

大学教育における「学びの疎外」の克服 — 教員養成学部学生の教育問題関心調査から —

A Case Study of the Concerns for Educational Problems in National Teacher Training Faculty Students

大 坪 正 一*

Shoichi OTSUBO

要 旨

弘前大学教育学部学生を対象として教育問題関心調査を実施し、高校教育までの「学びの疎外」状況の分析とその克服を大学教育の課題として探るための調査研究である。特に、現代日本の教育に関して問題を感じてはいるのだが、「やむを得ない」「どうしようもない」という意識の克服を、教員養成学部の大学教育における学び方の問題として提起したものである。数量化Ⅲ類を用いた分析結果として、教育問題の関心パターンは現実的—理論的の軸によって最も強く分類された。理論的関心に引きつけるための条件を数量化Ⅰ類の方法で求めてみると、(1)社会科学的知识の学び方、(2)競争観の構造、(3)自分が受けてきた教育についての意識、(4)教育に対する意識、(5)属性、によって分化してくる要因が認められた。そこから、高校までの知識を転倒するような学び方、教育体験を深く見つめさせる作業、専門教養を通じて一般教養を学ぶことなどを指摘した。

1. 問題の所在

(1) 大学教育改革と教員養成学部

少なからぬ大学関係者が、「臨教審路線の大学における現実化」であるとして反対声明を掲げる中で発足した大学審議会は、91年7月の答申で「大学設置基準の大綱化」を打ち出した。この結果全国の大学で、戦後教育改革に匹敵するような改革の動きが加速化され、いくつかの国立大学において学部改組を含む改革が実現されてきている。臨教審の教育改革における大学の位置づけについては、本稿の課題ではないので別稿を参照してもらいたい^{*1}が、「国立大学の民営化路線」とか「産業構造調整のための大学の再編」とか批判されながらも、この「大綱化」はそれまで大学を拘束し続けた文部省の規制の緩和であるとして、多くの大学で圧倒的に支持されていった。

しかし注意しなければならないことは、文部省のいう「大綱化」の目的は、自由化にあるのではなくて自由競争の論理にあることである。遠くない将来において、18歳人口の激減が予測されることから、供給過剰の可能性を前に生き残り競争が組織されたのである。その不可欠の条件が自己点検・自己評価システムの導入である。それは、犠牲者がでた場合には自分の責任

* 弘前大学教育学部教育学科教室

Department of Pedagogy, Faculty of Education, Hirosaki University

で納得してもらうという目論見であるといえよう。つまり、文部省が規制をゆるめたのではなく、大学を社会の厳しい目にさらすことによって間接的に監視・管理するという路線に転換したことである。これは一般企業社会の論理からすると当然なことであるが、各大学の責任、自分達の作業によって点検・評価を可能とするシステムを創り出すことは、学校間競争の論理を大学に推し進める機能を持っているといえる。^{*2}

論理から言えば、大学改革の「三点セット」は、まず自己評価を十分に行い、それに基づいて教育カリキュラムを見直し、そのカリキュラムを実現するための学部改組という流れになるはずであるが、改革が実現されたとする国立大学の例を見ても、その脈絡が徹底されているとは思われない。特に教養部を廃止した大学では、その後の一般教育を中心とする学生教育の体制づくりは等閑にされているケースが少なくない。こうした急激な変化の状況であるからこそ、時代に対応した学部や学科構想を生み出すことよりも、「どのような学生を送り出すか」（「国民のための大学づくり」の根幹はここにある。）の検討を中核とした大学づくりが問われねばならないし、改革の柱になる必要があるのではないか。

その中では、全国的にみても、教員養成学部は独特のスタンスでしか対応できてこなかった。従来の路線から余り変わることなく、改革のうねりから置き去りにされているといった感が強い。教員養成学部が「教員免許法によって拘束された学部」であることが最大の理由である。1964年の学科目省令化に始まる教員養成学部の学科目の画一化、教員養成の目的化の整備によって、学部の構成原理が学問研究の論理を基礎にするのではなく、職業教育的な目的養成の構成原理になっていることがあげられよう。^{*3} まさに、「大綱化」が改革の自由や自治を意味せず、むしろ、社会人の活用や様々な形態の教職への社会人登用など、臨教審が打ち出した教員養成政策にそって教員養成学部の再編成が進められる可能性が高くなっている。「時代に対応した学部」を中心に考えれば考えるほど、特に教員養成学部においては、学生教育の視点が遠ざかり、そのこと自体が教員養成自体の質的改編（一方で履修単位負担の軽減や教育実習の軽減など大学での教員養成の役割を相対的に低め、一方で現職教員の活用、県教育委員会との緊密化、初任者研修制度などで社会的要請を重視するといった、大学教育の地位の低下）を進めていくという皮肉な結果をもたらしているのである。

(2) 教員養成学部学生の「消極性」

学生教育の側面から大学改革を進めようとする場合、検討課題となるのは現在の学生の実態である。本稿では、上記の問題意識から、教員養成学部学生の学びの実態に焦点を当てて、教育改革を考える際の参考にしようとするものである。

自分自身の研究関心もあってか、大学生の教育を考察する場合、筆者は従来から「大学教育は社会教育である」という立場を取ってきた。国民の自己教育を中核とする主体的な学習が社会教育の立場であって、行政や専門職員はその（公的な）援助者ということである。大学教育の進学者が1割程度であった時代（大学をエリート養成機関として位置づけることが可能であった高度経済成長期以前）において、義務教育を終了した多くの国民の学びは、地域の諸集団を中心とした「夜学」や自主的グループ・サークルでの学習であった。学校教育で基礎的な学力（＝国民的教養）を獲得した諸個人は、その後いろいろな教育施設等を利用して自由な学習活動（自己教育）を展開する。それが本来の教育の姿であって、社会教育関係者は「教育とは学校という形でやるもの」という観念は始めから持ってこなかった。^{*4} 生涯学習の時代が叫ばれ

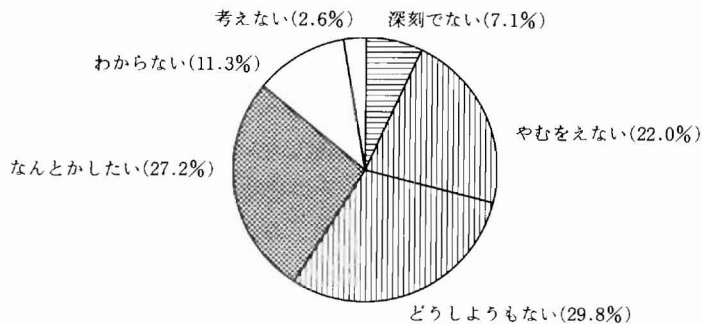
る今日、以上のことはかなり意識的に提起されるようになり、学校教育までが「自己教育力の育成」を第一義に掲げるようになったのは周知のことである。

学校を出た人がそれから先にまとまった勉強をやりたいというときに大学という高等教育機関が要求されるのであり、大学の能力を社会に役立てるとはこのような意味を含んでいると思える。ところが、1975年ごろからの低成長期以降、大学進学率が30%台後半で頭打ちになり、学力・学歴獲得競争が激化するにも関わらず目標間口が拡大を止めてくるようになると（「閉じられた競争」^{*5}）、競争に勝ち残って大学に入学した学生自体が大きく変わってきたことが言われてきている。大学の教員が「最近の学生は」という前置きでもって語る学生の姿は、自分達の大学時代何をどう学んできたのかということが基準となって判断されるため、「本を読まない」「勉強しない（そのくせ授業には出る）」「自治的活動が不活発」といったステレオタイプの反応が返ってくる。特に、自分で課題を発見して自分から学ぶという自己教育的な学び方は、自主ゼミ・サークル活動の状態を見るまでもなく、その基礎自体ができあがっていないという批判は多い。

