

学習集団が生徒の学習経験に及ぼす 顕在的・潜在的作用

— テーマ別学習集団を基礎とした
高等学校カリキュラムの事例分析を通して —

岡 部 善 平

1. 問題の設定

本稿の目的は、高等学校のカリキュラムにおいて学習集団が果たす役割を、生徒の学習経験の視点から事例分析を通して明らかにすることにある。

これまでわが国の高等学校教育において、学習集団たる授業と生活集団たるホームルームの一致、および生徒の「ホームルームへの所属感」は顕著な特徴の一つとして考えられてきた。かつて米国の文化人類学者トマス・ローレン (Rohlen, T.P.) が指摘したように、「生徒たちは、同じクラスメートとともに、ほとんど同じ教室で授業を受けつづける。(中略) 生徒はそれぞれ、安定した空間と準拠集団を与えられている。管理はしやすく、生徒が経験する社会環境は安定しており、そこでの人間関係は親密である。日本人は、『ホームルーム』という用語をアメリカの高校から借用したが、それに日本独特の機能を与えた」のである (ローレン訳書 1988 171-172 頁)。

しかし、科目選択制の拡大、習熟度別クラス編成の導入、「自由な科目選択」を標榜する総合学科や単位制高校の増加といった近年の動向は、従来の高校教育における集団の在り様に少なからぬ影響を及ぼしている。すなわち、生徒による教育内容の選択幅の拡大により、生活集団とは分離した多様な学習集団が形成されることになるのである。こうした多様な学習集団の形成は、個々の生徒の関心や適性、学習状況に応じたきめ細かい指導を実現する可能性をもつ一方で、ローレンが指摘したような安定した学習環境や準拠集団を解体し、あるいは変容させる作用も有している(岡部 1997 a, 岡部 近刊)。

それだけに、学習集団の生活集団からの分離とそれに伴う学習の多様化・個人化は、生徒の学習経験において重要な意味をもつものと推察することができる。

このように、カリキュラムを媒介として形成される学習集団の在り様は、生徒の学習経験の視点からカリキュラムを捉え直す上で主要な論点となりうる。しかし、学習集団と生徒の学習経験の関連性については、これまでカリキュラム研究の俎上に載ることは少なかった。それに対して、かつての「カリキュラムの社会学的研究」、近年の学習理論や認知科学の諸研究からは、人の学習および認知活動の社会的・集団的基盤の重要性が指摘されている。すなわち、「人間の認知・行動が、環境、特に社会／集団的な環境のなかに根本的な成立基盤をもつはずだという研究視点」（亀田 2000 50頁）の下、その集団の特質——文化や形態、内包する諸矛盾——そのものを分析し、改編していこうというのである。

カリキュラムの改革・改編が必然的に学習集団の改編を伴っていることを考えれば、今後求められるのは、諸個人の学習活動の成立基盤となる学習集団をいかに構想するか、それを考えるための理論的、実証的視点を提示することであろう。

そこで本研究では、大幅な科目選択制の導入に伴い独自のテーマ別学習集団を設定した単位制高校を事例として取り上げ、このテーマ別学習集団のカリキュラムにおける位置づけ、役割、および意義を検討する。それを通して、集団と学習の視点から見た高等学校カリキュラムの課題と展望を考察したい。

2. 調査の対象と方法

(1) テーマ別学習集団としての「ゼミ」

以上の問題意識から本研究が分析対象として取り上げるのは、A高校での「ゼミ活動」の試みである。筆者は、2004年5月から2005年6月にかけてA

高校の総合的な学習の時間である「Sun Rise Time」の観察、生徒および教師への聞き取り調査を行い、また 2004 年 12 月に生徒に対する質問紙調査を実施した。

A 高校は、S 市の中心部に位置する普通科進学校であるが、市の教育委員会からの指定を受け、2004 年度より単位制高校へと移行した。周知の通り、単位制高校は、豊富な選択科目を開講することによって生徒が自らの関心や将来への展望に応じて自由に科目を選択していくシステムをとっている。A 高校においても、選択科目として表 1 の選択科目群を開設しており、生徒はここの中から比較的自由に科目を選択することが可能になっている。

単位制の導入に伴って、各生徒のカリキュラムの内容は多様になり、従来のような選択科目別のクラス展開がきわめて困難となった。こうした単位制への移行、さらには「総合的な学習の時間」の導入を機に、A 高校が実施し

表 1 A 高校における 2004 年度選択科目一覧

選択科目群 I
現代文 古典(基礎)(標準) 古典講読(基礎)(標準) 客観現代文演習 客観古典演習 記述現代文演習 記述古典演習 日本史A 地理A 世界史B 日本史B 地理B 世界史演習 日本史演習 地理演習 政治・経済 倫理 政治・経済演習 倫理演習 数学II(標準)(応用)(速習) 数学B(応用)(標準) 数学III 数学C 数学I演習 数学I・A演習 数学II演習 数学II・B演習 数学記述対策演習 物理I 化学I 生物I 地学I 物理II 化学II 生物II 物理I演習 化学I演習 生物I演習 地学I演習 物理I・II演習 化学I・II演習 生物I・II演習 英語II(標準)(速習) ライティング リーディング 英語演習 リスニング演習 英作文演習 総合問題演習 スポーツ 音楽演習 美術演習 書道演習 情報B 情報C
選択科目群 II
実験物理 実験生物 実験化学 統計学 科学史 スポーツと科学 時事問題解説 日本経済史 日本国憲法 小論文演習 資料購読 コミュニカティブ・イングリッシュ ソルフェージュ オペラ入門 日本画 デザイン 創作書道 書道研究 ソーイング 発展保育 食生活応用 ファッション・ジャパニズム 宗教史 文化遺産研究 デジタル映像入門 アルゴリズム入門 高大連携

(A 高校『SYLLABUS』2004 を参照)

