

現代の若者における学習主体形成 和光学園調査結果から

常田秀子 所員／人間関係学部講師

—はじめに

和光大学人間発達学科では、2005、2006年度に、「現代の若者における学習主体形成」に関する研究を企画し、和光学園の幼稚園から大学にいたる各段階の教員と共同で、和光学園の生徒たちの学習主体形成の実態に関する調査を進めてきた。

このような共同研究をするにいたった経過は次のようなものである。

従来、和光大学と高校以下の各学校とは、推薦入試等をめぐっての関わりはあったものの、いくつかの科目の中での交流をのぞいては、深く関わることはなかった。しかし、2003年から人間発達学科教員が和光高校で「こころの時代を考える」という選択科目を担当するようになったこと、その成果に関して2004年度の高校教員研修、2005年度の和光中学・高等学校教育研究集会で学科教員が報告を行なったこと、また、2002年以降筆者が和光中学、高校、小学校等において軽度発達障害児をめぐる和光教育の在り方に関する教員研修等で関わるようになったことなどから、学科と高校以下の学校との交流が深まった。その経過の中で、われわれ学科教員は、和光学園の生徒間、生徒教師間の密接な人間関係を知ることになり、そのことが生徒や保護者を支える意義を知るとともに、生徒間の絶え間ないおしゃべりの理由や、ややもすると密接すぎる人間関係に戸惑う生徒たちの存在⁽¹⁾について考えるようになった。

これらの経緯から、和光学園に入学する生徒や学生の学習や人間関係の展開の仕方や、彼らや彼らを学園に通わせる保護者が持つ学園に対する期待等に関する意識調査を行なうことを通して、彼らが学習の主体として、どのように自らを形成しつつあるかについて考える研究会を立ち上げることになったのである。

本稿では、それらの調査の中の一部を抜粋して報告する。

(1) 常田秀子「和光大学の共同教育の実践と軽度発達障害児への対応と課題」『和光大学人間関係学部紀要—第10号第2分冊「人間発達研究」4号』、2006年、21—28頁。

1— 調査の概要

(1) 調査協力者

[大学生]

和光大学の学生。2006年10月2日からの1週間、人間発達学科の専任教員が担当するすべての学部の専門科目、共通教養科目の授業においてアンケートを実施した。その際、すでに別の授業でアンケートに協力した学生は、重複して回答しないよう指示をした。調査協力者は合計412名、内訳は、男女別では男子209名、女子203名、学年別では1年次生119名、2年次生136名、3年次生88名、4年次生66名、(不明3名)、学部別では人間関係学部237名、表現学部120名、経済経営学部55名だった。

[高校生]

和光高校1年生と3年生。2006年10月23日からの1週間において、それぞれの学級のホームルームの時間に担任の指導の下に実施した。高校生の内訳は、総数371、男女別では男子172名、女子198名、(不明1名)、学年別では1年生206名、3年生165名だった。在籍者数に対する回収率は77.3%だった。

[高校生の保護者]

高校生のアンケート終了後、保護者用アンケート用紙を高校生に持ち帰ってもらい、指定した期日に生徒を介して記入済み用紙の提出を依頼した。回収数は総数149、生徒の学年別で1年生99名、3年生50名であり、在籍者数に対する回収率は31%だった。

(2) 質問項目

[高校生、大学生に対する質問項目]

- ①日常生活にかかわる基本：起床や就寝時間、勉強時間、友人の数など8項目。
- ②メディアとの接触の現状：1日にテレビを見る時間、1日の携帯メールの受信数、1カ月に読む本の冊数など15項目。
- ③クラスや大学への適応の状況：大学や高校のクラスでの適応に関して自己開示や周囲からの受容などの状況、将来展望の有無などについて尋ねた。青年用適応感尺度^②および学級風土質問紙^③から、筆者が項目を抜粋、改訂して作成した。クラスで友達と顔を合わせるのが楽しみだ、クラスでは自分の気持ちを気軽に言い合える、など24項目から成る。
- ④友達とのコミュニケーションの状況：友達との間での自己主張の程度などに

