新学習指導要領における歴史総合と歴史探究科目のカリキュラム設計と教材の開発

木口 恵理子
八王子学園八王子中学高等学校

2018 年告示の学習指導要領（以下、新指導要領と呼称する）が 2022 年度の高等学校入学生から適用される。新指導要領において地理歴史科では歴史総合、日本史探究、世界史探究の新科目が実施される。歴史総合は「諸資料を活用」して学習を行うことが新指導要領にも示されているため、様々な諸資料を活用した授業案が作成されてきている。諸資料を用いて歴史を考察する際にはどの視点から歴史を解釈しているのかを考えた上で解釈することが大切である。「過去の世界を生きた人びとの思考や感性の体系、行動の仕方は、現在とは大いに異なる可能性がある」[1]という点を生徒が意識しながら諸資料の解釈を練習できる教材が必要ではないかと考え、作成したものを中学校 3 年生に実際に取り組んでもらい、アンケート調査と合わせて教材の有効性と課題を明らかにした。

キーワード：歴史総合、教材開発、中等教育、新学習指導要領、絵画資料

1. 問題の所在

1.1. 歴史総合の目標

2018 年告示の学習指導要領（以下、新指導要領と呼称する）が 2022 年度の高等学校入学生から適用される。新指導要領において地理歴史科では歴史総合、日本史探究、世界史探究の新科目が実施される。

新学習指導要領の歴史総合の目標は 3 点から提示されているが、その中の 1 つには以下のような説明がなされている。[2]

> 近現代の変化に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。

上記に述べられている通り、歴史総合は単に歴史に関わる用語を覚えるだけの科目ではないと考えられる。

歴史総合の学習内容は「A　歴史の扉」、「B　近代化と私たち」、「C　国際秩序の変化や大衆化と私たち」、「D グローバル化と私たち」[3]の 4 項目に分けられ、近代以降を中心に扱う科目であることが明示されている。学習内容の取扱いの「A　歴史の扉」の項目には「資料から読み取る諸事象の解釈の違いが複数の叙述を生むことを理解できるよう具体的な事例を取り上げて指導すること。また，歴史の叙述には，諸資料の検証と論理性などが求められることに気付くようにすること。」[4]とある。

新指導要領の特徴となっているのは、上記の A、そして B から D の学習内容の説明に「諸資料を活用」[5]して「追究したり解決したりする活動」[6]という文言、もしくはそれに類する表現が必ず入っている点である。諸資料に関しては「A　歴史の扉」の内容の項目に「日本や世界の様々な地域の人々の歴史的な営みの痕跡や記録である遺物，文書，図像などの資料を活用し」[7]、全体の内容の取扱いには「年表や地図，その他の資料を積極的に活用し，文化遺産，博物館や公文書館，その他の資料館など」[8]という記載があり、これらを活用する必要があるだろう。

1.2. 先行研究における諸資料活用の検討

歴史総合に関しては、新指導要領が告示されて以降、地理歴史科教員による様々な授業案が提示されてきた。

例えば内田（2020）はペリー来航をテーマに世界と開国した日本が結びついていく過程を「イギリスやロシアではなく、なぜ、アメリカなのか」「なぜ、アメリカは日本に開国をもとめたのか」「幕末の民衆はどう欧米人と接したか」という 3 つの大きい問を中心に考察を

Eriko KIGUCHI[1)]：Curriculum Design and Development of Teaching Materials for History Synthesis and History Inquiry Subjects in the New Courses of Study
[1)] Hachioji Gakuen Hachioji Junior and Senior High School

深めていく活動が展開するよう設計されている。活動の際に生徒は日本史と世界史両方の資料集を持っており、これらを活用し各国の時代背景を学習する。また、教員から提示される史料「ペリーと林全権の交渉過程の再現」を読み、アメリカと日本の立場と主張を読み解き、お互いの国家がどのような意図で開国を巡る主張を行っているのかを考える活動や、「アメリカ議会海軍委員会の委員長キングの提唱」なども読み、どのような意図であったかを考察し議論しながら、自らの考えを補強するために資料集などを頻繁に活用できる授業構成となっている。諸資料を読むたびになぜこのような要求になったのか、この発言の意図するところは何かなどを生徒たちと話し合いつつ考えを深めているが、諸資料に登場する発言がどのような歴史的文脈に置かれたうえでの発言なのかに関しての言及は少なく、生徒たちは自身が考察している対象が、自分たちの文化や状況と異なっており、考え方が違うという点については意識しづらい構造なのではないかと考えられる[9]。

一方で、北條（2020）の作成した授業案はナチスの政策を軸に、ナチスの政策と国民の視点、および「強い国家」を目指す過程で不適格とされた障がい者の虐殺、スケープゴートの対象となったユダヤ人迫害から「ファシズムと市民」という 2 つの視点に焦点をあてて展開される。国民の視点を読み解くために、ナチ党幹部であったゲッペルスの秘書の言葉、ドイツ人の回想記録や失業者の推移のグラフ、自動車所有数の変化、海外旅行ツアー参加者数、当時の写真などを活用して情報を分析し、ナチスの政策やそれに対する国民の視点、ファシズムの構造やその台頭の様子や市民の反応を読み解く活動が期待できる。この授業案では、第一次世界大戦後のドイツの状況を政治、経済、庶民の生活などの観点から何が求められたのかを提示し、ナチス党が国内にもたらした変化をグラフで示し読み取らせる。その上で庶民の史料などを提示して考察させる構成となっているため、生徒たちは時代背景を加味した上で諸資料を検討しやすい構造になっている[10]。

