歴史総合における生徒が自発的に史資料を検討するための学習支援についての一考察

木口 恵理子[1)] 明石 萌子[2)] 福山 佑樹[3)]

八王子学園八王子中学高等学校[1)] 千葉大学大学院人文公共学府博士後期課程[2)]
関西学院大学ライティングセンター[3)]

平成 30 年告示の新たな学習指導要領は 2022（令和 4）年度の高等学校入学生から適用される予定であり、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。地理歴史科も例外ではなく、このような学びを実現することが求められている。今までの歴史教育などにおいては、生徒自身が必要な情報を数ある史資料の中から選択し、解釈するという活動の組み込まれた授業案はほとんどない。そこで木口他（2020）の「史資料の検討方法を体験するための脱出ゲーム型教材」を利用したカリキュラムを作成した。また授業実践を行い、生徒の活動の様子の分析を通してその有効性と史資料の検討と調査を行う生徒に必要とされる学習支援として、情報源の検討の重要性、調査方法を広域に展開していく方法、班員との情報共有方法に関して手厚い支援を行うことが重要であるとわかった。

キーワード：歴史総合、カリキュラム作成、学習支援、探究、中等教育

1. 問題の所在

1.1. 歴史総合のためのカリキュラム作成

文部科学省（2018a）の学習指導要領では、大幅な改定が行われた。これは「情報化やグローバル化が進展する社会においては、多様な事象が複雑さを増し、変化の先行きを見通すことが一層難しくなってきている。」[1]と述べられているように社会状況の変化が大きく影響している。この平成 30 年告示の学習指導要領（以下、新指導要領と呼称する）は 2022（令和 4）年度の高等学校入学生から適用される予定であり、どの科目においても「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められていることが特徴である。

文部科学省（2018b）は「主体的・対話的で深い学び」を「第３款　教育課程の実施と学習評価」において次のように定義している。

> 学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科・科目等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方が鍛えられていくことに留意し、生徒が各教科・科目等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習[2]

上記のように、主体として明確に「生徒が」と書かれている以上、教員は授業において、生徒が自ら活動を行うことのできる授業を設計する必要があることは明白である。特に地理歴史科目においては、新たに歴史総合及び地理総合、それらの発展学習にあたる日本史探究、世界史探究、地理探究が設定され、生徒の主体性を重んじた授業を実現することが求められている。では具体的に、社会科における「主体的・対話的で深い学び」とはどのような活動が行われる事を指すのであろうか。

文部科学省（2018a）では、現行学習指導要領の課題として「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や，資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分であることが指摘されている。」[3]と述べられている。この課題を踏まえて、新設される予定の科目の 1 つである「歴史総合」における改善・充実の要点は、主に 6 項目あげられているが、着目したいのは第 5 項目の「オ　資料を活用し，歴史の学び方を習得する学習」に関する記述である。ここでは「「思考力，判断力，表現力等」を身に付けることを重視する学

Eriko KIGUCHI[1)], Moeko AKASHI[2)] and Yuki FUKUYAMA[3)]：A Study on Learning Support for Students to Voluntarily Examine Historical Materials in Modern and Contemporary History
[1)] Hachioji Gakuen Hachioji Junior and Senior High School
[2)] Graduate School of Humanities and Studies on Public Affairs, Chiba University
[3)] Writing Center, Kwansei Gakuin University

習」では、「根拠となる資料の扱いが重要」となる。そのために「歴史総合」では「資料を活用した学習の充実」を図っている[4]。このように、「歴史総合」では史資料から読み取った情報を基にして比較検討、多角的考察を行うことを強く求めている。文部科学省（2018b）の内容と文部科学省（2018a）を鑑みて、新指導要領では生徒自身が必要な史資料を選択し、そこから情報を読み取るという活動が求められているのだと考えられる。

これまでの歴史教育などにおいても、生徒の主体的な活動を目指したカリキュラムの作成が行われてきた。

例えば児玉（2000）は歴史的思考力を 4 層の段階（「事実的思考」、「反省的思考」、「価値分析的思考」、「理論的思考」[5]）からなる連続的な思考の構造として仮説的に設定し、そのモデルに基づいた具体的な世界史授業の単元レベルでの指導案を開発している。児玉はここで特定の歴史解釈を主体的に批判できる歴史思考力の育成を学校教育によって習得されるべき技能と定義しており、そのために学習者自身が歴史を通してこのような思考を体験するために教育的に加工した思考と知識の構造と授業試案を提示している。

ただしここで提示された授業試案は「スペイン内戦」という題材が教員によって設定され、加えて、生徒がこの「スペイン内戦」に関する検討を行うための史資料は教員によって選択され、提供される。文部科学省（2018b）では生徒自身の主体性を重要視しており、何を検討するか、そして検討する際に利用するどのような史資料を利用するかも生徒が自分の力で発見し、情報を読み取り、思考することが求められるのではないだろうか。よって本研究では、より生徒が自力で活動および思考する、という過程を重要視したカリキュラムを作成し、実践することを目指す。

新学習指導要領の改訂によってより重要視される、生徒自身が史資料を選び、情報を読み取るという技術を学ぶための教材としては、木口他（2020）の「史資料の検討方法を体験するための脱出ゲーム型教材」がある。この教材は、50 分間の活動の中で 4 種の史資料の検討方法を体験することができるという特徴を持っており生徒自身が史資料を選び、情報を読み取る技術を体験するための教材として適している。しかし、木口他（2020）は教材の開発に留まっており、教材を活用したカリキュラムの開発やカリキュラムを展開する上で、初めて探究活動を本格的に行う生徒に対してどのような学習支援が必要であるかも明らかにしていない。よって本研究では木口他（2020）で提示された「史資料の検討方法を体験するための脱出ゲーム型教材」を活用し、生徒が自ら史資料の調査及び検討を行うための歴史総合のカリキュラムを開発し、カリキュラムの内容及び生徒に求められた学習支援について検討し報告する。

