

山川 歴史 PRESS

yamakawa history press

No. 7

日本史探究
世界史探究
特集号 2022・4



山川の日本史探究・世界史探究教科書 特集

教科書ラインナップ 表紙裏

新課程教科書 目次とおもな変更箇所

『詳説日本史』 2

『詳説世界史』 4

クローズアップ

『詳説日本史』『高校日本史』の執筆にあたって
..... 設楽 博己 6

『詳説世界史』の執筆にあたって 木村 靖二 9

内容解説資料

新課程教科書 授業展開案

『詳説日本史』授業展開案
..... 太田尾 智之 11 / 野崎 雅秀 15

『詳説世界史』授業展開案 濱野 勇介 19

『高校世界史』授業展開案 宮本 英征 23

『新世界史』授業展開案 岡本 聡 27

山川の日本史探究・世界史探究

教科書 特集

日本史探究

詳説日本史

詳しい内容と豊富な史資料 信頼の教科書

- 各時代・各分野をバランスよく記述、充実した内容。
- 探究活動に取り組みやすい大きな図版、豊富な史資料。
- 時代の特色をつかむ多様な問いかけ。

●写真363点 ●地図46点 ●グラフ・図表147点(グラフ45+系図18+図50+表34) ●文字史料87点 ●2次元コード23点



p.2~3、
p.6~8、
p.11~18

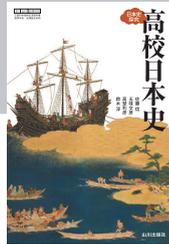
日探705
B5 変型判
230mm × 174mm
398頁

高校日本史

豊富な材料で楽しく学べる 生徒が読んでわかる教科書

- 要点をおさえた、わかりやすい教科書。
- 興味・関心を高める工夫と、豊富な史資料。

●写真519点 ●地図63点 ●グラフ・図表 144点(グラフ39+系図14+図63+表28) ●文字史料74点 ●2次元コード69点



p.6~8

日探706
B5 判
257mm × 182mm
302頁

世界史探究

詳説世界史

世界史の枠組みを体系的に学べる 信頼の教科書

- バランスよく、わかりやすい丁寧な記述。
- 時代の特色をつかむ多様な問いかけ。
- 探究活動に取り組みやすい大きな図版、豊富な史資料。

●写真495点 ●地図119点 ●グラフ・図表52点(グラフ9+図24+表19) ●文字史料50点 ●2次元コード29点



p.4~5、
p.9~10、
p.19~22

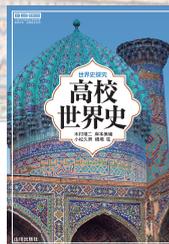
世探704
B5 変型判
230mm × 174mm
398頁

高校世界史

基本をおさえて、資料で深める

- 要点をおさえた、わかりやすい教科書。
- 「探究」の構造を理解できる、問いを中心とした展開。
- 資料読み解きのスキルが身につく。

●写真529点 ●地図119点 ●グラフ・図表62点(グラフ24+図25+表13) ●文字史料33点 ●2次元コード21点



p.23~26

世探705
B5 判
257mm × 182mm
302頁

新世界史

考える歴史の時代に向けて新しく生まれ変わった『新世界史』

- 現代世界を知るための歴史的視座を養う教科書。
- 「考える」「理解する」「追究する」教科書。
- 図版・地図・史資料を読み解く力がつく教科書。

●写真487点 ●地図141点 ●グラフ・図表26点(グラフ8+図10+表8) ●文字史料20点 ●2次元コード30点



p.27~31

世探706
B5 変型判
230mm × 174mm
410頁



4月下旬から、小社HPに
特設サイトを開設いたします
ぜひご覧ください

編者——詳説日本史／高校日本史 共通

佐藤 信 東京大学名誉教授
五味 文彦 東京大学名誉教授
高埜 利彦 学習院大学名誉教授
鈴木 淳 東京大学教授

著作者——詳説日本史／高校日本史 共通

老川 慶喜 立教大学名誉教授
大津 透 東京大学教授
早乙女雅博 東京大学名誉教授
坂上 康俊 九州大学名誉教授
桜井 英治 東京大学教授
設楽 博己 東京大学名誉教授
高橋 典幸 東京大学教授
沼尻 晃伸 立教大学教授
牧原 成征 東京大学准教授
三枝 暁子 東京大学准教授

三谷 芳幸 筑波大学准教授
村 和明 東京大学准教授
山口 輝臣 東京大学教授
湯川 文彦 お茶の水女子大学准教授
吉田 伸之 東京大学名誉教授
渡邊 宏明 海城中学高等学校教諭
會田 康範 学習院高等科教諭
株式会社山川出版社

著作者——詳説日本史

太田尾智之 東京都立国立高等学校教諭
中家 健 東京都立小石川中等教育学校教諭
野崎 雅秀 東京大学教育学部附属中等教育学校教諭

著作者——高校日本史

大熊 俊之 埼玉県立不動岡高等学校教諭
多田万里子 埼玉県立熊谷西高等学校教諭
豊田 基裕 東京都立大江戸高等学校教諭

編者——詳説世界史／高校世界史 共通

木村 靖二 東京大学名誉教授
岸本 美緒 お茶の水女子大学名誉教授
小松 久男 東京大学名誉教授
橋場 弦 東京大学教授

著作者——詳説世界史／高校世界史 共通

阿部 幸信 中央大学教授
池田 嘉郎 東京大学准教授
勝田 俊輔 東京大学教授
島田 竜登 東京大学准教授
林 佳世子 東京外国語大学学長
村上 衛 京都大学准教授
株式会社 山川出版社

編集協力者——詳説世界史

石井 栄二 東京都立国立高等学校教諭
藤本 和哉 筑波大学附属高等学校教諭

著作者——高校世界史

小豆畑和之 東京都立西高等学校教諭
仮屋園 巖 東京都立国立高等学校教諭
宮本 英征 玉川大学准教授

著作者——新世界史

羽田 正 東京大学特任教授
岸本 美緒 お茶の水女子大学名誉教授
久保 文明 東京大学名誉教授・防衛大学校長
南川 高志 京都大学名誉教授・佛光大学特任教授
小田中直樹 東北大学教授
勝田 俊輔 東京大学教授

千葉 敏之 東京外国語大学教授
丹羽 敬 愛知県立明和高等学校教諭
小川 正樹 函館ラ・サール高等学校教頭
加藤 修治 武蔵高等学校中学校教諭
岸本 次司 元鳥取西高等学校教諭
岡本 聡 白陵中学・高等学校教諭
株式会社山川出版社



『詳説日本史』目次とおもな変更箇所

日本史 B >>> 日本史探究

I 部 原始・古代

II 部 中世

5・8・11章の冒頭では、前の時代からの大きな変化を記述しました

第1章 日本文化のあけぼの

- 1 文化の始まり
- 2 農耕社会の成立

● 歴史資料と原始・古代の展望 **NEW**

- ① 古代社会と海外との交流
- ② 木簡から古代国家を探る

第2章 古墳とヤマト政権

- 1 古墳文化の展開
- 2 飛鳥の朝廷

白鳳文化を移動

第3章 律令国家の形成

- 1 律令国家への道
- 2 平城京の時代
- 3 律令国家の文化
- 4 律令国家の変容

第4章 貴族政治の展開

- 1 摂関政治
- 2 国風文化
- 3 地方政治の展開と武士

第5章 院政と武士の躍進

- 1 院政の始まり
- 2 院政と平氏政権

● 歴史資料と中世の展望 **NEW**

絵画から中世社会を探る

第6章 武家政権の成立

- 1 鎌倉幕府の成立
- 2 武士の社会
- 3 モンゴル襲来と幕府の衰退
- 4 鎌倉文化

各時代の歴史資料と〇〇の展望では、資料を活用して仮説を表現します

第7章 武家社会の成長

- 1 室町幕府の成立
- 2 幕府の衰退と庶民の台頭
- 3 室町文化
- 4 戦国大名の登場

北山文化・東山文化を一貫したものと捉え、「室町文化」としました

前九年合戦・後三年合戦は中世へ

縄文時代や弥生時代の始まりの記述を、C14年代測定などを踏まえて変更しました

2次元コードから、より深い理解に役立つ動画や、細部を確認するための拡大画像、紙面掲載部分以外の文字資料などを見られるようにしました

詳しくみてみよう! (2次元コード)



一遍上人絵伝(巻7)/洛中洛外図屏風/伯耆国東郷荘の下地中分図/南蛮屏風



武家諸法度(元和令)/武家諸法度(寛永令)/武家諸法度(天和令)/大日本帝国憲法/二十一カ条の要求/日本国憲法/サンフランシスコ平和条約/日米相互協力及び安全保障条約



貝塚/荘園図/鎌倉街道と切通/鉄砲伝来/富岡製糸場/米騒動/関東大震災/八幡製鉄所/戦時下の生活/安保闘争/石油危機

(動画はすべてNHK for Schoolのコンテンツです。)

第Ⅲ部 近世

第8章 近世の幕開け

- 1 織豊政権
- 2 桃山文化

- 歴史資料と近世の展望
生類憐みの令からみる江戸時代の
社会の変化

NEW

第9章 幕藩体制の成立と展開

- 1 幕藩体制の成立
- 2 幕藩社会の構造
- 3 幕政の安定
- 4 経済の発展
- 5 元禄文化

明治～大正の
政治・外交をひと続きに

第10章 幕藩体制の動揺

- 1 幕政の改革
- 2 宝暦・天明期の文化
- 3 幕府の衰退と近代への道
- 4 化政文化

明治～大正の
経済・社会・文化をひと続きに

年表
索引

古代の行政区画

干支、時刻と方位、度量衡

NEW

政党・政派の変遷

第Ⅳ部 近代・現代

第11章 近世から近代へ

- 1 開国と幕末の動乱
- 2 幕府の滅亡と新政府の発足

- 歴史資料と近代・現代の展望
①五箇条の誓文と国是
②貿易の変遷からみる日本の近代・現代

NEW

第12章 近代国家の成立

- 1 明治維新と富国強兵
- 2 立憲国家の成立

第13章 近代国家の展開

- 1 日清・日露戦争と国際関係
- 2 第一次世界大戦と日本
- 3 ワシントン体制

第14章 近代の産業と生活

- 1 近代産業の発展
- 2 近代文化の発達
- 3 市民生活の変容と大衆文化

第15章 恐慌と第二次世界大戦

- 1 恐慌の時代
- 2 軍部の台頭
- 3 第二次世界大戦

松方財政の記述を移動

第16章 占領下の日本

- 1 占領と改革
- 2 冷戦の開始と講和

第17章 高度成長の時代

- 1 55年体制
- 2 経済復興から高度経済成長へ

日本史探究のまとめ
として、主題を設定
して、現代日本の課
題を探究します

第18章 激動する世界と日本

- 1 経済大国への道
- 2 冷戦の終結と日本社会の変容

- 現代日本の課題の探究
様々な災害と日本

NEW



『詳説世界史』 目次とおもな変更箇所

世界史 B >>> 世界史探究

世界史へのまなざし① 地球環境からみる人類の歴史
自然環境と人類の進化

世界史へのまなざし② 日常生活からみる世界の歴史

砂糖とコーヒーからみる世界の歴史 / 余暇からみえる現代世界 / 歴史のなかの家族

旧石器時代以前は
「世界史へのまなざし」へ

第I部～第III部の冒頭に
「第〇部を学ぶ前に」を設け、
諸資料を用いて、生徒の関心
を高め、課題意識を育みます

第I部 諸地域の歴史的特質の形成

● 第I部を学ぶ前に

NEW

第1章 文明の成立と古代文明の特質

- 1 文明の誕生
- 2 古代オリエント文明とその周辺
- 3 南アジアの古代文明
- 4 中国の古代文明
- 5 南北アメリカ文明

第2章 中央ユーラシアと東アジア世界

- 1 中央ユーラシア—草原とオアシスの世界
- 2 秦・漢帝国
- 3 中国の動乱と変容
- 4 東アジア文化圏の形成

第3章 南アジア世界と東南アジア世界の展開

- 1 仏教の成立と南アジアの統一国家
- 2 インド古典文化とヒンドゥー教の定着
- 3 東南アジア世界の形成と展開

第4章 西アジアと地中海周辺の国家形成

- 1 イラン諸国家の興亡とイラン文明
- 2 ギリシア人の都市国家
- 3 ローマと地中海支配
- 4 キリスト教の成立と発展

第5章 イスラーム教の成立とヨーロッパ世界の形成

- 1 アラブの大征服とイスラーム政権の成立
- 2 ヨーロッパ世界の形成

第I部まとめ

各地の古代文明は、
比較できるように、
まとめて1章へ

アケメネス朝以降
のオリエントとギリ
シア・ローマで
ひと続きに

イスラーム教の成立からアッバース朝までと
東西ヨーロッパ世界の形成を
1つの章にまとめて、相互関係に注目させます

第II部 諸地域の交流・再編

● 第II部を学ぶ前に

NEW

第6章 イスラーム教の伝播と西アジアの動向

- 1 イスラーム教の諸地域への伝播
- 2 西アジアの動向

第7章 ヨーロッパ世界の変容と展開

- 1 西ヨーロッパの封建社会とその展開
- 2 東ヨーロッパ世界の展開
- 3 西ヨーロッパ世界の変容
- 4 西ヨーロッパの中世文化

第8章 東アジア世界の展開とモンゴル帝国

- 1 アジア諸地域の自立化と宋
- 2 モンゴルの大帝国

第9章 大交易・大交流の時代

- 1 アジア交易世界の興隆
- 2 ヨーロッパの海洋進出とアメリカ大陸の変容

第10章 アジアの諸帝国の繁栄

- 1 オスマン帝国とサファヴィー朝
- 2 ムガル帝国の興隆
- 3 清代の中国と隣接諸地域

第11章 近世ヨーロッパ世界の動向

- 1 ルネサンス
- 2 宗教改革
- 3 主権国家体制の成立
- 4 オランダ・イギリス・フランスの台頭
- 5 北欧・東欧の動向
- 6 科学革命と啓蒙思想

