

3.11 後の若者の経験の性質と「知」ならびに教育の課題について

～大学生と大学教育に焦点を当てて～

植上一希 (福岡大学)

1. 問題意識と本報告の目的

(1)3.11 後の若者の経験をとらえる姿勢について

3.11 後の現在において、若者の経験と理性について論点を提示するのが、本報告にあてられた役割である。

しかるに、3.11 後の若者の経験と言っても、趣意書にもあるようにそれは人によって大きく異なるものである。震災や原発に絞ってみても、それを東日本に暮らす人のように自身が直接的に経験する人もいれば、西日本に暮らす人のように直接的には経験せず、それゆえに自身の経験という感覚を有していない人もいる。実際、福岡の大学に勤務する報告者の印象だと、学生の多くが、震災や原発を自身の経験として重くとらえているとは言い難い。

しかし、直接的に経験しておらず、また当初は震災や原発の問題を「遠い問題」としてしかとらえていなかった学生が、学習を経てそれを自身の問題としてとらえ、震災ボランティアや脱原発運動に関わっていくという事例も、報告者の身の回りに多数存在する。そしてまた、こうした経験が、社会との関係における行為、つまり社会認識の獲得や社会参加といかに結びつくかという点に関しても、当然、様々なバリエーションがあるし、同じ活動に参加していても、主体によってその意味づけが異なる形で表れることもある。

それゆえに、いかなる視点で捉えるかによってその行為の評価も大きく変わってくることになる。実際、3.11 後の若者の社会認識や社会参加のありようについての議論は多様であり、そしてこうした議論のなかには、若者の社会認識の未熟さや社会参加における自己満足的な側面を揶揄し冷笑的にとらえるものも少なくない。

・体制的現実主義：エリート的観点、傍観者の姿勢から冷笑的に若者の運動をとらえる傾向¹

「では、ただのデモは無駄なのか。そんなことはない。社会に与えるインパクトは企業家たちに比べればほぼ皆無に等しいだろうが、それで本人たちが少しでも幸せになるのなら、それを生温かく見守ってあげればいい。」(注 310)「結果的にそれがガス抜きになり、血みどろの「革命」を事前防止することになるならば、社会にとってもお徳だ。」「承認を求めるための「居場所」探しという毛色が強かった」(下線は報告者)

古市憲寿『絶望の国の幸せな若者たち』講談社、2011、pp.190-191。

しかし、趣意書にもあるように、ボランティア活動を始めとする様々な社会参加のありようを主観的な「自分探し」「居場所探し」などとして位置づける議論は一面的な把握に過ぎない。こうした議論との関係で、まず必要なのは、3.11 に関する多様な若者の経験と行為のごく一部を恣意的に扱い、かつ傍観者的に冷笑するのではなく、より丁寧な形で若者の経験や社会認識や社会参加の状況・課題を把握し、それとともに、3.11 後を生きる若者にとって必要な社会認識の獲得や社会参加の在り方、そしてそのための支援の在り方(本報告が焦点を当てる教育の在り方も含む)を、若者とともに生きる者としてそれぞれの立場で責任を持って考えていくという姿勢を明確にすることであろう。

¹この本が書評の「全国紙制覇」をして(赤旗にも掲載され)、また著者も「気鋭の社会学者」としてマスコミ等に重宝されているところをみると、こうした捉え方は一定程度存在するとみてよい。

(2)問題の設定

3.11 後において、若者の社会認識や社会参加のあり方を考えるということは、日本社会の体制的な在り方（企業主義的、開発主義的、新自由主義的な社会構造）に対して批判的な知を形成していく、批判的な主体を形成していくという課題と結びつく。そしてその主体形成という点に関して、本来、教育の役割も大きい。

しかし、批判的な知を形成してくという点に関して、現在の教育システムが役割を果たすことができているのか、という点に関しては大きな課題があると言わざるを得ない。たとえば、教育学者の佐貫浩は現実社会に対して主体的に関わっていく知の形成を学校教育が担えていないことを指摘している。

「私の仮説的な考えは、実は学校の教室での学習には、そういう現実的な世界において地域住民や子どもが日々生きる技や力とは違う構造をもった知の世界が成立していて、その構造がいわばバリアとなって、現実世界で生じている機器や苦悩や願と知との交渉が妨げられているのではないかと思うのである。そのためにたとえ大きな危機に遭遇しても、学習がそういう現実世界との交渉や参加として機能しないのではないか。」