(2) 大久保智生「青年の学校への適応感とその規定要因」『教育心理学研究』53、2005年、307-319頁。

(3) 伊藤亜矢子・松井仁「学級風土質問紙の作成」『教育心理学研究』49、2001年、449-457頁。

ついて尋ねた。友人関係における自己表明尺度^④、児童の自己表現・自己主張尺度^⑤、児童の自己抑制行動尺度^⑥をもとに、いくつかの項目を削除、追加し、筆者が構成した。友達に感謝しているときはその気持ちを言葉にして言い表わす、分担した仕事をしない友達にははっきり注意する、など23項目からなる。

⑤学習観：学習に関わる外発的動機付け、内発的動機付け、抽象的・論理的な学習への親近性などについて尋ねた。夏秋英房^⑦の項目をもとに、筆者らがいくつかの項目を追加した。勉強してわからないことがわかるとうれしい、授業での討論が好きだ、など10項目からなる。

⑥和光学園への期待：筆者らが作成した。いろいろな経験をする、学力をつける、個性を伸ばす、など16項目。

[高校生保護者に対する質問項目]

①和光学園への期待：高、大生に対して実施したものと同一項目

②基本的な養育態度：子どもに対する基本的な養育姿勢を質問する項目。家族関係調査票^⑧にある項目を参考に質問の表現を変えるなどして作成した。

回答形式は、高校生群、大学生群の③～⑥、保護者群の①、②いずれも、それぞれの質問項目に対して「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「まああてはまる」「とてもあてはまる」から一つを選択して回答する形式で、それぞれの回答に対して1点から4点を配当した。

(3) 分析の概要

高校生、大学生の質問項目、および保護者への質問項目に関しては、高校生群、大学生群、保護者群ごとに、因子分析を行ない、抽出された因子をもとに、それぞれの因子の命名を行なった。

ここでは、(1) 学習について、(2) 友達との相互交渉について、(3) 和光学園に対する期待について、の3点に関して、上記のアンケートの項目や、被験者の回答を因子分析した結果導出された因子をもとに、検討、考察した。

-
- (4) 柴橋祐子「青年期の友人関係における自己表明と他者の表明を望む気持ち」『発達心理学研究』12、2001年、123-134頁。
 - (5) 金慶美・伊藤義美「日常場面における児童用“自己表現・自己主張尺度”の作成」『情報文化研究』18、2004年、123-132頁。
 - (6) 金慶美・伊藤義美「児童の自己抑制行動尺度の作成」『情報文化研究』17、2003年、127-138頁。
 - (7) 夏秋英房「勉強する理由」『モノグラフ小学生ナウ「小学生にとっての勉強」』24、2004年、17-23頁。
 - (8) 小島秀夫・内山伊知郎・宮川充司『家族関係調査(FRI)手引きく暫定版(1988年)』名古屋大学教育学部教育心理学教室、1988年。

2—学習観

学習観に関しては、(1) 高校生群、大学生群の学習観、(2) 高校生群、大学生群、保護者群の学習への期待、(3) 高校生群、大学生群の実際の学習行動の3点から検討を行なった。

(1) 高校生群、大学生群の学習観

高校生群、大学生群に対して実施した学習観尺度の因子分析の結果からは、高校生群では4因子が抽出され、それぞれに〈実体験の重視〉、〈外発的動機〉、〈知的好奇心〉、〈抽象性の敬遠〉と命名した。大学生群では3因子が抽出され、〈実体験の重視〉、〈外発的動機〉、〈抽象性の敬遠〉と命名した。各群の、各因子に含まれる項目の平均得点をグラフに表示すると図1の通りである。

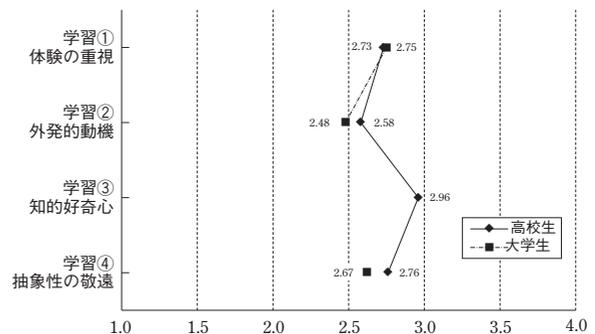
いずれの群においても抽出された〈実体験の重視〉因子には、「実体験を通じた学習が好き」「討論が好き」「ものごとの本質について知りたい」といった内容が含まれており、彼らが実体験から物事の本質を理解できると考えている傾向がうかがわれた。この因子の平均得点は、高校生群2.73、大学生群2.75と、「どちらでもない」を表す2.5よりも高い傾向を示していた。

