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

居神　浩
（神戸国際大学教授）

1990 年代からの 20 年間にわが国の高等教育政策は「計画の時代」から「市場の時代」へと大きく方針転換した。その結果，選抜性の度合いを著しく低下させた大学を中心に，物事の理解力の点においても，あるいは他者と関係を結ぶ能力の点においても，実に多様な若者たちが大学生となりうる現象が生じた。それはかつてのように社会のエリートを輩出する機関としてのみ大学を論じることを困難にさせた。ここにノンエリートを社会に供給する機関としての大学を論じる新しい概念が必要になる。伝統的な大学群を「中核」と位置づけるならば，それに対して伝統的大学像ではまったく把握しえない「周辺」的な位置づけにある大学群を「マージナル大学」と概念化しておこう。マージナル大学の学生たちの発達的な多様性は，この社会におけるディーセントな仕事につける可能性を大きく減じさせている。ゆえにその卒業生たちの多くはノンエリートとしてのキャリア展開を余儀なくされることになる。かれらが少しでも多く社会からの承認を受けるような仕事につくために，マージナル大学の教員はどのような教育的貢献ができるのだろうか。本稿ではこの問いに対する教育現場からの答えとして，基礎学力の徹底した習得を通じて学生たちの「雇用可能性」を高めるとともに，ノンエリートとしてこの社会に対する正当な「異議申し立て」を行える力量を育てるべきことを主張してみたい。

目　次

Ⅰ 「マージナル大学」論の意義
Ⅱ ノンエリート大学生の実態の本質
Ⅲ ノンエリート大学生に伝えるべきこと
Ⅳ 「マージナル大学」の教員が取り組むべきこと

Ⅰ 「マージナル大学」論の意義

1 「市場の時代」における大学論

この 20 年間にわが国の大学・大学生に起きた最も根本的な変化は何であったのだろうか。変化の端緒は 90 年代にこの国の高等教育政策が入学定員の抑制や大学設置基準の厳格な適用などを中心とする「計画の時代」から，入学定員や設置基準の大幅な規制緩和による「市場の時代」へと大きく舵を切ったことにある（天野　2003）。その結果，大学学部進学率が 90 年代初めのおよそ 25％から，18 歳人口の動向とはまったく無関係に上昇の一途を辿り，ついに 2000 年代の終わりには 50％に達したことはすでに周知の事実である（文部科学省『学校基本調査』による）。しかしそれは単なる表層の変化にすぎない。より本質的な変化は，高等教育の大衆化がもたらした入学学生の多様化である。すなわちこの国の高等教育の大衆化は「受験学習を経験したうえで選ばれた者としてのエリート層」の拡大ではなく，「受験学習をまったく経験せずに選ばれてしまったノンエリート層」を大量に吸収するかたちで進んだという事実が重要なのである。ノンエリート大学生の多様性

については次節で詳述するとして，まずはこの事実を意識しない大学・大学生論はまったく無意味であるということを強く主張しておこう。ここに至って単一の「準拠枠組み（frame of reference）」で大学・大学生を論じることの意味は失われてしまったと言っていい。筆者はかつてこのような問題意識から，新たな準拠枠組みとして「マージナル大学」という概念を提起してみた（居神 2005）。

伝統的な大学・大学生像では把握しえない変化が，受験者の選抜機能を大きく低下させた「非選抜型大学」において生じている。そのことを曇りなく捉えるためには，意識的に大学・大学生を見る目を変えなくてはならない。現象を正確に映し出すためのレンズとして，あるいは現象の本質的な意味を考察するための思考の準拠枠組みとして，いささか奇矯なネーミングではあるが，伝統的な大学・大学生像を「中心」とするならば，その範疇には入らない「周辺」部分に生じた変化という意味で「マージナル」という言葉を用いてみたのであった。

当時は若年労働のフリーター化が社会問題となってきた時期でもあり，筆者も就業でも進学でもない「無業者層」を社会にいわば（意図せざる供給という意味で）「排出」せざるをえない「マージナル大学」の問題性を提起したいという思いがあった。この問題提起に対しては，「マージナル」という語感から特定の大学が市場から淘汰されることを単に揶揄しているのにすぎないという浅薄な誤解も受けたが，労働政策研究・研修機構による大規模調査のなかで「非選抜型大学」の大学生の就職活動プロセスが明確な分析対象とされたりするなど（小杉編　2007），労働政策の実証研究者のなかで一定の受け止めがあったのは，それなりの成果ではあった。

しかし問題提起から５年が経ち，その間に大卒労働市場の「雪解け」や「氷河期の再来」がメディアを賑やかせたりしたが，そうした労働市場の循環的な変動に惑わされることなく，いま一度「マージナル大学」を論じることの意義を社会に問うてみたいと思う。それは冒頭に高等教育の大衆化による大学生の多様化を「受験学習をまったく経験せずに選ばれてしまったノンエリート層」の吸収と把握したことに関わる。問題はかれらノンエリート層を改めてどのような視点から，あるいはどのような準拠枠組みから見るかである。「マージナル大学」概念を提起したときには，政策論の研究者としてやや俯瞰的な位置から変わりゆく大学・大学生の姿を眺めていたきらいがあるが，現在は教育者としてこの目の前にいるノンエリート学生たちにどう関わっていくかというまさに教育現場の視点まで下降してきたように自覚している。研究者は言うまでもなく現象をできるだけ正確に記述するとともにその因果関係を説明するのが仕事であるが，教育者は自らの語りが目の前の学生たちの心をどのように動かすかに自らの仕事の意味を見出す。

