

歴史系博物館における主体的学びの研究

松 岡 葉 月

博士(文学)

総合研究大学院大学

文化科学研究科

日本歴史研究専攻

平成 20 年度

(2008 年)

目次

序章	6-19
1. 博物館の学びの捉え方と本論の意義	6
2. 研究の方法	7
2.1 博物館の学びの先行研究	7
2.2 本論の検討課題	11
2.2.1 歴史展示における学びの主体性	11
2.2.2 歴史展示への主体的学びの理論の拡張	11
2.2.3 現行の学習プログラムにおける学び	12
2.2.4 主体的学びの理論に基づく学習プログラムにおける学び	12
2.3 各章の概要	12
2.4 本論の構成	16
第1章 主体的学びの理論	20-58
1. まえがき	20
2. 博物館の学びの研究と本論の位置	21
2.1 来館者を知る研究	21
2.2 博物館の学びの研究と本論の位置	24
3. 主体的学びの理論および系譜	29
4. 博物館における主体的学びの理論の評価	33
4.1 先行研究の分析	33
はじめに	33
4.1.1 「学びのコンテキストモデル」	33
4.1.2 「文化的アプローチによるコミュニケーション」	34
4.1.3 「構成主義学習理論に基づく博物館」	37
4.1.4 「博物館の学びとデューイ」	38
4.2 歴史展示における学びの主体性	42
5. 歴史展示への主体的学びの理論の応用	45
5.1 L.Vigotsky (ヴィゴツキー)の理論の歴史展示への応用	45
5.2 Y.Engestrom (エンゲストローム)の理論の歴史展示への応用	46
5.3 状況論的学習論の歴史展示への応用	48
5.4 J.Dewey (デューイ) の理論の歴史展示への応用	50
5.4.1 鑑賞教育における J.Dewey の理論の評価と歴史展示への応用	50
5.4.2 歴史教育における J.Dewey の理論の評価と歴史展示への応用	51
5.5 その他の主体的学びの理論と歴史展示への応用	53
5.6 まとめ	55
6. 小結	58

第2章 歴史展示への主体的学びの理論の拡張	59-86
1. まえがき	59
2. 過去時間意識の調査	60
はじめに	60
2.1 先行研究の分析	61
2.2 研究方法	61
2.3 調査結果	63
2.4 分析と考察	64
2.4.1 3年生の過去時間意識	64
2.4.2 6年生の過去時間意識の発達	65
2.5 まとめ	66
3. 博物館における歴史意識の発達の分析	70
はじめに	70
3.1 歴史展示の活用の背景と課題	70
3.2 調査分析の視点	71
3.2.1 歴史意識の発達の捉え方	71
3.2.2 歴史意識の発達相における質的変容を捉える視点	72
3.2.3 調査環境	74
3.2.4 歴史意識の調査内容	76
3.2.5 歴史意識の発達と質的変容の分析の手順	76
3.2.5.1 歴史意識の発達構造からみる変容の分析	76
3.2.5.2 歴史意識の発達の層構造における論理的思考の分析	77
3.3 調査結果と分析	77
3.3.1 歴史意識の発達構造からみる変容	77
3.3.2 歴史意識の発達の層構造における論理的思考	78
3.4 考察～ 歴史意識の発達と質的変容について	78
3.5 まとめ	80
4. 小結	86
第3章 現行の学習プログラムにみる主体的学び	87-169
1. まえがき	87
2. 学習プログラムの実施形態	88
2.1 学習プログラムの捉え方	88
2.1.1 先行研究による学習プログラムの捉え方	88
2.1.2 本論における学習プログラムの定義	89
2.2 学習プログラムの実施形態の実際	90
2.2.1 調査対象とする博物館	90
2.2.2 先行研究における利用者の利用形態と学びの捉え方	90
2.2.3 学習プログラムの実施形態	91

2.2.3.1	学習プログラムの実施形態の分析	91
2.2.3.2	学習プログラムの学びの要素	93
(2.2.1	調査対象とする博物館 の表 1)	97
(2.2.3.1	学習プログラムの実施形態の分析 の表 2~12)	99
3.	ワークショップ形式学習プログラムにみる主体的学び	110
	はじめに	110
3.1	調査分析方法	110
3.1.1	学習プログラムの条件	110
3.1.2	分析方法	111
3.1.2.1	学習プログラムの構造の捉え方	111
3.1.2.2	学びを捉える視点	111
3.2	学習プログラムの分析	112
	はじめに	112
3.2.1	プログラム番号 1	114
3.2.2	プログラム番号 2	116
3.2.3	プログラム番号 3	119
3.2.4	プログラム番号 4	122
3.2.5	プログラム番号 5	124
3.2.6	プログラム番号 6	126
3.2.7	プログラム番号 7	128
3.2.8	プログラム番号 8	130
3.2.9	プログラム番号 9	132
3.2.10	プログラム番号 10	134
3.2.11	プログラム番号 11	137
3.2.12	プログラム番号 12	139
3.2.13	プログラム番号 13	140
3.2.14	まとめ	142
4.	ワークシート形式学習プログラムにみる主体的学び	155
	はじめに	155
4.1	調査方法	155
4.1.1	調査の視点	155
4.1.2	被験者	156
4.1.3	展示の特性	156
4.1.4	展示室の学習	157
4.2	調査結果の分析方法	157
4.3	分析の結果	159
4.3.1	クイズに対する満足度から見る参加者の全体像	159
4.3.2	クイズに対する満足度別内容と分析	161
4.3.2.1	肯定的な意見に関する分析	161
4.3.2.2	否定的な意見に関する分析	163

4.4 考察	165
4.4.1 素材の観察を通した展示理解	165
4.4.2 同伴者とのコミュニケーション	165
4.4.3 来館数	166
4.5 まとめ	166
5. 小結	169
第4章 展示との関わり方の多様性 ～通史歴史学習終了者	170-204
1. まえがき	170
2. 調査分析方法	171
2.1 学びの特性の調査方法	171
2.2 被験者	173
2.3 調査対象展示	173
2.4 分析の視点	173
3. 調査結果	174
3.1 得られた状況と評価	174
3.2 調査結果の表し方	176
4. 分析	177
4.1 展示との関わり方の全体	177
4.2 個人の展示との関わり方	180
4.3 資料の種類と個人の見方の広がり	182
4.4 来館数による関わり方	184
(3.1 得られた状況と評価 の図表 3 w1~16)	185
5. 小結	203
第5章 博物館の学びにおける出現概念の連鎖 ～歴史学習初期段階	205-266
1. まえがき	205
2. 調査方法	206
2.1 学びの特性の調査方法	206
2.2 被験者	207
2.3 調査対象展示	208
2.4 学習の流れ	214
2.5 分析の視点	214
3. 調査結果と分析	218
3.1 作成した連想マップについての意識	218
3.1.1 分析の視点	218
3.1.2 学年別考察	218
3.1.3 まとめ	222

3.2 概念に見られる関係	223
3.2.1 分析の視点	223
3.2.2 出現した概念の種類	223
3.2.3 概念のつながりの捉え方～ つながりの特性	224
3.2.4 概念つながりの捉え方～ 文脈の構成	225
3.2.5 概念のつながりの捉え方～ 文脈の事例	228
3.2.6 文脈の数と文脈あたりの概念数	237
3.2.7 文脈の種類	237
3.2.8 「概念」全体の種類と割合	241
3.2.9 展示説明や道具自体の直後に生じる概念の種類と割合	245
3.2.10 概念と概念のつながり	247
3.2.11 文脈にみられる概念と歴史意識	248
3.2.12 まとめ	249
(3.2.10 概念と概念のつながり の図表 14)	251
3.3 ウェブサイト事前学習の効果	252
3.3.1 調査の視点	252
3.3.2 調査方法	252
3.3.3 博物館学習の効果	253
3.3.4 ウェブサイトの学習で出現する意識	261
3.3.5 通常の事前学習とウェブサイトの事前学習の比較	261
3.3.6 まとめ	262
4. 小結	265
第6章 本研究のまとめと今後の課題	267-271
1. 本研究のまとめ	267
2. 今後の課題	270
付論 博物館教育の動向	272-279
1. 博物館教育の動向	272
2. 歴史系博物館の教育普及活動の現状	273

序 章

1. 博物館の学びの捉え方と本論の意義

学ぶ楽しさとは、自分なりの追求課題をもつこと、さらに自分に合った学びのスタイルを用いることによって生じるものであり、このことが学びを通じた豊かさにつながるものと考えられる。人は生涯を通して、様々な場所で学ぶ機会に恵まれる。そのひとつである博物館においても、学ぶ楽しさが充足されなければならない。

博物館における学びを充足させる方法は、様々な観点から取り上げられることに違いないが、本論の目的は、博物館における学びを充足させる前提として、「利用者主体の学び」の実態を明らかにすることにある。本論における利用者主体の学びとは、展示作成者の意図が伝わっているか否かではなく、利用者が展示からの情報をどのように受け取り学ぶか、ということ在意図している。

利用者主体の学びを、生涯教育的な視点からみると、生涯学習時代においては、自ら主体的に学ぶ力の育成方法が問われている中で、絶対的・普遍的な知識の体系とは相対的な構成主義(constructivism)学習理論が注目されている。構成主義学習理論については、学習者が知識の構成する際に既成の知識を受身的に取り入れるのではなく、学習者の既存の知識や経験を用いながら能動的に知識を構成していく学習であると一般的に理解されている。

構成主義学習理論は、L.Vigotsky や J.S.Bruner、J.Dewey に端を発するものであるが、博物館の学びにおいても、この学習理論が注目され、E.H.Greenhill、J.H. Falk と L. D. Dierking、さらに G. E.Hein や L.C. Roberts によって博物館教育との関連が取り上げられている。国内外の研究や実践報告には、彼らの理論や実践に基づくものが数多く、利用者の側に立った視点から教育内容を構成するために、利用者の個性、活用の機会によって、何をどのように学ぶのかという視点から、利用者に創造的な学習の場を与える機会が検討され始めている。これは博物館の学びの特性として、自由選択学習であるうえに、学習到達目標がないという利用者の主体性に基づいている要因も影響しているといえよう。

このように、博物館において利用者主体の学びが注目されているが、本来、博物館の学びは構成主義に基づくものである。この学習理論が注目される以前から、博物館では、構成主義的な学びが日常的に行なわれてきたといつてよい。つまり、利用者は博物館を訪れる以前の経験や知識に基づいて展示と関わり、新しい知識を構成していると考えられる。

博物館における学びについて、スミソニアン自然史博物館の J.H. Falk と L.D. Dierking は、構成主義に基づいた考えから、博物館の学びにおいて、利用者のもつ知識や経験を「個人的コンテキスト」「社会的コンテキスト」「物理的コンテキスト」の観点から取り上げ、これら 3 つのコンテキストに表される博物館を訪れる以前の経験や知識が博物館の学びに影響すると考えた。

しかし、実際の学びのプロセスにおいて、これらのコンテキストが学びにどのように影響するのかについては研究が成されていない。つまり、本論の意図する展示作成者の意図が伝わっているか否かではなく、利用者が展示からの情報をどのように受け取り、知識や経験に基づいて学びを構築していくかについては、構成主義の学習理論に基づいた観点か

らも分析されていない。さらに、歴史博物館においても同様に、このような視点に基づいた研究がなされていない。

これらのことから本論では、歴史系博物館において、構成主義の考えに基づいた学習環境においての利用者の主体的学びを明らかにしたいと考えている。利用者の学びの実態を調べることは、利用者の主体的学びの環境づくりに有益な情報をもたらすと同時に、主体的な学びの状況下で得た学びの特性は、学びの道筋や目標を決められた学びにおいても適用できるものと考えられる。

しかしながら、展示室の中で起こる学びは多様である上に、主体的学びという場合、その実態を捉えることは困難かもしれない。しかし、特定の学習プログラムを活用した学びの特性の分析を通して、主体的学びを検討できると考えられる。博物館では、常に様々な利用形態に基づいて、事物を介し、様々な方法での学びが成立しているといえる。その学びの媒介として学習プログラムが存在する場合が多い。また、構成主義学習理論が唱えるように、利用者がすでにもっているものとの関連において学習が起こるのであれば、利用者が展示と関連づけをしやすい方法、つまり学習プログラムで学習支援を工夫する必要がある。

学習プログラムの利用者については、主として小学校中学年以上の児童を対象とする。歴史展示と関わる初期の段階から自分に合った学習方法を身につけることは、生涯にわたって歴史展示に関心を持てる契機になると考えている。さらに、情報を得るために博物館をいかに利用するかという「博物館リテラシー(Museum literacy)」[1]を身につければ、博物館において、少しの手がかりさえ与えられれば、展示物と自分を結び付けられ、知識を構成することができるであろう。

以上のような見解に立ち、歴史系博物館における「利用者主体の学び」を明らかにしたいと考えている。なお、本論における主体的学びとは、構成主義の学習理論に基づくものであることから、以降、この学習理論に基づく学びの理論を「主体的学びの理論」とする。

2. 研究の方法

2.1 博物館の学びの先行研究

先行研究では、博物館の学びについて、どのような分野、および関心から調査・研究が行われているのかを示し、本論に関連する利用者主体の学びの研究の特色を取り上げたい。

博物館の学びは、博物館の教育に関する研究や来館者研究に見られる。そこで、博物館の教育、来館者研究に関して、近年に報告されている国内外の学術論文、報告書を対象に、博物館の学びについて、どのような分野、及び関心から、調査・研究が行われているかについて検討する。本論では、利用者主体の学びを明らかにすることを目的としていることから、学び手の主体性を重視する生涯学習の理念が採択された第19回 UNESCO・国際教育科学文化機関総会(1976年11月26日)以降に発表された先行研究を対象として調査する[2]。

博物館の教育に関する研究では、博物館教育に関する理論研究、博物館の教育機能について論じたもの、学習プログラムの開発とその評価、教育普及事業に関する報告書などが見られる。また、研究、報告書の対象は、社会教育全般を対象としたものと学校教育に対

応したものに二分される。特に研究分野を表記しているものについて分析すると、科学系が最も多く、次いで歴史系、このほか少数であるが美術、環境、多文化の分野が見られる。

また、来館者研究には、展示室での利用者の行動や記憶に焦点をあてたものや、利用者の博物館体験に関する研究が見られる。その他、利用者の学びに影響する物理的要因に着目した博物館建築と展示室の空間設計に関する研究、さらに、学びのツールとしての科学技術(PDA など)の研究が見られる。

こうした中で、近年の先行研究に取り上げられる学習理論の特徴は、学び手の文化・社会的背景に基づいた主体的学び、および他者との相互作用的な学びに着目されていることに特徴がある。これらは、本論の意図する主体的学びの理論とも関連している。

近年のポスト・モダニズムの思想は、社会学、哲学、認知心理学、教育学の分野において、個人を取り巻く文化的文脈に即したモノの解釈の仕方が論じられており、これが博物館の学習理論にも影響を与えている。博物館教育に引用されている理論では、哲学者の H.G. Gadamer の解釈学 [3]、認知心理学者の L.Vigotsky や J.S.Bruner、および教育学の分野からは、J.Dewey の構成主義学習理論 [4]、H.Giroux の批判的教育学 [5] があげられる。これらと同様に、H.Gardner の多重知能の理論 [6] は、利用者の生来もつ個性を生かした主体的な知識の構成という意味から同様に取り上げられている。これらの理論は、先述のように E.H.Greenhill や J.H.Falk と L.D.Dierking、さらに、G.E.Hein や L.C.Roberts によって、博物館教育との関連づけられている。これらの理論が、どのような理論に基づいて成立してきたかを表す系譜、また、その内容と歴史展示の学びに与える影響については、第 1 章で議論する。

次に、本論の研究課題を明確化するにあたり、学び手の社会・文化的背景に基づいた博物館の学びの研究の分析を行ないたい。

学び手の社会・文化的背景に基づいた学びの研究は、科学系博物館や自然史博物館をフィールドとしたものが数多い。研究の内容は、学習の到達目標がない学校以外の学びにおける博物館の活用や、博物館の資料を学習資源とした学校教育の過程での学びにおいて、利用者の学びの特色を明らかにしている。そこでの先駆的研究としては、J.H. Falk と L. D. Dierking のいくつかの研究があげられる。また国内においては、小川義和や彼を代表とした研究グループによる研究が先駆的といえよう。

J.H. Falk と L.D.Dierking(1992)は、来館者の博物館における体験を、3つのコンテクストからまるごと捉えようと試みた [7]。

3つのコンテクストとは、個人的コンテクスト(Personal context)、社会的コンテクスト(Socio-cultural context)、物理的コンテクスト(Physical context)であり、これらが相互に作用して利用者の博物館体験が形成されると考えた。そして、この3つが重なり合ったところに、博物館の「ふれあい体験モデル (Interactive Experience Model)」があるとする。さらに彼らは、博物館における学びを、Ausubel (1969)の有意味学習理論とも絡めて、博物館での体験を通して何らかの成果が得られる過程、つまり体験を通じた有意味な活動としている。そこで、博物館における意味のある学習とは、展示物を見て友人と話し合い、新しい思想や情報を既存の知識の構造に組み込んでいくことと指摘している。

そして有意味な学習効果を測定するに当たり、概念の構成を示す「概念地図」という方法が用いられている。これまでに博物館の意図する学習内容が伝わったかを測定する意味

で、一般来館者を対象に、博物館の体験で得た知識などを概念地図に記入させた研究や〔8〕、学校訪問後の博物館の再来館における長期学習効果測定に概念地図が用いられている〔9〕。

一方、国内での科学博物館における研究において、小川義和(2005)の研究は、欧米の博物館教育の研究動向も踏まえ、学習資源としての博物館の可能性を様々な角度から明らかにした。そして、児童・生徒を対象に利用形態の類型化を行い、人と学習資源との関わりにおける学びの特性において、「文脈的学び」と「構成的学び」というモデルを作った。学習活動の効果測定は、J.H. Falk と L.D.Dierking と同様に博物館の意図する学習内容が、どのように構造化されて習得されたかを測定する意味で、学習前後の質問紙や、学習後の「概念地図」の分析を用いて行われている。これらの効果測定から、J.H.Falk と L.D.Dierking と同様に、博物館の継続的活用による学びの形態を明らかにしている〔10〕。そして現在では、最先端の科学と学び手を結びつけるサイエンス・コミュニケーションの手法に目が向けられている。博物館の情報は、博物館から利用者への一方的なものであったが、「科学コミュニケーター」という役割を生み出すことで双方向のコミュニケーションの目指すべきものを模索している〔11〕。科学系博物館と同様に最先端の科学を提示する歴史系博物館においても取り入れたい手法である。

また E.H.Greenhill と G.E.Hein は、来館者を取り巻く文化的文脈に即したモノの解釈の仕方の見地において、博物館における主体的学びの理論を展開した。

E.H.Greenhill(2000)の教育理論において最近注目される点は、展示解釈におけるコミュニケーション論である。彼女は「文化的アプローチによるコミュニケーション」の理論の中で、来館者は、それぞれが展示を解釈する術を持っており、個人や集団の展示解釈における文化的影響を主張した〔12〕。さらに、これまでも博物館教育におけるコミュニケーション理論の先駆的立場に立ち、利用者、地域、関係機関と博物館の能動的なコミュニケーション方法について議論を展開している〔13〕。

G.E.Hein(1998)は、学習の理論と、利用者が博物館に置かれる物理的環境の側面から、独自の構成主義の考えに基づく博物館のありかたについて論じている〔14〕。そして、J.Dewey の学校と日常生活での知識の構成の連続性の理論を博物館の学びの場にも取り入れる必要性を説いている。それに関連して、博物館の教育目的は、展示理解の直接的経験を超えた幾つかの行動が引き起こされない限り完全ではないと考え、学びの継続性という意味での博物館と生活の場との有機的関連を示している〔15〕。

また、H.Gardner(1999)は、個人が生来もつ個性を重要視し、多重知能の理論を学びの場に適用した。彼は、人間の知性が単一のものではなく、多重して存在するという考え方にたつ。そして、異なる年齢や発達段階にある子どもたちは、異なるニーズをもち、異なる形態の文化情報に注意をはらい、異なる動機から、異なる認知システムで内容を理解する、と唱えている。彼は、この立場から美術館における鑑賞方法の調査を行なっている〔16〕。

国内において、主体的学びの理論に関連する先駆的来館者研究には、並木美砂子(2001)の研究がある。並木は、動物園が伝えたいことと来園者が理解していることのギャップに着目し、これを「展示の二重性」とした。そして動物園において家族を対象とし、家族間のコミュニケーションが成立つ状況において、展示鑑賞における発話分析や行動観察をもとに利用者の側からの展示解釈を分析した。これをもとに、来園者の主体的展示利用を支援する手法を示した〔17〕。

さらに小島道裕(2004)は、歴史系博物館において主体的学びの理論の活用の可能性を示唆している〔18〕。そこでは、展示を理解する際に、単に作成者の意図をなぞるだけではなく、資料を自ら歴史像を作っていくための素材と捉え、利用者自身が素材からイメージを作り、歴史を相対化して捉えるべきであると説く。そして、そのための学びの支援として学習プログラムの重要性に着目し、社会史を中心に扱った歴史系博物館(国立歴史民俗博物館)で、ワークシートを中心に、その開発と試行を行っている。ワークシートには、利用者の側からの展示解釈を可能にする方法が盛り込まれており、その学習効果は、学習後のアンケート調査や、展示室での行動観察によって測定されている。

以上のように、利用者を主体とした学びの研究を取り上げてきたが、国内においては、博物館運営においても、利用者主体の博物館活動の理念の必要性が唱えられている。

布谷知夫(2005)は、利用者の視点に立った博物館の理念と事業展開の方法を博物館側の立場から示唆した〔19〕。教育を踏まえ博物館の様々な活動から、施設・設備に至るまでを「利用者の視点」から再検討し、博物館の運営に利用者の存在がどのように関わりがあるのかを明確化し、利用者の参加を可能にするあり方を実践と合わせて示している。

さらに、近年の博物館教育を巡る諸法規や調査報告書〔20〕との関連から、歴史系博物館の教育が置かれている現状と動向を整理すると、UNESCOの生涯学習の理念(1976年)の採択以降、教育行政や博物館教育に関連する法規に基づき、博物館には主体的学びの支援、学び手には学びの主体性が求められている。歴史系博物館の教育支援にも、学び手の主体性を引き出す支援が求められている。こうしたことから、利用者には、展示からの情報の入手において、展示作成者の意図を受け入れるだけでない学びの主体性が求められているといえよう。

先行研究の動向を踏まえると、今後、利用者には博物館活動への主体的参画と、学びにおいても主体性が求められている。そして博物館には、学び手の主体的参画を支援する体制が求められているといえる。

さらに先行研究の特色は、次のように指摘されると考えられる。まず、J.H.FalkとL.D.Dierkingや、E.H.GreenhillとG.E.Hein、小島道裕の研究は、主体的学びの理論が博物館の学びにどのように活用できるかについて論じたものといえよう。また、J.H.FalkとL.D.Dierking、H.Gardner、小川義和の研究は、博物館体験後に得たデータから、博物館の長期学習効果を主体的学びの理論を用いて測定したものと見える。さらに、並木美砂子の研究は、展示作成者の意図が伝わっているか否かではなく、親子が互いの知識や経験に影響されて展示からの情報をどのように受け取るかについて、発話分析や行動観察をもとに利用者の側からの展示解釈を分析したものである。

これまでの研究について、特に学びの特性の分析に焦点を当てると、まず、展示作成者の意図が伝わっているか否かではなく、親子が互いの知識や経験に影響されて展示からの情報をどのように受け取るかについての研究は成されている。この研究は、コミュニケーションによる学びの特性であり、個人のもつ学びの特性そのものについての研究ではない。

さらに、博物館の意図する学習内容が伝わったかを測定する意味で、博物館学習後に記入されたデータから、学びの特性が、主体的学びの理論に基づいて分析されている。しかし、展示との関わりの過程での学びの特性については分析がなされていない。

これらのことから、本論が目的とする展示作成者の意図が伝わっているか否かではなく、

利用者が知識や経験に基づいて展示からの情報をどのように受け取るかという条件下で、個人の知識や経験に基づく展示との関わりの過程に見られる学びの特性については、分析がなされていないという課題が見出せる。

ゆえに、本論において「利用者主体の学び」の実態を明らかにするために、次節において検討課題を示す。

2.2 本論の検討課題

先述のように、利用者主体の学びについては、特定の学習プログラムを活用した学びの特性の分析を通して検討できると考えられる。博物館では、常に様々な学習プログラムを通して学びが成立しているといえる。また、主体的学びの理論のように、利用者の知識や経験との関連において学びが起こるのであれば、利用者が展示と関連づけをしやすい方法、つまり主体的学びの理論に基づいた学習プログラムで学びの支援をする必要がある。

こうしたことから、歴史系博物館における利用者主体の学びを、主体的学びの理論を用いて検討するにあたり、次の 2.2.1 項から 2.2.4 項のような検討課題が考えられる。

2.2.1 歴史展示における学びの主体性

歴史系博物館において、主体的学びの理論がどのように適用できるのかについては、理論が確立されていないことから、それらの理論が、どのように応用できるのかを検討する必要がある。

これに先立ち、これまでに来館者の学びはどのような方法で捉えられてきたのかを整理し、利用者の側からの展示理解という観点から、これまでの研究を評価する。そして、博物館の学びの研究における本論の位置を明確化する。

次に、先行研究にも取り上げられている主体的学びに関する学習理論が、どのような理論的経緯によって発展してきたのかを整理し、学習理論の特性を分析する。

さらに先行研究において、博物館の学びの主体性が、どのように捉えられているかを整理し、それを踏まえて歴史展示における学びの主体性を明確化する。また、これまでに、歴史展示においては、主体的学びの理論がどのように応用できるのかについては、理論が確立されていないことから、それらの理論が、歴史展示の学びにどのように応用できるのかを検討する。

2.2.2 歴史展示への主体的学びの理論の拡張

歴史展示における主体的学びという場合に、歴史展示の活用における利用者の歴史意識の発達や、その質的変容は明らかにされていないという課題がある。学習プログラムにおいて歴史展示を活用した有意義な学びの場をつくるにあたり、利用者が過去に対してどのような時間意識をもつのかという様相や、歴史展示による歴史意識の変容の要因を把握しておくことが必要不可欠であると考えられる。そこで、この側面から調査を行ない、主体的学びの理論が、歴史展示の学びの場でどのように拡張できるか検討を行なう。

歴史展示の利用者の年齢層は、子どもから大人まで幅広い。被験者は、歴史展示の活用経験が豊富でなく、歴史意識の発達初期段階にある年齢層を対象とする。この属性を対象

とした調査結果は、他の属性の利用者にも適用できると考えられる。

2.2.3 現行の学習プログラムにおける学び

先述のように、主体的学びの理論が博物館において注目される以前から、博物館においては利用者の知識や経験に基づいた学びが日常的に行なわれてきたとあってよい。ゆえに、主体的学びの理論を意識していない現行の学習プログラムにおいても、利用者主体の学びの特性を検討できると考えられる。

これまでに歴史系博物館における学習プログラムの実施形態は分析がなされておらず、さらに、教育学の理論からも、それらに含まれる学びの要素は分析されていない。学習プログラムには様々な形があるが、本論における学習プログラムの捉え方を示し、学習プログラムの実施形態と学びの要素の分析を行なう。そして、現行の学習プログラムにおいて、主体的学びの実態を得るため、幅広い年齢層の参加が期待できる学習プログラムを調査対象として選定する。なお、本論では、利用者の知識や経験を「歴史学習による知識や経験」と捉え、2.2.2項で得られた歴史意識の特性も踏まえ、学習プログラムにおける利用者主体の学びの特性を検討する。

2.2.4 主体的学びの理論に基づく学習プログラムにおける学び

主体的学びの理論のように、利用者の知識や経験との関連において学びが起こるのであれば、利用者が展示と関連づけをしやすい方法、つまり主体的学びの理論に基づいた学習プログラムで学びの支援をする必要がある。そして、その学習プログラムにおける利用者主体の学びの特性を検討する必要がある。

現行の学習プログラムは、活用する資料、学習の流れ全てが博物館によって設定されたものであるが、利用者の興味・関心が反映されやすいように、自由資料選択に基づいた主体的学びの理論に基づく学習プログラムを選定、もしくは開発する。このような現行の学習プログラムよりも、利用者の興味・関心、知識や経験が反映されやすい状況の下で、利用者主体の学びの特性を分析する。

2.3 各章の概要

第1章では、博物館の学びにおいて、主体的学びの理論が注目され、来館者の学びの理解に取り入れられていることを受け、主体的学びの理論を分析し、博物館教育に関する先行研究も踏まえて、歴史展示における学びの主体性について検討を行なう。さらに、主体的な歴史像を構成するために、歴史展示に主体的学びの理論がどのように応用できるのかについて検討する。

歴史展示における学びの主体性について検討するにあたり、これまでに来館者の学びはどのような方法で捉えられてきたのかを整理し、利用者の側からの展示理解という観点からこれまでの研究を評価する。それを踏まえて、博物館の教育史における本論文の位置を明らかにする。

主体的学びの理論については、主体的学びに関する学習理論がどのような理論的経緯によって発展してきたのかを整理し、本研究に関連する学習理論の特性を述べる。

さらに、歴史展示における学びの主体性を検討するにあたり、先行研究において、博物館の学びの主体性が、どのように捉えられているかを整理し、それを踏まえて歴史展示における学びの主体性の特性について検討する。

これまでに、歴史展示においては、主体的学びの理論がどのように応用できるのかについては、理論が確立されていない。そこで本章の最後に、それらの理論が、歴史展示の学びにどのように応用できるのかを検討する。

第2章では、主体的学びの理論が、歴史展示の学びの場でどのように適用できるのかについて、筆者の企画した学習プログラムにおいて検討を行なう。

歴史展示における主体的学びという場合に、歴史展示の活用における利用者の歴史意識の発達や、その質的変容は明らかにされていないという課題がある。歴史展示を活用した有意義な学びの場をつくるにあたり、利用者が過去に対してどのような時間意識をもつのかという様相や、歴史展示による歴史意識の変容の要因を把握しておくことが必要不可欠であると考えられる。

歴史展示の利用者の年齢層は、子どもから大人まで幅広い。被験者は、歴史展示の活用経験が豊富でなく、歴史意識の発達初期段階にある年齢層を対象とする。この属性を対象とした調査による結果は、他の属性の利用者にも適用できると考えられる。

調査においては、歴史学習初期段階の利用者の歴史意識と歴史的思考を分析する段階において、学び手の社会・文化的背景に基づく学びの理論が、歴史展示の学びの場でどのように適用できるのかを検討する。

まず、調査対象として歴史学習が始まる小学校中学年の児童と、通史の歴史学習が始まる小学校高学年の児童を被験者とし、過去に対する時間意識を調査する。これによって、歴史意識の発達初期段階の利用者と、通史レベルでの初歩的な歴史的知識をもつ利用者の過去に対する時間意識を明らかにできると考えられる。

次に、過去時間意識の調査結果を受け、過去時間意識に見合った歴史資料を用い、歴史学習が始まる小学校中学年の児童を対象に最も多く用いられている体験型学習プログラムにおいて、歴史意識の発達について分析する。この際に調査対象児童は、資料に対する経験や知識が同じと想定できる、同じ地域の同じ年齢の児童とし、様々な資料を用いて歴史意識の変容を分析する。結果から、歴史展示の学びの場に利用者主体の学びの理論がどのように適用できるかを検討する。

第3章では、本論における学習プログラムの捉え方を示し、教育活動において規範として取り上げられることが多く、学習プログラムが総合的に充実している博物館を選択し、その実施形態を成立要因から分析する。さらに、学習プログラムに含まれる学びの要素を分析する。次に、現行の学習プログラムを分析するにあたり、学びの要素を評価の観点に取り入れながら、歴史学習の経験を問わず、様々な年齢の利用者が、自分の能力で展示に関われる方法を分析する。現行の学習プログラムは、大別して一般向け（平日型と休日型）、学校向けが見られる。いずれも学びのテーマが決められており、博物館の学芸員が直接関与するワークショップ形式か、直接関与せず、利用者が自由に学びを進められるワークシート形式の学習プログラムが見られる。学びの分析においては、博物館の学芸員の直接的関与によるワークショップ形式と、直接的関与でないワークシート形式から特定の学習プログラムを選定する。休日の学習プログラムは、幅広い年齢層の参加が期待できるが、歴

史学習の経験を問わず、幅広い年齢層から学びの特性を得るため、それぞれ休日の学習プログラムから選定する。

学びの分析方法は、大別して観察に基づく方法と、言語に基づく方法が見られる。観察に基づく方法には、行動観察による方法がある。言語に基づく方法には、アンケート、インタビュー、描画、概念図のいずれかの要素が取り入れられている。本論では、このうち、行動観察による方法とアンケートを用いた方法を取り入れて、特定の学習プログラムを対象に学びの特性を調査する。行動観察による方法は、学習プログラムの全体の過程を通じた参加者の学びの特性を、心理的な変化の観察も含めながら調査できるメリットがあるといえよう。また、アンケートには、学びのプロセスで生じた参加者の満足度が反映されやすいと共に、それらを定量的に表すことができるメリットがあるといえよう。

いずれの分析においても、利用者の興味・関心、知識や経験に反映された学びに有効な学びの要素を検討し、第4章と第5章の学習プログラムの要素に取り入れる。

第4章と第5章では、利用者の興味・関心、知識や経験が反映されやすく、博物館職員が直接に関与しない状況下での学びの学習プログラムを選定、もしくは開発する。利用者の興味・関心、知識や経験が反映されやすい方法には、白紙の用紙を用いて、展示から得た情報を言葉や絵で自由に表現させる方法が考えられる。博物館において、この自由な学びの方法はよく見かけられる光景であるが、本論では、利用者の発達段階や、歴史に関する知識や経験の状態に合わせた学習プログラムを提供することで、利用者主体の学びの特性をより科学的に分析する。被験者は、歴史学習において知識や経験に差があるとみられる歴史学習初期段階の児童と、通史の歴史学習を終了している児童と大人を選定する。歴史学習において幅のある被験者の学びの特性から、歴史展示に対して多様な利用者主体の学びが引き出せると考えられる。

第4章では、通史の歴史学習を終了していることを条件とし、大人と、通史の歴史学習を終了したばかりの6年生を被験者として選定した。通史の歴史学習を終了している被験者は、博物館の資料に関する何らかの知識やストーリーや、興味・関心をもち合わせていると考えられる。よって、それらの特性が反映される方法を取り入れることが可能と見られる。こうしたことから、通史の歴史学習を終えた場合の展示理解の特性を明らかにする手段として、次の既成の学習プログラムを適用する。それは、テーマを自ら設定し、テーマに沿った展示ストーリーを作成する内容から構成されている。展示ストーリーの作成においては、テーマにそって被験者が自由に展示を選択する。このことから、利用者の知識や経験に基づいた展示との関わり方が検討できると考えられる。本論では、この学習プログラムを「ストーリー作成型」と呼び、それに使用されるワークシートを「ストーリー作成型ワークシート」と呼ぶ。

また、被験者の学びの特性は、来館経験も考慮して検討する。来館回数は、博物館体験が豊富であるか否かという点から、学びに影響を与える要因として考えられるからである。そして調査結果を踏まえて、この学習プログラムが主体的学びに与える効果についても検討を行う。

第5章では、歴史学習の初期段階に当てはまる小学校3、4年生を被験者とした。通史の歴史学習を終了していない場合は、博物館の資料に関する知識や経験が十分でないことが一般的に予想される。よって、学びの特性を検討する手段には、博物館の資料に関する知

識や経験が十分でなくても対応できる新たな方法を開発した。その方法は、興味や関心に基づいて展示を選択し、その展示を見て思ったことや感じたこと、つまり連想したことを自由に書き加えていくという連想型の方法である。認知心理学で取り入れられているウェブマップに似たものである。本論ではこれを「連想型ワークシート」と呼ぶ。この手法を用いると、展示と出会い、何を想像し、どのような考えを導き出していくかなどの観点から、情報の受けとり方を読取れることが期待できる。具体的には、どのような展示を見たか、どのような順番で見たか、見た展示について出現する概念や、概念と概念のつながり方が検討でき、学びのプロセスが明らかになるであろう。こうしたことから、被験者の興味・関心、知識や経験を反映するものと期待できる。さらに、この手法を用いることによって出現する概念や、概念と概念のつながり方を分析することで、被験者の知識や経験に基づく学びの特性を検討できると考えられる。通史の歴史学習を終了している被験者にこの方法を適用した場合、資料に関するイメージが歴史学習初期の被験者より豊富なことが予想され、連想型ワークシートに書き込まれる情報が過多、もしくは複雑化し、適切な分析が困難になることが予測される。よって、この連想型の方法は、歴史学習の初期段階の児童のみに適用することとするが、ストーリー作成型においても、展示についてのイメージを引き出せるという点においては、同様の効果があると考えられる。

また、近年においては、インターネット・ミュージアムも普及しており、利用者は博物館の来館以前に、これらの形で資料にふれる機会が増加していると考えられる。しかしながら、学びの動機付けとしてのウェブサイトの学習効果は、十分に検討されていないため、同様の「連想型ワークシート」を用いてウェブサイトの学習効果を検討する。

なお、巻末の付論に、歴史系博物館の教育を巡る近年の動向として、「博物館教育の概観と動向」、「歴史系博物館の教育の現状」などの点から、歴史系博物館の教育が置かれた現状についての分析内容を掲載する。学びの背景の理解として、付論の資料を掲載することとする。

これらの各章の内容に基づき、次節 2.4 のように本論を構成した。

2.4 本論の構成

序章

博物館の学びの捉え方と本論の意義

博物館の学びの先行研究

本論の検討課題

- ①歴史展示における学びの主体性
- ②歴史展示への主体的学びの理論の拡張
- ③現行の学習プログラムにおける学び
- ④主体的学びの理論に基づく学習プログラムにおける学び



《① 歴史展示における学びの主体性》

第1章 主体的学びの理論

- ・博物館の学びの研究と本論の位置
- ・主体的学びの理論の系譜
- ・博物館における主体的学びの理論の評価
- ・歴史展示への主体的学びの理論の応用



《② 歴史展示への主体的学びの理論の拡張》

第2章 歴史展示への主体的学びの理論の拡張

- ・過去時間意識の調査
- ・博物館における歴史意識の発達の分析



《③ 現行の学習プログラムにおける学び》

第3章 現行の学習プログラムにみる主体的学び

- ・学習プログラムの実施形態
- ・ワークショップ形式
- ・ワークシート形式



《④ 主体的学びの理論に基づく学習プログラムにおける学び》

第4章 展示との関わり方の多様性 ～通史歴史学習終了者

第5章 博物館の学びにおける出現概念の連鎖 ～歴史学習初期段階



第6章 本研究のまとめと今後の課題

- ・本研究のまとめ
- ・今後の課題

付論 博物館教育の動向

脚注【序章】

〔1〕博物館における利用者の主体性を支援する立場から「博物館リテラシー(Museum literacy)」という概念が John H.Falk, and Lynn D.Dierking によって初めてもたらされた。
参照：John H.Falk, and Lynn D.Dierking(1992) “*The Museum Experience*” Whalesback Books p80

〔2〕【国内学術研究・報告】に関するもの

「博物館研究」日本博物館協会発行 1976 年以降の研究、報告を対象
「イコム報告書」第 16 回(1992 年)以降を対象、日本博物館協会発行
「博物館学雑誌」全日本博物館学会誌 1976 年以降の研究、報告を対象
「日本ミュージアム・マネージメント学会紀要」日本ミュージアム・マネージメント学会誌 1998 年創刊号以降の研究、報告を対象
「情報処理学会論文誌」情報処理学会誌 1976 年以降の研究、報告を対象
「日本教育工学会論文誌」日本教育工学会誌 1984 年創刊号以降の研究、報告を対象
「科学教育研究」日本科学教育学会誌 1977 年創刊号以降の研究、報告を対象
「社会科教育研究」日本社会科教育学会誌 1976 年以降の研究、報告を対象
「美術教育学」大学美術教科教育研究会報告 1982 年創刊号以降の研究、報告を対象
「展示学」日本展示学会誌 1984 年創刊号以降の研究、報告を対象
「歴史地理教育」歴史教育者協議会発行 1976 年以降の研究、報告を対象
「ミュージアム・マガジン・ドーム」日本文教出版株式会社発行 1992 年創刊号以降の研究、報告を対象
「国際理解教育学会紀要」国際理解教育学会誌 1996 年以降の研究、報告を対象
「日本社会教育学会紀要」「日本の社会教育」日本社会教育学会 1976 年以降の研究、報告を対象
「博物館学文献目録－内容分類編－」全国大学博物館学講座協議会 1976 年以降の研究、報告を対象
研究代表者佐原真，小島道裕 2004 『生涯学習時代における博物館教育・教育員養成および歴史展示に関する総合的研究』平成 12~15 年度科学研究費補助金(基盤研究 B(2))研究成果報告書

【海外学術研究・報告】に関するもの

“*Curator*” *The Museum Journal*, available from Altamira Press, 1976 年以降の研究、報告を対象

“*The Journal of Museum Education*” *The Museum Education Roundtable*, 1985 年創刊号以降の研究、報告を対象

これらは、世界各国の研究者から博物館の教育分野の理論および実践研究が報告されている主要な学術雑誌である。

〔3〕 H.G. Gadamer の解釈学とは「理解の理論」であり、テキストと解釈者の両者を巻き込んだ相互媒介的な運動の全体こそが理解であることが論じられている。(参考：丸山高司 (1997) 『ガダマー ー地平の融合ー』講談社)

- [4] 彼らの構成主義学習理論は、知識の構築において、個人や集団が、それらの所属する社会や文化で獲得したものの見方や考え方を通して対象に関わるという考え方である。(参考：ヴィゴツキー(柴田義松訳)『思考と言語』新読書社, 2001、J・ブルーナー著、岡本夏木、池上貴美子、岡村佳子訳『教育という文化』岩波書店, 2004)
- [5] H.Giroux の批判的教育学とは、学校教育を文化的ポリティクスとして捉え、それに反して、学校を民主的な公共領域として再構築しようとする提案である。文化に関しては、異なる文化間に存在する様々なアイデンティティーや人間が持つ可能性を考えることを示唆している。(参考：上地完治「学校教育論としてのジルーの批判的教育学」兵庫教育大学研究紀要第 23 巻, 2003、杉浦宏編著「アメリカ教育哲学の動向」晃洋書房, 1995)
- [6] H.Gardner の多重知能の理論とは、人間の知性が単一のものではなく、多重して存在するという考え方である。彼は、異なる年齢や発達段階にある子どもたちは、異なるニーズをもち、異なる形態の文化情報に注意をはらい、異なる動機から、異なる認知システムで内容を理解する、と唱えている。(参考：ハワード・ガードナー著/松村暢隆訳『MI:個性を生かす多重知能の理論』新曜社,2001)
- [7] John H.Falk,Lynn D.Dierking(1992)“*The Museum Experience*”Whalesback Books.
- [8] John H.Falk, Theano Moussouri, and Douglas Coulson,1998, “ *The effect of visitor’s agendas on Museum Learning* ” Curator,The Museum Journal Vol.41.No2.
- [9] John H.Falk,Lynn D.Dierking,1997, “*School Field Trips: Assessing their long-term impact*”Curator,The Museum Journal Vol.40.No3.
- David Anderson, Keith B.Lucas, Ian S. Ginns, Lynn D. Dierking,2000, “*Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities*” Science Education,Vol 84, Issue 5, pp 658–679
- [10] 小川義和(2004)『科学系博物館における継続的な学習活動の効果と特徴』日本ミュージアム・マネジメント学会研究紀要第 8 号 pp9–21、
小川義和(2005)「科学系博物館の特性を生かした科学教育の在り方ー学校と博物館との連携を中心にしてー」東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科学校教育学専攻自然系教育講座博士論文
- [11] 平成 16～18 年度 科学研究費補助基盤研究 B「科学コミュニケーターに期待される資質・能力とその養成プログラムに関する基礎的研究」(研究代表：小川義和)
- [12] E. H.Greenhill ,1994,*The Educational Role of the Museum*,Routledge
- [13] E. H.Greenhill,2000, *Museum and the Interpretation of Visual Culture*,Routledge
- [14] G.E.Hein, 1998, *Learning in the Museum*, Routledge
- [15] Geoge.E.Hein, 2004, “*John Dewey and Museum Education* ” Curator ,The Museum JournalVol.47 No4./Geoge.E.Hein 2006 “*John Dewey’s ‘Wholly Original Philosophy’ and Its Significance for Museums*” Curator ,The Museum Journal Vol.49 No2.
- [16] ハワード・ガードナー著/松村暢隆訳 2001 『MI:個性を生かす多重知能の理論』新曜社,) p264
- [17] 並木美砂子(2001)「展示観覧体験の理解ー動物園来園者のコミュニケーション分析

を中心にー」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科人間発達科学専攻博士論文
並木美砂子(1998)『動物園における「生きている動物」の教材化ー子ども動物園を中心としてーその2 実践：プログラミングおよび展示プログラム例』博物館学雑誌第23巻第2号
並木美砂子(1998)『動物園における「生きている動物」の教材化ー子ども動物園を中心としてーその3 子どもの認識に依拠した教育的機能とその配置デザイン』博物館学雑誌第24巻第1号

[18] 小島道裕(2004) “*Developing Exhibitions as Resources for Learning: in case of Worksheets and History Exhibits*” (Report for : ICOM 2004 SEOUL–International Committee for Education and Cultural Action October 6, 2004 国際博物館会議 2004年ソウル大会ー教育文化活動国際委員会での報告)

小島道裕(2006)「展示を学習の素材とするにはー歴史展示とワークシートの事例」イコム大会報告書(第20回韓国ソウル大会)イコム日本委員会

[19] 布谷知夫(2005)『利用者の視点にたった博物館の理念と活動様式の研究』雄山閣

[20] 「新しい時代の博物館制度の在り方について」(中間まとめ)平成19年3月「これからの博物館の在り方に関する検討協力者会議」文部科学省生涯学習政策局社会教育課, 財団法人日本博物館協会『博物館総合調査報告書』2005年3月発行、平成16年度文化庁委託事業「博物館振興施策に関する調査事業」, 財)日本博物館協会『博物館の望ましい姿ー市民と共に作る新時代博物館ー』2003

第1章 主体的学びの理論

1. まえがき

序章において、生涯学習時代は、学び手の主体性が必要であることが認識されており、博物館においても、主体的学びの理論が注目され、来館者の学びの理解に取り入れられていることを述べた。第1章では、主体的学びの理論を分析し、博物館教育に関する先行研究も踏まえて、歴史展示における学びの主体性について検討を行なう。さらに、主体的な歴史像を構成するために、歴史展示に主体的学びの理論がどのように応用できるのかについて検討する。

まず、歴史展示における学びの主体性について検討するにあたり、これまでに来館者の学びはどのような方法で捉えられてきたのかを整理し、利用者の側からの展示理解という観点からこれまでの研究を評価する。それを踏まえて、博物館の教育史における本論文の位置を明らかにする。

主体的学びの理論については、主体的学びに関する学習理論がどのような理論的経緯によって発展してきたのかを整理し、本研究に関連する学習理論の特性を述べる。

さらに、歴史展示における学びの主体性を検討するにあたり、先行研究において、博物館の学びの主体性が、どのように捉えられているかを整理し、それを踏まえて歴史展示における学びの主体性の特性について検討する。

これまでに、歴史展示においては、主体的学びの理論がどのように応用できるのかについては、理論が確立されていない。そこで本章の最後に、それらの理論が、歴史展示の学びにどのように応用できるのかを検討する。

2. 博物館の学びの研究と本論の位置

2.1 来館者を知る研究

来館者の学びは、どのような方法で捉えられてきたのだろうか。本節では、これまでに来館者の学びはどのような方法で捉えられてきたのかを整理し、利用者の側からの展示理解という観点から、これまでの研究を評価する。

当初、博物館の来館者を知る調査(Visitors Studies)は、欧米の博物館において、展示室での行動の記録、博物館における記憶の調査、来館者同士の会話の採取といった方法で行われてきた。これらは展示を見る事前か事後、または展示を見ている最中に行われた。それらは博物館の運営方法や、展示・教育プログラムの改善に役立てられた。

現在では、国内外の様々なジャンルの博物館において、博物館の側からではなく、来館者を主体とした研究が重要視され、博物館の活動を来館者の学びという視点から問い直す調査が実施されている。そして、来館者の学びは博物館の体験だけで構成されるのではなく、博物館に訪れる前までの知識や経験にも影響され、博物館の学びが包括的に進むという考えに関心が寄せられている。

村田麻里子(2003)は、来館者を知る研究が、時代毎に特徴があることに着目し、研究の萌芽がみられる1884年から現在にいたるまでを大きく4つの時期に分けている〔1〕。

- ・ 第1期 1884年~1910年代「来館者へのまなざし」
- ・ 第2期 1920年~1950年代「基礎研究への模索：量的研究と質的研究」
- ・ 第3期 1960年~1980年代「来館者研究の発展と確立」
- ・ 第4期 1990年~現在 「アプローチの多様化」

また、G.E.Hein(1998)は、来館者研究の歴史を通して、その方法を次の(1)~(4)に分類している〔2〕。

(1) 観察法

伝統的なトラッキングである。トラッキングと時間測定は、Robinson と Melton が始めた方法である。この方法では、展示室での行動(どこをどう通って、どのくらいの時間そこにいるかを)を観察して来館者を分類する。G.E.Hein は、この調査について、個人の動きをどのように見るかについては十分でないことを指摘している。

(2) 言語に基づく方法

主に質問紙と概略的調査(Survey)がある。G.E.Hein は、この方法について、いったんフィールドで開始されると、変更できない弱点を指摘している。

(3) 視覚情報の採用

来館者が博物館を訪れてどうだったかを知る方法として、地図、概念図、絵などの視覚情報が用いられている。

(4) インタビュー

質問紙と似ているが、特殊なものとして、臨床的インタビュー、フォーカスグループへのインタビューがある。また、インタビューのタイムスケールと称され、来館者に対して、最も思い出になっている博物館体験を思い起こさせた Falk と Dierking(1994)の研究がある。

来館者を知る研究に以上のような方法が取り入れられた経緯を踏まえ、来館者研究の特徴を時代ごとに概観してみる〔3〕。

まず 1884 年からの初期の研究をみると、展示室で来館者がどのような行動を取るのかについて、動線に着目して行動パターンを調べ、そのパターンによって来館者を分類したものがあつた。また、展示を鑑賞している来館者にインタビューをして聞き取り調査も実施された。この調査に関わりが深い人物は、Henry.H.Higgin である。また、展示学の視点から、展示そのものが来館者にどのような影響を与えるかについても研究がなされており、Benjamin.I.Gilman が研究の先駆けである。彼は、「博物館疲労(Museum Fatigue)」の名付け親としても有名である。

1930 年代は、Edward S. Robinson や Arthur W.Melton ら行動主義者 (behaviorist) による調査が確立された時期である。つまり、現在でも行われているトラッキングや時間計測による調査が始められた。これらを量的調査とすると、これに対する質的調査として、Alma Wittlin のアンケートやインタビュー調査の原型がみられる。

1960 年代の調査方法は、合衆国のジョンソン大統領の初等中等教育法(Elementary and Secondary Education Act)が大きく影響している〔4〕。この法律の特徴は、貧富の差による教育格差をなくし、教育水準を高めることが目的とされている。そして、特定の教育プログラムや要請に対して援助がなされるもので、学校、図書館、博物館などの教育機関の改革やプログラムの充実を奨励し個々のプログラムについて助成金が出される仕組みである。

こうした政策を背景として、現在において主流とされる展示評価法と、自然主義的評価法(Naturalistic Evaluation)が生まれた。展示評価法とは、Chandler.Screven によって体系化された企画段階評価(Front-end Evaluation)、形成的評価(Formative Evaluation)、総括的評価(Summative Evaluation)、修正的評価(Remedial Evaluation)である。C.Screven は、Michael Scriven によって開発された学習における形成的評価(Formative Evaluation)、総括的評価(Summative Evaluation)を展示評価に援用した。

一方、自然主義的評価法とは、Robert L.Wolf らによって提唱されたもので、人類学や社会学の質的研究法に基づいている。この評価方法は、得られた結果につながるものを調査プロセスで認識でき、それが今後の活動につなげられる効果をもつと述べられている〔5〕。1990 年代に入って、博物館の側からの視点ではなく、博物館の活動を来館者の学びという視点から問い直す調査が始められるようになる。このきっかけとなったのが、John.Falk と Lynn.Dierking である。彼らは博物館を一つの体験と捉え、個人が博物館に訪れようと考え始めてから、実際に訪れ、記憶に留めるまでを一つの総体として捉える視点を示した〔6〕。彼らはその後の著書で、来館者の博物館体験に影響する要因について、さらに発展的な視点を示している〔7〕。これを機に、利用者の個性、活用の機会によって、何をどのように学ぶのかという学習科学の理論から、利用者に創造的な学習の場を与える機会が検討されるようになる。

日本においては、来館者研究の報告は 1980 年代から増え始めるが、博物館内部の主導によって行われたものではなく、展示製作会社など外部の主導によって実施されていることに特徴がある。1990 年代に入って、江戸東京博物館や琵琶湖博物館などに見られる博物館内部の主導による調査が始められた〔8〕。

来館者研究の歴史を遡ると、来館者研究という名の下に、展示改善につながる展示評価が主流であることも否めない。それは現在においても同様であるが、江戸東京博物館における外部主導の調査においては、展示の意図が伝わるか否かでなく、利用者の視点からの展示観覧行動の研究も見られる〔9〕。

2000年に入って来館者の博物館体験の記憶に関する研究もごく少数であるが見られ、博物館評価に取り入れられるようになった〔10〕。

来館者のニーズは多様化しており、それぞれの利用者に応じた細やかな対応が求められる。このような背景も、来館者研究へのまなざしが博物館側の視点から、利用者側からの視点へとシフトしてきた要因といえよう。

来館者研究の方法は多様化したといっても、それが開発されたアメリカにおいても、普遍的なエバリュエーションの方法が確立されるまでには至っていないことが指摘されている〔11〕。どのような形式のエバリュエーションが最適なのか、調査結果とその他の資料から何が学び取れるのか。その中で、どれが自分たちの企画に役立つ資料なのか。当事者は、相変わらず企画に必要な調査資料を毎回自分で探すしかないことも言及されている。

つまり、これまでの来館者を知る調査は、利用者の側から、利用者は展示をどのように理解するのかという評価の方法論が十分に確立されているとはいえない課題がある。展示室において利用者は、何をどう学ぶのか、どのように展示を理解するのかについても、その方法論が十分に確立されているとはいえない。本研究では、主体的学びの理論に基づき、利用者主体の学びを分析することを通して、この課題を解決したいと考えている。

2.2 博物館の学びの研究と本論の位置

序章では、利用者主体の学びという領域での本論の位置を明確化した。本節では、これまでの博物館の学びの研究全体における本論の位置を検討する。

前項でも明らかにしたように、1990年代に入って、博物館の側からの視点ではなく、博物館の活動を来館者の学びという視点から問い直す調査が始められた。本論で注目する利用者主体の学びも1990年代に入って調査研究が行われるようになってきたことが前節において明らかとなったが、博物館教育に関する研究および報告書の件数も、1990年代に入って急激に多くなったことが見受けられる。一例として表1を示す。表1は全国大学博物館学講座協議会の調査(2007年)〔12〕博物館学に関する文献目録に掲載された「教育・普及」に関する研究、報告書の年代ごとの件数と全体における割合を表したものである。掲載されている最も古い年代の1887年から最新の2006年までに発表された全905件の報告を対象としている。

表1より1990年から2006年の報告件数が、全体の中でかなり高い割合を示していることが分かる。1990年以降の急激な増加の一因として、生涯学習時代に向けての博物館の教育的役割が広く問われてきたことが要因にあげられよう。学校教育における役割も重視され、1999年に新学習指導要領で博物館活用が明記されたこと、2002年は総合的な学習の時間本格的実施で、博物館の活用の機会が増加する傾向にあったことも要因にあげられよう。

これまでに報告された博物館の学びに関する研究内容は、序章の脚注で紹介した先行研究〔13〕を対象とすると次のような分野が見られる。それらは、「主体的学びの理論に基づく学び」、「教育普及に関するもの」、「来館者研究」、「学びのツールとしての科学技術」である。

まず「主体的学びの理論に基づく学び」の研究の分野には、序章でも紹介したように、その内容は理論に関するものと、来館者を対象とした分析的研究がある。理論的研究には、広く博物館を対象としたものや、自然科学系博物館や歴史系博物館における研究がある。また来館者を対象とした分析的研究には、科学博物館や動物園における研究がある。本論は、この主体的学びの理論に基づく、利用者主体の学びの分析を課題としている。

次に「教育普及に関するもの」であるが、分野や内容が幅広く、博物館、美術館の全ての館種におよんでいる。内容には、理論的研究と実践的研究が見られる。

理論的研究では博物館の教育機能について、歴史的的特色について論じたものと、現代社会における特色について論じたものが見られる。実践的研究では教育普及活動の一環として1990年以降に実施された学習プログラム開発と評価について論じたものが大半を占める。これらは社会教育と学校教育の両面に見られるが、学校教育を対象としたものについては、特定の教科を取り上げた博物館と学校の連携の手法や実践内容について論じたものが多い。

3点めとして「来館者研究」に関するものであるが、展示室での行動分析に関するものと博物館体験の記憶に関する調査研究がある。これらは、博物館利用に関する研究であるが、利用者の視点からの博物館利用という点に特色があり、本論で注目する利用者主体の学びにも関わることから博物館の学びに関する先行研究として取り入れたい。この内容で、展示室での行動分析に関するものは、人間工学的手法を取り入れて展示室での行動を調査

した研究や、美術館における作品の鑑賞行動を分析した研究がみられる。博物館体験の記憶に関するものは、科学系博物館や歴史系博物館において、アンケートや質問紙法による博物館体験の長期的影響力についての調査や、展示の意図が伝達されているか否かを問う調査が行われている。

4 点めとして「学びのツールとしての科学技術」に関するものであるが、展示室内での学習支援としての携帯情報端末(PDA)などの評価研究、博物館内外での学習支援としてのウェブサイトの評価研究が見られる。

以上の内容から博物館の学びに関する先行研究の特性が捉えられる。これら先行研究の分野と内容を表2に示す。

本論では、学習プログラムを用いて利用者主体の学びを検討することを目的としているが、1990年以降に急激な増加が見られる学習プログラムの研究、および報告は、開発した学習プログラムの紹介、および博物館の意図する内容が、教育活動を通して伝達されたか否かを評価するものであり、利用者主体の学びを明らかにするもの、もしくは、利用者主体の学びから学習プログラムを評価するものではない。

ここに、学習プログラムについての1つの見解を取り上げると、「学習プログラムは、一般の人々との関係ということでは、ミュージアムのもっとも前進的な側面を象徴している。学習プログラムは、ミュージアムの利用拡大を図るもっとも柔軟で効果的な方法という観点からその有効性を見出せる。David Anderson,2000 [14]」という見解がある。

つまり彼の「利用拡大」という文言に注目すれば、学習プログラムは、利用者に様々な活用の機会や、活用の方法を提供できるものなのである。また、同じ資料も学習プログラムによって、利用者に様々な活用の機会や、活用の方法を提供できる。こうしたことから、学習プログラムは、利用者の多様な利用方法に対応することができる学びの支援ツールなのである。

博物館が学習プログラム開発に取り組んだ要因は、David Andersonの見解に、必ずしも伴ったものではないと考えられるが、新学習指導要領(1993年)や生涯学習審議会答申(1994年) [15]、博物館と学校・地域・家庭との連携、および博物館活動への市民の参加・参画を掲げた日本博物館協会の考え方(2000) [16] も大きく影響していることであろう。日本博物館協会も自ら、学校や社会教育への対応を掲げた学習プログラム開発の必要性の認識に基づき学習プログラムの開発研究を行っている [17]。いずれにせよ学習プログラムは、博物館における利用者の学びに最も身近なツールとして存在している。こうした一方で、David Andersonは、多種多様な学習プログラムの有効性に関する調査研究が十分ではないことにも言及している [18]。

こうしたことから、本論では歴史系博物館の学習プログラムに着目し、主体的学びの理論に基づき、幾つかの学習プログラムを通して利用者主体の学びの特性を検討する。さらに、学びの特性の分析において、学習プログラムが果たした役割を検討する。

表1 博物館教育に関する研究、報告書の年代別報告件数と割合

	報告件数	割合
1975年まで	113	13%
1976年から1989年まで	174	19%
1990年から2006年	618	68%

『博物館学文献目録－内容分類編－』全国大学博物館学講座協議会，2007年

表2 これまでの博物館の学びに関する研究内容

研究分野	研究内容
主体的学びの理論 に基づく学び	<p>【理論的研究】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・博物館全般を対象としたもの ・自然科学系博物館や歴史系博物館における研究 <p>【調査および学術研究】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・科学博物館や動物園における研究
教育普及に関する もの	<p>【理論的研究】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・博物館の教育機能（歴史的な特色、もしくは現代の特色） <p>【実践的研究】（社会教育と学校教育向け）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習プログラム開発・評価
来館者研究	<p>【展示室での行動分析】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・展示室における行動観察(人間工学的手法) ・美術作品の鑑賞行動の分析 <p>【記憶に関する研究】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・博物館体験の長期的影響力 ・展示理解
科学技術	<ul style="list-style-type: none"> ・ウェブサイト(展示室内外での学習支援) ・携帯情報端末(PDA)の効果

脚注【第2節 2. 博物館の学びの研究と本論の位置】

- [1] 村田麻里子 (2003) 日本ミュージアム・マネジメント学会研究紀要第7号
- [2] G. E.Hein(1998) “*Learning in the Museum*”, Routledge,pp.100 - 134
- [3] G. E.Hein(1998) “*Learning in the Museum*”, Routledge
- [4] *ibid*, p54
- [5] *ibid*, p67
- [6] J.H. Falk and L.D. Dierking ,1992“*The Museum Experience*” Whalesback Books.
- [7] J.H. Falk and L.D. Dierking 2000 “*Learning from Museum*” ALTAMIRA press
- [8] 重盛恭一(2000)「第8章日本における来館者研究、博物館評価文献リスト、付：文献リスト概観」『琵琶湖博物館研究調査報告～ワークショップ&シンポジウム 博物館を評価する視点～』No17.2000,pp150-163、
安達文夫、竹内有理、小島道裕、久留島浩(2006)「展示の理解の評価に関する検討」『国立歴史民俗博物館研究報告』
- [9] 江水是仁、大原一興 2006「屋外展示民家における興味が異なる来園者の観覧行動に関する研究—温暖期における江戸東京建物園・八王子千人同心組頭の家事例—」博物館学雑誌第32巻第1号、全日本博物館学会
- [10] 科学系博物館や歴史系博物館において、アンケートや質問紙法による博物館体験の長期的影響力についての調査や、展示の意図が伝達されているか否かを問う調査が行われている。参照：湯浅万紀子、尾坂知枝子(2004)「記憶の中の博物館」名古屋市科学館紀要30号 pp.6-17、竹内有理(2004)「展示室における観客の観覧行動と記憶および理解に関する研究」国立歴史民俗博物館研究報告109号
- [11] 三木美裕 1999「博物館・美術館の来館者研究」国立民族学博物館研究報告24巻3号
- [12] 全国大学博物館学講座協議会は、当協議会50周年記念事業のひとつとして、これまでに刊行された博物館学に関係する文献約9000点を対象に『博物館学文献目録』（著者名分類編・内容分類編）を2007年に刊行した。
- [13] 序章脚注〔2〕の国内学術研究・報告の16のジャンルと海外学術研究・報告の2つのジャンルに掲載されたもの
- [14] 塚原正彦／デヴィット・アンダーソン著,土井利彦訳(2000)『ミュージアム国富論』p194「知の成長」のための学習プログラムより
- [15] 生涯学習時代の教育は、学校教育と社会教育の双方から学校・家庭・地域や関係機関の連携・統合によって教育力を高めることが求められており、新学習指導要領(1993年)や生涯学習審議会答申「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」(1994年)などの提言は、博物館と地域社会の連携が本格的に議論される契機となったといえる。
- [16] 財)日本博物館協会『対話と連携の博物館—理解への対話・行動への連携—市民とともに創る新時代博物館』,文部省委嘱事業「博物館の望ましいあり方」調査研究委員会報告,2000
- [17] 財)日本博物館協会『博物館における高齢者を対象とした学習プログラムの開発』,文部科学省委託事業平成15年度生涯学習施策に関する調査研究報告書,
財)日本博物館協会『中学生・高校生の博物館の効果的利用プログラム開発』,文部

- 科学省委託事業平成16年度生涯学習施策に関する調査研究報告書
- [18] 塚原正彦／デヴィット・アンダーソン著,土井利彦訳(2000) 前掲書, p197

3. 主体的学びの理論および系譜

先述のように、生涯学習時代においては自ら主体的に学ぶ力が問われている中で、教師が伝達した内容が、そのまま学習者に伝わる形による知識の体系とは相対的な学習理論が注目されている。この注目されている学習理論は、構成主義(constructivism)と称され、学び手が、自分のもつ知識や経験、それに基づく興味・関心を生かして主体的に知識を構成していく考えに立つ。本論では、この学習理論を「主体的学びの理論」としている。

現在の主体的学びの理論は、知識の習得において社会・文化的文脈を背景とした社会構成主義(Social constructivism)の学習観と捉えられている。社会構成主義の学習観は、「行動主義」から「構成主義」の系譜をたどって展開されてきたが、その系譜をたどると次のように整理される。

行動主義的学習論〔1〕は1920年代に生まれ、J.B.WatsonやB.F.Skinnerの理論に代表され、彼らは行動主義者と呼ばれる。その内容は、教師が学習者に対して、学習後に到達するべく行動目標を設定し学習が展開される。知識は、普遍的、客観的、固定的であり、学習者から独立している。つまり、教師が伝達する内容が、そのまま学習者に伝わるものである。一般的に、この学習スタイルは、教師の講義を学習者がそのままノートに取る、あるいは、コンピュータを活用した授業でコンピュータの問いに答えるという形に例えられる。行動主義では、学習に与える外部刺激の影響が重視され、学び手の心理は除外されている。

一方で、人はどう学ぶかという学び手主体の学習論が注目される中で、人間の心理(認識過程)に関心が広がり、情報処理の観点から生体の認知活動を研究する認知心理学が注目を浴びるようになる。構成主義や社会構成主義の学習観は、これらの考えに基づく認知心理学者たちによって確立されていった。

認知心理学は、理解する側に立ち、学習者の内部でどのような理解の活動と知識の形成が行われるのかという問題を解き明かすものである。ここで、認知心理学の理論に基づき、学び手が、ものごとを理解する時に生じる認識過程について整理しておく。認知心理学では、理解の活動や知識の形成を捉える手だてとして「スキーマ(Schemata)」が用いられる。スキーマとは、知識を構成するモジュールとして想定される概念である。この概念とは、出来事、シナリオ、行為、事物などに関して過去の経験から得た一般的な知識を表す。Bartlett.F(1932)の記憶研究〔2〕はスキーマ理論の先駆けであり、1960年代以降の認知心理学の興味を中心となった。

これまでの研究で、スキーマにはいくつかの共通特性があることが明らかにされている〔3〕。その1つが「変数を持つ」ということである。変数を持つことにより、具体的な情報も抽象的な情報をも扱える柔軟性を持つ。スキーマには、スロット(slot)と呼ばれる変数がある。スロットに変数を入れることにより、異なった場面や対象に対処できる。(例;【スロット・靴】を買う ⇒ 【スロット・トレーニングシューズ】を買う、□は変数)さらに、スキーマには、デフォルト(default value)値がある。これは、変数スロットに値が指定されない場合に与えられる最もありそうな典型的な値のことである。(例;テーブルのスキーマの「素材」スロット⇒ デフォルト値として「素材」スロットに「木」がはめ込まれる。特に言及されない場合は、そう考える場合が多いことを表す。)

2つめとして、「階層構造を持つ」という特性がある。スキーマは互いに排他的な情報のモジュールではなく、情報の「選択」「解釈」「統合」という操作において、互いに埋め込まれ

て存在する。スキーマは、知覚・言語理解・記憶の想起などの過程においては、階層構造の知識の枠組みにおいて、トップダウン型処理（既有知識を使って、入ってきた情報を解釈する）の進行に役立っている。

3つめとして、「あらゆる抽象度を持つ」という特性がある。スキーマには、具体的なものから抽象的なものまである。具体的なものとは、Aという単純な文字の知識、抽象的なものとは、政治史や物理学といった複雑な知識などである。

4つめには、「スキーマに関係する情報が、しないものよりも記憶される可能性が高くなる」という特性である。新しい情報が取り入れられる時、その時点でアクティブになっているスキーマが、何が符号化され、何が記憶に蓄積されるのかを選ぶ際の道案内役となるということである。スキーマは、情報を蓄積し、後に検索する際の枠組みとなり、その検索プロセスを方向付ける役割を果たす。この役割によって、情報はより抽象的で一般的なものとなる。つまり、特殊な部分が抜け落ち、他の出来事と共通する一般的な経験が保持される。スキーマには、以上のような特性が認識されている。

このようなスキーマの特性により、理解の活動と知識の形成が行われると考えた認知心理学の手法は、1960年代に認知科学の分野において取り扱われるようになる〔4〕。そして、1960年代後半には、認知心理学者のJ.Piagetに影響を受けた認知的構成主義〔5〕が注目を浴びるようになる。Piagetの理論は、個々の学習者に見出される生物学的・心理学的メカニズムを強調し、個々の学習者による私的な構成、意味生成に焦点を合わせている。よって、Piagetに影響を受けた認知的構成主義は、知識は学習者自身によって構成され、自分自身の世界の意味を理解するという主張である。認知的構成主義では、学習者が能動的な意味生成の主体であり、こうした個々の学習者が自分自身の認知器官でいかに知識の構成を行うかに関心を寄せている。J.Brunerは、Piagetの理論に依拠しつつも、知識の構成は、心理学の影響が強い発生的認識論よりも、教育による影響が強いという立場にたって構成主義の理論を展開した。Brunerは、知識の構造を理解することで、それが後の学習にも転移するという、学習における構造主義を唱えている〔6〕。つまり、学びの際に、すでにある知識や経験から意味のある情報を選択し、解釈し、知識が構成されることを説いている。これに類似した考えをもち、知識構造のヒエラルキーを唱えた心理学者のR.Gagne〔7〕、有意味学習理論を唱えたD.P.Ausubel〔8〕、多重知能の理論を唱えたH.Gardner〔9〕は、PiagetやBrunerとともに、博物館教育にもよく取り上げられている。

Piagetの理論に対し、個人を社会・文化的環境の中に位置付け、個人と社会・文化的環境の関係において知識が構成されると主張するのが社会構成主義である。L.Vigotsky〔10〕は、社会構成主義の主唱者である。認知的構成主義が知識の私的構成を論じるのに対し、社会構成主義は知識の共同的構成を論じている。このようなVigotskyの理論に関連して、J.Deweyの教育哲学も博物館教育において注目されている〔11〕。

Vigotskyは、人間の文化的活動とは、個人が文化的産物である「物質的道具」ばかりでなく「心理的道具—言語的思考、記憶」をも媒介として、他の主体や客体と営む相互作用であると説いている。さらに、学習が他者との相互作用に基づいて達成されることに関連して、「最近接発達領域(Zone of proximal development)」の理論を唱えている。最近接発達領域とは、他者の助けによってできるようになる能力である。つまり、独力によって

解決できる実際の発達水準と、自分より能力の高い他者との学びによって達成されるべく水準の間の領域である。

このような Vigotsky 理論は、社会科学や人間科学の諸分野にも影響を与えている。1990年代に、eラーニングの発達と共に注目され、社会構成主義の見解を受け入れつつ発展してきたのが、J.Lave らの状況論的学習論〔12〕である。認知的学習論が個人の内的認知プロセスを強調しすぎることを批判した上で、学習活動が他者や道具に影響されて成り立っていることを主張した。特に他者との協働の学びは、協調学習 (Collaborative Learning) と称され、学習者がグループとなって課題に取り組み、学習者同士で働きかけながら知識を習得する方法である。この他、Vigotsky 理論は、人間の心について、歴史、社会、文化的背景から考える文化心理学の分野にも適用されている。「活動理論」を展開したことで知られる Y.Engestrom らは、多様な文化や社会に対応した人間の心理の変動を明らかにしようとした〔13〕。社会や文化は、常に、人類による集団的創造の中にあり、人は、様々な活動に参加する中で、自らを創造し、知識の再構成を行いながら、社会も創造していくという見解に立つ。活動理論では、特定の活動に関わり、新しい文化や経験を再構成するまでの過程を、集合的で継続的な最近接発達領域と捉えている。

日本においても状況論的学習論は、佐伯胖、佐藤学らによって、他者の文化の影響を受けた「学び論」として展開されている〔14〕。

博物館では、常に事物を介し、様々な形で人とのコミュニケーションによる学びが成立している。したがって、博物館における学びは、個人の内的知識構成に留まらず、社会・文化的背景における学びも見逃せない。これらの構成主義学習理論に代表される主体的学びの理論全体が、博物館の学びにどのように評価されているかについて次節で検討を行う。

脚注【第1章 3.主体的学びの理論および系譜】

- [1] 参照：新・教育心理学辞典,金子書房,1997,p306
- [2] Bartlett.F(1932)は記憶研究において、スキーマという考え方を使って、人が物語を理解したり記憶したりする際、自分の既存知識や過去経験からの期待に合致するように再構成する傾向を説明した。もともとの話に合理化(rationalization)、削除(deletion)、精密化(elaboration)、歪曲(distortion)などが加えられるのは、既存のスキーマによって形作られ導かれるからであると考えた。参照：認知心理学辞典,新曜社,2002,p227
- [3] 参照：認知心理学辞典,新曜社,2002,pp227-228, 佐伯胖編『認知心理学講座 3-推論と理解-』東京大学出版会, pp80-89, pp163-169
- [4] 参照：橋田浩一 他『認知科学の基礎-岩波講座認知科学 1』岩波書店, 1995
- [5] 参照：新・教育心理学辞典,金子書房,1997,pp254-255
- [6] 参照：新・教育心理学辞典,金子書房,1997,p83
- [7] 参照：新・教育心理学辞典,金子書房,1997,p79
- [8] 参照：新・教育心理学辞典,金子書房,1997,p755
- [9] 参照：認知心理学辞典,新曜社,2002,p287
- [10] L.Vigotsky の理論は、参照：新・教育心理学辞典,金子書房,1997,p654, ヴィゴツキー著(柴田義松訳) 2001『思考と言語』新読書社
- [11] G.E.Hein , 1998, Learning in the Museum, Routledge
- [12] ジーン・レイブ,エティンヌ・ウェンガー著,佐伯胖訳,2005『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加-』産業図書を参照した。
- [13] Y.Engestrom 著、訳 山住勝広ほか, 2005『ユーリア・エンゲストローム 拡張による学習活動理論からのアプローチ』新曜社を参照した。
- [14] 参照：佐伯胖 1997『「学ぶ」ということの意味』岩波書店

4. 博物館における主体的学びの理論の評価

現在、博物館では多様な教育活動が試みられているが、課題のひとつとして、利用者の主体的学びという場合に、評価方法が確立されていないことがあげられる。利用者の特性や利用の機会は様々であるうえに、展示室の中で起こる学びは多様で、それを評価する指標を作ることは困難かもしれない。この課題について本節では、まず、先行研究において博物館の学びの主体性が、どのように捉えられているかについて検討する。それを踏まえ、歴史展示における学びの主体性について検討を行う。

4.1 先行研究の分析

はじめに

利用者の学びの主体性については、J.H.Falk と L.D.Dierking, E.H.Greenhill, G.E.Hein らによって論じられている。彼らに共通するのは、来館者を取り巻く社会・文化的文脈に即したモノの解釈の仕方であり、それに基づいた独自の博物館の学びの理論を展開していることである。また、Vigotsky と同様に社会構成主義の立場に立つ J.Dewey の理論を博物館の主体的学びに援用した研究があり、T. Ansbacher と G.E. Hein の論考に、Dewey の理論の評価を見ることができる。以下に、先行研究別に分析を行う。

4.1.1 「学びのコンテキストモデル」～ J.H.Falk と L.D.Dierking

来館者を取り巻く社会・文化的文脈に即したモノの解釈という概念に、時間軸を加えたのが、J.H. Falk と L.D.Dierking である。彼らは、利用者の特性を、「社会文化的コンテキスト(Socio-cultural context)」、「個人的コンテキスト(Personal context)」、「物理的コンテキスト(Physical context)」の3つのコンテキストの枠組みに置き、それに時間の軸を加えた。この概念を図1に示す。

彼らによると、個人的コンテキストとは、個人の興味・関心や、個人の生来もつ能力を意味し、社会文化的コンテキストとは、博物館に来館する社会的動機・社会文化背景であり、物理的コンテキストとは、展示物をはじめとする館内の物理的諸要素を意味する。図1の「学びのコンテキストモデル」は、3つのコンテキストに時間軸が加わったものである。3つのコンテキストが時間軸でつながっていることから、3つのコンテキストは長期的に作用し合うものであることが分かる。

利用者は、それぞれの社会文化的コンテキストにおいて、様々な物理的コンテキストに影響された博物館で活動を行うことから、それぞれの状況に応じて異なった個人的コンテキストが表出する可能性がある。学習プログラムは、個人的コンテキストや社会文化的コンテキストに影響する物理的コンテキストと捉えることができ、様々な利用の機会を生み出す可能性をもつものであると考えられる。

4.1.2 「文化的アプローチによるコミュニケーション」～ E.H.Greenhill

来館者を取り巻く文化的文脈に即したモノの解釈の仕方において、文化とのコミュニケーションという観点から論じているのが E.H.Greenhill である。

彼女は、利用者と社会や文化のコミュニケーションの仲立ちとして、「解釈術」、「解釈社会」、「解釈的枠組み」の3点を掲げた。この概念を図2の「文化的アプローチによるコミュニケーション」に示す。彼女は、来館者はそれぞれの事情を持って博物館にやってくる観点に立ち、来館者の解釈のプロセスを理解する必要性を説いた〔1〕。

その著書の中で「博物館においては、物の意味というのは、関連資料や解説ラベルなどの文字による解釈の枠組みにしたがってつくられる。来館者は自分の興味関心やスキル、すでに持っている知識、解釈術によってみずからの方法で展示されている物について理解する。博物館の側は、対象とする観客に届くように展示をつくる責任がある。」と述べている。そして、解釈術 (interpretative strategy) によって成される意味は、個人的なもので、すでに持っている精神構造や思考パターンと関係しており、またその人にとって「重要な他者」(家族、仲間、友達、同僚)の影響も受けるという点で、社会的な側面も持っている、と捉えられている。それはその人が所属しているコミュニティだからであり、政治的な側面もある。個人的、社会的、政治的側面は、階層、ジェンダー、民族によって左右される、とも述べている。

しかし、多くの博物館では、だれが博物館を訪れるのかといったことや、どのように利用するかをあまり考えずに展示をつくる場合が多いと指摘し、「伝達アプローチ」と「文化的アプローチ」の2つを例に、博物館におけるコミュニケーションを考えている。

「伝達アプローチ」はある人から他の人に情報を送ることを問題にしている。これはマスコミュニケーションにおいて効果を高めたいという願望から発展したもので、刺激に対する反応という教育の見方にもとづいている。ここでは知識は学習者の外側にあり、教える仕事は情報を十分に伝えることとし、この考えは、図3のように示されている。伝達モデルは、コミュニケーションを知識豊富な情報源から受動的な受け手への情報の送信と、メッセージの伝達のプロセスであるとみる。このアプローチでは、技術的な視点からコミュニケーションの働きをみており、社会的文化的意味あいほとんど考慮されていない、と述べられている。

もう1つのアプローチである「文化的アプローチ」では、コミュニケーションというのは、現実がつくられる社会全体のプロセスと象徴であると理解されている。私たちは、自らの信条や価値観を、文化的な象徴によって表現するなかで現実をつくっていく。この文化的アプローチによれば、現実というのは絶え間ない交渉のプロセスを通して形づくられる。それはすでに持っている知識を積極的に活用し、解釈社会の枠組みの中で自分自身の意味を見出していくことである。この全体の解釈のプロセスが、「コミュニケーション」の範疇に入る。コミュニケーションの核には文化があり、文化はコミュニケーションなしには成立しない。図2は、コミュニケーションの文化的アプローチについて示したものである。E.H.Greenhill は、「コミュニケーションの語源は、『共有性』『交際』『コミュニティ』であるが、コミュニケーションは共有、参加、関係のプロセスとして理解される。また、コミュニケーションは、集団や社会を結びつけるプロセスとしても理解される。したがって社会性や相互依存が重要な概念となる。信条や価値観は伝達行為を通じて共有され

開拓されていく。このようにコミュニケーションは文化的プロセスなのである。」と述べている。

文化的アプローチでは、意味は相互の能動的なプロセスによってつくられる。すべての人が、ともに共有できる解釈をつくろうとするため、信条や価値観が共有される。このアプローチの強みは、すべての人々が意味の構築に積極的に関与することであると理解できる。運用にあたっての課題としては、学び手が展示のメッセージを理解するための自らの方法を持ち合わせていなかったり、十分に機能させることができなかつたりする場合に、このモデルは適用されなくなる。したがって、利用者が展示と関わりやすくする学習プログラムの手だての検討が必要であり、本論では、利用者が展示と関わりやすくする手だてに基づいた学習プログラムを用いて、その効果を検討したいと考えている。

