

[研究ノート (Research Notes)]

ICT教具論／文具論からみた歴史系科目の ICT活用に関する検討

An Examination of ICT Use in a History Course : ICT as Teaching
Equipment and Learning Instruments

中 村 洋 樹
Hiroki NAKAMURA

要旨

新型コロナウイルス感染症の発生・流行以前の歴史系科目におけるICT活用は、これまでの板書や授業プリントをPowerPointへと移行した事例に代表されるように、教具としての活用に焦点が当てられてきた。その後、2020年の全国一斉休校を機に、ICTを活用せざるを得ない状況が生まれると、オンライン授業や動画配信が注目されるようになり、近年では1人1台の情報端末を活用した、いわば文具としてのICT活用の実践事例も報告されるようになってきている。

本稿では、ICT教具論/文具論の視点を手がかりにして、主に高校の歴史系科目におけるICT活用の事例を整理し、その特質を明らかにした。その上で、1人1台の情報端末の導入を機に、教師による講義中心の授業を転換し、ICT文具論の発想を重視した授業、すなわち、生徒たちが主体的に情報端末を活用して、史資料を読解したり、課題を追究したりするような歴史授業を実現するために、①歴史授業の主目的を、知識の伝達から、自分たちで歴史について探究できる自立した学習者の育成へと転換すること、②1人1台の情報端末を用いて共同注視の関係性を構築することの必要性を指摘した。

キーワード：ICT教具論／文具論、1人1台端末、歴史系科目

1. 問題の所在と研究方法

(1) 問題の所在

本稿の目的は、ICT教具論／文具論の視点を手がかりにして、主に高校の歴史系科目におけるICT活用の事例を整理し、その特質を明らかにすることである。その上で、教師による講義中心の授業を転換し、生徒たちが主体的に情報端末を活用して、史資料を読解したり、課題を追究したりするような歴史授業を実現するために必要なことは何かを提示する。

2018年3月に高校の新学習指導要領が告示され、地理歴史科においては「地理総合」「歴史総合」という必履修の新科目が設けられた。それ以降、地理教育や歴史教育の研究会などにおいては、これらの新科目をいかに実践するか、また、実践する上でどのような課題があるかなどが議論されてきた。例えば、2015年に高校教員や大学教員を主たるメンバーとして設立された

高大連携歴史教育研究会においては、年に1回開催される研究大会などを通して、新科目を見据えた授業構成、歴史的思考力の指導と評価、教科書の歴史用語の精選、大学入試改革や教員養成のあり方など、高校歴史教育をめぐる様々な論点が議論されてきている¹⁾。

しかしながら、これらの高校歴史教育に関わる議論のなかであまり注目されてこなかったテーマがある。それは、授業におけるICTの活用である。上述したように、高大連携歴史教育研究会の研究大会においては、様々なテーマや論点のもと、高校教員および大学教員による報告や討論が積み重ねられてきているものの、ICT活用はこれまで主たるテーマになっていない。無論、各地の研究会や教員研修においては、授業におけるICTの活用方法に焦点が当てられている²⁾。しかし、研究上の議論は、どちらかと言えば、歴史的思考力を育てる授業構成や、歴史的思考力を評価する大学入試問題といったテーマに主眼が置かれてきたように思われる。

他方で、このような歴史教育の議論とは対照的に、同じ地理歴史科の「地理総合」においては、授業におけるICTの活用は多くの地理教員が関心を抱くテーマとなっている。その要因としては、科目の最初に「地図や地理情報システムで捉える現代社会」という内容が位置づけられ、そのなかでGIS（地理情報システム）を扱わなければならないからであろう。高校教員向けの「地理総合」に関する解説書の表題にGISを冠したものも出版されており³⁾、2022年3月から地理教育フォーラムが主催している「地理総合オンラインセミナー」では、毎回、高校教員や大学教員からの実践報告・提案に加え、国土地理院の担当者から地理院地図の使い方の紹介やデモンストレーションが行われている⁴⁾。これらの内容は、基礎・基本編というべきものから応用編に至るまで多岐にわたり、地理専門の教員だけでなく、本来は地理が専門ではないにも関わらず「地理総合」を担当せねばならない教員のニーズにも応えるものだと言える。

ここで高等学校学習指導要領地理歴史編の解説を確認すると、「内容の取扱いに当たっての配慮事項」の（4）にICT活用に関わる配慮事項とその解説が明記されている。具体的には、「情報の収集、処理や発表などに当たっては、学校図書館や地域の公共施設などを活用するとともに、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を積極的に活用し、指導に生かすことで、生徒が主体的に学習に取り組めるようにすること。その際、課題の追究や解決の見通しをもって生徒が主体的に情報手段を活用できるようにするとともに、情報モラルの指導にも留意すること」（文部科学省、2019、p.357）とある。その解説として、「生徒による主体的なコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段の活用については、個別の事柄や概念などに関する知識の習得や、情報の収集、処理、共有や交流、及び発表などを通して地理歴史科の学習をより豊かなものにする可能性をもっている」（前掲、pp.357-358）と述べられている。

上述した「地理総合」の場合、学習指導要領の解説で述べられている「地理歴史科の学習をより豊かなものにする可能性」が模索されていると言える。他方で、歴史系科目の場合、後述するように、これまでから博物館のデジタル資料を活用した実践例は報告されているものの、「生徒による主体的なコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段の活用」については十分に議論されているとは言えない。筆者は1人1台端末時代になったから歴史系科目においてもICTを活用すべきと捉えているわけではなく、「地理総合」におけるICT活用の議論を見習うべきだと主張したいわけでもない。ICT活用の方法や頻度は科目の特性に応じて考えられる

べきであり、ICTを活用することそれ自体が目的となつてはならないだろう。しかしながら、生徒が課題の追究や解決の見通しを持って主体的に情報端末を活用できるよう指導することは、依然として教師による講義が主流の歴史授業のあり方を転換し、研究会等で議論が深められてきている歴史的思考力の育成や、学習者による史資料の読解や協同学習を中核にした授業（中村、2019）の実現を促進する可能性があると考えられることもできる。

とはいえ、米国や英国など海外で考案されたICT活用方法やカリキュラムを取り上げ、日本の歴史授業への応用可能性を示唆することはあまり賢明な方法とは言えない。例えば、2010年代に、米国スタンフォード大学歴史教育グループによる「歴史家のように読む」カリキュラムに関する研究論文や書籍が複数発表されたが⁵⁾、日本の歴史授業においてほとんど応用されることはなかった。それは、高校教員が歴史授業の改善に後ろ向きだからではない。日々、授業に臨む高校教員にとって有益なのは、机上のプランや他国の事例ではなく、国内の他の教員が実際に生徒に対して実践した教材（ワークシートやスライドなど）だからである⁶⁾。

以上の問題意識のもと、本稿においては、机上のICT活用案を提案したり、海外の事例を紹介したりするのではなく、これまでに日本の歴史系科目においてどのようなICT活用方法が実践されてきたのかを整理し、その特質を明らかにする。先述したように、歴史教育に関する研究会においてICT活用が主たるテーマとなることはあまりないが、それはICT活用の方法が全く提案されてこなかったということではない。後述するように、これまでも歴史授業においてICTを活用した実践報告は行われてきたものの、それらが歴史教育に関する研究において十分に整理されてこなかったことが問題なのである。本稿は、個別の実践報告や提案を踏まえながら、主に日本の高校歴史系科目におけるICT活用の展開を整理しようとする試みである。

(2) 研究方法

本稿では、主に2010年代以降の実践報告や解説書などを考察対象とする。なぜならば、小中学校の社会科におけるICT活用に関する研究は1990年代から行われているのに対し、高校の歴史授業におけるICT活用に関する実践報告がなされるのは2010年代以降だからである⁷⁾。

