

高等教育における 市民的責任感の育成

高等教育研究叢書

125 2014年3月

加野 芳正・葛城 浩一 編



広島大学

高等教育研究開発センター

高等教育における市民的責任感の育成

加野 芳正・葛城 浩一 編

広島大学高等教育研究開発センター

はじめに

葛城 浩一
(香川大学)

2008年に出された中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(以下、学士課程答申と表記)では、各専攻分野を通じて培う「学士力」の構成要素として、「市民としての社会的責任」「倫理観」が挙げられている。そこでは、「市民としての社会的責任」は「社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる」、「倫理観」は「自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる」と定義されている。このような「市民としての社会的責任」「倫理観」といった態度・志向性の育成が、学士課程教育において意識的に行われるべきものとして挙げられたことのインパクトは大きい。

なぜなら、こうした態度・志向性の育成は、その重要性に対する大学の認識を反映しているのか、これまで必ずしも意識的には行われてこなかったからである。2010年に大学教員を対象に行われたある調査¹⁾によれば、学士力を構成する知識・技能・態度等について、学生に身につけさせるべきだと考える割合は、「市民としての社会的責任」では7割、「倫理観」では8割と比較的高い値であった。しかし、特に「市民としての社会的責任」については、他の学士力を構成する知識・技能・態度等に比べると低い値であったことに鑑みれば、その重要性に対する認識は高いものであるとは言えないだろう。そうした認識を反映しているのか、卒業時点で学生が身につけていると考える割合は、「市民としての社会的責任」では2割強、「倫理観」では3割弱に過ぎなかった。こうした態度・志向性の育成が必ずしも意識的には行われていない現状がうかがえる結果であると言えるだろう。

本書は、こうした「市民としての社会的責任」「倫理観」を市民としての責任、すなわち「市民的責任感」と位置づけ、高等教育におけるその育成が、歴史的にどのように考えられてきたのかについて論じるとともに、現代の高等教育においてどのように行われているのかについて論じるものである。第1章から第3章は、市民的責任感の育成には二つの側面があること、すなわち「既存の規範を身につけさせる」という側面と「既存の規範を批判的に考えられるようにする」という側面があることを改めて認識させるものである。

第1章「大学における市民的責任感の育成」は、「市民的責任感」に類する諸概念を検討し、これらの概念には、一方に社会の拘束を受け、社会の規範を身につけるという側面と、他方に、社会を批判的に捉え、社会を創造していくという二つの側面があることについて論じるものである。その上で、市民的責任感の育成はエリート大学の学生にとっても、ボ

ーダーフリー大学の学生にとっても必要なものであり、大学は職業教育に重点を置きながらも、市民的責任感を育成するという視点を失ってはならないとの考察を行っている。

第2章「近代的大学創設期におけるドイツの大学論と大学における市民的責任感の育成」は、近代的大学創設期の大学論を参考にしながら、大学における市民的責任感の育成がはらむ問題について論じるものである。市民的責任感の育成には「既存の規範を遵守する者の生産」と「既存の規範を批判する者の生産」の二つの側面があり、ユニバーサル段階の大学において〈批判の機能〉をどう担保するべきなのかについて考察を行っている。

第3章「戦前日本の高等教育における「市民的責任感」」は、当時の学生訓・学生論において「市民的責任感」に類する概念（公德・規範意識）がどのように語られていたかについて論じるものである。また、「国民道徳」という絶対的価値のもと、大学の持つべき「既存の規範を批判する機能」に制限を加えようとする国家権力に対し、大学がいかにしてその機能を守ろうとしたかにも触れ、国が市民的責任感の育成を要求する際には、大学がその内実を批判的に考える自由を留保しておく必要があるとの考察を行っている。

このように、市民的責任感の育成には二つの側面があるが、ユニバーサル段階にある現代の高等教育においては、「既存の規範を批判的に考えられるようにする」ことの重要性は理解しつつも（意識的なのか無意識的なのかはともかくとして）、まずは「既存の規範を身につけさせる」ことへの対応に追われているように見受けられる。そうした現状をふまえ、第4章から第7章では、「既存の規範を身につけさせる」という側面に焦点を当てている。

第4章「戦後日本の高等教育における市民的責任感—新聞記事に現れる学生の問題行動の変遷—」は、「市民的責任感」に反していると考えられる「学生の問題行動」に着目し、その特徴が戦後から現在にかけてどのように変わってきたのかについて論じるものである。問題行動に対する大学の教育責任まで問われるようになってきている現状を指摘し、市民的責任感の育成が大学において今後ますます求められるようになるとの考察を行っている。

第5章「大学生の市民的責任感の獲得状況—マナー意識・行動に着目して—」は、市民的責任感の構成要素のひとつである「マナー」に着目し、マナーに対する大学生の意識・行動の現状について論じるものである。大学生のマナー意識・行動が市場モラルの影響を強く受けていることを指摘し、それでは「社会の批判者、社会の形成者、社会の創造者として共同体の未来に責任を持つ」という「市民」にはなれないとの考察を行っている。

第6章「大学における市民的責任感の育成—マナー教育に着目して—」は、大学におけるマナー教育の現状について論じるものである。現在のマナー教育が「時代の変化に合わせて社会を支える」という側面を強化するのに役立つことを指摘した上で、「大学」である以上はそれだけでなく次の段階として、「社会を改善する」という側面からの教育を意識的に行っていくことが必要であるとの考察を行っている。

第7章「ボーダーフリー大学における市民的責任感の育成—受講マナーに反する行動に対する大学の対応に着目して—」は、「受講マナー」に着目し、受講マナーに反する行動の

日常化の程度が著しいボーダーフリー大学の取組について論じるものである。受講マナーに反する行動の実態と、それに対する大学の対応について明らかにした上で、当該大学では「既存の規範を身につけさせる」ことが優先されてしかるべきとの考察を行っている。

本書は、以上の分析を通して、高等教育における市民的責任感の育成の今後のあり方について考察したものである。本書が、各大学等において推進されている市民的責任感を育成するための取組の充実に、少しでもお役に立てれば幸いである。

【注】

- 1) 「21世紀型アカデミック・プロフェッション展開の国際比較研究」(平成22-25年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究(A))並びに比治山大学高等教育研究所研究助成金を受けて実施された「大学教授職に関する意識調査」のこと。

目 次

はじめに	i
------------	---

目次

第1章 大学における市民的責任感の育成

1. はじめに	1
2. 市民的責任感の二重性	1
3. 「市民」と「シティズンシップ教育」	4
4. エリート養成と市民的責任感	6
5. ユニバーサル化の時代と「市民的責任感」	9
6. おわりに ―職業主義を越えて―	12

第2章 近代的大学創設期におけるドイツの大学論と大学における市民的責任感の育成

1. はじめに	15
2. 「学校化」と規範教育	16
3. 中教審答申における「市民」概念の二つの側面	18
4. 近代的大学創設期におけるドイツの大学論と「市民的責任感の育成」	19
4. 1 カントの大学論	20
4. 2 フンボルトの大学論	21
5. 大学が〈批判の機能〉を手放すとどうなるか	23
5. 1 カントの洞察	24
5. 2 フンボルトの洞察	25
6. おわりに―現代の大学と〈批判の機能〉―	26
6. 1 社会と〈批判の機能〉	27
6. 2 ユニバーサル段階の大学と〈批判の機能〉	27

第3章 戦前日本の高等教育における「市民的責任感」

1. はじめに	33
2. 日露戦争前後	34

2. 1	墮落学生と学生論・学生訓の流行	34
2. 2	公德について：井上哲次郎『日本学生宝鑑』より	35
3.	大正教養主義からマルクス主義の時代まで	38
3. 1	国民道德と大学	38
3. 2	学生の社会的関心	39
4.	ファシズムと昭和教養主義の時代	40
4. 1	昭和教養主義と河合栄治郎	40
4. 2	社会的命令の再検討：河合栄治郎『学生に与う』より	41
4. 3	学生と批判精神	43
5.	おわりに	44
第4章	戦後日本の高等教育における市民的責任感	
	－新聞記事に現れる学生の問題行動の変遷－	
1.	はじめに	49
2.	調査の方法	50
3.	新聞記事に現れる学生の問題行動	51
3. 1	学生の「逮捕」に関する新聞記事の量的推移	51
3. 2	学生の「逮捕」と問題行動の特徴	52
4.	おわりに	59
第5章	大学生の市民的責任感の獲得状況	
	－マナー意識・行動に着目して－	
1.	はじめに	63
2.	調査の方法	64
3.	大学生のマナー意識・行動	64
3. 1	マナーについての考え	64
3. 2	日常生活におけるマナー	65
3. 3	友だちに対するマナー	66
3. 4	バスや電車でのマナー	68
4.	おわりに	70

第6章 大学における市民的責任感の育成

ーマナー教育に着目してー

1. はじめに	73
2. 調査の方法	74
3. 大学におけるマナー教育	76
3. 1 ビジネスマナーを教えるプログラム	76
3. 2 ビジネスマナー以外のマナーを教えるプログラム	77
4. おわりに	78

第7章 ボーダーフリー大学における市民的責任感の育成

ー受講マナーに反する行動に対する大学の対応に着目してー

1. はじめに	81
2. 調査の方法	81
3. 受講マナーに反する行動	82
3. 1 受講マナーに反する行動の実態	82
3. 2 大学の授業に対する学生の期待	84
3. 3 「悪質な」行動を行う学生に対する認識	85
4. 受講マナーに反する行動に対する大学の対応	87
4. 1 組織レベルでの対応	87
4. 2 教員の対応のチェック	90
5. おわりに	92

第1章 大学における市民的責任感の育成

加野 芳正
(香川大学)

1. はじめに

今日の大学はボケーショナリズム（職業主義）が顕著であり、仕事のための準備期間としての性格を強く持つようになった。「出口管理」という言葉に代表されるように、特定の職業を担うためのキャリア教育を重視し、インターンシップに熱心に取り組んでいる。学生の職業能力を高め、社会に送り出していくことは大学の使命であるので、このことに異論があろうはずもない。しかし、大学は専門学校ではないので、大学教育のすべてが職業教育に置き換えられるわけではない。そこには職業教育を越えた何かが必要である。

他方で、ユニバーサル化が進行し、従来であれば大学に入ってこなかったであろう若者が多数、大学生としてキャンパスで過ごすようになった。こうした学生の中には、学ぶ意欲をもたず、学習する態度を身につけていない者もあり、大学はだらしのない収容所であったり、時間を浪費し無目的に過ごすための場所であったりする。そのためにルールやマナーの教育が必要になり、大学生に「しつけ」が必要であると思われる。

職業教育にしても、「ルール」、「マナー」の教育にしても、社会から与えられた「枠組み」の中に個人を押し込めることであり、現状を前提にして適応するということである。社会の秩序を守っていくためには大事なことであるが、しかし、大学教育には社会の変化に適応しつつも、社会に批判的なまなざしを向け、社会を改革する人を養成するという視点も必要である。そうした観点から、「市民的責任感」というキーワードで大学教育をみると、どのようなことが言えるであろうか、本章ではこのことについて考えてみたい。

2. 市民的責任感の二重性

第二次世界大戦後、アメリカの制度を範として日本の大学制度に「ジェネラル・エデュケーション」（一般教育）が導入された。一般教育は、民主社会の発展のための市民の育成をキーワードとして導入されたので、「市民の育成」、「市民的教養の付与」は、大学の使命として欠かせないものであった。ところが「46 答申」（昭和 46 年に出された中央教育審議会（以下、中教審と表記）答申）になると、「市民」という言葉が使われなくなり、「社会人」という言葉が使われ「すぐれた社会人として充実した人生を送る」という

文言が盛り込まれた。この点について吉田文は「〈すぐれた社会人として充実した人生を送る〉という表現には、民主化を担う市民という社会的な目的は後景に退き、充実した人生という個人的な目的が全面にでているようにみえる」と述べている（吉田 2013, 124 頁）。このことは大学紛争の影響や、戦後民主主義の後退と密接に関連しているように思われるが、アメリカのジェネラル・エデュケーションに課された市民の育成という理念は、再び吉田の言葉を借りれば「十分な理解のないまま消失していった」（吉田 2013, 126 頁）。

この「市民」という言葉が復活するのは、2005 年に出された中教審答申「我が国の高等教育の将来像」（「将来像答申」）である。この「将来像答申」はおよそ 2020 年頃までに想定される我が国の高等教育のグランドデザインを描くといった性格のものであったが、そのなかで、今後の社会における高等教育の役割として、「21 世紀型市民」を多教育成していかなばならないと述べている。ここで 21 世紀型市民とは、「専攻分野についての専門性を有するだけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材」と説明されている。実に 40 年以上が経過して、中教審答申の中に「市民」という言葉が復活したのである。

2008 年に同じく中教審から出された答申「学士課程教育の構築に向けて」（「学士課程答申」）においては、学士課程で育成する「21 世紀型市民」の具体像を参考指針という形で提示している。それを示したのが表 1 であるが、そこでは求められる知識・能力・技能を、「1. 知識・理解」、「2. 汎用的技能（知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能）」、「3. 態度・志向性」、「4. 総合的な学習経験と創造的思考力」、の 4 点に整理している。そして、「態度・志向性」については、（1）自己管理能力、（2）チームワーク・リーダーシップ、（3）倫理観、（4）市民としての社会的責任、（5）生涯学習力の 5 点を挙げている。つまり、「21 世紀型市民」を育成するための「態度・志向性」の要素として「倫理観」や「市民としての社会的責任」が掲げられた。

ここで、態度・志向性の 5 つの要素について説明すると、自己管理能力とは「自らを律して行動できる」、チームワーク・リーダーシップとは「他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる」、倫理観とは「自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる」、市民としての社会的責任とは「社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる」、生涯学習力とは「卒業後も自律・自立して学習できる」といった内容を含んでいる。どれも重要な能力（態度・志向性）であり、大学教育の枠のなかで自己完結するものというよりも、初等教育や中等教育においても目指すべき目標であり、さらには生涯を通じて培われるべき態度・志向性でもあるだろう。

表 1. 各専攻分野を通じて培う「21 世紀型市民」(学士力)

知識・理解	(1) 多文化・異文化に関する知識の理解 (2) 人類の文化, 社会と自然に関する知識の理解
汎用的技能	(1) コミュニケーション・スキル (2) 数量的スキル (3) 情報リテラシー (4) 論理的思考力 (5) 問題解決力
態度・志向性	(1) 自己管理能力 (2) チームワーク, リーダーシップ (3) 倫理観 (4) 市民としての社会的責任 (5) 生涯学習力
総合的な学習経験と創造的思考力	これまで獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し, 自らが立てた新たな課題にそれらを適用し, その課題を解決する能力

ところで, 中教審が用いている<市民>の概念を整理してみると, 「21 世紀型市民」については「時代の変化に合わせて社会を支える」という側面と, 「社会を改善する」という二つの側面が提示されている。また「市民としての社会的責任」においても「社会の発展のために積極的に関与できる」とあるので, 義務として社会の規範を守り, 社会に適応するという側面だけでなく, 政治社会に積極的に参加して社会を変革するという側面を併せて持っていることがわかる。さらに「倫理観」をみると, それが社会の規範やルールに従って行動するという側面だけでなく, 「自己の良心に従って」という側面のあることも注目しておかなければならない。注釈を加えれば, 「自己の良心」と「社会の規範」はしばしば食い違うことがあり, 予定調和的に何でもうまくいくとは言えない。例えば, 1970 年前後をピークとした学生運動は, 一方で学生たちは良心に従って行動したのであるが, 他方でそれはしばしば社会のルールと抵触し, 先生や目上の者を敬うというマナーの精神からは逸脱したものであった。彼らは社会的正義の理想を掲げて戦ったが, そのための手段はしばしば非合法的なものであり, 「市民的責任感」という視点でみると二面性があったと言えるだろう。

このような二面性を「道徳」において考察した人にデュルケムがいる。フランスの社会学者である E. デュルケム (1858-1917) はその著『道徳教育論』において道徳の 3 要素として「規律の精神」, 「社会集団への愛着」, 「自律の精神」を挙げた。これは市民社

会において道徳はいかにあるべきかを説いたものであるが、市民的責任感を考えるに当たっての参考になるので、少し紹介しておきたい。「規律の精神」とはあらかじめ社会が決めた一定の基準に従うことである。この「規律の精神」には、道徳の規則性を感じ、社会の義務に従わんとする規則性の感覚と、自己の価値より高い価値を持つ道徳性の優位を感じてそれに従うことを自らの意志に課するという要素から成り立っている。「社会集団への愛着」とは、集団的利益のために振る舞うことをその内容として含んでいる。その意味で、個人的目的を追究する行為は道徳的とは言えない。道徳性が真に確保されるためには、集団生活に対する愛好心が求められるが、そのためには、集団生活を継続的に実践して他人と共に行動したり思考したりする習慣を獲得することが必要である。

このように「規律の精神」と「社会集団への愛着」という二つの道徳的要素は、個人の外部にあって私たちに盲目的に従うことを要求する。しかし、このように規則に対して盲目的に追求することは、必ずしも道徳的ではない。なぜなら、近代市民社会にあっては人間の人格がこの上なく神聖なものとする個人主義の考えが尊重されなければならないからである。そこで、自らが自発的に真実として認めたものだけを真実として受け入れるべきだという「自律の精神」が第3の要素として加わることになるのである。

ここでデュルケムの考えを持ち出したのは、「倫理観」や「市民としての社会的責任」は二重の意味を有しており、その概念の中に相異なる意味を含んでおり、その意味でパラドキシカルな概念であるということだ。作田啓一が指摘するように「規律」と「集団への愛着」はあらゆる社会の道徳に共通する要素であるのに対して、「自律」は近代市民社会の道徳に固有の要素である（作田 1983, 66-68 頁）。現実の社会では、個人の自律的欲求と社会的な秩序の要請との間でしばしばコンフリクトを生じさせてしまうことを理解しておく必要があるだろう。

3. 「市民」と「シティズンシップ教育」

栗原彬は、「市民」という言葉の意味について「社会のメンバーとして、社会に必要、または望ましい、または良きことと思われることを自律的に行う志向性をもつ人々。自治に参加する志向性をもつ人々。社会的に排除されていて、自らの存在それ自体で生存と共生の方への呼びかけを行い、政治の責任と判断力の次元を開示する人々を含む」と定義している（栗原 2012, 552 頁）。この定義に従うと、「市民」という言葉には、特別の政治的な意味が付与されているように思われる。「市民」には、単に仕事に就き、ルールを守り、納税の義務を負う以上の、社会に積極的に関わり、社会を変革する主体としての人間像を思い浮かべることができるからである。

「市民」の類似語として「国民」、「臣民」、「公民」、「社会人」、「職業人」などの単語がある。栗原は続けて「市民」と「公民」は峻別されねばならないという（栗原 2012,

553 頁)。というのも、市民とは自治的な担い手を指すのであって、国家の指導に従属する民という意味を含んでいる「公民」とは大いに異なるからである。公民とは、上からの公共性の担い手として、主として教育を通して国家によって育成された存在と捉える。その名残が「公民館」，「公民科」，「公民教育」というわけである。

確かに、「市民」という言葉の歴史的由来からすればそうかもしれないが、現在では、より多義的な言葉として使用されていることも事実である。そう考えれば、広辞苑のいうような「①市の住民，都市の住民，②国政に参加する地位にある国民，公民，③ブルジョアの訳語」と定義づけた方が現実に合っているのではないか。ここでは、「市民」と「公民」が同じ意味を持つものとして定義されている。そして「市民」には、国政に参加するという意味があることを考えれば、中教審の言うように「権利と義務を適正に行使」することが求められ、そこに「社会的責任」という概念が発生してくることになる。

近年の教育学の世界では「シティズンシップ教育」という概念とそれに基づいた実践が重要性を帯びている。ここで「シティズンシップ」の概念を持ちだしたのは、シティズンの邦訳として通常用いられるのが「市民」あるいは「国民」であり、「シティズンシップ教育」は「市民的責任感の育成」とも関連してくるからである。

小玉重夫は「日本ではこれまでは、成人期への移行とかかわってシティズンシップに注目がなされることは少なかった。それは、家族、学校、企業社会のトライアングルのなかで、社会人になる（＝職業人として自立する）ことと大人になるということがほぼイコールのものとして考えられてきたためである」（小玉 2003, 103 頁）と言う。しかし、グローバル化の進展や、リーマンショックなどの影響を受けて、大学を卒業しても正規雇用されない若者、アルバイト暮らしの若者（フリーター）、あるいは引きこもりの若者などが顕在化し、現代の日本では子どもから成人への移行システムが揺らぎつつある。そのために、大人と子どもの境界もぼやけてきつつあるが、そのことは、大人になるとは一体どういうことなのか、改めて問われるところとなってきた。こうして、日本においても「成人期への移行を画する概念としての〈シティズンシップ〉を議論する条件が整いつつある」（小玉 2003, 104 頁）と言う。

シティズンシップ教育には、二つの要素が存在しているという。ひとつは、共同体への奉仕をもっぱら強調する流れであり、個人が国家あるいは社会に対して義務を果たすという側面である。これは、個人が学校を経由して私的世界から公共世界に移り、社会の役割を担うということの意味する。そもそも教育によって国民国家の構成員をいかにつくるかという問いは、遅れて近代化を開始した日本だけでなく、多くの国にとっての共通の課題であった。

他方で、政治社会の担い手としての「市民」という要素がある。市民が国家の意思決定に参加しそこで政治的判断力を行使するという側面である。めまぐるしく変化する現代社会にあって、若者が将来、市民としての十分な役割を果たすために必要な知識・スキル・

価値観を身につけ、行動的な市民にしていくための教育と理解することができる。この背景には、先にも述べたが、若者の失業、格差社会のなかでのニートやフリーターの増大、そして、将来への希望を失った若者の非行などが重大な問題として認識されると同時に、こうした若者を次代を担う存在として育てていくことが、民主主義社会にとって不可欠との考えがあり、そのためにシティズンシップ教育が必要になってきたのである（小玉 2003, 100-112 頁）。

以上、「21世紀型市民」、「市民的責任感」、「市民」、「シティズンシップ教育」等の概念を検討してきた。そこから導かれるのは、これらの概念には、一方に、社会の拘束を受け、社会の規範を身につけると同時に社会にもっぱら奉仕するという側面と、他方に、社会の批判者、社会の形成者、社会の創造者として共同体の未来に責任を持つという、二つの側面があるということである。

4. エリート養成と市民的責任感

教育社会学の泰斗、潮木守一の著書に『キャンパスの生態誌』（1986年）という書物がある。その中で描かれているのは、「日夜勉学と学問に励む教師と学生」といったイメージからはほど遠い、大学、教師、学生の生態である。「大学とは若者の集まってくる場である。青年期とは人生の中でもっともエネルギーの高まった時期である。そのありあまるエネルギーをさまざまな形で発散させたがるものである。喧嘩、口論、規則違反、反抗、バカ騒ぎ、アルコール、暴飲暴食、ストライキ、ボイコット、紛争、悪戯、悪ふざけ、放縦、何でもやってみたい年頃である」（潮木 1986, 182 頁）。これに対して大学側は、この野放図な青春のエネルギーに何らかの統制を加え、彼らの生活を秩序立て、自制心を植えつけ、一人前の大人に磨き上げようとする。それにはどうしたらいいのか、そのさまざまな試みが本書には取り上げられている。本書が強調するのは、若者はさまざまなエネルギーに溢れており、放っておけば羽目はずす存在であり、そのエネルギーをどのように統制していくかという課題である。同時に単にエネルギーを統制するだけなら大学とはいえず「エネルギーあふれる若者に勉強を課し、学問を教え込みながら、勉強とか学問に集中させる形で彼らのエネルギーを〈水路づける〉ことが、大学には求められている」（潮木 1986, 183 頁）。

他方で、『キャンパスの生態誌』は歴史的視点で執筆された書物であり、その中の光景は現代の大学とは事情が異なっている。何よりも歴史のなかの大学生は、まだまだ少数の選ばれた存在であったのに対して、今日では同世代の半数以上が通う場所へと変化してきたことである。国によっては韓国のように同世代の大半が大学に通うような社会もある。もうひとつは、法化社会と呼ばれるような現状、あるいは社会の管理化が圧倒的な勢いで進行している状況があり、大学生といえども勝手な振る舞いは許されず、社会の秩序にし

たがって生きていかなければならない傾向も顕著になった。要するに、大学生だからと言って大目にみてももらえなくなったのである。不祥事をおこせば厳罰に処せられるとともに、大学自体が厳しく糾弾されるようになった。

私が大学生の頃、しばしばセクトの学生が教室に乱入してきて、アジ演説を始め、授業は時として中止されることがあった。また、建物が封鎖され、大学全体の授業がストップしたこともある。このような行為は今日の大学では考えられず、同類の行為に及べば公務執行妨害で逮捕ということになるのではないか。私が大学生の頃（40年近く前）は、「大学の自治」が絶対的な力を持っていて、大学のキャンパスの中に警察や機動隊が入ってはいけないという信念によって覆われていた。その信念は東大ポポロ事件などを学習することによって強化された。警察を大学に入れるということは、学生や学問を権力の側に売り渡すというような意味合いが込められていたのである。それに対して今日では、学生を守っていくためにも警察との連携は不可欠になり、しばしば警察からのアドバイスに従って大学が行動するようになった。アルバイト先でのトラブル、構内での不審者、交通事故と交通マナー、ストーカー行為、留学生問題、大学生による犯罪など、大学生の生活空間がキャンパス以外に拡大するようになり、大学もまた警察を頼りにするようになってきた。そのために、今日の大学は警察との意思疎通が欠かせず、連携を密にしていかなければならなくなっている。

このことを考えると、エリート高等教育の時代には社会の秩序に反してでも自律的かつ能動的行動をとることに高い価値がおかれ、それがエリートとしての特権であったということが出来る。それを代表するのがバンカラな旧制高校生である。「旧制高校で生まれた文化はその他の専門学校や旧制中学にまで影響を与え、また現在の学生文化にまで引き継がれている」（山田 2007, 186 頁）。その旧制高校の文化を代表するのが寮文化であり、寮文化を象徴するのがストームであった。ストームとは、寮生がその激情を表出するため、あるいは他を驚かし刺激することを目的として、夜間、集団で歌いながら乱舞し、練り歩くような行為である（高橋 1978, 370 頁）。このような行為は旧制高校文化の特徴のひとつであるが、それはその当時の特権階級として許されたことでもある。旧制第一高等学校の寮歌「嗚呼玉杯に花うけて」に歌われたように、「栄華の巷低く見て」高等学校（旧制）時代を過ごしたのであり、現代のまなざしからすれば「迷惑行為」とみられても仕方のない行為も許されたのである。また、大学紛争はエリート高等教育からマス高等教育への移行過程で発生したと考えることができ、他方で学生運動の担い手にはエリート意識が強くあった。

エリートはエリートとしての市民的責任感を果たすことが求められる。それを高貴なるがゆえの義務（責任）として考えてみよう。オックスフォード大学で教鞭を執る荻谷剛彦は、オックスフォード大学の教育は「教育された市民（an educated citizen）」を育てることであり、「ただの市民」を育成しているのではないという。ここで「教育された」市

民とは、教養を持った市民であり、リベラル教育を標榜する高等教育を受けた市民のことである。

ところで、リベラルな教育とは職業教育を超えたものである。というのも、職業教育はあらかじめ専門性が狭く限定されているキャリアに必要とされる、特定の知識や技能を提供するものである。その意味では訓練に近い。それに対してオックスフォードの教育は、リベラルな教育を通じて（１）批判的な思考力、（２）個人のコミュニケーションと批判の能力、（３）知識を常にアップデートする方法を学ぶ能力、（４）医療であれ法曹であれ、その実践を批判的に考えることのできる能力、を発達させることを目的としている。そこで育成されるのは、職業教育や経済的な面に留まらない、生涯を通じて社会に貢献できる、何らかの資質を身につけた「市民の力」ということになる（荻谷 2012, 69-70 頁）。そうした力を養うのが、チュートリアルというオックスフォード大学に特有の教育方法である。繰り返せば、職業生活や経済的訓練を受けた人々を「ただの市民」と呼ぶなら、「教育された市民」とは、それらに加えて批判的な思考や反省的思考、自己学習能力を身につけた人であり、そこにエリートのエリートたるゆえんがある。

第二次世界大戦中、オックスフォードやケンブリッジを卒業した若き青年将校たちは勇猛果敢にドイツ軍と戦ったと伝えられている。ロンドンを爆撃するドイツ軍機とそれを護衛するメッサーシュミット戦闘機と空中戦を行い、ロンドンを守ったのである。そのため、記憶は定かでないが、彼らの死亡（戦死）率は高かったと言われている。オックスフォード大学やケンブリッジ大学はイギリスの名門大学であり、そこに進学するには学力はもちろんであるが、選ばれた少数の人々であった。そのために、ノブレス・オブリージュ（高貴なる義務）を発揮した。恵まれて生まれ育った社会のエリート層は、国家の一大事には国家及び国民を守るために高貴なる義務を負っているのであり、命をかけて敵と戦わなければならないと生育の過程で教わったのである。この教えが体系的になされたのは、私立の中等教育機関であるパブリックスクールやオックスフォード、ケンブリッジの教育を通じてである。そのために、これらの学校ではスポーツに重点が置かれ、スポーツを通じて「高貴なる者の義務」を涵養した。こうしたメンタリティーも「市民的責任感」のカテゴリーに含めることができる。高貴なるがゆえの義務を果たさなければならないということ、エリート高等教育によって教えられたのである。

日本では、「高貴なる者の義務」の観念は必ずしも発達しなかった。一般に富裕層は自分の子どもを危険な兵役に就かせることを嫌うことが多かった。また、陸軍大学や海軍兵学校を卒業したエリートは、後方で指揮をとることが多く、したがって将校クラスの戦死者の割合は、イギリスに比べると少なかったとされる。もちろん、日本とイギリスでは社会構造が異なっていて、日本では伝統的なエリート階層が弱いなどの特徴もあるので、高等教育の問題として、単純にイギリスと比較することはできない。

山田礼子によると、アメリカのエリート養成機関であるハーバード大学でも「責任ある

市民の育成」が大学教育の目標になっているといい、以下のように述べる。

ハーバード大学では、大学教育自体は学生それぞれが医者や弁護士、研究者、あるいは企業人等になるにせよ、全員が社会の構成員である市民となるための、卒業後の人生にむけた準備であるとみなされている。つまり、責任ある市民を育成するという視点が、大学教育の根本であるという考え方が基本になっている（山田 2012, 23 頁）。

この場合の「責任ある市民」とは、ルールやマナーを守るといったプリミティブな行為を指しているのではない。ハーバード大学は今日の世界を代表する大学であることは誰しも認めるところである。そのハーバード大学の卒業生はエリートである。したがって、「市民として暮らしていくには、米国だけでなく他の国々、他の社会、そして他者との関係や影響を認識することが不可欠となる。その場合、誰もが文化的、宗教的、政治的、技術的など様々な変化を経験することになる。それゆえ、批判や、文化の壁、倫理的ジレンマなど、生きていく上で必然的な問題に直面することになるが、諸々の問題に対して知識豊かに思慮深く立ち向かうための技能や考え方等を身につける場が大学」（山田 2012, 23 頁）という文脈から、市民的責任感の育成が求められるのである。

以上、オックスフォード大学とハーバード大学という数少ない事例からであるが、いずれの大学においても市民的責任感の育成が、大学教育の目標となっていることがわかった。そして、この力を育成するものが、オックスフォード大学ではチュートリアルと呼ばれる教育システムであり、ハーバードでは「コア・カリキュラム」の科目群である。いずれにしても世界のエリート大学が、市民的責任感の育成を大学教育の大きな目標に掲げていることに、今一度思いをはせてみる必要があるだろう。

5. ユニバーサル化の時代と「市民的責任感」

他方で、「市民的責任感」をルールに従うことや、マナーを守るという意味に偏して考えなければならない事態も出現している。それは、各大学が頭を悩ます「大学生の不祥事」であったり、私語や遅刻に代表される教室の秩序を回復する必要性との関連においてである。こうした事態は、大学が大衆化し、ユニバーサル化するにつれてしだいに顕在化し、現在では大学の危機対応、リスク管理の一部にもなってきている。

