

## ユニバーサル化した大学における教員の苦悩 —東北学院大学の教員意識調査から—

教養学部教授 片瀬 一男

しかし、薄れゆく霧が70年代に晴れたとき [大学紛争が終わったとき]、教授陣は知的嗜好をまったくもたぬ——そんなものがあることさえ気づかず、人生を見つめる前に職業で成功することばかりを気に病んだ——ろくに教育を受けていない若者を目の前にした。

A.ブルーム『アメリカン・マインドの終焉』みすず書房, p.379.

[ ] 内 引用者補足

大学改革によって大学の公式文化が実学文化に偏ることは、学生たちの非公式キャンパス文化から、どんどん「背伸び」文化を駆逐させ、「これでいいのだ」文化を蔓延させることにつながっている。実学文化の過度の強調による必要性への埋没は、必要性への距離から生まれる学生の文化資本形成力を弱め、大学間格差を大いに広げる。

竹内洋「中堅大学よ！負け犬になるな：東大・京大との分断化を決定づける「これでいいのだ」文化」『中央公論』2007年2月号, p.49. (傍点原文)

美的性向とは、日常的な差し迫った必要を和らげ、<sup>プラチック</sup> 実際的な目的を括弧にいれる全般化した能力であり、実際的な機能をもたない慣習行動へむかう恒常的な傾向・適性であって、それゆえ差し迫った必要から解放された世界経験のなかでしか、そして学校での練習問題とか芸術作品の鑑賞のようにそれ自身のうちに目的をもつ活動の<sup>プラチック</sup> 実践においてしか、形成されえないものである。

P.ブルデュー (石井洋二郎訳)『ディスタンクシオン：社会的判断力批判』新評論, p.85.

### はじめに

平成17年版の文部科学省「学校基本調査」(速報)によれば、2005(平成17)年3月の高等教育進学率(過年度高卒者も含む大学・短大進学者数を当該年度の18歳人口で除したもの)は51.5%(男子53.1%、女子49.8%)と、日本で初めて過半数を超えたことを明らかにした<sup>(1)</sup>。これに加えて、2006年

は、授業時間を3割減少させた新しい学習指導要領で学んだ「ゆとり教育」1期生が大学に入学した。そして、文部科学省は2007年には少子化により「大学全入時代」が到来することを予想していた<sup>(2)</sup>。まさに大学教育は転機を迎えようとしている（図1参照）。

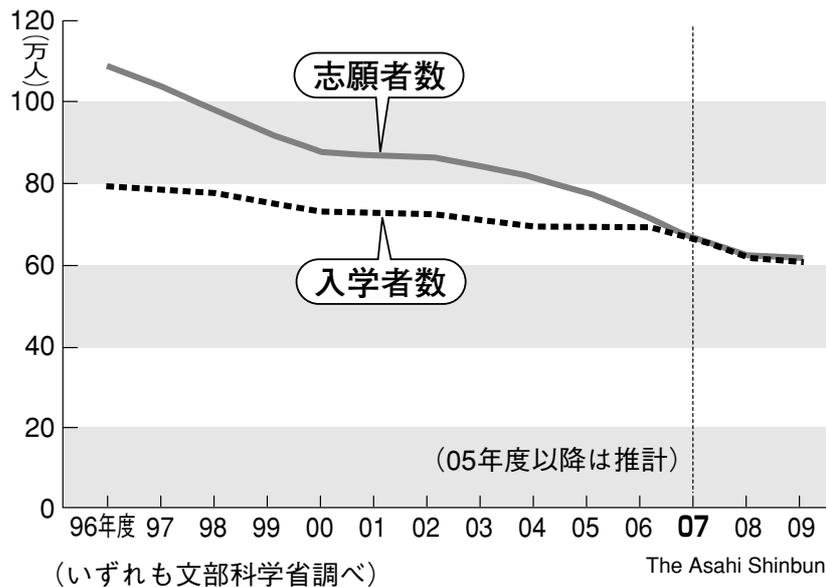


図1. 大学・短大志願者数と入学者数の推移

出典：「朝日新聞」宮城版2007年1月19日

高等教育進学率が50%を超えた状態は「ユニバーサル段階」と呼ばれる。「ユニバーサル段階」とは、トロウ (Trow,1973=1976) のいう高等教育発展段階の最終局面を意味している。すなわち、トロウ (Trow,1973=1976) は、高等教育の発展段階を①エリート段階 (高等教育進学率15%未満)、②マス段階 (高等教育進学率15%以上50%未満)、③ユニバーサル段階 (高等教育進学率50%以上) に分けた。そして、エリート段階では、高等教育は「少数者の特権」だが、マス段階では「相対的多数者の権利」となり、ユニバーサル段階に至ると「万人の義務」となると論じた。この議論が日本に紹介された当時 (1976年)、アメリカの高等教育は「ユニバーサル段階」にすでに到達していたが、日本はまだ「マス段階」にあった。しかし、その後、日本でも高等教育進学率は上昇を続け、2005年について日本の高等教育も「ユニバーサル段階」に到達したのである (図2参照)。

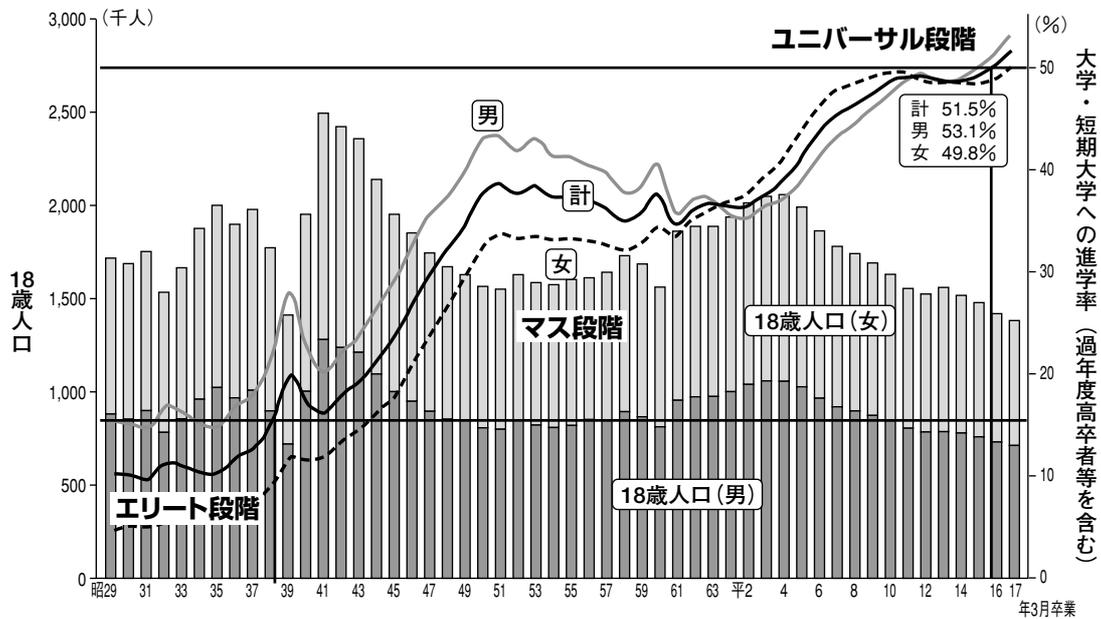


図2 日本の高等教育の量的拡大

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/0473001002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/0473001002.htm) より作成

トロウ (Trow,1973=1976) によれば、この高等教育の量的拡大 (進学率の上昇) は、その質的転換を伴う、という。では、とりわけ「マス段階」から「ユニバーサル段階」に到達することによって、高等教育はどのように変質するのだろうか。トロウ (Trow,1971=1976) の議論を整理・要約するならば、マス段階からユニバーサル段階に移行するにつれ、①高等教育の目的は「知識・技能の伝達」から「新しい広い経験の提供」に変わり、②その主要な機能は「専門分化したエリート養成と社会の指導者層の育成」から「産業社会に貢献しうる全国民の育成」に移行し、③入学する学生の多様化によって、構造化された教育課程が弾力化して非構造的なカリキュラムに変わり、段階的学習方式を維持できなくなるという。そして、学生の選抜原理も、マス段階ではある程度、一次元的な能力主義的な選抜と教育機会の個人の均等化原理であったが、ユニバーサル段階ではあらゆる階層の教育保障をするために多様な選抜原理をとらざるをえなくなる、という。

このように、高等教育の量的拡大を質的転換につなげる要因は、トロウ (Trow,1973=1976) によれば、進学率の増大に伴う入学者 (学生) の多様化である。すなわち、高等教育の量的拡大にともなって、かつてのように厳しい能力主義的な選抜が行えなくなったために、入学する学生が多様化せざるをえない。その結果、高等教育機関の間ならびにその内部での多様性が増大し、それに対応する形で高等教育における教育課程や教授方法が変容を余儀なくされる、という。こうして、高等教育の量的拡大は、必然的に入学者の多様化をもたらすために、高等教育機関の質的変容をもたらすのである。

こうして、トロウ（Trow,1973=1976）の議論の眼目は、従来は別々に論じられてきた高等教育の諸側面の量的発展と質的変容を関連づけて統一的に論じることにある。そして、この高等教育の量的・質的変容すなわち段階移行においては、その理念や制度など様々な点で、高等教育機関の内外で多くの葛藤や矛盾が顕在化すると、トロウ（Trow,1973=1976）はみている。

## 2. 教授団支配から学生消費者主義へ

こうした高等教育の段階移行にともなうアメリカの大学の内部葛藤はまた、リースマンの高等教育論（Riesman,1980=1986）で綿密な検討がなされている。日本では、リースマンは『孤独な群集』（Riesman,1961=1964）に代表される大衆社会論で知られるが、その一方で彼はアメリカにおける高等教育の大衆化を専門とする歴史社会学者でもあった。

リースマンは、まず1968年に、教育社会学者ジェンクスとの共著『大学革命』（Jencs and Riesman, 1968=1968）において、20世紀前半のアメリカの大学における影響力の変化を「教授団支配」の確立として記述した。すなわち、この時期、アメリカの大学においては、教育・研究の中枢を担う専門職集団としての「教授団」が、理事会や大学当局が伝統的に担ってきた学内の管理運営に対して、その発言権を強めていった。とくに私立の総合大学においては、学部や学科を中心に組織された教授会や学科会議が、学内の管理運営へ影響力を及ぼすようになった。その結果、教授団の合意なしに、理事会や大学当局もその意思決定を実行することが困難になったばかりか、理事会や学長が任命権をもつ管理者層（学部長など）も、次第に教授団の中からその推薦を得て任命されることになった。こうした教授団の支配力の増大がピークに達したのは戦後の1960年代であったとリースマンら（Jencs and Riesman, 1968=1968）はみる。

しかし、リースマン（Riesman,1980=1986）によれば、教授団の支配力がピークに達した1960年代に、教授団支配の凋落がはじまる。1960年代後半から70年代前半においてアメリカのみならず先進諸国の大学を席卷した学生叛乱は、反戦運動や公民権運動だけでなく、大学運営の改革を要求することで、教授団支配を揺るがした。また、それは学内のアカデミック・カルチャーに対して「対抗文化」を持ち込んだ。そして、教授団の学問的規範を必ずしも同調しない多くの学生をもたらした。

けれども、リースマン（Riesman,1980=1986）によれば、こうした学生叛乱以上に大学に大きな葛藤をもたらしたのは、1980年代における大学進学人口の減少と、その帰結として成立した「学生消費者主義」であったという。とりわけ、アメリカでは、ベビーブーマー世代の大学進学期（1960年代）に入学定員が拡充されたが、80年代には一転して大学進学人口が減少に転じた。そのため、入学者はかつてのように入学試験で厳しく選抜される存在から、大学によって争奪される希少な「顧客」となった。とりわけ私立大学にあっては、学生は学費の支払いを通じて大学財政の基盤を支える「顧客」であると同時に、その卒業後の進路によって大学の「威信」を証明してくれる「顧客」でもある。こ

うして希少化した「顧客」としての学生に、大学は入試による厳しい教育選抜も課せなければ、入学後も必修履修要件や卒業要件も緩和せざるをえなくなった。

さらに、リースマン（Riesman,1980=1986）によれば、こうした事態は、教授団のモラルの低下をもたらした。教授団にとって、優秀な学生の確保は、学科の存続や威信の源泉であるから、学生市場をめぐる競争が生じる。しかし、その競争は、しばしば学生に人気のない科目の軽視や廃止、学生に好まれる画一的な教授法の導入、さらには安易な単位認定といった教授団の専門職としての価値を解体する方向に向かったという。それは、1960年代にピークに達した専門家集団としての教授団の支配力が凋落し、「顧客」としての学生の「消費者主義」に従属する過程でもあった。

こうした「消費者主義」に支配されたアメリカの大学の学生たちの基本的な社会的性格を、リースマン（Riesman,1980=1986）は、「受動性」とりわけ自分の教育に積極的に参加しないことに見出している。彼らは、1960年代の「対抗文化」が消費社会の中で大衆化した時期に大学に入学しているので、しばしばアカデミックな志向を欠き、功利主義的な学歴・資格取得を重視している。そのため知識や教養に対する知的かかわりよりも、いかに効率的に（言い換えれば、最小限の努力で）単位を取得し、学歴を得るかに関心を集中させる<sup>(3)</sup>。

こうした学生の功利主義的態度に対して、リースマン（Riesman,1980=1986）は、学生の勢力を制限し、学生と教授団の勢力に適切なバランスを再構築することを主張する。両者の間にある程度の緊張をはらんだ共同関係を作り出すことによって、学生も受動的な消費者から能動的な知の生産者になっていくというのである。

実際、この時期、大衆化がすすんだアメリカの大学人の苦悩は深く、たとえば1987年に出版された政治哲学者・ブルームの『アメリカン・マインドの終焉』（Bloom,1987=1988）は、いわば伝統主義的な立場から、アメリカの大学教育のみならず、アメリカの知的・文化的風土を批判した浩瀚な論集であったにもかかわらず、この年のノンフィクション部門のベストセラーとなった、という（菅野,1988）。このなかで、ブルームは学生叛乱という「霧」が晴れた1970年代に、「教授陣は知的嗜好をまったくもたぬ——そんなものがあることさえ気づかず、人生を見つめる前に職業で成功することはばかりを気に病んだ——ろくに教育を受けていない若者を目の前にした」と書く。彼によれば、こうした学生の知的水準に迎合したために、アメリカの大学教育とりわけ一般教育（教養教育）の水準は低下し、西欧の知的・文化的遺産が多くの学生たちに教授されていない現状を批判する。くわえて公民権運動やフェミニズム運動の影響を受け、「寛容」の名のもとに文化的相対主義がはびこり、自然権といった普遍的な原理が教えられていない。こうしたアメリカの大学教育に対して、ブルーム（Bloom,1987=1988）は、一般教育における古典教育を復活させる重要性を説く。このような復古主義的な教育は、大衆化した学生の嗜好とは真っ向から対立するものであるが、こうした教養主義への復古の主張がベストセラーとなったことからうかがえるように、1980年代におけるアメリカの大学生