第II部まとめ

ティムール朝は
モンゴル帝国の直後へ

中南米諸国の独立を、
アメリカ独立革命・フランス革命とまとめ、
「環大西洋革命」として再編成

第Ⅲ部 諸地域の結合・変容

● 第Ⅲ部を学ぶ前に

NEW

第12章 産業革命と環大西洋革命

- 1 産業革命
- 2 アメリカ合衆国の独立と発展
- 3 フランス革命とナポレオンの支配
- 4 中南米諸国の独立

第13章 イギリスの優位と 欧米国民国家の形成

- 1 ウィーン体制とヨーロッパの政治・社会の変動
- 2 列強体制の動揺とヨーロッパの再編成
- 3 アメリカ合衆国の発展
- 4 19世紀欧米文化の展開と市民文化の繁栄

第14章 アジア諸地域の動揺

- 1 西アジア地域の変容
- 2 南アジア・東南アジアの植民地化
- 3 東アジアの激動

第15章 帝国主義とアジアの民族運動

- 1 第2次産業革命と帝国主義
- 2 列強の世界分割と列強体制の二分化
- 3 アジア諸国の変革と民族運動

第16章 第一次世界大戦と世界の変容

- 1 第一次世界大戦とロシア革命
- 2 ヴェルサイユ体制下の欧米諸国
- 3 アジア・アフリカ地域の民族運動

第17章 第二次世界大戦と 新しい国際秩序の形成

- 1 世界恐慌とヴェルサイユ体制の破壊
- 2 第二次世界大戦
- 3 新しい国際秩序の形成

第Ⅲ部まとめ

国際連合の発足と冷戦の始まりまでを
第Ⅲ部であつかいます

第Ⅳ部 地球世界の課題

第18章 冷戦と第三世界の台頭

- 1 冷戦の展開
- 2 第三世界の台頭とキューバ危機
- 3 冷戦体制の動揺

第19章 冷戦の終結と今日の世界

- 1 産業構造の変容
- 2 冷戦の終結
- 3 今日の世界
- 4 現代文明の諸相

地球世界の課題の探究

NEW

世界史年表
索引

世界の自然・世界の気候区分
現代の世界

【二次元コード】

本書の以下の頁に掲載した二次元コードから、インターネットを使用した学習ができます。二次元コードの使用にあたって使用料はかかりませんが、通信料がかかります。インターネットを使用する際には、先生の許可を得たうえで使用してください。また、使用にあたっては個人情報の扱いに十分注意してください。

p.21/p.22/p.41/p.54/p.61/p.62/p.74/p.87/p.99/
p.116/p.123/p.134/p.140/p.147/p.151/p.155/p.165/
/p.168/p.179/p.207/p.213/p.215/p.239/p.245/
p.252/p.259/p.299/p.312/p.314

2次元コードから、
拡大画像・紙面掲載部分以外の
文字資料などをみることができます

『詳説日本史』『高校日本史』 の執筆にあたって

設楽 博己

筆者が執筆を担当したのは、『詳説日本史』（日探705）の第1章「日本文化のあけぼの」の「1文化の始まり」と「2農耕社会の成立」、『高校日本史』（日探706）の第1章「日本文化のあけぼの」の「1日本文化の始まり」と「2農耕の開始」であり、時代は旧石器時代から弥生時代におよぶ。旧版（『詳説日本史 改訂版』（日B309）、『高校日本史 改訂版』（日B314））からの変更の要点は両書ともほぼ同じなので、ここでは『詳説日本史』（日探705）にもとづいて記載する。

まず、旧石器時代であるが、内容に関わる変更はほとんどおこなっていない。ただ、「日本列島と日本人」の項で、旧版ではまず地質の記述があってそのあとに人類の記述があるが、それを逆にして、どのような人々によって旧石器文化が構成されて、その人々がどのような環境で暮らしていたのかという筋立てにした。また、「旧石器人の生活」の項では、環状のキャンプサイト、「落とし穴」、調理の場とされる「集石」など、遺構の面から生活の実相に触れられるようにした。

つづく縄文時代では、「縄文文化の成立」の項で、縄文文化の始まりを土器の出現を指標にして、旧版の約1万3000年前から約1万6000年前に、縄文文化の終わりすなわち弥生時代の始まりは約2500年前から約2800～2500年前に改めた。これは、AMS法（加速器質量分析法）という新しい¹⁴C（炭素14）年代測定の進展と年輪年代法によって¹⁴C年代を実年代に較正する技術と研究の進展にもとづく。幅をもたせているのは、北部九州地方と東日本の弥生文化の始まりの時期にズレがあるからである。

それに続いて、約1万1700年前以降に縄文文化が急速に発展することを記した。これも¹⁴C年代測定の成果であるが、この頃、世界的な再寒冷期であるヤンガードリアスが終了して、名実ともに氷河期が幕を閉じる。そしてそれに続く温暖化によって定住生活が進められて貝塚も登場するなど、だれもが縄文時代とみなす範囲の目安になるので重要である〔谷口2019〕。

「縄文人の生活と信仰」の項で、旧版には「一部にコメ・ムギ・アワ・ヒエなどの栽培も始まっていた可能性が指摘されているが、本格的な農耕の段階には達していなかった」との記載がある。きわめて適切な表記なのだが、現在その可能性が乏し

くなったので割愛した。その根拠はレプリカ調査の進展と¹⁴C年代測定である。

レプリカ調査とは、土器の表面にある植物の種子などの圧痕にシリコンを注入して型取りして圧痕のレプリカを作成し、それを走査型電子顕微鏡で観察して植物の種を同定する作業である。この方法による調査の全国的な進展によって、これまで縄文時代前期の可能性が説かれていたイネなどの穀物の出現は、縄文時代晩期最終末をさかのぼらないことが確認されている〔設楽2022〕。

また、縄文時代後期とされるイネの炭化種実の¹⁴C年代測定をおこなったところ古代以降という結果が出された例がある一方で、年代測定によって縄文時代晩期最終末をさかのぼった炭化穀物の事例は、雑穀を含めて今のところない〔國木田ほか2021〕。

このように、縄文文化は採集・狩猟を基礎にする文化であったが、単純なものではなかった点も近年発掘調査の結果をふまえて論じられるようになってきた。たとえば、環状列石や環状集落の中心が墓地になっている状況から祖先祭祀が芽生えていたのではないかという研究がある〔谷口2017〕。さらに縄文時代後期以降、東日本の各地で検出されている環状盛土遺構など、協業による大規模遺構の存在から、縄文時代が停滞的で平板な社会ではなくて、とくにその後半期に儀礼によって社会を統合するような複雑な社会に移行していったことを少し強調した。

トチノキの種実に特化したアク抜きのための水さらし用の木組遺構が、後期以降の東日本で顕著になるのも、近年各地の発掘調査で確認されるようになった。これもまた採集狩猟社会における技術の高度化を示すものであり、今回は注(教科書p.9注⑦)に回したが、紙幅に余裕があれば、写真などを示してもっと大きく扱ってもよかったと思う。やはり紙幅の都合から、旧版のコラム「年輪年代法と炭素14年代法」を割愛せざるをえなかったのも残念だった。

弥生時代は、その開始年代と縄文時代との境界をめぐって記述を改めた。どのように改めたのか、その根拠とともに示しておこう。

もっとも大きな変更は、水稻耕作の始まりを前8世紀頃にしたことである。これは前述の縄文時代と同様に、¹⁴C年代測定とその校正結果にもとづく。国立歴史民俗博物館が提起した弥生時代の開始年代は、当初様々な批判があり現在も論争は続いているが、おおむね紀元前10～前8世紀で学界の評価はかたまりつつある。

また、縄文時代の6期区分に合わせて、弥生時代早・前・中・後期の4期区分を示したが、弥生時代早期を認めたのは、前・中・後期としていた旧版(注で早期説を紹介している)との大きな違いである。旧版では、弥生文化は弥生時代前期に成立したとする。その場合の弥生文化の指標は、水稻耕作に加えて青銅器や鉄器の「金属器」、石包丁など「大陸系磨製石器」と「機織具」があげられる。しかし、早期にはすでに水田、木製農具、大陸系磨製石器、機織具、環濠集落、戦争による殺傷人骨など、弥生文化の要素が取り揃えられている。

早期の弥生文化がおよぶ範囲は北部九州に限られるので、西日本一帯に広がる前期の遠賀川文化の成立をもって弥生時代とすべきだともされるが、最古の前方後円墳である箸墓古墳が出現する時期には、まだ大半の地域は墳丘墓・方形周溝墓が支

配的だったのと同じ理屈で、弥生文化の要素が揃う弥生時代早期を時代区分の画期として重視した。

一方、鉄器は弥生時代前期末ないし中期初頭までその出現が遅れるため〔春成2003〕、記述を改めた。青銅器でもっとも古いのは弥生時代前期であり、さらに前期終末以前の出土数は少ない。したがって、金属器は弥生文化を通じた指標にはならない。弥生時代の前半は基本的に石器時代であり、弥生時代は初期を除けばその大半の時期は鉄器をもっているため、弥生時代全体が鉄器時代であるとの理解は困難である。この改訂も、¹⁴C年代測定とその研究にもとづく。

そのほかのおもな変更点は、近年の中国東部、東北部の研究によって日本列島への稲作伝来について山東半島経由説が有力になった〔宮本2009〕ので、地図「稲作の伝来ルート」を割愛して注で示した点、弥生時代には湿田や乾田はないとする説〔田崎1989〕を重視して、半乾田など土地条件の違いに応じた営農形態の多様な展開を加えた点、銅鐸や土器の絵画の分析から、シカと鳥の信仰が農耕を背景にするという踏み込んだ解釈〔春成1991、金関1982〕を紹介した点などである。また、弥生時代中期の共通の青銅祭器を用いた地域圏の地図の復活を望む声が現場から強いのに鑑みて、新しい情報にもとづいて復活させた(教科書p.16「青銅製祭器の分布」)。

以上が、筆者が執筆を担当した箇所のおもな変更点である。

「日本史探究」がはじまり、これまでの授業とかわってくる点も出てくるだろう。教科書も、問いが設けられたり、生徒がみずから考えるための工夫がほどこされたりと、変化が大きく、一抹の不安を覚えるかもしれない。しかし、山川出版社の『詳説日本史』(日探705)、『高校日本史』(日探706)は、その大きな特徴として、ともに「信頼できる記述である」ということに、旧版とかわりはない。この2つの教科書が、学校現場で日本史を探究するための材料となることを願い、結びとしたい。

主要参考文献

- 金関恕「神を招く鳥」(『考古学論考——小林行雄博士古稀記念論文集』p.281~303、平凡社、1982年)
國木田大・佐々木由香・小笠原善範・設楽博己「青森県八戸市八幡遺跡出土炭化穀物の年代をめぐって」(『日本考古学』52、p.59~73、2021年)
設楽博己『縄文vs.弥生——前史時代を九つの視点で比較する』(ちくま新書1624、筑摩書房、2022年)
田崎博之「地形と土地と水田」(『古代史復元』4、p.56~67、講談社、1989年)
谷口康浩『縄文時代の社会複雑化と儀礼祭祀』(同成社、2017年)
谷口康浩『入門 縄文時代の考古学』(同成社、2019年)
春成秀爾「角のない鹿——弥生時代の農耕儀礼」(『日本における初期弥生文化の成立——横山浩一先生退官記念論文集Ⅱ』p.442~481、横山浩一先生退官記念事業会、1991年)
春成秀爾「弥生早・前期の鉄器問題」(『考古学研究』50-3、p.11~17、2003年)
宮本一夫『農耕の起源を探る——イネの来た道』(歴史文化ライブラリー276、吉川弘文館、2009年)