以上のことは高校時代までの学びの結果として大学生時代に発現してきたものであり、受験勉強の激化の中での「学びの疎外」として指摘されているものである。汐見稔幸はこれを、①なぜそれを学ぶかを考えることなく学ばされる、②生活上の知識とは関わらない（という自覚でしかない＝筆者）知識を詰め込まれる、③時代の変化に教えられる内容がついていけない、という3点で整理しているが、社会教育や生涯学習の場では、以上を前提としながら「学校で十分できなかった“本来の学び”を“取り戻す”」が必要であると述べている^{*6}。「大学教育は社会教育」という立場から考えると、受験競争の「優等生」として入学してきた国立大学教員養成学部学生に対しても同様の課題が提起されているように思える。

汐見の第3の点については「地域の教育」ということで別論文で示しておいたので、今回は第1、第2の点を中心に検討することにする。形式的にみれば、教員養成学部学生というものは、教育について学ぶことが専門の勉強である。そこで、これから教育を学ぼうとする学生が現代日本の教育に対してどのような意識を持っているかを調査してみると図1のような結果が示される。（専門課程に入ったばかりの2年次学生を対象としたアンケート：2章参照）

図1 現代日本の教育について

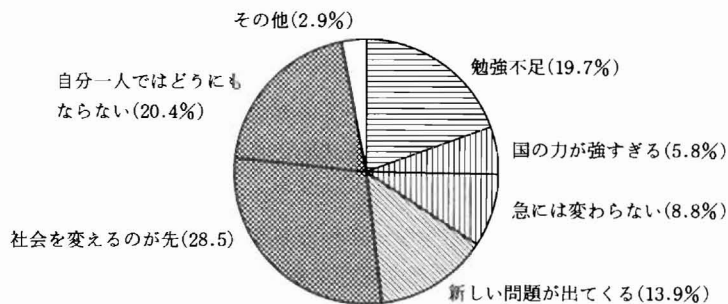


選択肢をかなり意図的に選んだことも理由になると思えるが、「深刻でない」という現状肯定派が7%程度であるのに対し、「何とかしたい」は4分の1程度しかない。半数以上が「やむをえない」「どうしようもない」という消極的なグループであり、中には「考えない」とするものも3%程度いる。ある意味では予想通りということになるとはいえるが、自分の体験や目や耳にはいる報道によって問題を感じてはいるのだが、その本質を学ぶことによって現状を良い

方向に変革して行こうとする積極的姿勢ではなく、あきらめに似た状況からの学びの姿勢であることに驚かされる。教育実践を動かす力につなげることを最初からあきらめている学びというのは、結果として多くの知識を得たとしても、教育を学んだことになるのだろうか。

消極的反応をするグループにその理由を訊ねたものが図2である（オープンアンサー・複数回答）。「勉強不足でわからないから」（約2割）としたものについては、これから勉強してもらえばいいわけで、今後の課題として見守るだけであるが、それ以外の理由は変わらないものではなく、学んで行くなかで変えられる可能性を持っているものである。特に「社会を変えるのが先」「自分一人ではどうにもならない」（両者で約半数）に関しては、そのために自分は何をすべきなのかを考えることこそが、教育の学び方の特殊性として認められているものだからである。（詳しくは2章参照）ただ、少なくとも言えることは、教員養成学部学生の半分以上が、「行動知」^{*8}を求めて入学しているわけではないこと、自己教育の発揮という大学での学習スタイルにはなっていないことが指摘できる。これらは、主として高校までの「学びの疎外」の結果として提示される状況であって、「レベル」が低くなっているわけではない（入試制度をいじっただけで解消するとは思えない）。しかし、この状況は「言われたものは何でもやるが、言われたことしかしない」という第2次デモシカ先生予備軍としては十分である。教員養成学部が「良い教師づくりをめざす」ものであるとするならば（筆者は必ずしもそれだけだとは思わないが）、この点に無関心ではいられないはずである。大学教育を担当するものは以上のような実態を前提とした専門教育のあり方を検討する必要がある。

図2 消極的になる理由



2. 教員養成学部学生の教育問題関心

(1) 教育問題の認識から「教育の本質と目標」の理解へ

弘前大学教育学部は、いわゆるゼロ免課程が存在しないこともあって、全ての学生の卒業要件として教員免許の取得が義務づけられている。その意味では、「教員免許法によって教育課程が拘束される」という典型的な教員養成学部であり、学生教育においても過密カリキュラムや教育実習の負担加重など、自主的な教育体制をつくっていく上では多くの問題点が示されている。

89年の教員免許法改正にともなって、いくつかのカリキュラム改革がなされたが、全学生に対しての必修科目として大きな位置を占めているのが教職専門科目である。その内、「教育の本質と目標に関する科目」としては、「教育原理Ⅰ」が当てられ、教育学科教室の3名の教官によって講義が開講されている（2年次前期2単位）。これは、同じ時間内に課程別に割り振って行われ（小学校教員養成課程、中学校教員養成課程・看護教員養成課程、看護学校教員養成課程・

幼稚園教員養成課程・養護教諭養成課程の3区分)、担当の教官は1年ごとのローテーションで回り、学生は教官を選べないシステムである。(単位を落とせば次の年は必ず違う教官に当たることになる。)さらに、「教育の社会的、制度的、経営的事項に関する科目」としては「教育原理Ⅱ」が当てられているが、これは、教育学科5名の教官のそれぞれの専門学科目の「概論」に相当する講義を当て(8コマ開講)、選択必修となっている。

さて、問題はこの「教育原理Ⅰ」である。これは以前「教育原理」として本学部でも開講され(4単位)、今でも多くの大学において、教職専門科目として必須のものとして存在しているとはいえ、学問体系としては曖昧なものであるといわざるを得ない。年度始めにおける学生のレポートでも、「『原理』などという科目があるとは思わなかった」とか、「これを学ばばあらゆる教育の事態に対処できるマニュアルの勉強」と言うようなイメージが語られている。一般的には教育学基礎論(ないしは概論)として通用しているようであるが、教育学自体が教育諸科学として存在し、自らを科学化するためには「新しい教育原理」として教育社会学を生まざるを得なかったように、そもそも「教育原理学」という学問はないのであり、「教育とは何か」を追求する単独の学問としては位置づけきれないものがある。いわば、「本質と目標」というのは「教育とは何か」の最終目的に近いところに位置するのであって、マニュアル的な理解とは相容れないものだからである。特にこれから教育について学んでいこうとする学生に対しては、「原理」を学んで事足りるのではなく、「原理」を学ぶことによって教育への科学的接近を育てるための特別の方法が検討されるべきである。