の大衆化は、西欧文化の継承に対する危機意識を高めるほどに進行していたとみることもできる。

### 3. 日本の大学における教養主義の解体

日本の場合も、1980年代、すなわちポスト全共闘世代の大学生は権利主張をしたが、喜多村(1990)によれば、この時期の日本の大学においては権利主張は脱政治化し、大衆化した。そして「教えたがる教師、遊びたがる学生」という不毛な対立図式が成立し、さらに情報化の加速が活字メディアを信頼しない学生が誕生させた。また、新堀(1992)によれば、この時期、「許容社会」が到来したという。そして、家族・学校による子どもへの社会統制が弱体化した結果、大学に入る以前に「無邪気な反逆者」が誕生してしまう。また、80年代になると、「情報化のパラドックス」が若者に現れ、テレビなどの大衆娯楽メディアによって「反主知主義」が蔓延したという。そして、学校への「離反」現象としての私語が隆盛化したという。こうした大学の大学の大衆化にともなって、筒井(1995)のいう「規範としての教養主義」が解体し、「教養がないと恥ずかしい」という矜持が大学生から失われた。

こうして1980年代に規範としての教養主義が「没落」した経緯については、竹内(2003)が歴史社会学的に考察している。竹内(2003)によると、いわゆる「教養主義」は日本では戦前(とくに大正期)の旧制高校に起源をもつが、この旧制高校に教師を供給したのが、主として帝国大学の文学部であった。竹内(2003)は、この帝国大学文学部学生の出身背景を検討した結果、他学部にくらべて農村出身者の割合が高かったことに注目する。このことからわかるように、日本の文学部は伝統的に「地方の農村に親和性が高い学部」であった。そのため、彼らは農民的な刻苦勉励のエートスを背景に、西欧的教養を身につけることによって、大衆との差異化を図ろうとした。ところが、帝国大学文学部卒業生の就職先は、法学部や経済学部、工学部等に比べても制約されており、地方の旧制高校の教職が主たる就職先であった。そのため、教養主義への志向の強い文学部出身者が、旧制高校の教員として教養主義を伝播させたという。その結果、地方の旧制高校生たちは大学入学前から教養主義に目を向けるようになっていた。このようにして、教養主義は循環・再生産されていたという。つまり、日本の教養主義とは、地方出身の青年が都市部において西欧的知識の受容することで、地方の農民や都市部の大衆に対して文化的に卓越化する戦略となっていたのである。それは、西洋と日本、日本における都市と地方の文化的格差を基盤とした。こうして西欧文化を志向する「教養主義の輝きは農民的エートスを前提にしながらの飛翔感であった」(竹内,2003)のである。

したがって、日本の教養主義は、ヨーロッパのように階級的基盤をもつ「相続文化資本」ではなく、学校文化に基盤を置く「獲得文化資本」であった。しかし、それは高田(2005)も指摘するように、「ブルジョアの視点からは、身のほど知らずの上昇志向の落ち着きのなさ」と否定的にとらえられ、また「庶民的存在には、自分たちを置き去りにする裏切り者のエゴイズムが非難」されただけでなく、マルクス主義や全共闘世代からはその非政治主義的な文化主義が糾弾されるという不安定な位置を占

めるものであった。こうした不安定な基盤ゆえに、戦後、教養主義は「没落期」を迎える。竹内(2003)にれば、戦後の高度経済成長は、地方の全般的都市化を推し進めた。そして、都市と農村の文化格差が消失し、学生がエリートでなくなったとき、教養も意味を失ったとする。実際、教養主義の出自たる農業人口は、昭和初年には5割を超えていたが、1960年には33%、78年には14%となった。また、1965年には第二種兼業農家の割合が専業農家を超えた。そして、この時期、大衆消費財の普及により農村と都市の生活様式の格差は縮小し、またメディアの普及によって日本と西洋との文化格差も消滅しつつあった。こうした状況では、もはや西洋的知識を身につけることは文化的な卓越化戦略とはならなくなったのである(竹内,1999)。

くわえて、1960年代から70年代に、日本の高等教育が「マス段階」に到達し、「学歴インフレ」によって大学卒業の学歴が希少価値を失ったことが教養主義の解体を加速した。大卒者は、「学歴貴族」(竹内,1999)すなわち官庁や企業の幹部候補生として期待されるエリートから、一般職員として大量に採用され、下位の職位に滞留した後に徐々に昇進していく大衆的サラリーマンになった。このように大衆的サラリーマンが予定された学生にとって、学歴エリート文化である特権的な教養主義は、もはや収益を見込んで投資すべき文化資本ではなくなったのである。竹内(1999,2003)は、日本でも60年代末の学生叛乱とは、こうした大衆化しつつあった学生が教養主義に向けたルサンチマンの捌け口になっていたとみる。

しかし、竹内(1999)によれば、60年代末の「全共闘世代」が教養主義に対するアンビバレンスを抱えた「家庭内(大学内)暴力」世代であったら、それ以降のポスト全共闘世代(当時は「しらけ世代」とも呼ばれた)は、そもそも教養書や思想書には初めから眼を向けない「家出」世代であった(もっとも大卒の学歴だけは必要としていたから「家庭内別居」世代とも言われる)。竹内(1999)は、この時期の東京大学・京都大学の学生読書調査の分析から、いわゆるエリート大学でも70年代後半に明確に教養書・思想書から娯楽書・情報誌へと読書傾向の移行が生じたことを指摘した。ただし、教養主義的な学生文化の解体は、エリート大学以上に中堅大学で著しく、かつては教養主義の一翼さえ担った中堅上位大学の学生文化が「ユニバーサル段階」を迎えて、近年、著しく下流文化化しているとされる。すなわち、竹内(2007)は、やはり大学生の読書傾向や学習時間の分析から、難関大学と中堅上位大学における学生文化の間に、かつては連続的な「傾斜的」差異があったのに対して、今やその格差は「分断的」差異に拡大しているという。竹内(2007)によれば、1960年代の「エリート段階」では大学に階層性があっても、進学率が少ないために、学歴別就学率からみると大学生はピラミッド構造の最上位にあったエリートであった。そのため、学生文化には上位に同質化しようとする圧力が働き、中堅大学の学生も教養の取得に向けて動機づけられていた。これに対して、1980年代の「マス段階」では、大学進学率が上昇し、学歴構造が台形型に移行し、教養主義が解体し始めると、いわゆる「ニューアカ・ブーム」が大学に浸透した「大衆文化による象徴的暴力によって教養難民化しはじ

めた集団による文化戦略」(竹内,2007)であったように、大衆文化と教養主義の文化闘争が始まった<sup>(4)</sup>。その一方で、かつては教養の保持を大衆に対する「卓越化戦略」(Bouredeu,1979=1990)に用いていたエリート大学の学生は、今度はエリート文化のみを受容するユニボア(単食)戦略から、エリート文化も大衆文化も享受するオムニボア(雑食)戦略へと文化戦略を転換した。その結果、2000年代に大学が「エリート段階」に到達すると、大学には大衆文化・消費文化に同調しようとする「下位同質化」の圧力が働く(図3参照)。さらに少子化に伴う大学の学生消費主義への迎合やポピュリズム的な大学改革によって、大学はかつては学生に教養や学問にむけて「背伸び」をさせていたが、もはや無教養を「これでいいのだ」と受容する文化が蔓延する(竹内,2007)。

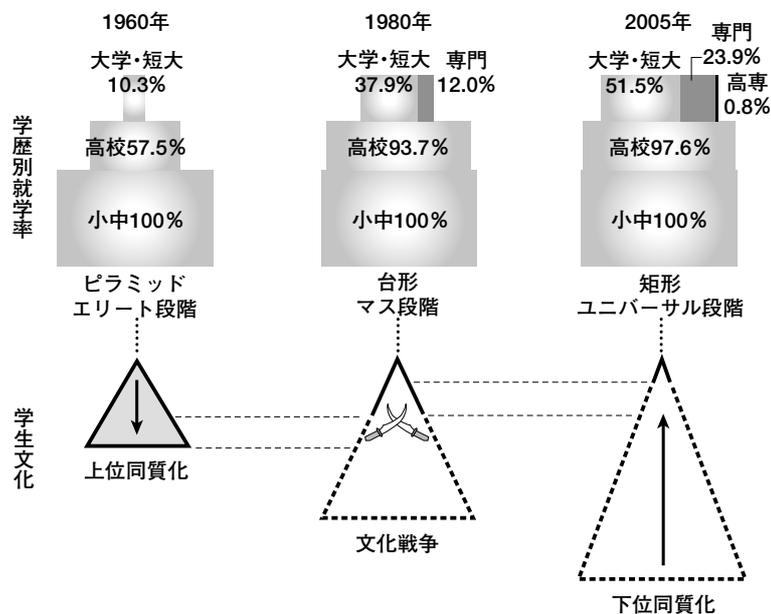


図3 学歴別就学率と大学生文化(1960~2005年) 出典:竹内(2007)

そして、この「下位同質化圧力」のもと、エリート大学の学生が、オムニボア戦略がとっているのに対して、中堅上位大学以下の学生は大衆文化のユニボアが大多数を占める。エリート大学の学生が勉強一辺倒の文化的ユニボアならば、ノンエリート大学の学生は大衆文化や若者文化あるいは世間知を文化的対抗戦略にすることができた。ところが、エリート大学の学生が文化的にオムニボア化した現在、ノンエリート大学生は従来の文化的対抗戦略も行使できず、エリート大学のキャンパス文化の覇権が増大することによって、大学間の文化的格差が「分断」ともいふべき状態に拡大したという(竹内,2007)。

#### 4. 大学における選抜機能の低下

こうした学生文化における教養主義の解体に加えて、少子化による大学入学の易化は、大学の選抜機能を著しく低下させた。実際、先の図2に示したように、戦後日本における高等教育は2つの量的拡大期を経験している。1つは1960(昭和35)年～75(昭和50)年の拡大期であり、団塊の世代の進学期を迎えて大学の大幅な定員増が政策的に押し進められたこと、また高度経済成長期における産業構造の変動により技術者をはじめとする専門職への志向が進学率を押し上げた。これに対して、第2の拡大期は1985(昭和60)年～2000(平成12)年であり、少子化による受験競争の緩和が主として進学率を押し上げたと考えることができる。図2からも明らかのように、第1の拡大期は「エリート段階」から「マス段階」への「離陸期」であり、第2の拡大期は「マス段階」から「ユニバーサル段階」への「助走期」であったとみることもできる。そして、荒井(2005)によれば、この2つの時期を通じて高校と大学の接続問題が、「選抜から選択へ」と質的に転換したという。すなわち、図2に示したように、1960年代の拡大期は、まだ日本の教育人口はピラミッド型の構造をもっていたので、大学が大学教育にはふさわしい学生を「選抜」する時代であった。これに対して、2000年代の拡大期は、教育人口は台形型の構造を示しているため、少子化した学生たちが大学を「選択」する時代となったのである。

ところが、先にも述べたように、この第2の拡大期は、少子化(18歳人口の減少)による受験競争の緩和を背景としていた。そして、この時期、受験圧力の低下に伴う学力低下が高校—大学の接続問題を深刻なものにした。なぜなら、学力の低い学生が受験圧力を体験しないまま大学を「選択」するからである。ここに「ユニバーサル段階」における接続問題の核心がある。

学力低下の原因をめぐっては、いくつもの議論があるが、第一に、少子化による受験圧力の緩和があげられてきた。しかし、教育社会学者たちは全般的な学力低下以上に、学力の階層間格差の拡大に着目してきた。それによると、受験による締め付けがなくなったために、学習時間は全般的に減少したが、とくに文化的資源(文化資本)に恵まれない階層で学習時間がきわだって減少した。たとえば、荻谷(2001)は、1979年と97年の地方の高校生の学習時間を比較した結果、どの階層でも学習時間は減少したが、母学歴が低いほど学習時間の減少が大きいことを明らかにした。また、鍋島(2004)によれば、1987年と2001年の中学生における数学の成績分布をみると、学力は明確に階層間で二極化している、という。

第二に、学力低下の背景には、いわゆる「ゆとり教育」による初等・中等教育の教科内容の削減があげられてきた(西村,2001)。すなわち、文部省(当時)は、すでに1978年の指導要領で、高校教育のユニバーサル化による生徒の多様化への対応として、①「ゆとり教育」の導入による教科内容の3割減、②教科選択制の導入を打ち出した。そして、89年の指導要領では、①小学校低学年における「生活科」の新設に伴う「理科」「社会」の科目枠の廃止、②高校の理科・地歴科への「A科目」の導

入による教科学習レベルの選択的引き下げを行った。さらに、2002年と2003年の指導要領で、①「総合的学習」による生活体験学習の重視、②「学校完全5日制」によるさらなる教科学習時間の削減が示された<sup>(5)</sup>。

第三に、大学入試の多様化もまた学生の学力低下と無関係ではあるまい。臨時教育審議会答申(1985年)で謳われた「大学入試の多様化」を踏まえて、90年には5教科7科目の一斉受験を課す「共通一次試験」から、各大学が科目指定できる「センター試験」へ転換がはかられ、また学科試験以外の推薦・AO入試の導入が全国的に導入されてきた(荒井,2005)。このことは、中間学力の生徒や専門高校(職業科)の生徒に進学機会を開放することになったが、同時に多様かつ低下した学力をもった高校生が推薦入試等で大学に進学する結果をもたらした<sup>(6)</sup>。

以上のことから見て、荒井(2005)も指摘するように、ユニバーサル段階における接続問題は、「入試選抜」から「教育接続」へと変容した。すなわち、大学入試は、大学での学習のレディネス(準備態勢)をもった学生を選抜する機能を失いつつあるので、「ちゃんとした学生」(レディネスをあらかじめ備えた学生)を選抜できないのである。その意味では、入試だけでなく、補習(リメディアル)教育・導入教育・転換教育を通じて、低下かつ多様化した学力をもつ学生を大学教育へと接続しなければならないだろう。