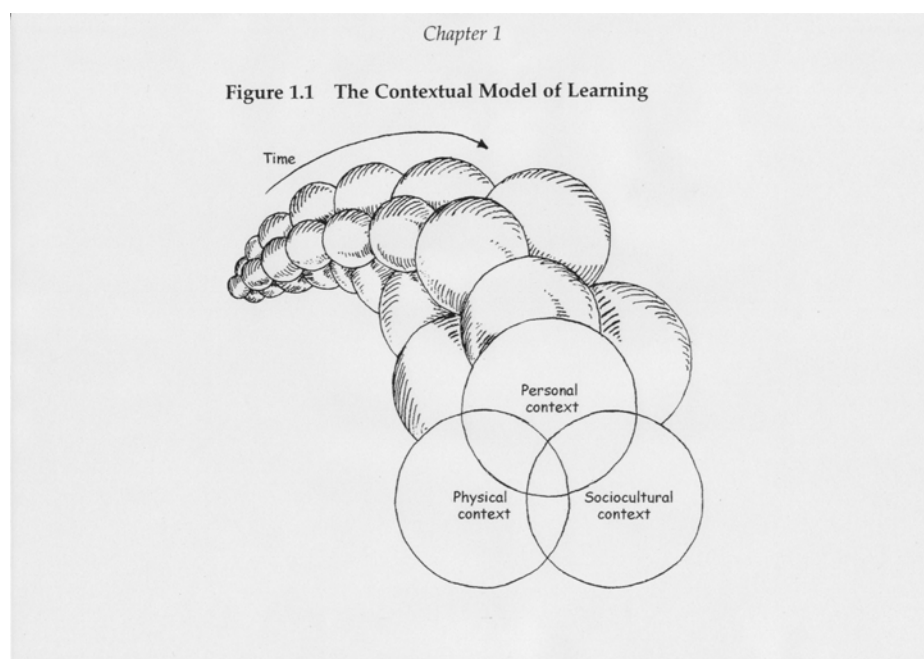


図1 「学びのコンテクストモデル」

J.H. Falk and L.D. Dierking “*Learning from Museum*”, ALTAMIRA press ,2000,p12

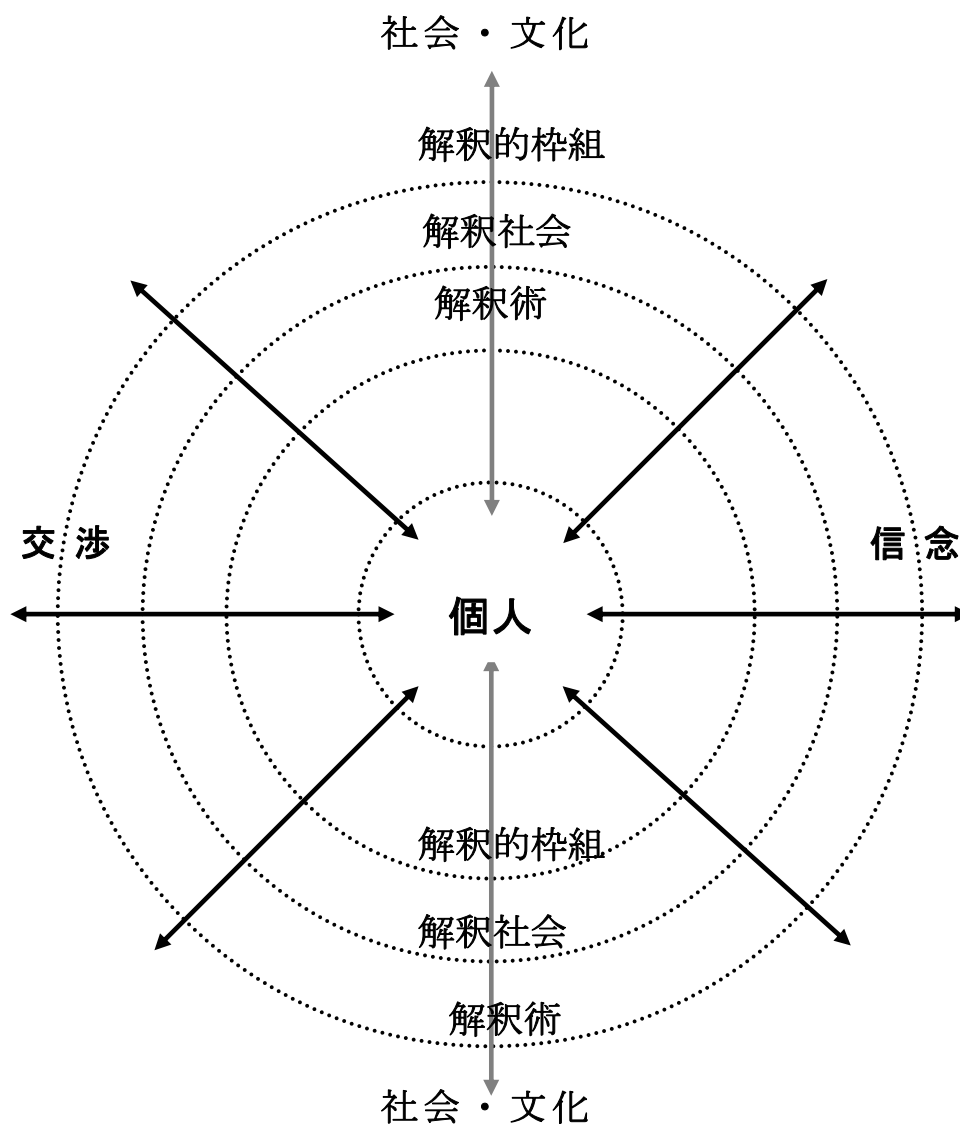


図2 文化的アプローチによるコミュニケーション

E. H.Greenhill “*The Educational Role of the Museum*”,Routledge, 1999, p 17 を筆者が翻訳

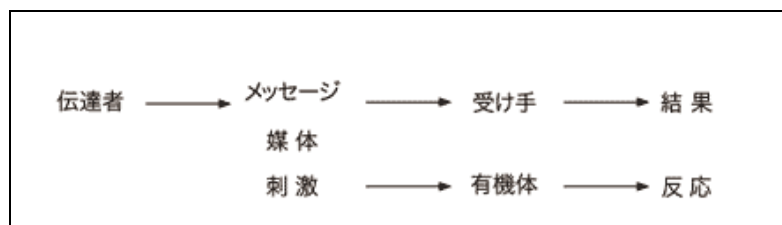


図3 伝達アプローチによるコミュニケーション

E. H.Greenhill “*The Educational Role of the Museum*”,Routledge, 1999, p 16 の図に対しての翻訳版：文化環境研究所 『文環研レポート No.22』 2004、p6 を掲載

4.1.3 「構成主義学習理論に基づく博物館」～ G.E.Hein

G.E.Heinは、来館者を取り巻く文化的文脈に即したモノの解釈の仕方の見地において、博物館における構成主義学習理論を展開した。

G.E.Heinは、学びを能動的学習論と構成論的知識論の組み合わせから捉えている。彼の教育理論は、利用者が体系的な知識を受動的に与えられるものではなく、展示や活動を通して、すでにもつ知識や経験を再構成するという学習観にたつ構成主義である。能動的学習論での対比する概念は、「知識は学習者の外にある」と「学習者が知識を構築する」という対極的なもので、構成論的知識論での対比する概念は、「構成的」と「教示的」である。

G.E.Heinは、これら二つの対極的概念を軸として、それらを直交させ、4種の学習領域図4を作り出した〔2〕。それらは、A領域－教義的学習、B領域－行動主義的学習、C領域－発見学習、D領域－構成主義的学習、という4つの領域からなる。そして、それぞれの学びの領域における博物館での学びの特性を表した〔3〕。

まず、A領域－教義的学習によって体系づけられた博物館は、以下の特徴を有する。

- ・ 最初と最後が分かりやすく、意図された順序で順番に配列された展示
- ・ 展示から学ぶべきことを記述した解説的な要素（ラベルやパネル）
- ・ 対象分野の単純から複雑への階層的序列
- ・ 対象分野の単純から複雑への階層的序列による伝統的なカリキュラムに即した学校向けプログラム

次に、B領域－行動主義的学習によって体系づけられた博物館は、以下の特徴を有する〔4〕。

- ・ 展示から学ぶべきことを記載したラベルやパネルのような解説的な要素
- ・ 明らかな始まりと終わりを持ち、順序立てられ、そして教育的な目的を持った展示

さらに、C領域－発見学習によって体系づけられた博物館は、以下の特徴を有する〔5〕。

- ・ 展示物の間を探検したり、行ったり来たりすることができる展示
- ・ 広い範囲における能動的な学習活動の様式
- ・ 質問をし、来館者に自分自身で見つけさせることを促す解説的な要素（ラベルやパネル）
- ・ 来館者が展示の「正しい」解釈に対し、自らの解釈をし、評価するための方法
- ・ 結論にいたるよう導く活動に生徒を巻き込む学校向けプログラム
- ・ 専門家の証言や提供したり、じっくり見たり、熟考を要する別の形式を試みる大人のためのワークショップ

最後にD領域－構成主義的学習によって体系づけられた博物館は、以下の特徴を有する〔6〕。

- ・ 多くの手がかりがあり、特有な経路や始まりも終わりもない。
- ・ 広い範囲の能動的な学習形態を提供する。
- ・ 一連の見方を提示する。
- ・ 来館者の人生における経験を利用した一連の活動や体験を通じて、彼らと資料（及び考え方）を結びつけることができる。

- ・ 生徒が学校で実験を計画し、推量し、結論を導くように経験と資料を提供する。

博物館の本来の学びの特性のひとつは、個人の興味・関心に沿った自由選択学習(**Free choice of learning**)であり、**G.E.Hein** の示す構成主義は、利用者の主体性を促すという意味で、博物館における主体的学びに、より効果を与えるものであると考えられる。

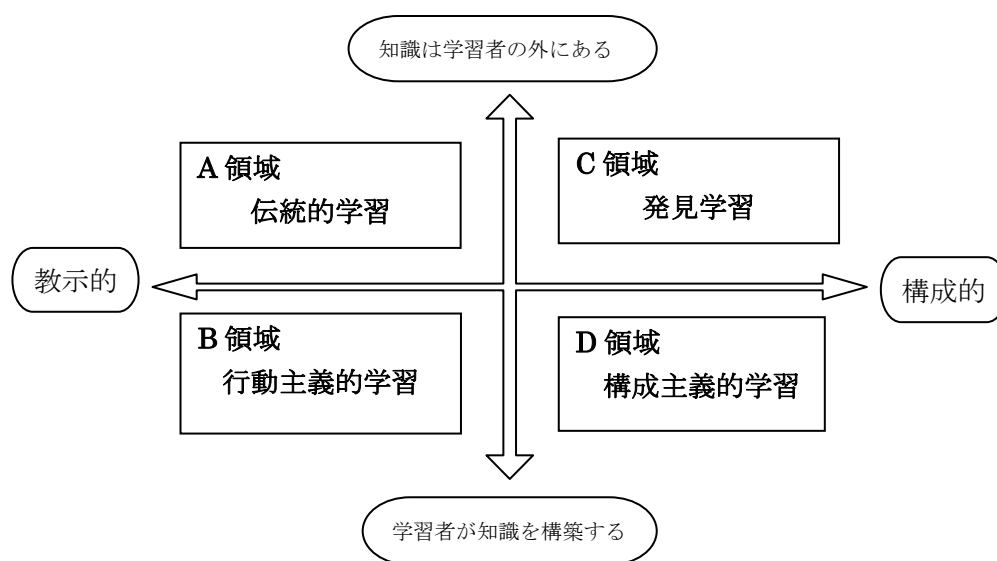


図4 ハインの教育理論

G.E.Hein, “*Learning in the Museum*”, Routledge, 1998, p25 の図を筆者が翻訳し一部加筆した。

4.1.4 「博物館の学びとデューイ」

生涯学習時代において、自ら主体的に学ぶ力の育成方法が問われている中で、絶対的・普遍的な知識の体系とは相対的な構成主義(constructivism)の立場から、教育哲学者のJohn Dewey の教育理論が再評価されている [7]。

Dewey は、「問題解決の論理」を学習・思考の基底とし、学びが主体的活動として展開されるとしている。つまり、学びとは知識を受動的に受け入れるのではなく、環境に主体的に働きかけて問題を構成し、言語や記号などを使用した「道具的思考」を展開し、働きかけた世界の意味を構成していく「問題解決的思考」であるべきだという考えである [8]。学習者の主体性に着目した彼の教育哲学は、人文科学、自然科学、社会科学の多岐の領域に渡っている。このような彼の哲学は、博物館の学びに何を示唆するのだろうか。

ここ数年、米国では、博物館教育においても、Dewey の教育哲学が再評価され、彼の著書『経験と教育』、『学校と社会』、『民主主義と教育』にみられる思想を、博物館の学びに適用しようとする試みがある。まず、それぞれの著書の概要は次のとおりである〔9〕。Dewey は『学校と社会』において、学校は家庭や近隣の社会を縮約した小社会であるとし、教育は子どもの経験から始まるという活動主義の立場から、伝統的な学校教育に大胆な批判を加えながら、子どもの個性と自主性を重んじた理論を展開している。次に『経験と教育』では、経験の「連続性」と「相互作用」という二つの原理をとりあげている。経験の「連続性」とは、ひとつの経験はそれ自体で完結せず、その後の経験に何らかの影響を与えるというものである。また、経験の「相互作用」とは、経験が学習者個人の中だけで起こるものではなく、学習者の内的条件と外的条件の相互作用によって生じるというものである。また、伝統的な学校教育と相対する「進歩主義的教育観」の立場から、経験に基づく知識の構成の観点において、活動と経験を通じた学びによる自我の現われと教化に着目している。さらに『民主主義と教育』においては、民主的精神に基づく公教育の役割と個人の協同を論じている。そして教育とは、経験の意味を増加させ、その後の経験の進路を方向づける能力を高めるように経験を改造、あるいは再組織する過程であるとしている。

米国の博物館教育では、Dewey のこれらの理論が、どのように評価されているのだろうか。T.Ansbacher〔10〕と G.E.Hein〔11〕の論考に、Dewey の理論の評価を見ることができる。その内容についての分析を以下に示す。

Ansbacher は、『経験と教育』に見られる理論を来館者の経験の本質と関連付け、来館者が博物館に持ってくる大部分は、博物館で起こることを決定し、そして、これらの要因は、将来の経験を決定するとした。Dewey は、経験の連続性の理論において、ひとつの経験は良い意味でも悪い意味でも次の経験に影響を及ぼすことを指摘している。Ansbacher は、この理論を引用し、来館者が、博物館で直接経験する内容は、教育的効果として、将来、発展するものもあるし、単なる娯楽として終わるものもあると述べ、博物館には、与える経験が将来どちらに発展するかを見分けることも求められることを言及している。また、来館者は異なる個々の履歴とともに展示会に来るので、来館者が同じ展示経験を持たないことにも言及している。ゆえに、展示を介した学びにおいては、来館者の持つ経験や認知的特性によって様々な成果にたどり着く場合もある。また、自分の特性に応じた様々な学びのプロセスを経て、異なる人々が同じ成果にたどり着く場合もあると述べている。

一方、Hein は『学校と社会』、『民主主義と教育』の思想から、Dewey の理論を博物館の学びの場に取り入れる必要性を説いている。Dewey は『学校と社会』において、学校と日常での知識の構成の連続性を説き、学校と社会生活の有機的関連を実現化するための案を作成した。有機的関連とは、知的概念と実践的活動との連続体である。子どもの知的概念の獲得は生活経験との連続体であり、これを図書館と生活社会の関連という形で具体的に表した〔12〕。さらに、これと同様の観念に基づき、博物室と様々な教科領域との関連を示した〔13〕。Dewey は、全ての教科が一つの共通の大きな世界の中の諸関係から生ずると考えている。子どもが、これらの諸関係の中で生活するとき、異なる教科領域の相関性が生じることを説き、博物館での学びにおいても、生活世界との連続性を唱えている。

HeinはDeweyの考えに基づき、博物館と生活世界を関連づけた三つの案を作成した〔14〕。Heinは、博物館の目指すべきところは、いかに利用者の博物館外の経験と博物館内の直

接体験を結びつけ、堪能させることができるかであると考え、博物館経験において、来館者が本来もつ経験と、新たに加わる概念の相互作用を3つのレベルで提示した。

まず「一つ目のレベル」は、全ての展示で可能である。これは最も近い関係にあるレベルで、展示構成要素自体の範囲で続く、考えと行動のサイクルである。このサイクルは、相互作用的な構成要素を持つ展示において、熟慮した考えと身体的行動を含む。この展示では、利用者は、「これは何だろう」「私が反応することで何がおこるだろう」という問いが続く。「二つ目のレベル」では、経験のサイクルはより豊かになる。このサイクルの豊かさとは、展示、あるいは展示開発者の意図する領域を超えた機会である。この機会を広げるために、博物館の展示は、訪問客が、展示と世界との結合をし、より豊かな経験をすることに役立つ付加的資源を含む。

Dewey は、これを「Other Resources “Objective Conditions”」つまり、「他の資源“目的を達成するための状況”」と呼んでいる。「三つ目のレベル」は、経験の全てのレベルを含み、完全な Dewey のサイクルを表す。つまり、環境への主体的働きかけによる問題解決的思考で得た経験が、その後の活動にも影響することを表している。先ほど紹介した Ansbacher によっても同様の解釈がなされている。この三つ目のレベルは、一つ目のレベルと二つ目のレベルの内容に加えて、博物館以外でも、博物館経験を生活に生かし、堪能することである。この一つ目と二つ目のレベルを含む三つ目のレベルを図5に表す。

三つ目のレベルに示されるように、博物館経験の教育的目的は、展示理解の直接的経験を越えた幾つかの行動が引き起こされない限り完全ではない。博物館経験は、より豊かで、確かな生活経験に結びつかなければならない。しかし、博物館での直接の経験の成果を実生活でも堪能してもらうことは、今日の博物館が未だ抱えている課題である。Hein は、博物館の経験と、その経験の前後にあるものの相互作用を示した三つのレベルについて、Dewey が教育にもたらした経験という概念を構成するものと考えている。そして、利用者の既成の知識の中には、利用者が博物館経験にもたらすものだけでなく、博物館での新しい経験が、どのように一般に容認された内容知識に関係があるのかという問いを含んでいることを言及している。

Dewey が様々な事例から、学びの場と生活との場との有機的関連を提示したように、博物館は、常に利用者と博物館環境の有機的関連を考慮しなければならない。布谷（2005）は、有機的関連を生み出す一つの方法として、博物館の楽しさを取り上げ、利用者個人の希望に応じた個別で個人的な発見が体験できる楽しさは、継続性であると指摘している。そして希望する個人に対しては、ステップアップのためにいくつもの選択肢が用意されるべきであるとし、博物館活用の継続性を維持させる方法を述べている〔15〕。この「ステップアップのための選択肢」を博物館体験の三つ目のレベルに導入すると、三つ目のレベルの「Other Resources」の部分が、「ステップアップのための選択肢」を刺激し、これが、「New Problem, Interest」の部分に働きかけることで、利用者は、博物館体験や今後の生活をさらに堪能することが可能であろう。これを図5に加筆示す。

次に、Dewey の『民主主義と教育』の理論に関する Hein の論考であるが、Dewey は、博物館の学びにどのように取り入れられているのであろうか。Dewey の民主主義の根底は多様性の受容にある。Dewey は、個々の多様性は、社会的影響に依存されることが大きく、このような多様性を認めることを教育のモラルと考えている。Hein は、「デューイの民主

主義に対する信頼および彼のモラル哲学は、任意の教育活動の価値が、その知的内容が議論され、博物館に適用されるのと同様に、その社会的影響にも依存することを必要とする。」と分析している。さらに、「この議論は、展示とプログラムにおいて民主主義を高めることができることを示唆している。これは、批判的思考力が身につくように、来館者の能力を高める技術の促進と、直接論争の的になっている問題を扱い、社会正義の側に付く民主主義によってもたらされる。」と続ける。Hein は、このような Dewey の民主主義の理論に基づき、博物館の教育活動を通して民主的精神を強める方法を二つ提示した。一つ目は、博物館教育の活動と展示は、批判的思考力の能力が向上するように、利用者の学びを支援することである。二つ目として、教育のモラルの重要性を記すことは、博物館にとって、社会的判断と民主制に直接的に議論される問題であることを提示している。教育のモラルは来館者を迎える博物館の全ての要因に含まれているといえよう。

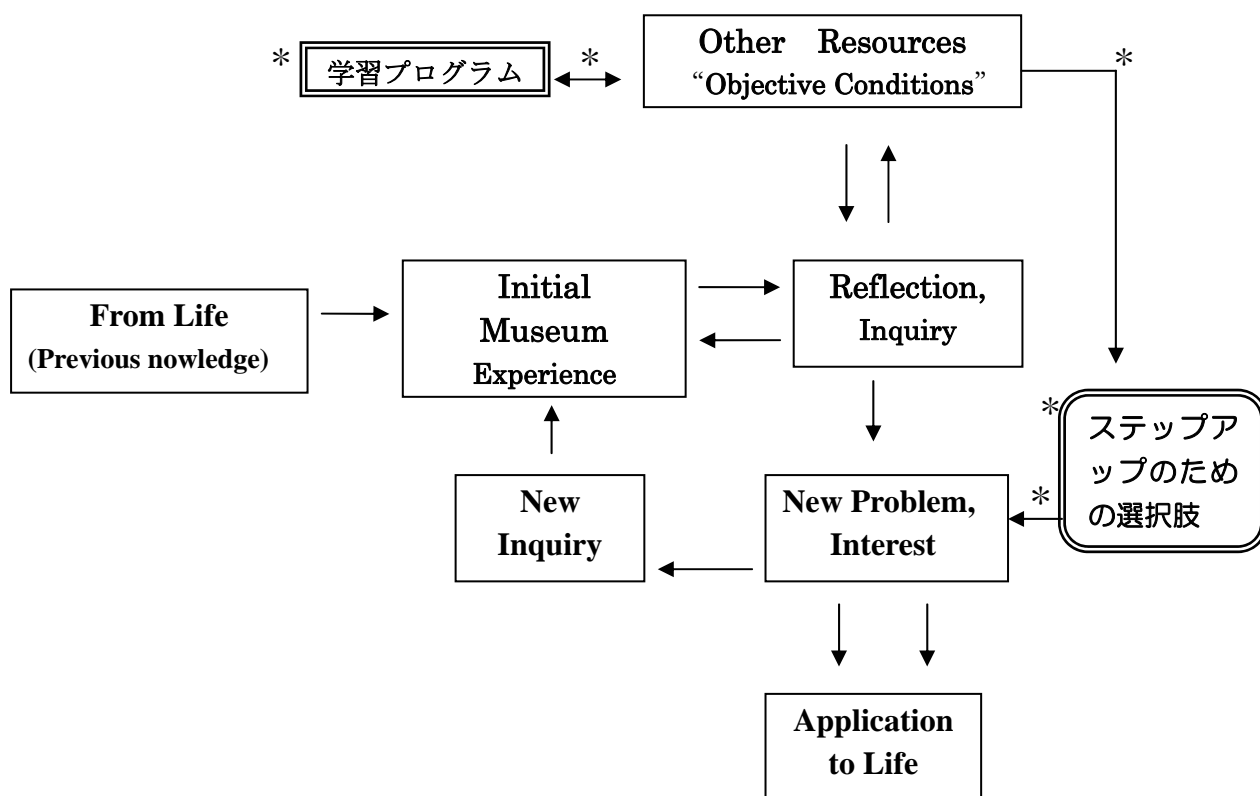


図5 「三つ目のレベル」 *筆者加筆部分

「三つ目のレベル」の図は、George.E.Hein “John Dewey’s ‘Wholly Original Philosophy’ and Its Significance for Museums”から引用

4.2 歴史展示における学びの主体性

前節までに取り上げた、従来の博物館における学びの主体性は、総括すると、来館者を取り巻く社会・文化的文脈に即したモノの解釈の仕方に基づいているといえよう。先行研究の一つとして取り上げられた Dewey の理論に基づく、博物館と生活世界との連続性の考え方も、民主的精神に基づく展示理解も、利用者の背景にある社会・文化的文脈に基づく解釈として捉えることができる。現在、国内外の博物館において、利用者の学びの主体性の重要性が認識されているが、現在の博物館の学びにおいては、利用者のもつ社会・文化的背景が、学びに与える影響について、具体的な分析がなされていないことに課題が見出せる。

歴史展示における学びの主体性とは、単に展示作成者の意図をなぞることからは生まれない。これまでの博物館における学びの主体性にも用いられている、利用者の背景にある社会・文化的文脈に基づいた展示との対話が必要であろう。つまり、序章における小島(2004)の指摘にもあるように、展示を自ら歴史像を作っていくための素材と捉え、利用者自身が素材からイメージを作り、歴史を相対化して捉えなければならない。

この他、歴史像の構築においては、自らのものと他者のものとを問わず、存在する歴史像を絶えず比較し、批判し、再検討しなければならない、という見解があり(小田中 2000) [16]、さらに、博物館の歴史や文化の展示においても、展示を作る側が、展示資料の選択の観点や歴史叙述における問題意識を明確化することで、みる側に自由に資料批判や解釈をさせようとする見解がある(吉田 1999、久留島 2002) [17]。先行研究にある考えは、個人の自発的で自由な歴史像の構成を支援する手だてにつながると考えられる。

歴史展示を活用した利用者の主体的学びを考えた場合、利用者の背景にある社会・文化的文脈に基づく学習理論の導入が、戦前の画一的な歴史教育に相對する立場からも必要不可欠であると考えられる。この条件を満たした場合、歴史に対する主体的で自由な考え方に基づく展示とのコミュニケーションが保障されると考えられる。

よって、歴史展示に対する主体的学びの学習理論の導入とともに、その理論に基づく利用者の学びの分析も必要であろう。まず、次節において、歴史展示に主体的学びの理論がどのように応用できるか検討を加えたい。

脚注【第1章 4. 博物館における主体的学びの理論の評価】

- [1] E. H.Greenhill *The Educational Role of the Museum*, Routledge, 1999,pp3-27
- [2] G.E.Hein *Learning in the Museum*, Routledge,1998,p25
- [3] *ibid*, pp25-29
- [4] *ibid*, pp 29-30
- [5] *ibid*, pp33
- [6] *ibid*, pp35
- [7] ジョン・デューイ(John Dewey)は、米国の20世紀前半を代表する教育学者、哲学者、社会思想家である。彼は進歩主義教育運動の理論的先駆者でもあり、日本の戦後教育改革にも多大な影響を与えた。現在では、生涯学習時代における「学ぶ力」、「新しい学力観」や「総合的な学習」と関連付けながら、デューイを再評価する動きが目立つ。デューイの近年の評価については、人文科学、社会科学の分野からデューイ思想の再評価をしている以下の文献を主として参照した。(参照：杉浦 宏編(2003)「現代デューイ思想の再評価」世界思想社)
- [8] J.Dewey 1916 '*Democracy and education*': An introduction to the philosophy of education. New York : The Free Press. (邦訳・河村 望/訳 2000 デューイ=ミード 著作集 9『民主主義と教育』人間の科学新社
- [9] 参考図書～ 河村 望/訳 2000 デューイ=ミード著作集 7『学校と社会・経験と教育』、同 9『民主主義と教育』、人間の科学新社、
- J. デューイ著/宮原誠一訳2003『学校と社会』岩波書店
- J. デューイ著/市村尚久訳2004『経験と教育』講談社
- J. デューイ著/松野 安男訳1994『民主主義と教育〈上〉〈下〉』岩波書店
- [10] Ansbacher,T 1998 "*John Dewey's Experience and Education : Lessons for museums.*" *Curator*,The Museum Journal Vol.41 No1.
- Cole.P 1998 "*More on Dewey: Thoughts on Ted Ansbacher's Paradigm*" *Curator* ,The Museum Journal Vol.41 No2.
- [11] Geoge.E.Hein 2004 "*John Dewey and Museum Education* " *Curator* ,The Museum Journal Vol.47 No4.
- Geoge.E.Hein 2006 "*John Dewey's 'Wholly Original Philosophy' and Its Significance for Museums*" *Curator* ,The Museum Journal Vol.49 No2.
- [12] J.Dewey 1924 '*The School and Society*' Southern Illinois University Press. p49
- [13] *ibid*, p52
- [14] Geoge.E.Hein,2006"*John Dewey's 'Wholly Original Philosophy' and Its Significance for Museums* " *Curator* ,The Museum Journal Vol.49. No2. pp.191-195
- [15] 布谷知夫 2005『博物館の理念と運営－利用者主体の博物館学－』雄山閣
- [16] 小田中直樹 2000「言語論的展開と歴史学」『史学雑誌』109編9号
- [17] 吉田憲司 1999『文化の「発見」』岩波書店、
- 久留島浩 2002「史料と歴史叙述－歴史系博物館における「歴史展示」」『歴史学における

方法的転回』青木書店、歴史学研究会編

5. 歴史展示への主体的学びの理論の応用

本節では、第4節で取り上げた主体的学びの理論を分析し、歴史展示の主体的学びにどのように応用できるか考察を加えたい。主体的学びの理論のうち、L.Vigotsky, Y.Engestrom, J.Dewey, J.Bruner, H.Gardner, R.Gagne, D.P.Ausubel, 佐伯胖の理論は、歴史展示における主体的学びと関わりが見受けられる。これらについて分析を行い、歴史展示の主体的学びとの関わりを検討する。

5.1 L.Vigotsky の理論の歴史展示への応用

Vigotsky は、人間の発達には生物学的法則に従うだけの自然発達ではなく、社会歴史的法則に従う文化的発達であることを強調している。文化的発達の基本的図式は、刺激と反応の関係が直接的なものではなく、間接的な関係であることを示している。刺激と反応の間に媒介物があり、刺激が直接反応を制御するのではなく、その媒介物が反応を制御するところに人間の文化的発達の特殊性があると主張する[1]。これを図1に表す。Vigotsky は、この媒介物を手段刺激とし、あらかじめ世界に存在する刺激を対象刺激として手段刺激と区別した。

歴史展示を活用した学びの場に図1のヴィゴツキー三角形を当てはめると、学習者は歴史像に刺激を与えられるのであるが、その刺激は直接的なものではなく、展示という媒介物を通して与えられる。さらに、展示や歴史像に関わるときには、様々な学びの形があり、それは学習プログラムという媒介物を通して展示や歴史像を理解することになる。この学びの形は、図2「歴史系博物館での学び」に表される。図2において学習プログラム①を経由した場合、展示という素材を通じた歴史像が構成され、学習プログラム②を経由した場合、画一的な歴史像を構成することになる。②はいわば、素材を介さないテスト形式の知識押し付け型の学習プログラムである。主体的な学びに基づく学習プログラムは、展示を通じた画一的な歴史像、展示作成者の意図を絶対視させない役割が必要であり、この合意のもとに①に位置づけられる必要がある。

図2の考えを、博物館教育の先行研究と関連付けると、図2の②は、本章の第4節の図3で E.H.Greenhill が示した「伝達アプローチによるコミュニケーション」にあてはめることができる。この形は、展示作成者から学び手への一方向的な情報提供であり、知識押し付け型の学習プログラムである。一方、図2の①は、本章の第4節の図2で E.H.Greenhill が示した「文化的アプローチによるコミュニケーション」にあてはめることができる。展示や歴史像に関わるときには、様々な学びの形があることから、主体的な歴史像の構築を支援する学習プログラムである。

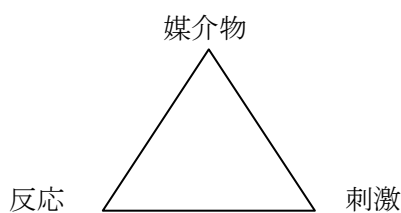


図1

「Vigotsky の
文化的発達の基本的図式
(ヴィゴツキー三角形)」

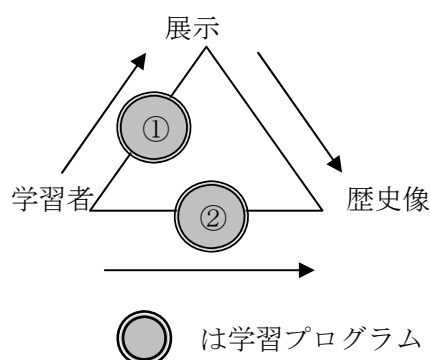


図2

「歴史系博物館での学び」

5.2 Y. Engestrom の理論の歴史展示への応用

Vigotsky 理論は、人間の心について歴史的文化的背景から考える文化心理学の分野にも適用されている。Y.Engestrom は、Vigotsky の文化的発達理論を拡張し、「歴史は内化されるものであると同時に、拡張されるものでもある。」という主張を展開した。さらに Y.Engestrom は、「Vigotsky も、Vigotsky の理論を継承している Scribner も M.Cole も、結局はどのように高次精神機能が達成されるのかを問題とし、その発達の過程は、社会文化的資源の個体への移行としている。」と主張している[2]。つまり、「社会」の「個人」への内化によってそれは可能となるとしている。内化モデルは、既存の社会環境が固定されたものとするならば、個人と社会との関係を考える上で適切なモデルとなる。しかし、実際の社会・文化は常に変化している。社会・文化は、常に、人類による集団的創造の中にある。Vigotsky が図2の二重刺激法で述べたように、人は自ら刺激を作り出すことによって、環境を変える存在である。従って社会から個人への一方向のサイクルだけでなく、同時に個人から社会へのサイクルも考慮しなければならない。

人は、活動に参加する中で、自らを創造しながら、社会も創造していく存在である。これを Y.Engestrom は、「歴史は拡張される」とよんだ。そして、Vigotsky や Scribner の方法論を拡張し、図3のように拡張的発達研究の方法論的なサイクルを作成した[3]。

Y.Engestrom によると、活動1の最初のステップで、研究者が参加している現在進行中の活動システムについて、その参加者の経験をとらえ、活動を記述する。第二の段階で、活動の参加者によって実際に使われ支持されている、内化され、創作されたモデルの、実際の経験的な分析の補足がされる。第三の段階は、現在の活動システムが抱える矛盾を解決するために、質的に新しいモデルを形成する段階である。第四の段階で、前の段階で

つくられた新しい道具を実践に適用する。最後に、活動 2 の段階で報告と評価、つまり、試みの始まりから経過をたどり、拡張的な移行の道筋を再現する。このように一つのサイクルが終わり、再び次のサイクルが始まる。拡張的発達研究が目指しているのは、このサイクルを集合的で継続的な「最近接発達領域」の展開として位置づけることであり、人々にそのための道具として、実践のモデルや理論を与え続けることであると考えている。歴史展示の学びにおいても、学習プログラムをこの集合的で継続的な「最近接発達領域」に位置づけて考えることができる。図 3 の活動 1 の段階で、歴史展示を通して歴史を経験するが、ここでは、展示作成者の意図を通しての経験である。第二の段階で、展示作成者によって表象された歴史像を分析し、自分なりの解釈が生み出される。第三の段階で、これまでの知識や経験と新たな歴史像が対比され、歴史像を再構成する活動が行われる。そして、第四の段階で、再構成された歴史像の表象が様々な形で試みられる。最後に活動 2 の段階で、歴史展示と関わってきた一連の学習を振り返り、新たな歴史像を携えて、再び社会の中で活動を行う。つまり利用者は、このサイクルの中で展示と関わり、既成の知識(歴史像)を再構成していくと考えられる。

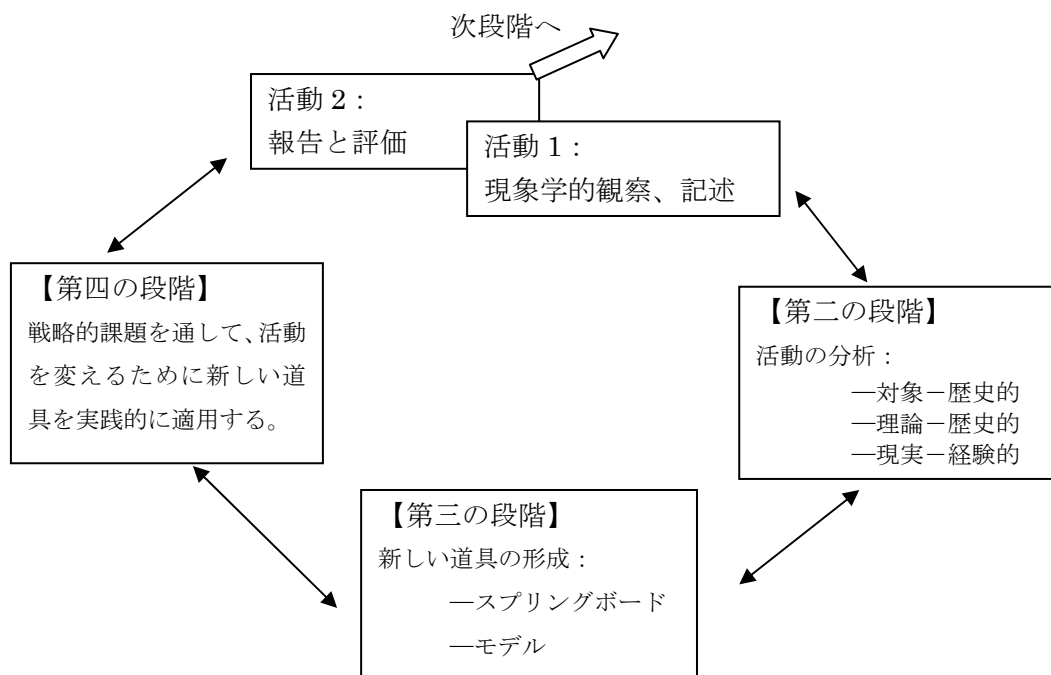


図3

拡張的発達研究の方法論的なサイクル—集合的で継続的な最近接発達領域の展開—

Y.Engestrom 著,訳 山住勝広ほか『ユーリア・エンゲストローム 拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社,2005年 p333 より引用

5.3 状況論的学習論の歴史展示への応用

続いて近年、構成主義学習理論の見解を受け入れつつ発展してきた状況論的学習論と、博物館における学びの関係について述べる。

状況的学習論の中でも、Jean Lave と Etienne Wenger による正統的周辺参加論は、徒弟制度による学びにおいて、ある文化の実践の共同体に参加する学習理論である。

佐伯胖(2004)は、正統的周辺参加論を科学教育の理論に適用し、図4のように図式化した[4]。そして学びにおける他者の役割について論じている。彼によると正統的周辺参加論では、学習者はすでに何らかの実践共同体に参加することが前提となっており、「YOU 的他者」が必ず必要になる。「YOU 的他者」とは、学習者自身の身になって学習者の立場を理解し、学習者の視点から世界を見ることができるが、本人は、文化的実践の現実の場である「THEY 世界」へある程度足を踏み入れており、そのような文化的実践の価値、意義、未知へ向けての展望を垣間見ている存在である。そして文化的実践の参加者として、他者

とともに、協同的に何らかの実践に関わっていることが必要である。科学の学びの場においては、学び手の「I」は、「YOU」との協同的学びによって、科学という文化の実践共同体に参加することとなるが、科学者になることを目指してこの学びに参加したわけではなく、むしろ「YOU」的他者である科学者たちとの対話や協働活動を通して、科学者の探求の意味や意義を鑑賞する活動に従事したことになる。つまり、科学への十全的参加ではなく、周縁的参加であると述べられている。

佐伯の理論は、歴史展示にも用いられると考えられる。図4の「I」を学び手とし、「YOU」的他者とは、学芸員、博物館ボランティア、教師であり、「THEY」世界とは、展示作成者による歴史像である。学び手は、歴史像に迫るときに、展示や学習プログラムを媒介とする。これを図5に示す。学び手は、「YOU」的他者との協同的学びによって、博物館の解釈した歴史や文化の実践共同体に参加することとなるが、時間軸を遡って当時の人々と全く同じ体験をすることや、歴史家になることを目指してこの学びに参加したわけではなく、協調学習において、特定の文化、つまり、博物館による解釈社会の中で、周縁的参加による学びが成立する。

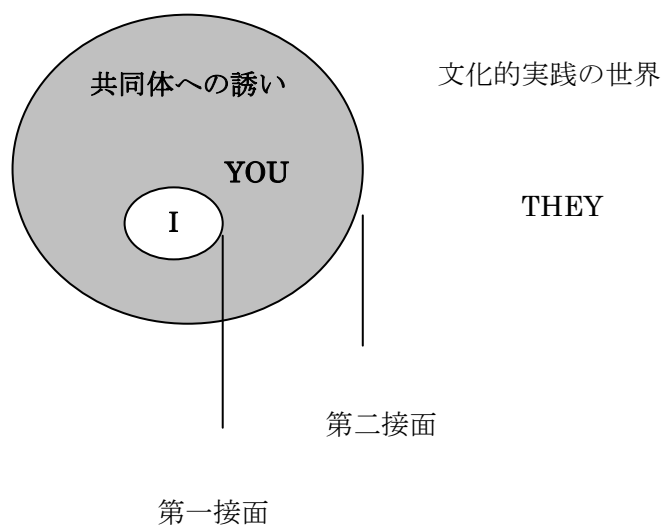


図4 学習における「他者」の役割

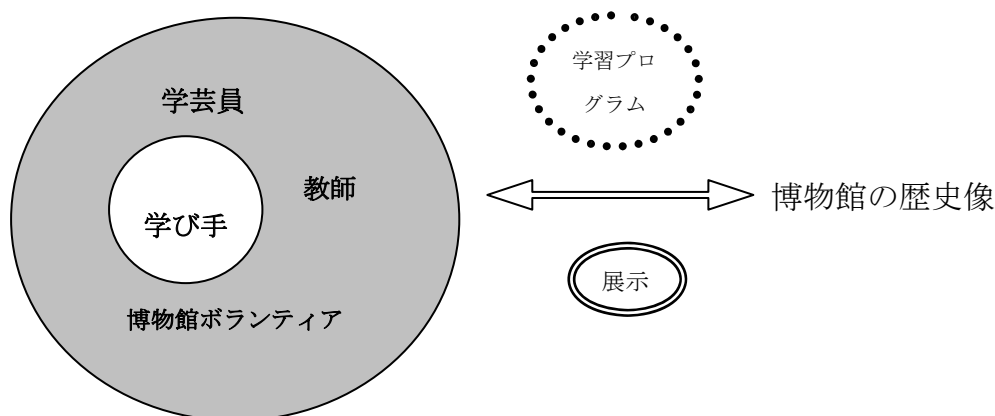


図5 歴史展示の学びにおける他者の役割

5.4 J.Dewey の理論の歴史展示への応用

本章の第4節において、博物館の学びに関する先行研究において、Dewey の理論が、どのように評価され、歴史展示にどのように生かせるかを検討した。学習者の主体性に着目した彼の教育哲学は、人文科学、自然科学、社会科学の多岐の領域に渡っており、ここでは、博物館の学び以外の分野で、歴史展示に関連すると思われる Dewey の理論がどのように評価されているかを分析し、歴史展示への応用を検討する。博物館の学び以外の分野では、米国の鑑賞教育や歴史教育の分野で Dewey の理論とのつながりを見出せる。以下に、鑑賞教育や歴史教育の分野において検討を行う。

5.4.1 鑑賞教育における Dewey の理論の評価と歴史展示への応用

多くの歴史展示が、みることを中心とした資料との関わりである。同様に、美術展示もみることを中心とした展示との関わりであるため、美術鑑賞の評価の視点は、歴史展示にも示唆を与える要素があると考えられる。美術鑑賞での主体的学びの評価方法は、Dewey や Michael. J.Parsons の理論から導き出すことができる。

Dewey は、自らの著書『経験としての芸術』において美的経験論について論じている[5]。美的経験論においても、先程紹介した彼の『学校と社会・経験と教育』、『民主主義と教育』の著書に見られる思想と同様の観点が見出せる。つまり、Dewey の問題解決思考に基づく経験論とは、国語、数学などの思考的意味合いが濃い学習領域に留まらず、美術や音楽などの情緒的領域にも及ぶ。彼の美的経験論は、問題解決思考に共通するものであり、生活や学習の場において、探求に基づいた経験を繰り返すことによって個人の思考力、情緒、行動の全てが向上するという理論である。さらに、彼は美的経験論において、個人と文化との関わりについても言及している。つまり、美的経験は個人によって作られ、享受され

るが、それは個人の参加する文化の影響によるという考えである。美術作品については、作家、制作された時代の社会的・文化的背景、鑑賞者との関連を考えながら意味づけられるものであると主張している。美術作品の成立については、その文化的・社会的背景から考慮されるべきであり、人々の実生活と結びつく時、その意義が見いだせると考えている。

中村和世(2001)は、Dewey の美的経験論を基底として、探求型的美術鑑賞学習の評価の観点を提示した[6]。中村の観点は理論段階であり、実践レベルでは論じていない。評価の内容は、次の①～④である。

- ①以前に学習した美術製作、美術史、美術理論の内容を、どれだけ効果的に活用して探求を進めたか。
- ②個人の経験や見方を生かして、どれだけ主体的・創造的に美術作品の理解・解釈を行ったか。
- ③美術に関する問題を効率的に解決するために、どのような方法を用いたか。
- ④美術作品について探求していくための態度がどれだけ向上したか。

中村は、これらの観点から、探求型の学習形態を美術・図画工作科の鑑賞活動に取り入れていくことで、Dewey が主張したように、美術と学習者個人の生活との関連をより強めていくような学習が期待できると考えている。①と②は、個人の経験や知識に基づく知識の再構成という点で主体的学びの理論にかかわる観点である。③と④は、Dewey の問題解決の論理に基づく問題解決的スキルといえよう。こうしたことから、中村の観点は、Dewey の理論から利用者主体の鑑賞における評価観点を導き出したものである。この鑑賞学習の観点は、みることを中心とした歴史展示の学びの評価にも示唆を与えるものと考えられる。

また、Dewey の民主主義の理論にも関連するが、文化の多元性を認識する鑑賞教育が米国において活発に行われている[7]。ここでは鑑賞する文脈において、社会の中の美術、美術と人間の関わりを考える場合に、文化多元的立場から、個人と美術、社会と美術の関わりを把握し、美術とは何か疑問をもって考えることの重要性を説いている。鑑賞教育における文化の多元性の考え方も、人々の歴史と文化を扱う歴史展示の主体的学びに欠かせない視点であると考えられる。

次に Parsons の理論についてであるが、彼は、美的感受性に関する発達段階論として鑑賞行為の質的深まりの「段階」を提示した[8]。そして、美的経験に関わる表現、解釈の側面を評価し、美的経験は文化の中で発展していくとしている。鑑賞行為を社会性の獲得と捉えていることから、主体的学びの理論に適用できると考える。しかし、美的感受性に関する発達段階論は、西洋絵画を活用した調査から導き出したものであることから、全ての歴史展示に対応できるものではないと考えられる。従って、歴史展示の絵画資料における鑑賞行為の分析において参考とするに留めておきたい。

5.4.2 歴史教育における Dewey の理論の評価と歴史展示への応用

近年のポスト・モダニズムの思想を受け、米国では 1998 年頃から構成主義を用いた学習理論が、色々な教科の領域においても議論されるようになった。社会科の歴史学習においても同様であり[9]、ここでは、米国でも注目された中等歴史カリキュラム『生きている歴史!』[10]を取り上げ、歴史展示における主体的学びにつながる視点について検討を行う。

Dewey は、歴史教育においても生活世界との有機的関連を説いている。つまり、我々の生活を出発点として、時間軸、空間軸を基底とし、双方の軸における生活世界の拡大の中で歴史事象とのつながりを辿り、歴史認識を深化させていくと考えている[11]。『生きている歴史!』のカリキュラムの内容は、子どもの認知特性と現代社会の課題の観点から選択されており、Dewey の理論と共通の視座が見出せる。

このカリキュラムの認知特性に即した構成においては、歴史と現代の結びつきの理解を促進する視点、さらに、H.Gardner の多重知能の理論が取り入れられ、現代社会の課題には、急速に進むグローバル化と文化の多様性が取り入れられている。学習の進め方は、資料(史料)と体験に基づく歴史の意味構成、協同による歴史解釈の吟味と知識の発展、既有的認知構造の利用と再構成による歴史理解の発展の三つの観点に基づいている。既成の知識に基づく知識の再構成と、社会との関わりによる知識の構成という観点から構成主義との関わりを見出せる。そして、選択された教材内容と学習過程を踏まえて評価の項目には、

- ①知識、理解としての歴史概念
- ②思考、資料活用・表現としての認知スキル
- ③学習を通しての社会性の獲得

の3点が設定されている。①では、過去だけでなく現在の子どもの生活にも影響する歴史概念を認識すること、グローバル化が進む世界の多様性を正しく認識すること、問題解決できるようにするような文化多様性を理解させる歴史概念から過去と現在の結びつきを理解することが求められている。②では、問題解決や状況分析、評価などを求める活動的な課題を通して、批判的思考力を発展させることが求められている。③では、協同での作品制作やプレゼンテーションによる仲間との関わり合いを通して、主体的、協同的で、寛容な行動がとれる社会的スキルを獲得することが求められている。

①から③の評価項目と歴史展示との関連を考えると、①の項目は、時間軸を基にグローバル化と文化の多様性の進行を認識させることができる。さらに、過去との連続性から現在の世界を認識させることは、自らの立場から歴史認識を構成するために必要である。②と関連し、批判的思考力は Dewey の民主主義の理念にも見られる。Hein も民主主義の立場から博物館教育における批判的思考力を育てる必要性を述べている。歴史展示に民主主義の議論を重ね合わせてみると、展示内容について利用者が批判的思考力を持って展示と対峙する、あるいは議論を重ねるといことはあまり見受けられない。博物館の展示は、終結した形での研究成果ではなく、あくまでも研究の過程の成果を表したものであると同時に、他者による歴史認識が表象されたものである。

歴史展示は完成された固定的な歴史観念をもたせやすいものであるが、これらの特性を認識させ、過去や現代社会に直結する問題を自分の視点から考えさせる必要がある。③の項目は、仲間とのコミュニケーションを通じた学びについて言及したものであり、これを通じて①と②はより深められ、客観的認識と共に、自分なりの歴史像を構築する上で有意義であると考えられる。以上のことから、Dewey の理論に基づく歴史学習の評価の具体的観点は、歴史展示における主体的学びに示唆を与えるものと考えられる。

5.5 その他の主体的学びの理論と歴史展示への応用

これまでに紹介した他に、主体的学びの理論は、J.Bruner, R.Gagne, D.P.Ausubel, H.Gardnerらが、J.Piagetに端を発した構成主義の理論に依拠しつつも、独自の理論を展開している。これらの理論を分析し、歴史展示への応用を検討する。

近年においては、学びにおいて個人が生来もつ個性が重要視されるようになり、それに基づく学びの多様性を唱えた H.Gardner の多重知能の理論が、博物館の学びにおいても注目されている。彼は、人間の知性が単一のものではなく、多重して存在するという考え方にたつ。そして、異なる年齢や発達段階にある子どもたちは、異なるニーズをもち、異なる形態の文化情報に注意をはらい、異なる動機から、異なる認知システムで内容を理解する、と考えている[12]。最近では、多重知能の一つとして、対人的知能が加わった。これは、他者とのコミュニケーションに関する能力であり、他者との学びの能力とも捉えられる。よって、主体的学びにおいては、この他者との関わりにおける学びの能力も、その個人がもつ社会・文化的背景と捉えることができる。

歴史展示は、用いる資料も、内容も多様であることから、それを活用した学びにおいても、H.Gardnerの理論が適用されると考えられる。実際の学びにおいて、様々な展示や活動の場面で、多重知能に関する学びが成立することが期待できる。

また、学びの方法の多様性を捉える観点から H.Gardner の理論に関連するが、博物館の教育においてもよく紹介される B.McCarthy の理論を取り上げておく[13]。彼の理論は、学びの形として「抽象的 (Abstract)・具体的 (Concrete)」と「考える (Think)・やってみる (Do)」という形を基底として考えたことに特徴がある。これを図 6 に示す。歴史展示には、ストーリー中心に情報を提示する形と、体験を交えて情報を提示する形がある。これを活用する利用者の情報の捉え方も様々であり、図 6 の 4 つの領域での学びが成立していると考えられる。さに、博物館が提供している学習プログラムも、この 4 つのいずれかの領域の特性をもつと考えられる。与えられたプログラムの形において、利用者独自の学びが展開されることが期待できる。

これまでに紹介した H.Gardner も含めて、R.Gagne と D.P.Ausubel は、J.Bruner の構成主義に基づく主体的学びの理論を展開している。

J.Bruner は、物の構造を認識することを「理解」とした。これを「構造認識」という。構造認識では、物を一つ一つ覚えるのではなくて、理解した構造を、別の学びの場面でも転移させて学びに生かすことである。彼の考えは、理科教育でもっとも用いられる「発見学習」[14]にも応用された。発見学習は、すでに用意された答えがあるが、その発見に至る過程が大切にされている。この学習では、学問的な原理や概念の成立過程を追体験させ、学問的な原理や概念の構造を理解させる。追体験の学習には、先行学習の経験が影響する。発見学習は、前節でも取り上げた G.E.Hein によっても博物の学びに取り入れられている[15]。R.Gagne は、先行学習の経験が後の学習にも影響する、つまり転移する考えに基づき、学習階層構造を作成した。これは概念構造のヒエラルキーであり、A を学べば B が分かる、という理念に基づくものである。D.P.Ausubel も、R.Gagne と同様な概念に基づき、「有意味言語学習」[16]を展開した。この学習では、新しく学習される内容が、学習者の認知構造に関連付けられる形で処理されていく。これが、D.P.Ausubel の「統合的調和」の理論であり、それは、系列的な順序で、次々と提示される観念について重要な類似点や

差異点を指摘し、実際のもしくは見かけ上の矛盾を調和させようとする表立った試みをいう。そして、概念が構築される過程では、「漸進的分化」の考えを提示し、知識の階層的上下関係を示した。そして、学習済みの分化した部分から包括的な全体を作るよりも、学習済みのより包括的な全体から各側面を分化して、掴み取る方がやさしいとし、知識の獲得においては、上位概念から獲得し、下位概念へと進むことを証明した[17]。

D.P.Ausubelの「統合的調和」と「漸進的分化」の理論は、頭の中の概念を可視化する方法の「概念地図」を開発したJ.D.NovakとD.B.Gowinに用いられた[18]。後の1995年に、R.T.WhiteとR.F. Gunstoneが、コンセプトマップを知識や考えを表現できる方法として評価した[19]。

G.E.Heinは、D.P.Ausubelの理論を先行オーガナイザー (advance organizers) として、博物館展示を堪能する教育的重要な概念として紹介している[20]。学習すべき材料の核心となるような新しい概念が先行オーガナイザーであり、この概念をあらかじめ学習させておくと、その後の学習の体制化が促進されるとしている。これは学習の累積的過程を意味している。J.H.FalkとL.D.Dierking(1992)は、博物館における意味のある学習とは、展示物を見て友人と話し合い、新しい思想や情報を既存の知識の構造に組み込んでいくことと指摘している[21]。これに示されるように、学習の成果は累積的過程であり、博物館の体験は独立した体験とみなすことはできない。博物館での体験には、先行知識や先行経験が加味されている。これらの先行研究に裏付けられるように、利用者の主体性に着目した時、博物館の学びの特性とは、利用者が過去の経験と知識に照らし合わせ、様々な方法で博物館での体験を意味づけしていくことと言える。ここに、学び手の社会・文化的背景に基づく主体的学びの理論と共通の視座が見出せる。

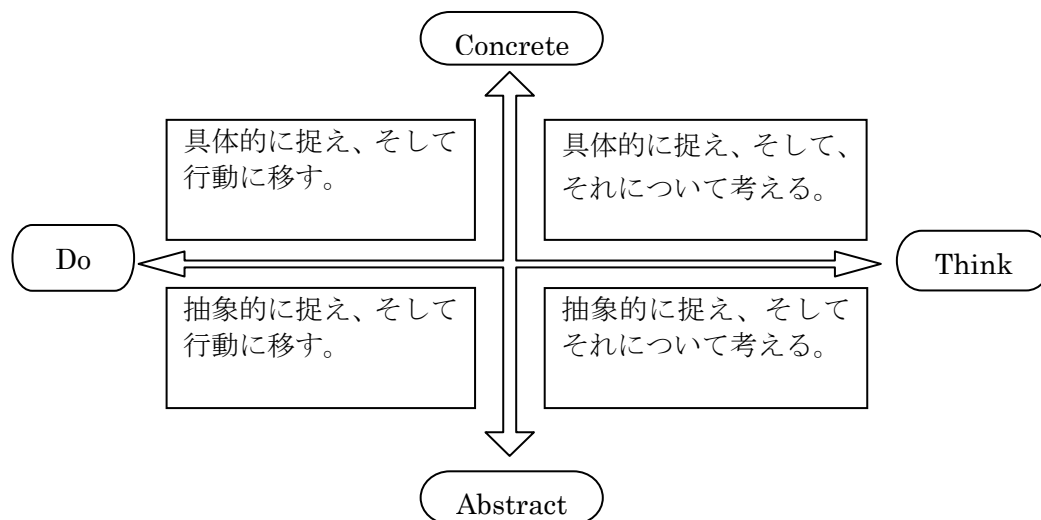


図6 B. McCarthy の教育理論

E. H. Greenhill *The Educational Role of the Museum*, Routledge, p290.1996 と文化環境研究所 『Cultivate No.19』 p15,2003 の図を参照し、筆者が作成した。

5.6 まとめ

本節では主体的学びの理論を分析し、歴史展示への応用について検討してきた。

これまでにとりあげた主体的学びの理論の特性は、個人の認識の枠組みの中での知識の構築ではなく、自分以外の他者からの働きかけによる知識の構築を重視していることである。自分以外の他者とは、モノであったり、人や社会であったりする。さらに、主体的学びの理論では、学び手の社会・文化的背景に応じた主体的学びを重視している。

歴史展示を活用した学びの場では、利用者は、展示や学習プログラムという他者からの刺激を受けることによって、歴史像、つまり知識を構築することになる。よって、自分以外の他者からの働きかけによる知識の構築を重視している主体的学びの理論を、歴史展示にも応用することが可能である。

さらに、利用者は、様々な社会・文化的背景において歴史展示を活用するが、主体的学びの理論によって、様々な状況に応じて、学び手の社会・文化的背景に応じた主体的学びが保障されることが明らかとなり、歴史展示に対しても、この理論が導入できることが明らかとなった。

しかし歴史展示に対する学びでは、学び手のもつ社会・文化的背景が、学びに与える影響については、明らかにされていない。これらの理論が、実際の学びでどのように活用できるのか、これらの理論に基づいた学びの場での学びの分析が必要である。

概観して博物館とは、多様な価値観の存在のもとに様々なコミュニケーションが成り立つ空間である。このような学びの空間に、来館者を取り巻く文化的文脈に即したモノの解釈に基づく学びの理論を取り入れるにあたり、懸念される若干の課題を挙げておく。

状況論に見られる社会構成主義的な学びの理論では、共同体の再生産的な色彩が濃い学習論が展開されているとの指摘もあり(広石英記 2005) [22]、さらに博物館における学びの

文化に対するアプローチでは、意味は相互の能動的なプロセスによってつくり、すべての人が、ともに共有できる解釈をつくらうとするため、信条や価値観が共有される、との指摘もある (E.H.Greenhill 1999) [23]。このような見地に立つと、歴史と文化を伝える歴史系博物館においては、ともすると特定の文化の共同体の価値観を再生産するだけの学びが展開される危惧もある。

博物館における学びは、特定の価値観に到達するのではなく、非完結的で、個々の創造性が尊重されねばならない。したがって、主体的学びの理論を博物館の学びに取り入れる場合、異質な価値観同士、異質な共同体が平等な立場に立ち、相互にコミュニケーションできる学びの機会も求められよう。これらも視野に入れて、実際の学習プログラムにおいて、利用者の学びを検討したい。

脚注【第1章 5. 歴史展示への主体的学びの理論の応用】

- [1] ヴィゴツキー著、柴田義松訳『思考と言語』新読書社、2003年、pp446-448
- [2] Y.Engestrom の活動理論に対する考えは、Y.Engestrom 著、訳 山住勝広ほか『ユーリア・エンゲストローム 拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社、2005年を参照した。
- [3] 同上書 p333
- [4] 佐伯胖『学ぶということの意味』1995 岩波書店
- [5] J.Dewey 1958 ‘*Art as experience*’ CAPRICORN BOOKS・NEW YORK (邦訳・河村 望/訳 2003Dewey=ミード著作集12『経験としての芸術』人間の科学新社
- [6] 中村和世 2001「美術鑑賞教育の視点—Dewey の美的経験論を基底として—」大学美術教育学会誌。Dewey の美的経験論を美術鑑賞学習の視点に取り入れた先駆的事例である。
- [7] 柳 芝英 2003「鑑賞教育における文化的多元主義—アメリカにおける社会文化的アプローチを中心に—」美術教育学、大学美術教科教育研究会報告 24 卷、美術科教育学会
- [8] マイケル.J.パーソンズ著、尾崎彰宏/加藤雅之訳 1996『絵画の見方—美的経験の認知発達』法政大学出版局
- [9] 社会科を外在的で客観的な知識の内化とするのではなく、保持する文化や価値に影響された人々の創造による知識の構成と捉える動きがある。
(参考：G.Scheurman,From,1998 “*Behaviorist to Constructivist Teachin*” ,Social Education,62(1)/ B.Bower&Lobdell,1998 “*Six Powerful Constructivist Strategies*” Social Education,62(1) National Council for the Social Studies)

- [10] 『生きている歴史！（“History Alive！”）』1994 は、アメリカの TCI(Teachers’ Curriculum Institute)が開発した構成主義歴史カリキュラムである。
- [11] 河村 望／訳 2000 Dewey=ミード著作集 7『学校と社会・経験と教育』、同 9『民主主義と教育』、人間の科学新社
- [12] 参照：参照：認知心理学辞典,新曜社,2002,p287, ハワード・ガードナー著/松村暢隆 訳『MI:個性を生かす多重知能の理論』新曜社,2001
- [13] E. H.Greenhill *The Educational Role of the Museum*,Routledge, p290.1996
- [14] 参照：新・教育心理学辞典,金子書房,1997,pp187-188
- [15] G. E.Hein 1998 ‘*Learning in the Museum*’, Routledge ,pp30-33
- [16] 参照：新・教育心理学辞典,金子書房,1997, p755
- [17] 「統合的調和」と「漸進的分化」の理論は、D.P.Ausubel, F.G.Rubin,1969 “*School Learning*” 吉田章宏、松田弥生訳 1984「教室学習の心理学」黎明書房 pp83-91 pp228-231 を参照した。
- [18] J.D.ノヴァック, D.B.ゴウウィン著；福岡敏行, 弓野憲一監訳 1992『子どもが学ぶ新しい学習法：概念地図法によるメタ学習』 東洋館出版社
- [19] リチャード・ホワイト、リチャード・ガンストン著／監訳 中山迅、稲垣成哲 1995『子どもの学びを探る』東洋館出版社
- [20] G. E.Hein 1998 ‘*Learning in the Museum*’, Routledge ,p138
- [21] J.H. Falk and L.D. Dierking 1992 ‘*The Museum Experience*’, Whalesback
- [22] 広石英記 2005「ワークショップの学び論－社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義」教育方法学研究,日本教育方法学会
- [23] E. H.Greenhill,1999 *The Educational Role of the Museum*,Routledge, ,pp3-27

6. 小結

本論が注目する学び手主体の学習理論には、個人の認識の枠組みの中での知識の構築と、自分以外の他者からの働きかけによる知識の構築の理論がある。生涯学習時代においては、学び手の社会・文化的背景、つまり興味・関心や、知識や経験に応じた主体的学びが重視される傾向があり、1990年代から博物館の学びにおいても、後者の理論が注目されている。本論では、この興味・関心や、知識や経験が反映された学び手の社会・文化的背景を考慮した学習理論を「主体的学びの理論」とした。

主体的学びの理論は、自分以外の他者からの働きかけによる知識の構築と、学び手の社会・文化的背景に応じた主体的学びを重視している。

学び手の社会・文化的背景に基づく学習理論を分析すると、他者からの働きかけ、つまり、社会や人、モノや概念などの影響と、学び手の興味・関心、知識や経験に基づいて学びが成立するとされている。歴史展示を活用した学びの場では、利用者は、展示や学習プログラムという他者からの刺激を受け、自分の興味・関心、知識や経験に基づいて、歴史像、つまり知識を構築することになる。よって、主体的学びの理論を、歴史展示にも応用することが可能である。さらに、利用者は、様々な社会・文化的背景において歴史展示を活用するが、主体的学びの理論によって、様々な状況に応じて、学び手の社会・文化的背景に応じた主体的学びが保障されることが明らかとなり、歴史展示に対しても、この理論が導入できることが可能である。

1990年代に入って、社会教育と学校教育の双方から博物館の教育機能に対する期待も高まり、博物館内外の関係者による教育普及に関する研究報告が増加している。中でも博物館の利用拡大に貢献する学習プログラムの研究報告は多く見られる。しかし現在の歴史系博物館の学びの研究においては、展示作成者の意図が伝わっているか否かではなく、利用者のもつ社会・文化的背景に基づく学びの特性について、主体的学びの理論に基づいた分析がなされていないことに課題が見出せる。

これらのことから、続く各章において、まず、歴史展示を活用した学びで主体的学びの理論どのように適用できるのか検討し、現行の学習プログラムと、学び手の興味・関心、知識や経験が反映されやすい学習プログラムにおいて、主体的学びの理論に基づき学びの特性を検討する。

第2章 歴史展示への主体的学びの理論の拡張

1. まえがき

第1章で、歴史展示に対する学びでは、学び手のもつ社会・文化的背景が、学びに与える影響については明らかにされていないことを指摘した。本章では、主体的学びの理論が、歴史展示の学びの場でどのように適用できるのかについて、筆者の企画した学習プログラムにおいて検討を行なう。

さて、歴史展示における主体的学びという場合に、歴史展示の活用における利用者の歴史意識の発達や、その質的変容は明らかにされていないという課題がある。歴史展示を活用した有意義な学びの場をつくるにあたり、利用者が過去に対してどのような時間意識をもつのかという様相や、歴史展示による歴史意識の変容の要因を把握しておくことが必要不可欠であると考えられる。

歴史展示の利用者の年齢層は、子どもから大人まで幅広い。被験者は、歴史展示の活用経験が豊富でなく、歴史意識の発達初期段階にある年齢層を対象とする。この属性を対象とした調査による結果は、他の属性の利用者にも適用できると考えられる。

調査においては、歴史学習初期段階の利用者の歴史意識と歴史的思考を分析する段階において、学び手の社会・文化的背景に基づく学びの理論が、歴史展示の学びの場でどのように適用できるのかを検討する。

本章では、はじめに、調査対象として歴史学習が始まる小学校中学年の児童と、通史の歴史学習が始まる小学校高学年の児童を被験者とし、歴史学習後に行った昔に関する意識を問うアンケート調査から、過去に対する時間意識を分析する。

次に、過去時間意識の調査結果を受け、過去時間意識に見合った歴史資料を用い、歴史学習が始まる小学校中学年の児童を対象に最も多く用いられている体験型学習プログラムにおいて、歴史意識の発達について分析する。この際に調査対象児童は、資料に対する経験や知識が同じと想定できる、同じ地域の同じ年齢の児童とし、様々な資料を用いて歴史意識の変容を分析する。結果から、歴史展示の学びの場に主体的学びの理論がどのように適用できるかを検討する。

2. 過去時間意識の調査

はじめに

歴史とは、時間を軸として認識する社会的な事象であり、博物館において歴史を認識する際にも、「今と昔」という時間の軸を手がかりとすることも事実である。そして、時間の流れの中での事象と事象の関連を把握すること、確かな時間的距離感で事象を認識することによって、歴史展示を理解すると考えられる。筆者はこれまでに、歴史展示を活用した小学校での歴史学習を構成し、それらの活用における児童の歴史意識の発達について分析を行ってきた。活用の実態からみられる特徴は、いずれの発達段階においても適切な時間的距離感をもって、それらの資料と対峙している場合が少なく、そのことが歴史意識を深める上で十分な成果を上げられない要因になっていることも伺えた[1]。

時間を軸として構成される歴史展示の学びの場には時間的な尺度は抜きにして語れず、この前提に基づいた有意義な学びの場をつくるにあたり、利用者が過去に対してどのような時間意識をもつのかという実態を把握しておくことが必要不可欠であると考えられる。利用者の時間意識は様々な側面をもつと考えられるが、本論では、調査対象として歴史学習が始まる小学校中学年の児童と、通史の歴史学習が始まる小学校高学年の児童を被験者とし、歴史学習後に行った昔に関する意識を問うアンケート調査から、過去に対する時間意識を分析する。これにより、歴史意識の発達初期段階の利用者と、通史レベルでの初歩的な歴史的知識をもつ利用者の過去に対する時間意識を調査できるとともに、この属性を対象とした調査結果は、他の属性の利用者にも適用できると考えられる。

2.1 先行研究の分析

児童の過去時間意識に関しては、斉藤博[2]によって先駆的研究が行なわれ、その発達の様相が明らかにされた。同じ1950年代に、須藤容治[3]、池田貞美[4]によっても研究が行われ、斉藤の研究成果をほぼ裏付けることとなった。その後、学習指導要領に基づく歴史教育が具体的に展開され始めたことも関連して、歴史意識に関する研究は、心理主義的発達論そのものよりも、子どもの歴史意識の把握を教育との関わりでとらえるという研究が中心となった。これを背景に時間意識の発達に関する研究も見られなくなったが、1970～80年代に小林宏己[5]が斉藤の研究を元に、時間的距離感の部分について追試を行っている。これらの先行研究の特徴は、学習経験による影響をできるだけ分離できる方法を試みた、いわば日常生活で培われる歴史的な時間意識に視点を当てたものであり、特に、学習経験や教育的刺激による影響を受けた時間意識そのものを調査したものではない。先行研究では特に、その後の歴史意識の発達研究に多大な影響を与えた斉藤の研究を取り上げ整理し、本研究の事例分析に関する視座としたい。

斉藤の研究は、歴史学習の基礎的条件と考えられる児童・生徒の歴史意識の構造と発達、及び時代的距離感の発達を実証的に明らかにしたものである。その研究において児童の時間的距離感については、

- ・ 小学校1、2年生の考える「昔」はきわめて近い過去で、極限は祖父母の誕生のころである。
- ・ 「昔」を抽象的時間的距離として把握できるようになり、原始時代からの連続として

考えられるのは5年生からである。

- ・ 3、4年生の考えられる昔の距離は、祖父母の誕生以前の昔に及ぶが、連続（経過）としては把握できない。その昔のつかまえ方には種々の類型がある。

という3つの内容を明らかにした。

これに対して小林宏己は、自身の70年代後半から80年代前半の調査結果を踏まえ、斉藤の時間的距離感の溯源論を批判する立場から、時代的距離感は、「児童が経験や学習を通じて獲得した一定の「昔に関するイメージ」を基準にして、随時新たな「情報」を自己の「昔の（時間的）時代的距離感」に取り込みながら、既存のイメージと比較し位置づけつつ発達していくものである。」という仮説を立て、「児童の（時間的）時代的距離感の形成モデル」図1を作成した[6]。

小林の説に関連するが、ある対象についてのイメージ、イメージの連鎖が特定の概念を形成するという考え方は、認知心理学の分野にも見られる[7]。歴史意識の発達を扱った研究では、宮崎正勝が、これら心理学の諸説を整理統合し、歴史認識の発達過程を提示している。その過程の中に、生徒の歴史認識はイメージと概念に組み立てられているという考えに基づき、「イメージの連鎖、結合、統合による構造化」という段階をとり入れている[8]。

これまでの先行研究は、学習経験による影響を排除した調査方法において、時間意識の発達は、各学年の発達段階と、心理的影響を受けるものであることを裏付けている。本研究では、歴史学習の経験が児童の過去時間意識の発達に与える影響について、これらの先行研究の成果を手がかりとしながら検討したいと考えている。

2.2 研究方法

児童の過去時間意識は、社会科の学習を通して形成される社会認識の一部とも考えられる。したがって歴史学習に限らず、過去の社会的諸事象との比較から社会認識を形成する全ての学年の単元において過去時間意識を調査する手だても考えられるが、本論は、特に過去時間意識の発達に影響する要因において、歴史学習の単元における学習経験に主眼を置き、学習経験による過去時間意識を明らかにする。

調査対象は、社会科において歴史学習が行なわれる小学校3年生と、6年生とする。4年生でも歴史学習が行なわれるが、3年生においては、従来の研究成果から、歴史意識の中核を成す時間意識が最も発達する時期とされている[9]と同時に、学校教育における歴史学習が始まる時期であり、歴史的過去時間意識の基盤を成す上で重要な段階にあることが、調査対象として選択した理由にあげられる。調査においての設問は、3年生と6年生で同じであるが、発達段階や指導過程などの面から、学習環境が学年により異なるため、学年ごとに調査内容と結果について示す。

(1) 調査対象

東京都中野区公立小学校3年生及び同校6年生

(2) 調査の実施時期

調査時期は、両学年とも平成15年度

①3年生の調査時期（全3回） ※以下Nは調査対象児童数

・ 1回目 4月初旬 N=29

- ・2回目 2学期 博物館体験学習終了後 N=29
- ・3回目 3月末 N=29

②6年生の調査時期（全2回）

- ・1回目 4月初旬 N=42
- ・2回目 2学期 10月末歴史学習終了後 N=42

（3）調査内容

各学年とも各回共通の設問を行った。過去時間意識に関する設問は、「(これまでの学習を通して)昔とはいつのことだと思いますか。」である。「昔」についての定義は、現在の暮らしや社会と比較して、変化の境目と意識する時間的距離感とした。

この設問によって、昔と今の対比が、どの様な要因によって起こりうるのかを調査し、過去時間意識の形成を分析した。回答方法は、数字もしくは、時代名で回答してもよいことにした。他、時間意識に関連する設問として、「昔から今まで、どのようなことが進歩してきたと思いますか。」という設問を同時に行った。

設問は、自由記述式によるアンケート調査で、できるだけ学習経験による意識を表出させられるように、学習活動が終了した直後の社会科の時間に、教師の範読のもとで行った。

調査全回において、3年生の範読はアンケート調査実施者であり、6年生の範読は授業者である。

（4）過去時間意識に関連する調査環境

① 3年生における調査環境

3年生は、100年ほど前からの、生活史に関連した歴史的文化財を活用して歴史学習が行なわれる。

3年生については、「昔」をより具体的に捉えさせるために、歴史学習において、「等尺割りの年表」「博物館の資料」「地域の方々の語り」の3点を導入した。「等尺割りの年表」とは歴史を目に見える形で認識させるために用いたもので、1年を1センチとして表したものである[10]。年表には各世代の生活の様相を分かりやすく捉えさせるために、自分が生まれた頃、父母が生まれた頃、祖父母が生まれた頃に印をつけ、歴史学習で活用した道具が使われていた時期に道具名を記入した。さらに、学校の周りの様子の変遷した時期なども記入し、地域が時間と共に移り変わっていることを認識できるようにした。

博物館資料については、体験学習の中での活用である。教材として選択した資料は、石臼、棹ばかり、升で、主として技術と人との関わりから当時の社会を捉えられるものである。具体的には、石臼を挽いて上新粉を作る体験、棹秤や升を使って当時の度量衡で計量する体験を行なった。体験学習そのものの効果は、五官に喚起しながら実感を伴う活動が展開できることにあり、本論では、この効果を高めるために屋外常設型展示の博物館である「江戸東京たてもの園」を体験学習の場として設定した。江戸東京たてもの園は、江戸時代から昭和初期の文化的価値の高い歴史的建造物の内外に、衣食住に関連した民具が当時の生活情景を再現した形で展示されている。

学習環境と調査結果の関連であるが、「等尺割りの年表」と「博物館の資料」は、2回目

以降の調査結果に影響し、「地域の方々の語り」は、3回目の調査結果に影響すると考えられる。

② 6年生における調査環境

6年生では、通史による歴史学習が始められる。

まず、調査対象の6年生の歴史に関する学習歴については、中学年で「等尺割りの年表」は活用していないが、3年生で「地域の郷土資料館での調べ学習」と「地域の方々の語り」、4年生で郷土の開発単元「玉川上水」が導入されている。6年生での歴史学習は教科書を中心に、時代区分に沿った学習が行われている。時間意識を育てる意味での教材は、通史年表が併用して活用され、10月末に歴史学習が終了している。途中、地域の史跡見学、博物館見学やその資料を活用した学習は行なわれていない。6年生になる以前に行なった歴史の学習歴が1回目の調査結果に影響し、6年生での歴史の学習経験が2回目の調査結果に影響すると考えられる。

2.3 調査結果

調査における児童の時間意識の分布状況を図2と図3に示す。3年生と6年生の双方で、現代から時間が遡るほど回答数が少なくなる傾向が見られたため、100年以上前からは、500年の間隔で集計結果を表記した。

(1) 3年生の結果

図2に示す全3回の調査で、「昔」と感じる時間について、次のような結果が得られた。

1回目の調査の4月当初で、歴史学習を始める前の結果について全体の分布状況からみると、10年以上前から500年未満の間に分布し、100年前と50年未満から10年未満の割合が高い。次に2回目の博物館体験学習後の結果は、分布状況からみると、10年以上前から1000年以上前の間へと分布が拡大し、100年前の割合が全体の半数を占め、次いで1000年以上前の割合が高い。全学習が終了した3回目の3月末での結果は、拡大した分布が縮小し、51年以上前から100年未満の割合が全体の6割を占め、この部分を頂点として、10年以上前から、600年未満の間に分布する結果となった。

(2) 6年生の結果

図3に示す全2回の調査結果より、「昔」と感じる時間について、次のような結果が得られた。1回目の調査の4月当初で、歴史学習を始める前の結果を全体の分布状況からみると、0年以上前から1000年以上前の方に分布し、10年以上前と50年未満と、100年前の割合がほぼ同等に高く、その他は均等に分布している。次に2回目歴史学習終了後の結果は、分布状況からみると1回目の調査と同じであるが、101年以上前から500年未満の間の割合が際立って高い結果となった。

2.4 分析と考察

調査結果の分析には、各学年の発達段階を考慮して、斉藤などの学習経験による影響を排除した調査方法における過去時間意識の調査研究の成果を援用するとともに、池田の報告にも見られるように、時間意識そのものが心理的な影響を受けるものであることから、認知心理学の理論もとり入れながら考察を行う。

2.4.1 3年生の過去時間意識

3年生は、3回の調査それぞれによって「昔」と感じる時期に異なる傾向があることが認められる。調査結果の2回目と3回目の時間意識は、学習で提示した教材に影響され、その教材によって表象される時代観に「昔」のイメージをもつことになり、時間意識も、その時代に移行した傾向が多く見られた。2回目に提示した教材は、博物館にある近現代に活用された民具（石臼、棹ばかり、升）である。3回目は、地域のお年寄りの方のお話で、お年寄りの方々が子どもの頃にあたる70年ほど前の生活の様子が語られた。

斉藤の研究成果で、特に3、4年生に関しては、時間を原始時代からの連続経過として把握できない点が指摘されている。調査結果からは、提示される教材の時代に影響されて、過去への時間的距離感が変化する様子が認められる。博物館学習後は、近現代の100年前くらいに意識が多く集まり、地域のお年寄りの方のお話の後には、話の内容に関係する70年ほど前に意識が集まっている。

これは、斉藤と調査時期が異なることも考慮しなければならないが、斉藤の指摘するように、3年生の児童は時間を連続的に把握できない発達段階にあることを裏付けている。換言すれば、通史的な時代観をもたない発達段階にあり、学習経験と共に過去への時間的距離感も変化するものと考えられる。

先述のように小林は、時間的距離感の発達の仮説として、児童が経験や学習を通じて獲得した一定の「昔に関するイメージ」を基準にして、随時新たな「情報」を自己の「昔の（時間的）時代的距離感」に取り込みながら、既存のイメージと比較し位置づけつつ発達していくものである、としたが、調査結果は、ほぼこの仮説を裏付けるものである。勿論、小林の仮説は学習経験による影響をできるだけ取り除く試みの下で行なわれた調査の成果であるが、学習経験による影響を受けた過去時間意識の場合にも当てはめることができる。児童は、学習経験によって時代の特性を把握し、その特性を比較しながら通史的な観念に位置づけつつ、自らの時間のものさしを作り上げていくものと考えられる。

しかし、調査結果から、学習で提示した教材とは時間的にズレがある結果も生じた。池田は自身の調査結果より、時代的距離感は数的表現による年代と一致しないものであり、独特な心理的時間意識であることを指摘している[11]。池田が調査研究を行なった50年代と現代では、子どもがメディアや社会から得る歴史や過去についての情報内容や環境そのものが大きく異なることを考慮しなければならないが、本研究における調査結果は、池田の指摘を示唆するものである。調査結果から具体例をあげると、2回目の調査では、100年ほど前からの、生活史に関連した歴史的文化財の活用による学習経験からの過去時間意識が表出すると予測できるが、結果としてそれに関連しない1000年以上前という意識も多くみられる。また3回目の調査では、70年ほど前の生活の様子についての聞き語りによる学習経験からの過去時間意識が表出すると予測できるが、結果はそれよりも近い過去や、

遠い過去の時間意識もみられる。これらの結果は、学習経験によって時代観は描けても、必ずしも何年前という数的表現とは一致しないということと、自らの時間のものさしに、適切な時間的距離感で歴史的事象を位置づけられないことを示している。さらに、学習経験で得た時代観が、必ずしも自分の持つ「昔」のイメージとは一致しないことも推測できる。

本論では、特に、過去時間意識を育てるための教育的刺激として、「等尺割りの年表」を用いたが、この活用が児童に与えた影響について言及しておきたい。これについては、「地域の方々の語り」の学習活動後、「等尺割りの年表」についての意識調査を行なった。年表そのものの特質と児童に果たす役割は、時間を目に見える形で認識できることであり、その活用効果は、時間の流れの中にモノとモノとの関係を位置付けることで、児童の歴史的時間の観念と、歴史的なものの見方や考え方が深まることを期待できる点にある。調査では、このような役割や効果が児童に与えた影響を引き出す意味で、「時間のものさしを作って分かったことや、感想を書きましょう。」という設問を設定し意識調査を行なった。