本稿では、2010年代以降の歴史系科目でのICT活用事例を整理する上で、豊福（2020）が提起している「ICT教具論／文具論」という区分に着目する。この区分の概要は後述するが、ICT教具論とは「教員主導で積極的に授業も手段も統制すべき」という考え方であり、ICT文具論とは「学習者側に学習プロセスを委ねて教員はサポートに回るべき」という考え方である（豊福、2020、pp.107-108）。後者のICT文具論の考え方については、2021年1月に出された中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」に記載されている「児童生徒自身がICTを『文房具』として自由な発想で活用できるよう環境を整え、授業をデザインすることが重要である」（中央教育審議会、2021、p.31）という指摘とも軌を一にするものだと言える。

本稿では、豊福によるICT教具論／文具論の区分を手がかりにして、主に高校の歴史系科目におけるICT活用の事例を整理し、どのようなICT活用方法が実践されてきたのか、その特質は何かを明確する。その上で、教師による講義中心の授業を転換し、生徒たちが主体的に情報

端末を活用して、史資料を読解したり、課題を追究したりするような歴史授業を実現するために必要なことは何かを提示する。

2. ICT教具論／文具論の概要

まず豊福によるICT教具論／文具論の概要を確認する。これらの定義を再度提示すると、ICT教具論とは「教員主導で積極的に授業も手段も統制すべき」という考え方であり、ICT文具論とは「学習者側に学習プロセスを委ねて教員はサポートに回るべき」という考え方である（豊福、2020、pp.107-108）。豊福はそれぞれの考え方を表1のようにまとめており、ICT教具論とICT文具論の発想の違いは「ICTに求める機能」において顕著に表れると指摘している。

ICT教具論は、「教員による授業制御を第一に考えるので、特定の授業シーンのみピンポイントで使わせ、その操作手順はしかるべく単純で短時間に行われることを求める」という（前掲、p.109）。他方で、ICT文具論は、「個人の知的活動を支えることに主眼があるので、文字通り文具のようにどこでもデジタルの環境を持ち歩き（デジタル・モビリティ）、相互の情報流通や知的生産に寄与すべく、これらを扱うための情報ライフライン（1人1台情報端末・学校公式ID・クラウドサービス）を提供し、日常利用することを前提とする」という（前掲、p.109）。

このようなICT教具論／文具論の定義や表1からは、ICT教具論の発想には限界があること、そしてICT文具論の発想に立ち、授業や学校教育のあり方そのものを転換する必要があるという志向性が看取される。ここで豊福がICT教具論に関わって「一斉授業とICT活用のマッチングの悪さ」（前掲、p.105）を挙げている点に注目したい。表1からも看取されるように、教具としてICTを活用するのは一斉授業においてである。しかし、豊福は、一斉授業においてICTを活用すると、教員が授業時間の大半を統制しているため、「数分単位の余裕のない授業展開では、些細な操作トラブルやエラーが致命的な時間浪費となり、教員負担をより過剰なものにする」と指摘している（前掲、p.105）。その結果、授業においてICTを活用することが敬遠されがちになってきたと豊福は主張している。

他方で、ICT文具論の発想に立つと、児童生徒は「文房具のようにICTを普段使いしているので一般的な操作ではほとんど致命的なエラーは生じない」という（前掲、p.105）。それ以上に重要なことは、「学習者側の情報端末がある状況では、教員主導のやり方以外の用途と時間が圧倒的に増える可能性があり、これらの扱い方次第で利用頻度・時間・用途が大きく変わり

表1 ICT教具論／文具論の違い（豊福、2020、p.108）

	ICT教具論（教員主導の教具）	ICT文具論（学習者中心の文具）
社会背景と位置づけ	工業社会（19～20世紀） ICTは仕事と娯楽の手段	情報社会（21世紀） ICTは個人の知的活動を支える道具
利用シーン	特定場面で限定的に使わせる 逐次指示して操作応答させる	学習者が判断選択して使う 学習者が段取りして作業・構成する
ICTに求める機能	教員による集中管理・監視 反応制御・利用抑制	知的生産性の向上、学びのデジタル・モビリティ、情報ライフラインの確保
教員に求める能力	教員指導力と授業実践の熟達	学習者に対する分析と処方
学習者に求める能力	(ICTスキルを前提としない) 単純タスクへの応答、抑制的態度	学習の基盤となるICTスキル 学習の自己調整能力、自律と活用

うる」点である（前掲、pp.111-112）。なお、豊福は児童生徒にICT活用を全て委ねるべきと主張しているのではなく、自己調整能力の習慣づけの必要性も強調している（前掲、p.106）。

豊福によるICT教具論／文具論は、単に効果的なICT活用方法を提起するものではなく、ICTの活用という観点から、これまでの学校教育や授業のあり方（特に一斉授業）を問い直そうとしている点に特徴がある。このようなICT文具論の発想に立つ学校教育のあり方は、2019年に文部科学省が示した「GIGAスクール構想」や、2022年に内閣府総合科学技術イノベーション会議教育・人材育成ワーキンググループが示した「Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」など、近年の教育政策動向と軌を一にするものでもある⁸⁾。

これらの点を踏まえるならば、ICT教具論／文具論を手がかりにしてICT活用事例を整理することは、これまでの歴史系科目のICT活用が効果的なものであったかどうかを検討することを意味しない。むしろ、ICT活用という側面に注目するなかで、歴史授業がどのような発想のもとに実践されてきたのかを検討することに他ならないのである。より掘り下げるならば、歴史系科目を担当する教員は、一斉授業（講義中心の授業）の問い直しをせずに、教具（の一つ）としてICTを活用してきたのか、ICTの導入を機にこれまでの授業スタイルを問い直し、学習者中心の授業（史資料の読解や討論を含む授業）へと転換してきたのか。この点を検討しなければ、1人1台の情報端末も旧態依然の歴史授業を強化するツールになる危険性がある。

この点に関連して確認しておきたいことは、高校歴史系科目を担当する教員にとって、自身の授業観（教育方法）の問い直しを教育政策的に迫られたのは初めての経験ではないということである。例えば、2014年11月、文部科学大臣から中央教育審議会へ「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の諮問がなされた後、初等中等教育においてアクティブ・ラーニングのブームが起きた。この諮問がなされる前から、アクティブ・ラーニングに取り組む教師は存在したが、その実践事例がより広く共有されるようになった⁹⁾。先述したように、歴史教育関係の研究会においてICT活用はあまり話題にならないが、それはアクティブ・ラーニングのブームのなかで、講義中心の授業から学習者中心の授業へと転換し、その延長線上でICT（特に1人1台端末）が文具として活用されているからなのかもしれない。以下では、この点も念頭に置いて、これまでのICT活用事例を整理していきたい。

3. ICT教具論の発想に立つICT活用事例とその特質

(1) 「まずはICT機器を使ってみる」という発想による事例

ICT教具論の発想に立つICT活用事例として最初に位置づけられるものは、「まずはICT機器を使ってみる」という発想のもとで授業が展開される事例である。

歴史系科目に焦点を当てた提案ではないが、峯（2015）は「だれにでもできる最初の一步」として、デジタルカメラ、大型テレビ、プロジェクター、タブレット、インターネット環境の準備を挙げている。その上で、大阪教育大学附属平野小学校の実践をもとに「教科書+書画カメラ+モニター」「テレビ番組+NHKデジタル教材+電子黒板やプロジェクター」「タブレット+アプリ+クラウド」といったICTの組み合わせを提案している。これらの提案からは、「一斉授業を崩さないこと」「子どもがいつも使っている教科書を活用すること」「デジタル教科書に

