

# 主体的・対話的で深い学びにおける 「深い学び」の源流を追う

峯下 隆志・織田 泰幸

Pursuing the Origin of “Deep Learning” in Proactive, Interactive, and Deep Learning

Takashi MINESHITA and Yasuyuki ODA

## 要 旨

本研究では、中央教育審議会を中心に議論が進められてきた「主体的・対話的で深い学び」における「深い学び」の源流はどこにあるのかを追求した。

まずは、中央教育審議会の議論の流れを追うことで、「深い学び」の源流の在り処を明らかにし、そののち、「深い学び」に関する研究の進展を、主要な複数の研究者の論文をレビューすることで深く追求した。これらから示唆される「深い学び」の姿を明らかにすることで、主として高等学校で生徒に「深い学び」を追求する授業者に対して、実践の指針を示している。

キーワード：深い学び、深いアプローチ、浅いアプローチ、学習方略

## 1. はじめに

2012年8月に取りまとめられた、中央教育審議会答申（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」において、大学における教育をアクティブ・ラーニングへ転換することが推奨された。また、2014年12月には同様に、中央教育審議会答申（2014）「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」が取りまとめられ、高等学校教育においても、アクティブ・ラーニングへの飛躍的充実を図ることが求められた。

しかし、ある時点からアクティブ・ラーニングに対して一つの懸念が示されるようになった。それが、アクティブ・ラーニングを目指した授業実践では、授業の型や方法論のみに焦点があたりがちであるという点である。2016年12月に取りまとめられた、中央教育審議会答申（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」において、【形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく】<sup>1</sup>、【学習活動を子供の自主性だけに委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったりという恐れ】<sup>2</sup>などとして、アクティブ・ラーニングという言葉が型の追及を指しているのではないと警鐘を鳴らしている。また、先の2つの答申とは異なり、【「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）】という表現が使われるようになり、2017年3月及び2018年3月に告示された新学習指導要領では、「アクティブ・ラーニング」という文言が使用されず、その代わりに「主体的・対話的で深い学び」という一続きの語が使われるようになった<sup>3</sup>。

初めて「アクティブ・ラーニング」が明記された答申である中央教育審議会答申（2012）において既

に、アクティブ・ラーニングには主体的と対話的という意味合いが込められていたが、「深い学び」という概念は少なくとも明示的には含まれていなかった<sup>4</sup>。では、中央教育審議会の議論において、いつからアクティブ・ラーニングに「深い学び」という意味合いが加わってきたのだろうか。

中央教育審議会答申（2016）において「深い学び」は、【習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう】<sup>5</sup>学びであると定義されるとともに、【高度な社会課題の解決だけを目指したり、そのための討論や対話といった学習活動を行ったりすることのみが「主体的・対話的で深い学び」ではない】<sup>6</sup>としている。「深い学び」というと、探究的な学習や教科横断型の学習にのみ焦点が当たりがちであるが、総合的な学習の時間等における探究のみを指すわけではなく、教科における知識の習得や各知識のつながりなどにおいても「深い学び」は重要な視点であるということ、答申の文言から読み取ることができる。この点について田村（2018）は、知識を中心とした「深い学び」について、【宣言的な知識がつながるタイプ・手続的な知識がつながるタイプ・知識が場面とつながるタイプ・知識が目的や価値、手応えとつながるタイプ】の4つのタイプに分けて整理をしている<sup>7</sup>。

このように、「主体的・対話的で深い学び」における「深い学び」は、習得・活用・探究という学習活動においてバランスのとれた学習観であるということが出来るが、だからと言って、それだけで問題がきれいに解消されるとは限らない。日本の戦後教育は、経験主義と系統主義ないしは態度重視と知識重視といわれる学習観が、振り子のように学校教育に影響を与えてきたと言われている<sup>8</sup>。具体的には、1947年及び1951年に試案として発表された学習指導要領は児童生徒の経験を重視し、1951年版の一般編の序論では、【教師は児童や生徒の経験的背景や興味や能力を考え、さらに個人差に応じた活動をさせるようにくふうしなければならない】などとしている。

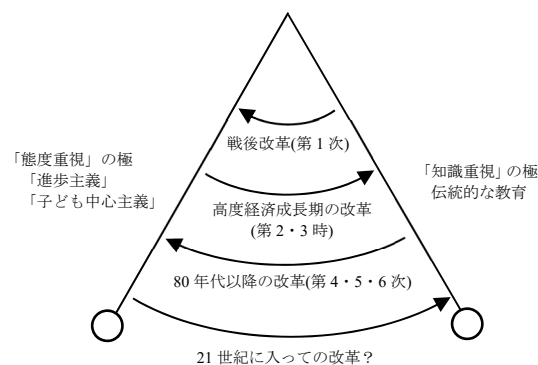


図 1-1 カリキュラム改革の振り子  
（出典：志水（2005） p. 30）

ところが、1958年、1960年に告示された学習指導要領では、試案の文字が消えるとともに、教育内容の現代化と言われた1968年から70年にかけて公示された学習指導要領では、科学的、系統主義的カリキュラムに大きく転換したことが知られている。また、1977年、78年に公示された学習指導要領では「ゆとり」というキーワードとともに学習内容の削減が行われたが、2008年から09年にかけて公示された学習指導要領では、いわゆるPISAショックと言われるOECD生徒の学習到達度調査の国際ランキング低下等を懸念する世論等に影響を受け、これまで進められてきた学習内容や授業時間の削減方針が撤回され、学力向上への政策転換が行われた<sup>9</sup>。

このような振り子が今また、学校教育に影響を与えているのではないか。先にあげたとおり、中央教育審議会答申（2012）で示されたアクティブ・ラーニングという概念は、主体的な活動や協働を重視することからスタートしているが、活動に注目が集まり過ぎたことにより「活動あって学びなし」という学習への懸念が広まってくると、アクティブ・ラーニングという言葉を使わず、「主体的・対話的で深い学び」という文言に移行してきた。文部科学省が掲げる「主体的・対話的で深い学び」の理念はなるほど素晴らしいものであるが、いわゆる「ゆとり」教育論争における社会や文部科学省の迷走と同じ轍を踏むことにはならないか。経験か系統かといった単純な二元論で片づけることはできないが、日々生徒・学生と向き合いながら教育実践を続ける多くの授業者から聞いている言葉からも、振り子のふれが起き

