

# フラクタル構造体としての問いモデル～国立教育政策研究所の教育課程指定研究『「問い」を中心とした授業を通じての「深い学び」の実現の研究』の批判的再検討を通じて～

鶴見高校 徳原 拓哉

はじめに 本報告は、神奈川県立鶴見高校において、2018（平成30）～2019（令和元）年度の二年間、地歴科の科目において国立教育政策研究所の教育課程研究指定校として『「問い」を中心とした授業を通じての「深い学び」の実現の研究～複数の単元をつらぬく「大きな問い」と毎時間の「小さな問い」を立てた指導～』と題して行った研究で得られた成果の批判的再検討を通じて、新学習指導要領において目指されている「生きる力」を再考し、特に「学びに向かう姿勢」と「思考力」との関係を再定位することを目的としている。

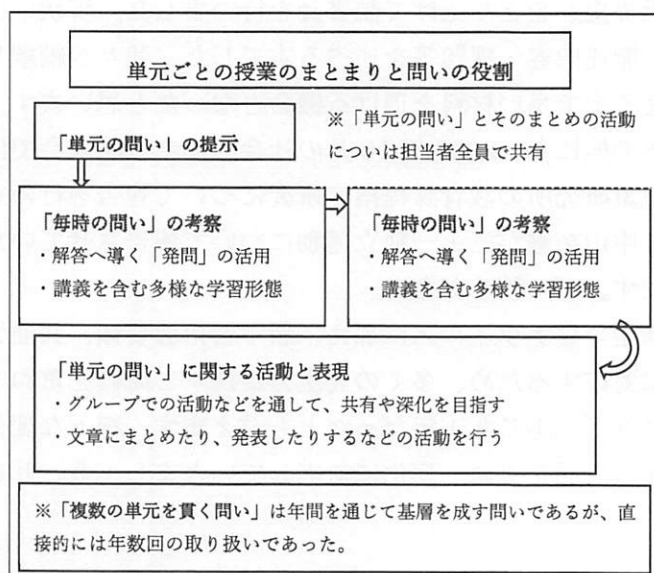
これまでの研究の詳細については、鶴見高等学校 HP などで紹介をしているので参照をお願いしたいが、その目的は、「社会的事象の歴史的な見方・考え方を育む、問いを中心としたカリキュラムの構築と、その構造を明らかにすることにあつた。歴史科目における「問い」の研究は蓄積が大きい、そのほとんどが、「本質的な問いとは何か」や「歴史的思考力を形成する問いとはなにか」という「問い」そのものに対する質的な研究が多い。研究では、その「問い」がカリキュラムや単元から切り離して考えることができないという前提に立ち、いかなる「大きな問い」と「小さな問い」の組み合わせが、見方・考え方の育成に資するかというスケールの問題としてこれらを捉えなおした。

「見方・考え方」については、『学習指導要領解説（平成30年告示） 地理歴史編』第三節歴史総合（1）科目の性格で「社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付け」と働かせる際の「視点や方法（考え方）」である。」と書かれており、時期、年代など時系列に関わる視点、展開、変化、継続など諸事象の推移に関わる視点、類似、差異など諸事象の比較に関わる視点、背景、原因、結果、影響、関係性、相互作用など事象相互のつながりに関する視点が挙げられる。

問いを活用した授業は、これらの視点を問いとして提示して、また、生徒自身が問いを作る活動を通じて、歴史的な見方・考え方を働かせて、主体的・対話的で深い学びへ導くものである。

平成二十九年度に「世界史 A」で、私たちは多様なアクティブラーニングの手法を用いて、生徒を問いの解答へ導いてゆく授業を実施したが、

平成三〇年度に「日本史 A」で実施してみるといろいろな点で不都合が生じた。例えば世界史では、『世界の歴史 A』山川出版社 94～95 頁の見開きページの中で「1848 年の革命」「イギリスの繁栄」「フランスの第二帝政」と 3 つの地域・国家の近代について記載されており、教科書の記述を使用して、複数の国家をグループごとに調べ、発表し、比較するなどの活動が 1 時限の中で実施することができたが、日本史の場合は、『日本史 A』山川出版社 10～11 頁の見開きでは、「幕府の動揺」「百姓一揆の激増」「天保の時代」と動揺によって生じた一揆



