

授業づくり通信

2024年1月発行

第3号



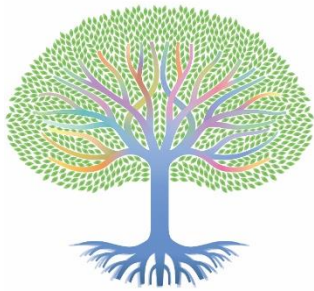
教室での火おこし体験授業



目次

● 読んで楽しい、問いが生まれる、対話がはずむ	編集部	2、3
● 問いが生まれる授業づくりのヒント	編集部	4、5
● 学び舎教科書を使った授業実践		
火と人の長い、長い歴史	岩本 賢治	6、7
● 研究者が語る学び舎教科書		
生徒の目線を大切にしたい画期的教科書	池 享	8
明確な「時代象」から生まれる歴史への問い	荒川 章二	9
● 中学歴史的分野を「歴史総合」につなぐ		
「生徒が問いを表現する」産業革命の授業	周藤 新太郎	10、11
● 学び舎教科書セミナー特集		
報告1 法政大学中学高等学校 米山 宏史		
「さまざまな階級と立場で考え学び合うフランス革命の授業」	山田 麗子	12
報告2 南山中学校高等学校女子部 根本 理平		
「生徒の気づきと教科書をつなげる—沖縄戦学習—」	高嶋 道	
「追体験」で学ぶ沖縄戦・フランス革命		
—学び舎「教科書セミナー」の授業から—	安井 俊夫	13
参加者の感想		14～19





授業づくり通信

2024年1月発行

第3号



教室での火おこし体験授業



目次

● 読んで楽しい、問いが生まれる、対話がはずむ	編集部	2、3
● 問いが生まれる授業づくりのヒント	編集部	4、5
● 学び舎教科書を使った授業実践		
火と人の長い、長い歴史	岩本 賢治	6、7
● 研究者が語る学び舎教科書		
生徒の視線を大切にしたい画期的教科書	池 享	8
明確な「時代象」から生まれる歴史への問い	荒川 章二	9
● 中学歴史的分野を「歴史総合」につなぐ		
「生徒が問いを表現する」産業革命の授業	周藤 新太郎	10、11
● 学び舎教科書セミナー特集		
報告1 法政大学中学高等学校 米山 宏史		
「さまざまな階級と立場で考え学び合うフランス革命の授業」	山田 麗子	12
報告2 南山中学校高等学校女子部 根本 理平		
「生徒の気づきと教科書をつなげる—沖縄戦学習—」	高嶋 道	
「追体験」で学ぶ沖縄戦・フランス革命		
—学び舎「教科書セミナー」の授業から—	安井 俊夫	13
参加者の感想		14～19



読んで楽しい、問いが生まれる、対話がはずむ

2021年から施行された学習指導要領は、「主体的・対話的で深い学び」を掲げています。主体的な学習は、生徒の関心を引き出す魅力的な教材との出会いから始まります。観察して発見や疑問がたくさん出る図版や、読む人を歴史の舞台に引き込む生き生きとした記述から、自ら感じ、考える主体的な学びのエンジンが始動します。

予想される
生徒の気づき
や問い

「白と赤のお揃いの着物で華やかだ」

「大人も子どもも見物している」



① 風流おどり(洛中洛外図屏風)米沢市上杉博物館蔵

(12) 禅の文化、民衆の文化 — 室町時代の文化 —

盆おどりに人びとはどんな思いを込めただろう。どんな民衆の文化、禅宗の文化が生まれたのか。

「笠に花や蝶々の飾りをのせている」
「桶に花を入れた飾りがある」
「今でも花笠祭りがあるね」
「太鼓をたたいている人がいる」
「音楽やステップはどんなだろう」

「盆おどりならおどったことがある」
「盆おどりには厳しい歴史があった」
「ききんでどのくらい亡くなったか」
「百万遍念仏の百万はどう数えた？」
「念仏を唱えながら踊ったのかな」

「お椀の中は何だろう？」
「殴ろうとしている人がいる」

「供養でなく明るい盆おどり歌もある」

「やったことがある行事がかなりある」
「闘鶏って何？」「生活に楽しみが多い」

「禅宗の僧は厳しい修行をやめたのか」
「幕府はなぜ禅宗の寺院を保護したか」



② 大ききんのとき、施しを受ける人たち
(天神縁起絵巻面点交界風) 通明寺天満宮蔵

中世末期の盆おどり歌
一、亭主亭主の留守なれば、
隣り辺りをよびあつめ、
人ごと(うわさ話)いふて
大茶飲みての大わらい。
意見さまぶさうか。(略)

伏見荘の村でおこなわれた行事

- 1月 もち 屠蘇 七草かゆ
小豆がゆ 羽根つき
門松を焼く行事
- 2月 うぐいす合わせ(鳴き声を競う)
- 3月 闘鶏 猿楽(歌舞や寸劇)
- 5月 端午(菖蒲)の節句
- 7月 七夕 盂蘭盆
- 9月 秋祭り(村から大笠の飾り
ものを出す) 天相掬 猿楽
- 12月 すず払い 大晦日

盆おどりの誕生

1420年、春から日照りがつづき、よく年にかけて大ききんとなりました。伝染病が大流行し、多数の人たちが食べ物を求めて、京都におしよめます。しばらく前から気候不順やききんはありましたが、このあとも近畿地方には、ききんがたびたびおそいました。このとき、伏見荘(京都府)でも多くの犠牲者がでました。村人たちは、亡くなった人びとを供養し、百万遍念仏がおこなわれましたが、しばらくたつと、盆には、死者を供養する盆おどりが踊られるようになりました。

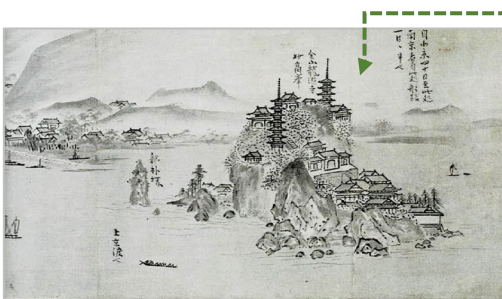
きびしいことの多かったこの時代、伏見荘のような祭りや盆おどりが、各地に広がり、人びとは、死者をいたむだけでなく、新たな人と人の縁を求めて、歌声をひびかせました。

文化の中心となった禅宗寺院

室町時代には、鎌倉時代におこった浄土真宗(一向宗)や法華宗(日蓮宗)などの新しい仏教が、信者を大きくふやしました。しかし、幕府は禅宗を重視したため、国の中心では禅宗が栄えました。とくに京都や鎌倉の五山といわれる寺院は幕府の保護を受け、禅宗の僧は漢文の知識をいかして、外交文書を起草するなど、学術や文化の中心となりました。金閣・銀閣にも禅宗寺院の建築様式がとり入れられ、武家の文化に、公家の文化をとけこませたものになっています。禅寺の部屋の様式を、武家の住居にとり入れた書院造も生まれました。禅宗のまわりには、水

第3章(12) 禅の文化、民衆の文化・生徒の活動例 (教科書 pp.78-79・指導書 pp.98-99)

- ・図版1にどのような人たちがいるか観察し、わかったことや疑問を出しあおう。
- ・§1を読んで、盆おどりはなぜ誕生したのか、考えよう。
- ・側注「伏見荘の村でおこなわれた行事」で、参加したことがあるものに○をつけよう。
- ・禅宗の影響でどんなものがつくられたか。国の中心でさかんになったのはなぜだか考えよう。
- ・グループで下からひとつを選んで調べたいことを出しあい、調べて発表しよう。
- ☆雪舟 ☆世阿弥 ☆能「敦盛」 ☆『御伽草子』の「ものぐさ太郎」 ☆連歌 ☆東求堂の書院造
- ・このころの人びとが大切だと思っていたものは何か考えて書いてみよう。また、人びとの考え方に共感するところがあったら書いてみよう。



③伝 雪舟「唐土勝景図巻」(京都国立博物館蔵)



④能の公演(豊田祭礼昇昇風)徳川美術館蔵



⑤能「敦盛」(矢来能楽堂提供)

ものぐさ太郎の歌

ものぐさ太郎は、都の美しい女性に恋をして、追いまわします。最後には、その女性に和歌の才能を認められて、めでたく結婚し、幸せにくらしました。太郎は、女性が大切にしていた琴をこわしてしまふ。

女性：「今日よりはわが慰みに何かせん」

太郎：「ことわりなればものも言はれず」

(ことわり=琴削り・運)

連歌

五七五の上の句と、七七の下の句を別の人がよんで、次々につなげながら、大きな流れをつつていく、ゲーム性のある文芸。



図書院造 慈照寺の境内にある東求堂の同仁齋。創建したころの書院飾りを再現している。(慈照寺提供)

— 銀閣をつくった人びと —

8代将軍・足利義政は、戦乱をよそに建築と庭づくりに熱中した。寺社や公家から、りっぱな板を取り上げて床の間にかざり、形のよい石や樹木などを運び出して庭に配置した。1482年には、銀閣(慈照寺)の建設をはじめた。義政は、中国の陶磁器や絵画などの美術品を集め、芸術家たちに鑑定させた。それらの品々を鑑賞するために、ちがいで勝や床の間がつくられた。庭づくりに当たったのは、善阿弥の子孫などの、河原者とよばれた低い身分の人たちであった。