(したら・ひろみ／東京大学名誉教授)

『詳説世界史』 の執筆にあたって

木村 靖二

新 たな世界史教科書では、新科目「歴史総合」の導入や、執筆者の交替もあって、これまでの教科書のかかなり大きな編成替えが必要になった。今回の学習指導要領では、世界を諸地域の歴史ととらえ、古代からの発展過程をそれぞれの地域の都市国家から広域国家形成への進化過程と相互の交流、さらに多神教混在時代から一神教優位世界への転換などと重ね合わせて考えさせることが求められている。こうしたことはこれまでも指摘され、部分的に取り入れたことがあったが、全体的にそれにもとづいて編成するというのはやはり大きな改訂であろう。

具体的には「中央ユーラシア」の地域設定やイスラーム世界の詳しい内容の記述、また南北アメリカ地域の立ち入った説明などにおいて諸地域設定の特徴がよく現れているように思われる。もっとも以前の教科書でもそうであったが、世界史のなかで日本の位置や特質を考えさせるという点では、第Ⅰ部・第Ⅱ部での日本の記述の少なさは今後の課題である。

世界史探究の『詳説世界史』（世探704）では、今回から教科書の判型を大きくしたこと、カラー図像・図版が多くなり、解像度も向上したことで、みやすくなったのではないかと思う。現場での説明もしやすくなったはずで、またその選択や訳にかなり苦勞させられた史料もかなり多く掲載することができた。ぜひ有効に活用してほしいと願っている。もっとも、選択などに関しては、執筆者側の思い込みも当然あるので、現場での使い勝手を含め、図版や史料についての助言や提案をいただければありがたい。

私の関係する18世紀末から現代までの近現代部分では、新しい執筆者を得て、内容にもかなり変更があった。さらに章別編成などでの配置変更があったし、記述の削除や説明の簡略化をよぎなくされることも増えた。

配置替えの例では、たとえば第12章で、これまでのアメリカ・フランス・中南米の革命が別れて配置されていたのが、環大西洋革命として理解できるよう連続して配置されるようになった。さらに、中南米に関していえば、記述も古代からより詳しく記述されるようになった。これは、これまで中南米地域の記述が比較的簡略に扱われてきたからでもある。しかし、だからといって、教科書のページ数を増やせ

ばよいとはいえない。そのためどうしてもこれまでの教科書を精査して、やや詳細に説明されてきた事項から主旨には影響をおよぼさない範囲で簡略化できる部分を削除せざるをえなくなった。その一例としてあげられたのが、かなり詳細であるとの指摘が以前からあったフランス革命の記述である。そこで今回は「球技場(テニスコート)の誓い」が削除対象の1つになった。個人的に言えば、かつて教科書ではじめてこの用語をみたとき、当時のヴェルサイユ宮殿にテニスコートがあったのかという驚きと同時に疑問がわいたことを忘れられない用語であるのだが。

ほかにも、「ヴェルサイユ行進」や「ラ＝マルセイエーズ」などが、精査した結果として削られることになった。説明や項目がいきなりなくなるのは困るという声が出るのはもっともなことだが、新しい学習指導要領において、諸地域間相互の連関を重視しながら、それぞれの革命の目的の相違とその理由を考えさせるのであればやむをえないのだろう。こうした例はほかにもあるだろうが、是非ご理解いただきたい。

ところで近代・現代を扱ってきて、直接『詳説世界史』の内容に関わることはないが、以前から気になっていることがある。冒頭の「世界史を学ぶみなさんへ」でも触れたことだが、20世紀後半から急増している独立国家の数についてである。世界史の教科書では諸地域を規準として、それぞれの成立・交流(衝突も交流の1つである)を対象とするが、近現代では有力な国家、あるいは国家の連合体を対象にして、その歴史(政治・経済の動向や社会状況)を扱うことが多いはずである。しかしそうした扱いは1950年代までのように有力国家の数が限定されていればなんとかなるが、現在では国家自体の数が200近くになり、有力国家も絶えず変動し、しかも変動の終わりも不透明になっている。しかし、こうした混沌とした時代こそ、歴史を振り返り、そのなかで生きた人々や未来への突破口を見出そうとした思想家や指導者の努力から学ぶことが重要ではないだろうか。

「すべての歴史は現代史である」といわれるが、それは人が歴史に関心を抱くのは、結局現在を知りたい、現在はどのような時代なのかを理解したいからである。だとすれば、混沌とした現代の位置や問題を探るのうえで、新しい『詳説世界史』はその手助けになるはずと期待している。

(きむら・せいじ／東京大学名誉教授)

日本史探究の教科書を用いた 授業構想

—— 「時代を通観する問い」を表現するために

太田尾 智之

20

23年度から始まる新科目「日本史探究」は、「歴史総合」をふまえ、「我が国の歴史について、資料を活用し多面的・多角的に考察する力を身に付け、現代の日本の諸課題を見いだして、その解決に向けて生涯にわたって考察、構想することができる資質・能力を育成する科目」であり、以下の4つの大項目から構成されている。

- A 原始・古代の日本と東アジア
- B 中世の日本と世界
- C 近世の日本と世界
- D 近現代の地域・日本と世界

このうち、大項目A～Cは3つの、Dは4つの中項目から成り立ち、それぞれの大項目が一連の学習のまとまりをもつ。A～Dに共通する中項目は以下の通りである(Dのみ「(4)現代の日本の課題の探究」が含まれる)。

- (1)時代の転換を歴史的環境から考察して生徒が問いを表現する学習
- (2)資料を活用して仮説を立てる学習
- (3)主題を設定して、事象の意味や意義、関係性などを考察し、歴史に関わる諸事象の解釈や歴史の画期を表現する学習

2022年4月現在、筆者を含めて「歴史総合」の授業実践に悪戦苦闘・試行錯誤の日々を重ねている教員がたくさんいることと思うが、そのなかで「歴史総合」の先にある探究科目の実践計画をも練らなくてはならないという現実がある。

そこで、本稿では新たな「日本史探究」教科書で

ある『詳説日本史』（日探705、以下、教科書）を用いた授業展開案を、教科書編集に関わった一教員として述べてみようと思う。ただし、あらかじめお断りしておきたい点は、本稿に示す授業案が筆者の実践記録・報告ではないということである。新たな教科書を活用した1つの授業構想としてお読みいただければ幸いである。

最初に教科書の作り（内容ではなく構成・形式）を従来版と比較してみると、新版の特徴として次の5点を指摘できる。

- ①判型が大きくなり、注が本文の下から横に移った（図版・地図等がみやすくなった）。
- ②各章冒頭に学習内容に関わる導入文がある。
- ③本文に対応する「Q」（問い）がある。
- ④史資料の読解をうながす「読みといてみよう」の項目がある。
- ⑤章末に「まとめ」の問いが設けられている。

筆者はこれらの特徴のうち、①が授業展開に直接影響を与えることはないものの、②～⑤は「日本史探究」の授業をおこなううえで有効活用が期待できるものと考えている。では、これらの特徴を活かした授業展開とは具体的にどのようなものか、ここでは教科書の第1章「日本文化のあけぼの」の単元を例に考えてみたい。この章は、先にあげた大項目Aの中項目(1)にあたる内容である。すなわち、「黎明期の日本列島と歴史的環境を関連付けて時代の転換を理解し、対外的な環境や交流、中学校社会科歴史的分野での「大観し」で「時代の特色」を考察し表現する学習を踏まえ、時代

の転換について多面的・多角的に考察し、探究に向けた時代を通観する問いを表現する学習を行う」ことが求められる。

単元の指導計画

「日本史探究」は標準3単位(年間105時間)の科目である。実際には増単位してカリキュラムを組む学校が多いかもしれないが、ここでは標準3単位による年間指導計画を想定して、つぎの通り4時間の単元構成を考えてみたい。

第1章「日本文化のあけぼの」

- 1文化の始まり①:旧石器文化(1時間)
- 2文化の始まり②:縄文文化(1時間)
- 3農耕社会の成立①:弥生文化(1時間)
- 4農耕社会の成立②:小国の分立(1時間)

このうち、「時代を通観する問い」を表現する学習活動を含む■4の授業展開案について述べたい。

授業展開案

【導入】「魏志」倭人伝を読む

本単元は旧石器文化から弥生文化の時代を取り扱うため、基本的には考古学の領域である。したがって、■1～■3の授業では遺構や遺物を資料として読み解く学習が中心となり、本時ではじめて中国史書に依拠した史料読解をおこなうことになる。

そこで、導入として中学校社会科歴史的分野でも扱う邪馬台国連合に関する史料(「魏志」倭人伝)を読み解く作業から始めたい。教科書p.19には「読みといてみよう」の項目がおかれ、「3世紀の倭人の社会や風俗をはじめ、邪馬台国連合に関する情報を史料から読み取り、説明してみよう」とある。この史料をそのまま扱ってもよいが、生徒の実態に応じて教員が現代語訳を用意したり、教科書では省略されている内容を含めた史料を準備したりすることも考えられる。

ここでは「魏志」倭人伝のいかなる記述に注目し

たり関心をもったりしたか、ペアワークやグループワークの形式などで自由に話し合うことを通じて、本時の内容に関心をもたせたい。

【展開①】小国の分立

ここではまず、『漢書』地理志と『後漢書』東夷伝の史料からわかることを読み解いていく。前者の史料からは、紀元前1世紀頃に倭人の社会が百余国に分立していたこと、定期的に朝鮮半島の楽浪郡に使者を送ったことが記録されていることを確認する。後者の史料からは、紀元57年に倭の奴国の王の使者が後漢の光武帝から印綬を受けたこと、福岡県志賀島で江戸時代に出土した金印がその際に与えられたものと考えられていること、2世紀には倭国王が「生口百六十人」を献じたことなどを確認する。

ここで、教科書の側注スペースにある「Q▶小国の王はなぜ中国の皇帝に使者を派遣したのだろうか」という問いを活用したい。問いに答えるためのヒントは教科書にあるが、その内容をふまえつつ柔軟な発想で考えるよう生徒にうながしたいところである。たとえば、教科書の記述をヒントに「銅鏡や鉄器などの先進的な文物を入手するため」という解答が出ることが予測されるが、そこからさらに「銅鏡や鉄器を倭人がどのように使ったのか」と問いかけることで、既習事項をもとに考えを深めさせることが可能となる。あるいは「ほかの小国より倭国内での立場を高めようとした」という解答も当然ありうるが、そこからさらに「倭国内で小国の対立がおこっていたのはなぜか」「小国の対立があったことを示す考古学的証拠は何か」など、ここでも既習事項をもとにして問いをふくらませていくことが可能である。側注の「Q」を大いに活用したい。

【展開②】邪馬台国連合

つづいて、授業の導入で扱った「魏志」倭人伝の話題に移る。同史料に見える邪馬台国連合や女王卑弥呼については、生徒にたいへん馴染みのある

ものと予測されるため、まずは史料から読み取れる基本的な情報を改めて整理したい。授業の冒頭で生徒が読み解いた内容をふまえた展開が理想である。そして邪馬台国の所在地をめぐる議論がなぜ重要な意義を有するのかを解説し、近畿説と九州説のそれぞれについて取り上げたうえで、生徒の意見を聞いてみたいところである。

また、教科書には卑弥呼の死後の動向に触れたあと、「以後約150年間、倭国に関する記載は中国の歴史書から姿を消している」(p.19)との記述がある。このことについて、なぜ倭国の記録が消えてしまうのか、生徒に考えさせてみるのもよいだろう。

【まとめ】「時代を通観する問い」の表現

最後に単元全体の振り返りに入る。ここでは、「日本史探究」の重要不可欠な要素である「時代を通観する問い」を生徒が表現するための指導を実践しなければならない。

そこで活用したいのが、教科書の章末におかれている「まとめ」である。以下は、第1章のまとめである。

問1 旧石器時代から縄文・弥生時代への変化で、人々の生活とくに大きな影響を与えたものは何だろうか。

問2 弥生時代には、朝鮮半島や中国大陸などとの関係が深まるが、それは人々の暮らしや社会にどのような結果をもたらしたのだろうか。

問3 社会の変化や、政治的なまとまりの形成・展開、国際関係の変化などの観点から、原始・古代の特徴について、問いを表現してみよう。

問1と問2は、この単元で学んだ内容をふまえた問いかけになっているので、ペアワークないしはグループワークの形式で取り組むことが可能であると思う。

問題は問3である。「原始・古代の特徴について、

問いを表現してみよう」という問いかけである以上、少なくとも既習事項をまとめることを意味しない。これから学んでいく時代(具体的には古墳時代～平安時代)の特徴について問いを立てるのであるから、これは問1・問2とは性質がまったく異なる。したがって、既習事項をもとにして生徒に考えをうながそうとしても、うまくいかないのではないと思われる。

