

山川の

歴史総合

教科書 特集

各教科書の目次・特徴紹介・
授業展開案は、次のページから！

教科書 ラインナップ

内容解説資料



歴史総合 近代から現代へ

探究につながる詳しい記述

- 歴史の流れを詳述、信頼できる内容
- 日本史探究・世界史探究とのつながりを意識
- 歴史の着眼点となる問いかけを設定

B5判・254頁

p.14～19



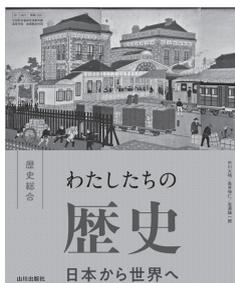
現代の歴史総合 みる・読みとく・考える

深める歴史 テーマ・資料・問いで考える

- 社会の特質や構造を捉える 44のテーマ学習
- 深い学び 考える授業の実現
- グループワークに最適！ 様々な問いを設定

AB判・262頁

p.20～25



わたしたちの歴史 日本から世界へ

見開き 47テーマ ビジュアルで楽しく学ぶ

- 厳選された見開き(2ページ) 完結の47テーマ
- 現場目線の楽しい工夫
- 身近な歴史から世界をみる

AB判・182頁

p.26～31



小社ホームページに
特設サイトを開設しております！
ぜひご覧ください

『歴史総合 近代から現代へ』

目次

巻頭資料 諸地域世界の形成

- 東アジア
- 南アジア・東南アジア
- 西アジア
- ヨーロッパ

第1部 近代化と私たち

近代化への問い

- ①交通と貿易／②産業と人口／③権利意識と政治参加や国民の義務／④学校教育／⑤労働と家族／⑥移民

第1章 結びつく世界

- 1 アジア諸地域の繁栄と日本
- 2 ヨーロッパにおける主権国家体制の形成とヨーロッパ人の海外進出

第2章 近代ヨーロッパ・アメリカ世界の成立

- 1 ヨーロッパ経済の動向と産業革命
- 2 アメリカ独立革命とフランス革命
- 3 19世紀前半のヨーロッパ
- 4 19世紀後半のヨーロッパ
- 5 19世紀のアメリカ大陸

第2部 国際秩序の変化や大衆化と私たち

国際秩序の変化や大衆化への問い

- ①国際関係の緊密化／②アメリカ合衆国とソヴィエト連邦の台頭／③植民地の独立／④大衆の政治的・経済的・社会的地位の変化／⑤生活様式の変化

第5章 第一次世界大戦と大衆社会

- 1 第一次世界大戦とロシア革命
- 2 国際平和と安全保障
- 3 アジア・アフリカ地域の民族運動
- 4 大衆消費社会と市民生活の変容
- 5 社会・労働運動の進展と大衆の政治参加

第3部 グローバル化と私たち

グローバル化への問い

- ①冷戦と国際関係／②人と資本の移動／③高度情報通信／④食料と人口／⑤資源・エネルギーと地球環境／⑥感染症／⑦多様な人々の共存

第8章 冷戦と世界経済

- 1 集団防衛体制と核開発
- 2 米ソ両大国と平和共存
- 3 西ヨーロッパの経済復興
- 4 第三世界の連携と試練
- 5 55年体制の成立
- 6 日本の高度経済成長
- 7 核戦争の恐怖から軍縮へ

歴史の扉

- 1 歴史と私たち 日本と洋菓子
- 2 歴史の特質と資料 台湾における砂糖の生産

- 6 西アジアの変容と南アジア・東南アジアの植民地化

- 7 中国の開港と日本の開国

第3章 明治維新と日本の立憲体制

- 1 明治維新と諸改革
- 2 明治初期の対外関係
- 3 自由民権運動と立憲体制

第4章 帝国主義の展開とアジア

- 1 条約改正と日清戦争
- 2 日本の産業革命と教育の普及
- 3 帝国主義と列強の展開
- 4 世界分割と列強の対立
- 5 日露戦争とその影響

近代化と現代的な諸課題

- 自由・制限／開発・保全

第6章 経済危機と第二次世界大戦

- 1 世界恐慌の発生と各国の対応
- 2 ファシズムの台頭
- 3 日本の恐慌と満洲事変
- 4 日中戦争と国内外の動き
- 5 第二次世界大戦と太平洋戦争

第7章 戦後の国際秩序と日本の改革

- 1 新たな国際秩序と冷戦の始まり
- 2 アジア諸地域の独立
- 3 占領下の日本と民主化
- 4 占領政策の転換と日本の独立

国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題

- 対立・協調／平等・格差／統合・分化

- 8 冷戦構造のゆらぎ

- 9 世界経済の転換

- 10 アジア諸地域の経済発展と市場開放

第9章 グローバル化する世界

- 1 冷戦の終結と国際情勢
- 2 ソ連の崩壊と経済のグローバル化
- 3 開発途上国の民主化と独裁政権の動揺
- 4 地域紛争の激化
- 5 国際社会のなかの日本

第10章 現代の課題

- 1 現代世界の諸課題
- 2 現代日本の諸課題

現代的な諸課題の形成と展望

特徴紹介

中家 健

今 回の学習指導要領改訂では、すべての教科・科目において、「何(どのような内容)を学ぶか」ではなく、「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」が問われるようになった。そのなかで新科目である歴史総合では、「歴史的な見方・考え方」を身につけるため、現代的な諸課題につながる近現代を思考・判断・表現する学習が求められるようになった。

山川出版社でも、この趣旨にのっとり3種類の歴史総合の教科書が発行されるが、なかでも本書は、歴史総合の学習のみではなく、歴史総合の履修後に生徒が世界史探究・日本史探究を選択することを視野に入れた構成となっているところが特徴である。

探究につながる詳しい記述

現代的な諸課題につながる近現代の歴史を題材に「歴史的な見方・考え方」を身につけるには「なぜそうなったのだろうか?」と問題意識をもち、みずから問いを立て、考察する必要がある。その前提となる基本的な知識を習得できるよう、本文の充実がはかられている。本文は全体を時系列的に取り扱い、歴史事象の背景や因果関係がとらえられるよう、内容の安定性や正確性で定評のあった、従来の『詳説世界史』『詳説日本史』のテイストを保持しつつ、世界史と日本史とを結びつけて詳述している。

学びのきっかけとなる問い・資料を配置

歴史総合の学びにおいて生徒に求められるのは、個々の歴史的事実を確認することだけでなく、みずから問いを立てることを通して、歴史事象相互の関係性を見きわめ、それにもとづいて説明できるようになることである。しかし、授業開始の段階から、自分で問いを立てて学びを進めるのは容

易なことではない。そこで、本書では各部、章や節の冒頭をはじめ、本文の各所に「歴史の流れ」を把握する手助けとなる問いを配置した。こうした問いに正対する経験を通して、「みずから問いを立てる」学習活動に臨む際の参考となるように配慮したものである。また、これらの問いは本文を読む際の着眼点にもなるものである。

取り扱われる近現代は、地域ごとに進行していた「歴史の流れ」が相互のつながりを強め、戦争や感染症という不幸な側面をも含めて、一体化を深めてきた時代といえる。この時代の、日本を含めた世界の動きをとらえられるよう、読み解くべき情報を含んだ史料や絵画・写真、グラフやデータ、地図も配置されている。

歴史事象を総合的に考察する工夫

本書では、歴史総合の学習の流れに従って、各部の冒頭に「〇〇への問い」を設け、問いの題材となる史資料を豊富に取り上げている。あわせてその注目すべき点を示しつつ問いを立てることをうながすかたちとなっている。また、各部の最後には、現代的な諸課題の例を、それぞれ考察をうながす問いとあわせて示している。

そのほか、巻頭資料「諸地域世界の形成」では、歴史総合で扱う近現代以前の各地域世界における過程がたどれるように概論と各時代の勢力図を配置した。また、各所に掲載した史料や動画の2次元コードも活用できる。