「雪舟は色彩画も描いているか」
「なぜ墨一色で書くことにしたか」
「何種類の黒色・灰色を使うか」

「見世物の入場料はどれくらい？」
「誰でも見ることができたか」
「どんな歌や曲芸が人気だったか」

「なぜ面をかぶって演じたのか」
「世阿弥とはどういう人か」
「『平家物語』の敦盛との違いは？」
「敦盛の霊は熊谷直実に何と言ったか」

「お笑いを楽しむことは、この時代に始まったのか。前はなかったのか」
「このころの人たちの笑いのツボは？」
「一寸法師もお姫様の道化だったとは」

「ものぐさ太郎は下の句をうまく返したので姫と結婚できた」
「連歌で下の句を詠む制限時間は？」

「おじいちゃんの家似た部屋がある」
「義政は美術品マニアだった」
「飾ってある美術品はどんなものか」
「この部屋で座禅もしたのか」
「なぜ身分の低い人が庭をつくった？」

問いが生まれる授業づくりの ヒット

第1章 (3) ピラミッドのなぞ (教科書 pp. 16-17・指導書 pp. 44-45)



①クフ王のピラミッド(紀元前2500年ごろ)
②クフ王の巨大ピラミッド(ギザ)
③メンピタのピラミッド(紀元前2500年ごろ)
④メンピタのピラミッド(ギザ)

(3) ピラミッドのなぞ —エジプトの文明—

だが、どのようにしてピラミッドをつつたのか、人びとはどんな暮らしをしていたか。

■石を積み上げる

エジプトでは、4500年ほど前(紀元前2500年ごろ)から巨大なピラミッドがさかんにつくられました。ギザにあるクフ王の墓とされるピラミッドが最大です。底辺の1辺が230m、高さは147mで、40階建てのビルの高さぐらいあります。1億の石の重さは約2.5トンあり、ギザの対岸の石切場から数百万個運びました。2万から2万5000人の人びとが、27年間にわたってつくったピラミッドです。

ピラミッドの建設現場の近くに、大きな都市がつくられました。ここには、建設にあずかる役人の邸宅や、働く人びとの住居が立ちならびました。人びとはパンやビール、肉など豊かな食事を保障され、専門的な仕事にわかれて働いていました。

「だれも仕事を強制されてはならず、みな喜んで仕事をするのを望んでいる」という、メンカウラー王の言葉が残っています。

■王は永遠に生きる

王は、創造主である太陽神の生まれ変わりとして、エジプトを治めました。王は、この世の楽しい生活を死後も永遠につづけたいという強い願いをもっていました。望ましいあの世の実現のために、時間をかけて準備をしました。死者の永遠の住まいとして墓をつくり、その周辺にも儀式のための建物をつくりました。



⑤ナイル川とエジプトの位置



⑥エジプト人が信じた死後の世界。死後、目がある魂がミイラから抜け出して甕に宿ると信じられていた。



⑦メンテムホテプの墓の壁画(紀元前1800年ごろ)

古代エジプトの人びと

■わがわがの種をまき、洪水のおよぶすべての穀物をたがやすのは、おもしろい職業や仕事だ。しかし、たががたがた、(水)をまき、種をまき、大衆をつくりだす。だが、天気が悪かたから、(水)をつくりだす。紀元前2000年ごろ、種々の作物が使用されるようになった。

■昔に比べて、それは、それは王の地位、(水)をまき、種をまき、大衆をつくりだす。紀元前2000年ごろ、種々の作物が使用されるようになった。

■ナイル川のめぐみ

エジプトでは、およそ6000年前(紀元前4000年ごろ)に、麦などの栽培がはじまり、羊や牛を飼っていました。雨がほとんどふらないため、農業はナイル川の水がよりました。

ナイル川は毎年きまって夏になると、洪水をおこし、ゆるやかに増水して上流から運ばれてきた肥沃な土が積ります。秋になって水が引くと、牛にスキを引かせてたがや、種をまきました。麦のほかに、ブドウやイチジクなどの果物、タマネギや大根なども栽培しました。

増水の時期をまえもって知るために、溝がつくられました。土地のわずかな高低をきまき水路をつくり、洪水のあとに土地を区切りなおしたりするために、灌漑の技術が発達しました。

おおぜいの人びとが大きな工事に取り組み、その指揮をとる人もあらわれました。そのような人たちが、やがて王や神官・税人となってエジプトを支配するようになりました。5200年ほど前(紀元前3200年ごろ)、エジプト王国が成立しました。ゆたかな実りによって、自分で食料を生産しなくても生活できる人たちが、登場したのです。

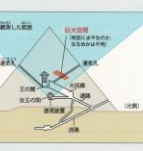
—ピラミッド内部に未知の巨大な空間—

クフ王の大ピラミッドの内部には、壁の厚さや柱の位置、女王の墓などの空間がある。考古学や天文学が協同する国際研究チームが、それ以外の空間があるのではないかと期待して、それを調査し、発見し、研究をすすめた。

研究チームは、宇宙船のレーダーで探る装置を使った。宇宙から降り注ぐマイクロ波は、壁を100m以上の距離をたどることができる。2017年、未知の巨大空間を突き出すことに成功した。高さ30m以上あるとみられる。このように、物理学や工学の専門家たちも、ピラミッドのなぞを解くために活躍している。



⑧新文字の設計の手がかりになった王の名。プトレマイオス朝の王が、新文字の設計を手がかりに設計した。



授業づくりの視点
生徒の関心が高いピラミッドのなぞを探ります。建設に携わった人たち、農民の生活はどんなものだったのでしょうか。古代エジプトの人びとの思いを想像します。(文中、「○○○」は予想される生徒の発言、-○○○-は教師の言葉です)

○巨大なピラミッドをどう造ったのか

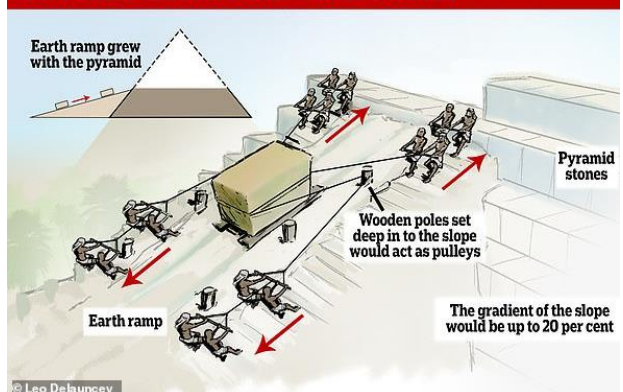
—図1 2を見て思ったことを言ってください—

- 「手前にいる人がとても小さく見える」
- 「1辺が230mとは1周して1kmくらいある」
- 「今はきれいではないが、できた時は石で覆って輝いていたことをテレビで見た」
- 「27年も墓を造らせるクフ王とはどんな人か」
- 「4500年間、崩れないでいるのがすごい」
- 「どうやって石を切った?」「どうやって運んだ?」
- 「ピラミッドの中はどうなっているの?」
- 「40階建てのビルの高さ。工事は怖くないのか」
- 「高い所に石を積んでいくのが特に難しいのでは」

—どうやって石を積んだか考えてみましょう—

- 「大勢の人が縄で石を引っ張った」「坂道をつくる」
- 「ソリに載せて滑りやすくした」「テコを使う」
- 複数の説がありますが、採石場跡から滑車の役目をした柱が出てきてイメージ図が描かれています—
- 「下のチームが滑車で反対方向に引っ張っている」
- 「左右のチームの力を同じにしないと動かせない」
- 「この方法でどれくらい楽になるか」「研究熱心だ」

HOW THE PYRAMIDS GREW STEP BY STEP



ピラミッド建造の謎が解明?採石場で「傾斜システム」の遺構が発見される ナゾロジーより引用 (nazology.net) (<https://nazology.net/archives/24121>)

—ピラミッドを造った人たちについて、§1 からわかったことや疑問を出しましょう—

「建設現場の近くに大きな都市がつけられた」

「役人や働く人びとの住居が並んでいた」

「パンやビール、肉など豊かな食事が保障された」

「専門的な仕事に分かれて働いていた」

—メンカウラー王は強制でなく喜んで仕事をするのを望むと言っています。どう思いますか—

「リーダー的な人は喜んで研究や仕事をしたのでは」

「石を運ぶ仕事はきつい」「辞めさせてもらえたか」

「豊かな食事を喜んだ。このころは重労働が普通」

「石を運ぶ時の滑車など最新の方法を学べる」

「ケガをしたら最悪では」「奴隷はいなかったのか」

○神官と書記と農民 それぞれの生活

—側注「古代エジプトの人びと」の神官へカナクトの手紙から、わかったことや疑問を出しましょう—

「神官が使用人の頭に麦をつくる指示を出している」

「神官は神をまつ人ではないのか。地主みたいだ」

「神官はなぜ力をもったのだろう」

「図4」に人びとが死後の世界を信じているとある。

神官は神に仕えるので尊敬されたのではないか」

—次に『ドゥアケティの教訓』を読んでみましょう—

「書記は最高に良い仕事だと思われていた」

「読み書きの教科書があった」「誰でもなれたのか」

—書記メンナの墓の壁面を3Dで見学しましょう—

Tomb of Menna (TT69) in the Theban Necropolis (matterport.com)に、インターネットでアクセスします。
(©2023 Matterport, Inc. All rights reserved.)

