

中学生・高校生・大学生の人権意識について（Ⅱ） —現代青少年の人権意識についての調査から—

影山 清四郎・重松 克也

Research for Consciousness on Human Rights of Junior High School's and Senior High School's and University's Students (Ⅱ) — Through Investigating the Nowadays Youth's Consciousness of Human Rights —

Seishiro Kageyama & Katsuya Shigematsu

1 本稿の課題

本研究の課題は、平等観と知識そして学習体験とが具体的問題場面における判断・態度決定にどのように働くかを分析し、解明することである。その分析の基礎資料は、影山が文部省科学研究費補助金をえて実施した中学生・高校生・大学生の人権意識に関する調査（1998年2月及び7月実施）である。調査の意図および調査結果の概要は、既にそれらを記している別稿にゆずることとする¹。

また筆者たちは基礎資料に基づき、各学校段階における自由観や平等観、また自由観と平等観の関連性、あるいは自由観・平等観と問題場面における判断・態度決定との関連などに関する論考を行ってきた。そこで本稿では、具体的な問題場面における判断・態度決定にあたって、平等観、知識、学習体験がいかなる関連性を持っているのか、そのことを解明しようと思う。

ここで平等観に着目するのは、平等を自由と比したとき、制度・ルールなど他者を含めた社会的な関連性が問われるからである。自由は「私らしさ」「自己実現」などといった場合、自分へのベクトルが強いが、平等は社会と自分とがいかなる関連性を持つのかを問うベクトルを持っているといえよう。そのため具体的な問題場面に直面したとき、より鋭く平等観の問い直しが迫られるのではないかと考えるからである。

分析にあたって、まず各学校段階にみられる平等観を分析することから始める。ただ既にその解明は、中学生に対する分析²、高校生と大学生をメインにした分析³、中学生と大学生とに焦点づけた分析⁴などで明らかにされている。ここでは、これまでなされた研究の到達を確認する意味で、各学校段階における平等観の傾向性を分析することからはじめたい。

2 平等観と具体的問題場面

2-1 中学生、高校生、大学生の平等観

学校段階における平等観はいかなるものであろうか。平等観を探るために「平等という言葉からどんな考えやイメージを思い浮かべるか」という設問を設定し、次の回答から2つ選択してもらった。

- | | |
|-------------------------------|------------------|
| a 皆が同じであること | b 個人の能力が発揮できること |
| c チャンスが皆に同じように開かれている | d 社会的に弱い者を生み出さない |
| e 各人の平等は、法律などの国の動きによって確保される | |
| f 平等は各人の自由な競争の中で確保される | |
| g みんなの幸せのためには、自分が不利益になることがある。 | |

回答数が多かった4つだけを記したのが、表1である（単位は%、かっこ内は実数。以下同様）。

表1 [学校段階における平等観]

選択項目	a - c	a - d	b - c	c - d
中学生	18.9(67)	21.1(75)	6.8(24)	6.5(23)
高校生	15.4(45)	13.4(39)	8.6(25)	12.5(35)
大学生	11.6(32)	6.1(17)	15.9(44)	13.4(37)

a（「皆が同じ」）は素朴な平等観だといえよう。またd（「社会的弱者を生み出さない」）は実質的平等、b（「各人の能力保障」）とc（「機会均等」）は形式的平等を、とそれぞれ指向するものである。そのように選択肢をとらえて上の表をみると、中学生はa - d（21.1。括弧内の数字は%。以下同様）、a - c（18.9）と続き、やや離れてb - c（6.8）、c - d（6.5）の順になっている。「素朴実質的平等」と「素朴形式的平等」は、「客観的・形式的平等」と「客観的・実質的平等」よりも高い数値を示したのである。つまり中学生では、素朴な平等観が強く働いているのである。

高校生ではa - c（15.4）、a - d（13.4）、c - d（12.5）、b - c（8.6）の順であり、中学生と比較すると、c「形式的平等」と組み合った選択肢が高い数値を示している。高校生は素朴さを残しつつ、形式的平等を志向しているのである。また大学生ではb - c（15.9）、c - d（13.4）、a - c（11.6）、a - d（6.1）という順である。第一位が客観的・形式的平等で、第四位が素朴実質的平等という結果であり、中学生とは正反対の結果である。つまり大学生は、客観的・形式的平等への強い志向を持つのである。中学生は素朴な平等観、高校生は素朴客観的な平等、大学生は客観的・形式的平等観が強く働いているといえよう。

つぎに上記の平等観（の持ち主）が具体的な問題場面でどのように判断し、態度決定するかをみていくことにする。

2-2 平等観と具体的な問題場面

調査項目では“あなたの職場の友人が入社時の約束であった出産退社を迫られている。彼女は出産後の継続的な雇用を望み、会社と対立している”という問題場面を設けて、つぎのA群、B群の選択肢からそれぞれ一つずつ選んでもらった。A群は判断を問い、B群は解決策を問うている。また選択肢は簡略化させて記している。なお括弧内の言葉は選択肢の特徴を示すものとして、ネーミングしたものである。

