

「世界史B」における主題学習の再生をめざして

— 「近代国民国家の形成と民族問題」の試み —

沖縄県立教育センター指導主事 玉 城 史 洋

はじめに

「主題学習」が学習指導要領に初めて登場して、40年が経過した。その後3回の改訂においては、いずれも「内容の取扱い」で示されていた。しかし、昨年（平成11年）告示された新学習指導要領では「内容」に位置づけられ、歴史教育の指導法として重視する姿勢が打ち出された。

主題学習は、歴史的思考力を培うのに適した主題を設定し、生徒の自発的な学習活動により展開する一種の問題解決的な学習である。しかし、これまでその意義については広く認められながら、必ずしも十分に実施されてこなかった。昭和40年代に盛んだった実践的研究も、50年代には次第に形骸化し、発表も少なくなった。今日、「多くの知識を詰め込むような学習指導」への反省が高まる中、改めて主題学習を見直す機運が高まってきたといえよう。

世界では、いま民族・領土紛争が多発している。北アイルランド問題やケバック州分離独立問題は再燃を繰り返しているし、パレスチナ問題もいまだ最終的な解決をみていない。ユーゴスラビア崩壊により起こったボスニア内戦も今なお記憶に新しい。冷戦の終結で、イデオロギーの陰に隠れていた民族・領土問題が噴出したかのような感がある。

これらの民族・領土問題には、19世紀の近代国民国家の形成期に原因が生まれ、その後の歴史展開に大きな影を落としたものが少なくない。現代世界の構造とその由来の把握をめざす世界史では、学習の意義が大きい主題といえるだろう。そこで、学習指導要領の大項目「(5) 近代と世界の変容」の内容を再構成し、単元「近代国民国家の形成と民族問題」という主題学習を試みることにした。

1 主題学習と歴史教育

(1) 主題学習の登場とその経緯

① 主題学習の登場

主題学習は、系統学習的な通史学習と有機的に結びついた問題解決的な学習とよぶべき特質をもっている。それは、生徒の総合的な歴史的思考力を培う

ために構想され、昭和35年度版の学習指導要領「世界史B」の中で初めて登場した。目標の(1)と内容の前文に、次のように示されている。

目標

(1) 世界史の発展に関する基本的事項を系統的に理解させるとともに、現代社会の歴史的背景をはあくさせ、特に政治、経済、社会、文化などの関連について総合的に考察させることによって、歴史的思考力を深め、民主的な社会の発展に寄与する態度とそれに必要な能力を養う。

内容

世界史Bは、世界史Aの場合よりも深めて取り扱うものとするが、その際たとえばシルク=ロードと東西交渉、イギリスの議会政治の発達、……ワイマール体制とその崩壊などのような適当な主題を選び、政治的、経済的、社会的な観点から総合的に学習させる。それによって、歴史的思考力をいっそうつちかうことをあわせて考慮するものとする。(以下略、下線・傍点引用者)

世界史の基本的事項は系統学習で理解させ、総合的な主題学習によって歴史的思考力を一層培うことをめざしたと考えることができよう。

② 主題学習創設の経緯

主題学習の創設に中心的な役割を果たしたのは、当時の文部省教科調査官平田嘉三である。平田は、その構想の意図や経緯について、次のように述べている(平田他、1968)。

「世界史B」の主題学習がつくられた昭和35年ころの歴史教育界の状況は、もっぱら大学受験用の羅列的、知的な歴史教育が横行し始めた時期であった。本来歴史教育の重要なねらいのひとつには歴史的思考力の育成ということがあり、この歴史的思考力の啓培に目をつむいでいては、これから育っていく青少年には問題があると判断した。何よりも総合的な歴史的思考力を、高校段階で養っておくことはたいせつなことである。

歴史教育の中核的なねらいである歴史的思考力の育成がなおざりにされ、羅列的な知識注入型の授業が進行する状況への危機感が感じられる。これは、今日状況にも通ずるものであろう。

当時は、教育課程の編成原理が問題解決学習から系統学習へと転換した時期に当たっていた。この転換は、戦後の問題解決学習がもたらした「学力低下」への批判に始まり、1957年のスプートニクショックを機に高揚した「教育の現代化」運動によって加速されていく。

平田は、系統学習の台頭という教育課程の転換期の中で、系統学習の中に問題解決学習のもつすぐれた学力観とその学習方法を残しておきたいと考え、次のように述べている（前掲書）。

また当時、世界各国の教育界では、系統学習と問題解決学習を、それぞれの学校段階で、どう統一していくかということがやかましく議論されていた。このような状況の中で、高校段階では系統学習を中心にしつつ、ひとつの問題を総合的に考えていくような場をつくる必要があると考えられた。

こうして、系統学習的な通史学習と有機的に結びついた問題解決的な学習という特質をもつ主題学習が、「世界史B」に創設されたのである。

(2) 歴史教育の理論と主題学習のモデル

① 諸外国の歴史教育の理論

主題学習は、当時の諸外国における教育の動向とも関連して発想されたといわれる。主題学習が創設された当時、すべての教科において、知識の量よりも思考力の育成ということが重視されていた。このような観点に立つ歴史教育の理論には、次のようなものがあげられる。

○アメリカ合衆国の社会科的な問題解決学習の立場に立つトピック学習の理論

○ブルーナー理論に基づいた「新社会科」（すなわち社会科学科としての）的な歴史教科論

○イギリスの「サンプル-スタディ」ないし「典型的問題」の学習理論

○西ドイツの「範例法」理論による歴史教育論

ブルーナーの理論や範例方式などは、学習内容の構造化や教材の精選を主張することにより、教育の現代化をめざしたものである。これらは自然科学者からの発想であるが、広く教科構造論や教材選択の指導原理とみなされるようになる。

② 西ドイツの範例方式

平田は、主題学習の創出に影響を与えた内外の理論や実践として、西ドイツの範例方式や日本の^{しおり}葉学習を挙げている。

範例方式は、教育内容の構成方式に関する理論である。教材の過剰によってドイツの青少年の精神生

活を「窒息」させる危険を克服する手段として提起された。この方式は、「すきまへの勇氣」を標語として網羅的な学習を退ける。そして基礎的・基本的なものを選択して範例とし、その徹底的な学習が展開される。