やその対応としての改革など原因、結果などの因果関係に関わる記述が多いことから、教科書の小見出しを利用してのグループ学習に困難を生じた。そのような体験を踏まえて、令和元年度の研究では、単元のまとめとして最後に行う「単元の問い」に関する授業では担当者4名全員がアクティブラーニングを実施し、生徒に解答を促したが、「毎時の問い」の解答に生徒がたどり着くまでの授業の手法については特に統一をしなかった。実践での授業の構造を示したのが右の図である。

図に見るように、研究では、問いを質的なものからスケールの問題へと焦点を移し、それをG(グランド)、L(ラージ)、M(ミディアム・メイン)、S(スモール)の4つのスケールへと位置付けた。Sは授業内での教師の生徒への発問、Mはスケールとしてはミディアム、各授業においては主発問(メインクエスション)として位置付けられる。そして、各授業は単元レベルで設定されたL(ラージ)レベルでの探求課題に結び付けられ、それらが統合されて、例えば次期指導要領における歴史総合の3つの柱の内の一つである「近代化とは何か」といったような、複数の単元を貫く問いへと統合されるという階層構造として定義づけることに成功した(図2)。

しかし、得られた成果から、大きく2点の課題が残った。1つ目に、L~Gにかけての問いの構造を具体化する手段に欠けていたこと、2つ目に、この「問い」に着目した研究群が次期指導要領で求められている主体的態度「学びに向かう姿勢」の育成に帰するという点に関しては、論理の飛躍が避けられないという点である。

その点において、本項では、この残された課題を「時期指導要領に書かれていないこと」を中心に検討する。



## 1 新学習指導要領の論理

新学習指導要領における「歴史的思考力」と「学びに向かう姿勢」との関係を考えるにあたり、指導要領解説には、以下のような論理で問いの必要性が述べられている。

\*\*\*\*\*

- 1 「生きる力」の育成は、3つの具体的「資質・能力」の育成による。
- 2 「資質・能力」の育成に、「主体的・対話的で深い学び(以下、深い学び)」の視点からの授業改善必要である。
- 3 「深い学び」の実現には、「見方・考え方」を働かせることが鍵になる。
- 4 「見方・考え方」が働くとは、教科・科目等の特質に根ざした視点、それを生かした「問い」が設定され、課題を追究したり解決したりする活動が取り入れられることによって実現。

(学習指導要領解説地理歴史編，第1章 第1節，第2節)

\*\*\*\*\*

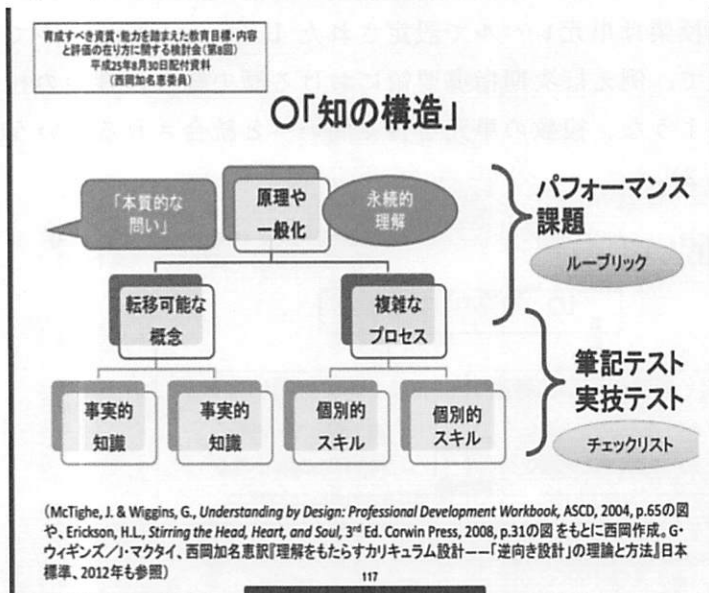
つまり、「問い」とは、教科・科目の「見方・考え方」が働くような、教科の特質に根ざしたもので

ある必要があり、その問いを追求する中で、「深い学び」が実現される必要があるということになる。さらに、その「深い学び」は「資質・能力」の育成に資することとなる。つまり、「問い」の是非を考える際には、この2つの論点を抜きに考えることはできない。

