

各教科における取り組み

湯 浅 郁 也・今 村 敦 司・曾 我 雄 司・渡 辺 絵 美

1. 英語

「個を深める授業プログラムの開発」

(1) 目的

本研究の目的は、英語教育において、異文化コミュニケーションの基本となる「自分とは異なる社会集団とも人間関係を構築する能力」を身につけるための「協同的探究学習」を取り入れ、他者とコミュニケーションをとりながら協同して問題解決する学習方法を開発する。また、学校カリキュラム全体を暗記・再生中心の教育方法から論理的な思考力や表現力の育成を重視した理解・思考型学習方法へと変換することを目的とする。

(2) 実践方法

平成29年度、名古屋大学附属中学校の3年生徒80名を対象に共同的探究学習の授業実践に取り組んだ。主に、教科書をベースにした英語の授業を通し、言語活動の充実を図る目的で各レッスンにPISA型読解力におけるオープンエンドの課題を設け、ペアやグループによる協同的な取り組みを実践した。

(3) 内容

本研究は以下の手順で進めるものとする。

- 1) コミュニケーション英語の授業内で各レッスンにオープンエンドの課題(PISA型読解力の課題)を設け、テキストの正確な理解に基づき、その前提としていること、背景にあることを推論させる。そして、推論を積み重ねて、テキストを深く理解させる。さらに、テキストの深い理解に基づき、その内容や形式を批判するといった活動へと展開する。
- 2) 1)の発展的な課題として、国際的素養を身につける目的に沿った個人での探究内容を考えさせる。表現の多様性、日常性、テーマ性も含め、生徒が多様なアプローチで自身の考えを英文で構成することができるよう支援する。(個別探究Ⅰ)
- 3) 個別探究Ⅰにおいて英文で構成した各自の考えをグループ内で発表させる。グループ内での質疑応答を行う代わりに、所定の質問用紙に英文で質問をすることによる発表者へのフィードバックをする。また、質問内容について生徒が自発的に口頭で意見交

換をする。(協同探究Ⅰ)

- 4) 協同探究Ⅰを通して生徒がお互いの意見を知り、他者との意見の共通点や相違点を考えながら知識を関連づけ、自らの発表の修正をさせる。(個別探究Ⅱ)
- 5) 協同探究Ⅰと異なるグループメンバーと修正された探究内容の発表を行い、再度、質問用紙への記入をすることで、自らの持っている知識と他者が持っている知識を活用しながら、探究内容の結論としての問題解決方法を考察させる。(協同探究Ⅱ、個別探究Ⅲ)
- 6) 5)で各自が取り組んだ探究内容をクラス全体で代表の数名に発表させる。また、個別で発表者への質問記入することでフィードバックを行う。最後に、全体で口頭による質疑応答の時間を設ける。(協同探究Ⅲ)
- 7) 2) 4) 5)における各個人の探究内容の変化を分析し、論理的な思考力や表現力の育成を重視した効果的な理解・思考型学習方法について検証する。

実践導入例

| 時間 | 配分 | 活動内容 |
|-----|----|--|
| 5分 | | ①Q&A用紙×班員数 ②(付箋×3)×班員数 ③Editing Checklist×班員数 ・グループリーダー⇒教員より①～③受け取り⇒班員に配布 |
| 18分 | | ・グループ内発表=タイマーに従い行う2分(発表)+2分(質問作成)+30秒(付箋⇒発表者&準備)10分 ・最終原稿(Essay 2)をQ&A用紙の質問内容を反映させ作成 ・Editing Checklist (Self-Edit)の各項目を自分でチェック <コの字型体系へ移動> |
| 5分 | | ・Editing Checklist (Peer-Edit)の各項目を隣同士でチェック ・黙読し、相手の原稿の不明な点に赤線をいれる |
| 9分 | | 全体発表者(2名予定) ・2分(発表)+2分(質疑応答)+30秒(移動&準備) |

- ・発表者＝タイマーに従い行う
 - ・オーディエンス＝質問（Why）を考えておく ⇒質問（発表後の2分間で）
- 3分 ・まとめ／振り返り

（4）検証評価

協同的探究学習を取り入れた授業を通し、生徒は教科書の内容からオープンエンドクエスチョンをつくるという作業から、各自の探求内容をうけての答えがすぐに出ないオープンエンドクエスチョンを考えるようになった。