たのが、テーマ別学習集団「ゼミ」の設置である。

A高校では、選択科目の授業が増加する2年次より、従来のホームルームを「ゼミ」と呼ばれる学習集団に再編成している。ゼミとは、「地域」「経済」「人権」「フード」「メディカル」「環境」「いのち」「平和」の8つのテーマ別に構成された学習集団であり、生徒は2年次に進級する際いずれかのゼミへの所属を選択し、主に「総合的な学習の時間」を利用して各ゼミのテーマに基づいた課題研究、見学旅行、職場体験等を行っている。各ゼミの担当教員は「ゼミ担任」と呼ばれ、LHRおよび「総合的な学習の時間」での指導を行っているが、各教員の担当教科が必ずしもゼミのテーマと一致しているわけではない。たとえば、国語の教員が「環境ゼミ」の、英語の教員が「メディカルゼミ」の担任をする場合もある。2004年度におけるゼミの種類と構成は表

表2 2004年度開設ゼミ一覧

ゼミ	サブテーマ	ゼミグループ	人数
地域ゼミ	地域・社会を考える	—	15
経済ゼミ	経済・産業・先端技術を考える	A	7
		B	21
人権ゼミ	人権と福祉を考える	A	18
		B	19
		C	18
フードゼミ	食と栄養を考える	A	10
		B	20
メディカルゼミ	医療と保健衛生を考える	A	11
		B	20
		C	22
いのちゼミ	生と死を考える	A	10
		B	20
		C	20
環境ゼミ	環境と地球を考える	A	19
		B	20
		C	20
平和ゼミ	戦争と平和を考える	A	10
		B	20

(A高校『総合学習ノート Sunrise Time』2004 を参照)

2のようになっている。各ゼミ担任は20人を基本的な構成人数とする「ゼミグループ」を担当するが、実際にはゼミグループ毎に4～7人の研究チームを編成し、各チームが研究テーマを設定してゼミ課題研究に取り組むことになる。

さらに特徴的なのは、A高校においては、このゼミがそのままホームルームの構成単位となっており、生徒は自ら選択したゼミにおいて、必修科目の授業や特別活動など多くの時間を費やしている点である。2004年度の各クラスごとのゼミ構成は表3のようになっている。

本研究がA高校の「ゼミ」に注目する理由は、これが文系・理系といった従来の枠とは異なる原則に基づいて設定された学習集団であり、より柔軟な学習経験を生徒に提供する契機となりうる試みであると考えからである。A高校のように、文・理のしぼりを設けず生徒がカリキュラムを作ることを趣旨としている単位制高校において、ゼミは以下の3つの役割を担うことになる。

- ①選択制の拡大に伴うホームルームの解体に対応した生徒の帰属集団の形成
- ②「総合的な学習の時間」の活動単位の形成
- ③ゼミ活動を通した生徒の進路展望の形成

これらの役割を遂行する上で中心的な活動となっているのが、次に述べる「ゼミ課題研究」である。

表3 2004年度各クラスの構成

クラス	1	2	3	4	5	6	7	8
ゼミ担任 a	地域 経済A	経済B	人権B	メディカルB	フードA いのちA	フードB	いのちC	人権C
	22	21	19	20	20	20	20	18
ゼミ担任 b	人権A	環境A	平和A メディカルA	平和B	環境B	いのちB	環境C	メディカルA
	18	19	21	20	20	20	20	22
合計	40	40	40	40	40	40	40	40

(A高校『総合学習ノート Sunrise Time』2004 を参照)

(2)「ゼミ課題研究」の概要

A高校において、総合的な学習の時間は「Sun Rise Time」と呼ばれ、次の3つの活動から構成されている。すなわち、

- ① SHR 前の10分間を使い「朝の10分間読書」「ニュースレポート」等を行う「読書活動」
- ② 職業体験学習や高大連携事業（地元国立大の講義の受講など）を中心とした「進路探求学習」
- ③ ゼミ毎に研究チームを編成し、各チームが自ら設定した課題に取り組む「ゼミ課題研究」

の諸活動である。上記3つの活動のうち、①と②はいずれも③のゼミ課題研究と関連づけられていることから、本研究ではこれら3つの活動を総称して「ゼミ課題研究」と呼ぶことにしたい。

「ゼミ課題研究」の流れは表4の通りである。以下、「ゼミ課題研究」の主要な活動について概観してみよう。

(a) 研究テーマの設定

各生徒は、1年次のゼミ選択（12月）の後、ゼミのテーマに関連した調べ学習を「プレゼミ学習」として行っている。各ゼミの研究チームは、この「プレゼミ学習」の成果を持ち寄り、互いの関心をすり合わせながら統一のテーマを設定していく。後に述べる「ゼミ研修」の行き先も、この研究テーマに即して決定される。2004年度の各ゼミの研究テーマは以下のとおりである。

〈地域ゼミ〉

「開拓以降の北海道の文化」「住民とコンビニ」「S市のバリアフリー」

〈経済ゼミ〉

「企業戦略(経営)と科学技術」「経済のしくみについて」「技術～今昔～」「未来の技術」「大型娯楽施設と経済効果」

〈人権ゼミ〉

表4 2004年度「ゼミ課題研究」活動の流れ

4月	<ul style="list-style-type: none"> ・ゼミ担任の指導の下、類似の関心をもつ生徒同士が4～7名の研究チームを編成 ・各研究チームが研究テーマを設定。チーム内の役割分担の割り振りを行う。
5月	<ul style="list-style-type: none"> ・研究チーム毎にゼミ課題研究を開始。 ・ニュースレポートおよびブックレポート ・職業体験学習、ゼミ研修の準備
6月	<ul style="list-style-type: none"> ・中間発表会
7月	<ul style="list-style-type: none"> ・職業体験学習、ゼミ研修の準備（職業体験先、ゼミ研修先に関する下調べ、質問事項の作成）
8月	
9月	<ul style="list-style-type: none"> ・職業体験学習を利用した研修 ・職業体験学習に関するレポート作成
10月	<ul style="list-style-type: none"> ・見学旅行におけるゼミ研修 ・ゼミ研修での研修内容のとりまとめ
11月	<ul style="list-style-type: none"> ・Sun Rise Time 発表会 準備 ・Sun Rise Time 発表会
12月	

(A高校『総合学習ノート Sunrise Time』2004 に基づき筆者が作成)

「人権問題」「子どもの人権」「The 福祉」「家族の絆」「市民生活とそれに関する法律」「福祉」「ユニバーサルデザインについて」「少年犯罪といじめ」「ユニバーサルデザインの商品ができるまで」

