

1. 授業事例

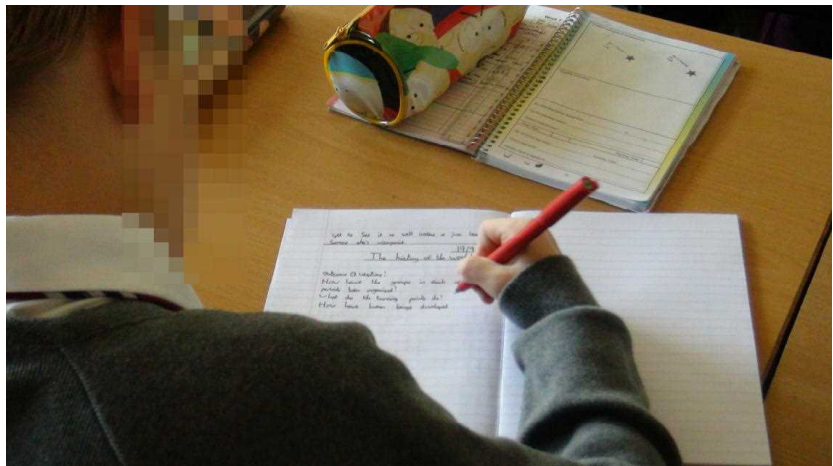
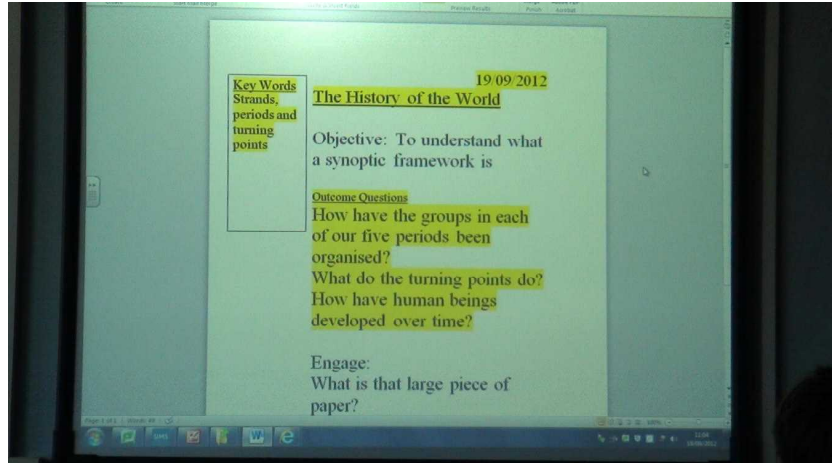
Mr. Rick Rogers ; “How does the past connect to the present ?” の授業記録

(2012年9月19・24・25日, Benton Park School, KeyStage3 (第7学年), 13~14歳)

(聞き取り不能箇所は・・・で示す。なお、授業における主要な問いは、資料との関連を分かりやすくするために英文で示した。)

【1日目(9月19日 水曜日)】

【生徒は、スライドに映し出された単元目標 (To understand what a synoptic framework is ; 大まかな枠組みは何なのか理解する) と中心的な問い (How have the groups in each of our five periods been organised ? What do the turning points do ? How have human beings developed over time ? ; 5つのそれぞれの時代では、人間集団がどのように組織されていたか。時代の転換点とは何か。人類は時間と共にどのように発展したか) をノートに書き写す。その間、教師は横軸に時代区分、縦軸に問いを配置したイラスト年表のプリントと手作りの冊子を生徒に配付する。生徒の書写が終わると、スライドにも配付したイラスト年表を映し出す。】



Rogers 先生：いいですか、静かに。今配ったプリントのイラスト年表は世界の歴史です。世界の歴史、まさに過去から現在までの歴史です。プリントの左端では何が起こっていますか。

生徒：それは、「古代」でしょうか。

Rogers 先生：なるほど、では、もう一つ質問をしますよ；このプリントの右端では何が起こっていますか。

生徒：右の絵が表すのは、現在の様子とか僕たちがどんなふうに・・・。

Rogers 先生：いやいや、そのプリントの右端の線のところで何が起こっているのかな。

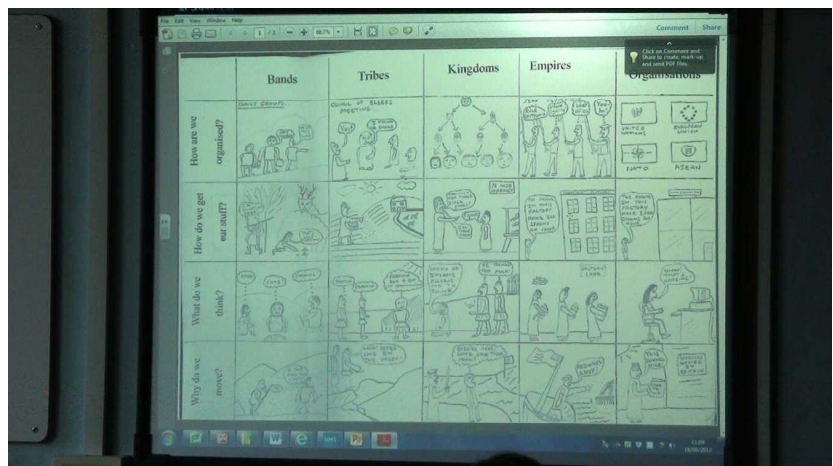
生徒：進み続けています。

Rogers 先生：進み続けている、そうだね、最後の時代はまだ終わっていないからね、私たちはまだその中に入るわけだ。いいね、このプリントでは、世界の歴史が5つの時代と4つの質問から構成されています。

それでは、誰がこれらの時代区分を決めたのかな。誰が5つの時代があるって決めたのかな。6つではなくて。13じゃなくて。ロルストン、なぜ5つなんだろう。誰が決めたのかな。

生徒：誰も決めてません。

Rogers 先生：誰かが決めたんだよね。5つの時代に。



生徒：・・・。

Rogers 先生：誰が決めたんだろう？ 歴史の本を読むと、何がわかりますか。

生徒：・・・。

Rogers 先生：自分で考えてみて。分かることは何かな。棚から本を取ってきてごらん。何がわかりますか。

生徒：人々が考えたってことです。

Rogers 先生：どんな人たち？

生徒：うーん、歴史家です。

Rogers 先生：歴史家、

彼らは真実を知っていますか。

生徒：彼らは理論と証拠をもっています。

Rogers 先生：理論と証拠、それで、あなたは何が分かる？

生徒：理論と証拠です。

Rogers 先生：すばらしい。他に誰か言い換えてくれるかな？ 理論と証拠とは一体何だろう？

生徒：見解（説明）です。

Rogers 先生：ありがとう。では、誰がこの5つの時代を決めましたか。ヘンリー。

生徒：このプリントを作った人です。

Rogers 先生：ありがとう。このプリントを作った人。その人はどれくらい重要？ 彼は正しいですか。

生徒：いいえ、それは彼の見解でしかないです。

Rogers 先生：見解。それは単なる過去についての一つの説明であって、事実ではありません。単に一つの説明に過ぎないね。それが歴史です。私たちは過去を説明する。たとえば本や教科書もそうです。いいですか。それを頭に入れておいて下さい。

それでは次に、時代の変わり目とこの目盛り（※横軸の5つの時代枠を示す）について考えてみましょう。

まず、目盛りについて考えてみましょう。目盛りの幅はどれくらいですか。トリン、どうですか？

生徒：それぞれの時代で異なっているので、・・・。

Rogers 先生：すばらしいね。それぞれの時代は長さが違います。私たちの時代もそうですね。まさに今は、とてもゆっくりと進んでいる現代だと考えられます。では、人類の歴史の始まりの時代はどうだっただろう。

生徒：うーん、人類の歴史は、とっても、とっても長いです。

Rogers 先生：どれくらい長いですか。

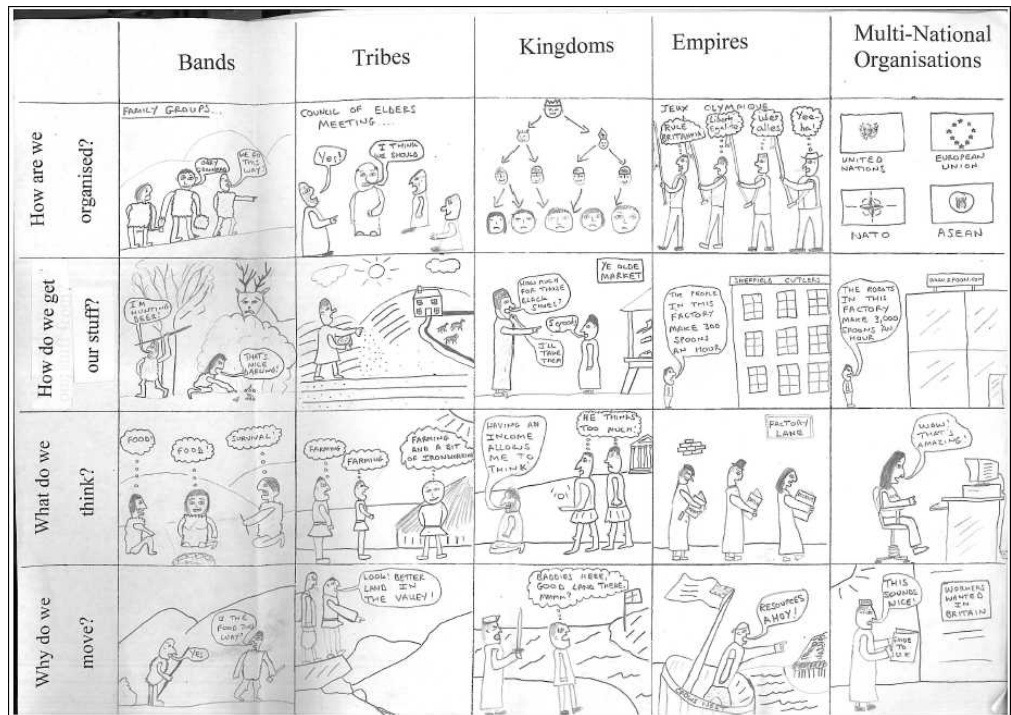
生徒：うーん、・・・ずーっとです。

Rogers 先生：ずーっと？ まあ、いいでしょう。

Rogers 先生：では次に5つの時代の時代間の分岐点についてです。分岐点とは何かな、ヘンリー？

生徒：何か重要なことが起きた時、変化が生じます。例えば、物事のやり方とか。

Rogers 先生：そうですね。大事なことが変わるときに、新しい時代になる



〈配付されたイラスト年表〉



んだね。変わり目はどれくらいの長さかな？ どう思いますか、ロン？

生徒：変わり目・・・。

生徒：それは数年に渡ってだんだん起こるんじゃないかな・・・例えば・・・。

Rogers 先生：なるほど、でも、それはほんの短い時間かもしれないよね。例えば、王国 (Kingdoms) の時代と帝国 (Empires) の時代の解釈における分岐点は、船に乗った人が陸地を見た、まさにその瞬間です。その船はコロンブスという人が船長をしていました。その船に乗った人は何を見たのかな？ はい、ダニー。

生徒：アメリカです。

Rogers 先生：そう、アメリカ、アメリカがヨーロッパ列強の競争の発端を作ったんだ。そういうわけで、それが王国 (Kingdoms) の時代と帝国 (Empires) の時代の分岐点になった。それは 1492 年のことです。では、1492 年には、ローマ帝国はどこにありますか。1492 年にローマ帝国はどこにある？ こっちかな、あっちかな？ どこにローマ帝国はありますか？ エドワード？

生徒：あそこです。

Rogers 先生：本当？ それでいい？ ローマ帝国がそこにあるって、何か問題はないかな。ケイト、どうかな。

生徒：「帝国 (Empires)」の時代が 1492 に始まったのなら、その時にはローマ帝国は存在していません。

Rogers 先生：その通りです。間違ってるよね。ギリシャ帝国はどうでしょう？ ペルシャ帝国や中国の帝国はどうですか？

生徒：たぶんそれは・・・。

Rogers 先生：むずかしいですね。一体、帝国 (Empires) とは何かわかりますか。

生徒：それは、えーっと、始まりに何かを言った人の意見っていうか・・・。

Rogers 先生：では、コロンブス以前の帝国 (Empires) について考えてみよう。それらはある特定な土地に限られた帝国であり、広いものだった。モンゴル帝国も広大だったが、地域が限られていた。ローマもそうだった。限定された地域だった。1492 年以降、帝国 (Empires) は世界規模になった。大英帝国は全世界に及んだ。フランスの帝国もそうだった。それが違いなんだよ。それは王国と特定な地域の帝国の時代と呼べるかもしれないね。もし私たちが本当に厳密な立場を取りたいならね。

Rogers 先生：(縦軸の問いについての話題に移る。) では、誰かアマゾン川流域について知っていますか。どう？ アマゾン川流域の人たち。木の上に住んでる猿を殺す吹き矢をもって、うろろうしてる。猿が落ちこちてきて、ごちそうにする？

生徒：インディー・ジョーンズね。

Rogers 先生：いいえ、インディー・ジョーンズではありません。

生徒：・・・。

Rogers 先生：アマゾン川流域の人たちは多国籍の組織で暮らしていますか。

生徒：いいえ。

Rogers 先生：ネットサーフィンしますか。

生徒：いいえ。

Rogers 先生：モリソンズ (=スーパーマーケットの名前) やマクドナルドはある？

生徒：多分・・・知らないんじゃないかな。

Rogers 先生：そうだね。彼らはあんまりぱっとしないね。

生徒：でも、もし彼らが・・・な国に住んでたら・・・。

Rogers 先生：アマゾン川流域の人々やカラハリ砂漠のブッシュマンはどんな生活様式で暮らしているだろう。

生徒：うーん

Rogers 先生：彼らは昔と同じものを今もなお使っている。彼らはどのようにやっているのかな。すべての国家的組織やカラハリ砂漠のパンタ族のように暮らしている人々は、どうかな？

生徒：もしそんな初期でなければ・・・ローマ帝国と・・・彼らが帝国を持っている間は・・・。

Rogers 先生：大切な点はそれが一般概念だと言うことです。私たちはそれを 100 %正しいと思ってはいけません。それは私たちが描く一般的な像なのです。

生徒：・・・。

Rogers 先生：そうです、一般概念です。プリントの年表では、縦軸に 4 つの鍵となる質問が枠組みを与えるように設定されています。もし「我々がどのように組織されているか (プリント 1 段目 How are we organised?)」を話し合えば、それは政治であり、都市であり、国といった概念について考えることになります。

では、「人はどれほどの物を持っているのか (プリント 2 段目 How do we get our stuff?)」については、どう

でしょう。

生徒：・・・。

Rogers 先生：私たちは地球上で唯一、物を所有することに執着する種です。そうでしょ？ もちろん、そうだよ。もし私が息子に Addos のカタログを渡したら、彼は夢中になっておもちゃのページを探すよ。欲しいものがあるからね。彼はお金をそのために貯めているんだ。新しい子供用のスクーターが欲しいんだ。彼はそれを買う必要があるのか？ たぶん、私の息子のように、ノースヨークシャーの森で新しい子供用スクーターをいつ買おうかなと悩みながら座ってるイタチなんていないよね。なんであれ、君も興味がある物があるでしょ。私にもあります。誰でもそうだよ。これは人類特有の事です。時代とともに、物を手に入れる目的が変わってきた。これはとても重要です。物をめぐって戦争が行われている。・・・私のポケットの中にある物・・・何だ？

生徒：財布です。

生徒：そうかな？ 取り出してみるけど、ただの紙切れじゃないかな。

生徒：いいえ、なんらかの価値があります。

Rogers 先生：そうですね？ 3つ目の「人は何を考えているか（プリント3段目 What do we think ?）」についてですが、君たちがとても大切と考えていることは、我々がいかに暮らしていくかということだね。君たちは考えるように訓練されている。考え方や思考の限界は、私たちの生き方や、いかに私たちが組織されるか、そして私たちの所持品にも影響を与えます。この3つは象徴的で、一緒に存在します。そして、「なぜ私たちは移動するか（プリント4段目 Why do we move ?）」も、これは、しばしば、前の3つ次第なのです。私たちは大きなグループで移動し、移住します。どこか他のところからここにやって来た君の家族の歴史には大切な意味があるのです。いいですか？ 君の先祖の多くはこの周辺の出身ではなく、どこか他の場所から来たのです。ロシア、ドイツ、中央ヨーロッパ、カリブ海や南アジアなどかな。

さあ、皆さん、さっき皆さんに配った冊子を手にとって下さい。そして、最初のページに名前を書いて下さい。これが、これからの7回か8回の授業で扱っていく内容であり、プリントのイラスト年表に基づいた枠組みについて、この冊子の質問を通して、人類の歴史がいかに発展してきたかを理解していきましょう。君たちには、授業の終わりに、人類の発展について全般を見渡した何らかの印象を持ってもらいたいと思っています。さあ、始めてみましょう。

まず最初は、「どのように私たちは組織されているか（How are we organised ?）」がテーマです。人類の歴史は、紀元前17万年頃、最初のホモサピエンスがアフリカで誕生した時に始まります。確たる証拠がないので、この事実に関してはいささか不明確ではあるけど。実際は、地中の人骨や地球上のホモサピエンスの分布データがあるだけです。多くの人々はだいたい同じように集団で暮らしていました。集団はバンド（Bands：文化人類学で狩猟民の共同体、大家族、居住集団）とも言えます。オーストラリアのアボリジニーは極めて最近まで集団で生活しています。アマゾン流域の部族もいまだにそうです。「バンド（Bands）は、どのくらいの大きさになると思われますか（How big is the group ?）」どうですか？ 15人ぐらいですか？

生徒：何百人くらいじゃないかな。

Rogers 先生：何百？

生徒：えへへ。

Rogers 先生：何百の何がいけないの？

生徒：その3分の2くらいかな。

Rogers 先生：ジェイク、何百の何がいけない？

生徒：十分な食べ物も、暖かさも場所もないし・・・。

Rogers 先生：ダニー？

生徒：僕はだいたい3人ぐらいだと思います。

Rogers 先生：3人ですか。

生徒：3人か4人です。

Rogers 先生：3人か4人？

生徒：はい。

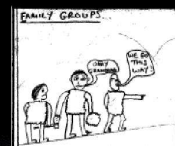
Rogers 先生：もし1人が病気になったら？

生徒：・・・みんな死にます。

Rogers 先生：それはちょっとひどいね。もし4人のグループが死んでしまったら、何を人々はするようになるかな？

How are we organised - Bands

- How big is the group?
- What is their environment like?
- What is the purpose of the group?
- Who's in charge? Why?
- Why is their lifestyle so effective?



生徒：・・・。

Rogers 先生：もっと大きなグループで暮らします。いいでしょう、15 人がたぶん最低限の人数です。人数が増えるにつれて、あるところまでは手に入る食料も増える。食料を見つける人が増えるからね。でも、人が多すぎると、人々は死んでしまう。十分食料が行き渡らないから、彼らは死に絶える。それで、15、20、25、30 程度がグループの人数です。

はい、次の第 2 問の「どんな環境で暮らしていたか (What is their environment like ?)」です。想像してみましょ。紀元前 12 万年です。あなたはバス停で並んでいます。谷を見下ろしながらね。さあ、何が見える？

バス停に立っているんだよ。谷を見て。そこに立って。何かな、何が見える？ケイティ、どう思いますか。そのバス停からは何が見えますか。

生徒：わかりません。

Rogers 先生：わかりませんか？ 想像できないのですね。紀元前 12 万年です。君はバス停に立っています。谷の下の方。何が見える？

生徒：草です。

Rogers 先生：うーん、草はいい答えだけど、ベストではないね。テスト、どうですか。

生徒：木です。

Rogers 先生：木か。ジェフ、どうですか？

生徒：・・・場所かな・・・。

Rogers 先生：丘はきっとあるよね

生徒：建物はないの？

Rogers 先生：建物はありません。でもこの質問に対してのあまり良い答えではないね。誰もちゃんとわかってないですね。

生徒：バス停なんてないですよ。

Rogers 先生：ありがとうございます、バス停はありません。バス停？ バス停に木が生えてる？ 紀元前 12 万年に、どこにバス停があるのかな。バスの発明まで待ちましょ。まだ何万年もかかるね。バス停はありません。でも、そうだね。自然があります。たくさんのお木々、草、たくさんのお花、そして動物。バス停のことは忘れて、急ぎましょ。

生徒：・・・砂漠とか・・・。

Rogers 先生：ええ、今ここには多くの砂漠がありますね。最初に人がいた頃、そこは砂漠ではありませんでした。草原や林だったかもしれない。サハラ砂漠は林だった。ローマ人も現在は砂漠になっているところで小麦を栽培していました。いいですか、北アフリカですよ。3 つめの問題は「彼らの生活の目的は何でしょう (What is the purpose of the group ?)」です。とても些細な質問だけど、難しい質問だね。人々は何を達成しようとしていたのだろうか。

生徒：生き残ろうとしてる。

Rogers 先生：生き残る。どうやって・・・？

生徒：子孫を増やすことで。

Rogers 先生：子孫を増やし、そして・・・？

生徒：狩猟して。

Rogers 先生：狩猟して、そして・・・？

生徒：食べる？

Rogers 先生：狩猟と何かだね。木の実を狩猟はしないよね。イチゴを狩猟する・・・。

生徒：進化する。

生徒：採集します。

Rogers 先生：採集だね、ありがとうございます。彼らは狩猟や採集で生きていた。生き残るということは本当に重要です。私たちは生き残る必要がある。もし生き残ることが目的ならば、うまく生き残る人にはとても明確な順位がある。どういった人が生き残るのが一番上手かを見極めることはできますか。

生徒：高齢者です。



Rogers 先生：その通りです。年をとればとるほど、生き残るのが上手になります。明らかにね。

生徒：まさか。

生徒：もしあまりに年をとっていたら、年を重ねることも無理ですよ。

Rogers 先生：ええ、ちょっと論理的ではないね。本当に年老いていたら、生き残ることはできないし、死んでしまうね。

・・・ガヤガヤ (複数の生徒の声)・・・

Rogers 先生：ええ、あなたが死ぬ時まで、あなたは生き残ることが上手です。実際生きているんだからね。違いますか。

生徒：はい、なぜなら・・・。

Rogers 先生：あなたの言っていることはわかりますよ。生き残ることができなくなる時に、あなたは死ぬんだからね。

生徒：高齢者・・・。

Rogers 先生：もしあなたが弱っていて年老いていたら、あなたは取り残される。人々はいつも動き回る。もしそれができなければ、あなたは取り残されて死んでしまう。生き残れなくなったとたんに、あなたは生存できない。今日とは違うからね。今は車椅子に乗せて病院に入れ、人々を何年も何年も生かしておく。

生徒：・・・。

Rogers 先生：40 歳代、40 歳ならかなりいい年齢です。厳しい人生だからね。多くの危険な動物なんかもいる。

だから最も生き残るのが上手なのは高齢者であり、あなたが長く生きるために何をすべきか知りたければ、誰に教え請い、誰に指導してもらおうだろうか。チェリス、どうだい。

生徒：うーん、高齢者かな、より経験を積んでいるから。

Rogers 先生：実に現実的な理由があるね。君は年長者を尊敬する。彼らが生き残ってきたからという理由で。

君は若く、そんなに長く生きないかもしれない。だから 4 つめの質問の「誰が指導者か？ それはなぜか？

(Who's in charge? Why?)」には、もう答えられるね。なぜそういった年配の人たちはこの社会で崇拝されるのか説明できるかな。

生徒：経験・・・、ええ経験と他の・・・。

Rogers 先生：さて、5 つ目の質問「かれらの生活様式が大変有効であったのはなぜか？ (Why is their lifestyle so effective?)」については、我々の生活様式の持続性にも関連があります。また、アマゾン川流域の人々は、当時のように暮らしているのだろうね。チェリス？

生徒：彼らの生活様式は・・・それは単純なので、彼らは食べることを考えればいい・・・彼らに・・・はないし。

Rogers 先生：ええ、単純ですね。ちょっと見方を変えてみましょう。なぜ私たちの生活様式、今日の私たちの暮らし方はそう長く続かないと言われているのでしょうか。私の生きている間でも、それはそう長くは続かないと言われます。どう思いますか。

生徒：燃料を使い果たすからでしょうか。使い果たした時、すべてが変わらなければなりません。

生徒：人は毎日新しいことを作り出しています。人はそれを繰り返します。2～3代ですべてが変わります。

Rogers 先生：そうですね、今、変化はとても速いですね。

生徒：すべてが変化しているというか、多くのものが変化しています。

生徒：でも僕たちがガソリンや材料を使い果たしたら、そしたらアフリカの人たちのほうが生き残るのが上手ですよ。彼らはそういったものを持たないことに慣れているから。

Rogers 先生：なるほど。もっと正確に言えば？

生徒：よくわからないけど、・・・車やガソリンを買う余裕がないですよ。

Rogers 先生：ひょっとしたら、私たちが世界に与える影響が、彼らにも同じような影響を与えるのではないかな。

生徒：そんなことはないです。だっ



て彼らは車を持ってないし。

Rogers 先生： そうかな。

生徒： 彼らは機械なんかは持っていますよね。

Rogers 先生： 自動車や化石燃料や工業の影響がアマゾン川流域やカラハリ砂漠の人々に影響すると考える人は誰か他にいますか。ジョージ・オーウェル (注：George Orwell, 1903-1950, 小説家) は「少数派であることは人をいらだたせる」と言っている。その通りだね。

生徒： その人はだれですか。

生徒： 彼は作家です。

生徒： 『動物農場』ですね。

生徒： 使われているすべての資源が持続可能だからです。

Rogers 先生： すばらしい、ありがとう。

一例を示しましょう。彼らが使っているすべての資源が持続可能です。それらの資源はすべて戻ってくるよね。私たちが使うものは一回きりです。石油も石炭も使ったらなくなる。そして使う過程でその影響も甚大だ。

さて、プリント年表を見て下さい。やがて、人類は大きな変革を受け入れることになります。いわゆる新石器時代的な大変革です。プリント年表の2つめの欄です。2つめの時代だよ。部族 (Tribes) の時代です。ひとつの部族は基本的にいくつかのバンド (Bands) から構成される。平原のアメリカインディアンたちはこういった組織を作って 19 世紀の終わりまでバンドや部族単位で暮らした。第 1 問目は、「1 部族

はどれぐらいの大きさか？ (How big is the group ?)」ということですが、どうかな。

生徒： 100 人ぐらいじゃないかな。

Rogers 先生： すばらしい。数百人。では第 2 問目だけ「ひとつの部族はどう分けられますか？ (What are the sub groups of this group ?)」, ブランドン。

生徒： ... 賢い人たち, 採集ができる人たち。それと妊婦や子どものようなそれができない人たち。


Rogers 先生： 女の人たちだね。妊婦さんだからね。でも私が意図していたのとは違います。

生徒： 家族です。

Rogers 先生： そう, 家族ですね。2 問目の答えは家族です。家族はとても重要です。英国の人々は家族で暮らしているし, ミャンマーの人々も南米の人々も韓国の人たちだってそうです。人間はみな家族単位で暮らしている。


みんなわかってきたね, 家族です。それでは, プ

How are we organised - Bands



- How big is the group?
Between 15 and 30 people approximately.
- What is their environment like?
Full of trees, grass, animals habitats and with no buildings or pollution.
- What is the purpose of the group?
Surviving by hunting and gathering.
- Who's in charge? Why?
The eldest people is the band because they have experience and they have successfully survived for a long time.
- Why is their lifestyle so effective?
Because of all of their resources are sustainable.

How are we organised - Tribes



- How big is the group?
- What are the sub groups of this group?
- Are they more likely or less likely to meet other tribes? Explain your answer.
- What is the purpose of the group?
- Who organises the group? Why?

