

子どもにとって「学校」とは何か(2)

駒林 邦男*

(1990年8月1日受理)

Kunio KOMABAYASHI

What is "School" to School Children? (2)

拙論は、岩手県胆沢郡胆沢町教育委員会の依頼によって1989年夏から秋にかけ、駒林、長江好道、藤沢建二、新妻二男(岩手大学教員)が行った「胆沢町教育課題調査」の筆者担当分に基づいて書かれた拙論・「子どもにとって“学校”とは何か(1)」(『岩手大学教育学部年報』第50巻第2号、1991.所収)の続報である。この調査の筆者担当分の課題は「“学校化社会”化が加速的に進行している状況の中で、胆沢町の小・中・高校生はどのような学校体験の履歴を積み重ねているか、この体験に基づいて彼らの中に学校・授業についてのどのような実感が出来上がっているか? 総じて、子どもにとって“学校”とは何か?」という疑問を明らかにすることであった。前報では、今日の子どもの生活構造の変化と学校教育の現状とに対する私の理論的スタンスを論述し、子どもの学校(授業)体験・実感についての先行研究を概観した(I. 「学校化社会」における学校教育の現状と子ども II. 子どもの“学校(授業)体験、実感”の研究)。また、「胆沢町教育課題調査」の結果の一部を論述した(III. 胆沢の子どもの学校体験・学校実感 — 調査結果とその分析 1. 小・中・高校生の広範な層に浸透する不登校感情 2. 学校生活の「充実」 — 実感レベルと願望レベル)。

なお、質問項目番号、表番号は第1報からの通し番号にした。

[キーワード] 学校体験・授業実感 学校化社会 学校の“点取り競争社会”化 学びの受験手段性 学びの効力感・無力感 高校格差による学校体験・授業実感の分化と否定的自己認識の蓄積

III. 胆沢の子どもの学校体験・授業実感(調査結果とその分析)

3. 学校生活の中の「楽しさ」 — 小・中・高間、進学校・非進学校間の落差

【Q4】は学校にあるさまざまな活動を22~23項目あげ、「楽しい」と思うものをいく

つでも選ばせたものである。(この質問項目、および次の【Q5】、【Q6】は久富氏の調査研究〔久富、1988〕のそれとほぼ同じものを使った)。

【Q4】「学校生活の中でなにが楽しいですか。あてはまるもの全部に○をつけてください。」

(小学校用) ア 国語の授業 イ 算数の授業 ウ 理科の授業 エ 社会の授業
 オ 体育の授業 カ 音楽の授業 キ 図工の授業 ク 家庭科の授業 ケ 道徳
 の授業 コ 給食の時間 サ そうじ シ 児童会の活動 ス 友達とのつきあい
 セ 学級会などクラスの話し合いの時間 ソ クラブ活動 タ お楽しみ会・レクなど
 の学級の活動の時間 チ 先生とのつきあい ツ 運動会やマラソンなどのスポーツ行
 事 テ 遠足・自然教室・修学旅行など ト 学習発表会や合唱コンクールなどの行事
 ナ 教室や図書館などでの読書 ニ そのほか(あったら書いてください) ヌ 学校
 で楽しいことはなにもない

(中学校用) ア 国語の授業 イ 数学の授業 ウ 理科の授業 エ 社会の授業
 オ 英語の授業 カ 体育の授業 キ 音楽の授業 ク 美術の授業 ケ 技術・
 家庭科の授業 コ 道徳の授業 サ 給食の時間 シ 生徒会の活動 ス 友達と
 のつきあい セ お楽しみ会・レクなどの学級の活動の時間 ソ そうじ
 タ 学級会などクラスの話し合いの時間 チ 部活動 ツ 先生とのつきあい
 テ 運動会やマラソンなどのスポーツ行事 ト 遠足・自然教育・修学旅行など
 ナ 学習発表会や合唱コンクールなどの文化行事 ニ 教室や図書館などでの読書
 ヌ その他(あったら書いてください) ネ 学校で楽しいことは何もない

(高校生用) ア 国語の授業 イ 数学の授業 ウ 理科の授業 エ 社会の授業
 オ 英語の授業 カ 体育の授業 キ 音楽の授業 ク 美術の授業 ケ 家庭科
 の授業 コ 専門科目の授業 サ 実習の授業 シ 部活動 ス 掃除 セ 友
 達とのつきあい ソ レクやクラスの話し合いなどのクラス活動 タ 生徒会活動
 チ 先生とのつきあい ツ 体育祭やマラソン大会などのスポーツ行事 テ 遠足・修
 学旅行など ト 文化祭や合唱コンクールなどの行事 ナ 教室や図書館などでの読書
 ニ そのほか(あったら書いてください) ヌ 学校で楽しいことは何もない

表 4 (1)	胆沢・小	付属小	安代・小		胆沢・中	付属中	安代・中
ア	133(26)	18(24)	19(19)	ア	117(15)	15(12)	32(12)
イ	160(32)	23(31)	22(22)	イ	103(13)	14(11)	23(9)
ウ	227(45)	21(28)	35(36)	ウ	184(24)	15(12)	19(7)
エ	132(26)	28(38)	24(24)	エ	159(21)	32(26)	47(18)
オ	367(73)	49(66)	68(69)	オ	104(14)	26(21)	61(23)
カ	195(39)	21(28)	21(21)	カ	421(55)	44(35)	132(50)
キ	333(66)	45(61)	46(47)	キ	261(34)	29(23)	88(33)
ク	294(59)	14(19)	42(43)	ク	234(31)	25(20)	50(19)
ケ	135(27)	16(22)	7(7)	ケ	358(47)	29(23)	54(20)
コ	299(60)	40(54)	65(66)	コ	52(7)	4(3)	10(4)
サ	71(14)	14(19)	12(12)	サ	353(46)	★69(56)	126(48)
シ	114(23)	9(12)	9(9)	シ*	47(6)	6(5)	19(7)
ス	398(79)	64(86)	▲85(87)	シ*	51(7)	6(5)	13(5)
セ	105(21)	11(15)	15(15)	ス*	▲595(78)	▲106(85)	▲210(79)
ソ	358(71)	53(72)	68(68)	タ*	44(6)	6(5)	14(5)
タ	★410(82)	★54(73)	50(51)	チ*	306(40)	56(45)	92(35)
チ	99(20)	11(15)	4(4)	チ*	321(42)	62(50)	52(20)
ツ	278(55)	37(50)	37(38)	セ*	46(6)	7(6)	12(5)
テ	▲459(91)	▲60(81)	★76(78)	ツ	265(35)	50(40)	38(14)
ト	190(38)	7(9)	11(11)	テ	★570(75)	66(53)	★167(63)
ナ	177(35)	34(46)	16(16)	ト	427(56)	45(36)	82(31)
ニ	27(5)	5(7)	1(1)	ナ	80(10)	7(6)	32(12)
ヌ	3(1)	0	0	ニ	25(3)	2(2)	17(6)
N. A.	0	0	0	ヌ	14(2)	1(1)	6(2)
T**	4964	634	732	ネ	0	0	0
				N. A.	0	0	0
				T	5137	722	1396

()内は児童・生徒数に対する%。以下、同じ。

*小学の選択肢内容の配列順に合わせて、記号を組み替えた。

**Tは、各学校の選択項目総数 ▲は、各学校の選択第1位 ★は、各学校の選択第2位

胆沢の小・中学校の場合、70%以上の選択は、小学校では「遠足・自然教室・修学旅行」(91%)、「お楽しみ会・レクなどの学級の活動の時間」(82%)、「友だちとのつきあい」(79%)、「体育の授業」(73%)、「クラブ活動」(71%)など5項目である。中学校では次の2項目にとどまる。「友だちとのつきあい」(78%)、「遠足・自然教室・修学旅行」(75%)。25%以下の選択は、小学校では「そうじ」が最下位で(14%)、以下、次のようになっている。「先生とのつきあい」(20%)、「学級会などクラスの話し合いの時間」(21%)、「児童会」(23%)。国・算・社・理の授業の選択は26~45%の範囲内にあり高率である。道徳の授業、「教室や図書館などでの読書」もこの範囲にはいる。小学校の場合、多くの子どもにとって授業も学校生活の楽しさの一部分を構成して

いる。

中学校ではどうか。最下位は「そうじ」＝「学級会などクラスの話し合いの時間」＝「先生とのつきあい」（6％）で、以下、「道徳の時間」＝「生徒会」（7％）、「教室や図書館などでの読書」（10％）、「数学の授業」（13％）、「英語の授業」（14％）、「国語の授業」（15％）、「社会の授業」（21％）、「理科の授業」（24％）である。「先生とのつきあい」は「そうじ」などと並んで最下位である。が、このこと自体を嘆くべきではあるまい。もし、中学生にもなって「先生とのつきあい」が楽しいなどという選択が上位を占めたとしたら、そのことをこそ嘆くべきである。中学生の「親離れ」「教師離れ」は正常な姿である。それは、自立への第一歩である。《親友》の発見こそは思春期の子どもの重要な発達課題である。「友だちとのつきあい」と「先生とのつきあい」との選択差が70%を超えていることは、当然すぎる事態なのである。しかし、「友達とのつきあい」の中身が問題である。調査対象高校の生徒ではないけれども、ある高校生が中学時代の交友関係をふり返って、「中学時代、ぼくが三年間クラス生活を体験した中で生徒間の心のつながりはなんと希薄に思えたことか。友だちといっても要するにワイワイやるだけのもので、将来のこと、悩んでいることなんかを真剣に論じあっているのを見た記憶はないように思われる。…」（田代、1979, p. 101.）と書いているように、「友だちとのつきあい」の中身が「要するにワイワイやるだけのもの」に終わってしまうだけなのでは寂しい。胆沢出身高校生の「友だちとのつきあい」の中身はどうなっているのだろうか。

中学校では「道徳」は「そうじ」並みである。これはどうしたことか。徳目の押しつけになってしまっているからであろう。宇佐美寛氏が書いていることは、残念ながら、胆沢の中学校（また、附属中、安代・中）での「道徳」の授業についても当てはまることではないか。

＜私の（「道徳教育の研究」の）授業に出る約六百人の学生のアンケートをとる。「小・中学校での『道徳』の授業をどう思ったか。」／「『ねらい』が見えすいてばばかしくて本気になれなかった。『ねらい』を察知して、無難なこと、教師のよこぶ立派なことを発言していた。」「副読本の内容からはずれると、とり上げられないので、本音は出さず黙って他のことを考えていた。」／この種の答えが典型的である。これとは別に私が調べたところでも、実態はこんなものである。副読本も授業も学習指導要領の徳目を「ねらい」として前提するから、現実離れた貧弱な内容になる。……）（宇佐美、1984, p. 9～10）

校内「読書」は、小学校の35%から中学校の10%に落ち込んでいる（附属中でも、附属小の46%からもっと激しく落ち込んで6%である。なお、高校段階でもう一度、落ち込み3%となる）。中・高校生になると、「読書」を楽しむゆとりなどなくなってしまうのであろうか。一概には言えない。部活に熱中ということもあろう。読書意欲の減退というこ

ともあろう。しち面倒くさい本を読むよりもマンガや劇画で暇つぶし・気晴らしをした方がいいということもあろう。過密な学校スケジュールということもあろうし、受験勉強で読書どころではないということもあろう。これらのことは家庭での読書についても言えるであろう*。

*新妻氏の調査の結果によると、胆沢の小学生の毎月の小遣い額は 500円～ 1,500円、中学生では 1,500円にそれぞれ集中している。中学生の 30%が 3,000円以上である。中学生の、その遣い方は、マンガ 41%⇒飲食物 40%⇒雑誌・小説 39%である。男子中学生の場合、マンガ 47%⇒飲食物 42%⇒雑誌・小説 19%である。このデータから、胆沢の中学生（特に、男子）の<読書>傾向をうかがい知ることができよう。

〔表4(1)〕を子細に検討すればわかるように、胆沢の子どもは中・小とも、附属校の子ども、安代の子ともよりも相対的に多く、学校生活に「楽しさ」を見出している（特に、小学生）。

高校生はどうか。〔表4(2)〕を見よう。（▲は学校別第1位、★は第2位）

表4(2)	全体	B高校	C高校	A高校	D高校	E高校
ア	40(7)	14(19)	1(1)	8(7)	3(4)	7(7)
イ	42(7)	12(17)	8(8)	10(8)	5(7)	3(3)
ウ	27(5)	9(13)	8(8)	0	3(4)	4(4)
エ	38(6)	11(15)	7(7)	2(2)	2(3)	5(5)
オ	39(7)	9(13)	10(10)	6(5)	2(3)	2(2)
カ	223(38)	★31(43)	★45(46)	14(12)	★42(58)	34(36)
キ	43(7)	11(15)	6(6)	6(5)	0	8(8)
ク	16(3)	5(7)	1(1)	0	7(10)	0
ケ	14(2)	0	4(4)	6(5)	0	2(2)
コ	61(10)	0	21(22)	3(3)	11(15)	11(12)
サ	78(13)	2(3)	23(24)	10(8)	14(19)	12(13)
シ	169(29)	26(36)	39(40)	20(17)	18(25)	28(29)
ス	11(2)	2(3)	3(3)	1(1)	1(1)	1(1)
セ	▲ 392(67)	▲ 50(69)	▲ 58(60)	▲ 86(72)	▲ 46(64)	▲ 59(62)
ソ	63(11)	11(15)	11(11)	6(5)	10(14)	7(7)
タ	11(2)	3(4)	2(2)	3(3)	1(1)	1(1)
チ	9(2)	2(3)	4(4)	0	2(3)	0
ツ	178(30)	29(40)	29(30)	11(9)	34(4)	34(36)
テ	★ 244(42)	28(39)	39(40)	★ 38(32)	31(43)	★ 48(51)
ト	109(19)	16(22)	15(15)	21(18)	7(10)	22(23)
ナ	19(3)	2(3)	6(6)	4(3)	1(1)	2(2)
ニ	6(1)	0	0	2(2)	3(4)	0
ヌ	50(9)	1(1)	10(10)	16(13)	3(4)	11(12)
N. A.	2(0)	0	1(1)	0	0	1(1)

70%以上の選択は小学校では5項目、それが中学校では2項目に落ち込んでいた。高校になると又落ち込んで、A高校での「友だちとのつきあい」のたった1項目になる。この項目はどこの高校でも第1位である。しかし、このことが仲間同志の深い友情の絆を結び得たことの証となるかどうか、「友だちとのつきあい」が高校生的人間的な成長を促す積極的關係になっているものかどうか、疑問である。25%を超える選択は2項目～5項目に過ぎない（A高校が2項目）。それらの項目は、高校生「全体」で「友だちとのつきあい」（67%）、「遠足・修学旅行など」（42%）、「体育の授業」（38%）、「体育祭・マラソン大会などのスポーツ行事」（30%）、「部活動」（29%）である。つまり、学校の管理的秩序が比較的に入りにくい領域である。国・数・理・社・英の授業の選択は、進学校のB高校を除き10%以下である。A高校では理科が0%、社会が2%であり、C高校では国語が1%である。高校の場合、学校生活の「楽しみ」が全体的に減少している。このことは、【Q4】についての生徒一人当たりの選択項目数を示す〔表4(3)〕にも表われている。特に、A高校は少ない。

表4(3) 学校別、生徒一人当たりの選択項目数*

胆沢・小	付属小	安代・小	胆沢・中	付属中	安代・中
9.89項目/人	8.56項目/人	7.46項目/人	6.71項目/人	5.81項目/人	5.23項目/人

胆沢・高	A高校	B高校	C高校	D高校	E高校
3.12項目/人	2.14項目/人	3.79項目/人	3.61項目/人	3.41項目/人	3.17項目/人

*〔総選択項目数－（「学校で楽しいことなし」選択数）〕÷児童・生徒数
例えば、胆沢・小の場合、（4946－3）項目/502人＝9.89項目/人

〔表4(1)、(2)〕を、「教育課程」の三領域（各教科、道徳、特別活動）、および学校内でのインフォーマルな人間関係（「友だちとのつきあい」「先生とのつきあい」）に分類して整理したのが次の〔表4(4)〕である。

		胆 小	沢 中	町 高	付 小	属 中	安 小	代 町 中
教科 授業	国語の授業	26% ↓	15% ↓	7%	24% ↓	12%	19% ↓	12%
	数学・算数の授業	32% ↓	13% ↓	7%	31% ↓	11%	22% ↓	9%
	理科の授業	45% ↓	24% ↓	5%	28% ↓	12%	36% ↓	7%
	社会の授業	25% ↓	21% ↓	6%	38% ↓	26%	24% ↓	18%
	英語の授業		14% ↓	7%		21%		23%
道徳		27% ↓	7%		22% ↓	3%	7% ↓	4%
特 活	生徒・児童会	23% ↓	7% ↓	2%	12% ↓	5%	9% ↓	5%
	部・クラブ活動	71% ↓	40% ↓	29%	72% ↓	45%	68% ↓	35%
	学級会	21% ↓	6% ↑	11%	15% ↓	5%	15% ↓	5%
	先生とのつきあい	20% ↓	6% ↓	2%	15% ↓	6%	4% ↓	6%
	友だちとのつきあい	79% ↓	78% ↓	67%	86% ↓	85%	87% ↓	79%