ていることを実感している。そして、この振り子に振り回されるのは常に学校現場であり、そこで学ぶ生徒・学生たちである。

このような振り子に振り回されないためにも、また、主として高等学校において、生徒のために日々工夫を凝らし、自らの授業を改善し続けている授業者の実践における指針としてもらうためにも、「深い学び」とは本来どのような学びを指しているのかについて、中央教育審議会の議事録および配付資料を調査するとともに、「深い学び」が理論的にどのように研究され発展してきたのかを、その源流を探ることから明らかにしていきたい。

## 2. 中央教育審議会におけるアクティブ・ラーニングに関わる「深い学び」の議論の始まり

中央教育審議会の審議等における「深い学び」に関わる議論の流れは、以下のように整理することができる（表 2-1 を参照）。

表 2-1 中央教育審議会の審議等における「深い学び」に関わる議論の流れ

平成 27 年 2 月 12 日	初等中等教育分科会 第 2 回教育課程企画特別部会	「深い学び」が資料で示された (溝上, 2015)
平成 27 年 3 月 11 日	同分科会 第 3 回教育課程企画特別部会	「深い学び」が審議中に使われた (S.ヤング&R.ウィルソン, 2013)
平成 27 年 7 月 22 日	同分科会 第 12 回教育課程企画特別部会	「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」が 並べて示された
平成 28 年 5 月 9 日	同分科会 教育課程部会第 2 回高等学校部会	「主体的・対話的で深い学び」という一連の語が使 われた

(出典：部会資料を基に筆者が作成。カッコ内はその部会において参照された文献である。)

中央教育審議会におけるアクティブ・ラーニングに関わる議論の中で「主体的・対話的で深い学び」という語が初めて使われたのは、平成 28 年 5 月 9 日に開催された初等中等教育分科会教育課程部会の第 2 回高等学校部会の配布資料においてである<sup>10</sup>。ここで初めて、「深い学び」、「主体的な学び」、「対話的な学び」をひとまとめにした「主体的・対話的で深い学び」という連続した語が使われている。また、遡ること平成 27 年 7 月 22 日に開催された第 12 回の同分科会教育課程企画特別部会において文部科学省側から、アクティブ・ラーニングの視点に立った指導方法の改善について、「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」という 3 つの観点が初めて並べて示されたことが、同回およびその前後の回の議事録及び資料「教育課程企画特別部会論点整理のイメージ（たたき台）（案）」から読み取れる。

では、中央教育審議会におけるアクティブ・ラーニングの議論において、「深い学び」という語が初めて使われたのはいつなのか。その点について議論を追ってみると、平成 27 年 3 月 11 日に開催された第 3 回同分科会教育課程企画特別部会が初出である。この部会の議事録を確認すると、部会のメンバーのひとりで広島県教育長（当時）であった下崎邦明氏が「広島版『学びの変革』アクション・プラン」などを資料として提示しつつ、

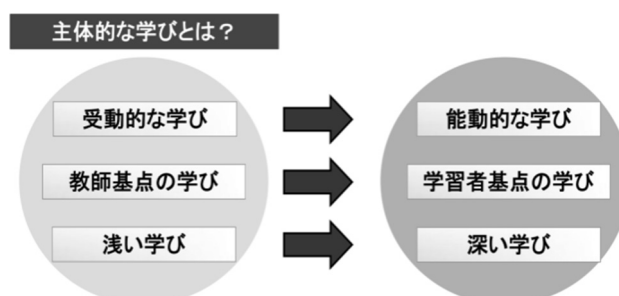


図 2-2 主体的な学びとは

では、中央教育審議会におけるアクティブ・ラーニングの議論において、「深い学び」という語が初めて使われたのはいつなのか。その点について議論を追ってみると、平成 27 年 3 月 11 日に開催された第 3 回同分科会教育課程企画特別部会が初出である。この部会の議事録を確認すると、部会のメンバーのひとりで広島県教育長（当時）であった下崎邦明氏が「広島版『学びの変革』アクション・プラン」などを資料として提示しつつ、

校長会などで話をする材料として氏自身が整理をした図 2-2「主体的な学びとは？」を使って「浅い学び」と対比させて「深い学び」という語を紹介している<sup>11</sup>。加えて、同アクションプランのベースとなる「平成 27 年度広島県教育資料」では、カナダで開発・実践されてきた評価モデルである「ICE モデル」（I は Ideas（基礎知識）、C は Connections（つながり）、E は Extensions（応用）を意味する）が詳述されているが、下崎氏は ICE モデルに関する書籍である S.ヤング&R.ウィルソン（2013）『「主体的学び」につなげる評価と学習方法—カナダで実践される ICE モデル—』を読み、その考え方を『学びの変革』アクション・プランに反映させたことが読み取れる<sup>12</sup>。同書籍においては、認知心理学の功績として「深い学び（deep learning）」と「表面的な（surface）」学びを対比させており、それに貢献した研究者としてビッグスらの名前が挙げられている<sup>13</sup>。

また、先立つこと平成 27 年 2 月 12 日に開催された第 2 回同部会においては、文部科学省側からの参考資料として、溝上（2015）「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」<sup>14</sup>から学習への深いアプローチと浅いアプローチに関する図 2-3 を抜粋掲載し委員に提示している。この図の出典が、イギリスの教育心理学者であるエントウィッスルら（Entwistle, McCune, & Walker, 2010）およびオーストラリアの教育心理学者であるビッグスら（Biggs & Tang, 2011）である。

以上のことから、中央教育審議会におけるアクティブ・ラーニングに関わる「深い学び」の議論は、S.ヤングら（2013）や溝上（2015）において提示されている、ビッグスやエントウィッスルらが提唱する「深いアプローチ」にその源流があることが分かってきた<sup>15</sup>。

