

# GrantWiggins'Theoryof “Uncoverage,,Learning —Consideringon` ` EssentialQuestions,,intheCoalit ionofEssentialSchoolsinthelatel980s—

|       |                                                                                                                                                       |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| メタデータ | <p>言語: jpn</p> <p>出版者:</p> <p>公開日: 2009-04-10</p> <p>キーワード (Ja):</p> <p>キーワード (En):</p> <p>作成者: 遠藤, 貴広, ENDO, Takahiro</p> <p>メールアドレス:</p> <p>所属:</p> |
| URL   | <a href="http://hdl.handle.net/10098/1961">http://hdl.handle.net/10098/1961</a>                                                                       |

## 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 —

京都大学大学院（日本学術振興会特別研究員） 遠 藤 貴 広

Grant Wiggins' Theory of "Uncoverage" Learning

— Considering on "Essential Questions" in the Coalition of Essential Schools in the late 1980s —

Takahiro ENDO, Graduate School, Kyoto University (JSPS Research Fellow)

本稿は、G. ウィギンズの「看破」学習に注目し、その教育方法論に込められた意図を明らかにするものである。「看破」学習とは、教科の中核にある「重大観念」を「本質的な問い」による探究によって暴き出す（看破する）ことを目指した方法である。

ウィギンズが「看破」学習を公言するようになったのは、1980年代後半のことである。当時、彼は、重要なことをすべて教えようとする「網羅」型カリキュラムと、論理的技能の指導に偏った思考技能教授により、「無思慮な習得」が招かれることを憂慮していた。この問題を克服するために、彼は「問い」を追求し続けることの重要性を主張していた。例えば、当時彼が研究部長を務めていたエッセンシャル・スクール連盟では、「本質的な問い」を軸にカリキュラムを編成することが試みられていた。その「本質的な問い」は「学問の構造に迫る問い」と「性向に注目する問い」の2つに分類することができる。

ウィギンズは、適切な性向を伴った探究を要求していた。それは現在、「理解の六側面」に基づいて設定されるパフォーマンス群によって評価されることになっており、そのようなパフォーマンスが発揮される状況を評価課題に設定することは「真正の評価」論として提起されていた。ウィギンズの教育方法論は、学問の構造に迫る中で新たな性向を養成することをねらったもので、そのことは評価にまで貫かれている。

In this paper, I focus on Grant Wiggins' theory of "uncoverage", and clarify the intention embedded in the instructional theory. "Uncoverage" learning attempts to uncover "big ideas" that lie at the heart of subjects by inquiring with "essential questions".

In the late 1980s, Wiggins was concerned about "thoughtless mastery" caused by "coverage" curricula that intended to teach everything important, and by teaching thinking skills that tended to deal with only logical skills. To overcome that problem, he emphasized that it is important to keep on exploring questions. In the Coalition of Essential Schools, for example, it was tried to organize curricula around "essential questions", which included two types of questions: one is the question that approaches structures of discipline, and the other is the one that gives attention to dispositions.

Wiggins demanded inquiries with appropriate dispositions. Now these inquiries are supposed to be assessed by the performances derived from "Six Facets of Understanding". In order for assessment tasks to be carried out in realistic situations that will make students exhibit such performances, Wiggins proposed "authentic assessment".

Wiggins' theory of curriculum & instruction consistently aims to educate new dispositions in approaching structures of discipline.

## 1. 課題設定

本稿は、「真正の評価 (authentic assessment)」論の提唱者として知られる米国の教育コンサルタント、グラント・ウィギンズ (Grant P. Wiggins: 1950-) <sup>1)</sup> の教育方法論を検討するものである。

「真正の評価」論とは、大人が現実世界で直面するような課題に取り組ませる中で評価活動を行おうとするもので、1980年代後半以降、従来の「標準テスト (standardized tests)」に依存する姿勢を批判する中で模索された (澤田, 1997など)。日本では、「総合的な学習の時間」の導入を契機に、各教科で支配的であった筆記テスト主導の評価観を疑問視する動きがより強まる中で、「真正の評価」論に衆目が集まった。これを具体化するものとして、ポートフォリオ評価法、パフォーマンス評価、ルーブリック (rubrics: 評価指標, 評価基準表) などの開発が日本でも急速に進められているが、その理論的基盤としてウィギンズの評価論が紹介されている (例えば, 西岡, 2003a)。

1998年以降、ウィギンズはマクタイ (Jay McTighe) と共に、Understanding by Design (以下、UbD と略記) と呼ばれるカリキュラム設計の枠組みの提案者としても知られるようになった。UbD は、文字通り、理解 (understanding) を意図的に (by design) 実現するために考案されたもので、教科書網羅にも活動一辺倒にも陥ることなくカリキュラムに一貫性を与えられる (詳しくは後述) という期待から、世界最大の民間教育団体 ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) の看板プログラムの一つとなっている <sup>2)</sup>。

UbD でまず注目されるのは、「逆向き設計 (backward design)」と呼ばれるカリキュラム設計論である。カリキュラムの「逆向き設計」とは、①求めている結果を明確にし、②その結果が得られたこと

を承認できる証拠を決定してから、③指導計画を立てるというものである (図1)。結果から設計を始めるという点、あるいは、指導計画の前に評価の構想を行うという点が、一般に教師が行っているカリキュラム設計とは逆になっているため、こう呼ばれる。これにより、常に目標を意識したカリキュラム設計が目指されている。

ここで目標とされるのは「深い理解」である。そして、それを実現させるために「看破 (uncoverage)」と呼ばれる学習スタイルが大きく謳われている。それは、従来よく見られた教科書を「網羅 (coverage)」するタイプの授業に対峙する原理として提起されている。UbD では、その単元で深く理解するに値するものが「重大観念 (big ideas)」として最初に設定される。しかし、それを授業で単に説明することはしない。重大観念に迫る「本質的な問い (essential questions)」を設定し、その問いによる探究の中でその重大観念を暴き出す (看破する) ことを目指すのである。本稿では、このような学習スタイルを「看破」学習と呼ぶことにし、以下でその方法原理を検討する。

