

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—

明石 萌子

千葉大学大学院教育学研究科修士課程

歴史学習を現代の問題解決に資するものとして扱う授業はこれまでも様々な形で発表されており、2010年頃からゲームを用いてこのような授業の実現を目指す研究が出てきている。しかし、学習者が自ら歴史を調べて問題の解決策を検討するゲームには新たに開発の余地がある。そこで、筆者は2018年度に劇場型ロールプレイングゲームを学習者がプレイする授業を開発したが、この授業にはゲームの枠組みに学習者の活動が制限されるという問題があった。この問題を解決するために本研究では劇場型ロールプレイングゲームづくりを学習者が行なう教材を開発した。授業実践からゲームづくりの授業はゲームプレイの授業よりも問題に関する歴史を調べ、解決策を検討する機会を多く提供できることがわかった¹⁾。

キーワード：歴史教育、ゲーム学習、ゲームづくり、劇場型ロールプレイングゲーム、演劇

1. 問題の所在

1.1. 現代の問題解決に資する歴史学習

歴史を学ぶ意義は様々あるが、歴史教育では歴史学習を現代の問題解決に資するものにしようという主張が見られる。例えば日本学術会議(2016)は「人類の過去を知ることなくして現在ならびに未来の諸問題に責任をもって対処することはできない」(p.5)ため「現実の問題について考える際に歴史を参照する姿勢を意識的に育成することが必要である。」(p.5)と述べている。平成29年度に告示された中学校学習指導要領では社会科歴史的分野の目標に「歴史に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養う」(p.48)ことが示されている。平成30年度告示の高等学校新学習指導要領でも必修科目歴史総合の目標に「近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養う」(p.59)ことが示されている。

現代の問題解決に資する歴史学習はこれまでも様々な形で発表されてきた。

例えば桑原ら(2007)は中学生に現代社会に対する認識を深めさせることを目指し、現代の政治の場で問題となっている政策課題として「竹島問題」を取り上げ、その起源を追究させることを通して問題解決への自分なりの見通しを持たせる授業を構成し、提案している。

また、内藤(2019)では中学校社会科歴史的分野において生徒が自ら課題を設定し、解決策を考察・構想することを通して「なぜ、歴史を勉強するの？昔のことを知って何になるの？」(p.64)という問いに迫る授業方法を検討している。この授業では、まず生徒は具体的事例に基づいて現代の課題を設定し、その課題の整理や分析に必要な歴史的な「見方・考え方」を考える。次に生徒は課題の原因や背景を考察する調査活動を行う。調査の中で、生徒は過去に類似の課題が起こった時期と現代の違いを考察したり、現代の課題解決のためには時間軸上の考察以外にどのような視点が求められるのかを考察したりする。最後に、生徒は班の中で課題の解決に向けた自分の考えや意見を発表し班員同士で議論を行う。この授業では現代社会の諸課題を歴史の大きな流れの中で捉え解決するためには公民的分野や高等学校の学習でも考え続ける姿勢が大切だと多くの生徒に気づかせることができたと報告されている。

2010年頃から、ゲーム教材を用いることで現代の問題解決に資する歴史学習の実現を目指す研究が見られる。例えば池尻ら(2011)では高校生に歴史を現代の社会問題に応用することを学習させるために日本史に登場する様々な人物の政策を現代の地方活性化の政策に応用させるゲームの開発がなされている。

このような研究から、ゲームには現代の問題解決に資する歴史学習を実現する上で有効性があることが示唆される。そこで、これまでの歴史教育におけるゲームの導入事例とその有効性を参照してみよう。

Moeko AKASHI : Development of a Lesson in which Students Use the History to Solve Problems – Through Game Making –
Graduate School of Education, Chiba University

1.2. 歴史教育におけるゲームの導入事例

歴史教育へのゲームの導入事例を参照するにあたり筆者は2019年10月に歴史教育に関連する論文雑誌である『歴史地理教育』『社会科教育』『社会科研究』『社会科教育研究』の過去の掲載論文を「歴史 ゲーム」というキーワードで検索した。また論文検索エンジン“CiNii”で「歴史 ゲーム 学習」、「歴史 ゲーム 教育」というキーワードで検索を行なった。その結果重複を除き37本の論文が該当した。その内小学生、中学生、高校生を対象に授業を実践したことが明記されており、実践の様子や結果が示されている論文は9本だった。この9本の論文で導入されたゲームをゲームプレイの中で学習者が取り組んだ学習活動の観点からグループ分けを行なうと、A 歴史の知識を獲得する学習活動を行なうゲーム²、B 歴史的事象を疑似体験する学習活動を行なうゲーム³、C 歴史に基づいて現代の問題の解決策を考える活動を行なうゲームに分類できた⁴。

A グループのゲームは、学習者に歴史の知識を楽しく獲得させる効果があったと報告されていた。

B グループのゲームは、歴史的事象の疑似体験を通して歴史的事象への理解を深めさせる効果があったと報告されていた。

C グループのゲームは歴史を現代の問題解決に資するものとして扱っていた。ゲームの概要を示そう。

池尻（2011）は、高校生に歴史の因果関係を現代の問題解決のアナロジーとして活用することを段階的に学習させる方法を設計し、歴史の因果関係を利用して現代の因果関係を構築していくことを競い合うカードゲーム“historio”を開発した。授業を実践した結果、このカードゲームには歴史的事象と同じ性質の現代的事象を連想する力と、現代的問題の因果関係を歴史的問題の因果関係を参考に分析する力を向上させる上で有効性が見られたと報告されている。

池尻ら（2012）は高校生に世界史に登場する人物による歴史的事象を現代の日本の経済を活性化させる政策の生成に応用する力を育成するため、2チーム対戦型のカードゲームをデザインし、有効性を評価している。授業後に生徒が考えた政策数が増加したこと、生徒が歴史と現代の文脈的差異を意識して歴史的事象を現代の文脈における政策への変容させる活動を行なう傾向が見られたことから、カードゲーム教材に上記の力を育成する上で効果が見られたと報告されている。

以上のように、C グループのゲームには歴史に基づいて現代の問題の解決策を考える力を育成する上で効果があったと報告されていた。藤本（2017）はゲームによって「現実を再現しても複雑過ぎて学習しにくい複雑な問題状況について、学習項目をわかりやすく提示したり、不要な複雑な要素は単純化したりして、必要な学習

に早くたどり着ける」ようにできると述べている。C グループのゲームには、歴史に基づいて現代の課題の解決策を考えるという複雑な学習活動に学習者が取り組みやすくするという効果があると考えられる。