学習への深いアプローチと浅いアプローチの特徴		活動の「動詞」から見る学習への深いアプローチと浅いアプローチの特徴		
		学習活動	深いアプローチ	浅いアプローチ
<b>深いアプローチ</b> ●これまで持っていた知識や経験に考えを関連づけること ●パターンや重要な原理を探ること ●根拠を持ち、それを結論に関連づけること ●論理や議論を注意深く、批判的に検討すること ●学びながら成長していることを自覚的に理解すること ●コース内容に積極的に関心を持つこと			↑ ↓	↑
<b>浅いアプローチ</b> ●コースを知識と関連づけないこと ●事実を棒暗記し、手続きをただ実行すること ●新しい考えが示されるときに意味を理解するのに困難を覚えること ●コースか課題のいずれにも価値や意味をほとんど求めないこと ●目的や戦略を反映させずに勉強すること ●過度のプレッシャーを感じ、学習について心配すること		●振り返る ●離れた問題に適用する ●仮説を立てる ●原理と関連づける ●身近な問題に適用する ●説明する ●論じる ●関連づける ●中心となる考えを理解する ●記述する ●言い換える ●文章を理解する ●認める・名前をあげる ●記憶する		

図 2-3. 学習への深いアプローチと浅いアプローチの特徴  
 （出典：溝上 2015, 45～46 頁）

### 3. 「深い学び」につながる、学習への「深いアプローチ」と「浅いアプローチ」

先にみてきたように、中央教育審議会における「深い学び」という語は、ビッグスやエントウィッスルらが提唱する「深いアプローチ」や「浅いアプローチ」、「浅い（表面的）学び」などといった学習へのアプローチと密接な関係を持つ概念としてその議論がスタートしている。ビッグスによると、エント

ウィッスルやビッグス自身によるこれらの研究は、スウェーデンの教育心理学者であるマルトンとセーリョの研究に触発され、その研究を受け継ぎ発展させてきた<sup>16</sup>とされており、「深いアプローチ」に関わる研究は、マルトンらが提起した、「深いレベルの処理 (deep-level processing)」と「浅いレベルの処理 (surface-level processing)」の区別にその源流を求めることができる (Nelson, Shoup & Kuh 2005<sup>17</sup>, 松下 2009<sup>18</sup>, 溝上 2014<sup>19</sup>)。

### 3.1 マルトンらによる「深いレベルの処理」と「浅いレベルの処理」

マルトンとセーリョ (Marton & Säljö 1976a) は、文章読解における学習スタイルがテスト結果に及ぼす影響について、スウェーデンの大学生を対象にした一連の研究を概説している。最初の研究では、女子大学生 40 人に論説文の読解直後及び 6.5 週後に、その論説文の主張する内容についての質問を行い、このテスト結果を表 3-1 のように 4 つのレベルに区分し、その上で定性的な観点から詳細な考察を通じて、即時テストにおいてみられた結果のレベルは、遅延テストでも同様の傾向が見られた。

表 3-1 文章読解テスト結果の回答レベル

結果のレベル	回答内容の概要
レベル A	著者の意図について、その証拠となる内容とともに回答をしている
レベル B	著者の意図することの一部を回答している
レベル C	一般的な概念を回答しており、著者の意図とは異なっている
レベル D	回答の内容がほとんどない

(出典 : Marton & Säljö, 1976a, p.6 の内容から筆者が作成)

この結果から、学習の結果には質的な違いが存在する。学生は同じ一つのテキストから異なることを学びとっており、そこにはどの程度の量が学ばれたか (how much is learned) というよりも、何が学ばれたか (what is learned) に違いがあるとしている。

次のテストでは、教育心理学の学生 30 人に新聞記事の読解をしてもらい、その記事を 1 から 2 文で要約するという即時テスト及び 5 週間後の遅延テストを実施している。ここでも、先ほどの実験と同様に学生の回答は 4 つのレベル (先の研究とは回答内容の概要は異なっている) に分かれ、表 3-2 のとおり、1 名を除いて、遅延テストの回答は即時テストの回答と同レベルかそれ以下のレベルになったとしている。

表 3-2 文章読解テスト結果

回答レベル		遅延テスト				即時テスト 合計
		A	B	C	D	
即時テスト	A	3	2			5
	B		4	6	1	11
	C			4	4	8
	D			1	5	6
遅延テスト合計		3	6	11	10	30

(出典 : Marton & Säljö (1976a), p.9, table2 に語句を補って翻訳・作成した)

また、この研究の次のステップとして、学習の結果の違いを説明しうる処理レベルの機能的な違いを確認するために、被験者による学習処理の内省を分析することで、学習の処理レベルを2つに分類している。一方は文章を記号とみなして、そのまま記憶をすることに焦点を当てる処理であるとして、浅いレベルの処理 (surface-level processing)、他方をその文章が何を意味しているのかに焦点を当てる処理であるとして、深いレベルの処理 (deep-level processing) としている。テスト結果と処理レベルの関係は表 3-3 のとおりであり、学習の処理レベルと回答レベルの関係性を指摘している。

表 3-3 回答レベルと学習の処理レベルとの関係

即時テストの 回答レベル	学習の処理レベル			回答レベル合計
	浅いレベルの処理	不明	深いレベルの処理	
A			5	5
B	1	6	4	11
C	8			8
D	5	1		6
処理レベル合計	14	7	9	30

(出典：Marton & Säljö (1976a), p.10, table3 に語句を補って翻訳・作成した。浅い処理レベルと深い処理レベルの両方を示した被験者が1名、深い処理レベルの数に入っている)