③ 日本の葉学習（自己展開学習）

日本史研究会の高校教師グループが、「日本史学習のしおり」を使用し、生徒の自主的活動を重視して進めた。葉学習または自己展開学習ともよばれる。高校の歴史教育における問題解決学習の運動であったといえる。

(3) 主題学習の取扱いの変遷

西ドイツの範例方式や日本の葉学習をモデルとして生まれた主題学習は、昭和35年度版の学習指導要領に登場し、改訂のたびに「内容の取扱い」で示された。その取扱いは、年度ごとに多少のニュアンスの相違がみられる。また現場の実態との乖離も否めないが、その変遷の概略は次の通りである。

① 昭和45年度版

主題学習は、昭和35年度版では「世界史B」だけに登場したのだが、A、B科目が統合された昭和45年度版では、「日本史」にも登場した。「世界史」では、「内容の取り扱い」において「適切な主題を設けて指導することが望ましい」とし、主題の例示に代わり主題選定の3つの観点が示された。

また、標準単位数が1減となって3単位となり、設ける主題の数が示された。3単位で履修させる場合は最低1主題を、4単位以上で履修させる場合は単位数に応じて適切な数の主題を設けることが望ましいとされた。

② 昭和53年度版

昭和53年度版の「世界史」では、「内容の取扱い」で「適切な主題を設けて学習させるよう配慮する」として、主題選定の観点が5つ示された。主題選定の観点を5つ挙げて整備し、「指導することが望ましい」から「学習させるよう配慮する」とし、主題学習が強化されたといえるだろう。

③ 平成元年度版

平成元年度版では、社会科に大きな変化が起こり、地理歴史科と公民科に再編された。そして、地理歴史科では再びA、B科目が誕生した。

「世界史B」の主題学習については、「内容の取扱い」で、「適切な主題を設けて学習できるようにすること」と、一段と強化された感がある。しかし、主題設定の観点は、「日本史B」では示されているが、「世界史B」は『学習指導要領解説』で示し、「拘束

力」が後退した印象を与える。

「世界史A」「日本史A」については、学習指導要領には主題学習の文言はみられない。しかし、学習方法の中心の一つは、主題学習である。「日本史A」の「内容の取扱い」にある「時代ごとに区切らずに考察する」学習などはそれである。また、「世界史A」については、内容の「(1) 諸文明の歴史的特質」「(2) 諸文明の接触と交流」などは、主題学習と考えることができる。

④ 平成11年度版

主題学習の充実は、今回の改訂の柱の一つに据えられた。従前の主題学習は、その位置づけが「内容の取扱い」での配慮事項にとどまり、教科書でもコラム的に扱われることが多くなっていた。そこで、「世界史A」「世界史B」「日本史A」、そして「日本史B」のいずれも「内容」に位置づけ、その充実を期したのである。

今回の主題学習の特徴は、「世界史A」を除いて、いずれも大項目(1)に位置づけたことである。例えば「世界史B」では「世界史への扉」を新設し、歴史に対する関心や世界史学習への意欲を高めることを企図している。なお、現代の課題が学習のまとめ的に置かれているのは、従前と変わらない。

(4) 主題学習の特質と課題

① 主題学習の特質

わが国の主題学習は、歴史的思考力の育成をめざす諸理論の中にあつて、独自の特徴をもっているといわれる。平田が主題学習創設の経緯の中で述べているように、主題学習は「系統学習を中心にしつつ、ひとつの問題を総合的に考えていく場」であった。したがって、単なる問題解決学習的なトピック法でもなく、系統学習そのものの否定でもないわけである。問題解決的な学習が、年間学習計画の中で系統学習的な通史学習と有機的に結びついているところに、主題学習の特質があるといえる。

したがって、系統学習的な通史学習との共存を図る主題学習は、諸外国の歴史教育の理論とは異なり、教材精選の原理というべきではない。それは、「学習内容の再構成および学習者の認識能力に関する方法論」(藤井, 1990)と考えられる面が優越している、といえるのである。

② 主題学習の課題

主題学習は、系統学習的な通史学習との共存をめざして発想され、そこが「わが国独自のすぐれた構想」であるといわれるゆえんでもある。しかし、「学習内容の再構成」に関する方法論としては、永井の

指摘するように(永井, 1969)、若干あいまいな点を残していると考えられる。

主題学習は、学習内容の再構成を通して、系統学習的な通史学習と有機的に結びついているとされる。しかし、この学習内容の再構成の在り方があいまいなために、現場の教師に主題学習への疑念を抱かせているのではないか。つまり、主題学習が学習内容の再構成を通して通史学習と結びつく限り、通史学習との無駄な重複をまねき、学習内容の増加と授業時間数の不足をきたすのではないか、という危惧である。諸文化圏の学習や近現代史の学習に迫られる現場の教師が、主題学習の導入に二の足を踏む原因の一つがここにあるように思われる。主題学習がその方法論を明確にできなければ、通史学習に慣れている現場教師が主題学習の趣旨を理解し、その定着を図ることは難しいであろう。

(5) 主題学習の再生をめぐる課題

主題学習が登場して40年が経過し、この間学習指導要領における主題学習の取扱いもかなり明確になってきた。そして、主題学習に関心をもつ熱心な教師たちにより実践や論究も重ねられてきた。しかし、今なお歴史教育の現場で主題学習が広く迎えられたとは言いがたく、十分に定着していないのが現実である。それに伴って教科書の記述も主題数やページ数が減少したり、コラム的な扱いが目立つようになってきている。そこで、主題学習の再生をめざし、これをめぐる課題について考察してみたい。

① 主題学習の概念の明確化

系統学習的な通史学習と有機的に結びついた問題解決的な学習という主題学習のアイデアは、世界の教育界からも注目されているといわれる。しかし、その方法論は前述したように、あいまいなところがあり、それが主題学習の普及を阻害している要因の一つとなっていると考えられる。