このように、英語という既存教科に「協同的探究学習」を取り入れ、自分の持つ知識と、その思考プロセスを他者に表現し、他者と思考プロセスを共有することによって問題の本質を理解し、問題解決にあたる学力を育成していく必要があると考える。

本実践で活用した協同的探究学習の方法を導入することにより、個別での探究学習がグループという集団の力により深まっていく一定の効果を見ることができた。今後も、「手立て」としての協同学習ではなく、生徒が主体となり教師はファシリテーターという「考え方」を授業に積極的に取り入れ、更なる言語活動の充実に向けた授業展開を継続していきたい。（文責 湯浅郁也）

2. 国語（高校・現代文）

（1）目的

高等学校国語科現代文における協同的探究学習を、様々分野にわたって取り組んできた。その取り組みの過程とその効果について報告する。

協同的探究学習は、生徒の既有知識を使った多様な解法がある記述課題を設定し、その課題の概念を自分なりの方法で理解することを図るものである。「個別探究Ⅰ」でまず自分自身で答えを考え、「協同探究」でグループやクラス全体でその課題について討論し、その討論を通してその課題を自分なりの理解するための多面的な考えや因果の深さを知り、「個別探究Ⅱ」で全体討論を踏まえて課題の答えをもう一度書くという形を取る。

現代文における協同的探究学習、特に「評論文」に属する文章を扱うにはこの学習法とそぐわない部分がある。それは、「評論文」が、筆者のある考え方を述べる文章であり、その意味で「多様な解法」を持つことができないのだ。そのような文章の制約がある中で、概念理解を目指した多様な解法がある課題をどのように設定することができるかが難しいところである。

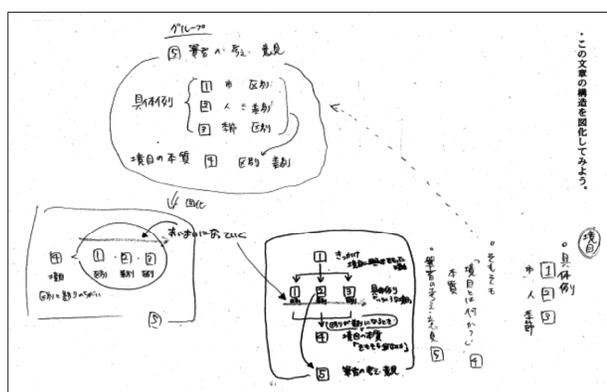
（2）実施方法と内容

今回使用した題材は高校1年生の教科「国語総合」の現代文分野の最初に載っている川上弘美の「境目」とい

う文章である。段落の分かれ目がはっきりしており、文頭に内容を示す言葉が書かれていることもあり、段落の内容を把握しやすい。しかし、それぞれの内容を踏まえてどのように段落構成を考えるかは、内容をしっかり読まないと迷う文章である。段落構成を表現する方法として図化させることで、それぞれのくくりの違いを検討しやすいと考えて「この文章を図化してみよう。」という課題を設定した。授業展開は以下の通りである。

- 1) 教科書の難語句の意味確認と全文通読、1～3段落の内容理解をそれぞれ確認させる。
- 2) 4、5段落内容を理解させ、全文の構成について個別探究Ⅰを行う。
- 3) 協同探究（グループ→全体）と個別探究Ⅱを行う。

（3）検証評価



今回の取り組みを行った生徒のプリントのうち、効果的に協同的探究学習を行ったことがわかるものを取り上げ、その効果について解説する。

上記のプリントのうち、右下の記述は「個別探究Ⅰ」のものである。図化といっても1と2と3を縦に並べ、4と5をその左側に書き、短い言葉か単語でその説明が記されているだけのもの。漠然とはあるが、自分の考えが書かれており、生徒が今ある知識を基に答えを考えている。