２　教育のレリバンス問題と「マージナル大学」

ここでそのような視点からぜひ押さえておきたい論点が，本田（2000）の「教育内容のレリバンス問題」である（なお，本田（2009）の「教育の職業的意義」論では以下の視点はかなり後景に退いてしまっているように見える）。この本田論文で筆者が注目したのは，「教育―学習行為の不確実性」を指摘している点である。すなわち，教育―学習行為をコミュニケーションの一形態と捉えるならば，そこにはコミュニケーション全般が持つ３つの不確実性が随伴する。第１は時間と空間の広がりに由来する「到達」の不確実性，第２は人間が他者の意図している意味を「理解」することの不確実性。第３はある人間が伝達しようとしている意味が受け入れられるかどうか，「受容」の不確実性である。このように教育―学習行為には，教育者が伝えようとする教育内容が学習者に「到達」し「理解」され，そして「受容」されたかどうかの点において，つねに不確実性がともなうとするならば，この本質的にきわめて脆く危うい教育―学習行為に確実さの相貌を与えるのが，教育内容の「レリバンス」性である。ある教育内容が学習者にとって「なぜこの教育内容を学ばなければならないのか」といった疑問を抱いたとき，その内容が何らかの意義ないし有効性を持つこと（すなわち「レリバント」であること）が学習者に了解されれば，教育―学習行為は不確実性から逃

れることができる，というのが，筆者がかつて学んだ，本田「レリバンス」論の要点である。

「教育のレリバンス」について論じる際，まずはこの原点に立ち返る必要がある。そこから見ると，現在「マージナル大学」の教育現場を覆っているのは，教育内容のレリバンス性を根本的に無意味化する構造的圧力である。日々この無意味性に直面しようとする（目をそむけることも当然可能であるが）「マージナル大学」の教員は嘆息し疲弊しつつも，それを乗り越えようとしてあがいている。もちろん伝統的な大学においても，そうした事態はある程度は生じているのだが，「マージナル大学」におけるそれは想像の範囲をはるかに超えるものがある。体験に訴えないと説得しきれないところもあるのだが，かといってここで個人的な体験論のみを陳述してもあまり意味はなかろう。ここではまず実態の背後にある本質について少々原理論的な考察を加えたうえで「マージナル大学」の教室空間で日々起きている現象への大学教員の取り組みが，この社会にどのような貢献ができるか，改めて問題提起を行ってみたい。

Ⅱ　ノンエリート大学生の実態の本質

1　認識と関係の発達の「おくれ」

先にノンエリート大学生の多様性を受験学習の経験の有無と関わらせて指摘したが，その本質は一般に問題視されている「学力低下」論などとはさしあたりは無関係である。さらに 2000 年代の初頭に導入された「ゆとり教育」の弊害など初等・中等教育の政策変更の影響も念頭に置いていない。それらとは関わりなく，同一年齢集団の半分を高等教育が吸収するということは，必然的にその内部に従来では考えられなかったような多様性を生じさせるという点が重要である。ただ，これは学生の外見や態度に現れた変化ではなく，現場の感覚としては学生一人ひとりの「こころ」の本質の次元まで立ち入らなければ，十分にその多様性は把握できないように感じている。ここではまず「こころ」のあり様を研究する学問の一つである精神医学の中でも「人間学的精神医学」（主流派ではないようだが，こちらの考えに共感を覚える）の知見を借りながら，少々極論的ではあるが多様性の本質的な側面について触れておきたい。

滝川（2004）によれば，人間の精神発達の機能は①まわりの世界をより深くより広く知ってゆくという「認識」（理解）の発達と②まわりの世界とより深くより広くかかわってゆくという「関係」（社会性）の発達という 2 つの軸から捉えることが可能であり，それらは互いに支えあい促しあう関係にあるという。そうすると人々の精神発達は両者のベクトルからなり，ある社会における全体分布は，それぞれの平均ラインの交点を中心に濃い密度を描き，辺縁に行くほど薄い分布となる。

この分布図を前提に考えると，大学が受験者の選抜機能を維持していた時代には，認識の発達（それは例えば受験学力に置き換えることも可能であろう）の点においても，関係の発達（これは最近流行の「コミュニケーション能力」に近似されるか）の点においても，同一集団のなかの平均以上の層のみから学生を入学させることができた。ところが選抜機能が弱まるにつれ，しだいに両者の発達が平均的な層を取り込み，選抜機能がほとんど失われてしまったところでは，平均以下の層まで吸収することになる。ここで急いで断っておくが，「マージナル大学」が平均以下の層のみを吸収したということではない。従来からの伝統的な大学生も少数に含みつつ，平均かさらには平均以下の発達レベルにある学生までも分厚い層で抱え込んでいるというのが実態である。「マージナル大学」の多様性というのは，この平均以下の層も取り込んでいるという実態にまで目を向けておかないと，十分に把握しきれないのではないかというのが日々の実感である。特にこの層になると，通常の精神医学的には何らかの disorder と診断せざるを得ない例もあるのだが，ここでは滝川（2004）の見解にならい，正常・異常の 2 分法をとらず，認識・関係両者の発達のゆるやかな連続性のなかの「おくれ」と把握しておきたい。しかし，それは社会生活上の自立という課題において，相当深刻なおくれであることも同時に指摘しておかねばならない。

もう少し具体的に言うと，認識のおくれは例えば公共的な職業訓練を受けるのに最低限必要な学力水準に到達していないレベルにある。公共の職業訓練校の新卒者向けコースにはたいてい学科試験（国語と数学）が課せられるはずだが，その中学卒業程度（高校卒業程度ではなく）の試験でもし5割以上などという高い正答率を期待されると合格は危ないだろう。離転職向けでは書類選考のみが多いかもしれないが，中学卒業程度の学力が前提とされているとするならば，選考が通ったとしても課程を修了するのは相当困難であるかもしれない。学校を卒業して改めて何か具体的な技能を身につけようとしても，公共の職業訓練さえも受けられなければ，それは社会生活上の自立にとって大きなハードルとなるだろう。

