

“問い”を立てる力

－スマホ世代の探究的学習／コンピテンシーの育成を軸とした歴史総合の授業－

にしまた まさがき ゆうすけ
西俣 あおい（中学）・正垣 裕介（高校）

1. はじめに

コンテンツ・ベースではなく、コンピテンシー・ベースでデザインした授業を実践した。コンテンツ・ベースの授業づくりでは「何を学ぶか（＝コンテンツ）」を核に授業をデザインする。一方、コンピテンシー・ベースに授業をデザインする場合には、「何ができるようになるのか」、そのためには「どのように学べばいいのか」を軸にしてコンテンツを精選し、授業方法を考え、配置する必要がある。

中高社会科の教員で、社会科（高校地理歴史科・公民科を含む）で育てるべきコンピテンシーとは何かについて議論を重ね、学習指導要領の目標を検討した。

【小学校 学習指導要領 社会科】

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

【中学 学習指導要領 社会】

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

【高校 学習指導要領 地理歴史】

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

このように、新課程の学習指導要領では、小・中学校の社会科、高校の地理歴史科・公民科の目標がほぼ共通の文言に変更されている。「国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者

に必要な公民としての資質・能力の育成」、つまり「公民的資質の育成」が共通の目標とされており、社会科で育てるべきコンピテンシーの核に位置付けられる。

この点を、原田（2019）は「コモン・グッド重視の視点」と評価し、「小・中・高と学校段階が上がるにつれて、教科は分野、科目へと分化し、高校においても学年段階とともに総合科目から探究科目へと内容の系統性は深まっていくが、それらに共通する原則が公民（市民）形成としての地理・歴史教育であり、政治・経済・倫理教育ということ」と解説している。

この「公民的資質」を具体化し、「“問い”を立てる力」の育成を目標とした。この「“問い”を立てる力」の育成は、本校の部会が継続的に追求している課題であるとともに、新学習指導要領でも重要なコンピテンシーとして扱われている。高等学校の新学習指導要領では、次のように「問いを表現すること」と記述され、重要なポイントになっている。

【高等学校学習指導要領 地理歴史編 歴史総合】

（1）近代化への問い

＜ 略 ＞

ア 次のような技能を身に付けること。

（ア）資料から情報を読み取ったりまとめたりする技能を身に付けること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

（イ）近代化に伴う生活や社会の変容について考察し、問いを表現すること

2. プログラム

令和5年（2023年）11月11日（土）実施

授業Ⅰ（9：25～10：15）【中学校 1年A組】

スマホ世代の探究的学習（西俣あおい）

授業Ⅱ（10：30～11：20）【高校 I年A組】

コンピテンシーの育成を軸とした歴史総合の授業（正垣裕介）

研究協議（11：25～12：15）司会 齋藤大樹

指導助言者 吉水裕也 先生

（兵庫教育大学 大学院学校教育研究科教授／理事・副学長）

場所：高校Ⅱ年C組教室

3. 授業1（中学校）の記録

テーマ「スマホ世代の探究的学習」

授業実践報告：西俣あおい

(a) 研究目的と単元の目標

中央教育審議会（2012）の答申では、学習活動の活性化のために、「問題解決的な学習過程」と「能動的な学習過程」の構成を求めている。従来のような知識伝達・注入を中心とした授業から、アクティブ・ラーニングへの転換の必要性を訴えている。文部科学省が告示した現行の学習指導要領においても『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる」と明示され、各地の学校ではこの趣旨に沿って授業改善が進められている。社会科における歴史学習では、その当時の歴史的事象をとらえ、その意味や影響を考え、その歴史的事象に対して自分なりに価値を判断し、表現していくことが重要である。そのプロセスが、社会的思考力や社会的判断力、公民的資質の基礎を養っていく学習となる。

今回は、歴史的分野の「古代国家の成立と東アジア」（「中国にならった国家づくり」「展開する天皇・貴族の政治」）の単元を扱った。本単元では、律令国家の形成期をテーマに既習事項を踏まえ、学習プロセスにアクティブ・ラーニングの視点を取り入れ、方法的学力であるコンピテンシーを育成していくことを目標とした。

(b) 本時の教材観と指導観

東アジアの文明の影響のもとで律令国家が形成されていくプロセスを学習し、律令国家での政治形態や人々の暮らしに至るまで、生徒が自ら興味関心をもった歴史的事項についてさらに深い学びを実践させ、奈良時代と現代の相違点を生徒自身に考察させた。

本単元では、小学校及び中学校での既習事項を踏まえ、奈良時代を中心に主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、つまり、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善の推進に向けた取り組みを実践した。具体的には

- ①学習課題の提示による個の学習
- ②教科書を活用した学習指導案の検討
- ③スライド発表を中心とした班別協議

④授業の感想欄の活用

とした授業を設計し、実践した。

馬野（2023）によると、社会科教育では、これまで「課題設定」「事実把握」「意味追及」「価値判断」といった問題解決的な学習を重視してきた。また、個と集団の関わりを取り入れた授業構成では、「個の活動」「ペア・グループの活動」「全体の交流」「まとめ」といった授業の流れがよく見られる。個と集団の関わりから主体的・協動的な活動となっているが、最後は教師がまとめ役となることが多く、個の学習の成立にまで至っていないケースが多い。

そこで今回、グループワークの形式は取るが、グループで一つのテーマを追求させると同時に、個人が各々興味関心を感じたテーマを深掘し、スライドを各自作成し、最後にグループによる共有化を図ることで個の学習の確立を図った。

また、教員の授業における役割について意識的に授業を実施した。教員がまとめ役になるのではなく、生徒各々が深い学びを追求するためのファシリテーター役に徹した。授業構成として、課題設定の場が重要であり、関心を喚起する資料の提示がポイントになる。そこで、生徒の興味を引き出す資料として、律令の一部抜粋を提示し、生徒の意識を課題へ導いた。

4. 授業2（高等学校）の記録

テーマ「コンピテンシーの育成を軸とした歴史総合の授業」 授業実践報告：正垣裕介

(a) 研究目的

公民的資質・歴史的思考力・コンピテンシー

歴史教育で育成すべきコンピテンシーは「歴史的思考力」である。歴史的思考力にもとづいた“問い”を立てる力を身につけることのできる授業デザインが研究テーマである。

歴史教育学では、「歴史的思考力」の位置づけに2つの立場がある。ひとつは、歴史教育は現代社会を理解するためのひとつの手段であり、社会に参画する公民的資質を育成するためにあると考える実用主義的歴史教育論の立場から定義した「歴史的思考力」である。もうひとつは、専門的な歴史研究には価値があり、歴史学が培ってきた歴史的思考法を育成するために歴史教育はあると考える実証主義的あるいは構成主義的教育論の立場からの「歴史的思考力」である。（渡辺 2019）

今回の学習指導要領改訂で、小中学校の社会科、高校の地理歴史科・公民科の目標はほぼ共通の文言となり、学校の歴史教育で育成すべきコア・コンピテンシーは公民的資質・能力の育成であることが

明確になった。原田（2019）は、その意義を「国民形成のためでも歴史学教育のためでもなく、参加型民主主義の実現と位置付けてその可能性を追求した」「コモン・グッドの視点での歴史教育」が重視されていると評価している。日本の歴史教育論は、実用主義的歴史教育論と実証主義的歴史教育論の立場を行ったり来たりしてきたが、新課程では、実用主義的歴史教育論の立場が明確に表現されているといえる。

私は、この立場を「公民的資質としての歴史的思考力」として評価し、このコンピテンシーの育成を軸とした歴史総合のカリキュラムと授業を構成した。

後掲した表が、1 学年 2 学期の歴史総合のカリキュラムである。コア・コンピテンシーを「公民的資質」とし、グループでの協同的な活動や、記述式のリフレクションの作成など探究的な学習を積極的に組み入れた。