まず、主題学習の二義性について考えてみたい。現行学習指導要領では、前近代史は文化圏別構成、近現代史は主題別構成という基本的な構成を採っている。それぞれを、文化圏学習、主題学習とよぶこともできる。主題学習には、このような教材構成論としての意味のほかに、問題解決的な学習として、生徒の主体的な学習を促す学習方法論としての意味をも含んでいるのである。

主題学習を提案した平田の構想にも、それは含まれていると考えられる。昭和35年度版学習指導要領の内容の前文に、「適当な主題を選び」としているのは、前者の教材構成論に当たる。そして、「政治的、

経済的、社会的な観点から総合的に学習させる」は、後者の学習方法論に当たると考えることができる。他方、藤井のいう「学習内容の再構成に関する方法論」は教材構成論であり、「学習者の認識能力に関する方法論」は学習方法論といえよう。主題学習には、このように二つの意味があるが、学習方法論としての主題学習が、本来の意味の主題学習であると考えられる。主題学習を構想する際には、この二つの意味を区別して考える必要がある。

次に、教材構成論の観点から、主題学習に適した主題について考えてみたい。私が系統学習（通史学習）として想定しているのは、歴史上の画期的事件である。それは、「世界の歴史の大きな枠組みと流れ」に基づいて系統的に指導するものである。そして、主題学習として設定を考えているのは、画期的事件によって形成された国際秩序や時代像などである。それは、現代世界の構造の把握につながり、現代世界の問題を考える視座を培うものとなるはずである。図1は、両者の関係を近代を例として模式的に示したものである。

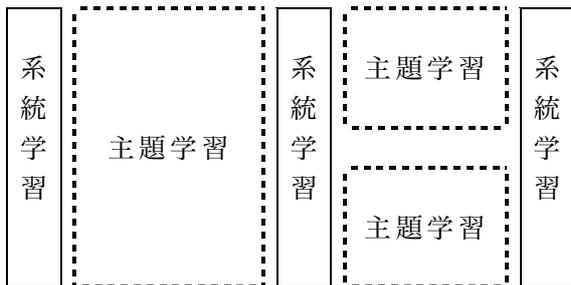


図1 近代史における両学習の相関例

② 教材構成の在り方の探究

内野は、主題学習に二次的・消極的意義しか与えてこなかった歴史教育の在り方を反省し、通史学習と主題学習の基本的な関連の仕方を、次の3つの形態にまとめている（内野、1968）。

- ・ 系統学習が終了した後、主題学習をみっちり重点的に実施する型
- ・ 系統学習が独立して行われ、主題学習が適宜付加される二元的な型
- ・ 系統学習の流れの中に、主題学習が有機的に組み込まれる型

内野は、・の形態は、小・中・高と一貫した歴史教育の最後を飾るものとしての意味があるという。しかし、数年間の継続した通史学習が保障されない現状では、実施は無理としている。次の・の形態は、

主題学習は単に外から付加されたものとしての意味しかなく、主題学習それ自身としての存在理由はな

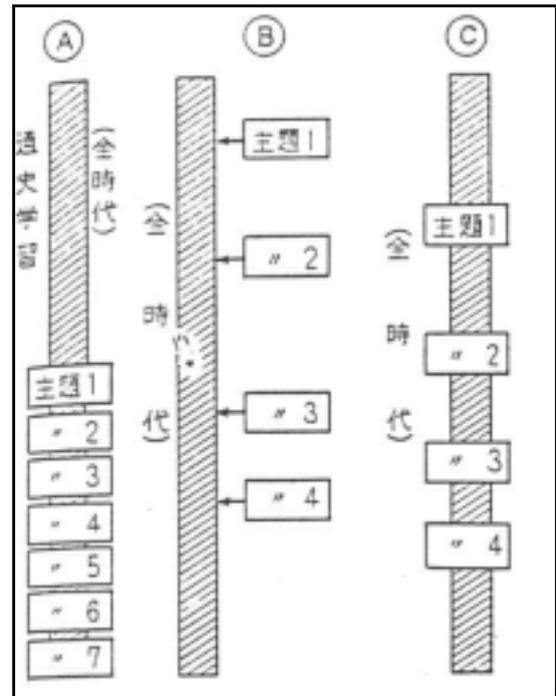


図2 系統学習と主題学習の3形態

い。そこで、進度の遅れを理由に割愛されやすいという。最後の・の形態は、主題学習が通史学習の流れの中に有機的に組み込まれ、両者が完全に一体化しているとする。したがって、主題学習がそれ自身の存在理由を通史学習の中にもっており、・や・とは違い、それが欠けては世界史学習そのものが成り立たない。内野は、この・の形態こそ最も実践しやすく有効であると主張しており、主題学習の特質を生かしていると考えられる。

ここで、主題学習と系統学習との関係について、より具体的に考えてみたい。つまり、教材構成の在り方をめぐる議論である。内野の分類による、・や・の形態における主題学習では、既習の学習内容の再構成という色彩が強いように考えられる。それでは、内野の言うように、途中で抜いても「さして全体的には支障をきたさない」主題学習にすぎない。また、無駄な重複や授業時数の不足を克服することも困難である。そこで、主題学習は未習の学習内容によって構成することが肝要となる。この主題学習では、その中止が「そのまま世界史の流れ自体に大きな影響を与える」（内野）ものとなる。このような主題学習を系統学習の中に有機的に位置づけることにより、歴史的事象を変化の目でとらえる、因果的

思考としての歴史的思考力を一層培うことができると考えられるのである。

③ 主題学習のモデルの開発

主題学習には、熱心な教師たちによってさまざまなモデルが開発され、提案されてきた。そして、その中のいくつかは、不十分な形ではあるが、教科書に採り入れられているものもみられる。例えば、昭和35年度版に例示されていた「イギリスの議会政治の発達」などが、それに当たると考えられる。時代を前後に拡大して展開すれば、「イギリス革命」などという年代的通史学習の項目名よりも、適切な主題学習となる可能性がある。