久木山（2020）では国際秩序の変容を冷戦終結後のイランとイラクを中心に考察する授業案が作成されている。石油輸出額や 5 歳未満の子供の死亡率の変遷のグラフや1991年に掲載されたポスターなどを利用して国際秩序の変容を日本の外交対応を通して読み取っていく構成となっており、生徒たちには日本の外交対応に対しての諸外国の反応を学習しつつ、日本がとった外交政策を評価、考察することが求められる。外交政策は日本の内政、経済状態、憲法、国際的な立場等も加味して考察する必要があり、多角的な視点から必要な史資料を利用しつつ考えをまとめる活動が期待できる。また検討の前に、中東情勢の変遷とアメリカの関連性、冷戦終結後の国際的な風潮なども提示されており、この授業実践も時代背景を加味した上での諸資料の検討を行いやすい構造となっていると考えられる[11]。

上記の授業案はどれも「日本や世界の様々な地域の人々の歴史的な営みの痕跡や記録である遺物，文書，図像などの資料を活用」[12]できる構成となっている。

1.3. 諸資料を検討する際の視点の重要性

歴史的事象を考察する上で、その事象を時代の文脈で解釈することは重要である。北條や久木山のように背景を生徒が加味した上で考察できる授業設計にすることによって生徒たちはまったく知らない時代であってもある程度までは時代背景を加味した上で考察を行うことができるだろう。それでは我々はどのような諸資料を利用し、どのように諸資料を検討する視点を示す必要があるのだろうか。

歴史を研究する誰もが、物理的に過去へさかのぼって歴史的事象そのものを見ることはできない。歴史を解釈するためには諸資料を集積し、そこから意味を見出し、考察する行為が必要となってくる。

では歴史を読み解くために利用する諸資料とは具体的にどのようなものを指すのだろうか。御厨（2011）は歴史の史料に関して次のように述べている。[13]

> 最近では、映像など文字以外の資料も日本史学の「史料」（資料のうち歴史学研究の素材となるもの）のなかに含まれるようになってきた。日本近代史の分野では劇映画やニュース映画、グラフ雑誌などを積極的に利用した研究が現れてきている。しかし、文献史学と呼ばれるように、文字史料の重要性も依然として高い。

御厨（2011）が述べているように、歴史の諸資料には様々なものがある。これらを活用することは新指導要領にある「日本や世界の様々な地域の人々の歴史的な営みの痕跡や記録である遺物，文書，図像などの資料を活用」[14]するという点とも一致する。ただし「史資料の利用にタブーはないが、多様な史資料の探索とつき合わせが重要で、自分の立てた問題に、いかに適切な史資料を見出せるかが、研究の可能性を左右する」[15]と福井（2007）が述べているように、自身の関心に応じて史資料を選択し、利用することが必要である。また、御厨が述べているように「文字史料の重要性が依然として高い」[16]ことも確かである。歴史総合は近代以降を扱うことになっており、近代以降は文献資料が増大する。これに鑑みても歴史研究においてどのような諸資料を選択し、どのように活用するのかに関して考えておく必要がある。

福井（2007）では文献史料に関して「非文献資料の利用にさまざまな注意が必要であるのと同様、文献史料の活用にも前提となるいくつかの注意がある。まずその文献の性格をはっきりさせる、という必要がある。」[17]と述べている。さらに福井は文献史料を利用する際の注意点を 3 点あげている。「①いつ、どこで、誰によって、なにを目的として、どのような書式とか手続きのもとで記されたのか。文献が生み出された脈絡を考えること②文字が書き記された媒体を考察し、その記録媒体の利用方法なども併せて時代背景を読み取ること③文献における性質が公であるのか私であるのか、それとも中間であるのかを時代に即して明確にすること」[18]である。

新指導要領には諸資料を活用すると述べられている以上、諸資料を利用することは重要である。教員は、生徒が諸資料を活用できるように「指導を工夫」[19]し、授業や教材を設計する必要があるだろう。また、歴史総合の目標には「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」[20]ことが提示されており、生徒が主体的に諸資料の選択や時代背景を踏まえた考察を行う力の育成も求められている。また、新指導要領における歴史総合「内容の取扱い」には「資料から読み取る諸事象の解釈の違いが複数の叙述を生むことを理解できるよう具体的な事例を取り上げて指導すること。」[21]ともあり、資料をどのような立場から読み取るかによって、事象の解釈が異なることを理解するような活動が必要であると考えられる。

歴史を解釈する上で、福井は以下のように注意を促している。

> 過去の世界を理解しようとするのに、現在の常識を持ち込めば、時代錯誤におちいる危険性が大きい。それはできる限り、避けなければならない。しかしここでも、まったくの先入観なしに、まったくの白紙の状態で過去の世界について眺めることができるのか、といえば、それも困難といわなければならない。過去のある側面について、それを問題として問おうとすることそのものに、すでに現在の判断がかかわっている。できるのは、自分の理解や判断が時代錯誤を犯していないか、現在の常識で過去を見てしまってはいないであろうか、というたえざる検証の姿勢であろう。過去の世界を生きた人びとの思考や感性の体系、行動の仕方は、現在とは大いに異なる可能性があるものとして、理解しようとしなければならない。[22]