2 学期に追求する「本質的な問い」を「近代とは何か」に設定し、全体単元の最初に明示的に生徒に説明した。各節ごとには下位区分の問いを、さらに各授業ごとの問いも明示した。このような重層的に明示された問いに対して、生徒が歴史的な方法論で出来事を理解し、歴史的思考に基づいて解釈し、表現する。最後に、生徒自身が新たな問いを立てて表現できるようになることを目標とする。

重層化された問いを設定するために、公民的資質としての歴史的思考力とは何かを明らかにし、資質・能力（コンピテンシー）から分類する必要がある。

池尻（2019）は、①史料を批判的に読む歴史的思考力 ②歴史的な文脈を理解する歴史的思考力 ③歴史的な変化を因果的に理由づける歴史的思考力 ④歴史的解釈を批判的に分析する歴史的思考力 ⑤歴史を現代に応用する歴史的思考力、の 5 つに分類している。この分類を参考にした。

また、2016 年の日本学術会議における史学委員会高校歴史教育に関する分科会の提言では、歴史が持つ意味についての深い理解は主権者としての市民にとって不可欠であり、現実の問題について考える際に歴史を参照する姿勢を意識的に育成することの必要性を述べたうえで、歴史的思考力を、①過去と現在の相違を認識する力、②過去から現在に到る変化を認識する力、③過去を多角的に理解する力、④歴史記述を分析する力、の 4 つに分類している。さらに、「歴史的な史料を分析する技能」と「仮説をたてて論証したり、自分の考えを適切な言葉を用いて表現し、異なる意見の持ち主とのあいだで有意

義に議論をするといった一般的性格の内容の技能」の両方を育成するべきとしており、この分類も参考にした。

「歴史総合」とは

新学習指導要領では科目「歴史総合」が誕生した。宇都宮（2019）は、新科目「歴史総合」の授業では、「問いに基づいた史料の読解や解釈活動を通して歴史像を構築するという歴史学習」や「史料の読解で認識した歴史的事実を関連付け、自分で歴史像を構築するという歴史学の方法に依拠した学習」という「主体的・対話的で深い学び」による資質・能力の育成が求められているとしている。

実用主義的歴史教育論の立場に立つからこそ、歴史研究の方法論をより意識して授業を実践しなければならない。その点が希薄であれば、生徒の独善的な知識・概念・思考・判断にもとづいた史料の読解・解釈を安易に肯定しかねない。史料の読解・解釈の客観性をどう担保するかがポイントである。

以上の目的のもと、歴史研究の研究過程を体験させ、公民的資質としての歴史的思考力を育成する歴史総合のカリキュラムと授業を実践した。

(b) 本時の授業テーマ：1 枚の絵から社会を読む ～歴史的思考で解釈する～について

ヨーロッパ近代の幕開けとされるフランス革命を社会史的に考察し、授業後に、生徒自らが新たな問いを立てることができることを目的に実践した。学習指導案を後掲する。

【教材観】 フランス型政教分離原則（ライシテ）は、日本の政教分離の考え方と随分と違いがある。公的な領域と私的な領域を峻別した上で、宗教を私的な領域にあるとする考え方で、私的な領域にある宗教は公的な領域を侵犯してはならない。その考え方が成立した背景には、フランス革命の歴史が深く関わっている。

フランス革命 200 周年が祝われた 1989 年、フランスの公立中学校で、イスラームであることを示すスカーフをかぶって登校した生徒が校内に入ることを拒否されるという事件がおこった。小田中（2004）は、学校という公的な領域に宗教をもちこもうとするこの行為が、今日のフランスが「これまでに獲得してきたものや自らのアイデンティティに対する挑戦」と受け止められたのだと解説している。

政教分離に対する考え方は、日本社会とフランス社会では異なっているが、宗教と社会・国家との関係への態度決定は主権者として避けて通ることがで

きない。社会科で育成すべきコア・コンピテンシーが「民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」であるならば、この問題を教材化する必要がある。問題が簡単ではないだけに、歴史的思考に基づいた理解・判断・解釈が必要である。「歴史総合」の授業で教材化すべきテーマである。また、宗教と社会、宗教と国家の問題は、近代とは何かという本質的な問いにつながる。この本質的な問いをふまえて、授業の最後に生徒自らが新しい“問い”を立てることができることを目標とした。

以上の考えから、近代社会における政教分離の問題を、フランス革命の時期に焦点をあてて教材化を行った。谷川稔『十字架と三色旗—もうひとつの近代フランス』（1997、山川出版社）を参考にした。「イデオロギーとしてのフランス革命研究」を脱却し「歴史としてのフランス革命」の必要性を訴える谷川は、次のように問題意識を述べている。

フランス革命の革命性とは、じつはこの伝統的な日常生活のリズムを断ち切ろうとする前例のない試みにあったのではないだろうか。だとすれば、革命期にカトリック教会と聖職者たちが、なぜあれほど執拗に運動のターゲットとされたのかもうなずけよう。心性史家の指摘する「長期波動」における非キリスト教化現象は、はたして革命期の非キリスト教化運動（短期的事象）のインパクトを受けて加速され、社会生活の構造的転換までおよんだのかどうか。（谷川：1997）

この論点をふまえて、本時の指導案を作成した。

【授業展開】 ある史資料について、関連する複数の史資料を組み合わせて解釈し、立体的な歴史像を構築し、叙述することが歴史研究の基本である。この歴史研究の基本的な過程を、1時間の授業の中で生徒に追体験させた。

まず、1枚の印象的な絵（1791年カリカチュア「聖職者民事基本法への宣誓を強制される聖職者」）を提示し、「この絵は何を伝えようとしているのだろうか？」という問い（＝謎）を与え、その答え（＝解釈）をグループで検討させた。

絵の読解・解釈に必要な史料を、段階的に授業者から提示した。その時に、2つの異なる資料群に分けて示して、参照史料による解釈の相違が際立つように工夫した。同じ出来事でも、史資料が異なれば解釈が変わる可能性があるという、史料批判の契機

を授業に組み込んだ。これも歴史研究の基本的な作法である。

最後に「スカーフ事件」を紹介し、考えをまとめさせた。目的を明確にして論述させるため、ループリックを作成して示し、自己評価と他者評価を行わせてから提出させた。

また、日本の近代化との比較を行わせることで問題を一般化させた。日本の近代がヨーロッパ近代を受容した事例として、明治の「契約結婚」の事例を示し、他の事例がないのか考えさせることを通して「“問い”を立てる力」の育成を図った。

【“問い”を立てる力】 歴史学習における「問いを立てる力」を私は次のように考える。

まずは、授業者が「基本となる問い」を生徒（学習者）に明示的に提示する。生徒は、与えられた問いを解いていく中で「新しい問い」に出会う。複数で協働的に史資料を読解し、解釈を共有したり議論をする中で「新しい問い」は生まれやすい。学習指導要領で示されている「問いを表現する力」は、この「新しい問い」を言語化する力である。

5. 研究協議の記録

まずは、授業者より説明があった。西俣は、社会科は暗記科目ではなく、自ら課題を見つけ、探究する科目であることを明確にした授業を実施したと報告した。自ら調べ、自ら探究するところに社会科の教科としての生き残りがあるのではないかと語り、通常の授業でも、生徒自らがノートをつくり、班別の調べ学習と発表を取り入れていると報告した。生徒の良いところを見つけて褒めたり、高校の先生に高度な授業内容を実施してもらったり、各種のコンクールへのチャレンジを行わせるなど、探究学習の意欲を喚起することに日常から努めているとの報告もあった。