一方、「授業中、学問的な難しい単語が出てくると、退屈に感じる」「抽象的な内容の学習は面白くない」のような項目を含む〈抽象性の敬遠〉因子もまた、高校生群2.76、大学生群2.67と、中立よりも強い傾向を示した。また、高校生群から抽出された〈知的好奇心〉因子は、2.96と非常に高く、高校生の知的好奇心の高さがうかがわれた。

以上のことより、高校生、大学生のいずれにおいても、実体験や討論といった自己が直接関与できる活動を通じてものごとの本質に接近できると考えている傾向と同時に、一方で抽象的な学習に対する敬遠感を持っていることを読み取れた。

一般に大学の教員等は、学習や研究、ものごとの本質への接近とは、現実の事象を抽象化・理論化し、抽象的な理論から現実の解釈を試み、裏付けるという双方向的な過程であると考えることが多い。高・大生に見られる〈実体験の重視〉〈抽象

図1 学習観についての高大比較



性の敬遠」という学習観は、多くの教員が学生に求めるものとずれが生じていると考えられよう。

(2) 学習に対する期待

調査全体から抽出された因子の中で、学習への期待の程度を示すと考えられるものに、第一に、和光学園への期待を尋ねる質問群から抽出された〈学力への期待〉因子（「高い学力を身につける」「地道な学習をする」などの項目からなる）、第二に学校への適応についての質問から抽出された〈将来への展望〉因子（「学校でこれから自分のためになる経験をしている」「学校で将来役に立つことを学んでいる」などの項目からなる）があった。

和光学園への〈学力への期待〉因子の平均得点は、高校生群3.10、大学生群2.78、保護者群2.47であり、3群間には明らかな差が見られた（図6参照）。この因子に含まれる質問は、主に狭義の「学習」に対する期待を指しており、思考力や創造性とは異なる、受験や就職等の競争で通用する学力を意味していると考えられる。学習主体である高校・大学生たちは、学校生活を通してそのような「狭義」の学力を身につけることも明確に期待しているのに対して、保護者群ではどちらでもないという回答であり、そこに両者の意識のずれが認められた。

学校での学習の〈将来への期待〉因子の平均得点は、高校生群が2.36、大学生群2.83だった。大学生群は大学での学習に一定の期待を持っているのに対し、高校生はどちらでもない程度以下の期待しか抱いていないことが示された。高校生にとっては大学生以上に将来の展望を得にくいこと、高校生が高校での学習に大学受験等より先の展望を抱きにくい可能性などが、高校生群の将来への展望の低さに影響していると考えられる。それに比して、大学での学習は、将来の目標と関連しているという実感が得やすいのだろう。また、学力に対する高校生群と保護者群の期待のずれが、高校生が自ら目指す将来像を実感しにくくさせているのかも知れない。

(3) 高校生群、大学生群の学習行動

実際の学習行動について見てみると、1日の平均学習時間は、大学生群においては「勉強しない」が59%、「0～30分」が10%、「30～60分」が12%、「それ以上」が9%とかなり短い。また、1カ月に読む勉強のための本の冊数も、「読まない」が42%、「1～2冊」が44%、「3～5冊」が10%、「それ以上」が3%であり、多いとは言えない。高校生群においては、「勉強しない」が48%、「0～30分」が22%、「30～60分」が14%、「それ以上」が17%であり、大学生に比べると長いとはいえ、やはり短い。

(4) 学習観のまとめ

本研究からは、高校生、大学生ともに、意識の上では学習に対する期待を持っており、学校生活を通して学力を身につけたいと思っている反面、実際の学習行動は伴っていないことが示唆された。

このギャップの背景には、彼ら自身、地道に学力をつけるための学習の必要性を認識している反面、「実体験」や「討論」の価値を非常に重んじる彼らにとっては、その意義がなかなか認識できず、実際の学習行動に結びつきにくい、ということなのかもしれない。

