

歴史総合における問いの スケール化とカリキュラム

——「フラクタル構造としての問い」モデル

徳原 拓哉

問題設定

——「問い」の質的探究からスケールの探究へ

歴史総合の実施を目前にひかえ、8月には国立教育政策研究所から『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』^①が提示された。それによると、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』(以下、新指導要領)においては「内容のまとまり」ごとに評価規準をつくることが求められており、とくに歴史分野においては大項目 A ～ D が「内容のまとまり」として設定されているという。言い換えれば、授業者はこの「内容のまとまり」をふまえた単元もしくは複数単元での授業作りが求められているといえよう。

本稿は、歴史総合での「問い」を中心とした授業について、上記の「内容のまとまり」をふまえ、複数単元を貫く問いと各単元レベルの問いをいかに関連させていくかについて報告する。

歴史総合においては、学びの見通しをつけ、主体的・対話的で深い学びを実現することが求められている。その際に、授業の中心をなすものが「問い」である。新指導要領では、「問い」の必要性について、以下のように論理立ててある^②。

- 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

働かせることが伴になる。

- 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する。

(『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』第1章第1節・第2節参照)

つまり、「資質・能力」の育成のための「深い学び」、「深い学び」のための「見方・考え方」、「見方・考え方」のために「問い」が設定される。最終的に、この「資質・能力」が「生きる力」の育成に資するとすれば、4段論法による「問い」の必要性の根拠づけである。

こうした状況は、「問い」の研究が「深い学び」や学びの「真正性」との関連性の面で注目され、それが学習指導要領に反映されてきたことによると考えられる。そのためこれらの質的研究は、学習効果の測定と一組で研究され、ある時間単位、もしくは1つの単元中の授業における問いの質と構成、その検証によってなされることが多い。

筆者は、前任校である神奈川県立鶴見高等学校にて、日本史を担当する木村芳幸との共同研究のもと、平成30年度から令和元年度にかけて、国立教育政策研究所の研究指定(以下、指定研究)を受け、「問い」を中心としてカリキュラム構築をおこなうために、「問い」の問題を個別時間における質への視点から、単元・カリキュラムレベルにおける問いの構成というスケールの問題として再定位

した。その研究成果を批判的に再検討しながら、問いの構成手法として開発した「問いのフラクタル化」を紹介したい。

問いのスケール化とその課題

指定研究において課せられた課題は、「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」にあった。「問い」をめぐる問題系は、しばしば「大きな問い」と「小さな問い」、もしくは「基軸となる問い」と「各時間の問い」という二項対立で論じられてきた。研究の当初は、この認識に従って年間のカリキュラムの構築を目標としていたが、そのうちに大小という二項対立的な問いの把握では、ある単元では「大きな問い」が大きすぎる、もしくは「小さな問い」が小さすぎて生徒の思考がうまく深まらないなど、うまく問いの構造化がおこなえない場面が生じることが明らかとなった。

指定研究では「大きな問い」「小さな問い」という大小の二項対立そのものが、本来グラデーションのように存在する問いの大きさの問題系の認識を阻害していると結論づけた。そして、むしろそのグラデーションを何段階に分類することが、新指導要領におけるねらいの実現に適合的であるかという「問いのスケール把握」への転換が必要であることを明らかにした(図1)。

指定研究においては、そのスケールを学習指導要領上の大項目-中項目-小項目からなる3つの大きさに、さらに小単元を構築する各授業レベルの問いのサイズを追加して、Grande-Large-Middle-Smallの単元として位置づけ、年間のカリキュラムレベルでの問いの構造化の視点を得られることを示した。

この問いのスケール問題を考えるにあたっては、2つの事柄を考慮する必要がある。1つには、「問い」をめぐる研究の多くが、「本質的な問い」や「真

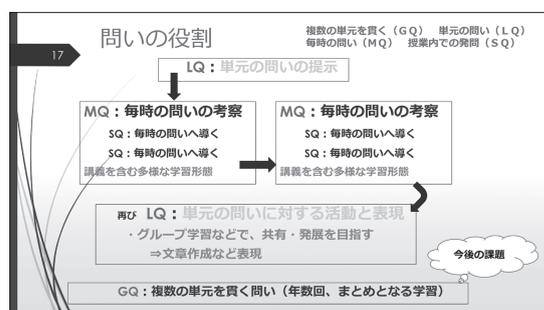


図1 問いの階層化

正な問い」と呼ばれる、「深い学び」を導く問いの質的な考察において進んでいるという点である。同時に2つ目には、森分(1978)⑤や渡辺・井手口(2019)⑥に代表されるような、知識・問いを構造化していく研究の深化も著しいが、それらは「本質的な問い」や学びの深まりとの兼ね合いにおいて、ある1単位授業・1単元の中心的探究課題となるメイン・クエスチョン(MQ)と、そのサブ・クエスチョン(SQ)、さらにはその下位構造としてのサブサブ・クエスチョン(SSQ)といった階層化・構造化に焦点を当てているという点である。その点で、指定研究においては、単元-複数単元-各学期や年間レベルでの問いのスケール化と関連づけに焦点を当てている点で差別化される。