「等尺割りの年表」を活用した児童の意識を分類すると、①「物事の発端や発祥が何時か分かる～11名」、②「歴史の時間の長さ・距離が分かる～7名」、③「昔への関心をもった～7名」、④「時間の流れの中での物の位置が分かる～6名」、⑤「時代区分があることが分かる～5名」、⑥「昔の出来事や物が分かる～3名」、⑦「時代の移り変わりが分かる～1名」（以上人数は延べ人数）という結果となった。これらの意識は全て、「等尺割りの年表」の活用における学習経験から生じたもので、過去時間意識への手がかりとなる要素である。これらが、調査結果に現れた時間的意識に影響し、その後の時間的ものさしの尺度を形成する手がかりとなったと考えられる。

2.4.2 6年生の過去時間意識

6年生の調査結果の特徴は、歴史学習終了後の調査で、101年以上前から500年未満の間の割合が際立って高いことである。この間の回答内容では江戸時代という回答が7名いた。さらに、時間意識に関連する設問の「昔から今まで、どのようなことが進歩してきたと思いますか。」の回答には、科学技術だけの進歩ではなく、「差別がなくなった。～2名」「身分制度がなくなった。～2名」「差別の変化。～1名」「昔の子どもは学校へ行っていなかったけど、今はみんな行っている。～1名」「法律がたくさんできた。～1名」などの回答が見られ、社会的な体制にも関心や理解が高まってきたことを示している。また、「山が少なくなった。ゴミが多い。進歩なんかじゃなくて汚れていると思う。～1名」「科学ばかりではなく自然をたくさん増やしたい。～1名」など、科学技術の進歩によって壊されつつある環境の変化への関心も伺える。

斉藤は、各学年の発達段階に見られる歴史意識として、6年生は、「社会事象の発生条件を自然環境の条件でも社会的条件でも捉えることができ始める段階である。発生の社会的条件も多面的に捉えることができ始める学年である。」としている[12]。

調査結果より、歴史学習に影響される過去時間意識は、科学技術の進歩という目に見える表象的变化に加えて、近世から近現代の移行期における社会的体制の変化という抽象的な要素も影響を及ぼすと考えられる。また、歴史的には進歩と捉えられる科学技術の発展に逆行する意味で環境保全を維持する意識が高まり、今昔対比における「昔」の捉え方は、

自然環境が保たれていたか否か、という観点も基準になることが考えられる。

2.5 まとめ

本節では、今と昔の対比がどのような要因によって生じるのかを中心に、学習経験による過去時間意識を探ってきた。過去時間意識は、学習経験に多大に影響されるものであるが、各学年に見られる発達の様相は、斉藤の指摘する時間意識の発達段階との関連も見られる。これに、イメージの連鎖が特定の概念を形成するという心理学の影響も作用して、それぞれの発達段階に応じて、学習で得た既存のイメージと比較し位置づけつつ発達していくものと考えられる。筆者は、この捉え方について「児童の過去時間意識の形成モデル」を図4のように作成した。

もちろん過去時間意識は、日常経験による時間意識との関連も無視できない。3年生と6年生の調査結果を関連づけて考えると、3年生の学習で獲得された過去時間意識は、6年生まで保持されることなく、日常生活の中で更に変容しながら発達していくと考えられ、これは、本研究の調査結果である3年生の学年末の調査結果と6年生の学年当初の調査結果を対比しても明らかである。学習経験を離れた場でも、随時得た新たな情報を、自らの時間のものさしの中に位置づけながら、過去時間意識を発達させていくものと考えられる。

調査から明らかにした過去時間意識は、これより年齢層の高い利用者にも適用できると考えられ[13]、様々な利用者の歴史展示における学びの特性を捉える一つの視座として次章からの主体的学びの分析において取り入れたい。

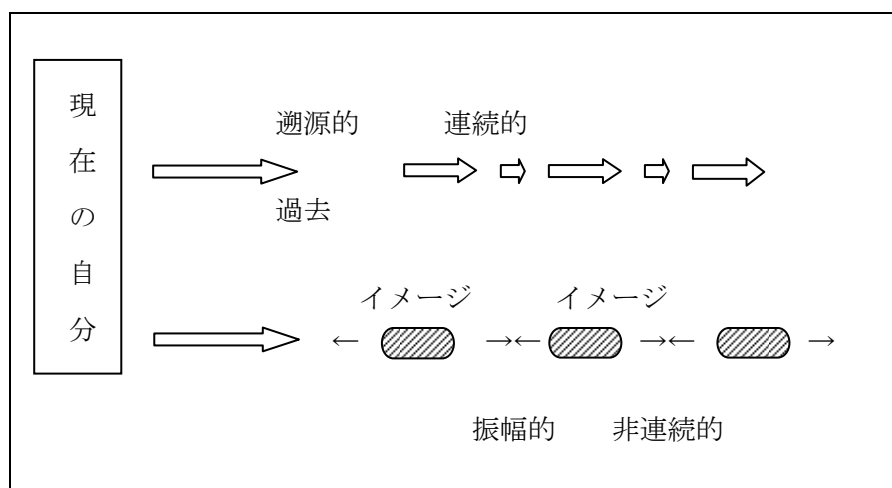


図1 『児童の過去時間意識の形成モデル』 小林宏己（1984）

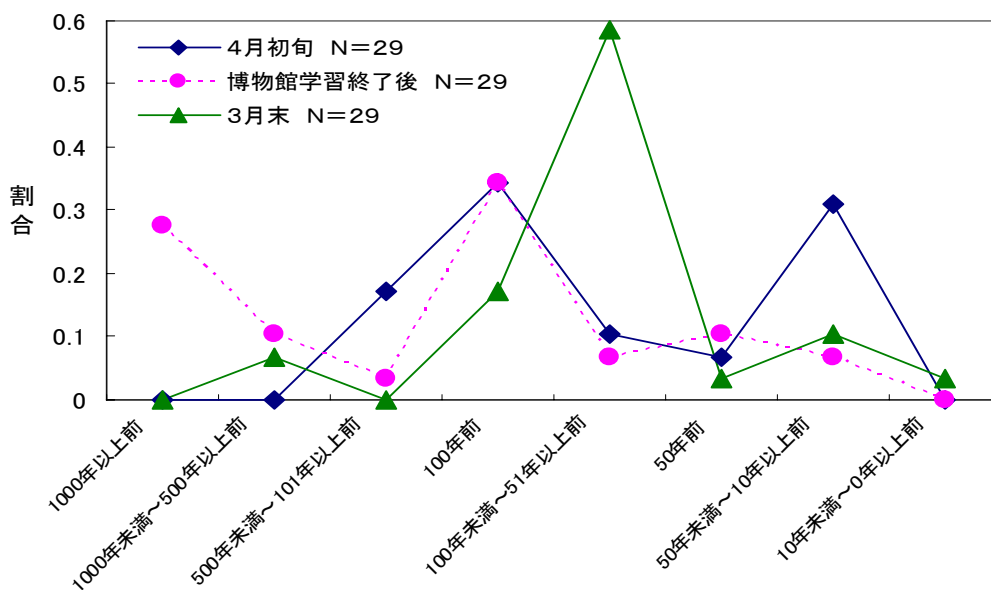


図2 過去時間意識 3年生

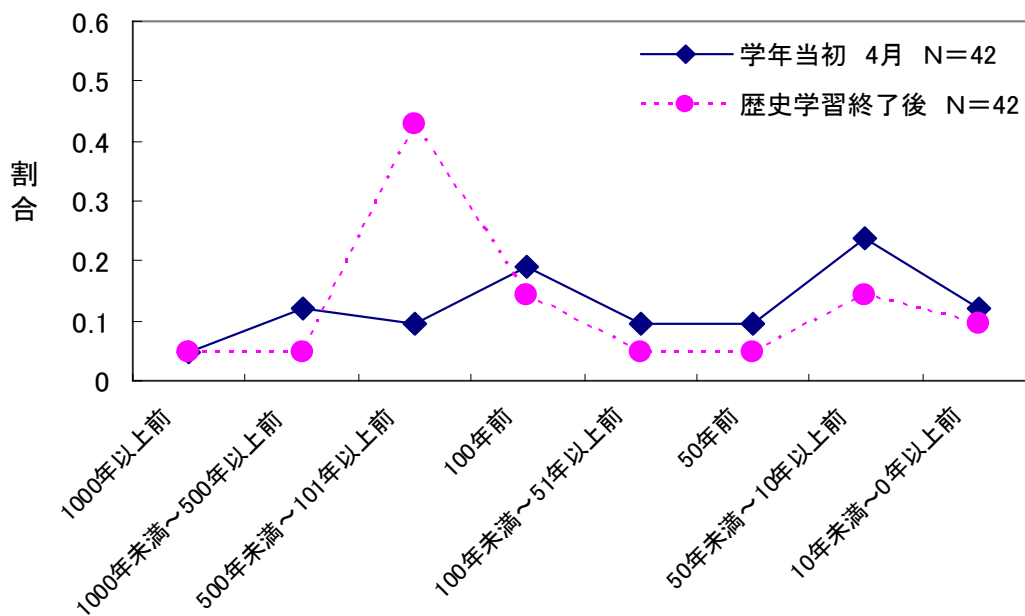


図3 過去時間意識 6年生

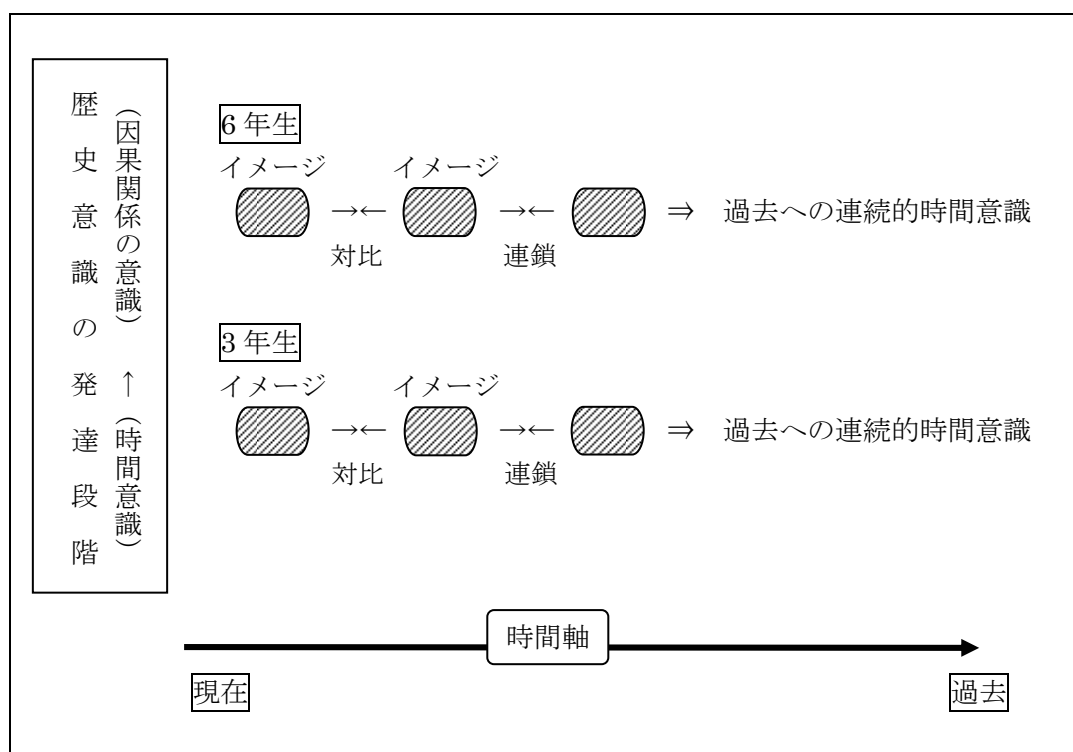


図4 『児童の過去時間意識の形成モデル』

脚注【第2章 2.過去時間意識の調査】

- (1) 伝統的民具を活用した博学連携による歴史学習での実態を取り上げ問題提起した。
 学会報告～ICOM 2004 SEOUL—International Committee for Education and Cultural Action (国際博物館会議 2004年ソウル大会教育文化活動国際委員会) 2004年10月表題『Evaluating Object Learning through educational Programs in open air museum』(野外民俗博物館における体験的教育プログラムの評価)

- (2) 斉藤博 (1953) 「歴史意識の発達」『信濃教育研究所紀要』第19集
- (3) 須藤容治 (1959) 歴史的意識の発達の研究 (I) —小学生の歴史的関心および過去時間意識— 『東京電機大学研究報告』第7号
- 本研究報告では、児童の過去時間図式の構造を探る方法として、過去中における一定事象の定位、過去時間の長さの比較、一定尺度による過去時間の評価、および過去中の先後の定位、という4点から、小学生の時間意識の実態を明らかにしている。研究の成果として、「低学年では、昔は近い過去に定位されるが、学年が増すと遠い過去に遡って定位される。」「学年が増すにつれて、過去時間の長さは大に評価され、過去時間の比較は正確となる。」「(歴史上の)人物の過去中の時間定位は低学年では混沌としているが、高学年では先後の定位が秩序立ってくる。」ことを明らかにした。
- (4) 池田貞美 (1957) 児童の過去時間意識の発達に関する研究『教育心理学研究』Vol.4 斉藤、須藤らの研究の視点に類似する点があるが、児童の過去時間意識を探る方法として、数的表現による歴史的事象の時間的把握の正確度を測定したことに特性がある。調査結果より、数的表現による正確さは、4年生くらいから認められるが、確実に回答しえない場合が多い。時間的距離感は、数的表現による年代と一致せず、独特な心理的時間意識である、という見解を出している。
- (5) 小林宏己 (1984) 歴史教育学の諸問題—歴史意識の発達研究に関する試論— 『史海』第32号東京学芸大学史学会
- (6) 同右 p32 本稿 P 9, 図1参照
- (7) ヴィゴツキー著 柴田義松訳 (2001) 『思考と言語』新読書社、佐伯胖 (1982) 『認知心理学講座3 推論と理解』東京大学出版会
- (8) 宮崎正勝 (1995) 「歴史教育におけるイメージ形成とイメージ的思考に関する基礎的考察」『社会科教育研究』No.73
- (9) 『講座・歴史教育1:歴史教育の歴史』(1982) 弘文堂 pp.341~344
- (10) 古川清行 (1980) 『歴史学習の基本と実践』東京書籍 p106
- (11) 池田 (1957) 前掲
- (12) 斉藤 (1953) 前掲 p55 - 56
- (13) 中学1年生に対する調査では、過去の時間軸において歴史事象のイメージが多く描ける年代と、描きにくい隙間の部分の年代も多く点在する傾向が多いことが、歴史年表を作成した調査で明らかとなった。(調査対象は東京学芸大学付属小金井中学校男女120人、2006年4月下旬から5月初旬に実施された調査結果を引用)
- 通史レベルでの時間意識が発達していると思われる中学生は、大人の過去時間意識とほぼ同様な傾向があると考えられ、歴史展示の多くの利用者の過去時間意識は、このような傾向に当てはめられると考えられる。このような通史レベルでの過去時間意識が発達している場合も、過去時間意識は、学習で得たイメージを既存のイメージと比較し位置づけながら形成され、時間軸における隙間の部分が埋められていくと考えられる。これは歴史展示の学びにおいても同様に作用すると考えられる。

3. 博物館における歴史意識の発達の分析

はじめに

本節では過去時間意識の調査結果を受け、過去時間意識に見合った歴史資料を用い、歴史学習が始まる小学校中学年の児童を対象に歴史意識の発達について分析する。この際に調査対象児童は、資料に対する経験や知識が同じと想定できる、同じ地域の同じ年齢の児童とし、様々な資料を用いて歴史意識の変容を分析する。結果から、歴史展示の学びの場に主体的学びの理論がどのように適用できるかを検討する。

3.1 歴史展示の活用の背景と課題

歴史展示の活用において、児童の歴史意識はどのように発達し、どのような質的変容を起こすのかについては、これまでに明らかにされていない。本章では、活用する資料のジャンルも踏まえた歴史意識の発達の変容に関するデータを集め、博物館学習以前の歴史意識と比較することによって、児童の歴史意識の発達構造を分析する。さらに、これを踏まえて博物館の学びにおける支援方法を検討する。

はじめに児童の歴史展示の活用の背景を整理しておく。生涯学習時代の教育は、学校教育と社会教育の双方から、学校・家庭・地域や関係機関の連携・統合によって教育力を高めることが求められており〔1〕、教科教育の中でも歴史展示を扱うことの多い社会科教育においては、地域社会と連携した社会認識の形成が議論されている。地域社会との連携のひとつである博物館については、新学習指導要領（平成 11 年）の内容に博物館や郷土資料館の活用が明記されたことと、「総合的な学習の時間」の本格的実施（平成 14 年）との関連や日本博物館協会のバックアップ体制も受け〔2〕、児童は、博物館での学習の機会が、博学連携という形で増えてきた。

しかし現在の博物館の学習には、地域社会と連携した児童の社会認識形成において、歴史意識の発達を促す視点からの博学連携の手だてが欠けている問題点がある。これまでの報告を整理すると、小学校の歴史学習においても博物館資料を教育課程に位置づけた形での学習が進められ、体の諸感覚を通して昔の日常生活を体感できる点や、道具の活用を通して昔の人の工夫や技術に気づかせられるという点から、博物館の学習資源のもつ可能性や展示資料を活用した体験学習の場としての有効性が唱えられている〔3〕。しかし、体験学習における支援方法においては、新学習指導要領にも明記されている「一層具体的な学習」の展開や、「学習のねらいを効果的に実現する」という意味から、体験学習以前の歴史意識を踏まえて児童の歴史意識の発達を促すために、学校と博物館がそれぞれの専門性を生かして体験学習でどのような支援をすればよいのか、その方法については検討されている段階である〔4〕。こうしたことから博物館の学びにおいて博学連携が十分に機能しているとは言えない。社会科教育における体験学習そのものの特色として、教師が目標としたこと以外の多様な学習が子どもの側に成立することが指摘されていることと〔5〕、時間と指導者の人数が限りのある中で体験学習の効果を高めるには、学校と博物館の双方が、学習のねらいを最短の距離で到達できる教育支援方法〔6〕を共通に認識しておくことが必要である。具体的には、どのように働きかければ歴史意識の発達を促すことができるかという視点から、博物館体験学習の効果を児童の歴史意識の構造と発達面から考察する調査

研究が必要不可欠であると考えられる。本論の調査対象である小学3年生の児童は、歴史意識の中核を成す時間意識が最も発達する時期とされていると同時に〔7〕、学校教育における歴史学習が始まる時期であり、歴史意識の基盤を成す発達初期の重要な段階にある。さらに、生涯学習時代を展望した学校教育、および教育機関としての博物館においては、学習成果を各学年の発達段階に留めるのではなく、個人の自発的で自由な意識発達を支援することが必要不可欠であると考えられる。児童の歴史意識の発達を促す上でも、次に続くであろう発達の状態を見通した博学連携による支援が必要である。

児童の歴史意識の発達を扱った研究については、斉藤博(1953)〔8〕や藤井千之助(1985)〔9〕、木全清博(1985)〔10〕、L.Vigotsky(1934)〔11〕の研究がみられる。まず、斉藤博や藤井千之助の研究は、心理学的側面からアプローチしたものであることと、児童・生徒の発達段階に応じた歴史意識の構造が明らかにされていることから、次に続くであろう発達の状態が予測できる性質をもつ。また、木全清博は、歴史認識の発達を社会認識の中に明確に位置づけ、小学校6年生を対象に、思考のレベルを中心に歴史認識の発達過程の分析を行っている。さらにL.Vigotskyは、生活的概念と科学的概念の相互関係から児童の論理的思考の発達条件を明らかにし、歴史的概念の形成についても論じている。これらの研究成果は、児童・生徒の心理学的側面、または教室での授業実践からの成果であり、体験的活動を通じた成果ではない。一方、宮崎正勝(1995)〔12〕は、認知心理学の諸概念を歴史学習におけるイメージ形成とイメージ的思考にとり入れ、歴史認識の発達過程について論じているが、理論段階であり実践レベルでは論じていない。

博物館体験学習の効果を図るには、まず、これら心理学的側面からの歴史意識の発達研究の成果を視座としての検討が必要である。これを踏まえて博物館の学びにおける児童の歴史意識の発達の変容を分析する。

3.2 調査分析の視点

3.2.1 歴史意識の発達の捉え方

従来の社会科歴史教育における児童・生徒の歴史意識の概念については、様々な解釈が存在している。これに対して、斉藤(1953)と藤井(1985)は、実証的研究に基づき発達段階に応じた基本的な発達相を発見し提示した。本研究では、小学3年生の児童の歴史意識の構造と発達を考察することをねらいとしているため、歴史意識の発達相の捉え方については斉藤の研究を取り上げ、以下に彼の研究を中心に整理しておく。

斉藤は学習経験による影響を出来るだけ分離する調査方法を用いて、歴史学習の基礎的条件と考えられる児童・生徒の歴史意識の構造と発達、及び時代的距離感の発達を実証的に明らかにした〔13〕。斉藤は日常生活において、歴史意識がどのような場合において現れてくるかという心理的立場から分析を行い、社会生活において、歴史的に考えなければならない場合は、個人・集団の別を問わず、規模の大小は別として、少なくとも課題の解決を迫られた場合か、又は、危機的な状態に直面した時であると予測し、この場合どのように歴史的に考えていくかを心理機能的に分析した。そして、a 今昔の相違がわかること、b 変遷(発達)がわかること、c 歴史的因果関係がとらえられること、d 時代構造がわかる、e 歴史の発展がわかる、の5つの層構造を挙げて提示した。さらに、a～eの各層構造も層構造的な発達段階をもち、「形や状態の面だけ比較できる能力」「性能の面まで比較

できる能力」「性能を社会生活にとっての意味まで比較できる能力」の順に継起的に発達していくことを明らかにした。本研究対象の小学校3年生は、a～eの層構造の、a今昔の相違がわかること、b変遷（発達）がわかることの発達段階であることが明らかにされている。

一方、藤井は、児童・生徒の歴史意識は、その心理的発育状況によって規制されるとともに、生活体験や学習経験などを含めて種々なる社会的・教育的刺激の影響を受けるとし、さらに、この両面の諸条件は、又、相互に影響し合いつつ、螺旋的に歴史意識の成長を促すものであることを実証した。この複雑な発達相の中にも、それぞれの発達段階に応じた基本的な発達相があり、常に歴史意識の心理的発達面を中核とし、それを歴史的思考、歴史的問題意識が順に取り巻きながら発達していく様相を明らかにした〔14〕。この研究からも明らかのように、児童・生徒の歴史意識は心理的発育状況によって規制されることから、本研究では発達心理学の研究成果も分析の手がかりとしてとり入れたい。分析の視点については次節で明らかにする。

3.2.2 歴史意識の発達相における質的変容を捉える視点

本節では歴史意識の発達相における質的変容を捉える視点を設けるにあたり、まず、斉藤の発達相の研究について指摘されている課題を整理し、発達心理学の研究成果と合わせて発達相における質的変容を捉える視点を設定したい。

斉藤の研究の課題は、木全清博〔15〕の指摘にもあるように、歴史意識の発達条件に触れられていない点と、その調査方法自体にある。つまり、斉藤の層構造としての歴史意識の把握は、柳田国男の民俗学研究の成果と方法を受け継ぐ中で生まれた和歌森太郎の研究に影響されているため、歴史意識の捉え方は、歴史意識の類型的分類とその系列化に特徴がある。そして歴史意識の諸要素として抽出されたものは、今昔の対比、発達・変遷の意識という歴史的時間の観念とでもいべきものと、因果や変化、発展という歴史的思考が並列化・定型化されている。このため歴史的時間の観念と、歴史的思考との間にある落差や、前者から後者への発達の条件に触れられていない。この問題に対して本研究では、博物館の体験学習から得られる発達の実態を、斉藤の研究成果の視座に当てはめ比較検討する中で、特に、博物館の体験学習における歴史意識の発達条件について検討を行う。

また、斉藤の調査方法は歴史意識の心理学的把握に特色があるが、斉藤が影響を受けた心理学の理論は、児童中心主義の立場に立つアメリカの心理学や Piaget らの心理学に依拠するものである。これらの心理学の理論に影響を受けた考え方は、「現在の発達水準」の記述に留まり、発達の条件における論理的思考の部分に触れられていないことが指摘されている〔16〕。一方、先行研究で掲げた Vigotsky は、歴史意識の発達において、どのような主導的要因が論理的思考を生み出すのかを的確に論じている。さらに、先述したように、教師が目標としたこと以外の多様な学習が子どもの側に成立するのが体験学習であり、ここでは、歴史意識の発達においても個人の自発的で自由な意識発達が期待されると考えている。ゆえに、歴史意識においても「現在の発達水準」に留めるのではなく、次に続くであろう発達の状態、つまり Vigotsky の唱える「発達の最近接領域」における概念形成が期待される。さらに、博物館の体験学習に視点を当てて児童の歴史的思考形成を考えるならば、モノとの直接的な相互作用の他に、博物館ボランティアや教師などの対人的相互作用

用から能動的に知識が構成されていくと考えられる。これは社会との相互作用を通して能動的に知識を構成するという Vigotsky の社会構成主義の理論〔17〕と関連する。この理論は社会科教育学にも取り入れられつつあると同時に、「教育は経験の再構成の過程」であるとする Dewey の考えにも関連するものであるといえる。以上のような観点から、本研究では歴史意識の発達相における質的変容を捉えるための視点において、歴史意識の発達における論理的思考の発達条件を解明した Vigotsky の理論を取り上げる。

Vigotsky は、子どもの使用する言葉の意味内容の分析をもとに、「生活的概念」と「科学的概念」の相互関係から児童の思考の発達を明らかにしたことに特徴がある。歴史意識の発達に関する児童の論理的思考としては、「歴史的概念の体系化」と「体系化された歴史的な概念と概念の関係」について明らかにしている。

まず、児童の論理的思考の基盤をなす「生活的概念」と「科学的概念」〔18〕の捉え方について整理すると、生活的概念は自然発生的に習得しており、具体性に富むが体系性を欠く。ゆえに、子どもはそれらを自覚的・随意的に使用することができないと論じている。さらに、生活的概念の発達は、具体的から抽象的への移行としている。一方、科学的概念については、物との直接の出会いからではなく、対象に対する間接的な関係から始まり、言語的定義によって定義されるので、抽象的で具体性がないとしている。学習活動により、自覚性と随意性を持ち具体的になり、体系性は科学的概念の発達と共に子どもの思考に発生すると論じている。科学的概念の発達は、抽象的から具体的への移行とし、さらに両概念の相違の中心点については、体系の有る無しとしている。

次に「歴史的概念の体系化」については、歴史的概念は、過去についての子どもの生活概念がかなり分化し、子どもの生活および子どもの身内のものや周囲のものの生活が、子どもの意識の中に初歩的なものにせよ、昔と今、という一般化をはめ込んだときのみ、その発達を始めると論じている〔19〕。一般化の構造については、一般化の新しい段階は、先行の段階を基礎とすることなしに発生するものではないとし、一般化の新しい構造は、前の構造において一般化されていた対象の一般化から発生し、それは単に個々の対象の新しい一般化の方法として発生するのではなく、一般化の一般化として発生するとしている〔20〕。前の段階で支配的だった一般化に表現されている以前の思考作業は廃棄されたり、無駄に消え失せたりしてしまうのではなく、新しい思考作業のなかに必要な前提として含まれ、入り込む、と論じている。

さらに、「体系化された歴史的な概念と概念の関係の捉え方」における、概念と体系性の関係については、対象に対して、体系の外では、概念はそれが一定の体系の中にあるときは別の関係にあり、体系とともに、概念と概念との関係が生まれ、対象と他の概念との関係を経由した対象と概念との間接的な関係が生まれる。すなわち、概念の対象に対する概念のまったく異なった関係が生じ、概念の中に、経験を越えた結合が可能になる、と論じている〔21〕。本章では、以上のような Vigotsky の「生活的概念、科学的概念の変容の様相」「歴史的概念の体系化」「体系化された歴史的な概念と概念の関係」の理論を歴史意識の発達や質的変容の視点として取り上げたい。特に、「体系化された歴史的な概念と概念の関係」については抽象的な概念思考であるが、Piaget や Vigotsky の認識発達論においては、9、10歳頃を境に抽象的な思考へと移行する〔22〕ことが示されており、歴史意識の発達における抽象的な意識の発生について検討したい。

以上、本章では歴史意識の発達の変容の検討において二つの先行研究に依拠し、歴史意識の発達の層構造については斎藤の理論を分析の視座とし、その層構造における論理的思考の発達については、Vigotsky の理論を分析の視座とする。

3.2.3 調査環境

多くの博物館で小学生を対象とした体験学習が行なわれている。体験学習そのものの効果は、五官に喚起しながら実感を伴う活動が展開できることにある。体験学習の環境は大きく二つのタイプがあり、屋内博物館の館内に設置された体験コーナーで行うものと、野外博物館などの生活情景を再現した伝統的建造物の中で行うものに分けられる。五官の作用をより効果的に測定するという意味で、後者の場合は前者より活動に制限がなく、本論では江戸東京たてももの園（江戸東京博物館分館）〔23〕を学びの場とした。江戸東京たてももの園は屋外常設型展示で、江戸時代から昭和初期の文化的価値の高い歴史的建造物の内外に、衣食住に関連した民俗資料が当時の生活情景を再現した形で展示されている。本章の前節で明らかにした児童の過去時間意識に沿った資料が多く展示されている。そして、衣食住に関する民俗資料が融合した環境の中で、①時間的経過の中で事象をとらえる、②空間的な広がりの中で事象をとらえる、③様々な人物の立場に立ってとらえる、の三つの視点から、民具を活用して体験学習をすることが可能である。生活情景再現型展示から、五官で感じたり、これまでの生活体験と比較したりして展示にふれられることから、児童が積極的に関われる学習環境である。さらに、博物館職員やボランティアの方々の学習支援により、児童の歴史認識を深めるのにも効果的である。しかし、野外博物館で生活情景再現型の展示は時間軸に沿ったモノの展示ではないことから、モノと自分との距離を認識する上での限界があるため、モノを年表に位置づける学習活動を指導過程に取り入れた。

体験学習の場として活用した伝統的建造物は、茅葺屋根造りで、屋内には広い土間、かまど、囲炉裏などがある典型的な農家である。家内に当時活用した民具が生活情景を再現した形で展示されており、おじいさんやおばあさんが子どもの頃の日常生活を体感できるという観点から活動場所として選択した。ここで活用した民具の特性と、学習過程における博物館活用の位置から展開方法を述べると、歴史意識の発達や質的変容を体験学習の内容との関連から検討するために、2003年度と2004年度で異なる観点から体験学習に活用する民具を選択し調査を実施した。2003年度は生活史の観点からの選択で、行灯、火ばち、囲炉裏の周辺道具（五徳）などの日常の衣食住に関わる物である。2004年度は生産・生業の観点からの選択で、石臼、棹ばかり、升などの技術と人との関わりを捉えられる物である。いずれも、江戸東京たてももの園ならではの活動ができる資料である。歴史意識の形成に関与する資料として、歴史学の分野からは、民具などの民俗資料は「時代」「時代性」がないという観点から、歴史意識とつなげる上での批判もある。これに対して和歌森（1982）は、民俗資料を歴史意識につなげる意味について、社会科のあるいは社会生活の問題に触れるものは、一般の社会経済史を中心とした歴史学の成果よりも、民俗学から供給される事実のうちに拾い上げられるという観点から、過去の歴史の中でも生活史に多分にかかわりをもつ民俗学の知見が重要である〔24〕、としている。和歌森の示唆に加え、民具は、特に生活史や技術史の観点から、目に見える形で過去の生活事実を確かめることができ、歴史意識の基盤形成に関わる上で効果的な教材であると考えている。本研究における博物

館活用の位置は、社会科単元「昔の暮らし」の展開部分であり、今と昔(おじいさんやおばあさんが子どものころ)を比較する観点から、昔の暮らしについて調査活動を行った。体験活動の内容は、【表1】に示した内容であり、全員の児童が博物館ボランティアの方々の支援の下に、それぞれの民具に十分に触れて活動できる場を設定した。五官への影響を高める意味で、両年度において午前と午後に活動の場を設けて終日、園内で過ごした。表1に体験活動の内容を示す。

表1 体験活動の内容

<p>【ねらい】</p> <ul style="list-style-type: none"> 生活情景再現展示の環境で、当時の生活を実体験しながら人々の暮らしの様子が変化してきていることに気づく。体験活動においては、博物館ボランティアとの関わりから世代を超えた実際の生活の話聞き、暮らしの移り変わりを理解する。 昔の道具の様子や使い方を具体的に調べて、昔の人々の知恵や工夫に気づく。 	
2003年度 生活史重視の活動	2004年度 生産史重視の活動
<p>【午前・園内見学】</p> <p>ボランティア・ガイドツアーで園内一周し、昭和⇒大正⇒明治⇒江戸の順に建物の中を見学</p>	<p>【午前・体験学習】</p> <p>石臼を挽いて上新粉を作る体験、棹秤や升を使って当時の度量衡で計量する体験</p>
<p>【午後・体験学習】</p> <p>行灯の明るさ体験、火の起こし方や始末の仕方、火ばちで餅を焼く体験</p>	<p>【午後・園内見学】</p> <p>おじいさんやおばあさんが子どもの頃にあたる昭和初期の色々な商店を見学</p>

3.2.4 歴史意識の調査内容

歴史意識の発達の変容に関して、児童の歴史に対する自由な見方からの意識を引き出すために、自由記述式のアンケート調査を行う。調査問題は、2003年度、2004年度共通である。質問内容の理解の徹底を図るために担任教師による質問の範読を行う。設問項目は児童の歴史意識の発達を調査する目的に絡み、斉藤博の歴史意識の発達の層構造のうち、対象児童の発達段階に当てはまるとされる「今昔対比の意識」「時代変遷（発達）」の内容に沿うものとする。表2に調査内容を示す。

表2 調査内容

①調査対象
2003年度 東京都中野区公立小学校 3年 28名
2004年度 同小学校 3年 30名
②歴史意識に関するアンケート調査（自由記述式）の実施時期
2003年度、2004年度いずれも、
1回目：4月初旬 / 2回目：2学期博物館体験学習終了後
③調査内容
【1回目】
・昔のことで、知っていることは何ですか。
・昔から今までで、世の中は、どんな点で進歩してきたと思いますか。
【2回目】
・昔の暮らしの様子についての感想。
・昔から今までで、世の中はどんな所が進歩してきたと思いますか。
・江戸東京たても園の方のお話で、勉強になったことは何ですか。

3.2.5 歴史意識の発達と質的変容の分析の手順

3.2.5.1 歴史意識の発達構造からみる変容の分析

調査対象となった児童の歴史意識の全体的傾向や変容を捉えるために、斉藤博の歴史意識の層構造を視座として、体験前と体験後の調査結果を定量的に分析して表示する。さらに歴史意識の発達と体験学習の内容の関連を検討する。

具体的には、まず体験前と体験後の段階で、アンケートの記述内容を分析して斉藤博の歴史意識の層構造の「今昔の相違」「変遷（発達）がわかる」の枠組みに当てはめる。次に、それらを各層構造に見られる発達の様相「形や状態の面だけ比較できる能力」、「性能の面まで比較できる能力」、「性能を社会生活にとっての意味まで比較できる能力」の項目に分類する。体験前と体験後の実施毎で、項目毎に回答数を集計するが、体験後の調査の集計では、それぞれの項目において体験前の項目の集計を加算する。これは、ヴィゴツキーの歴史的概念の一般化の構造論にも述べられているように、「新しく生まれた思考は、前段階の思考が必要な前提として含まれている」という考えに基づく〔25〕。集計では、各回別に全回答数との比較で各項目の回答数の全体に占める数を算出し、歴史意識の層構造の様相を明らかにする。

3.2.5.2 歴史意識の発達層構造における論理的思考の分析

Vigotsky は、歴史意識の論理的思考の発達に関して、「具体的と抽象的」、「体系性と非体系性」という対極をなす概念の関係を用いている。そして、それぞれの概念について、「具体的」とは対象に対する直接的な関係であり、「抽象的」とは対象に対する間接的な関係としている。また、「体系性」とは獲得した概念の自覚性・随意性であり、「非体系性」とは獲得した概念の非自覚性・非随意性としている。さらに、ここでいう体系性とは、過去についての子どもの生活概念がかなり分化し、子どもの生活および子どもの身内のものや周囲のものの生活が、子どもの意識の中に初歩的なものにせよ、昔と今、という一般化をはめ込んだときに生じる概念の自覚性・随意性である。

筆者は、この「具体的と抽象的」の概念軸、「体系性と非体系性」の概念軸を十字に交差させて4つの概念形態（Ⅰ抽象的非体系性、Ⅱ具体的非体系性、Ⅲ具体的体系性、Ⅳ抽象的体系性）を作成した。Ⅰ抽象的非体系性とは対象と概念との間接的關係のもとに非体系化された概念が生じる段階、Ⅱ具体的非体系性とは対象と概念との直接的關係のもとに非体系化された概念が生じる段階、Ⅲ具体的体系性とは対象と概念との直接的關係のもとに体系化された概念が生じる段階、Ⅳ抽象的体系性とは対象と概念との間接的關係のもとに体系化された概念と概念の關係が捉えられる段階を表す。この段階設定の下に前項で歴史意識の発達層構造を基準に分類した歴史意識を、さらに、Ⅰ抽象的非体系性、Ⅱ具体的非体系性、Ⅲ具体的体系性、Ⅳ抽象的体系性に当てはめ、博物館体験の前後の論理的思考を比較し、歴史意識の発達と質的変容を明らかにする。

3.3 調査結果と分析

3.3.1 歴史意識の発達構造からみる変容

両年度とも体験前と体験後の調査で児童から現れた歴史意識は、「今昔の相違」「発達（変遷）が分かる」であり、それぞれの層構造の内容においては、（形や状態での比較）（性能面での比較）、性能を社会生活上の意味まで比較）の意識が現れた。以下、（形や状態での比較）を a、（性能面での比較）を b、（性能を社会生活上の意味まで比較）を c とする。

本研究は道具の活用による体験学習のため、体験後に表れた因果関係を捉える意識も、道具の性能と社会生活上の意味を捉える因果関係と評価され、「発達（変遷）が分かる」の c の意識に位置づけられた。調査結果に見る体験後の歴史意識は、児童の発達段階の特性よりも、民俗資料を中心とした生活情景再現型展示の特性と、そこでの道具を活用した体験学習の影響が大きいと考えられる。本研究の調査結果は、他の展示内容や学習プログラムにおける歴史意識の表出を見通すための一つの視座として捉えたい。

歴史意識の発達について、体験前の調査における結果(図 1 と 2)から発達の様相をみると、両年度において生活概念に基づく歴史意識の発達の様相は異なっているが、「今昔の相違」と「発達（変遷）が分かる」の意識双方において、a の出現度が高い。これは生活概念に基づく歴史意識は、聞き語りやメディアによる情報の入手という特性から、形や状態という外面的な現象から理解され、観念的側面からの意識が形成されることが伺える。

これに対して体験後の発達の様相をみると、活用した資料に応じて、歴史意識の発達傾向が異なることが明らかとなった。両年度の変容を各層構造の意識の出現増加数からみると、2003 年度は「今昔の相違」の中では c の意識が、「発達（変遷）が分かる」の中

では b の意識が大きく増加したことに特徴がある。2004 年度は、「今昔の相違」の中で、a の意識が、「発達(変遷)が分かる」の中も a の意識が大きく増加したことに特徴がある。

博物館の体験学習を経た歴史意識は、活用する民具のジャンルと関連があり、そのジャンルによって発達に影響する部分が異なると考えられる。しかし、活用する民具のジャンルが異なっても、生活概念に基づく歴史意識と科学的概念に基づく歴史意識は、質的な変容において同様の傾向がみられる。これについては次項で示したい。

3.3.2 歴史意識の発達の層構造における論理的思考

まず 2003 年度と 2004 年度の両年度において、博物館体験前の思考が、I 抽象的非体系性、II 具体的非体系性、III 具体的体系性、IV 抽象的体系性のどの形態に分類されるかを分析し、表 2 に示した。さらに、それぞれの思考形態の全体に対する割合を図 3 に示した。そして体験学習後の思考の質的変容については、まず、発達の各層構造の思考形態が体験後にどの層構造に遷移したかを表 2 に示し、さらに、I～IV の論理的思考の遷移率と、事後の論理的思考の全体に対する割合を図 3 に示し、歴史意識の質的変容の様相を検討した。調査では、まず体験前の調査から歴史学習以前の生活概念に基づく思考形態が明らかとなった。両年度とも生活概念に基づく思考形態は、実体験を伴わないため、抽象的で体系性がない。具体性をもつ思考もごく少数出現しているが体系性がない。両年度とも、これらの思考は歴史意識の発達の層構造のどれか一部分に現れる傾向ではなく、特に、大多数出現した「I 抽象的非体系性」な思考形態は、発達の層構造のほぼ全ての段階に現れている。

次に体験後の調査からは、歴史学習に基づく思考形態が明らかとなった。際立った特徴は、両年度とも「III 具体的体系性」の意識が大多数を占め、次に多く出現した意識は、「IV 抽象的体系性」をもつ意識である。両年度とも、「III 具体的体系性」と「IV 抽象的体系性」な歴史意識は、発達の層構造のどれか一部分に現れる傾向ではない。特に、大多数出現した「III 具体的体系性」の意識は、発達の層構造の全ての段階に現れ、同様に「IV 抽象的体系性」な意識も、発達の層構造のほぼ全ての段階に現れている。また、体験後も体験前と同様の思考形態に留まる実態も両年度において約 10% 出現した。この結果から、論理的思考は歴史意識の発達のどの層構造に属していても、ほぼ同様の変容を遂げることが明らかとなった。体験前に出現した歴史意識が、体験後にどの論理的思考形態に遷移したかを表す遷移率については、両年度とも「I 抽象的非体系性」から「III 具体的体系性」への遷移率が際立って高く、次いで「I 抽象的非体系性」から「IV 抽象的体系性」への率が高い。さらに両年度とも「II 具体的非体系性」から「III 具体的体系性」と「IV 抽象的体系性」への遷移が見られるのも特徴である。このような遷移の傾向の多様性は、個人の歴史意識の発達レベルも多様であることを表している。さらに、両年度において体験学習に活用した資料のジャンルは異なるが、調査結果より、思考の変容については両年度とも資料によって差異が生じないことが明らかとなった。

3.4 考察～ 歴史意識の発達と質的変容について

調査結果より、論理的思考は歴史意識の発達のどの層構造に属していても、ほぼ同様の変容を遂げることと、思考の変容については資料によって差異が生じないことが明らかとなった。よって個人の変容過程についても、歴史意識の発達の層構造と論理的思考との関

連から具体的に提示し、これを踏まえて発達初期段階の歴史的思考過程を、より詳細に検討してみる。変容としてみられた事例は、① I 抽象的非体系性から III 具体的体系性、② I 抽象的非体系性から IV 抽象的体系性、③ II 具体的非体系性から III 具体的体系性と IV 抽象的体系性への移行の大きく 3 通りである。3 つの結果から歴史意識の論理的思考は、発達のどの層構造に属していても、非体系性から体系性へと発達することが明らかとなった。さらに、両年度の遷移率の高さから、主として I 抽象的非体系性から III 具体的体系性への移行であるといえる。この調査結果は、Vigotsky の唱える生活的概念と科学的概念の発達の方向性とは逆の事例を見出すこととなった。Vigotsky は、生活的概念は自然発生的に習得しているものゆえ、その発達は具体的から抽象的への移行としている。本研究の事例より、歴史意識の場合は物との直接の出会いからではなく、大人からの聞き語りやメディアなどの対象に対する間接的な関係から始まるため、生活的概念は Vigotsky の定義とは逆の発達の方向性、つまり抽象的から具体的への移行となり、学習体験によって具体性を帯びた科学的概念になることが明らかとなった。歴史意識の場合は、発達において抽象的から具体的という方向性をたどるため、科学的概念の発達と同様の思考経路をたどるといえる。さらに調査結果に見られた抽象的体系性の思考形態は、【表 3】に示すように博物館での学習から生じた思考と評価できる。両年度の調査結果から博物館体験後は、体験学習で学んだ以外のことから今と昔を対比して体系的な歴史意識が生じている。【表 4】は、IV 抽象的体系性が出現している児童を取り上げ、III の意識が出現している事例も含めて、I から IV、II から IV へと変容が見られる個人の事例を提示したものであるが、体験学習で獲得した概念の周囲にも視点をずらし、発達の層構造のいずれの段階においても歴史意識が体系化する可能性を示唆している。宮崎正勝は、Vigotsky らの認知心理学に見られるイメージと概念の関係の諸説を整理・統合した上で、歴史学習における歴史認識の発達過程において「イメージの連鎖」という考え方を提示した [26]。これを実践レベルでの実態に当てはめると、小学校 3 年生は具体的体験に基づく歴史意識の部分的な体系化がなされる時期であり、その体系化はイメージの連鎖も影響して成されると考えられる。本研究の学習環境である生活情景再現展示は、当時の生活の様子を総合的に学べることで、このような歴史意識の獲得に効果をもたらしていると言える。

以上の結果から博物館の体験学習における歴史的思考は、歴史意識の発達のレベルを問わず、抽象的な歴史意識が具体化され、部分的ではあるが体系化がなされる。また、具体的な歴史意識に関連した抽象的な歴史意識が生じて同時に体系化を成すと言える。調査結果(図 3)の遷移率の移行では、III 具体的体系性から IV 抽象的体系性への経路がみられないが、「イメージの連鎖」という要因から連続することが可能な経路であり、歴史的思考は、I 抽象的非体系性⇒II 具体的非体系性⇒III 具体的体系性⇒IV 抽象的体系性の過程で歴史意識の高次の段階へと発達すると考えられる。この過程は、(図 4・博物館の体験学習における歴史的思考過程)のように表せる。以上のことから、発達初期段階の児童の歴史的思考は、歴史的時間の概念とされる「今昔の対比」「発達(変遷)の意識」の段階から、体系化した概念の相互関連を見出し、一層複雑な体系化の段階にある、歴史的思考の概念の段階(歴史的因果関係、時代構造、歴史の発展の理解)へと発展すると考えられる。

3.5 まとめ

本章では、生活情景再現型の博物館体験学習における歴史意識の発達層構造と、その発達層構造における歴史的思考過程を活用資料のジャンルも踏まえて検討した。まず資料による思考過程の相違がないという実態は、固定的な資料選択に限らず、児童の文化・社会的背景、つまり、興味・関心、知識や経験に基づく資料選択を推し進めるものであり、個人の特性に基づく能動的学習の展開を可能にする。こうした意味で、主体的学びの理論を博物館の学びの場にも拡張するものであり、利用者の知識や経験から自由に資料を選択できる学習プログラムを作成できることが明らかとなった。

また、活動において児童は、体験学習によって、昔の人になることを目指して活動した訳ではない。むしろ、学芸員や博物館ボランティアとの対話や協働活動を通して、昔の生活の意味や意義を知る活動に従事したのであり、昔の暮らしへの「周縁的参加」を目指したのである。こうした意味で、児童とそれを支援する大人との協調学習が成されたといえる。協調学習における大人の役割についてであるが、道具の活用による体験学習では、主として道具の性質に関連した部分で具体的で体系化した歴史意識が形成される。ここでは、道具の活用での技術獲得のみに意識が傾斜しないように、当時の人とのかかわりを認識させながら今昔の対比をさせる支援が必要である。

調査においては、体験学習以前の歴史意識は発達層構造から見ると、いずれの発達段階においても形や状態からの比較の意識が多いことと、思考の面では実感を伴わない抽象的非体系的な意識であることが明らかとなった。

この実態を受け、特に学校教育に対応した学習プログラムでは、学習を通じた歴史意識の発達が求められるため、歴史意識を発達層構造の次段階(歴史的因果関係)へと引き上げる内容の支援が必要である。例えば、道具の性能や、その性能が社会生活にとってどのような意味をもたらしたかについて意識に赴くように、体験を通して考えさせる手だてが必要である。また、思考の発達を促す意味で、博物館での学習効果とされる抽象的体系的意識につながる支援も必要である。これを通して、獲得した体系的な概念の周囲にも視点をずらし、その概念に関連付けて抽象的で体系化した歴史意識を育てる必要がある。体験学習プログラムの効果を促すには、これらのような支援の観点を学習プログラムの内容に明確に記した支援が必要ではないだろうか。

この調査は、歴史意識の発達初期段階の小学校3年生を対象としたものであるが、学年や年齢が異なっても、歴史との接点は間接的な場合が多く、学習前は抽象的で非体系的知識を構成している場合が多いと予測できる。そうした意味で、本章で明らかとなった歴史意識の発達の特性は、児童に限らず、大人も含む他の発達段階の利用者の歴史展示における学びの分析においても応用できるものと考えられる。

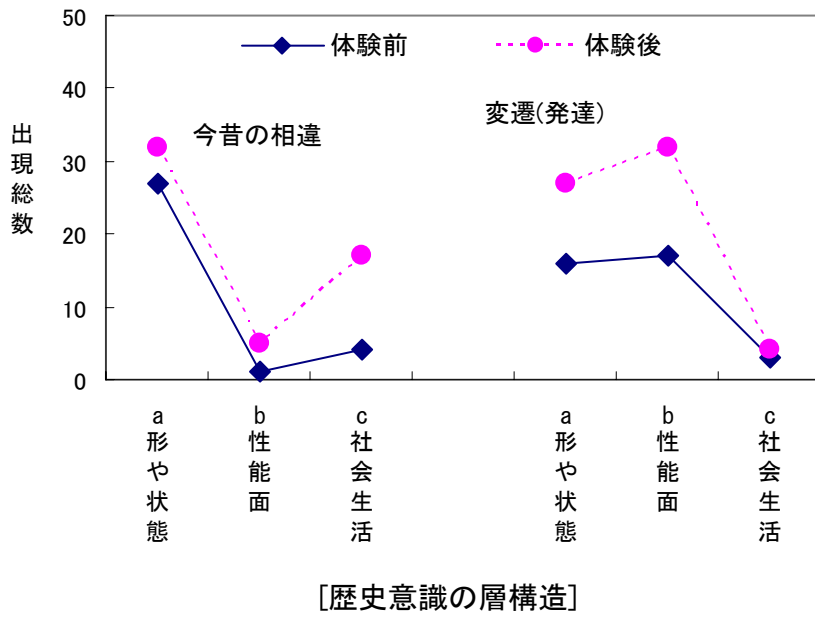


図1 「行灯、火ばち、いろり」などの場合 2003年度

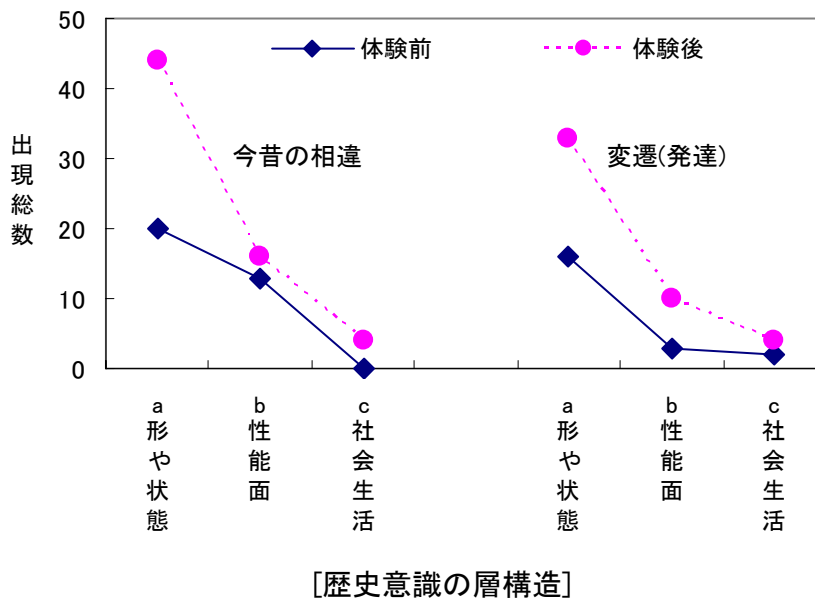
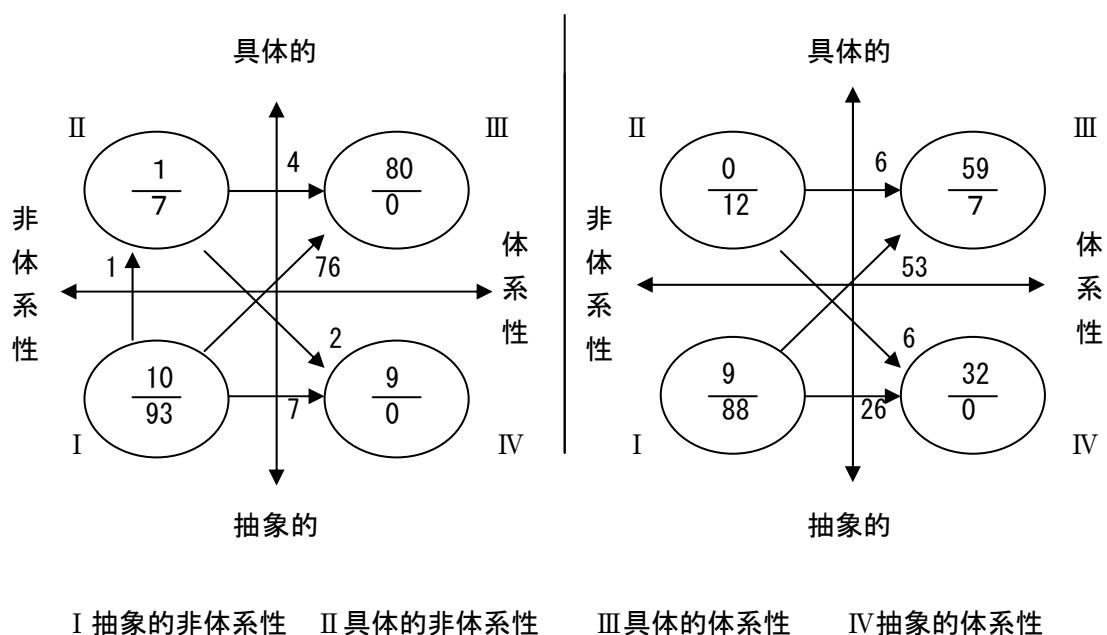


図2 「石臼、棹秤、升」などの場合 2004年度

図 3-1 2003 年度

図 3-2 2004 年度



上段；体験後%

下段；体験前%

→ は、体験後の遷移率を表す。

図 3 体験学習前後の思考形態と体験後の遷移率

表 2 各発達の層構造における論理的思考形態の数(2003 年度と 2004 年度)

思考形態の数	事前の数				事後の遷移による増加数			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
今昔の相違 (形や状態)	24(20)	3 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2)	0 (0)	4 (14)	0 (7)
" (性能の面)	1 (7)	0 (6)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (1)	1 (2)
" (社会生活)	4 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	12 (4)	1 (0)
変遷 (発達) (形や状態)	16(16)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (3)	0 (0)	6 (7)	3 (7)
" (性能の面)	15 (3)	2 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (0)	1 (0)	11 (6)	2 (1)
" (社会生活)	3 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (1)
合計	63(48)	5(6)	0 (0)	0 (0)	5(5)	1(0)	37(33)	7(18)

注 ()内数字は 2004 年度の数

表3 各層構造に表れた抽象的で体系化された思考の事例

表中の a～k は【表4】のIVにおける個人の表記

2003年度		IV抽象的で体系化された思考
今昔の相違 (性能の面)		建物が進歩している。(a)
" (社会生活)		よく耐えられたと思います。ご飯作りとか、色々なことをやって、よく耐えられたと思います。(e)
変遷 (発達) (形や状態)		傘とか鍋など、色々な物が進歩した。(e) 昔は着物や和服だけど、今は洋服が多い。(f) かまどからガスコンロへ進歩した。(d)
" (性能の面)		電話が持ち歩けるようになって進歩した。(c) ボタン1つでご飯が炊ける。(b)
2004年度		IV抽象的で体系化された思考
今昔の相違 (形や状態)		昔のお母さんは、夜遅くまで働いている。(c.e.k.l) 昔は家族の人数が多かった。(f) 家の感じが少し違う。(d) 家の中に囲炉裏があって暖まる。お店の中や物の売り方が変わった。(b)
変遷 (発達) (形や状態)		今は家にお風呂ができた。(a) 科学技術が進歩した。(g.h.j) マンションのような家が増えた。(g) トイレは今とあまり変わっていない。(e)
" (性能の面)		洗濯は手を使わずに機械でできるようになった。(i)
" (社会生活)		お米を炊くのは炊飯器になり、たくさんの機械があるので手間がかからなくなった。(c)

表4 表中の a～k は個人の表記

I からIVへの事例	2003年度				2004年度				
	I		III	IV	I		III	IV	
今昔の相違 (形や状態)	b.d	⇒			a~h	⇒	b	b.c.d.e.f	
" (性能の面)				a	f				
" (社会生活)								i	
変遷 (発達) (形や状態)	a.b.c			d	g.h.i			f.h	a.e.g.h
" (性能の面)	d			b.c				d.e.h	i
" (社会生活)					i				c
II からIVへの事例	2003年度				2004年度				
	II		III	IV	II		III	IV	
今昔の相違 (形や状態)	e.f	⇒				⇒		k.l	
" (性能の面)					j.k.l				
" (社会生活)				e				k	
変遷 (発達) (形や状態)				e.f					j
" (性能の面)									
" (社会生活)									

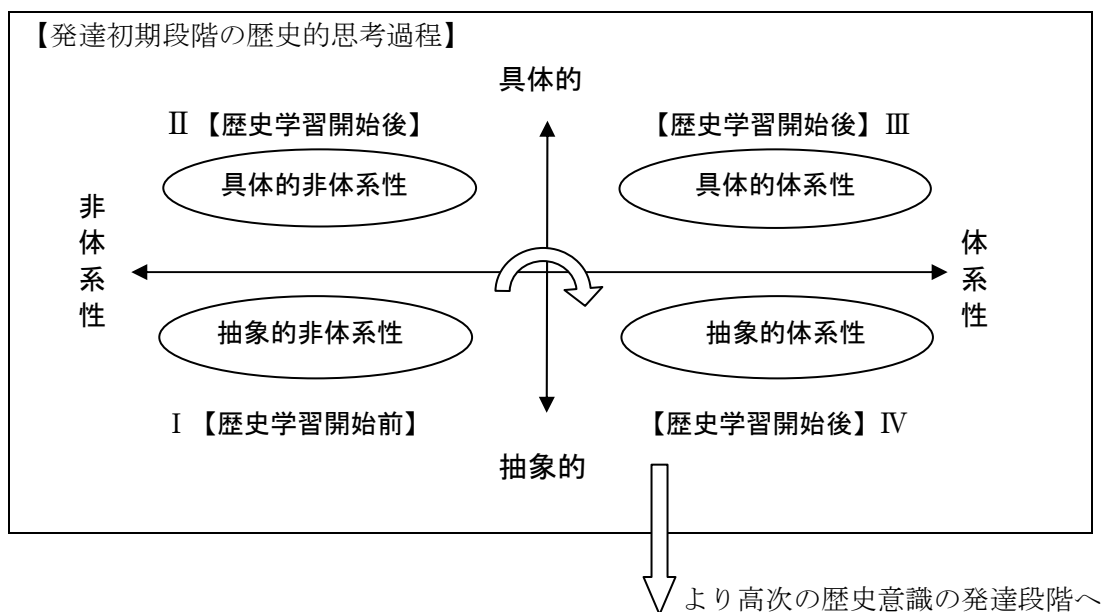


図4 博物館の体験学習における歴史的思考過程

脚注【第2章 3. 博物館における歴史意識の発達の分析】

- [1] 第15期中央教育審議会答申「21世紀を展望したわが国の教育について」、平成10年生涯学習審議会答申「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」参照
- [2] 日本博物館協会は、『対話と連携の博物館』（2001）において、博物館と博物館外部（家庭、学校、地域、関係諸機関）との対話と連携で、相互の教育力を高めようとする博物館の新時代の展望を提示した。
- [3] [4] 特に、歴史学習での博学連携について特色をもつ博物館の1998~2004年の間に報告された紀要、報告書等(37件)をもとに調査した。以下に主要参考文献を明記する。
『浜松市博物館報第11号』（1998）、『群馬県立歴史博物館紀要第20号』（1999）、戸田市立郷土博物館（2000）『博物館を活用した実践事例集』、川越市立博物館『やまぶき』第1集～第9集、『埼玉県立歴史資料館研究紀要第22号』（2000）
- [5] 大森照夫他『社会科教育指導用語辞典』（1999）p258
- [6] 伊藤寿朗（1993）『市民の中の博物館』吉川弘文館 p152 に示されている学校教育と博物館教育の特色を参照した。

- [7] 『講座・歴史教育1：歴史教育の歴史』(1982) 弘文堂 pp341-344
- [8] 斉藤博 (1953) 「歴史意識の発達」『信濃教育研究所紀要』第19集
- [9] 藤井千之助 (1985) 『歴史意識の理論的・実証的研究』(1985) 風間書房
- [10] 木全清博 (1985) 『社会認識の発達と歴史教育』(岩崎書店)、(1980) 「歴史認識の発達研究の1つの試み」社会科教育研究 No43
- [11] ヴィゴツキー(柴田義松訳) 『思考と言語』(2001)新読書社
- [12] 宮崎正勝 (1995) 社会科教育研究 No.73 pp1 - 11 「歴史教育におけるイメージ形成とイメージ的思考に関する基礎的考察」
- [13] 斉藤博 前掲書
- [14] 藤井千之助 前掲書
- [15] 木全清博 「歴史意識の発達と歴史教育」(『講座歴史教育3』1982 弘文堂) pp259-266
- [16] 木全清博 同上書
- [17] Vigotsky は、知識の構築は個人の置かれている歴史や文化に強く影響されると同時に、その社会を構成している人々との相互作用による所産という考え方を意味する「社会構成主義」の主唱者である。社会構成主義は、社会や他者とのコミュニケーションによる学びという観点から社会科教育にもとり入れられつつある。(以下主要参照文献: ヴィゴツキー(柴田義松訳) 『思考と言語』(2001)新読書社、山住勝広(1998) 『教科学習の社会文化的構成』勁草書房、中澤静男、田渕五十生 (2004) 「構成主義にもとづく学習理論への転換—小学校社会科における授業改革—」奈良教育大学教育学部教育実践総合センター研究紀要第13号、白木一郎、寺尾健夫 (2001) 「構成主義的アプローチに基づく社会科学学習指導過程の研究」福井大学教育実践研究第26号)
- [18] ヴィゴツキー(柴田義松訳) 『思考と言語』(2001)新読書社 pp307-319 Vigotsky の「生活的概念」と「科学的概念」については、この他に土井捷三、神谷栄司訳/ヴィゴツキー著(2003) 『「発達の最近接領域」の理論』三学出版、中村和夫(2004) 『ヴィゴツキー心理学』新読書社を参考にした。
- [19] 同上書 pp316-317
- [20] 同上書 p333
- [21] 同上書 p341
- [22] ピアジェ(滝沢武久訳) 『思考の心理学』(1968)みすず書房、ヴィゴツキー(柴田義松訳) 『思考と言語』(2001)新読書社に児童の抽象的思考の発達が解説されている。
- [23] 展示や博学連携事業の概要については『江戸東京博物館要覧 2001』江戸東京博物館、江戸東京たてもの園 (2000) 『江戸東京たてもの園見学ガイドブック』、江戸東京たてもの園 (2004) 『江戸東京たてもの園 学校連携授業について』を参照した。
- [24] 和歌森太郎 (1982) 『和歌森太郎著作集第13巻~歴史教育の理論』弘文堂 pp290-291
- [25] Vigotsky 前掲書 p333
- [26] 宮崎正勝 前掲書

4. 小結

児童の歴史意識は、過去時間意識と歴史的思考の部分から構成されていると捉え、過去に対する時間意識と、歴史的思考の側面から分析した。調査から、過去時間意識は、学習経験や生活経験で得た情報を過去に対する時間のものさしに位置づけて、既に位置づけられてある情報と比較しつつそれぞれの発達段階に応じて発達していくことを明らかにした。過去への心理的な時間のものさしに、歴史的な資料を位置づけられるのは、小学校中学年の場合は、およそ100年前までと考えられる。小学校高学年になると、通史的な歴史学習が行われることもあり、さらに数百年遡った時間まで可能であることが明らかとなった。過去時間意識の調査結果を受け、小学校中学年の児童を対象とした調査で、近現代の民具を取り扱った100年前までの資料を用いて歴史的な思考の分析を行った。そして、資料に対する経験や知識が同じと想定できる、同じ地域の同じ年齢の児童を対象に調査を実施した。結果から、資料に対する経験や知識が同じ場合、資料の種類や、歴史意識の発達レベルを問わず、歴史的思考過程に相違がないことを明らかにした。経験や知識が同じ条件下において、資料による思考過程の相違がないという結果は、博物館が、学び手に一様な資料を提示するのではなく、学び手の興味・関心、知識や経験に基づく資料選択からの能動的な学びを可能にすることを明らかにした。

したがって、本章での調査結果から、歴史展示の学びの場にも主体的学びの理論を拡張できるとともに、利用者の知識や経験を生かした自由な資料選択からの学習プログラムが作成できることが明らかとなった。

第3章 現行の学習プログラムにみる主体的学び

1. まえがき

歴史系博物館には、様々なミッション（基本理念）があり、それに応じて教育活動が展開されている。それは主に学習プログラムという形で、様々な利用者を対象として運営されている。

しかしながら、歴史系博物館における学習プログラムの形態や、利用者の興味・関心、知識や経験に基づいた学びについて、一定の指標に基づいた分析や評価は行われていない。

そこで本章の第2節では、まず、本論における学習プログラムの捉え方を示し、教育活動において規範として取り上げられることが多く、一般向け、学校、体験プログラムにおいて総合的に充実している博物館を選択し、学習プログラムの実施形態を成立要因から分析する。さらに、学習プログラムに含まれる学びの要素を分析する。

次に、第3節と第4節では、現行の学習プログラムにおける利用者主体の学びの特性を検討する。現行の学習プログラムにおいても利用者主体の学びは行なわれていると考えられる。よって、現行の学習プログラムから、様々な年齢層の参加者が期待できる特定の学習プログラムを選び、第2節でも明らかにした学びの要素を評価の観点に取り入れながら、歴史学習の経験を問わず、様々な年齢の利用者が、自分の能力で主体的に展示に関わる方法を検討する。

2. 学習プログラムの実施形態

2.1 学習プログラムの捉え方

2.1.1 先行研究による学習プログラムの捉え方

日本における博物館の教育事業は、多岐の領域に及んで展開されている。多くの博物館関係者が、教育事業の特徴をそれぞれの観点でカテゴリー化しているが、概して、いずれの博物館の教育事業も、博物館法第一章総則第三条「博物館の事業」〔1〕の全ての内容に則り、その内容を実践しているといえる。以下に、博物館関係者が、それぞれの観点で捉えた教育事業を紹介する。

倉田公裕、矢島國雄(2001)は、博物館の教育普及活動を、教育プログラムとして、次のように定義している〔2〕。教育プログラムは多岐にわたるが、大きく「展示」と「その他の教育活動」に分類している。

まず、「展示」には、資料それ自体と、巡回展や移動展、体験学習室も含まれる。

「その他の教育活動」とは、①集団学習（授業）形態、②映像機器・音声機器・情報処理機器の利用、③言語(文字)形態、④博物館のインフォーマルグループの育成、⑤対象別の形態—各種の教育プログラムの用意、としている。

それぞれに含まれる内容は、以下のものを取り上げている。

①「集団学習（授業）形態」

展示解説・展示室講話・講座・講演会・ワークショップ、体験学習会

②「映像機器・音声機器・情報処理機器の利用」

機器利用の解説、映像機器の利用、情報機器の利用

③「言語(文字)形態」

出版物の全て

④「博物館のインフォーマルグループの育成」

博物館友の会、同好会

⑤「対象別の形態—各種の教育プログラムの用意—」

年少者向けプログラム、学校教育との連携プログラム、ボランティア養成プログラム

一方、博物館ハンドブック(1990)〔3〕では、教育活動を大別して、

① 展示事業（常設展示、特別展、移動展、巡回展など）

② 出版事業（展示案内、図録、目録、研究報告、講義用テキスト、ニュースなど）

③ 教育事業（講演会、講習会、映画会、見学会、採集会、相談など）

の3つと定義している。

また、博物館学事典(1996)〔4〕では、展示、移動展示・巡回展示、展示解説、講演会講座、オリエンテーション、団体引率者との事前協議、体験学習、見学会・野外教室、年少者のためのプログラム、教員のためのプログラム、身体障害者のためのプログラムとしている。

伊藤寿朗(1993)〔5〕は、教育事業の目的を軸として、「調査・研究に対応した型」、「学習に対応した型」に分けている。

「調査・研究に対応した型」の具体的内容には、

- ・ 共同調査、共同研究
- ・ 研究者、研究団体への援助、技術指導
- ・ 研究報告書への投稿
- ・ 収蔵資料の公開、資料の貸し出し
- ・ 研究用、教育用施設の開放
- ・ レファレンス・サービス
- ・ 調査・研究成果の提供

を取り上げている。

「学習に対応した型」の具体的内容には、

- ・ 自己学習や学習指導を助けるもの
- ・ 展示理解を助けるもの
- ・ 学習施設・設備の開放と提供
- ・ 収集・保管資料の開放と提供
- ・ 情報提供と解説

を取り上げている。

また、博物館教育の先駆的研究者である E.H.Greenhill(1994)は、博物館の教育は、展示とプログラムであるとし、博物館の教育は、学校と地域社会の両方の幅広い利用者へのサービスを含んでいると考えている [6]。そして、プログラムにおいては、実施の期間、対象とする利用者、利用者の活用目的、利用者の活用方法、運営の事業形態などの視点から、その内容を詳細に記している。

博物館の教育事業に関する呼称で、実施のための具体的なプログラムに関しては「教育プログラム」「学習プログラム」などがあるが、本論では、学習者の主体的学びを追求する立場から、教示的意味合いも含む「教育」という言葉よりも、学習という言葉を用い、教育活動に活用されるプログラムを「学習プログラム」とする。

これまでの研究を概観すると「学習プログラム」には、展示に直接関わって理解を助けるものと、展示と間接的に関わって理解を助けるものに分類される。

2.1.2 本論における学習プログラムの定義

第1章において、「学習プログラムは、一般の人々との関係ということでは、ミュージアムのもっとも前進的な側面を象徴している。学習プログラムは、ミュージアムの利用拡大を図るもっとも柔軟で効果的な方法という観点からその有効性を見出せる。David Anderson,2000」 [7] という学習プログラムについての見解を取り上げた。

David Anderson の「利用拡大」という文言に注目すれば、学習プログラムは、利用者には様々な活用の機会や、活用の方法を提供できるのである。また、資料に注目すれば、同じ資料も、利用者には様々な活用の機会や、活用の方法を提供できる多様性を、学習プログラムによってもたせられるのである。

利用者が博物館を活用する方法は、訪れる機会によって様々であるが、学習プログラムによって利用者の多様な利用方法に対応することができる。利用者の博物館での学びは、

習得すべき目的に向かった学びと、それとは対峙する学びがある。さらに、資料との関わりにおいては、展示に直接関わる学びと、展示と間接的に関わる学びがある。

博物館での学びの本質は、「モノ」を媒介し、実際にものを「みる」ところにあり、本論における「学習プログラム」とは、展示室において「みる」ことを中心に、展示に関わる学びと定義し、展示を作成した側の意図がどのように伝わるかではなく、利用者の視点からの学びについて理解を深めたい。

2.2 学習プログラムの実施形態の実際

2.2.1 調査対象とする博物館

これからの博物館経営の基本構造は、「ミッション(Mission)」「コレクション・ポリシー(Collection Policies)」「コミュニケーション・ポリシー(Communication Policies)」で捉え直すことが有効であるという考え方があり [8]。そして、現状においては、市民の参加・参画をキーワードにコミュニケーション・ポリシーが注目されている [9]。

これら3つの基本理念が、教育事業全般と、その具体的内容である学習プログラムにも影響を与えている。

博物館においてミッションとは、一般的に、博物館の「使命」「基本理念」として解釈され、今後の進むべき方向性を具体的に語る形で、その内容が提示されている。ミッションから、重点を置いている活動の中身を読み取ることができ、展示の手法や学習プログラムにも生かされている。

したがって学習プログラムの実施形態は、ミッションを重視した上で対象とする博物館を選び、その内容を分析する。具体的な選定基準は、歴史展示を有し、教育活動をミッションの重点課題に置き、一般向け、学校、体験プログラムにおいて総合的に充実していること、さらに、毎年、研究紀要や報告書が出されている館で、特に、教育活動において模範として取り上げられることが多い館とする。この条件に該当する調査対象博物館16件と、その博物館のミッション・設立理念の概要、展示形態を表1(p97~98)に示す。実施形態は、近年に出された研究紀要や報告書、ホームページを対象として分析する。

2.2.2 先行研究における利用者の利用形態と学びの形の捉え方

利用者は、様々な機会によって博物館を利用する。第1章で紹介したように、J.H.FalkとL.D.Dierkingは、博物館の利用機会を社会文化的コンテキスト(Socio-cultural context)として表した。社会文化的コンテキストとは、来館する社会的動機や社会文化背景である。これをもとにすると、個人が利用する機会は、プライベートと、そうでない機会がある。プライベートでは、家族などでの集団で訪れる場合と個人の場合があり、プライベートでない場合は、学校や勤務先などの社会的集団に属しての来館が考えられる。これらが、利用者の利用形態である。

また、参加する学習プログラムの内容によって、利用者は様々な学びの形をとることが考えられる。第1章で紹介したように、G.E.Heinは、博物館における構成主義の学びの形を導き出し、学びの形には、教義的学習、発見学習、行動主義的学習、構成主義学習があることを提示した。これを図1に示す。学習プログラムの学びの要素にも、これらの学びの形が単発的、または複合的に含まれていると考えられる。

一方、E.H.Greenhill は、B.McCarthy の教育理論を博物館の学びに援用した〔10〕。B.McCarthy は、具体的(concrete)と抽象的(abstract)、考える(think)とやってみる(do)という二つの対極的概念を軸として、それらを十字に交差させ、4種の学習スタイル(The 4 mat system of teaching-learning styles)を作り出した。これを図2に示す。それらは次の①～④の、①具体的に捉え、そしてそれについて考える ②抽象的に捉え、そしてそれについて考える ③抽象的に捉え、そして行動に移す ④具体的に捉え、そして行動に移すというものである。学習プログラムの学びの要素にも、これらの学びの形が単発的、または複合的に含まれていると考えられる。

2.2.3 学習プログラムの実施形態

学習プログラムの実施形態の分析結果を表2～表12(p99～p109)に示す。これらは、表1にあげた博物館から、設立においては、国立、県立、市町立、また、展示形態においては屋外と屋内、また展示資料においては、歴史、考古、民俗というように、一定の性質に隔たらず、幅広いジャンルから選択した11館であり、他と比較して特徴のある実施形態のみられる館を掲載した。

2.2.3.1 学習プログラムの実施形態の分析

学習プログラムの実施形態は、表2～表12に示したように、学習プログラムの成立要因と、利用者の利用形態の相互的要因から分析することができた。学習プログラムの成立要因は、社会的要因と物理的要因に大別される。社会的要因は、学習プログラムの展開の方法に関する内容が見られ、学びの形や博物館職員の役割が含まれている。物理的要因には、展示資料や展示方法に関する内容が見られる。

一方、利用者の利用形態は、社会的活用と個人的活用に大別される。それぞれの場合に、児童・生徒、大人の利用があるが、個人的活用の場合のみ、家族での利用が見られた。そして、個人的な活用か、社会的な活用それぞれの場合に、平日での活用と休日での活用があり、双方の場合において利用者が完結的、もしくは連続的に利用できる形がある。

まず、これらの成立要因と利用形態に見られる詳細を示し、次に、これらの成立要因と利用形態の相互関係から見られた実施形態を分析する。

はじめに、利用者の利用形態についてである。社会的活用において、平日の場合は、児童・生徒の完結的利用がほとんどである。休日の場合は児童・生徒を対象に、夏休みの長期休暇においての連続的活用が見られる。個人的活用において、平日の場合は、大人を対象として、完結的、連続的活用がほとんどである。また、休日の場合は、子ども、大人、家族、団体へと活用の幅が広がる。子ども、大人を対象としたものは、完結的と連続的の二つの形があり、家族、団体の場合は、完結的なものがほとんどである。

次に、学習プログラムの成立要因についてである。

物理的要因に関する展示資料や展示方法についてみると、屋外か屋内のもので、それぞれに歴史、民俗、考古資料が扱われている。そして、活用資料の対象時間軸は、通史的か限定的な場合に分けられる。

続いて、学習プログラムの展開の方法に関する内容で、学びの形や博物館職員の役割についてである。学びの形は、「体験的」と、「非体験的・講義中心」のいずれかが見られる。

この方式は全ての利用者において幅広く実施されている。さらに、「教育型」や「発見型」などの学びの形がみられ、学校教育などの社会的活用の場合は、利用目的に応じていずれかの形がとられることが多い。個人的活用の場合において、講座などの場合は「教育型」であり、ワークシートを用いた学習や体験学習の場合だと「発見型」が多い。学習支援における博物館職員の役割であるが「体験的」と「講義中心」の場合は、学芸員や館の職員の直接的関与となるが、ワークシートによる学習支援の場合だと、間接的関与となる。

これらの成立要因と利用形態の相互関係から見られた実施形態について以下に分析する。実施形態は、展示形態と利用形態との関係から見る事ができる。社会的活用から見ると、活用資料の対象時間軸は、児童を対象とした場合は、時間軸が古代と近現代に限定される場合が多い。近現代については、小学校中学年の児童を対象に、社会科の学習で民具などの道具類を使った学習がほとんどである。この学習は、館内で、決められたテーマのもとに展示資料の観察、もしくは特定の道具を活用した体験学習の形をとる。屋外では、特定の道具を活用した体験学習が多い。

また、古代については小学校6年生の児童を対象に、社会科の学習で縄文、弥生時代の生活体験、道具を活用した学習がほとんどである。小学校6年生の児童の体験学習でない場合は、通史展示を対象にした調べ学習の形が多い。中学生の場合は、活用資料や時間軸、さらに教科において際立った傾向は見られないが、小学生と比較して、博物館を活用する機会が極めて少ないのが特徴である。対象とされる時間軸は、学校での活用の場合は、古代か、近現代に限定される場合が多い。

個人的活用から見ると、休日において子ども、大人、家族、団体を対象に、歴史、民俗、考古資料のうち、館の特徴を生かせるものを活用して、体験学習が行われている。また、特定の資料や、常設展示を楽しむための子供向けのワークシートを用意して、見ることに際しても幅広い年齢層に対応している。

調査対象博物館の特徴を、児童を中心に総括すると、利用形態においては、社会的活用の場合、学校の授業での活用が主である。中学年は近現代の民具を活用した学習が多く、高学年は民俗誌を含む通史展示もしくは、古代の道具を活用した学習である。

個人的活用の場合は、休日の子供向け学習プログラムと、家族向けの学習プログラムへの参加が主である。子供向け学習プログラムと言っても子どもが単独で来館することは稀で、高学年に至るまで家族同伴の参加となる。子供向け学習プログラムでも、実施状況は、家族向けプログラムと同様になる。対象とされる時間軸は、個人的活用の場合は、幅広い時間軸となり、歴史、考古、民俗資料が活用される。

学びの形は、社会的活用においても個人的活用においても「教育型」か「発見型」のいずれかの形になる。また、学芸員や館の職員の直接的関与の場合は、「体験的」と「講義中心」のいずれの学びの場合もワークショップ形式の学びが見られ、間接的関与の場合は、ワークシート形式の学びが見られる。

これらのことが、現状の学習プログラムから見受けられる。現状では、本論が着目する主体的学びの理論に基づく学習プログラムは見られない。しかしながら、現行の「教育型」や「発見型」の学習プログラムも、利用者の博物館体験を構成する手助けになっており、展示に関わる学びにおいても、「みる」ことの手助けが行われていると考えられる。よって、続く項で、「教育型」と「発見型」の学習プログラムの学びを分析する観点を検討し、第3

節と第4節においては、現行の学習プログラムにおいて、様々な利用者が「みる」ことを中心に展示と積極的に関われる方法を検討する。

2.2.3.2 学習プログラムの学びの要素

前項において、現行の学習プログラムは、「教育型」か「発見型」が見られた。

これらの学びの形は、学習プログラムの中で、単独で表れるか、相互に影響し合っていると考えられる。そして、いずれの型にも、体験的学びを取り入れた「具体的学び」と、非体験的な「抽象的学び」の要素が含まれていると見られる。

図1と図2の学びの形を対比して学習プログラムに影響している学びの要因を想定すると、①「教育型」、②「発見型」、③「具体的学び」、④「抽象的学び」の4つの要因が個々に対応した学びの形が設定される。現行の学習プログラムの学びの形は、これらの組み合わせで表せると考えられる。①「教育型」、②「発見型」をそれぞれ「A教育型」「B発見型」、③「具体的学び」、④「抽象的学び」をそれぞれ「a具体的学び」「b抽象的学び」とし、これらの組み合わせで表される学びの形を表13に示す。「A教育型」と「a具体的学び」を組み合わせた「Aa」の型、「A教育型」と「b抽象的学び」を組み合わせた「Ab」の型、「B発見型」と「a具体的学び」を組み合わせた「Ba」の型、「B発見型」と「b抽象的学び」を組み合わせた「Bb」の型ができる。