ちょっとした資料を付け加えること」など、これまでの授業スタイルを大きく変えずに、使えそうなところから無理なく使ってみるという志向性が看取される。

高校歴史系科目の事例を挙げると、崎谷（2023）は、勤務校でのプロジェクター・電子黒板の設置を機に、ICT活用に取り組みざるを得なくなった経験をもとにして、いかにICTを活用した授業改革を進めたかを紹介している。ICT活用に取り組み始めた初期の事例として、授業プリント（Wordで作成）や資料をスキャンしてスクリーンに投影し、電子ペンやチョークを使って書き込みをしたり、大事な箇所には線を引いたりした授業実践を挙げている。崎谷によれば、この方法で実践していくなかで、いくつかの問題点が明らかになり（例えば、電子ペンの太さの問題など）、次にPowerPointを使った授業へと転換していったという。

崎谷は授業方法を転換するにあたって、授業プリントの内容をコピーし、資料については必要に応じて加工し、画像を挿入する機能を使ってスライドに貼り付けた。また、スライドの空欄に書き込みをするために、教師の説明に合わせて語句が現われるようアニメーション機能を設定した。このように授業方法を転換した結果、大幅な時間の短縮とわかりやすい授業が可能になる（板書をする・板書を消すという作業がなくなる、見せたい資料の細かな部分を具体的に指示できる、生徒と一緒に視覚的資料を確認することができるなど）、大学入試（特に資料の読解力、思考力、判断力を問う問題）を前提とした活用が可能になる（資料をスクリーンに投影し、印をつけたりしながら説明することができるなど）といった利点を見出している。このように板書や授業プリントをPowerPointへと移行する事例は、崎谷の事例に限らず高校歴史系科目においてICTを活用するときの第一歩になっているようである¹⁰⁾。

一方で、山田（2017）は、ICTを使用することに対する心理的ハードルが高い理由として、スライド作成などに膨大な準備時間を要すること、教室でのコンピュータ接続の準備に手間がかかることを挙げている。山田は、こうした理由を踏まえて、ICTの活用はチョーク&トークに全面的に取って替わるものではなく、「授業の中に『取り入れる』もの」であると主張し（山田、2017、pp.19-20）、自身の実践例を紹介している。具体的には、①文化史の授業での活用（画像や図をスライドで提示する）、②地図、グラフ、図版の活用（スクリーンに投影し、それを用いて教師が説明したり、地図の作図やグラフの読み取りの見本を示したりする）、③DVDの活用を挙げている。DVDの活用については、アクティブ・ラーニングを行う上でも重要なツールとなることや、学習の導入やまとめ、授業のポイントを押さえる素材としても価値があると主張している。また、教師がスライドを手作りする手間も省くことができると指摘している。

（2）デジタル資料（デジタル・アーカイブ）を活用した事例

次に挙げられるのは、デジタル資料（デジタル・アーカイブ）を活用した事例である。研究者の提案からみていくと、池尻（2019、2020）は、主体的・対話的で深い学びの実現の観点から、デジタル・アーカイブに注目している。池尻は、一次史料を公開しているデジタル・アーカイブの活用に注目しつつも、それでは「検索や史料読解が難しいため、現段階ではすでに特定のテーマに沿って資料が紹介されているウェブサイトを活用する方が良いだろう」と指摘している（池尻、2020、p.123）。池尻は、そうしたサイトの具体例として、EuropeanaとLibrary

of Congressという海外のサイトを紹介している。前者のサイトは主題に沿った歴史資料（主にヨーロッパの歴史資料）とストーリーをまとめたページを公開しており、後者のサイトは歴史資料と授業の展開をセットにした教師向けの教材を提供している¹¹⁾。

ここでデジタル・アーカイブを活用した国内の事例として、文部科学省（2020b）をみていきたい。文部科学省は、2020年9月に「各教科等の指導におけるICTの効果的な活用に関する参考資料」を公開している。社会科・地理歴史科・公民科に関しては、「社会科、地理歴史科、公民科の指導におけるICTの活用について」という資料を公開し、小学校から高校に至るまでの様々なICT活用事例を紹介している。多くは地理に関する事例であるが、歴史に関しては「デジタル資料活用」の事例が紹介されている。具体的には、国立公文書館デジタルアーカイブズの「御署名原本」を用いた日本史授業の事例であり、生徒たちが電子辞書を使って普段使い慣れている言葉で大日本帝国憲法「上諭」を意識し、その結果を共有したというものである。

文部科学省の資料では、この事例は、デジタル・アーカイブを活用することで、歴史授業と社会教育・生涯教育とをつなげている点に意義があると評価されている。その上で、文部科学省初等中等教育局の教科調査官が執筆している『中等教育資料』の解説においては、別の意義が付与されている。藤野ら（2022）は、この事例を「歴史総合」の大項目B「近代化と私たち」の中項目（3）「国民国家と明治維新」の例として位置づけ、「デジタル・アーカイブを活用し、生徒一人一人が、歴史上の当事者が示した資料を扱い、政策意図や当時の状況を直接資料から読み取ることができる」と説明している（藤野ら、2022、p.21）。そして、デジタル資料を用いることに意義を見出すだけでなく、「必要な情報を収集して読み取ったり、読み取った情報を分類・整理して話し合ったりする際にも、1人1台の情報端末を活用することで、深い学びに向けた学習改善を図ることが期待できる」と指摘している（前掲、p.21）。

1人1台端末を活用した事例ではないが、この方向性に近い事例として佐藤（2023）が紹介している実践事例が注目に値する。佐藤は、鎌倉時代の地頭補任に関する2種類の書状を電子ホワイトボードに投影し、資料発行年や、資料の差出人と資料の受け手、資料の主文に印を付けるよう生徒に指示し、グループで電子ホワイトボードに書き込みをしながら、資料を読み解かせた事例を紹介している。また、東寺百合文書WEBにおいてデジタル化されている、用水の利権に関する室町時代の絵図を電子ホワイトボードに投影し、そこにグループで書き込みをしながら、資料中の丸の囲みや線が何を意味するかを読み解かせた事例も紹介している。

佐藤が紹介している事例のいずれにおいても、デジタル資料を活用することそれ自体を目的とするのではなく、歴史資料が整理・保存されていることの意義や、それらが博物館などのサイトでデジタル化され公開されていることの意義を理解させようとしている点に特徴がある。後者の事例においては、教師の発問に対する答えをグループで電子ホワイトボードにまとめ、それをクラス全体で共有するなど、文部科学省の教科調査官が期待するような「読み取った情報を分類・整理して話し合ったりする」活動も含まれていると言える。

（3）ICT教具論の発想に立つICT活用事例の特質

ICT教具論の発想に立つICT活用事例の最大の特質は、一斉授業（講義中心の授業）の形を

残しながらICTを活用していることである。まずはICT機器を使ってみるという発想でICTを活用する場合、これまで使っていた板書や授業プリントをPowerPointへと移行することがICT活用を進めていく上での出発点となっている。他方、スライド作成などに膨大な準備時間が必要になることを危惧し、従来型の講義中心の授業方法を変えずに、写真資料を提示したり、DVDを視聴させたりといった形で部分的にICTを活用する事例もみられる。前述の山田の事例は、豊福が指摘するような「主に知識技能習得を目的とした『わかる授業』に一部ICTを用いる方法」（豊福、2020、p.111）とみなすことができるだろう。

ICT教具論／文具論という区分を意識せずに、このような事例を検討するならば、板書や授業プリントのPowerPoint化を手間と捉える教師の意識を変え、授業全体を通してICT機器を活用できるようになることが望ましいと捉えることになるかもしれない。しかし、これらの区分を手がかりにしてこのような事例を検討するならば、教師がICT機器を全面的に活用しようが、部分的な活用にとどまっていようが、そこに大きな違いはない。いずれも教師主導のICT活用に過ぎないのであり、講義中心の授業方法を問い直すものではないからである。

無論、あくまでこのような活用方法は、まずはICT機器を使ってみるという発想から生まれたものに過ぎず、後述するような文具としてのICT活用へと繋げていくことができたならば、板書や授業プリントのPowerPoint化はICT教具論からICT文具論への転換の過渡期と捉えても良いのかもしれない。他方、板書や授業プリントのPowerPoint化によって、板書をする・板書を消す手間や時間を省けるといった、教師にとっての効率性のみに焦点が当たるとなれば、講義中心の授業方法の問い直しはなされず、教具としてのICT活用にとどまるだろう。