それでは、どのような指導の工夫が現実的であろうか。ここで筆者は、本教科書の特徴として先に掲げた①～⑤の項目のうちの②(各章冒頭にある学習内容に関わる導入文)に着目してはどうかと考えている。すなわち、原始・古代の範囲に該当する第2章～第4章の冒頭の文章を参照することで、「時代を通観する問い」を表現する手がかりを生徒がつかみやすくなるのではないかと期待するのである。以下、実際に各章の冒頭文を掲げてみることにしよう。

第2章:日本列島では、政治連合が形成されるとともに、古墳がつくられるようになっていった。大和地方を中心としたヤマト政権は、大陸とも関わりながら、大王を中心とする集権的な国家形成を目指すようになる。ヤマト政権と古墳にはどのような関係があるのだろうか。また、ヤマト政権は大陸とどのような交渉をもったのだろうか。(p.24)

第3章:律令国家は中国の制度を模倣して国家の枠組みをつくったが、一方で実際に機能させるために前の時代のあり方も受け継いだ。それはどのようなところに現れているだろうか。そして、律令国家は支配を浸透させ、天平文化が生まれるが、どのように中国と交流したのだろうか。また、なぜ日本的な政治のあり方が生まれてくるのだろうか。(p.37)

第4章:9世紀後半になると、摂政・関白という新しい地位が生まれ、やがて国風文化が花開いた。こうした状況が生まれた背景には、何があるだろうか。また、課税の対象は人から土地になり、受領たちが強力な支配を展開し

て、摂関政治を財政的に支えたが、その結果、地方ではどのような変化がおこっただろうか。(p.62)

時代を通観するという知的営為はたいへん難しく感じられるが、学習指導要領解説では「時代を通観する問い」を表現する際に、「中学校社会科歴史的分野での既習事項などを活用」することが明記されている。したがって、生徒の実態にあわせた教員の支援が必要であることは当然だが、日本史の大まかな展開を生徒が多少なりともイメージできているとするなら、上で引用した教科書の各章の導入文を上手に活用できるのではないだろうか。

たとえば、第2章の導入文を参考に、「大王を中心とする集権国家はどのような過程を経て形成されていったのだろうか」「中国大陸や朝鮮半島との関係はどのように推移していったのだろうか」などの問いを表現することが考えられる。あるいは、このような問いを教員が先に例示し、第3章や第4章の導入文をヒントにして生徒が自分なりの問いを表現することができるようにうながすことは、それほど困難ではないように思われるが、いかがであろうか。

また、「歴史総合」の授業を通じて問いを表現する学習に慣れている生徒であれば、ここに述べた手法を用いる必要は必ずしもないであろうし、むしろその方が望ましいとすらいえる。

おわりに

本稿では、筆者が現時点で考える新科目「日本史探究」の授業展開案として、新たな教科書の特徴を活かした構成を考えてみた。

ただし、冒頭にも述べた通り、大項目A～Dの学習はそれぞれ中項目(1)～(3)の一連のつながりを通して学習を深めていく構造になっている。したがって、本稿で触れた「時代を通観する問い」

を生徒が表現することを目的とした授業展開案は、当然それのみで完結させるというわけにいかない。

この授業の後に中項目(2)の内容、すなわち「時代の転換を扱った中項目(1)を踏まえ、対象となる時代の特色について多面的・多角的に考察し、生徒が仮説を表現し、続く(4)の学習の視点を形成すること」が求められる。さらに中項目(3)の内容、すなわち「中項目(1)及び(2)で表現された時代を通観する問いや仮説を踏まえ、資料を活用して、各時代の歴史の展開について、主題を設定し、事象の意味や意義、関係性などを考察し、歴史に関わる諸事象の解釈や歴史の画期などを根拠を示して表現する」学習が必要なのである。

本来であれば、本稿において一連の学習内容を示した指導案を提起すべきであることは重々承知している。しかし、紙幅の関係もさることながら、何より筆者の力量不足から現時点で全体像を提案できる状況にないのが現実である。

また、探究科目における観点別評価も今後の大きな課題となるだろう。これについては、たとえば先述した單元ごとの振り返りの時間に小レポートを課すなどして、多面的・多角的な評価を実践していくことが考えられるが、その具体的な手法については筆者自身も模索中である。これらの重要かつ喫緊の課題にどのように立ち向かうかについては、筆者みずからが研究と実践を重ねることで他日を期したいと考えている。

主要参考文献

文部科学省「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編」(東洋館出版社、2019年3月)

(おたお・ともゆき/東京都立国立高等学校教諭)

「五箇条の誓文と国是」 を探究する授業

野崎 雅秀

新

学習指導要領(2018<平成30>年3月告示)をふまえて、2023年度から始まる「日本史探究」では、「我が国の歴史の展開について総合的な理解を深め、各時代の展開に関わる概念等を活用して多面的・多角的に考察し、歴史に見られる課題を把握し、地域や日本、世界の歴史の関りを踏まえ、現代の日本の諸課題とその展望を探究する力を養うこと」が目標となっている。

本稿では新学習指導要領の大項目「D 近現代の地域・日本と世界」の中項目「(2)歴史資料と近代の展望」に該当する内容での授業実践例を紹介する。前項目の中項目「(1)近代への転換と歴史的環境」で表現した「時代を通観する問い」をふまえ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、①資料から歴史に関わる情報を収集し、読み取る技能を身に付けること、②資料から読み取れる情報から、近代の特色について、多面的・多角的に考察し、仮説を表現することがめざされる。

ここでは、『詳説日本史』(日探705、以下、教科書) p.232～233にも掲載されている、①五箇条の誓文(史料1)、②宸翰(史料2)、③人間宣言(史料3)を教材にして、史料(資料)をめぐる意図や解釈の変化を読み取り、その背景となった社会のあり方の変容を考察し、近代・現代の歴史の流れと、かわったこととかわらなかったことの双方を考察し、そこから得られる仮説を表現させる1つの授業を紹介したい。

なお、今回の実践は勤務校(中高一貫校)の5年生(高校2年生)の日本史Aの授業で、試行したものである。

授業の流れ

〈導入〉

・史料1の原文と現代語訳文を配付する。教師と生徒で音読し、内容を確認する。

〈展開A〉

・史料1から史料3に至る期間(78年)の年表を作成する。

〈展開B〉

・史料2を個々に読み、グループ(4名)で内容を確認する。

〈展開C〉

・史料3を個々に読み、グループ(4名)で内容を確認する。

〈まとめ〉

・かわったことやかわらなかったことは何かを問う。史料2と史料3の表を作成させて両者を比較させてみる。最後に仮説を表現する。

〔使用教材〕

・史料1～3の原文や現代語訳を載せたプリント
・ワークシート(本稿で下線を引いた発問部分を書かせる欄を設けたもの)

授業の構成

〈導入〉

史料1「五箇条の誓文」を生徒とともに読む。まず、教師が一文ずつ(生徒が一息で読め、かつ史料の意味も理解できる適切な長さで)読み、生徒にも声を出して読ませて、つぎの5つの内容を確認する。

- ①国の方針は会議で決める。
- ②産業復興、開拓など国民みなで国家の振興に取り組む。
- ③国民がみずからの希望をとげることのできる社会を構築する。
- ④旧来の慣習をなくして新しい制度をつくる。
- ⑤諸外国の知識を学び、国の基礎を形成する。

確認の際には、「五箇条の誓文」が出された当時、明治天皇は16歳(1852年生まれ)であったこと、近代日本国家のとるべき方向(国是)を「天皇」が神々に誓うという方法でなされたことを補足する。また、教科書p.232にあるように、国民に天皇の意志を説明する「宸翰」と一緒に示されたことに留意する。このように、2つの段階を経て、国民に国としてとるべき方向が提示されたのである。

〈展開A〉

できごとの前後関係を確認するため、史料1から史料3に至る期間(78年)の年表を作成させる。今回は時間の都合上、下記のような年表をあらかじめ用意し、生徒に()内を空欄補充させたが、時間が確保できる場合は、教科書等を参考に一から作成させてもよいだろう。

1868年3月14日	(五箇条の誓文) 明治天皇の宸翰
1894～1895年	(日清戦争)
1904～1905年	(日露戦争)
1931～1945年	十五年戦争(満洲事変/日中戦争/アジア・太平洋戦争)
1945年8月15日	終戦(敗戦)
1946年1月1日	(天皇の人間宣言)

〈展開B〉

史料2「宸翰」の内容を確認する。「宸翰」の正式な名称は、「億兆安撫国威宣揚の御宸翰」であり、臣下である人々(国民)に対しての天皇の言葉である。教科書の「宸翰」は、途中から引用されている。冒頭部では、明治天皇は、16歳という幼い年齢で皇位を継承し、世界とどのように向き合っていくかを思い悩んだこと、天皇と国民の思いは天と地

ほどの距離に離れていることを述べている。教科書にある引用部分では、皇祖皇宗の偉業を継承して、国威を世界に宣布していくために、人々は朕(私、天皇)の志を理解して、公平な議論を採用して、朕を助け、神州(日本)を保全し、皇祖皇宗の神々を安心させることができたなら、生涯の幸せになると述べる。

上記のような補足を適宜しつつ、個々で史料2を読んだのち、グループ(4人)で内容を確認しあう。そのうえで、「宸翰を読んでわかったこと」をワークシートに記入させる。ある生徒は、「これからの日本を背負う覚悟と国全体で明治維新を進めていこうとする天皇の熱意が伝わった」と感じたようである。

明治天皇が「宸翰」で述べた決意には、「万里の波濤(波濤)を開拓して、国威を世界に宣布する」とある。こうした決意のもと、日本は近代化、富国強兵政策を進めていき、その後、日清戦争・日露戦争という道を歩んでいったことに留意させたい。

〈展開C〉

史料3「人間宣言」(新年に際しての詔書)の内容を確認する。日中戦争、アジア・太平洋戦争のあと、戦後の1946(昭和21)年1月1日に「人間宣言」が出されるが、当時、昭和天皇は45歳(1901年生まれ)であった。

展開Bと同様に個々で史料3を読んだのち、グループ(4人)で内容を確認しあう。そのうえで、「人間宣言を読んでわかったこと」をワークシートに記入させる。さらに、「なぜ、人間宣言で五箇条の誓文が掲げられたのであろうか」を問う。

生徒からは「昭和天皇は、明治天皇の五箇条の誓文に対して、新たに誓いをしているため、明治天皇の誓いを継承している」「明治天皇の政治改革をめざしていたので、それを載せて敬意を表することでみずからも同じ考えであることを示している」といった答えがあがった。

昭和天皇が「人間宣言」の冒頭で「五箇条の誓文」を引用した理由は、通説によると、「今後の国家の進路を示す観点から必要であるという考え」があり、「五箇条の誓文」を国民に示すことが第一の目的であったとされ、民主主義の精神は明治天皇の採用されたところであって、決して輸入のものではないことを示し、国民に誇りを忘れないようにさせるためであった(『昭和天皇実録』)。

また、天皇の人間宣言の背景には、天皇が「戦犯」に指名されることを恐れたことがあった。それは、戦争の全期間において陸海軍への命令はすべて天皇の名で出されたことや、対米英蘭の宣戦の詔書も天皇の署名と印があったことによる。天皇は戦争の最高責任者であったが、一方で戦後の東久邇宮内閣も幣原内閣も、天皇は立憲君主であって実質的な政治的関与はしていないという立場をとり、天皇の戦争責任を回避した。また、アメリカも日本の占領政策のために天皇を戦犯として訴追するよりも、天皇を利用して日本の民心を把握したほうがよいと考えるようになった。そして、1946年1月1日、天皇の年頭の詔書が出された。GHQの意を受けて天皇の神格を否定する内容が盛り込まれた。対外向けを考慮してはじめ英文で起草し、日本語訳にしたものを天皇にみせると、天皇は「五箇条の誓文」の趣旨にもとづくという意味を加えるように求めた。修正後、詔書は元旦の新聞紙面に掲載された。昭和天皇は、「新日本を建設すること」をめぐすとした。その際、天皇と「国民」が信頼と敬愛で結ばれているとしたうえで、天皇は「現御神」でないと述べた。そして、天皇の戦犯訴追は免れ、その後の「象徴天皇制」への道が開かれていったのである。