なお、歴史総合で求められるものは授業で完結するわけではない。体得した学びの手法を駆使して、現代的な諸課題に取り組むには、積極的にみずから情報収集をする姿勢や、他教科・科目をも含め総合的に考察する態度が求められる。本書はこれらを涵養する基礎となるだろう。

(なかいえ・たけし／東京都立小石川中等教育学校教諭)

歴史の扉

——日本と洋菓子

小豆畑 和之

「歴史総合」という新しい科目が始まる。永く、日本史・世界史という分類に慣れてしまったわれわれ(教員)には、不安が強い科目であるが、考えてみれば、歴史には本来、日本や世界などの区別はないので、むしろ肯定的にとらえ、教材化することを楽しんでみたい。暗中模索中の私案を提示するので、ご検討いただけると幸いである。

前提として、高校入学後の必修授業に「歴史総合」があり、生徒全員が教室でiPadなどのタブレット端末を、通信環境を含め利用可能としている。

また多くの教育ソフト・アプリがあるなかで、ここではMicrosoft Teams (以下、Teams)およびSway、Microsoft Forms (以下、Forms)を教員・生徒が利用できるとして、授業案を考えている。基本はTeamsで、Swayというスライドをみせるアプリと、質問・集計をおこなうFormsを切りかえながら授業を進めていく。

ここで一言、筆者の体験を記しておきたい。10年ほど前、大学の先生との話し合いのなかで、「ICT」の「C」はコミュニケーションの「C」であるが、高校ではPCなどを使えば「ICT」授業といっている例が多いのではと指摘された。筆者自身もいくつかの授業例をみていて、PCを使うことが目的ではないかと思うことがあった。そこでIT機材を使う必然性を示す意味で、この授業案では、教員と生徒とのコミュニケーション、という観点から、「双方向性」「同時性」ということを重視した。そのため特定のアプリの使用が必然となったことをご了解いただきたい。

導入

授業者 これから、歴史総合の授業を始めます。

この科目は、近現代の世界や日本の歴史を、文字通り「総合的」に学ぶものです。中学校で学んだ歴史を発展させ、本格的に歴史を「探究」する橋渡しになる、重要な科目です。でも深刻にとらえず、まず身近なものに注目し、それを手がかりに、歴史を学んでいきましょう。

授業者 では質問です。スクリーンをみてください。「思う」と「考える」の違いは何でしょうか。

※授業者がSwayを開き「思う」と「考える」の違いを質問する。指名し口頭で解答でもよいが、できれば双方向性という点から、生徒がFormsで、意見を書き込むようにしたい。教員はその意見をスクリーンに投影するが、生徒の名前は記号などにし、匿名性を担保する。ふざけているような意見であっても、この段階では注意しない。

授業者 では解答の例として、大野晋先生の説を『日本語練習帳』(岩波書店、1999年)から紹介します。(Swayのスライドを進め、図1を映す)

このような違いがあるということです。これは歴史を学ぶうえで重要なことなので、覚えておいてください。これからみなさんは、世界のいろいろな人の考えを学びます。そのときに、自分と違う考えを排除しないでください。それは、他人を傷つけ、自分をいやしめる行為です。いったん受け止め、いろいろな方向から「考えて」ください。

「思い込む」とは 「一つのことしか頭にない」
「考え込む」とは 「いろいろな選択肢を思い浮かべている」
→これが「考える」ということ。
→これからは、なにか一つの意見を思いついたら、
強調（大きくしてみる）・縮小（小さなレベルにしてみる）
正（もっと発展させる）・反（逆を想定する）
なども同時に「考えて」みよう

図1 Swayのスライド

展開

授業者 (Swayに戻りスライド画面を進める)ではみなさんに質問です。みなさんのおすすめのお菓子を教えてください。店で買うものでも、自分でつくるものでもかまいません。お菓子の分類(洋・和)も入力してください。(授業者はスライドを進めて、Formsの質問画面<図2>をスクリーンに投影する)

※これは本当に授業の「マクラ」であり、ガヤガヤしてよい。

授業者 では、日本では洋菓子和菓子のどちらが多く食されていると思いますか、投票してください。(授業者はスライドを進めて、Formsの集計画面をスクリーンに投影する)

なるほど、そうですか。実は、総務省家計調査報告によると、2016年の1世帯当たりのお菓子支出金額は、和生菓子和せんべい代の合計が17,393円、洋生菓子が18,894円でほぼ同じです。日本では、和菓子も洋菓子も同じくらい日常生活の一部になっているのですね。ではまず和菓子について、考えてみましょう。

授業者 まず江戸時代の18世紀の状況を見てみます。当時江戸の人口は100万人を超えており、武士が約半数を占めていました。そのため男性が圧倒的に多く、外食を提供する食べ物屋の需要が強かったようです。史料によると、文化8(1811)年に食べ物屋は7,603軒あり、そのうち菓子類の店が2,866軒、そば屋が718軒、すし屋

質問	応答
好きなお菓子	
導入用	
1.あなたのおすすめのお菓子を教えてください。	
回答を入力してください	
2.洋菓子和菓子のどちらが日本では食べられていると思いますか？	
<input type="radio"/> 洋菓子 <input type="radio"/> 和菓子	

図2 Formsの質問画面

217軒などとあって、菓子を販売する店が多いのです。18世紀に出版された菓子の本では、100を超える製法が記されていて、日本は庶民が菓子を楽しむことができる国でした。つぎの絵から、当時の江戸の人気商品は何かみてください。(授業者はスライドを進めて、Sway画面をスクリーンに投影する一方、生徒は各自の端末で拡大してなかの絵<巻末図版>をみる)

授業者 また日本という国の特徴とってよい点の1つに伝統の継承があります。帝国データバンクという会社のデータベースによれば、日本には300年以上の歴史をもつ老舗企業が435社もあります。これは世界的にみてもすごい数字で、世界の200年以上続く長寿企業の半数以上を日本企業が占めています(図3)。特に、世界最古の企業である建設業の金剛組(578年創業)をはじめ、2位・3位も日本企業なのです。

ここでみなさんに質問です。各国最古の企業の業種をみると、その国らしさが出ています。日本は建設業ですが、ではフランスとドイツは何だと思えますか。(これは口頭で質問する。もし生徒に関する情報、クラブや趣味などがわかっているならば、それに関連した生徒に発問するなどの方法で、中だるみを防ぐ)

授業者 フランスはワイン醸造(1000年)、ドイツはビール醸造(1040年)です。お国柄がでてますね。アジアでは中国をみてみましょう。伝承

	国名	企業数	比率
1位	日本	1340	65.0%
2位	アメリカ	239	11.6%
3位	ドイツ	201	9.8%
4位	イギリス	83	4.0%
5位	ロシア	41	2.0%
6位	オーストリア	31	1.5%
7位	オランダ	19	0.9%
8位	ポーランド	17	0.8%
9位	イタリア	16	0.8%
10位	スウェーデン	11	0.5%

図3 創業200年以上の企業数と比率(周年事業ラボ「調査データ 世界の長寿企業ランキング、創業100年、200年の企業数で日本が1位」https://consult.nikkeibp.co.jp/shunenjigyo-labo/survey_data/11-03/〈最終閲覧日:2021年3月9日〉より作成)

としては、16世紀に創業した漬物店「六必居」が最古ではないかといわれますが、疑義もあるようです。また中国の企業の歴史を調べるのには困難な点があります。現在の中華人民共和国の政体を考えあわせ、中国の企業の歴史を調べるうえでの困難とは何でしょう。この問題は、定期考査の問題の1問として出題する予定です。みなさん同士でいくら相談してもかまいません。何か思いついたら、Teamsでチャットにのせてください。それに対し、違う考えの人は、根拠をあげて反論してください。チャットする場合は、最低限のマナーを守ることを忘れないようにしてください。

