

「歴史家のように読む」史料学習による 情報分析技能の向上に向けて

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 作地秀太

1. 研究の背景・目的

現在の社会では、グローバル化の進展により、社会のありとあらゆるものが情報化され、情報が氾濫している時代となっている。そのような中で、誰でも手軽に情報にアクセスすることのできるスマートフォンなどの情報端末が日常生活において必要不可欠な存在となり、普及が急速に広まった。そしてそれは若い世代にまで広がり、内閣府の平成30年度の調査では高校生の97.1%がスマートフォンを所有・利用していると報告されている。

それに伴って、インターネット上での様々なトラブルが発生し、学校や子どもたちの身近な問題となっている。このことから、国民一人一人が情報リテラシーや情報モラルを持ち、様々な媒体から獲得した情報の適切な取捨選択ができる選択力・分析力・判断力を身に付けていく必要が生じている。そしてこの能力は、これからの日本を担う若い世代が特に身に付けていく必要があり、学校教育において育成が求められている。

そこで、文部科学省はGIGAスクール構想を立ち上げ、すべての児童生徒に1人1台端末を整備し、高速通信環境の実現を目指し、推進してきた。令和四年度時点では、都道府県別の公立高等学校において23の自治体で端末の整備が完了し、残りの自治体も早期の整備に取り組んでいる。この1人1台端末と高速通信環境の整備が進むことにより、子どもたちの一人一人に学習が個別最適化され、資質能力が一層確実に育成することが求められている。また、調べ学習や情報モラル教育などの様々な資料や情報を適切に収集、整理、分析、表現する学習が

より一層充実することも求められている。

そのような中で社会科としては、「高等学校学習指導要領(平成30年度告示)地理歴史」で地理歴史科全体の目標として、「広い視野に立つ」こと、「国際社会に主体的に生きる」ことの二点を達成するために資質・能力の育成することが求められている。そのように求められている中で、歴史総合の目標の(1)に「諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。」との記述がある。そこで示されている「諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能」とは、課題の解決に取り組む、目標の達成に向けて必要な技能とされている。したがって歴史総合の授業を通して、以上の資質・能力を育成することが求められており、学校現場でも試行錯誤しながら授業が行われている。

しかし、以上の資質・能力を育成するための具体的な学習事例が不十分であるという指摘がある。そのような中で、文部科学省の教育課程部会高等学校地理歴史・公民専門部会では、「具体的な資料を読んで、それを解釈し、分析して自分なりの歴史像をつくり上げる」といった学習例を具体的に示すことが必要であるという発言がされた。

そこで本研究では、学習指導要領に示されている目標を達成するために、「歴史家のように読む」史料学習を導入することを提言する。それにより、教育課程部会で求められている「具体的な資料を読んで、それを解釈し、分析して自分なりの歴史像をつくり上げる」といった学習事例の一例を示すことを目的とする。

2. 現行授業・先行研究

(2-1) 現行の授業

現在の社会問題に対して主体的に向き合うことのできる子どもたちを育成していくという新たな視点を踏まえ、高等学校は学習指導要領が改訂され、令和四年四月の一年生から新課程での学習が進められることになった。それに伴って、歴史科では日本史A・世界史Aが統合され歴史総合へと変更となり、教科書の内容も大きく変化している。

自身の経験を振り返ると、旧課程では、専門的な内容が深く扱われており、教科書には細かい記述までみられた。また、教師主導で一方通行な知識暗記型の授業が行われていた印象が残っている。

このような授業が行われていた旧課程の歴史科の課題の一つに、資料から読み取った情報を基に多面的・多面的な分析力、考察力、表現力の育成が不十分であることが挙げられている。

そのため、旧課程の課題の改善を図るために改訂された新課程の歴史総合では、日本史と世界史が統合されたため、世界史中心で学習は進みながら、世界の中の日本として日本についての歴史を学習する内容となっている。しかし、科目の統合によって扱う内容が増加しており、学校現場では限られた時間の中でより良い授業を模索し、試行錯誤する姿が見られる。

それを踏まえて実習校の歴史総合の授業観察を振り返ると、知識暗記型からの脱却を目指した授業や資料を扱った授業の実践が図られている印象を受けた。しかし、課題である資料を基にした学習の中で多面的・多面的な分析力、考察力、表現力を育成することに関しては、改善の余地があると感じた。

