



# 東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

## “Integration of Knowledge” through the Use of “Contexts”

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-04-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉本,紀子, 藤木,正史, 山本,勝治, 指田,昭樹, 仲沢,隆, 橋本,みゆき, 秋森,久美子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/00173819">http://hdl.handle.net/2309/00173819</a>

## 「文脈」の活用で「知の統合」を図る

### “Integration of Knowledge” through the Use of “Contexts”

研究グループ6年

国語科 杉本 紀子

地歴公民科 藤木 正史, 山本 勝治

数学科 指田 昭樹

理科 仲沢 隆

保健体育科 橋本みゆき

外国語科 秋森久美子

#### 要旨

今年度（2021年度）の研究グループ6年は、「『文脈』の活用で『知の統合』を図る」をテーマに設定して検討してきた。授業研究会では「古典A」と「世界史B」の授業を取り上げ、このテーマに焦点を当てて協議会を開催した。他の教科の授業についても、テーマに関連してどのように展開され、どのような成果が見られたのか、簡単に紹介する。

#### 1章 はじめに

##### 1.1. 研究グループ6年の構成と授業研究会の取り組み

本校では校内研究として同一学年の異教科の教員で構成された研究グループによる授業研究を進めている。今年度（2021年度）の本研究グループは、6年生（高校3年生）の授業を担当する国語科1名、地歴公民科2名、数学科1名、理科1名、保健体育科1名、外国語科1名の計7名の教員で構成されている。2021年11月27日（土）にオンラインにて開催した授業研究会では、国語科の「古典A」と地歴公民科の「世界史B」の授業実践を協議会で取り上げた。この二つについては、授業の一部を編集した動画と授業の概要を記した冊子を参加者に事前にご覧いただき、授業研究会当日の協議会では本研究グループのテーマ「『文脈』の活用で『知の統合』を図る」に焦点を当てて検討を加えた。

授業研究会の協議会では、二つの授業それぞれについて研究テーマに即したご質問やご意見を多くいただき、充実した議論が展開された。しかし、限られた時間の中で二つの授業以外の教科における生徒の学びを取り上げることは残念ながらできなかった。

そこで本稿では、授業研究会で公開した二つの授業とその協議会について振り返って成果と課題を整理するとともに、他の教科の授業が標記のテーマに関連してどのように展開し、どのような成果が見られたのか、その概要を紹介することにする。なお1章1.2.～3章については、授業研究会冊子に掲載した文章を元に加筆・修正したものである。

## 1.2. 研究テーマの設定にあたって～本校の今年度の研究主題との関連～

今年度（2021年度）の本校の校内研究の研究主題は「『学びの転移』を促す概念・文脈の活用—国際バカロレア（IB）の教育システムを活かした教育実践—」である。この趣旨をふまえ、研究グループ6年としてどのような研究テーマをたてたらよいか検討を進めていく中で、最終学年の6年生（高校3年生）を対象とした研究グループであることの意義に注目することにした。

本校では1～4年（中学1年～高校1年）の全生徒を対象にIBの中等教育プログラム（Middle Years Programme、以下MYP）を導入している。5・6年（高校2・3年）については、各学年約15名のIBのディプロマプログラム（Diploma Programme、以下DP）と約110～120名の一般プログラムに分かれ、保健体育科、家庭科、HR以外についてはそれぞれ別個の授業で学習している。本研究グループの対象の生徒・授業は一般プログラムであるものの、4年生まではMYPで学習してきたこと、5・6年の一般プログラムの授業に関しても各教科においてMYPからの継続を意識した観点別評価を実施していることから、「IBの教育システムを活かした授業実践」であるといえる。

ところで、6年の一般プログラムを対象とした開講科目は大部分が選択科目であり、科目によって履修している生徒が異なる。同じ生徒を対象にして教科による学びの状況を比較して分析することは困難である<sup>1)</sup>。そこで研究グループの協議では、6年生全体としてどのような学びの状況が見られるか、まずは情報共有をした。協働的な活動において、各科目の得意不得意を越えて授業中に活躍できるように生徒間で配慮し合ったり、いわゆるクラスの集合知を大切にしたりする様子が見られ、5年次からの成長がうかがえるという点があがった。また異なる授業、行事、部活動、課題研究、校外での活動等で身に付けた知識やスキルを統合して思考する姿が日常的に自然な形で見られるという気づきもあった。

そこで、協働的な学びを通して各自が持っている知を統合し、思考を深めている生徒の様子から、本研究グループのテーマを「『文脈』の活用で『知の統合』を図る」と設定することにした。中等教育学校の最終学年の生徒として6年間の学びがどのように集大成されているのかという点に注目しながら、生徒が各教科の授業の中で「知」をどのような文脈（context）に位置づけて活用し、関連づけながら「知」の統合を図っているか、そこからどのような「学びの転移」の可能性が見通せるのか、ということを探ってみた。

1) 昨年度（2020年度）の研究グループ6年は、6年一貫校の「最高学年」の生徒が各教科の授業において6年間でどのように本校の「育てたい生徒像」を実現しているのかという点に注目した成果を報告している。小林廉・山根正博・西村諭・長谷川智大・藤木正史「〔研究グループ6（中等6年生）〕知の統合が拓く「育てたい生徒像」の実現—TGUISS6年（高3）の授業実践と分析を通して—」『国際中等教育研究（東京学芸大学附属国際中等教育学校研究紀要）』第14号（2021年3月）参照。

（文責：山本勝治）

## 2章 古典から近代へ—文脈と背景を意識してテキストを読み解く「古典A」

### 2.1. 本校における「古典A」のねらい

本校では国語科の科目として「古典B」「古典A」を開講している。5年・6年の分割履修となっている「古典B」はほぼすべての生徒が履修しており、6年次の開講科目となっている「古典A」は希望する生徒が履修する少人数2クラス展開の科目である。履修している生徒の多くは大学進学を

志望しているが、科目選択にあたっての意識としては大学受験を意識した所謂詰込み型の授業を望んでいるわけではなく、面白く古典を読みたいという意識のほうがより強く感じられる。2021年度1学期においては、古文と漢文の影響関係に焦点をあて、和歌と漢詩、また史記の影響を受けた歴史物語『大鏡』を中心に授業をおこなった。古文の分野で生徒が特に関心を寄せたのは、『大鏡』の登場人物たちの人物像の考察である。後宮の後たちと帝の関係が話題になった際には現代の自分たちの感情を重ねて（もちろん時間や文化の違いを理解した上ではあるが）、盛り上がっていた姿が見られた。また政治家としての力量や人物像についての課題レポートもよく考察して書いている生徒が多く、授業者としても楽しく読める力作が多かったと感じる。