〈メディカルゼミ〉

「近代の医療 — がん治療・遺伝子治療 —」「現代の病気・治療法」「理学療法・作業療法・今後の医療」「医療」「がん・インフォームドコンセント・薬」「医療倫理と医療社会」「現代社会と病」「社会と病との関わりについて考える」「現代の精神病」「スポーツ医療と筋肉」

〈フードゼミ〉

「食生活と栄養」「世界の食を調べよう」「サプリメントについて」「食文化～洋菓子和菓子～」「スポーツ栄養学」「ファーストフードについて」

〈いのちゼミ〉

「ホスピスについて」「命よりも大切なもの」「死について考える」「臓器移植について」「子」「死と生」「より良く生きるために」「子供の遊びとその安全性」「同年代の人に命の大切さを改めて認識してほしい」

〈環境ゼミ〉

「環境の保全」「環境の悪化と対策」「生態系に関わる環境問題」「地球温暖化」「環境総合」「エネルギーと環境の関わり」「動物の絶滅と動物園の役割」「環境問題全般とその解決」「生態系について」「これからの低公害車」

〈平和ゼミ〉

「戦争の爪跡」「それぞれの視点から見たアメリカ」「戦争が起こった原因と結果」「イラク戦争」「近年問題になっている兵器」「世界平和のために活動している機関」

(b) ニュースレポート

この活動は、「朝の 10 分間読書」の時間を利用して毎週 1 回行われている。ゼミグループごとにニュースレポート係を選出し、係の生徒が中心となってゼミのテーマに関連した新聞記事を読み合い、その上でその新聞記事を全ゼミの生徒に配布する。生徒は記事に対する意見・感想を書き、ニュースレポーター係に提出。集められた意見・感想は、課題研究の成果をまとめる上で参照される。

(c) ゼミ研修

A 高校では毎年 10 月に関西方面への 4 泊 5 日の見学旅行を実施しているが、そのうちの第 2 日目と第 3 日目が「ゼミ研修」に当てられている。各ゼミグループの生徒は、自らの研究テーマにあった研修先をインターネット等で調べ、複数の研修候補地をピックアップし、ゼミ担任に提出する。ゼミ担任は、直接あるいは旅行業者を介して研修候補地と交渉し、行程を調整する。

生徒は、各研修先での施設見学、体験学習、講話等を通じて自らの研究テ

マに対する理解を深め、その知見を後の発表会のためのレポート作成に取り入れていくよう促される。

(d) Sun Rise Time 発表会

各研究チームは、ゼミ課題研究の一連の活動をパワーポイントによるスライドとレポートにまとめ、12月中旬に開催される「Sun Rise Time 発表会」において発表する。

発表会はゼミ毎の分科会形式で行われ、すべての研究チームがそれぞれ趣向を凝らしたスライドを作成し、自らの活動内容を説明する。この発表会には、生徒の保護者、教育委員会関係者、地元 NPO 関係者等も見学を訪れている。

以上が「ゼミ課題研究」の主要な活動内容であるが、それでは生徒はこれら一連の活動に対して、どのような観点から、いかなる意味づけを行っているのだろうか。換言すれば、生徒の学習経験において、「ゼミ」という学習集団はどのような役割を果たしているのだろうか。

3. 分析と考察

(1) 高校における学習集団と生徒の進路展望との関連性

ところで、わが国のとくに高校教育において、学習集団は生徒の学習経験に対して独自の機能を有してきた。すなわち、文系や理系、学科やコースに代表されるように、高校において生徒が所属する集団のカテゴリーは、生徒が学ぶ教育内容のカテゴリー、さらには選択可能な進路のカテゴリーをも同時に表してきた。とくに、学習集団と生徒の進路展望との関連性については、近年生徒の所属集団のカテゴリーと進路との対応関係の低下が指摘されているもの(橋本 1996)、未だ生徒の進路展望の形成に一定の影響を及ぼしている(小川 1997, 岡部 1997 b, 荒井編 2000, 山村, 荒牧 2003)。こ

のことは、高校における学習集団が生徒の進路を先取りする形で設定され、生徒の進路展望に対して顕在的、潜在的な統制作用を及ぼしていることを示唆している。

それでは、「ゼミ」という従来の学科やコースと異なる集団カテゴリーにおいても、生徒の進路展望との間に何らかの関連性を見いだすことができるだろうか。表5は、生徒の進学希望分野をゼミ別に示したものである。これを見ると、所属するゼミの内容に応じて、生徒の希望進路に一定の傾向性があることがわかる。すなわち、地域ゼミの35.7%、経済ゼミの36.0%、人権ゼミの33.3%の生徒が社会科学系分野への進学を希望しているのに対して、メディカルゼミの生徒の60.0%が医療系への、環境ゼミの生徒の57.4%が自然科学系ないし工学系への進学を希望している。地域ゼミを除いてこれらのゼミの集団カテゴリーは、いずれも大学での学問分野のカテゴリーとのつながりが比較的明確であり、生徒の進学希望分野もそれに対応する形で特定の学問分野に集中する傾向にある。一方で、フードゼミ、いのちゼミ、平和ゼミといった特定の学問分野とは結びつきにくい集団カテゴリーのゼミにおいて、生徒の進学希望分野は分散する傾向にある。とはいえ、あえて従来の文系・理系という枠組みを用いて分類するならば、フードゼミには理系的傾向を、いのちゼミ、平和ゼミには文系的傾向を見いだすことは可能ではある。

以上のことは、ゼミが生徒の進路展望の構成に対して一定の統制作用を有しているものの、集団カテゴリーの設定の仕方によってその統制作用に差異が生じることを表している。それでは、以上に見てきたようなゼミの集団カテゴリーと生徒の希望進路との関連性の差異は、生徒がゼミの一連の活動を意味づけ、コミットしていく上で、いかなる作用をもたらすことになるのだろうか。ベッカー (Becker, H.S.) は、「現在の状況が、後の段階において予期されている重要な状況と明確に関連していると見なすことができる」ことが、人がある状況に適応し、コミットしていく上での重要な規定要因になると指摘している (Becker 1977 p.62)。このベッカーの見解に則るならば、ゼミという学習集団が生徒の学習経験において果たす役割について、次の二

