



青年期の発達支援としての高校総合学習：
認識・社会・自己の関わりに焦点を当てて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2009-03-28 キーワード: 作成者: 高橋, 亜希子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00005785

青年期の発達支援としての高校総合学習

— 認識・社会・自己の関わりに焦点を当てて —

高橋 亜希子

北海道教育大学旭川校教育学教室

Integrated Learning in High School as Development Support of the Youth

— Focusing on Relationship between Cognition, Self and Society —

TAKAHASHI Akiko

Department of Education, Asahikawa Campus, Hokkaido University of Education

概 要

高校に「総合的な学習の時間」が導入されて、早5年が経過しようとしている。しかし、学力低下論、学校統廃合や日常の多忙さの中で、はやくも廃止論もささやかれる。だが、高校生に当たる青年期は、自己の内面が深まり、形式的思考による思考の質の変化も大きく、社会や大人との関わりも飛躍的に増える時期であり、高校における総合学習は、生徒の発達支援としての機能を担っていると考えられる。本稿では、高校総合学習を青年期の発達支援の試みと捉え、実践を読み解く理論的な手がかりを示すことを目的とする。具体的には、1 高校での総合学習に焦点を当てた4つの理論枠組み（観点）「地域学習・課題学習論」「正統的周辺参加論」「シティズンシップ教育・政治的判断力の育成」「自己形成課題の意識化」の整理とその特徴の紹介 2 発達理論に照らした、青年期の認識・社会・自己の関わりの特徴の整理 3 高校総合学習と青年期の発達の特徴の関わりの特徴の考察の3点の作業を行う。

I はじめに

高校に「総合的な学習の時間」が導入されて、早5年が経過しようとしている。しかし、高校総合学習の状況の厳しさはつとに聞かれるところである。実践数の少なさ、経験の乏しさという負の条件、学校統廃合や日常の多忙さの中で、はやくも廃止論もささやかれる。学力低下論も逆風に拍

車をかけ、2008年12月に発表された新指導要領では、「柔軟な活用」が表記されることとなった。

しかし、沖縄や海外への研修旅行、社会人への聞き書きの取り組み、長期に渡る職業体験など各高校において特色のある総合学習実践も現れている。だが、それらの実践もなかなか周囲からの支援や理解を得にくい状況にある。一方では、2007年に行われた『高校校長の教育改革観』調査にお

いては、学力困難校において48.4%の校長が総合学習をプラスの影響があると捉え、社会関係力、思考力・想像力・構想力を身につけるためには総合学習が必要だと捉えていることが示されている(菊地, 2007)。徐々にはあるが、総合学習の教育的意義も体感されつつあり、良い実践を支えるためにも、高校総合学習が持つ意義をより詳細に検討する必要があるだろう。

そのために必要なことの一つは、高校総合学習を読み解く理論枠組みの整理である。高校生の発達段階に当たる青年期は、自己の内面が深まり、形式的思考の現れにより思考の質も変化し、社会や大人との関わりも飛躍的に増える時期である。高校の総合学習において行われている校外での研修や体験学習、探究学習は知的のみならず情緒的、人格的にも生徒の発達を促す試みとなっている。その意義をより理論的に検討する必要がある。

総合学習の主要な理論的背景として、デューイの理論がある。デューイは、学習は自我と世界の相互作用であり、対象に対する興味が自我と世界を結びとした。そして、興味を通して主体的に活動する中で得られる経験により学習が生じるとし、経験や活動の意義を強調している。しかし、デューイの理論は主に13歳までの児童を対象としており、経験の内容も知性的な内容が中心である。また佐藤(1996)は、デューイの学びにおけるコミュニケーションは「対人関係(inter-personal relations)」を示していたが、「自己内関係(intra-personal relations)」に関しては言及していないと指摘している。「経験」という概念を見ても、「外的経験」と「内的経験」とは区別されていず、「内的経験」がどのように構成されるのかに関する論述は見られないという¹⁾。

しかし、実践者の側からは戦後の各年代の時代背景と理論枠組みに照らす形で、高校総合学習の意義が論じられてきている。それらの議論を整理し、青年期の発達の特徴と照合する必要があるだろう。

本稿では、高校総合学習を青年期の発達支援の試みと捉え、実践を読み解く理論的な手がかりを

示すことを目的とする。具体的には以下の3点を中心に検討を行う。すなわち、① 高校での総合学習に焦点を当てた「地域学習・課題学習論」「正統的周辺参加論」「シティズンシップ教育・政治的判断力の育成」「自己形成課題の意識化」の4つの観点の整理とそれぞれの特徴の紹介 ② 発達理論に照らした青年期の認識・社会・自己との関わりについての特徴の整理 ③ 高校総合学習と青年期の発達の特徴との関わり方の考察 の3点の作業を行う。なお、高校生の発達段階を示す言葉としては青年期を用いることにする。

II 高校総合学習に関する理論の概観

青年期教育もしくは高校での総合学習と生徒の成長に焦点を当てて論じている理論枠組み(観点)は「地域学習・課題学習論」「正統的周辺参加論」「シティズンシップ教育・政治的判断力の育成」「自己形成課題の意識化」の4つがある。この4つに関する先行研究を概観した上でそれぞれの特徴を浮き彫りにする。

(1) 地域課題学習・課題学習論：地域社会の抱える問題への調査活動(宮原, 1966; 藤岡, 1978; 近津・松久, 1978; 武藤・近津, 1979)

1960年～70年代に宮原誠一(1966)、藤岡貞彦(1978)が、高校での自主クラブや課外クラブで行われていた地域の経済・社会問題に関する調査実践の意義を取り上げて論じたものである。主な実践者としては近津経史がいる。

まず、宮原(1966)が高校生の地域に根ざした調査活動を「地域課題学習」として紹介したのが端緒である。銚子高校で行われた銚子地域の婦人労働運動に関する卒業論文や沼津工業・沼津東高校の生徒による「沼津・三島地区石油コンビナート」に関する調査などが取り上げられた。

それを受け、藤岡(1978)は高校での自主クラブや課外クラブで行われてきた、系統的な教科学習と違うこのような諸実践を総称して「課題学習」と呼び、成人期とも子ども期とも違う青年期の学