授業者 では、教科書(『歴史総合 近代から現代へ』) p.13をみてください。江戸時代に続く明治・大正時代には、欧米化が進みます。和菓子と比べた洋菓子の特徴は、卵や乳製品(バター、クリーム)を多く使うことです。教科書には、いくつかの製菓会社のことが書かれています。興味深いのは、各企業が何をアピールして菓子売ろうとしているかです。つぎの写真をみて、何と書かれているか読み取り、何をアピールしているか考えてください。(授業者はスライドを進めて、Sway画面をスクリーンに投影する

図4 大正時代の菓子のパッケージ(左が大正3年の「森永ミルクキャラメル」(森永製菓株式会社提供)、右が大正11年の「グリコ」(江崎グリコ株式会社提供))



一方、生徒は各自の端末で拡大してなかの絵(図4)をみる)

授業者 こうした考えの背景には、欧米に追いつけ、追いこせという風潮があったのではないのでしょうか。日本でビスケットの製造が盛んになったことには、こうした事情が関連していたのではないかと思います。ビスケット(Biscuit)とは、原義はフランス語で「2度焼く」の意味で、「長期間保存ができるよう2度焼いたところからこの名前がついた」とされ、船乗りの食料として重宝されました。イギリス海軍を範とした日本海軍によって軍需品として採用され、戦争のたびに、その生産量が増えていきました。

授業者 ビスケットのように、戦争とわれわれの生活には関連があります。教科書p.236にはいくつかの例があげられています。

こうした例を参考にして、身近なものの起源について調べてみましょう。これはレポートの課題とします。○月○日(1カ月程度後の日付を指定する)までに、Teamsの「課題提出箱」(図5)に提出してください(課題提出箱はTeams内に授業者が作成しておく)。提出の際には、クラス・番号・氏名・タイトルのほか、参考文献と引用ページを必ず記してください。参考文



図5 Teams上の課題提出箱

献である以上、ネットからのコピー&ペーストは不可です。必ず実際に本で調べてください。ネット上の情報は確実とはいえません。本は作者のみならず、出版社の多くの人が検討を加えたうえで出版されています。信頼性は比べ物になりません。調べてまとめる際には、「対象とした身近なもの(できれば菓子)の名称、どの地域に由来するものか、どのような経緯で日本に普及したのか」などに注意してください。字数については制限しません。優秀なものは、Teams内で発表する予定なので、生徒間では一定期間、公開されることを了承してください。

授業者 さて、第二次世界大戦敗戦後の混乱が一段落すると、経済統制が解除されました。1960年代には、教科書p.197にあるように、テレビ・洗濯機とならんで冷蔵庫の普及が進みました。するとシュークリーム、プリンなどの洋菓子が人気となりました。1970年代以降は、アメリカを中心とする外国企業の進出がめだつようになり、ハンバーガーやアイスクリームなどの外食産業が拡大しました。そうした国際化の波は、平成に入ってさらに深化しており、欧米だけでなく東南アジアのお菓子や食材も人気を博して

います。一方で和菓子もその動きに対応して、新たな魅力を創造しています。教科書p.13にあるように、海外で抹茶味の様々な菓子が人気となっていたり、そのままで通じる日本語も増えているようです。

まとめ

授業者 このようなかたちで歴史総合の授業は進んでいきます。歴史は暗記科目ではなく、みずから問いを設定し、考えていく教科です。ぜひ楽しみながら学んでください。

おわりに

以上、歴史総合という科目の導入として、「歴史の扉」を題材とした授業案を紹介してみた。ご覧になってお分かりのように、この授業では、本格的に歴史事項を教えていくというスタンスではなく、ガイダンスがわりというスタンスである。教科書にはここにあげた以外の例も載っており、多くの展開例があると思う。少しでもみなさんの参考になれば幸いである。

(あずはた・かずゆき／東京都立西高等学校教諭)

『現代の歴史総合 みる・読みとく・考える』

目次

世界のつながり

2世紀の世界／8世紀の世界／13世紀の世界／
16世紀の世界／18世紀の世界

歴史の扉

- 1 歴史と私たち 現代の私たちと旅
- 2 歴史の特質と資料 歴史資料とは何だろうか

第Ⅰ部 近代化と私たち

①交通と貿易／②産業と人口／③権利意識と政治参加、国民の義務／④学校教育／⑤労働と家族／⑥移民

第1章 結びつく世界と日本の開国

- 1 18世紀の東アジアにおける社会と経済
- 2 貿易が結んだ世界と日本
- 3 産業革命
- 4 中国の開港と日本の開国

第2章 国民国家と明治維新

- 1 市民革命
 - 2 国民国家とナショナリズム
 - 3 明治維新
 - 4 日本の産業革命
 - 5 帝国主義
 - 6 変容する東アジアの国際秩序
 - 7 日露戦争と東アジアの変動
- 近代化と現代的な諸課題
- ①開発・保全
 - ②対立・協調
 - ③自由・制限

第Ⅱ部 国際秩序の変化や大衆化と私たち

①20世紀の国際関係の緊密化／②アメリカ合衆国とソヴィエト連邦の台頭／③植民地の独立／④大衆の政治的・経済的・社会的地位の変化／⑤生活様式の変化

第3章 総力戦と社会運動

- 1 第一次世界大戦の展開
- 2 ソヴィエト連邦の成立とアメリカ合衆国の台頭
- 3 ヴェルサイユ体制とワシントン体制
- 4 世界経済の変容と日本
- 5 アジアのナショナリズム
- 6 大衆の政治参加
- 7 消費社会と大衆文化

第4章 経済危機と第二次世界大戦

- 1 世界恐慌の時代
 - 2 ファシズムの伸長と共産主義
 - 3 日中戦争への道
 - 4 第二次世界大戦の展開
 - 5 第二次世界大戦下の社会
 - 6 国際連合と国際経済体制
 - 7 占領と戦後改革
 - 8 冷戦の始まりと東アジア諸国の動向
 - 9 日本の独立と日米安全保障条約
- 国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題
- ①対立・協調
 - ②統合・分化
 - ③平等・格差

第Ⅲ部 グローバル化と私たち

①冷戦と国際関係／②人と資本の移動／③高度情報通信／④食料と人口／⑤資源・エネルギーと地球環境／⑥感染症／⑦多様な人々の共存

第5章 冷戦と世界経済

- 1 冷戦下の地域紛争と脱植民地化
- 2 東西両陣営の動向と1960年代の社会
- 3 軍拡競争から緊張緩和へ
- 4 地域連携の形成と展開
- 5 計画経済とその波及
- 6 日本の高度経済成長
- 7 アジアのなかの戦後日本

第6章 世界秩序の変容と日本

- 1 石油危機
 - 2 アジア諸地域の経済発展
 - 3 市場開放と経済の自由化
 - 4 情報技術革命とグローバル化
 - 5 冷戦の終結とソ連の崩壊
 - 6 現代の東アジア
 - 7 東南アジア・アフリカ・ラテンアメリカの民主化
 - 8 地域統合の拡大と変容
 - 9 地域紛争と国際社会
 - 10 現代と私たち
- 現代的な諸課題の形成と展望

特徴紹介

藤本 和哉

新

科目・歴史総合では内容面(日本史と世界史を融合した近現代史)だけでなく、学習方法の面でも新しさが打ち出されている。おもなものとして「見方・考え方にもとづく学習」と「資料を活用し、歴史の学び方を習得する学習」があげられるが、前者の充実には適切な主題(テーマ)と問いが、後者の実現には豊富な資料がそれぞれ不可欠である。これらに対応した本書の特徴を紹介したい。

高校生にとって学びやすいテーマを設定

本書では、歴史総合の目標を強く意識し、「近代化」「国際秩序の変化や大衆化」「グローバル化」について、日本と世界を相互的にとらえられるテーマを設定した。1テーマが1つの節をなしており、おおむね時系列に沿って配置してあるので、前から順に学習していけば、歴史の大きな流れをつかめるようになっている。

