

大学における学生の学びの空間の公共性を考える : 現代学生の学習の様態に即して

佐貫, 浩 / SANUKI, Hiroshi

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

生涯学習とキャリアデザイン / 生涯学習とキャリアデザイン

(巻 / Volume)

11

(開始ページ / Start Page)

33

(終了ページ / End Page)

51

(発行年 / Year)

2013-09

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00009124>

〈研究ノート〉

大学における学生の学びの空間の公共性を考える

—現代学生の学習の様態に即して—

キャリアデザイン学部教授 佐貫 浩

(一) はじめに——問題関心

将来教師として教育現場に立つ学生の養成を考える時、この学生たちは次の三つの学びの場を体験し、またその学びの質を作り出す主体となる。第一は、幼児から高校生、加えて大学受験という学びの場とその体験である。第二は、大学での学びである。第三は、教師となって将来学校現場でみずから作り出す子どもの学びの場である。この三つの学びの質がどういう関係においてつながるのかが大きな課題となる。学生は、この三つの場の学びの体験を、同一の人格において経験し、それらを何らかの形で比較したり連続させたり断絶させたりしながら、最終的には、自分が教師として子どもと向かい合う教室の学習のあり様を選び取るのである。

現代学生にとっては、おそらく競争的な学びの体験がもっとも強力なものであろう。また将来の学校現場においても——大きな教育改革が成功しない限り——そういう競争的な学びが強く求められることが考えられる。そのとき、もし大学において、学生自身が、競争的な学びとは異なる新しい性格をもった学びに出会うことができるならば、そして今まで体験してきた学びの体験を批判的に総括できるならば、日本の「過度に競争的」な学び^(注1)を転換する教育の課題に取り組む主体となることができるかもしれない。しかし大学時代においても、もし競争的な意欲と学習目的観のままに学習を続けるならば、みずからが体験し

てきた競争の教育をもっと強めようとするかもしれない。そうすると、学生の小学校から高校までの学びの体験の質と、大学での学びと、将来の教師として作り出す学びの質とが、学習の競争的性格を当然とする同質の学習観を介して、一層深く連動しあい、強めるように悪循環することにもなるだろう。この負のスパイラルをストップさせ、新しい質の学びのあり様をこの循環のなかにくさびとして打ち込み、学校教育の新しい学びの質を実現する上で、大学教育の学びの質（その転換）が、非常に大きな意味、責任を負っているということがわかる。

今回は、主に、学生が、小学生から高校までに体験してきた成長の空間で、いかなる学習観や学習に向かう姿勢、関係性の力を身につけてきたのかを取り出し、そこに出現する学びの空間の性格に焦点を当て、その質が、本来の大学生に求められる学びを作り出す上で、大きな障害となっているのではないかということを検討してみたい。

あわせて、気になるのは、子ども・若者（大学生）の無力性という問題である。今の学校教育は決して子どものエンパワーメントに成功していないと思われる。また子どもたちが日々過ごす子ども世界の生活もまた子どものエンパワーメントとは逆の機能——むしろ子ども・若者に自己の無力性を印象づけるような機能——を深く背負っている。大学生生活はそれを克服し、学生たちをエンパワーしているのだろうか。小学生や中学生にしろ、大学生にしろ、学ぶことが個の存在をエンパワー

するという仕組みには共通のものがあると思われる。子どもをエンパワーする学びの原型を、大学生が大学において、自らをエンパワーする学びの体験として味わうことなくして、そういう学びが存在していることへの気づきもまた持ち得ないのではないだろうか。

教員養成改革では、教育現場における実践的指導力の獲得に重点が置かれている。しかしより重要なことは、最初に示した学びの性格の循環構図に即して述べるならば、大学入試挑戦時代の競争的学習体験を大学の学びにおいて転換し、それとは異なった学びの実現をこそ自己の教育実践の課題とすること——「学習観の転換」——こそが、日本の教育を組み替える教師の資質の形成のために、不可欠になっているのではないだろうか。

そしてそういう目で今日の大学生の学びの空間の性格を検討してみると、実に大きな困難がそこに存在していることが見えてくる。しかし、大学生の学びの性格についての検討は、大変に不十分である。それは、グローバル競争に即して思考力や創造力、応用力、コミュニケーション力等を高めるという力点にのみ傾斜して、現代の大学教育の「批判的検討」が進められていることと深く関係している。大学生の「学びの空間の公共性」に焦点をおいて小論を展開する意図は、そういう政策動向に対する批判の視点を提示するためでもある。

(二) 受験学力の基本性格について ——現代の「勉強」の全体構造

(1) 受験学力の問題性

最初に、日本的な受験学力の構造についてその基本的特徴を触れておく。この点については拙著『新自由主義と学力』（大月書店、2007年）で展開しているので、要点のみ簡略に述べる。日本の過度に競争的な環境の下で獲得される受験学力は、本来の学びの姿を見えなくし、学習への意欲を喪失させる。

第一に、過度に競争的な環境のなかで、子ども

の興味関心の発展として学習課題が把握されるような学習への接近の回路が拒否され、競争に生き残るための課題として学習課題が強制される学習＝勉強への参入回路が主要となる。そのため、入試＝テストに解答するための必要に応じる範囲でしか「知」の価値や意味が捉えられない（「競争に勝ち残るための知の記憶と操作」）。そのため、自分の主体的な目的や課題にしたがって、知を求め、それを活用・応用し、そのなかで自分にとっての知の意味と価値を発見し、学習の意味と喜び、感動を獲得するという、主体的な学びの経験と感動が欠落している。

第二に、したがって、学習に向かうエネルギーは、主として競争それ自体によって喚起される。①すでに第一の性格によって、知それ自体に対する内在的主体的関心が発達せず、②多くの落ちこぼれ＝落ちこぼしが発生しているなかで、知それ自体の価値に接して学習意欲が高まるという契機も十分には機能しない状況があり、③それでも非常に厳しい競争からの脱落が将来惨めな人生につながるとの恐怖感が煽られているなかで、学習に向かうエネルギーは、競争それ自体によって引き出されることになる。そして膨大な受験知識を獲得していく最も安易な知の獲得手法としての記憶主義的学習が広がる。そういう学習は、多くの場合「苦役」としての学習となる。競争のなかでの激しい学習意欲と苦役としての学習というセットが、受験学力の基本性格となる。

第三に、その結果、「受験学力」競争に深く関わってきた者ほど、学習意欲の構造が競争に支えられるものとなり、競争という磁場から解放されたとたんに学習の目的も意欲も「空白」となってしまふ。そういう学生は、競争の磁場がない大学に、「学習は終わった」（大学入学が学習の唯一の目的だったとすれば、大学入学の達成は目的の終了を意味する）という思いと共に入学してくるのであり、「これから本格的な学習が始まる」という構えも内的意欲も喪失した状態で、大学の「学び」に直面することになる。

第四に、競争的受験勉強は、社会空間に対する

青年の意識、関心を閉ざす。社会とは競争空間としてのみイメージされ、人々が多様な役割を担いあっている社会との新たな出会い、そのなかでの社会的役割の取得による新しい自分の発見という青年期を若者から剝奪する。青年期とは社会的役割取得を自己の思想や価値意識の形成を通して実現し、学習の新たな意味、社会や他者に対する責務としての学習や自己の成長を自覚する新たな自己発見の時代である。大学における学習への構えは、そういう青年期的な主体の形成なくしては本格的には成立しない。競争的受験学力は、学習を利己的な営み——排他的競争における自己のサバイバルの営み——と把握させ、学習の意味を競争に対処するためという「自明性」に任せきること、本格的な青年期を現代の学生から剝奪するのである。それは先に述べた目的や意欲の「空白」と相乗的に作用し合う。

第五に、受験学力を獲得する学習は、テストの点数、偏差値の獲得によってその意味、価値が証明される（低い数値の場合は逆に無価値であることを証明する）。ただ与えられた「試験問題」に応答することで、「勉強」の価値が「実証」される。逆に努力して学習し、一定の達成度を実現しても、その達成度、成績の順位が低いと、マイナス評価され、学習の意味や価値は否定される。本来の学びは、その到達度がたとえ他者と比較して劣っていても、その学習者の関心や疑問を解き、発展させ、認識を拓き、課題に向かう力を高める（エンパワーする）ならば、そのこと自身によってその学習の意味と価値を「実証」する。この学習の意味と価値を「実証」する二つの様式の差異は、学習の構造、ありかたを決定的に区分する。第一の様式は、学習の営みそれ自体のなかに、学習に向かわせる関心と意欲の再生産構造を持たない。第二の様式は、関心の自己発展体系を育て、学習の発展的展開への自己欲求を育て、自己のエンパワーメントによって学習の価値を実感させる。

