

---

# アクティブ・ラーニング型の授業方法への適応と格差 —— 学校段階および児童・生徒のコミュニケーション様式に着目して ——

須 藤 康 介

---

## 抄録

本稿の目的は、小中高生のアクティブ・ラーニング型の授業方法への適応を、学校段階および児童・生徒のコミュニケーション様式に着目して明らかにすることである。分析に用いるデータは、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所が実施した「子どもの生活と学びに関する親子調査2015-2016」(JLSCP2015-2016)である。JLSCPは、日本全国の小中高生の親子を対象に、同一個人を追跡したパネル調査である。

分析から導かれた実践的インプリケーションは二つである。第一に、アクティブ・ラーニング型の授業方法の効果の学校段階による違いを意識する必要がある。たとえば、自主テーマ授業は、小学校では授業が楽しいという意識に正の効果が見られるが、中学校や高校では明確な効果を見いだせない。第二に、空気を読めるかどうかによるアクティブ・ラーニング型の授業方法への適応格差にも注意する必要がある。小学校でグループ学習を行うときは、空気を読んでしまうおとなしい児童への配慮が求められ、逆に中学校でグループ学習を行うときは、空気を読めずに浮いてしまう生徒への配慮が求められる。

学問的インプリケーションとしては、友人関係研究と授業効果研究の接合の重要性が挙げられる。アクティブ・ラーニング型の授業の増加は、これまで個人単位の活動が多かった授業という場面に、友人関係による有利・不利を持ち込む側面がある。二つの研究領域を別々に進めることは、子供たちの生活世界を断面的に捉えることになりかねない。

## キーワード

アクティブ・ラーニング、授業方法、授業適応、学校段階、コミュニケーション様式

## 1. 問題設定

本稿の目的は、小中高生のアクティブ・ラーニング型の授業方法への適応を、学校段階および児童・生徒のコミュニケーション様式に着目して明らかにすることである。

昨今の教育界では、官民ともにアクティブ・ラーニング型の授業方法の導入が叫ばれて

いる。たとえば、2017年度上半期の日本教育新聞では、アクティブ・ラーニングの実践例が一面に連載されており、それが望ましいものであることは暗黙の前提のように見受けられる。教育関係書籍でも、『アクティブラーニング入門』『アクティブ・ラーニング実践の手引き』などが、枚挙に暇がなく刊行されている。

そもそも、アクティブ・ラーニングとはどのような授業方法を指すのか。溝上（2014）は、その定義を「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習」(p.7) としている。また、中央教育審議会（2012）では「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」とされている。両者に共通しているのは、アクティブ・ラーニングを「〇〇であるもの」ではなく、「〇〇でないもの」と定義している点である。具体的には、〇〇は講義形式の授業を指す。このような定義の仕方をする以上、その指示内容は無限に広がり得る<sup>(1)</sup>。また、アクティブ・ラーニングの目的も一様ではなく、学校教育法に基づく学力の三要素とされる、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の涵養がすべて目指されている。

本稿の主眼は、アクティブ・ラーニングの定義を新たに定めたり、あるいは現在の定義の不備を指摘したりすることではない。もちろん、そのような研究は重要であるが、ここでは学校現場において講義形式以外の授業方法が、アクティブ・ラーニングとして推奨される傾向が強まっていることを確認するとどめておく。1990年代に「新しい学力観」に基づく授業が提唱されたとき、多くの教育関係者はその功罪を議論した。しかし、近年のアクティブ・ラーニングについては、国際的潮流に乗っているという認識もあつてか、佐貫（2017）などの例外を除いて、批判的検討は相対的に少ない<sup>(2)</sup>。授業という学校教育の根幹にかかわる部分を変革する以上、その帰結の実証的な検討は不可欠だろう。そこで本稿では、小中高における、アクティブ・ラーニング型（と称されるであろう）授業方法を具体的に取り上げ、その効果を計量的に追究することで、近年の教育動向への示唆を導くことを企図する。具体的には、以下の二つの課題を中心に検討する。

