

導入時期における柔軟な主題設定の重要性 —主体的な歴史学習を促すために—

増田 純一

key word : 高等学校世界史、主題学習、主体的な学習、アクティブ・ラーニング

1 はじめに

1.1 問題意識

本稿は、歴史学習に対して、興味・関心を深めさせ、主体的に学習させるため、科目全体の導入時期において、主題学習における主題の設定を、生徒の自主性をより広範に認めるべきという視点を明らかにする。

高等学校学習指導要領では、世界史 A、世界史 B 共に、主題学習を、学習全体の導入として活用することが明記され、「世界史へのいざない」(世界史 A)、「世界史への扉」(世界史 B) が設けられている。だが、筆者は、現状に対して、以下 2 つの疑問点を提示したい。

第 1、本当に、生徒の主体的な学習につながるか、疑問である。何故なら、学習指導要領において、予め主題が、事実上、設定されている。そして、そのテーマが、生徒に伝わりにくいもの、あるいは、いささか難しいものであったとしたら。高い目標を示すという趣旨は理解するが、ハードルが高すぎるとは、少なからぬ生徒にとり、逆効果ではないだろうか。生徒の興味・関心に合わせ、柔軟な主題設定を行えることが望ましいという視点を提示したい。

第 2、実際に教科書を読むと、物足りなさを感じる。1 つの主題につき、見開き 2 ページ、図や写真を多く取り入れ、本文の文字数は限られているケースが少なくない。写真資料から、自由に考えさせる、という趣旨だとしても、説明文が不足しては、生徒の学習は進まないであろう。

確かに「世界史への扉」など、導入に時間をかける余裕がないという、現場の声は、筆者の聞き取った限りの狭い範囲ではあるが、少なからず聞こえてくる。受験を意識すると、少しでも先に進めておきたい、進んでほしいという、授業者・生徒双方に共通する心理は理解できる。しかし、それ以上に、主題学習の意義について理解が得られておらず、重要視されないという現実があるのではないだろうか。限られたページ数、少ない文字数の構成では、生徒も重要視しないのではないだろうか。

生徒が、自らの興味・関心に即した主題を発見し、その主題にそった歴史学習を展開するという手法は、知識偏重から脱し、主体的に学ぶという、これからの教育方針に沿ったものであると考えられる。

以上のことから、学習への動機づけ、主体的に学習する態度を育むため、生徒に主題を、ある程度自由に設定させても良いのではないかと、という結論が導き出される。そして、何故、その主題に興味をもったのか、どのように主題に取り組んだか、自分の言葉でまとめる、学習内容を報告するという作業を行うことで、言語活動、アクティブ・ラーニングにつながるという、期待ももてる。

1.2 本稿の範囲と構成

本稿では、「世界史へのいざない」および「世界史への扉」を範囲として論じる。生徒には、暗記科目と割り切って苦痛を覚えながら学習するのではなく、意欲をもち、将来役に立つと実感するよう、学習をスタートさせて欲しい。その為にも、科目の導入時期こそ、重要であると考ええる。

第2章「主題学習に対する期待と批判」では、先ず、勉強の仕方が分からないという、高校生の声に耳を傾け、変わることなく暗記科目と認識されている、歴史科目の実態を明らかにする。そして、従来より、主題学習は、その理念とかけ離れ、主体性を欠いたものになっているという視点を明示する。

第3章「学習指導要領における位置づけと教科書の内容」では、学習指導要領は、主題学習をどのように扱うと示されているか、確認する。生徒の興味・関心に応じ、教師が主題を設定するという裁量権を認めつつも、現実には、学習指導要領の中で、具体的かつ明確に、決定されている実態を明らかにする。

そして、主要な教科書会社4社の記述をみてゆく。各社で構成、内容において大きな差がある。生徒の学習への動機づけを行うことができるのか、心もとない水準のものも見受けられることを指摘したい。

第4章「導入時期における主題学習の一工夫」では、主題学習を積極的に展開するために、授業者がどのような工夫をすべきか、提言を試みる。主題史的構成により、考察の進め方を指導することを提言する。そして、一例として、商業史をモデルとして、提示する。

主題学習は、活用次第では、様々な授業展開が考えられ、アクティブ・ラーニングを採用する際にも、重要な役割を果たすものと考えられることを、明らかにして、結びとする。

1.3 先行研究

主題学習については、多くの研究者、および日々実践を重ねる教員たちの実践事例、教材開発研究など、数多くの研究が報告されている。例えば、上野・佐藤（2013）および森（2004）は、学習指導要領の中で、どのように位置づけがなされているかという視点から、問題点を指摘する。また、舟木（2011）は、日本史との関連付けて生徒に主体性をもたせるための、実践研究である。

しかし、本稿で論じるように、主題学習をある程度の時間数重ねる、導入時期こそ自由に主題を設定させようという視点は、報告されてこなかったのではないだろうか。

2 主題学習に対する期待と批判

2.1 世界史に対する生徒たちの悲鳴

yahoo!知恵袋で「高校世界史勉強法」で検索すると、高校生たちの悲鳴にも似た質問が多数掲げられている。例えば、「高校3年生です。将来社会科の教師になりたいと思っているのですが、世界史がとても苦手です。好きなのに伸びなくて、勉強の仕方すら、いまいち確立できておらず...」（更新日時：2015/10/18、回答数：6、閲覧数：161、アクセス：2017/03/20）、「世界史の勉強法について、高校2年生です。私は暗記が本当に苦手です...」（更新日時：2017/02/23、回答数：3、閲覧数：65、アクセス：2017/03/20）、「世界史の受験勉強を始めようと思うのですが、『丸暗記だけで大丈夫!』であったり、『背景までキッチリ!』であったり、自分で検索すると、情報が多すぎて分からなくて困っています...」（更新日時：2017/03/06、回答数：3、閲覧数：53、アクセス：2017/03/20）などである。後者2例は、更新後1カ月以内で、閲覧数が50以上。同様の質問をしたいと考える高校生の存在が多いことを意味しよう。