表5 ゼミ別の進学希望分野（% 括弧内は人数）

進学希望分野 所属ゼミ	人文科学系	社会科学系	教員養成・ 保育系	医療系	自然科学系	工学系	芸術系	体育系	その他	未定
地域ゼミ(N=14)	21.4 (3)	35.7 (5)	7.1 (1)	7.1 (1)	7.1 (1)	7.1 (1)	0.0(0)	0.0(0)	7.1(1)	7.1(1)
経済ゼミ(N=25)	8.0 (2)	36.0 (9)	4.0 (1)	4.0 (1)	8.0 (2)	24.0 (6)	0.0(0)	0.0(0)	8.0(2)	8.0(2)
人権ゼミ(N=51)	13.7 (7)	33.3(17)	19.6(10)	5.9 (3)	2.0 (1)	11.8 (6)	3.9(2)	0.0(0)	5.9(3)	3.9(2)
フードゼミ(N=30)	13.3 (4)	6.7 (2)	10.0 (3)	13.3 (4)	20.0 (6)	13.3 (4)	0.0(0)	0.0(0)	13.3(4)	10.0(3)
メディカルゼミ(N=50)	8.0 (4)	6.0 (3)	2.0 (1)	60.0(30)	10.0 (5)	6.0 (3)	2.0(1)	2.0(1)	0.0(0)	4.0(2)
いのちゼミ(N=46)	21.7(10)	17.4 (8)	23.9(11)	19.6 (9)	4.3 (2)	0.0 (0)	4.3(2)	0.0(0)	2.2(1)	6.5(3)
環境ゼミ(N=54)	5.6 (3)	7.4 (4)	5.6 (3)	9.3 (5)	33.3(18)	24.1(13)	1.9(1)	1.9(1)	1.9(1)	9.3(5)
平和ゼミ(N=27)	29.6 (8)	18.5 (5)	0.0 (0)	11.1 (3)	11.1 (3)	7.4 (2)	7.4(2)	3.7(1)	7.4(2)	3.7(1)

$\chi^2=181.44$ df=63 P<.01

注) 30.0%以上の数値を太字で表記

つの仮説を設定することができる。すなわち、

仮説①：特定の進路分野と明確に結びつけられているゼミに所属する生徒ほど、ゼミ課題研究に対して肯定的に関与する。

仮説②：ゼミ課題研究に対して肯定的な関与を示している生徒ほど、ゼミ課題研究を進路と結びつけて意味づけようとしている。

次節では、この二つの仮説について検証を試みてみよう。

(2)生徒によるゼミ課題研究への意味づけと進路

学習集団「ゼミ」が生徒の学習経験において果たす役割を、生徒の進路展望の視点から明らかにするため、ここではまず、生徒がゼミの一連の活動のどの側面を、どのように意味づけているのか、その特徴を整理することとした。具体的には、2004年12月の「Sun Rise Time 発表会」（ゼミ課題研究発表会）の直後に実施した質問紙調査の中から、ゼミ課題研究への取り組みにかかわる33項目について生徒がそれらをどのように自己評価しているか4段階の尺度を用いて調べ、その回答に因子分析を施した。表6は、その結果析出された8因子とその因子負荷量を示したものである。

これらの因子うち、とくに第1因子と第2因子に性格づけをすると、第1因子は研究成果のプレゼンテーションの満足度にかかわる因子、第2因子はゼミ課題研究そのものへのコミットメントにかかわる因子と見なすことができる。発表会直後の調査ということもあって、生徒は主に発表会でのプレゼンテーションの満足度という観点からゼミ課題研究を意味づけているが、ここではとくに、第2因子であるゼミ課題研究そのものへのコミットメントにかかわる因子に注目したい。なぜならば、この因子は、プレゼンテーションの満足度といった短期的な観点からの意味づけとは異なり、年間を通じたゼミ活動に対する自己評価という長期的な観点からの意味づけを示しているからである。

そこで、第2因子を構成する6項目について、「当てはまる」に4点、「まあ当てはまる」に3点、「あまり当てはまらない」に2点、「当てはまらない」

表6 生徒によるゼミ課題研究への意味づけの構造
(主成分分析結果, バリマックス回転後)

項目	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8	肯定率
何を研究したかわかりやすく説明することができた	0.782								76.2
理解しやすいスライドを作成することができた	0.765								72.5
これまでの取り組みを筋道を立てて発表できた	0.750								79.1
自分なりに工夫してスライドを作成できた	0.714								72.1
チームの発表に満足している	0.688								73.7
チーム内での自分の役割を果たすことができた	0.638								87.7
発表についてメンバーと事前の打ち合わせを十分行った	0.598								54.9
自分の意見やアイデアを発表に盛り込むことができた	0.553								63.6
調べたことを整理して発表に取り入れることができた	0.479			0.321		0.315			80.8
ゼミ課題研究は役に立った		0.774							56.3
どんな分野に興味があるのか以前より明確になった		0.712							48.9
新たな興味や関心をもつようになった		0.682							56.3
ゼミ課題研究は面白かった		0.672							48.9
今年度の成果や反省を来年度に活かそうと思う		0.655						0.315	83.8
「総合的な学習」に意欲的に取り組んでいる		0.576							35.6
テーマに合ったゼミ研修の計画を立てることができた			0.750						63.1
テーマに合った活動計画を立てることができた			0.712						60.5
発表をまとめる上でゼミ研修等での経験は役に立った		0.347	0.697						77.0
テーマに合ったブックレポートを選ぶことができた			0.557						79.9
テーマについてメンバーと積極的に話し合った	0.451		0.459						64.7
テーマに合ったニュースレポートを選ぶことができた			0.449		-0.387	0.337			64.7
テーマに関連した本を独自に読んでみた				0.754					20.7
テーマに関連する記事やニュースに関心をもった		0.374		0.623					43.4
課題研究のために公共の図書館等を利用した				0.600					12.6
締め切りを守ることができた					0.675				93.2
制限時間内で伝えたいことを発表することができた	0.317				0.569				76.9
ゼミ研修等での経験を発表に取り入れることができた	0.435		0.356		0.468				82.7
課題研究に必要な資料は学校の図書館にあった						0.711			38.0
課題研究に必要な資料を十分得ることができた			0.351	0.383		0.455			76.7
進路に関連のある研究テーマを設定した							0.754		42.4
興味や関心のある研究テーマを設定した		0.306	0.449				0.576		78.6
ゼミ課題研究は大変だった								0.683	86.3
ゼミ課題研究に取り組む時間は十分あった						0.462		-0.493	40.8
固有値	4.976	3.683	3.294	2.118	1.552	1.464	1.461	1.225	
累積寄与率	15.078	26.238	36.220	42.638	47.341	51.776	56.204	59.915	