第一は、アクティブ・ラーニング型の授業方法への適応に、学校段階による差はないのかという課題である。西岡（2017）が指摘するように、アクティブ・ラーニングは、もともとアメリカの大学教育で使われ始めた用語である。しかし、それが近年の日本においては、小中高大に普遍的な理念のように語られ、学校段階による差異が捨象されていることは否めない。小学校においては、従来からアクティブ・ラーニングに類する授業が多く行われており、児童も教師もそのような授業に適応しやすいかもしれない。しかし、高校においては必ずしもそうではなく、さらに、学習内容の高度化や生徒の興味・関心の多様化も生じており、小学校とは異なる効果が観察される可能性もある。

第二は、児童・生徒のコミュニケーション様式によって、アクティブ・ラーニング型の授業方法への適合格差が生じているのではないかという課題である。本田（2005）が、コミュニケーション能力や人間力といった状況依存的な「能力」が評価されるようになっていくという、「ハイパー・メリトクラシー」社会の到来を指摘して、すでに10年以上が経過した。土井（2014）が指摘するように、コミュニケーション能力を重視する風潮はますます強まり、校内の友人関係においてKY（空気を読めない人）を排除する生徒文化も広がっている。そのような中で、アクティブ・ラーニングはこれまで個人活動が多かった

授業の内部にも、友人関係による有利・不利を持ち込み、空気を読むことをしない／できない児童・生徒の授業適応を左右する可能性はないだろうか。しかるに、このような検討は近年のアクティブ・ラーニングに関する議論から、抜け落ちてしまっている。

## 2. 使用データと分析枠組み

分析に使用するデータは、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所が実施した「子どもの生活と学びに関する親子調査2015-2016」(JLSCP2015-2016)である。本調査は、日本全国の小中高生の親子を対象に、同一個人を追跡したパネル調査である。対象者は、ベネッセ教育総合研究所に登録したモニターから抽出されている<sup>(3)</sup>。

分析枠組みは以下の通りである。まず、2016年調査において、過去1年間に学校で受けた授業を尋ねているため、これを独立変数として設定する。次に、2015年調査と2016年調査の両方において、「授業が楽しい」という意識を尋ねているため、その変化を従属変数として設定する。そして、統制変数として、学校段階（小中高）と2015年調査で尋ねた「その場の空気を読んで行動する」を用いる。分析対象は、小4・5→小5・6、中1・2→中2・3、高1・2→高2・3と移行した児童・生徒とする。学校段階による違いに着目するため、中3→高1のように、学校段階をまたいだサンプルは用いない。その結果、サンプルサイズは小学生2257名、中学生2306名、高校生2028名となった。

単年度調査を分析した場合、授業方法と授業適応に関連が見られたとしても、それが授業方法の効果であると判断するのは難しい。「授業方法によって適応が高まった」という因果関係の他に、「適応が高い児童・生徒向けの授業方法が採用されている」という逆の因果関係が想定されるからである。これまで、須藤（2013）や前馬（2016）など、多くの研究が授業方法の効果にアプローチしてきたが、単年度調査の制約を十分にはクリアできていなかった。しかし、パネル調査である本データを用いることで、その1年間における授業適応の変化を捉えることができ、授業方法の効果をより正確に推計することができる。さらに、小中高生に対してほぼ同一の質問紙で調査がなされており、推計結果を学校段階間で比較できる点も、本データの特長である。

ただし、授業適応を「授業が楽しい」という意識のみで捉えることには限界もある。授業はただ楽しければよいというものではない。本分析はあくまで児童・生徒にとっての主観的な楽しさの変化という側面で、授業方法の効果を見るものである。学力調査と連結させた分析などは、今後の重要な課題である<sup>(4)</sup>。