このように適切な主題学習のモデルの開発が進めば、主題学習の低迷状況もしだいに解消に向かっていくものと思われる。本稿では、研究協力委員の協力の下に、19世紀の欧米諸国を「近代国民国家の形成と民族問題」という主題学習で追究する試みを提案してみたい。

④ 主体的な学習の工夫・改善

高校の教師は、小・中学校の教師に比べると、一般に学習指導要領の研究にあまり熱心でないようである。その研究は指導内容に偏りがちであり、授業も教師主導で教科書解説的・知識注入的に展開されることが多いように思われる。

21世紀を生きる生徒たちには、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成することが求められている。また、情報の集め方・調べ方・まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身につけることも時代の要請である。そのため、問題解決的な学習や体験的な学習など、生徒の主体的な学習を促す学習活動を一層重視する必要がある。歴史教育における主題学習は、これらのねらいや学習活動を備えた指導法の一つであり、指導の在り方を具体的に追究する必要がある。

例えば、松田至弘は生徒に叙述させることの重要性を強調している（松田，1978）。教室での学習の終了後、主題学習の締めくくりとして報告文の作成（個別学習）を、家庭学習として行わせるのである。調べたこと、考えたこと、理解したこと叙述させることで、まとめる力をつけ、歴史的思考力を深め定着させることがねらいである。また、松田は生徒主体の主題学習が望ましいとしつつも、教師主導の主題学習も考えられるとしている。そのほか、「皆で本をつくろう」をキャッチフレーズとした実践なども、生徒の意欲を高め興味深いものとなるだろう。この

ような具体的な実践を積み重ね、歴史教師の共有財産としていくことが求められる。

2 民族問題と世界史教育

(1) 民族問題の頻発

今世紀は世界各地で民族運動が高揚し、民族紛争や独立戦争が相次いで起こった。一千万人余の戦死者を出した第一次世界大戦の発端となったのは、バルカンの民族問題であった。また、その数倍の犠牲者を出した第二次世界大戦も、発端はやはり民族問題であったといえる。20世紀は、まさに「民族の世紀」であったのである。

近年でも、世界の各地で民族紛争が頻発している。ベルリンの壁が崩壊した1989年、米ソ首脳のマルタ会談で冷戦の終結が宣言された。そして、1991年のソ連崩壊の前後からは、せきを切ったかのように民族紛争が頻発する状況が続いている。現在、世界の紛争は約70件あり、このうち「純粋に政治的紛争は16件のみで、そのほかは民族や宗教がらみの紛争」（橋本，1998）といわれるほどである。1990年代は、米ソを中心とする戦後の国際秩序が崩壊し、民族紛争の頻発する時代に入ったといえよう。

(2) 近代化と民族問題

① 近代国民国家の形成

「民族の研究者はそれぞれ、民族について独自の定義をもつ」（浅井，1997）といわれるほど、民族の概念はあいまいで、一致した民族の定義などないに等しい。しかし、ここでは、生物学上の概念である人種と区別し、言語・宗教・習慣など文化を共有する集団として理解しておく。その意味での民族は、太古の昔から存在していた。

しかし、文化的意味よりも政治的意味を獲得した民族が生まれたのは、民族と国家が結びついた19世紀のヨーロッパにおいてであった。つまり、民族意識（民族の自己同一性）^{アイデンティティ}を強固に確立した民族が形成されたのである。したがって、ここでいう民族は文化的概念とは違い、「民族に生まれる」のではなく、「民族になる」（西島，1992）のである。

19世紀のヨーロッパは、「革命の時代」とか「自由主義・国民主義の時代」などといわれる。フランス大革命とイギリス産業革命に端を発し、政治上・経済上の変革が歴史の大きなうねりとなっていくからである。その旗印となったのが、個人の自由と平等を求める自由主義と、国民の統一と自立を求める国

民主主義である。欧米諸国はこの二つの理念に導かれ、近代国民国家を形成していった。そして、その過程で強固な民族のアイデンティティを発揚し、対外的には排他意識を強めていく。こうして19世紀末には、帝国主義の高揚を迎えるのである。

② 辺境と民族問題

近代国民国家の形成過程で浮かび上がってきたのが、「辺境」の問題であった。辺境は、異なる言語・宗教・習慣をもつ集団、民族が接触したり混在したりする場所である。そこは、中央からも遠く離れていることから、民族のアイデンティティの確立が十分とはいえない。ドイツとフランスの国境、イタリアとオーストリアの国境、日本の辺境の沖縄などは、その例としてあげられるだろう。

そこで、近代国民国家の形成が進む中で、国境を接する隣国との間に、いわば「民族の取りこぼし」の問題が発生しやすくなる。近代化が十分でなく、いまだ国力の弱い国の場合、問題が潜在はしていても表面化することは少ない。しかし、その国が新興勢力あるいは地域の中心勢力として勃興してくると、そこに民族問題（その内実は領土問題でもある）の発生をみるに至るのである。プロイセンによるドイツ統一の過程、そして第一次世界大戦前やユーゴスラビア崩壊後のセルビア民族主義の高揚をみれば、それが理解できるであろう。

(3) 民族問題の意義

現代の民族問題には、したがって、近代の国民国家形成期以来の歴史課題が凝縮されて示されていると考えることができる。民族問題は、いわば現代を創り出した「近代の縮図」なのである。

世界史教育は、現代世界の構造とその由来の把握をめざすところにねらいがある。その意味で「近代国民国家の形成と民族問題」を、「近代の遺産」として主題学習で取り上げることは意義深いことと考えられる。それは、現代世界の問題を歴史的に考える視座を培うことにつながるのである。言い換えると、科目の目標である歴史的思考力を培う上で意義深く、「適切な主題」といえるであろう。

(4) 民族問題の諸相

民族問題は、言語・宗教・領土・経済的利害など複雑な要素が絡み合っており、単純に割り切って考えることは難しいものが多い。現代の民族問題のうち、近代の遺産と現代の観点からみて小主題として適した事例をいくつか取り上げてみたい。