正垣は、「近代」という概念の理解をするために、史資料を協働的に批判的に読ませたと報告した。現代的課題と関連させて授業内容を理解すること、また日本社会との比較の視点から歴史事象を一般化させることを目的に論述課題を出させたと報告した。授業を理解した上で、歴史的思考力を働かせて、客観的な基準に見合った新しい「問い」を立てられているかを授業の評価としたいと述べた。論述課題では、目的と評価をループリックの形で示したが、かえって思考が画一化されて、やや面白みに欠ける論述が多く、自ら「“問い”を立てる」という点からは不十分になったように感じると報告した。

そのあと、質疑応答が行われた。中学の探究課題

のテーマ設定はどうしているのか、という質問には、生徒自身が決めていると西俣が返答した。また評価について質問があり、「複数の史資料を参照しているか」「根拠のある内容を書いているか」などを評価の基準とし、ループリックでの評価を行っていることを述べた。

史料読解についての取り組みについて質問があった。西俣は、中学では、史料の正確な理解を求めるのではなく、生徒自身が意欲をもって資料読解に取り組む態度こそ大事だと考えており、その主体的に読解に取り組む過程で、「問い」を発見するのではないかと答えた。一方、正垣は、高校段階では、史料を批判的に読む能力を育てるべきだと答えた。史料は、誤っている場合があるということ、ひとつの史料でも多様な解釈があるということを知ることが、歴史的思考力の育成につながるのではないかと述べた。中学校と高等学校では、授業で使用する史資料については、発達段階と目的に応じて選択することが大事である。

「問い」を立てる、ということについての中高の差についての質問があった。中学校の実践では、テーマを自ら設定し、協働的に探究する過程で「問いを発見する」ことを重視している。一方、高校の実践では、最初の「問い」は授業者から明示的に説明し、それに従って歴史的思考力を働かせて学習をし、その上で、現代的課題と比較の視点から新しい「問い」を立てることを目標にした、と授業者より返答があった。

最後に、吉水裕也先生（兵庫教育大学 大学院学校教育研究科教授／理事・副学長）から講評があった。以下に内容をまとめる。

どのようにして生徒自らが「問い」を立てるのか、それを授業としてどのように構成しているのかを中心に授業を見学した。中学校の授業実践では、生徒の発表は興味深く、素晴らしかった。とくに、質問をすることができることが良かった。逆に、どのようにして、あのような発表が可能なのかという授業の構造が見えなかった。授業者として、どのように生徒に問いを持たせるのかという構造をより明確に意識して指導することが今後必要であろう。高校の授業は、史料の読解を順に解き明していくという授業スタイルが確立されていた点が評価できる。しかし、日本との比較から新しい問いを立てるといふ授業の最後の部分が、授業としてうまくできていなかったように思う。「問い」を立てる」という観点からは、そこの改善が必要であろう。また、ループリックについても積極的に取り組んでいたが、まだまだ検討の余地がある。ループリックをどのよう

にして「問い」を立てる力」の育成と結びつけるのかを考えてほしい。ループリック評価そのものを生徒自身が検討する、あるいは評価を超える成果物とは何かを生徒自身が検討する、ループリックの不十分さを生徒自身が検討する、このような過程を設定することで、ループリックを使って「問い」を立てる力」を育成することができるのではないだろうか。

6. 今後の展望

（中学校実践報告者：西俣あおい）吉水先生から指摘があったように、どのようにして「問い」を立てる」授業に辿り着いたのか、客観的にみてその部分がブラックボックスにならないよう検討していきたい。なぜ生徒がそのような探究的な学習をし、成果をあげられているのかという「疑問」を、日々の実践を重ねる中で考えていきたい。それが今後の課題である。

この課題解消のためには、本校以外の学校、特に近隣の公立学校で「問い」を立てる」授業実践を、他の授業者に実践して頂くことも必要であると考えている。「問い」を立てる」授業が成立するにはどうすればいいのかを多様な学校で実践して頂く中で、その内容と方法をデータ化し、議論をし、探究的な学習の生徒の学習過程を客観的に明らかにしていくことが必要であると考え。このようにして、スマホ世代と呼ばれる生徒たちが探究学習を主体的に行い、自ら問いを立てる力を育成する授業の汎用性を追求していくことが、私の今現在の課題である。

（高校実践報告者：正垣裕介）自らの問題意識にそって問いを立てる学習過程と成果をどう評価するのが課題である。高校段階では、ただ単に、自分の思いを述べただけで評価してはならない。社会科・地歴科で育成すべきコンピテンシーとしての「歴史的思考力」を身につけさせるには、より客観的であろうとする態度と方法論の育成が必要であり、この点に留意しなければ、生徒に誤った知識・概念・思考・判断をもたらしかねない。この点に、授業者として十分に留意するべきであろう。

「問い」を立てる力」は能力であり技能である。これを歴史的思考力を構成するコアのコンピテンシーとして設定し、この能力と技能を具体的に育成できる教材と授業を考え、実践していくことが今後の課題である。生徒は「問い」をどのように発見しているのか、その発見の過程をどう授業で構造化するのかを意識して、教材化を積み重ねていきたい。そして、生徒自らが「問い」を立てる」ことので

きる歴史の授業の年間のカリキュラムをつくりたい。全体のカリキュラムの中での個別の授業をどう位置付けるかが大事である。

高校段階では、単に新しい問いを立てられればいい、というものでもない。歴史学として、社会科学として、また社会科として、追求するに値する「問い」があるはずである。授業実践を重ねながら、それを言語化し構造化していくことを自分の今後の課題としたい。

参考文献

- ・谷川稔『十字架と三色旗—もうひとつの近代フランス』(1997、山川出版社)
- ・小田中直樹『フランス7つの謎』(2004、文春新書)
- ・奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』(2017、東洋館出版社)
- ・原田智仁「世界と日本の歴史を融合する視点と方法」原田智仁編著「高等学校「歴史総合」の授業を創る』(2019、明治図書)
- ・宇都宮明子『「見方・考え方」の視点からの歴史授業デザイン』原田智仁編著『高等学校「歴史総合」の授業を創る』(2019、明治図書)
- ・池尻良平「歴史資料を用いた思考」『歴史教育「再」入門』(2019、清水書院)
- ・渡部竜也『Doing History:歴史で私たちは何ができるか?』(2019、清水書院)
- ・馬野範雄「アクティブ・ラーニングの視点に立った大学の社会科授業の改善」社会系教科教育学会「社会系教科教育学論叢」第2号(2023)
- ・2016年日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会「提言「歴史総合」に期待されるもの」<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t228-2.pdf>

中学1年生対象 社会科（歴史的分野）学習指導案

1. クラス：大阪教育大学附属天王寺中学校 第1学年A組（36名）
2. 単元名：古代国家の成立と東アジア（「中国にならった国家づくり」「展開する天皇・貴族の政治」）
3. 授業計画（全9時間）

第1時	ヤマト王権と仏教伝来	第5時	テーマ設定
第2時	大化の改新と律令国家の始まり	第6～8時	スライド作成・グループワーク
第3時	律令国家での暮らし	本時	グループでの発表・質疑応答
第4時	大陸の影響を受けた天平文化		

4. 評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> ・ 古代日本の律令国家の形成過程に東アジアの国際情勢や宗教や文化の影響を受けていることを理解している。 ・ chromebook や文献資料から情報を的確に調べることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習課題について複数の視点から根拠を明らかにしながら、スライドを活用して自分の考えを詳しく記述できている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自らの興味関心にもとづいて主体的にテーマ設定を行い、粘り強くテーマについて学習に取り組み、論拠をきちんと提示できている。

5. 本時の学習

(1) 本時の目標

- ①：教科書や諸資料を踏まえ、当時の情勢や奈良時代の特色を理解することができる。（知識・技能）
- ②：奈良時代の特色について、これまでの授業での学習内容や諸資料から考察し、思考・判断したことから、スライドを作成でき、自身の考えを客観的かつ論理的に説明できる。（思考・判断・表現）
- ③：自ら設定したテーマに関心を持ち、主体的に学習に取り組む態度と協働的な深い学びへと向かうことができているかどうか。（主体的に学習に取り組む態度）