## 5. ユニバーサル化した大学における教員

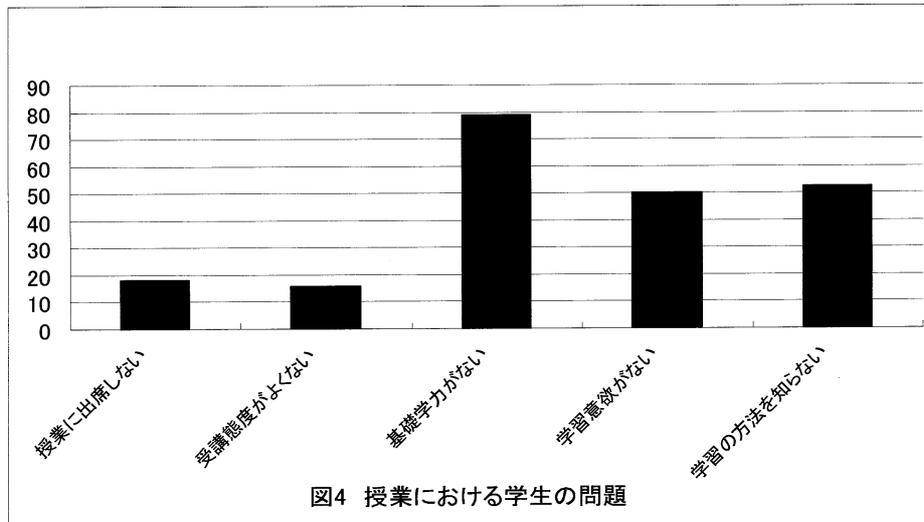
では、このようなユニバーサル化した大学において、東北学院大学の教員は、どのように教育活動にとりくんでいるのだろうか。また、その際、どのような困難に直面しているのだろうか。このことを明らかにするために、教育研究所ではFD推進委員会と共同で「大学教育への取り組みに関する調査」を実施した。この調査は、2006年11月1日に東北学院大学の全教員309名に調査票を配布し、11月30日までに回答を求めた。その結果、153票が回収された。したがって、回収率は49.5%であった。学科別の回収数・構成比率・回収率は表1に示した。

表1. 学科別の回収数・構成比率・回収率

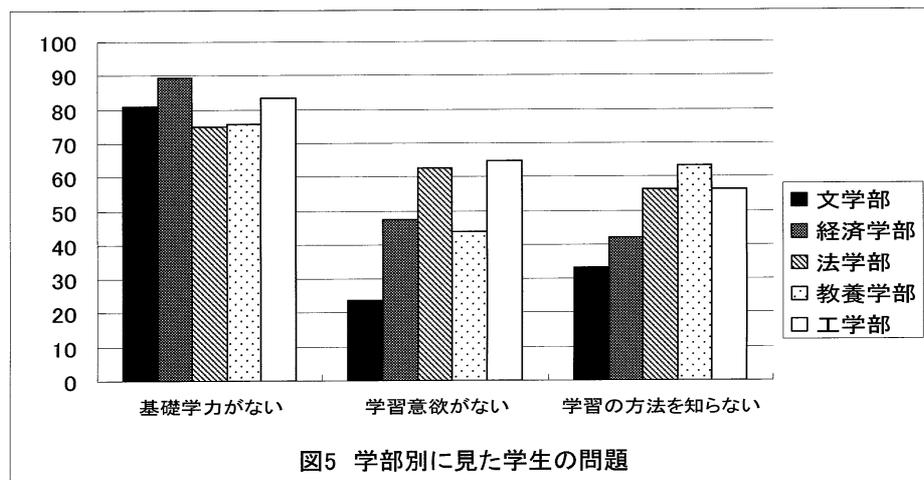
| 学科      | 回収数 | 構成比率  | 教員数 | 回収率  |
|---------|-----|-------|-----|------|
| 英文学科    | 9   | 5.9   | 22  | 40.9 |
| キリスト教学科 | 4   | 2.6   | 8   | 50.0 |
| 歴史学科    | 8   | 5.2   | 18  | 44.4 |
| 経済学科    | 10  | 6.5   | 34  | 29.4 |
| 経営学科    | 9   | 5.9   | 24  | 37.5 |
| 法律学科    | 16  | 10.5  | 27  | 59.3 |
| 人間科学科   | 10  | 6.5   | 25  | 40.0 |
| 言語文化学科  | 15  | 9.8   | 35  | 42.9 |
| 情報科学科   | 6   | 3.9   | 20  | 30.0 |
| 地域構想学科  | 10  | 6.5   | 22  | 45.5 |
| 機械知能工学科 | 11  | 7.2   | 19  | 57.9 |
| 電気情報工学科 | 11  | 7.2   | 18  | 61.1 |
| 電子工学科   | 11  | 7.2   | 19  | 57.9 |
| 環境建設工学科 | 15  | 9.8   | 18  | 83.3 |
| 無回答     | 8   | 5.2   |     |      |
| 合計      | 153 | 100.0 | 309 | 49.5 |

### 5.1.授業における困難

先に述べたように、かつてのように厳格な能力主義的な選抜が行えなくなったユニバーサル段階の大学では、入試の多様化・複数化もあって入学する学生が多様化せざるをえない。加えて少子化によって大学入学が易化しているため、入学試験は選抜機能も低下している。その結果、入学する学生の学力低下を招くとともに、大学生の多様性が増大していく。このような状況で、実際に東北学院大学の教員は、どのような教育上の困難を抱えているのだろうか。今回の調査では、授業で直面している困難を、学生の問題と教員としての問題に分けて聞いた。まず学生の問題については図4に示した5つの項目についてこれらの問題に直面しているかたずねた。図4はそれぞれの問題に直面していると回答した者の比率を示した。これによると、「授業に出席しない」「受講態度がよくない」といった学生の行動・態度面の問題を指摘する教員は2割以下だが、「基礎学力がない」という者は8割、「学習意欲がない」「学習の方法を知らない」という者も5割前後となっており、学生の能力・意欲面で困難を抱えている教員が多いことがわかる。これはまさに、「ゆとり教育」と少子化でユニバーサル化した大学における教育問題の核心を反映したものと言えるだろう<sup>(7)</sup>。

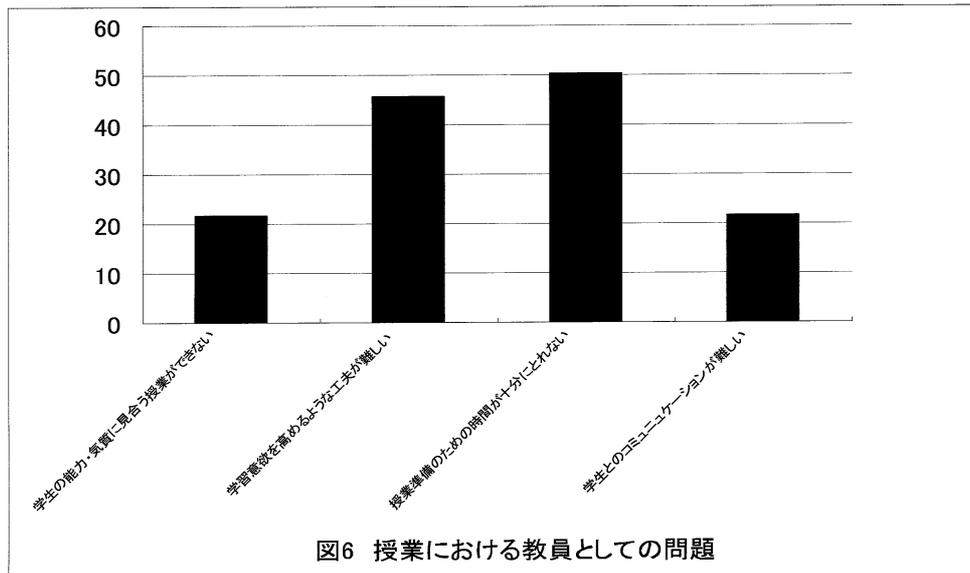


そこで、次に困難が多かった3項目に絞って、学部別に問題を感じている教員の比率を比較したものが図5である。まず学生の基礎学力の問題は経済学部でもっとも深刻で、工学部・法学部がこれに次いでいる。次に、学習意欲の問題は、工学部と法学部で指摘する者が多く、文学部では指摘する者が際立って少ない。最後に学生が学習方法を知らないことは、教養学部で最も指摘され、法学部・工学部がこれに次いでいる。これに対して、文学部ではこの問題を指摘する教員が少ない。



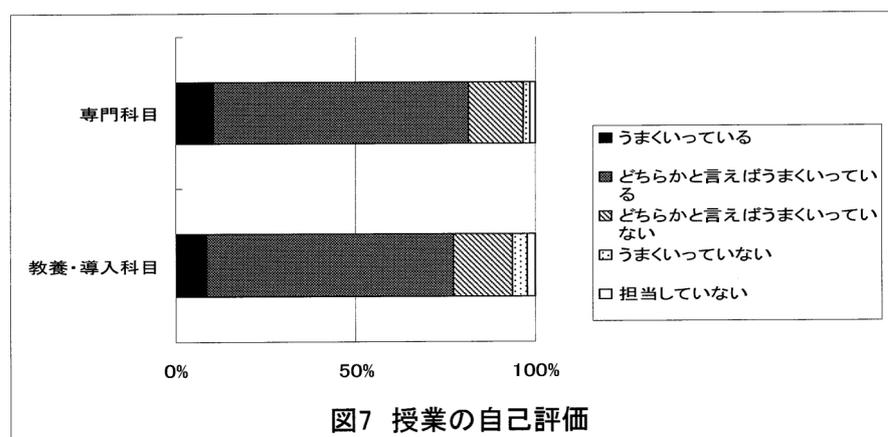
次に、教員としての問題は図6に示した4項目についてたずねた。最も指摘した者が多い問題は「授業準備のための時間が十分にとれないこと」であり、教員の5割がこの問題を指摘している。これに次いで多いのは「学習意欲を高めるような工夫が難しいこと」であり、45%の教員がそう感じている。先に学生の問題として意欲面の困難をあげる者が多かったが、このことは教員の困難につながっている。しかし、学生の側の問題として基礎学力の低さが最も多く指摘されていたが、「学生の能力・気質に見合う授業ができないこと」を自身の問題としてあげた者は、2割強である。つまり、学

生の基礎学力の低さに問題を感じながらも、のちに検討するように、本学の教員はさまざまな授業の工夫によってこの問題に対応していることが伺える。実際、「学生とのコミュニケーションが難しい」という者も2割程度である。しかし、学生の意欲の問題は最後まで教員側の問題として残されていると言える。



次に、この教員としての問題を学部別に集計したが（表は省略）、学部による違いはあまりみられなかった。「授業準備のための時間が十分にとれないこと」はどの学部でも指摘する者が最も多く、5割前後にのぼっていた。また文学部で「学生の能力・気質に見合う授業ができないこと」が他学部より多く、「学習意欲を高めるような工夫が難しいこと」が少ないこと、「学生とのコミュニケーションが難しい」と感じている教員は教養学部で最も多いことが指摘できるくらいである。また、教授歴や年齢との関連も見たが、いずれも有意な関連はみられなかった。

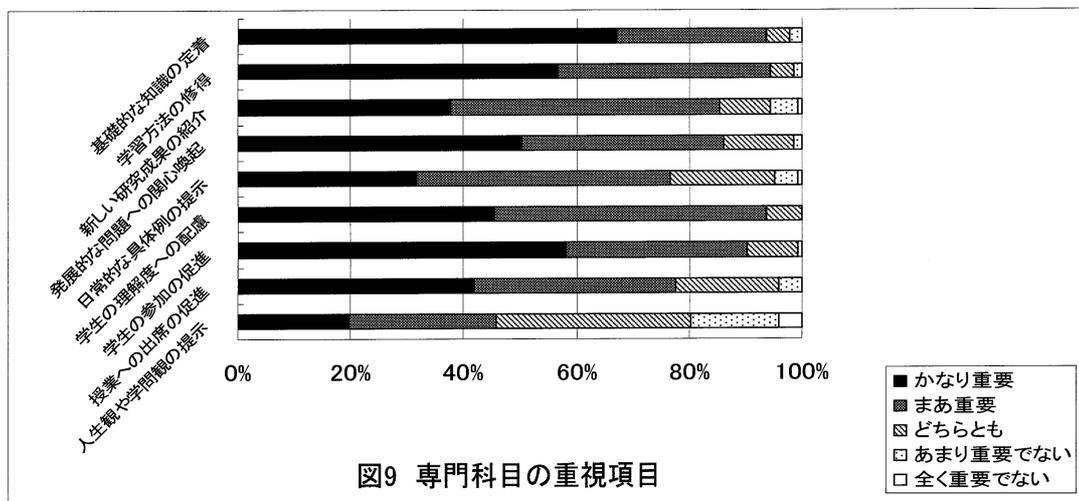
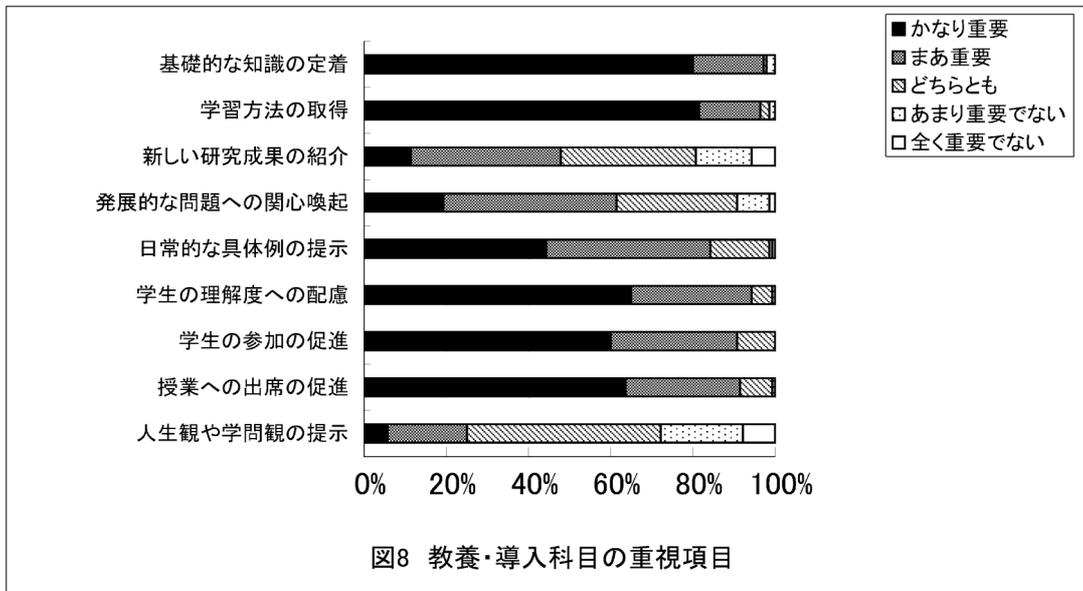
では、このような状況で、東北学院大学の教員は、自分の授業をどのように自己評価しているのだろうか。今回の調査では、教養・導入教育と専門教育にわけて自分の授業がどの程度、うまくいっているか評価を求めた。図7はその結果を示したものだが、「うまくいっている」「どちらかといえばうまくいっている」と答えた者が、教養・導入教育については77%、専門教育では81%と、授業の自己評価は高い。また、教養・導入教育よりも専門教育の方が自己評価が、若干、高いことがわかる。



