

大学とは何だろうか～ 木立の冬、そして大学論へ 山口 晶

The True Concept of University in Winter Grove Akira Yamaguchi

はじめに

美は善よりも偉大なり。何となれば、美は善を包含し、善の欠けたるを付加するが故なり。美とは完成されし善にして、善を全たきものとなすあらゆる副次的完全性を具備すればなり。

ゲーテ

私が大学に入った 1968 年は、世界中の大学が政治の季節であった。壁という壁、窓という窓、どこもかしこも安保粉砕闘争を訴えていた。立看板が林立し、アジビラの一抱えはすぐに配り切った。学生大会の熱気と数百のヘルメット学生群衆でも、安保からアスパックへ、学内から街頭へと高揚した闘争。このように書きだした A4 の大学ノオトは以降白紙のままに残った。

しかし、こんなものは過去の心優しい思い出。今の沈潜した自己自身との戦い、社会状況など、それはもうかなりの程度無意味だ。ただ 2～3 の、あるいはせいぜい 200～300 の露出した闘争のみの特殊状況だけで、ほとんどは自分の内的な身の振り方の問題である。ただ、識すことだけは自己の存在の主張、これだけはしたい。とにかく事実を、そして自己の感性と感情を。自己の研究労働日記として、その後、これを基に私小説を書くことにしていたが、実行できずに過ごした。作家になろうとも思っていたが、科学者思考と小説家思考は共存が難しい。森鷗外や手塚治虫のようにはできなかった。とにかくありのまま、1968 年から 1974 年へと遡上しながら、2022 年、自分の今を識したい。その一端を少しだけ生のままの文で次に残すことにした。

私は 20 歳代の死を 1968 年に夢見ながら、思いのほか 2018 年には古希を迎えた。そ

れなりに平均健康寿命にまで楽しく暮らしてこられたのは望外に良い伴侶と家族に恵まれたからだろう。1978 年にも、1986 年にさえも書けなかった私小説を、随想の大学論として、いよいよ、のどに刺さった魚の骨のような 1968 年頃のことを書き、個人の思想的責任を果たさねばならないのだろう。このように人生の遊行期を過ごそうとして、自己の記録文書を探した。しかし、調査、実験、文献などの研究記録はすべて残してあったが、私個人の思想的発達の記述文書はほとんど見つからなかった。もう覚えてもいないが、学生運動に望みを見失った時に、それら手書きの元原稿やガリ版印刷の記録も焼却してしまったのだろう。日記は三日坊主でほとんど書いてもいないので、さらに生きているうちに処分せねばならない手紙類を資料として、1968 年頃の心象風景を思い出して、今度こそ、残り少ない時間でせいぜい随想として大学論を書こう。

小熊英二 (2009) の大著『1968 年』(上)(下)などは先だって読まないことにして、まず、個人の体験した 1968 年から 1974 年までの学生・院生だったころの記憶を思い出し、学生として何をしたかを自省して辿ることにする。ここでは事実として用いる当時の記録データは日記のように書いていた約 500 通の手紙から、大学関連の記述の

みを根拠資料として抽出した。誰にも迷惑をかけたくないので、私以外の個人情報には明かさず、すべて仮名記号とし、謝辞も残さない。

何のためであったのか、誰かに檄文

(2005)を書けと頼まれて次のように書いてはみたが、意に添わなかったようで採用されなかった。しかし、今、読み返してみても、なかなか良い出来栄えに思えるので、残しておくことにしたい。

檄

2005年1月15日

黍稷農季人

1. 源流から哲学の土一揆を起こせ！

大河の一滴、百年で河清を達成しよう

2. 縄文人も弥生人も起ち上がれ！

近代の穢れを見つめ、現代の暮らしを
潔めよう

3. 科学知は伝統智に礼を尽くせ！

伝統的智恵の体系と科学的知識を統合
しよう

4. ヒトは山森や川水のカミを敬え！

山里をすべての現代人の桃源郷にしよ
う

哲学：全ての根本原理であり、人生観、自然観、環境観、世界観、宇宙観として具体化される

縄文文化、弥生文化：狩猟採集／畑作農耕と水田稲作農耕を達成した日本の基層文化

伝統的智恵：古代から地域住民に継承されてきた、地域特有の体験に裏付けられた智恵の体系

科学的知識：近代から科学者たちによって明かされ、学校で生徒に伝達されてきた世界普遍の知識の体系

ヒト：動物、現在はホモ属の1種しかいない

カミ：精霊、万物に宿ると感じるヒトもいるが存在を否定する人もいる

1. 大学の起原

何もかも学問さえも商品にされてしまい、現代の大学は世も末で学問の場ではなくなりそうだ。12世紀ルネサンスに萌芽した原初の大学における本来の学びが何であった

のかを、もう一度考え直してみたい。この日本の現状においても、勇気を奮い起こして、大学に深い学問への希望を探そうと考えたのである。また、自分が学生であった過去 1968 年頃を思い出して、当時、大学

において考え、行動したことも参照しておきたい。子どもたちのために、希望を見つけるのが大人の責任だから、生きているうちは頑張ってさらに学びを深めていきたい。

1) 大学の本質

大学の本質を考え直すうえで、幾人かの先達の見解を次に引用しておく。J. S. ミル (1867) は大学教育について、セント・アンドルーズ大学での講演で次のように言っている。ミルが、大学教育は人格完成に自ら努力し、他者からも援助を受ける、有能で教養ある人間を育成することだと言っていることに共感する。また、学ぶべきは知識の体系化、部分的な知識間の関係と、それら全体との関係とを考察し、知識の全領域地図を作ることだとも述べている。経験知の蓄積が、簡素な生活様式の故に、人間の本性と行為とに対して鋭いと洞察を行う。私の到達した環境学習原論の核心とまことに良く合致する (木俣 2021)。彼が言うように私も、卑俗で利己的な目的を軽蔑し、少しでもこの世を美しくして、彼岸に旅するまでに大望を果たしたい。

教育には、人格の完成に自分自身を少しでも近づけるという特定の目的に向かって自ら努力し、また他の人々からもそのための援助を受けるということがらが含まれる。人格の完成というその直接的な目的とは全く異なっている事柄、人格形成に影響を与えるものはすべて、教育の中に含まれる。大学は職業教育の場ではありません。大学は、生計を得るためのある特定の手段に人々を適応させるのに必要な知識を教えることを目的とはしていないのです。大学の目的は、熟練した法律家、医師、または技術者を養成することではなく、有能で教養ある人間を育成することにあります。学生が大学で学ぶべきことは知識の体系化です。個々に独立している部分的な知識間の関係と、それらと全体との関係とを考察し、いろいろなところで得た知識の領域に属する

部分的な見解をつなぎ合わせ、いわば知識の全領域の地図を作りあげることです。

一般教養教育とは、その最終段階において、諸科学の体系化、すなわち人間の知性が既知のものから未知のものへと進むその進み方についての哲学的研究が含まれています。人間精神が自然探求のために所有している手段についての概念を広範囲に適用することを学ばなければなりません。つまり世界に実在する諸事実をいかにして発見するか、それが真の発見か否かを何によって検証するかを学ばなければなりません。これこそ、まごうかたなき、一般教養教育の極致であり、完成なのです。

生活の知恵とでも呼びうるものについて古代の人々が蓄積した財産があります。それは、人間の本性と行為についての経験的知識の豊かな蓄積です。その時代の炯眼が当時の簡潔な生活様式のゆえに、人間の本性と行為とに対してより鋭い洞察を行い、それを著述の形で残したものであり、しかもその大部分は依然としてその価値を保ち続けているのです。科学教育の価値は、人間本来の仕事に知性を適用させるための訓練あるいは鍛錬過程にあると理解する方がはるかに重要なのです。事実はいずれの知識の素材であり、他方、精神は知識を作り上げる道具です。

大学は、すべての知識を、人生を価値あるものにする主要な手段として与えねばなりません。すなわち、われわれ各人が人類のために実際に役立つ人間になることと、人類そのものの品性を高める、つまり人間性を高貴にすることという二重の目的を達成するために与えねばなりません。高貴な心情ほど教師から学生へと容易に感染していくものではありません。今までにも、多くの学生たちは、一教授の強い影響を受けて、卑俗で利己的な目的を軽蔑し、この世界を自分が生まれたときよりも少しでも良いものにしてこの世を去りたいという高貴な大望を抱くようになり、そしてそのような気持を生涯持ち続けたのであり

ます。大学は、人類が蓄積してきた思想の宝庫を、事情の許す限り次の世代へと最大限に開放するという目的のために存在しているのです。

宇沢（2000）は、社会的共通資本としての大学について次のように論じている。彼も、真理としての知識は永遠に真理とされているものを体系化したものであると指摘している。知識の体系化こそが、文明社会において守るべきものだとしており、私は合意する。大学は自由な知識欲と職人気質に基づいてひたすら知識を探求する場である。

真理としての（esoteric）知識は、物質的ないしは現実的にはなんらの価値をもたらさないのが一般的であって、それ自体として固有の価値を持つ。この真理としての知識は、文明社会にとって、もっとも基本的心理であり、永遠に真実であると思われるものを体系化したものであって、この真理としての知識を蓄積し、維持する専門家の組織は、どの文明社会においても、もっとも聖なるものとされる。

大学は二つの本能的な性向、自由な知識欲と職人気質、にもとづいて、ひたすら知識を求める場として、一つの文明社会の中核的地位を占めるものである。大学における第一義的な機能は知識の探求であり、学生の教育は副次的な重要性しかもたない。学問研究が自由な精神にもとづいて、しかも科学技術的に最新の知識を用いて行われるような環境のもとではじめて実現可能となるものだからである。大学の自由は、大学人が一致して、明確な目的意思をもって守るものであり、またそのことが、政府や国民一般に十分理解され、共感を呼び起こすものでなければならない。大学の威信は大学の自由を前提としてはじめて存立しうると同時に、大学の自由は威信があってはじめて守ることができる。

注：学問的意味でのエソテリズム

esotericismは、アントワヌ・フェーヴルの定義によれば次の4つの本質的な特徴と2つの副次的な特徴が存する。①照応の理論、②自然が生きている全体であるという信念、③想像力と媒体 - 霊的な知識に接するために（シンボルあるいはビジョンのような）要素を媒体としようとするような想像力。④この知識に到達するときの個人的な変成transmutationの感覚。さらに、2つの特徴が加えられる。⑤和協の実践 - 異なった伝統の間に一致する共通要素があることを示し、より良い知識を獲得しようとする動き。⑥伝授の重要性の強調（Wikipedia 要約）。

羽仁（1979、1983）は大学について次のように述べている。大学は学問の自由を守るために学者および学生が団結する組織であり、自治権とは治外法権の事だ。高い授業料を取ることは大学の本質に反すると彼は言う。大学や図書館は本来内的欲求から生まれたもので、自律の自由都市こそが国民の学問や芸術を創り出したのだ。大学に限らず、日本はどうして社会的共通資本として、図書館、博物館や美術館などに公共財を蓄積せず、農林地のような私有財をも所有者不明土地として放棄あるいは放置しているのだろうか。歴史的な事物を継承することは、個人はもとより、市民、民族、国民としても大切な誇りではないのか。美しい自然と文化はここにあるのではないのか。私も悲憤慷慨するところである。

近代の大学は、自立の都市においてはじめてあらわれたのである。“それは元来、市民の組合の一つであり、現に世界の最初の大学ボロニアの大学は学生の組合が主体であった。パリの大学も教師が市民的組合を形成したものがその母体であった。大学はその成立において学校が大学と呼ばれたのではなく、その学校に結ばれた学生組合がユニヴェルシタスと呼ばれたのであったことに注目せねばならぬ。” ユニヴェルシタスは組合という意味で、

学問という意味は全然ない。大学は封建的教会に対して学問の自立を主張した。大学は本来治外法権をもっていたのです。それは都市が封建的な公的権力に対してこれと戦って都市の自治権、都市の司法権を独立させていたように、ボロニア大学などは、封建的司法権力と戦って、大学の司法権を成立させていたのである。この大学の自治権というのは治外法権のことなのです。

これらの大学の学生はその他の市民の組合と同じく組合結社の自由を有し、武装の自由をもっていた。ヨーロッパの大学の学生は武装権の伝統をもっている。最近の戦争の場合にも、大学の学生が武装している。イタリアのレジスタンスなども、そうである。大学は学問するところであるなどというようなオブスキュランティズム〔注：反啓蒙主義〕では、大学の武装権の意義を理解することはできない。大学は学問の自由を守るために学者および学生が団結する組織である。学問の自由が守られているならば、大学は武装する必要がない。ソルボンヌの大学その他の多くの大学は元来貧しい学生を主体としていた。裕福な学生は何も組合を作る必要はなく、個人教授を受ければよい。大学は学問の自由に関連して学生の経済的条件のための組織でもあった。高い授業料を取ることは大学の本質に反する。大学は元来一つの内的欲求から生まれたもので、上からの手によって創られたものではなかった。自立の都市こそが国民の学問および芸術を創り出したのだ。公共のための図書館にしてもそうである。パリ大学の夜間の公開講座は冬には暖房があるので、老夫婦などが夕食後の時を過ごして、いねむりなどもしていたが、東大が市民のほうを向いていないことも、その特権的な排他性、閉鎖性を表しているのである。

コロンビア大学学生紛争について、ハーヴァード大学のコックス教授らによる独立委員会は報告書の冒頭で次のように書いている〔注：後述する日本の事例と比較するために

引用する〕。“現在のわれわれの大学の学生たちの世代はこの国がいままでに知ることができた、もっともしっかりした情報をもった、もっとも理知的な、そしてもっとも理想主義的な世代である。彼らは公共の問題についてもっとも政治的戦略に熟練している世代である。現代の学生たちの高い能力、社会的意識、そして良心、政治的敏感、現実を直視して回避しない正直さこそは、学生の紛争の第一の原因である。”

山口（2017）は、昨今の大学改革における論点を整理し、改革を推進する側と批判する側がそれぞれの考え方について、その根拠や正当性を再考することで、大学とは何か、今後どうあるべきか、を考えるための手がかりを与えたいと述べている。大学の萌芽時から振り返り、今日に至るまで、丹念に多くの見解を拾い出して論考しているおり、興味深い視点を次に要約して引用する。大学の本質は、調べ、知り、考察し、話しあい、共有できる知識を作っていくことで、学問の自由や大学の自治という理念が形成された20世紀半ばころまで、エリート段階（進学率15%）にとどまっていた。70年代にユニヴァーサル段階（50%以上）に入ると、多くの大学はエリート養成機能を失った。私はこれらの過渡期に大学生として過ごした。学生のためになる授業は通俗的な楽しい授業に駆逐される。個々の授業は全体的な体系の中に位置づけられる必要がある、と述べているが、その通りだと思う。

私は、学部、修士及び博士課程の講義や実習を体系化して、内容を積み上げて統合できるように行ってきた。ここに引用したミル、宇沢、羽仁、山口らは共通して学問の本質を述べ、知識の全体的な統合が大学に限らず、あるいは人生におけるすべての個人の学びの目標だとしている。その通りだと合点する。

大学について考えるには、大学のことだけ考えていてはならない。大学は孤立して存在しているのではなく、高校や中学など他の教育機関、学生が就職する企業や教員の研究成果を商品化する企業、予算を補助するが口も出ず政府など、他の制度や機関と複雑に絡み合って存在しているからである。にもかかわらず、昨今の改革論議は、そうした全体像を見ずに、大学だけを取り出して操作しようとしているように見える。大学改革を推進する側も批判する側も、教育重視という点では一致している。いずれの側も意識的、無意識的に教育を、子どもたちを都合よく操作する手段と考えている。妥当な大学のあり方を考えるためには、教育にできることとできないこと、大学に要求できることとできないことをはっきりさせる必要がある。昨今の教育改革は、教育に対して要求過剰である。大学の本質は、調べ、知り、考察し、話しあい、共有できる知識を作っていくことである。

アメリカの教育社会学者マーチン・トロウは大学への進学率が上昇するにしたがって、大学の性格が変化するとし、進学率 15%までがエリート段階、50%程度までがマス段階、それを上回るとユニヴァーサル段階に入るといふ。学問の自由や大学の自治といった理念が形成された 20 世紀半ばごろまで、エリート段階にとどまっていた。マス段階に入っても、基本的な機能はエリートの養成だが、エリートの範囲が広がり、技術や知識の伝達が重視されるようになった。ユニヴァーサル段階に入ると {1970 年代}、多くの大学はエリート養成という機能を失い、多数の学生に高度産業社会で生きるのに必要な準備を与えることが主眼となる。

教員や大学が学生獲得競争をするなら、本当に学生のためになる授業は、通俗的な楽しい授業に駆逐されていく。ためになる授業は苦痛や苦労を伴うので、学生は敬遠しがちである。本来、教育は初歩的なことから専門的、応用的なことへと体系的に行われなければなら

ない。個々の授業は、全体的な体系の中に位置づけられ、他の授業と連携し、次の段階の授業への準備となるような形で、実施される必要がある。各人は自分なりの創意工夫で教育を行うだろうし、そこに良い面があれば周りの教員も学んでいく。他人の人間性を信頼し、対等な立場で対話を進め、協働することでのみ、大学教育は改善する。

2) 大学の起源

ハスキンス (1923, 1927) によれば、ヨーロッパの大学の起源はその概要を要約すると、次のようであった。ギリシャのソクラテスは卒業証書を与えなかったことに賛意をもつ。中世の大学は学問の大復興にともない、都市に自然発生し、その萌芽において、基本財産や建物を全然有しておらず、教師と学生の学問的共同体ギルドであったという。

大学 university は、司教座聖堂や議会と同様に、中世の産物である。ギリシャの哲学者ソクラテスのような偉大な教師は卒業証書を与えなかった。やっと 12~13 世紀になって、組織された教育の諸特徴、学部や学寮や学科課程が代表している教育の全機構、試験や卒業式や学位が世の中に現れる。これらすべてのことがらにおいてわれわれは、アテネやアレクサンドリア (古代の学問の中心) のではなく、パリとボローニャ (大学発祥の地) の相続人であり、後継者である。中世の大学は、その初めの頃は、図書館や実験室や博物館、大学自身の基本財産や建物を全然もっていなかった。中世の大学は人々で作られていた。大学そのものが基本的には学生の組合であった。

もともと大学 universitas という言葉は、広く組合、あるいはギルドを意味するもので、中世にはこういう共同体がたくさんあった。それが次第に限定されて、やがて、教師と学生の学問的な共同体ないしは組合 universitas

societas magistrorum dicipulorumque だけを指すようになった。これは大学の定義としていちばん最初にあらわれた、しかも最善の定義ということができる。

最古の大学の起源が不確かなのは、創設者もなく、いつから始まったかもはっきりわからなく、徐々に静かに自然発生したためである。大学の発生の誘因は十二世紀のルネサンスにおける学問の大復興であった。喜んで学び喜んで教えようとする熱心な若者たちを引き寄せ、パリとボローニャに、教師と学生の組合という大学の最初のそして最良の定義をわれわれに与えた高等教育のギルドを形成することになった。学寮 college は支払い能力のない貧困学生のまかない付き宿泊所であったが、その後、大学の活動の多くを吸収して生活と教育の典型的な中心となった。大学は建物や基金をもっていなかったが、学寮はそれをもっていた。