「Aa」の型は、展示や具体的資料を示しながら、知識を注入されることが中心で、ギャラリートークや、クイズ形式のワークシートはこの型が多い。

「Ab」の型は、歴史的な事例をあげて、説明のみで知識を注入されることが中心である。大人向けの講座などに多い。

「Ba」の型は、展示室にある具体的資料を発見する、もしくは、具体的な資料から、観察を通して与えられた学習課題を発見することが中心。体験学習や、観察型のワークシートに見られる。

「Bb」の型は、具体的な資料から自分が発見したことを用いて、別の形に表現することが中心になる。かなり創造的な学習に見受けられるが、期待される解答パターンが用意されているワークシートや体験学習が当てはまる。これらの事例を表14に示す。これに示した学びの要素を、第3節と第4節における分析に用いる。

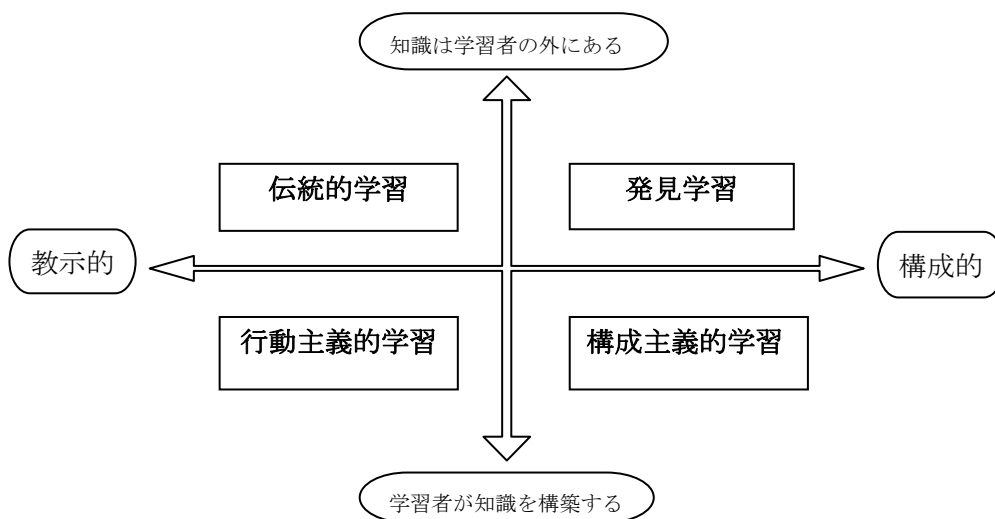


図1 G.E.Heinの教育理論

G.E.Hein,“*Learning in the Museum*”, Routledge,1998,p25 の図を筆者が翻訳した。

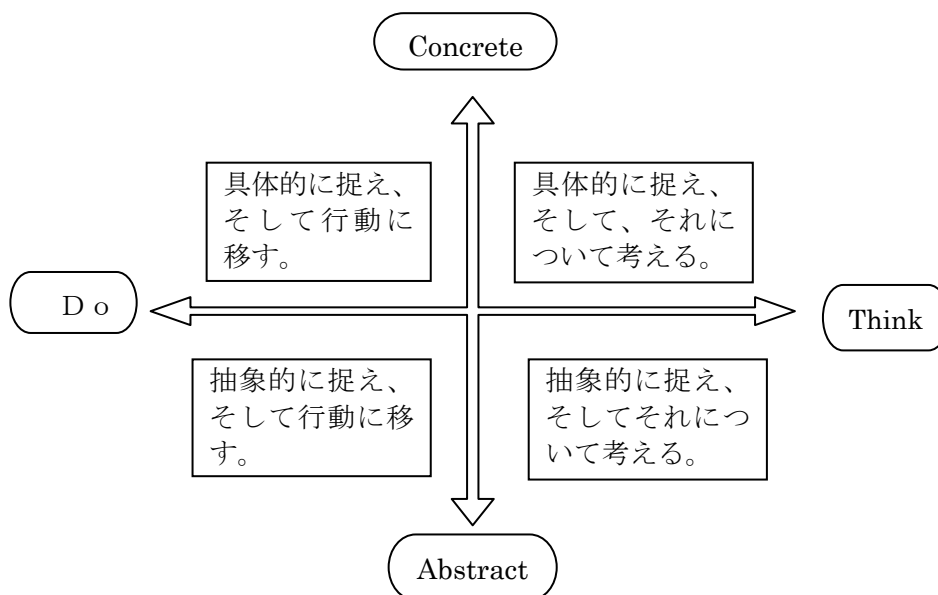


図2 B.McCarthyの教育理論

E. H.Greenhill *The Educational Role of the Museum*,Routledge, p290.1996 と『Cultivate No.19』 p15, 文化環境研究所 .2003 の図を参照し、筆者が作成した。

表 13 学習プログラムの学びの形

	A 教育型	B 発見型
a 具体的学び	Aa	Ba
b 抽象的学び	Ab	Bb

表 14 学習プログラムの学びの要素

	学びの要素
教育型・具体的学び (Aa)	展示や具体的資料を示しながら、知識を注入されることが中心。ギャラリートークやクイズ形式のワークシートなどに見られる。
教育型・抽象的学び (Ab)	歴史的な事例をあげて、説明のみで知識を注入されることが中心。大人向けの講座などに見られる。
発見型・具体的学び (Ba)	展示室にある具体的資料を発見する、もしくは、具体的な資料から、観察を通して与えられた学習課題を発見することが中心。体験学習や、観察型のワークシートに見られる。
発見型・抽象的学び (Bb)	具体的な資料から自分が発見したことを用いて、別の形に表現するが、期待される解答パターンや行動パターンが決められている。ワークシートを用いた学びや体験学習の両方に見られる。

脚注【第2章 2.学習プログラムの実施形態】

- [1] 博物館法昭和26年12月1日公布を参照。博物館法は、時代の要請に則して一部の内容について改訂の動きがある。2007年3月30日に公示された文部科学省生涯学習政策局社会教育課による「新しい時代の博物館制度の在り方について」(中間報告)では、博物館に対して、生涯学習の拠点として、人々の自発的な学習を支援する役割、また、社会とのコミュニケーションを積極的に図る手だてが求められている。今後、「博物館事業」の内容にも、この要請が反映されるといえよう。
- [2] 倉田公裕、矢島國雄(2001)『新編博物館学』東京堂出版
- [3] 加藤有次、椎名仙卓(1990)『博物館ハンドブック』
- [4] 倉田公裕監修(1996)『博物館学事典』東京堂出版
- [5] 伊藤寿朗(1993)『市民の中の博物館』吉川弘文館
- [6] E.H.Greenhill “*Museum and Gallery Education*”, Leicester University, Press p117,1994
- [7] 塚原正彦/デヴィット・アンダーソン著,土井利彦訳(2000)『ミュージアム国富論』 p194 「知の成長」のための学習プログラムより
- [8] 日本ミュージアム・マネジメント学会『日本ミュージアム・マネジメント学会特別事業ミュージアム・コミュニケーションー21世紀の博物館を創造する原理を探求するー』2002
- [9] 財)日本博物館協会『博物館の望ましい姿ー市民と共に作る新時代博物館ー』2003
- [10] 文化環境研究所『Cultivate No.19』 pp10-17,2003

表1 調査対象博物館

	博物館	ミッション・使命、設立理念の概要	展示形態			時間軸
			屋内	屋外	屋内と屋外	
1	さいたま市立	昭和55年設立。学校教育への支援を設立の一つの柱とする。博物館に学校教員の配置。	○			通史
2	神戸市立	歴史展示と美術展示。国宝級の考古資料と屏風を所有。文化庁の支援による教育普及事業の展開 2006年度	○			通史 美術展示
3	国立歴史民俗	生活史中心のテーマ型展示、植物苑の併設。レプリカの多用、大学共同研究利用機関 学校教育との連携で協力校(小中高)の設置	○			通史
4	浦安市立郷土	市民参加型、体験重視、生涯学習、学校教育への支援			○	通史
5	江戸東京	江戸及び、東京の歴史と文化に関する資料を収集し、保管し、展示して、都民の利用に供する。 都民の江戸及び東京の歴史と文化に関する活動並びに、それを通じた交流の場を提供し、都民の教養、学術、文化の発展に寄与する。	○	○		江戸時代～昭和時代
6	紀伊風土記の丘	考古・民俗系の博物館施設で、屋内と屋外展示を活用して教育活動を展開している。日本一の古墳群「岩橋千塚古墳」を有する。			○	通史
7	千葉県立房総のむら	房総に伝わる商家、武家屋敷、農家を移築復元展示し、当時の生活環境を含めて再現している。房総地方の伝統的な技術や生活様式を展示物や実演を通して再現し、直接体験できる。		○		江戸時代から 明治時代
8	小山市立	歴史展示、歴史体験教室と共に、科学体験教室も実施。	○			総合展示 通史
9	川越市立	学校教育との連携を重要課題としている。開館前より、「博物館利用研究委員会」を設置し、学校教員と博物館の効果的利用を研究してきた。 博物館に学校教員の配置。市民参加型博物館	○			通史
10	滋賀県立琵琶湖	総合博物館、利用者主体の市民参加型博物館。	○			通史
11	仙台市立	伊達家より寄贈された資料を展示する。 伝統的な技術や生活様式の体験学習を楽しめる。	○			通史

12	戸田市立郷土資料館	学校教育との連携を重要課題としている。開館前より、「博物館利用研究委員会」を設置し、学校教員と博物館の効果的利用を研究してきた。 博物館に学校教員の配置。市民参加型博物館	○			通史
13	浜松市立	移動博物館(出前授業)のための種類の基本展示キッドを用意している。 市民参加型博物館。	○			通史
14	福島県立	歴史展示と美術展示からなる。歴史分野において、学校教育への支援事業を実施し、移動博物館(出前授業)の実施、体験的学習用具・器材等（以下「用具・器材等」と称する）の貸出しを行っている。	○			通史
15	みのかも市民ミュージアム	市民参加、学校教育との連携を目指し、歴史や文化のみならず動植物の資源を生かした総合的活動を行っている。	○			通史
16	群馬県立歴史	県内諸団体との連携をもとに、県民参加型の博物館を目指している。群馬の「人々の暮らし」「政治と経済の歩み」「文化遺産」を柱に展示が構成されている。	○			通史

表2 学習プログラムの実施形態

福島県立 博物館

学習プログラムの成立要因		利用者の利用形態		社会的活用								個人的活用				備考			
				平日	○完結的			休日	○完結的 ●連続的			平日	○完結的 ●連続的		休日	○完結的 ●連続的			
		児童	生徒	大人	他	児童	生徒	大人	他	大人	他	子供	大人	家族	他				
社会的要因	体験的		○	○													ギャラリートーク (やさしい展示解説)		
	非体験的・講義中心												○						
	他者の役割	直接的	学芸員・講師	○	○								○	○					
			博物館職員	○	○								○						
		間接的	学校教員	○	○														
			家族																
			学芸員・講師																
	博物館職員																		
	学校教員																		
	家族																		
		教育型	○	○									○				児童・生徒向け 体験学習		
		発見型											○				展示見学と体験学習		
		構成主義型																	
		その他																	
物理的要因	館内展示資料活用	歴史資料	○	○									○	○					
		民俗資料	○	○									○	○					
		考古資料	○	○										○					
	館外展示資料活用	歴史資料	○	○														貸し出し資料	
		民俗資料	○	○														出前授業	
		考古資料	○	○														ゲストティーチャー派遣	
	資料対象時間軸	通史的	○	○															
		限定的																	

表3 学習プログラムの実施形態 みのかも市民ミュージアム 博物館

学習プログラムの成立要因		利用者の利用形態		社会的活用								個人的活用				備考	
				平日 ○完結的				休日 ○完結的 ●連続的				平日○完結的 ●連続的		休日 ○完結的 ●連続的		歴史、自然科学、芸術、総合学習の幅広い分野に広く・浅い。	
		児童	生徒	大人	他	児童	生徒	大人	他	大人	他	子供	大人	家族	団体		
社会的要因	体験的	○	○									○					ミュージアム・トーク（大人・団体）
	非体験的・講義中心												○		○		
	他者の役割	直接的	学芸員・講師	○	○									○		○	
			博物館職員	○	○								○				
		間接的	学校教員	○	○												
			家族														
	教育型	学芸員・講師															
		博物館職員															
		学校教員															
		家族															
物理的要因	教育型	○	○										○		○	ミュージアム・トーク	
	発見型		○									○	○		○		
	構成主義型																
	その他																
資料活用	館内展示	歴史資料											○		○		
		民俗資料	○	○								○					
		考古資料											○		○		
	館外展示	歴史資料															
民俗資料																	
考古資料																	
資料対象	通史的																
時間軸	限定的	○	○								○	○		○			

表4 学習プログラムの実施形態

琵琶湖

博物館

学習プログラムの成立要因		社会的活用								個人的活用				備考		
		平日 ○完結的				休日 ○完結的 ●連続的				平日○完結的 ●連続的		休日 ○完結的 ●連続的				
		児童	生徒	大人	他	児童	生徒	大人	他	大人	他	子供	中学 生		大人	家族
社会的要因	体験的	○										○	○			
	非体験的・講義中心	○														
	他者の役割	直接的														
		学芸員・講師	○									○	○			
		博物館職員	○									○	○			
		学校教員	○													
	間接的	学芸員・講師	○													
		博物館職員	○													
		学校教員														
		家族														
教育型	○															
発見型											○	○				
構成主義型																
その他																
物理的要因	館内展示 資料活用	歴史資料										○	○			
		民俗資料	○									○	○			
		考古資料														
	館外展示 資料活用	歴史資料														
		民俗資料														
		考古資料														
	資料対象 時間軸	通史的														
限定的	○										○	○				

表5 学習プログラムの実施形態

浜松市立

博物館

学習プログラムの成立要因		利用者の利用形態		社会的活用								個人的活用				備考	
		平日 ○完結的				休日 ○完結的 ●連続的				平日○完結的 ●連続的		休日 ○完結的 ●連続的					
		児童	生徒	大人	他	児童	生徒	大人	他	大人	高校生	子供	大人	家族	他		
社会的要因	体験的	○	○							●	●	●○				市民学芸員 4月～3月 高校生以上	
	非体験的・講義中心	○	○														
	他者の役割	直接的	学芸員・講師	○	○						●	●	●○				
			博物館職員	○	○						●	●	●○				
			学校教員	○	○												
		間接的	学芸員・講師														
			博物館職員														
			学校教員														
	家族																
	教育型	○	○													●：歴史探偵団	
発見型									●	●	●○				○：夏休み子ども博物館		
構成主義型																	
その他																	
物理的要因	館内展示 資料活用	歴史資料	○	○						●	●	●○					
		民俗資料	○	○						●	●	●○					
		考古資料	○	○						●	●	●○					
	館外展示 資料活用	歴史資料	○	○												移動博物館	
		民俗資料	○	○													
		考古資料	○	○													
	資料対象 時間軸	通史的								●	●						
限定的		○	○								●○						

表 6 学習プログラムの実施形態

小山市立

博物館

学習プログラムの成立要因		利用者の利用形態		社会的活用								個人的活用					備考
				平日 ○完結的				休日 ○完結的 ●連続的				平日○完結的 ●連続的		休日 ○完結的 ●連続的			
		児童	生徒	大人	他	児童	生徒	大人	他	大人	子供	子供	大人	家族	他		
社会的要因	体験的	○	○							○	○	○	○		子供も放課後に来て楽しめる。		
	非体験的・講義中心	○	○							○			○				
	他者の役割	直接的	学芸員・講師	○	○								○	○			
			博物館職員	○	○												
		間接的	学校教員	○	○												
			家族														
	教育型	学芸員・講師								○	○	○	○				
		博物館職員								○	○	○	○				
		学校教員															
		家族															
教育型	○	○							○			○		古文書講座			
発見型									○	○	○	○					
構成主義型																	
その他																	
物理的要因	館内展示資料活用	歴史資料	○	○						○	○	○	○				
		民俗資料	○	○						○	○	○	○				
		考古資料	○	○						○	○	○	○				
	館外展示資料活用	歴史資料															
		民俗資料	○												出前授業		
		考古資料															
資料対象時間軸	通史的								○	○	○	○					
	限定的	○	○														

表7 学習プログラムの実施形態 仙台市 博物館

学習プログラムの成立要因		利用者の利用形態		社会的活用								個人的活用				備考
		平日 ○完結的				休日 ○完結的 ●連続的				平日○完結的 ●連続的		休日 ○完結的 ●連続的				
		児童	生徒	大人	他	児童	生徒	大人	他	大人	子供	子供	大人	家族	他	
社会的要因	体験的	○	○							○	○	○	○		プレイミュージアム	
	非体験的・講義中心	○	○									○			ギャラリートーク	
	他者の役割	直接的	学芸員・講師	○	○								○			大人向けの体験学習も豊富、子供も放課後に来て楽しめる。
			博物館職員	○	○					○	○		○			
		間接的	学校教員	○	○											
			家族													
	教育型	○	○							○	○	○	○			
	発見型												○			
	構成主義型															
	その他															
物理的要因	館内展示 資料活用	歴史資料	○	○						○	○	○	○		プレイミュージアム プレイ・リーダー	
		民俗資料	○	○					○	○	○	○				
		考古資料	○	○					○	○	○	○				
	館外展示 資料活用	歴史資料														
		民俗資料														
		考古資料														
資料対象 時間軸	通史的	○	○						○	○	○	○				
	限定的	○	○									○				

表8 学習プログラムの実施形態

群馬県立歴史博物館

学習プログラムの成立要因		社会的活用								個人的活用				備考		
		平日 ○完結的				休日 ○完結的 ●連続的				平日○完結的 ●連続的		休日 ○完結的 ●連続的				
		児童	生徒	大人	他	児童	生徒	大人	他	大人	他	子供	大人		家族	他
社会的要因	体験的	○														
	非体験的・講義中心											○	○		ギャラリートーク 大人、こども	
	他者の役割	直接的	学芸員・講師	○									○	○		
			博物館職員	○									○			
		間接的	学校教員													
			家族													
	教育型	○														
	発見型											○	○			
	構成主義型															
	その他															
物理的要因	館内展示 資料活用	歴史資料										○	○		鎧の試着	
		民俗資料	○									○			特集展示で石臼、昔遊びの体験	
		考古資料														
	館外展示 資料活用	歴史資料														
		民俗資料														
		考古資料														
資料対象 時間軸	通史的															
限定的	○										○	○				

表9 学習プログラムの実施形態 さいたま市立 博物館

学習プログラムの成立要因		社会的活用								個人的活用				備考		
		平日 ○完結的				休日 ○完結的 ●連続的				平日○完結的 ●連続的		休日 ○完結的 ●連続的				
		児童	生徒	大人	他	児童	生徒	大人	他	大人	他	子供	大人		家族	他
社会的要因	体験的	○				○						○	●			
	非体験的・講義中心															
	他者の役割	直接的														
		学芸員・講師	○				○					○	●			夏休み子ども博物館に学校単位で参加する
		博物館職員	○				○				○					
		学校教員	○				○									
	家族															
	間接的	学芸員・講師														
		博物館職員														
		学校教員														
家族																
	教育型	○				○						●				
	発見型										○	●				
	構成主義型															
	その他															
物理的要因	館内展示資料活用	歴史資料														
		民俗資料	○				○				○	●			楽器(オルガン)	
		考古資料														
	館外展示資料活用	歴史資料	○	○												「学校巡回展」
		民俗資料	○	○												
		考古資料	○	○												
	資料対象時間軸	通史的														
限定的		○				○					○	●				

表 10 学習プログラムの実施形態 神戸市立 博物館

学習プログラムの成立要因		社会的活用								個人的活用				備考		
		平日 ○完結的				休日 ○完結的 ●連続的				平日○完結的 ●連続的		休日 ○完結的 ●連続的				
		児童	生徒	大人	他	児童	生徒	大人	他	大人	他	子供	大人		家族	他
社会的要因	体験的	○	○													
	非体験的・講義中心	○	○								○					
	他者の役割	直接的														
		学芸員・講師	○	○												
		博物館職員	○	○												
		学校教員	○	○												
	間接的															
	学芸員・講師										○				企画展鑑賞用の子ども向けワークシートが充実	
	博物館職員															
	学校教員															
家族																
教育型	○	○									○					
発見型											○					
構成主義型																
その他																
物理的要因	館内展示資料活用	歴史資料	○	○								○				
		民俗資料														
		考古資料	○	○								○				
	館外展示資料活用	歴史資料														
		民俗資料														
		考古資料														
資料対象時間軸	通史的	○	○													
	限定的										○					

表 11 学習プログラムの実施形態

国立歴史民俗博物館 博物館

利用者の利用形態 学習プログラムの成立要因		社会的活用								個人的活用				備考		
		平日 ○完結的				休日 ○完結的 ●連続的				平日○完結的 ●連続的		休日 ○完結的 ●連続的				
		児童	生徒	大人	他	児童	生徒	大人	他	大人	他 外人	子供	大人		家族	外人
社会的要因	体験的															
	非体験的・講義中心	○	○									○	○	○	○	
	他者の役割	直接的	学芸員・講師	○	○							○				子ども対象～歴博探検 体験的要素もあり
			博物館職員													
			学校教員	○	○											
		間接的	家族										○			
			学芸員・講師										○	○	○	○
	博物館職員															
	学校教員															
	家族															
教育型	○	○														
発見型											○	○	○	○		
構成主義型																
その他																
物理的要因	館内展示 資料活用	歴史資料	○	○						○	○	○	○		○	
		民俗資料	○	○						○	○	○	○		○	
		考古資料	○	○						○	○	○	○		○	
	館外展示 資料活用	歴史資料														
		民俗資料														
		考古資料														
	資料対象 時間軸	通史的	○	○							○	○			○	
限定的																

表 12 学習プログラムの実施形態

浦安市立郷土 博物館

学習プログラムの成立要因		社会的活用								個人的活用				備考			
		平日 ○完結的				休日 ○完結的 ●連続的				平日○完結的 ●連続的		休日 ○完結的 ●連続的					
		児童	生徒	大人	他	児童	生徒	大人	他	大人	他	子供	大人		家族	他	
社会的要因	体験的	○	○			○	○			○		○	○	○			
	非体験的・講義中心									○							
	他者の役割	直接的	学芸員・講師	○	○			○	○			○	○	○		ボランティアによる情報の寄与	
			博物館職員	○	○			○	○			○	○	○			
		間接的	学校教員	○	○			○	○								
			家族														
	教育型	学芸員・講師															
		博物館職員															
		学校教員															
		家族															
教育型	○	○			○	○								五官で感じる昔。ボランティアの解説			
発見型									○		○	○	○				
構成主義型																	
その他																	
物理的要因	館内展示資料活用	歴史資料															
		民俗資料															
		考古資料															
	館外展示資料活用	歴史資料															
		民俗資料	○	○			○	○			○	○	○				
		考古資料															
資料対象時間軸	通史的																
限定的	○	○			○	○			○		○	○	○				

3. ワークショップ形式学習プログラムにみる主体的学び

はじめに

第1章第2節において、来館者を知る調査は、行動観察による方法、アンケートを用いた言語に基づく方法、インタビューによる方法などが行われていることを紹介した。本節では、行動観察による方法を取り入れて、特定の学習プログラムを対象に学びの特性を調査する。行動観察による方法は、学習プログラムの全体の過程を通じた参加者の学びの特性を、心理的な変化の観察も含めながら調査できるメリットがあるといえよう。

前節で、現行の学習プログラムは、ワークショップ形式とワークシート形式が見られることを明らかにした。本節では、休日の児童・生徒向けワークショップ形式学習プログラムを調査に用いる。休日の児童・生徒向け学習プログラムは、幅広い年齢層の参加を期待できることから、特定の資料に対して、幅広い年齢層を対象に学びの特性を調査できると考えられる。よって、この調査方法を用いて、学習プログラムにおいて「みる」ことを積極的にするための手だてを探りながら利用者主体の学びの特性を分析する。

3.1 調査分析方法

3.1.1 学習プログラムの条件

学習プログラムにおける被験者の行動観察では、被験者のプライバシーを極力配慮する形で、行動観察の対象を設定する必要がある。博物館においては、博物館の関係者であっても、展示鑑賞中の来館者の会話を記録したり、来館者の後に伴って行動観察することは、プライバシーの保護を目的として否定的な見解がある。このため、調査においては、なるべく個人のプライバシーに立ち入らないように、博物館の用意した学びの手だてが、参加者の全体に対して、どのように機能しているかを観察する方法を用いた。

前節で示したように、学習プログラムは、平日と休日のプログラムがある。本研究では、幅広い年齢層を対象として実施された学習プログラムの中で、見ることを中心に、歴史学習の経験を問わず、自分の能力で展示と関われる手だてを検討するため、幅広い年齢層を対象に展開されている休日の学習プログラムについて、行動観察が可能なものを調査の対象とする。以下に、調査対象に含まれる条件を整理する。

- ・ 休日の学習プログラム
- ・ 展示を活用している学習プログラム
- ・ ワークショップ形式学習プログラム

である。学習プログラムには、これら全ての条件が含まれることとする。調査条件に該当し、行動観察が実施できたのは、国立歴史民俗博物館の学習プログラム「歴博探検」である。これは、平成4年度からの学校隔週週休2日制に応じた教育普及事業として実施されたものであり、平成19年度の現在まで毎月第2土曜日に実施されている。国立歴史民俗博物館の研究系職員が隊長となって行う児童・生徒を対象とした学習プログラムであり、展示室やバックヤードの見学や、資料庫の資料を活用しながら行われている〔1〕。本節の2項で、この学習プログラムの分析結果を記す。

3.1.2 分析方法

3.1.2.1 学習プログラムの構造の捉え方

学習プログラムは、ある目的をもって、特定の対象に提供されている。ゆえに、学習プログラムには、「提供する利用者」、「提供する目的」、「提供する資料」の構成要素が見られる。これらの要素に付随して他の要素が組み込まれている。付随した他の要素には、物質的支援、人的支援があり、物質的支援には、展示、展示を理解させるためのワークシートなどの補助資料、視聴覚機器などがある。人的支援には、講師、ボランティアスタッフなど、人物そのものを指す場合と、講師などによって構成された学びの形がある。学習プログラムでは、作成意図に近づくために、資料に合わせた学びの形を設定し、学びの過程に資料を位置づけている。

これらを前提とし、本章では、図1のように学習プログラムの構造を仮説とした。利用者の学びに影響を与えるものとして、「作成意図」「学習資源」「学びの形」の3つの観点から、学習プログラムの構造を分析し、学習資源、作成意図と学びの形について、見ることを中心に、歴史学習の経験を問わず、自分の能力で展示と関われる手だてを検討する。

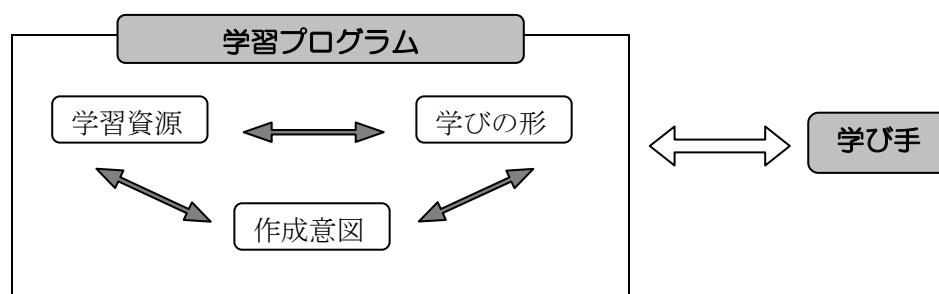


図1 学習プログラムの構造

3.1.2.2 学びを捉える視点

博物館の資料は、様々な学習プログラムの中で活用されている。そして、博物館の資料は、それを活用する利用者にとっては、多様な側面、つまり様々な活用の方法や、解釈の方法があるといつてよいであろう。

前節で紹介したように、D.Anderson(2000)は、学習プログラムは、博物館の利用拡大を図る最も効果的な方法であることを示唆している。本章ではこの考えに依拠し、現行の学習プログラムにおいて、利用者主体の学びを調査する。そこでは、資料の利用拡大の可能性という観点も含めて、学習プログラムのもつ有効性を検討したいと考えている。資料の利用拡大という観点に立てば、それは、一つの資料を様々な学びの領域に拡大することで、すると同時に、様々な年齢に対応させることも同時に考えられる。

これに相当する学習理論に、「どの教材も知的性格をそのままに保って、発達のどの段階の子どもにも、効果的に提示することができる」という J.S.Bruner の説(1963)がある[2]。

学習プログラムの有効性の検討も、この仮説から始めることにしよう。この仮説によれば、学習プログラムによって、どのような資料も、知的性格をそのままに保って、幅広い年齢層を対象とし、経験や知識において多様な利用者に適用できることが期待できる。

本項では、学習プログラムの中での学びの有効性を検討するにあたって、本章第2節で表13と表14に示した現行の学習プログラムに見られる学びの形と要素を基に、学びを分析する。分析においては、学習プログラムにおける学びが、これらの学びの形のどれに該当するのか、また、他の学びの型が見出せるかを検討する。学習プログラムは、学習資源や作成意図の要因と影響しあっている。したがって、一つの展開の中で、一つの学びの形だけでなく、幾つかの学びの形が含まれることも予測できる。これに基づき、利用者が、自力で歴史像を構築できる手だてや、博物館を利用できるための支援の手だてについても分析を行う。

歴史は、そもそも実体がないものである。したがって、歴史展示は特定の人の歴史認識であり、特定の意図をもって編集されたものである。こうしたことから、資料がどのようなプロセスで集められてきたかを知るとともに、自分の歴史像を構築することが必要である。したがって、学習プログラムの中での学びの有効性を検討するにおいては、利用者自らが歴史像を相対化できるという視点も重要であるといえる。

3.2 学習プログラムの分析

はじめに

調査に用いた学習プログラムは、考古、歴史、民俗の展示資料が活用されている。展示には、実物、レプリカ、復元模型、絵画、視聴覚器材が導入されている。

考古、歴史、民俗の広い学問分野において、様々な形態の展示が活用されていることから、幅広い学習資源から利用者の学びの形を分析できると考えられる。

展示は、全て生活史を扱ったものであるので、学習プログラムは、昔の人々の暮らしに関すること、また、暮らしの中で使われた道具類に関することが取り上げられる。歴史展示における生活史の扱われ方は、古代から現在に至る時間軸において、考古資料、歴史資料、民俗資料などを通じて行われる。

展示の特性から学びの有効性を考えると、歴史意識を獲得する初期段階の児童を対象とした調査なので、歴史的思考を有する政治史を扱ったものよりも、生活史を扱った学習プログラムは、生活的概念を用いて展示とかわかりやすいと考えられる。しかし、資料の多様性を考慮すると、参加者の意識は、生活史に関することに留まらないであろう。本節では、この視点も踏まえて、博物館が用意した手がかかるの中に、利用者の多様な学びの形を検討する。

以下、幅広い年齢層を対象にした参与観察において、必要十分な参加人数を満たした学習プログラム13件についてプログラム番号別に、調査結果を示す。表1に、プログラム番号とプログラム名を示す。

表1 調査対象の学習プログラム名

プログラム番号	プログラム名	分野
1	「ヒミコやワカタケルの頃」	考古学
2	「弥生の年代を調べよう!」	考古学
3	「縄文の年代を調べよう!」	考古学
4	「田舎の暮らし」	歴史学
5	「城下町とお金」	歴史学
6	「鉄砲の歴史を探る」	歴史学
7	「絵でわかる衣服」	歴史学
8	「絵でわかる名所」	歴史学
9	「絵でわかる建物」	歴史学
10	「みやこびとの衣食住」	歴史学
11	「沖縄の歌と暮らし」	民俗学
12	「神様の宝物」	民俗学
13	「職人の技と知恵― 秘伝の巻物」	民俗学

脚注【第3章 3.1 調査分析方法】

- 〔1〕 国立歴史民俗博物館研究年報を参照した。
 〔2〕 J.S.ブルーナー著、鈴木祥蔵、佐藤三郎訳(1963)『教育の過程』岩波書店

3.2.1 学習プログラムの分析 プログラム番号1

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「ヒミコやワカタケルの頃」2004年5月8日 隊長・上野祥史

作成意図	弥生時代の人々の食べものについて、展示室にある土器、須恵器、ジオラマなどの資料、銅鐸などに描かれている模様から想定できることを知る。さらに、土器などの器種から調理の方法を知り、須恵器などの形から、用途や盛り付け方法を知る。
参加者	小学校中学年から高学年 17名 / 中学生 13名 / 保護者 30名
学習資源	<p>【博物館資料】</p> <p>第1展示室の常設展示～ 土器、須恵器のレプリカ、高床倉庫模型と周辺資料、銅鐸の絵、古墳の副葬品、奈良時代のトイレからの出土物(種)</p> <p>【補助教材】</p> <p>第1展示室の食べ物マップ(A4)、スケッチ用 B4 シート、ボード、鉛筆</p> <p>ガイダンスのおさらい用パワーポイント</p>
活動場所	第1展示室→ ガイダンスルーム(GR)

(2) 学習プログラムの展開

場 所	学 び の 形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
第1 展 示 室	Ba	第1展示室の常設展示～ 土器、須恵器のレプリカ、高床倉庫模型と周辺資料、銅鐸の絵、古墳の副葬品、奈良時代のトイレからの出土物(種)	第1展示室の食べ物マップ、スケッチ用 B4 シート	<p>(資料について)</p> <p>第1展示室の食べ物マップを参考に、食べ物に関する興味のある資料を選択してスケッチをした。食べ物マップが用意されていたことで、選択に時間がかからずスケッチを行えた。スケッチを通してじっくり観察することで、器種の意味にも意識が赴いた。</p> <p>スケッチの後、食べ物マップに記されている資料の全てについて解説が行われた。参加者は、自分の関心や疑問と照らし合わせて解説を聞き、資料についての理解を深めることができた。</p> <p>(補助教材が資料に果たす機能)</p> <p>第1展示室の食べ物マップには、「おすすめ探検地点が7点記されていた。具体的な内容は記さず、実際に場所に言って確かめる方式である。参考としてスケッチのポイントが4点記されていた。</p>

GR	Aa		本日のお さらい・パ ワーポイ ント	(補助教材が資料に果たす機能) 土器や須恵器などに、実際に食材が盛り付けられ た映像を鑑賞し、道具の使われ方を理解した。
----	----	--	-----------------------------	---

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

弥生時代の人々の食べものについて、当時、調理や食事に使われていた道具から想定し、理解する学習プログラムであった。この作成意図に対して、展示室にある土器、須恵器、ジオラマなどの資料が選択され、スケッチなどを通して関心を持たせ、後に、ギャラリートークを交えて、道具についての理解を深めさせた。

展示資料のスケッチは、展示と参加者をつなぐ手がかりになる。今回は、第1展示室の食べ物マップに記された地点のうち、興味を持った場所のスケッチをした。マップには、①食材の準備、②加工・調理、③よそおい・もりつけ、④誰がたべるのか、という4つのスケッチポイントが記された。資料についての想像を膨らませるうえで有効であった。

スケッチの後、食べ物マップに記されている資料の全てについて解説が行われた。参加者は、自分の関心や疑問と照らし合わせて解説を聞くことができ、資料についての理解を深めることができた。

展示室での学習を終えた後、ガイダンス・ルームにて、土器や須恵器などに、実際に食材が盛り付けられた映像を鑑賞した。実際に見た道具を迫体験し、道具の使われ方や、どのような食材があったのかを理解する上で有効的であった。

食べ物というテーマからのアプローチと、食べ物に関連する資料をスケッチする学習展開は、歴史学習の経験を問わず全ての参加者の興味を促し、主体的に展示に関わる様子が見られた。

3.2.2 学習プログラムの分析 プログラム番号2

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「弥生の年代を調べよう!」 2007年7月14日 隊長・藤尾慎一郎

作成意図	【知識・理解】 弥生時代の年代を明らかにする方法を、弥生時代の遺物「銅鏡」「金印」を通して理解する。また、炭素14年代という新しい測定方法による年代観を知る。
参加者	子ども27名(小学校中学年から高学年、中学2年)/保護者20名
学習資源	【博物館資料】 第一展示室：弥生時代の紀元前1世紀「銅鏡」、金印 企画展示室：弥生・縄文時代の年表にある弥生時代の紀元前1世紀、甕棺の中の中国銅鏡、展示物「金印」、立体年表(通常の絵年表に土器や土偶などを埋め込んだもの) 【補助教材】 ワークシート「弥生時代の年代の分かる中国製の製品を探そう」 保護者用解説シート
活動場所	ガイダンスルーム(GR)→第1展示室、企画展示室

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
GR		本日の活動のめあてを確認する。「弥生時代の年代のわかる資料を探そう。」		
常設展示室	Ba	第1室「銅鏡」 第1室「金印」	ワークシート： ・スケッチ「弥生時代の年代の分かる中国製の製品を探そう」 ・保護者用解説シート 子どものワークシート作成解説シート	(資料について) 弥生時代につくられた「銅鏡」は、日本製、中国製のものが展示室に数多く展示されている。よって、年号の記されている中国製の銅鏡を探すのにやや時間を要した。 スケッチの段階では、銅鏡の「金印」は展示室に一点しかないの、見つけるのに容易だった。双方とも、教科書等で馴染み深い資料なので、スケッチも容易に進んでいた。 中国製の銅鏡は、どこに年号が書いてあるのかを、理解しにくい様子もうかがえた。さらに、双方の資料とも、弥生時代の「いつのものか」について、資料からもラベルからも読取れない様子もうかがえた。

			<p>(補助教材が資料に果たす機能) 補助教材のワークシートは、子供用と大人用が用意されていた。展示室には、「金印」は一点しかないが、「銅鏡」は複数存在する。参加児童が選択に迷わないように、保護者に、児童・生徒用のワークシートの解説版を配布したことは、有効的であった。</p>
企画展示室	Ba Ab	甕棺の中の中国銅鏡、 展示物「金印」 立体年表	<p>(資料について) 「銅鏡」は、死んだ人を埋葬する甕棺の中に、埋葬の際に入れられる副葬品であること、さらに、甕棺は、一度密封されると開けられることはないので、年号を記した銅鏡が、甕棺の年代を特定する手がかりとなることを理解した。 「金印」は、教科書にも紹介されている有名な考古資料である。出土に至ったエピソードに興味深く聞き入っていた。</p>

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

弥生時代の年代について考古的遺物を活用して解き明かす学習プログラムであった。このプログラム作成意図に対して、第1展示室と企画展示室の、かなり知名度の高い「金印」と、展示室に数多い「銅鏡」が選ばれた。資料の探しやすさと着目度という点から有効的であったと考えられる。

展示室では、年代の分かる「金印」と「銅鏡」についてスケッチする活動が行われた。

スケッチをする時間は20分ほど確保された。展示室には、「金印」は一点しかないが、「銅鏡」は複数存在する。参加者が選択に迷わないように、保護者に、児童・生徒用のワークシートの解説版を配布したことは、有効的であった。展示室での見学は保護者が同伴することが多いため、保護者の支援も、子どもの主体的な学びを引き起こす上で有効である。保護者の直接的ではないヒントが資料の観察に生かされていた。

ワークシートの項目には、「銅鏡」と「金印」の特徴を捉えさせる際に、(資料名)(何世紀に作られたか)(弥生時代のいつのものか)(日本のどこで見つかったか)(大きさ)(そのほかに気づいたこと)の項目を用意し、スケッチを行わせた。展示物とラベルから、この問いにある情報を引き出し、さらに、この問いを資料観察の手がかりとしていた。(弥生時代のいつのものか)という問いに対しては、答えにくかったようである。参加児童・生徒の過去の時間のものさしには、弥生時代をさらに細かく区切った概念が伴っていなかった。(そのほかに気づいたこと)については、どんな素材で出来ているか(銅、錫、鉛等)、表面の文字から読取れる情報について記入していた。この項目については、同伴保護者からの促しが多く、参加児童からの気づきは少ない様子も伺えた。

展示室での資料の観察が活動の大半を占めていたが、同伴した保護者のワークシートを用意したことで、保護者と子どもと一緒に展示を観察するきっかけができた。このワークシートによって、歴史学習の経験を問わず、参加者が展示への関心を持つことにつながり、主体的に展示に関わる様子が見られた。

3.2.3 学習プログラムの分析 プログラム番号 3

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ別「縄文の年代を調べよう!」2007年8月11日 隊長・小林謙一

作成意図	縄文時代の年代を明らかにする方法を、縄文時代の土器を通して理解する。年代には、土器の移り変わりで年代を調べる方法と、炭素14年代という方法があることを知る。
参加者	子ども20名(小学校中学年から高学年、中学2年)/保護者20名
学習資源	<p>【博物館資料】</p> <p>企画展示室： 屋久杉の年輪、甕棺、立体年表、工字文土器、縄文時代の最古と最新土器、展示絵パネル「縄文人と弥生人の交流」</p> <p>【補助教材】</p> <p>ワークシート：低学年用と高学年用 展示室用の解説絵ボード 3種類 大型タッチパネル付きディスプレイ「元素くんの旅」 土器編年マグネットパネル</p>
活動場所	ガイダンスルーム(GR) → 企画展示室, 考古整理調査室

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
GR	Aa		大型タッチパネル付きディスプレイ「元素くんの旅」	タッチパネル方式の大型画面が活用された。
企画展示室	Ba	屋久杉の年輪 甕棺 立体年表 工字文土器 縄文時代の最古と最新土器 展示絵パネル	ワークシート：低学年用と高学年用 展示室用の解説絵ボード3種類	<p>(資料について)</p> <p>土器という馴染み深い考古資料であること、さらに、そこから何かを発見する学びのスタイルだったので、全ての参加者が適応できていた。</p> <p>(補助教材が資料に果たす機能)</p> <p>補助教材のワークシートは、年齢別に構成されており、調べる活動に効果的であった。</p> <p>展示室用の解説絵ボード3種類は、クイズ形式の答えを示すとともに、詳しい解説をする時に提示する資料として、とても効果的だった。</p>

考古整理調査室	Ba Bb	縄文時代の土器 ・ 深鉢 ・ 甕 ・ 壺	土器編年マグネットパネル	<p>(資料について) 土器を実際に触らせて確かめる活動が行われた。参加者が興味をもって活動していた。</p> <p>(補助教材が資料に果たす機能) 土器編年マグネットパネルは、縄文時代の時間的長さや、時期ごとの土器の特徴を知るのに効果的だった。</p>
---------	----------	-------------------------------	--------------	---

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

縄文時代の年代を明らかにする学習プログラムであった。この作成意図に対して、縄文時代の土器を手がかりにした発見学習（答えを見つける探求型／具体的に捉え、それについて考える）が行われた。

展示室では、土器という具体物をスケッチなどを通してじっくり観察させたり、隊長からの課題にあることを発見させたりする学びの方法が、参加者の様々な発達段階に適応していた。

発見させるために用いられた題材は、土器の「工字文」という文様、さらに、使用された年代がいつかを記したラベルである。これらから縄文の時代の土器の特性や、年代を明らかにした。「工字文」という文様は、漢字の「工」に似た文様である。この非常に分かりやすい文様が、土器や、パネルの絵にある縄文人の衣服に施されている。

このような資料の特性と、歴史的な知識を必要としない発見学習が、参加者の主体的学びに有効的であった。

展示室での説明は、専門的な用語を聞き取れない場合や理解できない場合がある。参加者全員が良く理解できるように、用意された補助教材の「解説絵ボード」は、解説の内容を視覚的に理解するために効果的だった。

低学年の参加者は、同伴の保護者と共に土器を探す活動をしていた。保護者が、ナビゲーターの役割を果たしており、保護者の支援を得ることで、低学年の児童も主体的に活動できた。

さらに今回は、参加者から感想を募ることができた。以下に紹介する。縄文時代の時間軸との関連から、縄文土器の特徴を捉えられたのは、6年生以上である。5年生以下では、土器から様々な情報が得られることを知ったことが分かる。土器からは、模様、形などの複数の情報から、時代ごとの特徴を得ることが出来る。モノから抽出できる情報を総体的に処理して歴史的な見方が出来るのは6年生からが妥当であると考えられる。

(4) 感想編

学年	感想	土器パネル
中学生	<ul style="list-style-type: none"> ・古い土器と新しい土器との違いや、年代の移り代わりなど、学校で習ったことより、細かく知れて楽しかったです。 ・学校では習わなかったことが知れてよかった。 ・楽しかった。土器をたくさん見て、触れてよかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・色々な種類があったんだなあ、と驚きました。年代によって作りが違ったり、形についている名前を知ったり出来たので良かったです。 ・面白かった。 ・分かりやすかった。見やすかった。すじわかった。
6年	<ul style="list-style-type: none"> ・説明が難しかった。個人で回るよりは、分かりやすかった。 ・実際に復元したものが見れて良かった。 ・学校では、一度、縄文時代についてやったけど、今日は、とても詳しく知れてとても楽しかった。 ・色々な土器の種類や年代のことが分かった。甕棺を2つ使って埋葬するとは思わなかった。 ・色々なものを触ったり、見たりできたのでとても良く分かりました。 ・縄文、弥生時代について、学校より詳しくやってくれたので分かりやすかったです。 	<ul style="list-style-type: none"> ・分かりやすかった。 ・縄文時代が、あんなに長い時代だなんてビックリした。 ・色々な模様や、色々な形の土器が分かってよかったです。 ・年毎に形や模様が違っているのが分かりやすく、パネルで古いところから新しい所まで自分たちで出来てよかった。 ・よく土器のことが分かった。少し話すのが早かった。 ・実際に置いてみたことで、どういうものかや、いつのものなのかが分かった。 ・字が小さくて、早くて少しわかりにくかったけど、調べるには、こんな方法があることが分かってよかったです。
5年	<p>縄文について、色々なことについて教えてもらってよかったです。</p> <p>土器のことが知れて、とても楽しかったです。</p> <p>縄文の色々な土器のことがわかり、良かったです。</p> <p>縄文や弥生時代の土器が同じようなものかと思っていたけど、思っていたより違うことにビックリした。</p>	<p>図を使ったのは、分かりやすかった。</p> <p>分かりやすかった。</p> <p>面白かった。</p> <p>どこに置いていいのかわかったけれど、よく見たら、同じ形があったのでうれしかったです。</p>
4年	<p>縄文人と弥生人は、服やひげの長さは違うけど、今の人間は、ミックスされていて驚いた。</p> <p>色々な歴史が分かってすごかった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ペタペタ貼るのが面白かった。
3年	<p>顕微鏡で虫が大きく見えて楽しかったです。</p>	

3.2.4 学習プログラムの分析 プログラム番号 4

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「田舎の暮らし」2005年11月12日 隊長・井原 今朝男

作成意図	展示室のモノ資料や絵画資料を用い、中世の田舎の人々の暮らしの様子を、生業や発達していた技術を通して知る。
参加者	子ども9名(小学校中学年から高学年)/保護者6名
学習資源	<p>【博物館資料】</p> <p>常設展示室の実物、レプリカ、ジオラマ、復元模型の展示 「主なもの」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 鎌倉時代の考古遺物～陶器、板碑 ・ 鎌倉、室町時代の家屋の模型 ・ 生業（魚とり、田植え）の様子を再現した人物模型 ・ 農家の模型 ・ 中世の板碑 <p>【補助教材】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 石山寺縁起絵巻コピー（田畑、水車の場面、魚とりの場面） ・ 化物草子のコピー（秋の田畑の風景） ・ A4版スケッチシート 無地 ・ 単眼鏡 ・ 資料調書
活動場所	ガイダンスルーム(GR)→ 第2展示室→ 第一調査室

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
GR	Aa		<p>石山寺縁起絵巻コピー（田畑、水車の場面、魚とりの場面）</p> <p>化物草子のコピー（秋の田畑の風景）</p>	<p>(補助教材が資料に果たす機能)</p> <p>生業（農業、漁業）の様子を絵巻物のコピーで視覚的に捉えることで、誰がどのように仕事をしているのかを知った。絵巻物には、そこで使われている道具の名称が併記されており、同時にそれらを知った。</p>
第2展示室	Ba	常設展示室の実物、レプリカ、ジオラマ、復元模型の展示	<p>A4版スケッチシート</p> <p>単眼鏡</p>	<p>(資料について)</p> <p>生活情景を再現した展示が、ギャラリートークで選ばれた。この展示手法が、当時の人々の生活についての理解を深めた。</p> <p>特に、家屋や町並みの様子、当時の人を再現した人形が置かれたジオラマは、当時の生活空間の一部を切り取った形ということから、参加者の目をひきつけていた。</p>

				<p>(補助教材が資料に果たす機能) ギャラリートーク後、第二展示室の中で、食べ物に関する展示を探し、スケッチさせた。 参加者の回答のうち、問いに該当するものは、「茶臼」と「米、赤米、麦、胡麻、塩、鯛、鯛、漬物」のレプリカ、京の町屋・「酒屋の軒先の松の鞠飾り模型」と「土蔵」、中世の商人・茶釜レプリカである。 該当しなかったものは、京の町屋・「お金の束、暖簾の模様」、「庶民の家と金持ちの屋根の違い」、他、「畳」「しきみ」である。 「食べ物に関する展示探し」という指示が浸透しきれなかったため、無地ワークシートでなく、課題を明記したものが良かった。しかし、参加者は、「探す」という指示を与えられたことで展示室の資料を、単眼鏡を用いてよく観察していた。</p>
第一調査室	Bb	中世の板碑 ・ 康永 ・ 文明 ・ 永妙	資料調書	<p>(資料について) 板碑にある元号を辞書で調べ、いつのものか、誰のために作られたものかを調べた。 資料にある情報を、どのような方法で導き出せばよいのかを知ることが出来た。 (補助教材が資料に果たす機能) 博物館の資料保存が、どのような手続きを経て行われているのかを理解した。</p>

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

中世の田舎の人々の暮らしの様子を、生業や発達していた技術を通して知る学習プログラムであった。この作成意図に対して、展示室のモノ資料や絵画資料を用い、「食べ物に関係するものを探す」という活動を取り入れて、資料から手がかりを導き出せた。単眼鏡を携帯させたことで、全ての参加者が資料を見ることを楽しんでいた。

食べ物に関係する資料が少なかった理由からか、展示を見る視点が拡散していた。中世の人々という対象も、非常に広すぎる感じがみられ、特定の身分、例えば僧侶、農民、商人とか、女性とか、子どもなどに焦点を当てさせると、展示を見る視点も拡散せず、同じ展示からも様々な情報を引き出せて、互いの歴史認識を共有できたと考えられる。今回は、同じテーマでも人によって受け取り方が違うということを認識できたようだ。

中世の板碑について調べる活動では、博物館で活用されている資料調書が用意され、いつのものか、大きさ、所蔵先などを記入する一種の学芸員体験が行われた。博物館の資料は、詳細なデータ収集の元に保管されていることに興味を示しながら理解していた様子が見ええる。

3.2.5 学習プログラムの分析 プログラム番号 5

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「城下町とお金」2005年12月10日 隊長・小島道裕

作成意図	城下町に商業的な機能が作られる経緯を知ると共に、8世紀から16世紀頃までのお金について知る。
参加者	子供6名(小学校中学年から高学年)/保護者数名
学習資源	【博物館資料】 第1展示室と第2展示室の、貨幣、行商、市場に関する資料模型、レプリカ 【補助教材】 探検のガイダンス A4 ・4枚 方眼紙 B5
活動場所	ガイダンスルーム(GR) → 常設展示室 → 第2修復室

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
GR	Ab		狂言の一節「市立ての様子」	(補助教材が資料に果たす機能) 狂言の一節から、城下町の成立とともに、品物の取引をお金で行う「市場」が出来たことを知った。地名から市の名残が分かる例を紹介されて関心をもつ。 (例～四日市市、八日市市など)
常設展示室	Aa	【第一展示室】 ・ 皇朝十二銭 【第二展示室】 ・ 武士の館の行商人 ・ 六条八幡宮の修理費用 ・ 行商人、 ・ 市場の模型 ・ 楽市例、・ 楽市制札復元		(資料について) 常設展示室の資料を活用してギャラリートークが行われた。商業に関わる物や人の働きを、展示室のレプリカ、復元模型によって、視覚的に捉え、イメージ化することができた。
第2修復室	Ba Bb	大川天頭堂銭貨コレクションから選択された代表的な貨幣	表・出土備蓄銭種類順位 方眼紙 B5	(資料について) 常設展示室でも紹介された貨幣を実際に手にとって観察し、貨幣から引き出せる情報を調査資料にまとめた。 (補助教材が資料に果たす機能) 1mmの方眼紙は、貨幣の円形を視写す

				るのに容易だった。実物大のスケールでスケッチしていた。
--	--	--	--	-----------------------------

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

城下町に商業的な機能が作られる経緯を知ると共に、8世紀から13世紀頃までのお金について知る学習プログラムであった。この作成意図に対して、常設展示の資料を活用し、中世の商業に関する物や人、社会の様子が伝えられた。さらに、観察や実測を通して貨幣を分類し、昔の貨幣の特徴を理解した。

貨幣経済は、8世紀より発達しており、展示室には実際の貨幣や品物の流通、売買に関する情報が多い。今回は、通常の見学でも注目されている模型がギャラリートークで活用された。「楽市令」や「京都の町並」のお触れに関する資料では、商業を発達させる契機となった機能を理解できた。さらに、情報を発する媒体が「高札」という今と異なる方法であることを理解する上でも有効であった。

第二展示室の「武士の館」「京都の町並」は、建物の模型の中に人形模型も配置されていることから、当時の社会構造が切り取られた形になっている。中でも「京都の町並」は、どの年齢層にも受け入れられやすく、商業に関することの他にも引き出せる情報が多いようである。今回の探検では、商業に関することで、行商人と商店に着目して情報を引き出している傾向が見られた。行商では、どのような人が、どのような方法で、何を売っているのか、また、店に関することでは、店の仕様、暖簾や看板などのサイン、商品の種類に着目していた。しかし実際には、食器、扇子、野菜や果物類で、今と同じものが売られていることになりに驚いていた。このように復元模型は、当時の市場の様子を視覚的に捉え、イメージ化するのに有効的であった。

調査室では、昔の貨幣を調査する作業が行われた。具体物を資料に基づいて調査する研究体験が行われた。実質、この作業のように、特定の資料にもとづいて分類することも、博物館の学芸員が行っていることである。貨幣の調査体験から、博物館の資料は、詳細なデータ収集の元に保管されていることに興味を示す様子が見られた。

貨幣は、ほとんど中国から輸入されたもので、漢字の読み取りが大変だったが、同伴した保護者の協力を得ることで作業もはかどっていた。同伴の家族との共同の学びの場ができていた。

3.2.6 学習プログラムの分析 プログラム番号 6

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「鉄砲の歴史を探る」2006年10月14日 隊長・宇田川 武久

作成意図	日本に伝来した鉄砲を観察し、形の違いから鉄砲の歴史を知る。
参加者	子ども9名(小学校中学年から高学年)/保護者7名
学習資源	<p>【博物館資料】</p> <p>企画展示「歴史の中の鉄砲伝来—種子島から戊辰戦争まで」に展示された火縄銃(南蛮筒、異風筒)、国内産火縄銃～「稲富流」「田付流」「米村流」「藤岡流」「井上流」、鉄砲(ライフル銃)</p> <p>鉄砲作りの秘伝書、絵馬、鎧、鉄砲鍛冶の仕事部屋復元展示</p> <p>【補助教材】</p> <p>展示室内・南蛮筒と異風筒の違い説明パネル</p> <p>「火縄銃の観察、スケッチワークシート」(A4版)</p>
活動場所	ガイダンスルーム(GR)→ 企画展示室

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
企画展示室	Ba		南蛮筒と異風筒の違い説明パネル	<p>(補助教材が資料に果たす機能)</p> <p>展示室内に子どもを対象とした解説パネル「南蛮筒と異風筒の違い」が用意された。道具の作りの違いが視覚的にもよく理解できる内容であった。大人にまで十分対応できる資料だった。</p>
	Bb	国内産火縄銃～「稲富流」「田付流」「米村流」「藤岡流」「井上流」	「火縄銃の観察、スケッチワークシート」(A4)	<p>(資料について)</p> <p>資料から鉄砲の歴史が探れるように、「誰が、いつ、どこで作ったか」、「誰が、いつ、どこで使ったか」、「性能に関すること～どれくらい飛ぶか、威力、音、砲丸の大きさ」の視点が与えられた。これらは、参加者全員にとって鉄砲との手がかりを持ちやすい視点であったようで、20分ほど集中してスケッチできていた。</p> <p>(補助教材が資料に果たす機能)</p> <p>ワークシートに、火縄銃の写真が掲載され、スケッチするポイントが例示されており、効果的だった。</p>
	Aa	鉄砲(ライフル銃) 鉄砲作りの秘伝書、絵馬、鎧、鉄砲鍛冶の仕		<p>(資料について)</p> <p>鉄砲を連想した時には、「弾丸はどれくらい飛ぶのか」「殺傷力はどれくらいか」という性能面に意識が赴く傾向が強く、歴史資料としての関心は薄い。これに関して展示の内容は、工程を示すものや、性能を示すもの、さらに、</p>

	事部屋復元展示		鉄砲の製造を支えた職人集団の特色を示すもので、鉄砲の背景にある歴史性を構造的に捉えられる内容だった。
--	---------	--	--

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

日本に伝来した鉄砲を観察し、形の違いから鉄砲の歴史を探る学習プログラムであった。この作成意図に対して、中世から近世にかけて伝来した鉄砲、火縄銃、および国内で生産された数多くの火縄銃を用いて、スケッチやギャラリートークを交えた学習が取り入れられた。

鉄砲は、博物館に来る以前からテレビのドラマなどで馴染みのある資料であると考えられる。企画展示室には、中世から近現代にかけての大小様々な数多くの鉄砲が展示されていた。テレビで目にするものよりも、形や大きさなどから興味を持たせられる資料が多かった。

今回はギャラリートークを行う前に、参加者がスケッチをする時間をもうけた。ただ観察するよりも、実際にスケッチをすることで、鉄砲について、自分なりの様々な手がかりを持つことが出来たようである。それらは、「長さ」「金具」など目に見える機能に始まり、「殺傷力」、このような道具をつくった当時の人の「工夫」や「技術」など、目に見えない機能や、社会的な背景にまで及んだ。参加者は、スケッチをして鉄砲への手がかりを持ったことで、ギャラリートークの時にも、よく鉄砲を観察していた。

今回は、参加者からインタビューを得ることが出来た。

小学校の低学年の場合、小学校2年生は、種類や形に関心を示し、小学校3年生は、どこから取り入れられたのか、また、使い方に関心が及んでいる。

小学校4年生では、弾丸がどうして飛ぶのかという機能の理解、さらに国内と国外の鉄砲を比較しての感想が得られた。

小学校5年生の場合は、中世から近世の長い時間軸で、鉄砲の形や球の形の移り変わりを捉えた感想が得られた。

小学校6年生の場合は、使う用途によって弾丸の形を変えた昔の人の知恵、さらに、教科書では、ポルトガルから鉄砲が伝わったことを学習したが、色々な説があることへの興味が示された。この他、坂本竜馬など、歴史上の人物を取り上げ、彼に由来した鉄砲を見ることができて感激した、という感想が得られた。

鉄砲というモノ資料について、それぞれの年齢層にわたる参加者それぞれの視点からの学びと満足感が得られている。その満足感は、歴史的な知識が得られる以前の段階では、素材や形の観察から得られ、次第に、歴史的な背景が理解できるようになると、時間軸、空間軸が拡大し、鉄砲の歴史を理解できている。

今回の企画展は、中世から近現代という時間軸と、国内と国外の比較という空間軸を意識した展示、さらに、目を惹く種類の鉄砲を数多く収集していた。この手法がとても効果的だったと考えられる。

3.2.7 学習プログラムの分析 プログラム番号 7

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「絵でわかる衣服」2007年6月9日 隊長・澤田和人

作成意図	昔の絵に描かれている「衣服」を観察し、特徴をとらえる。そして、誰がどのような服を着ていたか、どのような着方をしていたかを知る。
参加者	子ども14名(小学校中学年から高学年)／保護者13名
学習資源	<p>【博物館資料】</p> <p>常設展示・第二展示室～「貴族の衣装」「武士の正装・直垂」「庶民・桂女」「洛中洛外図屏風」</p> <p>実物の着物「片身がわり」「被衣(かずき)」3種類</p> <p>【補助教材】</p> <p>(1)探検のガイダンス～探検の行程、洛中洛外図の部分的絵図、実物の着物の写真の4点が掲載されている。</p> <p>(2)用語説明ボード A3版</p>
活動場所	ガイダンスルーム(GR)→常設展示室・第二室→第二修復室

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
常設展示室	Ba	常設展示・第二展示室～ 「洛中洛外図屏風」 「貴族の衣装」 「武士の正装・直垂」 「庶民・桂女」	「探検のガイダンス」 「用語説明カード A3版」	<p>(資料について)</p> <p>「洛中洛外図屏風」は、中世の庶民から貴族にいたる幅広い人々の日常生活が垣間見られる絵画である。特に、衣装や建物の様子から、当時の社会をよく理解できる。この絵図を活用した「発見型」の学習は効果的で、「探検のガイダンス」に指定された様々な身分の特徴のある衣服を積極的に探しながらか観察していた。展示室に「洛中洛外図屏風」にある衣服の複製品が展示されている。絵画の被服を展示室の被服と関連付けて観察し、素材など具体的に理解できた。</p> <p>(補助教材が資料に果たす機能)</p> <p>「洛中洛外図屏風」の中で、発見してもらいたい身分の人が描かれた部分の写真を掲載したガイダンスを用意したことで、探す活動がスムーズに行われた。「お公家」「武士」「桂女」などの身分を表す言葉、「被衣」「片身がわり」など、着物の専門用語を、「用語説明カード A3版」で分かりやすく説明されていた。</p>
第2修復室	Aa	実物の着物 「片身がわり」 「被衣(かずき)」 3種類	「探検のガイダンス」	<p>(資料について)</p> <p>日常生活でも、着物を間近で見られる機会は多くない。今回は、豪華な刺繍が施された着物や、豪華な素材の着物を間近で興味深く観察していた。間近で観察することで、綿、絹、麻の素材の違いを確かめられた。また、貴重な資料を間近で観察する時の作法を学んだ。</p>

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

昔の絵に描かれている「衣服」を観察し、特徴をとらえる学習プログラムであった。この作成意図に対して、展示室の被服の複製品の観察を通して、誰がどのような服を着ていたか、どのような着方をしていたかを理解し、実物を間近で観察した。

参加者は、小学校3年生から5年生であったが、「探検のガイダンス」に絵画で紹介された人物を探すという方法で、「洛中洛外図屏風」を熱心に観察することができた。展示室の屏風は、右隻と左隻で、視界が広いが、すぐに探し当てることができていた。

探し当てる活動後、実際に屏風絵に描かれていた被服の複製品を展示室で観察した。これらは、絵に描かれている状態を参考に、復元されていることを理解できた。

さらに、実物を間近で観察することで、着物自体の作り、素材をよく理解できた。着物は、普段の生活でもあまり身につけることはないが、洛中洛外図の絵図を見ていたことから、着物の作りや、着衣の方法を理解していた。

観察した4点の着物(被衣、片身がわり)は、いずれも博物館の貴重な資料である。資料を間近で観察する時の作法を理解し実行していた。

終始、衣服という資料の「形や素材」の観察に徹した学習プログラムであったので、歴史学習の経験を問わず、参加者全てが、展示や実物資料を見ることに積極的であった。

3.2.8 学習プログラムの分析 プログラム番号 8

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「絵でわかる名所」 2007年4月14日 隊長・大久保純一

作成意図	<ul style="list-style-type: none"> 企画展示「西のみやこ 東のみやこ」の中世と近世の屏風を取り上げ、屏風の成り立ちと、屏風に名所が描かれていることを知る。 名所とは、政治の中枢や、庶民の娯楽の場であり、描かれている名所は、時代と共に移り変わることを知る。 屏風の鑑賞の仕方、屏風絵の技法を知る。 大型タッチパネル付きディスプレイの使い方を知る。
参加者	子ども8名(小学校中学年から高学年)/保護者7名
学習資源	<p>【博物館資料】 屏風「洛中洛外図屏風」他、企画展示室の屏風と絵画資料 第2室・平安京の壁面模型</p> <p>【補助教材】 「洛中洛外図屏風」右隻と左隻のコピー(B4版)、 洛中洛外図屏風の名所を記した京都市街地地図(A3版)</p>
活動場所	ガイダンスルーム(GR)→常設展→企画展

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
GR	Aa Ab		「洛中洛外図屏風」右隻と左隻のコピー(B4)、 洛中洛外図屏風の名所を記した京都市街地地図(A3)	「洛中洛外図屏風」の名前の来歴を知り、当時の京都の人の屏風の楽しみ方を体験することで、これから鑑賞する屏風について関心を深められた。 「洛中洛外図屏風」の右隻と左隻のコピーを山折と谷折にして、配布された地図の両側に右隻と左隻を立てる作業を通して、当時の人の屏風鑑賞の擬似体験をした。
常設展示室	Aa	第2室 平安京の壁面模型		(資料について) 洛中洛外図屏風に描かれた風景の地理的な位置全体と、左隻にある桂川、右隻にある鴨川などの地理的位置を理解することができた。
企画展示室	Aa	「洛中洛外図屏風」D本 「京都名所図屏風」 「江戸図屏風」 「日本橋の絵図」 「江戸登城図」 「泥絵」	鑑賞補助器具～ 大型タッチパネル付きディスプレイ	(資料について) 名所に描かれている素材である、人、景観、建物は、当時の人の娯楽に関するもので、自分の視点から理解できるものである。 屏風に描かれている人物の表情が豊かさから、昔の人も娯楽をもち、生活を楽

		「北斎の本」	<p>しんでいたことを理解できる。</p> <p>また、参加者は、それぞれの絵画には、特定の描き方があることを知る機会に恵まれた。</p> <p>(補助教材が資料に果たす機能)</p> <p>参加者は、自分で大型タッチパネル付きディスプレイ操作を楽しめた。</p> <p>詳細な部分を拡大することで、より多くの情報が得られた。</p>
--	--	--------	--

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

中世と近世の屏風の成り立ちと、屏風に名所が描かれ、当時の人の娯楽について知る学習プログラムであった。この作成意図に対して、常設展と企画展で、屏風を主とする11個の資料が紹介された。中には、国立歴史民俗博物館所蔵の著名な屏風(洛中洛外図屏風、江戸図屏風)が含まれている。

参加者の「屏風」との接点では、実生活に馴染みのない調度品であることから、初めて触れるものであったことが伺える。したがって、ガイダンスルームで、屏風が果たしている機能を知る活動は有効的であった。この活動においては、屏風のワークシートを使って屏風を折って6曲を作り、各部分の名称を理解した。そして、折った2隻の屏風を京都の市街図を対面に立て、当時の人々の屏風の楽しみ方を擬似体験した。

展示室では、まず、常設展示室で平安京の全容と、地理的条件と歴史的な変遷が説明された。その後、企画展示室で屏風に描かれている内容についての説明が行われた。企画展示の内容と常設展示の関連を示す上で有効的であった。

当時の人が、観光や娯楽で楽しんだ名所に関する絵画資料ということで、参加者の日常の娯楽とも結びつけて鑑賞し易いものであった。屏風には、特有の描き方や鑑賞の手法があることを知り、鑑賞がより親しみやすいものとなっていたようだ。

ギャラリートークの最後に、鑑賞補助器具(タッチパネル)の使い方と、掲載されている屏風絵画のコンテンツが紹介された。大型タッチパネル付きディスプレイは屏風に描かれている細かな部分を拡大して観察することができ、当時の絵師の細かな描写に関心を示していた。

3.2.9 学習プログラムの分析 プログラム番号 9

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「絵でわかる建物」 2007年5月12日 隊長・玉井哲雄

作成意図	古い時代の建物には、どのようなものがあるのか、また、その仕組みについて、博物館の模型や絵画資料を通して知る。
参加者	子供5名(小学校中学年から高学年)／保護者4名
学習資源	【博物館資料】 第1室と第2室の展示の建物の模型数点 江戸図屏風複製の右隻と左隻 【補助教材】 江戸図屏風右隻と左隻のコピー (A3版)
活動場所	ガイダンスルーム(GR)→第1展示室、第2展示室、第2修復室(畳の部屋)

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
常設展示室	Aa	第1室・建物模型 「高床式倉庫」、 「羅城門」、「薬師寺」 第2室・建物模型 「東三条殿」 「御帳台周辺」 「京の町屋」		(資料について) 模型は、立体構造で作りを視覚的に理解しやすく、建物のおおよそのイメージを持たせるのに効果的であった。 展示室で、時代ごとの特徴のある建物を見学したことで、建物は時代と共に移り変わることを理解できたと考える。複製模型には、人の模型を配置したものと、ないものがあるが、配置したもの、例えば「京の町屋」などは、建物の住人のイメージをもたせるのに効果的であった。
第2修復室	Aa	江戸図屏風複製の右隻と左隻		(資料について) 絵画資料は、復元建物や博物館の復元模型の資料として活用されていることを知った。

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

古い時代の建物には、どのようなものがあるのか、また、その仕組みについて知る学習プログラムであった。この作成意図に対して、博物館の模型や絵画資料を通して知る学習が行われた。

講師が建築史の専門ということで、各時代に代表される建築について、展示室の代表的な模型を活用しながら解説された。立体物な資料を活用したことで、作成意図を反映しやすい展開方法だったと評価できる。

具体的には、時代ごとの建物の素材や作り方について説明がなされた。モノの素材や作りについての視点の持たせ方は、歴史的な知識を必要としないため、年齢の低い参加者に

も可能で効果的な手法であった。

素材については、漆喰、茅など現在ではあまり聞く事のできない用語が解説に出てきた。茅については、展示室で現物があり、建物の特色は具体的にイメージできたと受け取れる。補助教材として、「昔の建物に使われた素材」が用意されていると、素材を理解する上でさらに効果的であったと思われる。

見学の最後に、江戸図屏風複製の右隻と左隻の鑑賞が取り入れられた。これまでに見学した様式の建物が描かれていることや、展示室の建物の模型は、これらの絵画を参考に復元されていることが紹介され、興味深く鑑賞していた。

観察した江戸図屏風複製は、いずれも博物館の貴重な資料である。資料を間近で観察する時の作法を理解し実行していた。

3.2.10 学習プログラムの分析 プログラム番号 10

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「みやこびとの衣食住」2007年10月13日 隊長・仁籐敦史

作成意図	中世の都城ー「平城京」「長岡京」「平安京」ーに暮らす人々の衣食住と信仰を、企画展「長岡京遷都」の展示などを通して理解する。
参加者	子ども13名(小学校中学年から高学年)/ 保護者10名
学習資源	【博物館資料】 企画展「長岡京遷都」の展示 【補助教材】 探検のガイダンス、スクリーン映像「長岡京の地図」
活動場所	ガイダンスルーム(GR) →企画展示室 →ガイダンスルーム(GR)

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
GR	Ab		スクリーン映像「長岡京の地図」 探検のガイダンス	(補助教材が資料に果たす機能) 条里制に基づく、長岡京の全体図と、区画の仕組み(条、房、坪)を視覚的に理解することができた。 衣食住と信仰の概要を理解した。 ○ 衣～正装について ○ 食～1日2食 800kcal、ハンバーガー2個分。 ○ 住～カレンダー(太陰暦)、調度品 ○ 信仰～物忌みの日、方違え
企画展示室	Aa	企画展示室の資料 ・大スクリーン(長岡京全体図) ・建物模型(平城京解体、水洗トイレ) ・井戸の復元実物大模型 ・実物展示(糸車、塩壺、箸) ・パソコン(バーチャル長岡京)	展示室の解説パネル 「市場で交換されているもの」	(資料について) 都に暮らす人々の衣食住の様子が具体的に分かる資料として、スクリーンの視聴覚教材、建物模型、実物展示が選ばれ、具体的に知ることができた。 衣に関する資料は、糸車の実物模型で、食に関するものは、井戸の模型、塩壺、箸、市場で交換されているものについての解説パネルである。 住に関するものは、大スクリーンの長岡京全体図、水洗トイレの模型、平城京解体模型である。

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

都城に暮らす人々の衣食住について理解する学習プログラムであった。この作成意図に対して、企画展示室にある具体的資料が取り上げられ、解説がなされた。

展示室では、特に活動のためのワークシートはなく、展示を見ながら解説を聞くギャラリートークが行われた。参加者 13 名ということで、ギャラリートークに丁度よい人数だった。参加者は、小学校低学年から高学年と幅が広がったが、衣食住に関する事なので、参加者の興味の対象や、持っている知識に大きな差が見られなかった。

フリーなギャラリートークだったので、参加者は、関心のある所は聞いて、特に関心をもった展示については親子で鑑賞して楽しむなど、自由な参加スタイルが見受けられた。ギャラリートークには、子どもに対応して、衣食住に関する具体的資料が適切に選択されていた。

今回は、参加者と、その保護者から感想を伺うことができたので以下に紹介する。参加者の興味対象は、展示室の資料に関して分散していることはなく、ギャラリートークに取り上げた資料に関連している。解説中心の活動だったが、衣食住に関するものの説明ということで、参加者は、それぞれの観点から、自分の生活とつなげて印象に残る資料を見つけられたようである。

感想からは、6 年生は、リサイクルなど当時の社会背景に関する事に理解が及んでいる。保護者の感想からは、解説中心の自由なギャラリートークは、大人の視点からも楽しめるプログラムであることが伺える。

(4) 感想編

学年	新しく知ったこと	感想
6年	<ul style="list-style-type: none"> 瓦の使いまわしに驚いた。江戸時代以前にリサイクルに似たことをしていた。 天皇が住んでいる所が北にあること。内裏から見て、左京、右京に別れる。 長岡京の住所やその見分け方。 	<ul style="list-style-type: none"> 歴博探検は3回目だが、新しく知ったことがたくさんあるのでまた参加したい。 長岡京の仕組みや特徴、どうやって作られたか分かった。
5年	<ul style="list-style-type: none"> 病気の時、自分の身代わりとして木の人形にキズをつけ、川に捨てるということ。 平安時代の暮らし。昔、7月は、秋だったこと。最中は、満月をまねたもの。 人形のこと。 	<ul style="list-style-type: none"> 昔の都の様子や、使っていたものなど詳しく分かって良かった。 色々なことを見て面白かった。 長岡京のことが良く知れた。
4年	<ul style="list-style-type: none"> 何もない。 長岡京の名前の由来。 	<ul style="list-style-type: none"> 面白かった。 パネルをうごかして学ぶのが面白かった。
3年	<ul style="list-style-type: none"> 偉い人だけが、食事の時、お箸を使って食べる。 荷物に木をさすなんて思わなかった。 主食、副食 瓦などを別の場所に移動させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 人面墨書土器の顔が面白い。 面白かった。あの部屋すごいな。 都を移す時、瓦や木を全部移すという技術を知りませんでした。
低学年	<ul style="list-style-type: none"> お馬の何かを捨てるみたいでした。 	<ul style="list-style-type: none"> 最中の形。 お尻を拭く木は痛そう。
保護者	<p>【ご意見】</p> <ul style="list-style-type: none"> 大人から子どもまで興味を持てる内容だった。 学校では学ばないことを知ることができた。 探検のガイダンスのプリントについて、衣食住の「衣」は、絵なども入っていると分かりやすい。親しみ易さがほしい。 解説者の苦労話が聞けるのが楽しい。 小さすぎる子どもさんの行動が少し気になる。 本日の探検は、とても充実していた。 講師の先生の子どもの関わりが良かった。 次はもっとゆっくり見てみたい。 	

3.2.11 学習プログラムの分析 プログラム番号 11

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「沖縄の歌と暮らし」2004年8月14日 隊長・内田順子

作成意図	沖縄の暮らしの中に歌い継がれている歌を知り、それに込められている意味を知る。
参加者	子供14名(小学校中学年から高学年、中学生)／保護者10名
学習資源	【博物館資料】 第4展示室 復元模型「ミルク」 【補助教材】 「三線」「ハンドベル」「ワークシート『沖縄の歌と暮らし』A4版・5ページ」
活動場所	ガイダンスルーム(GR) → 第4展示室

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
GR	Aa		ワークシート『沖縄の歌と暮らし』 「三線」 「ハンドベル」	(補助教材が資料に果たす機能) 沖縄の地理と歴史、沖縄の楽器「三線」の作りについて簡単な説明を受ける。 沖縄の暮らしの中で歌い継がれている有名な4曲について、歌の意味を知り、実際に歌ったり、ハンドベルを使って、全員で演奏した。 三線に実際に触れてみた。
第4展示室	Ba	第4展示室 復元模型 「ミルク」	「ワークシート『沖縄の歌と暮らし』」	(資料について) 沖縄の暮らしの歌にも登場し、第4室で最も関心をひいている「ミルク」にまつわる話が幾つか紹介されながら、参加者はスケッチをした。 (補助教材が資料に果たす機能) ワークシートの最終ページに加えられたページにスケッチする。

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

沖縄の暮らしの中に歌い継がれている歌を知り、それに込められている意味を知る学習プログラムであった。この作成意図に対して、沖縄の暮らしの中で歌い継がれている有名な4曲について、歌の意味を知り、実際に歌い、ハンドベルを使って、全員で演奏した。参加者自らが演奏に参加することで、親しみをもって歌を理解した。さらに、歌の中に登

場する「ミルク(弥勒菩薩)」の復元模型を、ミルクにまつわる話を聞きながら展示室で鑑賞した。

沖縄の暮らしにまつわる歌には、子どもが登場するもの、子どもに歌われる歌が紹介された。歌は、沖縄の方言と共通語の両方で紹介され、歌詞にある、正月、お月見などの年中行事における沖縄の慣わしを理解するのに有効的であった。

講師による三線の伴奏や、参加者全員によるハンドベルの演奏によって、沖縄独自のメロディーを理解し、楽しんでいた。

歌詞の中には、ミルクが登場する。ミルクとは、弥勒菩薩を指す。展示室では、ミルクの復元模型が紹介され、沖縄の人にとって、ミルクがどのようなものか、さらに、ミルクの服装、持ち物にまつわる話を聞いた。歌詞の中に登場するミルクをより具体化するうえで有効的であった。後で、展示室で解説してもらったことを思い起こしながら、ミルクをスケッチした。

展示室にある資料「ミルク」について、合奏やわらべ歌の合唱活動から興味を持たせ、実際に展示室で説明を受ける活動の流れは、参加者に展示に関心を持たせるだけでなく、特定の地域と密接に関わった展示があることを理解させるのに有効であった。

3.2.12 学習プログラムの分析 プログラム番号 12

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「神様の宝物」2006年4月8日 隊長・関沢まゆみ

作成意図	神様の宝物とは何かを、企画展示「日本の神々と祭りー神社とは何か?ー」を通して知る。
参加者	子供 15名(小学校中学年から高学年)／保護者 4名
学習資源	【博物館資料】 企画展示「日本の神々と祭りー神社とは何か?ー」 【補助教材】 企画展図録、企画展子供用ガイドブック
活動場所	ガイダンスルーム(GR)→企画展示室

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
GR	Ab		企画展図録	「神様」という身近にある概念を題材にした話題のため、適応しやすい様子が伺えた。 全国にある神社の数は、10万個で、その数の多さから、神様と日常生活の密接度を実感していた。
企画展示室	Aa	企画展示	企画展子供用ガイドブック	(資料について) 「神様の宝物」という探検内容から、日本の神社に奉納されている「ご神宝」が紹介された。 展示を語るのに専門的な用語を必要としないことと、隊長の語り調子が参加者に馴染んでいた。 「紹介されたご神宝」 武器（刀剣）、琴、紡績具、鏡、勾玉 (補助教材が資料に果たす機能) 参加者が必要に応じて活用していた。

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

神様の宝物とは何かを、企画展示「日本の神々と祭りー神社とは何か?ー」を通して知る学習プログラムであった。この作成意図に対して、企画展示の解説、つまりギャラリートークが行われた。

企画展示の内容が、歴史的知識を必要としない神様に関するものということで、隊長の説明は理解するのに比較的容易であったと見受けられる。隊長の語り調子が参加者に馴染んでいた。

ご神宝などの説明は、ご神宝に取り上げられるもの、特に珍しく注目すべき箇所、それが作成された手法などについて説明がなされた。来歴などの説明が入ると、歴史的背景を抑えていないと理解できない部分もあるが、「ご神宝」という資料について、美術鑑賞の手法を取り入れたことで、年齢の低い参加者も理解し易かったと思われる。

3.2.13 学習プログラムの分析 プログラム番号 13

(1) 学習プログラムの成り立ち

テーマ「秘伝の巻物」 2005年2月11日 隊長・小池 淳一

作成意図	職人とは、特定の技術をもって生活している人であること、さらに、秘伝の巻物の形の特質に気づくと共に、そこには職人の権利と来歴が記されていることを理解する。
参加者	子ども13名(小学校中学年から高学年)／保護者5名
学習資源	<p>【博物館資料】</p> <p>職人の秘伝の巻物「山立根本巻^{やまたちこんぼんまき}」、「御綸旨^{ごりんじ}」、「桃太郎絵巻」、「宝治3年具注暦(1249)」、「番匠之起(1593)」、架蔵「大工秘伝書(1843)」、「鉦夫権利由来記」</p> <p>【補助教材】</p> <p>「一遍聖絵」のコピー、隊長の手作り巻物</p>
活動場所	ガイダンスルーム(GR)→展示室→ガイダンスルーム(GR)→調査室