勉強の仕方が分からないという声は、暗記ばかりで興味が持てない、理解しようと努力してもカタカナの名称ばかりで馴染めない、という意見に収斂されよう。流れをつかめという以前に、聞きなれない語彙に、「門前払い」されているような感覚になるという、生徒の戸惑いは理解できる。馴染みのない外国の言葉・名称をカタカナ表記にしたものを、聞きなれないのは当然である。語彙に振り回され、興味が湧かないまま、試験対策を考えるならば、暗記中心になるのも、自明の理であろう。

単なる受験のための学習ではなく、歴史を学ぶ意義、面白さを知るためにも、学習の導入時期に、自己の関心に応じた主題を設定し、学習することは、重要なのではないだろうか。

2.2 主体性に欠ける主題学習

学習指導要領では、世界史 B において、全ての大項目において主題学習を行うよう明記している。それほど、重要視されている証左であろう。しかし、意外にも、主題学習に対する、批判的、あるいは疑問を表す研究論文も少なくない。それらの批判は、生徒の主体性に欠けるといふ点に、集約されよう。この点を重視したい。

例えば、上野・佐藤（2013）は、1960 年版、世界史 B の「目標」において、初めて「主題」という用語が採用されて以降、『主題』という用語は、世界史の学習指導要領改訂の度に様々な文章表現のもとに使用され、高等学校世界史学習指導要領の特徴の一部になっている」（上野・佐藤 2013:152）とする。その上で、2009 年版以降、「生徒の主体重視にブレーキをかけ（中略）『指導教員の指導力』が優先し、『生徒の主体性』を無くす可能性をもつ」と指摘し、『歴史的思考力』を育て、客観的に批判する能力と態度を養うことから乖離する傾向がみられる」（上野・佐藤 2013:156）と、懸念を明らかにする。

この懸念を、より明確に指摘するのが、森（2004）である。1960 年版を主題学習の「萌芽」、1970 年版を「成立」、1978 年版を「充実」、1989 年版を「行き詰まり」と、まとめた上で、1999 年版を授業者の任意性を「狭められている」と、指摘する（森 2004:114-115）。それは、1999 年版において「主題学習」という言葉が一切見当たらず、「主題を設定し、追及する」という表現に変わっていることに、原因を求めている。学習指導要領における主題学習の位置づけは、1960 年版を除いて、従前から「内容の取扱い」であったが、1999 年版では「内容」で述べられていることから、「構造的に位置づけられた以上当然」とした上で、授業者が「取り組むためのお膳立てを整えた」と見るべきである」（森 2004:116）と結論付ける。

では、今次学習指導要領では、どのように明記され、また主要教科書では、どのような内容のものを掲載しているのか、次章において、見てゆきたい。

3 学習指導要領における位置づけと教科書の内容

3.1 今次改訂における要点の 1 つとしての主題学習

今次改訂された学習指導要領は、世界史 A で、導入時期の学習として、主題学習「世界史へのいざない」を新たに設定した。

世界史が地理歴史科共通の必修修科目であることを踏まえ、この大項目では、自然環境と歴史（「ア 自然環境と歴史」）、日本の歴史と世界の歴史のつながり（「イ 日本列島の中的世界の歴史」）にかかわる適切な主題を設定し、考察する活動を通して地理的条件や日本の歴史との関連付けに留意することにした（文部科学省 2010:4）

と示される。ここで、生徒にとり高いハードルが設定されては、却って世界史学習への興味を失うことにならないか、その点を、筆者は危惧する。

また、学習の結びの時期に、「主題を設定させ、探求する活動の充実」を設けるよう、記載される。

内容の(3)に「オ 持続可能な社会への展望」を設け、主題を設定して探求する学習を設定した。(中略)この中項目は、生徒自身が内容(3)のAからEまでに示された事項を参考にして現代世界の特質や課題にかかわる主題を設定し、それまでの世界史学習で身に付けた知識や技能を活用しながら探求し、世界の人々が協調し共存できる持続可能な社会の実現を展望させることをねらいとしている(文部科学省 2010:4)

と示される。このように、学習のまとめとして、大きなテーマに着目させることは、重要である。その意味で、予め主題が設定されていることにも、理解を示すことができる。だが、導入の時期においては、生徒にとり、身近なもの、個々の興味に合わせたテーマを、自由に設定させても良いのではないか、この点を強調したい。

世界史Bでは、導入時期の学習として、従前より主題学習「世界史への扉」が設定されている。

導入時期に、中学校社会科との連続性と地理的条件や日本の歴史との関連付けに配慮する項目を置き(中略)「(1)世界史への扉」では、従前の、日本の歴史と世界の歴史のつながり(「イ 日本の歴史と世界の歴史のかかわり」)、日常生活にみる世界の歴史(「ウ 日常生活にみる世界の歴史」という二つの中項目を受け継ぐとともに、自然環境と人類のかかわりについての中項目(「ア 自然環境と人類のつながり」)を新たに設けた。また、従前は、これら中項目の中から適宜選択し二つ程度主題を設定するとしていたものを、今回の改定では、三つの中項目からそれぞれ一つずつ選択し主題を設定することにし、歴史と地理、世界の歴史と日本の歴史の関連付けを明確にした(文部科学省 2010:5)