—最初に教科書の図5の絵を探しましょう。墓に入っ

てすぐ左側に曲がるとあります—

「あった!」「壁一面がいろいろな農作業の絵だ」

「図5」はどんな作業の場面だろう」

—ヤギに麦を踏ませて脱穀し、放り投げてもみ殻を飛ばしていますね。他にどんな絵がありますか—

「ロープで畑を測っている人たちがいる」「麦を刈り

取っている」「大きな駕籠で運んでいる」「4人が正

座して記録している」「子どもも働いている」

—図5の上の絵に監督をする書記メンナがいます—

「大勢の人を監督して働かせている」「何を持っている

のか」「右下の人は棒で打たれているみたいだ」



監督をする書記メンナ／打たれる農民

—なぜ打たれているのでしょうか—

「税がはらえない農民」「仕事を怠けたか」

「メンナの顔が消されている」「恨まれていたのか」

「メンカウラー王のような言葉を残せばよいのに」

○農民とピラミッド

—農民はピラミッドをどう思っていたのでしょうか。

グループで意見を出しあいましょう—

「あの石はお父さんが運んだと家族に自慢する」

「ピラミッドはエジプトの誇り。文明のあかし」

「ピラミッドがある国に敵は攻めてこないから安心」

「自分は造りたくない。キツイ」

「パンとビールをもらった。また参加したい」

「パンとビールの麦はもともと農民が納めた税だ」

「税が重い。税を軽くしてほしい」

「あんなに大きなピラミッドでなくてもいい」

「ピラミッドに関心ない。良い主人の下で働きたい」

「墓にはすごい宝物がある。盗みに行こう」

「王は太陽神、神を大切にすれば死後幸せになれる」

授業のまとめ

農民はピラミッドのことをどう思っていたのでしょうか。授業をふりかえって書いてみましょう。

■授業づくりに役立つ文献

- ・周藤新太郎「ピラミッドのなぞ」『ともに学ぶ人間の歴史 授業づくりブックレット』No.10 学び舎 2021年
- ・河江肖剰『ピラミッドタウンを発掘する』新潮社 2015年
- ・かこさとし『ピラミッド』偕成社 1990年

学び舎教科書を使った授業実践

火と人の長い、長い歴史

岩本賢治（元公立中学校教員）

第1章 <歴史を体験する> 火と人類の歴史をさぐる（教科書 p. 34-35）



① キリモミ式



② ヒモギリ式



③ ユミギリ式



④ マイギリ式



⑤ ヒバナ式

1. よりどころとしての火

コロナ感染症の流行のためか、ソロキャンプや焚き火がブームになっていて、テレビでもネットでも関連コンテンツが放送・再生され、中には焚き火の音だけを90分間流し続けるラジオ放送まで登場しています。焚き火の火で心が落ちついたり、キャンプファイヤーで見知らぬ人に親近感を抱いた経験はだれにもあります。恐怖を伴う闇や野獣から身を守り、火を中心に共同体を築いてきた人間の歴史が、この身体に今も刻まれているのでしょうか。

2. 火と人のヒストリーと学び舎教科書

『ともに学ぶ人間の歴史』（以下、教科書と略）は、痛ましい沖縄戦の記述から学習がスタートし、首里城正殿が「沖縄戦で破壊され、焼け落ち」たが、50年後に再現されたことを記し、歴史は火がもたらす災厄を乗り越える人のいとなみで受け継がれていくことを示しています（pp. 4-5）。

今人間が使うエネルギーの大部分は熱エネルギーとして得ており、熱を直接使ったり、爆発的な燃焼によるエンジンやタービンで、また電気エネルギーを使うモーターでの運動エネルギーとして利用して、私たちの日常生活は成り立っています。火と人の関わり抜きに、歴史を語ることはできません（*1）。

教科書は、生活の中の火として（えごま油 p. 75、菜種油 p. 111 他）、ものづくりの火（縄文土器 p. 26、産業革命 p. 143 他）として、エネルギーの火として（炭鉱 p. 143、高度経済成長 p. 263 他）、戦いの火と

して（火縄銃 p. 92, 95, 99、東京大空襲 p. 237 他）、宗教の火として（餓鬼草紙 p. 65、茶毘 p. 241 他）、とさまざまに記述しているので、「人間の歴史」には「火の物語」が欠かせないことがわかります（*2）。

3. 地球史と環境問題と火を貪ってきた人間の歴史

火が燃える＝燃焼とは、「発光と発熱を伴う急激な酸化反応」です。大気中に酸素のある地球は希少な天体ですし、その地球で火を手にした動物は人間のみですから、この上ない幸甚だったわけです。元はと言えば地球上の酸素は、生物が光合成により二酸化炭素を吸収しながら、酸素を発生させ、炭素を貯え成長した結果です。生物中唯一火を手にした人間は、逆に他の生物の過去と現在を石炭や石油、天然ガス、木材や木炭の形で燃料とし、燃焼によって酸素を消費し、二酸化炭素を過剰に発生させ、地球温暖化の主因となって、今、「地球沸騰化」を迎え、自らの存在を滅ぼしかねない災厄となっています。

このような地球史的な観点と今日の環境問題とを結びつける授業づくりが必要です。

4. 教科書を使った授業づくり—正の歴史

教科書では、「火を使用するようになると、どんな良いことがあるのでしょうか。生活はどのように変わっていくのでしょうか」（pp. 34-35）と問いが設定しており、本文（p. 13）では、火を狩りで使い、肉を焼き、暖を採り、寒冷期にも生き残り、寒冷地にも移

動できたことが記述されています。

これに加えて肉や他の食物を焼くことで殺菌され、食中毒を防ぎ寿命が延び、消化吸収がよくなり、身体と脳の発達を促し、他の大型類人猿よりも咀嚼にかかる時間が格段に短縮され、余った時間を食料の採集や道具づくりに使えたこと。長寿命化は文化的能力の発達と蓄積に貢献したことを説明します。

加熱され柔らかくなった食物は、咀嚼器官の退縮を促して、歯列と頸椎の間のスペースが狭くなり、咽頭が収まりきれなくなり、頸の中程に下がってくることにより、言葉が話せるようになったと推測されています(*3)。これで直立二足歩行→道具の使用・製作→火の使用→脳の発達→身体の変化→言葉の使用、と人間の特徴がうまく説明できます。

教科書(p.34)に5種類(①キリモミ式、②ヒモギリ式、③ユミギリ式、④マイギリ式、⑤ヒバナ式)の発火法が紹介されていますが、①～④は摩擦式発火法、つまり木や竹を摩擦させて発火させる方法、そして⑤は火花式発火法で、違いがあります。

授業では、最初にヒバナ式発火法の実演をすると、生徒の関心が高まります。発火作業に必要なものは、一定の堅さを持った石と鋼鉄片(炭素鋼)です。授業では、生徒に「石と鉄はどっちが堅いかな?」と発問すると、決まって生徒は「鉄!」と答えます。私は心中にんまり!人差し指を左右に振りながら、

「違います!堅い石を柔らかい鉄に打ちつけて、鋼鉄片を削り取った時に発生する熱で、削り取った鉄片を酸化させて火花がつけられます」と説明します。

石は角のある硬度6.5~7の石であれば、フリント(火打ち石)でなくてもよく、私は拾ってきたチャートやサヌカイトを使います。黒曜石や石英、水晶やメノウ、茶碗や皿など磁器のかけらでも良いそうです。鋼鉄片は、ショアー88(堅さの単位)程度のもが良いそうですが、私は手に持ちやすいのでヤスリを使っています(*4)。火花の落ちるところに



写真IV



写真V

火花を置いておくと、落ちた火花から直ぐに火が着くので、生徒からは歓声が上がります。

教科書の「実験火おこしに挑戦する」では、①キリモミ式発火法に挑戦しています。写真の男子生徒は私の教え子でスポーツマンですが、彼らほどの豪腕でなくとも発火は成功します。TBS脱出島SPでタレントが火おこしをしますが、火種ができるまで59秒が最高記録

です。私の経験では中学生でも二人のペアワークであれば、楽に1分を切ります。

難しいのは火種から火を大きくする場面です。教科書では、火口のつくり方を紹介していますし、私は別に詳しく説明しています(*5)。炭化させた火口でなく麻の火口であれば、ホームセンターやネット通販でも販売されていますから、これを入手すると手軽ではあります。脱出島SPでは火種を麻の火口で包み、手に持ってブンブン腕を回して発火させています。「ポッ」と音を立てて発火していました。

5. 教科書を使った授業づくり—負の歴史

教科書は、生活の中の火やものづくりの火、エネルギーの火として、人間の暮らしを豊かに向上させてきた、正の歴史が綴られていますので、「火」という具体的なものさしで歴史の進歩を比較しながら実感することができます(*6)。

同時に、教科書は火がもたらした、負の歴史も詳述しています。沖縄戦から教科書をスタートさせていますし、第1章だけでも、青銅器や鉄器の製造と武器としての使用(p.15,20,22,29,33他)とキリストの処刑とキリスト教徒の大弾圧につながるローマ市の大火事を記述しています(p.23)。

また、教科書本文最終ページでは、「平和は、戦争によって破られるだけでなく、貧困や差別、人権の抑圧、環境の破壊などによっても、その実現が妨げられます」と書き、戦いの火だけでなく、ものづくりの火やエネルギーの火、生活の中の火さえも、この地球環境に負荷をかけていることを短く書いています。同時に、「未来は私の手の中に」と「夢」を実現するために、「過去の歴史から学び」、「一人ひとりが平和を考え続けること、平和の実現のために努力すること」を求めています(pp.276-277)。