(2) 学習プログラムの展開

場所	学びの形	学習資源		参加者の理解・関心度
		博物館資料	補助教材	
GR	Ab			<p>「職人と巻物についての簡単な解説」</p> <p>～職人とは、技術をもって暮らしを立てている人である。巻物は、その職人が仕事をしていく上での免許みたいなものであることを知る。</p> <p>展示資料の見方について説明を受ける。</p>
展示室	Ba	<p>「職人の秘伝の巻物」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・山立根本巻^{やまたちこんぼんまき} ・御綸旨 ・桃太郎絵巻 		<p>(資料について)</p> <p>展示室で巻物を探した。その後、展示の解説で、狩りをする人「マタギ」の来歴が書かれているのが、巻物「山立根本巻」であり、これをもつてみると、日本中のどこに行っても狩りができることを理解した。</p> <p>「御綸旨」とは、木地屋の巻物である。木地屋とは、お盆やお椀を作る工人集団のことで、その集団の職人を木地師ということを理解した。</p> <p>「巻物の利点を知る」～ 絵巻とは、絵が描いてある巻物だから絵巻という。右から左へ視線をずらすことで話の展開が分かる。機能的には、見終わったところは巻いていけばよく、自分たちのペースや早さで話を見られる利点がある。</p>

GR	Aa		「一遍聖 絵」のコピ ー	(補助教材が資料に果たす機能) 絵画資料に描かれている巻物を探し、どのような方法で職人に携帯されていたかを知る。 巻物は、技能を示す特許状であることから、通常、見せびらかしやすい方法で携帯していたことを知る。(例・傘の下にぶら下げるなど)
調査室	Aa	「宝治3年具注 暦(1249)」、 「番匠之起 (1593)」、 架蔵「大工秘伝書 (1843)」、 「鉦夫権利由来 記」	講師の先 生の手作 り巻物	(資料について) ・展示室の資料は、調査して展示されていることを知る。 ・博物館は、古い資料を保存していることを知り、資料には直接、手を触れないことを理解する。 ・巻物は、職人に必要な特殊な技術が記され、それを視覚的に訴えるという性質を理解する。 ・講師手製の巻物を披露してもらうことで、巻物の作り方を知る。さらに、それを実際に巻いてみることで昔の人の所作を知る。

(3) 学習プログラムの有効性 ～作成意図、学びの形、学習資源との関連からの分析～

職人とは、特定の技術をもって生活している人であること、さらに、秘伝の巻物の形の特質に気づくと共に、職人の権利と来歴が記されていることを理解する学習プログラムであった。この作成意図に対して、展示室や調査室で本物の巻物を観察し、巻物の利点や機能、さらに記されている内容を理解した。また、実際に資料に触れて扱い方を学んだ。

巻物は、歴史的な資料の中でも、日常生活のメディアの中で目にしたことのある資料であるといえる。これを展示室の中で発見するという指示によって、意欲的に活動できていた。さらに、巻物の周辺にどのような資料があるのかという視点を持たせたことで、巻物という資料が、生活の中でどのように機能していたのかを理解させることができた。

博物館の資料は、あるテーマについて語る時に、幾つかの資料を用いて編集が行われる。今回のように、トピックになる展示を核とし、周辺の資料にも気づかせるという方法で、展示資料の構成を知る展示リテラシーを得ることにつながったと考える。

また、「桃太郎絵巻」を用いて巻物の利点などが紹介された。桃太郎という既にストーリー展開が良く知られている題材を用いることにより、右から左へ視線をずらすという巻物特有のストーリーの展開方法を、よく理解することができた。さらに巻くことで携帯しやすく、読み終わったら巻いていけばよいという機能的な利点を知ることができた。

資料室では本物の巻物に触れ、巻いてみる所作を学ぶことで、資料に応じた保存の方法があることを理解した。実際に巻物を扱うことは、昔の人の所作を学ぶ上でも有効的であった。

3.2.14 まとめ

本節では、ワークショップ形式学習プログラムを対象とし、「学習資源」、「学びの形」、「作成意図」の手だてにみられる学びの主体性を検討した。学習プログラムは、全体として小学校3年生から中学校2年生の参加者が見られ、小学校4,5年生の参加者が最も多く見られた。

調査を通して、学習プログラムに見られる学びの形と、それぞれの学びの形における主体的な学びが明らかとなった。

まず、学びの形について明らかになったことを整理する。学びの形は、本章第2節の表13に示す4通りの学びの形を手がかりとして分析した。

調査対象となった13件の学習プログラムから得られた学びの形で4通りにあてはまる該当件数を表1に示す。調査対象は、ほぼ全体が4通りのいずれかに当てはめることができた。13件の調査から明らかとなった学びの形は、「A教育型」と「B発見型」を比較した場合、「A教育型」が多く見られる。また、「a具体的学び」と「b抽象的学び」を比較した場合、「a具体的学び」が、かなり多く見られる。4通りの学びの形の全てを比較した場合、Aaの教育型と具体的学びの組み合わせ、Baの発見型と具体的学びの組み合わせ、Abの教育型と抽象的学びの組み合わせ、Bbの発見型と抽象的学びの組み合わせの順で学びの形が出現した。学習プログラムの参与観察を通して、それぞれの学びの形において利用者の主体的な学びが見られた。

次に、それぞれの学びの形において認められた主体的な学びについて整理する。それぞれの学びの形においては、作成意図を達成するために用いた「資料」、「体験的学び」、「学習支援としての資料以外の手だて」において、主体的学びの効果が見られた。表2に学習プログラムで活用された資料、表3に補助教材を示す。

Aaの学びの形では、説明を受けながら具体的に捉えて考える形が多く見られた。実際には、展示室などの資料を活用して説明を受けながら鑑賞したり、具体的な説明を受けながら体験したりする活動が多く見られ、そうした活動の中に参加者の主体的な学びが見られた。具体的に、主体的学びを引き起こしたと認められる事例を次に紹介する。

資料では、

- ・復元模型（建物のジオラマ、実物大復元）
- ・屏風(名所が描かれたもの)
- ・衣食住に関するもの（中世のトイレ、食べ物）
- ・神社に関するもの
- ・絵巻物（有名な昔話の絵巻）

が効果的であった。

体験的学びでは、

- ・映像による追体験
- ・屏風の楽しみ方の擬似体験
- ・昔の人の所作の擬似体験（巻物を扱う）
- ・ギャラリートーク前のスケッチ（観点を与えられた場合）
- ・実物（昔の着物）の観察
- ・実物資料の観察の作法の習得

・楽器の演奏と歌（わらべ歌）

が効果的であった。

学習支援としての資料以外の手だてには、

- ・解説絵ボード
- ・モノの素材や作りについての視点をもたせる支援
- ・屏風鑑賞の方法の紹介
- ・歴史的知識を持ち合わせていなくても観察できる見せ方
- ・絵画資料は、模型が作成される手だて
- ・美術鑑賞的手法

が効果的であった。

以上の有効性について、他の学びの形と比較して、主体的学びを引き起こす手だてと認められる点について検討する。

資料においては、「復元模型」などの視覚効果が高く、イメージを持たせやすいもの、さらに、衣食住に関する資料で、日常生活の情報とつなげてイメージを持たせやすいものという特性が見られる。図1・a, bに活用された模型の一部を示す。

体験的学びでは、資料そのものに関する情報の入手、追体験や擬似体験に特性が見られた。資料そのものに関する情報の入手では、本物の資料を間近で観察する作法を学び、本物の資料から感銘を受けていた。博物館では緻密な調査に基づいて資料が大切に保管されていることを知ることで、資料への関心を深められたと考えられる。図2に本物の資料を間近で観察している様子を示す。

追体験や擬似体験では、屏風の鑑賞、昔の人の所作の擬似体験、楽器の演奏や歌が用いられた。屏風を用いては、洛中洛外図が描かれた時代の京都の人々の屏風の楽しみ方を知り、屏風という調度品の機能を知ることができたと見られる。さらに、実際に巻物を巻くことで、巻き方のコツを学んだ。普段、目にする事のない資料を活用して、昔の人の所作の擬似体験を行った。楽器の演奏や歌では、展示資料に関係のあるわらべ歌が選ばれ、展示鑑賞前に、わらべ歌の内容から、地域の人にとって展示されている資料がどのような意味があるかを理解した。これらの手だてが主体的学びに効果的であったと考えられる。

この他に、ギャラリートーク前の資料のスケッチは、参加者が資料に対するこだわりを持って説明を聞き、資料への関心を深められたと見られる。さらに、展示室の見学後、映像による展示解説も同様の効果が見られた。図3に屏風の鑑賞風景と、図4・a, bに屏風の楽しみ方の擬似体験を示す。

学習支援としての資料以外の手だてには、具体的な解説の手だてと、幅広い視点を持たせることに特徴がある。

「解説絵ボード」は、A3版の大きさで、博物館職員の説明したい内容に関連した絵図が示された。これによって展示室でも具体的に学ぶことができた。図5に解説ボードの内容を示す。また、幅広い視点を持たせる手だてには、モノの素材や作りについて注目させる方法や、美術鑑賞的な手法を用いたいわゆる歴史的な知識を必要としない手だてが効果的だった。屏風は、場面展開に「雲の模様」を用いて、時空間を越えて多くの場面が描かれているという描画技法について解説を受け、屏風に関心を深められていた。さらに、建築模型は、絵画資料に描かれている建物も参考に復元されていることを知り、それぞれの

資料には関係があることを理解した。これらの手だてが主体的学びに有効であったと考えられる。

次に Ab の学びの形から得られた結果である。

Ab の学びの形では、説明を受けながら抽象的に捉えて考える展開が多く見られた。実際には、探検の最初のガイダンスで用いられることが多く見られ、これから展示室で活用する資料についての情報を入手した。探検の全容を把握が、主体的学びにつながる手だてとして効果的であったと考えられる。図6に探検のガイダンスの風景を示す。

続いて Ba の学びの形で得られた結果である。

Ba の学びの形では、具体的な資料を見つける、または、資料から発見するという方法が多く見られた。実際には、展示室などの資料を探す、または、資料から特定の情報を見つけ出す活動が多く見られ、そうした活動の中に参加者の主体的な学びが見られた。具体的に、主体的学びを引き起こしたとみられる事例を次に紹介する。

資料では、

- ・知名度の高い資料（金印など）
- ・展示室に数と種類が多い資料（銅鏡）
- ・屏風（当時の生活風景が描かれたもの）
- ・着物
- ・巻物

が効果的であった。

体験的学びでは、

- ・展示のスケッチ（自由な資料選択と視点によるもの）
- ・単眼鏡による資料観察
- ・博物館の資料調書を使った学芸員体験
- ・保護者との共同作業
- ・大型タッチパネル付きディスプレイによる屏風観察

が効果的であった。

学習支援としての資料以外の手だてには、

- ・資料観察の手がかり（展示物とラベルから情報を引き出す）
- ・年齢別対応ワークシート
- ・保護者用のワークシート
- ・探す（文様、ラベルに記された情報、人物）
- ・歴史的知識を用いなくても可能な探し方
- ・単眼鏡を使用させる
- ・博物館の資料調書を使った学芸員体験
- ・「探検用ガイダンス」活動行程と展示室で探す資料を掲載したもの
- ・衣食住に関するものの説明（自分の生活とつなげられる資料）
- ・注目させたい資料（巻物）の周辺にある資料にも着目させ、資料の機能を理解させる。

が効果的であった。

以上の有効性について、他の学びの形と比較して、主体的学びを引き起こす手だての特性と認められる点について検討する。

資料においては、衣食住に関する資料で、日常生活の情報とつなげてイメージを持たせやすいもの、さらに、知名度の高い資料や展示室に数や種類が多いものという特性が見られる。

体験的学びでは、学芸員が資料調査で実施している活動の擬似体験や、特別な器具を用いての資料観察、自由な観点からの展示のスケッチに特性が見られた。博物館の資料調書に板碑や貨幣に記されている情報を整理して記入する活動が行われた。ここでは、博物館職員から資料の扱い方についても指導を受け、博物館において、資料が管理されて所蔵されていることについての意識を高めることができたと考えられる。図7に資料研究の擬似体験の様子を示す。

また、特別な器具を用いての資料観察では、単眼鏡や大型タッチパネル付きディスプレイなど、資料を拡大して見ることができる器具が与えられ、資料から分かりやすく詳細に情報を入手できた。さらに、自由な観点からの展示のスケッチは、資料や素材そのものについての観察も可能になり、幅広い参加者に効果的だった。

学習支援としての資料以外の手だてには、ワークシートや資料観察の手がかりに特性が見られる。ワークシートには、年齢別対応ワークシートや、子どもの学びを支援する「保護者用のワークシート」が、資料の主體的観察を促すのに効果的だった。年齢別対応ワークシートでは、同じ資料について年齢に対応した説明や課題が記されており、幅広い参加者に効果的だった。「保護者用のワークシート」では、参加した保護者が児童に対して見つける活動を促せるような情報が記されていた。この他、「探検用ガイド」は、探検の行程と展示室での発見型の資料に関するヒントが分かりやすく記されており、主體的学びを促していた。

資料観察の手がかりでは、歴史的な知識を必要としない手だてが幅広い参加者に効果的だった。例えば、土器などでは分かりやすい文様、絵画に描かれている人物、ラベルに記された年代に関する情報である。さらに、衣食住など、自分の生活とつなげて考えられるものである。また、注目させたい資料の周辺にはどんな資料があるのかにも注目させることで、個々の資料の機能と個々の資料が関連していることに関心をもつことができた。

最後に Bb の学びの形で得られた結果である。

Bb の学びの形では、具体的な資料から発見したことを用いて、その資料に関連することについて考えるという方法が多く見られた。実際には、資料探しや、資料から特定の情報を見つけ出した後に考える活動が多く見られた。そうした活動の中に参加者の主體的な学びが見られた。具体的に、主體的学びを引き起こしたとみられる事例を次に紹介する。

資料では、再利用された資料（瓦、建物の部品）が効果的であった。

体験的学びでは、土器編年版が効果的であった。図8に土器編年版の具体例を示す。

学習支援としての資料以外の手だてには、保護者用の解説シートが効果的であった。

以上の有効性について、他の学びの形と比較して、主體的学びを引き起こす手だての特性と認められる点について検討する。

資料においては、建物を建造する時に再利用された瓦、建物の部品があげられる。当時は、建造物の部品の生産が今のようには大量になされていなかった事情があり、再利用した事情も現在のリサイクルの意識とは多少異なると考えられる。しかし、これらの資料の活用方法から、当時と現在の人々を「再利用」という意識からつなぐことができた。

体験的学びでは、土器編年版があげられる。実際に縄文時代の様々な土器を観察し、形や模様から時代毎の特性を学んだことを生かして、土器編年版を作成した。土器編年版は、縄文時代から弥生時代の年表に対応して、その時代の特徴的な土器が印刷されたマグネットを添付しながら学習できる仕様になっている。実際に見た土器以外の土器も、同様に形や模様などの特徴から時代毎に分類できることに関心を抱いた。

学習支援としての資料以外の手だてには、保護者用の解説シートがあげられる。展示室での見学は保護者が同伴することが多く、保護者が資料について十分に理解をした上での支援も主体的な学びを引き起こす有効な手だてである。保護者の直接的ではないヒントが資料の観察に生かされていた。

さらに学習プログラム全体として見受けられた傾向であるが、本節で取り上げた児童・生徒向けの学習プログラムは、保護者同伴での来館となるため、保護者も学習プログラムに少し参加する形で、大人と子どもの協同学習が成立つ場合も見られた。この場合、参加者同士の興味・関心、知識や経験に基づく考えを刺激しながら歴史像がつけられたと見られる。

学びの形の全体において見られた傾向であるが、いずれの学びの形においても、見ることに関する主体性が認められた。学習プログラムの学びの形や、学習プログラムの作成意図を達成する手だて(「資料」「体験的学び」、「学習支援としての資料以外の手だて」)において、資料そのものの観察から理解を深めさせる方法や、発見型の学習は、いずれの学習資源を活用した場合にも、幅広い年齢層を対象に効果的である。ゆえに、David Andersonの「学習プログラムは、ミュージアムの利用拡大を図るもっとも柔軟で効果的な方法という観点からその有効性を見出せる。」という説を、歴史展示にも適用することが可能であるといえる。同じ資料も、資料そのものの観察から理解を深めさせる方法や、発見型の学習によって、発達のどの段階の児童・生徒にも効果的に適用させられることが明らかとなり、ワークショップ形式の学習プログラムにおける学びの主体性が見出せた。

表1 調査結果「児童向け学習プログラムの学びの形」

表中〔 〕内は、該当件数

	A 教育型	B 発見型
a 具体的学び	Aa [15]	Ba [11]
b 抽象的学び	Ab [7]	Bb [4]

表2 活用学習資源

プログラム番号	絵画資料	分野
1	銅鐸の絵	考古学
1	奈良時代のトイレからの出土物(種)	考古学
6	絵馬	歴史学
8	洛中洛外図屏風	歴史学
8	京都名所図屏風	歴史学
8	江戸図屏風	歴史学
8	日本橋の絵図	歴史学
8	江戸登城図	歴史学
8	泥絵	歴史学
8	北斎の本	歴史学
8	江戸図屏風複製の右隻と左隻	歴史学
9	江戸図屏風複製の右隻と左隻	歴史学
13	職人の秘伝の巻物「山立根本巻」	民俗学
13	「御繪旨」	民俗学
13	桃太郎絵巻	民俗学
13	「宝治3年具注暦(1249)」	民俗学
13	「番匠之起(1593)」	民俗学
13	架蔵「大工秘伝書(1843)」	民俗学
13	「鋳夫権利由来記」	民俗学
プログラム番号	模型	分野
1	高床倉庫模型と周辺資料	考古学
4	鎌倉、室町時代の家屋の模型	歴史学
4	生業(魚とり、田植え)の人物模型	歴史学
4	農家の模型	歴史学
5	皇朝十二銭	歴史学
5	武士の館の行商人	歴史学
5	六条八幡宮の修理費用	歴史学
5	行商人	歴史学
5	市場の模型	歴史学
5	楽市令	歴史学
5	楽市制札復元	歴史学
6	鉄砲鍛冶の仕事部屋復元展示	歴史学
9	建物模型 「高床式倉庫」	歴史学
9	建物模型 「羅城門」	歴史学
9	建物模型 「薬師寺」	歴史学
9	建物模型 「東三条殿」	歴史学

9	建物模型 「御帳台周辺」	歴史学
9	建物模型 「京の町屋」	歴史学
10	建物模型 (平城京 解体、水洗トイレ)	歴史学
10	井戸の復元実物大模型	歴史学
11	「ミルク」 (弥勒菩薩)	民俗学
12	「日本の神々と祭りー神社とは何か?ー」	民俗学
プログラム番号	レプリカ	分野
1	土器、須恵器のレプリカ	考古学
1	古墳の副葬品	考古学
2	金印 「漢委奴国王」	考古学
2	銅鏡 中国 (前漢) 紀元前1世紀	考古学
3	甕棺	考古学
4	鎌倉時代の考古遺物～陶器、板碑	歴史学
5	大川天頭堂銭貨コレクション	歴史学
6	国内産火縄銃～「稲富流」	歴史学
6	国内産火縄銃～「田付流」	歴史学
6	国内産火縄銃～「米村流」	歴史学
6	国内産火縄銃～「藤岡流」	歴史学
6	国内産火縄銃～「稲富流」	歴史学
6	国内産火縄銃～「井上流」	歴史学
6	鉄砲作りの秘伝書、鎧、	歴史学
7	「洛中洛外図屏風」	歴史学
7	「貴族の衣装」	歴史学
7	「武士の正装・直垂」	歴史学
7	「庶民・桂女」	歴史学
プログラム番号	実物	分野
3	屋久杉の年輪	考古学
3	工字文土器	考古学
3	縄文時代の最古と最新土器	考古学
7	「片身がわり」	歴史学
7	「被衣(かづき)3種類」	歴史学
10	実物展示 (糸車、塩壺、箸)	歴史学
プログラム番号	VTR 資料	分野
13	スクリーン映像「長岡京の地図」	歴史学
13	パソコン (バーチャル長岡京)	歴史学

表3 補助教材

プログラム 番号	子ども用「補助教材」	分野
1	第一展示室の食べ物マップ(A4)	考古学
1	スケッチ B4 シート	考古学
1	本日のおさらい・パワーポイント	考古学
3	低学年用と高学年用	考古学
3	展示室用の解説絵ボード 3種類	考古学
3	大画面パワーポイント「元素くんの旅」	考古学
3	土器編年マグネットパネル	考古学
5	石山寺縁起絵巻コピー(田畑、水車の場面、魚とりの場面)	歴史学
5	化物草子のコピー(秋の田畑の風景)	歴史学
5	A4版スケッチシート 無地	歴史学
5	単眼鏡	歴史学
5	資料調書	歴史学
5	探検のガイダンス A4・4枚	歴史学
5	方眼紙 B5	歴史学
6	南蛮筒と異風筒の違い説明パネル	歴史学
6	「火縄銃の観察、スケッチワークシート」(A4)	歴史学
7	「探検のガイダンス」	歴史学
7	「用語説明カード A3版」	歴史学
10	スクリーン映像「長岡京の地図」	歴史学
10	探検のガイダンス	歴史学
11	「三線」「ハンドベル」「ワークシート『沖縄の歌とくらし』 A4・5ページ」	民俗学
12	企画展の図録「日本の神々と祭りー神社とは何か?ー」	民俗学
13	「一遍聖絵」のコピー	民俗学
13	講師の先生の手作り巻物	民俗学
	保護者用「補助教材」	
2	子供用解説ワークシート	考古学
12	企画展の図録「日本の神々と祭りー神社とは何か?ー」	民俗学

図1～6 歴博探検の学びの様子



図1 復元模型・a「京の町屋」



図1 復元模型・b「平城京の羅生門」





図4 a 屏風の楽しみ方擬似体験 ～ 解説



図4 b 屏風の楽しみ方擬似体験 ～ 作業風景



図5 「解説絵ボード」



図6 探検のガイダンスの風景



図7 資料研究の擬似体験 資料調書への記入



図8 土器編年版の活用

4. ワークシート形式学習プログラムにみる主体的学び

はじめに

前節のワークショップ形式の学習プログラムに対し、本節では、博物館職員が直接に関与しないワークシート形式の学習プログラムを適用する。

この学習プログラムは、難しい解説文に依拠することなく、資料そのものの観察によって、展示と関わることができ、同伴者とのコミュニケーションで楽しめる手だても用意されている。このことから、歴史に対しての知識や経験を問わず、様々な利用者が主体的に展示と関わることが期待できる。さらに、博物館職員が直接に関与しないことから、家族づれなど、同伴者を伴った場合において、同伴者とのコミュニケーションの頻度が高まることが予測される。

前節のワークショップ形式学習プログラムにおいて、年齢別に対応したものと、保護者用のワークシートは、利用者の特性に応じた学びの展開を促すのに効果的であることが明らかとなった。前節のワークシートは、ワークショップの目的に対応して作成されたものであるため、「教育型」と「発見型」双方の要素を持ち合わせていたが、本節のワークシートは、利用者の自由な学びの環境において、資料と関わりやすくする工夫がほどこされているため、「発見型」の要素が強いといえよう。こうした条件において、本節でのワークシートは、それぞれの利用者の特性に応じた学びが展開され、展示との関わり方においても多様な反応が引き出せると考えられる。

学びの特性の分析方法は、前節で幾つかの事例をあげたが、前節での質的な評価方法に対して、定量的評価方法につながるアンケート調査を用いる。アンケートには、学びのプロセスで生じた参加者の満足度が反映されやすいと共に、それらを定量的に表すことができるメリットがあるといえよう。

これらの条件下において、ワークシート形式の学習プログラムにおける「みる」ことを中心とした利用者主体の学びの特性について検討する。

4.1 調査方法

4.1.1 調査の視点

適用するワークシート形式学習プログラムの「歴博親子クイズ」は、国立歴史民俗博物館の教育普及事業の一環として製作され、1999年から来館者に提供されており、以下の目的①～③において作成されている〔1〕。

- ①学校団体向けでなく家族向けである。
- ②解説文に解答を求めるのではなく、資料そのものの観察を促すことを目的としている。
- ③イギリスで‘trail’と呼ばれることの多い、展示室をめぐり歩いて対象資料についての課題を行うタイプである。

そして、利用者がもっているものとのつながりにおいて歴史展示と関わりやすい工夫には、

- ・年齢層に応じて作られている。
- ・難しい解説文に依拠することなく、資料そのものの観察によって展示と関わることができる。

- ・ 家族向けに作られているため、誰かとコミュニケーションを取りながら展示と関われる。
 - ・ しばしば、スケッチやイラストを用いて展示から得た方法を表現できる。
- の内容が見られる。また、展示室にある資料を発見する、資料そのものの観察を促す、という意図が盛り込まれていることから、本章表 13 と表 14 に示した学びの形で表すと、「発見型」の学びの型に、「具体的学び」と「抽象的学び」の要素が含まれているといえよう。さらに、「発見型」の学びの型に、同伴者とのコミュニケーションによって展示を見ることを楽しむ支援がなされている学習プログラムであると捉えられる。よって、これらの学びの環境における利用者の学びの特性を検討する。

4.1.2 被験者

一般的に、人が博物館に来る動機は、余暇活動として「他人と一緒にいられる、自分も参加できる、落ち着ける」という要因を満たすこと、さらに「挑戦、やりがい」という学習条件が満たされることが述べられている [2]。博物館は、知的欲求を満たしながら、落ち着いた気分で居られる場所なのであろう。

国立歴史民俗博物館の来館者調査報告(2004年6月)によると、来館動機についての問いでは、「企画展を見るため」という割合が高い割合を占めている。この他に「学習のため」「家族のレクリエーション」「常設展示を見るため」「近くに来たので」「人に薦められて」などの動機があげられる。また、だれと来館したかについての問いでは、「家族・親戚」が高い割合を占め、この他、「知人・友人」「一人で」の割合の高さが目立つ。これらのことより、クイズ参加者は、「家族・親戚」による来館で、その中に企画展を見ることを主とした動機が大きいといえよう。

「歴博親子クイズ」の調査における被験者は、2000年、2002年、2004年のゴールデン・ウィークとお盆に来館したクイズの参加者である。参加者は、佐倉市外の遠方からの来館者がほとんどである。その半数が千葉県内で、他の半数は、東京都や近隣の県に及ぶ。初めての来館者が過半数を占め、他、2回目以上の来館者である。クイズの参加者の80%は、博物館に来館してクイズがあることを知った人々である。展示解説文に依拠しなくても実施できることから、小学校中学年以上を対象としている。参加者の属性は小学校6年生をピークに、それ以上と以下の年齢にまたがって分布し、家族などと共にクイズを実施している。アンケートの内容に、クイズへの参加動機は含まれていないが、クイズを選択する場所での筆者の行動観察では、同伴者の一人が、「ただ見ているだけなのも飽きてくるから、クイズでもやりながら行きましょうよ。」という同伴者への促しで、クイズを選択する場合も多い。アンケート結果を含めて考察すると、多くの人は、このプログラムをするために来館したのではなく、博物館に来て、博物館を楽しむツールとして選択した事情が伺える。

4.1.3 展示の特性

利用者が活用した国立歴史民俗博物館(以下、歴博)の展示について、基本方針と展示の手法から整理する [3]。まず展示されている内容は、人々の生活史であり、特定の人物や政治史は扱っていない。人々の生活史はテーマごとに展示され、実物資料に限らず複製品や模型を多く使っている。また、テーマ展示ゆえに、通史展示のように課題相互の関連がたどりにくい特徴もはらんでいる。展示全体の枠組みは、歴史学、考古学、民俗学との三

学協業であるが、民俗学の展示は、歴史学や考古学の展示と共通の時間軸をもたない。このため民俗展示は、まとめて近世と近代の展示の間に挿入されている。展示手法は、全体として説明型・一方向型の展示で、参加体験的展示はごくわずかである。また、機能展示の手法で、モノ自体が、現存した社会に果たした機能を表象している。つまりモノ資料自体の展示・解説ではなく、モノを生み出した時代背景を示す展示手法となっている。展示は屋内常設型展示で、人々の生活史がジオラマやレプリカ等を多用してテーマごとに展示されている。

4.1.4 展示室の学習

展示室の学習の展開方法であるクイズの参加方法と、実施状況は以下のように報告されている〔4〕。

クイズは、ワークシートにあるクイズの場所を探しながら 5 つの常設展示室をめぐり、問題にある展示と関わるものである。子供用の問題シートと、大人用の答え・解説のシートが別紙になっている。問題に対して、家族連れの場合は、親子で一緒に取り組む方法と、大人が子どものインストラクターとして取り組む方法のいずれか、好みの方法でクイズを楽しむことができる。さらに、全部の問題を解く強制はなく、参加は利用者の意思に任されており自由度が高い。

クイズは、家族で実施される場合が多いが、一組中の家族の大人の数、1 から 2 人が最も多い。子どもの数は、2 人が最も多く、次いで 1 人もしくは 3 人である。クイズに要する時間は、2 時間から 3 時間である。大体の家族が 5 つの常設展示をめぐっているが、最初の展示室から最後の展示室に移行するにしたがって、実施率が減少していく。

以上のようなクイズ参加者の実態を踏まえて、この学習プログラムの効果を分析する。

4.2 調査結果の分析方法

クイズ参加者には、1999 年よりアンケートが実施されている。アンケートは、クイズの満足度、参加者の属性、クイズに対する意見などを問うもので、実施後に記入するように作成されている。アンケート回収率はほぼ 100%であり、この記述をもとに分析を行う。

アンケートの内容は、参加者の属性に関するものと、クイズの内容に関することと実施状況を問う設問から構成されている。参加者の属性に関する設問には、「クイズをした人の年齢」、「どこから、何人で来館したか」、「来館経験」が含まれている。また、クイズの内容に関することと実施状況を問う設問には、「クイズを知ったきっかけと、クイズを実施した展示室」、「問題の分量や難易度」、「クイズに対する感想」に関する設問が含まれている。今回、分析対象としたアンケートは、2000 年、2002 年、2004 年のゴールデン・ウィークとお盆の期間に実施されたものである。

分析においては、調査対象を年齢層と、来館数に分けて、アンケートの自由記述欄の意見を活用する。有効回答とみられるワークシートは 655 件で、これらについて分析を行う。

クイズは、展示解説文に依拠しなくても展示と関われる目的で作成されている。よって、クイズに参加した子どもが、通史の歴史学習を行なっているか否かの年齢(6 年生以上と 5 年生以下)で区分し、クイズの作成意図がどのように反映されるか検討する。そして、それぞれの年齢層における知識や経験とのつながりからの展示との関わり方を分析する。

また、巻末の付論の章に示すが、他種の博物館と比較して、歴史系博物館のリピーターの割合は多い。2回目以上の来館者の学びの特性を検討することは、2回目以上の来館者の学びの支援につながると考えられる。最近の博物館運営においても、リピーターへの配慮が重視されている。よって、家族連れの場合、クイズを実施した子どもの来館回数を1回目と2回目以上に分け、来館数に応じた学びの特性を分析する。

さらに、この学習プログラムは、他者との学びが成立するという環境から、学びを検討する視点として重要と見られる理論と事例に触れておく。

1つ目は、第1章第5節において、「歴史展示の学びにおける他者の役割」として図5に示した理論である。これを「歴博親子クイズ」の場合にあてはめると、学び手はクイズの対象である子どもであり、歴史展示の解釈において、子どもの周縁にいるのがクイズの同伴者である大人である。そして、展示作成者が間接的に関わっている。こうして、ひとつの歴史像が作られていく。

このクイズの場合、展示解説文に依拠することなく展示と関われるので、子どもは展示を理解するときに、自分の文脈から展示を理解する。その一方で、同伴者が、展示解説文を読んで展示作成者の解釈をそのまま子どもに伝えたり、展示作成者の意図からは離れて自分の文脈から展示を解釈したりして、それを子どもに伝え、子どもに学びの支援をする場合も想定できる。

さらに一方で、同伴者の大人は、子どもの視点からの気づきから刺激を受けて、自分のもつ歴史像が再構成される場合もあるだろう。こうして「歴博親子クイズ」では、異年齢のクイズ参加者が、互いの文化・社会的文脈に刺激を受けて、協調的な学びが成立すると考えられる。よって、この協調的学びの視点も学びの分析の視点として加えたい。

2つ目は、ワークシートを用いない通常の見学における家族の行動についての調査事例である〔5〕。調査場所は、フロリダ州立自然史博物館(The Florida State Museum of Natural History)と、スミソニアン自然史博物館(The Smithsonian institution's National Museum of Natural History)である。

家族連れを対象に、彼らの観覧行動を、博物館での滞在時間と、観覧行動においてどこに注意が払われているかについて調査したものである。調査報告本文からの引用によると、「展示を見始めて50分くらいまでは、来館者の注意は常に展示に注がれ、次いで周りの環境、次に同伴者、最後に他の人々である。50分を過ぎたころになると、展示よりも周りの環境に注意が注がれる割合が高くなる。つまり、集中力がなくなり、疲れも出始めることも関係して、展示を見ないで周りをキョロキョロし始める行動が想定される。これは、種類の違う展示においても測定されており、たとえば恐竜展示と、哺乳類展示を比べても、同様の調査結果が報告されている。」と記されている。

この調査結果を来館者同士のコミュニケーションという観点から見ると、家族連れで来館しても、展示室においては相互のコミュニケーションが行われていないことがわかる。博物館では、なるべく静寂を保つことを前提に鑑賞する場合と、同伴者と会話を楽しみながら鑑賞する場合がある。自然史博物館での鑑賞は後者の場合に含まれると思われるが、同伴者が存在しても、来館者の注意は展示へと注がれている。

こうしたことから、同伴者とコミュニケーションを楽しみながら展示を観覧する体験はできないものだろうか、と考えられる。「歴博親子クイズ」は、同伴者の大人に、クイズの

解説書と解答が用意されているが、こうした支援がコミュニケーションに果たす効果を検討する。

4.3 分析の結果

4.3.1 クイズに対する満足度から見る参加者の全体像

アンケートの自由記述における感想から、調査対象における年齢層別と来館数別の両方において、クイズに対する満足度についての意見が見られた。それらは、肯定的な意見と否定的な意見に分けられる。これらの意見を、このクイズの作成意図に沿って分類した。作成意図は先述のように、「資料との関わりやすさ」「展示室を巡り歩く型(トレイル)」「家族とのコミュニケーション」である。

図1は、来館数(1回目と2回目以上)と年齢別(6年生以上と5年生以下)による分類において、それぞれの分類における肯定的な意見の全体に対する割合を表す。

肯定的な意見は、全体を通してコミュニケーションを指摘した割合は非常に低い。したがって、資料とトレイルに関する意見を分析すると、来館数別では、資料とトレイルに関して差は見られないが、2回目以上の来館者についてはトレイルに対する肯定的意見がやや高い。

年齢別からみると、6年生以上の来館者の資料に対する肯定的意見が、来館数別と年齢別全体の中でも最も高い。逆に、5年生以下の来館者の資料に対する肯定的意見は、来館数別と年齢別全体の中でも最も低い。トレイルについては、5年生以下の来館者の肯定的意見が来館数別と年齢別全体の中でも最も高く、最も低いのは6年生以上の来館者である。

したがって、6年生以上の来館者は資料の観察をすることを楽しんでおり、5年生以下の来館者は、展示室を巡り歩くという行為を楽しんでいる傾向が読み取れる。来館数別に見て、2回目以上の来館者のトレイルに対する肯定的意見がやや高いのは、博物館空間の認知ができており、探しながらクイズをするという行為へのストレスが低いということも要因にあげられる。

図2は、来館数(1回目と2回目以上)と年齢別(6年生以上と5年生以下)による分類において、それぞれの分類における否定的な意見の全体に対する割合を表す。

否定的な意見は、全体を通して資料に対する否定的な割合が、トレイルの割合を上回っていることに特徴がある。さらに、コミュニケーションを指摘した割合はゼロである。

資料に対する指摘は、2回目以上の来館者と5年生以下の来館者に多く見られる。2回目以上の来館者の方が、資料との関わり方について視野が広がるものと見られる。

トレイルに関する意見を分析すると、来館数別では差が見られる。これは、博物館空間の認知による差と判断できる。

作成者の意図から、図1と図2における結果を総括して分析すると、特に、リピーターへの配慮を考えるならば、資料との関わり方について視野が広がっていると見られる2回目以上の来館者への対応が必要である。さらに展示を通じて幅広い年齢層、つまり家族で楽しむ条件を満たすならば、同様に、資料との関わり方の視点からの対応が必要である。次項で、アンケートの自由記述に記されている意見をさらに分析し、家族連れの学びの特性を検討したい。

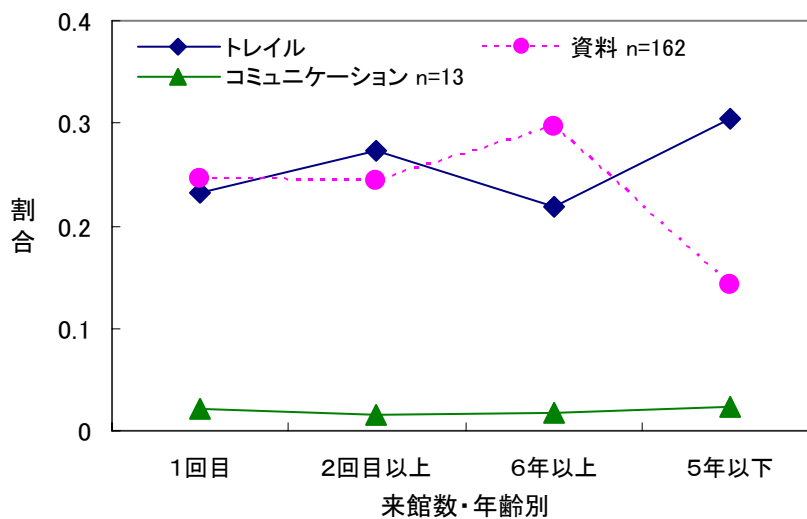


図1 「肯定的な意見」来館数・年齢別

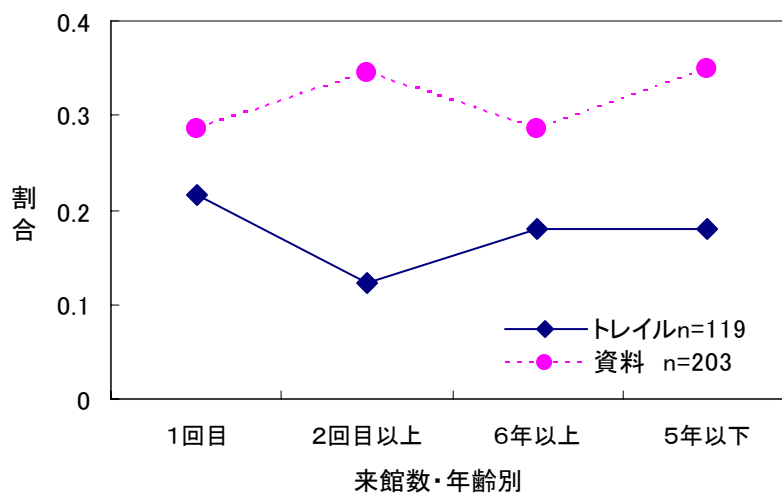


図2 「否定的な意見」来館数・年齢別

コミュニケーションはサンプル数0のため表示しない。

4.3.2 クイズに対する満足度別内容と分析

4.3.2.1 肯定的な意見に関する分析

アンケートの自由記述からは、クイズ、博物館体験、学びそのものについての肯定的な意見と否定的な意見が見られた。

John H.Falk と Lynn D.Dierking は、著書『博物館体験』の中で、来館者は博物館を総合的に見ており、展示ギャラリーと学問分野を分割して見ることはしないという「博物館ゲシュタルト」の考え方を示している〔6〕。この調査においても来館者は博物館体験を相対的に捉え、博物館体験そのものを豊かにする「博物館ゲシュタルト」の考えに関する意見と、博物館での学びそのものを豊かにする意見が見られた。本研究では、展示との関わりから利用者の主体的学びについて検討する意味で、学びがプラスおよびマイナスに働いたクイズに含まれる要因を分析対象としたい。ここでは取り上げないが、博物館体験がプラスおよびマイナスに働いた要因について、プラスの要因は「設備のよさ」が見られた。マイナスの要因は「場所の案内」「展示の大きさ」「照明が暗い」「博物館が広すぎることで博物館疲れ」「博物館の印象」が見られた。

まず自由記述にある肯定的な意見は、図3と図4に示した内容に分類された。図3と図4は、2000年、2002年、2004年における年齢別と来館数別の総計で、肯定的な意見について分類された9つのジャンルの意見がそれぞれの全体に占める割合を表す。

図3の年齢別分析からは、6年生以上については、「知識・興味関心を高められる」「問題に選択された展示がよい」「注意を促された」について、高い割合を示していることが分かる。「知識・興味関心を高められる」には、「歴史の勉強になった」「面白かった」「楽しかった」「またチャレンジしたい」という内容が多く含まれている。「問題に選択された展示がよい」には、具体的な資料名、展示手法、時代名などが記されている。「注意を促された」については、「見る視点を与えてもらった」「展示と接点をもてた」という意見が記されている。一方、5年生以下の参加者は「注意を促された」ことに対する割合が他と比べて最も高い。このことから、クイズ作成者の「難しい解説文に依拠することなく、資料そのものの観察によって展示と関わるができる」という支援の手だてが、幅広い年齢層や、歴史を学んでいない参加者にとっての歴史を説く手がかりになっていることが分かる。さらに「展示の中から探す問題」に対しても、他と比べて高い割合を示しており、探して見つける行為を楽しんだことが分かる。また、図4の来館数別分析からは、来館数を問わず、「知識・興味関心を高められる」「問題に選択された展示がよい」「注意を促された」について、高い割合を示していることが分かる。

年齢別と来館数別の双方の結果から、問題を楽しむことで歴史展示に注意を促され、知識・興味関心が高まったことに高い満足度を示している。クイズ作成者の意図が、様々な来館者の博物館体験の満足度に影響している。

John H.Falk と Lynn D.Dierking は、著書『博物館体験』の中で、利用者は楽しみの中で学ぶことを主張している〔7〕。利用者が、博物館に親しみ、楽しむきっかけ作りが、主体的学びの動機へとつながる。したがって「歴博親子クイズ」は、博物館に親しみ、楽しみの中で学ぶきっかけ作りになっていると評価できる。さらに、クイズ作成意図である資料との関わりを持つ点についても、高い満足度が示されていることから、家族で展示を見ることを楽しんだことが伺える。

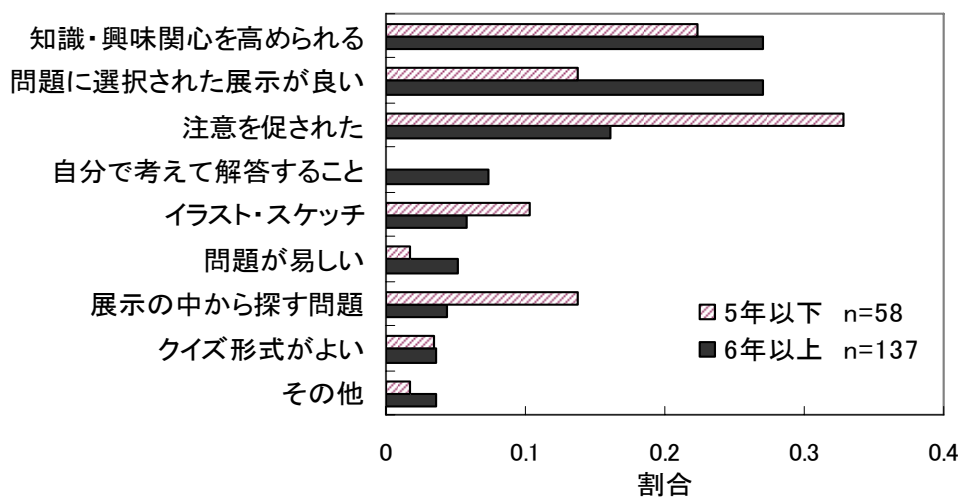


図3 肯定的な意見の全体 ・ 年齢別

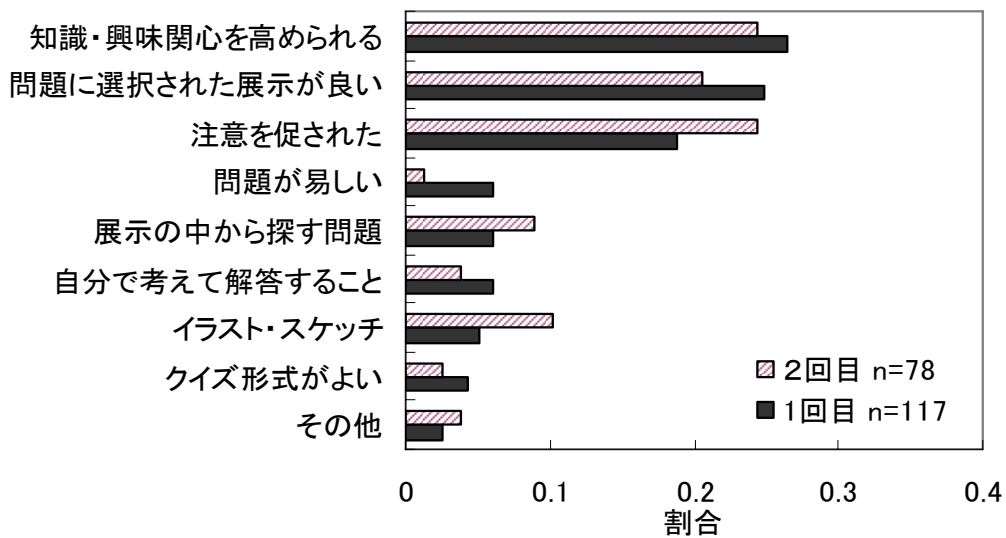


図4 肯定的な意見の全体 ・ 来館数別

4.3.2.2 否定的な意見に関する分析

図5と図6は、2000年、2002年、2004年にわたる年齢別と来館数別の調査の総計で、否定的な意見について分類された9つのジャンルの意見がそれぞれの全体に占める割合を表す。

図5の年齢別分析からは、双方の年齢で、「設問方法・内容に関すること」「設問レベルの難易度」「設問量の多さ」が高い割合を示していることが分かる。「設問方法・内容に関すること」では、「問題にある展示の場所を探すことの困難さ」を指摘する意見がかなり多く、他に「数える」「スケッチする」など、歴史的な思考以外で展示と接点を持つことへの否定的意見が記されていた。「設問レベルの難易度」については、クイズ参加者の年齢を基準にして、易しすぎる内容である、もしくは難しい内容であるとの意見が記されていた。「設問量の多さ」については、文字通り設問量が多いことを指摘し、加えて、そのことによる博物館疲労の訴えが多かった。

5年生以下の参加者は、肯定的意見において「注意を促された」ことに対する割合が他と比べて最も高かった半面、「クイズに夢中になって展示を見ない」「クイズに夢中になり他の展示を見ない」という割合が他と比べて高い。これは年齢が低い場合、視界、および心理的において博物館体験が限定されることを示している。5年生以下はトレイル楽しんでいる割合も高かったが、きわめて限られた空間においてのトレイルであることも伺える。

図6からは、1回目の来館者について「設問レベルの難易度」の割合、さらに、双方の来館者において「設問方法・内容に関すること」が高い割合を示していることが分かる。ただし2回目以上の来館者は、「設問レベルの難易度」に関する否定的割合が低い。

「設問レベルの難易度」についての意見は、双方の来館者間での、自分たちが楽しめるプログラムかどうかを選択する能力の差による結果と考えられる。2回目以上の来館者は、この割合が低くなったことに対して上昇したのは、「スケッチ・イラスト」「展示の説明文に関すること」「展示の見づらさ」である。他の参加者より、展示や場所、設問方法に対しても細かいところに注意が払われるようになったことを示しており、場所の認知する能力が高まったことが伺える。

年齢別と来館数別の双方の結果から、参加者は「問題にある展示の場所を探すことの困難さ」について高い不満足度を示している。これは、空間的に博物館の情報をうまくコントロールできなかった結果である。このことが疲労感をまねいている。G.E Hein (1998)は、利用者自らが知識を構成していく考えに基づく構成主義の理論に基づく博物館に必要な条件として、「場所との親しみやすいつながり(Connections to the familiar)」を取り上げている。そして、環境心理学の観点から、博物館で利用者が、学習しやすい環境は、「自己の能力で環境を統制しやすいこと」「くつろげること」であることを取り上げ、博物館に訪れた人が必要とするものは、「移動の自由」、「気楽さ」、「適応性のある能力」、「環境統制力」としている〔8〕。「歴博親子クイズ」は、場所についての詳細な指示が、書き加えられているにもかかわらず、展示動線から見られる複雑な展示室構造の実態、博物館面積の広さが、利用者の場所に対する不適応能力を高めてしまったことが伺える。

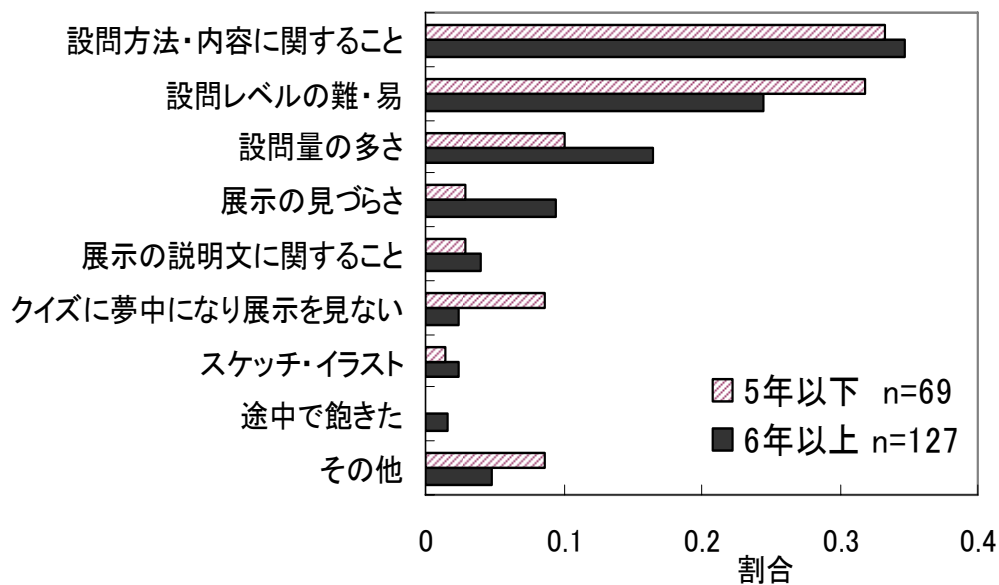


図5 否定的な意見の全体・年齢別

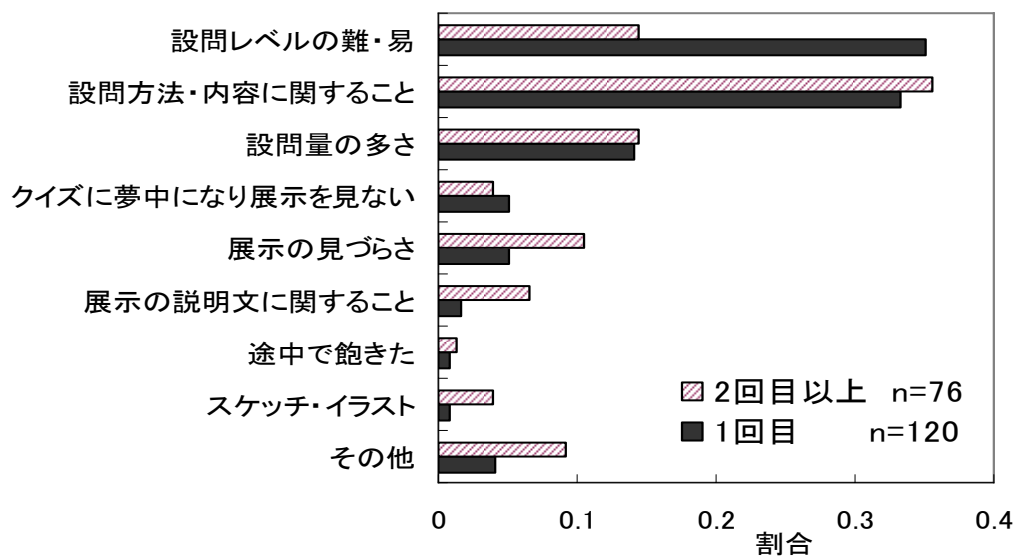


図6 否定的な意見の全体・来館数別

4.4 考察

これまでの分析から、家族を対象とした学びの特性は、学習プログラムの作成意図である「素材の観察を通した展示理解」と「同伴者とのコミュニケーション」、この他に「来館数」の3点に見られる。これらの観点から学びの特性について考察を加える。

4.4.1 素材の観察を通した展示理解

この学習プログラムでは、展示との接点において、素材そのものをじっくり観察する手法が取り入れられている。参加者は、解説文を読んで解釈するのとは違った角度からの歴史展示の読み説き方を身につけられた利点もあり、肯定的な意見の多くがそれを反映している。素材の観察を通した展示理解は、それぞれの知識や経験に基づいた博物館リテラシーを身につけられるきっかけになったことが伺える。「また、別のものにチャレンジしたい」「また来たい」という意見が多くみられたが、これは博物館リテラシーを身につけたことから生じる動機であり、自分の目線で博物館の情報を操作できる自信を生み出している。

一方で、否定的な意見には、資料そのものの観察より、歴史的な知識をもとに展示を読みとく方法を望む意見があった。一般的な博物館の来館動機として、「知的欲求を満たすため」という意見があることを先に取り上げたが、知的欲求の手だてとして、歴史的な思考を求めることが伺える。

博物館の資料は、「モノ資料」と「文字資料」で成り立っている。歴史を読み解くには双方の資料を読み解く力が必要であるが、年齢を問わず、この学習プログラムのように素材観察を楽しむことから、歴史の創造的な学習は始まる。博物館は、誰にとっても単に知識を得るだけではなく、創造的な学習の場である。素材の観察はその原点であり、利用者がそれぞれの立場から資料を観察して理解し、意見を交換しあうことで、それぞれの歴史像の構成に刺激を与えるものとなるだろう。

4.4.2 同伴者とのコミュニケーション

本節の冒頭で、自然史博物館の鑑賞時における家族の行動で、家族間の無関心の事例を紹介した。この学習プログラムでは、親子のコミュニケーションが促されるように、大人の同伴者には、クイズの解答と解説書が用意された。アンケートの質問に、この支援についての意見を伺う項目がないのでデータとしては表せないが、展示室での行動観察から次のことが導き出せる。

「歴博親子クイズ」は、展示室をめぐって資料を探しながら、設問に答える形式である。つまり、このクイズには、「資料を探す」と「設問に答える」という2つの作業が含まれている。2つの作業のうち、共に資料を探すという行動において、どの家族もコミュニケーションが盛んになる。ここの部分に家族の会話の多くが費やされていた。満足な意見に多かった「面白かった」「楽しかった」は、家族で一緒に探しながら問題に答えるということに充足感を得た結果であろう。

一方で否定的な意見に、「クイズの場所が分かりづらい」という意見が多かったが、この意見は、クイズを探す共同作業でコミュニケーションが上手く行なえなかったことを反映している。

また、「設問に答える」ためのコミュニケーションのツールとして、展示解説書が用意さ

れていたが、残念ながら、解説書を手でコミュニケーションが活発に行なわれている様子は伺えなかった。むしろクイズにない展示も含めて、大人の同伴者が展示の解説文から展示の内容を解釈して、子どもに伝えている場合が多い。大人の関心と子どもの関心が一致した場合、コミュニケーションは活発になる。そして子どもの視線は、クイズ対象の展示から周辺へと移り、新たなコミュニケーションが生まれる。解説書は、共同の学びのツールとしての位置づけであるが、大人自身の学びにも役立っているようだ。

大人と子どもの協調的学びにおいては、展示室では常に子どもの目線と大人の目線が交錯する。展示をみるという観点から学びの傾向を述べると、大人も子どもも、個々に資料を観察することを堪能する場合と、先述のような傾向で、共に会話を弾ませて楽しむ場合がある。後者の場合はコミュニケーションが活発になっているのだが、このきっかけは両者の関心の一致によるものが大きく、それを導き出すのは、クイズなどのワークシートでの支援というより、参加者相互の社会文化的文脈によるものが大きいと感じられる。クイズは、コミュニケーションのきっかけ作りである。

このクイズには、2つの共同作業が含まれていたが、共同作業の方法やその可能性は未知数である。共同作業は、共に学ぶことを楽しむ手だて、あるいは、博物館体験を印象づける手だてとなるに違いない。

4.4.3 来館数

アンケートからは、場所の認知という観点から、2回目以上の人の方がこのクイズに適応していることが読み取れた。トレイル方式のクイズがやり易いか否かは、初回とか数回目ということに限らず、空間認知の力も作用してくるといってよいが、来館経験が館内での行動に影響を促していることは言うまでもない。

参加者によっては、すぐに見つからないところに楽しさを感じる人もいるだろうが、家族連れでの博物館疲労は、博物館体験にマイナスのイメージをもたらす要因が強いことが認められた。よって、学習プログラムを提供する際に、展示導線の選択や、展示資料の選択において、博物館の空間がどのように認知されるかを考慮することも必要不可欠な視点である。

4.5 まとめ

本節で取り上げたワークシート形式学習プログラム「歴博親子クイズ」は、展示解説文に依拠せず、資料そのものの観察から展示を理解する方法に特色が見られる。家族連れのように、歴史に関する経験や知識に差がある場合に、展示との関わりにおいて、歴史的な知識からの導入ではなく、素材そのものの観察を導入したことで、歴史に関する経験や知識の差に応じて、展示に対するリテラシーの獲得や、展示との関わり方において多様な学びが引き出した。

この学習プログラムは、学びの形で表すと、「発見型」の学びの型に、「具体的学び」と「抽象的学び」の要素が含まれているといえよう。クイズの中の具体的学びには、資料そのものを観察や展示室の資料を発見する活動、抽象的学びには、資料から読取ったり、考えたりする活動が取り入れられている。これらは全て博物館体験を構成する手助けになっている。

クイズの参加者からは、知識や経験の差によらず、資料との接点を得られたことに満足を得ていることが認められた。特に、歴史に対する知識や経験が豊富な場合は、資料との関わり易さについて、資料名、展示手法、時代名があげられている。豊富でない場合は、「見る視点をもてた。展示と接点をもてた。」という意見が多い。

歴史に対する知識や経験が豊富な場合の方が、資料との関わりが、より具体的に行なわれており、特定の資料、展示手法、時代が関わる手かかりとなって、博物館体験を印象深いものにしてている。豊富でない場合は、見る視点や展示との接点など、展示を活用するリテラシーを得たことに満足を示している。そして、探しながら歩くというトレイルの方法で博物館体験ができたことに、かなり高い満足を得ている。

一方で、経験や知識を問わず、素材そのものの観察（歴史的な思考以外）による導入の方法は、博物館での知的欲求の手だてとして不十分な印象をもったことが伺える。さらに、展示との関わりが限定される要因、例えば、「クイズに関係のある展示しか見ない。」「クイズに夢中になって展示を見ない。」というものは、博物館体験を限定する要因となり否定的に捉えられている。いずれの展示理解の特性も、利用者の博物館体験を豊かにする条件として考慮すべき点である。

さらに、資料そのものの観察と、トレイルという方法は、知識や経験が異なる利用者間の協調的な学びに効果が見出せた。1つは、互いの文脈や資料への気づきに刺激を受けて、歴史像が再構成される場合である。この他、一緒に発見するという共同作業が、コミュニケーションを生み出し、発見する達成感が博物館体験を豊かにしている。

このワークシート形式学習プログラムは、見ることを促して、積極的に展示と関わる支援がなされたものであるが、本論が目的とする利用者の知識や経験を元にして、博物館体験を自ら構成する学びの要素は含まれているとはいえない。前節と本節では、現行の学習プログラムにおいて、「発見型」の学びと、資料そのものの観察から理解を深めさせる方法は、「みる」ことを積極的にする手だてであることが明らかとなった。次章からの博物館体験を自ら構成する学びについての参考としたい。

脚注【第3章 4.ワークショップ形式学習プログラムにみる主体的学び】

- [1] 小島道裕 2003「ワークシートによる家族向け教育プログラムーれきはく親子クイズの実施結果からー」国立歴史民俗博物館研究報告第108集
- [2] John H.Falk,Lynn D.Dierking(1992) “*The Museum Experience*” Whalesback Books. pp11-24
- [3] 歴博の展示の基本方針と展示の手法は、国立歴史民俗博物館『第三者評価報告書』—展示を中心として—, 1995を参照した。
- [4] 小島道裕 2003「ワークシートによる家族向け教育プログラムーれきはく親子クイズの実施結果からー」国立歴史民俗博物館研究報告第108集
- [5] 『Curator』 The Museum Journal Vol.34. No1. 1991 John H.Falk, “*Analysis of the Behavior of Family visitors in Natural History Museum*”
- [6] John H.Falk,Lynn D.Dierking(1992) “*The Museum Experience*” Whalesback Books. ibid, p93
- [7] ibid,pp22-29
- [8] G. E.Hein(1998) “*Learning in the Museum*” , Routledge,pp157-158

5. 小結

歴史系博物館における現行の学習プログラムの実施形態は、博物館のもつ人的要因と物的要因、さらに利用者の利用形態から成立っている。いずれの実施形態においても、博物館職員が直接関与するワークショップ形式と、直接的に関与せず、参加の自由度が高いワークシート形式が見られる。

さらに、学びの要素は、「A 教育型」と「B 発見型」の対になる要素と、「a 具体的学び」と「b 抽象的学び」の対になる要素があり、現行の学習プログラムは、どちらか一方の要素との組み合わせで表すことができた。しかし、本論が重視する主体的学びの理論に基づく要素、つまり、利用者自らが学びを構成する要素は見られない。

分析において明らかにした学びの要素を評価の観点に取り入れながら、歴史学習の経験を問わず、様々な年齢の利用者が、自分の能力で展示に関われる方法を見出すことを目的に、ワークショップ形式と、ワークシート形式の学習プログラムに見られる学びの特性について分析を行った。ワークショップ形式は、行動観察の方法を用い、ワークシート形式では、アンケートを用いて学びの特性を分析した。

結論として、ワークショップ形式とワークシート形式の双方の学習プログラムにおいて、資料そのものの観察から理解を深めさせる方法や、発見型の学習は、どの学習資源を活用した場合にも、どの年齢を対象とした場合にも、「みる」ことを積極的にする学びの特性が認められた。また、同伴者を伴った場合は、互いの興味・関心、知識や経験に基づく見方を刺激しあう学びが認められた。

このことから、資料そのものの観察から理解を深めさせる方法や、発見型の学習を取り入れた学習プログラムは、歴史学習の経験を問わず様々な年齢の利用者の主体的学びを引き出す手だてとして有効である。

第4章 展示との関わり方の多様性 ～通史歴史学習終了者

1. まえがき

利用者が、歴史展示に対して主体的な歴史像を描けるような手がかりを作るには、まず、利用者が、展示から発信される情報をどのように受け取るかということを中心に、学びの特性について検討を進めていく必要がある。これまでには、展示を作る側の意図がどのように伝わるかという点から、利用者の展示内容の理解度をどう図るかについては研究が成されているが[1]、利用者が展示とどのように関わるか、つまり、展示を作る側の意図が伝わっているか否かではなく、利用者が展示物から発信される情報をどのように受け取るかに関しては、教育学の理論に基づいた科学的分析という観点からの研究が十分に行われておらず[2]、特に歴史展示を対象とした研究は見られない。

そこで、第4章と第5章では、博物館の職員が直接に関与しない状況下で、利用者の知識や経験、それに伴う興味や関心が、「見る」ことを関わりとした学びに与える影響について検討する。

被験者の知識や経験は、歴史学習による知識や経験とした。4章と5章で異なる被験者を選定したが、本章における被験者は、通史の歴史学習を終了していることを条件とし、大人と、通史の歴史学習を終了したばかりの6年生である。

また、学びの特性を明らかにする手段は、被験者の博物館の活用経験や、歴史に関する知識や経験に応じて選択し、さらに、被験者の興味・関心が反映されるものとした。序章でも述べたように、利用者の興味・関心、知識や経験が反映されやすい方法には、白紙の用紙を用いて、展示から得た情報を言葉や絵で自由に表現させる方法が考えられる。博物館において、この自由な学びの方法はよく見かけられる光景であるが、4章と5章では、利用者の発達段階や、歴史に関する知識や経験の状態に合わせた学習プログラムを提供することで、利用者主体の学びの特性をより科学的に分析する。

通史の歴史学習を終了している被験者は、博物館の資料に関する何らかの知識やストーリーや、興味・関心を持ち合わせていると考えられる。よって、それらの特性が反映される方法を取り入れることが可能と見られる。

こうしたことから、通史の歴史学習を終えた場合の学びの特性を検討する手段として、知識や経験、興味・関心が反映されやすい既成の調査手段を活用した。それは、ストーリー作成型の学習プログラムで、テーマを自ら設定し、テーマに沿った展示を自由に選択し、自由にストーリーを作成するものである。このことから、このワークシートは、利用者の知識や経験に基づいた展示との関わり方が読取れると考えられる。

学習プログラムが実施された博物館の展示は、生活史を扱っており、時間軸は近現代だけでなく古代から近現代の幅となる。被験者は、展示に対応する通史的な歴史概念をもちあわせていると考えられる。

また、被験者の学びの特性は、来館経験も考慮して検討する。来館回数は、博物館体験が豊富であるか否かという点から、学びに影響を与える要因として考えられるからである。

そして調査結果を踏まえて、この学習プログラムが主体的学びに与える効果についても検討を行う。

2. 調査分析方法

2.1 学びの特性の調査方法

利用者のもつ知識や経験を用いながら、テーマに沿った展示ストーリーを作成するためには、ワークシートの内容に利用者の「知識や経験」「興味・関心」を反映できる項目が求められる。

調査対象とした既成の学習プログラムは、千葉県の国立歴史民俗博物館(以下、歴博)の常設展示を使って、自分が関心をもったテーマに関連する展示を幾つか発見し、日本の歴史や文化を紹介するワークシート「わたしの歴博ガイドブック」である。

このガイドブック型ワークシートは、個人の作成ペースに合わせてページ数を増幅することができ、ワークシートの2ページ目から枚数は任意となる。ワークシートの項目には、a「選んだテーマ」、b「このテーマを選んだ理由」、c「目次」、d「絵図」、e「資料の名前～自分で名づけ可」、f「展示の説明」、g「そのほかに調べたこと、考えたこと」、h「あとがき」が含まれている。そして、ワークシートの記述においては、利用者自身の価値観や感性をふんだんに盛り込ませる意図から、d「絵図」、e「資料の名前～自分で名づけ可」、f「展示の説明」に関しては、展示解説文や展示の模写に留まらず、資料を作った人や使った人の気持ちを考えたり、それらをセリフや詩で表現したりするなどの創造的な表現も奨励されている。

利用者の「知識・興味関心」は、ワークシート項目の、a「選んだテーマ」、b「このテーマを選んだ理由」から評価することができ、また、「文化・歴史的背景による展示解釈」は、c「目次」、d「絵図」、e「資料の名前～自分で名づけ可」、f「展示の説明」から評価することができると考えられる。最後の、g「そのほかに調べたこと、考えたこと」、h「あとがき」の項目からは、関わった全ての展示から得た解釈や、利用者が展示と関わって、これまでもっていた知識をどのように再構成したかを評価することができると考えられる。こうしたことから、このワークシートの項目は、利用者のもつ知識や経験を反映しやすいものと評価することができる。利用者の「知識・興味関心」、「文化・歴史的背景による展示解釈」が表されるワークシートの項目は、図1のように表せると考えられる。図1は、展示との関わりにおける知識(歴史像)の構成過程を示している。つまり、テーマに沿った展示ストーリーの作成過程である。図2に、「わたしの歴博ガイドブック」のワークシートのレイアウトを示す。

ガイドブックは、歴博の常設展示を活用して個別に作成された。ガイドブック作成所要時間は、およそ1時間で、各自が1つの展示に対して1つのワークシートを作成し、1個人あたり、3～5枚の展示紹介のワークシートが作成された。実施した3年間にわたり、毎年1度実施されたこの調査では、最初の2回は、活動後に「わたしの歴博ガイドブック」の内容についてアンケート調査が行われた。主な質問項目は、歴博への来館回数、ガイドブックの評価(五段階)、内容について良い点と改善点、今後授業に取り入れたいか、などである。最後の調査では、全員デジタルカメラ所持で作成することを原則とし、活動後のアンケート調査は行っていない。

子どもを被験者とする調査は、2004年度の1度のみで、社会科見学で「わたしの歴博ガイドブック」が活用され、歴博の常設展示を活用してガイドブックを作成する活動が行われた。ガイドブック作成所要時間は、およそ2時間で、1個人あたり、3～5枚の展示紹介のワークシートが作成された。見学の前後に、簡単な歴史意識に関する内容と、「わたしの歴博ガイドブック」の内容についてアンケート調査が行われた。主な質問項目は、歴博への来館回数、ガイドブックの評価（五段階）、内容について良い点と改善点、今後の授業に取り入れたいか、などである。このような経緯で作成されたワークシートとアンケートから展示との関わりを分析した。

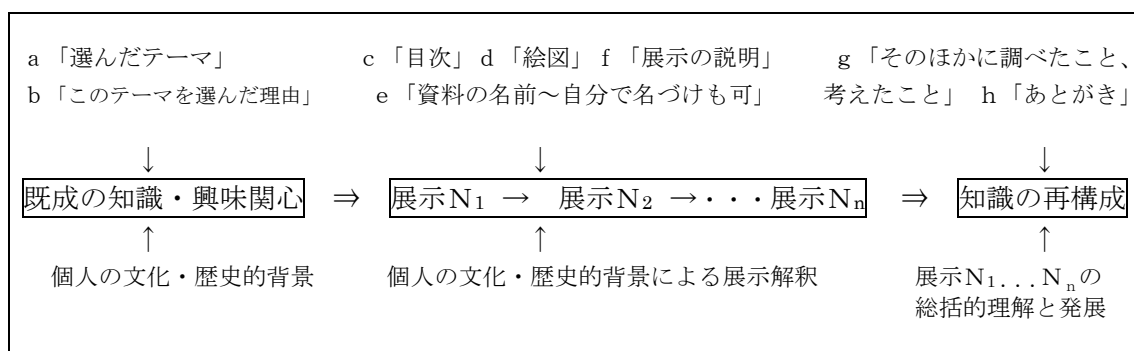


図1 学習プログラムの項目と知識（歴史像）の構成過程

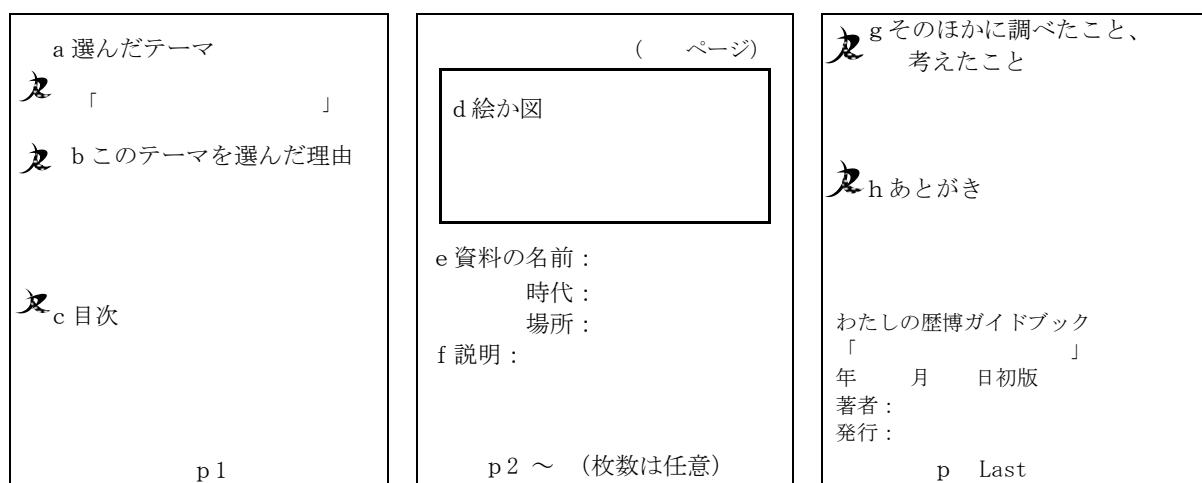


図2 学習プログラム「わたしの歴博ガイドブック」の構成

2.2 被験者

調査は、2004年度から2006年度に渡り、「わたしの歴博ガイドブック」作成の学習プログラムに参加した大人と子どもを被験者として実施した。大人の被験者は、歴博での社会科教員研修に参加した小学校と中学校の教員で、総数は84名、ワークシートのサンプル総数は343件である。また、子どもの被験者は、歴博に社会科見学に訪れた小学校6年生で総数は18名、ワークシートのサンプル総数は86件である[3]。

大人の被験者は、ほとんどが千葉県在住である。社会的経験とこれまでの学習の蓄積から、独自の歴史像を持っているということと、今回活用した歴博の展示に対しても、これまでの知識や経験を生かして独自の歴史像を描けることが予測できる。一方、子どもの被験者は、東京都の在住で初めての来館である。通史の歴史学習が終了した12月に来館したことから、一通りの歴史の知識と、それに伴う興味・関心をもっており、通史の歴史展示に対しても対応できる能力を有していることが予測できる。

2.3 調査対象展示

利用者に活用され歴博の展示について、基本方針と展示の手法から整理する[4]。まず展示されている内容は、人々の生活史であり、特定の人物や政治史は扱っていない。人々の生活史はテーマごとに展示され、実物資料に限らず複製品や模型を多く使っている。また、テーマ展示ゆえに、通史展示のように課題相互の関連がたどりにくい特徴もはらんでいる。展示全体の枠組みは、歴史学、考古学、民俗学との三学協業であるが、民俗学の展示は、歴史学や考古学の展示と共通の時間軸をもたない。このため民俗展示は、まとめて近世と近代の展示の間に挿入されている。展示手法は、全体として説明型・一方向型の展示で、参加体験的展示はごくわずかである。また、機能展示の手法で、モノ自体が、現存した社会に果たした機能を表象している。つまりモノ資料自体の展示・解説ではなく、モノを生み出した時代背景を示す展示手法となっている。展示は屋内常設型展示で、人々の生活史がジオラマやレプリカ等を多用してテーマごとに展示されている。

2.4 分析の視点

展示との直接的な関わりを分析する意味で、学習プログラムの項目において、直接的な関わりを評価しやすいd「絵図」、e「資料の名前～自分で名づけも可」、f「展示の説明」を分析の対象とする。利用者の学びの形は多様であるが、この学習プログラムが主体的学びを促すものか否かを判断する場合、先行研究のハインの教育理論にみられる構成主義の学びの理論は分析の観点として重要である。また、個人の特性に基づく展示との関わりという点からは、H.ガードナーの多重知能の理論も観点に欠かせない。B. マッカーシーの抽象的・具体的、考える・やってみる、という個人の特性に基づく認知思考形態はそれにあてはまる。また、多重知能の理論のひとつである美術的思考を取り上げれば、アビゲイル・ハウゼンの学びの理論[5]も適用できる。これら主体的学びの理論を踏まえて、この学習プログラムにおける利用者の展示との関わりを分析した。

3. 調査結果

3.1 得られた状況と評価

展示の見方は、被験者から得たワークシート総数 343 件に記されている文章と絵から、様々な傾向が見られる。その事例として、大人と子どもの 16 枚のワークシート(W1~W16)を図 3 (第 4 章の章末) に示す。

ワークシートに文章が記されているものは、W1~W13 である。これらのワークシートの文章には、W1 と W2 のように、説明文が展示解説文と同一であるものと、これに対して、W3~W13 のように、展示解説文と同一ではないという、2 つの対象的な状況があることが分かった。

さらに、W3~W9、W12 の文章のように、展示解説文に基づき説明的に資料と関わっているものと、W10、W11、W13 のように、展示解説文や歴史的な知識によらず自分独自の考えや感じ方に基づく解釈が記されている状況が見られた。

また、W10~W13 の文章のように、ワークシートに描かれた絵についての独自の語りや説明が記されたものもある。つまり、W10~W13 は、展示解説文からの導入ではなく、モノそのものとの対話からはじまったことが読みとれる。これに対して、W1~W9 の絵は、展示解釈についての説明を加えるためのものであることが読みとれる。

このように全てのワークシートに記されている文章と絵の双方に見出せる傾向として、展示資料との関わり方は、展示解説文や歴史的知識によらず、モノそのものから関わりをはじめる状況が見られた。この状況は、いわゆる美術品を鑑賞するような手法である。ワークシートに描かれた絵は、大半は、記述した文章の展示の見方について説明を加えるために描かれていたが、この美術品を鑑賞するような手法の場合、展示のデッサンが主となり、デッサンした絵に説明を加えるために文章が記されていることが読みとれる。

これらの状況は、歴史的知識による考え方に基づいて説明的に資料と関わる方法と、展示解説文や歴史的な知識によらず、それ以外の感じ方や方法、つまり自分の感性に基づいて感性的に資料と関わる方法があることを示している。そして、結果として個人の展示の関わり方に着目した場合、大人の場合も子どもの場合も、全体に共通する一定の傾向が読みとれた。勿論、関わり方に多様性をもたせる学習プログラムであったため、この傾向に当てはまらない状況も見られた。W14~W16 にその事例を示す。得られた状況は、W14 のように、スケッチのみで、その他の記述はない状況が見られたもの、W15 のように、展示のスケッチと、ラベルから得た情報が記され、その他の記述はないもの、W16 のように、展示解説文に基づいた解釈が記され、その他の記述はない状況が見られたものである。本来、博物館の学びは自由な形態であるため、これらの事例も学びの形の一つと捉えたい。

得られた状況と、その実態から読み取れた内容から、展示との関わり方は、次のような評価の基準を設けられると考えられる。

ワークシートに記されている文章は、展示解説文と同一のものと、それには当てはまらないものが見られたという 2 つの対象的な実態について、前者は展示解説文の解釈に受身的に関わり、後者は能動的に関わったと認められる。また、絵から見出せる傾向として、美術品を鑑賞するような手法など、自分の感性に基づいて感性的に資料と関わるものが見られたという実態についても、自分独自の手法で能動的に関わったと認められる。よって、受身的な場合を「Ⅰ受動的」とし、能動的な場合を「Ⅱ能動的」とする。

また、歴史的知識による考え方をを用いて説明的に資料と関わるものと、展示解説文や歴史的な知識によらず、それ以外の感じ方や方法、つまり自分の感性に基づいて感性的に資料と関わるものが見られた、という実態について、前者は思考的に、後者は感性的に関わったと認められる。よって、思考的な場合を、「A 思考的」、また、感性的な場合を「B 感性的」とする。

さらに、自分独自の考えや感じ方に基づく解釈や、自分の文脈にそった資料の解釈が見られるものと、それとは逆に、自分独自の考えや感じ方ではなく展示解説文に沿った一般的な解釈や、見た事実、聞いた事実に基づく記述が見られた、という実態について、前者は個性的、つまり個人的ナラティブ[6]に基づいて関わり、後者は大部分に共通する一般的な方法で関わったと認められる。よって前者の場合を「a 個性的」、後者の場合を「b 一般的」とする。これらの展示の関わり方とその判別の基準を表1に示す。

利用者の展示との関わり方のこれら6つの要素は、i (I 受動的・II 能動的)、ii (A 思考的・B 感性的)、iii (a 個性的・b 一般的)のi、ii、iiiの片方の要素で対になる3つの組み合わせで表せる。また、いずれか片方の要素が単独で出現した場合もあるが、出現数が少数で全体の5%に過ぎないため、展示との関わり方の傾向を捉える判断の基準からは除くこととする。

展示との関わり方は、次の型に現れた。i、ii、iiiの片方の要素の組み合わせによる型は、I Ab、II Aa、II Ab、II Ba、II Bb の5通りで、これらを「展示との関わり方の型」と呼ぶこととする。内、II Ba、II Bb は大人だけに出現した。ワークシートW1~W13は、I Ab、II Aa、II Ab、II Ba、II Bb の各評価事例に当てはめることができ、図3にこれらの評価を示している。また、これら「展示との関わり方の型」を作成する段階において、ii (A 思考的・B 感性的)という要素については、H. ガードナーの多重知能の理論や、B. マッカーシーの個人の特徴に基づく認知思考形態を参考にした。さらに、iii (a 個性的・b 一般的)の要素についてはアビゲイル・ハウゼンの理論の一部を参考にして導き出したものである。

表1 展示との関わりの型の評価と評価の基準

型	評価の基準
I 受動的	展示の解説文は、ワークシートの解説文は同一でない。 自分の考えに基づく説明、自分の得意な方法による展示とのコミュニケーションによる説明が見られる。
II 能動的	展示の解説文と、ワークシートの解説文が同一である。(丸写ししている) 自分の考えに基づく説明が見られず、展示から受身的に情報を得ている。
A 思考的	展示解説文に基づき、説明的に資料と関わる。 歴史的知識による考え方に基づき資料と関わる。
B 感性的	展示解説文や歴史的な知識によらず、それ以外の感じ方や方法、つまり自分の感性に基づいて感性的に資料と関わる。
a 個性的	自分独自の考えや感じ方に基づく解釈。 自分の文脈にそった資料の解釈が見られる。 資料から想像する独自の語り、もしくは感想が見られる。
b 一般的	自分独自の考えや感じ方ではなく解説文に沿った一般的な解釈。 自分の文脈にそった資料の解釈がない。 見た事実、聞いた事実に基づく記述が見られる。

3.2 調査結果の表し方

利用者それぞれが数枚のワークシートを作成しているが、資料による関わり方の違いも把握しやすくするために、3枚以上を作成している被験者について調査した。個人のワークシートの全てが同じ「展示との関わりの型」の場合は、関わり方が固定的であり、異なる「展示との関わりの型」がいくつか見られる場合は、関わり方に広がりがあると見なせる。このような個人の展示との関わり方については、その傾向を明らかにするために定量的に評価する方法について検討する。