第六に、受験のための学習は、効率的な「正解」の獲得を求めさせる。加えて日本の学校・教室の学習空間は、「正しい知識」、「正しい考え方」

を伝達する性格が強い。「正しい真理」や「正解」は決定されており、みずから発見・探究し、みずから判別・判断するものであるとの観念が薄い。その意味で学習は本質的に記憶主義的なものへと傾斜する。みずから考え、真理を発見し、その方法を獲得し、社会や世界への主体性を確立する営みとしての学習の経験が欠落したままで大学に入ってくる。「真理」や「解」や「方法」を伝達され、記憶し、スキルを獲得する学習という観念から、自ら「真理」や「解」や「選択」を探究・発見する学習という学習観への転換が、大学における主体的な学習にとって、重要な課題となる。

(2) 学生の「学習体験」証言

まずそのような受験学力を振り返ったときの学生の「証言」を紹介しよう。この「学生の声」は、私の授業で、上記のような受験学力の構造を講義として説明し（2009年の「キャリア形成と学校」の授業）、その後の討論を経て、学生の感想を書かせたものである。

- ①私は、受験のために勉強してきました。そのため、大学に入ってからやる気が出ず、遊び放題でした。今、また少しずつ自分の中で勉強に対する意欲が出てきています。しかしそれはきっと、就職活動が始まるからだと思います。本当の意味で学習と目的が一致していないのです。今日先生の話聞いて、まるで自分の話をされている気持ちでした。私は今、何のために勉強しているのか考えて勉強したら何か変わるのでしょうか。日本（の子ども-注）はよく勉強しているとおっしゃっていましたが、その大半は私のように、受験のためか、親や教師にいわれて無理矢理やっているため、いつか日本は、学力低下を今以上に招くのではないかと思います。本当の学習をするためには目的が必要です。その目的はどのようにしたら見つかるのか、それすらわかりません。
- ②配分的評価によって競争的学習意欲が湧くというのにすごく納得しました。私自身も自分の目的のために勉強しているという意識よりも、テストの

ため、成績のために、また受験のために勉強している感じの方が強かったです。そう考えたら、大学にきて勉強しなくなるのもわかります。目的を持つとはそう簡単なことではないです。“テストなどのために”というのは〇月〇日のテストなどと具体性がありますが、そうではない目的となると思い浮かびません。……やはり、大学の受験制度や配分的評価を改善して、目的を持てる学校や社会にすべきだと思います。

- ③意欲のバイパスの話が、まるきり自分のことだと思った。中高共に、テスト前だけに集中して勉強し、それ以外はまったくしない。そして大学に上がってからは、さらに何もしなくなった。一応学期末のテストやレポートなどはあるが、今までのようにどうにかしてでも高い点数を取るという意気込みが無くなったからである。別に評価が低くてもかまわない、と思うようになってしまった。その理由として、これからはもう受験がないからというのが一番だと思う。今までは少しでも成績を上げてレベルの高い学校へということがあったが、今はそれがない。そう思うと、私の学校生活は、なんだか良くわからないものだと思ってしまう。
- ④先生がおっしゃったように、私は受験によって、青年期の空白を強いられたように思います。大学に入ったとたん目的意識を失い、このままでは良くないと思いながら毎日を過ごしています。そんなことをいっているうちに3年になり、次は就職のために同じことを繰り返しそうなので、なんとかしたいと考えています。高校までは学習はつまらない思いながらも、あまり疑問を持たずに淡々とこなしていたように思います。だからなおのこと、大学に入って戸惑いが大きかったのだと今ふりかえています。また日本の青年は幼いという点についても、共感しました。高校の時に10ヶ月ヨーロッパにいましたが、そちらの高校生に比べて、あまりに幼稚であると日本に戻ってきた時に思いました。それは青年期の空白に加えて、大人が高校生を「受験というシステムの中にいる子ども」というとらえ方で、大人として扱わないからなのではないかと思いました。……。

- ⑤今回の授業は、うん、うんと相づちを打てるような内容だった。私自身あまり目標は持たず、自分の課題に至るような勉強の仕方はしていないことに気づいた。人と競い合って、他の人より点数が高いときに、自分の存在の意義を確かめられ、優越感を感じる。競争しなければ内的意欲も多分働かないと思う。なぜ学習するのか？ 何に値打ちがあつて何のために一生を過ごすのか？ 自分にとっての価値や正義は何か？ 自分固有の形を見つけれない社会になっているのは、本人のせいだと思っていたが、実は受験や配分的評価をつける社会のせいだということが今日はじめて分かった。

(注) このなかで書かれている「意欲のバイパス」とは、本来の学習意欲が、①生きる目的と結び付いて引き起こされる学習意欲の回路、②科学や文化それ自体の価値に触れることによって学習の意味やおもしろさが呼び起こされ、それが学習意欲を引き出す学習意欲の回路、の2つが働かなくなるなかでも、③進学や受験などの競争によって、学ぶ内容とはべつなところから学習意欲が引き起こされるという学習意欲の回路（意欲のバイパス）が働くようになって、激しく「勉強」に向かう態度が形成される状態を指す言葉である。また「配分的評価」とは、進学や就職などの競争で、どこに「配分」するかを決定するための評価のことを指す。

これらの学生の「感想」には、鮮やかに、「受験学力」の性格が捉えられている。しかもそれは多くの学生が共通する性格として語っている。「受験学力」の歪みは、一部の学生に現れたものではなく、現代の大学生に現れている一般的な現象と把握すべきである。受験勉強に打ち込んだものほど——いやより正確に言えば、勉強の本当のおもしろさに触れることなく、競争に追われて全力で受験勉強に打ち込み、その苦役に耐えてきたものほど、と言うべきだろう——そういう性格が深く表れている。しかし、多くの学生が、その「原因」——大学における学習に充実感が持てない原因——

を知ることなく、自分の主体性の欠陥として受け止め、打開の道を見いだせないままに4年間を過ごしていく。そういう性格が日本の学生において一般的であることは、国際的な大学生の学習時間調査において、日本の学生の学習時間が極度に少ないことによってもうかがえるであろう^(注2)。そして最近では、大学入学直後から「就活」という競争の磁場を作り出すことによって、再度「勉強」への「意欲」を引き出そうとする状況、大学の教育対策が広がりつつある。

(3) 大学教育における学生の「困難」の性格把握をめぐって

およそ以上のような受験学力の特質、そういう学力を身につけてきた学生の学習に対する姿勢の特質を指摘することができる。そしてそのことは、大学生が大学において主体的な学習・研究に取り組む上での大きな困難を生み出している。

しかしその困難性のとらえ方をめぐって、論争的な問題があり、批判的にそのことを吟味しておく必要がある。それは、大学生の大学における学習・研究の困難を次のように捉える傾向が強く見られることである。

第一に、「学力低下」によって困難が生じているというとらえ方である。確かに「学力低下」は現実であろう。しかしあえて言えば、それは主要因ではない。大学における学習・研究を主体的なものとして成立させる学生の内的な基本構造が立ち上がってこないことにこそ原因があると捉えるべきだろう。自ら学習したいという要求と目的が育っているならば、「学力不足」は自分で補うことがいくらでもできる。しかし学習目的も学習意欲も欠落している学生に対して、テストで学力不足を明らかにして、その学力の回復を求めても、その学力を回復する努力をしようとは思わないだろう。唯一それが可能になるのは、再び大学の単位履修や学年進行、卒業資格を競争的に組織し、この競争に勝ち残らなければ卒業できないという競争の磁場を大学内部に作り出す場合であろう。しかしそれは根本的矛盾である。なぜならば、そ

ういう競争の磁場による学習習慣と学習観こそが、この困難——学習目的と学習意欲の欠落——を作り出した元凶なのだからである。

補足しておくが、受験生を沢山集める大学側の競争戦略に歯止めがかからなくなって、受験のハードルが、その学部の学習に必要な高校での科目の履修すら曖昧にしてしまうような事態が生まれてしまったことが、大学教育の側から見ての「学力不足」を生み出していることは疑いない。それは大学側の自己責任ともいべき問題であろう。また、大学進学率が高まり、すでに大学教育のユニバーサル段階（同年代の過半数が大学に進学する段階^(注3)）にあることを考えると、もはや大学をエリート教育の場として捉えることはできない。普通の人間が、職業的専門性を獲得したり真理探究の自由を行使したりする高等教育を不可欠とする段階と捉える必要がある。その際に、問題は、今までの大学が、エリートでなければ自ら真理を探究したり、そのための方法や技を発見したりする探究的な学びはできないという古い観念に立ったままで、「普通」の人間に「真理探究の自由」を行使できるような力をつけさせる高等教育の有り様を創造してこなかったということである。問題の焦点は、「普通」の学力を持った人間が、大学において学ぶ大学教育の形態と構造が日本社会で成立していないことにこそ原因があると捉えるべきだろう^(注4)。