(2) 本時の展開

	学習活動および内容	指導上の留意点	評価の観点
導入 1分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業の目標と本日の流れを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各グループ活動に要する時間を具体的に明示する。 	
展開① 24分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各グループ内でスライドを作成し、発表に向け、各自の学習内容を共有化する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ルーブリックの観点について生徒に事前に理解させる。 ・ 各グループでのスライド発表の手順をグループ内で決めさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 探究的な学習を通じて、生徒間で、協働的な深い学びが実現できているかどうか。 ・ 個別最適な学びが孤立した学びに陥っていないかどうか。
展開② 24分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各グループが作成したスライドを元に決められた時間に発表を行う。 ・ 配布したルーブリックに従い、各自が各グループの発表を客観的に評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ タイムキーパー役を配置し、時間設定を守らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 発表を論理的かつ客観的に実施できているか。 ・ 決められた時間で発表を行えているかどうか。 ・ ルーブリックに従い、論理的かつ客観的に発表を評価できているか。 ・ 発表をもとに評価を行う。
まとめ 1分	<ul style="list-style-type: none"> ・ ワークシートに評価を記入して整理する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 感想や疑問点をワークシートに記入させる。 	

高校1年対象 「歴史総合」 学習指導案

1. クラス：大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎 I年A組（40名）

2. 指導計画 使用教科書：帝国書院『明解 歴史総合』（令和5年発行）

【2023年度年間計画】 2部「近代化と私たち」

1学期 1章「江戸時代の日本と結びつく世界」、4章「アジア諸国の動揺と日本の開国」

2学期 2章「欧米諸国における近代化」

3学期 3章「近代化の進展と国民国家形成」

【単元の指導計画（2学期） 2部2章「欧米諸国における近代化」（教科書p 32 - 45）】

1節 イギリスの革命とアメリカの独立

2節 フランス革命～ヨーロッパ近代の幕開け

3節 フランス革命の影響と国民意識の芽生え

4節 産業革命で変わる社会

5節 イギリスの繁栄と国際分業体制

① 単元全体の目標

・欧米諸国における近代化の各出来事を、歴史的な文脈において理解する。【知識・理解】

・「近代とは何か」という本質的な問いに対して、歴史的な思考力を用いて史資料を解釈する探究的学習を繰り返し、「近代」の概念について理解し、表現することができる。【思考・判断・表現】

・日本の近代と比較をすることで、「近代とは何か」に対する問いを新たに立てることができる。

【思考・判断・表現】【学びに向かう力】

・グループ活動による協働的な探究活動を通して、公民的資質を育成する。【学びに向かう力】

② 単元全体の計画（後掲）

3. 本時の目的 テーマ：1枚の絵から社会を読む～歴史的思考で解釈する～

【本時の範囲】 「フランス革命～ヨーロッパ近代の幕開け」（教科書p 35 - 36）

【本時の問い】 1791年のカリカチュア（風刺画）は、何を表現しようとしているのだろうか？

➡この問いを探究する活動を行い、以下の目的の達成を目指す。

【本時の目標】 ① 1枚のカリカチュア（1791年の風刺画）を複数の史資料を組み合わせることで、フランス革命を社会的に読み解き、自分の歴史像を構築する。

② 宗教と社会・国家の関係がフランス革命期を通じて変化したことを理解し、近代的な政教分離の理念のモデルになったことを理解する。

③ 地域によって出来事の受容の様子が違うことに気づき、国民国家の内に多様な地域性が存在することを理解し、現在でも「2つのフランス」の構造があることを理解する。

④ 歴史的に形成されたフランスの政教分離の概念（ライシテ）を理解し、現代の課題に対して自分の意見を表現する。

⑤ 日本の近代化と比較をして、新しい問いを立てる。

【本時の授業で獲得させたい概念】

・政教分離／ライシテ（近代における宗教と社会・国家の関係）

・ナショナリズム（国民国家の形成と地域（ローカル）の問題）

【本時の授業で育成したいコンピテンシー（資質・能力）】

・歴史的な文脈を理解する歴史的思考力（問いに基づいて、史資料を読み解く・解釈する）

・史料を批判的に読む歴史的思考力（複数の史資料を組み合わせることで解釈する）

・歴史的な解釈を批判的に分析する歴史的思考力（選択した史資料によって歴史的な解釈が変わる）

・歴史を現代に応用する歴史的思考力（現代の課題の起源を歴史的出来事に求める）

・情報を批判的に分析する公民的資質としての情報リテラシー

・公民的資質としての議論する能力とコミュニケーション能力（協働で史資料を読み、解釈を共有する）

・公民的資質としての事実に基づいて言葉で表現する能力（現代的な課題について論述する）

4. 本校の地理歴史科・公民科カリキュラム

1年 必修 歴史総合（1単位）・地理総合（1単位）・公共（2単位）

2年 必修 歴史総合（1単位）・地理総合（1単位）

3年 選択必修 日本史探究（3単位）・世界史探究（3単位）・地理探究（3単位）・倫理（3単位）

範囲：教科書 p 35 - 36 「フランス革命～ヨーロッパ近代の幕開け」

本時のテーマ：1枚の絵から社会を読む～歴史的思考で解釈する～

	指示	学習
問題提起	PPTで資料1を提示、本時の主題Iを伝える。 「このカリカチュアを見てください。この時間で、この絵をみんなで読み解いていく中で、歴史的な思考法を学びましょう」 ・ワークシートの配布	*カリカチュア (caricature)・・・特徴を大げさに強調して描いた風刺画。戯画。カリカチュール。(デジタル大辞泉より)
主題I		1. ワーク①に、この絵の内容を言葉で説明をした文章を記入する。個人作業。(2分) 2. 4人程度のグループをつくり、相互に説明しあう。(3分) 8班
	「この絵の読み取りに必要な資料2を配布します。以下の事柄を、班で検討し、ワーク②に記入してください。」「資料を読み解く中で、疑問があれば調べてもらってもいいですし、質問をしてもらってもいいです。」	3. 資料2のうちの「第二編」の中から、このカリカチュアを読み解くのに最も必要な条文は何か、検討して記入する。(5分) ➡「第21条」
	班をAグループとBグループに分ける。 Aグループには資料3 Bグループには資料4 を配布する。 班の代表者をA、Bグループごとに集めて(4人ずつ)、内容を討議させ、代表者を決めて、共通の解釈を発表させる。 5の活動をしている間に、各班に1枚、資料5のフランス地図を配布する。	4. 各班で代表者を決める。 資料3あるは資料4を読んで、資料1の解釈を班で行い、ワーク③に「このカリカチュアは何を伝えようとしているのか?」を記入する。(5分) 5. Aグループ、Bグループの代表者が集まって各班の解釈を持ち寄り、それぞれのグループの解釈を決定して、代表者が発表する。(3分) 6. それぞれの出来事が起きた場所を探し出し、資料5の地図上にマークする。(3分)
	7. 教員より説明 ①宣誓を受容した聖職者(宣誓僧)を中心に「立憲教会」体制が成立したこと ②聖職者民事基本法に基づく公民宣誓をめぐる地域社会によってさまざまな反応が見られたこと、また、宗教と国家の在り方の関係性に大きな変化が起きたことによって地域レベル・日常生活レベルで社会の変動が惹起されたこと。 ③1791年の宣誓僧分布地図と1960年の宗教実践地図が類似していること(資料6.7) ④非キリスト教化運動は加速していったこと。フーシェの「墓地令」。(資料8)	