習としての独自性を位置付けるべきとした。そして、妙高の地滑りを数年前から予測した長野県の新井高校の地学クラブの調査を紹介し、高校生が成人にひけをとらない正確で科学的な調査を行う力があることを示すとしている（藤岡，1978）。

代表的な「課題学習」である正則高校の「学習クラブ」を指導した近津経史はその意義を以下のように述べている（近津・松久，1978；武藤・近津，1979）。

1つめは学ぶ目的と学ぶ意味の回復である。生徒に現実の社会問題の研究にとりくませ、実生活に即した学習をさせることによって彼らの興味や関心をひきだし、そのなかで彼ら自身が学習の意味をつかむことが可能である。近津の「学習クラブ」が行った200海里経済水域に関する調査では、生徒が三泊四日で地域の漁村を訪ね、聴き取り調査を行った。生徒は聴き取りの作業に目を輝かせ、そして経済水域の変化が漁村を衰退させている様子を目の当たりにし、この問題を世間の人々に伝えたいという問題意識から文化祭での発表を行っている。

2つめは、現実諸問題への青年の関心の呼びおこしと、それを通じた社会的認識・世界観の形成である（武藤・近津，1979）。近津の例では、生徒は漁村の厳しい現実を見据える中で、それまで他人事だと感じていた200海里問題を、自分自身に関わる問題として捉えるようになっていく。また、一つの経済政策が人々の暮らしに多大な影響を与えることを知り日本の教育システムや政治に思いを馳せている。それは生き方を含めた総合的な世界観形成の場となっている。

3つめは生徒の可能性や潜在力を知る機会の提供である。事前学習から現地調査、文化祭発表までやり切り、一人で30枚ものレポートを書くこと、自身の可能性や潜在力に目覚める機会となっている（近津・松久，1978）。

以上のように、「地域課題学習・課題学習論」においては地域の社会問題への調査を起点として、生徒の学ぶ目的や学ぶ意味を回復すること、それらを通して社会的認識・世界観を形成するこ

とが目指されている。

(2) 正統的周辺参加論：大人社会・学習共同体への参加（渡部，1995）

正統的周辺参加論は、1990年代に渡部淳の実践の解釈枠組みとして用いられた理論である。研究団体や教育学者ではなく、渡部の実践の解釈枠組みとして日本教育新聞の記者がジーン・レイヴとウェンガーの「正統的周辺参加論」²⁾を用いた。それを渡部が自身の論文でも引用している。

渡部淳の実践は1990年代から2000年代初頭まで、ICU高校3年生の「政治・経済」選択者に対して行われた。渡部はICU高校において多くの帰国子女に会い、生徒を積極的に学習に参加させる外国での学習形態と、講義形式である日本の授業スタイルとの違いにショックを受けた。そこから、渡部は、生徒の自己表現や対話による思考の深まり、能動的な知識獲得を重視し、プレゼンテーション・討論を積極的に取り入れる授業を展開した。マスコミや携帯電話など現代の社会的なトピックを主に取り上げ、学期の前半ではディベートなどを用いてディスカッションを中心に構成し、後半ではグループでテーマを設定し調査学習を行った。生徒は、実際にテレビ局や雑誌編集社に出かけ、プロデューサーや編集者に会うなどしている。

日本教育新聞は「正統的周辺参加論」を用いて、渡部の実践を社会との関わり、アイデンティティ形成などの参加的側面に焦点を当てて解釈している。

渡部の実践の持つ意義の一つは文化的実践としての「社会参加」である。生徒が社会で働く大人と会うことは、“生徒＝共同体への周辺参加者”が“オトナ＝文化的実践者”に出会うことである。テーマを設定することは、一人ひとりの“抜き差しならない”問題意識に基づいてアイデンティティ探しを行うことでもある。そして、“文化的実践者の共同体＝オトナ社会”と出会う中で社会を批判的にとらえ直しながら望ましいオトナ像を描いていくことができる（pp29-30）。すなわち「世

界に生起している問題に正面から取り組んでいくこと、時代の息吹を深いレベルで呼吸し、時代の風を感じながら自己形成をはかること。そのなかで、世界を自分の目で批判的にとらえ直していくことへの促し」(34p)が可能になるのである。

もう一つの意義は、学習の協同性と密接にかかわる「学習共同体への参加」である。参加型の学習では、一人ひとりの生徒が主体的にテーマに関わっていくことが求められる。

「この参加型の学習はまた、学習共同体への自発的貢献に支えられて発展していく。個々人の学習スキルが高まれば、協同の学習でそれが生かされ、結果的に仲間の認識を高める方向に機能する。

(中略) 仲間と一緒に学ぶなかで、自分の考え方を探りあて、生き方を創造していく学習は、もはやけっして『苦役』などではないはずである。彼らは変動する世界を生き抜く力、世界を解釈する力、新しい価値を生み出していく力を手に入れようとしているからである。」(pp34-35)

とあるように、仲間との協同学習を通して、世界と向き合い解釈する力を手に入れることが可能となる。また、そこで得たりサーチや自己表現に関するスキルは生涯に渡り学習を続ける上での有効なツールとなりうるのである。

渡部の実践と実践の解釈枠組みである「正統的周辺参加論」が焦点を当てているのは、「文化的実践者の共同体」である大人や現実に積極的に触れること、仲間との「学習共同体」に参加することである。仲間との「共同体」を形成し、社会である大人の「共同体」に関わる中で大人としてのアイデンティティを形成していく。共同体も、人と人との関わりも肯定的に捉えている点にこの視点の特徴がある。

しかし生徒の「一人ひとりの抜き差しならない問題意識」とは果たして何であるのか、「生き方の創造」についても、生徒個人の例が取り上げられていないため、果たして生徒自身のどのような生き方やアイデンティティ形成に繋がったかは必ずしも十分に指摘されていない。

(3) 政治的判断力の育成：他者の理解・異質な他者との関わり (竹内・高校生活指導研究協議会, 2000; 小玉, 2003)