↓10%を超える減少 ↓10%以内の減少 ↑10%以内の増加

〔表4(4)〕から一目瞭然であることは、教科(また、「道徳」)授業の「楽しさ」は小→中→高と学校階梯を1段ずつ上がる毎に激減していくことである(胆沢町以外の学校も同様の選択減少傾向である)。

特別活動ではどうか。インフォーマルな「友だちとのつきあい」はどの学校でも高率である。それなのに、フォーマルであり制度化されているとは言え、子どもたちの自治と交流の組織的活動であるべき学級会活動・児童会活動・生徒会活動は、その選択が中・高校において極めて低率である。このことをどう解釈するか。先ず第一に考えられるのは、受験態勢への傾斜に伴う、教師・生徒の学校生活の繁忙化である。また、学級会、児童会・生徒会が学校主導で運営され、儀式的行事を含む「学校行事への協力に関する活動」(『中学校 学習指導要領』)のための組織、児童・生徒を管理するための組織になってしまっていること(子どもの自治組織への学校管理秩序の導入)、従って、それらは児童・生徒の自治活動・自治能力を育てる場になっていないこと— これらのことを、上のデータから読みとることができるのではないか。

久富氏は言う。「子どもたちが学校をどのようなものとして体験しているかについて、学校段階や学年の差が各所に見出されるけれども、じつはもっと大きな差が系統的にみられるのは子どもたちの『学業成績』段階別である。……勉強『得意』の子どもが、学校の諸活動により多くの楽しみや積極的關係を見出せている割合が高いのにたいして、勉強『不得意』の子どもにたちが、極端な失意と無為として学校を体験している……。その傾向は学校で『楽しい』ことでは教科から教科外に強くおよび、学校の『好き・嫌い』、学校に来る『理由』、『授業中』とはどんな時間か、から『進学希望』の諸項目につらぬかれている。」(久富、1988, p. 144.)。

久富氏が指摘したこの重要な傾向(=「勉強『得意』・『不得意』による学校体験の分化と自己否定感の蓄積」)は、私たちの調査においても、高校段階で形を変えて見出されている。私たちの調査場合、後述のように、「高校格差による学校・授業実感の分化と否定的自己認識の深まりと拡がり」という形で鮮明に表われている。

なお、久富調査での勉強の得意さの段階の回答分布は、「小→中でやや下方にかたよるとは言え、いずれも中央部分が高く、左右に裾がひろがる、いわゆる『正規分布』に近似している。」このことについて、氏は言う。「……それは、五段階評価や偏差値を内面化した姿ではないか。……日本の子どもたちの自己評価は、他者との相対比較にしばられ、その下で否定的自己像を強く内面化させられる。学校空間の抑圧性は『きまり』などの管理にだけあるのではなく、この『相対比較の桎梏、呪縛』もまた重大な抑圧要因になっている」(久富、1988, p. 146~148)。だが、われわれの調査対象の場合、〔表4(5)〕の通り、小・中とも正規分布とは言いがたい。

【Q 4(2)】「あなたは、勉強が得意ですか。」

表4 (5)	胆沢・小	付 属 小	安代・小	胆沢・中	付 属 中	安代・中	胆沢・高
ア とても得意	140(28)	2(3)	1(1)	15(2)	0	2(1)	4(1)
イ すこし得意	246(49)	14(19)	20(20)	93(12)	16(13)	11(4)	40(7)
ウ ふつう	84(17)	38(51)	47(48)	359(47)	62(50)	136(51)	279(47)
エ すこし苦手	31(6)	18(24)	27(28)	194(24)	31(25)	81(31)	160(27)
オ すごく苦手	0	2(3)	3(3)	98(13)	15(12)	35(13)	105(18)
N.A.	1(0)	0	0	29(4)	0	0	0
得意 (ア+イ)	77%	21%	21%	14%	13%	5%	8%
苦手 (エ+オ)	6%	27%	31%	37%	37%	44%	45%

正規分布ではなく上方に偏る胆沢・小を除き、胆沢・中はかなり下方に偏っているし、胆沢・高の場合はさらに一段と下方に偏っている。小→中→高と「すごく苦手」が増大している(0↑13%↑18%)。

高校を学校別に検討する。非進学校のA高校の場合、「とても得意」+「すこし得意」(〔ア+イ〕)が4%、「すこし苦手」+「すごく苦手」(〔エ+オ〕)が54%である。〔エ+オ〕が過半数である。進学校のB高校の場合、〔ア+イ〕は19%、〔エ+オ〕が37%である。B・C・D高校の場合〔ア+イ〕はそれぞれ6%、7%、6%であり、〔エ+オ〕は49%、38%、43%である。明らかに正規分布をなしていない。高校段階になれば、進学高のB高校を除く生徒(特に、「底辺校」)の生徒は「相対比較の桎梏、呪縛」から相対的に、主観的には解き放たれる。後述するように、満十五歳選抜点のスクリーンをくぐり抜けたところで、いや、中学3年の志望高校決定の時点で既に「成績離れ」(=「学力離れ」)が急速に進み、子どもたちの一定層は「成績」のことは余り気にしなくなってしまっているのである。

4. 子どもの実感としての授業

学校で子どもが最も多くの時間を費やすのは、言うまでもなく各教科(そして、道徳)の授業時間である。9ヵ年の義務教育期間に総計 8,516時間～ 8,411時間、九千時間になんなんとする授業を子どもは受けている(小学校: 5,471時間、中学校: 3,045～ 2,940時間)。そして、すでに見たように、各教科・道徳の授業の中に「楽しさ」を見出す子どもは、小→中→高と学校段階を上がる毎に激減していた。このように学校生活の大部分を占める「授業中」ということそのものを、子どもはどのようなものとして実感しているのだろうか。

【Q5】「あなたにとって、『授業中』とはどういう時間ですか。あなたの気持ちに近いものを三つまでえらんで○をつけてください。」

- ア 友だちと学び合う時間 イ 自分の知識がひろがっていく時間 ウ 自分の力をはっきする時間
 エ 友だちがライバルになる時間 オ 先生にみとめてもらう時間
 カ 進学や就職のために、勉強する時間 キ しずかにしていかなくてはならない時間
 ク とにかく、そこにいかなくてはならない時間 ケ むだにすぎていく、たいくつな時間
 コ どんどん進んで、おいていかれてしまう時間 サ わからないまま、だまっている時間
 シ 先生が注意して見はっている時間 ス そのほか（あったら書いてください）

これからの項目のかち〔肯定的・積極的項目〕(positive, active item)と〔否定的項目〕(negative item)に括れる項目を取り出し、表にしたものが〔表5(1)〕である。

	胆 沢 町				付 属		安 代 町		
	小	中	高	A高校	B高校	小	中	小	中
肯定的・積極的項目									
ア 学び合う時間	35%	↓31%	↓23%	22%	< 25%	82%	↓46%	59%	↓35%
イ 知識が拡大する時間	40%	≒41%	≒41%	23%	< 65%	80%	↓73%	29%	↑62%
ウ 力を発揮する時間	55%	↓28%	↓13%	12%	> 8%	72%	↓30%	52%	↓21%
カ 進学・就職勉強の時間	25%	↑46%	↑49%	43%	< 68%	7%	↑23%	23%	↑55%
否定的項目									
エ ライバルになる時間	13%	↓7%	↓4%	2%	< 4%	7%	↓2%	16%	↓4%
ク そこに居るだけの時間	16%	↑21%	↑27%	41%	> 19%	5%	↑15%	14%	↑25%
ケ 無駄で退屈な時間	13%	↓13%	↑22%	36%	> 13%	4%	↑10%	10%	↑17%
コ おいていかれる時間	6%	≒7%	≒8%	8%	< 11%	3%	↑8%	6%	≒5%
サ ただ、黙っている時間	5%	↑7%	↑12%	16%	> 7%	0%	≒2%	6%	=6%
シ 見張られている時間	8%	↓6%	↓3%	4%	> 0%	3%	=3%	4%	=4%

↑は20%を超える増加 ↑20%以内の増加 ↓20%を超える減少 ↓20%以内の減少
 「>」は20%を超える差、 「>」は20%未満の差。

小→中→高と系統的増加する項目は、〔肯定的・積極的項目〕群の中では「進学・就職勉強の時間」である。中学生では46%、高校生では49%とかなり高率である。〔否定的項目〕群の中では「そこに居るだけの時間」が系統的に増加している。「無駄で退屈な時間」「ただ黙っている時間」もこのカテゴリーにはいる（なお、この選択増加傾向は胆沢町以外の学校についても見られる）。

〔否定的項目〕群で系統的に減少している項目が2項目ある。「先生が注意してみはっている時間」と「友だちがライバルになる時間」である。前者の選択減少は、学校段階が進むにつれて先生が怖くなっていくということの表われであろう。後者の選択減少は、学校教育の敵対競争的性格が小→中→高と希薄化していくことを証拠立てるものではあるまい。この〔否定的項目〕の選択減少は〔肯定的・積極的項目〕である「友だちと学び合う時間」の系統的減少とセットにして解釈されなくてはならないだろう。なお、「ライバ

ル」という言葉は調査者の意図とは逆に、胆沢の小学生（また、安代の小学生）にとってはプラスの感化的内包を持つものとして受けとられ、中・高段階になるとマイナスの感化的内包を持つものとして受けとられているのかも知れない。

〔肯定的・積極的項目〕群の中で、小→中→高と系統的に増加するのは「進学・就職勉強の時間」だけであった。ただ、この選択増加を「肯定的・積極的」と評価することには若干のためらいを感じざるを得ない。この系統的な増加は子どもたちが受験競争に巻き込まれていく過程の深化であるかも知れず、これを手放して喜ぶわけにはいかないのである。少なくとも、子どもたち自身は受験勉強を手放して「肯定」しているわけではない。むしろ、後述のように、胆沢の中・高校生は受験勉強への否定的態度で際立っているのである。

系統的減少は「学び合う時間」と「力を発揮する時間」である。前者の選択減少は学年・学校段階が進むにつれての「点取り」競争の進行を、後者の選択減少は学年・学校段階が進むにつれての勉強内容の大量化・難解化、さらに指導テンポの加速化に伴う教材理解度低減化の進行を間接的に示すものであろう。

なお、「知識が拡大する時間」は、胆沢の小→中→高では40%→41%→41%と、殆ど変動していない。このことは何を示すか。小→中→高と学校階梯を上がるにつれて教科書の冊数とページ数は増大し、それらに記載されている教えられ・学ばせられる知識の総量が大量化していく。これはまぎれもない客観的事実である。しかしながら、上記のデータは、この大量化が「自分の知的世界が拡大し、認識が広がっていく。」という学ぶ側の実感を伴っていないことを示す。教えられ・学ばせられる知識の大量化は、それらを学ばせられている者の頭の中では、知的世界を拡大していく有効な認識手段として機能することのない、精々よくて、断片化された知識の孤島の大量化にとどまっているのである。学校教育法第35条（中学校の目的）、第41条（高等学校の目的）の規定にも拘らず、先行学校（学

表5(2) 「『授業中』とはどういう時間ですか」（高校生）

	A高校	B高校	C高校	D高校	E高校
学び合う時間	20(22%)	18(25%)	25(26%)	18(25%)	20(21%)
知識が拡大する時間	27(23%)	<u>45(65%)*</u>	28(29%)	<u>39(54%)*</u>	<u>44(46%)*</u>
力を発揮する時間	14(12%)	6(6%)	21(21%)	7(7%)	5(5%)
ライバルになる時間	2(2%)	3(3%)	6(6%)	1(1%)	5(5%)
先生に認めてもらう時間	3(3%)	1(1%)	9(9%)	1(1%)	1(1%)
進学・就職勉強の時間	<u>52(43%)*</u>	<u>49(68%)*</u>	<u>40(41%)*</u>	<u>35(49%)*</u>	<u>48(50%)*</u>
静かにしてはならぬ時間	28(23%)	13(18%)	28(29%)	17(24%)	18(19%)
そこに居るだけの時間	<u>49(41%)*</u>	14(19%)	<u>31(32%)*</u>	19(26%)	24(25%)
無駄で退屈な時間	43(36%)	9(13%)	21(22%)	14(19%)	20(21%)
おいていかれる時間	9(8%)	8(11%)	10(10%)	5(7%)	9(9%)
ただ、黙っている時間	19(16%)	5(7%)	12(12%)	7(10%)	11(12%)
見張られている時間	5(4%)	0	5(5%)	4(6%)	0
その他	13(11%)	4(6%)	0	3(4%)	1(1%)
N. A.	1(1%)	0	1(1%)	0	1(1%)

*ゴシックは、高校別第1位

**下線は高校別第2位

年)段階で「基礎」と称されて教えられた知識群は、後行学校(学年)段階での子どもの学びの実効的な「基礎」とはなっていないのである。

次に、高校別に〔Q5〕の選択傾向を見る。

前頁の〔表5(2)〕のとおり、高校段階ではどの高校でも、「進学・就職勉強の時間」の選択が高率であるとはいうものの、進学高校と非進学高校への選別に帰因する「授業中」実感の著しい分化がここでも見られる。特に、A高校の場合、「とにかく、そこにいないてはならない時間」が41%、「無駄にすぎていく、退屈な時間」が36%である。「わからないまま、黙っている時間」は16%ではあるが、五つの高校の中で最も高率である*。

*なお、久富調査から引用する〔表5(3)〕は、小・4～中・2年生に関するデータであるが(久富、1988, p. 146)、私たちの調査対象児童・生徒にもあてはまるものであろう。ここでは、「勉強『得意』・『不得意』による学校体験分化」の凄まじさが如実に表れている。

表5(3) 「勉強の得意さ」別(「5」と「1」*)「授業中」体験

	5	1		5	1
1. 勉強するための時間	83%	≥49%**	8. 友達と学び合う時間	31%	≥15%
2. 自分の知識が広がっていく時間	50%	≥ 8%	9. 友達がライバルになる時間	33%	≥ 5%
3. 力を発揮する時間	44%	≥18%	10. 先生にみとめてもらう時間	6%	> 5%
4. そこにいないてはならぬ時間	8%	≤31%	11. 先生が注意して見張っている時間	0	< 5%
5. 静かにしてなくてはならぬ時間	6%	<18%	12. 退屈な時間	11%	≤49%
6. わからぬまま黙っている時間	0	<13%	13. むだにすぎていく時間	3%	<13%
7. どんどん進みおいていかれる時間	0	<18%	14. その他	6%	> 0%

* 「5」は「勉強がとて得意」「1」は「勉強がまったく得意でない」。

**引用者が四捨五入した。また、引用者が「≤」は20%を超える差、「<」は20%未満の差とした。

学校での「授業中」が「とにかく、そこにいないてはならない時間」であり、「無駄にすぎていく退屈な時間」であり、「わからないまま、黙っている時間」であるとすれば、そのように「授業中」を感じている高校生にとって、「高校時代」はどのようなものとなっているのであろうか。「否定的項目」の選択がA高校に次いで多いC高校を卒業し、県内の農業大学校で学んでいる19歳の農業後継者の青年が、8年前のことはあるが、次の作文「高校時代の思い出」を書いている。

「私の高校生活といえば、バイクばかりに夢中になっていました。私はバイクの免許を取る前から非常に興味をもち、バイクのカatalogなどは、ほとんど集めました。そして、その他にバイクの月刊誌などは毎月のように買い、読みました。学校帰りの時間で、電車の時刻までの間は、いつも本屋に行ってバイク関係の雑誌を読みました。私が三年間の高校生活のうち、本を読むといったらバイク関係であり、その他の本はほとんど興味をもたず読んだことはな

かった。……やっと免許の試験に受かり、免許証の交付日と、バイクを手に入れることが待ち遠しかった。待ちきれずに私は免許証がくる前に、バイクを買いました。そして、免許証なしでもバイクを乗りまわしました。バイクに乗れるうれしきで無免許など気にしませんでした。

そして、私は免許証の交付を受け、バイクで友だちの家や学校に行くようになりました。本当に楽しかったのはこの頃からです。学校の帰りになれば、友だち五、六人ぐらいでみんなでバイクに乗り、いろんな所へ出かけました。私の知らない所にもかなり行きました。初めてバイクに乗って行った所などはとても気持ちはずんでバイクをとばしました。いつも数人でとばしていますので、みんな追い越し、追い越され競争をしました。このときのスリルはとても他には味わえないものがあり、とても楽しかった。

やがて、日曜日になると、海や山へバイクで遠出するようになりました。この遠出が私には一番楽しかった思い出でしょう。知らない所へ、地図など手がかりに行きました。一度入った道を引き返してみたり、人に道を聞いてみたり、本当の目的地に着くかわからなくて不安になっても楽しいものでした。初めて見る景色がとても心地よかったです。バイクに長く乗っているのはとても苦痛でした。腰と肩が非常にこりました。土砂降りにあったこともありました。それでもバイクに乗っていたことがとても楽しかった。

そして、今度はバイクで速さを競ったり、スピードの限界を楽しむようになりました。私は自分のバイクを誰のよりも速くしたい気持から、バイクの改造に夢中になりました。少し改造しては競争し、また改造しては競争し合いました。自分が金や手をくわえて速くなっていくのがとても楽しかったです。私がバイクの改良に使った金は六、七万円ぐらいです。ほとんどがアルバイトをして貯めました。バイトまでしてバイクに金をつぎこんだことが今から思えばうそのようです。