3——対人関係

対人関係については、(1) 高校生群のクラスへの所属感・大学生の大学への所属感、(2) 両群の自己主張等のコミュニケーション行動、の2点から検討を行なった。

(1) 高校生群のクラスへの所属感、大学生の大学への所属感

両群に対して行なったクラス・大学への所属感尺度の因子分析の結果を見ると、高校生群からは6因子が得られ、大学生群からは3因子が得られた。高校生群の各因子に対しては、〈クラスの友人への親和性〉(「クラスで友達と顔を合わせるのが楽しみだ」「私のクラスは楽しいクラスだ」等の項目からなり、クラスの友人への親しさを基盤としたクラスへの肯定的感情を示す)、〈行事やクラス活動への参加〉(「クラスの活動がうまくいくか気にかかる」「行事のとき本当に楽しんでいる」などの項目からなり、クラスの活動への積極的関与の程度を示す)、〈自己開示と感情の解放〉(「個人的な問題をクラスで安心して話せる」「自分の気持ちを素直に先生に見せられる」など、クラスで仲間や先生に対して自分の感情を自由に表出する傾向を示す)、〈周囲からの承認〉(「周囲から必要にされていると感じる」「周りから関心を持たれている」など、個人が周囲から承認されていると実感している程度を示す)、〈将来への展望〉(「クラスでは将来役にたつことが学べる」など、クラスでの経験が将来の自分にとって有効と感じているかどうかを示す)、〈決まりの遵守〉(「先生の言うことにすばやく従う」など、クラスの決まりや教師の要請に従う程度を示す)と命名した。

一方大学生群の結果から抽出された3因子には、それぞれに対して〈大学への肯定的感情と自己開示〉(「大学で周りの人と楽しい時間を共有している」「大学では自由に話せる雰囲気である」などの項目からなり、自分の気持ちを表現しながら大学での生活を楽しんでいる程度を示す)、〈将来への展望〉(「大学では将来役に立つことを学んでいる」など、大学での経験が将来の自分にとって有効と感じているかどうかを示す)、〈活動への熱中や感情の解放〉(「行事などの大学の活動に一生懸命取り組む」「周囲の人とよく大騒ぎをする」など、大学での活動に積極的に関与し、時にはめをはずす傾

図2 高校生のクラスへの所属感

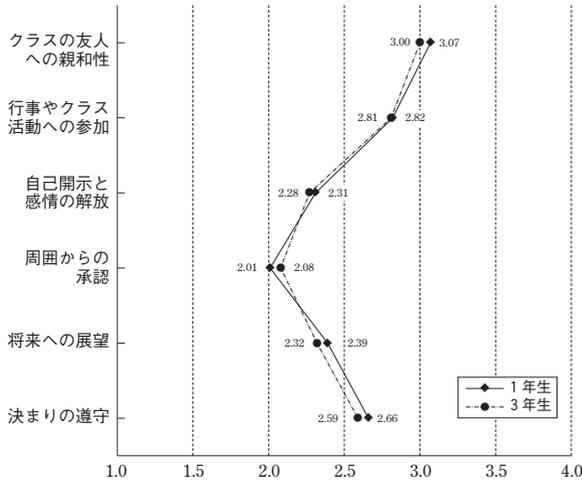
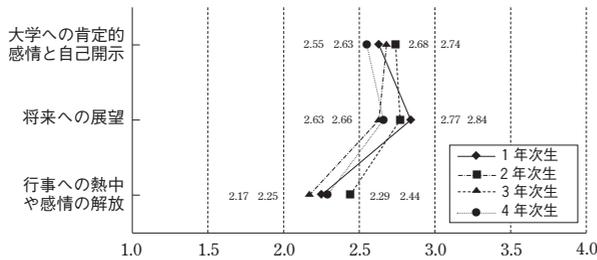


図3 大学生の大学への所属感



の平均得点は高く、高校生群全体の平均得点はそれぞれ3.03、2.81だった。それに対して、〈自己開示と感情の解放〉〈周囲からの承認〉はそれぞれ2.30、2.04であり、非常に低い得点だった。クラスの友達と一緒にいることは楽しく、クラスの活動にも熱心に取り組んでいるにもかかわらず、クラスの中で自分を出すことができず、友達から必要とされているという実感も乏しい、という、高校生の複雑な心情が読み取れる結果となった。