関係のおくれも深刻である。こちらはもっと卑近な例で，コンビニのアルバイトの面接で落とされてしまうレベルと言えば分かりやすいか。要は非正規雇用でも対人接触をともなう業務の遂行は困難なほどの社会性やコミュニケーションの問題が見られるということである。しかしこの程度の関係のおくれは，80年代までであれば，「自営および家族従業者」のなかに吸収されていたのであろう（海老原　2009a）。ところが90年代以降の就業構造の変化はそうした吸収機能をしだいに低下させていった。かつてはインフォーマルな人間関係のなかで特別のケアを受けることで社会生活上の自立を果たしていた層は，フォーマルな人間関係を要請される社会のなかではそうした特別のケアを受けられず，自立のハードルを越えるのが次第に困難となっていったと見ることができよう。

こうした社会システムの変化をもう少し別の角度で捉えてみると，労働市場の2極化という現象が大きく関わってくるだろう。池永（2009）によれば，要求される技能の観点から1980年から2005年にかけての職業の動向を分析すると，あらかじめ定められた基準の正確な達成が求められる身体的作業を特徴とする「定型手仕事」（農林水産業や製造業）が減少するかわりに，それほど高度な専門知識を要しないが状況に応じて個別に柔軟な対応が求められる身体的な作業である「非定型手仕事」（サービス，もてなしなど）や高度な専門知識を持ち抽象的思考の元に課題を解決することが要求される「非定型分析」（研究調査，企画立案，設計など）が増大していった。つまり，従来までは「定型手仕事」に吸収されていたであろう，認識あるいは関係の発達のおくれをもつ層は，ある一定水準以上の認識あるいは関係の発達を要求される「非定型手仕事」や「非定型分析」業務を主とする労働市場に向かわざるをえないが，そこに吸収される望みは薄い。仮に精神発達の分布が一定であったとしても，このような就業構造や労働市場の変化は認識および関係発達のおくれの問題性を顕在化させる大きな要因となったとみて良いだろう。

とにかく「マージナル大学」の多様性を把握する際には，社会システムの変化のなかでこのように発達上の課題を抱えた層を一定数取り込んでいることはしっかり認識しておくべきであろう。この認識の上に立って，「マージナル大学」で進行している教育―学習行為の不確実性の問題に議論を進めていこう。この点については，今度は教育学の知見を借りながら検討してみたい。

2　教育―学習行為の不確実性問題

さて山田（2004）は教育哲学者のゴーウィンのstudenting概念を援用しながら，学習者は教師が伝達しようとしている教材理解を「鵜呑み」にしようとする積極的従属性なくして授業は成立しえないことを主張している。つまり学習というのは教師の権威をそのまま受け入れることではなく，教師の提供する教材を通じて，「社会的に承認された価値や知識にみずからの経験を従属させてゆく」行為なのである。ここでstudentingとは「鵜呑みにする主体性」，すなわち学習の主体（subject）となるために社会が志向する価値や知識に従属（be subject to）しなければならないという二重性を帯びたものとして概念化される。ところがこのstudentingじたいは教師が教えようとしてもなかなか内面化できるものではない。studentingを習慣化していない学習者に対して教育者は「手を替え品を替え」学習者に働きかけながら，かれらがstudentingを「始めるのを待つ」しかない。その意味で教育―学習行為の成立

というのは，きわめて「個別的・偶然的事柄」であるというのが，山田（2004）の論考の要点である。

これに続けて山田（2006）は，主として初等・中等教育を前提に，教育の場における市場原理の浸透が，ただでさえ不確実な studenting に基づく教育―学習行為の成立をより困難にさせていることを論じている。すなわち，1990 年代以降，通学区域の制限緩和，選択科目の拡充，児童生徒の興味関心に応じた授業の推奨，ゲーム性が高く児童生徒に忍耐を強いることの少ない授業の積極的導入などの制度やカリキュラムの改革が行われてきたが，それは教育の場に，「授業料と知識の等価交換」という市場原理のモデルを導入することでもあった。このようにあたかも消費者として教育サービスを享受しようとする限り，学習者が獲得するのは「体系性を欠いた知識の断片」でしかない。現在自明視している自分の思考行動様式を一度否定しないかぎり，学習者は新たな知識を学ぶことはできない。にもかかわらず，消費者としての学習者は従来の思考行動様式や経験に執着してしまうのである。

このように近代的な市場原理に徹すると知識の習得が困難になることを論じたうえで，さらにより深刻なのは，近代市民社会の単位となる「互換可能な個人」としてふるまう習慣が形成されなくなることだと山田はいう。消費者としての学習者は，教育のルールに従うかどうかさえ自己決定しようとする。つまり社会の一員として共通のルールに服する互換可能な個人ではなく，各自の判断を絶対視し，欲望の実現のために手段を選ばない絶対的な個を主張しようとするのである。

いささか引用紹介が長くなったが，これを「マージナル大学」の現場感覚として捉え直してみると，消費者としての学習者の存在により，個々の消費者としての欲望がそのままむき出しになって教室空間に現出するという意味での「多様性」に直面していると表現できようか。有り体に言ってしまえば，「眠い」「だるい」「疲れた」「意味がない」「出席だけ早く取れ」などと言った個々の欲望が何らの臆面もなく表出されるがために教育―学習行為が成立しがたくなっているということだが，このあたりの事情は，学校教育の現場で「消費社会の子ども」の出現を訴えてきた諏訪哲二の一連の著作にあたるのが的確だろう（例えば，諏訪（1999）などを参照）。

3　消費者としての学習者と「市場の時代」の大学

では，こうした消費者としての学習者の出現に大学は無関係であったかといえばそうではあるまい。というよりむしろ加担してきたとさえ言っても良いのかもしれない。海老原（2009b）などの指摘を受けるまでもなく，「市場の時代」における大学は（ここでは日本の大学の学校数においても在学者数においても 4 分の 3 以上の割合を占める私立大学を前提とする），規模の大小を問わずほとんど例外なく経営の拡大に走り，入試科目数の削減や推薦入試の広範な導入によって，中高生の学習への動機づけを著しく損なってきた。偏差値上位校の入学者の学力レベルにはそれほど大きな低下は見られないかもしれないが，中位から下位校になればなるほど，その影響は壊滅的であると言って過言ではない。まったく受験勉強をせずとも，大学への進学を決定づけるのは，もはや授業料や入学金等の初年度納付金を納めるだけの家庭の経済力があるかどうかだけである。このようにして，消費者としての学習者は大学入学後も生き続けることになる。