ところが、新学習指導要領の中では、「深い学び」が具体的にどのような形で3つの「資質・能力」の育成に依拠するかが必ずしも明らかにされておらず、「学びに向かう姿勢」に関しては「深い学び」の実践によって自明的に得られるといった書きぶりである。

この疑問を考えるにあたり、次の資料が参考になる。

(図4)



左の図は、中央教育審議会における論点整理であるが、この「知の構造」が依拠しているウィギンズ・マクタイという2人の学者は、ともに社会科教育の分野で活躍している。この2名の名前はほかの資料でも多く登場しており、新学習指導要領がこの2人の議論に多くを依拠していることがうかがわれる。

この2人の議論を参照するとき、新学習指導要領には明らかにこの2人の理論的支柱から削除されている項目がある。それこそが、次期指導要領における「歴史的思考力」と「学びに向かう姿勢」の関係性を明らかにする要素である。以下では、ウィギンズ・マクタイ

の理論的背景を紹介しながら、その関係性を明らかにする。

## 2 新指導要領に「書かれていないこと」

ウィギンズ・マクタイの理論の日本での受容を考えるには、そもそも「資質・能力」がいかに日本において受容されたかを述べる必要がある。

地歴科における「資質・能力」の育成には、大きく2つの潮流がある。1つは、サム・ワインバーグ (Sam Wineburg)の主張する「歴史家のように読む」という方向性、つまり「歴史的思考力」を歴史家に特有の思考様式とみなし、その思考様式をトレースすることが目的とされている。

一方で、新指導要領において重要な位置づけを持つと思われるのが、先述したウィギンズ・マクタイの「真正の学び」論である。これは、「思考力」は学習者の学習観から切り離されたその学問に固有の思考様式とみなすのではなく、学習者の生活や必要の文脈に位置づいた思考様式として位置付けられなければならないとするものであり、一般的なコンピテンシーと教科に固有な思考様式との架橋を重視するという点で、新学習指導要領に適合的だったと考えられる。ところが、ウィギンズ・マクタイの「真正な学び」の理論的支柱は、もっぱらその「学問的な問い」ばかりが学習指導要領において参照され、「真正な学び」のもう一つの理論的な支柱である「性向にかかわる問い (Habits of Minds)」が閑却されている。遠藤(2016)では、このウィギンズ・マクタイの理論について詳細な整理を行っており、「学問的な問い」を下支えるものとして、ウィギンズ・マクタイが「性向にかかわる問い」を重

要視していることが明らかにされている。この「性向に係る問い」は6つの象限からなり、  
(遠藤 (2004),54p より引用)

人の認知やコミュニケーションにかかわる特性について、発達課題の側面から整理してある。

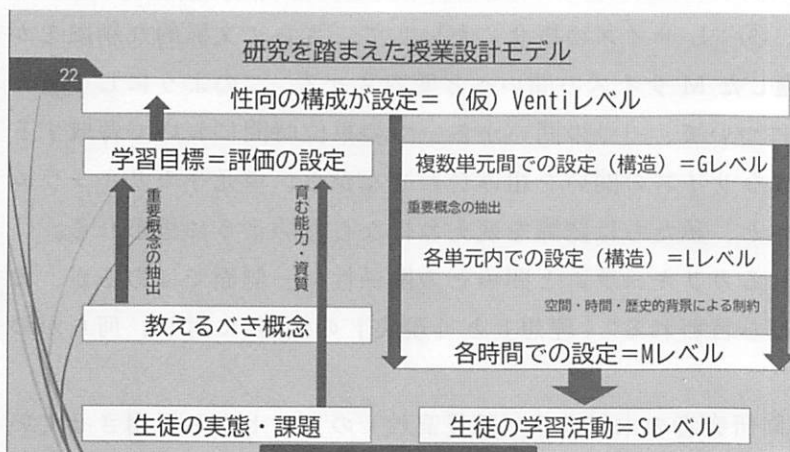
ウィギンズ・マクタイは、この6つの側面を踏まえたカリキュラム構築なしに、「学問的な問い」を教室で実践することはあり得ないとしている。遠藤はこれを「性向にかかわる問い」と訳しているが、原語である”Habits of Mind”と、その意図を鑑みると、単純に「考え方の習慣」としていたほうがとらえやすくなるだろう。