## 3. 使用する変数

表1が、従属変数である「授業が楽しい」の経年変化を示したものである。マクネマー検定は、該当割合が統計的に有意に増減したかどうかを検定している。

表1より、小学生では授業が楽しいという割合がわずかに増加するものの、中学生・高校生では統計的に有意な増減は見られない。一方、変動層（網掛け部分）の割合に注目すると、小学生は20.7%、中学生は26.0%、高校生は28.0%であり、全体としては増減していても、特に中学生や高校生では、個人内の変動が一定数見られる。この変動に授業方

法が関連するのかを次節で追究する。

表1 「授業が楽しい」の経年変化

				2016年 授業が楽しい		合計	
				あてはまる	あてはまらない		
小学生	2015年 授業が楽しい	あてはまる	度数	1568	201	1769	
			パーセント	70.4%	9.0%	79.4%	
		あてはまらない	度数	261	198	459	
			パーセント	11.7%	8.9%	20.6%	
	合計			度数	1829	399	2228
				パーセント	82.1%	17.9%	100.0%
マクネマー検定				p=0.006			
中学生	2015年 授業が楽しい	あてはまる	度数	1235	290	1525	
			パーセント	55.1%	12.9%	68.0%	
		あてはまらない	度数	293	425	718	
			パーセント	13.1%	18.9%	32.0%	
	合計			度数	1528	715	2243
				パーセント	68.1%	31.9%	100.0%
マクネマー検定				p=0.934			
高校生	2015年 授業が楽しい	あてはまる	度数	875	259	1134	
			パーセント	44.0%	13.0%	57.0%	
		あてはまらない	度数	297	558	855	
			パーセント	14.9%	28.1%	43.0%	
	合計			度数	1172	817	1989
				パーセント	58.9%	41.1%	100.0%
マクネマー検定				p=0.117			

表2と表3が、分析で使用する変数の一覧である。「授業が楽しい」変化では、楽しい方向に変化した児童・生徒が1、楽しくない方向に変化した児童・生徒が-1、変化していない児童・生徒が0となる。変化していない児童・生徒の中に、楽しい状態を維持している者と楽しくない状態を維持している者が混在するが、本稿の目的はあくまで、アクティブ・ラーニング型の授業方法が児童・生徒の授業適応の変化をもたらしているかどうかを検証することであるため、このような設定とした。

表2・表3に示されている自主テーマ授業・グループ授業・発表授業・討論授業の四つが、アクティブ・ラーニング型の授業方法に該当する（と思われる）ものである。それぞれダミー変数としたため、表3の平均値がその実施割合を表す。この値を見ると、特に小学生においては総じて高い。高校生になると相対的に減少するが、それでも0.5を上回っており、高校の授業は座学ばかりというのは、先行世代のイメージにすぎない可能性がある。もっとも、変数の設定において「ときどきある」も「ある」に含めているため、数学の授業ではほとんどないが、総合学習では頻繁にあるという場合も、「ある」に含まれている点は注意を要する。

また、空気読むダミーの平均値に注目すると、中学生・高校生では0.8以上であり、小学生でも0.7を上回っている。このことから、「空気を読む」ことが、多くの児童・生徒によって行われている、またはそう自覚されていることが確認できる。これを「最近の子供はしっかりしている」と読み取るか、「学校生活が息苦しいものになっている」と読み取るかは、意見が分かれるところであろう。

なお、以後の分析においては、独立変数の欠損値を多重代入法によって補正する。予測変数は表2および表3に示した変数すべて、代入回数は5回、代入方法は多変量正規帰帰とする。欠損値補正を行わなくてもほぼ同じ結果になるが、一部の独立変数の欠損によるサンプルサイズの減少を防ぐために行う。