## 5.2.大学教育における重視項目

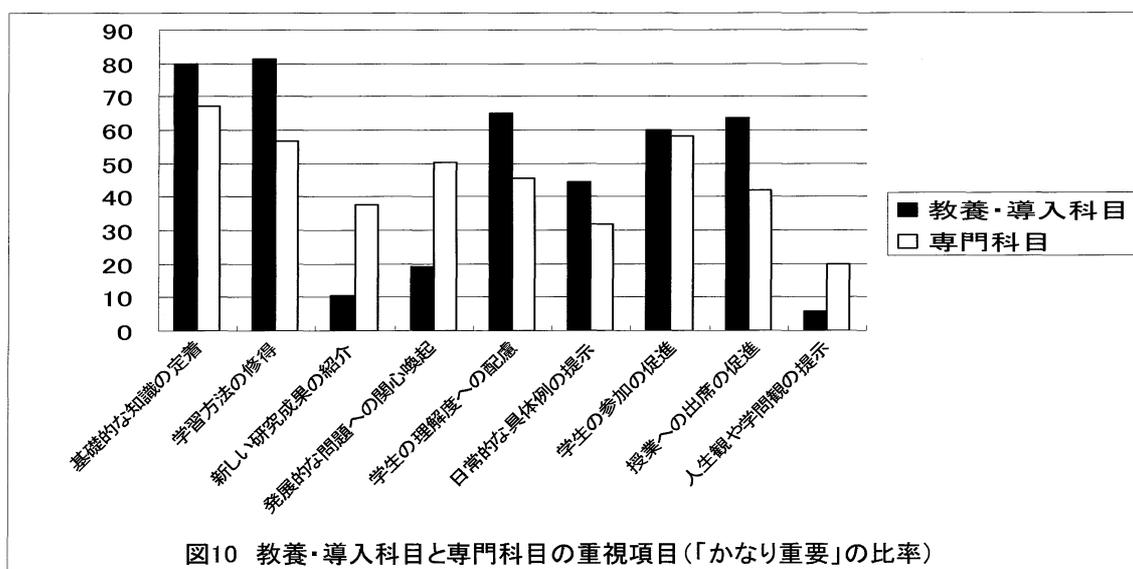
このように東北学院大学の教員は、ユニバーサル段階における学生の基礎学力や学習意欲の低さという教育上の困難に直面しながらも、それなりに自己評価できる授業の水準を保っていると言える。その背景には、学生の能力や意欲に応じた授業の工夫がみられると思われる。そこで、まず東北学院大学の教員が、大学教育においてどのような事柄を重視しているかみていこう。今回の調査では、教養・導入科目と専門科目（演習・実習・実験なども含む）に分けた上で、「基礎的な知識を定着させること」「学習の方法を身につけさせること」「新しい研究成果で興味を引くこと」「より発展的な問題に関心を向けさせること」「学生の理解度に配慮すること」「日常の身近な話題・具体例を示すこと」「質問や課題などにより学生の参加を促すこと」「きちんと授業に出席させること」「自分の人生観や学問観を語ること」の9項目について、「かなり重要である」から「まったく重要でない」の5段階で評定を求めた。

図8は教養・導入科目について、また図9は専門科目について、それぞれの項目の重視度の回答結果を示した。まず、教養・導入科目において重視度が高い項目は、「基礎的な知識の定着」「学習方法の修得」であり、「学生の理解度への配慮」「学生の参加の促進」「授業への出席の促進」がこれに次いでいる。これに対して、あまり重視されていない事柄は、「人生観や学問観の提示」「新しい研究成果の紹介」「発展的な問題への関心の喚起」である。つまり、教養・導入科目においては、まずもって学生の基礎学力や意欲の低さに対応することが最優先されているのである。



次に、専門科目で重視されている項目は、教養・導入科目と同様、「基礎的な知識の定着」「学習方法の修得」であり、「学生の参加の促進」「新しい研究成果の紹介」「発展的な問題への関心の喚起」がこれに次いでいる。これに対して、あまり重視されていない事柄は、「人生観や学問観の提示」「日常的な具体例の提示」である。したがって、専門教育においても、まず基礎的な知識や学習方法の教授が優先され、次いで新しい研究成果や問題関心の喚起が重視されていることになる。

また、教養・導入科目と専門科目の重視度がどのように異なるかを比較するために、図10には9項目について「かなり重要」と答えた比率を科目種別ごとに示した。「基礎的な知識の定着」「学習方法の取得」「学生の理解度への配慮」「出席の促進」「日常的な具体例の提示」は、専門科目よりも教養・導入科目で重視されているのに対して、「新しい研究成果の紹介」「発展的な問題への関心の喚起」「人生観や学問観の提示」は教養・導入科目よりも専門科目で重視されていることが分かる。



他方、教養・導入科目と専門科目では教員の意識構造にも違いが見られる。各項目の関連構造をみるために、表2には教養・導入科目について、また表3には専門科目について因子分析をした結果を示した。

まず表2の教養・導入科目の重視度の因子分析(主成分法・バリマックス回転)からは、固有値1以上の因子が4つ抽出され、これによって分散の約64%が説明される。まず第1因子は、「新しい研究成果の紹介」「発展的な問題への関心喚起」「人生観や学問観の提示」の因子負荷が高いことから

表2 教養・導入科目の重視度の因子分析結果

|              | 1      | 2      | 3      | 4      | 共通性   |
|--------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| 基礎的な知識の定着    | -0.044 | -0.203 | 0.839  | 0.175  | 0.777 |
| 学習方法の取得      | 0.172  | 0.242  | 0.753  | -0.185 | 0.689 |
| 新しい研究成果の紹介   | 0.864  | -0.054 | -0.009 | -0.031 | 0.750 |
| 発展的な問題への関心喚起 | 0.720  | 0.115  | 0.066  | -0.037 | 0.537 |
| 学生の理解度への配慮   | -0.092 | 0.370  | 0.077  | 0.690  | 0.628 |
| 日常的な具体例の提示   | 0.192  | 0.002  | -0.054 | 0.811  | 0.698 |
| 学生の参加の促進     | 0.146  | 0.782  | 0.020  | 0.140  | 0.653 |
| 授業への出席の促進    | -0.042 | 0.767  | -0.013 | 0.077  | 0.597 |
| 人生観や学問観の提示   | 0.611  | 0.026  | 0.054  | 0.223  | 0.426 |
| 寄与率          | 19.30  | 16.15  | 14.30  | 14.19  |       |
| 累積寄与率        | 21.98  | 39.00  | 52.80  | 63.95  |       |

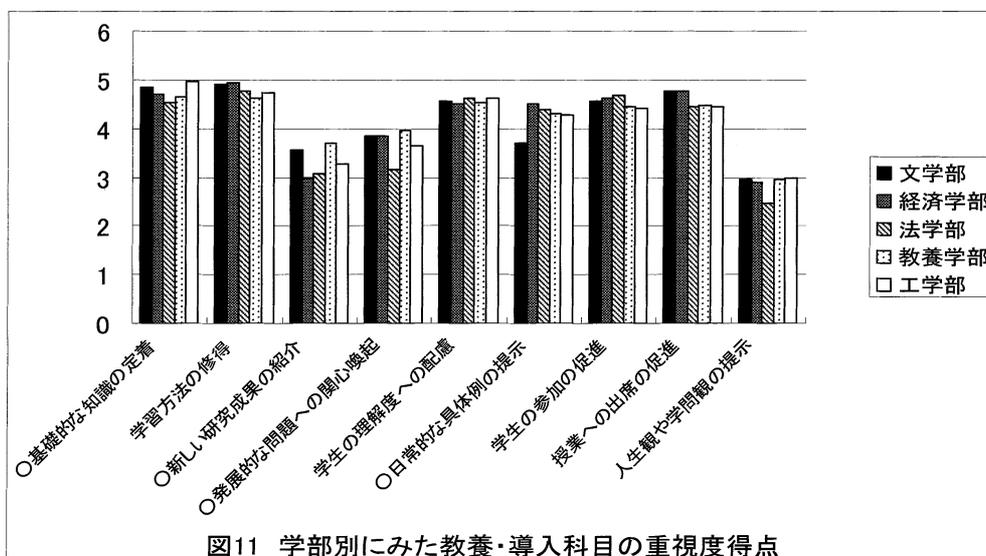
(表2では下線を付した)、「高次の教育志向」とみなすことができる。教養・導入科目の教育においては、「新しい研究成果の紹介」「発展的な問題への関心喚起」が「人生観や学問観の提示」と結びついていることがわかる。次に第2因子では、「学生の参加の促進」「授業への出席の促進」の因子負荷が高いため、「学習の基本的動機づけ」の因子と解釈できる。これに対して、第3因子は「基礎的な知識の定着」「学習方法の修得」の負荷量が大きいため、「基礎学力育成」の因子とみなすことができる。最後に、第4因子では、「学生の理解度への配慮」「日常的な具体例の提示」の因子負荷が高いため、「授業理解の促進」の因子と解釈できる。

他方、専門科目の重視度の因子分析からは、固有値1以上の因子が3つ抽出された。まず第1因子は、「学生の理解度への配慮」「学生の参加の促進」「授業への出席の促進」「日常的な具体例の提示」の因子負荷が高い。このことから、この因子は「学生配慮」の因子と見ることができ。この因子は、教養・導入教育における「学習の基本的動機づけ」の因子と「授業理解の促進」の因子が専門教育では結びついていることを示している。次に第2因子は、教養・導入教育の第1因子と同様、「新しい研究成果の紹介」「発展的な問題への関心喚起」「人生観や学問観の提示」の因子負荷が高いため、「高次の教育志向」とみなすことができる。専門教育においても、「新しい研究成果の紹介」「発展的な問題への関心喚起」が「人生観や学問観の提示」と結びついていることがわかる。最後に、第3因子では、教養・導入教育の第3因子と同様、「基礎的な知識の定着」「学習方法の取得」の負荷量が大きいため、「基礎学力育成」の因子とみなすことができる。

表3 専門科目の重視度の因子分析結果

|              | 1      | 2      | 3      | 共通性   |
|--------------|--------|--------|--------|-------|
| 基礎的な知識の定着    | 0.012  | -0.135 | 0.842  | 0.728 |
| 学習方法の修得      | 0.250  | 0.092  | 0.738  | 0.616 |
| 新しい研究成果の紹介   | -0.062 | 0.862  | -0.018 | 0.747 |
| 発展的な問題への関心喚起 | 0.111  | 0.829  | -0.124 | 0.714 |
| 学生の理解度への配慮   | 0.781  | -0.097 | -0.044 | 0.621 |
| 日常的な具体例の提示   | 0.570  | 0.105  | 0.161  | 0.362 |
| 学生の参加の促進     | 0.693  | 0.281  | 0.051  | 0.561 |
| 授業への出席の促進    | 0.670  | 0.083  | 0.188  | 0.492 |
| 人生観や学問観の提示   | 0.330  | 0.584  | 0.124  | 0.466 |
| 寄与率          | 22.80  | 21.16  | 15.01  |       |
| 累積寄与率        | 22.80  | 43.96  | 58.97  |       |

次に学部別に重視される項目の違いを見てみよう。そのため、それぞれの項目について「かなり重要」に5点から「まったく重要でない」に1点を与え、学部ごとに各項目の重視度得点を比較した。まず図11には、学部別に教養・導入科目における各項目の重視度得点を示し、分散分析の結果、5%水準で有意差がみられた項目には○印をつけた。これによると、教養・導入科目においては「学習方法の修得」「学生の理解度への配慮」「学生の参加の促進」「授業への出席の促進」および「人生観や学問観の提示」については、学部間で重視度に差がみられない。これに対して、まず「基礎的な知識の定着」については、工学部で最も重視され、法学部や教養学部ではあまり重視されていないことがわかる。次に、「新しい研究成果の紹介」については、教養学部と文学部で重視され、法学部・経済学部ではあまり重視されていない。また、「発展的な問題への関心喚起」は、教養学部で最も重視され、文学部・経済学部がこれに次いでいる。これに対して、法学部ではこの項目が重視されていない。最後に、「日常的な具体例の提示」は、文学部での重視度が低いことから学部間の有意差が生じている、とみることができる。



次に、図12は、専門科目における各項目の重視度得点を学部別に示し、先と同様、分散分析の結果、5%水準で有意差がみられた項目には○印をつけた。これによると、学部によって差がみられるのは「基礎的な知識の定着」と「発展的な問題への関心の喚起」の2項目だけである。このうち「基礎的な知識の定着」は、工学部で最も重視され、教養学部では重視度がいちばん低い。他方、「発展的な問題への関心の喚起」は逆に教養学部で最も重視され、文学部・経済学部がこれに次いでいる。これに対して、法学部と工学部では、この項目があまり重視されていないと言える。

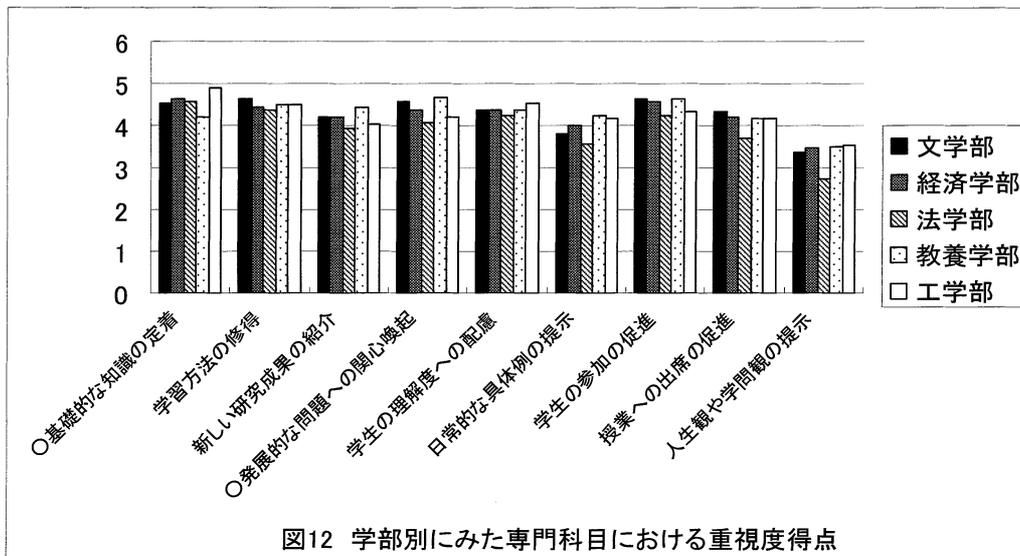


図12 学部別にみた専門科目における重視度得点

### 5.3.授業における工夫

先に見たように、東北学院大学の教員は、学生の基礎学力や学習意欲の低さを問題と感じつつも、さまざまな努力で少なくとも学力面では学生の問題を克服しているようにみえた。そこで、実際、授業においてどのような工夫をしているのかをみておこう。今回の調査では、「授業内容には毎年、新しい成果を取り入れている」「教科書を指定し、教科書中心に授業をすすめることが多い」「授業に関係のある参考文献や資料をなるべく紹介する」「遅刻や授業中の私語は注意するなど、授業の雰囲気づくりに配慮する」「授業の仕方について同僚と意見交換をする」「授業改善のための慣習やセミナーに参加したことがある」といった6項目につき、それが自分の授業にどの程度当てはまるか5段階で評定を求めている。