諸資料を用いて歴史を解釈する上で、どの視点から歴史を解釈しているのかを考えた上で解釈することが大切である。特に「過去の世界を生きた人びとの思考や感性の体系、行動の仕方は、現在とは大いに異なる可能性がある」[23]という点を意識できるような教材設計を行い、生徒が繰り返し学習できるようにする必要があるのではないだろうか。

1.4. 1 つの資料を複数の視点から検討する

文字史料のみならず、全ての資料はそれを解釈する視点を意識する必要がある。歴史総合の内容の取扱いには「資料から読み取る諸事象の解釈の違いが複数の叙述を生むことを理解」[24]できるような指導をするよう書かれており、このためには 1 つの事象を複数の視点から解釈できるような学習が必要であると考えられる。1 つの事象を複数の視点から解釈するための資料として絵画資料をあげたい。

池野（1992）は歴史理解における視点の機能について整理しており「絵画資料による歴史理解とは、絵の中にある視点をわれわれが見いだし、この視点にもとづいて絵全体の意味を理解することである」[25]と述べている。絵画資料を利用し、内在する視点を明らかにしていく構造の教材を作成することによって「1 つの事象を複数の視点から解釈できる」[26]活動を行うことができるのではないだろうか。

2. 研究の目的と方法

2.1. 研究の目的

1 章で述べてきた「過去の世界を生きた人びとの思考や感性の体系、行動の仕方は、現在とは大いに異なる可能性がある」[27]という点を意識できるような教材案として北條や久木山の授業案を提示してきた。北條の授業案ではファシズムがなぜ台頭するか国家環境などを背景に読み解き、久木山の授業案では関連する国家の歴史と国際的な風潮などを背景にイラン・イラク情勢を読み解いていた。しかしこういった歴史の検討方法は一朝一夕に身につくものではないため、生徒たちは繰り返し練習する必要があるだろう。今回は生徒たちがそういった歴史の検討方法を練習できるような教材を開発し、教材の有効性と課題について明らかにする。

2.2. 研究の方法

作成した教材を、八王子学園八王子中学高等学校の中学 3 年生たちに課題に取り組んでもらい、課題後のアンケートの分析を通して、開発した教材の有効性と課題を検討する。教材は歴史総合での実施を想定して作成されているが、歴史総合は高校 1 年生における実施が想定されており、中学生のうちに諸資料の検討方法に関しては殆ど学習できていないであろうことを想定すると、

中学 3 年生でも取り組める内容である必要があると考えられるからである。

3. 開発した教材

3.1. 題材と選択した理由

題材として採用したのは1895年ごろに描かれたとされる「ヨーロッパの諸国民よ、諸君らの最も神聖な宝を守れ」（複数の訳題あり）という標題のつけられた寓意画で、黄禍論を広める大きな要因ともなった絵画である。黄禍論とは劉（2019）によれば「白人国家において現れた、黄色人種、主に日本と中国についての脅威論」[28]を意味する。

寓意画とは美徳、運命、戦争と平和といった抽象的な概念を、神話や聖書の登場人物を使って絵で表現したもので、神話や聖書の知識を根底に読み解くため、歴史画の中でも読み解きが難しい種類の絵画である。近代国家と呼ばれた国々はヨーロッパに集中しており、その国々のほとんどで認知されていた神話や聖書の知識を基に読み解く必要があるため、ヨーロッパの世界観を理解する一助となりえると考えた。また、寓意画は当時の鑑賞者のために描かれたものであって現代の私たちのためではないことから、「過去の世界を生きた人びとの思考や感性の体系、行動の仕方は、現在とは大いに異なる可能性がある」[29]ことを意識させて史資料を読み解くという目的と合致する。

また、この題材は当時のヨーロッパからみたアジアという読み解き方ができるため時代が同じであっても、地域によって世界観が違うということを体験できるものであると考えた。加えて、寓意画のその性質から「正しい」とされる答えが無いため、様々な解釈が可能である点からも、何を使ってどう読み解くのか、着目点が異なると結論がどのように異なってくるのかをクラスメイトのキャプションの読み解きを通して体験する機会も提供することが可能である。

歴史総合という科目上の利点としては、日露戦争後に力を持ち始める黄禍論に関しての理解を深めることは「C 国際秩序の変化や大衆化と私たち」[30]で扱う第一次世界大戦後の国際秩序の形成がアメリカ主導の日本の膨張を抑制する性質を持ち、その体制への順応と挑戦が日米関係の変化をもたらす点を学習することを考えると重要であるため、題材として適切であると考えた。