授業でそのまま使える問いを各所で明示

本書の数多くの問いは次の3種にわけられる。(1)テーマ全体の問い 各節の冒頭にテーマ全体を貫く問いが設けてあり、学習の方向性がかみやすくなっている。(2)テーマへのアプローチ 各節最初のページでは、その節を通して理解して欲しいことや考察して欲しいことを3つの問いで示している。ねらいが明確になるので、教員・生徒とも学習が進めやすくなるだろう。たとえば第1章3節では「産業革命は、なぜイギリスで始まったのだろうか。」「産業革命は世界の結びつきをどのように強めたのだろうか。」「産業革命によって人々は豊かになったのだろうか。それとも貧しくなったのだろうか。」の3つを示している。最後の問いのように、簡単には答えられないものもあるが、大半は本文や資

料にヒントが示されている。まず「アプローチ」で学習の見通しを立ててもいいし(その段階で問いに答える必要はない)、最後に「アプローチ」に答えることで節の学習のまとめをおこなうという使い方もできる。

(3)資料に付した問い 全編を通じて多くの資料が掲載されており、そのほとんどに問いが設けられている。読み取るだけの問いから複数の資料を比較して考察する問いまで、内容も難易度も様々である。これらに取り組み、読解力や資料を活用する力が育めるだろう。もちろん、すべての問いを授業で取り上げる必要はなく、生徒の状況や時間的制約に応じて選択すればよい。

多種多様な資料を豊富に掲載

本書はテーマに沿った簡潔な記述となっていて、本文を読むだけで概要を理解できるようになっている。そこからさらに理解を深めたり、見方・考え方を働かせる学習を展開したりするために、豊富な資料を掲載している。本文との対照を明示してあるので、使う場面はわかりやすい。文字資料だけでなく、風刺画や写真などの図版、表やグラフなど多様な種類について、定番のものから、これまでの教科書や資料集では取り上げられていないものまで幅広く掲載してあるので、歴史の授業に慣れていない教員には使いやすく、ベテラン教員にも新鮮なものになっているだろう。節の最初のページには、授業の導入に最適な図版を中心とする資料を複数用意したので、生徒の状況に応じて資料(および問い)を選び、提示することで興味・関心を高めることができる。

以上のような特徴をもつ本書の「テーマ」「問い」「資料」をそのまま活用することで、これからの高校現場で期待される「歴史的な見方・考え方にもとづく学習」が展開できるだろう。

(ふじもと・かずや/筑波大学附属高等学校教諭)

問いで深める・問いを深める 歴史総合 —— 『現代の歴史総合』を用いて

島津 聡

本 稿では、『現代の歴史総合』を活用した「問い」を基軸とする授業について構想したい。

歴史総合をめぐるっては世界史・日本史の融合という面が目まぐるしく注目の多いが、学習指導要領（平成30年告示）で「社会的な事象の歴史的な見方・考え方」を身につける科目であることが強調されていることはいっそう重要である。

小・中・高を貫く「社会的な見方・考え方」のうち、歴史領域の見方・考え方は「社会的な事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり事象同士を因果関係などで関連付けたる」（学習指導要領解説）して課題を追及する方法とされており、「歴史総合」ではさらに、「近代化」「大衆化」「グローバル化」といった概念を利用した社会的特質の理解や構想が求められている。

それでは、どのような授業が展開されるべきであろうか。筆者は学習指導要領解説が、見直しや振り返り、対話、生徒が考える場面と教師が教える場面を組み合わせることを重要としているように、知識の習得や活用・再構成といった過程を段階的に設定することで、生徒自身が思考の深まりを実感する工夫が大切であると考えている。このようにみると、教科書は、歴史的な見方・考え方を働かせる素材と思考の道筋を提示するものとし、生徒みずからが問いにもとづいて探索するためのフィールドとして位置付けると良いのではないだろうか。

そこで、本稿では次の4つの視点で授業構想のあり方を提案する。

①問いを段階的・構造的に設定することで主体

的・対話的で深い学びの実現をはかる。

②教科書を、生徒が問いにもとづいて、歴史的な見方・考え方を働かせ、探索する場として位置づける。

③学習の結果、習得した知識や歴史的な見方・考え方を生かして問いを表現できるようにする。

④みずから歴史的な見方・考え方を働かせることができる学習者を育てる。

具体的な手立てとして、複数の単元を通底する問いのうえに、主題や資料活用のための問いを重層的に設定する。問いで内容理解を深めるとともに、歴史的な見方・考え方を生かしたより高度な問いを生み出すことで、新たな学びへと発展させる学習をめざしたい。

『現代の歴史総合』を活用した授業デザイン

『現代の歴史総合』は図版やグラフ等のパリエーションが豊富だ。資料をみる（観察する）、読み解く（読解し、情報を抽出する）、考える（比較・考察し意味付けする）機会を充実させる助けとなる。

様々な問いが設定されていることも特徴的だ。これらの問いは、単元の基軸として内容理解をうながす問いと考察の問い、資料活用の問いに大別できる。これらの問いは羅列的に扱われるべきではなく、授業者の目的や目標に応じて構造的・段階的に示されることが重要だ（図1）。表1では、『現代の歴史総合』の構成に従い問いの類型の一部と、想定される学習活動を整理した。

