

はじめに —このワークブックが目指すもの

「生徒の主体的な学びを促すために、授業の中で生徒にどう問いかけをすればよいのか」

「単発の問いにとどまらず、授業ストーリーの中で問いをどう構造化していけばよいのか」

全国の学校（主に中学校、高等学校）の先生方で組織した「主体的な学び研究会」では、このような課題意識をもって「ICE」モデルの考え方を軸にこれまで取り組んでまいりました（下記コラム参照）。

2021年度は、「問いの質を高めるにはどのようにするか」という課題意識のもと、ICEにおける「C」の問いに着目して2022年2月に十数名の先生方とワークショップを行いました。本書では、そのワークショップを通して得られた「問い」の変容と、問いづくりのプロセスで生まれた気づきや疑問を、現場の先生方のリアルな実感を中心に掲載しています。よりよい問いづくりをお考えの先生方がアレンジ可能な、端的に言えば「使っていただける」ものにしたいと考えているからです。

本書は問いづくりの教科書ではなく、先生方と問いづくりを共に考えるためのツールです。そのため、ワークショップに参加した先生方の問いの変容がわかるワークシートを掲載しております。

先生方ご自身の課題や疑問と照らしあわせて、ご自身であったらどのようにするかという視点でご活用いただくとともに、多くの子どもたちに還元できればと考えています。

■ 本書でわかること

- 1 各教科・科目での問いづくり、問いの構造化のヒントがわかる。
- 2 問いをつくるうえで、どのような悩みや疑問をもって取り組んでいるかがわかる。
- 3 「C」（Connections）の問いに着目することで、学びの深まりを作り出せることがわかる。

「ICE」モデルとは何か

「学びを3つの質に捉えたフレームワーク

「学びのICE（アイス）モデル」は、Sue Forstater Young とJ.Wilson によって提唱され、日本に紹介されたフレームワークです。学びを3つの質、Ideas、Connections、Extensions に分けて捉え、それぞれの質に対応した到達目標を明確にすることで「学びのコンパス」として機能します。3つの質の頭文字をとって「ICE（アイス）」と呼ばれています。本研究会では、この「ICE」のフレームを活用した問いづくりを研究してきました。

◎ Ideas

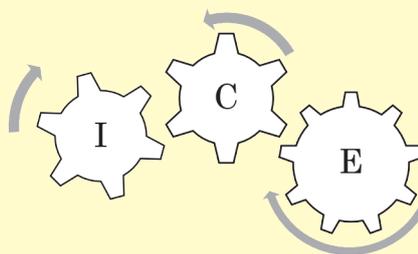
学びの中で扱われる基礎的な知識や技術。

◎ Connections

Ideasとして扱われた基礎的な知識と他の知識や技術、あるいは経験とのつながりの学び。

◎ Extensions

Ideasとして扱われた基礎的な知識や技術が、つながりによって新しい価値を生み出すような学び。



「どんな効果が期待できる？」

ICEモデルは、学びの質とそのつながりに注目して捉えるフレームワークです。学びの質とは、理解や思考、学びの深まりと言い換えることができます。ICEモデルを導入することで、学びの質に対応した到達目標とそこにたどり着くための働きかけを明確にすることができます。そして、「今どんなことができているか」、「次の学びに向けて何をすればよいのか」を把握することにつながります。また、ICE ルーブリックや「問いの構造化」として共有することで、学びに関する生徒との対話、教員どうしの対話を深めることができるようになります。

▶ 詳しくは、「主体的な学び研究会 2019年度活動報告書」をご参照ください。（[こちら](#)をクリック）

「C」の問い before・after —ワークショップを通じた問いの変容

2022年2月にオンラインで実施したワークショップでは、文系・理系・国語と3つの分科会に分かれ、事前に作成した問いづくりのワークシートをもとに、「C」の問いに着目しながら「主体性を促すための問い」をどのように進化させ、深めていけるかを話し合いました。

