

## 第2回高槻中学・高校AL公開研究会報告 「本質的な問い」と「永続的理解」

### 【1】「本質的な問い」と「永続的理解」

前回の続きです。松下先生のスライドには、「本質的な問い」と「永続的理解」のサンプルがありましたので、それを紹介します。

#### ■中学 国語

- ①単元: 国文法・用言の活用
- ②目標: 用言の活用を理解し、文法の違いを考えることが、言葉そのものの考察につながることを理解する。
- ③本質的な問い  
「ある」と「ない」で品詞が異なるのはなぜか。
- ④永続的理解  
存在を表す「ある」は、本来「あらず」という打消を伴う動詞であったが、存在すること自体が動作ではないため、現代語では「あらない」がなくなり、「ない」という状態を表す形容詞に取って代わられた。このように、文法は常に変化の中にあり、しかもその変化は、必然と偶然を伴いながら人々に活用され、実生活で用いられるものである。文法の変化は、その時々々の言葉の(ひいては人間の)あり様を表している。

#### ■高校 社会

- ①単元: 労働力を移民でしのぐ
- ②目標: グローバル社会における他民族との共存の必要性和困難を説明できる。
- ③本質的な問い  
日本は移民を受け入れるべきか。
- ④永続的理解  
人口減少と国力の低下を食い止めるには移民を受け入れるべきである。しかし、民族のアイデンティティー保持の喪失という問題の克服と不可分である。民族間相互理解と国家、民族のアイデンティティーの尊重を認識する必要がある。

#### ■高校 数学

- ①単元: 定積分
- ②目標: 定積分の計算の意味を理解する。
- ③本質的な問い  
定積分の計算では何を求めているのか。
- ④永続的理解  
定積分の計算は積(かけ算)の拡張であって、細かく分けて加えるイメージであり、速さから移動距離を求めたり、注ぎ込まれる水の量から溜まった水の量を求めるときなど、日常の生活の中にも現れる計算である。

#### ■高校 生物

- ①単元: 動物の発生
- ②目標: 受精卵から多細胞の固体へと構造が複雑化する中で、どのようなしくみで器官が形成されていくかを説明できる。
- ③本質的な問い  
多細胞動物の発生のしくみはどのようなものか。
- ④永続的理解  
受精卵から細胞分裂によって生じた多数の細胞が、細胞間の相互作用や卵内に蓄積された誘導物質の作用を受けて特定の組織の細胞へと分化し、それが連鎖的におこって器官が形成されていく。

#### ■中学 英語

- ①単元: 関係代名詞
- ②目標: 関係代名詞を含む文の構造を読んで、聞いて理解する。関係代名詞を含む文を書いたり、話すことができる。
- ③本質的な問い  
関係代名詞はこれまで学んできた文法事項とどのような類似点があるのか。
- ④永続的理解  
関係代名詞は、前置詞句やto不定詞を伴う後置修飾と同様、日本語の語順とは異なり、先行詞を後置修飾する節を作る。

なんとなく、松下先生の言いたいことは伝わっていますでしょうか？問題は、この「本質的な問い」と「永続的理解」が教師個人のものではなくて、教科の財産になっているかということです。

例えば、1年の数学Iで学習する内容で2次関数や三角比があります。この単元についての「本質的な問い」と「永続的理解」は何なのでしょう？必ずと言っていいほど、2年の現代文で学習する夏目漱石の「こころ」の「本質的な問い」と「永続的理解」って何なのでしょう？森鴎外の「舞姫」はどうなのだろう？このような事が、教科の財

産になっていることが大切です。特に、若い先生がどんどん教育現場に来ています。ベテランの蓄積された「教材力」の伝承が求められます。

## 【2】もしかしたら、歴史教育が転換するかも・・・

さらに、プレゼンの資料にはありませんでしたが、当日松下先生が紹介されたのが、スタンフォード大学の歴史教育の改革運動の紹介です。以下、「教育目標・評価学会紀要 第27号」の松下先生の論文から、このスタンフォード大学の取り組みの部分を紹介したいと思います。長くなりますが申し訳ありません。