注：肯定率は各項目に「当てはまる」「まあ当てはまる」と回答した割合の合計
因子負荷量 0.30 以上のみを記載

に1点を与え、それを合計して個人得点を算出し、この個人得点をもとに生徒をほぼ3等分した。そして、得点の高い方から順に「ゼミ課題研究へのコミットメント度合い」高群、中群、低群とし、各群の生徒がどのような進路展望を構成しているのか調べることにした。区分された3群の構成比は以下の通りである。

ゼミ課題研究へのコミットメント度合い：

- ・低群 6～13点 99名 (32.0%)
- ・中群 14～17点 123名 (39.8%)
- ・高群 18～24点 87名 (28.2%)

さて、各群の生徒が構成する進路展望として興味深いのは、進学先を決定する際の優先順位の違いである。表7はゼミ課題研究へのコミットメント度合いの強弱に応じて生徒の進学先の決定がどのように異なっているか示したものであるが、ゼミ課題研究へのコミットメント度合いの強い生徒ほど学校名よりも学問分野を重視して進学先の決定を試みていることがわかる。すなわち、低群および中群においては「志望学部学科名が定まっている」生徒よりも「志望学校名が定まっている」生徒の割合が高いのに対して、高群ではその構成比が逆転している。しかも、ゼミ課題研究へのコミットメント度合いが強くなるほど、「志望学部学科名が定まっている」生徒の割合が高くなっている。この結果は、ゼミ課題研究に対してコミットメントの度合いが強くと、肯定的に関与している生徒ほど、進学を希望する学校よりも進学後に学ぶ学

表7 ゼミ課題研究へのコミットメント度合いと進路展望との関連

	(A) 志望学校名が定まっている	(B) 志望学部学科名が定まっている	(B) - (A) の差
低群 (N=99)	67.7% (67名)	>62.6% (62名)	-5.1%
中群 (N=123)	67.2% (82名)	>62.6% (77名)	-4.6%
高群 (N=87)	78.2% (68名)	<82.8% (72名)	+4.6%

注：「当てはまる」「まあ当てはまる」を回答した割合および人数の合計

問分野を志向した進路展望を構成する傾向にあることを示しており、先の仮説②を部分的に支持している。すなわち、生徒のゼミ課題研究へのコミットメント度合いの強弱は、その進路展望の在り様と密接に関連しているのである。

さらに、以上の結果から次の仮説を導き出すことができる。その仮説とは、ゼミ課題研究は生徒の進路展望を進学後の学問分野に対する関心へと深化させる効果を有しているのではないか、というものである。これは、先に提示した仮説①「特定の進路分野と明確に結びつけられているゼミに所属する生徒ほど、ゼミ課題研究に対して肯定的に関与する」と関連している。というのも、先に引用したベッカーの指摘にもあるように、現在の活動と将来予期される活動との関連性が明確な状況であるほどその状況に対する人のコミットメントの度合いは強くなるものと予想され、それゆえ、特定の進路分野と明確に結びつけられたゼミほど生徒の進路展望の形成をより促進するものと想定することができるからである。

そこで次に、ゼミごとでゼミ課題研究へのコミットメント度合いの強弱がどのように異なるかを調べることにした。表8は、その結果である。

もし上記の仮説が支持されるならば、生徒の進路展望が集中化する傾向に

表8 ゼミ別のコミットメント度合い

ゼミ名	低群 (N=99)	中群 (N=123)	高群 (N=87)
地域ゼミ (N=15)	33.3% (5名)	26.7% (4名)	40.0% (6名)
経済ゼミ (N=26)	50.0% (13名)	26.9% (7名)	23.1% (6名)
人権ゼミ (N=53)	15.1% (8名)	49.1% (26名)	35.8% (19名)
フードゼミ (N=31)	35.5% (11名)	45.2% (14名)	19.4% (6名)
メディカルゼミ (N=51)	33.3% (17名)	45.1% (23名)	21.6% (11名)
いのちゼミ (N=49)	44.9% (22名)	28.6% (14名)	26.5% (13名)
環境ゼミ (N=56)	26.8% (15名)	50.0% (28名)	23.2% (13名)
平和ゼミ (N=28)	28.6% (8名)	25.0% (7名)	46.4% (13名)

$$\chi^2=26.238 \quad df=14 \quad P < .05$$

あった地域ゼミ、経済ゼミ、人権ゼミ、メディカルゼミ、環境ゼミではゼミ課題研究へのコミットメント度合いは強くなり、生徒の進路展望が分散化する傾向にあったフードゼミ、いのちゼミ、平和ゼミではコミットメント度合いが弱くなるはずである。しかし、結果は意外なものであった。すなわち、確かに地域ゼミ、人権ゼミにおいては、他のゼミと比較してコミットメント度合いが比較的高いのであるが、生徒の進路展望が集中化傾向にあった経済ゼミ、メディカルゼミ、環境ゼミではコミットメントの度合いが相対的に低く、逆に、生徒の進路展望が分散傾向にあった平和ゼミにおいてコミットメント度合いが高くなっている。この結果は、先の仮説①を全面的に棄却するものではないが、同時に部分的にしか支持はしていない。「進路」のみがゼミ課題研究へのコミットメントを高めているわけではないのである。

「進路」との関連性とコミットメント度合いの強弱とが必ずしも一致しないというこの現象を、どのように理解することができるだろうか。ここに、テーマ別学習集団としてのゼミが生徒の学習経験に対してもつ潜在的な役割を見いだすことができないだろうか。次節では、この課題に接近するための一つの試みを示してみたい。