(2-2) 「歴史家のように読む」教授方略

以上の学習指導要領の改訂による新課程で新たに発生した課題の解決のために、「歴史家のように読む」教授方略を基にした授業を実践し、分析を行うこととした。それにより分析力、考察力、表現力を育成することのできる一例を提示できると考えた。この「歴史家のように読む」教授方略は、ワインバーグ(S.Wineburg)を中心としたアメリカのスタンフォード大学の歴史教育グループによって開発された方略である。そして日本ではそれを基に、中村(2013)、原田(2015)、田尻(2016)らによって研究が行われた。そこで、この三人の分析を先行研究として提示する。

この「歴史家のように読む」教授方略の研究では、教師から生徒へ知識を一方向的に伝達する方略に批判的立場をとる。また生徒については、知識を受容するだけの存在としてではなく、知識を創り出す存在とみなしている。そのためこの教授方略では、生徒が主体となって、既有知識を基に史料(本研究では、当時記述された文字資料を「史料」、史料を含む今日に至るまでの歴史研究の成果や年表・統計などの資料全般を「資料」とする)を読解しながら、学習者一人一人が自分なりの歴史像を構築することを価値あるものとしている。

また、スタンフォード大学の歴史教育グループは「認知的徒弟制」を教授方略の柱と位置付けている。この「認知的徒弟制」とは、「生徒が認知的技能をどのようにして実践するのかを学ぶためには、その方法が可視化されていなければならない」というものである(スタンフォード大学歴史教育グループホームページ)。

そこで「歴史家のように読む」教授方略においては、まず歴史家が史料を読解する際に、意識しているとされている4つのステップを生徒に経験させ、史料の読解をする際のアプローチの視点を明確にする。その4つのステップとは表1の通りである。

表1 「歴史家のように読む」ステップ

方略	育成を目指す技能
Sourcing（出所の明示）	著者が史料を書いた目的や意図を考察する技能
Contextualization （歴史的文脈に関連付ける）	史料を書いた時代を考察する技能
Corroboration（裏付ける）	他の史料と比較し、その史料の位置づけを評価する技能
Close Reading（精読する）	史料の構成や使用語句・フレーズの意図を考察する技能

田尻（2016）より筆者加工

そのために教師には、4つのステップを経験することのできる「誘導的問い（＝足場）」を設定し、生徒に歴史的思考技能を実践させることが求められる。一方で生徒は、この「誘導的問い」に解答することで4つのステップを経験することができ、自らの既有知識を駆使しながら、自立して自己の歴史像を構築することが目指される。したがって、この4つのステップを経験することにより、史料を読解する際の視点が明確になり、史料の質の高い読解と歴史像の構築の実現に近づくことができるとされている。

また教師は、生徒の史料読解の質が向上していくにつれて、「誘導的問い」や授業内での助言などの生徒の手助けとなる「足場」を、意図的に徐々に減らしていく。それにより、生徒がより自立した学習を行うことができるように指導していくことが求められている。

3.授業実践・考察

(3-1)授業改善案・仮説

現在の歴史科の課題を解決する一例とできると考えた「歴史家のように読む」教授方略の先行研究において、中村(2013)では「出所の明示(sourcing)」と「裏付ける(Corroboration)」、原田(2015)では「精読する(Close Reading)」に焦点を当てた研究の分析がされている。したがって本研究では、まだ焦点の当てられていない「歴史的文脈に関連付ける(Contextualization)」に焦点を当てた授業を構想し、分析する。そこで、「歴史的文脈に関連付ける」に焦点を当てるために、複数の資料を提示し、本時のテーマに対して、多面的・多面的

に視野を広げる活動を行う。これは、本授業実践で扱う史料が記された当時の時代と関連付ける学習を行うことで、学習者が多面的・多面的な視点で解釈を深めることを意図している。

以上の構想を踏まえ、「誘導的問い」に解答しながら、史料を読解し、自分なりの解釈をもった学習者に、多面的・多面的に歴史を関連付けさせる。この学習活動により歴史を追体験し、より深く、鮮明な歴史像の構築に迫ることができるのではないかという仮説を立て、ワークシートの分析により検証していく。以下に授業実践の詳細を述べる。