1950年代の教育科学論争が提起した視点は、社会科学としての教育学と実践としての教育学を統一した新しい教育科学の創出^{*9}ということであった。このような教育科学に接近するための「基礎」的な勉強とは、社会科学的認識や知識以外に、まず学ぶ側の意識の変革が重要である。学ぶ立場にある自分をも対象として教育を見ることや、実践を志向することによって真理を検証するということを、学び方としてどう獲得して行くのかということである。「本質と目標」を知識として理解することではなく、「本質と目標」の理解に接近して行くための学び方が重要だということである。その意味では多様なアプローチが試みられて良い。教育諸科学として教育学を捉えるならば、それぞれの特異の方法でもって教育の科学に接近できる方策があるといえるからである。

本学部の場合、3名の「教育原理Ⅰ」担当者は、それぞれ教育制度、社会教育、教育社会学を専門としている。筆者は、教育社会学を担当していることから、教育社会学的アプローチとして考えるならば、それは「教育の事実」を捉える中での「本質と目標」への迫り方ということにならざるを得ない。すなわち、「教育とは何か」という問いは抽象的・一般的であるのに対して、「日本の教育をどう考えるか」という問いは具体的であり、学ぶ意欲をより導き易いと考えられるからである。しかも、そこで現される日本教育の現実というものは、多分に矛盾に満ちた困難なもの、すなわち教育問題として語られることは必至である。そもそも、教育の科学が求められるということは、現実の教育に問題があるからその解明がめざされてきたのであり、現状の教育のあり方が本来あるべき姿と異なっているからこそ、「教育とは何か」が問われていた。「本質と目標」という対象に対して、人間についての理解や人間発達のあり方、それと制度としての教育のあり方の関連などが理解すべき事項であるのならば、問題として自覚されつつある教育現実、それらの「あるべきあり方」を模索している姿(エネルギー)を示していることと捉えることが可能である。疎外されている形態の中でこそ、その本質を鋭く指摘する現実や

そのヒントが見えてくるものである。教育を科学的に学ぶということは、あるべき姿を理念的に論じ合うことだけではないし、現状に対して外側から不満や批判を展開することだけでもない。いわば、教育の目的規定（どう教育すべきか）と社会的規定（社会科学の適用）を統一させて理解することが必要であり、それが実践への意志へとつながっていったのである。

例えばいじめや非行の問題は、教育的価値としてみて「悪い」ことであり、それらを取り締まって如何に「健全育成」するかというような方法が語られるだけでは何等問題を解決してこなかった。ラベリング理論の方法論が提示しているように、逸脱現象を相対化し日常の社会生活との関連で認識すべきことや、^{*10}「いじめ」という行為の中に存在している子ども集団の「自治」的側面を評価することなど、^{*11}問題をさらに深めて見つめる中で、問題を批判するだけでなく具体的な現実の中から現実を変革していく力を発見することが必要なのではないか。また、教科書裁判など対立的に論争されている問題を通じて、自己の立場選択を考え実践についても見通しをつけていくことや、対立の激しさ自体が、教育と社会に関する切り口（本質と目標）につながって把握されることを可能にしている^{*12}と考える。

「困難によって切り開く」言い替えれば「問題によって切り開く」ということ、教育の事実から対象に迫ろうとしている教育社会学の方法は、単なる社会学の枠を越えて理念的側面や価値的側面（実践的側面）に関与していく方法であると考えられるし、教育学を学んでいく基礎的学習方法としては有効であると考えられるのである。よって、「日本の教育を考えること」と「教育とは何か」を問うことがどう結びつくかを考えさせることが、教育学の基礎的勉強の主たるテーマとなり、本質と目標を「覚える」ことではなくて、「問題意識を持つこと」が第一義的課題として提示される。となると、教育課題としては、1年間を教養部で生活し本格的には教育の専門教育を受けてはいない2年次初頭の学生が、どれだけ現実の教育に問題を感じているかということになろう。問題関心調査は以上のような問題意識によって取り組まれたものである。

(2) 教育問題関心の実態

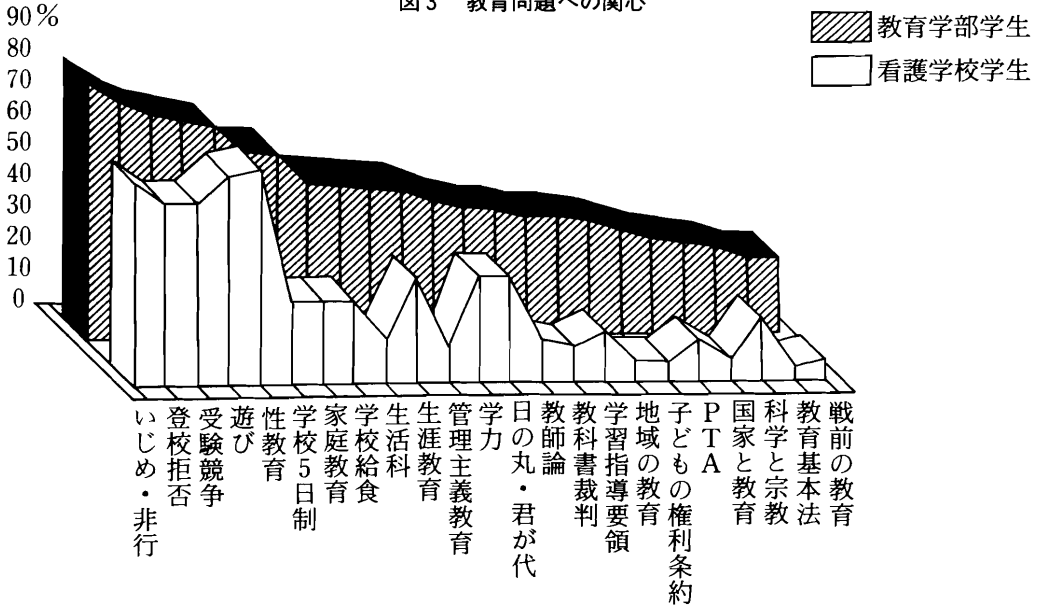
93年4月期に、他の2名の教官の協力を得て、「教育原理Ⅰ」受講者444名（2年生361名、3年以上83名）に対して教育問題関心のアンケート調査を講義時間内に実施した。その後6月に補充調査をし309名の有効回答を得た。（有効回答率69.6%、なお有効になったのは2回の調査両方に回答した者であり、調査自体の参加者は417名93.9%である。）

調査項目としては23の教育問題を設定し、関心あるものを選ぶという方式である。23の項目は前記の基準によって選ばれたもので、それぞれ、①人間の理解、②人間発達と教育に関する理解、③教育と社会に関わる理解を通じて、教育の本質と目標の理解を深めるために筆者の「教育原理Ⅰ」の講義で取り上げられてきたものである。ただし、障害児教育、幼児教育、健康教育などは重要な問題を含むものであるが、専攻課程との関連が強すぎるためにここでは取り上げなかった。また、トピック的な項目として「科学と宗教」（新興宗教、オカルト、超能力ブーム）、「学校給食」（埼玉県庄和町での廃止問題が話題となった）なども入っている。

回答結果を割合の多い順に並べてみたのが図3である。参考として、筆者が非常勤で教育学を講義している看護学校学生（3年生46名）との比較を示しておいた。全体的にみて同じような傾向が示されていると見て良い。「いじめ」から「性教育」までの上位5項目は、マスコミ的にも話題となっていることから同じような割合であるが（看学生は「性教育」のみが2ポイント高い）、それ以外は教育学部学生が20ポイント程度圧倒している。しかし、半数以上が関心を