### (2) 歴史—「歴史家のように読む」—

深い学びという考え方が導入された背景に日本の教育実践の継承という意図があることはすでに述べたとおりだが、いうまでもなく、深い学びの実践は、日本だけに限られているわけではない。

とりわけ知識と技能（スキル）の関係や教科固有性と汎用性の関係を考える上で注目されるのが、ワインバーグ（Wineburg,S）を中心とするスタンフォード歴史教育グループ（Stanford History Education Group : SHEG）の取り組みである。

#### ①歴史的思考のスキル

SHEG は歴史教育のカリキュラム・授業・評価に関わる数多くのプロジェクトを行っているが、なかでも、最も大がかりに行われているのが「歴史家のように読む（Reading Like a Historian : RLH）というカリキュラムである（Wineburg et al,2011 ; Reisman,2012 ; 中村,2013）。RLH は、高校生を歴史的探究に関与させることを目的として作られている。具体的には、南北戦争、大恐慌など、ある歴史的な出来事について、中心的な問いを投げかけ、史料（文献紹介、図表、写真、絵画、風刺漫画など）を読み解かせ探究させる授業である。史料には、米国議会図書館（Library of Congress）に所蔵されているような一次資料が使われている（高校生に理解が難しいものについては、一部改変が行われたり、語注がつけられたりしている）。

RLH では、こうした授業を通して、歴史の知識だけでなく、以下のような4つの「歴史的思考」のスキルを育成しようとする（Reisman,2012,p112）。

- (a) 出所の明確化（sourcing）：史料の根拠・出所を明らかにする。
- (b) 文脈化（contextualization）：史料を歴史的な文脈に位置づけて、その文脈の中で解釈する。
- (c) 丹念な読み解き（close reading）：史料を精読して、出来事についての主張やそれを支える根拠と理由づけを評価する。
- (d) 確証（corroboration）：複数の史料を比較し、裏付けをとることによって、史料の解釈をより確かなものにする。

例えば、19世紀後半の大量移民の時代を学ぶ教材には、「大統領が、10月21日をコロンブス記念日（Discovery Day）という国民の休日に制定した」という見出しで始まる1892年7月22日付けのニューヨークタイムズの記事が取り上げられている。ここでの中心的な問いは、「どの日付が重要なのか：1492年か1892年か」である。

この授業で生徒が学ぶべきスキルは、〈出所の明確化〉と〈文脈化〉である。高校生の多くは、史料の中に出てくるコロンブスの名前に引きずられて史料を読む。「一方、歴史家は、史料を、その場所と時代の中に位置づけることによって読む。彼らはまず史料の出所を明確化し（sourcing）、歴史的な文脈に位置づけ

（contextualizing）、誰が書いたのか、どこで発行されたのか、いつ出版されたのか、その時代に盛んに論じられていた問題は何だったのかを問う。そうした問いをもつことによって、歴史家は史料の意義とその史料の著者の真の動機をいっそうよく理解するのである」（Wineburg et al,2011,L1807）。

優秀な生徒であれば、この記事を実験的に読むくらいのはずである。大統領は、コロンブスを「進歩と啓蒙の先駆者」と称しているが、彼の航海の目標はそんな高潔なものではなかったとして、このイメージに疑問を投げかけるなどである。だが、歴史家の読み方は、それとはまるで違っていた。彼らはまず、1892年の記事であることに注目し、それが新移民（イタリア系、スラブ系など）の大量流入の時代であるという背景知識と結びつけて、この休日制定を、それら新移民の支持をとりつけるという意図によるものだ、という解釈をつくり出したのである。そこでは、歴史的思考のスキルが背景知識と結びついて豊かな推論が行われていた。「歴史家のように読む」とはこのように読むことを意味する。