1.2. 学習支援の方法について

本節では上記のカリキュラムを開発する際に必要な学習支援の方法について検討する。水津他（2013）で、「学校の授業は、主に教科書と教具と、教師の発問や説明を用いて行われるが、教室談話は、どの教科においても生じる現象である」[6]と述べられている通り、教員は 1 回の授業で多くの問いを生徒に投げかける。それは「教師の発話は児童・生徒の思考をより深め、より質の高い気づきを促す上で、大切な役割を持つ（水津他 2013）」[7]からである。本研究で取り扱うカリキュラムは生徒による「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して設計したものであり、生徒自身で考えを深めていく必要がある。授業者はその点に留意し学習支援を考えなくてはならない。

しかしここで生徒に与える授業支援には注意が必要である。1.1. で述べてきたように、「歴史総合」で求められているのはあくまで「生徒」を主体とした「史資料の検討」である。教員は生徒の活動を支援しこそすれ、教員の意図する方向へ生徒を誘導するという支援方法はふさわしくないだろう。

藤川他（2016）では、教師の発問は学習内容について学習者に考えさせるものではなく、教師の意図を推測させるものとなってしまう可能性があることを指摘している。これらの指摘は主に講義型の授業を対象としたものであり、本研究は探究を目的とした授業であるが、ここで問題にしたいのは教師の発問に「正答」があり、生徒がそれを読み取って返答してしまう可能性があるという点である。このため、授業形態に差はあれども、授業展開上、生徒が問題に対して取り組み「正答」を導き出すのではなく、教員の意図を読み取り「正答」を導き出してしまう、という問題点は同様であると考えられる。教師の意図を推測させ、「正答」らしきものを導き出すことは、本実践の意図するところではないため、なるべく教師の意図することが読み取りづらくなるような形式の学習支援方法について検討する必要がある。

そこで学習支援の方法として採用したのが、リヴォイジング（復唱）である。リヴォイジングは生徒の言葉を授業者が繰り返すことによって生徒の思考を深める方法である。とりわけ、今回は水津他（2013）で児童に対する教員の意図的な反応の要求【意図的反応要求】と分類されたカテゴリーのうち、「説明」、「再思考」、「特定児の説明」[8]と分類された要求が主となるようにリヴォイジングするよう努めた。本実践の狙いが「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す以上は、生徒に直接、このようにするとよい、というアドバイスを与えることは適当ではない。生徒自身にどのように、何を調べるべきか、を考えさせるため、上記の要求を主とした学習支援を与えることによって、生徒の情報の整理を手助けし、生徒自身に調査する対象、方法などを考えさせるのが適当であろうと考えた。また、本実践を行う授業者による学習支援は、生徒が授業者の意図

を読み取りづらく、一方で生徒の内省を促しやすいものである必要がある。よって生徒への学習支援を行う際には声のトーン、表情、相槌などによって生徒が「正答」らしきものが判断できないよう一定の状態に保ち、生徒に応対することにした。

2. 研究の目的と方法

2.1. 今回の実践の目的

研究の目的は学習経験のある学習者とない学習者に同じ実践を行い、その違いを比較し、学習経験のない学習者にどのような支援が必要であるかを明らかにすることである。

対象者は八王子中学高等学校に所属している中学生と高校生 1 年生である。中学生は探究ゼミ（4.2.参照）で学習活動を行い、高校生は自由選択の放課後講習の一環として開講した。高校生は中学 3 年生の頃から 1 年間、第一著者とともに学習活動を行った経験がある。加えて、第一著者とともに 1 年間学習した高校 1 年生たちが史資料の検討方法や調査方法に対してどのような態度で臨んでいるかを明らかにし、第一著者と学習することによって史資料の検討方法にどのような傾向が現れるのかを検討し、今後歴史総合で生徒に探究を行わせる際の教員の学習支援の方法に関して考察する。

2.2. 研究の方法について

本研究では、各授業回において生徒たちの活動の様子を毎回ビデオで記録した。また、授業後に個々人にインタビューし、録音したものを、あとで文字起こしをして分析した。また、生徒の作成物の内容の分析も行った。

3. カリキュラムの作成

3.1. カリキュラムの背景

今回のカリキュラムは初回授業で使用するゲーム型教材（木口他 2020）の設定に則り、火星の地球博物館で新米学芸員として働く、ということになっている。初回の授業で生徒たちは学芸員として展示を考える準備として講義を受けるつもりでゼミへと来るが、第一著者に地球博物館が人材不足で困っているようなので、今すぐ手伝ってくるよう指示を受け、そこでトラブルを解決するという設定で、ゲームを 50 分間プレイする。以降このカリキュラム内において生徒たちは火星の地球博物館の学芸員として史資料の調査やキャプション作成などの活動を行う。

今回はカリキュラム全体にゲーム要素を導入するゲーミフィケーション的な手法で設計した。カリキュラムは生徒の自主的な活動が多く、史資料の調査も検討も初体験の生徒が多い。ゲーミフィケーション的な手法で設計することによって、活動に対する心理的なハードルを下げる目的がある。

ゲームを教育に利用する長所と短所は藤本 (2015) で①意欲面②効果面③効率面④環境面の 4 点から説明されているが、ゲームの長所の 1 つであるフィードバックがこのカリキュラムでは弱いため、授業者の支援によって補うこととした。支援に関しては後述する。

3.2. カリキュラムの展開

カリキュラムは以下の表 1 の順番で展開する。

表 1 カリキュラムの展開

中学生 活動日程	高校生 活動日程	活動内容
9 月 30 日	10 月 29 日	ゲームプレイ
10 月 14 日	11 月 6 日	ゲーム解説
10 月 28 日	11 月 13 日	情報の性質についてのグループワーク、メイン展示選択
11 月 11 日	11 月 20 日	メイン展示調査①
11 月 18 日	11 月 28 日	メイン展示調査②
11 月 25 日	12 月 23 日	メイン展示スライド作成
12 月 2 日	1 月 15 日	他エリアキャプション作成①
1 月 13 日	1 月 15 日	他エリアキャプション作成②
1 月 28 日	1 月 30 日	他エリアキャプション作成③
2 月 17 日	2 月 19 日	他エリアキャプション作成④
2 月 24 日	2 月 26 日	展示用スライド作成
3 月 12 日	3 月 14 日	ゼミ内発表、優秀作品投票
3 月 16 日	なし	全体発表