第二に、キャリア教育の問題である。キャリア教育という概念、その具体的内容、対象とする領域をめぐっては多様な議論もあるので——シチズンシップ教育を含めるものもある——単純ではないが、このキャリア教育が、中心的には就活を意識して取り組まれているという実態がある。そのためどうしても、意識的な職業選択とそれに対する自覚的な準備に中心が置かれる。確かに、正規雇用のイスを確保するために、面接対応力を初め、共通のITスキルと語学力、一定の職業的専門性（この部分は、次第に弱まっている）が求められることは否定できない。そして、このキャリア教育が、大学での学習目標となり、大学生の学

習意欲を高める効果があるかに捉えられている面がある。しかしそれは、先に述べた学力競争や大学受験の時に形作られた「受験学力」的な姿勢を、新しい競争の磁場を大学内部に——就職競争という形で——生み出すことで、再度引き出して学生を学習に向かわせるものであるならば、大学における学生の学びの質の転換には結びつかないだろう。

(4) 大学における学習が持つべき性格と「受験学力」とのギャップ

上に述べたような「受験学力」と、大学生が本格的に大学における学習・研究主体に形成されていく学びの性格との間には、どのようなギャップがあるのだろうか。

1) 「課題」設定の方法の違い

最大の相違は、「課題」の設定の違いである。学習する目的は、受験学力においては進学のためのハードルとして上（外）から設定される。しかし大学の学習・研究は、自分で課題を設定しなければならない。競争の磁場によって、外から提起されたハードルをクリアする競争のエネルギーに依拠していた学習への構えは、大学の主体的学習を支えるものとしては機能しないのである。大学生は、自分の興味や関心や人生目的、より重要な青年期的な社会意識の獲得——社会や他者に対する自己の責務と貢献という社会的課題の引き受け主体の形成——を達成しなければならない。それは自己の「課題」の価値について、自己及び他者に対して説明できるということの意味する。

2) 「知」に接近するプロセスに対する「自己管理」力

受験学力の場合、自分が獲得した「知識」の正当性、真理性は、それが「正解」であるかどうかによって、他者によって、あるいは絶対的な「正解」と比較して、客観的に判定され、評価される。したがって生徒は、その「知識」がなぜ正しいのか、なぜそれを「正しいこと」として主張するのかについて、説明責任を負わない。もちろん、「正

解」にたどり着くプロセスを理解し、説明できなければ、「正解」自体にたどり着けないという限りにおいては、説明責任を背負うとも言えるが——マークシート方式はそれすらも免除する——、それは、教師（判定者）に対する責任に止まり、「正しさ」の基準は自己の外にある。「正しく学び理解したか」、「正しく適用し操作したか」が求められるのみである。しかし大学生の場合、「自己の課題」についての「正解」は、自分で「独自の仕方」で発見するほかないものである。そのためには、「課題」と「解」をつなぐプロセスで働かせ行使する「知識」、「方法」、「分析」、「判断」等が、その「解」が「真理」であることを保障できる質を持って展開されなければならない。したがってその一つ一つのプロセスが、自己の責任において、「真理」に近づくプロセスであるという自己吟味が求められる。すなわち大学生の学習・研究においては学生自身が真理探究の主体としてそのプロセスを自己管理できるようにならなければならないのである。べつの言い方をすれば、解答や解決方法が未だ発見されていない段階でも、そこに向かう一つ一つのプロセスが、科学的真実を保障する質を持って進められているということへの自己管理——批判的吟味——が学生自身によって行われなければならないのである。すなわち学生は、科学的真理探究者として——その意味でまさに科学者として——そのプロセスを遂行しなければならないのである。

3) 他者に対する説明責任、応答責任を背負う

各自の抱く「課題」に対する「解答」や「解決」は、本来多様である。特に社会のありように関わる場合は単に多様であるに止まらず、他者と比較するとき、対立的でもありうる。社会的に価値ある探求として自己の学習・研究を実現するためには、その論争空間において、自己の判断や主張、解答を吟味する必要がある。それはそもそも学びの過程（空間）自体がそういう論争とコミュニケーションの過程として組織され遂行されるということをも含んでいる。その論争過程において、思考

と探究のプロセスが「真理」に接近するものであるための質的吟味が行われるのである。したがってその論争と討論過程へ、学生は、他者に対する応答責任を背負って、参加しなければならない。その学びと探究のためのコミュニケーション空間は、ハーバーマスの言う「コミュニケーション的行為」^(注5)の規範の空間である。それは科学的真理や正義を探究するための公共的空間となるべきものである。

補足するならば、学生は、「正解」を獲得して、学生の「答え」を判定する審判者に自分をさらす行為としてレポートを提出したり、意見を述べるのではなく、対等の真理探究者のなかに、自己の見解を持って、応答責任を背負って、共同的探求者として参加しなければならないのである。

4) 社会的作品の創造と「参加」

大学生の学習・研究が自己の課題に対する「解答」の発見であり、自分にとっての真理の探究であるとすれば、その学習・研究の成果は、自己の課題の主体的解決として完結されるべきものである。そしてその「課題——学習・検討——解答(実践)」という一連のサイクルが実現されることこそが、学ぶということの意味を完成させる。それは、受験学力の意味が、試験において良い点数を取るということで完成されるというサイクルとは異なったものとなる。その点で考えておくべきことは、学生が在学中に提出する膨大なレポートの位置、あるいは性格である。それは多くの場合、教師の「評価」行為に対する「学習証明」という性格によって取り組まれ、完成されていることである。それはまさに受験学力と同質の学習の意味の「実証＝証明」の様式である。それは膨大な無駄といって良い。大学生の学習・研究の過程は、今指摘した「課題——学習・検討——解答(実践)」のサイクルのなかに位置を占めることによってこそ、その意味が実現され、実感される。一つひとつのレポートの作成が、大学生の学習の意味を実現するサイクルのなかに自覚的に位置付けてこそ、個別レポートの意義が把握され、その

到達度に対する自己評価も可能となる。教師はそういう学生の主体的な学習のプロセスを、レポートに対する評価とコメントの形で、支援するのである。学生の作品のポートフォリオ化とは、こういう一連の学習—評価システム—自己の課題の達成—のなかにおいてこそ、大きな意味を獲得できるのである。したがって大学生の学習・研究は、作品（卒業論文、卒業制作、自己の主張の形成、各種の作品の製作、他者への見解表明、討論会における報告、等々）において初めて完結するのであり、それは学生自身の社会参加であり、他者への働きかけ、他者（社会）との新たな関係の創造を意味している。それはまた社会に対して自己の力を働かせ、自己自身のパワーを実感することをも含んでいる。学びが力であることは、学習・研究がこのレベルにおいて完結することによって、実感される。その時、エンパワーメントとしての学習が実現される。

繰り返すが、これらの視点は、決して高度な研究能力の獲得を今日の大衆化した大学生一般に求めるということの意味するものではない。そもそも生涯学習とは、「普通」の人々が生きていく上で、新しい社会変化や関係の変動が激しく起こり、そのなかで自己の能力や技術、思考等々を絶えず主体的に発展させ、問題解決に当たることが求められ、その必要に対する絶えざる学習機会の保障を意味している。中等教育を卒業して職業に従事しているものも、その仕事のなかで、具体的な専門知識の獲得や技術の向上などの必要があれば、それもまた高等教育レベルの生涯教育の機会が与えられる必要がある。普通の国民が、中等教育卒業後において、自分の課題に主体的に挑戦していくための学習・研究の場が、すなわち大学（教育）なのである。したがって大学教育は、学生に対して、教え込みと競争の学習とは異なった学習と研究の様式があることを体験させ、生涯を主体的な探求者、学習者として真理探究し続ける力を獲得させることに、中心的な責務があるのである。