① 「未回収のイタリア問題」

イタリアは、19世紀にオーストリアとの戦争を通

して近代国民国家の形成を進めた。1870年のイタリア統一達成後も、チロル・トリエステなどのイタリア人居住地がオーストリア支配下に残された。この回収を悲願とするイタリアの運動は、両国の関係を悪化させ、第一次世界大戦の勃発後にイタリアが三国同盟を離脱する原因となった。イタリアは英仏との密約によって連合国側に参戦し、大戦後にこれらの地域を回復した。

② 「アルザス・ロレーヌ問題」

フランスとドイツの国境にあり、石炭・鉄鉱など資源豊かな両国の歴史的係争地。言語・習慣はドイツ風ながら、住民はフランス支配下でフランスの国民意識を強めた。両国の対立は、ドーデの作品『最後の授業』で知られる。

ドイツは、1871年普仏戦争に勝利して近代国民国家を形成した。この勝利によって、ドイツは徐々に両地方を獲得したが、両国の対立の根源となった。第一次大戦後にはフランス領に戻った。

第二次大戦後、ヨーロッパ石炭鉄鋼共同体(E C S C)が結成された。これは、ヨーロッパの没落の危機感を背景に、石炭・鉄鋼の単一市場を設置して戦争の原因を除去し、経済の復興をめざしたものである。やがてE E Cへと発展し、E Cをへて今日のE Uにつながっていく。このことから、「アルザス・ロレーヌはE Uを生んだ」といえよう。

③ 「北アイルランド問題」

イギリスでは、19世紀を通じて自由主義的改革が進展した。長くその支配下にあったアイルランドでも、19世紀後半から自治運動が高揚した。1922年、アイルランド自由国として念願の自治を獲得したが、プロテスタントが多数を占める北アイルランドは、イギリスの統治下に残された。その後、アイルランドは独立を達成し、北アイルランドではI R Aの武力闘争が始まった。

④ 「コソボ問題」

バルカン半島では、19世紀後半からスラブ人の独立と団結をめざすパン=スラブ主義の民族運動が高揚していた。第一次大戦後になって、セルビアを中心に生まれた南スラブ人の国家が、旧ユーゴスラビアである。しかし、その内部は民族や宗教が複雑に入り乱れ、モザイク国家とよばれる様相を呈していた。しかし、冷戦の終結により、1991年にスロベニア、クロアチアが独立を宣言し、93年にはマケドニア、そして96年にはボスニア・ヘルツェゴビナが、セルビアとの内戦をへて独立した。

コソボは、セルビア共和国内の自治州であるが、

住民の8割はアルバニア人である。一昨年、独立への傾向を強めるコソボにセルビア軍が侵攻し、昨年のNATOの空爆に至った。

⑤ 「パレスチナ問題」

19世紀末、帝国主義の気運が高まる中、ドレフュース事件というユダヤ系将校への差別事件が起きた。これを契機に、パレスチナにユダヤ人の祖国建設をめざすシオニズム運動が高まった。パレスチナへのユダヤ人移住は、第一次大戦中のイギリスのバルフォア宣言に力を得て増加したが、ナチスの迫害によって急増した。こうしてアラブ人とユダヤ人の対立が大きな問題となっていく。

1948年、国連のパレスチナ分割決議に基づいてイスラエルが建国されると、4次に及ぶ中東戦争の幕が切って落とされたのである。

⑥ 「インド・パキスタン問題」

インドでは、19世紀末に国民会議が結成され、やがて民族運動の中心となった。イギリスは、これに対しヒンドゥー教徒とイスラム教徒の対立を利用する分割統治で対処した。そのため、第二次大戦後の独立に際し、ヒンドゥー教徒のインドとイスラム教徒のパキスタンとに分裂した。両国は、独立後もカシミール地方の領有問題を中心に対立が続いている。特に一昨年来の核兵器開発問題により、その対立が世界的な注目を集めている。

⑦ 「東ティモール問題」

昨年来、世界の注目を集める。東ティモールは、オランダ領東インドの中であってポルトガル領であった。1975年、ポルトガルの政変に伴い独立を宣言したが、翌年インドネシアに併合された。

⑧ 「明治維新と琉球処分」

19世紀後半、日本は、列強の進出する中で明治維新とよばれる近代化を進め、アジアで最初の近代国民国家を形成した。琉球処分は、その過程で起こった「廃藩置県」であった。

沖縄の言葉は、日本語とほとんど同一であったが、12世紀ごろから方言化への傾斜を始めたといわれる(外間, 1984)。日本語学では、琉球方言は本土方言と対置されるもので、日本祖語の古い姿を保つ言語学的に非常に貴重な存在とされる。

歴史的にみると、沖縄は、冊封体制とよばれる東アジアの国際秩序の一角を占め、中国皇帝から国王に封建されてきた。しかし、事実上の独立王国ともいえたその地位も、1609年には薩摩に征服され、その領地に加えられてしまう。

近代国民国家の形成を急ぐ明治政府は、1872年、

沖縄に琉球藩を設置した。そして、1879年には前述の廃藩置県を断行し、中国との間に外交問題まで引き起こす。沖縄は、北海道と同じように天皇制国家の枠組みの外にあった。そのため、民族のアイデンティティの形成は遅れた。とはいえ、これは、「近代化と民族問題」でみたように、「近代化と辺境」の典型的な姿であったといえるだろう。

なお、①～④はヨーロッパの民族問題であり、19世紀のヨーロッパで主題学習として取り上げることになる。⑤～⑧については、本来はアジアの民族問題であるが、前者の主題学習の中でまとめて取り扱うこともできるであろう。とりわけ、⑧の「明治維新と琉球処分」は、ヨーロッパの「近代国民国家の形成と民族問題」の中で扱う方がよいと思われる。前述の「(2) 近代化と民族問題」の観点からみて、格好の教材と考えられるからである。

3 指導計画と検証授業

(1) 単元名 (主題学習)

「近代国民国家の形成と民族問題」

(2) 学習指導要領との関わり

① 「目標」との関わり

「目標」としては、「現代世界の形成の歴史的過程」を理解させるという学習内容の中核的ねらいに基づくとともに、「歴史的思考力を培い、国際社会に生きる日本人としての自覚と資質を養う」という能力目標、態度目標を重視する。