さらに、マルトン (Marton 1976a) は、政治学、経済学、社会学の1年間の統合コースを受講する30人の学生を無作為に実験群と対照群に分け、これらの学生が普段使っていた政治学入門教科書の第1章(5つの段落からなる)を読んでもらい、実験群は読んでいる最中に設定された質問に答えるが、対照群は各自で読むだけとして、この後に両群ともテストを受けるという実験を行っている。実験群が読書中に受ける質問は、深いレベルの処理をする学生が読書中に自問自答するような内容であり、例えば、【この段落にある下位段落はどこからどこまでですか】、【段落全体を1から2文で要約できますか】等である。また、即時テストとともに、約2か月後に遅延テストを行っている。ここでの結果は、これまでの実験の流れから考えられる直観に反して、表 3-4 のとおり、即時テスト及び遅延テストの両方ともで、実験群より対照群の方が良好な成績を上げている。

表 3-4 内容保持テストにおける正解数

	実験群			対照群			t 検定
	得点	標準偏差	人数	得点	標準偏差	人数	p<0.01
即時テスト	34.5	8.8	15	45.7	8.5	15	3.41
遅延テスト	21.0	5.5	15	30.2	10.5	14	2.81

(出典：Marton (1976a), p.45, table1 を翻訳)

この結果について、マルトンは、読む段階で質問が分かっているため、与えられた質問について深く考えるのではなく、その質問に答えるためだけに表面的に文章を読むという方略を助長してしまい、結果として浅いレベルの処理が行われたとして、【このプロセスは、人間が共通して経験する手段の目的化の特殊なケースと見ることができる (this process can be seen as a special case of the common human experience of transformation of means into ends)】と結論づけている。この実験から、需要構造 (demand structure) により学生の学習処理レベルに外部から大きな影響を与えることが可能であるとしている (もちろん、この実験では本来の意図とは逆の効果を与えている (筆者注))。

同様に、学生の学習処理を深いレベルに導く試みを、マルトンとセーリョ (Marton & Säljö 1976b) は報告している。ここでは、40人の女子大学生を2つのグループに分けて文章を読んでもらい、最初の2章まではその読解が終わるごとに、一方には事実情報に焦点を当てた質問 (surface-level)、もう一方には論理的な筋道に焦点を当てた質問 (deep-level) が与えられた。そして、3章目の読解が終了したのちには、それぞれの質問とともに、数文で読んだ内容を要約する課題が与えられた。この実験においても、即時テストと遅延テストが実施されている。結果的に、事実情報に焦点を当てた質問を受けていたグループは浅い処理レベルを活用していたというだけでなく、普段は深い処理レベルを活用している学生であっても、実験が進むにつれて浅い処理レベルを活用するようになっていた。また、論理的な筋道に焦点を当てた質問を受けていたグループでは、浅い処理を活用する学生と深い処理を活用する学生の2つに分かれている。ここにおいて、マルトンらは【その結果、彼らは最も明白な要求のみを達成しようと試みることで学習を「技術化」した (The consequence was that they ‘technified’ learning trying to fulfil only the most explicit demand)】とまとめるとともに、【多くの学生は、明らかに「深い」または「浅い」方略を使用することができるが、現在の学校の試験システムの要求レベルが、主により深いレベルの理解を損なわせ、事実情報の想起を要求するものと学生たちに解釈されている (While many students are apparently capable of using 'deep' or 'surface' strategies, it may be that the current demands of the examination system at school level are interpreted by them as requiring mainly the recall of factual information to the detriment of a deeper level of understanding.)】として、教育内容の見直しや学習評価を適正に行うことで、学生の学習方略を深いレベルの処理に導いていくことが可能であることを示唆している<sup>20</sup>。

### 3.2 ビッグスらによる「深いアプローチ」と「浅いアプローチ」

マルトンらの他にも、このような深い・浅い学習へのアプローチに関する研究者として、エントウィッスル (Entwistle 1991) において、エントウィッスル自身及びビッグス、ラムズデンらの名前が挙げられている。

ビッグスとタン (Biggs and Tang 2011) は、浅いアプローチ (surface approach) とは【コースの要件を満たしているように見える範囲で、労力を最小限度に抑える方法で課題をしようとする意図から生じる】<sup>21</sup>としており、このようなアプローチを【手抜き (cutting corners)】や【不都合を隠す (sweeping under the carpet)】などと表現している。そして、学生の側にもその原因はあるが、このようなアプローチを助長する大きな要因としては、【トピックや主題の本質的な構造を引き出すのではなく、箇条書きによる断片的な教授】<sup>22</sup>にあるなどとしている。また、深いアプローチ (deep approach) については、【適切かつ有意義に課題に従事する必要性を感じることから生じる】とされており、ここでも教員の働きかけが重要であり、【知識の獲得を奨励し、好奇心を喚起し、学生に事前知識を構築することは、教員にできうことである】とともに、【貧しい教授はあまりにも簡単に学生のやる気を挫くことができる】として、学生が活用する学習アプローチにおける教員の働きかけの重要性を伝えている。その主張の主なものを表3-5としてまとめた。

表 3-5 浅い・深いアプローチの要因

浅いアプローチの要因		深いアプローチの要因	
学生側	教員側	学生側	教員側
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ぎりぎりの合格への意図</li> <li>・学修よりもそれ以外のことを優先</li> <li>・短すぎる時間に、多すぎる作業量</li> <li>・事項の想起で事足りると考える誤解</li> <li>・主題や文脈への冷やかな見方</li> <li>・高い不安感</li> <li>・深いレベルで理解することが難しすぎる特定の内容</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピックや主題の本質的な構造を引き出すのではなく、箇条書きによる断片的な教授</li> <li>・単語での解答や多肢選択などによる評価</li> <li>・学生を冷めさせるような教授や評価(私は教えたくないし、君たちもやりたくないだろうけど、ここは押さえておかねばならないからね)</li> <li>・課題に取り組む時間が不十分、深さを犠牲にして網羅</li> <li>・過度に不安をあおる、学生への低い期待</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・有意味で適切に課題に従事しようとする意図、内発的な好奇心、うまくやれるとの決意</li> <li>・適切で構造化された予備知識</li> <li>・第一原理から行い、高い概念レベルに焦点化する能力</li> <li>・関連のない詳細を得るためではなく、使える概念を得るための本物の嗜好や能力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピックや主題の構造を明示的に引き出すような方法による教授</li> <li>・学生からの積極的な反応を引き出すための教授。すなわち、情報の詳述ではなく、解決すべき問題の提示</li> <li>・学生の既有知識の活用</li> <li>・学生の誤概念と正対し根絶</li> <li>・個別の知識でなく、構造化を評価</li> <li>・前向きな学習への雰囲気を作り出す教授や評価による、間違いの許容とそこからの学び</li> <li>・広さよりも学びの深さを強調</li> <li>・一般に最重要なのは、明示的な目的とコースの意図された成果をサポートする教授法と評価法</li> </ul>
学生の要因は教員の要因と分離して無関係なわけではなく、その影響を大きく受ける			

