

ワークショップ形式による地域史学習の可能性について

北林健二^{*1}, 齊藤理^{*2}

キーワード：地域史学習, フィールドワーク, ワorkshop, 動画教材, 高大連携

1. 本研究の背景、目的

1-1 問題の所在

筆者は先に拙稿『地域学習に関する高大連携カリキュラムの可能性について^{*1}』において、地域を取り込んだ高大連携の新しい日本史授業モデルを提案し、その実現可能性の濃淡を明らかにすることができた。一方で、この研究は高大連携を前提としたものであり、高等学校で完結できる学習モデルの可能性については明らかにすることができなかった。また母集団数の限界を持つ大学生を対象としたものであり、高校生を対象とした学習効果および実現可能性についての分析がなお不十分であったと思われる。その後、実際に高等学校の授業において地域を素材とした歴史学習を展開し、高校生を対象に実証的なデータを取得することができた。そこで本論においては以下に高校生の学習効果についての分析を示し、汎用性のあるカリキュラムモデルを開発する一助としたい。

日本史学習を活性化するものの1つとしてしばしば提言されてきたものの1つに「地域素材の教材化」があげられる。この視座に立つ学習形態は、教育現場で高校生の探求心^{*2}や主体的な取り組みを引き出す^{*3}のみならず、地域の歴史的記憶を継承するとともに地域の人々の期待にこたえ、さらに地域力の底上げを促す^{*4}といった形で地域へ貢献できるとの見方も提言されている。それにもかかわらず、地域素材を教材化する明確な手法が今なお示されていないのが現状である。

この、地域を素材とした歴史学習を高等学校の現場に導入する上で効果的な手法は以下の3点に集約できる^{*5}。

a フィールドワーク：学習者が教室を出て、学習対象を目の前に教材のあるところを教室として展開

される学習スタイル

β ワorkshop形式の学習：学習者に結論が与えられるのではなく、結論に至る過程を具体的に作業したり体験したりする学習スタイル

γ プリントを活用した主題学習：学習者に地域素材を主題として扱ったプリントが配布され、それをもとに講義形式で展開される学習スタイル

筆者は現在、上記 γ 〈プリントを活用した主題学習〉の手法を用いた新しい授業モデルを構築中である。この授業モデルの学習効果は、高校生のみならず地域社会や学校に副次的な効果をもたらすといったフィールドワークに比しても遜色のないものを前提としている。また、実現可能性においては教材作成場面、授業活用場面とも空間、時間、人的制約が最小になることを想定している。この授業モデルの詳細については、別稿で述べたい。

しかしながら、*a*の手法については既存研究から多義的且つ高次の効果が報告されているにもかかわらず、それが先見性や先駆性を持つすぐれた実践であるだけに、水平展開していく上での汎用性の視点到に欠けていた。また、筆者の試行実践からも実現可能性の低さを確認している^{*6}。すなわちフィールドワークによる地域史学習は、たとえ実験的に行うことはできても継続的な実施に課題を残す手法であると分析することができる。

そこでこうした課題を打開するために、本稿では*a*の要素を持つ*β*の手法、すなわち新たなワークショップ形式の学習モデル*β'*をこれまでの実践の蓄積上に構築して試行したい。さらにその実践を通して学習効果と実現可能性を検証しつつ、さらに次世代モデルへの展開可能性についても考えたい。

*1山口県立大学国際文化学研究科 所属 Graduate School of Intercultural Studies, Yamaguchi Prefectural University

*2山口県立大学国際文化学部准教授 Assoc.Prof., Faculty of Intercultural Studies, Yamaguchi Prefectural University, Dr.Eng.

1-2 研究の目的

ところで前述のように、筆者は大学生による地域史学習の実践およびその分析・考察から、フィールドワークによる地域史学習が学習者にとって以下a～cの3つの効果を持つことを明らかにした*7。

- a 歴史を学ぶ感動を体験できる
- b 歴史的事象や人物に対して、同一の事柄でも見る角度を変えることによって評価が変わることを実感させる好機とできる
- c 学習者の意欲および地域史への関心を醸成する

これら順に「情」「知」「意」に通じる3つの効果は、文部科学省の提言する「生きる力*8」を育む上でも高い効果を持つと換言できるであろう。しかしながら前述のように、地域を素材とした歴史学習においてフィールドワークの手法を用いた場合、きわめて高い効果を持ちつつも、活用機会が限定的であるためにその実現可能性がきわめて低いことが指摘できる。実現を阻む要因としては以下d～eの3つが考えられる。

d 空間的制約

フィールドワークは現場に赴くことを前提とした学習手法である。しかしながら、天候など不確定要素に左右されることをはじめとして、安全確保の面、さらに発達障害を持つ生徒への個別対応などを考慮すると、綿密な計画の策定と周囲の協力が欠かせない手法となる。

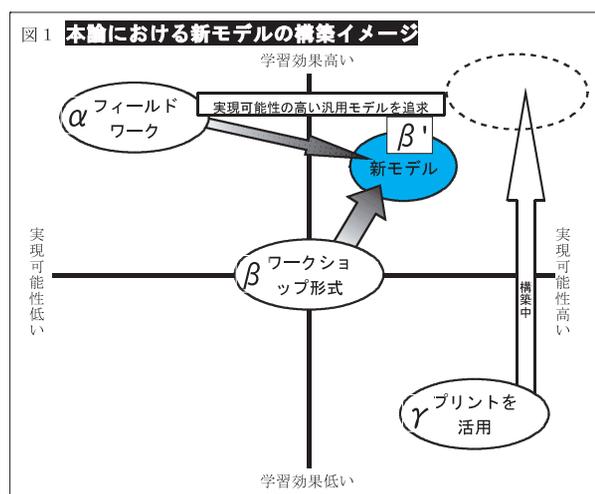
e 時間的制約

フィールドワークの実践には、ある程度の纏まった時間が必要である。そのためには最低でも2コマ続きの授業を確保するなどの授業時間変更ができることが前提となる。しかしながら、地歴公民科の科目は日本史をはじめとして選択科目に属するものが多く、他教科との関係から授業時間変更は困難であることが多い。こうした時間的束縛を受けずに地域史学習を実現するために、郷土研究部などのサークル活動を利用してフィールドワークを実践した報告をいくつか見ることはできるが、その学習効果が一部の高校生にとどまるという限界は否定できない。また、多方面との連絡調整をはじめとする周到な準備を前提とした手法であり、準備のプロセスに相応の負荷がかかることも看過できない。

f 人的制約

フィールドワークは少人数において実践した場合にこそ効果を発揮する手法である。1クラス40人前

後の規模で実施した場合、校外における高校生の掌握は困難となる。すなわち高校生の安全性のみならず、探求心や主体性においてもその確保は希薄になりがちである。高校生を物心両面において確実に掌握するためには複数の引率者が不可欠であるが、現在の高等学校の組織においては物理的に不可能であることが少なくない。これは決して、現場の教師の熱意に帰結できる種類の問題ではないと言えるであろう*9。



したがって以上のことから、以下の点を明らかにすることが制約を緩和して実効性の高いものにする上で有効であると考えられる。

- ① フィールドワークの手法を高等学校の日本史学習に導入することを実現するためには、どのような授業モデルが考えられるのか
- ② ①の授業モデルの学習効果はa、b、cと比較した場合にどのように評価できるのか
- ③ ①の授業モデルの実現可能性はd、e、fと比較した場合にどのように評価できるのか

そこで本稿では、フィールドワークの要素を残しながらワークショップ形式に変換した新たな授業モデルを試行実践することとし、その効果と問題点を検証したい。さらにそこから得られた示唆をもとに、課題解決に向けて次世代モデル構築の展開可能性について考えたい。

よって、次の手順で研究実践を行うこととした。

- ①' 新モデルの企画および実践
- ②' 新モデルに対する学習者へのアンケート調査を通じた学習効果測定
- ③' カリキュラムマップを総括した実現可能性の検証

2.新モデルの試行

2-1 新モデルβ'の選定

1-1で提言したβ'に相当する授業モデルは複数のものが考えられる。そこで筆者はこれまでに、ワークショップ形式に立脚したいくつかの授業モデルを試行実践してきた。具体的には以下の3モデルがある。