〈まとめ〉

最後に、新学習指導要領のねらいにある以下の点を授業でどのように組み入れるかを考えたい。

(2) 歴史資料と近代の展望

ア(ア) 近代の特色を示す適切な歴史資料を基に、資料から歴史に関わる情報を収集し、読み取る技能を身に付けること。

イ(ア) 歴史資料の特性を踏まえ、資料から読み取れる情報から、近代の特色について多面的・多角的に考察し、仮説を表現すること。

史料1の「五箇条の誓文」では、近代国家のとるべき方向(国是)を明治天皇が神々に誓うという方法でおこなわれたことが書かれている。その誓いのあとに、総裁、公卿、諸侯がこれに賛成して決死の覚悟で努力するという誓いが記されている。つまり、新政府を今後支えていくことを約束する盟約書としての意味もあった。

史料3の「人間宣言」でも「五箇条の誓文」が掲げられ(引用され)たが、これは誓文の精神にある民主化や国際協調の考えを説くことで、占領軍に強制されるのではなく、維新时期から日本がめざしてきた道であることを示し、今回は神に誓うのではなく、天皇が国民のことを考え、国民と信頼関係を保ってきたと示そうとしている。

上記の点を考慮して、生徒に「宸翰と人間宣言を読み比べて気づいたこと(似ている内容・継続している内容・異なる内容など)」をワークシートに記入させる。

【かわったこと】

「明治期のものより、昭和期のものの方が、やわらかく国民を考えているような文面だった」

【かわらなかったこと】

「古くからの習慣をかえたいところは同じ。どちらも、世界の変化に追いつくために古いしきたりだけでなく、新しい時代に合わせて変化しているということ」

といった答えがあがった。

つぎに、「宸翰」と「人間宣言」の表を作成して両者を比較する。

	宸翰	人間宣言
年齢	明治天皇 16 歳	昭和天皇 45 歳
経緯	新政府、近代国家の始まりの道	敗戦からの進むべき道
目的	臣民に天皇の意志を伝える人々が希望をとげることができる社会の構築	敗戦からの復興 国民へメッセージ 新日本の建設 天皇と国民がともに歩む
名称	臣民	国民
類似	古くからの慣習をかえる	古くからの悪しき慣習を捨てる

まず、上記の表(生徒に配付するときは空欄にしておく)の穴埋めをさせる。そのうえで、「両者の時代背景や目的の違い(明治初期:近代国家の形成、昭和中期:敗戦からの復興)をふまえ、それぞれが伝えたかったことは何か」を問う。

「宸翰」については、「明治天皇は、国威を世界に宣布し、日本を天下泰平で磐石な国家にしたいこと」を伝えたかったという意見が出た。「人間宣言」については、「日本国民をほかより優れた民族として世界の支配者になろうとすべきでないという警告の言葉」や、「私はあなたたち国民とともにいて、信頼する国民とともに敗戦の状況から乗り越えるというメッセージ」を伝えたかったという意見が出た。

最後に、生徒に「この授業を受けて、どのような仮説が考えられたか」をワークシートに記入させる。

一連の授業から、「明治天皇は、統治についてあり方について考えている。また、人々にフォーカスしている。一方の昭和天皇は、平和について考えていて、人類にフォーカスしている」「明治の幕開けも「天皇の人間宣言」も、それぞれ日本が変化する契機となるものであった。そのため、昭和天皇は、明治天皇の用いた文章(五箇条の誓文)を用いたのではないだろうか」といったように、取り上げた史料についての仮説を表現した生徒が多く、近代・現代を通した仮説は出なかった。

おわりに

仮説に関して、筆者はたとえば「近代は民主主義が模索された時代だったのではないだろうか」といったものを想定していたが、生徒はこの授業を通して扱ってきた史料そのものに対する仮説を立てればよいと考えてしまったようである。

私の今までの授業実践では、ワークシートの最後には、「この授業を受けて、考えたこと、伝えたいこと」を記入させる欄を設けていた。これからの授業では、この部分を「この授業を受けて、どのような仮説が考えられたか」という問いにしていくことで、学習指導要領の提示するような「仮説」を立てられるのではないかと考えていた。しかし、この授業実践を通じて、生徒にとって「仮説を立てる」という思考はなじみがなく、スムーズにはいかないと気づかされた。これからは、仮説の具体例を提示したり、着眼点を示したりする必要があると思われる。

むろん、新課程では「日本史探究」の前に、「歴史総合」を履修するため、その学習の成果を踏まえれば、「仮説を立てる」という思考の訓練はなされているため、ハードルは下がるかもしれないが、それでも指導上の工夫が必要であることにはかわりない。実践を重ねることで、適切な指導のあり方をこれからも模索していきたい。

主要参考文献

- 前田多門「人間宣言」のうちそと」(『文藝春秋』1962年3月号、文藝春秋新社)
 藤原彰『大系日本の歴史15 世界の中の日本』(小学館、1989年)
 保阪正康「日本の地下水脈17」(『文藝春秋』2021年12月号、文藝春秋)
 (のざき・まさひで/東京大学教育学部附属中等教育学校教諭)

資料を活用した世界史探究の授業

——第二次世界大戦を例として

濱野 勇介

20 22年度入学生から教育課程が新しくなり、歴史総合の授業が始まっている学校も少なくない。各学校のカリキュラム編成によるが、次年度以降は、世界史探究の授業が始まる。そこで今回は、世界史探究の授業について、資料の活用という点から考えてみたい。学習指導要領の世界史探究の目標には「世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる諸事象について、地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解するとともに、諸資料から世界の歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする」^①とあり、資料から必要な情報を収集し、活用する力の育成が求められている。また、「必要な資料を選択して有効に活用することで、社会的事象を一面的に捉えるのではなく、様々な角度から捉えることが可能となる」^②ともあり、資料の活用を通して歴史的事象について多面的に考えさせることも重視されている。

さらに、2021年から始まった「大学入学共通テスト」の世界史Bでは、従来のセンター試験よりも資料を活用した問題が大幅に増加した。そのため、本誌第2号では問題の傾向について、「資料を正確に読み取り、学習した知識と結びつけて解答する思考力を必要とする問題となったため、単純な暗記だけでは解くことができず、解答を導くための時間も増えた」^③と指摘させていただいた。

これらの点をふまえて、新たに始まる世界史探究の授業においては、積極的に資料を活用する授業がより一層必要になるのではないかと考え、本稿のテーマを設定した。一口に資料といっても、

文献・絵画・写真・地図・表・グラフと様々であるが、そのすべてについて取り扱う紙面がないため、今回は第二次世界大戦の授業における文献資料の活用という点から授業展開について考えてみたい。

授業構想について

本稿の授業は、山川出版社の世界史探究教科書『詳説世界史』（世探704）をもとに作成した。対象としたのは、第17章「第二次世界大戦と新しい国際秩序の形成」第2節「第二次世界大戦」の大戦の終結にあたる部分である。

この部分の学習で思考力・判断力・表現力を身につけることについて、学習指導要領では「諸資料を比較したり関連付けたりして読み解き、多面的・多角的に考察し表現することにより、第二次世界大戦の展開と諸地域の変容を構造的に理解する学習が考えられる」^④としている。この点をふまえて、教科書に掲載されている資料の比較や読み解きを中心とした授業展開案を作成した。

導入

はじめに、前回の授業までに学習した内容について確認するところから始めたい。第二次世界大戦が勃発してヨーロッパでの戦争が始まったこと、1940年代になると太平洋戦争が始まる一方でファシズム諸国が劣勢になったことを確認する。その際、教科書の「ナチス＝ドイツの領土拡大」・「第二次世界大戦（ヨーロッパ戦線）」（p.309、図1）・「太平洋戦争」（p.311、図2）という3種類の地図



図1 第二次世界大戦(ヨーロッパ戦線)

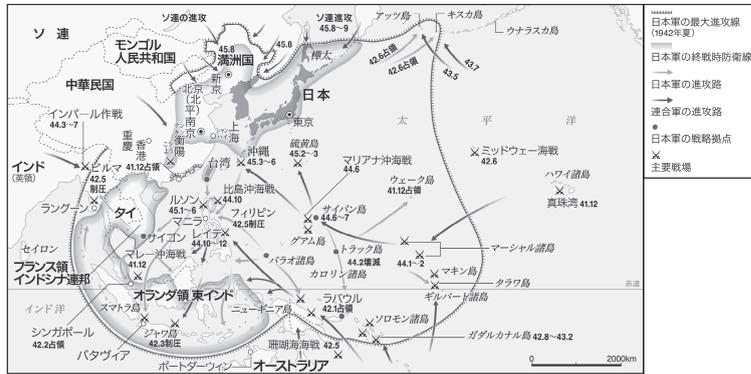


図2 太平洋戦争

を活用して、枢軸国と連合国の動きを再度イメージさせたい。

展開

つぎに、ヨーロッパでは戦争と並行して戦後処理が始まっていた点について考えさせたい。

最初に取り上げるのは、1941年にアメリカ合衆国大統領フランクリン・ローズヴェルトとイギリス首相チャーチルによって発表された大西洋憲章についてである。教科書p.312の本文をみると、「大西洋憲章は、その後にソ連など26カ国が加わり、42年1月の連合国共同宣言で戦後構想の原則として確認された」と、その特徴が書かれている。今回は、資料を活用するという観点から、本文を読んで特徴を知るだけでなく、同ページに掲載されている大西洋憲章の抜粋を読ませたい。

大西洋憲章(1941年、抜粋)

- 第2、両国〔アメリカ合衆国・イギリス〕は、関係する人民の自由に表明された願望に合致しない、いかなる領土の変更も欲しない。
- 第3、両国は、すべての人民が、彼らがそのもとで生活する政体を選択する権利を尊重する。両国は、主権および自治を強奪された者にそれらが回復されることを希望する。
- 第4、両国は、現存する義務に対して正当な尊重を払いつつ、あらゆる国家が、大国小国を

問わず、また勝者敗者にかかわらず、経済的繁栄に必要とされる世界の通商および原料の均等な開放を享受すべく努力する。

第6、ナチスの独裁体制の最終的崩壊後、両国は、すべての国民が、彼ら自身の国境内で安全に居住することを可能とし、すべての国のすべての人が恐怖と欠乏から解放されて、その生命を全うすることを保障するような平和が確立されることを希望する。

(歴史学研究会編『世界史史料10』)

また、一通り読ませるだけでなく、資料に付属している「憲章は「十四カ条」をふまえているが、両者に共通する点と異なる点は何だろうか。また、憲章は世界にどのような影響を与えたのだろうか」という問いについても考えさせたい。とくに、資料を比較する観点から、共通点と相違点についての問いに注目したい。

1918年にアメリカ合衆国大統領ウィルソンが発表した「十四カ条」との共通点と相違点に気付くためには、教科書p.284の「ウィルソンの「十四カ条」(概要)」を再度読み直すとともに、大西洋憲章の内容をしっかりと読み取らなければならない。2つの資料を比較し、議論させることなどを通して、大西洋憲章が「十四カ条」を継承しつつも、「十四カ条」をきっかけとして広まった民族自決の理念を、すべての人々に適用させようとした点が必要な

っていることに気付かせることができれば、資料を活用した意義があったと考えることができる。これは、学習指導要領のいう「資料等を適切に用いて、歴史に関わる事象について考察、構想したことを効果的に説明したり論述したりする力、他者の意見をふまえたり取り入れたりして、考察、構想したことを再構成しながら議論する力」⑤の育成につながると考えている。

つぎに、大西洋憲章を発表した大西洋会談からポツダム会談へとつづく各会談について、出席した首脳や協議された内容を「大戦終結までの会談・宣言」(図3)⑥のように整理しつつ、第二次世界大戦の終結に向けて授業を展開する。

ここでも、各会談の内容を整理するだけでなく、資料を活用して理解を深めたい。そこで、とくに注目させたいのがヤルタ会談である。

ヤルタ会談といえば、教科書にも掲載されている、チャーチル・ローズヴェルト・スターリンの写真が有名である。この会談で結ばれたヤルタ協定について、教科書p.312の本文には、「ドイツ処理の大綱や、秘密条項としてドイツ降伏後3カ月以内のソ連の対日参戦などを決めた」と書かれている。当時、日本とソ連は日ソ中立条約を結んでおり、ヤルタ協定にもとづくソ連の対日参戦は日ソ中立条約の規定に反する行為である。それを可能としたヤルタ協定には、ソ連の対日参戦についてどのように書かれているのか、資料を読み解きながら理解させたい。そこで、今回の教科書から掲載が始まった2次元コード(図4)を活用したい。

『詳説世界史』の教科書には29カ所の2次元コードがあり、これを利用することでインターネットを使用した学習ができるようになっている。ヤルタ協定の掲載内容のみをみると、以下のように書かれている。