火おこしを単に体験や活動に終わらせず、歴史学習全体を通じて、人間の行為によって正負の価値いずれにも傾いてきた火の歴史を学び、人間の幸せを実現する火と為すにはどうすればよいのかを、火を一つの基軸に生徒たちに考えさせ続けていきましょう。

*1 田坂英紀『現象から学ぶ燃焼工学』(森北出版,2007年)
*2 西野順也『火の科学』(築地書館,2017年)の章立てを参考にした。

*3 馬場悠男『「顔」の進化』(講談社ブルーバックス,2021年,pp.122-125)

*4 高嶋幸男『火の道具』(柏書房,1985年,pp.39-40)

*5 『「ともに学ぶ人間の歴史」授業ブックレットNo2』(学び舎,2018年)の、「実践講座:必ず成功する火おこしの技術ボクらはみんな火を囲んで大きくなった」

*6 学び舎『「ともに学ぶ人間の歴史」指導書,p.23

研究者が語る「学び舎歴史教科書」

生徒の目線を大切にした画期的教科書

池 享（一橋大学名誉教授）

歴史教科書とは、最新の研究成果に基づき、歴史の展開を系統的に叙述する、通史的性格を持つものと、私は思っていた。そのため、「子どもと学ぶ歴史教科書の会」の構成案を初めて見たとき、正直なところ面食らった。項目の順番がバラバラで、これでは生徒たちが戸惑うのではないかと思ったからである。話し合いに参加する中で、何より生徒の関心を引きつけなければ、どんなに立派な内容も「馬の耳に念仏」になってしまうことが、だんだん分かってきた。

そういう目で見ると、この本はなかなか良くできている。何より導入が具体的で、まず「どうということなんだ」と思わせる「つかみ」になっている。それをきっかけに、背景が説明され、時代の特徴が浮き彫りにされる仕組みなのだ。

研究成果を盛り込んだ展開

それだけでなく、こうしたやり方を使って、研究成果をうまく盛り込んでいる。第4章「世界がつながる時代」は日本が世界と結ばれる時代を扱っているが、従来は、ヨーロッパ勢力のアジア進出への東アジア側の受け身の対応として、鎖国をはじめとする近世社会の成立が説明されていた。しかしこの本では、第3で述べられた「前期」倭寇の活動→明王朝を中心とした東アジア秩序の成立・貿易の活発化という流れをうける形で、石見銀山の開発・「後期」倭寇の活躍→新しい東アジア秩序と鎖国制の成立が述べられ、一貫して東アジアに視点を置いた展開になっているのが特色である。ヨーロッパ勢力は、倭寇に導かれて活発な東アジア貿易に参入したという構図になっている。

教育現場との相互協力関係

その分だけ、「銀と戦国大名」に始まり、「町衆と信長」→「村に入ってきた秀吉」と続く国内のテーマでは、歴史の流れが上手く掴めないか

も知れない。しかし、限られた紙幅の中で何でもできるものではなく、むしろ、思い切った冒険と評価したい。

そこで、現場で教える先生方の工夫が大切になると思う。まさに、「教科書を教える」ではなく、「教科書で教える」ということだろう。また、こうした現場での教育実践が、様々な形で教科書に反映されれば、いっそう充実した作品になると思う。そうした教科書執筆と教育現場の相互協力による発展の仕組みが、この教科書の作り方には込められているのである。

朝鮮侵略の負の遺産

さらに、付け加えておきたいことがある。本文にもあるように、豊臣秀吉の朝鮮侵略は、朝鮮・日本の民衆に大きな被害を与えた。また、豊臣政権が崩壊する引き金ともなった。

それだけでなく、日本の国際関係にも、大きな負の遺産を残した。何より、交戦国だった朝鮮・明が国交関係を拒否したことである。そのため、後継の徳川政権は大変な苦勞をした。朝鮮とは、交渉に当たった対馬の宗氏が、家康からの国書を偽造して使節を派遣してもらい、それを機に国交関係が成立した。

この件は後にバレてしまうが（柳川一件）、朝鮮との国交関係を重視する幕府は、宗氏を不問に付した。明に対しては、国交樹立を認めてもらえず、直接の交易ができない状況（p. 102）が固定化した。このような立場に置かれた徳川政権は、中国を中心とする東アジア国際関係の正式メンバーになることができず、「四つの口」（p. 103）を通じた、独自の小国際秩序を作らざるを得なかったのである。

いけ・すすむ/1950年生まれ。専攻は日本中世史。主著に『日本中世の歴史6 戦国大名と一揆』（吉川弘文館、2009年）『戦国期の地域社会と権力』（吉川弘文館、2010年）など。

明確な「時代象」から生まれる歴史への問い

荒川 章二（国立歴史民俗博物館名誉教授）

「学び舎」歴史分野教科書は、構成の半分を第4部「近代」、第5部「二つの世界大戦」、第6部「現代」に三区分する。「現代」は第二次世界大戦後であり、これは通例の時期区分だが、「二つの世界大戦」は日清戦争から始まり、表題通りに第一次世界大戦で分ける時代区分論とはかなり異なる。そして、第5部の時代を遡って拡張したことで、第4部は、世界史における近代国民国家の成立期、日本史では維新から明治立憲体制成立期までに焦点が絞られている。

近代国民国家とは何だろう

その大胆な選択の結果として、第4部では、近代に入るとはどういうことなのか、近代の国家はそれ以前の時代の国家と何が違うのか、「国民」が生まれる過程、そしてその「国民」とは誰を指すのか、などがよく見え、そうした気づきは、歴史における「時代」の意味・特徴への関心を掻き立てる。

例えば、第4部第6章「世界は近代へ」では、イギリスの市民革命からではなく、最初にアメリカ合衆国という近現代世界を代表する国家の成立を配置し、近代社会像を描く。そこに見えるのは、イギリスからの独立戦争を通じて掲げられた平等・人権・国家権力のあり方という近代の普遍的理念であるとともに、先住民インディアン社会を根こそぎ破壊し、アフリカから連れてきた黒人奴隷制を拡大する、「すべての人」の「平等」理念に背馳する、近代国民国家のもう一つの顔である。また、産業革命のページでは、工場と機械による大量生産が生活を利便化し、貿易を地球規模に拡大する一方で、そこで労働する人々に対する過酷な長時間労働や差別を生み出し、それに抗して、労働者の生活世界という近代社会の内部から、近代の平等理念を問い直すとする資本主義的近代の根本課題の浮上が、巧みに示される。

さらにこれら西欧の近代国民国家の軍事的経済的圧力がアジアに及んだ時の対応が、インド・中国・日本の比較事例として掘り下げられ、共通性と特質の両側面の把握から、幕末維新时期日本の歴史過程の性格を考える手がかりを与えてくれる。

戦争体験から踏み出した現代

第5部では、20世紀への変わり目の頃から始まる本格的対外戦争・植民地分割戦争の時代を包括的・集中的に構成し、第二次世界大戦の惨劇（象徴的には、教科書 p. 243「第二次世界大戦の死者数」の非戦闘員犠牲者数と割合）に行き着いた帝国主義=戦争の時代を、抵抗の姿や民衆生活を含めた全体像として丁寧に描き出す。同時に、帝国主義（植民地帝国）の時代とは、国家間の排他的戦争（及びそれに伴う占領支配=戦場化）が頻繁に起こった時期であるとともに、帝国圏内でも、植民地民衆（時に本国民衆）への抑圧鎮圧出動という両側面が複合的に織りなす絶えざる軍事力行使の時代であったことを多面的に浮かび上がらせている。

こうして、第5部で戦争の時代の実相を詳細に描いたことで、第6部「現代」がいかなる意味で「戦後社会」なのか、戦争・軍事体験が戦後の社会意識に如何に広く深く刻印したかという現代社会の前例のない特質が浮かび上がる。同時に、核戦争の出現を含む戦争の終わり方や戦勝国主導の講和が戦後体制にいかなる歪みをもたらし、新たな軍事同盟を生み、各地に熱戦を吹き出させ続けたのか、という歴史の継続という側面にも注意が向けられる。平和への希求をどこまでも掘り下げている教科書である。

あらかわ・しょうじ/1952年生まれ。専攻は日本近現代史。主著に『軍用地と都市・民衆』（山川出版社、2007年）『全集日本の歴史 16 豊かさへの渴望』（小学館、2009年）など。

“生徒が問いを表現する” 産業革命の授業

周藤新太郎（千葉県立東葛飾高等学校）

はじめに

「歴史総合」での「近代化と私たち」の「産業革命」の学習では、「イギリスに始まる産業革命は、世界各地の社会や経済をどのように変えたのだろうか」との主題を設定し、班ごとに「問い」を表現させ、その問いに対して仮説を立て探究し、そのまとめを発表させる8時間の学習活動を実施した。

ここでは「問い」をたて、表現する学習（3時間）について、付箋（1辺7.6cmの正方形）を使った具体的な実践を紹介したい。

1. 中学校の教科書との比較

「歴史総合」の最初の時間に、生徒には中学校での歴史分野で学習したことをふまえて、この新しい科目があることを説明して、中学校で使った教科書を持ってくるよう指示した。そこでまず中学校の教科書にある「産業革命」を各々黙読させた。中学校での学習を思い出させて、その延長に高校の「歴史総合」があることを意識させることがねらいである。