(出典：Biggs&Tang (2011) の pp.24-27 の内容を筆者が整理した)

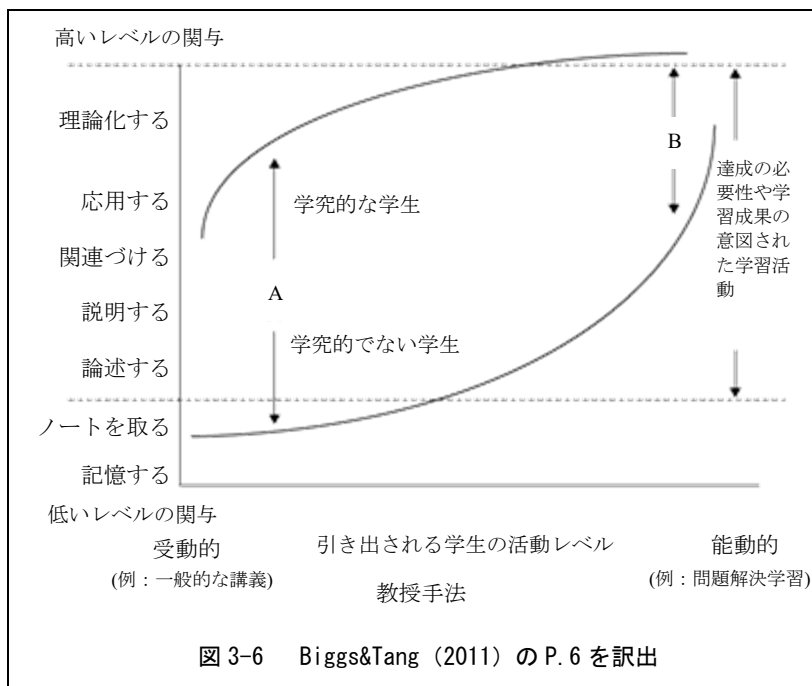


図 3-6 Biggs&Tang (2011) の P.6 を訳出

また、教授手法が学生の学習への関与に与える影響について、図 3-6 のように、一般的な講義形式などのどちらかといえば学生の活動が受動的な授業手法のもとでは、もともとの学習スタイルが学究的である学生とそうでない学生の学習への関与には大きな開きができるのに対して、問題解決学習など学生の活動がより能動的になる教授手法のもとでは、その差が縮まるとともに、双方に対してより高いレベルの関与が引き出されるとしている。



ビッグスらは、ここまでの内容のまとめとしての学習アプローチ (learning approaches) と学習スタイル (learning styles) について、学習アプローチを学習スタイルのように教授や課題の内容に関わらず一貫しているとする立場や、マルトンらのように学習アプローチは学習の文脈により決定されるとする立場の研究者がいるが、著者らの考えはその中間であるとして、【好みや優先的なアプローチはあるが、教授の文脈によってそれが実現されることもされないこともある (Students do have predilections or preferences for this or that approach, but those predilections may or may not be realized in practice, depending on the teaching context.)】<sup>23</sup>としている。また、このような、学生の学習に対する好みや優先的なアプローチを超えて学びへの関与を促す要因として、動機づけ理論における「期待-価値理論」を引用して

- 1 学習対象が重要かつ学生にとって価値がなければならない
- 2 学習課題への関与によって成功を期待する必要がある

とするとともに、物質的な報酬や罰などによる外発的動機づけ (Extrinsic motivation) と浅いアプローチとの関連性を指摘している。また、家族など、学生にとって重要な人を喜ばせるという社会的動機づけは、学習に良い影響を与えると付け加えている (とりわけ、アジアにおいて)<sup>24</sup>。その他、自己効力感 (self-efficacy)<sup>25</sup>を育むこと、教員の学生に対する見方についての X 理論-Y 理論 (Theory X and Theory Y)<sup>26</sup>が創り出す教室の風土の影響、教員が省察的実践者 (the reflective practitioner)<sup>27</sup>であることなどが、学生の深い・浅いアプローチに影響を与えている。

### 3.3 ラムズデン、エントウィッスルによる「学習アプローチ」

次いで、ラムズデン (Ramsden 1997) を見てみたい。ランカスター大学で行った学生への面接やアンケート調査から、マルトンらやビッグスらなどと同様に、学生は特定の学習アプローチを常に使うわけではなく、課題に応じて異なったアプローチを採用するが、課題そのものの内容ではなく、学生の課題に対する認識がその学習アプローチに影響を与えている。もちろん、すべての学生が同様の反応を示すわけではないが、成績の良い悪いに関わらず、評価に対する不安や脅威を感じているときには、

【学習課題に対する機械的で丸暗記による学習アプローチ (a mechanical, rote learning approach to the learning tasks)】をより採用しがちであるとしている。また、学生の主題に対する先行知識が不十分であることや学生の理解に対して無関心な教員の姿、過剰な学習の要求などが、学生を浅いアプローチに向かわせるとしている。このため、学生を深いアプローチに導くためには、「学習課題の多様性や教授形態の多様性 (greater variety in learning tasks, and in forms of teaching)」が有用であり、この多様性を提供する方法として、学生の学習方法や学習内容に対する選択肢を増やすということが挙げられている。

