

【資料】

大学の即自的レリバンスとその成立条件について

—子ども大学の事例研究—

金子裕一（桐生大学）

本稿では、大学の存在意義を即自的レリバンスという概念を用いて再定式化し、子ども大学というイベントの事例分析を通じて、その成立に関する条件について検討を行った。その結果、大学外部とは異なる独自のコミュニケーションコード^{註1}を採用することが、即自的レリバンスの成立に関わる一つの条件として示された。

1 はじめに

1.1 背景

「大学の存在意義は何か」。この端的な問い言及にされたものは多数存在する。しかしながら、現在多くの関心と議論を集めるテーマでありながら、その論議には「大学とは何か」という問いが欠けており、大学の存在意義はその自明性を失いつつある（吉見,2011）。この問題について、マーティン・トロウは、「量的拡大が起こったあと、制度を構成する諸要素のうち、先ず大学生の地位をもつ意味と選抜の原理に急激な変化が生ずる.....他の構成要素は、これに比べて変化の速度が遅く、時には変化に抵抗する。それは量的拡大の決定、高等教育の定義、選抜の基準が主として大学外部の諸力によって支配されるのに対して、カリキュラム、管理運営の形態、教師のキャリア、教授方法、学問的水準などが、すべて大学外の諸力よりも大学内部のそれによって（もちろん例外はあるが）、大きく規定されるためである。」（Trow,1974 天野訳,1976：91）と大学外の諸力の影響として説明している。また、有本章は、「アカウントビリティとオートマシーの対峙は、社会に役立つ大学と学問の論理を進化させようとする大学との攻防である」（有本・山本, 2003: 26）とし、大学外部と内部の差異によって、「理念と機能両方の混迷や崩壊が進行」（有本・山本,2003:18）していると指摘している。

この問題を入試改革や学生募集の文脈において検討する場合、それは、特に個人に対する大学の存在意

義の問題として捉えることができる。例えば、入試の難易度や就職、資格取得率等によって主たる大学選択や学習の動機が形成され、大学の教育研究活動そのものに対する関心が、学生（受験生）に一義的に見いだされない状況が挙げられる。

本稿では、これらの背景を踏まえ、個人に対する大学の存在意義が成立する条件について考察を行う。

1.2 分析の方法

まずは、ドイツの初期子ども大学について言及された各資料をもとに、子ども大学の概要と特徴を整理し、子ども大学が大学の講義そのものを体験できるイベントであることを確認する。子ども大学に依拠する理由は、小学生という対象が大学の社会的な意義に関与しにくい特徴を有していることその他、子ども大学が大学の教育研究に直接関係しないコミュニケーションコード（例えば、就職しやすい／就職しにくい等）を持ち込まず、大学の講義そのものを純粋に体験できる点にある。

次に、日本とドイツの2つの子ども大学を取り上げ、即自的レリバンスという概念を用いてアンケート結果の分析を行う。レリバンスとは関連性・意義、有意味性などの意味を表す。即自的レリバンスとは、時間と対象の2つの軸を使用して3つに分類されたレリバンスの内の一つである（表1）。それは個人を対象に現時点に効用をもつレリバンスを示し、将来的な何かに役立てるためではなく、その場で「楽し

い、面白いと感じる」ことを示す概念である。

イベントといえる。

表1 教育内容のレリバンス (本田,2000)

| 時間軸 | レリバンスの種類 | 対象 |
|-----|--|----|
| 現在 | 即自的レリバンス： 「面白さ」の実感 | 個人 |
| 将来 | 市民的レリバンス： 市民／家庭人／労働者と して生きる上での武器 | 社会 |
| | 職業的レリバンス： 労働力の質 | |

最後に、子ども大学の分析から、大学の講義における即自的レリバンスの成立条件について、ニクラス・ルーマンの社会システム論を参照しながら考察を試みる。

2 子ども大学の概要と特徴

2.1 子ども大学とは何か

はじめて子ども大学という愛称で呼ばれるイベント (Kindervorlesungen) が 2002 年にドイツのテュービンゲンで行われ、初めて今日普及している子ども大学としてのコンセプトをもった講義が 2003/04 年冬学期にミュンスター子ども大学として行われた。子ども大学は、8 歳から 12 歳までの全ての児童を対象として提供されるものであり、大抵は実施している大学それぞれにある学科専攻の大学教員による講義という形式で行われている (Bergs-Winkels et al, 2006 : 5)。EUCU.NET (ヨーロッパ子ども大学ネットワーク) によると、現在ではヨーロッパを中心に 200 以上の子ども大学が行われているとされている (その中で発祥国ドイツは約 70 と群を抜いて多い)。日本では、ドイツの子ども大学をモデルに子ども大学かわごえ (CUK) が 2008 年より設置され、3 つの大学を会場にして先駆的に実施されている。その後、千葉大学や桐生大学などで大学単独の子ども大学が実践されている。また、県の事業として複数大学で行われている埼玉県の実例もある。全体として日本での実践例は少なく、日本ではまだ普及の途にある