もちろん、その学部に必要な専門的知識の一定の体系的な習得が必要であることを否定するもの

ではない。しかしもし、その専門的知識や技能の獲得が、受験学力の獲得と同じようなスタイルで行われていくなれば、結果として、大学生に求められる主体的な学習・研究の態度や構えは、形成されないままに終わるのではないか。そして目的喪失と学習意欲の欠落によって、大学教育は、大きな空洞を抱えたままになるのではないか。

(三) 大学における学びの空間の歪み

以上、今日求められる大学生の学びの性格と受験学力の性格との大きなギャップがあることを指摘してきた。それをどう埋めるのか、乗り越えるのかが問われている。しかしそのためには、大学において、そういうギャップが維持され、ある場合は拡大されてもいる現実があることについてのリアルな認識を持つ必要がある。それは、学生の学習が展開するその空間の性格、その空間の性格を一つのヒドゥン・カリキュラムとして学生が習得している他者との関係を取り結ぶ様式・方法でもいいうるものの歪みである。

(1) 排除と競争のなかで—新自由主義的なサバイバル空間と大学の学習空間—

今、多くの子どもたちは孤立の恐怖・不安から逃れようとして脅迫的につながりあう努力へと駆り立てられている。それは子どもだけの問題ではなく、大人社会の生き様が子どもたちにも反映した結果と考えざるを得ない。「ワーキングプア」「孤独死」「無縁社会」——気がついてみると、強引な新自由主義社会への改変によって、日本社会は一挙につながりを喪失した社会となってしまった。日本の高度成長期の国民のライフサイクルの渡りは、終身雇用と年功賃金によって一定の経済的保障を与えられてきたが、その保障が多くの青年の雇用から奪われ、リストラや失業、不安定雇用が広がるなかで、日本社会は、セーフティーネットを喪失し、いつ生存権すら奪われる奈落へ落ち込むかわからない不安社会へと激変した。そのなかで、日本社会が、つながり、連帯、相互援助、

分かち合い、等々の、社会が危機のなかでも維持されていくために欠かせない最後の希望としての支え合いの精神——価値観や共感力——、その制度化を如何に再建し得るのかが問われている。しかし現状では、高度成長期に作り出された競争で生き抜く日本的なサバイバル術と感覚が一層強化される事態を招いている。また脱落するものへの「自己責任」のまなざしが大学生の間においても強い。子どもや若者の日常世界でも、新自由主義的な孤立と分断、自己責任の論理が、広く展開している。

子どもたちの関係を取り仕切っている価値と方法はどのようなものか。

それは第一に、強者の支配する空間ではないか。強者とは、競争に勝てる者、同調しあう空間のなかで支配者・統括者の位置に就ける者、いじめ空間などで暴力を行使して支配者の位置に就くことができる者、等々を意味する。あるいはスクールカーストという「秩序」の下では、運動能力やファッションセンスなども重要な格付け要素となる。そしてその秩序は、排除と同調の力学によって、全体がいじめのシステムと一体化する。

第二に、競争が正義と把握されている下では、子どもたちの意識においては、学力による格差は、自己責任化する。そこでは生存権保障が、学力にかかわらず、すべての人間に保障されているという憲法感覚は喪失されていく。学力競争空間は自己責任意識をきわめて強力に作りだし、子どもたちに現代社会の生存権剥奪システムを受容させるヒドゥン・カリキュラムとして機能する。知は、個人が所有するものであり、その所有量の差異によって人間の値打ち、労働力商品としての価値が格差化されるものと認識される。知の公共性、知の共同所有物としての性格が見失われていく。それに従って、共同的な学びが後退する。

第三に、その結果、教室空間や子どもの関係空間は、弱者と強者に格差化されて、そのなかで底辺から脱出する競争と、上位の地位を維持するための戦略が交錯するサバイバル戦略の行き交う空間となり、その片隅に自己を閉ざす子どもが滞留

していく。それはまさに現代日本の新自由主義的な格差と自己責任の社会を写し取ったようなものとなっている。そしてそのなかで交わされるコミュニケーションは、その場でサバイバルするための戦略を担って飛び交い、他者を打ち負かすためのものとなる。学びの公共性を実現していくために欠かせないコミュニケーションが、機能不全に陥る。ここでは表現の自由が抑圧されていく。居場所を確保するためのサバイバルゲームが展開される空間では、コミュニケーションは、自己表現の手段、他者を理解し、共感し合い、つながりを構築するためのものとはなりえない。

(2) いじめの空間とコミュニケーション／表現

そのような性格の典型は、いじめの空間である。今日の大学生は、それまでの成長過程で、いじめの体験を様々にくぐってきているのがむしろ普通となっている。そしてその体験は、他者との関係性をどのように取るかという行動様式や心理過程に、複雑かつトラウマ的な影響を与えている。学生の「いじめ体験」を紹介しよう（2012年度「道徳教育指導」の授業における学生の「体験」より）。

- ①自分はいじめに対しての関わりは、結構多いほうだったと思います。小学校の時に入ったサッカークラブでは、自分が一番へたくそだったので、いじめの的にされました。具体的には一緒にのチームになっても、組み分けのゼッケンを与えられなかったり、ものを隠されたり、下手なことをすると蹴られたりもしました。寒い冬でも毛布を使わせてもらえないこともありました。そんな時、弱い自分がいけないのだと思い、このいじめを比較的受け入れていたと思います。中学に入ると、……今度はいじめを行う方に入っていました。自分は手を出すことはありませんが、悪口を言ったりしました。中学ではいじめが盛んにあり、給食に出てきた蜂蜜を集めて、一人の生徒にかける、裸にして動画で撮るといいうじめがありました。……。
- ②「友だち関係は一種の安全保障条約」という言葉

大学における学生の学びの空間の公共性を考える

がありましたが、まさにその通りだろうなと思いました。実際に私もそう思うことがありました。「何も考えずに仲のよい子と仲良くしているだけ」でうまく渡り歩いてゆけるような環境のない中学校時代を過ごしたものだ—と、振り返ると思います。「授業時間が一番安全」というのも、私自身が友人とうまくいっていなかった時期に、「友人とトラブルがあること」を見せつけることで苦痛を与えるという感じが何となくあったので、「いつも一緒にいたあの子が一人にいる」と周りの人たちに気づかれることで、気まずさが生じた。しかし授業中は自分の席に座っていればよく、自分が周りの子と少しやりにくい状況にあることがばれないので、気にせずいられたのである。そして修学旅行や、部活での外部会場での試合の時は、確かに悲惨であった。

- ③中学校時代の女子バスケ部の部員間でのいじめがとてもしつかった。人数が20名ほど多い方だったので、仲のよいグループが4,5個存在していたが、部活全体として皆で仲良く活動していた。しかし何となく目につく子が出てくると、皆でわざとその子の存在が見えていないかのようにするといういじめが何度となくあった。「皆の目につく」というのは、部員に内緒で彼氏をつくったとか、走るのが遅いとか、部活をサボるとか、発言が空気読めていないとかで、どんどんターゲットの子は入れ替わっていき、おそらくほぼ全員が被害者を経験しつつ、加害者も経験している。私もそうである。毎日学校まで一緒に待ち合わせていたのに、連絡なしで突然すっぽかしたり、部活中ありえないほどの強さでボールをパスしてきたり、ナチュラルに無視したり、その子が来るのを待たず帰ったり、メールを無視したり。そんな程度のものであったが辛い子には辛かったようで、部活をやめた子も3人ほどいた。
- ④中学校には生徒内部におけるヒエラルキーが存在するところが多い。同学年だが上下関係のようなものが存在し、それは運動神経の良さや、容姿など、勉強以外のものが要員となって決まる。通常で考えればこのヒエラルキーの上に立つものが下

のものをいじめると思うだろうが、そうではなかった。……上に属する人々の中で、一人が仲間はずれにされ、そしてコミュ系いじめをする。……身体いじめとコミュ系いじめでは、圧倒的に後者の方が重いいじめであり、なおかつ長期にわたるものが多かった。……最初から何となくある上下関係よりも、仲間だったものが突然いじめられる方が、重度のものが多かったように感じる。

- ⑤私は、いじめる側の人間でした。今だからいじめは反対だと正面切っていえるが、当時の私にはそういう言葉は通用しなかっただろう。誰かを犠牲にして自分の力を誇示することで、友人から認められる。それが無ければ自分が敵となる（注－敵にされてしまう）。何に対して生存権をかけていたかといえば、他人に認められるかどうかであった。タバコ吸ったり、血だらけにしたり、弱い自分を強く見せて、周りに認められることで弱い自分を保っていたのかなあと思う。そんな弱い人間だからこそ、どううまくやっていくかということを方法論として身につけたのだと思う。そんな卑怯なことをしないでため込んでいく人が、いじめの対象になっていると感じる。私は思う。15歳とか、そこらの子どもに、そんな重荷を負わせていいのか。ある種の空気(ノリ)や、親や先生からの値踏み、そんないろいろな世界を、15歳の子に背負わせていいのか。……。