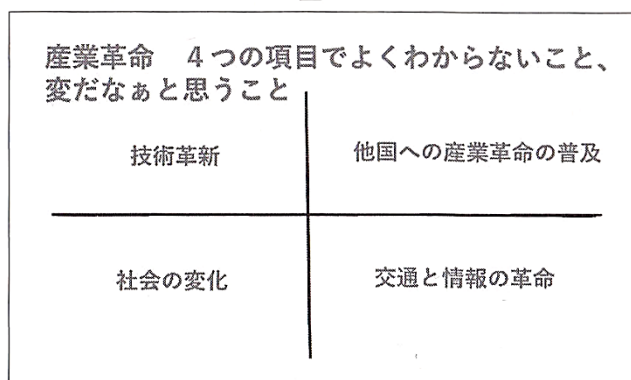
そして中学校の教科書と「歴史総合」の教科書を比べさせた。中学校の教科書がない生徒には、生徒たちが一番多く使っている教科書から産業革命の頁を印刷して配布した。生徒たちは、「歴史総合」の教科書と比べても意外に中学校の教科書の情報量が多いことに改めて驚いていたようだ。

2. 1時間目～項目ごとに問いを炙り出す

次に、高校の「歴史総合」の教科書の「産業革命」の本文を各班で1文ずつ輪読させた。教科書の本文は「1 技術革新」「2 社会の変化」「3 他国への産業革命の普及」「4 交通と情報の革命」の4つの項目に分かれている。

多少の説明を加えるに留めて、A3の用紙（台紙）を配り、4等分になるよう縦横の線を引き、それぞれに項目名を書かせ。（図1）、疑問に思った点などを付箋に書いて台紙に貼っていく作業をおこなわせ

図1



た。

まずは5分間、自分でよくわからないところを付箋に書いて台紙に貼っていく。次の5分間で、班員どうして付箋に書いた問いを見ながら、同じような内容があれば付箋を重ね、またどうしてその問いにしたのかを話し合う。分からないことを炙り出すためには、この話し合いが大事である。

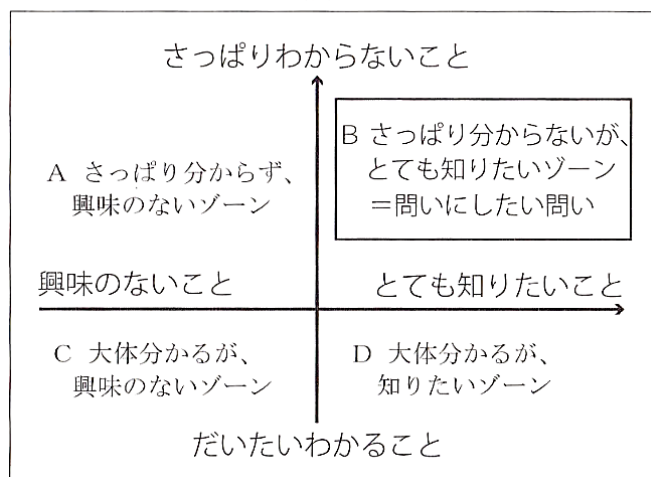
たとえばある班では、「技術革新」の項目で、「蒸気機関の誕生により、輸出入はどう変化した？」などの問いがでてくる。それは付箋に問いを書くことによって可視化され、班内で共有できるからだ。

3. 2時間目～「問い」を明確化する

前回の項目ごとに炙り出した問いを、さらに班で問いを明確化していく。新たな台紙を配布し、縦軸と横軸をマジックで引き、図2のように、4つのゾーンを書き込み、付箋に書いて貼っていく（約7～8分）。



図2



ここで大事な点は、班員4人が意見をだしあって、問いをそれぞれのゾーンに分類させることである。前回の授業に引き続き、この時間が一番重要である。生徒は分類するために教科書を確認したり、中学校の教科書を開いたり、またはタブレットで検索したりして、調べる。教師も机間巡視してアドバイスをおこなった。

「問い」にしたい「問い」としたのが「Bさっぱり分らないが、とても知りたいことのゾーン」である。ある班では「交通革命の輸送手段はどのような変化があったのか?」「貿易手段はエネルギー革命の影響を受けた?」「技術革新によってどのような貿易手段が生まれ、それによりどのような結果が残ったのか」などの問いが炙り出された。

4. 3時間目～「問い」を一つに決める

次にBゾーンから班内で一番問いにしたいものを選びさせた。ある班では「産業革命を通して貿易はどのように変化し、各国にどのような影響を与えたか」を一番の問いにした。その理由は「産業革命に

よる技術の発展で、加工貿易の内容がよくなった国が出てくると、加工貿易の相手を変える国が出てきて、選ばれなかった国が貧しくなると考えられるから」というものであった。

第一位の「問い」が出揃ったところで、次に他の班と対話し「問い」を学ぶ学習である。つまり、班4人のうち一人が自分の班の「なぜその問いにしたのか」の説明係として席に留まり、残り3人がアトラダムに他の班へ移動し、その班の説明係の説明を受けつつ質問をする。これを約3分間とり、全員が説明係になるよう4回ローテーションをおこなう。生徒たちは自由に移動でき、他の班の生徒と、賑やかに、あるいは真剣に対話を繰り広げた。それが終わると最後に班の代表者を一人決め、全体に班の問いを表明させた。

4. 授業を終えて

本当に知りたい、分かってほしい、そして4人の思考が一致する「問い」を表現するためには、これだけの時間をかける意味はあると思う。これがしっかりとできていれば、次の探究活動がより深いものになる。

生徒からは「班で問いをたてた後、他の班の問いを見に行けることで違った視点からとらえることができ、班の問いを深めることができた」「中学生の頃よりも産業革命についての知識を得ることができた。特にイギリスで初めて成功したのかについてはたくさんの知識を吸収できた」「産業革命は、今回問いを考えただけでも世界への影響は大きいのだなと思ったし、どのように伝わっていったのかも気になった。問いも興味深いものになったので、調べて答えに近づいていきたい」などの感想が寄せられた。

生徒たちはこれまで経験した歴史学習とは異なる雰囲気を「歴史総合」の授業で感じたようだ。



2023 年学び舎教科書セミナーのまとめ

8月20日、「子どもが生き生きと主体的に学ぶ歴史学習」をテーマにセミナーを実施しました。採択校の先生からの実践報告をもとに、ブレイクアウトルームでの意見交換も含めて参加者から多くの意見をいただき、学び合うことができました。

●法政大学中学高等学校 米山宏史さんの報告

「さまざまな階級と立場で考え学び合うフランス革命の授業」について
山田麗子

中3を対象とした7時間の授業報告です。授業づくりには教育実習生も参加しました。革命の通史学習をした後に、グループに分かれ、当時の9つの階級や立場からひとつを選びます。そして、その立場の人たちは人権宣言、1791年憲法、国王の処刑、ジャコバン独裁政権のそれぞれについてどう考えたか、調べてプレゼンし、学びあう授業でした。

米山さんは、聖職者・貴族・自由主義的貴族・ブルジョワジー・中流市民・サンキュロット・(平民の)女性・小作農民・仏領ハイチの黒人奴隷の9つの階級・立場を設定しました。それぞれの立場では人権宣言をとっていても評価が異なります。プレゼンでは、サンキュロット、女性、小作農民、黒人奴隷は「人間」の対象外だったことが発表されました。

1791年憲法では、制限選挙と普通選挙をめぐる立場の違いが明らかになります。ジャコバン政権では、価格を抑える最高価格令を都市の人びとが評価し、小作農は無償で土地を所有できる政策を歓迎するなど、貧しい人たちの要求が浮きぼりになりました。

さまざまな階級・立場の人びとが葛藤する激動のフランス革命を、生徒たちは立体的に考えました。そのうえで「最重要な出来事と理由」「フランス革命の時代に生きていたらどの階級に属しどう行動する？」というふりかえりでブルジョワジーの活躍を選択したものが多く、生徒は歴史の大きな転換を中心に捉えながら、社会の矛盾を考えたと感じました。

グループで個別に調べたことが合わさって全体像が見えてくる、まさしく学び合い考える歴史の授業でした。授業風景の映像では、プレゼンのグループに生徒が質問したり米山さんがコメントしたりして、丁寧に学び合う授業のようすが印象に残りました。

●南山中学高等学校女子部 根本理平さんの報告

「生徒の気づきと教科書をつなげる～沖縄戦学習～」に思う
高嶋 道

根本さんは、まず教科書の『歴史と出会う』に、中3の生徒たちを案内し、慰霊の日の「平和の礎」に佇ませました。ワークシートの地図で摩文仁を探させ、沖縄戦学習(2時間)のスタートです。

当時26歳の安里要江さんは、2人の幼子の母親でした。授業は、この家族・親族17人が米軍の地上戦に巻き込まれ、彷徨う逃避行を、日誌にそって「追体験」します。教科書(「荒れ狂う鉄の暴風」)やNHKの映像から、戦争の状況を学びながら進行します。

根本さんは、折に触れて発問と質問で、生徒の気づきや疑問を取りあげ、アプリを使って提出させ、班で話し合っています。例えば、ある生徒から「なぜ、安里さんは北に行ったり、南に行ったりしたのか」という疑問が出ると、「日本兵から行き先を教えてもらっている」との意見が出ました。この頃の安里さんは、日本兵を信頼していることに気づきます。