図13は、この6項目への回答の分布を示したものである。この図によれば、「よくあてはまる」「ややあてはまる」の合計が5割を超えるのは、「授業内容には毎年、新しい成果を取り入れている」「授業に関係のある参考文献や資料をなるべく紹介する」「遅刻や授業中の私語は注意するなど、授業の雰囲気づくりに配慮する」であり、とくに「新しい成果の導入」では8割近い教員が工夫をしている。先の授業における重視度でみたように、学生の基礎学力や意欲の低さに配慮しつつも、実際の授業内容には積極的に新しい成果を取り入れたり、参考文献や資料を紹介することで、授業の水準を高める努力が伺える。これに対して、「授業の仕方について同僚と意見交換をする」「授業改善のための慣習やセミナーに参加したことがある」は若干、少なくなる。また、「教科書を指定し、教科書中心に授業をすすめることが多い」については、「まったくあてはまらない」という回答が2割程度あり、意見が分かれていることがわかる。

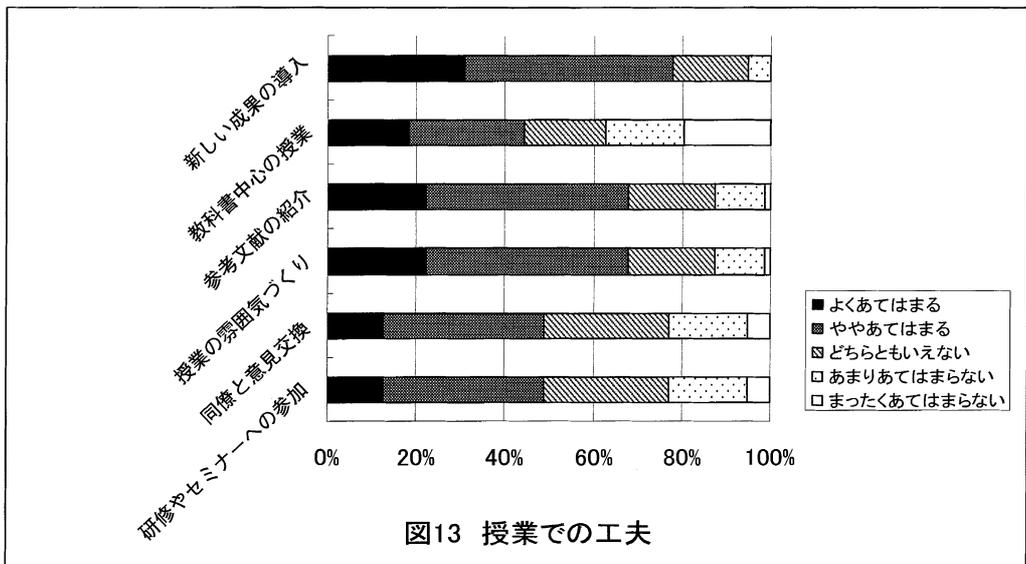


図13 授業での工夫

次に、図14には、この6項目につき、「よくあてはまる」「ややあてはまる」という答えた者の比率を学部別に示した。このうち○印をつけた3項目は、カイ二乗検定の結果、5%水準でみて学部による回答の差がみられた項目である。この3項目のうち、まず「新しい成果の導入」は経済学部・法学部・文学部で比較的良好に受け入れられているのに対して、教養学部や工学部ではそれほど受け入れられていない。次に、「参考文献の紹介」は、文学部・経済学部・教養学部でよく受け入れられ、法学部・工学部ではそれほど受け入れられていない。最後に「授業の雰囲気作り」は工学部に次いで経済学部・教養学部でよく受け入れられ、法学部や文学部ではあまり受け入れられていないことがわかる。

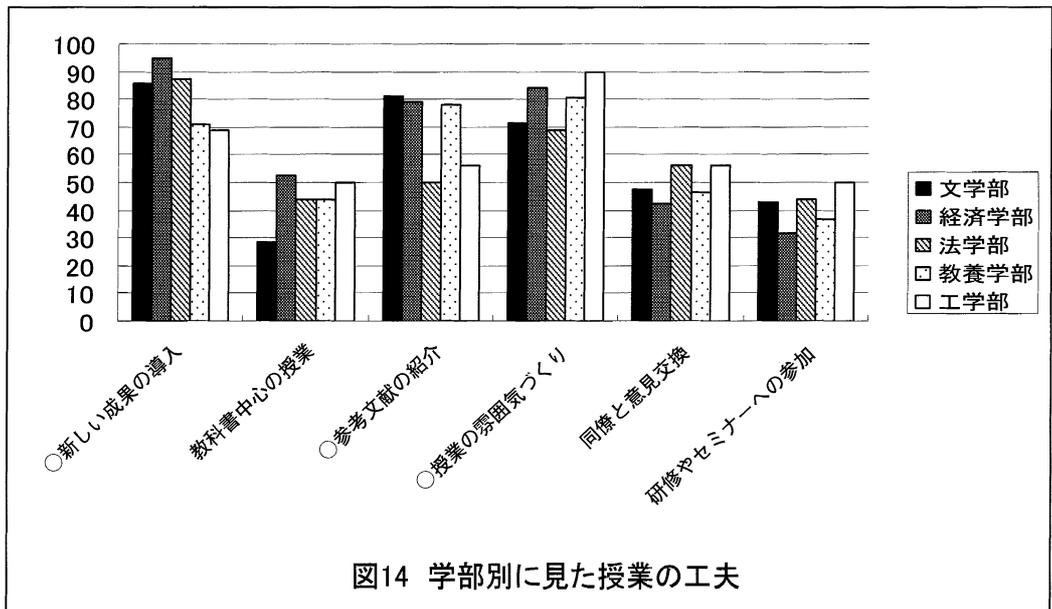
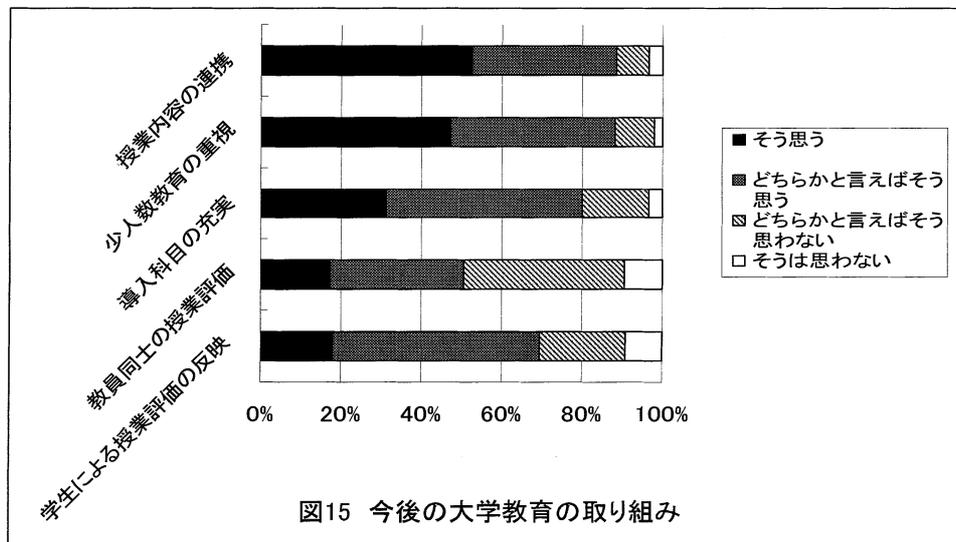


図14 学部別に見た授業の工夫

#### 5.4.今後の大学教育への取り組み

このように教員は、学生の基礎学力や学習意欲の不足に直面しながら、学部による違いはあるものの、さまざまな工夫をして授業の質をあげる努力をしている。しかし、まだ学生の側だけでなく、教員や大学の取り組みに問題を感じているものも少なくない。そこで、今回の調査では、今後の大学教育において取り組むべき課題についてもたずねている。すなわち、「カリキュラムの構成が活かされるように、個々の授業内容の連携を緊密にすべきだ」「多人数の授業よりも少人数教育をもっと重視すべきだ」「1年生向けの導入科目（基礎演習など）をもっと充実すべきだ」「教員同士の授業評価を積極的に進めるべきだ」「学生による授業評価」の結果は、もっと授業改善に反映させるべきだ」という5項目について、「そう思う」から「そうは思わない」の4段階で評定を求めた。図15はこの問いへの回答の分布を示した。



これによると、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」という回答が多かったのは、「授業内容の連携」と「少人数教育の充実」であり、「導入科目の充実」がこれに次いでいる。これに対して、「教員同士の授業評価」「学生による授業評価の反映」はそれほど強く望まれていない（とくに「そう思う」という回答は2割以下である）。

そこで、図16には、この5項目について、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」の合計比率を学部別に示した。このうち、カイ二乗検定の結果、5%水準で学部による回答の分布に違いがあったのは、「授業内容の連携」と「教員同士の授業評価」であった（図16ではこの項目に○印をつけた）。このうち、「授業内容の連携」については、経済学部で必要性を肯定する意見が際立って少なかった。また「教員同士の授業評価」の必要性も、経済学部と教養学部で肯定する意見が有意に少なかった。

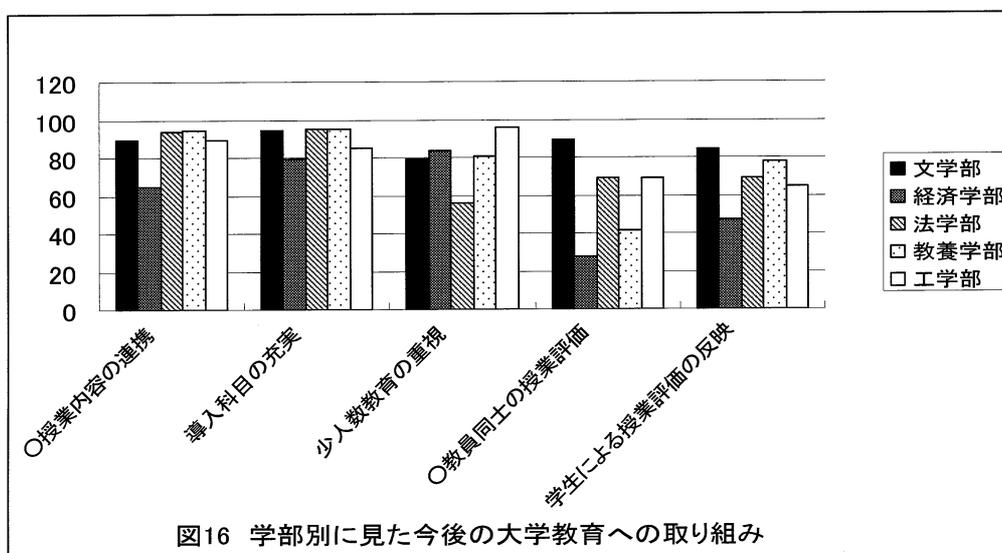


図16 学部別に見た今後の大学教育への取り組み

## 6. 結論と提言

### 6.1. 大学教育の困難とその克服

最後に、本研究から得られた知見を要約し、今後の課題について提言を行いたい。

冒頭にも述べたように、2005年に日本の高等教育進学率は50%を超えて、「ユニバーサル段階」にいった。そして、少子化によって「大学全入時代」が到来することも予想されるなかで、現在、大学教育は転機を迎えつつある。トロウ（Trow,1973=1976）の指摘によれば、ユニバーサル段階の大学では、以前のように厳しい教育選抜が行えなくなる上に、入試の多様化・複数化もあって入学する学生の多様化が進行する。くわえて近年は、少子化によって大学入学が易化しているため、入学試験の選抜機能はさらに低下することになった。そのために、入学する学生の学力低下を招くとともに、高等教育機関の間およびその内部での多様性が増大していく。従来のアカデミックな志向をもった学生もいるが、「学生消費者主義」（Riesman,1980=1986）のもと「規範としての教養主義」（筒井,1995）が解体し、「教養がないと恥ずかしい」という矜持をもたない学生が増大した。そして、それに対応する形で高等教育におけるカリキュラムや教授方法が変容を余儀なくされることになる。そして、その結果、竹内（2007）が指摘するように、大学はかつては学生を教養や学問にむけて「背伸び」をさせていたが、大学の学生消費者主義への迎合やポピュリズム的な大学改革によって、もはや無教養を「これでいいのだ」と受容する文化が蔓延しつつある。

実際、こうした状況において、東北学院大学の教員のうち大半（8割）が、学生の基礎学力の不足という問題に直面しており、また半数が「学習意欲がない」「学習の方法を知らない」と感じており、学生の能力・意欲面で困難を抱えている教員が多かった。そのため、教養・導入科目において教員が重視する事柄は、学部による差異はあるものの、「基礎的な知識の定着」「学習方法の取得」であり、

「学生の理解度への配慮」「学生の参加の促進」「授業への出席の促進」がこれに次いでいる。これに対して、「人生観や学問観の提示」「新しい研究成果の紹介」「発展的な問題への関心の喚起」はあまり重視されていない（と言うより、重視することができない）。また、専門科目でも重視されている項目は、教養・導入科目と同様、「基礎的な知識の定着」「学習方法の取得」であり、「学生の参加の促進」「新しい研究成果の紹介」「発展的な問題への関心の喚起」がこれに次いでいる。因子分析の結果もあわせて考えると、教養・導入教育だけでなく、専門教育においても、「学習の基本的動機づけ」「基礎学力育成」といった事柄を優先し、「高次の教育志向」は断念せざるをえないという状況に教員は直面しているのである。

またこれに加えて、学生の問題について自由回答を求めたところ、「学生の能力、意欲に差があること」（キリスト教学科教員）、「学力格差が大きすぎること、基本的マナーがないこと」（法律学科教員）、「態度、学力、意欲などに、学生間の個人差がきわめて大きいこと」（人間科学科）といったユニバーサル段階に特有の学生の学力・能力の多様性を指摘するものがめだつた。また「先の自分の姿が見えていないため、学ぶ理由をみいだしていない」（機械知能工学科教員）、「学問に興味を全く示さない」（電子工学科教員）、「関心の有無がわからない。目的意識がわからない」（人間科学科教員）、「質問事項を用意しているのに、まわりを配慮して自分から手を上げてくれない」（歴史学科教員）、「何のために学ぶのか目標が明確でないこと」（地域構想学科教員）といった学習上の動機づけの欠如を指摘する声もあった。さらに能力・学力面に関しても、「多面的思考が困難、思考が固定している」（経営学科教員）、「近年少し高くなった企業の要求する専門能力より学生の能力、特に市場原理を前提とした分析力と専門知識のレベルが少し低いこと」（経営学科教員）といった具体的な指摘があった。