大学進学率でみると、2010 年代になり日本での大学進学率は 50%を超えた。トロウ（M.Torow）のよく知られた図式によればユニバーサル段階に到達したのである。トロウはこのユニバーサル段階の高等教育について、以下のように述べている。

万人に進学の機会を提供するユニバーサル型の高等教育機関になると関心ははじめて、多数の学生に高度産業社会で生きるのに必要な準備をあたえることにむけられる。高等教育機関は広い意味でも狭い意味でも、エリート養成を主要な目的とすることをやめて、全国民を教育の対象とするようになり、その関心はなによりも、社会と経済の急激な変化に特徴づけられた社会が要求する適応性を、十分にあたえる教育にむけられるようになる（トロウ 1976, 65 頁）。

ユニバーサル段階に入ると、学問的水準をはかる尺度はこれまでとは違ったものになる。ある一定の水準が達成されたかどうかよりも、教育的経験を通じて、どれだけの「付加価値」が形成されたのかが問題になる。高等教育のユニバーサル化はこの価値形成によって正当化され、教育による価値形成が重視されるという点で、高等教育は初・中等教育と同じものになる（トロウ 1976, 74 頁）。

トロウの文献を引用したように、高等教育がユニバーサル段階に到達すると、変化する社会に適応することが重要な教育目標となる。同時に、初等教育や中等教育と区別がつかなくなり、今までできなかったことができるようになるなどの付加価値の形成が重視されるようになる。言うまでもなく大学は社会化のエージェントであるので、若者に新しい知識や技術を授けて、社会の成員として送り出していくという職業的社会化の重要性はますます高まっていくが、それだけでなく大学が道徳的社会化をも期待されるようになる。

では、なぜ道徳的社会化が重要な教育課題になるのか。ひとつは、大学がユニバーサル化すると、学習意欲をもたず、学習する態度を身につけていない学生がボーダーフリー大学に集中することになる。そのことがルールやマナーの教育を惹起するのである。高校まではクラスがあり、教師のまなざしが一人ひとりの生徒に注がれていたのに対して、大学ではクラスというものがなく、学生はコントロールされにくいので、授業が「ひどい状態」になり、居眠り、私語、ケータイいじりの空間と化してしまう。大学はだらしない収容所であり、時間を浪費して無目的に過ごすための場所となっている。続けて言えば、大学は選ばれた学生が入学するというのは過去の話であり、実際には中学の成績で下位二分の一の学生で占められているような大学もあることに注意する必要があるだろう。今では、高校を卒業して正規雇用されるのは容易でないし、とりあえず大学に進学することが手取り早い進路選択となっている。そうすると学ぶ意欲もなく、倦怠の日々がキャンパスを覆うことになる。

もうひとつは、今日の大学では学生たちの不祥事対応が大きな課題となっていることである。同世代の半分が大学生になっているのだから、大学生の中から「犯罪者」が出現したとしても驚きではない。デュルケムは「犯罪が公共的な社会の一要因であり、およそ健康な社会にとっての不可欠な一部分」（デュルケム 1978, 152 頁）と言っているように、

健康な社会では、犯罪は一定数発生するものである。それに、犯罪統計を持ち出すと、日本では若者の犯罪は長期的に減少傾向にあり、その意味で真面目で規範意識が強く、これ以上何を望むのかという思いも、個人的には持っている。他方で、実際に大学生が不祥事を起こせば、その学生のためだけでなく、在学生にとっても無念なことである。評判という点で大学は大打撃を受ける。また、記者会見の準備、学生の処分などで多大な労力を割くことになり、大学の日常業務がストップすることにもなりかねない。仕方ないでは済まされず、不祥事を未然に防ぐ対応が求められている。学生の不祥事が続いたある国立大学では、窃盗や名誉毀損などで懲戒処分を受けた学生の普段の様子や反省文を基に分析して、不祥事の背景に「規範意識の未熟さ」があることを指摘している。付け加えると、学生の犯罪は入学難易度の如何に関わらず発生しており、ボーダーフリー大学だけの問題では決していない。

以上のような理由から、学生たちの中に秩序の感覚を植えつけることが必要であり、それがルールやマナーの教育につながっている。このような視点から、本書では第4章「戦後日本の高等教育における市民的責任感－新聞記事に現れる学生の問題行動の変遷－」、第5章「大学生の市民的責任感の獲得状況－マナー意識・行動に着目して－」、第6章「大学における市民的責任感の育成－マナー教育に着目して－」、第7章「ボーダーフリー大学における市民的責任感の育成－受講マナーに反する行動に対する大学の対応に着目して－」という4つの論文が集録されている。ただし、これらは「ルールやマナーが守れない大学生」という観点から執筆されたものであり、それは市民的責任感の一方の極を論述しているに過ぎない。「市民的責任感」を全体として考えれば、市民社会の形成者としての側面が語られなくてはならない。

居神浩はマージナル大学（＝受験学習をまったく経験せずに選抜されてしまった「ノンエリート大学生」を抱える非選抜型大学）特有の問題に対応して、「学士課程教育」全体の目標に広げて理念化すると「良き職業人」と「良き市民」の育成という考え方へと行き着くという。ここで「良き市民」の育成とは、大学教育を「職業能力の開発」に限定せず、「知的、道徳的及び応用的能力の展開」も目指すべきだという主張になる。居神は「ノンエリート大学生に伝えるべきことは、例えば雇用という点に限定すると、「まっとうな会社に雇用されうる能力」とともに、「まっとうでない現実への異議申し立て力」を身につけるための労働法教育の重要性について指摘している。それは単なる知識や制度の紹介・理解にとどまってはならず、本当に重要なのは、自分たちの力で自分たちの職場をよりよく改善できるという信念を抱かせるための教育であるという。それを別の言葉で言えば、人々のさまざまな思惑やニーズがぶつかりあって「先送り」にされてきたこの社会の課題を、少しずつ丁寧に解きほぐしながら、少しでも良い方向に向けて地道に解決しようとする「市民の力量」を育成することにまで広がる」（居神 2013, 94 頁）。

このことに関連して子どもたちのいじめを想起する。森田洋二らの研究にみられるよう

に、いじめは「いじめる側」と「いじめられる側」の外延に傍観者を付置することによって長期化し、残忍なことになる。傍観者は傍観者であることによって、いじめに関与していると考えることができる。実際にいじめは教師の知らないところで進行するが、同じクラスの子どもたちはいじめの事実を知っていることが少なくない。それは、いじめ自殺が発生すると、事実認定のために子どもたちにアンケートをとることが常態化していることから明らかである。傍観者の子どもたちは、いじめが「悪」であることを知らないはずがない。それでも、自分に災いが及ぶことを恐れてか、あるいは、他者に無関心なためか、仲裁者（止めに入る者）となることが少ない。いじめの国際比較を行った森田は、「イギリスでは、中学生になると、生徒の中でいじめ問題への関心が変化し、いじめ問題の存在に敏感になるとともに、見聞した場合の態度として「介入」が増えることで、いじめの高頻度長期被害者の発生を抑止している」（森田 2001, 156-157 頁）。これに対して日本では、「男女とも明確に、学年が上がるごとに「介入」の比率が減少し、「不干涉」の比率が上昇する。特に女子における「不干涉」の上昇は顕著である」（森田 2001, 153 頁）と述べている。この事実は、中等教育までの教育で「市民性の育成」が十分には行われていないことを意味する。その分、中等後教育（ポストセカンダリー教育）としての大学教育に期待がかかることになる。

6. おわりに ー職業主義を越えてー

教育再生実行会議において「道徳の教科化」が提言され、文科省の有識者会議「道徳教育の充実に関する懇談会」が議論を引き継ぎ、年内にも提言がまとまる予定である。政権の側に、青少年の社会規範意識が育っておらず、それが問題として映っていることは明らかである。しかし、世の中の道徳教育に対する考え方は分裂しており「道徳教育ほど大切なものはない」と主張される一方で、「道徳の教科化など必要ない」と断言する者も少なくない。この点はなかなか難しいところで、社会に広がるモラルの欠如は国を傾けかねないと思う人もいれば、日本は犯罪の発生率にしても決して多くはなく、日本人全体の規範意識が弱体化しているかどうかは疑問であると考えられる人もいる。

一方、大学教育のボケーションリズムがますます進行している。私は教員養成という任務に従事しているが、この何年かで教員養成の場は大きく変わってきた。まず、「実践的指導力の育成」といったスローガンの中で、学校現場のノウハウと結びついた授業が圧倒的に増えた。「教室」あるいは、「教師－生徒関係」という狭い範囲を想定した授業が多くを占めるようになり、このことは専門職業人の養成ということでは意義あるが、そのために従来の学問体系に沿った授業はだんだんと片隅におかれるようになった。また、大学が職業的社会化に特化することに伴い、現状を前提としてそれに適応することに主眼が置かれるようになり、社会の変革であるとか、よりよい市民を形成するという視点は弱くな

った。確かに近年のキャリア教育の言説に見られるように、よき職業人の育成は国の経済成長という点からも重要であるし、ニートやフリーターの増加は憂う現状でもあろう。にもかかわらず、社会に対する批判的能力を養うこと、社会の形成者の一員であるという自覚を養うことも、大学教育の重要な視点である。そのような文脈において、職業教育に重点を移しつつも、「市民的責任感の育成」にも気を配った教育を志向することが、今日の学士課程教育を考える上で重要であり、そこに「シティズンシップ教育」の意義もある。

今回、忘却の彼方へと置かれていた「市民」や「市民的責任感」という言葉が中教審答申の中にリバイバルした。「何で今さら」と思う人もいれば、積極的に評価する人もいるであろう。「市民的責任感」の概念は、かつての一般教育の拠り所となる理念でもあった。それが学生運動等とも関連して意図的に使われなくなり、やがて「一般教育」という制度が解体したこともあって、過去の遺物としての扱いを受けてきた。それが復活した背景には、市場主義や新自由主義が猛威を振るうなかで、誰もが個人的利益を追求するようになり、それが現代社会のモラル（市場モラル）として支配的になりつつあることの危機感からではないかと解釈している。大学はよりよい社会の建設に取り組む人を育てるところであり、そのための「市民的責任感」である。市民的責任感を「ルール」や「マナー」の教育を含みつつも、市民社会形成のためのより積極的な概念として解釈していく必要があるように思う。

【参考文献】

- 居神浩，2013，「マージナル大学における教学改革の可能性」，広田照幸ほか編『大衆化する大学－学生の多様化をどう見るか』岩波書店，75－103頁。
- 潮木守一，1986，『キャンパスの生態誌』中央公論社。
- 小熊英二，2012，『社会を変えるには』講談社現代新書。
- 荻谷剛彦，2012，『イギリスの大学・ニッポンの大学』中央公論新社。
- 栗原彬，2012，「市民」，大澤真幸ほか編『現代社会学事典』丸善，552－555頁。
- 小玉重夫，2003，『シティズンシップの教育思想』現代書館。
- 作田啓一，1983，『人類の知的遺産 57 デュルケム』講談社。
- 高橋左門，1978，『旧制高等学校研究－校風・寮歌論編－』昭和出版。
- エミール・デュルケム（麻生誠・山村健訳），1964，『道徳教育論 1』明治図書。
- エミール・デュルケム（宮島喬訳），1978，『社会学的方法の基準』岩波書店。
- マーチン・トロウ（天野郁夫・喜多村和之訳），1976，『高学歴社会の大学』東京大学出版会。
- 森田洋二，2001，『いじめの国際比較研究』金子書房。

山田浩之，2007，「学生の歴史」，加野芳正ほか編『新説 教育社会学』玉川大学出版部，183-199 頁。

山田礼子，2012，『学士課程教育の質保証へ向けて』東信堂。

油布佐和子，2011，「グローバリゼーションのなかの学校と教師」，加野芳正ほか編『新しい時代の教育社会学』ミネルヴァ書房，73-86 頁。

吉田文，2013，『大学と教養教育-戦後日本における模索』岩波書店。

第2章 近代的大学創設期におけるドイツの大学論と 大学における市民的責任感の育成

佐藤 慶太
(香川大学)

1. はじめに

2008年に中央教育審議会（以下、中教審と表記）が学士力のひとつとして「市民としての社会的責任」を掲げて以来、日本の大学では、この学士力との関連で社会規範に関する教育、要するにルール・マナー教育が強化されるようになってきた。その具体的な内容は本書の後半部で紹介されている通りである。この新たな傾向に違和感を覚える大学教員も少なくないだろう（筆者もその一人である）。例えば、内田樹は「社会の支配的な価値観」を大学に持ちこむことに反論し、次のように述べている。

僕は大学というところは、社会の支配的な価値観と乖離していいと思うんです。「象牙の塔」という、俗世間とは違う空間があって、そこは外とは違う時間が流れており、違う度量衡が機能している。そういう非社会的な空間、外の社会との温度差がある場所が若い人たちを健全に育ててゆくためには絶対に必要だと僕は思います。社会の価値観としっかり一線を画すというところに大学の責務がある（内田 2012, 294 頁）。

もちろん他方で「大学では（国立大学ならなおさら）、社会に役立つ人材が育成されるべきであり、そういった人材育成の基礎は、ルール・マナー教育ではないか」という意見はもっとものように思えるし、ユニバーサル段階⁹⁾に達した日本の大学において、旧態依然たる大学の体制に甘んじてはられないという考えもあるだろう。では上述の違和感は、単なる時代錯誤なのだろうか。言うまでもなく、旧来の大学のあり方は偶然的に定まったものではない。とすればそれを導く理念があったわけで、昨今の傾向に対する違和感は、旧来の大学の理念を手放すことに対する危機感の表れとも言えよう。本章の狙いは、この違和感を明確な主張にまで仕上げることで、すなわち大学における「市民としての社会的責任」のための教育、特に「市民としての社会的責任」の名のもとに行われるルール・マナー教育にどういった問題が含まれているのか、明らかにすることである。なお、本章では「市民としての社会的責任」のための教育を、「市民的責任感の育成」と呼ぶ。

まずルール・マナー教育と、近年の大学改革の趨勢との関係を確認する（第2節）。次に、中教審答申における「市民」概念を分析し、これとの関係でルール・マナー教育の問題を

浮かび上がらせる（第3節）。これをふまえて、いわゆる「近代的大学」創設期の大学論を参考にしながら、ルール・マナー教育がはらむ問題をさらに検討したい（第4、5、6節）。

2. 「学校化」と規範教育

大学において「市民的責任感の育成」が目標として掲げられ、それがルール・マナー教育として実質化されるということは、単に数ある授業のうちのひとつとしてその種のもものが開講される、ということだけを意味しない。この種の授業の開講は、より大きな大学改革の流れに掉さすものである。本節では「大学の学校化」という概念を手がかりに、日本で進められる大学改革の傾向を確認し、さらにこの傾向を「市民的責任感の育成」と関連づけて分析してみたい。

まず「大学の学校化」とは何を意味するのか、田中（2002, 2003）に依拠して確認しておこう。「学校化」とは正確に言えば「近代学校化」のことである。田中は、近代学校を「学級・学年制、難易度順に整序されたカリキュラム、時間的空間的統制などを特質とする近代社会に固有の社会装置」（田中 2002, 97-98 頁）と定義している。

かつてこの特性は、大学にはあまりはっきりと認められず、「むしろ逆に、大学をみることによって、大学以外の学校で近代学校の特性が共有されていることがくっきりと浮き彫りに」なるほどであった。田中は、近代学校とは異なるかつての大学の性格を、①教育によって伝えられるべき知識ができあいの所与ではなく発展途上であるため、カリキュラムをできあいの知識の体系として整序するのが難しい、②教師と学生の関係は、非対称的な統制関係ではなく、相互性に近接する、③時間と空間の統制も最小限度である、という三点にまとめている。要するに「大学の学校化」とは、大学がこの三つの性格を喪失して、「学級・学年制、難易度順に整序されたカリキュラム、時間的空間的統制」を採用するようになる、ということの意味する。

こういった学校化が推し進められる第1の原因は、「大学教育への期待と学生の学習意欲との乖離」（田中 2003, 3-4 頁）という仕方でまとめることができるだろう。進学率の上昇とともに、産業界への人材供給が大学の役割として前面に出てくるようになる。さらに終身雇用制の解体や不況によって企業内教育が困難となることで、大学の即戦力育成への期待はますます大きくなる。しかし、進学率の上昇によって新たに大学に流入してきた層の学生意欲は、それまでに比べて低い。このような乖離を解消するための方策が「学校化」、すなわち徹底した管理のなかで学生の質保証を行うこと、なのである。

田中は、今日の大学において「学校化と脱学校化のせめぎ合い」がみられる、とも述べている（田中 2002, 102-103 頁）。例えば授業改革に関して言えば、「在来の一斉教授などでは授業に抱きこめない意欲の低い学生」のために、何とかして授業の参加意欲を促すという目的、あるいは「臨床場面で生きて働く臨床知を獲得させたり、科学技術の爆発的

展開にコミットできる高度な創造性を育てたりするという目的のために、学習の共同性、相互性（＝脱学校化）が求められてもいる、というわけである。

だがここで挙げられている「脱学校化」の事例の大部分は、広い意味での「学校化」に従属している。このことは特に、授業の参加意欲を促すために学習の共同性、相互性が求められる場合に言える。「意欲の低い学生」を対象とする場合、共同的、相互的学習の試みが、時間的空間的統制に拍車をかけるということがある。教員が、意欲の低い学生に授業参加を促すべくグループワークやディスカッションを授業に取り入れる場合、それを効率的に進めるためには座席指定をすることが有効であると言われているし、グループでの作業を数回の授業を通して継続的に行わせるためには、欠席をさせない工夫が必要になる（「欠席すると他のグループのメンバーに迷惑がかかります」といった注意を事前に与える等）。こういった状況を視野に収めるならば、現在の大学教育は、その大部分が「統制」を軸に展開されており、その中で、共同性・相互性を手段として用いるものとそうでないものがある、と考える方が妥当であると思われる。

さてここで、ルール・マナーを規範という概念で括り、これとの関係で以上のような大学改革の趨勢を捉えなおしてみたい。ルール・マナー教育が大学に導入される以前に、規範が大学において取り上げられなかったわけではない。例えば、規範を主題とする学問として倫理学が存在する。倫理学と規範との関わりは、規範の根拠を問うこと（メタ倫理）や、規範が明確な形で存在しなかった領域で妥当な規範について考察すること（例えば工学倫理）であり、いわば規範の批判的吟味がその実質を成す。完璧な規範というものがあり得ない以上、この吟味の作業は未完結であり、教員も学生も一知識や技能の差はあるものの一同等の権利をもってこの作業に携わる。こういった規範の取り扱い方は、先に挙げたかつての大学の性格、①大学では教育によって伝えられるべき知識ができあいの所与ではなく発展途上であるため、カリキュラムをできあいの知識の体系として整序するのが難しい、②大学における教師と学生の関係は、非対称的な統制関係ではなく、相互性に近接する、という二点に対応する。一方、本書にて紹介されているルール・マナー教育の事例では、既存の規範（その内容はいわゆる産業界の要請をふまえている）が前提とされているうえ、それを伝える教員と伝えられる学生との間に非対称的な統制関係が認められる。

学内の「規範」のあり方についても、変化が指摘できる。キャリア教育の浸透等によって、大学が社会に出るための準備期間という性格が色濃くなると、大学が疑似的な社会として捉えられるようになる。例えば「社会のルールや人との約束を守る力」（社会人基礎力のひとつ）との関連で遅刻や欠席をしない態度形成が促される場合がある。すなわち、遅刻や欠席をすることは、社会のルールに反することであり、それを行うと本人に対する社会の信頼度が下がり、不利益を被ることになる、という論法である。

遅刻・欠席対策自体はこれまでも行われてきただろうが、その動機づけに社会の信頼度が引き合いに出されることは、新たな傾向だろう。本来「社会の信頼度の低下」を引き合

いに出さずとも、「なぜ授業に遅刻・欠席してはならないのか」という問いには答えが与えられうる。それぞれ独自の根拠づけがなされうる規範に関して、社会のルールという所与を援用すること、そしてそのルールを守る理由を、本人の不利益（すなわち社会の信頼を失うこと）に見定めること、こういったやり方は、規範の根拠の問題を括弧に入れており、当の規範を補強する方向に作用する。

以上の考察を通して、大学における「市民的責任感の育成」に対する違和感の正体が、幾分明確になってきたように思われる。違和感の矛先は、大学教育が市民的責任感を主題化することでもなければ、ルール・マナーを主題化することにあるのでもない。「市民的責任感の育成」が大学外部の要請を軸に展開され、既存の規範の遵守を促す教育として実質化されること、さらに大学における規範が、その既存の規範に回収されうるように位置づけられること、こういったことに我々は違和感を覚えているのである。だが同時に言えることは、「市民的責任感の育成」が既存の規範を遵守するよう促す教育として実質化されることは、不可避とも言える趨勢と呼応している、ということである。とはいえ、そこに含まれる問題に目を向けることは、少なからぬ意味を持つだろう。続いて、「市民的責任感の育成」が規範遵守の教育として実質化されることに、どのような問題が含まれているのか、考えてみよう。

3. 中教審答申における「市民」概念の二つの側面

既存の規範を遵守するよう促す教育に含まれるひとつ目の問題として、まず中教審答申における「市民」概念にまつわるものを指摘したい。2008年の中教審答申において、市民としての責任感は、学士力のひとつとして、次のように定義されている。

(4)市民としての責任：社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる（中教審答申 2008, 13頁）。

この市民概念は、2006年の中教審答申で提示される「21世紀型市民」の概念を継承するものと言えるだろう。そこでは「21世紀型市民」についての次のような説明がみられる。

活力ある社会が持続的に発展していくためには、専攻分野についての専門性を有するだけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材、すなわち「21世紀型市民」を多数育成していかなければならない（中教審答申 2006, 4頁）。

「義務と権利を適正に行使しつつ」という部分からわかるように、中教審答申における「市民」は、政治への参与を要件とする。ちなみに、日本学術会議の「21世紀の教養と教養教育」（2010）では、「市民社会」が「政治社会」と言い換えられている部分がある（学術会議 2010, 7頁）。さらに「規範」に関して言えば、ここでの「市民」とは単にそれに服従するだけではなく、それを改善し・形成する動きに積極的に関与する人間であると言えるだろう。定義に含まれる「社会の発展のために積極的に関与」という文言から、このことが導き出される。中教審答申における「市民」には、社会規範遵守という受動的な側面と、その社会規範を批判的に吟味し、改善していくという能動的な側面がある、ということになる。こういった「市民」の性格づけは、そのもっとも基礎的な部分に関しては、ヨーロッパの「市民」（独 Bürger, 仏 bourgeois, citoyen）概念の古い用法、「都市の自治政治に参加する者」を意味するそれに由来すると言える²⁾。

さて、この点を確認して、大学で、「市民的責任感の育成」の名のもとに既存の規範を遵守するよう促す教育が行われているという事態について改めて考えてみると、このタイプの教育では、「市民的責任感の育成」のひとつの側面（受動の側面）しか捉えられていないことがわかる。それゆえ「市民的責任感の育成」を「既存の規範を遵守するよう促す教育」に限定することは、中教審答申が定義する「市民」と齟齬をきたすと言わねばならない。さらに言えることは、前節でみたような現在の大学改革の方向性は、「市民的責任感の育成」のもうひとつの部分、つまり能動的な態度の涵養が入り込みにくい流れである、ということである。

4. 近代的大学創設期におけるドイツの大学論と「市民的責任感の育成」

「市民的責任感の育成」が、「市民」の受動的な側面のみ限定されることには、どのような問題があるのだろうか。この問題を考えるために、いわゆる「近代的大学」の創設期、1800年前後のドイツの大学論を取り上げてみたい。この時期にドイツでは、矢継ぎ早にいくつかの大学論が提示されるが、本節以降ではカントとフンボルトの大学論に焦点を絞る。2008年の中教審答申に現れる「市民としての社会的責任」や、それに関連する「市民的責任感の育成」という語そのものは、カントとフンボルトの大学論の中に直接見出すことはできない。しかし、大学における「市民的責任感の育成」という連語から引き出される「大学は社会（国家）の規範にどのように関わるべきか」という問題は、これらの大学論における重要な論点のひとつである。また、当時の大学はエリート教育機関であり、その原理を現在の大学それと重ね合わせることはできないが³⁾、この二つの大学論は「大学と社会の関係」という原理的な問題を考えるうえでは、有益な示唆を与えてくれる論考である。

4. 1 カントの大学論

晩年のカントの大学論、『諸学部への争い』（1798年公刊。以下、引用は Kant 1917 より）はしばしば「近代的大学」の源泉として位置づけられる。その理由を例えばレディングスは次のように述べている。

近代の大学を特徴づけるものは、大学に内在する普遍的統合原理である。カントは、この原理を理性と名付けることによって、大学の近代性の到来を告げた。すなわちそれは、理性が、学問分野相互がどのように関係するかを定める、ということである（Readings 1996, p.56）。

レディングスが述べているように、大学の全体の統合原理を「理性」においた点にカントの大学論が「近代的大学」の源泉と位置づけられる所以があるが、大学の内と外の対立について明確な構図を描いた点も重要である。カントは大学を〈理性によって統制される領域〉、大学の外部を〈理性によって統制されていない領域〉と位置づけることによって、対立の構図を描く。しかしこれは、それ以前の「大学と大学外（教会や王権）」の対立がそうであったような、単純な二つの力のせめぎ合いとして描かれるわけではない。政府は、大学に理性的な判断を下す自由を保障するということによって利益を得る、という逆説的な関係をカントは裏付けようと試みている。

では、カントの大学論の骨子を確認していこう。カントの大学論において、大学の外部を構成するのは、政府、国民（Volk）、実務家（聖職者、司法官、医者）の三者である。ここで政府は、国民の影響力の確保を目的とする存在である。大学との関係でいうと政府は、講義内容を裁可する権限を有するものとして位置づけられている。国民は自分の幸せに最大の関心を寄せる者たち、実務家（聖職者、司法官、医者）は、大学で教育を受けたが、実践的な問題解決に特化した知識を有する者たちである。

大学の内部は、神学部、法学部、医学部という三つの上級学部と、哲学部という下級学部によって構成される。上級三学部は、それぞれ、キリスト教の研究を通じて、国民の「永遠の幸せ」に（神学部）、法律の研究を通じて、国民の「市民的な幸せ」に（法学部）、医学の研究を通じて、国民の「身体的な幸せ（長寿と健康）」に（医学部）関わっている。哲学部に属するのは、歴史、地理、言語学、純粋数学、形而上学といった学問分野で、中世の大学で「自由七科（septem artes liberales）」と呼ばれるものに由来する。これらは上級学部のように特定の幸せとの関係を持たない。

さて大学の外部では、上述の三つの「幸せ」を得る方法に関して、国民が指導を求めている。この需要に対して、実務家は「みずから努力したりみずから理性を用いたりする必要がもっとも少ないもの、義務と傾向性との折り合いがもっともうまくつけられるもの」（Kant 1917, S.31）を供給し、信望を集めている。そうすると今度は、政府が実務家を

通じてしか国民に働きかけられないので、実務家が用いるような理論を大学の講義内容とするよう、大学に圧力をかけてくる。上級学部は政府から圧力がかかると、「学者たちの純粋な洞察から生じた理論」(Kant 1917, S.31)を捨てて、実務家が用いるような理論を講義内容として採用するよう誘惑されるが、ここで内部規制の役割を行うのが、下級学部の哲学部である。哲学部は「政府からの命令から独立であり、命令を出す自由は持たないが、すべての命令を判定する自由を持つような学部」(Kant 1917, S.19-20)であるため、上級学部の動きを吟味することができる。大学は、政府の圧力に応じようとする上級学部と、それを理性に基づいて規制しようとする「争い」の場であり、この「争い」を引き起こす哲学部の吟味の機能こそが、大学全体に利益をもたらす、とカントは述べる。

上級三学部に関して哲学部が役に立つのは、上級三学部を統御し、まさにそのことによって三学部にとって有用となるという点である。なぜなら、真理(学識一般の本質的で第一の条件)こそなにより重要なのであって、上級学部が政府のために約束する有用性は二番目の契機にすぎないからである(Kant 1917, S.28)。

カントは、哲学部の「全ての命令を判定する自由」が、さしあたって「真理(学識一般の本質的で第一の条件)」を守るために有用であると述べるが、この有用性はさらに社会全体における大学の存在意義にまで高められる。この点については第5節で述べたい。

4. 2 フンボルトの大学論

続いて、フンボルトの「ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念」(1809年前後に執筆：以下「内的・外的組織」と略記、引用は Humboldt 1964 より)を概観しよう。これは当時「宗教・公教育局」の局長の地位にあった彼が新たにベルリンに設置される大学のために執筆した論考で、1903年に発見されたものである。フンボルトは大学の存在意義を確保するためにカントと同様の論理を用いるが、大学をドイツ国民のアイデンティティ再構築と関連づける点で、カントとは異なる。このこと背景として、プロイセンが対ナポレオン戦争で敗北し、学問による国家の威信の回復が期待されていたこと、産業革命によって社会構造が変化し、格差社会の到来によって分裂が問題化した国家に統一原理が求められたこと、などが指摘できる(梅根 1970, 260 頁以下を参照)。

フンボルトのベルリン大学構想は、二種類の大学のあり方を同時に乗り越えようとしていた(cf. Schelsky 1971, S.14-40.)。ひとつは、当時の荒廃した大学のあり様である。コネクションによる教員採用の増大、特例的な司法権の乱用、学生のチンピラ化、反体制勢力の温床化といった問題を抱え、当時の大学は機能不全に陥っていた。もうひとつは、このような大学の現状を受けて挙げられた、職業訓練に特化した施設の設定の計画である。フンボルトは、大学に自由を与えることこそが社会に利益をもたらす、というカント的な

構図を描いてこの二種類の大学のあり方を解決しようとする。そのためにフンボルトは、大学の役割を、学問を通じた国民の道徳的陶冶 (①) に見出し、そのための条件として、大学の自由の尊重 (②)、研究と教育の融合 (③) が必要であると述べる。そしてこういった条件のもとで行われる研究、教育活動が、ドイツ国民のアイデンティティ再構築 (④) に寄与するというシナリオを描いた。以下、この四つのポイントを軸にフンボルトの大学論の骨子をみていこう。

①フンボルトは、「高等学問施設というのはそこに国民の道徳的修練 (die moralische Culture der Nation) のために直接役立つものの一切が結集される山頂のようなもの」であり、学問が「精神的、道徳的教養 (geistige und sittliche Bildung)」のために役立つと述べる (Humboldt 1964, S.255)。さしあたり学問研究と道徳とは即座に結びつかないように思えるが、中間に啓蒙主義の標語「自分自身の知性を用いる勇気を持って！」(Kant 1912, S.35) を置くと両者のつながりがみえてくる。要するに、学問研究を遂行するその過程で「自ら考える」態度を貫くことで、人格形成が行われる、という筋書きである (斉藤 2009)。

②では、人格形成に寄与するような学問研究とはどのようなものだろうか。フンボルトがその条件として掲げたのは、「孤独と自由」(Humboldt 1964, S.255) である。これは教員や学生が個人個人で研究を行うべし、ということではない。フンボルトは研究にさまざまなスタイルの可能性があることを認めており、例として教員が「同世代の学者と結びつくこと」や「若いグループを周りに集めること」を挙げている。大学が「どのような形態であれ、国家に関与するものから解放された存在」(Humboldt 1964, S.256) であることが重要なのである。大学の外部からの要求にまどわされることなく、「学問の純粋な理念と対決すること」(ibid.) が、「自ら考える」ということだからである。

③人格形成に寄与するような学問研究のもうひとつの条件として、研究の非完結性が挙げられる。「自ら考える」ことが学問の本質をなすものであるならば、既存の知識の伝達というタイプの学習は学問にはそぐわない。大学の固有性は「常に学問を、いまだ完全に解決されていない問題 (Problem) として、したがって、たえず研究されつつあるものとして扱う」(Humboldt 1964, S.256) ところにある。さらにここから、教師と学生との間の共同性ということが出てくる。なぜなら「ここでは教師は学生のためにそこにいるのではなく、教師も学生も、学問のためにそこにいる」(ibid.) からである。