展示との関わり方の要素は、i 受動的／能動的、ii 思考的／感性的、iii 個性的／一般的である。これらを独立とし、i～iiiを軸とする3次元の空間を構成し、「展示との関わりの型」(I Aa、I Ab、I Ba、I Bb、II Aa、II Ab、II Ba、II Bb)を、3次元空間のいずれかの点に配置する。I Abを原点とし、II Ab、I Bb、I Aaを、i～iiiを軸とする3次元の空間の原点から単位の長さの点に置かれたと見ると、各点は単位の長さの立方体の頂点のいずれかに配置される。この空間を用いると、展示との関わり方が、どの軸あるいは面上に多く分布しているのか、もしくは、均等に分散しているかどうかを見分けやすい。さらにこの空間を用いることで、展示との関わり方の広がり具合を数値として表すことができるようになる。これらの方法で、利用者の展示との関わり方の広がり具合に着目し、関わり方の多様性を定量的に表し、学びの特性について分析する。

4. 分析

分析結果は、被験者を大人と子どもに分けて示す。展示との関わりの型は、大人と子どもで同様の傾向が見られたため、同じ3次元の空間を用いて結果を示す。

4.1 展示との関わり方の全体

まず、大人と子どものワークシート全部を対象とし、「展示との関わりの型」の全体の比率を求めた。その比率を配置したものを図4に示す。図4の各頂点には、パーセントで表した数値が示されている。

図4より展示との関わりの型は、1つの平面に集まり、展示との関わり方に偏りの分布があることが分かる。そして、展示との関わりの型は、大きく5通りの形がみられる。

大人の場合、展示との関わり方は、Ⅱの能動的な関わり方の面に多く集まり、Ⅰの受動的な面は一点だけとなっている。展示の関わり方の要素で能動的な面には、個性的・一般的、思考的・感性的の要素のすべてが見られる。

展示との関わり方は、子どもの場合は思考的な側面のみを集まっていることに特徴がある。大人の場合は能動的な面に多く集まっている実態から、利用者の意識の方向性を分析することができる。「展示との関わりの型」のⅠA b (受動的/思考的/一般的)を意識の出発点をとすると、次に利用者の意識は、より能動的なⅡA b (能動的/思考的/個性的)に進み、さらに多くはⅡA a (能動的/思考的/一般的)に進むというように表せる。思考的と感性的は、展示との関わり方の能動性という関係において優劣の関係がないので、ⅡA bからⅡB b (能動的/感性的/一般的)、ⅡB a (能動的/感性的/個性的)へ進む方向性と、同じくⅡA bからⅡA a、ⅡB aに進む方向性が考えられる。これらの意識の方向性から、歴史展示を活用した利用者の関わり方の多くは思考的であるが、能動的な関わりをする利用者には、感性的な関わり方をする傾向も認められる。

このような個々の人の展示との関わり方の広がり具合は、展示の関わり方の要素の各値のベクトルを

$$u_i = (e_{i1}, e_{i2}, e_{i3}).$$

$$e_{ij} = 0 \text{ or } 1.$$

i は作成者の番号

とし、 \bar{u} を u_i の平均、 $u * u$ を内積として、

$$v = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (u_i - \bar{u}) * (u_i - \bar{u})$$

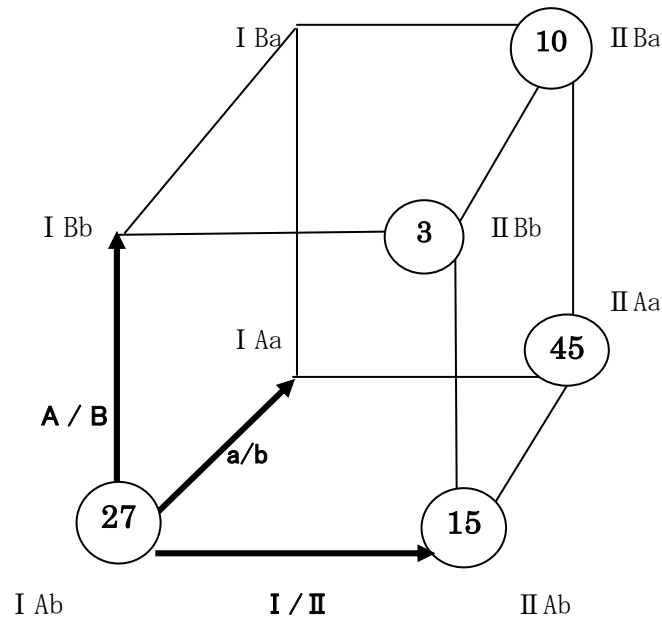
$$= \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N u_i * u_i - \bar{u} * \bar{u}$$

によって求めることができる。

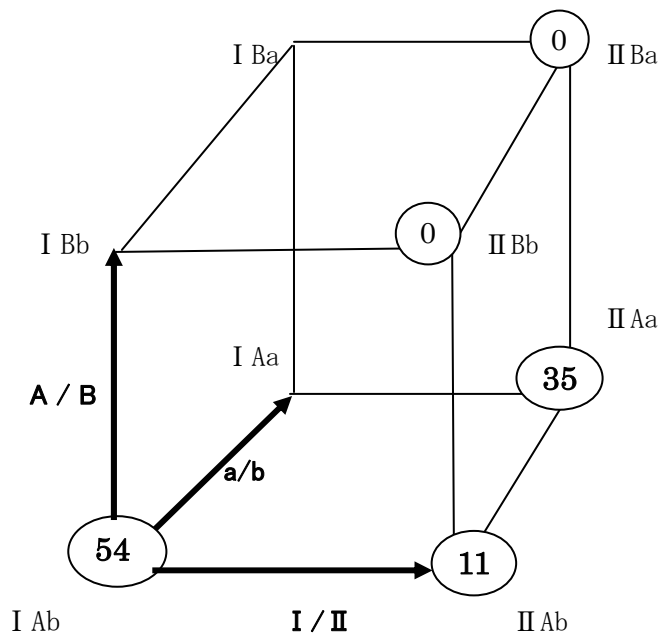
大人と子どもの全体の傾向を比較した場合、子どもの場合は3通り、大人の場合は5通りの型が引き出せた。子どもの場合は、大人のように感性的なアプローチの仕方は見られない。しかし、大人と同様にII A a（能動的／思考的／一般的）の型が多く出現していることに特徴があり、思考的で個性的な関わりができることを示している。

これらを3次元空間に表すことで、展示との関わり方の全体、個々の人の展示との関わり方、資料の種類による利用者の関わり方を表すことが可能となった。利用者の展示との関わり方の多様性を定量的な方法で説明できたことから、この評価方法は有効であると言える。

また、調査結果からは資料との受動的な関わり方の数も多く出現している。これに関する利用者の実態は2通り見られ、展示との関わりから歴史像を描けなかったタイプと、展示との関わり方は受動的であるが、関わった展示から得た知識を総括して、ガイドブックの「あとがき」の部分に自分なりの歴史像を描けているタイプが見られる。大人に対する事後アンケート調査においては、受動的な関わり方をした利用者のほとんどから、高い満足度の評価が得られた。さらに児童と大人の利用者の大半から、今後の歴史の学びについての動機に関する感想が得られた。



I 受動的 / II 能動的 , A 思考的 / B 感性的 , a 個性的 / b 一般的
 a (大人)



I 受動的 / II 能動的 , A 思考的 / B 感性的 , a 個性的 / b 一般的
 b (子ども)

図4 展示の見方の全体の分布 (数値はパーセント)

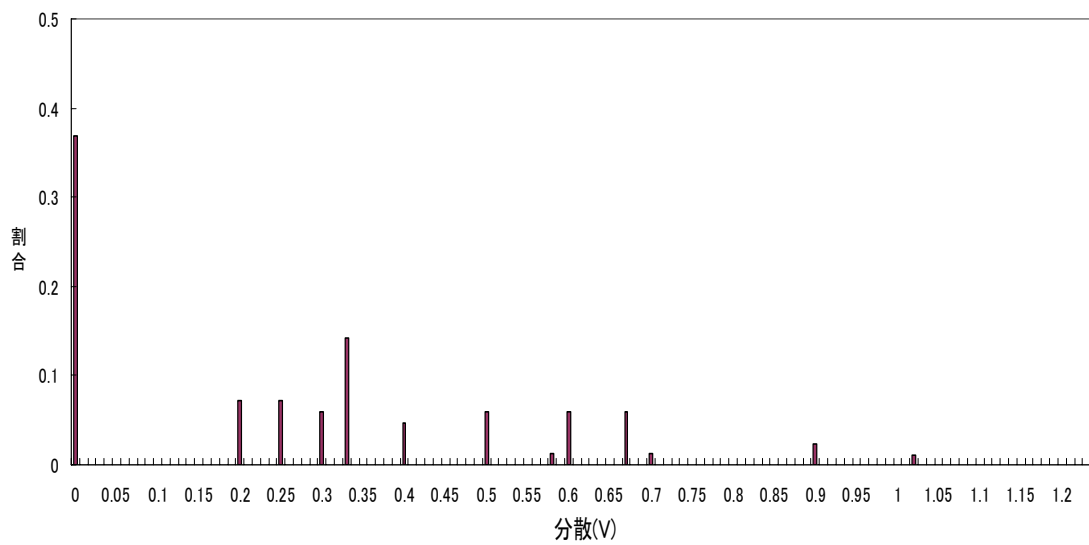
4.2 個人の展示との関わり方

「展示との関わり方の型」を個々の人についてみると固定的であるように見られる。このことから、個々の人の展示との関わり方を分析し、展示との関わり方の広がり具合を明らかにする。個人のワークシートの「展示との関わり方の型」が全て同じ場合は、空間上の同一の点に配置されて、ばらつきが0であり、異なった点に置かれれば、あるばらつきを有する。この量は3次元空間での分散 v で評価できる。

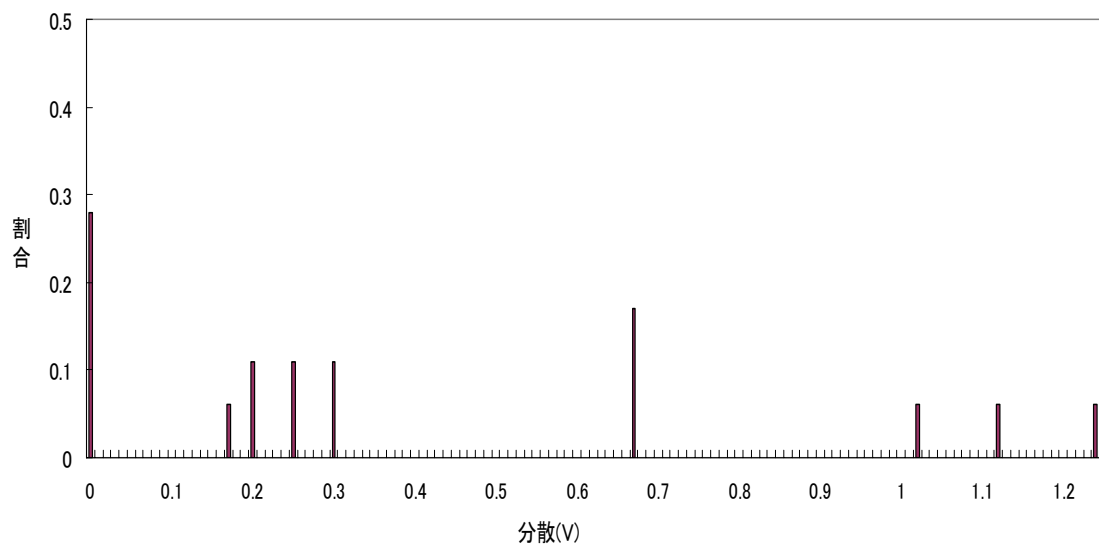
先に示した計算式を使って、被験者全てについて表した個人の「展示との関わり方の型」の広がり具合の分布を図5 a, bに示す。 $v=0$ の時は、展示との関わり方が全て同じであり、 v の値が大きくなると、先に示した関わり方の中で、広がりがあることを示す。大人の場合を図5aに示す。 $v=0$ は、全体の約40%である。個々の人が作成したワークシートで、「展示との関わり方の型」が、図4に示した立体において、隣り合わせの頂点に位置する型は、i (I受動的・II能動的)、ii (A思考的・B感性的)、iii (a個性的・b一般的)のi、ii、iiiの片方の要素のいずれかが1個だけ違うものである。この1個だけ違うものの割合と $v=0$ の割合を合わせると全体の約70%である。これは個人の関わり方の広がり具合が少ないことを意味している。さらに個人の関わり方の分散の平均は、0.29であり、図5aに示した全ての関わり方の分散の平均は、0.59である。

子どもの場合を図5bに示す。 $v=0$ は全体の28%である。これは個人の関わり方の広がり具合が、大人に比べて大きいことを意味している。個々の人が作成したワークシートで、「展示との関わり方の型」の要素が1個だけ違うものの割合と $v=0$ の割合を合わせると全体の約56%である。さらに個人の関わり方の分散の平均は0.39であり、図5bに示した全ての関わり方の分散は、0.48である。

これらの比較から、利用者の展示との関わり方は特定の関わり方に集中し、大人の方が、より固定的な傾向があるといえる。固定的な傾向は、自分の得意とする方法で展示と関わる傾向があることを示している。また、子どもは大人ほどに展示理解の方法が固定的でないことも明らかとなった。



(a) 大人



(b) 子ども

図5 個人の展示との関わり方の分散(分布)

4.3 資料の種類と個人の見方の広がり

個人の展示の見方には、広がりがある。それは、資料の違いによる影響があることが考えられる。そこで、資料の種類による利用者の見方の広がり具合を検討する。分析においては十分なサンプル数が得られた大人を対象とする。

選択された資料には、「実物」「絵画」「複製」「復元（模型）」「文字史料」「その他（パネル）」が見られた。「複製」とは、原品と同じ縮尺で作られたものである。利用者には、「実物」と同じような視覚効果を与えると考えられる。「復元（模型）」とは、原品の状態を想定し、縮尺を変えて模型として表されたものである。

今回の調査は、利用者に主体性をもたせる調査の特性から、利用者に自由に資料選択をさせたので、選択された資料数と種類にばらつきがあり、全ての種類の資料を見たサンプル数は少ない。このため、異なる資料を見た場合の個人の広がりについては、最も多く選択された「複製」と、「復元（模型）」「実物」「絵画」の組み合わせで資料を選択している利用者について、資料と展示との関わり方を分析した。1個人が同じ種類の資料を二つ以上選んでいるときは、その中から1つをランダムに抽出して比較対象とした。

同種資料を見た場合の個人の広がりについては、サンプル数が比較的多い「複製」「復元（模型）」「実物」「絵画」の資料を選択している利用者について、資料と展示との関わり方を分析した。1個人が同種の資料を3つ以上選んでいるときは、その中から2つをランダムに抽出して比較対象とした。

分析の結果、同種資料の場合、個人の広がりについて平均値を求めると図6のようになる。同種資料の場合、複製と復元（模型）はサンプル数が十分なので、出された平均値から違いがあるとは認められないと判断できる。実物と絵画は、サンプル数が少ないので、違いがあるかどうかは議論できない。よって、個人の見方の広がりには、同種資料を見た場合には、あまり生じないと考えられる。

同種資料の見方について、復元（模型）は、原品の状態を想定し、縮尺を変えて模型として表され、想定された当時の生活空間が切り取って表現されている。これに対する視覚効果として、想像力を掻き立てずに出来合いのものとして丸ごと受け止めてしまう場合と、模型につめられている多くの情報から想像力を掻き立てられ、同種資料についても、個人間での見方に広がりが出てくる場合が考えられる。

異種資料の場合、個人の広がりについて平均値を求めると図7のようになる。異種資料間では、複製と復元（模型）の比較における広がりについて平均値から違いが認められるものもあった。よって個人の見方の広がりには、複製と復元（模型）の見方の広がり具合の影響が、他の資料の組み合わせの場合より大きいと考えられる。異種資料の見方から想定されることとして、複製と復元（模型）は、複製と絵画、複製と実物の対比より視覚的効果の違いが大きいため、見方の広がり具合も大きくなったことが考えられる。

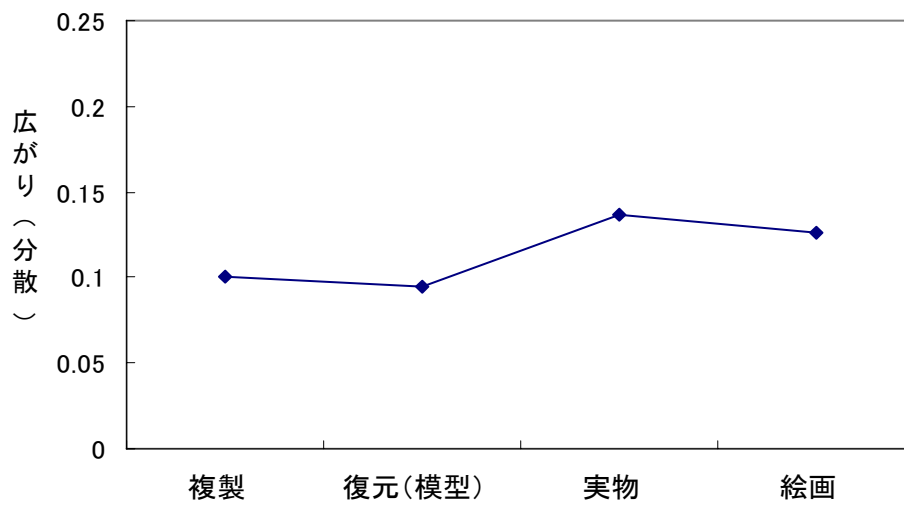


図6 同種資料間での広がり 大人

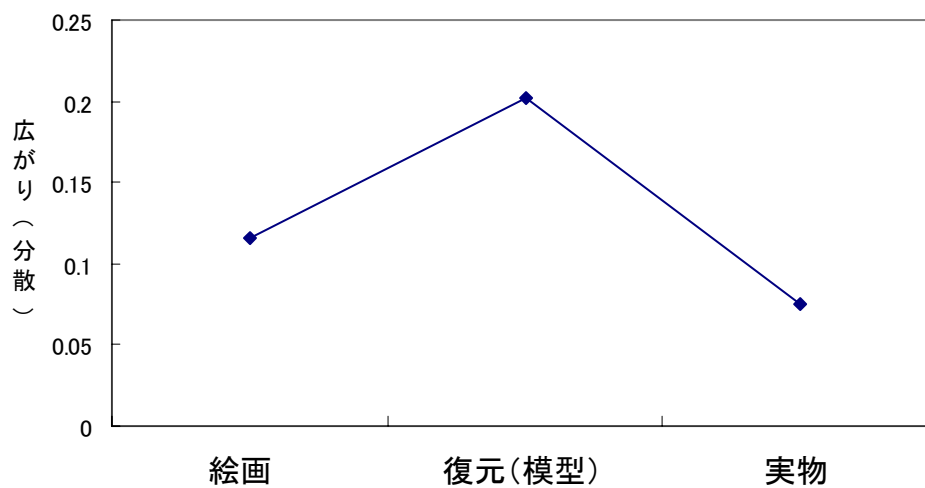


図7 異種資料間での広がり (複製との関係) 大人

4.4 来館数による関わり方

図8は、2004年度と2005年度に調査した大人の場合における来館数ごとの個人の関わり方の広がり具合の平均値と、来館数との関係を示している。

来館数が増加すると、平均値も増加傾向にあるとも解釈できるが、全体を比較すると平均値に大きな差は認められない。このことから、利用者自身の特性に基づく展示との関わり方は、来館経験によって広がり具合が大きくなるということが分かり、利用者の展示との関わり方は、来館数に関係なく固定的な傾向があると考えられる。利用者は、自分の得意とする形で展示と関わり、それは来館した回数に影響されないことが認められる。

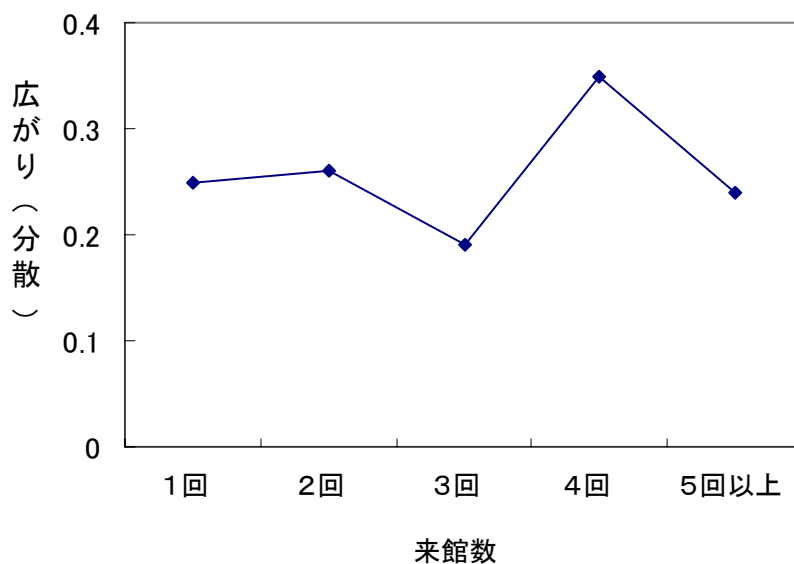
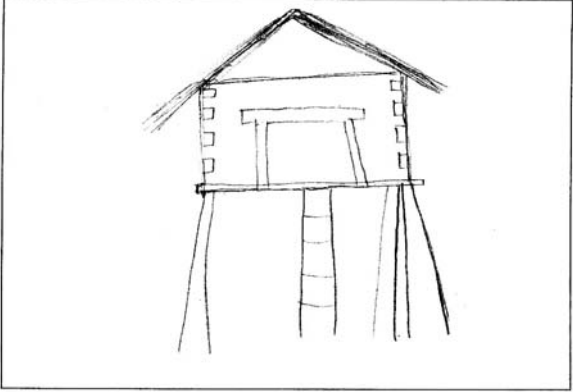


図8 来館数と展示の関わり方の広がり

【被験者のワークシート】



資料の名前: 最初の倉庫

時代: 弥生時代

場所: 第1展示室

説明: 稲は穂の部分だけ摘んで収穫し、初めは穴蔵に収めたが、のちには、湿気を避けて高い床を持つ倉に貯えた。ネズミの侵入を防ぐために柱にはねずみ返しねずみ返しの板をつけた。

記述した文章の展示の見方について説明

説明文は、展示解説文と同一

図3 W1 被験者の作成したワークシート (1/16)



【展示との関わりの型～ 受動的／思考的／一般的】(大人)

【展示室の実際の解説文】

稲は穂の部分だけ摘んで収穫し、初めは穴蔵（貯蔵穴）に収めたが、のちには、湿気を避けて高い床を持つ倉に貯えた。ネズミの侵入を防ぐために、柱には「ねずみ返し」の板をつけた。翌年用の種籾は、赤く塗った壺に貯えたらしい。生命力をもちつづけるようにとの祈りをこめてのことであろうか。大切な食べ物を貯えておく倉は、のちの神社の本殿の原型となった。

【被験者のワークシート】

(1 ページ)

<p>男性</p> 	<p>女性</p> 
---	--

資料の名前： 装身具

時代： 縄文時代

場所：

説明：縄文人の装身具には、髪飾・耳飾・胸飾・腕輪・腰飾があるが、全種類を各人が着装するのではなく、約三千年前の男性が骨製腰飾、女性が貝製腕輪を着けるなど、時代や性別による違いがある。

記述した文章の展示の見方について説明

説明文は、展示解説文と同一

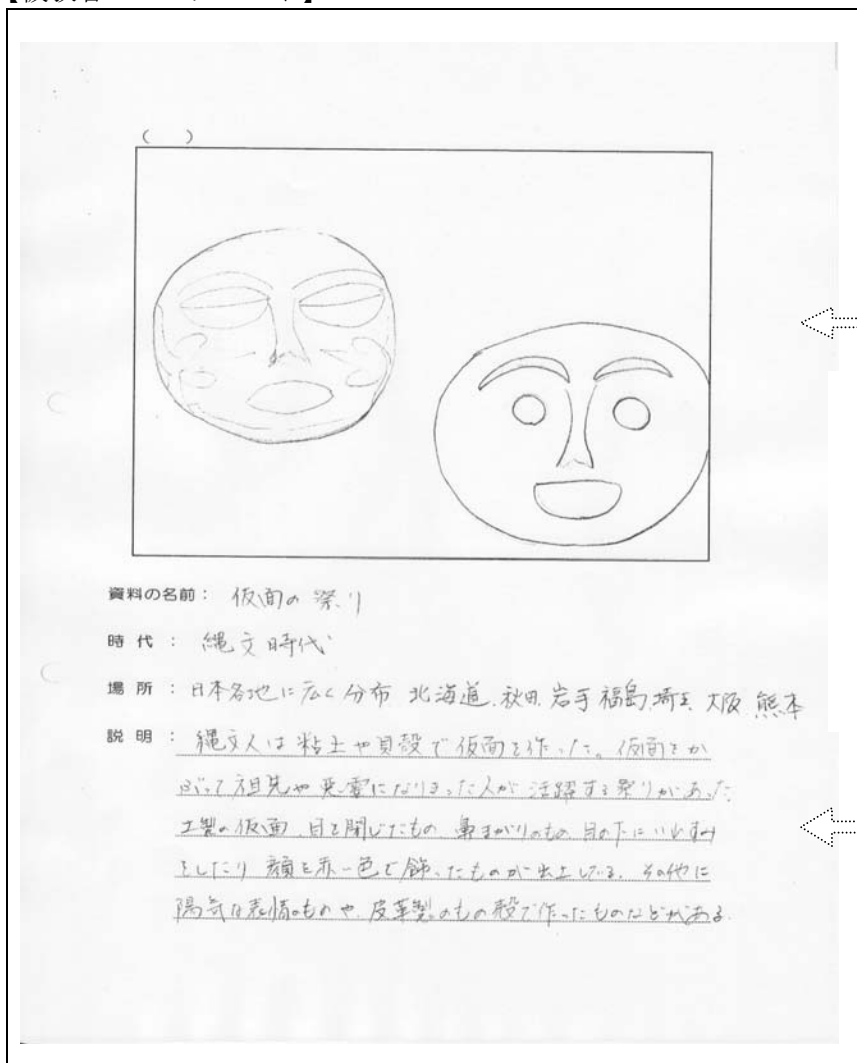
図3 W2 被験者の作成したワークシート (2/16)

【展示との関わりの型～ 受動的／思考的／一般的】(子ども)

【展示室の実際の解説文】

縄文人の装身具には、髪飾、耳飾、胸飾・腕輪・腰飾があるが、全種類を各人が着装するのではなく、約三千年前の男性が骨角製腰飾、女性が貝製腕輪をつけるなど時代や性別による違いがある。

【被験者のワークシート】



記述した文章の展示の見方について説明

展示解説文に基づき、説明的に資料と関わる。また、自分独自の考えや感じ方に基づく解釈が見られる。

図3 W3 被験者の作成したワークシート (3/16)

【展示との関わりの型～ 能動的／思考的／個性的】(大人)

【展示室の実際の解説文】

縄文人は、粘土や貝殻で仮面を作った。粘土で作った口・鼻・耳の部分、木の皮や動物の革で作った面の本体に綴じつけることもあった。皮革だけのものもあったのだろう。仮面をかぶって祖先や悪霊になりきった人が活躍する祭りがあったのである。

【展示との関わりの型の評価について】

能動的・思考的(展示解説文に基づき、説明的に資料と関わる)と評価される部分⇒


「土製の仮面、目を閉じたもの、鼻まがりのもの、目の下にいれずみをしたり、顔を赤い色で飾ったものが出土している。」

個性的(自分独自の考えや感じ方に基づく解釈が見られる)と評価される部分⇒

「その他に陽気な表情のものや、皮革製のもの、殻で作ったものなどがある。」

【被験者のワークシート】

(3)



資料の名前：鉄でつくるのは大変しいか像

時代：13世紀（鎌倉）

場所：栃木県

説明：奈良の大仏の作り方は、小学校の教科書資料集で有名である。鉄でのつくり方は、同じような方法なのだろうが、きっと大変だったと思われる。また、自分独自の考えや感じ方に基づく解釈が見られる。

力強さ等

記述した文章の展示の見方について説明

歴史的知識による考え方に基づき資料と関わる。また、自分独自の考えや感じ方に基づく解釈が見られる。

図3 W4 被験者の作成したワークシート (4/16)

【展示との関わりの型～ 能動的／思考的／個性的】(大人)

【展示室の実際の解説文】

東国武士は、信仰生活の面でも独自の嗜好を持ち、独特な遺品を生んだ。平安時代の鈍彫りの仏像について、鎌倉時代には板碑や鉄仏がみられる。鉄仏は、荒々しい肌ざわりが東国武士の好みであったことや、東国独自の製鉄技術の開発などの背景が考えられる。板状の石に梵字などを刻んだ板碑も、関西地方にはほとんど見られない、東国に顕著な文化遺産である。

【展示との関わりの型の評価について】

能動的・思考的(歴史的知識による考え方に基づき資料と関わる)と評価される部分⇒

「奈良の大仏の作り方は、小学校の教科書資料集で有名である。鉄でのつくり方は同じような方法なのだろうが、きっと大変だったと思われる。」

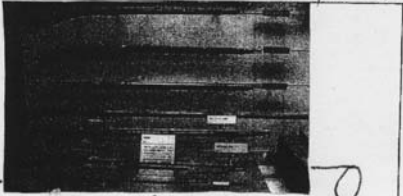
個性的(自分独自の考えや感じ方に基づく解釈が見られる)と評価される部分⇒

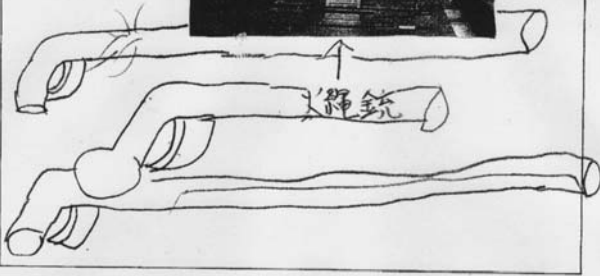
「大変なのに鉄で作るということは、今までと違う力強さ等 価値観が生まれたということではないだろうか。」

【被験者のワークシート】

(4ページ)

結図 か 写真





資料の名前:

時代: 室町時代

場所: 大航海時代のなかの日本

説明: 上から火縄銃 長さ=145cm、いがいとシンプル。表的をねらうには難しそう。
 まんなか=歯輪銃、持つ所のふくらみが大きい、長さ73cm、長さが短いのでねらいやすそう。
 下=燧石銃、火縄銃より大きく、160cmはあってそう。
 色は、すこし、はで、火縄銃のからくり、鉄、銅、作ひごなどを材料にして作られている。

記述した文章の展示の見方について説明

歴史的知識による考え方にに基づき資料と関わる。また、自分独自の考えや感じ方に基づく解釈が見られる。

図3 W5 被験者の作成したワークシート (5/16)

【展示との関わりの型～ 能動的／思考的／個性的】(子ども)

【展示室の実際の解説文】

西欧で火縄銃が考案されたのは14世紀末～15世紀の間だが、16世紀には黄鉄鉱と鋼鉄を摩擦させて発火させる歯輪銃、16世紀半には火打石と鋼鉄による燧石銃が開発され、西欧における鉄砲の改良は加速度的であった。

【展示との関わりの型の評価について】

能動的・思考的(歴史的知識による考え方にに基づき資料と関わる)と評価される部分⇒

説明の上段から、「上から火縄銃」、「まんなか歯輪銃」、「下=土燧銃」「火縄銃のからくり、鉄、銅、作ひごなどを材料にして作られている。」という記述。

個性的(自分独自の考えや感じ方に基づく解釈が見られる)と評価される部分⇒

説明の上段から、「長さ=145cm いがいとシンプル。表的をねらうには難しそう。」「持つ所のふくらみが大きい。長さ73cm、長さが短いのでねらいやすそう。」「火縄銃より大きく、160cmはあってそう。色はすこしはで」

【被験者のワークシート】

(1ページ)

絵図か写真

(村人)

(村長)

(門)

(村長)

村長=10

10~12

土地の広さ: かなり広い

資料の名前: 京都の町家

時代: 戦国末期

場所: 第2室

説明:

屋根は木材 屋根の上に石の重り、今とはくらややが
ないほど一人の土地は広く、家には、松の木や小屋が
あった。住人より 村長(町長)の方が、はるかに(土地)広い

記述した文章の展示の見方について説明

歴史的知識による考え方に基づき資料と関わる。また、自分独自の考えや感じ方に基づく解釈が見られる。

図3 W6 被験者の作成したワークシート (6/16)

【展示との関わりの型～ 能動的／思考的／個性的】(子ども)

【展示室の実際の解説文】

洛中洛外図屏風(旧三条家本・上杉家本など)を主たる典拠に復元を試みた戦国末期(1570～1580年頃)の京都四条町付近町並みである。四条通りの北側には、漆器屋・扇屋・材木屋・呉服屋・武具屋・道具屋が、室町通りの西側には小袖屋・足袋屋・酒屋(土倉)が並ぶ。小路の奥には奉公人たちが住んだ長屋があった。

【展示との関わりの型の評価について】

能動的・思考的(歴史的知識による考え方に基づき資料と関わる)と評価される部分⇒

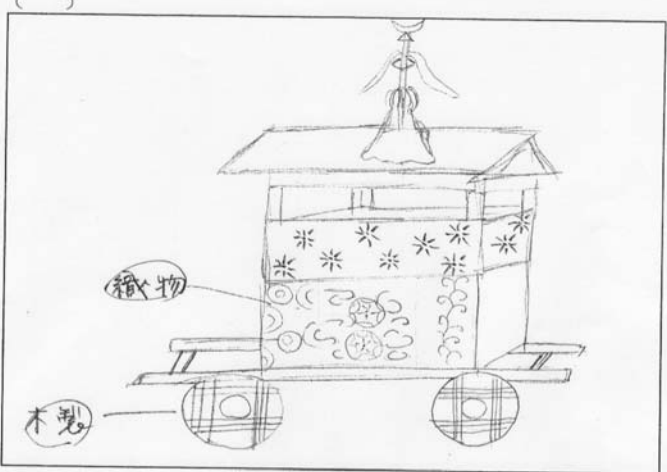
「屋根は木材、屋根の上に石の重り」、「家には、松の木や小屋があった。住人より村長(町長)の方が、はるかに(土地)広い」という記述。

個性的(自分独自の考えや感じ方に基づく解釈が見られる)と評価される部分⇒

「今とは比べられないほど、一人の土地は広く・・・(「絵図か写真」の部分に、村人と村長の土地の広さの対比の説明を加えている。)」

【被験者のワークシート】

()



資料の名前：こづか山車

時代：室町時代

場所：京都 小cap. 町衆の文化。

説明：町の住民が自分の土地と家屋を持ち一定の権利と義務をもった。町は経済が成長し、富裕人(土倉・有徳人)が多く、祇園祭りを復興させた。その時祇園祭りに使われた函谷鉾である。

記述した文章の展示の見方について説明

展示解説文に基づき説明的に資料と関わる。また、自分独自の考えや感じ方ではなく、解説文に沿った解釈が見られる。

図3 W7 被験者の作成したワークシート (7/16)

【展示との関わりの型～ 能動的／思考的／一般的】(大人)

【展示室の実際の解説文】

町の住民のうち自分の土地と家屋を持ち一定の義務と権利を持った者が町衆・惣の町人と呼ばれた。町は番屋・町倉・祭具・調度具などの財産を持ち、年中行事や家売買の際には金銭を取り、建物の造作・祭礼・供応などに支出した。土倉・有徳人という富裕人も多く、祇園祭を復興させたり唐物鑑賞を中心とした茶の湯・手猿楽・立花などを流行させた。

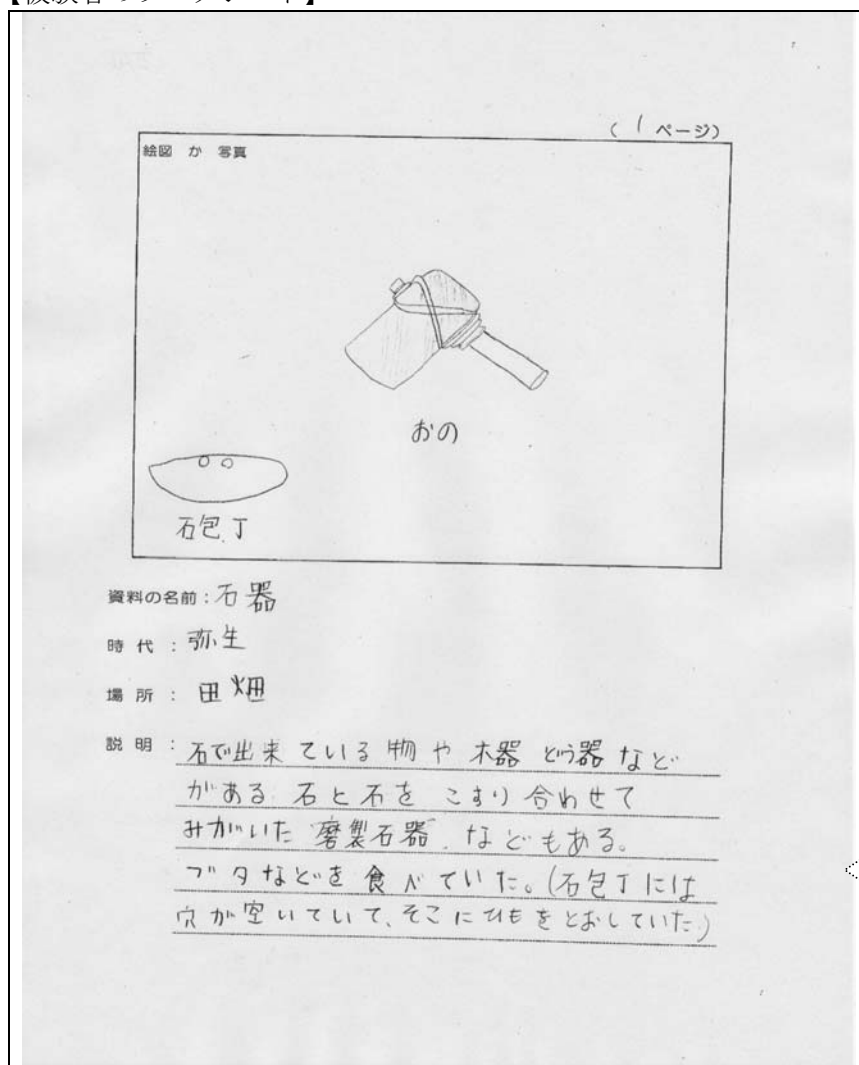
【展示との関わりの型の評価について】

能動的・思考的(展示解説文に基づき説明的に資料と関わる)と評価される部分⇒

町の住民が自分の土地と家屋を持ち、一定の権利と義務をもった。町は経済が成長し、富裕人(土倉・有徳人)が多く、祇園祭を復興させた。(展示室の実際の解説文の要約である。)

一般的(自分独自の考えや感じ方ではなく、解説文に沿った解釈と展示との関わり)と評価される部分⇒ その時、祇園祭りに使われた函谷鉾である。

【被験者のワークシート】



記述した文章の展示の見方について説明

展示解説文に基づき説明的に資料と関わる。また、自分独自の考えや感じ方ではなく、解説文に沿った解釈が見られる。

図3 W8 被験者の作成したワークシート (8/16)

【展示との関わりの型～ 能動的／思考的／一般的】(子ども)

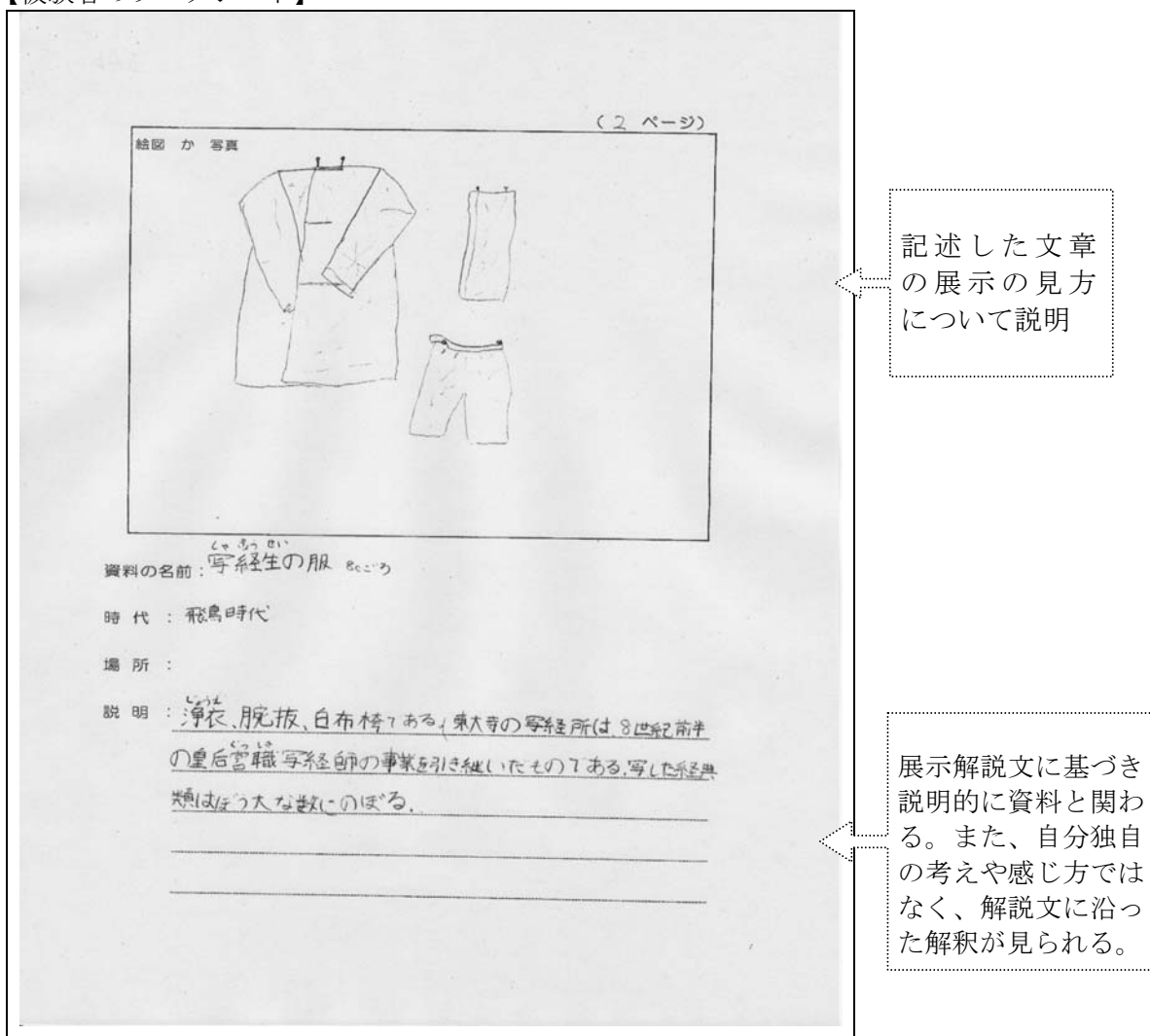
【展示室の実際の解説文】

弥生時代には、刃の先まで木でできた鍬・鋤などの農具や、青銅（銅に錫を加えた合金）・鉄・石で作った剣・戈・矛・矢じりなどの武器が、新たに出現した。青銅器は初めは武器と祭器に用いた。鉄器は、最初は石器とあわせ用い、1～2世紀になると、石器に完全にとってかわった。青銅器・鉄器の原料の大部分は、朝鮮半島や中国に頼っていた。弥生人は、穂が実る時期がちがう種をひとつの水田に作ったので、稲の穂が実った順に、石の穂摘具（石包丁）で、穂だけを摘みとった。取り入れた穂は、そのまま倉または穴蔵に貯えて、食べる分ずつ臼の中に入れて杵でついて、穂から籾を外した。

【展示との関わりの型の評価について】

能動的・思考的・一般的(自分独自の考えや感じ方ではなく、解説文に沿った解釈)と評価される部分⇒ 石でできている物や木器 どう器などがある。石と石をこすり合わせてみがあった磨製石器などもある。ブタなどを食べていた。(石包丁には穴が空いていて、そこにひもをとおしていた)

【被験者のワークシート】



記述した文章の展示の見方について説明

展示解説文に基づき説明的に資料と関わる。また、自分独自の考えや感じ方ではなく、解説文に沿った解釈が見られる。

図3 W9 被験者の作成したワークシート (9/16)

【展示との関わりの型～ 能動的／思考的／一般的】(子ども)

【展示室の実際の解説文】

8世紀・浄衣、腕拔、白布袴／

東大寺の写経所は、8世紀前半の皇后宮職写経師の事業を引き継いだものである。写した経典類は膨大な数にのぼる。写経所の主な構成員は経文を書写する写経生、書写された経文の校正を行う校正、紙継・罫引・装丁を行う装演などである。写経生の給与は写経1枚につき5文(751年当時、米1升=5文、1升は現在の4合)であった。写経生は、平均で1日に7～8枚分(約3000字)を書写したと思われる。

【展示との関わりの型の評価について】

能動的・思考的・一般的(展示解説文に基づき説明的に資料と関わりと展示との関わり)と評価される部分⇒ 浄衣、腕拔、白布袴である。東大寺の写経所は8世紀前半の皇后宮職写経師の事業を引き継いだものである。写した経典類はぼう大な数にのぼる。

【被験者のワークシート】

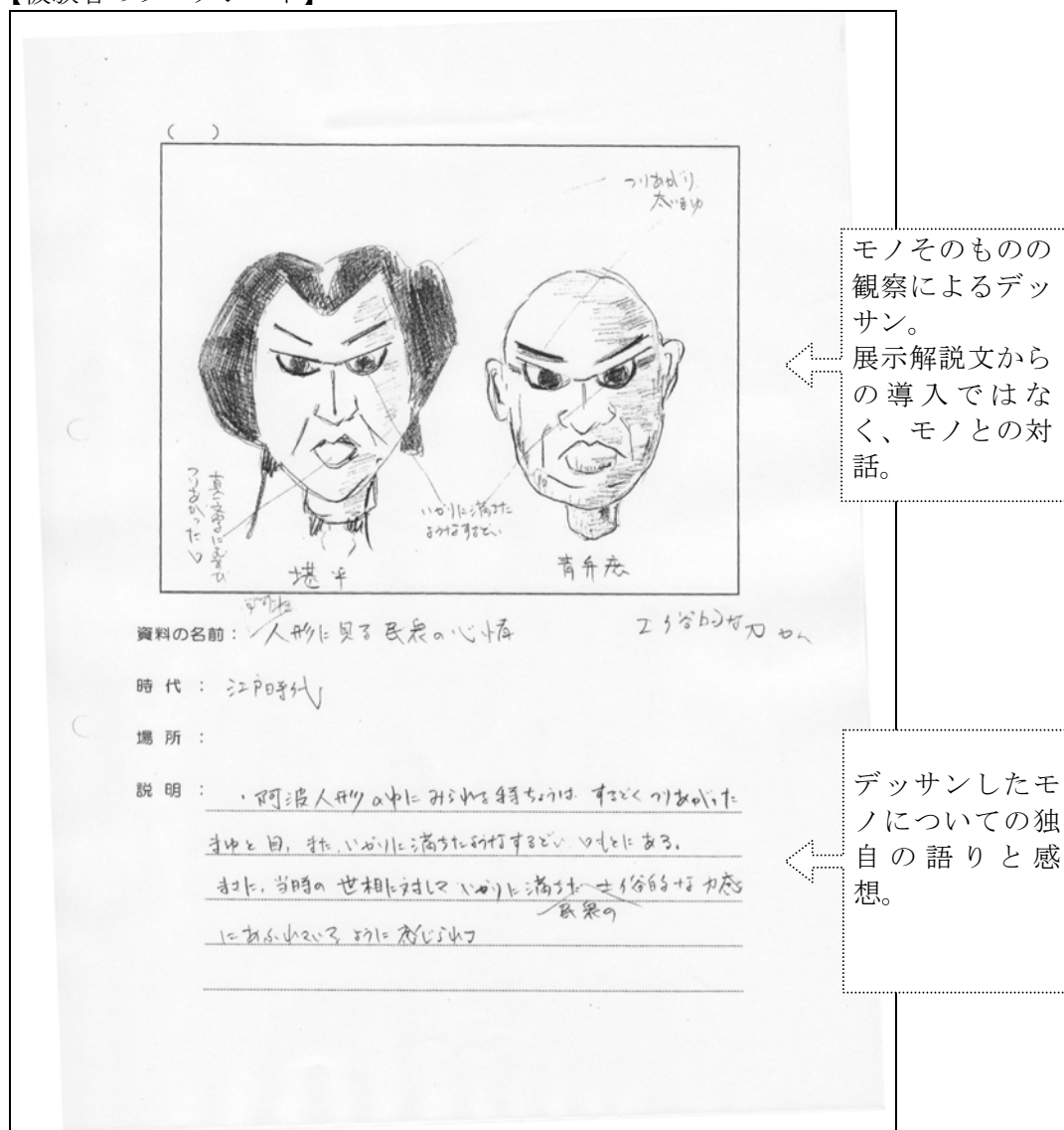


図3 W10 被験者の作成したワークシート (10/16)

【展示との関わりの型～ 能動的／感性的／個性的】(大人)


【展示室の実際の解説文】

(ワークシートの左) 堪平 / (ワークシートの右) 青弁慶

【展示との関わりの型の評価について】

能動的・感性的・個性的(展示解説文や歴史的な知識によらず、自分の感性に基づいて感性的に資料と関わる)と評価される部分⇒ 記述した文章の展示の見方についての説明でない展示資料のデッサン、および、「阿波人形の中にみられる特ちょうは、すどくつりあがったまゆと目、また、いかりに満ちたようなすどい口もとにある。まさに、当時の世相に対していかりに満ちた民衆の土俗的な力感にあふれているように感じられる。」の記述

【被験者のワークシート】



資料の名前： 御朱印船 船尾の旗

時代： 寛永11年(1634)

場所：

説明： 御朱印船 船尾の旗が印象的であった。
まわりを赤でふち取りされていた。
旗の中央には 平 印が 黒で力強く
かかれていた。

モノそのものの観察によるデッサン。展示解説文からの導入ではなく、モノとの対話。

デッサンしたモノについての独自の語りと感想。

図3 W11 被験者の作成したワークシート (11/16)

【展示との関わりの型～ 能動的／感性的／個性的】(大人)

【展示室の実際の解説文】
後朱印船船尾の旗

【展示との関わりの型の評価について】

能動的・感性的・個性的(展示解説文や歴史的な知識によらず、自分の感性に基づいて感性的に資料と関わる)と評価される部分⇒ 記述した文章の展示の見方についての説明でない展示資料のデッサン、および「御朱印船船尾の旗が印象的であった。まわりを赤でふち取りされていた。(デッサンした資料に対する説明)」の記述

【被験者のワークシート】

モノそのものの観察によるデッサン。展示解説文からの導入ではなく、モノとの対話。

デッサンしたモノについての説明。展示解説文に沿った一般的な解釈。

図3 W12 被験者の作成したワークシート (12/16)

【展示との関わりの型～ 能動的／感性的／一般的】(大人)

【展示室の実際の解説文】

(ワークシートの左) 中世における武士の館は、在地領主の居所として、地域における政治的な支配や儀礼、開発、さらに物流や文化面でも中心地の一つであった。鎌倉時代の頃の館は絵巻物や発掘調査の成果にうかがうことができる。櫓門や塀が見られるが、土塁や堀などの軍事施設はまだあまり発達しておらず、住居としての性格が強い。内部の構造は、寝殿造りや、室町期には京都の將軍邸などからの影響を受けている。

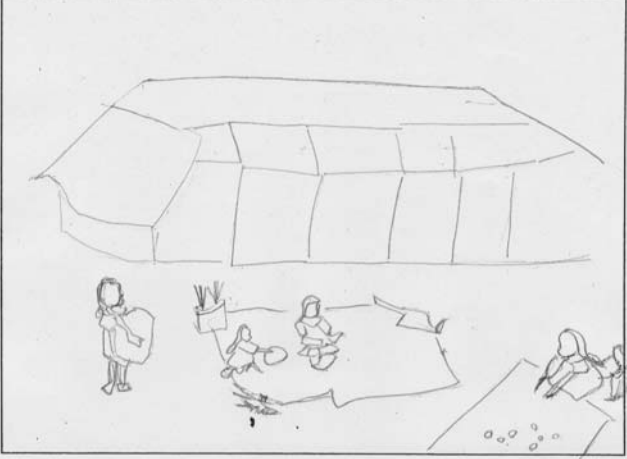
(ワークシートの右) 洛外図屏風(旧三条家本・上杉家本など)を主たる典拠に復元を試みた戦国末期(1570～1580年頃)の京都四条町付近町並みである。四条通りの北側には、漆器屋・扇屋・材木屋・呉服屋・武器屋・道具屋が、室町通りの西側には小袖屋・足袋屋・酒屋(土倉)が並ぶ。小路の奥には奉公人たちが住んだ長屋があった。

【展示との関わりの型の評価について】

能動的・感性的(展示解説文や歴史的な知識によらず、自分の感性に基づいて感性的に資料と関わる)と評価される部分⇒ 記述した文章の展示の見方についての説明でない展示資料のデッサン

一般的と評価される部分⇒ 「洛中洛外図屏風を主たる典拠に復元」、「16世紀 風流踊 毎年夏の盂蘭盆会に町組ごとに行なわれた一種の仮装行列」(展示解説文に沿った一般的な解釈、または、見た事実に基づく記述である。)

【被験者のワークシート】



資料の名前： 青森市三内丸山遺跡の縄文家屋

時代： 5500年前～4000年前
(縄文前中期)

場所： 青森

説明： 食料採集民の文化・土器を焼いて作る人・クリの実を拾う人
子どもと一緒にいたのは母親

評世人 秋の収穫風景
縄文時代 土器を焼く
アマガエシ 薪火の音がする

モノそのものの観察によるデッサン。展示解説文からの導入ではなく、モノとの対話。

デッサンしたモノについての説明。見た事実に基づく記述。

図3 W13 被験者の作成したワークシート (13/16)

【展示との関わりの型～ 能動的／感性的／一般的】(大人)

【展示室の実際の解説文】

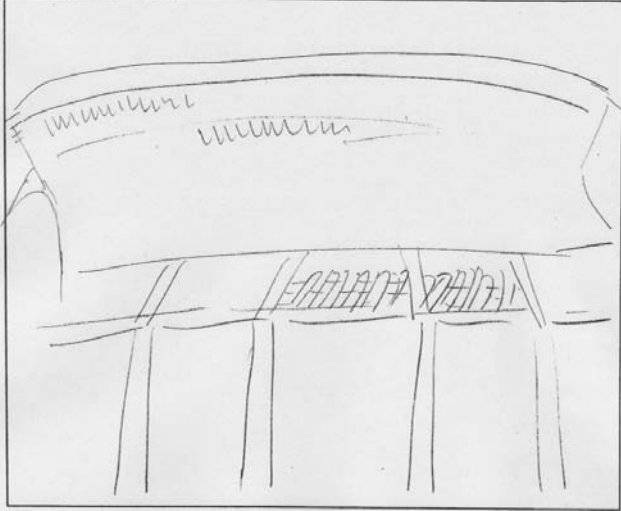
5500年前から4000年前(縄文時代前・中期)までの約1500年間続いた大規模な村の跡である。同時に建っていた竪穴住居は、少なくとも20棟、多くみつみると数十棟に達した。その中には、面積が200㎡以上の大型住居もあった。地面に直接柱をたてた建物は、食料の貯蔵施設だろう。

【展示との関わりの型の評価について】

能動的・感性的(展示解説文や歴史的な知識によらず、自分の感性に基づいて感性的に資料と関わる)と評価される部分⇒ 記述した文章の展示の見方についての説明でない展示資料のデッサン

一般的と評価される部分⇒ 食料採集民の文化、土器を焼いて作る人、クリの実を拾う人、子どもと一緒にいたのは母親(見た事実に基づく記述が見られる。)

【被験者のワークシート】



()

資料の名称：
時代：
場所：
説明：

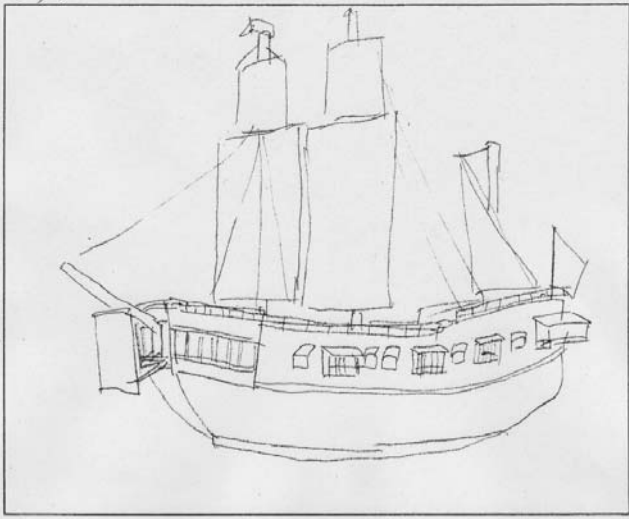
図3 W14 被験者の作成したワークシート (14/16)

【展示との関わりの型～/ その他の型】(大人)

スケッチのみで、ラベルの情報や説明文は記されていない一例。

【被験者のワークシート】

(3)



資料の名前： 朱印船

時代： 17世紀

場所：

説明：

図3 W15 被験者の作成したワークシート (15/16)

【展示との関わりの型～/ その他の型】(大人)

展示資料のスケッチにラベルの情報を加えており、説明文は記されていない一例。

【被験者のワークシート】

()

資料の名前：

時代：

場所：

説明：極楽浄土を教く浄土界。想の人をいじ
た。お経し新に全してしうた。
石のまじりかいは見らるるた。

図3 W16 被験者の作成したワークシート (16/16)

【展示との関わりの型～/ その他の型】(大人)

展示解説文に基づいた解釈と読みとれる文章を記しており、スケッチやラベルの情報は記されていないと読みとれる一例。

脚注【第5章】

- [1]歴史系博物館では、安達文夫、竹内有理、小島道裕、久留島浩「展示の理解の評価に関する検討」『国立歴史民俗博物館研究報告』第130集、pp1-20(2006)、財団法人東京都歴史文化財団・東京都江戸東京博物館1999『東京都江戸東京博物館常設展示 展示評価調査平成9年度・10年度総合・要約編』などがあげられる。
- [2]並木美砂子氏は、動物園において利用者の側からの展示理解の分析を行っている。調査では、ゴリラやチンパンジーなどの展示を対象とした場合の親子の対話や発話に着目し、科学的分析を行っている。以下参考文献、並木美砂子(2001)「展示観覧体験の理解—動物園来園者のコミュニケーション分析を中心に—」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科人間発達科学専攻博士論文、並木美砂子(1998)『動物園における「生きている動物」の教材化—子ども動物園を中心として—その2実践：プログラミングおよび展示プログラム例』博物館学雑誌第23巻第2号、並木美砂子(1998)『動物園における「生きている動物」の教材化—子ども動物園を中心として—その3子どもの認識に依拠した教育的機能とその配置デザイン』博物館学雑誌第24巻第1号 など
- [3]佐倉市教員社会科研修／2004年8月5日(木)、2005年8月4日(木)、2006年8月7日(月)に実施。いずれも講師は国立歴史民俗博物館研究部歴史研究系小島道裕准教授。対象とした教員総数は84名。ワークシートのサンプル総数は343件。社会科見学／2004年12月9日(木)に実施。対象は東京都公立小学校6年生18名。ワークシートのサンプル総数は86件。
- [4]歴博の展示の基本方針と展示の手法は、国立歴史民俗博物館『第三者評価報告書』—展示を中心として—、1995を参照した。
- [5]発達心理学者のAbigail Housenは、美術鑑賞における学びのスタイルを次の5段階に分けた。「第一段階 説明の段階 (At Stage 1. Accountive)」
鑑賞者は物語の語り手となり、具体的観察や作品との個人的な結びつきや自分の感覚を使って物語を創作する。
「第二段階 構成の段階 (At Stage 2. Constructive)」
鑑賞者は、自身の知覚、自然界についての知識、社会的及び道徳的価値観、一般的世界観で枠組みをつくり、作品を鑑賞する。
「第三段階 分類の段階 (At Stage 3. Classifying)」
鑑賞者は、美術史家（歴史研究者）が使うような分析用語や批評用語で作品を表現する。
「第四段階 解釈の段階 (At Stage 4. Interpretative)」
鑑賞者は、作品と何らかの接点を持つとし、自分のできる範囲での解釈をじっくりとしていく。また、作品の表す意味や象徴性を受け入れ、批判的な見方よりも感情や直感を優先する。
「第五段階 再創造の段階 (At Stage 5. Re-creative)」
鑑賞者は、すでに美術鑑賞（歴史展示鑑賞）に長く慣れ親しんでいて、作品を肯定的に受け入れる。この段階の人々は、美術史的な知識（展示されているモノの歴史）を熟知しており、作品と自分自身の個人的な歴史とを結び付けようとする点が顕著である。（参照：A.Housen、P.Yenawine、N.Lee Miller、1992、MoMA Reserch and Evaluation Study – Report II）
- [6]ナラティブは、通常「語り」と訳されることが多い。本論でいうナラティブとは、L.VigotskyやJ.S.Brunerの社会・文化的アプローチの考え方に基づくものである。よって、本論での個人的ナラティブに基づく関わり方とは、個人の所属する社会や文化で獲得したモノの見方や考え方を通して構築したストーリーに、新しい個々の事象を位置づけることによって意味づけをし、そのストーリーによって、自己の世界観・価値観・倫理観を表現する「語り」である。一方、「非個人的ナラティブに基づく関わり方」とは、個人ならでは「語り」というより、展示解説に基づく一般的な解釈が見られる場合を指す。（参考：J・ブルーナー著／岡本夏木、池上貴美子、岡村佳子訳『教育という文化』

岩波書店、2004、J・ブルーナー著、田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房、1998)
[7] J.H. Falk and L.D. Dierking 2000、"*Learning from Museum*"、ALTAMIRA press

5. 小結

本章では、利用者の興味・関心や、経験と知識に基づいて記入できるワークシートによって、多様な展示との関わり方が引き出せ、学びの広がり具合が明らかとなった。

展示との関わり方を分析した結果から、読取り方が多様な歴史展示に対して、利用者の多様な反応が引き出せるという点から、このワークシートは効果的であったと評価できる。

そして、個人の展示の関わり方に着目した場合、展示に関する知識や経験の差によらず、全体に共通する一定の傾向が得られた。調査結果に見られる全体の傾向として、展示との関わり方は、i (I 受動的・II 能動的)、ii (A 思考的・B 感性的)、iii (a 個性的・b 一般的) の i、ii、iii の片方の要素を用いて対になる3つの組み合わせで表せる。

大人の場合、「展示との関わり方の型」は、II Aa(能動的・思考的・個性的)が最も多かった。展示内容がテーマごとの生活史であることと、モノの社会的機能を表象しているため、利用者が自分の社会・文化的背景と関連するところから手がかりを得て、展示と主体的に関わったと考えられる。また、II Ba(能動的・感性的・個性的)に見られるように、感性的で、いわゆる展示されているモノについて、解説文や歴史的な知識によらず、それ以外の感じ方や方法、つまり自分の感性に基づく「展示との関わり方の型」も見られた。多くの歴史展示が、抽象的に捉えて考えるタイプにあたると思われるが、本研究の調査結果から、歴史展示の場合も、H. ガードナーの指摘するような多様な知能からのアプローチが可能であることを示している。

また、歴史学習を終了したばかりの小学校6年生の場合は、得られた全てのワークシートが思考的な方法に偏った点に特徴がある。最も多く出現した「展示との関わり方の型」は、I Ab (受動的・思考的・一般的)であり、歴史展示との関わりにおいて、自分の文脈を用いて考えるよりも、示されている情報を入力することが中心になることが考えられる。

次に、個人の展示との関わり方であるが、これは特定の型に偏りがちな傾向が見られた。また、来館した回数に関わらず固定的な傾向があることも明らかとなった。

個人の資料による展示との関わり方は、同種資料の場合には、違いがあまり生じないと考えられる。異種資料の場合は、視覚的効果の違いが大きい複製と復元(模型)の間で、違いが認められるものもあった。さらに、来館数による展示との関わり方においては、違いが見られないことも明らかとなった。調査の被験者は、資料に対する知識や経験が異なるが、理解の方法で同様の傾向が見られる。

展示内容に関する知識や経験が少ない子どもなどの場合は、展示との関わり方が大人と比較して固定的な方法に偏らない傾向があることも明らかとなった。つまり、展示との関わり方で大人と子どもを比較した場合、子どもの展示との関わり方の全体の傾向は、大人と比較して限られた型に集中するが、個人の場合で見ると、大人よりも固定的な型に偏らない傾向があることも明らかとなった。このことから、全体と個々にみる展示との関わり方は、大人と子どもで逆の傾向が認められる。

さらに、子どもの場合については、展示解説文や歴史的知識に依拠しない感性的方法は見られなかった。大人との展示との関わり方の差異は、「最近接発達領域(Zone of proximal development)」として認められる。つまり、経験や知識が多くない利用者の学びの特性と、経験や知識の多い利用者の学びの特性の差の領域であり、経験や知識が少ない利用者は、自分より経験や知識の多い利用者の支援によって、この領域間において、現状よりは高度、もしくは多様な学びの方法が期待できる。被験者である小学校6年生と大人の差異は、小学校6年生にとっての近い将来を見越した「最近接発達領域」として考えることができる。本章の調査によって、子どもなどの学びの支援として、経験や知識が多い人々の学びの領域を想定した支援が期待できる。

さらに、第1章5節で示したY. エンゲストロームの拡張理論から議論すると、このワークシート作成の作業は、大人と子どもの双方で、集合的で継続的な「最近接発達領域」に位置づけて考えることができる。ガイドブック作成過程で歴史展示を通して歴史を経験するが、ここでは、展示作成者の意図を通しての経験である。作成活動では、展示作成者に

よって表象された歴史像を分析し、自分なりの解釈が生み出される。そして、これまでの知識や経験と新たな歴史像が対比され、歴史像を再構成する活動が行われる。また、ワークシートに書き留める段階で、再構成された歴史像の表象が様々な形で試みられる。学習後は、歴史展示と関わってきた一連の学習を振り返り、新たな歴史像を携えて、再び社会の中で活動を行う。ここには、デューイの唱える学びの場と生活の場の有機的関連も見出せる。

さらに、近年は長期的視野に基づいた博物館体験が着目されているが[7]、このワークシート作成体験を契機として博物館の体験が意味のある記憶として残り、今後の展示への関わり方が主体的な方向へと変容することも期待できる。

以上の調査結果は、歴史展示を対象とした「見る」ことを中心とした場合の学びの特性である。歴史展示は「みる」ことを中心とした情報提供ゆえに、利用者の展示と関わる手だては「みる」ことが中心となるが、この実態から、利用者が「みる」という自由な環境下において、展示への多様なコミュニケーション方法を身につけていないことが予測できる。しかし、見るという行為には、利用者の主体的学びの場においても、学習のめあてが与えられた受身的な学びにおいても、さらに、多種の博物館においても、同様の視覚認識のパターンが存在すると考えられる。そうした意味で、本章で明らかとなった利用者の学びの特性は、博物館の他の学びの場の教育支援にも示唆を与えるものと考えられる。

第5章 博物館の学びにおける出現概念の連鎖 ～歴史学習初期段階

1. まえがき

第5章では、第4章と同様に、博物館の職員が直接に関与しない状況下で、利用者のもつ知識や経験、および興味や関心が、「見る」ことを関わりとした学びに与える影響について検討する。

調査の被験者は、歴史学習の初期段階に当てはまる小学校3、4年生を対象とした。通史の歴史学習を終了していない場合は、博物館の資料に関する知識や経験が十分でないことが一般的に予想される。よって、学びの特性を明らかにする手段には、博物館の資料に関する知識や経験が十分でなくても対応できる新たな方法を取り入れる。

その方法は、興味や関心に基づいて展示を選択し、その展示を見て思ったことや感じたこと、つまり連想したことを自由に書き加えていくという連想型の方法である。認知心理学で取り入れられているウェブマップに似たものである。本論ではこれを「連想型ワークシート」と呼ぶ。この手法を用いると、展示と出会い、何を思い考え、どのような考えを導き出していくかなどの観点から、情報の受けとり方を明らかにすることが期待できる。具体的には、どのような展示を見たか、どのような順番で見たか、見た展示について出現する概念や、概念と概念のつながり方が明らかになるであろう。こうしたことから、被験者の興味・関心、知識や経験を反映するものと期待できる。さらに、この手法を用いることによって出現する概念や、概念と概念のつながり方を分析することで、被験者の知識や経験に基づく学びの特性を検討できると考えられる。

現在までにおいて、認知心理学で取り入れられているウェブマップは、認知構造を分析するための手段と、教育への実践的活用手段に用いられている。教育分野では、特に理科教育における活用が最も多く、学習の事前段階、学習の過程、学習後に活用され、構造化された知識の分析から学習効果が検討されている〔1〕。博物館教育においては、博物館での学びの事前か事後に活用され、事後の知識の増加や、事前の知識とのつながり具合から学習効果が測定されている事例があるが〔2〕、展示室における学びの過程において活用され、展示理解の構造分析がなされた報告は見られない。よって、本章では「連想型ワークシート」が、児童の学びの特性を知る上での有効性についても検討する。

以下、まず1節では、学習プログラムの内容について述べる。続く2節からは、連想型ワークシートに出現した意識について検討する。まず2節では、連想型ワークシートの分析の手順に関することを述べ、続く3節の3.1節では、連想型ワークシートに記述した内容に対する児童の感想や考え、3.2節では、出現した概念の種類、および出現率や、概念どうしのつながりに見られる関係を述べる。3.3節では、連想型ワークシートに出現した概念のつながりに見られる関係について、博物館の事前学習として取り入れたコンピュータのウェブサイトの学習効果との関連から検討する。

2. 調査方法

2.1 学びの特性の調査方法

認知心理学で用いられているウェブマップは、通常、頭の中で思い描かれている概念のつながりを表すものであるが、連想型ワークシートは、展示見学の動線と、頭の中で思い描く概念のつながりの両方が現れる特性がある。つまり、児童は自分が見た順番に、連想型ワークシートのように展示にある道具名をつなげて記入していく。その際に、道具について関心をもったことや疑問に思うこと、当時の人に思いを巡らす事なども、道具名につなげて記入していく。または、概念同士をつなげる場合もある。

さらに、本研究における連想型ワークシートの特性は、それを作成する際に、被験者全員に、特定のキーワードを使用することを指示しないことにある。自由に概念を記入させることで、学び手の興味関心や、知識や経験を反映しやすいと考えられる。さらに、記述方法も自由で容易であるため、初めての利用者や、書くことが苦手な児童にも対応できるものである。全体として、このワークシートは、見学後に自分がたどった展示の軌跡と、展示資料についての考えを振り返れる仕様になっている。これらの性質から、このワークシートは、調査目的の条件を満たすものと考えられる。

本論では、この「連想型ワークシート」を用いて、利用者のもつ特性に応じた展示との関わり方から、学びの特性を定量的な分析をもとに明らかにすることが目的である。定量的な分析に基づくデータは、あらゆる展示や学習プログラムにおいても活用できる普遍的なデータであり、あらゆる博物館において、利用者の視点からの展示や学習プログラム作成に効果を与えるものと考えられる。

このような連想型ワークシートは、通常、Ausubel (1969)の有意義学習理論に基づき、子どもの認知構造を探るツールとして、多くの教育実践に用いられている。有意義学習とは、機械的暗記学習に対立し、学習材料が学習者の既存の知識体系のなかに包摂される時に成立すると考えられている。Ausubelは、学習すべき材料の核心となるような新しい概念を先行オーガナイザー (Advance Organizers) とし、この概念をあらかじめ学習させておくと、その後の学習の体制化が促進されると考えた。また、有意義学習理論において「漸進的分化」の理論を唱えた[3]。「漸進的分化」とは、人間にとっては、学習済みの分化した部分から包括的な全体を作るよりも、学習済みのより包括的な全体から各側面を分化して、掴み取る方がやさしいこと、とした。さらに、通常、知識の構造は、ある特定の教科学問の内容を、ある個人が自分の頭の中に構造化したものは階層構造をなしており、そこでは、もっとも包括的な観念は構造の頂点の位置を占めており、包括性がより低く、より高度に分化した命題・概念・実際のデータなどを漸進的に包摂している、と考えている。そして、この Ausubel の理論は、理科の学習においても実証されている。

本章では、展示室において連想型ワークシートを用いた場合に、児童の知識の構造がどのような状態になるかについて、Ausubel の理論を照らし合わせて検討する。知識を構成するための展示室にある情報は、展示のテーマごとの説明パネル、展示名を示したラベル、そして多くの展示物である。

まず、「漸進的分化」の理論によると、学習済みのより包括的な全体とは、抽象的で体系化した情報と読取れる。展示室でこれに該当するものは、展示のテーマであろう。一方、学習済みの分化した部分とは、具体的な情報と読取れる。展示室で、これに該当するもの

は、個々の展示名を示したラベルや多くの展示物であろう。

従来の連想型ワークシートを活用した研究では、概念の出現数、それぞれの関係や、概念と概念のつながりを分析することで認知構造が分析されてきた。本章においても先行研究の手法を参考にし、展示室において連想型ワークシートを作成していく過程で、知識を構成するための展示室にある情報、つまり、展示のテーマ、展示解説、個々の展示名を示したラベル、そして多くの展示物のそれぞれの関係に着目して、学びの特性の分析を行う。

2.2 被験者

道具に関する知識や経験が展示理解にどのように影響するかを明らかにするために、調査対象は、年齢と住む地域に着目してグループを選択し比較した。

年齢については、小学校3年生と4年生を選択して比較した。この発達時期は、言語を中心とした概念の発達において、具体的思考から抽象的思考への移行が著しい時期とされており、学びの特性を明確化しやすいと考えられる。

住む地域については、調査対象とした展示が山間の生業と農業、及びそこでの暮らしということから、展示に関する道具との接点があるか否かをもとに、農村部と市部を選択して対比した。こうした観点から選択した調査対象は以下の①から③の3グループである。両学年とも、同様の展示と連想型ワークシートを使って見学活動を実施した。そして、①から③のグループの学習後のワークシートを採取して分析を行った。

①「3年市部」 調査人数合計 91名

- 被験者 岩出市立岩出小学校 91名 資料採集日 2007年2月9日
- 学区域の特色 新興住宅地域に属し、日常生活においても展示に関する道具との関わりはほとんどない。

②「3年農村部」 調査人数合計 53名

- 被験者 和歌山県広川町立南広小学校 31名 資料採集日 2007年2月2日
和歌山県広川町立広小学校 22名 資料採集日 2007年2月21日
- 学区域の特色 農村地域に属し、展示に関する道具を収集した地域に近い児童も多い。日常生活においても、展示に関する道具との関わりが多く、知識も豊富なことが予想される。

③「4年市部」 調査人数合計 69名

- 被験者 和歌山市立宮北小学校 23名 資料採集日 2007年2月1日、2月6日
和歌山市立楠見西小学校 46名 資料採集日 2007年2月16日
- 学区域の特色 市中心部の駅近辺と商店街の地域に属し、日常生活においても展示に関する道具との関わりはほとんどない。

2.3 調査対象展示

調査対象とした展示は、生活史に関係があり、近現代の民具を中心とした100年前までを対象時間軸とするものである。これに該当するもので、和歌山県立紀伊風土記の丘博物館における企画展「山のくらしとなりわい」の展示を調査対象とした。企画展開催期間は、2007年2月3日(土)～3月21日(水)である。この展示では、和歌山県の有田川・貴志川流域の山のくらしに関する伝統的な民俗資料の約200点が紹介された。主な展示は、約50年から100年前の日常生活に関する道具類(生活財)と、シュロ皮生産、農業、林業などに使われてきた道具類(生産財)で、それぞれが半数を占める。展示は、小学校中学年社会科の「昔のくらし学習」・「土地の違いとくらし学習」に完全対応するために作られたものである。「高学年の総合学習」にも活用可能である。

展示は、一定の決められた順序に沿って理解する設定ではなく、児童が、関心のある展示を選択して学習が進められる設定になっている。

展示の小テーマを表1に示す。これらのテーマがパネルに記されている。展示室の配置を図1、展示資料リストは表2に示す。

表1 展示の小テーマ

木を育てる	シュロさいばい	水をつかう	山のめぐみ
畑のしごと	紙すきのしごと	火をつかう	かじ屋のしごと
石がきを作る	おけを作る	ためておく道具	台所の道具
山の米づくり	わんを作る	だんぼうの道具	明かりの道具

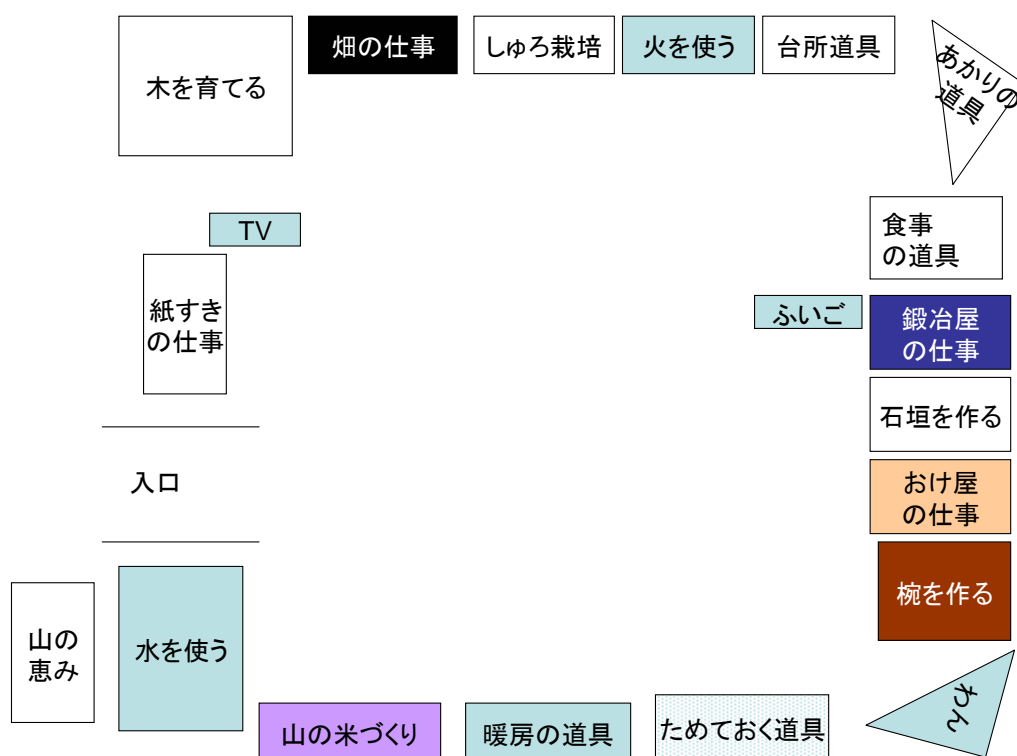


図1 展示室の配置

表2 展示資料リスト

冬期企画展「山の暮らしとなりわい」展示資料一覧
和歌山県立紀伊風土記の丘博物館の作成

木を育てる 生産財に関するもの		
こくいん	刻印	木にマークをきざみつける
きりはんきざみ	切判刻み具	木にマークをきざみつける
のこぎりしゅうりようぐ	鋸修理用具	のこぎりがよく切れるようになおす
あんぜんのまじないぐ	安全の呪い具	さぎょうの安全をねがうまじない
まえびきのこ	前挽鋸	木のいたを作るのこぎり
よこびきのこ	横挽鋸	木を切りたおすのこぎり
こしのこ	腰鋸	細い木のえだを切るのこぎり
かわむきべら	皮剥篋	木のかわをむくへら
かわむきぐ	皮剥き具	木のかわをむく
おの	切斧	木を切りたおすおの
畑のしごと 生産財に関するもの		
すしおけ	鮭桶	おしずしを作るおけ
わらふご	藁畚	畑しごとの道具を入れてはこぶ
またぐわ	又鋏	畑をたがやすくわ
くさけずり	草削り	畑の草をとる
ちゃいりなべ	茶煎鍋	おちゃをつくるなべ
しゅろぎぶとん	棕櫚座布団	おちやつみの時につかうぎぶとん
ちゃかりばさみ	茶刈鋏	おちやつみに使うはさみ
ふご	畚	畑でとれたイモなどをほこぶ
たけかご	竹籠	おちやつみに使うかご
ほしみ	干し箕	豆などをほす
つるかご	蔓籠	おちやつみに使うかご
ちやつみつめ	茶摘爪	おちやつみとる道具
シュロさいばい 生産財に関するもの		
しゅろようだつもうき	棕櫚用脱毛機	シュロ毛をとる道具(りんでんき)
しゅろかわ	棕櫚皮サンプル	シュロの木についているかわ
おいひも	負紐	シュロのかわをはこぶひも
しゅろびつ	棕櫚櫃	ごはんを入れるおひつ
たわし	束子	シュロの毛で作ったたわし
しゅろきりぼうちょう	棕櫚切り庖丁	シュロの毛を切りとるナイフ
しんばぞうりげた	新葉草履表下駄	シュロのはで作ったげた
おののカバー	斧カバー	シュロで作ったおののカバー
しゅろみの	棕櫚蓑	雨の日に使うかっぱ
しんばぞうりぼっくり	新葉草履表木履	シュロのはで作ったぼっくり
火を使う・台所の道具 生活財に関するもの		
ひうちがね・いし	燧金・燧石	火ばなで火をおこす
じゅうのう	十能	すみ火をかきよせる道具
ひふきだけ	火吹竹	空気を吹き込んで火をつよくする
ひけしつぽ	火消壺	すみ火を入れて火をけす
ほうろく	焙烙	マメなどをいる
かま	釜	ごはんをたくかま
しちりん	七輪	さかななどをやく
やかん	薬缶	ゆをわかす
ごとく	五徳	すみ火のうえでものをささえる

せいろ	蒸籠	もちなどをむす
うちわ	団扇 (皮製)	空気を入れて火をつよくする
うちわ	団扇 (渋紙製)	空気を入れて火をつよくする
まないた	俎板	しょくざいを切る
ほうちょう	庖丁	しょくざいを切る
こくびつ	穀櫃	米・ムギ・豆などをいれておく
しだかご	羊歯籠	くだものなどを入れておく
はんぎりおけ	判切桶	すしめしをまぜるなど
ところてんおし	心太押し具	ところてんを押しだす
すりこぎ	播粉木 (サンショウ)	ものをすりつぶす
すりこぎ	播粉木 (スギ)	ものをすりつぶす
すりばち	播鉢	ものをすりつぶす
しゃもじかけ	杓文字掛け	しゃもじやおたまを入れておく
おおがま	大釜	正月や祭など、とくべつな時に使う
かたくち	片口	えきたいをそそぐ
しゃもじ	杓文字	ごはんをよそう
たまじゃくし	玉杓子	みそしるなどをよそう
明かりの道具 生活財に関するもの		
とうしん	灯心	あぶらをもやす明かりのしん
こえまつ	肥松	たいまつのざいりょう
あんどん	行灯	あぶらをもやす明かり
しょくだい	燭台	ろうそくをもやす明かり
せきゆらんぷ	石油ランプ	とうゆをもやす明かり
食事の道具 生活財に関するもの		
わらびつ	藁櫃	冬にごはんをほおんする
はこぜん	箱膳	食事の台、しょつきは中へしまう
いしうす	石臼	こくもつをこなにする
なべつかみ	鍋掴み	あついなべを持ちこぼ
つぼじゃくし	坪杓子	ちやがゆをよそう
めしかご	飯籠	夏にごはんを入れておくかご
しょくたく	食卓	ごはんを食べ、食器をしまう台
じざいかぎ	自在鉤	いろりになべをつるすかぎ
はえとりき	蠅取器	ハエをとる道具
かじ屋のしごと 生産財に関するもの		
ふいご	鞆	すみ火に風を送って火をつよくする
かなづち	金槌	あつくした鉄をたたいて形をかえる
かなとこ	金床	あつくした鉄をたたく台
かなはし	鉗	あつくした鉄をはさんで持つ
てつきりぐ	鉄切り具	あつくした鉄を切る
石がきを作る 生産財に関するもの		
げんのう	玄翁	石にくさびを打ちこむかなづち
つるはし	鶴嘴	石をほりおこす
とぐわ	唐鋏	土をほるくわ
ドリル	穿穴具	石に穴をあける
くさり	鎖	石を持ち上げる時に使う
くさび	楔	げんのうでたたいて石をわる
たけかご	竹籠	わった石をかついではこぶ
てんびんぼう	天秤棒	わった石をかついではこぶ
おけ屋のしごと 生産財に関するもの		
すみつぼ	墨壺	木にまっすぐな線をひく

じょうぎ	定規	長さをはかる
おの	斧	木をわるおの
といし	砥石	のみをといで切れやすくする
のみ	鑿	木をけずるのみ
ドリル	穿穴具	木に穴をあける
のこぎり	鋸	木を切るのこぎり
せん	銚	木をけずる
たがおし	籬押し具	おけのたがをはめる
かな	鉋	木をけずる
きじ屋のしごと 生産財に関するもの		
わんきじかご	椀木地籠	わんのざいりょうをいれるかご
ぼん	盆	ものをのせる大がたのおぼん
ぼん	盆	きゅうす・ゆのみをのせるぼん
さかずき	杯	さけをのむさかずき
あらかた	荒型	さかずきをけずる前のもくざい
ぶつきわんのきじ	仏器椀の木地	ぶつだんで使うどうぐ
はちじゅうわんのきじ	八拾椀の木地	4つセットのわんとふた
すいものわん	吸物椀の木地	すいものをいれるわん
たかつき	高杯の木地	ものをもりつける台
ためておく道具 生活財に関するもの		
みそおけ	味噌桶	みそを作るおけ
いっしょうびん	一升瓶	さけを入れるびん
さけつぼ	酒壺	さけを入れるつぼ
しおつぼ	塩壺	しおを入れるつぼ
しょうゆとっくり	醤油徳利	しょうゆをいれるとっくり
うめぼしつぼ	梅干壺	うめぼしを入れるつぼ
だんぼうの道具 生活財に関するもの		
ひばち	火鉢	すみ火のだんぼう
ひばち	火鉢	すみ火のだんぼう
はこひばち	箱火鉢	すみ火のだんぼう
だいじゅうのう	台十能	すみ火をはこぶ
すみかご	炭籠	すみを入れておくかご
こたつ	炬燵	すみ火のだんぼう
かいろ	懐炉	すみ火のだんぼう
おしきり	押切	わらをきざむ道具
山の米作り 生産財に関するもの		
くさかりがま	草刈鎌	草をかるかま
わらうちいし	藁打石	わらをたたいてやわらかくする台
よこつち	横槌	わらをたたいてやわらかくするつち
あしなかぞうり	足半草履	川の中でつかうぞうり
わらじ	草鞋	しごとに使うはきもの
わらじあみ台	草鞋・編み台	わらじ・わらぞうりをあむ台
み	箕	米のゴミをとばす
くわ	鍬	田をたがやすくわ
たうえかご	田植籠	田うえのなえをはこぶかご
とうみ	唐箕	風の力で米のゴミをとばす
まぐわ	馬鍬	牛にひかせて土のかたまりをくだく
水をつかう 生活財に関するもの		
こしなた	腰鉋	竹をわるなた
みずがめ	水瓶	台どころに水をためておくかめ

ざる	笊	やさいをあらうざる
ておけ	手桶	水をくむおけ
ちょうな	樋用手斧	木をけずってといを作るおの
たらい	盥	水をためてせんたくをするおけ
紙すきのしごと 生産財に関するもの		
すきす	漉簾	紙をすく
すきわく	漉枠	紙をすくわく
こうぞがま	楮刈鎌	コウゾをしゅうかくするかま
うちぼう	打棒	せんいをたたいてくたくぼう
うちばん	打盤	せんいをたたいてくたく台
みずおけ	水桶	水をはこぶおけ
すきそう	漉槽	紙すきをするようき
かみほしいた	紙干し板	すいた紙をほすいた
かみとこいた	紙床板	すいた紙をかさねておくいた
こうかいき	叩砕機	せんいをくたくきかい
かくはんぐ	攪拌具	すきそうの水をかきまぜる道具
けずりぼうちょう	削り庖丁	コウゾの黒いかわをとる
のりようおけ	糊用桶	ねばりけのある材料をいれるおけ
ちりよりだい	塵選り台	せんいのゴミをとるさぎょう台
かま	釜	せんいのざいりょうをむすかま
むしぶた	蒸蓋	かまのふた
山のめぐみ 生活財に関するもの		
てんびんぼう	天秤棒	りょうがわにものをつきさしてはこぶ
ほうき	箒 (ホウキグサ)	そうじに使うほうき
ほうき	箒 (ススキ)	そうじに使うほうき
ほうき	箒 (コウヤボウキ)	そうじに使うほうき
すげみの	菅蓑	雨の日に使うかっぱ
しよいばしご	背負梯子	まきをせおってはこぶ

2.4 学習の流れ

展示室の見学時間はおよそ 30 分で、展示室での 1 回の見学人数は、30 人以内とした。展示室の学習は、表 3 のような順序で行った。

表 3 展示室の学習

<p>1. 学芸員から展示の見方の説明(約 10 分)</p> <p>①展示ケースの中の展示の見方</p> <p>②他の展示とのつながりを示す指示の活用方法</p> <p>③連想型ワークシートの記入方法</p> <p>～見たものの名称を書き、それについての感想や考えを線をつないで書き加えていく。</p> <p>2. 展示の見学(約 20 分)</p> <p>①連想型ワークシートに記入しながら、自由に展示を選んで展示を見学する。</p> <p>3. 見学のまとめ(約 10 分)</p> <p>①連想型ワークシートの書き足りなかった所を仕上げる。</p> <p>②連想型ワークシートに表現したことについての感想や考えを記入する。</p> <p>③グループの中で、自分の感想や考えを発表し、互いの博物館体験を共有する。</p>

また、博物館の来館前に、各校とも事前学習を行ったが、事前学習は、学芸員の選定した写真や資料に基づく形と、コンピュータのウェブページによる事前学習が行われた。コンピュータのウェブページ展示は、一定の決められた順序に沿って理解する設定ではなく、児童が、関心のある展示を選択して学習が進められる設定になっている。このウェブページによる学習は 4 年生の 1 校のみで行われ、その他の学校では通常の前学習が行われた。

2.5 分析の視点

展示室における児童の主体的学びを明らかにするために、自由な展示との関わりと、主体的資料選択に基づく活動の全容を、連想型ワークシートに記載されている内容から分析した。実際に児童によって作成されたワークシートの事例を図 2(a)に示し、連想型ワークシートの構成を図 2(b)に示す[4]。

図 2(b)の中の「①連想マップ」の部分においては、見た展示や発した概念の数、及び、それらのつながりから、どのように展示を理解したかが分かる。連想型ワークシートには、展示室にすでにある情報「見たもの」や、児童自らの考えや感想が現れており、これらがつながってマップを構成している。展示室にすでにある情報とは、パネルに記されていることやラベルにある道具名などの情報である。連想型ワークシートには、これらの情報が展示のテーマである「山のくらし」を中心に網目のようにつながっている。展示のテーマである「山のくらし」は、ワークシートの中心部に学習前から明記されている。学習において、「見たもの」や「感想や考え」がつけられていく。

また「②作成した連想マップについての意識(感想・考え)」には、作成した連想マップ

についての感想や考えが記入されている。このような点から、調査結果については、①連想マップと、②作成した連想マップについての意識(感想・考え)を対比させながら分析を行う。

展示室で発した言語には、先述のように展示室にある具体的情報の「見たもの」と、その具体的情報から得た説明や考えに関する「感想や考え」が見られる。展示室にある具体的情報以外は、児童の考えに基づく言語表現であり、これを「概念」と捉えることができる。学び手主体の学習においては、概念は、論理的意味と心理的意味の両方を有することが明らかにされている[5]。これに照らし合わせると、論理的意味を有するものは、具体的情報から得た説明や考えである。また、心理的意味を有するものは、感想や疑問、想像に関するものである。こうした考えに基づき、児童自らが展示室で発した言語を全て「概念」と称する。

調査において作成された連想型ワークシートに記載されている内容は、

- a どのような展示を見たか
- b 見た展示について、どの様な感想や考えを持ったか
- c 見た展示資料全体を通して生じた考えや感想

の項目に関する内容である。a～cの項目について、まずaからは、見た展示の数と種類が分かる。bからは、見た展示について出現した概念の種類や出現率、および、出現した概念と概念どうしの関係を捉えることができる。さらにcは、作成した連想マップについての意識と捉えられる。

これら进行分析することで、被験者の興味・関心に基づいた展示選択における、知識や経験に基づく学びの特性を検討できると考えられる。よってa～cで得られた調査結果を、

- A 出現した概念の種類や出現数
- B 見た展示に対する概念のつながり方
- C 作成した連想型ワークシートについての意識

の観点から、学びの特性について分析する。「C 作成した連想型ワークシートについての意識」は、出現した概念数やそのつながりなどに照らし合わせて分析するため、最初にCについて検討し、次に、A, Bに関することを検討する。

調べてみよう!