- ① 高校生が地域取材し、文化祭で展示するもの
- ② 埋蔵文化財センターから借り受けた実物資料を授業で利用するもの
- ③ 命題を与えて高校生に推論を促すもの

2-1-1 ① 高校生が地域取材し、文化祭で展示するモデル

まず上記①の手法が高校生に与える学習効果を高校生へのヒアリングをもとに総括すると、次の3つに纏めることができる。



文化祭展示の企画

a 高校生の意欲を強く喚起すること

この場合、受験や成績への効用は重要な要素ではなく、主体的に関わることでできる手法に関心が高い。また、企画者以外は視覚効果の高いものや同級生が作成した成果物に高い関心を寄せている。

b 高校生の知的好奇心を刺激し、思考を促すこと

ただし、企画者以外に対しては中央史との連関において解説を加え認識を促すなどのプロセスが必要となる。

c 高校生の行動に変化を生み、調べ学習を促して高校生自らを地域の歴史情報の発信者として育てる可能性を示唆していること

たとえば、山口中央高等学校の近くにある〈重岩^{かさね}〉をモチーフとした〈重ね餅^{いむ}〉がかつて売られていたことについて、「知っている」と答える住民の面的広がり・年代層・居住年数など地域の記憶につ

いて調査し、文化の継承分布について纏める二次企画を紹介したところ、来年度以降に是非やってみたいという生徒が多数あった。すなわち、高校生が地域取材し文化祭で展示するワークショップ形式の手法はとりわけ1-2cで指摘した「意」に通じる側面において高い効果を持つことが指摘できる。

しかしながら、①の手法に学習効果上の問題点が指摘できないわけではない。この企画は数人の高校生によるフィールドワークの成果を残り大多数の高校生が共有することを目指した学習スタイルである。ところが学習効果において、当該企画に直接参画した高校生とその他の高校生との間に大きな隔たりを持つという限界を否定することはできない。また、書籍による情報収集にはきわめて意欲的に取り組むことができた反面、講演会の聴講のような受け身の活動内容が高校生の意欲に結びつきにくいことも改めて浮き彫りとなった。さらに上に述べた行動の変容を促す側面における効果も、その変化を示唆するものにとどまり、具体的な変化を確認できていない。

さらに、高等学校の現場で高校生が地域取材し文化祭で展示するワークショップ形式の学習手法を導入することは、現実的には幾分の阻害要因があった。それは次の3つに纏めることができる。

d 空間的制約

成果物の展示については文化祭の空間を利用したが、日常的な学習活動の場面においても展示空間や機会を得ることはそれほど困難ではない。しかしながらカリキュラムマップで示したとおり、情報収集段階における現地取材は欠かせず、この企画を教室内で完結させることはできなかった。すなわち、フィールドワークと同様に安全面や天候面のリスクは残存した。

e 時間的制約

カリキュラムマップで示したとおり、準備には相応の時間がかかった。当初、この企画はフィールドワークよりも実現可能性が高い手法として想定していたが、実際にはフィールドワークをはるかに超える時間を必要とした。これは以下の要因が考えられる。

- ・ 企画概要の決定から文化祭当日までの作業リストを提示しなかったこと
- ・ 地域ヒアリングや解説文の作成などに高校生が不慣れであったこと
- ・ サークル活動の一環として実施した企画であり

効率を重視しなかったこと

f 人的制約

この企画は、サークル活動の一環として少人数を対象に実施して、同世代の生徒への波及効果を狙ったものである。こうした実践であれば郷土研究クラブを持つ学校のみならず、新聞部や写真部、放送部などの部活動においても企画実践することが可能であろう。しかしながら上述のように学習効果において、当該企画に直接参画した高校生とその他の高校生との間に大きな隔りがあるという限界は否定できない。一方、この企画をクラス単位の高校生に応用するためにグループ学習による授業場面を想定した場合、フィールドワークの手法と同様に綿密な計画の策定に立脚した複数の教員の引率協力が不可欠となる。

このように地域を素材とした歴史学習において、上記①の高校生が地域を取材し文化祭で展示するワークショップ形式の手法を用いた場合、上記a、b、cで指摘したような高い効果を持ちつつも、実際に高等学校の教育現場に導入するためにはd、e、fのような空間・時間・人の制約が依然として大きいために、その実現可能性が低いことが問題点であると言える。

2-1-2 ② 埋蔵文化財センターから借り受けた実物資料を授業で利用するモデル

次に上記②の埋蔵文化財センターから借り受けた実物資料を授業で利用する手法が高校生に与える学習効果を、高校生からの感想文をもとに総括すると、次の3つに纏めることができる。

g 文化財を感じることを通した学習意欲の刺激

h 具体的な歴史認識の深化

i 地域の文化財を守る姿勢の育成

とりわけgの文化財を感じることを通して学習意欲を刺激する効果は、フィールドワークと比較しても遜色のない反応が得られている。すなわち、実物資料を授業で利用するワークショップ形式の学習手法は手法はとりわけ1-2aで指摘した「情」に通じる側面において高い効果を持つことが指摘できる。

しかしながら、②の手法の学習効果はその深さと広がりにおいてフィールドワークの手法に及ぶものではなかった。それは教壇上に提示するだけでは実物資料の価値を伝えきれないこと、また必ずしもすべての生徒に学習効果を約束する手法ではないこと

に起因している。また〈実物〉の持つ力の大きさに圧倒され、それが生徒の生活圏から出土した物であることについての反響は1例にとどまっている。このように、地域史を叙述する素材として魅力を十分に伝えることができなかつたことが問題として残された。このことは、出土地の地図を提示するなどの手法改善の必要性を示唆している。



実物資料を用いた授業（縄文土器）

さらに、高等学校の現場で、実物資料を授業で利用するワークショップ形式の学習手法を導入することは、現実には幾分の阻害要因があった。それは以下の3つに纏めることができる。

j 運搬の問題

実物資料を借り受けた山口埋蔵文化財センターは、筆者の勤務する山口中央高校から2kmの距離にあり、訪問して運搬することが容易であった。しかしながら、遠隔地の学校における移動時間等の負荷は無視できず、水平展開の可能性が高いとは言い難い。この問題に対しては、近隣の資料館から遺物を借り受けることによる負荷の軽減が想定できる。

k 展示方法の問題

教室内における実物資料の展示は、移動の精神的な負荷と教室内での展示スペースの確保、および高校生と実物資料の距離という問題を勘案すると、より適切で効果的な展示方法が求められる。この問題に対しては、社会科教室で展示しながら授業を展開する、日常的な展示スペースを設けて高校生に解説をさせるといった活用方法が想定できる。

l 授業時間の確保の問題

実物資料を授業で用いる学習手法は、①の高校生が地域を取材し、文化祭で展示する手法と比較すると準備にかかる時間を10分の1に減じることができる。既にある動産資料を借り受けて提示するだけの

簡便な手法によるためである。しかしながら実際に細部を確認させたり、触れさせたりといった体験をすべての高校生に確保しようとするれば、相応の時間を割く必要が出てくる。この問題に対しては、美術の授業と連携して細部に着目させる〈スケッチ〉授業との同時展開などが想定できる。

このように地域を素材とした歴史学習において、実物資料を授業で用いるワークショップ形式の学習手法は、上記g、h、iで指摘したような高い効果を持ちつつも、実際に高等学校の教育現場に導入するためにはj、k、lのような運搬・展示方法・授業時間の確保の問題に対する一層の工夫が必要であり、その実現に即効性がないことが問題点であると言える。

2-1-3 ③ 命題を与えて高校生に推論を促すモデル

また上記③の命題を与えて高校生に推論を促す手法は、具体的には以下のような授業実践を試みた。

- ・山口県の南部に複数残る〈火の山（日の山）〉の地名から、その役割を考えさせるもの
- ・〈周防〉〈長門〉などの古代の行政区画を示す地名から、地名の由来を考えさせるもの
- ・防府天満宮の祭神である菅原道真への信仰から、日本人の宗教意識について考えさせるもの