#### ②オンライン環境での市民的リテラシー

それでは、RLH カリキュラムは生徒を歴史家にするのをめざしているのだろうか。そうではない。ワインバーグらは、情報の氾濫するこの時代を生きる市民を育てることこそが、RLH カリキュラムの真の意図だという。歴史家は、情報の断片をつなぎあわせて、そこにパターンを見出し、矛盾を理解し、きちんとした推論にもとづく解釈を創り出すための力強い読みの方法を生み出してきたからである。まさに、「RLH の育むスキルは、シティズンシップにとって必要不可欠な道具を提供する」(Wineburg et al.2011,L143) ののである。

この意図が明確に表れたのが、SHEG が発表した「情報を評価する：オンライン環境における市民の推論能力 (civic online reasoning) の土台」(Wineburg et al 2016) という調査報告書である (坂本旬、2017)。この調査は、中学生・高校生・大学生に、オンライン上の画像 (ニュースサイト、写真提供サイト、ツイッターなど。一部は調査用に作られたもの) を見せて、その情報のタイプ (本文と広告の見分け) や信頼性などを問うものであった。

例えば、「証拠 (evidence) を評価すること」を目的とした高校生向けの問題では、“Fukushima Nuclear Flowers” というタイトルで投稿された奇形のヒナギクの写真を示して、「この投稿写真は福島第一原発付近の状況についての強い証拠になりますか。あなたの推論を説明してください。」という問いを与える。生徒の回答は、ルーブリック (mastery-emerging-beginning の3段階からなる) を使って評価されたが、その結果、約4割の生徒は写真があることを理由に強い証拠になると回答した (Wineburg et al 2016,pp.15-19)

この問題で求められる主なスキルは、〈出所の明確化〉 (誰が投稿したのか、どこで撮影されたのか) である。歴史的思考のスキルが、歴史という教科の中だけでなく、情報化時代の日常的な市民生活の中で生きてくると、そのような形で歴史という教科での深い学びがなされるべきであることを、SHEG の研究・実践は示している。

この歴史教育の捉え方は、如何ですか？この話を松下先生から拝聴しながら、私の頭の中には、新学習指導要領で新設される選択科目「◎◎史探究」がよぎりました。この SHEG のような歴史教育カリキュラムが求められてくるように感じましたが、皆さんはどのように思いますか？

私もこの論文に登場するワインバーグ氏に興味を引かれたので、色々調べていると、アマゾンからメールが来ました。今は、何を調べているのかでアマゾンが私の検索結果を類推して、「欲しいのでは？」と知らせてくれます。便利なようで怖いですね。それでアマゾンが知らせてくれたのが、次の本です。アマゾンの内容紹介には、次のように記されていました。

1990年代からアメリカで繰り広げられてきた、合衆国史は誰のものかという歴史論争の中で、歴史教育カリキュラムは、ある意図に沿って登場人物や出来事が選ばれ、再形成されていった。しかし、こうした意図的な選択からこぼれ落ちた視野からも歴史を考える力の必要性を訴える、アメリカの歴史学者ワインバーグの考えは、現在のアメリカ教育関係者の間で多くの支持を得ている。では、そうした歴史的思考力の育成は、カリキュラムや学校現場のなかでどのように体现されているのだろうか。

本書は、アメリカ、特にニューヨーク州とイリノイ州に焦点をあて、歴史的思考力をいかに育成しようとしているのか、またそれを妨げるものは何かについて、政策レベルから教員養成・実践レベルまで幅広い視角から考察し、明らかにしようとするものである。両州の歴史教育のカリキュラムやテストの分析、実際の学校教育現場の参与観察などを行いつつ、イリノイ州については、いかにして歴史的思考力を育成できる歴史科教員を養成しているのか、その方策についても論じている。