いじめの体験は、今の若い世代に広く保持されているというべきだろう。そしてこれらの手記からうかがえるように、他者とどういう関係を取り結ぶかに、まさに「生存権」をかけるほどの思いで、苦心し、神経をすり減らして、対処している。

このようないじめの空間においては、①その支配者、支配的空間の価値への脅迫的な同調が生まれ、②それはコミュニケーション系のいじめ、時には直接の暴力によって強力な圧力として、人格的自由と自律性を剥奪し、③その空間における表現は、本当の自己を表現するものとしてではなく、同調する自分を演ずるキャラを作り出す行為、あるいは他者を支配することへの同調を組織する行

為へと変質する。

このようないじめ体験が、今日の若者の代代的体験、同時代的体験といってよいものであるとすると、若い世代における表現の自由、人格の自律性が、いじめから来るトラウマによって、相当程度に抑圧されているとみる必要があるかもしれない。しかもこのいじめの空間は、授業や学びの空間にも浸透し、そこでの表現の自由をも脅かす。大学生が討論において他者を批判することにシュリンクするという状況があるが、それは、こういういじめ体験と関連があるのではないかと思われる。

(3) 教室空間における「表現の自由」

では学生たちは、今までの学校的な学びの空間のなかで、表現の自由についてどのようなメッセージを受け取ってきたのだろうか。これもまた、驚くほどに、共通している(2009年度「キャリア形成と学校」の授業における学生の「感想」より)。

- ①私が小学校6年の時の担任の先生は、生徒に積極的に発言させる場を設けているように見せて、答えがわかる生徒にしか当てないで、発言させていませんでした。私は当時中学受験を考え、塾に通っていて、学校の授業は常に予習済みでした。先生もそれがわかっているので、授業中当てる生徒は、中学受験組を含めた数人だけ。当てられる方も答えは塾で習っているから、絶対正解。この構図によって、学校空間には、当てられて答える人、発言する人は間違っただけとはいってはいけないという見えないルールが作られたと思います。……間違えることは恥ずかしい、発言するなら正しいことをいわなくてはならないという先入観やプレッシャーが、幼い頃からの授業体験ですり込まれてしまっている人が多いのではないのでしょうか。……。

- ②現代の学校教育において、教室内で手を挙げて積極的に発言する行為は、……点数稼ぎや教師へのごますりであると思われるだろう。何より級友か

ら、「何を目立とうとしているのか」と冷たい視線を浴びることになる。それならば何も言わず、その場をやり過ごした方が得策である。その結果、教師の安易な発問によって、教室空間には何ともいえない気まずい沈黙が訪れる。そのような沈黙は決して珍しいものではない。中学、高校、そして大学でも起こりうるものである。私自身も、これまでの学生生活において、数え切れないほどそのような居心地の悪い沈黙を経験してきた。

- ③私も小学校低学年の頃は、自ら手を挙げて発言することがありました。しかし学年が上がるにつれて、いろいろなことが見え、だんだん目立つことがこわくなってしまい、皆にあわせるようになってしまいました。中学、高校では新しい人との沢山の出会いがあります。そこで目立って「調子に乗って」とか、「先生ウケを狙っている」とか思われるのが怖く、小学校の時以上に気を遣って周りにあわせていた感じがします。しかし周りにあわせながらもどんどん自分の意見がなくなっていつに気が付き、このままではいけないと心のどこかで感じていました。そして大学生になり、そこからは様々な授業で自分の意見が強く求められるようになりました。初めのうちは、「今は慣れていないだけでそのうちにどうにかなるだろう」と軽く考えており、課題を克服しようとする努力を何一つ行わず、逃げてばかりいました。そのせいで、私は今になっても、人前で発言することに抵抗を感じます。……。
- ④私も、表現すること、自分の意見を言うことは恥ずかしいと思っていた子どもだったし、今もそういう考えは抜けていない。人と違うことをするというので、自分が仲間から外されてしまうような感覚は、誰もが一度は経験したことだと思う。だけど、そのような考え方がよいものだとどうも思えない。自分の意見が言えないことほど苦しいことは無いと思う。いつも他人にあわせてばかりいたら自分の個性は消えてしまうし、そもそも自分が確かな存在なのかわからなくなってしまいうだろう。私は今も人前に出て、ハッキリ物事が言えるタイプではない。自分の意見はきちんと持

大学における学生の学びの空間の公共性を考える

つようにしようと思っても、その場の空気がそのようにはさせてくれないように感じる。……子どもの頃からの考え方（人前で違うことを言ったら恥ずかしいという）は、大人になって突然変わるとは思えない。だからこそ子どものうちから、学校で話し合いやディベートを積極的に取り入れる必要がある。……意見を述べることの大切さ、違う意見を受け入れる大切さは、物心つく前に身につけさせるべきだろう。このままでは、自分を殺して周りにあわせることでしか生きていけない悲しい人々が増えるばかりとしか思えない。

- ⑤私は、発言できない、表現できないというのは、受け身の姿勢を作っている日本教育の特徴であると思う。小学校の時、発言するのは先生に指名された人のみで、他の人はいつも余計なことはしないように、手は背中後ろと決まっていた。今考えるとまるで軍隊のようで、恐ろしく感じる。しかし私が通っていた中高一貫の学校では、生徒の発言、表現なしでは成り立たないような授業しかなかった。ある授業では生徒と先生の質問などのやりとりで授業が終わることもしばしばあった。このような授業の受け方をしていると、自然と考えながら授業を受け、疑問を持って質問をすることが当たり前だったので、大学に入ってそれが“普通ではない”と知って驚いた。……表現するということは個の確立においても欠かせない。そして、そうすることで、“違い”をよいものへと認識させられるようになっていくのではないだろうか。
- ⑥小学校の頃は、授業中にどんどん発表していた。……しかし高学年になるにつれて、間違えた答をいうと笑う人が増えてきた。そうなる発表する人はどんどん減っていった。そうすると自分も笑われるようになるのではないかと考えるようになり、手を挙げることはなくなっていった。授業中に誰も手を挙げる人がいないと、先生が、「発言することは恥ずかしくない」と言っていたけど、それによってさらに手を挙げにくい状況を作っていた。先生もこのままだといけなくて方法を考え、みんなに順番に当てたり、全員立たせて、発言した人から座っていくという方法をとったりし

た。中には内申点のように、発言する回数をポイント制にする先生も出てきた。今度はやはり内申点を上げたい子が発言するようになった。私もそれに加わっていた。……今考えると何のための授業だったのだろうかと思ってしまう。先生が期待している答えを考え、マニュアル通りの子どもになってしまっていたのかもしれない。いわゆる「よい子」を演じていた。……本当の意見、考えを隠して、うわべだけの解答を作っている。そうでなく本当に思っている自分の意見、考えを言えるようになるには、いじめの問題にも結びついてくるように思う。小学生、中学生はみんなから何か言われることを恐れている。……。

ここに挙げた手記は特別なものではない。過半数ともいえる学生がこういう体験を述べているのである。これほどに徹底して、日本の小・中・高校は、表現の自由をシュリンクさせてきているのである。またここからは、学習にとって、表現と討論など何の必要も意味もないという学習観が、日本の学校現場で支配的であることを読み取ることができる。

(四) 新たな学びの空間の形成へ ——大学における学びの公共性空間

大学生の学習と表現における構え、姿勢について学生の声を紹介してきた。「受験学力体験」と「いじめ体験」と「表現の自由についての体験」を総合してみると、大学の学習の主体として学生に求められる資質という点で、大きな困難があることが読み取れる。現代の学生が大学における学びの主体の位置につくために求められる課題のいくつかについて、以下に検討していこう。

(1) 表現と民主主義を担う自己の回復

中西新太郎の指摘するように、新自由主義的な関係は、多くの若者と子どもに無力性の感覚を強要する^(注6)。自分が何かを主張し、他者に働きかけ、自分の生きる世界を自己実現の場として生き