風をきって走る感じ、スピード、そして友と行ったいろんなあの場所。私はわすれることがないだろう。私の高校生活はバイクが中心だった。いろんな青春があったけれど、バイクも私の青春だった。」

この青年は、高校生時代、バイクによってしか知的好奇心を充たし、達成感を体験することができなかった。学校での学びでは、彼は、R. ド・シャームの言う“pawn”でしかなかった。しかし、バイクでは完全に“origin”になることができた。他人の目的を実現するための活動ではなく、腰が痛くなっても肩が凝っても、土砂降りの雨に合ってもやる彼のバイク競争という行動の「起源」は、彼自身の内部にあった。だから、どんなにバイク乗りが辛くともそれは苦役ではなく、辛ければ辛い程、楽しいものとなることができたのであろう。

5. 学校・教師への期待 — 「学校が、こう変わったら」

すでに前報で述べたように、胆沢の多くの子どもは学校生活を「充実」させるために「授業や勉強」に「もっと力をいれたい」と思っていた（〔表3(3)〕）。この選択傾向は、学校・先生への期待を直接に問う次の【Q6】、【Q7】の選択傾向にも表われている。

【Q6】「『学校がこう変わったらいい』と思うことがありますか。あてはまるもの全部に○を

つけてください。」

- (小・中学校用) ア 授業がおもしろくなる イ 授業の内容がわかりやすくなる
 ウ 授業時間が短くなる エ 授業の数が少なくなる オ 休みの時間が多くなる
 カ 行事がふえる キ テストの回数が少なくなる ク 学校の規則が少なくなる
 ケ 部活動の時間が多くなる コ 部活動の時間が短くなる サ 先生がもっと身近になる
 シ テストの成績だけで順位をつけたりしない ス その他(あったら書いてください)
 セ 特にない
- (高校用) ア 授業がおもしろくなる イ 授業の内容がわかりやすくなる
 ウ 授業時間が短くなる エ 授業の数が少なくなる オ 休みの時間が多くなる
 カ 部活動の時間が多くなる キ 部活動の時間が短くなる ク 学校の規則が少なくなる
 ケ テストの回数が少なくなる コ 行事がふえる サ 先生がもっと身近になる
 シ テストの成績だけで順位をつけたりしない ス その他(あったら書いてください)
 セ 変わってもらいたいと思うことは特にない

表 6 (1)

	胆沢・小	付 属 小	安代・小	胆沢・中	付 属 中	安代・中
ア	332(66)	62(84)	60(61)	478(63)	87(70)	151(57)
イ	329(66)	441(55)	52(53)	518(58)	354(44)	152(57)
ウ	285(57)	20(27)	38(39)	344(45)	48(39)	106(40)
エ	212(42)	15(20)	30(32)	303(40)	36(29)	85(32)
オ	409(81)	251(69)	36(37)	444(58)	371(57)	131(49)
カ	275(55)	46(62)	33(34)	329(43)	43(35)	84(32)
キ	237(47)	33(45)	32(33)	407(53)	63(51)	127(48)
ク	227(45)	19(26)	22(22)	575(75)	25(20)	135(51)
ケ	266(53)	49(66)	31(32)	194(26)	49(40)	57(22)
コ	61(12)	5(7)	10(10)	155(20)	11(9)	39(15)
サ	113(23)	14(19)	5(5)	143(19)	14(11)	18(7)
シ	234(47)	42(57)	22(22)	362(47)	47(38)	102(38)
ス*	76(16)	4(5)	5(5)	83(11)	13(10)	40(15)
セ	12(2)	2(3)	2(2)	14(2)	3(2)	5(2)
N. A.	0	0	0	1(0)	0	0

*「ス その他」の記入例で比較的多いのは、小・中学校では休日・休み時間の増加である。例えば「1週間1回だけ行って6日休みになればいい」「1時間目だけやってあとは休み時間にする」「週休2日になってほしい」「午前授業の日が多くなる」「大学みたいに休みを多くする。春夏秋冬の休み」「休みの日がおおくなる」etc.

中学校では規則の緩和に関するものである。「ロックとかそーゆーのをもっとみとめてほしい。バンドも」「男子がかみをのばせればいい」「アメリカ式学校(規則など全部)」「学校の規則がなくなる」etc.

表 6 (2)

	A 高校	B 高校	C 高校	D 高校	E 高校
授業が面白くなる	38%	47%	38%	46%	◆55%
授業内容がわかりやすくなる	33%	42%	33%	◆50%	39%
授業時間が短縮する	46%	29%	43%	◆51%	34%
授業数が減る	33%	22%	33%	36%	26%
休み時間が増える	39%	54%	40%	44%	33%
行事が増える	33%	25%	38%	42%	43%
テストの回数が減る	48%	◆54%	◆51%	◆50%	42%
学校の規則が減る	◆55%	14%	◆66%	◆65%	◆54%
部活動の時間が増える	10%	11%	11%	11%	5%
部活動の時間が減る	11%	6%	16%	22%	8%
先生が身近になる	5%	15%	10%	8%	5%
テストの成績だけで順位をつけない	25%	24%	39%	40%	28%
その他	6%	10%	2%	3%	5%
特にない	5%	8%	5%	4%	1%
N. A.	0	1%	2%	0	0

◆は、50%以上の選択

上記の選択項目の中から学校段階ごとに上位5位までを取り出したのが〔表6(3)〕である。

表 6 (3)

	胆沢・小	胆沢・中	胆沢・高	A 高校	B 高校
授業がおもしろくなる	66%(2位)	63%(2位)	44%(3位)	38%(5位)	47%(2位)
授業内容がわかりやすくなる	66%(2位)	58%(3位)	37%(5位)	—	42%(3位)
授業の数が減る	—	—	—	—	—
授業時間が短くなる	57%(4位)	—	41%(4位)	46%(3位)	29%(5位)
休み時間が多くなる	81%(1位)	58%(3位)	—	39%(4位)	35%(4位)
学校行事がふえる	55%(5位)	—	—	—	—
テストの回数が減る	—	53%(5位)	48%(2位)	48%(2位)	54%(1位)
学校の規則が減る	—	75%(1位)	54%(1位)	55%(1位)	—

小学校では「休み時間が多くなる」が第1位である。中学校でもこの選択が第3位である。「その他」の記入例の中にも同類の要求が数多く見出されていた。小・中学校で共に「授業がおもしろくなる」「授業内容がわかりやすくなる」の選択が高率である。授業改善への子どもたちの要求は強い。同時に、「授業時間を減らしてもらいたい」、「休み時間をもっと多くしてもらいたい」という要求も多い。毎日の授業は4～5年頃から「丁寧に教えていけば、教科書を教えきるのは翌年の10月までかかる」と言われる程、教材過密であり、そのため、教師は毎日の授業のテンポを子どもが「わかるーわからない」「できるーできない」とは無関係にスピード・アップさせざるを得ないのが実情である。

現代日本の学校の現実、**「ゆとりと充実」**とか**「個性化」**などなどの体裁のいい言葉に逆らって、過重な負担を子どもに負わせる*、クルウブスカヤの言う**「書物学校、詰め込み学校」**（N.K.Крупская, 1957, 318.）となっている。このことを思えば、上のような要求が出てくるのも無理はない。

*W. K. カミングスは、次のように日本の小学校教育を特徴づけている。「カリキュラムの水準はかなり高い。合衆国の典型的カリキュラムよりも教育内容の範囲は広く、しかも、その内容はより高度である。……このようなカリキュラムを消化するためには、政府は、それぞれの学校が1年間に少なくとも240日間授業を行うよう求めている。アメリカの授業日数は180日であるから、日本の授業日数は、明らかにアメリカのそれを大幅に上回っている。1年間に240日ということは、日本の子どもたちが40週間に6日学校に通うことを意味している。……日本の学校は、子どもたちの生活の中で中心的な位置を占めているのである。」（カミングス 1981, p. 11~12）。

「テスト回数を減らしてほしい」という要求は小学校5~6年から強い。中・高校生のほぼ二人に一人がそう望んでいる。テスト教育の子どもに対する重圧を、この数字に読み取ることができよう。

〔表6(3)〕にも学校段階差、高校差がはっきりと出ている。中学校段階から**「規則を減らしてもらいたい」**という要求が第1位になっている（ただし、進学高校のB高校ではこの要求は14%と比較的少ない。非進学校のA高校との開きは41%である。そのかわり、B高校では**「テストの回数を減らしてもらいたい」**が54%で第1位である。

小→中→高の変化を他の地域の学校の選択傾向とともに示したのが〔表6(4)〕である。

	胆 沢 町			付 属 小 安 代 町			
	小	中	高	小	中	小	中
小・中・高、系統的減少							
授業が面白くなる	66%	63%	44%	84%	70%	61%	57%
授業内容がわかりやすくなる	66%	58%	↓ 37%	55%	44%	53%	57%
授業時間が短縮する	57%	45%	41%	27%	(39%)	39%	(40%)
授業数が減る	42%	40%	30%	32%	29%	32%	32%
休み時間が増える	81%	↓ 58%	↓ 37%	69%	57%	37%	(49%)
行事が増える	55%	43%	34%	62%	↓ 35%	37%	32%
クラブ(部)活動が増える	53%	↓ 26%	10%	66%	↓ 40%	32%	22%
先生がもっと身近になる	23%	19%	9%	19%	11%	5%	7%
小⇨中、系統的増加							
学校の規則が減る	45%	↑ 75%	(54%)	26%	(20%)	22%	↑ 51%
テストの回数が減る	47%	53%	(48%)	45%	51%	33%	48%

↓ 20%を超える減少

↑ 20%を超える増加

「学校の規則を減らしてもらいたい」という要求は「勉強熱心な生徒」が多いと思われる附属中、B高校を除くすべての中・高校の50%を超える生徒の要求となっている（安代・中の51% A高校の75%）。附属中、B高校が20%、14%と低率なのは生徒の自主性が重んじられ、規則が細目にわたっていないという学校側の対応だけでなく、生徒自身、自分の学校に「プライド」持っていること、また、服装や髪型などの外見によって自己主張する必要性を余り感じていないことによるのであろう。胆沢・中学校以外のこれらの学校の生徒規則がどのようなものかは不明であるけれども*、生徒からすれば、服装や髪型といった自分たちの私生活領域への学校の管理的秩序の侵入は耐え難いものなのであろう。

一般的に言って、所謂「管理主義」的生徒指導とはどのような生徒指導か。それは、一定の機能的合理性を目指す<管理>の名には値いしない、生徒の外的行動を非合理的に規制する生徒「指導」である。それは、生徒の行動・服装・髪型等についての、細目にわたる統制手段の体系を「規則」・「きまり」・「約束」などの形式で整備する（例えば極端な場合、「パンツは白、グンゼに限る」「トイレット・ペーパーの使用は一回につき20センチメートル以内とする」「盆踊りには制服、制帽を着用のこと」）。その場合、これらの規制手段の合理的、実質的根拠は子どもには明らかにされない。統制手段の遵守そのものが自己目的化される。規則フェティシズム**である。自己目的化された統制手段体系を子どもの認識・価値感・生活感情をくぐり抜けさせることなく「お仕着せ」のように与えるのである。

*胆沢町内各中学校の「生徒心得」は大同小異である。それ程、細目にわたって生徒の行動を規制しているとは思えない。しかし、次のような、生徒の反発をうけそうな「心得」もある。

「学校生活 2. 服装：7) 男子の頭髪は5分以下の丸刈りとする。8) 女子の頭髪は、前は眉の線まで、うしろはえりの線までとし、それ以上長くする場合はきちんと束ねる。……校外生活 1. 外出：1) 外出のときは町外は制服を着用し、必ず生徒手帳をもつ。町内においては私服でもよいが華美にならないようにする。2) 夜間外出は保護者同伴とする。」（A中学校）

なお、B中学校では、「外出」について、「学区外に外出する場合は、制服を着用します。保護者同伴のときは、私服でもよいです。」と制服着用の範囲を拡げている。

**「管理」概念の哲学的分析を行った岡本明人氏は、「『管理主義的教育』と称される現象」は、「儀礼的・形式的なものを特別に崇拜する文化・精神構造」たる「フェティシズム fetishism の一部分の現象である」と指摘する（岡本、1986）。氏によれば、フェティシズムと呼ぶ文化・精神構造にあっては事物（もの）はそのdenotationレヴェルの意味（表示の意味）以上に、connotation レヴェルの意味（伴示の意味）を表す記号として機能する（例えば、「パンツは、それが持つ実用性という『表示の意味』以上に、社会的地位という『伴示的意

味」を表す記号として機能する)。フェティシズムのこのような「対象離れ・実用離れ」のゆえに、フェスティシズムとしての「管理主義」的生徒指導は、細目にわたる統制手段体系の遵守そのものを自己目的化し、このことによって、子どものリアルな姿を見失うことになってしまうのである。

高度に発達した産業社会、「成熟した」管理社会は「大人」になるのが難しい社会である。それは「イニシエーション喪失の時代」（河合、1984）の社会でもある。社会の高度化・複雑化に伴う幼児期の不断の延長が極点に達するこのような社会の中で、また、家族と地域の教育力が衰退の一途をたどりつつある今日の社会の中で、多くの子どもは体は大人並みになる中学・高校生になっても理性の訓練が足りず、精神的な子どもっぽさから抜け出し切れないでいる。特に弱いのが自治的・組織的能力の発達である。ルールを作り、作ったルールによって自分の欲望を抑え、自分を律する力が欠けている。ルール違反は平気でやるが、ルールをみんなの力で変えることには気が向かわない。学校教育以外の仕事を外部から背負わされ、さまざまな雑事を抱え込まされている教師は、とすれば「管理主義」的生徒指導に走りがちである（そして、このことが益々子どもたちの自治能力、組織的能力の発達に対するブレーキとなる）。やむを得ない面もある。しかし、だからと言って、「管理主義」的生徒指導が非教育的な生徒指導であることは免罪されない。

「管理主義」的生徒指導の非教育性が先鋭に露呈されるのは、それが中学生時代の「新しい心理的形成物」（Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова）を無視しながら、いや、むしろ抑止しながら貫徹されていくときである。中学生時代の「新しい心理的形成物」とは何か。

「中学生時代で初めて、新しく心理的に形づくられるもの——それは、中学生の《おとな感情》である。この《おとな感情》が芽生え、形づくられて初めて、本当の意味での中学生時代がスタートする。

《おとな感情》とは、自分自身をすでに大人として取り扱う中学生の自分に対する態度（関係）、自分はもう相当程度大人であるという自己イメージ・自己感覚である。このような態度・感覚をわれわれが《おとな“感情”》と呼ぶのは、この態度・感覚が必ずしも当人によって明確に自覚されている必要はないことを強調したかったためである。……

《おとな感情》の第一の、基本的指標は、周囲の人たちが自分を子どもではなく、大人として扱ってもらいたいという中学生の希望・要求の発生である。この一般的な要求の背後には、次のような個別的な要求が隠されている。自分を尊重してもらいたい、信頼してもらいたい、無神経な接し方ではなく節度ある接し方をしてほしい、自分の人間としての長所と一定範囲の自立性の権利とを認めてもらいたい——これらの要求である。これらの要求を中学生が持って

いることが最も鮮明に表われるのは、彼らが望んでいる大人との関係が欠如している場合である。この要求の実在性は、中学生の憤慨やさまざまな形の反抗において表にでてくる。……

《おとな感情》の第二の指標は、中学生が自主・独立の志向を持ち、自分の生活の一定領域への大人の干渉を制限したいという欲求を持つことである。

《おとな感情》の第三の指標は、中学生が行動についての自分自身の路線、一定の見解を持つこと、たとえ、大人たちや友人の意見とくい違っても自分自身の路線・見解を評価し、主張することである（Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова, 1967, стр. 318～322.）

「おとな感情」の無視・抑止ではなく、必要なのはその育成である。「おとな感情」の育成の場合でも困難・障害は山とあろうけれども、「発達を先回りする教授—学習だけがすばらしい」というヴィゴツキーの「最近接発達地帯」論が考慮されなくてはなるまい（Л.С.Выготский, 1956, стр. 450. なお、駒林、1975, 第IV章、参照）。

「現実の教師は具体的な学校制度のなかに、具体的な教育条件のなかに存在する。例えば、人はどのようにして教職の資格をとり、採用されるのか。採用された教師の賃金はどれ位か、授業時間、学校規模とクラスの規模、校舎や設備の状態、教師に対する監督、転任や退職における身分保障はどうなっているか……などの条件を無視して教師の在り方を論じるわけにはいかない」のである（坂本、1989, p. 37）。その通りである。しかし、何と云っても、教師の仕事が学校教育の要である。その教師に、子どもたち・父母はどんなことを願い・要求を持っているか。それを知るのが【Q7】である。この質問項目は、1983年、岩手県高等学校教職員組合が県下約 9,000人の高校生と、その父母を対象に行った調査（岩手県高等学校教職員組合、1984）から採ったものである（但し、「ク とくにない」を新たに加えた）。

