

自由と大学をめぐる歴史的な省察：
「自由大学の理念」の再考

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-07-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 柳沢, 昌一 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8411

自由と大学をめぐる歴史的な省察

「自由大学の理念」の再考

柳沢 昌一

はじめに

1920年代、第一次世界大戦後、「デモクラシー」への求めが、改めて世界的な渦となっていた時期に、自由大学は地域における青年たちの教育・文化・政治組織の改革運動の展開の中から生み出される。自由大学運動、そしてその意味と可能性をめぐる提起された「自由大学の理念」を問い返すことは、自由と民主主義と市民の学(1)、そしてそれらを支えるべき大学のあり方に関わる根本的な問いにつながる。

この小さな報告では、「大学の理念」としての自由に関わる二つの歴史的な文書(ヤスパースの『大学の理念』とカントの『学部争い』)を検討した上で、「自由大学の理念」の形成過程とその到達点における市民の生涯にわたる自由な学習のコミュニティを核とする教育組織全体の改革構想を跡づけていくこととしたい。自由と市民の学とそれらを支えるべき大学の組織化への問いは、大学がすべての人々のための機関として拡大・普遍化(ユニバーサル化)してきた今日において、大学の役割とそれに相応しい新しい形をめぐる実践に結びついていかなければならない。そうした課題と関わって、最後に、地域において実践者が実践を重ねつつ実践をより深く省察し探究するコミュニティ(「実践し省察するコミュニティ」)としての大学をめざす福井大学における一連の動きを報告していくこととしたい。

1. 「大学の自由」か〈自由のための大学〉か

(1) 暗い谷間の時代における「大学の理念」

(ヤスパース『大学の理念』1922)

『大学の理念』を主題とするカール・ヤスパースの著作は、1922年、第一次大戦後に刊行され(2)、第二次世界大戦の後の1946年、改訂されて再刊され、1961年再度改訂を加えて刊行されている。二つの世界大戦の間の暗い谷間の時代、ファシズムの時代の国家と社会と大学の現実を刻印されたその大学論は、国家的社会的現実と距離を置き、それから隔てられた自由を大学においてなんとか確保しようとする、守勢にまわる大学人の状況を端的に表現するものとなっている。

「国家は、大学を、その権力からできるだけ除外された空間として、容認し保護して、他の権力の干渉から守るのである。大学では、時代の最も明瞭な意識が実現されなければならない。

大学には、真理の生成に対してのみ無制限の責任を負うがゆえに、時事的政治の今日的行動に対してなら責任を負わない人々が、生活しなければならない。それは行為世界の外にある空間であるが、しかもこの空間は、そこで研究の対象とされる世界の諸実在によって、貫かれているのである。そこでは、価値判断と行為が真理理念の純粋性をまもるために、一時停止されるのである。」 p.218

そうした空間を確保するために、当事者に次のような

「訓練の高み」が求められる。

かかる行為外の空間における生活の意味は、この生活が認識作用の情熱によって荷なわれるときにのみ、真の現実をもつ。そのばあい、生活は、自主的な人間が完全な訓練の高みにおいてなす内的行為である。しかしかかる生活を許される時、人はあやまって逸脱におもむきがちであり、しかも逸脱はいつもおこっており、精神的活動の雰囲気をつくもらせるのである。

その上で、大学における「教授の自由」について、ヤスパースは次のように述べている。

「教授の自由は、研究と思想の自由の一部である。なぜならこれらの自由は“精神的に戦うコミュニケーション”をめざしているのだからである。つつみかくしのないコミュニケーションは、専門家同士をひろく世界にもとめているこのようなコミュニケーションの条件である。幾世代にもわたって互いに語りあう幾人かの人々が、その仕事のなかで、事柄に対して距離をとり、遠くから[客観的に正しく]事実を認識することができるように、国家意志がこれらの人々に空間を与えているのである。