(3)ゼミ課題研究の内的矛盾と潜在的作

生徒が進路展望を形成する上で、ゼミはその一定の枠組みとして意味づけられている。しかし、進路との関連性が比較的確なゼミにおいて、ゼミ課題研究に対する生徒のコミットメントの度合いは必ずしも高いわけではない。この現象は、ゼミ課題研究そのものがある種の内的矛盾(エンゲストローム訳書 1999, 山住 2004 を参照)を抱えていることに起因すると考えることができる。

エンゲストローム(Engeström, Y.)によると、学校教育における諸活動は、「交換価値」と「使用価値」という本質的に矛盾する二つの価値を内包している(エンゲストローム訳書 1999 110-111頁)。ここでいうところの「交換価値」とは、「成績」や「学歴」といった労働市場等における成功との交換物

としての学習の価値であり、「使用価値」とは「学校の外の社会に対する自分自身のあり方を打ち立てるための生きた道具」(エンゲストローム訳書 1999 111頁)としての価値である。学校教育の諸活動はこれら二つの価値が競合する「二重性」を孕んでおり、学習主体たる生徒はこの矛盾から生じるダブルバインド状況の中に存在している。

通常の教科学習において、こうした矛盾は潜在的であり、生徒は学校教育に優勢な「交換価値」に従う主体として存在することができる。また、学校が文系や理系といった受験対応型の学習集団を構成している場合、こうした矛盾はさらに不可視のものとなる。なぜならば、受験対応型の学習集団に所属することによって、生徒は「交換価値」に従うための安定した状況を与えられるからである。

しかし、ゼミという受験対応型の学習集団とは異なるテーマ別学習集団において、学校教育の諸活動がもつ内的矛盾は顕在化することになる。ゼミ課題研究を遂行する過程で、生徒は自らの置かれたダブルバインド状況に直面せざるを得なくなるのである。以下では、筆者のフィールドノートの中から、ゼミ課題研究の過程で生徒が直面するダブルバインド状況をいくつか抜粋し、ゼミ課題研究が抱える内的矛盾の一端を提示してみたい。

(a) 成績達成者 vs 意味形成者⁽¹⁾

まず第一に、ゼミ課題研究の過程で生徒は「成績達成者」と「意味形成者」という相反する生徒役割(student roles)に従事することを要請される。すなわち、普段の教科学習において、生徒は「交換価値」に従う受動的な知識の受容者としての役割を果たしている。この役割において生徒が求められているのは、「与えられた個別の問題を解く、問題解決」(山住 2004 114頁)であり、その範囲内でのより良い成績の達成と単位の取得である。この役割の要請は、ゼミ課題研究においても変わりはない。教科学習とは形態の異なるゼミ課題研究にしても、単位化され、生徒が卒業のためにクリアしなければならない課題が提示されるという点では、生徒にとって教科学習と同様の

圧力を有しているからである。

しかし一方で、ゼミ課題研究が要請する生徒役割は「受動的な知識の受容者」にとどまらない。ゼミ課題研究の過程において、生徒は現実の社会問題や日常的な現象の中から自ら課題を見つけ出し、探求し、そこで得た学習成果を能動的に発信していく「意味形成者」としての役割をも果たさなければならない。この矛盾する二つの生徒役割を要請されるという点に、ゼミ課題研究をめぐる第一の内的矛盾を見いだすことができる⁽²⁾。次の二つの事例は、生徒の置かれたこうしたダブルバインド状況を端的に表している。

事例1（環境ゼミ）

S：これ（＝ゼミ課題研究）、この後も続けるの？

T：そう、続けていくの。3年の9月ぐらいまでは……

S：受験勉強どころじゃない。

T：そう、受験勉強どころじゃない（笑）

S：大学が、あなたの環境問題に対する取り組みはすばらしい、とか認めてくればいいんだよ。 (2004.5.20)

(Tは教師を、Sは生徒を表している。括弧内の記述は、後に筆者が書き加えたもの)

事例2（いのちゼミ）

(Sun Rise Time 発表会リハーサル後)

S：ワードで作った原稿のなかに（発表で）使わない部分があるんだけど、削っていいですか？

T：でも、書いてくれた人が気を悪くするといけないから、入れておいた方がいいよ。

S：その部分、すごく短くなるんだけど、いいですか？

T：まあ、それは担当した人と相談して。

S：いや、短くなっちゃうと、その人の成績とか悪くならないかなって思っ

て……

(2004.12.16)

(Tは教師を，Sは生徒を表している。括弧内の記述は，後に筆者が書き加えたもの)

上記二つの事例のうち，事例1において，生徒は受験勉強に従事する「成績達成者」の観点から自らのゼミ課題研究を意味づけようと試みている。すなわち，事例1の下線部にあるように，受験に対する効用が見出せない限り(大学が取り組みを認めてくれない限り)，「成績達成者」としての生徒は自らのゼミ課題研究を「学ぶに値するもの」と見なすことはできないのである。また，事例2においても，生徒は「成績」という観点からゼミ課題研究を意味づけようとしている。この事例の中で，生徒は，グループのメンバーと協同で作成した発表会用の原稿の中に実際の発表では使用しない部分があるため削除していいか，と教師に相談している。その際，この生徒の最大の懸念は，発表原稿の一部を削除することによってその部分の担当者の成績が悪くなるのではないか，という点にある。

これらの事例は，いずれもゼミ課題研究という「意味形成」の場に「成績達成者」の役割が浸透することによって生じるダブルバインド状況として理解することができる。こうした状況は，進路との結びつきが相対的に明確なゼミにおいてほど顕在化しやすくなるだろう。なぜならば，特定の進路とゼミの集団カテゴリーとの結びつきが明確であればあるほど，生徒は当面の「受験」や「成績」を意識せざるを得なくなり，学習のもつ「交換価値」の側面を志向するようになるからである。このとき，ゼミ課題研究の「使用価値」の側面に従うことは，生徒にとって価値の薄いこと，煩わしいことになる。