もう一つのデジタル資料の活用については、教師がデジタル資料を用いて生徒に解説をするだけであれば、教具としてのICT活用に過ぎない。しかし、佐藤の事例のように、1人1台端末ではないにせよ、生徒たちが電子ホワイトボードに投影されたデジタル資料を読解するという学習活動は、文具としてICTを活用することに繋がる可能性がある。ここで注目したいのは、佐藤が「今後は生徒が自ら資料のアーカイブにアクセスして必要な資料を発見し、読解することができるようになる」と述べている点である（佐藤、2023、pp.39-40）。つまり、佐藤は、教師が授業で扱うデジタル資料を選定し、それを生徒たちが読み解くという教師主導の授業から、生徒たちに委ねていく授業へと転換することを目指しているのである。

とはいえ、生徒たちが主体的にデジタル・アーカイブを使えるわけではない。例えば、「歴史総合」の授業においてレポート作成（年2回）を課した田巻（2023）は、1回目のレポート作成時に、担当クラスの9割近い生徒が情報源としてネット記事を利用していたことを紹介している。田巻はこのような生徒の実態を踏まえて、2回目のレポート作成時には、生徒が資料を収集できるようデジタル・アーカイブを含むWEBサイト（国立国会図書館デジタルコレクション、アジア歴史史料センターなど）を一覧にまとめて提示した。しかし、実際にそれを活用した生徒は全体の15%にとどまったという。この点を踏まえるならば、生徒が主体的にデジタル・アーカイブを使えるように、教師がいかに働きかけをすれば良いかを検討する必要もある。

4. ICT文具論の発想に立つICT活用事例とその特質

(1) コロナ禍でのICT活用：動画配信、ビデオ会議システムの活用

これまでにみてきたICT教具論の発想に立つICT活用事例の多くは、新型コロナウイルス感染症が発生・流行する以前に取り組まれたものである。したがって、従来の授業スタイルの延長線上でICTをどのように活用できるかに焦点が当てられてきたと言える。また、ICT機器に苦手意識を持つ教師の抵抗感をなくすためには、一斉授業の形を崩さない活用方法を提案することが現実的だったのかもしれない。そもそもアクティブ・ラーニングや主体的・対話的で深い学びの視点に基づく授業改善の必要性が強調されても、そうした授業へと転換することに抵抗感を持つ教師も少なくなかった¹²⁾。この点も踏まえれば、たとえ一斉授業とICT活用のマッチングが悪くても、ICT教具論の発想から始めるしかなかったと言える。

しかしながら、新型コロナウイルス感染症の発生・流行の影響を受け、高校においてもICTを活用せざるを得ない状況が生まれた。2020年の全国一斉休校期間中には、双方向的なオンライン授業で対応したケースもあれば、教師が作成した授業動画の配信で対応したケースもあった。さらには、これまでの授業スタイルを問い直していったケースも報告されている¹³⁾。

一斉休校期間中に、ビデオ会議システムを用いた双方向性のある授業の方が良かったのか、教師が作成した動画の配信の方が良かったのかは議論が分かれるだろう。いずれにせよ、今後も例えば、反転授業の予習教材として動画の視聴を生徒に課すことはあり得る。しかし、そうした方法は、教具としてのICT活用の範疇に入るだろう。また、Zoomを用いて、社会問題の当事者ヘインタビューを実施するような試みは（例えば、野々山、2022）、教室での学びを社会へと開くという点において高く評価できるものの、日々の授業のなかでのICT活用とみなせるのではなく、教具としてのICT活用の範疇に入るだろう。しかし、後述するような1人1台端末を活用する授業のなかで、生徒たちがこれらの動画やビデオ会議システムを主体的に活用していくならば、文具としてのICT活用に繋がる可能性があると思われる。

(2) 1人1台端末を用いた事例：Google Workspace for Educationやロイロノートの活用

① GIGAスクール構想による変化

先述したように、2019年に文部科学省はGIGAスクール構想を打ち出し、「1人1台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備することで、特別な支援を必要とする子供を含め、多様な子供たちを誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化され、資質・能力が一層確実に育成できる教育環境を実現する」ことが目指されている（文部科学省、2020a）。

小学校・中学校においては、2020年度までにおおむね全ての自治体において1人1台端末の整備が完了し、2021年度から本格的な活用が開始されている（文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課、2023、p.26）。高校においても1人1台端末の整備が進められてきているものの、整備状況や活用状況については「都道府県間格差が非常に大きい」と指摘されている（藤村、2023、p.22）。文部科学省（2023）の調査によれば、2022年12月時点で、全額設置者負担で端末の整備が完了している自治体もあれば、2024年度に整備完了予定の自治体もある。

このような整備状況の差もあってか、既に小学校や中学校においては、1人1台端末を文具と

して捉えた授業実践が進められつつある。例えば、若松ら（2022）は、公立の小中一貫校において、1人1台端末の活用とパフォーマンス課題とを組み合わせることにより、教科（社会科と理科）における深い学びの実現と、教科内容と結びついた主体的に取り組む態度の育成を目指した事例を検討している¹⁴⁾。また、1人1台端末を活用した授業実践例を紹介する書籍も出版されている。例えば、峯（2023）は中学校社会科歴史的分野においてGoogle JamboardやGoogleスプレッドシート、ロイロノートを活用した実践事例を紹介している。同様に、中野（2023）は、中学校社会科において、Google JamboardやGoogleスプレッドシート、GoogleドキュメントやGoogleスライドを用いたパフォーマンス課題の例を紹介している。

このような動向と比べると十分ではないかもしれないが、高校段階を対象にした、1人1台端末を用いた授業実践事例に関する書籍も出版されている。例えば、和田ら（2021）は、Googleのアプリやロイロノートを活用した実践例を紹介している。同書の編著者でもある世界史教師の吉川牧人は、世界史授業においてGoogle EarthとGoogleスライドを用いた「バーチャルツアー」や「世界史ビブリオバトル」（生徒がお気に入りの世界遺産を紹介する）の事例を紹介している。また、小学校、中学校、高校教員向けの月刊誌である『教育科学 社会科教育』（明治図書）においては、2022年4月号から2023年3月号まで、「Google Workspace for Educationで実現する 社会科授業アップデート」というリレー連載が企画され、中学校や高校の現職教員によって、Google Workspace for Educationを活用した様々な実践事例が紹介された。

② 1人1台端末と知識構成型ジグソー法を結びつけた世界史授業の事例

このように高校段階においても1人1台端末を活用した事例が紹介されつつあるが、本稿においては、PowerPointや動画に加えて、Google Workspace for Educationも活用しながら、世界史授業を実践した中村（2021）の事例を取り上げる。中村は「ICT活用が目的になってはならない」という心構えと「とにかくICTを使ってみよう」という心構えの間で模索しながら、以下のような形でICTを活用している（中村、2021、p.12。太字の箇所も中村による）。

- ① 授業をスムーズに展開するための**PowerPointの活用**
- ② 効果的な映像資料を提示するための、また学習内容が身近な問題、現代的な課題を生徒たちに意識させるための**動画共有サイト（YouTube）の活用**
- ③ 生徒との対話や学習状況の分析のための**アンケートフォームの活用**
- ④ 生徒たちの知識・理解の定着を図るための**クイズ作成サービスを用いた自作クイズの配信**
- ⑤ 生徒たちがスマートフォンやタブレットを用いた家庭学習をしやすくするための**URLのQRコードの配布**
- ⑥ 授業の連絡や情報共有のための**オープンチャットの利用**（新型コロナウイルス感染拡大に伴う臨時休校にも対応）