プリントの2つ目の時代も見てくれるかな。バンド (Bands) と部族 (Tribes) の大きな違いを説明していこう。バンドと部族の間で私たちは何をすることを学ぶだろう、モリー？

生徒：・・・。

Rogers 先生：プリントを見て下さい。イラスト年表のプリントです。2つめの時代になると、どうやって我々はものを得るのでしょうか？ バンド (Bands) は？ 部族 (Tribes) は？ 私たちがものを手に入れる方法とバンドや部族の方法はどう違うのでしょうか。

生徒：違いは・・・。

Rogers 先生：プリントを見て考えて下さい。

生徒：うーん、農耕です。

Rogers 先生：ありがとう、農耕だね。我々は農耕を学ぶ。考えてごらん。バンド (Bands) は極めて受動的だ。何でも外部に探しに行く。外へ求めて行く。部族 (Tribes) は違う。彼らは何年も何年もかけて、農耕をするようになってきた。南西アジアでは小麦かもしれないし、おそらく中国では米です。しかし彼らは環境・・・必要な食料・・・をコントロールするようになってきた。そしてもし食料を探してさまよっているなら、どれくらい放浪すると思うかな。もし土地を耕しているとしたら、どれくらい歩きまわるだろうか、ジョージア？

生徒：わかりません。

Rogers 先生：わからないですか。仮に君が農夫で土地を耕しているとしよう。君は小麦畑を所有している。すばらしい小麦畑だ。どれくらい歩き回るだろうか。

生徒：そんなにたくさんではないと思います。

Rogers 先生：なぜですか。

生徒：なぜなら・・・。

生徒：よくわからない。

Rogers 先生：バンド (Bands) は放浪生活を送った。彼らはさまよい。決してどこかに定住しない。移動し続けるのみだ。朝に目を覚まし、どんどん進み、田舎を放浪する。もし君が小麦畑を耕しているなら、朝起きて彼らにできて、君にできないことは何だろう。

生徒：どこでもかんでも移動すること、なぜかって言うと・・・。

Rogers 先生：縛り付けられるよね。君は小麦畑なりにんじん畑を持っている。そうすると君は特定の土地に縛り付けられる。それが君の生活方法と大きく違うところだ。もし君がある場所に拘束され、部族が 10 マイル離れたところに拘束されているなら、他の部族に出会う可能性は高くなる、それとも低くなる？ そう、第3問目は「他の部族に出会う可能性は高くなる、それとも低くなる？ (Are they more likely or less likely to meet other tribes?)」です。君は他の人と出会うことも少なくなりそうだね。ダニー、どうですか？

生徒：少なくなると思います。

Rogers 先生：そう、それが答えでしょう。たいへん単純なことです。君はもう動き回らないからね。なぜだか説明してみて。なぜ彼はもう動きまわらないの。

生徒：・・・。

Rogers 先生：いいでしょう、次は4問目です。「グループの目的は何だろう？ (What is the purpose of the group?)」, エドワード？

生徒：生き残ることです。

Rogers 先生：なにをやって生き残る？

生徒：農業です。

Rogers 先生：農業だね、ありがとう。農業をやって生き残る。これが環境との相互作用の始まりです。シロアリや蟻やビーバーを別にすれば、ほとんどの動物は環境について心配したりしない。私たちは思い悩み、それを変える。草原のインディアン、カウボーイとインディアン、スー族？ 彼らは円になって座り、パイプを回しのみする。

生徒：水パイプを回します。

Rogers 先生：すべてのバンド (Bands) にはリーダーがいて、そのリーダーが出会う。それを何と呼びますか、



ダニー？

生徒：長老会議です。


Rogers 先生：すばらしい，その通り。長老会議だね。その会議で彼らは長を選ぶかもしれないし，選ばないかもしれない。しばしば長は承認され，その長は自分の意見を押しつけない。長老会議は部族内での出来事を取り仕切る。なぜ長老会議なのか。なぜ人は彼らの言うことに耳を傾けるのかな，ケイティ？

生徒：彼らは年を取っており，そして知恵があるからです。

Rogers 先生：同じ理由を私も考えます。経験ですね。さあ，最後の質問です。「誰が部族をどうそつするのでしょうか？そして，それはなぜでしょうか？(Who organises the group? Why?)」です。答えられますね。答えを冊子に書き込んで下さい。それを終えたら，このイラスト年表のプリントを4つに折って，ノートに貼っておきましょう。そうすればなくさないからね。カゴにノリが入っていますよ。そう，終わったら，貼り付けてね，ノートにね
・・・ガヤガヤ（複数の生徒の声）・・・

Rogers 先生：次の授業に持ってくるようにして下さい。はい，終わって下さい。

How are we organised - Tribes



- How big is the group?
Between 100 - 1000 people approximately
- What are the sub groups of this group?
Families.
- Are they more likely or less likely to meet other tribes? Explain your answer.
Less likely because tribes farm the land meaning they cant move from where they are growing things.
- What is the purpose of the group?
To survive by farming.
- Who organises the group? Why?
The council of elders and perhaps a chief because they have experine and know how to survive by farming.

【2日目(9月24日) 月曜日】

Rogers 先生：まず、座った方がよさそうですね。ノートを開いて下さい。さあ、前の授業を復習しましょう。先週の水曜日に示した枠組みですが、その大きな紙のイラスト年表には、世界の歴史が収まっています。水曜日には、初期の集団・バンド(Bands)の形成、狩猟採集、そして新石器時代に農業へと移行した部族(Tribes)について話し合いましたね。今日は、時代を次の「王国(Kingdom)」に進めましょう。この時代は、およそ紀元前3000年頃までさかのぼった、地球上の特定の2カ所で始まりました。つまり、紀元前3000年のエジプトやメソポタミアは最初に組織化された王国の形態でした。防衛のために諸部族は団結し、その結果、ひとり人間が組織化を託されることになりました。一体、王国はどれぐらいの大きさでしょうか。

生徒：何千人とか？

Rogers 先生：君はどこに住んでる？

生徒：どこに住んでるって？

Rogers 先生：そうだよ。君の国は何という名前？

生徒：英国です。

生徒：ちがうね。

Rogers 先生：・・・英国にはどれぐらいの人たちが住んでいますか。何千人？

生徒：数百万人です。

Rogers 先生：1問目の「王国はどのぐらいの大きさの集団か？(How big is the group?)」の答えは、数百万人だね。昔の王国でも数百万人はいた。中世のイングランドの人口は数百万人。いいでしょう、では2問目は「王国はどんな組織で構成されているか？(What are the sub groups?)」に行こう。グレース、この王国は滅亡して何になった？

生徒：イングランド、ウェールズ、スコットランドとアイルランドです。

Rogers 先生：そうだね、王国は一般にこのように分裂する。イングランドは分裂して何になると思う、ロニー？

生徒：たぶんその島国は・・・。

Rogers 先生：まだ続いているね。County(国)というの語はとても明確な英単語です。フランスやドイツやポーランドにも当てはまるもっと一般的な単語を思いつきますか、ジョン？

生徒：地域(Region)です。

Rogers 先生：地域(Region)は良い単語ですね。すばらしい。2問目の答えは、地域(Region)です。それでは、3問目です。これはつながりについてです。つながりは人間にとってとても大切です。あなたが生み出すつながりは、あなたの人生において重要なものですよ。つながりがなければ、あなたは何者でもない。人生もない。人間でさえない。「もしあなたが共同体の中で暮らしていたら、共同体の中のすべての人たちに会うことは可能でしょうか？(Would they have the possibility of meeting all the other members?)」、ステファニー、どう思う？

生徒：・・・えーっと・・・つまり・・・共同体ですか？

Rogers 先生：もう少し大きな声で、もう一回言ってみて。

生徒：・・・共同体・・・。

Rogers 先生：ええ。もし30人規模の共同体なら、まー、そんな共同体はないけれどね。もし1つの部族か村にいたら、たぶん100人とか200人規模だけど、そのすべての人に会うことは可能だろうか。

生徒：・・・。

Rogers 先生：出会う可能性についてです。関わりがあるかどうかではありません。この村において他の人すべてを知っている可能性についてです。ジョージア、どうですか？

生徒：えーっと、多分・・・。

Rogers 先生：可能？ 不可能？ 200人の村です。この学校には何人いるかな？

生徒：えーっと、それは・・・。

Rogers 先生：ジェイク？

生徒：僕はみんなを知っているわけではありません・・・。

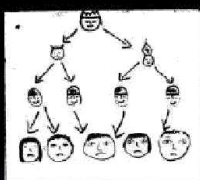
Rogers 先生：可能だろうか？ もしその気になったら、君は全員に会うことができるかな？

生徒：はい。

Rogers 先生：知り合いになるのではなく、会うということだからね。

How are we organised - Kingdoms

- How big is the group?
- What are the sub groups?
- Would they have the possibility of meeting all the other members?
- How is the king helped in his organising?
- Do the members identify with the group or is it imposed on them?



生徒：頑張ればできると思います。

Rogers 先生：じゃあ、可能ということだね。それほど努力しなくても可能だろうね。特に、君が一生その特定の場所に住んでいたらね。でも、ある王国では、本当にすべての人と出会う可能性はあるかな？

生徒：はい。

生徒：そうでもないかも。

Rogers 先生：厳密に考えると、イエスかもしれないが、そうではないかもしれない。もし君がニューカッスルに住んでいて畑を耕しているならば、自分の畑の世話をしなければならないね。君はコーンウェルの誰かと話をするだろうか。しないよね。なぜならその人は錫を採掘や山羊の世話で忙しいからね。

生徒：・・・。

Rogers 先生：1352年にはその人と話そうなんてしない。これは事実についてなのです。さあ、冊子の3問目に記入して。理由も説明して下さいよ。説明はとても大切ですから。

次は第4問、国王についてです。「王は王国の組織をどのように支えていたでしょうか？ (How is the king helped in his organising ?)」。もしあなたが部族を組織したら、あなたは何をしますか。もし何かをするためや、何かを知るために部族を組織していたら、何をしますか、ジョージア？

生徒：リーダーを選びます。

Rogers 先生：もし君がリーダーか何かだったら、どうしますか。

生徒：他の人に話をします。

Rogers 先生：大きな集会を開くのですね。みんながやって来て、火の周りの集まる。こんな感じです。もし君がイングランドの王ならば、1217年に大きな集会を計画しますか？ テス？ 大きな集会です。

生徒：たくさんの方がいます。

Rogers 先生：イングランド、そうです、4百万人です。4百万人がそのあたりに広がっています。どうやって中世のイングランドで王は4百万人の人々をまとめるのでしょうか。

生徒：それぞれの地域から誰かが集会に行き、それから戻って村の人たちに話すとか・・・。

Rogers 先生：よろしい。最初にやることはあなたを手伝ってくれる人を持つことです。力になってくれ、組織作りを助けてくれる人たちです。領主や騎士たちです。情報を行き渡らせます。王はこのようにするでしょう。でも、それにはひとつ問題があります。その問題はなんでしょう？

生徒：もし間違ったら、メッセージが変わってしまいます。

生徒：そうだね。もし君がそのグループに言って、君の本とか・・・みんなそんなふうにやってくれるかな。みんなは無理だよ、ここにいない人とか・・・もし君が王国にいたら、複雑だよ。じゃ、思っていることを正確に伝えるために何をする、ケイティ？

生徒：それを書き記すというのはどう？

Rogers 先生：書き記すと何が変わるの？

生徒：・・・。

生徒：書き言葉を使います。

Rogers 先生：私たちは読み書きができるようになった。それは大きな一歩です。王国では情報を記録する必要がある。それで人々は読むことと書くことを発展させた。部族内ではそれは必要ではない。王国ではそれが必要です。冊子の第4問「王は王国の組織をどのように支えていたでしょうか？ (How is the king helped in his organising ?)」に答えを記入して下さい。彼は助手を従え、物事を書き記す。筆記によるメッセージ、筆記によるコミュニケーション、筆記による記録ですね。

では、5問目はあなたについて、そして自分をどう定義するか、君は何者かということについてです。つまり、「国民は自分自身を国民として認識していたか、所属させられていると感じていたか？ (Do the members think of themselves as members of a group or is this identity imposed on them ?)」ということです。人々は君が何者か尋ねる。君はだれ？ 君は何者なの？ サラ、君は何？

生徒：人間です。

Rogers 先生：君は人間。他には？

生徒：女性です。

Rogers 先生：性別的には、そうだね。他には？ 君はティーンエイジャー？

生徒：はい。

Rogers 先生：出身地は？

生徒：リーズです。

Rogers 先生：なるほど。リーズはどこにある？

生徒：ヨークシャーです。

Rogers 先生：ヨークシャーはどこにある？

生徒：イングランドです。

Rogers 先生：OK。では、どうやって自分を定義するかわかりますか。何が好き？

生徒：お料理です。

Rogers 先生：OK。・・・それはいいですね。言っていることがわかりますか。私たちはどんどん続けていきますね。国籍は定義づけとしてとても重要です。もし休暇で他の国の人々と出会ったら、「どちらのご出身？」と聞かれますね。「イングランド出身ですよ」とか「イングランドのリーズです」とかね。国籍は比較的新しい概念です。もしバンド (Bands) の人々に、どこのバンド出身か聞いたら、質問がわかってもらえないでしょう。「どちらのバンドのご出身？」「あー、私はファンキーバンドに属していて、・・・毎朝歌っているんですよ・・・」とか。

いやいや、私たちは気にしていないですよ。朝起きて、グループ内にいる。私たちは自分が誰であるか考えたり、特別なベースボールキャップをかぶる必要はない。問題ではないのです。それは私たちが理解する概念ではない。部族 (Tribes) についても同じです。西暦 43 年にローマ人がイングランドに侵入したとき、イングランドにはいくつかの部族がいた。そしてローマ人は彼らが誰だかわからなかった。イングランドの部族を分類し、名前をつけたのがローマ人だった。彼らがそこにいた人に「どの部族に属すのか」と聞くと、「わからない。向こうの方に住んでるんだ」という返事であった。「どの部族に属すのか」「わからない。ズボンをはくんだ」「よし、部族のリーダーは誰だい？」「むこうにいる Don Diggle Brigettes だよ」「ああ、彼は Brigantes ですか。書きとめて下さい。」気にしたこともなかったのだから、彼にはわからなかった。グループのこういった種類の名前はまったく現代的な発明なのです。

王国 (Kingdom) の時代になって、人々は自分自身をイングランド人だとかフランス人だとかスペイン人だとか認識するようになります。・・・歴史上初めて人々が自分自身を認識するのは。人は自ら自己を認識したのか、または他者から告げられたのか。これは重要です。なぜあなたが自分をイングランド人だと認識し始めたかを知る必要があるからです。私はイングラン人だ。結構でしょう。立派だ。それはどんな意味を持つ？ フィッシュ・アンド・チップス。すばらしい。コロナクション通り。何でもいいですよ。私はサッカーが好きですよ。もし彼らに尋ねられたら「ようこそ、私はイングランド人です」と言うだろうね。もし私が君に尋ねたら、君は何と言う。自分がイングランド人だと君は自分で言うのかな？ 誰かに無理強いされているのかな？ 君は自分をイングランド人と認識していますか？ それはたいへん重要です。この問題にはまた後で戻りましょう。いいですね。

How are we organised - Kingdoms

- How big is the group?
Millions of people form Kingdoms.
- What are the sub groups?
Regions are how we divide up a Kingdom
- Would they have the possibility of meeting all the other members?
No because people live all over the country and have their own jobs to do. They don't have time to meet ^{that many} people.
- How is the king helped in his organising?
He has helpers like lords and knights to help spread the word he can also communicate by reading and writing.
- Do the members think of themselves as members of a group or is this identity imposed on them?
The members identify themselves as ~~English~~ which Kingdom they are from.

やがて、王国が進歩し、世界中に拡大するにつれて、何かが起こります。王国の中のいくつかはローマ、ギリシア、中国のような帝国になります。大きな帝国です。そして世界の本質を変えるようなことが起こります。

生徒：世界大戦。第1次世界大戦です。

Rogers 先生：いやいや、違います。私たちは、風変わりなイタリア人がおかしい考えを抱いたのを知っています。彼は、もしヨーロッパを出て、西に航海したら、インドに着くだろうと考えた。彼は世界が丸いと信じていた。彼はヨーロッパ中で笑いものになり、人々は彼が愚かだと考えた。もう少しで彼は投獄されることだった。彼は3隻の船でリスボンを出航したが、彼のやろうとしていることを嗅ぎつけた船員たちは不安になった。そして彼らはおびえた。世界の端から落ちてしまうと考えたからだ。まじめな話だよ。そして彼らは船長をつかまえて、マストからつるし、ヨーロッパへ戻る寸前だった。その時、マストのてっぺんにいた誰かが言った。「おい、陸地だぞ。」人々は「オー」と声をあげ、考えた。インドに着いたと考えた。その後すぐ、彼らは自分たちがインドにいるのではないと気付いた。新しい大陸に行き着いたのだ。馬鹿げたことをやらかすのはこういった人たちなんだね。アメリカに到着したんだね。

その時から、スペイン、そして後にイングランド、フランス、オランダやその他の国々が船を送り出し、世界を探検した。そしてゆっくりとアフリカ、アメリカ大陸、オセアニアの一部、アジアの一部などを我々の植民地にしていった。帝国 (Empires) の時代はコロンブスのアメリカ大陸探検で始まり、ヨーロッパ人は世界中を植民地化することに目の色を変えた。さあ、「帝国 (Empires)」の時代に進みましょう。最初の問題は、「最大の帝国はどれくらいの規模だっただろう。そして誰が最大の帝国を持っていたのだろう。(How big is the biggest group?)」ということです。ダニー？

生徒：大英帝国は、どれくらい大きかったんですか。

生徒：世界の4分の1ぐらい？

Rogers 先生：すばらしい。世界の4分の1。第1問は、世界の4分の1。大英帝国だ。一時は世界の4人中1人が英国人だった。彼らは不運だった。大英帝国が従えていたのは何かな。第2問目です。「帝国は何を従えていたのだろう？(What are the sub groups?)」

生徒：国家です。

Rogers 先生：国家、いいですね、それが第2問の答えです。簡単でしょ。では第3問です。「誰がグループを支配しますか？(Who controls the group?)」ブランドン。

生徒：女王です。

生徒：皇帝です。

Rogers 先生：皇帝または女帝、いいですね。もし皇帝や女帝がいて、帝国を支配している国家に君主がいなければ、国王、女王、皇帝、女帝、誰が帝国を支配するのでしょうか。

生徒：政府や議会です。

Rogers 先生：よろしい。国家の政府です。後のフランスの場合、国王や女王はいませんでした。首相かフランス政府の大統領でした。女帝、皇帝、国家の政府。

次は第4問です。「もし君が1925年の大英帝国の人間だったら、どれくらいの選択ができるだろうか (How much choice do the members of the empire have in being members of the group?)」、グレース？

生徒：あんまりないと思います。なぜって、世界各地に侵略していて、人々はそれに参加させられていて・・・。

Rogers 先生：すばらしい。すばらしい答えだね。彼らは様々な武器を持っていた。我々が植民地化した土地の人々にはそんなものはなく、槍があったぐらいで、我々の帝国に入ることを同意しなければ、勝ち目はなかった。最後の質問は誇りの問題だ。第5問です。「帝国の人々は帝国にどのくらい誇りを持っていたか？(How proud would member of the imperial nation be of their empire?)」ということです。大英帝国の質問に答えてくれたのは誰だったかな。

生徒：うーん・・・。

Rogers 先生：君、どれくらい大きいか言ってくれたよね。私たちが英国国民だと言ったのは誰？ロン、君だったかな？

生徒：・・・。

生徒：・・・。

How are we organised - Empires

- How big is the biggest group?
- What are the sub groups?
- Who controls the group?
- How much choice do the members have in being members of the group?
- How proud would members of the imperial nation be of their empire?



Rogers 先生：君だったね。英国民という単語を口にするのはどれぐらい嬉しかった？ 君の中に光り輝く小さな魂がある、そうだろ？

生徒：それほどでもないけど。・・・。 何百年も前の人たちのことでしょ、僕にはあんまり関係ないし。

Rogers 先生：家族じゃないかい？

生徒：・・・。

Rogers 先生：君の家族だよ。

生徒：たぶん、誰も僕とは関係ないんじゃないかな。

Rogers 先生：誰かは家族かもしれないよ。

生徒：一人ぐらいはそうかもね。

Rogers 先生：5代前まで遡れば、祖父母は何人になる？

生徒：・・・。

Rogers 先生：3人？

生徒：・・・。

Rogers 先生：2人の親、4人の祖父母、8人の曾祖父母、16人、32人。帝国を築いた人がいる可能性は32人だね。

生徒：でも、500万人中32人です。

Rogers 先生：帝国はたくさんあります。

生徒：・・・。

Rogers 先生：それは第二次世界大戦以後のことです。少し戻りましょう。私の祖母は第二次世界中、インドの一地方にいました。チュリス。

生徒：何て言うか・・・英国民を・・・誇りに思っているっていうか、誇りに思っていないけど・・・英国は多くの人たちを抑圧しました。

Rogers 先生：それは帝国の問題ではありませんよね。ええ、君は正しいです。モハメド・ファラー（アフリカ系英国人の陸上選手）はどうですか。モハメド・ファラーもすべてを成し遂げました。胸がいっぱいになりますね。彼は優勝しました。信じられないことに、ええ、ツール・ド・フランスで自転車選手が優勝し、マレーは金メダルを獲得したり、USオープンで優勝します。

生徒：違います。

・・・複数の生徒の声・・・

Rogers 先生：なぜ選手をオリンピックに送るのですか、自分の国家になにかしらの誇りを持っていないならば。

生徒：・・・中国はおそらく・・・について自慢するだろうね。

Rogers 先生：うーん、そうですね。考えを変えて、通りでユニオン・ジャックを振っている150年前の人々まで遡る必要があります。兵士たちはインドを征服するための航海へ出発する船まで行進しています。息子たちがインド人と勇敢に戦うことをどれほど人々は誇らしく感じたことでしょうか。これが第4問の選択の余地のない人々との違いです。我々は選択の権利があるし、それを大事に思っている。私はイングランド人であり、それを誇りに思っている。自分の国と血縁関係に誇りを持っているし・・・。

生徒：ヨークシャーにではなく。

Rogers 先生：いくぶんヨークシャーにも。ええ、それは同じことです。それは同じ動機だし、同じ感情です。もしあなた方がヨークシャーに誇りを持っていれば・・・。

生徒：・・・。

Rogers 先生：君はヨークシャーが・・・何ですか・・・イングランド？

生徒：僕はヨークシャーがイングランドより立派だと思います。

Rogers 先生：そうですか。私が話していることとまったく同じです。君は自分の出身地に誇りを持っているのです。

生徒：でも僕はイングランドは好きではないです。

Rogers 先生：・・・大切なことは、この時代、人々は自分の帝国をととてもとても誇りに思っていたということです。近頃は・・・むしろ問題ですね。それは良いことでしょうか、それとも悪いことでしょうか。誰にもわ



かりませんね。最後の質問について、冊子に記入して下さい。統治、大英帝国。大英帝国が世界を統治する！

Rogers 先生：いいですか。第二次世界大戦を、あなた方は、征服という観点から、国民国家による帝国建設の最後の試みと見ることができます。たとえばドイツは全ヨーロッパを征服した。日本は東アジアの多くを征服した。太平洋の島々に帝国を建設する試みがあった。英国やフランスは自国の広大な帝国を他国の帝国から守ろうとしていた。愚かですよ。帝国の建設？のちに5千万の人々が亡くなるのです。そして、協力し合う方がいいと気づき始め、国連が生まれます。イラスト年表の「国際機関 (Multi-national Organization)」の時代に進みましょう。第1問目です。「国連はどのくらいの規模でしょうか。(How big are these groups?)」どれくらいの大きさか言ってみて、ロン。

生徒：世界全体。

Rogers 先生：ありがとうございます。第1問の答えは世界全体と考えていいでしょう。全地域です。ASEANは一地域だし、EUも一地域、ヨーロッパですね。国連は全世界です。最大の組織です。「こういった団体の下部組織は何でしょう？(What are the main sub groups?)」これが第2問目です。モリー。

生徒：わかりません。

Rogers 先生：質問をもう少し考えてごらん。

生徒：国家ですか？

Rogers 先生：その通り、国家です。それが第2問の答えです。では、第3問は大切な問題です。一体なぜ私たちは国連、EU、NATO、そして英連邦に属しているのか、「それらは何のためにあるのでしょうか？(What are they concerned with?)」これらの人々やこれらの組織に何を望みますか。どう思いますか。

生徒：平和を望みます。

Rogers 先生：平和、いいですね。何をするために？

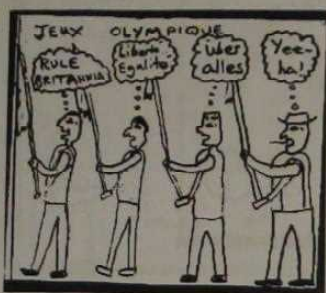
生徒：・・・

生徒：・・・戦争に影響を受けないように。

Rogers 先生：なぜそうするのか？・・・なぜ領土を拡大するのか？

生徒：貿易です。


How are we organised - Empires



- How big is the biggest group?
A Quarter of the world.
(The british empire)
- What are the sub groups?
Countries.
- Who controls the group?
The emperor or empress ~~and s~~
or the government if the country does not have a monarch.
- How much choice do the members of the empire have in being members of the group?
They didnt have any choice because they were born into it.
- How proud would members of the imperial nation be of their empire?
Very because their empire was successfull and ruled ~~over~~ over people ^{they} strong and proud.

How are we organised - Multi-national Organisations

- How big are these groups?
- What are the main sub groups
- What are they concerned with?
- Can members of the sub-groups (nations) change membership to another sub group (nation)?
- How easy would it be for sub groups (nations) to leave the group?



Rogers 先生：貿易をすることはたいへん重要です。

生徒：・・・。

Rogers 先生：お金です。お金は何を生みますか？

生徒：利益です。

Rogers 先生：お金はみんなを幸せにしますか？ もしみんなにあげたら、幸せになりますか？ 君はどう？

笑うのは止めて、気にしないで。その通りだね、君は幸せだね。

生徒：現在、我々は核兵器を持っていて、また戦争があったら、いたるところで・・・。

生徒：みんな死にます。

Rogers 先生：ええ、だから平和は貴重なんだね。現在、どちらが大切でしょう？ 平和ですか？ 核戦争が我々を悩ませます。平和、貿易、経済的幸福、富。第3問について冊子に書き込みなさい。とてもいいですね。本当に感心しますよ。では、次の問題です。第4問目は「私たちは国籍を変えることができますでしょうか？ (Can members of the sub-groups(nations) change membership to another sub group(nation) ?)」です。例えば、オーストラリアではどうなっているかな。オーストラリア人はどんな人たち？

生徒：・・・。

Rogers 先生：オーストラリア人の特徴は？ 何でオーストラリア人だと分かる？

生徒：アクセントです。

Rogers 先生：アクセント、いいね。

生徒：・・・。

Rogers 先生：アクセント。ローラ？

生徒：もしそこで生まれて、長い間そこに住んでいたら。

Rogers 先生：グレースは？

生徒：その人は国民で、そこで働き、その国のために財産を生み出します。

Rogers 先生：エドワードは？

生徒：・・・。

Rogers 先生：私はオーストラリアの先住民を知っていますが、彼はラグビーが下手です。彼はトランペットが上手です。ラグビーは下手だね。

生徒：彼は Fosters Gold を飲みます。

Rogers 先生：そうかもね。

生徒：金を持っています。

生徒：オーストラリアのパスポートを持っています。

Rogers 先生：ありがとう。オーストラリアのパスポートを持っている。どうやって手に入れるのかな。申し込むんだよね。私たちが持つオーストラリア人のイメージは白人です。それは正しくない。オーストラリアにはあらゆるタイプの人たちがいます。ベトナムからやって来て、現在オーストラリア籍を持つ人たち。アメリカでも同様だ。アメリカ人を見てみよう。アメリカ人って誰のことだろう。白人ですか？ いや、そうではない。黒人ですか？ そうかもしれない。ひょっとしたら、ヒスパニア系？ ベトナム人？ そうかもね。中国人、日本人。それは変化するグループであり、変化する国民だ。私たちは国籍を変えられますか。(Can members of the sub-groups(nations) change membership to another sub group(nation) ?)