そしてこうした「自由」の確保される「空間」を、ヤスパースは民衆と慎重に隔てられた大学人・「教養階層」の枠内に基本的に隔離しようとする。

「人間の内部には、省察と本来的真理探究という一つの点が存在する。省察と本来的真理探究は精神的仕事の複雑な営みであって、全人口のものではなく、それに召されている小さな集団のものでしかあり得ない。これらの人々は、大学教育を基礎とする職業に従事する教養階層の人々であって、この階層だけが認識という作業に対して、理解ある批判的反響をなすことができる。この真理探究は、大衆にも分かるような、直接的な民衆への奉仕に拘束されることなく、長い目で見て他のあらゆる人々を代表するような奉仕として民衆によって求められるときに、教授の自由を持つのである。」

戦間期、そして長い戦中の時期において、学のみならず、あらゆる自由が国家の名において蹂躪されていく時期において、そうした荒れ狂う状況に抗して表された大学論であること、そうした歴史的脈絡の理解を欠かすことは出来ないけれども、この守勢にまわり、社会的現実から隔離された「空間」としての大学、そしてそこでの「自由」を求める「大学の理念」の主張は、その基盤にある近代の大学の出発点、18世紀末から19世紀初頭における「大学の理念」、ひらかれた知・批判的公共圏の拡大を目指しその拠点となることを理念として掲げた所論とは、基本的方向性において背馳するものとなっている。

(2)近代における「大学の理念」の再考

(カント『学部争い』1798)

近代の大学はベルリン大学の創設を起点とする。この大学の理念と構想をめぐるフィヒテ (I.H.Fichte, *Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe*, 1807, 梅根悟訳「ベルリンに創立予定の、科学アカデミーと緊密に結びついた、高等教授施設の演繹的プラン」, 『大学の理念と構想』明治図書, 1970, I.H.Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 1808, *Fichtes Werke VII*, 1971, 大津康訳, 1928, 岩波書店, 1970)・シュライエルマツハ (シュライエルマツハ「大学論」(梅根悟他訳, シュライエルマツハ『国家権力と教育』明治図書 1961.)、そしてフンボルト (フンボルト「ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念」『大学の理念と構想』明治図書, 1970.)をはじめとする大学論は、大学の理念を問いつつときに避けて通ることができない。教会と専制国家が公認した教義(ドクマ)・法を講ずる神学・法学を中心とする大学から、それらを批判的に検討し、自由な学的探究を進める哲学部を中心とする大学への大きな方向転換を実現したこの改革を導いた諸論の基盤には、カントの「批判」、啓蒙と大学をめぐる議論が共有されている。成人性・自己教育と批判的公共性、そしてそれに基づいた共和制・立憲国家への企図の中に、大学論もまた位置づけられる。カントにおいて、歴史的転換の機軸は、大人・国民の自己省察の展開にあり、哲学部はその省察・批判を支える自由な学の機関である。(Kant, 1798)。

カントは最晩年の著『学部争い』の中で、国家の統制のもとに置かれた、そしてその力を正統性の拠り所とする当時の大学のあり方を根本的に批判し、そうした統制から自由な大学のあり方を提起している。当時の大学の三つの学部、神学部・法学部・医学部について、カントはそれらがもつぱら「国家から委託された教説」を扱い、そしてそのことによってその権威が基礎づけられていること、それらが開かれた学的検討を通じた知(その意味における「理性」)に基づくものではないことを批判する。

「聖書神学者はその教説を理性からではなく聖書から、法学者はその教説を自然法からではなく国法から、医学者は公衆に施される治療法を人体の自然学からではなくて医療法規から汲み取るのである。」³¹

これに対して、こうした国家によって委託された教説とその権威に拠らない下級学部＝哲学部は、「平等と自由」、「自由な理性的討論」に基づく知にのみ依拠する。

カントの批判を受けて、国家の基礎づけられた教説の教授の場であることを超えて、理性的・批判的な探究—研究の拠点としての大学を実現する。フィヒテ・シュライエルマッハ、そしてフンボルトらが構想したベルリン大学は、そうした探究—研究とその交流を中心とする機関、「探究のコミュニティ」(シュライエルマッハ)であることを目指して創立され、19世紀を通じて、その後世界における近代の大学のモデルとしての役割を果たし続けていくことになる。