佐貫浩「3.11 と向かい合うということはどういうことなのかを考える」2012 年教科研 3 月集会発題レジュメ

このように佐貫は述べたうえで、学校教育の学習において、現実と対峙する知の形成を妨げる仕組みについて以下の 4 点を挙げている。

- ①内容的問題～現実と関わるものとして、役立つものとして、知が意味づけられていない
- ②方法的問題～知の習得を現実への応用へと働かせる学習行為の欠如
- ③知の射程問題～「中立性」のもとに論争的なテーマを扱う方法や規範の欠如
- ④知に対する抑圧と自己抑制～学習指導要領から逸脱的なテーマを扱うことを抑圧するシステム

佐貫がここで念頭においているのは、初等・中等教育段階の学校教育であるが、実はこの佐貫の指摘は中等後教育・高等教育段階においても一定程度当てはまるのではないか。これが、大学教育に従事し（大学教育に責任を持ち）、また中等後教育段階の教育を研究対象とする（研究対象としても責任を持つ）報告者の問題認識である。そして、それゆえに、大学教育や専門学校教育において批判的な主体を形成していくための議論と実践を積み重ねなければならないと考える。

そのための作業は多岐にわたるが、本報告では、大学における、主体（大学生）のとらえ方と、主体形成のあり方（学習—教育のあり方）についていくつか論点を提示することを課題としておきたい。その検討を通じて、若者の経験と理性についても何らかの論点を提示しうると考える。なお、その際、報告者が勤務する福岡大学の事例を随時用いながら、議論を進めたい。

・福岡大学について

福岡大学（九州地方の中堅大学、10 学部、学生数約 2 万人）

位置づけ：「九州の日大」と称される

入学偏差値：医学部と薬学部を除いて、おおむね 50 前後

2011 年度就職率 66.2%（就職決定者数÷卒業生数：雇用形態は問わない）

なお、後の事例で出てくる商学部夜間の就職率は 44.5% 偏差値は 43～44 程度

2010 年度大学生の就職率 60.5%（就職決定者数÷卒業生数）

2. 主体のとらえ方について

福岡大学において4年近く多くの大学生と接してきた。彼らをとらえていくにあたって、以下のような観点が必要であると考えている²。

(1)新自由主義が浸透した社会で育ち、ノンエリートとして地方社会で生きていく層として

①1990年代に生まれ、3.11以降の2010年代に社会に参入していく世代として

2010年代の大学生世代（1990年代生まれ）にとって、新自由主義が浸透した社会は既に前提的なものとして存在している。その社会状況のなかで彼らは様々なことを経験しており（社会的排除等）、また彼らにとって、新自由主義によってもたらされる社会的閉塞感・無力感³や自己責任イデオロギー・個体還元主義能力観は、非常になじみ深いものになっている。

・社会運動に関して、若者の状況に関して、新自由主義が浸透した社会のなかで育った世代という観点について

「現在、論壇では、日本の脱原発運動の歴史的な性格を考える議論が出てきている。例えば、脱原発運動をアラブ革命やオキュパイ運動と軌を一にする民衆運動と把握して、直接民主主義や反資本主義への流れとして捉えるもの、あるいはポスト工業化社会の画一化された集団から解き放たれた個を中心とする運動として捉えるものなどがある。これらの中では、意外なほど2000年代半ばから後半にかけて高まりを見せた、新自由主義に抵抗する反貧困や労働などの社会運動と脱原発運動とのつながりは検討されていない。（中略）私見では、新自由主義がもたらした深刻な労働、生活環境と、これに無抵抗な社会状況におかれながら若い世代が育ったことへの理解ぬきに、原発を肯定する層の多さとラジカルな批判意識を持つ層の併存という若い世代の意識は理解できないように思われる。」（下線は報告者）

養輪明子「脱原発運動から考える社会運動の現局面」『東京』338号、2012年、pp.2-3。

②「ノンエリート大学生」としてとらえていく

これまで、若者・大学生を階層的に分類してこなかったが、大学生をリアルにとらえるためには階層的な観点が不可欠である。

大学進学率の上昇⁴のなかで進学してくる大学生の質が変容していることが指摘されている⁵。他方で、日本型雇用の変容のなかで、「日本型雇用」を基盤としたキャリアコース・ライフコースを展望できない大卒者も急増している。こうした層の大学生と、そうでない大学生とでは、有している資源や経験は大きく異なるし、批判的な主体形成の質・方向性や可能性も異なる。

なお、①と深く関連するが、家庭状況に困難を抱えた学生も少なくない印象を受ける。母子家庭をはじめ、経済的な困難等を抱えつつ大学に通っている学生は報告者の周りに多い。たとえば、後述す