だが、C グループのゲームについては留意したい点がある。それはゲーム作成者が現代の問題解決のアナロジーとする歴史的事象を選出してしまうと、学習者が自ら現代の問題の類推材料になりうる歴史的事象を見つけ出す力を育成する上で不十分ではないかと懸念されることだ。C グループに該当するゲームでは2例ともに現代における問題の類推材料になりうる歴史的事象がカード形式で学習者に与えられている。学習者はゲーム作成者によって予め選出された歴史的事象を類推材料に現代における課題の解決方法を考える。だが、現実の問題の背景には複雑な歴史的経緯がある。歴史に基づいて現代の問題解決を試みる際には、どの歴史的事象が解決の糸口となるかを判断する力も求められる。学習者が歴史に基づいて問題解決を行なう力を身につけるためには、自ら問題解決の参考になりうる歴史的事象を調べ、調べたことに基づいて解決策を検討する練習も必要ではないだろうか。

1.3. 劇場型ロールプレイングゲームの開発

1.2.で確認したように、歴史教育の様々な授業においてゲームに有効性が見られることから、ゲームを導入することは歴史を現代の問題解決に資するものとして扱う授業を実現する上でも有効である可能性がある。だが、歴史に基づいて現代の問題の解決策を考える学習活動を行なうゲームは既に開発されているもののまだ数が少ない。また、問題の解決策を考える上で参考になる歴史を学習者が自ら見つける活動を行なうゲームには新たに開発する余地がある。

また、歴史に基づいて現代の問題の解決策を考える力を育むゲームには、自らの行動が現代の問題に対して何らかの影響をもたらすという意識を育む要素も求められると考えられる。ベネッセ教育総合研究所（2018）は全国の中学生1～3年生3,321人と高校1～3年生3,194人を対象に質問紙調査を実施し、その結果「社会に対する意識」の項目において中学生の62.7%、高校生の66.2%が「自分ががんばっても社会を変えることはできない」と答えたと報告している。調査対象のおよそ3分の2の中高生が自らの行動によって社会の状況を変えることはできないという意識を持っていたということだ。このような意識を持っている生徒は歴史に基づいて現代の問題の解決策を考える実践を重ねても、実際に歴史を現代に活かして行動を起こすことができないかもしれない。そこで、ゲームの中で生徒に自らの行動が課題に対し何らかの影響をもたらすという意識を

育む活動を行なうことも求められる。そのためには、プレイヤーがゲームの主役としてゲームクリアのためにどのような行動を取るのかを意思決定するロールプレイングゲームが適していると考えられる。

そこで、学習者が自ら参考になる歴史を調べて問題解決を行なうゲームとして、筆者は2018年度に劇場型ロールプレイングゲームを開発して中学校3年生を対象に授業実践を行い、歴史を現代の問題解決に資するものとして学習させる上での効果を検証した。本ゲームは過去の世界を舞台とし、ストーリーの主役を学習者が、その他の登場人物を複数名の教員などが演じて教室に歴史上の世界を再現し、学習者が既存の知識や諸資料を活用してストーリー中で与えられるミッションクリアに向けた意思決定を行なうゲームだ。学習者は、中学校社会科歴史的分野の教材や高等学校世界史の資料集を活用し、調べた情報に基づいてスタート地点からどの国に移動すればミッションクリアの条件を集めることができるかを検討し、移動先を意思決定する。生徒の意思決定の結果はミッションクリアに近づいたり遠ざかったりする形でフィードバックされる。授業実践より、本ゲームには生徒に自ら参考になりうる歴史を調べて問題の解決策を考える実践を重ねさせ、自らの行動の結果を経験させる上で一定の効果が見られた。

しかし、生徒がより幅広く歴史を参照し、課題解決に近づくための選択肢を検討できるように教材を工夫する必要があることが明らかになった。本ゲームの中で提示される選択肢を筆者は中学校社会科地理的分野、歴史的分野、高等学校世界史の教科書、資料集などを参照して設定した。そのため、選択肢の設定の際に筆者が参照した資料を見つけ出せば、課題解決に近づく選択肢がわかる構造になってしまった。このことが裏目に出てしまい、資料活用に慣れてきた生徒は課題解決の参考になる歴史を調べるといっても、選択肢の元となった資料を探る傾向が強くなってしまった。筆者がゲームを作成する過程で参照した資料の範囲に生徒の調査活動や選択肢を検討する活動が制限されてしまったのである。ゲーム中の選択肢の元となった資料を探すのではなく、資料に基づいてそれぞれの選択肢を理解し、どちらを選ぶかを検討できるようにする必要がある。

1.4. 劇場型ロールプレイングゲームの改善

そこで、劇場型ロールプレイングゲームをつくる過程に注目したい。本ゲームの作成者は、歴史に矛盾しないようにシナリオをつくったり、スライド資料に表示されるイラストを描いたり、役者の衣装を決めたりしなくてはならない。これらの課題を解決するためにゲーム作成者は資料で調べた歴史に基づいてシナリオやイラスト、衣装の案を検討して最も適したものを選ぶ。この作業を

通し、ゲーム作成者は課題解決の参考になる資料を自ら探す力を身につけ、シナリオ(ストーリーを構成する各場面の展開の順序や、登場人物のセリフを書いたもの)やイラスト、衣装の候補を検討して最もその時代の歴史に適したものを選択することになる。またシナリオづくりを行なう中でゲームの作成者はプレイヤーが納得できるように歴史を再構築してストーリーやゲーム展開を考えなくてはならない。ストーリーやゲームの展開に納得できないゲームはプレイヤーを楽しませることができない。そのため、単純に調べた歴史を並べてゲームの作成をするのではなく、その時代に矛盾しない範囲で歴史的な事象を組み合わせ、プレイヤーが納得できるストーリーやゲーム展開を構築しなければならない。この作業の中でゲーム作成者は歴史を入念に調べ、歴史に基づいてストーリー展開やゲーム展開の候補の中から最もプレイヤーを納得させられる案を選ぶ活動を行なう。そして、完成したゲームをプレイヤーにプレイしてもらった際、作成者にゲームづくりの中で行なった意思決定の結果がフィードバックされることになる。すなわち、自らが作成したゲームが歴史に矛盾せず、プレイヤーが納得できるものであったかどうか、プレイヤーがゲームに取り組む中で明らかになっていくのだ。

以上をふまえると、劇場型ロールプレイングゲームのシナリオづくり、イラストの作成、役者の衣装の準備を学習者が行なう教材を開発し、学習者がゲームづくりにおけるこれらの作業と完成したゲームをプレイする活動を行なう授業を実施することで、本教材の課題を解決できるのではないかと考えられる。