生徒：はい。

Rogers 先生：中世には、もしあなたが誰かのところへ行ったら、「私は中国人になりたいです。」と言って、中国へ行ったら、あなたは殺されるでしょう。今なら、君はただパスポートを申請するだけだよ。

さあ、やっと、最後の5問目の問題として、「国際機関の中での国家の役割はどのようなものか？ (How far do government of the sub groups(nations) have to follow the lead of the big groups(multi-national organisations) ?)」について考えます。

生徒：はい。

Rogers 先生：ええ。もし中国が石油やガスの売値を自分で決めると言ったら、その価格はどうなるだろうか。

生徒：上がります。



Rogers 先生：ロシア人もガスの価格に関してはひどいね。それから、2002 年、アメリカのジョージ・ブッシュ大統領がイラクに侵攻した。侵攻していいですかって誰に聞いたのかな。

生徒：イラクです。

Rogers 先生：まさか。君、イラクに尋ねるの・・・。

Rogers 先生：誰に許可を得たのかな。

生徒：オーストラリア。

生徒：・・・。

生徒：違うよ。

生徒：ヨーロッパ。

生徒：ただ出かけて行って侵攻しちゃったんだよ。

Rogers 先生：大きな会議を開いています。よく報道されましたよ、大きな会議です。誰が出席しましたか。

生徒：バラク・オバマです。

生徒：・・・。

Rogers 先生：違います。

生徒：・・・。

Rogers 先生：違います。

生徒：いろんなところから来た・・・。

生徒：国連です。

Rogers 先生：私たちが変化しつつある状況の中で生きているということを頭に置いておく必要があるね・・・

国際的な組織は変化している。参加国の勢力基盤も変わっている。誰にイラクに侵攻するよう頼んだのかな。

生徒：・・・。

Rogers 先生：違います。

生徒：支援してくれる人たちに頼んだんだ。

Rogers 先生：いいえ。

生徒：・・・。

Rogers 先生：いいえ。

生徒：オーストラリア。

Rogers 先生：いいえ。

生徒：軍隊です。

Rogers 先生：違います。

生徒：イラクの隣の人たち。

Rogers 先生：いいえ。

生徒：インド。

Rogers 先生：いいえ。国家ではありません。

生徒：政府です。

Rogers 先生：違います。

生徒：・・・。

生徒：世界です。

Rogers 先生：その通りです。

生徒：・・・。

Rogers 先生：その部屋には 200 人の人たち、200 人の CEO がいることが明らかにされていなかった。

生徒：NATO です。

Rogers 先生：世界最大の企業の中の・・・。

生徒：・・・。

Rogers 先生：うーん、全然違うね・・・。

生徒：石油とか。

Rogers 先生：石油会社、ガス会社、鉄鋼メーカー、工学系の会社、コンピュータ会社などです。なぜならそれらの企業がイラク侵攻をビジネスを混乱させるものとするかどうかわかりたかったからです。

生徒：イラクは負けましたね。

生徒：・・・。

Rogers 先生：彼らはイラクを侵攻し、サダム・フセインは殺されました。そして、今は誰がイラクを再建して
いますか。

生徒：サダム・フセインです。

Rogers 先生：誰ですか？ おそらくその会議にいた侵攻に賛成した 200 の企業です。

生徒：でもなぜ国家を破壊しておいて、またそれを再建するのですか。

生徒：・・・。

生徒：自分が正しいと示すためだよ。

生徒：サダム・フセインが邪魔だったんだよ。

生徒：なぜイラクなのかな？

生徒：石油のため。

Rogers 先生：石油ですね、ありがとう。単にそのためです。それが世界の、そして国民国家ではなくお金を持
っている人の力なのです。国民国家は何兆ドルもの負債をかかえています。すべての国家がそうです。アメリ
カ、英国、彼らはお金を持っていません。すべて借りているのです。そうです、銀行、保険会社、石油企業、
彼らがお金を持っています。彼らが力を持っているのです。ケイティ。

生徒：他の国から借りることはできないのですか。

Rogers 先生：他の国の人たちや銀行ということ・・・

生徒：・・・。

Rogers 先生：基本的に、君たちや私か
らですね。もし君が銀行口座を持っ
ていれば、君は銀行を介して直接政
府にお金を貸すことになります。

・・・複数の生徒の声・・・

Rogers 先生：そして借金を清算するた
めにまたお金を借ります。それが現
在の英国に関しての問題点です。税
金から得たお金は、負債を維持して
いくのに必要なお金より少ないの
です。負債は多額です。今やろうと
していることはその差を減らすこと
です。それで警察官も雇えないし・・・
大変なことになっています。

生徒：他の国からもたくさん借金して
いるのですか。

Rogers 先生：何ですか？

生徒：僕たちも借金があるのですか。

Rogers 先生：国内外の個人、銀行、他
の国々、たぶん企業。

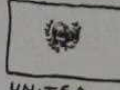

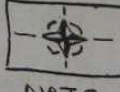
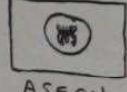
生徒：じゃあ、僕たちは他国に借金を
返済するためにお金を払っているの
ですか。

Rogers 先生：その通り！ 現実の世界
へようこそ！！ そう、それが君た
ちが住んでいる世界です。キャメロ
ンが担当する世界ではありません。
お金が動き回り、私たちが生き延び
なければならない世界です。あまり
まともとは言えないかなあ、私の話
は・・・。

・・・複数の生徒の声・・・

Rogers 先生：では、最後の質問につい

How are we organised - Multi-national Organisations

 UNITED NATIONS	 EUROPEAN UNION
 NATO	 ASEAN

- How big are these groups?
The whole world or areas of it.
- What are the main sub groups
Countries.
- What are they concerned with?
Trade, Wealth and peace.
- Can members of the sub-groups (nations) change membership to another sub group (nation)?
Yes you simply apply for a different passport.
- How far do government of the sub groups (nations) have to follow the lead of the big groups (multi-national organisations)?
Leaders of nations have to ask large companies if its O.K to do something because they need money.

て冊子に記入して下さい。この質問はみんなの生活にとって本当に根本的なものです。残念ながらね。そうです、国家のリーダーが・・・ 問うべき大きな要件です。

生徒：そして答えは・・・。

Rogers 先生：そうです！ いいですね。さて、プリントの年表に戻しましょう。先週の水曜日と今日の授業で、プリント年表の1段目の「人間はどのように組織されているか？ (How are we organised ?)」の行が終わりました。明日と木曜日は2段目の「人間はどうやって物資を手に入れたか？ (How do we get our stuff ?)」に行きますよ。プリント年表の1段目を通して見て下さい。だんだん複雑になっていくのが分かるね。ローラ、見えますか？

生徒：・・・。

Rogers 先生：我々にはコンピュータが必要だ。もし明日コンピュータが使えなくなったら、全世界が大混乱に陥るだろう。それを考えてごらん。君たちやご両親が持っているお金のほとんどが本物ではなく、バーチャルなお金です。それはどこかのコンピュータ内にあるのです。そのお金は物質として本当に存在してはいない。たいていコンピュータの中にあります。だから、私たちの集団が大きく、複雑になるにつれて、科学技術が集団を動かすために存在するのです。

生徒：もっとたくさんお金を印刷したらどうですか。

Rogers 先生：いいですか、もしどんどんお金を印刷したら、お金の価値が下がって、自滅します。なぜならお金は人が考えるだけの価値しか持たないからです。お金は他の通貨との関係で価値が決まります。どんどんお金を印刷したら、ユーロやドルに対しての価値は下がります。そして・・・を失うにつれて・・・。ここでの問題は君たちがお金とは財布に入っているものだと考えている点です。そうではありません。それはコンピュータの中の数字なのです。

生徒：そんなことはありません。

Rogers 先生：そうなんだよ。

生徒：なぜお金がお財布に入っているの？

Rogers 先生：私の財布に入っているのは少しの紙切れだけです。私たちが集団としてその価値を認めているから、お金の価値があるのです。

生徒：はい、僕たちは認めています・・・。

Rogers 先生：いいえ、聞いて下さい。見方を変える必要があります。とても難しいですね。本当に難しい。しかし、とても重要です。個人的観点から君たちがお金として捉えているものは役立ちません。

生徒：それって・・・？

Rogers 先生：お金は君たちが価値があると考えているものだね。もしたくさんお金を印刷したら、その価値を下げただけだ。どんどん印刷すれば、価値もどんどん下がってしまう。

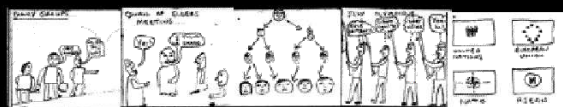
生徒：・・・。

Rogers 先生：次回から、そんなことを考えて見ましょう。さて、宿題についてです。冊子の「人間はどのように組織されているか？ (How are we organised ?)」の部分の「まとめの問題 (Summary Question)」について、考えをまとめ、記入しておいて下さい。ここまでの冊子の5ページ分をしっかりと参考にして下さい。考えることが必要ですよ。「わかりませんでした」なんて言ってもダメです。よく考えてね。自分の出した答えを読み直す必要もあるね。きっと、できるはずですよ。

生徒：いつまでにやりますか？

Rogers 先生：そうですね、来週の水曜日までにしましょう。今日はこれでおしまいです。

Development Through Time



- Are you a member of the United Nations?
- Was a man living on this island in 35,000 BC a member of the United Nations? Explain your answer.
- What has happened to our groups over time?
- At what point would a member of the group cease to have the possibility of knowing every other member?
- How have the possibilities of being able to communicate with every other member of the group changed over time?

【3日目（9月25日） 火曜日】

Rogers 先生：はい、座って、座って。では、始めましょうか。プリントの世界の歴史年表を見て下さい。私たちの集団が時間が経過するうちにだんだん大きく、より複雑になる物語が見えてきます。今日から考える年表の2段目のテーマもそれとたいへん密接なつながりがあります。

物質的なものと我々の集団の複雑さの関係はとても密接です。他の生物種は我々がするように社会的に進化することはありません。物を所有したり、使ったりする種もいくつかはあります。しかし、昆虫、蜂、蟻、シロアリのコロニーなどは、とても単純で社会構造も極めてシンプルです。一方、私たちの集団はたいへん複雑です。「一体、私たちはどうやって物を得てきたのでしょうか？(How do we get our stuff?)」それが2段目のテーマです。

では、時代を「バンド (Bands)」の時代から始めましょう。冊子の中のバンドのページを見て下さい。絵を見るとわかりますね、どうなっているか。どういう方法で人々は物を得ましたか。どうですか。

生徒：狩猟採集です。

Rogers 先生：狩猟採集、その通り。第1問 (How did these people get their stuff?) の所を書いておいて下さい。

では、第2問は論理的な質問です。「どんな状態の時、人々は物を十分に手に入れることができないのかな？

(In what conditions would they not have enough stuff?)」ブランドン、どう思いますか。

生徒：雪が降ったとか？

Rogers 先生：もっと論理的に考えて。雪はちょっと特殊な例だね。ジョン、どうですか。

生徒：うーん、どこかの場所で狩りをして、あんまり、とれなくて・・・。

Rogers 先生：いいでしょう、・・・もっとずっと単純な答えです。

生徒：干ばつです。

Rogers 先生：干ばつ、まあ、そうですね。作物が育たない時、人々は大地に種を蒔き・・・作物ができないと、作物を探したり、あさったりしに行きますか？ 麦を探しに遠征に行きますか？ その答は何かおかしいですか？

生徒：彼らは農耕をしていませんでした。

Rogers 先生：ありがとう。その通り。彼らは農耕をしていなかった。そう、しませんでした。では、どんな時に、十分食料がないだろう。

生徒：人が多すぎる時です。

Rogers 先生：うーん、違うね。

生徒：食べ物が見つからない時です。

Rogers 先生：ありがとう、食べ物が見つからない時ね。とてもシンプル、食べ物が見つからない時です。食べ物を見つけようとしても、十分に得ることはありません。十分に得ることができないのです。それは極めて明らかに思えるかも知れませんが、私たちが狩猟採集に頼るのをやめたか理由を説明することはとても重要なことです。食料が見つからなければ、困ったこととなります。食料をうまく調達できれば、やっていけます。

次の第3問目は、「どれぐらい食料の問題をコントロールできるか？(How much control did they have over their stuff?)」です。テストどうかな。

生徒：ぜんぜんダメだと思う、なぜって、食料がある場所もわからないし・・・。

Rogers 先生：その通りだね。ありがとう、コントロールできるか可能性はほとんどない。なぜなら彼らは留まっているから。獲物を捕まえる技術があり、それを見つけるのが上手であっても、実際にはコントロールできない。もし鹿の群れが移動したら、それは見えないし、・・・見つけられないよね。

では最後の第4問目です。協力についての問題です。「どうやって彼らは協力するのだろうか？(How did they cooperate to get their stuff?)」です。

生徒：ひとりひとりに違った役割を与えるとか・・・。

Rogers 先生：どんな？

生徒：たくさんの人に・・・させる。

How do we get our stuff? - Bands

- How did these people get their stuff?
- When did they not have enough stuff?
- How much control did they have over their stuff?
- How did they cooperate to get their stuff?



Rogers 先生：言いたいことは、たぶん、分け合うということかな。もし誰かが採集に出かけて、なにか食べ物を持ち帰ったら、それを分け合う、・・・分け合うことは人間社会においてとても重要です。ライオンの群れでは一番先に獲物を食べるもの、2番目に食べるものといった確固たる序列があり、もしオスが獲物を仕留めたら、そのオスが最初に食べ、他のものは待たなければならない。いいですね。

さて、時代を次の新石器時代（「Tribes の時代」）に進めましょう。新石器時代が始まると、生活環境が大きく変わります。第 1 問目は「人々はどうやって食料を手に入れたか？（How did these people get their stuff ?）」です。チュリスどうかな。

生徒：農耕とか・・・で

Rogers 先生：よい答えです。もう少し何かありませんか。

生徒：他には何も思い出しません。

Rogers 先生：誰か他に答えられる人はいませんか、農業と・・・。

生徒：狩猟です。

Rogers 先生：狩猟。そして採集も少しあるね。でもまだそこらへんにあるものだね。森の動物、林の果樹、でも重要性が増すのは農耕です。では、第 2 問ですが「農耕が主要だと、どんな時に食料不足が起きるか（In what conditions would they not have enough stuff ?）」です。

生徒：干ばつです。

Rogers 先生：何が起こる？

生徒：・・・。

Rogers 先生：干ばつだけですか。

生徒：作物が枯れちゃった時です。

Rogers 先生：ありがとう、作物が枯れた時や動物が死んだ時。それは病気かもしれなし、干ばつかもしれない、干ばつは大きな脅威だ。作物が枯れ、動物が死ぬ時、人々の食料は？ チュリス？


生徒：農耕をやっているのだからたくさんあります。でももし干ばつがあったら、十分にはありません。

Rogers 先生：君の答えは第 3 問目の「人々はどのくらい食料のコントロールができたのか？（How much control did they over their stuff ?）」と関連しているね。

生徒：・・・作物の栽培を管理すること・・・。

Rogers 先生：・・・集団の中で？ ダニー？

How do we get our stuff? - Bands



① How did these people get their stuff?
Hunting and gathering.

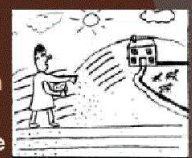
② In what conditions would they not have enough stuff?
When they can't find enough.

③ How much control did they have over their stuff?
Very little control they can't control where the animals they want to hunt go.

④ How did they cooperate to get their stuff?
They gave people different jobs depending on their strengths and skills. They would share food.

How do we get our stuff? - Tribes

- How did these people get their stuff?
- When did they not have enough stuff?
- How much control did they have over their stuff?
- How did they cooperate to get their stuff?
- What specialists might have been in the tribe?



生徒：・・・を使う時、より管理ができます。

Rogers 先生：ええ、バンド (Bands) よりもちょっと管理ができます。少しですがね。自然はまだ大きな脅威であり、自然を支配することはできません。・・・そして人はバランスを手に入れました。このことは人口増加を説明できます。

人口は・・・増えていて、そして、実際、私たちが環境を支配する理由の一部です。もしあなたが1人で畑を耕しているのなら、ひとつの畑でひとつの作物を栽培する方が、ずっと効率的です。ひとつの畑でいくつかの違った作物を栽培するよりもね。・・・小麦、大麦、オーツ麦、にんじん、ジャガイモ・・・もし君が小麦畑をやっていたら、君の食生活はどんな感じかな？

生徒：そんなによくないです。炭水化物みたいなものを主食にしているわけだし・・・。

Rogers 先生：そう、あんまりよくないですよ。・・・いつも同じものを食べるなんてね。どうやったら、もうちょっと食事をもう少し多彩にできるだろうか？ ケイティ。

生徒：他の農民と交換するとか。

Rogers 先生：いいですね。取引ってこと？

生徒：いいえ、取り替えるんです。

Rogers 先生：取り替える、ああそうだね。

生徒：分け合うんです。

Rogers 先生：取り替える。分け合う、そうだね、取り替えて分け合う。いいね、取り替える、分け前を取り替える、他の人の分け前とね。最後の第4問目の「人々は食料を手に入れるためにどのような協力をしたか (How did they cooperate to get their stuff?)」の答えがそれです。そういうわけで交換は大きな村で生活する助けとなるのです。農耕をする人が多いと、より多くの、さまざまなものが得られる。だから可能性も広がる。豆も手に入るし、小麦も得られる、牛も手に入る。交換によって、いろいろな食べ物が得られます。とても複雑になります。交換の問題点は何でしょう？ グレース。

生徒：もし交換をしていくと、誰か、何かをもっと・・・ちょっと、財産的価値みたいなものがでてくるって言うか・・・。

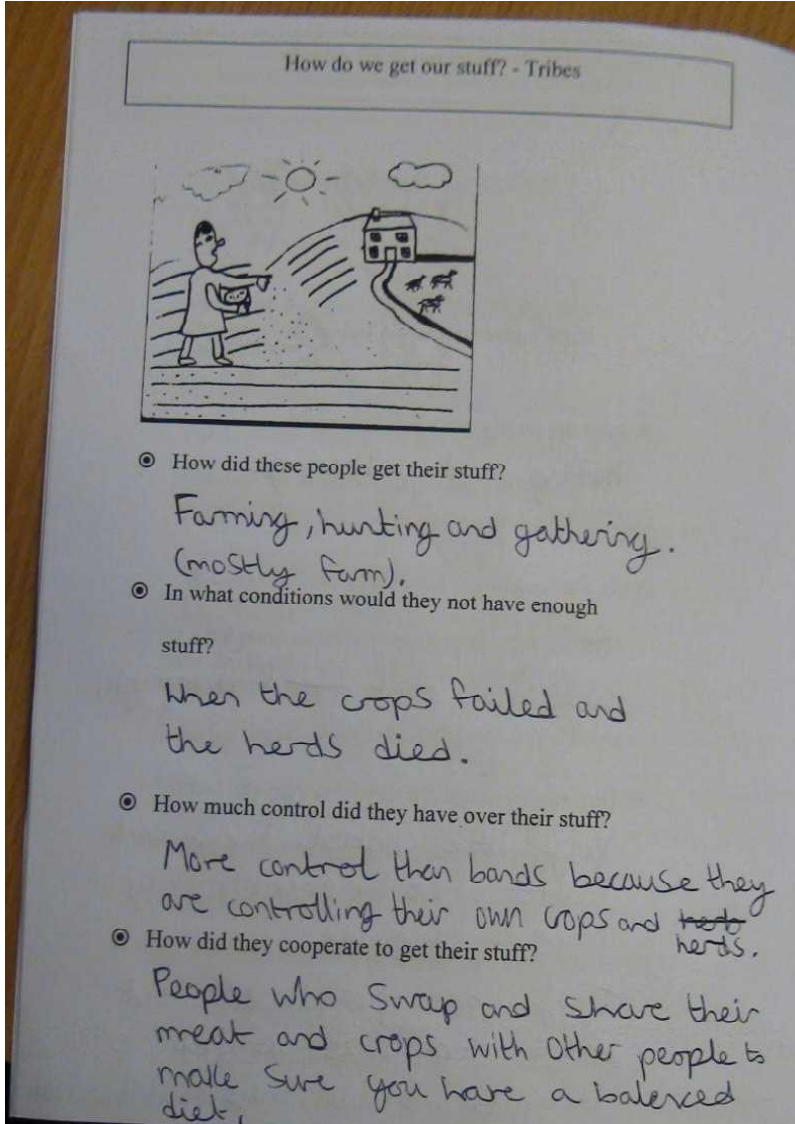
Rogers 先生：価値ですか？

生徒：はい、より価値が出てきて、どれくらい価値があるかを知るのはむずかしいけど・・・。


Rogers 先生：いいでしょう、考えていきましょう、私は歴史の授業をしましたが、みなさんも私に教えてくれたことがありますよ。同種のものとの交換ですね。私たちが必要とするものは価値を意味する何かであり、それを私たちは通貨として使用します。これは本当に重要です。なぜなら交換は村においてはたいへん単純で、いったん都市に入ったら、それは実に複雑になるからです。その結果、かれらは価値を持つしるしを発達させました。価値を持つトークンとは何でしょう？ ヘンリー。

生徒：経済です。

Rogers 先生：経済。いいですね。お金は価値のトークンです。硬貨はかなり最近のもので、初期のお金の形は異なっ



How do we get our stuff? - Tribes



● How did these people get their stuff?
Farming, hunting and gathering.
(mostly farm).

● In what conditions would they not have enough stuff?
When the crops failed and the herds died.

● How much control did they have over their stuff?
More control than bands because they are controlling their own crops and herds.

● How did they cooperate to get their stuff?
People who swap and share their meat and crops with other people to make sure you have a balanced diet.

ていました。お金だけが価値のトークンだと考えないで下さい。そうではないからです。それは交換をより直接的にするのにシンプルな方法です。私はここに来て、自分の技術をトークンと交換し、そのトークンを他のもの、家や食事や衣類との交換に使用することができます。この価値を持つトークンの制度を導入した都市社会を複雑化するために、そうでなければトークンはうまく機能しないからね、人々はどれだけの豆が、どれだけのパンやなにかに相当するかを見きわめることに全人生を費やします。ではどうやって人々は・・・を手に入れたのか？ それを、イラスト年表や冊子に示した「王国 (Kingdoms) の時代」の絵です。この時代になると「人々はどうやって欲しいものを手に入れたんだろう (How did these people get their stuff?)」これが、「王国の時代」の第1問目の質問です。

生徒：・・・。

生徒：彼らはものを価値があるトークンと交換します。

Rogers 先生：それは何と呼ばれますか。あなたがトークンを交換する時、あなたはそれを何と呼びますか。

生徒：「買う」です。

Rogers 先生：そう、彼らはそれを買った。ありがとう。それが私が求めていた言葉だ。彼らはたいていそれを買った、いつもではないけどね。彼らはそれを買った。第1問目は、価値を持つトークンで買った。そして自分自身でまだ作るものもあった、ということですね。いいね、

さあ、第2問は「何が本当に大切なものなのか？ (What stuff is really important?)」ですが、これは実はとてもわかりやすい。自分で答えられますよ。あなたの・・・はどうやって・・・そのほとんどは人々にとって大切ですね。それについて考えてみて。よさそうだね。書いてごらん。そういうわけで彼らは死んだり、凍えたりしないね・・・。何で死なずにすむのでしょうか。それは・・・。同じことですね。

生徒：家を買って、そして・・・。

Rogers 先生：どこに住んでるかによって、家を借りる人もいますね。彼らはたいてい自分で作ったんだ。私たちは何を持っている、サム、どうかな？

生徒：・・・と飲み物です。

Rogers 先生：よさそうだね、他には、食べ物とたぶん飲み物？ ジョージ？

生徒：住居です。

Rogers 先生：住居。

生徒：・・・使う人の価値・

Rogers 先生：いいね、それは食べ物かな？

生徒：はい。

Rogers 先生：食べ物とトークン、いいね。

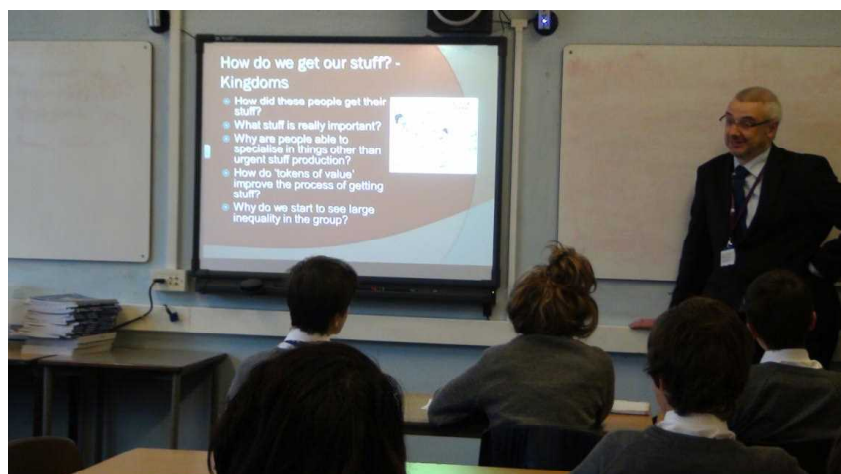
さあ、第3問目は「なぜ必要最小限のもの以外のものを作る専門家が現れたのか？ (Why are people able to specialise in things other than urgent stuff production?)」ということです。これは人類の発展のためには大変に基本的なことです。バンド (Bands) の時代には、すべての人はものの生産と関わっている。朝起きて、食べ物を見つける。食べ物が見つかったら、彼らは道具、例えば狩猟用具なんかの手入れをするかもしれない。すべてのものが手作りです。部族 (Tribes) の時代には、皆が畑を耕し、裏庭で何かを栽培する。みんなのご両親で食べ物を作ることに従事している方は、実際どれくらいいますか。

生徒：シェフとかですか。

Rogers 先生：シェフは食料生産に従事しているとは言えないよ。シェフは食品の形を変えている。生産ではありませんね。

生徒：農業とか。

Rogers 先生：農業・・・農業はそうだね。



Rogers 先生：誰かご両親が製造業に従事している人はいますか。おもしろいですね。これが現代社会です。私たちは国内でものを作っていない。生産していない。緊急に必要な製品以外を専門とする人たちを除けば、農民はいるし、何かを作っている人もいます。いくつかの王国 (Kingdoms) においてさえ、これは人々が自分の食料をつくらなければならない負担から解放される時代の最初の瞬間です。これは彼らにとって一大事です。もし自分で自分の食べるものを作るのならば、明け方に起きて、畑で働き、すっかり暗くなるまで働いて、床につくのです。そして、次の日も同じことをし、その連続です。他のことにあてる時間はまったくありません。発展はあるけれど、とてもゆっくりです。専門家がなくて、何かを考える時間もなく、それについて話し合う人もおらず、ただ起きて、耕し、そして寝る。起きて、耕し、寝る。

都市においては、それはむずかしい。なぜなら、突然あなたは農場で働く必要がなくなる。あなたが所有し、他の人が価値を認めるものを、何かと交換できるからです。このおかげで私たちは社会の中で生きていけるということはわかっています。頭から離れませんね。あなた方も、あなた方の親も持ち、私たちも銀行などにくらか持っています。価値を持つトークンが活躍する王国 (Kingdoms) です。交換の制度が大いに変わってきています。お金の重要性はあなたがそれをため込むからではなく、お金が人を専門家にしてくれることです。だから都市において、専門家が生まれます。蹄鉄を作る人、弁護士、教師、司祭など、何かを専門とする人たちです。彼らは食べ物を作る必要がありません。彼らはトークンを稼ぎ、それを生きていくのに必要な食べ物と交換します。

価値のあるトークンは世界を作っている。それがなければ、世界は大混乱で、私たちはみな大地を耕しながら、村に住んでいる。進歩はありえません。私は歴史を教え、トークンを得て、食べ物を買うに行く。いいですか。

生徒：はい。

Rogers 先生：では、第4問の「“価値のあるトークン”はものを得るのにどのくらい大切か？ (How do 'tokens of value' important the process of getting stuff?)」について答えて下さい。

生徒：・・・。

Rogers 先生：よく考えて下さいよ。先ほどの部族 (Tribes) の時代について考えた時には、私たちは交換と取引について話し合いました。どれくらいの豆が小麦に対して相当か、何袋の小麦が牛の価値に相当か、豚2分の1頭が羊4分の3頭分、それは公正な取引か、よくわかりませんが・・・。でも、いかにお金もものの交換を簡単にしてくれるかや、交換の問題点について説明できるよう考えて下さい。交換の問題点は何ですか。お金がない時代は、どうやってものの交換を行いますか。それについて話し合わなければいけません。・・・あなたの持っている何を人は受け取るのでしょうか。何が欲しいですか。ものどもの取り替えには時間が必要で、それは時間がかかり、非効率的です。その意味で、価値のあるトークンの出現は革命でした。

では、次は最後の第5問目です。「なぜ、この時代に人々の間に大きな不平等が見られはじめるようになったのでしょうか？ (Why do we start to see large inequality in the group?)」という問題です。私たちは貧富の差のような事態が存在することを理解していますよね。こういったことは良きにつけ悪きにつけ、正しかろうと間違っていようと、我々はこういった問題をどこか絶対的で、恒久的なものと考えています。そして私たちはこの問題が人類の心の中ににあるものだと考えることはできません。人間が作り出した概念です。貧富は実は表裏一体です。あなた方はそれが絶対的な状態だと考えますが、実はそうではありません。相対的なものです。バンド (Bands) の時代には、誰が金持ちでしょうか？ ステファニー。