「政治的判断力の育成」という観点は、1999年の学習指導要領改訂による「総合的な学習の時間」の導入に当たり、小玉重夫のシティズンシップ教育論を主な理論背景として、竹内常一と高校生活指導研究協議会が提唱したものである。竹内ら(2000)は従来行われている高校総合学習の実践事例を紹介しそれを「政治的判断力の育成」という角度から論じている。なお、政治的判断力とは、専門的、職業的な能力ではなく、市民(シティズン)が素人として、現代の諸問題を判断する能力のことを指す(小玉, 2003)。

高校総合学習を通して培われる政治的判断力の一つとして挙げられるのは、異質な他者と出会う力である(小島, 2003; 竹内他, 2000)。「政治的判断力とは、さまざまな異質のもの、異文化と出会う際の、互いの認識の違いをつきあわせ、議論し、判断する資質の基礎をなすものであり、敵と味方という二項対立ではない、関係の複数性を前提にする」(竹内他, 2000, 217p)のものである。ハンナ・アレントによると公的な領域と私的な領域の境界が崩れて「社会的なるもの」が生まれたのが近代の特徴である。その関係の中で出会う人々は、共同体内で出会う人々と違い、自分の思い通りにならない存在、予測不可能な物事を持ち込む可能性を持つ存在である(小玉, 2003, 80p)。公的關係とは、そのような“他者”と出会う関係(79p)であり、異質なものや異文化とのさまざまな出会いを通して、他者の異質性を認められることが必要となる。

議論を受けて出版された『総合学習と学校づくり』(竹内他, 2000)においては異文化との交流や他者との出会いに関する実践が多く紹介されている。例えば高校での韓国への研修旅行と従軍慰安婦との対話、沖縄への修学旅行と戦争体験者との関わり、ラオスとの交流などである。

また、社会の中にある差別や不平等、ミクロポリティクスを読み解く力も政治的判断力の一つと

される。例えば学校においても、潜在的カリキュラムを通じて、現代社会における差別や不平等を反映したメッセージを生徒に伝えている。このような潜在的カリキュラムを読み解き相対化する力を生徒が持つことが必要であるという。先述した『総合学習と学校づくり』（竹内他，2000）においては、家庭科の授業でのジェンダーに関する取り組み、家族関係におけるマイクロポリティクスの読み解きなどの実践が紹介されている。

しかし、小玉（2003）は「国際理解、情報、環境、福祉、健康などの横断的・総合的な課題」（38p）のほか「メディアリテラシー」（160p）「他者との出会い」「現代の諸問題を判断する能力」など、多くの側面を「政治的判断力」と位置付けており、「政治的判断力」に関する詳細な定義はなされていない。そのため、総合学習のどの側面が具体的に「政治的判断力の育成」に繋がるのかがややあいまいである。

また、社会規範が解体し、就職難の中で多くの若者が「何でもあり」という意識を持つ中で、社会のポリティクスを読み解くことのみが果たして創造的な生き方に繋がらうのかという批判も存在している（井上，2006）。

新たに導入される『総合的な学習の時間』への期待が先行し緻密さにはやや欠けるものの、学校や共同体を出て、異質で多様な人々と出会いコミュニケーションを取ること、社会の中にある権力関係を読み解き、市民としての判断力を養うことが重視されている。

(4) 自己形成課題の意識化（小島，1993；井上，2006）

この視点は、これまでの3つの視点と異なり、ある理論枠組みに照らした形でその意義を表現されてはいない。この視点は、個人課題学習を行った教員の実践記録や個人課題学習の調査に共通して現れる視点であり、生徒の成育史やその内面に焦点を当てることが特徴である。生徒が設定した学習課題にその生徒の自己形成課題が映し出され、学習過程で大人や社会と関わることにより、

その課題を越える過程となっている。

小島（1993）は、修学旅行での課題学習が自己回復の過程と重なった女子生徒の事例を紹介している。彼女はいじめにより中学3年から不登校になり、復学後もその後遺症に苦しんでいた。高校の修学旅行での課題学習に際し、彼女は「広島復興」をテーマにした。広島で震災復興の予想外の力強さに驚き、被爆者に「生きていることは正しいですか」と尋ね「正しいと思います」との返事を得た。その言葉を支えに、彼女は今の自分のままでも生きていこうと決意したという。彼女は被爆者の悲劇に自分の悲劇を重ね合わせ、被爆者の回復の過程に自身の回復の可能性を重ね合わせることにより、自身の生の可能性を信じられるようになったのである。

また、井上（2006）は、高校倫理での「自由課題研究」実践の観察で出会った事例を紹介している。

女子高校生がある日電車の中で痴漢に会い、学校に被害を知らせたところ、生徒指導担当の教員から「そんな短いスカートをはいているからだ」と言われ、大人への不信感を強めた。倫理担当の教員はその性犯罪を自由課題研究のテーマとし、取材をするように彼女に薦めた。不安を抱えつつ訪ねた警察で、婦人警官が「今の女の子がスカート長かったら可愛くないよね」と言い、彼女は安堵した。発表の際に彼女は身振り手振りを交え女子警官から学んだ護身術を熱演し、多くの生徒の共感と支持を得た。自分の発表が受け入れられたことは、教科学習が苦手な彼女に自信を与え、また、傷つけられたとしても自分の正当性を訴えれば認められるのだという自信に繋がった。

二つの事例の生徒とも、他者や友人から傷つけられ、社会や自身への信頼を失う経験をしている。しかし、学習の課題設定は彼女たちの抱えていた課題を意識化させ、実際に学習を進めるに当たりそれまでと異なる大人との出会い方をしている。それ学習過程は周囲と自身への信頼を回復し、彼女たちの課題を超えることに繋がっている。

井上（2006）は、この過程を「自己形成課題の

意識化」と呼び、社会システムの変動が激しく、自立へのモデルを見出せない中で、現代の社会状況の中で、日常の学校内において生徒が創造的な生き方を見出す可能性を示す学びであるとする。

以上のように「自己形成課題の意識化」は、生徒一人ひとりの心の深層に焦点を当て、学習の過程を個人の内面にある課題の乗り越えの過程をみなす点において、心理臨床に近い発想を持っている。ただ、カウンセリング場面のように臨床家との関係性の中でそれを行うのではなく、本人の課題を学習のテーマとし、学校外の人々や周囲の仲間とその課題を通して関係性を結び、社会との関係を結び直す中で自己形成を行うことにその特徴がある。