初回で扱っているゲーム型教材に関しては木口他（2020）を参照し、簡単に説明する。

ゲームは 2 段階構成となっており、第 1 段階では与えられた資料から情報を読み取り、未完成で不備の見られる博物館展示のキャプションを 4 種完成させ、さらに該当する展示物を博物館のどこに展示するかを定める。第 2 段階では子供用に博物館見学用の地図を作成する。第 1 段階でキャプションを完成する際にどのような資料の検討方法を使ったかを考え、子供でも分かるように説明を付け、自身がどのような方法で資料を読み取ったかを整理するのである。どちらもクリアできると脱出成功となる。初回の授業ではこの脱出ゲームを 50 分かけてプレイした。2 回目の授業ではゲーム型教材で取り組んだ史資料の検討方法に関して説明を行った。ゲームで体験した史資料の検討方法は「①モノを観察して使い方を推測する」「②モノの動きから人の動きを推測する」「③絵画に込められた意味を読み取る」「④身分の差による視点の違いを読み解く」の 4 種である。3 回目の授業の前半は情報源とその特性に

ついて学習した。情報をどのようなものから得ているか、それは何故かを提示させた後、見つかった情報が最も早く発信できるものはどれか、その情報源の信憑性はどのようなもので考えるか、というグループワークを行った。

3 回目の授業の後半は情報の伝達速度と信憑性に関するグループワークに関する簡単な解説を行った後、ゲームの後日談のパワーポイントを見せ、新しい現物史資料が博物館に届けられたことが生徒たちに知らされた。先輩学芸員の提案で、新しく届いた現物資料のいずれかを利用してメイン展示、及び他エリアの展示をゲームで体験した 4 種の史資料の検討方法を利用した展示を提案し、1 つの博物館展示を完成させるように告げられ、生徒たちは残りの授業を利用してこの展示を作成することとなった。提示された現物資料は玉鋼、竿秤、『絵入りロンドン新聞』(ペリー来航の記事)、大福帳、旧 20 円金貨、「アメリカ蒸気船之図」、日清戦争宣戦詔勅、『大日本史』、「海陸御固附　北亜墨利加人物之図」である。うち、玉鋼、『絵入りロンドン新聞』、旧 20 円金貨、「アメリカ蒸気船之図」、「海陸御固附　北亜墨利加人物之図」は複製品だが、あとはすべて一次資料である。

メイン展示を選択した後も名称は告げられず、ゲームで体験した史資料の検討方法を利用しながらメイン展示に選んだものがまず何なのかを解明するところから活動が始まる。調査する際の指針としては、史料の名称、作者、年代、サイズ、技法、出土場所、現在の所蔵機関、関連する情報などの欄が設定された B4 サイズの史資料検討シートを生徒に与え、どのようなことから調査を進めればよいかの参考となるようにしてある。また、後日生徒からの要望があり、複数のキャプション作成の例（図 1）をドライブにアップした。活動環境に関しては 3.3.で後述する。

図 1 キャプション作成の例

3.3. 生徒の活動環境と授業者の支援

八王子学園は生徒全員に Google アカウントを発行しており、生徒たちは Google Classroom を通した情報の伝達に慣れている。よって今回は情報共有がし易いようゼミ用の Google Classroom を作成し、班ごとに Google ドライブ及びドキュメントのリンクを付け、班員のみが書きこみ及びアップロードができるように設定した。加えて、授業者がこまめに確認をして、授業中以外にもコメントやアドバイスを書き込み、学習支援を行っている。

4. 授業実践

4.1. 授業実践の概要

本実践は八王子学園八王子中学高等学校で行った。該当校では第一著者が社会科の専任講師として教鞭を執っており、実践内容を紀要として執筆する許可は得ている。また、生徒たちの成果物や活動記録を紀要へ掲載することも生徒から了承を得ている。

4.2. 対象になっている生徒　—中学生—

カリキュラムは中学校で行われている後期探究ゼミの 1 枠として実践した。探究ゼミとは週 1 回、中学所属の教員ごとにテーマを設定して展開されるゼミ形式の授業である。生徒はゼミの内容を紹介する教員のプレゼンを聞き、自分が希望するゼミを選択し、半年間に亘ってゼミでの活動を行う。歴史総合は高校生を対象とした授業だが、問題の所在でも述べた通り、いままで生徒が自分で史資料を探し、検討するという技能自体を学習してきていないという点から考えると中学生でも活動できる内容でなくては高校生の活動も厳しいと考えた。そこで今回は中学生を対象に授業を行い、生徒が史資料の調査及び検討ができたか否かを検討することにした。

カリキュラムは週 1 回、半年間に亘るものとして計画したが、中学生は行事なども多く、探究ゼミの時間を削られたため、予定していた時間数より活動時間は少なくなった。今回は 1 年生 6 名、2 年生 6 名、3 年生 5 名、計 17 名の生徒がこのゼミに所属したため、3 年生をリーダーに 5 班に分け、活動を行った。

4.3. 対象となっている生徒　—高校生—

八王子学園は中学校が併設されており、高校は内部進学生と外部受験生から構成される。今回は中学 3 年生の頃から第一著者が開講してきた放課後講習に参加していた生徒に向けてカリキュラムへの参加募集をかけた。今回は第 3 期木口研究室と銘打って募集をかけ、9 名の高校 1 年生が参加した。放課後講習の木口研究室はいままでに計 3 回開かれており、第 1 回では日本の近代史に関連したテーマが提示され、1 人 1 つテーマを選択し研究紀要を執筆した。第 2 期では明石（2020）が実践した劇場型 RPG の作成、プレ第 3 期は休校期間中に Google Meet を利用し研究書の読書会を行った。

第 3 期木口研究室に参加した生徒は全員、第 1 期木口研究室に参加しており、中学 3 年生時の社会科歴史的分野も著者が担当していたため、全員が第一著者との学習活動を行った経験をもつ。

5. カリキュラムの実際

5.1. 分析対象となる時期の設定

今回はメインキャプション作成までを研究対象として分析する。生徒の探究方法が広がる瞬間に着目したいからである。歴史は教員に教わり、教科書や図説を見れば何らかの答えを得られる環境にいた生徒たちが、未知の題材を調べる際にどのようにそれを調査するのか、調査中にどのように考え方が変化するのかに焦点を絞ることによって、彼らにどのような学習支援が必要であるのかを明確にしたい。