生徒：・・・。

Rogers 先生：そう？ 彼は一番のお金持ち？ なぜ彼が一番のお金持ち？ どうやって定義しますか。

生徒：彼は唯一の・・・

Rogers 先生：なぜ？

生徒：・・・。

Rogers 先生：彼は良い棒きれを1本持っている。君は2本持っていて、金持ちだってこと？ すてきな棒きれを2本持っているから、バンド (Bands) の中のビル・ゲイツ的存在だ。本当にすてきな棒きれがある、すばらしい。もしバンドの他のみんなが、君の棒きれをうらやましく思ったら、どうなるだろう。

生徒：刺されちゃう。

Rogers 先生：それはちょっとひどいね。

生徒：盗む。

Rogers 先生：なぜ盗むの？

生徒：・・・。

Rogers 先生：君が・・・がその棒を手に入れるところを見たら、それは難しいことではないよね。彼は 1 本すてきな棒を手に入れ、私も自分用に 1 本見つける。さあ、1 本手に入れた。・・・すてきな棒と同等の価値がある。良くて高価なものと貧弱なものを区別するのはかなり困難だね。

部族 (Tribes) の時代においては、もし家と畑を持っていれば、そしてそれは他人より少し大きな家でちょっと広い畑だとしても、あなたは自分自身を大富豪であるとは必ずしも考えないでしょう。大したことはないです。価値のあるトークンは富を得るためになんの役に立つでしょう？ 何をしてくれますか？ ダン、どうですか？

生徒：どれくらい持っているかを定義します。

Rogers 先生：どんな点からですか？

生徒：うーん、どれくらい豊かかとか貧しいかを定義するみたいな感じです。

Rogers 先生：どうやって豊かさと貧しさの程度を計るのですか？

生徒：どれくらい所有しているからです。

Rogers 先生：それでは何をですか？

生徒：・・・。

Rogers 先生：どれくらいお金を持っているということをどうやって知るのですか？

生徒：数えます。

Rogers 先生：数字ですね。財産に数値的な価値を与えるわけだね。自分は X という額を持っている、それで自分の豊かさだ。彼は Y という額を持っているから、それが彼の豊かさだ。

生徒：・・・。

Rogers 先生：価値のあるトークンだね。

生徒：どうやって・・・。すべての人が同じ量のものを手に入れませんか。

Rogers 先生：彼らはものを誰かと交換しますね。ブランドン。

生徒：大変ですね。ものを交換できれば幸運だけだ。

Rogers 先生：そうですね。トークンを使って他にどんなことができますか。たとえば一握りの硬貨があったら、それを使いますか。どうすればいいですか？

生徒：蓄えます。

Rogers 先生：蓄えるの？ 蓄える。家に貯めておく。それが得意なら、もっと貯められる。蓄えれば蓄えるほど、豊かになる。もし家がいっぱいになるほどの硬貨を残して、死んだらどうなるかな。硬貨はどうなっちゃう？

生徒：子どもに渡ります。

Rogers 先生：そうだね、子どもがそれをもたらす。財産を引き継ぐ。代々続くと、お金持ちと貧乏人の間の差はどんどん大きくなる。

・・・複数の生徒の声・・・

Rogers 先生：いいでしょう、もう最後の質問に答えられますね。冊子に書き込んで下さい。数値的な観点から説明して下さい。持っているトークンの数で、あなたは豊かにも貧しくもなる。ビル・ゲイツはたくさんトークンを持っている。

How do we get our stuff? - Kingdoms

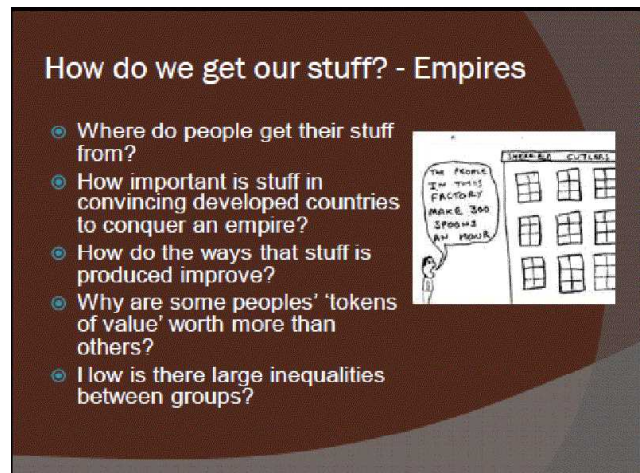
How much for these black shoes?
I'll take three tokens
YE OLDE MARKET

- How did these people get their stuff?
They bought it with tokens of values.
But some things they made themselves.
- What stuff is really important?
Shells, Clothes, Food and water. Tokens of value.
- Why are people able to specialise in things other than urgent stuff production?
Because people are know able to exchange tokens of value for things we need to survive like food.
- How do 'tokens of value' improve the process of getting stuff?
Unlike bartering or swapping tokens of value gives a definite value for items. Swapping items means you always share to work out how much of one item another is worth tokens of value.
- Why do we start to see large inequality in the group?
Because we can put a numerical on wealth and compare people to see who is rich and poor.

They don't need to produce their own food.

生徒：深刻な問題ですね・・・。

Rogers 先生：さて、帝国（Empires）の時代になると、どうだろう。1492年以降だね。状況は王国（Kingdoms）の時代とほとんど同じままでした。しかし、その時代の終焉に向けて、イングランドでは大きな変化が起こります。それは初めにイングランドで、その後フランス、ドイツ、アメリカ、イタリア、スペインと続き、その後、オーストラリアや日本などの地域に及び、最後に産業化の時代に加わった中国やインドへと拡大しました。いわゆる、「産業革命」です。産業革命は我々がものを手に入れる方法を大きく変えてしまいます。それ以前、人々は家でものを作っていた。靴を作るならば、それを家で作り、家の前で、あるいは市場の露店で売った。肉屋ならば、家でそれを売りました。布を織るならば、家で作業しました。それから、やがて、工場での生産へと移行します。今でも、通りをずっと行ったところに一軒あるでしょ、カッター。



生徒：・・・家の中でもものを作っている人たちはそこに住んでいるからそうしているんですよね。

Rogers 先生：それは何を作っていたかによるね。

生徒：もし肉屋だったら。

Rogers 先生：もし肉屋だったら、皮を剥いたりすることはひどく汚れるし、不潔だね・・・。中身をこそげとったり、化学薬品につけたり、布を染めるのも汚くなるよね、・・・ Beamish へ行ったことはありますか。

生徒：あります。

Rogers 先生：・・・お城と古めかしい店がありますね。

生徒：ちいさな汽車も。

Rogers 先生：ちいさな汽車ね。たいていの店は私たちが考える最初のタイプのものです。私たちはその店に行き、品物にお金を払う。人々は店で品物を手に入れようになり、品物は工場で作られる。帝国の時代の最初の問題は「人々はどこでものを手に入れたのか？（Where do people get their stuff from?）」です。

この続きは木曜日にしましょう。とても大切な問題です。ボードには何がありますか。Homer Simpson のとてもひどい図ですね。

生徒：そんなことはありません。

Rogers 先生：実はそれは地図なんです。何の地図かな。

生徒：広場です。

Rogers 先生：いや・・・違います。

生徒：・・・。

Rogers 先生：イタリア、違います。

生徒：ラゴスです。

生徒：アフリカ？

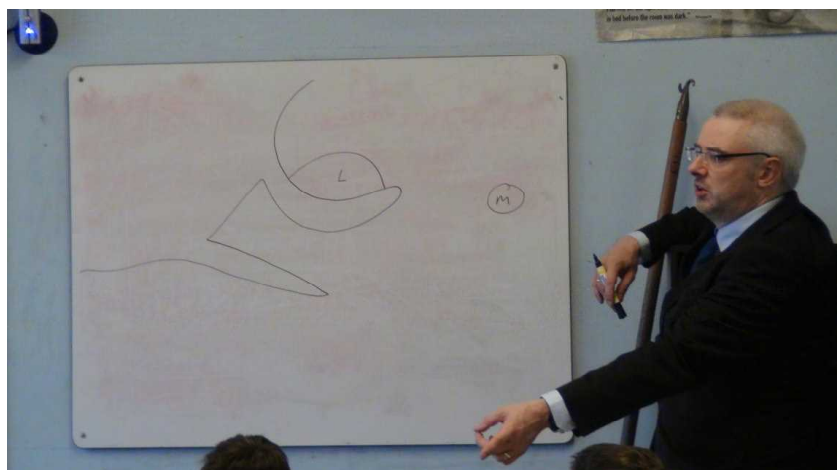
Rogers 先生：イングランド内ですよ。

生徒：ロンドン。

Rogers 先生：ロンドンではありません。近いですが。

生徒：ヨークシャーですか。

Rogers 先生：リーズではありません。



生徒：ウェールズですか。

Rogers 先生：ウェールズ？ 基本的にはウェールズです。

生徒：リンカンシャーですか。

Rogers 先生：リンカンシャーではありません。ニューウェールズです。・・・。

生徒：カーディフです。

Rogers 先生：ありがとう。そこはリバプール、そこはマンチェスターです。それから、リバプールは大きな港で、インドから綿を輸入するために使われていました。そして、その綿はランカシャーの個人の家運ばれ、紡がれて布に織られました。それは台車やトラックで港から運ばれます。そして、誰かが「そうだ、何をすればいいかわかったぞ。ここチェシャーに工場を作ろう」と考えます。そしてその工場では、多くの人を集め、1時間にとっても多くの布をつくることができるようになった。この工場ができたせいで、リバプールを通して手に入れられる綿の量はどうなりますか。ダニー、どう？

生徒：増えます。

Rogers 先生：増える、そうだね。そうして、他の人もどんどん工場を作り始め、いつの間にかランカシャー中に工場ができました。それでは、リバプールへ向かう綿の需要はどうなりますか。

生徒：高まります。

Rogers 先生：どんどん高まりますね。著しく、高まって、天井知らずです。彼らはますます多くの綿を必要としました。そして、綿を運ぶために、鉄道や運河の建設がなされ、素早い輸送が可能になりました。そのため、インド産の綿への需要の高まりによって、輸送も加速するようになります。その結果、我々はインドをどうするのだろう。

生徒：乗っ取ります。

Rogers 先生：そうだね、今日はここまでにしましょう。また明日。

【4日目（9月27日）木曜日】

Rogers 先生：さて、座りましょうか。質問に戻りましょう。昨日はどこまでやったかな

そうだね、綿の需要が高まったことにより、鉄道、運河、新たな道路が作られ、ランカシャーの田園地帯には工場が次々と建設された。そして、驚くべき産業へと発展した。そのため、綿の需要はさらにどんどん大きくなっていきました。でも、この綿はどこから来ますか。グレース？



生徒：インドです。

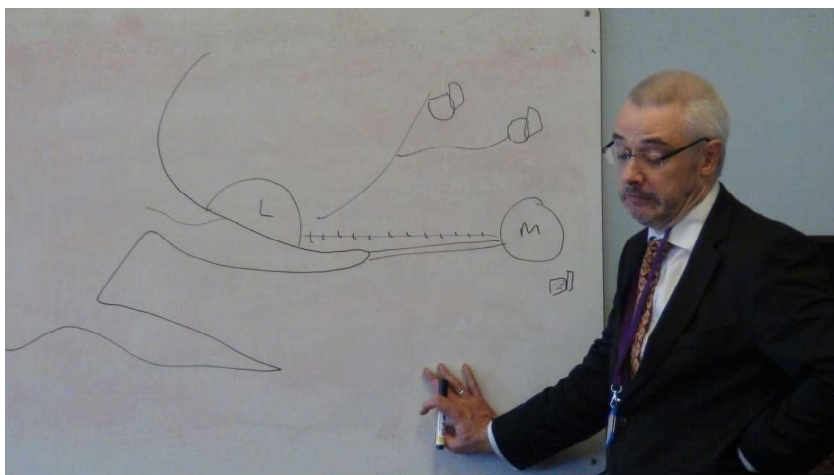
Rogers 先生：インド、そして？ ブランドン？

生徒：アメリカでは綿花を作っています。

Rogers 先生：アメリカ合衆国。南部のね。

生徒：綿花。

Rogers 先生：綿花、植物としての綿、その通りです。綿花、綿花ですね。1861年のアメリカでは内戦が起こり、みんなも知っているように、北部と南部が戦った。北軍は南部から運ばれる船荷を封じようと苦心した。彼らに貿易をさせず、貿易を阻止し、資金を断ち、軍へお金が回らないようにするためです。それでランカシャーは大きな問題を抱えることになります。この戦争のせいで、綿花の供給が半分になってしまったのです。その結果、アメリカの南北戦争の間、ランカシャー産の綿製品の生産高はどうなりましたか。



生徒：下降しました。

Rogers 先生：下降した。人々は職を失い、お金を失い、かなりひどい状態でしたね。この問題に対する答えはなんだろう。もし私たちが大がかりな産業のための原材料の供給に少しでも不安を感じるなら、供給を安定したものにするために、何をなすべきなのだろう。

生徒：国全土を乗っ取って、人々から材料を盗むとか。

Rogers 先生：すごいアイデアだね。すばらしいアイデアだ。インドへ行って、そこを接収する。そうやって原材料を管理する。石油にも同じことが言えるね。なぜイラクへ侵攻したんだろう。そう、石油のためだね。なぜ南アフリカへ侵攻したんだろう。彼らはキラキラ光るもの、ダイヤモンドや金を持っている。第2問目は「なぜ人は帝国を征服し、なぜそれを気にするのか (How important is stuff in convincing developed countries to conquer an empire?)」ということです。そして答えは我々が権力を欲しているからではないということです。単に強大になりたいとかそれを誇りたいというより、ビジネスが根底にあるということです。解答に「原材料」と「産業革命」という語句を入れるようにして下さい。

Rogers 先生：第3問目は「もの作りの方法がどのように進化したか (How do the ways that stuff is produced improve?)」についてです。[生徒に棒のようなものを提示して]誰かこれが何か知っていますか。

生徒：サクラ材ですか。

Rogers 先生：サクラ材？

生徒：パイプを作るための使い方ですか。

生徒：綿事業については説明・・・してないですよ？

生徒：してあるかもしれないけど・・・それは何ですか？

生徒：(機織り機の) 杼ですか？

Rogers 先生：そう、杼です。すばらしい、杼ですね。機械や世帯で使うための飛び杼です。機織り機用ですね。昔、布は大きな機織り機で・・・それに糸を通し、機織り機の中を右から左へと動かし、ペダルに足をのせて・・・それを縦糸を通して、それを繰り返す、繰り返す、繰り返す、きちんと織れているか確かめ、それを繰り返す、きちんと織れているか確かめ、また繰り返す・・・、退屈ですか？



生徒：はい・・・。

Rogers 先生：こんなふうに1日中、日に12、13、14時間やるのは、私だったら退屈です。あまり刺激的ではないですね。ぱぱっとやることもできません。50年後にはひとつの工場で10台の機械がまったく同じことをやります。あなたは機械を見張って、機械が壊れていないか観察しながら歩き回るだけでいいのです。もし機械が壊れていたら、機械を止めて、作業を停止する。10台の機械に人間は1人。とても簡単な質問です。私からの質問は「どのように機械は進歩するか」です。スピードをあげる方法を考えてみて。

生徒：電気を使います。

Rogers 先生：いやいや、最終的にはね、でも違います。蒸気、蒸気の力です。産業革命です。よいでしょう。

次は第4問目です。「なぜ、ある人々のトークンが他の人たちよりのものよりも価値があるのか (Why are some peoples' 'tokens of value' worth more than others?)」ということです。実は、先生は百万長者だったんです。

生徒：え～・・・！？

Rogers 先生：先生は100万ズウォティ稼いでいました。

生徒：100万何ですか？

Rogers 先生：ズウォティ。

生徒：ズウォティって何ですか。

Rogers 先生：ポーランドの通貨です。

生徒：なるほど。

Rogers 先生：私はポーランドで100万ズウォティ稼いでいました。先生をしてひと月100万。考えてみて下さい、ひと月100万。でも、先生は100万ズウォティよりも1,000ポンドの方がいい。なぜでしょう？

生徒：なぜなら通貨はそれぞれ違うから、たとえば、UKでは車は1,000ポンドかかるけど、どこかよそのところでは100,000,000かもしれない。通貨が違うし、場所が違うし。

Rogers 先生：それじゃあ、君は1,000ポンド稼ぐ方がいいわけだ。

生徒：・・・。

Rogers 先生：ベトナムにいるときは、アメリカドルで支払ってもらったほうがよいです。もしベトナムのドンで支払ってもらおうと、持ち運ぶのにスーツケースが必要です。とてもかさばるからね。そんなの嫌でしょ。なぜそんなことが起こるのかな。これよりあっちのほうが価値がある？ 数字がこっちとあっちでとても異なる。

生徒：ポーランドでは・・・より多くの・・・、それで価値が下がります。

Rogers 先生：誰が決めるのですか。誰が決めるのですか。

生徒：その国の指導者じゃないかな。

Rogers 先生：ありがたいことに、この国は大きな権力がある。キャメロン首相が座ってかんがえている。「あー、今日は何をすべきか？ ポンドの価値をドルより上げてみよう。そりゃ、いい考えだ。」ってこと？ それでいいの？ ローラ？

生徒：アメリカとのバランスって言うか・・・。



Rogers 先生：そうですか？

生徒：よくわかりません。

Rogers 先生：そんなことはありません。ポーランドでは私たちはとても裕福です。ポンドはおそらく世界で最も高い価値のある通貨です。アメリカドルより高いです。つまり私たちは勝者だということです。

生徒：・・・印刷する・・・ドルを・・・。

Rogers 先生：私たちはたくさん印刷します。・・・ものすごくたくさん印刷します。

生徒：誰かが決めるんですか、例えば・・・。

Rogers 先生：誰が決めますか？それが問題です、誰が決めるのか、一体誰なのか。

生徒：決定権のある人。

Rogers 先生：決定権のある人、決定者、決定の責任者。決定機関の長官が決定する・・・ということかな。決定を下す大臣。決定権を持つ法王。誰が決定を下す人なのか？これは・・・とても重要なことです、・・・決定についての問題です。ジョージ、どうかな？

生徒：それは価値を決定する人たちで、それは・・・。

Rogers 先生：いいでしょう、とても良い答えですよ。間違っているけれど、とてもよい答えです。誰が原材料の価格を決めるのか。これは、我々が求める物質であり、君は決定を下す少数の人たちがいると考えるわけです。

生徒：それを売る人たち。彼らは食べ物とかを売って、値段も決めます。

Rogers 先生：いいですね。もしあなたが何かを売っているなら、売り物の値段をどうやって算出しますか。

生徒：他の似たような、すでに流通している商品を規準として考えます。

Rogers 先生：なるほど。他の商品ね。それでは、もし君が同じ値段で売ったらどうなりますか。

生徒：何であれ、・・・を割くことができれば・・・意見を・・・。

Rogers 先生：そうですね、それでも品質がより優れていて、もっと価値があれば。

生徒：・・・。

Rogers 先生：同じ品質だったらどうだろう。

生徒：うーん、それを・・・同じ値段で売ります。

生徒：もしコーラ1びんが1ポンドして、僕の方が・・・例えば95ペニーかそこらだったら・・・。

生徒：・・・僕たちがそれにかけたお金よりちょっと多い。

Rogers 先生：それを何と呼ぶか知っていますか。何と呼びますか。それを作るためにかけた額と、売るためにかけた額の差です。それには呼び名がありますね。

生徒：利幅です。

Rogers 先生：その通り、利幅または利ざやです。ピザの利幅を知っていますか。

生徒：はい。

Rogers 先生：・・・ピザの利幅です。

生徒：5ポンド。

生徒：1ポンド。

生徒：50ペニーくらい。

Rogers 先生：約500パーセントです。

生徒：わー！

Rogers 先生：もしピザ屋さんのことを考えると、一番コストがかかるのは、店舗です。1枚につきおよそ1ポンドか1.5ポンドかかる計算です。

生徒：電話はどうですか？

Rogers 先生：何、電話のピザ？

生徒：電話です。携帯電話みたいな。

Rogers 先生：わかりません。ほんの一例ですが・・・多分多いでしょうね。特にアップルを持っているなら、かなりのはずです。人は品物に印刷された額のお金を払います。あなたは行って、買って。もし行ってスーパーマーケットの品物を買えば、例えばジャスパーのビスケットだとか、私はジャスパーのバーボンを買います。私はインチキな安っぽいバーボンを買いません。それらはいいい加減でひどいものです。品質も良くない。人々はそうしますね。



生徒：はい。

生徒：はい。

Rogers 先生：実際何を買いますか。

生徒：違うパッケージに入った同じ製品です。

Rogers 先生：ええ、みなさんはパッケージを買っています。製品を買っているわけではありません。ビسケットは全く同じ、包みが違うだけです。包装にお金を払います。すてきな包装に 50 ペニー。・・・利幅や市場に基づいています。規模が非常に大きいので理解することはとても困難です。様々な個人が様々なことを行い、そのようにしてお金のことが決定される。誰かがこれの価値はこれくらいだと言うわけではありません。決めるのは市場です。そして市場は売ったり買ったりすることにに基づいています。

あなたが新聞を買えば、誰かのことを目にします。彼らは自分の知っていることをもとにそれを理解します。もし彼らがポンドは 1.5 ドルの価値があると言えば、誰かが・・・ドルを 1.52 ポンドで・・・それが尺度を変えます。銀行業務です。それが銀行のシステムの一部です。人々がお金を買うことで多額のお金を作ります。どうやったらお金を買ってお金を作ることができますか。どうやるの？ どのように？ お金を買う？ どうやったらお金を買ってお金を作ることができますか。

生徒：・・・。

Rogers 先生：わからないかい。君たちは決してお金持ちにはなれないね・・・。

生徒：あなたが・・・で買って、例えばあなたが一定の金額でそれを買って、買ったものの価値が実際それより上がったら・・・。

Rogers 先生：それは誰かがその価値を知らないということ、そして君は実際よりもそれを安く買ったということの意味しています。君はそのことを頭に入れておくことが大切です。グレース。

生徒：どうですか？ それって、休暇に出かけてユーロを買って、戻ってきたら運良く換金レートが高くなって、たくさんお金が戻ってきた、みたいなことですね。

Rogers 先生：何が起こったのかな？

生徒：換金のレートが変わったから、お金をたくさん得たということです。

Rogers 先生：じゃあ、どうして変わったのかな？

生徒：単に、いつも変わっているんじゃないかな。

Rogers 先生：ありがとう。すばらしい答えです。いつも変わっている、それでお金が儲かる。

生徒：ポーランド。

Rogers 先生：ポーランドのお金。・・・はよいです。

生徒：どうやって・・・。

Rogers 先生：それをやる他の手段は原材料を先物取引で買うことです。品物を 3 ヶ月先を買っておく、例えば石油を 12 月に買う。石油に対して 12 月に X という金額を払い、石油価格が上がることを祈る。石油を市場最安値で買ってあれば、もし価格が上昇すると、お金が儲かるわけです。

生徒：それって、例えば、ウェブサイトでものを買って、またそれを売って利益を得るとか・・・。

Rogers 先生：どのウェブサイト？

生徒：わかりません。

Rogers 先生：いいでしょう。

生徒：映像を見ただけだから・・・。

Rogers 先生：君は企業の上がり下がりする会社の株を買うことができます。やはり、それも市場に基づいている。そしてどんな値段でそれを売り買いするかにも基づいています。価格に及ぼす影響は、これらの株を売るために行われた取引の影響を受けています。だから、誰が決めるのでもありません。決めるのは市場です。どれだけの価値があるのかをいつでも正確に指摘することはたいへん困難です。またそれは問題の一部でもあり、我々の制度においては中核をなすものです。ですから、何を買っても、あなたは利益をあげることができた。あなたが家を買うつもりなら、良い地区でお買いなさい。そうすれば、利益を生みます。私の家の価値は 10 年で倍になりました。良いタイミングで良い場所に家を買って、私は幸運でした。私の車の価値は下がりました。車は価値が下がるものだからね。車を買って、家に帰って、そのとたんに 2,000 ポンド損するのです。市場が決定権を持つのです。

Rogers 先生：では、第 5 問目「貧富の差の大きさはどのくらいか？ (How are there large inequalities between groups ?)」について、考えてみましょう。国王や指導者は、とても重要で、裕福です。彼らの部下たちも豊かで、上品であり、すばらしい家をもっています。彼らの下の人々、平均的な専門職、私みたいな人、私はそう

いった中流に属しているわけですが、まあまあ世間並みの仕事をして、おそらく申し分のない家に住み、金持ちでもなければ、貧乏でもない。下層には1日8時間工場で働く労働者がいる。綿を吸い込んだり、白蟻病にかかったり、有害なアスベストなどの物質を取り込んで肺気腫になる。彼らが下層の労働者です。

王国 (Kingdoms) の時代には、基本的に王国は世界中に見られ、王国に発展するそれらの国々は世界中でほぼ同じ形態をとる。例えば、イングランドの国王とフランスの国王は同じくらいの財力があつた。もし大西洋を渡って、中央アメリカやマヤ王国のまだ存在も知らないような場所へ行っても、なぜだか、国王は同じように豊かであり、多くの財産を持っている。中産階級も、同様です。金持ちも貧乏人もいるような集団の中では、それが他のグループであっても、ほぼ同じ状況です。どこの王国へ行っても、同じです。しかし、帝国 (Empires) の時代がそれに終止符を打ちます。帝国 (Empires) がすることは国民を育てることです。皆さんは気づいていないが、そうなのです。すべての人々はそれ以前よりかなり裕福になっています。それではいくつかの王国と世界について見てみましょう。実は王は実際それほど裕福ではありません。イングランドの中産階級と同等かもしれません。1879年に私たちの国はズールー族の王国と戦争をしました。彼らは火器を持たず、両端が太くなっている棍棒で戦いました。彼らはとても勇敢で、鍛えられそしたいへん優れていました。イングランド軍は彼らすべてを撃ち殺し、それが功を奏します。Cetshwayo (カテワオ) という名の国王はイングランドの工場労働者と同じ程度の財力でした。彼はズールー族の国王だったのですよ。彼には3人か4人の妻がおり、数頭の牝牛を飼っていました。

生徒：他のズールー族の人と比べて、彼はお金持ちでしたか。

Rogers 先生：はい。ズールー族の王国では、彼は比較的裕福でした。グループ内の比較では、お金持ちと貧乏な人がいます。つまり何頭の雌牛が必要か、何棟の泥でできた小屋が必要か、またはほしいか。イングランドと比べると、彼は本当は中産階級には入れないかも知れません。彼の家柄や所有している財産が理由です。これらの帝国は、集団を育てました。集団間には貧富の差が見られます。集団の内部だけでなく、集団の間にも格差が見られます。それで産業化された世界は、そうでない世界と比べると、ずっと裕福になります。それが最後の問題の答えです。考えて、冊子に簡潔に書き込んで下さい。

Rogers 先生：いいでしょう。今度は、

今日、現在、あなたがたの住んでいる世界、「国際機関 (Multi-National Organisations)」の時代です。あなた方が暮らす世界では「誰がお金を支配しますか? (Who controls the stuff?)」それが第1問です。

生徒：世界の指導者たちです。

Rogers 先生：いいですね。答えてくれてありがとう。世界の指導者たち、バラク・オバマやデビッド・キャメロンたちにとっても関心事でしょう。でも、例えば、世界の鉄鋼の80%が何を作るために使われていると思いますか。

生徒：それは・・・。

生徒：油井の掘削装置です。

生徒：・・・。

How do we get our stuff? - Empires

THE PEOPLE IN THIS FACTORY MAKE 300 SPOONS AN HOUR

SHEPHERD CUTLASS

- Where do people get their stuff from?
Shops where they are selling things that have been made in factories.
- How important is stuff in convincing developed countries to conquer an empire?
Very important because we want countries raw materials to help develop our industrial revolution we basically want more money.
- How do the ways that stuff is produced improve?
They become more efficient because of machines doing the work instead of the stuff being produced manually.
- Why are some peoples' 'tokens of value' worth more than others?
Because over time the value of them changes depending on the market.
- How are there large inequalities between groups?
The industrialised world gets rich but the groups who are not industrialised are still poor.