² これらの観点が全ての福大生に適用できるわけではない。事実、少なくない層が九州の労働市場において「中の上」層に参入していくし、また、主観的に現在の自身を「中の上」層だと認識している学生はそれよりも多い。そうした学生にとって、自身を「ノンエリート」として捉える回路は少ないし、ゆえに、ノンエリート層が対峙する社会の諸問題を自身の問題として捉える回路も閉ざされがちである。

³ 豊泉周治『若者のための社会学』はるか書房、2010年。

⁴ 大学・短大進学率（2011）は57.6%。放送大学・専修学校進学者を含めると、81.1%。（文部科学省『教育指標の国際比較』平成24年版）

⁵ 居神浩「ノンエリート大学生に伝えるべきこと - 「マージナル大学」の社会的意義」『日本労働研究雑誌』602号、2010。

る D の母親は 43 歳であり、「ロスジェネ世代」前後の子どもたちがすでに、大学に進学してきている。1990 年代半ば以降の新自由主義の浸透の中で、大学生の親世代自体が非常に困難を抱えており⁶、そうした経験を一定数の大学生が育ちの中で経験している。

③（疲弊した）地方で育ち、（疲弊した）地方で生きていく・生きていくことができない、というとらえ方

①・②と関連することであるが、1990 年代以降の地方の疲弊を経験している学生も少なくない。そして、地方の疲弊は彼らのキャリア設計と深い葛藤を含んだ関係を持っている⁷。ちなみに福岡大学の学生の約 6 割は九州に本社がある企業等に就職している⁸。

(2) 無力感とラディカルな批判へにつながる資源の両面をとらえていく

①徹底的な無力感 そこからのいくつかの回路

例：現代の若年労働市場の諸問題を扱う授業（2009 年頃）での反応

⇒支配層への安易な期待（「政治家は頑張ってほしい」、会社の「偉い」人たち）

⇒自己責任や現実主義へ（「私はああいうふうには（フリーター）ならない！」「勝ち組になるための方法も教えてほしい」「彼らにも責任がある」）

⇒拒絶（「こういう授業はしんどいのでやめてほしい」「知りたくなかった」）

②自身の経験とつなげた批判的知への回路

<事例 1>

○2011 年度後期「生涯学習概論 B」（商学部夜間部の学生中心 15 名程度）にて

「ボランティア」というテーマを扱う回

A 君（経済学部 2 年 工業高校⇒トヨタの孫請けの労働者を経て、労働や社会の在り方に疑問をもって、経済学を学ぶことと、教員を目指して福大進学）の報告

福大主催の東日本大震災学生ボランティアに参加 その経験の報告と A 君がさらに学んだこと（数冊の文献講読）の報告 それを受けて、東北地方に原発がある理由や復興がなかなか進まない理由を、都市と地方の問題という角度から丁寧に議論

B さん（商学部夜間部 2 年生 商業高校卒⇒2 年間フリーター⇒教員を目指して福大進学）

議論の途中で、発言。「これは私の問題だ！」というセリフから 15 分～20 分程度話します。

福岡県遠賀郡遠賀町出身 一人暮らし 週末は実家（母と姉家族）（近くに祖母）に帰るが、帰ると必ず祖母とその友達数人から買い出しに車を出すように頼まれるとのこと 今までバスがあったのになくなったこと 近くの町との合併の話があったが、その一つに自衛隊の基地がありそこが潤っているため遠賀町との合併を拒否したということをも母が話していたこと… それらの話をして、「言いたいことわかったかも」と言いながら、過疎とか、復興とか、高齢化とか、関係するよねと言い、「だから私の問題なんだ」と。

その後、B さんにあの時、どうしてそのような話をしたのか、聞いて見ると以下のように答えた。

「地域のことを言われた瞬間に、自分の地域のことを考えていて、お金の問題といわれたときに、うちの役所とか何

⁶ 『平成 23 年国民生活基礎調査』によると、「児童のいる世帯」の年間所得は 2001 年の 727.2 万円から 2010 年の 658.1 万円にまで約 10%下がっている。