もつ項目は「家庭教育」までの7項目で全体の30%であることからして、同世代の他の学生よりは関心を多く持っていることはわかったとしても、教員養成学部学生が教育問題についての関心が高いとはいいきれない。そこで、どのような種類の項目に関心を持ちあるいは持たないでいるのかという、選択された関心項目の分類が必要となってくる。

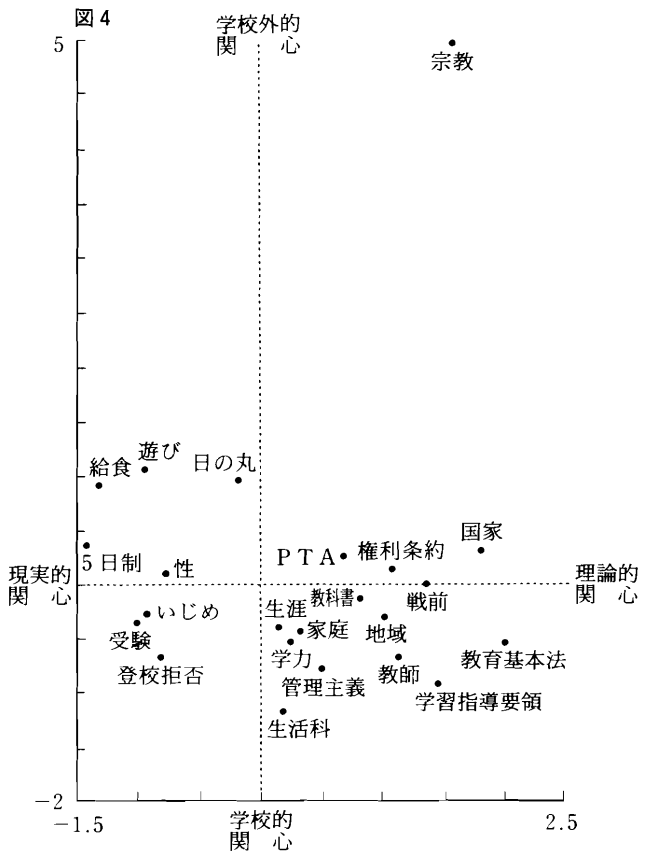
図3 教育問題への関心



(3) 関心パターンの分類

項目間の関連を分類するのに適している分析法として、数量化Ⅲ類の方法があげられる。ここでは、この方法を用いて、教育学部学生にとって23の項目がどのようなパターンとして分類されているのかを示してみる。

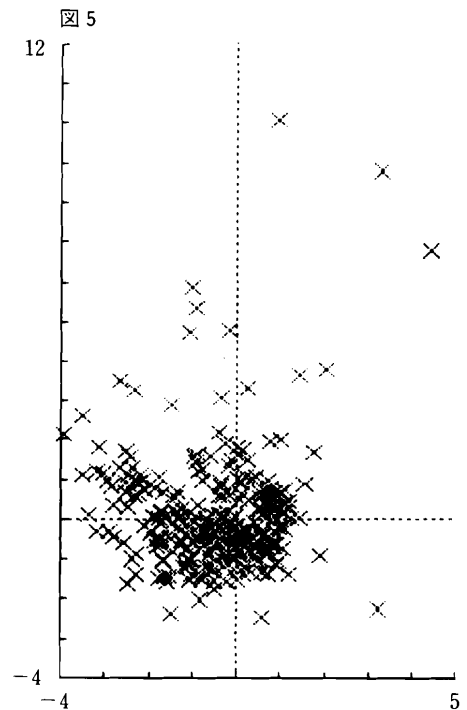
固有値の高いもの2つをとり、順に第1軸をX軸、第2軸をY軸として各項目の位置を示したのが図4である。分布を見ると、まず第1軸(X軸)では、マイナスの多いものから順に「5日制」、「給食」、「受験」、「いじめ」、「登校拒否」と、回答実数からしても50%を越すものが集まり、プラスの方は「基本法」、「国家」、「指導要領」といった項目が集まっている。すなわち、X軸は誰でもが関心を持



っているような現実的関心—言い替えればマスコミ的関心—と、教育の理論的側面に関わる関心によって振り分けられた軸であることが推察される。Y軸は固有値が低い相関がやや弱い、マイナスには「生活科」をはじめ「指導要領」、「管理主義」、「登校拒否」という項目が集中するのに対し、プラスには「宗教」が飛び抜けており、ついで「遊び」、「日の丸」、「給食」と続くことから学校から離れた関心を示しているとみてよい。つまり、学校的関心と学校外的関心によって分けられた軸と判断することができる。

こうして23の項目は、現実的—理論的、学校的—学校外的という軸によって4つの象限に分けられ、それぞれI＝現実的学校的関心、II＝現実的学校外的関心、III＝理論的学校的関心、IV＝理論的学校外的関心に分類された。内容的には、例えば「日の丸・君が代」は理論的に言えば「国家と教育」などと親和性をもつ項目であるが、学生の意識上の分類としては、質問紙の中にオープンアンサーで理由を書かせたものに示されているような、「なぜ多くの人があれだけ騒ぐのかわからない」と言ったようなマスコミ的関心のもたれ方であることがわかる。同様に「学校給食」も、子どもの健康や発達と学校環境をめぐる学校の問題と言うよりは、マスコミで報道された地域の大騒ぎに対する関心と見られるのである。

ここで、関心を深めることによって教育の理解を進めていくという教育目標を設定するとするならば、X軸のマイナスからプラスへの移行が課題となる。個人のスコアの分布が図5である。全体の平均値は(-0.4022, 0.1628)であり、中心に近いといえどIIの象限である。(図4参照)また各課程ごとの平均値をとってみても、小学校課程(-0.0748, -0.1166)、中学校課程(-0.5953, 0.7532)、養護学校課程(-0.5695, -0.1783)、幼稚園課程(-0.1720, -0.0022)、看護教員課程(-1.4051, 0.0636)、養護教諭課程(-0.9346, 0.1143)と全てがI, IIの象限にあることが特徴である。これは共通1次テスト実施以降各大学で問題となっているように、偏差値輪切り型の学生が集まり、似かよった傾向の学生が団子状態になっていると言う指摘を証明したものであろうか。しかし、図5で示されているように、III, IVの象限に属する学生も存在しているのは事実である。たとえそれが相対的なものであってあまり差がないものであったとしても、この種の調査研究によくみられるような、実態を調べてマイナス要因の指摘だけで終わることのないようにするためには、プラスの要因は何によって可能かを抽出する分析が必要である。



(4) 理論的関心項目

第1軸のカテゴリーウエイト値を高い順から23項目を並べてみたのが表1であり、看護学校学生との比較も示しておいた。(看護学校学生の分類においては「戦前」と「国家」が学校外的関心として強く、「権利条約」が学校的関心に強くなっていることが異なっているが、それぞれ