先行研究で、ウィギンズの「看破」学習に触れたものはいくつか見られる (遠藤, 2005; 石井・田中, 2003; 西岡, 2003b)。ただ、それらはいずれも、「逆向き設計」論を説明する中で、学習の基本スタイルとして「本質的な問い」による探究が目指されているということを指摘するのみで、「看破」学習が元々どのような問題意識からどう取り組まれてきたかということについては検討されていない。この点の検討なしに、「看破」学習の真意は問えないだろう。そこで、本稿では、ウィギンズがいかなる問題意識で「看破」学習を主張し、実際それをどう実践していたか検討することで、ウィギンズの教育方法論に込められた意図を明らかにすることを課題とする。

ウィギンズの所論を編年的に追うと、彼が「本質的な問い」という言葉を用いて「看破」学習を公に主張するようになったのは1987年のことである (遠藤, 2004)。当時、すでに、「無思慮な習得 (thoughtless mastery)」を生み出す「網羅」型カリキュラムを批判し、「本質的な問い」を軸にカリキュラムを編成することが推奨されていた (Wiggins, 1987a)。

この事実を踏まえて、本稿ではまず、1980年代後

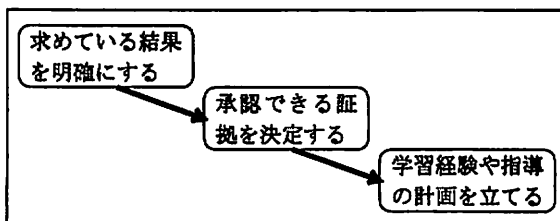


図1 「逆向き設計」の過程

半の所論に焦点を当て、当時ウィギンズがいかなる問題意識のもとで、どのような取り組みを行っていたのかを検討する。そして、それが1990年代以降のウィギンズの教育方法論にどう継承されているかを明らかにする。

本稿により、日本でポートフォリオ評価法やパフォーマンス評価を実践する上での教育方法論上の課題が明らかとなるだろう。

## 2. 「無思慮な習得」の憂慮

### (1) 「網羅」型カリキュラム

1987年、ハーシュ (E. D. Hirsch, Jr.) の『文化的リテラシー (Cultural Literacy)』が刊行され、米国でベストセラーとなっていた。そこでは、すべてのアメリカ人が知っていなければならない言葉が「国民的共通語彙 (national common vocabulary)」としてリストに整理され、それを共通知識として習得することが目指されていた。このように、1980年代後半の米国では、重要事項を精選し、それを完全に習得させようとする動きが起こっていた。

しかし、ウィギンズはその動きを次のように揶揄する。「『本質的な内容』という大岩は、大音をたてて (増大する) 知識の丘を転がり落ちていくことしかできない」と<sup>3)</sup>。それは、「重要なことをすべて教えようとすることの虚しさ」を説くものであった (Wiggins, 1989b, p.44)。

ウィギンズは、重要なことをすべて教えようとする「網羅」型カリキュラムにより、本質的な知識の探究が雑学クイズゲームに矮小化されてしまっていることを批判する。そこでは、扱われる内容や事実には無批判で、些細な事実が「本質的なもの」と同じくらい重要なものとして扱われてしまう。多くの場合、教師が重要だと言っているという理由だけで、それが重要なものとなってしまうっており、生徒は、それがなぜ重要なのか、その理由を理解できないばかりか、その理由について考えもしなくなってしまうという (Wiggins, 1989b, p.45)。

このようなカリキュラムにおいては、自分が何を学び、それをどのように学ぶか、ということを生徒は自分で統制できない。彼らは事実や公式をメモして応用することしか教えられておらず、例えば、数学の授業は、提示された方程式に数値を代入するだ

けの「流れ作業」になってしまう。そこでは、膨大な量の「重要」情報と多様な技能の習得という名目で、生徒の判断の利用は永久に延期される。これらの情報や技能は絶えずテストされ繰り返されるものの、意義ある取り組みに応用されることはほとんどない。しかし、判断は、使わないと萎縮してしまう。「仮説を提示し、他の主張を探究し、ある観念の長所について考察することを我々に推し進める教育がないと、事実の習得は無思慮なものになってしまう」というのである (Wiggins, 1987a, p.11)。

このように、当時ウィギンズは、重要なことをすべて教えようとする「網羅」型のカリキュラムが「無思慮な習得」を招くことを憂慮していたのである。

### (2) 思考技能教授

1980年代の米国教育界においては、ハーシュの「文化的リテラシー」論に対峙するものとして、批判的思考教授論が存在していた<sup>4)</sup>。「無思慮な習得」を招くというウィギンズの批判は、実は、当時実践されていた批判的思考教授にも向けられていた。

ウィギンズが1987年にハーバード大学に提出した博士論文『教育目的としての思慮深さ (Thoughtfulness as an Educational Aim)』は、「無思慮な習得」が蔓延する学校教育で追求すべき「思慮深さ (thoughtfulness)」を探究したものである。この中で、ウィギンズは、次のようなことを主張している。「『批判的思考』への伝統的なアプローチに伴う問題は、原因と結果の反転であると分析される。すなわち、批判的技能は、習熟の要因になるのではなく、習慣や態度の発達を中心にする教育の結果であると思われる」 (Wiggins, 1987b, Abstract) と。言い換えると、優れた批判的思考者は、良い思考技能を身に付けていたからそうなったのではなく、普段から批判的に考える態度や習慣を重視する教育を受ける中で批判的思考能力を高めていったのではない、ということである。ここには、ウィギンズの次のような現状認識があった。すなわち、批判的思考は、本来、適切に思考する態度を第一に必要なものだったにもかかわらず、実際に行われている思考教授プログラムは、論理的技能の指導に偏ったものばかりだった、という認識である (Wiggins, 1987b, p.36)<sup>5)</sup>。