5.2. 中学生の活動環境

八王子学園中学校は 1 年生の内から電子タブレットの購入が必須であるため、探究の道具としては電子タブレットが使用可能である。加えて、探究の時間は図書館も利用が可能であり、活動場所には高校生用の日本史、世界史、政治経済の教科書、資料集、用語集なども用意され、生徒たちは自由に利用することができる。生徒が地元の図書館などから持ってきた本等も使用できる。

5.3. 中学生の情報源と使い分けに対する態度と感覚

3 回目の授業では情報源とその特性ににについてグループワークを行ったが、中学生が提示した情報源としてはインターネット関連が最も多く、書籍類や辞書類は出てきたものの、具体的にはどのようなものを使うか、と尋ねると教科書、図説などといった実際に普段から触れている教材から、「関連する研究書」などの曖昧な返答もみられた。書籍類に関しては利用方法までを具体的にイメージしづらいようであった。

重ねて、提示された情報源の内、情報が発見されてから自分たちまで伝わる速度が速いものはどれかという質問を行ったが、インターネット上の情報が最も早く、書籍類が最も遅いという意見が多数を占めた。

最後に、情報の信憑性が高いものはどれか、という質問に対しては逆に書籍類や辞書類が上位を占めた。そこで中学生たちは情報の使い分けに関して初めて意識した生徒が多かったようであった。

5.4. 中学生によるメイン展示の選択と調査

中学生は緑、黄、青、ピンク、赤、緑の 5 班に分かれ、メイン展示を選択した。順番に旧 20 円金貨、玉鋼、竿秤（図 2）、大福帳（図 3）、「アメリカ蒸気船之図」であった。どれも彼らにとっては初めて見る史資料ばかりであり、最初は物自体の検討をする必要がある。

生徒たちは当初、タブレットを利用して検索をかけていた。例えば旧 20 円金貨を調査していた緑班は金貨そのものに「大日本・明治三年・二十圓」と記載があり、検索も比較的容易であったようであった。玉鋼も箱に玉鋼と記載があるため検索は比較的容易だったようである。これらの班は 1 回目の探究の時点で既にメイン展示の名称が明らかになり、展示物そのものの調査からその周辺情報の調査への移行も比較的スムーズに進んだ。

一方で、青班の選択した竿秤（図 2）は文字の手掛かりが少なく、形から使い方を想像して調査する必要があった。おそらく生徒にとってもあまりとったことのない調査方法であり、かなりてこずっており、竿秤をあの手この手でいじくりまわしているところに何度も声をかけながら調査を展開させた。表 2 は授業のビデオ記録から書き起こした生徒と第一著者との会話である。生徒の発言は S、第一著者の発言は T と表す。

表 2 書き起こした中学生との会話 1

T「どうですか、何か困ってますか？」
S1「これが何なのかまだよくわからないです…」
T「なるほど…じゃあみんなせっかくお手手洗ったし、この物自体をちょっと触って使い方考えてみません？」
S1「はい…」
T「全部ケースから出してごらん」
S2「これ結構重い」
T「そうですか？」
S2「なんかこれ(分銅)だけ重いです。他はあんまり重くないのに」
T「不思議だねえ、なんでだろうねぇ」
S3「これ何かひっかけられるんじゃない？こうやって…(かぎ針に分銅をひっかける)」
S1「おおー、なるほど」
T「こうやって使うの？」
S3「なんか…こうやって…うーん、反対にものを…(筆箱のひもを棒側にひっかける)ほら」
S1「重さをはかる？」
S3「あ、そうかも」
T「こうやってはかるんですか？」
S3「なんか…違う気がする…」
S1「うーん…」
S3「こっちかな？(分銅を棒側にひっかける)」
S1「それで物がこっち？(かぎ針を示す)」
S3「…かなぁ」
T「試しにそれで調べてみる？」
S3「調べてみようかな…」
T「じゃあしばらくしたらまた声かけますね」

図 2 竿秤

その後、青班はものの名称は竿秤であることを発見し、さらに調査を進めていた。表 3 は竿秤であることを突き止めた 1 年生 S3 との会話である。

表 3 書き起こした中学生との会話 2

T「なんで竿秤だって思ったの？」
S3「一応、秤だってことがまずわかったんで、秤から、その、絞っていって、秤の画像から、インターネットで調べて、あのー、名前は間違わないだろうってことで、そのー、(同じようなものを)見つけて、それの中にまず、竿と秤、の文字があったんで、それで、竿秤、翻訳って調べて、竿秤って名前がまずわいて…」
T「えっとじゃあ似たような画像見て、なんか竿と秤って書いてあったから、そこから竿と秤で調べたんだ？」
S3「調べたんです」
T「あっ、面白い調べ方したねぇ」
S3「そのあとに、どういうものなのかっていうのを、まず竿秤とはっていうのを率直に調べて、それで、まあ使い方とか、何時代っていうのがまずわれたんで、それを次のまた調べるところにいれて、どんどん詳しくしていった」
(中略)
T「本とか使った？」
S3「本は…探したんですけどなかったんで…」
T「そっかそっかぁ、どうやって探した？」
S3「まず下の図書館で探して…あのー、近所の図書館に行く機会があったんで、そんときに探したんですけど無くて。なんか、道具一覧みたいな感じのに竿秤ってあるくらいで、竿秤について、みたいなのはなくて、仕方なく、インターネットで調べてる…」
T「図書館は『竿秤』って調べたのかな？」
S3「なんか『竿秤』って風に調べたら、何々時代の道具一覧とか、なんか、いらぬものが結構ほとんどの本で…竿秤については 1、2 ページくらいしか書いてなくて…使い方と時代しか書いてなかったみたいなのが多かったので、まあインターネットで調べて、まとめ上げたってのがほとんどです」
(中略)
T「なんか、竿秤って調べたら(検索で)でないみたいだけど、同じようにインターネットで調べてるのかな？」
S3「いや、あの、竿秤でないときは、なんか秤、で調べて、秤と明治時代とか入れて、時代名と用途…(中略)そうやって調べていって、で、それでわかったことを…なんか結局『竿秤』みたいな」
T「そうだねぇ。でも『竿秤』がいまいち見つからないから…」
S3「結局、『竿秤』とは、で調べ上げたものを、大体使ってます」

