

マイクロレベルからの大学教育改革

——受動的な消費者から能動的な生産者へ——

京都大学高等教育研究開発推進センター 松下佳代

はじめに

私たちのセンターは、大学の具体的・日常的な教育実践である大学授業から出発し、そこから実践の編み込まれている文脈の全体性をとらえ返すことにより理論的全体化をはかり、再び実践のフィールドに戻るという方法をとってきた（田中，印刷中）。これは、マイクロレベルアプローチによる研究の方法である。と同時に、マイクロとマクロをつなぐこの視座は、大学教育改革の方法としても意味をもつ。

本稿では、マイクロレベルからの大学教育改革の課題として、「学生消費者主義」にどう対処するかという問題を取りあげ、考察していくことにしたい。まず、わが国における学生消費者主義の広がりを見渡し、その特徴を明らかにする（1）。次に、「受動的な消費者」に対比される「能動的な生産者」という概念について、その意味を検討する（2）。そして最後に、それがどのような学習経験によって具体化されるかを、事例をひきながら述べる（3）。

1 学生消費者主義の広がり

1-1 大学経営における学生消費者主義

「学生消費者主義（student consumerism）」とは、リースマン（D. Riesman）が80年代初めに提起した概念である（リースマン，1986；喜多村，1996）。当時、アメリカの大学では、1960年代の学生急増期が終わり、学生をいかに獲得するかが、大学の生き残りをかけた重大事になってきていた。生き残りのために、大学側は、学生のニーズをさぐり、それにあったカリキュラムや施設・設備を準備し、希望にそった学位・資格を取得させ、学生や社会から評価を受け、それを大学経営にフィードバックする。このようにして、教授団にかわって、教育サービスを購入する消費者としての学生が、高等教育の主導権を握るようになること—それを、リースマンは「学生消費者主義」と表現したのであった。

現在の日本の大学をとりまく状況に目を向けると、日本にも学生消費者主義の時代が到来したことを感じずにはいられない。18歳人口は、第二次ベビーブーム世代が大学進学期にあ

った1990年代初めに境に減少を続けており、2009年度には大学・短大志願者数と入学者数が一致する（つまり選り好みさえしなければ希望者全員入学が実現する）とさえ試算されている。現在すでに、私学では短大の約5割、四大の2割強が定員割れをおこしている。大学経営における学生消費者主義は、今のところ、私立大学の方に顕著にあらわれているが、法人化を間近にひかえた国立大学にとってもけっして無関係な話ではない。昨年京都大学もオープンキャンパスを開催して話題になった。学生消費者主義の影響を受けない大学は存在しないのである。

1-2 受動的消費者としての学習者

リースマンは、消費者とは生産者の対立概念であって、その基本的性格は受動性であるという。日本の学生にはこの受動性がとりわけ強くみられる。その原因の一つは、日本の学生はアメリカの学生ほど消費者としての権利意識が強くないということにある。アメリカの学生の場合は、学費が奨学金や学生自身の稼ぎでまかなわれることが多く、また大学でどんな知識や技能を身につけたかが就職につながりやすいので、単位や成績に敏感で、教師に対してもよい授業をするように要求する。対して、親からの経済的援助に頼っている日本の学生には、授業料の元を取ろうとする意識は稀薄である。

さらに大きな原因は、学生たちがかなり長い時間をかけて受動的消費者としての性格を植えつけられているということである。わが国では、70年代半ばごろから学校と学習塾という二つの「学校」に通うWスクール現象が広がっていった。つまり、多くの学生たちは、小学校高学年ごろから教育サービスという商品を購入して消費するという行為を習慣化している。リッツア（1999）は、ファーストフード・レストランの原理——効率性、計算可能性、予測可能性、制御——が生活のあらゆる側面に浸透していく現象を「マクドナルド化」と名づけたが、日本ほど教育の面でマクドナルド化が浸透している国を見つけるのは難しいだろう。さらに、90年代以降になると、学習時間の減少、勉強嫌いの増加といった学習の忌避が顕著になってきた。これには、終身雇用制が崩壊し、学歴神話が解体するなかで、学習の意義が見えにくくなったことが大きく関係していると思われるが、同時に、消費としての学習の進行によって、学習がますます部分化・労役化し、学習の快楽を味わう経験から遠ざけられていることも関与している。学習の効率性を求めることが学習を忌避させ、結果的に効率性も下げることになる。まさにリッツアのいう「合理性の非合理性」である。