そうした学習をふまえた2学期は、古典から近代・現代への「つながり」を意識させる単元を設定している。ただし、9月から10月前半は大学附属校である本校は全校で約200名の教育実習生を受け入れての教育実習期間となるため、授業を実践したのは大学3年生と4年生である。教育実習生の単元設計にあたっては、指導教諭である杉本が、年間の計画や使用してきた教材、また特に「古典A」という科目が学習指導要領においてどのようなことを目標にしているのかを伝えた上で、単元や教材について助言しながら進めてきた。教育実習生が実践した単元を参考のために掲げておく。

9月期 古文 歌論『毎月抄』：「有心」について考える

定家が唱えた「有心」について理解した上で、現代の自分たちの文化や生活における「有心」について考える。

漢文 思想「韓非子」と「莊子」：「用」について考える—「有用と無用」

韓非子と莊子において述べられる「有用」「無用」についてその違いをとらえる。その上で現代の「古典不要論」についての文章を読み、自分たちの「有用観」を考える。

10月期 古文 俳論『去来抄』

去来抄の先師評における議論を読み、その議論を踏まえて自分ならばどのように評価するかを考える。

漢文 『論語』：孔子の門弟たちの人物像に迫る

『論語』に思想とは別の「人物伝」という視点からアプローチし、門弟たちの人物像に迫り、現代的な視点から彼らの関係を評価する。

これらの単元における教材は教科書に拠らず、すべて実習生が自ら探し、指導教諭である杉本の助言を受けながら自分たちで検討を重ねて教材化したものである。

そもそも「古典A」は学習指導要領において「古典としての古文と漢文、古典に関連する文章を読むことによって、我が国の伝統と文化に対する理解を深め、生涯にわたって古典に親しむ態度を育てる」ことを目標としている。また教材については「古典に関連する近代以降の文章を含めること。また、必要に応じて日本漢文、近代以降の文語文や漢詩文などを用いることができること」が挙げられている。これらは新学習指導要領の「言語文化」や「文学国語」「古典探究」などの科目にも継承される要素である。この点から「古典A」でどのような教材を使用してどのような単元設計を行うかは新たなカリキュラムにおいての布石となると考える。

## 2.2. 単元設計の意図

伝統と文化に対する理解を深め、生涯にわたって古典に親しむ態度を育てるには、古典の中に自分たちが生きる今の通時的側面を見出すことが重要である。もちろん時間と空間を隔てているこ

とによる違いを認識すること、ある種の異文化として古典を捉えることもしかるべきだろうが、それらがどのような変遷を経て今に至るのか、自分たちが古典の時代から何を継承し、どのような大きな物語の中にいるのかを認識できることが理想だろう。

今回の単元では巨視的に古典から近代への流れを捉える視点を獲得し、各テキストの持つ文脈や背景を理解しながら、自分たちの生きる「今」に至る大きな流れを認識させたいと考えた。2020年度から世界を襲ったコロナ禍を2年間に亘り経験した生徒たちだからこそ、古典から近現代へのつながりを強く認識し、人間の大きい物語を想像できるのではないかという期待をもって実践を行った。

### 2.3. 単元の概要と実践

当初予定していた単元の概要は以下の通りである。

<p>単元名：(全8時間)</p> <p>災厄と日本人—人間は災害と病をどう語ってきたか</p> <p>1次 1時～2時『方丈記』における災厄の語られ方</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・『方丈記』の記録性と語り</li> <li>・『平家物語』との比較</li> </ul> <p>Q「福原遷都」はなぜ災厄として語られるのか。</p> <p>2次 3時～4時『かなめいし』における災厄の語られ方</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仮名草子『かなめいし』が語る「震災」</li> </ul> <p>Q仮名草子『かなめいし』はルポルタージュか。</p> <p>Q文章と挿絵はどのような「物語(ナラティブ)」を創出するか。</p> <p>3次 5時時 江戸時代の草双紙が語る「災厄」</p> <p>Q風刺はどのように生成されるか。</p> <p>4次 6時～8時 近現代における「災厄」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「災害と日本人」(寺田寅彦)の視点</li> <li>・現代における災禍の記録と語りの重要性</li> </ul> <p>Q私たちは何を語り残せるか。</p>
---

後掲<表1>は実際に実践した単元の概要である。本来8時間で展開する予定であったが、扱うテキストを追加・変更したことにより、それぞれのテキストの読解に時間を割くこととなり、当初予定よりも1時間増となった。

公開授業では、授業時間の関係で第2時における『方丈記』の読解の授業の一部を公開した。『方丈記』は東日本大震災や熊本地震の後注目を集め、メディアでも取り上げられ現代語訳も多く出された。コロナ禍を経験した今も、我々の経験が『方丈記』に照らして語られるものも多くある。なぜ現代の我々が『方丈記』に自らの経験や心象を照らすのか。そうした疑問を起点にしてまずは作品を読み解くこととした。『方丈記』には既習部分もあり教材としての目新しさはないが、新たな切り口や他のテキストとの組み合わせによって、どのような時代の中でなぜこうした作品が生まれたのかを捉えなおすとともに、生徒が現代へとつながる流れを意識できればと考えた。

&lt;表1&gt;

1時	テキスト『方丈記』	災害後の『方丈記』・コロナ禍の『ベスト』 『方丈記』の記録性と語り・記録文へのリライト
2時	テキスト『方丈記』	リライトの読み比べ・『方丈記』「安元の大火」「治承の辻風」 「養和の飢饉」の表現の特徴
3時	テキスト『方丈記』	江戸時代版本『鴨長明方丈記之抄』「なぜ「養和の飢饉」を絵に描かないか」
4時		「福原遷都」の文脈「なぜ災厄に並べられるのか」
4時	テキスト『方丈記』	「元暦の大地震」と『平家物語』「大地震」
5時	『平家物語』	「どのような語り方の違いがあるのか、またそれはなぜか」
6時	テキスト『かなめいし』	江戸時代 明暦の大火・寛文の京都地震を描いた仮名草子『むさしあぶみ』『かなめいし』の紹介 「『かなめいし』にはどのような表現の特徴が見て取れるか。」
7時	テキスト『かなめいし』	『かなめいし』の狂歌・滑稽味／黄表紙の風刺・笑いの意味
	参考資料：黄表紙『天下一面鏡梅鉢』『孔子縞于時藍染』	「災害を語る（描く）中になぜ滑稽味のある表現やおかしみのある表現を用いるのか」
8時	テキスト「国会事故調 報告書 要約版」『16歳の語り部』	「現代の震災はどのように語られているか」
9時		「記録」と「語り」の役割とは何か 「わたしたちはコロナ禍の何をどう語り遺すのか」