ウィギンズは、批判的思考が単なる技能 (skills) として教授されることで、それが無思慮に学ばれている当時の状況を憂いていた。そこで起こるのは、身に付けた論理的技能を振りかざして何にでも非難してしまう、という問題状況である。そこに欠けているのは、「いつ批判して、いつ共感するべきか」という道徳的な側面である (Wiggins, 1987b, p.38)。批判的思考技能を何に用いるか、ということを常に問うことを必要としていたのである。

これは、批判的思考に関わってどういう態度をとるべきか、という問題に関わってくる。なぜなら、いくら多くの論理的技能を持ち合わせていたとしても、それを適切に用いる態度や習慣がなければうまく機能しないからである。そこで、ウィギンズは、思考教授に関しては、態度や習慣の形成を支える「性向 (dispositions)」<sup>6)</sup>の育成を重視しようとしたのである (Wiggins, 1987b, p.39-46)。

このように、ウィギンズは1980年代、批判的思考に関しては、性向の育成を重視する中で、論理的技能の指導に偏った思考技能教授を批判していたのである<sup>7)</sup>。

### 3. 「本質的な問い」による探究

前節で、ウィギンズが1980年代に何を問題視していたかを明らかにした。それは、「無思慮な習得」を憂慮したもので、特に、重要なことをすべて教えるようとする「網羅」型カリキュラムと、論理的技能の指導に偏った思考技能教授を批判していた。本節では、この問題を克服するために、つまり、「思慮深い教育」に向けて、ウィギンズがどのような取り組みを行っていたのか見てみたい。

#### (1) 問いの追求

「思慮深い教育」の実現に向けて、ウィギンズは、次のように述べている。「カリキュラムは、人の無知について認識し探究する生涯に必要な精神の習慣 (habits of mind) を生徒に育むものでなければならない」。そして、現代カリキュラムは「①注意深い問いを通して自分の表面の知識を進展させる能力を生徒に授け、②その問いを保証された組織的な知識に変換し、③自分がどの程度『知っている』かということに関わらず、自分の作業での熟練を示

す高いスタンダードを生徒に育み、そして、④重要な知識の探索を楽しむことを学べるくらい徹底的に生徒を重要な問いに引き込む」ものでなければならない (Wiggins, 1989b, p.57)。それは、「問い (questions)」を軸にカリキュラムを編成することを主張するものであった。

「重要な観念をすべて思慮深く学ぶ」という幻想を払拭するために、ウィギンズは、「我々の目標は、生徒に、探究への渴望をもたらし、無思慮で表面的で見かけ倒しの空疎な取り組みに対する嫌気を起こさせることでなければならない」と主張している。それは、「すべての賢者が知っていること、すなわち、多くを学べば学ぶほど、自分の無知により多く気づくようになる」という感覚を生徒に育むことであった (Wiggins, 1989b, p.46)。

これを実現させるために、ウィギンズはまた、知識観の転換を要求した。それは、「すべての『知識』を、与えられ、完成した物で、無から生み出された物としてではなく、探究の結果として扱う」というもので、「知識は、論争にならないもの、あるいは、自明のものである」という旧来のカリキュラムでよく見られた知識観を払拭しようとするものであった。そこで、ウィギンズが現代カリキュラムに求めたのは、「知識がどのように問いから生み出され、問いを解決し、問いを生み出すか」ということを生徒自身が追認できるようにすることであった (Wiggins, 1989b, p.46)。

このような発想から、ウィギンズは、内容ではなく問いをカリキュラムの編成単位に位置づける。そこで生徒に求められたのは、「問いがどのように知識を生み出し、知識を超えたところに向かっていくかを見る能力」であり、「知識や議論を扱えるように整理することによって本質的な問いを自由に駆使する力を深め広げる能力」である。そして、このような問いの力を学ぶために、「重要な『事実』がかつては神話であり、論争であり、問いであった、ということを見ることが生徒に必要なことをウィギンズは説いたのである (Wiggins, 1989b, p.46)。

ウィギンズはさらに、「我々が価値あるものだと思われていることすべてを教えることは不可能なので、我々は生徒に問い続ける能力を授けなければならない」と主張する。そこで、問いに答えて終わる

こと（「問い→答え」）ではなく、そこから新たな問いが生み出される「問い→答え→問い」というサイクルを重視する。また、扱おうとする観念の価値について、「それは十分に生徒の経験を照らし、新たな思考を喚起するものであるか」と問い、そこに当てはまらない観念はそのカリキュラムの中核から外すという提案を行っていたのである（Wiggins, 1989b, p.48）。

このようなカリキュラムにおいては、教科書やリストに載っているというだけで「習得」を強要されるようなものは、「問いの敵」とされた。そして、口先だけの「答え」を受け取られることを、生徒は「不本意（unwillingness）」に思う必要があるとされた。さらに、生徒は「問うことへの熱情をもって、馬鹿と見られることを恐れず、事実をどこでどのように見つけることができるかということ」を学ぶための知識をもって卒業しなければならない」ということが主張されたのである（Wiggins, 1989b, p.57）。

このように、ウィギンズは、「無思慮な習得」を憂慮する中で、問いの重要性を見出し、それをカリキュラム編成にも貫こうとしていたのである。

## （２）２種類の「本質的な問い」

1980年代後半、ウィギンズは、エッセンシャル・スクール連盟（Coalition of Essential Schools。以下、CES と略記）<sup>8)</sup>の研究部長を務めていたことでも知られていた。ウィギンズの教育方法論はCESの実践に影響を与え、逆にウィギンズもCESでの実践を契機に大きな理論的発展を遂げた<sup>9)</sup>。そこで、以下、CESでの取り組みを例に、上で明らかにしたウィギンズの理念が実際どう実践されていたか見てみよう。