- | |
|---|
| A群： a その女性に会社と話し合っ、退職条件をよくするようにすすめる（功利） |
| b 入社時の約束だから、退職するべきである（契約） |

- c たとえ入社時の約束でも女性差別だから、退職すべきでないと励ます（価値）
 - d その女性の人柄や働きを考えて判断する（利己）
- B群：
- a 職場の人たちの意見をよく聞いてから判断する（他者依存）
 - b 会社に労働組合がないときは、あきらめざるをえないと考える（自己合理）
 - c 周囲を説得し、その人が引き続き勤務できるように努める（主体性）
 - d 交渉が長引き、やっかいな問題なので、できるだけ関わらないようにする（結果）

この調査結果と平等観をクロスさせた結果は、表2～表7である。

表2 [中学生 平等観と判断 (A群)]

平等／判断	a (功利)	b (契約)	c (価値)	d (利己)
全体傾向	16.3(58)	24.8(88)	23.9(85)	33.0(117)
a - c (67)	20.0(14)	16.4(11)	17.9(12)	43.3(29)
a - d (75)	16.0(12)	22.7(17)	26.7(20)	33.3(25)
b - c (24)	8.3(2)	33.3(8)	33.3(8)	25.0(6)
c - d (23)	4.3(1)	43.5(10)	21.7(5)	26.1(6)

表3 [高校生 平等観と判断(A群)]

平等／判断	a (功利)	b (契約)	c (価値)	d (利己)
全体傾向	8.2(24)	27.6(81)	22.2(65)	39.6(116)
a - c (45)	8.9(4)	13.3(6)	24.4(11)	51.1(23)
a - d (39)	10.3(4)	28.2(11)	23.1(9)	38.5(15)
b - c (25)	4.0(1)	28.0(7)	20.0(5)	44.0(11)
c - d (35)	5.7(2)	37.1(13)	28.6(10)	25.7(9)

表4 [大学生 平等観と判断 (A群)]

平等／判断	a (功利)	b (契約)	c (価値)	d (利己)
全体傾向	11.6(32)	23.5(65)	16.6(46)	48.4(134)
a - c (32)	6.3(2)	25.0(8)	25.0(8)	43.8(14)
a - d (17)	0(0)	29.4(5)	17.6(3)	52.9(9)
b - c (44)	13.6(6)	20.5(9)	27.3(12)	52.3(23)
c - d (37)	10.8(4)	18.9(7)	18.9(7)	51.4(19)

表2～表4を基に、問題場面の判断傾向を全体傾向からみてみよう。中学・高校・大学となるにしたがって、dの利己を選ぶのが多くなっているのがわかる（中：33.0、高：39.6、大：48.4）。またcの価値を選ぶ者は減少傾向にある（中：23.9、高：22.2、大：16.6）。全体傾向では、学校段階の上昇とともに、規範的な判断（cの価値）が減り、自己との関係（dの利己）に判断軸を置く傾向がみられるのが気になるところである。

各平等観との関連に目を転じてみよう。a-cは、各学校段階いずれにおいても、dの利己が他の選択肢よりも最も多い（中：43.3、高：51.1、大：43.8）。またa-dでは、大学生はもともと数が少ないが、dを選ぶのが多く（中：33.3、高：38.5、大：52.9）、cがやや少ない（中：26.7、高：23.1、大：17.6）。a-dのように大学生が中学生・高校生と異なる結果となったのは、c-dである。c-dでは、中学生・高校生においてはb（中：43.5、高：37.5）、d（中：26.1、高：25.7）と続くが、大学生ではdが多く（51.4）、他は著しく低いのが特徴である（a：10.8、b：18.9、c：18.9）。またb-cは、中学校ではb、c、dがほぼ同じ値（母数でいえば2人の差にすぎない）と多岐に渡っているが、高校生・大学生ではdの数値は高くなっている（中：25.0、高：44.0、大：51.4）。

以上、判断についてまとめると、学校段階が上がるにつれて、dの利己を選ぶ者が多くなり、しかも客観的スケールを持ったb-cグループで最も多いことが興味深い。解決策でも、同じような傾向を示すのであろうか。

つぎの表5～表7は、平等観と解決策（B群）の回答をクロスさせた調査結果である。

表5 [中学生 平等観と解決策（B群）]

平等/判断	a (他者依存)	b (自己合理)	c (主体性)	d (結果)
全体傾向	31.6(112)	18.6(66)	31.8(116)	13.5(48)
a-c	32.8(22)	13.4(9)	38.8(26)	11.9(8)
a-d	33.3(25)	16.0(12)	33.3(25)	12.0(9)
b-c	33.3(8)	29.2(7)	33.3(8)	4.2(1)
c-d	34.8(8)	30.4(7)	21.7(5)	8.7(2)

表6 [高校生 平等観と解決策（B群）]