このようなICT活用の方法だけを見ると、①と②のような例から、教具としてICTを活用しているようにも思われる。しかし、中村がICTを活用する目的は、主体的・対話的で深い学びの実現であり、「生徒たちが学習の成果を共有して多様な問いや多様な表現と出会うこと」を

目的に世界史授業を実践している点が重要である（前掲、pp.12-13。引用箇所は原文太字）。中村がこのような目的のもとに実践した世界史Aの単元「ヨーロッパ・アメリカの工業化と国民形成」の概要（2020年9月実施）をまとめると表2の通りである。

本単元の中心的な学習活動は「知識構成型ジグソー法」¹⁵⁾である。中村が設定した「どうすれば国民の心は一つになるのか?」という本質的な問いにアプローチするために、生徒は欧米諸国の君主・政治家・運動家（ヴィクトリア女王、ナポレオン3世など）が国民統合に向け、どのような問題に直面し、問題をどう乗り越えたかを書籍やインターネットを用いて調べ（エキスパート活動）、その成果をホームグループでのジグソー活動で統合する。

中村の実践事例の特徴は、このような本質的な問いや指導計画を構想した上でICT活用場面を設定している点にある。生徒主体でICTを活用するという場合に、社会系科目でイメージされやすいのは表2の活動場面1のような調査活動であろう。しかし、中村の実践の場合に重要になるのは活動場面2と3である。中村によれば、「活動場面2・3により、生徒たちが探究の成果を共有し、多様な問い、多様な表現と出会うことができる」という（前掲、p.14）。実際に生徒たちは、授業時間外でタブレットやスマートフォンを使って探究の成果を閲覧しており、知識・理解だけでなく、思考力・判断力・表現力も身に付いたという。このようなICT活用場面にみられる探究成果の発表や相互評価の主体は生徒たちであり、授業時間内外で自分たちの学びを深めるためのツールとして情報端末が機能していると言える。また、教師側も、教具としてICTを活用するだけでなく、生徒たちが作成した発表資料や相互評価を手がかりにして学習状況を分析している点も注目値する。このような中村の事例にみられるICT活用は、まさに豊福が提起しているICT文具論の発想に立つものとして評価することができるだろう。

表2 単元「ヨーロッパ・アメリカの工業化と国民形成」の概要
（中村、2021、pp.13-14の内容を筆者が表の形に整理した。太字は中村による）

	授業内容
第1時	① 現在の社会問題を事例として国民統合の難しさを認識、単元の本質的な問い「どうすれば国民の心は一つになるのか」を共有する。 ② ホームグループ（ジグソー班）をつくり、担当する人物（国）を班内で分担する。
第2時	① 教材を用いて、担当する国の19世紀後半の動向の概要・要点をまとめる。 ② 自分の担当ではない人物や国に対する疑問（問い）を表現したカードを作成する。
第3時	<エキスパート活動1時間目> ① 書籍やインターネットを活用した調査の方法を学ぶ（司書と連携）。 ② 質問カードや教材を参考にしながら、探究する問いを設定する。 ③ 調査を開始する。 書籍や、生徒たちに1人1台用意したタブレットでインターネットを活用する [ICT活用場面1]。
第4時	<エキスパート活動2時間目> ① 調査の続きを行う。 ② 発表用資料を作成、提出する。ここで教師は、提出された手書きの発表用資料をデータ化し、クラウドに保存する。
第5時	ジグソー活動。 タブレットを用いて発表用資料を表示し、探究の成果を発表する [ICT活用場面2]。 ワークシートに発表の要点を記入、相互評価をする。
復習	他のジグソー班、他のクラスの探究の成果を閲覧し、アンケートフォームを用いて相互評価する [ICT活用場面3]。

③ 日々の授業での1人1台端末の活用事例

中村の事例は単元レベルで授業を構想し、その上でICT活用場面を設定して実践されたものであったが、次に日々の授業において1人1台端末を活用している実践事例をみていきたい。

佐藤（2022）は、生徒がICTを活用して、授業中に抱く素朴な疑問を、歴史的な見方・考え方を働かせて形成される「問い」へと作り上げる日本史授業を紹介している。佐藤は、小テストや個人の考えを自分自身でとどめておきたい場合には、Googleフォームを活用し、生徒同士の対話の場を設けたい場合には、Google classroomの「質問」機能を活用しているという。

例えば、単元の導入での「中世って誰の時代?」という発問に対してはGoogleフォームで回答させ、各授業で疑問に感じたことや分からないこと、気になることはGoogle classroomの「質問」に回答させている。この「質問」への回答は他の生徒とも共有されるため、「早く入力し終えた生徒は、他の生徒の疑問を閲覧し、自らが抱いた疑問と見比べ、他の生徒の回答に返信したり、自身の問いや疑問を修正し入力し直したりした」という（佐藤、2022、p.87）。

ただし、佐藤は、このような生徒同士の対話や成果物の共有だけを重視するのではなく、Googleフォームで入力するような「クローズドな環境では自身の考えを内省的に検証する機会としたい」（前掲、p.89）とも述べている。このような佐藤の事例は、生徒たちに求める学習活動や思考の特性を踏まえてツールを選択している点に特徴がある。なお、Googleフォームを用いることによる効果について、松木（2023）は個々の生徒がどのような思考をしたかを容易に確認できる点や、生徒の学習理解や思考傾向などを分析・評価できる点、一斉授業のなかでフィードバックをすることが容易になった点を挙げている。ここで挙げられている効果は、教具としてのICT活用事例において挙げられていた利点とは大きく異なると言える。

次にロイロノート・スクール（以下、ロイロノートと略記）を活用した事例を取り上げる。ロイロノートとは、株式会社Loiloが開発したクラウド型の授業支援ツールである。既に多くの公立学校や私立学校で導入されており¹⁶⁾、LoiLoの公式サイトにある「ロイロノート・スクールサポート」のページには、全国の教師やロイロ認定ティーチャーが作成した授業案や解説動画が掲載されている。ロイロノートの基本的な機能は、①シンキングツール、②テストカード類（即時採点が可能）、③共有ノート（共同編集や相互評価が可能）であり（立石、2023）、シンキングツール機能がよく用いられている。例えば、立石（2022）は、ロイロノートのシンキングツール機能とパフォーマンス課題を組み合わせた中学校社会科の事例を紹介している¹⁷⁾。本稿では、上述した「ロイロノート・スクールサポート」のページに掲載されている小倉理の「歴史総合」の授業案（大項目B「近代化と私たち」）を取り上げたい¹⁸⁾。

小倉は、「近代化と私たち」の内容のまとめとして、まず近代化がもたらした現代的な諸課題について思いついたことを挙げさせる。次に、3点の資料（「労働と家族」×「移民」、「交通と貿易」×「産業と人口」、「権利意識と政治参加」×「学校教育」）から各自が担当するものを読み、近代化がもたらしたメリットとデメリットを整理する。このとき、生徒たちはロイロノートに実装されているシンキングツールの一つである「バタフライチャート」に整理する。その後、同じ資料を読んだ生徒同士で意見を交流し、それをチャートに追加する。

その上で、別の資料を読んだ生徒と班をつくり、「Yチャート」というシンキングツールを

用いてお互いに読み取ったことや考えたことを発表して整理し、近代化がもたらした現代的な諸課題について考察を深める。班内で考察を深めた後は、他の班の意見を聞き、それを取り入れる。最後に、近代化がもたらした現代的な諸課題についての自分の考えと、この授業において考察を重ねたことによって生まれた問いを記入し、「提出箱」機能を使って提出する。

このような小倉の授業案は、生徒たちに取り組ませる学習活動に適したシンキングツールを意図的に指定している点や、中村の事例でも採用されていたジグソー法と組み合わせてロイロノートを活用している点に特徴がある。そうすることで、生徒たちが段階的に思考を深め、その成果を表現できるよう工夫されている。この点から、小倉の授業案は、情報端末の効果的な活用に資する提案として捉えることができる。