この授業実践は、既習知識を活用させることにより自己有用感（self-esteem）を培うことを目的としたものであるが、その効果について数値による検証を実施することはできなかった。しかしながら、獲得した知識を〈活用=output〉することの学習効果は、ワシントン大学のスワヒリ語学習における研究結果報告^{*10}が既に明らかにしている。それによると「入力を繰り返すよりも、出力を繰り返すほうが、脳回路への情報の定着がよい」とされていて、知識の定着においてすぐれた学習効果を持ち得たことが予想される。

この③の手法の問題点としては、時間的な制約が大きかった。この〈命題を高校生に与えて推論を促す授業〉の実践は、教室内で完結させる導入が可能であり、空間的な制約を受けないという点では容易に導入できる手法である。しかしながら授業を展開する場面において、相応の時間を要した。〈火の山〉の由来など、期待する解があるものについては比較的短時間に実施できるが、とりわけ〈地名の由来〉などオープンクエスチョン（open-ended questions）

形式で高校生からの多様な回答を期待する主題については、一定の結論に収斂させていくまでに20分程度を要するクラスが多かった。このことはその分、通常の授業展開の時間が削られることを意味している。この問題点に対しては命題に対する推論を課題として提出させ、紙面で紹介していくなどの工夫によって解決の見通しを立てることができるとは、授業者の負担増は避けられない。また、筆者は問答法によって高校生の推論を促した授業実践も試みた。具体的には、延喜八年（908）の周防国玖珂郷の郷戸の戸籍から、18名の構成員のうち租税負担者が2名のみであった背景を考えさせるものである。この問答法による授業展開の手法はきわめて高い効果を持つとされている^{*11}が、発言者が2名ないしは3名に限られるため、少人数によって構成されるクラスにおいてのみしか成立させることができなかった。すなわち、活用場面が限定される手法であるといえる。

2-1-4 第4のモデル

そこで今回、筆者は大学生に地域の文化財を取材し紹介する様子を編集した動画教材を作成してもらい、それを高校生に視聴させながら紹介するという試みを構想してみた。本来であれば教室外で高校生に地域巡検を企画させる、もしくは参加させるフィールドワークを実施できれば理想的である。ところが上に指摘したように、空間的・時間的・人的制約等の阻害要因により、高等学校におけるフィールドワークの実現は容易ではない。そこで〈まちあるきの動画教材〉を教室内で視聴し、高校生が間接的にフィールドワークを体験することができる授業モデルをワークショップの一手法として企画した。

しかしながら授業で利用するための動画を作成する作業には相応の時間的な負荷がかかり、また複数の協力者が必要となることが予想された。そこでこの企画の実現可能性を高めるために大学生の協力を得て、大学生が主体となった動画教材の作成と活用の可能性について検証することとした。これは、大学生が教育研究活動としての地域学習を展開し、その成果を高等学校の教員が日本史授業に援用するという新たな高大連携モデルとしての可能性をさぐるものでもある。編集にあたっては疑似体験風ではなく、地域紹介パンフレット風になるように留意した。大学生の声で語らせる方が、大学における地域学習の様子が具体的に伝わると考えたためである。その

結果、フィールドワークによっては得ることの難しかった「知」の側面の学習効果を確認することができた。さらに、実現可能性の課題についても高大連携を基軸とした解決の見通しを立てることができた。

上記の各手法の功罪を纏めたものが以下の表（図2）である。この表は地域を素材とした歴史学習において、大学生が作成した〈まちあるきの動画教材〉

を高校生に視聴させながら紹介する手法が相対的に望ましいワークショップ形式であることを示している。すなわち、動画教材を紹介する手法は「知」の側面をはじめとする高い学習効果を持ちつつ、且つ空間・時間・人における阻害要因が比較的少ないモデルであることを読み取ることができる。

図2

学習手法		効果／可能性			学習効果に関するもの			実現可能性に関するもの		
		a 情	b 知	c 意	d 空間	e 時間	f 人			
フィールドワーク		◎	○	◎	×	×	×			
ワークショップ	〈まちあるきの動画教材〉を紹介する	○	◎	○	◎	○	○			
	①地域を取材し文化祭で展示する	○	△	◎	△	×	△			
	②実物資料を授業で利用する	◎	○	△	○	△	◎			
	③命題を与えて推論を促す	△	○	△	◎	△	◎			

2-2 新モデルの企画および実践

2-2-a 学生に身近な地域からの素材選択

素材の選択にあたっては、宰相寺内正毅（1852-1919）を選定した。山口県立大学の周辺には、寺内正毅の足跡が多数残されている。そして大学のすぐ傍には旧寺内桜圃文庫があるのだが、それが現在廃屋のようになっていることを県立大学生たちは非常に残念に感じていた。また寺内正毅は必ず高等学校日本史の教科書でも主要人物の1人として扱われている。そこで大学生にとって身近な環境にあり、かつ高校生の学習対象としても恰好の素材であり、さらに地域社会における旧寺内桜圃文庫の文化的な利活用について考える意味でも、寺内正毅ゆかりの地をめぐるまちあるきを想定して地域の文化財を紹介する動画教材を作成することとした。このように、大学生にとっても高校生にとっても身近な地域にあり、学生が自主的に訪れることができるものを素材として扱った。

2-2-b 新モデルの実施によって期待される学習効果

新モデルの実施によって期待される効果は、1-2で指摘した「情」「知」「意」に通じる以下の3つの学習効果である。

- ① 歴史的人物にまつわる文化財が身近に存在することへの関心を促すとともに、歴史の楽しさに触れる契機とする
- ② 中央史の理解の深化定着を図るとともに、複眼的な歴史学習の視点を学ぶ
- ③ 登下校時における高校生の自発的な行動を促すとともに、大学における学習スタイルへの接続の一

助とする

2-2-c 教材化の手順

新モデルは年度初めの授業開きの一環として活用することとした。その理由は時間が取りやすいこと、生徒が授業に集中していること、さらにこの1年間の日本史学習への動機づけを図る好機であると考えたためである。しかしながら授業開きの1単元は教師の自己開示に始まって教科書や副教材の確認、シラバスの解説、評価基準の伝達等生徒へのオリエンテーションに要する時間が最低でも20分間は必要である。そのため、動画視聴に充当することのできる時間は事前・事後の学習を含めても20分間が適切であると考えられる。そのため授業開きの一環として活用できる現実的な時間設定を勘案し、作成する動画は10分間とした。現地取材から動画教材を授業で活用するまでの手順は以下の通りである。

- ① 学生に身近な地域に残る素材の現地取材
- ② 地域素材を紹介する原稿の作成
- ③ 地域素材を紹介する動画の撮影
- ④ 高等学校日本史教材としての動画の編集
- ⑤ 高等学校における授業での活用

〈企画のカリキュラムマップ〉(いずれも2012年)

図3

	企画会議	編集作業	現地取材	準備	所要
3/8	大学生への協力依頼	構想を確実に伝える必要がある			1時間
3/9	紹介内容の確認 紹介文原稿	原稿は作成済みのため確認は短時間で終了	現地での撮影 ビデオカメラ		3
3/15	動画の編集① パソコン	高校生が実際に視聴するということが作業の意欲を高めた	最初の1行を覚えてから原稿を読めばカメラ目線になる		4
3/22	動画の編集② パソコン				3
4/10 ~13	高校生へのアンケート調査		授業開きの一環として活用	授業での活用 (1単元×4クラス) パソコン・プロジェクター・スクリーン	4

2-2-d 企画実践の経過

- ① 学生に身近な地域に残る素材の現地取材
- ② 地域素材を紹介する原稿の作成
- ③ 地域素材を紹介する動画の撮影

- シーンA 宮野駅
 全景>宮野駅の概要>カイズカイブキと
 開通祝賀会>寺内正毅による誘致(上映
 時間3分間)
- シーンB 旧寺内桜園文庫
 全景>荒廃ぶりと開庫当時のようす>建
 築上の特色>朝鮮館(上映時間4分間)
- シーンC 寺内親子の墓所周辺
 全景>墓の大きさ>山崎陸軍墓地>石風
 呂観音堂(上映時間3分間)