十二世紀の都市は、文芸の世界よりも商業や政治の世界の方に大きな地歩を占めていた。戦う人、耕す人、祈る人という伝統的な社会階層に、都市は商人と製造業者という第四の階層を付け加えることになった。都市は、周辺の田舎の隷属状態とはきわだって異なる自由な地域で、資本の中心、激しい活動の焦点、討論の広場として、自らの法のみならず、ある程度の自治も持っていた。このような発展はあったものの、読み書きはただ便利なだけで、生活に必要なものではなかった。しかし、農民がその後何百年もの間読み書きの能力なしですませる一方、北方の都市住民は、基本的な教育を受ける世俗の学校をつくりはじめた。十二世紀は、単に学問の学問分野で復活の時代だったにとどまらず、制度の分野、とりわけ高等教育制度の分野でも、新たな創造の時代だった。はじめは修道院附属学校と司教座聖堂付属学校、終わりになって最初の大学が登場する。

ヨーロッパの大学の通史については、シ

ャルル・ヴェルジェ（1994）が『大学の歴史』において詳細に描いているが、次に概観要約する。時代によって、教皇や国王らに自治・自律が保障されたり、また、反対にそれらの支配下に服したりと、時代の変遷を経てきた。彼は大学という制度は西欧文明に固有の産物と書いているが、後に見るように、アジアでも相応の時代に大学は存在していた。大学という制度は盛衰、変容して、近代には国家機関、地域機関の度合いを深めて、時の権力の支配下に服する状況もあった。しかし、大学の社会的批判機能は、大学という知的冒険にとっての赤い糸として、幾多の権力や権威に脅かされながら、七世紀間途切れることなく続いてきたと述べている。そうは言っても、その赤糸はあまりにか細いような気がする。

大学とは、教師と学生が連帯して生み出していく、多少なりとも自律的な共同体であり、そこでは高い水準で諸科学の教育が行われる。こうした意味で大学をとらえるならば、大学という制度は西欧文明に固有の産物といえるのであり、そのような大学が誕生したのは十三世紀初頭のイタリア、フランス、イギリスにおいてである。ルネサンス時代に大学が成功した要因は教養に対する威信の高まりである。

大学というモデルはヨーロッパ全土に広がり、十六世紀以降にはヨーロッパ以外の国々にも普及しはじめ、十九、二十世紀にはいると世界中に定着する。近代（十六～十八世紀）の大学は独創的な分化の担い手ではなくなったと見なされていた。次第に国家の機関、地域の機関としての度合いを深めていった。こうした国家による大学支配がさしたる抵抗もなく進められた背景は、国家が次第に大学教師の俸給や施設の建設費用を負担するようになったからである。大学という制度は、長い間変わることなく存続してきたように思われている。だが、じっさいはその大学制度が時代の移り変わりとともに深刻な変容を経験し

てきた。十九世紀、二十世紀の大学の特徴は教員・学生数の急激な増加とともに、大学制度が世界各地に普及した。大学の歴史はいくとも深刻な断絶に見舞われてきたにもかかわらず、西欧文化の歴史を決定してしまうほど重要な位置を占めている。

十三世紀から大学が経験してきたあらゆる変化にもかかわらず、批判という機能は、社会的な機能は、社会的な諸力によって脅かされながらも七世紀にわたって途切れることなく続いてきた、大学という知的冒険についての真の赤い糸なのである。

インドのナーランダ僧院 Nalanda Mahavihara は、インドビハール州ナーランダ県中部にかつて存在した仏教の学問所であり、ナーランダ大学ともされた。Mahavihara は偉大な精舎／大僧院の意味で、歴史家の間では、世界初の全寮制大学で、古代世界で最も偉大な学問の中心地の一つであると考えられており、ラジャグリハ（現在のラジギール）近郊、パタリプトラ（現在のパトナ）の南東約 90 キロの場所に位置し、427 年から 1197 年まで運営されていたとされる。ナーランダはグプタ朝時代に設立され、仏教徒・非仏教徒の両方

を含む、多くのインド人やジャワ人の後援者に支えられていた。約 750 年にわたり、その教授陣には大乘仏教の最も尊敬される学者たちが在籍した。ナーランダ大乘仏教では、ヨーガカラやサルヴァスチバーダなどの 6 つの主要な仏教宗派・哲学、ヒンドゥー教ヴェーダとその 6 つの哲学、さらには文法、医学、論理、数学などの科目を教えていた。また 7 世紀には中国からの巡礼者が来訪し、玄奘三蔵は 657 冊のサンスクリット語仏典を、義浄は 400 冊のサンスクリット語仏典を持ち帰り、それらの仏典は東アジアの仏教に大きな影響を与えた。ゴータマ・ブッダ が訪れ、マンゴーの木立の下で説法した。仏教を学ぶ重要な場所となり、最古で、それまでの歴史で最大の居住型の学校、最多で 1 万人の生徒と、1,500 人の教員がいた。高い塀と、1 つの門、図書館は 9 階建ての建物にあり、多様な分野の教科が行われていた、という (Wikipedia)。図 1 左はその跡地で、1989 年に海学術調査の折に訪問した。中はポルトガルのコインブラ大学、右はフランスのモンペリエ大学で、ともに長い歴史がある。欧米やアジアの大学も学会や観光旅行の際に幾つか訪問した。



図 1. ナーランダ僧院遺跡、コインブラ大学、モンペリエ大学

足利学校はヨーロッパの大学に何ら引けを取らないほどで、素晴らしかったと想像する。日本の足利学校は、室町時代の前期には衰退していたが、1432 年（永享 4 年）、上杉憲実が足利の領主になって自ら再興に尽力

し、鎌倉円覚寺の僧快元を能化〔注：または座主、校長にあたる〕に招いたり、蔵書を寄贈したりして学校を盛り上げた。その成果あって北は奥羽、南は琉球にいたる全国から来学徒があり、歴代の能化も全国各地の出身者

に引き継がれていった。教えるべき学問は三註・四書・六経・列子・莊子・史記・文選のみと限定し、仏教の經典の事は叢林や寺院で学ぶべきであるとし、教員は禅僧などであったが、教育内容から仏教色を排していた。教育の中心は儒学であり、易学を学ぶために足利学校を訪れる者が多く、また兵学や医学なども教えた。学費は無料、学生は入学すると同時に僧籍に入った。学寮はなく、近在の民家に寄宿し、学校の敷地内には、菜園の他に薬草園も作られていた。享禄年間（1530 年頃）には学生数は 3000 人と記録され、フランシスコ・ザビエルは日本国中 11 ある大学の中で最大にして最も有名な坂東のアカデミーと記し、足利学校は海外にまでその名が伝えられた（Wikipedia）。

吉見（2020）は、十六世紀から十八世紀まで、近代が立ち上がる時期には大学は重要ではなく、印刷技術によって本が多く印刷されて流布したので、知の巨人たちは大学にいる必要はなかったと言う。さらに次のように未来の大学の役割について、個別研究分野を位置づけ直し、統合することであると述べていることに賛同する。

21 世紀において、何が有用な知か、環境とか情報、リスク、貧困などのグローバルな課題解決型の知になる。そもそも大学の使命とは、個々ばらばらな分野の研究や専門的な職業教育を単に並存させおくのではなく、それらの根幹をなす自由な知や学びとそれらを結びつけ、統合し、全体の中で部分の諸関連を位置づけ直すことにこそある。大学が実現すべきなのは、地球人の創造である。その地球人の歴史や思想、新しい知の地平の実現を可能にするのは、何よりも地球大に広がる自由の結界、つまりはリベラルな知的修練が信頼に基づいて持続的に実現していくような場なのである。それが、未来の大学という理念である。

阿部（1999）は近代の大学や教養について次のように述べている。大学は国を支えるエリート養成を行う。彼らは実践などはせずに、孤独と自由の旅を経験し、その中で勉強を覚え、自発的活動によって教養を獲得する。学問とは自己形成の手段、世界認識としての哲学、これを行うのが大学の将来の姿だと言っていたようだ。エリート養成を目的とする制度には、現在の視点で若干の異論もあるが、大学の根本理念には合意する。

フンボルトたちの創ったベルリン大学などドイツの大学ではドイツの観念論哲学を主に教えて、実践などやらなくてもよく、哲学とか宇宙とか人生について深く深く考えて、孤独の旅を経験し、孤独の中で勉強することを覚えた人、そういう人が将来行政官、政治家、弁護士、あるいはプロフェッサーになって、一国を支えていくべきだと考えて、エリート養成をしようとした。

教養というのは社会の中での自分の位置を知ろうとする努力、知っている状態、あるいは知ろうとする努力の総体を言う。つまり、社会の中で自分はどう生きているのか。どういう状態にあるのか。何ができるということを知ろうとしたり、知っている状態を教養と言う。人間の自発的活動によってのみ、その教養は獲得されるのであって、人間の知的な教育という中で達成される。しかも、そこで行われる学問は純粋な学問でなければならない。純粋な学問とは、純粋な認識で、人間の自己形成の第一手段だ。特定の目的から離れて、自由にそれ自身のために習得されなければいけない学問を言う、いわば世界認識としての哲学ということになり、それを大学で行うべきだとした。孤独と自由というものが大学の将来の姿だと言っていた。

吉見（2020）は日本の大学史を古い年代まで振り返えているので、引用が長くな

るが、要点を抜き出して記しておく。日本の大学はその初期から国家官僚の養成を目的としていたことが明らかである。ヨーロッパの大学が学問を求めて自然発生的にできたこととは、その起源において決定的な相違がある。すなわち、近代以降においても、日本の大学は国の下部機関である国立大学が優遇され、世俗的な評価を受けており、ヨーロッパのように私立大学が伝統故に、高い尊敬を得ている状況とは大いに異なる。そして、この制限要因が今日の大学の停滞に尾を引いているのだ。大学の自律、自治、学問の自由の本質的な意義を理解できないままに、欧米からの知識、情報の輸入に勤しみ、独自性を磨かず、自尊心もなく、独創的な学問研究に至ることが少ない。教育履歴のある人たちが正当な評価を下せないということが、すなわち無知と無恥を示していることを、自ら理解できていないということだ。権威者として偉そうに論文や業績などを審査する人が、実は、反対にその評価能力を問われていることに気づいていない。

日本における大学の歴史は古く、古代律令国家にまで遡る。大宝律令が制定された八世紀初頭に学制改革がなされ、大学寮が公式に設置された〔注：官僚養成のため〕。有力貴族は自分たちでそれぞれ大学寮相当の学校を設立し始めた〔注：大学別曹と称した〕。江戸時代に入り、林羅山が上野の寛永寺近辺の自邸に孔子廟と儒学の私塾を設立。1790 年に規模を拡大させて幕府直轄の昌平坂学問所となった。全国の藩校の元締めとして、江戸時代後期を通じて儒学的な学問教育の総本山となる。江戸を占領した薩長軍が、新国家の学問的中枢にしようと考え、昌平坂学問所を改組して大学本校とした。律令時代の大学という呼称が学問教育の中核施設の名として復活した。

新しい大学は、これらの古代からの知ではなく、西洋の知を輸入することに集中しなければならない。そのためには本校を廃し、こ

れらに付設されていた南校と東校だけで新国家の大学を設立していくとの結論である。大学本校は消え、大学南校〔蕃書調所〕の後裔で、後に東京大学理学部と文学部となる。大学東校〔種痘所〕の後裔で、東京大学医学部になる。この展開の中で、古代律令国家に由来する大学が、中世西欧の都市に由来するユニバーシティと重ねられていくことになる。実は、日本の大学は、西洋的な意味でのユニバーシティではないのである。

しかしながら、近世・近代の日本で、こうした大学以上にユニバーシティに近い存在がなかったというわけではない。なかでも緒方洪庵の適塾や吉田松陰の松下村塾から福沢諭吉の慶應義塾まで、規模の大小はともかく、西欧的な意味でのユニバーシティに近い要素を大学以上に含んでいた。

戦後の中核的な総合大学では、戦前からの専門教育研究の体制は学部後期課程に、学部前期課程はアメリカのカレッジをモデルとする一般教養教育が導入された。戦前からのリベラルアーツ教育の基盤であった旧制高校は解体されるか、学部前期課程に吸収され、新たに大学院教育が加えられた。大学とは何かという定義が突き詰められないまま、古い制度としての大学に、新しい制度としての大学が接ぎ木されていった。

1968、1969 年の学生たちの大学への異議申し立てが、近代日本の大学が直面したもっとも重要な問い直しであったことは言うまでもないが、福沢や南原の時代と比べても、60 年代末の紛争は日本の大学に大きな変化をもたらさなかった。闘争のリーダーたちは大学から排除され、塾講師や自然保護家になったり、東洋医療の領域に転身したりした。1970 年代以降のアメリカの大学が実現してきたような大学改革を、日本の大学はほとんど実現できなかった。問われた多くの問題が、日本の大学では深められるというよりも忘れ去られていった。

私は、日本の私塾、緒方洪庵の適塾には、子供の頃にとっても憧れをもった。1968年に大学に入学した者として、いわゆる学園紛争に責任をもたねばならないと思いつけてきた。世上、さまざまに論じられているが、私は本論考で明らかにするように、人生を通じてその責任を逃れることなく、自らの責任を忘れることもなく、課題を深めてきた。吉見の言うこととは異なる例外だろう。さらに、刈谷・吉見（2020）は日本の大学について、最近、次のように論じている。

日本社会の仕組みは水平的流動性が極めて低く、なかなか組織や仲間うちの壁を越えられない。その分、垂直的な流動性が高く、タテで文化が共有されている。だから、能力や業績があまりなくてもそれなりに出世していくという特徴があります。保守的なムラから革新的なムラまで、とにかくムラだらけです。日本の大学の役割の中心にあるのは、知の生産や知識人の生産よりも、ビジネスマン、あるいは世俗的な近代化の担い手の生産なんです。近代日本の大学で、人材の育成と知の創造はずっと矮小化されてきたのではないのでしょうか。ホイジンガの主張を敷衍するならば、自由の根幹は遊ぶことにあり、この遊びの時間の中にこそ大学の学びの時間の根幹もある。大学のキャンパスはそうした意味で遊び場でなければならない。エモーショナルな部分を含む知の交流、人と人との出会いが、教育や学問の根底にはある。それが魅力的なのは楽しいからだ。そうした知の交流・交換の場を提供できるところに、大学の強みがある。次の世代を組み込んだ、知の生産・再生産の場であるからだ。

日本の大学組織のムラ社会の固陋についての指摘はその通りと思うし、大学のキャンパスは遊び、人々の出会い、知的交流が楽しい、そうした場であるべきだということには大いに賛同する。

羽仁や刈谷・吉見は国内外の中核的な大学に所属しており、大局的には論理が通っているが、辺境の田舎や辺縁の大学については無知で、無配慮で心無い文言の断片がこぼれ落ちることがある。たとえば、羽仁が柳田国男を高級官僚として批判する文脈で、宮沢賢治を並べていることには納得できない。柳田は日本民俗学の祖のような顔をしているが、裏では山縣陸軍閥の係累で枢密顧問官になった人だ。伶俐な才能のある人だから、おおかたの人々や民俗学者、考古学者などはいまだに稲作単一民族説の呪縛に罹ったままである。宮沢は官僚・役人ではないし、いわば民間農業研究者のような農民作家のような人で、農民の暮らしに心暖かく、豊かな想像力がある人だ。刈谷・吉見は文部科学省の政策で人文・社会科学が弱体化されることを懸念して論陣を張ったが、それが教員養成大学についてであることらしいとなったら、もう論陣を解いた。辺縁の教員養成大学については眼中になく、その実態には全く無知で、あまりに軽視している。日本の教育の基礎をなす初中等教育に関わるのは、主に教員養成大学・教育学部卒業生、教員、である。

日本の教育学の学問的創造性、独創性を見たいものだ。欧米の著名な研究者の翻訳紹介だけでは、学問の発展に半分も寄与できない。私の専攻してきた環境教育学分野でも、教育実践に基づく、独創的な教育理論はほとんど見かけなかった。また、40年以上の実践研究に基づく、私たちの教育実践理論も、私が創業した専門学会においてすら、ほとんど見向きもされてこなかった。

矢野（1989）は、日本に横行するようになった反知性主義について次のように書いている。彼は日本の知性が衰えて久しいと見て、主な二つの要因を挙げている。①硬派出版社の本が読者層の好みに合わず、経営不振に陥った。②マスコミが権力的な姿勢になっている。しかし、私は本の虫であ

り、自分一人の信念で生きようと抗ってきた。学問は個人の生長の課題であり、孤独にならなければ、それは深まらず、独創には至らない。

反知性主義というのは、知性に価値を認めず、むしろ人間の欲望や感覚におぼれ、流れていくのを許す風潮を言う。日本を導いてきたのはある種の知性主義であったが、しかし、日本全体が変わってしまい、日本人が皮膚感覚だけで生きようになったというべきか、抵抗感のない気楽な雰囲気社会を満たしている。知性との緊張、倫理との緊張などまるでなくなってしまった。このような日本は歴史的には初めての事態である。知性というものは、文章で表現されると多少ともむずかしくなり、読んで楽しいというわけではない。しかし、知性は歴史を形づくり、人間社会の未来を定めるうえで決定的にだいじなのである。世の中が反知性主義に流れたとき、人々は未来を失うことになる。今どきの神々は俗性と反知性主義とを栄養とする、いわばほんとうの神性にとぼしい俗人集団だからである。複数の不特定多数の集団の正義よりは、自分一人の信念で生きようとする個の論理の正当性を信じたいと思う。

大宮（2000）は多くの不祥事の事実と関係者の証言に基づいて、学ばず教えずの大学はもういらないと容赦なく書いている。彼の見解については大方理解するが、ここにその不祥事などを再録するのも、大学に職業を得てきた者として恥なので、要点だけ次に引用する。大学が内発的に変わることができないのなら、確かにこの既成教育制度は放置しておいて、12世紀の学生のように学問を求めて、自ら師友を探す旅が必要だろう。旅は大学と不可分のようなのだ。

学生は学問に関心がなく、教育されることを嫌がっている。大学教員も教育にはそれほど関心を示さない。学生を雇用する企業の経

営者も学費を負担する親も、大学の教育に期待していない。大学改革はつねに政界、経済界、文部省などの外圧を受けて行われてきた。内部から行われたことはない。学生が大学解体と叫んでキャンパスをバリケード封鎖した、あの大学紛争のときも何も変わらなかった。愚者の楽園を容認してきた企業、マスコミ、親、日本国民全体がよってたかって大学を駄目にしてきたのだ。大学を取り巻く環境、社会システム、国民の意識が変わらないかぎり、大学だけに自己改革を迫ってもよくなりっこない。中途半端な改革がかえって事態を悪化させる。何も放っておけば、いずれ次々に自滅するだろう。それでいいではないか。くさった大学はもういらぬ。

荒廃する大学の現場から具体的な事例の報告を産経新聞社会部（1992）が行っている。この社会部は文部省担当記者を中心に東京と大阪に取材班をつくり、1991年3月から活動を開始した。次のように特集の趣旨説明をして、多くの具体的な事象が紹介されている。大学の現状が惨めであることばかりが、世間の同情をかうかのように強調されている。言葉に反して、明日への手がかりを見出すことはできない。

日本のジャーナリズムは受験戦争や受験地獄と言って、入学試験や就職情報に報道の大半を尽くしてきて、肝心の大学そのものに関する取材・報道が欠落していた。昭和四十年代の学園紛争後遺症が関わっているのだろう。取材にあたっては疲弊した大学の現状の中から、改革の動き、手がかりを見過ごさないように心掛けた。絶望のリポートではなく、明日の大学論を構築できる手がかりをふんだんに盛り込んだ。