② 「内容」との関わり

「内容」については、大項目「(5) 近代と世界の変容」の内容を再構成して取り扱う。すなわち「ア 市民社会と産業革命」の中から、二重革命を除いた項目、つまり市民社会の発展を取り上げ、これに「イ アメリカ合衆国とアメリカ文明」を加えて、主題学習「近代国民国家の形成と民族問題」として設定する。二重革命については、この主題学習の前に系統学習として設定する。また、「ウ アジア諸国とヨーロッパの進出」からは明治維新と琉球処分を、「エ 帝国主義とアジア・アフリカ」からは、欧米諸国の国内情勢を取り上げ、この主題学習に加える。なお、「(5) 近代と世界の変容」の中で残った他の項目によって、「近代アジアと世界の変容」などの主題学習が考えられよう。このように内容の再構成に際しては、主題学習と系統学習との間で、内容の重複が起きないように留意する。

③ 「内容の取扱い」との関わり

「内容の取扱い」では、(1)のイ「生徒の歴史的思考力を培い、かつ歴史に対して興味・関心をもたせるため、適切な主題を設けて学習できるようにすること」という主題学習の趣旨に基づく。

(3) 単元の指導目標

① 19世紀における近代国民国家の形成過程を理解させ、その過程で生まれた民族問題を考察させることによって、歴史的思考力を培い、現代世界の問題を考える資質や能力を養う。

② 自ら選択した主題について、情報を活用して調査・研究し、それを発表したり討論する活動等を通して、主体的な学習意欲と思考力・判断力・表現力などを養う。

(4) 単元の内容構成

① 大西洋の二重革命（系統学習，6 h）

② 近代国民国家の形成と民族問題
（「国民国家」は教師主導の主題学習，8 h）
（「民族問題」は生徒主体の主題学習，7 h）

③ 近代アジアと世界の変容
（教師主導の主題学習，8 h）

(5) 単元の指導計画（「民族問題」のみを示す）

① 第1時 主題学習の概要説明，学習主題の選択及び学習班の編成

ア 主題学習の概要説明

本時は、発表学習とディベートを中心とする主題学習のガイダンスの時間である。これまで学習してきた講義形式の通史学習との違いに注意を促し、今回取り組む主題学習の意義を認識させる。そして、各種の文献や情報機器の活用による主体的な学習の進め方について理解させる。

イ 学習主題の選択

主題学習の学習主題を生徒に提示する。それが先に「民族問題の諸相」として示した8事例である。ただし、主体的な学習を促すという観点から例示であることを強調し、図説資料などを参考に、自らの興味・関心に基づいてその他の学習主題を設定することもできることを説明する。

ウ 学習班の編成

学習班の編成は、発表学習6班・ディベート2班の計8班編成とする（原則として、1班5人編成）。学習主題の選択に基づいて、学習班の編成を行う。各班の中から、班長と司会を選出する。この段階で、発表の順番も決定しておく。

② 第2～4時 学習班ごとの主体的な探究学習及び発表・討論の準備

図書館で探究学習を進めていく。検証授業の実施校は図書館にメディアコーナーが設けられている。ここにはコンピュータやAV機器が用意されており、マルチメディアを利用した生徒の学習が可能である。そこで、今回の学習では、既存の文献資料だけではなく、電子百科事典やインターネットを駆使した探究学習の実践をめざした。電子百科事典には、「Microsoft Encarta(エンカルタ)」や「平凡社 世界大百科事典」があり、容易に関連事項を検索したり、テキストや図版資料をプリンタから出力することができる。また、「東ティモール問題」や「コソボ問題」などの時事問題も、インターネットを通じて最新の情報にアクセスできるという利点がある。発表の準備はB4のレイアウト用紙1枚に学習の成果をまとめさせる。また、発表を効果的に行うために、発表用の地図や図表も作成させる。

③ 第5・6時 学習班ごとの発表（発表10分，質疑5分）

探究学習の成果を各班ごとに発表する。発表は1時間に3班ずつ行う。その際、B4の用紙1枚にまとめたプリントをクラスに配布して、発表のレジュメとする。また、発表内容が生徒たちに効果的に伝わるように、作成した地図や図表を掲示するなど工夫する。発表が終わったら質疑の時間を設け、最後に評価を行う。

④ 第7時（本時） ディベート

論題は、「コソボは独立すべきである」。「コソボ問題」を選択した2班が、賛成・反対に分かれて討論し、判定と講評を行う。

(6) 本時の指導

① 目標

ユーゴスラビア内戦の一環である「コソボ問題」について、その歴史的事実とNATOの空爆という経過を踏まえながら、独立の是非をどのようにとらえるか、意見の異なる相手への理解の上に立って、適切に判断し自説を論理的に表現する。

② 展開

期日：平成11年12月20日(月) 2校時

(当校は60分授業)

学級：県立那覇国際高校1年9組(国際科)

男子8名，女子31名

授業者：津野良信(県立那覇国際高校教諭)