また、ランカスター大学での研究及びビッグスやマルトンらの研究をまとめて、表 3-7 のように学習アプローチを一覧にしている。

表 3-7 学習アプローチの分類一覧

意味志向	深いアプローチ	意味の探索、積極的な相互作用、実生活との関連
	エビデンスの使用	批判的なエビデンスの検証と注意深い使用
	知識の関連性	新たな情報と既有知識を積極的に関連づける
	内発的動機づけ	学習することそれ自体に対する興味
再生志向	浅いアプローチ	手順の決まった学習への依存、要求されている試験を意識
	シラバスの限界	決められたシラバスや特定の課題への限定された学習を好む
	失敗への恐れ	要求される評価への心配、自己信頼が欠けている
	見通しのなさ	知識の関係性を探索する準備がない、事実縛られる
方略志向	方略的アプローチ	要求される評価を探ろうとする、評価者に印象付ける
	外発的動機づけ	資格が学習に対する動機づけの主たるもの
	達成動機	競争と自信、成功への期待による動機づけ
非学究志向	組織化されていない学習手法	効果的でない時間の活用、課題提出が迅速でない
	否定的な態度	課題への関与がほとんどない、
	論理の飛躍	一般論にしすぎる、証拠のない結論への飛躍
学習スタイル	包括的理解学習	直観的に全体像を把握する全体的方略
	操作的学習	細部に意識を向け、論理的に分析する系統的方略

(出典：Ramsden (1997), p.211, table13.1 を翻訳)

ラムズデンはここまでの内容のまとめとして、【優れた教師であるためには、学生のニーズや目的を理解し、学生の学習意識に敏感であり、それらに応じて教授や評価方法を適応させる必要がある。我々の関心は、単に教える技術の向上手法だけではなく、学習の質にあるべきである。しかし、教授効果を強調するからといって、学生に責任がないわけではない。それどころか、学習への様々なアプローチの決定は、主として学生自身の手によって行われる】、【ただし、学生の学習手法を理解するうえで、学生の特性と学習の文脈とに二分することは間違いである。個々の学生の学習スキルが、使用する学習アプローチと目標を達成するか否かに影響を与えると認めるならば、学習スキル自体が学生の過去の学習環境による影響を受けていることも認めるべきである】として、学生の学習スキルや学習アプローチに対する学校教育の重要性を指摘している。

最後に、エントウィスル (2010) の第 4 章以降に解説されている【教科特有の論理とその教授法 (the inner logic of the subject and its pedagogy)】について簡単に見てみたい<sup>28</sup>。エントウィスルは、【深いアプローチは (中略) 統合的で個人的な理解を得る可能性の高い学習のプロセスを生起する】が【実際に学ぶプロセスと到達すべき理解のタイプは、学問の領域それぞれによって基本的に異なっている】として、教科特有の論理とその教授法を実例とともに示している。このような考え方のもとになっているのは、【性格が異なる学問や専門領域であれば、そこには異なる種類の理解と異なる思考の方法があり、それを考慮することが決定的に重要だという認識】である。また、このような教科特有の論理とその教授を通して、学生は【教科における思考と実践の方法 (way of thinking and practicing in the subject)】を理解し身に付けるが、そのための入り口として、【手がかりとなる概念 (threshold concepts)】が必要であり、授業者自身がこれらを明確にすることで自身の授業を問い直すきっかけにすることができるとしている。ここでエントウィスルが伝えていることから、次期学習指導要領における「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』」との類似性が見えてくる。

#### 4. まとめ

ここまで、学習への深い・浅いアプローチに関連して、中央教育審議会の議論の流れを追い、マルトン&セーリョ、ビッグス、ラムズデン、エントウィッスルらの論文・著書についてレビューを行ってきた。最後に、ここまで検討してきた学習への深い・浅いアプローチの調査研究結果から、学習に関して次の表 4-1 のような 10 項目を示しておきたい。本稿で検討してきた学習へのアプローチは、主に大学教育における研究成果であるが、マルトンらにおいて始まった一連の深い・浅いアプローチの研究において扱っている内容は論説文や新聞記事等の読解であり、このような文章読解は大学固有の学びの形態ではなく、広く初等・中等教育においても行われる学びである。そのため、それらの研究の内容や成果は、大学教育のみに限定されるものではなく、初等・中等教育でも十分に活用可能なものであると考えられるため、これらの示唆を授業者が実践に当たって参照することは有意義であるとする<sup>29</sup>。

表 4-1 学習への深い・浅いアプローチの研究から得られる示唆

(1) 各学習者は、学習に対してあるスタイルを有しており、そのスタイルはある程度一貫している
(2) 実際の学習場面における各学習者のアプローチは常に一定ではなく、学習や教授の文脈によって変化する
(3) 学習へのアプローチには、暗記や記憶の再生に焦点を当てる「浅いアプローチ (surface approach)」と意味や目的を意識して関連付けや相互作用などに焦点を当てる「深いアプローチ (deep approach)」とがある
(4) 単純な暗記や再生が評価の基準であると学習者が認識した場合には、浅いアプローチが採られやすい
(5) 評価に対する不安や評価者からの過度の要求がある、学習への意義が感じられない場合などには、浅いアプローチが採られやすい
(6) 概念の理解や既有知識などとの関連付けが必要であると学習者が認識した場合には、深いアプローチが採られやすい
(7) 教授主体ではなく学習者の学習や理解を重視する教授の場合には、深いアプローチが採られやすい
(8) 学習者の学習アプローチを浅い方向に導くことは容易だが、深いアプローチを引き出すことは容易ではない
(9) 授業者の意識や教授手法、評価の在り方如何によっては、学習者の深いアプローチを導くことが可能である
(10) 教科の特質に応じた思考と実践及びその教授法が存在しており、授業者が各自の専門的観点から手がかりとなる概念を明確化することが重要である