その結果，下位校になればなるほど，大学はいわば「マッチポンプ」の役割を演じざるをえなくなる。もっともそれは，あらかじめポンプで学習動機という火を消しておいて，入学させてから必死にマッチで火をつけようとしているという意味で「逆マッチポンプ」という相当滑稽な役割であるのだが。しかしまたここで急いで断っておくが，常識的には入試システムの「正常化」（例えば全入試区分において主要 3～4 科目型入試の導入など）を図るのが真っ当な方策であると批判されるだろうが，下位校が単独でそれを行っても市場からの淘汰を加速させるのみである。その分はより上位の大学に吸収されるのだろうが，基本的な学習への動機づけという課題は解決されないまま残る。

このように市場からの淘汰に戦々恐々としなが

ら，延々と「逆マッチポンプ」を続けるだけとするならば，「マージナル大学」の社会的意義などというものは無きに等しいのかもしれない。けれども，ここは学習者としての主体性の回復を望めるラストチャンスの場である。マージナル大学の教員は，初等・中等教育の 12 年間を通じて染みついた消費者としての学習者たちに，そのことを訴えつづける責務があるように思う。では具体的に何をどのように訴えるべきか，節を改めて考察していこう。

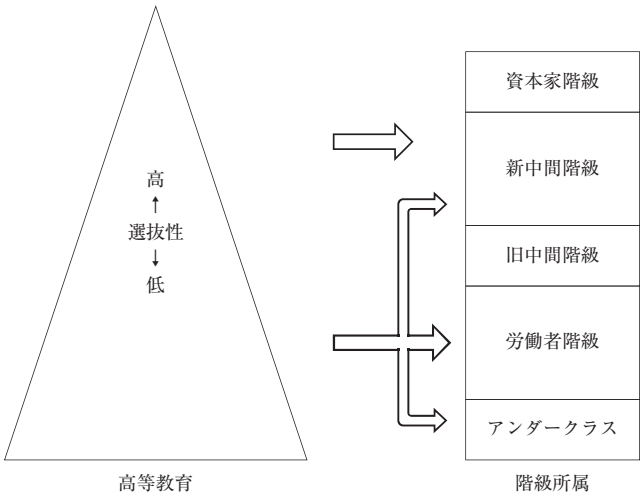
Ⅲ　ノンエリート大学生に伝えるべきこと

1　階級分化への認識

それは端的に言えば，「自分たちの置かれた社会的ポジションを正確に認識すること」である。筆者はそれをかつて「階級分化装置としての高等教育システム」と表現してみた（居神　2007）。大卒労働市場の階層性（それは入学者の選抜性の度合いにほぼ対応する）は，日本的雇用システムの「中核」（大企業の主に男子正社員）から「周辺」（中堅から中小零細企業まで幅広く含む正社員層）そしてその「外部」（企業規模を問わずあらゆる非正規従業員層）への卒業生の供給分布で示されるであろう。いわゆるブランド大学がもっぱら「中核」に人材を輩出するのに対し，知名度や選抜性が劣るにつれて「周辺」部分への供給がしだいに増し，「マージナル大学」にいたっては一定数を「外部」へと「排出」せざるをえない。

こうした階層性を橋本（2001）の階級概念（図 1 参照）を用いて捉えなおしてみると，従来の高等教育システムはもっぱら「新中間階級」となるべき人材を雇用システムに供給してきたのが，今日ではその選抜性の度合いによってあらゆる階級への所属を分化させる機関へと変質してしまった

図 1　階級分化装置としての高等教育



資本家階級：従業先規模が 5 人以上の経営者・役員・自営業者・家族従業者
新中間階級：専門・管理・事務に従事する被雇用者（ただし女性は事務を除外）
労働者階級：専門・管理・事務以外に従事する被雇用者（女性では事務を含める）
旧中間階級：従業先規模が 5 人未満の経営者・役員・自営業者・家族従業者

出所：橋本（2001），89 頁。

注：新中間階級において女性事務職が除外されているのは，その大部分が昇進機会のない単純事務作業者だからである。また専門・管理・事務以外の職種とは，具体的には販売・サービス職，技能・生産工程職などである。これらもまた管理的職能への展望が開けにくい職種である。筆者としては，「労働者階級」の特質として管理的職能への見通しの度合いを強調しておきたい。なお橋本（2007）では労働者階級の下層に非正規従業員層を「アンダークラス」として新たな階級区分を加えている。

と見てよい。その中で「マージナル大学」は，管理職・専門職へのキャリア展開が期待できる「新中間階級」予備軍をわずかではあるが確実に「輩出」しつつも，「ホワイトカラー上層」へのキャリア展開が期待できない「販売・サービス職」などを中心とする「労働者階級」へと卒業生の多くを送りこまざるをえない。さらにフリーターやニートなどの「アンダークラス層」（橋本　2007）を「排出」する機関とさえなっているのである。

とはいえ，これはあくまで大学教員の研究者としての見立てであり，当の学生たちの認識はきわめて「甘い」といわざるをえない。かれらが曲がりなりにも「大学生」であるということは，高卒就職組や高校中退の同世代の若者たちに比べて，いわゆる「自尊感情」（自己の価値を肯定的に評価する意識）を格段に高めている。しかし，かれらがどのような階級所属も選択可能であるかのように考えているのであるとすれば，それはかれらの置かれた客観的状況から見てあまりに根拠のない見立てである。要するに，ノンエリートとして職業人生をスタートすることへの認識があまりに乏しいと言わざるをえないのである。