大学の荒廃を現実な事象と認めても、私はそれでも大学や学ぶ人々が好きなので、引き続き改善を求めていき、もう失くしてしまえとまでは言いたくない。1968年に

大学に入学して以来、人生の大半を大学に居住しながら、大学とは何かを考え続けてきた。世間から何かと糾弾されてきた1968年頃のことを、自らの記録に基づいて振り返ることも含めて次節で再考する。さらに、制度としての大学が荒廃しているのなら、ヨーロッパの大学の原初に立ち返ってでも、学び、教え、考え、話し合った萌芽の頃の大学を、もう一度復活し、再びルネサンスの嚆矢とできないか考えてみたい。そこで、後述するようにいくつかの試みを行ってきた。

3. ぼくの1968年経験

人は聖なる場とカミが見えなくなった。だから、自然を破壊し、せめても残された自然の囲い込みをする。目に見える形としての聖域を作り、防護柵を築く。心で見ることにはできずに、聖なる場を得ることができない。生い立ちの記は今書けない。学生時代のことも書けない。過去の思い出の傷はもう癒せないから。今のことの方が書きやすい。今の傷は癒せるかもしれないから。このように私小説を書こうと企図したが、ノートを埋めることができなかった（1986年12月12日）。私は大学に入学した1968年に、いよいよ向き合うことにした（この節では現在については自称を私、過去についてはぼくと表記する）。当事者としては、冷静に向き合うことが困難で、先延ばししてきたが、余生も少なくなり、心に刺さった棘を抜くべきだろう。学習資料やアジビラなどの証拠文書は当時すでに廃棄してしまったので、日記のように書いていた手紙を根拠文書にするために再読しながら廃棄することにした。

上述の刈谷・吉見（2020）はもちろん、とりあえず通読した小熊（2005）の大著も、取り上げられているのはおおかたがいわゆる国内外のランキングに掲げられる大学のみだ。そこで、殆ど記録さえ残されていな

い辺縁の大学におけるぼくの個人史記録は意味があるようなので、ぼく以外の個人情報と保護ないし削除して、アーカイブに残しておくことにしよう。いずれウェブサイトで公開する。

ぼくは70年安保闘争時の学生当事者として、毛沢東語録や選集、レーニンなど共産主義の本を読みかじったし、映画戦艦ポチョムキン「一人は万人のために、万人は一人のために」のスローガンに感動した。中国や北朝鮮、ベトナムに熱い共感を抱いていた。とりわけチェ・ゲバラには心酔していたが、彼に対しての敬意や共感は今でも消えていない。しかし、今の私にとってはあまりにも歴史的事実无知で、現実の社会生活体験も少なく、ほとんど真夏の白日の悪夢のような思想状況であった。思い返せば若気の至りで、恥ずかしくてならない。

共産主義学生運動がテロリズムに走って、ベトナムに平和を市民連合などのような無党派ラジカルを裏切る行動に陥り、粛清をして同志まで殺したことが、日本の学生運動の衰退を招いた。権力の圧倒的な暴力に負けたのみではなく、マルクスやレーニンなどの借り物の思想で、さっそうと流行に乗っただけで、地道に思想を深め、日常の中で改善するほどの忍耐がなかったのだろう。ぼくにとっても、この絶望は深かったのだろう。香港の学生のように、ぼくとても20代での死を夢見ていた。両親がぼくの手紙を読んで、自殺を心配して急に訪ねてきたこともあった。

しかし、大学に研究職を得てから、ユーラシア大陸でのフィールド調査で見聞したことおよびその後知った歴史事実によって、現代史の渦中であって、経験的にも思想的にも、共産主義の邪悪な実態を見せつけられた。経験を重ねた私は若気の至りを恥じた。帝国主義が悪であるように共産主義も、ほぼ同類の邪悪だったのだ。資本主

義が内包する邪悪をも含めて、これらは社会経済の仕組みであって、自由主義と民主主義は市民社会の理念であり、これらの区別をしながら、複雑な絡み合いを直観できるように学びを深めねばならない。

1) 個人史 (1968~1973 年)

ぼくの特定の年代における個人史を辿ることにする。ぼく以外の登場人物の個人情報保護のために、その場面ごとに ABC として表す。したがって、A は場面によって異なる人物である。まず、学校教育履歴から始め、学生運動との関わり、公害反対運動との関わり、これらに関わったことに対して、私が継続してその責任を果たそうとしてきた証を、職業履歴により明示する。

①学校教育履歴

桜山中学校生の頃、ぼくはシュヴァイツァー博士の経歴を読んで、医者になってアフリカに行って、お手伝いしようと思った。向陽高校生になってもそう思っていて、ちょうど日本でも海外青年協力隊が始まり、中日新聞にその記事が掲載されていた。記者に会いに行き、すぐにでも隊員になりたいと言ったのだろうか。せめて大学に行って、技術を身につけてからにしたらという助言を受けた。医者になる意志はまだ持っていたが、河合塾などの模擬試験では北海道大学の医学部に合格する確率は低かった。北大に行こうと思ったのは、クラーク博士の言葉に魅かれたこともあるが、雪の上でラグビーがしたかったからでもあった。そこで、北大で農業生物学を専攻することに方向を変えて、上位合格の確率が高かった理学部を受験することにした。しかしながら、残念なことに合格せず、いわゆるすべり止めであった静岡大学理学部生物学科に入学することになった (1968 年)。

受験旅行の終わりに、旅先で出会った同じ受験生と江ノ島に行った。折悪しくかな

りの暴風だった。そこで自殺しようとした若い女性が救助された現場に居合わせた。思考の脈絡は既に記憶していないが、生涯に渡って受験教育に抗うとこの折に決意した。

静大での教育履歴の内容は後述②するが、学園紛争の真ただ中で、教養部ではデモ、スト、校舎の封鎖だと、なかなか学習に専念するような状況にはなかった。理学部に進級したところには、大学院に進学することを考え始めていた。4 年生になって、卒業研究を国立遺伝学研究所の研修生として指導していただけることになった (1971 年)。

大学院は遺伝研での指導教官であった阪本寧男先生の影響で農学研究科に進学しようと思うようになった。農業生物学の中でも、育種学に興味があったので、東京大学の農学研究科の松尾孝嶺先生を訪ねた。しかしながら、思想・信条に従うことになり、ついに東大は一度も受験することがなかった。

京都大学の農学研究科は不合格で、面接では椅子に座る前に、教官からは冷たく結構ですと言われ、とても失礼で屈辱を感じ、腹立たしかった。名古屋大学の理学研究科も受験したが、先年に院生になっていた先輩から後ほど聞いたところでは、この年は植物学の担当教官が海外出張のため、植物学専攻の院生はとらないことになっていたらしい。それなら、受験させる必要はなかったはずで、学生の人生を謀っていたと思った。そこで、農学と科学論を重ねて学べる可能性を求めて、東京教育大学の農学研究科を受験して、英語の点がたまたま良かったらしく、入学させてもらえた (1972 年)。東京大学教養学部が同じ降車駅なので、科学史・科学哲学の講義を聴講しようと思っていたのである。

東教大の大学院農学研究科は修士課程のみであり、他大学の博士課程への進学も考え始めていた。農学研究が農業研究に志向

を見失い、第2理学部的になっていることに失望したので、東教大または東大の博士課程理学研究科（植物分類学専攻）を受験しようかと考え始めた。ところが、義父から学生結婚は認めないときつく言い渡された。こちらが優先事項だから、国家公務員（科学技術庁）を受験しようかと考えた。ちなみに、学部卒業時には、愛知県庁（植物学は募集がない）を農学で受験し不合格、名古屋市（衛生研究所）は試験には合格したが、大学院に行くことを優先したので、二次面接に行かず失格になった。面接の際に、何か運動をしているかと聞かれ、高校・大学とラグビーをやっていると答えたが、試験官は学生運動をやっているのかと問うていたのだろう。

このような推移において、西川五郎先生から東京学芸大学の助手になるように勧められたので、ご助言に従って学生ではなくなり、すぐに結婚が許されることになった。本来、先輩が推薦されていたのだろうが、優秀でも女性であったので、農場実習を担当することが困難と判断されて、男であるという理由だけで、ぼくに就職話が回されたのだろう。これでぼくの学生期は修了した。

②学生運動との関わりの変容

静岡大学での学生運動への関わりによる、ぼくの思想的変容を、約500通の手紙記録を基に考察する。

静大は学部統合移転の長期工事の最中であつた。丘の上に建築されつつあつた校舎の周辺に学生アパートが新築され、1968年4月に駿河湾に近い博文荘に慌ただしく引っ越した。1階入り口わきの部屋でまるで受付であつた。すぐにラグビー部に入り、児童文学研究会とアジア・アフリカ研究会に参加することにした。高校の時に文学部志望と目され、小説ばかり読んでおり、すでに飽きていたので、童話の世界に浸るこ

とにした。また、アフリカでボランティア活動することを目指していたので、この3つのサークルを選んだのである。

学生自治会の自治委員にはなる気はなかった。新入生はすぐに4.28 沖縄デーの街頭デモに誘われた。アスパック準備会議粉砕のため伊東へも行った。ぼくは民青系でも三派系でもないので非難されていた。学生運動は好まないのに、農業生物学、アジア・アフリカ研究をしたい。1968年6月にはアスパック会合があり、東大安田講堂が占拠された。8月には東大の大学院に行くべきかなと思い始めていたが、農業生物学を学ぶならモスクワ大学が良いかと思った。ところが、秋には民青同盟に加入するように勧誘されるようになったが加入せずに、ラグビー部の先輩が進めているアジア・アフリカ連帯委員会静大支部に参加した。カーボベルデのポルトガルに対する独立運動を立て看板で訴えていたら、中核派に壊された。ワルシャワ労働歌やインターナショナルを歌っている共産主義者が世界情勢に関心を示さず、アジアやアフリカの民族解放運動に連帯しようとするぼくらに敵対したのだ。ぼくは中核派の責任者に抗議した。

親友のA君が1年ほど前に自殺したことを聞かされた。大学受験勉強中であつたので、双方の両親が配慮してぼくに知らせずいた。何も知らないぼくは1年余もA君に手紙を出し続けていたことになる。事情を知ったぼくも危ないと思ったのか両親が静岡に様子を見に来た（段落ごとに、ABCは別人である）。11月になって全学闘争委員会が大学本部棟を占拠し、無期限ストマですするという。たくさん負傷者が出たので、暴力衝突を避けるように、民青と三派系の活動家を説得しに一人で行った。

学生運動にはもう関わらず、ラグビーと勉学に勤しもうと思った。教養部学生大会の議長を依頼され、社青同や民青の幹部から勧誘を受けたが、ぼくは学生運動に参加

する気はなくすべてお断りした。そう思いながら、1969 年 2 月にはヘルメットを始めてかぶってデモに参加して、機動隊に蹴られた。5 月には学生大会で封鎖解除が決議された。この頃には赤軍派が密かに結成されていたようだが、ぼくは大学の裏手の斜面を借りて焼畑をやり始めた。教養部学生自治会（民青）の副委員長候補に推薦されているようだったが、もちろん引き受ける気はなかった。11 月に全国全共闘（三派）が結成された。静大の封鎖解除は先生たちとぼくら少数の学生がした。暴力に対して民青も暴力で対抗しようとしていたのを止めるように、ぼくはラグビーのジャージを着たまま、千余の群衆に向かって演説し、素手で封鎖解除をするように言った。投石に対して運よくケガをしなかった。その後も、相変わらず民青から勧誘されている。

1970 年になっても、物理実験の先生からにらまれて単位がもらえない。生物学科でも多くの学生が不合格にされた。まだマルクス主義には魅かれてはいるが、学生運動も AA 連帯委員会も内容や活動の停滞に疑問を持つ。民青でもないぼくが、理学部自治会の委員長候補かつ全学連（民青）の中央執行委員候補に推薦されているらしい。6 月には AA 連帯委員会も退会した。同じ頃に高校の後輩 A 君が全学闘争委員会の 200～300 人につかまり、自己批判を迫られているとの報を B 君から受けて、ぼくはすぐに駆け付けて、彼が解放されるまで付き添った。民青は幹部の A 君一人を置いてどこかに行ってしまった。A 君が解放されたのち現れて、彼を讃えていた。落ちるところまで落ちてしまった民青に腹が立った。

伊豆への放浪旅行を A とした。この機会に県立有用植物園の古里和夫先生の知遇を得た。A は大学院の受験勉強を始めた。11 月に、中高校で同級であった B 君に会った。教育実習で障害のある女子生徒に相談をされたが答えられなかった、東京に出て哲学

を学びたいと言っていたが、優れた陸上選手であった彼がその後自殺したと聞いた。同月には三島由紀夫が自殺したことを、全学闘争委員会のスピーカーで聞いた。大学が嫌になった。

来年度になったら三島に引っ越して、卒業研究は国立遺伝学研究所の阪本寧男先生に指導していただくことになった。同級生 AB の紹介と、古里先生の推薦もあって、阪本先生は引き受けてくださったのだろう。1971 年 3 月になって、三島に引っ越した。毎日、研修生として遺伝研に通った。この研究に没頭している間にも、学生運動の残滓は纏わりついてきた。遺伝研にも公安警察がぼくを職務質問に来たのだ。ぼくは学生運動の幹部ではないし、頭を守るためにヘルメットを数度被ったことはあるが、角材をもって暴力的な行動を行ったことはない。中日新聞の一面トップに、ぼくがベ平連のヘルメットを借りてデモに参加している姿が大きく掲載され、父に見つかってしまったことはある。

誰かが、ぼくらを密告し、ありもしないことまで尾ひれをつけたようだ。A 君の場合は、現金 250 万円の札束と就職口及び身辺警護付きで情報を売れと言われたそうだ。彼も相当驚いたらしい。A 君とぼくを結ぶ線上に現れる人間は 3 人、これが犯人だろう。このうちの 1～2 人が旧 AA 連帯委員会のメンバーで、仲間を金で売った奴だ。容疑者 3 人とも教員テストに合格している。民青の彼らは普通受かるはずはないんだ。疑って悪いが、犯人は B じゃないかと考えられる。A 君らや民青の方も B の素行を疑っている。後ほど聞いたところでは、C だったようで、C は A 君の実家にまで行ってありもしないことを言い、両親は A 君を勘当し、彼は退学することになってしまった。C は新卒なのに、はやばやと教頭になったそうだ。第 3 の容疑者 D については不明だ。

夏には上述したように大学院を受験した。

1972年4月には、東京教育大学大学院に入学して本郷館3階に引っ越した。5月にテルアビブ空港事件が日本赤軍により起こされた。大学の内情、学生運動には幻滅、失望した。大学の特定の研究者には高い敬意をもち続けているが、大学制度やその実態には強い嫌悪感をもつようになった。共時的に存在した大方の学生は傍観者であったし、運動に参加した学生の相当数は、赤ヘルメットに髪をなびかせたゲバルト・ローザに憧れたファッションブルな若者だったのである。世の中の人々が、こうした人たちを団塊世代として未だに批判するのは我慢するが、ぼくは若気の無知に対しても人生で責任を取ってきたので、その中に加えられるたくはない。6月には東大の自主講座公害原論に参加するようになった。

③公害反対運動との関わり

実験研究するよりも受験勉強をしないと大学院には入れないことに、大きな疑問を持った。指導教官のアイディアにより行った実験研究が、幸運にも世界で最初に花粉培養によってコムギ属で半数体育成に成功し、国際的に高い評価を受け、数百の別刷り請求があり、すでに博士号にあたるとまでおだてられた。しかし、そうした業績は大学院入試にはなんら評価されなかった。

上智大学よなおし連合（ベ平連）に混ぜてもらって、雨の中のデモに参加してきた。時間をたくさんかけてゼミの準備をしても研究室の学生たちの反応はなかった。1972年6月には来年度から東京学芸大学教育学部助手になる話があった。東京教育大学はストに入ったが、学生たちはおおかた普段通りであった。筑波大学に再編することに、もう抵抗する気力は失ったのだろう。

ぼくは東京教育大学院生であったが、農学部のあった駒場東大前ではなく、東京大学正門近くの本郷館に住んでいた。東京大学で自主講座「公害原論」を聴講し、水俣

病患者支援のための学生行動委員会に参加、興業銀行前のテントに出入りしたり、御茶ノ水駅でカンパを募ったり、環境庁で座り込みをしたりと、一方で植物実験や家庭教師に寧日のないその日暮らしを送っていた。すでにこの時でさえ大学院を出ても就職口はない。知人はいわゆるオバードクターで、週刊誌に掲載されて、傘貼り人生とまで揶揄された。私たちは学問に暮らしていたので、貧乏生活はさほど気にしていなかった。

この自主講座「公害原論」を始める時に、宇井純（1971）は開講の言葉の中で要約すると次のように決意を述べた。また、本文の中で特に気になったことを、引用しておく。

公害の被害者と語るときしばしば問われるものは、現在の科学技術に対する不信であり、憎悪である。個々の公害において、大学および大学卒業生はほとんど常に公害の激化を助ける側にまわった。その対極には、抵抗の拠点としてひそかにたえず建設されたワルシャワ大学がある。そこでは学ぶことは命がけの行為であり、何の特権をもたらずものではない。立身出世のためには役立たない学問、そして生きるために必要な学問の一つとして、公害原論が存在する。この講座は、教師と学生の間に本質的な区別はない。修了による特権もない。あるものは、自由な相互批判と、学問の原型への模索のみである。この目標のもとに、多数の参加をよびかける。

ポーランドにおいて大学は占領をうけるたびに常に抵抗の砦であり、占領軍によって大学は取り潰され、教授は銃殺か国外追放になるのは当たり前であった。それでも何年か経つうちには、必ず勉強を目指す学生は夜ひそかに教授の私宅を訪ねて、大学の講義を受け、それがだんだん教室の形をとっていった。いちばん根本にある事象は何かを、われわれが生き残るために必要な学問として、ここで皆さんと一緒に考えていきたい。

いつものことながら、公害においても外国

に追従することしかできない日本の知識人の
みじめさをつぶさにこの一年見せつけられた
ことである。環境問題は国際的なトピックス
になり、われもわれもと公害について論ずる
ことが一つの流行になったかのような観もある。
あたかも自分だけが、対策の総代理店でも
あるかのような、これまでの知識人の型と
全く変わらぬやり方でしかない。残念ながら、
大学アカデミズムの中で、システム化された
専門分野に没頭している学者たちは決して公
害の現場へ行くこともない。そして、他の専
門分野の進歩に期待し、自分の仕事の枠の中
だけで公害を論じて、それが生活の資ともな
る幸福な状態が今後も続くのであろう。日本
でちゃんとした研究ができないというのも、
あるいは大学で教えている学問がいつでも目
先の展望を追い、目先の理論を次々輸入する
からではなかろうかという気がします。専門
バカになったとたんに自分の狭い専門が、他
人によって奪われ、あるいは壊されて行くの
には耐えられませんから、まず、最初に専門
家になった時に約束されることは、お互いに
批判をしないということです。専門化された
学問は、自分の生活から出たものではありません
から、外国の動きに対していかに遅れず
に追いつくか、なんでそういうふうな学問が
生まれたかということを中心に考えずに、必死
になって追及する、・・・外国語ができな
ければ、学者になれないのです。これは自分
の論文を外国語で書くためにではなくて、外
国語で書かれた論文を読むために、どうし
ても読めなければ学者になれない。