	指示	学習
主題Ⅱ	<p>PPTを使って、対話型の講義</p> <p>参考文献：田中克彦『ことばと国家』（岩波新書，1981）、谷川稔『十字架と三色旗—もうひとつの近代フランス』（山川出版社，1997）</p>	<p>多様なフランスと、「単一にして不可分の共和国」を目指す近代フランスについて、言語地図と共通語の統一をめぐる史料から確認する。</p>
	<p>資料9 「フランスの方言地図」を提示して説明</p> <p>「革命政府の法令や布告は、いちいちアルザス語やブルトン語といった地方言語に翻訳されて伝えられねばならなかった。当時2300万人のフランスの全人口のうち、600万人はフランス語を全く理解せず、他の600万人はよどみなく話すことができなかったという。」</p> <p>（資料9－1）</p> <p>1794年1月27日 バレールの演説</p> <p>「われわれは政府や思想を革命した。さらに言語も革命しよう。連邦主義と迷信はブルトン語を話す。亡命者と共和国への憎悪はドイツ語を話す。反革命はイタリア語を、狂信はバスク語を話す。これら災いをもたらす誤謬の道具を打ち砕こうではないか。」</p> <p>（資料9－2）</p> <p>1794年7月20日 国民公会令第3条</p> <p>「公務員にして、その職務遂行中、フランス語以外の方言もしくは言語をもって文書を作成し、もしくは署名したるものは、その居住地の裁判所に出頭して6か月の禁固刑に服したる後、罷免せらるべし。」</p>	
主題Ⅲ	<p>資料10 「1791年憲法」と</p> <p>資料11 「明治の契約結婚」を提示する。</p>	<p>フランス革命による近代化と日本の近代化について、生活文化のレベルで比較する。</p>
発展的振り返り	<p>リフレクション課題の提示</p> <p>（次回に提出・記述型➡ループリック評価（自己評価／他者評価））</p> <p>(A) ワーク④ 資料12の「フランスの公立学校のスカーフ事件」について、歴史的観点から論述する。</p> <p>「資料12の「フランスの公立学校のスカーフ事件」について、歴史的な見方・考え方をういて、批評しなさい。」</p> <p>(B) ワーク⑤ 日常生活・文化のレベルで、どのような近代化があるか、論点を提示する。</p> <p>「日常生活・文化のレベルの「近代化」が、明治以後の日本社会で展開したでしょうか？比較と類推の観点から研究・考察する場合、あなたならどのような「問い」を投げかけますか？」</p>	

使用教科書：帝国書院『明解 歴史総合』（令和5年発行） p 35 - 36

教科書 p35-36 「フランス革命～ヨーロッパ近代の幕開け」より

2023年 月 日 ワークシート

テーマ：1枚の絵から社会を読む～歴史的思考で解釈する～

資料1 1791年のカリカチュア



ワーク①

ワーク②

1年()組()番名前()

ワーク③ このカリカチュアは、何を伝えようとしているのだろうか？

ワーク④【記述】 資料1 2を歴史的な見方・考え方を用いて、批評する。<裏面に評価欄があります>

ワーク⑤【問い】を立ててみよう。

1年()組()番名前()

【ワーク④の論述に関する自己評価】

観点	A【知識・理解】	B【思考・判断・表現】	C【学びに向かう力】
観点	フランス革命における「聖職者民事基本法」について	フランス革命によって社会と宗教の関係が変化したことについて	資料12を読んで、現代における社会と宗教の問題について
3	よく理解して、記述できた。	よく理解できて、記述できた。	歴史的な観点から問題意識を持って考察し、記述できた。
2	理解して、記述できた。	理解して、記述できた。	興味関心を持って取り組むことができ、記述できた。
1	理解できなかった。	理解できなかった。	内容を理解できなかった。興味関心を持てなかった。
自己評価			

【ワーク④の論述に関する他者評価】

4 よい	フランス革命によってもたらされた社会と宗教の変化について歴史的な観点から記述されている。現代の問題についても、政教分離の観点から理解し、記述されている。論理も明確で、筆者の意見がわかりやすい。
3 理解できる	フランス革命によってもたらされた社会と宗教の変化について記述されている。現代の問題についても、筆者の意見を述べて記述されている。
2 もう少し	社会と宗教の関係について記述されているが、歴史的な観点が不十分である。あるいは、論旨にわかりにくい部分がある。
1 改善が必要	論述が未完成、論点がずれている、内容が読み取れない、分量が不十分 など。

3人に「4、3、2、1」の評価をしてもらい、理由(コメント)を記述してもらってください。

評価	理由(コメント)	名前

評価を受けての感想・振り返り

【生徒配布資料】

資料1 1791年のカリカチュア

(「聖職者民事基本法への宣誓を強制される聖職者」
谷川、1997、p36)



資料2 河野健二編『資料フランス革命』p239-242より抜粋（A3・1枚）

第2章 自由への戦い

第一編 聖職者の職務

第一条 各県はただ一つの司教区を構成し、各司教区は県と同じ広さと境界をもつものとする。

第四条 フランスのすべての教会、教区および市民は、いかなる状況下であれ、またいかなる口実のもとであれ、国外の権力の任命で擁立された司教や大司教の権威を認めなければならないし、フランスや外国に住む彼らの代表者の権威も容認してはならない。しかしながらこれによって、信仰と宗派の統一はそなわられることはなく、それは以下に定めるように、普遍教会の首長とのあいだで保たれるであろう。

第十五条 人口六〇〇〇人以上の市町村では、単一の教区を構成する。その他の教区は廃止されるか、また他の教区に統合される。

第十六条 人口六〇〇〇人以上の都市では、教区はそれぞれ多数の教区民を擁するであろうから、住民と各地方の事情に見合った数の小教区をもつものとする。

第二〇条 本基本法に定められた以外のすべての資格や職務、たとえば頭職、司教座聖堂参事会員職、司教座聖堂の受録職、同じく準受録職、付随礼拝堂、礼拝堂付き司祭職は、司教座聖堂教会の司教、参事会聖職者であり、また男女の別なくすべての修道士系および在俗系参事会、修道院、小修道院など、その他いかなる性格のものであれいかなる名称のものであれ、すべての聖職職、特別職は、本法公布日以後廃止され、同様のものはけつて設けてはならない。

第二編 聖職者の任用

第一条 本法公布後は、司教および司祭の任用は、唯一、選挙によるのみ行なわれる。

第二条 すべての選挙は、投票とその絶対多数によるものとする。

第三条 司教の選挙は、一七八九年二月二日の法令で規定された黒議会議員の選出のための形式と選挙母体に則って行なわれる。

第七条 司教に選ばれるためには、少なくとも一五年間、その司教区において聖職者としての職務、すなわち、主任司祭、臨時主任司祭、助任司祭、助祭長、神学校の司祭長などの職務を果たしていなければならない。

第十六条 司教に選ばれた者は、選出後少なくとも一カ月以内に、自ら大司教のもとに赴くものとする。大司教のホストに選ばれた者は、選挙の報告書と布告をもってその部の最古参事会司教のもとへ赴き、彼に宗規に則った聖信の秘蹟の授与を依頼する。

第十七条 あるいは長老司教は、選ばれた司教の教義やモラルについて、司教座会議の席で検討する権限をもつ。彼らが資格者と認定すれば、教会法に則って叙任する。もし、彼らが拒否すべきだと考えられたら、拒否の理由を大司教とその会議の署名を添え、書面提出する。ただし、以下に規定するように、異議申し立ての権利を留保する。

第十九条 新司教は、教皇にいつさい堅信礼を求めようとはならない。しかし、教皇にたいしては、信仰と宗派の統一を保たねばならず、その証としてこの普遍教会の現存の首長に書状を送るものとする。

第二条 選ばれた者は、叙任式の前に、自治体役人、民衆、聖職者たちが立ちあがり、彼に託された教区の信徒を注意深く見守ること、国民や法や国王に忠実であること、国民議会によって起誓され、国王によって承認された憲法を全力を尽して遵守すること、などを誓うものとする。