平等/判断	a (他者依存)	b (自己合理)	c (主体性)	d (結果)
全体傾向	31.7(93)	14.7(43)	29.7(87)	16.4(48)
a-c	41.5(17)	17.1(7)	26.8(11)	14.9(6)
a-d	32.4(12)	18.9(7)	35.1(13)	13.5(5)
b-c	21.7(5)	13.0(3)	43.5(10)	21.7(5)
c-d	34.4(11)	25.0(8)	28.1(9)	12.5(4)

表7 [大学生 平等観と解決策（B群）]

平等/判断	a (他者依存)	b (自己合理)	c (主体性)	d (結果)
全体傾向	39.0(108)	15.5(43)	25.3(70)	17.3(48)
a-c	32.3(10)	25.8(8)	29.0(9)	12.9(4)
a-d	23.5(4)	11.8(2)	35.3(6)	29.4(5)
b-c	47.6(21)	16.3(7)	25.6(11)	9.1(5)
c-d	43.2(16)	21.6(8)	21.6(8)	13.5(5)

全体傾向からみると、中学生・高校生と比して大学生となるにしたがって、aの他者依存を選ぶ者は増加傾向にある（中：31.6、高：31.7、大：39.0）。逆に、cの主体性を選ぶ者は減少傾向を示

している (中: 31.8、高: 29.7、大: 25.3)。また a と c との差は学校段階の上昇に伴って拡大している (中: 0、高: 3.0、大: 13.7)。

各平等観との関連性をみてみよう。a - c では、中学生・高校生・大学生ともに30%以上の者が a を選んでおり (中: 32.8、高: 41.5、大: 32.3)、高校生で a を選ぶ者は約10%多い。また中学生では他の学校段階と比して c を選ぶ者が多い (中: 38.8、高: 26.8、大: 29.0)。a - d では、大学生の母数は少ないが、中学生・高校生と比して、d を選ぶのが多い (中: 12.0、高: 13.5、大: 29.4)。c - d は、中学生・高校生で a (中: 34.8、高: 34.4)、b の自己合理 (中: 30.4、高: 25.0)、c (中: 21.7、高: 28.1) とほぼ同じ数値を示しているが、大学生では a への傾斜が目立つ (43.2)。

そして b - c で目立つのは、大学生は a への傾斜が強く (47.6)、高校生 (21.7) と比して約18%もの差がある。逆に大学生は中・高と比して c への傾斜が弱くなっている (中: 33.3、高: 43.5、大: 25.6)。

解決策における選択傾向の全体傾向としてみると、学校段階の上昇に伴って a の他者依存を選ぶ者が増え、c の主体性を選ぶ者が減っているのである。大学生だからといって、c の価値や主体性を選んでいないわけではないのである。

各平等観との関連性をまとめると、素朴形式的平等観 (a - c) と素朴実質的平等観 (a - d) とは、いずれの学校段階でも a の他者依存を選ぶ者が多い。また素朴形式的平等観で、中学生は c の主体性を選び、高校生は a の他者依存を選ぶ傾向にある。

客観的・形式的平等観 (b - c) と客観的・実質的平等観 (c - d) における大学生では、a の他者依存を選ぶ者が中学生・高校生よりも多い。特に客観的・形式的平等観 (b - c) で大学生は、判断で d の利己を選ぶ者が約半数おり、しかも解決策で c の主体性を選ぶ者が他の学校段階と比して少ないのである。つまり客観的・形式的平等観の大学生は状況依存的・消極的な姿勢なのである。

抽象的・客観的なスケールを持っている大学生が、状況依存的に解決を図り、かつ消極的な姿勢となっていることが注目に値する。それをどのように考えたらよいのだろうか。

中学生は素朴的・主観的ゆえに平等観如何に依らずに判断・態度決定する傾向を持っているといえよう。それは“出産退社”という問題が中学生にとって遠いものであるためではないだろうか。また高校生は解決の機軸を、問題場面に立たされている他者と自分との関係性に置くか、客観的な平等観に置くかという大きな振幅を持っている。それは問題解決にあたって具体的な他者を思い浮かべているために生じる揺れではないだろうか。そして抽象的・客観的なスケールをもつ大学生が状況依存的・消極的となるのは、一般的理念的に問題の処理ができない場合、問題状況へと一挙にもたれかかるためであろう。

たしかに、社会認識形成という点から見れば、b - c のように客観的スケールをもつことは、大切なことである。しかし、かつて学習したことを具体的な問題場面に機械的にあてはめて解決をはかろうとすることは、現実的ではないだろう。だとすれば、状況依存的な構えはなんら否定されるものではない。しかし、状況依存的に解決を図ろうとするのもまた場当たりのだとのそしりを免れないだろう。むしろ状況依存となるのは、大学生の平等観が脆弱であり、それを支えるべき知識を持ち合わせていないからだと考えることもできる。そこで大学生はどのような教育を受けてきたのか、掘り下げてみることにする。

3 平等観と知識、そして具体的問題場面

3-1 各学校段階における知識

本稿の基礎資料である調査の中には、知識の有無を問う項目が設けられている。自由権、自己決定権、解放令（1871年）などの知識を問うたのである。調査は「あなたはつぎにあげることをどのくらい知っていますか。」として、「1 具体例をあげられる、2 ことばとして知っている、3 よく知らない、4 聞いたことがない」のいずれかに○をつけてもらった。