宇井は自主講座公害原論を提唱するにあ
たって、公害原論は立身出世には役立たな
いが生きるために必要な学問である、自主
講座は教師と学生の上に本質的な区別はな
く、修了特権もない、学問の原型への模索
のみである、と言っている。私たちが昨年
から開講してきた環境学習市民連合大学も
まったく同じ信条に基づいている。木俣

(2021) が電子出版した『環境学習原論』
〈増補改訂版〉も、立身出世の足しにはし
なかったが、素のままに美しく暮らすため
には必要な学問である。この本は私の 50
年にわたる環境学習に関する、教育実践や
理論研究の到達点である。

宇井はポーランドの大学の事例を引いて
いるが、大学は社会的不正義や不公正に対
する抵抗の拠点であったはずである。また、
日本の知識人が外国に追従することしかで
きない、相互批判をしない、現場に出ない、
外国語が必須なのは論文を書くためではな
く、読めなければ学者になれないからだ、
と言っているが、おおかたその通りだと納
得する。

私は宇井が批判したような学者にはなら
ないように志した。私とても外国の研究者
から多くを学んできた。その上で、阪本寧
男師から頂いた気宇壮大な独自研究の課題
は短い人生では十分に解き明かせなかつ
たが、その到達点は電子出版『第四紀植物』
(木俣 2022) にまとめることができた。
なお、職業履歴にともなう個人学習履歴に
ついては、木俣 (2021) において詳述した。

コロナウィルス COVID-19 のパンデミック
にあたって、専門家がマス・メディアに入
れ代わり立ち代わり登場して、科学的事
実が不足する中で、自説を右往左往させ、
人心を惑わせている。専門家とはいったい
何者なのか、Collins and Evans (2007) は
再考している。大学闘争の時に学生たちは
大学教授を専門バカだと非難した。専門
家は専門領域に専念研究している人で、本
来それだけで尊敬されるべき人だ。しかし、
マス・メディアに露出する多くの人たちは、
専門バカにもならなかった、似非専門家
ではないかと疑わしい。たびたびマス・メ
ディアに出演しては研究時間が無くなる。
世間を欺いている事について恥を知るべ
きだ。

2) 共時性 (21 世紀)

前世紀の学生期における個人史を明らかにしたので、次はその行動や思索への責任を含めて、現代 21 世紀における想念を記しておきたい。私はいわゆる第二次世界大戦後のベビー・ブーマーだ。父が戦争末期の 3 か月間、海軍に徴兵され、敗戦除隊後に軍港呉から戻ってきて、大恋愛して、私は 1948 年に生まれた。この年には M. K. ガンジーが暗殺され、また世界人権宣言が出された。しかし、私は団塊には加わりたくなかったので、学生期の個人史に述べたように、孤独を維持してきた。しきりと非難される団塊の世代という用語は実に悍ましい。学問は孤独でなければ独創に成らないが、人生は孤立していることもなく、多くの師友に恵まれてきた。養老 (2003) はバカの壁について次のように書いている。

自分が知りたくないことについては自主的に情報を遮断してしまっている。ここに壁が存在します。これも一種のバカの壁です。あちこちで自然が都市化したのに伴っていきなり都会人になってしまった。都市とは脳化社会のことです。食うに困らないに続く共通のテーマとして考えられるのは環境問題ではないでしょうか。環境のために自分は共同体、周りの人に何ができるか、ということもまた人生の意味であるはずなのです。何か借りがあれば恩義を返す。そこには明らかに意味がある。教育ということの根本もそこにあつて、人間を育てることで、自分を育ててくれた共同体に真っ当な人間を送り出す、ということです。そしてそれは、基本的には無償の行為なのです。

フロイトが無意識を発見する必要があつたのは、ヨーロッパが 18 世紀以降、急速に都市化していったことと密接に関係している。それまでは、普通に日常に存在していた無意識が、どんどん見えないものになっていった。だからこそ、フロイトが、無意識を発見したわけです。悩みがあること、すべてがハッキリ

しないことを良くないことと思い、無理やり悩みを無くそうとした挙句、絶対に確かなものが欲しくなるから科学なり宗教なりを絶対視しようとする。

われわれは脳化社会に暮らしていますが、そういう自覚が出来ていない。いつの間にか、身体を忘れ、無意識を忘れ、共同体を意識しないままに崩壊させてしまっている。今の状態が昔から不変で当たり前のように思っている。これは大学紛争の頃から世界中が都市化したことに起因している。石油エネルギーによる文明が蔓延しました。

都市化が起こったときに一番大きな影響は、本来十代の半ばで職業につくはずだった若者たちが、職業につかないで大学に行って遊ぶ暇ができたことです。これが大学紛争の根本原因です。この時、初めて人類の若い人に余暇ができた。自分の信念に忠実なんてとてもできません。仕方がないから適当にやろうということでしょう。現在、こういう教育現場の中核にいるのが所謂団塊の世代です。大学を自由にするとか何とか言って闘ってきた年代の人がそうなっちゃっているのはおかしいことに思えるかもしれません。が、私は学園紛争の当時から、彼らの言い分を全然信用していなかった。案の定、その世代が今、教師となり、こういう事態を生んでいる。

共同体というのは絶対に人を追い出さないものなのです。そのルールがまったく常識じゃなくなったのが、団塊の世代以降。学問というのは、生きているもの、万物流転するものをいかに情報という変わらないものに換えるかという作業です。それが本当の学問です。その能力が、最近の学生は非常に弱い。逆に、いったん情報化されたものを上手に処理することは大変にうまい。情報ではなく、自然を学ばなければいけないということには、人間そのものが自然だという考えが前提にある。

都市宗教は必ず一元論化していく。それはなぜかというと、都市の人間は実に弱く、頼

るものを求める。百姓には、土地がついているからものすごく強い。その強さは、人間にとっては食うことが前提で、それを握っているのは百姓だということに起因しています。しかし、今は殆どの人が都会の人間になっていますから、非常に弱くなった。

文句を言いながら教育の現場にいるというのは、人生の意味に他なりません。知的労働というのは、重荷を背負うことです。物を考えるということは決して楽なことではない。

養老のこの短い引用でも内容が含蓄に溢れている。知りたくないことには遮断するとは、知っていることしか知ろうとしない、つまり新たな学びから逃亡しているということである。食に充たされたら、環境問題、さらに無償の行為としての人を育てる教育だと述べている。私はこれらの課題に人生を使ってきたが、それは宇井が言っていた立身出世に役立たないどころか、1970 年頃の日本では環境教育は反社会的だと、むしろ世間からの非難にさらされてきた。環境ブーム、現在は SDGs バッジという免罪符が立身出世なされた方々の襟元に輝いているが、環境課題の本質を理解して、かつ解決に導こうなどとは、彼等は失礼ながら感じてさえいないだろう。小学生の頃から環境活動をしてきた私には何ら関わりたくないブーム事象である。所詮、口先だけのスローガン、アリバイ工作のように右往左往して、見かけの現象だけを言い募り、事実、実体も把握できず、本質に至ることを避けているので、環境課題はいつまでたってもほとんど解決に向かうことがない。何事も将来計画が見通せず先送りが続くばかりだ。

養老は石油エネルギーによる都市文明の影響が、多くの若者が職業に就かず大学に行き、遊ぶ暇ができて、大学紛争の根本原因になった、と言う。これら大学紛争時の学生が所謂団塊の世代で、現在では彼ら

が教育現場の中核にいる。その上、おおかたの人間が都会におり、最近の人間は学生も含めて非常に弱くなった、とも言う。養老は団塊の世代を少しもよく思っていない。私の植物学の師も同年齢で、京都大学で活動家学生にネクタイを引っ張られて、罵倒されたそうだが、その当の学生たちは何の恥じらいもなく、自らの行為に責任も取らずに、今や教授になっていることが許しがたいようだ。

しかしながら、もはや老人となった団塊の世代を一塊として嫌悪し、若者世代に刷り込み、一律の先入観で個別判断を阻害、停止させることは止めてほしい。バカの壁を取り壊すのが知性を磨く学びというものだろう。知的労働は重荷を背負うことだということだが、私個人は 1968 年以前から、とりわけそれ以来、大学に残った者として責任を逃れることは決してしていない。バカの壁は確かに強固にあるということには合意するが、それを取り除くように、心の構造と機能を文化的進化することが、私たちの学問の意義だ。

香港の学生運動について、中国人研究者の朱建榮は、彼ら勇武派(?) 学生のことを過激派だと口汚く罵った。彼は東大安田講堂の機動隊による封鎖解除と同じ状況だと、香港警察の行為を正当化するように言った。学生たちを中心とする 70 年安保闘争は、共産主義思想に賛同した学生が主体であった。つまり、中国共産党、毛沢東主義者に思想的に繋がる学生たちが少なからずいた。日本における共産主義が帝国主義と戦い、思想的にも、物理的にも敗北した歴史事実だ。これでお分かりだろう。香港の学生は自由と民主主義を求めて、共産主義と戦っているのもあって、東大安田講堂の封鎖解除とは思想的には正反対の構造にある。したがって、朱建榮の歴史認識がまったく誤っているのである。やはり、歴史事実を当事者が、50 年を経て、個人史と

して記すほかはない。非暴力不服従の私は破壊的な活動は好まないが、それでも警察や軍隊から発砲を前提として銃を向けられていれば、正当防衛である。まず、逃げることを勧めるが、その場に残って抵抗する者の自衛暴力を非難することはできない(2019.11)。

美しい国は日本会議の作る都市伝説である。長州軍閥が作った、明治維新という神話、靖国神社の系譜にある。書くこともいやだが、それを利用しあったのが森友学園の瑞穂の国小学院だ。いくら最前目に見ても、せいぜい官僚が以心伝心や忖度により立身出世を図ろうとしたことが、明確な動機だ。文書記録が証拠として出されても、分かっているのに白を切るなど、官僚も政治家も極悪人だ。この事が、どれほどこのくにを醜くしているのか、最も地位の高い者たちのなせる悪行、虚偽と隠蔽は青少年たちに大きな影響を加えるだろう。公正、正義、道義もない(2018-4-17)。明治維新や昭和維新も歴史的事実の内情を深く知ればテロリズムが戦争へと導いていった。

原子力発電所の排水処理として海への放流は本来すべきではない。世界各国が出しているから出してよいということはない。水で薄めても、半減期の長い放射性物質の総量に急激な変化はないから、海に流せばいずれ公害になる。虚偽、捏造、隠蔽が少しでも行われれば、風評被害ではなくなる。科学は事実に基づき考察すべきで、恣意的なデータ処理をしたら、解釈の違いではまず、偽造ということになり、事実に基づかない曲解、阿諛曲折に導くことになる(2021.4.16)。その後は不信のみが支配する。

大方の新設大学は若い失業者の受け入れ施設である。日本の失業率が低いのは若者の多くが卒業証書を得るためにとりあえず大学にいるからである。高校を卒業して就職できる職業がないわけではないが、彼ら

が求める就職先がすぐにはない。きつい、危険、汚い 3K と社会的に貶め、蔑んだ職業は暮らしになくなくてはならない基盤の産業にある。大学で暇を持て余す必要はない。若者は第一に誇りを貶められ、第二に適正な収入を得られない職業に就きたくないのである。制度としての学校教育を忌避して引き籠る人たちも多い。すなわち若い働き手はいる。無理やり海外から不当な労働力として働き手と呼ばなくても、この国には十分働き手は存在している。

学校教育履歴よりも個人学習履歴や職業履歴を積む必要がある。専門的な学校で学び、さらに現場で技術や技能を実体験して学ぶ。誇りある職業の継承はとても大切である。他方で、何らかの産業に従事する職業と日々暮らすための生業としての仕事は、本来異なる内容概念であった。職業と仕事は違い、無職でも日々を生きるための生業はある。

4. 体験的大学論

1) 東京学芸大学にて

東京学芸大学には 40 年間勤務したので、この体験については根拠事実として書くことができる。しかし私情を含む体験を述べるのは後にして、まず、東京学芸大学出版会設立準備会「これからの教育と大学」制作委員会編(2001)に描かれた未来図を要約する。当時の岡本学長ほか 30 名がそれぞれの専門から短い提言を述べている。引用の後に、私見をまとめて記す。

＜岡本＞ 教員に求められ資質・能力の形成は、ただちに教員の養成・研修を担う教員養成系大学・学部の課題である。さまざまな工夫と努力が重ねられているが、これまで大学の教育研究の成果を外に向かって発信することが少なかった。また、教育の専門家がそろっていながら、教育問題について大学として発言し、発信することも十分ではなかった。

＜田中＞ 教師が少年犯罪、環境汚染など、

誰一人として傍観者の立場をとることが許されない社会問題をとおして現代社会を批判し、新たに生の物語を黙示するなら、その教師は尊敬されるはずである (Giroux 1992)。自分の感情を適切に抑え、相手の気持ちをくみとり、自分のおかれた状況を了解する力（大脳前頭連合野の機能）は、幼い頃の、共同体内の日常的かかわりによってしだいしだいに形成されていくものだからである。時代が必要とする新しいタイプの共同体を私たちが構想しつづけること、社会変革の試みなくして、真の教育改革はありえない。

＜横山＞ 教育が社会を変えていくのではなく、社会の変化が教育の内容や方法を変えていく。このような社会で生活し、仕事をしていくにはどのような知識とスキルが必要なのか。これが情報教育の課題である。すでにキャンパスも建物もないバーチャル・ユニバーシティが設立され、学習時間、学習場所を選ばない、いつでも、どこでも、誰でもが学習に参加できる仕組みが実現されている。

＜筒石＞ 21 世紀に入り、生涯学習体系の中で学校教育が論じられるようになってきた。子どもたちが学校で学ぶ時から、学校外とのつながりをもって学習できる開かれた学校が用意される必要がある。学校教育を地域に開く必要がある。今の子どもたちは地域社会との結びつきが希薄なため、地域との交流や地域の伝統文化、歴史、環境を認識し、愛着を持って地域や社会を改善しようとする意識を育ませる必要がある。ここでは地域の教育力が期待される。生涯学習社会で活躍する教養豊かな教員や教育者としての資質を持つ前途有為の人材を育成することを大学改革の課題としている。地域に開かれた新しい大学像を構築するため、東京学芸大学の教育研究機能と成果を開放し、社会各界のニーズに応える必要がある。

＜腰越＞ 就学前に必要なのは、IQ などの一般的な知能を伸ばすことではなく、自我と深くかかわる前頭連合野の知性 Prefrontal

Quotient を伸ばすことである。この PQ を育てるには、普通の環境があればよく、砂場での泥んこ遊び、素足で走り回れるような場を、幼児に提供することなどが重要である。生活・文化環境の異なる子どもたちが集い、大勢の中で様々な体験を積み重ねる必要がある。＜松田＞ 今日、学校教育における心の教育の重要性が叫ばれており、心の教育は、子どもたちの生きる力を育む教育であり、人間性を、生命を大事にし、人権を尊重する心の育成に重点が置かれる。

＜岩田＞ 分科が学校教育の基調をなしてきたことは教員養成の責任問題である。開放性と並んで、大学における養成を原則としてきた日本の戦後の教員養成はアカデミックな専門に従属した形でのシステムを堅持し続けた。分科を基調とした教員養成はもはや時流に合わず、教育学という学問自体が、諸学問の知を総合するトータル・コーディネートとしての教員養成システムの要を担うことが前提となる。

＜佐久間＞ 学問的世界観や方法論からして異なる個別の講義内容を有機的に結びつけて統合し実践に適用する営為は、各学生の努力に委ねられてきた。研究の進展につれて専門領域はますます分化されるため、学生が統合しなければならない個別領域の数は増大している。

＜鷲山＞ 戦後の大学自治論はほぼ全面的に否定された。効率的・重点的投資の観点から、製品化可能な目先の研究や、裾野のない国策的な先端科学が評価され、基礎科学分野の弱体化が進む。大学は産業界のためにあるのではない。教育学部は目的養成によって教員就職率が数値化され、それに振り回されてきた。小学校教員養成に特化すべき、新課程は切り捨てよ、などの意見もあるが、本来高度であるべき教員の資質を低下させる危険がある。教育学部出身の教員と理学部や文学部出身の教員との違いは何なのか、教育学部のアイデンティティは何処にあるのか、議論が必要で

ある。

<渡邊> 教員養成においては、専門教育に対する一般教育としての教養教育と、教員に必要な教養としての教職教養として捉えられる。教職教養は、教職という限定された専門職に対するものだから、きわめて狭義の教養を意味しており、教育学や教育心理学がその中核に置かれる。教員養成大学・学部においても教科教育の担当者は少ないので、東京学芸大学連合大学院博士課程では、広域科学との研究者養成を目的としている。

<村上> 東京学芸大学の大学院の目的はその学則第3条で次のように記されている。修士課程教育学研究科は、学部における一般的並びに専門的教養の基礎の上に、広い視野に立って精深な学識を修め、理論と応用の研究能力及び教育実践の場における教育研究の推進者となる能力を養う。連合大学院博士課程学校教育学研究科は、教育の理論と実践に関する諸分野について、研究者として自立して研究活動を行い、又はその他の高度に専門的な業務に従事するに必要な高度の研究能力及びその基礎となる豊かな学識を養う。今後の大学院は、教育学部の規模縮小と大学院重点化の方向にある。また他方で、大学院は現職教員のリフレッシュの場として、教員になろうとする一般社会人のための高度専門教育の場として、教育学部も含めて大学院も広く開放される必要があり、開放のためには卒業・修了を必要条件とせず、単に学問のために開放するなど大胆な改革が重要である。

<池田> 高度経済成長の崩壊後、人間教育に直接関わる多くの重要な価値がますます分散化され、多様化され、消滅していった。精神よりも金銭が重要視され、家族関係が崩れ、隣人に対する慈しみや弱者に対する思いやりの気持が急速に失われつつあることを実感させるような事件が相次ぐようになった。人間の尊厳が守られ、互いの信頼と友情の溢れた、希望に満ちた人間社会の創造に向かわなくてはならない。教育はそのために

いま何をしなければならないのであろうか。

現代の極度に細分化し、高度化、専門化された学問と、そこで獲得される知識は必ずしも人間の品位を向上させるものになっているとは限らない。むしろ、世界の知力が下がっているという指摘に説得力を感じず。子どもたちひとりひとりが、自らの能力・適性を十分に生かし、可能な限り豊かな人生を送れるように導くことは教育の目的である。人と人との関わりのなかで、礼儀や思いやり、正義感や責任感の育つような教育を同時に行っていかななくては人間社会は豊かになっていかない。今何よりも必要なのは希望であろう。

<上野> 人の教育とは、その人自身の知的努力の結果である。自分自身を教育しようとしなないものの教育はできない〔注：アーマスト・カレッジにおける学生の知的責任に関する教授会宣言〕。学習は、自ら学ぶという生命力のもとに、模倣という陽光をまず浴び、豊かな教養の水を摂取し、自由という土壌のなかで、やがて創造の花を咲かせる。一粒の種子が芽を吹き、たくましく成長し、開花し、再び実を結び、次世代へと生命を受け継いでいく営みに似ている。まさしく教育はその準備をし、支援することである。