3.2. 読み解きに利用する技能

今回の教材は木口他（2020）で開発された教材の内、「3 絵画に込められた意味を読み取る」[31]を中心に読み解くものである。木口他（2020）の教材は博物館学芸員として欠落している展示品のキャプションを史資料の読み解きによって得た情報を利用して完成させるという設定の脱出ゲーム型教材であった。今回はこの設定を引き継いでいるため、展示品にあたる寓意画のキャプションを史資料の読み解きによって得た情報を活用して穴埋めし、完成させる設計にしてある。開発した教材はA4縦に印刷された図1のような絵画とキャプション（以下キャプションと呼称）が 3 枚、キャプションの総括が 1 枚、それに付随する A4 横に印刷された図 2 のような史資料が 5 枚あり、どちらも説明文中に空欄がある。キャプションを埋めていくと寓意画の内容の解釈の一例を読むことが出来るが、キャプションの空欄は指示されている史資料を読み解かなくては埋めることが出来ない。生徒たちはキャプションを埋めるために史資料を確認しながら作業することとなる。空欄補充は原則として史資料 1-2 の⑤龍のように史資料を読めば埋めることができるものと、史資料 1-2 のα中華思想やβ冊封体制のように 1 学期の近代という時代を形成する要素を学習する中で授業において扱うことを想定しているような、授業を聞いていれば埋まるものにしてあり、他の教材を利用して考察する必要はない。この教材で生徒に求めているのは学習した技能をどの文脈にあてはめて読むかによって解釈が変化してくるということを学習することであって、史資料を自力で探すことまではまだ求めていないからである。

図 1 絵画とキャプション 1-4

3.3. 絵画とキャプション 1-1 と 1-2

キャプションは 3 枚あり、加えてその総括が 1 枚ある。テーマはそれぞれ 1-1「ヨーロッパとキリスト教」、1-2「アジアと仏教」、1-3「ヨーロッパの表象と国家」、1-4「総括」という順番に構成されている。

キャプション 1-1 と 1-2 ではヨーロッパはキリスト教的世界観、アジアは仏教的世界観の中にいるというイメージがヨーロッパにあったことを示している。もちろん当時のアジア圏がすべて仏教的世界観の中にあったわけではないが、キャプション内にはドイツ皇帝ヴィルヘルム 2 世からロシア皇帝ニコライ 2 世に贈られたものであることが記載されており、ヨーロッパはキリスト教圏、アジアは仏教圏というステレオタイプなイメージがヨーロッパにあったことを示している。これはヨーロッパからみたアジアを読み解くキャプションなのである。

ただしヨーロッパから見たアジアが、そのままアジアの実体を示していたわけではないことはキャプション 1-2 を読み解く際に利用する史資料 1-2（図 2）、1-3（図 3）を見ていくとわかる。

この寓意画でヨーロッパがキリスト教圏であることは天使のそばに示された十字架（図 1 の A）で、アジアが仏教圏であることは仏像（図 1 の C）で示されている。仏像のそばには龍（図 1 の Z）が描かれ、周囲はおどろおどろしい雰囲気である。この龍に対するイメージの相違を史資料 1-2、と 1-3 では示している。史資料 1-2 ではアジアにおける龍のイメージが中国皇帝の象徴であり、中国の正当な支配者としての力の象徴として受容されてきたことが示されている。一方で史資料 1-3 では聖ゲオルギウスのドラゴン退治に関する文章が載せられており、龍と同一視されがちなドラゴンがヨーロッパにおいて邪悪の象徴であり、倒されるべきものであることが示されている。どの文脈で絵画に描かれた表象を読み解くかによって、解釈の意味が異なってくることをここでは読み解く。