第二十五条 司祭の選挙は、地区の行政会議メンバーの選出のために一七八九年二月二日の法令で規定された形式で、またそこに記載された選挙人によって行なわれる。

第三編 聖職者の報酬

第一条 宗教の代理人は社会のもっとも重要な機能を担うものであり、また民衆の信頼によって招かれた任地に常駐していなければならないので、国家によって扶養される。

第四編 居住法について

第一条 居住法は厳密に遵守されなければならない。聖職にかかわる職務に携わるものはすべて、いつさいの例外を区別なく、それに従うものとする。

第二条 司教は、どの年も、一日以上続けて司教区を離れることはできない。真にやむをえざる場合は、司教座の位置する県当局の承認を得ることとする。

第三条 同様、司祭と助祭も、重大な理由のある場合を除いて、上に規定したとおりの期間以上に持ち場を離れることはできない。理由のある場合でも、司祭は司教と地区当局の同意が、助祭には司祭の許可が、ともに必要とされる。

第2章 自由への戦い

第一編 聖職者の職務

第一条 各県はただ一つの司教区を構成し、各司教区は県と同じ広さと境界をもつものとする。

第四条 フランスのすべての教会、教区および市民は、いかなる状況下であれ、またいかなる口実のもとであれ、国外の権力の任命で擁立された司教や大司教の権威を認めなければならないし、フランスや外国に住む彼らの代表者の権威も容認してはならない。しかしながらこれによって、信仰と宗派の統一はそなわられることはなく、それは以下に定めるように、普遍教会の首長とのあいだで保たれるであろう。

第十五条 人口六〇〇〇人以上の市町村では、単一の教区を構成する。その他の教区は廃止されるか、また他の教区に統合される。

第十六条 人口六〇〇〇人以上の都市では、教区はそれぞれ多数の教区民を擁するであろうから、住民と各地方の事情に見合った数の小教区をもつものとする。

第二〇条 本基本法に定められた以外のすべての資格や職務、たとえば頭職、司教座聖堂参事会員職、司教座聖堂の受録職、同じく準受録職、付随礼拝堂、礼拝堂付き司祭職は、司教座聖堂教会の司教、参事会聖職者であり、また男女の別なくすべての修道士系および在俗系参事会、修道院、小修道院など、その他いかなる性格のものであれいかなる名称のものであれ、すべての聖職職、特別職は、本法公布日以後廃止され、同様のものはけつて設けてはならない。

第二編 聖職者の任用

第一条 本法公布後は、司教および司祭の任用は、唯一、選挙によるのみ行なわれる。

第二条 すべての選挙は、投票とその絶対多数によるものとする。

第三条 司教の選挙は、一七八九年二月二日の法令で規定された黒議会議員の選出のための形式と選挙母体に則って行なわれる。

第七条 司教に選ばれるためには、少なくとも一五年間、その司教区において聖職者としての職務、すなわち、主任司祭、臨時主任司祭、助任司祭、助祭長、神学校の司祭長などの職務を果たしていなければならない。

第十六条 司教に選ばれた者は、選出後少なくとも一カ月以内に、自ら大司教のもとに赴くものとする。大司教のホストに選ばれた者は、選挙の報告書と布告をもってその部の最古参事会司教のもとへ赴き、彼に宗規に則った聖信の秘蹟の授与を依頼する。

第十七条 あるいは長老司教は、選ばれた司教の教義やモラルについて、司教座会議の席で検討する権限をもつ。彼らが資格者と認定すれば、教会法に則って叙任する。もし、彼らが拒否すべきだと考えられたら、拒否の理由を大司教とその会議の署名を添え、書面提出する。ただし、以下に規定するように、異議申し立ての権利を留保する。

第十九条 新司教は、教皇にいつさい堅信礼を求めようとはならない。しかし、教皇にたいしては、信仰と宗派の統一を保たねばならず、その証としてこの普遍教会の現存の首長に書状を送るものとする。

第二条 選ばれた者は、叙任式の前に、自治体役人、民衆、聖職者たちが立ちあがり、彼に託された教区の信徒を注意深く見守ること、国民や法や国王に忠実であること、国民議会によって起誓され、国王によって承認された憲法を全力を尽して遵守すること、などを誓うものとする。

第二十五条 司祭の選挙は、地区の行政会議メンバーの選出のために一七八九年二月二日の法令で規定された形式で、またそこに記載された選挙人によって行なわれる。

第三編 聖職者の報酬

第一条 宗教の代理人は社会のもっとも重要な機能を担うものであり、また民衆の信頼によって招かれた任地に常駐していなければならないので、国家によって扶養される。

第四編 居住法について

第一条 居住法は厳密に遵守されなければならない。聖職にかかわる職務に携わるものはすべて、いつさいの例外を区別なく、それに従うものとする。

第二条 司教は、どの年も、一日以上続けて司教区を離れることはできない。真にやむをえざる場合は、司教座の位置する県当局の承認を得ることとする。

第三条 同様、司祭と助祭も、重大な理由のある場合を除いて、上に規定したとおりの期間以上に持ち場を離れることはできない。理由のある場合でも、司祭は司教と地区当局の同意が、助祭には司祭の許可が、ともに必要とされる。

資料3 グループA

谷川隼『十字架と三色旗—もうひとつの近代フランス』(山川出版社, 1997)を参照

【パリ・サン・シュルピス教会】宣誓式が予定されていた1月9日の日曜日、多くの群衆が詰めかけて、告解室のうえによじ登るものが出るほどあふれかえった。この熱気の中、司祭のド・パンスマンは、長い説教を終えた後に、良心に従って宣誓はできないということを言明した。群衆はたちどころに抗議の声をあげ、一気に説教壇に押し寄せた。「宣誓か、それとも縛り首か!」という怒号の中、司祭は教会の職員と国民衛兵のおかげで難を逃れることができた。

【エーヌ県】サン・カンタン近くの教区で、この地方の国民衛兵が、鎌や槍、マスケット銃などを持って集結し、宣誓を拒否した僧を異端と宣言し、公式に追放した。

【エーヌ県】3人の宣誓拒否僧が200~300人の男女の群衆に取り抑えられ、泥や石つぶてを浴びて、庭に引きずりこまれて投打された。

【マルヌ県】宣誓を拒否した僧に代わる後任がなかなか見つからなかった。しかし、教区民は教会を閉鎖し、この司祭が出入りすることを禁じた。のちにこの僧は公衆の面前で女性に平手打ちにされ、肖像画を明かれ、石切り場に突き落とすぞと脅かされた。

資料4 グループB

谷川隼『十字架と三色旗—もうひとつの近代フランス』(山川出版社, 1997)を参照

【ブルターニュ・モルビアン】宣誓式が予定されていた日の前夜に、数千人の農民が県都のヴァンヌに押しかけて宣誓阻止を叫んだ。地区の役人は「殴り殺される」恐怖におののいたと報告している。

【オーヴェルニュ・ピュイードーム】宣誓式のときに、自治体役人が、宣誓阻止を訴えて押し寄せる群衆に生命の危険を感じて国民衛兵に助けを求めたが、国民衛兵は無視をした。

【アルザス】女性や子供が宣誓した聖職者に、投石、刃物で襲う、ミサをボイコットした。

【ヴァンデ】銃撃された叙任司祭が、その教区にいられず去っていった。

【アンジュー】宣誓をした立憲派僧は、宣誓僧堂の1年後に、祭壇で夕べの祈りを捧げた後に、上階の自室に戻る途中で窓を見たところ、外の広場から「トリュ!トリュ! (もぐり(無資格僧)!もぐり!(無資格僧))という群衆の罵声が聞こえた。そのあと地下に降りていこうとしたときに、サロンの十字窓に2発の銃弾が打ちこまれて、窓ガラスが3枚割れた。