- ④ 高等学校日本史教材としての動画の編集
 - ・ adobe premiere elements 10を用いて、大学生が主体となって編集する
 - ・ 原則としてアフレコなし
 - ・ 10分間完結/DVDメディア利用
- ⑤ 高等学校における授業での活用
 - (a) 対象とした生徒
日本史B選択者(高校2年生)112名
 - (b) 教育課程上の位置づけ
高等学校学習指導要領*12>第4日本史B>3内容の取扱い>(1)オ地域社会の歴史と文化の学習*13
 - (c) 授業の構成
動画教材を視聴させるにあたっては、単独で用いないように以下の3点に留意した。

事前学習

中央史の視点から評価した人物像を確認させることをねらいとした事前学習を実施した。具体的には、生徒の生活圏である山口市平川に生まれ宮野に育った宰相寺内正毅が教科書に記述されている箇所を音読させ、その功績と評価について確認させた。

動画視聴 「寺内正毅ゆかりの地を動画でめぐる」

大学生が作成したまちあるきの動画教材を視聴させた。このとき、地域住民による寺内への評価や他府県出身の大学生の見た宮野観など、着眼点等についての解説を口頭で簡潔に加えながら紹介した。

事後学習

中央史に登場する歴史的人物にまつわる文化財が、身近に存在することへの認知を促すことをねらいとした事後指導を実施した。また、中央史との連関を図ることによって歴史理解の深化定着を図った。さらに、地域史の視点に立脚した人物像を確認させ、複眼的な歴史学習の視点を与えた。

2-3 新モデルに対する学習者へのアンケート調査を通じた学習効果測定

この企画は、高校生にどのような学習効果を与え

たのであろうか。ここでは、学習者としての高校生を対象としたアンケートの調査結果について報告する。

- | |
|---|
| (1) アンケート調査の方法
2012年4月10日(火)～13日(金)
教室内で動画教材の視聴後に授業の時間内でアンケート実施
アンケート総数 111 件 (有効アンケート数 111 件) ※日本史B選択者 ¹⁴⁾ |
| (2) アンケート詳細 |
| a アンケート調査の目的 |
| ① 身近な文化財への関心の高まりを調べる |
| ② 歴史の楽しさに触れる契機となったかを調べる |
| ③ 複眼的な歴史学習の視点を学べたかを調べる |
| ④ 登下校時における高校生の自発的な行動を促すかを調べる |
| ⑤ 大学における学習スタイルへの接続効果を調べる |
| b アンケート項目 |
| 【質問1】 動画を見てどう感じたか |
| ① 近くを通ったときに史跡を注意して見てみたいか |
| ② 寺内正毅についての印象が変わったか |
| ③ 教科書にはない、歴史の奥深さを感じたか |
| 【質問2】 動画で見たような〈まちあるき〉の企画について、どう感じたか |
| ④ 企画者としてくわしく調べてみたいか |
| ⑤ 企画者として実際に案内してみたいか |
| ⑥ 企画者としてではなく参加者として歩いてみたいか |
| 【質問3】 日ごろ暮らしている地域の歴史について、どのように感じているか |
| ⑦ もっと自分で調べる活動をしてみたいと思うか |
| ⑧ もっと学校で教えてほしいと思うか |
| ⑨ 受験には関係がないので興味がないか |
| 【質問4】 地域の歴史を調べることは、どんな意義があると思いますか？ |
| ⑩ やる気が出るし具体的で、私たちの学習に役立つか |
| ⑪ 地域の誇りを育てるなど、人々に喜んでもらえるか |
| 【質問5】 動画についての全般的な感想を自由に記述 |

2-3-a 分析①：歴史的人物にまつわる文化財が身近に存在することへの関心を促し、歴史の楽しさに触れる契機とできたか

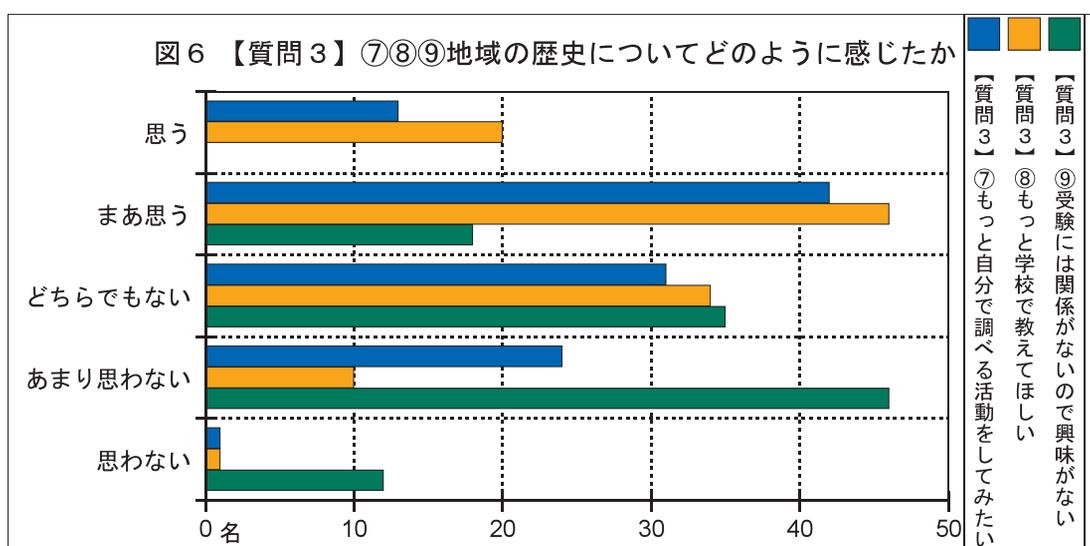
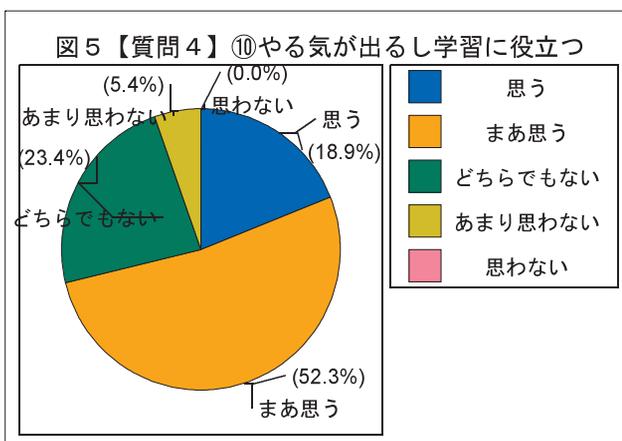
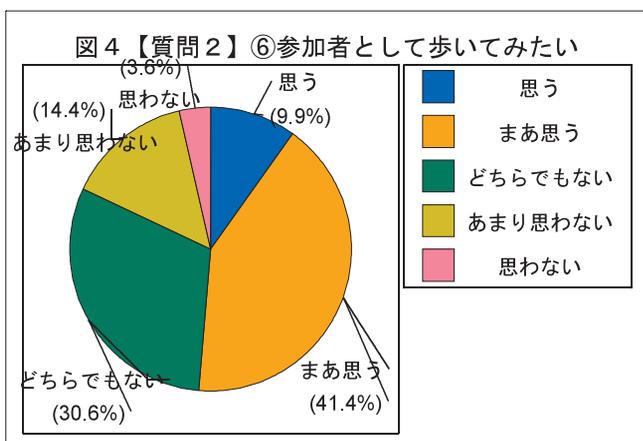
まず文化財が身近に存在することへの関心の促進は、概ねその目的を達成できたと言える。

図4に明らかのように【(動画で見たような〈まちあるき〉の企画に)参加者として歩いてみたい】と「思う」と回答した高校生が11名、「まあ思う」46名を加えると51.4%に及んでいる(N=111)。ここからは、半数以上の高校生が身近な文化財に興味を示すようになったことがわかる。