他方、教員サイドの問題としては、最も指摘された問題は、学部や教授歴に関係なく「授業準備のための時間が十分にとれないこと」であった。これに次いで多いのは「学習意欲を高めるような工夫が難しいこと」であった。学生サイドの問題として意欲面の困難をあげる者が多かったが、このことは教員の困難につながっている。しかし、学生サイドの問題として基礎学力の低さが最も多く指摘されていたが、「学生の能力・気質に見合う授業ができないこと」を自身の問題としてあげた者は、比較的少なかった。つまり、学生の基礎学力の低さに問題を感じながらも、さまざまな授業の工夫によってこの問題に対応していることが伺える。しかし、学生の意欲の問題は最後まで教員側の問題として意識されていると言える。

さらに、教員サイドの問題点に関しても自由記述をもとめたところ、大学の取り組みに疑義を呈する見解も少なからずみられた。とくに1つの授業当たりの学生数の多さは、教員に負担を強いているようで、「もう少し人数が少なければ学生のリアクションに合わせた授業ができる」（歴史学科教員）、「いかにして少人数にするか」（経営学科教員）「教員数に対して学生数が多すぎる。学生数を削減す

べきである」(法律学科教員)、「多面的にオーバーワーク、定員オーバーも一端」(機械知能学科教員)といった意見がみられた。また先に学部や教授歴に関係なく「授業準備のための時間が十分にとれないこと」が最大の教員サイドの問題点であると述べたが、このことに関して「雑用が多すぎて現実には研究、教育に費やす時間が全く確保できない」(法律学科教員)、「研究・教育の他授業に関係のない雑用が多すぎる、高校訪問(研究室紹介以外の)オープンキャンパス業務、各種委員会」(環境建設工学科教員)、「授業以外の雑用(委員会など)で、時間がとれない」(言語文化学科教員)といった具体的な指摘があった。また、今後、参加してみた授業改善のためのセミナー・研修に関する意見でも、「授業改善研修受講以前の問題として研究と教育のための時間が取れない」(法律学科教員)といった自由回答があった。

これらのことからみて、東北学院大学の教員は、学生の基礎学力や意欲の不足に加えて、多人数教育の弊害に悩み、授業・研究以外の学務に時間をとられて、十分な授業を準備ができないという困難に直面している、と言えるだろう。そして、それにもかかわらず、自分の講義の自己評価が相対的に高いのは、現状ではもっぱら各教員の創意工夫すなわち個人的努力によるところが大きいと考えられる。

実際、元大学基準協会長の清成(2007)によると、「学生の学力や学習意欲に差がみられるなら、それぞれの大学の実情に合う教育を考えるべき」であり、教育に不可欠の学習意欲(動機づけ)を形成するには、教員の「教育力」が必要であるという。そこで、実際にどのような授業の工夫をしているかみたところ、「授業の仕方について同僚と意見交換をする」「授業改善のための研修やセミナーに参加したことがある」という者は若干、少ないものの、大半の教員が「授業内容には毎年、新しい成果を取り入れて」おり、また「授業に関係のある参考文献や資料をなるべく紹介する」「遅刻や授業中の私語は注意するなど、授業の雰囲気づくりに配慮する」という者も半数以上いた。その結果、自分の授業が「うまくいっている」「どちらかと言えばうまくいっている」と答えた者が、教養・導入教育、専門教育とも8割前後いて、授業の自己評価は比較的高い。すなわち、学生の基礎学力や学習意欲の低さ、さらに受講生の多さやその多様性、そして何よりも授業の準備をする時間の不足に悩まされながらも、教員は自分なりの努力や創意工夫で一定程度の授業の水準を確保していると自己評価しているとみることができる。また、今後の大学教育への取り組みとして望まれているのは、「授業内容の連携」と「少人数教育の充実」であり、「導入科目の充実」がこれに次いでいる。これらはいずれも、学生の基礎学力と意欲の不足を補う必要性を教員が感知している結果と解釈することができる。

## 6.2.大学における文化資本の形成

先にも述べたように、日本の教養主義は、歴史的に見てもヨーロッパのように階級的基盤をもつ「相続文化資本」ではなく、学校文化に基盤を置く「獲得文化資本」であった(竹内, 2003)が、大前

(2006)は、2002年に関西と北陸の大学生の文化活動を調査した結果を、フランスの国立学生生活観察研究所の大学生調査結果と比較し、日本の大学生では、フランスとは異なり、出身階層よりも学校体験・学習経験が文化資本（教養）の形成に寄与していることを明らかにした。それによると、まず日本の大学生では、正統的文化へのアクセスに対しては、出身階層（父親の職業・母親の学歴）が有意な効果をもたず、もっぱら過去の学習体験（習いごと経験など）や現在の学校生活へのコミットメント（読書量や学習時間、学内外文化活動）が正の効果をもっているという。また、中間文化や大衆文化への親和性の場合も、出身階層の影響は限定的であるのに対して、アルバイト経験に代表される消費文化へのコミットメントや学業からの離脱（学習時間の少なさ、授業の欠席の多さ）が中間文化や大衆文化への親和性に正の効果をもつ。つまり、出身階層が文化資本を規定するフランスとは異なり、学校文化が階層的基盤を欠く日本では、大学での教育は学生の正統的文化資本すなわち教養への親和性を担保しており、逆に大学生活から離脱は消費文化へのコミットメントを通じて学生を正統文化から遠ざけることになるのである。このことから大前(2006)は「学生生活が消費文化との親近性を増す中で、大学が必要性への従属を是認してしまうことは、文化資本へのアクセスを保証する意味において問題があり、「必要性への距離」を提供する大学の機能を衰弱させないことが必要」と結論づけている<sup>(8)</sup>。

ここでいう「必要性への距離」とは、冒頭に引いたようにブルデュー（Bourdieu, 1979=1990）が「美的性向」に代表される正統的文化資本の要件としてあげたものである。それは、「日常的な差し迫った必要を和らげ、<sup>フラチック</sup> 実際的な目的を括弧にいれる全般化した能力」であるので、「差し迫った必要から解放された世界経験のなか」すなわち大学の学問のような「それ自身のうちに目的をもつ活動の<sup>フラチック</sup> 実践においてしか、形成されえない」ものである。この議論をもとに、やはり冒頭に引用した竹内(2007)も、いわゆる中堅大学が生き残り戦略として実学志向を強めていることに危機感を表明する。そして、「実学文化の過度の強調による必要性への埋没は、必要性への距離から生まれる学生の文化資本形成力を弱め、大学間格差を大いに広げる」（傍点原文）という。

しかし、このような必要性を離れた学知に対して、消費文化になじんだ学生は「それが何の役に立つのか」という功利主義的な問いを投げかけるだろう。実際、内田(2007)は、このような学生の問いに対して、必要性や即時性にもとづく消費文化とは異なる教育の逆説的な時間性を主張する。すなわち、それは「教育から受益する人間は、自分がどのような利益を得ているのかを、教育がある程度進行するまで、場合によっては教育が終了するまで、言うことができない」（傍点原文）という性格である。そして、母語の習得を例に、起源的な意味での学習の特性は、「自分が何を学んでいるのかわからず、その価値や意味や有用性を言えないという当の事実こそが学びを動機づけている」（傍点原文）とする。この表現はブルデュー（Bourdieu, 1979=1990）が「必要性への距離」という空間的なタームで述べたことを時間次元に置換してパラフレーズしたものとみることができる。

たしかに、幼児期より消費文化になじんだ現代の大学生に対して、このように現在の必要性や快楽から離れ、不確かな未来へ投資させることは困難な教師の役割にちがいないだろう。しかし、現在の有用性や快楽にしか関心をもたない学生を教養の取得（正統的文化資本の獲得）に導く道は閉ざされているわけではない。それは、学生を予測も理解も不可能な絶対的な他者と認めた上で、学知の快楽を提示することから教育を始めることである。たとえば、田中(2004a, 2004b)は、自我は自己生成する心理システムであるから、そもそも学生を「教育」することは不可能であるというルーマン(Luhmann, 2002=2004)の教育論を受けて、「驚異の感覚」にもとづく楽しい「学習」が、「教育」の不可能性(学生は教師の思うように学習しない、あるいは学生は教師の予測不可能な仕方学習する)という「悲劇」を乗り越えていく道を示す。それは、生の悲劇性を偶発的で刹那的な「共在」として了解し、他者の個別性を承認することによって、学生の楽しい「学び」を作り出していく方法である。これによって、教育の不可能性も、ポジティブなものへと反転させることができる。これが「思いどおりにならない教育をどうすればやりつづけられるのか」という教師の問いに対する答えになる、と田中(2002)は考える。ここには、因果律にもとづく学生の操作=教育が失敗しても、いかんともできない「他者」である学生との共存という観念から、この困難な事態をポジティブに捉えなおす教師の生存戦略がある。言い換えれば、ここには学生を存在論的な他者、すなわち自己の外部にあって、統制も教育も不可能な他者として承認することから教育を始めようという前提がある。

ルーマンのコミュニケーション論にたつて、田中(2002)は、教育を行うのは教師ではなく、教師と生徒のコミュニケーションである、と指摘する。すなわち、教育というコミュニケーションは、ヴァイトゲンシュタインのいう「言語ゲーム」でも、特異な性格をもつゲームであるという。すなわち、教育的コミュニケーションは、「すでに共有されている言語ゲームの規則にもとづきながら、一方(指示者)がすでに参入している言語ゲームにまだ参入していない他方(学習者)が参入するさいに交わされるコミュニケーション」である。生徒(学習者)は教師に導かれて、科学的知識の教授というコミュニケーションに参与する。この意味で、ブルデューらも言うように、「教育的コミュニケーションは、知っている者と知らない者との間に成立するコミュニケーションである」(Bourdieu, Passeron et Martin, 1971=1999)。ところが、両者の間に交わされる膨大なコミュニケーションは、知識の伝達というより、教師と生徒の上下関係の確認という「信仰告白」になりがちである。実際、ブルデューらが発見したように、学生は教師の使う専門用語の意味を正確に把握することも理解することもできず、「その用語を使うべき文脈」を体感的に察知し、「雰囲気的に使っている」にすぎない。

したがって、ルーマン(Luhmann, 2002=2004)も指摘するように、教育における「因果連関」すなわちどのような知識をどのような教育方法・技術によって教授すれば成果が上がるかを教師が予測することは、原理的に不可能である。この意味で「教育は操作不可能」なものである。しかし、この教

師—生徒の社会的コミュニケーションは、生徒自身の自己反省を通じて自己社会化を可能にする。というのも、生徒は知っている者（教師）とのコミュニケーションを通じて、自らの非知もしくは無知を自覚するからである。こうした「観察」によって自己反省が生まれ、自らを社会化するという事態が生じる。このような生徒自身の「観察」は、教師の意図どおりには起きないが、何らかの社会的文脈で教育的な経験をとおして生起する。したがって、「他者を思うことで自己言及することは、つまるところ、他者参照のみが自分を豊かにし、自己反照（独善、自家撞着への批判）を可能にする」（田中,2002）のである。これが社会的コミュニケーションによる自己社会化の過程ほかならない。学習が社会的契機による自己言及（自己反省）によってのみ生じる以上、社会化は自己社会化としてしか生起しない。「教育」という観点にたつと、教育は予測不可能な形で生起する以上、生徒は操作可能であるという考え方は教師の幻想にほかならない。教師にとって生徒は予測不可能な「圧倒的・絶対的な他者」であるうえに、両者の言語ゲームの規則が共約不可能である以上、教育的コミュニケーションは教師にとって「ためらいのなかの決断」にならざるをえない。そこで、田中(2002)は、教師が生徒の「自己イメージを批判的に対象化することによって社会批判を実践していく「変革的知識人」としての教師」になることを提唱する。

さらに、内田(2004)は、レヴィナスのユダヤ教思想をラカンの精神分析学の観点から読み込なかで、同様の見解に到達した。それによると、弟子は「師としての他者」に就いてテキストの読み方を学ばなければならないが、「師としての他者」は「弟子」にとって「無限の叡智を蔵した完全なる智者」、完璧に「知っていると想定される主体」であるという。言い換えれば、弟子の理解能力を「絶対的に超えた知的境位」（傍点原文）にある者が「師」である。したがって、「師」の役割は、「弟子」の知の「外部」（いわば無知の領域）の存在を教えることによって、「知への欲望」を喚起することであるという。田中(2002)のいう「変革的知識人」としての教師もまた、こうして学生の前に絶対的知（学生の理解の外部にある知識人）としてたち現れる者を言うのであろう。

こうした教師と学生のコミュニケーションは、「表出的教養主義」の復活にも寄与すると考えられる（片瀬,2005a）。竹内（2003）が指摘するように、かつての学生文化（とくに戦前期の旧制高校文化）にみられた「教養を身につけなければならない」という、いささか強迫めいたエリート学生の卓越化戦略としての「規範的教養主義」が解体し、とりわけ大学がレジャーランド化した今こそ、「教養を身につけることは楽しい」という「表出的教養主義」が復権されるべきであろう。「教えたがる教師」と「遊びたがる学生」という不毛な対立図式（潮木,1988）を超えて、教養の場としてのキャンパスが再建されなければならない。識字文化に基礎をおく「規範としての教養主義」が解体している以上、今、望まれるのはいわば「表出的教養主義」であろう。教師とのコミュニケーションや読書によってじっくり教養を身につけ、さまざまな他者の生き方を知ることは、まずもって楽しいことであり、人生を豊かにし（山田ほか,2004）、自己の可能性もイマジナリーに拡大することを知ること。その意味

で、大学教育は、ユニバーサル段階に到達した今こそ、「表出的教養主義」の復権を目指す必要があると言えよう。

もちろん、このような「表出的教養主義」(片瀬,2005a)に対して、キャリア教育(たとえば、教養学部で現在、行われている「現代社会の諸問題Ⅰ」など)を充実させて「教育の職業的意義」を高めるべきであるという批判もある。たとえば、本田(2004,2005)は、「教育の意義」を「対象」と「時間」という軸から①「即時的意義」(「面白さ」の実感)、②「市民的意義」(市民として生きる上での道具)、③「職業的意義」(労働の質)の3つに分類する。このうち、①「即時的意義」は時間軸では現在を、また「対象」の次元では個人を志向し、「教育の内容が「役立つ」か否か」より「知的な発見や創造そのものの喜びが追求される」ものである。これに対して、②「市民的意義」は時間的には将来を志向するとともに、その恩恵を被る対象は個人と社会であるとされる。そして、③「職業的意義」とは時間軸では将来志向であり、「学習者の労働力としての質を向上させる」ことで教育が社会に貢献するというものである。