【Q7】「学校の先生に、なにに力をいれてほしいと思いますか。一つだけえらんで○をつけてください。」

ア 教科書に書いてあることをしっかり教える イ 社会のきまりをしっかり守らせる
ウ 教科書に書いてあることよりも、実際の生活に役に立つことを教える エ 生徒との話し合いにもっと時間をとる オ 部活動をもっとさかんにする カ どういう学校にいったらいいか、どうい職業についたらいいかの指導に力を入れる キ その他（あったら書いてください） ク とくにない

	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	N.A.	人数
胆沢町・小	<u>109(22)</u>	7(1)	57(11)	53(11)	86(17)	14(3)	5(1)	170(34)*	1(0)	502
胆沢町・中	175(23)	25(3)	132(17)	63(8)	88(12)	78(10)	24(3)	<u>171(22)</u>	7(1)	763
胆沢出身高校生 全体	52(9)	14(2)	180(31)	59(10)	46(8)	66(11)	18(3)	<u>138(24)</u>	15(3)	588
A高校	6(5)	2(1)	<u>30(25)</u>	16(13)	8(7)	11(9)	3(3)	<u>43(36)</u>	1(1)	120
B高校	10(14)	1(1)	21(29)	9(13)	1(1)	7(10)	4(6)	<u>17(24)</u>	2(3)	72
C高校	10(10)	4(4)	28(28)	7(7)	10(10)	10(10)	1(1)	<u>21(21)</u>	6(6)	97
D高校	4(6)	2(3)	32(44)	7(10)	5(7)	7(10)	3(4)	<u>10(14)</u>	2(3)	72
E高校	11(12)	1(1)	27(28)	8(8)	9(9)	16(17)	3(3)	<u>19(20)</u>	1(1)	95
付 属 小	11(15)	5(7)	19(26)	7(9)	9(12)	2(3)	4(5)	<u>16(22)</u>	0	74
安代町・小	18(18)	5(5)	21(21)	12(12)	21(21)	1(1)	4(4)	<u>16(16)</u>	0	98
付 属 中	23(19)	4(3)	32(26)	11(9)	17(14)	7(6)	4(3)	<u>25(20)</u>	1(1)	124
安代町・中	28(18)	6(2)	72(27)	15(6)	23(9)	38(14)	16(6)	<u>66(25)</u>	1(0)	265
小・父	80(16)	80(16)	107(21)	<u>98(19)</u>	7(1)	7(1)	13(3)	31(6)	80(16)	503
小・母	<u>110(22)</u>	67(13)	90(18)	120(24)	11(2)	3(1)	5(1)	37(7)	60(12)	503
胆 沢 小計	<u>190(19)</u>	147(15)	188(19)	227(23)	18(2)	10(1)	18(2)	68(7)	140(14)	1006
中・父	<u>126(17)</u>	92(12)	110(14)	164(21)	44(6)	81(11)	9(1)	36(5)	98(13)	763
中・母	<u>137(18)</u>	65(9)	104(14)	221(29)	35(5)	80(10)	3(0)	43(6)	78(10)	763
小計	<u>263(17)</u>	157(10)	214(14)	385(25)	79(5)	161(11)	12(1)	79(5)	176(12)	1526

* ゴシックは、学校別第1位、下線は、学校別第2位。

児童・生徒の場合、「特にない」(ク)が多い。これをどう解釈するか。先生・学校に今、現に満足しているのだから要求することは<特にない>ということなのか、それとも、要求したって始まらないからとうい気持ちで「特にない」としたのか。さもないれば、提示された選択フィールドが狭すぎたのか。いや、もしそうなら、「その他」に記入できるはずであるから、第三の解釈ではないであろう。とすれば、第一か第二の解釈が残る。学年段階が進むにつれて第一の気持ちへと移るのではないか。

【Q7】について、7選択項目を取り出し、各学校段階における選択傾向の変化を示したのが、表7(2)である。

	胆 沢 町				付 属		安代町		
	小	中	高	小・父母	中・父母	小	中	小	中
ア 教科書をしっかり教える	22%	23%↓	9%*	19%	17%	15%	19%	18%	18%
イ 社会のきまりを守らせる	1%	3%	2%	15%	17%	7%	3%	5%	2%
ウ 実際に役立つことを教える	17%	12%↑	31%	19%	14%	26%	26%	21%	27%
エ 生徒ともしっかり話し合う	11%	8%	10%	23%	25%	9%	9%	12%	6%
オ 部活動をさかんにする	17%	12%	8%	2%	5%	12%	14%	21%↓	6%
カ 進路指導に力を入れる	3%	10%	11%	1%↑	11%	3%	6%	1%↑	14%
ク 特にない	34%	22%	24%	7%	5%	22%	20%	16%	25%

*↑ 10%以上の増加

↓ 10%以上の減少

学校段階差が劇的に表れるのは中→高校での「教科書をしっかり教える」の激減である(23%↓9%)。急斜面を転げ落ちるような急激な選択減少である。この選択減少は、「制度化された知」である教科書知識(また、成績=学力)の子どもにとっての疎遠性・疎外性の精巧なインディケータである。(上記の岩手県高教組の調査でも、この点について基本的には同じ傾向が出ている)。この選択減少には、子どもの「教科書離れ」という今日の学校が直面する重大な困難が鮮明に示されている。なお、このことは、中・高校生の「受験勉強はよい学校へ行くためだけのものであって、本当の勉強とはいえない。」という「受験勉強」観(後述)とも密接に絡み合っているであろう。

高校段階で「教科書をしっかりと教える」が激減する一方で、「教科書に書いてあることよりも、実際の生活に役に立つことを教える」が激増する(中→高=12%↑31%)。「実際の生活に役に立つことを教える」が小学校段階ですでに比較的高率であるけれども、はたして、高校生がその具体的なイメージを持っているかどうかは疑問である。まして小・中学生においておや、である。おそらく[教科書知識]へのアンチ・テーゼとしての意味しか持たない[实际的知識]なのであろう。また、「実際の生活に役に立つことを教える」の選択増加は、多分、高校生たちが高校でのモノテクニズム的な職業標準教育を願っていることを意味するものではない*。

*なお、[Q7]について、胆沢で(他の地域・学校も同様)選択傾向の世代間ギャップが端的に表れるのは「社会のきまりを守らせる」である。小・中学生の場合、たった1%~3%であるのに、父母では15%~17%である。「生徒ともっと話し合う」もそれぞれ8%~11%、23%~25%である。倍以上になっている。「部活動をさかんにする」の選択傾向は逆で、小・中は12%~17%であるのに父母はたった2%~5%である。子どもと父母が一致しているのは「進路指導に力をいれる」の中学3年生と中学生の父母だけである。

6. 子どもの「受験勉強」感

【Q8】は中・高校生の受験勉強観を問うものである(この質問は、NHK世論調査部「中学生・高校生の意識」を千石保他『日本の中学生』(日本放送出版協会、1987)から重引した)。

【Q8】「(中・高校生)受験勉強についてのあなたの考えにあうものに、それぞれ一つづつをつけてください。」

- (1) 「受験勉強は、学んだことをまとめるのによい機会だ。」
 ア そう思う イ そうは思わない ウ 何ともいえない
- (2) 「受験勉強は、人間をきたえるよい機会だ。」
 ア そう思う イ そうは思わない ウ 何ともいえない
- (3) 「受験勉強は、よい学校へいくためだけで本当の勉強とはいえない。」
 ア そう思う イ そうは思わない ウ 何ともいえない

表8 (1) 「受験勉強についての中・高校生の考え」

	胆沢・中	付属中	胆沢出身高校生						
			安代・中	全体	A高校	B高校	C高校	D高校	E高校
(1) ア	254(33)	53(43)	101(38)	158(27)	28(23)	21(29)	28(29)	21(29)	25(26)
イ	172(23)	24(19)	50(19)	138(23)	24(20)	26(36)	23(24)	17(24)	20(21)
ウ	331(43)	47(38)	114(43)	290(49)	68(57)	25(35)	46(47)	34(47)	49(52)
N. A.	6(1)	0	0	2(0)	0	0	0	0	1(1)
(2) ア	186(24)	41(33)	52(20)	121(21)	20(17)	21(29)	17(18)	14(19)	20(21)
イ	250(33)	38(31)	101(38)	207(35)	35(29)	26(36)	35(36)	27(38)	38(40)
ウ	321(42)	45(36)	111(42)	258(44)	65(54)	25(35)	45(46)	31(43)	36(38)
N. A.	6(1)	0	1(0)	2(0)	0	0	0	0	1(1)
(3) ア	268(35)	50(40)	71(27)	235(40)	37(31)	36(50)	31(32)	39(54)	46(48)
イ	241(32)	30(24)	74(28)	111(19)	23(19)	14(19)	23(24)	11(15)	14(15)
ウ	247(32)	44(35)	116(44)	241(41)	60(50)	22(31)	43(44)	22(31)	35(37)
N. A.	7(1)	0	4(2)	1(0)	0	0	0	0	0

表8 (2) 「受験勉強についての父母の考え」

	父親	母親	計
(1) ア	266(35)	310(41)	576(38)
イ	183(24)	180(24)	363(24)
ウ	165(22)	193(25)	358(23)
N. A.	81(11)	59(8)	190(12)
人数	763	763	1,526
(2) ア	184(24)	204(27)	388(25)
イ	340(45)	307(40)	647(42)
ウ	165(22)	204(27)	369(24)
N. A.	74(10)	48(6)	122(8)
人数	763	763	1,526

	父親	母親	計
(3) ア	281(37)	241(32)	522(34)
イ	238(31)	270(35)	506(33)
ウ	165(22)	193(25)	358(23)
N. A.	81(11)	59(8)	190(12)
人数	763	763	1,526

受験勉強に対する否定的意見は小問 [(1)のイ]、[(2)のイ]、[(3)のア]である。〔小問(1)〕については、どの地域の学校、どの学校段階でも、B高校を除き、受験勉強に対する肯定的意見が否定的意見を超えている。だが、〔小問(2)、(3)〕では学校によってバラツキはあるものの否定的意見が優勢である。特に、〔小問(3)〕での「ア」と「イ」の高校での

選択差は大である（A高校では21%の差、B高校-31%、C高校-8%、D高校-39%、E高校-21%）。

胆沢の場合（他地域の学校の場合も）、全国的選択傾向と比べ受験勉強に対する否定的意見が相対的に強い。NHK世論調査部「中学生・高校生の意識」によれば、「受験勉強は学んだことをまとめるのによい機会だ」と考えている人は中学生、父母とも60%を超えている。しかし、胆沢では母親で41%（父母平均-38%）、中学生で33%である（附属中-43%、安代・中-38%）。NHK調査では「受験勉強は人間をきたえるよい機会だ」と考えるのは父親と中学生は45%、母親は50%である。胆沢の場合、中学生が24%、父母は25%（父親-24%、母親-27%）である（附属中-33%、安代・中-20%）。「受験勉強はよい学校へいくためだけで本当の勉強とはいえない」と考えるのはNHK調査では中学生が23%、父母が52%であるのに対して、胆沢の中学生が35%（附属中-40%、安代・中-27%）、父親が37%、母親が32%（平均34%）である。胆沢の中学生の場合、受験勉強に対する否定の色合いが濃厚である（附属中、安代・中も同様）。高校生になるとこの色合いが一層濃厚である。特に、「受験勉強はよい学校へいくためだけで本当の勉強とはいえない」の選択増加が顕著である。

胆沢の中・高校生、父母に見られる、受験勉強に対する相対的に強い否定的態度をどう考えるか。これを「現代学校教育の競争的在り方に対抗する進歩的考え方だ。」と肯定的に評価するか、「こんな考え方をしているから、学校の勉強に身がはいらなくなってしまうのだ。このような考え方をもっている限り、学力は向上しないし、進学率の高まらない」と否定的に評価するか。いずれの評価にも真実がこめられているとしか言いようはない。もし、受験勉強に対するこのような否定的態度が、「【本当の勉強】とは何か」についての、確かな認識とまではいかない微かな見通しの上にてあれ、その上に築かれたものであれば、この否定的態度は肯定的に評価されるべき要素を多分に有するであろう。しかしながら、「【本当の勉強】とは何か」について、子ども（また、父母の多く）は微かな見通しをさえ持たせられていないというのが実情である。微かな見通しを持ってないどころか、学校での制度化された知の学びに対する否定的感情が子どもたちの広範な層のところで学び一般にまで転移し、学びの疎外が全般化しているのである。学校教育の基本的問題点はまさにこの点にある。この意味において、胆沢の子どもの受験勉強に対する否定的態度は現代日本の学校教育の基本的矛盾の集約的表現である。そしてさらに、この「基本的矛盾の集約的表現」が集中的に露呈するのが非進学高校の生徒においてである。このことの一つの徴候を次の【Q9】の選択傾向の中に読み取ることができる。（この質問項目・【Q9】も上記の、岩手県高教組の調査から採ったものである）。

7. 子どもたちの自信のなさ、無力感の蓄積

【Q 9 (1)】「今のあなたの一番の悩み・心配ごとはなんですか。一つだけ○をつけてください。」（〔 〕内は高校生用調査票の当該項目選択肢の記号）

- ア 授業についていけない イ 友だちとうまくいかない ウ 成績がよくない
 エ 先生とうまくいかない オ 進路がきまらない（どんな高校に進学したらよいか、どんな職業についたらよいかわからない） カ なにをやるにも、自信がでてこない
 キ いじめられる ク 部活動に熱中できない ケ [コ] 服装やおしゃれのことが気になる
 コ [ケ] 自分の顔やスタイルのことが気になる サ [シ] 家庭がおもしろくない
 シ [サ] 異性（男の子にとっては女の子、女の子にとっては男の子）のことが気になる
 ス その他（あったら書いてください） セ 特にない

	胆沢・小	付 属 小	安代・小	胆沢・中	付 属 中	安代・中
ア	22(4)	1(1)	3(3)	24(3)	3(2)	8(3)
イ	18(4)	5(7)	5(5)	21(3)	5(4)	9(3)
ウ	123(25)	21(28)	32(33)	321(42)	45(36)	95(36)*
エ	8(2)	0	0	7(1)	0	0
オ	26(5)	6(8)	7(7)	83(11)	15(12)	32(12)
カ	24(5)	10(14)	10(10)	46(6)	7(68)	18(7)
キ	12(2)	0	2(2)	9(1)	0	4(2)
ク	4(1)	0	3(3)	8(1)	5(4)	4(2)
ケ	10(2)	2(3)	1(1)	13(2)	0	4(2)
コ	43(9)	4(5)	1(1)	45(6)	2(2)	16(7)
サ	11(2)	1(1)	3(3)	15(2)	1(1)	4(2)
シ	42(8)	0	0	84(11)	0	14(5)
ス	14(3)	3(4)	3(3)	39(5)	10(8)	28(11)
セ	119(24)	21(28)	28(29)	33(4)	30(24)	29(11)
N. K.	24(5)	0	0	15(2)	1(1)	0

*ゴシックは、選択第1位

	全 体	普通科	職業関係科	A 高校	B 高校	C 高校	D 高校	E 高校
ア	29(5)	10(3)	9(16)	5(4)	4(6)	6(6)	4(6)	7(7)
イ	14(2)	4(1)	10(3)	3(3)	0	7(7)	1(1)	1(1)
ウ	124(21)	66(23)	58(20)	15(13)	30(42)	10(10)	17(24)	24(25)
エ	9(2)	6(2)	3(1)	3(3)	1(1)	1(1)	2(3)	0
オ	72(12)	39(13)	33(11)	17(14)	10(14)	11(11)	6(8)	13(14)
カ	101(17)	50(17)	51(17)	30(25)	3(4)	18(19)	10(14)	17(18)
キ	1(0)	1(0)	0	1(1)	0	0	0	0
ク	16(3)	5(2)	11(4)	0	1(1)	8(8)	0	2(2)
コ*	7(1)	3(1)	4(1)	1(1)	0	2(2)	1(1)	1(1)
ケ	27(5)	9(3)	18(6)	3(3)	0	6(6)	6(8)	4(4)
シ*	27(5)	16(5)	11(4)	7(6)	3(4)	3(3)	2(3)	6(6)
サ*	40(7)	22(8)	18(6)	14(12)	3(4)	8(8)	1(1)	7(7)
ス	63(11)	35(12)	28(9)	11(9)	14(19)	5(5)	7(10)	11(12)
セ	13(2)	6(2)	7(2)	0	1(1)	1(1)	5(7)	0
N. A.	45(8)	19(7)	25(8)	10(8)	2(3)	11(11)	10(14)	2(2)

*小・中学校の当該質問項目の選択肢内容の配列順に合わせて、記号を組み替えた。

表9 (3)

	胆 沢 町					付 属		安 代 町	
	小	中	高	A高校	B高校	小	中	小	中
ア 授業についていけない	4%	3%	5%	4%	6%	1%	2%	3%	3%
イ 成績がよくない	25%	↑42%	↓21%	13%	≪42%	28%	36%	33%	36%
エ 進路がきまらない	5%	11%	12%	14%	14%	8%	12%	7%	12%
カ かなにをやるにも自信が でてこない	5%	6%	↑17%	25%	≫4%	14%	6%	10%	7%