この出発点における大学論と、20世紀初頭から半ばにかけての暗い谷間の時代の「大学の理念」とはどのようにつながり、また背馳するのだろうか。カントの提起する哲学部の学的基盤、その正統性はそこにおける知が常に批判に対して開かれていること、より広い公共圏、より長い歴史的な批判に開かれ、そして自らそうした批判的公共圏の源泉・そして支えとして働くこと、その可能性に依拠して主張される(3)のであり、ヤスパースの議論にあるような、閉鎖的な領域内部の、外部からの働きかけの排除を意味するものではない。カントの提起は、前近代的な、そして19世紀末から20世紀に至るまでなお温存され続ける「象牙の塔」のイメージを肯定するものではない。

このこととも関わって、カントによる上級学部・旧学部批判の論理が、職業教育を批判するものとして捉えられてきていることについても、検討が必要となる。19世紀以後、大学における自由を謳う志向の中で、職業に関わる教育は「パンのための学問」とされ、自由な学とは、常に対局にあるもの、あるべき大学の自由にとっての障害物あるいは強制されやむなく負っている必要悪として捉えられてきた。そしてカント、そしてフィヒテたちの大学論はそうした構えの基盤として理解されてきた。

しかし、当時の国家と大学の歴史的な状況を踏まえてカントらの大学批判の核心をとらえ返すならば、彼等が、当時の大学における国家の教説に従属した学部教育、国家の権威を借りた教育を否定しようとしたことは疑いないが、しかしそれが大学人の自由のみを主張し、社会的な現実や職業に関わる研究を排除しようとしたとみなすことはできない。開かれた批判的公共圏とそこにおける市民の自己啓蒙、そしてそれに適う立憲制・共和制の国家秩序を希求する宣言文「啓蒙とは何か」の中で、カントは職業人・組織人が、自らの組織について自由に探究し、それを開かれた公共圏において表明する自由を鮮明に提起し、そうした自由な探究者・表明者こそを「学問する者」Gelehrterのあり方として例示している。カントの文脈において、Gelehrterは自由に討究し表明する主体であり、大

学に職を得ているものという意味ではない。職業人の学についていえば、カントの例示は往々にして想定されがちな、職業から自由な時間に職業から自由な研究に従事するような場面ではなく、まさに職業に関わって職業的に責任を持つ問題について、現状の組織や規約にとらわれずに自由に検討しそれを公表する自由、公的に発言する自由を「公的な自由」の例として示している。(注1)

(3) 「大学の自由」から「自由のための大学」への問いへ

学問の自由 大学の自由が 大学の自由、大学人の自由に矮小化される限りは、それは前近代的な少数者の既特権の主張でしかない。そうした狭隘な特権意識に根ざしたまま、そうしたレベルの自由な学問・研究観にとらわれたまま、それを本来の大学のあり方・「大学の理念」としてイメージしたまま、大学はユニバーサル化し、大多数の人々の学ぶ場として拡大していくことになる。

その少数者の特権であることを前提とする「理念」が事実上保持できないことは疑いない。

隔離された空間としての大学の自由・大学人の自由という矮小化された、しかもある意味では前近代的身分制にとらわれたままの大学観、そしてもう一つの、これもまたカントが批判する前近代的な、専制国家に従属した職業資格付与のための大学観は、対立しつつ現代に至るまで、大学のあり方を規定し続けている。その双方の大学観を超えて、職業人であり、同時に社会形成の責任を担う市民である大多数の人々にとっての自由な探究とコミュニケーションの拠点としての大学、自由のための大学、カントが提起しようとした批判と公共性の概念に源泉を持つ、そしてその後多くの批判的な公共圏創出を希求する学的企図によって引き継がれてきた学的志向を、改めて「大学の理念」として再定位することが求められている。1920年代の自由大学運動とそこから生まれた土田杏村の「自由大学の理念」、ヤスパースの「大学の理念」が表された同じ時期に、地域における運動の中から提起されたもう一つの「大学の理念」、そこにおける自己教育論・教育制度改革論は、職業人・市民の自由な学の拠点としての大学の理念、そしてその編成を具体的に示してくれている。