以上のような日々の授業での1人1台端末の活用事例においても、ICTは教師が用いる教具ではなく、生徒たちが主体となって情報を整理したり、考えたりしたことをまとめる文具の機能を果たしている。また、教師側にとっては、生徒たちの学習理解や思考内容・傾向を把握できる利点があることも指摘されていた。この点については、板書や授業プリントのPowerPoint化の事例にみられたような、教師にとっての効率性の観点からICT活用に意義を見出す捉え方とは大きな違いがある。このような点を踏まえれば、これらの事例も豊福が提起しているICT文具論の発想に立つ活用事例として評価することができるだろう。

(3) ICT文具論の発想に立つICT活用事例の特質

ICT文具論の発想に立つICT活用事例の特質は、教師による講義中心の授業ではなく、生徒による史資料の読解や考察を中心とした授業のなかでICTが活用されていることである。とはいえ、それは教師による講義を排除するものではなく、ICTの活用を全て生徒に委ねてしまうものでもない。例えば、PowerPointを使った講義が行われる場合もあるし、予め読解する資料を提示したり、シンキングツールを指定したりするなど、生徒たちが資料を読解したり、考察したりするための方法を教師側が設定する場合もある。他方で、中村の実践のように、教師が準備した史資料の読解や要点の整理にとどまらず、生徒たちが自ら書籍やインターネットを用いて調査を行い、発表資料を作成したり、相互評価したりする事例もある。このように教師の足場かけの度合いには差異がみられるものの、いずれの事例においても、生徒が主体的に情報端末を活用できるような授業を構想するとともに、教師が生徒の学習理解や思考傾向を把握してクラス全体の学びを深めようと実践している点に特徴がある。

また、中村や小倉の事例にみられたように、知識構成型ジグソー法と1人1台端末の活用が結びつけられている点も注目される。この点に関連して寺崎（2022）の事例もみておきたい。寺崎は、勤務先に1人1台の情報端末が導入される以前に、授業のなかでジグソー法を取り入れていたが、アナログな方法（例えば、資料を印刷して配布するなど）を用いていたため、教師側の負担が大きくジグソー法を挫折したという。しかし、1人1台端末の導入により、資料の配布やレポート提出はGoogle classroomで行い、グループでの活動は共同編集機能を使用して取り組ませることで教師側の負担が軽減されたという。このように1人1台端末は、教師側の負担が小さくなくなったアクティブ・ラーニングを実現することにも寄与している。

ここで確認しておきたいことは、そもそも知識構成型ジグソー法は「学習者は周囲や社会と関わりながら主体的に知識を構成していくものだという構成主義の学習観」に基づいているということである（武井、2023、p.7）。そのため、生徒の知的活動、知的生産を可能にする文具としてのICT（1人1台端末）の活用と親和性があると捉えることができる。この点を踏まえると、単に教師主導から生徒主導へと発想を転換することが重要なのではなく、構成主義の学習観に立脚して、生徒たちが歴史について探究することを軸にした授業を設計し、その上で、そのための文具として1人1台の情報端末を捉えることが重要なのである。

5. 1人1台の情報端末を効果的に活用した歴史授業の実現に向けて

ここまでICT教具論／文具論を手がかりにして、歴史系科目におけるICT活用事例とその特質を整理してきた。ICT教具論／文具論を提起した豊福の視点からみれば、1人1台端末時代におけるICT活用の第一歩は、ICT教具論の発想をやめてICT文具論の発想に立つことかもしれない。しかしながら、歴史系科目におけるICT活用事例をみると、教具としてのICT活用を全く排除することは現実的ではない。また、まだ生徒に1人1台端末が十分に整備されていない高校においては、当面は教師が板書や授業プリントをPowerPointへと移行することがICT活用の第一歩になるかもしれない。とはいえ、1人1台端末が十分に整備されれば、ICT教具論の発想を重視した授業から、ICT文具論の発想を重視した授業へと自ずと転換するわけではないだろう。本稿での検討内容を踏まえると、以下の2点のことが必要になると思われる。

第一に、歴史授業の主目的を、知識の伝達から、自分たちで歴史について探究できる自立した学習者の育成へと転換することである。生徒1人1人に情報端末が配布されても、教師による講義中心の授業のままであれば、教師が作成したPowerPointのスライドやPDF化された授業プリントを確認するとき、あるいは、小テストやクイズ仕様の学習アプリに取り組むときにだけ使用するということになりかねない。しかしながら、学習指導要領の解説でも「課題の追究や解決の見通しをもって生徒が主体的に情報手段を活用できるようにする」（文部科学省、2019、p.357）ことが留意点として述べられているように、情報端末は教師による講義を補助するためのツールではない。また、文具としてのICT活用事例からも示唆されるように、1人1台の情報端末は、生徒たちが主体的に活用してこそ、学びを深めるツールになる。

とはいえ、単に教師による講義中心の授業から生徒中心の授業へと転換するよう主張したところで多くの教師は納得しないだろう。なぜならば、教師が講義中心の授業にこだわるのは、授業の目的が知識の伝達だからである。ここで想起したいのは、主に2014年以降に取り組まれてきた「アクティブ・ラーニング型授業」の蓄積である（皆川、2016;中村、2019;川島、2019;宮崎・皆川、2022）。筆者が参照したいのは、アクティブ・ラーニング型授業の「方法」や「技法」ではなく、生徒を「自立した学習者」や「学び家」（指示待ちで教わってばかりの“教わり家”ではなく、主体的・積極的に学べる“学び家”）に育てるといった「目的」の部分である。無論、こうした目的は正しくても、アナログな方法では教師の負担も小さくないため、知識伝達を目的とした講義中心の授業を変えないことが正当化されてきた面もあるだろう。

しかし、1人1台の情報端末は、寺崎の事例のように教師側の負担を軽減する利点を有してお

り、また文具としてのICT活用の事例からは、生徒たちが主体的に問いを作り上げたり、資料から読み取ったことを整理したりするなど、「自立した学習者」や「学び家」の育成という目的を達成するためのツールとして機能する可能性が見出せる。したがって、これまでは理想論として退けられてきた自立した学習者の育成、すなわち、生徒が自分たちで歴史について探究できるようになることを授業の主目的とすることが可能になる。これまで議論されてきた理想を現実のものにする好機として、1人1台の情報端末の導入を捉えることが必要になろう。

第二に、1人1台の情報端末を用いて共同注視の関係性を構築することである。GIGAスクール構想により、生徒たちは小学校の段階から情報端末を使って学ぶことになった。そのため、中学校や高校の段階においては、既に情報端末そのものの使い方やシンキングツールなどには習熟していることが予想される。この点を念頭に置いたときに意識する必要のあることは、1人1台端末を用いることで生徒の学びをいかに深めていくかということである。例えば、益川(2022)は、学習支援アプリのまとめの一覧機能について、教師がまとめの一覧を比較参照し、発表者の決定や比較参照結果の直接的教示を行う活用方法と、他者や他グループがどのような考えや答えを検討したのかを学習者自身が比較参照し、見直しにつなげるような活用方法を挙げている(益川、2022、p.109)。ICTを活用して生徒の学びを深めていくには、益川が挙げている後者のような活用方法を目指すことが必要だと思われる。

この点に関連して、石井(2022、2023)が提起している「共同注視」という視点に注目したい。共同注視とは、「問題や教材を介して教師と生徒、生徒同士が向かい合い、ともに問題や教材に挑む」関係性のことを意味する(石井、2022、p.11)。具体的には「教師と生徒、生徒と生徒との一般的なコミュニケーションではなく、教材を介した教師と生徒たちとのコミュニケーション」のことを指す(前掲、p.10)。石井によれば、「材を介してこそ子どもたちの間に対話や協働が生まれ、それを通じてわかっていたつもりのことがゆさぶられたり、考え方が広がったり理解が深まったりする。さらに、そうした認識の深まりの先に、物事への興味・関心や世界に関わろうとする主体性が生まれ、自己の在り方の内省も促される」(石井、2023、p.34)。