上半分の記述とその左下の記述は「協同探究」の時のメモである。グループでの話し合いのメモでは、もう少し詳細に全体の構成を書いたものが見られる。自分が自分の考えにないものを取り入れた全体がよくまとまったメモが書かれている。通常4人一組でグループ討論を行うが、必ずそれぞれが自分の考えを述べることとわからないことがあれば必ず質問をすること、全員の考えを聞いた上で一番納得できる考えをグループの意見として発表する（全体討論の意見とする）ことを取り決めとして討論させている。自分の意見を発言することで、自分自身の考えを整理する機会とし、必ず討論に参加せざるを得ない状況を作り出している。また、わからないことをわからないと素直に言える状況でもあるので、課題を難しいと感じる生徒にも討論に参加しやすい環境を作る意

味でも人数の少ないグループ討論を設定する意味がある。

左下は全体討論のメモである。1から3までの段落が進展する際の内容の変化の意味づけが書かれている。全体討論時には様々な意見が出るが、出た意見を「共通点」と「違い」という観点で比較検討させることで本質と多面性を確認させることができる、また、板書を見ながら考えさせるので、それぞれが自分のペースでじっくり検討することができるのも有効である。

下段の中央に濃く書いてある記述が、個別探究Ⅱの記述である。最初と比べるとかなり詳細な図になっている。自分の考えを基にしつつ、グループ討論や全体討論を通して、自分の考えの精緻化が図られていることがわかる。出された課題について、自分の一番納得のできる方法でもう一度記述するからこそ精緻化できるのである。

このような記述は、他の生徒のプリントにもよく見られる。各生徒図化の方法はそれぞれ違うが、自分の納得できる方法でこの文章の構成を考えていることがわかる。このように、協同的探究学習は、自分の考えを他の生徒と討論を重ねる中で精緻化させることができる方法であることがわかる。(文責 今村敦司)

3. 社会 (高校・世界史A)

歴史教科書では、過去という動かせない事実を学ぶことが中心となる。授業時の発問やペーパーテストなども、獲得した知識の定着度を問うものとなり、記憶・暗記が学習の本質であるという誤解がされてきた。そのため歴史事実の理解の上に、因果関係や相互関連性などを問い考えさせることのできる教材を用いて「協同的探究

ドイツの統一 (教科書 p. 121)

1、統一 (1871) 以前、ドイツはどへいつたことになっていたのか?

| | | |
|----------|---------|----------------------------------|
| 8~9世紀 | フランク王国 | →843年以降、分裂 |
| 962-1806 | 神聖ローマ帝国 | →13世紀以降、領邦国家が分立する状態に |
| 1806-13 | ライン同盟 | プロシヤ・オーストリアが中心に、同時にローマ教皇の権威を弱くする |
| 1815-66 | ドイツ連邦 | プロシヤを盟主とする西南ドイツ領邦の同盟 |
| 1871 | ドイツ帝国 | 議長国オーストリアを排除し、独立した君主国家と自由市で構成 |

2、分立している (2領邦国家) をまとめる・統一するためには、どへいつたことをしたらよい (どへいつたことが必要) と考えますか? (石の資料や日本のケースを参考に考えてみましょう)

教育の言語や歴史を統一することで国家の正統性を認識させ、統一と統治体制の必要性を個人のレベルで植え付けることで中央政府への帰属意識を高める。価値観の統一

複数の国家間で共通のルールをつくることで同じ集合に属することを認識させる。憲法

関税撤廃...経済的つながり

学習」を行った。

今年度は高校1年生の世界史Aで実践を行った。手法は、昨年度の中学社会 (歴史的分野) で用いたものと同じである。複数の史資料を載せたプリントを用意する。史資料から読み取れることについて個別探究の後、全体で共有し (協同探究)、その後発展問題について個別探究する型式をとった。題材として、「国境線から考えてみる」「ドイツの統一」「20世紀前後のジャワ社会」「20世紀前後の東アジア」を設定して協同的探究による授業実践を試みた。

「国境線から考えてみる」「ドイツの統一」は、ともに近現代史を考える上でキーワードとなる「国民国家」についての理解を深めることをねらいとして実践した。前者の取り組みでは、国境線の問題 (自然地形に基づくもの/人為的なもの) からアプローチをした。ただ初回のガイダンス的な授業で行ったため、個別探究を深めるところまで進めることはできなかった。後者の「ドイツの統一」は①フィヒテ『ドイツ国民に告ぐ』やビスマルク『鉄血演説』の歴史史料の他、フリードリッヒ=リストの伝記を入れたり、日本における明治維新も参考にさせたりすることで、国民国家の具体的要件を意識させることができた。発展問題については「ほかの国ではどうか」という問いを設定したが、いまひとつ深まらなかった。