④そして、こういった条件のもとで行われる学問の営みが、ドイツ人のアイデンティティの再構築に寄与する、とフンボルトは述べる。

もっともこうしたことはことさらに推し進めることもなく、ドイツ人の間ではそうしたことを今改めて促進させる必要があるなどとは誰も考えないに違いない。ドイツ人の知性的な国民性はおのずからこういった傾向をもっており、ただこの傾向が、権力によって、あるいは放っておいても生じうる〔学内の〕対立関係に

よって抑圧されることがないように警戒すれば、それでこと足りるのである (Humboldt 1964, S.258)。

フンボルトは、ドイツ人のアイデンティティの再構築の他にも、大学に自由を与えることで国家が享受する利益があると述べており、それを「国家が自分で起動させることのできるものとはまったく別の力や刺激」(Humboldt 1964, S.260)を受け取ること、と表現している。この点については第5節でもう少し詳しく説明したい。

以上が、フンボルトのベルリン大学構想の骨子であるが、実際のベルリン大学においてこれらの理念が実現したというわけではなかった。ベルリン大学は確かに名声を博したが、それは「その基本的な組織の完全性や合理性にあるのではなく」、個々の教師の有能さ、教材の豊富さ、概観の壮大さ、最高政治権力との物理的な近さ、にあった、とI・H・フィヒテは証言している (cf. Fichte 1846, S.VII.)。

しかし、フンボルトの理念のうち「研究と教育の融合」は、「演習室の設置」という形で具現化したし、これは日本の帝国大学(とりわけ京都大学)の制度設計に大きな影響を与えた(潮木 2008, 特に第2, 3, 4章を参照)。そして何よりも、第2節でみたように、「学校化」が進む以前の大学のイメージを形作っていたのは、フンボルトの大学観であったと言ってよいだろう。

カントとフンボルトの大学論を読むと、両者に通底する考えがあることがわかる。前節の「市民としての責任」の二つの側面に照らして言うと、カントもフンボルトも、大学と政府(国家)の関係を、「既存の規範を遵守する者の生産」(受動)ではなく、「既存の規範を批判する者の生産」(能動)を軸に考えている、ということである。便宜的に、以下ではこの「既存の規範を批判する者の生産」および「既存の規範を批判することそのもの」を〈批判の機能〉と呼ぶこととする。

カントはこの〈批判の機能〉を理性と関連づけ、それを大学の統合原理としている。フンボルトは、この〈批判の機能〉を学問の非完結性に関連づけており、そこからさらに教師と学生の共同性を導き出している。現代の日本の大学改革の方向性とは全く逆の流れが、近代的大学の創設期における大学論のひとつの基調をなしていたわけである。第2節でみたように、我々は今、このような大学の理念を手放しつつあるわけだが、そこにはどのような問題があるのだろうか。次節ではこの点をもう少し詳しくみていきたい。

5. 大学が〈批判の機能〉を手放すとどうなるか

大学が政府(国家)に対して有する逆説的な効用を主張する点でも両者は一致する。すなわち、大学は〈批判の機能〉を持つので、その言説と、大学の言説と政府(国家)の言説は決して重なり合わないが、政府(国家)は、こういった異質な領域を抱え込むことに

よって、利益を得る、ということである。ではこの利益とは具体的にはどのようなものなのだろうか。本節では、「大学が〈批判の機能〉を手放すとどうなるか」という問題に対するカントとフンボルトの解答を示すことで、上述の問いに対する答えとしたい。カントとフンボルトはこの問題に対して、同じ答えを出したわけではない。このことは、大学における〈批判の機能〉に対して、複数のアプローチが可能であることを示唆するものである。

5. 1 カントの洞察

大学が〈批判の機能〉を手放すと何が起こるか。この問題に対するカントの考えを端的にまとめるならば、〈批判の不在はニーズの支配をもたらし、そこでは扇動の危険性が生じる〉ということである。既にみたようにカントは、大学の内部と外部を、理性が統制する領域と、それが及ばない領域として特徴づけている。後者の「理性の統制が及ばない領域」とは、言い換えるならば「ニーズが主導原理となる領域」である。先に述べたように、カントは大学を上級学部と下級学部の「争い」の場と位置づけている。この「争い」が大学内で行われる場合、理性のみに依拠する哲学部が一方の側に立っている。しかしもしこの種の「争い」の論点だけがとりだされて、それが大学の外部で議論されることになる（すなわち理性の統制が外れると）、その勝敗はニーズによって決定されることになる。問題はそれにとどまらない。ニーズが主導原理になる領域では、扇動が起こりうることをカントは以下のように述べている。

学部に連なる実務家たちが（実践家の名のもとに）よくやろうとするように、もし〔上級学部と下級学部の〕争いが、市民公共体の面前で（公に、例えば説教壇で）行われるとしたら、その争いは不当にも国民（学識の事柄において判断を下す権限のまったくない）という判事席の前に引き出されることになり、学問上の争いではなくなってしまう。...そこでは、教説が国民の傾向性に合わせて講述され、反乱と分派の種がまかれ、そのために政府は危機に陥るのである。勝手に護民官を自任するこうした人々は、そう自任するかぎり、学者の立場を踏み外して市民的体制の権利に干渉する（政治的抗争に介入する）わけで、かれらこそ本来の意味での改革論者（Neologen）なのである。...本来この改革論者という烙印を押されるに値するのは、学識の事柄であることを国民の声による裁定にゆだねることによって、まったく別の統治形式を、というよりむしろ無政府状態（アナキー）を導入する人々なのである。国民の習慣、感情、傾向性に影響を及ぼすことによって、かれらは国民の判断を思うままにあやつり、合法的政府から影響力を奪うことができるからである（Kant 1917, S. 34f.）。

文中の「改革論者（Neologe：複数形 Neologen）」とは18世紀の啓蒙主義を基礎とした

プロテスタント神学に与する人たちのことである。1794年、フリードリッヒ・ヴィルヘルム二世は、改革論を支持する牧師に対する厳しい措置をとる政令を公布した。カントは、「改革論者」として批判されるべきはこの種の人々ではなく、学問的に議論すべき問題を大学外に引き出し、国民に取り入ることによって影響力を得ようとする者たちなのだ、と主張している。

例えば大学の授業の良し悪しが、すべて学問的な訓練を経ていない学生の満足度によって決定されるような状況を仮想してみれば、カントの言わんとすることは理解しやすいだろう。単位のとりやすさや、取り上げられる情報の目先の有用性、慣れ親しんだ価値観を補強する内容が、訓練を経ていない学生たちに支持されることは十分にありうるし、さらに学生の支持を集めるためにこれらを学問的に重要な内容に優先させる教員が現れても不思議ではない。しかし学生の支持を集める要素が学問的な重要性とは必ずしも一致しないこと、そして優先すべきはあくまでも後者であることを、学問的な訓練を積んだ者ならば容易に理解することができるだろう。

カントが大学に託した〈批判の機能〉とは、こういったニーズ主導の流れを規制し、理性に基づいて重要であるとみなされるものを提示することで国民を陶冶していく働きである（カントは理性に基づいて判断を下す能力を有する者を「世界市民（Weltbürger）」と呼んだ。ここにカントにおける「市民の育成」をみることができる）。この人材育成の働きによって、大学は政府に利益をもたらすのである（宮崎 2009 を参照）。

5. 2 フンボルトの洞察

カントの場合、政府（フンボルトの場合は「国家」）の支配が及ぶべきではない領域は大学の一部、すなわち下級学部に限られているが、フンボルトの場合、それは大学全体にまで拡張されている。とはいえフンボルトも大学に国家が介入しないことが、国家に利益をもたらすという構図は共有している。その利益は、大学が「国家が自分で起動させることのできるものとはまったく別の力や刺激を提供することができる」（Humboldt 1964, S.260.）と表現されるが、「内的・外的組織」の中でそれ以上に具体的な論述はみられない。フンボルトのいう利益が何を意味するのか、25歳のフンボルトが著した『国家の活動の限界を明らかにするための試論』（1792、以下『試論』と略記）を参照しつつ明らかにしてみたい（「内的・外的組織」と『試論』の関係については、梅根（1970）を参照）。この著作でフンボルトは国家が統制する教育全般を否定しており、この点で「内的・外的組織」とは立場が異なるが、国家不介入が国家に利益をもたらす、という「内的・外的組織」の論点との連続性は明らかである。

フンボルトが『試論』において公的教育全般を批判する理由は、教育に少しでも国家が介入すると、「ある一定の形の人間を望ましい形として認めざるを得なくなる」（Humboldt 1940, S.71.）という点にある。これに対してフンボルトが尊重するのは「人間を最高の

多様性において育成すること（*Ausbildung des Menschen in der höchsten Mannigfaltigkeit*）（*ibid.*）である。「内的・外的組織」で語られる「国家が自分で起動させることのできるものとはまったく別の力や刺激」とは、この多様性に基づく批判であると考えられる。「内的・外的組織」においてフンボルトは、学問の非完結性について語っているが、その非完結性の裏面には、学問が多様な視点のもとで営まれる共同作業である、という考えがある（*cf. Humboldt 1964, S.255f.*）。フンボルトにとって大学が有する〈批判の機能〉の実質は、このような共同作業にほかならない。「人間を最高の多様性において育成すること」の利益を、フンボルトは次のように説明している。

...まさしくこのこと〔人間を最高の多様性において育成すること〕から、非常に有益な結果が生じるということは、議論の余地がない。すなわち、ある立場をとり、ある境遇のもとに生きることによって形作られた人間は国家において自発的に活動するようになり、ある争い—こういつてかまわなければ—、すなわち、国家によって割り当てられた立場と彼自身によって選択された立場の間の争いを通じて、一方ではこの人間がいままでとは別様に形作られ、他方では、国家の体制それ自体が改変を被る、という結果である（*Humboldt 1940, S.71.*）。

それゆえフンボルトの考えに基づけば、大学から〈批判の機能〉が奪われるということは、多様な視点が存在する可能性が奪われるということの意味するのであり、さらにこのことから国家体制の停滞が帰結する、ということになる。

もういちど問題を大学における「市民的責任感の育成」に引き戻して本節のまとめとしよう。「市民的責任感の育成」には、「既存の規範を遵守する者の生産」（受動）と「既存の規範を批判する者の生産」（能動）の二つの側面があり、フンボルトもカントも後者を大学の使命として位置づけていた。この〈批判の機能〉を手放すことは、ニーズによる支配、延いては扇動（カント）、あるいは多様な視点の封殺、延いては国家の停滞（フンボルト）を呼び込むことに等しい、というのがカントやフンボルトの洞察であった。この洞察を、「市民的責任感の育成が規範の遵守を促す教育として実質化されること」にいかなる問題が含まれているのか、という、第2節の末尾で立てられた問いに対する答えとして受け取ることができる。大学におけるルール・マナー教育が惹起する違和感を明確な主張にまで仕上げる、という本章の当初の目的は、甚だ不十分ではあるが、これでひとまず達成されたこととしたい。

6. おわりに—現代の大学と〈批判の機能〉—

カントやフンボルトの洞察は理解できる。しかし現在の日本の大学において、大学が〈批

判の機能〉に固執することはもはや不可能なのではないか。前節までの論述を理解してもらえたとしてもやはり、このような反論がでてくることは考えられる。最後にこの問題を考えてみよう。

6. 1 社会と〈批判の機能〉

さしあたり想定される反論は、カントやフンボルトを引き合いに出すことは時代錯誤だ、というものであろう。第2節でも触れたように、大学はもはや社会と隔絶した学問研究の場、「象牙の塔」ではありえないし、そもそも当時と今では大学進学率に大きな違いがある。それゆえ、カントやフンボルトの大学の理念を現代にそのまま復活させることは不適切だ。確かにそうである。しかし大学が「象牙の塔」であることと、大学が〈批判の機能〉を果たすことは、明確に区別されなければならない。例えばレディングスは、現代の大学が市場に飲み込まれていくことが不可避であることを認めつつもなお、大学の固有性は、それが「ものごとの判断をひとつの問題として開かれたものとするために、様々な試みがなされる場所のうちの一つ」(Readings 1996, p.120)であることに見出されるべきであると考えている。

しかし、大学の〈批判の機能〉が市場原理をはじめとする社会の論理と矛盾しないとなると、今度は大学でなくてもその役割を果たすことができるのではないか、という疑問が生じてくる。例えば新聞にも、既存の規範を批判したり、規範の別の可能性を考えたりする機能が備わっている(田島 2009)。カントもまた『諸学部の争い』執筆以前は、書物によって開かれる著者と読者のネットワークのうちに、既存の知システムに対する批判が立ち上がる可能性をみていたのだった(佐藤 2008)。

これに対してはいくつかの答え方ができるだろうが、ここでは大学が教育機関であるという点に着目して、簡単にではあるが再反論を試みたい。新聞は確かに〈批判の機能〉を持つかもしれないが、そこで批判に携わる人間はいったいどのように育成されるのだろうか。〈批判の機能〉が批判する人材の育成と連動していることに大学の固有性があり、この点に大学の存在意義を見出すことができる。

6. 2 ユニバーサル段階の大学と〈批判の機能〉

しかし「教育機関としての大学」という文脈において、「現在の日本の大学において、大学が〈批判の機能〉に固執することはもはや不可能なのではないか」という問いは、別の観点からの、一層困難な問題提起として立ち現われてくる。例えば昨今の大学生の不祥事の事例(第4章参照)や、大学内の逸脱行動の事例(第7章参照)を突きつけられると、「ユニバーサル段階に達した現代日本の大学では〈既存の規範を批判的に吟味すること〉よりも、〈既存の規範の遵守〉を教え込むことがまず必要なのだ」という意見に思わず首肯してしまいそうになる。

それでもなお大学には〈批判の機能〉が必要だという立場を徹底しようとするならば、大学の〈批判の機能〉はどのように確保されるべきだろうか。試みとして以下の四つの可能性を提示したい。

- ①機能別分化の考え方に応じて「世界的研究・教育拠点」（中教審答申 2006）に〈批判の機能〉を限定する
- ②教員（研究者）集団だけに〈批判の機能〉を割り当てる
- ③教員（研究者）集団＋高学年の学生に〈批判の機能〉を割り当てる
- ④大学の〈批判の機能〉と整合する規範教育を行う

①のパターンが成立した場合、これらの大学出身の研究者はいろいろなレベルの大学に教員として着任するので、多くの大学では、②のような状況に至る大学が併せて生じることになる。この場合、研究と教育の間に乖離がおり、教員は、二重基準を生きることになる。また研究者が教育に携わる意義もみえなくなる。このような事態を避けるためには③か④の可能性を考える必要がある。だが③の場合、どこで、どのように転換を行うか、という問題がある。例えば初年次教育において徹底して社会規範の遵守を促した後、2年次からは「既存の規範を批判する可能性」についての教育を始めるというプログラムがあるとしたら、両者の接合には相当の工夫が必要だろう。そこで最後の④であるが、私見では、これが有望な選択肢である。「批判」というのは、やみくもに既存のものを破壊していくことではなく、既存のものの根拠が妥当であるか、そうでないか吟味する作業である。だとすれば、既存の規範でも、それに妥当な根拠があるならば、批判の作業によって正当化されるということになる。例えば、ルール・マナー教育において、「なぜそれを守らなければならないか」という問いを立てた場合に、答えを「守らないと罰せられる」、あるいは「守らないと自分に不都合が生じる」という方向（自分にとっての規範を守る根拠）へと誘導していくプログラムがあったとする。確かにこれには即効性があるかもしれないが、ここでは「そのルールやマナーが妥当かどうか」という問題が括弧に入れられており、既存のものを吟味し改善する態度の涵養という方向性が封じられてしまう。しかし「なぜそれを守らなければならないか」という問いを立てた場合に、答えを「それを守らなければ傷つく人間がいる」「それを守らなければ不平等が生じる」といった方向に、言い換えるならば規範の存在根拠の方へと誘導していくことも可能である。これならば、規範を守る必要性を教えることもできるし、既存のものを吟味し改善する態度の涵養の道を封じることもない。現在の大学改革の方向性と整合的であるかどうかはともかくとして、この種の規範教育ならば、「市民的责任感の育成」を十全に満たすことができるように思われる。果たして、こういった締めくくりも、時代錯誤と言われるであろうか。

【注】

- 1) ユニバーサル段階とは、アメリカの社会学者トロウによって提示された概念。高等教育への進学率が15%を超えると高等教育はエリート段階からマス段階へ、さらに進学率が50%を超えるとユニバーサル段階に入るとされる（トロウ 1976, 53-123 頁を参照）。
- 2) 市民概念の歴史をたどると、「市民」概念を大きく四つの意味に区別することができる（cf. Riedel 1975, 坂本 1995, 野村 2001, 植村 2010）。
 - ①ヨーロッパにおける「市民」のもっとも古い意味は、「都市の自治政治に参加する者」という意味である。11世紀以降のヨーロッパに誕生した都市は自治組織であり、封建社会の中で独自の都市法を有し、様々な権利を行使していた。当時、都市を意味していた語（独 Burg, 仏 bourg, cité）から、その住民という意味で、日本の「市民」に対応する語（独 Bürger, 仏 bourgeois, citoyen）が派生した。
 - ②これとは別の意味を持つ「市民」概念が、絶対王政の確立とともに現れる。フランスでは、絶対王政のもと、君主以外の臣民の主権がはく奪されることによって、bourgeois は政治的なニュアンスを喪失し、都市で独立に生計を営む人々の意味で使われるようになる。その後、フランス革命の時代になると bourgeois と citoyen が明確に区別されるようになり、前者は、自分の労働によって財産を確保する私的人格（非政治的、経済的な関係のもとにある人格）、後者は政治的権利の主体を意味するようになった。ちなみにドイツ語では、bourgeois に Bürger, citoyen に Staatsbürger（「国民」、「公民」という訳語があてられる）が対応する。
 - ③戦前から1980年ごろまでの日本の社会科学における「市民」概念は、ヨーロッパの語用法に根差しながらも独自の展開を遂げてきた。その用法は様々であるが、基本的傾向として指摘できるのは「市民」が、「身分的・階級的な貧富の差から解放された自由・平等な人間」（坂本 1995, 372 頁）、「私的・公的に自治活動をなしうる自発的人間」（植村 2010, 237 頁）という形で理想化されているということ、そして市民たちが形成する社会、すなわち「市民社会」が、「政治的というよりは経済的な基礎構造」（坂本 1995, 372 頁）として解釈される傾向が強く、この点でヨーロッパの二つの「市民」概念を融合したような意味を持つ、ということである。
 - ④1970年ごろから、さらに東欧でのマルクス主義の再検討の中から、上述の「自分の労働によって財産を確保する私的人格」という意味の「市民」（bourgeois, Bürger）から発展したあたらしい「市民」の意味が生まれる。この意味における「市民」は、国家とは区別される独自の領域で、自由な意思にもとづいて組織を形成し、議論し、国家の政策や市場に影響力を及ぼす人々のことである。「市民団体」や「市民運動」という概念における「市民」はこの系譜に属する。

- 3) ドイツにおける 20～24 歳人口に対する高等教育進学者の割合は、1870 年の段階で、0.6%である (シャルル／ヴェルジェ 2009, 157 頁)。

【参考文献】

邦語文献

- 植村邦彦, 2010, 『市民社会とは何か 基本概念の系譜』平凡社。
- 潮木守一, 2008, 『フンボルト理念の終焉?—現代大学の新次元』東信堂。
- 内田樹, 2012, 『街場の大学論』角川書店。
- 梅根悟, 1970, 「解説」, 梅根悟, 勝田守一監修『世界教育学選集 53 大学の理念と構想 (フィヒテ他)』241-264 頁。
- クリストフ・シャルル／ジャック・ヴェルジェ (岡山茂ほか訳), 2009, 『大学の歴史』白水社。
- 斉藤渉, 2009, 「フンボルトにおける大学と教養」, 西山雄二編『哲学と大学』未来社, 50-77 頁。
- 坂本達哉, 1995, 『ヒュームの文明社会—勤労・知識・自由』創文社。
- 佐藤慶太, 2008, 「「学者 (Gelehrter)」の自由—カントにおける自由概念の射程—」, 関西倫理学会編『倫理学研究』第 38 号, 晃洋書房, 88-99 頁。
- 田島泰彦, 2009, 「新聞の自由とは何か」, 浜田純一・田島泰彦・桂敬一編『[新訂] 新聞学』日本評論社, 24-38 頁。
- 田中每実, 2002, 「大学の学校化」『教育年報 9 大学改革』世織書房, 95-112 頁。
- 田中每実, 2003, 「大学教育学とはなにか」, 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, 1-20 頁。
- 日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会, 2010, 「21 世紀の教養と教養教育」。
(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf> (2013/10/31))
- 野村 (中沢) 真理, 2001, 「〈研究ノート〉歴史的用語としての「市民」: 故林宥一さんに捧ぐ」『金沢大学経済学部論集』, 21 (1), 229-253 頁。
- マーチン・トロウ (天野郁夫・喜多村和之訳), 1976, 『高学歴社会の大学』東京大学出版会。
- 宮崎裕助, 2009, 「秘密への権利としての哲学と大学—カント『諸学部の争い』における大学論」, 西山雄二編『哲学と大学』未来社, 26-49 頁。
- 文部科学省中央教育審議会, 2006, 「我が国の高等教育の将来像 (答申)」。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm (2013/10/31))
- 文部科学省中央教育審議会, 2008, 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm)

mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2013/10/31))

外国語文献

以下の文献のうち、翻訳があるものはそれに依拠した。ただし部分的に筆者が修正した部分がある。

Fichte, Immanuel Herman, 1846, Vorrede des Herausgeber, in Johann Gottlieb Fichte's sämmtliche Werke, Bd. VIII, Berlin.

Humboldt, Wilhelm, 1940, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, Berlin.

Humboldt, Wilhelm, 1964, Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin in: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (Werke in fünf Bänden, Band.4, herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel)*, Stuttgart. [邦訳: ウィルヘルム・フンボルト (梅根悟訳), 1970, 「ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念」, 梅根悟・勝田守一監修『世界教育学選集 大学の理念と構想』明治図書, 209-222 頁。]

Kant, Immanuel, 1912/23, Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung? (1784) *Kant's gesammelte Schriften*. Herausgegeben von Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band VIII, Berlin. [邦訳: イマヌエル・カント (福田喜一郎訳), 2000, 「啓蒙とは何か」『カント全集 14』岩波書店, 23-34 頁。]

Kant, Immanuel, 1917, Der Streit der Facultäten in drei Abschnitten von Immanuel Kant (1798), *Kant's gesammelte Schriften*. Herausgegeben von Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band VII, Berlin. [邦訳: イマヌエル・カント (角忍・竹山重光訳), 2002, 「諸学部之争い」『カント全集 18』岩波書店, 1-156 頁。]

Readings, Bill, 1996, *The University in Ruins*, Cambridge. [邦訳: ビル・レディングス (青木健・斎藤信平訳), 2000, 『廃墟のなかの大学』法政大学出版局。]

Riedel, Manfred, 1975, Bürger, Staatsbürger, Bürgertum, in: Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd.1, Stuttgart, S.672-725. [邦訳: マンフレート・リーデル (山本道雄・豊田剛訳), 1990, 「市民, 公民, 市民階層」, マンフレート・リーデル (河上倫逸・常俊宗三郎編訳), 1990, 『市民社会の概念史』以文社。]

Schelsky, Helmut, 1971, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen.*, Düsseldorf. [邦訳: ヘルムート・シェルスキー (田中明德・阿部謹也・中川勇治訳), 1970, 『大学の自由と孤独』未来社。]

第3章 戦前日本の高等教育における「市民的責任感」

山本 珠美
(香川大学)

1. はじめに

戦前日本の高等教育における「市民的責任感」について述べる本章をはじめめるにあたって、明治 41 (1908) 年 10 月 24 日、第一高等学校にて開催された都下学生聯合演説大会で、東京帝国大学法科大学の学生、前田多門が行った「公民としての学生」と題する講演を紹介しよう¹⁾。

この講演については、当時一高の学生だった森戸辰男が「非常に感動した」として、講演から 18 年後の大正 15 (1926) 年に出版した著書『学生と政治』²⁾の冒頭で詳しく紹介している。演説内容はおよそ以下のようなものであったという。

封建時代には日常生活の齷齪から解放されて専心文武の道を研究し得る一階級、即ち武士なるものがあって、当時の道徳的水準を引き上げてみた。然るに、現代においては時代の頹廢を阻止し、之に道徳的基調を与へて行くべき何等の階級も存在してゐない。しかし、唯、ここに現代には一団の青年大衆がある。彼等は、大体、実生活に於ける利害闘争の上に立って、専心研学と修養とに没頭し得る境遇にある。若し、この一団にして真に覚醒するならば、彼等は恐らく嘗ての武士階級のやうに、時代の頹廢に抗して之に道徳的基調を与へて行くことはできまいか。この青年大衆こそ吾々学生であり、そしてこの道徳を昔の武士道に因んで「学生道」と呼ぶことができよう、と (森戸 1926, 1 - 2 頁)。

では、その時代、学生は果たして「時代の頹廢に抗して之に道徳的基調を与へて行くこと」ができていたのか。答えは、否、である。実情はまるで正反対であり、墮落学生が社会問題となっていた。

明治 39 (1906) 年には、日露戦争後の目に余る学生の頹廢傾向を受けて、文部省訓令「学生生徒ノ風紀振肅ニ関スル件」が発せられた。学生の本分は「健全ナル思想ヲ有シ、確実ナル目的ヲ持シ、刻苦精励他日ノ大成ヲ期スルニ在ル」にもかかわらず、「小成ニ安シ奢侈ニ流レ、或ハ空想ニ煩悶シテ」学生の本分を忘れ、さらに「甚シキハ放縦浮靡ニシテ操行ヲ紊リ、恬トシテ恥チサル者ナキニアラス」という有様であった。強姦、試験の替玉、食い逃げ、等々、学生によるスキャンダラスな事件の数々が、新聞紙を賑わしていた。

かつて「籠城主義」という言葉があった。これは、一高等の初代校長木下広次が、明治 23 (1890) 年、同校寄宿舎完成に際して、学生は世間の道徳的退廃から自らを遮断する「籠城の覚悟」が必要であると訓示を垂れたことに由来する。しかし、学生自身が（もちろん全ての学生ではないものの）頹廢を助長する存在となっていたのである³⁾。

本章は、戦前日本の高等教育における「市民としての社会的責任」や「倫理観」の問題を考えることを目的としている。2008 年の中教審答申に従って、「市民としての社会的責任」を「社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる」こと、「倫理観」を「自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる」ことと考えると、既に第 1 章、第 2 章でみてきたように、一方で「規範の遵守」、もう一方で「規範の批判 (社会変革)」についての戦前日本の状況を検討することが求められよう。

従って、本章の目的を果たすためには、戦前の学生たちによる犯罪や不正行為とその対応如何にばかり目を奪われてはならない。学生の規範意識は重要な課題ではあるのだが、当時国家が国民に従うことを要求していた「国民道徳」あるいは「国家思想」と、批判意識をその生命とする大学の教育研究との間には根本的な矛盾が存在しており、そのような状況下で学生がどのように自らの役割を果たそうとしたかについても考察しなければならない。

与えられた規律に盲目的に服従するだけの「恭順な国民」ばかりでは社会は発展しない。国家が学生たちに命ずるルールや規範は本当に守る価値のあるものであるのかどうか、批判的に考えること。必要とあらば既存の価値、社会通念を打破すること。盲目的服従者となるだけでなく、ルール・規範の存在そのものについて考察することこそが、学生に求められている役割であるはずである。

本章の構成は次の通りである。はじめに日露戦争前後における学生の実態、および当時の学生論・学生訓において学生はいかにあるべきと語られていたのかを「公德」という言葉に焦点を当てて検討する。続いて、戦前において支配的だった国民道徳と大学との緊張関係について述べ、最後に、ファシズム体制下において国家から与えられる種々の社会的命令に対し大学および学生がいかに向き合おうとしたかについて、論じることとする。

2. 日露戦争前後

2. 1 墮落学生と学生論・学生訓の流行

柳内蝦洲の学生叢書シリーズの一冊『東都と学生』は、明治 30 年代の学生の墮落ぶりを詳細に描いている。「学生を墮落せしむる方法」として、「一、娼妓 (芳原, 洲崎, 新宿等), 二、芸妓 (赤坂, 本郷, 牛込辺のもの), 三、寄席 (落語, 義太夫), 四、学生の便利を図る洗濯屋, 貸本屋, 五、学生を相手にせる高利貸, 六、飲食店, 七、素人下宿屋, 八、男色」を列挙しているが (柳内 1901b, 20-21 頁)、とりわけ深刻な問題となっていたの

は下宿屋であった。「下宿屋営業者は純朴なる地方出の学生を漸次に腐敗せしめつゝある魔窟」であり「学生は先ず下宿屋より墮落の経路の第一歩を歩」むとして、次のように実態を述べている。「貧欲飽く事を知らざる下宿屋に在ては、多くは二三人の容貌美はしき下女とも付かず、客分とも付かざる女を置くを常とす、此れが学生を邪道に誘ふ悪魔にてある也、彼は終始新陳代謝して入り来れる学生の中にて少しにても金廻りのよきさうなる男と思へは、忽ち一眇の秋波を送り、以て学生の心を蕩かさんと試むる也、固より思想の堅実ならざる学生の事なれば美人の一瞥を得たる事を無上の荣誉と為し、前後の思慮もなく、直に恋の俘となり、其女と怪しき関係を付くるに至る、斯くして彼の妖婦の目的は容易に達せらるゝ也」（同上、59-60頁）。性の問題については深刻な問題であり、「婦人を要して凌辱を加ふる事」、「少年を脅迫して鶏姦を為す事」という学生の性犯罪は、しばしば新聞紙面を賑わしていた。

「試験に替玉を用ふる事」も問題であった。一部の学校では「教師の講義を聞き乍ら居眠りを為すものあり、喫煙する者あり、唾を吐くものあり、高声を発する者あり、其無秩序なる殆ど言語に絶す」⁴⁾という有様がみられていたが、さらに「学校の成績悪しきものは其卒業試験に於て、更に学校に入学せんとする者は其入学試験に於て、親密なる友人に依頼し、其報酬として或は酒色を饗し、或は金円を与へ、試験の場に臨ましめて自己の名を以て答案を草し、終に首尾よく及第せんことを計る」替玉が「常に公行せられつゝある」という状態であった。「試験の際に記憶し置くべき必要なる諸種の要件を記したる紙片を手の裏、足の裏、カフスの裏等に隠して試験場に臨む」、いわゆるカンニングも「何れの学校と雖も殆ど行はれざる無き有様」だったという（同上、51-52頁）。

これら学生の退廃的傾向を受けてのことであろうか、明治後期から大正期にかけて、学生のあるべき姿を説く学生論や学生訓が数多く出版されている（表1）。例えば、柳内蝦洲『二十世紀の学生』は、将来の学生の遵守すべき方針として「責任を自覚する事」「半心の学問を廃せよ」⁵⁾「智識を潤大にせよ」「欲望を縮少せよ」「一事に精励なれ」を挙げ（柳内1901a, 42-49頁）、山川健次郎『学生諸君に告ぐ』は、忘国戒、奢侈戒、邪淫戒、妄語戒、軽生戒⁶⁾の「五戒」を説いている（山川1906）。

2. 2 公德について：井上哲次郎『日本学生宝鑑』より

ここで、当時の倫理学界の大御所である井上哲次郎の著した『日本学生宝鑑』を詳しくみることにしよう。同書は青年が志を立てそれを遂行するために必要な知識を与えることを目的に執筆されたものである。明治37（1904）年に初版が出され、明治43（1910）年までに増訂12版が出されるなど、版を重ねている。

同書は以下の十三篇、全693頁からなる。第一篇・自己修養の方法（立志、独立、人格、品性、良心、理想、完成）、第二篇・処世及び成功の方法（起業、事務、活動、自信、公德、経済、成功）、第三篇・衛生上の注意、第四篇・書斎の楽しみ及び読書法、第五篇・宗教に対