第2時を含めた『方丈記』読解を中心とする第1次では、各章段の内容と語り方に着目させ、長明がどのような文脈で彼らを襲った災厄を語り残そうとしたのかを読み深めさせた。その後は単元の進行に従って徐々に近現代との関係性を意識できるよう、テキストを中世→近世→現代という順序で提示・読解することとした。また、作品間を比較的に読むような問いを提示し、歴史的背景を鑑みながら、当時の人間が「災厄」のどのような点に注目し、何を語ろうとしているかを捉えていく形で授業を展開した。

例えば「元暦の大地震」と『平家物語』「大地震」を比較した第4時・5時では、生徒が二作品の最も大きな違いである本文末尾に着目し、『平家物語』が「大地震」を平家の怨霊の仕業であるとした人々の思いについて語るのに対し、『方丈記』「元暦の大地震」が災害の記憶の風化に言及していることを自力で読解した上で指摘し、二つの作品が持つ語りの文脈の違いを理解していた。さらには『方丈記』における長明の指摘は現代にも通じるとし、「無常観」とは違った「人の愚かさ」への厳しい視線があると述べた生徒もいた。

近世の仮名草子『かなめいし』の読解においては「狂歌の存在」が話題となった。『かなめいし』は地震で子どもが石灯籠の下敷きになり、身体がバラバラにちぎれて死んだという悲惨なエピソードですら最後を狂歌で括る。現代であればコンプライアンスに抵触しそうな表現だが、生徒はこうした滑稽味のある表現をとる意味について「恐怖を克服する、悲惨な経験を乗り越えるために必要だったのではないか」や「突き放し、客観的に笑いや滑稽の対象とすることで悲惨な体験を乗り越えることが可能になるのではないか」と分析した。庶民の中に自分たちの体験を客観的に見る視点があることに気づいていたと言える。さらに『かなめいし』の読解においては挿絵の役割についても検討した。生徒たちは挿絵は単に状況を分かりやすくするだけでなく、本文を補完するような役割を持ち、写真や映像のない時代における「記録」の意味もあると結論づけ、『仮名草子』という文

学作品が持つ記録的側面を指摘するに至った。

最終の第8時・9時ではそれまでの古典の学習をふまえ、現代の「東日本大震災」を取り上げた。記録的要素の強い「国会事故調報告書」と、被災者自身の語りによる『16歳の語り部』から授業者が抜粋したものを読み、現代の日本で起こった災害とそこで記録され、語られたことを部分的ながら確認した。生徒は『16歳の語り部』を真剣に読んでおり、テキストを読んでいる間の教室は自分たちと年齢の近い若者が小学生の時に経験した大震災の記憶を鋭敏に感じ取った様子で、集中のために静まり返っていた。このように実際の経験の語りが人の心を強く揺さぶることを実感した上で、自分たちは実際の経験をどう語るかを考え、作文することにした。なおこの作文は単元の総括的評価課題とし、以下のような課題の指示とルーブリックを生徒に示した。

<課題>

古典から現代のテキストまでを踏まえて考えて下さい。

2020年から現在までのコロナ禍を経験して、あなたはどんなことをどのように語り遺しますか。10年後、20年後、あるいは100年後に同じような経験をすることもかもしれない人々を想定して語って下さい。

▶800字原稿用紙1枚から2枚とする。▶原則授業時間内で作業をして、授業内で共有する。

<評価規準>

	A 知識・理解	C 構成	D 言語の使用
5	単元全体を踏まえて、災厄に見まわれた社会と自己の経験とのつながりを焦点を定めて語ることができている。 語りの文脈が明確である。	文章を効果的に構成していて、一貫性がある。受け手を意識した効果的な語りになっている。	非常に明確で効果的、かつ慎重に選択された正確な言葉遣いが見られる。文法、語彙、文の構造は、高いレベルの正確さに達している。表現は課題に対して効果的かつ適切である。
4	単元全体を踏まえて、災厄についての経験をよく整理し、伝えたいことを焦点化している。	文章をうまく構成していて、ほぼ一貫性がある。受け手への意識が見える。	明確かつ慎重に選択された言葉遣いが見られる。文法、語彙、文の構造は十分なレベルの正確さに達している。表現は課題に一貫して適切である。
3	単元の方向性を理解し、災厄についての経験から伝えたいことを明確に述べている。	文章を十分に構成していて、全体としては一貫性がある。	明確かつ慎重に選択された言葉遣いが見られる。文法、語彙、文の構造は適度なレベルの正確さに達しているが、小さな誤りが多少存在する。表現は大部分において課題に適切である。
2	課題の求めることは理解しており、自己の経験やそこから言えることをある程度整理して述べている。	構成がいくらか見られる。	明確かつ慎重に選択された言葉遣いが時おり見られる。文法、語彙、文の構造はかなりの部分において正確だが、誤りや矛盾が明らかに存在する。言語使用域とスタイルは課題にある程度適切である。
1	課題の求めることを限定的に理解している。自己の経験について焦点やまとまりがないが、述べている。	構成がほとんど見られない。	明確かつ適切な言葉遣いがほとんど見られない。文法、語彙、文の構造に多数の誤りがあり、表現についての意識がほとんど見られない。
0	この成果物は上に記す基準に達していない。または未提出。	この成果物は上に記す基準に達していない。または未提出。	この成果物は上に記す基準に達していない。または未提出。

生徒が語った内容の多くは「コロナ禍」を経験して、休校や外出自粛の日々が自分にどのように影響したかということ、日々の当たり前が当たり前ではないということに気づいたということや一日一日を大切にすべきだということ伝えたいという内容であった。ただし、中には社会や大人たちの反応に対して鋭い指摘をしているものもあった。ある生徒は「コロナ禍で自分たち高校生に対して『失うものが多くかわいそうだ』という言い方がされるが、そもそも自分たちはあるはずのことを経験すらしていないのだから「何を失ったのか」という実感さえない。大人がそのような言い方でこの状況を乗り越える責任から逃れようとするのは卑怯だ」ということを語り、今後の日本社会がどんな意識をもって動くべきなのかを述べていた。この指摘には長明が『方丈記』で見せた災害後の人々の様子に対する冷徹な批判の精神と通じる点があるように思う。