学生消費者主義は、学生本位・教育中心的世界だとして、教授団主導・研究中心的世界と対比的に論じられることがある。確かに、大学経営の面でいえば、厳しい選抜試験を課している研究大学では依然として教授団の力が強い。しかし、上に述べたような学習行動における受動的消費者性は、研究大学の学生においてもみられる（例えば、上野、2002）。彼らは、より長い期間、商品としての教育サービス享受してきた者たちであり、与えられたものの

消費としての学習に慣らされているという点で、決して例外的存在ではないのである。本稿では、以下、この学習行動においてみられる受動的消費者性に焦点をあてて論を進める。

2 能動的な生産者へ

リースマンは、学生を受動的な消費者から能動的な生産者へと変えることを大学教育の重要な課題としていた。しかし、そもそも、「能動的な生産者」とは何を「生産」するのだろうか。私は、これを(a)学習、(b)知識、(c)関係、の三つの面からとらえたい。

(a)学習の生産——リースマンにおいて、「能動的な生産者」とは、「学ぶ目的が明確で、自分でカリキュラムをデザインし、大学経験を統合していく」学習者（喜多村，2002，p.148）という意味で使われていた。すなわち、自分の学習（あるいは教育）を生産する者としての学生像である。一方、従来、学生たちのカリキュラム選択行動は、何が“楽勝科目”かという基準に傾きやすかった。終身雇用制が維持され、学習歴よりも学校歴の方が重視されていた時代には、それもある意味で合理的な行動だったといえるだろう。しかし、産業社会からポスト産業社会（知識社会）への転換が進み、企業が学生に学習歴を求めるようになった現在、企業に頼らない生き方が必要とされるようになった現在においては、自分に対する教育を自分で編成していける能力を身につけることがこれまで以上に重要になってきている。

(b)知識の生産——パーキンス（1968）は、大学の機能を、①知識の生産（＝研究）、②知識の伝達（＝教育）、③知識の応用（＝社会サービス）に分け、研究→教育→応用と循環することによって大学が活性化すると論じた。ところが、現代の大学では、この知の循環において断絶が生じ、そのために大学という組織が機能不全に陥っている（喜多村，2002）。教育と研究の結合はフンボルト以来、大学の理念とされてきたが、一方で、研究における知の細分化・断片化は教育を損ねるものだという主張もなされてきた（オルテガ，1996）。だが、高等教育がユニバーサル化された現代にあっても、知識の生産は、研究の専売特許であるべきではない。問題意識をもって世界を見、問題を定式化し、方法を考え、結論を導き、成果を共有しあう。こうした経験は、受動的消費者としての学習の蓄積のなかで大きく欠落している。初等・中等教育に「総合的な学習の時間」が導入された後でも、こうした経験を大学で与えることの必要性が減少することはないだろう。「総合的な学習の時間」がおおむらうにして活動主義にとどまっているのに対し、大学での学習経験は学問の方法論に根ざしたものであるべきだからである。いうまでもなく、学生による知識の生産は研究とまったく同じではありえない。研究では方法の厳密性や得られた知見の新しさ・学問共同体への貢献が求められるが、学生による知識の生産にそれを求めることは、学年や大学の性格によって違いはあれ、一般にはできない。学生に与えるべきは、その学問における認識・表現の方法や世界観を実際に経験させることであり、それを通じて自分自身の認識・表現の方法や世界観

を広げていくことである。学生消費者主義の浸透した現在の状況のもとでは、知の専門家主義を危惧する以前に、知の実践の欠落にどう対処するかを考えることが必要なのである。

(c)関係の生産——(b)で述べたことは、大学審答申(1998.10.26)のなかで提唱されている「課題探求能力」と同じであるようにみえるかもしれない。しかし、「課題探求能力」は、答申自身認めているように、初等中等教育段階における「自ら学び、自ら考える力」の高等教育版焼き直しにすぎない。そのため、「自ら学び、自ら考える力」と同様に、自己選択・自己責任の強調につながるおそれがある。これに対し、ここでいう「知識の生産」は、むしろ「関係の生産」と不可分なものである。〈問題意識をもって世界を見、問題を定式化し、方法を考え、結論を導き、成果を共有しよう〉というプロセスにおいて、学生たちは、教師との関係、他の学生との関係、大学というコミュニティの外の他者との関係を築いていく。ここで注意しなければならないことは、他者を単なるリソースとしないことである。例えば、フィールドワークなどで他者から情報を得たとすれば、それをういた知識の生産の成果は他者に返すべきだし、また返すに値するだけの質をもったものにする責任がある。さもなければ、他者を知識生産の手段におとしめることになるだろう。関係の生産とは、応答可能性(responsibility)を意味するのである。