2. 研究の方法

本研究では劇場型ロールプレイングゲームのシナリオづくり、イラストの作成、役者の衣装の準備を学習者が行なう教材を開発し、学習者がゲームづくりにおけるこれらの作業と完成したゲームをプレイする授業を実践する。ただし、イラストの作成は絵を描くことの得手不得手があり、資料を調べて登場人物の衣装を歴史に矛盾しないように描く作業は、登場人物の衣装を諸資料に基づいて歴史に矛盾しないように用意するという衣装の準備と重複するため、必須にはせず希望者に行なわせることとする。授業実践は千葉大学教育学部附属中学校3年生15名(男子8名、女子7名)を対象に全9回(各時50分)で実施する。授業中の生徒の様子の観察と事前事後に実施したアンケート、事後インタビューの結果を参考に教材の有効性と課題を明らかにする。

教材の開発及び授業実践は千葉大学大学院教育学研究科において開講されている「横断型授業づくり実践研究Ⅰ」において実施した。この授業の履修者も、大学の

授業の一環として授業観察や授業実践に携わっている。

3. 授業プログラムの開発

3.1. シナリオづくり

3.1.1. シナリオづくりの作業内容

劇場型ロールプレイングゲームのシナリオの構造(図1)を示し、シナリオづくりの作業内容を説明しよう。シナリオづくりは、まずストーリーを考えるとところから始まる。ストーリーをつくる上で最初に考えるのはプレイヤーにクリアさせるミッションだ。このミッションは、クリアまでの過程からプレイヤーが歴史を学習できるようにつくる。ミッションが確定したらプレイヤーに対してミッションが与えられるオープニング、ミッションのクリア条件が与えられるイベント、ミッションクリア後に展開するクライマックスのストーリーを決める。

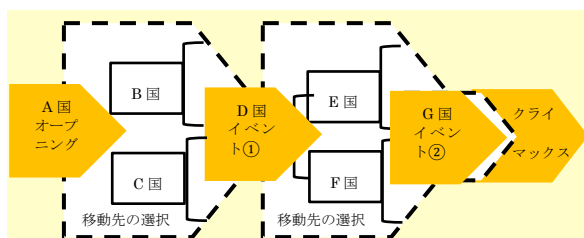


図1 シナリオの構造

以後、オープニング、イベント、クライマックスをストーリーの大まかな流れを意味する演劇用語である「大バコ」と呼ぶ。大バコの内容は、舞台となる時代の歴史に矛盾しないように諸資料を参照して決める。その後、大バコの出来事が発生する国と国の間(例えばオープニングとイベントが発生する国の間)で移動できる国を決め、各国で発生する「小バコ」(具体的なエピソード)を考える。この時移動先の選択肢は、その時代において元に居た国からの移手段がある国を設定しなくてはならない。また、移動後のエピソードは、その時代の歴史に矛盾しないように作成しなくてはならない。以上の作業を通じて、各国で展開する場面とその順序が決まる。ストーリーが決まったら、各国の登場人物とそのセリフを考える。登場人物は、ストーリーの舞台の時代にその立場の人物が提供できる情報以外をプレイヤーに提供できない。セリフを考える際も、登場人物の立場について諸資料に基づいて調べる必要がある。

本研究では上記のうち大バコと小バコをつくる作業と、大バコと小バコを矢印で結んでシナリオの全体像を示す展開フローチャートを作成する作業を生徒に行なわせる。授業の対象である中学3年生は世界史を一部しか学んでいないため、既習の歴史の知識を手がかりに世界史を調べられるように教材を工夫する必要がある。

そこで、中学校社会科で学習する世界史に関わりが深い題材で筆者が大バコを作成し、大バコを手がかりに生徒が世界史を調べて小バコを考えられるようにした。

3.1.2. シナリオづくりの教材

シナリオづくりの教材には3つの要件が求められる。第一にゲームシナリオを作成する活動では、歴史に関する様々な情報を調べることになるため、調べた情報を整理しやすい形式の教材が求められる。第二に、生徒がより詳細に歴史を調べたり選択肢を検討したりできるようにグループでシナリオづくりの活動を行なうことが求められる。これにより自分たちが考えたシナリオが歴史に矛盾しないか、展開にプレイヤーが納得できるか、プレイヤーが楽しめる内容になっているかを検討する活動ができるだろう。第三に生徒は限られた授業時数の中でシナリオづくりに取り組むため、常にシナリオづくりの進み具合を把握できる形式の教材が求められる。

そこで、以上の要件を満たす形式としてカード型教材を採用する。江口ら(2007)はカード型の教材を用いた実践を行い学習者の情報整理や、相互交渉や高度な対話の活性化、学習の進捗の把握に対して有効性を明らかにしている。カード型教材によりシナリオづくりで用いる教材の要件が満たされると考えられる。

以上をふまえて作成した教材の概要を以下に示す。

大バコカード(図2)には舞台となる国名、「オープニング」「イベント①」「イベント②」「クライマックス」のストーリーに沿った役者のセリフが記載されている。また、「オープニング」「イベント②」の大バコカードには、次に移動できる国の選択肢が示されている。

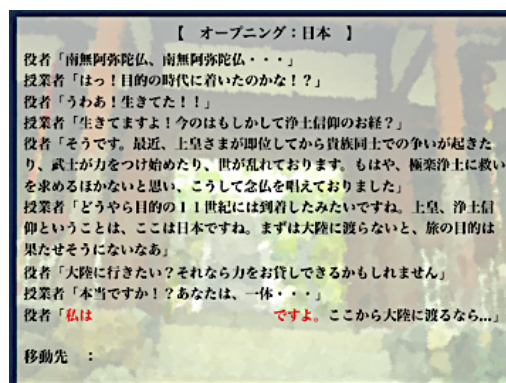


図2 大バコカード

ただし大バコのストーリーに登場する人物の身分や職業は予め設定せず、大バコの舞台である地域の歴史を調べて生徒に図2の赤字部分に書き込む形で設定させるようにした。また、「オープニング」と「イベント②」でプレイヤーに示される移動先の選択肢も予め設定せず、生徒に歴史を参照して設定させるようにした。