(5) まとめ

これまで高校での総合学習に関する4つの理論的枠組み・視点を紹介した。

それぞれが重点を置いているものは異なっている。その背景には時代性の違いがある。

「地域課題学習・課題学習論」の背景には、1960～70年代の時代状況がある。急速な高校進学率上昇に伴って高校生の学力問題や非行問題が顕在化し、少人数学習などの対応が行われていた。しかしそれだけでは、学んだことの意味を自らの生活や将来の生き方と結びつけ始める高校生の発達段階にあわないのではないかという問題意識が実践の背景にあった。また、1950年代末からの高度経済成長政策の進行により地域や自然の破壊の問題も深刻であり、地域課題に対する青年の関心の呼びおこしを図る必要があった。その中で地域の諸課題に対する関心の呼びおこしと学習意欲の喚起が目指された。

「正統的周辺参加」の背景には1980年代から90年代の国際化の進行と日本の好景気がある。マスコミ等において華やかな文化が生じた時代であり、生徒の協同学習や大人社会への実践共同体に参加することに重点が置かれた。現実社会や生徒同士の関わりは基本的には肯定されている。

「政治的判断力の育成」の背景には、1990年代

後半からの新自由主義的な価値観がある。競争の中で現実社会は権力や不正を内包し、生徒同士の関係も親密圏に閉ざされている。その中で人格を相互に承認し、尊厳する共同の世界を作り出すための前提として、共同体の中にある権力関係を批判的に読み解き、他者と出会い、違いを認め合う力を養うことが目指された。ここでは現実社会や生徒同士の関わりはよりネガティブに描かれている。

「自己形成課題の意識化」の背景には2000年以降の若者の就職難の深刻化と、青年期そのものの解体状況がある。2000年以降、ニート・フリーター問題に代表されるように若者の就職難が深刻化し、高校、大学において社会（職場）への接続機能が失われ自立の道筋が見えなくなっている。また、社会のあらゆるシステムの変動が激しく、規範の解体も進み、自立へのモデルや生き方をますます見出しにくい状況にある。その中で、社会の権力関係を批判的に読み解くだけでなく、より生徒の内面の課題の側から出発し、その中で他者や社会と関わり信頼関係を結びながら個人の生き方を創造することが目指された。

しかし、4つの視点の共通点の一つとして、従来型の教科学習と対比しつつ「学習の意味の回復」「能動的な参加」「獲得」など、より生徒の主体的な学習を目指す方向性がある。

もう一つの共通点は「社会との関わりにおける自己形成」が目指されていることである。学校を離れ、生きた社会現実（地域の諸課題、大人・現実的諸課題）との関わりを通して、社会や大人に対する批判力を養い、社会認識を培い、ひいては自己形成に繋げていくという方向性である。

一方、「社会認識」「世界観」「自己形成」など青年期の発達と関わり深い言葉が頻繁に現れているにも関わらず、これらの理論的枠組みにおいては、青年期の発達の特徴に照らす形ではその意義が検討されてはいない。「社会」や「他者」は青年期の生徒にどのような存在として現れているのだろうか。社会を批判的に捉える際に青年の認識はどのように働くのだろうか。青年期の自己形

成の特徴は何であろうか。次節においては、青年期の発達的特徴に関し、認識・自己・社会との関わりに焦点を当てて概観する。

Ⅲ 青年期の発達的特徴：認識、自己、社会との関わりから

本節においては、青年期の発達的特徴に関して発達理論に照らしつつ、認識・自己・社会との関わりに焦点を当てて概観する。

(1) 思春期・青年期の定義

10代の青年の発達段階を指す用語としては、思春期、青年期の二つが用いられる。

思春期 (puberty) は、第二性徴の現れなど身体的な変化に主に焦点を当てた用語であり、13歳から15歳の時期を指す。青年期 (adolescence) は、子どもから大人への移行期を指し、社会・文化的状況意味合いが強い概念である。ブロス (1971) によれば、青年期は、青年前期 (13歳～15歳) 青年中期 (16歳～18歳) 青年後期 (19歳～25, 6歳) に分けられている。本研究では、主に高校生 (16歳～18歳) を対象とすること、身体的な変化だけでなく、生徒の自我発達・認知発達の変化を取り上げること、社会や他者との関わりに焦点を当てることから青年期という用語を用いることとする。

(2) 青年期の発達的特徴の概観

青年期の発達の特徴を簡単に紹介する。

一つめは、身体的・社会的な変化である。第二性徴に伴う身体成熟や進路選択など、身体的にも社会的にも成人に向かう変化が生じる。

二つめは、ピアジェのいう形式的思考の現れである。これは11, 2歳から14, 5歳にかけて生じると言われている。具体的なものに限定されていた認識から、抽象的な思考が可能になり、自分の周りのことに対して抽象的・論理的・批判的な認知が可能になる。それに伴い思考の質が変化し、仮説的思考や可能性の世界など、目の前に存在しな

いものも思考の対象にすることが可能となり、方程式などを用いることができるようになる。また、具体的な事物を離れて言葉の世界が成立し (浜田, 1987) “愛” “平和” などの抽象的な概念を扱えるようになる。そして、それら概念を用いた概念的思考 (ヴィゴツキー, 2004) が思考の中心になる。

三つめは、内面世界の成立である。いわゆる“自我のめざめ” と呼ばれるものである。青年期は自我が発達し、自分が自分であることが自覚されてくる。それに伴い、周囲との調和が取れた一体感が失われ、外界が対象として立ち現れる (氏原・菅, 1998)。それは内面世界の始まりでもある。そして、児童期には外界の具体的な事物に向かっていた思考が、青年期では内面へと向かい始める (楠見, 1995)。そして、発達した形式的思考が内面世界をより精緻に構造化し、自己の内面世界が形成されていくのである³⁾。

(3) 青年期の知的発達の特徴

青年期は身体的・社会的に大きな変化が起こり、また認知面でも大きな変化が生じるため、世界との関係は大きく変化する。青年と世界のそれまでの安定した関係は壊され、変化にみあった新たな関係を再構築しなくてはならなくなる。そのため、それまで疑いを持たず受動的に受け入れてきた世界を問い返し、その世界と自分との関係を吟味し、世界との関係を主体的、能動的に変えていくことになる (山岸, 1990)。