### ⅰ）学問の構造に迫る問い

CESでは、問いを軸にカリキュラムを編成することが、カリキュラム改革の重要な柱となっていた。例えば米国史の授業では、「米国は誰の国か」という問いが設定され、生徒は学年末にこの問いに答えることになる。その途中、生徒は、「誰が、いつ、どうして、ここ[米国]に来たのか、そして、彼らはここに着いたとき何を見つけ、自分が交わった社会にどう影響を与えたのか」ということを見極めるために、移民の波について調べる。これにより、生徒は、米国の歴史、政治、労働社会について学ぶと

ともに、最終発表に向けての計画を立てる中で、自分が何を学んでいるか書くようになり、研究や調査の技能を向上させるという（Chion-Kenney, 1987, p.25）。

このような「問い」は、同連盟において「本質的な問い（Essential Questions）」と呼ばれ、当時ウィギンズにより、次のようにその特徴が示されていた（Wiggins, 1987a, p.12）。

- ・ 学問の中心に進む。それは、次のような歴史的に最も重要な（そして論議を呼ぶ）問題やトピックの中で見出すことができる。何が歴史上の出来事を「引き起こす」のか。光は粒子なのか、それとも波なのか。『セールスマンの死』<sup>10)</sup>は「悲劇」なのか。「良い」翻訳とは何か。「適切な」言語の使用とは何か。幾何学の教科書でその公準の利用を正当化するものは何か。数学的概念は発明なのか、それとも発見なのか。それぞれの探究フィールドで何が適切な「証拠」となるのか。
- ・ 1つの明確な「正しい」答えというものはない。当然、ほとんどの教科書やシラバスに沿って考察されたり調べられる命題や仮説でもっともらしいものが他にもある。そこで、生徒は、ある特定の見方が秀でるようになった理由について、自分自身で理解できるようになる。
- ・ ブルーム（Benjamin S. Bloom）の意味で、高次である。つまり、分析、総合、評価的判断ということ。それで生徒はいつも、主要な課題とテストで、ブルナー（Jerome S. Bruner）の言う「与えられた情報を越える」<sup>11)</sup>ことを求められる。
- ・ 「個別の」興味をわかせる。本質的な問いは、より様式化された答えやアプローチのための機会を提供する。そして、何かをしたり、その問いが習得されたことを立証したりする1つだけの方法というものはない。生徒は問いに取り組むことにより創造的で積極的になることができ、それでプロの活動をまねるようになるので、より大きな学習動機を持つことができる。

しかしながら、このような「本質的な問い」を突然提示しただけでは、生徒の興味・関心を喚起する

ことはできない。そこで、生徒の興味を喚起する問題への導入が「エントリー・ポイント」という名のもとに工夫された。例えば、米国史の授業で民主主義が扱われる場合、導入で「誰が、なぜ、標準時間帯 (timezone) を発明したのか」という簡単な問題が出され、生徒はそれを推測してから調べる。生徒は、それが鉄道会社によって列車の運行計画を容易にするために開発された、ということを知り驚くことになるのだが、そこから「法律や政策は、歴史上、ビジネスの利害に左右されてきたのではないか」という最初の仮説が生み出され、それが「本質的な問い」につながる。そして、そこから生徒は次のような新たな問いに直面する。「この最初の命題は、南北戦争、独立宣言や憲法の立案といった歴史上重要な出来事すべてを説明するものなのか。独占禁止法や公民権法はどうか。米国史の他の動向に合うもので私たちが立てたいと思う命題は他にあるか」(Wiggins, 1987a, p.14)。

ここで、「生徒は、一旦1つの問題の意味を把握すると……逆説的なことに、自分が新たな問題に直面していることに気づくようになる」という(Wiggins, 1987a, p.14)。明らかだと思っていたことが、それほど明らかでなくなってしまうからである。それは、我々に物事を改めて考えるよう刺激するものであり、それゆえ、生徒はそれをさらに探る新たな理由を見出すことになる。このようなことは、そこで扱われる観念が本質的であればあるほど起こりやすく、したがって、生徒は、そこで扱われる同一の本質的な観念に何度も様々な方法で挑むことになる。それは、これまで多くの研究者がその重要性を認めていながら、なかなか全うされることのなかった「螺旋型カリキュラム (spiral curriculum)」を実現しようとするものであった。

螺旋型カリキュラムの提唱者として知られる人物にブルーナーがいる<sup>12)</sup>。ブルーナーにとって「カリキュラムは、社会の成員がいつも関心を持つ価値があると考えられる重要な問題、原理、価値を中心に編成されなければならない」(Bruner, 1960, p.52=邦訳, 67頁)ものである。そこで、「大人として知るだけの価値のあるもの」あるいは「子どものときそれを知ることでより良い大人になれるもの」(p.52=邦訳, 66頁)という条件を満たすものだけが「本質的なもの」としてカリキュラムの中で扱わ

れる。そして、この「本質的なもの」として重視されるのが「学問の構造 (structures of discipline)」である。それは、その教科が依拠する学問固有の基本的概念や一般的原理であり、また、それを成り立たせている科学的探究・認識の方法原理である。

上の米国史の授業でその探究が目指されているのは、民主主義という米国史上の重要概念である。また、そこで採用されている探究方法は、ある歴史的事実から仮説を立て、その仮説が他の歴史的事実でも成り立つものなのかを検証するというもので、それは、実際の歴史学でも採用されている方法である。ここで、子どもたちは、米国史の基本的概念だけでなく、それを成り立たせている学問の探究方法の原理も学んでいくのである。このような概念や原理は、ブルーナーらが「学問の構造」と呼んでいたものと共通する。そこで、上で示した「本質的な問い」を、以下、「学問の構造に迫る問い」と呼ぶことにする。

## ii) 性向に注目する問い

ところで、同じ「本質的な問い」と呼ばれるものでも、先の「学問の構造に迫る問い」とは異なるものがCESでは取り組まれていた。それは次のような「本質的な問い」である (Cushman, 1989)。