このような石井の提起を踏まえると、前述した中村の実践事例は、共同注視の関係性を構築するツールとして情報端末が機能した事例とみなすことができるかもしれない。中学校であれば、グループやクラス全体で意見を共有できるだけでも良いかもしれないが、中村の実践事例からは、高校であれば、他のグループやクラスの探究成果を相互評価し、そのなかで学びを深められるということが示唆される。とはいえ、共同注視の関係性が構築されなければ、ICT文具論の発想を重視した授業へと転換できないというわけではなく、むしろ、ICT文具論の発想を重視した授業を蓄積していくなかで、共同注視の関係性が構築されていくのだろう。今後の研究において、共同注視の関係性の構築に着目した事例研究を進めていく必要がある。

6. 結 語

本稿では、ICT教具論／文具論を手がかりにして、歴史系科目におけるICT活用の事例を整理し、その特質を明らかにした。その上で、1人1台端末の導入を機に、教師による講義中心の授業を転換し、ICT文具論の発想を重視した授業、すなわち、生徒たちが主体的に情報端末を

活用して、史資料を読解したり、課題を追究したりするような歴史授業を実現するために必要なことは何かを提示した。講義中心の授業を行っていた教師にとってのICT活用は、板書や授業プリントをPowerPointのスライドへと移行することであり、アクティブ・ラーニング型授業を行っていた教師にとっては、ホワイトボードを1人1台の情報端末へと変化させたに過ぎない。そのため、歴史教育に関する研究会においてICT活用はあまり話題にならないのかもしれない。しかし、前者の場合、教師が効率よく授業を展開できるという利点はあるにせよ、1人1台の情報端末を効果的に活用した実践とは言えない。後者の場合も、探究成果の共有や可視化だけにとどまらず、共同注視の関係性をいかに構築していけば良いかを検討していく必要がある。

最後に、本稿においては、①ICT教具論の発想重視の授業からICT文具論の発想重視の授業への転換プロセスはどのようなものか、②豊福はICT教具論からICT文具論への転換を主張しているが、そもそも授業の目的に応じて教具論の発想と文具論の発想を使い分ける方が適当ではないか、そうであるならば、年間の授業計画や単元計画のなかでどのように使い分けるのが適当か、③石井が提起するような共同注視の関係性を構築するにはどのようなことが必要か、そもそもICTを活用して共同注視の関係性が構築された授業とはどのようなものか、といった点を実証的に明らかにすることができなかった。今後の研究課題としたい。

【注】

- 1) 高大連携歴史教育研究会の研究活動については、次のサイトを参照されたい。
<https://kodairekikyo.org/research/>（最終確認日:2023年9月24日）
- 2) 例えば、2022年3月に開催された第76回愛知県世界史教育研究会では、静岡県的高校教諭である吉川牧人による実践報告がなされた。愛知県世界史教育研究会の過去の報告内容等は次のサイトを参照されたい。<https://sites.google.com/view/aichi-worldhistory>（最終確認日:2023年9月24日）
- 3) 例えば、次の書籍が挙げられる。時枝稜・木村圭司著（2019）『スマホとPCで見るはじめてのGIS—「地理総合」でGISをどう使うか—』古今書院。地理情報システム学会教育委員会著（2021）『地理空間情報を活かす授業のためのGIS教材 改訂版』古今書院。
- 4) 過去の地理総合オンラインセミナーの動画や資料は、次のサイトに掲載されている。
<https://sites.google.com/view/geographyseminar/>（最終確認日:2023年9月24日）
- 5) 例えば、次の文献を参照されたい。中村洋樹（2013）「歴史実践（Doing History）としての歴史学習の論理と意義—『歴史家の様に読む』アプローチを手がかりにして—」全国社会科教育学会『社会科研究』、第79号、pp.49-60。原田智仁（2015）「米国における“歴史家のように読む”教授方略の事例研究—V. ジェグラーの『レキシントンの戦い』の授業分析を手がかりにして—」『兵庫教育大学研究紀要』、第46号、pp.63-73。田尻信壹著（2022）『探究的歴史授業の構図—理論・方法・臨床からのアプローチ—』三恵社。
- 6) 高大連携歴史教育研究会の公式ホームページには「教材共有サイト」のページがある。同研究会の会員であれば、他の教師が作成した教材（ワークシートやPowerPointのスライドのファイル）を閲覧しダウンロードする、あるいは、自らが開発した教材をアップロードすることが可能である。
- 7) 例えば、田中修一（1993）「中学校社会科学習ソフトウェアの類型と事例分析—情報活用能力との関連を意図して—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』、第5号、pp.29-34。現職教員向けの月刊誌である『教育科学 社会科教育』（明治図書）において本格的にICTの特集が組まれるようになるのは2010年代に入ってからであり（例えば、2015年3月号）、2020年以降は毎年特集が組まれている。

- 8) GIGAスクール構想については、文部科学省（2020a）を参照されたい。Society5.0については、内閣府総合科学技術イノベーション会議教育・人材育成ワーキンググループ（2022）を参照されたい。
- 9) 例えば、次のような書籍も出版された。及川俊浩・杉山比呂之編（2019）『アクティブ・ラーニング実践集 日本史』山川出版社。及川俊浩・杉山比呂之編（2019）『アクティブ・ラーニング実践集 世界史』山川出版社。及川俊浩編（2021）『アクティブ・ラーニング実践集 近代・現代』山川出版社。
- 10) 高校歴史科目におけるICT活用の導入期の事例については、山岡（2023）を参照されたい。
- 11) それぞれのサイトのURLは、次の通りである（最終確認日:2023年9月24日）。
EuropeanaのURL:<https://www.europeana.eu/portal/>
Library of CongressのURL:<https://www.loc.gov>
- 12) 例えば、武井（2023）は「アクティブ・ラーニング型授業という『基礎基本の知識を講義によって習得してからでないと思考することはできない』と反発を受けることがある」と指摘している（武井、2023、p.8）。また、宮崎・皆川（2022）で報告されている事例においては、空欄補充式のプリントを用いた講義中心の授業が必ずしも生徒から不評なわけではなく、わかりやすい授業であると高評価を得る場合があることも紹介されている。それゆえにアクティブ・ラーニング型授業へと転換しなければならない必然性を実感しにくいことも、教師側が抵抗感を抱く理由として挙げられよう。
- 13) コロナ禍前後の授業の変化に関する報告については、皆川（2021）、宮崎・皆川（2022）を参照されたい。これらの書籍で取り上げられているのは、コロナ禍前に講義中心の授業からアクティブ・ラーニング型授業へと転換した教師の事例であり、コロナ禍においてどう対応したかも報告されている。
- 14) 大阪府を中心とする関西圏の小学校や中学校の教師を対象に、学校でのICT環境の整備状況や、授業でICTがいかに活用されているのかを調査したものとして西口・山田（2023）も参照されたい。
- 15) 知識構成型ジグソー法とは、「生徒に課題を提示し、課題解決の手がかりとなる知識を与えて、その部品を組み合わせることによって答えを作りあげるといった活動を中心とした授業デザインの手法」である（白水ほか、2019、p.17）。知識構成型ジグソー法の理論については武井（2023）も参照されたい。
- 16) ロイロノートの導入実績については、次のサイトを参照されたい。
<https://n.loilo.tv/ja/casestudy#2>（最終確認日:2023年9月24日）
- 17) 立石（2022）は、中学校社会科歴史的分野の事例として、シンキングツールのランキングチャートを活用した「江戸のスゴイ政治家番付」（瓦版屋の一員として、徳川家康、徳川家光、徳川綱吉、徳川吉宗、田沼意次、松平定信を人物像や時代背景を視点にして分析・比較する）を紹介している。
- 18) ロイロノートを活用した「歴史総合」の授業案については、次のサイトを参照されたい。
https://help.loilonote.app/%E9%AB%98%E7%AD%89%E5%AD%A6%E6%A0%A1_%E6%AD%B4%E5%8F%B2%E7%B7%8F%E5%90%88-6323f67e00b24d00213ae1f1（最終確認日:2023年9月24日）