会談名(年月)	出席者	内容
①大西洋上会談 (1941.8)	F.ローズヴェルト(米) チャーチル(英)	ファシズムの打倒をめざし、戦後の平和構想〈大西洋憲章〉をつくる
②カサブランカ会談 (1943.1)	F.ローズヴェルト(米) チャーチル(英)	対伊作戦をおこない、枢軸国に対する「無条件降伏」の原則を確認
③カイロ会談 (1943.11)	F.ローズヴェルト(米) チャーチル(英) 蒋介石(中)	対日戦争方針を明確化、対日領土問題、朝鮮の独立、日本の無条件降伏まで戦う〈カイロ宣言〉
④テヘラン会談 (1943.11~12)	F.ローズヴェルト(米) チャーチル(英) スターリン(ソ)	対独戦争の方針(北フランス上陸作戦により、ヨーロッパにあらたな戦線を開くことを確認)
⑤ダンバートン=オクス会議 (1944.8~10)	F.ローズヴェルト(米) チャーチル(英) スターリン(ソ) 蒋介石(中)	国際連合設立の原則と具体案の作成をおこなう
⑥ヤルタ会談 (1945.2)	F.ローズヴェルト(米) チャーチル(英) スターリン(ソ)	対独戦争処理問題、国際連合設立問題、ヤルタ協定でソ連の対日参戦と南樺太・千島領有を米・英が了承
⑦ポツダム会談 (1945.7~8)	トルーマン(米) チャーチル →アトリー(英) スターリン(ソ)	ヨーロッパの戦後処理、日本軍への無条件降伏の勧告・戦後処理(ポツダム宣言は米・英・中で発表) 最初はチャーチル首相。総選挙の結果、新首相アトリーと交替

図3 大戦終結までの会談・宣言



図4 2次元コード

ヤルタ協定

ソヴィエト連邦、アメリカ合衆国およびイギリス三大国の指導者たちは、ドイツが降伏しヨーロッパにおける戦争が終結したのち、2ないし3カ月後にソヴィエト連邦が以下の条件により連合国の側に立って対日戦争に参加すべきことに合意した①。

第1条 外モンゴル(モンゴル人民共和国)の現状は維持される。

第2条 1904年の日本による背信的攻撃によって侵害された旧ロシアの諸権利は回復されなければならない。すなわち、

(a)南サハリンおよび隣接島嶼はソヴィエト連邦に返還されるべきである。

(b)大連商業港は国際化され、ソヴィエト連邦の優越的な利益が保障され、旅順口の租借権がソヴィエト社会主義共和国連邦の海軍基地として回復されなければならない。

(c)中東鉄道(東清鉄道)および大連への出口となる南満洲鉄道は中ソ合弁の会社によって共同で

運営されなければならない。その際、ソヴィエト連邦の優越的な利益が保障され、中国が満洲における完全な主権を享受することとする。

第3条 クリル諸島(千島列島)はソヴィエト連邦に引き渡されなければならない。

外モンゴルおよび上記の諸港湾、諸鉄道に関する合意は蒋介石大元帥の同意を必要とする。〔フランクリン＝ローズヴェルト〕合衆国大統領はスターリン元帥からの助言に基づいて同合意を得るための諸措置を講ずる。

三大国首脳は、日本の敗北後、ソヴィエト連邦のこうした諸要求が確実に実行されるべきことに合意する。

ソヴィエト連邦の側からは、中国を日本の支配から解放する目的で同国に軍事力による援助を提供するため、ソヴィエト社会主義共和国連邦と中国の友好同盟条約を中国国民政府との間で締結する意向を表明する。

(歴史学研究会編『世界史史料10』)

①ヤルタ協定は1945年2月に成立したが、アメリカ合衆国から日本へ公表されたのは、終戦後の翌46年2月であった。

長めの資料ではあるが、実際に内容を読ませることで、教科書の「ソ連の対日参戦などを決めた」という部分について、ソ連の要求内容が具体的であったことに気付かせることができる。また、生徒が読み取ったソ連の要求内容について、発問を通して表現させる方法も考えられる。

まとめ

まとめとして、第二次世界大戦は第一次世界大戦と比較してどのような違いがあったのかを考えさせたい。ここでは、教科書p.313の「大戦の特徴と結果」の内容を生徒に熟読させたうえで議論させ、相違点を見つけるのが効果的だと考えている。

生徒は相違点として、第二次世界大戦は、①ファシズムと民主主義の戦いであったこと、②アジア・太平洋地域も主戦場の1つとなったこと、③

核兵器をはじめとする兵器の能力が向上したことの3点を読み取ることができるはずである。その上で、これらのことが大戦後の世界にどのような影響をもたらしたのかという点も生徒に考えさせ、つぎのような結論に導きたい。①については、連合国が勝利したことで民主主義が拡大していくこと。②については、ヨーロッパ諸国の国際政治上の比重が低下する一方で、アジア諸地域のナショナリズムが高まっていくこと。③については、核兵器が使用されたことにより、核戦争の脅威が高まったこと。以上3点である。

そして最後に、第一次世界大戦時と同様に、総力戦体制の一翼を担った女性に対して参政権が与えられるなど、大戦後に両性の同権化が進んだことにも気付かせ、次回以降の戦後世界の学習につなげたい。

① 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』(東洋館出版社、2019年3月) p.273。

② 同上p.274。

③ 拙稿「大学入学共通テストについて——世界史」(『山川歴史PRESS』第2号、2021年) p.4。

④ 文部科学省、前掲書p.331。

⑤ 文部科学省、前掲書p.275。

⑥ 『山川詳説世界史図録 第4版』(山川出版社、2021年) p.239。

(はまの・ゆうすけ/東京都立竹早高等学校主任教諭)

「第Ⅰ部へのアプローチ」ウルのスタンダードから問いをつくる

——問いの構築学習の試み

宮本 英征

地域世界の歴史的特質についての学習に見通しを立てる

世界史探究の学習指導要領・大項目Bの最初に設けられた項目(1)「諸地域の歴史的特質への問い」では、生業、身分・階級、王権、宗教、文化・思想などの観点をふまえながら資料を考察し、これから学ぶ古代文明や諸地域の歴史的特質について興味・関心や疑問、追究してみたいことを見出す。そして、これらのことを生徒自身が問いとして表現することをもとめている。この活動は、生徒が地域世界の歴史的特質についての学習に見通しを立てることを目的としている。

この項目B(1)の主旨をふまえているのが、『高校世界史』(世探705)「第Ⅰ部へのアプローチ」である。本書にはウルのスタンダードが掲載され、古代の人々の活動について考察するための発問が用意されている。

Q1 人々はどのような仕事に従事し、どのような生活を送っていたのだろうか。たとえば、図b・図fの人々はどのような生活を営んでいるか考えよう。ほかにも興味のある人物をあげてみよう。

Q2 どのような身分の人がいるだろうか。たとえば、図a・図gの人々はどのような身分だと考えられるだろうか。2人とは異なる身分だと思ふ人物もあげてみよう。

Q3 図eは剃髪した人物や楽師、男性歌手が描かれていることから、宗教的な集まりである

と考えられている。人々は神に何を願い、また、感謝したのだろうか。

Q4 図aと図cの王は何をしているのだろうか。

王にはどのような役割があったのだろうか。

Q5 さらに調べたいことを問いにしてみよう。

これらの発問は、生業、身分・階級など諸地域の歴史的特質を読み解く観点をふまえたものである。Q1は戦いや農耕・牧畜、音楽の演奏など人々の生業を読み解かせる。Q2は、王・貴族のような富裕者、戦士、農民、運搬を担っている人物など身分に注目させる。Q3は、豊穡の願いなど神への信仰について想像させることで宗教について考察させる。Q4は、王が戦いのリーダーであると同時に豊穡の祈願や収穫への感謝など宗教的儀式の主催者であるなど王権の働きに気付かせる。これらの問いを生徒に投げかけて資料に興味をもたせ、教員が解説してもよいし、インターネットなどで調べ、プリントなどにまとめさせても面白い。ウルのスタンダードを多様な観点から読み解いたあとに、興味をもったことや不思議だと思った点、さらに調べたいことなどを生徒に意識させ、Q5の問いを表現する活動に取り組みたい。

問いを表現する活動は、生徒にとっては不慣れで難しい場合も多い。歴史総合などで十分に活動させておきたい。また、ウルのスタンダードを読み解いたあとに問いを表現させると、「「戦争の場面」下段の半ロバの背についているものは何か」など資料に直接かかわるものや、「メソポタミアの都市の様子について調べてみたい」のような古代

地域世界の歴史的特質を読み解く観点を追究する

「第Ⅰ部へのアプローチ」で問いを表現する目的は、地域世界の歴史的特質の学習への課題意識とその学習への見通しを立てることにある。しかし、それだけではない。もう1つの目的は、問いを表現することで、生業、身分・階級など諸地域の歴史的特質を読み解く観点について考察し、網羅的羅列的になりがちな歴史的特質を構造的にとらえることができる点に気付かせることにある。そのため、ウルのスタンダードを読み解いて表現した問いを、明確に観点にもとづくものへとつくり直す学習活動を組織するような工夫もおこないたい。

たとえば、Q4に着目して「王権」にもとづく問いを表現させ、ブラッシュアップしていくこともできる。授業においては、「第Ⅰ部へのアプローチ」のリード文なども参考にしつつ、「戦争の場面」の下段はロバ4頭に引かれた戦車が敵兵らしき者をふみつぶして進軍する場面であること、中段は槍をもつ兵が上段へと連なる捕虜の背後を威嚇しながら歩いている場面であること、上段は中央の人物(王)が捕虜を接見している場面であることを読み解かせる。そうすることで、王が戦いのリーダーであり、都市を拡大したり防衛したりする中心であったことを理解させる。また、「平和の場面」の下段と中段では、胸に両手をあわせた(服従の身ぶりをした)人物が、戦争捕虜に穀物の入った荷袋や家畜、魚などを運ばせている場面であることを読み解かせる。上段は、楽人が手琴をかなかで、歌い手が唱和するなかで、手にビールの杯をもつ人々が描かれている。生徒の多くが「戦争の場面」と結びつけて戦勝の宴として認識することが多い。また、税を徴収する場面と考えるものもある。最近の研究ではQ3のように宗教的な祭儀、とくに、神への豊饒の祈願や収穫への感謝にかかわる場面として解釈されていることを説明する。王は神とともに、支配領域内の生活の安定・向上を保障す

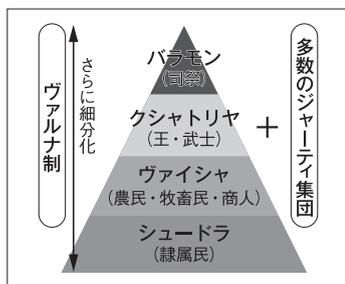


図1 カースト制度

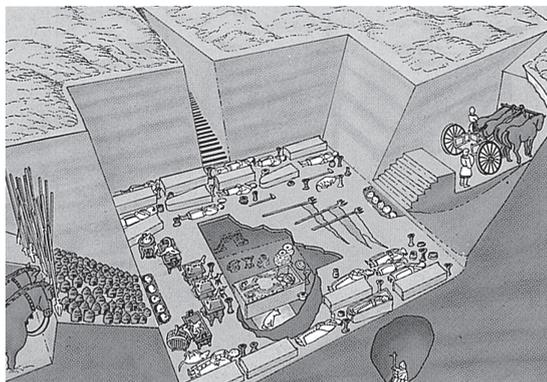


図2 殷墟の絵図

メソポタミア地方など時代・地域が限定的なものに留まりがちである。問いを表現させる目的は、これから学ぶ古代文明や諸地域についての課題意識や学習への見通しをもたせることである。ほかの時代・地域の資料を用意して視野を広げ、改めて問いを表現させることも考えたい。

たとえば、本書のカースト制度の図版(p.36、図1)で古代南アジアの身分・階級を紹介して司祭階級が頂点にいることに疑問を感じさせたり、殷墟の図版(p.38、図2)で多くの殉死者に気付かせ、東アジアの王権の強大さに興味をもたせたりすることもできる。また、生徒が自分の表現した問いに回答するために、どのような学びが必要かを追究させたい。「つかった問いを解決するために、どの時代・地域の学習が重要だろうか」「ほかの時代・地域と比較したり、分類したりする必要があるだろうか」「どのような観点に着目して学習したらよieldろうか」などの発問を投げかけると、生徒が具体的に考えやすい。