この「考え方の習慣」は、「理解の六側面」と銘打ってある通り、カリキュラム構築の際の視点として、目標設定と評価の側面においてむしろ重要な役割を果たす。「問い」に集約される授業の検討は、実際にはより講義のカリキュラム構築の側面からとらえられなければならないのである。

この「考え方の習慣」は、「理解の六側面」と銘打ってある通り、カリキュラム構築の際の視点として、目標設定と評価の側面においてむしろ重要な役割を果たす。「問い」に集約される授業の検討は、実際にはより講義のカリキュラム構築の側面からとらえられなければならないのである。

### 3 「フラクタルな問い」構造モデル

#### カリキュラムレベルでの問いの設計論はどうなるか



「学びに向かう姿勢」の評価が形成され、「思考力」は G~S までの「学問的な問い」の設計モデルに基づいて、具体的な授業-評価構築が行われる。どの「性向」が育成されるべきか、どのような「思考力」が育成されるべきかは、生徒の実態や課題に即して、決定されるので、ここにおいて「問い」はカリキュラムベースで決定されるべき要素になる。

では、それら理論的なスケールを、どのように具体的な「問い」として落とし込んでいけばよいのか。最後に、このモデルに適合的な「フラクタル構造」としての問いモデルを提起する。従来、問いは「大きい」「小さい」などと大小で表現された結果、学び手にとって、小さな問がどのように大きな問いを考察するために必要になるのかが理解しづらい状況を生んできた。例えば、「近代化とは何か」という L サイズの問いに対して「産業革命は人を幸せにしたか」という M サイズの問いを設定しても、学び手の中で「近代化」と「産業革命」が明確に結びつくことが難しいケースが多くみられた。

表1 「理解の六側面」

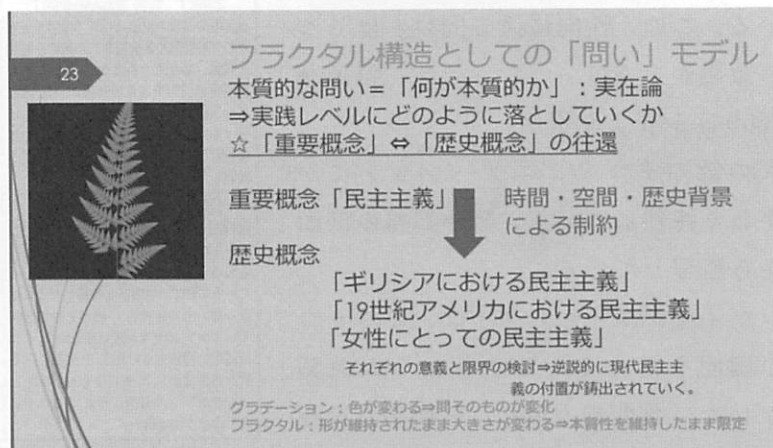
<p>【側面1：説明 (explanation)】 出来事や活動や概念について説明で正当な答弁を提供する洗練された適切な説明と理論。なぜそうなるか？ そのような出来事を説明するものは何か？ そのような活動はどう説明されるか？ 我々はどうやってそれを証明できるか？ これは何につながっているか？ これはどう機能しているか？</p>	<p>【側面2：解釈 (interpretation)】 意味を与える語り、翻訳、メタファー、イメージ、芸術的技巧。それはどういう意味か？ なぜそれが問題になるか？ それは人間の経験において何を説明・解明したのか？ それは私とどう関わっているか？ 何が意味をなしているのか？</p>	<p>【側面3：応用 (application)】 新しい状況や多様な文脈で効果的に知識を用いる能力。我々はこの知識や技能やプロセスをどこでどうやって用いるか？ この特定の状況の要求に応じるために私の思考と活動をどう修正すべきか？</p>
<p>【側面4：衝動 (perspective)】 批判的で洞察のある視点。それは誰の視点からか？ どちらの観点からか？ 思い込んでいるもの、あるいは、暗黙となっているもので、明確に考慮しなければならないものは何か？ 何が正当とされているか？ 適当な証拠はあるか？ それは道徳に通じたものか？ その概念の長所と短所は何か？ それはもともとらしいものか？ その限界は何か？ これを見る新奇な方法は何か？</p>	<p>【側面5：共感 (empathy)】 他の人の感覚や世界観を「内側」に取り込む能力。それはあなたにとってどのように思えるものか？ 私が見ていないもので彼らが見ているものは何か？ もし理解しなければならぬなら、私は何を体験する必要があるか？ 私に感じさせるために、作家や芸術家や役者は何を感じ、見て、努力していたのか？</p>	<p>【側面6：自己認識 (self-knowledge)】 人の無知を知り、そして、人の思考・活動パターンがどのように理解に偏見を持たせるだけでなく活気を与えてくれるか知る知恵。私は何者かということが、私の見方をどう形成しているか？ 私の理解の限界は何か？ 私の盲点は何か？ 偏見や習慣や様式のせいで私は何を誤解しているか？ 私はどうやって一番良く学べるか？ 私に機能するのはどのような方略か？</p>