図 2 史資料 1-2

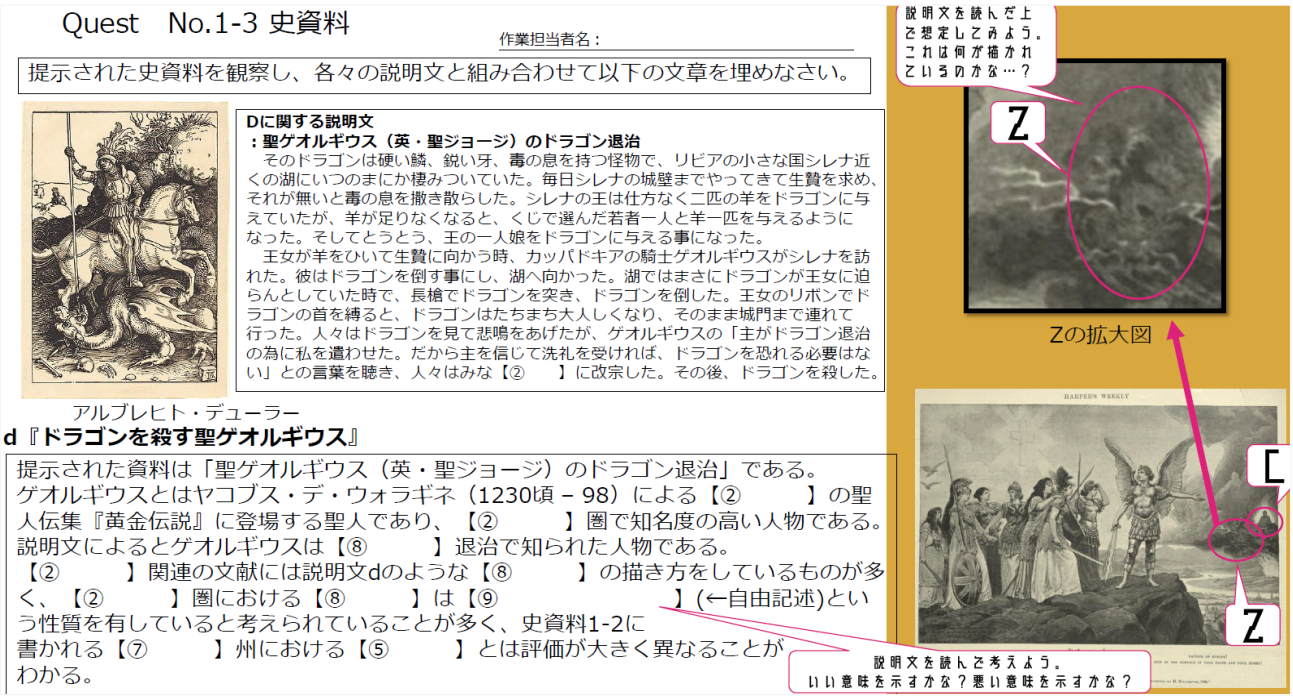

図 3 史資料 1-3

3.4. 絵画のキャプション 1-3

キャプション 1-3 では擬人化されたキリスト教圏の国々がそれぞれどこの国なのかを読み解く。読み解くのはイギリスの擬人化であるブリタニアとフランスの擬人化であるマリアンヌである。

寓意画では国家を擬人化して表すことが多々あるが、その姿はヨーロッパに浸透しているイメージを投影することになる。擬人化された国家を特定したければ、そのイメージを読み解く必要があり、キャプション 1-3 では史資料 1-4（図 4）と 1-5（図 5）を利用してイメージの根源を探る。

イギリスの擬人化であるブリタニアは図 1 の D で示されている女性である。彼女を読み解くためのポイントは手に持っている盾である。盾にはイギリス（当時はイングランド公国）の国旗の文様が描かれており史資料 1-4 の国旗一覧表から同様の文様を発見できれば特定ができる。またこの国旗一覧表には、当時の国家の名称と国家が存在していた時期も記載されており、国家区分も現在とは異なることがわかるようになっている。

図 1 の E に示されているフランスの擬人化であるマリアンヌは、フランスという国家の成り立ちから理解しなくては特定が難しい。彼女が被っている特徴的なデザインの帽子はフリュギア帽といって、その歴史的経緯から自由の象徴として扱われていることが史資料 1-5 から読み解くことができる。自由の象徴を示す帽子をかぶっており、それを踏まえてキャプション 1-3 を読む。するとキャプション 1-3 には「王族を一族郎党処刑して旧制度（アンシャン＝レジーム）を打破し、市民の自由を獲得する大規模な革命を成し遂げた【⑭　　】という国家の擬人化であることが想定される。」という一文があり、ここからフランスを擬人化した姿であることがわかる。旧制度（アンシャン＝レジーム）に関しては中学生の教科書にも記載があり、学習済みであることが想定される。ここまでの史資料の読み解きで、表象にはその歴史的、文化的背景が反映される点について扱ってきている。ここでは既習範囲の知識と照らし合わせて表象を読み解く練習としてこういった設計にした。ちなみにこの史資料 1-5 は木口他（2020）で開発した教材をそのまま流用しており、今回はフリュギア帽が自由の象徴であることに加えて、1 つの情報が他の情報と合わさる事によって別の表象となることもあるということを学習する意図がある。

図 4 史資料 1-4

Quest　No.1-5 史資料

作業担当者名：

古代ローマでは、解放されて自由となった奴隷はフリュギア帽という帽子（右の像が被っている）を被ることが許されたと言われている。
この歴史から、帽子の図像には【⑬　　】という意味が込められるようになった。

ドラクロワ作「民衆を導く自由の女神」の一部

古代ローマの貨幣に刻印された自由の女神

図 5 史資料 1-5

3.5. 絵画とキャプション 1-4

キャプション 1-1～1-3 では、地域による視点の違い、国家を表象するイメージがどのように形成されるのかなどを読み解いてきた。キャプション 1-4 ではそれらの情報を総括して、この寓意画が何を示しているものなのかを結論付けていく。空欄は最後の結論を除いてキャプション 1-1-～1-3、史資料 1-1～1-5 を埋めることによって補充が可能である。以下に本文の内容を示す。

内容を総括していこう。

この寓意画はどうやら擬人化された【②キリスト教】圏の国家に対して、【②キリスト教】の神が遣わされた【③天使】が、おどろおどろしい雰囲気をまとう C や Z に対して団結することを呼び掛けているように見える。C は【④仏教】の象徴であり、この宗教を信仰している【⑦アジア】州の国々を示しているのであろう。

Z は【⑦アジア】の大国である【⑥清】王朝を指しておりこの国家の象徴たる【⑤龍】は【⑦アジア】では力や皇帝の象徴であるが（史資料 1-2）、ヨーロッパにおいて同一存在としてみなされがちな【⑧ドラゴン】はしばしば【⑨邪悪、倒すべきもの】という性質を持ち合わせた存在とみなされる。

よってこの絵は、【⑨邪悪、倒すべきもの】という性質を持つ【⑦アジア】の国々に対してヨーロッパの国々が団結して立ち向かうべきであるというメッセージを伝えるものであると解釈することができるのではないだろうか。