≫、≪ 20%を超える差 ↑ 10%以上20%以内の増加 ↓ 10%以上20%以内の減少

↓ 20%を超える減少

【Q9(1)】についても、これまで指摘されたことと同類・同根の選択傾向を看取できる。
①中学と高校との間にある選択傾向の落差である。②進学高校と非進学高校との間にある
落差である（だが、「進路がきまらないのが一番の悩みだ」には中・高、A高校・B高校
の間に落差がない）。③高校段階での、「教科書離れ」と表裏の関係にある「成績離れ」
（＝「学力離れ」）である。

「成績がよくないのが一番の悩みだ」についての中→高の落差は大である。42%↓21%
と半減である。中学校1～3年生のこの項目の選択は、中・1-39%⇒中・2-37%↑中
・3-51%である。中学3年生と高校生を比較すれば51%↓21%であり、中学3年生とA
高校生を比較すれば51%↓13%と、落差は一層、劇的である。

A高校とB高校の間の「落差」も大きい。29%の大落差である。高校受験が終わり、受
験勉強への駆動源がなくなる非進学高校生にとって、学校生活における成績の相対的な重
みは著しく低下している。ここで生じている事態は、芦田恵之助が言う「学力の“剝
落”」とはカテゴリーを異にする問題事態である。（「学力の“剝落”」については、勝田
他、1994, p.140～149. 大田、1955. 参照）。中内敏夫氏が言う「在学中の“剝落”」（中
内、1983, p.58.）とも違う。それは学力「無視」、ないしは学力「無関心」である。成績
・学力が気になるのは卒業できるかどうかの一点にのみかかっていると言うことができよ
う。ちなみに、猪狩三郎氏の『現代高校生嘆歌』（猪狩、1985.）には次のような「嘆」歌
が収められている。福島県立須賀川高校の生徒諸君の作歌である。（猪狩氏によれば、作
者の高校生は「ことさら変わっている生徒ではなく、ごく平均的な」生徒である。）

- ・目標は卒業だけでいいのによ「勉強、勉強」と師のたまわく（3年男子）
- ・高校は気楽な稼業ときたもんだ居眠り、早弁、エスケープ（2年男子）
- ・あと三年楽しく笑って暮らせませず高校生活それで十分（1年男子）
- ・学校にどうして行くと聞かれれば皆行くからと私答える（2年女子）
- ・一時間ねむりもせずじっとして終わりのベルを待つのも勉強（3年男子）

【Q 9(1)】の選択傾向で最も注意すべきことは、「なにをやるにも自信がでてこない」が「今の」自分の「一番の悩み・心配ごと」だという子どもが既に、小学校5～6年生で4%とはいえ存在することである（附属小では16%、安代・小では10%で、意外に多い）。中学になると横這い、あるいは減少するが、高校段階で約3倍の激増である。非進学高校のA高校では、「なにをやるにも自信がでてこない」生徒が25%、つまり四分の一もいる。これは大変な数である。なお、6年前の『岩手県民の教育意識Ⅱ』では、この質問項目の選択傾向は次のようになっていた。

	普通	工業	商業	農業	水産	(胆沢・A高校)
授業についていけない	8%	9%	6%	6%	4%	4%
成績がよくない	32%	26%	28%	18%	19%	13%
進路がきまらない	27%	28%	29%	31%	26%	14%
なにをやるにも自信が出ない	9%	10%	13%	12%	13%	◆25%

「なにをやるにも自信がでてこない」が胆沢町出身の高校生のところでのように多く出てきたことを、どのように解釈するか。地域の特性の反映なのか。手持ちのデータだけでは何とも言えない。だが、この数字の背後に、日本農業の覆い難い衰勢と共に、直接的には久富氏が指摘する次の社会的現実が存在することは確かである。

「高校の学区を一つの単位として、『一流進学校』から『底辺校』まで、学校の数ほどあるといわれる細かなランク・ヒエラルキーが存在し、それ自身が社会的感情の階統として人々の意識を価値づけている。これがせつかくの後期中等教育への進学を、どんなに不本意なものとして大量の退学者を生み出しているか。また満十五歳選抜点へ向かう中学生、ひいては小学生、その父母、さらに学校・教師をも、敵対的選抜競争へと縛りつけ、日本の学校教育総体を一つの壮大な“非教育”へと転化せしめているか、その善悪は計りしれないものがある。」（久富、1983, p. 219～220.）。

しかし、もちろん、人間は周囲の環境のままに操られるマリオネットではない。「任意の現象へのあれこれの作用の結果は、前者の内的本性によって条件づけられている。諸現象の内的本性は、これを通して、ある対象や現象が他の対象や現象のなかに反映される『プリズム』である。」（С. Л. Рубинштейн 1957, стр. 11.）。この「プリズム」が、外部からの作用・影響を媒介し、屈折する「内面的諸条件の一つに結びつけられた総体としての人格」（С. Л. Рубинштейн 1957, стр. 308.）」にはかならない。この点で、胆沢の高校生が自分の「能力」についてどのような自己認識をもっているか、また、どのような一般的能力観（感）、さらには学習観（感）を持っているかは重要である。これらのものは「人格＝内面的諸条件」の重要な構成要素だからである。

子どもが積極的・肯定的な自己認識を持っていれば、「自分が努力すれば、環境や自分自身に好ましい変化を生じさせ得るという自信や見通し」(=効力感)を持って生き生きと外部環境や自分自身に働きかけていくことができる(波多野、稲垣、1981, p. 66.)。効力感を持つ子どもは、一般に、「結果に対して不確かさのともなう事態でも積極的に新しく」行動することができる(波多野、1980, p. 66.)。だが逆に、消極的・否定的な自己認識を持っていれば効力感の反対の無力感に陥り、いくらかでも困難な事態に直面するとそれを回避し、新しい積極的行動を起こすのをためらい、無為をきめこむことになりかねない。奮闘努力のその前に、能力・意欲を切り縮めてしまうので下手をすれば能力の退化さえもたらされかねない。

学習観(感)については、前節できわめて部分的ではあるけれども、受験勉強観(感)について見た。ここでは、【Q 9(2)~(8)】の選択傾向を示す〔表9(4)~(10)〕を手掛かりとして、アンケート調査の結果という、きわめて制約のあるデータからではあるけれども、胆沢の子どもたちの「能力についての自己認識」、「一般的な能力観(感)」について考察しよう。

【Q 9(2)】 「《学校の成績だけが能力ではない》とと思いますか。」

	胆沢・中	胆沢・高	A 高校	B 高校	C 高校	D 高校	E 高校
そう思う	81%	83%	79%	85%	81%	90%	84%
思わない	7%	4%	2%	4%	4%	4%	4%
わからない	11%	12%	19%	10%	14%	6%	9%
N. A.	1%	1%	0%	1%	0%	0%	2%

〔表9(4)〕が示すように、胆沢の中学生、高校生の80%以上が、一般的な考え方としては「学校の成績だけが能力ではない」と「思っている」。当然の選択である。しかし、これらの生徒の自己認識としてはどうか。自分の能力・可能性についてどのような認識をもっているか。また、これら生徒の一般的な能力観(感)はどのようなものか。〔表9(5)~(10)〕がこれを示す。

【Q 9(3)】 「《自分にはまだきづかない能力があるはずだ》とと思いますか。」

	胆沢・中	胆沢・高	A 高校	B 高校	C 高校	D 高校	E 高校
そう思う	45%	42%	◆27%	《 53%	46%	50%	41%
思わない	12%	11%	13%	15%	8%	14%	12%
わからない	42%	47%	◆61%	》 32%	44%	36%	47%
N. A.	5%	0%	0%	0%	0%	0%	1%

【Q 9(4)】 「自分の能力の限界を感じますか。」

表9 (6)	胆沢・中	胆沢・高	A 高校	B 高校	C 高校	D 高校	E 高校
そう思う	13%	14%	10%	18%	18%	15%	12%
思わない	40%	37%	◆26%	< 43%	36%	46%	40%
わからない	46%	48%	◆64%	> 38%	46%	39%	47%
N. A.	1%	1%	0%	1%	0%	0%	1%

【Q 9(5)】 「《自分をもっと人間的に成長するはずだ》と思いますか。」

表9 (7)	胆沢・中	胆沢・高	A 高校	B 高校	C 高校	D 高校	E 高校
そう思う	31%	37%	◆23%	《 53%	40%	46%	34%
思わない	8%	7%	7%	7%	8%	6%	8%
わからない	60%	56%	◆70%	》 40%	52%	49%	57%
N. A.	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

【Q 9(6)】 「《どうせ自分の先は見えている》と思いますか。」

表9 (8)	胆沢・中	胆沢・高	A 高校	B 高校	C 高校	D 高校	E 高校
そう思う	15%	10%	6%	13%	9%	10%	12%
思わない	53%	47%	◆31%	《 58%	55%	51%	42%
わからない	31%	42%	◆63%	》 28%	36%	39%	44%
N. A.	1%	1%	0%	1%	0%	0%	0%

【Q 9(7)】 「《能力は生まれつきで、努力してもムダだ》と思いますか。」

表9 (9)	胆沢・中	胆沢・高	A 高校	B 高校	C 高校	D 高校	E 高校
そう思う	11%	9%	10%	11%	11%	90%	84%
思わない	66%	65%	◆50%	< 67%	68%	4%	4%
わからない	22%	26%	◆39%	> 21%	21%	6%	9%
N. A.	1%	1%	1%	1%	-	-	2%

【Q 9(8)】 「《能力はつくりだすものだ》と思いますか。」

表9 (10)	胆沢・中	胆沢・高	A 高校	B 高校	C 高校	D 高校	E 高校
そう思う	59%	60%	◆51%	《 71%	62%	67%	58%
思わない	11%	5%	3%	7%	5%	6%	5%
わからない	29%	34%	◆47%	》 21%	32%	28%	36%
N. A.	1%	1%	0%	1%	0%	0%	1%

これらの質問項目に関し、中学生と高校生「全体」との間には選択傾向の目立つ落差はない。それで、ここでもA高校に着目して〔表9(5)~(10)〕を検討する。

【Q9(3)】：A高校では、「自分には、まだ気づかない能力がある」と自己肯定的に感じている生徒はB高校生の約半分の27%にとどまっている。だが、問題は「自分には、まだ気づかない能力があるかどうか《わからない》」生徒がA高校ではとび抜けて多く、B高校の2倍近くの61%いることである。この生徒層は、自己省察の傾向が強い層であるのか、自分の能力に自信を持ち得ないでいる層であるのか。両者は入り混じっているのであろうが、後者に傾斜していると見てよい。

【Q9(4)】：一方では、「自分の能力の限界を感じている」生徒はA高校でが5高校中で最低である。しかし、他方、「自分の能力の限界を感じていない」という生徒も最低である。「わからない」層は、ここでもA高校生が64%と多い。

【Q9(5)、(6)】：これから「自分をもっと人間的に成長するはずだ」と肯定的に感じているA高校生は23%にとどまる。これは5高校中、最低の選択率で、B高校生の半分以下である。自分が将来もっと人間として成長するかどうかについて自信を持ってないでいる層と思われる「わからない」層が、A高校では70%で最高である。「どうせ自分の先は見えている」と思っているかどうかについても全く変わらない選択傾向である。「先は見えている」は6%であって、5高校中最低である。だが、「先は見えていない」も31%であって、これも最低である。将来について確信・見通しを持ってない層と考えられる「わからない」層は63%と、これまたとび抜けて多い。

【Q9(7)(8)】：一般的な能力観(感)を問うこれらの項目についても上記と大体は同じ選択傾向が出ている。A高校では「能力は生まれつきで、努力してもムダだ」とは思っていない生徒、また、「能力はつくりだすものだ」と思っている生徒はそれぞれ50%、51%と5高校の中で最低である。「わからない」層もそれぞれ39%、47%で最も高率である。全体的に言って、生得的な能力観(感)がA高校では相対的に顕著である。*

*なお、「あなたは、高校卒業後の進路のことが気になりますか。」という質問に対して、「とても気になる」がA高校は37%と、C高校と並んで最低である(B高校が64%で最高)。しかし、進路に関し「気になる」ことの内容を問う次の質問 —

【Q】：「あなたは、高校卒業後の進路について、どんなことが気になりますか。次のあてはまるもの全部に○をつけてください。」

- ア 進路のことで親と意見があうか イ 進路のことで先生と意見があうか
ウ 大学に進学するかどうか エ 自分の能力や性格がどんな大学・学科にむいているか
オ 自分が希望する大学に入れるか カ 自分の能力や性格がどんな職業にむいているか

キ 自分が希望する将来の職業にはどうしたらつけるか ク その他

この質問の選択結果は〔表9(II)〕の通りである。

	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	N.A.
A 高校	13%	3%	8%	8%	7%	◆72%	41%	4%	6%
B 高校	18%	3%	24%	38%	◆71%	46%	22%	3%	0%
C 高校	24%	11%	7%	13%	8%	◆65%	44%	7%	6%
D 高校	7%	3%	7%	13%	10%	◆76%	39%	10%	1%
E 高校	12%	3%	5%	5%	2%	◆75%	42%	5%	6%

B高校以外の、大学受験をめざす生徒の少ないA高校、C高校、D高校、E高校の生徒の場合、65%~76%が「カ 自分の能力や性格がどんな職業にむいているか」を「気になる」こととして選択している。このことには、自分の「能力、性格」についての自信のなさが部分的に反映しているのかもしれない。なお、多くのB高校生にとっての「進路」とは、「自分が希望する大学に入ること」であるようである。彼らの進路意識は「大学入学」の枠に狭められていると言えよう。「自分の能力や性格がどんな職業にむいているか」は、未だかれらの視野に入ってきていない場合が多いのである。乾彰夫氏によれば、日本の青年たちの進路意識の第一の特徴は、「中・高校生の職業展望、人生展望の、他の国々に比べた著しい貧しさ」である。第二の特徴は、「進路選択という事柄が、将来の具体的な職業展望や人生展望という学校の外の未来に開かれて考えられるよりは、進学か就職か、言い換えれば上級学校に入学するか否か、進学するとすればどの学校かという具合に、学校に縛られ、もっぱら今日の学校制度が持つ抽象的な『能力主義』ランクに沿って考えられていること」である(乾、1987, p. 282~283.)

〔「なにをやるにも自信がでてこない」生徒がA高校では25%〕という事態が、自分の能力・可能性についての否定的自己認識(過少自己評価)、生得的能力観(感)と結びついているであろうことはほぼ間違いない。そして、この否定的自己認識(過少自己評価)、生得的能力観(感)が、学校での勉強の出来・不出来、15歳選抜点での輪切り選抜の結果と直接結びついているであろうことはほぼ間違いない。

大阪市の小河勝氏の「勉強がわからなくなっていった中学生はどんな気持ちで学校生活を過ごしているか」の調査結果は、このことの一つの傍証となろう(小河、1990.)。氏は「学習理解度」と日常の「気分」、「学習理解度」と「未来への意欲」の関係を調べた。ここには、「学校での勉強の出来・不出来」が学校・授業実感にとどまらず、「日常の気分」や「未来への意欲」をまで左右していることが示唆されている。

〔学習理解度〕：① {授業は全部理解できる……47人}、② {ほとんど理解できる……40人}、
③ {半分ぐらい理解できる……42人}、④ {ほとんどわからない……12人}、⑤ {全くわからない……8人}

〔気分〕：① {やる気十分}、② {ほぼ明るい}、③ {のんびり}、④ {うっとうしい}、
⑤ {不安な}、⑥ {イライラ}

〔未来への意欲〕：① {全力で努力する}、② {まあ、人なみ}、③ {なるようになる}、
④ {あきらめる}、⑤ {未来のことは考えない}

表 9 (12) 〔学習理解度〕 × 〔気分〕	全部理解できる	全くわからない
〔気分〕：やる気十分、ほぼ明るい	43%	0%
〔気分〕：うっとうしい、不安、イライラ	13%	64%

表 9 (13) 〔学習理解度〕 × 〔意欲〕	全部理解できる	全くわからない
〔意欲〕：全力で努力	55%	13%
〔意欲〕：なるようになる、あきらめ、考えない	13%	64%

これまでの考察に基づいて、「なにをやるにも自信がでてこない」という否定的感情は、学校の「点取り競争社会」化の下での脱落に伴って生じた無力感の表現であり、それはまた、学習意欲衰退の間接的表現であると一般的に結論づけることができよう。このことはさらに、子どもが「【本当の勉強】とは何か」「【実際の生活に役立つ知識】とはどういう知識か」についての微かな見通しをさえ持っていないことの徴候でもあろう。

ここで特に強調しておきたいことは、学校・授業の中で「学習された無力感」(セーリックマン)の問題である。セーリックマンは、実験室事態の中で犬に無力感を「学習」させてしまった。犬を縛ってハンモックの中に入れ、数十回におよぶ電気ショックをあたえる。犬は逃げ出そうと努力するが何としても逃げ出せない。そういう辛い経験をさせておいた上で、今度は、別の実験箱に入れてまた電気ショックをあたえる。この場合、逃げ出そうと思って檻を飛び越せば逃げられるのである。ところが、ハンモックの中で「どうあがいても逃げられない」という無力感を「学習」してしまった犬はうろたえるばかりで逃げ出そうとしなくなってしまうのである(波多野、稲垣、1981、第一章、参照)。