そして、本田(2005)は、「教育の意義」を主観的意義と客観的意義にわけて、青少年の意識に関する国際比較調査から、日本の教育における「職業的意義」が他国に比べて主観的に低いこと、また大学・短大卒の学歴が「職業的意義」を高めず、「職業的意義」を高めるのは専門学校卒の学歴であることを明らかにした。また、日本の大学は、職業的技能の育成には貢献しておらず、もっぱら人格形成にのみ寄与するものと主観的に認識されていることもあわせて指摘する。他方、客観的な「職業的意義」に関しては、「職業的自律性」(組織に依存せず職業キャリアを自律的に実現していく態度)に注目し、それが学校教育に影響されるのではなく、就職後の教育訓練や職業体験に影響されるという(本田,2005)。つまり、日本においては職業に対する態度は、学校ではなく企業内教育(たとえば研修やOJT)によって形成されていることになる。こうして、日本の大学が主観的にも客観的にも、職業的技能の育成には貢献しておらず、もっぱら人格形成にのみ寄与するものと認識されていることから、本田(2005)は、こうした人格形成=教養(Bildungs)取得という「エリート段階」における旧態依然の大学教育が日本で行われていると批判する。

しかし、本田(2005)自身も述べるように「教育の職業的意義」とは時間軸では現在よりも将来を志向し、対象の次元では個人よりも社会に定位したものである。このような教育のあり方は、これまで述べてきたように、消費者主義のもと現在の即時的な必要性や自己中心的な快楽を重視する現代の大学生に果たして適合的なものであるか、疑問である。そもそも「表出的教育主義」(片瀬,2005a)は、現在の知的快楽を学生に教授することによって知的世界への飛翔感を体験させるものである。そして、それはけっして職業生活にも「役に立たない」ものではない。

実際、矢野(2005)は、「学校の知識は役に立つ」という観点から「学び習慣」仮説の検証を行っている。矢野(2005)は工学部の卒業生の調査結果をもとに、まず「学習有効説」の検討をした。ここで

いう「学習有効説」とは、大学時代における「学習の熱心度」が卒業後の地位（所得と業績自己評価）に結びついている、というものである。しかし、分析の結果、この「学習有効説」は棄却され、「大学時代に学習に熱心に取り組んだかどうか」は卒業後の地位達成に影響していないことが判明した。そこで、現在の地位にもっとも影響している要因をさぐったところ、「現在の知識・能力獲得」（専門知識や語学力、社会経済への知識、マネジメント能力の有無など）であることがわかった。そして、この職場の学習効果を表す「現在の知識・能力獲得」は、大学卒業時の「知識・能力獲得」によって規定され、さらにこの卒業時の学習能力が、先の大学時代の「学習の熱心度」に規定されているという因果連鎖（図17）を見いだした。つまり、大学時代の「学習の熱心度」は、現在の地位や職業スキルに直接的な効果はもたないが、「卒業時の知識獲得」を媒介して間接的に現在の職業知識や能力さらには地位の向上に寄与しているのである。

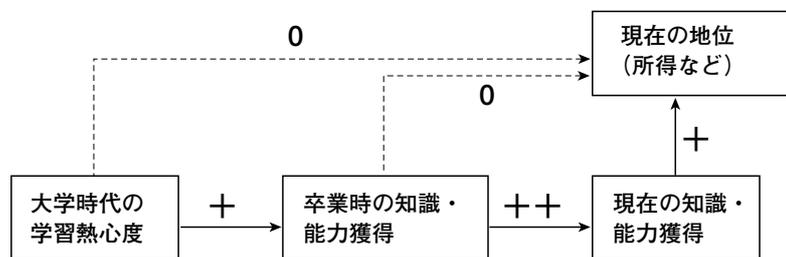


図17 「学び習慣」仮説 出典：矢野(2005) p.275。

+は弱い関係、++は強い関係、0は関係がないことを示す

ここから矢野(2005)は、大学の教育は学習への構えや習慣、ブルデュー（Bourdieu, Passeron, 1979=1991）流に言えば学習ハビトゥスを身体化させる場であるという「学び習慣仮説」を導き出した。すなわち、「大学時代の積極的な学習経験が、本人のさまざまな能力向上と成長体験をもたらしている。その蓄積と体験が、現在に必要な知識・能力を向上させ、その結果が仕事の業績などに反映されている」（矢野,2005）のである。

このように、教育とは現在からみれば不確かな未来への確実な投資である。しかるに現在の必要性しか眼中にない学生は、すぐ「役に立ちそうな」キャリア教育（インターンシップなど）や資格取得などに奔る。けれども、たとえば資格について言えば、一部の専門職においてしか資格社会（Collins,1979=1984）が実現していない日本では、こうした資格の多くが活用されずに死蔵率が高く（阿形, 2000）、そもそも職業アスピレーションの実現（学生時代に希望した職業に就くこと）にもほとんど貢献しないこと（片瀬,2005b）は、実証的にも証明されている<sup>9)</sup>。実際、技術革新の激しい現代にあっては、学生時代に取得した資格や大学での知識が一生の職業生活に役立つとは考えにくい。むしろ大学で身につけるべきものは、矢野(2005)の指摘するように「学習する習慣」である。そして、

現在志向の学生に「学習する習慣」を身につけさせるには、知ることの快樂（知的世界の広がりや驚異）を教える「表出的教養主義」——本田(2005)の分類によれば、個人に定位した現在志向の「即時的意義」にあたる——にたった教育を行うことが有効な教育戦略であると考えられる。

そして、田中(2002)が指摘したように、学生を教育するのは教師ではなく、教師と生徒のコミュニケーションである以上、教育的コミュニケーションを教師と生徒の上下関係の確認という形式的な「信仰告白」(Bourdieu, Passron et Martin, 1971=1999)に終わらせるのではなく、学知の快樂を伝達するコミュニケーションとしなければならない。実際、内田(2002)はヘーゲルの『精神現象学』における「欲望の欲望」の概念をつかって、大学における教師—生徒関係が、知を欲望する教師の欲望に対して、同じく知を欲望する学生が欲望をもつというエロスの関係だと説明する。そして、内田(2005)は、「えらい」先生とは、漱石の『こころ』の「先生」、あるいは『三四郎』の広田先生のように、すべからく若者にとって「謎の中年男」であるべきだ、という。『こころ』の主人公の青年にとって、「先生」は実際の学校の先生ですらない。鎌倉の海水浴場で邂逅した「謎の中年男」に主人公は心酔し、私淑することになる。しかも、この先生は、主人公の帰省中に謎の遺書を残して自殺する。謎は、ラカンやレヴィナスの難解なテキストのように、若い生徒（あるいは読者）の知的好奇心ひいては学習意欲を喚起する。ヘーゲル流に言えば、教師の絶対的な知識欲に生徒は嫉妬し、知的欲望をもつのである。その意味では、教員はまずもって教育だけでなく、研究に邁進し、その姿勢を学生に示し、学習意欲を喚起する必要がある。この点からすると、東北学院大学の教員が、先にもみたように、非本来的な業務（たとえば大学の広報活動など）に時間を奪われ、本来の研究・教育活動に当てる時間を確保できないということは、きわめて憂うべき事態と言わざるをえない。一般に学校システムにおける教育過程は、インプット（学生募集・入学）、スループット（教育）、アウトプット（卒業生の能力保証）に分けられるが、何よりも現在のユニバーサル化した大学に求められるのは、インプットのパフォーマンスを高める（優秀な＝教育しやすい学生を集める）といった姑息なことではなく、スループットのパフォーマンスを高めることで優れたアウトプットを示し、社会的評価を高めることである。

本研究から明らかになったことは、教員の多くが研究だけでなく授業準備をする時間も剥奪されている現状であった。そして、それにもかかわらず基礎学力や学習意欲の低下した学生に個人的な努力で一定水準の授業を確保していた。このことを踏まえると、FD活動の目標は、もはや教員個人の教育技術を高めるだけでは不十分で、組織的に教員の教育活動を支援するシステムを作る必要があると考えられる。実際、今回の調査においても、今後取り組むべき課題の自由回答に「FD研修を定期的（強制的）に受講するようなシステム、あるいは”授業支援センター”のような部局があってもよいのではないだろうか」（地域構想学科教員）といった意見も述べられていた。

前述の矢野(2005)は、大学基準協会が1995年に行った「大学改革の実施状況に関する調査」プロジ

ェクトに参加した経験から、大学改革が「そろそろ一巡を終えそうな気がする」と指摘したうえで、「ポスト改革」の時代の課題は、教育がすぐれて「日常的な営み」であるから、日常的な教育活動を支援する組織の確立にあるとする。ここで矢野（2005）が具体例としてあげているのは、東海大学の教育支援である。東海大学は、11の教育支援施設・センター（教育支援センター、総合教育センター、外国語教育センター、課程資格教育センター、留学生教育センター、スポーツ教育センターなど）をもつ。

このうち、教育支援センターのホームページ（<http://prog.pr.tokai.ac.jp/tokai/TkpFacultyInfo>）によれば、教育支援センターは、教育改革をサポートするために2001年に開設され、「学生にとってわかりやすく、効果的な教育を推進するために、改革に取り組む教員を強力に支援」しているという。それは「たとえば、授業内容の充実をめざして全教員が実施している「授業のアンケート」の分析、教育研究の成果や情報を教員に提供すること、教員間の授業公開、学部FD研究会、定例研究会、講演会の開催などが役割」で、5つの部署から構成されている。すなわち、「1. FDに関する問題解決・教授法開発などを行う教育支援研究施設 2. 授業への相談・要望を受け付け、あらゆるFD活動をバックアップする 3. 教育用施設の整備、教材作成などを支援する技術管理課、4. 教材などを印刷する印刷業務課、5. 実験、実習の指導をする技術支援課」である。そして、「学生や授業方法は時代とともに変化しています。FD(教授能力開発)を軌道に乗せ、最新の教育機器やデータ、研究・講演会を提供しながら、教員や学生と魅力のある授業を創りあげています」という。ここには、教員の教育活動を組織的に支援し、時代による学生の変化に対応しながらFD活動を強力に推進していくシステムがある。まさにユニバーサル段階におけるマンモス私立大学の先進的・組織的な対応といえよう。

また、総合教育センターについては、「全学共通に開講されている「現代文明論」「文理融合科目」および「現代教養科目（文系科目・理系科目）」を企画・運営しています。東海大学は、建学当初から文系・理系に偏らない教育を実践してきましたが、これらのカリキュラムは、幅広い視野を持ち、課題探求能力を備えた人材育成をめざす「東海大学型リベラルアーツ」教育の柱となるものです。（中略）「現代文明論」「文理融合科目」は、高校までの段階ですでに細分化されてしまいがちな興味や知識、思考力を見直し、柔軟な発想でものを見、把握する姿勢を身につけるように授業を整えています。また「現代教養科目」では、文系学生には理系科目を、理系学生には文系科目を提供し、文系や理系に偏らない総合的な判断力を発揮できるように導きます」（<http://prog.pr.tokai.ac.jp/tokai/TkpFacultyInfo>）とある。矢野(2005)によれば、このうち全学共通に開講されている「現代文明論」は、創設時（1950年）から設置され、総長も担当する総合科目で、学問の分野を越えて現代文明の問題点を明らかにし、今後の方向性を示す科目であり、「自然科学と人文社会科学の統合を目指す」という東海大学の建学の精神を体現したものであるという。

ここには、文科系や理科系に偏らない総合的な判断力まさに「複雑なものを複雑なままに考える」（高村・竹内,2004）という教養教育（リベラルアーツ）の理念が建学の精神として明確に語られている。清成（2007）もまた、設置構想が曖昧な大学が増設・新設されていることに危惧を表明し、大学とは「最終的な人格形成機関で、教養を基礎に置きながら専門性を育てる場」と位置づける。そして、現在、その「教養の空洞化」によって、大学は「教養なき専門家、しかも専門家として中途半端な人材をつくっている」と大学の現状を批判する。さらに、来年（2008年）4月に慶応大学と共立薬科大学が統合されるが、その意図について共立薬科大学理事長・橋本（2007）は、「慶応で幅広い教養を身につけ、優れた薬剤師や研究者に育ててほしい」と語っている。そして、このような改革が東海大学で可能であったのは、東海大学の教育研究所長の安岡（2007）によれば、当初は少人数の教員によって始められた取り組みが、組織的な改革になったことによる。そして、何よりも具体的な達成目標（学生に1日8時間学習させること）について、教育の合意を形成し、なおかつその目標達成を評価する指標を決定することが肝要だという。すなわち、「学科の名前を変えてもこれからは大学に学生が集まってくるということではなくて、いかに中身を変えるか」が重要で、「その中身を変えるためには達成目標がないと、絶対に変わりません」という。

東北学院大学も、「キリスト教による人格教育を基礎として、広く知識を授けるとともに深く専門の学芸を教授研究し、知的・道徳的及び応用的能力を展開させ」（東北学院大学学則第1条）、「徳育、人格教育を施し、世界文化の創造と人類の福祉に寄与する」（東北学院寄付行為第3条）ことを建学の精神する以上、教養教育＝人格形成を教員の個人的な努力のみに委ねるだけではなく、何よりもそれを組織的に支援するシステムの構築は、FD活動の喫緊の課題と言えるだろう。そもそも東北学院大学に限らず、日本のプロテスタント・キリスト教大学の多くは、アメリカのキリスト教系のリベラル・アーツ・カレッジをモデルに設立され、戦後は高度産業社会に対応して専門的職業人の育成も目指したが、教養教育による人格の完成というリベラル・アーツの理念を一貫して建学の精神として保持し続けてきたという（倉松,2004）。そして、同時に時代の要請に応じて「絶えず改革される大学」（倉松,2004）をめざすとするならば、まずは建学の精神とも言うべきリベラル・アーツの実現を、教員個人の努力に求めるだけでなく、それを全学的な組織によって強力に支援していくことが必須であると言えるだろう。

## 注

- (1) なお、同調査によると、学生数（大学院生と専攻科・別科生も含む）は2,865,000人と前年度（2003年度）から56,000人増となっている。これを10年前と比べると318,000人の増加となる。また女子比率も、この10年間で32.3%から39.3%に増加している。この間の学校数の変動を見ると、国立大学は統廃合によって98校から87校に減少したが、公立大学は52校から86校に、また私立大学は415校から553校に増加している。このため、学校数に占める私