表 1. 明治後期～大正初期の主な学生論・学生訓

明治 34 (1901) 年	柳内蝦洲『二十世紀の学生』（学生叢書第 1 編）新聲社
	柳内蝦洲『東都と学生』（学生叢書第 2 編）新聲社
	柳内蝦洲『学生と生活』（学生叢書第 3 編）新聲社
	柳内蝦洲『理想的学生』（学生叢書第 4 編）新聲社
	大町桂月『学生訓』博文館
明治 35 (1902) 年	井田竹治『学生風紀問題』
	大町桂月『学生訓・続』博文館
明治 36 (1903) 年	大町桂月『女学生訓』博文館
明治 37 (1904) 年	井上哲次郎『日本学生宝鑑』大倉書店
明治 39 (1906) 年	山川健次郎『学生諸君に告ぐ』光融館
	星野すみれ（下田歌子関）『現代女学生宝鑑』益世堂
	大月隆編『理想的学生』文学同志会
明治 41 (1908) 年	室伏高信『学生論』
	室伏高信『現代学生論（改修 2 版）』学生論出版部
明治 43 (1910) 年	糸左近『学生衛生宝鑑』金刺芳流堂
	松尾幸三郎『学生立志鑑』啓蒙書院
	広田一乗・加藤三雄『学生礼法』末政書店
	武谷等『女学生宝鑑』大野書店
明治 44 (1911) 年	岩橋遵成（井上哲次郎関）『学生座右銘』弘学館書店
	武安正和（新渡戸稲造関）『学生諸君に与ふる書』広文館
大正 1 (1912) 年	澤柳政太郎『学生訓』二松堂書店
大正 2 (1913) 年	大町桂月『新学生訓』富山房
大正 3 (1914) 年	尾崎行雄『学生諸君：罌堂訓話』東京国民書院
大正 4 (1915) 年	河合三郎『学生六大病』東亜堂書房
	渡辺白水編『乃木大将学生訓』銀座書房
大正 5 (1916) 年	奥田義人『学生論』実業之日本社
	臣々堂主人『心性修養新学生訓』光世館書店

する用意，第六篇・美的趣味の養成，第七篇・礼法（序論，服装，態度，訪問，会食，談話），第八篇・自警及び座右銘，第九篇・先哲遺訓（日本，印度，西洋），第十篇・古今詩選（日本，支那），第十一篇・和歌，第十二篇・俳句，第十三篇・西洋詩歌。ここでは，「市民としての社会的責任」に類似するものとして「公」概念に着目したい。そのことについて具体的に説かれているのは「第二編・処世及び成功の方法」の「公德」⁷⁾の項である（以

下、括弧内は『日本学生宝鑑』（井上 1904, 97-101 頁）からの引用である）。

井上は公德を「私徳と共になかるべからざるもの」とする。私徳とは「一己の徳行を修める」ことで「其親戚朋友に対しての徳行等も此中に包含される」。それに対し、公德は「社会公衆に対しての道徳」「国家の為に若くは人類の為に計ること」である。そして、「今後我国に於て公德を大に進めて行かぬければならぬと云ふことは、亦疑を容るべからざることであります」と説く。私徳を修めることはよいことではあるが、私徳のみにとどまって「国家のこと社会のことなどには、一向平気で居る」すなわち「広く世間と相関係しなしい」ということは好ましいことではない。「私徳を修めた以上は更に進んで公德を修めて広く社会若くは国家の利益を計るやうになりたいものであります」と述べている。

井上はこのように公德について語る一方、続いて「公德は社会の公衆の爲めになることを計るのであるからして、在学中の青年に之を望むべきではない、素より是れは他日成業の後に期すべきことであります」と言う。それでは、青年に公德は必要ではなく、将来持つべき徳として語っているにすぎないのかというと、そういうわけでもない。「併ながら青年には又青年の公德と云ふものがあります」と述べる。

では、井上の説く「青年の公德」とは何であろうか。

最初に挙げている例は「公園地を荒す」ことである。「公園地は公衆の共に楽しむ所である、それを荒す時には特殊の人に害を加へるのではないけれども、一般公衆に害をなすことであるから甚だ宜しくない」というわけである。その他、「余所の壁であるとか塀であるとか云ふやうな所に楽書をして徒に之を汚し、甚だしきは人をして顰蹙せしむるやうなことを書き散すやうなこと」、「汽車に石を投げたり、汽車の線路に妨害物を横へるやうなこと」も例に挙げている。これらは明らかに建造物等損壊罪や往来危険罪に該当する行為であるが、こういったことをしてはならないと説いているのである。前段で公德を「広く社会若くは国家の利益を計る」と捉えていたものの、国家・社会に対し積極的に何か善なる行いをするのは卒業後でよいのであって、在学中の青年については最低限法を守り他者に迷惑をかけないことという消極的なものとどめていた。井上はあくまでも「青年時代には青年時代に必要なる公德を守って」「他日成業の後更に進んで成人としての公德を守ることを期せぬければならぬ」と考えていたのである。

冒頭で紹介した前田多門は、中学5年生の時に足尾鉍毒事件をめぐって中学生代表として演説をしたことについて、「社会運動に、今から参加するのは以ての外だ。もう七年待つて、みっちり勉強して、せめて大学を出たら、運動をやれ、それまでは、汝の本分は、たゞ黙々と勉強するのみだ」と中学校の教員に叱責されたことを述懐している（前田多聞刊行会 1963, 12 頁）。学生にとっての公德を狭く「規範の遵守」として捉える井上の考え方は、当時一般的なものだったと思われる。

3. 大正教養主義からマルクス主義の時代まで

3. 1 国民道徳と大学

『日本学生宝鑑』を著した井上哲次郎と言えば、東京帝国大学文科大学の哲学科教授にして当時の倫理学界の大御所であり、教育勅語の公式解説書である『勅語衍義』を執筆するなど、国家主義者として知られている。『日本学生宝鑑』も巻頭に教育勅語を掲載しており、同書で井上が公德について述べるのは、教育勅語の「進テ公益ヲ広メ世務ヲ開キ」「常ニ国憲ヲ重シ国法ニ遵ヒ」と大いに関係していると思われる。

教育勅語によって象徴される戦前日本の国家中心の道徳思想を「国民道徳」という。国民道徳は明治後期～昭和初期に倫理学者らによって体系化され、公的な教育機関を通じて普及された。井上はその中心人物の一人であり、国家とは天皇を家長とする一大家族であるという「家族国家論」にもとづいて、個々の家長に対する孝は臣民の天皇に対する忠に通じるという「忠孝一本」、「服従の美徳」こそが日本固有の道徳であると説いた。井上の説く「公」は、国民または市民に向かっているようにみえつつも、最終的には天皇に収束するものである。これは「恭順な国民」を作り上げることに他ならず、「奴隷道徳」と批判されることもあった（古川編 1973, 176 頁）。

高等教育においては、初等中等教育のような修身の検定教科書は存在せず、自由主義的傾向のある近代思想を謳う書物が排除されていたわけではなかった（同上, 201-202 頁）。しかし、井上の『国民道徳概論』では、西洋文明を「確かに国民道徳の発達を大に助けるものがある」一方で、「国民道徳を破壊するやうな不健全なる思想も有る」と述べている。西洋文明が「本年処罰されました逆徒のやうな危険なる思想を抱く者」（注・大逆事件のこと）の出現をもたらす例を挙げ、「国民道徳」を破壊する可能性のある思想を危険思想とみなすのである（井上 1912, 10 頁）。事実、大学の状況をみるならば、久米邦武筆禍事件（明治 25 年）、哲学館事件（明治 35 年）、森戸辰男事件（大正 9 年）、滝川幸辰事件（昭和 8 年）、津田左右吉事件（昭和 15 年）など、戦前に起きた学問の自由を脅かす事件は、いずれも「国民道徳」に抵触するとみなされたことが原因である。戦前日本の大学では「国民道徳」に反しない限りでの学問研究しか認められておらず、理性によっていっさいの事物に批判を加える自由な研究こそが社会進歩のための不可欠の条件である、という学問研究の前提は存在するとは言い難かった。研究対象として取り上げ、議論することすら許されない領域があった（佐藤 2012, 188 頁）。明治 19（1886）年制定の帝国大学令第一条が「帝国大学ハ国家ノ須要ニ応スル學術技芸ヲ教授シ及其蘊奥ヲ攷究スルヲ以テ目的トス」（圏点は筆者、以下同様）と、「国家」が全面に出されていたことは改めて言うまでもないだろう。

文部省訓令「学生生徒ノ風紀振肅ニ関スル件」（明治 39 年）に戻ると、この訓令は学業怠慢や性犯罪などの事件を念頭に置きつつ、思想問題として社会主義についても言及して

いる。この頃「極端ナル社会主義ヲ鼓吹スルモノ往々各所ニ出沒シ、種々ノ手段ニ依リ教員生徒等ヲ誑惑セムトスル者アリト聞ク」が、社会主義は「建国ノ大本ヲ藐視シ社会ノ秩序ヲ紊乱スルカ如キ危険ノ思想」であり、これが「教育界ニ伝播シ我教育ノ根柢ヲ動カスニ至ルコトアラハ、国家将来ノ為メ最モ寒心スヘキナリ事」として、教育関係者は「流毒ヲ未然ニ防クノ用意ナカルヘカラス」と述べている。

大正7（1918）年に開かれた臨時教育会議では、高等教育（大学教育および専門教育）の改善に関する答申がなされ、従来官立の帝国大学のみであった制度が改められて単科大学や公立・私立の大学の設置が認められるなど、大学制度に著しい変化をもたらすこととなったが、全21項目からなるこの答申には続いて「希望事項」（8項目）が添えられている。これは教育内容・方法についての改善希望であり、その第一の項目は「大学ニ於テハ人格ノ陶冶及国家思想ノ涵養ニ一層意ヲ致サムコトヲ望ム」という内容であった（教育史編纂会編 1964, 466頁および475-476頁）。「人格ノ陶冶」はともかく、「国家思想ノ涵養」を重視しているところに時代の特徴があらわれていると言えるだろう。「国家思想ノ涵養」は「人格ノ陶冶」とともに、同年末に公布され翌大正8（1919）年に施行された大学令第一条「大学ハ国家ニ須要ナル学術ノ理論及応用ヲ教授シ並其ノ蘊奥ヲ攻究スルヲ以テ目的トシ」の後に続く文言としてそのまま採用されている。

3. 2 学生の社会的関心

井上は、青年の公德について国家・社会に対し積極的に行動するのは卒業後とし、在学中については法を守り他者へ迷惑をかけないことにとどめていたが、公德が「広く社会若くは国家の利益を計る」ことである以上、国家・社会への関心が備わっていることが前提になる。また、井上の見解に代表される国民道徳に批判意識を発現させるにしても、やはり批判の対象となる国家や社会への関心が備わっていなければならない。では、そもそも戦前の学生はそれらについてどの程度関心を持っていたのであろうか。

学生の国家・社会への関心がいつの時代にも高かったとは言えまい。知識人論の古典と称される内田義彦・塩田庄兵衛「知識青年の諸類型」は、明治から昭和戦前期までの学生を、世代順に、政治青年（明治前期～日露戦争頃）、文学青年（日露戦争後～大正8年頃）、社会青年（大正8年頃～昭和一ケタ代）、市民社会青年（昭和10年代）と名付け分類しているが（内田・塩田 1959）⁸⁾、中でも文学青年の時代、すなわちマルクス主義隆盛以前の「大正教養主義」の時代は、学生たちは阿部次郎『三太郎の日記』や倉田百三『愛と認識との出発』などの文学を好む内省的な傾向にあり、他の時代と比べ社会的な関心は低かったと言われる。日露戦争後の資本主義の確立に伴い、日本の政治は明治維新の理想的革新的色調が薄れ、学生が顧みることは極めて少なくなったのである。

例えば、森戸辰男は、明治40（1907）年に入学した一高時代を振り返って、「to be 党＝教養主義」と「to do 党＝活動主義」では、前者の方が旗色が良く、当時の「進歩的學生」

は「一個の人間としての人格の建設，教養の充実といふこと」に注意を向けていたという（森戸 1926，2－3頁）。また，大正6（1917）年に一高に入学した宮澤俊義は，翌年の大正7（1918）年夏米騒動が起こるものの，「僕自身には別に関係もさうないので，休みがをはるとそのまま忘れてしまった」と告白している。「米騒動に出会しても夏休みがをはるとすぐに忘れてしまふくらみだから，社会的関心などといふものは当時の僕にはほとんどなかった。僕の仲間の学生も同様であつたらしい。この騒動を機縁にして大いに社会問題を論じたやうな記憶はない。そしてこれがまた当時の多数の学生の実情であつたのではないかとおもふ」，と（宮澤 1937，108－109頁）。

宮澤によれば，この状況に変化をもたらしたのは大正8（1919）年に刊行がはじまった河上肇編『社会問題研究』で，「誰も彼もが毎冊買って読んだ。そして社会問題といふものにだんだん関心をもつやうになった」，そして「その頃の学生の中には多かれ少かれ「社会的」あるひは「社会主義」的であることを学生としての道徳的義務と考へてゐたものが少なくなかつたやうである」と言う（同上，111－112頁）。第一次世界大戦，ロシア革命などの海外情勢，そして日本におけるデモクラシー運動，労働運動の勃興の影響を受けた学生たちは，「彼等の悩みつつある個人的，内面的の諸問題の多くが社会から切り離して解決し得るものではないことがわかつた」，そして「彼等の関心の重点は個人的から社会的，内省的から社会的考察へ，そして人格の修養から社会革新の運動へと転向した」のである（森戸 1926，4－5頁）。運動の指導者になる学生は一部であつたにせよ，弁論部の学生たちは普通選挙や婦人問題等の社会問題について各地を遊説したり（山本 2013），関東大震災後に結成された東京帝国大学セツルメントが貧しい地区において医療相談や法律相談，子どもや労働者への教育事業を実施するなど（福島・石田・清水編 1984），各地で学生の社会へのコミットメントがみられるようになった。

しかし，このとき学生が「道徳的義務」と感じたものは，国民道徳・国家思想に反する危険なものとみなされることになる。昭和初期には3・15事件をはじめとする治安維持法違反事件（共産主義者等の弾圧事件）が起こり，学生が連座するケースも少なくなかつた。満州事変（昭和6年）以後急速にファシズム化が進む中，昭和5（1930）～昭和7（1932）年になると左傾学生の検挙はピークを迎え，徹底的な弾圧の結果，社会主義・共産主義はキャンパスから駆逐されることになった（竹内 2003，46－49頁）。

4. ファシズムと昭和教養主義の時代

4. 1 昭和教養主義と河合栄治郎

キャンパスからマルクス主義が強制撤去されることによってできた空白地に，この空白を埋めるかたちで教養主義が復活した。ここで復活した教養主義は大正期の教養

主義の単純な反復ではなかった。大正教養主義は、「普遍」(人類)と「個」(自己)があるが普遍と個を媒介する「種」(民族や国家)がなく、「社会がない」ものだったと言われるが、マルクス主義を経た後に台頭した昭和教養主義は、「社会に開かれた教養主義」であり、「人格の発展は、内面の陶冶にとどまらず、社会のさまざまな領域の中での行為によって現していくもの」(竹内 2003, 58 頁)と考えられるようになった。社会改革への意欲と関心が含まれた教養主義である。

昭和教養主義の代表的存在は、東京帝国大学経済学部教授で社会政策学者である河合栄治郎である。河合は『帝国大学新聞』などに学生生活を題材とする論文をしばしば寄稿しており、それら既発表の論文を集めた単行本として『大学生活の反省』(昭和6年)、『学生生活』(昭和10年)、『第二学生生活』(昭和12年)を刊行した。昭和11(1936)年から昭和16(1941)年にかけては、「準戦時体制下の苛酷な思想弾圧のもとに、ややもすれば自暴自棄になり頹廢に身を委ねようとする愛すべき若き世代に、激励を与え、好學の心を養い、道徳的剛毅を培う」(河合・木村編 1949, 序1頁)⁹のために、『学生と教養』『学生と生活』など全12冊からなる『学生叢書』を編集した。このシリーズは増刷に増刷を重ねるベストセラーとなり、昭和教養主義のバイブルと言われた。表2は昭和10年代の主な学生論・学生訓であるが、河合の関与した文献が多数に及ぶことは一目瞭然である。

『学生叢書』が刊行されている間の河合は、大正9(1920)年以来20年に渡る大学の職を迫られることとなる一連の出来事の真っ最中であつた。昭和13(1938)年、『ファシズム批判』など四点の著作が内務省により発禁処分に付され、翌年これらの著作等における言論が「安寧秩序を紊乱するもの」として出版法違反に問われ起訴された。学内においては、自由主義派(純理派)の河合の対立勢力であつた国家主義派(革新派)の土方成美らとの派閥抗争が激しくなり、昭和14(1939)年1月末、東京帝大総長平賀讓の裁定により、河合は文官分限令により休職を發令されるに至つた(平賀肅學)。昭和15(1940)年に東京地裁公判がはじまり、東京高裁、大審院と進んだものの、昭和18(1943)年有罪が確定した¹⁰。

4. 2 社会的命令の再検討：河合栄治郎『学生に与う』より

東京地裁の公判直前には、『学生叢書』とは別に、河合の単著『学生に与う』が執筆された。同書は『学生叢書』同様、当時の学生に多く読まれたのみならず、出版元を変えながら、戦後、そして現在に至るまで長年に渡り出版され続けているロングセラー本である。同書は以下の27編からなる。1. はしがき、2. 社会における学生の地位、3. 教育、4. 学校、5. 教養(一)、6. 教養(二)、7. 学問、8. 哲学、9. 科学、10. 歴史、11. 芸術、12. 道徳、13. 宗教、14. 読むこと、15. 考えること、書くこと、語ること、16. 講義、試験、17. 日常生活、18. 修養、19. 親子愛、20. 師弟愛、21. 友情、22.

表 2. 昭和 10 年代の主な学生論・学生訓

昭和 10 (1935) 年	河合栄治郎『学生生活』日本評論社
昭和 11 (1936) 年	河合栄治郎編『学生と教養』(学生叢書)日本評論社
昭和 12 (1937) 年	河合栄治郎編『学生と生活』(学生叢書)日本評論社
	河合栄治郎編『学生と先哲』(学生叢書)日本評論社
	三木清編『現代学生論』矢の倉書店
	河合栄治郎『第二学生生活』日本評論社
昭和 13 (1938) 年	河合栄治郎編『学生と社会』(学生叢書)日本評論社
	河合栄治郎編『学生と読書』(学生叢書)日本評論社
昭和 14 (1939) 年	河合栄治郎編『学生と学園』(学生叢書)日本評論社
	河合栄治郎編『学生と科学』(学生叢書)日本評論社
	天野貞祐『学生に与ふる書』岩波書店
昭和 15 (1940) 年	小泉信三『大学生生活』岩波書店
	『学生のための教養』(学生教養講座第 1 卷)三笠書房
	河合栄治郎『学生に与う』日本評論社
	河合栄治郎編『学生と歴史』(学生叢書)日本評論社
	河合栄治郎編『学生と日本』(学生叢書)日本評論社
	河合栄治郎編『学生と芸術』(学生叢書)日本評論社
	大室貞一郎『学生の生態』日本評論社
	室伏高信編『現代学生は何を為すべきか』四谷書房
『新学生生活論』日本学生協会	
昭和 16 (1941) 年	『学生と学校問題』(学生教養講座第 2 卷)三笠書房
	『学生と学問研究』(学生教養講座第 3 卷)三笠書房
	『学生と人生観・世界観』(学生教養講座第 4 卷)三笠書房
	河合栄治郎編『学生と西洋』(学生叢書)日本評論社
	河合栄治郎編『学生と哲学』(学生叢書)日本評論社
	小泉信三『学生に与ふ』三田文学出版部

恋愛, 23. 学園, 24. 同胞愛, 25. 社会, 26. 職業, 27. 卒業 (なお, 戦後の文庫本では, 1~13 までを「第一部 価値あるもの」, 14~27 までの「第二部 私たちの生き方」に分けた二部構成となっている)。ここでは, 25. 社会の項を詳しくみてみよう。同項は, 「社会的命令」—河合は慣習, 道徳的意見, 法律をまとめてこう呼んでいる—にいかに向き合うべきかを論じており, その要旨はおおむね次の通りである。

学生は, おおかた, 今まで漫然として社会的命令の下に育てられ, 怪しむことなく疑う

ことなく、服従してきている。しかし、ある時ふと「何故に」と問う時がやってくる。「何故に」という問い、これは青年の自覚の時に発せられる問いである。この問いは、誰かが答えればよいというものではない。こうして、学生自身による社会的命令の再検討が開始される。

社会的命令は、長い伝統で行われてきたものであるが、しかし「伝統」というだけでは拘束力を感じられなくなる。本人自らが納得しうる意義と価値が見出されない限り、もはや社会的命令は拘束力をもちえなくなる。

もちろん、長い間行われてきた社会的命令であるがゆえに、すべてが否定されるはずはない。社会的命令は長い間人々が積み重ねてきた経験の結晶である。しかし、それはあくまでも過去の経験にすぎない。時代の変化の中で時代錯誤となり、かつて合理的であったものが現在では不合理となって、本来の目的に矛盾することがあり得るのである。かつては人格成長のために意味のあった社会的命令が、今ではかえってその成長を阻止する桎梏となることもないではない。

こうして、これらの慣習、道徳的意見、法律の規定、それ自体の批判が行われる。従来の社会的命令は、一面においては固守しつつ、他面においては改革する必要が生じるだろう。固守する場合でも、決して盲目的に従うわけではない。一度俎上について、批判的検討を経たあとでは、それは他律ではなく自律となる。外形において命令を守るのみでなく、命令のおよばない部分にまでもその精神を生かそうとする。真の保守は盲従ではなく、一種の改革となるのである（以上、河合 1997、335-338 頁）。

河合は社会的命令について、疑いを挟む余地のない絶対服従の原理として学生に従うことを強要することはしない。長い伝統で行われてきた社会的命令にさえも批判的なまなざしを向け、その検討を経た上で、他律としての社会的命令ではなく、納得の上で自ら進んで従う自律としての命令となるよう、学生を促すのである。必要であれば社会的命令の改革も厭わないと述べる。

4. 3 学生と批判精神

批判精神については河合一人が主張していたものではない。ファシズムという「学問に対して単に政治的に苛酷であるだけでなく、その核心をなす理性を否定してある点において根本的にこれに敵対的」（新明 1937、26 頁）な体制に向かいつつある最中であって、「批判」という知性の働きを擁護する声が大学から挙がるのは当然である。東京帝国大学法学部教授（憲法学）の宮澤俊義も、学生はインテリゲンチャであり、インテリゲンチャとは伝統的なドグマに「批判」の眼を加えるときに生まれるものである以上、インテリゲンチャたる学生が「批判」の否定であるファッション的傾向に走ることはない、そもそも学生が「批判」を失うならば学生は学生でなくなると、繰り返し述べる。

学問の府としての学校はいふまでもなく「批判」をその生命原理とする。そこで「批判」が全く否定せられれば、それは、それとしての存在理由をもたなくなる筈である。だから、学問研究を目的として設けられる学校で「批判」が全く失はれるといふやうなことは考へられぬところであり、従って、学生がインテリゲンチヤでなくなるといふこともさう蓋然的なこととはおもはれぬが、しかし、それも決して不可能なことではあるまい。もし万が一にもさういふ事態が発生するやうなことがあれば、その時こそは学生はこぞってファシズムに走るやうになるにちがひない。

しかし、その時は実は学生が学生でなくなる時である。学生がもし学問の研究をその本務とすれば、学問の研究に「批判」が欠くことのできぬ生命原理である以上、学生が「批判」を失ってインテリゲンチヤでなくなることは学生が学生でなくなることでなくてはならぬ。だから、学生があくまで真の学生であらうとするかぎり、すなはち、それが自殺をあへてしようとしなにかぎり、それは「批判」を失ふことはできぬであらう（宮澤 1937, 118-119 頁）。

昭和 12（1937）年に発せられた宮澤のこの言葉は、彼が美濃部達吉の弟子であり東京帝大の後継であること、昭和 10（1935）年に起きた天皇機関説事件により美濃部の著書『憲法撮要』など 3 冊が発禁処分となったこと、同年政府は 2 度にわたる「国体明徴に関する政府声明」を出して統治権の主体が天皇に存することを明示し天皇機関説の教授を禁じたこと、さらに昭和 12（1937）年、文部省は国体明徴声明に基づく『国体の本義』を制定・配付し、天皇機関説は一部知識人が西洋思想を無批判に導入したことに原因があると断じたこと、宮澤本人もまた国体明徴に反すると糾弾されていたこと、これら一連の出来事をふまえた上で読むならば、彼がどれほどの苦悩の中でこれを書いたのだろうかと思わずにはいられない¹¹⁾。

5. おわりに

本章で取り上げた、前田多門、森戸辰男、河合栄治郎、宮澤俊義は、いずれも一高から東京帝大に進んだエリート学生であり、前田以外の 3 人はその後東京帝大で教鞭を取っている。彼らの想定していた「学生」は、宮澤が先の引用で述べたように、学問の研究をその本務とするインテリゲンチヤであろう。しかし、現代の学生はそもそもインテリゲンチヤと言えるだろうか。

河合は、子ども時代から疑うことなく服従してきた社会的命令に、学生時代のある時ふとしたきっかけで「何故に」と問うところから、その再検討が始まると述べた。しかし現

代の学生たちによる犯罪や不正行為は、そのような真摯な問いかけに源を発しているがゆえの行為とは到底言い難い。そもそも、学生以前、子どもの頃からの規範意識の低下が問題となっており、「疑うことなく服従してきた」と言える段階があるのかどうかさえ怪しい。戦前日本の高等教育における「市民的責任感」の議論を、現代にそのまま応用できない事情がここにある。

現代の学生たちの数々の反社会的行為を決して許すわけにはいかない。学生であっても社会の一員として規律を守るとは当然である。しかし、である。一方で、大学の、そして学生の批判精神を守ろうとした河合や宮澤の必死の訴えを思うとき、国が「倫理観」や「市民としての責任感」を学生に要求する際、その内実を批判的に考える自由を留保しておく必要を改めて感じざるを得ないのである。

学生が（かつての武士に代わって）市民の模範となるスタンダードを提示することはできないし、その必要もない。むしろ、既存のスタンダードが果たして現代においても価値があるか否かを批判的に問うこと、それこそが「学生道」なのではないだろうか。

【注】

- 1) 大会には、一高のほか、早稲田大学、東京高等商業学校、東京高等工業学校、東京帝国大学が参加していた。学生弁論界の花形として知られていた前田は、この演説が大学生としての最後の演説だったという（矢内原 1913, 147 頁）。なお、前田は自らを「寄生虫」と称するほど新渡戸稲造に心酔しており、この演説が新渡戸の『武士道』の影響を受けていることは一目瞭然である（前田 1936）。
- 2) 森戸は、大正 9（1920）年、『経済学研究』創刊号に掲載された「クロボトキンの社会思想の研究」が朝憲紊乱罪に問われた「森戸事件」により東京帝国大学経済学部助教授を失職、『学生と政治』出版当時は大原社会問題研究所を拠点に活動していた。前田の講演は、森戸の著書を経由して、大正末期の学生にも影響を与えた。大阪高等商業学校講演部のある学生は、前田の説を引用しつつ「学生は社会の指導階級であらねばならぬ」と志を述べている（田邊 1926, 69 頁）。
- 3) 堕落学生の実態については、唐沢（1991, 110-112 頁）も参照されたい。一般的に明治期に道徳的退廃が進み、特に日露戦争後の学生の堕落ぶりは目に余るものであったと言われており、本章もその言説に基づいて執筆しているが、この捉え方自体を検討する必要もあるかもしれない。確かに学生による犯罪や不正行為などが多数あったことは事実であろうが、他の時代と比較して学生の規範意識が極めて低かったかどうかは不明である。また、世間一般で「道徳的頹廢」と言われる状況についても、例えば、夏目漱石は明治 44（1911）年に行った講演会の席上、倫理観の程度が低く

なって「段々住みやすい世の中になって御互に仕合でしょう」（夏目 1986, 76 頁）と語るなど、否定的に捉えられているばかりでもないだろう。旧幕時代の古い道徳からの解放を好意的に捉える意見も少なくなかったものと思われる。時代の変遷の中で価値観は徐々に変貌するため、「現今の道徳的頹廢」というフレーズは、いつの時代も繰り返される「今時の若者」と変わらない言説であるかもしれない。

- 4) 柳内はこの点について、学生の態度に問題があることは言うまでもないが、学校側にも責任がある、「何となれば学校は一人にても多くの生徒を入れ、束脩や月謝を一銭にても多く得るを以て唯一の目的とするものなれば也」（柳内 1901b, 51 頁）と述べている。なお、柳内が問題としているのは一部の私立学校である。
- 5) 「半心の学問を廃せよ」とは、「眼前にある学事に全心全意を注ぐ」ことである。
- 6) 「軽生戒」の「生」は衛生の「生」であり、生を軽んずることの戒めである。すなわち摂生であり、食事、運動、睡眠のことを述べている。
- 7) 公德については、『日本学生宝鑑』の出版より前、『巽軒論文二集』に収められた小文「公德と私徳との関係」の中でも、同様のことを述べている（島菌・磯前編 2003, 262-267 頁）。巽軒は井上の雅号。
- 8) 政治青年等の後に括弧内で補った大まかな年代は、原文にあるものではなく筆者による補足である。
- 9) 『学生叢書』に述べられた出版の意図よりも、『教養文献解説』の「序」に述べられた『学生叢書』の解説の方が分かりやすいので、こちらを引用した。
- 10) 東京帝大経済学部の派閥抗争、河合の事件全般については、竹内（2001）が詳しい。
- 11) 宮澤は、戦後、『天皇機関説事件－史料は語る－』を上梓している（宮澤 1970）。

【参考文献】

井上哲次郎, 1904, 『日本学生宝鑑』大倉書店。

井上哲次郎, 1912, 『国民道徳概論』三省堂。

内田義彦・塩田庄兵衛, 1959, 「知識青年の諸類型」, 加藤周一・久野収編『近代日本思想史講座IV－知識人の生成と役割－』筑摩書房, 237-282 頁。

唐沢富太郎, 1991, 『唐沢富太郎著作集第3巻－学生の歴史：学生生活の社会史的考察／パウル・ナトルプ「社会的教育学」－』ぎょうせい。

河合栄治郎, 1997, 『新版 学生に与う』社会思想社（原著は, 1940, 日本評論社）。

河合栄治郎・木村健康編, 1949, 『教養文献解説』上巻, 社会思想研究会出版部。

教育史編纂会編, 1964, 『明治以降教育制度発達史第5巻』教育資料調査会（原著は, 1939,

- 竜吟社)。
- 島藺進・磯前順一編，2003，『井上哲次郎集第3巻－巽軒論文初集・巽軒論文二集－』クレス出版（原著は，1899－1901，富山房）。
- 佐藤正英，2012，『日本倫理思想史：増補改訂版』東京大学出版会。
- 新明正道，1937，「現代学生の性格」，三木清編『現代学生論』矢の倉書店，7－32頁。
- 竹内洋，2001，『大学という病－東大紛擾と教授群像－』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。
- 田邊幸民，1926，「講演部－学生弁論界の転機－」『商海』64号，69－71頁。
- 夏目漱石，1986，「文芸と道徳」，三好行雄編『漱石文明論集』岩波文庫，67－95頁。
- 福島正夫・石田哲一・清水誠編，1984，『回想の東京帝大セツルメント』日本評論社。
- 古川哲史編，1973，『日本道徳教育史』有信堂。
- 前田多門，1936，「寄生虫としての感想」，前田多門・高木八天『新渡戸博士追悼集』故新渡戸博士記念事業実行委員，185－192頁。
- 前田多門刊行会，1963，『前田多門：その文・その人』。
- 宮澤俊義，1937，「学生と社会」，三木清編『現代学生論』矢の倉書店，105－119頁。
- 宮澤俊義，1970，『天皇機関説事件－史料は語る－』有斐閣。
- 森戸辰男，1926，『学生と政治』改造社。
- 柳内蝦洲，1901a，『二十世紀の学生』新聲社。
- 柳内蝦洲，1901b，『東都と学生』新聲社。
- 矢内原忠雄，1913，「弁論部部史」，第一高等学校寄宿寮編『向陵誌第2巻』，117－173頁。
- 山川健次郎，1906，『学生諸君に告ぐ』光融館。
- 山本珠美，2013，「学生の社会貢献に関する一考察－大正末期における巡回講演の事例から－」『生涯学習・社会教育研究ジャーナル』6号，1－21頁。