歴史総合では「ア 推移や展開を考察するための問い」と「イ 事象を比較し関連付けるための問い」

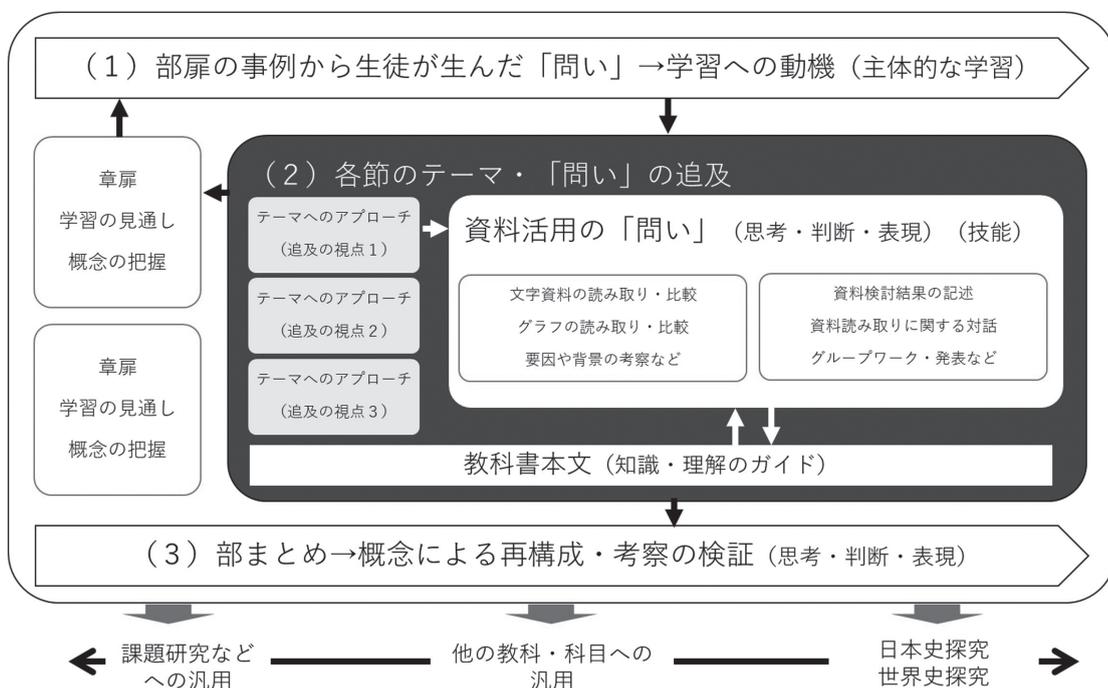


図1 「現代の歴史総合」における問いの構造図

A 単元の問い例	「問い」に対応する学習活動	学習のまとめとして想定される活動	
ア 推移・展開の問い	なぜ～だろうか	原因・時期などの追及	調査・議論の結果を表現したり、生徒同士で説明しあう
	どのように～だろうか	推移・影響などの理解	内容理解の結果を、推移・特徴を中心に説明しあうなど
	どのような人が～だろうか	原因・時期などを人々の属性を整理しながら追及	調査・議論の結果を表現、階層などに注目しながら関係を図で表現するなど
	いつ～したのだろうか	時期や画期、きっかけなどの追及	調査の結果を対話や議論
	いかに～したのだろうか	影響や結果をもとに程度を評価	考察の結果を議論し多様な評価と理由付けのあり方を理解する活動
イ 比較・関連付けの問い	～の成果と課題はどこにあったのだろうか	前時代の課題と結果の比較、のちの歴史展開に関わる課題の発見 比較・検討の結果を表や図に整理する	発表や討論など考察の結果を議論し、多様な評価と論理的説明
	～について、もっとも重要なことは何だと考えるか	歴史評価・根拠の選択・発表資料の作成 論述・現代とのつながり	発表や討論など考察の結果を議論し、多様な評価と論理的説明
	～にはどのような意味があったのだろうか	前時代の課題と結果の比較、のちの歴史展開に関わる課題の発見	発表や討論など考察の結果を議論し、多様な評価と論理的説明
B 資料の問い例	「問い」に対応する学習活動	学習のまとめとして想定される活動	
共通点や相違点はなにか	複数資料やデータの比較・整理・図示	表の作成・考察の結果の記述 生徒同士で考察結果を共有	
どのような動機(理由)か	時代・人・国・集団の属性や背景の追及	考察の結果の記述 生徒同士で考察結果を共有	
特徴は何か	資料(絵・文字・統計・グラフ)の読みとり	考察の結果の記述 生徒同士で考察結果を共有	
もっとも～なのは何か(なぜか)	資料(統計・グラフ)の読みとり	評価の理由付けの発表・共有 適切な評価の選択	
何を主張しているのか	資料(絵・文字)の読みとり・人物の属性や社会背景の検討	読みとり結果の記述・共有 適切な読みとりの選択	
どのような意味か	資料にもとづく類推・考察・意味付け	類推の根拠を本文や他の資料からあげる	

表1 問いの構造と学習活動の整理

を段階的に設定することが求められている。

問いを中心にラフを描くと、年間の指導は(1)部の問いの表現・章の概観→(2)各節の学習・章のまとめ→(3)部の振り返り・社会概念を用いた再構成・問いの答えの考察といった展開となり、(2)はさらに【A-ア】→内容理解(資料活用【B】)→【A-イ】→(資料活用【B】)となる。

「明治維新」の授業構想

第I部第2章3節「明治維新」を主題に授業案を構想してみたい。学習指導要領にのっとり、立憲国家と国民国家の概念をもとに「明治維新」の展開・推移を考察し、ほかの事例と比較しながら共通点と相違点を探ることをめざした授業を展開する。

(1)第I部 単元を貫く問いを表現する

第I部「近代化への問い」では、「3 権利意識と政治参加、国民の義務」を取り上げ、「問い」の表現をうながす。①②のアメリカの印紙法反対運動、③④のフランスの球技場の誓い、⑤の『学問のすゝめ』を活用し、権利意識と政治参加、身分制と国民の関係、国家と国民の関係、権利と義務の関係が論じられていることに気付き、その関係に着目した問いが設定されると良い。

(2)「明治維新」を題材とした授業展開

2時間を配当し、「明治維新」を扱う。1時間目は明治維新の推移の理解、2時間目は多面的理解を目標とする。生徒はここまでにp.42③の問いの考察の結果やp.45～46の学習を通じて市民革命や国民統合、国民国家の概念を修得していることが前提となる。

①時間目

①導入

1時間目は推移・展開の理解を目標とする知識習得パートとして位置付ける。表1の【A-ア】の問いとして節の主題を提示したあと、導入図版に注目させよう。p.48①の図版で言い争っているの

は、大名の山内容堂と公家の岩倉具視であり、天皇の姿もみえる。江戸時代の日本における身分集団と分権的な支配を確認しながら、両者の主張の共通点と相違点に関心を向けさせると良いだろう。

次に②では、イギリスの新聞から世界の目を意識させたい。『Times』は、日本のどのような変化を評価したのだろうか。「皇帝の約束」の内容に世論と国民の政治参加が含まれることに注目させ、この間に日本で議会制が採用されたことを生徒に気付かせる。次に年表を活用して、①と②の間に20年の開きがあることに気付かせながら、主題である「国民の政治参加」を主題として提示していく。年表中の廃藩置県や徴兵令、地租改正などを利用して中学校までの既習事項を想起させ、主題との関連への関心を高めても良い。

ここで、「テーマへのアプローチ」を提示し単元全体の構造を示す。

②展開

アプローチ1・アプローチ2を中心に資料の問いに着目させる。

③の家茂上洛図からは将軍と朝廷の政治的地位の変化に気付かせたい。

次に④から四国艦隊下関砲撃事件を奇兵隊がどのように受け止めたかを考察する。この時、キャプションから奇兵隊が藩主に上書を提出するに至った意義に気付くことができれば、前時までの学習の成果が発揮された証左と言えよう。

この間に薩長や幕府がそれぞれ国家構想を描き、統一国家のあり方を模索した点で共通していること、政権における徳川氏の位置付けに差異があることに気付くことで①の問いの答えにせまることができる。

次に、政治参加を求める担い手の広がり注目しながら、⑦の五箇条の誓文の意義を考察していく。年表作成をおこなって知識を整理するなどの作業を設定すると良い。p.52の本文では、運動の担い手が士族から豪農などにも広がっていくこ

とが扱われているが、「彼らが政治参加を主張するのはなぜだろう」など、教員から補助となる問いを示して、五箇条の誓文と自由民権運動の拡大との関連に気付かせても良い。

③まとめ

アプローチ1と2についての考察結果をワークシートやノートに記述する。クロストーク活動をおこなって、優れた解答を共有すると良いだろう。

2時間目

①導入

2時間目は「比較」の視点を使って考察する。表1の【A-I】の問いとしてアプローチ3を提示し、比較・関連付けの問いに関する学習活動に入る。知識構成型ジグソー法を活用した協働学習により、対話的学びによる知識の再構成をめざしたい。

②展開

エキスパートチームを(A)資料①②担当、(B)資料④⑤担当、(C)資料⑧～⑩担当に構成する。それぞれ(A)は欧米の市民革命との経緯面の比較、(B)は憲法や国家体制の比較、(C)は国民統合のあり方の考察を念頭においたものである。

生徒には第I部第2章1節「市民革命」、2節「国民国家とナショナリズム」の学習を振り返り、その特徴と比較の視点をを用いて取り組むようにうながす。エキスパートチームでの考察の結果は、ワークシートやノートに記録させ、ジグソー活動での説明ができるように準備させる。

次に(A) (B) (C)それぞれ1人ずつ3名1チームのジグソー活動チームを構成し、順番にエキスパート活動の結果を「比較」の視点から発表し、アプローチ3の「可能性と限界」を考察する。日本が立憲国家となるうえで、その動きがどのような主体によって推進され、その結果はどのようなものであったのか、大日本帝国憲法体制の成果と課題はどこにあったのか、国民国家として国民を均質化するうえで、日本ではどのような取り組みがおこなわれ、その課題はどこにあったのかといった

論点に気付くよううながしたい。

③まとめ

考察結果を発表する時間を設け、最後に、節の主題について各個人で論述する。こうして、1時間目の推移・展開パートと2時間目の比較パートを関連付け、統合した理解をうながす。