また歴史の楽しさに触れる契機の提供についても、概ね目的を達成できたと言える。図5では【(地域の歴史を調べることの意義は)やる気が出るし具体的で、私たちの学習に役立つ】と「思う」高校生は21名で、「まあ思う」高校生58名を加えると全体の71.2%にのぼっている。また図6のように【(日ご

ろ暮らしている地域の歴史について)もっと自分で調べる活動をしてみたい】と「思う」高校生が13名、「まあ思う」42名を加えると全体の49.6%に及び、ここからも、ほぼ半数にあたる高校生が身近な文化財に能動的な関心を示していることがわかる。これは、図5で指摘した歴史の楽しさについて肯定的に評価した視点と不可分の関係にあることが予想される。さらに【(日ごろ暮らしている地域の歴史について)もっと学校で教えてほしい】と「思う」高校生も20名あり、「まあ思う」高校生46名を加えると全体の59.5%にのぼった。その反面【受験には関係がないので興味がない】と「思う」高校生は0名で、「まあ思う」高校生は18名にとどまっている。しかしながら汎用性を備えた授業モデルを構築する上では、この18名という全体の16.2%を占める数字は無視することはできない。このことは、地域を素材とした歴史学習が受験とは決して無関係ではないことを高

校生に伝えて意識の変容を促す必要性とともに、今後ある程度は受験を視野に入れた画面構成にしてい



このように、まちあるきの動画教材を紹介する学習手法は、高校生に情報の受け手としての関心を惹起するのみならず、歴史の楽しさに触れる契機を提供することを通して能動的な関心を促していることがわかった。なお、自由記述欄からは次のような感想が得られた。

関心の促しに関するもの：知ることへの喜び

- 1) 寺内正毅という存在は知っていても、宮野で駅や図書館を作ったというのは初めて聞いたので、トクした気分です。
- 2) 宮野駅にある大きな木があって何なのか気になっていたもので、知ることができてよかったです。
- 3) 自分も宮野出身だけど、史跡にまつわるエピソードまでは知らなかった。もっと知りたいと思った。
- 4) 寺内正毅が山口の宮野に住んでいて、駅などを作ったというのは知らなかったのでおどろきでし

- た。
- 5) 宮野の県大の前はよく通るけど、地元なのに知らないことが多かった。図書館に入れれないのが残念だった。
- 6) 山口に十年以上住んでいながら、初めて知ったことがたくさんありました。
- 7) 姉が県立大に通っており、迎えるのときに古い建物をみて何だろうとずっと不思議に思っていました。今日初めて知りました。地元の間人なのに、知らないことがいっぱいでした。
- 8) 自分が住んでいる町で寺内正毅が育ち、偉業をなしたことを知りませんでした。
- 9) 何だか色んなことが納得できました。まだまだ色んな知識を学びたいと思いました。

関心の促しに関するもの：残されていることへの驚き

- 10) この田舎にも教科書で活躍した人の跡が残っていると驚きでした。



旧寺内桜園文庫の紹介場面

- 11) こんな近くに、多くの歴史を伝えるさまざまな所があるのに驚いた。
- 12) 明日からはいつもと違う気持ちでそこを通ることができると思った。
- 13) 今まで地域の歴史に関心のなかった自分に驚いています。

歴史の楽しさに関するもの

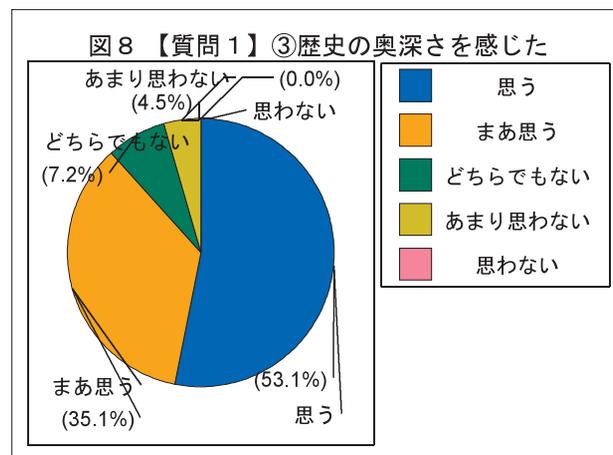
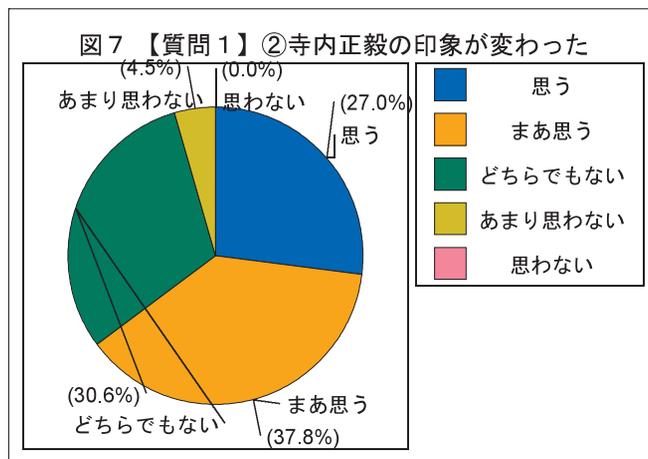
- 14) いつも見慣れた風景でも、視点を換えることで違った見方が出来た。
- 15) 色んなことを知ってから現地に行くと楽しいんだろうなって思った。
これらの自由記述欄からは、たとえば13)のコメントにも表れているようにこの手法が身近な文化財への関心を促していることがわかる。また、14)のコメントからは歴史の楽しさに触れる契機を与えていることを読み取ることができる。なお、以下16)のコメントは簡潔ではあるが、知ることによる関心の高まりが歴史の楽しさにつながっていることを伝えている。
- 16) 宮野に住んでいるので、どこも知っているところばかりでした。でも、全然知らないことばかりでした。そして驚きばかりでした。

2-3-b 分析②：中央史の理解の深化定着を図るとともに、複眼的な歴史学習の視点を学べたか

次に、複眼的な歴史学習の視点の提供する効果については、きわめて顕著な結果を得ることができた。

図7に明らかなように【(動画を見て)寺内正毅についての印象が変わった】と「思う」高校生が30名で、「まあ思う」高校生42名を加えると全体の64.9%にのぼった。さらに図8では【(動画を見て)教科書にはない、歴史の奥深さを感じた】と「思う」高校生は59名で、「まあ思う」高校生を加えると全体の88.3%にのぼっている。

このように、まちあるきの動画教材を紹介する学習手法は、高校生に複眼的な歴史学習の視点を提供していることがわかった。しかしながら、この調査では中央史の理解の深化定着については効果の確認ができなかった。なお、自由記述欄からは次のような感想が得られた。



中央史の理解に関するもの

- 17) 私はあまり歴史が得意ではなく、寺内正毅のイメージもボンヤリしていました。しかし今回、とても楽しくわかりやすく学習できて、以前よりもハッキリと人物がわかるようになりました。
(複眼的な歴史学習の視点に関するもの：寺内正毅に対するイメージ)
- 18) 寺内正毅が山口の宮野出身であることを初めて知り、急に親近感がわいてきました。
- 19) 寺内正毅は案外身近な人だったんだなと思って、印象が変わった。
- 20) 寺内正毅という人物について悪いイメージが大きかったのですが、とても山口への愛を感じて良いイメージに変わりました。
- 21) 地元の寺内正毅の印象が、悪い印象だけじゃな

いということがわかって嬉しかった。

22) 1人の人物に対して、いろいろな歴史があるとわかった。

23) 寺内正毅の印象がすごく変わりました。今まで怖い人みたいなイメージが強かったのですが、動画を見て図書館を作ろうとしたことなどを知り、優しい人なのかなと思うようになりました。教科書に書いてないことを学ぶのはとても楽しいと思えました。

24) 教科書とは違った寺内の一面がみれて、それが今までのイメージとは全く逆だったので、とても驚きました。他の歴史人物でも調べてみると違ったイメージになるのか、調べてみたいです。