子どもは学校で教科書に記載されていることだけを学んでいるのではない。「明治維新

は1868年」とか「フランス革命は1789年」とか、英語の単語や文法、因数分解や連立方程式等の個々の知識だけを学んでいるのではない。学校での学習についての学習 (learning about learning)、つまりメタ学習をもしているのである。ポジティブなメタ学習をもネガティブなメタ学習をもしているのである。特に問題にしなくてはならないネガティブなメタ学習が、無力感の学習である。

朝日新聞の新聞記者の佐田智子氏が「いま学校で・高校生」シリーズの取材のとき、「一・五流進学高校」の生徒が言ったという。「いまの世の中、江戸時代みたいだよ。昔はどんな親のもとに生まれたかによって、士農工商と身分が決められたように、いまは、テストの点数によって『自分』が決められ、どうあがこうと、『自分』以上には動けない。手足をもがれたダルマみたいだ。」(佐田、1983, p. 12 ~13.)。

上記のセーリックマンの実験の話を盛岡市の三十数人の養護教諭課程の看護学生にした後で、「中・高校の6年間で、君たちが本当に学習したものはどんなことであったか」を15分で書いてもらったところ、学校で教えられた教科書の知識について書いたものは皆無で、そのほとんどはクラブ活動や友だちとの交わりの中で学んだ「社会性」や「友情の大切さ」であった。次のような「学習」内容も一例であるがあった。

「高校時代に私が本当にわかったことは、英語、数学などの学科のことではありません。よく、《やれば、できる》とありますが、私は《やっても、できない》ということがよくわかりました。青春は無限の可能性を秘めているとよくいわれます。しかし、無限の可能性はあるかもしれないが、一体、何万人のひとりが可能性を求めるだけの条件をそなえているのだろうかと深く感じます。自分がその何万人のひとりの人間だとは、とても思えません。」(下線、引用者)

学校で落ちこぼされた子どもたちは、ただ単に「わからない、できない」、学校のカリキュラムについていけないだけなのではない。「わかりたい、できたいとの欲しない」状態に追い込まれている。彼らの多くは、隠れたカリキュラム*として、無力感を学習してしまっているのである。

*「隠れたカリキュラム」(潜在的なカリキュラム hidden curriculum)とは何かについて、次のようにいろいろの説明がある。私がここで使った「隠れたカリキュラム」は第一の意味である。

①学校の中の「隠れたカリキュラム」(教授学的「隠れたカリキュラム」)とは、教師の教育活動(特に、授業)の中では表立って教えられ、述べられ、語られることはないのけれども、黙示的に(あるいは、教師の主観的意図に逆らって)子どもたちに伝えられ、子どもたちが自覚的あるいは無自覚的に学びとってしまったところの規範・価値・信念、また、知識

(メタ認知的知識を含む)、および ^{ディスポジション} 性向 である。(駒林、1990.)

②「学校における隠れたカリキュラム」とは、「生徒たちがただ学校において毎日毎日何年間もの間、制度的要求や日課にあわせて過ごしていきただけで受けている、一定の規範・価値・性向の密かな教えこみ。」(M. アップル、1986, p. 27 ~ 28. 下線引用者)。

③「潜在的カリキュラムとは、学校教育の制度的な文脈と社会的な過程において隠れて作用している政治的・イデオロギー的な人間形成機能である。具体的には、正答主義と即答主義による権威的価値規範への同化、競争と序列化による階級社会への導入、規律への忍従と忍耐による管理社会への順応などの機能が学校カリキュラムの深層で作用していることが知られている。」(佐藤、1987, p. 73. 下線引用者)

後の二つの規定では、直接的には教師の教え(また、子どもへの学校教育の「作用」)に重点をおいて隠れたカリキュラムが把握されている。「教え」こまれたこと、子どもに「作用」している「人間形成作用」を、子どもが実際に学んだかどうか、それらの「教えこみ」や「作用」が実際に子どものまなびの「履歴」(^{クルリクルム} curriculum)に組み込まれたかどうかという観点では、これらの規定には直接は取り入れられていない。この点で、私の教授学的な隠れたカリキュラムの規定とは異なっている。

学校が線引きした到達目標からは遙かに遠い「学力」しか身につけることが出来なかった子どもでも、何かの隠れたカリキュラムは確実に身につけている。それらの中には肯定的・積極的なものもあれば、否定的なものもある。教科書学習の結果である「学力」をみているだけで、もう一つのまなびの履歴たる隠れたカリキュラムに目をつむっていたのでは、子どもにとっての「学校」の姿の全貌は捉えられないであろう。

8. 子どもの学習意欲と進路・進学問題

すでに知ったように、小学校段階では「授業がおもしろくなる」ように、「授業内容がわかりやすくなる」ように学校を変えてもらいたい、という要求が強かった。実際、学年が進むにつれて教材過密度は大となり、授業テンポはますます加速化されていくのであるから、「落ちこぼれ七五三」などと言われている事態がでてくるのは当然といえば当然である。子どもはどんな教科の授業でわからなくなっているか。わからない勉強が出てきたとき、どうするか。

「学校の授業であまりよくわからない科目がありますか」(小・中学生)という質問についての25%以上の選択は、小学校では「算数」(41%)、「社会」(41%)、「国語」(27%)の3教科、中学校では「英語」(68%)、「数学」(55%)、「社会」(45%)、

「国語」(31%)の4教科である。問題は、わからないことが出てきた時にどうするかである。

〔Q10 (1)〕「授業でわからないことがあったらどうしますか。
あてはまるもの全部に○をつけてください。」

	胆沢町・小	付属小	安代町・小	胆沢町・中	付属中	安代町・中
ア 先生にきく	229(46)	28(38)	50(51)	144(19)	52(42)	53(20)
イ 友達にきく	362(72)	57(77)	79(81)	516(68)	73(47)	197(74)
ウ 家の人にきく	322(64)	60(81)	69(69)	242(32)	50(40)	80(30)
エ 塾の先生にきく	8(2)	8(11)	6(6)	62(8)	24(19)	16(6)
オ 自分で調べる	206(41)	53(72)	61(62)	410(54)	99(80)	187(71)
カ そのままにする	68(14)	3(4)	5(5)	254(33)	18(15)	93(35)
キ わからないことなかった	4(1)	2(3)	0	1(0)	1(1)	4(2)
N.A.	1(0)	0	0	1(0)	0	0

〔表10(2)〕は、上位3位までの選択に着目して〔表10(1)〕を組み替えたものである。

	1位	2位	3位
胆沢・小	友だち(72%)	家のひと(64%)	先生(46%)
中	友だち(68%)	自分(54%)	そのまま(33%)
安代・小	友だち(81%)	家のひと(69%)	自分(62%)
中	友だち(74%)	自分(71%)	そのまま(35%)
付属・小	家のひと(81%)	友だち(77%)	自分(72%)
付属・中	自分(80%)	友だち(47%)	先生(42%)

「わからないことがあったとき」誰に聞くのか。常識的には「先生」である。先生が教えたことなのである。ところが、「先生に聞く」の選択は意外に少ない。小学校でも46%（附属小-38%、安代・小-51%）であるけれども、「家の人」に聞いてもなかなか教えてもらえなくなる中学校段階では逆に「先生に聞く」が激減し、19%に低落する（安代・中の選択も20%と同傾向である。附属中は42%）。〔表10(2)〕が示すように附属中を別として、中学校では第3位までに「先生に聞く」は入っていない。この選択傾向には、性質を異にするいくつかの要因が働いている。①教師の繁忙さ、②中学生特有の心理、③生徒にとっての独特の隔離空間としての職員室。

「先生に聞かない」のであれば誰に聞くのか。胆沢・中、安代・中では「友だちに聞く」が第一位である。「自分で調べる」が第二位である。「友だち」に聞いてもわからないし、「自分で調べ」てもわからない時には、学校の「先生」以外なら「家の人」か「塾の先生」ということになるのであろうが、胆沢の中学生の通塾率は22%（中1-15%、中2-27%、中3-27%）、胆沢の小学生の通塾率は9%（小5-7%、小6-11%）であ

る（附属小-35%、安代・小-14%）。だから、多くの子どもの場合、わからないことがあっても「そのまま」にしておくことになる。胆沢・小では14%が「そのまま」であり、附属小-4%、安代・小-5%と較べて高率である。中学校では「そのまま」が倍増、33%となる*（附属中-15%、安代・中-35%）。

*新妻氏の調査によれば、胆沢・小中の父母の学歴構成は次の通りである。

	中卒	高卒	短大・大学		中卒	高卒	短大・大学
胆沢・小、父	39%	51%	10%	胆沢・中、父	43%	50%	7%
胆沢・小、母	30%	60%	10%	胆沢・中、母	38%	55%	7%

このような学歴構成との脈絡の中で、次のK. W. カミングスの発言は示唆に富む（なお、附属小の第1位は「家のひとにきく」であった）。「学校生活のこのような初期の段階〔小学校1年～5年〕において、物的条件の相違が学力差を説明する主要な要因であるとは考えられない。子どもたちは、必要な教科書や教材を学校からあたえられているし、小学生に課される宿題の種類や量からみて、勉強部屋や百科事典の有無などの家庭条件が、個人の発達に大きい影響を及ぼしているとは考えられないからである。このような学齢初期に個人差を生じさせる主要な要因は、おそらく、子どもが日々の授業を復習するさいに、家庭でどのような指導を受けているかによるものであろう。」（W. K. カミングス、1981, p. 208.）。

【Q10(1)】についての選択結果は、胆沢町の中学生の三分の一が「わからないことがあったとき」、いつも「そのまま」にしておくということではない。しかし、【Q10(2)】についての選択結果（〔表10(3)〕）からすると、「そのまま」にしておく中学生がかなりいるのだろう。

【Q10 (1)】「ふだん家で全部で何時間くらい勉強していますか。」

	胆沢町・小	胆沢 A 小	付属小	安代町・小	胆沢町・中
ア ほとんどしない	28(6)	3(3)	1(1)	3(3)	25(10)
イ 0.5 時間程度	135(27)	15(16)	5(7)	10(10)	34(14)
ウ 1 時間程度	214(43)	31(33)	19(26)	39(40)	55(22)
エ 1.5 時間程度	85(17)	31(33)	24(32)	28(29)	48(19)
オ 2 時間程度	34(7)	13(14)	16(22)	11(11)	67(27)
カ 3 時間程度	4(1)	1(1)	7(9)	4(4)	16(6)
キ 3 時間以上	1(0)	0	2(3)	3(3)	2(1)
N. A.	1(0)	0	0	0	0
1.5 時間以上	25%	48%	67%	47%	53%

胆沢の5～6年の場合、家庭での勉強時間は安代・小、附属小の5～6年生より少ない。胆沢の小学校の中で家庭学習の時間が最も多い胆沢A小が安代町の小学生の平均に相当すると見てよいだろう。なお、安代町の田山小学校（準へき地校）5～6年生の場合と胆沢・小5～6年生の場合を比較したのが〔表10(4)〕である。

	5 年		6 年			5 年		6 年	
	田小	胆小	田小	胆小		田小	胆小	田小	胆小
ほとんどしない	0%	6%	7%	4%	2時間程度	21%	5%	17%	0%
0.5 時間程度	7%	30%	3%	47%	3時間程度	7%	1%	7%	0%
1時間程度	21%	44%	27%	38%	3時間以上	3%	0%	7%	0%
1.5 時間程度	41%	13%	33%	9%	1.5 時間以上	72%	20%	64%	9%

胆沢・小と田山小を較べると家での勉強時間にかかなりの差がある。胆沢A小でも「1.5時間以上」は48%であり、田山小の72%との差が大きい。なお、胆沢A小以外の胆沢町各小学校5～6年生の「1.5時間以上」は次の通りである。B小-19%、C小-23%、D小-13%。

胆沢・小と田山小との間にどうしてこのような開きができてきているのか。前報で【Q3(2)】と【Q3(3)】を分析した時、「子どもは確かに学びへの願望を持っている」と指摘しておいた。それなのにどうして、この「願望」が学びの意欲・意志にまで固まっていけないのか。もっと一般的に言えば、どうして勉強する意欲（学習意欲）が盛り上がり、学びの意志にまで固まっていけないのか。

現在、学校での学びへの駆動源は、多くの子どもにとってはやはり受験勉強であろう。彼らの多くは高校受験のため、大学受験のために勉強している。多くの子どもとところで、学校で教えられ、学ばされている知識（その大部分は、制度化された知である教科書知識）は自分の日々の生活とは直接には関係ないという実感が出来上がっている。それらの知識が役に立つのは受験のとき、卒業証書取得のときだという実感が出来上がっている。このような実感を日常的に強化しているのが中学校以上での（時には、小学校中学年からの）日々の授業である（特に、佐伯胖氏の言う「《枠組み》設定の教え方」、「《知識の手順》の教え方」、〔佐伯、1982, p. 88～89.〕）。この「日常的強化」の一つの重要な副産物が次のような学習観（感）のメタ学習である。

①納得（理解）しようとしまいとこれに関係なく、「コレコレの問題には、コレコレのように答えればよい、コレコレの解法パターンを使えばよい」といった、手続き的知識*をできるだけ大量に覚えこむのが勉強だといった中身の、手続き志向の学習観（感）

②「学校での勉強は、学校での勉強」と割り切って、学校での学びの価値を丸ごと受験対策上の手段的価値に収束させてしまうような中身の学習観（感）

*「手続き的知識」とは、「ある領域や課題において問題を解くために繰り返し用いられる手順 routine を表わす」知識であり、「これは、“こうゆうときにはこうする”といった、条件と行為の対（プロダクション）の集合、つまり、プロダクション・システムによって記述できる」知識である（波多野、稲垣、1983, p.192.）。

教科書に書かれている知識は、こうした学習観（感）のもとでは、すぐれて手段的、交換的な価値（instrumental value）しか持たぬものとならざるを得ない。それは即時達成的価値（consummatory worth）を微量にしか含まない。だから、学校での学習そのものの価値も、その成果としての「学力」も、すぐれて手段的・交換的なものとならざるを得ない。高い偏差値、入りたい学校の入学許可通知書、学歴等々と交換されたときに初めて、それらの知識は、それらを学んだ当人にとって「役に立つ」ものとなる。その価値はお札が持っているような価値である。1万円札もそれだけではトイレット・ペーパーの役にも立たない。まして、それを食べて腹の足しにすることはできない。何かと交換して初めて、「私」の欲求を充たしてくれる。いくらか誇張して言えば、獲得した「学力」も同じであって、それだけでは役に立たない。

小学校高学年にもなれば、多くの子どもが学校での学びのこのような手段性・交換性に気づき始めている。だが、入りたい高校・大学があり、しかも、自分が一生懸命やればそこに入ることができるという効力感と客観的可能性（経済的事情を含む家庭の事情、本人の成績など）を持っている子どもであれば、たとえ「受験勉強」的なものであれ、学習意欲は盛り上がってくる。盛り上げることができる。が、このような効力感と客観的可能性を持たぬ、「落ちこぼれ」などと呼ばれている一群の子どもの場合、学習意欲が盛り上がってくることは滅多にない。盛り上げるのも難しい。宇佐美氏の言葉で言えば、自分の学びを「シンボル」化し、学びの「主体」となるのは難しい。

「子どもが学習の主体であることの本質は、学習がシンボルとして成立し、長い見通しを子ども自身が持っていることである。」学びの「元気（興味・関心）」が出てくるのは「学習の意義づけを子どもがしている」とき、学習者のところで「学習がシンボルとして成立し、長い見通しを子ども自身が持っている」ときである。「言いかえれば、『志』・『思い』と言われるような、学習のシンボル化なしには、元気が出ない。『志』・『思い』がその後変えられるに

しても、その時点では何らかの『志』・『思い』が必要なのである。その時点での学習行為がどのようなことがらを意味するのかの広い連鎖を欠いて、『意義づけはとにかく、これだけ学びさえすればいいのだ』という状態では、力が入らない。学習が他の文化単位と広く遠く連なっている状態を意味するシンボルであることこそが、いわゆる『関心』・『興味』の本質的要件である。『関心』・『興味』は単なる感情ではなく認識の問題として把握されるべきである。(宇佐美、1983, p. 145.)