(b) 個人の関心 vs 集団のテーマ

第二に，ゼミ課題研究において，生徒は「個人の関心」をもちながら各ゼミグループが協同して取り組むべき「集団のテーマ」に従事するという状況に置かれることになる。そして，この「個人の関心」と「集団のテーマ」は

常に一致するとは限らない。両者の間の不一致が顕在化したとき、ゼミ課題研究はその内的矛盾を露呈することになる。次の事例は、このような「個人の関心」と「集団のテーマ」との葛藤状況を表している。

事例3 (環境ゼミ)

T : (課題研究の) 分担が終わったら、これから (研究を) どんな風にまとめていくかも話し合って。

S₁ : まとめるって、何をまとめたらいいの? 何やるんだか覚えてないよ。

T : だから、何か自分たちのテーマに沿ってき、まとめていかないと。リーダーが中心になって。

S₁ : またリーダーって……

S₂ : じゃあ、やって。

S₁ : 任すなよ、何でも。

S₂ : 第一さ、俺たちって何で海洋生態学 (の研究) になったんだっけ? いつの間にかそんなことになってるし。

T : いろいろやっているうちに違う方向に行っちゃったかな?

S₂ : 去年出したプレゼミだって「森林破壊」だったし……。 (2004.10.28)

(Tは教師を、S₁ および S₂ は生徒を表している。括弧内の記述は、後に筆者が書き加えたもの)

すでに述べたように、A高校において、各生徒は1年次のゼミ選択の後、ゼミのテーマと関連した「プレゼミ学習」という調べ学習を行う。そして2年次になって、生徒はこのプレゼミ学習の成果をもとに、互いの関心をすり合わせながらゼミグループの研究テーマを設定することとなっている。しかし、上記の事例にもあるように、こうして設定されたグループのテーマと個人の関心とは、往々にして乖離する傾向にある。この事例の中で、S₂ という生徒はグループのテーマと自らのもとの関心とを対立的に捉え、グループのテーマに対する非同調を表している。

こうした乖離は、生徒が「バラバラな学習主体として位置づけられており、学習活動システム全体の主体として位置づけられていない」(エンゲストローム訳書 1999 111頁) ことによって生じると考えることができる。すなわち、生徒個々人の関心の追求は、小規模ではあるが一つの共同体であるゼミのテーマの追求とはかけ離れたものになっており、それゆえ、生徒は、形式的には共通のテーマのもとに協同でグループワークを行っていたとしても、その内実は個々人がバラバラの作業を行っているに過ぎなくなる。

この「学習の個人化」は、通常の教科学習においては常態であるということが出来る。ヤング (Young, M.F.D.) が指摘しているように、学校教育のとくにアカデミック教科のカリキュラムは「個人主義——学術的な学習の評価方法における集団活動および相互協力の回避」(ヤング訳書 2002 30頁) を特徴としており、こうした学校教育のもつ個人主義的性質が浸透することによって、ゼミ課題研究は「バラバラの学習主体」による孤立した作業の集積となるのである。

以上に述べてきたような学習の内的矛盾やそこから生じるダブルバインド状況は、ゼミというテーマ別学習集団を設定し、ゼミ課題研究を実施しなければ顕在化しなかった問題かもしれない。そう考えると、ゼミは、生徒の進路展望の統制装置として一定の効果はあるものの、カリキュラムの効率的な運用という点においては一種の“攪乱要因” となりかねず、また生徒の側からしても、本来直面しなかったかもしれないダブルバインド状況をもたらす“負担” になりかねない。

しかし、エンゲストロームが「歴史的に発展する内的矛盾が、活動システムの運動と変化にとっての主要な源泉である」(エンゲストローム訳書 1999 5頁) と述べているように、ゼミによってもたらされる内的矛盾の顕在化こそが、従来の学習活動に新たな要素を加え、それを今とは異なるものへと変化させていく契機ともなりうる。ここに、ゼミというテーマ別学習集団がもつ潜在的な意義がある。

ここで興味深いのは、平和ゼミにおけるゼミ課題研究へのコミットメント度合いの強さである。表8に示したゼミ別のコミットメント度合いの強弱の差異をいま一度見てみると、平和ゼミにおいてコミットメント度合い高群の生徒の占める割合が相対的に高いことがわかる。では、生徒は平和ゼミにおけるゼミ課題研究をどのような観点から意味づけているのであろうか。まず生徒の進路展望との関連性を見直してみると、表5で示したように、平和ゼミにおいて生徒の進学希望分野は分散する傾向にある。「平和」という集団カテゴリーが特定の学問分野と結びつきにくいことを考えれば、この傾向は当然の結果といえることができる。すなわち、平和ゼミは、学習集団がもつ統制作用という点からすれば、生徒の進路展望の形成に対して統制作用を及ぼしにくいゼミであり、生徒の意味付与の点からしても、なぜゼミ課題研究を行うのかについて「進路」の観点から意味づけていくことが難しいゼミの一つなのである。

それにもかかわらず、平和ゼミのゼミ活動に対する生徒のコミットメント度合いは相対的に強い。平和ゼミでは、どのような活動の結果として生徒のゼミ課題研究へのコミットメント度合いが強くなっているのであろうか。それを考える際の一つの手がかりを提供してくれるのが、先の表2でいうところの平和ゼミAグループにおいて実施されたディベート活動である。

平和ゼミAグループでは、2004年度、ゼミ課題研究のほとんどの時間を費やしてディベート活動を実施した。年度当初よりディベートの実施を予定していたわけではなく、4月のゼミ開きの際、ディベートの経験のある一人の男子生徒が発案し、それをゼミ担任が採用し、グループ全体の主要な活動として実施されることとなった。平和ゼミAグループの構成員は10名で、1名が話題提供者、1名が記録および司会、そして残り8名が4対4でディベートを行い、話題提供者と司会者が勝敗の判定をする。ディベートの論題は、基本的にゼミ構成員が1年次に行ったプレゼミ学習のテーマに沿って決定されることになっていたが、話題提供者の方で論題を変更することも可能とされた。2004年度に実施されたディベートの主な論題は、以下の通りである。