〔誰しも人生の半ばにある変換点を経験する。その前半は、自我を確立し、社会的なポジションを求め、結婚し、家庭を築き、子育てなど、日常的な尺度のなかに自分を位置づける、後半は自分の本来的なものは何か、自分はどこからきてどこに行くのかという自己の生の根源的意味を問う旅である。(ユング)〕それぞれの人にとって固有のテーマであり、自らの生き方を通して、絶えず反問し、答えを求め続ける。そしてその答えは人生の最後に本人だけが知り得るのである。いわば、こうした人生の質に疑問を抱き、その質を問い続けようとする過程は教養の本質に近い学習ではないだろうか。

<荒尾> 学校教育は生涯学習社会の中の一齣、しかし依然として主要にして大きな一齣

だと考えた時、教育学部での教員養成の在り方は国民的課題としてよくよく考えられなければならない。

これらの提言は東京学芸大学の未来への指針としてまとめられたのであろう。岡本学長は教育の専門家が多く揃っているが、大学として教育問題に十分発言してこなかったと述べているが、未だにその通りで、大学の職業倫理からして責任を果たすべきだ。田中は Giroux (1992) を引用して、現代社会の問題を批判し、新たな生の物語を黙示する教師は尊敬されるだろうとし、社会変革の試みなくして、真の教育改革はありえないと言っている。私のウェブサイトの表題は「生き物の文明へ黙示録」であるが、共通の心情であると思われる。私は次のように趣旨を述べている。近代以降の科学技術の発展に伴う過剰な自然開発という天神地祇、八百万のカミガミの「居ます場」を破壊する機械社会文明によるカミ殺しの所業の事実について、見るに見かねて、自分勝手に見聞したことを書き記し、生き物の文明への希望を託すための黙示録とすることにしたい (2012-11-11)。

横山はすでにキャンパスも建物もないバーチャル・ユニバーシティが実現し、いつでも、どこでも、誰でもが学習に参加できると記しているが、後述する環境学習市民連合大学の実践はその一例である。筒石は、学校教育を地域に開き、伝統文化、歴史、環境を認識し、愛着を持って地域社会を改善する意識を育む必要があり、大学も地域に開くべきであろうと言うが、公開講座などを市民と連携して大いに進めてほしい。腰越は幼児の野外体験、松田は心の教育の重視している。岩田は教育学が諸学問を統合する学として、教員養成システムの要にしたいと言っているが、私も教育学に誇りある独自性をここに求めてほしいと考えてきた。佐久間は異なる個別の講義内容を有

機的に結びつけて統合し実践する営為は学生の努力に委ねられてきたというが、この作業は岩田が述べているように、教育学者が学問の統合に独自の努力をすべきだと考える。

鷲山は基礎科学の弱体化を指摘し、教育学部のアイデンティティがどこにあるのかの議論が必要だと指摘しているが、私もその通りであると考えてきたし、何故、今まで教育学部の理念・趣旨を明確にしてこなかったか、職業的責任を問いたいところである。渡辺は教科教育担当者の充実、村上は大学院の開放を進めるべきだとしている。池田は、極度に細分化、高度化された学問と獲得される知識は人間の品性を必ずしも向上させておらず、世界の知力が下がっていると言っている。上野は、学習は自ら学び、教育は学びを支援することで、人生の質に疑問を抱き、その質を問い続けようとする過程は教養の本質に近い学習と述べているが、この考えには合意する。

2) 大学体験

私は 1974 年 4 月に東京学芸大学教育学部に就職した。本論で上述した経緯で研究と教育を職業とすることになった。学生として大学を批判する位置から、教員として学生から批判される位置に変化したのである。職業履歴については木俣 (2021) に詳細を記した。

当時、助手は 3 年契約であったのだが、国家公務員を期限付きで雇用することは不法であると助手会で主張して、期限付きを廃した。ところが現在は、国立大学法人になって公務員ではなくなり、若い教員の待遇は後退して任期制に戻ってしまった。若い研究者が不安定な任期制で雇用されることは、日本のように流動性が低い大学教員の職業としては、とても辛い雇用形態である。

私は就職して大学職員における上下関係

の固い様態に驚いた。学生の立場からは窺い知ることができなかったことが、あからさまに見えてきた。教官は教授、助教授、助手の階層があり、事務官は教官の下位の存在であった。文部教官、事務官、技官などにも細かい階級が定められていた。当時、学大の場合は教授のみが文部大臣任命であったが、東大の場合は助手も含めてすべて文部大臣任命であった。法人化された現在は、すべて学長任命となっている。

学生として大学批判してきたことを、教員の立場に変わってからも実践するようにしていた。生意気な助手の私を、それでも農林省試験場技官の管理職から転勤してこられた老練な教授たちは寛大に育てようとしてくださった。しかしながら、文部教官講師たちは助教授昇進の争いのために、助手である私を私利私欲のために使役した。研究が進み、成果を論文にするに至って、共同研究ではないにもかかわらず、A 講師からは共著者にするように強要された。科学者としてはありえないことだと拒絶したら、今で言うパワハラ・アカハラが始まり、罵詈雑言を広められ、万年助手だとまで断言された。教授たちには良識があったので、A が海外出張の隙間に、私は講師に昇任させてもらえた。もっとも嫌な思いをしていた頃には、働き過ぎて腰を痛め検査入院した。古希を過ぎた人生で病院に滞在したのはこの時だけだ。当時、次のように記していた。

この 2 日でひどく疲れる。危険信号なので、しばらく読書すること。病院行は困る。これだけ働いて、かなりの強制により働かされて、その間を縫って調査、実験をする。学科のために働かされて、多くの時間を取られ、体を壊しても、それは何ら評価されず、いつまでも助手＝奴隷としているわけである。学生さんがかわいそうだから、下働きして少しでも良い大学にしようとしても、学生さんは別に喜ぶわけでもない。な

ぜ働くかは、自己の良心に対してのみということか？（1978 年 6 月 7 日を修正加筆）学大図書館前のケヤキの冬木立の樹形は冴え冴えとした寒月にとっても美しかった。

学大には 40 年間在籍して、色々な事業などを行い、企画だけで途絶えたことも多かったが、そのうちのいくつかは実現させてきた。詳細は木俣（2021）に記述したので、概要のみを次に記し、それらの基礎資料を付録として残すことにする。

①教育学部

東京学芸大学教育学部職業科教育課程農学教室の助手になったのは 1974 年 4 月であった。中学校教員免許・職業科は残存していたが、すでに中学校ではこの教科は実質的にはなくなり、養護学校〔現在の特別支援学校〕にのみ有効であった。文部省教育大学室長からは「職業科を廃止せよ」との行政指導が強くあると聞き、就職したとたん農業教育は不要だと冷水をかけられた。私とほぼ同じ年齢の学生たちも、役立たない職業科教員免許とこの理不尽に不満を抱いていた。それで、私が何とかしようと考え出したのが、農業教育を基盤とした環境教育であった。教授たちには不評であったが、助教授たちは何とか賛成し、環境教育研究会を創ることになった。助手の私は研究会の会議準備、雑誌編集、経理など、ほとんどの事務作業を 10 年ほど喜んでした。この研究会は代表者 A の功名心の強さが人々の集まりを阻害し、残念ながら先細りになった。私は以後心して、私利私欲と有名有利を一層戒め、裏方に徹した。志を達成するには多くの人々の助力が必要で、ほんとうに無欲でなければ、誰も援助はしてくれないことを、大学就職 2 年目で心身にしみて学んだのである。1988 年から教育学部（教養系課程）情報環境科学課程自然環境科学専攻自然史専修ができた。1999 年にはやっとのことで教育学部に F

類 環境教育課程環境教育専攻ができた。しかし予測通り、その後再び、教員にならない教養系課程の縮小が求められて、2015 年には小学校教員養成課程 A 類環境教育専修に改組された。文部科学省の意向に沿って、小学校教員養成課程に位置づけることになったのである。F 類の時は専攻科目を多く開設できたが、A 類になると、全教科の科目を履修せねばならなくなるので、専攻科目は減少することになる。環境教育を小学校対象に重点化する意味では A 類で良かったと思われる（資料 1、2、3）。

私は将来構想委員会のメンバーの時に、教育学部に加えて複数学部になるように強く主張したが、少数意見で取り上げられるには至らなかった。おおかたは教員養成に特化するとの意見であり、これでは大学ではなくて、師範学校に逆戻りだ。教員養成は大学で行うことになったのに、文部科学省の指導に沿い、初等教育（または義務教育レベルまで）の教員養成に重点を置き、教養系課程（いわゆる 0 免課程）を縮小する方向に退行しようとするのである。

他方で、日本環境教育学会準備会を始め、環境教育研究会の前轍を踏まないように、3 年間かけて準備し、周到に呼びかけ人を 500 名ほどに増やしたところで、日本環境教育学会を創立する戦略をとった。自然文化誌研究会と一緒に着実な地ならしをした。この間の概略史は、『民族植物学ノオト』第 7 号に記録してある。環境学習セミナー（2018 年で第 40 回）は、1984 年に第 1 回野外教育セミナーとして始めた。私は環境教育学会を創立することに人生をかけていたので、藁をも掴むつもりで支援者を求めている。私の同僚研究者たちはこのような国会議員や高級官僚への、環境教育の必要性を説くロビー活動をひどく嫌っていたが、私は自分の行動を同僚たちに一切隠しはしなかった。政策を決める人たちの理解を得なければ、環境教育は行政的に推進

されず、環境問題は改善へと向かわない。この国では、志を実現するためには国会議員と高級官僚の支援が必要だ {注：私は日本のくにが好きだが、国にはちょっと抗っている。このために漢字と平仮名は使い分けしてきた}。準備会を経て日本環境教育学会は 1990 年創立に至った。

②大学院修士課程

大学院教育学研究科修士課程、総合教育開発専攻環境教育サブコースが夜間大学院として 1997 年に発足した。夜間開講で現職教員を受け入れることを主な目的にし、昼間開講の修士課程には加えられなかった。早く開設にこぎつけるために、夜間のサテライト開講で妥協したのである {注：サテライトとは都内にある附属学校のこと}。

③連合大学院博士課程

教員養成系大学では大学院博士課程設置が認められてこなかったが、蓮見音彦学長の尽力で、1996 年に連合大学院博士課程学校教育学研究科が設置でき、私は博士課程設置審議会の審査を教育学と農学で受けて、教育構造論講座 {注：教育哲学・心理学などを主体とする筆頭講座} の環境教育学研究担当の〇合教授に認証された {注：主指導教官になり博士論文の審査ができる}。理学部と農学部出身で、奇しくも教育学部に就職して、環境教育学の創業に専念することになったので、教育学の古典書を学んだ甲斐があったということであろう。

④環境教育研究センター

環境教育研究センター（現在の名称）の創業にあたって、日本環境教育学会づくりは戦略的な必要性によるもので、学会嫌いの私にとっては第二義的であり、本来、第一の意義は自らが新たな学問、環境教育学を構築することにあつた。農業教育は不要との文部省の政策により、当時の文部省教育大学室長から附属農場（学則、学内措置）廃止の強い行政指導があつた。学内

からも、駐車場、サッカー場、第2附属高校、小金井市からは廃棄物処理場にせよとの提案が続いてきた。農業関係の諸先輩にも助力を求めたが、彼らも農業技術や行政に携わる人たちでありながら、農業教育の必要性を認めてくれなかった。いまだに、林業関係者に比べると、農業関係者は一般教育としての農業教育に冷淡で、信じがたいことに、本気でこのくにで農業に従事する人々や農業を大事に考える人々は少数派で孤立無援だ。この国では、農業関係者は誇りを失い、熱意がないのだろうか。

そこで、農業学習を主要な基礎とする環境教育学の構築へと発想を変えざるを得なかった。東京学芸大学の附属農場を守るために、環境教育施設に改組する概算要求を続けた。多くの方々の助力を得て、結果的に改組は認められ、附属野外教育実習施設が1987年に省令化され、創立できた。文部省側は環境教育実習施設という呼称を認めず、名称を自然教育実習施設にするように指示してきた。妥協点が野外教育実習施設の名称であった。その後、さらに改組拡充の概算要求を続けて、環境教育実践施設になった。この間、他大学でも農場から〇〇環境教育センターへの改組が続いた。教育学部農学関係の先輩方からは、けしからんと言われていたが、結果的には他大学にも波及して全国で数か所の農場を環境教育センターへの改組の方向で守ったことになった。現在では、多くの学生、生徒、教職員、市民が学大彩色園（農園）を活用してくださり、人知れず満足している。

⑤実現しなかった企画案

環境教育研究所案：

環境教育実践施設を整理統合して4部門2付設室とし、全国共同利用施設環境教育研究所に改組・拡充する（資料4）。東京学芸大学教育学部、大学院教育学研究科および連合大学院学校教育研究科と連携して、環境教育学研究に関する中核教育研究機関

CEOを構築し、日本における環境教育研究と教育普及の現状を飛躍的に進展させ、その成果を広く生涯学習体系の中に提供することにより教育改革に大きく貢献する。国立大学環境教育施設等協議会をはじめとして、国内外の大学・研究所などから広く客員教授・共同研究員・兼任所員を迎える。さらに、雑穀類遺伝資源の系統保存に関する日本センターとしての機能も付設する。この概算要求案（2002）は過大な内容で私の頭がおかしいとも言われて、大学当局で却下された。教育学の研究成果が将来日本の教育課程および学習過程を根底から改善へと移行することで、教育課題やさらに根底にある環境課題が解決への希望を見つけ出そうとしている。それを自分野の利害で深く考えもしないあなたがたこそ、頭が足りないと言いたい。

連携大学院試案：

多摩川流域の環境に関する多面的な教育研究を高度化するために、大学、自治体および企業などが協働して連携大学院環境教育学研究科を創設する。研究成果を地域と地場産業の振興のために活かすとともに、教育成果として優秀な人材を地域で育成する。蓄積された知的財産を公開し、地域市民のために生涯学習の場や機会を充実する。これらのシステムづくりの計画を作成するために、国内外の大学における連携大学院の調査を行う。調査資料を参照して、適切な連携組織を立案する。

教育研究の主な内容は、巨大都市を貫流する多摩川流域の自然・歴史の環境保全、まち・むらづくりによる環境創造、森林と海洋を循環する多摩川の水、多摩川流域の環境の学習方法と教育課程、教材開発などである。すでに、各大学に蓄積されている環境関係の研究報告書をPDF化しデータベース作りを行い、公開する。まず、現存の大学院に関して単位互換の方法を試行し、次に連携大学院としての統合カリキュラム

を立案する。緊急性のある大学院の組織ができた後に、共同環境教育学部の実現を図る。

河川流域における大学連携モデルは国際的にも先進性があるので、国内外から人々が集まり、志の高い環境人を養成することができ、世界的にも良い影響を及ぼすと考えられる。地域から敬愛される大学再生プロジェクトは、多摩川流域の大学を中核とするネットワークによる地域貢献・振興をめざし、持続可能な社会づくりをめざす。中期目標として日本の中核的研究センター（COE）となり国内外の大学・大学院や環境教育関連機関とともに地球規模の環境に関する課題を解決に向けて、教育研究を推進する。残念ながら、この案は採択されなかった。

5. 制度としての教育

教育とは何かを制度（学校教育履歴）の課題から深く反省せねばならない。いじめ、不登校、引き籠もり、鬱状態、自殺という現象を論じるだけではそれらの改善は何十年も得られてこなかった。現象事例の実態を深く糺し、広く論考して実体を明かし、本質的な問題点を除去せねばならない。性善説の呪縛を解き、数%のサイコパスが犯罪的行為を抑制しなくてもかまわないような社会状況を受忍すべきではない。被害者には同情も救いもなく、加害者の人権という美名により、安易に弁護する不公正は好まない。現代都市民の知能の著しい低下は心の構造の偏りと機能の衰微によると考えられる。統合的に見て、知能の豊かさは知能指数などで測定できない。受験エリートは心の構造と機能の発達から見て、実はとても低い。教育学は明確に心を定義しようとしてこなかった。心の養育、自律的な発達を求道（個人学習履歴）と考えるが、天道に天国があるとは思えず、それならば、六道の道とは人間の生き方であ

り、人間道には娑婆がある。この世でも正義や公正が通されるべきだ。

私が就職して所属した職業科教育学科は本来職業とは何かを学ぶ学科であった。文部省が職業科教育を教育学部から抹消したのは、教育学研究者や企業からも教育における職業的意義について否定的な意見が多かったからであろう。木田（2009）は、教育の職業的意義を学校教育制度の中での営みに限定してではあるが、詳細なデータを提示して、反論を試みている。大学教育が卒業後の仕事で活用されない。日本の教育学は外部社会や他の学問領域とのつながりを失って自閉してきたと批判している。さらに、木田（2020）は、国際比較で日本の青少年の教科の成績が良いにもかかわらず、テストへの不安が強く、学ぶことの楽しさや効力感については希薄で、自己意識や自己肯定感も低いことを明示している。私は植物学者でありながら、教育学部に職を得たので、その職業上の責任あるいは義務として、環境教育実践を重ね、環境学習原論を構築してきた。教育学者たちの閉鎖的なグループには加わることをしなかった。

教育に職業的意義は、①不必要、②そうした教育は不可能、③不自然、④危険、⑤無効、などである。①への反論は、分野・領域別の高度な技術や知識、個別の職務に関する具体的なスキルやノウハウを軽視することは、生産性と競争力の低下を招く。②への反論は、教育の職業的意義とは、仕事の世界に対する基礎的で初歩的な準備を与えることである。柔軟な専門性を提案する。③への反論は、人生の早い段階から、学校教育という、ある程度保護された環境の中で、選択の練習をする。進路の途上や節目節目で選び直しが可能となるような仕組みを、学校教育制度の内部や教育と仕事との接点において確保しておく。④への反論は、その分野の現状や課題を直視することを起点とし、より一般的・普遍的な事象についても関心を広げ、問いを投げかけて

いくような教育内容は設計でき、これこそが教育の職業的意義である。⑤への反論は、教育の職業的意義を高めることによって、社会の構成員すべてが抵抗と適応の手段を手にし、自分の身を守ると同時に働き方そのものを変えてゆく声をもつことである。教育の職業的意義の回復を広く世に訴え、問題が山積している現代日本の再編という大きな課題に、教育という一隅から取り組み、いわば社会の体質改善ともいうべき地味な提言をする。

日本の若者の多くは学校教育に対して職業に必要な専門的知識・技能などを伝えてくれることを強く期待している。60年代から70年代にかけて、教育学の内部においても、職業教育および職業そのものを否定し、人間の全面的発達や普遍的教養の重要性を掲げる議論が主流となり、今日至っている。日本の大学教育は、学費が高いにもかかわらず奨学金や学費免除を受ける比率が低く、学生自身やその家族の経済的負担がきわめて大きい。それにもかかわらず、大学教育が卒業後の仕事の世界において活用される度合いが低いということは、学生とその家族にとって無駄な出費を膨大に強いていることになる。職業教育への蔑視や不信が社会全体に総じて色濃いがゆえに、普通教育が大勢・主流であり、尊重されるような教育システムが形づくられ、今に至っている。

戦後日本の教育学は、政治システムや経済システムに対抗して教育システムの自律性を確保することに力を注ぐあまりに、無限の発達可能性、人権としての学習権といった教育学独自の理念を掲げてきた結果、外部社会や他の学問領域とのつながりを失って自閉してきた。現在の日本社会が若者に用意している現実では、教育も仕事も、若者たちにとって壮大な詐欺でしかない。私はこのような状態を放置している恥に耐えられない。若者が自らの生の展望を抱き得るような社会を残しておきたいと思う。