これらの史資料を検討した上で、上記の寓意画から読み取れる思想は【　　】と呼ばれるものである。

総括を全て穴埋めした上で、生徒はキャプションが何について述べてきたのかを考察することが求められる。

【　　】に入る生徒たちの答えとしては「帝国主義」、「黄禍論」、「植民地政策」などが候補として想定されていた。これはどちらが正解というわけではなく、史資料を持っている知識と照らし合わせてみたときに、何と照らし合わせたかによって解釈が変化する、ということを体験してもらうための構成である。歴史とは様々な研究者たちが史資料をその時代の文脈にのせて解釈し、より確からしいと思われる解釈が教科書に掲載され、新たな研究が提示されればまた教科書の内容は変更される、その繰り返しであり、完全に正しい歴史はなく、どの立場で、どのように解釈するかが歴史観には関わってくることを理解して、歴史総合における課題設定、考察、構想に取り組んで欲しいと考えこのような構成にした。

よって、この寓意画自体は「黄禍論」が世界に広まっていく一因となった絵ではあるものの、どちらの解釈であっても間違いと断じることはできない。

4. 開発した教材の評価

4.1. 評価の概要

本実践は八王子学園八王子中学校で行った。該当校では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。

4.2. 対象とした生徒

対象とした生徒は八王子学園八王子中学校の 3 年生（計 111 名）である。学級数は全部で 4 クラスあり、クラスごとの人数は 26 名、26 名、29 名、30 名である。歴史総合は高校生対象の授業であるが、中学生のうちに史資料の読み解き等の活動をほとんどしていないであろうことを想定すると、中学 3 年生にも活動可能な内容である必要があると考えた。

著者は対象とした生徒たちの社会科歴史的分野の授業を週に 1 回担当しており、教材の読み解きは 2021 年度の 2 学期の 10 月に実施した。本編の授業は日露戦争とその前後の内閣の変遷について取り扱っており、近代国家の要素および日露戦争がもたらした国際関係の変化、黄禍論について学習済みである。ただし授業範囲は日本国内における政治と外交を主軸においており、外交関係に関しては日英同盟やポーツマス条約、中国への進出、朝鮮の植民地化などの日本と色濃く関わっている部分しか扱っていない。

教材は史資料の読み解きを繰り返し行う練習のためのものとして開発したため、生徒はこのキャプションと史資料のプリント計 7 枚を渡され、各自で取り組んだ。取り組みを行っているかどうかを確認するため、プリントを渡した 1 週間後に 1 度全員分のプリントを回収し、全員分の確認が終わったのちに生徒に返却し、授業内での解説を行った。

5. 教材の有効性と課題

5.1. 生徒の活動の状況とその分析

生徒の活動とそれに関するアンケートを基に、教材の有効性を評価する。

この教材は「過去の世界を生きた人びとの思考や感性の体系、行動の仕方は、現在とは大いに異なる可能性がある」[32]という点を意識できるような視点を体験できるような教材を目指した。生徒自身がこれを意識して教材に取り組むことが出来たかどうかを認識していることが大切であるため、アンケートは直接的に問うことにした。

表 1 は黄色いキャプションを解いたときに、多角的な視点から歴史を見ることができたと感じますか？という問いに対する回答のグラフである。全体の 3 分の 2 がおおむね多角的な視点から史資料の検討ができたと感じているようである。この問いに対して、そう思うから～そう思わないと答えた理由を見ていくと、肯定的な評価をつけた生徒の意見としては「いつもは日本人の視点から歴史を勉強しているが、他の国の当時の考えを知ることができたから。」「国々の関連性や宗教などを考える必要があったことから多くの視点をもてたと思う。」「日本からの視点からだけではなく海外からの視点を知ることによってより深くそれらの事件などについて理解することができると思うから。」など、日本以外の視点を提示し、政治外交以外の視点からも見えるように作られていた教材であるということに多くの生徒が気付いたようであった。肯定的な評価をつけた生徒の意見の中には「僕と違う意見がたくさんあったから。」「色々な情報を調べ、クラスの子達の意見も交えて自分なりの意見を出すことができたから。」というものや、「友人たちとの意見が異なっており、議論になった、どちらが正解なのか教えて欲しい」と職員室まで尋ねてくる生徒までおり、視点を変えて解釈することによって、歴史はまったく異なった姿を見せてくるという体験に生徒たちなりに主体的に取り組めたようであった。

表 1 アンケート回答 1「多角的な視点から歴史を見ることができたと感じますか？」

回答内容	回答者の割合
そう思う	35.3%
まあそう思う	47.1%
どちらともいえない	11.8%
あまりそう思わない	1.5%
そう思わない	4.4%

一方で否定的な評価をつけた生徒の意見として「誰からの視点かよくわかんなかったから。」「色々な視点を持つのが少し苦手だから。」などあり教材の特質であった、「視点の違い」を説明なしに体験したために生じた弊害ではないかと考えられる。同様の課題を数度解くことによって慣れてくるか様子を見て検討する必要がある。