(3-2)授業概要

〈研究単位〉

詳述歴史総合（実教出版）

第3章「アジアの変容と近代化」p72~79

〈授業実践〉

本研究では、合計2時間で実践を行った。

〈研究対象〉

山梨県内公立高校1年生 A組・B組 71人

〈第1次〉

学習者は予習として、本単元の内容の一問一答形式の課題に取り組んでいるため、まずは、2時間の学習範囲である日本の開国についての既有知識を確認する。次に、「歴史家のように読む」史料学習について理解させる。その際には、①歴史家が史料を読解する際に意識しているとされている4ステップがあること
②それを体験すること
③本授業の様々な場面で実践すること

の三点を伝えている。

そして展開部では、開国賛成派と反対派の史料を読解させる。その際には、2～3 人のペアで、教師が設定した「誘導的問い」に解答しながら史料の読解に取り組ませる。実際に設定した「誘導的問い」とその設定意図は以下の通りである。

- ・根拠・出所の明示 (Sourcing)
 - (問 1) 史料が作成された理由は？
 - 史料を作成する必要性、作成する目的
 - (問 3) 井伊直弼はどんな人物か？
 - 作成者の生い立ちや生活環境、思想
- ・裏付ける (Corroboration)
 - (問 2) 史料で共通した記述は？
 - 複数史料から共通・相違点の発見
- ・精読する (Close Reading)
 - (問 4) 開国を求める理由は？
 - 日米の利点はどちらが大小？
 - 証拠の発見、使用語句の意図

終結部では史料を読解して獲得した情報を踏まえ、「開国がこれからの日本にとってプラスか、マイナスか？」についてプラス・マイナスのどちらかの立場を選択し、仮説を立てさせる。

〈第2次〉

まずは、第1次の終結で立てた、「開国がこれからの日本にとってプラスか、マイナスか？」に対する仮説を再確認させる。

次に展開部の前半では、開国に関わる 35 種の資料を提示し、そこから仮説をより深めるために根拠となる資料を最大四つ選択させ、その理由を記述させる（「歴史的文脈に関連付ける」）。その後展開部の後半では、それを基に仮説で選択した立場と異なる立場のペアに対して、開国についての主張を共有させる。これにより、開国への認識を深め、合意形成を図った。

終結部では第1次のプラス・マイナスの仮説が第2次を通して変化したか確認するために、Google フォームで投票させ変化を見取った。本授業を通して学習した開国への結論は課題として取り組ませた。

(3-3) ワークシート分析

分析対象とした 71 名分のワークシートの分析より、学習者一人一人が「誘導的問い」に解答しながら、史料を読解したり、「歴史的文脈に関連付ける(Contextualization)」活動を経験したりすることで得た情報を踏まえ、歴史像の構築に迫ることはできている。

そこで、そのなかでも本授業実践で設定した評価基準より、評価できる記述の生徒 A・B を取り上げる。

表 2 WS の評価基準

A	開国に対して、史料を読解し、「歴史的文脈に関連付ける」活動や議論を通して、根拠をもって多面的・多角的に歴史像を深めた記述ができている。
B	開国に対して、史料を読解し、「歴史的文脈に関連付ける」活動や議論を通して、根拠をもって歴史像の記述ができている。
C への手立て	史料の読解を通して、開国のメリット・デメリットを考えさせる。 開国に対する意見を深めることができそうな資料に注目させる。

生徒 A

【「誘導的問い」への解答と仮説】

史料の読解、「誘導的問い」への解答から、史料の要旨を掴むことができている。そして、それによって「日本にとって開国はプラスになる」という仮説を立て、プラス面の理由が記述されている。ただそれだけでなく、開国賛成派と反対派の史料の両者の内容から、開国により他国からの支配に苦しんでいる清の状況を踏まえ、開国することのマイナス面を理解した上での記述も読み取ることができる。このことは、一つの事象に対して、複数の史料を提示した効果であると評価できる。

【結論】

仮説に対して、「歴史的文脈に関連付ける」ステップと生徒同士の議論を経た生徒 A の結論の記述では、「歴史的文脈に関連付ける」活動により、史料の読解で獲得した情報だけでなく、経済面や軍事面などの視点を獲得し、開国をより深く考察している。それにより、「開国はプラスである」という仮説をより深めることができている。また議論を経て、開国に対するマイナスの視点を獲得することもできている。そして、