ここで、大バコの題材について説明する。大バコの題材は、中学校社会科で学習する世界史に関連するものである必要がある。そこで、中学校社会科で学習する世界史に深く関連する題材として現在の中華人民共和国の新疆ウイグル自治区からトルコ共和国にかけて居住しているテュルク民族の歴史を選んだ。テュルク民族は中国に唐王朝が存在していた8世紀頃までは中国北方に居住していたが、その後西へ大移動を始め、11世紀にはイェルサレムを巡って十字軍と戦った。その後、16世紀までにアナトリア半島に至り、オスマン帝国を建国した。オスマン帝国成立によってヨーロッパから陸路でアジアへ移動することが難しくなり、大航海時代が開始したと言われている。このように、テュルク民族は唐王朝や十字軍、大航海時代といった中学校社会科で扱う世界史と関わりが深い民族である。また、2019年2月に中国政府のテュルク民族系のウイグル族政策を同じくテュルク民族系のトルコ共和国が批判する出来事が起きるなど、テュルク民族は現代の課題の背景にも深く関わっており、本授業の題材に適していると考えられる。

なお、基本的にオープニングは日本を舞台とし、11世紀編では日宋貿易、16世紀編では日明貿易や南蛮貿易といった中学校社会科歴史的分野の学習内容を手がかりとして生徒が世界史を調べられるようにした。また、オープニングからイベント①まではアジア地域を、イベント②からクライマックスまではヨーロッパ地域を舞台にするようにストーリーを構成し、生徒がユーラシア大陸全体の歴史に目を向けられるようにした。以後オープニングからイベント①のシナリオをパートA、イベント②からクライマックスのシナリオをパートBと呼ぶ。

小バコカード(図3)には、予め国名が書かれている。

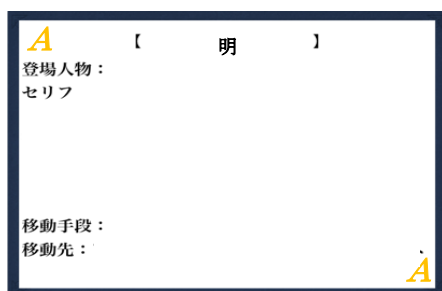


図3 小バコカード

また、小バコカードには登場人物の身分や職業、登場人物のセリフ、次に移動できる国の選択肢、移動手段を記入する欄が設けられている。各グループにはアジア地域、ヨーロッパ地域、アフリカ大陸に存在した主な国家が書かれた小バコカードのセットが配布される。生徒はセットの中から歴史に矛盾しないようにゲーム中にプレイヤーが訪れることができる国を選び、その国の小バコカードの記入欄を埋める。その際、登場人物やセリフの内

容はその時代のその国の歴史に矛盾してはならず、移動手段はその時代に存在した方法でなくてはならない。一つの国に関する情報を一枚のカードにまとめ、生徒がその時代の世界史に関する情報を整理しやすくした。

フローチャートプリントは、大バコカードと小バコカードを貼り、それぞれのカードを矢印で結んでシナリオの流れを表すものである。フローチャートプリントづくりの進捗状況によって、生徒はゲームづくりという課題の進み具合を把握できるようにした。

3.2. イラストの作成と役者の衣装準備

カードの登場人物のイラストを描く際は、諸資料に基づいてゲームの舞台の時代に矛盾しないように衣装を描く必要がある。イラストを作成する際の作業は、資料を調べて登場人物の衣装を確認するところから始まる。過去の世界の衣装は、絵画資料や過去の風俗を記録した文献、民俗学の文献などを使って調べることができる。衣装を確認した上で、忠実にイラストを描写する。

役者の衣装は諸資料に基づきゲームの舞台の時代に矛盾しないように選ぶ必要がある。役者の衣装を選ぶ際は、まず役者が演じる登場人物の姿について諸資料を用いて調べる。過去の世界の衣装は、絵画資料や過去の風俗を記録した文献、民俗学の文献などを使って調べることができる。このような資料を使って登場人物の姿が調べられたら、どのような衣服を組み合わせれば登場人物の服装が再現できるかを考える。

3.3. ゲームづくりの支援

本授業プログラムにおいて生徒に取り組みさせる活動はシナリオづくりと、イラストの作成及び役者の衣装の準備を合わせた演出に分けることができる。それぞれの活動に対する支援について説明する。

シナリオづくりの際は中学校社会科の内容の範囲を越えて歴史を調べる必要があるため、各班に高等学校世界史Bの資料集を貸し出すことにする。またこの授業に関わっている大学院生に資料貸出スタッフとなってもらい、生徒が関連する書籍を借りられるよう支援する。

演出を行なう際は、絵画資料が豊富に掲載された高等学校世界史Bの資料集やゲームの舞台となる時代の風俗が掲載された文献を用意し参考資料として貸し出す。また、民族衣装や布を組み合わせる衣装を考える際には、大学院生にスタイリストとなってもらい、授業者が用意した衣装の管理や整理をしてもらう。イラストや音響の担当を希望者がいない場合は、デザイナー役、音響クリエイター役の大学院生に業務委託できるようにする。

3.4. ゲームづくりに取り組みやすくする工夫

上記の作業を行なう際、授業の対象の中学校3年生

にはこれまで学んだことのない世界史の資料を活用してシナリオやイラスト、衣装の案を検討することが求められる。世界史を学びながら自らが考えた案が歴史に矛盾しないか、プレイヤーを納得させられるものかを検討する活動は生徒にとって大変な作業になるだろう。もし筆者が口頭でシナリオづくりの作業内容を説明するとしたら、生徒に負担感を覚えさせてしまうかもしれない。

そこで筆者の2018年度の実践で取り入れたストーリーによる演出に注目したい。この演出はプレイヤーに対してゲームのルールを事前に説明せず、プレイヤーを主人公の立場に巻き込んでストーリーが展開する中で自然と本ゲームに含まれる様々な活動に取り組めるようにするものである。この演出により筆者の2018年度の実践ではプレイヤーが自然とゲームの進め方を理解することができた。本授業プログラムでも生徒がゲームの作成者という立場に巻き込まれ、ストーリーが展開する中で自然とゲームづくりの活動に取り組むことができるように工夫したい。ストーリーを表1に示す。

表1 ゲームづくりのストーリー

展開①	第一時において授業者がテュルク民族の歴史がまとめられた本を開くと、8世紀、11世紀、16世紀のページが失われていることが明らかになる。生徒は劇場型ロールプレイングゲームをクリアして失われたページの物語を集めるというミッションに取り組むことになる。まず、生徒は8世紀のページを手に入れるために8世紀編の劇場型ロールプレイングゲームをプレイすることになる。 ストーリーの中で、授業者が作成した8世紀編の劇場型ロールプレイングゲームを生徒に体験させ、本授業プログラムでどのようなゲームを作成するのかを把握させる。
展開②	8世紀編のゲームをクリアすると8世紀のページと2つの「物語の箱」、「シナリオの作り方冊子」が手に入る。その一方に11世紀編の大バコカードと小バコカード、他方に16世紀編の大バコカードと小バコカードが入っており、11世紀編と16世紀編のゲームシナリオがバラバラになっていることが明らかになる。生徒はゲーム作成者となり、「シナリオの作り方冊子」を見ながら11世紀編と16世紀編のゲームをつくることになる。 このストーリーを通して、生徒を「シナリオの作り方冊子」にしたがってゲームをつくる立場に巻き込む。
展開③	完成した11世紀編と16世紀編のゲームをクリアすると、失われた全てのページが手に入り、ストーリーが完結する。