第4章 戦後日本の高等教育における市民的責任感

－新聞記事に現れる学生の問題行動の変遷－

藤本 佳奈
(香川大学)

1. はじめに

近年、学生の社会的責任が話題になることが多い。その背景には、近年多発している大学生の不祥事が考えられる。例えば、2000年代後半に多発したサークルや運動部の学生による婦女暴行事件や、都市部の学生を中心とした大麻乱用事件などは記憶に新しいことだろう。これらは当時相次いで報道され社会問題化した。最近であれば、テーマパークでの迷惑行為やアルバイト先での悪ふざけ、インターネット上でのそのような行為の公開などが世間を騒がせ、注目を浴びている。

もちろん、このような問題行動は今に始まったことではない。古くは旧制高校でのストームリや戦後の学生運動などは、代表的な例だろう。特に、戦後の学生運動は激化を極め、当時の社会において大きな問題となった。投石や火炎ビンの投下など、テロに近い行動まで発展し、学生同士の抗争（内ゲバ）で死者が出るような惨事が起こることもあった。

それぞれの時代において、内容や目的は異なるが大学生による問題行動は起きている。ところが、学生による不祥事が明らかになるたびに耳にするのが、「最近の大学生は常識が無い」や「昔に比べて倫理観が希薄だ」というような、「現代」の学生に対する軽蔑的、貶価的な論調である。特にマスコミの報道はそのような傾向が強く、過去の学生との比較において「現代」の学生問題が語られるようなことはほとんどない。

その一方で学生研究に目を向けると、多くの研究者が学生文化の歴史の変遷について議論を行っている（例えば、溝上 2002, 2004, 岩田 2003, 山田 2007, 伊藤 2013 など）。溝上（2002）は、戦後から1990年代までの学生論をレビューし、各年代の学生文化の特徴を明らかにしている。岩田（2003）は、継続的な学生調査のデータにもとづき、戦後の学生の「遊び文化」と「勉強文化」のせめぎ合いについて検討している。山田（2007）や葛城（2008）は、学生の学習行動に着目し、戦前から2000年代前半にかけて学生の学習との関わり方がどのように変わったのか明らかにしている。

これらは学生文化の変遷という形で過去と現在を比較しているが、「遊び」や「勉強」など一般的な学生生活が中心で、学生による犯罪や迷惑行為のような問題行動はあまり議論されていない。しかし近年、多発する大学生の問題行動を背景としてか、大学教育において学生の社会的責任や、倫理観、規範意識等の育成が注目されるようになった。2008年の

中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」では、各専攻分野を通じて培う学士力の要素として「市民としての社会的責任」（社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる）や「倫理観」（自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる）が掲げられており、大学教育の中でそうした態度・志向性（本章では、まとめて市民的責任感と呼ぶ）の育成が求められている。

こうした大学教育の潮流を考えると、そうした態度・志向性が備わっているとは考えにくい学生の問題行動—犯罪や、違法行為、迷惑行為など—に着目することは、今後の大学における人材育成の観点から一定の価値があるものと考えられる。そこで本章では、社会の規範やルールに従った行動という観点から考えると、市民的責任感のある行動とは言えない学生の問題行動を中心に上げ、新制大学が発足した戦後から現在にかけて、それらが量的に、あるいは質的にどのように変わってきたのか明らかにする。戦後の学生による問題行動の歴史的な変遷を追うことで、現代の大学生の問題行動の特徴を見出し、大学における市民的責任感の育成の方途について考えたい。

2. 調査の方法

本章では、調査資料として「朝日新聞」のオンライン記事データベース「聞蔵Ⅱビジュアル」を利用した。戦後の大学生の問題行動の変遷をみていくには、一般的に広く流通しているメディアを対象とすることが望ましいと考えたからである。また、データベースが整理されており、オンラインからのアクセスも容易であることも、当該データベースを採用した理由のひとつである。分析手順は次の通りである。

まず、1950年から2009年の記事の中から、「学生」と問題行動に関わる言葉（例えば、「不祥事」、「逮捕」など）をキーワードに、記事の検索（AND 検索）を行った。はじめに「不祥事」という言葉を採用し、「学生」&「不祥事」で検索を行った。その結果、ヒットした記事の数は1950年～1989年（「朝日新聞縮小版」）で198件、そのうち「大学生」が加害者として扱われている記事は13件であった。1990年～2009年（「朝日記事データベース」）では510件、そのうち6件が「大学生」が加害者として扱われている記事であった。このように該当する記事の総数は19件と非常に少なく、この結果をもって「戦後の大学生の問題行動」を概観するには無理がある。そのため、別のキーワードで再度検索を試みた。

新たに採用したのが「逮捕」というキーワードである。大学生による犯罪や違法行為が発覚し、それらがマスコミ等で取り上げられることで、世間は「学生の問題行動」とみなすようになる。このような過程を考えると、犯罪や違法行為等の「発覚」をキーワードにした方がより多くの記事がヒットすると考えた。そこで、犯罪や違法行為等の発覚を「逮捕」と考え、「学生」と「逮捕」をキーワードに再度検索を行った。その結果、1950年～

1989年で1,347件がヒットし、そのうち「大学生」が加害者として扱われている記事は584件あった。1990年～2009年では3,442件がヒットし、そのうち162件が「大学生」が加害者として扱われている記事であった。

なお、1950年から1989年までは「朝日新聞縮小版」を、1990年以降は「朝日新聞記事データベース」を利用した。いずれも東京本社版の朝刊、夕刊の全国面を対象としている。ただし、データベースの仕様が異なっているため、「朝日新聞縮小版」（1950年～1989年）の場合は、「見出し」と「キーワード」が検索対象であり、「朝日新聞記事データベース」（1990年～2009年）では、「見出し」と「本文」が検索対象である。検索条件が異なっているため、1950～1989年と1990年～2009年の記事数を厳密に比較することはできないが、ある程度の傾向は確認できるため、並べて検討することにした。

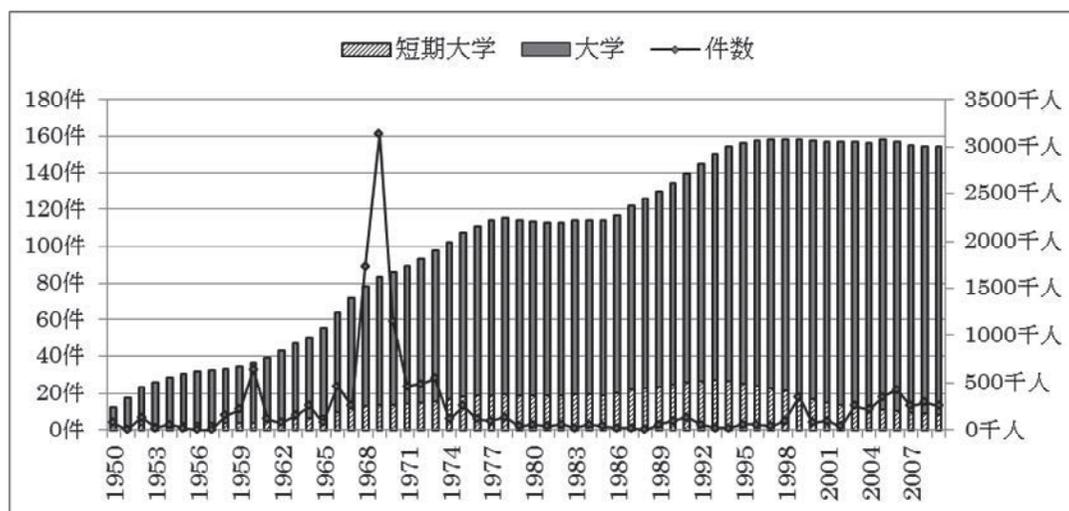
以下ではまず、得られた記事の各年の件数を数え、記事の量的な推移を確認する。そして、その結果をもとに時代区分を設定し、記事の見出しや内容からそれぞれの時期における大学生の問題行動の特徴を概観していく。

3. 新聞記事に現れる学生の問題行動

3. 1 学生の「逮捕」に関する新聞記事の量的推移

図1は、「学生」と「逮捕」で検索し、1950年～2009年まで各年の記事の件数（折れ線）と大学、短期大学の在籍者数（棒）の推移を示したものである。

1960年代後半から1970年代前半にもっとも大きな山が確認できる。1969年を頂点とし、1968年から1970年の3年間で突出して多い。よく知られているように、この時期は学



注：大学・短期大学の在籍者数は、「平成25年度 学校基本調査」より。

図1. 大学生の「逮捕」に関わる記事の件数（1950～2009年）

生運動が隆盛を極めた時期である。そのため、記事の内容も学生運動に関わるものが中心であり、公安条例違反（デモ）や公務執行妨害（機動隊との衝突）、凶器準備集合（武器の所持）容疑（現行犯）で学生が「逮捕」された事例を数多く確認することができた。また、1960年代後半から1970年代前半ほどではないが、1960年を頂点とした小さな山も確認できる。この時期は60年安保闘争と重なっており、記事の内容も反米、反政府運動に関する記事が数多くみられた。

学生運動が鎮静化してくる1970年代後半から1990年代前半になると、大学生の「逮捕」に関する記事の数は一気に減少する。その間の年間の記事の数は一桁で推移しており、記事の数だけに着目すると、学生の「逮捕」といった「不祥事」は停滞傾向にあると言える。その後再び増加するのが1990年代後半である。1999年には18件を数え、1975年以来の二桁台を記録した。2003年以降は毎年十数件、学生の「逮捕」に関わる記事を確認することができた。

こうした新聞記事の件数の推移にもとづき、次の通り四つの時代区分を設けることにした。1960年代前半までを【第一次増加期】、もっとも件数の多い1960年代後半から1970年代前半までを【最盛期】、件数が一気に減少した1970年代後半から1990年代前半までを【停滞期】、再び増加し始める1990年代後半から2000年代を【第二次増加期】と設定した。

3. 2 学生の「逮捕」と問題行動の特徴

（1）学生運動のはじまり【第一次増加期（1950年～1964年）】

まず、第一次増加期である1950年～1964年の不祥事の特徴をみていこう。表1には、大学生の「逮捕」に関わる記事の件数と記事の見出しを示している。総数は99件、1960年とその周辺の件数が多くなっている。

記事の内容は学生運動が中心であり、学生の「逮捕」を取り上げた99件のうち76件が学生運動に関する記事だった。特に、1960年は安保闘争が勃発した年であったことから、それに関連する記事を数多く確認することができた。例えば、「学生四十五人逮捕 安保改定をめぐって」（1960年1月16日）（下線は筆者、以下同様）や「国会乱入の指導学生を逮捕」（1960年6月28日）は、安保闘争について書かれた記事である。「安保改定」や「国会乱入」というワードが当時の様子を端的に表している。

（2）学生運動の隆盛【最盛期（1965年～1974年）】

次に、1960年代後半から1970年代前半までの【最盛期】についてみていこう。学生の「逮捕」を扱った記事の数は1968年から1970年の3年間を中心に433件を数え、【第一次増加期】から一気に増加した。その一方で、取り上げられる記事の内容は【第一次増加期】から大きく変わることなく学生運動を扱ったものが中心であった。表2に示したよう

表 1. 記事の件数と見出し (1950 年～1964 年) ²⁾

年	「逮捕」 関連記事	学生運動 関連記事	新聞記事 (例)			
			年月日	大分類	小分類	見出し
1950	4	2	1950年5月4日	文化	教育	五学生に逮捕状 東北大事件 二名を検挙後保釈
1951	0	0	—	—	—	—
1952	7	4	1952年1月6日	社会	犯罪	乗逃げ学生逮捕さる
			1952年3月19日	社会	事件	学生、警官と衝突 北大で学生ら二名逮捕
1953	1	0	1953年9月19日	社会	犯罪	臨時雇の学生ら逮捕 中山競馬場で百万円詐取
1954	3	1	1954年2月9日	社会	犯罪	下宿先で逮捕 白鳥事件共犯容疑の元学生
1955	1	0	1955年4月21日	政治	選挙	選挙運動の新聞配る アルバイト学生二人逮捕
1956	0	0	—	—	—	—
1957	0	0	—	—	—	—
1958	8	7	1958年9月24日	労働	—	奈良の道徳講習会でも衝突 学生十九人を逮捕
			1958年10月9日	社会	犯罪	全学連の書記長を逮捕
1959	11	9	1959年5月28日	社会	犯罪	全学連国際部長を逮捕
			1959年6月9日	労働	—	全学連幹部デモで逮捕
			1959年12月22日	社会	事件	また一人逮捕 都学連の国会乱入
1960	33	31	1960年1月16日	政治	—	学生四十五人逮捕 安保改定をめぐって
			1960年4月24日	政治	—	警官隊がゴボウ抜き 全学連デモ六人負傷、二人逮捕
			1960年4月27日	文化	教育	幹部級、根こそぎ逮捕
			1960年6月16日	政治	—	学生一七四人 右翼二七人 警視庁で逮捕
			1960年6月18日	政治	—	ハガチー事件また二人逮捕
			1960年6月28日	政治	国会	国会乱入の指導学生を逮捕
1961	6	6	1961年5月19日	外交	涉外	学生ら警官隊と衝突 24人逮捕 日本復帰デモ
			1961年7月19日	文化	教育	全自連の学生騒ぐ 委員の逮捕めぐって
1962	4	3	1962年10月14日	文化	教育	学生風の八人逮捕 無許可でピラマキ
1963	8	4	1963年2月24日	社会	犯罪	大学生ら三人逮捕 バイト先のビル荒しを計画
			1963年7月20日	文化	教育	京都府学連の前委員長逮捕
1964	13	9	1964年3月31日	社会	犯罪	七ツ道具からアシ 国電に置忘れ 強盗計画の大学生逮捕
			1964年7月4日	文化	教育	学生五人を逮捕 “改憲阻止” のデモ
			1964年8月23日	社会	犯罪	盗んだ車でけがさせる 大学生ら逮捕
計	99	76				

に、学生運動に関する記事は、433 件中 401 件を占めている。

1960 年代後半は学生運動が全国に広がっていった時期である。「三月ぶりに占拠排除旦 大学生一三二人逮捕」(1968 年 9 月 4 日)や「中大で二百余人逮捕 機動隊が排除」(1969 年 2 月 22 日)、「逮捕は 56 人 広島大」(1969 年 8 月 19 日)のように、学生運動に関連する記事の見出しにおいて、全国各地の大学名を確認することができた。

また、この時期は学生運動の内容が過激になっていった時期でもある。表 3 は、記事の内容から逮捕の理由をまとめたものである。1960 年代前半には 0 人だった「凶器準備集合 (武器の所持)」や「殺人」での逮捕者がこの時期に一気に増加していることが確認できる。凶器準備集合罪は、武器の所持に対して適応される罪状である。学生運動の場合、ゲバ棒と呼ばれる角材や竹やりなどの武器の所持があてはまる。

このような武器に加えて、1969 年以降見出しに登場するようになったワードが「火炎ビン」である。このころから、学生がデモや警官隊との衝突の中で火炎ビンを投げ一般市民に怪我を負わせるといった事件が目立つようになった。例えば、「お寺の境内表で火炎ビン作り 学生四人逮捕」(1969 年 10 月 17 日)、「地下鉄、一時ストップ 126 人逮捕 学生らが火炎ビン 銀座・泉岳寺」(1969 年 11 月 14 日)、「過激学生らがゲリラ 蒲田駅前“火

表2. 記事の件数と見出し (1965年～1974年)

年	「逮捕」 関連記事	学生運動 関連記事	新聞記事(例)			
			年月日	大分類	小分類	見出し
1965	4	3	1965年4月29日	文化	教育	全学連デモ 委員長ら逮捕
1966	24	17	1966年2月14日	社会	事件	女子学生を逮捕 女子短大の連続放火
			1966年2月21日	文化	教育	共闘会議指導者らに逮捕状 警視庁
			1966年3月12日	文化	教育	機動隊また構内に 議長を逮捕
			1966年6月24日	社会	犯罪	犯人は先輩だった 片思いのさか恨み 慶大大学院の学生を逮捕
1967	13	10	1967年1月27日	文化	教育	スト派学生三人を逮捕 角材や棒など運ぶ
			1967年10月21日	政治	内閣	羽田事件の学生四人を逮捕
1968	89	86	1968年1月20日	外交	—	外務省へ学生乱入 すわり込みの89人逮捕
			1968年4月2日	政治	国防	三派全学連 また荒れる パトカー焼き 交番襲う 105人逮捕 250人負傷
			1968年5月14日	文化	教育	学生ら22人現行犯逮捕 安保協議委反対デモ
			1968年5月31日	文化	教育	37人を逮捕 三派全学連などデモ
			1968年9月4日	文化	教育	三月ぶりに占拠排除 日大学生一三二人逮捕
			1968年9月23日	文化	教育	学生ら一九五人逮捕 一部が立川基地に侵入 反戦委の集会デモ
			1968年11月8日	文化	教育	首相官邸突入 四百余人逮捕 秋山委員長らも昨夜 学生デモ
			1968年12月6日	文化	教育	また日大生を逮捕 警官死亡事件
1969	161	157	1969年1月20日	文化	教育	安田講堂も制圧 三七四人の学生を逮捕
			1969年2月4日	文化	教育	米国大使館に侵入 学生十人 三十分後に逮捕
			1969年2月22日	文化	教育	中大で二百余人逮捕 機動隊が排除
			1969年4月13日	文化	教育	学生と警官また衝突 神田周辺、交通一時止る 126人逮捕
			1969年7月27日	文化	教育	学生120人逮捕される 反代々木系 大学法案 反対デモ
			1969年8月19日	文化	教育	逮捕は56人 広島大
			1969年11月17日	東京	政治	過激学生らがゲリラ 蒲田駅前“火の海” 千六百余人逮捕
1970	59	57	1970年6月15日	政治	—	東京では270人逮捕
			1970年6月18日	文化	教育	逮捕もやむなし
			1970年10月14日	文化	教育	14人目を逮捕
			1970年10月20日	文化	教育	中大で内ゲバ 六人を逮捕
1971	24	23	1971年2月15日	運輸・通信	—	学生ら28人を逮捕 成田空港反対デモ 機動隊とぶつかる
			1971年6月3日	文化	教育	学生95人を逮捕 機動隊導入 紛争続く芝工大 4倍強の水増し入学 発端
			1971年11月13日	文化	教育	合気道部員六人を逮捕 明星大リンチ事件
1972	25	24	1972年1月29日	運輸・通信	—	極秘に五学生逮捕 成田警官殺し事件を追及
			1972年5月14日	社会	犯罪	警官32人がけが 学生12.8人を逮捕
			1972年10月20日	社会	犯罪	デモの学生、6人を逮捕 派出所に押しかける
1973	28	20	1973年1月29日	文化	教育	早大リンチ 残る三人も逮捕 横須賀の革マル集会で
			1973年6月26日	社会	犯罪	国士館大生四人を逮捕
			1973年6月28日	社会	犯罪	小田急線のつり革切った 国士館大生2人逮捕
1974	6	4	1974年1月21日	社会	犯罪	8学生を逮捕 神奈川大のリンチ殺人
			1974年3月23日	社会	犯罪	連続タクシー強盗逮捕 大学生と元ホステス
計	433	401				

の海”千六百余人逮捕」(1969年11月17日)などがそうである。

もうひとつ見過ごすことができないのは「殺人」である。「殺人」による逮捕が取り上げられている記事は44件、そのうち41件が学生運動に関する記事であった。その中身は、警官隊との衝突の中で学生が警官を殺害した事件と、党派内での抗争(内ゲバ)により学生が学生を殺害した事件の二つに大別することができる。

表3. 逮捕の理由³⁾

理由	第一次増加期	最盛期	停滞期	第二次増加期
殺人	0.0 (0)	6.5 (44)	8.0 (6)	19.7 (31)
強盗	1.2 (2)	1.3 (9)	5.3 (4)	3.8 (6)
放火	1.2 (2)	2.8 (19)	0.0 (0)	1.9 (3)
強姦(婦女暴行)	0.6 (1)	0.0 (0)	0.0 (0)	12.1 (19)
凶器準備	0.0 (0)	17.7 (119)	4.0 (3)	0.0 (0)
暴行・傷害	22.4 (36)	14.6 (98)	9.3 (7)	10.8 (17)
脅迫・恐喝	0.0 (0)	0.1 (1)	2.7 (2)	4.5 (7)
窃盗犯	1.9 (3)	0.6 (4)	4.0 (3)	6.4 (10)
詐欺・横領等	0.6 (1)	0.6 (4)	8.0 (6)	3.8 (6)
わいせつ・賭博等	0.0 (0)	0.0 (0)	1.3 (1)	8.3 (13)
公務執行妨害	18.6 (30)	18.8 (126)	10.7 (8)	0.0 (0)
不法侵入等	8.7 (14)	10.9 (73)	4.0 (3)	0.6 (1)
監禁	3.1 (5)	4.6 (31)	1.3 (1)	1.3 (2)
器物破損等	0.0 (0)	1.0 (7)	1.3 (1)	4.5 (7)
公安条例違反等	32.3 (52)	9.2 (62)	2.7 (2)	0.6 (1)
違法薬物所持・使用	0.0 (0)	0.1 (1)	9.3 (7)	14.6 (23)
その他	5.0 (8)	5.1 (34)	24.0 (18)	7.0 (11)
不明	4.3 (7)	6.0 (40)	4.0 (3)	0.0 (0)
計 (N)	100.0 (161)	100.0 (672)	100.0 (75)	100.0 (157)

前者の例には、「また日大生を逮捕 警官死亡事件」(1968年12月6日)、「極秘に五学生逮捕 成田警官殺し事件を迫及」(1972年1月29日)などがある。後者の例には、「殺人などで逮捕状 23人 芝工大“内ゲバ殺傷”」(1969年12月10日)、「早大リンチ 残る三人も逮捕 横須賀の革マル集会で」(1973年1月29日)などがある。1969年後半以降見出しには、「リンチ」や「内ゲバ」という言葉が目立ち始め、それらが付された記事は38件にのぼった。

このように、【最盛期】における学生の「逮捕」の背景は学生運動によるものが主流であるが、それ以外の事由による「逮捕」も少なからず確認できた。学生運動が隆盛を極めた1969年でも、「少女連れ去ろうとして逮捕 京都で学生」(1969年9月14日)、「タクシー奪い—かせぎ図る 大学生逮捕」(1969年12月10日)のように「誘拐」や「強盗」によって「逮捕」される学生は存在している。学生運動が落ち着きをみせる1973年には、小田急沿線で学生による暴行事件が多発し、関連記事が連日紙面を飾っていた。例えば、表2に示した「国士館大生四人を逮捕」(1973年6月26日)や「小田急線のつり革切った国士館大生2人逮捕」(1973年6月28日)が該当する記事である。

【(3) 平穏なキャンパスと問題行動【停滞期(1975年~1994年)】】

隆盛を極めた学生運動も、1969年に起きた東大安田講堂攻防戦(「安田講堂も制圧 三七四人の学生を逮捕」(1969年1月20日))を境に徐々に下火になっていく。1970年代後半に入ると、キャンパスはそれまでの紛争状態からうって変わって、平穏な状態がおとずれる。政治に無関心な「ノンポリ」の学生が増加し、「紛争の行き詰まりの結果やってくる『シラケ』の時代」(溝上 2002, 21頁)の到来である。学生文化に目を向けると、多

くの論者が指摘するように、この時期は「勉強・教養文化」が著しく衰退した時代でもある（例えば、竹内 2003, 岩田 2003, 山田 2007 など）。岩田（2003）は、1950年代後半から、「遊び文化」が台頭をはじめ1990年代の初めまでは、繁栄を続け、退行することはなかったと指摘する。大学が「レジャーランド」と揶揄されるようになったのもこのころからである。

このような大学を取り巻く環境の変化に伴い、学生の「逮捕」を扱った記事は量・質ともに大きく変わる（表4）。記事の総数は1975年から1994年の20年間で69件と、【最盛期】の433件から大きく減少した。また、それまで主流であった学生運動に関する記事も減少し、記事総数に占める割合は半数以下（31件）まで落ち込んだ。1970年代後半は、「内ゲバで授業打ち切り 法大 教室で乱闘、17人逮捕 学生ら2000人が退去」（1975年

表4. 記事の件数と見出し（1975年～1994年）

年	「逮捕」 関連記事	学生運動 関連記事	新聞記事（例）			
			年月日	大分類	小分類	見出し
1975	13	1	1975年5月24日	社会	犯罪	共犯の二人を指名手配 都内ニアジトの学生 大量の爆弾器材を押収
			1975年5月29日	社会	犯罪	内ゲバで授業打ち切り 法大 教室で乱闘、17人逮捕 学生ら2000人が退去
1976	6	4	1976年5月28日	社会	犯罪	不良学生のグループ逮捕 暴走族おどす 東京
			1976年6月15日	社会	犯罪	反帝学評の学生逮捕 上智大前の内ゲバ事件
1977	5	4	1977年5月9日	運輸・通信	—	成田抗議 学生ら機動隊と激突 1人危篤、400人が負傷 33人逮捕
			1977年6月11日	社会	犯罪	専修大生がリンチ 空手部員二人逮捕
1978	7	5	1978年2月7日	運輸・通信	—	成田「要さい」機動隊、深夜に制庄 衝突で27人負傷 学生ら41人逮捕
			1978年3月14日	社会	犯罪	大麻密輸事件 関西にも拡大 学生三人逮捕
			1978年11月30日	文化	教育	大脱線…アジア大会代表酔って次々ガラス割る 法大、ホッケー部五人逮捕
1979	2	5	1979年2月15日	文化	教育	東大、機動隊を導入 失火事件絡む紛争 ろう城三学生逮捕
1980	3	5	1980年1月16日	文化	教育	学生一人を逮捕 中大の学費紛争
1981	2	2	1981年5月26日	社会	犯罪	サーフボードくり抜き大麻密輸の大学生ら三人を逮捕
1982	3	1	1982年8月5日	社会	犯罪	女子大生殺し自供 京都 同じ下宿の学生逮捕
1983	1	0	1983年4月20日	文化	教育	東大構内で10人逮捕 パト困む
1984	3	0	1984年6月2日	社会	犯罪	とんだ学生ら 店員被害6人逮捕 金奪い乱暴、ほうり出す
			1984年9月11日	社会	犯罪	タイから大麻 大学生ら6人逮捕
1985	2	0	1985年5月28日	社会	犯罪	学生が大麻遊び アパートなどで栽培 8人逮捕
1986	1	1	1986年8月22日	社会	犯罪	手配の大学生 岡山県で逮捕 スナック経営者殺し
1987	1	1	1987年5月26日	社会	犯罪	学生が包丁強盗 靴店襲いすぐ逮捕
1988	0	0	—	—	—	—
1989	3	1	1989年9月28日	文化	教育	東大教養学部 外部劇団公演めぐり対立 学生側の2人逮捕
1990	5	1	1990年2月6日	—	—	選挙ポスター破る 練馬で学生現行犯逮捕
1991	7	0	1991年6月4日	—	—	明大替え玉受験、2部法学部でも 私大生が明かす
			1991年10月11日	—	—	野生大麻を所持の疑いで大学生3人逮捕
1992	3	0	1992年1月28日	—	—	爆弾事件で学生逮捕 留年でムシャクシャ…
1993	1	0	1993年5月14日	—	—	刺した大学生を逮捕 医師殺人未遂容疑
1994	1	0	1994年11月16日	—	—	前の恋人殴り、女子学生を傷害の疑いで逮捕
計	69	31				

5月29日),「反帝学評の学生逮捕 上智大前の内ゲバ事件」(1976年6月15日),「成田「要さい」機動隊,深夜に制圧 衝突で27人負傷 学生ら41人逮捕」(1978年2月7日)のように学生運動に関わる記事を多く確認できたが,1980年代になるとそうした記事はほとんどみられなくなる。

学生運動に変わって目立ち始めるのが,「殺人」や「強盗」といった凶悪犯罪による「逮捕」である。表3に示した「逮捕」の理由をみると,それまで(【第一次増加期】、【最盛期】)と比較して「殺人」や「強盗」といった凶悪犯罪の比率が高くなっている。例えば,「大学生を逮捕 田園調布の主婦殺人」(1976年8月1日),「とんだ学生ら 店員被害6人逮捕 金奪い乱暴,ほうり出す」(1984年6月2日),「武蔵野で学生が包丁強盗 靴店襲い,すぐ逮捕」(1987年5月26日)などがそうである。犯行の動機として「金に困って」,「借金に困って」という記述があり,金目当ての犯行であることが確認でき,「消費文化」との関連が示唆された。

このほか注目すべきは大麻などの違法薬物の問題である。それまで0~1件で推移してきた「違法薬物の所持・使用」による「逮捕」であるが,この時期には7件確認することができた(表3)。「サーフボードくり抜き大麻密輸の大学生ら三人を逮捕」(1981年5月26日),「タイから大麻 大学生ら6人逮捕」(1984年9月11日),「学生が麻薬密輸容疑 成田でクラック初摘発」(1991年4月11日)といった記事のように,学生が海外旅行先で薬物を手に入れ,税関等で摘発される事例が目立っていた。

(4) 学生の問題から大学の問題へ【第二次増加期(1995年~2009年)】

1990年代後半から大学生の「逮捕」について書かれた記事は再び増加する(表5)。期間は15年と【停滞期】の20年よりも短い,記事の数は147件と倍以上を数えた。この時期になると学生運動に関する記事はなくなり,それ以外の事由による「逮捕」が中心になる。

その理由で目立つのが「殺人」(31件),「違法薬物の所持・使用」(23件)「強姦(婦女暴行)」(19件)そして「わいせつ」(12件)⁴⁾である(表3)。「殺人」や「違法薬物の所持・使用」については【停滞期】でも触れたが,この時期にさらに増加しているのが確認できる。新たな傾向には,「強姦(婦女暴行)」と「わいせつ」の台頭をあげることができる。それらは,【第一次増加期】~【停滞期】において,0~1件⁵⁾で推移していたが,【第二次増加期】には31件と,急激に増加している。

「殺人」について書かれた記事には,「東大男子学生,女子学生刺す 殺人未遂容疑で逮捕」(1999年1月20日),「大学生ら強盗殺人容疑 55歳殺害,6500円奪う」(2005年6月27日),「塾講師,小6女兒刺殺 包丁用意し教室で 殺人未遂の容疑で逮捕」(2005年12月10日),「親子強殺「思い出せぬ」 容疑の大学生を再逮捕」(2007年3月3日)」がある。

表 5. 記事の件数と見出し (1995 年～2009 年)