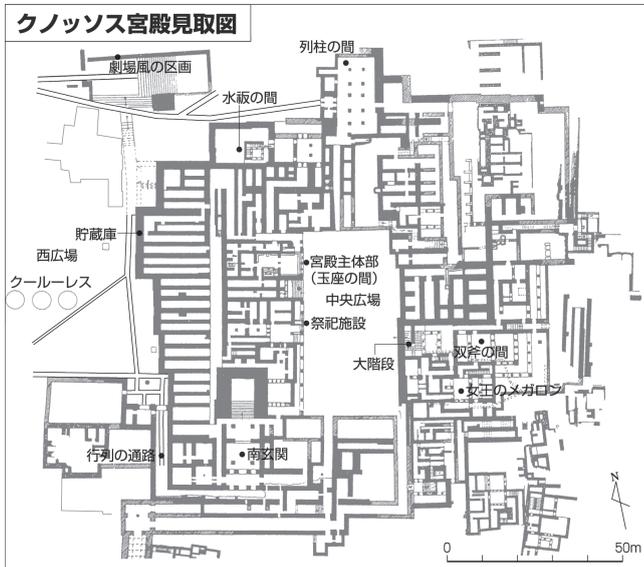


図3 クノッス宮殿の見取図(周藤芳幸編『世界歴史の旅 ギリシア』(山川出版社、2003年) p.170)



図4 アウグストゥス帝の像

る存在であったことを理解させる。そして、王の役割は戦いのリーダーであり、また、人々の生活の安定・向上であったことをふまえ、最初の問いを表現させる。

それから、その問いをブラッシュアップするために、図3のクレタ文明・クノッス宮殿の見取図を紹介する。クレタ文明の宮殿は石を敷きつめた長方形の中庭を取り囲むように、王・支配者の居住区、貯蔵庫、工房などの建物が配置された。祭司的な性格の強かった支配者の住む場所であるとともに、貢納というかたちで徴収した生産物を広大な貯蔵庫で保管・管理し適宜分配することで、王・支配者の権威を維持した。未解読の線文字Aも再分配を円滑におこなうために用いられたと考えられている。その代表的な宮殿が迷宮伝説で知られているクノッス宮殿であり、その貯蔵庫は最大1万8千人分の食料を供給可能であった。

授業では、クノッス宮殿の見取図から、大規模な貯蔵庫の存在に気付く。そして、その働きを探究する。自然環境からどのような物質が蓄えられていたか考えても面白い(ブドウ酒、オリーブ油、羊毛など)。そして、王・支配者の役割が祭司的

な性格とともに物資の再分配という経済活動にあることを理解する。ウルスタンダードの読み解きで獲得した王権の役割に経済活動の主体という新しい役割をふまえて、改めて問いを表現する。

生徒は、王権という観点で資料の考察を繰り返しておこない、問いをブラッシュアップしていくことで、観点を意識できるようになる。また、「第I部へのアプローチ」では、王権以外の生業、身分・階級、宗教などの観点で読み解きをおこなえるようになっている。新しい資料を用意し、ほかの観点から問いをブラッシュアップする授業も開発したい。

**観点「王権」で何を読み取らせ、
問いを表現させるのか**

王権を観点にして問いをブラッシュアップする授業を提案した。それは、王権を意識することで、これから学ぶ歴史的特質を構造的にとらえることができることに気付かせるためであった。しかし、歴史的特質を構造的にとらえさせるだけで十分なのだろうか。前節のように王権を観点にして、問いをブラッシュアップしたあと、さらに①から⑥

のように授業を展開することができる。

- ①ウルのスタンダードで、「王」とした人物の根拠をたずねる。生徒はほかの人々より大きく描かれている人物を王として判断するだろう。
- ②この地域の王の称号の1つが「ルガル」であり、「大きい人」という意味であることを紹介し、王が大きく描かれた理由を問う。生徒は財力、権力、軍勢力が他者より優っているイメージを表していると説明する。
- ③王を大きく描かせた人物(おそらく王)の意図をたずねる。生徒は他者より優れている王のイメージを人々に定着させようとする意図に気付くだろう。
- ④図4のアウグストゥス帝の像とそのキャプション(p.73)を提示し、250体の理想化された皇帝像をローマ帝国全域に配置した理由を読み解かせる。生徒はアウグストゥス帝が帝国統治者としてのイメージを人々に定着させようとする意図に気付くだろう。
- ⑤王・支配者・権力者の表象(イメージ化)とその影響について、生徒自身に心当たりがないかをたずねる。王権を観点にして、現代社会や生徒自身と歴史的特質を結びつけさせる。
- ⑥ウルのスタンダードで認識した王の役割、クノッソス宮殿で認識した王の役割、そして、スタンダードやアウグストゥス帝の像で認識した王の表象(イメージ化)をふまえて、改めて、問いを表現させる。

おわりに——問いの構築学習の試み

問いを表現する活動は、地域世界の歴史的特質の学習への課題意識や見通しをもたせたり、王権などの観点を意識させ歴史的特質を構造的にとらえさせたりするためにおこなう。しかし、それだけに留まらず、王権などの観点によって、現代社会や生徒自身と歴史的特質を結びつけることができる。

そのためには問いを表現するのではなく、問いを繰り返しつくり直す問いの構築学習を試みる必要がある。

歴史総合における問いを表現する活動とは異なり、探究科目における活動は、問いを「新たに繰り返し直す」ことを重視するべきであり、どのように繰り返し直すかについて、さらに授業研究が必要であろう。 (みやもと・ひでゆき/玉川大学教育学部准教授)

『新世界史』を活用した世界史探究の授業構想

岡本 聡

新しい学習指導要領では、生徒が課題を設定して、それを追究したり解決したりする活動を中心とした授業が求められている。そのような授業を通じ、生徒は、「世界の歴史の大きな枠組みと展開」について「諸資料」を活用して調べまとめる技能や、「時期や年代、推移、比較、相互の関連や現代世界とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察」する思考・判断力を身につけることが期待されている。さらに、そのような知識・技能や思考・判断力をふまえ、「学びに向かう力、人間性等」を身につけることがめざされている(文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編 平成30年7月(令和3年8月 一部改訂)』p.274～275)。

このような学習指導要領の実施を前に、生徒が課題を設定し能動的に学ぶスタイルの授業について、書籍や論文などで、多くの優れた実践例が紹介されている。一方、私自身の授業は、講義形式が中心であり、講義のなかで「世界の歴史の大きな枠組みと展開」や「推移、比較、相互の関連や現代社会とのつながり」を生徒に意識させようとしてきた。しかし、定期考査での生徒の解答や日常的な質問内容を聞いていると、用語を単独で暗記しているだけで、比較や相互関連、大きな枠組みのなかに位置づけるといった技能や表現力が身につけていない生徒がみられ、講義形式のみの授業に限界を感じるようになった。

そこで、今年度から、担当学年の授業のなかで、生徒が問いについて考え内容をまとめるという取

り組みをおこなっている。展開としては、特定の単元(だいたい50分×5コマ)の講義が終わると、生徒に4～5人の作業班をつくらせ、教員が提示した問い(資料も含む)について班で話し合いながらまとめる。まとめた内容は、デジタル端末でアップシクラスや学年で共有している。この取り組みを通じて、生徒は、学んだ歴史的事象の意義について、班で議論したり情報交換したりする機会が増えており、「大きな枠組み」や「推移、比較、相互の関連」を以前より意識するようになっていると感じている。

しかし、現在の取り組みは、授業内容をまとめる活動が中心で、生徒が事前に課題を設定したり自ら探究したりするようなかたちにはなっていない。そこで、本稿では、自分自身の今後の授業を見直すためにも、生徒が、自ら探究するきっかけをつくることのできるような授業展開について、『新世界史』(世探706)を活用すればどのような授業が可能なのか、第14章と第15章の内容を取り上げて考えてみたい。

第14章第2節「南アジア・東南アジアの動揺」の授業案

生徒に理解させたい内容

『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』中に、「国際的な分業体制と労働力の移動については、欧米列強が進出した結果、アジア諸地域で伝統的な手工業や農村経済が打撃を受け、ヨーロッパを中心とする国際的分業体制に組み込まれていったこと……を扱う」「アジア諸国の植民地化と諸改革

については……社会や経済の変動及びヨーロッパとの接触に伴って伝統文化が変化したことや、諸改革におけるアジアの主体的な動き、この時期の日本の動向にも気付くようにする」(p.322)とある。ここではまず、インドや東南アジアがヨーロッパを中心とする国際分業体制に組み込まれ一次产品中心の経済になったこと、インドでは伝統的な綿業が打撃を受けたこと、イギリスのもちこんだ税制や西欧的価値観により、伝統的な農村共同体や価値観が動揺したことを理解させたい。

導入

インドについては、事前に、生徒全員に教科書の本文や、p.273のコラム「インド社会とイギリスの支配」とp.277のコラム「三角貿易の背景」を読んでおくように指示しておく。当番生徒を決めておき、イギリスによる植民地化によってインドの綿産業が受けた影響や、インドの伝統的な価値観が受けた動揺について調べておくように指示して、授業の最初に発表させる。価値観の動揺については、本文中にシパーヒーが配布された弾薬包の使用に反発したことが、コラム中にサティーについての言及があり、これらについて調べておくように提案しておく、生徒は準備しやすくなると思う。インドを題材としたものではないが、チヌア＝アチュベの小説『崩れゆく絆』(栗飯原文子訳)は、キリスト教の宣教師の来訪によってアフリカの伝統的な共同体が崩壊していく過程を題材としており、小説という形態なので生徒が具体的なイメージをもちやすい。このような小説を長期休暇中の課題図書に指定しておくのも効果的だと思う。

東南アジアについては、当番生徒に、島嶼部と大陸部を植民地化した西欧の国や、それぞれの地域で生産された商品作物と鉱物資源(米や天然ゴム、錫など)、それらの製品の用途について調べ発表させる。

授業の導入部での生徒の発表内容は、本来、生徒が自由に設定すべきものなのかもしれないが、

慣れるまでは、こちらが具体的に指示した方が生徒は調べやすいのではないかと思う。

講義とまとめ作業

生徒の発表をふまえたうえで、インドや東南アジアの植民地化と植民地化されたあとの経済・社会状況の変容、19世紀後半までのこれらの地域における民族運動について、講義形式の授業(3コマ程度)をおこなう。講義形式の授業終了後、4人程度の作業班をつくって、教科書p.271やp.275のQや、章末の問い③の内容をまとめさせ、デジタル端末にアップし、内容をクラスや学年で共有する。

発展的な学習に向けて

国際的な分業体制というと、アジアはヨーロッパへの農産物や鉱物資源の供給地となり、ヨーロッパからアジアへは工業製品が輸出されたことが想起される。しかし、19世紀後半以降、東南アジア大陸部で生産された米が、非食料商品作物のプランテーション中心だった東南アジア島嶼部やインドに輸出されるなど植民地間貿易がおこなわれており、現地の人々もこの取引に積極的に参加していた。またインド産の綿花は、日本や中国にもさかんに輸出され、大阪では綿糸紡績業が発達し、神戸はその輸出拠点となった。このようなアジア間交易の活発化は、同時代のラテンアメリカやアフリカといった非ヨーロッパ世界ではみられなかった現象で、現在のアジアの経済成長の一因とされている。アジア間交易については、グローバル＝ヒストリーに関する多くの書籍で言及されており、生徒が自分で調べやすいのではないかと思う。また、本校は兵庫県にあり、このような情報を伝えておけば、生徒が神戸や関西の経済の歴史に関心をもち、自ら調べるきっかけになると期待している。

第15章第1節「現代社会の特質」と 第2節「帝国主義と列強」の授業案

生徒に理解させたい内容

『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』中の「帝国主義とナショナリズムの高揚」では、「最新の科学技術と大規模資本を必要とする第2次産業革命の進展により、欧米諸国では重化学工業が発展して産業構造が変化したことを扱う」(p.325)とあり、ここでは、まず、第2次産業革命と大規模資本の登場の関わりについて理解させたい。

つぎに、この章で扱われる「帝国主義」は、「国民国家」や「ファシズム」、「資源ナショナリズム」など歴史学の「概念」の1つであり、学習指導要領では、このような概念を用いて、歴史に関わる事象について考察することが求められている。ただ、歴史学の概念には、多様な理論に立脚する多様な見方が存在し、すべての歴史的事実が特定の概念で説明できるものではない。この章では、コラムや問いを通じて帝国主義という概念について様々な説があることを紹介し、生徒のより深い学びにつなげられるようにはたらきかけたい。

授業の導入

教科書p.284のQ「万国博覧会は1851年のロンドン開催が最初であった。ロンドン以降の万博の開催国・都市を調べ、その時一番注目された技術は何であったのか調べてみよう。また、なぜそのような技術が登場したのか、その背景を調べてみよう」について、事前に、当番生徒に万国博覧会の歴史について調べてくるように指示し、発表させる(国立国会図書館のウェブサイトにも、万国博覧会の歴史が掲載されている)。