3.5. 生徒の役割分担

シナリオづくりでは各グループにパートAシナリオライターとパートBシナリオライターという役割を設け、それぞれ2~3人ずつで活動させる。また、演出はシナリオ全体を見てどの場面で役者を登場させるかなど、効果的な演出を考える必要がある。そこで、各班にプロデューサーとディレクターという役割を設ける。プロデューサーは全体の作業の進捗管理をしながら、資料貸出スタッフ、デザイナー、音響クリエイター、スタイリストとやり取りを行なう。ディレクターは役者が登場

する場面、配役、音響やスライド資料のデザイン、衣装を決める。ディレクターの作業はスタッフとやり取りしながら進める必要があるため、スタッフとの連絡を担当するプロデューサーと連携して行なうことになる。プロデューサーとディレクターは各班に1名ずつ設ける。

4. 授業の実際と考察

4.1. プロトコルデータの分析

プロトコルデータを分析する尺度として奥木・古田(2005)が開発した「情報活用の実践力尺度」を筆者及び授業を観察した大学院生1名で検討し、本授業で生徒に取り組んでほしい問題に直面した時に関連する歴史を調べる活動、課題解決に近づくための選択肢を検討する活動に対応する項目を抽出した。

次に、筆者と授業を観察した大学院生1名でプロトコルデータを検討して、授業の場面ごとにこれらの項目に当てはまる場面が見られる数を集計した。授業計画を表2、授業の場面分けを表3に示す。表3に示した場面は授業時数が一定ではないため、それぞれの場面の集計結果をそのまま比較することはできない。そこで、各授業をさらにいくつかの場面に区切り、生徒が資料を調べなくてはならない場面の数を算出した。そして、授業ごとに集計結果を生徒が資料を調べなくてはならない場面数で割り、平均値を算出した。

表2 授業計画

第1時	8世紀編のゲームプレイ
第2時	8世紀編のゲームプレイの続き、グループ分けと役割分担の発表
第3時~第5時	2つの班に分かれてゲームづくりを行なう。一方の班は11世紀編のゲームを、もう一方の班は16世紀編のゲームをつくる。
第6時~第7時	11世紀編のゲームプレイ。11世紀編班の生徒は役者、16世紀編班の生徒はプレイヤーとなる。
第8時~第9時	16世紀編のゲームプレイ。16世紀編班の生徒は役者、11世紀編班の生徒はプレイヤーとなる。

表3 授業の場面分け

	内容	時数
1	8世紀編のゲームプレイ	第1時~第3時 ⁶
2	ゲームづくり	第4時~第5時
3	11世紀編のゲームプレイ	第6時~第7時
4	16世紀編のゲームプレイ	第8時~第9時

その結果、ゲームプレイに比べてゲームづくりの方が生徒は問題に直面した時に関連する歴史を調べる活動、課題解決に近づくための選択肢を検討する活動に多く取り組んでいたことがわかった。

4.3. 各班の生徒が作成したシナリオ

ここで、生徒が作成したシナリオを図4、5に示す。

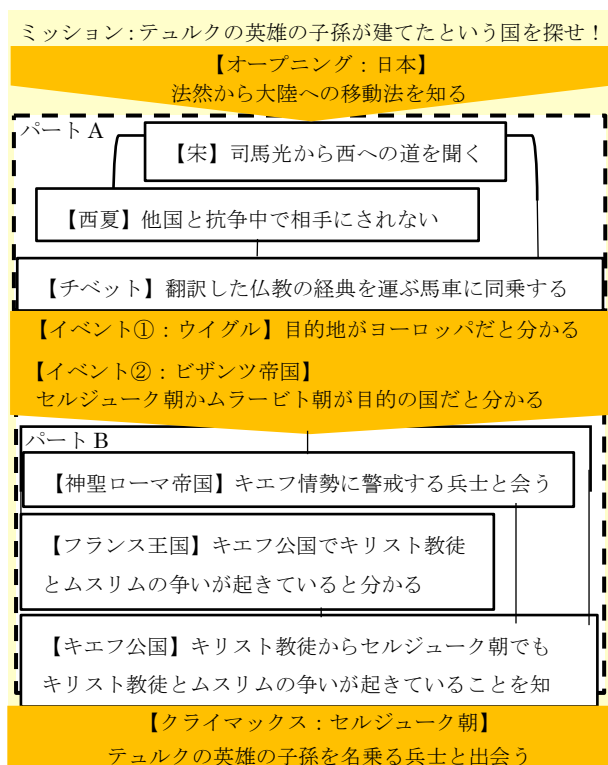


図 4 11 世紀編班のシナリオ

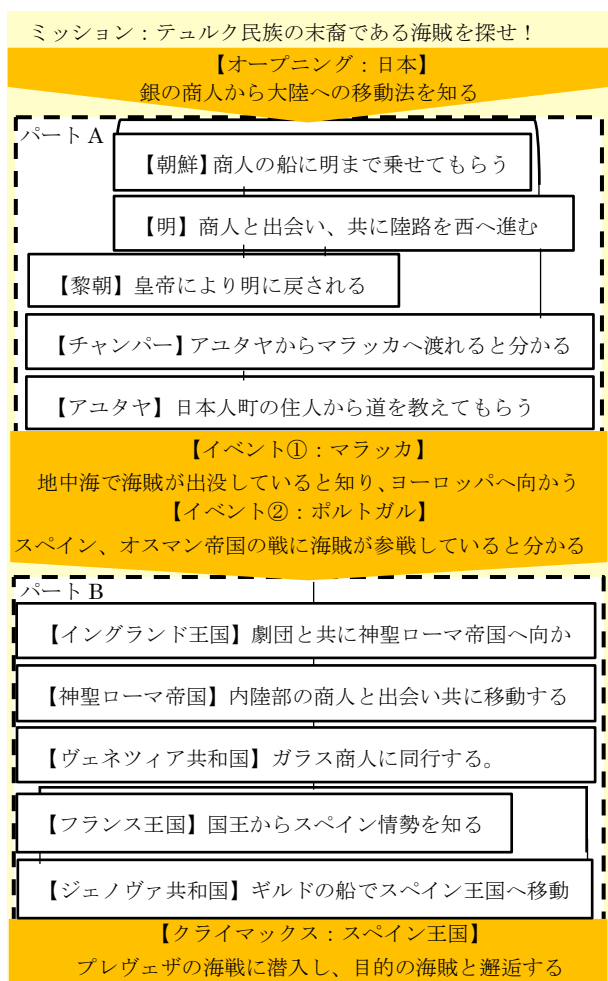


図 5 16 世紀編班のシナリオ

また、生徒の役割分担を表 4 に示す。

表 4 生徒の役割分担

役割	生徒番号
11 世紀編班プロデューサー・ディレクター	S2、S7
11 世紀編班パート A シナリオライター	S1、S5、S8
11 世紀編班パート B シナリオライター	S10、S12、S15
16 世紀編班プロデューサー・ディレクター	S3、S13
16 世紀編班パート A シナリオライター	S4、S6、S11
16 世紀編班パート B シナリオライター	S9、S14