資料5 谷川稔『十字架と三色旗—もうひとつの近代フランス』（山川出版社，1997）



1	アキテーヌ	40	— ヴァウ
2	ブルゴーニュ	50	— ヴァル
3	ブルグンディ	51	— ジュール
4	ブルグンディ	52	— シラック
5	ブルグンディ	53	— シラック
6	ブルグンディ	54	— シラック
7	ブルグンディ	55	— シラック
8	ブルグンディ	56	— シラック
9	ブルグンディ	57	— シラック
10	ブルグンディ	58	— シラック
11	ブルグンディ	59	— シラック
12	ブルグンディ	60	— シラック
13	ブルグンディ	61	— シラック
14	ブルグンディ	62	— シラック
15	ブルグンディ	63	— シラック
16	ブルグンディ	64	— シラック
17	ブルグンディ	65	— シラック
18	ブルグンディ	66	— シラック
19	ブルグンディ	67	— シラック
20	ブルグンディ	68	— シラック
21	ブルグンディ	69	— シラック
22	ブルグンディ	70	— シラック
23	ブルグンディ	71	— シラック
24	ブルグンディ	72	— シラック
25	ブルグンディ	73	— シラック
26	ブルグンディ	74	— シラック
27	ブルグンディ	75	— シラック
28	ブルグンディ	76	— シラック
29	ブルグンディ	77	— シラック
30	ブルグンディ	78	— シラック
31	ブルグンディ	79	— シラック
32	ブルグンディ	80	— シラック
33	ブルグンディ	81	— シラック
34	ブルグンディ	82	— シラック
35	ブルグンディ	83	— シラック
36	ブルグンディ	84	— シラック
37	ブルグンディ	85	— シラック
38	ブルグンディ	86	— シラック
39	ブルグンディ	87	— シラック
40	ブルグンディ	88	— シラック
41	ブルグンディ	89	— シラック
42	ブルグンディ	90	— シラック
43	ブルグンディ	91	— シラック
44	ブルグンディ	92	— シラック
45	ブルグンディ	93	— シラック
46	ブルグンディ	94	— シラック
47	ブルグンディ	95	— シラック

エマニュエル トッド

『シャルリとは誰か？ 人種差別と没落する西欧』（文春新書，2016）

資料6



資料7



資料8 墓地令（立川孝一『フランス革命』中公新書，1989，p206 - 207）

第四条、各コミューンにおいては、死亡した市民は、いかなる宗派に属せうともすべて、死後二四時間以内に、急死の場合には四八時間以内に、「眠り」〔女性像で表現される〕が描かれた葬儀用のおおいをかけられ、公務員によって同行され、喪服を着た友人及び戦友の一隊によって取りまかれながら、共同墓地に定められた場所に運ばなければならない。

第五条、遺体が安置される共同墓地は、居住地区から隔離され、樹が植えられ、その木影には「眠り」を表わす立像が立てられる。それ以外の標章はすべて取り壊されなければならない。

第六条、死者の霊に対する宗教的畏敬によって捧げられたこの地域の入口には、下記のごとき碑文が刻まれる。すなわち、「死は永遠の眠りである」。

第七条、死後、コミューンの市民によって、国家に功勞ありと判定された者については、すべての墓の上に柏の冠を型どった石が置かれる。

第八条、この布令は印刷され、県全域において読まれ、公布され、掲示されるとともに、すべてのデイストリクト（県の小行政単位）に送られなければならない。デイストリクトはこの布令をすべてコミューン総評議会と司祭とに送付しなければならない。実施上の落度についてはコミューン総評議会と司祭とが責任を負わねばならない。

スヴェニール 共和二年一月十九日〔一七九三年一月一〇日〕

フーシェ

フランス人民の名において中部及び西部地方の諸県に派遣された人民の代表者は、以下のごとき決定をおこなう。

その理由は、フランス人民が、法と正義と自由の標章以外の特種的標章、普遍的道德的以外の礼拝、人民の主権と人民の全能以外の教義をもはや認めないからであり、また、共和国はあらゆる宗教礼拝の執行に対して同等の保護をあたえることを厳粛に宣言したけれども、もし、あらゆる宗派の信徒に公共の広場・街道・街路において特殊な宗派の標章をたてたり、宗教儀式をおこなったりすることを許可するならば、結果として社会に混乱と無秩序とをもたらしかねないからである。

第一条、各種宗教の礼拝はすべて、各々の神殿内においてのみとっておこなうことができる。

第二条、共和国は特種的・支配的な宗教を認めないがゆえに、街道・広場及び公共の場所一般にある諸宗派の標章はすべて廃止される。

第三条、あらゆる司祭・聖職者が法衣を着て神殿外に現われることを禁錮重労働刑をもって禁止する。

資料9



革命政府の法令や布告は、いちいちアルザス語やブルトン語といった地方言語に翻訳されて伝えられねばならなかった。当時2300万人のフランスの全人口のうち、600万人はフランス語を全く理解せず、他の600万人はよどみなく話すことができなかったという。

田中克彦『ことばと国家』（岩波新書，1981）

資料10 1791年憲法

https://www.iwanami.co.jp/files/moreinfo/0026050/constitution_de_1791.pdf

第I編

この憲法によって保障される基本条項

(Dispositions fondamentales garanties par la Constitution)

1 この憲法は、自然のおよび市民的権利(droits naturels et civils)として之を保障する。

- ①すべての市民は、徳(vertu)および能力(talent)以外の差別なしに地位と職就くことができること。
- ②すべての租税(contribution)は、その能力に応じてすべての市民に平等に課せられること。
- ③同一の犯罪は身分のいかなる差別もなしに、同一の刑で処罰されること。

第II編

王国の区分および市民の身分について

(De la division du Royaume, et de l'état des citoyens)

第7条 法律は、婚姻を民事の契約としかみなさない。

立法権は、すべての住民にとって差別なく、出生、婚姻および死亡が証明される方法を確立する。立法権は、それらの証書を受領し、保存する官吏(Officier public)を任命する。

証人	行礼人	女	男
森有礼	福沢諭吉	杉田阿縫	富田鉄之助

資料12

イスラム教の女性が被るスカーフがフランスで社会問題として表面化したのは、1989年10月、パリの北オワーズ県クレイユ市のガブリエル＝アヴェ中学校（公立）に通う3人のモロッコ人の女子中学生がスカーフを被って登校したことに始まると言われている。イスラム教徒のスカーフ問題はそれ以前から、教育の現場で見られる現象であった。しかしほとんどの場合は、学校と家族で話し合いがもたれ、スカーフをとることで問題を解決していたので、社会問題として扱われることはなかった。このクレイユの中学校の場合も、学校側は父兄会やマグレブ三国友愛会、優先教育地域(ZEP)⁽²⁾のモロッコ人協会のメンバーと相談をしている。そして、教室の入り口までの着用は許可されたが、教室内では肩にかけるとのことで合意を得ていたという。ところが、少女たちの家族はこの案を聞き入れなかった。また少女たち自身も、この条件では教室に入ることを拒否したのである。そこで学校は、校則に反する彼女たちを退学処分とした。