納得(理解)抜きの特徴のやり方ではあれ、また、「受験勉強」的ではあれ、教科書的知識の学びを「意義」化している子どもの場合、その学びは「シンボル」化されている。だから、受験競争的な「元気(興味・関心)」であるにせよ、学びの「元気(興味・関心)」を湧きださせる源泉は枯渇していない。盛り上がった学習意欲を学習の意志にまで固めることも可能である。この意志の力によって怠惰の心に鞭打ち、勉学一心、目的の達成に向けて自分の生活を制御することもできるようになろう。そして、この過程で学びそのものの非手段的、即時達成的価値を実感できる可能性さえある。

だが、入りたい高校・大学があっても、自分が努力すればそこに入れるのだという効力感も、客観的可能性も持っていない子どもの場合、既に小学校高学年の段階から、教科書的知識の学びは手段的・交換的価値さえ持っていない。だから、この学びの「シンボル」化は至極、困難となる。特に「一五の春」の選抜が終われば、一群の子どもたちのところで、教科書的知識の手段的・交換的価値は急速に下落し、これに伴って教科書学習の意欲も急落する。これらの子どもにとっての教科書的知識の学びは、『新明解国語辞典』(三省堂)の「べんきょう」の所に出てくる意味(「将来の大成・飛躍のためには、一時忍ばなくてはならないつらい経験」)をさえ持たない。それは子どもにとって、強制・強迫された義務を遂行するための苦役となるか(そして、この「苦役」の過程で一定層の子どもは学びへの無力感を学んでしまうのであった)、あるいは、彼らにとって全く「関係ナイ」(疎遠な)ものとなる*。

*鈴木あぐ里氏は「普通科底辺校」における「授業の不成立の理由」を二つ挙げ——①「教科書内容が生徒にとって無意味なものとなっていること」、②「授業という形式(教え-教えられ)が学習のリアリティーを作り出せない形式になってしまっていること」——、次のように述べている。「授業に必要なものの準備ができていない。副教材はもちろん、教科書、筆記用具、ノートの類にいたるまで、準備なしの生徒が三割をこえる。教室内をひと渡り歩き、隣近

所での融通や、代替えを指示するが、その間、一人二人と遅れて入室し、数人が出ていってしまうなど収拾に手がかかる。融通のために机を近づければ（近づけなくともそうなるのだが）会話に花が咲く。さていよいよ、《土佐日記は……》などと始まるのだが、紀貴之や清少納言が男でも女でも、仮名書きの第一号が《土佐日記》であろうがなかろうが、生徒にとってはさしたる問題ではないのだから、関心をひきつけられはしない。……こちらも、いくらかでも意義づけをして授業をしてみても途中で《やはり……》の感を免れない。後者（二番目の理由）は、前者の無意味さと重なりながら、さらに大きな問題を提示している。学校の根幹を成すところの、授業を聴き、学び考えるという活動が、生徒にとって学校での最重要の活動ではなくなったこと。つまり、学校が彼らにたいしてもつ意味と位置づけが、変化・変質してきたことである。……しかし、教師は授業をせざるを得ず、生徒は学校に来ざるを得ず、学校に来る以上、授業に出て教室に座らざるを得ない。進級・卒業問題が絡んでいるからである。」（鈴木あぐ里、1990, p. 58～59.）

一般的な議論はここで止め、胆沢の子どもの学習意欲の問題に戻ろう。〔表10(5)～(8)〕は進学の見通しと将来就きたい仕事について、小・中・高校生にたずねた結果である。

【Q10 (3) 「あなたは今のところ、どの学校までいくつもりですか。」 (小・中学生)

表10 (5)	胆沢・小	付属小	安代・小		胆沢・中	付属中	安代・中
ア 中学	4(1)	0	0	ア 中学	3(0)	0	3(1)
イ 高校	238(47)	0	23(23)	イ 中卒後専門学校等	6(1)	1(1)	8(3)
ウ 大学・短大	104(21)	49(66)	24(24)	ウ 高校	325(43)	2(2)	60(23)
エ 未定	157(31)	21(28)	51(52)	エ 高卒後専門学校等	139(18)	5(4)	52(20)
N.A.	1(0)	0	0	オ 大学・短大・高専	187(25)	88(71)	87(33)
				カ 未定	100(13)	27(22)	55(21)
				N.A.	3(0)	1(1)	0

胆沢の小学生の場合、附属小、安代・小と比べ、「高校まで」が多い（胆沢・小－47％ 附属－0％、安代・小－23％）。けれども、「未定」が安代・小は52％であり、胆沢・小の31％よりかなり多い。「大学・短大まで」はほぼ同じである。「未定」が「高校まで」に傾斜して固まっていくのか、「大学・短大まで」に傾斜して固まっていくのかは不明である。だから、胆沢・小と安代・小の子どもでどちらが進学期待が強いかは一概に言えない。胆沢の中学生の場合、「未定」はさすがに減少している。だが、進学期待は小学生の場合と基本的には同傾向である。

なお、学習意欲の強弱の一つのインディケータとなる家庭学習の時間が多かった安代町の田山小学校の場合、「高校まで」が25％、「大学・短大まで」が22％、「未定」が53

%である。進学期待において胆沢・小と大きい差があるとは言えない。だから、どの段階の学校まで行きたいかという進学期待の高さだけでは勉強意欲の強弱を説明することはできない。決め手はむしろ、どういう学校に行きたいか——ランク・ヒエラルキーにおいて高い位置を占める高校か、低い位置の高校か——ということではないか。胆沢町には町内に二つの公立高校がある。安代町には公立高校も私立高校もない。しかも、田山学区の場合、通学の便宜上、隣接の、進学高校である秋田県立の高校を受験しなくてはならない。このような事情も勉強意欲の強弱に強く作用しているのではないか（なお、同じ安代町でも田山学区以外は隣村の岩手県立高校に通学できる。ちなみに、同町の荒屋小5、6年生の家庭学習時間は「1.5時間以上」が5年生-11%、6年生-15%で、田山小より、かなり少ない）。高校生の進学期待はどうか。

【Q10 (4)】「高校卒業後の進路をどう決めていますか。」

表10 (6)	全 体	普通科	職業関係科	A高校	B高校	男子	女子
ア 大学・短大	117(19)	94(32)	23(8)	11(9)	59(82)	59(20)	58(20)
イ 専修学校等	50(9)	26(9)	24(8)	10(8)	1(1)	22(7)	28(10)
ウ 就職	332(56)	128(44)	203(69)	75(63)	2(3)	176(58)	155(54)
エ 家業を継ぐ	1(0)	0	1(0)	0	0	1(0)	0
オ 家事手伝い	0	0	0	0	0	0	0
カ 未 定	82(14)	41(14)	41(14)	22(18)	10(14)	39(13)	43(15)
N. A.	6(1)	9(3)	4(1)	2(2)	0	5(2)	1(0)

進学期待の男女差はない。「大学・短大」までは普通科と職業関係科でかなりの開きがあるが、これはB高校の59人が押上げている数字である。高校「全体」で見ると、「大学・短大まで」が小学生の21%、中学生の25%（「高専」を含む数）より、僅かであるが減少している。

【Q10 (5)】「将来つきたい仕事を考えていますか。」（中・高校生）

表10 (7)	ア はっきり考えている	171 (22%)
(胆沢・中)	イ ばくぜんと考えている	245 (32%)
	ウ あまり考えていない	284 (37%)
	エ まったく考えていない	54 (7%)
	N. A.	9 (1%)
	ア・イ計	416 (55%)
	ウ・エ計	◆ 338 (44%)

表10 (8)
(胆沢・高)

	全 体	普通科	職業関係科	A高校	B高校	男子	女子
ア はっきり考えている	133(23)	65(22)	68(23)	20(17)	20(28)	64(21)	69(24)
イ ばくぜんと考えている	225(38)	107(37)	118(40)	36(30)	34(47)	110(36)	115(40)
ウ あまり考えていない	195(33)	103(35)	92(31)	55(46)	16(22)	104(34)	90(32)
エ まったく考えていない	22(4)	11(4)	10(3)	4(3)	2(3)	13(4)	9(3)
N.A.	13(2)	5(2)	8(3)	5(4)	0	11(4)	2(1)
ア・イ計	358(61)	172(59)	186(63)	56(47)	54(75)	174(58)	184(65)
ウ・エ計 ◆	217(37)	114(39)	102(34)	◆59(49)	18(25)	117(39)	99(35)

胆沢の子どもは、進学高校のB高校を除き、進学期待が相対的に低いと言える。この進学期待の低さは何によるか。即断は避けなくてはならないが、この点で、【Q10(5)】についての選択傾向を示すデータは重要である（〔表10(7)、(8)〕）。

「将来つきたい仕事」を「はっきり」、あるいは「ばくぜんと」でも考えていない子どもが多い。そのような中学生は44%、高校生（「全体」）でも37%、A高校生では49%である。この「考えていない」をどう解釈するか。「モラトリアム」論一般にこの問題を解消してしまってはならない。「何とか生活していけるから、将来のことは『あまり考えない』ことにしておく」ということなのか。「将来に対する見通しを立てなくても、自分を取り巻く諸事情・諸関係はあまりに複雑でありすぎ、それに、自分自身に自信が持てないので、将来のことは『あまり考えない』ことにしておく」ということなのか。双方の気持ちが交錯しているであろう。しかし、後者の気持ちの方が強いのではないか。

胆沢の子ども、そして父母、一般的に言って、労働力商品化の圧倒的な勢いに巻き込まれつつある（胆沢町のような）かつての純農村地域の子ども、父母が直面している進路選択上の問題状況は極めて複雑である。

都会のサラリーマン家庭の場合、明治5年の太政官布告「学事奨励に関する被仰出書」の「学問は身を立るの財本」という思想が、「学問」の「問」の字を「歴」と一字変えるだけで120年後の今日でもそのまま通用する。誇張して言えば、頼るべき「財本」は「学歴」あるのみである。親たちのこのような高学歴志向が、隠れたカリキュラムとして子どもの進路意識、進路選択を大きく規定する。進路問題＝進学問題という等式が、暗黙のうちに親子の了解事項となって成立している。

だが、かつての純農村地域の農家の場合、この等式を成立させる社会-経済的基礎が不足である。農家は土地という文字通りの「財本」を所有している。農業を継ぐことは同時

に、「地元に残る」ことである。土地という物質的「財本」を継承することである。しかし、これだけのことであれば、農家の親にとっても子どもにとっても進路の選択・決定の問題は単純にして明解であろう。しかし、この「財本」(=土地)とそこからの生産物だけでは生活できないのが、今日の農業・農家の置かれている現実である。この現実の情勢が益々強められることは間違いない。既に親が自分の労働力を商品化している(農業の非專業化)。当然、行く先定かでない将来に備えて自分の子どもの労働力にも商品としての高い価値をつけてやらなくてはならない。そのために一番、確実な方法はできるだけ高い学歴をつけてやることである。だがしかし、学歴が高くなればなる程、子どもの地元滞留率は低くなる。学校で子どもが習得する「学力」は現下の社会的脈絡の中では『村を育てる学力』(東井義雄、1972。)ではなく、「村を棄てる学力」として機能する確率が高いからである。後継者をどうするか。土地という「財本」の継承をどうするか。しかも、少子化という条件の下での高齢化社会の到来である。自分たちの老い先をどうするか。親自身が自分の<進路>に迷わざるを得ない。だから、親にとって(また、子ども自身にとっても)子どもの進路問題は進学問題に収斂される問題ではなくなる。子どもにとっては、進路問題と進学問題は相互に背反する契機(地元を出る↔地元に残る)を含む関係として立ち現れてくる。そして、このような社会的レヴェルの関係には、子ども自身の進路希望と子どもの進路への親の期待・思いとの、時には摩擦を起こしかねない家族レヴェルのもう一つの関係がさきりこんでいる。こうした関係構造の中に、子どもも親も投げ出されている。胆沢町のような、かつての純農村地域の農家の子ども、親の前には、都会のサラリーマン家庭の場合とは異なり、高学歴へと向かう一本の道だけが開かれているわけではないのである。

以上は、地域の社会-経済的条件の側からの、胆沢の子どもが直面している進路選択・決定上の複雑性の問題、およびこの問題と深く係わっている学習意欲の問題についての議論であった。次に、議論の角度を変え、学習意欲を湧き出させ、意欲を持続させ、さらに意欲を意志まで固めていくための、地域差を超えて共通する主観的条件(教育学-心理学的条件)について論じよう。この条件として、次の三つを挙げることができる。

- ①やりたい何かがある。それをやり遂げるための、学びたい何かがある。
- ②その学びたい何かを学び続けるための土台となる、知識、技能を持っている。
- ③自分が決めた生活目的(進路)の見通しの中で、学びの具体的目標が定立されている。

学校に「囲い込まれ」てしまっている子どもたちが置かれている現実の諸関係(特に、学校教育の諸関係)の中では、やりたいことを子どもが見つげ出すこと自体がかなり困難になってきている。学校教育に特定して言えば、現在支配的な一斉授業の中で子どもが学びの目標を自律的に定立することが難しくなっている。子どもが学校の中で学びの

「原因主体」となるのが難しくなっている。「^{★リジ}指し手」ではなく「^{ホーン}歩」(R. D. シャーム、1980, p. 6~7. なお、駒林、1988B. 参照)となってしまうがちである。これに加えて、学校で子どもが習得する知識、技能は断片的なもの、書物主義的なものであることが多く、教えられる知識はそれを教えられたときから宙に浮いたものとなっていることが多いので、いざというとき、その知識が現実のどのような事態と対応しているのか当人にはさっぱりわからないということが多い。だから、学校で、教えられ、学ばされた知識、技能は、子どもが何か新しいものを学ぼうとするときの土台(「基礎・基本」)になり得るかどうか、かなりの危うさをもっている。やりたい何かがあり、それをやりとげるために学びたい何かがあったとしても、その学びたい何かを学び続けるための土台となる知識、技能を持っていないならば、意欲は浮動したり空転するだけのものになりかねない。だがしかし、②の条件が仮に充たされていないとしても、③の条件があるならば、つまり、生活目的を立て、この目的の見通しの中で学びの具体的な目標を定立することができ、「指し手」となることができるならば、子どもは、学ばなくてはならないことを自分で見つけ出すことができ、土台となる知識、技能をも自分で見つけ出し、それらを獲得しようという「元気」もきっと出してくるであろう。さらに、学びたいことを新たに拡大していくことさえできるであろう。もちろん、③の条件自体が①と②の条件に支えられているのであって、これらの条件が一定程度充たされていないのであれば、設定された生活目的も学びの目標も実効を持つものとはなり得ない。

このように、上記3条件は交互作用的に関連し合っている。しかし、③が基底的条件であろう。①は確かに出発的条件である。だが、この条件があったとしても、「やりたいこと、学びたいこと」が生活目的(進路)といくつかの連鎖によって「シンボル」的に結びつき、その「シンボル」的結びつきが何程かの強さをもって当人に認識されているところの学びの具体的な目標が欠如しているならば、その「やりたい」という気持ちは意志に固まっていけないどころか、意欲とさえ言えないものにとどまるであろう。

胆沢の子どもの場合、上で見たように、進学期待は相対的に弱かった。このことが、学習意欲にマイナス方向で作用していることは確かであろう。理屈の上では、進学期待・進学意欲→学習意欲ではない。しかし、現状では両者は、進学期待・進学意欲→学習意欲の形で、前者が後者を規定する関係になっている。だが、胆沢の子どもの学習意欲の問題を考えると、もう一つ考慮する必要があることは、〔表10(7)、(8)〕に示されているような、③の条件の不足という事態である(③という主観的条件の不足の基底には、上述の通り、かつての純農村地域の農家の子ども、そして親がそこに置かれている進路選択上の問題状況の社会-経済的な、客観的複雑性がある)。この③の条件が不足の場合、もし①の条件も不足の場合、子どもが学びの目標を自律的に定立するのは困難である。だから、「教え

る」ことを職業とする人々の職場である学校の中では、学びの目標が外部から子どもに押しつけられることとならざるを得ない。このような場合、学びが子どもにとって「よそよそしい」もの、「疎遠」なものとなってくるのは論理的帰結とさえ言える。ここに招来されるものは学びの疎外の全般化である。学びの疎外の状況下で、それでも子どもに学びの「意欲」をもたせようとするれば、「鞭と人參」の外発性の報酬による動機づけに頼る以外に手はない。だが、これは悪手である。

確かに、学校での学びにはどうしても辛さや難しさが伴う。一般に、学びの面白さ、楽しさは「娯楽」の楽しさとは違う。学びは娯楽とは較べものにならない程の集中力、困難を突破する意志の強固さ、時には体力をさえ必要とする。だから、「べんきょう」は『新明解訳国語辞典』の語義通り「つらい経験」であることも確かである。と同時に、学びには「難しいことをやり遂げればやり遂げるほど面白い」という側面もある。この側面こそ学びの楽しさ、学びのCONVIVIALITYの本質的側面である。このような辛さや困難を伴う学びを持続的に行うためには、学びの過程が学びの合目的意志によって指揮、統御されなくてはならない。そして、そのためには、子ども自身による学びの目標の自律的定立がなんとしても必要である。学びの合目的意志を他人が外部から押しつけることは不可能である。それは、子ども自身による学びの目標の自律的定立ということ以外のどこにも源泉を持たない。そして今度は、学びの目標の自律的定立はこの目標が幾多の連鎖を介して生活目的（進路）との結びつきを持ったとき、学びの合目的意志をますます強める力を獲得するのである。

ま と め

①全国的傾向である不登校感情の拡がり胆沢の子どものところでも確認された。「学校にいきたくない」・「学校をやめたい」と、「いつも」あるいは「ときどき」思っている子どもが小・中・高校の各学校段階で53%、55%、58%と過半数に達している。高校の場合、学校によって不登校感情の拡がりの範囲は著しく異なっている。第一志望者率が97%を占めるB高校では不登校感情の拡がりは27%であるのに、それが半数を割る43%のA高校では71%にまで不登校感情が拡がっている。不登校感情の拡がりの底流には子どもの否定的な学校実感・授業実感が在る。だが、不登校感情の拡がりとは、「授業がわからない」「学校行事がいやだ」「学校の規則がいやだ」「希望した学校でない」等々といった限定した意味での《学校嫌い》との間に強い、直接のつながりを見いだすことはできない。不登校感情の広範な拡がりは学校生活と直接、結びついていない。それは、恐らく、子どもの「身体の危機」・「生活リズムの乱れ」と直接結びついている。この点で、胆沢の小