興味がある先生は、読んでみてください。少々値がはります。3888円です。私は注文してしまいました。

### 【3】高槻の「深い学び」の取り組み

高槻中学校・高等学校では、戦略に『深い学び』から AL に取り組んでいることは、前の通信で紹介しました。この「本質的な問い」と「永続的な理解」にむけて、高槻では、次のように取り組んでいます。

まず、本質的な問いについてさらに理解が進むように、本質的な問いとは何かについて、より具体的に共通認識を持っています。それは、次の7つです。

- ① オープン・エンドか？（単一の決まった正しい答えを持たないような問いか？）
- ② 思考を刺激し、知的な関与を促すような問いか？（ディスカッションやディベートを引き起こすような問いか？）
- ③ 高次の思考（分析、推論、評価、予測など）を要求する問いか？（単に暗記していた内容を思い出すだけでは答えられないような問いか？）
- ④ ある教科の（あるいは教科横断的な）重要で、**転移可能な概念につながる**ような問いか？
- ⑤ さらなる問いを引き出し、**探究を引き起こす**ような問いか？
- ⑥ 単に答えて終わりではなく、**証明や正当化を要する**ような問いか？
- ⑦ **何度も繰り返し問われる**ような問いか？

ここにその単元の本質的な問いを記入するようになっていました。

そして、共通理解のもとにして次のようなシラバスの作成を行っています。

この注には、注釈があり、その上で、具体的な例が提示されていましたので、紹介します。

注の注釈

「本質的な問い」は、学問の中核に位置する問いであると同時に、生活との関連から「だから何なのか」が見えてくるような問いでもある。「～とは何か？」と概念理解を尋ねたり、「～するには、どのように…すればよいか？」と方法論を尋ねたりする問いが「本質的な問い」となる場合が多い。「本質的な問い」は、カリキュラムにおいて入れ子状に存在している。

この「問い」の入れ子構造の下に参考文献が表示されています。

「教科と総合学習のカリキュラム設計：パフォーマンス評価をどう活かすか」西岡加名恵著（この先生、面白そうです！講師に呼ぶかも？）

とにかく高槻に行って思うことは、とても勉強しているし、研究しているということです。それには脱帽です。次回は森先生の発表の紹介と高槻の三者懇談の紹介をします。

学年・コース		教科書・副教材等	単元の本質的な問い・単元の内容	単元目標と評価規準(評価の観点)	評価方法
1	①(単元名を記入)	①(単元目標を記入)	A. (教科固有の) 知性・技能 B. 思考・判断・表現等に關する能力 C. 態度(関心・意欲・態度・主体性・協働性、探究心など)	授業態度、 発問評価、 定期考査、 小テスト、 ワークシート、 実験レポート、 授業課題、 研究課題、 プレゼンテーション	

「問い」の入れ子構造

算数・数学科全体を貫く包括的な「本質的な問い」  
(例) 現実世界の問題を数学的に解決するにはどうしたらよいか？

「数と計算(式)」領域を貫く包括的な「本質的な問い」  
(例) なぜその数は必要なのか？ なぜ文字式を使うのか？ どうすればうまく計算できるのか？

「量と測定/図形」領域を貫く包括的な「本質的な問い」  
(例) 図形にはどのような形や位置関係があるのか？ 図形の性質を規定するものは何か？

単元ごとの「本質的な問い」  
(例) 様々な図形の面積や体積をどのように求めればよいのか？

単元ごとの「本質的な問い」  
(例) 図形の性質を証明するにはどうしたらよいのか？

「数量関係」領域

「関数」領域の「本質的な問い」  
(例) 自然や社会にある数量の関係を捉え、未知の数量を予測するにはどうすればよいのか？

「資料の活用」領域の「本質的な問い」  
(例) 目的に応じて資料を集めたり、表現したり、分析したりするにはどのような方法があるのか？

単元の「本質的な問い」

授業の「主発問」