- ・私達は、誰の視点から、見たり、読んだり、聞いたりしているのか。どのような角度あるいは視点からか。
- ・自分がいつ知ったかということを私達はどのようにして知るか。その証拠は何か。それはどのくらい信頼できるものか。
- ・物事や出来事や人々は互いにどうつながっているのか。その要因は何で、その結果どうなるか。それらはどのようにまとまっているか。
- ・何が新しく、何が古いのか。私達は今までこの観念に出くわしたことはないか。
- ・それでどうなのか。なぜそれが問題となるのか。それは一体どういう意味なのか。

これは、連盟の中核実践校であるセントラル・パーク・イースト中等学校 (CPSS: Central Park East Secondary School) で用いられていたもので、「精神の習慣 (habits of mind)」に注目するために考案されたものである<sup>13)</sup>。ウィギンズによれば、「精神の習慣」とは次のようなものであるという (Wiggins, 1989b, p.48)。

- ・人が知らないことを知っている誰かの話を聞く方法を知る。
- ・ある観念の意味や価値を明確にするための問いについて考える。
- ・新しく奇妙な観念を、注視するに値すると思えるくらい開放的で敬っている。
- ・仮定や混乱が隠れている、型にはまった言明について問う傾向を持つ。

つまり、他人の意見に耳を傾け、概念を明確にし、未知なるものを受け入れる態勢を整え、記述されているものの裏に潜むものを看破しようとする習慣のことである。

ここで重要なのは、ウィギンズが、脱文脈化した技能の指導では批判的思考教授としての意味をなさないという批判から、このような「習慣」に注目していた、ということである（例えば、Wiggins, 1987a, p.16）。それは、思考教授において性向の育成を重視するウィギンズの姿勢を反映したものである。「精神の習慣」として示されていたものは、ウィギンズが育成を目指していた性向だったのである。そこで、上で示した「精神の習慣」に関わる「本質的な問い」を、以下、「性向に注目する問い」と呼ぶことにしたい。

このように、ウィギンズは1980年代後半、「本質的な問い」を軸にカリキュラムを編成することを主張していたが、その「本質的な問い」は「学問の構造に迫る問い」と「性向に注目する問い」の2つに分類できるのである。そして、重要なことをすべて教えようとする「網羅」型カリキュラムによって起こる問題を「学問の構造に迫る問い」が、また、論理的技能の習得に偏った思考技能教授によって引き起こされる問題を「性向に注目する問い」が、それぞれ克服する形となっていたのである。

#### 4. Understanding by Design への継承

以上で、ウィギンズが1980年代後半、いかなる問題意識のもとで、どのような取り組みを行っていたのかを明らかにした。本節では、それが、1990年代以降の理論にどう継承されたか、明らかにする。

##### (1)「理解の六側面」の役割

前節で、1980年代後半に CES で実践されていた

「本質的な問い」は「学問の構造に迫る問い」と「性向に注目する問い」の2つに分類できることを指摘した。ただ、実際にはこの2つは別々に実践されるわけではなく、「性向に注目する問い」に答える中で「学問の構造に迫る問い」が生み出される形となっていた。つまり、「性向に注目する問い」を土台に「学問の構造に迫る問い」が成り立っていた、ということである。

とはいえ、当時この2つは理論的には未分化なままで、同じ「本質的な問い」による探究といっても、どちらか一方に終始してしまう危険性は十分あった。

現在、UbD で「本質的な問い」として実践されているものは専ら「学問の構造に迫る問い」で、単元設計もこの「学問の構造に迫る問い」を軸に行われる形となっている。したがって、「性向に注目する問い」にあたるものは「本質的な問い」という言葉では実践されなくなっている。では、性向への注目はどうなったのか。

UbD で「逆向き設計」論とともに注目されるものに「理解の六側面 (Six Facets of Understanding)」がある。性向への注目については、この「理解の六側面」が重要な役割を果たすと考えられる。

「理解の六側面」とは、文字通り、理解を捉える側面を6つに整理したものである（表1）。それは、理解を見る角度によって見え方が様々という立場から、理解を見るレンズの役割を果たすものとして考案されたものである<sup>14)</sup>。そして、それぞれの側面についてどのようなパフォーマンスに注目するかが設定される。例えば、「電気」を扱った単元では、次のようなパフォーマンスが設定される (McTighe & Wiggins, 2004, p.165)。

【説明】電池がどうやって電球を光らせるか、クラスの生徒に説明する。

【解釈】図式を解釈し、結果を予想する。

【応用】特定の課題を成し遂げるための電気回路を設計する。欠陥のある電気回路を修理する。

【衡観】アメリカ合衆国が直流電流ではなく交流電流を用いるのはなぜか。各様式の長所は何か。

【共感】単流を通過する時の電子の体験を記述する。

表1 「理解の六側面」

|                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>【側面1：説明 (explanation)】</b><br>出来事や活動や観念について聡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？                                         | <b>【側面2：解釈 (interpretation)】</b><br>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？                           | <b>【側面3：応用 (application)】</b><br>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？                                                                                     |
| <b>【側面4：衝観 (perspective)】</b><br>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、明確にし考慮しなければならぬものは何か？ 何が正当とされているか？ 適当な証拠はあるか？ それは道理に適ったものか？ その観念の長所と短所は何か？ それはもっともらしいものか？ その限界は何か？ これを見る新奇な方法は何か？ | <b>【側面5：共感 (empathy)】</b><br>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、私は何を経験する必要があるか？ 私に感じ分からせるために、作家や芸術家や役者は何を感じ、見て、努力していたのか？ | <b>【側面6：自己認識 (self-knowledge)】</b><br>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？ 私はどうやったら一番良く学べるか？ 私に機能するのはどのような方略か？ |