一家は乏しい食糧で、墓や塚、豚小屋、溝、樹の蔭などに潜み、逃げ惑います。移動や隠れた場所を生徒は地図に書き込みながら、「体験」していきます。塚やガマに逃げ込もうとすると、日本兵に追い払われます。運良く入り込めた場合にも「赤ん坊を泣かすな」「始末しろ」と命令する日本兵に慄きます。安里さんが抱きしめていた9ヶ月の和子ちゃんが亡くなります。「日本兵は、住民の味方だったのか」「沖縄の人への差別があったのではないか」と疑問が出ます。それはやがて、軍官民共生共死の方針や沖縄戦は本土決戦までの時間稼ぎだったと知ることにつながっていきます。生徒はさらに「なぜ」「どうして」と考え続けます。この授業は、「私たちのワークシート沖縄戦」(『歴史と実践』第28号)を活用した試みです。生徒自身が感じて考えあう新鮮な展開でした。

「追体験」で学ぶ沖縄戦・フランス革命

—学び舎「教科書セミナー」の授業から—

安井 俊夫

革命の重要場面で意見を述べあう

米山宏史氏のフランス革命の授業で生徒は、革命の重要場面で、各階層の立場から、その時点での考えを述べ合っていく。それは人権宣言採択など4場面だが、人権宣言に対しては貴族の立場から「特権がなくなり、税も負担させられる。こんな宣言なくすべき」などの意見が出る。しかしブルジョワ側からは「これまでは王に抵抗できなかったが、権利を認められたので、不法な扱いをやめさせることができる」と評価する。

だが一方で平民女性からは、「生まれながらに自由平等というが、男女の平等はない」と指摘する。このように各階層から意見を述べ合うことは、当時の人権宣言をめぐる社会状況、多様な人びとの動きを、教室の中に創り出していると言える。そこでは旧体制でのその階層の状況を踏まえて、ポイントを衝いた具体的な主張になっていることに注目したい。生徒側に立てば、意見を述べるべき立場が（各階層から）明確になっていけば、そこから旧体制での状況を踏まえて、人権宣言などの場面に、主体的に関わろうとする。

このように各階層から革命の場面を見ていくことは、その時点でのその階層の立場を追体験することになる。この追体験は、対象に共感しながらも、そこから自分自身の主張をうち出すものだ。つまり革命を自分の問題として考える有力な方法を提起していると思う。

戦火の中を「一緒に逃げる」

根本理平氏の授業で生徒は、安里さんが一家で戦火の中を逃げまどう姿を、その日誌・証言によって、「一緒に逃げる」体験として足跡を追う。その避難の行程を日誌によって地図に記入する。だがそれが意外に長距離だと気づく。それは「一緒に逃げる」感覚で記入していくからだろう。

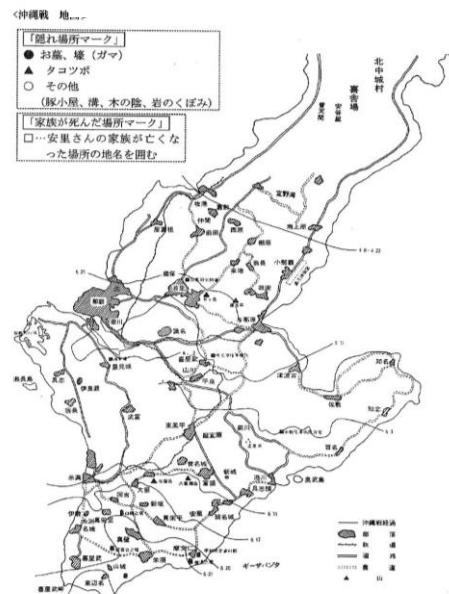
そこで教師から、「安里さんたちにとって一番安全な場所はどこだろう」と問われ、生徒は壕やガマ

ではなく、「爆音の聞こえないところ」と答えている。鉄の暴風の中で、爆音という身体に直接響くものこそ恐怖だと感じたのは、戦火の中にいる実感に近いものだったのではないか。

一家はこの避難行程の中で、次々と犠牲者を出し、生徒は家族一覧表にそれをその都度記入する（家族を失う疑似体験）。ようやく避難できる壕を見つけるが、生後9か月の乳児を抱えた安里さんは、壕の日本兵が「子供を泣かすな。泣かせたら始末する」との怒鳴り声におののく。恐怖に駆られ、一瞬乳児を抱きしめる。この状況に接して生徒は「日本軍は何のために戦っているのか」「住民の味方ではないのか」と問いかけている。

この問いかけで生徒たちは、沖縄戦の根本問題に到達してきたと言える。生徒は追体験の中で安里さんに共感し、その切実性が日本兵の言動への疑問、問いかけとなったものだ。だが安里さんになりかわって言っているのではない。あくまで生徒自身の問いかけであり、問題への生徒の主体性に注目するとともに、追体験による戦争学習の可能性に目を向けたい。

安里さんの避難経路



「私たちのワークシート沖縄戦」(p.68)より転載

『歴史と実践』第28号(編集:沖縄県歴史教育者協議会)発行2007年

参加者の感想 アンケートより

米山宏史報告

「さまざまな階級と立場で考え、学び合うフランス革命の授業」について

●班ごとにフランス革命に関係する階級の人々を割り振って調べ学習をさせることで、生徒が歴史を主体的に学ぶことができていたと感じた。4つの問いについては階級ごとに賛否両論や一部賛成など、調べた情報を根拠としたからこそ、それぞれの立場がどのように感じたのかということを深く考えられていたのではないかと感じた。また、今回の実践は通史学習のアクティブラーニングの型として、他単元でも応用できることが考えられることから、追試における再現性も高いと感じた。(大学生)

●中学生にとってはやや難しい学習内容であったと感じましたが、1つの歴史的事象について、9つという非常に多岐にわたる立場から考えていく…という手法は多角的・多面的な思考という観点からも、大変興味深く参考になりました。ただ、私がこのような学習を行う際に最も難しいと感じることは、「いかに、当時の人々の気持ちになって、その社会的事象をとらえられるか」ということです。中学生が、「今の自分の気持ちを述べるのではなく、当時の人々の気持ちになって考える」ための具体的な手立てについて、もう少し皆さんからのお話を伺いたかったと思いました。(教員)

●高校の社会科教員として思うことは、米山さんのように中学で7時間使ってしっかりフランス革命を行っているのであれば、高校の授業でフランス革命の時間をとる必要がないと思いました。勤務校で今年度より歴史総合がはじまり、時間がないうち、フランス革命は5時間使って学習してしまいました。理由としては19世紀のフランスを理

いとイケないからなのですが、歴史総合は2単位の授業でフランス革命は1時間程度で終わらせなくてはならないので、中学段階でどの程度学習を進めているのか確認が必要だと思いました。ネットの使用をしているようでしたが、文献でどのような調べ学習をしているのかが気になりました。フランス革命で生徒が調べるのに適切な文献を教えてほしかったです。(教員)

●生徒を9つの階級に分けて、それぞれの立場でフランス革命を考えることで、受け身の学びから主体的な学びになると感じました。授業では、それぞれの立場であればどう考えるか、といった目線で調べ学習をされたとのことでしたが、学びを深めるためにはどれほど生徒が自分の階級を自分事として捉えることができるかが重要になりそうです。(大学生)

●私自身も教育実習で授業をさせていただいた。生徒の学びが対話の中で生まれるのを実感することが出来たのでとても良い授業実践であったと感じた。この授業を行うにあたり、アクティブラーニングにかかる時間の長さを考えていく必要があると感じた。特に公立では受験も視野に入れ、教科書の内容を網羅することが求められる。そのため、カリキュラムの中で切り詰められる部分を見つけていくことが必要である。中学生のレベルに落とし込んで授業実践を行っていきたい。(大学生)

●9つの階級に分けるという方法が勉強になりました。中学校の歴史の授業で登場する身分は、国王、貴族、聖職者、平民の4つという印象が強いです。しかし、本実践は、貴族の中でも自由主義的か否かで分けたり、平民の中でもブルジョワ

ジー、農民等に分けたりと、一つの「身分」の中でも、多様な立場を持つ人々がいることを子どもたちに理解させる内容でした。さらに、女性、黒人奴隷等、社会的マイノリティーかつ弱者という立場も、子どもたちが歴史的事象を多面的、多角的に考えていくために重要な視点だと思います。今回の報告で、9つの立場から子どもたちなりにフランス革命の現場に入り込み、想像している様子が感じられました。また、先生が子どもたちの頑張りを褒めている姿からも、子どもたちへの愛情が大変変わりました。(大学院生)

●生徒たちが多面的な見方ができる！まさにそんな授業の実践でした。この発表のために、授業予定を工夫され、進めてくださったこと。感謝です。米山さんの「生徒と築いた信頼関係が大きい」とのお言葉。まさにその通りですね。ありがとうございました。(元教員)

●9つの視点や問いを設定して、調べさせ発表させる手法は大変参考になりました。歴史総合の私の授業で、この手法を取り入れてみようと思います。また教育実習生に、概説についてのレクチャーをうけもたせる役割分担は、来年度教育実習生を受け持つときの参考になりました。ありがとうございました。(教員)

●9つの立場から班で一つ選び、調べ、考えさせる構成がとても参考になりました。学び舎の教科書記述内容より遙かに詳しくレベルの高い授業に驚きました。(教員)

●いつもながらの米山さんの授業の目的を意識化した丁寧な実践に聴き入りました。ウクライナ戦争についての実践もそうでしたが、長い時間を掛けて、生徒たちが調べ、考え、自ら問いをたて、発表するという手法は見事ですね。これは、法政だから出来るというわけでは無く、米山さんの蓄積があるから可能となった授業だと思います。米山さんが中学生への愛情のこもった発言を