とある。主題学習を重要視し、項目を増加させたことは、高く評価したい。

3.2 世界史へのいざない——学習指導要領「内容とその取扱い」と教科書の内容

「世界史へのいざない」について、学習指導要領「内容とその取扱い」の大項目において、

自然環境と歴史、日本の歴史と世界の歴史のつながりにかかわる適切な主題を設定し考察する活動を通して、世界史学習の基本的技能に触れさせるとともに、地理と歴史への関心を高め、世界史学習の意義に気付かせることをねらいとしている(文部科学省 2010:14)

と定める。続く中項目Aにおいて、

A 自然環境と歴史

歴史の舞台としての自然環境について、河川、海洋、草原、オアシス、森林などから適切な事例を取り上げ、地図や写真などを読み取る活動を通して、自然環境と人類の活動が相互に作用しあっていることに気付かせる（文部科学省 2010:15）

と定めた上で、

ここで取り上げる歴史の舞台とは、人類の生活や活動と密接なかかわりを持ち、特色ある生業を生み出すこととなった河川、海洋、草原、オアシス、森林などの自然環境を指す。

（中略）河川を取り上げた場合は、例えば、大河流域の沖積平野に形成された古代文明の自然環境と人類の生活や活動を取り扱い、大河流域の自然環境と深くかかわることによってその地域特有の生活・文化が形成されたことに触れさせたり、治水や灌漑を行い河川を管理することが文明の在り方に影響を与えたことを考察させたりすることなどが考えられる（文部科学省 2010:15）

と、具体的かつ詳細に提示されている。以下、同様に、海洋、草原と続く。この点は、中項目イはもちろん、世界史 B の項目すべてに共通する。この点を、強調しておきたい。

確かに、文中で、「例えば」と記載されていることに着目し、記載は、あくまで一例であり、授業者の工夫する余地はあると、考えることも可能である。しかし、学習指導要領は法的拘束力をもつ。あえて、その工夫・努力を行う授業者は、果たしてどれほど存在しようか。まして、生徒が自主的・主体的に考え、主題を発見するというのではない。この点について、筆者は疑問を提示したい。

自然環境、特に環境破壊問題は、地球的規模で全人類が考えねばならない重要テーマであるが、導入部分であれば、なおのこと、生徒にとり身近な主題を設定できないものであろうか。河川や海洋は、まだ良いが、果たして、オアシスとなると、身近な存在とは言い難い。直接目に触れる、実体験できることでなくとも、写真などの資料より、客観的に読み取る能力を養うという目標は理解できるが、その一方、ハードルを高めていることにも、配慮が必要と考える。

他方、中項目イの理念は、積極的に活用すべしと考える。

イ 日本列島の中の世界の歴史

日本列島の中に見られる世界との関係や交流について、人、もの、技術、文化、宗教、生活などから適切な事例を取り上げ、年表や地図などに表す活動を通して、日本の歴史が世界の歴史とつながっていることに気付かせる（文部科学省 2010:16）

とある。人、もの、技術などのつながりから、具体的な事例を取り上げていくことで、生徒にとり、理解が深まると考える。

以下、実際に教科書各社では、どのような内容となっているのか、主要な 4 社のものを見てゆきたい。

山川出版社は、「1 日本列島の中の世界の歴史——言語・文字と歴史」で、漢字・ひらがな・カタカナに着目し、「どのようにして生まれ、どのようにして使われてきたのだろうか」と疑問を投げかける。そして「外来語を調べていくと、日本語のなかにも世界史が広がっていることがわかる」と、中国・韓国さらにはヨーロッパとのつながりを論じる。さらに *karaoke*, *manga*, *tsunami* など、日本語の単語が世界で使われる例を挙げ、世界とのつながりを言及し、結びとする。(近藤他 2014:2-3)

続く「2 地理的環境と歴史・文化——沖縄と海」で、「海にかこまれている環境は、どのような歴史的・文化的影響を私たちに与えているのだろうか」と問いかけ、沖縄を例に話を展開する。那覇と東京の距離より近い外国の都市が多数あるという点を指摘して、沖縄が「東アジア海域の中心」にあると言及。守礼門・亀甲墓・三線の例を挙げて、中国・朝鮮半島・ベトナムなどとの交流を指摘。沖縄の文化や伝統、歴史が、海によって伝わってきたモノに、大きく影響されていることを説明する。(近藤他 2014:4-5)

これら2つは、見開き2ページずつ、写真などを巧みに用い、コンパクトだが、上手に展開されている印象が強い。だが、このような例は少数である。

対照的なのが帝国書院ではないだろうか。巻頭の口絵に「自然環境と歴史 1」と称するページを設けてはいるが、スペースの5/6に世界地図2点を掲げ、残る1/6のさらに1/3のスペースに穀物および家畜の写真7点を掲示。説明文は、注扱いで13行にとどまる。(岡崎他 2014:4-5)

ページを改め、「日本列島の中の世界史」として、「1 もたらされた異国の宝物」「2 ヨーロッパの地図に記された石見銀山」「3 幕末の最新技術と情報」という、3つのテーマ、各2ページの展開がなされている。しかし、これら3つテーマは、pp.22-23, pp.90-91, pp.134-135と、ページが飛んで記述されるため、他のコラム「物を通して見る世界史」や「クローズアップ 生活・文化!」と混同され、埋没してしまう懸念が強い。結果として、導入時期に利用するという本来の趣旨から遠のくのではないだろうか。