出典：McTighe & Wiggins, 2004, p.23を参照

【自己認識】共通の誤概念を査定する予備テストと事後テスト（例えば、力学概念調査）を行い、生徒に、自分の理解の深まりを振り返らせる。

UbD では、学習や評価の課題設定にあたって、このような複数のパフォーマンスがバランス良く盛り込まれることが求められている。

人間は特定の性向に傾いているもので、自分の得意とする側面に偏りがちになる。しかし、ウィギンズは、1つの側面だけ過剰に発達してしまうことには強い危機感を抱いている (Wiggins & McTighe, 1998, p.168)。それは、例えば、「説明」という側面にしか注目できなかった場合、とにかく自分の説明を「合理的」に組み立てようとするあまり、自分の間違いを認めたり、他人の視点を受け入れたりすることができなくなってしまう、という危機的状況である。

しかしながら、六側面すべてを用いることが容易でないということについてもウィギンズは自覚的である (Wiggins & McTighe, 1998, p.171)。なぜなら、自分に不慣れな側面を発達させようと思うと、それまで培ってきた性向を変革することが必要となるからである。6つもの側面に注目させようとするということは、意識的に性向を変革させることをね

らっているということに他ならない。

このように、UbD では、「性向に注目する問い」は「本質的な問い」としては実践されなくなっているものの、「理解の六側面」から引き出されるパフォーマンス群によって性向に注目する必要性が示唆されているのである。したがって、UbD において「本質的な問い」は学問の構造に迫ることに役割が限定される一方で、性向に注目する役割は「理解の六側面」が担う、という形で役割分化が図られている、と見るのできるのである。

## (2)「真正の評価」論提唱の真意

ウィギンズの教育方法論においては、「学問の構造に迫る問い」による探究によって重大観念を看破する中で新たな性向を養成していくことが、学習の基本スタイルとなっている。そこで、適切な性向で探究を続けた結果はどのようなパフォーマンスとなって表れるか、ということが重要な論点となる。そのようなパフォーマンスもまた、「理解の六側面」から引き出されるわけだが、ここでは、この論点が評価の状況設定にも影響してくるということに注目したい。なぜなら、適切な性向で探究が続けられたかどうかは、現実の複雑な状況で発揮されるパフォーマンスの中でしか見られないからである。

本稿冒頭で述べた通り、ウィギンズは「真正の評価」論の提唱者として知られている。そして、評価に真正のパフォーマンス課題を求める立場は UbD においても変わらない。さらに、ウィギンズが「真正の評価」論を提唱するようになったのは、「本質的な問い」による「看破」学習を公言した（1987 年）直後の 1989 年である。したがって、「学問の構造に迫る問い」による探究が適切な性向を伴って実施されたかどうかを見るために、真正のパフォーマンス課題が必要とされたのであり、ここに、現実的な文脈を評価課題に要求する理由がある。

ウィギンズが「真正の評価」論を提唱したのは、単に標準テストやそれを擁護する精神測定学 (psychometrics) を批判するためではなく、円熟した「精神の習慣」を母胎に「よい判断 (good judgement)」を生み出す「思慮深い理解」を授業に実現するためだったということが先行研究で指摘されている（遠藤, 2003）。そして、この「思慮深い理解」という言葉には、「問題や複雑な状況に、効果的なこと、変化力のあること、あるいは斬新なことができる」という意味が込められていた (Wiggins, 1989a, p.705)。それは、性向を変革するほどの深い探究を続けている者にしか実現し得ないものである。つまり、提出される探究の成果が適切な性向を伴ったものであるかどうかを見るために、「真正の評価」論が提唱されていたということである。

「逆向き設計」論においては、指導計画を立てる前に評価の構想が行われるため、授業で重視するものが評価課題に盛り込まれていることが特に重要である。したがって、もし適切な性向を伴った探究を重視するなら、そのことが生徒をはじめとする評価関係者 (stakeholders) に分かる評価課題が構想されていなければならない。「真正の評価」という名で構想されていたのは、適切な性向を伴った探究を重視しているということの評価関係者に表明した評価課題だったのである。

このように、適切な性向を伴った探究の成果は、「理解の六側面」に基づいて設定されたパフォーマンス群によって評価されるのであり、そのようなパフォーマンスが発揮される状況の評価課題に設定することは「真正の評価」論として提起されていたのである。

## 5. 結 論

本稿では、ウィギンズが提唱する「看破」学習の原型が 1987 年には確立していたという事実から、まず 1980 年代後半のウィギンズの所論に焦点を当てた。当時ウィギンズは、重要なことをすべて教えようとする「網羅」型カリキュラムと、論理的技能の指導に偏った思考技能教授により、「無思慮な習得」が招かれることを憂慮していた。

次に、この問題を克服するために、当時ウィギンズがどのような取り組みを行っていたのかを明らかにした。ウィギンズは、「思慮深い教育」に向けて「問い」を追求し続けることの重要性を主張していた。例えば、当時彼が研究部長を務めていた CES では、「本質的な問い」を軸にカリキュラムを編成することが試みられていた。その「本質的な問い」は「学問の構造に迫る問い」と「性向に注目する問い」の 2 つに分類できるものだった。そして、重要なことをすべて教えようとする「網羅」型カリキュラムによって起こる問題を「学問の構造に迫る問い」が、また、論理的技能の習得に偏った思考技能教授によって引き起こされる問題を「性向に注目する問い」が、それぞれ克服する形となっていた。

さらに、ウィギンズのこのような取り組みが、その後どう継承されたかということも明らかにした。ウィギンズの教育方法論においては、単に学問の構造を看破するだけでなく、そこに適切な性向を伴っていることが求められた。そこで、適切な性向を伴った探究の成果を評価するためのパフォーマンスを設定するために、UbD では「理解の六側面」が重要な役割を果たしていた。また、適切な性向で探究が続けられたかどうかは、現実的な状況で発揮される（真正の）パフォーマンスの中でしか見られないため、評価課題に真正の文脈が要求されていた。