大学生の因子ごとの平均得点を年次生別に図3に示す。〈大学への肯定的感情と自己開示〉因子は大学生全体の平均得点が2.66、〈将来への展望〉因子は2.83であり、学年により多少の差が見られるものの、大学生が大学である程度の自己開示ができ肯定的感情を持っていると感じていることが示された。

(2) 高校生群、大学生群の自己主張等のコミュニケーション行動

コミュニケーション行動に関する質問項目からは、高校生群では5因子、大学

向を示す)と命名した。

大学生群が3因子で構成されるのに対し、高校生群のクラスへの適応感には6因子と複雑な因子構造をしており、多くの因子にクラスでの人間関係とかかわりある項目が含まれていることが特徴的だった。高校のクラスは大学生にとっての大学よりもはるかに緊密な人間関係を要請される場であり、適応についての評価もより複雑な軸が含まれていることを示しているのかも知れない。

高校生の因子ごとの学年別平均得点は図2の通りである。〈クラスの友達への親和性〉〈行事やクラス活動への

生群でも5因子が抽出された。それぞれの因子構造は、〈断り〉〈粘り強さ〉の因子は共通していたが、それ以外はすこし異なっていた。

高校生群の因子は〈友達への気遣い〉(「友達が大きなことを成し遂げたときに尊敬の気持ちを言葉で伝える」「友達が落ち込んでいるときには励まそうとする」などの項目からなり、友達のことを考えて、感謝や尊敬、謝罪、配慮などを示す傾向を表す)、〈自分の考えへの自信と友達への注意〉(「分担した仕事をしない友だちには、はっきり注意する」「自信を持ってみんなの前で自分の考えていることを言う」等の項目からなり、自分の考え等に自信を持っていることと友達への注意をする傾向とが一つの因子を構成している)、〈断り〉(「友達から何か頼まれても、やりたくない場合にはそう言って断る」等の項目に示されるような、自分の都合や好みに合わない誘いかけや依頼を断る程度を示す)、〈粘り強さ〉(「つまらなかつたり難しくても、途中でやめなくて最後までやる」などに示されるような、困難なことにもあきらめずに取り組む傾向を示す)、〈友達への不満の表明〉(「友達のしていることに不満を感じた時は、その気持を友達に言う」のように、友達に対する否定的な感情を表明する傾向を示す)と命名した。

また、大学生群の因子としては、〈肯定的な気持ちの表明〉(「友達が落ち込んでいるときに励ます」、友達に感謝を表わすなど、相手に対して肯定的な方向の働きかけだけを行なう傾向を示す)、〈意見の表明〉(「自分の考えをはっきり言う」「友達にどういわれようと、正しいと思ったことは自分の信念をつらぬく」などの項目に示されるように、自分の考えを持ち、それを友達に対しても表明する傾向)、〈注意〉(「周囲に騒がしくしている人がいたら、静かにしてという」などのように、周囲に迷惑になることや友達の不正に対して注意をする傾向)、〈断り〉〈粘り強さ〉(いずれも高校の項目と同様)と命名した。

高校生群の場合には、自分の意見の保持という自己確立に関わる内容と、友達への注意という他者との関係確立に関することとが一つの因子になっていることが特徴的である。大学生の場合にはそれぞれの要素が別個の因子を構成しており、発達にともない自己の分化が進んだと考えられるかも知れない。