ここでは、知識の有無に関する調査項目の回答傾向を、「1」ないしは「2」の回答を合計して、概観しておくことにする。自由権を「知っている」（回答1と2の合計。以下同様）と回答したのは中学生が84.8%、高校生が91.4%、大学生が90.1%であった。いずれの学校段階でも「知っている」の回答は多く、また学校段階が上がるに伴って「知っている」は増加している。

自由権の他にも社会権など、教科書で取り上げられるものに対しても調査したが、それらの項目で「知っている」という回答もまた高い数値となった⁵。また自己決定権を「知っている」としたのは中学生が36.0%、高校生が29.7%、大学生が66.9%である。教科書に用語としてさほど出てこない自己決定権を「知っている」のが、中学生・高校生で30%もいるのである。

また歴史的知識を問うた項目の解放令（1871年）について「知っている」者は、中学生が64.4%、高校生が40.0%、大学生が58.1%である。学校段階の上昇とともに「知っている」は増加していない。

以上をまとめれば、直接的に人権に関することがらは、いずれの学校段階でも多くの者が知識として持っているのである。

さて、ここでは、それら調査項目の中の“出産退社という問題場面”に関連する法的な知識（男女雇用均等法）を取り上げることにする。調査結果は表8に示した。

表8 [知識の有無]

知識/学校段階	中学生	高校生	大学生
1	21.4(76)	43.5(127)	59.2(164)
2	31.8(113)	42.8(125)	40.1(111)
3	20.1(74)	6.9(20)	0.4(1)
4	24.2(86)	5.5(16)	0.4(1)
無回答	1.1(4)	1.1(3)	0(0)

表8をみると、学校段階が上がるに伴って、男女雇用均等法を知っている者が増加しているのがわかる。大学生に至っては「知っている」者が99.3%である。また大学生の59.2%が、単に言葉として知っているのではなく、具体的な事例をあげられると回答しており、それは高校生と比べて、約16%も高い数値である（43.5）。中学生で回答の1（21.4%）と2（31.8%）が低いのは、本調査が公民学習を未履修の中学生も調査対象としているためだと思われる。

そもそも男女雇用均等法について、単にことばとして知っているのか、それとも人に具体例をあげて説明できるかでは異なると思われる。そのように考えると、大学生は中学生、高校生と比べて、説明的知識を持っているといえよう。

つぎに、そうした知識を持っている大学生に焦点づけて、知識の有無と平等観そして判断・態度決定とがどのような関連性にあるのかを分析していくことにする。

3-2 大学生における知識・平等観・具体的問題場面

ここでは大学生における平等観と知識をクロスさせ、さらに具体的問題場面における判断・解決策をクロスさせてみる。表9は、その集計結果である。以下、表8での「1」の回答（具体例をあげられる）を「具体的知識」、「2」（ことばとして知っている）を「非具体的知識」と略記する。

表9 [大学生：平等観、知識、判断 (A群)]

平等+知識/判断		a (功利)	b (契約)	c (価値)	d (利己)
a-c (32)	具体的知識 : 59.4(19)	10.5(2)	42.1(8)	10.5(2)	36.8(7)
	非具体的知識 : 40.6(13)	15.4(2)	38.5(5)	25.4(2)	30.8(4)
a-d (17)	具体的知識 : 41.2(7)	0(0)	28.6(2)	28.6(2)	42.9(3)
	非具体的知識 : 58.8(10)	0(0)	30.0(3)	20.0(2)	50.0(5)
b-c (44)	具体的知識 : 56.8(25)	12.0(3)	32.0(8)	8.0(2)	48.0(12)
	非具体的知識 : 40.9(18)	16.7(3)	5.6(1)	22.2(4)	55.6(10)
c-d (37)	具体的知識 : 67.6(25)	16.0(4)	4.0(1)	28.0(7)	52.0(13)
	非具体的知識 : 26.3(10)	10.0(1)	20.0(2)	10.0(1)	60.0(6)

クロスを重ねているために母数が少ないので、%のみならず実数も考慮して分析を進めていく。

以下、括弧内での「具体的知識」を具と、また「非具体的知識」を非と略記する。

a-cでは「具体的知識」と「非具体的知識」のいずれも、b（具：42.1、非：38.5）とd（具：36.8、非：30.8）が多い。a-dでは、「具体的知識」と「非具体的知識」とともにdが多い（具：42.9、非：50.0）。b-cの「具体的知識」ではd（48.0）とb（32.0）が多く、「非具体的知識」でもdが多い（55.6）。c-dの「具体的知識」ではd（52.0）ついでc（28.0）が目立ち、「非具体的知識」はdが高い数値となっている（60.0）。

「具体的知識」で特徴的なのは、b-cとc-dである。b-cの「具体的知識」では、「非具体的知識」と比して、dの利己を選ぶ者が減少しているが、その代わりbの契約を選ぶ者が増加している。つまり客観的・形式的平等（b-c）で「具体的知識」は、ルール重視（bの契約）を選ぶ傾向がある。