かといって，一方的に道徳的な「説教」を行っても，冒頭に述べたような教育―学習行為の不確実性を高めるのみである。確実性を少しでも高めるためには（すなわちそれは教育内容のレリバンスを高めることでもあるのだが），価値をすべて事実に還元する徹底した「事実漬け」（筒井　2009）以外にないだろう。ただし，ここで「事実」といっても，よくある「フリーターと正社員の生涯賃金格差」の類の話はほとんど功を奏さない。かれらの多くは遠い将来ではなく現在の時間価値を大きく割り引く「双曲線的割引」（田中　2009）という時間選好を持つからである。生涯賃金という遠い将来の話ではなく，18 歳時点では 4 年後となる（それでさえかれらにとっては十分遠い将来なのだが）就職活動を前提とすると，わずかではあるが説得性の度合いは増す。

2 「ブラック」でない企業に「雇用されうる能力」

かれらに大学入学後のできるだけ早い段階で提示すべき「事実」として，筆者が数年前から注目しているのは，いわゆる「ブラック企業」論である。かつてはインターネットの掲示板を中心とした情報で，その信憑性が疑われるものも多く散見されたが，最近では蟹沢（2010），藤井（2010），新田（2009）など良書と評価できるものも少なくない。典型的なブラック企業とは，「劣悪な労働環境で，賃金に見合わない肉体的・精神的負担を従業員に強いる，反社会的な存在の企業」（新田　2009）ということになろうが，それ以外に蟹沢（2010）が指摘するように，IT 業界などを中心に大手元請け企業と中小下請け企業との関係で生じる「ブラック職場」というのもありうる。ともあれブラック企業を教育内容とすることのレリバンスを最も高めるのは，「新卒社員や第 2 新卒社員が入社しても，そのほとんどの人が一人前に成長する前に辞めてしまう会社」という定義であろう（藤井　2010）。

「一人前に成長する」というのは，就職アドバイザーである各務（2001）によれば「実力＝専門能力がつくこと」である。各務のアドバイスが凡百の就職本に比して圧倒的に優れているのは，「いい就職の根本とは，これからの時代に不可欠な実力＝今，誰にも負けないという実力ではなく，例えば，20 年後に，企業や社会から必要とされる高い専門能力がつくこと」であると実に的確に指摘している点である。そのためには「できるだけ上の身分（「補助社員」ではなく「基幹社員」）で入り，その企業の中で，中心的な仕事，できるだけレベルの高い仕事をしていくことが重要」だと述べている。すなわち，「やりたい仕事」につくのではなく，「将来的に個人に実力がつく仕事」につくのが「いい就職」の目標だというわけである（このあたりは居神（2009）でもう少し詳しく紹介した）。

実に当を得た指摘なのだが，これをストレートに伝えようとしてもそもそも無理なので，ブラック企業の劣悪な労働環境をこれでもかと例示することによって，ノンエリート大学生がついつい陥ってしまう「楽勝就職」（事前の準備ゼロ，1 回の面接で即内定）の末路が何らの仕事能力も身につかず「使い捨て」にされることを何となくでも分かってもらえれば，さしあたりは成功である。

そこを手がかりとして，ブラック企業ではない「まっとうな企業」に「雇用されうる能力」とは何かを伝えることが次に重要になってくる。

では「雇用されうる能力」の本質とは何かといえば，すでに論じてきたとおり，学習者としての主体性の確立であり，矢野（2007）の表現を借りれば「学び習慣」をしっかりと身につけることである。大学時代の学習経験と読書が，職場での学習能力を向上させ，その成果が所得と結びついているというのが矢野（2007）の主張であるが，これより以前に矢野（2001）は「まっとうに働いている人なら誰でも，新しく勉強しなければならない問題に遭遇する」が，その時に問題理解の拠り所を与えてくれるのは「高校の教科書」であると指摘している。これらの知見を踏まえて，「マージナル大学」の学生たちにはまずは「初等教育レベルの教科書」を完璧にマスターしておくことをどうしても伝えておきたい。特にあらゆる職場で必要となる計数能力の基礎である「割合」の概念については，これを習得しておかない限り「実力のつく」仕事には絶対つけない。したがって，単なる「やり直し学習」ということではなくて，まさに職業能力の基礎として学習するよう動機づけたいところである。要するに，「読み・書き・計算能力」こそが職業能力の土台であり，本当に「雇用されうる能力」を高めたければ，まずはそこからスタートしなければならないということを伝えたいのだが，しかし 18 歳時点ではそこまでの成熟に達していないのか，なかなか乗ってこないのが現状である。それでも就職活動を行う年齢に達すると，基礎学力の不足を痛いほど感じることになるのだが，「時すでに遅し」である。

3　まっとうでない現実への「異義申し立て力」

現状としては「マージナル大学」の卒業生はノンエリートとして「ホワイトカラー下層」（管理・専門職へのキャリア展望が期待できない販売・サービス職など）や「アンダークラス」（正社員就職への上昇を期待できない非正規雇用）へのルートを覚悟しておいた方がよい。このルートの特徴は，長時間労働や残業代の不払いなどの労働条件の劣悪さだけでなく，労働者としての人格の尊厳を踏みにじるような非人間的扱いが常態化しているなど，総じて「ブラック」な職場である点である。真にブラック職場である場合には，「退出＝離職」を考えるべきであろうが，ブラックの度合いにも実は濃淡があり，そこにとどまることで少しでも職業能力の成長が期待できるならば，とるべき方策は「退出」ではなく，自らの職場を改善・変革するための「異議申し立て」であろう。そのためには，労働者としての権利に関する知識が不可欠である。

筆者は最近この点に関して，学外の研究者の協力を得ながら，調査研究を進めているところである。例えば，林（2009）は，賃金支払いの原則や有給休暇・雇用保険の制度などの労働者の権利に関する大学生の理解状況を分析し，特によく理解されていない権利については，就職活動では理解が深まらず，アルバイトなどの実体験があることや経済や社会問題に関する本を読むことが権利理解を促進することを明らかにした。これを受けて長尾（2009）は，日本の大学におけるキャリア教育の心理主義的・適応主義的傾向を批判したうえで，ノンエリート大学生に向けたキャリア教育の一環としての労働教育の実践について報告した。授業の中で年次有給休暇の法定付与日数や適用条件について説明した後，実際の取得経験者を探し，他の受講生に対して取得の経緯を説明させた時の受講生の反応，特に同じ受講生の中に取得者がいることへの驚きぶりは印象的である。長尾の言葉を借りれば「権利を知っていること・知らされていること，知らないこと・知らされていないことの彼我の差を，まさに身をもって感じてくれたこと」，この経験が重要である。