高校生の自己主張尺度の各因子の学年別平均得点を図4に示す。〈友達への気遣い〉の高校生全体の平均得点は3.06と非常に高く、

図4 高校生の対人コミュニケーション

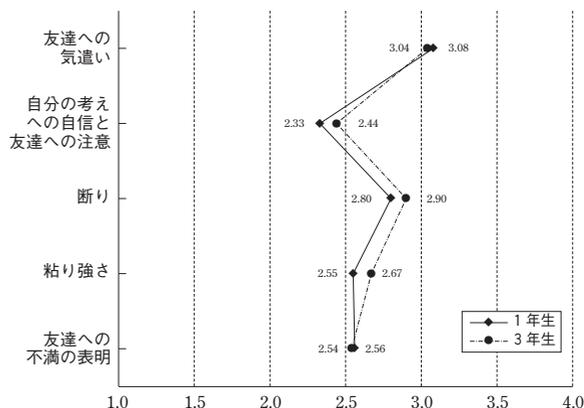
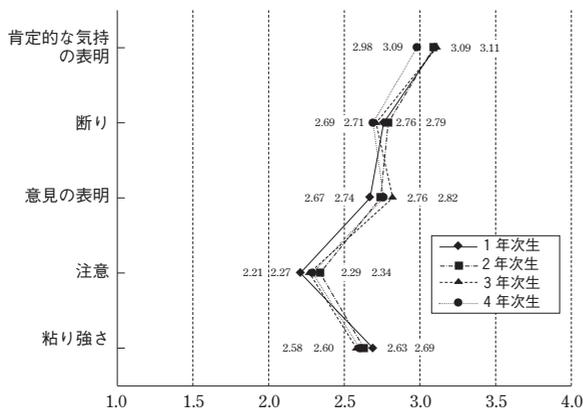


図5 大学生のコミュニケーション



〈断り〉も2.85と高い平均得点を示していた。それに対して、〈自分の考えへの自信と友達への注意〉は2.38とあまりできていない。高校生群の友達への気遣いの強さが印象的であるのと同時に、相手からの依頼や誘いは断れるが、相手に注意をすることも自分に自信を持つこともできない、

という回答は興味深い。依頼や誘いは相手からの自分に対する侵入的な働きかけであるから、それに対しては比較的容易に断れるということなのだろうか。いずれにしても、相手への気遣いをしつつ断るという高度なスキルを要するコミュニケーションを用いる一方で、相手への注意は相手に対して一方的に侵入する行為であり、それをあえて行なう傾向は乏しいということかも知れない。

大学生の自己主張尺度の各因子の年次生別平均得点は図5の通りである。〈肯定的な気持ちの表明〉の大学生全体の平均得点は3.07と非常に高い。それに対して、〈注意〉は2.27と非常に低く、高校生同様に、注意が苦手であることが示された。

以上まとめると、高校生群、大学生群ともに、友達に対して肯定的な働きかけは非常に多く行なっている反面、友達への注意が非常に困難なことが示された。一方で、友達への断りは比較的多く行なっており、彼らの友達への気遣いの高さとい見矛盾するような結果も得られた。彼らのコミュニケーションが、他者への侵入は基本的には望ましくないというコミュニケーション原則に支えられているとするならば、侵入的な誘いや依頼それ自体が原則から外れた働きかけであり、それを拒否することはお互い了解できることなのかも知れない。それでも、相手への気遣いを踏まえた断りを行なっている可能性は強く、彼らが「侵入性」「気遣い」を軸にしなが、高度なコミュニケーションスキルを必要とするかわりを行なっている可能性が考えられた。

(3) 対人コミュニケーションのまとめ

本調査の結果からは、高校生の学校への適応感が友達との関係に複雑に関わっていることが示され、しかも友達との関係は相手に侵入しないような気遣いに満ちたものであることが示唆された。大学生群になると、友達とのコミュニケーシ

ョンのあり方は基本的に大きく変わらないものの、高校生ほど密接ではない大学での人間関係のあり方や、比較的高い将来の展望に示されるような目的意識などに支えられて、穏やかな大学への適応がなされるのだと考えられる。

4——和光学園への期待

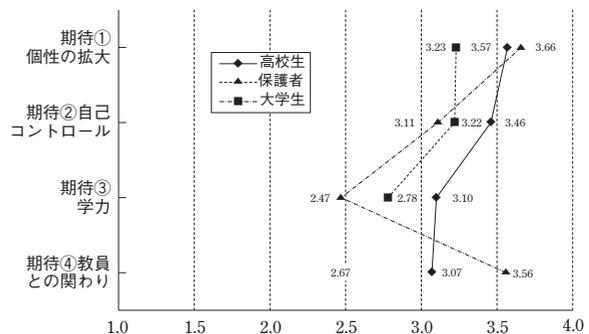
高校生群の和光学園への期待の項目を因子分析した結果、4因子が抽出された。それぞれの因子に対して、〈個性の拡大とコミュニケーション〉(思考力、コミュニケーション能力、個性、創造性等を身に付けるという項目からなり、学校生活を通じて個性を拡大し他者とのコミュニケーション能力を身につけることへの期待を意味している)、〈対人関係における自己コントロール〉(我慢や気持ちのコントロール、場面や相手に応じた行動、協調性など、主に他者とのコミュニケーションにおいて必要となる自己コントロールへの期待を示す)、〈学力〉(高い学力、世間で通用する学力など、大学受験などに要求されるような狭義の「学力」への期待を示す)、〈教師との関わり〉(「教師との関わりを深める」などの項目に示されるように、教師との関係への期待を示す)と命名した。