また、肯定的、否定的、どちらの評価をつけた生徒にもちらほら見られた意見の 1 つに「ネットで検索した」というものがあった。情報の精査を学習していない段階でのオンライン検索はかなり情報の信憑性が怪しまれるため、こういった教材を作成する際には、簡単に解説など検索で見つけられてしまわないようにすることも重要であることがわかった。今回は題材とした寓意画自体は有名なもので、黄禍論などの的確なワードで検索をかけてしまうと簡単に見つけてしまえるものであったが、問題自体は様々な情報を組み合わせて作成したオリジナルであったため、検索で簡単にすべてわかった、ということはなかったようであった。

総じて大体の生徒は多角的な視点から、文脈を変えて読みとくという課題のテーマを掴み、活動し、文脈の変化が歴史の解釈に変化をもたらしていることに気付いたようである。この教材のような読み解きの練習をすることによって、歴史的背景を加味した上で諸資料を活用しつつ考察を深めることに慣れることができると判断してよいだろう。

表 2 アンケート回答 2「黄色いキャプションを解いた感想を以下から選択してください。」

回答内容	回答者の割合
面白かった	37.5%
まあまあ面白かった	40.3%
普通	18.1%
あまり面白くなかった	1.4%
面白くなかった	2.8%

また、活動自体は面白かったのか、ということに関してもアンケートによって調査を行った。初めて行う作業は心理的な抵抗を伴うものであるため、楽しく活動に取り組むことができているか否かも設計上重要であるといえるだろう。

生徒のアンケート結果は表 2 に示した通りである。上位から順に面白かった 37.5%、まあまあ面白かった 40.3%、普通 18.1%、あまり面白くなかった 1.4%、面白くなかった 2.8%となっている。全解答の 3 分の 2 以上が肯定的な回答を選択していた。また、面白かった～面白くなかったという選択肢を選んだ理由もアンケート項目に設定してあり、これをテキストマイニング分析[33]（表 3、表 4）にかけると感想における頻出形容詞 1 位は面白い、2 位は楽しい、であった。この 2 つの単語を共起ネットワーク[34]（図 6、図 7）で表すと面白いには、読み解く、分かる、知る、考える、見る、解く、知識、情報、習う、言葉、答えなどの言葉と繋がっており、楽しいは解く、見る、考える、資料、調べる、歴史、問題、すごいといった言葉と繋がっていた。また面白い、楽しいという形容詞双方に繋がっている単語は考える、解く、見る、調べる、資料であった。この分析結果からも生徒に史資料を検討しつつ考える活動として受容されやすく設計できていると考えられる。

表 3 アンケートのテキストマイニング分析（形容詞）

出現単語（形容詞）	スコア[35]	出現頻度
面白い	3.25	22
楽しい	1.24	18
難しい	0.23	5
やすい	0.16	5
すごい	0.03	3

表 4 アンケートのテキストマイニング分析（動詞）

出現単語（動詞）	スコア	出現頻度
考える	0.43	13
解く	8.23	10
調べる	1.35	9
できる	0.06	8
いく	0.08	7

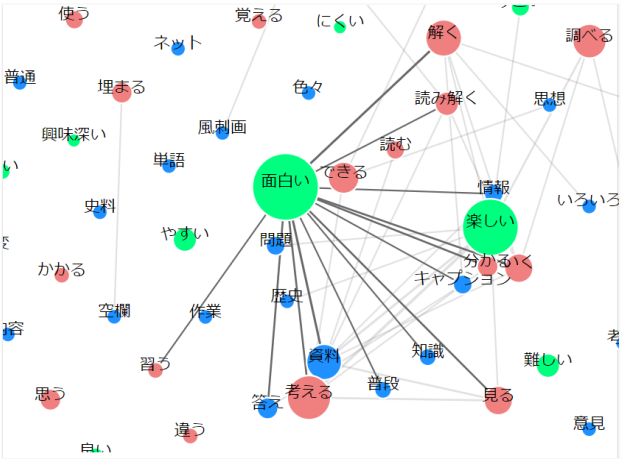

図 6 共起ネットワーク（「面白い」を中心に）

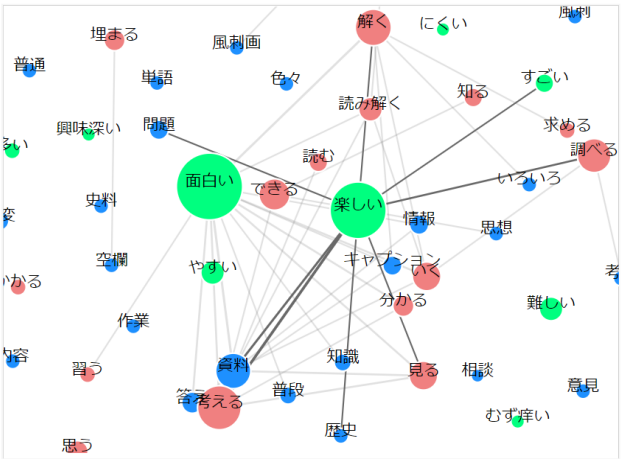

図 7 共起ネットワーク（「楽しい」を中心に）

5.2. 教材の有効性

教材は合計 7 枚のキャプションと史資料という大容量の課題であったにも関わらず、生徒たちは生徒に概ね楽しく課題に取り組んだようであった。また、教材をどのように作成したのかに興味を持つ生徒などもおり、似たような絵画があれば解釈したいので教えて欲しいという声もあった。こう言った教材は読んだ論文などから引用したり、それを参考に作成したりするのだということを教えると、なにか中学生でも読めるものはないのかと問われることもあった。中学生が歴史を学ぶ際にもっとも身近となる教材は教科書やそれに付随する資料集であるが、教科書や資料集以外からも情報を得たい、と感じる生徒がこの段階で現れたのは嬉しい誤算であった。歴史総合における「内容の取扱い」にある「活用する資料の選択に際しては、生徒の興味・関心」[36]などに十分な配慮を行うようにとの記載もあり、選択した題材として適切であったと考えられる。このように生徒たちが課題を通じて歴史への興味関心を深めていくことで自然と歴史を構成している研究などに目を向けていけば主体的に課題を設定し、考察、構想するといった活動