その際、「疑問詞・接続詞」を活用した問いづくりを具体

的な手立てとしながら対話を進めました。参加者12人のそれぞれの変容を示したものが、P.10～33に示した「問いづくりの実践」です。

ここでは例として、中学国語と中学理科における、ワークショップの前と後の「C」の問いの変容を紹介します。先生方はこれらの問いの効果をごどのように感じになりますか。

■ ワークショップ前と後での「C」の問いの変化(例)

	ワークショップ前	ワークショップ後
中学 国語 P.10	<ul style="list-style-type: none">・コムラサキに対するエーミールの評価に悪意はあったのだろうか。	<ul style="list-style-type: none">・エーミールの発言に悪意があると受け取る人がいる。一方で悪意はないと受け取る人もいる。どのような立場にたつと悪意があるように読めるか？ またどのような立場では悪意がないと読めるか。
	問いを修正したポイント（「到達目標にたどり着くための働きかけ」がどう明確になったか） 「悪意があったのか、なかったのか」という対立では、自分の解釈の妥当性を証明する思考に留まりやすいが、「ワークショップ後」のように初めから両論を等価に並べておけば、他者の解釈の妥当性をも証明する思考が要求され、「他者軸の獲得」という授業の目標によりふさわしい。また、そもそもの問題として「悪意はあったのか」という問いかけは、「悪意はなかった」という解答を教師が求めていることを言外に示してしまっている。	
中学 理科 P.28	<ul style="list-style-type: none">・火成岩・堆積岩・変成岩を分ける基準は何だろうか。	<ul style="list-style-type: none">・月の石は灰色なのに、地球の石が色とりどりののはなぜだろうか。
	問いを修正したポイント（「到達目標にたどり着くための働きかけ」がどう明確になったか） それぞれの岩石のちがいは地球のシステムによって生まれる。身近な「月」と対比をすることで、地球にしか存在していないものやそれらつながりに着目する問いが変わった。これによって、石の進化を自分の言葉で語ることが促され、あたり前のように存在していた石が実は特別であることに気が付くことができる。	

「C」の問いがなぜ大切か —ワークショップに参加した先生の実感から

ワークショップを通じて、なぜ問いの変容が生まれたのでしょうか。参加した先生方が「C」の問いをどのように感じたか示します。「C」の問いを再検討することで新たな気づきを得た先生方も多いようです。

ワークショップでは、Cフェーズの問いを中心に、さまざまな方向から検討し、意見交換をした結果、Cフェーズの問いづくりの重要性を再認識することができました。議論の深まりの中で、問いづくりの次なる「種」となるとされる意見が生まれましたので紹介します。

- ・「育てたい生徒像」に向かうストーリーをたどるために、「C」の問いがとても大切。しかも、このフェーズでズレが発生しやすいので要注意。(国語)
- ・「C」の問いに着目するなかで、「I」の問いを「基礎知識」にとどめないこと。多義的な「解釈」やアイデンティティ

をもった「I」にすること。(地理歴史)

- ・「本当にそうなの？」によって、思い込みを揺さぶられ、考えたくなることが発見できる。そして、それを検証するための実験を考案することができると、広大なテーマであっても自分ごととして現象と向き合うことができそうということ。(理科)
- ・Howを使った問い、動詞を使った問いで、問いの構造を変えることができる。(聖書)
- ・生徒たちのナラティブ・アウトプットの共通点には「学ばせたい知識」が含まれるため、帰納的に知識を深く理解することにつながり、相違点には議論を呼ぶ要素が含まれることで、自然と探求的活動につながりやすくなる。(理科)
- ・単元固有の具体的な問いでないとブラッシュアップしにくい。「問い」をストーリー化することで、生徒が「過去ー現在ー未来」へと教材をつなぐことができそう。(国語)

↓ 次ページから、そもそもの問いづくりの意味や目的について解説します。