されていましたが、米山さんは生徒に書かせたものや記述式の答案へのコメントも、どんなに膨大な時間をかけてでも、心を込めて書きこんで返されていると伺っています。

そのような生徒を大切になさった実践に深く共感いたしました。そして、女性、ハイチについては、『ともに学ぶ人間の歴史』にも記述があることを嬉しく思いました。良い実践をお聞かせいただき、ありがとうございました。

(教員)

●中学校の実践報告ということでしたが、高校での「歴史総合」のような学習内容だと感じました。高校では主に日本史を担当してきたので、高校の歴史総合では、単位数の少なさ(2単位)もあり、苦労しながら取り組んでいます。そんな中での本日の米山実践は、中学での授業というより、むしろ高校の歴史総合で追試したい、と思う内容でした。高校では中学以上に時間数がとれないので、高校の「歴史総合」では、思い切ってテーマを絞って「フランス革命」に時間をかけるなど工夫したい、と今日の米山実践を受けて改めて考えていると思いました。米山実践では、様々な立場(9つ)に立って「フランス革命」を考えるようになっていたのですが、「アメリカ独立宣言」でも応用ができるので、参考にさせていただきたい、と思いました。中学の場合は、義務教育で高校で日本史探究や世界史探究を選択しない生徒も多いので、通史をある程度、視野に入れ時間数のことも考えつつ、部分的にでも米山実践に取り組んでみたいと思いました。(教員)

●9つの立場を想定しての調べ学習、しかもその中に女性と黒人奴隷があり、まず、そのことに驚きました。確かに社会の中には様々な階層がいて、ある政策の実行において利害対立が生じます。このような設定は現代の課題を考える上でも有効だと思います。タブレットを使用して調べさせる授業が大流行り。その時、何について調べるのか。調べさせる時の教師の指導がどうなのかが今後もっと明らかにされていくべきだと思います。教師

が広く深く理解していなければ、目標にせまるための「検索ワード」やHPの紹介などは教師の指導性として発揮される必要があります。発表することを通して生徒同士が学び合う。教師もコメントを付けようとするから傾聴して生徒から学ぶ発表後、集団から個人の認識にまた落とし込んでいく仕掛けをつくること。14項目の中から、重要な出来事を理由と共に記述させる。フランス革命の時代に生きていたら、自分ほどの階級に属してどう行動する？この2つの振り返りが、生徒自身のフランス革命の授業を総括させ、自己決定させることになっていて、発表をお聞きしている時からその秀逸性に唸っていました。米山さんの生徒との丁寧な関り、信頼関係がこの実践の背景にはあり、それはレポートを読むだけでは伝わりません。やはり、実践の研究発表は直接ご本人から伺うのが一番と思いました。米山さんが生徒との授業を楽しんでいる。やはりここですよね。(教員)

根本理平報告

「追体験から生まれる気づきと教科書資料の出会い

～沖縄戦体験者の手記から」について

●今回の実践では沖縄戦に立ち会った市民の手記から足取りをたどることで、戦争の写真をただ見せるだけのような衝撃の強い戦争学習ではなく、生徒たちのペースに合わせながらも彼らの想像力によって戦争の臨場感を伝えることができていたと感じた。今回の範囲は根本さんのご専門ということもあり、手記や教科書に掲載された写真や史資料、映像を組み合わせることで、生徒との対話を授業展開のきっかけとして進めることができたのではないだろうか。(学生)

●戦時中の日記を読み解くことで、沖縄戦の実像に迫っていくという授業は、まさに良い教材の発掘が良い授業を作る・・・の大変すばらしいお手本であると感じました。授業で生徒たちが日々の日記を熱心に読み、地図に課題を落とし込んでいく作業に没入していく姿が想像され、まさにこれ

●歴史上の出来事を想像することは難しいと思いますが、階級と立場から調べてプレゼンを行う流れがとても新鮮で、より歴史を身近に感じながら思考できる取り組みだと感じました。他グループの意見に対して「感想」ではなく「質問」をするよう促すこと、その生徒たちの「質問」と「回答」に対する先生の温かいフィードバックが、生徒たちの自信や主体的な学びに対する充実感に繋がっているように感じました。(教員)

●当時の状況を踏まえて、いろいろな立場から意見を出し合い、学びあうということが、自分の今までの実践のなかでなかなか実践できていませんでした。このような実践は追試してみたいと思いました。(教員)

こそが、「今の自分の気持ちを述べるのではなく、当時の人々の気持ちになって考える」ための具体的な手立ての一つなのではないかと感じました。また、安井先生からは教科書に掲載されている写真の意図も教えていただけたことで、写真資料の活用方法について改めて考えてみたいと感じました。(教員)

●沖縄歴教協『歴史と実践』28号2007は私も持っているのですが、もっとオリジナリティーがあると良いと思いました。実践は2時間と意外に少ない時間だと思いました。「学び舎は個人の話が」という話がありましたが、私も個人の話の授業でも用います。参加者の方が「チビチリガマとシムクガマ」の話をしていましたが、情報の有無という面では、渡嘉敷島の吉川嘉勝さん(映画「教育と愛国」「沖縄戦の図」に出演)から直接お聞きした話も授業で用いています。体験者の話をする

のはとても有効だと私も思います。「平和と呼ぶにはまだ遠く、歴史にするにはまだ早い」。私はそう思います。しかしながら、教科書 238 頁にある平良啓子さんも先月 29 日にお亡くなりになりました(7月30日琉球新報)。体験者のお話を直接聞けなくなる時代がもう迫っています。また、南部戦線に注目し、北部についての学習がなされていない実態もあります。その中で私たちはどのような実践ができるか再構築を検討する必要があります。と思います。(教員)

●気づきを丁寧に拾うという心がけが印象に残りました。授業の流れを考える立場としては、子どもの発言で方向性が意図していない場合はどのような心掛けをしたらよいのか悩みます。でも、教師とは違う目線を与えてくれるということをおっしゃっておられました。私も学び続ける姿勢を持ちたいと思います。(大学生)

●平和学習には、生徒の主体的な学びがより求められると感じた。そのため、根本先生の生徒の気づきを主体とした授業実践は参考にしたいと思う。また、生徒に戦争の悲惨さや当時の人々の感情を実感させ、より興味を持たせることが教師の役目である。日記の内容から南部にどのように撤退していったのかを追体験することでその部分が出来ていたのでもって参考にしたいと思う。チビチリガマやシムクガマといったエピソードも授業で行えるように授業研究が必要だと理解した。(大学生)

●沖縄戦の中で大変な目に遭わされた住民がどのように行動したかを、具体的な場面に沿って子どもたちが追体験している様子が伝わりました。映像資料でも戦争の悲惨さを子どもたちに考えさせることはできるでしょうが、本実践のように、今まで拾われてこなかった住民の声を拾って沖縄戦の悲惨さ、理不尽さを子どもたちに考えさせることもとても大切だと思いました。素敵な企画にお誘いいただきましてありがとうございました。今後ともよろしく願いいたします。(大学院生)

●沖縄の一住民である、それも小さなお子様のいる若いお母さんの安里さんの日誌を取り上げ生徒たちと、その逃避行を地図で追いながら……。生徒が寄り添い、共感できる資料を取り上げての授業。日ごろからの根本さんの生徒さんへの暖かい関わりが伝わってきた授業でした。ありがとうございました。(元教員)

●当時の沖縄戦で体験された一般の人の記録は、それ自体に身に迫る強さがありますね。生徒たちも、沖縄南部の地獄の中を彷徨うルートを追うなかで、自分事としてとらえていくのではないのでしょうか？あらためて史料のもつ力とその活用の手法を学びました。(教員)

●安里さんという具体的な個人の戦争体験を教材にした授業に戦争の実態を伝える説得力を感じました。安里さんの証言資料(動画)があると最高だと思いました。(教員)

●安里要江さんという一人の方の体験を追うことから沖縄戦の多くの面が見えてくると言う素晴らしい実践でした。里井さんと北上田さんが作成された教材を追試したとのことですが優れた実践は、どんどん追試して活かして行くことが大切です。シムクガマでは、ハワイ帰りの比嘉平治さんが、竹槍を準備してアメリカ兵と戦おうとしていた血気盛んな少年たちに向かって「イッター、タキヤリウッチャンギレエ！(おまえら、竹槍を投げ捨てろ!）」と怒鳴りつけて止めたこと、その時、シムクガマの入口では、アメリカ兵が機関銃の台座を備えて銃口をガマに向け一触即発の状態だった、と伺ったことがあります。このエピソードは、どこから知ったのかがはっきりしていませんが、何時も生徒たちに語っています。琉球大学で学び、平和ガイドの経験もされた根本さんの沖縄の授業実践や沖縄修学旅行の取り組み、これからも伺いたいと思いました。(教員)

●安里さんの資料を見ながらワークシートに取り組み、追体験できる点は大変興味深かったです。追試するなら、本校では学力差も大きいのでグループ学習で取り組ませたいと思いました。そうすると、生徒どうしの「学び合い」もより進むのではないかと、思います。ロイロノートを本校でも使用していますが、最後の生徒の感想や気づきは、ぜひ、生徒みんなでも共有したらよいと思います。生徒たちの気づきや感想からは、探究につながるような大切な問いがいくつも出ていました。歴史の授業で振り返る余裕があれば、そうしたものを先生が取り上げるといいと思いました。時間がなくて扱えなくても、ロイロノートで生徒が全員で見ることができるようしておく、生徒が自分で意見を深めることができると、思います。生徒が追体験し考えた沖縄戦での「問い」は、きっと、生徒の心に残ると、思います。高校での沖縄修学旅行につながり、平和で誰もが安心して生きられる未来をつくるために、どうしたらいいのか？という大きなテーマとなり、生徒自身の生き方につながる可能性を秘めている、と思いました。