東京書籍も外見的には、帝国書院と同様の展開をなしている。「1 自然環境と歴史」では、「① 世界の自然[地形]」(加藤他 2016:1-2)および「② 世界の自然[気候]」(加藤他 2016:3-4)というページを展開する。それらスペースの大半は、地図と8枚の写真で多くを占め、説明文は、わずかなものとなっている。続く「2 日本列島の歴史に見る、世界とのつながり」(加藤他 2016:5-8)では、4ページにわたり、年表と、海外からもたらされた様々な物、例えば金印や銅銭などの写真が、列挙されるのみである。生徒の目から見れば、世界地図と年表があるだけと映るのではないだろうか。

実教出版は、「自然環境と歴史」と「日本列島の中の世界の歴史」を合わせて、わずか見開き2ページという展開である(木畑他 2016:6-7)。前者では、オランダのポルダーおよび風車を例

に挙げ、「自然環境がオランダ人の人々を制約してきた面と、逆に、人々がその自然環境にはた
らきかけて特色あるオランダをつくりだしてきたきたという両面をみることができる」と結ぶ。
後者は、オランダと日本の交易を取り上げている。

テーマをオランダに絞り、多角的な視点を提示するという手法は興味深いが、一方で、この
程度の内容は、小・中学校ですでに学習済みである。「やってみよう」「考えてみよう」という
囲みを設け、「他の地域では？」と発展させる、あるいは年表の空欄補充作業をさせるなどの工
夫はあるが、学習が深化するするか、心もとない。既に学習したことを再度とりあげることで、
中学社会との関連性を維持する目的があるとしても、平易に感じられる。

このように、主要教科書4社をみて、実感することは、一部を除き、世界史学習の導入に役
立つのか、心もとない展開となっているという不安である。

3.3 世界史への扉——学習指導要領「内容とその取扱い」と教科書の内容

「世界史への扉」について、学習指導要領「内容とその取扱い」の大項目において

自然環境と人類のかかわり、日本の歴史と世界の歴史のつながり、日常生活にみる世界
の歴史にかかわる適切な主題を設定し考察する活動を通して、地理と歴史への関心を高め、
世界史学習の意義に気付かせる（文部科学省 2010:29）

と定める。そして「内容の取扱い」において、以下に示す「アについては、この科目の導入と
して位置づけること、イ及びウについては、適切な時期に実施するようにすること」（文部科学
省 2010:30）とある。

ア 自然環境と人類のかかわり

自然環境と人類のかかわりについて、生業や暮らし、交通手段、資源、災害などから適
切な歴史的事例を取り上げて考察させ、世界史学習における地理的視点の重要性に気付か
せる（文部科学省 2010:30）。

イ 日本の歴史と世界の歴史のつながり

日本と世界の諸地域の接触・交流について、人、もの、技術、文化、宗教、生活などか
ら適切な歴史的事例を取り上げて考察させ、日本の歴史と世界の歴史のつながりに気付か
せる（文部科学省 2010:31）。

ウ 日常生活にみる世界の歴史

日常生活にみる世界の歴史について、衣食住、家族、余暇、スポーツなどから適切な事
例を取り上げて、その変遷を考察させ、日常生活からも世界の歴史がとらえられることに
気付かせる（文部科学省 2010:32）。

山川出版社は、「1 気候変動と私たち人類の歴史」で、「貧者のパン」と呼ばれたジャガイモを題材にする。「人類の歴史のなかで、気候の変動や、それがもたらす環境の変化に人々がどのように対応し、乗り越えてきたかを調べてみれば、現在の気候変動がもたらす問題の深刻さもより正確に理解できるであろう」と呼び掛ける。19世紀、インドネシアの火山活動により、北半球全体に不作をもたらしたことが、それを救ったのが、南アメリカ原産のジャガイモだったことを述べる（木村他 2016:4-5）。

「2 漂流民のみた世界」で、先ず、多くの日本人が仕事や観光で海外に出かけ、海外旅行は、めずらしい事ではなくなったが、それは1990年代以降のことであると、今日の視点から話を始める。大黒屋光太夫や中浜万次郎の例を挙げ、漂流という偶然の事故により、庶民が、鎖国時代に海外の知識をもたらしたことを説明し、「彼らの努力は、人間が本来もつ、世界に開かれた知的関心とコミュニケーション能力について、私たちに多くのことを教えてくれる」として、漂流民について調べてみよう、と、結ぶ（木村他 2016:6-7）。

「3 砂糖からみた世界の歴史」で、私たちにとり、身近な存在である砂糖は、その生産が、1世紀ごろのインドに始まり、イスラーム世界が砂糖生産の伝播に重要な役割を演じていたことを述べる。エジプトでの製法や、アメリカ大陸やカリブ海諸島におけるサトウキビ栽培の歴史、ヨーロッパでのコーヒー・紅茶の文化と結びついたことに触れ、「このようにわれわれの日常生活で使っているものが、どのような歴史をもっているか調べてみよう」と結ぶ（木村他 2016:8-9）。

「世界史へのいざない」も併せ、山川出版社の教科書に共通して興味深い点は、読み物としても充実していることである。加えて、それら題材は、ジャガイモ、砂糖、海外旅行という、高校生の日常生活に、きわめて近いものを厳選していることである。

帝国書院は、「自然環境と人類のかかわり」を設け、「①気候変動と歴史」（川北他 2013:5-6）「②逆境からの挑戦」（川北他 2013:7）の、合計3ページを、展開する。気候が温暖化することで、アルプス北方でブドウの生産が可能となり、フランスのアルザスでワインが作られるようになったこと、日本の弥生文化が発達し稲作が広がったことも温暖化の影響と考えられる、などのエピソードを挙げ、「温かい地球」のもとで、人類が繁栄したことを論じる。半面、「地球が寒くなると」という小見出しをつけ、ペストの流行や穀物生産の低下を論じ、そのうえで、イングランドにおける農業革命の例を挙げ、危機を克服する人類の努力を明らかにする。続くページ「逆境からの挑戦」では、オランダの風車を題材に、「水との絶えまなきたたかい」として、干拓や漁業・バルト海貿易の歴史を紐解く。