ていくことができるという感覚が剥奪されているのである。支配的な力への屈服や、同調への無限のストレス、そこに巻き込まれて自己を表現できない自分の無力性。それ故に、他者に働きかけ、何かを実現し、今を切り拓いていくという自分の力への確信が持てない状況。そういう状況の下では、暴力＝物理的な強制力こそが、力の具体的な姿であるかに思われてくる。表現が力の具体化された姿であるということはますます見えにくくなる。

この無力性から脱出するためには、自分の思いが他者に受け止められ、自分の思いを組み込んだ表現が周り（世界）を動かし、自分がよりよく実現できる場が拓かれるという経験が不可欠となる。自分の思いや願いが他者に受け止められ、自分のそういう「表現」が他者に対する「力」を持って、自分が生きる場を創り出す主体になっていけるという思いを重ねていくことが必要となる。

「虐待」、「いじめ」、孤立を恐れるなかでの「優しさの技法」^(注7)——ここに共通するものは、支配者、支配的なものへの同調であり、表現は支配的なものへの忠誠と同調の行為となり、自己表現の反対物へと転化する。ここでは表現の自由の行使に対しては暴力や孤立の恐怖が向けられる。そのため日々の生活は、自己に依拠して生きるのではなく、他者に同調し従属して生きるほかなくなる。そして周りが求めるものに同調する緊張と孤立や叱責の不安に絶えず襲われてストレスを高める。その継続のなかでは、自分のアイデンティティが剥奪され、人権感覚が獲得できなくなる。とするならば、自分を人権を持った独自の存在として再構築するためには、自分の価値を担った表現を他者に向けていく自己表現の回復が不可欠になるだろう。しかしそれは、大きなトラウマの克服という性格をも背負っているために、治療的性格をも併せ持った教育実践、あるいは生活綴方的な指導が求められるだろう^(注8)。

しかし自己の主体性の確立、自己表現の回復のためには、もう一つの課題を検討しておく必要がある。よい子を求められる圧力のなかで、常に期

待されるキャラを演じ、他者の評価に適合した自分によそよそしい自己を積み重ねていく生き方の問題である。それは一見すると自分本位性の対極にあり、極めて高い周りとの適合性、協調性を持っているかに見えるが、自己のアイデンティティの喪失がその内部で進行し、人格的危機を増幅させていく。そして、周りの期待や評価に応えられなくなったり、ストレスの拡大で破綻したときに、深い自己喪失感に襲われたり、暴力の噴出（押しつけるものへの暴力的な拒絶）、関係の拒否（引きこもり）、等々が起こる。芹沢俊介はそれを「イノセンス」の収奪と表現する^(注9)。<innocence>とは、無実、無罪、無邪気を意味する。ここでは主として責任を感じない（引き受けない）ということである。対語は責任（responsibility）であろう。子どもはモラトリアムとしての<innocence>、すなわち責任を負わせられないという「猶予」を与えられることによってこそ、真に応答責任を引き受ける主体への成長が可能である。自らの内的、主体的な関心と論理によってとらえられる事柄についてしか責任を引き受けないという条件のなかでこそ、子どもはイノセンスを超えてレスポンス主体へと成長することができるのである。しかし実際には、この<innocence>を奪われることによって、日本の青年は、幼い頃から与えられた課題を見事にこなす「責任」を強制され、その責任を内的に意味づける回路を形成しないままに、ただ評価の恐怖によってその責任を引き受けるぎりぎりの努力を重ねていくのである。そして、剝奪されたinnocenceを奪回するために、責任を強制する親や社会に対して、拒否を爆発させるというのである。そのイノセンスの収奪は、主体的な世界との交渉による内発的な真の応答責任を引き受けることのできない人格を形成する。若者の社会への無関心は、そのようにして青年に強制されていると把握すべきものではないか^(注10)。

そこにも、他者と対等の自己を形成し、他者と対話しつつ、共通の課題に照らして自己のあり方を調整しつつ関係を深めていく力量——コミュニ

ケーションと民主主義の基礎力量——の喪失が進行している。自己表現を紡ぎ出し、自分の要求を生きる主体性の過程が、同時に他者との対等で相互共感的、協力的な関係を作り上げるという関係性の構築が、非常に難しくなっている現実がある。徹底的に自分自身を生きるという青年期の回復こそが、その困難を突破する道ではないか。真実の自分を背負った表現を回復し、コミュニケーションを通して真実の自分を創造し続けるという関係性の回復こそが、大学における学びの主体の形成の土台に置かれなければならない。

(2) 応答責任力と公共性——大学における学びについての「公共性空間」の意味——

他者への共感力と自己のエンパワーメントの機能を担うことのできるコミュニケーションの回復は、人と人が（子ども同士が）、相互の信頼と尊厳の感覚を土台にして、表現とコミュニケーションによって、民主主義的關係性を構築し、相互に交渉し、討議し、互い的關係性を発展させていくなかで達成されていく。

応答責任力とは、共通の規範、方法的正義としての論理的正当性、客観的証拠＝事実への依拠、科学の方法への忠実などの上に立って、相手の問い（異議申し立て、質問、疑問、批判）に対して応答することを当然の義務として引き受ける能力である。その「義務」は、論理的正当性や価値的正義に依拠して生きようとし、より普遍的な自己の論理を構築したいとする内的欲求によって、引き受けられるものである。もちろん、コミュニケーションには戦略的なコミュニケーションが浸透してくる（他者を支配し、自己を有利な位置に置こうとする戦略的行為としてのコミュニケーション）。しかしそれを超える「コミュニケーション的行為」の感覚を持つことができるとき、応答責任力が獲得される。知識や文化、科学、人間の内面への理解など、豊かな人間的価値の獲得（学習の進展）がそれを促進する。

その意味では、本来、学習の過程は、そういう応答責任力に支えられたコミュニケーションを介

した民主主義的な協同の空間——公共性の場——を創出する役割を担い、その実現のプロセスそのものであるととらえることができる。だからこそ、学習は応答責任を組み込んだコミュニケーション過程——伝達型、真理注入型、詰め込み型ではなく——を通してこそ進められなければならないのである。

しかし、上に述べてきた矛盾、コミュニケーションの変質は、公共性を担う位置に自分を置くことは対局的態度、身の構えを生み出す。

第一に、「こんなこともわからないのか」という正解主義と評価に晒される教室空間、「良い子ぶるな、内申点稼ぎじゃないか」という友だちの目の恐怖、「同調することに疲れた」というストレスの蓄積、「奇異、KY」という批判と嘲笑の周囲の目への恐れ、等々と闘わなければ表現の自由は回復されない。公共性への参加は真実の自己をその場に参加させる表現なくして実現され得ない。表現の自由を行使できるものこそがコミュニケーション的応答を介して、公共性を発展させることができる。

第二に、表現の自由を奪われ、強度の同調を強要されて異質を恐れる感覚は、自分のリアルな生活や「思い」をその討議と学びの空間に携えて入ることをシュリンクさせる。そういう学びの空間では、生活と学習の結合、自分自身の認識や思想の形成と切断された学習となる。その時、本当の自己は疎外されたままで、学習は他者との競争の一環として遂行される。知識とスキルの獲得は可能であるにしても、大学生としての本格的な、自己の身上の真理や正義の発見の過程としての学びの実感は得られない。

第三に、居場所確保の戦略的コミュニケーションと「優しさの技法」は、その場に位置を確保するためのダミー（アバター）を作り出すこと、すなわち自己を偽装することによって、位置を確保する方法である。本当の自己を参加させない空間でのコミュニケーションは、真実を探求する共同の場（公共空間）を作り出すこともできないし、本当の合意を作り出すこともできない。

第四に、イノセンスの収奪——すなわち内発的な目的の内側からの成熟機会の剝奪——は、公的世界に対する本質的な無関心、疎外感をもたらす。イノセンスの収奪は、世界との主体的な交渉によって触発された内発的な真の応答責任を引き受けることのできる人格の形成を阻害する。自分の内側からの目的や関心によって世界を捉え、自己実現にとって不可欠な関与対象として世界を捉えるとき、他者とともにしか作り出せない世界を前にして、他者を協同変革者として組織する努力が目指される。学びは、そのような共同を作り出すための不可欠な、公共的な営みとして捉えかえされる。