2.2 子ども大学に関する文献／資料

子ども大学の講義内容をまとめた小学生向けの著作は多く出版されているが、子ども大学というイベント自体を分析し、紹介した文献は数少ない。

発祥国とされるドイツにおいては、2003/04 年冬学期にミュンスター大学で行われた子ども大学について、小学生・保護者・大学教員の 3 者に行ったアンケート結果をまとめた (Bergs-Winkels et al, 2006) やスタンダードール大学の子ども大学を紹介した (Gene et al, 2010) がある。また、子ども大学の歴史、ドイツ国内、国外 (スイス、オーストリア) の子ども大学の比較や教育学との関連をまとめた (Wojewoda, 2008) は、子ども大学について総合的に扱っている数少ない文献の一つである。日本では、ドイツでの子ども大学の現地調査をまとめ、科学コミュニケーションの観点から大学のアウトリーチ活動として報告した (齋藤, 2010) の他、千葉大学で行われた子ども大学の事例報告として (田村・吉川, 2008) がある。しかしながら、いずれの資料も社会貢献や参加小学生への教育的効果を中心に紹介されたものとなっている。

2.3 子ども大学の特徴

発祥国ドイツにおける子ども大学に言及された資料を中心にその特徴を整理する。

ドイツにおける複数の子ども大学にてインタビュー調査を行った齋藤 (齋藤, 2010) は、次の 5 点の特徴として挙げている。

- ① 大学文化を伝えることを主目的としている
- ② 大学文化を体験できるロールプレイングの仕掛けがある
- ③ 問いのたて方に特徴がある
- ④ 大学内の専門組織により運営されている
- ⑤ マスメディアと協働し、企業からの資金提供を受けている

また、最初の子どもの大学に関わったウルリヒ・ヤンセンとウラ・シュトイアーナーゲル (Janssen und Steuernagel, 2006) は、子ども大学が成功した要素と

して、次の7つを挙げている。

- ① 小学校ではないこと (小学校との違い)
- ② いつも大人数 (の講義) であること
- ③ 大学教員の深い知識
- ④ 評価は子どもが与えること
- ⑤ 次回の計画を持っていないこと
- ⑥ 大人はじっとしていなければならないこと
- ⑦ メディアと大学が共同で行うこと

そして、ダグマー・ベルグス・ヴィンケルスらは、「子ども大学の理念の成功の秘訣はまだはっきりとはされていない」(Bergs-Winkels et al, 2006 : 5) としながらも、その特徴について「単なる育英事業としての位置づけで大きなメリットがあるのではなく、あくまで子どもの学ぶ好奇心にもとづいている」(Bergs-Winkels et al, 2006 : 5) という点を挙げている。

これらを整理すると、大学での講義体験について、深い知識をもった大学教員が、大講義室で大勢の受講者を前に、受講者の知的好奇心にもとづいた講義を行うことが、子ども大学の共通した特徴として挙げられる。大人数を対象に、日々難しい研究を行う大学教員が、一方的な情報発信・伝達の形態である講義を小学生相手に行うことは、一般的に敬遠しがちである。しかし、教育制度上では最も離れた位置に属する小学生と大学教員が「好奇心旺盛」という観点の下では、講義という営みにおいてマッチしている。子ども大学は、大学外の価値 (例えば社会的な有用性等) が関与しない状態で、大学の講義そのものを体験できるイベントであることが確認できる。

3 子ども大学の事例分析

3.1 分析の概要

ドイツと日本の事例を取り上げてそれぞれに検討を行う。ドイツの子ども大学については、主に2003/04年冬学期にミュンスター大学で行われた子ども大学 (以下ミュンスター大学) のデータ (Bergs-Winkels et al, 2006) を資料として参照した。一方、日本の子ども大学については、2011年7月に実施された「第2回こども大学 in 桐生」(以下桐生大学) において参加小学生71名に対して行った