このように、一連の流れを読み取れる、興味深い展開を作りながら、他項目「日本の歴史と世界の歴史のつながり」の3題、「日常生活にみる世界の歴史」の2題は、統一性のみられるテー

マでなく、ページも p.74、pp.108-109 という具合に、離れている。これは、学習指導要領解説にある通り、多様な生徒の関心に応じ、世界史 B においては、全ての大項目において、主題学習を行うことと明記されていることを、忠実に反映した結果であろう。しかし、他のコラムと大きな差異がないという印象はぬぐえない。

東京書籍は、「1 自然環境——世界史の舞台」（尾形他 2014:7-14）、「2 東アジアでの日本の位置」（尾形他 2014:15-17）、「3 病気と伝染病」（尾形他 2014:18-20）という、3つの主題を設ける。特に、「自然環境」と「東アジアと日本の位置」は、いくつもの小見出しをつくり、総論的にまとめたという印象がぬぐえない。あたかも、学習指導要領に記載された順に、要領よくまとめた観がある。

一方、「病気と伝染病」は、「人は病気になる」という小見出しから始まり、平安時代の物語に出てくる穢れや祟り、動物の憑依を述べる。そして、西洋におけるキリスト教社会での、聖者の奇跡による治癒、14世紀のペスト、コロンブスの航海によるアメリカ大陸の天然痘などを論じ、公衆衛生の確立・上下水道の整備へと話を展開し、病気は、自然環境や人間社会の在り方とかかわると論じる。果たして、このような内容で、一般的な生徒の学習への動機づけとなるであろうか、疑問が残る。

実教出版は、「1 自然環境からみたシュメール人の都市国家」で、灌漑というひとつの技術が、余剰穀物を生み、メソポタミア南部に、大きな文明をもたらしたが、それは後に、土中の塩分を上昇させ、食糧生産の低下につながっていったことを説明する。同時に、発達する都市は、森林破壊も引き起こし、結果として、塩害を深刻化させた。こうして、都市国家は、弱体化し、アッカドの侵攻に屈服する歴史を紐解き、世界史を学ぶ際、人間と自然のかかわりに着目することの大切さを述べる（木畑他 2014:8-9）。

「2 歴史上にみる日本と中国の民間貿易」で、遣隋使・遣唐使以降、宋の商船を通して日宋貿易が盛んになり、同時に、日本からの禅僧が乗り込んでいたことにも触れる。当時、日本では、貨幣鑄造が行われていなかったため、商取引や年貢の納入には、宋・元から輸入された銅銭が用いられていたことを説明する。政治や外交の関係が厳しくとも、ゆるやかな関係が世界中で見られたことを明らかにする（木畑他 2014:10-11）。

「3 サッカーと世界史」で、中国伝来の蹴鞠のような宮廷競技から、古代ギリシア・ローマの格闘技に近いチーム競技まで、ボールをける遊びは、世界各地にあったことを説明する。そして、近代スポーツとしてのサッカーは、17世紀イギリスの私立学校を発祥として、国民的スポーツに成長、世界へと伝わったことを論じる（木畑他 2014:12-13）。このように、高校生にとって、最も関心の高いスポーツ競技に主題を設定するのは、重要であると評価できよう。

3.4 「世界史へのいざない」「世界史への扉」に対する若干の提言

これまで見てきたように、教科書各社の内容には、かなりの幅がある。選択肢が広がることは喜ばしい。しかし、生徒の立場に立てば、与えられるものであることに変わりはない。それゆえ、生徒に興味をもたせ、主体的に学ぶ意欲を養うような授業展開を考えるため、以下、若干の提言を示したい。

第1、平易な記述で読み物的な構成であること。上記、山川出版社のジャガイモや砂糖の歴史、実教出版のサッカーの歴史などは、高校生にとり、身近で親しみやすい、主題ではないだろうか。帝国書院の教科書であれば、世界史Aに掲げられた「物を通して見る世界史」は、興味深い。絹、香辛料、ジャガイモ、綿、衣服、石油の5つをテーマとして、各2ページにわたり、記載がある。

第2、教科書に掲げる事例は、河川、海洋、草原等を列挙することなく、厳選するほうが良い。複数社の記述にみられるケースであるが、何枚もの写真を掲げ、少ない記述による説明文を加えるだけという観の否めないものがある。様々な文化財や各気候帯の景色を、限られたページに、総論的に列挙するだけでは、生徒の視点も散開してしまい、メッセージ性も薄まってしまっているのではないだろうか。

4 導入時期における主題学習の一工夫

4.1 主題学習とアクティブ・ラーニングの関連性

「世界史へのいざない」あるいは「世界史への扉」を学んだ後、教科書や年表資料集を「資料」として用い、「自分で興味のある分野（主題）について、歴史を調べてみよう」という具合に、問いかける。いきなり自由に学べと言われても、生徒は戸惑うばかりであろう。そのためにも、授業者側が、一例を示す必要がある。この点は、学習指導要領にも「教師が主題を設定して考察の進め方を生徒に示しながら指導するなどの工夫が求められる」と明記される（文部科学省 2010:15）。

アクティブ・ラーニングの導入を見据えて、授業展開を考えるのであれば、学習指導要領に示された例の中でのみ、主題を設定するのではなく、このように、生徒自ら、主題を設定できるような自由があっても良いのではないだろうか。