和歌山の山のくらしってどんな感じ?

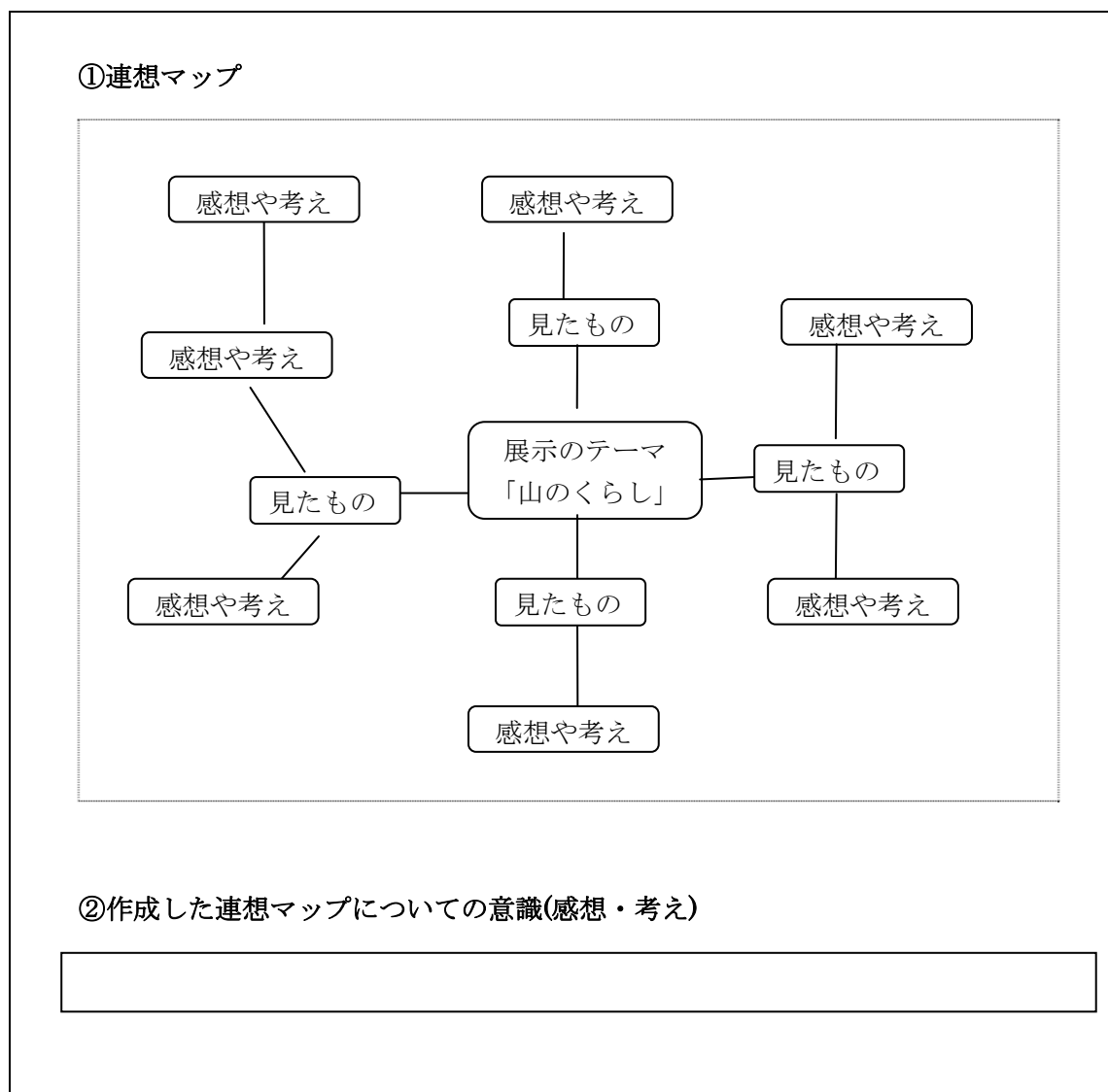
山がおいしい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう!

展示キャラクター:
山ノ神の“まもるちゃん”

昔の道具を見て、昔の人のくらしがや、たいへんさがわかりました

(a) 児童によって作成されたワークシートの事例

図2 連想型ワークシート



(b) 連想型ワークシートの構成

図2 連想型ワークシート

3. 調査結果と分析

3.1 作成した連想マップについての意識

3.1.1 分析の視点

ワークシートを記述した後に、児童が、それをながめて出現した意識は、歴史意識に関するものだけではなく、むしろ様々な観点からの意識も出現することが予測できる。

ここでみられる歴史意識とは、時間軸を用いた物の見方、および時間軸との関係から社会的背景を想像している意識であり、様々な観点からの意識とは、これに該当しないものである。これらの出現した意識をさらに詳細に分類し、出現意識を学年、および資料との関係からも分析をすることで、連想型ワークシートに対して生じた意識の特性を示す。

3.1.2 学年別考察

図2の「②作成した連想マップについての意識(感想・考え)」を読取ると表4の例に示されている記述が得られた。これらを分類すると、歴史意識と、その他の意識が見られる。

歴史意識に関するものは、大きく「今昔対比の意識」と「昔の暮らしについて体系化した意識」が見られる。「今昔対比の意識」には、「具体的なものから今と昔を対比する意識」と、「展示室全体を概観して今と昔を対比する意識」があり、それぞれの中に、材質からの対比、形や状態からの対比、社会的背景、社会的事情からの対比の意識が含まれている。

その他の意識に関するものは、博物館での学習の満足感を示すもの、展示資料の数量への関心、道具への質感・量感への関心、道具の機能への関心、道具の技能・工程への関心、山の暮らしそのものへの関心、道具の模様や形への関心が見られた。そして、歴史意識や、その他の意識に該当しない意識も少数みられた。これらの分類の視点を表4に示す。

まず、表4に示すような分類によって示すことができる意識を学年別に図3に表す。結果を学年別にみると、3年生と4年生とも、歴史意識、他の意識が出現している。それぞれを対比して特徴をあげると、3年生は、他の意識が比較的多く出現しているが、4年生は、全体の中でも歴史意識がかなり多く出現している。3年生の結果は、地域において差が見られない。

結果より、知識や経験、興味・関心に基づく学びにおいては、3年生は、時間軸を用いた学びだけでなく、多様な観点から展示と関わり、学びが成り立つことが伺える。4年生は、主として時間軸に基づいた学びが成立するが、3年生と同様に、多様な観点から展示と関わり、学びが成り立つ場合もあることが伺える。

さらに見学後の意識のうち、歴史意識に関するものの内容の割合を学年別に図4に表す。図4にある表示の略号は、表4の「歴史意識に関するもの」のカテゴリーに記されている番号である。例えば、図4の「I1①」は、I今昔対比の意識～具体的概念、1具体的なものから今と昔を対比する、①材質からの対比、の要素に該当することを示す。

3年生は、今昔対比の意識の具体的概念に関するものが多く、具体的なものから、または、展示室全体を概観して、形や状態、材質から今昔を対比している意識が見られる。4年生は、展示全体との関わりから、昔の暮らしについて体系化した意識の出現が多く見られる。

その他の意識に関するものは、3年生の方が幅広く出現している。まず、「数量」と「質・量感」についての出現に特徴がある。博物館は、物を収集する機能を持つため、多くの資

料を公開することができる。「数量」という数の多さへの気づきから、資料を収集するという博物館の機能へとつなげて理解させることができる。さらに、「質・量感」の気づきは、博物館の実物学習の効果を伺うことができる。また、道具の「模様・形」への関心も見られる。これは、モノそのものの芸術性に関心をもったとも見られ、歴史展示といえども芸術的な鑑賞態度で臨むことが可能であり、4章図4の展示の見方の全体の分布の結果と同じ傾向が、異なる手法の歴史展示でも見られることができる。また、時間的な尺度の見方でなく、単に道具の「機能」「技能・工程」についての関心も見られた。4年生は、「質・量感」や、時間的な尺度の見方でなく、単に道具の「機能」「技能・工程」についての関心がみられる。また、山の暮らしそのものへの関心が見られる。その他の意識に関することで、両学年に共通していえることは、「学校では学べないことを多く学べた」という類の、知識が増えたことへの満足感が非常に高いことである。博物館は新しいことを学べる、新しいことを発見できて満足できる場、という印象が、この調査結果から伺える。

表4 カテゴリー化の視点

カテゴリー化の視点			例	
歴史意識に関するもの	I 今昔対比の意識 ～具体的概念	1 具体的なものから今と昔を対比する	①材質からの対比	椀は木で作っていた。
			②形や状態からの対比	ランプから電気が変わった。
			③社会的背景、社会的事情からの対比	昔はろうそくが手に入りにくかった。
	II 昔の暮らしについて体系化した意識 ～抽象的概念	2 展示室全体を概観して今と昔を対比する	①材質からの対比	昔の道具は、ほとんど木で作られている。
			②形や状態からの対比	大きな道具が昔の方が多そうだった。
			③社会的背景、社会的事情からの対比	昔は大変だったけど、今は火をつけるのも簡単にできるからいい。
II 昔の暮らしについて体系化した意識 ～抽象的概念	a 昔の人の知恵や工夫に共感	昔は自分たちの工夫した道具で全部やっていた。 昔は知恵がいっぱいで面白い。		
	b 昔の暮らしの大変さを理解	昔の道具を見て、昔の人の暮らし方や大変さが分かった。		
	c 自然と生業と暮らしの結びつきに気づく	昔の人は自然を使って暮らしていたことが分かった。		
その他の意識	1 満足感	a 博物館体験についての満足感	色々な道具があって面白かった。昔の道具にもものすごく驚いた。	
		b 知識が増えたことの満足感	昔の人が使ったもの、大がまや知らないものをいっぱい知った。	
		c 体験学習の楽しさ	鍛冶屋のふいごの体験が楽しかった。	
	2 数量	展示資料の数の多さへの関心	すごい古い道具がいっぱいあってすごかった。	
	3 質・量感	道具の質感、量感への関心	石垣の石を削るハンマーが重そうだった。	
	4 機能	道具のつくりや働きへの関心	火吹き竹で息を吹いたら、火がつくというのがビックリした。	
	5 技能・工程	道具が作られる過程や技能への関心	昔の椀は、回転して削ることが分かった。	
6 山の暮らし	山の暮らしへの関心	山の暮らしは大変だ。		
7 模様・形	道具の模様や形への関心	火鉢の形が面白かったです。		
その他				

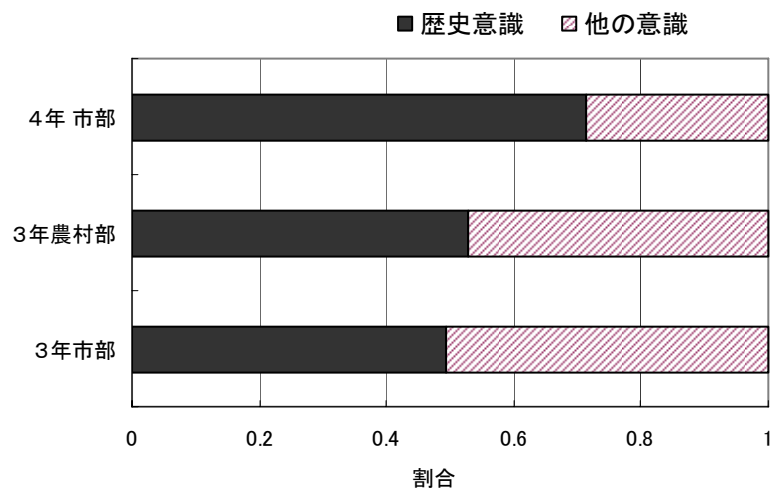


図3 展示室で出現した意識

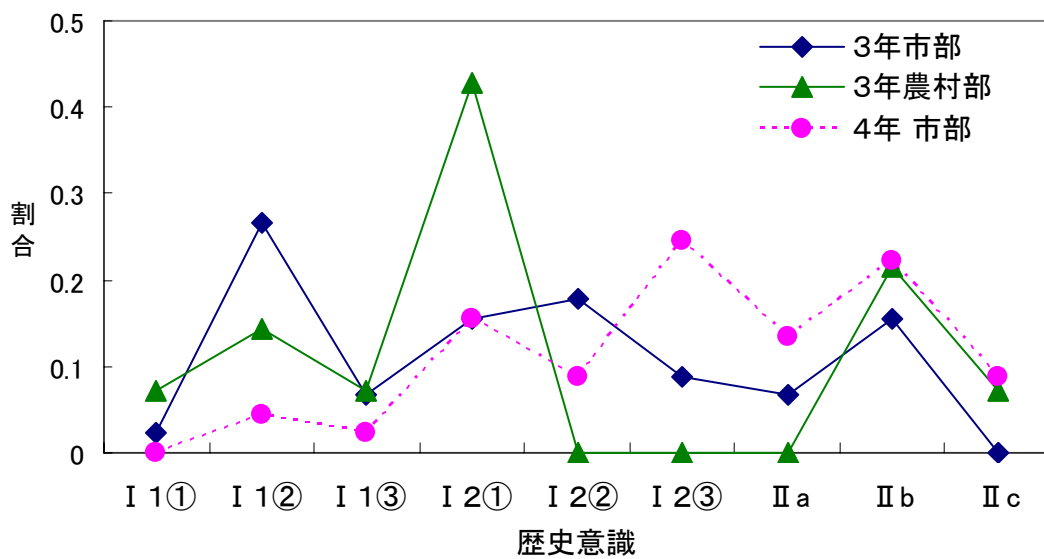


図4 歴史意識の内容の割合
(歴史意識の記号は表4による)

3.1.3 まとめ

連想マップに記述された内容について生じた意識は、歴史意識に関するものと、その他の意識において、年齢によって差が明確に見られた。

3年生の傾向は、歴史意識に関するものと、その他の意識が、ほぼ半数ずつ出現した。歴史意識に関する特徴は、形や材質からの対比など、目に見える具体的事象から理解が深まる傾向が強い。その他の意識からは、博物館の収集機能へと導かれるものや、博物館の実物から得られる学びの効果と認められるものが出現した。

4年生の傾向は、歴史意識に関する意識が、多くの割合で出現した。3年生よりも時間的尺度を用いて展示室の物と現在のものを比較して見ている傾向があり、3年生と比較して抽象的な意識の出現が高いといえよう。特に、昔の人の知恵や工夫に共感する意識において生産財の占める割合がかなり高く、生産財は、昔の人の知恵や工夫に共感する学びの特性の要素をもち合せている傾向が強いと考えられる。また、その他の意識では、博物館は、学校では学ばない新しいことを知る場、または、新しいことを発見できる場である意識が生じている。

本節で明らかになった展示情報の受け止め方の年齢による違いは、歴史的思考を有する学習プログラムは、特定の年齢から提供することが妥当であることを示している。つまり、3年生と4年生の境目である4年生(10才くらい)からが適当であるということである。また、博物館の機能を気づかせる、または、資料そのものの観察は、3年生以下の年齢でも適応できることが明らかとなった。

3.2 概念に見られる関係

3.2.1 分析の視点

展示を見た時には、幾つかの概念を発して理解していると同時に、概念と概念をつなげて展示を理解している実態も見受けられた。そこで本項では、出現する概念の種類、および、道具に関する知識や経験によって、それらの概念の出現する割合や、概念のつながりに差が生じるかどうかを検討する。

まず、出現する概念の種類と、概念の組み合わせに見られる特性を示す。次に、組み合わせの中に見られる概念の種類や、概念と概念のつながりを、学年別や住む地域別に分析して学びの特性を検討する。

3.2.2 出現した概念の種類

連想マップに出現する概念には、個人や、学年や住む地域において差が見られる。そこで、連想マップに生じる概念の種類に着目し被験者全体について出現する概念を分析する。

児童は、展示室で幾つかの概念を発しながら展示を鑑賞し理解している。それらの概念には、展示室にある具体的情報について、①「具体的情報から得た考えに関する概念」と、②「感想や疑問、想像に関する概念」が見られる。

展示室にある具体的情報とは、「展示資料」と「展示説明」である。「展示説明」とは、ラベルやパネルを指す。

①「具体的情報から得た説明や考えに関する概念」には、「機能」、「解釈」、「山のくらしに関する上位概念（以下、上位概念とする）」が見られる。これらは、個々の展示から、もしくは全体の展示情報をつなげて、それらの情報の解釈によって生じる抽象的な事柄でもある。

②「感想や疑問、想像に関する概念」は、「性質」、「感情を予想」、「観察」、「疑問・好奇心」が見られる。これらは、展示情報から直接受け取れること、つまり、見て分かること、見たままの性質、自分の興味から発した感想・予想である。

これらのことから、展示室で発せられる概念には、「機能」、「解釈」、「上位概念」、「性質」、「感情を予想」、「観察」、「疑問・好奇心」の7項目が見られた。これらの概念の分類の指標を表5に示す。

表5 展示室で出現する概念の分類指標

概念	分類指標	具体例
性質	見たままの性質・もしくは単純な単語の性質	石→硬い 火→熱い わらひつ→わら
観察	展示品の特筆すべき詳細な観察	せんばこき→先がとがっている
機能	見ただけでは分からないものの性質・使用方法・その他特質	暖房→あまり暖まらない ふいご→狸の毛を使っている
疑問・好奇心・感想	生徒が考えたことで、感想にあたる部分や単純な予想	一度やってみたい 本当に効果があるのかな？
感情を予想	昔の人の感情を予想したもの	石を運ぶ→重い
解釈	生徒独自で考えた展示資料から導き出した妥当な解釈	今は便利、昔は不便
上位概念	解説に書かれてある山の暮らしや昔の暮らしにかかわる上位概念	年毎にいろいろな植物がとれる

3.2.3 概念のつながりの捉え方～ つながりの特性

展示室には、展示物や解説パネル、ラベルなどの様々な情報がある。児童は、展示を見ながら気がついたことや考えたことなどを関連付けて、ワークシートに書き留めていく活動をした。事前指導では、ワークシートには、企画展のテーマである「山の暮らし」を中心に置き、「山の暮らし」に関係する展示室にある情報(X)や、展示室にある概念について自分で生み出した概念(Y)をつなげていくことを指示した。結果として X と Y のつながりが、ワークシートに表現された。Y は単発、もしくは複数の場合がある。複数の場合は、X につながる Y は1つで、他の Y は、X につながる Y につながっている。

展示室にある情報に対しては、生じる概念に特定の傾向があることが認められた。そこで、展示室にある道具やその他の情報に対して、どのような概念を発するのかについて分析を行う。したがって、分析においては、X と Y(単発、もしくは複数の場合を含む)のつながりに着目する。

X と Y のつながりは、X についての意味をなす Y とのつながりで区切って表すことができる。この意味をなす X と Y のつながりを「文脈」とする。文脈は、文脈の初めに来る X に関連して意味のあるまとまりを成していることに特徴がある。

ワークシートに表現された文脈は、中心から1つだけの文脈のつながりの場合と、1つ以上の文脈のつながりが見られる。分析では、文脈に着目し、展示理解における文脈の初めの部分や、文脈でよく見られるパターン、および文脈に含まれる概念どうしのつながりを分析することによって学びの特性を検討する。

3.2.4 概念つながりの捉え方～ 文脈の構成

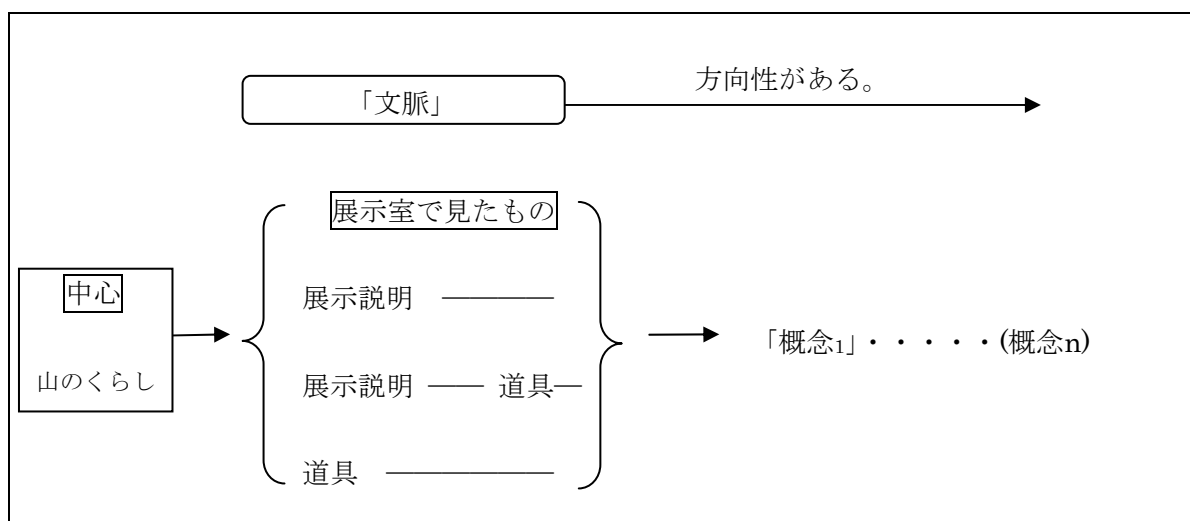
個々の児童が文脈を0または1以上作成している。文脈に表れる概念は、当初の想定どおり、展示室にある情報(X)には「展示説明」や「道具名」、自分で生み出した概念(Y)には、「展示説明」や「道具」から連想したり、考えたりした概念が現れた。それらには、

- ・ 展示説明－概念
- ・ 展示説明－道具－概念
- ・ 道具－概念

という方向性のあるつながり方が見られた。

これら文脈のつながりは図5(a)に示される形で表すことができる。「展示説明」や「道具名」は、「展示室で見たもの」とも言い表せる。道具－展示説明－概念のつながりは見られなかったので省くこととする。

さらに、ワークシートには、展示室にある情報、つまり「展示説明」と「道具」だけのつながりで、自分で生み出した概念が表れていない場合もある。これらは文脈に含まないものとする。これらについて、児童の作成によるワークシートの事例を図5(b)と(c)に示す[6]。図5(b)は、テーマに関する道具名が連なっている場合、図5(c)は、テーマに関する道具名が、テーマに関して放射状に連なっている場合である。図5(b)と(c)の事例において、「展示説明」はA、「道具」はBと表記する。以後、児童の作製によるワークシートの事例の紹介においても同様の表記とし、「概念」についてはCと表記する。「概念」が多く出現される場合は、「展示説明」や「道具」につながる順に、 $C_1, C_2 \dots C_n$ と表記する。文脈のリンクにA, B, Cが複数生じる場合は、 $A_1 B_1 C_1, A_2 B_2 C_2$ のように表記し、同じ番号のA, B, Cに対応していることを表す。同じ文脈中にCが複数生じる場合は、出現順に $1C_n, 2C_n$ と表記する。



(a) 文脈の捉え方

図5 文脈の構成 (1/3)

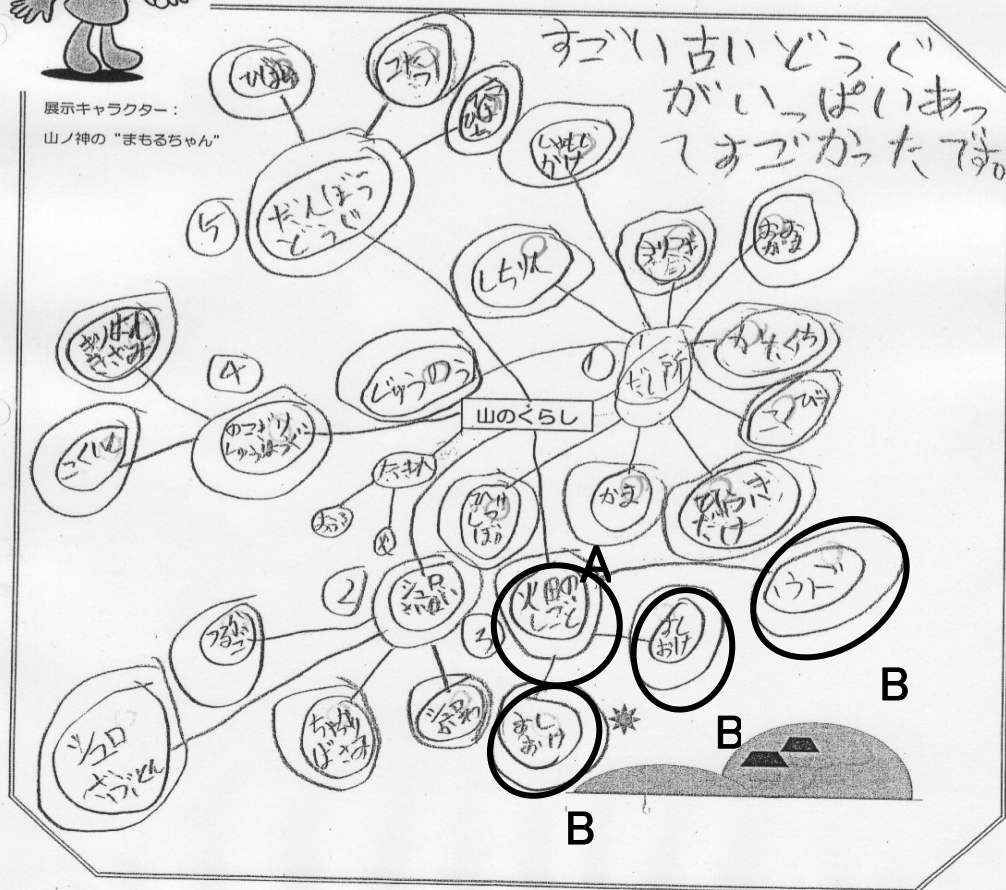
調べてみよう！

和歌山の山のくらしってどんな感じ？



展示キャラクター：
山ノ神の“まもるちゃん”

山がおおい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう！



「展示説明」はA 「道具」はB

(b) 文脈に含まない事例①

図5 文脈の構成 (2/3)

3.2.5 概念のつながりの捉え方～ 文脈の事例

展示の見方には、被験者から得たワークシート総数 213 件から様々な傾向が見られる。その事例を図 6 に示す。図 6 から、展示理解においては、「展示説明」から始まる文脈、「道具」から始まる文脈が見られる。

まず、「展示説明」の文脈には、図 6(a₁)～(a₃)のように、

- ・ 中心—展示説明—道具—概念、
- ・ 中心—展示説明—概念

のつながりが見られる。

次に「道具」の文脈には、図 6(a₄)のように、中心—道具—概念、のつながりが見られる。

以上の事例は、「展示説明」や「道具」から始まる意味的なつながりにおいて、「展示説明」や「道具」が 1 回のみ現れて終結する型と見られる。よって、これらを(a)終結型とする。

また、図 6(b₁)と(b₂)のように、「展示説明」や「道具」から始まる文脈において、

- ・ 中心—①展示説明—①道具—①概念—②展示説明—②道具—②概念
- ・ 中心—①道具—①概念—②道具—②概念

というように、複数の「文脈」があることが認められる。ただし、文脈中の①概念と②展示説明には、意味的なつながりが見られない。よって、終結型の文脈が複数連なっている型であり、これらを(b)連続型とする。

さらに、図 6(c₁) i, (c₁) ii のように、「道具」から始まる文脈において、

- ・ 中心—①道具—①概念—②道具—②概念

の場合、①概念に関する②道具と②概念が現れている場合がある。これらは、意味的なつながりをもちつつ、「文脈」の途中で、①概念の意味をもつ道具や概念に変わるつながりである。これらを(c)途中意味変換型とする。

以上のように、(a)終結型、(b)連続型、(c)途中意味変換型に表される事例を図 7 に示す。

全ての事例の分析結果より、「展示説明」から始まる文脈で「展示説明」の後に続くのは、「道具」と「概念」が多い。また、「道具」から始まる文脈で「道具」の後に続くものは、「概念」が多い。「概念」は、「道具」の後につながる場合がほとんどである。これらの実態から、調査対象 3 グループである 3 年生・市部と 3 年生・農村部、さらに 4 年生・市部にみられる概念のつながりは、

- ・ 文脈の種類
- ・ 文脈に含まれる概念の種類
- ・ 文脈のうち、2 つ以上の概念をもつものについての概念どうしのつながり

において特性が見受けられる。よって、これらの観点から、次節からにおいて調査対象 3 グループの特性、つまり、知識や経験による学びの特性を分析する。

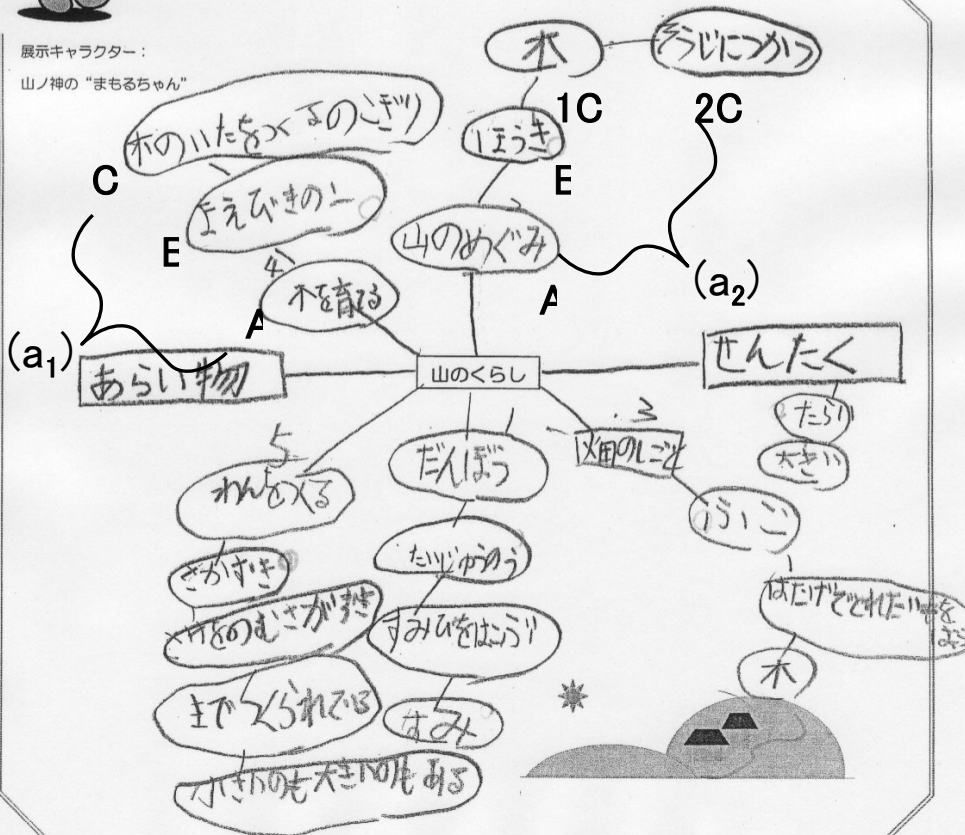
調べてみよう!

和歌山の山のくらしってどんな感じ?



山がおおい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう!

展示キャラクター：
山ノ神の“まもるちゃん”



あかしのやうながみたこやまのいのがいはいはいあつあつした

「展示説明」は A 「道具」は B 「概念」は C

(a₁) (a₂)

図6 児童の作成によるワークシートの事例 (1/7)

調べてみよう!

名前

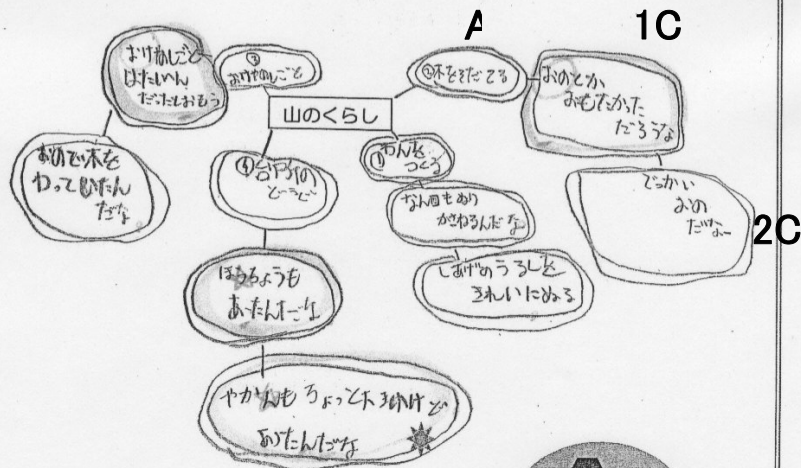
和歌山の山のくらしってどんな感じ?



展示キャラクター：
山ノ神の「まもるちゃん」

山がおいしい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう!

昔の山のくらしは、森の木をまき、家を作っていたんだと思う。食べ物は、山に火をやって、いろいろ作って食べていたんだと思う。



昔はだいたいのくらしでいたんだとおもた。

「展示説明」は A 「道具」は B 「概念」は C

(a₃)

図6 児童の作成によるワークシートの事例 (2/7)

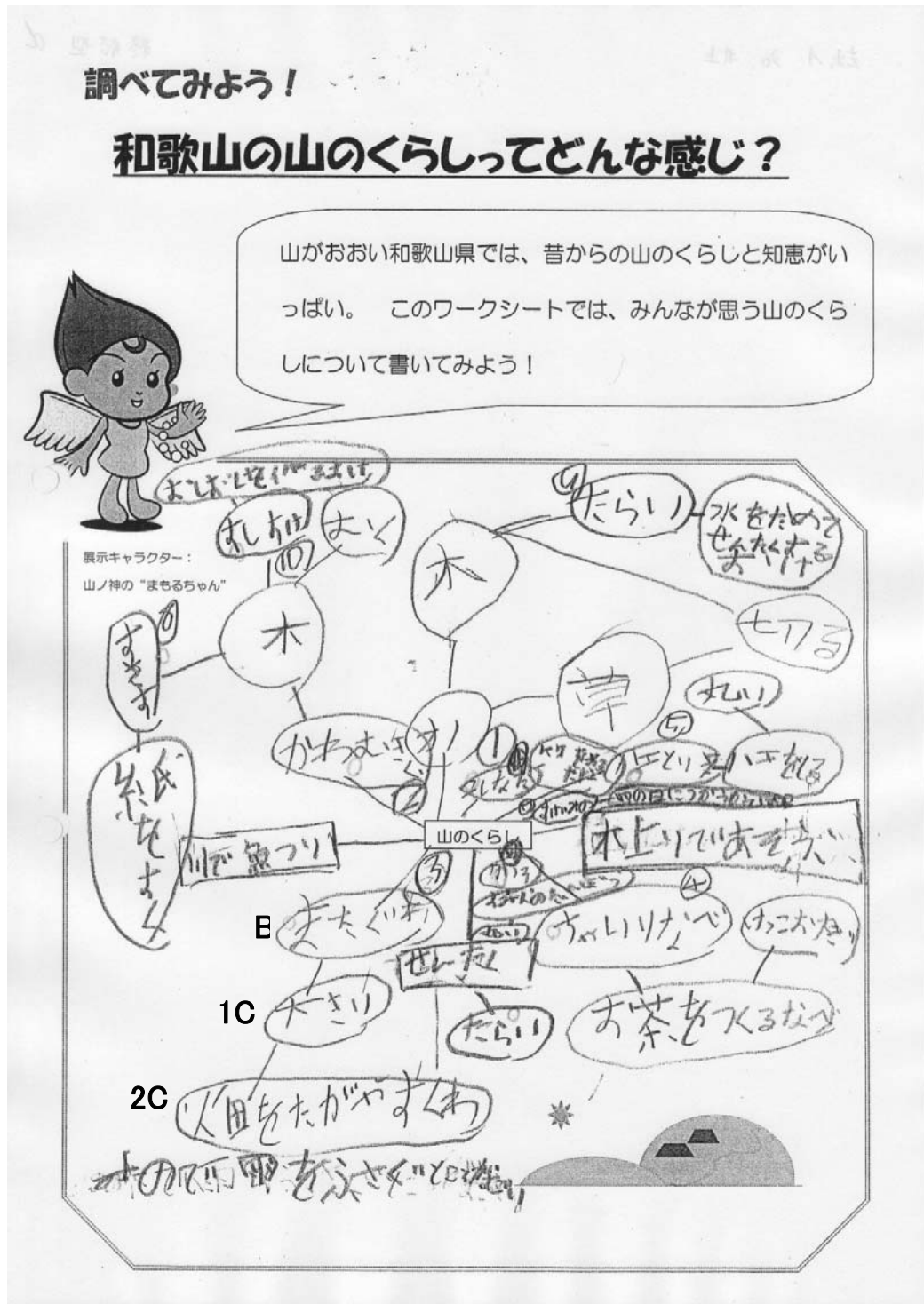


図6 児童の作成によるワークシートの事例 (3/7)

調べてみよう！

和歌山の山のくらしってどんな感じ？

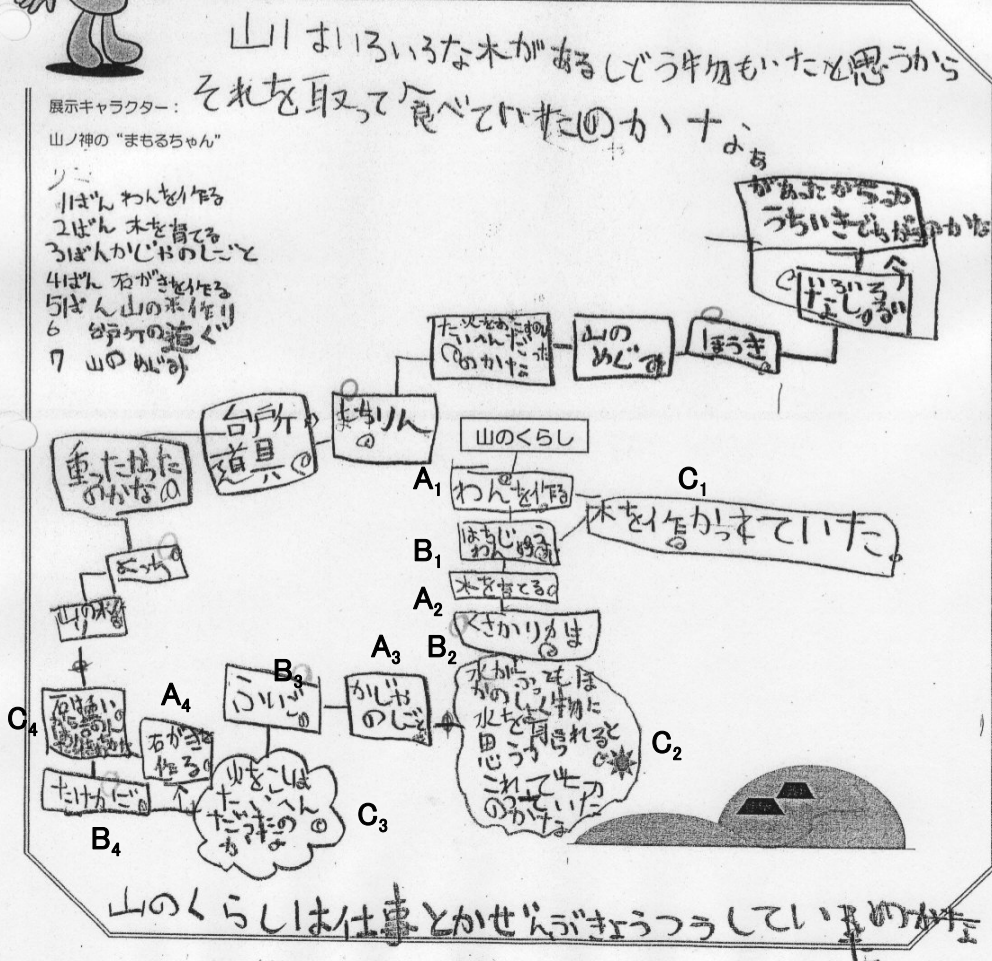


山がおおい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう！

展示キャラクター：

山ノ神の“まもるちゃん”

- 1ばん わんを作る
- 2ばん 木を育てる
- 3ばん 人がじぶんのじぶ
- 4ばん 石がきを作る
- 5ばん 山の木を作る
- 6 谷戸の道く
- 7 山のぬい



(b₁)

図6 児童の作成によるワークシートの事例 (4/7)

調べてみよう!

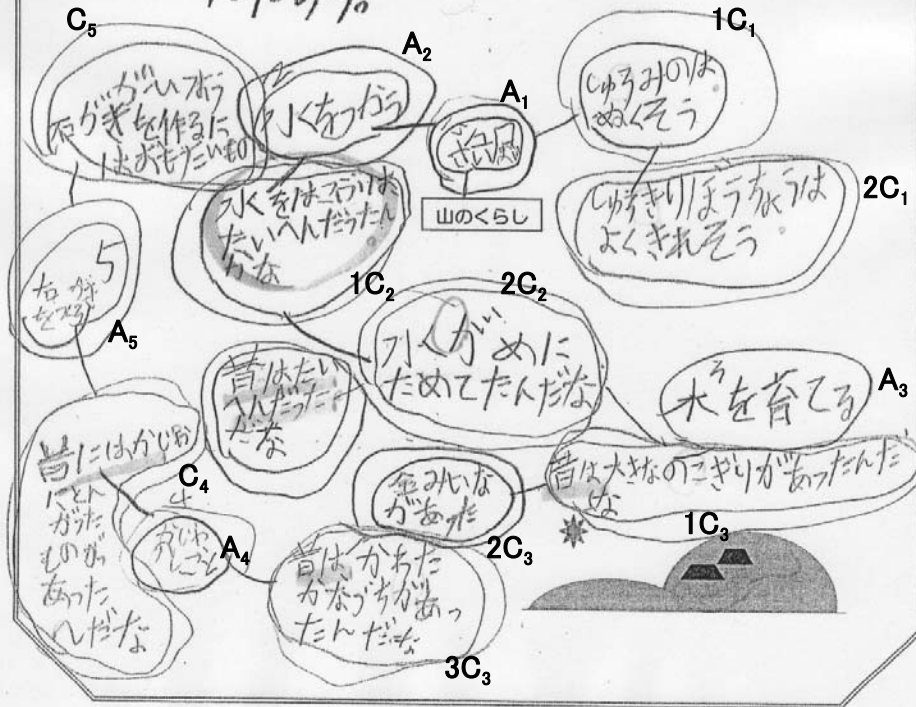
和歌山の山のくらしってどんな感じ?



展示キャラクター：
山ノ神の「もちるちゃん」

山がおいしい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう!

たうん、イノシシの肉とかきの突ぐらいしが食べ
たかたと思う。
昔の人はお風呂とかトイレはどうして
たたらう。



「展示説明」はA 「道具」はB 「概念」はC

(b₂)

(b)連続型

図6 児童の作成によるワークシートの事例 (5/7)

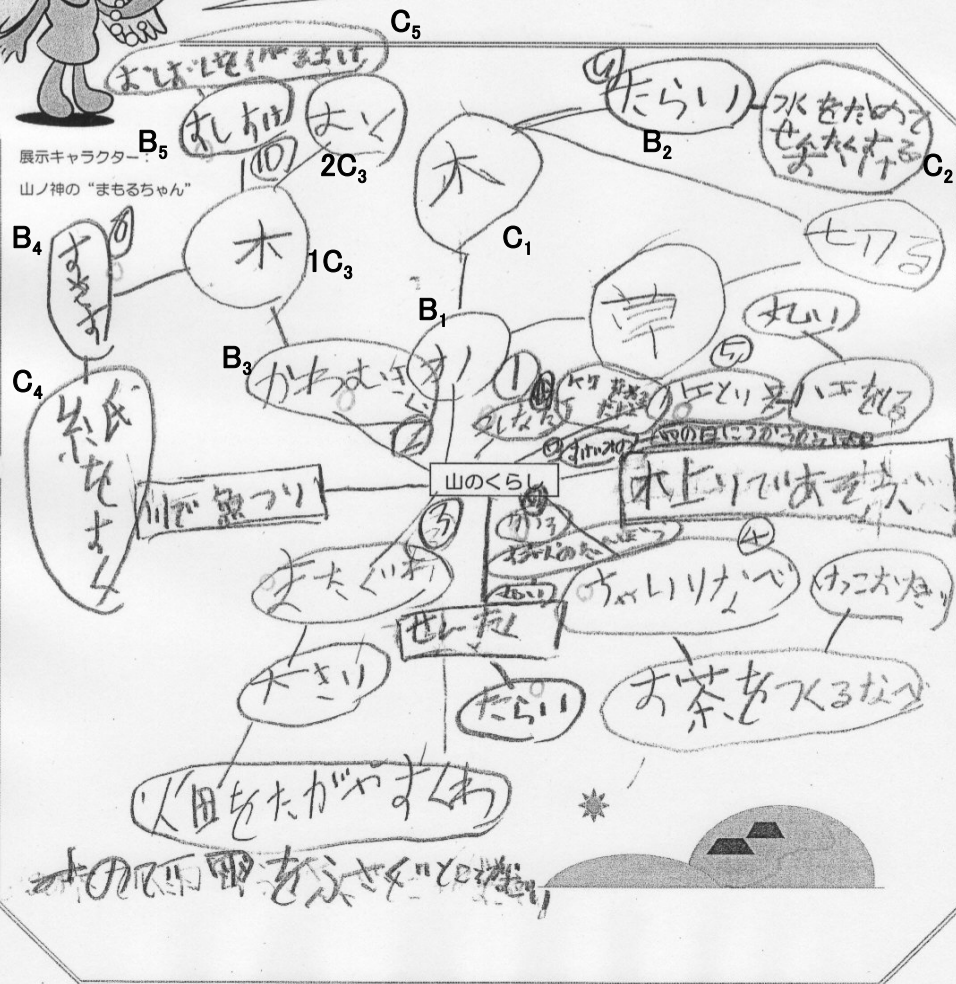
調べてみよう!

和歌山の山のくらしってどんな感じ?

山がおおい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう!



展示キャラクター
山ノ神の“まもるちゃん”



「展示説明」は A 「道具」は B 「概念」は C

(c₁) の i

図6 児童の作成によるワークシートの事例 (6/7)



「展示説明」はA 「道具」はB 「概念」はC

(c₁)のii

(c)途中意味変換型

図6 児童の作成によるワークシートの事例 (7/7)

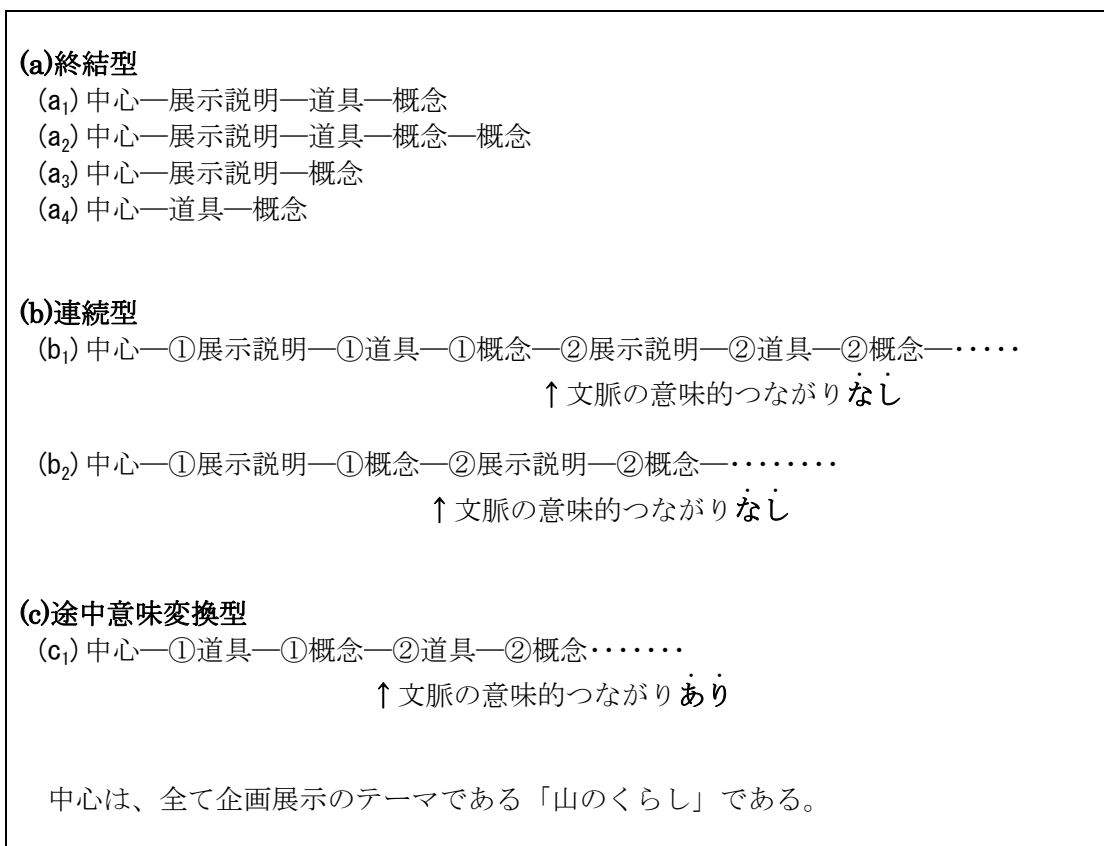


図7 「文脈」の事例

3.2.6 文脈の数と文脈あたりの概念数

3つのグループの文脈の種類や出現概念についての傾向を捉えるにあたり、本項では、3つのグループの文脈の数の平均値と、文脈に含まれる概念の数の平均値を分析する。

図8に、グループごとの文脈の数の平均値と、文脈あたりの概念数の平均値を示す。

全体の傾向から、文脈の数の平均値は、3～4つの間に分布し、文脈あたりの概念数の平均値は1～2個の間に分布している。グループの違いによって、文脈の数と概念数の平均値に差は見られないことが分かる。

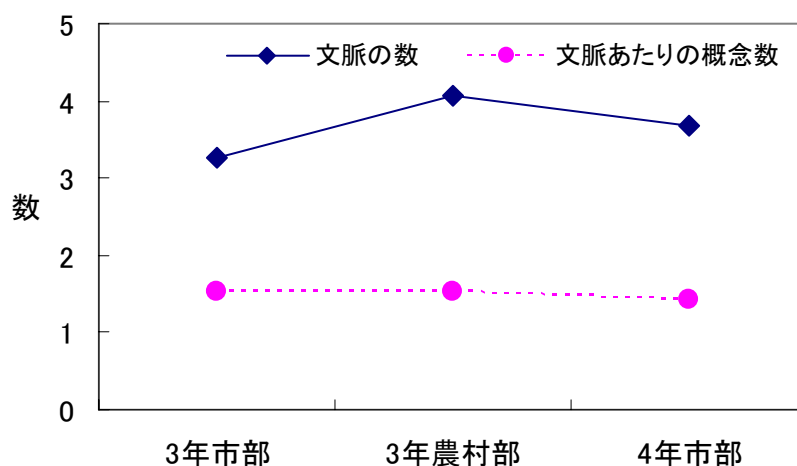


図8 文脈の数と文脈あたりの概念数の平均

3.2.7 文脈の種類

文脈には、展示説明から始まるものと、道具から始まるものが見られた。いずれの始まりにおいても、ある特定の順序が見られた。

展示説明からの始まりは、展示説明・概念と、展示説明・道具・概念の順序で概念が現われる。道具からの始まりは、道具・概念である。いずれのグループにおいても、全体として、「展示説明・概念」「展示説明・道具・概念」「道具・概念」の文脈が見られた。これを図9に示す。文脈のはじめは、児童が展示を理解するための手がかりと推測される。いずれのグループも「展示説明」の割合が非常に高く、展示を理解するための手がかりが「展示説明」であることが分かる。

3年市部は、他のグループと比較して、展示説明につながる概念の全体に対する割合が極めて低い。3年農村部は、展示説明につながる全体に対する割合が最も高い。結果から、3年農村部や4年市部のように、道具に対する知識や経験が多いと見られる場合は、直接、

展示説明という体系的なものに概念がつながりやすいことが分かる。また、3年市部は、展示説明・道具・概念の文脈の割合が極めて高い。文脈の種類には、展示を認識した順番が表されている。3年市部は、道具に関する知識や経験が少ないため、展示説明から道具を認識して概念が生ずると考えられるため、展示説明・道具・概念の文脈の割合が高いといえる。

次に、文脈に含まれる道具の割合を図10(a)(b)(c)に示す。図10(a)(b)(c)に示されるように、それぞれのグループに現れた文脈の特徴を道具別に照らし合わせると、3年市部と4年市部は、全ての文脈に対して、生活財と生産財がほぼ同等の割合で出現している。

3年農村部は、「展示説明・概念」と「道具・概念」の文脈で、生産財と生活財に差が見られるが、「展示説明・道具・概念」の文脈では同等の割合で出現している。「道具・概念」では、生活財が生産財を上回る。3年農村部の児童は、生活財について他のグループの児童よりも知識や生活経験があるため、展示説明という手がかりに頼ることなく、直に道具を手がかりとして理解を深めたものと推測できる。

展示と関わる際には、児童には新しい概念が構成される。概念の発達においては、より特殊なものから、より一般的なものへと論理的な道筋にそって進むものでは決してないということが知られている(Vigotsky1934)。さらに、Ausubelの「漸進的分化」の理論では、人間にとっては、学習済みの分化した部分から包括的な全体を作るよりも、学習済みのより包括的な全体から各側面を分化して掴み取る方がやさしいことが述べられている。

展示室の展示資料は、児童にとって時間的にも空間的にも直接的関わりのない特殊なものであり、展示説明は、体系化された一般的なものと捉えることができる。展示室における概念の発達は、一般(展示説明)から特殊(展示資料)という概念の移行という道筋から、展示説明の導入が多い実態を捉えることができる。

さらに展示説明は、展示資料についての包括的な概念であり、展示資料は、展示説明に対して抱いている概念が分化したものである。さらに、展示資料は、展示説明に対する具体的な情報である。

Ausubelの「漸進的分化」の理論からも、展示室における概念の構成は、展示説明という包括的な全体から導入する方が易しいことを読み取れる。

また展示説明は、体系化した抽象的観念であり、展示資料は具体的観念である。第2章において、歴史学習を始める段階は、歴史事象に対して抽象的観念を抱いており、学習を経て具体的観念へと移行することを明らかにした。「展示説明」から始まる文脈が3年生に多い実態についても、この発達の特徴と関連していると考えられる。道具に関する知識や経験が少ないほど、「展示説明・道具・概念」という方法で、展示を理解する傾向が強いと考えられる。

展示説明は、展示資料に対する体系化した抽象的観念であるため、展示室における科学的概念とも解釈できる。科学的概念の発生は、物との直接的な関係からでなく、間接的な関係から始まることが明らかにされており(Vigotsky1934)、展示室においても、展示説明という間接的な関係から、科学的概念が発生していくと解釈される。

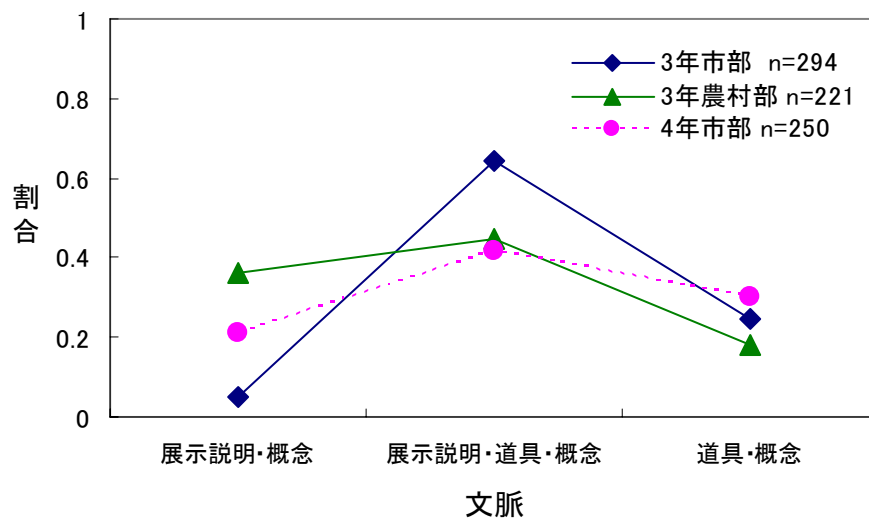
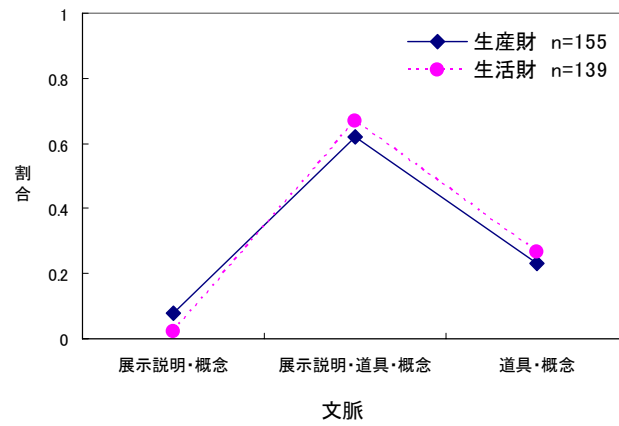
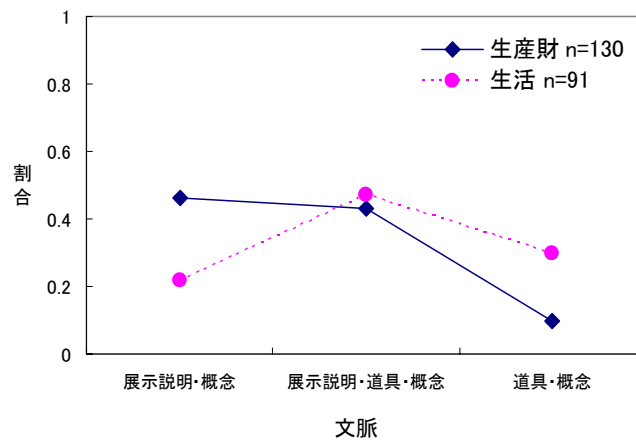


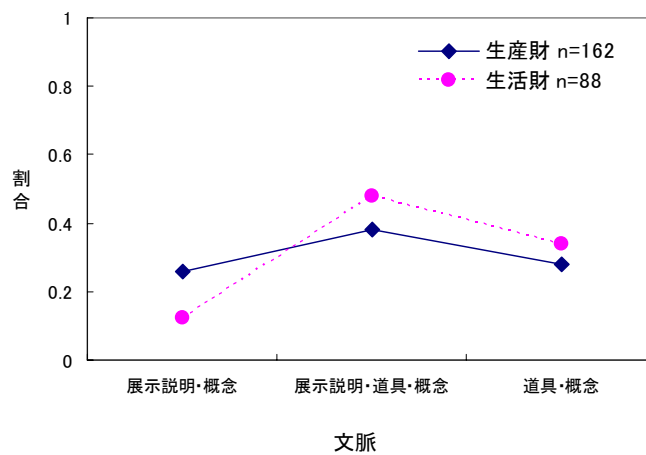
図9 文脈の種類



(a) 3年市部



(b) 3年農村部



(c) 4年市部

図10 道具種別ごとの文脈の割合 学年・地域別

3.2.8 「概念」全体の種類と割合

文脈には、表5に見られるような「性質」「機能」「感情を予想」「解釈」「疑問、好奇心」「観察」「上位概念」の7つの概念が見られた。「観察」「疑問」に関しては、感想や興味から生じた概念であるが、出現数が少ないため感想の部分に含め、「感情を予想」「観察」「疑問」の3つを統合して「感想・疑問」とする。これより、文脈に含まれる概念は、抽象度の低い順を表すと、「性質」「機能」「感想・疑問」「解釈」「上位概念」5つの種類で表すことができる。ただし、「上位概念」については、4年生のみから出現した。また、文脈に含まれる道具名は、生産財か生活財のいずれかが見られる。

これら文脈に含まれる5つの概念の種類と割合を分析することによって、知識や経験に基づく学びの特性を検討できると考えられる。

文脈には「展示説明・概念」、「展示説明・道具・概念」、「道具・概念」のつながりがあり、さらに、文脈に含まれる道具名は、生産財か生活財のいずれかである。生活財は日常生活との関連が深く身近なため、現在の物と展示の物を比較して、その機能から様々なことを連想しやすい性質があると考えられる。これに対して、生産財は日常生活と離れたものであるため、生活財と同様の思考が働きにくい性質があると考えられる。

第2章において、知識や経験が同じ場合、歴史的思考過程は、生産財か生活財によって差はないことを明らかにした。そこでまず、生活財か生産財かの道具別に文脈に含まれる概念の分析を行い、学びの特性を検討する。

それぞれのグループごとの調査結果を図11(a)(b)(c)に示す。図11(a)は3年市部、図11(b)は3年農村部、図11(c)は4年市部についての結果を表す。

それぞれのグループで、5つの全ての概念が生産財と生活財において、ほぼ同じ割合で出現している。このことから、知識や経験が同じと見られる同じグループの中では、道具による出現概念に差は生じないことが分かる。

各グループに見られる傾向は、3年市部は「性質」、3年農村部は「感想・疑問」、4年市部は「機能」の割合が最も高い。

3年農村部の例に見られるように、道具に関する経験や知識が豊富である方が、「感想・疑問」の出現率が高い。つまり、それを活用した場合を想定し、想像を膨らませられることが分かる。道具に関する経験や知識を得る環境が似ていると想定される4年市部と3年市部を比較してみると、3年市部は「性質」の割合が高いのに対して、4年市部は「機能」の割合が高い。知識や経験に基づく学びの特性として、歴史意識の発達初期の段階では、生産財と生活財の双方において、性質に着目し、次ぎに機能への着目へと移行していくことが伺える。また、3年農村部の児童は、4年市部と比較した場合、歴史意識の発達という面では劣るが、「感想・疑問」という抽象度の高い言葉が多く出現している。歴史意識の発達度とは無関係に、道具に関する知識や経験が多い方が、抽象度の高い概念が多く出現することが分かる。

次に、文脈の種類別に概念の分析を行い、学びの特性を検討する。

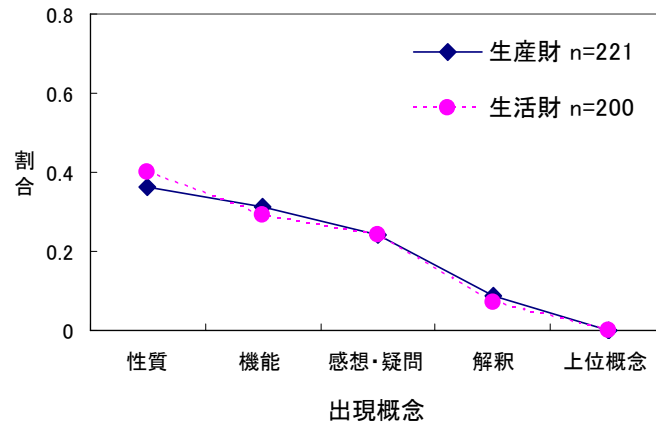
それぞれのグループごとの調査結果を図12(a)(b)(c)に示す。3年市部は、展示説明もしくは道具に続いて「性質」が多い。同じく3年農村部では「感想・疑問」の割合が最も高く、4年市部では「機能」が高い。このことから、展示説明という体系的なものに続いて、道具という具体的なものに続いて、出現する割合は同じ傾向があることが分かる。

したがって、同じグループの中では、見たもの、つまり展示物を見た時に最初に生じる出現概念に差はないことが分かる。

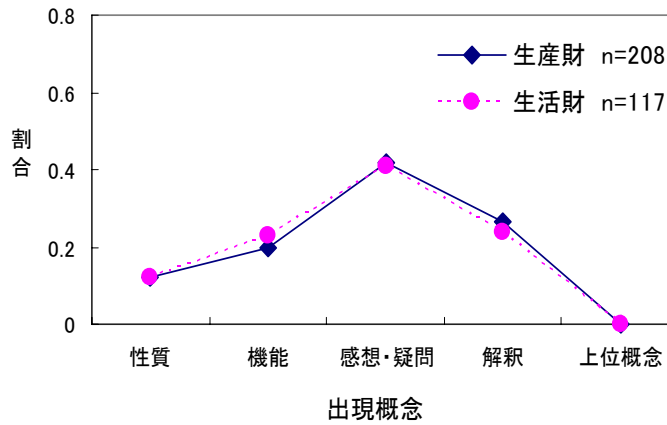
さらに、3つのグループの結果について2つの同様の傾向が読取れる。まず、「展示説明・道具・概念」、「道具・概念」の出現概念の割合が、ともに、グループ内ではほぼ等しいことである。このことから、「展示説明・道具・概念」の場合も、「道具・概念」の場合も、出現概念は、直前の「道具」に影響されることが伺える。

もう一つの共通する傾向は、「展示説明・概念」の後の出現意識は「解釈」の割合が高く、3年農村部で顕著である。また、「道具・概念」の後は「機能」の割合が高い。

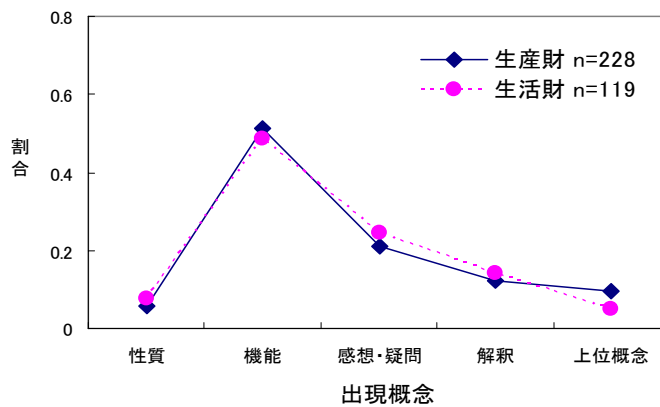
よって、展示説明は「解釈」、道具は「機能」の概念を生じやすいことが読取れる。



(a) 3年市部

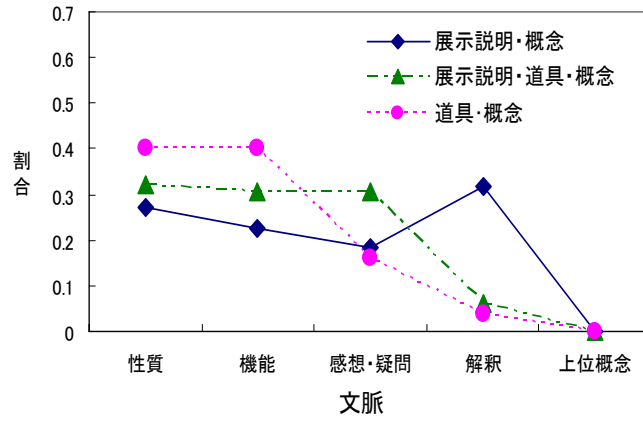


(b) 3年農村部

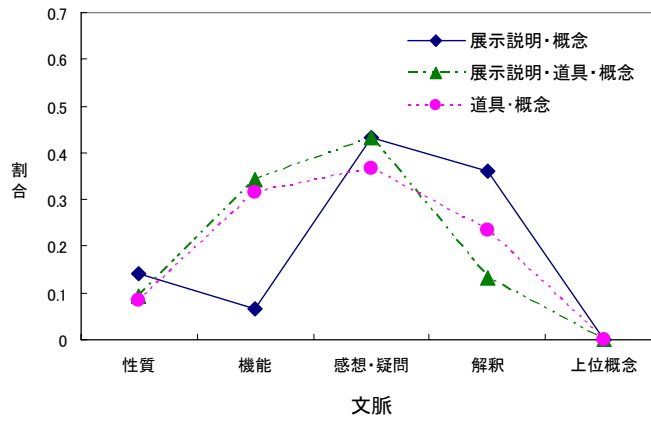


(c) 4年市部

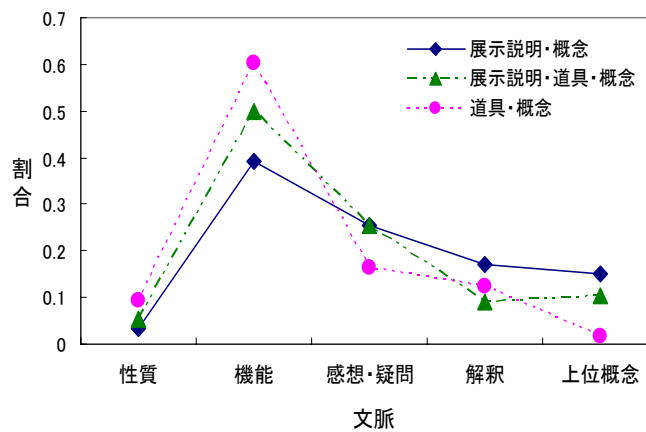
図 11 「概念」の出現比率(道具別)



(a) 3年市部



(b) 3年農村部



(c) 4年市部

図 12 「概念」全体の割合 (文脈別)

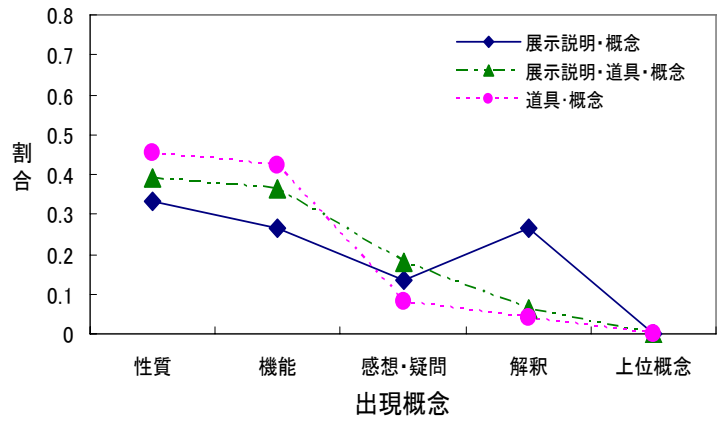
3.2.9 展示説明や道具自体の直後に生じる概念の種類と割合

文脈で「展示説明・概念」、「展示説明・道具・概念」、「道具・概念」のつながりに見られる、展示物の展示説明や道具自体につながる概念の出現率には、各グループにおいて特徴が見られる。