質問紙調査の結果を使用した。桐生大学の調査では、ミュンスター大学と同じ質問項目を設定し、両イベントの分析について、共通の項目が参照できるよう配慮されている。

また、ミュンスター大学の場合は、複数の分野の講義が開講されているが、桐生大学の場合は生物学の1講義だけの開講であった。そのため、便宜上、ミュンスター大学でもっとも講義内容に関する評価が高く、且つ桐生大学と内容が近いと思われる医学の講義1つを取り上げ、分析の対象とした。

表2 講義内容

| | 講義分野 | テーマ | 時間 |
|----------------------|------|---------------------------------|-----|
| ミュンスター大学 2003. 12 | 医学 | お腹がいたい： なぜ私たちはとき どき病気になるの | 60分 |
| 桐生大学 2011. 7 | 生物学 | たまごの不思議を 発見しよう | 90分 |

表3 有効回答数と男女の割合 (%)

| | ミュンスター大学 | | | 桐生大学 | | |
|-----|----------|-----------|-----------|------|-----------|-----------|
| | 合計 | 男 | 女 | 合計 | 男 | 女 |
| 小学生 | 74 | 31 42% | 43 58% | 71 | 21 30% | 50 70% |

表4 参加小学生の平均年齢等

| ミュンスター大学 | | 桐生大学 | |
|----------|-----|------|-----|
| 平均年齢 | 最頻値 | 平均年齢 | 最頻値 |
| 8.94 | 9 | 9.96 | 10 |

双方の概要について表2、表3、表4に示した通りである。概略、ほぼ同じ規模、形態で実施されたことが次の2点を中心に確認される。

- ① 講義については、両方とも大講義室でプレゼンテーションソフトを利用したスライドが活用され、内容も生物の構造や仕組みが扱われた
- ② 小学生の対象人数及び小学生の男女比率等については、ほぼ同じとなっている (表3)

3.2 事例1:ミュンスター大学

ミュンスター大学では、「お腹がいたい:なぜ私たちはときどき病気になるの」と題し、人体の免疫や栄養について講義が行れた。病気を予防するヒントとして、環境に対応することと病気の発生について良く理解することが説明された。大学教員は、免疫システムを警察に、栄養の仕組みをパンに例える等、何度もシンボルや比喻を利用して説明を行った。プレゼンテーションソフトを使用したスライドでは、写真やイラストに動きを加える工夫も行われた (Bergs-Winkels et al, 2006 : 45)。

この講義から得た質問調査の結果をまとめたのが図1である。図1は、即自的レリバンスに関連する3つの項目(楽しさ、理解度、面白さ)で、5段階評価のうち上位2項目のみを挙げたものである。3項目全てにおいて、参加者の90%以上が、肯定的な評価を行っていることがわかる。これらの具体的な様子は、保護者のアンケート結果に観ることができる。「子ども大学に参加しているあなたのお子さんについて、どのようなリアクションが観察されますか?」という質問に対して、夢中になっている、学問・大学への関心が起きている、学ぶことをとても楽しんでいるの3項目の回答が73%を占めている。それに対して、将来の進学における専攻の決定に役立つことや単に教授の風貌や雰囲気に対する楽しさは20%弱程度にとどまっている。即自的レリバンスが講義や学問に対して惹起されていることが確認できる。

また、小学生に対する、子ども大学について、小学校 (der Schule) よりも良いと思うところはどこですか、という質問に対して、「宿題と評点 (Noten) が無いところ」との回答が得られ、講義の受講の様子については「参加者はノートを取ることも、計算することも、何かを示すことも、熟考することも強制されていないのに、多くの小学生は講義が行われている間、入念にメモをとっている様子が観察できた。講義は驚きや関心の対象として知覚され、それら全てを楽しくさせていた。」 (Bergs-Winkels et al, 2006:50) と観察されている。この要因について、工夫された教授方法や大講義室の授業による小学校

との雰囲気の違いが挙げられている (Bergs-Winkels et al, 2006) が、家庭での自分の評価や進学等に関連を持たず、講義がその場で自己完結的に存在していることも、即自的レリバンスの成立要因として注目される。

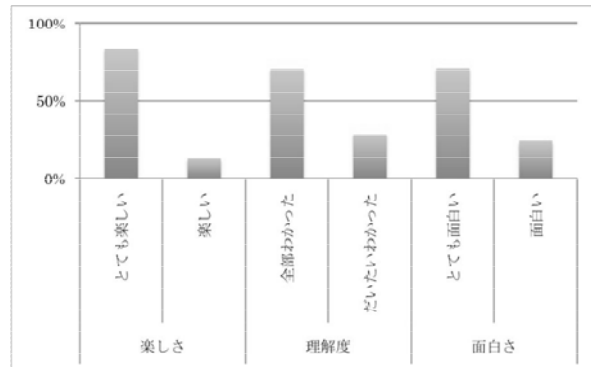


図1 ミュンスター大学 (回答者:小学生)