高校生保護者群の結果からは、項目内容がほとんど類似した因子が抽出され、それぞれ、〈社会的規範への自己コントロール〉、〈個性の拡大とコミュニケーション〉、〈学力〉、〈教師との関わり〉と命名した。〈社会的規範への自己コントロール〉に関してのみ、「我慢や気持ちのコントロール」「社会的常識」「世間で通用する学力」など、人間関係に限らない、社会が一般的に人びとに期待する種々の特性を身に付けることを期待する内容になっている点だけが、高校生群と特に異なる点だった。

大学生群の結果からは3因子が抽出された。〈社会や相手に合わせた自己コントロール〉(「社会的常識」「公正な判断力」「場面や相手に応じた行動」など、社会規範や対人コミュニケーションに応じた自己コントロールへの期待を示す)と命名した因子のほか、高校生とほとんど類似の項目からなる因子が抽出され、〈個性の拡大とコミュニケーション〉、〈学力〉と命名した。教員との関わりに関する項目は、〈個性の拡大とコミュニケーション〉の中に吸収されていた。

それぞれの因子に含

図6 和光学園への期待の高大比較



まれる項目の平均得点を図6に示した。高校生群では、〈個性の拡大とコミュニケーション〉に関する科目が平均3.57と非常に高く、〈対人関係への自己コントロール〉も3.46、〈学力〉〈教師とのコミュニケーション〉のいずれも平均3.0を超える高い平均値を示していた。保護者群では、〈個性の拡大とコミュニケーション〉は高校生群同様に高い平均値(3.66)を示し、〈教師との関わり〉も3.56と高い数値を示した。それに対して、〈社会的規範への自己コントロール〉が3.11と相対的に期待が少なく、保護者が思考力や個性といった要素と同時に、教師との関わりを学園に強く求めていることが示された。また、先に述べた学力同様、〈社会的規範への自己コントロール〉への期待も相対的に少なく、何らかの外的な基準に合わせて自己を抑制するような能力についてはあまり期待していないことが示唆された。また、大学生の結果からは、〈個性の拡大とコミュニケーション〉〈社会的規範への自己コントロール〉がそれぞれ3.23、3.22と高い平均得点を示した。

以上3群の結果から、以下の3点を指摘しておきたい。

まず、〈個性の拡大とコミュニケーション〉因子についてであるが、個性や創造性、思考力とコミュニケーション能力が一つの因子に構成され、どの群においてもそれに対する非常に強い期待が見られた。これは、和光学園が明示的に追求していることと対応しているように思われる。

第二に、自己コントロール能力に関して、保護者群や大学生群では社会的規範に対する自己コントロールという側面が強いものに対して、高校生群ではコミュニケーションにおける自己コントロールという側面が強く、ここでも、高校生が他者を非常に意識して学校生活を送っていることがうかがわれた。

第三に、高校生群、大学生群ともに、学校生活の中で個性の拡大と同時に、自己コントロールの力(各群でコントロールの対はやや異なるが)も同程度に身につけたいと感じているものに対して、保護者群は、個性の拡大は強く期待する半面、自己コントロールはあまり期待していない、という特徴的な結果が示された。自己コントロールや狭義の学力を相対的に重視しない保護者の傾向の背景に、どのような保護者の信念があるのかについては、今後明らかにすべき問題である。

5——まとめと今後の課題

以上の結果をまとめると、現代の若者の学習主体としてのあり方のいくつかの特徴が見出された。

第一に、若者たちの中では、個性の拡大と他者とのコミュニケーションが一つの因子を構成し、学校生活の中で強く期待されていることが特徴的だった。一般に、青年期のアイデンティティの発達に関わる議論の中では、自己の個性や将来展望の追求と他者との関係を深めることとは、表裏一体の関係にある。他者と深