無論、学習には目標があり、年間を通じて必要とされる知識・技能、思考力などを身に付けるための方向付けは必要である。しかし、導入時期から、ハードルが高くては、興味を失い、試験のための苦行とさえ感じる生徒も出てくるのではないだろうか。特に、日本史より世界史の方が、聞きなれない名称・語彙も多く、戸惑う生徒は少なからず存在しよう。そのためにも、

導入時期に、自己の興味・関心に合わせた、主題を学ばせることは、重要であると考え。

そして、生徒自らの関心により学習した内容を、レポートまとめる、報告するなどの活動を合わせて行うことで、学習効果がより高められるのではないだろうか。

4.2 主題史的構成による展開

上述、教師が考察の進め方を示しながら、という点において、主題史的構成を念頭に置いて進めると、生徒にとり、わかりやすいのではないだろうか。

主題史的構成による歴史学習のメリット・デメリットを、社会認識教育学会（2010a）は、「生徒の生活経験と結んだ主題や社会的問題にもとづいて、その起源と来歴を知ることによる現代社会の理解、あるいは過去から現代にいたる社会のダイナミックな変化の理解を促し、社会科教育としての歴史学習の理念を実現しやすいといえる。その一方で、歴史の内容が、個別史・問題史の集積として構成されることから、総合的な歴史理解の達成が困難になる課題を指摘できる」（社会認識教育学会 2010a:82）と指摘する。

筆者は、文中「生徒の生活経験と結んだ主題」という点に着目したい。小中学校であれば、生活経験から主題を見出す。また、高等学校であれば、キャリア教育と結び付けて、産業の歴史とする。このようにすることで、自ずと興味も引き出すことが期待される。

社会認識教育学会（2010b）は、「現在の問題から逆に過去に遡っていく学習（倒叙的学習）も可能であり、現在の問題の由来を知るといように過去との直接的な『対話』が容易となり学習者の興味・関心の喚起を促し易く、また内容の精選も行い易い」（社会認識教育学会 2010b:121-122）と利点を強調する。換言すれば、歴史の発展的側面に重点を置いた内容構成法である。例えば、「乗り物の歴史」といった技術的領域における個別領域の問題や、「環境の歴史」といった特定の問題に基づいて、縦断的に内容構成を行おうとするものである（社会認識教育学会 2010b:121）。

キャリア教育と結び付けた産業史の学習の提言を上述したが、この一文からも、その利点が確認されよう。生徒一人一人が、将来進みたい、興味のある業界・分野の歴史を調べてみる、日本国内のみならず、諸外国の様子と合わせて、調べるという具合に指導することで、一面的な興味・学習に陥ることなく、多面的に学習を進めることが可能になるであろう。

4.3 一例としての主題学習——単元名「わが国における商業の歴史」

コンビニエンス・ストア（以下「コンビニ」）は、中高生にとり身近な話題であろう。コンビニの話題であれば、反応も大きい。中には、一日に複数回行く、あるいはセブン・イレブンとファミリー・マートの違いについて熱く語りだす者さえいる。このように、身近な例から、経

済について学ぶということは、中学社会公民的分野において、すでに行われている。例えば、東京書籍は「コンビニエンスストアの経営者になってみよう」（坂上他 2016:118-119）、帝国書院は「コンビニエンスストアからみた流通」（谷本他 2011:46-47）という具合である。

視点を「消費者に身近な小売店」という具合に、中学社会の教科書および資料集を探してみると、コラムばかりでなく、本文として扱われているケースが、かなり見受けられる。これらの内容を、丹念に取り上げていくと、小売業の発展史を概観することさえできる。

教科書に扱われている内容の一つ一つだけを見ていたのでは、単にエピソードでしかない話題であっても、1つのテーマをもって学べば、深みをもった主題学習となるであろう。

江戸時代、三井高利が創業した越後屋は、店前売り、現金販売、正札販売、安売りなど、革新的な販売方法をもって、呉服小売りによる成功を収めた。前後して類似の商売方法により成功する呉服商が出現するが、それまで、大店と呼ばれる商店は、主に問屋であり、小売の主役は、俵手振りなどによる訪問販売であった。

大正から戦後長らくの間、小売業界のトップの座にいたのは、三越であった。前述の三井越後屋が、明治37年、デパートメントストア宣言を行い、百貨店へと変化を遂げたのである。

1972年に年間売上高で、三越がダイエーに抜かれたことに象徴されるように、百貨店は、その主役の座を、スーパーマーケット（以下「スーパー」）に譲っていく。スーパーの成長は、石油危機とその後のインフレの時期が、著しかった。しかし80年代、業績は低迷し、バブル経済崩壊とともに、長崎屋、マイカル、西友など、総合スーパーが相次いで、経営に行き詰まりを見せた。2001年には、セブン・イレブン・ジャパンが、ダイエーを抜き、売上高1位となった。

また、家電、衣料など、専門店チェーンの躍進は著しく、加えて、それら専門店を核店舗あるいはテナントとして取り込んだ、郊外型ショッピングモールの成長は、特に、地方都市の中心市街地に立地する商店街に少なからぬ影響を与えている。他方、今日、「ネット通販」という言葉が日常化するほど、通信販売の比重は高まり、否、今や、売上高をみても、店頭における販売額を上回るほどになってきている。