またc-dの「具体的知識」は、「非具体的知識」と比してcの価値を選ぶ者が増加傾向にある。客観的・実質的平等（c-d）で「具体的知識」は、規範的な判断（cの価値）を選ぶのである。客観的・形式的平等と客観的・実質的平等双方とも「具体的知識」は、自らの平等観に即した選択をする傾向を強めているのである。

つぎに解決策との関連をみてみよう。

表10 [大学生：平等観、知識、解決策 (B群)]

平等+知識/解決策		a (他者依存)	b (自己合理)	c (主体性)	d (結果)
a-c (32)	具体的知識 : 59.4(19)	26.3(5)	26.3(5)	26.3(5)	21.1(4)
	非具体的知識 : 40.6(13)	23.1(3)	23.1(3)	30.8(4)	23.1(3)
a-d (17)	具体的知識 : 41.2(7)	28.6(2)	0(0)	42.9(3)	28.6(2)
	非具体的知識 : 58.8(10)	40.0(4)	20.0(2)	20.0(2)	20.0(2)
b-c (44)	具体的知識 : 56.8(25)	52.0(13)	16.0(4)	16.3(4)	12.0(3)
	非具体的知識 : 40.9(18)	38.9(7)	16.7(3)	38.9(7)	5.6(1)
c-d (37)	具体的知識 : 67.6(25)	40.0(10)	24.0(6)	28.0(7)	8.0(2)
	非具体的知識 : 26.3(10)	50.0(5)	20.0(2)	10.0(1)	20.0(2)

a-cでは「具体的知識」と「非具体的知識」とともに有意な数値がない。a-dの「具体的知識」では、「非具体的知識」と比べて、aの他者依存が少ない（具：28.6、非：40.0）。b-cでの「具体的知識」ではaが高く（52.0）、一方「非具体的知識」ではaの値が少ない（38.9）かわりに、cが多くなっている（具：16.3、非：38.9）。c-dの「具体的知識」では、b（24.0）とc（28.0）とが若干多いが、特にaが多い（40.0）の顕著である。またc-dで「非具体的知識」もaが多い（50.0）。

解決策との関連における顕著な傾向は、b-cである。b-cで「具体的知識」は、「非具体的知識」と比べて、aの他者依存が増加し、その分、cの主体性が減少しているのである。

判断と解決策とのそれぞれの関連性における傾向をまとめておくことにする。

知識の有無で「非具体的知識」と比べて顕著なのは、b-cである。客観的・形式的平等（b-c）で説明的知識がある者は、判断ではルール重視（bの契約）、解決策では状況依存（aの他者依存）となる傾向にある。客観的・形式的平等が知識を持ち、ルール重視の傾向を強めるのは当然といえるだろう。だが、客観的・形式的平等は知識があると、他者依存・状況依存が強まる傾向にある。

そこで“知識の有無もさることながら、知識を生きて働かせるような授業体験が必要ではないか”という考えもあるだろう。項をあらためて、そのことを分析してみよう。

4 大学生における客観的・形式的平等観と具体的問題場面、そして学習経験

ここでの分析対象は、客観的・形式的平等観（b-c）の大学生に限定する。中学生・高校生を分析対象としないのは、今まだ彼らの学習体験が進行中であり、その体験は十分に意味づけされず未消化だといえるためである。また客観的・形式的平等に焦点をあてるのは、社会認識として望ましいと思われる客観性を持っていることと、また既に明らかにされた（2-1）ように中学生・高校生と比した場合に大学生の平等観全般を特徴づけるものであるからである。

学習体験に関する設問はつぎのように調査した。質問は「いままであなたが人権について学んだ学校の授業はどのような授業でしたか」として、「はい、いいえ、どちらでもない」の三つの回答から選んでもらった。

ここで調査項目と回答傾向（大学生）を概観しておくことにする⁶。調査項目としては、(ア)新聞・VTR・参考書など教科書以外の教材がよく用いられたか、(イ)人権に関する事例がよく用いられたか、(ウ)高齢者や身障者施設などの社会的に弱い立場の人との交流をしばしばおこなったか、など計14項目を設けた。大学生における回答をみると、(ア)では「はい」が44.8%、「いいえ」が30.7%である。(イ)で「はい」が47.3%、「いいえ」が24.2%である。また(ウ)では「はい」が12.3%、「いいえ」が75.8%となっている。

約半数近くの者が、知識を具体的な事例と結びつけようとする授業を体験しているのである。また、大学生がいわゆる社会福祉体験を人権学習ととらえなかったのか、過去にそのような体験がなかったのか、(ウ)の調査項目での「はい」は少ない結果となっている。

ここでは、以下の六つの調査項目を取り上げる。

①先生中心の講義形式のものであった。

- ②教科書中心であった
- ③クラスで話し合いをよくやった
- ④日常的な出来事を人権とむすびつけよく話し合いを行った
- ⑤地理・公民・歴史の各分野や、現代社会・政治経済ばかりか日本史・世界史などの科目でも人権について必ず教えられた
- ⑥社会科だけでなく、国語や家庭科など関係する教科でも学んだ