⁷ 九州の若手の社会教育主事たちと議論する機会があるが、とくに疲弊した地方で社会教育に携わる主事たちの鋭い批判意識にたびたび驚かされる。

⁸ ただし、求人件数は九州以外で 6 割を占める。

やっているんだって思ってきて」

「お金っぽいことのイメージがたくさん湧いてきて、そういえば、合併の話をお母さんがしていたとか、自衛隊とかのお金のことでだめになったんだよとか」

「「教育」って言われたら、学校のことを思い出した。で、人数が増えたとか、動いているんだうちの町とか考えて」

「そういえば、友達が役場に就職したって言ってたなあって思っ。なんでその子が就職したんだっけ？って考えて。

その子は昔からじいさん、ばあさんの衣食住を解決したいとか言ってたなって、お金とかじゃなくて。」

「そしたら、うちのばあさんたちも不便だなあって思いだして。で、ああいう話（帰ったらばあさんたちの買い物を手伝う）をし始めたんですよ。」

「普段から、お母さんや姉ちゃんとかんなことを話している」「地元の友達ともこういうおしゃべりする」

「で、こういう話が、A君の話や先生の話とつながって、「私の問題だって！」

「過疎とか、復興とか、高齢化社会とか聞いていたらああ、「私の話だなあ」って」

⇒Bさんは2012年度の福大の東日本大震災学生ボランティアにリーダーとして参加。社会に対する認識を深めた教師になりたいという希望を強めて、大学院進学準備中。

▽家族や友人とおしゃべり、自身の経験、友達のすがた…。そうした具体的な事実を、A君の経験や、授業における知の枠組みとつなぎ合わせることで、3.11を自分の問題としてとらえ、また、そこから自身の経験等を批判的に捉えなおすという行為がなされている。そしてまた、そのうえで、彼女は新たな社会認識や社会参加の行動へと踏み出している。

<事例2>

○2012年度後期「教職演習」夜間の学生中心 参加者約10名

授業内容：学生の「自己紹介」をもとに教職に関する様々なテーマを議論する

どのような教師になりたいか？ 興味のある教育テーマ：その理由も含めて

一つの授業で1～2人程度の自己紹介

・3回目において

Cさん（人文学部4年生）の自己紹介から

家庭環境に興味がある 自身の経験：母子家庭で姉がヤンキー 生活保護受給

今まで受けてきた教職の授業で「荒れをなくす」というテーマでの授業があったけど、挨拶運動とか、掃除運動とか、地域住民への周知とか、の紹介ばかりで、肝心の荒れが起きる原因とか触れていないんじゃないかと思っている。授業でも、家庭の様々な貧困状況などをどうみるのか、という趣旨の質問を書いて提出したけど、見事にスルー。教員はごちゃごちゃなんか言っていたけど、肝心のことにはまったく触れていない。以前の別のゼミでも「学校に行く意味」をみんなで話していたけど、現実をみんな知らないから、理想的なことばかり言う。

こうしたなかで、他のメンバーも、今までの授業についての振り返りなどをしたり（Cさんが話した授業についての批判を含めて教職課程の授業の検討）、家庭の貧困の連鎖などの話、生い立ちの話などになった。

Dさん（商学部夜間部4年生）の自己紹介

Cさんの紹介とその後の議論を受けて、この回、初めてきたDさんの自己紹介。夜間定時制高校出身（大学進学したのは学年で自分を含めて2人だけ）とか、自分が教員を目指していた理由とかを話した上で、自身の現在の状況を話す。

母子家庭（生活保護受給）で、母が脳梗塞で倒れて入院。兄もどこかに行ってしまう。だから、今学期はずっと大学にこれなくて、この回から参加したけど、今学期ちゃんと出れるか不安だし、そもそも大学を卒業できるの

か、卒業する意味があるのかも不安、と言ったことを話す。

その話を受けて、各人が、自身の家庭状況や経験について話して共感を示したり（その日の参加者は10名で、このCさんとDさんのほかに、一人が高卒段階から親とすでに断絶していること、一人が親が失業していて不安定な状況にあることを話す）、具体的なアドバイスをしたりする流れがあった。

▽家庭環境と教育というテーマに関して、自身の経験をもとにリアルな議論を積み重ねていく。そして、それをもとに、教員の授業という権威的な知に対して、批判的な視点を打ち出していく。その際、一人ひとりの声は決して大きなものではない（Cさん自身、控えめに話していた）が、それが、お互いに共感されていくなかで、一つの批判的な知となっていく。

また、Dさんは自分に対して自信を持っているタイプではない（学力や議論のスキルが高いとは言えない）が、そうした彼女が、自分の経験を話して、それを場が受け止め、議論を積み上げていったということも、着目できる点だと思う。

⇒90年代生まれの彼らは、批判的な知につながる経験や資源を有しているということ。とくに地方部の青年たち、ノンエリート層の青年たちには、そのしんどさを持つものが多い。そのしんどさが、すでに、一定層には「フツー」になっている。日常的な状況になっているということ。そして、一定の批判感覚はある。