表 1

| 設問 (アイテム) | 教育 学部 学生 | | | 看護 学校 学生 | | |
|-----------|-----------|-----------|---------|----------|-----------|---------|
| | 回答実数 | カテゴリウエイト値 | | 回答実数 | カテゴリウエイト値 | |
| | | 第 1 軸 | 第 2 軸 | | 第 1 軸 | 第 2 軸 |
| 教育基本法 | 74(23.9) | 2.0284 | -0.1256 | 2(4.3) | 5.8331 | -0.1437 |
| 国家と教育 | 89(28.8) | 1.8317 | 0.3154 | 3(6.5) | 0.1390 | 4.0542 |
| 科学と宗教 | 83(26.9) | 1.6067 | 4.9763 | 9(19.6) | 1.8590 | 2.8611 |
| 学習指導要領 | 111(35.9) | 1.4688 | -0.9090 | 7(15.2) | 2.3166 | -1.6873 |
| 戦前の教育 | 73(23.6) | 1.3727 | -0.0167 | 3(6.5) | -0.7206 | 4.3921 |
| 教師論 | 120(38.8) | 1.1172 | -0.6789 | 6(13.0) | 0.1098 | -1.5828 |
| 子どもの権利条約 | 102(33.0) | 1.0751 | 0.1432 | 3(6.5) | -0.5691 | -1.4883 |
| 地域の教育 | 114(36.9) | 1.0180 | -0.2901 | 3(6.5) | 0.2743 | 0.9098 |
| 教科書裁判 | 114(36.9) | 0.8329 | -0.1256 | 5(10.9) | 0.0870 | -0.5998 |
| P T A | 93(30.1) | 0.7004 | 0.2813 | 6(13.0) | -0.6913 | -0.6552 |
| 管理主義教育 | 141(45.6) | 0.5004 | -0.7630 | 5(10.9) | 0.6284 | -1.5337 |
| 家庭教育 | 176(57.0) | 0.3287 | -0.4211 | 12(26.1) | 1.2023 | -0.2305 |
| 学力 | 130(42.1) | 0.2863 | -0.4921 | 15(32.6) | 0.8348 | -0.4978 |
| 生活科 | 147(47.6) | 0.1769 | -1.1559 | 6(13.0) | 0.4418 | -1.0778 |
| 生涯教育 | 144(46.6) | 0.1593 | -0.3936 | 15(32.6) | 1.5448 | -0.1547 |
| 日の丸・君が代 | 123(39.8) | -0.1719 | 0.9733 | 15(32.6) | -0.5477 | 1.0204 |
| 性教育 | 202(65.4) | -0.7732 | 0.0803 | 31(67.4) | -0.4031 | 0.2395 |
| 登校拒否 | 227(73.5) | -0.8076 | -0.6767 | 26(56.5) | -0.8542 | -0.1745 |
| いじめ・非行 | 248(80.3) | -0.9108 | -0.2936 | 29(63.0) | -0.7753 | 0.1329 |
| 遊び | 210(68.0) | -0.9237 | 1.0540 | 30(65.2) | 0.1552 | 0.2336 |
| 受験競争 | 216(69.9) | -0.9903 | -0.3357 | 26(56.5) | -0.8150 | -0.4817 |
| 学校給食 | 149(48.2) | -1.3289 | 0.9129 | 12(26.1) | -0.7266 | -0.4582 |
| 学校 5 日制 | 179(57.9) | -1.4067 | 0.3669 | 12(26.1) | -0.3489 | -0.1809 |
| 固 有 値 | | 0.1200 | 0.0902 | | 0.3467 | 0.3171 |

回答実数が少ないことから、回答者の項目内容の理解についての要因がかなり影響していると判断される。))

上位のものに関心を多くもつものが個人スコアとしてⅢ、Ⅳの象限に近づく条件となる。全体平均が-0.4022であるから、ここからプラス 1 以上はなれている項目は、理論的関心を導く項目であるといえる。そこで表で示されているように、「基本法」から「P T A」までの10項目を理論的関心項目とし、これらの項目をどの程度選んでいるかが、理論的関心の高い層をつくりだしていると考えることができる。

23項目の関心選択数の分布を図 6 に、また、10項目の理論的関心の選択数を図 7 に示しておいた。理論的関心はゼロが最高値であり多くなるほど選択者数が減少している。この傾向は、関心項目全体の傾向よりも強いことがわかる。

図6 関心項目数

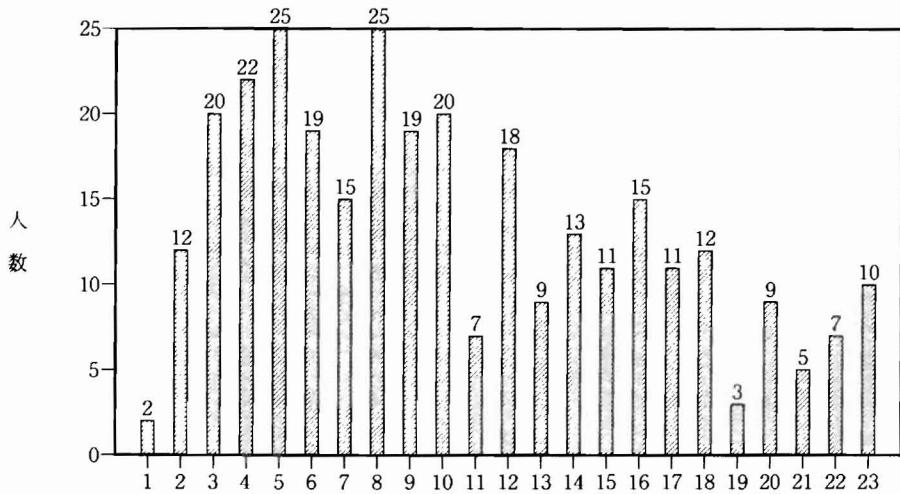
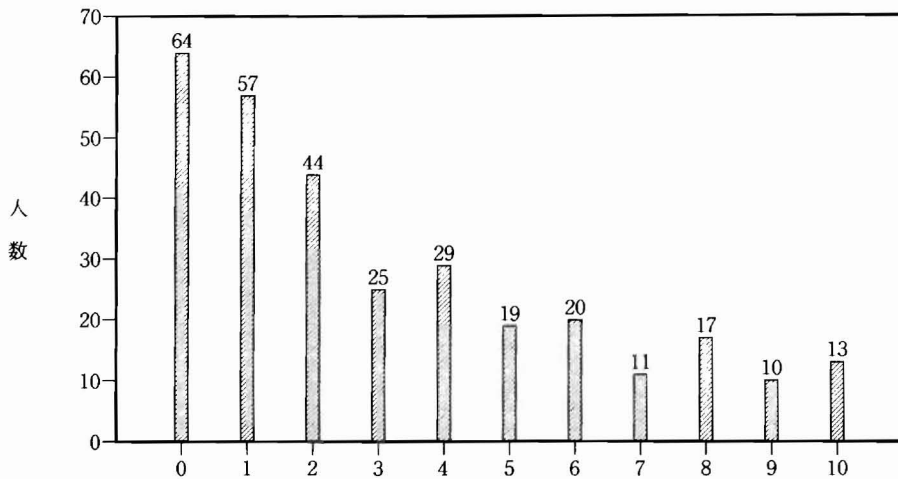


図7 理論的関心項目数



さらに、関心項目選択数に従って、低（1から8）、中（9から16）、高（17以上）の3群に分け、同様に理論的関心項目選択数も、低（0から2）、中（3から6）、高（7以上）の3群に分けてクロスしてみたのが表2である。当然のことながら、関心の高い群は圧倒的に理論的関心も高い傾向を示しているが、中群は理論的関心が高くはないことがわかる。理論的関心だけ高いという層は存在しないということであるが、現実の教育がさまざまな関連に