<https://opac.tenri-u.ac.jp/opac/repository/metadata/3547/OYS001002.pdf>

資料11 石井研士『結婚式』（日本出版協会，2005）

p108

婚姻契約

一、男女交契両身一体の新生に入るは上帝の意にして人は此意に従て幸福を享る者なり

一、此一体の内に於て 女は男を以て夫と為し男は女を以て妻と為す

一、夫は余念なく妻を礼愛して之を志保するの義を努め 妻は余念なく夫を敬愛して之を扶助するの義を行ふへし

右に述る所の理に基き 当日即二千五百三十四年十月四日富田鉄之助と杉田阿縫と互に婚姻を契約し各自ら姓名を茲に記し其実を表して之を誓う者也

東京二千五百三十四年十月四日

(資料) 単元の指導計画

2 部 2 章 「欧米諸国における近代化」 本質的な問い：「近代とは何か」 共通して育成するコンピテンシー：公民的資質の育成	<p>1 時間目 全体の導入【自己による診断的評価・既存知識の確認】</p> <p>① この単元の大きな目標を生徒に明示する。 ② イメージの共有 「イギリスの革命」「アメリカ独立革命」「フランス革命」「フランス革命」という言葉を開いて思い浮かぶワードを Google form に入力させ、すぐにチャットマインディングで分析したものを表示し、イメージを共有する。 ③ 現段階での診断的評価のため、この単元に関するテストを実施する。1 問 1 答式の 30 問。相互採点。</p> <p>2 時間目 史料批判の意味と方法【歴史的思考力の基礎】</p> <p>【問い】「本当の出来事」とは何か、「叙述」とは何か 【目的】歴史的事実を確定することと異なり、叙述された記録の方法によって解釈も変わることとを理解し、歴史の史料や叙述に対する批判的な見方を身につける。【資料を批判的に読む技能・能力】 【授業内容】1851 年アメリカのある教会でソジャーナー・トールズと名乗る元奴隷の女性が立ち上がり、オハイオ女性人権会議で演説をしたが、それを紹介した記事には 1851 年のものと 1863 年のものがあるが、印象が全く違う。グループで翻訳し、内容を議論することで「本当の出来事」とは何か、「叙述」とは何かについて考え、歴史的思考力としての史料批判の意味と方法について学ぶ。 【参考文献】ジョン・H・アーノルド『真実の語り』(岩波書店、2003)</p>
	<p>3 時間目 イギリスの革命とアメリカの独立【因果的に理由づけられる歴史的思考力】</p> <p>【問い】イギリスの革命の転換点となった出来事は何かだろうか？ 【目的】教科書の記述をもとに年表を作成する作業を通して、時代の転換点について考えられる力(技能・能力)を身につける。 ワーク① 教科書の記述を分解して年表にまとめる。【時間軸に沿って歴史を理解する技能・能力】 作成した年表を生徒同士が見せ合いながら、時代の転換点となった出来事は何かについて議論する。 ワーク② 深く理解したいと思ったこと、疑問に思ったことを記述する。【問いを立てる能力】 ワーク③ 講義・アメリカの独立革命について国際関係から理解する【因果的に理由づけられる歴史的思考力】 【問い】「アメリカ独立革命」とよばれる一連の出来事、何が「革命」なのか？ 【目的】アメリカの独立と国家形成には、宗教の問題を理解しなければならぬことを理解する。 【内容】①『アメリカの小学生が学ぶ歴史教科書』(ジャンパングブック)を英文で読んで、「独立戦争」の原因について、アメリカの教科書ではどのように書かれているのかを探究する。グループで翻訳し、教科書の記述と比べ、「何が原因でイギリスとの戦争が起こったか」についての解釈が違うことを理解する。 ②『メイフラワー誓約』を読んで、アメリカ独立の宗教的な側面について理解する。 ③講義で、アメリカの独立について政治史的に理解する。</p>
	<p>提出課題【問いを立てる力(歴史を現代に活用する歴史的思考力・問いを表現する力)】</p> <p>【課題】「アメリカの建国についての歴史が、現在のアメリカにどのような影響を与えているのか？」というテーマについて、雑誌(一枚紙)に記事を書くことにしました。どのような記事を書きますか？</p> <p>(A) タイトル必ず「～」の形式にする。 (B) 副題-1行で論点を明確にする。 (C) 本文の最初の3行だけを記述する。 (D) 資料を一点載せる。</p> <p>【評価】ルーブリックによる相互評価をしてから提出。(1,2,3,4)</p> <p>① 読みたくなるか/②論点が明確か/ ③ 歴史的事実をふまえているか/④現代性/⑤資料の適切さ</p>

2 節 フランス革命～ヨーロッパ近代の幕開け	<p>6 時間目 デイスクワシオン(宗教と社会/宗教と国家)【論ずる力】</p> <p>【問い】現代世界と日本の、宗教と社会・国家との問題についてどう考えますか？ 【目的】近代の価値である「宗教の自由」と「政教分離」の考え方は、社会や国家の歴史的な在り方によって違いがあることを理解する。 【内容】4 人程度のグループに分かれて、授業者の与えた 3 つほどのテーマに就いて議論をし、代表者が簡単に発表をして、クラス全体で議論を共有する。 (例)・校則で禁止されているピアスを、宗教的な理由でつけたといった場合に学校は許容するべきか？ ・フランスの「スカーフ事件」について、日本と比較してどのように考えるか？ 【教材】デイスクワシオンシートに討議内容をまとめる。(提出)</p> <p>7 時間目 フランス革命の始まりを考える(統計処理・絵画解釈)【歴史的文脈を理解する歴史的思考力】</p> <p>【問い】『球戯場の誓い』の絵を提示して「これは何を表現しているのだろうか？」 【目的】フランス革命がなぜ勃発したのかについて理解する。また革命以前の社会(旧体制(アンシャンレジーム))の社会について、統計資料の読み取りなどから理解する。 【内容】グループワークで絵画の解釈と統計資料の処理を行う。そのあと、授業者の講義でフランス革命がなぜ起きたのかについて理解する。</p> <p>8 時間目 講義・フランス革命の政治史【因果的に理由づけられる歴史的思考力】</p> <p>【問い】フランス革命によって、政治と社会はどのように変化したのだろうか？政治史から考えよう。 【目的】フランス革命を時系列的に理解し、基本的な知識を獲得する。 【内容】教科書の記述に従って講義をし、ワークシートにまとめる。</p>
	<p>9 時間目 本時</p> <p>3 節 フランス革命の影響と国民意識の芽生え</p> <p>10 時間目 ナポレオンが世界史に与えた影響を考える(絵画解釈・講義)【史料を批判的に読む歴史的思考力】</p> <p>【問い】ナポレオンは、ヨーロッパやアメリカ大陸の政治と社会にどのような影響を与えたのか？ 【目的】ナポレオンについて考察することで、フランス革命の意義を国際関係の文脈から理解する。 【内容】①ナポレオンのカリカチュアを読み解く作業を通して、ナポレオンの与えた社会的影響について考察する。②講義によって、国際政治の文脈からフランス革命を理解し、ハイチの独立について理解する。 4 節 産業革命で変わる社会</p> <p>11 時間目 経済史と社会史の観点から見たイギリスの産業革命【因果的に理由づけられる歴史的思考力】</p> <p>【問い】産業革命は近代社会の形成にどのような役割を果たしたのか？ 【目的】工業社会の出发点である産業革命を具体的に、歴史的に理解する。 【内容】さまざまな絵画資料を提示しながら、産業革命を経済史と社会史の観点から講義する。</p> <p>12 限目 2 学級考査</p> <p>基本的な知識の理解・概念の理解・論述による時代相と時代の転換点の理解を確認する。</p> <p>5 節 イギリスの繁栄と国際分業体制</p> <p>13 時間目 大英帝国の成立を植民地から考える【因果的に理由づけられる歴史的思考力】</p> <p>【問い】(1) 日本人は大英帝国をどう見たか？ (2) 「国際分業体制」とは何なのか？ 【目的】欧米による世界市場の形成が、植民地社会を生み出していったことを理解する。 【内容】①岩倉使節団の報告書『米欧回覧実記』のイギリスの部分から 19 世紀の社会を読み解く。 ②講義によって、欧米による世界市場の形成と植民地の成立について理解する。</p> <p>提出課題【問いを立てる力(歴史を現代に活用する歴史的思考力・問いを表現する力)】</p> <p>【課題】① 「アメリカ近代化」と「フランス革命」を比較して、それぞれの特徴について論述せよ。 ② 欧米諸国の近代化が、日本の近代化に与えた影響について、具体的な事例を挙げて論述せよ。 冬休みの間に作成し、3 学期最初の授業で提出すること。</p>