2. 「自由大学の理念」の形成過程とその意味

自由大学というプロジェクトが、何をめざしていたのか、その理念を探ろうとすると、検討を欠かすことのできないものとして、自由大学に関わって、当時土田杏村が願っていたいくつかの綱領的な文書がある。とりわけ1923年10月、自由大学の3年目の開始にあたって刊行されたパンフレット『信濃自由大学の趣旨及び内容』、そして翌1924年8月、伊那自由大学から刊行された『自由大学とは何か』は、その理念と組織・構成を願すもっとも重要な文書といえるだろう(4)。

しかし、こうした文書に示された構想が土田杏村の側に先にあり、その提起に従って地域の青年によって具体化されたものが自由大学であるというとらえ方、むしろ理念と実践の関係を捉える常識的な想定・枠組みは、この運動とそこから生み出された理念の意味を見失わせるものとなる。神川・小県、そして当時の長野県において運動して進みつつあった主体として学び自分たちの社会・組織を再構成しようとする運動の渦、その具体的な一つの展開の中から、これまでなかった新しい学習組織への構想が生み出されていく、その形成プロセス自体が、自由大学の理念、その意味と不可分に結びついている。改めて1921年夏、自由大学の出発準備の時期から1924年の『自由大学とは何か』に至る、自由大学への問いの展開過程を確認し、それ自体の意味と、到達点を再考していくこととしたい。注

1920年7月、自由大学の実現に向けて杏村によって起草された『信濃自由大学趣意書』は、自由大学の出発時、この運動の意義を実感しつつ、さらにその社会的歴史的な意味への問いを深めつつ、とにかくはじめようとする中心メンバーの雰囲気を与えている。

自由大学の運動は日本で起きたものです。しかも長野県で経験してきた大学拡張運動の自然の発展としてかうしたものを産んだのであります。西洋にさうした類似の運動があるかどうか、そんなことはまるで知らない。「自由大学」という名も、それらの勇気に富んだ青年の中から、自然に湧き出て来たものであって、強いて誰が命名したとも言えない。

杏村は当時、個人で「日本文化学院」という研究所を創り、雑誌『文化』の発行を通して、新しい文化学を渦を当時の大学の枠を超えて展開しようとしていた。この自身の取り組みとかかわりで、杏村は自由大学について次の

ように述べている。

私が『日本文化学院』を創設した理由は、二点ありました。その一はかうした大学拡張運動の中心になることです。ところが基金募集が旨く行かないため、とても研究所を起こすだけの資金を得ません。(中略)却つてかうした大学拡張の運動の方が物になりさうです。

「西洋にさうした類似の運動があるかどうか、そんなことはまるで知らない」としつつも、この段階では、杏村は「大学拡張運動」という従来の枠組みで自由大学を捉えている。しかし、同時にそうした従来の枠組みには収まらない新しい可能性が、この企図にあることもまた実感されている。大学で培われた知を市民に向けて拡張しようとする「大学拡張運動」と、地域の青年自身が、自ら、自由な学の拠点を組織化しようとする「自由大学」とは、その主体も、また組織も異なる。杏村はその後、この「勇気に富んだ青年の中から、自然に湧き出してきた」新しい学的探究の組織の意味づけるにより相応しい新しい枠組みを探る探索が進めていくことになる。

そうした探索の中で、杏村はイギリスにおける労働者教育運動の脈絡に関わって提起されてきた「プロレットカルト論」に出会う。1922年8月5日の日付のある論稿「自由大学運動の意義に就いて」の中で、杏村は「プロレットカルト論」に触れつつ、自由大学を意味づけていく。

私は此に自由大学運動の意義に就てと題しましたがかうした運動が、外国にあるかどうかは知らない。唯、地方の自由大学から得たヒントによつて、少しお話ししたいと思います。地方自由大学は、現に長野県上田市の近くに信濃自由大学があります。之は民衆自身の要求によつてなされたものです、がその手段方法は我々から教えられる所が多くありました。