「はじめに」において言及したように、中央教育審議会において、「アクティブ・ラーニング」という文言は、「主体的・対話的で深い学び」へと移行していった。ここでの焦点は「活動や協働の重視」から、必ずしも「活動」を伴わなくてもよい「深い学び」への移行である。この「振り子の振れ」のような文言の変更が、学校現場に混乱をもたらす危険性については、教育学者の小針誠 (2018) も取りあげている。小針は、例えば、PISA の平均得点とアクティブ・ラーニング (グループワーク) 実施率との逆相関の問題、アクティブ・ラーニングによる学力格差拡大の懸念、「させる」アクティブ・ラーニングという矛盾、さらにはアクティブ・ラーニングの導入が、教育界の論理ではなく経済界からの強い要請によっていることを指摘しており、アクティブ・ラーニングの表面的で無批判的な導入には否定的である。ここで小針の挙げた事例は、小・中学校における「深い学び」の事例ではなく、いわゆる「活動あって学びなし」の事例がほとんどである。

これらの事例の問題点は、ウィギンズとマクタイ (2012) が指摘する不適切な教育設計における「双子の過ち」の問題と重なる。「双子の過ち」とは、伝統的な設計における「活動志向」(楽しくて興味深い活動を重視すること) と「網羅志向」(所定の時間内で教科書の内容の網羅を重視すること) の間違いである。授業者の「活動志向」によって、学習者は活動そのものが学習だと考えてしまい、知的には何も得られない恐れがある。一方、授業者の「網羅志向」によって、学習者は勉強に生気を吹き込むよう

な包括的な観念・論点・学習目標をほとんど感じることができない恐れがある。「活動志向」は小学校及び中学校低学年においてより典型的であり、「網羅志向」は中等学校と大学においてよく見られる問題である<sup>30</sup>。

筆者（峯下）による高等学校教員を対象とした調査（参与観察と聞き取り）では、高等学校において「深い学び」をめざした実践によって、「活動志向」と「網羅志向」の問題を克服して成果をあげている教員が、確実に存在している。今後は、本稿から導かれた研究の知見を手がかりとしながら、自身の調査結果の精緻な分析と検討を行っていききたい。

## 注

- 1 中央教育審議会答申（2016）p.26
- 2 同上 p.48
- 3 学習指導要領からは「アクティブ・ラーニング」の文言が消えたが、学習指導要領解説には使われている。
- 4 中央教育審議会答申（2012）では、【従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる】とされている。
- 5 中央教育審議会答申（2016）p.50
- 6 同上 p.53
- 7 田村（2018）pp.27-89
- 8 志水（2005）pp.28-33
- 9 このあたりの学習指導要領の変遷については、田中耕治、水原克敏、三石初雄、西岡加名恵（2011）や前掲書、国立教育政策研究所「学習指導要領データベース」<http://www.nier.go.jp/guideline/index.htm>（2018年9月28日閲覧）などを参照のこと。
- 10 さらに先立つこと、平成28年4月19日付けの「第4次産業革命に向けた人材育成総合イニシアチブ～未来社会を創造する AI/IoT/ビッグデータ等を牽引する人材育成総合プログラム～関連資料」において、【対話的・主体的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の視点】という表現が見られるが、こちらは主体的と対話的が逆転した記述である。
- 11 同図は「広島版『学びの変革』アクション・プラン」においては使われていないが、平成27年度広島県教育資料には掲載されており、同資料において、【「教師から学習者に向けて一方的に授けられただけの知識は長く脳裏に留まらない。このような知識を享受するだけの学びは「浅い学び」と言われる。これに対して、学んだ知識をつなげて新たな知識を生みだしたり、新たな学びを展開したりするような学びは「深い学び」と言われる】と解説されている。
- 12 主体的学び研究所 Web ページ <http://www.activellj.jp/?p=1168> の記述によると、【「広島で推進していく「学びの変革」で考えていたことがこの ICE にはとても良く整理されていて、あーこれだ！と思いました】と下崎邦明氏が言葉を発したとされている。（2018年7月18日確認）
- 13 ヤング&ウィルソン（2013），pp.9-13
- 14 溝上（2015）pp.31-51
- 15 国立教育政策研究所の調査研究(教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則（2015）等」では、中教審の議論に先立ち、ブルーム・タキソノミーやウィギンズらの「知識の構造」モデルを例示しつつ、「21世紀型能力」の提案の中で「深い学び」についても言及している。
- 16 Biggs, J. & Tang, C. (2011) pp.21-22
- 17 Nelson Laird, T. F., Shoup, R., & Kuh, G. D. (2005) p.3
- 18 松下（2009）pp.14-18
- 19 溝上（2014）pp.106-107
- 20 マルトンら（Marton & Saljo, 2005）は、「処理」という用語について、クレイクとロックハートの記憶の「処理

水準説 (“levels of processing” concept) における用語を単に比喩的に利用しただけであるとして、記憶プロセスと関連して使用されている「処理」という用語との混乱を避けるとともに、その「処理」がプロセスだけでなく目的を含むことを明確にするために、学習のプロセス (process of learning) における質的差異 (qualitative differences) を、学習へのアプローチ (approaches to learning) という用語に修正した、と述べている。なお、市川 (1995) によると、クレイクとロックハートの「記憶の処理水準説」とは、【「心の中で反復 (リハーサル rehearsal) をすることで短期記憶から長期記憶に移行する」という貯蔵庫モデルの考え方に代わって、(中略) 記憶材料に対して、その物理的形態に関する処理は最も浅い処理であり、音韻に関する処理がそれに次ぎ、意味に関わるような処理は最も深い。記銘時にどれだけ深い処理をするかによって、保持の程度が決まるのであって、浅い水準の処理を繰り返しているだけでは効果がない】とする理論である (47 頁)。

<sup>21</sup> John Biggs and Catherine Tang (2011) p.24

<sup>22</sup> 前掲書 pp.26-27

<sup>23</sup> 前掲書 p.28

<sup>24</sup> 前掲書 p.35

<sup>25</sup> バンデューラ(Bandura, A.,1994)によると、「知覚される自己効力感は、自らの生活に関わる事象に影響力を及ぼす指定されたレベルのパフォーマンスを生み出す能力に関する人々の信念として定義され、その信念は、人々がどのように感じ、考え、動機づけて行動するかを決定する」とされている。