表 2 変数の設定

	調査年	設定方法
「授業が楽しい」変化	2015→2016	「授業が楽しい」について、「とてもあてはまる」「まああてはまる」=1、「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」=0とし、2016年回答から2015年回答を減算した。
女子ダミー	2016	女子=1、男子=0
大都市ダミー	2015	東京23区・政令指定都市=1、それ以外=0
最高学年ダミー	2016	小学6年生・中学3年生・高校3年生=1、小学5年生・中学2年生・高校2年生=0
両親平均教育年数	2015	父親と母親の最終学歴を教育年数に換算し、平均値を算出した。
国私立学校ダミー	2016	国立・私立学校に在籍している=1、それ以外=0
自主テーマ授業ダミー	2016	この1年間の「自分(自分たち)で決めたテーマについて調べる」授業について、「よくあった」「ときどきあった」=1、「あまりなかった」「ほとんどなかった」=0とした。
グループ授業ダミー	2016	この1年間の「グループで調べたり考えたりする」授業について、「よくあった」「ときどきあった」=1、「あまりなかった」「ほとんどなかった」=0とした。
発表授業ダミー	2016	この1年間の「調べたり考えたりしたことを発表する」授業について、「よくあった」「ときどきあった」=1、「あまりなかった」「ほとんどなかった」=0とした。
討論授業ダミー	2016	この1年間の「テーマについて討論(話し合い)をする」授業について、「よくあった」「ときどきあった」=1、「あまりなかった」「ほとんどなかった」=0とした。
空気読むダミー	2015	「その場の空気を読んで行動する」について、「とてもあてはまる」「まああてはまる」=1、「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」=0とした。

表 3 変数の記述統計量

		有効度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
「授業が楽しい」変化	小学生	2228	-1	1	0.027	0.455
	中学生	2243	-1	1	0.001	0.510
	高校生	1989	-1	1	0.019	0.529
女子ダミー	小学生	2257	0	1	0.518	0.500
	中学生	2306	0	1	0.519	0.500
	高校生	2028	0	1	0.505	0.500
大都市ダミー	小学生	2255	0	1	0.299	0.458
	中学生	2303	0	1	0.288	0.453
	高校生	2027	0	1	0.306	0.461
最高学年ダミー	小学生	2257	0	1	0.498	0.500
	中学生	2306	0	1	0.504	0.500
	高校生	2028	0	1	0.510	0.500
両親平均教育年数	小学生	2037	9	18	14.330	1.551
	中学生	2002	9	18	14.276	1.548
	高校生	1722	9	18	14.190	1.557
国私立学校ダミー	小学生	2244	0	1	0.025	0.155
	中学生	2288	0	1	0.118	0.323
	高校生	2018	0	1	0.343	0.475
自主テーマ授業ダミー	小学生	2216	0	1	0.806	0.396
	中学生	2240	0	1	0.686	0.464
	高校生	1969	0	1	0.582	0.493
グループ授業ダミー	小学生	2214	0	1	0.925	0.264
	中学生	2237	0	1	0.870	0.336
	高校生	1973	0	1	0.663	0.473
発表授業ダミー	小学生	2211	0	1	0.890	0.313
	中学生	2230	0	1	0.809	0.394
	高校生	1970	0	1	0.570	0.495
討論授業ダミー	小学生	2208	0	1	0.778	0.416
	中学生	2230	0	1	0.687	0.464
	高校生	1964	0	1	0.543	0.498
空気読むダミー	小学生	2236	0	1	0.711	0.454
	中学生	2280	0	1	0.812	0.391
	高校生	1997	0	1	0.856	0.351

## 4. 分析結果

本節では、「授業が楽しい」変化を従属変数とする順序ロジスティック回帰分析を行う。なお、サンプルサイズは各学校段階で2000前後と決して少なくないが、「授業が楽しい」が変化している児童・生徒が少数であるため、回帰係数は統計的に有意になりづらい。そのため、10%水準まで含めて解釈を行うこととする。