最後には歴史的事象を現代と関連付けて考えられており、現代の生活が過去の歴史と結びついていることを基に記述することができている。

したがって生徒 A は、開国に対してプラス、マイナスの両者の視点と現代から歴史を見る視点から多面的・多面的に歴史像を深めることができたと分析し、評価基準より A と評価できる。

表3 生徒 A のワークシートの記述

問 1(Sourcing) : 3つの史料が作成された理由は？
・清の状況を見て日本が今開国を始めるとヨーロッパと不平等な取引となってしまう ・戦いになっても何もできなくなってしまうため、準備をしなければならない
問 2(Corroboration) : 3つの史料で共通して述べられていることは？
・清の状況、ヨーロッパとの戦いで負けているところ ・ヨーロッパの属地のようになってしまっているところ
問 3(Sourcing) : 史料④の報告者である井伊直弼はどんな人？開国にはどのように関わっている？
・勅許なしに日米修好通商条約を結んだ
問 4(Close Reading) : 米が開国を求める理由は何？日米どちらにメリットが大きい？
・捕鯨などの途中の燃料補給等の寄港地と漂流民救護 ・日本のメリットとしては、アメリカの技術が入り、さらに貿易によってより豊かになる
仮説
・アメリカなどの技術や貿易により、国が豊かになる ・清が不平等条約を結ばれていたが、オランダを間に入れることで、また国を成長させることでより対等を目指す
結論
日本のレベルを上げるには海外との関わりが不可欠である。産業革命など経済面で高い水準をとる交易は製品を取り入れることで物のレベルを上げる。また技術を学び、日本の産業を成長していく。軍勢力や近代的な政治と国力をあげるには海外の情報を知り、応用すべきである。島国である日本には限界があり、周りとのつながりが必要だ。マイナス面での意見としては、清のような不平等な状況や国力の差はアメリカのメリットのほうが大きい。清の状況に関しては、オランダの存在や清の例などの学びがある。対等になれるように学びを得ることがプラスであり、時間がかかっても解決できることである。国力の差も同じである。アメリカのメリットよりも日本のメリットが大きいと感じる。そもそも病気などは現代においてもグローバル化のデメリットに上がるなど、国同士がつながると生まれる問題であり、時代が違うため大きく見えたに過ぎない。

生徒 B

【「誘導的問い」への解答と仮説】

史料読解、「誘導的問い」への解答から、史料の要旨を掴むことができている。詳しくみると、問3での解答では「精読する(Close Reading)」

のステップで意識させる史料内の語句への着目までできており評価できる。

仮説では「精読する」ステップの問4より、アメリカにメリットが大きいと分析し、日本にとって開国はマイナスであると判断したこと

を読み取れる。またそれだけではなく、反対派の史料の読解と問1の「出所の明示(Sourcing)」のステップへの解答を経て、日本も開国をする
と清のように支配されてしまう可能性がある
という視点を獲得できている。これらのことは、
「誘導的問い」を設定し、生徒に史料を読解する際の視点を提示した効果であると評価できる。

【結論】

仮説に対して、「歴史的文脈に関連付ける」ステップと生徒同士の議論を経た生徒Bの結論の記述では、「歴史的文脈に関連付ける」活動により、史料の読解で獲得した情報だけでなく、貨幣価値の問題や不平等条約の内容などの視

点から開国をより深く考察している。それにより、「開国はマイナスである」という仮説をより深めることができています。また生徒Aと同様に、議論を経てマイナスの視点だけではなく、プラスの視点を獲得できている。そして、『いずれかが』という語句に着目する「精読する(Close Reading)」のステップを踏まえた記述も見られる。したがって、「誘導的問い」で史料読解の方略の視点を獲得し、結論において実践できている点が評価できる。