公共性空間という視点で見れば、その空間は、「応答責任」（responsibility）を背負い合う場である。同時に参加するひとりひとりが、何が真理であり価値があるかを判断する権利を持つ空間である。すなわち「真理」（truth）判断の主体として参加者のそれぞれが審理（examination）を行うのである。しかし、与えられる真理（正解）を一方的に受容する訓練を重ねてきたものは、自己を審理の主体として機能させることが難しい。そのためには異議申し立て（objection）を内的要求として持ち、提出しなければならないが、内から異議がわき上がってこない判断の眠り込み状態となる。異議申し立てが立ち上がらない空間では、「応答責任」もまた眠り込み、真理認識をめぐる応答責任を背負う公共性空間は立ち上がらない。受動的な銀行預金型受験教育^(注11)のスキルを受けてきた学生は、何が真理であり価値であるかの審理を行う公共性空間の主体的な担い手になる力量と方法を奪われている。

大学が学生を真理探究の担い手として教育するためには、大学という場が、相互のコミュニケーションによって何が真理であるかの審理を行う公共性空間として組織されなければならないのである。

(3) 「思想」化について

公共性空間は、価値をめぐる同意形成にとって

不可欠なものである。原発をどうするか、TPPをどう考えるか、憲法改正は必要か、etc……これらの時代的課題の解決方法は、公共的論争と新たな合意形成によって歴史的選択として決断されるほかない。

しかし同調空間では、支配的価値への同調が強制される。支配的価値にいわば感覚的に同化することが求められる。さらなる強迫的同化の圧力が働くときは、キャラとしてその価値を演じることすら求められる。そこでは異なった価値の間の対話は成立しない。

人間にとって価値意識は、外的な現象に対して感覚・感情的な反応系として機能する側面を持つが、その側面だけが肥大化して機能し始めるとき——それは思考を介して反応する回路が弱まっているということをも意味する——、この同調空間に適合するためには、自己の感覚を支配的な価値に同調させる努力、「感覚的同調」が求められることとなる^(注12)。その結果、異なる価値観の対抗は、支配と被支配のゲーム——いじめ、ハズし、排除、等々のゲーム——として展開される。強迫的な感覚同調に対応できないときは、孤立へと追いやられる。このようにして人間の人格的な動因を形成する価値や感情の層にまで浸透する同調ゲームは、思想形成の自由を剥奪するものとなる。

学生に「思想」について、どう思うか考えを聞いてみると、次のような特徴があった。それは今述べたような空間の論理を強く反映したものであると考えられる。

- ①危ういもの。判断を誤らせるもの。偏ったもの。オカルト的なもの。
- ②他者との対話を妨げるもの。周りにあわせる上で邪魔なもの。
- ③政治的な、政治主義的なもの。判断の中立性（学生にとっての重要な正義基準）を犯すもの。

もちろん、思想は政治と深くつながっているものであるから、この思想についての感覚は、政治についての感覚と一体のものであろう。したがってこの三点は、政治それ自体についても、現代の

学生が持っている感覚であろう。

私は思想とは、「他者との応答可能な形に組み替えられた自己信念としての価値体系」として捉えている^(注13)。単なる主観（感覚）として価値を主張するなら、好き嫌いの問題として反応、応答されるに止まる。しかし証拠や、共通に承認する価値や、科学的論理やによって再構成され、他の思想との格闘を経、他者への応答責任を引き受ける形に組み替えられることによって、思想は公共的な論争に供されることができるようになる。思想とは応答責任を担うことができる構造を持った価値判断体系として捉えることができる。理論について、絶対的真理としての証明が不可能な社会科学の世界において——そして社会的選択のほとんどはそういう性格においてなされている——、人は如何にして価値判断を行うか。それは内的に構成された価値基準に照らして、判断するほかない。それを単なる感覚や主観から、応答責任力を持ってコミュニケーション可能な形に発展させたものが思想であるとする、人は思想を形成することなくして公共性を担うことはできない。大学とはその意味で、学生の思想形成を支え、公共性の担い手へと成長させることを責務とするのではないか。しかしそれに不可欠な「表現の自由」、「学びの場への真実の自己の参加」、「応答責任空間」、「異議申し立て主体」などの未形成という困難が重なる。

ではどうするのか、大学教育のありようはどうかあるべきか。大学の学びの具体的なプログラムのレベルに具体化して、大学教育のありようが検討されていかなければならない。

おわりに——大学教育の知の質を巡って

光本滋は「大学教育改革の批判的検討」^(注14)において、文科省が、中教審「学士課程」答申（2008年3月）以降、「質保障」の仕組みを大学の各分野に拡大しようとする政策動向を指摘している。その背景には「知識基盤社会論」^(注15)を土台として、グローバルスタンダードのマンパ

ワー形成に対する大学教育を、強力な評価制度によって実現しようとする意図を見ることができると。その背景には大学版 PISA としての AHELO (Assessment of Higher Educational Learning Outcomes) があり、グローバルな能力スタンダードによる大学教育の結合・共同化の動きがあることも指摘している。

具体的には、「『学生に身につけることが期待される学習成果』を、大学・学部等が掲げる学位授与の方針のなかに具体的かつ明確に示すよう求め」、「『成果』を実現するために各大学は、教育課程を体系化し、個別科目の教育課程における位置づけや他の科目との関連を明らかにし、科目の到達目標と『学習成果』がどのように結びつくのかをシラバスに明示すべき」ことを求めた。さらに 09 年 8 月の「中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告」において、大学の自己評価・点検によって「内部質保障」を機能させるために、外部機関による「認証評価」を求め、それらが大学設置基準によって実質義務化されることとなった（以上光本論文による）。

児美川孝一郎は、そういう大学の知のグローバル標準化を目指す目標管理システムにおいて進行しつつある「知」と「教養」の危機について次のように警鐘を鳴らしている。

「こうした動きが加速していけば、最終的には、頂点には専門分野の学協会等における『能力基準』の設定、底辺には各大学における個別の授業シラバスにおける『到達目標』と『達成基準』が位置づく、壮大な『自己点検評価』という名の管理システムが完成することになるだろう。／市場的な価値を持つ『知』や『能力』ばかりが跋扈し、その実、『知』や能力の内容は断片化・細分化され、包括的な全体性・統合性を喪失する。そして、そうした特定の『知』や能力の生産と再生産を評価・チェックする壮大な管理システムが、教育の場に張り巡らされて作動している。——こんな事態が大学という場で起きているのだとすれば、それを大学教育の『ネオリベラル・アーツ』化……と言わずに何と呼べばよいだろうか。」^(注 16)

ここで特に注目したい視点は、「断片化・細分化」という視点である。それをここでは「要素化」と呼びたい（児美川も別のところで「要素化」と呼んでいる）。

先に私が大学生の学びの困難性、歪みについて指摘してきたことは、その人格を現代的学びの主体の位置につけるという課題を意識してのことであつた。この人格の学びの場への据え直しを欠いて、要素化された知的スキルを獲得させるというのは——付け加えるならば、生存権を学力（学士力）によって自己責任で獲得するというイス取りゲームの土俵において——、知への根源的な問いの能力を欠いた「エンプロイアビリティ」を獲得させる新自由主義的競争空間としての大学の出現を意味するであろう。それはグローバル資本による高等教育体系への包括的支配の段階をなすものであろう。

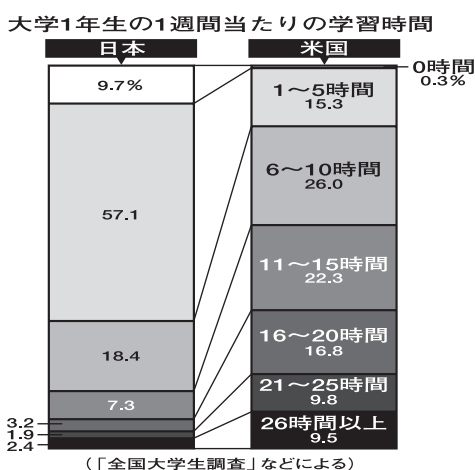
要素化のまさにパロディー化された事態が幼小一貫教育の動きのなかで出現している。幼児教育と小学校教育の連続性が、「小一プロブレム」の克服のスローガンの下で進められる東京・品川区において、「聞く」「待つ」「座る」というような訓練が、小学校入学に求められる「力」として保育園児の達成課題として訓練されるというような事態が生まれている。幼児が生体的に生きる目的とその具体化としての遊びや生活の創造を欠いた要素主義の教育観がここにある。同じように、エンプロイアビリティを構成する要素が取り出され、その一つ一つが基準を達成しているかどうか厳しくチェックされる大学教育において、応答責任力を身につけ、学ぶこと、知識を身につけることの意味をみずから見だし、大学生活と大学での学びを統括する大学生という人格主体の形成は、いったいどこにプログラムされているのだろうか。