年	「逮捕」 関連記事	学生運動 関連記事	新聞記事 (例)	
			年月日	見出し
1995	3	0	1995年3月31日	オウム真理教信徒 2 人を大津で逮捕 車検切れの車運転で
			1995年11月15日	ＬＳＤ密輸容疑で大学生 2 人を逮捕 警視庁東京空港署と東京税関
1996	3	0	1996年7月22日	キムタクのビデオ 1 巻 6 千円 隠し振りして通販 千葉の大学生ら逮捕
			1996年11月12日	パソコン通信で密売網 向精神薬法違反で逮捕、4 容疑者は面識なし
1997	2	0	1997年6月25日	若い女性のリュック、スリの狙い目 容疑の大学生逮捕
1998	5	0	1998年1月25日	逮捕カラオケ店員、独協大ラグビー部員も 帝京大暴行事件＝続報注意
			1998年1月27日	婦女暴行事件の 5 学生を退学 日体大が処分
1999	18	0	1999年1月20日	東大男子学生、女子学生刺す 殺人未遂容疑で逮捕
			1999年7月31日	慶大医学部生 5 人を逮捕 集団で女性乱暴容疑
			1999年10月22日	国土館大の寮傷害致死事件で剣道部を解散へ
2000	4	0	2000年7月27日	「殴るとすかっと」 ホームレス傷害容疑で大学生ら 3 人逮捕
2001	5	0	2001年8月22日	ネットでの知人に集団で強姦容疑 札幌、大学生ら逮捕
2002	2	0	2002年5月9日	満員電車内でスプレー 傷害容疑で学生逮捕
2003	13	0	2003年6月19日	集団で強姦の疑い、早大・学習院・日大の 5 を逮捕
			2003年6月20日	「厳しく処分」相次ぐ不祥事に早大謝罪会見
			2003年6月26日	「危ない世界」潜むワナ 酔わせ介抱のふり 早大サークル強姦事件
			2003年8月2日	平和記念公園の折り鶴焼失、2 2 歳の大学生を逮捕＝続報注意
2004	11	0	2003年11月30日	神戸の女子学生、覚せい剤密売 所持容疑逮捕、ネット通じ広告
			2004年7月29日	大学内で大麻売買 中央大、容疑の学生ら逮捕
			2004年12月2日	国土館大のサッカー一部の 1 5 人逮捕 少女にわいせつ容疑
			2004年12月8日	亜大野球部「連盟の判断仰ぐ」 強制わいせつ未遂容疑で 5 人逮捕
			2004年12月10日	日体大スキー部員 2 人逮捕 遠征中、女子部員に婦女暴行未遂容疑
2005	18	0	2005年8月31日	「暴走族いないから」都心を暴走 容疑の早大生ら 1 6 人逮捕
			2005年11月2日	教員の妻狙い、振り込め詐欺 容疑の大学生ら逮捕
			2005年12月10日	塾講師、小 6 女児刺殺 包丁用意し教室で 殺人未遂の容疑で逮捕 京
2006	22	0	2006年1月27日	京大アメフト元部員 3 人、集団強姦容疑で逮捕 全員否認
			2006年7月11日	9 人全員に殺人容疑 共謀と判断、再逮捕へ 大阪・暴行生き埋め殺害事
			2006年7月11日	医学部生 2 人、覚せい剤使用 東邦大が処分
			2006年7月25日	大学食堂で「振り込め」謀議、容疑の大学生ら逮捕
2007	13	0	2007年3月3日	親子強姦「思い出せぬ」 容疑の大学生を再逮捕
			2007年12月4日	大麻、さらに 1 2 部員「吸った」と供述 関東学院ラグビー部
2008	13	0	2008年6月20日	「大量殺人する」予告の学生逮捕 ネットに書き込み容疑 警視庁
			2008年10月30日	慶大生、学内で大麻売買 容疑の 2 人「複数で吸った」
			2008年11月16日	大麻、大学汚染 早大・理科大生も違反容疑
			2008年12月4日	東洋大監督が引責辞任 陸上競技部部員、強制わいせつ容疑
2009	13	0	2009年2月14日	大麻、法大さらに 8 人
			2009年3月8日	1 5 歳を集団強姦 私大生ら 4 容疑者を逮捕
			2009年8月20日	関大野球部がリーグ戦辞退 恐喝未遂容疑、逮捕者増を問題視
計	145	0		

次に「違法薬物の所持・使用」である。この時期（特に 2008 年から 2009 年）は、大学生の大麻乱用が問題視された時期である。「慶大生、学内で大麻売買 容疑の 2 人「複数で吸った」」（2008 年 10 月 30 日）、「大麻、大学汚染 早大・理科大生も違反容疑」（2008 年 11 月 16 日）、「大麻、法大さらに 8 人」（2009 年 2 月 14 日）のように、大都市圏にある大学の学生による大麻乱用事件が相次いで報道された。

最後に、「強姦」や「わいせつ」に関する記事をみていこう。よく知られているのが、早稲田大学のサークル「スーパーフリー」による強姦事件だろう。「「危ない世界」潜むワナ 酔わせ介抱のふり 早大サークル強姦事件」（2003 年 6 月 26 日）、「元東大生ら 2 人も実刑「スーパーフリー」集団強姦事件」（2004 年 4 月 10 日）など、2003 年から 2004 年には当該事件に関わる記事を多く確認することができた。

またこの時期は、運動部の学生による「強姦（婦女暴行）」や「わいせつ」事件も目立っていた。例えば、「国土館大のサッカー部の15人逮捕 少女にわいせつ容疑」（2004年12月2日）、「東洋大監督が引責辞任 陸上競技部部員、強制わいせつ容疑」（2008年12月4日）、「婦女暴行事件の5学生を退学 日体大が処分」（1998年1月27日）、「ラグビー部員4人を退学処分 帝京大学、部長も辞任 婦女暴行事件で」（1998年2月15日）、「京大アメフト元部員3人、集団強姦容疑で逮捕 全員否認」（2006年1月27日）などが該当する記事である。

記事の総数や逮捕の理由以外で着目すべき点は見出しである。見出しにおいて、大学名が表記されることが多くなった⁹⁾。例えば、大麻使用について書かれた記事でも、【停滞期】には「学生が大麻遊び アパートなどで栽培 8人逮捕」（1985年5月28日）や「サーフボードくり抜き大麻密輸の大学生ら三人を逮捕」（1981年5月26日）のように見出しにおいて大学名が表記されることはなかった。しかし、この時期になると（特に2000年以降）、「大麻、法大さらに8人」（2009年2月14日）のように大学名が表記されている。大麻使用以外でも、先に挙げた記事のように「〇〇大」や「〇〇大生」など大学名が付いた記事を多く確認することができた。

また、単に学生が「逮捕」された事実だけではなく、それに対する大学側の対応も新聞記事に取り上げられるようになった。例えば、「『厳しく処分』 相次ぐ不祥事に早大謝罪会見」（2003年6月20日）、「医学部生2人、覚せい剤使用 東邦大が処分」（2006年）、「関東学院大ラグビー、元部員2人退学に」（2007年12月20日）など、大学による謝罪や処分の行方まで言及されている記事（特に見出し）が目立つ。

これまでみてきたように、学生の「逮捕」自体はこの時期に限らず起こっている事象である。しかし、学生の「逮捕」という事実だけでなく、大学側の対応まで記事になっているというのはこの時期に現れた新たな傾向であろう。こうした傾向は、教育機関として大学の管理責任が強く問われるようになったことと無関係ではないだろう。記事の見出しからは、大学に対する世間のまなざしの変化を確認することができた。

4. おわりに

ここまで戦後の大学生の問題行動について、学生の「逮捕」について書かれた新聞記事を中心に、その量的・質的な変遷を確認してきた。ポイントをまとめると次のようになる。

まず、記事の数に着目すると、①学生の「逮捕」を扱った記事は1960年代後半から1970年代前半をピークに減少し、1990年代の後半から再び増加傾向にある。記事の内容については、②1960年代から1970年代の記事の中心は学生運動であり、逮捕の理由もそれに関係したものである。③逮捕の理由を細かくみていくと、学生運動の広がりとともに変化しており、【最盛期】には「公安条例違反（デモ）」「公務執行妨害」「暴行・傷害」に加えて、

「凶器準備集合」や「殺人」が目立つようになった。④学生運動が落ち着きをみせると、記事の数は一気に減少し、金目当ての「強盗」や「殺人」、「違法薬物の所持・使用」による「逮捕」が目立ち始める。⑤そうした傾向は 1990 年代後半からの【第二次増加期】にも引き継がれ、記事の件数も増加した。⑥それと同時にサークルや運動部など学生の集団による「強姦（婦女暴行）」「わいせつ」による逮捕も目立った。さらに⑦【第二次増加期】では新たな傾向として、大学名が表記された見出しや大学側の対応について書かれた記事が数多く確認できるようになった。

現代の学生の問題行動に焦点を絞ると、その特徴は④～⑥に示したものになるだろう。現代の学生は、1960～1970 年代の学生のように社会や政治に対して集団で異議申し立てを行うことはなく、全体的に「おとなしい」。だからこそ、殺人、大麻乱用、婦女暴行などセンセーショナルな犯罪が目立つようになり、学生の「問題行動」として報道されることが多くなったと言える。

また、社会のまなざしという観点から考えると、⑦に示したように、大学名が表記された見出しや、不祥事を起こした学生に対する大学の処分まで言及した記事の増加は注目に値する。このことは、学生による問題行動が、学生個人の問題のみならず、所属する大学の問題として追及されるようになったことを意味している。すなわち、行為に対する学生の責任だけが追及されるのではなく、そのような学生を輩出した大学の教育責任および管理責任まで問われるようになったのである。

このような社会の大学に対するまなざしの変化をふまえると、「はじめに」でも触れたように市民的責任感を育成するような教育や指導は、大学において今後ますます求められるようになるだろう。その方策のひとつとして考えられるのが、学生の「逮捕」のような不祥事を未然に防ぐために、初等、中等教育のように大学でも社会の規範やルールを教えるというものである。いわゆる「既存の規範を身につけさせる」教育・指導である。もちろん、市民的責任感の育成という観点から考えると、そのような教育・指導だけでは不十分である。市民的責任感の育成には、「既存の規範を身につけさせる」という側面と、「既存の規範を批判的に考えられるようにする」という二つの側面がある。こうした点をふまえると、後者の「既存の規範を批判的に考えられるようにする」という側面にも焦点を当てなければならない。大学において市民的責任感を育成していくには、社会の規範やルールを教えることに加えて、新たな社会の創造につながるよう既存の社会を批判的に考えさせるような教育・指導も行う必要がある。

既存の規範（社会）に対する「遵守」と「批判」、一見相反するものではあるが、目指している方向は同じである。市民的責任感の育成に向けて、両者のバランスをいかにとるか、その点がこれからの大学に課された課題であろう。

【注】

- 1) ストームは「寮生がその激情（喜びにつけ、憂きにつけ）を表出するため、或いは他を驚かし刺激することを目的とし、夜間、集団で歌いながら乱舞し練り歩く行為をいう」（高橋 1978, 370 頁）。
- 2) 表中の数値は、各年の「逮捕」関連記事の総数と、「逮捕」関連記事のうち学生運動に関連する記事（学生運動関連記事）の総数を示している。学生運動関連記事は、見出しや本文に表れる「〇〇大学紛争」、「機動隊」、「デモ」、「火炎ビン」、「内ゲバ」、「リンチ」、「全学連」や「革マル派」といった組織名、「羽田事件」や「ハガチー事件」など有名な事件の名称等をキーワードに分類した。また、新聞記事（例）は各年の代表的な記事を抜粋し、その見出しを掲載している。表 2、表 4、表 5 も同様である。
- 3) 表中の数値は％、括弧内の数値は逮捕の理由の実数を示している。記事の中で逮捕の理由（罪状）が複数示されていた場合は、それぞれ 1 件としてカウントした。そのため、実際の記事の件数よりも理由の数の方が多くなっている。
- 4) 逮捕の理由の「わいせつ・賭博」のうち「賭博」に関する記事は「バカラとぼく、1 日 14 億円動く 容疑の客ら 35 人を逮捕」（1998 年 9 月 27 日）の 1 件のみ。残りの 12 件はすべて「わいせつ」に分類した。
- 5) 【第一次増加期】に「強姦（婦女暴行）」で 1 件（「大学生四人を逮捕 キャンプ場で婦女暴行 1964 年 7 月 29 日（朝刊）」）、【停滞期】に「わいせつ」で 1 件（「女装し、痴漢に襲われたふり 同情した OL にいたずら 大学生を逮捕 1981 年 8 月 20 日（夕刊）」）、記事を確認できた。
- 6) 見出しに大学名が表記された記事の割合は、【第一次増加期】で 21.1%（21 件）、【最盛期】で 52.2%（22 件）、【停滞期】33.3%（23 件）、【第二次増加期】で 42.2%（61 件）である。【最盛期】は、学生運動関係で「〇〇大紛争」「〇〇大事件」という見出しを数多く確認することができた。

【参考文献】

- 浅間隆裕, 2012, 『メディア表象の文化社会学—〈昭和〉イメージの生成と定着の研究—』ハーベスト社。
- 天野郁夫, 2006, 『大学改革の社会学』玉川大学出版部。
- 伊藤彰浩, 2013, 「大学大衆化への過程—戦後日本における量的拡大と学生層の変容」, 広田照幸ほか編『大衆化する大学—学生の多様化をどう見るか』岩波書店, 17—45 頁。
- 岩田弘三, 2003, 「勉強文化と遊び文化の盛衰」, 武内清編『キャンパスライフの今』玉川

- 大学出版部，184－203 頁。
- 岩間夏樹，1995，『戦後若者文化の光芒』日本経済新聞社。
- 葛城浩一，2008，「大学生の学業をめぐる状況の変化－「大学生ダメ論」の変化－」『比治山高等教育研究』第1号，167－179 頁。
- 高橋左門，1978，『旧制高等学校研究－校風・寮歌論編－』昭和出版。
- 田中每実，2003，「大学教育とは何か」，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，1－20 頁。
- 竹内洋，2003，『教養主義の没落』中央公論新社（中公新書）。
- 文部科学省中央教育審議会，2008，「学士課程教育の構築に向けて（答申）」。（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm（2013/9/30））
- 溝上慎一，2002，「戦後の大学生論」，溝上慎一編『大学生論－戦後大学生論の系譜を踏まえて－』ナカニシヤ出版。
- 溝上慎一，2004，『現代大学生論－ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる』日本放送出版協会。
- 文部科学省，2013，「平成 25 年度 学校基本調査」。（http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm（2013/9/30））
- 山田浩之，2007，「学生の変貌」，山田浩之・葛城浩一編『現代大学生の学習行動』広島大学高等教育研究開発センター高等教育研究叢書 90 号，1－10 頁。

第5章 大学生の市民的責任感の獲得状況

—マナー意識・行動に着目して—

西本 佳代

(山口福祉文化大学)

1. はじめに

2008年に文部科学省がまとめた学士力では、学士課程中に育成すべき能力として4分野13項目が示された。4分野のひとつ「態度・志向性」の中では、「自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる（倫理観）」こと、「社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる（市民としての社会的責任）」ことが挙げられている。未来の社会を支え、よりよいものとするには、21世紀型市民、すなわち、「専攻分野についての専門性を有するだけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材」が必要である。そうした人材を育成するために、「倫理観」や「市民としての社会的責任」の重要性が再確認されている。

本章では、こうした「倫理観」や「市民としての社会的責任」を市民としての責任、すなわち市民的責任感と位置づけ、大学生の獲得状況を検証する。その際に着目するのが、マナーに対する意識・行動である。第1章で加野が指摘する通り、「21世紀型市民」は「時代の変化に合わせて社会を支える」という側面と同時に、「社会を改善する」という側面も持つ。そのため、市民的責任感の獲得状況を検証するのに、マナーに着目したのでは、その一側面を明らかにすることしかできない。しかしながら、マナーを守ることが市民的責任感の一方の極であり、市民的責任感の現状について分析するには欠かせない要素であることも間違いではない。そこで、本章では、マナーに対する意識・行動を手掛かりに、大学生の市民的責任感について検討したい。

マナーは、道徳と法の間位置づく準ルールだと言われる（矢野 2008）。「道徳に反する行為のように、人間性の本質におよぶ問題でなければ、犯罪のように社会秩序の根幹を揺るがすことでもない」（同上、240頁）。そのため、他者が行為を請求することはできず、マナーを守るか否かは本人の裁量に任されるところが大きい。だからこそ、マナーを守り、公の場が居心地のよいものにしようとする人には品のよさや育ちのよさ、あるいは優れた人格を感じ取る。はたして、現代の大学生はマナーについてどのように考え、どのような行動をとっているのだろうか。本章では、質問紙調査の結果から、大学生のマナー意識・行動について明らかにし、その視点をもとに、大学生の市民的責任感について考察する。

2. 調査の方法

分析に用いたのは、「大学生のマナーに関する意識と行動に関する調査」である。調査は2009年7月～8月にかけて実施され、全国19大学（国立大学5校、公立大学2校、私立12大学）、2,574名の大学生から回答が得られた。分析対象者の属性は、男性38.4%、女性61.6%と女性の割合が高くなっている。学年については、1年生31.9%、2年生37.5%、3年生21.1%、4年生8.8%と、1・2年生を中心としたサンプルになっている。学部については、教育系29.3%、社会科学系39.0%、自然科学系1.7%、医療系16.2%、その他13.8%と、教育系と社会科学系が中心である。以下ではこの調査結果をもとに、マナーについての考え、日常生活におけるマナー、友だちに対するマナー、バスや電車でのマナーの四点について検討し、大学生の市民的責任感の現状について考察する。

3. 大学生のマナー意識・行動

3. 1 マナーについての考え

まず、大学生のマナーについてみてみよう。表1は、学生にマナーについての考えを問い、得られた回答の結果である。この結果からは、マナーは守るべきものだという価値観をしっかりと身につけていることがわかる。「マナーを守る人はかっこいい」の該当者は、「とてもあてはまる」と「まあまああてはまる」をあわせて（以下、「あてはまる」と表記）80.9%、同様に「マナーを守ると気持ちがいい」は76.8%となっていた。マナーを守る人を評価し、マナーを守ることが快不快の判断基準になっている様子が見えてくる。また、「大学生がマナーを守れないようでは恥ずかしい」についても、91.3%の学生が「あてはまる」と回答しており、大学生としてマナーを守るべきという考えも持っていることがわかる。

表1. マナーについての考え

	とてもあてはまる	まあまああてはまる	あまりあてはまらない	全くあてはまらない	合計
マナーを守る人はかっこいい	42.2	38.7	16.3	2.8	100.0(2,561)
マナーを守ると気持ちがいい	32.5	44.3	20.9	2.3	100.0(2,562)
大学生がマナーを守れないようでは恥ずかしい	42.6	48.6	8.0	0.8	100.0(2,564)
私は社会生活をおくる上でのマナーを守っている	15.7	79.2	4.9	0.2	100.0(2,567)
世の中の人、社会生活を送る上でのマナーを守っている	5.5	54.8	36.0	3.7	100.0(2,564)
マナー違反には、もっと注意するべきだ	34.7	54.1	10.1	1.1	100.0(2,565)
マナーのことで他者から注意されるのはムカつく	8.6	33.3	47.1	11.1	100.0(2,561)
マナーをやかましくいう社会はきゅうくつだ	6.9	30.1	50.4	12.7	100.0(2,553)

そうした考えを持っているためであろうか、ほとんどの学生はマナーを守っていると答えている。「私は社会生活をおくる上でのマナーを守っている」の項目については、94.9%もの学生が「あてはまる」と回答している。

その一方、他人に対するまなごしは厳しい。「世の中の人には、社会生活を送る上でのマナーを守っている」の項目には60.3%しか該当者がいない。また、「マナー違反には、もっと注意するべきだ」には88.8%もの学生が「あてはまる」と答えている。

他方、実際に自分が注意されることには抵抗があるようで、「マナーのことで他者から注意されるのはムカつく」(41.8%)や、「マナーをやかましくいう社会はきゅうくつだ」(36.9%)は、約4割の学生が該当していた。これらの項目からは、多くの学生がマナーを守るべきと考え、実際にマナーを守っていると回答していることがわかる。

3. 2 日常生活におけるマナー

では、具体的な場面においても彼らはマナーを守るべきと考え、実際に守っているのだろうか。続けて、日常生活におけるマナー意識・行動をみてみたい。表2は、日常生活におけるマナーについて問い、得られた回答の結果である。

まず意識面をみてみると、項目によって差が出ていることがわかる。「絶対にいけない」と回答した学生の割合をみてみると、「公共の場でつばを吐く」(82.9%)の該当者がもっ

表2. 日常生活におけるマナー意識・行動

		絶対に	仕方ない	たまに	別によい	合計
		いけない	場合もある	ならよい		
意識	公共の場でつばを吐く	82.9	12.1	2.7	2.3	100.0(2,534)
	アルバイトに遅刻する	69.0	29.6	1.0	0.4	100.0(2,534)
	人にぶつかっても謝らない	67.3	29.2	2.3	1.2	100.0(2,538)
	ちょっとした親切を受けても「ありがとう」といわない	66.7	26.7	4.9	1.7	100.0(2,532)
	年上の人に敬語を使わないで話す	61.2	28.1	8.1	2.5	100.0(2,534)
	公共の場で地べた座りをする	54.4	33.5	7.3	4.8	100.0(2,535)
	近所の人にあっても挨拶しない	37.8	49.2	7.4	5.5	100.0(2,532)
		とても	まあまあ	あまりあて	全くあて	合計
		あてはまる	あてはまる	はまらない	はまらない	
行動	公共の場ではつばを吐かない	79.6	11.4	6.4	2.6	100.0(2,563)
	アルバイトには遅刻しない	72.6	21.0	4.3	2.1	100.0(2,498)
	人にぶつかったら謝るようにしている	67.1	29.2	2.9	0.8	100.0(2,564)
	ちょっとした親切を受けたら「ありがとう」というようにしている	67.6	30.0	1.9	0.5	100.0(2,564)
	年上の人には敬語を使うようにしている	76.7	20.4	2.5	0.5	100.0(2,563)
	公共の場では地べた座りをしない	53.9	31.0	12.9	2.1	100.0(2,564)
	近所の人にあったら挨拶するようにしている	46.1	37.9	12.9	3.2	100.0(2,564)

とも多くなっている。次いで多いのは、「アルバイトに遅刻する」(69.0%)、「人にぶつかっても謝らない」(67.3%)、「ちょっとした親切を受けても「ありがとう」といわない」(66.7%)、「年上の人に敬語を使わないで話す」(61.2%)であり、いずれも該当者は6割台である。

一方、日常生活におけるマナーの中で、絶対にしてはいけないと学生が比較的考える割合が小さくなっているのは、「公共の場で地べた座りをする」(54.4%)と「近所の人にあっても挨拶しない」(37.8%)の2項目である。地べた座りについては、1990年代後半に、コンビニの駐車場や駅構内などに座る若者、ジベタリアンの存在が注目を集めたが、現在でも、その存在に違和感を持たない学生が多いことがわかる。また、近所の人への挨拶については、多くの学生がアパートやマンション等で一人暮らしをする中で、近所の人との関係を十分に構築できていないことを反映していると推察される。

次に行動面についてしてみると、「あてはまる」とした該当者の割合が大きいものから順に、「ちょっとした親切を受けたら「ありがとう」というようにしている」(97.5%)、「年上の人には敬語を使うようにしている」(97.1%)、「人にぶつかったら謝るようにしている」(96.3%)、「アルバイトには遅刻しない」(93.6%)、「公共の場ではつばを吐かない」(91.0%)となっている。日常生活におけるマナーについても、実際に守っている学生がほとんどであることがうかがえる。確かに、意識面の「絶対にいけない」の割合が比較的小さくなっていた、地べた座りと近所の人への挨拶については相対的に該当者が少ない。それでも「公共の場では地べた座りをしない」(85.0%)、「近所の人にあったら挨拶するようにしている」(84.0%)というように8割以上の学生がそれらのマナーを守っていると答えている。意識面では項目による差がみられたものの、実際の行動については、ほとんどの学生が日常生活におけるマナーを守っていると答えそうだ。

3. 3 友だちに対するマナー

日常生活におけるマナーの検討からは、絶対にしてはいけないと学生が考える割合は、項目によって差があるものの、概してマナー違反とされる行動をとる学生は少ないことがうかがえた。では、より関係が密になる友だちに対するマナーはどうだろうか。親しい関係になるとついマナーがおろそかになることも考えられる。続けて、友だちに対するマナーを確認しよう。

表3は、友だちに対するマナーについて問い、得られた回答の結果である。この結果からまず意識面についてみていくと、項目によって差が生じていることがわかる。「親しい友だちの秘密を口外する」や「約束の時間に遅れそうになっても、電話やメールを入れない」について、「絶対にいけない」と回答する割合は高く、それぞれ67.1%、60.8%となっている。その一方、「親しい友だちの誕生日にメールを送らない」や「メールにすぐ返事を出さない」については、「絶対にいけない」の該当者は1割にも達しておらず、それぞれ8.3%

表3. 友だちに対するマナー意識・行動

意識		絶対に いけない	仕方ない場合 もある	たまに ならよい	別によい	合計
		親しい友だちの秘密を口外する	67.1	27.3	3.0	2.6
	約束の時間に遅れそうになっても、電話やメールを入れない	60.8	32.7	4.6	1.9	100.0(2,533)
	親しい友だちの誕生日にメールを送らない	8.3	48.1	9.5	34.1	100.0(2,532)
	メールにすぐ返事を出さない	7.5	52.5	11.3	28.7	100.0(2,533)
行動		とても あてはまる	まあまあ あてはまる	あまりあて はまらない	全くあて はまらない	合計
		親しい友だちの秘密については口外しない	62.8	32.4	3.8	1.0
	約束の時間に遅れるときには、電話やメールを入れる	70.7	25.3	3.3	0.7	100.0(2,549)
	親しい友だちの誕生日にはメールを送る	51.3	31.2	12.6	4.9	100.0(2,554)
	メールにはすぐ返事を出す	21.5	42.9	29.8	5.8	100.0(2,549)

7.5%となっている。友だちに対してマナーを守るべきという意識も、項目によって差が生じていると言えそうだ。

では、行動面についてはどのような結果が得られただろうか。続けてみていくと、友だちに配慮した行動をしている学生が多いことがわかる。「約束の時間に遅れそうなどときには、電話やメールを入れる」、「親しい友だちの秘密については口外しない」に「あてはまる」とした該当者の割合は、それぞれ96.0%、95.2%と9割を超えている。また、「親しい友だちの誕生日にはメールを送る」は82.5%、「メールにはすぐ返事を出す」についても64.4%の学生が該当している。多くの学生は、友人に対して気を遣った行動をしていると言えるだろう。友だちに対するマナーについて、絶対にしてはいけないと考える割合は、項目によって差があるものの、概してマナー違反とされる行動をとる学生は少ないようだ。

ところで、これらの意識面と行動面の違いをみてみると、メールの送受信に関する調査結果が興味深いことに気づく。「親しい友だちの誕生日にメールを送らない」ことや「メールにすぐ返事を出さない」ことを「絶対にいけない」と考える学生は1割に満たない。しかし、「親しい友だちの誕生日にはメールを送る」、「メールにはすぐ返事を出す」という学生は半数を超える。

請求されていない行為を他者のために行うことがマナーだとすれば、こうした行為は非常に「マナーらしいマナー」だと考えることもできる。しかし、大学生活が、「友だち地獄」（土井 2008）と形容される中学生活、高校生活の延長線上にあると考えれば、これらの行為はすでに「ルール化されたマナー」と捉える方が適切なのかもしれない。土井（2008）は、近年の中学生や高校生の友人関係は、互いを傷つけないように、空気を読まない行動をしないように、細心の注意を払い続けるとても息苦しいものだと言及し、それを「友だち地獄」という言葉で表現した。もちろん、大学は、朝から夕方まで同じ教室、同じメンバーで過ごす中学や高校とは違い、比較的自由に過ごすことができる。けれども、大学

入学以前に人間関係を強制されることの多かった学生にとって、メールのやり取りは、友人関係における必須のマナーとして残っているのかもしれない。

3. 4 バスや電車でのマナー

日常生活におけるマナー、友だちに対するマナーの検討からは、学生が絶対にしてはいけないと考える割合は、項目によって差があるものの、概してマナー違反とされる行動をとる学生は少ないことがうかがえた。では、より多くの他者と密室で時間を共有する場面ではどうだろうか。逃げられない空間では、特に他者のマナー違反が気になるものである。最後に、若者のマナー違反が指摘されることの多い、バスや電車に乗る場面に焦点を絞り、さらに詳しく検討したい。

表4は、バスや電車の中での行動について問い、得られた回答の結果である。まず意識面についてみてみると、こちらも項目によって大きく差が生じていることがわかる。「絶対にいけない」と回答した学生の割合をみていくと、「バスや電車に乗るときに列に並ばない」(78.6%)の該当者が多く、バスや電車の乗降時のマナーを守ろうとする意識が高いことがわかる。

だが、それ以外の項目はそれほど「絶対にいけない」の該当者が多いわけではない。「バスや電車の中で音楽を聴く時に、音をもらす」(66.6%)、「バスや電車の中で高齢者や妊婦などに席を譲らない」(61.9%)、というように、「絶対にいけない」の該当者は6割台におさまっている。

さらに、「バスや電車の中で化粧をする」(48.4%)については4割台に下がる。バスや電車の中でのマナーを守るべきと考える学生の意識は、項目によって大きく差が生じていると言えるだろう。

しかしながら、それらマナー違反の行動をバスや電車の中で実際にとるという学生は少

表4. バスや電車でのマナー意識・行動

意識		絶対に	仕方ない場合	たまに	別によい	合計
		いけない	もある	ならよい		
意識	バスや電車に乗るときに列に並ばない	78.6	17.0	2.7	1.7	100.0(2,536)
	バスや電車の中で音楽を聴く時に、音をもらす	66.6	25.0	5.4	2.9	100.0(2,533)
	バスや電車の中で高齢者や妊婦などに席を譲らない	61.9	35.2	2.0	0.9	100.0(2,534)
	バスや電車の中で化粧をする	48.4	40.6	4.4	6.6	100.0(2,532)
行動		とても	まあまあ	あまりあて	全くあて	合計
		あてはまる	あてはまる	はまらない	はまらない	
	バスや電車に乗るときは列に並ぶ	73.8	23.2	2.5	0.5	100.0(2,554)
	バスや電車の中で音楽を聴く時には、音がもれないように気をつける	70.5	24.3	3.9	1.2	100.0(2,547)
	バスや電車の中では高齢者や妊婦などに席を譲る	50.6	37.7	10.5	1.2	100.0(2,552)
バスや電車の中では化粧をしない	69.9	18.6	6.5	5.0	100.0(2,537)	

数派である。「バスや電車に乗るときは列に並ぶ」に「あてはまる」とした学生の割合がもっとも多く、97.1%となっていた。また、「バスや電車の中で音楽を聴く時には、音がもれないように気をつける」(94.9%)、「バスや電車の中では化粧をしない」(88.5%)、「バスや電車の中では高齢者や妊婦などに席を譲る」(88.3%)というように、いずれも約9割の学生が該当している。

これらの結果からは、バスや電車でのマナー違反、特に車内での化粧や高齢者・妊婦等に席を譲らないことについては、してはいけないという意識が比較的低いこと、しかし、それらの行動を実際にとる学生は少ないことがうかがえる。こうした値の出方は、先にみた、地べた座りや近所の人への挨拶と似ている。すなわち、自分がそれらのマナー違反をすることはないが、行為に対しての抵抗感が少ないという結果がいずれの項目においても示されている。果たして大学生は、これらの行為をどのように位置づけているのだろうか。

こうした大学生の意識・行動を考えるにあたり、現代の道德教育のあり方について言及した論稿が参考になる。松下(2011)は、現代社会の道德のあり方として、「市場モラル」の存在を指摘する。「市場モラル」とは、市民革命と同時期に現れた比較的新しい道德の考え方で、「自分の利益になるように人とかかわる」(同上、268頁)ことへの関心に支えられている。

この「市場モラル」は、もともと「理性の計算にもとづく相互の契約を通じて秩序を確立し、欲望追求に一定の歯止めを設けることを通じて、逆にその欲望追求を安全かつ安定的におこなえるようにすること」(同上、255頁)を本来の目的としていたが、今日のリスク管理のための予防原則や消費社会特有の心理主義と結びつき、近年、「他人の気分を害しかねないことをしないかぎり、自分の好みや目的を自由に追求してよい」(同上、259頁)という形に変化しているという。

この「市場モラル」に支えられている学生は、トラブルになりそうな割込乗車などしない。けれども、地べた座りや車内での化粧など、他人に迷惑をかけないと思われる行動に抵抗がない。また、近所の人への挨拶や高齢者等に席を譲るといった、他人の気分を害するか否か判断のつかない行為もしない。迷惑にならないように他人と関わるという消極的な人間関係を公共空間で繰り広げることになる。