3.3 事例2:桐生大学

桐生大学では「卵の不思議を発見しよう!」と題し、鶏卵の構造や鶏卵の形成過程について講義を行った。また、鶏卵の形成過程の説明においては、解剖写真やイラストを用い、卵の観察も多く取り入れた。講義の終盤には、様々な質問が大学教員に寄せられ、活発な質疑応答が行われていた。尚、使用したプレゼンテーションソフトのスライドは高校3年生向けに通常活用しているものがそのまま使用された。また、子どもたちに番号札を配布してクイズの形式での説明も随時取り入れた。

この講義から得た質問調査の結果について、前節のミュンスター大学の事例と同じ項目で示したのが図2である。桐生大学の場合も3項目全てにおいて、参加者の90%以上が、肯定的な評価を行っていることがわかる。

講義に対する具体的なコメントは、「たまごのことぐらい知っていると思っていたけど、知らないことがたくさんあった」「面白かった」等楽しさや驚きを示すコメントがほとんどであった。また、保護者からは、「工夫された講義に感動した」「講義に興味深く楽しかった」等講義に対する興味関心を示すコメントが多数を占めた。

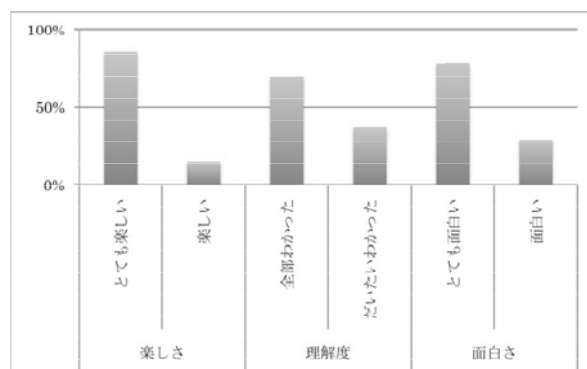


図2 桐生大学 (回答者: 小学生)

また、桐生大学で同日に実施した調理体験学習は、講義と同じ位置づけで行われた。この学習は、将来の生活や小学校での学習にも役立つという側面を参加者に案内をして実施され、身近なカレーライス作りをテーマにコンテストも取り入れて取り組んだ。しかしながら、「うまくできなくて残念だった」「優勝できなかった」など、評価に関するネガティブコメントが散見され、小学生や保護者からも調理の方法や段取りに対する同様のコメントが増えた。理解度は高いが、楽しさや面白さの面で講義を下回る結果を得た。

このことから、桐生大学の場合においても、講義が家庭や職場等大学外部の活動ではなく、大学の教育研究活動に依拠して、自己完結的に存在することが即自的レリバンスの成立に関わるものと考えられる。

3.4 2つの事例の共通点

2つの事例から、講義時間や平均年齢の相違が、楽しさや理解度へ若干影響している可能性については留意しつつも、大学教員が行う講義に対して、小学生が感じる即自的レリバンスは、2つとも高いことがわかる。さらに、3項目の比率を両大学で比較するとほぼ類似していることがわかる。このことは、(初等)教育制度の違いや子ども大学の行われる大学の規模、社会的認知度等に関係なく、大学の講義が個人に対するレリバンスを小学生に与えられていることを示している。また、子ども大学の講義につ

いて、自分の将来や社会での有用性との関連とは無関係にあることが、即自的レリバンスの成立に関連していることも、2つの事例から推察することができる。

4 まとめ

専門知への接触・探究は、何かの役に立つという基準ではなく、学問として何が真で何が偽かという、あくまで知的好奇心に関連したテーマで小学生に提供され、且つ評価されている。このことから、子ども大学が、知的欲求の充足体験として即自的レリバンスを得られたのは、社会的意義、つまり社会に対する有用性を大学の講義に期待させずに、大学を体験させたことにあると推察される。