	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
導 入	1 今回の論題の確認 「コソボは独立すべきである」 2 論題の概要の説明	<ul style="list-style-type: none"> 肯定側・否定側・審判団にディベートを進める上での諸注意を行う。 司会に論題の概要を説明させる。
展 開	3 立論(各5分) (1) 肯定側の予想される主張 ① 民族自決の原則からいっても、アルバニア系住民が大多数を占めるコソボが、セルビア共和国から独立するのは自然な考えである。 ② これまでの歴史的経緯からいっても、双方の和解は難しく、いたずらに独立を妨げるべきではない。 ③ 国際的和平合意の試みが挫折した以上、事態を静観すべきでなく、これ以上の犠牲を最小限にとどめるためにも独立に向け前向きに検討すべきである。 (2) 否定側の予想される主張 ① ユーゴスラビアは第一次大戦後、連邦国家として共存してきた70年の歴史がある。これまで乗り越えてきたお互いの対立を、ここでもう一度相互の話し合いにより平和的に乗り越えることが重要である。 ② カナダのケベック州やラテン=アメリカの国々の、そして人種のるつぼといわれているアメリカ合衆国のように、異なる人種や民族が共存している地域や国家もある。 ③ たとえ民族や宗教が違って、寛容の精神でお互いを尊重し、共存するのがこれからの世界のめざす道であり、民族が違うからといって独立するというのは安易である。 (3) 作戦タイム(3分間、中間判定を行う) 4 反対尋問(各3分) (1) 否定側→肯定側 (2) 肯定側→否定側 (3) 作戦タイム(3分間) 5 最終弁論(各5分) (1) 否定側 (2) 肯定側	<ul style="list-style-type: none"> 司会は進行シナリオに沿って進めさせ、計時は公平・厳格を期す。 説得力ある討議を展開させるため、エビデンス・カードや図表を用い、発表方法を工夫させる。 判定は審判の個人的意見に流れず、根拠の確かさや説得力など、公平・客観的に行わせる。 揚げ足取りの反論ではなく、根拠がないところや事実と反するところを明確にしながらかつ論させる。 自らの主張の正しさを審判団や観客に印象づけるよう工夫させる。
結 び	6 判定と講評 <ul style="list-style-type: none"> 審判団は判定表の集計を行い、判定結果とその理由を説明する。 教師は民族問題の難しさとその克服の大切さをまとめ、主題学習の結びとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 教育ディベートの目的は、勝負の結果ではなく、議論に対して多面的な見方や考え方ができたかどうかにあることを再確認する。

③ 評価の工夫

高等学校では、観点別評価の工夫がまだ十分とはいえない状況にある。指導の在り方とともに、新学力観に立った評価の工夫を図りたい。主題学習という、主体的な学習形態にふさわしい評価の工夫として、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」の観点が重視される必要がある。

ア 「関心・意欲・態度」の観点

最も重視する。リサーチ活動やディベート・マッチに、各人の役割を果たして積極的に取り組んだか。審判団として、判定（評価用紙）を通して意欲的にディベート・マッチに関わったか。

イ 「思考・判断」の観点

コソボ問題を世界史的視野から意義づけ、確かな根拠に基づいて多面的・多角的に考察し、公正に判断することができたか。

ウ 「技能・表現」の観点

確実な資料を収集・活用して歴史的事象を追究する方法を身につけ、自説を論理的・説得的に表現することができたか。

エ 「知識・理解」の観点

コソボ問題を含むユーゴスラビアの民族問題を、近代国民国家の形成と関係づけて理解し、知識として身につけたか。

(7) 授業の考察

今回設定した主題学習は、主体的な探究学習と、発表・討論（ディベート）という2つの学習活動を柱として行った。以下の観点から、今回の主題学習の考察を試みた。

① 学習内容の再構成

主題学習の再生を図る上での第一の課題は、学習内容の再構成の在り方であることは、前述したとおりである。系統学習と有機的な共存をめざす主題学習の構想を歴史教育の現場に定着させるには、系統学習との無駄な重複を避け、授業時数の不足をまねかないことが必要だからである。そこで、本単元に当たる大項目「(5) 近代と世界の変容」の内容構成にその点からの工夫を図った。

しかし、実際の授業展開では、この構想どおりに進めることができなかった。検証授業実施校が新設の進学校という事情が大きかった。当校では、学校独自にシラバスを発行し、授業はこれに基づいて科目担任が内容や進度の足並みをそろえて行っている。定期考査の試験範囲とのかねあいもあって、実施に踏み切れなかったのである。そのため、検証授業の実施者には、主題学習の時間を確保するために無理

をさせることになった。今回の主題学習の主要なねらいの検証は、次の機会を待たねばならないが、世界史教師の追試もまた期待したい。

② 主題の設定

設定した主題の是非については、積極的に評価できると考えている。授業後に実施したアンケートに、次のような生徒の声が記されている。

世界のことなんか目も向けなかった私が、このコソボを調べたり、発表を聞いているうちに民族の問題や世界情勢などに興味を持つようになりました。……外国のことだと割り切るのではなく、共に抱えなければいけない問題なんだと実感できました。

この生徒の感想には、歴史に対し興味・関心をもたせるといふ、主題学習の趣旨が生かされたことがよく表れていると考えられる。

また、別の生徒は次のように答えている。

19世紀の未回収のイタリアについて調べることによって、20世紀の第一次世界大戦のおこりまで理解でき、調べ学習の広がりを感じた。

この生徒は、素朴な表現ながら歴史的事象は独立してあるのではなく、因果的にとらえることが大事であることを感じ取ったといえるのではないだろうか。歴史的思考力の核心に迫るともいえる表現からいって、きっと世界史を学ぶ意義を実感として感じたに違いない。この意味で、今回設定した主題は適切であったと考えられる。

ただ、自らの興味・関心に応じて、自ら主題を設定するという点は、いまだ十分でないと考えられる。今回、探究学習の主題は、教師が例示したもの以外にも、自由に設定してよいとした。しかし、結果的には、生徒自ら設定したのは「ケベック問題」のみであった。そのほかに、チベット問題やクルド人問題なども取り上げることを期待していたのであるが。日ごろの授業の際、世界情勢のニュースを話題に取り上げて、生徒の関心を日常的に高めていくことが必要であろう。

③ 主体的な探究活動

検証授業実施校は、インテリジェントスクールとして構想され、創立当初から情報教育に力を入れており、インターネットやコンピュータ機器の設備が比較的充実している。そのため、従来の文献資料中心の探究学習のほかに、インターネットや電子事典を使ったマルチメディア的な活動ができたことは意義深いことと考えられる。特に東ティモール問題やコソボ問題などは極めて時事的な要素を含んでいる

ため、これら機器の活用なしには、探究活動そのものが考えられないことであった。

生徒たちは、探究活動に主体的に取り組んでおり、探究学習を楽しみ積極的に評価している。

短時間で中身がとても濃いものを調べた気がする。「未回収のイタリア」については、3班にまかせて!!といえるかも…。インターネットや資料で一生懸命調べることができた。世界百科事典うまく活用できました。とてもおもしろく授業ができましたよ。