また、青年期には、形式的思考と自我の発達により、自分を中心にして一体化していた世界から、内面世界と外的現実が分離し対象化していく⁴⁾。そして、そのため、内面世界と外的現実の双方が思考の対象として立ち現れることになる。

この二つの変化が生じることにより、以下のような青年期の知的発達の特徴が現れる (汐見, 1993)。

① 知の解体構築：新たな了解の構造の形成

一つは、何かを学習するときに、それまでの了解の枠組みを壊し、新たな了解の構造を形成する営みが生じやすくなることである。

汐見 (1993) は、中学校に入って国語の文法を学習したときに衝撃を受けた男性の例を取り上げている。彼は今まで自分が自在に操っていると思っていたことばに一定の法則や規則が存在していることを知り、自分が規則や法則に縛られている存在であることを始めて発見し、複雑な思いを抱いたのである。他にも、この時期の子どもは第二次成長による身体の変化により、自分が「男」であったり「女」であったりすることに気づき、それまで抱いていた「男」や「女」という概念理解が大きく変化したりする。また、時間認識が確かなるため、今まで不思議に思わなかった昔の歴史的な事象に自分を重ねて想像的に体験し、歴史的な人物に共感したりすることも生じてくる。

初めの男性の衝撃は、自分を中心に一体化（中心化）されていた言葉が、自分とは独立に存在していて自分をも捕らえている独自の文化であることに気づいたため生じたものである。このように、身体的な変化と形式的思考の発達により、自己概念の変化、歴史的展望、法則の存在など、それまで見えなかったものに出会うことが頻繁に生じてくる。それは自らを取り巻く世界を大きく変化させる。そのため、それまでの自明な認知世界（内的な了解）をいったんこわし、その解体作業と並行して新たな内的な了解（納得）の構造を作り出す営みが生じやすくなるのである。

② 意味の発見・創造

二つめは、そのような新しい知の枠組や構造を作るとき、それは事象に対して青年の方が意味を付与したり、発見したりすることによって遂行されるという特徴である（汐見, 1993）。例えば文法を学び、素直に覚えるだけでは知の構造変換は生じない。「そうであるとするなら・・・」と自分でその知識の背後にある事実の意味を考え、新しい意味を発見したり創造したりしたとき、知の構造が揺らぎ、再生産される。「もしそうなら、人間は言葉を自在に操っているように見えて、一定の決まりのなかでそれに従っているだけにすぎないのではないか。」などのように新しい意味を発生させるとき、新鮮な感情体験と知の構造変換が

訪れるのである。

それは「意味」の発見・創造体験である。「意義」が、共通に社会的に通用している意味の部分であり、語義に近いものであるとすれば、「意味」は「意義」を核にして主観的な意味を与えてできる部分を指す。このように、青年は即時的、社会的な知=意義的知の周りに主体的・個人的な知=意味的知を化粧していくことで、知をより高いレベルで身体化していくようになる。

堀尾 (1987) は、「分析的な分別知を超えて、事象の相互連関が捉えられ、自分のたくわえてきた知全体のなかに包摂して構造づけ、意味づけを与えなおす分かり方」(18p) を了解知としている。すなわち青年期においては、知識を蓄えるだけでなく、蓄えた知識を自分自身の了解の枠組みへと構造化する、了解知の働きが生じやすくなるのである。

それに伴い自分なりの意味世界への志向性が現れてくる。例えば、青年期に文学への関心を示す生徒が増えるのは、人生や友情などの意味を具体的に・かつ抽象的に考えるようになるためである。芸術への関心を持つ生徒が増えるのも、芸術を味わうことが単に楽しいだけでなく、その音やイメージが自分の中にある特定の意味世界を築いてくれるようになるためである。このような意味世界は生徒の内面を豊かにし、また生徒の方向性や個性をより明確にしていくのである。

③ 法則的認識への志向性、社会観の形成

三つ目の特徴として、外界に対して形式的思考が向かうことにより、法則的・客観的な認識への志向が生じることがある。

時間認識を例に挙げると、子ども時代においては、朝、一週間、四季などの即時的意味が感覚的な経験とともに学ばれていく。しかし、青年期に入るとそれをもう一段上から眺めるような認識（「時間の流れとは何だろう」など）が現れる。それに伴い、例えば、時間は人間にはどうにもできない客観的なものであることが理解され、しかし人間は過去・未来を貫く時間の一瞬を生きるにすぎないことも理解されて、客観的で永遠の時間

と主観的で有限の生を同時に眺めるような認識が生じる。このように、青年期においては具体的な状況とそこにある客観的な原理という、二重の認識の仕方が生じてくる。

それは、個々の事例を一般的な原理の例へ押し上げて捉える点において、法則的認識の始まりであり、また客観的な認識の始まりでもある。その認識はさまざまな側面に現れてくる。例えば勉強に関して「学校での勉強がイヤになる→学校に反発を感じる→なぜ勉強しなくてはならないのか、学校とは何かについて考える」など、個別の事例や経験を手がかりにしながら、それをより高い次元のあらわれとして捉え直し、より抽象的に考える態度が現れてくる。

それは「学校とは何だろう」「勉強とは何だろう」というように、外界に対してさまざまな問いを生じさせる。そして現実を客観化する中で生じた「平和」「競争」などの抽象的な概念は、それらの問いを考える際の大きな助けとなる。ヴィゴツキー（2004）は、概念を用いた思考が青年期の思考の中心となるとする。概念的思考は、けっして現実を離れた抽象を生み出すのではない。「私たちは現象の外見を通して、現象の外的な表現形式を貫いて中に入り込み、現象の奥にひそんでいる関連や関係を見出し、それらの本質を洞察することが可能になるのです。（中略）概念的思考は物の内的本質に入り込むが故に、現実認識の最適の方法となるのです」（94p）とあるように、それは現象の奥に潜む関連や関係を見出し、対象の本質を洞察することを可能とするのである⁵⁾。

そして、物事の捉え方も関係的、統合的になるため、物事の背後にあるより抽象的な他者や社会も認知の枠組みに入ってくる。そして「概念を獲得した思考は、対象の本質をとらえはじめ、それと他の対象との結合や関係を明らかにし、はじめて自分の経験の諸要素を結びつけ、相互に関係づけるようになり、そのときには、筋の通った、意味づけられた世界像が明らかにされる。」（136p）とのように、概念的思考は社会観、世界観をも形成するのである。