長引く不況、少子高齢化、地域社会の衰退、グローバル化のなかで、小売業は、どのような課題を抱え、これからどのような変化をしてゆくのだろうか。

以上、簡単に、日本の小売り形態の変化の流れを、まとめてみた。だが、この記述は、越後屋以外の企業名を除けば、中学社会の教科書で展開している内容を、まとめたものに過ぎない（補参照）。そして、最後の2行は、筆者による付け加えである。個別のテーマ、必要以上に専門的な内容に偏ることなく、指導に工夫をすることで、社会の変化、現代社会が抱える問題な

ど、深く、主体的に学ぶ方法を示すことができる。

5 むすびにかえて

世界史学習における、主題学習が、初めて採用されたのは、1960年版学習指導要領からである。紆余曲折はあるものの、長い間、設定されてきた。加えて、学習の動機づけとしても、効果的であると考えられているにも拘わらず、軽視されてきたのは、何故であろうか。実際に、筆者の高校時代を振り返ってみても、このような学習方法で学んだ記憶はないし、周囲の者に尋ねてみても、記憶がないという意見が大多数である。また、多くの教員仲間に尋ねてみても、歯切れが悪いようである。

採用に積極的でない理由の多くは、時間の制約、そして何より、受験の不利益にならないかという懸念がぬぐえないことであろう。しかし、知識基盤社会化、グローバル化が、ますます進む今日において、社会から求められる人材像は、大きく変わってきている。学習指導要領も、この点を明らかにして、教育・学力の質の転換を図ることを求めている。大学入試においても、AO入試の採用など、受験方法が、多様化している。暗記に頼る受験指導は、今後、必ずしも有利とは限らなくなってきた。試験の為の歴史学習では、興味がわからない、勉強の仕方が分からないという、生徒の意見が噴出するもの、当然と言えよう。

本稿で述べたように、歴史学習の導入時期に、主題史的構成を元に、生徒の主体性に任せた授業展開を行うことは、学習に対する動機づけという点で、一定の効果があるものと考えられる。

補. 中学社会教科書にみる小売業に関する記載例

三井越後屋（三谷他 2013:123）

単元「諸産業の発達」において、本文中「都市の発達によって消費人口が増えたことで、食料品・衣料品・生活雑貨などの生産が各地でさかんになった」と説明する。続く単元「都市と商業の発達」において、本文中、三都の発展、通貨制度の説明がなされ、「三井や鴻池などの両替商が巨額の富をきずいた」とある。

本文扱いはないが、大きな図を用いて、越後屋の店内の様子を取り上げ、「越後屋は 1673 年に開業した呉服店で、創業者の三井高利が当時の常識を破る新しい商売法をはじめると、庶民にうけて大繁盛し、両替商もかねました」。「商品の見本や、担当の店員の名前が、天井からつるされている」などの説明文と共に、「越後屋の新商法」として、「現金掛値なし」「店前売り」「端物切り売り」などの用語を説明し、「これらの商売法は、どのようなところが新しく、なぜ人々に喜ばれたのでしょうか？」と問いかける。また、単元のまとめとして、「江戸時代の商人は、どのような商業活動をしていたのか、まとめてみよう」と課題を設定する。

なお、三井越後屋は、高校日本史 B でも扱われる（笹山他 2016:200、加藤他 2013:147 など）。

ターミナルデパート（黒田他 2016:213）

単元「近代都市が生み出した大衆文化」では、本文中「また食事では、カレーライス・オムレツ・コロッケなどの洋食が広がりました。休日には都市に出て百貨店などで買い物をしたり、映画を鑑賞したりして『余暇』を楽しむ人も増えました」という説明にとどまる。

しかし、主題学習「歴史を探ろう 発展する産業都市 大阪・神戸」では、阪神地域において、軽・重工業と共に、私鉄の発展を説明したうえで、「宝塚駅の周辺には動物園や温泉、宝塚唱歌隊（現在の宝塚歌劇団）などがつくられ、観光地と住宅地が鉄道で結ばれたことによって、乗客はあっという間に増えました。さらに線路を神戸にのばす一方、中心となる大阪の梅田駅にターミナルビルを、1929（昭和 4）年には、日本で最初のターミナルデパートを開業しました。このような手法は、私鉄各社の沿線開発モデルとなり、市街地が拡大していきました」と説明する。また、1931 年当時の阪急梅田ビルや阪急百貨店の食堂の写真が提示されている。

スーパーマーケット（三谷他 2013:261）

単元「高度経済成長とその後の日本」で、本文「日本経済は 1973 年の第 4 次中東戦争による石油危機で大きな打撃を受けた。翌年には戦後初のマイナス成長となり、1955 年以來の高度成長は終わりをつげた」という説明に関する、写真資料として、トイレットペーパー売り場に殺

到する消費者の写真を掲げ、「石油危機 物価上昇でもの不足となり、人びとはトイレットペーパーなどを求めてスーパーの売り場に殺到した」と説明文を付ける。

コンビニエンス・ストア (谷本他 2011:47)

単元「買い物の方法はいろいろ」で、本文として「消費者が商品を買う小売店は、むかしは、八百屋さん、魚屋さんなど」という水準の説明で始まるのは、いかにも易しく書かれた中学生向けと思いきや、続くページに、見開き 2 ページで「コンビニエンスストアからみた流通」というトピックを設け、イラスト付きで、「POS (販売時点情報管理) システムとは、レジスターでバーコードなどから情報を入力し、集計・管理するしくみです。商品が売れた数量や時間だけでなく、客の性別や年齢なども集計され、どのような商品をどの年齢層に販売するかなど、販売戦略をたてるための重要なデータとして利用されます。コンビニエンスストアをはじめ、多くの小売店で用いられています」と解説がつく。

コンビニエンスストア (坂上 2016:118-119, 164-165)