(3) I部まとめ 概念を用いて再構成する

部のまとめとして①開発・保全、②対立・協調、③自由・制限といった近代化に関わる概念を用いて学習内容を振り返る。明治維新の展開に注目し、対立・協調それぞれの具体事例を抽出して表に整理したり、それぞれの主張の担い手や背景について考察し、論述や根拠を持ち寄って討論をおこなったりする活動が想定できる。この時、アジア歴史資料センターなどのWebサイトを活用して歴史資料を検索するのも面白いだろう。

おわりに

歴史総合における成果は日本史探究・世界史探究や、総合的な探究の時間における課題研究の場面で検証されることになるだろう。だが、それにとどまらず、生徒が将来にわたって社会課題を歴史的に問い、分析し、行動・選択することができることがめざされる。

歴史総合における問いは内容理解の導入や学習課題の提示手段としてだけではなく、歴史を自分事にするとともに一連の学習の結果として、より深く、生み出され続けるものなのではないだろうか。『現代の歴史総合』が生徒にとっても教員にとっても、そうした学びのフィールドとして活用されることを願う。

(しまつ・さとし／東京都立八王子東高等学校教諭)

『わたしたちの歴史 日本から世界へ』

目次

巻頭資料 歴史の舞台

東アジア
南アジア・東南アジア
西アジア
ヨーロッパ
アメリカ大陸／アフリカ大陸

歴史の扉

- 1 歴史と私たち 学校の歴史
- 2 歴史と資料 学校給食の歴史

第1部 近代化と私たち

近代化への問い

①交通と貿易／②産業と人口／③権利意識と政治参加や国民の義務／④学校教育／⑤労働と家族／⑥移民

- 1 18世紀の世界とアジア
考えてみよう! 琉球と蝦夷地
- 2 産業革命
- 3 アヘン戦争と日本
- 4 日本の開国
考えてみよう! 江戸時代
- 5 日本開国期の国際情勢
- 6 開国後の日本社会
- 7 市民革命と国民統合

考えてみよう! 国民国家と多民族国家

- 8 明治維新
- 9 富国強兵と文明開化
- 10 日本の明治初期の外交
- 11 大日本帝国憲法の制定
- 12 日本の産業革命と日清戦争
- 13 帝国主義
- 14 日露戦争と韓国併合

いまの私たちにつながる課題

[自由・制限]どっちがお得? 自由貿易と保護貿易
[対立・協調]意見がぶつかるのも前に進むため?

第2部 国際秩序の変化や大衆化と私たち

国際秩序の変化や大衆化への問い

①国際関係の緊密化／②アメリカ合衆国とソ連の台頭／③植民地の独立／④大衆の政治的・経済的・社会的地位の変化／⑤生活様式の変化

- 1 大衆運動の芽ばえ
- 2 第一次世界大戦
- 3 第一次世界大戦と日本
- 4 ロシア革命とその影響
- 5 社会運動の広がり
- 6 国際協調
- 7 アジアの民族運動
- 8 大量生産・大量消費社会
考えてみよう! 大衆文化としてのスポーツ、野球

考えてみよう! 大衆文化としての映画

- 9 世界恐慌
- 10 独裁勢力の台頭
- 11 日本のアジア侵出
- 12 第二次世界大戦
- 13 第二次世界大戦と日本
- 14 第二次世界大戦の終結
- 15 戦後国際秩序
- 16 冷戦の始まり
- 17 日本の戦後改革と日本国憲法
- 18 日本の独立

いまの私たちにつながる課題

[統合・分化]1つの民族=1つの国家?
[平等・格差]歴史のなかで女性は?

第3部 グローバル化と私たち

グローバル化への問い

①冷戦と国際関係／②人と資本の移動／③高度情報通信／④食料と人口／⑤資源・エネルギーと地球環境／⑥感染症／⑦多様な人々の共存

- 1 第三世界の登場
- 2 冷戦の固定化と「雪どけ」
- 3 冷戦の展開
- 4 55年体制と安保闘争
- 5 高度経済成長の光と影
- 6 ベトナム戦争とアメリカ
- 7 経済構造の変化
- 8 日本の経済大国化
考えてみよう! 日本の政府開発援助

- 9 アジアの経済成長
- 10 社会主義の停滞と新自由主義
- 11 冷戦の終結
- 12 冷戦後の地域紛争

考えてみよう! 国連平和維持活動

- 13 地域統合
- 14 現代世界の諸課題
- 15 日本の諸課題

いまの私たちにつながる課題

[対立・協調]激動の時代、命をかけて平和をつくった人々!
[開発・保全]地球は、そして私たちは、どこへ向かうのだろうか?!

特徴紹介

津野 雄彦

新 科目「歴史総合」の教科書『わたしたちの歴史』の特徴を紹介する。

「歴史総合」は現代に生きる生徒が近現代の日本と世界の歴史を学ぶなかで、様々な事象について理解・考察し、より良い社会の実現を目指していく科目である。本教科書は従来の世界史Aと日本史Aの内容を合わせたものではなく、歴史の新しいとらえ方を提示している。

“学びたい”という気持ちを育てる

本教科書は教員が授業で扱いやすく、生徒も学習しやすいように見開き(2ページ)で1テーマが完結する構成とした。テーマは近現代史のポイントを押さえたものに厳選し、かつ近現代の歴史の流れがつかめるようにしている。

本文は難しい用語等の使用を避け、わかりやすい記述を心がけた。テーマごとに「テーマの問い」を1つ設定したほか、一部の資料にも問いを設定し、必要に応じて選択肢を設けるなど、生徒が取り組みやすい工夫をほどこしている。これらの本文や問いによって、生徒が時代の特色や現代とのつながりなどにアプローチしやすくなっている。

冒頭の「歴史の扉」では、学校や学校給食の歴史など生徒と関わりの深いものをとりあげた。

これらにより、生徒は歴史を単に覚えるものから、現代とのつながりなどを考えていく材料になるものととらえられるようになる。より身近に歴史を感じ、自ら“学びたい”という気持ちを育てることができるであろう。

資料を豊富に盛り込み、思考力を育む

本教科書を開いてみたときにまず感じるのは、写真や地図などの資料の大きさ・多さではないだろうか。1テーマ1時間という限られた時間で完結させることを想定し、文章量をしばった。その

代わりに資料を多く配置して、その資料にキャプションだけでなく適宜問いをつけることで、テーマについての理解を助け、生徒が興味・関心をもてるようにした。

「近代化への問い」など各部の初めの問いや各部の最後にある「いまの私たちにつながる課題」でも、文字資料や絵画・グラフ・表などの資料を掲載し、生徒の歴史的思考力を育てられるよう工夫した。どちらもグループワークや議論などのアクティブ・ラーニングにも活用できる。

学習する側・教える側、双方の利点をもつ

これまで述べたように、扱うテーマの厳選・本文の読みやすさ・視覚的な見やすさが本教科書の大きな特色である。これらに加え、身近な要素、考察を促す問いなどにより、生徒は内容を深めつつ、楽しく歴史を学習できるであろう。また、教員にとっては限られた時間で指導するにあたって、心強いものではないだろうか。歴史が専門ではない教員にも使いやすいはずである。

そのほか、巻頭の「歴史の舞台」で世界の諸地域を概観できるようにした。中学校までの内容や地理学習とも関連付けながら、学んだことを高校での歴史学習につなげたい。また巻末に「用語解説」を設け、教える側の立場から是非理解してほしい言葉について説明してあるので、適宜活用してほしい。

本教科書の学習をもって、高校での歴史学習を終える者、一方で日本史探究・世界史探究へと進む者、さまざまな進路があることを想定している。いずれの学習者にとっても、本教科書を活用することで歴史の新しいとらえ方を身に付け、将来に役立ててほしいと願っている。

(つの・たけひこ／前東京都立戸山高等学校教諭)