25) 自分が知らない寺内正毅を知ることができました。教科書に載っていないことを調べると、これからの生活も少し変わるかなと思いました。

複眼的な歴史学習の視点に関するもの：教科書にはない歴史

26) 教科書だけでは知ることができないことがたくさんあるんだなと思った。

27) 教科書にはのっていない深いところまでわかってよかったです。

28) 寺内正毅と宮野の関係は全然知らないことだった。こういう教科書に書いていないようなことを知るのはとてもおもしろいことだと思った。

29) 学校の勉強では主な出来事や事件にしか目を向けていないが、地域のことを深く知ることもおもしろいなあと思いました。歴史は私たちのまわりのいろいろな歴史によってできているので、それを知ることができたら歴史を見る目が変わるだろうし、知識はもちろん、楽しみも増えるのかなあと思いました。

これらの自由記述欄からは、たとえば29)のコメントにも表れているようにこの手法が複眼的な歴史学習の視点を高校生に提供できていることを読み取ることができる。しかしながら、ここでも中央史に対する理解の深化定着についての効果確認には至らなかった。

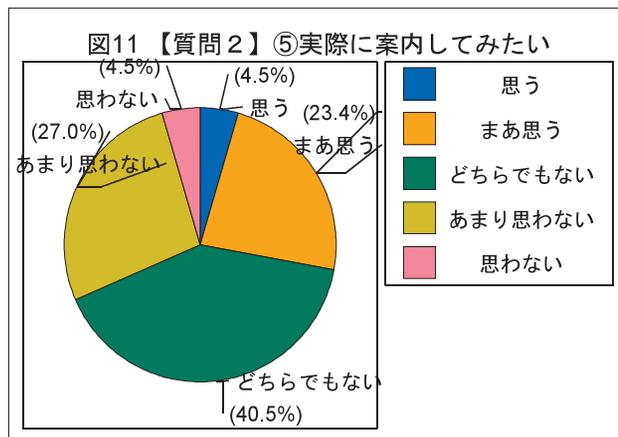
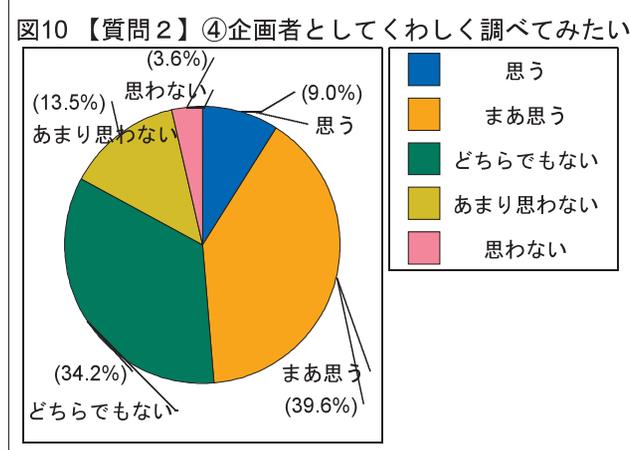
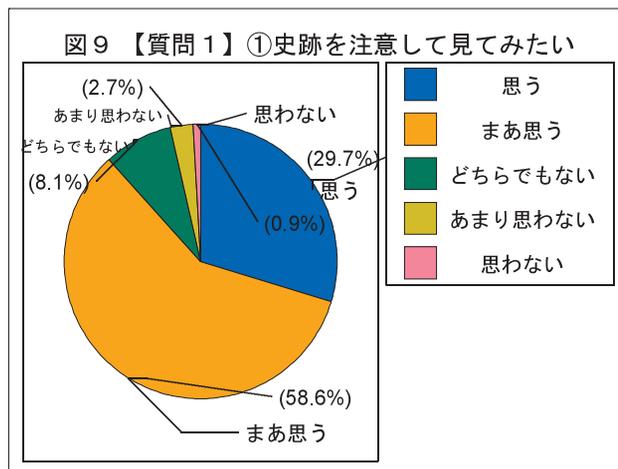
2-3-c 分析③：登下校時における高校生の自発的な行動を促し、また大学における学習スタイルへの継続の一助とできたか

3つめに、高校生の自発的な行動を促す効果については、概ね目的を達成できたと言える。

図9に明らかかなように【(動画を見て)近くを通

たときに史跡を注意して見てみたい】と「思う」高校生は33名、「まあ思う」高校生65名を加えると88.3にのぼっている。

しかしながら、大学における学習スタイルへの継続効果については、課題を残している。すなわち、図10では【(動画で見たような〈まちあるき〉の企画を)企画者としてくわしく調べてみたい】と「思う」高校生は10名で、「まあ思う」高校生44名を加えると48.6%とほぼ半数であったのに対して、図11のように【企画者として実際に案内してみたい】と



「思う」高校生は5名に過ぎず、「まあ思う」高校生26名を加えても全体で27.9にとどまった。

このように、まちあるきの動画教材を紹介する学習手法は、高校生の自発的な行動を促す上で高い効果を持つことが指摘できる。逆に、他者に対して説明する学習活動については、消極的であることがわかった。このことは、中学校までの言語活動の蓄積が高等学校において断絶していることの影響であり、結果でもあると考えることができる。すなわち、高校生が積極的に求めない学習活動であるがゆえに高等学校において活用されず、その結果、高校生はさらに苦手意識を強めるという望ましくない循環に陥っている可能性を指摘することができる。なお、自由記述欄からは次のような感想が得られた。

自発的な行動の促しに関するもの：調べてみたい

- 30) 他にも歴史に関係のある建物や場所があるかもしれないので、調べてみたいです。
- 31) 山口の知られていない歴史について調べてみたら楽しそうだったと思った。
- 32) こんなに身近なところに歴史に残るような有名人がいることを知って、自分も同じように調べてみたいと思いました。そして地域の方々に伝える動画を作りたいです。

自発的な行動の促しに関するもの：行ってみたい

- 33) 私はいつも電車通学で宮野駅を通るけど、意識したことがなかったので1回きちんと訪れてみたいと思う。
- 34) 紹介がわかりやすくて、自分も実際にそこへ行ってみたいと思いました。
- 35) いつもの見慣れた風景をちゃんと見直すのもいいなと思いました。
- 36) これからは、電車の待ち時間を利用して注意して見てみたいと思った。



宮野駅前のカイズカイズキの紹介場面

- 37) 機会があれば宮野の地を自分の足で歩いてみたい。
- 38) 身近にあるものが昔の人の残したものであるという風に考えながら、知識を得た上でいろいろ見てみたいです。
- 39) 近くを通ったときは注意して見てみたい。何も知らずに見るのと、知って見るとでどんなふうになるのか楽しみです。
- 40) 以前から宮野に廃墟があることだけは知っていました。ふと立ち止まって寺内正毅のことを考えてみようと思います。
- 41) 自分がよく通る場所が多かったのですが、意識して一度見に行ってみようと思えました。普段何も考えていなかったのも、よい機会になりそうです。

大学における学習スタイルへの接続に関するもの

- 42) 皆でわいわいと地域のことを調べるのは楽しそうだなと思いました。
- 43) 他県の人なのにこんなに調べていてすごいと思った。
- 44) 大学でどのようなことをするのかなども興味を持って知ることができた。
- 45) 何かに興味を持って、それをとことん追求することの大事さがよくわかった。
- 46) 私もこの企画に参加したかったです。もっと地域のことを知って行けたらいいな。
- 47) 画面の構成などにもっとこだわれば、わかりやすく楽しいものになると思いました。私も歴史について調べることや、それを他の人に伝えることにいつか挑戦してみたいです。

これらの自由記述欄からは、まちあるきの動画教材を紹介する学習手法は、たとえば39)のコメントにも表れているように登下校時における高校生の自発的な行動を促す反面、46) 47)といった主体的な情報発信に関するコメントは少数派で、大学における学習スタイルへの接続については課題を残していることを読み取ることができる。なお、以下に示した48)の感想は、身近な文化財を守る姿勢の萌芽を高校生に育てていることを伝えている。