根本さんの報告で、高校の沖縄事前学習として、今度は「あなたは、ひめゆりに入るか？」というテーマで取り組みたいと言われていましたが、より一層、切実性が増すテーマだと思います。私も機会があればやって見たいテーマだと思います。安井先生も言われていた、牛島司令官の最後の言葉と「捕虜となった日本兵」の写真（自分個人の判断で「停戦」をした日本兵を物語る）を比較して考えさせること、千葉保先生が言われていたチビチリガマとシムクガマの話などは、自分自身で事実を知って考え自分で判断することの大切さを伝える事として、普遍的なもので生徒に伝えたい大切な事だと思います。（教員）

●一人の人生を丁寧に追体験させることで戦争のリアルに迫ろうとするその手法に学びました。安井さんも指摘されていましたが、牛島中将の命令に逆らって、7000人もの兵士が捕虜になった。これは知らないことでしたので、ここはこだわってみたい点です。あなたは、その命令が出た時に最後まで戦うかと聞きたい。軍人勅諭、教育勅語、戦陣訓、靖国の神。そういう教育を受けてきて、どうするかということ。日本兵と言うが、北海道の兵士の犠牲が一番多く、1万人を超えている。北海道の第七師団は中国戦線に投入され、そこからの転戦で32軍に編入された。中国人へ差別意識、補給がされない軍隊で奪うことへの無神経、それが沖縄住民への対応に反映しなかったとはいきれないだろう。私たちは、なんで、こんなに沖縄戦にこだわるのか。住民を巻き込んだ北の地上戦もあった。「軍隊が住民を守らなかった」は何も沖縄に限らない「集団自決」も沖縄固有のものでもない。満州では関東軍が、樺太では国境警備隊は守らなかった。住民は逃避行の中で右往左往して、集団自決もあった。この教材化はまだまだ不十分ではないだろうか。（教員）

●1人の方の実体験の手記から戦争をより現実味のある形で向き合うことのできる授業だと感じました。戦争体験を聞く機会はこれからますます減っていくことと思います。そのような中で、先生がされている授業の工夫は戦争を知らない生徒たちの心を揺さぶるものだと思います。（教員）

●いろいろな立場、資料などから追体験させることで、当時の状況に想像力を働かせることの手法を学ぶことができました。世界史の分野でも可能な場面で実践してみたいと思いました。（教員）

学び舎教科書セミナーについてのご感想や教科書についてのご意見

●セミナーではブレイクアウトルームでの話し合いで学び舎の方が話を振ってくださったことで、とても良い討論の場になっていたと思う。

教科書のフランス革命のページでは女性や黒人などの様子が本文に記載され、沖縄戦のページでは10代の証言が複数扱われているなど、教科書を読んだ生徒たちに歴史を主体的に学んでほしいと考えて作られた教科書であると感じた。

(学生)

●教科書の活用を軸としたセミナーで、日常の授業であまり教科書を活用していない私にとって大変有意義な企画だったと感じました。企画、運営等、本当にありがとうございました。

教科書は各項が課題追求型の構成になっているため、生徒が読みやすく、歴史への興味関心を高めやすいと思います。一方、教師が教科書とは異なる学習課題で授業を行うときに、逆に使いにくくなってしまわないかが気になります。(教員)

●学び舎の教科書を、授業や構成の段階でどのように活用されているのかをもっと具体的に知りたいです。理由としては、実践例を参考にして学び舎の教科書の活かし方を考えたいからです。

「子どもが学びたくなる教科書」である学び舎の教科書を私もどんどん使っていきたいのですが、自分の被教育経験を基に考えてしまいがちで、なかなか授業の活かし方を考えるのが難しいです。

(学生)

●学び舎の教科書の「子どもが読んで何か感じる、心が動く」ことで問が生まれ、深く考えることに繋がるということがとても共感できた。歴史は当時の人の行動や感情に興味を抱くことがとても重要だと思うのでその点が行いやすいというのがいいことだと感じた。

セミナーでは2つの授業実践を見ることが出来たのでとても良かったです。次回も参加して授

業実践を学ばせてもらいたいです。(学生)

●学び舎の教科書は、自分が高校生だった頃の教科書と比べて、写真が多く太字もないので、より歴史に興味を持って教科書を読むことができると感じました。他教科ですが、学び舎さんの教科書や、その教科書を使った先生方の授業展開を知り、概念を教えなければいけない事柄でも、より自分に身近なものとして捉えられるよう工夫をすることで、生徒の心に届く良い授業ができるのではないかと感じました。

この度は貴重なセミナーへの参加の機会を頂きまして誠にありがとうございました。教員2年目となり、授業の展開等でいろいろな事例を知りたいと考えておりました。教科は異なりますが、「主体的な学び」のために重要な取り組みや考え方をたくさん吸収することができたと感じております。誠にありがとうございました。(教員)

●学び舎教科書は、かならず授業で活用しています。セミナーには初めて参加しました。とても参考になりました。(教員)

●学び舎「中学歴史」社会科教育法のテキスト指定学生はこの教科書で模擬授業を行っています。セミナーの2つの報告ともとても勉強になりました。(大学教員)

●学び舎教科書は、私が中学校歴史を担当するときには、教科書に即して使っています。高校で歴史総合が始まりました。学び舎の教科書は高校の歴史総合で使った方が良いのではないかと個人的には思っています。

セミナーでは、ブレイクアウトルームなどを設けていただき、意見や感想が言いやすかったです。時間もあっという間でした。準備などありがとうございました。ぜひ「学び舎歴史セミナー」を続けてください。(教員)

学び舎中学歴史教科書

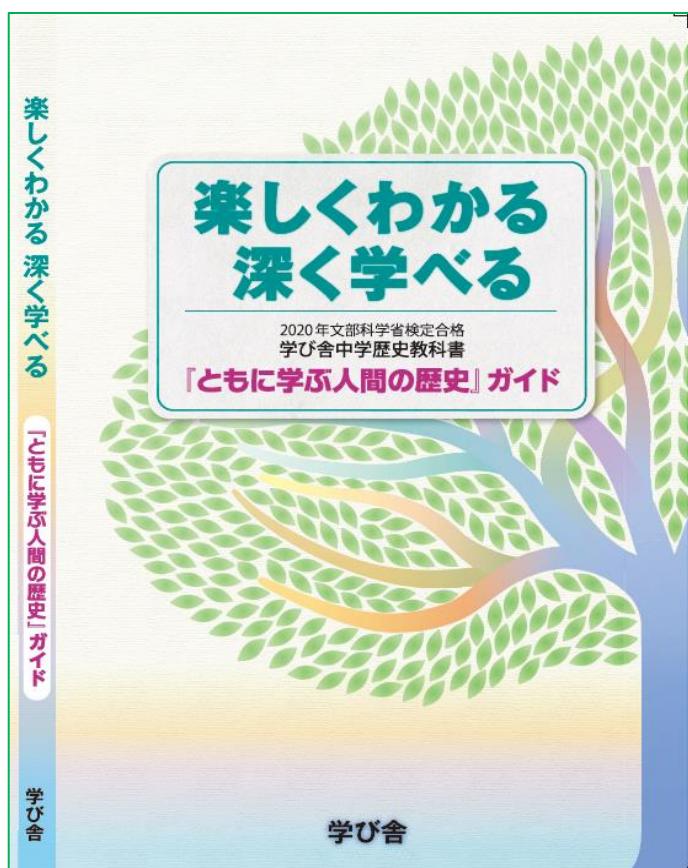
『ともに学ぶ人間の歴史』ガイド

学び舎教科書を読み解く

- ・多様な視点から歴史を考える！
- ・歴史の中での女性・子ども・庶民を見つめなおす！
- ・図版から、様々な問いが生まれ、みずからその時代をひも解いていく！

生徒の主体的な授業にとりくむ先生方！ 歴史を学び直したいみなさん！

教科書から新たな発見を楽しみ、歴史を深く学びませんか



◇はじめに

学びの起点となる歴史教科書へ
問いを生み出す中学歴史教科書

◎ 問いを生み出す授業づくり

伎楽面で学ぶ奈良時代の文化
荘園の人びと
東国に幕府をつくる
一つにつながるユーラシア

白砂糖国産化の挑戦
運命をきりひらいたジョン万次郎
東南アジアの日本軍
豊かさとその代償
3月11日午後2時46分

◎ 歴史の中の子ども・女性・庶民

卑弥呼の時代
江戸から広がる庶民の文化
特攻機で沖縄に出撃した少年飛行兵
盲目の戦争孤児
被爆者の心を世界に伝える高校生

◎ 各部の学習のまとめ

学習のまとめ＝時代像を描く

◇授業ブックレットセレクション

発行 ●学び舎 A5判 144ページ 定価 ●1400円＋税 ISBN：978-4-910092-13-3

●購入をご希望の方は学び舎にご注文ください。
E-mail:manabisha-ek@cap.ocn.ne.jp
TEL:042-512-5960 FAX:042-512-5961
〒190-0022 東京都立川市錦町 3-1-3-605

●全国の書店・オンライン書店からも
ご購入いただけます。
受注代行：太郎次郎社エディタス
TEL:03-3815-0605 FAX:03-3815-0698