### 4.1. 学校段階による違い

まず、児童・生徒のコミュニケーション様式を考慮せず、学校段階ごとに、「授業が楽しい」変化の規定要因を分析する。その結果が表4である。

表4 「授業が楽しい」変化の規定要因（順序ロジスティック回帰分析）モデル1

	小学生			中学生			高校生		
	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率
女子ダミー	-0.361	0.697	**	-0.110	0.896		0.034	1.035	
大都市ダミー	0.130	1.139		-0.105	0.900		-0.076	0.927	
最高学年ダミー	0.042	1.043		0.527	1.693	***	0.423	1.527	***
両親平均教育年数	0.023	1.023		-0.013	0.987		0.052	1.054	
国私立学校ダミー	0.020	1.020		0.002	1.002		-0.129	0.879	
自主テーマ授業ダミー	0.333	1.394	*	-0.174	0.840		0.101	1.106	
グループ授業ダミー	0.050	1.052		0.357	1.429	*	-0.017	0.983	
発表授業ダミー	0.093	1.097		-0.146	0.864		-0.073	0.930	
討論授業ダミー	0.299	1.348	*	0.226	1.253	+	0.333	1.394	**
(閾値1)	-1.511		**	-1.716		**	-0.833		+
(閾値2)	2.885		***	2.158		***	2.864		***
有効度数	2228			2243			1989		
回帰のF検定	p=0.001			p=0.000			p=0.000		

\*\*\* p<0.001 \*\* p<0.01 \* p<0.05 + p<0.1

まず、自主テーマ授業は、小学校では正の効果であるが、中学校と高校では明確な効果が見られない。小学校のうち、日常レベルの身近なテーマを設定することが多いため、児童にとって楽しいものとなるが、中学校や高校になると、教科学習で学んでいることは抽象的となり、総合学習でもある程度マクロな社会問題や科学技術を探究することが期待され、自分でテーマを設定することに苦手意識を感じる生徒がいるためと考えられる。

次に、グループ授業は、中学校のみで授業が楽しいという意識を高める。小学校ではグループ授業がなくても児童が活発に発言する傾向があり、高校ではグループ授業で同級生とかかわることを億劫に感じる生徒が一定数いるためと考えられる。ただし、中学校でもグループ授業を楽しんでいる生徒ばかりではないことが、後の分析で示される。

そして、発表授業は、すべての学校段階で統計的に有意な効果が見られない。発表の有無は、少なくとも児童・生徒の授業が楽しいという意識の変化とは、関連しないようである。発表の機会を設けさえすれば、児童・生徒の心理的コミットメントが高まるというものではないと考えられる。

最後に、討論授業は、学校段階を問わず、児童・生徒の授業が楽しいという意識を高める。討論は日本の学校教育では相対的に少ない実践であり、一定のルールに基づいたディスカッションが新鮮な経験と捉えられるからかもしれない。しかし、これも全員がそうというわけではないことが、後の分析で示される。

## 4.2. コミュニケーション様式による違い

次に、児童・生徒のコミュニケーション様式によって、授業方法の効果が異なるのかどうかを検証する。具体的には、表4のモデルに、授業方法と空気読むダミーの交互作用項を追加した分析を行う。結果が表5である。

表5 「授業が楽しい」変化の規定要因（順序ロジスティック回帰分析）モデル2

	小学生			中学生			高校生		
	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率
女子ダミー	-0.319	0.727	**	-0.088	0.916		0.033	1.033	
大都市ダミー	0.099	1.104		-0.096	0.908		-0.075	0.928	
最高学年ダミー	0.062	1.064		0.535	1.707	***	0.427	1.533	***
両親平均教育年数	0.034	1.034		-0.010	0.990		0.052	1.053	
国私立学校ダミー	0.097	1.101		-0.013	0.987		-0.131	0.877	
自主テーマ授業ダミー	0.072	1.075		0.001	1.001		-0.427	0.652	
グループ授業ダミー	0.616	1.851		-0.163	0.849		-0.177	0.838	
発表授業ダミー	0.068	1.070		0.182	1.199		0.091	1.095	
討論授業ダミー	0.547	1.727	*	0.363	1.438		0.913	2.493	*
空気読むダミー	0.124	1.132		-0.346	0.707		0.042	1.043	
自主テーマ授業×空気読むダミー	0.393	1.482		-0.230	0.794		0.602	1.826	
グループ授業×空気読むダミー	-0.825	0.438	+	0.669	1.953	+	0.170	1.186	
発表授業×空気読むダミー	0.108	1.114		-0.398	0.672		-0.194	0.824	
討論授業×空気読むダミー	-0.329	0.720		-0.149	0.861		-0.651	0.522	+
(閾値1)	-1.219		+	-1.926		**	-0.815		
(閾値2)	3.224		***	1.968		***	2.892		***
有効度数	2228			2243			1989		
回帰のF検定	p=0.000			p=0.000			p=0.000		