グローバル化への問い

——酸性雨から考察する

安田 智昭

歴 史総合は学習指導要領上、「A 歴史の扉」「B 近代化と私たち」「C 国際秩序の変化や大衆化と私たち」「D グローバル化と私たち」の4つの大項目で構成されている。そしてB～Dについては、各大項目の学習のはじめにテーマに関する問いを表現し、それぞれの大項目のまとめとして「現代的な諸課題」の考察をおこなうことが求められている①。本稿は、Dの導入として、「資源・エネルギーと地球環境」を題材に「グローバル化への問い」を立てる授業の一例を示すものである(教科書『わたしたちの歴史 日本から世界へ』p.122参照)。授業時間は1時間を想定している。

今や、あらゆる環境問題は国際社会が協調して地球規模で対処すべき課題となっている。越境大気汚染、地球温暖化、海洋プラスチックの問題などからわかるように、我々の経済活動や生活様式は、たとえ意図しないものであったとしても、世界のほかの地域に住む人々に様々な影響を与えてしまう。その意味で、環境問題はグローバル化を考えるためのよい題材となる。

なかでも酸性雨を取り上げる意図としては、以下の3点があげられる。第一に、1960年代以降ヨーロッパで深刻な被害をもたらしたものの、その後の各国の努力で現在は状況が改善しつつある点に注目した。その過程も含めて扱うことで、地球温暖化のような現状では明るい見通しをもてない問題についても、考えるヒントが得られるかもしれない。第二に、ヨーロッパで問題の解決に向けた国際協調の枠組みが形成された背景に、1970年代のデタントの影響が指摘できる点〔高橋2017〕に

注目した②。冷戦の展開を学んだ後で、改めてここで立てた問いの答えを考えると、理解が深まる事が期待される。そして第三に、酸性雨はヨーロッパのほか、北米や東アジアなどでも問題となったことに注目した。それぞれの地域で同じような問題がおこりつつも、問題への取り組み方には差異がみられることから、生徒に高度な問いを立てさせることも可能であると思われる。

授業の導入——そもそも酸性雨とは

授業の導入では、そもそも酸性雨とは何かを確認しておかなくてはならない。酸性雨という言葉聞いたことがあるかを尋ね、どのような影響があるか知っていることをあげさせてもよい。ただし、2000年代以降は報道で取り上げられる頻度が減っており③、問題そのものを知らないこともありうる。その場合は、酸性雨という言葉にどのようなイメージをもつか、答えさせればよい。そのうえで、一応の定義を以下の教科書の図で説明する④。

酸性雨

化石燃料(石油や石炭など)の燃焼や火山活動などで放出された硫黄酸化物や窒素酸化物が大気中で化学反応をおこし、硫酸や硝酸となって雨や雪、霧などにとけて地上に降り注ぐ現象。河川や湖沼が酸性化して生き物が死滅したり、森林が枯れたり、生態系に大きな被害をもたらすほか、コンクリートをとかしたり、金属を錆びつかせたりして建造物や文化財にも大きな被害をもたらす。



ヨーロッパにおける酸性雨の被害については、酸性雨の影響でとけた石像の写真などを見せながら、図1を示して説明を加えるとよいだろう。

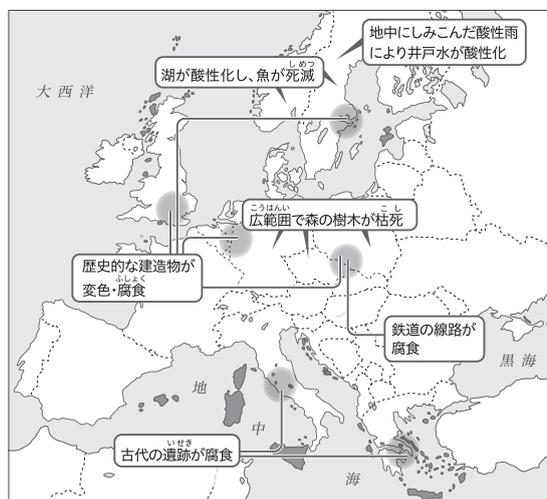


図1 ヨーロッパにおける酸性雨の被害(1960~80年代)

こうして酸性雨の概要を説明した段階で、現時点で疑問に感じたことがあるか、生徒に聞きたい。「こうした被害はいつからみられるのか」⑥「石像がとけるにはどれくらいの時間がかかるのか」「酸性雨の影響が図1で示した地域に現れたのはなぜか」といった程度の疑問が出れば、それでよいと思われる。この段階では、授業内で話しやすい雰囲気をつくるのが大切である。

授業の展開1——酸性雨の問題化

燃料源を石炭に頼っていたイギリスでは、産業革命以来、大気汚染の問題が長く続いた。ロンドンでは19世紀後半以降、たびたびスモッグ(smog, smokeとfogの合成語)が発生し、1952年12月には「グレート・スモッグ」と呼ばれる大気汚染事件がおこった〔石1992〕⑥。数日間にわたり、黒い霧で町全体が薄暗くなり、視界不良のために交通渋滞が発生した。呼吸器の異常を訴える患者で病院は混雑し、死者も増えていった。そして、スモッグが晴れたあとには、強い酸性(pH1.4~1.9)を帯びた雨や霧が発生し、数ヶ月にわたって老人と乳幼

児を中心に4000人以上が気管支炎や心臓発作で死亡した。

その後、スモッグの発生源とみなされた石炭火力発電所への抗議運動がおこり、イギリスでは1956年に大気清浄法が施行され、煤煙の排出は規制された。しかし、酸性雨の原因となる硫酸化合物など、目に見えない有害物質は排出されつづけた。また、近隣住民の抗議を受けて発電所には高層煙突が設置されたが、その結果、排煙は偏西風に乗って遠くまで運ばれることになった。これは、1960年代以降、北欧で発生した酸性雨被害の一因となったと考えられている。

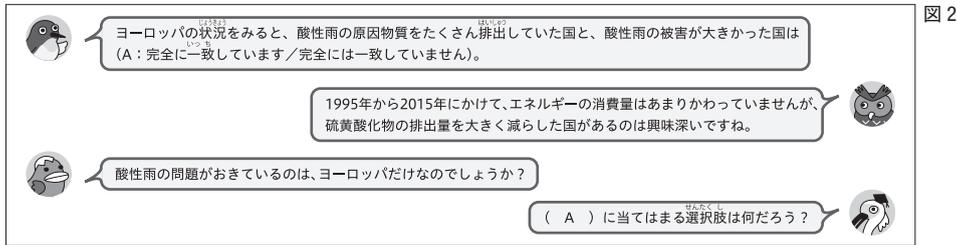
もっとも、実際の授業では上記の内容の説明を省略し、図1にもとづく問いかけのち、すぐに以下の分析に取り組むとよいだろう。表1は酸性雨の原因となる硫酸化合物について各国の排出量を、表2は1次エネルギーについて各国の消費量を表している。

(単位は千トン)			
	1995年	2005年	2015年
イギリス	2,454	773	250
イタリア	1,323	410	125
ギリシア	492	549	84
スウェーデン	69	36	18
チェコ	1,059	208	129
ドイツ	1,747	472	343
ノルウェー	34	24	17
フランス	960	461	163
ポーランド	2,141	1,172	711
アメリカ	16,882	13,145	3,279
日本	1,203	1,011	702

表1 各国の硫酸化合物の排出量

(単位は100万石油換算トン)			
	1995年	2005年	2015年
イギリス	214	227	194
イタリア	162	184	152
ギリシア	27	34	27
スウェーデン	50	50	53
チェコ	41	44	41
ドイツ	333	324	323
ノルウェー	41	45	47
フランス	236	262	242
ポーランド	96	92	95
アメリカ	2,120	2,337	2,227
日本	494	525	453

表2 各国の1次エネルギーの消費量



まずは、それぞれの表から読み取れることを挙げさせる。着目すべき点がわからない場合は、教科書の上記のコーナー(図2)も参考になる。

表の読み取りは、生徒どうしの学び合いをうながすため、グループ学習の形でおこなうのもよい。また、各国の位置があやふやな生徒が多いことを考慮して、必要に応じて地図帳を参照させたい。