すなわち、形式的思考の発達により、外界にある具体的な事物の中にある客観的・法則的を見出す力が生じ、そうした抽象化を通して生み出された概念は、一方で世界や社会の本質を認識する道具となるのである。これらの働きを基に教育・国際理解・国際協調・平和などの事象を自分に関わる問題として捉えることが可能となり、またそれらを通して社会観・世界観が形成することが可能となるのである。

（4）社会的関係性の変化；アイデンティティ形成

また、こうして形成された社会観・世界観は、生徒の人格形成や自己を支える働きも持つ。その背景に関して E.H. エリクソンのアイデンティティ理論に依拠した乾（1980）の議論を引用しつつ述べる。

青年期も中期・後期に入ると、対人関係が大きく広がり、職業の獲得、政治への参加、地域や学校・職場等の社会的組織への加入が準備される。やがて、青年は社会全体に存在する経済的・政治的社会的諸関係に直接入り込んでゆく。それは、親や教師らの成人を介して取り結んできた社会的関係から、直接の社会全体との関係への質的転換である（乾、1980）。

その移行において子ども時代の構造化の中で均衡を保っていた人格的諸要素は、再び動揺し矛盾、葛藤を内包する。青年の自己意識は他者との相互交渉とそこで下される評価に大きく依存する。そして、それらに対する青年の受け止め方の一つ一つが、人格を構成する新たな要素となる。しかし新たに受け入れる様々な要素の間には矛盾や対立も存在するためそれに翻弄されることも多くなる。そこで新しく獲得した要素とすでに子ども時代に獲得されていた諸要素との構造のあいだに、有機的整合性が作られる必要がある。

その過去と未来、子どもと大人の自分と社会を繋ぐ人格の有機的な整合性がアイデンティティである。アイデンティティとは、人格の主観的・客観的な斉一性を意味している。

人格の再構造化を行う際に、青年は新たに獲得

した諸要素を能動的に再選択する必要がある。一方で社会の側も青年に対して、彼の選択や行為の意味の解釈枠組みを提供する必要がある。それを助けるのがイデオロギーである。イデオロギーとは、必ずしも精緻に仕上げられた自覚的体系とは限らない。むしろバーガーのいう「日常世界の間主観的な構成」としての世界像・世界観一般を含んでいる。すなわち、人々が日常の世界で生起する出来事や互いの行為を相互認識することは、それらの意味解釈をも共有することにほかならない。イデオロギーは、社会の諸所の出来事や行為の意味連関を説明し、自分をとりまく世界が統一性と連続性をもっていること、そして自分と世界との諸処の関係がそうした世界像の統一性と連続性のもとで、あるまとまりを保っていることを個人々に意識させるという機能を果たすのである(乾, 1980)。

しかしこの意味体系を個人が獲得する過程は、ただ思想的な体系を学ぶ過程ではけっしてない。それには他者との交渉や社会との関わりが必要となる。個人の生育史は、彼の直接的間接的経験の諸要素が個人の人生において意味づけられることを通して成立する。諸要素は個人の生育史へととり込まれることによって二重の意味を与えられる。それは、社会的客観的意味と主体的意味である。社会的客観的意味を持つ諸要素は、個人によってその意味を主体的に捉え返されることを通して生育史へと入り込む。

ところでこの主体的な捉え返しは、単に個人の心理の内のみで展開するのではない。エリクソンは社会的諸事物と個人との関係を「リアリティ」と「アクチュアリティ」という二重の質において捉えている。彼の定義によれば、「リアリティ」は「現象的経験の世界であり、特定の技術水準と文化水準のもとで、可能な最小の歪みをもって知覚され、最大の妥当性をもって受け入れられるもの」である。また、「アクチュアリティ」とは「参加の世界であり、最小の防衛的態度と最大の相互的な活性化を可能にするような他者との交わりの世界」である。そして「自我」の人格的機能は、

社会的事物とのこのような「アクチュアル」な関係の中で最大限の活動性を発揮する。

だから諸要素の意味の主体的な捉え返しは、このような「他者との交わり」、他者と共有する活動的な世界の中で成立する。アイデンティティ形成もまた、こうした世界の中で達成される(乾, 1980)。

すなわち、自己の斉一性を支えるためには、社会から自分の行為を意味づける解釈枠組みを獲得することが必要である。しかし、その解釈枠組み自体は「他者との交わり」を通し、外界の事象を主体的に捉え返すことを通して獲得される。つまり、他者との関わりや外界の事象との接触により、客観的社会的意味を青年は獲得する。その意味は、青年によって主体的に捉え返され、自分の行為に対する意味づけが個人の中に認識される。そうした認識を通して形成した社会観やイデオロギーは、個人の行為や存在の意味を提供する枠組みとなり、個人のアイデンティティを支えるものとなるのである。

(5) 内面の課題の統合と自己形成

また心のより深い内面においても、第二次性徴とともに潜伏期が終わり、それに伴いそれまでに抱えていた発達課題が次々に顕在化してくる。例えば、父親との葛藤、依存と自立のアンビバレンス、幼児期に満たされずに来た甘えなどが現れる。また、上記に述べたような社会的な関係の変化により、自己のシステムが全体的に不安定になる。

それらの問いや葛藤、内面の課題やテーマを一つ一つ見出し、統合していく過程が、青年期においては、生徒の自己確立の過程となる。

村瀬(1985)は、心理臨床の観点から、生徒が自己のテーマに関わり越えるさまに焦点を当て、中学1年から高校3年の生徒の内面の変化を、描画検査などの心理検査を用いて3人の生徒に事例研究を行っている。

事例では、それぞれの生徒において、ほぼ1年ごとにテーマが現れている。例えば、ある男子生徒は中学1年時に「外的な適応の良さと内面の未

成熟さのずれ」という中核的なテーマと「父親との葛藤」のテーマがあった。しかし、中学2年で、父親との葛藤は解消され、「男性性の確立」という新たなテーマに移っている。高校に入りモトクロスを本格的に始め、男性性を発現する機会を得た。そして、モトクロスを通じたさまざまな年代の仲間との関わりの中で、感情が豊かに表現され始め「外的な適応の良さと内面の未成熟さのずれ」という、当初のテーマをも越えていたのである。

