

〔シンポジウム 提案1〕

## 「読むこと」とディープ・アクティブラーニング

松 下 佳 代

キーワード：ディープ・アクティブラーニング、読むこと、深さの系譜（深い学習、深い理解、深い関与）、学力の三要素、〈新しい能力〉、能力の三軸構造と階層性

### 1. 中学校時代の経験から

中学校時代の国語教育の個人的記憶から、本稿を始めることをお許し願いたい。私の通った中学校は、筑豊地方の最北端にある1学年4学級140～150人ほどの規模の学校であった。中学校3年間、国語を担当されたK先生は、当時40代後半の女性教師、1・2年のときの担任でもあった。今になってわかることだが、K先生は、大西忠治氏の実践・理論の影響を受けた方だった。

班競争には楽しい思い出も苦しい思い出もあるが、K先生のことで印象に残っているのは何といっても授業のことである。国語の授業ではあらかじめ、教材に関するいくつかの問いが書かれた先生自筆のプリントが配られ、それを予習してくるようになっていた。授業では、それらの問いに加えて新たに発展的な問いが投げかけられ、班でディスカッションして意見をまとめ、答えていく。そんな形で授業が進められていった。

後年、「至高の学習経験」という概念を知ったとき真っ先に頭に浮かんだのは、2年生の「走れメロス」の授業だった。「走れメロス」は小学校時代に読んでいたので、授業前は目新しさのない教材だと思っていた。だが、授業で読みを深めてきた後の最後の場面——ひとりの少女が緋のマントをメロスに捧げ、友の言葉でその少女の意図に気づいて「勇者は、ひどく赤面した。」で終わる場面——が、何ともすがすがしく感じられて、涙が出そうなくらいに感動したことを覚えている。

「批判読み」という読み方を知ったのも、K先生の授業を通じてだった。原子力エネルギーの有効活用について論じたある説明文を読んだとき、教材の中身を疑うことなど知らなかった私たちに、先生は「ここに書いてあることは本当か」「原子力エネルギーに問題はないのか」と問いを投げかけ、文章を読むときには批判的に読むことも必要なのだということを教えてくださった。

私が「読むこと」とディープ・アクティブラーニングについて考えるときにまず思い浮かべるのは、こんなK先生の授業である。「ディープ・アクティブラーニング」は私の造語であり、「生徒・学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、自分のこれまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」のことを意味している。私はK先生の授業を通じて、一つのテキストに多様な解釈がありうること、自分で価値判断を下してよいこと、浅い読みから深い読みへ読みを深めることができること、そしてこうしたことは、一人ではなく、教師や班・クラスのメンバーとのインタラクションを通じて可能になることを、頭と心で知った。

このような学習活動に参加することによって、結果的に、点数で測られる学力も高まった。私は大学入試までの試験において、国語で苦労した経験があまりないが、それはK先生の授業によって育まれた力によるところが大きいのと考えている。いうまでもなく、それは学習成果のほんの一端にすぎない。

### 2. 教育政策によるアクティブ・ラーニングの推進 (1) 政策文書における記述

日本では、1990年代に入ってから、まずは初等中等教育で「教育（教え）から学習（学び）への転換」が唱えられるようになった。その後、2000年代の半ば頃から、そのような転換の必要性が大学教育でも認識されるようになり、そのキーワードとして「アクティブ・ラーニング」が用いられるようになった。2012年8月に出た中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（いわゆる「質的転換答申」）は、その流れを決定的なものにした。質的転換答申では、アクティブ・ラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」（用語集）と定義している。

また、2014年11月に行われた中教審への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」では、アクティブ・ラーニングが「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」と説明され、次期学習指導要領における主要な学習・指導方法として掲げられた。さらに、その翌月に出された中教審答申「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」（いわゆる「高大接続答申」）やそれに続く高大接続システム改革会議の文書の中でもほぼ同様の説明がなされている。

このように、政策文書において、「アクティブ・ラーニング」は、まずは大学教育における一方向的な講義形式の授業に対するアンチテーゼとして導入され、課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法を表わす言葉として、初等中等教育にも拡張して用いられるにいたっている。

## (2) なぜ今、アクティブ・ラーニングなのか

それにしても、なぜ今、アクティブ・ラーニングなのだろうか。1990年代以降、グローバル化、情報化、流動化、リスク化、個人化といった後期近代の特徴が一般の人びとの目にも顕わになるなか、世界各国で、さまざまな能力が教育目標として提唱され、評価対象とされるようになった。後期近代において求められるようになったこうした能力を私は〈新しい能力〉と呼んでいる。とりわけ日本では、2004年の日本版PISAショックを機に、ゆとり教育から学力向上へ政策転換が図られ、学校評価や全国学力・学習状況調査によって「エビデンスに基づく検証改善サイクルの構築」への構造変化が進められてきた。

この流れの中で、〈新しい能力〉として再定義された学力概念が、2007年の改正学校教育法（第30条第2項）で規定された「学力の三要素」である。学力の三要素は、改正学校教育法では初等中等教育をカバーするものとされていたが、高大接続答申においては、高等教育までを含む「一体的な改革」の下での教育目標とされている。また、その内容も、(i)「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）」、(ii)その基盤となる「知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」、(iii)さらにその基礎となる「知識・技能」へと捉え直された。特に、「学

力の三要素」のオリジナル版と比べると、協働性が態度の中に組み込まれ、〈態度－能力－知識・技能〉という三層構造が打ち出されていることがわかる。

その後の指導要領改訂や高大接続の議論は、この路線にそって進められている。〈目標－方法－評価〉のシステムの統合が重視されるなかで、アクティブ・ラーニングが、目標としての「学力の三要素」——とりわけ(i)と(ii)——を具体化するための方法として位置づけられていることは明らかだろう。