今のところ、地べた座りや車内での化粧をする学生は少ないし、近所の人への挨拶や高齢者・妊婦等に席を譲るといった光景もみられる。そのため、完全に「市場モラル」の原則で動いているわけではなく、人と共にある世界をよきものにする「共同体道德」にも支えられていると考えられる。

「市場モラル」の影響を強く受けながら、「共同体道德」にも支えられ、それらのせめぎあいの中で実際にどうふるまえばよいのかとまどいながら生活している。そうした学生の状態を、日常生活におけるマナー、バスや電車でのマナーの調査結果は示しているのではなかろうか。

4. おわりに

これまで、質問紙調査を手掛かりに、大学生のマナー意識・行動について検討してきた。その結果、次の三点が明らかになった。

第1に、学生の多くは、マナーを守るべきと考え、実際にマナーを守っていると考えている。第2に、日常生活におけるマナー、友だちに対するマナー、バスや電車でのマナーを守っている学生は多い。第3に、地べた座り、近所の人に挨拶しないこと、車内での化粧について、絶対にしてはいけないと考える学生は少数である。

以上の点に鑑みると、大学生のマナー意識・行動は、「他人の気分を害しかねないことをしないかぎり、自分の好みや目的を自由に追求してよい」という市場モラルの原則に大きく影響されていると言えそうだ。しかし、21世紀型市民の育成という点からみれば、そのことによって大きな限界が設けられる気がしてならない。

大学生の多くは、マナーを守るべきと考え、実際に日常生活におけるマナーや友だちに対するマナー、バスや電車の中でのマナーを守っていた。こうした点においては、市民としての責任の側面を果たしていると言える。すなわち、21世紀型市民の「時代の変化に合わせて社会を支える」という側面についてはある程度育成できていると考えられる。

しかしながら、もうひとつの側面、「社会を改善する」という側面については、十分に育成できていないと推察せざるをえない。大学生のマナー意識・行動は、市場モラルの影響を強く受けていた。そのことは、彼らが、他人に迷惑をかけなければよいという消極的な原則の中で生きていることを示している。近所の人に挨拶することも、高齢者・妊婦等に席を譲ることも、相手の気分を害する可能性があるためにしない。このような状態では、他者に積極的に働きかけ、新しい社会をつくることは難しい。「社会の批判者、社会の形成者、社会の創造者として共同体の未来に責任を持つ」（本書第1章）という「市民」になるには程遠い存在のようにみえる。

では、どうすればよいのか。こうした現状に対して、大学はどのような教育を行っているのだろうか。次章では各大学で実践されているマナー教育の取組を取り上げ考察したい。

【参考文献】

土井隆義，2008，『友だち地獄』筑摩書房。

西本佳代・村上光朗・古賀正義・越智康詞・松田恵示・加野芳正，2011，「大学生のマナーに関する実証的研究（上）」『香川大学教育学部研究報告』第I部第136号，23-40頁。

松下良平，2011，『道徳教育はホントに道徳的か？』日本図書センター。

矢野智司，2008，『贈与と交換の教育学』東京大学出版会。

本研究は日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（B））「マナーと人間形成に関する理論的・実証的研究」（平成 20 年度～平成 22 年度）課題番号 20330161（研究代表者 加野芳正）による研究成果の一部である。

第6章 大学における市民的責任感の育成

－マナー教育に着目して－

西本 佳代
(山口福祉文化大学)

1. はじめに

前章では、質問紙調査の結果をもとに、大学生のマナー意識・行動の現状について考察した。では、そうした現状に対して、大学はどのように学生の市民的責任感を育成しようとしているのだろうか。本章では、大学におけるマナー教育に着目して、その現状と課題を明らかにしたい。

前章で述べた通り、2008年に文部科学省がまとめた学士力には、学士課程中に育成すべき能力として4分野13項目が示された。その分野のひとつ「態度・志向性」の中では、「自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる（倫理観）」こと、「社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる（市民としての社会的責任）」ことが挙げられている。また、その2年前、2006年に経済産業省が示した社会人基礎力では、「チームで働く力（チームワーク）」のひとつとして「社会のルールや人との約束を守る力（規律性）」が挙げられた。いまやルールやマナーを知り、守ることは、大学在学中に身につけなければならない能力として認識されつつあると言えるだろう。

こうした社会的な要請を受けて、個々の大学においても、ルールやマナーを身につけさせようという取組は広がっている。マナー教育については、2010年に『大学と学生』と『大学時報』が相次いで特集をくんだ。そこでは、金沢大学、麗澤大学、桃山大学、明治大学、東京女子医科大学等の先駆的にマナー教育を実施している大学の事例が詳細に報告されている。しかし、それらの特集は、個々の大学の実践事例を紹介することに目的があり、現在の日本における取組の全体像を描いているわけではない。

はたして現在の日本の大学において、どのようにマナー教育が行われているのだろうか。その実態を把握することで、現在の日本の大学における取組の方向性が浮かび上がり、今後の課題を検討することができる。そこで、本章では、市民的責任感を育成する取組、その中でもマナー教育に着目して、その実態を明らかにしたい。

分析にあたり依拠したのは、マナー教育の四つの分類である。筆者は別稿にて、大学におけるマナー教育を、①不祥事対策としてのマナー教育、②初年次教育としてのマナー教育、③自校教育としてのマナー教育、④キャリア教育としてのマナー教育の四つに分類し、

その内容を検討した¹⁾。この四分類の中で、もっとも実施されている数が多いのは、④キャリア教育としてのマナー教育である。そのため、本章では、キャリア教育としてのマナー教育を事例に、近年の実施状況を探り、大学における市民的責任感育成の現状と今後の課題を検討することとしたい。

2. 調査の方法

分析対象として用いたのは、文部科学省主催の大学教育改革支援策である【大学教育・学生支援推進事業就職支援推進プログラム（平成21年度採択）】と【大学生の就業力育成支援事業（平成22年度採択）】である。文部科学省では、近年、各大学から申請のあった優れた教育改革プログラムに対し、財政的支援を行い、高等教育全体の活性化をめざしてきた。そこでは、特定の領域に分け、各大学のプログラムが選定されている。上述の大学教育改革振興策を検討すれば、キャリア教育の領域にみられるマナー教育の形を把握することができる。また、他大学との選抜を経て採択されたプログラムをみれば、現在の日本で評価されているマナー教育の傾向がわかる。そのため、これら二つの振興策に採択されたプログラムを分析対象とした²⁾。

二つの大学教育改革支援策に採択されたプログラムは合計245件である。これらのプログラムについて日本学生支援機構の刊行する事例集をもとに分析した。事例集にはプログラムの目標、具体的な内容、実施計画等が記載されており、概要を知るのに適している。まずはこの事例集の中に、「マナー」という言葉が記載されているプログラムを選抜した。

表1は、採択されたプログラムのうち、「マナー」という言葉を事例集に記載しているプログラムの数を示したものである³⁾。採択245件のうち、51件のプログラムが該当していた。特に、【大学教育・学生支援推進事業 就職支援推進プログラム 取組2】ではその割合が高く、36件中24件と半数以上の採択校で「マナー」という言葉が記載されていた。なお、該当するプログラムの一覧を表2として掲載している。

表1. 大学教育改革支援策別の「マナー」を記載した取組数

		大学	短期大学	複数学校	合計
大学教育・学生支援推進事業 就職支援推進プログラム	取組1 「マナー」を扱う取組	5	8	0	13
	採択数	18	11	6	29
	取組2 「マナー」を扱う取組	13	7	4	24
	採択数	27	9	5	36
大学生の就業力育成支援事業	「マナー」を扱う取組	6	8	0	14
	採択数	157	19	4	180
合計		24	23	4	51
		202	39	15	245

表2. 「マナー」が記載された採択プログラム一覧

番号	選定大学	プログラム名
平成21年度採択就職支援推進プログラム（取組1）		
1	東北学院大学	長期就業を目指した地元企業への就職支援
2	獨協大学	キャリアカウンセリングの強化と地域の協力を得た就職支援
3	北里大学	学生全員の就職と就職満足度の向上を目指す就職相談体制の強化
4	長岡造形大学	個別就職相談会の実施と就職支援システムの導入
5	山口東京理科大学	地域連携に基づいたキーパーソンリーダー育成事業の構築
6	千葉明德短期大学	千葉から創る、地域と協働し、個別の就職力を高め支える就職支援
7	飯田女子短期大学	地域との連携による専門分野に踏込んだ就職活動支援
8	上田女子短期大学	社会人基礎力の確立および地域社会との連携を軸とした就職支援
9	松本大学松商短期大学部	産学連携・卒業生連携と就職ゼミによる支援体制の強化を目指して
10	聖泉大学短期大学部	地域行政機関等との連携強化による地元密着型就職支援プログラム
11	山陽女子短期大学	学生のキャリア形成と就職支援の体制強化
12	今治明德短期大学	就職相談員配置に伴う新たな就職活動支援態勢の強化対策
13	九州龍谷短期大学	地域と連携したきめ細やかな就職支援体制の構築
平成21年度採択就職支援推進プログラム（取組2）		
14	函館大学	正課授業との連携による就職支援
15	仙台大学	就職活動コアグループ形成による体育系学生の弱点克服プログラム
16	愛国学園大学	就職力を高めるキャリアガイダンスの推進
17	東京基督教大学	初年度から卒業年度までの総合的キャリア育成による就職支援
18	清泉女子大学	文学部単科女子大学における就職意識向上のための総合支援
19	大正大学	学生のキャリア意識早期動機づけとその形成を支援する体制の構築
20	山梨英和大学	学生の夢を明確化・具現化する、PDC A活用によるキャリア支援
21	静岡英和学院大学	社会人基礎力向上プログラム
22	椛山学園大学	次代を生き抜く『人間力』を核とした就職基礎力の支援強化
23	鈴鹿医療科学大学	病院・施設等への就職者数増加を目指すプログラム
24	成安造形大学	『芸術による社会への貢献』を実現する成安パーソナルプログラム
25	平安女学院大学	新入社員教育のいらない人材育成と就職支援プログラムの強化
26	神戸国際大学	キャリア教育とキャリア支援の連携による就職力の向上
27	秋草学園短期大学	学生に自信と主体性をもたせるためのキャリアガイダンスの推進
28	山村学園短期大学	学長の強いリーダーシップで面倒見良いキャリアガイダンスの推進
29	千葉敬愛短期大学	就職意欲を育てるキャリアデザインプログラム
30	相模女子大学短期大学部	就職力の向上とキャリア育成に関する取組み
31	大阪女子短期大学	就職率向上を目的とした未内定者対策と効果的キャリア教育の展開
32	精華女子短期大学	ジェネリックスキルの『背中』を押す就職支援推進プログラム
33	宮崎学園短期大学	学生のキャリア形成スパイラルを創出する全学的支援体制
34	高崎商科大学高崎商科大学短期大学部	キャリア形成支援及び就職力向上プログラム
35	東大阪大学・東大阪大学短期大学部	成長段階に合わせた少人数制・参加型の就職支援ガイダンスの取組
36	神戸常盤大学神戸常盤大学短期大学部	神戸常盤発！元気の出るキャリアガイドシステムの構築
37	筑紫学園大学・筑紫学園大学短期大学部	「就職基礎能力」向上を目指したキャリア支援の拡充
平成22年度大学生の就業力育成支援事業		
38	島根大学	全学で創りあげるキャリア教育の夢工房
39	愛媛大学	「オトナ」力育成プログラムの開発
40	奈良県立大学	学生の夢と伴走するホームとなる体制づくり
41	京都外国語大学	異文化間就業力の育成
42	龍谷大学	社会的自立につながる実践的キャリア教育
43	福岡工業大学	「4つの力」育成によるキャリア形成支援
44	植草学園短期大学	専門性をコアとした就業継続力の育成
45	和泉短期大学	保育就業力向上推進プログラム
46	静岡英和学院大学短期大学部	実践能力向上を重視した就業支援事業
47	愛知大学短期大学部	就業力養成をめざす「愛知型」新教育改革
48	奈良佐保短期大学	地域・企業等と共創する就業力の段階的育成
49	鈴峯女子短期大学	「バルキャリアコラボレーション」の創成
50	九州女子短期大学	育ての絆一地域力を生かした就業力育成一
51	久留米信愛女学院短期大学	就業力育成支援10年間継続プログラム

これら 51 件のプログラムを概観すると、就職試験対策としてマナーを教える取組や、入社後すぐに役に立つマナーを教える取組が多くみられることがわかった。いわゆる「ビジネスマナー」に該当する取組が、この 51 件のプログラムの大半を占めているのである。そこで以下では、①ビジネスマナーを教えるプログラム、②ビジネスマナー以外のマナーを教えるプログラム、の二つに大きく分け、大学教育改革支援策に採択された 51 件のプログラムについて検討したい⁴⁾。

3. 大学におけるマナー教育

3. 1 ビジネスマナーを教えるプログラム

まず、ビジネスマナーを教えるプログラムからみてみよう。事例集に記載された内容をみてみると、ビジネスマナーを教えるプログラムをさらに二つに分類できることがわかった。ひとつは「ビジネスマナー」を教えると明確に事例集等に記載するプログラムであり、もうひとつは事例集等に、ビジネスマナーを教えるとは記載していないものの、就職支援の一環としてビジネスマナーに類する内容を教えているプログラムである⁵⁾。「ビジネスマナー」という言葉を用いない場合、「就職活動で活かせるマナー」等を教えると記載されている。そうしたマナー教育では、「ビジネスマナー」という言葉こそ使われていないものの、電話応対や職場にふさわしい身だしなみ等、ビジネスマナーに類するマナーが教えられている。そこで、ここでは、ビジネスマナーを教えるプログラムとして捉え、分類した。

前者、すなわち「ビジネスマナー」を教えると記載したプログラムとして、18 件を挙げることができる（平成 21 年度採択就職支援推進プログラム：獨協大学，上田女子短期大学，九州龍谷短期大学，東京基督教大学，大正大学，山梨英和大学，静岡英和学院大学，鈴鹿医療科学大学，神戸国際大学，千葉敬愛短期大学，精華女子短期大学，宮崎学園短期大学，高崎商科大学・高崎商科大学短期大学部，平成 22 年度大学生の就業力育成支援事業：島根大学，奈良県立大学，京都外国語大学，愛知大学短期大学部，奈良佐保短期大学）。

これらの取組のうち、大正大学では、ビジネスマナーが正課科目として教えられている。「学生が自らのキャリアプランを作成し、将来の目標の実現に向けてキャリアを広げるとともに、ビジネスマナーやコミュニケーションといった社会的な実践能力を身につける」（下線筆者，以下同様）ことができると説明される。また、愛知大学短期大学部でも同様に正課科目として教えられており、「インターンシップやビジネスマナーなどの具体的な学習課題と目標をカリキュラムとして設定することは、産業社会への足がかりとして重要」だと指摘されている。実践的な能力を身につけ、就職後すぐに役立つ人間になるためビジネスマナーが着目されていることがわかる。一方、獨協大学，東京基督教大学，山梨英和大学等の大学では、「ビジネスマナー講座」が正課外講座として開講されている。ビジネスマナーは多くの大学が就職対策講座の中で取り上げる内容であり、非常にベーシックなマナー教育の取組だと言えるだろう。

他方、事例集等に明記されていないものの、就職支援の一環としてビジネスマナーに類する内容を教えているプログラムも紹介したい。こうしたプログラムは非常に多く、22件が該当する（平成21年度採択就職支援推進プログラム：東北学院大学、北里大学、長岡造形大学、千葉明德短期大学、飯田女子短期大学、松本大学松商短期大学部、聖泉大学短期大学部、山陽女子短期大学、今治明德短期大学、仙台大学、愛国学園大学、清泉女子大学、椋山女学園大学、成安造形大学、秋草学園短期大学、相模女子大学短期大学部、大阪女子短期大学、東大阪大学・東大阪大学短期大学部、筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部、平成22年度大学生の就業力育成支援事業：龍谷大学、和泉短期大学、九州女子短期大学）。

これらのプログラムのうち、山陽女子短期大学では、正課の科目でビジネスマナーに類する内容が教えられている。就職支援を目的とした必修科目を開講し、そこで「就職活動にむけての自分磨き（今から気をつけるマナー）」や「就職活動に必要なマナー（社会人としてのマナー）」、「就職活動に向けての身だしなみ」といった題目の講義を行っている。また、正課外の講座でビジネスマナーに類する内容を教える大学もある。長岡造形大学では面接対策講座を開講し、そこで「様々な面接の種類、面接時のマナーについて、そして面接時に注意する点などについて採用コンサルタントが解説」という。さらに、椋山女学園大学のマナー講座には、「①就職の心構え、②自己分析、③身だしなみについて、④言葉使いのマナー、⑤電話応対、⑥一般常識マナーを講義する」という内容が組み込まれている。これらの科目、講座では「ビジネスマナー」という言葉は用いられていない。しかし、実際には就職活動や入職後に必要とされるビジネスマナーに近い内容が教えられているため、ここではビジネスマナーを教えるプログラムとして分類した。

このように、「ビジネスマナー」を教えると記載するプログラムと、明確には記載しないプログラムという違いはあるものの、51件中40件という非常に多くのプログラムにおいて、ビジネスマナーに類する内容が教えられていた。大学におけるマナー教育の内容としてビジネスマナーが大きな比重を占めていると言えるだろう。

3. 2 ビジネスマナー以外のマナーを教えるプログラム

他方、わずかではあるが、ビジネスマナーに特化せずマナーを教えるプログラムも存在する。例として、5件のプログラムを挙げることができる（平成21年度採択就職支援推進プログラム：平安女学院大学、神戸常盤大学・神戸常盤大学短期大学部、平成22年度大学生の就業力育成支援事業：愛媛大学、植草学園短期大学、鈴峯女子短期大学）。

この5件のプログラムの中、愛媛大学では、成人期移行教育の一環として正課科目のマナー教育が実施されている。「職業的・社会的自立に必要な資質、生涯を通じた就業力、そして豊かな人間性を備えた人材『オトナ』の育成には、成人期移行教育が不可欠」との考えから、「社会とルール、モラルとマナー、愛と家族など」が教えられている。また、秋草

学園短期大学のように「学生としてふさわしい良識行動について実践的に学ぶことで、就職活動だけでなくアルバイト、ボランティア等、学外での活動に役立たせることができる」という考えのもと社会人基礎マナー講座を開講する取組もみられる。これらの取組ではビジネスの場面で必要な作法というよりはむしろ、社会人としての意識・態度を教えており、社会人基礎力を育成するためのマナー教育ということができよう。キャリア教育として展開されるマナー教育は、大きくビジネスマナーを教えるものと社会人基礎力としてのマナーを教えるものに二分されることがわかる。

以上、①ビジネスマナーを教えるプログラム、②ビジネスマナー以外のマナーを教えるプログラムに大きく二分して、近年の大学教育改革支援策を概観してきた。その結果、ビジネスマナーあるいはビジネスマナーに類する内容を教えるプログラムが40件、ビジネスマナーとは異なったマナー教育を行うプログラムが5件存在することがわかった。現在の日本の大学において、キャリア教育の領域で展開されているマナー教育のほとんどはビジネスマナーやビジネスマナーに類する内容を教えていると言えよう。最後に、こうした現状の持つ意味について検討したい。

4. おわりに

本章では、現在の日本の大学における市民的責任感の育成について検討するため、近年の大学教育改革支援策として採択されたマナー教育の概要を分析してきた。その結果、現在の日本の大学で実施されている、キャリア教育の領域におけるマナー教育のほとんどは、ビジネスマナーやビジネスマナーに類する内容であることが明らかになった。学生の質保証が叫ばれ、即戦力の養成が求められる現在、ビジネスマナーという型の伝達は、比較的容易で、かつ目にみえる結果を出しやすいためではやされているのではなかろうか。

確かに、他が同じ条件であれば、企業側もビジネスマナーを知らない学生よりは知っている学生を採用したいし、学生としてもビジネスマナーを身につけたことで、社会に一步近づいた気になるのかもしれない。しかし、マナーの本質を考えた場合、ビジネスマナーの習得のみに特化することは、思わぬ弊害を招く可能性があるような気がしてならない。

大学で就職支援の一環として教えられるビジネスマナーは、就職先を得るための、あるいは就職後の人間関係をよくするための贈与交換の身体技法である。しかし、マナーには、本来、見返りを求めない純粹贈与としての意味合いも含まれている。

矢野(2008)は、ボランティア活動を例にとり、相手からの見返りを期待しない純粹贈与であるはずの活動が、授業として導入されることによって手段化される可能性をもつと指摘した。本来、活動自体が目的であるはずのボランティアが授業として教員の評価を受けることで、活動の外部に別の目的がもたらされる。そのことが、「人間に関わる出来事は、結局のところ交換可能=共約可能であり等価な貨幣に置き換えることができるのだという

認識、また「それは自分にとって役に立つか立たないか」という基準で判断し行為すべきなのだという認識」(矢野 2008, 237 頁)を植えつけることになるという。

同様のことが、大学におけるマナー教育でも言えるだろう。本来的には、見返りを求めない純粋贈与であるはずのマナーが、大学の教育活動の中で取り入れられ、評価の対象とされたり、自分を売り込むための手法だと教えられたりすることで、別の目的を持つ。そのことが、人間に関わる出来事は結局のところ貨幣に代替することができるという認識や、自分の役に立つか立たないかで判断すべきだという誤った認識をもたらすことになる。

ただ、こうした限界点をもちながらも、大学におけるマナー教育は不必要だとは言いきれない面も持つ。本章執筆にあたり、筆者は、マナー教育を精力的に実施する大学を訪問し、担当者へインタビューを試みた。そこからは、マナー教育が必要とされる背景には、マナーを学んでいない学生が増えているという「実感」があることがうかがえた。学生たちの中には、純粋贈与としてのマナーはもちろんのこと、贈与交換としてのマナーも身につけていない者もいる。そうした学生たちに対して、授業だからでも、自分を売り込むためでも、なんでもいいからマナーを身につけて他者に開かれた人間になってほしい。就職支援として展開されるマナー教育には、そうした大学関係者の切なる願いが込められていることもうかがえた。

おそらく、今後必要とされていくのは、21世紀型市民のもつ二つの側面、すなわち「時代の変化に合わせて社会を支える」という側面と、「社会を改善する」という側面のうち、後者に関する教育を意識的に行っていくことではなかろうか。現在のマナー教育は、前者の側面を強化するのに役立っている。即戦力の育成という社会的要請に応じてビジネスマナーを身につけた学生を育成しようとしている。もちろんそれも重要なことであるが、それだけでなく、次の段階として、「社会の批判者、社会の形成者、社会の創造者として共同体の未来に責任を持つ」(本書第1章)という「市民」を育成するためのもうひとつの極が用意されなければならないのではなかろうか。「大学」である以上、既存の価値観の教え込みだけが目的とされるべきではなかろうし、自分の役に立つか否かという判断基準だけを強化してはならないだろう。既存の価値観を相対化しつつ、より良き社会をつくる人材。また、より良き社会の創造を自分のためだけでなく、他者のためにも目指せる人材。そうした人材を育てることを「大学」は目指さなければならないのではなかろうか。

【注】

- 1) 詳しくは、西本(2013)を参照されたい。
- 2) 就職支援の領域における近年の大学教育改革支援策としては、大学教育・学生支援推進事業の学生支援推進プログラムも挙げられるが、採択率が88.9%と非常に高いため、

本章の分析からは除外した。なお、【大学教育・学生支援推進事業】は「高等教育の質保証の強化に資することを目的として」（日本学生支援機構 2010a），そして【大学生の就業力育成支援事業】は「産業界等との連携による実学的専門教育を含む，学生の卒業後の社会的・職業的自立に向けた新たな取組」（文部科学省）を支援することを目的として，実施された大学教育改革支援策である。

- 3) 【大学生の就業力育成支援事業】については事例集が刊行されていないため，取組概要から内容を分析している。なお，教育目的を異にするため，高等専門学校については分析の対象外とした。
- 4) 事例集・取組概要からはどのようなマナー教育を実施しているのか確認できなかった場合は，開設されている HP でも確認した。5・14・28・43・46・51 の取組については，事例集・取組概要から内容が把握できなかったため，分類していない。
- 5) 同一校で複数のマナー教育の取組が実施されている場合もある。そのため，事例集において「ビジネスマナー」という言葉を一か所でも用いている場合はビジネスマナーを教える取組として分類した。

【参考文献】

- 西本佳代，2014，「キャンパスのなかのマナー問題」，加野芳正編『〈マナーと作法〉の教育社会学』東信堂。
- 日本学生支援機構，2010a，「平成 21 年度「大学教育・学生支援推進事業」学生支援推進プログラム事例集」。(http://www.jasso.go.jp/sien_suishinpro/jireishuh21.html (2011/7/20))
- 日本学生支援機構，2010b，「平成 21 年度「大学教育・学生支援推進事業」就職支援推進プログラム事例集」。(http://www.jasso.go.jp/sien_suishinpro/shusyokujireih21.html (2011/7/20))
- 日本学生支援機構編，2010，『大学と学生』第 86 号，新聞ダイジェスト社。
- 日本私立大学連盟編，2010，『大学時報』第 59 巻 335 号，日本私立大学連盟。
- 文部科学省，2010，「平成 22 年度「大学生の就業力育成支援事業」の選定状況について」。(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/shugyou/1296632.htm (2011/7/20))
- 矢野智司，2008，『贈与と交換の教育学』東京大学出版会。

第7章 ボーダーフリー大学における市民的責任感の育成

—受講マナーに反する行動に対する大学の対応に着目して—

葛城 浩一
(香川大学)

1. はじめに

5章と6章では、社会で求められる「マナー」に着目したが、本章では、大学の授業で求められる「マナー」、いわゆる「受講マナー」に着目したい。

受講マナーに反する行動はどの大学でも日常的にみられる光景である。例えば、その代表とも言える「私語」は、1960年代半ば頃から私立の女子短期大学でみられ始め、1980年代後半にはどの大学でも日常化していたという(島田 2001)。しかし、その日常化の程度は、「研究大学」を頂点にした階層の底辺に位置する「ボーダーフリー大学」と呼ばれる大学では特に著しいと考えられる。なぜなら、ボーダーフリー大学では、入試による選抜機能が働かないため、基礎学力や学習習慣、学習への動機づけの欠如といった、学習面での問題を抱える学生を多く受け入れているからである。

実際、筆者が2005年に行った質問紙調査では、例えば「私語」や「いねむり」等の受講マナーに反する行動は、中堅大学よりもボーダーフリー大学で多く行われていることが確認されている(葛城 2007)。ただ、こうした質問紙調査の結果からは、ボーダーフリー大学では受講マナーに反する行動の日常化の程度が著しいことはうかがえたとしても、その実態が具体的にどのようなものなのかまではうかがい知ることができない。

そこで本章ではまず、ボーダーフリー大学における受講マナーに反する行動の実態について、より詳細に明らかにしたい(第3節)。そしてその上で、そうした行動に対して、ボーダーフリー大学でどのような対応がとられているのかについて明らかにしたい(第4節)。そして最後に、得られた知見をふまえた上で、本書のテーマである「市民的責任感の育成」が、ボーダーフリー大学においてどのようになされるべきか、考察したいと考える。

2. 調査の方法

本章で使用するのは、ボーダーフリー大学に所属する学生(以下、ボーダーフリー大学生と表記)と教員(以下、ボーダーフリー大学教員と表記)を対象とした調査である。

第3節で使用するのは、地方都市に所在する、ボーダーフリー大学に位置づけられる偏差値40台半ばのT大学の学生を対象に実施した自由記述式の調査である。調査は2011年

10月から11月にかけて複数回にわたって実施した。回答者30名の記述から、ここでは適宜取り上げる。学年・性別による内訳は、4年・男性5名、4年・女性1名、3年・男性3名、3年・女性5名、2年・男性8名、2年・女性4名、1年・女性4名である。

第4節で使用するのは、同じく地方都市に所在する、ボーダーフリー大学に位置づけられる偏差値40台半ばの複数の大学の教員を対象に実施したインタビュー調査である。調査は2010年12月から2012年3月にかけて実施した。ここで取り上げる4名の基本的属性は以下の通りである。なお、T大学は、3節で対象としたT大学と同じ大学である。

教員A（偏差値40台半ばのT短期大学（T大学系列） 社会系学科所属、准教授、30代、女性）

教員B（偏差値40台半ばのT大学 人文系学部所属、教授、60代、男性）

教員C（偏差値40台半ばのK大学 教育系学部所属、講師、30代、男性）

教員D（偏差値40台半ばのN大学 社会系学部所属、教授、40代、男性）

3. 受講マナーに反する行動

3. 1 受講マナーに反する行動の実態

まず以下に示すのは、ボーダーフリー大学生が自大学で実際に体験した受講マナーに反する行動に関する記述のうち、「私語」に関するものである。

- ・こそこそと話をするのではなく、カラオケボックス内かと思わせるような大声で会話を続ける男性数人。（中略）これまた大きい声でヒワイな話をたのしそうにしている時。大声で話すことができる話か！と思った。（1年・女性）
- ・授業中に「オナニーしてろ！」と叫べ（原文ママ）んだ人がいた。※大きな教室で、教卓の前でみんなに（4年・男性）
- ・この授業は、大人数だったので、部屋が広くて、話をする人が多く、電話で話していても、全く気づかれていませんでした。寝ているふりをしての電話だったのでそれができたのではないかと思います。その方は、90分間ずっと話をしていました。（4年・女性）

先に、「ボーダーフリー大学では受講マナーに反する行動の日常化の程度が著しい」と述べたが、特に「私語」の日常化の程度が著しいことが理解できよう。「私語」の日常化によって、教室はもはや「カラオケボックス」と化しており、教員の声が邪魔だとばかりにさらに大きな声で会話がなされている。教室は公的空間ではなく、「カラオケボックス」のような私的空間と認識されているからこそ、「大きい声でヒワイな話」をすることもできるし、「オナニーしてろ！」と叫ぶこともできる。また、「私語」の相手は教室という閉鎖空間の中だけに限定されるわけではない。すなわち、携帯電話で「私語」をしている学生は少な

くなく、(寝ているふりをしていたとはいえ)「90分間ずっと話をして」いる猛者すらいる。こうした風景が日常化しているのがボーダーフリー大学の「私語」の実態なのである。

受講マナーに反する行動の日常化の程度が著しいのは、「私語」だけに留まらない。以下に示すのは、「私語」以外の行動に関する記述である。

- ・印象的だったのは授業をしているのにもかかわらず椅子に一直線になってねている人を見たときだ。授業中に仮眠をしてしまう学生は多いが椅子に横たわって寝ている人を見ると恥じらいのようなものや常識すらもないように思える。(中略) T大学生の特徴をみれば私語を授業中にする学生よりか寝ている学生のほうが多い。内職をしているような学生はあまり見受けられないように感じる。(3年・女性)
- ・イヤホンをつけて授業を受けていたり、PSP(ゲーム機)をいじっていたり、大音量で音楽を流していたり、マンガを読んでいたり。無法地帯レベルは店の駐車場さながらである。(1年・女性)
- ・後ろの方の席だったが、その中での(原文ママ) 電子たばこをくわえる。(2年・女性)

先に、「私語」の日常化の程度が著しい」と述べたが、「私語を授業中にする学生よりか寝ている学生のほうが多い」という記述に鑑みれば、「いねむり」の日常化の程度の方がさらに著しいと言えよう。「いねむり」の日常化が高じて、もはや「いねむり」という言葉では捉えきれない域に達している。「椅子に一直線になってねている」ような確信犯的な行動は、もはや「睡眠」と呼ぶにふさわしい²⁾。授業時間は「睡眠」時間と捉えられ、学生はその「睡眠」時間を削って、「私語」で仲間とのコミュニケーションをはかったり、「PSP(ゲーム機)をいじっていたり、大音量で音楽を流していたり、マンガを読んでいた」と自分の時間を楽しんだり、はては「電子たばこをくわえ」て一服したりと、思い思いの時間を過ごしている。その教室の「無法地帯レベルは店の駐車場さながら」である。

さて、これらの受講マナーに反する行動は、日常化の程度こそ違えど、ボーダーフリー大学以外の大学でもみられうるものである。これらの行動を非社会的行動だとするならば、ボーダーフリー大学を特徴づけるのはやはり、「教員への反抗」という反社会的行動であろう。以下に示すのは、「教員への反抗」に関する記述である。