単元の最後に自分たちが書いた文章をお互いに読みあった際、生徒からは「読み手を意識すると

『語る』意識が生まれる」「この語りはストーリーがあって物語を読んでいるようだ」「なるほど〇〇君はこういう方向で語ったのか」などという感想が聞かれた。いずれも語りや文脈に対して意識が向いていることを示す声であったと思われる。

この単元の評価は、学期末テストによっても行った。『方丈記』『平家物語』（「大地震」）『かなめいし』の本文を抜粋して比較させ、内容の類似性や文脈の違いを問う問題とした。紙面の関係で問題の実物は掲載しないが、授業内では具体的に話題にしなかった点についても多くの生徒は学習を踏まえて類似性や文脈の違いについて解答することができていた。

#### 2.4. 文脈の活用と「知の統合」

今回の単元では「文脈」は以下のように生徒の学習において活用された。

- ・ 具体的事象＝作品や資料の持つ「文脈」を読解し、語りや挿絵などが持つメッセージ性や意味をとらえる。
- ・ 学習（授業）の文脈＝独自の文脈を持つ作品から得られる「知」（知識・認識）を、「語り」の目的と役割という「概念」を通して統合し、自分達の経験を語ることを意味を見出す。

生徒たちは、国語科や他教科での学習によって得た知識と自らの経験による知見を、作品解釈の際にも関連づけながら活用し、自分の語りを創作する際には解釈した作品から得た知見をさらにそこに統合する意識をもっていた。

#### 2.5. 今後の課題

課題としては、単元の学びの過程においてどのような知がどのように活用・統合されていったのかを彼らに客観的に振り返らせる機会を設定できなかったことがある。自らの語りを読み直し、単元全体を振り返ったときに、自分自身の理解がどのように成り立ち・深まっていったのかの軌跡がわかるような仕組みを提供できればよかったと反省している。

（文責：杉本紀子）

### 3章 「世界史」を実感する世界史一地域・時代の文脈を意識した「世界史 B」

#### 3.1. 「世界史 B」の履修生徒と授業の位置づけ

本校では5年で「世界史 A」を全員が履修するカリキュラムとなっており、6年で開講している「世界史 B」は選択科目である。例年学年の一般プログラム生の3分の1を少し超える40～50名ほどが履修している。今年度は16名と26名の2クラスで授業を展開している。大学受験や大学での志望学部を意識して選択を決めた生徒が大半である。狭義の受験対策として膨大な知識を詰め込むような授業はしていないものの、生徒一人ひとりが自学自習では気づきにくい世界史のつながりや因果関係などに焦点を当て、授業での学習が大学受験に向けた学習にも活用できるようになることは意識している。大学附属学校としての研究のための「特殊」な授業とはせず、一般的な高校においても実践ができるような授業をしているつもりである。授業研究会において公開した動画も通常の授業の一場面である。

#### 3.2. 「世界史 B」における地域の文脈と時代の文脈

「世界史 B」の小単元の多くは、特定の地域における歴史の展開を扱うように構成されている。授業研究会で取り上げた授業は「近世ヨーロッパ世界の形成」の一コマで、次の「近世ヨーロッパ世界の展開」と併せて15世紀末から18世紀までの近世ヨーロッパ史を通史的に扱う単元である。この単元の学習では、近世ヨーロッパという大きな歴史的「文脈」を意識し、個々の事象をこの「文



脈」に位置づけて取り上げることによって、近世ヨーロッパの歴史的特質を理解することが重要になってくる。ヨーロッパという「地域」の文脈、近世という「時代」の文脈を意識しながら全体像がつかめるように学習することになる。

しかし、これだけでは「世界史」にはならない。学習指導要領の「内容」や、それに基づく教科書の構成は、イギリス史や中国史などの各国史に陥らないようには配慮されているものの、扱い方によってはヨーロッパ史や東アジア史などの各地域史の寄せ集めに留まってしまうことはあり得る。かといって標準 4 単位時間で先史・古代から現代までを扱う「世界史 B」の学習内容を網羅しなければならないと考えると、「世界史への扉」や「時間軸からみる諸地域世界」などの主題学習に十分な授業時間を割けないというのが現実であろう。

### 3.3. 授業研究会の公開授業の単元の概要

そこで授業研究会の実践では、通史的に扱う通常の単元において、どのように「世界史」を実感させられるかということ意識してみた。扱っている内容としては、多くの先生方が授業で取り上げて説明しているかと思われるもので、特に目新しさはない。私が研究グループのテーマとの関わりをふまえて多少工夫した点は、大きな問いを設定し、教科書では異なる単元や項目で取り上げられている歴史事象が関連していることを生徒自身が見出す場面を設定したことである。また、年表、地図、図版などの関連する情報の中から問いの「文脈」に合う事項を生徒自身が探っていく場面を設定することで、意外なつながりに気づき、「世界史」を実感することができるようになると思った。

単元の指導計画、各小単元の Key Question は、次の通りである。

<p>単元名：近世ヨーロッパ世界の形成（全 10 時間）</p> <p>第 1～2 時 ルネサンス</p> <p>ルネサンスはどの程度ヨーロッパ社会を転換させたか（中世から近世へ）？</p> <p>第 3～4 時 ヨーロッパ世界の拡大</p> <p>15 世紀末～16 世紀初めの航路の開拓・探検の動き（大航海時代）は、どのような面でヨーロッパ史や世界史の転換点となったといえるか？</p> <p>第 5～6 時 宗教改革 … 授業研究会で公開した動画は第 5 時の一部</p> <p>16 世紀初めに宗教改革がなぜ成立したのか？ 宗教改革は世界にどのような影響を与えたのか？</p> <p>第 7～10 時 ヨーロッパ諸国の抗争と主権国家体制の形成</p> <p>宗教改革・宗教戦争と主権国家体制の形成は、どのように関連しているか？</p>
---