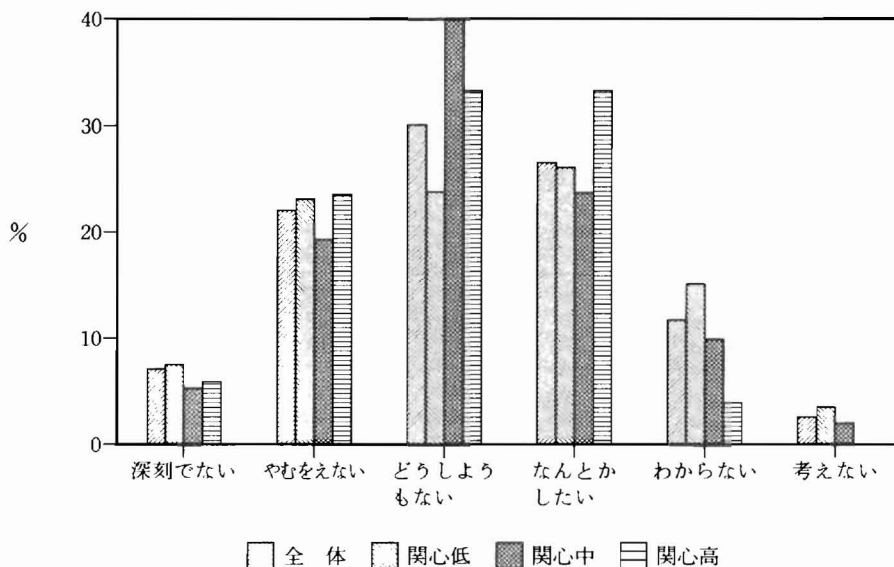
表2

| | 全 体 | 理論的関心低群 | 理論的関心中群 | 理論的関心高群 |
|------|----------------|---------------|--------------|--------------|
| 関心低群 | 140 (100.0) | 132 (94.3) | 6 (4.3) | 2 (1.4) |
| 関心中群 | 112 (100.0) | 33 (29.5) | 74 (66.1) | 5 (4.5) |
| 関心高群 | 57 (100.0) | 0 (0.0) | 13 (22.8) | 44 (77.2) |
| 計 | 309 (100.0) | 165 (53.4) | 93 (30.1) | 51 (16.5) |

よって成り立っていることを考慮すれば、以上の傾向は首肯できるものである。

そこで、理論的関心の高さと、1章で示した現代日本の教育に対する態度をクロスしてみると、理論的関心高群のみが「なんとかしたい」という回答の平均を上回っていることがわかる。(図8)教育問題に関するさまざまな分野の関心に目を開いていくこと(つながりを理解していくこと)と、関心を現実的関心から理論的関心へと転化させていくこと、以上の取り組みによって、教育学の特殊性である実践的学びへの方向が展開されていくことを示唆しているといえる。

図8 理論的関心と教育認識



3. 理論的関心を進める条件

そこで問題となるのが、いかにして理論的関心を導き出すのか、それらを推進する要因に関する分析であり、本調査の主たる課題もそこにある。

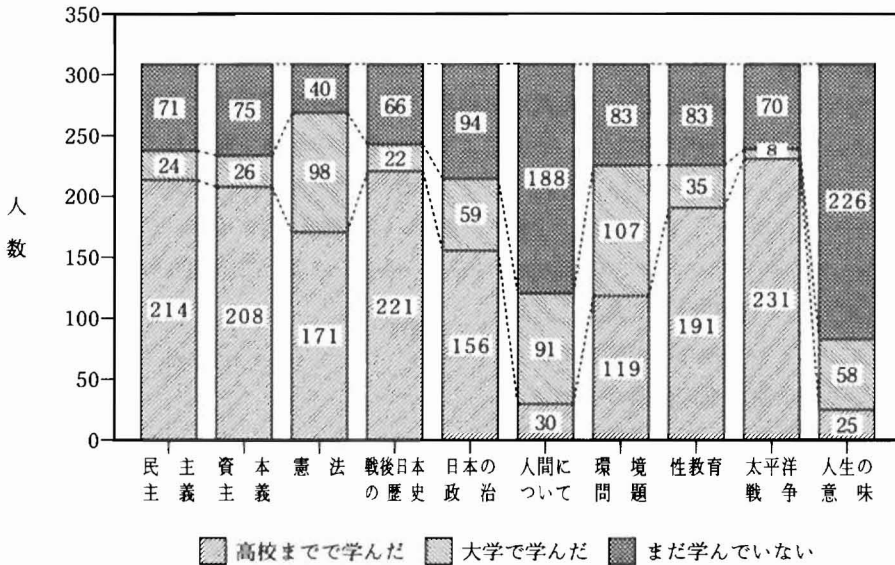
前章で示された理論的関心項目の選択数を外的基準として、数量化I類の方法で分析を行った結果が表3である。要因として取り上げた12アイテム(要因)、62カテゴリー(項目)は補充調査で実施した。理論的関心項目の選択数の多少に影響を及ぼす要因の影響力ないし規定力の強さを示す数値が、カテゴリーウェイトと呼ばれる数値である。この値の絶対値が大きいほど影響力が強く、また、符号がプラスであれば関心を高める要因といえ、マイナスであれば阻害する要因と考えてよいことを意味している。分析の対象にした要因は十分であるとはいえないが、重相関係数 $R=0.5878$ であるので、ある程度の意味付けは示されていると思える。以下、この結果から読み取れる結論をそれぞれの要因項目ごとに述べてみる。

(1) 社会科学的知識の学び方

教育学を学んでいく上での基礎的教養と思われる社会科学的知識を10項目選び、それぞれ①高校までにある程度学んだ、②大学にきてから学んだ、③まだ学んでいない、という選択をしてもらい、その意識調査の結果から4つの要因項目を導いた。(図9)これはどれだけ学んでいるかという中身を問うているものではなく、あくまで本人がどう自覚しているのかについての

意識調査であることに注意してもらいたい。

図9 社会科学的知識



教養部で講義が開講されている「日本国憲法」と「環境問題」に関しては「大学にきてから学んだ」という比率が高い。「まだ学んでいない」とするもので高いのは「人間について」と「人生の意味」である。（「人間」は「大学にきてから」が高くなっている。）その他は、「高校までで学んでしまった」が過半数を占め、受験勉強を中心とする知識でもってこれらの認識がつけられていることを示している。いわば、新たな目での学びなおしといった経験が少ないことに注目する必要がある。

① 大学での学び方^{*13}

最も範囲が広く (Range=7.503) 一番影響しあっている要因であると認められる。これらの知識を「今までに学んでない」（「高校まで」「大学にきてから」両方とも低群）が最も低く、「大学でゼロ」、「大学で少」も低い値である。これに対して「大学である程度学んでいる」、「高校までよりも学んでいる数が多い」は高い値になっている。