①から④は、体験してきた授業でいわゆる授業のイニシアティブが教師にあったのか、それとも生徒にあったのかを問うものである。それら四つの授業体験は、①と②を「教師主導型の授業体験」、③と④を「生徒参加型の授業体験」とネーミングする。

⑤と⑥は、いわば総合学習的な授業体験の有無を問うものである。分野・科目の枠を越え、総合的に学習が進められた体験を問うたのである。

4-1 客観的・形式的平等観と知識と授業の主体、そして判断・解決策

「教師主導型の授業体験」と「生徒参加型の授業体験」それぞれと平等観と「具体的知識」（前項での分類を参照）、そして判断とのクロスさせてみた（以下、「教師主導型の授業体験」を「教師主導型」、「生徒参加型の授業体験」を「参加型」と略記する）。

調査結果の集計では、「はい」を「学習体験あり」、「いいえ」「どちらでもない」をあえて「学習体験なし」としてカテゴライズした。調査データをより顕著なものとするためである。つぎの表11は、その集計結果である。

表11 [客観的・形式的平等観、知識、授業の主体、判断（A群）]

平等観+知識+学習体験/判断	a (功利)	b (契約)	c (価値)	d (利己)
b - c の全体傾向 (44)	13.6 (6)	20.5 (9)	27.3 (12)	52.3 (23)
「具体的知識」+教師主導型の授業体験あり : 81.8 (36)	11.1 (4)	11.1 (4)	33.3 (12)	44.4 (16)
「具体的知識」+生徒参加型の授業体験あり : 38.6 (17)	5.9 (1)	35.3 (6)	23.5 (4)	35.3 (6)

b - c グループのうち「具体的知識」があって「教師主導型」の授業体験者は、c (33.3) と d (44.4) が多い。一方、「参加型」の授業体験者は、b (35.3)、c (23.5)、d (35.5) とに回答が多岐にわたり、明らかな選択傾向がみられない。判断での教師指導と参加の相違は、実数をみると、「参加型」の選択傾向が顕著だといえないことである。解決策ではどうであろうか。

表12 [客観的・形式的平等観、知識、授業の主体、解決策（B群）]

平等観+知識/解決策	a (他者依存)	b (自己合理)	c (主体性)	d (結果)
b - c 全体の傾向 (44)	47.7 (21)	16.3 (7)	25.6 (11)	9.1 (4)
「具体的知識」+教師主導型の授業体験あり : 81.8 (36)	38.9 (14)	16.7 (6)	27.8 (10)	16.7 (6)
「具体的知識」+生徒参加型の授業体験あり : 38.6 (17)	35.3 (6)	11.8 (2)	29.4 (5)	23.5 (4)

「教師主導型」では a (38.9) と c (27.8) が多い。「参加型」では、a (35.3)、c (29.4)、d (23.5) となり、明らかな傾向性がみられない。

「教師主導型」の授業体験者は、判断では c の価値や d の利己を選び、解決策では a の他者依存と c の主体性を選んでいる。生徒主体（生徒参加型）の授業体験者は、判断・解決策ともに一定の選択傾向がみられない。一般的には、教師主導の授業は価値の注入が強く働くために、c の価値が多くなる傾向があると考えられる。逆に参加型は、生徒の考える場面が多いために、多様な考えを示す傾向がある。そのことを上記のことは物語っているのではないだろうか。そこでつぎに、生徒参加型の授業体験の有無が判断・態度決定とどのような関連を持つのか、をみることにする。

4-2 客観的・形式的平等観と知識と生徒主体の授業体験の有無、そして判断・解決策

平等観と「具体的知識」と「生徒参加型の授業体験」の有無それぞれとを、そして判断をクロスさせてみた（以下、「生徒参加型の授業体験」がある者を「参加体験あり」と、ない者には「参加体験なし」とそれぞれ略記する）。表13は、その調査集計である。

表13 [客観的・形式的平等観、知識、生徒主体の授業体験の有無、判断 (A群)]

平等観+知識+学習体験/判断	a (功利)	b (契約)	c (価値)	d (利己)
b - c の全体傾向 (44)	13.6(6)	20.5(9)	27.3(12)	52.3(23)
「具体的知識」 +「参加体験あり」: 38.6(17)	5.9(1)	35.3(6)	23.5(4)	35.3(6)
「具体的知識」 +「参加体験なし」: 56.8(25)	16.0(4)	4.0(1)	32.0(8)	48.0(12)

「参加体験あり」では、選択が拡散して、b (35.3)、d (35.3)、c (23.5) となっている。一方、「参加体験なし」では d (48.0) が多い。解決策ではどうであろうか。

表14 [客観的・形式的平等観、知識、生徒主体の授業体験の有無、解決策 (B群)]