すごく楽しかった。班のメンバーと協力しあい、皆で一つに向けて頑張っている気がした。……苦勞なく楽しくできた。こんないい経験をさせてもらってありがとうございました。

このような声が聞ける主題学習を、授業に取り入れられない手はないと思われる。

中には、「もっとたくさん時間があれば、授業も全部調べ学習でもいいと思います。」と話す生徒もおれば、さらには「いつもの授業より、自分たちで調べてやった方が頭に入るし、とてもおもしろかった」と言う生徒もいる。これなど、教師にとってはある意味ではショックであるが、主体的な探究学習の本質を言い当てている。

自主的な探究活動の時間の確保は、難題であった。授業実施校は60分授業を実施しているため、放課後の時間がほとんどなく、生徒たちは探究学習の時間の確保に苦勞したようだ。主題学習では、放課後のほか、夏季休業など長期休暇の積極的な活用を図る必要がある。

④ 発表学習

最初調べ学習をすると聞いたとき、難しそうだしめんどくさいと思ったけど、協力して取り組んでいるうちに、興味もわいてきて、発表が終わったときはやり遂げた気分だった。

生徒の声は、一つのことをやり遂げた成就感・達成感を語っており、体験的な学習・問題解決的な学習のよさを実感することができる。

発表は、各班にレジュメを作成させ、印刷して全生徒に配布して行った。各班員は分担して模造紙を使った図表やOHPを使用したり、商品の実物を導入的に使うなど、さまざまな工夫をして聞き手をひきつける努力を行っていた。

しかし、課題も多い。まず時間的に厳しかった。1時間に3班を割り当てたが、発表・質疑応答・まとめといった一連の流れを考えると、やや厳しい印象を受けた。また、質問はあらかじめ各班に質問者

を割り当てて行ったが、スムーズに行く反面、「予定調和」的になっていく面もあった。



発表 「東ティモール問題」

資料の出典の記載がなかったことも惜しいところである。教師にとっては当然のことも、生徒たちには思いつかない場合もある。事前指導の必要性を痛感した。出典は今後の活動や他の生徒への参考になるので、ぜひ徹底したい。



レジュメ 「未回収のイタリア」

機器の活用が弱い印象も受けた。これだけパソコンが身近になった現在、特に1年で情報処理を必修科目として学んでもいるので、例えば「Microsoft PowerPoint」のようなプレゼンテーションソフトや、実際のインターネットの画面をパソコンからプロジェクターを利用して発表に生かすなど、効果的な機器の活用を指導する必要がある。

⑤ デイベート

今回、「コソボは独立すべきである」をデイベートの論題として採用した。生徒たちは良く調べて頑張っていたものの、旧ユーゴスラビア問題は非常に複雑であり、また時事的な主題でやや歴史的考察を交えた討論が難しい面もあった。そういう意味から、論題は、生徒たちの発想や討論の広がり期待できるものを設定する必要がある。「明治維新と琉球処分」や「ケベック分離独立問題」などが、論題としては適切であったと思われる。

また、プレデイベートの指導も必要である。肯定・否定側のそれぞれの班の中で、さらに肯定・否定側に分かれて、相手の主張を予想したり、自分たちの論拠の弱点や盲点を発見する等の試みを行うのである。これによって本番のデイベートにさらに奥行きと広がりを持たせることが期待できる。特に今回のように、一方の論拠が苦しいことが予想される場合、論拠の支援とともに必要である。

さらに、論題についての基本的な知識を全体で学習することも意味あることかもしれない。その上で、肯定・否定側を選ばせ、実際にはその逆の立場に立たせて討論させるのも一法である。これらの手法は、

多面的なものの方や考え方を学ばせるという、教育デイベートの目的を考慮したためである。

論題がやや高度であり、はじめて経験する生徒がほとんどであった中で、「デイベートはとてもいい経験だ。また機会があったらやりたい」との生徒の声に、討論の授業の価値が確認できる。

おわりに

今回の実践を通して、主題学習の趣旨が実感された。生徒の感想にも、それがよく表れている。しかし、これまで主題学習の意義は認識されながらも、必ずしも十分に実践されてこなかったきらいがある。学習指導要領の改訂で、主題学習の充実が改訂の柱となり、「内容」に位置づけられたことを機会に、さまざまな困難を克服して主題学習の再生が図られることを期待したい。それが、地理歴史科として、教育課程審議会の答申の求める「生徒の主体的な学習を一層重視する」授業の創出にこたえることになる、と考えるからである。

主題学習は、また、今回の改訂で創設された「総合的な学習の時間」にも通じるものがある。そのねらいは、主題学習の趣旨と同一の基盤に立っていると考えられる。総合的な学習のいわば歴史教育版が、主題学習であるともいえよう。その意味で、主題学習の実践の積み重ねは、総合的な学習の時間に生きてくるし、逆もまた同じである。地理歴史科として、相互に補い助け合う車の両輪のように取り組むことが、今後の課題となってこよう。

<参考文献>

- 平田嘉三他「1967年度高等学校教育課程研究発表大会社会(世界史)部会」『中等教育資料』第224号、1968年
内野智司「高校世界史Bにおける主題学習について」『歴史教育』第179号、1968年
永井滋郎「高校世界史Bにおける主題学習の性格とその意義」『歴史教育』第182号、1969年
松田至弘『世界史教育の方法と実践』教育出版センター、1978年
松田至弘『世界史学習の研究』教育出版センター新社、1987年
藤井千之助「歴史教育論攷(2)」『広島経済大学研究論集』第13巻第3号、1990年
西島建男『民族問題とは何か』朝日新聞社、1992年
浅井信雄『民族世界地図』新潮社、1997年
外間守善『沖縄の歴史と文化』日本放送出版協会、1984年
橋本光平『図説国際情勢早わかり'98/2000年版』PHP研究所、1998/2000年

研究協力委員 県立那覇西高等学校教諭 安次富 吉 雄
研究協力委員 県立那覇国際高等学校 津 野 良 信