学の割合も、73.5%から76.2%に増加している。ただし、学生数でみると、国立大学628,000人、公立大学125,000人に対して、私立大学には2,112,000人が在籍し、私立大学の占有率は10年前との比較しても73.2%から73.7%と大きな変動はないが、従来から指摘されてきたように、日本の高等教育の量的拡大が私学セクターによって担われていることには変わりはない。

- (2) ただし、近年の景気回復により入学希望者が増えたために（実際、2007年度の大学入試センター試験では、4年ぶりに受験生が増加し、2006年度に比べ4,813人多い511,272名が受験した）、文部科学省が2004年に行ったこの予想は修正され、「大学全入時代」は2008年度以降になるとも言われている（『朝日新聞』宮城版2007年1月19日および2月8日）。なお、東北学院大学では、一般入試前期日程の志願者数は、昨年度より700名減ったが、センター試験利用入試の志願者数は、225名増加し、2451名となった（『東北学院時報』、657号）。
- (3) こうした学生の消費者主義の発生基盤については、最近では内田(2007)が考察している。それによると、最近の学生・生徒の「学びからの逃走」(佐藤,2001)すなわち「教育を受ける権利」を放棄し、「教育される義務」から逃れることに達成感をもつ傾向の背後には、幼少期における主体形成の変容があるという。内田(2007)は、情報消費社会における幼児期の全能感に関する諏訪(2005)の議論をもとに、現在の子どもたちが就学以前に「労働主体」としてではなく、まず「消費主体」として自己を確立しているという。すなわち、かつての子どもたちは、家庭内労働への参加（家事や家業の手伝いなど）を通じて社会的に認知されることで社会化されはじめたが、家業（農業など）や家事労働が機械化され、少子化した現在の子どもにとっては、最初の社会的経験が消費となった。これによって子どもは貨幣の「透明性」すなわち主体の属性を問わない等価交換の原理（子どもでも金をもっていれば商品を購入できる）を学ぶことによって、自分にとって有用性のないものは購入・受容しないという幼い全能感をもった消費主体として自己を確立した上で、就学する。その結果、子どもにとって教育は自分が消費する教育サービスとなるが、内田(2007)によれば、教育サービスは「教育から受益する人間は、自分がどのような利益を得ているのかを、教育がある程度進行するまで、場合によっては教育が終了するまで、言うことができない」(傍点原文)という逆説的性格をもつ。そのため、教育サービスに費用を支払うことができない子どもたちは、授業を黙って聞くという「苦役」がもたらす「不快」を「貨幣」に読み替えて、教育サービスと等価交換しようとする。その結果、現在の自分にとってどんな利益をもたらすか理解できない——そして、これが教育の本質だと内田(2007)は言う——授業に対して、子どもは「不快」を表明しつつ「逃走」をすることに達成感をもつ、という。
- (4) 竹内(2007)は、いわゆる「ニューアカ・ブーム」だった1980年代の京都には、ノンエリート大学の学生が、勉強一辺倒で若者文化の受容や世間知を欠いた京都大学の学生を揶揄するために「いかきょう（いかにも京大生）」という言葉があったというが、同様に当時の仙台では「いかとん（いかにも東北大生）」という表現が使われていた。これらは、いずれも文化闘争においてノンエリート大学の学生からエリート大学の学生に向けられた反撃の表現とみなすことができる。なお、高橋(2006)によれば、この表現は現在の東北学院大学でも使われているという。
- (5) 実際、国立教育政策研究所が、2004年3月に全国の公立高校200校で校長・教員に調査した結果、「高校生の基礎学力が大幅に低下している」という問いに「とても」「ややそう思う」と回答した者は、教員で87%、校長で85%もいた。そして、「もっと高校の教育現場の現実を踏まえた教育改革にしてほしい」という問いに「とても」「ややそう思う」と回答した者は、教員で92%、校長で95%に上るといふ（『朝日新聞』宮城版2004年10月18日）。
- また、東北大学副学長の荒井(2007)によれば、現在「高校が受験偏重の傾向を強め、入学時から文系・理系の志望で分け、受験科目を伸ばす勉強に絞っている」といふ。そのため、学生の知識は偏ったものとなる。さら

に、荒井（2007）によると、このような「画一的な教育の日本人、AOを持ち込む意味は少なく」、実際に成績上位者が合格しているという。

- (6) こうした選抜機能の低下は、「大卒フリーター」問題の遠因となっているとの指摘がある。すなわち、居神ほか（2005）は「大学進学は、将来の進路決定のいわば先送りとしての意味合いが次第に強まってきた」と述べ、選抜度が低く入学しやすい大学に在籍する学習意欲が低い学生には、高校卒業時の進路決定を先送りにしており、大学卒業時においても先送りしていることが「大卒フリーター」の増加に影響を及ぼしているという。このように、「進路決定先送り進学」としての大学進学が行われるようになった要因として、①1990年代後半以降、18歳人口の減少により大学進学が易化したことに加え、②大学自体の市場化とくに推薦入試の導入など大学入試の多様化により、大学の選抜機能が低下もしくは消失したことが挙げられている（居神ほか,2005）。そのため、進路を決定できない高校生が積極的な進学意識を持たないまま大学へ進学し、ますます進路決定が先送りされ、それが大卒フリーター・無業者の輩出につながっていると考えられる。実際、仙台圏の高校生の進路意識の分析（菅野,2007）からも、とくに進路多様校においては、将来の職業や自分の興味・関心を考慮しないまま、進学希望大学・学部を決定する高校生が多いことが確認された。そして、その背景には、彼らが推薦入試制度などを用い、将来の職業や興味・関心を考慮せず漠然と「進学しやすい」非選抜大学に進学を希望していることがある。
- (7) なお、1981,82年に全国の高等教育教員を対象に行われた同様の調査で、「受講学生の能力について困ること」について、今回同様、複数回答を求めたところ、「問題意識」の欠如をあげた者が最も多く40%、次いで多かったのは「学習意欲」の低さの33%であった。これに対して、「基礎学力」の不足を指摘した教員は10%に過ぎなかった（山内,2004）。このことから、この25年の間にいかに大学生の基礎学力が低下したかが如実にわかる。
- (8) また、仙台の高校生についても文化資本の規定因を探ったところ、性別によって、また文化資本の種類によって、文化資本が相続または獲得される様態に差異がみられた（片瀬,2004,2005 a）。そして、教育アスピレーションの形成に結びつく読書文化資本については、男子の場合、親から相続されると同時に学校教育をつうじて獲得されるものであった。これに対して、女子の読書文化資本には、高校ランクのみが有意な影響をおよぼし、学校文化をつうじて獲得される可能性が高かった。また、読書文化資本が教育アスピレーションの形成に寄与するメカニズムを検討したところ、男女とも、読書文化資本は知的柔軟性を高めるという認知的次元ではなく、向学習的態度を形成するという態度の次元をつうじて、教育アスピレーションを高めていることがわかった（片瀬,2004,2005 a）。
- (9) 実際、大学側の思惑と企業の求める人材にはズレがあり、「企業が求める即戦力とは、高度な基礎能力を備え、採用後すぐに伸びる力を備えている人材。ただ資格を持っているだけではあまり意味がない」とされる。「大学全入時代(5)資格優先 企業とズレ」『朝日新聞』（東京版）2007年3月13日。

#### 参考文献

- 阿形健司, 2000, 「資格社会の可能性」 近藤博之編『日本の階層システム 3 戦後日本の教育社会』東京大学出版会、pp.127-148。
- 荒井克弘, 2005, 「入試政策から接続政策への転換」 荒井克弘・橋本昭彦編『高校と大学の接続：入学選抜から教育接続へ』玉川大学出版部、pp.19-55。
- 荒井克弘, 2007, 「大学全入時代 インタビュー(3)学部単位の選抜」『朝日新聞』（東京版）、2007年3月9日。
- Bloom, A. 1987, *The Closing American Mind*. Simon & Schuster Inc. 菅野盾樹訳,1988, 『アメリカン・マインドの終焉：文化と教育の危機』みすず書房。

- Bourdieu, P.,1979, *La Distinction: Critique sociale du Judgement*. Minuit. 石井洋一郎訳, 1990, 『ディスタンクシオン』藤原書店。
- Bourdieu, P.et J-C. Passeron, 1979, *La Reproduction*. Minuit. 宮島喬訳,1991, 『再生産』藤原書店。
- Bourdieu, P.,J-C. Passeron et M. de S. Martin, 1971, *Rapport Pédagogique et Communication*. Mouton & Co.. 安田尚訳,1999, 『教師と学生のコミュニケーション』藤原書店。
- Collins, R. 1979, *The Credential Society*, Academic Press. 新堀通也訳,1984, 『資格社会：教育と階層の歴史社会学』有信堂。
- 橋本嘉幸, 2007, 「大学全入時代 余力が生んだ決断」『朝日新聞』（宮城版）, 2007年4月9日。
- 本田由紀, 2004, 「高校教育・大学教育のレリバンス」『日本版 General Social Surveys 研究論文集[3]JGSSで見た日本人の意識と行動』東京大学社会科学研究所資料第24集, pp.29-44。
- 本田由紀, 2005, 『若者と仕事：「学校経由の就職」を超えて』東京大学出版会。
- 市川昭午編, 1995, 『大学大衆化の構造』玉川大学出版部。
- 居神浩・三宅義和・遠藤竜馬・松本恵美・中山一郎・畑秀和,2005, 『大卒フリーター問題を考える』ミネルヴァ書房。
- Jencs C. and D. Riesman, 1968, *Academic Revolution*. Doubleday 国弘正雄訳,1968, 『大学革命』サイマル出版。
- 菅野豊, 2007, 『非選抜大学への「進路決定先送り進学」の発生基盤：進路多様校における進路形成過程』（2006年度東北学院大学教養学部総合研究）。
- 片瀬一男, 2004, 「文化資本と教育アスピレーション：読書文化資本・芸術文化資本の相続と獲得」『人間情報学研究』第9巻, pp.15-30。
- 片瀬一男, 2005a, 『夢の行方：高校生の教育・職業アスピレーションの変容』東北大学出版会。
- 片瀬一男,2005b, 「職業アスピレーションの実現における教育と資格の効果」近藤博之編『ライフヒストリーの計量社会学的研究』（平成14-16年度科学研究費補助金〔基盤研究(B)(1)〕研究成果報告書）pp.95-113。
- 荻谷剛彦,2001, 『階層化日本と教育危機：不平等再生産から意欲格差社会へ』インセンティブ・ディバイド有信堂。
- 喜多村和之,1990, 『大学淘汰の時代：消費社会の高等教育』中公新書。
- 清成忠雄, 2007, 「大入時代 インタビュー(1) なぜ学ぶ、考えさせよ」『朝日新聞』（東京版）, 2007年3月7日。
- 倉松功,2004, 『私学としてのキリスト教大学：教育の祝福と改革』聖学院大学出版会。
- Luhmann, N. 2002, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.*, Suhrkamp. 村上淳一訳,2004, 『社会の教育システム』東京大学出版会。
- 鍋島祥郎, 2004, 「誰が落ちこぼされるのか：学力格差がもたらす排除と差別」荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店, pp.197-215。
- 西村和雄編,2001, 『学力低下と新指導要領』岩波書店。
- 大前敦巳, 2006, 「今日の大学生における文化資本の社会的意味」『上越教育大学研究紀要』25巻2号, pp.565-579。
- Riesman, D., 1961, *The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character*. Yale University Press. 加藤秀俊訳,1964, 『孤独な群集』みすず書房
- Riesman, D., 1980, *On Higher Education: An Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism*. Jossey-Boss. 喜多村和之・江原武一・福島咲江・塩崎千枝子・玉岡賀津雄訳,1986, 『リースマン高等教育論：学生消費者主義時代の大学』玉川大学出版部。
- 新堀通也, 1992, 『私語研究序説：現代教育への警鐘』玉川大学出版部。
- 佐藤学, 2001, 『学力を問い直す：学びのカリキュラムへ』岩波書店。

## ユニバーサル化した大学における教員の苦悩

- 菅野盾樹, 1988, 「記者あとがき」ブルーム『アメリカン・マインドの終焉』みすず書房。
- 諏訪哲二, 2005, 『オレ様化する子どもたち』中公新書ラクレ。
- 高田里恵子, 2005, 『グロテスクな教養』ちくま新書。
- 高橋巖, 2006, 『泉返し・百十一点：東北学院大学泉キャンパスことば』高文堂。
- 高村薫・竹内洋, 2004, 「新しい『教養』のかたちを探って」『別冊宝島 高村薫の本』宝島社, pp.22-36。
- 竹内洋, 1999, 『学歴貴族の栄光と挫折』中央公論新社。
- 竹内洋, 2003, 『教養主義の没落：変わりゆくエリート学生文化』中公新書。
- 竹内洋, 2007, 「中堅大学よ！負け犬になるな：東大・京大との分断化を決定づける「これでいいのだ」文化」『中央公論』2007年2月号, pp.41-49。
- 田中智志, 2002, 『他者の喪失から感受へ：近代の教育装置を超えて』勁草書房。
- 田中智志, 2004a, 「教育は社会化を統制できるのか」田中智志・山名淳編『教育人間論のルーマン』勁草書房, pp.35-66。
- 田中智志, 2004b, 「教育システムのコードは何か」田中智志・山名淳編『教育人間論のルーマン』勁草書房, pp.62-94。
- Trow, M., 1973, “Problem in the Transmission from Elite to Mass Higher Education.” OECD(ed.), *Politics for Higher Education*. 天野郁夫・喜多村和之訳「高等教育の構造変動」『高学歴社会の大学：エリートからマスへ』東京大学出版会, pp.53-123。
- 筒井清忠, 1995, 『日本型「教養」の運命：歴史社会学的考察』岩波書店。
- 内田樹, 2002, 『「おじさん」的思考』晶文社。
- 内田樹, 2004a, 『街場の現代思想』NTT出版。
- 内田樹, 2004b, 『死者と他者：ラカンによるレヴィナス』海鳥社。
- 内田樹, 2005, 『先生はえらい』ちくまプリマー新書。
- 内田樹, 2007, 『下流志向：学ばない子どもたち 働かない若者たち』講談社。
- 潮木守一, 1988, 『キャンパスの生態誌』中公新書。
- 山田宏一ほか, 2004, 『教養主義！』フリースタイル。
- 山内乾史, 2004, 『現代大学教育論：学生・授業・実施組織』東信堂。
- 安岡高志, 2007, 「授業を変えれば大学が変わる」『東北学院大学FDニュース』Vol. 6, pp.2-27。
- 安岡高志, 1999, 「それはたった四人から始まった」安岡高志・滝本喬・三田誠広・香取草之助・生駒俊明『授業を変えれば大学は変わる』プレジデント社。
- 矢野真和, 2005, 『大学改革の海図』玉川大学出版会。