平等観+知識/解決策	a (他者依存)	b (自己合理)	c (主体性)	d (結果)
b - c 全体の傾向 (44)	47.7(21)	16.3(7)	25.6(11)	9.1(4)
「具体的知識」 +「参加体験あり」: 38.6(17)	35.3(6)	11.8(2)	29.4(5)	23.5(4)
「具体的知識」 +「参加体験なし」: 56.8(25)	40.0(10)	16.0(4)	28.0(7)	12.0(3)

ここでも「参加体験あり」の選択は多岐に渡り、a (35.3)、c (29.4)、d (23.5) となっている。また「参加体験なし」では、a (40.0) が目立っている。

「参加体験あり」は母数の少なさにもよるだろうが、判断・態度決定における明確な選択傾向がない。また「参加体験なし」の方が判断・態度決定それぞれに顕著な傾向を示した（先の授業のイニシアティブとのクロス集計結果でも同じ傾向を示した）。「参加体験なし」は、判断では d の利己を選び、解決策では a の他者依存を選んでいたのである。

つぎに総合学習的な授業体験があるなしでは、どのような判断・態度決定に違いがあるのかを探ってみよう。

4-3 客観的・形式的平等観と知識と総合学習的な授業体験の有無、そして判断・解決策

以下、総合学習的な授業体験がある者を「総合学習体験あり」、ない者を「総合学習体験なし」と略記する。

表15 [客観的・形式的平等観、知識、総合学習的な授業体験の有無、判断 (A群)]

平等観+知識+学習体験/判断	a (功利)	b (契約)	c (価値)	d (利己)
b-cの全体傾向 (44)	13.6(6)	20.5(9)	27.3(12)	52.3(23)
「具体的知識」 +「総合学習体験あり」: 45.5(20)	5.0(1)	15.0(3)	40.0(8)	40.0(8)
「具体的知識」 +「総合学習体験なし」: 52.3(23)	17.4(4)	17.4(4)	17.4(4)	47.8(11)

「総合学習体験あり」では、c (40.0) と d (40.0) が高い数値を示している。一方、「総合学習体験なし」は、d のみに強くつながりを求めている (47.8)。ここでは授業体験を持つ者は、顕著な傾向を示した。そのような傾向は、解決策でも同様であろうか。

表16 [客観的・形式的平等観、知識、総合学習的な授業体験の有無、解決策 (B群)]

平等観+知識/解決策	a (他者依存)	b (自己合理)	c (主体性)	d (結果)
b-c全体の傾向 (44)	47.7(21)	16.3(7)	25.6(11)	9.1(4)
「具体的知識」 +「総合学習体験あり」: 45.5(20)	35.0(7)	15.7(3)	40.0(8)	10.0(2)
「具体的知識」 +「総合学習体験なし」: 52.3(23)	39.1(9)	13.0(3)	21.7(5)	21.7(5)

「総合学習体験あり」では、a (35.0) が多いが、c (40.0) も多い結果となっている。一方、「総合学習体験なし」は a (39.1) が多くなっている。

総合学習的な授業体験がある者は、判断では c の価値と d の利己を選び、状況依存に一定の歯止めがかかっているといえよう。また解決策では a の他者依存を選ぶ者が多いが、c の主体性を選ぶ者もほぼ同数いる。総合は分野・科目を越えて指導者からの情報提供が多いためか、価値的・主体的な傾向を促す。そのことを上の結果は示している。

項を改めて、これまでの調査結果から何がいえるのかを述べることにしよう。

5 まとめ

本稿の課題は、平等観と知識と授業体験が具体的問題場面でどのように働くのかを明らかにすることであった。

まず、各学校段階における平等観が分析された。その結果、中学生が素朴平等観、高校生が素朴客観的な平等観、そして大学生が客観的かつ形式的平等観へと移行していることが明らかにされたのである。

つぎに、平等観と具体的問題場面における判断と解決策との関連性を、学校段階の比較を通して分析した。素朴形式的平等観は、いずれの学校段階でも状況依存的な解決をする傾向にあった。ま

た素朴実質的平等観では、大学生が中学生・高校生と比して、状況依存的・消極的に解決を図ろうとしていた。そうした傾向は、客観的形式的平等観と客観的実質的平等観でも同様である。客観的抽象的な判断スケールを持つ大学生が、必ずしも主体的に問題場面と正対するわけではないのである。むしろ中学生や高校生が規範的あるいは主体的な姿勢を示したのである。

中学生・高校生は問題解決にあたって具体的な他者を思い浮かべているからであり、大学生は一般的理念的に問題を処理しようとするが、それができない場合に問題状況へと一挙にもたれかかるといえよう。

だが、状況依存は必ずしも問題視されるものではないだろう。状況に応じた柔軟な対処を可能とするからである。また理念的規範的な解決は、問題状況の克服を固定的に行うこともあるからである。しかしだからといって、状況依存が場当たりの側面を持つならば、それは問題であろう。

状況依存に一定の歯止めをかけるものは何か、その所在を知識の有無に求めてみた。そのために大学生が他の学校段階と比して多くの知識を持っているととらえ、大学生の中で特に問題場面に関する法的な知識（男女雇用均等法）を持っている者に分析対象を限定させた。そして大学生における人権に関する知識と平等観とが、判断・態度決定にどのような影響を与えるかを分析したのである。