も可能になっていくのではないかと考えられる。

また、生徒には様々な興味関心対象があるため、外交のみならず、文化や思想などの多面的な項目から検討できる主題を選ぶことでさらに多くの生徒の興味関心を引き付けることが出来る様になっていくだろう。

5.3. 教材の課題

教材の課題としては2点あげておく。

まず 1 つ目は同じような絵画が見たいが検索にかけても引っ掛からない、どのように探せばよいのかという質問があった。もともと歴史に関わる欲しい情報を的確に獲得する方法を学習するための教材ではないため仕方ないが、生徒たちにとって欲しい情報を的確に見つけ、手に入れる活動は難しいようである。歴史総合は、欲しい情報を得るための方法を少しずつ練習し、習得するための授業と課題設定を段階を踏みながら丁寧に組む必要があるだろう。

2つ目の問題点としては、生徒のほとんどが自力で史資料を活用し読み解けていたが、キャプションと史資料の相関性が理解できなかった生徒が一部いたようで、課題の提出ができない生徒もいた。こちらは史資料の活用方法を教えると自力で読み解くことができたため、指示をより丁寧に行うことで、読み解ける生徒も増えると考えられる。

上記の有効性と課題を踏まえて、歴史総合における目標の 1 つとして掲げられている「歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や, 考察, 構想したことを効果的に説明したり, それらを基に議論したりする力」[37]を育成するために何が必要となるのか考察し、次の教材開発を行いたい。

---

[1] 福井（2007）、p.10
[2] 文部科学省（2018）、p.56
[3] 同上、pp.56-60
[4] 同上、p.61
[5] 同上、pp.57-60
[6] 同上、pp.57-60
[7] 同上、p.61
[8] 同上、p.61
[9] 内田（2020）、pp.42-47
[10] 北條（2020）、pp.78-83
[11] 久木山（2020）、pp.108-113
[12] 文部科学省（2018）、p.56
[13] 御厨（2011）、p.3
[14] 文部科学省（2018）、p.56
[15] 福井（2007）、p.24
[16] 御厨（2011）、p.3
[17] 福井（2007）、pp.22-23
[18] 同上、pp.23-24
[19] 文部科学省（2018）、pp.57-60
[20] 同上、p.56
[21] 同上、p.61
[22] 福井（2007）、p.10
[23] 同上、p.10
[24] 文部科学省（2018）、p.61
[25] 池野（1992）、p.31
[26] 文部科学省（2018）、p.61
[27] 福井（2007）、p.10
[28] 劉（2019）、p.11
[29] 福井（2007）、p.10
[30] 文部科学省（2018）、p.58
[31] 木口他（2020）、p.323
[32] 福井（2007）、p.10
[33] ユーザーローカルテキストマイニングツール（https://textmining.userlocal.jp/）を用いて分析を行った。
[34] 文章中に出現する単語の出現パターンが似たものを線で結んだ図。出現数が多い語ほど大きく、また共起の程度が強いほど太い線で描画されている。
[35] 単語ごとに表示されている「スコア」の大きさは、与えられた文書の中でその単語がどれだけ特徴的であるかを表している。通常はその単語の出現回数が多いほどスコアが高くなるが、「言う」や「思う」など、どのような種類の文書にも現れやすいような単語についてはスコアが低めになっている。
[36] 文部科学省（2018）、p.61
[37] 同上、p.56

引用文献

池野範男（1992）「歴史理解における視点の機能（1）―絵画資料理解の分析を通して―」、『社会科研究』第 40 号、pp.23-32
内田圭亮（2020）「ペリー来航を捉え直す」、『学び合う「歴史総合」の授業づくり』、pp.42-47
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
久木山咲（2020）「冷戦終結後の世界と日本を考える―イラク・湾岸戦争を中心に」、『学び合う「歴史総合」の授業づくり』、pp.108-113
福井憲彦（2007）『歴史学入門　岩波テキストブックα』、岩波書店
北條薫（2020）「ファシズムを学ぶ」、『学び合う「歴史総合」の授業づくり』、pp.78-83
御厨貴（2011）『近現代日本を史料で読む　「大久保利通日記」から「富田メモ」まで』、中央公論新社
文部科学省（2018）「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）」https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf（2021 年 12 月 27 日最終確認）
劉鵬（2019）「ジャック・ロンドンの黄禍論―黄禍論の歴史に関わって」、『鹿児島国際大学大学院学術論集』第 11 巻、pp.11-20

謝辞
教材を解き、研究に協力してくれた八王子学園八王子中学校3年生の皆さんに篤く御礼申し上げます。