コミュニケーションが、そういう「要素化」されたスキルのパフォーマンス——それは評価の目に対するディスプレイとしてのパフォーマンスでもある——となるのか、それとも自己の全体的創造の過程——他者と公共性の場を創造し、自己の力を実現していく過程——となるのか、同じパ

パフォーマンスにおいて、その目標とする世界への参加の様相が大きく異なることを明確にイメージしつつ、大学教育の有り様を批判的に吟味していかなければならないだろう。

注

- (1) 国連子どもの権利委員会の日本に対する「総括所見」(1998年)で、「競争の激しい教育制度が締約国に存在すること、ならびにその結果として子どもの身体的および精神的健康に悪影響が生じていることを踏まえ、委員会は、締約国に対し、条約第3条、第6条、第12条、第29条および第31条に照らして、過度のストレスおよび学校忌避を防止しかつそれと闘うために適切な措置をとる」ことを勧告した。この内容は2004年の第二回の「総括所見」でも繰り返され、第3回(2010年6月11日採決)でも教育制度が「高度に競争主義的」とあり、「いじめ、精神的障害、不登校・登校拒否、中退および自殺」につながることを懸念すると述べている。
- (2) 大学一年生の1週間あたりの学習時間比較。「朝日新聞」2012-07-31に掲載されたもの。



- (3) マーチン・トロウの大学教育の三段階区分の一つ。トロウは、18歳人口の大学への進学人口を指標に次のような三つの段階区分を設け

大学における学生の学びの空間の公共性を考える

た。エリート段階15%未満、大衆(マス)段階15%～50%、ユニバーサル段階50%以上。『高学歴社会の大学』UP選書、東京大学出版会、1983年、『高度情報社会の大学』玉川大学出版部、2000年、参照。

- (4) 佐貫浩「大学入試制度と日本の学力問題」(『法政大学教職資格課程年報』8号、2011年3月)参照。
- (5) ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論に依拠するならば、彼のいう「了解志向型の発話行為」としてのコミュニケーション的行為は、それがサンクション(制裁)を伴った権力的命令行為としてではなく、相手の了解を得るための妥当性要求に応えるためには、「規範的正当性」、「命題的真理」、「誠実性」という3つの妥当性要求を満たす必要があると捉えられる。そしてそれらの妥当性要求は、それぞれ「法観念および道徳観念」における合理性、「言明の真理」という合理性、主観的世界における合理性(誠実性)等々の形で、コミュニケーション的合理性を実現するとされる(ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論(中)』未来社1986年、第三章参照)。このようなコミュニケーション行為は、権力的行為ではなく、受け手が批判可能な妥当性要求を組み込んだ了解志向的行為として、平和的かつ相手の自由を保障する行為となる。この「妥当性要求」を満たすためには、応答責任性が不可欠となる。
- (6) 中西新太郎『<生きにくさ>の根はどこにあるのか』前夜セミナー、2007年。中西は、このなかで、「自己責任」という新自由主義のイデオロギーこそが、無力性を押しつける様式であるとして、次のように述べている。「被害を被っている側に『自分に責任がある』と感じさせてしまう、つまり困難を内閉化する抑圧様式は日本社会に至るところで蔓延しています。」「このようなレトリックや自分に責任があるという感じ方を導く有力な言説として『自己責任論』がある。その機能を、抑圧的な状態に置かれた人々を徹底的に無力にする『無力性』と私は呼

んでいます。英語でも powerlessness という言葉がありますが、抑圧された者たちを徹底的に無力にしていく思想的回路として、自己責任論を捉える必要があります。」(58 - 59 頁)

- (7) 土井隆義『個性を煽られる子どもたち』岩波ブックレット、2004 年。
- (8) ジュディス・ハーマンは、トラウマを引き起こす外傷的事件は、「対人的関係の破壊、それによる『セルフ』の解体、信念体系の空洞化、実存的危機」を引き起こすという。そして「心的外傷の体験の中核」は、「無力化 disempowerment と他者からの離断 disconnection である。だからこそ、回復の基礎はその後を生きる者に有力化 empowerment を行い、他者との新しい結びつきを創る creation of new connection ことにある」と指摘する(ジュディス・ハーマン『心的外傷と回復』みすず書房 1999 年、75、205 頁)。自己の無力化に抗する道を拓くには、本当の自己表現の回復が必要である。しかしまたそのための表現主体の回復は、エンパワーメントのプロセスと切り離しては成立し得ない。ではそのような「有力化」(empowerment)と「結びつきの回復」(creation of new connection)はいかにして可能になるのかという、今日的な教育実践の課題がそこから提示されている。今日の教育実践においては、抑圧され表現を奪われた子どもたちに対して、安心の空間を回復し、表現が受容される環境を作り、表現が受け止められ共感されることを介して、世界への信頼を回復し、ゆっくりと自己の願いを他者に提示し、他者＝世界とのつながりを回復し、ともに生きることへの喜びを回復し、参加の感覚を回復していくという取り組みが広がっている。田中孝彦他編著『子どもの生活世界と子ども理解』(教育科学研究会講座『教育実践と教育学の再生』第 1 巻、かもがわ出版、2013 年)参照。
- (9) 芹沢俊介『子どもたちはなぜ暴力に走るのか』岩波書店、1998 年。
- (10) 豊泉周治『若者のための社会学』はるか書房、

2010 年、「第 1 章「若者の現在」への視点－インセンシとノン・モラル」参照。

- (11) パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』亜紀書房 1979 年。
- (12) 中西新太郎はそのメカニズムを「共感動員」として把握している。中西は、「互いの承認し合う共感的な関係の性格が変化していること」を指摘して次のように述べている。「相手がどんな存在であるか(人格や内面等々で了解されてきた)を認めるのではなく、『こういう存在でありたい』と呈示するそれぞれの努力と志向性を承認するのである。それぞれの自己追求(内面操作)は主観的な性格を帯びているがゆえに、それをお互いがわかり合う承認もまた(相互)主観的にならざるを得ない。『わかり合おうね』という志向性(自己追求に『真摯』であるメタ自己の察知)を共有していることだけが、この親密な社会圏形成の条件であり、この志向性にそって、わかり合える(共感可能な)ポイントが探索される。不同意の表明がどれほど困難であるかが想像がつくであろう。誰かに対し『違う』と言えるためには、互いに共有しているはずの志向性を否定していないと分かってもらわなければならない。若い世代のコミュニケーション場面一般における不同意、否定の途方もない難しさは、おそらくこの点に由来する。婉曲な否定、留保表現の多様な発達はこれを裏付けていよう。」(『問題』としての青少年』大月書店、2012 年、277 頁)。このメカニズムのなかでは、思想や価値意識もまたこの感情的共感というレベルでしか処理され得ない。
- (13) 佐貫浩「第三部第二章『思想化』と公共性」(『学力と新自由主義』、大月書店、2009 年)参照。
- (14) 光本滋「大学教育改革の批判的検討」(民主教育研究所『人間と教育』77 号 2013 - 春号)。
- (15) 児美川孝一郎「大学教育における『知』の地殻変動と『教養』のゆくえ」(東京唯物論研究会『唯物論研究年誌』第 15 号大月書店、2010 年、64 頁)。

The Public Society for the Learning and Discussion in the University

– The Analysis of the Characteristics of Learning of the Present-day Students –

SANUKI Hiroshi

The examination scholastic ability of the Japanese students is acquired by the energy of the competition. Because of that, it has big distortion. Knowledge is learned to answer the question of the entrance examination. Learning is forced by the competitive spirit, and learning becomes “the dislike work”. Both the purpose and will of learning become blank when the magnetic field of the competition disappears. Such a student loses learning will in the university with no magnetic field of the competition.

There are big differences between “the examination scholastic ability” and the scholastic ability which should be realized. The scholastic ability which should be looked for in the university is the following thing.

- ① A student must establish a question and a subject by himself.
- ② A student must discover an answer for his (her) own question by the efforts of the personal scientific search.

- ③ A student must participate in the discussion with his (her) own thought, and he (she) must do his duty to explain and answer to others.
- ④ University student’s learning and research should be materialized into the complete work (the graduation thesis, the graduation production, the assertion, the report).

But, the student who has the experience of bullying and who is afraid of the self-expression shrinks in exercising the freedom of the expression. The attitude which is afraid of the criticism to others can’t shoulder a discussion for the truth searching. The public cooperation to search for the truth and the justice through the discussion can’t be realized in the university campus with such difficulties. We must create the freedom of the expression and the discussion space of responsibility in the university to make university students grow up as a promoter of the truth search.