この点に関連して NPO 法人の POSSE が街頭アンケートの手法で，若者の就労実態を調査した結果をいくつか挙げておこう（今野　2008）。この調査では，定期昇給がありかつ賞与がある「中心的正社員」，定期昇給または賞与がない正社員を「周辺的正社員」と分類し，後者は高卒者と女性が多く，職種別では販売・サービス職が多いことが明らかになっている。この調査ではさらに違法状態の経験やそれへの対応を聞いているが，違法状態を経験してもほとんど何も対抗措置を取って

いないのが印象的である。「違法だと思ったが，是正させることができるとは思わなかった」あるいは「その時は違法だとはわからなかった」というのである。労働者としての権利教育の必要性を痛感させる結果である。

この点に関しては，かなり以前から熊沢（1993）が「職業教育の内容豊富化」あるいは「膨らませた職業教育」として主張してきたことである。居神（2009）でも指摘したことだが，教育は職場の現状そのものを変えることはできない。しかし，「職場の現状は変えられる」と信じる若者たちを一人でも多く社会に送り出すことによって，間接的には変えることはできるはずである。「雇用されうる力」が「適応」の能力であるとするならば，「異議申し立て力」は「抵抗」の能力である。こうした能力こそノンエリート大学生たちに伝えていきたいと思う。具体的な教育内容や教育方法についてはまさにこれからの課題である。この点については試論の域をまだ出ないが近々世に問うことができればと考えている（居神編　近刊）。ここでは，最低限その心がけにあたることについて述べておきたい。

Ⅳ　「マージナル大学」の教員が取り組むべきこと

1　初等教育内容の「分からなさ」とのつきあい

「マージナル大学」の教員は（とても難しいことなのだが）研究者としての実存にこだわることなく，学生の「分からなさ」にとことんまで付き合うべきであろう。学生は教員が想像している以上に「分かっていない」。小学校，中学校，そして高校まで，その「分からなさ」が放置されていたとするならば，大学で何とかしなければならない。例えば，先にあらゆる職場で必要となる計数能力の基礎として「割合」の概念はぜひマスターしておくべきだと述べたが，実際に練習問題をやらせると，初等教育レベルでいかにつまずいているのかがよく分かる。この点については例えば，鍵本（2006）が提唱している「計算視力」（瞬間的に効率的な計算方法で答えをだせる能力）のトレーニングなどが有効だと思われる。特に彼のテキストの最初の方にある，「少数から分数への変換」や「％の計算」をやらせると，どこでつまずいているかがよく分かる。基礎学力の習得は何といっても，個々のつまずきがどこにあるのかを正確に把握することからのスタートである。これは大講義室の授業ではできないので，少人数の演習科目で行うことになるか，あるいは「個別化・個性化教育」の実践として1980年代から行われている「はげみ学習」（野村　1988）のようなかたちで正課外の学習支援制度として行うことも可能であろう。とはいえ，現実に18歳時点で割合問題を完全に理解させるのは至難の技である。吉田（2003）などの認知心理学の知見をにわか勉強しながら試行錯誤しているが，なかなか結果は出ていない。

こうした算数の教え方に限らず，教科学習一般の具体的方法論となると，大学教員は教育方法の専門的トレーニングを受けていないので，初等・中等教育の実践に学ぶしかない。この点で，「力のある学校」の実践に長らく取り組んできた中学校教員の小林（2008）の論考は学力向上への取り組みのヒントの宝庫である。例えば，基礎学力獲得を保障する仕組みとしてまず挙げられているのが，全教科で授業に「復習サイクル」を組み込むことである。基本的な学習習慣がついていない学生は予習も復習もしないので，1週間もすれば学習内容は「剝落」してしまう。それを防ぐためにも「形成テスト」（期末試験のような最終的な診断的評価にいたるプロセスで単元ごとの理解度を確かめるために行うテスト）が欠かせないという。大学の授業でも単元をできるだけ細かくかつ明確に分け（そもそも大学教員には「単元」という発想はあまりないのだが），単元ごとの理解を頻繁に確認することが必要であろう。これもやってみると，いかに学生が「分かっていないか」がよく分かる。時にはまったく正反対の理解をしていることもある。こういった事態に直面すると，授業の進め方の一つひとつについて，かれらの目線にあった配慮を考えざるをえなくなる。この点では佐藤（2008）の提言が大変参考になる。それは「通常教育の中で積み上げられてきたさまざまな方法を特別支援教育の視点から見直す」という試みであ

るが（下記参照），これぐらいのレベルから授業の見直しを行わないと，本当の意味で学生の「分からなさ」につきあえないと日々痛感しているところである。

〔授業の進め方　10 の提案〕

1　教科書
　・ノート準備のタイミングやそのやり方を明示する
2　導入を工夫する
　・テンポよく復習から入る
　・ノートテイキングから入る
3　授業の流れを示す
4　授業の型を一定に
　・授業をユニット化する
5　授業の進め方を工夫する
　・称賛的である
　・発問や指名のタイミングを考える
　・アイコンタクトを心がける
　・一時一作業，複数の作業を要求しない
6　指示や説明を簡潔に
　・一文一動詞で話す
7　言葉の表現を適切に
　・抽象語を少なく具体的に
　・否定ではなく肯定的な表現で
　・質問調の追い込みは避ける
8　黒板の使い方を工夫する
　・板書のタイミングや間のとり方
　・板書のスピード
　・板書での立ち位置　・板書の構成
9　机間支援の工夫
10　視覚情報や作業
　・運動動作を活用する
　・イラストカード類の活用