4.4. プロトコルデータの分析

場面 1 について記述する。第一時では生徒は資料を使って調べることに慣れていない様子で、個人で選択肢を選ぶまでに時間がかかっていた。しかし第二時ではゲームプレイの流れが把握できていたため個人での選択に向けて積極的に資料を調べ始める生徒が増えた。8 世紀編のゲームプレイに慣れるにつれ、自ら資料を使って調べる生徒が多く見られるようになったと考えられる。また、第二時からは既習の知識に基づいて選択肢を検討できるようになった生徒が見られた。しかし、未習の歴史に基づいて選択肢を選ぶ場面では、選択肢の検討があまり行なわれなかった。また歴史が得意な生徒の意見を他の生徒が検討せずに受け入れる場面も見られた。

場面 2 について記述する。ゲームづくりにおいて、11 世紀編班、16 世紀編班ともにプロデューサーとディレクターは第四時の大バコカードの登場人物決めの際、大バコカードに含まれる歴史的事象を教科書や資料集を使って調べ、調べたことに基づいて登場人物を検討する様子が見られた。その際、プロデューサーとディレクターは次の 2 つの観点から登場人物を検討していた。第一に、大バコカードの内容を発言しうる人物であるということ、第二に次の移動先への移動手段を知りうる人物ということである。例えば、11 世紀編班のディレクターである S7 はオープニングの大バコカードに「南無阿弥陀仏」というセリフを見つけ、この念仏を唱える宗派を調べた。そして、S7 はこの念仏を唱えうる人物として法然を提案していた。また、16 世紀編班のプロデューサーである S3 とディレクターである S13 は大陸への航路を知りうる人物として銀の商人に注目していた。プロデューサーとディレクターの作業は大バコカードに含まれる歴史的事象を調べて登場人物を決めるというものであり、調べるべき項目がある程度与えられていた。プロデューサーとディレクターは、その項目を中学校社会科の教科書、資料集、高等学校世界史の資料集などを使って調べていた。しかし、両班ともにプロデューサーとディレクターは第五時の衣装決めの際は資料を使って調べたり、衣装候補の検討を行ったりすることがほとんどできていなかった。これには、次の 2 つ

の原因が考えられる。第一に、小バコカードの登場人物についてシナリオライターからプロデューサーとディレクターに情報共有が十分になされていなかったこと。第二に、プロデューサーとディレクターが小バコカードの登場人物について調べる時間が十分に取れなかったことである。シナリオライターはルートの検討、小バコカードの内容検討のいずれの作業においても資料を参照していた。また、プロデューサーとディレクターのように調べるべき歴史的事象が与えられていなかったため、シナリオライターは教科書、資料集以外にも資料調査スタッフから借りられる資料を参照していた。ルートの検討は同じパートを担当するシナリオライターで相談しながら進めていたが、小バコカードの内容検討については担当を割り振り、個々人で作業を進めているパートが多かった。16世紀編班のパートAシナリオライターのS4は、第一時から第四時まではあまり積極的に資料を調べたり、選択肢を検討したりする様子が見られなかったが、自分の担当の小バコカードが与えられて資料を調べる内にアユタヤ王国の日本人町に興味を持ち、意欲的に活動に取り組むようになった。小バコカードの内容検討は歴史があまり得意でなかったり、好きでなかったりする生徒に担当の国の歴史を調べなくてはならない状況を与え、登場人物やセリフ、次に移動できる選択肢を考える中で新しい発見や、歴史を調べる意欲を高める効果があると考えられる。

場面3について記述する。11世紀編班の生徒は展開フローチャートを見ながらプレイヤーにどのような声かけをするかを考えていたが、自分が担当していないパートにおいては知っている情報が少なく、具体的なアドバイスができていなかった。それぞれのパートのシナリオライターが他の役割の生徒に自分たちが参照した資料を見せるなど、情報の共有が行なわれていればこの問題は解決されただろう。また、全員が情報を把握していれば、プレイヤーが予想以上に詳細に資料を調べたり、深い検討をしたりした時に資料を調べて対応策を検討できたかもしれない。しかし、ゲームプレイが始まってしまうと情報共有の時間を取ることは難しかった。そのため、ゲームづくりの時間の中で全員に情報を共有する時間を取るべきであったと考えられる。S4、S9、S13、S14は8世紀編のゲームプレイに比べて積極的に資料を使って調べたり、選択肢の検討の話し合いをしたりする様子が多く見られた。特に、S4は第四時までは歴史が好きな生徒たちの話について行けない様子が見られたが、第五時でアユタヤ王国について調べて以降、授業の中で資料を調べたり、話し合いに参加したりする場面が多く見られるようになった。S6、S9、S11は8世紀編のゲームプレイでも資料を調べたり、選択肢を検討したりする場面が他の16世紀編班の生徒に比べて多く見

られたが、本時では資料をより詳細に調べて検討に活かすことができていた。S3は唯一8世紀編のゲームプレイに比べて参照した資料数が減っていたが、索引を活用するなど資料を使う技能は向上していた。また選択肢を比較検討して発言した場面もあり、参照する資料数は減ったものの、S3は資料を使って調べたことに基づいて選択肢を検討する力は8世紀編のゲームプレイに比べて向上したと考えられる。また、ゲームの作成者のアドバイスによって、プレイヤーの選択肢の検討が深まった場面があった。8世紀編のゲームプレイでは、一度班としての選択がなされるとそれ以上他の選択肢の検討が行なわれなかったが、本時ではゲームの作成者の介入によってより深い検討が行なわれていたのである。