3 具体的な学習経験

では、上で述べてきたような能動的生産は、どのような学習経験のなかで具体化されるだろうか。ここでは、〈問題意識をもって世界を見、問題を定式化し、方法を考え、結論を導き、成果を共有しよう〉というプロセスの直接的な具体化であるPBL(Project-Based Learning)について考えてみよう。PBLには、①デザイン型、②調査型、③体験型がある。①の代表例は、工学教育で行われている創成科目である。創成科目とは、〈専門的な知識の準備なしに、具体的な目標のはっきりした、しかし方法や結果についてはやってみなければわからないし、解も多様に存在するような問題〉に学生を直面させることを通じて学ばせようとする科目である。「卵落とし」(高所から卵を落としても割れないように、与えられた段ボールを使って包装をデザインする)などの実践がある。

②は最も多く行われているものだろう。上野(2002)は、「社会調査法」の授業のなかで、「偏差値コンプレックス」をもった学生たちに、自分の目と経験から得た一次情報を処理して新しい情報に転換していく情報生産の技術を獲得させていった様子を活写している。もっとも、調査型の学習は、プロジェクトの設定の仕方しだいでは、コピー&ペーストによる情報の複製という学習行動を招きかねない。課題の吟味、方法の訓練、知の倫理の教育など、教師の指導に依存するところが大きい。

③は、早くから医学教育や教員養成教育などで行われてきたが、近年その改善が試みられ

ている。例えば、医学教育では、早い段階で学生を臨床的な場に出して、医療とは何か、問題はどこにあるのかを体験を通じて考えさせるという「アーリー・エクスポージャー」が多くの大学で取り入れられている。また、福井大学教育地域科学部では、1994年度から、福井市のライフパートナー事業と大学の授業（「学校教育相談」）を連携させた実践を行っている。学生たちは、学校の相談室、適応指導教室、家庭に出かけて行って、不登校児のライフパートナーとして活動する。前期の授業ではその活動に必要な知識を学び、後期の授業では各自の体験をもちよって検討しあう（松木他，1996）。いずれの場合も、学生が、現場での体験と授業の間を往還しながら学びを深めていくようにカリキュラムが組まれている。

このように、PBLは学生を能動的な生産者として育てていく上で有効な方法である。しかし、やり方によっては、目新しさで学生をひきつけ、指示した活動を消化させるだけになりかねない。その場合は、単に受動的消費としての学習行動を再生産するにすぎないだろう。また、く問題意識をもって世界を見、問題を定式化し、方法を考え、結論を導き、成果を共有しあうプロセスを具体化する方法は、PBLに限定されない。学問分野によって、このプロセスを具体化する方法は多様でありうるからだ。さらにいえば、講義という授業スタイルも、このプロセスにとっては不可欠である。問題を定式化し方法を案出し結論の意味を考えるために必要な知識を与えること、教師自身がいかにかこのプロセスを実践しているかをモデルとして語り示すこと——こうしたことは、講義の重要な機能である。

大学経営における学生消費者主義は、今後、強まりこそすれ弱まることはないだろう。そのなかで、学生を、いかに学習・知識・関係の能動的な生産者へと育てていくか。これは、ミクロレベルからの大学教育改革における大きな挑戦である。

文 献

- 喜多村和之（1996）『（新版）学生消費者の時代』玉川大学出版部。
喜多村和之（2002）『大学は生まれ変わるか』中央公論新社。
松木健一他監修（1996）『変わろうよ！ 学校——適応指導教室のチャレンジ』東洋館出版社。
オルテガ・イ・ガセット，J.（1996）『大学の使命』（井上正訳）玉川大学出版部（原著1930年）
パーキンス，J. A.（1968）『大学の未来像』（井門富士夫訳）東京大学出版会。
リースマン，D.（1986）『高等教育論——学生消費者主義時代の大学』（喜多村・江原他訳）
玉川大学出版部（原著1980年）。
リッツア，J.（1999）『マクドナルド化する社会』（正岡寛司監訳）早稲田大学出版部。
田中毎実（印刷中）『大学教育学とは何か』京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館。
上野千鶴子（2002）『サヨナラ、学校化社会』太郎次郎社。