\*\*\* p<0.001 \*\* p<0.01 \* p<0.05 + p<0.1

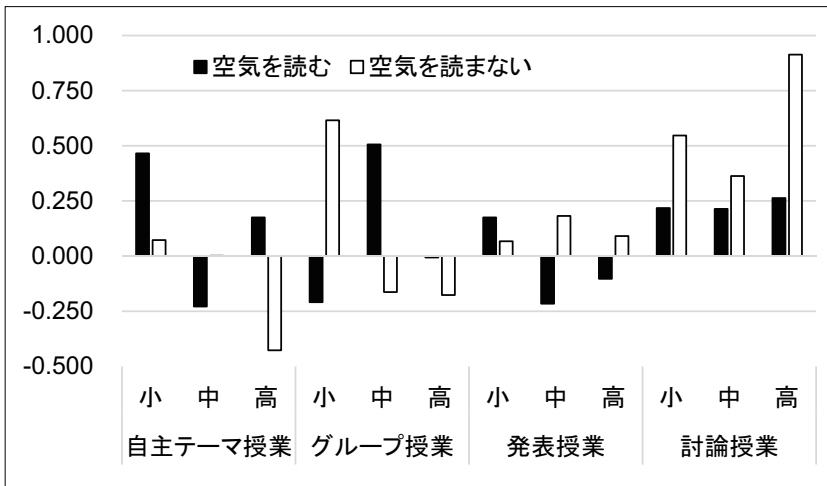
まず、小学校では、グループ授業×空気読むダミーの交互作用が負になっている。つまり、空気を読む児童にとって、グループ授業が相対的に楽しくないものとなっている。小学校のグループ学習では、周りのことを気にせず自分の言いたいことを言った子供の「楽しみ勝ち」という側面があると考えられる。物静かな子供がアイデアを持っても、声の大きな同級生にかき消されるという風景が、小学校ではしばしば見られる。

しかし、中学校では反対に、グループ授業×空気読むダミーの交互作用が正になっている。すなわち、空気を読む生徒にとって、グループ授業は相対的に楽しいものになっている。言い換えると、KY（と認識している）生徒にとって、グループ学習は必ずしも楽しいものではない。小学校とは逆に、空気を読む生徒のほうが、教室内でサバイバルできているということになる。自分の意見を遠慮なく言うことが肯定される小学校文化と、対人関係で空気を読むことが重視される中学校文化の違いが垣間見える。

そして高校段階になると、グループ授業と空気を読むことの間、正の交互作用も負の交互作用も見られなくなる。KY（と認識している）生徒自身もその周囲の生徒たちも、グループ学習での無難な振る舞いを身につけるためと考えられる。小学生のように空気を読まない児童の一人勝ちもなければ、中学生のように空気を読まない生徒が排除されることもない、ある意味でドライな対応になる。しかし、討論授業×空気読むダミーの交互作用が負になっている点は注意を要する。グループ授業で同級生との衝突を避けるコツを身につけていても、討論となると、空気を読むことと自分の意見を明確に述べることのジレンマが顕在化する。そのため、空気を読むタイプの生徒にとって、討論授業は心理的なストレスになっている可能性がある。