場面4について記述する。16世紀編班の生徒はゲームプレイの中で資料を参照し、調べたことに基づいてプレイヤーにアドバイスをする場面が見られた。量的分析を見ると資料を参照した生徒はS6とS9だけであったが、プロトコルデータを見るとS9、S13、S14がチャンパーについて11世紀編班にアドバイスをしている場面があった。S9、S13、S14はその前の場面で打ち合わせをしており、その中で情報を共有していたのだと考えられる。また、S3とS11はS6と打ち合わせをしてから11世紀編班の生徒と関わっていた。S3とS11はパートAのシナリオを担当していたが、アドバイスの際はパートBの内容にも言及できていたことから、S6が調べていたことの共有を受けていたと考えられる。そして、S4は11世紀編班の生徒と一緒に資料を調べている場面が見られた。S13が「1人1人が言った言葉がヒントとなってゲームをする人に影響を与えていると思いました。」と感想用紙に書いていたこと、実際に16世紀編班からのアドバイスを受けて選択肢の検討を始めた班があったことから、16世紀編班の生徒は資料を参照して効果的なアドバイスをすることができていたと言えよう。11世紀編班の生徒は参照する資料数は減ったものの、資料活用の技能は向上していたことである。11世紀編班の生徒は、索引を使って調べたり、チャンパーの領土が縮小することから衰退していくことを読み解いたり、地図上に示された交易路を元に選択肢を検討したり、複雑なヨーロッパ情勢から選択肢に関連する情報を読み取ったり、資料を使う技能を向上させていた。11世紀編班の生徒は主に個人で選択肢を検討しており、班での話し合いでは、各自の検討の結果を共有した上で結論を出していた。そのため、量的分析では資料に基づく検討が行なわれる回数が少なく出たのだと考えられる。実際は16世紀編班のアドバイスをふまえて自分の選択を見直し始める生徒がいたり、地図を指差して自分たちの考えを伝え合ったりする生徒が見られたが、このような生徒は声を出して検討していたわけではないの

で、量的データにカウントできなかつたのである。そのため、量的データ上は11世紀編班の生徒はあまり選択肢を検討していないように見えたが、録画データに基づくプロトコルデータを参照すると、資料に基づいて選択肢を検討している様子が確認できた。

4.5. 事後アンケートとゲームづくりの自己評価の考察

事後アンケートにおいて「ゲームをプレイする活動は面白かった」、「ゲームを作成する活動は面白かった」に対して全員が肯定的に回答した。また、「役者や、プレイヤーにアドバイスをする活動は面白かった」に「非常にそう思う」と回答した生徒は9名、「少しそう思う」と回答した生徒は5名、「あまりそう思わない」と回答した生徒は1名であった。以上から本授業を受講した生徒のほとんどはゲームプレイ、ゲームづくり、役者やプレイヤーへのアドバイザーのそれぞれの活動に楽しく取り組むことができたと考えられる。また、ゲームづくりを通して「a 自分の役割 (プロデューサー・ディレクター・シナリオライター) を果たすために何を調べる必要があるのか考える力」、「b 中学校の教科書の中から知りたいことを調べる力」、「c 中学校の資料集の中から知りたいことを調べる力」、「d 高校の資料集の中から知りたいことを調べる力」、「e 教科書や資料集に記載がないことをどのような資料を使って調べれば良いか考える力」、「f 調べたことに基づいてより良い選択肢を考える力」がどの程度身についたと思うか、「非常にそう思う」から「全くそう思わない」までの4件法で生徒に自己評価してもらった。a, b, c, d は問題に直面した時に関連する歴史を調べる活動、d, e は課題解決に近づくための選択肢を検討する活動を通して身につく力だと考えられる。これらの力が身につけば、本授業の中で問題に直面した時に関連する歴史を調べる活動、課題解決に近づくための選択肢を検討する活動を生徒に提供できたとと言えるだろう。結果を表5に示す。

表5 ゲームづくりの自己評価⁷

	全くそう 思わない	あまりそう 思わない	少しそ う思う	非常に そう思う
a	0人	0人	3人	11人
b	0人	0人	4人	10人
c	0人	0人	4人	10人
d	0人	0人	3人	11人
e	0人	0人	6人	8人
f	0人	1人	4人	9人

それぞれの項目についてほとんどの生徒が肯定的な回答をしていたことが読み取れる。ゲームづくりの活動を通じて問題に直面した時に関連する歴史を調べる活動、課題解決に近づくための選択肢を検討する活動を生徒に提供できたとと言えるだろう。

また、ゲームプレイを通して上記の b, c, d, f の力がどの程度身についたと思うか「非常にそう思う」から「全くそう思わない」までの4件法で生徒に自己評価してもらったところ、全ての項目について、全員が肯定的な回答をしていた。ゲームプレイを通して問題に直面した時に関連する歴史を調べる活動、課題解決に近づくための選択肢を検討する活動を生徒に提供できたと見えよう。

また、各生徒に「質問①自分の役割における活動に取り組んだ感想」を書いてもらったところ、S3、S5、S8、S9、S10、S11、S12、S13、S15 の記述から、ゲームづくりの中で歴史の資料を参照していたことが読み取れた。以上の9名の生徒はゲームづくりの中で自ら問題解決の参考になる歴史を調べることができたと自己評価していた。

5. 研究の成果と課題

研究の成果について、次の3点から明らかにする。

- (1) 授業を通して生徒は問題に直面し、その問題に関連する歴史を調べる活動ができたかどうか
- (2) 授業の中で生徒は課題解決に近づくための選択肢を検討する活動ができたかどうか
- (3) 授業の中で生徒は歴史に基づく意思決定を行ない、その結果を経験する活動ができたかどうか

(1)について、ゲームプレイ、ゲームづくりのどちらの活動でも概ね生徒は取り組むことができていた。しかし、登場人物の衣装決めではあまり資料を調べている様子が見られなかった。(2)について、ねらい通りゲームづくりを通して生徒は課題解決に近づくための選択肢を検討する活動にゲームプレイより多く取り組んでいた。また、第六時以降のゲームプレイではゲームの作成者からの声かけやアドバイスによって選択肢の検討が深まる場面が見られた。しかし、登場人物の衣装決めでは衣装の候補を検討する様子が見られなかった。(3)について、第六時以降に生徒はゲームづくりにおける自らの意思決定の結果のフィードバックをプレイヤーのゲームプレイの様子から受けることができていた。だが、本授業実践ではプレイヤーからのフィードバックをふまえてゲームを改善する時間を取ることができなかったという課題も残った。

以上から、劇場型ロールプレイングゲームづくりには問題に直面した時に関連する歴史を調べる活動、課題解決に近づくための選択肢を検討する活動、歴史に基づく意思決定を行ないその結果を経験する活動の機会を学習者に提供する上で一定の有効性が見られた。本研究によって、ゲームプレイだけではなくゲームをつくる活動