そして、3.11についても、一種の回路をつくることで、自身の経験とつなげることができるし、それを契機として、社会に対する批判的な回路を形成しうる。

⇒しかし、CやDの事例でもあるように、そもそも支援がなければ、またそれも息が長い支援がないと、そして支え合いがないと、そうしたまっとうな感覚は、擦り減ってしまう（Cさん、Dさんの不安定な状況、例：「大学に友達はほとんどいない…」）

事例①における他の学生の意見「何が正しいかわからない」～相対主義の強さ

事例①における夜間の学生「何をしたらよいかかわからない」～現実へのリアルな政策的な知・回路・運動の少なさ

学生「勇気が出ない」～回路の脆弱さ・抑圧の強さ

⇒こうした、主体の状況をリアルに捉えた上で、その主体形成を支えるある種の仕組みが必要。その一部としての教育の必要性。

その際、その教育の方向性、内容、方法、教育主体等が問われてくる。

3. 教育-学習における論点

(1)教育主体における現実主義の隆盛、ノンエリート大学生への把握の弱さ

事例1のBさん

大学の多くの授業や先生は「私に対して（向いて）ない」

事例2のCさん

「肝心なことにはまったく触れていない」

⇒教育主体がこれらの学生の方を向いているのか。これらの学生のリアルな姿を把握しているのか。そして、これらの学生が生きる・生きていく現実に対して「有効」な知を打ち出しているのか。

・大学における現実主義の名のもとでの知の体制化が背景に

『唯物論研究年誌第15号 批判的<知>の復権』座談会の中西新太郎発言より

⇒ノンエリート大学生を対象とした批判的主体形成の教育を担う主体とは、という課題

(2)ノンエリート大学生を対象とした批判的主体の形成の教育の在り方についての議論の方向性

・「事実漬け」の問題

教育社会学者の筒井美紀。文部科学省の「キャリア教育」は「自己責任論」「個体還元主義的能力観」を助長するから問題と指摘。「希望ある労働者」の力量を養うことが大事とする。

↓

「事実漬け」がきわめて有効な方法のひとつだと考える」

「学生たちを、題材という観点から見て良質の新聞記事やルポルタージュに漬からせること」

「価値のここと見える問題を事実の問題に置き換えて考えさせる」

「厳然たる事実は、「どうして?」「信じられない!」を否応なく喚起する。だから教育において、べき論や道徳をダイレクトに注入する必要はないし、そもそもそれは教育の作法ではない。」

筒井美紀「『キャリア教育』で充分か?」『労働再審①転換期の労働と<能力>』<本田由紀編、大月書店、2010年。

>

・現実主義に対抗する政策的な知の対置の必要性

「隆盛をきわめている現実主義的思考に対して、批判的な知のあり方をつらぬく政策的な知の対置が必要だと思えます。それは社会運動の経験に支えられかつ運動にコミットする政策的な知と言ってよいと思えます」(前掲、中西、p.29)

「今この現実を生きている若い世代にとっての現実に届く、現実との関係であるべき将来像を構築していけるという意味でのユートピアが存在しない。」(同上、p.51)

(3)声の小さい者が共に学び合っていくということについて

「文化的資源の乏しい人びとが被ばく問題に対処し、原発への態度決定をするためには一定の集団を作りつつ、共同的な関係の中で、一人ひとりが判断を行える場を提供する必要がある。このことは、次の運動上の課題の一つでもある。この点で、地域や労働組合などの単位はきわめて重要である。ちなみに、こうした判断、態度決定のありようが上からの押しつけだとする議論は、文化的資源が乏しい人びとが社会的判断を下していくことの条件を考えていないという点で、リアリティを欠いた主張である。」(下線報告者)

(前掲、蓑輪明子、pp.12-13)

「その中で、自分たちが置かれた状況を本当の意味でわかるためには、自分の問題と同時に、社会の問題を考えないといけない。だから、私たちは集団で、自分の経験や感じ方を出し合って、自分だけが悪いんじゃないと、みんなで自分たちの状況を分かち合って、理解して、外の人たちに言う必要があった。だから、みんなでやっているんです。そうしないと、すぐに自分だけの問題になっていく。」

上岡陽江・瓜生美智子・唯「絶望からつむぐ希望—ダルク女性ハウスに集う女性たち」『唯物論研究年誌第17号<いのち>の危機と対峙する』大月書店、2012、p.70。

おわりに