表5の分析結果をもとに、アクティブ・ラーニング型の授業方法の効果（回帰係数）を整理したものが図1である。

図1 アクティブ・ラーニング型の授業方法の効果（表5の回帰係数より）



交互作用が統計的に有意でなかったものも含めて、空気を読む児童・生徒かどうかによって、授業方法の効果が異なっている可能性が視覚的にうかがえる。よりサンプルサイズを増やした分析によって、交互作用の有無をさらに検証する必要がある。

## 5. まとめと結論

以上、小中高生のアクティブ・ラーニング型の授業方法への適応を、学校段階および児童・生徒のコミュニケーション様式に着目して分析してきた。

分析から導かれる実践的インプリケーションは二つである。第一に、アクティブ・ラーニング型の授業方法を無条件に是とするのではなく、学校段階による違いを意識する必要がある。たとえば、自主テーマ授業は、小学校では授業が楽しいという意識に正の効果が見られたが、中学校や高校では明確な効果を見いだせなかった。中学校や高校で行う場合は、テーマ設定を苦手とする生徒が一定数いることへの対応が求められる。荻谷（2002）による子供中心主義の教育への問題提起を振り返ることも有効だろう。

第二に、空気を読めるかどうかによる、アクティブ・ラーニング型の授業方法への適応格差にも注意する必要がある。小学校でグループ学習を行うときは、空気を読んでしまうおとなしい児童への配慮が求められ、逆に中学校でグループ学習を行うときは、空気を読めないで浮いてしまう生徒への配慮が求められる。また、高校生においては、空気を読むタイプの生徒が、討論授業の効果を享受できない傾向があり、討論と対人関係は別物というルールを明示することの重要性が示唆される。茂木（2005）が論じるように、ディベートで重視されるべきは、発言者（誰が言ったか）ではなく、発言内容（何を言ったか）であるはずである。

学問的インプリケーションとしては、今後、友人関係研究と授業効果研究の接合が求められることが挙げられる。アクティブ・ラーニング型の授業方法は、これまで個人単位の活動が多かった授業という場面に、友人関係による有利・不利を持ち込む側面がある。社会学の文脈では、格差と言うと階層・ジェンダー・エスニシティといったものが暗黙裡に



想定されがちである。しかし、鈴木（2012）が指摘するように、児童・生徒の生活世界では、スクールカーストなどの人間関係の格差のほうがリアリティを伴って存在している可能性が高い。本田（2005）が述べるように、コミュニケーション能力なるものが重視される近年の傾向を、生きづらさを伴った一種の社会病理と見なせるのであれば、その社会病理が学校内部の授業という場面で作用するきっかけとなるものが、アクティブ・ラーニングであるという見方もできる。これまで友人関係研究と授業効果研究は、別々の領域として進められることが多かったが、それでは子供たちの生活世界を断面的に捉えることになりかねない。本研究は、二つの研究領域の接合のためのパイロット的なものと位置づけられる。

本稿の限界は、すでに述べたように、従属変数として「授業が楽しい」の変化のみを扱っていることである。これは授業適応の重要な要素と捉えられるが、授業は楽しければよいというものでもない。狭義の学力や、自分の意見を系統立てて述べる能力を従属変数とした分析が、今後の課題である。また、本稿では児童・生徒のコミュニケーション様式として、土井（2014）などの多くの論者が近年の生徒文化の特徴として指摘する「空気を読む」かどうかに着目したが、コミュニケーション様式はもちろんそれだけではない。たとえば、孤立への不安感（いつも誰かとつながっていたいという意識）などに着目した分析もあり得るだろう。引き続き、多面的な研究を進めていきたい。