岩波講座『転換期における人間』は全10巻と別巻1で構成されている。この別巻1は『教育の課題』(1990)である。ここには12人が論考を寄せており、特に関心がある著者の文節を次に抜粋し、私見を後述する。

＜森嶋通夫＞ 日本の子供の世界は成績主義的であり、成績を上げるための競争が激しく行われ、自分自身以外に頼るものはないから、日本の子供は自己主義 self-orientation である。すべてを自分中心に考え、他人への配慮を欠くという非常に強い生活態度をいう。いつも自分の利益を優先させるから、同時に利己主義的でもある。儒教の徳治主義は、家族内の自然的な愛情を国家レベルにまで拡大させようとするものであるが、このことが個人主義、自由主義、合理主義、批判主義を窒息させ、集団主義、縁故主義をはびこらせているのである。

＜堀尾輝久＞ 国民の教育への意識も変化が求められ、国民にとっても、人権としての教育要求としてよりは、教育は将来への投資として考えられるようになり、個人の教育費と将来の収入の相関により、教育の商品化、受益者負担の根拠となった。60年代を画期として、社会における教育の位置づけが変化し、経済界の要求が、教育政策を方向づけるドミナントなファクターになっていく。学校化社会と能力主義、競争と選別の体制のもとで、できる子も、落ちこぼされた子も、傷つき、悩んでいる。人間としての誇りを傷つけ、他人を見る眼差しを冷たくし、人間を見る目をくもらせ、人と人とのつながりを切り裂く方向で機能している。そこに、能力主義が支配する学校と社会の根本的な問題がある。制度化された教育は、民衆的知を根絶やしにし、管理された知の配分と序列化による秩序づけを任務としている。困難を困難として認識し、その上で敢えて希望を語ることによって、はじめてその困難を切り開く道も拓けてこよう。

＜岡本道雄＞ 科学技術文明は15・6世紀の

西欧に発祥して以来、約400余年、人間の欲望の赴くままに急速に世界をおおい、人類にとって唯一の文明であるかのように隆盛を極めて現在に至っている。高度に発達した近時の科学技術の一つの特徴は、それが人間更には人間の心に迫ってきたことである。バイオテクノロジーの大きい進歩と共に、従来の生命の尊厳といった観念を希薄にした。公害と自然破壊がついに人類存在の土俵である地球環境の危機を招来している事実を直視するとき、科学技術が人間の心に及ぼしている影響がいかに大きいものであるかは自ずと想像がつく。科学技術文明と教育を考えると、三つの視点、科学技術文明の本質と人間教育との関係、その進歩発展の結果と人間・社会、教育への影響、科学技術の更なる発展・推進のための教育、が考えられる。自然を、征服すべき対象と考えるか抱かれるべき母と考えるかは、大きく教育の問題である。自然教育や自然教室の目的は、人間と自然とのかかわりに対して、自らの省察と自覚を求めるものである。この文明に対しては重要な教育的視点である。技術文明は技術環境と言ったものを形成する結果、自然が次第に人間の身辺からなくなっている。情報は、二次情報が主となる。一定の目的に絞った二次情報の世界に沈潜した生活が、いかに一個の人間の心を歪めるかは、最近の社会の状況が物語っている。技術的抽象は一般に経過を捨象する。そのために経過の中で養われる精神的価値が忘れられる。安易な楽しみにふける傾向は、便利と快適を求める欲望には一致しているが、その結果として、肉体的な退化と精神の弱体化が避けられない。肉体的退化は知覚領域、運動領域共に極めて著しく、その結果を知るならば文明社会の人間は危機的状況にある。

＜鶴見俊輔＞ 疑うことから始めて、問題をたて、その答えをさがすという、ルネサンス以後のヨーロッパの学問の方法は、明治に入ってから日本の学校制度に痕跡を残さなかった。懐疑をみずからの起点とし、みず

から問題をたてる場所は、日本の教育制度の中にはない。

＜色川大吉＞ 江戸時代を通して280校余を数える藩校、19世紀に入ってから家塾、私塾が100を越え、寺子屋や郷学も多くあった。

＜宇沢弘文＞ 文部省による過度の、恣意的な、偏向的行政介入、共通一次試験による大学入試の一元化とそれにもなう大学の序列化、利潤追求型の受験産業の急成長、都市環境の破壊、汚染にもなう子どもたちの精神的荒廃、等々、日本の学校教育はいま危機的状況にある。日本の学校教育の現代的矛盾をもっとも象徴的にあらわしているのは大学である。日本には現在、真の意味における大学はもはや存在しなくなってしまったといっても過言ではない。ヴェブレンの所見は、法人資本主義の持つ陰鬱な、抑圧的なヒエラルキー的体制がそのまま大学に持ち込まれて、大学が産業革命時代の工場のような様相を呈することになるという悲観主義的なものであった。真理としての知識は、物質的ないし現実的にはなんらの価値をもたらさないのが一般的であって、それ自体として、固有の価値をもつ。それは宗教、魔術、神話、哲学、あるいは科学の体系として形づくられていることが多い。どのような形態をとるにせよ。一つの文明社会の中核的な存在として、その文明社会の特質と性格を象徴するものとなっている。人間は本能的に、知識を求め、それを高く評価する。知識そのものを求めるのであって、知識によってもたらされる物質的、世俗的有用性を求めるものではない。大学はこのような、一つの文明社会において、その象徴的な存在として、エソテリックな知識の蓄積を、自由な知識欲と職人気質という、二つの人間的本能にもとづいて追及する場である。知識の探求のみを行う場として、大学の本来の存在理由がある。

日本の子どもは成績主義により競争が激しく、自己中心的になり利己主義的になっ

ている、儒教の徳治主義が個人主義、自由主義、合理主義、批判主義を窒息させているとの、森嶋の指摘には合意する。しかしながら、受験教育を改善する、ムラ（ムレ）社会を開放する努力が十分になされ、効果が上がっているとはとても思えない。堀尾は、教育は商品化され、学校化社会で競争と選別の体制のもとで序列化し、人としての誇りを傷つけ、人々を分断している、制度化された教育は民衆的知を根絶やしにしている、と述べているが、この見解にも合意する。このような認識が普及して、改善に向かわないのは何故だったのだろうか。

岡本は、科学技術が人間の心に及ぼしている影響が大きい、自然を征服する対象と考えるか、母と考えるかは大きく教育の問題だとし、自然教育の文明的重要性を述べている。便利と快適を求める過剰な欲望は肉体的な退化と精神の弱体化が避けられず、文明社会の人間は危機的な状況にある。このような認識には合意するが、30余年を経た今日でも、やはり社会的に普及せず、教育状況は改善していない。

宇沢は、日本には真の意味における大学はもはや存在しないとまで言い切っている。真理としての知識は物質的価値はないが、それ自体が固有の価値をもつと強調している。知識の探求のみを行う場として大学の本来の存在理由があるとしていることには、根底的には賛同する。しかし、木田が論考している職業教育については、大学とは異なる教育・学習制度を提示する必要があると思う。社会的共通資本として個別技術や技能を伝える学校はとても必要性がある。大学がすべてではない。多くの人々が大学に関わることをしない社会生活を営んでおり、この日々も至極真つ当な暮らしなのだ。

佐野（1996）が 21 世紀的生活を、近代・現代社会の歴史をデザインの歴史を関連づけて次のように論考しているのは、とても興味深い視点だ。ここで述べられてい

るのは大学ではなくて、美術・工芸学校のデザイン思想についてだ。私もラスキン、トルストイの生き方の系譜に繋がりたいので、アール・ヌーボーを支持する。佐野は神＝自然と考えており、人間というデザイナーを自在に使ってすべてをデザインさせたディレクターは神＝自然という想念に賛同する。神殺しの時代に生きる私たちは理想と強い信念をもつべきだとすることに合意する。ちなみに、日本環境教育学会の創立大会ポスターや学会誌の表紙は佐野に私が依頼して、デザインしていただいた。

第一次世界大戦を経験し、科学技術の恐るべき力を見せつけられた世界の中で、ウィリアム・モリス的なユートピアは実現されるべき目標からメルヘン世界の存在に変わっていた。グローブスが閉鎖されていたワイマール工芸学校とワイマール美術学校を合併し、国立バウハウスを 1919 年に発足させ、ここでは教授という称号に代わって、中世ギルドの名称親方を採用した。初期バグハウスのモットーはゼロから始めるであった。ところがドゥースブルフはグローブスが支持する表現主義的建築がブルジョア的、すなわち、手作りのモノは高価で、ブルジョアのためのモノでしかないので、これからは機械生産を前提にしなければならないと批判した。また他方で、グローブスと対立したヨハネス・イッテンは東洋文化、インドの祭儀、ワンダーフォーゲル運動の自然回帰、集落運動、菜食主義、トルストイ主義、戦争への反対の立場で、人間の内面に向かっていった。

人間は自分に似せて神をイメージし、デザインした、つまり自分に似せて神を造ったのだ。その神の原型になった人間をデザインしたのは神なのであり、神は自分に似せて人間を造ったなどという、実に自己中心的な勘違いをする性質を人間に与えたのも、神なのだ。人間というデザイナーを自在に使ってすべてをデザインさせたディレクターは、神＝自然だったのである（ちなみに私は、自然を神の

顕現したものと考えている)。ラスキン〔注；1862 参照〕やモリスの開発途上の量産機械が造り出す量産品に対する美的な批判から始まったアール・ヌーボーは、手工芸品の持つ高度な表現、特に自在な筆づかいの、流れるような曲線が特徴を造っていた。一方、アール・ヌーボーにおける商品領域をはるかに越えた商品的広がり全域に出現したアール・デコの特徴は、第一次世界大戦を経た大量生産技術の急速な進化を、そのまま表現している点にあった。アール・デコは幾何学的形態に満ちており、この形態は自動機械がもっとも得意とする生産形態なのである。ルネッサンス、大航海時代、科学革命、産業革命、市民革命などのすべてが歴史の巨大な流れとなって始まった近代は、一言でいえば、人間が神を追放しようとした時代だった。人類滅亡の可能性さえ見えてきた今の時代の中で、あるべき未来のカタチを考え、それをデザインするとき、われわれは、ウィリアム・モリスのように、理想と信念をもつことが必要になる。人類の経験のすべてに学びつつ、あるべき未来のビジョンを描き、考え、その実現に向かって、強い信念をもって臨むことが必要なのだ。

教養とは何かについて、村上（2022）は次のように述べている。私が提示した考え方とおおよそ同じである。第七感を良心とするが、これを言い換えれば想い遣り、すなわち教養である。学校教育履歴で身に付くことではない。正統的周辺参加に始まる生業に基づく生活経験の蓄積、個人学習履歴、職業履歴などの努力が蓄積されて、教養を高めていく。教養は過剰な欲望を慎み、心に余裕とゆとりを持たせ、信念を貫く勇気を培う。第七感の文化的進化に努めたい。ホモ・サピエンスの存続の将来はここにあると考える。

最後に残るべきものを、自分の中に見付け、それを耕し、それを育てる、それを自分が生

きた証としようとする努力を重ねる。この努力をこそ教養と呼ぶ。教養があることの意味の一つは、何事にも慎みがあるということで、野放図な欲望の発揮を慎むための原動力と考える。教養を形作る一つの要素は、コミュニケーション能力である。自分が、自分の個から離れ、他者の立場に立つ、ここにコミュニケーションが成り立つ。自分に対して、自分が求めるものを高く侍することは、他者もまたそれを実行していることへの敬意を意識し、その敬意に基づいて、他者の位置へ一時的に自分を移してみるだけの余裕・ゆとりを自分のなかに持つための力を、自分に与えてくれる。人間は過酷な状況のなかでもしたたかに、言語を使ってものを見、ものを理解し、自らの中に世界を受け止め、言語を使ってそれを外に伝えることができる存在であることも、厳粛に受け止めなければならない。そのことを可能としてくれる基礎こそ、教養である。自分の分を守り、人さまがこぞって何をしようと、そのことが自分で決めた分の中に入っていなければ、冷然と無視できる勇気を培ってくれるのが、教養の働きの一つだと考えている。

6. 再び原初の大学で学ぶ

こうした荒廃した、あるいはすでに失われたとまで書かれた日本の大学でも、基礎研究に熱意を持ち続け、地道に努力してきた同僚を私は幾人も知っている。しかしながら、こうした地道な研究者の記事はマス・メディアに全くと言う程見られない。当人たちもメディアに露出することを好まないからだ。学問は赤貧洗うが如き場合でも、研究費が足りなくても、私は家族に迷惑を及ぼしながら、自費で研究費用を補足して継続してきた。書籍や旅費はもちろん大方自費、実験は止められないので不足する機材や試薬なども自費で購入した。確かに、学生への学習支援、教育活動は義務であり、しっかり責任は果たさなければなら

ない。困っていた学生・院生らには自費で奨学援助もした。それでも、学問は自己を鍛錬するためであり、金もうけの商品ではない、言い換えれば、根底的には、芸術が美を求めると同じように、科学は事実を探る好奇心逞しい趣味である。

大学に希望を探した、良い師や先達、知友に恵まれて、やはり自分は多くの人々に大事にされてきたのだ。現在の大学によほど失望しても、なお大学に終生関わっているのはこのためだ。私利私欲を求めてきた人に対しては、自分の意思を曲げないことで、その人の期待を裏切っただろう。これは先方の問題だ。能力不足や時間不足で他者の期待に副えなかったことはあっただろう。しかし、大方の人々に親切に向き合ってきたことで期待、信頼を意図的に裏切ったことは意識的にはない。

注：哲学 philosophy：原義的には愛知を意味する学問分野、または活動である（ルートヴィヒ・ウィトゲンシュタイン）『論理哲学論考』（野矢茂樹訳、岩波文庫 2003 年、P.51）による。哲学は学説ではなく「活動」であるとする。主知主義（しゅちしゅぎ、英：intellectualism）：人間の精神（魂）を「知性・理性（理知）」「意志・気概」「感情・欲望」に三分割する見方の中で、知性・理性の働きを（意志や感情よりも）重視する哲学・神学・心理学・文学上の立場のこと。知性主義とも言う。知的権威・エリート側の問題を考えるために、反知性主義に立脚した視点も重要だとも説く。知性と権力が結びつくことへの、大衆の反感が反知性主義の原動力にあり、反知性主義が否定するのは「知性」自体ではなく「知性主義」つまり「反・知性」の主義思想ではなく「反・知性主義」の主義思想なのである {Wikipedia}。

1) 市民大学への希望

アカデミズムは大学の専有物ではなく、市民の趣味によってさらに強く支えられているものである。大学は学ぶ志のある市民

のためにもっと開かれてよい。教養への高い敬意と深い理解はヨーロッパ市民社会の成熟度を現していると思う。もちろん、日本についても同じことだ。

フォーマル教育 formal は教育機関や訓練機関によって提供され、対象・学習時間・支援などの面で構造化されており、認証取得のための課程である。個人学習履歴とは、制度に依拠しない学びで、社会の中で自由に学び、体験学習（正統的周辺参加 Legitimate peripheral participation）、不文律や自律を得る。このようなノン・フォーマル教育 non-formal は固定されたカリキュラム、シラバス、教育機関認証、卒業認定などがない。職業履歴とは、成人教育や技能の習得、インフォーマル教育 informal は労働、家族、余暇などの日常活動で、構造化されておらず、認証取得を目的としていない（デューイ 1938、イリイチ 1970、欧州職業訓練センター CFDEFOP2001 のガイドライン Wikipedia、Lave & Wenger 1991）。私たちは 2021 年から学校教育制度に依らないノン・フォーマル教育としての市民大学（講座）として環境学習市民連合大学を開設した。これからのように展開するのか興味深い。

{ <http://www.milletimplic.net/university/civicuues.html> }

市民大学講座については、地方公共団体が開設している講座が多数ある。地方公共団体が開設する場合は、老人福祉法（昭和 38 年法律第 133 号）第 13 条に基づき首長が行う場合と、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（昭和 31 年法律第 162 号）第 30 条または生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律（平成 2 年法律第 71 号）第 3 条第 1 項第 6 号に基づき教育委員会が行う場合に分かれる。また、大学において開設されていることもあり、講座の内容が大学における学修と同程度以上と認定されれば、申請に基づいて大学の単位となる。

市民大学講座の開設を制限する法令はないため、法的には、個人・団体・法人を問わず誰もが市民大学講座を開設することができる。「大学」という語を用いている市民大学講座であり、かつ、大学（短期大学および大学院を含む）が実施していない市民大学講座は、講座であって教育施設ではない。学校教育法（昭和 22 年法律第 26 号）第 135 条においては、学校教育法に基づく大学でない教育施設は、「大学」の名称を用いてはならないという旨を規定している。地方公共団体が「市民大学」の名称で講座を開設している場合は、教育の実施を目的としない地方公共団体の事務所などが会場となっている。したがって、「市民大学」という名称であっても、それは講座の集合体である。なお、「大学校」の語は、学校教育法第 135 条に抵触しないので、他の法令に定めがある名称（「職業能力開発大学校」の語など）や、すでに他者が使用している名称などを使用しない限り、使用しても問題はない。なお、「大学」という語を用いていない講座の集合体は、通例、次のいずれかに当てはまる。①地方教育行政の組織及び運営に関する法律第 30 条に基づいて、数多くの講座を開設するために、条例で設置された専用の教育機関で行われている講座、②教育の実施を目的としない施設で行われている講座。

市民大学講座における学習については、市民大学講座に関する基準を日本国が定めていないので、各地域・各設置者・各運営者などによって差異がある。市民大学講座は、学術の深奥を究めるというよりは、地域について学習したり、受講者間の親睦を図ったりする内容のことが多い。受講形式には、次のようなものがある。ゼミナール、講義、レクリエーション（Wikipedia 2022.1.13）。

大学公開講座の一環として生涯学習に貢献する目的で、障害のある市民も含めて、すべての市民がともに参加するユニバーサ

ルタイプの生涯学習の場として、「自分を知り、社会を学ぶ」の実践が行われた（松矢監修 2004）。これは新しいタイプのワークライフカレッジ&ユニバーシティを創出する可能性を示した。平井はあとがきで、学ぶとは良い点数を取ったり、誰かに評価されたりするために行うのではなく、社会の一員として自らの役割を果たすためにあるはずだ、だからこそ働くことと学ぶことが結合されねばならないのである、と述べている。生涯学習過程における正統的周辺参加の重要性を示唆していると考えられる。職業と生業について、地域社会や家庭において、もっと学ぶ時間と場所が欲しい。

米本（2002）は大学紛争のその後を次のように厳しく問うている。同時代を生きていた私は科学史への関心を持ち続けた同じ生物学者として、彼の考え方に共感することが多い。しかし、大学をきっぱりと忌避した米本とは異なり、私は国立大学に残って、三老師や多くの先達の助けを受けながら、独学を続けた。今日まで、彼と同じ問題意識を持ち、大学とは何かを考え続けて、いくつかの教育研究実践を行い、そのまとめをここに記しているのである。団塊の世代と一絡げにされたくない。たとえ少ない人々とはいえ、米本も私も含めて、真摯に責任を取ってきたのだ。以来、50 年も経ってしまい、私は既成の大学を定年退職したので、余生は 12 世紀の大学の萌芽を再生してみようと思う。