経済の導入において「コンビニエンスストアの経営者になってみよう」という課題を掲げる。そこでは、立地をイラストマップで示した郊外をモデルにした架空の町であるが、参考にした 4 つのデータ、「売上高に占める各商品の割合」、「利用客の年齢別割合」、「一人の利用客が利用する頻度」、「1 日平均の客数・客単価・売上高」は、2013 年度の実数である。

そして、まとめにおいて「コンビニエンスストアのお弁当を企画しよう」と掲げ、需給バランス、景気の動向、企業の社会的責任なども考慮して、企画書を作成する課題を設ける。

アメリカのショッピングセンター (金田他 2012:84-85, 86)

単元「北アメリカ州の文化と結びつき」のうち小見出し「自動車社会のくらしのようす」にて、「都市部でも農村部でも、仕事・買い物・娯楽など、日常生活のすべてに自動車が使われ、自動車がなければくらしが成り立たない自動車社会になっています」と説明がある。その補足としてショッピングセンターの航空写真と店内の様子を写した写真が並び、「大都市の郊外には、大規模なショッピングセンターやドライブスルーの店が立ちならんでいて、週末には多くの人々が食料品などをまとめ買います。日本よりも大容量の商品が多く、また防犯のために現金はあまり使わず、カードで支払うことが一般的です」との説明がある。

続くページに、1 枚のスペースで、「日本のなかのアメリカ型ショッピングセンター」というコラムを設ける。そこで、3 枚の写真と、日本におけるショッピングセンターの開業数のグラフ、説明文は 2 段組み 26 行もの説明文は、歴史にも触れながら詳細に記される。

また、アメリカのショッピングセンターは、高校地理 A においても、取り上げられる（高橋他 2012:127、竹内他 2012:86 など）。

ショッピングセンター（金田他 2012:170）

単元「グローバル化する経済」の導入として、「急速に進む経済のグローバル化の中で、店舗規模の規制を緩和する『大規模小売店舗立地法』が 2000 年に制定され、各地の郊外に国内外の大手流通業者によって、大型ショッピングセンターが次々とつくられました。その結果、週末に自家用車を利用して、まとめ買いをする人なども増えました」と、アメリカ型のショッピングセンターが、日本にも急速に増加していることを説明する。

通信販売（中村他 2016:125）

単元「生産と消費をつなぐもの」のうち、小見出し「変わる流通と消費」の中で、情報技術の進展により、流通の在り方を大きく変えたことを説明し、「さらに、インターネットの普及によって、消費者が小売店や卸売業者を通さずに商品を購入するオンラインショッピングも増えました。（中略）しかし、オンラインショッピングなどでは、小売店のように店員に質問しながら商品を選択することが難しいため、商品の内容が予想と違っていたり、品質に問題のある商品が流通しやすくなったりするなどの問題点も指摘されています」と説明が続く。

衰退する市街地小売店（中村他 2016:171）

単元「グローバル化する経済」のうち、小見出し「グローバル化の影響」の中で、製造業が海外に生産拠点を移した結果、雇用機会の減少や、地域間における所得格差が生じたことなどを本文において説明した上で、「シャッターが閉まったままの商店街」と表記した写真を掲載し「町の中心部でも、営業を続けられなくなってシャッターが閉まったままの商店街が各地で発生し、高齢者などが日常の買い物に困る地域も出てきています」と説明する。

参考文献・資料

- 上野和久・佐藤史人（2013）「高等学校世界史における主題概念の変遷について——学習指導要領における用語より」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 No.23』
- 岡崎勝世他（2014）『明解世界史 A』帝国書院
- 尾形勇他（2014）『世界史 B』東京書籍
- 加藤友康他（2013）『高等学校 日本史 B 改訂版』清水書院

- 加藤晴康他（2016）『世界史 A』東京書籍
- 金田章裕他（2012）『中学社会地理的分野』日本文教出版
- 川北稔他（2013）『新詳世界史 B』帝国書院
- 木畑洋一他（2014）『世界史 B』実教出版
- 木畑洋一他（2016）『新版世界史 A 新訂版』実教出版
- 木村靖二他（2016）『詳説世界史』山川出版社
- 黒田日出男他（2016）『社会科中学生の歴史——日本の歩みと世界の動き』帝国書院
- 近藤和彦他（2014）『現代の世界史』山川出版社
- 坂上康俊他（2016）『新編新しい社会公民』東京書籍
- 笹山晴生他（2016）『詳説日本史』山川出版社
- 社会認識教育学会（2010a）『中学校社会科教育』学術図書出版社
——（2010b）『地理歴史科教育』学術図書出版社
- 高橋彰他（2012）『高等学校 新地理 A 初訂版』帝国書院
- 竹内裕一他（2012）『高等学校 新地理 A 最新版』清水書院
- 谷本美彦他（2011）『社会科中学生の公民——地球市民をめざして初訂版』帝国書院
- 中村達也他（2016）『中学社会公民——ともに生きる』教育出版
- 舟木鉄平（2011）「『世界史 B』における『主題を設定して行う学習』の指導法の研究——日本史と関連付けた世界史学習の実践を通して」鹿児島県総合教育センター平成 27 年度長期研修研究報告書 www.edu.pref.kagoshima.jp、アクセス：2015/01/15
- 三谷博他（2013）『新中学校歴史——日本の歴史と社会』清水書院
- 森才三（2004）「高等学校『世界史』の『主題を設定し追及する』学習（1）——『世界史』主題学習の変遷から」『中等教育研究紀要 44 巻』広島大学附属福山中・高等学校
- 文部科学省（2010）『学習指導要領解説 地理歴史編』教育出版