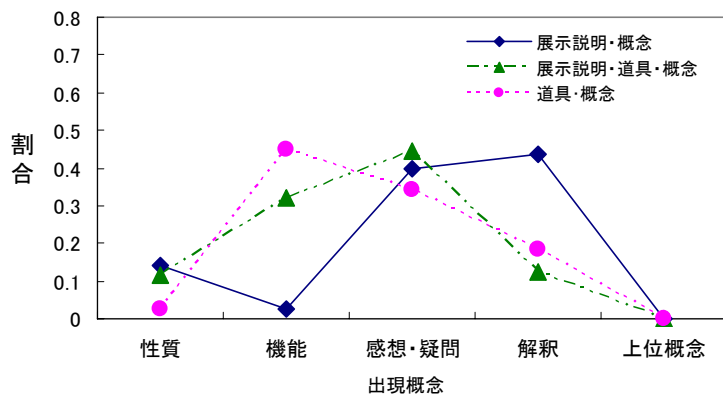
展示説明は、展示理解を助けるための情報で抽象的である。このため、展示説明が示す展示の情報をもっている被験者は、展示説明を見ると展示を容易に想像でき、展示に関する概念も浮かびやすい。そうでない場合の被験者は、展示説明は抽象的な情報に留まり、実際の道具を見ないと概念は生じにくいと考えられる。よって、展示説明や道具自体への概念のつながり方や、つながる概念の種類は、道具に対する知識や経験を反映しているものと見られる。そこで、展示説明や道具自体につながる概念の種類と割合を分析し、知識や経験による学びの特性を検討する。

図 13(a)(b)(c)に、展示物(展示説明や道具自体)につながる概念の割合を示す。出現する概念の割合は、いずれのグループも図 12 と同様の傾向が見られる。さらに、出現概念は、直前の「道具」に影響されることが伺える。また、「展示説明・概念」の後の出現意識は「解釈」の割合が高く、「道具・概念」の後は「機能」の割合が高い。よって、展示説明は「解釈」、道具は「機能」の概念を生じやすいことが読取れることも同様である。

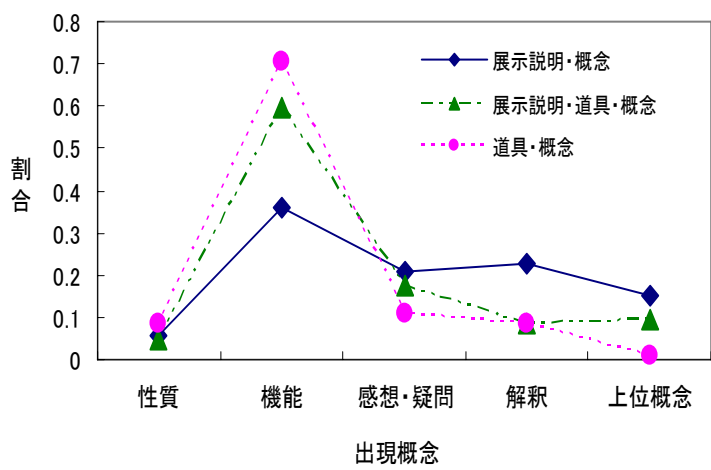
前項の「概念」全体の種類と割合・文脈別の結果と、本項の「展示説明や道具自体の直後に生じる概念の種類と割合」がほぼ同様であることは、展示説明や道具などを見た時に最初に出現する概念の割合と、文脈全体に含まれる概念の種類と割合には、高い相関があることを示している。



(a) 3年市部



(b) 3年農村部



(c) 4年市部

図 13 展示説明や道具に続く概念の割合

3.2.10 概念と概念のつながり

文脈は、1つの文脈中に複数の概念が含まれている場合が多い。

概念の出現には2通りの場合があり、展示説明や道具に影響されている場合と、文脈中の他の概念をもとに連想した場合もある。

道具に関する知識や経験が異なると、出現する概念の割合は異なることが、本研究の調査で明らかとなった。先行研究では、児童の思考と言語表現が相互関連的に発達することや、その年齢による差が明らかにされている[8]。特に本論の被験者である小学校3年生と4年生は、言語を中心とした概念の発達において、具体的思考から抽象的思考への移行が著しい時期であることが明らかにされている[9]。この仮説に基づき、出現概念どうしのつながりの関係を道具に関する知識や経験との関係から検討するため、地域別、および学年別に分析を行う。

主に道具に関する知識や経験は、地域別の調査結果に反映されると考えられる。また言語的思考形態は、学年別、つまり、年齢差の調査結果に反映されると考えられる。各グループの概念と概念のつながりの調査結果を図14に示す。

3年生の結果を地域別に見てみる。3年市部は、「性質」とのつながりは、「性質」と「感想・疑問」の割合が高い。「機能」とのつながりは、「性質」と「機能」の割合が高い。「感想・疑問」とのつながりは、「感想・疑問」の割合が特に高い。解釈はサンプル数が少ないため表示しない。

3年農村部は、「性質」とのつながりは、「感想・疑問」と「性質」と割合が高い。解釈は、「解釈」の割合が高い。「機能」と「感想・疑問」のつながりについては、道具別に割合の高さに違いが見られる。生産財については、「機能」とのつながりは、「機能」と「感想・疑問」とのつながりの割合が高い。「感想・疑問」とのつながりは、「感想・疑問」の割合が特に高い。生活財については、「機能」とのつながりは、「解釈」と「感想・疑問」の割合が高く、「感想・疑問」とのつながりは、「感想・疑問」と「解釈」の割合が高い。「解釈」とのつながりは、「解釈」の割合が高い。生活財については、サンプル数が少ないため生産財のみ表示する。

4年市部は、3年生と比較して、同じ概念どうしのつながりにおいて「上位概念」など抽象度の高い概念が出現していることに特徴がある。「機能」とのつながりは、「機能」と「感想・疑問」とのつながりの割合が高い。道具別の違いがあまり見られない。「感想・疑問」とのつながりは、生産財については、「機能」と「感想・疑問」とのつながりの割合が高く、「解釈」とのつながりは、生産財については、「解釈」「上位概念」「感想・疑問」の割合が高い。「感想・疑問」と「解釈」については生活財において十分なサンプル数が得られず、また、「性質」と「上位概念」は、生産財と生活財の両方で十分なサンプル数が得られなかったため表示から省くこととする。

概念どうしのつながりについて、3グループの結果から見出せる特性は、同じ学年、つまり年齢が同じだと、道具の種類や、道具に関する知識や経験の差によらず、概念のつながり方には良く似た傾向が認められる。

本章3.2.2項において、概念には、①「説明や考えに関する概念」と、②「感想や疑問、想像に関する概念」の2つのタイプがあることを示した。①に該当するものは、「機能」、「解釈」、「上位概念」、②に該当するものは、「性質」、「感想・疑問」である。

全体の結果により、概念どうしの結びつきは、同じ種類の概念、もしくは、同じタイプの概念に結びつきやすいことが明らかとなった。特に生活財について、道具に関する知識や経験が豊富な方が、同じタイプの概念の抽象的な概念に結びつきやすいことが明らかとなった。

3.2.11 文脈にみられる概念と歴史意識

本項の図 11 で明らかにした各グループの概念の種類は、本章 3.1 項の図 4 にも示した歴史意識との関係が見られる。

図 4 からは、3 年生市部では、具体的なものからの「形や状態の今昔の対比」、農村部では、展示室を概観して「材質からの今昔の対比」の歴史意識の出現が高い。また、4 年生は 3 年生と比較して抽象的な歴史意識の出現する割合が高く、当時の技術力、また当時に暮らす人々の気持ちなどにも考えが及んでいる。

図 11 で示したように、3 年生市部では、道具につながる概念として、見たままの状態を観察した「性質」の割合が他のグループと比較して多く出現しているが、このことが、具体的なものからの「形や状態の今昔の対比」につながっていると考えられる。

3 年農村部は、3 年市部と比較して、「感想、疑問」、「解釈」の出現の割合が高い。3 年市部のように具体的な一つの道具との対峙でなく、「感想、疑問」、「解釈」という方法で、昔のくらし全体につながる考えを巡らしたことで、展示室全体を概観した歴史意識である「材質からの今昔の対比」の出現につながったと考えられる。

4 年市部は 3 年生と比較して、生活財・生産財とも「機能」の割合がかなり高いことに特徴がある。歴史意識の発達段階として、4 年生は、道具の性能や機能に関する歴史意識が多く見られる特徴があることが認められている[10]。この発達段階の特徴に関連して、道具についても機能に着目する傾向が見られ、「機能」の概念が多く出現したと考えられる。

3.2.12 まとめ

本節では、

- ・ 文脈の数と文脈あたりの概念数(3.2.6)
- ・ 文脈の種類(3.2.7)
- ・ 概念全体の種類と割合(3.2.8)
- ・ 展示説明や道具自体の直後に生じる概念の種類と割合(3.2.9)
- ・ 概念と概念のつながり(3.2.10)
- ・ 文脈にみられる概念と歴史意識(3.2.11)

の項目において、概念を元にして学びの特性を学年や地域別に検討してきた。

まず、文脈の数、および1つの文脈あたりの概念数の平均値は、3グループで大きな差は見られないが、道具に関する知識や経験が多い方が、いずれの数の平均値も高い。

文脈のはじめには、「展示説明」「道具」「自ら生じた概念」が現れたが、学年や地域、さらに道具の種類之差によらず、「展示説明」の割合が非常に高く、次いで「道具」が現れた。次に、文脈の種類であるが、全体として、「展示説明・概念」「展示説明・道具・概念」「道具・概念」の文脈が見られ、いずれの場合も、「展示説明・道具・概念」の数が最も多い。展示説明は、展示資料についての包括的な概念であり、展示資料は分化した概念である。児童にとっては、展示室の資料は初めて見るものが多いため、その説明が必要であり、展示説明という理解しやすいものから導入すると考えられる。それが「展示説明・道具・概念」の出現の多さに反映されている。一方で、道具に対する知識や経験が豊富な場合は、展示説明という包括的な全体からの理解ではなく、「道具・概念」の順序に見られる分化した概念からの展示理解が進められることが分かった。また、「展示説明・概念」の順序に見られるように、包括的な全体、つまり抽象的な概念に対しての概念が生じることも認められる。第2章において、歴史的思考の初期は抽象的観念であり、学習を経て具体的観念へと移行することを明らかにした。展示説明は体系化した抽象的観念であり、展示資料は具体的観念である。「展示説明・道具・概念」のつながりが3年生にかなり多い実態についても、この発達形態と関連していると考えられる。つまり歴史に関する学びにおいては、常に抽象的観念から具体的観念への移行が見られる。

続いて、文脈に含まれる概念の種類と割合については、文脈別と道具別の双方において同じグループ間で、ほぼ同様の傾向が認められた。文脈に含まれる概念は、抽象度の低い順に表すと、全てのグループにおいて「性質」「機能」「感想・疑問」「解釈」「上位概念」5つの種類で表すことができる。ただし、「上位概念」については、4年生のみから出現した。

知識や経験に基づく学びの特性として、歴史意識の発達初期の段階では、生産財と生活財の双方において、性質に着目し、次ぎに機能への着目へと移行していくことが伺える。また、歴史意識の発達度とは無関係に、道具に関する知識や経験が多い方が、「感想・疑問」という抽象度の高い言葉が多く出現することが明らかとなった。また、展示説明は「解釈」、道具は「機能」の概念を生じやすいことが読取れる。

さらに、展示説明や道具自体につながる概念の種類と割合についてであるが、道具に対する知識や経験が多いと見られる場合は、直接、展示説明という体系的なものに概念がつながりやすく、少ない場合は、展示説明との直接的つながりが生じにくいことが明らかと

なった。また各グループにおいて概念は、展示説明という体系的なものに続いて、道具という具体的なものに続いて、出現する割合は同じ傾向があることが明らかとなった。

さらに、展示説明や道具自体につながる概念の種類と割合は、文脈に含まれる概念の種類と割合とほぼ同様の傾向が認められた。また、展示説明は「解釈」、道具は「機能」の概念を生じやすいことが読取れることも同様である。このことは、展示説明や道具などを見た時に最初に出現する概念の割合と、文脈全体に含まれる概念の種類と割合には、高い相関があることを示している。

続いて、「性質」「機能」「感想・疑問」「解釈」「上位概念」などの概念と概念のつながりについてである。まず、道具に関する知識や経験の差から、道具を見た時に出現する概念の割合は異なることが認められる。さらに、概念どうしの結びつきは、同じ種類の概念、もしくは、同じタイプの概念に結びつきやすいことが明らかとなった。

最後に、文脈にみられる概念と歴史意識についてである。文脈にみられる概念と歴史意識には関係が認められた。道具に関する知識や経験が少ない場合には、道具につながる概念として「性質」の割合が多く、この場合、具体的なものからの「形や状態からの今昔の対比」の歴史意識につながる。同年齢でも、道具に関する知識や経験が多い場合には、道具につながる概念として「感想、疑問」や「解釈」の割合が多く、この場合、具体的な一つの道具との対峙でなく、昔の暮らし全体につながる考えを巡らすことにつながり、展示室全体を概観した歴史意識である「材質からの今昔の対比」の出現が見られる。

年齢が進むと、歴史意識の発達段階として、道具の性能や機能に関する歴史意識が多く見られる特徴があることが認められている。この発達段階の特徴に関連して、年齢が進むと、道具についても「機能」に着目する傾向が見られる。この場合、当時の人々の暮らしや社会の理解に関する歴史意識の出現につながっている。

以上のことから、本節では、連想型ワークシートに生じる概念の種類や出現率、概念どうしのつながり、作成した連想マップに対する考えの分析を通して、知識や経験が異なる場合の学びの道すじを得ることができた。

学びの道すじを表す概念と概念のつながりは、資料に対する知識や経験が異なる場合も、差が生じないことを明らかにした。一方で、連想マップに記述した内容についての意識は、年齢によって差が認められ、年齢が進んだ段階、つまり、過去に対する時間的観念の発達段階が進んだ方が、歴史意識に関する表現が多く見られる。この結果から、地域や資料の種類よりも、過去に対する時間的観念の発達段階、つまり年齢が、歴史展示を理解するための要因であることを明らかにした[11]。

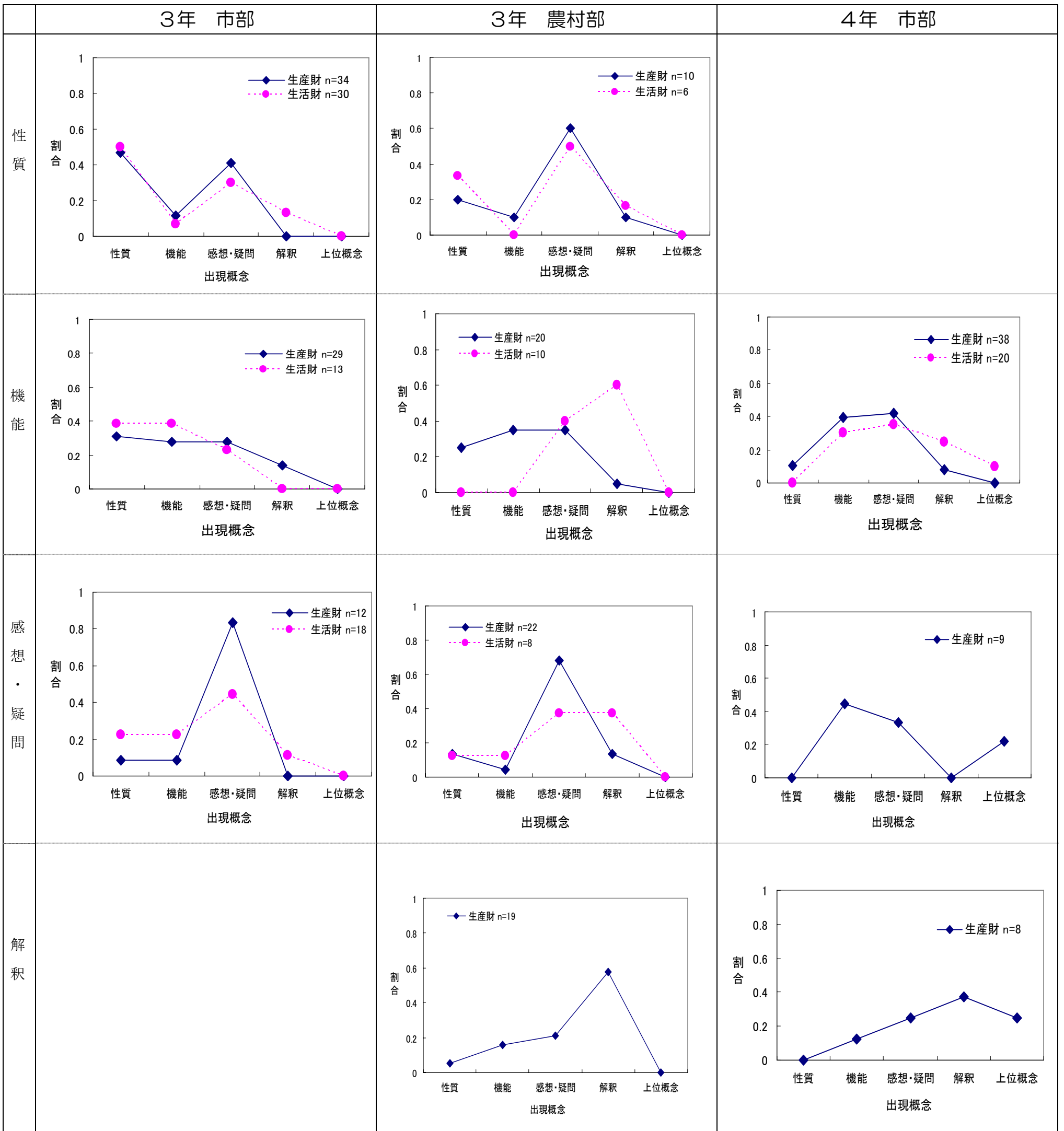


図 14 概念と概念のつながり ～ 地域別・学年別

3.3 ウェブサイト事前学習の効果

3.3.1 調査の視点

近年では、インターネット・ミュージアムも普及しており、利用者は実際の博物館学習以前に、これらの形で資料にふれる機会が多いであろう。博物館に趣く以前に、資料についてビジュアルに学ぶことは、博物館での学習の動機付けの効果が高いと考えられる。しかしながら、学びの動機付けとしてのウェブサイトの学習効果は、十分に検討されていない。本節では、企画展「山のくらしとなりわい」に来館した4年生を対象に、ウェブサイトの学習効果を検討する。

3.3.2 調査方法

コンピュータのウェブページは大きく3部構成になっている。これを図15に示す[12]。それらは、企画展で伝えたい大概念のページと、それぞれの大概念につながるサブテーマのページ群と、サブテーマに関連する展示資料を紹介するページ群である。被験者は、最初に示される企画展で伝えたい大概念のページから、テーマを選択し、自由に資料を見ることが出来る。ウェブページの設定は、被験者の興味関心に沿って学びが進められるように工夫がなされており、一定の決められた順序に沿って理解する設定ではなく、企画展示と同様に、児童が興味をもった展示を選択して学習を進めることができる。まず、それぞれの大概念につながるサブテーマのページ群から、1つのテーマを選ぶと、それに関連する展示資料が3点紹介され、下の説明欄に3点に共通する解説が現れる。そして、説明欄の上にある各資料の写真をクリックすると、拡大写真と資料の詳しい説明がテーマに沿った形で現れてくる仕組みになっている。したがって、サブテーマに関連する展示資料を紹介するページに出でくる資料の説明は、たとえ同じ資料であっても、大テーマやサブテーマの選択によって違う内容になっている。よって、1つの展示資料も、テーマやカテゴリーによって多様な解釈ができる仕組みになっている[13]。

児童の歴史意識の発達レベルから、このウェブページの構成を検討すると、個々の資料ではなく、テーマから導入する構成、つまり演繹的な構成は、児童のもつ歴史的思考過程に沿ったものであると考えられる。第2章において、歴史意識の発達初期段階の児童の歴史的思考過程は、抽象的思考から具体的思考過程へと進み、学習を通して、更に高次の抽象的思考を獲得することを明らかにした。ウェブページに示されたテーマは個々の資料の内容を体系化した抽象的な概念であり、展示資料は、具体的概念である。よって、抽象的事象から具体的事象へと学びが進められることから、このウェブページの演繹的構成は、児童が本来もつ能力に基づいて展示理解を進めるのに効果的であると考えられる。

企画展に来館した同地域の4年生の2校のうち1校は、このウェブページによる学習が行われ、もう1校では、展示室の資料に関するパネルを活用した通常の前学習が行われた。4年生ということで、コンピュータの操作リテラシーも十分に持ち合わせていると考えられる。ウェブサイトの事前学習では、博物館の学習効果と比較するために、共通の調査方法として、展示を鑑賞しながら連想型ワークシートを作成する方法を用いた。

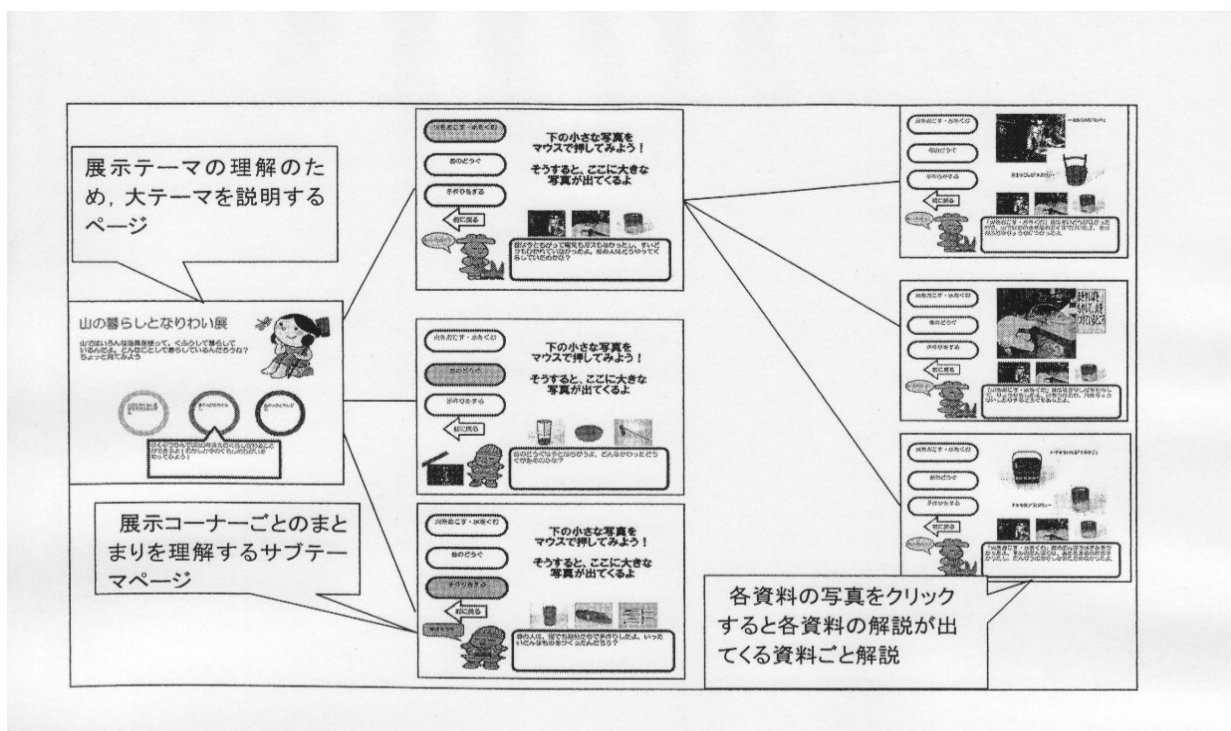


図 15 ウェブページの構成

3.3.3 博物館学習の効果

まず、博物館体験の効果を博物館体験後のアンケートから検討してみる。アンケート項目を次に示す。

表 6 「博物館体験後の実施アンケートの内容」

1	はくぶつかんにまた行きたい。
2	はくぶつかんでは、見る時間が足りなかった。
3	はくぶつかんでべんきょうして、今まで知っていたことがもっとよく分かった。
4	はくぶつかんでは、じゅうに自分の見たいものが見れた。
5	はくぶつかんで新しいことが分かった。
6	はくぶつかんのどうぐや写真を見て、どうぐや写真と昔のくらしや山のしごとのつながりが分かった。
7	はくぶつかんでは、はじめは何を見ていいのかが分からなかった。
8	はくぶつかんに来る前はあまり知りたくなかったことが、はくぶつかんで勉強したあと知りたくなった。
9	はくぶつかんでの勉強はおもしろかった。
10	はくぶつかんでは、一つ一つのどうぐや山のしょくぶつのことがよく分かった。

「アンケートの回答選択肢」

1.まったくそう思わない、2.そう思わない、3.そう思う、4.つよくそう思う

博物館学習後のアンケートの結果を図16に示す。図16の縦軸は、問い1～10に対して、選択された1～4の選択肢の数の平均値を表している。したがって、平均値が4に近い場合は、回答で4を選択した児童が多いことになる。

結果より、差が大きいのは、「7番 はくぶつかんでは、はじめは何を見ていいのかが分からなかった。」の選択肢に対する結果である。事前にウェブサイトの学習を行っている児童の回答は、平均値が2の「そう思わない」に近いのに対して、通常の事前学習をした児童の回答は、平均値が3の「そう思う」に近い。さらに「2番 はくぶつかんでは、見る時間が足りなかった。」「4番 はくぶつかんでは、じゆうに自分の見たいものが見れた。」の項目に対して両校に差が認められる。「2番 はくぶつかんでは、見る時間が足りなかった。」に対しては、事前にウェブサイトの学習を行っている児童に、肯定的な意見の割合が高い。また、「4番 はくぶつかんでは、じゆうに自分の見たいものが見れた。」についても同様である。

これらの結果から、ウェブサイトは、博物館の学びの動機付けとして効果が認められる。事前にウェブサイトの学習を行っている児童は、先行知識に関連して博物館学習を進めている場合と、新たに博物館で知識を得て学習を進めている場合があることが明らかとなった。ウェブサイトでの事前学習で得た知識、つまり先行知識を博物館でどのようにつなげているのかを表7に表す。さらに、図17にウェブ学習と博物館学習の結節点の事例を示す[14]。表7に示した出現意識の内容のうち、サンプル数の多い「展示に関わる大テーマ」、「道具・材料名」、「機能」、「感情を予想」について、ウェブ学習と博物館学習の結節点となっている場合の事例を紹介する。図17(a)は「展示室テーマ」、図17(b1)と(b2)は「道具・材料名」、図17(c)は「機能」、図17(d)は「感情を予想」が結節点となっている場合を示す。図25中、「展示に関わる大テーマ」をA、「道具・材料名」をB、「機能」をC、「感情を予想」をDと表記し、それらにつながっている概念を○で囲む。

表7より、ウェブ学習と博物館学習の結節点の数は、道具・材料名が最も高い。つまり、資料に関するテーマを持って博物館学習にのぞみ、それに関連する道具を調べる活動を行ったことが分かり、博物館で先行知識に基づく学習が行われたことが認められる。

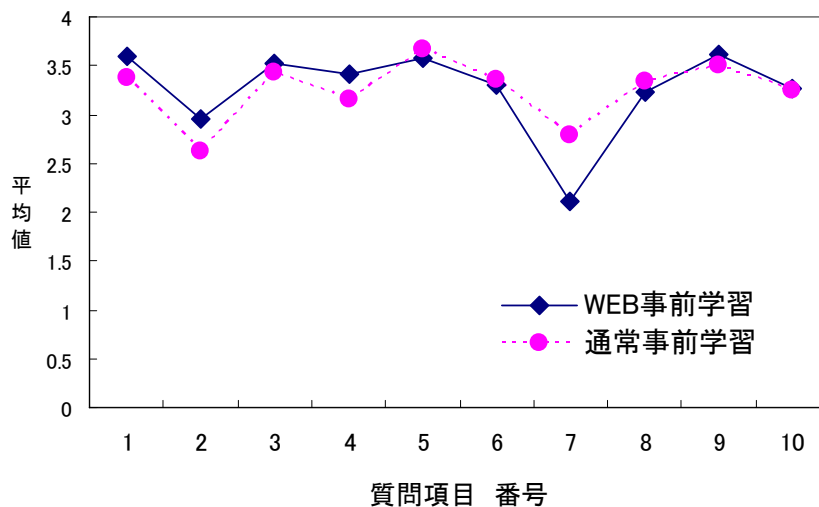


図 16 博物館学習後のアンケートの結果

表 7 ウェブ学習と博物館学習の結節点

博物館学習の結節点となった出現意識	出現数
展示室テーマ	14
道具・材料名	35
性質	0
機能	4
山の暮らし	0
感情を予想	4
解釈	1
疑問・好奇心	1
観察	0

調べてみよう！

和歌山の山のくらしってどんな感じ？

山がおおい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう！

山ノ神のキャラクター
山ノ神の「まもるちゃん」

ウェブ学習後

調べてみよう！

和歌山の山のくらしってどんな感じ？

山がおおい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう！

山ノ神のキャラクター
山ノ神の「まもるちゃん」

博物館学習後

図 17 (b1)

調べてみよう！
和歌山の山のくらしってどんな感じ？

山がおいしい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう！

黒田キャラクター！
 山ノ神の「まもるちゃん」

見たい
 道標「しゅうわげんり・おん道すしうどうぐ」

ウェブ学習後

調べてみよう！
和歌山の山のくらしってどんな感じ？

山がおいしい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう！

黒田キャラクター！
 山ノ神の「まもるちゃん」

見たい
 道標「しゅうわげんり・おん道すしうどうぐ」

博物館学習後

図 17 (c)

調べてみよう！
和歌山の山のくらしってどんな感じ？

山がおいしい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう！

調査キャラクター：山ノ神の「まもるちゃん」

ウェブ学習後

調べてみよう！
和歌山の山のくらしってどんな感じ？

山がおいしい和歌山県では、昔からの山のくらしと知恵がいっぱい。このワークシートでは、みんなが思う山のくらしについて書いてみよう！

調査キャラクター：山ノ神の「まもるちゃん」

博物館学習後

図 17 (d)

図 17 ウェブ学習と博物館学習の結節点の事例

3.3.4 ウェブサイトの学習で出現する意識

事前にウェブサイト事前学習を行った学校(以下 A 校、対象児童数 25 名)の、ウェブサイト学習後と博物館学習後の意識を分析し、図 18 に示す。ウェブサイトの学習においても、表 5 に示す分類指標と同様の意識が出現した。それらは、「性質」「機能」「感情を予想」「解釈」「疑問、好奇心」「観察」「山の暮らしに関する上位概念」である。「観察」「疑問」に関しては、感想や興味から生じた概念であるが、出現数が少ないため感想の部分に含め、「感情を予想」「観察」「疑問」の 3 つを統合して「感想・疑問」とする。よって、文脈に含まれる概念は、「性質」「機能」「感想・疑問」「解釈」「上位概念」5 つの種類で表すこととする。図 18 は、ウェブサイトと博物館の学習の事後に出現した意識の、それぞれの全体に占める割合を表す。

結果、ウェブサイト後と博物館後に差異は見られない。特に双方とも道具・材料名に関する割合が高い。それぞれの特徴は、ウェブサイト後は、感情を予想、解釈に関する割合が博物館学習後の意識より、やや高く、道具の機能に関する意識は、博物館学習後よりやや低い。これに対して、博物館学習後は、観察に関する意識がウェブサイト後の学習を上回っているのに特徴がある。

3.3.5 通常の事前学習とウェブサイトの事前学習の比較

次に、通常の事前学習とウェブサイトの事前学習をした場合の博物館学習の比較を行う。図 19 は、通常の事前学習とウェブサイトの事前学習をした場合の博物館学習で出現した意識の全体に占める割合を示している。双方とも、際立った際は見られない。事前にウェブサイトの学習を行った児童について、知識・理解に関する意識の割合が上回っている。

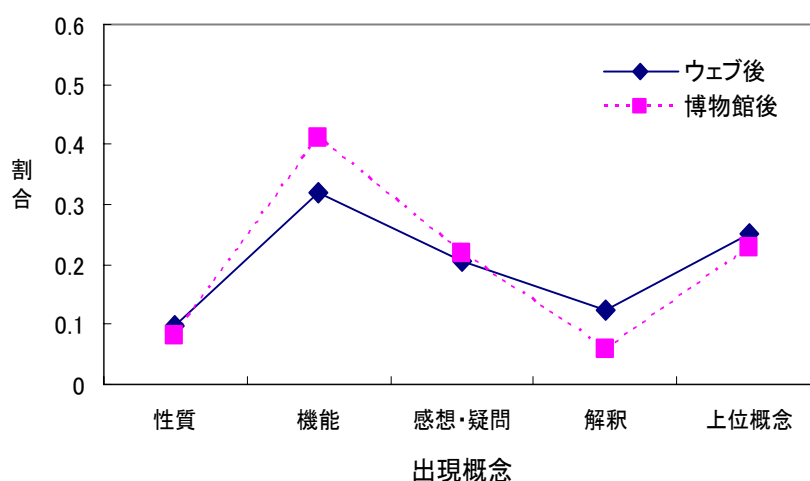


図 18 ウェブ学習と博物館学習の意識の比較

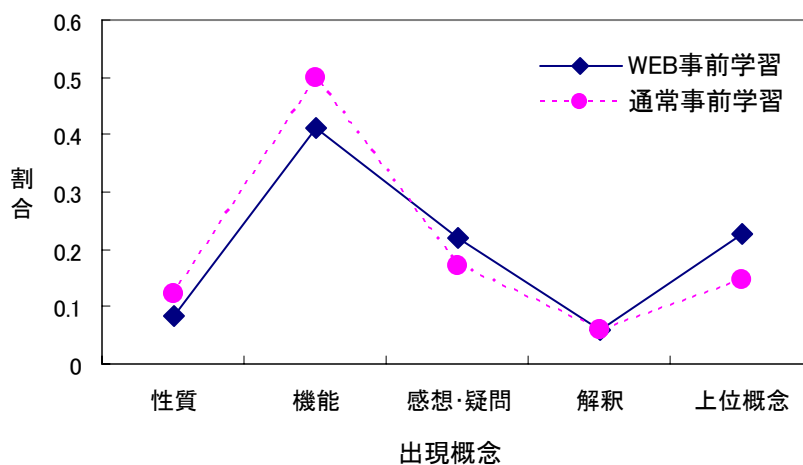


図19 通常の事前学習とウェブサイトの事前学習の比較

3.3.6 まとめ

博物館学習後アンケートに見られる結果では、ウェブサイトは、博物館の学びの動機付けとして効果が認められる。事前にウェブサイトの学習を行っている児童は、先行知識に関連して博物館学習を進めていることも明らかとなった。一方で、通常の事前学習とウェブサイトの事前学習の比較では、出現した概念について、あまり違いが認められないことも明らかとなった。ウェブサイトの学習と博物館の学習ともに、見ることを中心とした道具理解であったが、見ることを中心とした視覚的思考方法においては、同様の展示理解の傾向が認められる。

脚注【第5章】

- [1]教育への実践的活用手段にあたる理科教育においては、授業において、イメージ連想型ワークシートを活用した科学的概念構築のパターンが明らかにされている。大貫麻美(2001)らによる研究では、学習の事前段階と事後段階のみで概念構築のパターンを捉えるのではなく、学習の過程における概念変換や概念の再構築に着目し、小学5年生の概念構築パターンを捉えたことに特徴がある。また、皆川順(2001)は、高校化学の分野において、心理学研究の手法を取り入れ、高校生の概念構築のパターンを明らかにしている。／参考文献、大貫麻美(2003)博士論文「イメージ連想型ワークシート法による子どもの科学的概念の構築過程に関する研究」東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科自然系教育講座、東京学芸大学大学附属図書館、福岡、敏行；大貫、麻美(2001)「メダカ教材における科学的概念構築過程の基礎的研究」横浜国立大学教育人間科学部教育実践研究指導センター紀要、皆川順(2001)イメージ連想型ワークシート法による知識獲得支援の研究、風間書房
- [2]米国の自然科学系博物館において、一般来館者を対象に、博物館の体験で得た知識などをイメージ連想型ワークシートに記入させた研究報告や、学校訪問後の博物館の再来館における長期学習効果測定にイメージ連想型ワークシートを用いた研究報告がある。また、国内においては、国立科学博物館の小川義和らによる研究がある。／参考文献、小川義和(2005)博士論文「科学系博物館の特性を生かした科学教育の在り方—学校と博物館との連携を中心に—」東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科(東京学芸大学)学校教育学専攻自然系教育講座、John H.Falk, Theano Moussouri, and Douglas Coulson “*The effect of visitor’s agendas on Museum Learning*”, Curator, The Museum Journal Vol.40 No.3. 1997, John H.Falk, Lynn D.Dierking “*School Field Trips: Assessing their long-term impact*” “*Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities*” Science Education, Volume 84, Issue 5, Date: September 2000, pp 658-679, David Anderson, Keith B. Lucas, Ian S. Ginns, Lynn D. Dierking
- [3]D.P.Ausubel, F.G.Rubin, 1969 “*School Learning*” 吉田章宏、松田弥生訳 1984「教室学習の心理学」黎明書房 p228-231
- [4] 図 2(b)の資料は岩出市立岩出小学校の児童のワークシートによる。(資料採集日 2007年2月9日)
- [5] 『D.P.オーズベル, 教室学習の心理学 pp91-98』黎明書房
- [6] 図 7(b)は和歌山県広川町立南広小学校3年の児童のワークシートによる。(資料採集日 2007年2月2日), 図 7(c)の資料は岩出市立岩出小学校3年の児童のワークシートによる。(資料採集日 2007年2月9日)
- [7] 図 9(a₁)(a₂)は岩出市立岩出小学校3年の児童のワークシートによる。(資料採集日 2007年2月9日), 図 9(a₃)は和歌山県広川町立南広小学校3年の児童のワークシートによる。(資料採集日 2007年2月2日), 図 9(a₄)は岩出市立岩出小学校3年の児童のワークシートによる。(資料採集日 2007年2月9日)
- 図 9(b₁)(b₂)は和歌山県広川町立南広小学校3年の児童のワークシートによる。(資料採集日 2007年2月2日)

図9(c₁) i, ii は岩出市立岩出小学校3年の児童のワークシートによる。(資料採集日 2007年2月9日)

[8] 児童の思考と言語表現の発達の研究は、1950年代にソビエトの児童心理学研究者の間で盛んに行われた。思考心理学の専門家であるシャルダコフは、その著書の中で、思考と言語表現が相関的に発達することについて、児童に学習された教材の筋書きを作らせる方法から明らかにされた事例を紹介している。調査では、小学校2年生から4年生の事例があげられ、小学校2年生では、筋書き作成において具体的概念が多く出現していること、そして、年齢を重ねるにつれて、理論的思考、観念的思考が増加することが示されている。

シャルダコフ著、大橋精夫訳 1971『学童の思考』明治図書, pp28-32

さらに、言語的思考の発達段階による差は、ヴィゴツキーによって、因果関係や、順序性を意味する概念を使用させて、一連の絵に基づいて物語をする方法から明らかにされている。小学校2年生と4年生を対象に、科学的概念と生活的概念の出現度と、それらの年齢差による出現度を比較し、発達段階による言語的思考の差が取り上げられている。

[9] ピアジェ(滝沢武久訳)『思考の心理学』(1968)みすず書房、ヴィゴツキー(柴田義松訳)『思考と言語』(2001)新読書社に児童の抽象的思考の発達が解説されている。ピアジェやヴィゴツキーの認識発達論においては、9, 10歳頃を境に抽象的な思考へと移行することが示されている。

[10] 斉藤博(1953)「歴史意識の発達」『信濃教育研究所紀要』第19集, pp35-38

[11] 歴史学習の場において、年齢による学びのスタイルの違いは、今回の調査対象とは異なる展示形態の学習プログラムにおける調査においても報告されている。(参照: 小島道裕 2003「ワークシートによる家族向け教育プログラムーれきはく親子クイズの実施結果からー」国立歴史民俗博物館研究報告第108集, p375)。この報告では、小学校低学年と高学年の境目、つまり、今回の調査と同様に、9才から10才の間で、歴史の学びのスタイルが変容すると捉え、具体的な事象への捉え方から、より抽象的な事象への捉え方の学びへと変化するとしている。この調査報告と、本論の調査結果は、展示の形態や学習プログラムが異なっても、歴史展示に対する児童の学びのスタイルは、9才から10才の間が変容の境目であることを示している。

[12] 奥本素子, 加藤浩(2007)、「生涯学習としての自立的博物館学習を促進させる学習支援モデルの研究ー演繹的博物館学習支援モデルの提案とその効果の検証ー」『科学教育研究』, 日本科学教育学会, Vol.31, No4, p403の図3を引用。本調査は、総合研究大学院大学平成17年度「魅力ある大学院教育」イニシアチブ総合日本文化研究実践プログラムの助成によるもので、筆者との共同調査によるものである。

[13] 同上書, p404を参照した。

[14] 図21は和歌山市立宮北小学校4年の児童のワークシートによる。全て、ウェブ学習後の資料採集日 2007年2月1日, 博物館学習後の資料採集日 2007年2月6日である。

4. 小結

本章では、連想型ワークシートに生じる概念の分析を通して、知識や経験が異なる場合の学びの特性を検討した。学びの特性は「連想マップに記述した内容に対する考えや感想」「ワークシートに出現した概念の種類や出現率」「見たものに対する出現概念」「出現した概念どうしのつながり」の観点から分析することが出来た。同時に、児童の主体的な学びにおける連想型ワークシートの有効性を検討した。

まず、「連想マップに記述した内容に対する考えや感想」は、歴史意識に関するものと、歴史意識に依拠せず、資料そのものの観察から生じた感想や考えが現れている。この意識は、年齢によって差が明確に現れ、3年生は歴史意識と、その他の意識がほぼ半数ずつ、4年生は歴史意識に関する割合がかなり高い。この年齢の違いによる傾向は、歴史的思考を有する学習プログラムに、3年生と4年生の境目の年齢によって区切りをつけることができることを示している。さらに、資料そのものの観察は、3年生以下の年齢でも適応できることが明らかとなった。

次に、「ワークシートに出現する概念の種類」の分析結果である。出現した概念は、抽象度の低い順に表すと、全てのグループにおいて「性質」「機能」「感想・疑問」「解釈」「上位概念」5つの種類で表すことができた。最も抽象度の高い「上位概念」については、4年生のみから出現した。

続いて「概念の出現率」「見たものに対する出現概念」「出現した概念どうしのつながり」の結果である。概念どうしのつながりは、「展示物」と「概念」の要素によって意味を成すつながりの単位の「文脈」で分割することができた。この文脈を基に、文脈の種類、文脈に含まれる概念の種類と割合、展示物(展示説明や道具自体)につながる概念の種類と割合、文脈のうち2つ以上の概念をもつものについての概念どうしのつながり、ウェブサイト事前学習の効果の観点から、知識や経験に基づく学びの特性を検討した。

まず文脈の種類は、道具に関する知識や経験を問わず、「展示説明・道具・概念」の出現率が最も多い。特に知識や経験が少ない場合は、このつながりの割合が極めて高い。展示説明は、展示資料についての体系的な意味内容であり、道具は、展示説明に対する個別の意味を表す。児童にとっては、展示室の資料は初めて見るものが多いため、その説明が必要であり、展示説明・道具という順序での導入が理解しやすいことが明らかとなった。これに対して、道具に関する知識や経験が豊富な場合は、展示説明という体系的なものに、直接に概念がつながりやすいことも明らかとなった。

続いて文脈に含まれる概念であるが、「文脈に含まれる概念の種類と割合」と「展示説明や道具自体につながる概念の種類と割合」は、道具に対する知識や経験によって違いが見られる。道具に関する経験や知識が豊富である方が、「感想・疑問」の出現率が高いことが明らかとなった。さらに、異年齢で道具に関する経験や知識の環境が似ている場合は、割合の出現率から「性質」から「機能」への着目へと移行していくことが伺える。

さらに、「文脈に含まれる概念の種類と割合」と「展示説明や道具自体につながる概念の種類と割合」は、知識や経験の異なるグループ内で、同様の傾向があることが明らかとなった。また、展示説明は「解釈」、道具は「機能」の概念を生じやすいことが読取れることも同様である。このことは、展示説明や道具などを見た時に最初に出現する概念の割合と、文脈全体に含まれる概念の種類と割合には、高い相関があることを示している。

一方、展示理解の道すじを表す概念どうしの結びつきは、同じ種類の概念、もしくは、同じタイプの概念に結びつきやすいことが明らかとなった。特に生活財について、道具に関する知識や経験が豊富な方が、同じタイプの概念の抽象的な概念に結びつきやすいことが明らかとなった。

以上、文脈に出現した概念の傾向を述べてきたが、出現した概念と歴史意識においても関係が認められた。概念と、ワークシートに記述した概念に対して記述した意識は、過去に対する時間意識の発達段階が反映されており、その発達段階が、出現概念に差を生じさせていることが明らかとなった。さらに、ウェブサイトの学習を通じた出現意識の分析から、通常の事前学習とウェブサイトの事前学習の比較では、出現した概念について、あまり違いが認められない。また、博物館事後アンケートに見る結果では、ウェブサイトは、博物館の学びの動機付けとして効果が認められ、事前にウェブサイトの学習を行っている児童は、先行知識に関連して博物館学習を進めたことも明らかとなった。

以上のことから、本章では、連想型ワークシートに生じる概念の種類や出現率、概念どうしのつながり、作成した連想マップに対する考えの分析を通して、知識や経験が異なる場合の学びの道すじを得ることができた。

学びの道すじを表す概念と概念のつながりは、資料に対する知識や経験が異なる場合も、差が生じないことを明らかにした。一方で、連想マップに記述した内容についての意識は、年齢によって差が認められ、年齢が進んだ段階、つまり、過去に対する時間的観念の発達段階が進んだ方が、歴史意識に関する表現が多く見られる。この結果から、地域や資料の種類よりも、過去に対する時間的観念の発達段階、つまり年齢が、歴史展示を理解するための要因であることを明らかにした。

J.Piagetによって、時間などの抽象的観念と、それに伴う認知構造は、年齢によって異なることが示されている。本章では、過去に対する時間的観念の発達段階が、展示理解に差を生じさせていることを明らかにした。時間の観念も、個人の社会文化的背景の一部と捉えることができるが、歴史展示における学びは、個人の社会文化的背景のうちの展示資料に関する知識や経験よりも、時間の観念を主軸とし、その他の経験や知識と共に包括的に進んでいくものと考えられる。

本章で活用した連想型ワークシートに現れた概念や、連想型ワークシートに記述した内容に対する考えや感想は、資料そのものの観察から生じた感想や考えが現れたことに特徴がある。このことから、「連想型ワークシート」は、個人のもつ興味関心や、過去の経験と知識が反映されやすいものであり、児童の主体的な学びの形を知るための効果が得られたといえる。よって活用の目的からも有効である。

第6章 本研究のまとめと今後の課題

1 本研究のまとめ

本論では、歴史展示における利用者主体の学びについて、主体的学びの理論が歴史展示にどのように適用できるかを検討し、現行の学習プログラム、および主体的学びの理論に基づいて構成された学習プログラムを用いて利用者主体の学びの特性の検討を行ってきた。以下に各章において明らかにした内容を整理する。

「序章」では、博物館の学びの研究を概観し、利用者主体の学びの視座から、現状の学びの研究を分析し、歴史系博物館における主体的学びの課題を明確化した。そして、検討課題として「歴史展示における学びの主体性」、「歴史展示への主体的学びの理論の拡張」、「現行の学習プログラムにおける学び」、「主体的学びの理論に基づく学習プログラムにおける学び」の4つを掲げ、続く各章において利用者の学びの特性を検討した。

「第1章」では、本論の主体的学びの理論を、学び手の興味・関心、知識や経験に応じた主体的学びの考え方に基づく理論とし、この理論の歴史展示の学びに対する適用性を検討した。

主体的学びの理論は、自分以外の他者からの働きかけと、学び手の興味・関心、知識や経験に基づいて学びが成立するとされている。

歴史展示を活用した学びの場では、利用者は、展示や学習プログラムという他者からの刺激を受け、自分の興味・関心、知識や経験に基づいて、歴史像、つまり知識を構築することになる。よって、主体的学びの理論を、歴史展示にも応用することが可能である。さらに利用者は、様々な社会・文化的背景において歴史展示を活用するが、主体的学びの理論によって、様々な状況に応じて、学び手の社会・文化的背景に応じた主体的学びが保障されることが可能である。ゆえに、歴史展示に対しても、この理論を適用できることが明らかとなった。

しかしながら、現在の歴史系博物館の学びの研究においては、展示作成者の意図が伝わっているか否かではなく、利用者のもつ社会・文化的背景に基づく学びの特性について、主体的学びの理論に基づいた分析がなされていないことから、この観点に基づいた研究が必要であることを指摘した。

「第2章」では、歴史展示を活用した学びで、歴史意識の発達から学びの特性を分析し、主体的学びの理論の適用性を検討した。

歴史展示の活用において、過去時間意識と歴史的思考の両面から、歴史意識がどのように変容するのかについては明らかにされていないことから、歴史学習初期段階で、資料に対する経験や知識が同じと想定できる、同じ地域の同じ年齢の児童を対象に、生活に関わる道具や生産に関わる道具という異なる種別の資料を活用し、歴史意識の発達の特性を分析した。資料は、児童の過去時間意識の調査結果に基づき、発達段階に適合したものを活用した。調査結果から、生活に関わる道具や生産に関わる道具という種別での資料の種類の違いによって歴史的思考形態に差異が生じないことを明らかとなり、学び手の興味・関心、文化・社会的背景に基づく自由資料選択という手法から、主体的学びの理論を歴史展

示の学びの場にも適用できることを明らかにした。これと同時に、歴史展示を活用した学びにおいて、利用者の興味・関心、知識や経験を生かした学習プログラムが作成できることが明らかとなった。

「第3章」では、現行の学習プログラムの実施形態と、学習プログラムに含まれる学びの要素を検討した。さらに、現行の学習プログラムにおいて、歴史学習の経験を問わず、様々な年齢の利用者が自分の能力で展示に関わる方法を検討した。

分析の結果、実施形態は、博物館のもつ人的要因と展示などの物的要因、さらに利用者の利用形態から成立っている。いずれの実施形態においても、博物館職員が直接関与するワークショップ形式と、直接的に関与せず、参加の自由度が高いワークシート形式が見られる。それらに含まれる学びの要素は、「A教育型」と「B発見型」の対になる要素と、「a具体的学び」と「b抽象的学び」の対になる要素があり、現行の学習プログラムは、どちらか一方の要素との組み合わせで表すことができた。それぞれの学びの形に、知識注入型の学び、もしくは、与えられた学習課題に関する情報を発見する発見型の学びがあり、利用者自らが学びを構成する要素は見られないことが明らかとなった。

しかしながら、現行の児童・生徒向け学習プログラムと、家族向けの学習プログラムを検討した結果、いかなる学びの形においても、資料そのものの観察から理解を深めさせる方法や、発見型の学習は、どの学習資源を活用した場合にも、どの年齢を対象とした場合にも、「みる」ことを積極的にする学びの特性が認められた。また、家族連れの場合は、家族間で、互いの興味・関心、知識や経験に基づく見方を刺激しあう学びが認められた。同じ資料も、学習プログラムによって、発達のどの段階の子どもにも、様々な家族連れにも効果的に適用させられることが明らかとなり、資料そのものの観察を通して理解するという方法や、発見型の学びを取り入れた学習プログラムによって主体的学びが引き出した。

「第4章」と「第5章」では、利用者の興味・関心、知識や経験が反映されやすい学びの環境下における主体的学びの特性を検討した。被験者については、第4章では通史の歴史学習終了者(小学校6年生と大人)とし、第5章では歴史学習初期段階(小学校3年生と4年生)として、歴史に関する知識や経験の状態に合わせたワークシート型の学習プログラムを提供した。それぞれのワークシートは、個人のもつ興味関心や、過去の経験と知識が反映されやすいものであり、被験者の主体的な学びの形を知るための効果が得られた。

「第4章」においては、通史の歴史学習を終了した小学校6年生と大人を対象とし、ストーリー作成型のワークシートに記された展示情報の受け取り方から、展示との関わり方を明らかにすることができた。

全体の傾向として、展示との関わり方は、i (I受動的・II能動的)、ii (A思考的・B感性的)、iii (a個性的・b一般的)のi、ii、iiiの片方の要素を用いて対になる3つの組み合わせで表せる。全体として、IIAa(能動的・思考的・個性的)やIAAb(受動的・思考的・一般的)の型に見られるように、思考的な関わりが多く見られたが、IIBa(能動的・感性的・個性的)に見られるように、展示解説文や歴史的知識に依拠せず、感性に基づく方法も見られた。

また、個人の展示との関わり方は、模型や複製などの資料の種別によらず、特定の型に偏りがちな傾向が見られた。資料との関わりにおける全体の傾向は、複製どうしなどの同種資料の場合には、違いがあまり生じないと考えられ、複製と模型などの異種資料の場合

は、視覚的効果の違いが大きい資料の間で、違いが認められるものもあった。

大人と子どもを比較した場合、子どもの展示との関わり方の全体の傾向は、大人と比較して限られた型に集中するが、個人の場合で見ると、大人よりも固定的な型に偏らない傾向があることも明らかとなった。このことから、全体と個々にみる展示との関わり方は、大人と子どもで逆の傾向が認められる。

さらに全体として、来館数による展示との関わり方は、固定的な傾向が見られ、来館経験によって差が認められなかった。

「第5章」では、歴史学習初期段階で、かつ、言語を中心とした概念の発達において、具体的思考から抽象的思考への移行が著しい時期にある小学校3、4年生を被験者とし、連想型ワークシートに記された展示室で見たもの(展示説明や道具)につながる出現概念から、学びの道すじを明らかにすることができた。それらは、展示室で見たものと、具体的、あるいは抽象的な概念によって意味を成すつながりの単位の「文脈」で表すことができた。文脈に見られる学びの道すじは、展示説明の次に道具を見て概念を生じる場合が多いが、道具に関する知識や経験が豊富な場合は、展示説明という抽象的なもの、もしくは、道具という具体的なものに対して概念を生じる場合が見られる。

概念全体の出現比率は、道具に関する知識や経験が豊富な場合、あるいは年齢が高い場合は、抽象的な概念の比率が高くなる。見たものの直後の出現概念は、知識や経験を問わず、展示説明という抽象的なものに対しては「解釈」に関する概念の比率が高くなり、道具という具体的なものに対しては「機能」に関する概念の比率が高くなる。さらに、知識や経験が同じ場合や、異年齢の場合も、生活に関わる道具や生産に関わる道具という資料の種別によって文脈に含まれる概念の出現比率に差は生じない。

一方、展示理解の論理的道すじを表す概念と概念のつながりは、知識や経験、年齢を問わず、同じ種類、もしくは同じ質の概念どうしが結びつきやすいことが明らかとなった。つまり、具体的なものは具体的、抽象的なものは抽象的な概念とつながりやすい。

また、展示室で見たものに対する出現概念や、出現概念どうしのつながりに対する感想や考えからは、小学校4年生では歴史意識に関するものが多く見られたが、小学校3年生では、歴史意識に依拠せず、資料そのものの観察から生じた感想や考えが多く現れたことに特徴がある。この結果から、資料に関する知識や経験よりも、過去に対する時間的観念の発達段階、つまり年齢が、歴史展示を理解するための要因であることを明らかにした。

以上、本論では、現行の学習プログラム、および、利用者の興味・関心、知識や経験が反映されやすい学びの環境下で、歴史に関する知識や経験による利用者主体の学びの特性を明らかにした。

これらの特性は、歴史展示を対象とした見ることを中心とした場合の学びの特性である。しかし、見るという行為には、どの博物館におけるどの学びの形においても、同様の視覚認識のパターンが存在すると考えられる。そうした意味で、本論で得られた学びの特性は、他の博物館の学びの場の支援にも示唆を与えるものと考えられる。

2 今後の課題

本論では、現行の学習プログラムと、主体的学びの理論に基づいた特定の学習プログラムを用いて、歴史展示に対する多様な学びの特性を明らかにすることができた。同時に、その学習プログラムが、主体的学びに果たす役割も検討することができた。今後、歴史系博物館において利用者主体の学びの機会を提供するにあたり、学習プログラムと、歴史学の研究成果が反映される歴史展示の特性から課題が見出せる。

はじめに、学習プログラムに見出せる課題である。本論では、利用者の興味・関心、知識や経験を反映しやすくするために開発されたワークシート形式学習プログラムを提供し、利用者主体の学びの特性を分析した。分析にあたり、利用者の発達段階や、歴史に関する知識や経験の状態に合わせたものを提供することが、より、科学的な分析につながることを期待されたので、通史の歴史学習を終えているか否かを基準に被験者を分け、それぞれ異なるワークシート形式学習プログラムを提供した。本論では、この方法を用いることによって、歴史学習の経験にみられる特定の年齢層ごとの学びの特性を明らかにすることができたといえよう。しかし、歴史学習の経験を問わず、全ての年齢層の学びの特性を相対的に検討するには不十分であった。

この点については、歴史学習の経験によらず、全ての被験者に同様の学習プログラムを用いることによって、発達段階や、歴史に関する知識や経験の状態に応じた主体的学びの特性を相対的に検討できると考えられる。今後は、利用者の興味・関心、知識や経験が反映された学びの分析にあたり、幅広い年齢層に適用でき、科学的に学びの分析を行なえる学習プログラムの開発と評価が必要であるといえよう。そして、その開発と評価によって、利用者主体の学びの機会が拡大されるといえよう。

2 つめとして、歴史学の研究成果が反映される歴史展示の特性に見出せる課題である。

本論では、歴史展示に対する多様な学びの特性を見出したが、多様性という部分に着目すると、歴史展示に反映される歴史学の調査研究やその方法論も、これまでの手法から拡大し多様化の傾向が見られる。

まず、歴史学における調査研究やその方法論の最先端は、資料そのものから情報を得る方法として、「高度歴史情報化」と称される「もの資料」からの情報の引き出し方と、高度利用の方法を探る研究の重視、さらにその流れで、科学的な調査方法を用いることが重視されている[1]。すでに、1990年代の初頭より、歴史を読み解く方法として、調査研究の段階で最先端科学技術の手法は取り入れられて展示にも反映され[2]、その研究手法は進化している。

また、調査の手法のみならず、歴史学研究の対象の拡大についても歴史学研究者からの示唆がある。歴史系博物館の展示において、「自然環境の変化と人類の歴史との関係をどのように展示するか」という問題意識を掲げ、人間を含めた自然の歴史的变化を叙述することは、自然史系博物館固有の展示課題ではないということと、歴史系博物館も、「人間の歴史」だけに留まっていけない段階に来ていることが主張されている[3]。つまり人間と自然との関係を考える上での、他の分野を取入れる視点が必要であると同時に、既に、その観点からの展示が行われているのである。したがって、歴史記述の対象自体に自然科学の知見を要する歴史展示が作成される場合もある。

これらの調査・研究手法の動向から、歴史展示の学びにおいても、自然科学の知見を適

用することが、より深い、もしくは幅広い展示理解を深める場合も考えられる。さらに、歴史学研究が、自然科学のみならず、他の社会科学、人文科学にも対象の幅が広がられた場合、それは歴史展示にも反映される。本論が着目してきた、主体的学びの理論を歴史展示に適用すれば、歴史展示の読み解き方には様々な分野にまたがった多様なリテラシーが必要とされる場合もあるであろう。今後、歴史学と他の専門領域の共同研究成果が反映された歴史展示についても利用者主体の学びの分析を行い、調査結果を学びの支援に生かすことが必要であると考えられる〔4〕。

博物館は学習資源の宝庫であり、このこと自体は、すでに広く認知されている。研究の手法や対象において、他の分野の専門性を取り入れることを意識していない展示においても、歴史以外の分野の学びに利用されている歴史系博物館は多い〔5〕。

本論の利用者主体の学びの研究から、歴史展示に対して、様々な学びの形を取り入れる可能性を広げることができた。この結果は、歴史系博物館が、歴史学を機軸とした総合科学的観点からの学びの形において、他の専門領域や社会とのつながりを維持する手だてを引き出したと明言し、本論を閉じる。

脚注【第6章】

- 〔1〕 井原今朝男 2005『「もの資料」から生まれる新たな視点－国立歴史民俗博物館の展示と研究』総研大ジャーナル7号
- 〔2〕 国立歴史民俗博物館 1992『科学の目で見える文化財』企画展示図録
- 〔3〕 久留島浩 1999『歴史系博物館のあり方をめぐって』ヒストリア第167号、大阪歴史学会
- 〔4〕 松岡葉月(2008)は、歴史学と理化学の知見が融合された歴史展示に対するワークショップと見学支援教材から、主として高校生以上を対象とし、アンケート調査などから学びの分析を行なった。結果から、理化学的手法から歴史を読み解こうとする意識は極めて低いと同時に、歴史学と理化学の融合的知見から対象に興味を持つのは難しいことが明らかとなった。先駆的調査であるため、予備的考察に過ぎないが参考として拙稿を以下に紹介する。松岡葉月 2008「サイエンス・コミュニケーションにおける文理融合とサイエンス・リテラシー：－歴史系博物館における学習資源の特性と主体的学びからの考察－」日本科学教育学会「科学教育研究」第32巻第1号
- 〔5〕 財団法人日本博物館協会『博物館総合調査報告書』2005年3月発行、平成16年度文化庁委託事業「博物館振興施策に関する調査事業」の報告、及び、本論第2章で学習プログラムの分析に取り上げた博物館の報告書を参照した。

付論 博物館教育の動向

はじめに

歴史系博物館の教育を巡る近年の動向は、「博物館教育の全体の動向」、「歴史系博物館の教育の現状」などの点から分析することができる。そこで、これらの分析内容を学びの背景の理解材料として付論に掲載する。

はじめに、博物館教育を巡る諸法規や調査報告書との関連から、歴史系博物館の教育が置かれている現状と動向を整理する。そして、利用者主体の学びを実現するにあたり、博物館と利用者に求められている内容を資料とともに検討する。

1. 博物館教育の動向

まず近年の動向を、国内外の博物館教育に関する法規、報告書、論文を分析対象として取り上げて検討する。本節では、以下に取り上げる各国の博物館教育に関連する法規から、生涯学習時代における学び手と、それを支援する側に求められているものを示したい。

第 19 回 UNESCO 総会での提言以降、教育の体系が国家的な体制で生涯学習体系へと移行した。それは 1980 年代から加速化し、アメリカ合衆国（以下、アメリカ）では、「危機に立つ国家（A Nation at Risk）」（1983）を発端として教育改革運動が起こり、イギリスの「教育改革法」（1988）、フランスの「新教育改革法」（1988）なども教育への新しい波を呼び起こす発端となった。日本においても、臨時教育審議会（1987）が、教育改革の基本理念について、「学校中心の考え方を改め、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的な再編成を考える」と答申したことで、翌年に文部省に生涯学習局が設置され、本格的な生涯学習時代へと突入した。

これら各国の法規は、各国の博物館の体制にも影響を与えた。アメリカ博物館協会による“Excellence and Equity—Education and the public dimension of museums”(1991)・邦訳「卓抜と均等—教育と博物館がもつ公共性の様相」や、イギリス文化遺産省による“A Common Wealth—Museums and learning in the kingdom”(1997)・邦訳「共通の富—イギリスにおける博物館と教育」は、博物館が公共のサービス機関であり、そのサービスの中核をなすものが教育であることを明確に記しており、生涯学習時代の博物館への新たな要請を受け止めたものである。

日本の博物館については、行政主導によって欧米の流れに準じてきたとあってよい。社会教育審議会答申(1990)「博物館の整備・運営の在り方について」がその発端となり、次いで生涯学習審議会答申(1998)「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方」の提言事項である「博物館の設置及び運営に関する基準の大綱化・弾力化について」で、博物館関係者の間で、博物館の運営方針を具現化するための基本的事項を議論する基礎が確立された。現在では、日本博物館協会による『博物館の望ましい姿—市民と共に作る新時代博物館—』（2003）に、今後の博物館が目指すべき方向が見られ、生涯学習時代における

博物館活動には、社会の多様な要請に応え、市民とのコミュニケーションを図る重要性が記されている。

今後、生涯学習機関である博物館に求められる姿勢は、博物館から市民（利用者）への一方通行のアプローチではなく、利用者からの働きかけを得られる手だても必要なのである。この点は、既に博物館教育に関する論考（E. H.Greenhill,1994）〔1〕でも指摘されている。

また、2006年12月に文部科学省から公布・施行された「新教育基本法」には、第三条の項目として新たに「生涯学習の理念」が加わった。そこには、

「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。」

と明記されている。

これを受け、学び手には生涯学習における自己実現に向けた自覚や主体性、また、生涯学習に関わる全ての教育機関には、それを支援する体制が望まれていると考えられる。さらに「新教育基本法」に新たに加わった第17条「教育振興基本計画」には、行政レベルでの社会教育機関への支援体制が明記されていることから、博物館を含めて学びを支援する機関に対して、社会の多様な要請に応える期待は、より一層強められたといえよう。

さらに現在、博物館法(1951年制定)の改正論議が本格化している。文部科学省生涯学習政策局の「これからの博物館の在り方に関する検討協力者会議」で論点が整理され、2007年の春に、中央教育審議会の分科会で法改正の検討が始まる。文部科学省の「これからの博物館の在り方に関する検討協力者会議」の中間報告書(2007年3月)〔2〕からは、博物館の多様化、機能の高度化に対応する博物館経営の在り方と博物館登録制度、さらに学芸員養成の在り方の部分において関心の高さが読み取れる。こうした現状を背景に、歴史系博物館は、今後に期待されるべく方向を目指すにあたり、どのような位置にあるのだろうか。次節において、現状を分析する。

2. 歴史系博物館の教育普及活動の現状

2.1 博物館全体の現状

国内の博物館が置かれている現状は、日本博物館協会による『博物館総合調査報告書』（2005年3月）〔3〕に見ることができる。2005年に報告された日本博物館協会による博物館総合調査に協力した博物館は、開館から現在に至るまでの期間の平均値が20年である。よって、ほぼ全ての博物館が、生涯学習時代における教育機関としての役割を担い、実績を重ねてきた館として想定できる。この調査には美術館も含まれていることから、以下、美術館も含めて博物館と称す。調査報告書には、組織と経営、経済的基盤、社会的基盤、展示と教育普及活動、活動の基盤としての資料と調査研究、及び施設・設備、に関する調査結果とその分析が示されている。さらに、調査結果を受け、各種博物館の代表者が各種博物館について現状を分析し、今後の課題を述べている。

まず教育に関わる支援体制を整理すると、常勤の職員は3人で、うち学芸員資格をもつものが1人である。雇用形態は、常勤は減少し、非常勤が増加している。歴史系博物館で

は、常勤の平均値が 4.42 人で、非常勤の平均値は 1.83 人である。博物館の開館日の平均値は、年間 300 日以上であり、年間の入館者の平均値は 5000 人未満である。入館者の数は、全体的に減少している。ただ、「総合」と「理工」博物館は、大きく増加している。これらは、教育普及活動に力を入れている館であるが、このことが入館者の増加に影響しているのかについては、なお追跡調査の必要性が指摘されている。

博物館活動の内容については、活動の重点を「教育普及活動」に置く傾向が強まっている。もちろん「展示活動」が活動の中心であることには変わりはないが、資料購入の予算削減も影響し、ここ、7 年の間に、教育普及に力を入れる館が増加し、館の活動の 1 番目、2 番目に重点を置く館が増えていることが指摘されている。しかしながら、教育普及活動の参加者は、「講習会・工作教室」をのぞいて増加しておらず、総じて減少している。一方で、移動博物館は増加の傾向にある。教育事業は、展示を介して実施されることが多いが、展示活動に大きな変化は見られず、展示の更新、特別展の開催は大きな変化はない。展示解説については、展示室内で利用者に情報を提供する職員の数は減少している。また、情報提供の方法はコンピュータによる方法が 2 倍以上に増えている。

その他の活動については、博物館同士、他の機関との連携は停滞しているが、1997 以来、学校との連携は増加している。広報活動は活性化しておらず、広報活動の予算が減少していることも影響していると分析されている。全体的に広がっているのは、ホームページによる広報で、全体の 71.9%から報告されており、極めて重要な広報手段であることが分かる。また、新設の館では、ボランティアの受け入れが多く、連携、交流、協力への動きが強い特徴がある。

以上のことから教育支援体制を整理すると、新設の館を除いて、展示と利用者を介する人は減少傾向にある。また、館内での学びを支援するコンピュータは増加している。よって、大半の博物館において、利用者自身が展示からの情報を読み解く力と、コンピュータなどの情報を操作する力が必要となってくることが予想される。また、学校との連携は増加していることから、その方法について館独自の方策を打ち立てることも急務である。さらに館の活動を広める主要な手段がホームページであることから、教育活動においても、その特質を生かした効果的な教育のあり方を問われることは必須である。

2.2 歴史系博物館の教育の現状

前項で示された報告から読み取れる現状は、歴史系博物館の活動そのものにも影響しているといえよう。本項ではさらに、報告書に示されている「経済的基盤」「社会的基盤」「展示と教育普及活動」の内容から現状を分析する。

2.2.1 博物館経営の経済的基盤

経済的基盤を支えるのは入館料による収益が主軸であるが、入館者の実態の把握は、教育活動の内容にも影響することであるので、報告されている内容から入館者の内容について分析する。

入館者の年齢層は、歴史博物館では、1 位・壮年層 39.3%、2 位・高齢者 26.9%、3 位・小学生 16.7%である。郷土博物館では、1 位・高齢者 30.3%、2 位・壮年層 28.8%、3 位・小学生 22.1%である。ちなみに、博物館全体では、1 位・壮年層 38.3%、2 位・高齢者 22.4%、

3位・小学生 15.0%である。このことから、郷土博物館を含めて、歴史博物館の利用者の大半は壮年層と高齢者であり、利用者の年齢層は、壮年層以上と小学生の層に大きく分かれて分布していることが分かる。これは博物館全体と比較しても同様であることが分かる。

よって入館者の現状から教育活動についての対策を考えると、まず、これらの人々を支援する体制の充実が求められる。また、入館者の比率としては高くないが、青年層や家族連れにも対応した支援の充実をアピールし、博物館活動に参画する動機づけを行うことが求められる。

次に、来館者を個人か団体かで整理すると、歴史博物館では 1位・個人 68.0%、2位・どちらともいえない 16.6%、3位・団体 13.8%である。郷土博物館では、1位・個人 68.9%、2位・団体 15.4%、3位・どちらともいえない 15.0%である。個人での来館とは、プライベートな意味も含まれるので、あくまでも1人での来館ということではなく、家族や友人での来館も含まれるとみてよい。博物館全体をみても個人での来館が圧倒的に多い。

また、リピーターの存在という観点から入館者をみると、歴史博物館は、25.8%、郷土博物館では、30.3%であり、これは博物館全体の中でも高い数値で、1位と2位を占めている。

よって、これらの現状から教育活動を考えると、家族を含めた個人の来館者に対する支援が必要である。また、特にリピーターの数を考慮すると、歴史博物館には、2回目以上の来館者を支援する教育活動の充実も求められる。

2.2.2 博物館の社会的基盤

ここでは、社会において博物館の存在意義を強めている活動について検討する。博物館の活動は、利用者や市民、学校や社会教育機関との連携や協力、また広報や出版などの情報公開の観点から報告されている。

市民と博物館をつなげる活動には、友の会、ボランティア、後援会などの組織がある。友の会を設置している博物館は全体の 23.4%であり、歴史博物館、郷土博物館においては、それぞれ 10%台である。また、ボランティアを受け入れている博物館は全体の 30%であり、歴史博物館、郷土博物館においては、それぞれ 20%台である。友の会、ボランティアの活動には、館の行事への協力や情報提供、教育普及活動が主なものとして挙げられている。また、最近では後援会、NPO 法人による支援体制が設立されるようになってきた。後援会の活動は、運営経費、資料収集、広報面でも博物館を支援する体制をもつことが特徴である。また、NPO 法人に関しては、博物館とは自立して、より積極的な活動を行っていることに特徴がある。

以上のような組織が、今後の教育活動にどのように寄与するのかは未知数であるが、展示に関する専門職員数が減少傾向にある現在においては、それらの職員以外によっても、利用者の学びが支援される可能性は高くなることが予想される。既に、ボランティアによる展示解説、ワークショップの活動の中での支援は実施され、実績が積みまれている館もある。一方で、ボランティアの受け入れ基準は館によって多様であることも報告されており、教育活動において、すべて一様にボランティアの資質を捉え、支援体制に望むことを定義するのも難しいのが現状である。しかし、展示に関する専門職員以外の資質が、学び手に及ぼす学習効果は、今後ますます期待されると共に、その役割についても検討の機会が高

まることが予測される。

もう一方で、教育機関としての博物館は、その多様な教育的資源を展示という形で教育に生かしている。生涯学習審議会答申（1996年）「地域における生涯学習機会の充実方策について」と中央教育審議会答申（1996年）「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において、学校・家庭・地域社会の連携による教育の視点が明記され、さらに新学習指導要領（1999年）の社会科と理科の分野で博物館の活用が明記された。こうした中で、学校教育との連携が教育活動の重要な部分を占めるようになってきた。これらを背景に、現在、報告されている連携の方法と、学校向けの教育プログラムの内容から連携の現状を分析する。

表1に記されている連携の方法で、「よくある」に着目すると、博物館全体では、多い順に、「授業の一環としての来館」「遠足・修学旅行などの行事来館」「学芸員が館内で指導」「職場体験の一環としての来館」「学校5日制土曜日対応事業実施」と続く。歴史博物館もこれに準ずる。郷土博物館の場合は、遠足・修学旅行などの行事来館の率が下がるが、連携の現状は、歴史博物館に準じている。

この結果から、学校との連携において博物館に最も求められる支援体制は、授業への対応である。生涯学習時代に求められる力を想定すれば、単に、授業でのねらいを達成するための支援体制に留まらず、生涯にわたって博物館を使いこなせる力、つまり序章でも紹介した博物館リテラシーを身につけさせることも非常に重要である。

次に表2より学校向けの教育プログラムの内容については、博物館全体でも大半を占めたのが「無回答」に特徴がある。回答した館が少ないことについて、報告書では独自のプログラムを持たない館が相当数あることが指摘されている。利用形態としては授業の一環としての来館が多いことから、利用者の要望に合わせて様々な内容があると予測される。

「無回答」以外の報告からは、実施率が高いとはいえないが、「総合的な学習を念頭に置いたプログラム」「常設展にあわせたプログラム」がある。本来、博物館の展示は、学校の授業に対応しているものが多いとはいえず、このことが学校向けのプログラムの充実を停滞させていると考えられる。また「総合的な学習を念頭に置いたプログラム」が、「無回答」以外で高い率を示しているのは、この事実に関連していると考えられ、授業には直接関係はしないが、授業内容の発展的教材としての活用、もしくは多領域の教科にまたがる資料を総合的な学習の時間に活用しようとする意図が読み取れる。本来、博物館は多様な学習資源の宝庫であるので、特定の教科にこだわらず、現状のような総合的な観点からの利用が望ましいのではないだろうか。学校連携担当者の配置状況については、専任の担当者がいないと報告した館が、歴史博物館 76.2%、郷土資料館 79.8%と、双方とも非常に高い。教育普及活動に力を入れる意向がある反面、学校対応の専門の人員は少ない。各館とも、必ずしも人を配置できる余裕があるとは限らないので、引率教員にも博物館リテラシーを指導できる力が必要である。

2.2.3 展示と教育普及活動

ここでは、教育普及活動が、どのような人を対象とし、どのような内容で実施されているかを分析する。

まず、展示と人をつなぐ解説と情報提供の方法は、博物館全体について報告されており、

それを整理すると、解説の情報提供方法とその実施率は、多い順に、館内、展示案内パンフレット 90.5%、スポット解説 45.3%、解説シート 43.9%、ガイドツアー 23.5%、音声ガイド 13.5%となっている。スポット解説とガイドツアーの実施頻度は不明であり、こうした解説の形態が普及しつつあると分析されている。展示解説員の常駐については、歴史博物館 20.9%、郷土資料館 17.2%である。以上の内容から、展示室における学習支援の状況は、館によって作成された展示解説書が主であり、人による支援は常に求められる状況にはないことが分かる。

次に教育普及活動の内容とその実施状況を表 3 に示し、その活動内容の対象者を表 4 に示す。活動内容は、講演会・シンポジウム、講座、講習会・工作教室、映画会、自然観察・見学などが主としてあげられ、様々な活動を積極的に実施している館が多いと分析されている。利用者も、展示と自分をつなぐ方法として最も適した方法をいずれかの中から選択する機会がある。歴史博物館、郷土資料館においても講演型、体験型双方の活動を利用者に提供している。また表 4 より、それらの活動の対象について、歴史博物館と郷土資料館双方に見られる特徴は、小・中学生、親子を対象に、講習会・工作教室を実施している割合が高い。郷土資料館においては、映画会を実施している館が 80%を超えている。歴史博物館、郷土資料館の双方とも小・中学生や親子を対象とした場合は、体験的な活動が多い。報告書に記されていないので筆者の予測であるが、展示には関係しているが、いずれも展示から離れた場所での活動が多いように見受けられる。つまり、展示室で展示そのものと対峙しながらの方法ではなく、それも取り入れつつ、他の場所での活動という形態を取っていると予測される。

2.3 まとめ

歴史系博物館の教育活動の現状と直面している課題を 3つの視点から取り上げて分析してきた。これらに加えて、年齢層を問わず、地域社会の一員としての自覚の欠如、郷土への関心の欠如が課題としてあげられよう。このことが社会問題として指摘されて久しいが、昨今は市町村合併が進む中で、そのような状況に拍車をかけてきたといえる。歴史博物館、郷土資料館は、その存在意義すら問われる状況も考えられる。このような中でこそ、歴史博物館、郷土資料館は、人々の歴史と文化を継承し、伝達する役割を担う使命の自覚が必要である。利用者主体の学びにも関連するが、自分とのつながりから、地域や郷土の歴史や文化について考え、関心をもってもらえる機会を提供する姿勢が、教育活動には求められているといえよう。

表1 学校との連携の現状 (表中の数字はパーセントを表す)

		学校との連携や学校教育との関係					
		よくある			時々あ る	ない	無 回 答
		全体	歴史	郷土			
連 携 等 の 種 類	遠足・修学旅行などの行事来館	33.1	31.3	19.9	47.4		2.4
	授業の一環としての来館	35.0	35.2	30.3	59.3		1.6
	職場体験の一環としての来館	11.8	10.3	6.0	46.9		3.0
	学芸員が館内で指導	15.4	15.1	15.1	40.2	41.2	3.1
	学芸員が学校に出向いて指導	3.8	3.2	3.7		63.6	3.4
	教師向けのオリエンテーション実施	6.1	5.4	5.2		58.8	2.7
	教員向け講習会実施	1.6	0.9	0.7		75.2	2.6
	資料・図書貸し出し	3.5	3.0	4.9		63.0	2.6
	特定の学校との教育実践研究実施	0.9	0.4	0.4		86.0	3.1
学校5日制土曜日対応事業実施	10.9	8.5	9.0		71.3	3.4	

『博物館総合調査報告書』日本博物館協会(2005年3月)p73の「学校との連携の現状」より引用

表2 学校向けの教育プログラムの作成 (表中の数字はパーセントを表す)

	全体	歴史博物館	郷土博物館
常設展にあわせたプログラム	10.7	9.2	5.2
特別展等にあわせたプログラム	6.4	3.3	3.0
学習指導プログラム	5.3	4.9	1.9
総合的な学習を念頭に置いたプログラム	13.8	11.6	10.9
教員対象のプログラム	4.1	2.2	0.7
その他	2.8	2.0	1.1
無回答	73.2	78.5	83.1

『博物館総合調査報告書』日本博物館協会(2005年3月)p73の「学校との連携の現状」より引用

表 3 教育普及活動の対象者

	活動実施館園数 (館)	活動実施館園のうち、以下の者を対象にした活動を実施した館園の比率(%)			
		小・中学生	一般	親子	その他
講演会・シンポジウム	892	20.7	91.6	16.0	5.4
講座	779	30.4	79.8	20.2	4.0
講習会・工作教室	837	69.5	51.1	57.9	5.1
映画会	177	52.5	78.0	43.5	2.3
自然観察・見学会 等	543	53.4	65.2	44.9	3.5
その他	540	55.7	63.0	33.0	7.8

	回答数	講演会・シンポジウム	講座	講習会・工作教室	映画会	自然観察・見学	その他
全体	2030	43.9	38.4	41.2	8.7	26.7	26.6
郷土	267	28.1	36.3	36.7	3.7	26.6	14.2
歴史	896	44.1	38.4	34.7	7.5	20.1	22.3

(表中の数字はパーセントを表す)

表 4 教育普及活動の対象者 (表中の数字はパーセントを表す)

	活動実施館園のうち、「小・中学生」「親子」を対象とした活動を実施した館					
	講演会・シンポジウム		講座		講習会・工作教室	
	小・中学生	親子	小・中学生	親子	小・中学生	親子
全体	20.7	16.0	30.4	20.2	69.5	57.9
郷土	17.3	6.7	26.8	15.5	74.5	53.1
歴史	14.7	9.4	25.0	15.1	69.1	57.2

	活動実施館園のうち、「小・中学生」「親子」を対象とした活動を実施した館			
	映画会		自然観察・見学	
	小・中学生	親子	小・中学生	親子
全体	52.5	43.5	53.4	44.9
郷土	80.0	30.0	50.7	33.8
歴史	46.3	37.3	42.8	31.1

(表中の数字はパーセントを表す)

表 3 と 4 は、『博物館総合調査報告書』日本博物館協会(2005 年 3 月)p105 の「展示と教育普及活動」より引用

脚注【付録】

- [1] E. H.Greenhill,1994, “The Educational Role of the museum” Routledge
- [2] 「新しい時代の博物館制度の在り方について」(中間まとめ)平成 19 年 3 月「これからの博物館の在り方に関する検討協力者会議」文部科学省生涯学習政策局社会教育課
- [3] 財団法人日本博物館協会『博物館総合調査報告書』2005 年 3 月発行、平成 16 年度文化庁委託事業「博物館振興施策に関する調査事業」