既成アカデミズムに対するあのラジカルな批判、あの気魄とエネルギーはどこに行ってしまったのか。あの思想性、あの志の高さはなぜ消えたのか、累々たる犠牲者は何のためのものであったのか。おびただしい犠牲を払ったばかりの研究の場が、この程度の意識でよいのだろうか。それにつけても研究者はあいも変わらず、海外の成果を他よりも少しでも早く輸入して周囲を睥睨することしか考えないものなのか。

大学アカデミズムは外部世界に対して排他的で威圧的になり、新しいアイディアに不寛容となり、社会的課題にも不感症になる。つまり現在の大学は、いったん解体されるべき旧体制そのものなのである。重要なことほど簡単には人には伝わらない、という断念を、私は早くから抱くことになった。何十年前の若造の知的彷徨の記録として、一人で考え抜くことの大切さを読み取ってもらえれば十分である。それは、勝ち馬には乗らない、大勢には迎合しない、ということでもある。30年前、あれほどの批判と憎悪をあつめた国立大学があつた時代よりよくなっているとは思えない。いま改めて 30 年前と同じように、こう叫びたい。いまこそ大学解体論を！

読書猿 (2020) の『独学大全—絶対に学ぶことをあきらめたくない人のための 55 の技法』は素晴らしい著作だ。図書館も、インター・ネットもあり、書籍や文献は得やすくなっている。制度としての学校に依らずとも、各種市民講座や市民大学は数多くある。自らの学びの成果に卒業証書は不要である。さらに熱意があり、強く求めれば、優れた師は得られる。私は人生の大方を大学で過ごしてきたが、いつも先達を探して、学びを進めてきた。言い換えれば、制度としての大学にいても、学びが深まるわけではないということだ。読書猿は次のように、人間の文化的進化を問い、文明の現状を告発している。

独学者とは、学ぶ機会も条件も与えられないうちに、自ら学びの中に飛び込む人である。学ぶことを誰かに要求されたわけでも、強いられただけでもない。学ぶことで人は変わる。変わるためにこそ人は学ぶ。自立した学習者である独学者は、自分の変化に応じて自らの学びをデザインし直す必要がある。計画を完遂する技術がいる。そのためにモチベーションを維持する、誘惑に負けないといった自己コントロールについての技術知が必要だ。

しかしヒトは生得的な認知機能だけでは解決できない問題を解き、そのために知識という認知的ニッチを構築し、自らが生きる環境を改変してきた。知識を学び、次世代に伝えることを続けてきた。こうしたヒトと知識の共生＝共進化は、ますますヒトが生きる世界を変えていき、我々が生きる世界をかつてヒトが進化した環境からますます遠ざけることになった。我々は、直感と感情が優先する脳を持っていながら、生得的な認知機能だけでは適応しがたい世界に、言い換えれば理性と知識なしには社会と文明を維持できない世界に生きている。

森嶋 (2010) は国際的な視野を持った教養人である。特に、ユーラシア大陸の東西にある島国、日本とイギリスの比較は興味深い。自ら学ぶ意欲を持った人々の集まる自由学校をつくることを提唱しているが、私が冒険学校、日本村塾、環境学習市民連合大学などとして試みてきたことが、そのリベラル・アートの自由学校のささやかな活動であったと思う。森嶋の予測通り、必ずしも成果は上がらなかったかもしれないが、私は自ら試みてきたことに意義があるところに明記しておく。

私は人間が社会の土台だと考える人口史観で一番重要な役割を演じるのは、経済学ではなく教育学である。教育は青少年が大人の社会に参入するのを円滑にするという役割をもっている。

政界はいまだに日本土着の村落共同体を運営する仕方にこだわっている。党員を増加させ、党費を調整して党活動を極大にするという、西欧的合理的党運営という考え方は、日本の保守政党には存在しない。政党とは、同じ政治的信念を持っているものが、一つの団体を形成して、党費を払って自分たちの政治的信念を実現させようとするところに生まれる。だから政党にとって一番大事なことはどんな信念の下に集まるかということであり、

信念をより優れた、より一般的支持を受けるようなものに改善することが政治活動の核心的部分でなければならない。政界には定年制がないから、古色蒼然とした時代はずれの思想の持主の大物が生き残っている。こうして日本の政界の倫理は遂には、ムラ社会の感覚や哲学によって支配されるくらいにまで、地に墜ち墮落してしまったのである。

天職callingに生きるものは、それから金が得られようと得られまいとにかかわらず、命がある限りその職を奉じるものだとすら思っている。私と同じような職業観をもっているイギリス人は多い。日本では採用された大学職員は、昇進の条件は建前としては、その地位にふさわしい学問的業績をあげていることだが、本音の条件はその地位にふさわしい年齢に達していることである。やがてその大学は多くの無能教授を抱え込むことになる。日本がいま必要としているのは記憶力に優れた知識量の多い、いわゆる博学の人ではなく、自分で問題をつくり、それを解きほぐすための論理を考え出す能力を持った人である。そういう意欲を持った人の集まりを教育する小規模な学校を、全国に約五校もつくることであれば、単に日本の学問が非常に進歩するだけでなく、政界にすら刺激を与えうるかもしれない。リベラル・アートの自由学校をつくることは日本では絶望的に困難である。日本の親はそういう大物の子供が、自分の家庭から出ることを望まないほどに安全思考型・実務家型になってしまっているからである。

森嶋はシューマッハ（1973）と同じように、重要な役割を果たすのは経済学ではなく教育学だと強調している。ところが受験教育にのみ呪縛された日本の人々は、教えられることを要求するばかり、育むことは少ない。したがって、私は自ら師や先達を探して、彼らに学問を学び、人生を習うのである。森嶋は、政界には定年制がないので、時代はずれの日本土着のムラ社会の感

覚に支配されている大物が生き残っていて、政治倫理を墮落させている、とまで言っている。天職は何があらうとなかろうと、命ある限りまっとうするとの信念に、私も同意する。大学教授としての天職を自ら充実できたかどうかは、全研究業績で評価されるべきであろうが、信念を貫いて責任を果たしたと自負できればよく、必ずしも社会的評価は無用である。森嶋は、日本でリベラル・アートの自由学校を創ることが絶望的に困難だとも言っているが、その試みは普及していないとはいえ相当数あり、頑張っている人々はいらるのだ。

2) 市民大学の試み

私たち自然文化誌研究会は関東山地の農山村で雑穀はじめ在来栽培植物の調査研究と保存と伝統的知識体系の保全を環境学習の実践として50年近く続けている。たとえば、山梨県小菅村のまさにホーム・ガーデンで栽培した雑穀などの在来品種は、物産館で販売され、小菅の湯レストランのメニューを豊かにしている。地域の雑穀栽培伝承者にその技術を伝えていただく講習会は植物と人々の関わりの、過去と未来をつなぐ営みであると思う。最近はこの現代が人々の歴史を失う黙示録の時代になるのではないかと深く考えに沈むことも多い。しかし、黙示録を書きながらも、生き生きとした動的な植物と人々の関わりが健全に発展するように研究を深め、教養を求める市民に暮らしの中で学問の面白さを伝えたいと思う。

東京学芸大学での市民向け大学公開講座として、子供のための冒険学校 Adventure School および野外における環境教育を実施した。自然文化誌研究会では環境学習セミナーを40回実施した。植物と人々の博物館／日本村塾では自給農耕ゼミ、民族植物学ゼミ、扶桑くにゼミナールを開催してきた。環境学習市民連合大学では、環境学

習実践理論「環境学習原論」を普及啓発する目的で、ウェブサイトを作っている。主旨は、市民社会の自由、平等、友愛を基本原則として、自ら学び合う市民連合大学をリンク・ページとして、インター・ネット上に創設することである。12 世紀における原初の大学は学び合いたい人々の学習者組合であった。入学資格、試験、授業料、卒業資格はない。ただ、学び合いたい人々が集まるだけである。今この時に、学ぶ意味や大学について改めて考え直したい。このサイバー大学は任意無償提供の学習素材、任意寄付で維持する。

結 学びは楽しい

大学で 50 年余り、人生の大半を過ごした。子どものころからノンフィクションもフィクションも、ファンタジーも大好きで、かなり乱読、本の紙魚であった。植物や園芸、遊びも学びも好きだったが、受験教育は嫌いだった。そのため優等生ではないが、植物学者として職業を得て、国内外への旅行も頻繁にし、実験も沢山することが出来た。

多様な学生と付き合ってきて、良い人も悪い人も、心を病んだ人も、色々であった。その時々で感情は揺れることも多かったが、でも学生という存在、また、若い人々は好きであった。一緒に学ぶことは面白かった。研究は孤独にならないと調査も実験もできず、さらに、独自の統合的論理体系はできない。したがって、多くの人たちとのセミナーも、一人で実験するのも楽しかった。幸せな人生であった。このような想いを若い人たちに伝えたい。

藤井（2003、2021）は定常化社会とは経済成長ということを絶対的な目標としなくても十分な豊かさが実現していくゼロ成長社会であると言っている。日本の人口が減少することは、適正規模に向かうようにすれば悲観するようなことではない。この

島国に居住できる人口は限られているので、私たち高齢者が天寿を全うして、それを機会に過剰人口は定常化に向かうことは良いことだ。中国に侵略して、満州国を造り、満蒙開拓団を送り出したのは、農山村の過剰人口への対策であった。日本の若者の失業率が少ないのは、半数以上の若者を大学に入れて、職業を得ないまま、猶予保留しているからであろう。膨大に過剰な大学は衰退するだろうから、職業技能・技術学校に転換して職業人を養成したらよい。海外から若者を無理やり集めなくでも、若者は十分にいる。職業差別をしないで、給料格差を適正にすれば、いずれ若者はその自由意思によって、適職を選択する。

私たちは心の構造と機能によって生きているのである。ユング（1955 ほか）は心に関連して次のように述べている。一人一人が変わらないと全体は変わらないとは、その通りだと思う。

これは一人一人の人間だけではなく、今日すべての文明に課せられた課題である。われわれの時代のおそろべき退行は他に何を意味しているであろうか。科学技術における意識発達速度はあまりに激しく、もはやついていけなくなった無意識をはるか後方に取り残してしまったので、無意識は防衛の姿勢を取らざるをえなくなり、それは全面的な破壊欲として表されたのである。個人の発達可能性を制限したり、あるいはそもそものその力を弱めることによってわれわれの文化の水準を低めようという目的を追求している。そういうことは、恐怖によって余儀なくされた無秩序を作り出すことによって、すなわち最低限の生きる可能性だけを与えるような原始状態を、暗い中世の最悪の時代にも負けないような状態を作り出すことによって、部分的にはすでになされている。この問題は人間全体として一度に解決することはできない。なぜなら一人一人が変わらなければ全体は変わらないからである。マンドラは個人の内的外的世

界体験の総体を表現しようとしているか、それとも個人の根本的な内的中心点を表現しようとしている。その対象は自我ではなく、自己である。自我は意識の中心に過ぎないのに対して、自己は心の全体そのものであり、意識と無意識の両方を含んでいる。

著者名の山口晶は学部生の頃に使用していたペンネームです。20歳のころに自殺した親友（中学校の転校生）の姓を受け継ぎました。妹を生んで、20代半ばであっただろうか、そのまま他界した実母の名を少し変えて、ほとんど記憶にない2歳のころの思慕の情を加えました。ちなみに、時々で使い分けているペンネームの文福洞先斗は家業の和菓子屋名、黍稷農季人は植物研究材料です。実名の木俣美樹男（みき坊）は祖父が付けました。名前は大切に、名付けられたように生きることになりました。

引用文献

- 阿部謹也 1999、大学論、日本エディタースクール出版部、東京。
- シャルル, C.・J. ヴェルジェ 1994、岡山茂・谷口清彦 2009、大学の歴史、白水社、東京。 Charle, C. and J. Verger 1994, *Histoire des universites*, Presses Universitaires de France, Paris.
- 読書猿 2020、独学大全一絶対に学ぶことをあきらめたくない人のための 55 の技法、ダイヤモンド社、東京。
- 広井良典 2003、定常型社会とこれからの自治体～新しい「豊かさ」の構想、調査研究情報誌 ECPR, No. 9. : 5-12。
- 広井良典 2021、無と意識の人類史、私たちはどこへ向かうのか、東洋経済新聞社、東京。
- 羽仁五郎 1983、都市の論理、都市の論理—歴史的条件—現代の闘争、勁草書房、東京。
- 羽仁五郎 1979、教育の論理—文部省廃止論、ダイヤモンド社、東京。
- ハスキンス Haskins, C.H. 1923、青木靖三・三浦常司訳 2009、大学の起源、八坂書房、東京。The Rise of University (Originally given as the Colver Lectures in 1923 in Brown University), Cornell University Press, Ichaca, New York, 1957.
- ハスキンス Haskins, C.H. 1927、別宮貞徳・朝倉文市訳、十二世紀のルネサンス—ヨーロッパの目覚め、講談社、東京。Charles Homer Haskins, The Renaissance of the Twelfth Century, Harvard University Press.
- ユング, C.G. 1950 ほか、林道義訳 1991、個性化とマンダラ、みすず書房、東京。Carl Gustav Jung.
- 河合隼雄ほか 1990、岩波講座『転換期における人間』別巻1『教育の課題』、岩波書店、東京。
- 木田由紀 2009、教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ、筑摩書房、東京。
- 木田由紀 2020、教育は何を評価してきたか、岩波書店、東京。
- 刈谷剛彦・吉見俊哉 2020、大学はもう死んでいる？—トップユニバーシティからの問題提起、集英社、東京。
- 松矢勝宏監修 2004、養護学校進路指導研究会編、大学で学ぶ知的障害者—大学公開講座の試み、大楊社、千葉。
- ミル, J. S. 1867、竹内一誠訳 2011、大学教育について、岩波書店、東京。Mill, J. S. 1867, Inaugural Address delivered to the University of St. Andrews.
- 村上陽一郎 (2022) エリートと教養、ポストコロナの日本考、中央公論新社、東京。
- 森嶋通夫 2010、なぜ日本は没落するか、岩波書店、東京。
- 大宮知信 2000、学ばず教えずの大学はも

ういらない、草思社、東京。

ラスキン, J. 1862、飯塚一郎・木村正身訳 2008、この最後の者にも、ごまとゆり、中央公論新社、東京。

産経新聞社会部 1992、大学を問う一荒廃する現場からの報告、新潮社、東京。

佐野寛 (1996)、21 世紀的生活、三五館、東京。

シューマッハ, E.F. 1973、小島慶三・酒井懋訳 1986、スモール・イズ・ビューティフル、講談社、東京。Schumacher, E.F. 1973, *Small is Beautiful- A Study of Economics as if People Mattered*. Muller, Blond & White Ltd.

東京学芸大学出版会設立準備会「これからの教育と大学」制作委員会編 2001、これからの教育と大学、学校図書株式会社、東京。

矢野暢 1989、衆愚の時代―「神々は渴く」の政治学、新潮社、東京。

養老孟司 2003、バカの壁、新潮社、東京。

吉見俊哉 2020、大学という理念―絶望のその先へ、東京大学出版会。

米本昌平 2002、独学の時代―新しい知の地平を求めて、NTT 出版、東京。

宇井純 1971、公害原論、

宇沢弘文 2000、社会的共通資本、岩波書店、東京。

関連文献

木俣美樹男 2021、環境学習原論～人世の核心<増補改訂版>、植物と人々の博物館、<http://www.milletimplic.net/university/pelnewfinal.pdf>

木俣美樹男 2022、第四紀植物、植物と人々の博物館、

<http://www.milletimplic.net/weedlife/quatplants/quatplantsfinal.html>

参考文献

Collins, H. and R. Evans 2007, *Rethinking Expertise*, The University of Chicago Press, Chicago and London.

小熊英二 2009、1968 (上) (下)、新曜社、東京。

付録

資料 1. 教養系課程環境教育専攻のカリキュラム提案

総合教育系教育 学科・課程 環境教育専攻のカリキュラム(案)

1998年3月28日

1. はじめに

今日、教育をめぐる状況はとみに危機的であり、青少年の育成はかつてない困難に直面している。この状況を引き起こしている主要因の一つに環境と文明の問題がある。この問題は社会問題であると同時に、青少年の教育問題に緊密に関連しており、その対応については「教育職員養成審議会第一次答申」の中でも、今後特に教員に求められる具体的な資質能力として強調されている。東京学芸大学がこの現代の教育課題に対して真摯に立ち向かわなければ、青少年を取り巻く生育環境は改善されないし、次世代を担う青少年に未来への夢を託すこともできない。

東京学芸大学は日本の環境教育学の発祥地で、全国に先駆けて環境教育の大学公開講座を行い共通科目総合学芸領域に環境系科目群を開設し、環境教育学会を創立するなど既に20余年にわたり、常に日本の環境教育研究を先導してきた。今日では、国内ばかりではなく、国際的にもシンポジウムやセミナーを連続して開催し、対外的にも日本の中核的教育研究機関となりつつある。これまでの厚い教官層による環境教育実践・研究の蓄積を活用して、環境教育専攻を設置することは真に時宜を得たことであり、熱意ある青少年を集め、教官・学生相たずさえて教育システムに新鮮な風を吹き込ませたいものである。

文部省の「教育改革プログラム」(平成9年8月改訂)における、「1.豊かな人間性の育成と教育制度の革新」の中で「(5)環境教育の充実等——地球環境問題への対応」のために次の6つを重点課題として掲げている。環境教育の充実、環境を考慮した学校施設(エコスクール)の整備推進、地域社会における環境学習への参加促進、地球環境科学の推進、環境教育・研究の国際協力、生物多様性の保全や人間と自然との共生のための「天然記念物」及び「名勝」の保護。これら課題を推進するために東京学芸大学には大きな役割を果たすように期待が寄せられている。

2. 教育目的

総合教育系教育学科・課程では人間の生涯にわたる発達や教育の在り方を、人間の生存と関わる文化・社会・自然などとの関連において、総合的・学際的に学習し、主体的に能力を養うことをめざす教育領域である。したがって、環境教育専攻では総合的・体験的な教育実践を行い得る教育者養成を主な目標とする。

文明観・価値観と密接に関連して身近の生活環境から地球規模の環境の課題は世界的にも最重要な教育課題となっているので、環境に関わる課題を自然科学の基礎の上に理解し、その原因や背景となる社会システム、人間関係、人類史を探究し、環境教育に関わる教育原理と方法を統合的に習得することが主な教育目的となる。

3. 教育内容

伝統的学問・科学は「知の体系」を育ててきた。今日、さらに一つ、高等教育と「知識システム」に求められているのは「問題に対応する教育」と「知の融合」である。まさに環境学、環境教育学はその代表

的な統合学の領域といえる。すなわち、環境教育専攻における教育内容はその教育目的に合致するように環境を構成する自然的、社会的、文化的諸要素を学習し、これらの相互関連を認識する。さらに、この基礎の上に環境教育の原理と方法が習得できるようにカリキュラムを融合化する。環境学習を企画し、環境を解説でき、環境を改善していく技能を有する中級程度の環境学習インタープリターやコーディネーターを養成する。これにより、統合学習カリキュラムを企画できる小・中・高校の教員、環境関連企業および一般企業の環境計画・管理職員、環境・緑政・農林・都市計画などの行政職員および民間環境保全団体職員として優れた人材を送り出すことになる。

4. 教育体制（関連する構成研究室など）

本専攻の教育に対して中心的に関わるのはもちろん移籍される専任教官であるが、大学院（夜間）修士課程環境教育コースの関係教官および附属環境教育実践施設の専任教官は構成員として積極的に協力する。