S3 は秤であると推測してそこから関連項目を辿って竿秤にたどり着いたようであったが、竿秤自体の情報が少ないため、検索ワードを様々に組み合わせて検索をかけていた。一方で、図書館では竿秤そのものを調査しようとすると検索で引っ掛かりづらく、また見つかったとしてもそのものに対する研究書ではないため調査がうまくいかず、結局インターネットでの調査を行っていたようであった。検索方法に関しても、竿秤というワードのないものは関連しないものとして分類していたため、情報が少なく、調査に困っているようでもあった。

ピンク班の選択した大福帳（図 3）は文字が比較的多く載っている史資料で、表紙にもタイトルの記載があるが、大正時代の史資料であるため、文字は旧字が多く、表紙以外はくずし字と呼ばれる、漢字を書きやすく崩したもので書かれていた。そのため内容の読解が難しく、まず比較的読みやすかった表紙に書かれた漢字の形が何に近いかを検討し、検索をかけたようであった。

調査の過程を見ていくと 3 年生が読めない「寶」という字をタブレットに直接書き込んで検索し、宝の旧字体であるということを突き止めた。すると表紙に書いてある文字が「大寶恵」であるとわかり、調べたようであるがまったく見つからず、図書館へ行って古い道具が載っている図鑑にあたったようであった。そこで「大福帳」と書かれた、「大寶恵」の類似品を発見し、インターネットで大福帳と調べると「大寶恵」の正式名称は「大福帳」であるということが発覚した。そこから「大福帳」という名称で検索すると、様々な情報を発見することができたようだ。ところが大福帳の基本的な情報を収集した後がなかなか先に進めない。表 4 はピンク班の 1 年生 S4 との会話である。

表 4 書き起こした中学生との会話 3

T「本探すときになんか困ってることとかありますか？」
S4「えっ、なんだろう、なんか、あの…で、出てこないというか」
T「ふふふ、なるほどねぇ」
S4「大福帳ってタイトルでなんか、本があるわけじゃないので」
T「そうだねぇ、確かに」
S4「どこから探せばいいのか、みたいな」
T「それで困ってるんだ？」
S4「はい…」
T「そっかぁ、でも今までででいくつか本見つけてましたよね？」
S4「あっ、はい」
T「どうやってみつけたの？」
S4「なんか、日本史の本のあたりを、めちゃめちゃ頑張って読み漁っていたら、あった、みたいな」
T「すごい！頑張りましたね！」
(中略)
T「じゃあこの先、大福帳の調査を進めていくと思うんですけど、困ってることありますか？」
S4「情報がなんか、出づらいってこと以外は特になにも…」
T「なるほど、大福帳で見つからない、と。これずっと大福帳って検索かけてって感じなのかな？」
S4「まあ、なんか、使い方とか。なんか、そういう感じで。あとはいろいろキーワード変更して出てくるものを…」
T「うんうん、なるほど。でも基本的には大福帳で検索かけて調べてるって感じかな？」
S4「はい……あ。」
T「おっ、なんだどうした？」
S4「他のなんかキーワードで検索しても、出てくるかもしれない」
T「確かにもしかしたら出てくるかもしれない～。どうかわからないけど、それもやってみる？」
S4「あ、はい」
T「じゃあやってみたらぜひ教えて欲しいですね」
S4「わかりました」

青班の 1 年生同様に、検索に引っ掛からないことに苦労していたようであった。S4 はここでの会話に答えながら、他のワードでの検索に思い至ったようであるが、どちらの生徒も検索の際には基本的に自分の調査対象の名称以外を関連しないものとして考えており、そこで情報の少なさに行き詰るような状況であった。

図 3 大福帳

5.5. 高校生の活動環境

活動環境は中学とほぼ同じだが、高校生になるとタブレットの使用が禁止となるため、第一著者がタブレットなどの貸し出しを行い、探究を行うこととなった。それ以外は基本的に中学生と同じ条件での活動となる。

5.6. 高校生の情報に対する態度と感覚

高校生はすでに木口研究室での活動の経験があったため、情報源とその特性に関してはあまり新たな知見を得たという反応ではなかったが、改めてまとめて Google ドキュメントに共有し、お互いに確認できるようにしており、情報の使い方の共通性に関しては活動の当初から気を配っている様子が見られた。

5.7. 高校生によるメイン展示の選択と調査

高校生は A、B、C 班の 3 班に分かれ、メイン展示を選択した。順番に「海陸御固附　北亜墨利加人物之図」（図 4）、竿秤（図 2）、『大日本史』であった。高校生にとっても初めて見る史料ばかりであり、やはり最初は物自体の検討から開始する必要があった。

A 班の「海陸御固附　北亜墨利加人物之図」（図 4）はペリーが 2 度目の来航の際に東京湾の深くまで侵入し江戸幕府に圧力をかけて開国を迫った時の図である。江戸湾に侵入する黒船が描かれ、その周辺の海岸を諸大名を動員して警固している様子が描かれている。

A 班の生徒は当初、「海陸御固附　北亜墨利加人物之図」に記載されている情報の分析から始めていた。資料を読み、そこに書いてある文字を検索にかけると、横浜市の所蔵している史資料であることと、タイトルがわかった。しかしそれ以上の情報を得ることができず、さらに史料に書いてある内容の検討を続けた。表 5 は史資料を検討していた生徒たちの会話である。

表 5 書き起こした高校生との会話 1

S5「これ年号じゃない？」 S6「どれ…あ、そうかも」 S5「えー…なんだろ、か、か、えい、ろくねん？」 S7「嘉永って聞いたことある。幕末じゃないの」 S5「聞いたことない」 S7「たぶんそうだと思うけど」 T「いいの？そんなゆるっとした情報で」 S5「だめだめ、根拠根拠！えっなにならいい？」 S7「これは？（浜島出版社の新詳日本史を持ってくる）」 S5「いいじゃん！調べて調べて」 S7「ちょっと待って……（しばらく調べる）嘉永何年だっけ？」 S6「えっと、待って…6 年！」 S7「嘉永 6 年…あった 1853 年！」 S5「1853 年！…ってどれくらい？」 S7「ペリー来航くらいじゃない」 T「ほんとに？」 S5「図説見て！」 S7「えーっと、そう、ペリー来航の年だ！」 S6「じゃあこれ(絵に描かれている黒い船を指さして)やっぱり黒船なんだ！」