② 高校までに学んでいる数^{*14}

比較的に影響力の強い要因である。(Range=2.276)高校までに学んだという自覚が少ないものほど高い値になっている。

③ 大学にきてから学んだ数^{*15}

同上。(Range=1.808)②③から見て、学んでしまったという項目を多く持っているものほど関心は低くなっていることがわかる。

④ まだ学んでいないという数^{*16}

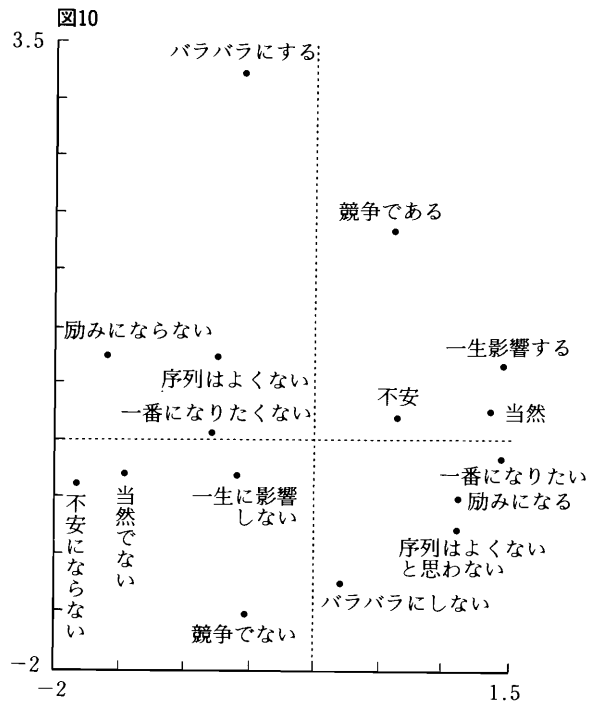
学んでいないという数が少ない方が高いが(項目1, 3, 5), 大学で学んだとする数で分けると、同じ群でも大学で学んだものがあると自覚している群は低くなってしまふ。(項目2, 4, 6)

①から④を総じて、高校までの勉強で「学んだ」という意識を持ってしまふと関心は高くない。これは受験型知識の学びの弊害(暗記中心で主体的な学びになっていない)が示されていることになるが、大学で学んだとしてもその学び方は次の関心に結びついておらず、高校

までと同じ視点での学びが続いているという結果を示している。1章で示した第2の学びの疎外が大学で克服されていない状態を現している。

(2) 競争観の構造

先行研究として、久富善之氏による数量化Ⅲ類を用いた中学校教師と中学生の競争観の構造分析があるので、これを参考にした。^{*17}それによると、教師の側は1軸として「理念上の競争の肯定もしくは否定」(肯定-否定)、2軸として「現実の競争の厳しさの把握」(ゆるやか-きびしい)によって分類され、中学生は、1軸が「競争への参加に関する軸」(参加-降りる)、2軸は「競争の否定的作用に対する反応の軸」(安心-不安)によって分類されている。そこでこの質問と同じもの(質問数8で肯定、否定、DKをとる)をとって見たのが図10である。教育学部学生は久富調査の両者が合わさったような分化を見せている。1軸は(降りる-参加)に近く、2軸は(肯定-否定)に近い。そこで1軸・2軸についてウェイトの高い(プラス・マイナス1以上)の項目をとってみると4種類の似かよった反応パターンが現れるので(表4)、1軸マイナス(「不安にならない」「励みにならない」「当然でない)を競争不参加回答群、1軸プラス(「一生影響する」「一番になりたい」「当然」「励みになる」「序列良くないと思わない)を競争参加回答群とする。同様に2軸も、マイナス(「受験は他人との競争とは思わない」「バラバラにするとは思わない)を競争肯定回答群、プラス(「バラバラにする」「受験は他人との競争だ)を競争否定回答群とし、それぞれの回答群を全て回答しているもの(1軸はDKを含む)と両者にまたがっていて明確でないものに分けて項目を設定した。



① 競争への参加

参加意識を持っているものがプラスで、降りてしまうとマイナスになっている。学びのパターンが受験競争の延長であることを示している。降りているものは学ぶこと自体からも遠ざかっていく傾向を示しているといえよう

② 競争価値について

ほとんど影響力を示していない項目となっている。競争を否定しても「競争に対する新たな理念的批判や競争に変わる価値選択」^{*18}を大学にきて見いだしているという状況にないことがわかる。

(3) 自分の受けてきた教育についての意識

① 勉強が得意であったか

表 4

| 1 軸 | | 2 軸 | |
|--------------------------|--------------|-----------------|--------------|
| ・学校の成績は一生に大きく影響する | (肯定) 1.4894 | ・競争はみんなをバラバラにする | (肯定) 3.2187 |
| ・何でもよいからクラスで一番になりたい | (肯定) 1.4464 | ・受験は他人との競争 | (肯定) 1.8494 |
| ・今の世の中では人と競争していくのは当然だ | (肯定) 1.3657 | (中略) | |
| ・競争は勉強の励みになる | (肯定) 1.1125 | | |
| ・序列をつける競争は良くない | (否定) 1.1124 | | |
| (中略) | | | |
| ・今の世の中では人と競争していくのは当然だ | (否定) -1.4495 | ・競争はみんなをバラバラにする | (否定) -1.2524 |
| ・競争は勉強の励みになる | (否定) -1.5926 | ・受験は他人との競争 | (否定) -1.5384 |
| ・他人の成績と比べて安心したり不安になったりする | (否定) -1.8310 | | |
| 0.512 | 相関比 | 0.425 | |

5段階評価で項目をつくったが、「得意」であったものがいちばん低い値となっており、「やや不得意」がいちばん高い値となっている。「不得意」は個数が少ないので信用できるデータになっていない。)勉強ができたと自覚しているものの勉強の仕方、何を学んできたかが問われることになる。

② 高校までの教育に満足しているか

「満足」と「不満」というはっきりとした意識をしているものが多く、「やや」と言うように曖昧なものは低くなっている。オープンアンサーによる意見からみると、「満足」の層は、自分の受けてきた教育や教師によってすばらしい体験を持っているので、「自分もそうになりたい」という強い意志をもとに教育学部に入學してきたものが多い。逆に「不満」層は被害を受けたという体験や自覚から、「違った教育をめざしたい」とする意識がある。これらの実体験をもとに学ぶ意志を創り出していることは、関心を深める大きな要因につながるといえよう。

ここでの要因は、ある意味で大学教育においてはどうにもならない条件であるが、これまで受けてきた教育を客観的に見つめ直すという取り組みは、否定的なものであれ肯定的なものであれ、自分をも対象とするという社会科学的な学びの出発点になることはまちがいない。

(4) 教育に対する意識

① 教職の志望意志

不本意入学の事例が示すように、教員養成学部に入學したものが全て教職を志望しているということにはなっていない。最新の調査として国立大学協会が行った全国調査があるが(回答者4903名, 教育大学・学部学生約8%, 1993年11月), 入学時不志望学生が約30.6%, 現在不志望が31.7%となっており, 学年の進むに連れて教職を志望する者の割合が少なくなっている。所属する課程が養成目的とする教員を希望する者が半数を越えているのは小学校課程のみである。

教職の志望意志との関わりで結果をみると, 志望の曖昧な「わからない」層が低い, 「なりたいたい」層が高いという値を示してはいないことがわかる。いちばん高いのは「できればなりた

くない」層である。これは、「なりたくない」というまったくの不本意入学者とは違って、ほかにやりたいことを持っているのだが当面は教師にならざるを得ないと思っている層を多く含んでいることから、学ぶ意欲自体は多いとみられる。

② 現代日本の教育についての意識

1章で示した項目であるが、「考えない」や「深刻とは思わない」が圧倒的に低くなっている。しかし、「何とかしたい」はプラスにはなっているとはいえ、さほど高い値になっていないのも重要である。「何とかしたい」が意識だけではそのための学習に結びついていないことを示しており、問題意識をさらに深めていく教育がこの年代の学生にとっては最も必要であることが指摘できよう。