生徒：世界で生産される鉄鋼の80%は何を作るために使われるか？

生徒：住宅です。

Rogers 先生：考えてみよう。

生徒：家じゃないの？

生徒：自動車。

Rogers 先生：自動車ですね。鉄鋼業は、自動車産業に影響を受けます。デビッド・キャメロンでも、バラク・オバマでも、プーチンや他の誰かでもありません。自動車産業です。トヨタの CEO や、フォード、BMW、メルセデスの CEO、彼らが鉄鋼を支配します。彼らが最大の顧客なのであります。

生徒：それならば、消費者が彼らを支配するのでしょうか？

Rogers 先生：いいえ。

生徒：違うんですか？

Rogers 先生：間接的には支配します。そしてもし消費者が車を買わなければ、彼らには支配力はないし、車自体にも支配力はない。そうだね、その意味では正しいね。でも我々は消費にそんなに関わっていないのではないかな？ 君たちの親御さんのどれくらいの方が車なしではやっていけないと思っているかな。私は車なしでやれば、嬉しいですよ。でも、私には車が必要です。実際必要なんです。自分の生活を送るためにはね。選択の余地はありません。だから買うのです。

生徒：それで石油会社が自動車産業を所有するんですね。車を走らせるには石油が必要ですから。

生徒：バスはどうか。

Rogers 先生：石油産業の問題点は、私たちが多くのもの、例えば車などの日用品を支配するという点です。でも君たちが使うすべてのもの、石油から作られるプラスチック製のもの、そのペンなんか、それらは全部石油から作られています。車に入っているということではなく、他のものにもたくさん使われているね。

生徒：だから・・・。

Rogers 先生：だから、そういった産業も多大な力を持っている。だからやっぱり石油産業が必要です。石油産業を必要としているのは自動車会社ではなく、私たちです。それは私たちの問題です。食料品もまた、必ずしも目には見えない巨大な複合企業によって、支配されています。つまり、通りの角にマクドナルドが見えて、他の巨大な食品産業もすぐそばにある状態です。

複数の生徒の声

生徒：アメリカ人の赤ちゃんの3分の1が、話せるようになる前に、マクドナルドのことを知るんだと思います。

Rogers 先生：たぶん、そうですね。他にも、アーラ・フーズ（スカンディナヴィア最大の乳製品メーカー）は大量の食品供給を支配していますが、リーズにも会社がありますよ。

生徒：そうですね。

Rogers 先生：テスコのようなスーパーマーケットは強大な力を持っています。テスコ、セインズベリー、ASDA やモリソンズなどは協力して食品の価格を下げており、農民からは不満の声があがっています。彼らが言うのは、いいでしょうか、みなさんが牛乳に対してお金を支払い、農民は働いても乳牛から搾った1ガロンの牛乳に対して0.5ポンドしか儲けがない。ばかみたいに少額です。彼らはそれが不満です。彼らにできることは何もありません。企業がお金を支配し、世界を支配するのであります。

生徒：企業ですか？

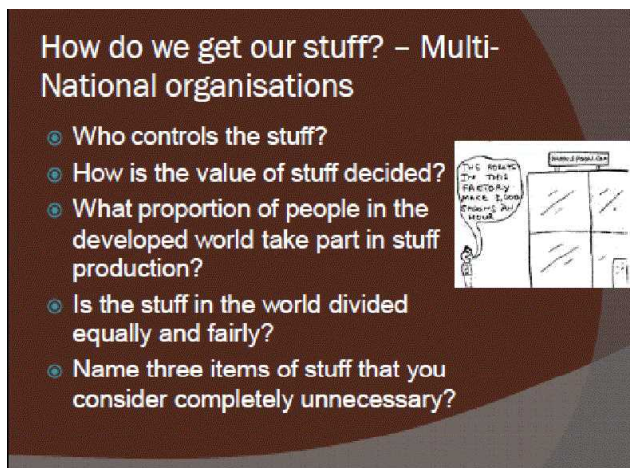
Rogers 先生：大きな会社です。それに、スーパーマーケットと消費者は安い価格を手に入れようとしています。だからスーパーマーケットへ行って買い物をします。彼らは価格を下げるように圧力をかけている。

生徒：農家にもうちょっとお金を払ってもいいけど

複数の生徒の声

Rogers 先生：みんなはフェアトレードを知っていますね。あっちのほうがこっちより高い、その考え方はもし君たちがフェアトレードに対してお金を払うなら、生産者にもう少し多く支払おうというということです。牛乳についてはすぐにそうしてもいいかもしれない、アフリカの人たちではなくて、イングランドの農民に対してね。

生徒：牛乳に対して何をしますか。



Rogers 先生：イングランド産牛乳ですね。

複数の生徒の声

Rogers 先生：私は驚きませんよ。同じ問題です。大企業が価格を下げている。かつてはアフリカや南米のコーヒー生産者の問題でしたが、すぐにイングランドの酪農家の問題になるでしょう。OK. 最初の質問に答えて下さい。なぜ大きな会社がお金を支配するのか説明してみましょう。

Rogers 先生：つぎは、第2問目です。「どのようにして、ものの価値が決まるのか？ (How is the value of stuff decided?)」, つまり、決定者についてです。誰が価値を決めるの、オリビア？

生徒：わかりません。

Rogers 先生：わかりませんか？

生徒：わかりません。

Rogers 先生：それは正しい答えです。わからないんだね、私も誰が決めるのかわからないよ。

生徒：やったー！

Rogers 先生：わからないものは、わからないね。なぜわからないのだろう。それが問題だね。いったいなぜわからないのでしょうか。

生徒：一般的にそうだから...

生徒：それは機密だから。

生徒：みんなが決めるから。

Rogers 先生：機密ではありません。みんなが決める。理解するのはむずかしいね、数え切れないほど多くの個別の出来事が原因で生じた変化の規模を理解するためにね。このようにして変化が起こるのです。数千万を想像することはできませんね。それを概念化することはできません。もし誰かが決めているのなら話は簡単です。誰でも1人の人が1つのことをやっているのなら概念化できます。ウィリアム征服王(ウィリアム1世)がイングランドを征服し、王になった。簡単ですね。1人の人、ひとつの戦い、ひとつの民衆、シンプルです。国際的な市場でのお金の価値の変化はとて、とても複雑です。それは何千万もの小さな出来事の集大成であり、物事の価値はこれらのものに基づいています。

生徒：はい。それがソーセージ・ロールが値上がりする理由ですか。

生徒：税金が上がって、ソーセージ・ロールが高くなったんじゃないの？

Rogers 先生：ええ、その通りです。政府も政策によって影響力を持ちます。でも政府が決めるものではありません。影響することと決定することには違いがあります。あなたがすることは人々の行動の仕方を決定づけるかもしれませんが。だから影響することはあっても、決定するわけではありません。僕はあなたを賢くするように決めることはできません。あなたがもっと賢くなるように影響を与えようとすることはできます。でも僕に決定することはできません。そんな力は僕にはない。第2問の答えは、「市場が決定する」です。説明も冊子に記入して下さい。

生徒：はい。

Rogers 先生：第3問は「どのくらいの途上国の人がもの作りをしているのか？ (What proportion of people in the developed world take part in stuff production?)」ということです。ランカシャーの話に戻りますよ。もし1850年代のランカシャーで「何をなさっているんですか？」と人々に尋ねたら、「あー、物を作っています。綿の布を作っているんですよ。」「ビン入りの飲み物を作っています。それが私の仕事さ。」といった答えが返ってくるだろう。すばらしい、明快です。でも、現在はどのくらいの人たちがイングランドでもものを作っているだろう。どれくらいでしょう？ ケイティ。

生徒：そんなに多くない・・・機械とか。

Rogers 先生：機械だけ？

生徒：そんなに多くないよね。

生徒：もの作りは、タイやトルコや中国に送ってます、だってそっちの方が安いから。

Rogers 先生：もう一度、布を例に取り上げてみましょう、よい例です、布です。布はどこでデザインされるのでしょうか？ どこで布はデザインされる？ どこでしょうか。

生徒：うーん

Rogers 先生：君はどう思いますか。

生徒：イングランドの人がデザインすると思います。

Rogers 先生：そうだね、基本的にイングランドでデザインする、そして海外で生産する。マンチェスターにデザインのオフィスがあって、何でも、スーツでもジャンパーでもネクタイでもデザインします。デザインはパ

ソコンを使って、インターネットでバングラデシュへ送られ、型紙になり、機械を調整し、生産され、出荷され、イングランドへ戻ってくる。なぜ製品のほとんどが先進国でない国で作られるのでしょうか。

生徒：生産にかかるお金が安いからです。

Rogers 先生：なぜ安いのか？

生徒：彼らは手で作っているから。

Rogers 先生：彼らは機械を使っていますよ。なぜ安いんだろう？

生徒：なぜって、彼らは・・・。

Rogers 先生：いいですね。正解です。彼らはそんなに高い賃金を期待していない、少ない給料で働いてくれる。この国の労働者は・・・やることにともうさくて、仕事によってはやりたがらない。なのに一定の賃金は要求する。バングラデシュではすすんで働いてくれる。第3問目ですよ。さあなぜだか説明して下さい。なぜ、イングランドでは割合が少ないのでしょうか。・・・話しあわずに冊子に書いて下さいね。とても単純な問題です、答えもシンプルです。

生徒：はい。

Rogers 先生：最後の第4問は「世界でもものは平等に公平に分配されているか (Is the stuff in the world divided equally and fairly?)」ということです。もしバンド (Bands) の時代であれば、明快です。所有している物は棒や少しの・・・でしかなかったからです。でも、今日では・・・。

生徒：もっともらうのにふさわしい人もいるし、もっとほしがる人もいます。

Rogers 先生：もっともらうのにふさわしい人もいます！ 説明して下さい。君はもっともらうのにふさわしい？

生徒：例えば、お医者さんとかは、人の命を救います。でも、他の国では税金を払わないのに利益を得ている人もいます。その人たちは他の人ほど恩恵を受けるに値しません。

生徒：より重要な仕事をしている人たちもいます。

Rogers 先生：いいでしょう。さあ、私たちはこのような種類の問題を抱えていますね。私は君の意見には全く同意できません。ところで、ひとつ原則があります、いいですか、大切な仕事とは何でしょう。尋ねているではありません。これは質問ではありません。修辞学的な問題です。大切な仕事とは何でしょう。ゴミ収集人は大切ですか。もしゴミを収集していたら、それって変ですか？

生徒：寄生虫にやられちゃうよ。

生徒：すべての仕事は大切です。だって...

Rogers 先生：歴史を教えることは数学を教えるより大切ですか。

生徒：はい。

生徒：いいえ。

生徒：いいえ。

生徒：歴史が好きか数学が好きかによります。

Rogers 先生：へー、そうなの？

生徒：何になりたいかによります。

Rogers 先生：なるほど、あなた方がその科目を何のために使いたいか、それ次第ですね。もし弁護士になりたいなら、数学をやりたい？ もし弁護士になりたいなら、歴史が必要でしょうね。

生徒：はい、・・・を知る必要があるから

Rogers 先生：でもエンジニアになりたいのなら、数学の方が大切でしょう。時と場合による、これが大事なことだね。

生徒：サッカー

Rogers 先生：それは大切ですか。もし君がサッカー選手になるならば・・・。

・・・複数の生徒の声・・・

Rogers 先生：そうだね、チュリス。

生徒：僕は・・・出身です。仕事によってはより専門性が高いものがあります。それで価値があると思うのではありませんか。



Rogers 先生：誰が言ってますか？

生徒：・・・。

Rogers 先生：これは私たちの制度がうまくいくために本当に重要なことです。なぜならば、銀行の重役をやっている人たちは・・・現代において・・・例えば・・・とても重要になるわけです。それって銀行家がより重要だということですか？

生徒：・・・。

Rogers 先生：まあ、彼はお金持ちですし、百万長者です。しかし、彼はそのお金すべてを稼いだわけではありません。

生徒：何が大切かは社会が決めるということですね。・・・外科医などの重要な仕事にはたくさんお金を払おう・・・とか

Rogers 先生：いいでしょう、私の義理の母は歯科医ですが、この国の歯科医がどれくらいお金を稼ぐかみんなは知らないだろうね。

生徒：ええ。

Rogers 先生：彼らは大きな家を所有し、本当に良い車を持ち、そうです、たくさんお金をもらっていますよ。お金を稼ぎたければ、歯科医になりなさい。・・・すばらしい・・・。

生徒：・・・。

Rogers 先生：歯科医をやっている私の義理の母は、生涯歯科医を務め、今は引

退していますが、ウェイターより少ないお金しか得ていませんでした。ウェイターは歯科医や医師よりたくさんのお金お稼ぎます。だったらウェイターは歯科医や医師よりも重要ということでしょうか。

生徒：いいえ、チップをもらうから、たくさんお金をもらってるということではありません。

Rogers 先生：まあ、そういうことかもね、医師もチップをもらうけどね。お給料が少ないからね。

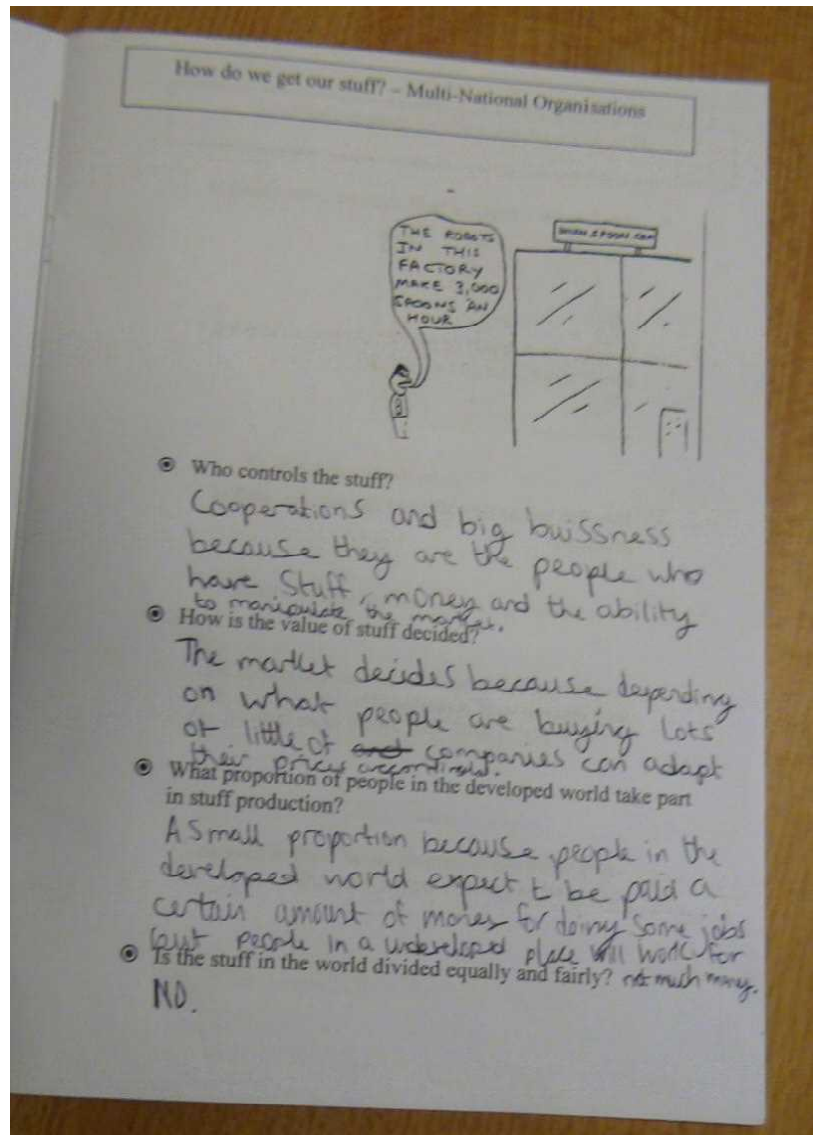
生徒：そうなんですか・・・？

Rogers 先生：なぜだろうね？

Rogers 先生：・・・そうですね。みなさんに宿題を出しましょう。冊子のまとめの問題「我々はどうのようにして所有物を得るか？(How do we get our stuff?)」の所に、考えたことを書き込んでおいて下さい。ここまでの冊子の 5 ページ分をしっかりと参考して下さい。

生徒：・・・期限はいつですか？

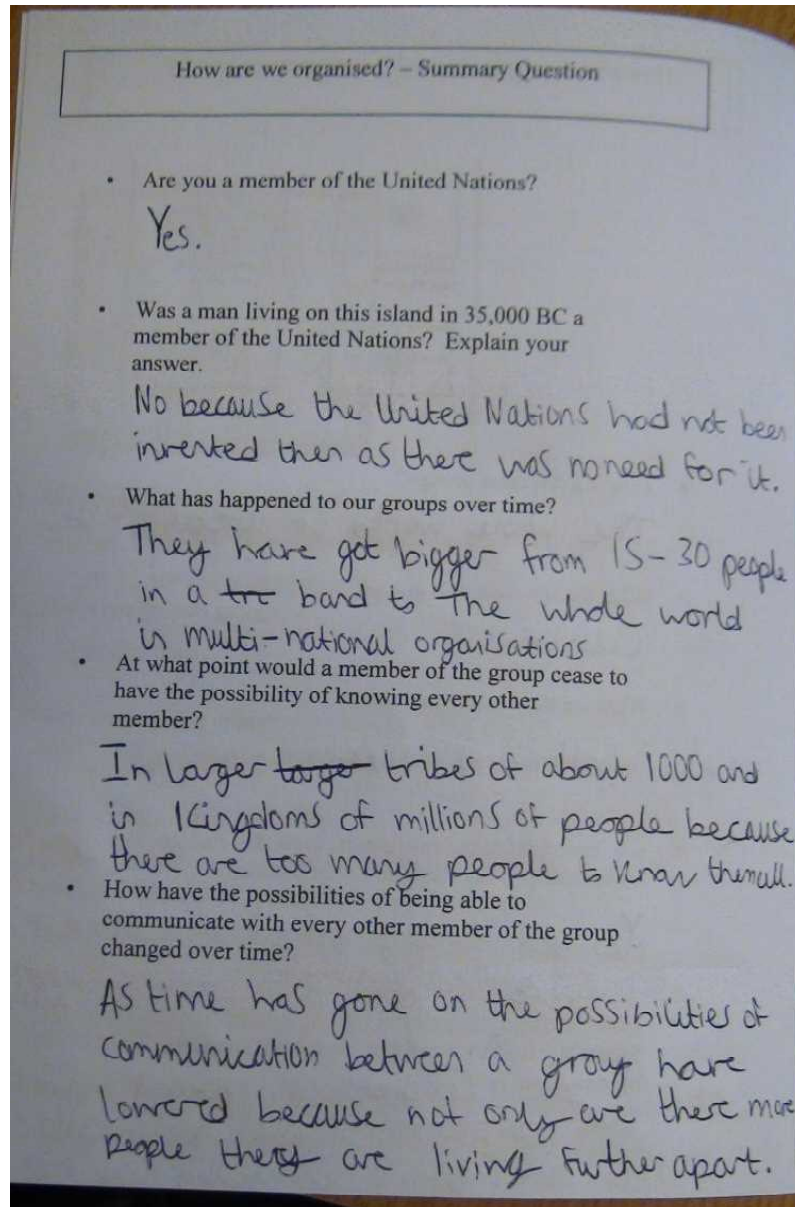
Rogers 先生：10月3日、水曜日ですね。たくさん問題がありますが、きちんとやって下さい。わかったら、荷物をまとめて、帰ってもいいですよ。



2. 授業者へのインタビュー

Q 1 : この授業 (単元) のねらいはどのようなものですか？

A 1 : 配付した冊子に基づいて、質問に答えながら、歴史の「全体的な絵 (whole picture)」を理解することがねらいです。4 つのテーマ (organise, stuff, think, move) について、それぞれ検討し、それぞれのテーマ終われば、生徒に「まとめの問題 (Summary Question)」を宿題でさせます。この授業における生徒の評価は、そのまとめの問題を提出させ、全体的な絵がどれだけ理解、把握されているかで判断をします。その際、注意するのは、一つ一つの時代の絵の説明では無く、全体的な絵としてとらえられているかです。年表の横軸の時代区分 (bands, tribes, Kingdoms, Empires, Multi-National Organisation) の根拠はマクニール (William H. McNeill) の論を参考にしました。



〈「まとめの問題 (Summary Question)」に対する生徒の回答例〉

Q 2 : この授業は、年間のカリキュラムにどのように位置づいているのでしょうか？

A 2 : この単元は 4 ~ 6 週間くらいかけて実施します。1 週間に平均して 2 回授業がありますので、10 時間程度かけて行います。今回、二井先生にお見せしたのは、その中でも 2 つのテーマ (organise, stuff) についてでした。

この単元で生徒に理解させるのは、KS3 で学ぶ歴史学習のフレームワーク (枠組み) の概念であり、その後の授業でも、そのフレームワークは活用されます。次の表 1 は、第 7 学年の 1 年間の毎回の授業のタ

イトル (title), キーワード (key words), キークエスチョン (key Questions), 目標 (outcomes) の計画を一覧表にまとめたものです。まだ完成していないところもありますが, 今回, 二井先生に見て頂くのは,

Lesson	Title	Possible Starter	Key Words	Key Questions			Outcomes
1	Time	What year is it?	time, years, arbitrary	What is time?	What year is it?	How is time measured?	All will understand the units of time that we use. Some will understand that different people have different starting points. Some will understand that our years are fairly arbitrary.
2	Using Time to Understand Ourselves	What century is it?	century, millennium, cardinal numbers, ordinal numbers	What century is it?	What is an ordinal number?	How do we work out the century?	All will understand the difference between ordinal and cardinal numbers. Most will understand that our years are ordinally numbered. Some will understand the difference between the years we have had and the years we are living through.
3	Organising the Past - Periods	When was the modern period?	period, time,	How do we organise the past?	What period have all people believed they were living in?	Why do we divide the past into periods?	All will understand that the past is divided into periods. Most will understand that these periods are from our perspective. Some will understand that other times in history have different perspectives
4	What is History for?	What happened in your house at 3.00 am this morning?	history, continuum, reflection	When was the past?	How far can we know what happened in the past?	Why do we study the past?	All will understand that we can't know exactly what happened in the past. Most will understand that finding out what happened is not the only aim of academic history. Some will understand that studying history is a way of understanding ourselves better.
5	Memory	What is your earliest memory?	memory, generalisation	How does your memory work?	How is history reconstructed?	How do we arrive at a commonly accepted history?	All will understand that memory is not a video but a series of photos and that when we remember we reconstruct the past. Most will realise that this means that we cannot arrive at a 'true' past. Some will understand that the 'true' past is not the purpose of history.
6	A History of Oxygen	What is it in the air that keeps you alive?	oxygen, nitrogen, carbon dioxide	What is the atmosphere made up of?	How has the level of oxygen in the atmosphere changed over time?	How is it changing now?	All will understand that things change over time. Most will understand that some things change very slowly. Some will understand that everything experiences some degree of change
7	Organising the Past - Frameworks	How much in terms of percentage can you remember about the school day?	period, turning point, generalisation	What is a period?	What is a turning point?	How do generalisations help us to learn?	All will understand that a framework is a way of organising the past. Most will understand that it is divided into periods and turning points. Some will understand that the grid contains generalisations that help us understand the big picture
8	Edward I	What did Medieval kings like to watch on tv?	turning point, period	Who was Edward I?	What were the major turning points in his life?	What is the difference between turning points and periods?	All will understand that stories can be fragmented. Most will understand that periods are long bits and turning points are short bits. Some will understand that periods represent some form of continuity and turning points some form of change.
9	What is a Turning Point?	Why is a birth a turning point in the life of a mother?	turning point, period	What is a turning point?	What is a period?	What are the turning points on our framework?	All will understand that a turning point is the line on the framework. Most will understand that this is a transition between periods. Some will understand that a turning point has varying lengths.
10	The Shape of History	When does the past end?	periods, turning points	When does human history begin?	What have we divided it into?	When does it end?	All will understand that the past is the time before now. Most will understand that time keeps moving. Some will understand that time is a continuum where the present is simply the cutting edge of the past.
11	Dealing with stories	What was the last film you saw at the cinema? How did it end?	story, conclusion, moral	How do we use stories in our every day lives?	How do stories make up history?	What is different about stories in history?	All will understand that stories are a major part of our lives. Most will see that in history we need to approach stories differently. Some will understand that we need to be able to judge moments on their own merits.
12	Ideas about History	What is happening to time at the moment?	framework, past,	Can we use the framework?	How does history work?	How do we write history?	All will understand that history is about our view of the past. Most will understand that history is about our view of the past. Some will understand that history is about OUR view of the past.
13	The Organisations of People	Put the pictures in order of development	groups, sub groups, organisations	How have the groups in each of our five periods been organised?	How have our groups changed over time?	What has caused these changes?	All will see that situations change over time. Most will understand that this represents a progression or development. Some will understand that this does not represent a uniform model of development but is only a model in its crudest form
14	The story of our Organisations		groups, sub groups, organisations	How have the groups in each of our five periods been organised?	How have our groups changed over time?	What has caused these changes?	All will see that situations change over time. Most will understand that this represents a progression or development. Some will understand that this does not represent a uniform model of development but is only a model in its crudest form
15	Our stuff	Put the pictures in order of development	production	How have we got our stuff in each of the five periods?	How has production changed over time?	What has caused these changes?	All will see that situations change over time. Most will understand that this represents a progression or development. Some will understand that this does not represent a uniform model of development but is only a model in its crudest form
16	The Story of the Means of Production		production	How have we got our stuff in each of the five periods?	How has production changed over time?	What has caused these changes?	All will see that situations change over time. Most will understand that this represents a progression or development. Some will understand that this does not represent a uniform model of development but is only a model in its crudest form
17	Thinking	Put the pictures in order of development	thinking	What have we thought about in each of our five periods?	How has our thinking changed over time?	What has caused these changes?	All will see that situations change over time. Most will understand that this represents a progression or development. Some will understand that this does not represent a uniform model of development but is only a model in its crudest form
18	The Development of our ideas		thinking	What have we thought about in each of our five periods?	How has our thinking changed over time?	What has caused these changes?	All will see that situations change over time. Most will understand that this represents a progression or development. Some will understand that this does not represent a uniform model of development but is only a model in its crudest form
19	The Movement of Peoples	Put the pictures in order of development	migration	Why have people migrated in each of our five periods?	How have the reasons for migration changed over time?	What has caused these changes?	All will see that situations change over time. Most will understand that this represents a progression or development. Some will understand that this does not represent a uniform model of development but is only a model in its crudest form
20	The story of the movement of peoples		migration	Why have people migrated in each of our five periods?	How have the reasons for migration changed over time?	What has caused these changes?	All will see that situations change over time. Most will understand that this represents a progression or development. Some will understand that this does not represent a uniform model of development but is only a model in its crudest form
21	Using a synoptic framework	How far would the average Kalahari bushman have to travel to his nearest Morrisons?	development, perspective, generalisation	Does everybody who lived in the age of empires have their spoons made in a factory?	When did the Chinese develop industry?	How can we use the framework to improve our understanding of history?	All will understand that the framework represents the structure of the past. Most will understand that it does not count for everyone in the world equally. Some will understand that it is a very crude generalisation.
22	The Movement of Peoples	Where did the English come from?	migration, push factor, pull factor	What were the push factors for migration to Britain?	What were the pull factors for migration to Britain?	Why did people migrate to Britain between 43AD and 1087 AD?	
23	Framework Project						All will attempt with the help of support materials to construct a framework outlining the settlement of the British Isles by four groups of settlers: Romans, Saxons, Vikings and Normans
24	Framework Project						
25	The Roman Empire	Name a famous Roman.	Roman, Empire	Where is Rome?	How much of the world did they rule from 200 BC to 400 AD?	Why is the Roman Empire so important?	All will understand that the Romans ruled over a vast area, we call an empire. Most will understand that this was constructed over time by conquest. Some will understand that much of the modern world came from the Romans
26	The Romans	Who were the Romans?	empire, kingdom	Where does time go on the framework?	What does a kingdom need?	Is the Roman Empire in the wrong period?	All will understand that the Roman Empire comes in the Age of Kingdoms. Most will understand that in some ways the Roman Empire was like a big kingdom. Some will understand that the framework is a generalisation not a blueprint.
27	Christmas	What is your favourite part of Christmas?	ritual, traditions, development	What does ritual mean?	Where do traditions come from?	How has our celebration of Christmas developed over time?	All will understand that Christmas rituals started in the past. Most will understand that they came at different times. Some will understand how Christmas was built up by a mixture of custom and perception.
28	Early Survival	What is the purpose of your life?	groups, survival, collective learning	How did early people survive?	Why did not stronger animals destroy people?	What was important about groups?	All will understand that early people had to hunt and gather to survive. Most will understand that early people lived in groups. Some will understand that early people survived because they lived in groups.
29	Tokens of Value	Why is money important?	historical scale, tokens of value, efficiency	What is the main problem of barter?	How do tokens of value improve things?	What is virtual money?	All will understand that tokens of value can be swapped for stuff. Most will understand that this helped groups develop. Some will understand that economically complex groups depend on tokens of value
30	Literacy	Why are English and Maths compulsory subjects in schools?	tokens of value, literacy	Why does ownership become an issue in the age of kingdoms?	How does literacy help leaders to lead?	Could a king rule a kingdom without literacy?	All will understand that literacy aids knowledge and communication. Most will understand that literacy helps powerful people. Some will understand that without literacy complex societies could not develop
31	Early Kingdoms	Who would be in charge of organising a Kingdom?	feudal system, vassal	Why didn't tribes move?	How did the habit become the rule?	How did the feudal system work?	All will understand that the feudal system was a way of dividing up society. Most will understand that the feudal system helped the king to rule. Some will understand that the feudal system derived from the sedentism of agrarian societies combined with the exigencies of monarchical rule.
32	The Making of the UK	Where is England?	Angles, Saxons, Jutes	Why did the Romans not know about England?	What was the original version of England?	How was the Kingdom of England made?	