授業研究会で公開した動画では、第 5 時の「宗教改革」に関する Key Question に生徒が様々な視点から答えを探っている場面を示した。カトリック教会に対する批判については、14 世紀後半から 15 世紀初めにイングランドのウィクリフやベーメン（チェコ）のフスらの先駆者がいたことを、「ヨーロッパ世界の形成と発展（中世ヨーロッパ）」の単元で学習している。彼らの批判はルターらによる宗教改革<sup>1)</sup>の場合とは異なり、プロテスタントの成立にはいたらなかった。それはなぜだったのだろうか。活版印刷による思想の普及<sup>2)</sup>、当時の神聖ローマ皇帝が東方からのオスマン帝国によるウィーン包囲<sup>3)</sup>に対応するために諸侯の協力が必要だったこと等が、プロテスタント成立の外的要因としてあげられるが、これらは「ルネサンス」や「トルコ・イラン世界の展開」で学習する内容である。宗教改革の世界への影響については、同時代の日本に注目させることで、15 世紀半ばにポルト

ガル人が鉄砲を伝え、イエズス会のフランシスコ＝ザビエルが来航した背景に気づかせる。生徒は、ヨーロッパにおける宗教改革と同時代の日本の状況をつなげることができ、16世紀の「世界史」を実感するようになる。

なお、『世界史』を実感するという点では、次の17世紀の方がより効果的であろう。日本がヨーロッパではオランダのみと関係を維持したのはなぜだったのかということに関して、プロテスタント国のオランダは通商目的に限定されていて、カトリックのポルトガルのように布教目的ではなかった、ということだけでは理由の説明として不十分である。「ヨーロッパ諸国の海外進出」の単元で取り上げる内容、特にオランダの台頭に関する内容と、日本史で学習する内容を関連させ、歴史上の出来事を異なる文脈で取り上げることで、より「世界史」を実感することができる。しかし今回は授業研究会の事前動画撮影時期の関係で、17世紀を取り上げることは断念した。

### 3.4. 授業研究会の協議会をふまえた今後の課題

協議会では、事前公開した授業動画を視聴していただいた参加者からの事前質問に答えるとともに、それに関連する内容も含めながら授業の位置づけや趣旨について説明した。「文脈」の活用で「知の統合」を図る」という研究テーマに即して、「世界史B」の学習内容に関わる論点を取り上げる。

「16世紀初めに宗教改革がなぜ成立したのか?」という問いを探究していくために、必要な知識を事前に教えて生徒にしっかりと理解させておくべきなのか、あえて教え込まずに生徒たち自身が必要な知識を探るようにすべきなのか、という点が単元設計における意見の分かれ目となる。本授業は後者であった。生徒に共通する教材として教科書と図説が手元にあり、生徒は小グループによる検討においておおむね想定された内容で問いに答えていたが、授業担当者が想定していなかった視点から発表したグループもあった。そのうち「絶対王政」や「流通」については、この問いの直接的な答えとはならない。しかし、生徒がこれらの視点を提示したことにより、次時以降で取り上げるカルヴァンの宗教改革の世界史的意義について考える見通しが立った。都市経済の成長が絶対王政を支える基盤となったという図式は、教科書や副教材においても示されている。しかし、宗教改革と都市の発展の関連については教科書において必ずしも明示的に記されているわけではない。今回の授業では、生徒が示した想定外の視点を活用し、経済の「文脈」で宗教改革を捉える見通しがたったのである<sup>4)</sup>。このような生徒の意外な気づきは、事前に必要な知識を確認した上で議論させるという前者の方法では発生しにくい。授業担当者としては、生徒が示した意見や疑問を最大限取り上げて適切に「文脈」に位置づけ、異なる内容を関連させていく、つまり「知の統合」を図っていくことが出来るような場面を今後も見逃さないようにしていきたいものである。

なお、今回取り上げた近世ヨーロッパ以外の単元で、地域や時代に関する異なる「文脈」を意識して「知の統合」を図ることで「世界史」を実感することができる実践例としては、イベリア半島（スペイン）におけるイスラーム世界とヨーロッパ中世世界の関わりについて資料分析をふまえて議論する授業<sup>5)</sup>、国際連盟が果たした役割や機能について多面的に評価する授業<sup>6)</sup>、旧ユーゴスラヴィアにおける地域紛争を取り上げる授業<sup>7)</sup>、などが考えられる。

- 1) 宗教改革に関しては、永田諒一『宗教改革の真実～カトリックとプロテスタントの社会史～』（講談社現代新書、2004年）、森田安一『ルター～ヨーロッパ中世世界の破壊者～』（世界史リブレット人50）（山川出版社、2018年）などを参考にした。
- 2) 森田安一『ルターの首引き猫～木版画で読む宗教改革～』（山川出版社、1993年）や同『木版画を読む～占星術・「死の舞踏」そして宗教改革～』（山川出版社、2013年）で分析されている木版画については、多くの「世界史B」の教科書や副教材において引用されている。

- 3) ヨーロッパ世界、西アジア世界、東アジア世界などの歴史的地域が同時代においてどのような関わりを持ち、それが各地域世界にどのような影響を与えたのかという視点は、本研究テーマを考える上で非常に重要である。中でもオスマン帝国は、今回取り上げた16世紀にかぎらず、15～20世紀における世界史とその転換について考える上で鍵となる対象であるといえる。オスマン帝国とヨーロッパの関係については、新井政美『オスマン vs. ヨーロッパ～〈トルコの脅威〉とは何だったのか～』(講談社、2002年)や鈴木董『オスマン帝国～イスラム世界の「柔らかな専制」～』(講談社現代新書、1992年)などが参考になる。
- 4) 宗教改革と経済との関連を指摘した古典的著作として、マックス・ヴェーバー(大塚久雄訳)『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』(岩波文庫、1989年改訂)が挙げられよう。この著作は教科書等においては「20世紀の文化」の項目で取り上げられているが、「文脈」を活かして「知の統合」を図るためには、宗教改革も含めた近世ヨーロッパの単元で扱う方が良く考える。資本主義発展の背景については、産業革命の「文脈」だけではなく、宗教改革によって生まれたプロテスタントの禁欲的なあり方という「文脈」でも考えることができるのである。
- 5) 山本勝治「多文化共生の状況とその変化を史料から読み取る世界史授業—高校世界史「イスラーム世界とヨーロッパ中世世界の関わり」—」荒井正剛・小林春夫編著『イスラーム／ムスリムをどう教えるか—ステレオタイプからの脱却を目指す異文化理解—』(明石書店、2020年)。
- 6) 山本勝治「世界史Aにおける戦間期の扱い方—グループ討議をとりいれた授業実践報告を通して—」『研究紀要(東京学芸大学附属高等学校大泉校舎研究紀要)』第29集(2004年12月)。
- 7) 山本勝治「地域紛争をめぐる課題に向き合う世界史の実践—ボスニア紛争とその後—」坂井俊樹編『社会の危機から地域再生へ—アクティブ・ラーニングを深める社会科教育—』(東京学芸大学出版会、2016年)。