他の女生徒においても「楽器への興味」「母性」などのテーマが現れ、そのテーマを実際の行動や人との関わりにより越えるというプロセスが現れている。このように、青年期においては、自身のテーマが現れては周囲の人との関わりや具体的な経験を通して統合し、現れては統合していく過程を経て、徐々に自己が確立されていくのである。

IV 青年期の発達と高校総合学習の関わり

以上のように青年期の発達は、認知発達、社会関係の変化、自己形成が相互に関係しながら進行していく過程である。

高校の総合学習においては、主体的な探究活動を行うこと、生きた社会現実（地域の諸課題，大人・現実的諸課題）と関わること，現実に関する考察を通して批判力や社会認識を培うことが重視されていた。青年期の発達の特徴と高校総合学習の関わりとして以下の3点が考えられる。

(1) 探究・調査活動の行いやすさ

一つは探究活動や調査活動の行いやすさである。形式的思考の発達により、仮説演繹，仮説検証が行えるようになるため、問いをより体系立てて科学的に解決することが可能となる。また具体的な対象との接触を通して抽象的・一般的な概念へと導かれやすくなる。

また、青年期の抽象的思考は、「戦争は良くない」「教育とは信じられない」などすべてを一般化して捉えるような硬さにも繋がりがちである（汐見，1990）。しかし総合学習を通して、矛盾を含み容

易には解決できない現実の問題を探究することは、物事の多面性や複雑さを受容する機会となる。そして視点や見方を変えて物事を見る体験を通してより現実在即した認識へと導かれていくのである。

(2) 意味付与を通じた主体的な認識形成

二つめは、経験への意味付与を通じた主体的な認識形成の機会の提供である。総合学習においては、生徒は社会の人々や物事に接する機会を多く持つ。青年期は対象に対し意味を付与する働きが活発になるため、それらの経験や知識はただ蓄積されるのではなく、生徒はその経験に自分なりの意味を与え、自分の了解の構造の中に位置付けていく。それは、発見や物事の本質を捉える喜びを伴いつつ、社会の人々や物事に接して形成された経験を個人の内面に取り込む働き活動となるのである。

また、青年期は関係の範囲が社会へと広がり、それを通して自己確立を行う時期でもある。他者との関わりと社会参加は、青年が外界の客観的事象に対する意味生成の活動を活発にする。こうして形成された自分なりの準拠枠や社会観は、社会への解釈枠組みや自分の行動や選択に対する意味づけとして働き、生徒の自己を支える働きを持つことになるのである。

(3) 学習課題の現れと自己の統合

3つめは、さまざまな発達課題が、青年期においては思索や学習のテーマになりやすくなり、それが学習課題としても現れることである。先ほど「時間とは何か」「勉強は何か」などの疑問が現れる例を挙げた。一見とりとめなく見えるこのような問いが、青年期にはテーマとして深化していく。抽象的な思考の伸びに加え、感受性、批判力や観察力も飛躍的に伸びるため、具体的な事柄をより普遍的な問いとして捉える力が現れるためである。例えば、友人との関係に悩んだ生徒が、実際の友人関係の調整を超えて、友情とは何かというより一般的なテーマについて考え始める。それ

は人が協調するとは何かというような普遍的な問いを考える契機になり、教育・国際理解・国際協調・平和などのテーマも彼らの思考に現れるようになる。つまり、彼らに立ち現れたさまざまな発達課題が、この時期においては思索や学習のテーマになりやすくなるのである。そして大人や現実の問題に触れつつそのテーマを統合していく過程が、自己の統合過程と重なりうるのである。

VI まとめ

本稿では、高校総合学習の理論的背景と青年期の発達的特徴を検討した。高校総合学習は、青年期の発達を促す機能を持っている。その一方で、高校総合学習の内容も、青年期の発達的特徴や要請に応える形で発展してきたと考えられる。このように青年期の発達的特徴と高校総合学習の二つは相互に密接な関わりを持っており、高校総合学習は青年期の発達支援としての機能を持つと考えられる。

しかしまだそれは仮説の域を出ていない。高校総合学習を行うことで生徒の中で実際に発達的变化が生じているかを確認するためには、生徒の学習過程の詳細な検討が必要であろう。

そのために必要なことの一つは、生徒の学習過程の事例研究である。高校総合学習における生徒の学習過程の記録は、教員の実践記録の記述によるものがほとんどであり、その内容も教員から見た生徒の変化や生徒の書いた文章の紹介に留まっている。生徒の学習過程を詳細に追い、生徒にどのような変化が生じているのか、その変化はどのような発達的な観点から読み解けるのかということの詳細に検討する必要があるだろう。その手がかりとして、教員の行う教育実践を発達支援として捉える近藤（1994）の視点がある。近藤は、教員が行う日常の学習実践や生徒指導実践を発達支援として捉え、教員の適切な働きかけによりチック症状が軽減した女子児童の事例に関して心理臨床家の立場から、詳細な記録を元に児童の変化と働きかけの相互作用の解釈を行っている。高校総

合学習の事例に関しても、詳細な記録をもとに、実践内容と生徒の変化の相互作用を解釈するアプローチが必要であろう。

二つ目に必要なことは、学習過程を解釈するための理論枠組みの生成である。高校の総合学習においては「社会（他者・大人）との出会いと対話」「知的な認識と意味の生成」「生徒の内面の課題の意識化」の3つが相互に生じながら学習過程が進行していると考えられる。しかし、これまでの理論枠組みは、その相互作用のある一部にそれぞれ焦点を当てており、上の3つの要因が相互作用する過程やそのダイナミズムを扱うのに十分ではない。

外界の事象との対話とその取り込み、それが生徒に生じさせる意味、またその意味生成が生徒の内面の人格的変容を及ぼす影響の相互の関係とダイナミズムを解釈できる理論枠組みが必要となろう。