出所：佐藤（2008），pp.78-115 より

さらに小林（2008）では，基礎学力獲得を保障する仕組みとして，保護者に「宿題リスト」のかたちで家庭学習を訴えたり，生徒の学習課題を「成績データカード」などによって明らかにすることを提唱している。「マージナル大学」では，小・中・高の 12 年間で「宿題」というものを経験してこなかった学生が圧倒的である。そうした家庭学習の習慣のなさが基礎学力の定着を阻んでいる大きな要因として作用しているならば，家庭における保護者の存在は重要であり，何らかの働きかけを行っていく必要があるだろう。

このように方法論的なことを挙げればきりがないのだが，「マージナル大学」の教員の心がけとして，学生との「ラポール」（信頼関係）をとりつつ，菅野（2010）の提唱するような「クールティーチャー」を目指すべきだと考えている。この点についても，近刊でさらに検討を深めていきたい。

さて，ここまでの議論を冒頭で触れた本田（2009）の「教育の職業的意義」論に引き寄せて要約すれば，マージナル大学の教学における「職業的意義」とは，学習者としての主体性を確立させ，初等教育（及びできれば前期中等教育）レベルの基礎学力を定着させることにある，といえよう。しかし，これはまさに言うは易く行うに難い課題である。この点に関して同僚研究者である遠藤（2006）は，学習内容の理解じたいに意味を求めず，例えば「ただ授業に出席した」という本来の達成とはまったく異なる事柄であたかも達成したかのように思いこむ「疑似達成主義」の浸食を指摘している。また同じく同僚研究者である三宅（2008）は，大学入学の目的や高校時代の学びへの姿勢などに関する質問紙調査を通じて，大学の選抜性の度合いに応じて，「授業の無意味感」や「教養志向」などの点において顕著な差異が見られることを明らかにしている。

山田（2004）からの引用ですでに指摘したとおり，教育―学習行為は教育者がいかに「手を替え品を替え」動機づけしても，なお成立するかどうか不確実であるという，きわめて「個別的偶然的な事柄」である。また，動機づけに成功したとしても階層上昇の道が構造的に制限されているとするならば，轡田（2009）が言うように，階層上昇の夢でもって動機づけを行うのではなく，労働力市場によって「無能力」との烙印を押された際の「自分自身からの排除」を防ぐための「精神的な溜め」（湯浅・仁平　2007）を作っていくのがノンエリート大学生の実態に合っているのかもしれな

い。しかし，そこはもう少しかれらが「ディーセント」（他者からの適切な承認を受けられるよう）な仕事につける方向での動機づけを粘り強く行ってみたいとも考えている。きわめて「商業主義的」な動機づけであり，あまりこれまでは前向きに評価してこなかったが，資格取得支援の取り組みは決して悪くはないと最近では考え直すようになってきた。葛城（2007）が指摘するように，資格取得は「F ランク大学」（受験産業による通常の難易度がつけられない大学の総称）の学生にとって「自分の人間性に対する自信を回復する機会」であり，また「学習習慣や学習レディネス獲得のための教育機会」であるとするならば，それは単なるメリトクラティックな動機づけ以上の可能性があるかもしれない。

2　職業人生の「しんどさ」とのつきあい

しかし，どのように動機づけを図ったとしても，卒業生の多くがノンエリートコースをこれからの職業人生において辿らざるをえないのが現状であるかぎり，「マージナル大学」の教員は卒業後も初期キャリアを確立する 20 代後半ぐらいまではかれらの職業人生につきあう必要があるだろう。この点に関しては，2008 年の中央教育審議会の答申『学士課程教育の構築に向けて』において，各大学が卒業生の質の保障のために学士課程教育を再編すべきことが提言されたことに着目すべきであろう。ここでもしすべての大学統一の基準で卒業生の質を評価するならばそれはまったく現実的でないし，さらに言うと，卒業時点だけではおそらく「教育の成果」は測れないはずである。吉本（2004，2007）は，大学教育というものは特定の職務に限定されない「応用可能性」「拡張可能性」をもつものであり，その効果は企業内の OJT やジョブ・ローテーションなど一定の初期キャリア形成段階を経て，「遅れて」発現するものと指摘しているが，ノンエリート大学生の教育効果を考える場合にもこの点はきわめて示唆的である。「教育効果の遅効性」は典型的な大卒ホワイトカラーのキャリアを期待できないノンエリート大学生にも妥当しうるのかどうか，改めて検証すべき課題であろう。

この初期キャリアという点に関しては，日本労働研究機構（1995）の少々古い調査ではあるが，1 万人を超える大規模サンプルで，大卒後 7〜10 年の職務経験や転職経験を尋ねたものがある。それによれば「就職の際に大学の名前が有利に働いた」への肯定率が低い大学の卒業生ほど転職経験が明らかに多い。「マージナル大学」の教員の「実感」としては，ノンエリート大学生の初期キャリアにおいて転職はほぼ「デフォルト」（既定の事実）であると考えられる。転職に至る過程でかれらがどのような問題に直面し，結果的に「退出行動」に至ったかについて，もう少しデータの蓄積があってしかるべきだと思われる。吉本（2007）が提唱するような「卒業生を通した教育の成果評価」のためにも，転職を契機に分散的な職業キャリアを辿るであろうノンエリートを卒業生として多く社会に送る大学間で連携した大規模かつ長期的調査が望まれるところである。

こういった調査が可能となれば，「マージナル大学」の教員は卒業生が送るノンエリートとしての職業人生の「しんどさ」にもう少し深いレベルでつきあえることができる。おそらくこの世の中にまったく「しんどくない」職場というのはありえない。ただかれらの抱える「しんどさ」が法律的にどこまで許容されるものなのか，あるいは将来的に報われるものなのかどうか。かれらの声に耳を傾けたうえで，許容されないものならば，どのような「異議申し立て」が有効なのか。あるいは報われないものであるならば，いますぐ離職した方が良いのか。離職したとしてその後の「雇用されうる能力」を高めるために，どのような制度利用が可能なのか。こういったアドバイスをできるかぎり送り続けることがノンエリートの職業人生の「しんどさ」へのつきあいであり，卒業後に期待できる「教育の効果」というものであろう。

もし「マージナル大学」の教員がノンエリート大学生への働きかけを通じて，この社会に対するささやかな貢献ができるとするならば，在学中はかれらの「分からなさ」に，そして卒業後はノンエリートとしての「しんどさ」につきあうことによって，かれらの「雇用されうる能力」と「異議申し立て力」を高めることしかないだろう。もち

ろんそれはいまだ叶わぬ願いなのだが。

参考文献

天野郁夫（2003）『日本の高等教育システム　変革と創造』東京大学出版会.