- ・授業中にさわいでいて先生に注意された時に机をケリ、「ウザ」と言い、教室を出て行った。次の授業で注意された時も同じ様にキレてドアを強く閉めてみんなメイワクしていた。(中略) いびきをかいていて、先生に起こされ、逆ギレして「なんや。」などどなっていた。それで授業を進めれなくて他の人は困っていて、その事を先生が言うと、イスなどをけったりして、教室を出て行った。(4年・男性)
- ・先生に向かって、平気で暴言を言い、反抗する学生。英語の授業だったが、先生から英

語で質問した（原文ママ）瞬間に「分かるわけないだろうが」と言っていた。先生は、「考えようとしたの？」と聞き返したが、その生徒は、「知るか。死ね」という暴言を吐いていた。同じ2年生なのに、もう20歳になる年齢なのに、ここまで幼い人がいるんだなと思った。別に先生は、難しい質問をしているわけでもないのに、はなから聞く耳をもたずに、ましては、暴言を言ってしまう。（2年・男性）

教員から注意をされると、「机をケリ、「ウザ」と言い、教室を出て行」くし、「逆ギレして「なんや。」などどなって」「イスなどをけったりして、教室を出て行」くといった反抗的な態度に出る。これはよく理解できる話である。なぜなら、当の学生は、「私語」であろうが「いねむり」であろうが、他者に迷惑をかけているわけではないのだから、とやかく言われる筋合いはないし、たとえ他者に迷惑をかけているとしても、とやかく言われる筋合いはないとさえ考えている節があるからである。

しかし、教員の質問（しかも難しいわけではない質問）に対し、「分かるわけないだろうが」「知るか。死ね」という暴言を吐いてしまう学生は理解し難い。とても授業中のやりとりとは思えない。ただ、これが「カラオケボックス」や「店の駐車場」でのトラブルであると考えるとよく理解できる。ボーダーフリー大学教員に対するインタビューでは、そうした学生を「ヤンキーじゃない。チンピラだ。」と評していた。ヤンキーどころか、チンピラに絡まれる危険性すらあるのが、ボーダーフリー大学の授業の実態なのである。

3. 2 大学の授業に対する学生の期待

前項では、ボーダーフリー大学生の受講マナーに反する行動の実態についてみてきた。「教員への反抗」に限らず、「受講マナーに反する行動」という言葉で一般的に想像されるレベルを越えた「悪質な」行動も少なくなかったのではないだろうか。それでは、ボーダーフリー大学生は、こうした受講マナーに反する行動の蔓延する当該大学の授業をどのように捉え、どうあってほしいと考えているのだろうか。学生は以下のように記述している。

- ・ 先生も、生徒を注意することばかりで、授業を進めることも出来ず、わかりたい生徒も理解出来ないという悪循環がおこっていると思います。（2年・男性）
- ・ 残りの3割の人は、いたってまじめです。残りの人だけでも、良い環境で、勉強できるようになったらなと思います。先生方も、もっときびしくしてほしいです。（2年・男性）
- ・ 率先して後ろの席に座るようにしている人も多くそのような人達は講師の目ができるだけ届かないようにして出席だけしておけばいいという考え方なのだと思いますが、（中略）そんな人達でも普通に評価されるような講義ですとやはりまじめに取り組もうと考えていても影響を受けてしまいあまり本気で学習しようという気がなくなってしまいます。（中略）やる気を維持するための外的要因も重要になってくると思います。（3年・

男性)

- ・ふまじめな学生を減らすために…。授業中であるならば、厳しいしつけをする。という
うのも、学生の意識に「この先生は怒らせてはならない」や「こわい、きびしい」とい
う項目が組み込まれているであろう先生の講義ではたいていの学生は大人しくしており、
騒ぐことがないように見える。対して、優しくおおらかである先生や、自分一人で話を
進めて、一度話して「怒られない」と分かった先生の講義では話し、飲み、食べ、
音楽を聞いたりという人が多く見られる。(1年・女性)

現状では、「先生も、生徒を注意することばかりで、授業を進めることも出来ず、わかりたい生徒も理解出来ないという悪循環がおこっている」。大学の授業は、本来学びのために存在しているにもかかわらず、「良い環境で、勉強できるようになったらな」という当然担保されてしかるべき願いが叶えられない現実がそこには存在している。そうした現実を打破するために、学生が「先生方も、もっときびしくしてほしい」と考えるのは当然である。

ところで、ボーダーフリー大学には、学習面での問題を抱える学生が少なくないため、真面目な態度で授業を受けようとしてもそれができない学生が少なくない³⁾。こうした学生の学びの意欲は、たとえ他者に迷惑をかけた、害を与えたりするわけではない「悪質ではない」行動であったとしても、それを許してしまう授業の雰囲気によって容易に崩れ去ってしまう。「そんな人達でも普通に評価されるような講義ですとやはりまじめに取り組もうと考えていても影響を受けてしまいあまり本気で学習しようという気がなくなってしまいます」という記述はその証左であると言えよう。

学びたいと思う学生の学びの意欲は勿論のこと、「真面目な態度で授業を受けようとしてもそれができない学生」の学びの意欲をいかに維持するかは、彼ら自身が「悪質ではない」と考える行動すら許さない授業の雰囲気づくりにかかっているといても過言ではない。記述から判断する限り、受講マナーに反する行動に対して厳格な対応を望む学生は、学びの意欲が高い学生に限らず、「悪質な」行動を行っていない学生には少なくないようである。厳格な対応の効果は、「学生の意識に「この先生は怒らせてはならない」や「こわい、きびしい」という項目が組み込まれているであろう先生の講義ではたいていの学生は大人しくしており、騒ぐことがないように見える」という記述からも明らかである。

3. 3 「悪質な」行動を行う学生に対する認識

前項では、「受講マナーに反する行動に対して厳格な対応を望む学生は、学びの意欲が高い学生に限らず、「悪質な」行動を行っていない学生には少なくない」と述べた。それでは、ボーダーフリー大学で「悪質な」行動を行っていない学生はどのくらい存在しているのだろうか。記述から判断する限り、T大学では受講マナーに反する行動は蔓延しているものの「悪質な」行動は行っていない学生が、半数程度存在していると推察される。逆に言え

ば、「悪質な」行動を行っている学生は4～5割程度存在しており、うち「特に悪質な」行動を行っている学生は1～2割程度存在しているようである。

こうした「悪質な」行動を行っている学生に対して、そうでない学生は同じT大学生としての思いを以下のように綴っている。

- ・T大学の生徒は基本的にズルがしこいのだ。(中略) 甘い蜜を吸いたい学生は、かしこいと思う反面、見ていて腹が立つ。真面目に授業に出て、授業を聞いている人間はバカらしい、損をしていると、思わされてならない。同じT大生としては恥ずかしい。「大学生」とは名ばかりで、本当は幼稚園児や小学生並にレベルが低いと感じる。落ちつきがなく自分の事優先でありたいということが態度で表れている。あなた方は何歳だ？同じ大学生としては引いた目でしか見えない。あきれてしまう。(1年・女性)
- ・私は「自分はT大学生です」と外部の人に自信を持って言うことはできません。なぜなら、外部の人から、T大学生は、あんまり良い印象に思われてないと思っているからです。(中略) 外部の人に「私はT大学生です」と言うと、「マナー悪い大学の人か」と思われてそうなので、ふまじめな学生と一緒にされるのは嫌です。(2年・女性)
- ・外でどこの大学生かと聞かれたら、答えないことはないのですが、最初からレベルの低い大学だと言っております。レベルが低いとは学力のことではなく、一般常識が成っていないという意味です。同じ大学に通っているという事実は変えられないのですが、同じ勉強をして、同じ授業の単位を習得したとは考えておりません。(2年・男性)

「悪質な」行動を行っている学生に対して、そうでない学生は「大学生」とは名ばかりで、本当は幼稚園児や小学生並にレベルが低い」と嫌悪感を露わにしている。しかし、ひとたび学外に出れば、そうした学生も自分と同じT大学の学生である。そのことで窮屈な思いをしている学生も少なくない。「自分はT大学生です」と外部の人に自信を持って言うことはできません、「外でどこの大学生かと聞かれたら (中略) 最初からレベルの低い大学だと言っております」という記述からは、「悪質な」行動を行っている学生と同列に扱われることを恐れ、窮屈な思いをしているボーダーフリー大学生の姿がうかがえる。

留意したいのは、そうした学生の窮屈な思いが、当該大学の入学難易度の低さに由来しているのではなく、当該大学の学生が「マナー悪い」、「一般常識が成っていない」といったことに由来しているという点である。学生の窮屈な思いは、当該大学の学生の「しつけ」のいたらなさ由来していると言い換えられよう。「悪質な」行動を行っている学生のために、そうでない学生(特に「悪質ではない」行動すら行っていない真面目な学生)に窮屈な思いをさせることがあってはならない。ボーダーフリー大学は、学生自身が「悪質ではない」と考える行動すら許さない授業の雰囲気づくりを、受講マナーに反する行動に対する対応という観点を越えた、「しつけ」という観点で徹底して行う必要があると考える。

4. 受講マナーに反する行動に対する大学の対応

4. 1 組織レベルでの対応

前節でも述べたように、ボーダーフリー大学は、学生自身が「悪質ではない」と考える行動すら許さない授業の雰囲気づくりを、受講マナーに反する行動に対する対応という観点を越えた、「しつけ」という観点で徹底して行う必要がある。そんなことをしていると、「先生も、生徒を注意することばかりで、授業を進めることも出来ず、わかりたい生徒も理解出来ないという悪循環がおこるのではないか」という懸念もあろう。確かに、中途半端な対応であればこうした事態に陥ってしまうことになる。

重要なのは、そうした対応は個々の教員レベルではなく、組織レベルで行わなければならないという点である。個々の教員レベルで行っている限りは、学生は易きに流れてしまうため、何の効果もなくなってしまうからである。この点、T短期大学では組織レベルでの対応が行われている。その対応について、教員Aは以下のように語っている。

教員A：「授業中こういうことをしてはいけませんとか、休む時にはちゃんとこういう連絡方法を取りなさいとか、そういうのはもう入学前から学生には伝えてるんですね。で、かつ、入学してからも、前期後期の頭には必ず言ってる。プリントも配って、こういう規則があるんだから守りなさい、ということは言ってるんですね。そういうしつけの部分で。」

T短期大学では、「授業中こういうことをしてはいけません」といったことを「入学前から学生には伝え（中略）入学してからも、前期後期の頭には必ず言ってる。プリントも配って、こういう規則があるんだから守りなさい、ということは言ってる」のだという。その「プリント」には以下のようなことが記載されている。

- ・遅刻をしないこと（始業チャイム前に着席のこと）
- ・授業中は、携帯電話の電源を切ること。当然、メール送受信も禁止。
- ・授業中の私語は慎むこと。
- ・適切な態度で授業を受講すること。（足を組んだり、立てひざをしない。荷物を机の上に置かない。ノートをきちんととる。お化粧をしない。消しゴムのかすは、ゴミ箱に捨てる。など）

こうした事項について、教員が共通理解をした上で、明文化したものを配布までして説明が行われている。単に「明文化する」「明文化したものを配布する」というレベルであれば、受講マナーに反する行動を行わないよう注意喚起する内容を掲示したり、学生便覧や履修の手引き等へ記載したりする大学・短大は珍しくない（中国・四国地区大学教育研究

会編 2012)。重要なのは、教員が共通理解をした上で、明文化したものを配布までして説明が行われているという点である。

留意したいのは、遅刻や携帯電話、私語といった受講マナーに反する行動だけでなく、「足を組んだり、立てひざをしない。荷物を机の上に置かない」「消しゴムのかすは、ゴミ箱に捨てる」といった、「しつけ」的な要素にまで記述が及んでいるという点である⁴⁾。すなわち、受講マナーに反する行動に対する対応に加え、「しつけ」も行われているのである。

さて、組織レベルでの対応という点では、系列のT大学でも行われている。しかし、T短期大学で行われているような、明文化したものを配布までして説明するような対応まではとられていない。その一方で、K大学のようにそうした対応をとっている大学もある⁵⁾。そうした対応をとるか否かを分けるのは、学生観の違いによるところが大きいようである。T大学に所属する教員BとK大学に所属する教員Cは以下のように語っている。

教員B：「その理由（明文化したものを配布までして説明するような対応が行われていない理由）のひとつには、短大は2年しかなく、明確化や即効性が求められるから、ということではないかと思います。4年制は時間があるので折に触れてすればよい、また、文書化までするのは子どもみただ、という考え方があります。」

教員C：「この大学出た後もいきなり社会になってしまうので、やっぱ社会人としてのマナーとか、そういうのきちっと持たせて卒業させないといけないってのは大学の最低限の務めだとは思うんですよね。昔おそらくそういうのが、わかってるっていう前提でいたから、そんな大学生にもなってっていうのはあるかもしれないですけど、（中略）やっぱり今の学生さん見てて思うのは、学生さんっていうより、ちょっとまだ子どもに毛が生えたような感じの所があって、そういう意味ではある程度こちら側が働きかけてあげないと、いけないかなあという風には思ってるんですよ。」

教員Bは、短期大学ならまだしも、4年制大学で「文書化までするのは子どもみただ」と考えている。一方、教員Cは、「昔おそらくそういうのが、わかってるっていう前提でいたから、そんな大学生にもなってっていうのはあるかもしれない」が、「今の学生さん見てて思うのは、学生さんっていうより、ちょっとまだ子どもに毛が生えたような感じ」と考えている。つまりは、当該大学の学生を「大人」である（＝「子ども」ではない）と考えるのか、「大人」ではない（＝「子ども」である）と考えるのか、学生観の違いによって、その対応が大きく異なっているのである。

すなわち、教員Bのように、当該大学の学生を「大人」である（＝「子ども」ではない）と考えていけば、明文化したものを配布までして説明するような対応は行き過ぎだと感じるだろう。しかし、教員Cのように、当該大学の学生を「大人」ではない（＝「子ども」

である)と考えていけば、「社会人としてのマナーとか、そういうのきちっと持たせて卒業させないといけない」という「大学の最低限の務め」を果たすためには、それがしかるべき対応となる。

それでは、教員Cの所属するK大学では具体的にどのような対応がとられているのだろうか。教員Cは以下のように語っている。

教員C：「私語とかそういうレベルだったら、せいぜいあの、年度初めですかね。に、学生に紙を配って、飲食しないとか、マナー云々、あとたばこですよ。外の、ポイ捨てしてはいけないとか、そういう風なことを、年度初めのガイダンスか何かの時に説明するっていうことを現時点ではやってるぐらいですかね。」

教員Cの所属するK大学では、「紙を配って(中略)年度初めのガイダンスか何かの時に説明する」のだという。その「紙」には以下のようなことが記載されている。

- ・私語の禁止—周囲の学生が授業を受ける権利を妨げない—
- ・机の上には、飲食物・カバンなど授業に直接関係のないものを置かないように。
—授業中はもちろん、飲食禁止です—
- ・携帯電話は必ず電源OFF(マナーモード)にして、かばんにしまう。
- ・教室内では、帽子をとる。
- ・授業時間中は、原則としてトイレに行かない。

K大学においても、私語、飲食、携帯電話、中抜けといった受講マナーに反する行動だけでなく、「机の上には、飲食物・カバンなど授業に直接関係のないものを置かないように」、「教室内では、帽子をとる」といった、「しつけ」的な要素にまで記述が及んでいる。こうした点について、教員が共通理解をした上で、受講マナーに反する行動に対する対応とともに「しつけ」も行なわれている様子を、教員Cは以下のように語っている。

教員C：「机の上に物を置かないとかですね。飲み食いしないとか結構、指導きっちりやっ
てくださってというのは徹底するように言われてるので、大学の方針で多分こんな風になってると思うんですけど、年度初めにこれを、ある程度教員間でも確認をして、後はもう授業中適宜、こういう原則に逸脱しているような学生さんがいたら、どンドン注意っていう感じにはもうなってると思うんですよ。」
：「(学生が原則に逸脱した場合の対応は) 個々の教員の裁量にやっぱりどうしてもなってしまうですね。だからなかなか、こういう風なことを徹底するっていうのは難しいかなってのはありますね。」

K大学では、「大学の方針」として、上記のような明文化された事項に沿った指導を「徹底するように言われて」おり、「こういう原則に逸脱しているような学生さんがいたら、どんどん注意っていう感じにはもうなってる」のだという。ただし、学生が原則に逸脱した場合の対応は「個々の教員の裁量」に委ねられているため、教員Cは「こういう風なことを徹底するっていうのは難しい」と感じているようである。

4. 2 教員の対応のチェック

個々の教員の裁量によって、受講マナーに反する行動等に対する組織レベルでの対応が骨抜きにならないようにするための手段としても用いられているのが、学生による授業評価である。K大学では、「この授業では、受講マナー（私語、携帯電話、遅刻、飲食等）について適切な指導がなされていた。」といった項目が設けられており、個々の教員が受講マナーに反する行動等に対する対応を徹底しているか、チェックできるようになっている。

学生による授業評価を用いて、より厳格なチェックを行っているのはN大学である。N大学では、学生に対しては「受講7つのマナー」⁵⁾の順守が求められる一方で、教員に対しては、私語封じ込め⁶⁾、遅刻防止・エスケープ防止・偽装出席（代筆等）防止・出席管理厳格化、携帯電話等の管理等、受講マナーに反する行動に対する対応の徹底が求められている。学生による授業評価には、個々の教員がそうした対応を徹底しているか、チェックできる項目が4項目も設けられている。

「授業のさまたげになるような私語が出ないようにしていた。」

「学生の携帯電話の管理をしっかりと行っていた。」

「出欠をしっかりとっていた。」

「遅刻者や途中退出者が出ないようにしていた。」

N大学がここまで多くの項目を設けているのは、N大学では、秩序・規律の維持・向上が最重要業務のひとつと考えられているからである。教員Dは以下のように語っている。

教員D：「秩序と規律の維持向上というのが最重要業務ということで、全教員に認識をさせています。つまり、当たり前なんですけど、どんなに優れた学生を集めて教育内容をセットしてもね、やっぱり秩序とか規律が崩壊しては、教育成果は出ませんので、何においても秩序と規律を最優先させるっていうことをしてるんですね。」

「何においても秩序と規律を最優先させる」という言葉に、N大学の覚悟がうかがえる。その覚悟の強さを如実に表しているのが、学生による授業評価の結果の使用方法である。すなわち、N大学では、上記4項目を含む学生による授業評価の結果を、ランキング形式

で学生にも公表しているのである。その効果について、教員Dは以下のように語っている。

教員D：「(ランキングの下位グループを指さしながら) こっちより下はクビですよ。辞めるべきだというのをずっと開学以来、こういう圧力を加えてるんですよ。で、あんまり下に来るのが連続になる教員つつうのは、もういられないですね。辞めた方がいと思う。見てみると。これ2階のロビーに貼り出したんですよ、バーっと。学生見てるんだ。あ、あの先生はまたあれだと。授業環境めちゃくちゃなことやってると。ほれ見ると。いられないですよ。得点が低くて。(中略)(この方式を採用した当時の教員は) 半分以上いないですよ。みんな消えていきました。で、どんどん入れ替えて、質が上がって。昔はものすごく悪かったんですよ、この得点が。どんどんどんどん上がって、ガーってきましたね。」

N大学では、学生による授業評価の結果をランキング形式で公表し、得点のあまりに低い教員には「辞めるべきだ」という「圧力を加えて」いる。そのため、「下に来るのが連続になる教員つつうのは、もういられない」のだという。その結果、受講マナーに反する行動に対して徹底した対応をとれない教員は辞めていってしまうため、学生による授業評価の結果は年々向上し、受講マナーに反する行動もみられなくなったとのことである。N大学が受講マナーに反する行動に対してここまで徹底した対応をとる理由について、教員Dは以下のように語っている。

教員D：「開学以来最初の3年ぐらいですかね、崩壊したんですよ、見事に。(中略) 何ていうかもう完全崩壊に近いですよ。授業がもううるさいし、まあいねむりとか途中退出とかっていうので。(中略) これじゃどんなにいい授業をやったって、いい教育をやったって成り立たないっていうので。事実、うちの大学に入ってきた真面目な学生がかなり辞めましたよね。それが痛かったですね。強烈な思い出ですね。この大学にいと、まあ勉強しにきてるのに騒いでるやつがいっぱいいるとか、途中で無茶するとか、失望したっていうのを聞いたもんで、それで辞める学生が多かったですね。そっからですね、開学3年目ぐらいからもう一挙に、それを逆転しようと思って、まあ戦いを開始したんですけども。」

N大学では、開学して3年の間に、受講マナーに反する行動が横行し、授業は「完全崩壊に近い」レベルにまで達していた。そして、その惨状に失望してしまった「真面目な学生がかなり辞め」てしまったのだという。そうした「強烈な思い出」を教訓として、秩序・規律の維持・向上を最重要業務のひとつと掲げ、受講マナーに反する行動に対して組織レベルでの徹底した対応をとるようになったのである。その結果、受講マナーに反する行動

がみられなくなったことは先述の通りだが、好影響はそれだけに留まらない。教員 D は以下のように語っている。

教員 D : 「(入学生の) 質は変わりましたね。つまりあの、最初は乱れてたから、入ってくる子も、入ってきた後でもそうですけど、まあ簡単に言うと何か、本当に乱れたっぽい恰好が多かったですよね。チンピラとまではいかないけど、マナーが乱れたまま来てるっていうか、そういう子が多かったです。今はいないですね。(中略)入り口でもう真面目な子ばかりですね。そんな変な子ほとんどいないですね。それは大学側の姿勢が通じてるからだ…(中略) 入る時もそうだし、入ってからもやっぱり変わんなきゃいけないっていうのは、それは通じてると思いますね。」

N 大学は開学当初、「チンピラとまではいかないけど、マナーが乱れたまま来てるっていうか、そういう子が多かった」のだという。その N 大学が、受講マナーに反する行動に対する組織レベルでの対応等々を徹底して行ってきた結果、「入り口でもう真面目な子ばかり」で「そんな変な子ほとんどいない」状態になったのだという。このような入学生の質が変化したという事実は、まさに「大学側の姿勢が通じて」いることの証左であると言えるだろう。言い換えれば、N 大学の姿勢は、受講マナーに反する行動に対する親和性の高い、いわゆる不真面目な学生に、「居心地が悪そうな大学」だということを受験を思い留まらせるほどまでに、学外に認知されているのである。一種のブランド戦略が成功した事例と言えるのではないだろうか。

5. おわりに

本章では、ボーダーフリー大学における受講マナーに反する行動の実態について詳細に明らかにした上で、そうした行動に対して、ボーダーフリー大学でどのような対応がとられているのかについて明らかにしてきた。分析の結果得られた知見は以下の通りである。

第 1 に、ボーダーフリー大学では、「私語」や「いねむり」等の受講マナーに反する行動の日常化の程度が著しい。「教員への反抗」を含め、「受講マナーに反する行動」という言葉で一般的に想像されるレベルを越えた「悪質な」行動も少なくない。

第 2 に、学生の学びを保証するには、学生自身が「悪質ではない」と考える行動すら許さない授業の雰囲気づくりが重要である。ボーダーフリー大学は、それを受講マナーに反する行動に対する対応という観点を越えた、「しつけ」の観点で徹底して行う必要がある。

第 3 に、そうした対応を組織レベルで行うか否かは学生観の違いによって異なっており、当該大学の学生を「大人」ではないと考える大学ではとられやすい。ただし、個々の教員の裁量に委ねられる部分が多ければ、それを徹底することは困難なものとなっている。

第4に、個々の教員の対応をチェックすることによって、組織レベルでの対応を徹底した結果、その姿勢が学外に認知されている大学がある。そうした大学では、受講マナーに反する行動の減少だけでなく、入学生の質の変化という好影響がもたらされていた。

特に最後の知見は、受講マナーに反する行動に対して手を焼きつつも、個々の教員レベルでの対応に留まっている大学、あるいは組織レベルでの対応が中途半端に行われている大学には興味深いものだろう。なぜなら、生き残り競争が激しさを増す中で、受講マナーに反する行動に対する親和性の高い、いわゆる不真面目な学生も受け入れざるをえないボーダーフリー大学にあって、彼らを受け入れなくてすむ可能性が示されているからである。不真面目な学生に「居心地が悪そうな大学」だということを受験を思い留まらせるほどまでに、受講マナーに反する行動等に対する組織レベルでの対応を徹底し、その姿勢が学外に認知されるのは容易なことではない。しかしだからこそ、それに乗り出す大学の希少価値は大きなものとなるのであり⁸⁾、それがひいては、「「しつけ」のいきとどいた大学」というブランドを確立することにつながるのである。N大学の入学生の質が変化したという事実は、受講マナーに反する行動等に対する組織レベルでの対応を徹底することで、「「しつけ」のいきとどいた大学」というブランドを確立することが決して不可能ではないことを、我々に教えてくれている。

「ボーダーフリー大学とはいえ、大学がそこまでやらなくてはならないのか」といった、大学の学校化を嘆く意見も当然あるだろう。しかし、ボーダーフリー大学生の目からみても「幼稚園児や小学生並にレベルが低い」学生は、明らかに「大人」ではなく「子ども」である。そうした現実をふまえた上で、一人前の「大人」として社会に出しても恥ずかしくない態度を最低限身につけさせるべく、徹底的に「しつけ」を行うことは当然の帰結である。高等教育の質保証が求められる今日、専門分野の知識・技能を修得させることは勿論重要である。しかしそれ以前に、社会に出しても恥ずかしくない態度を最低限身につけさせること、それこそが、ボーダーフリー大学に課せられた社会的使命であると考えられる。

本書のテーマである「市民的責任感の育成」という点から整理すれば、それは「既存の規範を身につけさせる」ことを担保するものであると言える。逆に言えば、それは市民的責任感の育成のもうひとつの側面である「既存の規範を批判的に考えられるようにする」ことまで担保するものではない。そのため、高等教育における市民的責任感の育成という点からみれば、それははなはだ不十分なものに映るかもしれない。しかし、学生が幼稚園児や小学生と揶揄されるほどまでに「子ども」であるとするならば、彼らに「既存の規範を批判的に考えられるようにする」ことまで求めるのは、いささか理念的に過ぎるようにも感じられる。高等教育以前の段階では「既存の規範を批判的に考えられるようにする」ことまでは求められないように、彼らにはまずもって「既存の規範を身につけさせる」ことが優先されてしかるべきであると考えられるのだが、いかがだろうか。

【注】

- 1) 本章では、「ボーダーフリー大学」を、「受験すれば必ず合格するような大学、すなわち、事実上の全入状態にある大学」と定義する。「ボーダーフリー大学」という用語自体は、そもそも河合塾による大学の格付けにおいて、通常の入学難易度がつけられない大学の意味で用いられている。本章の定義に基づくボーダーフリー大学に相当する定員割れを抱えた大学は、2012年現在、私立大学全体の5割近く（45.8%）にまで達している（日本私立学校振興・共済事業団広報 2013）。
- 2) こうした行動自体は、ボーダーフリー大学以外でも珍しくない。重要なのは、ボーダーフリー大学ではこうした行動の日常化の程度が著しいという点である。
- 3) 以下の記述には、真面目な態度で授業を受けようとしてもそれができないボーダーフリー大学生の姿が端的に表現されている。
 - ・今までの学校生活の中でまじめでない態度が普通になってしまっているところもあると思います。今までの環境の中で授業中ケータイをいじっていたり、ガムやあめなどをたべたり、お茶やジュースを飲むということが普通におこなわれていたから、まじめでない態度になってしまっているのだと思います。逆に、まじめな態度で授業を受けようとしても自分的におちつかなくてなかなかまじめな態度で授業を受けることができないのではないのかなと私は思います。（1年・女性）
- 4) こうした事項は「授業について」という項に記載されているものである。「学生生活について」という項には、以下のようなことまで記載されている。
 - ・「身だしなみ」と「おしゃれ」は異なることを理解し、時と場合に応じた服装（髪、アクセサリ、ピアス、つめ、化粧、ストッキング、靴等を含む）を心がけること。とくに、ジャージやスウェット、露出度の高い服装、健康サンダル等での登校は厳に慎むこと。
 - ・教室、廊下等で、大きな声をたてたり、奇声を発しない。
 - ・廊下を走らない。
 - ・歩きながらの携帯電話での通話、飲食は慎むこと。
- 5) （後述の）N大学では、以下に示す「受講7つのマナー」を明文化しており、配布はしていないものの、ゼミの教員を通して前後期の最初に説明しているのだという。N大学でも、受講マナーに反する行動は勿論のこと、「ゲーム・マンガ・雑誌・お菓子等、講義と関係のないものはしまう！」「教室内のゴミは机の中・下に放置せずゴミ箱に入れる！」といった、「しつけ」的な要素にまで記述が及んでいる。
 1. 遅刻はしない！
 2. 前方から着席する！
 3. 携帯電話等は使用しない！

4. ゲーム・マンガ・雑誌・お菓子等、講義と関係のないものはしまう！
 5. 私語は絶対にしない！
 6. 途中退出はしない！
 7. 教室内のゴミは机の中・下に放置せずゴミ箱に入れる！
- 6) N大学では、以下の方法も参考にしつつ、各自効果的な工夫をして、私語封じ込めを徹底することが求められている。こうしたことが徹底されているため、ほとんどの大型教室では、学生は自然に机の両サイドに座るようになっているのだという。
- ①前方に座ることをルール化する。
 - ②学生間で離れて座ることをルール化する。
 - ③通路側・窓側・壁側等へ座席指定する。
 - ④作業（適度な筆記等）によって忙しくさせたり、質問を連発して常に緊張感をもたせる。
- 7) N大学では、先述のような受講マナーに反する行動等に対する組織レベルでの対応のほか、あいさつ運動やマナー運動、クリーンキャンパス運動等も徹底して行っている。
- 8) 新堀（1992）は、「マナーの教育を重視して常識ある市民を送り出す大学の存在価値は大きいといわねばならない。それに乗り出す大学が少ないだけに、希少価値も大きい。」（新堀 1992, 254 頁）と言及しているが、こうした状況は 20 年経った今も変わらない。

【参考文献】

- 葛城浩一，2007，「F ランク大学生の学習に対する志向性」，大学教育学会編『大学教育学会誌』第 29 巻第 2 号，87－92 頁。
- 島田博司，2001，『大学授業の生態誌－「要領よく」生きようとする学生－』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。
- 中国・四国地区大学教育研究会編，2012，「承合事項 1 「倫理観」「市民としての社会的責任感」育成の取り組みの現状について」『第 60 回中国・四国地区大学教育研究会プログラム』27－33 頁。
- 日本私立学校振興・共済事業団広報，2013，「平成二十五年度私立大学・短期大学等入学志願動向」『月報私学』vol.189，6－7 頁。

執筆者紹介（執筆順）

*編者には◎

- | | | |
|-----|-------------------|---------------------|
| ◎加野 | かの よしまさ
芳正 | 香川大学教育学部教授 |
| | さとう けいた
佐藤 慶太 | 香川大学大学教育開発センター准教授 |
| | やまもと たまみ
山本 珠美 | 香川大学生涯学習教育研究センター准教授 |
| | ふじもと かな
藤本 佳奈 | 香川大学キャリア支援センター助教 |
| | にしもと かよ
西本 佳代 | 山口福祉文化大学ライフデザイン学部講師 |
| ◎葛城 | くずき こういち
浩一 | 香川大学大学教育開発センター准教授 |



高等教育における市民的責任感の育成
(高等教育研究叢書 125)

2014(平成 26)年 3 月 31 日 発行

編者	加野 芳正・葛城 浩一
発行所	広島大学高等教育研究開発センター 〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2 電話 (082) 424-6240 http://rihe.hiroshima-u.ac.jp
印刷所	中本総合印刷株式会社 〒732-0802 広島市南区大州5-1-1 電話 (082) 281-4223

ISBN978-4-902808-84-1

REVIEWS IN HIGHER EDUCATION

No.125 (March 2014)

The Development of Civic Social Responsibility in Higher Education

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**

ISBN978-4-902808-84-1