このように、ウィギンズの教育方法論は、学問の構造に迫る中で新たな性向を養成することをねらったものであり、そのことは評価にまで貫かれているのである。

1980 年代後半の CES では、学問の構造に迫る役割も、性向に注目する役割も、両方「本質的な問い」が担うことになっており、理論的には未分化だった。それが、現在の UbD においては、学問の構造に迫る役割は「本質的な問い」が、性向に注目

する役割は「理解の六側面」が担うという形で、理論的に整理されている点が重要である。これにより、「学問の構造に迫る中で」「新たな性向を養成する」という視点がより明確になるからである。こうして、「看破」学習は、ウィギンズが1980年代に憂慮した「無思慮な習得」という問題をより確実に克服する手だてとなるのである。

これまで日本では、標準化された筆記テストで測られる学力は非常に限られたものでしかないという反省から、その代替としてポートフォリオ評価法やパフォーマンス評価が求められていた。しかし、本稿で明らかにしたように、それらが依拠していた「真正の評価」論の背後には、学問の構造に迫る中で新たな性向を養成することを意図した教育方法論があった。したがって、「看破」学習のような教育方法論や、それを最終評価にまで貫く「逆引き設計」論のようなカリキュラム設計の枠組みが組み合わされていないと、ポートフォリオ評価法やパフォーマンス評価の真価は発揮されないのである。

最後に、残された課題を一つ指摘しておく。それは、ウィギンズの教育方法論をデューイの探究論との比較で読み解く作業である。ウィギンズの「看破」学習は、「知識が（問いや競合理論から）どうやって知識となっていくのか、という知識生成過程の注意深い再現が、生徒に本物の理解を育む鍵となる」という考えの上に成り立つものである（Wiggins, 1998, p.210）。それは、デューイの「発生的方法（genetic method）」<sup>15)</sup>と共通する考え方である。また、本稿で触れたウィギンズの「性向」概念の理論的基盤には、デューイの探究論（特に Dewey, 1933）が据えられている。ただ、本稿では、これらを相対化して検討することはできなかった。今後の課題としたい。

## 註

- 1) 2005年1月現在、教育NGO、Authentic Educationの会長。民間の教育コンサルタントとして活動を続けているが、これまで州規模の教育評価改革も多数主導している。http://www.grantwiggins.org/
- 2) http://www.ascd.org
- 3) これは、「シーシュポス（Sisyphus）の神話」になぞらえてのものである。「神々がシーシュポスに科し

た刑罰は大岩を山頂に押し上げる仕事だった。だが、やっと難所を越したと思うと大岩は突然はね返り、まっさかさまに転がり落ちてしまう」（カミュ著・清水徹訳『シーシュポスの神話』新潮文庫、1969年）。

- 4) ハーシュが1980年代の批判的思考教授を批判する中で「文化的リテラシー」論を提唱したことについては、樋口（2002）を参照。現在、ハーシュの「文化的リテラシー」論に対しては、ジルー（H. S. Giroux）らの「批判的リテラシー（critical literacy）」論が位置付けられることが多い。ただ、「批判的リテラシー」論が、現場実践の教育方法にまで影響するほど台頭してくるのは、1990年代に入ってからである。したがって、ここでのウィギンズの議論は、「批判的リテラシー」論以前のものとして理解する必要があるだろう。なお、「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の教育方法面での対立の論点については、谷川（2001）を参照のこと。
- 5) 実際、最近の批判的思考教授研究も、1980年代の米国で思考を技能として教授することが強調されていたことを指摘している（樋口、2002）。
- 6) ここで「性向」とは、不測の事態でもすぐに対応できるように維持された心の構えのことで、それに向けて意図的に習慣を変えていくことが目指されている（Wiggins, 1987b, p.41を参照）。
- 7) 批判的思考研究において、論理的技能に重きを置く立場を「論理主義（logicism）」、論理主義以降の批判的思考概念を「第二波（second wave）」と呼ぶことがある（Walters, 1994）。ウィギンズの主張は明らかに論理主義的な批判的思考教授を批判したもので、「第二波」の系譜に属するものと言えよう。なお、この分類に従って批判的思考概念を整理したものに道田（2003）がある。
- 8) CESは、ハーバード大学の元教育学部長セオドア・サイザー（Theodore R.Sizer）が1984年にブラウン大学に創設した中等教育改革支援組織で、ウィギンズは1986～87年、連盟の研究部長として、サイザーの教育理念（Sizer, 1984など）を具体的なカリキュラムに翻案する役割を担っていた。なお、エッセンシャル・スクール連盟の取り組みについては、安藤（1997）や後藤（2002）を参照。
- 9) 例えば、1986～90年におけるCES加盟校の実践を調査報告したMcQuillan & Muncey（1994）も、当時CESで取り組まれた教育方法論がウィギンズの著作の中で議論されていたことを指摘している（p.266, 276）。
- 10) 『アーサー・ミラー全集1（改訂版）』倉橋健訳、早川書房、1988年。

- 11) これは、ブルナーの著作 (Bruner, 1973) のタイトルとなっているものである。
- 12) ただし、ウィギンズは、この「螺旋」メタファーがデューイの『経験と教育 (*Experience and Education*)』にすでにあつたとし、デューイの教材論に依拠した論も展開している (Wiggins, 1987b, pp.137-139)。
- 13) このような「習慣」への注目はエッセンシャル・スクール連盟全体で見られるものであるが、連盟の創設者であるサイザーは、この点についてはウィギンズとマイヤー (Deborah Meier: 当時の CPESS 校長) から多くの示唆を得ていることを伝えている (Sizer, 1992, p.235)。
- 14) 「理解の六側面」は、ブルームらが考案した「教育目標の分類学 (タキシノミー)」に類似しているが、両者の構造的な違いについては図2に示した通りである。ブルームらの「教育目標の分類学」は、階層構造をなしていて、最初「知識」に目が向けられるため、「応用」「分析」「総合」「評価」といった高次の思考が後回しにされやすかった。そこで、ウィギンズらは、最初から高次の思考を複数の側面で見たいこうとするのである (McTighe & Wiggins, 2004, p.208を参照)。