33	Nationality	What is your nationality?	Nation, culture	When did England become England?	What sort of things determine your nationality?	What sort of things make people British?	
34	The Class Struggle	What class are you?	society, class, groups	What three classes can society be broken down into?	Why was nationality so important?	What did Karl Marx say was wrong with the way we had our groups?	
35	The Breakdown of National Boundaries	What country do you live in?	multi-national organisation	What happened in 1945?	What happened to the large empires?	How did countries believe that they could prevent a major war?	
36	Here comes everybody!	What is your favourite website?	Information Revolution, Internet	What is the Internet?	How do groups use it?	How is the Information Revolution Changing our Groups?	
37	Technology	What is your favourite piece of technology?	technology, manipulation	What is technology?	How has technology aided people?	Why is technology developmental?	
38	Technology Plus Project						
39	Technology Plus Project						
40	Technology Plus Project						
41	Technology Plus Project						
42	The Industrial Revolution	What would you find in a factory?		When and where was the Industrial Revolution?	What new technologies were used?	How did they change the way we made things?	
43	The Industrial Revolution	What's so good about living in cities?		Who benefitted from the Industrial Revolution?	Who suffered as a result of the Industrial Revolution?	Was it really a revolution?	
44	The Pursuit of Happiness	What makes you happy?	survival, reproduction, happiness	How concerned with survival are modern people?	Why has the quality of life become more important?	What is the meaning of life?	
45	Happiness in the Bands and Tribes	What would you enjoy about the hunter-gatherer lifestyle?	resources, leisure	What were the concerns of hunter-gatherers?	How would hunter-gatherers live in a food-rich environment?	How far could hunter-gatherers live a happy life?	
46	Success, Sedentism and Development	No Starter	bands, sedentism, tribes	Why did bands start to stay in one place?	What did they do there?	How did this lead to bands changing to tribes?	
47	Life in the tribe and the kingdom	How did tribes try to improve their lives?	irrigation, engineering, production, agriculture, specialism	How did tribes lives get better when compared to bands?	How did life improve in kingdoms?	Was progress in Kingdoms driven by need?	
48	Happiness and the Kingdoms			How did people change the environment in the kingdoms?	How far was the stuff equally?	Who was really happy in the kingdoms?	
49	Pax Imperica			How did people become part of the Roman empire?	How did they feel about this in the short term?	How did the Romans taking charge improve people's lives?	
50	The British and the World			How did Britain approach the world after 1492?	Who discovered what for Britain?	How did this make life in Britain better?	
51	The Tragedy of the Commons	Why is owning a car so good?	self interest, group, tragedy	What motivates people's behaviour?	How can self interest damage the group?	What was the Tragedy of the Commons?	
52	Dealing with the Tragedy of the Commons	What is the tragedy of the Commons?	Shogun, Tokugawa, forests	What problem faced Japan in the 1500s?	Why couldn't they solve the problem?	How did Japan manage to avoid an ecological disaster?	
53	Happiness in the Modern Age	Why would a tragedy in Japan been worse than on Easter Island?		How did people in history escape from ecological disasters?	What problems faces the modern world in the Age of Multi National Organisations?	Do you think that we will avoid a world wide tragedy of the Commons?	
54	Improving Life	How good is your life?		In what ways has life improved?	Has it got worse in any way?	How true is it that life is getting better?	
55	Opinions Before Writing	Why do opinions matter?	opinions, horizons	How do your horizons affect your knowledge?	How did the horizons of bands change?	Why the horizons of tribes remain the same?	
56	The Rise of Religion			How did early people explain their world?	What was needed for the rise of organised religion?	How did organised religion affects people's opinions?	
57	The Medieval Church	Who influenced your opinions in the Band and the Tribe?	Influence, literacy	Where did everybody go on Sunday morning during the Middle Ages?	How wide were ordinary people's horizons during the Middle Ages?	How was the Church so powerful in the Middle Ages?	
58	The Reformation	Name as many religions as you can?	sect, churches, Rome	What happened to the Roman Catholic Church in the 15th and 16th centuries?	How were ordinary people involved?	How did the Reformation change the way that ordinary people had opinions?	
59	The Rise of Printing and Literacy	Where do books come from?	Printing, literacy, knowledge	What did the Wittenburg Press do?	Who was John Wesley?	How had the knowledge of ordinary people increased by the end of the Industrial Revolution?	
60	Ordinary People and Opinions						
61	Sticking their Oar in Chartists and Suffragettes	Why is voting in elections so important?		What is an election?	What did the Chartists and the Suffragettes object to?	How did they shape our history?	
62	Vox Populi	What really annoys you?		How can you express your opinion?	Is voting always fair?	How far have ordinary people gained power through history?	

〈KS3, 第7学年・年間指導計画〉

13 時間目から 16 時間目になります (黄色の背景色に赤字で示した部分)。この単元は 13 時間目から 24 時間目まで行います (黄色の背景色の部分)。ちなみに、学年の始まりから二井先生に見て頂く単元の前までの 1 時間目から 12 時間目までは、歴史についての基本的な考え方を扱います。特に 6 時間目 (A History of Oxygem) は、地球の誕生から人類が現れるまでの Big History を扱います。ここにも、D.クリスチャンの提案している Big History の思想を生かしています。

The History of Oxygen

The History of Oxygen



The History of Oxygen



The History of Oxygen



The History of Oxygen



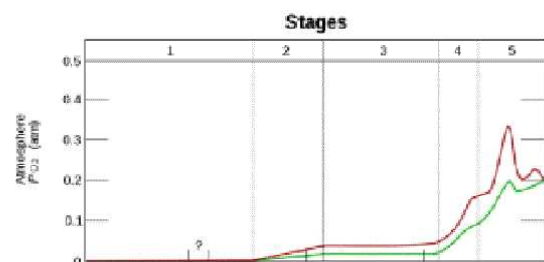
The History of Oxygen



The History of Oxygen



The History of Oxygen



また、13 時間目から 24 時間目まで（黄色の背景色の部分）の後の部分にあたる 28 時間目から 36 時間目まで（紫の背景色の部分）は主に今回の単元の“organise”について、37 時間目から 43 時間目まで（オレンジの背景色の部分）は主に“stuff”について、44 時間目から 54 時間目まで（青の背景色の部分）は主に“think”について、55 時間目から 62 時間目まで（緑の背景色の部分）は主に“move”について深める学習を行うように構成されています。その意味で、今回の単元で扱う歴史学習のフレームワーク（枠組み）はその後の学習にも頻繁に使用されます。

	How much oxygen in the atmosphere?	What factors affected oxygen
Creation of the world 4.5 Billion BC to 3.7 Billion BC		
First life 3.7 Billion BC to 600 million BC		
Sea Life 600 million BC to 450 million BC		
Rise of the Forests 450 million BC to 350 million BC		
Animals 350 million BC to 70,000 BC		
Man 70,000 BC to 2009 AD		

Q 3 : 年間指導計画を見ると、通史的なような気がするのですが？

A 3 : 英国では、通史を教えても、子供たちは覚えていない結果が出ています。だから、これはそれぞれのテーマを中心に授業をします。時間の順を意識する点では通史なんですけれども、トピックやテーマに合わせて、それぞれ古代から現代まで扱うので、何度も古代から現代までを循環している形になっています。

Q 4 : 先生はしばしば、big picture という言葉を使

<6時間目 (A History of Oxygen) 生徒用プリント>

われましたが、どのような意味で使われているのでしょうか。また、big historyについてはどうお考えでしょうか？ D・クリスチャンの big historyとして、ビッグバン以来の地球の変化あって、そしてやっと人間の時代が始まるというような位置をどう思われますか？

A 4 : 私自身は、ビッグピクチャーもビッグヒストリーも同じように使っています。言葉の使い方の違いなんです。ビッグヒストリーも一つの代表的なプロジェクトだと考え、取り入れられる所で取り入れています。ビッグ・ヒストリーの見方というのは共通しているんです。私の授業の詳細もこれとほとんど同じです。でも、私の授業が、基本的に人類の誕生以降がテーマの中心になっているので、D・クリスチャンの big history と比べると、彼の著作の最後の数頁分しか扱っていないことになるかも知れません。つまり、歴史学習のスタート地点は違うけれど、内容や方法といった発想は同じということです。

Q 5 : 史資料を使用せず、生徒との問答で授業が進行していたが、歴史の授業としては史資料を使わないで良いのでしょうか？ 生徒に質問をして答えを求めるのであれば、史資料をもとに答えさせるようにするという考え方はなかったのでしょうか？

A 5 : 例えば、スクール・ヒストリー・プロジェクト (SHP) のアプローチでは、実際、資料を使った授業もあります。試験に必要なこともやらなきゃいけない。SHP とは、過去をどういうふうに見るか、見方のようなものです。もちろん、私も他の単元では、史資料を使った授業もやります。その戸棚にいっぱい資料が入っています。しかし、今回の単元を授業で扱うには、これに合うような史資料がありませんでした。今回見て頂いた単元の授業は、新しいやり方です。私しかまだやったことのないような。史資料を使わなかったのはそういった事情からです。

3. 授業者 Rick Rogers と 指導者 Dr. Denis Shemilt

授業者である Rick Rogers への訪問は、ロンドン大学の歴史教育教授 Dr. Denis Shemilt により、英国内のビッグヒストリー (Big History) 教育の実践者として彼を紹介されたことで実現した。Dr. Denis Shemilt も、近年、Big History の教育への導入を研究テーマの一つにしており、

The Case for Teaching Big History in Schools

1. Relevance of learning outcomes for individuals and society

It can be argued that, just as 'national' and 'regional history' courses were geared to the needs of twentieth century societies, 'big history' courses meet those of the twenty-first century. By enabling future citizens to understand how and why the pace of social, economic and technological change has accelerated in an increasingly globalized and interdependent world, the study of 'big history' could equip future citizens to negotiate new forms of personal identity, interpersonal obligation and social responsibility. Whatever the strengths of this '*history education for our times*' thesis, the value of a 'big history' course that equips students to construct and evaluate coherent narratives of the entire human past is likely to prove more durable. In particular, a long view of human history, appropriately augmented by study of temporally contextualized topics, should enable students to understand that:ⁱ

- ❖ They and their parents have lived through a 'golden age' in which the generality of people have enjoyed prosperity, security and opportunity exceptional in human history. The perceived 'normality' of the present should not be regarded as the default condition for humankind and, on the precedent of history, may not persist without strenuous and well-informed efforts to make it so.
- ❖ Many assumed constants of human nature and behaviour, and seemingly fixed characteristics of societies and cultures, are contingent upon time and place. Taken as a whole, the past can be analysed and evaluated as a 'natural experiment' from which conclusions can be drawn about the limits and possibilities of social interaction and organisation set, first, by speciation, and second, by a shared history that denies return to earlier, let alone, initial conditions.
- ❖ "Order and chaos shape all our attempts to understand our world."ⁱⁱ The more closely we focus on particular incidents and episodes in the past, the higher the resolution of our focus, the more history appears to be driven by chance and coincidence, by the whims and passions of individuals. Only when viewed over long spans of time is it possible to describe and explain patterns in human affairs. Above all, it is only when the past is viewed on the largest of scales that statements about how and why things happen in human affairs are sufficiently general and valid to be usefully applied to present actualities and causally possible futures.
- ❖ Although people living through some of the major shifts and transitions in human history had close sight of **what was happening**, they rarely understood **what was going on** – or even recognized that anything was going on. To question what might be 'going on' around them, students

- ❖ Facilitate progression in students' historical thinking in ways that enhance valid uses of historical knowledge. The historical thinking at issue relates to mastery of second-order concepts governing students' understanding of the status of historical claims and use of change- and cause-based generalisations about how and why successive generations moved, along sometimes improbable routes, from living in small foraging kinship groups to hi-tech dependence upon networks of strangers. If students study of the past is restricted to short human-scale narratives, it can be difficult to progress beyond everyday generalisations, wherein 'change' is episodic or cyclical, and causes of events are equated with reasons for actions. Only by studying the past over long time scales can students identify long-term developments, trends and turning points, and perceive deep-seated necessary conditions, processes leading to critical states and the emergence of the previously latent properties of otherwise familiar systems. Above all, only by studying the past over long time scales can students understand what it means to explain the causes of some phenomenon, namely that we can often explain why it was possible for a phenomenon to occur but never why it had to, or even did, happen. Similar observations apply to students' mastery of second-order concepts pertinent to the status of historical accounts, inferences from sources and sets of evidence, and empathetic explanations of collective mentalities.

- ❖ Better enable citizens to update knowledge of the past as they move through life. To some extent this is possible with knowledge derived from 'little history' courses. Given the disposition and opportunities so to do, adults can access current scholarship in order to revise or move beyond what was learned at school. The study of 'big history' should, however, equip citizens to update knowledge of the past at a deeper level. First, because high resolution topic-based knowledge is embedded within lower resolution narratives of the whole human past, revision or extension of topic knowledge may be evaluated with respect to its implications for the longer narrative which, in turn, could be reappraised and modified. Second, long-view narratives that connected with the school-days present may be updated in ways that connect with the presents of middle- and old-age. Hindsight should do more than fill the gaps between the ever-advancing present and the ever-incomplete narratives of the human past learned in school: it should necessitate re-conceptualization of the shape and direction of this past. In this way the personal and the historic pasts may fuse together, and what was learned in school gain rather than lose meaning.

must be able to identify, analyse and evaluate the patterns and directions of a past for which the present is the leading edge.

2. Utility of historical knowledge

Knowledge of the past is useful to the extent that it is perceived by students and citizens to be relevant and applicable to the business of the present, is applied in ways that are valid, take account of its nature and limits, and enlighten rather than obscure. There are good reasons to suppose that, in addition to contextualizing depth and thematic topics, 'big history' narratives enhance the utility of historical knowledge in their own right. In particular, effective and progressively structured 'big history' courses taught over several years should:

- ❖ Be perceived as relevant and applicable to the present. Recent research suggests that even students persuaded that knowledge derived from selective and topic-based history courses must, in some ways, signify for present concerns have difficulty in making effective use of what they know.ⁱⁱⁱ This is because, as a rule, students strive to find sufficiently close parallels between past and present situations for reasonable inferences to be made about risks, opportunities and probable consequences, wise and unwise courses of action or inaction. Because short narratives about events and developments in the past are complete in themselves, usually conform with established narrative forms and float more-or-less freely in oceans of time, students seek to use them as 'distant mirrors' wherein, if the substance or structures of present situations can be glimpsed, possible outcomes may also be described.^{iv} 'Big history' narratives, in contrast, are **open not closed**, and continue to unfold as today turns to yesterday and tomorrow becomes today. It follows that links between the present and 'big history' representations of the past are given not contrived. Past-present connections may be described, analysed and evaluated with reference to ongoing trends and continuities, to the depth and clarity of patterns of change, and to the momentum of a past felt as inertia in a present which we usually wish to move, to a greater or lesser degree, in directions other than those it appears to be heading.
- ❖ Be perceived as inclusive not exclusive. There is a danger that important attempts to rescue under-represented groups from "the enormous condensation of posterity"^v can, when imperfectly echoed in a secondary history curriculum, lead to the attribution of segments and aspects of the past as relevant – or even as 'belonging to' – some social or religious, ethnic or national groups but not to others. What is, for the historian, a narrative that answers questions about people who may or may not have functioned or had consciousness of themselves as members of a 'group' – witches or weavers, Jews or gypsies – may become, for students, an identity group narrative disarticulated from those particular to the rest of humankind. In contrast, 'big history' focuses on what is common to all and particular to none.^{vi}

Notes re the Stipulative Definition of 'Big History'

1. What is meant by 'big history' within a history education context

As used herein, 'big history' entails the teaching and learning of:

- ❖ Long views of the human past running from the emergence of biologically modern humans to the present.^{vii} 'Big history' narratives offer comprehensive coverage of major aspects of human experience and achievement, including the demographic and cultural, economic and technological, social and political.
- ❖ Narratives of the human past that lack closure and, in consequence, necessarily connect with the present and future in order to continue what, for now at least, is an ongoing story which we may strive to influence as it unfolds. Students are also encouraged to distinguish between causally possible futures and ones that, within specified timescales, appear incompatible with the past-present narrative thus far.^{viii}
- ❖ Narratives that are progressive in a non-traditional sense, i.e. students quickly learn highly generalized and low resolution narratives of the entire human past which are progressively particularized, deepened and qualified over a course of study.^{ix}

2. What is NOT meant by 'big history'

There is considerable overlap between 'big' and 'world history' inasmuch as the history of the human past necessarily addresses the growth and movement of peoples to all corners of the Earth and avoids privileging any group of whatever kind. This notwithstanding, there are significant differences between 'big history' as here defined and mainstream approaches to 'world history'.^x First and foremost, 'world history' courses usually consist of discrete 'little history' topics which, taken together, fail to comprise coherent narratives of the human past from its origins to the present. Second, 'big history' does not aim for balanced or representative coverage of all regions, cultures or peoples. It aims instead to focus on 'what might be termed innovative or developmental 'hotspots' of greatest significance for the narrative as a whole, and to follow these as they move around the world. For instance, when introducing students to the revolutionary 'Neolithic package', the core narrative would focus on the "Hilly Flanks" of the Fertile Crescent.^{xi} Only when this narrative was firmly established would it be complicated and qualified by reference to the independent invention of agriculture in East Asia, Africa and the Mesoamerica, and to the persistence of pre-agricultural and pastoral modes of production in many parts of the world. Other things neither meant nor entailed by 'big history' as here defined include:

- ❖ Teaching of 'grand narrative(s)'. Starter frameworks must be taught at the beginning of a 'big history' course, but these would be progressively extended, elaborated and evaluated by students as the course progresses.

Teachers should strive to maximise the rigour and validity of such extensions, elaborations and evaluations, but not seek to determine products or conclusions.

- ❖ Proscription of 'little history' depth and thematic studies. On the contrary, questions posed about 'big history' narratives implicit in starter and updated frameworks, are explored (and ultimately answered) through the study of depth and thematic topics. This is the mechanism for the progressive extension, elaboration and evaluation of the 'big history' narratives.
- ❖ Proscription of all national and regional history. Scope for teaching national and regional history is limited but not eliminated. First, 'big history' narratives necessarily focus on regional 'hotspots' at certain points in time. Second, 'little history' depth and thematic studies offer scope for national and regional options, albeit within limits set by imperatives for the efficient progression of learning and avoidance of 'big' narrative distortion.

〈Dr. Shemiltの「学校でBig Historyを教える場合」〉

上記の「学校でBig Historyを教える場合」(出典不詳, Dr. Shemilt からメールでデータ入手) には, その導入によって期待される成果と留意事項が整理されている。

また, 以下に示す, A ~ C のカリキュラム関係の3つの資料も, Dr. Shemilt が構想したもの(出典不詳, Dr. Shemilt からメールでデータ入手) であるが, A は「生産様式 (Modes of Production)」をテーマに, B は「文化と習慣 (Culture & Praxis)」をテーマに, C は「人間の拡大と移動 (Growth & Movement of Peoples)」をテーマに構想されている。

Rogers 氏はリーズ大学時代に Dr. Shemilt の指導を受けたこともあり, この Dr. Shemilt の構成方法は, Rogers 氏の今回観察した単元の4つのテーマに大きな影響を与えていると考えられる。テーマの設定自体にも多少の誤差があるにしても, 共通点が多い。このことから Dr. Shemilt が英国内での代表的な Big History の実践者に推薦したことも首肯できる。

ⁱ What follows is a non-specialist argument for the importance of *historical consciousness*. Seixas, P.(ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

ⁱⁱ Christian, D. (2005). *Maps of Time: An Introduction to Big History*. Berkeley: University of California Press.

ⁱⁱⁱ Lee, P.J. & Howson, J. (2009) "Two out of five did not know that Henry VIII had six wives": History education, historical literacy and historical consciousness', in L. Symcox & A. Wilschut (eds) *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History (International Review of History Education Vol. 5)*. Charlotte: Information Age Publishing. See also Blow, F., Rogers, R. & Shemilt, D. (2008) *Framework Working Group Report*. Unpublished document submitted to QCA and available on request.

^{iv} The phrase is taken from Barbara Tuchman (1978), *A Distant Mirror: the Calamitous 14th Century*. London: Macmillan.

^v Thompson, E.P. (1963). *The Making of the English Working Class*. London: Victor Gollancz.

^{vi} It must be conceded, however, that selection of 'small history' depth and thematic studies used to answer questions arising from the study of 'big history' frameworks are invariably biased by the specialist knowledge of individual teachers and the legacy of resources and materials to hand.

^{vii} This is not intended to preclude the even 'bigger' narratives (From the Big Bang to the End of Days) offered by David Christian, Fred Spier and others. Indeed, some 16-18 year old students would benefit from considering, for example, the ways in which the development and operations of human societies are both subject to the laws of physics (e.g. the more complex systems become the greater the energy costs of combating system breakdown) and yet, given the illusion of a closed system, appear to defy the second law of thermodynamics. For 11-16 year olds, and probably the majority of 16-18 year olds, however, a through narrative that moves from cosmological to human history would appear to change character in ways likely to prove unhelpful. In addition, it is important to set history teachers as realistic a challenge as possible. To require them to cover the ground covered in the first two parts of David Christian's ground-breaking work is likely to prove a challenge too far. It is for reasons of practicality not of principle that, as here defined, 'big history' begins with the emergence of biologically modern humans.

^{viii} Younger students, should be encouraged to discriminate between 'realistic' and 'fantasy' continuations of the historical narrative. Older and more able students should be able to argue distinctions between 'causally possible' and 'logically possible' futures. Note that, for pedagogic purposes, a hypothetical future is deemed to be 'causally possible' if and only if its estimation of its 'probability' relative to other futures is deemed worthwhile.

^{ix} Given the current structure of UK curricula, a course of study would normally (or notionally) run for 3, 5 or 7 years.

^x This is not to suggest that unanimity exists as to what 'world history' is or ought to be. There is, for instance, some distance between approaches that balance occidental national and regional histories with topics pertaining to other great civilizations and cultures, and ones that challenge western conceptions of what counts as 'history' by affording equal status to traditional accounts (= what western historians would dismiss as 'myths') of origin and ethnic or cultural exceptionalism.

^{xi} This particular 'hotspot' would be prioritised over others not because it was the first location in which people began the transition from hunting to farming, but because it had the most profound impact on human history as a whole.

SPECIMEN STARTER FRAMEWORK FOR MODES OF PRODUCTION

INTRODUCTORY QUESTION

'Had you lived 100,000 years ago, you would have been outside on your hands and knees grubbing for roots and snails to eat. Why aren't you doing that now? How did we get from grubbing for roots and snails to buying coke and crisps from a talking machine?'

STARTER FRAMEWORKS should be matched to the needs and capabilities of student groups. After being taught, by different means, no more than three times in succession, students should know and be able to use a Starter Framework.

The complexity of a Starter Framework is a function of cell number x cell contents.

Cell number = chronological divisions x number of questions. The specimen Starter Framework has five chronological divisions and poses three questions = 15 cells.

YEARS AGO	HOW DO YOU SPEND YOUR TIME?	WHAT DO YOU EAT?	HOW LONG DO YOU LIVE?
150	INDUSTRIAL WORKER: you go to work in a factory or mine (women & men; boys & girls). You make bricks, machines, clothes and other things we still have today. There are still lots of farmers but you're more likely to work in a factory than on the land. <i>You have a few hours a week for leisure and a few days a year at the seaside.</i>	You eat meat, bread, fresh vegetables & fruit. You drink tea and eat a few things brought from other countries. As long as you can work and earn money you can always buy food & beer.	<i>You have a good chance of living into your forties or even longer but disease is a big killer, especially of children under five. If you get old or infirm and have no family able or willing to look after you, you're unlikely to live long.</i>
NOW	SERVICE WORKER: you go to work in a shop or office, restaurant or beauty parlour. You teach, nurse, wait on table, write, solve difficult sums or use computers. A few of you even get paid for telling jokes or playing sport. <i>There are still farmers who grow food and industrial workers who make everything from electricity to paper cups, but you're more likely to work in an office than on the land or in a factory.</i>	You eat junk snacks and fun food which you buy from a take-away or heat up from frozen. You also eat (and drink) far too much. You rarely feel hungry and are more likely to be overweight than starving.	<i>You can expect to live past 70 or 80... unless something goes wrong! We get most of our food and energy from overseas AND world population is growing fast. SO WHAT COULD GO WRONG?</i> <i>Will there be enough roots, grubs and snails to go around if we need them?</i>

FROM SNAILS TO SNACKS

YEARS AGO	HOW DO YOU SPEND YOUR TIME?	WHAT DO YOU EAT?	HOW LONG DO YOU LIVE?
100,000	FORAGER: you look for roots and berries, small animals, shellfish, snails & grubs. When lucky, you find and eat dead animals. As they are needed, you make stone tools for chopping & scraping.	Whatever you can find that doesn't poison you. Some days you eat lots; on other days nothing.	<i>You may be killed at birth. If not, you're likely to die before 5 years of age and are lucky to live past 30.</i>
15,000	HUNTER GATHERER: if female, you still grub for roots, snails & wild grasses. If male, you hunt big animals in groups of 50 – 100 people. You all follow the big animals as they move around. From stone & bone, you make weapons & tools for hunting & fishing, cutting & sowing. You carry weapons & tools around with you.	When lucky you eat meat & fish. Day-to-day, it's back to roots & snails, grasses, nuts & berries. When unlucky, you starve or eat other people.	<i>You're a bit more likely to live to 30. If sick or injured, there is a risk of being left behind to starve or be eaten.</i>
7,000	FARMER: you herd animals & protect them; sow, weed & gather crops; bake bread; make porridge & weak beer. A few of you with specialist knowledge & skills make baskets, pottery & cloth as well as stone, bone and (very rarely) copper weapons, tools and ornaments.	When lucky, you eat meat, drink milk & beer. Most days you eat bread, beans & porridge. You store food to get you through hard times.	<i>More, but not many, of you live to 30 or 40. You may recover from injuries and be looked after when sick BUT you're more likely to catch diseases, die in house fires or be killed in warfare.</i>

HOW SHOULD A STARTER FRAMEWORK BE USED?

- (1) Students should be encouraged to make generalizations about what happened between the two boundary posts. These can be very simple, e.g. *'When would you have most liked to live... 100,000 years ago? 15,000 years ago? ... When would you have least liked to live... 100,000 years ago? ... So, between then and now, has life got better or worse?... In what ways is life better? Is it longer? Is it safer? Is it easier? Or what?'* More complex and useful generalizations may also be elicited.

From 100,000 years ago to now:

- *People spent less & less time getting food and more & more time doing other things*
- *There were ever more varied ways of making a living*
- *People ate an ever greater range of foods*
- *Life seemed to change more and more quickly*

- (2) Students should be encouraged (but not necessarily when working with a Starter Framework) to work out WHEN major transitions began. Note that none of the dates given coincides with the start of a major revolution in modes of production, e.g. in the Middle East, the Neolithic Revolution was well under way 10,000 years ago; in Britain, the First Industrial Revolution began 250 years ago. Such questions might be answered with reference to more detailed thematic studies, e.g. one might focus on food, settlement and technology from 20,000 BC – 4,000BC.

- (3) Students should be required to answer WHY questions, e.g. *'Farmers had to work far harder and much longer hours than Hunter Gatherers in order to survive. They also caught more diseases from looking after animals and living in fixed, crowded and unsanitary settlements. So why, over time, did we get more & more farmers and fewer & fewer hunter gatherers?'* This question may be answered by means of a depth study, and the Starter Framework modified/elaborated accordingly.