く関わり、他者について知ることが、自分と他者の違いを知り、自分のあり方を明確に自覚することを助けると考えるのである。したがって、彼らがそのような傾向を強く示すこと自体は不思議なことではない。

重要なのは、そのような自己の追究を支える機能を持つコミュニケーションが実際に展開されているか否か、ということである。本研究の結果からは、彼らのコミュニケーションは、「侵入性」に対して非常に敏感であり、相手を肯定することを中心とした、気遣いに満ちたものであることが示された。このようなコミュニケーションは、お互い自己を肯定するような働きかけだけを受けることになるので、その結果、自己への確信を深める機能を持つかもしれない。しかし、このような自己は、いったん他者からの侵入や対立に直面したときに保持できるような可塑性を持っているとは限らない。すなわち、若者が個性の拡大と同時に期待しているコミュニケーションがこのようなものであるとするならば、個性の拡大もまた実現するのが難しいということになるかも知れない。

保護者もまた個性の拡大とコミュニケーションを同時に期待している。保護者の期待するコミュニケーションは、従来のアイデンティティ確立の理論の中で唱えられてきたような、自他の違いを知ることによって自己の輪郭を意識化するようなコミュニケーションである可能性が高い。したがって、一見両者は同じことを期待しているかのようであるが、期待の中身は異なっている可能性もある。

第二の特徴として、高校生、大学生ともに、実体験や討論による学習への志向が強いことが示された。彼らの実体験への志向性は、学習のプロセスに自分自身が関与する余地が大きいことが関係しているのかも知れない。それに加えて、このような学習は具体的である分容易なのだろう。

しかし、このような具体的・個別的事例は、学習の高次化に伴い、より一般化・抽象化される必要がある。具体的な事柄から抽象的学習への変換のためには、個別事例をさまざまな視点から検討したり、いろいろな立場の人の個別事例を集約することが必要である。そのプロセスでは、仲間とのコミュニケーションが不可欠であろう。個別事例に関して自分以外の人の考えを知り対比させたり、他者の事例を共感的に理解して自分の経験と対比させることなどを繰り返さなくては、個々の個別の経験は一般化されえず、抽象化もありえないからである。

本研究で示されたような自己への「侵入性」に対して敏感な高・大生のコミュニケーションは、個別体験を抽象化させる機能に乏しいと言えよう。個別体験を抽象化するためには、他者と異なる意見を言ったり、他者の意見を自身のうちに深く浸透させるなど、相互に侵入的であることが必要となるからである。「実体験と討論を通してものごとの本質を知ることができる」と考えている彼らの学習観を実現させるためには、少なくとも学習の文脈においては、相互の自由なコミュニケーションが可能であり、必要であるということ、高・大生に体感させることが重要となろう。

第三に、高校生の仲間関係において、友達と関わるのは楽しい反面、友達から必要とされ、承認されているという思いが極端に低い点もまた特徴的だった。認め合い、侵入を避け、お互いにとって心地いいコミュニケーションを心がけている彼らにとって、そのような関わりが楽しい反面、相互に相手に負担をかけないように配慮しあうなどする中で、お互いを支えあう感覚などは得にくいのだろう。侵入しあわない距離感を保ちながら、しかし密接にかかわりあうことのある背景にある、高校生の友達関係の心もとなさが顕在化したように感じられた。

なお今後の課題としては、第一に、今回の結果を他のサンプルと比較する必要がある。和光学園という特徴ある教育を行なっていると広く認識されている学校の中で育つ生徒たちから得られた知見が、どこまで和光学園に固有の結果であり、どこからが現代の若者に共通する特徴なのかを明らかにすることが必要である。第二に、質問紙調査のように、実際に和光学園の中で生活し学習している生徒たちの考えを、外側から客観的に分析するだけではなく、彼ら自身がどのように感じているのかを直接聞き取ることが必要である。これについては、今回の調査全体の中では、何人かの生徒・学生からの聞き取り調査を行なっている。第三に、今回の調査の結果が、和光学園の教育の歴史的背景のなかでどのように位置づけられるかについて考察する必要がある。

[つねた ひでこ]