<sup>26</sup> X 理論-Y 理論は、心理学者、経営学者のダグラス・マクレガー (Douglas McGregor) による経営学における理論である。マクレガー (1970) によれば、X 理論とは「1. 普通の人間は生来仕事が好きで、なろうことなら仕事はしたくないと思っている 2. この仕事は嫌いだという人間の特性があるために、たいいていの人間は、強制されたり、統制されたり、命令されたり、処罰するぞとおどされたりしなければ、企業目標を達成するために十分な力を出さないものである 3. 普通の人間は命令されるほうが好きで、責任を回避したが、あまり野心をもたず、何よりもまず安全を望んでいるものである」という考えであり、Y 理論とは「1. 仕事で心身を使うのはごくあたりまえのことであり、遊びや休憩の場合と変わりはない 2. 外から統制したりおどかしたりすることだけが企業目標達成に努力させる手段ではない。人は自分が進んで身を委ねた目標のためには自ら自分にムチ打って働くものである 3. 献身的に目標達成につくすかどうかは、それを達成して得る報酬次第である 4. 普通の人間は、条件次第では責任を引き受けるばかりか、自らすすんで責任をとろうとする 5. 企業内の問題を解決しようと比較的高度の想像力を駆使し、手練をつくし、創意工夫をこらす能力は、たいいていの人に備わっているものであり、一部の人だけのものではない 6. 現代の企業においては、日常、従業員の知的能力はほんの一部しか生かされていない」とする考えである。

<sup>27</sup> プロフェッショナルの活動を成り立たせているのは、科学の理論や技術を厳密に適用する、道具的な問題解決という「技術的合理性」であるという考え方に対して、「行為の中の省察 (reflection-in-action)」をそのわざの中心として、行為の中で知を生成し、多様な実践状況に対応することを「省察的实践」という。詳しくは、D.A. ショーン (2007) を参照のこと。

<sup>28</sup> 以下、エントウィスル (2010) の英文については、原著である Noel Entwistle (2009) の該当部分を参照した。

<sup>29</sup> 松下 (2009) や溝上 (2014) においても、学習への深いアプローチとしてマルトンらの研究が簡潔に紹介されているが、さらに詳しく「深い学び」の源流とされている深いアプローチと浅いアプローチの研究を知りたいと考えたときに、日本語で参照できる書籍や論文はほとんどなかった。そこで、特に高等学校で生徒の「深い学び」を追い求めている授業者が気軽に参照できるものを示唆としてまとめた。

<sup>30</sup> ウィギンズ&マクタイ (2012) pp.19-20.

## 参考文献

- Bandura, A.(1994) ‘Self-efficacy’, in V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, pp. 71-81, New York: Academic Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011), *Teaching for Quality Learning at University Fourth Edition*, The Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Marton, F.(1976) “On non-verbatim learning: II. The erosion of a task-induced learning algorithm”, *Scandinavian Journal of Psychology*, 17, 41-48.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). “On qualitative differences in learning: I. Outcome and process”, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.46(1), pp.4-11.

- Marton, F., & Saljo, R. (1976). "On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task", *British Journal of Educational Psychology*, Vol.46, 115-127.
- Marton, F., & Saljo, R. (2005). 'Approaches to Learning'. In: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education. 3rd (Internet) edition*. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. pp. 39-58.
- Nelson Laird, T. F., Shoup, R., & Kuh, G. D.(2005). *Measuring deep approaches to learning using the National Survey of Student Engagement*, Association for Institutional Research Annual Forum, Chicago, IL, 2005, May
- Entwistle, N.J. (1991). "Approaches to learning and perceptions of the learning environment Introduction to the Special Issue", *Higher Education*, Vol.22, 201-204
- Entwistle, N.J.(2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*, Macmillan Education UK
- Ramsden, P. (1997). *The Context of Learning in Academic Departments. In The Experience of Learning*, pp. 198–216. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- 石井英真 (2011) 『現代アメリカにおける学力形成論の展開』 東信堂
- 市川伸一 (1995) 『現代心理学入門3 学習と教育の心理学』 岩波書店
- G.ウィギンズ & J.マクタイ著, 西岡加名恵訳 (2012) 『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
- N.J.エントウィスル著, 山口栄一訳 (2010) 『学生の理解を重視する大学授業』 玉川大学出版部
- 小針誠 (2018) 『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』 講談社現代新書
- 勝野頼彦等 (2013) 「平成24年度 プロジェクト研究調査研究報告書 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則〔改訂版〕」 国立教育政策研究所
- 志水宏吉 (2005) 『学力を育てる』 岩波新書
- D.A.ショーン著, 柳沢昌一, 三輪健二訳 (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房
- 田中耕治, 水原克敏, 三石初雄, 西岡加名恵 (2011) 『新しい時代の教育課程〔第3版〕』 有斐閣
- 田村学 (2018) 『深い学び』 東洋館出版社
- 中央教育審議会答申 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」
- 中央教育審議会答申 (2014) 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」
- 中央教育審議会答申 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」
- 広島県教育委員会 (2014) 「広島版「学びの変革」アクション・プラン —コンピテンシーの育成を目指した主体的な学びの充実—」 <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/150031.pdf> (2018年10月25日確認)
- D.マグレガー著, 高橋達男訳 (1970) 『新版・企業の人間的側面』 産業能率短期大学出版部
- 松下佳代 (2009) 「主体的な学び」の原点—学習論の視座から— 大学教育学会誌第31巻第1号,14-18
- 松下佳代 (2010) 「PISAで教育の何が変わったか～日本の場合～」 教育テスト研究センター CRET シンポジウム 2010.12 報告書
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂
- 溝上慎一 (2015) 「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」 松下佳代著『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』 勁草書房 pp.31-51
- S.F.ヤング, R.J.ウィルソン著, 土持ゲリー法一監訳, 小野恵子訳 (2013) 『「主体的学び」につなげる評価と学習方法—カナダで実践されるICEモデル(主体的学びシリーズ—主体的学び研究所)』 東信堂