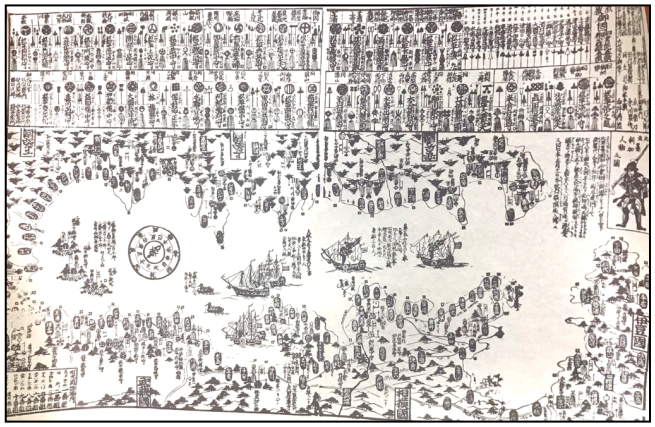


図 4 「海陸御固附　北亜墨利加人物之図」

「海陸御固附　北亜墨利加人物之図」の内容が黒船に関する事であると想定した A 班の生徒たちは、この後すぐに図書館へ行き、『國史大辞典』で黒船に関して調べた。すると『國史大辞典』には黒船に関する情報とともにこの図と似た図が掲載されており、図が黒船に関することであるという確信を強めたようであった。

C 班の選択した『大日本史』は水戸光圀が編纂を命じ、天皇の権力の正当性を主張するという論調で書かれた歴史書である。ほとんどが文字資料で、中身は楷書体で書かれており字自体は読みやすいが漢文体で書かれた歴史書であり、高校 1 年生が最初から原文で読むには難易度の高い書物である。C 班は当初、前書きを読み、時代考証を進めようとしていたが、前文の時点で難航していた。表 6 は第一著者と S8 の会話である。

表 6 書き起こした高校生との会話 2

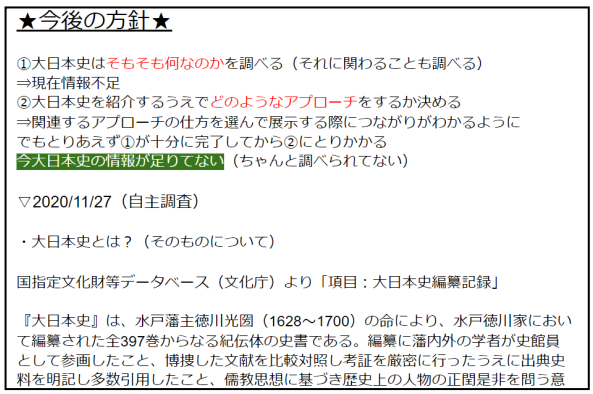
T「そもそも、この『大日本史』ってなんなの？」
S8「よくわかんないから、文を読んだらわかるかと思ったけど…」
T「けど？」
S8「難しくて読めないんです」
T「確かにこれは難しいね…じゃあ、他に調べる方法ないかな？」
S8「えー…」
T「これいきなり読むの難しそうじゃないですか。他からアプローチできればもしかしたらわかりやすくなるかもですよ？」
S8「……あ、國史大辞典に載ってるかな…」

國史大辞典は図書室にあり、史料の読み取りから『大日本史』そのものの情報収集へと切り替えたようであった。表 7 は『大日本史』の情報を収集した後の C 班の様子である。

表 7 書き起こした高校生との会話 3

S8「編纂を命じたのが徳川光圀…」
T「へえ、その人なの？」
S8「で、水戸学？の影響を受けてるって…水戸学ってなんだ…」
T「それねぇ、さっき S9 ちゃんが一生懸命調べてたよ」
S8「えっ」
T「ねぇ S9 ちゃん？」
S9「えっと、ここにね（ノートを持ってくる）、元禄文化にできた学問で大義名分論？の影響があるって…」
S8「大義名分論？先生、大義名分論ってなんですか…」
T「私に聞く？」
S8「だめだ、えっと用語集…（山川出版社の日本史用語集をもってくる）大義名分論…（しばらく調べる）…あった！えーっと、君と臣との関係には守るべき分限があるとの考えに基づいて、天皇と幕府のあり方を正そうとする主張。南北朝期と江戸時代末期に強く説かれた。ってある、南北朝時代っていつ？」
S9「いつだろ…」
T「室町時代じゃないかなぁ」
S8「えっ、また時代が…なんで…？」
T「なんでだろうねぇ」
S8「調べないと…大義名分論の情報が足りない…」

この後、C 班の生徒はさらに集めるべき情報をまとめて Google ドキュメントに共有し、展示のための情報収集をどの方向へと向けていくべきかを決めていた（図 5）。


★今後の方針★

①大日本史はそもそも何なのかを調べる（それに関わることも調べる）
⇒現在情報不足
②大日本史を紹介するうえでどのようなアプローチをするか決める
⇒関連するアプローチの仕方を選んで展示する際につながりがわかるように
でもとりあえず①が十分に完了してから②にとりかかる
今大日本史の情報が足りてない（ちゃんと調べられてない）

▽2020/11/27（自主調査）

・大日本史とは？（そのものについて）

国指定文化財等データベース（文化庁）より「項目：大日本史編纂記録」

『大日本史』は、水戸藩主徳川光圀（1628～1700）の命により、水戸徳川家において編纂された全397巻からなる紀伝体の史書である。編纂に藩内外の学者が史館員として参画したこと、博捜した文献を比較対照し考証を厳密に行ったうえに出典史料を明記し多数引用したこと、儒教思想に基づき歴史上の人物の正閏是非を問う意

図 5 C 班ドキュメント

6. 中学生と高校生の活動の分析

6.1. 中学生の活動の分析

3、4 章の内容を踏まえ、まずは中学生の活動の様子を分析する。

中学生の探究の様子をみると、全体的にまずそのものの名称を調査している。名称が判明した班は比較的調査は滞りなく進み、関連項目なども多く発見できていたようだ。旧 20 円金貨を取り扱っていた緑班は、浜島出版社の『新詳日本史』を利用して旧 20 円金貨の発行された時期の背景を調査しており、玉鋼を選択した黄色班では玉鋼の組成式や、地域による玉鋼の製造過程の違いや名称の差などの調査も行われていた。どちらもネット上での検索によって展示物の概要が把握しやすく、その先の関連項目の調査にも入りやすかったようである。