(文責：山本勝治)

## 4章 授業研究会の公開授業以外の科目における研究テーマに関わる実践

### 4.1. 「数学Ⅲ」(数学科)

本校の数学科では6カ年を通して、「国際社会の一員として、適切に判断し行動できる人間になるために、数学的リテラシーを育むとともに、数学に対する興味・関心を高め、豊かな感性を養う」ことを目標とし、学習を進めてきた。「数学的リテラシー(Mathematical literacy)」とは、「様々な文脈において、数学的に問題を解決する力」、「数学的に推論したり、数学的根拠に基づき意思決定したりする力」、「事象を描写したり説明したり予測したりするために数学を利用する力」、「数学が世界で果たす役割を見出す力」ような力である。授業では、この目標を実現するために、また、数学教育の国際的な動向に目を向け、本校独自のテキスト『TGUISS 数学』を使用しながら、「実社会の問題を、数学の問題に直し、数学的に処理し、得られた解をもとの問題場面に照らして解釈する活動」、「グラフ電卓やパソコン等を積極的に活用した探究活動」、「数学を使い、つくる活動」を重視してきた。今回、数学Ⅲの授業例として挙げるものは、『TGUISS 数学5・6』にある「貝の成長をモデル化する」探究活動である。この探究活動は、貝を縦に切断した時の断面図を考察することにより、貝は相似な三角形が重なったように成長することがわかり、それを数学的にモデル化していくことである。その際、モデル化した図形を複素数平面上に置き、考察することによって、貝の成長する過程と複素数の極形式やその積・商とを関連付け、学習していった。その中で、生徒自らがパソコンを用いて、この成長過程をシミュレーションできるものを作り、相似比や成長する角度を様々に変えシミュレーションし、それを発表することによって、理解を深めた。このような文脈のある探究活動を通して教科内だけでなく他教科(今回の例では理科と情報)との「知の統合」ができてきたと考えられる。

(文責：指田昭樹)

#### 4.2. 「地学」(理科)：知の統合を生み出す本質的な理解

地学では、扱う内容が天文、気象、地震、地質、古生物、岩石、鉱物など多岐にわたるため、覚えなければならない事項が少なくない。そのため、よく地学は暗記科目だと言われるが、基本事項をばらばらな知識として丸暗記するだけでは、地学の本質を理解したとは言いがたい。それは上に挙げた地学の各分野が個別の学問として存在するのではなく、それぞれが密接な関連性を持っているためである。つまり、身に付けた各分野の知識が有機的に結びつかないと、本当の意味での理解につながらないということである。

たとえば、教科書には「太陽の中心核では、毎秒 6100 億 kg ( $6.1 \times 10^{11}$ kg) の水素が核融合反応によって消費され、毎秒  $3.85 \times 10^{26}$ J のエネルギーが放出されている」ことが紹介されている。これらの数値だけを覚えるのはさほど難しいことではないが、本質的な理解にはまったく結びつかない。そこで本校の地学の授業では、どうしたら太陽が 1 秒間に放射する全放射するエネルギー量を見積もることができるのかを考察させて、本質的な理解に結びつかせるというスタイルでの学習を行っている。具体的には、太陽定数(地球の大気圏外において太陽放射に直交する  $1\text{m}^2$  の平面が 1 秒間に受ける太陽放射エネルギー量  $= 1.36 \times 10^3\text{W}$ )に、太陽～地球間の平均距離(=1 天文単位)を半径とする巨大な球の表面積をかけることによって、 $3.85 \times 10^{26}\text{J}$  を導き出せるという思考過程を考察させるわけである。

また、アインシュタインの特殊相対性理論について簡単に紹介し、太陽の中心部で 1 秒間に消費される水素の量をどうしたら見積もることができるのかを考察し、本質的な理解に結びつかせている。具体的には、エネルギーと質量の等価性  $E=mc^2$  を理解した上で、水素原子核 1kg が核融合反応を起こしたらどのくらいのエネルギーが発生するのかを求め、太陽定数から見積もられた「太陽が 1 秒間に放射する全エネルギー量  $3.85 \times 10^{26}\text{J}$ 」をその値で割ることによって太陽の中心部で 1 秒間に消費される水素の量を見積もらせるのである。

つまり、それらの過程で、気象分野で学習する太陽定数、天文分野で学習する太陽～地球間の平均距離(=1 天文単位)、物理で学習するエネルギーと質量の等価性などの「知識」が有機的に結びつき、本質的な理解につなげようとしているわけである。

(文責：仲沢 隆)

#### 4.3. 「体育」(保健体育科)

本校 6 年次体育では、4 単元 4 展開男女共修で選択体育として開講している。2 学期後半から 3 学期は、バスケットボール・卓球・アルティメットを選択種目としている。卓球・アルティメットは 5 年次でも男女共修で行う授業を開講しているが、バスケットボールの授業は、3 年次に男女共修、4 年次は男女別修として開講しており、6 年次に再度男女共修で学習することで、知識・技能の定着、体力向上、生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続することの実現を目指したカリキュラムとしている。

今回のバスケットボール授業では、バスケットボール単元を希望選択した生徒たちとはいえ、技能・体力差は大きい。部活動で専門的な学習を重ねてきた生徒もいれば、ボールに触れるのは体育授業以外にはないという生徒もいる。

今単元では、研究テーマ『『文脈』の活用で『知の統合』を図る』に焦点を当て、2 時間ごとにチーム替えをし、その活動の中でスキル向上を目指すという課題を設けた。同じチームとなった仲間と、2 時間という限られた時間内で高め合っていくにはどうしたらいいかを常に考え、そのアイデ

アを瞬発的に伝え合い形にしていく作業の連続となるので、単に「体育」で学んだことを技能として身につけるといふよりは、他教科で学んだスキルや行事等で培ったスキルを、バスケットボールチームのスキル向上のために活用することになり、それが「知の統合」を図ることになると考えた。これは、「瞬時に判断して動く」・「短時間での連絡・コミュニケーションによる解決」が重要となるチームコンタクトスポーツであるバスケットボール単元に即したねらいとも合致する課題となると考えた。