居神浩（2005）「『マージナル大学』における大卒フリーター問題」居神浩・三宅義和・遠藤竜馬・松本恵美・中山一郎・畑秀和『大卒フリーター問題を考える』ミネルヴァ書房.

――（2007）「日本的雇用システムの『崩壊』と『再構築』」中島克己・三好和代編著『日本経済の再生を考える』ミネルヴァ書房.

――（2009）「格差社会における教育の機能――非選抜型大学の視点から」三好和代・中島克己編著『日本経済の課題と将来を考える』ミネルヴァ書房.

――編（近刊）『もう一つのキャリア教育試論（仮）』法律文化社.

池永肇恵（2009）「労働市場の二極化――IT の導入と業務内容の変化について」『日本労働研究雑誌』No.584, pp.73-90.

海老原嗣生（2009a）『雇用の常識「本当に見えるウソ」』プレジデント社.

――（2009b）『学歴の耐えられない軽さ』朝日新聞出版.

遠藤竜馬（2006）「変容する達成主義社会のなかの非選抜型大学――予備的考察と現状」神戸国際大学経済文化研究所年報 15, pp.1-21.

各務展生（2001）『就職で悩んだとき読む本』PHP 研究所.

鍵本聡（2006）『スピード計算トレーニングドリル』PHP 研究所.

葛城浩一（2007）「F ランク大学生の資格意識」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.

蟹沢孝夫（2010）『ブラック企業，世にはばかる』光文社.

菅野仁（2010）『教育幻想――クールティーチャー宣言』筑摩書房.

轡田竜蔵（2009）「地元志向と社会的包摂／排除」樋口明彦編集『若者問題の比較分析――東アジア国際比較と国内地域比較の視点』科研費プロジェクト「公共圏の創成と規範理論の探求」.

熊沢誠（1993）『働き者たち泣き笑顔』有斐閣.

小杉礼子編（2007）『大学生の就職とキャリア「普通」の就活・個別の支援』勁草書房.

小林光彦（2008）『格差を越える中学校「荒れ」の克服と学力向上』解放出版社.

今野晴貴（2008）「08 年度 POSSE『若者の仕事アンケート調査』結果――やりがいと違法状態の狭間で」『POSSE』2 号.

佐藤慎二（2008）『通常学級の特別支援』日本文化科学社.

諏訪哲二（1999）『学校はなぜ壊れたか』筑摩書房.

滝川一廣（2004）『「こころ」の本質とは何か』筑摩書房.

田中秀臣（2009）『偏差値 40 から良い会社に入る方法』東洋経済新報社.

中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて』（答申）.

筒井美紀（2009）「大学の〈キャリア教育〉は社会的連帯に資するのか」『現代の理論』2009 年新春号（通巻 18 号）.

長尾博暢・林祐司・居神浩（2009）「ノンエリート大学生のための労働教育」社会政策学会第 119 回（2009 年秋季）大会報告.

新田龍（2009）『人生を無駄にしない会社の選び方』日本実業出版社.

日本労働研究機構（1995）「大卒者の初期キャリア形成――『大卒就職研究会』報告」調査研究報告書 No.64.

野村鉦吉・岡崎市立常盤東小学校（1988）『個別化・個性化教育の第一歩　小学校における「はげみ学習」の実際』黎明書房.

橋本健二（2001）『階級社会　日本』青木書店.

――（2007）『新しい階級社会　新しい階級闘争』光文社.

林祐司・居神浩・長尾博暢（2009）「大学生の労働法知識と意識・行動」『大学教育学会第 31 回大会予稿集』.

藤井哲也（2010）『その会社，入ってはいけません！』bijipub.

本田（沖津）由紀（2000）「教育内容の『レリバンス』問題と教育評価――社会システム論の視点から」長尾彰夫・浜田寿美男編『教育評価を考える』ミネルヴァ書房.

本田由紀（2009）『教育の職業的意義』筑摩書房.

三宅義和（2008）「非選抜型大学生の学びへの姿勢について――選抜型大学生との比較調査を通じて」『日本高等教育学会発表論文集』.

矢野眞和（2001）『教育社会の設計』東京大学出版会.

――（2007）「大学は本人のためだけでなく，社会のために役立っている」『日本労働研究雑誌』No.561.

山田雅彦（2004）「授業を『鵜呑み』にする主体性――ゴーウィンの studenting 概念を手がかりとして」『東京学芸大学紀要Ⅰ部門』55，pp.9-17.

――（2006）「教育の場における市場原理の限界と矛盾――知識を買おうとする者のゆくえ」『社会科学基礎論研究会 2006 年度第 2 回研究会報告資料』.

湯浅誠・仁平典弘（2007）「若年ホームレス」本田由紀編『若者の労働と生活世界』大月書店.

吉田甫（2003）『学力低下をどう克服するか――子どもの目線から考える』新曜社.

吉本圭一（2004）「高等教育と人材育成――『30 歳社会的成人』と『大学教育の遅効性』」『高等教育研究紀要』19 号，pp.245-261.

――（2007）「卒業生を通した『教育の成果』の点検・評価方法の研究」『大学評価・学位研究機構』5 号，pp.77-107.

いがみ・こう　神戸国際大学経済学部教授。主な著作に『もう一つのキャリア教育試論（仮）』（編著，近刊予定，法律文化社）。社会政策論専攻。