・中学生のテレビの長時間視聴（および、恐らく、偏頗な食生活）は重要な問題である。

②胆沢の中学生の64%が、高校生の54%が学校生活を「充実」していると感じている。多くの小・中学生が学校生活の多様な活動の中に「楽しさ」を見つけ出している。学校生活の「充実」・「楽しさ」の具体的内容は小・中・高校で違っている。教科の授業の「楽しさ」は小→中で半減し、中→高でさらに半減する。例えば、国語の授業の場合は26%↓15%↓7%、算数・数学の授業では32%↓13%↓7%と急落している。生徒・児童会活動、部・クラブ活動、「道徳」の時間についても同様の急落傾向が見られる。小・中・高校をとおして安定的に高率な選択傾向を保っている「楽しさ」は「友だちとのつきあい」である。一般的に言って、胆沢の子どもの学校生活の「充実」度・「楽しさ」は学年段階が上がるにつれて減少する。また、子どもは、その「楽しみ」を学校の管理的秩序が比較的に入りにくい学校生活の領域（例えば「友だちとのつきあい」「遠足や修学旅行」「お楽しみ会やレク」など）の中に見出している。

学校生活の「充実」度・「楽しさ」についても高校段階では学校格差が顕著に現れる。B高校では「充実している」が72%、「全然、充実していない」が4%であるのに対してA高校ではそれぞれ43%、23%である。「充実」しているときに「授業で勉強の時」を含めたB高校生は18%いるが、A高校生では一人もいない（なお、A高校、B高校以外の他の高校（すべて、職業高校）の場合、次の通りである。C高校-2%、D高校-1%、E高校-0%）。

③子どもにとって授業が学校生活の中で中心的地位を占めている。だから、子どもの学校実感を授業実感が大きく左右する。子どもたちはどのように授業を実感しているか。授業実感の全般的傾向としては、学校段階を一段ずつ上がるごとに肯定的、積極的な授業実感減少し、否定的な授業実感が増大している。小→中→高校と系統的に増加する積極的な授業実感「授業中とは、私にとって進学・就職勉強の時間だ」だけである（25%↑46%↑49%）。小→中での、授業実感のこのほぼ倍増は高校受験の圧力の加重の反映であろう。「学び合う時間だ」、「力を発揮する時間だ」という肯定的な授業実感系統的に減少する（それぞれ35%↓31%↓23%、55%↓28%↓13%）。小→中→高校と系統的な増加が当然期待される「知識が拡大される時間だ」は減少はしないものの小学校での40%台で停滞している（中学校41%、高校41%）。「そこに居るだけの時間だ」という否定的な授業実感が系統的に増加している。「無駄で退屈な時間だ」、「ただ黙っている時間だ」も系統的増加のカテゴリーにはいる。授業時間についても高校段階では、高校入試の十五歳選抜による実感の著しい分化が生じている。「進学・就職勉強の時間だ」は〔B高校：A高校⇒68%〕43%〕、「知識が拡大される時間だ」は〔B高校：A高校⇒65%〕23%〕、「そこに居るだけの時間だ」は〔A高校：B高校⇒41%〕19%〕、「無駄で退屈な時

間だ」は〔A高校：B高校⇒36%〕13%〕、「ただ黙っている時間だ」は〔A高校：B高校⇒16%〕7%〕である。

小→中→高校の肯定的授業実感の減少と否定的授業実感の増加、そして高校段階での授業実感の分化という傾向は、学校段階が進むにつれての勉強内容の大量化・過密化・難解化の反映である。それはまた、指導テンポの加速化に伴う教材理解度の低下の反映である。

④「わかる」授業・「楽しい」授業への期待は、小学校、中学校の段階では強い。しかし、この期待は、中→高校で急落する。「授業をもっと面白くしてほしい」という期待は66%↓63%↓44%と急落する。「授業内容をもっとわかりやすくしてほしい」という期待は66%↓58%↓35%と急落する。ここでの小→中の落差は小さい。しかし、中→高校の落差は大きい。このような落差が劇的に表れるのは「先生に、何に力を入れてほしいか」についての選択傾向においてである。「教科書をしっかり教えてほしい」は中→高校で急落する（小→中→高校：22%⇒23%↓9%、A高校の場合、5%）。反面、「教科書に書いてあることよりも、実際の生活に役にたつ子とを教えてほしい」は中→高校で急上昇する（小→中→高校：17%↓12%↑31%）。小・中学生は言うに及ばず、高校生であっても「実際の生活に役に立つこと」についての具体的なイメージを持っているかどうか、はなはだ疑問である。だから、「实际的な知識」への期待は教科書的知識への疎遠感・反発感の表現と見た方がよい。教科書的知識の子どもにとっての価値の急斜面を転げ落ちるような下落は、教科書的知識の受験手段性（受験のためだけの手段＝道具としての性質）、子どもの教科書離れ、学校で教えられる教科書的知識の子どもにとっての疎遠性の正確な表示器である。

小→中で著しく増加する学校への期待・要望は「学校の規則を減らしてほしい」（45%↑75%）である。中・高校では「学校の規則を減らしてほしい」が期待・要望のトップである（それぞれ、75%、54%）。このことは、一面、中・高校生の社会化の不足・自治能力の不足を物語り、他面、中・高校生の「おとな感情」を尊重しない学校側の生徒指導の問題点の表示である。高校受験の圧力が加重されてくる中学校では「テストの回数を減らしてほしい」が増加している（小→中：47%↑53%）。この増加は比較的小さい。この、小学校での47%という大きな数字は、小学校高学年段階で既に日々の授業がテストを梃子として進められていることを物語るものなのであろう。

小学校では「休み時間をもっと増やしてほしい」が期待・要望の第1位である。小学生の81%がそう期待している。このことは「ゆとりと充実」とか「個性」化などのレトリック（体裁のいい、言葉の言い回し）に逆らって、日本の学校が教科書学校、詰め込み学校で在り続けていること、否、むしろ、最近、学校のこの性格が強化されつつあることを物語る。

⑤胆沢の子どもの「今の、一番の悩み」は何か。小→中→高校を通じて、第一の悩みは「成績がよくない」である。だが、ここにも、これまで指摘したことと同根・同類の傾向が出ている。第一は、中・高校の間にある選択傾向の落差である（小→中→高校：25%↑42%↓21%）。第二は、この「教科書離れ」と表裏の関係にある、第一志望者率が低い高校で集中的に出てくる「『成績＝学力』離れ」である。A高校とB高校の落差は、中・高校の落差よりもっと大きい（〔B高校：A高校⇒42%〕13%）。高校受験が終わり、受験勉強への駆動源がなくなる非進学高校の生徒のところでは、自分の生活にとっての成績の重みは著しく軽減しているのである。

質問項目「今の、一番の悩みはなにか」の選択傾向で注目すべきもう一つのことは、「[なにをやるにも自信がでてこない] ことが今の自分の一番の悩みだ」という子どもが多くいることである。小・中学校の段階でも5～6%である。それが、高校段階では、17%と急増する。しかし、すべての高校で一律に増加しているのではない。B高校では、そのような生徒は4%に過ぎないのに、A高校では25%である。10項目の中の1項目選択という条件下での、四人に一人というこの割合は法外に大きい、と言わなくてはならない。

A高校生のこの「自信のなさ」は、自分の能力・可能性についての自己認識にも表われている。A高校生の場合、「自分には、まだ気づかない能力がある」と自己肯定的に考えている生徒は、B高校生の約半分の27%にとどまっている。しかも、「自分には、まだ気づかない能力があるかどうか『わからない』という生徒層が多い（A高校-61% B高校-32% C高校-44% D高校-36% E高校-46%）。このような否定的自己認識を持っている場合、生活全般にわたる効力感と言うにおよばず、学校での学びの効力感も出てこない。効力感とは反対物の無力感に陥り、いくらかでも困難な事態に直面するとそれを回避し、新しい積極的行動を起こすことなく、「無為の非行」をきめこむことになりかねない。さもなければ、「暴力の非行」・「あそび（逃避）の非行」（中村、1981）に走ることになりかねない。

否定的自己認識に虜われている生徒が多く出てきている現象は、胆沢町出身高校生たちだけに特殊な、地域的な問題の現象ではない。これは、中学生、ときには小学生をも巻き込んでいる日本国規模の問題である。この現象の基底には、江戸時代の「士農工商」になぞらえて言われている「普・商（工）・工（商）・農・定（時制）・通（信制）」という高校序列階層制と、この序列ごとの「輪切り選抜」が横たわっている。そして、学びへの無力感、否定的自己認識を直接的に規定しているのは学校の「勉強の『得意・不得意』（久富善之）である。端的に言えば、成績によって表示される「学力」の高低である。「[なにをやるにも自信がでてこない] という自信のなさ（学びの効力感の喪失）も、否定的自己認識も、学校という「点取り競争社会」での脱落によって生じたものであ

⑥家庭学習の時間の長短を学習意欲の強弱の指標にとれば、胆沢の小・中学生の学習意欲は弱いと言わざるを得ない。どうして、胆沢の子どもの学習意欲は不足なのか。すぐに考えつくことは、調査で明らかになった胆沢の小・中学生の《進学期待・意欲の相対的な低さ》である。「高校まで進学」と思っている小学生は47%、中学生は43%である（附属小-0、附属中-1%）。確かに、この《進学期待・意欲の相対的な低さ》は学習意欲にマイナス方向で作用している。しかし、胆沢の子どもの学習意欲の問題を考えると見逃してはならない一層本質的で重要な問題がある。それは、日本農業の危機的変貌、とりわけ、かつての「純農村地帯」の農業（農家）の大変動を社会-経済的基底として、《生活目標（=進路）の見通しを立てられずにいる》中・高校生が多く出てきていることである（特に、高校段階）。中学生の44%が、胆沢出身高校生の37%が「将来つきたい仕事」について「あまり」、もしくは「まったく」考えていない（A高校生の場合 59%）。だから、進学期待・意欲を媒介として、自分が決めた進路の見通しの中に位置づけて、日々の授業の学びの具体的な目標を定立することができない。そのため、このような子どもは日々の授業の中で、R. ド・シャームの言う「歩^ポ」のような存在となってしまう。学びの原因主体になることができなければ、人間的な深い動機に支えられた学習意欲が出てくるはずがない。そして、大田堯氏が『教育とは何か』（大田、1990, p. 70）で引用した夏目漱石の言葉のとおり、「自分のしている事が、自分の目的となっていないほど苦しい事はない」（『行人』）のである。

⑦久富氏が指摘した、「勉強の『得意-不得意』による学校体験の分化と自己否定感の蓄積」という傾向は、私たちの調査においては、高校段階において（特に、「普通科底辺校」〔鈴木あぐ里、1990, p. 58. 鈴木聡、1990, p. 6.〕において）、「高校格差による学校・授業実感の分化と否定的自己認識の深まりと拡がり」という形で一層明瞭に確認された。この傾向は不登校感情の拡がり、学校生活の「充実」度・楽しさ、授業実感、学校・教師への期待、自分の能力・可能性についての認識（自己認識）等の、拙論で扱った調査項目の全領域を貫通している。特に重要なことは高校段階での学業成績の出来・不出来による学習への効力感の著しい分化、「学習された無力感の増大・蓄積」（＝「自己否定感の蓄積」）である。

こうした、胆沢の子どもに表われた否定的諸現象は胆沢の子どもにだけ特殊なものではない。学校化社会の中の学校教育全般に通じる、特に「点取り競争社会」化した日本の学校（＝「学校受験競争的在り方」）の二十年以上にわたる宿痾である。「宿痾」とは「長く治らない病気」のことである。「不治の病」ではない。「宿痾」であるということの認識は学校教育の諸矛盾の解決をそっくり全部教師の肩に負わせ、教師に無限責任を背負いこませることの誤りを正すであろう。しかし、この認識は、学校教育の否定的な事態

に対する教師の責任の全面解除を意味しない。教師は、少しでも、「わかる授業」を作る仕事を通して自律的な学びを教室に復原し、子どもたちの学びへの効力感を鼓舞しなくてはならないであろう。また、「楽しい学校」作りを通して、「点取り競争社会」からの学校の離陸を少しでも加速させなくてはならないであろう。

なお、私たちの今回の調査では分析対象としなかったので付言すれば、「宿痾」は勉強が得意な子どもにも及んでいる。この子どもたちに問題がないのではない。彼らの多くも学校化社会の中で学校に囲い込まれ、自分の行き方の芯に《学校に合わせて生きる》ことを据えてしまっている。彼らの場合でも、教えるカリキュラムに自分たちの自律的な学びのカリキュラムが呑み込まれてしまっている。その結果、学校が敷いてくれたルールである教えるカリキュラムに過密状態で盛り込まれている教科書的知識を学ばされた経験を持っていても、自分で学びのカリキュラムを作り出しながら、学びを独立達成的に進めていく経験を持ってなくなっている。この子どもたちのところでも、教科書的知識に対する疎遠感は広く、深く浸透していることを見逃してはならないのである。(1990/7/28)

引用文献

- 1) 猪狩三郎『現代高校生嘆歌』(朝日新聞社、1985)
- 2) 乾彰夫「進路の選択と指導」(東洋他編『講座 教育の方法9』岩波書店、1987)
- 3) 岩手県高等学校教職員組合『岩手県民の教育意識Ⅱ』(岩手県高等学校教職員組合、1984)
- 4) 宇佐美寛『授業の理論をどう作るか』(明治図書、1983年)
- 5) 同『“道徳”授業をどうするか』(明治図書、1984)
- 6) 内田義彦『資本論の世界』(岩波書店、1966)
- 7) 大田堯『教育とは何か』(岩波書店、1990)
- 8) 岡本明人「教育の“フェスティシズム”」(『教育方法学研究』、No.11, 1985)
- 9) 勝田守一他『日本の学校』(岩波書店、1964)
- 10) 河合隼雄『大人になることのむずかしさ』(岩波書店、1984)
- 11) 久富善之「地域社会と教育」(石川淳志他編著『現代日本の地域社会』青木書店、1983)
- 12) 同『現代教育の社会過程分析』(労働旬報社、1985)
- 13) 同『学校社会の性格転換』(藤岡貞彦他編『現代企業社会と生涯学習』大月書店、1988)
- 14) 小河勝「勉強がわからなくなっていった中学生はどんな気持ちで学校生活を過ごしているか」(『わが子は中学生』誌、1990年4月号)
- 15) 駒林邦男『現代ソビエトの教授・学習諸理論』(明治図書、1975)
- 16) 同「学びの自己原因性を育てるために」(『算数教育』誌、No.382, 1988)

- 17) 同「学校教育の中の隠れたカリキュラム」(『生活指導』誌、No.410,1990)
- 18) 佐伯胖『学力と思考』(第一法規出版、1982)
- 19) 坂本秀夫『教師の研究』(太郎次郎社、1983)
- 20) 佐田智子『新身分社会』(太郎次郎社、1938)
- 21) 佐藤学『カリキュラムを見直す』(東洋編『講座 教育方法3』岩波書店、1987)
- 22) 千石保他『日本の中学生』(日本放送出版会、1987)
- 23) 鈴木あぐ里「“コース制”は底辺校を教えるか」(『教育』誌、No.524,1990)
- 24) 鈴木聡「“青年期教育の再編成”論の今日的視点」(『教育』誌、No.524,1990)
- 25) 田代三良『高校生になったら』(岩波書店、1979)
- 26) 東井義雄『村を育てる学力』(『東井義雄著作集 第一巻』明治図書、1972)
- 27) 中内敏夫『学力とは何か』(岩波書店、1983)
- 28) 中村雄二郎「問題群としての<子ども>」(『世界』誌、第433号、1981)
- 29) 波多野誼余夫編『自己学習能力を育てる』(東大出版会、1981)
- 30) 波多野誼余夫・稲垣佳世子『無気力の心理学』(中央公論社、1981)
- 31) 同「文化と認知」(『講座 現代基礎心理学7』東大出版会、1983)
- 32) アップル M. W. (門倉他訳)『学校幻想とカリキュラム』(日本エディタースクール出版部、1986)
- 33) イリイチ I. (玉野井他訳)『シャドウ・ワーク』(岩波書店、1982)
- 34) カミングス W. K. (友田訳)『ニッポンの学校』(サイマル出版会、1981)
- 35) ド・シャーム R. (佐伯訳)『やる気を育てる教室』(金子書房、1980)
- 36) Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. «Л.С.Выготский:Избранные психологические исследования., 1956.»
- 37) Крупская Н. К. Народное образование и демократия.
«Н.К.Крупская:Педагогические сочинения, Том 1., Изд. АПН, 1957.»
- 38) Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание., Изд. АН СССР, 1957.
- 39) Эльконин Д. Б. и Драгунова Т. В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Изд. Просвещение, 1967.