教科書の本文や、p.285の「資料から考える」のグラフ、Q「巨大企業による独占資本がとくに発達した国はどこだろう。独占資本主義で労働運動が活発化したのはなぜか」を用いて、生徒に、ドイツやアメリカ合衆国で、1870年代以降工業生産

額が増加し、大規模資本が成立したことを確認させる。さらに、第13章で学習した内容のうち、アメリカとドイツでおこった科学技術の革新について確認させる。

事前に、章扉のQ①「帝国主義政策には国民の協力が不可欠だったため、欧米の政府は国民の要求にある程度妥協していった。イギリスやフランス、ドイツ、アメリカが、国内の民主化や社会制度の整備をどのように進展させたか考えてみよう」について考えさせておく。生徒は、戦争や事件に比べると、社会制度については、意義を理解するのが苦手なようである。この問いは、意義を明らかにしたうえで各国の社会制度の展開を問うているので、生徒には取り組みやすい内容になっている。また、章扉のQ②「1870年代から20世紀初頭にかけて、ヨーロッパ諸国およびアメリカ、日本の同盟関係は、どのように変化したのか、まとめてみよう」で、第一次世界大戦に至る国際関係の変遷について、概観させておく。

講義とまとめ

教科書p.284～292の内容について、3コマ程度の講義を実施する。その際、当番生徒の発表や、章扉の間の内容をふまえた講義を実施する。その後、生徒の作業班で、教科書のQの内容についてまとめをさせる。

発展的な学習に向けて

「帝国主義」をどのようにとらえるのかについては、歴史学や経済学の分野で様々な見解がある。教科書p.292のコラム「帝国主義の時代」中では、レーニンの帝国主義論について紹介しつつ、ローズの事例は、レーニンの理論では説明できないことが指摘されている。教員側から、第13章の第3節の内容を振り返りながら、自由貿易帝国主義論などを紹介し、興味をもった生徒には、関連する書籍を紹介すれば、歴史学だけでなく経済学についても関心をもつきっかけになるのではないかと。木谷勤『帝国主義と世界の一体化』では、19世紀の

レーニンやホブソンの帝国主義論から、第二次世界大戦後のウォーラステインの「世界システム」論など様々な帝国主義論が取り上げられている。また、金井雄一・中西聡・福澤直樹編『世界経済の歴史——グローバル経済史入門』も、発展的な学習をめざしたい生徒には、よいテキストになるのではないかと思う。

第15章第3節「アジアの民族運動」の授業案

生徒に理解させたい内容

帝国主義時代のアジアの民族運動については、『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』に、「アジア諸国の変革については、列強諸国の帝国主義政策に対して、武装蜂起や反乱などの抵抗運動が起こる一方で、西欧型の教育を受けて、新たに行政官、法律家、教師、実業家として活躍する人々も現れたことを扱う」(p.325)とある。19世紀末になると、交通の発達により留学生や移民が増加したり、ヨーロッパ諸国がアジアの植民地で現地人官吏を養成しようとしたりしたため、アジア諸国に西欧型の教育を受けた人々が増加した。彼らは、西欧的な立憲政治や議会政治を求める民族運動を展開し、立憲政治を樹立した日本が日露戦争でロシアに勝利するとこの動きは一層加速した。この単元では、第13章や第14章の内容を振り返りながら、交通・通信網の発達による人の移動や情報伝達の活発化や、列強の植民地支配によって、アジアの民族運動がどのような特徴をもつようになったのか考えさせたい。

導入

第14章の章扉のQ③「アジアの抵抗運動の理念には、伝統的な価値観にもとづくものや、ヨーロッパから伝わった新しい思想の影響を受けたもの、両者が融合したものがあつた。以上のような観点から、アラビア半島、エジプト、イラン、インド、中国、朝鮮でおこった抵抗運動を比較して考えてみよう」について、生徒全員が事前に復習してお

くように指示する。

教科書p.294の地図中に出てくるアジア・アフリカの抵抗運動について、運動を指導した人物・組織、運動の目的や達成状況について、分担して調べさせ発表させる。

講義とまとめ

教科書p.293～302の内容について、4コマ程度の講義をおこない、作業班で問いのまとめをおこなう。p.295のQ「オスマン朝やイランでは、なぜ憲法制定が求められたのだろうか」やp.297のQ「帝国主義時代のインドや東南アジアの民族運動の指導者は、どのような人々だろうか。列強の植民地支配の方法との関連で考えてみよう」、第15章の章末の問い③「フィリピンやインドネシア、ベトナムの民族運動の指導者や指導組織をあげてみよう。また、そのような人物や組織が登場した社会的・経済的背景や、めざされた政治体制についてまとめてみよう」などは、まとめ作業でそのまま使えるのではないか。

発展的な学習に向けて

近年、歴史学では、人々の生活レベルから歴史をみていこうとする社会史の研究がさかんになっている。帝国主義の時代に関しては、鉄道や汽船などの交通の発達や、印刷技術の普及や海底ケーブルの整備など情報通信技術の発達、社会ダーウイニズムなどの学説が、人々の日常生活や意識に与えた影響について注目されている。交通網や通信網の発達は、民族運動で大きな役割を果たした移民や留学生の数を増加させ、汽船の発達によるメッカ巡礼の活発化は、アフガーニーの提唱したパン＝イスラーム主義を普及させた。帝国主義時代に各地に整備された鉄道網は、植民地化された人々の側からすれば列強進出の象徴として認識されたため、中国では義和団が鉄道の破壊をおこなうなどした。この章では取り上げられていないが、疫病も社会史やグローバル＝ヒストリーの題材としてよく取り上げられる。情報通信技術の発達や

疫病は、今日的な問題にも通じる内容であり、このような社会史の視点を紹介すれば、生徒が興味をもち探究するきっかけになるのではないか。

おわりに

『新世界史』では、章扉の問い、本文やコラム内の問い、章末の問いなどをあわせると各章に20個以上の問いが設定されており、これに取り組むだけでも生徒は、「世界の歴史の大きな枠組みと展開」や「推移や比較、相互の関連や現代社会とのつながり」を意識した学習が可能になるだろう。また、これらの問いに教科書に掲載されていない資料などを組み合わせれば、問いの幅がさらに広がる。

ただ、実際に自分がおこなっている授業と今回の授業案での進捗を比較してみると、受験に向けて教科書の内容を網羅しつつ課題探究型の授業を実施するには、世界史探究の授業時間だけでは不足するのではないかと感じている。

そこで、私としては、世界史探究の授業を2022年度から必修となる「総合的な探究の時間」と連携させる必要があると考えている。もちろん、これは、世界史探究の授業の続きを総合的な探究の時間に実施するというわけではない。新学習指導要領の「総合的な探究の時間編」では、総合的な探究の時間と、世界史探究などのほかの探究科目との違いを認識する必要性が指摘され、総合的な探究の時間では、「実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する事象」について、「複数の教科・科目等における見方・考え方を総合的・統合的に働かせて探究する」ことが求められている(文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編 平成30年7月』p.10)。今回の授業案で取り上げた、アジア間交易や社会史のテーマは、科目統合的に取り組みやすいテーマなのではないかと思う。

もちろん探究のテーマは、生徒自身の興味関心によって決定されるものである。しかし、今後、

世界史の選択者が減少すると予想しており、こちらから、世界史探究の授業外でも取り組みやすいテーマを提案し、生徒が世界史に興味をいだく機会を増やせるようにはたらきかける必要があると考えている。

主要参考文献

- アチェベ(粟飯原文子訳)『崩れゆく絆』(光文社文庫、光文社、2013年)
- 大阪大学歴史教育研究会編『市民のための世界史』(大阪大学出版会、2014年)
- 金井雄一・中西聡・福澤直樹編『世界経済の歴史——グローバル経済史入門』(名古屋大学出版会、2010年)
- 木谷勤『帝国主義と世界の一体化』(世界史リブレット、山川出版社、1997年)
- 水島司『グローバル・ヒストリー入門』(世界史リブレット、山川出版社、2010年)
- 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編 平成30年7月』(文部科学省、2018年)
- 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編 平成30年7月(令和3年8月 一部改訂)』(文部科学省、2021年)
- 「博覧会——近代技術の展示場」国立国会図書館(<https://www.ndl.go.jp/exposition/index.html>) (最終閲覧日:2022年3月1日)

(おかもと・さとし/白陵中学・高等学校教諭)

次号(第8号 2022.6)予告

次号も、新課程の日本史探究・世界史探究の教科書特集号を予定しております。

『山川歴史PRESS』は、2・4・6・8・10・12月の隔月刊行となります。

編集委員 (五十音順)

日本史

大学 鈴木淳 (東京大学教授) 高橋典幸 (東京大学教授)
牧原成征 (東京大学准教授) 三谷芳幸 (筑波大学准教授)
高校 太田尾智之 (東京都立国立高等学校教諭)
中家健 (東京都立小石川中等教育学校教諭)

世界史

大学 池田嘉郎 (東京大学准教授) 近藤信彰 (東京外国語大学教授)
橋場弦 (東京大学教授) 吉澤誠一郎 (東京大学教授)
高校 小豆畑和之 (東京都立西高等学校教諭)
藤本和哉 (筑波大学附属高等学校教諭)

山川 歴史PRESS 第7号 日本史探究 世界史探究 特集号

2022年4月10日 印刷・発行

編集・発行 株式会社 山川出版社
〒101-0047 東京都千代田区内神田1-13-13
電話 03-3293-8131(代表)
<https://www.yamakawa.co.jp/>

印刷 明和印刷株式会社

いまを知る・現代を考える
山川歴史講座

2022年3月28日より
動画配信開始!



YouTubeチャンネル
QRコード

国際平和を 歴史的に考える

4月からはじまる新課程の「歴史総合」や「歴史探究」では、現代世界の状況を歴史的時間軸に即して俯瞰的に考えることが重視されます。そこで弊社では、大学の研究者と高校の先生方とともに現代の諸課題を歴史的に考える講座を開始することにいたしました。

その第1弾として「国際平和を歴史的に考える」の講座動画を配信いたします。不安な世界情勢を目の前にして、そもそも国家とは何か、国際連盟をつくった人びとはどのようにして平和を追求しようとしたのか、またヨーロッパとは異なる支配体制をおこなってきた国々は何を平和と考えたのか、といった様々な疑問を紐解いて参りますので、是非ご覧ください。

講演 1

岡本隆司先生 京都市立大学文学部教授
アジアから国際平和を歴史的に考える



講演 2

飯田洋介先生
駒澤大学文学部准教授
主権国家体制下の戦争と平和
—— ウェストファリアから
第一次世界大戦まで



講演 3

後藤春美先生
東京大学大学院総合文化研究科・教養学部教授
20世紀における国際体制の展開と平和

座談会

ICTライブラリ会員特典動画

岡本隆司先生・飯田洋介先生・後藤春美先生
津野田興一先生(都立立川高等学校)・山川志保先生(お茶の水女子大学附属高等学校)



Webの **社 会 科 準 備 室**

山川&二宮 ICTライブラリ

「山川&二宮 ICT ライブラリ」は地理・歴史の教育コンテンツを
定額制でご利用できる新しいWebサービスです。

約**10,000**点の地歴コンテンツが定額制で**使い放題!**



検索機能をリニューアル

フリーワード検索はもちろん、科目・時代・分野・地域やコンテンツの種類にチェックを入れるだけで簡単に検索・絞り込みができます。また2022年5月より《書籍別検索》機能を追加。関連するコンテンツのリンク機能も充実し、さらに便利になります!

今後の収録コンテンツ

※ 2022年3月現在

2022年 4月~

問題集

読み解く日本史 基本史料問題集

図版・グラフ

歴史総合・地理総合 教科書掲載コンテンツ

・国立歴史民俗博物館展示資料(古代~近世)

図版や動画の新しいコンテンツも随時追加してまいります。

料金プラン

法人向け定額制コース

¥77,000 / 年(税込)

- ・地理歴史・公民科にご在籍の先生でしたら何名様でもご利用できます。
- ・同一敷地内の中高一貫校様は、中学校・高等学校ともご利用になれます。

個人向け定額制コース

¥1,320 / 月(税込)

- ・クレジットカード決済のみのお取り扱いとなります。
- ・領収書の発行も可能です。

無料トライアル実施中

法人向け定額制コースをご検討の学校様には、コンテンツの一部(約2,000コンテンツ)を2週間お使いいただける《無料トライアルパック》をご用意しています。詳しくはこちらのサービスサイトをご覧ください。▼

サービスのお申込み、詳しい説明はこちらから

<https://ywl.jp/service>



ICTライブラリ サービスサイト **検索**