また、この「複数単元間の問いスケール構造」を検討するなかで、生徒は各時間や複数単元間の学びをうまく接合できないことがあることが明らかとなった。とくに、Middle-Large間、複数単元間生徒の記述がそれぞれの単元での学びを並列しただけにすぎず、「見方・考え方」を働かせて複数単元の共通点や差異を検討するに至らない例がみられた。結局この複数単元間で、生徒の思考に無理のないかたちでどのように問いをオーガナイズしていくかについては積み残された課題となった。

問いを「フラクタル化」する

指定研究で明らかになった課題を整理すると、

①:問いをスケール化する際に、問いのレベルが

批判的再検討からの提起①

カリキュラムレベルでの問いの設計論はどうか

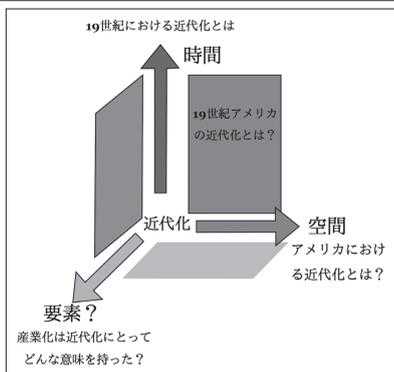
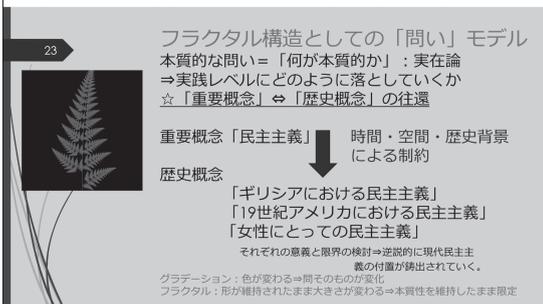


図2 問いのフラクタル化の事例(上)

図3 問いのフラクタル化の見取り図(下)

(徳原拓哉「鶴見高等学校における“問い”を中心とした授業を通じての「深い学び」の実現と評価の研究」の批判的再検討から」(神奈川県社会科部会秋季大会報告、2020年)より)

上がるにつれて、それぞれの問いを有機的に結びつけることが難しくなる。②:①にともない、Grande-Largeレベルの記述は生徒の記述は往々にしてMiddle-Smallレベルの記述を並置しただけに見取ることができ、「見方・考え方」がいかに働いているのかや、主体的な学びの成果をそこから見取ることが難しいという点に収斂される。

そこで問いの構造化のフレームワークとして開発したのが、「問いのフラクタル化」である。この手法は、その概念的な出発点を永松靖典による歴史的概念の獲得の議論による。永松は、歴史的概念は、一般概念との往還のあいだで構築され、認知されるとする。歴史学のなかには、歴史の展開を同じような展開を繰り返りつしながら、しかし横から見ると変化している「螺旋階段」にたとえ

たり、もしくは「歴史は繰り返さないが、しばしば韻を踏む」という言葉があったりする。つまりは、歴史的な探究学習においては、たとえば「民主主義」といった一般概念が、「19世紀」という文脈においてはどうか、「アメリカ」という文脈においてはどうかといった個別事例との比較対象のなかで検討され、そのなかでその時代・地域・歴史的文脈における固有性が析出されるとともに、比較にもとづいて一般概念の理解の深化もまたもたらされる。

問いの「フラクタル化」は、この一般概念と歴史的概念の往還現象を軸として、複数の単元レベルでの問いの構造化をおこなうことを第一の目標としている。具体的には、図2・図3に示す通り、ある内容のまとまりを貫く「重要概念」に対して、①時間軸、②空間軸、③構成要素軸の3つのベクトルから固有の文脈を与えることで、それを一般概念と比較可能な歴史概念として、複数単元のなかに落とし込んでいく構造をとる。

さらに、この問いの「フラクタル化」の第二の目標に、問いの立体的な把握がある。図3は、単元の問いを形成する固有性のベクトルを図として表現したものであるが、これら時代固有性のベクトルはそれぞれが単独で存在する訳ではなく、たとえば、①時間軸と②空間軸の交差する領域にも、問いは存在する。その際は、たとえば「近代化」という概念に対して①「19世紀」かつ②「アメリカ」という固有性を加えることによって、フラクタル化された問いへと転換する。さらには、3つ目の構成要素軸が加わることによって、歴史概念を立体的にとらえることが可能になる。また、歴史的な概念が一般概念とどのような点で共通しているといえるか、また異なっているかを「時間」「空間」「構成要素」の3つからスケールをかえながら比較することで、歴史そのものに「時間的要素」「空間的要素」「構成要素」の3つがそれぞれにどのような影響を与えうるかのメタ認知を可能とする。