【引用文献】

- 中央教育審議会（2021）『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中教審第228号）』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm:最終確認日2023年9月24日）
- 藤村裕一（2023）「高校版GIGAスクールの整備状況とICT教育、次の一步」『月刊高校教育』（2023年9月号）、学事出版、pp.22-25。
- 藤野敦・中嶋則夫・空健太（2022）「1人1台端末等を活用した教育実践（地理歴史）」『中等教育資料』、第70巻第10号、学事出版、pp.18-21。
- 池尻良平（2019）「学びの過程からみる歴史教育」歴史科学協議会『歴史評論』、第828号、pp.41-49。

- 池尻良平（2020）「インターネットを用いて歴史科を社会に開く」『教育科学 社会科教育』、第57巻第2号、明治図書、pp.120-123。
- 石井英真（2022）『「真正の学び」でコンピテンシーを育て、受験学力にもつなげるために』石井英真編著『高等学校真正の学び、授業の深み—授業の匠たちが提案するこれからの授業』学事出版、pp.9-23。
- 石井英真（2023）「ICTを活用した授業づくり—学校や教師を学び超える子を育てる」京都大学大学院教育学研究科教育実践コラボレーション・センター監修・西岡加名恵編著『世界と日本の事例で考える学校教育×ICT』明治図書、pp.24-37。
- 川島啓一（2019）「どんな『問い』を生徒は学習すべきか?—『アクティブラーニング型』世界史授業の実践から—」皆川雅樹・梨子田喬・前川修一編著『歴史教育「再」入門—歴史総合・日本史探究・世界史探究への“挑戦”』清水書院、pp.110-117。
- 益川弘如（2022）「情報通信技術の進展をいかした教育環境の革新に向けて」石井英真・仁平典宏・濱中淳子・青木栄一・丸山英樹・下司晶編著『教育学年報13 情報技術・AIと教育』世織書房、pp.93-117。
- 松本美加（2023）「進学校でのICTを活用した授業実践」山岡晃編著『ゼロからはじめるICT授業のつくり方 歴史』山川出版社、pp.44-57。
- 皆川雅樹（2016）「高校日本史の授業のつくり方：アクティブラーナーの育成を意識した授業デザイン」山川出版社『歴史と地理 日本史の研究』、第254号、pp.17-23。
- 皆川雅樹編著（2021）『持続可能な学びのデザイン—公共・歴史総合への架け橋—高校「社会科」授業実践』清水書院。
- 峯明秀（2015）「授業でICT活用=はじめの一步はここから」『教育科学 社会科教育』、第52巻第3号、明治図書、pp.14-17。
- 峯明秀編著（2023）『学びのDXで変わる！ICT×中学歴史 個別最適な学びを実現する授業モデル』明治図書。
- 宮崎亮太・皆川雅樹編（2022）『失敗と越境の歴史教育—これまでの授業実践を歴史総合にどうつなげるか—』清水書院。
- 文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』東洋館出版社。
- 文 部 科 学 省（2020a）「GIGA スク ール 構 想 の 実 現 へ」（https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf;最終確認日:2023年9月24日）
- 文部科学省（2020b）「社会科、地理歴史科、公民科の指導におけるICTの活用について」（https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_02.pdf;最終確認日2023年9月24日）
- 文部科学省初等中等教育局（2023）「高等学校における学習者用コンピュータの整備状況について（令和5年度当初）」（https://www.mext.go.jp/content/20230711-mxt_shuukyo01-000020467_001.pdf;最終確認日2023年9月24日）
- 文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課（2023）「高校版GIGAスクールの進捗状況・国の動向」『月刊高校教育』（2023年9月号）、学事出版、pp.26-29。
- 内閣府総合科学技術イノベーション会議教育・人材育成ワーキンググループ（2022）「Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」（https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu_print.pdf;最終確認日2023年9月24日）
- 中村洋樹（2019）「学習者による歴史実践（doing history）を中核にした歴史授業改革の展開—高校の世界史授業改革の事例研究を通して—」関西教育学会編『関西教育学会年報』、第43号、pp.96-100。
- 中村崇志（2021）「探究の成果を共有し、多様な問い、多様な表現と出会う」『教育科学 社会科教育』、第58巻第8号、明治図書、pp.12-15。
- 中野英水著（2023）『1人1台端末に対応した中学校社会のパフォーマンス課題』明治図書。
- 西口卓磨・山田綾（2023）「教員養成課程におけるICT教育に関する基礎的研究（第1報）—アンケート調

- 査結果の分析を中心に―』『四天王寺大学紀要』、第71号、pp.145-161。
- 野々山新（2022）「歴史総合の実践:単元『戦争っていけないことじゃなかったの?』」愛知県世界史教育研究会『世界史教育研究』、第9号、pp.95-100。
- 崎谷恵美（2023）「ICTははじめの一步」山岡晃編著『ゼロからは始めるICT授業のつくり方 歴史』山川出版社、pp.8-23。
- 佐藤克彦（2022）「質問ツールを使い分けた問いづくりの実践」『教育科学 社会科教育』、第59巻第6号、明治図書、pp.86-89。
- 佐藤克彦（2023）「デジタル化された資料を活用した歴史の授業」山岡晃編著『ゼロからは始めるICT授業のつくり方 歴史』山川出版社、pp.28-40。
- 白水始・飯窪真也・齊藤萌木・三宅なほみ『協調学習授業デザインハンドブック 第3版―知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり』（<https://ni-coref.or.jp/archives/17626>:最終確認日2023年9月24日）
- 武井寛太（2023）「概念的理解の習得をめざす知識構成型ジグソー法―構成主義と『指導と評価の一体化』」山川出版社『山川歴史PRESS』、第12号、pp.7-11。
- 田巻慶（2023）「問いを表現する活動を基にしたレポート学習」（東京都歴史教育者協議会歴史部会2023年4月例会（2023年4月23日実施）資料）
- 立石俊夫著（2022）『ロイロノート版 シンキングツールで授業を変える! わくわくパフォーマンス課題づくり』明治図書。
- 立石俊夫(2023)「授業が見える!伝わる!繋がる!変わる!～簡単操作!使い方無制限!ワンアプリですべて簡潔!：ロイロノート」『教育科学 社会科教育』、第60巻第3号、明治図書、pp.26-29。
- 寺崎仁樹（2022）「Google Workspace for Educationとジグソー法」『教育科学 社会科教育』、第59巻第6号、明治図書、pp.106-109。
- 豊福晋平（2020）「我が国の教育情報化課題とデジタル・シティズンシップ教育」坂本旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真著『デジタル・シティズンシップ―コンピュータ1人1台時代の善き使い手をめざす学び―』大月書店、pp.85-122。
- 和田誠・吉川牧人・新井貴之著（2021）『GIGAスクール対応! 中学・高校 社会科授業ICT活用ガイド』明治図書。
- 若松大輔・鎌田祥輝・西岡加名恵（2022）「小中一貫校における1人1台端末とパフォーマンス課題を導入した単元開発―京都市凌風小中学校における社会科・理科の事例検討」京都大学教育方法学研究室『教育方法の探究』、第25号、pp.1-20。
- 山田俊幸（2017）「教室レポート 日本史授業におけるICT教材の活用」山川出版社『歴史と地理 日本史の研究』、第257号、pp.19-24。
- 山岡晃編著（2023）『ゼロからは始めるICT授業のつくり方 歴史』山川出版社。