20世紀を目前に、ジャワジャワ若者たちは何を考えていたのか (教科書 p. 136)

カルティニ (Kartini) 1879 - 1904

インドネシアの女性で、民族主義運動および女性解放運動の先駆者。中部ジャワのジェバウ地方の領主ソスロニグラットの娘で、祖父が開明的な人物だったため、幼時から家庭教師によりオランダ語の教育を受けた。またオランダ人小学校に入学を許されたが、12歳で卒業した後、婚約期間の慣習に従って家庭内に引きこもった。その間、多くのオランダ語の書籍を読み、問題のジャワ人と女性に民族意識の向上につとめた。1902年にはジャワの娘を対象にした私塾を開いた。1903年にレンバン知事ジョアディニグラットと結婚したが、その翌年に産褥熱により25歳で死去した。彼女のオランダ人の友人にあてた手紙が出版されて広く知られるようになり、その収益でカルティニ基金が設けられ、各地にカルティニ女子学校が開校された。1964年には「国家独立英雄」に列せられ、誕生日の4月21日は「カルティニの日」として祝賀行事が催されている。

1、当時のジャワ (インドネシア) の社会にはどのような問題があったのか?

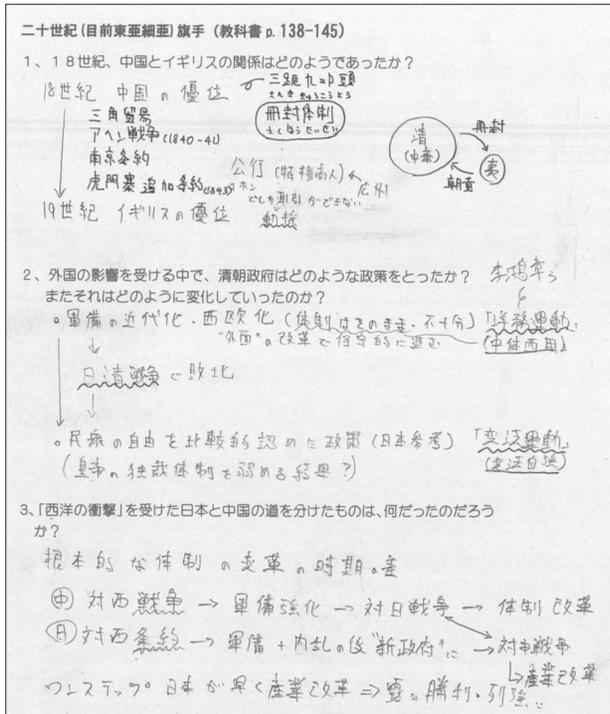
- 差別的な伝統慣習があること (西洋文化の導入により明らか)
- オランダに植民地支配をされて、差別を受けていること
- 強制栽培による飢饉の増加 (食料不足) (オランダ人に有利)
- 男女差別
- 教育の普及が進んでいないこと
- オランダ人にオランダ語を話すよう迫る (上下関係・礼儀)

2、なぜこの時期にジャワを始め、東南アジアの若者たちは、自国の問題を意識し、立ちあがろうとしたのか?

西洋の思想を学んだ若者たちが自由や平等という概念に目覚め、自らも運動を起さなければならないから。(民族主義・女性解放主義)

「20世紀前後のジャワ社会」「20世紀前後の東アジア」では、欧米列強の植民地支配による矛盾と同時に、植民地支配によって植民地の知識層が新しい視野を与えられ自国の矛盾に気づいたことに気づかせることをねらいとして実践した「20世紀のジャワ社会」では、カルティニの手紙を用いて、植民地支配の問題、ジャワ島における身分制度・女性差別の問題に気付かせ、発展問題として

「どうすればこの問題改善できるか」という問いを設定した。これに対して、回答としてねらっていた「教育の必要性」まで踏み込めた記述がいくつかあり、発展問題の設定としてうまくいったことが確認できた。インドにおけるラーム＝モーハン＝ローイやフィリピンにおけるホセ＝リサルも、同じような動きをした知識人としてとらえる枠組みをつくるのがこの実践の結果できたのではないかと考えている。