(Dr. Shemi It 資料 A)

APPENDIX 2C: Specimen ‘Starter’ Framework for Culture & Praxis

Starter Question: *‘Had you been born 150,000 years ago, your body would have been stronger and your brain about 10% bigger than it is today. In many ways, however, you would have thought and behaved more like a chimpanzee than a human being in the twenty-first century. Why is it that you think and behave so differently from your bigger-brained ancestors when chimpanzees think and behave much as they did 150,000 years ago?’*

Temporal Markers:

- 150,000 Years Ago: *Living in the Present & Working as a Team*
- 30,000 Years Ago: *Learning from the Past & Planning for the Future*
- 5,000 Years Ago: *Using Religion & Tradition to Stick Together*
- 160 Years Ago: *Laws in All Things: in Heaven, Nature & Society*
- NOW: *Making Sense of the World we have Made*

Temporal markers are located in the present day and between key turning points, or ‘revolutions’, in human history: the series of Biological Revolutions beginning with *homo habilis* and ending with the emergence of modern humans (and now extinct cousins) c.200,000 BC; the Symbolic Revolution c. 50,000 BC; the first Neolithic Revolution beginning c.12,000 BC; the first Industrial Revolution c. AD1750-1850; the Globalisation Revolution post 1950. A case may be made for the insertion of a sixth **temporal marker** prior to the divergence of the human from its ancestral hominid line. This would enable consideration of language development (i.e. of precise communication via a sign system very different from the repertoires of expressive ‘calls’ and ‘alerts’ used by other primates) as a necessary condition for the emergence of symbolic language and culture. Such a marker is omitted from the specimen ‘starter’ framework in the interests of simplicity. Teachers may extend the framework back in time if and when progression in students’ learning suggests the value of so doing.

(d) Major stimuli for development include episodic contacts between cultures and establishment of durable trade & information networks across cultures. This has led to both ‘cultural exchange’ and, more important, to cultural adaptation.

(e) In recent times a single ‘world culture’ has emerged alongside continuously developing regional, local and group cultures. Its foundations are rooted in modern mathematics and natural science with international finance, information technology and a few ‘world languages’ constituting significant structural components. Superficial and possibly ephemeral manifestations of ‘world culture’ include luxury brands, globalized entertainment products, airport malls and ‘hip-hop’.

(f) We face a number of potential cultural problems:

- The loss or hollowing out of traditional cultures, e.g. extinction of minority languages and consequent loss of cultural diversity.
- The commercialization of culture. If treated as commodities to be bought and sold by powerful and affluent minorities rather than as assets to be shared by all, high-value elements of local and world cultures can fragment rather than unite communities.
- The alienation of increasing proportions of the population from high-value elements of world culture - in particular the mathematics and science underpinning our dependence on machine and information, biological and materials technologies – undermines our capacity to understand the nature, limits and consequences of the world we have created and on which our survival depends.
- The timescale within which ‘technological fixes’ to challenges posed by population growth, resource depletion, environmental degradation and climate change need to be found may demand improbable rates of acceleration in critical cultural trends, e.g. developments in mathematical & scientific knowledge; public understanding of how and why things happen in human affairs; social cohesion and the willingness of individuals and groups to act for the collective good.

The Starter Framework does no more than hint at the first two of these **key ideas**. It is also more complex and prolix than other starter frameworks. This is not because *Culture & Praxis* needs to be taught to Year 7 students at a higher level than does, for example, *Modes of Production*, but because the approach taken is more contentious and, in consequence, needs to be outlined at greater length to seem at all reasonable. Its presentation to students, even to more able students, by means of exposition, storyboards, role play etc. will demand no little ingenuity.

The identification and location of turning points should arise from the progressive evaluation, extension and elaboration of frameworks during a Big History course.

Questions Markers:

- *Who and what do you think you are?*
- *How do you get along with other people?*
- *What must you learn?*

When indexed against **temporal markers**, each set of answers constitutes an overview of cultural **change**. If more than one question marker is used, students begin to learn, first, that accounts of the past are contingent upon the questions posed; second, that accounts may be congruent even though different; and third, that accounts may provoke new questions whilst answering old ones.

N.B. the number of **question markers**, and hence the complexity of the starter framework, should be adjusted according to the needs and capabilities of student groups. In addition, the nature and orientation of **question marker** contents may be varied for experimental reasons, e.g. to compare demands on students’ prior knowledge, or the speed with which questions enable them to grasp **key ideas** about the nature and importance of cultural history.

Key Ideas: By the end of a five-year Big History course, students should grasp that:

- (a) Unlike all other life-forms, the history of our species has been driven by cultural development and differentiation rather than by biological evolution (although the cultural backwash on biology has left its mark).
- (b) The social systems, hi-tech environments and clever gadgets on which we depend owe more to the collective actions of predecessors over tens of thousands of years than to clever individuals in the present.
- (c) Cultures do not necessarily develop in ways beneficial to individuals and groups: they can stagnate, decline and even collapse.

YEARS AGO	Who & what do you think you are?	How do you get on with other people?	What must you learn?
150,000 Years Ago Living in the Present & Working as a Team	<i>You don't think about who or what you are, but you know your name. This may indicate what you look like, e.g. 'small' or what you have to do, e.g. 'root-digger'. You don't know how old you are or know what 'age' is. You know you live with a group – 'us' – and recognise that other groups of people are 'like us but not us'. Other groups are dangerous but you know that, girls are sometimes swapped between groups.</i>	<i>You share whatever you find or kill and avoid annoying people stronger than yourself. You obey commands when working with others in a team. For example, when lucky enough to find fire, you help to keep it burning for as long as possible – because cooked food is easier to eat and digest. When an animal has been killed, you also help others to butcher it with sharp flakes of stone because your jaws are too weak and teeth too small to eat meat like other animals.</i>	<i>No one teaches you to speak - or even has words for 'language', 'teaching' or 'learning' – but you must recognise and use sounds that point to (= name) things and places, and that tell you to do certain things. There are no sounds (= words) for 'how?' or 'why?' You must also learn to copy how people make tools and weapons from stone and wood as and when needed. Above all, you must learn to stick with and support your group. Unlike other animals, you are helpless on your own.</i>
30000 Years Ago Learning from the Past & Planning for the Future	<i>You know you are the child of named parents. Your name indicates this. You also know that, like everyone else in your group or tribe, you are the descendant of a great ancestor long dead and gone to the spirit-land. This means that you think of yourself as part of a super-extended family, some of whom live in the spirit world. You decorate your body with paint, bone & shell ornaments to show what you are (= to which group you belong).</i>	<i>You follow the 'ways' of your group and respect the expertise and authority of special people: the great hunters & warriors, and those skilled at making things (clothes & baskets; needles & hooks, stone spear points and bone harpoons; figurines & flutes). Above all, you defer to the shamans who contact the spirit-world. When young, you prove yourself useful by foraging for roots & berries, and by feeding fires (which are now made, kept in stone hearth pits and protected from the weather). As important as being useful, is joining in rituals of song & dance, and ceremonies for the dead. Rituals keep you on the right side of the spirits of fish & animals, of rocks and streams, of wind and rain. You hope that when you die you will be buried alongside your ancestors in a special place. If so, you will stay safe with your tribe in death as you were in life.</i>	<i>You must learn words for things that cannot be seen or touched like the past & future, the spirits of & reasons for things. You need to learn about things that have already happened and are yet to happen, that cannot happen and might be made to happen. You learn how to predict and count the days down to the flights of birds and migrations of animals, the coming of snows and flowering of plants. You must be able to answer 'how' and 'why' questions: to learn that everything, people & creatures, rocks & trees, winds & waters has a spirit that moves and, at the last, leaves them. You must learn what and how to do things needed for survival from the 'ways', traditions and stories of the tribe. These include the making and care of specialized tools, of clothes and huts, of rafts & boats, of bone figurines and even paintings. You must also learn about other tribes, when & when not to fight, how and what to trade & exchange, how to arrange inter-tribal marriages and the importance of feasts & gifts.</i>

YEARS AGO	Who & what do you think you are?	How do you get on with other people?	What must you learn?
5000 Years Ago	Using Religion & Tradition to Stick Together		
	<i>You think you belong to a place and that the place belongs to your king, priests & gods. You are part of a tribe named after your city. You only know a few members of your tribe but most can be recognised as belonging to it by their language and dress. What you do also reflects what you do: farmer or goatherd, craftsman or merchant, priest or scribe. If unlucky, you may be a female or child slave captured or bought from somewhere else. (Male captives were killed more often than enslaved.)</i>	<i>You obey the commands of rulers who decide which strips of land are yours to farm and what grain & beer, hides & wool, pottery & cloth you must give as tax. In return you may be protected from theft & violence, and given food from city granaries when times are hard. You may also have to dig irrigation ditches, build temples & city walls, or fight with shield & spear when the king goes to war. In return, you shelter inside city walls when nomads raid or foreign armies attack. You also obey the gods. The gods are as selfish, greedy & cruel as people but, because they have special powers and can harm or help you, they must be kept on side. They make their wishes known to the priests. Just as rulers take taxes, the gods demand sacrifices – of grain, animals, oil, beer and sometimes the lives of children. They may also take young women to live & work in temples. In return, the gods are supposed to protect your city from foes, send rain when needed, make crops grow & animals give birth. If you are a slave or servant, soldier or wife of the king, you may also be buried alive in his tomb when he dies. You are happy to do this since you will serve your king in the land of the dead.</i>	<i>You must learn to understand the nature of the gods, what they want from and can do to and for you. For the rest, what you need to learn depends on who and what you are. If you work in the fields, you will need to learn the ways and needs of animals, how to care for and protect as well as to kill and butcher them. You must also learn how to prepare fields, the times for sowing and for harvesting. You must follow set rituals or crops will wither & animals sicken. If you make things you must learn the mysteries of your craft: the arts of spinning & weaving or of cutting & shaping wood or stone. The strongest magic controls the gods of fire, who can turn porridge into bread or beer, soft clay into hard bricks & pots. Most difficult of all is the fire magic that turns the right sorts of rocks into liquid metals which, when properly blended and beaten, submit to be shaped into tools & weapons stronger than stone, into rings & bangles brighter than bone. If you are a merchant who trades goods with distant cities and peoples, you must learn where they are and how to get the sun and stars to find them. Priests also need to learn about the movements of stars in order to construct calendars and record the great cycles of time. Stones are laid about sky gods that help priests to make sense of and – with luck – predict events affecting their city. Scribes have to learn the hardest things of all: how to count and calculate goods & taxes, to measure distance and angles, and to record & retrieve quantities of information too vast and complex to be held in human heads.</i>

YEARS AGO	Who & what do you think you are?	How do you get on with other people?	What must you learn?
1600 Years Ago	Laws in all Things: in Heaven, Nature & Society		
	<i>You think you are an individual with a unique social identity. You are many things and, to a limited extent, you are what you choose to be. You belong to a place because you were born there (e.g. Dublin in Ireland) but you may also belong to a place in which you choose to live (e.g. New York in the USA). You can also choose to belong to a club, team or church, and to pursue a particular trade or profession. You think of yourself as belonging to a group (e.g. Berliners) that is part of a bigger group (e.g. Prussians) that is part of an even bigger group (e.g. Germans) that is part of a still bigger group (e.g. Europeans). The biggest group to which you think you belong is 'humankind'. However strange people in some other parts of the world look, sound & behave, you now think of yourself as 'one with them' (though not yet as 'one of them'). In part, this is because you think you (and all other people) are the favoured creations of the one true God who demands recognition and worship, sets rules for moral conduct, and rewards or punishes people in this world or the next. In one respect you, and the people who know you best, have less control over who & what you are because this is now written in official records. These may record your name (which cannot be changed without official permission); dates of birth, marriage & death; religion, education, occupation, pay & possessions. You have an identity and life in paper that you own memory and persist after your death.</i>	<i>Although you may still have to obey the commands of stronger, richer and more powerful people, they can no longer command or force you to do whatever they wish. Adults can usually move from place to place, from job to job and may even choose to live with many whom and when they wish. Everyone, from highest to lowest, must obey laws that are written down. Not everyone is equal – some people are as powerful as elephants while others are as weak as mice – but the law now gives both elephants and mice the right to decide your own destiny is very important to you, even though this means you are 'free' to be hungry as well as well fed, cold as well as warm, to fall as well as succeed. In return, you have a duty to respect and defend the rights & freedoms of fellow citizens. While strongly supporting the rights and duties of parents, you also think that orphans & foundlings should be kept alive and even receive some basic education & training. Your religious beliefs and/or ideas about the nature of society also prompt you to offer some support for the old, the infirm & the poor. In addition, you may join other people in clubs & organisations (friendly & co-operative societies) that help members have better lives and survive hard times.</i>	<i>You now learn that there is one true God 'above', rather than 'in', the world. God neither lives within the natural world nor controls it hour by hour. You also learn that there are 'laws of nature' which can be discovered and harnessed for the benefit of humankind. You may work with machines as well as tools and have to learn things unknown to your distant ancestors, e.g. if you work on the railways you must know more about geography and be able to tell the time by using precise clockwork machines. For many new sorts of jobs you need to learn complex mathematics, science and engineering. Even old professions, like medicine, are being changed by new discoveries about the causes of disease, human biology & physiology. Most disturbing of all for scholars & experts is that what needs to be known keeps growing and changing – what was learned by one generation has to be replaced with new knowledge by the next. Just to get by day-to-day, you must learn more about the world that humans made than about the natural world of wind & water, rock & desert, growing things & breeding things. And it is hard to get by unless you learn to read, write & master basic arithmetic. The human world used to change so slowly that, thousands of years ago, your parents would have been able to teach you everything about the world you or your children or grandchildren would live to see. Now the world changes so fast that you can imagine futures very different from the present you know.</i>

YEARS AGO	Who & what do you think you are?	How do you get on with other people?	What must you learn?
NOW	Making Sense of the World we have Made		
	<i>Answers to questions about whom & what you are can be complicated and even confusing. You know that you belong to a species of animal – a super-smart ape who shares a common ancestor with chimpanzees. You also know that, like every other living thing, you have evolved from a single common ancestor over perhaps 4 billion years. Some of you are unhappy knowing this to be what you are and would sooner believe old stories about creation by God. Who you are and with whom you belong can be just as confusing because your neighbours, classmates, friends and even family members may have originated in different parts of the world. Many of you have to travel abroad to visit grandparents or other relations and be shown what parents describe as your 'culture' and your 'heritage' but which can seem unfamiliar and puzzling. More confusing still, other people may say that you are not what you feel yourself to be, that you belong to Group B when you feel part of Group A. Nor do you always understand what it means to be part of this or that group. For example, your passport states that you belong to one country, but may give you the right to travel to, live and work in other, but not in all, countries. What it means to belong to a nation or country is no longer clear.</i>	<i>For the first time in human history, you can choose which people you wish to get on with and ignore most of the rest for much of the time. This is because, in the short term, you don't need to get on with people in the wider community in order to stay healthy, safe and well fed. Other people will try to look after you even if your behaviour is harmful to yourself and everyone else. This is only possible because (and for as long as) most of us choose to put into the wider community more than we take out of it. Of course, you try to get on with some people – by listening to the same bands, supporting the same soccer team and worshipping the same celebrities much as your ancestors followed & worshipped the same gods. Indeed, through 'Twitter' you can now receive messages directly from celebrity 'gods' rather than via priests or other intermediaries. Through Facebook and other social networking sites, you can also interact with friends you've never even met. Some of these e-friends may be 'chatbots' – computer programs written to imitate real people, sometimes for fun but sometimes for criminal purposes. (Even computer experts can be fooled into thinking that 'chatbots' are human.)</i>	<i>There are things you must learn as an individual to do well in a fast-changing world. You must learn things that will help you to update existing knowledge & skills, to retrain for new jobs, to communicate & work with people in different parts of the world. Because you must learn new things throughout your life, you must learn how to think & how to learn while at school. As a member of the wider community, you must learn how to work with other people to take the right decisions, to identify threats & opportunities, to sustain – and perhaps accelerate – the pace of scientific discovery & technological innovation in a world threatened by the consequences of population growth, climate change & resource depletion. Above all, we must become collectively wiser & smarter. We depend more & more upon an artificial world of semi-autonomous machines, social & economic systems, trading & information networks that fewer and fewer of us understand and no one understands completely. What will happen if our man-made world breaks down: if credit cards are suddenly worthless; or if the electricity grid, water mains and sewers fail? Will we know how to fix our machines & systems? Or will we just look for someone to blame?</i>

<Dr. Shemi It 資料B>

APPENDIX 2D

Specimen 'Starter' Framework for Growth & Movement of Peoples

Starter Question: 'Had you been born 150,000 years ago, you would have shared the world with a few thousand people like yourself and a greater number of other sorts of humans. People like you were restricted to one small part of Africa; but other kinds of humans could be found elsewhere in Africa, Asia and Europe. Why, when every other kind of human has died out, can billions of people like you be found all over the world?'

N.B. as with introductory questions for other 'starter frameworks', students should be able to venture a number of answers once the framework has been taught and assimilated. One of more of their speculative answers could be reformulated as an enquiry question or hypothesis necessitating further study (hi-resolution depth or medium-resolution thematic) in order to evaluate, extend and elaborate the framework.

Temporal Divisions

- 150,000 Years Ago: *Hanging on in East Africa*
- 40,000 Years Ago: *Spreading into New Lands & Different Environments*
- 5,000 Years Ago: *Packing More People into Smaller Spaces*
- 150 Years Ago: *Displacing Our Own Kind*
- NOW: *Is One World Big Enough?*

N.B. cases may be made for other temporal divisions, e.g. c.60k years ago when, having narrowly survived population collapse, some of our ancestors migrated into south-west Asia (and probably into other parts of Africa, although dates and routes for these migrations are less certain); 15k years ago when, with the first migrations into the Americas and gradual recolonisation of Eurasian lands as glaciers retreated, our species began to colonise the entire world; and, perhaps even more significant, 350 years ago by when, though neither fully explored nor accurately mapped, the existence and locations of every major inhabited land mass was known to people interested in overseas trade and/or colonisation.

Question Headings

- *Where are you and where can you go?*
- *How many other people are there?*
- *Who is and who isn't 'one of us'?*

N.B. as for other starter frameworks, the number of question headings should be adjusted according to the needs and capabilities of student groups. As the course progresses, increasing the number of question headings is one of several ways in which lo-resolution overviews/frameworks can be elaborated.

YEARS AGO	Where are you & where can you go?	How many other people are there?	Who is & who isn't 'one of us'?
150,000 Years Ago <i>Hanging on in East Africa</i>	You might answer, "I am here and can go over there, to the river and closer to the mountains". You are actually somewhere in the semi-tropical grasslands of East Africa but this information would mean nothing to you. Your sense of place – of where you are and where you can go – is governed by familiar landmarks. Rather than going from place to place, you wander around following or avoiding animals, and looking for food, water & shelter.	You might answer, "A lot" or – if you understood the question to refer to the total number of people in all groups like your own – "A lot here and a lot somewhere out there." At most, there might be 15,000 – 30,000 of your sort of human beings living in East Africa, but you would find numbers like this (a big-lot) meaningless. Knowing whether a particular group of strangers was larger or smaller than your own group would be important to your safety, but you'd find counting such large numbers impossible and the idea of 'population size' pointless.	Pointing to members of your group, you might answer, "They are us." You would also distinguish groups of people who "are like us (first belonging to us)" from those who "are not like us." You find it easier to communicate with groups of your sort of human beings. Most important of all, you exchange gifts of breeding age with other groups. (Sometimes you seize girls by force or by stealth.) Human beings like you have only existed for about 45,000 years. You encounter and compete with other kinds of humans. These have been around for longer than your species and have successfully migrated into other parts of Africa and much of Eurasia. Some of the other human species have big brains like yours, but you still make and use tools. You think these other kinds of human are 'not us and not like us'.
40,000 Years Ago <i>Spreading into New Lands and Different Environments</i>	You might answer, "I am by the great water and can go where the trees are thick." If so, you are likely to be on the coast of India or SE Asia. But, since some of your ancestors left East Africa about 60,000 years ago, you may be in another part of the world: in SW Asia or Europe, in cold Siberia or hot Australia. Some of you are still in East Africa but others now live in other parts of Africa. Movement into new lands was slow – about one kilometre a year – and unintentional. At the time, no one knew it was happening. As they moved, people learned how to gather & kill new sorts of food, e.g. shellfish & giant mammals.	In whatever part of the world you live, you are likely to give the same answer as your ancestors 110,000 years earlier. This is because, although there are now more people – perhaps over 100,000 – they are spread over a much larger area; and population densities might even be lower than when everyone lived in East Africa. Average group sizes are likely to be about the same as they were 150,000 Years Ago; but group sizes would be more variable – sometimes larger and sometimes smaller – depending on the sorts and quantities of food available in different parts of the world.	You might answer, "Those here are us" and "There are others who meet and join with us. But there are some who are very different from us." You recognise groups of people as like yours by their clothes, the things they make, rituals and dances they perform. You now plan to meet rather than, as before, running into them by chance. Such meetings might be to hunt giant animals, to exchange gifts and agree marriages. Other human species are either extinct or in decline. In battle, your kind of human usually has the advantage of numbers because you live in bigger groups and can link up with other groups when necessary.

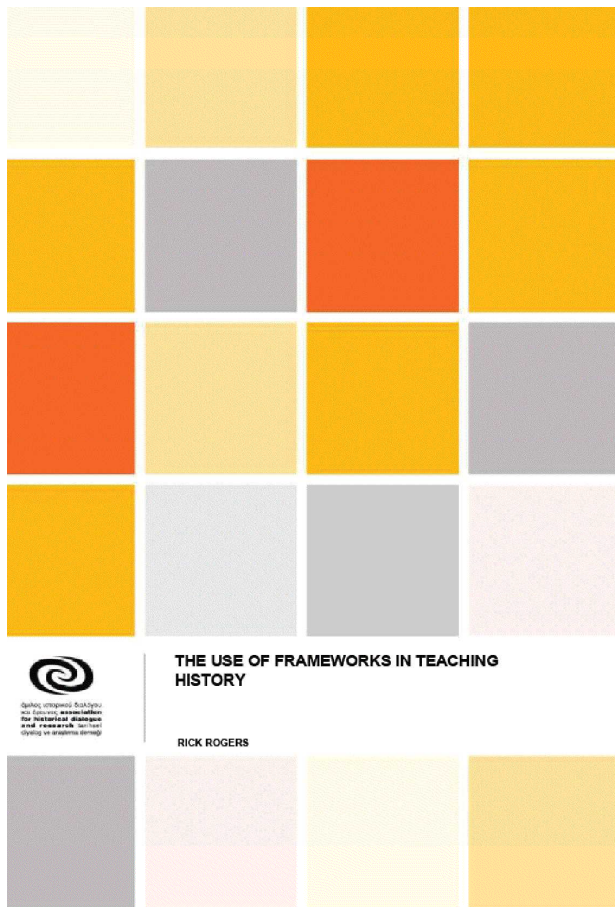
YEARS AGO	Where are you & where can you go?	How many other people are there?	Who is & who isn't 'one of us'?
5,000 Years Ago <i>Packing More People into Smaller Spaces</i>	You might answer, "I am in a great city – like Ur or Xishan" or, more likely, "I am in my village. I can go into the fields and lands belonging to my people." Most of you no longer wander looking for wild plants, animals and fish to eat. Instead you farm a patch of fertile land that 'belongs' to your city or village for as long as you can defend it. You also claim to 'own' nearby forests, hunting lands and fishing waters. You know of cities and/or villages many days travel from your own, and about deserts & marshes, mountains & tundra, forests & jungles useless for farming but in which nomadic peoples still wander. Some of you travel to distant cities and villages to trade, to wage war or pay tribute. Such journeys can be dangerous if you have to cross lands occupied by nomadic hunter-gatherer or pastoralist peoples. If you live in the northern & eastern parts of Africa, south and east Asia or the south western corner of Europe, stories may be told of strange lands and folk far, far away. You think these stories may be true because stones (like amber and lapis lazuli) and artefacts unlike anything to be found in nearby lands are said to come from these rumoured places. If, however, you live in another part of the world, you are unlikely to have any contact, direct or indirect, with people in NE Africa or southern & eastern Eurasia. Indeed, you would not know that your ancestors had ever lived anywhere else. Even people who wandered from Siberia into N. America and down to the tip of S. America told no stories about the places they'd left behind.	You might answer, "There are more people than stars in the sky but fewer than grains of sand in the desert." There are now millions of people – perhaps 85 million – spread across every continent except Antarctica. Most are concentrated in fertile lands where crops can be grown and animals herded. Because more people now live in villages, towns and cities they 'feel' their numbers to be 'many'. Numbers also increase 4 or 5 times faster than in the days before farming. Farming has solved some problems, e.g. grain can be stored for months or longer and meat is always available, but creates others. Living with animals and in overcrowded conditions allows disease to sweep through entire villages & cities. Worse still, population increase leads to over-use of land which eventually erodes or loses fertility. Combined with natural variations in climate, this causes cycles of population crash and growth. Your group looks for ways to feed an expanding population by getting more food out of a given patch of land through irrigation, use of manure or higher-yield strains of crops & breeds of animals. You also turn wilderness into farmland by cutting down forests, clearing stones & digging irrigation ditches. If, like your ancestors, you live by hunting and gathering rather than farming, there seem to be fewer of you than before. You are likely to live in smaller and more widely dispersed groups in dense jungles or forests, barren deserts or cold tundra, high plateaus or isolated islands. These are the lands that farmers and city dwellers don't want. You adopt & find new ways to scratch a living.	You might answer, "This depends on what being 'one of us' means. Everyone in our city, its villages & lands is 'one of us' but some of us are more important than others. And a slave is 'one of ours' to own & command rather than 'one of us'. People in neighbouring lands & cities can be 'with us', though not 'of us'; when we make treaties to wage war or trade goods & exchange ideas. Very different from us are the nomads who wander the bad lands. They neither behave nor think like us and can be as savage as wolves & lions. We hear stories of even stranger peoples, more like monsters than men, who live in lands far, far away." Group members were never equal. As with chimpanzees, there have always been dominant males and females, but dominance only lasted as long as individuals were useful & strong enough to be accepted as leaders by other group members. Inequality is now formalised, linked to jobs & property, and passed from generation to generation. Strength & cleverness still count, but less than before. Groups are also less equal. Greater population densities enable farming groups to grab fertile lands and push hunter-gatherer groups into barren & marginal lands. Hunter-gatherers & pastoralists sometimes join-up to raid & loot farms & cities. Quite often, they also attack traders & travellers between cities. Although divided into hostile groups, our sort of human now rules the Earth. This is because we are the only species of human left. Like most giant animals, every other sort of human has died out – or been wiped out.