素朴形式的平等と素朴実質的平等では、知識（男女雇用均等法）の有無における相違はなかった。客観的・形式的平等では、その説明的知識がある者は、自らの平等観を通して解決を図ろうとする者や状況依存的・非主体的に解決を図ろうとする者がいた。客観的・実質的平等観では、説明的知識がある者は自らの平等観に基づき積極的に問題を処理しようとしていたが、一方では状況依存的・非主体的な者は少なくない。たしかに、知識は的確に問題状況を把握・解決するために必要であるといえよう。だが、平等観が客観的なものであっても、知識があれば必ず主体的に判断・解決するわけではないのである。

しかし、知識が適切な学習体験を通して獲得されていないために、平等観が客観的であっても状況へのもたれかかりが生じるのではないかと考えられよう。そこで客観的な平等観のうち特に客観的・形式的平等観を持つ大学生における授業体験との関連性を分析することへと向かったのである。

生徒主体の授業体験者は、問題解決に際して、一定の方向性を持っていなかった。むしろ教師主導の授業体験者や生徒主体の授業体験がない者は、状況依存・他者依存的ではあるが、一方で規範的あるいは積極的に問題解決を図ろうとする姿勢を持っているのである。そのことは単に話し合い活動を活発にすれば、具体的な問題場面に際して主体的な構えを発揮するとは言い難いことを物語っているのではないだろうか。

また、本稿で総合学習的な授業と呼んだ“分野・科目の枠を越えた授業”の体験者は、規範的かつ主体的な問題解決姿勢をみせた。それは推測の域は出ないが、さまざま場面に埋め込まれているものを人権というフィルターを通してとらえることを学んだためなのだろうか。

そうした本稿での分析は、“正しい知識を適切な授業方法で教えれば、その知識は生きて働く”という授業観に対する問い直しを迫っているように思われる。換言すると、社会科の目的が客観的な構造的な知識や人権観を形成することのみに強い傾斜をかけられることの問題点を示唆しているのである。そしてまた、生徒の主体的活動あるいは体験を総合学習へ背負わせておけばすむのではないことも浮き彫りされているのではないだろうか。

今、社会科に求められているのは、自らを問題の当事者としてそこに身をおき続け、ねばり強く解決をはかろうとする個を育成することであろう。そのためには、学習が私らしく・自己実現へと向かうのではなく、他者を自らの内に取り込み、その内なる他者との対話と絶え間ない対話を生じさせることが必要だと思われる。その自己内対話はかけがえない他者だけでなく、自分に不都合な他者ともなされることが求められよう。そうした他者との内的な対話が、問題状況を具体的にとらえ判断することをうながすのであろう。

そうしたことを可能とするのが、問題解決学習である。問題解決学習は抽象への抵抗をかかけ、「数個の論理」(内的な矛盾と拮抗の因子)の形成をめざされていた(上田薫)といえよう。また教科構造論としては、初期社会科(問題解決学習)が教科の垣根を低くし、他教科へのいわば流動的に入り込めるものとして社会科を構想した意義をもう一度確認する必要に、今迫られているのではないだろうか。

なお本稿は影山と重松の共同討議をふまえて、重松がまとめたものである。

1 詳細な調査目的とその方法については、つぎの研究報告書pp. 1-2. を参照されたい。

研究代表者 影山清四郎

「平成8・9・10年度文部省科学研究費補助金(基盤研究C)研究成果報告書

現代青少年の人権意識の調査と人権学習を核とする中学校社会科の総合単元の開発」1999年

ここでは以下、調査目的と調査対象の概要を述べておく。

本調査の目的は、人権に関する調査が従来なされてきた多くの人権に関する調査のような「正しい」知識の習得の度合いを世代別に調べることにはない。そうではなく、「人権問題について、判断の正否という意味での狭義の人権意識ではなく、知識理解に止まらず、人権についての全体的・総合的な意識—人権についての青少年のかまえ—を探ろうとした」(同書 p. 1.)、と研究代表者の影山によって記されている。

また、調査対象者は、中学生355名(神奈川県、千葉県、福岡県)、高校生513名(神奈川県)、大学生277名(東京都、神奈川県、千葉県)である。調査対象は高い回収率となるために、卒業生の勤務校や関係する大学(教育学系)を選定した。

2 影山・重松「中学生の人権意識について(Ⅰ)—現代青少年の人権意識についての調査から—」

「横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅰ(教育科学) No. 2. 1999年 pp. 77-89.

3 影山・重松「高校生・大学生の人権意識について—現代の青少年の人権意識についての調査から—」

「横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅰ(教育科学) No. 3. 2000年 pp. 65-82.

4 影山「共生社会を担う社会科—内なる他者との対話の持続—」日本学術会議教科教育学研究連絡委員会編集『新しい「学びの様式」と教科の役割』東洋館出版社 2001年 pp. 31-40.

5 前掲研究報告書 p. 8. を参照されたい。

6 同書 pp. 11-12. に調査結果がまとめられている。