「『テロ行為は必要悪の場合もある』という考え方に賛成か否か」

「宗教は平和を与えてくれるものか」

「日本の従米姿勢とイラク自衛隊派遣は存続すべきか」

「日本国憲法『条文第9条』は堅持すべきか」

「日朝関係が改善しない場合、日本は対北朝鮮制裁を実施すべきである」

この平和ゼミの取り組みにおいて特徴的なのは、「平和」というこの学習集団に与えられたテーマを、集団として取り組むべき活動の「対象」としている点である。生徒個人個人の関心は常にディベートという集団的活動の対象として提示されることで、学習集団全体のテーマと有機的に結びつけられることになる。これは、ゼミ課題研究が抱える「個人の関心 vs 集団のテーマ」という内的矛盾の克服の一形態であり、かつ、ゼミという特定の「テーマ」に基づいて組織された学習集団においてこそ達成される学習活動である。

平和ゼミにおいて生徒の進路希望分野は分散しており、ゼミ課題研究の内容は生徒の進路と必ずしも関連しているとは限らない。それゆえ生徒は、効率的な進学達成の追求という点からすると若干の遠回りをする事となる。しかし、こうした対象志向的な集団的活動に対する生徒のコミットメント度合いの強さは看過できないだろう。むしろ、従来効率性の追求において分断され、見過ごされてきた知識に触れ、学習経験の裾野を広げていくという点において、こうした学習活動は一定の意義をもつものと捉えることができる。

以上に述べてきた平和ゼミの事例が示唆するように、柔軟な知識のつながりを提供し、生徒の学習経験を拡張していくという点に、テーマ別学習集団のもつ潜在的な作用を見出すことができるものと考えられる。

4. おわりに

すでに述べたように、わが国の高等学校において生徒が所属する学習集団は、経験する科目のカテゴリーや実現可能な進路の領域をも同時に表しており、生徒は自分がどの集団に所属しているかに応じて、何が学ぶに値するも

のであり、どのような進路が実現可能なのかに関する見通しを立てることになる。こうした、いわば「進路対応型」の集団カテゴリーは、生徒に比較的安定した学習および進路の道筋を提供する一方で、文系／理系や普通教育／専門教育の分断（ヤング訳書 2002）に見られるように、知識・技能間の水平的な関連性に対する認識を与えにくく、生徒の学習経験を限定的なものにする要因ともなりうる（荒井編 2000, 山村他 2004）。

そういった点で、A高校が試みている「ゼミ」のようなテーマ別の学習集団は、単に「総合的な学習の時間」の活動単位としての役割だけでなく、従来「進路対応」の観点から分断されてきた知識・技能を水平的に関連づけ、生徒の学習経験を拡張していくという役割を潜在的に担っていると考えることができる。しかし、それは未だ潜在的なものであり、生徒はゼミを「進路」の観点から意味づける傾向があるし、「ゼミ課題研究」に対するコミットメントの度合いも全体を通じて必ずしも高いわけではない。

知識・技能間の水平的な関連性に対する認識を提供し、生徒の学習経験を（潜在的にであっても）拡張していく上で、学習集団としてどのような「テーマ」＝「対象」を提示していくか。それを学校という文脈のなかでどのように展開していくか。今後さらなる検討が必要となるだろう。

註

- (1) 本文においてダブルバインド状況の形態としている「(a) 成績達成者 vs 意味形成者」および「(b) 個人の関心 vs 集団のテーマ」の対立図式は、いずれもエンゲストローム訳書（1999）、112頁に基づくものである。
- (2) 田中（2001）は、「受動的な知識の受容者」と「能動的な知識の発信者」という相反する生徒役割が同時に要請される場面を、中学校における選択教科生の授業場面において捉えている。

引用・参考文献

- 荒井克弘編(2000)『学生は高校で何を学んでくるか』大学入試センター研究開発部
- Becker, H.S. (1977)“Personal change in adult life”, in Cosin, B.R., et al.(eds.),
School and Society: A sociological reader, 2nd ed., Routledge and Kegan Paul,
pp.57-63
- Y・エンゲストローム(1999)山住勝広, 松下佳代, 百合草禎二, 保坂裕子, 庄井
良信, 手取義宏, 高橋登記『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜
社
- 橋本健二(1996)「高校教育の社会的位置の変遷と高校教育改革」耳塚寛明, 植田大
二郎編著『多様化と個性化の潮流をさぐる 高校教育改革の比較教育社会学』学
事出版, 74-87頁
- 亀田達也(2000)「協同行為と相互作用 — 構造的視点による検討」植田一博, 岡田
猛編著『協同の知を探る 創造的コラボレーションの認知科学』共立出版, 50-77
頁
- 小川洋(1997)「総合選択制高校と高校教育の変動 — 普通高校の変容を中心に —」
菊地栄治編著『高校教育改革の総合的研究』多賀出版, 3-24頁
- 岡部善平(1997 a)「『総合学科』高校生の科目選択に関する実証的研究 — 生徒の『時
間的展望』の視点から —」『カリキュラム研究』第6号, 79-89頁
- 岡部善平(1997 b)「『総合学科』高校生の科目選択過程に関する事例研究 — 選択制
カリキュラムへの社会学的アプローチ —」『教育社会学研究』第61集, 143-162
頁
- 岡部善平(近刊)『高校生の選択制カリキュラムへの適応過程 — 「総合学科」のエ
スノグラフィー —』風間書房
- T・ローレン(1988)友田泰正訳『日本の高校 成功と代償』サイマル出版会
- 田中統治(2001)「カリキュラムによる知識の配分と伝達 — 新中間層の分裂の視点
から —」柴野昌山編『文化伝達の社会学』世界思想社, 199-219頁
- 山村滋, 荒牧草平(2003)「大学入学者の高校での科目履修と受験行動 — 普通科に
関する実証的研究 —」『カリキュラム研究』第12号, 1-14頁
- 山村滋, 荒牧草平, 池田輝政, 佐藤広志(2004)『高等学校における新しい教育課程
の編成』大学入試センター研究開発部
- 山住勝広(2004)『活動理論と教育実践の創造 拡張的学習へ』関西大学出版部
- M・F・D・ヤング(2002)大田直子監訳『過去のカリキュラム・未来のカリキュ
ラム 学習の批判理論に向けて』東京都立大学出版会