一方で竿秤や大福帳は検索自体が難しく、調査が難航したようであった。中学生たちはインターネットでの検索になれている世代でもあるため、検索しても出てこないものをどのように調べるか、苦労している様子であった。加えて、図書館は何を調べたいかがわかっていても、そのものを研究した本が無い場合は検索で発見することが難しい。そのものを研究した本がなくとも、関連する本には記載があったはずであったが、中学生の大部分は自分の班のメインキャプションの品物の名称が調査における最優先事項であり、関連項目をあまり重視していなかったためより図書館の利用は難易度が高かったであろう。よって中学生たちの探究の際のメインツールはタブレットによる検索であった。

また、中学生の 5 班すべてに Google ドキュメントを割り当てて班ごとに利用できるように設定したが、半数の班でうまく活用ができていなかったようである。情報の書き込みはあるが、班員のコメントがなく情報共有と意思の疎通が困難であったり、まったく書き込みがなかったりと、利用が難しかったようである。

6.2. 高校生の活動の分析

高校 1 年生の活動の様子を見ていると、現物の点検、時期の特定、時代背景の調査などがほぼ同時に進行していた。イメージマップの作成などによって必要な情報の精査や展示の方向性を定めるのも早く、物自体の調査と展示に必要な情報が、物の情報だけではなく、その周辺知識まで必要であるという認識があったようである。

4.3.で述べた通り、高校 1 年生たちは全員が木口研究室第 1 期に参加していたため、紀要執筆経験がある。そこで何度も調査してきた情報の口頭試問を第一著者から受けていたため、情報の根拠の提示に敏感であり、疑問を呈されると即時に反応して情報の根拠をとり、情報共有用のフ

ォルダにも出典や HP のアドレスをこまめに残している。

また、高校生たちに共通しているのは授業者の質問に対しての調査に加えて、そこから派生する情報をまとめている点である。例えば A 班であれば Google ドキュメントに情報を順次記載し、疑問やわかったこと、解決したらその文章を消さずにやっぱりこうだった！という書き方をして思考の過程を残している。（図 6）。

思考の過程を残すことによって、繰り返し同じ情報を収集してしまうことや疑問の重複をさけ、また他キャプションを作成する際の情報として活用できる。生徒自身がそれを意識して行っていたかどうかはわからないが、活動日になると Google ドキュメントを開き「あ、そうだ、これも調べるんだった」「そういえばこれ解決してたっけ？」「書いてあるよ！」「あっ、新しい情報ある！」というやり取りをしており、調査過程の痕跡を、しかも全員が共通で見ることも書く事も出来る場所に残すことは探究活動を展開していく上で有用であるといえよう。オンライン上にこの共有ツールがあることで、活動日以外で得た情報も即時共有されるため、個々人での調査活動もそれにそって変化させることができ、生徒の活動を支えるツールとして機能したようであった。

また、高校 1 年生たちは自分たちの思考過程を可視化することの有効性を意識している節があり、関連項目などもまとめ、写真で Google ドキュメントに貼り付け、共有していた。さらにこれをドキュメント上で加工し、関連項目をまとめて、どのようなことをこれから調べていくべきかまで書き込んでいる（図 7）。

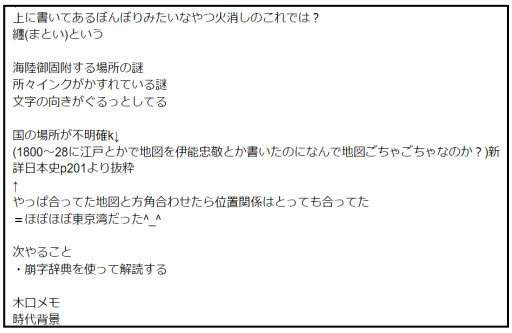


図 6 A 班の調査中ドキュメントの様子

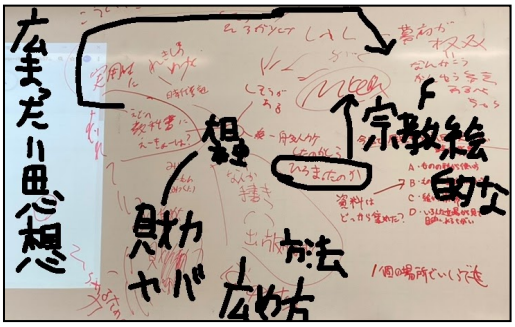


図 7 加工され、書き込まれた C 班のイメージマップ

7. カリキュラムの有効性と課題

7.1. 本カリキュラムと与えた学習支援の有効性

本実践で生徒は自力で史資料の検討や調査を行った。調べるべき史資料に関する情報すらも自分の力で調査しなくてはならないため難易度の高い活動であったが、中学生も高校生もこの活動を面白いと感じている生徒が多く、インタビューなどでは展示を考えるのが楽しみだ、という声を多く聞くことができた。必要な情報を集めてまとめていく、という活動は高校 1 年生が第 1 期木口研究室で行った紀要執筆の過程と似ている。ところがアンケートをみると、1 期と比較して 3 期の活動は概して評価が高い（図 8）。理由としては実物を見て考えることの面白さや、学芸員として働く、という体験ができる、という内容を多く見ることが出来る。探究という難易度の高い活動をゲーミフィケーション的な設計を行うことよって探究活動への生徒の取り組みやすさを実現するという試みは叶ったといえるであろう。

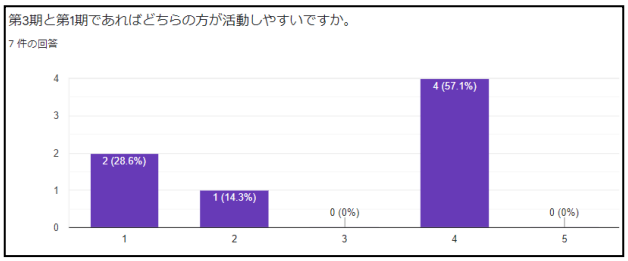


図 8 高校 1 年生のアンケート結果[9]