その一つの手がかりとして、ヴィゴツキーの社会・文化・歴史的アプローチと、ジェンドリン（1966）の体験過程理論がある。それらについては紙幅を改めて論じたい。

本稿で述べたような発達が、高校総合学習を行ったすべての生徒に生じるわけではないだろう。また、高校の教員にとっては、これらの事象はすでに自明のことであり、ことさらに強調することでもなかったのかもしれない。高校の総合学習は、ともすると、見学や体験活動の水準で終わりがちである。しかしこの時期は体験を消化して、

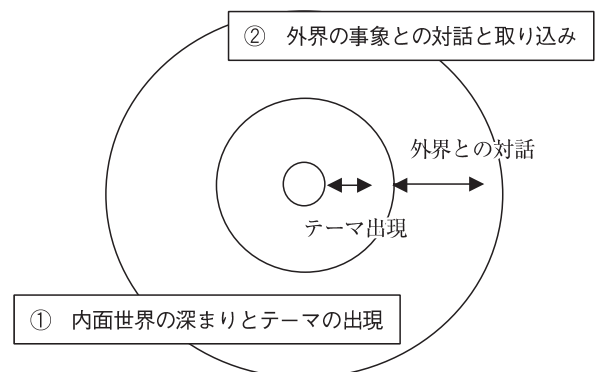


図1 理論枠組みの仮説的モデル

自身の内面に取り込む力に優れた時期である。学力低下論の中、学力の意味が狭められていく中で、生徒の全人的な学びと自己形成を支える学習の意義を主張することが、これからますます必要になると思われる。

註

- 1) デューイは人の学びの特徴を言語という記号的な道具を媒介とする意味の構成として認識していたが、その基盤となる環境の交渉は生物学的モデルを基礎としていた。そのため、ミードが問題にしたような「自己」に関する存在論的考察やその社会的構成に関しては言及していない（佐藤，1996）。
- 2) 「正統的周辺参加」とは、学習者が共同体の新参加者として重要な業務の周辺の重要性の低いところから始め、技能の熟達につれ中心的でより重要な業務を担当する十全的参加者へ変化していくことを言う。提唱者であるレイヴ（Lave, J.）とウエンガー（Wenger, E.）は学習とは、ある実践の共同体の一員となる過程であり、その共同体における言葉を使い、活動し、さらに共同体を構成していくこととする。この立場に立つと、学習するということは、最終的には社会の中で何らかの役割を果たすことができるということである。学習はその意味で、社会的参加の過程である。学習は個人がその社会の中で自己を形成していく過程である。個人は学習を通して共同体の中でその役割を明確にしていき十全的な参加者となっていく（森・秋田，2006，pp10-11）。
- 3) ヴィゴツキー（2004）は「生まれたばかりの子どもにとっては、彼に生じるすべての感情、彼の意識のすべてはまだ未分化なかたまりです。」（87p）と述べ、「概念形成とともにのみ少年たちは自分自身を、自分の内的世界を真に理解し始める」（85p）と自己意識の形成に対し、青年期の概念的思考が重要な役割を果たすとしている。
- 4) 「内的世界の体験と客観的世界の分離は子どもにおいて絶えず発達していく。」（ヴィゴツキー，2004，87p）
- 5) 「概念の記号である言葉を使って具体的現実を把握するとき、人間は目に見える世界のなかに含まれた関連や法則性を明らかにするのです」（ヴィゴツキー，2004，85p）

参考文献

- 井上大樹（2006），高校生の学習における自己形成課題の意識化，北海道大学大学院教育学研究科紀要98，pp.173-192.
- ヴィゴツキー（2004），思春期の心理学，柴田義松・森岡修一・中村和夫訳，新読書社.
- 氏原寛・菅佐和子（編）（1998），思春期のころとからだ，ミネルヴァ書房.
- 菊地栄治（2007），エンパワメントを促す高校づくりの実践と構造：可能性の芽をはぐくむ，日本教育社会学会大会発表要旨集録，日本教育社会学会59，329-330.
- 小玉重夫（2003），シティズンシップの教育思想，白澤社.
- 小島昌世（1995），自分ってなんだろう？，ポプラ社.
- 佐藤学（1996），現代学習論批判—構成主義とその後，講座学校第5巻 学校の学び・人間の学び，堀尾輝久他編，柏書房，pp.154-187.
- ジェンドリン，E.T.（1966），体験過程と心理療法，村瀬孝雄訳，東京：牧書店.
- 汐見稔幸（1990），青年期の知的世界，シリーズ中学生・高校生の発達と教育2，岩波書店，pp.1-67.
- 竹内常一・高生研（2001），総合学習と学校づくり：普通教育の脱構築へ向けて，青木書店.
- 近津経史・松久直史（1978），学ぶことと生きること：高校クラブ活動で200カイリ問題の現地実態調査にとりくませて，教育科学研究会（編）教育28（15），国土社，pp.50-59.
- 近藤邦夫（1994），教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学，東京大学出版会.
- 浜田寿美男（1985），思春期・青年期的人格形成と自我の発達，岩波講座教育の方法9：子どもの生活と人間形成，岩波書店.
- ピーター・ブロス（1971），青年期の精神医学，野沢栄司訳，誠信書房.
- 藤岡貞彦（1978），高校教育実践における課題学習の系譜：〈青年の学習〉と〈成人の学習〉のあいだ，教育科学研究会（編）教育28（10），国土社，pp.127-133.
- 堀尾輝久（1989），学ぶことと子どもの発達，岩波講座教育の方法2：学ぶことと子どもの発達，pp.1-31.
- 宮原誠一（1966），青年期の教育，岩波書店.
- 武藤・近津経史（1979），青年期における自然観，社会観の形成，岩波講座子どもの発達と教育6；青年期発達段階と教育3，岩波書店.
- 村瀬孝雄（1985），青年期的人格形成とカウンセリング，岩波講座教育の方法9：子どもの生活と人間形成，岩波書店.
- 山岸明子（1990），青年の人格発達，発達心理学入門Ⅱ：青年・成人・老人，東京大学出版会，pp.11-30.
- 渡部淳（1995），教え中心の授業から学び中心の授業へ，

高 橋 亜希子

講座高校教育改革編集委員会，講座高校教育改革②学
びの復権：授業改革，労働旬報社，pp.15-37.

※ 本研究は科学研究費補助金若手研究（B）
（19730479）の助成を受けたものである。

（旭川校准教授）