#### <注>

- (1) このような曖昧さを払拭するためか、2017年改訂の小中学校の学習指導要領においては、アクティブ・ラーニングという言葉は用いられず、「主体的・対話的な深い学び」という表現に置き換えられた。ただし、この置換にも問題がある。それは、「深い」という言葉が付されることによって、アクティブ・ラーニング型の授業を実施して効果が出なかった場合、「それは深い学びになっていないため、真のアクティブ・ラーニングではない」という批判が常に可能であり、アクティブ・ラーニングそのものの是非を問う議論を封じ込めてしまうことである。
- (2) 佐貫（2017）の批判は多岐にわたるが、一例として「討論させてみるのだけれど、なかなか議論が深まらないで、やがて議論が分散し、焦点のないままに終わり、議論がつまらないものになる。討論がアクティブになる条件をいねいに作り出すことなく、討論させておけばいいかのような指導が学びの質を低下させ、討論を表面的なものにし、発言力のないものをますます置いてきぼりにしている」(p.59) や、「アクティブな授業をと言いながら、論争問題（憲法問題や自衛権問題や歴史論争問題等々）を積極的に取り上げようとする、『中立性』を侵すという圧力がかかってきて、そういう論争的テーマで、議論を深める授業が取り組みにくい」(p.60) が挙げられる。
- (3) ベネッセ教育総合研究所のモニターという特性から、対象がある程度教育に関心がある層に偏っている点は念頭に置く必要がある。小学4年生～高校3年生の有効回収数は、2015年調査で11982名、2016年調査で11014名である。調査の詳細は、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所編（2017）を参照されたい。
- (4) 学校の授業方法を、教師ではなく児童・生徒本人に尋ねている点も、本データの限界と見なし得る。ただし、この点は現実的には解決が難しい。なぜなら、授業方法について、教師の認識と児童・生徒の認識のどちらが正しいかは、判断できないからである。たとえば、教師が「生徒たちに自主的に学習課題を決めさせている」と述べ、生徒が「教師が学習課題をほとんど決めている」と述べた場合、どちらが真実であるかは一意には定まらない。本研究では、児童・生徒の認識を採択したということである。

<参考文献>

- 苅谷剛彦 2002 『教育改革の幻想』ちくま新書。
- 佐貫浩 2017 『『アクティブ・ラーニング』の批判的検討 — 真にアクティブでディープな学びの条件を考える』『生涯学習とキャリアデザイン』 Vol.14 pp.59-79.
- 鈴木翔 2012 『教室内カースト』光文社新書。
- 須藤康介 2013 『学校の教育効果と階層 — 中学生の理数系学力の計量分析』東洋館出版社。
- 中央教育審議会 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（答申）」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm))。
- 土井隆義 2014 『つながりを煽られる子どもたち — ネット依存といじめ問題を考える』岩波ブックレット。
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所編 2017 「子どもの生活と学びに関する親子調査2015-2016 — 親子パネル調査にみる意識と実態の変化 速報版」([http://berd.benesse.jp/up\\_images/research/2016\\_oyako\\_web\\_all.pdf](http://berd.benesse.jp/up_images/research/2016_oyako_web_all.pdf))。
- 西岡加名恵 2017 「日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開」『教育学研究』第84巻 pp.311-319.
- 本田由紀 2005 『多元化する「能力」と日本社会 — ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版。
- 前馬優策 2016 「授業改革は学力格差を縮小したか」志水宏吉・高田一宏編『マインド・ザ・ギャップ！ — 現代日本の学力格差とその克服』大阪大学出版会 pp.81-106.
- 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。
- 茂木秀昭 2005 『身につけるディベートの技術 — 職場や学校、日常生活に必要な“知の手法”』中経出版。

<謝辞>

「子どもの生活と学びに関する親子調査2015-2016」(JLSCP2015-2016)は、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所共同研究「子どもの生活と学び」研究プロジェクトが実施した調査です。データの使用にあたっては、同プロジェクトの許可を得ました。プロジェクト代表である石田浩先生（東京大学）、プロジェクトメンバーの耳塚寛明先生（お茶の水女子大学）、秋田喜代美先生（東京大学）、松下佳代先生（京都大学）、佐藤香先生（東京大学）、藤原翔先生（東京大学）をはじめ、関係各位に御礼を申し上げます。