表1からは、酸性雨の一因である硫黄酸化物の排出量について、①ポーランドを例外としてアメリカ・イギリス・ドイツ・日本などいわゆる先進国の排出量が多いこと、②一方で北欧諸国の排出量は少ないこと、③排出量が少ないスウェーデンで湖の酸性化がおこるなど、酸性雨の原因物質を排出する国と、その被害を受ける国は必ずしも一致しないこと、④各国とも年代を追うごとに排出量を削減できていることなどを読み取りたい。

表2からは、①先進国ほど1次エネルギー消費量が多いこと、②各国のエネルギー消費量について、漸減させている国もあるが、あまり劇的な変化は見受けられないことなどを読み取れるとよい。そして、2つの表を組み合わせることで、エネルギー消費量が変わっていないのに、硫黄酸化物の排出量を大きく減らしている国があることもみえてくる。そして、それぞれの発見について、「なぜそうなっているのか」という問いを立てられれば、この時間の目標はほぼ達成される。

資料の読み取りは、問いを立てる前提となるため、多めに時間を配分しておきたい。正確な読解や理解なくして鋭い問題設定はありえない。この授業に限らず、折に触れて史資料の読み取りの訓練をさせることが重要である。

授業の展開2——国際協調の形成

つぎに、ここまでの授業で得られた問いをさらに発展させることを試みたい。一例として、各国の硫黄酸化物排出量が減少傾向にあることの背景として、ヨーロッパでは国際協調の枠組みが形成されたことを指摘したうえで、なぜ国際協調が可能になったのか、と考えさせる方法がありうる。

北欧で湖沼の酸性化が急激に進んだのは1950年代末以降のことであった。原因を究明するべく研究がおこなわれ、1968年、スウェーデンの科学者オーデンが、北欧の酸性化被害にはイギリスやドイツなど西欧諸国から排出される大気汚染物質が大きく関係していると指摘した。これを受けて北欧諸国では長距離越境大気汚染に関する調査が進められた。スウェーデンは1972年の国連人間環境会議の場でこの問題を取り上げ、各国が共同して大気汚染の防止や硫黄排出量の削減に取り組むことを求めた。

汚染物質の排出国として名指しされたイギリスやドイツは、この時点ではこのような取り組みに消極的であったが、結局、1979年に長距離越境大気汚染条約が採択された。この条約は、当初スウェーデンやノルウェーが希望したような、硫黄酸化物の具体的な削減義務を定めた拘束力のあるものとはならなかったが、今後の各国の協調の枠組みを定めたという点で重要なものである。

以上をかいつまんで説明し、国際協調の枠組みが形成されたのはなぜか、という問いに結び付けたい。今回の授業では考察まではおこなわないが、以下、この問いを考えるポイントを示しておく。

条約締結にあたって重要な役割を果たしたのは、ソ連や東欧諸国であった。拘束力のある条約を結びたい北欧諸国と、条約を時期尚早と考える西欧諸国が対立する中で、東側諸国は北欧支持に回った。その背景には、ソ連も西欧諸国由来の硫黄沈着を懸念する点で北欧と利害が一致したことに加えて、1970年代のデタントがあった。1975年、全ヨーロッパ諸国とアメリカ・カナダが参加して全欧安全保障協力会議(CSCE)が開催された。この会議で採択されたヘルシンキ最終合意では、信頼醸成や軍備縮小と並んで環境の領域における協力も取り決められた。そして、その中でもっとも具体的なプロジェクトとして掲げられたのが、長距離越境大気汚染監視・評価プロジェクトであった。その意味で、長距離越境大気汚染条約はデタントの産物であったといえる。

1980年代に入ると、イギリスでは、サッチャー政権の下で石炭産業の民営化が進められるとともに、北海油田の開発を背景に石炭からガスへのエネルギー源の転換がなされた。ドイツでは、国内で緑の党の影響力が増した。かくしてイギリスやドイツの態度が軟化し、1985年には硫黄酸化物の排出削減を定めたヘルシンキ議定書が採択された。冷戦終結以後は、中欧・東欧諸国がEUへの加盟要件を満たすために環境政策の整備に力を入れたことで、越境大気汚染対処にむけた国際協調体制はさらに深化することになった⑦。

一方で、東アジアでは、1998年に東アジア酸性雨モニタリングネットワーク(EANET)が設立された(本格稼働は2001年以降)が、国家間の条約調印や枠組みの形成には至っていない。この点も、なぜかと考えれば、問いになりうる。

本時のまとめ

最後に、この時間で立てた問いを整理することで、授業のまとめとする。本時は問いを立てることが目標であり、問いの考察については充分にお

こなうことができない。しかし、その時々国際情勢や地域の事情などの歴史的な背景も加味して考えることで、環境問題を多面的にとらえることが可能となるということが生徒に伝われば、意味のある1時間になると思われる。

①とくに「D グローバル化と私たち」の最後では、「現代的な諸課題の形成と展望」として、歴史総合で学んだ内容すべてをふまえて各自で主題を設定することが求められている。

②本稿の「授業の展開2」はこの研究に依拠した内容である。

③酸性雨の問題が解決したわけではなく、研究が成熟し、地域社会が冷静になったことが指摘されている〔藤田2012〕。

④森林被害については、乾燥など別の要因もあり、必ずしも酸性雨だけが原因とは断定できないようである〔村野1993〕。

⑤久米邦武『特命全権大使米欧回覧実記』に、イギリスのアルカリ産業(ソーダ工業)について述べた記述がある。実際の授業で扱う必要はないが、酸性雨問題の始まりを知る上で興味深い。

殊ニ曹達ト「コロール」ト二品ハ、各製作ニ大益アリ。石鹼ヲ製シ、玻璃ヲ煉リ、布帛ヲ晒シ、染房ヲ美ニスル等、枚挙シ難シ。以前ハ西洋ニ曹達ノ大用ヲシレトモ、未タ「コロール」ノ大用ヲ発明セス。故ニ曹達の製造場ニテ、塩ヲ煨烙シ、硫酸ヲ注キテ、「コロール」ヲ分離セシムレハ、其「コロール」ハ硫酸ノ水ニ和シ、「コロール」水素瓦斯トナリ、緑烟ヲ散シ、近傍ノ人畜草木ヲ傷害スルニヨリ、烟突ヲ築クコト四百尺ノ上ニ及フモ、其害ヲ除クニ至ラス。

曹達とはソーダ灰(炭酸ナトリウム)のことであり、石けんやガラス、染料など多くの化学産業で必要とされていた。食塩と硫酸からソーダ灰を合成する過程では「コロール」すなわち塩化水素ガス(塩酸)も発生してしまう。しかし、当時のイギリスでは塩酸の有効な利用法はなかった。そのため、塩酸は緑煙となって近隣の人々や家畜、草木に被害をもたらしていた。塩酸が原因であるという点で現在の酸性雨とは少々異なるが、これが酸性雨問題の始まりとされている〔石1992、藤田2012〕。

⑥グレート・スモッグやその後のイギリスの動きについては、この研究に依拠した説明である。

⑦ヘルシンキ議定書以後は、窒素酸化物の排出削減を定めたソフィア議定書(1988年)、硫黄酸化物のさらなる削減を定めたオスロ議定書(1994年)、硫黄酸化物・窒素酸化物・アンモニア・揮発性有機化合物の排出削減を定めたヨーテボリ議定書(1999年)などが合意されている。

主要参考文献

石弘之『酸性雨』(岩波書店、1992年)

高橋若菜『越境大気汚染の比較政治学』(千倉書房、2017年)

藤田慎一『酸性雨から越境大気汚染へ』(成山堂書店、2012年)

村野健太郎『酸性雨と酸性霧』(裳華房、1993年)

(やすだ・ともあき／三輪学園中学校・高等学校教諭)