環境学を基礎とする環境教育は課題に対する研究領域融合性を求めるので、広域・学際的に幅広い協力関係が必要であり、地球環境科学研究室、地理学研究室、生活科学研究室、健康スポーツ研究室、歴史学研究室、地域学研究室、教育学研究室、社会学研究室、経済学研究室、物理学研究室、化学研究室、生物學研究室、地学研究室、美術研究室、技術研究室など全学的なバックアップを希望する。

将来的には大学院（夜間）修士課程環境教育コースの大講座化（昼夜開講）と連合大学院に専攻新設（大講座化）が望まれる。また、学部・大学院改組・拡充にともなう環境教育関係の専任教官の増加を待って、その有機的共同組織を基盤に環境教育実践施設は教育学部附属施設から全国国立大学共同施設へと改組することが望まれる。

5. カリキュラム

カリキュラムの全体構造は図1に示し、想定される専門研究（専門科目）の詳細例と現在開講されている総合学芸領域環境系科目を以下に提示する。カリキュラムの特色としては、個別領域の選択科目を十分に、さらに学際統合的な講義を用意するとともに、フィールドワーク、体験学習、総合学習を重視する演習・実験・実習を多く開設する。2つの選修（環境自然・環境文化）の科目と共通必修科目とを設け、人文・社会科学系と自然科学系の2領域の専門性を深めしつつ、環境学としての学際統合性を修得できるように配慮する。

参考のため、現在設置されている大学院（夜間）修士課程環境教育コースおよび連合大学院博士課程教育構造論講座における環境教育科目を補足提示する。また、「高等教育における知の融合」についての概念（国連大学提唱）を図2に、「環境教育の枠組み」についての概念（1事例）を図3として添付する。

1) 専門研究（専門科目）

◎必修科目…AB選修ともに履修する

環境教育学、環境教育方法論、野外環境教育指導法、学校環境論、地球環境問題、発達環境論、環境教育の国際比較論、環境教育史、環境キャンプ実習など。

A.環境自然学選修...中学校教員免許理科取得の可能性を探る

自然学、生態人類学、食糧・人口論、環境科学概論、生態系生態学、資源・エネルギー論、環境教育とテレコミュニケーション、先端技術論、地球環境変遷史、廃棄物学、環境情報科学、ビオトープ、公害史、環境保全実習、自然観察実習、学校園実習、環境教育教材実習、環境アセスメント実習、環境汚染物質と生活、食料と生活、生活と水など。

(現在自然環境科学専攻自然史および環境科学選修で開講されている関連科目) 野外観察法、環境緑地学、*自然史野外実習I、自然史野外実習II、自然環境B、植物生態学、*自然史実験、*土壌環境学、博物館学、地球環境生物学、生態環境演習、*種生物学、*栽培植物起源学、環境化学、生態学I、生態学II、地球史論、環境微生物学、陸水環境論、大気環境論など。

(*印は環境教育実践施設が担当または一部担当)

B.環境文化学選修...中学校教員免許社会科取得の可能性を探る

環境文化学、エコミュージアム論、環境地理学、環境社会学、環境経済学、生活環境学、環境心理学、環境デザイン、環境行政、環境法、自然哲学、環境倫理、開発と環境、信仰環境論、景観論、都市計画、農村計画、環境と国際関係、環境教育史、環境人類学、地域調査、消費と持続的社会、グランドワーク、歴史環境学、環境心理学、環境共生型住まい、まちづくりなど。

(現在社会科・生活科学科ほかで開講されている関連科目)

地域開発、農村地理学、都市地理学、住環境論、流通・交通地理学、農村社会学、産業社会学、環境保健学、野外活動など。

2)総合学芸領域環境系の科目(現行20科目・枠)

環境教育(前後期)、野外教育法(前後期)、学校園とビオトープ、インタープリター・トレーニング、人間関係トレーニング、環境と自然科学、科学史・技術史、環境の文化人類学、環境とデザイン、自然環境と健康、人間と生活、地球環境問題、人類と環境、環境と文明、公害と健康阻害、生活環境とストレス、環境保全と経済・行政、環境創造と市民活動。

3)大学院(夜間)修士課程環境教育コースの科目(現行15科目)

環境教育特論、環境教育思想史特論、環境教育方法論、環境教育学演習、野外環境教育活動演習、自然誌学特論、環境保全学特論、生物多様性保全学特論、都市環境気候学特論、生命活動と環境変動、地域社会環境の変動、環境地理学特論、環境保健学特論、現代環境文化特論、環境デザイン演習。

4)連合大学院博士課程教育構造論講座の科目(現行1科目)

教育開発研究「環境教育学研究」。

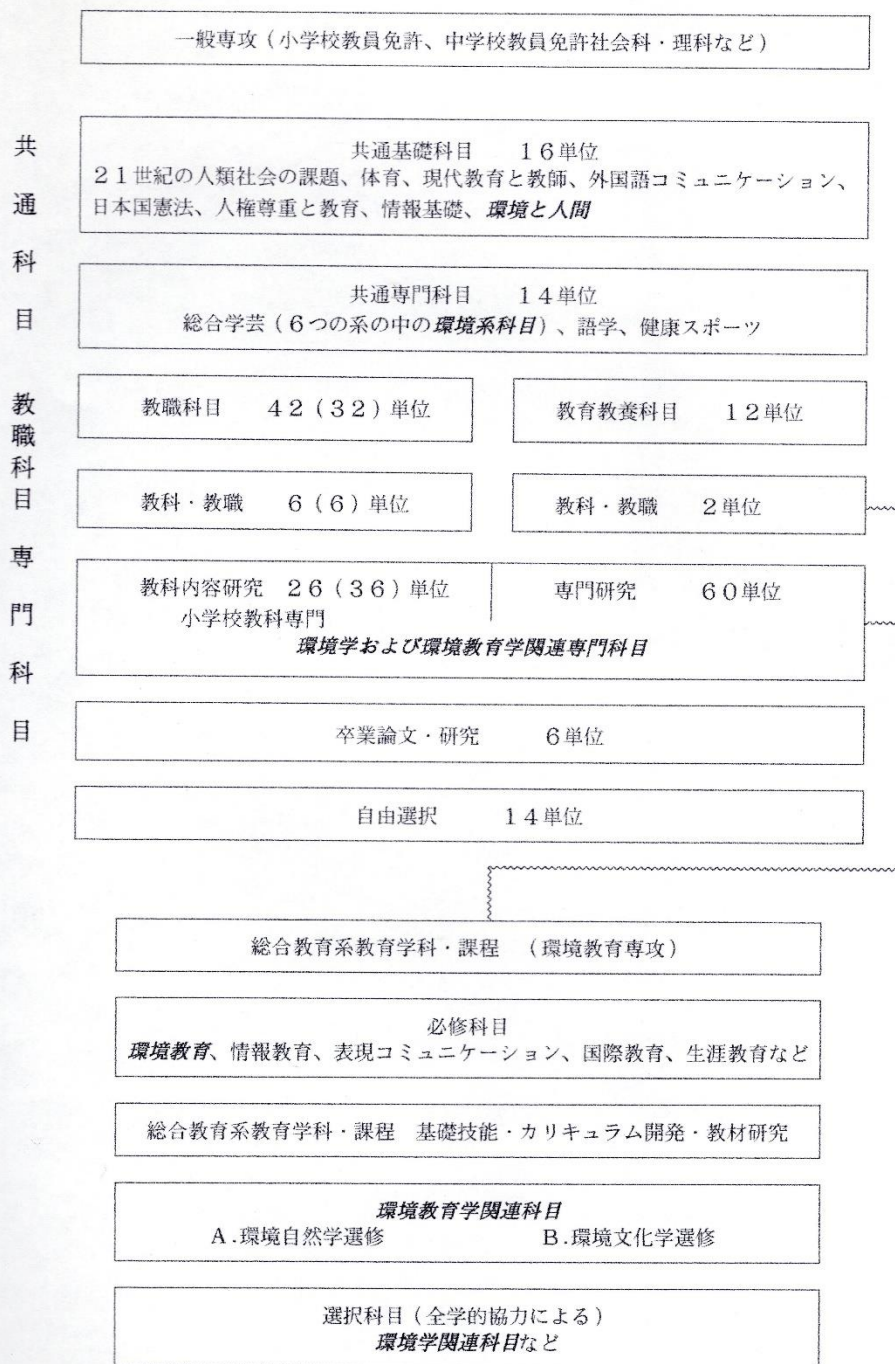


図1 総合教育系教育学科・課程 環境教育専攻のカリキュラム構造（案）。学科・課程の全体構造は、想定される他専攻との論議ができず、ここでは現在描けないので、学部改組委員会で提示された「社会・生活系教育学科・課程のモデル」にそって、環境教育専攻に関わる部分について示す。イタリック部分は環境教育関連科目である。

資料2. 東京学芸大学有志の会の提案書 2001（抜粋）

東京学芸大学に未来はあるか

2001年3月吉日

東京学芸大学有志の会

3) 東京学芸大学学部・大学院再生のために

木俣美樹男

孟子曰く、君子に三樂有り。而して天下に王たるは、與り存せず。父母俱に存し、兄弟故無きは、一の樂なり。仰ぎて天に愧じず、俯して人にはじざるは、二の樂なり。天下の英才を得て、之を教育するは、三の樂なり。君子に三樂有り。而して天下に王たるは、與り存せず、と。(孟子 盡心章句上)

A. はじめに

大学教員は孟子の言う二の樂と三の樂を併せもっている。すなわち、自由に学問ができ、この成果を基に若い人々に生き方を伝え、社会を良くするために具体的な提案ができ、これらによって、職業的に高い誇りがもてることである。

東京学芸大学学則には大学の理想が述べられていない。大学には建学の精神があり、これは学則前文に明記されるべきである。大学の理想、いいかえれば建学の精神が明確でないことによって、東京学芸大学はいつまでも確信に充ちた歩みができなかったのではないのか。学則第1章総則、第2条には簡単に本学の目的が次のように記されている。「本学は、学芸諸般の研究並びに教育の科学的探求につとめるとともに、学生の教養を高め、そのめざす専門の学芸と教育に関する理論及び實際を指導して、有為の教育者を養成することを目的とする。」これではあまりに簡略な文言に過ぎず、本学の創設以来、120年余の歴史の重みが含蓄されていない。

B. 東京学芸大学の基本姿勢

大学院の構造を再編する前提条件として、本学の基本姿勢についていくつかの意見を述べたい。大学の全体構造を理解しやすくするために、試案の図表を参考に付す。

- 1 東京学芸大学の歴史的な目的を尊重しながら、教育系総合大学として新生的発展を図る。東京学芸大学の教育研究の水準、社会的地位は日本の教育界を代表しており、高い誇りを示すべきである。
 - 1) 独立行政法人化、第10次定員削減を単に逆境ととらえず、これを契機に大学大学院を再編成し、格段の発展を目指す。
 - 2) 小学校教員養成のみに特殊化し、旧師範学校や専門学校となるのではなく、人間の教育・学習に関わる文化的営みに広く対応する教育系総合大学に発展する。学校教育学部は初等教育教員の養成を主目的とする。
 - 3) 教員養成は小学校教員を除いて実質的に原則としてオープン制で、教育学部卒業でなくても教員免許が取得できる。しかし、専門的实力に加え、教育的な能力を備えなければ、現在の学校教育の状況に対応できる優れた中学・高校の教員にはなれない。人間科学部は中等教員の養成を目的の一つとする。
 - 4) 教育の質を高めることは重要であるが、少子化傾向のなかで教員の需要が拡大せず、「教員養成系大学・学部学部」の発展には限度があろう。関東地区の教育

学部等を受け入れ、高度な教育、研究成果をあげるべく広く統合する。

- 2 東京学芸大学における教育・学習の目標は、有為な教育者を養成するという目的から発すれば、学校教育の改善、生涯学習の支援、および人間の文化的営みにコアをおいた知識・知恵の涵養である。
 - 1) 教育現場、地域社会、家庭の抱える課題を教育研究の成果によって解決することに寄与する。生涯学習学部は社会教育の指導者を養成することを主目的とする。
 - 2) 大学は現代的な要請に応じるとともに、根底的には自由な学問の発展を保証する場であるべきである。目先の現象に対応することも大切ではあるが、目に見えないこと、過去をも比較研究し、未来への先見性を提示する社会的にもっとも重要な機能を有した機関の一つである。
- 3 学生、教職員の希望を追求し、意欲を高め、学習、教育、研究の発展を図る。
 - 1) 大学の誇りは学習、教育、研究の質にある。大学を構成するすべての人々が意欲を持って学び、働き、日本の文化水準を高める。
 - 2) 教育・研究は長期的な展望からなされるものである。大学は研究の成果を公開すると同時に、保存する義務を負っている。
 - 3) 複雑化した組織の単純、大枠、共同化を図り、大学運営を円滑にする。
 - 4) 他大学教官、学生を受け入れるためにも教育目標を明確にした総合大学化のために複数学部、複数研究科、附置研究所および附属学校を再編成、整備する必要がある。
 - 5) 大学の分校やサテライト教室を関東地区に置くことにも配慮が必要である。
- 4 教育・学習内容、方法および制度の革新に努力して、持続する地域社会および国際社会を築く。東京学芸大学は日本の教育の現状を革新すべく、研究、模索し、実践する義務を負っている。
 - 1) 教育・学習という営みを中心に現代社会の問題点を明らかにし、研究し、その解決の方向を示す提言を広く公表すべきである。
 - 2) 教育研究の成果は交流提携大学、国連大学やユネスコなどを通じて広く情報提供していく。

C. 大学院の構造再編

1. 大学院組織を抜本的に改変して、研究科修士課程の複線化を図る。たとえば、表(試案)に示したように、学校教育学研究科、人間科学研究科および生涯学習研究科などである。
2. 本学は広い意味の教育者養成を主な柱としているので、初中等教育が中心となる

義務教育の範囲が主要な対象であるとしても、教養系課程を広義の教育の柱から明確に位置付けるべきである。教育学部のピーク制の意義の捉え直し、教養教育および専門教育の位置づけを明確にすべきである。

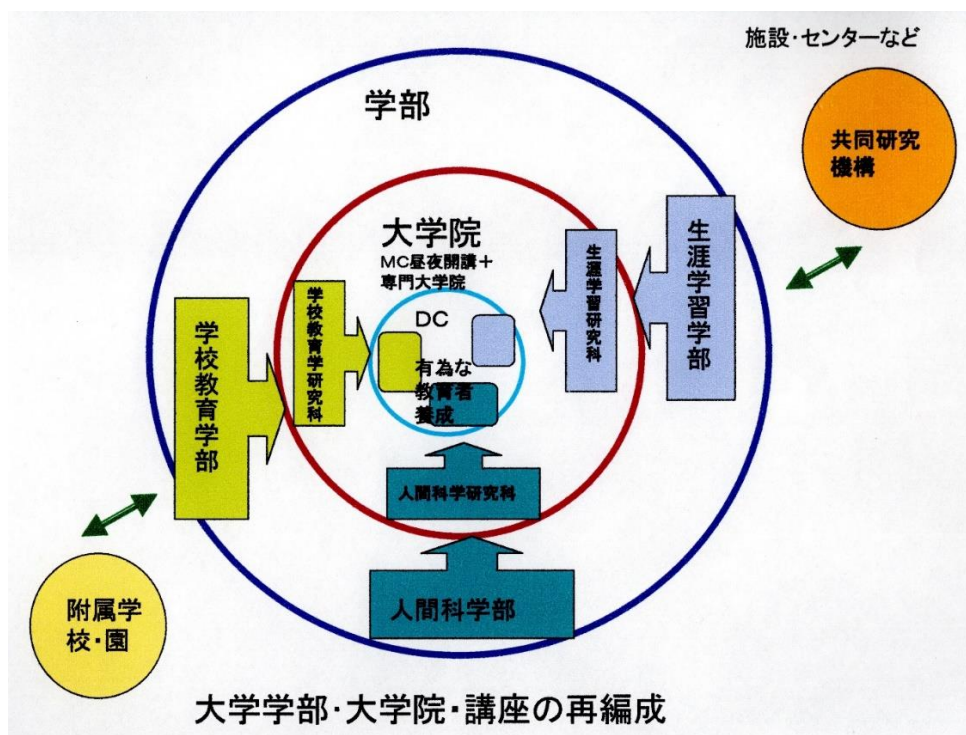
3. 専門大学院を社会的要請の高い分野に新設して、教育学部以外の学部卒業生や社会人経験者が本学の大学院に入学し、教員免許を取得できるようにする。また、連合大学院博士課程をさらに充実する。
4. 講義その他における教官の個別の負担を試算して、担当できる範囲を明らかにする。施設・センターと共同で大学院講座を置く可能性を探る。
5. 大学院はすべて昼夜開講とし、強い社会的要請がある一部分野については専門大学院または夜間大学院とする。連合大学院は東京学芸大学大学院の博士課程としてまとめる。
6. 院生の受入体制
 - 1) 修学年限
 - ① 学部から一貫して、実質的に6年制の教員養成を考えるのがよい。
 - ② 1年コース、2年コース、単位取得コース等も幅広く考える。
 - 2) 授業開設

基本的に昼夜開講とするが、必要に応じてサテライト教室、遠隔教育を充実させる。
 - 3) 現職者への支援

14条特例、休職制度などの活用。奨学金制度を独自に持てないか検討する。
 - 4) 新しい免許・資格提供の可能性を探る。

学部学科および大学院講座の再編成対照表（試案）

連合大学院博士課程	大学院修士課程	学部		施設・センター (教育共同研究機構)
学校教育学研究科 (連合講座)	学校教育学研究科専攻 (講座)	学校教育学部 (学科・研究室)	(教室)	
教育構造論	学校教育専攻： 学校教育 幼児教育 ＜専門大学院＞学校マネジメント	教育学 幼児教育	教育学 幼児教育	現職教員研修支援センター 教育実践総合センター カリキュラム開発センター
教育方法論	心理学専攻： 心理学 ＜専門大学院＞教育臨床開発	心理学、心理臨床	心理学	保健管理センター 特殊教育研究センター
発達支援	障害児教育専攻： 障害児教育	障害児教育（特別ニーズ教育・発達障害学・発達支援方法学）	障害児教育	
教科教育学	教科教育学専攻： 言語教育 社会科教育 数学科教育 理科教育 芸術教育 保健体育教育 生活技術教育 総合学習教育	国語科 英語科 社会科 数学科 理科 音楽科 美術科 保健体育科 技術科 家庭科 生活科 総合学習	言語教育 社会科教育 数学科教育 理科教育 芸術教育 保健体育教育 生活技術教育 総合学習教育	
人間科学研究科 (連合講座)	人間科学研究科専攻 (講座)	人間科学部 (学科・研究室)	(教室)	
言語文化	国語専攻： 日本語・日本文学 外国語専攻： 外国語・外国文学	言語文学第一（国語学・国文学・日本語教育） 言語文学第二（中国語学中国文学・英語学英米文学・独語学独文学・フランス語学フランス文学）	国語・国文学 外国語・外国文学	
人間社会	人文・社会科学専攻： 人文科学 社会科学 社会システム	人文科学（歴史・哲学・地理学） 社会科学（法学・政治学・経済学・社会学・総合社会システム）	人文科学 社会科学 総合社会システム 比較地域研究（日本・	



資料 3. 学芸の森環境機構 2010 環境報告書



資料4. <案>国立大学全国共同利用施設 環境教育研究所の新設組織図