調査する際の学習支援としては、主に生徒への質問によって調査への内省を促す手法をとった。3、4 章で記したように、質問する際には基本的に聞き役に徹し、なぜそう思うのか、どのように調査しているのかを生徒の言葉を繰り返しながら尋ねることで生徒自身に情報を整理させ、その先の調査へと向かわせるようにした。1 章で述べた注意点に気を配りつつ、質問を繰り返して支援を与えた生徒に関しては、自身の行動の振り返りや、目的の再検討、状況の整理が行われており、次に必要な行動などのイメージがわきやすかったようである。

7.2. 本カリキュラムと学習支援の課題

第一著者が想定していた探究は書物などを用いた調査活動であったが、中学生の多くはインターネットを利用した活動を行った。3 回目の授業では情報源とその特性についてグループワークを行い、情報の活用と確からしさに関して学習したが、1 回の授業では生徒に身につきづらかったようである。インターネットの情報をどのように精査しているかという質問に対し、いろんなサイトに書いてある

ものは利用している、という返事も少なくなく、情報の精査に関するグループワークの方法と、チュートリアルがカリキュラムに組み込まれる必要があったと感じる。

学習支援方法としてはリヴォイジングを採用した。中学生は週 1 回の授業で、17 名全員に支援を与えたが、30 名以上はおそらく 1 時間では支援の手が回らないだろう。高校生は 9 名であったが、4.3.で述べた通り、全員が第 1 期木口研究室参加者であり、紀要執筆経験があり、この活動の際に第一著者に口頭試問を繰り返し受けている。この口頭試問は、生徒が選んだテーマの調査内容の報告に対し、第一著者が用語の意味や、説明が曖昧な部分、情報源、結論に対する根拠、思考の理由など多岐にわたる質問を行った。加えて、報告を聞いていた生徒たちにも疑問点を提示させ、生徒同士でも内容の点検を行った。生徒たちは他生徒の報告と試問を聞き、試問の内容や、他生徒が返答に窮した試問内容などを目の当たりにした。するとそこからも次までに調査してくるべき対象を見出し、調査したようで、次の回の試問では、第一著者の質問に対して、回答に窮する生徒が減った。このように、高校 1 年生は第 1 期の活動によって、第一著者や他の生徒たちからどのようなことを聞かれるか、何を考えればよいか考え、対策を打った経験があり、対策と活動が早かったのであろうと想定される。第 1 期における活動で得た経験は彼らの作成した Google ドキュメントに見ることができる。掲載した図 5 や図 6 に見られる通り、高校生は Google ドキュメントに情報源の書き込みを行っており、情報源も明確に記載している。インターネット上の情報も利用しているが、国が運営しているホームページや資料館のホームページが多く、情報源として堅実ではないと感じたネット上の情報は、図書における調査を行うための参考程度に利用していたようであった。

また、学習支援の一環として Google ドキュメントへの書き込みも行っていた。しかし中学生は班の半数がドキュメントを活用できておらず、ドキュメントの活用方法を改善するか、それ以外の学習支援方法を考える必要があるだろう。

高校生のドキュメント活用がうまくいっていた理由として考えられるのは、プレ第 3 期の読書会において持ち回りのレジュメ及びプロトコルの作成を Google ドキュメント上で行っていたからであると考えられる。そう考えるとカリキュラム上に、Google ドキュメントの利用が必須となる場面を設定し、徐々に使うことに慣れさせる必要もあるだろう。

以上の様に、すでに第一著者との学習経験のある高校生はある程度どのような思考過程、調査過程を経なければならないかを想定できていたため、活動がスムーズに展開したが、まったく初めての経験をすることとなった中学生にとっては難航しながらの展開であった。高校生と同様に学習活動を展開するためには要所での学習支援を手厚くする必要がある。特に、情報源とその特性にについてグループワークと、調査する際の調査対象をどのように広げていくか、そして学習支援を全員に展開するための Google ドキュメントの活用方法に関しては改善の余地があるだろう。今後はこの 3 点に留意してカリキュラムの改善を図りたい。

---

[1]文部科学省（2018a）、p.1
[2]文部科学省（2018b）、p.50
[3]文部科学省（2018a）、p.6
[4]文部科学省（2018a）、p.23
[5]児玉（2000）、p.3
[6]水津他（2013）、p.233
[7]水津他（2013）、pp.233-234
[8]水津他（2013）、p.235
[9]選択肢は 1 に近い方が第 1 期の方が活動しやすい。5 に近い方が第 3 期の方が活動しやすい。という回答である。

引用文献

明石萌子（2020）「歴史を活用して問題解決を行なう授業の開発―ゲームづくりを通して―」授業実践開発研究　第 13 巻、pp.19-28、千葉大学教育学部授業開発実践開発研究室 https://ace-npo.org/fujikawa-lab/bulletin.html （2021 年 1 月 14 日最終確認）

小山義徳、髙木啓、安部朋世、藤川大祐（2016）「教師の発問に関する学際的考察―教育学,日本語額,教育心理学の立場から―」千葉大学教育学部研究紀要　第 64 巻、pp195-197

木口恵理子、明石萌子、福山佑樹（2020）「史資料の検討方法を体験するための脱出ゲーム型教材の開発」,『日本教育工学会 2020 年秋季全国大会講演論文集』,pp.323-324,日本教育工学会

児玉康弘（2000）「歴史教育における批判的思考力の育成―「スペイン内戦」の解釈批判学習―」pp.12 広島大学附属中・高等学校研究紀要〈第 47 号　2000〉

藤本徹（2015）「ゲーム学習の新たな展開」,『放送メディア研究』（12）　pp.239-242 日本放送協会放送文化研究所

水津昭子、足立登志也、水谷宗行「熟練教師と学生の教室談話の違い―児童への要求と児童の発言に対する応答の談話分析を通して―」（2013）京都教育大学教育実践研究紀要　第 13 号、pp.233-234

文部科学省（2018a）,「【歴史地理編】高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説」pp.1-33 https://www.mext.go.jp/content/1407073_03_2_2.pdf （2021 年 1 月 14 日最終確認）

文部科学省（2018b）「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）」pp.50 https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf （2021 年 1 月 14 日最終確認）