2時間ごとのチーム替えにより、5回の編成となったが、生徒たちは毎時間の学習課題に取り組みつつ、個人課題の解決方法を共有したり、チームの特性に合う戦術を見つけ練習したりと、技能や体力差がある中でも常にベストなプレーや活動にしようと試みていた。体育では、そのスポーツのプレーを理想の形に近づけていくために練習を行うが、チームメンバーとどのようなコンタクトをとると理想のプレーにつながるか見極めていく力が必要となる。走るスピードやパスのタイミングを合わせることで生まれるチームプレーは、取り扱うスポーツの特性理解と仲間と合わせた有効なコンビネーションで成り立つ。様々な運動を経験していけばプレーの上達とともにコンビネーションが成り立ち、よいチームプレーができるようになっていくが、ある程度の時間・期間を要する。しかし、今回、この限られた単元時間数の中で、運動・スポーツが得意不得意関係なく、それぞれが自分の役割を果たす生き生きとしたプレーや、毎回チームの特性を活かしたプレーを展開する場面が多く見られた。2時間でチームを変えることを事前に伝え、課題を解決するための見通しを持たせていたことも要因ではあるが、それを踏まえ、生徒たちが瞬時にお互いの特性を理解し合おうとし、その特性を最大限に活かしたプレーを出そうと試みるなど、お互いに向上しようとする学習者の姿勢が「知の統合」により現れたからではないかと感じた。学校生活で仲間とともに学習し知識・技能などをスキルとして身につけることや、その知識を活かしていくプロセスの積み重ねが、体育では「時間」「瞬時に判断して動く」「短時間での連絡・コミュニケーションによる解決」として現れる。つまり、「知の統合」が体育では「動き」として、または「言葉ではないコミュニケーション」として現れたということではないかと感じた。

これは、体育・運動時間以外の学習や様々な活動による学びで培ったスキルを、体育バスケットボールプレーにおいて、「知の統合」として体現することができたということではないかと考えている。

(文責：橋本みゆき)

#### 4.4. 「コミュニケーション英語Ⅲ」(外国語科)

外国語科(英語)の科目の1つとして、6年生では「English Communication III 総合」(2単位)が開講されている。本校では英語がネイティブレベルの帰国生も在籍していることから、自身のレベルや必要性に応じて、同時開講されている多様な内容の5つのコースから生徒自身が自ら選択する形で日頃から英語の授業を行っている。今回『文脈』の活用で『知の統合』を図る」に焦点をあてることを試みた授業の対象は、どちらかというと英語に強い苦手意識を持っている、「教科書基礎」コースの生徒である。この生徒たちは後期課程に進級した際も、4年生で「English Communication I Core」クラス、5年で「English Communication II 教科書基礎」クラスを全員選択しており、高校3年間教科書を中心に学習してきた。2021年度2学期に“Only a Camera Lens between Us (CROWN English Communication III New Edition, SANSEIDO, Lesson 6)”でDDR(武装解除、動員解除、再統合)の専門家の1人である瀬谷ルミ子さんについて学ぶ機会があった。高校生の時の1枚の写真との出会いが、瀬谷さんのその後の進路選択に大きな影響を与えたという内容なのだが、この課の

最後に Optional Reading “Design Your Own Life A Message from Seya Rumiko”として、瀬谷さんから高校生への自分の経験を踏まえたメッセージが英語でわかりやすく述べられている。このメッセージを今回題材にすると共に、4年次で学んだ宇宙飛行士若田光一さんと環境問題研究者ジェーングッドールさんが書いた高校生へ向けた英文メッセージを、高校最終学年となった6年生でまたあらためて読み直し、①How can the message be powerful? ②How can we share our experiences and leave a message? ③Are messages from “SENPAL” useful for “KOHAI”? という問いのもと、授業を計画した。「英文の内容理解：一番伝えたいメッセージは何か・どの言葉が一番心に残ったか・どうしてその言葉なのかを考える」→「もし、自分が1年生にメッセージを書くとしたら、ISSでのこれまでの経験をどのような言葉で伝えるかを考える」→「実際にメッセージを書く：グループや個人で TGUISS の頭文字を使った、1年生の後輩たちにもわかりやすいメッセージを創作する」という流れで12月から1月にかけて3時間実施した。6年生には、これまでの授業や行事や部活を含めたISSの学びの「経験」がある。自分たちが1年生の時を思い出しながら、1年生にも理解しやすい平易な言葉を選んでどう工夫して伝えるか、英語に苦手意識を持っている生徒たちではあったが、各自が持っている知を統合しながら、1年生にとってわかりやすく、自分たちの思いがきちんと伝えられる単語は何だろうと悩みながら、意見を交換しながらメッセージを作成した。(例 Time is limited. Groups are not always important. Use your time for what you want to do. Image your future. See your future. See you again.) 作成したメッセージは色紙にまとめ、1年生の授業で紹介してもらった。コロナ渦の中、学校行事も縮小され、1年生と6年生が関わる機会は以前よりかなり減っている現実がある。面識のない後輩に向けて6年生が自分たちの思いや経験を短い英文に込めて「語る」ことができるのも、6年間の「知の統合」が彼らにあるからこそではないかと考える。

(文責：秋森久美子)

#### 4.5. 「国際 B：ファシリテーション実践」(学校設定教科：国際)

「ファシリテーション実践」(1単位)は、①司会や進行役ではない、ファシリテーションの知識とスキルを獲得する、②自分なりのファシリテーションを見いだす、③講座で学んだことをふまえてワークショップを作成・実践し、実社会で使える能力として身につける、の3点を講座の目的として設定している。2021年度の受講生は13名で、1学期にはファシリテーションとは何か、またそのスキルについて自らが体験しながら学び、2学期には学んだことを体現するワークショップを作成し、3学期に1年生に対して実践を行った。

今回、3チームがそれぞれワークショップのテーマとして掲げたものは、「自分あるいは社会が持つバイアスを自覚し、多様性を受け入れる下地をつくる」「時間を有効に使い、これからのISS生活について考える」「SNSの使い方を通して個人情報を守る意識を持たせる」であった。3つのテーマにまとまるまでには、いくつかの段階があった。まず、個人として興味・関心のあるテーマをいくつも挙げ、受講者全体で俯瞰しカテゴライズする、そうするといくつかのまとまりになっていることに気づいていく。コロナ・プラスチックごみ・食料自給率などの国際的また現代社会の課題的なテーマのほかに、「多様性・共生」「時間の使い方・生き方」「SNSとのつきあい方」など、実は人と人とのつながりに関わるテーマこそ、自分"たち"の関心のある部分ではないか、と気づいていった。受講生の中で、これまでのISSでの課外活動を含めた学びや経験として「文脈」が整理され、チームとしての「知の統合」がなされていく過程がそこにあった。そしてその基礎には、ISSで自分たちがどんな6年間を過ごしてきたか、過ごそうとしていたか、ということのふりかえりがあり、ワー