一枚ポर्टフォリオ		CR	名前
単元の問い	その時代「危機」は、何によって図れる？		
単元の前に、「歴史家」は危機の時代をどう測ってきた？	ローバーが言うように、私は政治が危機の原因と大きく関連していると思う。なぜなら、一つはローバーの文章にもあるように絶対王政による不満というものが、その他にも宗教面や軍事等も全て国が管理したりしているの、政治が全ての原因と言えたと感じたからである。		
今日の授業：「イギリスの革命という危機に、どうしてオランダが出てきた？」	名誉革命にオランダが出てきた理由として、私はイギリスとオランダ、どちらにとっても都合が良かったからであると考えた。具体的に言うと、イギリスの議会側はカトリックである国王を追い出そうという考えがあり、オランダはプロテスタント側であったので、協力すればカトリックを追い出すことができるかもしれないという宗教面でメリットが生まれるということ、オランダの国王はイギリス国家の血管を引いていることから、受け入れやすかったのではないかと考えられる。		
今日の授業：「ルイ14世のフランスは、危機の時代と言える？」	私は、ルイ14世の時代は安定した時代だと考えます。なぜなら、そもそもルイ14世はイメージ作りをしていた訳で、また、王には2つの体があることを知り、この時期に政治的な身体という王のイメージを強く生きているということは安定していると言えるからです。まず、イメージ作りというのは、資料にもある通り「意識して王の役割を演じた」という所にあります。私の解釈では、朕＝国家となるには、王の無意識な行動や発言まで、国家に沿っている、という風に捉えます。しかし、資料には、ルイ14世の意識したイメージ作りが書かれていたため、少し違う、と感じました。次に王には、政治的身体と自然的身体の2つがあり、ルイ14世の政治的身体は、「朕は国家」という言葉が表す通りよく形成されていたと考えました。ルイ14世は生きていく間に、領土を拡大するため、様々な戦いをしたり、フランスをより良い方向に向かわせたい、というような姿勢がられました。また他に、「太陽王」と呼ばれていたことから、フランスに明るい光を照らす、評判の良い王様だったことが、予想できます。しかし、自然的身体の方は、話が別です。国家は年を取らないですが、ルイ14世は人間ですから年を取るはずで、また、過ちや失敗も必ずあるはずで、だから、この点において、私は朕は国家ではない、と考えました。		
今日の授業：「啓蒙専制君主は、それぞれの国の危機にどう対応している？」	私は今回主にオーストリアのヨーゼフ2世に着目して考えを深めたのですが、神聖ローマ帝国の頃には諸侯の権力が強く、帝国の統一を目指すも失敗をしており、マリヤテレジアの王位継承以降、その経験を生かして別の形にしようとして啓蒙専制君主というやり方を考えたのではないかと思います。実際に、今まではカトリックを主にし、他の宗派などは厳しく制限していましたが、ヨーゼフ2世はプロテスタントとギリシア正教徒に対してその宗派の流儀に従った私的な礼拝行為を全面的に許可しました。この政策は、啓蒙専制君主としての考え方に沿っていると考えられます。結果的にヨーゼフ2世の政策は特権を奪った貴族などから強い抵抗を受けその多くが挫折したため失敗に終わっていますが、この啓蒙専制君主というやり方は今までは大きく変わる非難に意味のある政策だったのではないかと考えられます。まとめると、以前は専制君主として強い権利を持ったがために失敗をしておりましたが、次はそうはならないように、啓蒙専制君主という形にして国民にも平等な権利を与えることにしようとしたのだと思います。		
まとめ：自分が調節した問い＝現代と17世紀の「危機」を比較するための指標は何か	その時代の「危機」は、その時の国の状況によって図れると思います。なぜなら、その「危機」は、様々な要因があつて「危機」となったと考えたからです。というのも、例えば戦争にしてもその国の政治状況と他の国家間との対立だったり意見が食い違ったりして起こるものであり、革命などもその国の政治状況に不満を持った市民などが起こすものである。その時の国の状況が一番影響してくると考えたからです。また、この単元を通じて、自分が中学生の時にこの範囲を学びましたが、その時はほぼ時代の流れしか覚えておらずその深い内容やなぜその出来事が起きたのかの要因をよくは理解できていなかったのですが、今回学んだことでなぜそのような状況に陥ったのかを理解し、より理解が深まったと思います。そして、少し話がずれてしまっても構いませんが、現在私たちはコロナウイルスによる危機下にあるかと思いますが、私はこれまでは嫌だな、早くなくなってほしい、などという考えが先行していました。しかし、この時代革命を起こした人々のように、あまり悲観的に考えすぎずいつかこの危機が収まる日まで対策等しながら前へ前へと進んでいくように考えが変わりました。		