このことについて、社会システム論の文脈に置き換えると、教育システムに属する講義という活動が、知識の真/偽というコミュニケーションコードを採用する学問システム(Luhmann, 2002 村上訳, 2004)をテーマに展開されていると解釈される。ここでは、親に褒められる/褒められないといった大学外部の環境におけるコミュニケーションコードが採用されていないだけでなく、教育システムのコミュニケーションコードと考えられる成績の良い/悪いという選抜や評価に関わるコミュニケーションコード(Luhmann, 2002 村上訳, 2004)も採用されていない。仮説的に提示するならば、即自的レリバンスの要素を総称した意味で、面白い/面白くないという独自のコミュニケーションコードによって講義という相互活動が展開されており、このことによって大学外部の環境(家庭や小学校等)との相対的な区別が維持されようとしていることが注目される。ここでは、大学の講義がどのようなコミュニケーションコードによって、その区別、つまり自律性を保持しているのかという点が即自的レリバンスの成立条件として重要となっている。

したがって、大学の講義に、自己の将来や家庭生活などに用いられるコミュニケーションコードが併置されている状態を排除すること、つまり、大学独自のコミュニケーションコードを採用することが、即自的レリバンスの成立条件の一つであると考察される。

本稿では大学の講義に即自的レリバンスが成立する条件を子ども大学の事例を用いて、原理的な側面から

検討した。しかしながら、実際には成績評価や偏差値による過剰な意味付けとしてのランキング、就職するための能力の育成等、大学の教育研究活動に持ち込まれる大学外部の価値基準からは逃れることが出来ない状況が存在している。即自的レリバンスを維持しながら、如何にこれらの問題を処理できるかという点については、今後の課題として残されている。

また、いくつか問題点があるので最後に指摘しておく。まずはサンプルの妥当性である。本稿で分析された子ども大学の事例と質問調査を行った小学生の人数が少数である。そのため、同様の質問調査等によって得られた知見を蓄積し、更に検証していく必要がある。また、大学教員の専門分野によって講義の内容と受講者の関心の度合いが異なる可能性も留意を要する。今回は、医学と生物の分野の講義を対象に分析を行ったが、これらが数学や哲学、工学等の分野であれば、受講者の関心にかかわる状況が異なる可能性は十分考え得る。今後はこのような点にも留意して分析を進める必要がある。

注

- 1) ニクラス・ルーマンの社会システム論において使用される概念で、機能システム内で行われるコミュニケーションの基準、あるいは準拠点となって、システム(内)と環境(外)の区別をもたらす2値的コード(einen binären Code)を示す。システムはこのコードを用いて、自己の維持や複雑性の縮減(判断不能な状態の回避)を行い、そのまとまりを保持する。詳細は(Luhmann, 2009)や(長岡, 2006: 499-515)を参照

参考文献

- assets/Janssen_Steuernagel.pdf
- 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-抜本的改革への提言』ミネルヴァ書房, 153-185
- Luhmann, N. (2002) Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag
(村上淳一訳(2004)『社会の教育システム』. 東京大学出版会)
- (2009) Cordierung und programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem : Soziologische Aufklärung 4. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 長岡克行(2006)『ルーマン/社会の理論の革命』勁草書房
- 沖津由紀(1994)「教育内容の制度化過程-学習指導要領(算数・数学)の内容の変遷より-」『教育社会学研究 54』, 85-106
- 齋藤芳子(2010)「大学アウトリーチ事例「子ども大学」の検討」『名古屋高等教育研究第10号』, 139-158
- 田村光子・吉川 亮(2008)「大学-地域連携による「子ども大学」の実践-「子ども大学 in 千葉大学」報告」『千葉大学 公共研究 第5巻 第3号』, 178-186
- Trow, M. (1973). "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education." Carnegie Commission on Higher Education.
(天野郁夫・喜多村和之編訳(1976)『高学歴社会の大学』. 東京大学出版会)
- Wojewoda, M. (2008). Kinder-Unis - Was bringen sie uns wirklich?: Arbeit über die Geschichte, den Vergleich und die Evaluation von Kinder-Unis, Grin Verlag
- 吉見俊哉(2011)『大学とは何か』岩波書店
- Bergs-Winkels, D et al. (2006) Die Uni in der Kinder-Uni Eine Begleitstudie zur Muensteraner Kinder-Uni. Lit Verlag
- Geene, R et al. (2010). Die Stendaler Kinder-Uni Ein Kindheitswissenschaftliches Handbuch, Mitteldeutscher. Verlag
- Janssen, U und Steuernagel, U (2006) Kinder in die Hörsäle - Kinder-Uni in Tübingen. Fachtag Kinder und Zeitung 2006
http://www.bdzv.de/fileadmin/bdzb_hauptseite/veranstaltungen/2006/kinderundzeitung/