にもこのような学習効果があることが明らかになったと言えよう。特に、ゲームづくりではゲームプレイに比べて問題に直面した時に資料を調べる活動、歴史に基づいて選択肢を検討する活動が多く見られた。ゲームプレイではゲームの枠組みによって学習者の活動が制限されてしまう問題があるが、ゲームづくりの活動を授業に取り入れることで学習者により幅広く資料を調べたり、自由に試行錯誤を行なったりする機会を提供することができたと考えよう。

一方で、劇場型ロールプレイングゲームづくりの学習効果をより高めるために次の2点の改善が必要だと明らかになった。一つ目の改善点は、衣装決めの際も生徒が資料を調べて案を検討できるようにすることだ。この点を改善するためには、次のような工夫が必要である。第一にプロデューサー、ディレクター、シナリオライターが情報共有をする時間を十分に取るように授業計画を見直すこと、第二にプレイヤーがゲームの世界に没入し、納得しながらゲームをプレイするためには衣装を歴史に基づいて決めることも重要だという意識を持たせること。第三に衣装の選択肢を増やすことだ。二つ目の改善点は、テストプレイを行ない、その結果をふまえてゲームを改善する時間を確保することだ。授業計画を見直し、このような時間を取るようにする必要がある。

今後、上記の課題を改善した教材開発を行なうと共に、問題に直面した時に関連する歴史を調べる活動と課題解決に近づくための選択肢を検討する活動をより具体的に検討して新たな教材を評価する研究を行ないたい。

- 1 本論文は筆者の令和元年度千葉大学大学院教育学研究科修士論文を再構成したものである。
- 2 長尾 (2018)、山岸 (2015) が該当した。
- 3 馬場 (2019)、宮本 (2017)、柄澤 (2004)、菊田 (2001) が該当した。
- 4 池尻ら (2012)、池尻 (2011) が該当した。
- 5 本ゲームにおいて、役者を複数名の教員、授業補助者、生徒などが担当することを想定している。明石 (2019) の授業実践は千葉大学大学院教育学研究科において開講されている「横断型授業づくり実践研究Ⅰ」で実施したため、この授業を履修している大学院生に役者を担当してもらった。授業者は筆者が担当した。
- 6 授業計画では2時間で8世紀編のゲームプレイが終了する予定だったが、3時間目までかかってしまった。
- 7 質問を「a-fのどの力が身についたか選んでください」という趣旨に勘違いしてしまった生徒が1名おり、この生徒の回答は表に反映できなかった。なお、この学習者はa、b、c、fを選択していた。

参考文献

- 明石萌子 (2019) 「歴史に基づいて意思決定する力を育む劇場型ロールプレイングゲーム教材の開発」、『授業実践開発研究』、第十二巻、pp.13-22、千葉大学教育学部授業実践開発研究室
- 池尻良平 (2011) 「歴史の因果関係を現代に応用する力を育成するカードゲーム教材のデザインと評価」、『日本教育工

- 会論文誌』、第34巻4号、pp.375-386、日本教育工学会
- 池尻良平・藤本徹・椿本弥生・山内祐平 (2012) 「歴史的事象を現代の問題解決に応用する力を育成する教材のデザインと評価」、『教育メディア研究』、Vol.19、No.1、pp.1-12、日本教育メディア学会
- 池尻良平・本郷和人・山内祐平 (2011) 「日本史の政策を現代の問題解決に応用するゲーム学習のデザインと評価」、『日本教育工学会研究報告集』、第1巻、pp.247-250、日本教育工学会
- 江口聡・大島純・大島律子 (2007) 「協同問題解決を支援するカード型補助教材の開発と評価—授業実践の理解と解釈の過程に着目して—」、『日本教育工学会論文誌』、第31巻2号、pp.239-247
- 奥木芳明・古田貴久 (2005) 「児童の問題解決過程における情報活用の実践力尺度の開発」、『日本教育工学会論文誌』、第29巻1号、pp.69-78、日本教育工学会
- 柄澤守 (2004) 『『ナイル川の洪水ゲーム』あらため『ナイルの賜物ゲーム』—シミュレーション教材を活用した世界史の授業—』、『歴史地理教育』、No.676、pp.52-55、歴史教育者協議会
- 菊田兼一 (2001) 『『貿易ゲーム』とそれをもとにした四時間の近現代史』、『歴史地理教育』、No.648、pp.54-57、歴史教育者協議会
- 桑原敏典・高橋俊・藤原聖司・山中誠志 「現代の政策課題について考えさせる歴史授業構成—小単元「竹島問題を考える」の教授書開発を通して—」、『岡山大学教育学部研究集録』、第135巻 pp.37-50、岡山大学教育学部
- 内藤圭太 (2019) 「歴史的分野：現代の日本と世界 考察・構想に向けて「見方・考え方」を使いこなす」、『社会科教育』、No.726、pp.64-67、明治図書
- 長尾望 (2018) 「世界史ミニゲーム『アフロユーラシア周遊記』で同時代の交流を学ぶ」、『社会科教育』、No.715、pp.80-83、明治図書
- 日本学術会議 (2016) 「提言『歴史総合』に期待されるもの」、<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t228-2.pdf> (2020年3月21日最終アクセス)
- 馬場大樹 (2019) 「社会科におけるゲーム教材の活用がその後の授業に与える学習効果—ゲーム教材による『問題解決パースペクティブ』の形成に着目して—」、『社会科教育研究』、No.136、pp.1-13、日本社会科教育学会
- 藤本徹・森田祐介編 (2017) 「教育工学分野におけるゲーム研究」、『教育工学選書Ⅱ第3巻ゲームと教育・学習』、pp.1-15、日本教育工学会監修、ミネルヴァ書房
- ベネッセ教育総合研究所 (2018)、https://berd.benesse.jp/up_images/research/All_oyako_tyosa_2015_2017_web.pdf (2019年10月10日最終アクセス)
- 宮本英征 (2017) 「歴史の語りを評価する歴史授業—中学社会科歴史的分野単元『文明を考える』を事例にして—」、『社会科研究』、第86号、pp.13-24、全国社会科教育学会
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領』、https://www.mext.go.jp/sports/content/1384661_6_1_2.pdf (2019年12月26日最終アクセス)
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領』、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_ics_files/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf (2019年12月26日最終アクセス)
- 山岸芳夫 (2015) 『『野々市の歴史を学ぶシリアスゲーム』の企画と実践』、『工学教育研究』、(23)、pp.187-198、金沢工業大学

謝辞

本研究にご協力いただいた全ての方に感謝いたします。