YEARS AGO	Where are you & where can you go?	How many other people are there?	Who is & who isn't 'one of us'?
150 Years Ago	Displacing Our Own Kind		
	<p>You might answer, "I am in Swansea (or Springfield or Shanghai) and, given enough money, I can travel around the world." Such a journey is now possible because: (a) we've found out how big the world is, what's in it and where places are; (b) large numbers of people have migrated (not always voluntarily) from the Middle East, India, China, Europe & West Africa to other parts of the world; (c) shipping routes & railways now connect many places to each other; and (d) goods, foodstuffs & raw materials are now traded across the whole world.</p> <p>Or you might answer, "I am on a reservation and cannot go anywhere" or "I am on the lands of my ancestors but these shrink every year as the newcomers chop down & fence, build & dig in places where I used to wander." For various reasons – pressures of overpopulation, religious beliefs, resource shortages – large groups of people have moved into lands already occupied and, to a greater or lesser extent, displace & replace people already there (who may or may not have previously displaced other peoples). For example, people from the Middle East moved into North Africa; from China into Central & SE Asia; from Europe into North & South America; and from West Africa into Central & South Africa. Replacement was sometimes accidental, e.g. by introducing new diseases, but sometimes deliberate.</p>	<p>You might answer, "There are certainly hundreds of millions of people spread across the world, but we've only counted them in countries where a census is taken every few years." The human population has grown to about 1.3 billion. Rates of population growth are not the same in different parts of the world. It is faster in industrial countries and slower in traditional farming communities. Population has increased because: (a) we've found better ways of using existing farmland, e.g. growing potatoes instead of wheat in cold, wet North European fields; (b) forests and hunting grounds in Australasia, North & South America are now used for farming, cattle & sheep pasture; and (c) some of the wealth created by industrialisation has filtered down through the population as a whole, raising standards of living and reducing death rates. If you live in some parts of the world, there might seem to be fewer not more people. In the short term, this could be so! Until recent times, every part of the world saw cycles of population growth & collapse. Populations grew to the limits allowed by food supplies and then fell due to small shifts in climate (rainfall), disease (of crops & animals) or loss of soil fertility due to farming. For the first time in history, people began to wonder whether population increase might be too much of a good thing.</p>	<p>You might answer, "Everyone who works by hand or brain and lives off his own labour is 'one of us'; one of our 'class'. Anyone who does not work and/or who lives off the labour of others is 'one of them'." Small, but increasing, numbers of people would give this answer. But even fewer people thought women to be the physical, intellectual or emotional equals of men! At best, women were thought to be 'one of us' much as were young children. You are more likely to answer, "All members of our nation (or all subjects of our ruler or all believers in our religion) is 'one of us'. This does not mean that everyone is equal. Some are lower than others by birth, or because God decrees a different destiny for them, or because they're not as strong or smart, hardworking or beautiful as other folk." Groups whose cultures differ from ours are rarely thought to be 'as good as us', but people begin to wonder whether 'different' means 'inferior' & justifies domination. Slavery, though still common, is increasingly condemned & suppressed. Theories about 'infidels', about 'race' and about the duty of powerful groups to 'civilise' weaker ones are used to justify the domination of some groups by others, but the fact that justification is now needed shows that ideas are changing. Even warfare begins to be seen as an (all too necessary) evil not a noble enterprise.</p>

YEARS AGO	Where are you & where can you go?	How many other people are there?	Who is & who isn't 'one of us'?
NOW	Is One World Big Enough?		
	<p>If one of the super rich you might answer, "I am where I want to be right now and can go wherever I wish – even into space in a few years time." If comfortably off you might answer, "I'm where I've moved to (away from where I was born), and can visit almost anywhere I can afford to go and live wherever in the world I can get a job." For the whole of human history people have moved from place to place, but the mix of locals & newcomers is now more equal than ever before. Increases in the numbers of people working (& often settling) in foreign countries are driven by globalization of the economy & mass air travel. If, however, you have been forced to flee your own country to escape starvation, conflict or oppression, you might answer, "I'm in a camp (or detention centre) and not allowed to leave... so I cannot go anywhere at present. I'm not sure what will happen in the future. Even if I'm allowed to stay, what will I do? How will I live?"</p> <p>For the whole of human history, people have moved to escape famine, natural disaster, oppression & invasion. Many countries have offered 'asylum' to such people. Nowadays, 'asylum seekers' can be confused with 'economic migrants' in search of 'a better life' in rich countries. International conventions & agencies enable 'asylum seekers' & 'economic migrants' to move long distances, often to countries in which they find it hard to fit in & are not always welcome. Before too long there may be more people wanting to move than places for them to move to.</p>	<p>You might answer, "There are more than 7 billion people on Earth, twice as many as in 1965. World population is still growing: by 2050 there will be at least 9 and perhaps more than 11 billion of us." World population has grown so fast because fewer children die in infancy, adults live longer and wars, famines & epidemics kill far fewer people than in the past. For now, at least, the pace of industrialisation & globalisation has brought local & regional cycles of population growth & crash to a halt. Some people think world population will grow forever. This is not possible! Were present rates of population increase to continue for 800 years, the world would be so crowded no one would be able to sit down. The world could not support so many people! Other people think that, by the end of this century, population growth will slow, stop and perhaps go into reverse. This is likely to happen! But should we just wait for population to peak & fall of its own accord or take steps to slow or halt its growth? In the future, population might crash because of climate change, limits to water & food supplies, over-use of energy & other resources. Meanwhile, damage is being done to the environment. Much of this is irreversible, e.g. animal & vegetable species are becoming extinct at an increasing rate. Some people think the number of people the Earth can support on a long term basis to be far fewer than the current world population. If so, a severe population crash is inevitable. The only questions are: 'When could it happen?' & 'How bad might it be?'</p>	<p>If living in China, you might answer, "You are 'one of us' if you work hard and make the sacrifices needed to slow down population growth. Our future is threatened by rapid population growth in countries that cannot properly feed & look after the people they already have." China has fast economic growth and a 'one child per family' policy. The Chinese aim to improve their living standards by reducing the rate at which their numbers increase (There are already about 1.3 billion people in China.)</p> <p>If living in some parts of Africa or South Asia, you might answer, "You are 'one of us' if your family has little to eat, medicines are hard to find or are fake, and education is unavailable or too expensive. There is enough of everything to go around but people in rich countries are just too greedy." The world is split between rich people who have as much as they need (if not everything they want) and poor people who have less than they need for a decent life.</p> <p>In countries with a lot of poor people, population growth is fast – sometimes doubling in 25-30 years; in countries with a lot of rich & comfortably off people, populations are growing slowly or not at all.</p> <p>Should we try to control population growth by stopping poverty? Or should we try to solve poverty by controlling population growth? What might happen if numbers of poor people in the world just keep growing and growing?</p>

◀(Dr. Shemi It 資料 C)▶

なお、Rogers 氏も、Dr.Shemilt の論文を引用しながら、今回の単元およびカリキュラムについて、次のような論文をまとめている。(http://ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/Rick_Rogers_October_workshop_template.pdf)



The use of frameworks in teaching history

Rick Rogers studied History and Education at the University of Leeds and is currently the Head of History at Benton Park School in Leeds. As a member of the Big History Project (formerly the Frameworks Working Group) he has contributed to research on the use of frameworks through the Magna Carta Projects. He is an examiner, textbook author and has given workshops at the SHP Conference and for the Specialist Schools and Academies Trust.

THE USE OF FRAMEWORKS IN TEACHING HISTORY

Frameworks are nothing new as an application in communicating and retaining knowledge. The idea that constructs of knowledge can be used as a means of sorting other knowledge are perhaps as old as knowledge itself. Contextualising knowledge to make it more memorable can similarly be a function of such constructs. The idea that frameworks can be used as a starting point for history teaching is relatively new and though much work remains to be done, recent experiments indicate that speculative claims about their usefulness may have something in them.

What is Fragmentation?

Fragmentation in the history classroom refers to the difficulties that students face when attempting to utilise substantive knowledge to make a useable big picture of the past. This may be informed at the start of teaching the syllabus by overviews or timelines but the work of constructing the big picture cannot be undertaken until the substantive material has been taught. After all, it cannot be expected that students make a temporal construct without the constituting material. This process is further complicated by the natural difficulties caused by memory. It is unreasonable to expect anybody to be able to hold three years worth of knowledge to such a degree that the processes inherent in big picture formation can be successfully carried out. This is not to say that the kind memory function needed for big picture formation is not possible, simply that it is rare and certainly cannot reasonably form the basis for pedagogical practice. This is not to argue that students hold historical knowledge without form. Indeed, they may hold their historical knowledge in some form of 'big picture', though not perhaps a big picture that encourages the kind of historical understanding that teachers may be pursuing. It would make sense, in order to make recall easier, to impose some form of temporal order on the historical knowledge that we hold. We could suppose that historical knowledge is organised along the same lines as other school subjects. Thus, when the student thinks 'history', they get history and not science and when they think science, they get science and not history and so on. Within that organisation therefore, there must be further organisational structure to somehow make sense of the information that they hold. When a student wrote an essay on the battle of Waterloo that included references not only to Bonaparte and Wellington but also Oliver Cromwell, George Custer and Julius Caesar, she was not simply 'getting it wrong', she was getting it wrong for a reason. She had been taught in previous years that the three interlopers (Cromwell, Custer and Caesar) were generals and she knows that generals fight battles. It is perhaps the case therefore, once the immediate known material concerning Waterloo had been exhausted that

The use of frameworks in teaching history

she went deeper into her memory. What is interesting is that she came up with characters that had a thematic connection and this, perhaps, betrayed something of the way that the history was organised in her memory.

The 'Mural' Past

It would be fair to conclude therefore, that by holding historical knowledge in their memory, students do indeed hold a 'big picture' of the past and that the real issue here is not big picture formation but the nature of the big picture being formed. This big picture, whether arranged by theme or simply a random array of information fulfils the role similar to that of a large painting in an art gallery or a mural adorning a wall. It is a construct with boundaries and some form of spatial organisation. Very often the big picture lacks chronological integrity. Differences in the clarity of memory mean that some of this big picture or 'mural' past is obscured or incomplete. Some parts on the other hand are clear and well formed. The substantive knowledge in these areas is accurate and sophisticated and allows links to be made between knowledge in different areas of the mural. It is not, however, the issue concerning the relative accuracy of the knowledge held that is the problem. It is the way that student interacts with this big picture that causes a fundamental misconception about the nature of history and prevents effective historical thinking.

Murals are remote from the viewer. It is this position, the detachment of student from the past that leads to misconceptions and difficulties in orientating within the past. With the mural past, the viewer can only judge the past from their own position and thereby is unable to understand the past from any standpoint except their own. The imposition of anachronistic attitudes from the present when judging the past is a major problem for the history teacher and one impossible to remedy while the student is viewing the past as a mural. Moreover, the detachment itself leads to the perception of the past as something separate from the present. The past is dead and gone and therefore why study history when we should be more concerned with what is happening in the present? Teachers cannot hope to communicate a sense of historical consciousness while the past is perceived as a mural and the study of history reduced to an exercise in voyeurism.

The Continuum Past

Imagine a thin rectangle laid out so that its longest edges are horizontal. For the sake of argument, this is time. The short edge to the right as we look is the beginning of time, perhaps the Big Bang or the start of human history. Its exact point, we cannot know but it is enough to understand that it represents a fixed point in the past. The short side in the right is the present. This line is moving from left to right. The line shows that the present is the cutting edge of the past as it moves into the future. If we believe that 'history is the mirror of past actuality into which the present peers in order to learn something about its future'¹ then all the points relevant to this explanation can be plotted on the continuum quadrilateral.

The past-present continuum solves the problems inherent in the view towards a mural past. Perhaps the most important aspect of the continuum past is that it is

¹Rosen, J. 'Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development.' In Seixas, P. (ed.) (2006) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, p67.

The use of frameworks in teaching history

chronological. It starts at the beginning and moves from left to right. Everything within it is in order. It has a historical (chronological) structure whereas the structure of the mural past can quite happily be ahistorical (achronological). Historical structure can only aid historical thinking. The problem of detachment is always solved as students can plot their own position in the continuum past. If they draw a solid line from their birth date to the present, mark the present with a dot and put a broken line into the future, they have a representation of their place in the story. This story may have had many twists and turns before they were born but it has also continued to have twists and turns while they have been alive and will continue to change while they are alive in the future. It is a far easier intellectual leap to move their life structure (past-present-future) into the past and use it to focus on a historical character, who at given point in their life also had a past, present and a future. It can also be seen that the present gives them their own context and as we can take any point in the continuum, treat it as a 'present' and explore its own context. Thus an avowed aim of John Tosh, that 'the most valuable aim of history teaching is to enable young people to situate themselves in time, to recognise the centrality of change and development in accounting for the world around them'² is possible when the past-present-future is seen as a continuum and not as a mural. This may help to combat the ills of presentism³ or, at least, provide a structure with which to do so, whereas with the mural past presentism is unavoidable.

In addition to historical orientation, the continuum past can be structured into a temporal framework. This can provide the basic scaffolding for sorting substantive knowledge in such a way that it exemplifies themes from the larger narrative but also enjoys a spatial relationship with the substantive history that surrounds it on terms of its own. Moreover, substantive history may also be used to challenge the assumptions made by the larger narrative and be used to 'shift the paradigm'⁴. Thus the substantive is reinforced whilst the student learns to deal with the uncertainty of our reconstructions of the past. Moreover, it would not be possible to explain the above process without developing an understanding of and appreciation for the organising or 'second-order' concepts.

The Synoptic Framework

The synoptic framework used at Benton Park School in Leeds (see Appendix, Figure 1) is based on the outline of such in two pieces of writing by Denis Shemilt, 'The Caliph's Coin'⁵ and 'Drinking an Ocean'⁶. Shemilt argues for four separate frameworks based around four main areas of human activity, namely

² Tosh, J. (2008) *Why History Matters*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p127, quoted in Howson, J. (2009) 'Potential and Pitfalls in teaching big pictures of the past' in *Teaching History*, 136, *Shaping the Past* edition, p28.

³ Presentism: an attitude toward the past dominated by present-day attitudes and experiences' from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/presentism>.

⁴ See Kuhn, T. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press for the science version of the nature of this kind of progression in understanding.

⁵ Shemilt, D. (2000) 'The Caliph's Coin: The currency of Narrative Frameworks in History Teaching' in Stearns, P., Seixas, P. et al (eds.) *Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.

⁶ Shemilt, D. (2009) 'Drinking an Ocean and passing a cupful' in Spruce, L. & Wilschut, A. (eds.) *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte, Carolina: Information Age Publishing.

'political and social organisations', 'modes of production', 'culture and praxis' and 'the growth and movement of peoples'. The Benton Park model has taken these four areas and constructed key questions in child friendly language. These four strands are divided into five epochs for ease of orientation. These epochs are named after the largest groups that we are organised into. Thus Bands takes us up to the Neolithic Revolution, Tribes until the founding of the first kingdoms around 3,000 B.C., the epoch of Kingdoms ends when Columbus's discovery starts the process by which certain European powers gained worldwide empires and the era of Multi-National Organisations begins at the end of the Second World War. This framework forms the basis for all the teaching for students between the ages of eleven and fourteen and is continuously referred back to during the teaching.

A key to understanding the significance of the synoptic framework is its resolution. If we imagine looking at the whole of history in the way that one views the Earth via Google Earth, we can see how it is possible to zoom in and look at key places in very sharp detail but also it is possible to zoom out and see the whole of the Earth from a distance. At this distance it becomes impossible to see specific detail like cities, rivers or mountains and the viewer can only talk about very large phenomenon like continents and oceans. The historical equivalent of cities and rivers are historical characters and great events whilst the continents and oceans are aspects of what Braudel called the *longue durée*. What this means in educational terms is that the students start the study of history with the biggest picture possible. From this they can contextualise any material within that big picture, a process which consolidates learning and places everything in a framework offering an accurate spatial relationship between different topics of study.

The Framework itself is taught at the beginning of a programme of study and needs to be internalised as far as possible by the students. To this end, a series of questions are asked about each picture and also a series of questions about each strand. Thus, the key question, 'How do we get our stuff?' has six A5 pages, one for each picture and one to bring out the themes of this particular strand of history (see Appendix, Figure 2). At the end of this process, students will be familiar with each of the four strands. Some teaching will be needed to further develop an appreciation of how these strands interact with one another in order to complete a comprehensive understanding of this particular big picture of the past.

The synoptic framework can then be developed by the use of other frameworks at a higher resolution. These can be strand based such as the History of Medicine or the History of Technology (see Appendix, Figure 3), topic based such as the one on Magna Carta (see Appendix, Figure 4) and area based such as the one about British history (see Appendix, Figure 5). In Britain, the history of medicine has been a course at GCSE for around thirty years. The key to these strands supporting the synoptic framework is that they are developmental and support the overall notion of the connectivity of past-present-future. Another British exam course, the History of Crime and Punishment is non-developmental and would not provide a useful framework in this context⁸. The topic based

⁷ See Braudel, F. (1980) *On History*. Chicago: University of Chicago Press. Translation by Sarah Matthews of Braudel, F. (1969) *Écrits sur l'histoire*.

⁸ See Shemilt, D. (2009) *Op Cit*, p192-193.

framework on Magna Carta formed the basis of a two part study by the Frameworks Working Group. The framework mapped the development of the constitutional and legal history of Britain from the Saxon period to the present day. The results of the study were promising⁹ but are still in need of further verification. The British history framework is in answer to calls for British history to be at the centre of the history curriculum in Britain. It sits within the synoptic framework and places the four areas into a British context.

The main strength of the framework approach is that it provides students at the onset of teaching with a useable big picture of the past. It can be used to reference and locate every other piece of history that they may subsequently study which may also help in the process of memorising historical content with its temporal attachment to its own context. Above all, students using the framework approach see the past-present-future as a continuum which allows them to think historically and try to use historical contexts in which to place and understand past events.

Issues with the synoptic framework approach

Perhaps the greatest danger of the synoptic framework approach is that students may simply regard the framework as an accurate representation of the past. Students who seek certainty and believe that they will find it in the comprehensive and infallible knowledge of their history teacher will regard the framework as showing exactly the way that the past was. Thus the story of the past consists of a series of situations (periods) which are then converted into the next situation by events (turning points). An example of an exercise to reveal the fallacy of this conception is the hat question (see Appendix, Figure 6). After showing the students a 'medieval' hat and a 'renaissance' hat, the teacher points out that the medieval period ended in 1495. The question then asked is; 'why was 1486 such a good year for hat makers?' The logical answer is that everybody threw away their medieval hat and bought a renaissance hat. The historical answer, of course, is that it was not.

In order to combat this misconception of the framework as an accurate model of the past, students need to understand the nature of generalisations and their use in helping understanding not just of history but of knowledge in general. The teaching of this involves generic activities designed to illustrate the nature of generalisations in everyday life, along with historical generalisations and generalisations specific to the synoptic framework. Some historical examples that do not fit the framework are worth exploring for the point they make about the 'general' truths contained in the framework rather than a prescriptive paradigm of both what happened and what should have happened. It is also worth looking at groups who have not progressed in the same way as European civilisations, such as the Native Americans of the Great Plains, who were still attempting to live a nomadic tribal lifestyle well into the nineteenth century. The question of how far progress is driven by need may address the assumption made by some students that progress is a result of intellectual and cultural superiority. Moreover, being able to place such groups within the story of the development of mankind renders them far less strange to modern eyes.

⁹ See Rogers, R. (2008) 'Raising the bar: developing meaningful historical consciousness at Key Stage 3' in *Teaching History*, 133, Simulating History Edition

A key difficulty facing the student arises from the perception of the past as rigid construct. Students experience difficulties in accepting that two directly opposite phenomena can exist simultaneously. The Magna Carta teaching revealed the problem that the students had with the idea that change and continuity, whilst semantically and historically opposite, could and indeed have existed side by side throughout history. The specific example that caused such problems was that William the Conqueror who, in 1066 introduced so much change to England in terms of socio-political structure could have left some things alone such that there was clear continuity between the Saxon and Norman eras. This could be said to be the high school extension of the childlike notion that characters in history are either 'goodies' or 'baddies'.

A strength of the synoptic framework and its low resolution is that most of the change lacks a named human agent. This can be used to counter the students often held need to identify human agents in explaining how change came about. In the synoptic framework, farming first appears in the 'Tribes' period. The obvious question for some students is; 'Who invented farming?' The answer is nobody, it just developed. The same could be said of other civilisation advances like tokens of value (currency) or literacy. Whilst there must have been individuals who thought of or came across aspects of these advances, it cannot be said to have been invented by a single person. Moreover, the details of those involved have been lost in time. This issue and the use of the synoptic framework forces both teacher and student to fully explore the nature of gradual change on a historical, non-personal level which should break the student away from the everyday conceptions of person A did X to person B causing situation Y or the historical notion that things happened in the past because the king wanted them to.

Perhaps the most difficult issue for students to grasp is the inevitability, or not, of the past. What happened in the past actually happened and therefore, students surmise, the past has to be the way that it was. When presented with counter-factual possibilities¹⁰, students often go to elaborate lengths to explain how history would have 'righted' itself because they perceive that the past makes the present as it is or re-construct the present with holes to represent the deficit caused by the counter-factual proposition. Both these notions are reflective of a way of thinking about the connection between the past and present, i.e. that the past leads forward and fashions the present. This idea of the past as a 'one way street'¹¹ is continuum thinking and as such has a historical facet to it. The problem arises, however, when this kind of thinking is extended along the following lines. The teacher asks the question; 'was the First World War inevitable?' 'Oh yes', comes the answer, 'the weight of causal factors was overwhelming. There had to be a European war at that time.' The conversation then proceeds along the lines of taking out some of the causes to see if the weight gets any less. The teacher then asks the question again dwelling on the word 'inevitable'. Another question arises from the discussion; 'If the First World War was inevitable does this mean that there was nothing anybody could have done

¹⁰ Question: 'How would the present have been different if the Romans had never come to Britain?' Answers: 'It wouldn't. Somebody else would have come along and invented roads' or 'We wouldn't have had any clean water, therefore we would all have got ill and died.'

¹¹ In Denis Shemilt's six-level model of progression for 'event space', the one way street comes at Level 4. See Shemilt (2009) *Op. Cit.*, p182 to 187.

to prevent it?' This in turn leads to another question; 'If nobody could have done anything about the First World War, why are we bothering to do anything about global warming?' If our past was inevitable then so is our future because our future will be somebody else's past.

Conclusion

As yet the synoptic frameworks approach is the only practical solution to offering students a view of the past as a whole. Post hoc thematic based solutions have been tried but research has indicated that there are many problems with them. Whilst research into the use of synoptic frameworks is limited, early results suggest that there is something in the approach worth pursuing¹². Certainly students who have been taught with synoptic frameworks can indicate an awareness of the past as a continuum and have shown that they can construct whole past strands from stimuli different to that of the framework¹³. Moreover, indications of students' ability to transfer big picture thinking across different content areas holds the promise that further research like that done on the Magna Carta may well be worthwhile. What is important in using the synoptic framework and adopting a framework approach is that it forms the core of the whole programme of study; using it as the basis for a discrete unit runs the very real danger that the synoptic framework becomes nothing more than a section of the mural past rather than a big picture in itself, the continuum past, which then can form the context for all further historical study.

Appendix

Figure 1

¹² See Howson, J. (2009) 'Potential and Pitfalls in teaching big pictures of the past' in *Teaching History*, 136, Shaping the Past edition. Also Rogers, R. (2008) *op cit*.

¹³ Taken from interviews done at Benton Park School in July 2010.

	Bands	Tribes	Kingdoms	Empires	Multi-National Organisations
How are we organised?					
How do we get our stuff?					
What do we think?					
Why do we move?					

Figure 2

How do we get our stuff? - Bands

- How did these people get their stuff?
- When did they not have enough stuff?
- How much control did they have over their stuff?
- How did they cooperate to get their stuff?

How do we get our stuff? - Tribes

- How did these people get their stuff?
- When did they not have enough stuff?
- How much control did they have over their stuff?
- How did they cooperate to get their stuff?
- What specialists might have been in the tribe?

How do we get our stuff? - Kingdoms

- How did these people get their stuff?
- What stuff is really important?
- Why are people able to specialise in things other than urgent stuff production?
- How do 'tokens of value' improve the process of getting stuff?
- Why do we start to see large inequality in the group?

How do we get our stuff? - Empires

- Where do people get their stuff from?
- How important is stuff in convincing developed countries to conquer an empire?
- How do the ways that stuff is produced improve?
- Why are some peoples' 'tokens of value' worth more than others?
- How are there large inequalities between groups?

How do we get our stuff? - Multi-national Organisations

- Who controls the stuff?
- How is the value of stuff decided?
- What proportion of people in the developed world take part in stuff production?
- Is the stuff in the world divided equally and fairly?

TECHNOLOGY THROUGH TIME

	Bands	Tribes	Kingdoms	Empire	Multi-National Organisations
Production					
Exchange					
Food					
Movement					

Figure 3

Figure 4

THE MINE CASE	THE BARRAGE CASE	THE SOLETRIP CASE	THE BARRAGE CASE

Figure 5

A Framework of British History

Period/Case	Background/Issues	Medieval/Early Modern	17th/18th Century	19th/20th Century	21st Century
Medieval	Feudalism, Manorialism	Feudalism, Manorialism	Feudalism, Manorialism	Feudalism, Manorialism	Feudalism, Manorialism
Early Modern	Reformation, Renaissance	Reformation, Renaissance	Reformation, Renaissance	Reformation, Renaissance	Reformation, Renaissance
17th/18th Century	Enlightenment, Industrial Revolution	Enlightenment, Industrial Revolution	Enlightenment, Industrial Revolution	Enlightenment, Industrial Revolution	Enlightenment, Industrial Revolution
19th/20th Century	Victorian Era, World Wars	Victorian Era, World Wars	Victorian Era, World Wars	Victorian Era, World Wars	Victorian Era, World Wars
21st Century	Globalization, Digital Age	Globalization, Digital Age	Globalization, Digital Age	Globalization, Digital Age	Globalization, Digital Age

Figure 6

Rigid Construct – An Example



- The Medieval Period ended in 1485. The Renaissance started.
- Why was 1486 such a good year for hat makers?

Further Reading

Braudel, F. (1980) *On History*. Chicago: University of Chicago Press. Translation by Sarah Matthews of Braudel, F. (1969) *Ecrits sur l'Histoire*.

Christian, D. (2004) *Maps of Time*. Los Angeles: University of California Press.

Diamond, J. (1997) *Guns, Germs and Steel*. New York: W.W. Norton.

Howson, J. (2009) 'Potential and Pitfalls in teaching big pictures of the past' in *Teaching History*, 136, Shaping the Past edition.

Lee, P. (2005) Walking Backwards into Tomorrow: Historical Consciousness and understanding history in *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 41 (1). Retrieved from <http://www.ex.ac.uk/historyresources/Journal7/contents.htm>

Ofsted (2007) *History in the Balance: History in English Schools 2003-07*. London: Ofsted.

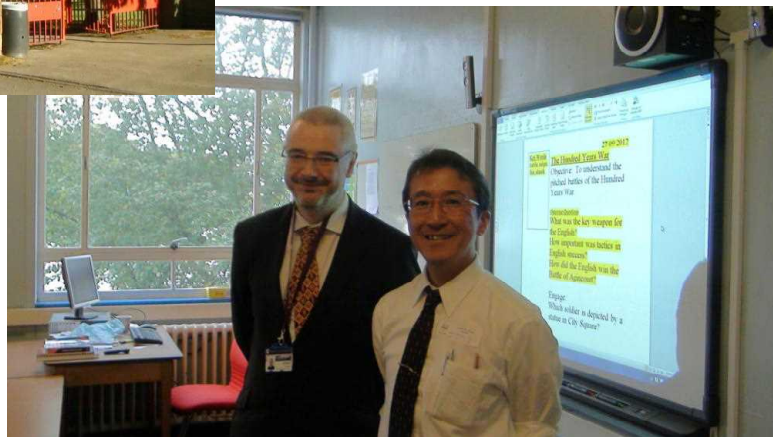
Rogers, R. (2008) 'Raising the bar: developing meaningful historical consciousness at Key Stage 3' in *Teaching History*, 133, Simulating History Edition.

Rusen, J. 'Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development'. In Seixas, P. (ed.) (2006) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Shemilt, D. (2000) 'The Caliph's Coin: The currency of Narrative Frameworks in History Teaching' in Stearns, P., Seixas, P. et al (eds.) *Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.

Shemilt, D. (2009) 'Drinking an Ocean and pissing a cupful' in Symcox, I. & Wilschut, A. (eds.) *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte, Carolina: Information Age Publishing.

4. Benton Park School 情報



○ Benton Park School の Web ページ, <http://www.bentonpark.org.uk/>

○ Benton Park School に関する Ofsted 情報の Web ページ,

<http://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/108083>

5. 日本の歴史教育に示唆するもの

現在、世界史の新潮流の一つになりつつあるビッグ・ヒストリー¹⁾の視点の導入と考えられる。ビッグ・ヒストリーとは、宇宙・地球・生物・人類の歴史を学際的な方法で統合的に理解しようとする試み²⁾で、天文学や地理学、生物学などの自然科学の研究成果も取り入れながら、人間中心の歴史認識を脱却して、宇宙や自然といった環境の一部として人間を位置付けて歴史をとらえ直そうとするものである。今回の Rogers 氏の授業は、このビッグ・ヒストリーの視点を実際の授業に組み込んだ事例であり、いくつかのテーマを設定し、カリキュラム全体もそのテーマを軸にして進行する構成は、ビッグヒストリー教育の一つの典型である。日本ではまだなじみが薄いビッグヒストリーを教育に導入する試みとして、この授業は示唆に富んでいる。

《注》

1) 2011 年の WHA (World History Association; 世界史学会; http://www.thewha.org/annual_conference_archive.php) では、3 日間で合計 108 の分科会が設定されたが、そのうち、8 つの分科会が Big History をテーマにしたものであった (http://www.thewha.org/files/conference_2011/Final_Program_WHA_Beijing_Conference.pdf)。また、2010 年には、D・クリスチャンを会長とした International Big History Association が設立された。 (<http://www90.homepage.villanova.edu/lowell.gustafson/bighistory/index.html>) この学会のプロジェクトには、ビル・ゲイツ財団の基金による Big History Project (<http://www.bighistoryproject.com/>) があり、Big History の教育内容化が進められている。

2) <http://www.bighistoryproject.com/>, About Big History より。

《なお、本資料で紹介した Benton Park School の授業やインタビューおよびカリキュラム関連の資料は、すべて RickRogers 氏に提供して頂いたものである。伏して感謝したい。また、資料等の解釈や英文翻訳に誤りがあれば、それはすべて資料を整理した二井の責任である。》