「20世紀前後の東アジア」では、「欧米の植民地支配の進行に対して、日本と清の道を分けたものはなんであったか」を発展問題におきつつ、清の欧米列強への対策を個別探究・協同探究で考えさせてそのステップとした。

実践において苦労したのは、発展問題をどう設定するかであった。歴史事象は一回的なものである以上、例題→問題というわけにはいかない。ご指導いただいた藤村先生からは、「国境線」の際には「地形によって国境が引かれるメリット」を問うことで紛争が起らない一因を考えさせることができる、「ドイツの統一」では「なぜこの時期に統一する必要があるのか」を問うことで、英仏の存在、後発国の危機意識・葛藤とその共通性を考えさせることができるのではないかとコメントをいただいた。協同的探究による関連づけを発展問題の個別探究によって抽象化し、本質的理解へ向かわせるというのが協同的探究法の勘所と思われるが、その時代におけるその事象が発生した必然性と共通性を発展問題に据えながら教材を探していくというのが、目下目指すところである。
(文責 曾我雄司)

4. 音楽 (中学・音楽)

音楽科では、歌唱や楽器演奏など合唱や合奏を通して、相手の歌声(音)に合わせて仲間とハーモニーを創り上げること、のびのびとした豊かな音楽表現ができることを重点に授業を行っている。しかし、曲の背景を知ったり、作曲者の曲に込められた思いや意図を感じ取ったりすることができなければ、仲間と声を合わせたり、表現に生かしたりすることはできない。そこで、強弱や速度記号など楽譜に書かれている用語、詩に込められた意味、音の移り変わりやハーモニーの織りなす響き、情景に合った雰囲気など、様々な視点で曲を分析していくことが大切だと考える。

中学1年生では、協同的探究活動として、シューベルトの「魔王」を用いて鑑賞の授業実践を行った。1人の男性が4役(語り手、父、子、魔王)をピアノ伴奏とともに巧みに演じて、物語を創り上げている。題材の目標は、「詩を理解して場面の様子を想像しながら聴くこと」、「語り手、父、子、魔王の旋律の雰囲気や歌い方の違いを感じ取ること」の2つであるが、本校の生徒は自ら発言したり、考えをまとめたりすることに意欲的であるため、仲間の感じ取った内容を互いに共有することや、感じ取ったことからさらに自分たちの歌唱にも表現として取り入れるなど、鑑賞という枠にとらわれることなく他の音楽活動へつなげていくことを最終目標とした。

〈協同的探究に向けた実践〉

1. 最初に鑑賞し、第一印象をプリントに記述、発表する。
2. 作曲者や曲の背景を学び、4役の声の違いや詩の内容を理解した上で、再度鑑賞する。
3. 4役の声の高さや雰囲気の違い、子が父に助けを求める「お父さん」という歌詞が、毎回(全4回)どのように音に変化しているか、楽譜を見ながら着目させ、記述、発表する。
4. 4役を割振り、それぞれの役の特徴を取り入れながら振りを付け、演劇として発表する。
5. 再度鑑賞し、はじめに鑑賞した時と、様々な視点から学んだ後に鑑賞した時とでは、感じ方が変わることを確認し、曲に込められた作曲者の思いを感じ取って記述、発表して、曲への理解を深める。

実践1では、鑑賞しながら笑いが起き、「何この曲?!」という反応だった。発表では「面白い」、「変な曲」などが挙がり、インパクトの強いところだけの印象が強く残った(資料1)。

歌詞の「お父さん、の連呼が、おもしろくて笑ってしまった
「お父さん」におどろき③
ムチャ低くてこわい。男の声、超絶おもしろい!!
たまにやる言葉が、よくおもしろい、笑っちゃう!!!