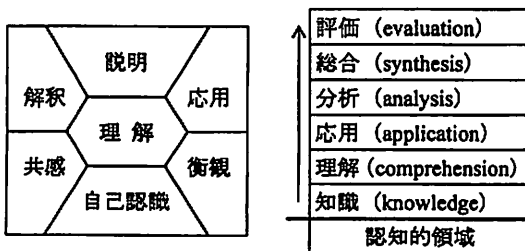


図2 「理解の六側面」(左)と「教育目標の分類学 (タキシノミー)」(右)の違い

- 15) デューイによれば、「発生的方法は恐らく、19世紀後半の主要な科学的達成であった。その原理は、いかなる複雑な所産であれ、それを洞察する方法は、それが作られた過程を追跡すること——それが成長発展する連続的な段階を順々に辿ること——だということである」(Dewey, 1916, p.214=邦訳, 285頁)。

## 引用・参考文献

- 安藤輝次 (1997) 「ポートフォリオ評価法によるカリキュラム改革と教師の力量形成 (I) —エッセンシャル・スクール連合の試み—」『福井大学教育実践研究』第22号, 1-19頁。
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard

- University Press. = 鈴木祥蔵・佐藤三郎〔訳〕(1963)『教育の過程』岩波書店。
- Bruner, J. (1973). *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing*. Norton. = 平光昭久・大沢正子〔訳〕(1978)『認識の心理学—与えられる情報をのりこえる—(上・中・下)』明治図書。
- Chion-Kenney, L. (1987). A Report From the Field: The Coalition of Essential Schools. *American Educator*, 11(4), pp.18-27, 47-48.
- Cushman, K. (1989). Asking the Essential Questions: Curriculum Development. *Horace*, 5(5).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press. = 河村望〔訳〕(2000)『民主主義と教育 (デューイ=ミード著作集9)』人間の科学社。
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (New ed.). D. C. Heath. = 植田清次〔訳〕(1955)『思考の方法—いかに我々は思考するか—』春秋社。
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. Simon & Schuster. = 市村尚久〔訳〕(2004)『経験と教育』講談社。
- 遠藤貴広 (2003) 「G. ウィギンズの教育評価論における『真正性』概念—『真正の評価』論に対する批判を踏まえて—」『教育目標・評価学会紀要』第13号, 34-43頁。
- 遠藤貴広 (2004) 「G. ウィギンズにおけるカリキュラム理論の成立過程」日本教育方法学会第40回記念大会自由研究発表, 2004年10月10日, 和光大学。
- 遠藤貴広 (2005) 「G. ウィギンズのカリキュラム論における『真正の評価』論と『逆向き設計』論の連関—『スタンダード』概念に注目して—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第51号, 262-274頁。
- 後藤武俊 (2002) 「米国エッセンシャル・スクール連盟の学校改革支援活動—『コミュニティとしての学校』理念を中心に—」『教育学研究』第69巻第2号, 205-214頁。
- 樋口直宏 (2002) 「1980年代のアメリカ教育改革における批判的思考教授論—ハーシュの文化的リテラシー論をめぐる—」『立正大学文学部論叢』第115号, 67-90頁。
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs To Know*. Houghton-Mifflin. = 中村保男〔訳〕(1989)『教養が、国をつくる。—アメリカ建て直し教育論—』TBS ブリタニカ。

- 石井英真・田中耕治 (2003) 「米国における教育評価研究の動向－『真正の評価』論の展開を中心に－」田中耕治〔編〕『教育評価の未来を拓く－目標に準拠した評価の現状・課題・展望－』ミネルヴァ書房。
- McQuillan, P. J. & Muncey, D. E. (1994). Change Takes Time: A Look at the Growth and Development of the Coalition of Essential Schools. *Journal of Curriculum Studies*, 26(3), pp.265-279.
- McTighe, J & Wiggins, G. (2004). *Understanding by Design Professional Development Workbook*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- 道田泰司 (2003) 「批判的思考概念の多様性と根底イメージ」『心理学評論』第46巻第3号, 617-639頁。
- 西岡加名恵 (2003a) 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法－新たな評価基準の創出に向けて－』図書文化。
- 西岡加名恵 (2003b) 「G. ウィギンズによる『逆向きの設計』論の意義と課題」教育目標・評価学会第14回大会自由研究発表, 2003年11月26日, 一橋大学。
- 澤田稔 (1997) 「アメリカ合衆国における教育方法改革の最前線」松浦善満・西川信廣〔編〕『教育のパラダイム転換－教育の制度と理念を問い直す－』福村出版。
- Sizer, T. (1984). *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. Houghton Mifflin.
- Sizer, T. (1992). *Horace's School: Redesigning the American High School*. Houghton Mifflin.
- 谷川とみ子 (2001) 「E. D. ハーシュの『文化的リテラシー』論に関する一考察－Core Knowledge Foundationの実践分析を通して－」『教育方法学研究』第27巻, 11-20頁。
- Walters, K. S. (1994). Beyond Logicism in Critical Thinking. In Walters, K. S. (Ed.) *Re-thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. University of New York Press.
- Wiggins, G. (1987a). Creating a Thought-Provoking Curriculum: Lessons from Whodunits and Others. *American Educator*, 11(4), pp.10-17.
- Wiggins, G. (1987b). *Thoughtfulness as an Educational Aim*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Wiggins, G. (1989a). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), pp.703-713.
- Wiggins, G. (1989b). The Futility of Trying to Teach Everything of Importance. *Educational Leadership*, 47(3), pp.44-48, 57-59.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Association for Supervision and Curriculum Development.

#### 付記

本研究は、平成16年度科学研究費補助金（特別研究員奨励費）の助成を得ている。