(5) 属性

① 学年

2年次に「教育原理Ⅰ」の単位を落とした再履修組は、2年生よりも長い間大学で学んでいる学生である(教養部留年生も含む)。結果でみると、長くいることがプラスの要因になっているとはいえ、比較してみるとさほどの影響力にはなっていない。(Range=0.538)

② 課程

小学校課程以外は全てマイナス(それもかなり低い)であり、小学校課程のみが他を圧倒している。小学校課程学生の特徴は、特殊の専門を持たないことから、履修科目が全教科まんべんなく求められ、まさに一般教養型の学習を展開していることと、教職に対する意志が強いことである。一般教養を一般的に学ぶという学び方は、学習実態として次々と違った対象を学ぶという学び方が訓練されていくことになる。「広く浅くなんでもある程度できる」いわばオール5の延長線上にあるタイプが、理論的関心項目に対して示す態度の特徴としてみることができる。問題はそれら教養の深め方ということになると思われるが、最初から専門を決めずにさまざまな対象にふれていくということの積極性は認められると思える。

4. 小 括

分析の対象として設定した要因に偏りが無いとはいえないが、得られた知見はいくつかある。結果として読み取れるものから課題を整理すると以下ようになる。

(1) 大学での学びが、高校までに学んだ知識を「転倒」するような衝撃を与えるものにならないと、理論的関心は深まらない。高度な知識や知らない知識を与えることよりも、汐見の言葉をかれば「本当はそうだったのか」という学び方が大事であるし、講義で考えるならば、実はまだ学んでなかったということを認め、その価値を再発見させるような内容が求められる。少なくとも、単位を取ったからこの課題はクリアしたというようなことではなくて、講義によって次の課題が自覚されるような学び方が重要ということになる。

(2) 受験勉強の弊害はかなり後を引いている。特に、競争から「降りて」しまっている学生や競争の価値を否定している学生に対して、そのことだけでは「競争の教育」を否定していく実践的な力にはなっていないことをみる必要がある。

(3) これまで受けてきた教育に対する認識は、それが肯定的であれ否定的であれ貴重な経験として受け止めさせることが重要である。どちらとも取れないような学生に対しては、深く見詰めさせる作業が必要となろう。

(4) 教育のことを余り考えようとしない学生に関しては、教師になろうと自覚させることだけではさほどの効果はない。「深刻でない」というなら何が深刻なのかを考えさせ、「教師になりたくない」なら何になりたいのかを考えさせる課題がある。「必要を自覚した故に学ぶ」という学び方は、受験以外は余り経験がないことも事実であろうが、「必要」自体を発見するのも学習であり教養である。教養は「一般的」な学習からは身につかないとしたら、専門的な教養を通じてということになろう。専門教育は専門的な知識を教えるということだけではなくて、特に「自覚」のない状態にある学生に対して果たすべき教育上の役割（専門を通じて一般教養を与える）がある。

(5) 小学校課程の学習スタイルの積極性（専門性を「持てないでいる」こと）を検討して見る必要がある。目的化されない教員養成のあり方、結果として教職の教養に結びつく学び方などが評価されるべきではないか。

最後に、学びの疎外を大学教育で克服していく道はかなりの困難があることは否定できない。しかし、調査で示されたプラスの影響力項目が、「大学にきてから学んでいる」「高校よりも大学にきてからの方が学んでいる」が最高値を示し、「高校までの教育に不満」を持ち、「現在の教育を何とかしたい」という層も高い値を示していることに期待をしたい。弘前大学でも大学教育のあり方の見直しが始まり、全学担当制による共通教育の実施が目前に迫った今日、大学教育改革とは一般教育の解消ではなくて、大学教育の根幹が一般教育（教養）にあることを再確認させられている。どのような教養人を社会に送り出すのかという観点を中心に、専門教育の一般教育化であることへの認識の転換が求められているといえよう。教員養成学部の専門教育においても、「教員」職業教育的な目的養成の構成原理ではなく、以上の点が自覚されるべきことを望むものである。^{*19}

参考文献

- * 1 日教組大学部編『大学の未来と臨教審』大月書店 1987 等参照。なお、生涯学習政策との関連は、拙稿「生涯教育論台頭の社会的背景」（佐久間孝正編『社会の成熟化と生涯学習の時代』東京教科書出版 1991 所収）参照。
- * 2 藤原書店編集部編『大学改革とは何か』藤原書店 1993、喜多村和之『新版 大学評価とは何か』東信堂 1993 等参照。
- * 3 神田嘉延「大学での教員養成の展望と臨教審」注1 前掲書 所収
- * 4 笹島保「いま、社会教育を問う」「地域と教育」調査研究会編『地域と教育』国土社 1989
- * 5 久富善之『競争の教育』労働旬報社 1993
- * 6 汐見稔幸「学びの疎外を克服する」『月刊社会教育』1992年4月号
- * 7 拙稿「地域における教育の課題」牧野吉五郎他編『生涯学習社会の教育を探る』東信堂 1993
- * 8 「学力」問題を検討している教育科学研究会では、現代の偏差値型の一元的能力主義を批判して、「学校知」という疎外された学力を定義し、その対概念として「実用知」や「生活知」をあげて

いるが、社会教育の場面での青年や成人の学習では、「わからないから動かない」よりも「わからないと動けない」の状況が検討対象になるので、ここでは「行動知」という用語を用いた。太田政男「学力問題の新段階」教育科学研究会編『現代社会と教育 4』大月書店 1993 参照。

- * 9 小松周吉「科学としての教育学の構造」『別冊現代教育科学』2号 1964 参照。
- * 10 宝月誠「ポスト・レイベリング論の時代か？」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第39集 1984
- * 11 城丸章夫『管理主義教育』新日本新書 1987
- * 12 例えば、教育科学研究会編『教科書裁判から教育を考える』（国土社 1993）等参照。
- * 13 カテゴリー分類は、①「高校まで」「大学で」両者低群、②「高校まで」中以上で「大学で」ゼロ、③同「大学で」ゼロではない低群、④「大学で」中群以上、⑤「大学で」が「高校まで」よりも数が多いもの、でありそれぞれは重なり合わない。
- * 14 カテゴリー分類は、前期低、中、高群。
- * 15 同上
- * 16 分類は同上だが(①, ③, ⑤)、それぞれの群を大学であるものとなないものに分け、あるものはそれぞれ②, ④, ⑥とした。
- * 17 久富注(5)前掲書
- * 18 同上 65頁
- * 19 本稿の執筆に当たっては、特に現代学生の把握に関して、心理科学研究会編『かたりあう青年心理学』（青木書店 1988）、東海高等教育研究所編『大学再生の条件』（大月書店 1991）、村山士郎『豊かさ時代の子供と学校』（新生出版 1991）、前島康男『自分探しの旅を豊かに』（創風社 1993）等が参考になった。また、弘前大学教育学部で筆者と一緒に「教育原理Ⅰ」を担当している教育学科教室の小澤熹、佐藤三三両教授には、調査自体を分担していただいたばかりでなく、これからの教育学部学生の教育のあり方について論じ合いながら、データの分析検討に関して決定的ともいえる御教授をいただいた。ここに改めて感謝申し上げたい。

(1993.12.2 受理)