クシヨツプを実施する1年生たちにどのような6年間を過ごしてほしいか、良い6年間を過ごしてほしいという先輩としての期待があった。ワークショップ後の1年生のアンケートには、「今回初めて自分はこのISSでの6年間をどう送っていこうか考えさせられました。自分が持っている目標に近くづくために日々の学校生活を充実な時間にしていきたいと考えました。」「今年1年で何ができたか、何ができなかったかを考えて、それをふまえて次の6年間で自分は何をしたいかを考えた。時間や自分の目標について考えることができた。」「ISSにいる間にどんなことに挑戦したいかや今年の振り返りができました。」など、受講生の意図をうけとめた感想が多くみられた。このことは、6年生が6年間かけて醸成していった想いを後輩が引き継ぐ形で「文脈」がつつぎ、今後の「知の統合」に発展していく可能性を示した、と考えられる。

(文責：藤木正史)

## 5章 おわりに～成果と課題～

授業研究会の事前アンケートの中には、研究グループ6年が掲げた研究テーマの根幹に関わるご指摘もあった。それは、「そもそも《知》とは?」、「《知を統合する》とは?」、「《文脈の活用》がどのようなメカニズムで《知の統合》に貢献するのか?」というご質問である。協議会当日は、(教員ではなく)生徒自身が知を構成して理解し探究していく構成主義的な学び<sup>1)</sup>の捉え方から、生徒の気づきを活用して知をつなげるよう教員が適切にファシリテーターとしての役割を果たすことが重要になってくることを指摘した。また、各教科・科目・単元に特化した具体的事象を問い(探究課題)の文脈に位置づけ、概念的理解を高めていくことで、その学びの成果が対象の教科等をこえた場面においても活用されるように「学びの転移」が促され、「知の統合」が図られるというように図式化して説明した。

事後アンケートでは、「古典A」と「世界史B」のいずれの科目に関しても、表題に示した研究テーマに即した感想をいただくことができた。特に「文脈」を特定の狭義の意味ではなく広く捉えた上で、効果的な「文脈」の活用について、教育理念や教育方法のレベルに留まらず、具体的な授業場面に即してイメージしていただけたのではないかと考えている。

授業研究会が終わってしばらくたってから、あらためて本校6年生の「知の統合」の様子について本グループの教員7名で話し合っただけで検証してみた。

テストにおいて、漢字、語句の意味、用語などを答える狭義の知識問題の正答率が低くても、論述問題やエッセイ課題については問いにおおむね適切に対応する形で文章をまとめられる生徒が本校にはかなりいる。このような生徒は、いわゆる確実な知識を正確に身に付けているわけではないが、ある程度「知の統合」はできていると言えるのかもしれない。もちろん、知識問題についても論述問題についても高い点数を取ってくる生徒もいる。両者の違いは何であろうか。多くの生徒は、6年間IB校で学校生活を送ってきた中で、授業等の教科の学びの場面だけでなく、課題研究、学校行事、部活動、委員会活動、社会貢献活動、等々の様々な活動を通して身に付けてきた知識やスキルを「統合」していくことをあまり意識せずに自然な形でできているようである。言い換えれば「学びの転移」による「知の統合」が日常化・習慣化しているようである。しかし、「知の統合」には程度差がある。異なる文脈で知識を活用したり、異なる知識を関連づけたりする際に、「こじつけ」で「知の統合」を図る思考があるかと思われるが、「こじつけ」が表層的なものに留まっている生徒と、しっかりと「知の統合」がなされている生徒とが存在する。前者と後者は何が違うのであろうか。

また、生徒一人ひとりの個人内での成長という視点から考えるとすれば、前者のレベルから後者のレベルへとどのように向上していくのであろうか。

「知の統合」を図るプロセスを想定した場合、最初は「こじつけ」することで事象の関連性を見出し、次にどのように関連しているか、あるいはどの程度関連しているか、考えることになる。その際に当該の「知」がどのような「文脈」に位置づけられているのかという点を意識しているかどうか、重要になってくるであろう。高いレベルでの「知の統合」がなされているかどうか、生徒自身はどのように確認することができるのであろうか。教員間の協議の場では、「自分の言葉で説明できているかどうか」という指標があがった。自分の言葉で説明できているということは、説明に使う「知」が適切な「文脈」に位置づけられているということになる。また、生徒自身がどの程度「知の統合」を図って思考を深めることが出来ているかどうかを自己評価するためには、評価の根拠を示して振り返ることができるようにさせたい。今回の研究グループでは焦点を当てなかったが、IBではATL (Approaches to Learning、学習のアプローチ)として5つのスキル<sup>2)</sup>が示されている。生徒が自らの学びを客観的に分析してメタ認知するための手段として、ATLスキルは非常に有効であることを確認しておきたい。

附属学校の使命として、多くの教育現場において無理のない持続可能な形で日常的な授業実践のなかで活用が可能となるような教育実践研究の成果を還元することが求められていると考える。今後も本校の特徴や本校生徒の特性を示しつつも、附属学校でしかできないような授業実践ではなく、多くの教育現場の多様な「文脈」においても「転移」が可能となるような授業実践研究のあり方について模索していきたい。

- 1) ウィギンズとマクタイは「本当の意味での構成主義」として、「生徒が自分自身の意味をつくらなくてはならない、(中略)生徒自身に論点を検討させることなしに、あらかじめ用意された「解釈」や「意義」の記述を与えるのは無益」と述べている。G.ウィギンズ/J.マクタイ (西岡加名恵訳)『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』(日本標準、2012年)、110ページ。
- 2) コミュニケーションスキル (Communication Skills)、社会性スキル (Social Skills)、自己管理スキル (Self-management Skills)、リサーチスキル (Research Skills) および思考スキル (Thinking Skills)。

(文責：山本勝治)

## “Integration of Knowledge” through the Use of “Contexts”

### Abstract

This year (SY 2021), the 6th year of the research group has been examining the theme of “Integration of Knowledge” through the Use of “Contexts”. The class study group took up the classes of “Classics A” and “World History B” and held a discussion meeting focusing on this theme. The following is a brief introduction of how the classes in other subjects were developed in relation to the theme and what results were seen.