資料1

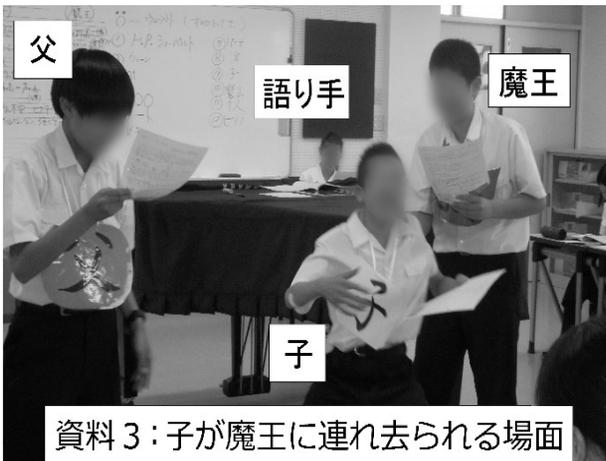
実践2で楽曲について学ぶと、それまでの意識とは変わり、1人で4役を歌い分けていること、詩の内容が鬼気迫るものであることなど、最初の印象とは全く違うことに驚く生徒も見られた。

実践3では、4役の声の高さや雰囲気の違いや、特に反応が大きかった「お父さん」という子の詩を、音の変化に着目させて楽譜を見ながら確認させた。次第に高くなっていることに全員が気づき、「なぜ?」という疑問を持った。「連れ去られそうなのに父がわかってくれないから、声の高さが高くなっていく」や、「怖くて仕方ないからヒステリックになってだんだん音が高くなり、訴えるように伝えようとしている」などの記述や発表が多く見られた(資料2)。

Handwritten musical notation and notes on lined paper. The notes are written in Japanese and include circled numbers and character names. The text includes:

- ③
- 魔王
- お父さん(渡)
- 声、高、高、高(音)
- 声、中、低、低(森)
- お父さん → 叫び
- う、え、え(ぼぼ)
- 感、外、音、高 = 声、高、高 (渡)
- どんどん不安、ヒステリック(早)
- わ、あ、あ、あ、父、へ、強、く、言、う(久野)

資料2



資料3: 子が魔王に連れ去られる場面

実践4では、それぞれの役の特徴を取り入れて劇を行った(資料3)。特徴のある魔王、子はやりたがる生徒が多く、最初の曲への印象から大分変わってきたことが

うかがえた。役を決め、劇に取り組むと、張り切って詩を読んで演劇を始め、情景が目に見えてわかる劇を見ている生徒たちも、仲間の演劇を一生懸命見て学んだ。メロディーに乗っている詩を目で確認するだけでなく、役になりきって詩を読んだり、朗読したりすることで、詩の意味をより深く理解することができると考え、劇を取り入れた。

実践5では、全てのことをふまえて再度鑑賞した。始めに鑑賞したときのような反応はなく、楽譜を見ながら歌詞や音の変化を意識して聴いたり、4役の声の違いに耳を傾けたりする姿が見られた。記述や発表では、「たくさんの疑問があったけど、授業を通して疑問が解けた」、「詩の意味や曲についてわかったから、初めよりもっと怖い曲に感じる」など、実践1に比べると、曲を理解したから気付くこと、感じ取ることができたことなど、大きな変化があった(資料4)。

詩の意味をしっかりと理解した上で改めて聞いてみると、とても不気味で怖い場面が頭にうかんできた。最初に聞いたときの「お父さん、お父さん」のときはおもしろく感じたが、意味がわかるととても怖い。
授業を通して、1つ物語があることが分かった。
最初初めて教科書を見ずに聞いた時、何を歌っているのかも分からなかったし、どんな内容を歌っているのかも分からなかった。教科書を見てこの授業をした。
この歌かとても怖い歌だと分かり、語り手、子、魔王、父の4つの役があって、交互に話し合っているのが分かりました。

資料4

今後の課題は、曲への理解を深めることや仲間の思いを知って共有することにとどまってしまうため、これらを演奏での表現にどう生かしていくかということまでつなげていきたい。特に3月には合唱祭があり、年間ともに過ごしてきたクラスメイト達と声を一つに合わせて合唱する機会がある。今回、様々な視点から曲への理解を深められたことを基に、強弱や速度記号がメロディーや詩とどのような関わりがあつてどのように変化しているかということ、詩を朗読してその情景を思い浮かべてみることで、引き立たせたい場所を引き立たせるためにどのように表現していくとよいかなど、多くの疑問や思いをもちながら、それらを自分たちなりに表現できる音楽活動につなげられることを目標にしていきたい。

(文責 渡辺絵美)