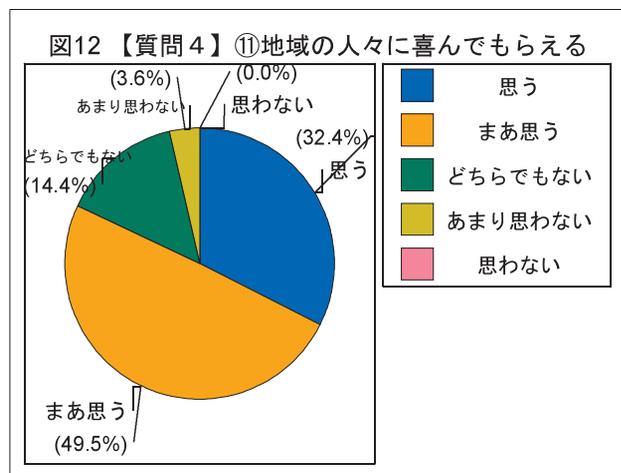
- 48) 寺内正毅はいろいろと宮野の人々の役に立つことをしてるけど、石で壊されたり地元の人が守っていないのが悲しかった。

以上のことから、地域を素材とした歴史学習にお

いて大学生が作成した〈まちあるきの動画教材〉を高校生に視聴させるワークショップ形式の手法は、以下の3つの学習効果を持つことが検証できた。

- a 地域の文化財への関心を促し、歴史の楽しさに触れる契機を与える
- b 複眼的な歴史学習の視点を学ぶ
- c 登下校時における高校生の自発的な行動を促す

なお、この調査で【(地域の歴史を調べることの意義は)地域の誇りを育てるなど、人々に喜んでもらえる】と「思う」と答えた高校生は36名で、「まあ思う」高校生55名を加えると82.0%にのぼっている。このことは、まちあるきの動画教材を紹介する学習手法を通して1-1冒頭で述べたような地域の歴史を学ぶことの互酬性についても伝えることができたことがわかる。



2-4 カリキュラムマップを総括した実現可能性の検証

この企画は高等学校におけるフィールドワークの実現可能性の課題を打開するために試行実践したものである。しかしながら、まちあるきの動画教材を紹介する学習手法にも、その実践にはいくつかの阻害要因があった。ここでは、1-2で指摘した3つの視点に集約しながら、フィールドワークとの比較においてその功罪を論じたい。

2-4-d 空間的制約

この学習手法はプロジェクターを用いて教室内で動画教材を投影するものである。その意味では1-2-dで指摘したような天候面や安全確保、生徒への個別対応に関する危機管理は問題にならなかった。

2-4-e 時間的制約

① 紹介原稿作成場面における時間的負荷

地域素材の紹介原稿は昨年度のフィールドワークで用いた徒歩ツアーの記録を援用したためにすでに整っており、原稿の確認作業は30分間程度で終了している。すなわち新規の主題で動画教材を作成する事例においては、紹介箇所の選定および取材と紹介原稿の作成に時間がかかり、今回のモデルの3倍程度の時間を要すると予想される。しかしながらこのことは反面、活動の蓄積が時間的負荷の軽減に資する可能性をも示している。



動画教材を試聴する高校生

② 編集場面における時間的負荷

1-2-eではフィールドワークの実践には準備段階に時間的な負荷がかかることを指摘したが、この企画では動画教材を作成編集する場面において相応の時間がかかった。2-1-d④で記したように、作成編集にあたって原則アフレコなしで作成したのは、最小限の時間的な負荷を検証するためであったが、現地取材を含めて動画教材の完成まで要した11時間のうち7時間が作成編集の時間であった。この問題の解決には、高等学校の教員が明確な様式を大学生に示して現地取材・原稿作成・撮影・編集等の作業を大学生で完結させるスタイルの確立が必要であると考えられる。今回のモデルは大学生の地域学習の様子を具体的に伝えるために地域紹介パンフレット風になるように編集している。仮に大学生が提供する動画教材を高校側が利用するスタイルが確立すれば、編集に時間のかかるフィールドワーク疑似体験風とすることも可能であろう。

③ 授業場面における時間的負荷

実際の授業場面においては、フィールドワークのような時間的制約はないものの、時間的な余裕は必要であった。すなわち2-2-cで指摘したように、事前事後指導を含めて20分間は時間を確保することが必

要である。今回は授業開きの一環として実施したために時間の確保ができたが、通常の授業中に挿入するスタイルを採用した場合、シラバス展開上の影響は否定できない。この問題についても、大学生が完結するスタイルの確立により、web上に動画をアップロードして各自に視聴させるなどの工夫を通して、ある程度の解決の見通しを立てることができる。

2-4-f 人的制約

1-2-fで指摘したように、フィールドワークは複数の引率者が不可欠であるが、この学習手法は1人の授業者で十分に生徒の掌握が可能である。その意味では活用する高等学校側の人的制約は問題にならなかった。しかしながら動画教材を提供する大学生側の人的制約には課題を残している。たとえば今回の動画教材は4名の大学生の協力によって作成されたが、偶然以下のような条件が揃ったため、実現できた側面がある。

① 人数

複数の大学生の協力を得ることができた。1人であると負担が重いこと、教材を客観視しにくいこと、画面構成が単調になることなどから、3～4名の参画による教材作成が理想的である。

② 適性

高校生が視聴することを前提として動画教材を作成することに対して、大学生が意欲を持って取り組んだ。これは本人の適性のみならず、徒歩ツアーの実践を通して大学生が達成感を得ていることが強く影響しているものと思われる。しかしながら2-3-cで指摘したように、高校生は〈他者に対して説明する学習活動〉について概ね消極的である。この傾向は、大学生になっても大きくは変化しないと考えられる。すなわちこうした取り組みに抵抗感を抱く大学生は少なくないことが予想される。



動画を編集する大学生

③ 能力

動画教材の作成に用いたアプリケーションソフトは2-2-d④で記したようにadobe premiere elements 10を用いた。このソフトの扱いに通じた学生は1人もいなかったが、パソコンの扱いに慣れた学生が感覚的に操作を覚え、比較的短時間で編集することができた。

以上のことから、地域を素材とした歴史学習において大学生が作成した〈まちあるきの動画教材〉を高校生に視聴させながら紹介するワークショップ形式の手法は、実際に作成・活用するためにはdの空間的制約以外のe 時間的制約、f 人的制約の条件が整うことが前提となるために、その実現可能性に課題を残していることが検証できた。しかしながらフィールドワークの手法と比較した場合、いずれの課題も〈高大連携〉を基軸とした解決の見通しを述べることができる性質のものである。

3.まとめと提言

3-1 新モデルの有益性

これまで筆者は2-1-1で述べたような文化祭モデル、実物教材モデル、命題提示モデルなどの手法を用いて、学習者に結論が与えられるのではなく、結論に至る過程を具体的に作業したり体験する学習スタイルとしてのワークショップ形式の地域史学習を試行してきた。そうした授業実践の蓄積の上に思い至ったモデルが、本論で紹介した大学生が作成した〈まちあるきの動画教材〉を高校生に視聴させながら紹介する手法である。このモデルはフィールドワークの要素を残しながらワークショップ形式に変換した新たな地域史学習授業モデルである。それは既に1-1で分類したワークショップβの枠にとどまる手法ではなく、フィールドワークの手法との融合による新手法β'とも呼べるものである。

この手法の学習効果について、2-3-bで指摘したように複眼的な歴史学習の視点を提供する効果において、きわめて顕著な結果を得ることができたことは注目に値する。これは1-2bで指摘した「知」に通じる学習効果であり、フィールドワークによっては効果を得ることの難しかった^{*15}側面でもある。すなわち、まちあるきの動画教材を紹介する学習手法は高校生の豊かな歴史認識を促す効果を持つことが特筆できる。その要因は、教室内で動画教材を活用するモデルが、フィールドワークにはない次の長所を

併せ持つためであると推測される。

- ① 画面構成を工夫することによって、伝えたい情報を絞ることができる
- ② 教科書の音読や板書等、文字を通した情報の伝達が可能である
- ③ 教室内の展開であるため、聞き手の掌握が容易で注目させやすい

このことは、ある意味でフィールドワークを超える手法として高く評価することができる。すなわち、次世代モデルとして展開する可能性を持つモデルを提起できたと言えよう。さらにこのモデルは、地域を素材とした歴史学習が持つ以下の効果をいささかも犠牲にすることなく実現できる。