## 3. ディープ・アクティブラーニングの提案

### (1) 深さへの着目

ディープ・アクティブラーニングは、こうしたアクティブ・ラーニングの考え方や実践を批判的に彫琢するために提案されたものである。“active learning”は、「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」を重視する学習法として、アメリカの高等教育界で1980年代頃から使われ始めた用語だが、日本でのアクティブ・ラーニングのとらえ方は、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなど生徒・学生の能動的参加を取り入れた学習形態に焦点化されがちである。また、内的活動での能動性（アクティブさ）には目が向けられず、学習の能動性が、観察可能な外的活動での能動性に狭められがちでもある。これでは、教育方法史の中で批判されてきた「活動主義」の弊を繰り返すことになりかねない。

そもそも、「質の高い学習（quality learning）」を語る形容詞が「アクティブ」だけに一面化されているのは、不健全である。質の高い学習にはさまざまなカタチがあるはずなのに、なぜアクティブ・ラーニングだけが特権化されるのだろうか。このような問題意識から、アクティブ・ラーニングを相対化し、補完するために注目したのが、「ディープ・ラーニング（deep learning）」であった。アクティブ・ラーニングが学習の形態に焦点をあてるのに対して、ディープ・ラーニングは学習の質や内容に焦点をあてる。ディープ・ラーニングは、1970年代半ばに、テキストの読みの2つの対照的なアプローチ——記憶と再生による「浅いアプローチ」と意味を追求する「深いアプローチ」——についての知見から作られた概念である。「深さ」を、「能動性（アクティブさ）」と並置されうる、質の高い学習を語る言葉として据えると、「深い学習」以外にも、知識・

技能や理解の深さに注目するもの（「深い理解」）や学習への内的・外的な関与の深さに注目するもの（「深い関与」）などが視野に入ってきた。これらを「深さの系譜」としてまとめて「ディープ・ラーニング」と呼んだ上で、アクティブ・ラーニングと交差する部分を「ディープ・アクティブラーニング」として提案したのである。

提案した後に気づいたのだが、実は、アメリカの全米研究評議会（National Research Council, NRC）も、「21世紀型スキル」を批判的に彫琢するために、「21世紀型コンピテンシー」と「深化する学習（deeper learning）」という概念を提案している（NRC, 2012）。現在の日本の教育政策では課題の発見・解決が重視されているが、NRCでは、そのためには、ある状況で学んだことを新しい状況で適用する「転移」のプロセスが不可欠であるとし、そのような転移を可能にする知識とスキルの混合体という意味を「コンピテンシー」の中に込めている。このコンピテンシーは、個別の表層的な事実や手続きではなく内容領域についての根本的な原理やその関係性を中心に構造化されているのであり、そのために「深化する学習」が必要であるとされるのである。

## （2）能力の三軸構造

『ディープ・アクティブラーニング』（松下他編, 2015）の内容の一部は現在では、文科省の資料の中にも取り込まれているが、やはりそこには明確な違いがある。学びとは、佐藤（1995）のいうように、「学習者と対象世界との関係、学習者と他者との関係、学習者と彼／彼女自身（自己）との関係、という3つの関係を編み直すこと」だとすれば、そのような学びの繰り返しによって形成される能力も、対象世界との関係、他者との関係、自己との関係という3つの軸によって捉えることが可能である。これを私は「能力の三軸構造」と呼びたい。OECD-DeSeCoのキー・コンピテンシーやNRCの21世紀型コンピテンシーにおいても、能力はそのような構造をもつものとして考えられている（表1参照）。

学力の三要素では、協働性は態度の中に組み込まれ、〈態度－能力－知識・技能〉が三層構造として捉えられていたのに対し、この能力の三軸構造では、協働性を含む「他者との関係」は一個の独立した軸であり、知識・技能はそれ自体が事実的知識・個別的スキルから原理・方法論までの深さの軸を

表1 能力の三軸構造

|              | 対象世界との関係     | 他者との関係            | 自己との関係     |
|--------------|--------------|-------------------|------------|
| キー・コンピテンシー   | 道具を相互作用的に用いる | 異質な人々からなる集団で関わりあう | 自律的に行動する   |
| 21世紀型コンピテンシー | 認知的コンピテンシー   | 個人間コンピテンシー        | 個人内コンピテンシー |

もって問題解決や意思決定などの能力を支えることになる。このような能力の三軸構造と「学校で育てる能力の階層性」（認知システムの階層性や、認知システム－メタ認知システム－行為システムの階層性）（石井, 2015）は区別された上で、相互に関連づけられなければならない。学力の三要素では、これらの複数の枠組みが混同されているのである。

## おわりに

ディープ・アクティブラーニングは理論的には新しいが、実践としては新しいものではない。「アクティブ・ラーニング」と名づけられた実践の中にも、学習における意味や理解や関与の深さを追求したものはあるし、「アクティブ・ラーニング」の名を冠してすらいない実践の中にも——K先生の授業がそうであったように——、ディープ・アクティブラーニングとなっているものはある。

日本の教育実践の中には、ディープ・アクティブラーニングの豊かな蓄積がある。それを掘り起こし、理論的に洗練して新たな意味を付与していくことも、ディープ・アクティブラーニング論の課題である。

## 文献

- 石井英真（2015）.『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準.
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2015）.『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.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- 佐藤学（1995）.「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会.  
（京都大学）