出典：McTighe & Wiggins, 2004, p.23を参照

以上の議論を踏まえて、研究において考案された問いのスケールモデルは、次のように書き換えられるだろう。

鶴見高校の研究において想定されていた問いのスケールモデルは、図の右側の G~S にあたる。それらはさらに、当該の時期（例えば1年生の1学期の期間）などの時間的スケールにおいて「理解の六側面」の内から1つないし2つの性向に基づいて授業形態や評価形態が決定される（これを V:ヴェンティサイズとする）。この形態に基づいて「学

特に概念的知識を扱う新指導要領において、問いの大きさとともに扱う概念的知識が変化する問いの構造は、たとえ授業者の中でそれが構造化できていても学び手の中でそれが有機的に結びつくとは必ずしも言えない。永松(2016)において、歴史的思考力は、一般概念(近代化)と歴史的概念(例えば、産業革命下の近代化)の往還の中で得られるとする。ここでいう歴史的概念とは、歴史学がもつ空間的・時間的・そして時代文脈的な個別性によって、歴史学の議論における概念の固有性を捉えたものである。



「フラクタル構造」としての問いモデルは、この永松の議論に依拠しつつ、中心となる概念を固定し、本質的な問いの本質性を保持しつつ、時間・空間・文脈によって問いの大きさを操作することによって、フラクタル構造のように問いの本質的な形は維持しながら、そのスケールを操作するモデルである。これに基づけば、授業設計の一連の流れは以下のようなになるだろう。①：生徒の実態・課題に即して、A 取り上げるべき性向の構成が決定され、B それを踏まえて、指導要領や教科書から取り上げるべき重要概念群が抽出される。②：①に基づいて、学習目標と授業形態が決定される。③：V サイズの目標、授業の形態に即して、複数単元を貫く問い(G サイズ)が設定される。④：G サイズの問いを、時間・空間といった大きな枠での制限をかけることで、G サイズの一般概念から、L サイズの歴史的抽象概念へとサイズ操作を行う。⑤：L サイズの概念にたいして、さらに文脈的な制限をかけることによって、各単位時間の学習に適した M サイズの問いへと変容させる。このようにして考えると、「学びに向かう姿勢」と「思考力」について、一つの問いから一つの単位時間において育成することが求められる資質能力から、さまざまなサイズの問いを組み合わせながら、単元やカリキュラムレベルで育成することが求められる問いへと、私たちは認識を変えねばならないように思われる。

このモデル自体は、さまざまに考えられるカリキュラムと問いとの関係性の一側面ではあるが、カリキュラムという言葉をもちだすともっぱら言われる“「理想」と「現実」の剥離”に対し、何らかの議論を提供できることを期待したい。

なお、「はじめに」の部分については共同研究者の木村芳幸(鶴見高校)のノートから引用させていただいたことを付記する。

#### 《参考文献》

- 遠藤貴広「G・ウィギンズの「看破」学習 -1980年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における「本質的な問い」を踏まえて-」『教育方法学研究』第30集, pp.47-58. 2016
- ウィギンズ, グラント, マクタイ, ジェイ, 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
- 西岡加名恵『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書 2008
- 永松 靖典『歴史的思考力を育てる——歴史学習のアクティブ・ラーニング』2017