図4 生徒の回答例

この問いの構造化を「フラクタル」と呼称するのは、従来の問いの構造化と「問いの本質性」を維持するという点において差別化をおこなうためである。従来の問いの構造化は、上述した通り見たと目の問いの形式も大きくかわる。それは、授業者の視点では複数単元を貫く問いを構築する要素として自明に接続されているが、往々にして生徒にとってはそれらが「問いの結びつきの難しさ」をまねく。問いのフラクタル化は、この点で生徒にとって学びの焦点はつねに維持されたままとなるため、それぞれの学びの接合をおこないやすくなる

フラクタル化された問いを用いた学習の自己調整

2021年に国立教育政策研究所から出された『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』において、新指導要領では、高等学校地歴科における学習評価は「内容のまとまり」ごとに評価規準を作成して評価をおこなうことが求められているとある。またこの「内容のまとまり」にも

とづいた学習評価のなかでは、「学びに向かう姿勢」を①学習の継続性と②学習の自己調節の2つの側面から評価するとされている。問いの「フラクタル化」の第三の目標は、この「学習の自己調節」を生徒自身がおこなうための見取り図として、問いを機能させることにある。上の図4は、フラクタル化された問いの図を元にして、約3単元分の学習をおこなったあとの学習単元「その時代の危機は、何によってはかることができるか？」における生徒の回答例である。この単元では、それまでフラクタル化された問いの図を元に学びを続けてきたことをふまえ、単元の最初に与えた単元の問いを、最後のまとめの際には生徒みずから図3を問いづくりの指針として用いてつくりかえ、回答をおこなうことを目標とした。

1時限目では、歴史上の「危機の時代」に対して、それを意味づけてきた構成要素としての「歴史家」による個別文脈化をおこない、同時に危機をはかる指標を得ることをめざした。

2時限目から4時限目においては、「17世紀の

危機の時代」の「ヨーロッパ」の2つの軸を組み合わせながら、「危機の時代」を歴史概念化することをめざし、単元学習をおこなった。

その結果、この事例においては、最終的に生徒が「危機の時代」に対して「17世紀」という個別文脈化をおこないながら、それを現在の新型コロナウイルスの時代という「現代」とのあいだに、「比較」にもとづいた見方・考え方を働かせた問いを設定し、それに対して応答しようとしていた。

まとめと課題

「問いのフラクタル化」は、以上に述べてきたように、問いのスケール化という問題意識に端を発し、問いの構造化については、毎時の授業というよりは各授業間の接続や単元間の接続に向けた構造体として設計している。図4にみる通り、これによって生徒が各授業間の接続を意識し、また次期指導要領にてうたわれている「学びに向かう姿勢・態度」に対する評価に対して、一定程度の有効性をもつ手法であることを期待している。

そのうえで、本構造案がもつ課題について、最後にいくつか指摘したうえで本稿のまとめとした。まず第一には、本構造案の検証である。本案については、新指導要領をみすえて考案したものの、実際には現行指導要領下での実践をおこなっている。そのため、新指導要領と現行の指導要領では、「内容のまとまり」に関する認識の変化が大きく、また現状ではこの「問いのフラクタル構造」が複数単元間においてどの程度の有効性をもつかの検証にたるデータが十分にとれていないのが現状である。この案においては、さらなる追試と批判的検討が待たれる。

第二に、本案はこれ単体で機能するというものではない。「問いのフラクタル化」は、いかに問いどうしのスケールの違いを調整していくかというカリキュラムの設計においてこそ強みを発揮するので、それを実際に各授業の問いの構造体に落と

し込んでいくためには、「知識の構造図」や「問いの構造図」といったほかの設計論との接合と併用が必要になる。その点、「問いのフラクタル化」とすでに研究が進んでいる問いの構造化の議論は、二律背反的にくいあうものではなく、むしろ相補的に用いていくことを前提としている点には注意をしたい。

- ① 国立教育政策研究所教育課程研究センター「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料(2021年)。
 - ② 徳原拓哉「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」(『神奈川県社会科部会研究報告』2021年)。
 - ③ 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』(明治図書出版、1978年)。
 - ④ 渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法——本質的な問いを生かした科学的探求学習』(明治図書出版、2020年)。
- (とくはら・たくや／神奈川県立横浜国際高等学校教諭、
東京大学大学院情報学環・学際情報学府修士課程)