以上の記述から生徒Bは、開国に対するプラス、マイナスの両者の視点から多面的・多面的に歴史像を深めることができたと分析し、評価基準よりAと評価できる。

表4 生徒Bのワークシートの記述

<u>問1(Sourcing) : 3つの史料が作成された理由は？</u> ・日本がいつ戦争になり、飛び火を食らっても、守りが固められておらず、安全で安心して暮らせる生活ではなくなってしまうから ・中国のようにイギリスやフランスに国を乗っ取られてしまうかもしれないから
<u>問2(Corroboration) : 3つの史料で共通して述べられていることは？</u> ・日本が不利な状況になってしまう
<u>問3(Sourcing) : 史料④の報告者である井伊直弼はどんな人？開国にはどのように関わっている？</u> ・「お互い様」「助け合い」など平和主義な人 →「余剰品と不足品をお互いに融通し合うことは人類の原則だ」 ・条約を結ぶことでアメリカとの戦争を避けたい
<u>問4(Close Reading) : 米が開国を求める理由は？日米どちらにメリットが大きい？</u> ・石炭の経由などに使うため
<u>仮説</u> ・アメリカは水や食料、石炭などの補給と、修繕のための基地が欲しかったため、日本を土台にしたかった →日本を支配する可能性があるから
<u>結論</u> 理由としてアメリカにメリットが多いということがある。金銀比価や日本の関税自主権がなかったり、アメリカの治外法権を認めたりということだ。さらに両国のいずれかが必要とした場合、締結日より18か月経てばアメリカが下田に領事を置くことが可能になるというのもある。この中で、日本とアメリカの双方が必要とした時ではなく、「いずれかが」と書かれているのがポイントだ。もちろん、日本にとっても貿易によって輸入ができるようになり、アメリカの事物が伝わってきたというメリットはあるが、それよりもデメリットのほうが大きいから開国は日本にとってマイナスだったといえる。

(3-4)成果

以上のワークシートの分析の結果から、「歴史家のように読む」史料学習の実践における成果が三点挙げられる。

一点目は、「誘導的問い」の設定の有効性である。本研究での「歴史家のように読む」史料学習において、「誘導的問い」は生徒の読解を手助けする足場のような存在である。そのため、「誘導的問い」を経験させるだけでなく、「誘導的問い」に取り組むことを通して、史料を読解する際の視点を獲得させることを目指しているのである。それを踏まえると、生徒Bの結論の記述のように、「誘導的問い」への解答場面以外で「歴史家のように読む」4ステップを意識した読解をできるようになることが理想となる。そして本授業実践では、ワークシートから意識することができている生徒を複数見取ることができた。したがって、これらの生徒は「誘導的問い」への解答により、「歴史家のように読む」4ステップを経験し、史料を読解する際の視点を獲得することができたと考えられ、「誘導的問い」の設定が有効なものであると評価できる。

二点目は、本研究で焦点を当てた「歴史的文脈に関連付ける (Contextualization)」ステップの有効性である。本研究では歴史家が史料を読解する際に意識しているとされている4ステップのうち、「歴史的文脈に関連付ける」ステップに焦点を当て、授業実践の第2次の展開部に他のステップとは独立して活動を設定した。そして実際に生徒のワークシートを分析すると、「歴史的文脈に関連付ける」活動により、開国に関係する様々な資料に触れることで、生徒の開国への解釈が多面的・多面的なものとなり、深まったことを見取ることができた。また、その解釈を基に生徒同士で議論し、合意形成を図ることにより、生徒の学びを協働的に深めることもできた。

そして、生徒の感想には「当時の様々な状況を想像しながら学習できた」などの記述があった。したがって、開国と当時の環境に関連付けて考えることができたことから「歴史的文脈に関連付ける」ステップの有効性を評価すること

ができる。

三点目は、生徒が自主的に資料を取捨選択し、解釈を深めることのできる点である。本授業実践では、現状の歴史科の課題である一方的な資料の提供ではなく、様々な種類の資料を提示し、自由に選択・分析し、解釈させた。そのため、様々な資料に触れながら、その内容を多面的・多面的に吟味することができる。また、生徒の感想には「今までの授業は何個もの資料から読み取り、選択するのではなく、数個の史料を提示されて、そこから考えることが多かったですが、今回は自分たちで行うという機会が多かったと感じました。」などの記述があった。したがって、生徒の自主性と主体的な授業への参加を促すことができたという点で評価できる。

以上の三点の成果から、「歴史家のように読む」史料学習は教育課程部会高等学校地理歴史・公民専門部会で求められている「具体的な資料を読んで、それを解釈し、分析して自分なりの歴史像をつくり上げる」の学習の一例として有効であると評価する。