- ① 「情」「知」「意」に通じる〈高校生〉への好ましい学習効果
- ② 授業者に負担を強いることなく導入できる、学校を文化の発信源にするといった〈学校〉にとって好ましい効果
- ③ 団塊の世代を資源にする、伝統的なものを保持する誇りを与えるといった〈地域社会〉にとっての好ましい効果

こうした副次的な波及効果は、高校生を複数の集団に属する存在として再定義することに繋がり、生徒の自己有用感を育む望ましい循環を生む契機を与えるものであると筆者は考えている。

3-2 提言：水平展開に必要な要件

歴史教育のありかたについて現状を憂慮した提言は、戦後の早い時期に見ることができる。たとえば〈川口プラン^{*16}〉には、既に「教育内容がその学校の所在している土地の生活現実から構成されなければならないということは動かし得ない教育の原則である^{*17}」と従来型の暗記中心の歴史教育を猛省し、地域を素材とした新たなカリキュラムが構築されるべきであるとの視点に立った指摘がある。それから70年が経過するが、今なお地域素材を教材化する明確な手法が示されていないことは1-1で述べたとおりである。それゆえ、地域を素材とした歴史学習は学校現場においてその重要性が認識され、高校生も望んでいるにもかかわらず導入が進んでいない現状がある。本稿においては、地域を素材とした高等学校日本史学習のカリキュラムを構築する上で、ワークショップの手法が高い学習効果を維持しつつ汎用性を持つカリキュラムモデルであることを確認する

ことができた。なお、ワークショップ形式の授業を実践して行く上で、以下d-fの3つの問題点があることも認めた。

- d 空間的制約：情報収集段階で、現地取材や専門機関との連携を要するものは教室内では完結できない
- e 時間的制約：教材化する過程にもっとも時間的な負荷がかかり、授業時間を確保するためにも工夫を要する

- f 人的制約：1人の授業者のみでは実践が難しいものが多く、学習者側の生徒の意識にも差異がある

しかしながら、これらの問題点は先回明らかにした高大連携スタイルの導入によって解決の見通しを述べるができる。すなわち上記2.4で指摘したように〈高大連携〉を基軸とすれば、ワークショップ形式の授業の実現はより一層容易になり、選択の幅が広がるものと思われる。なお現在、高大連携には以下①②の2つの定義が見られる。

- ① 文部科学省の定義：高校における「学校外の学修の単位認定」のひとつの形態^{*18}
- ② 広義の高大連携：オープンキャンパスや出張授業、高大の連絡協議会の設置、高校教員を対象とした研修会の実施、大学生を対象とした補習授業等の実施などの多様な教育活動^{*19}

しかしながら本稿における新モデルの試行実践は、②の定義を更に進展させた③の新しい高大連携スタイルを視野に入れる必要を示唆している。

- ③ 提言：大学生と高校生との交流に立脚した高大連携スタイル

今後は、こうした新しい高大連携スタイルの確立を基軸とした地域史学習モデルの構築が問われてくると思われる。筆者による継続研究が、そうした次世代モデル構築の一助になればと期待している。



大学生のまちあるき企画に参加した高校生

*1山口県立大学学術情報 (2012)

*2高柳昌久「地理・歴史教育における地域教材の意義」;in「国際基督教大学学報I-A教育研究50」(2008) p.74には、「授業で獲得させた新たな地域を見る目で、今まで視野に入っているだけでも認識できなかった事実を高校生に認識させ、さらに過去の出来事のリアリティーを高めることができる」との記述がある。

*3 2013 (平成25) 年から年次進行で実施される「高等学校学習指導要領」に記載された地域史学習の役割は「学校教育法第30条」が定義する〈主体性〉の構成要素である①基礎的な知識及び技能②課題を解決するために必要な思考力、判断力③表現力その他の技能 に重ねることができる概念となっている。

*4住吉広行「地域の『教育力』を活用した、松本大学の人財育成教育システム—地域の課題を知り、地域を活性化できる学力・社会人を養う—」;in「地域活性学会 第2回研究大会論文集」(2010) pp.15-18には、地域社会の「現実から出発して、それを理解するために必要な知識体系を含めた学びを次々と広げていく」という帰納的な教育手法を通して、地域と地域の教育機関が協働で若者を育てていくことが、長期的に見て持続可能な地域づくりに欠かせない要素であることを指摘した記述がある。

*5前掲,拙稿,pp.87-89

*6前掲,拙稿,p.96f

*7前掲,拙稿,p.94

*8文部科学省の定義によると、主体性のある人間とは次の5つの要件を備える人間をさす。①常に前向きな姿勢で未来に夢や希望を持ち②自主的に考え③自律的に判断し④決断したことは積極的にしかも誠実に実行し⑤その結果について責任をとることができる人間『高等学校学習指導要領解説総則編第3章教育課程の編成及び実施第1節教育課程編成の一般方針2道徳教育第1章第1款の2 (2) 道徳教育の目標カ未来を拓く主体性のある日本人を育成する』

*9川村知行『地域から考える総合学習』北越出版 (2003) p.4には「『総合的な学習の時間』の完全実施に向けて (中略)、予想されていたとはいえ、子どもたちはもちろんのこと、学校現場でも対応する体制が十分にできていないことを痛感させられました。ただ、現場の先生方には、困惑ばかりではなく、真剣な熱意と意欲があることも実感として伝わっています」との記述がある。

*10Jeffrey D. Karpicke「The Critical Importance of Retrieval for Learning」;in AAAS「Science February 15,2008,Vol.319」(2008) p.966-968

*11國分康孝が1998年の松澤秀則の実践事例として次のように紹介している。「子どもにとって楽しい授業とは、ズバリ、

“わかる”授業である。教師が何を話しているのか理解できないまま何時間も教室で座りつづけなければならないのは、苦痛以外の何者でもない。では、わかる授業にするためにはどうすればいいのか。それは、対話のある授業を行うことである。発問に対する答えや、教師への質問だけでなく、表情やしぐさから、興味を持って聞いているか、内容を理解しているか、わからなくて居心地が悪いのか、子どもたちの気持ちを敏感に感じ取り、柔軟に対応する。難解な内容を理解しやすくするために、イメージしやすい余談をさんざん、笑いを誘ったり、教師が子どもの目の高さまで降りていき、気持ちや考えを引き出して子どもたち主体の授業とするのである」;in國部康隆編『学級担任のための育てるカウンセリング全書4 授業に生かす育てるカウンセリング』図書文化 (1998) p.184

*12 2009年3月改正 (文部科学省告示第34号による)

*13「地域社会の歴史と文化について扱うようにするとともに、祖先が地域社会の向上と文化の創造や発展に努力したことを具体的に理解させ、それらを尊重する態度を育てるようにすること」との記述がある。

*14日本史B選択者は112名であるが、欠席1名のためN=111となる。

*15大学生へのアンケート調査は、地域紹介の個人準備場面において図書館での情報収集やwebでの情報収集など、現場性の乏しい活動に対する意欲が希薄であったことを伝えている。

*16戦後最初の学習指導要領が出される以前に、埼玉県川口市社会科委員会と中央教育研究所との共同プロジェクトにより、川口市内の24の小・中・高校 (1947年度) が協働体制を組み、中央教育研究所の指導を仰ぎながら作成された「川口市社会科学学習課題表」およびそれに基づく授業実践をいう。

*17中央教育研究所・川口市社会科委員会著『社会科の構成と学習』金子書房 (1947)

*18文部科学省「高等学校教育改革の推進」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/main8_a2.htm

*19原知章「高大連携の現状と背景」;in「2005年度静岡大学人文学部社会科学教育連携プロジェクト報告書」による概念である。なお、Benesse教育研究開発センターでは「従来型の高大連携」に対して、「高校と大学の教員が共同で、生徒・学生の育成を連続的な視点から捉えた教育改善を議論し、お互いの教育活動に参画する取り組み」を「新しい高大連携」として位置づけている。しかしながら大学生と高校生が直接に繋がる視座に立った高大連携についての提言は見られない。