4.今後の展望

前項に述べた成果を得ることができたとともに、より良い学習方略としていくために、改善点を二点挙げる。

一点目は、問いの提示のタイミングと内容についてである。特に、今回の「根拠・出所の明示(sourcing)」のステップを意図した史料の作成者についての問いは改善が必要であると考えた。このステップは、史料の作成者の環境や思想が史料にどのような影響を及ぼしているかを意識しながら読解することを求めたものである。そのため、史料を読解する前段階で設定し、史料の作成者の情報を獲得した上での読解を行うべきであった。

また、問いの内容に関しては、「史料④の報告者である井伊直弼はどんな人ですか？また開国にはどのように関わっていますか？」というものであり、半数以上の解答は井伊直弼の実績や思想などの記述で予想通りであった。しかし、井伊直弼の性格などをイメージして記述をす

る生徒も複数おり、問いへの解答が二分してしまっていた。そこで「作成者の経歴や思想にはどんな特徴がありますか？」などのような問い方に改善し、作成者の環境や思想などについて理解した上で、史料を読解できるようにする必要がある。

二点目は、史料を読解し、分析したのち、獲得した情報を表現する力の育成まで及ばなかった点である。今回の授業実践では議論の時間を設け、最低限の表現の共有を行うことはできた。しかし、時間的な制限があったこともあるが、授業後に2時間の授業を踏まえて記述した開国に対する結論の共有は行うことができなかった。そのため、生徒の授業感想には「友達の意見を聞くと、理由が詳しく書かれていたので私も同じくらい書いたり、調べて書き加えたりして学びを深めたい。」という記述が見られた。

このことから、文章化されたものを共有し、自身の表現を改善したり、深めたりすることで表現力の育成につなげていく必要があると考えられる。そのため、「歴史家のように読む」史料学習において読解力・分析力・選択力の育成で終わることなく、表現力の育成も取り組むべきではないかと考えている。

以上を踏まえ、今後の展望としては「誘導的問い」の適切な設定、「重点を当てるステップの変更」の二点が挙げられる。具体的には、「誘導的問い」を史料読解の際の設置タイミングと問い方の改善と「歴史的文脈に関連付ける (Contextualization)」のステップ以外のステップに重点を当てた場合、どのような授業を構想できるかということである。したがって、生徒が史料作成者の環境や思想などを踏まえて史料を解釈できるようにするために、適切な「誘導的問い」を設定することなどを今後の課題にしたい。

○. 引用・参考文献

- ・原田智仁「コンピテンシー・ベース・カリキュラムのための歴史的リテラシーの指導と評価 - 「歴史家のように思考する」フレームワークを手掛かりにして - 」兵庫教育大学研究紀要第49巻 2016
- ・原田智仁「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.ジークラーの「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 2015
- ・井門正美「社会系教科におけるメディアリテラシー教育 - メディアの活用とメディアリテラシーの育成 - 」社会科教育研究 2006
- ・中村洋樹「歴史実践 (Doing History) - 『歴史家の様に読む』としての歴史学習の論理と意義アプローチを手がかりにして - 」社会科研究 2013
- ・田尻信壹「歴史カリキュラム “Reading Like a Historian (歴史家のように読む)” の教授方略 - 米国史単元「冷戦の起源」を事例として - 」総合科学研究 2016
- ・文部科学省「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 地理歴史編」平成30年7月
- ・文部科学省「教育課程部会 高等学校地理歴史・公民専門部会 (第4期第3回) 議事録・配布資料」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/033/siryo/07102201/001.htm アクセス日 2024年1月15日)
- ・文部科学省「GIGA スクール構想による1人1台端末環境の実現等について (資料2-2)」
(https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_chousa02-000007680-6.pdf アクセス日 2024年1月15日)
- ・文部科学省初等中等教育局就学支援・教材課「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」
(https://www.mext.go.jp/content/20230711-mxt_shuukyo01-000020467_001.pdf アクセス日 2024年1月15日)
- ・内閣府「平成30年度青少年のインターネット利用環境実態調査」
(https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12772297/www8.cao.go.jp/youth/kankyau/inter-net_torikumi/tyousa/r04/net-jittai/pdf-index.html アクセス日 2024年1月15日)
- ・原田智仁「コンピテンシー・ベース・カリキュラムのための歴史的リテラシーの指導と評価 - 「歴史家のように思考する」フレーム