ここで、自由大学運動が上田・そして小県の地域から「民衆の必要によつてなされたもの」であることを再確認した上で、そこから「教えられる所」を踏まえつつ、次のように論を展開していく。そこでは、自由大学は「大学拡張運動」とはむしろ対置される新しい運動として定位される。

従来大学拡張運動の一として夏期大学が所々に行はれていましたが、之は要するに温情主義の表現であります。この自由大学は真の教育であつて、今迄の学校教育は僅にその一部であります。然して今迄の大学拡張運動をそのまゝ自由大学運動にする事は全く意義のない事であつて、従来

の社会教育という概念は学校教育を本義と考へボーッとしてみても設備がはつきりしていません。それは自然と学校教育本位となつてゐるからであります。

この講演の中でも杏村はプロレットカルト論に言及しているが、同じ時期、自身の雑誌『文化』や『創造』・『中央公論』誌上において主題的にこのプロレットカルト論を検討している。1923年7月の『中央公論』誌上の論稿において、杏村はポールの論の紹介ではなく、自身の「プロレットカルト論」を展開している。その論が「地方の新しい青年たちと交わつて居る間に、自然に其の雰囲気の中から与えられたものである」ことを断つた上で、杏村は教育の現状を「ブルジョアカルト」として批判し、自由大学運動を軸とした新しい教育組織のあり方を提起している。

杏村はここで「地方青年達」の「人生観社会観」の形成に影響を与えている大衆的な読み物、青年団・処女会、小学校を取り上げ、それらを買っている「精神」とそれを固定化する制度について批判的な検討を加えている。論点は立身出世と結びついた「自由競争主義」、教育を実生活への準備としてとらえる実用主義、そして国家が教育を一元的に支配する国家主義の三点である。

教育の機会をめぐる批判の中で、杏村は「教育とは、民衆に取り、学校を卒業すると同時に終りを告げるカルトであり、「生涯に亘り永遠に自己教養の機会を持つものは、学問を専門の職業とする学者だけに限られる」こと、そしてそれが民衆の専門家への過度の依存を将来していることを指摘している。また「制度としてのブルジョアカルト」の批判の中では、学校教育において、それが「すべて国家の教権により、周到な指図を受け」ていること、小学校の場合「其処で教える教科目、教材、教科書を始めとして其の教育の目的、精神までが、すべて国家の教権により決定せられて居る」ことを指摘し、それは教会により *indoctrination* (杏村はそれを「教会的宣伝」と訳している) に匹敵すると述べている。「教権の手を解放せられてこそ教師と学生との関係は人格的となるが、教権の干渉力が大きくなればなる程、教育活動はただ機械的に行われる」、そうであるが故に「教育が国家の教権に支配せられる事は却て民衆の教育に障害を与える」と杏村は指摘している。

こうした *indoctrination* を核心とする「国家の教権」批判は、ポールらの「マルクス派のプロレットカルト論」と杏村の立論を分かつ論点でもある。ポールのプロレット

カルト論について、杏村はそこにおいては教育は狭い意味での政治に従属するものとして捉えられ「プロレットカルトは飽くまでも社会主義的教権の手にある可きものと考へプロレットカルトなる語さへ、社会主義的宣伝教育と解されて居る」とし、いわば「毒をもつて毒を制する様に(中略)ブルジョアの宣伝に対抗するにプロレタリア的宣伝を以てし、己ならず其のカルトを教権によって強制しようとする」点において、「現在のブルジョアカルトの弊害の根本原因が何処に潜むかを忘れ、其の原因を再び繰返すに過ぎない」と批判する。こうした教育の構造、「教権」による *indoctrination* の編成に対置して、杏村はその転換を図る構想を提起している。生涯にわたる自己教育・教育機関の民衆化・共同社会主義の教育の三点である。最初の論点に関わつて杏村は次のように述べている。

教育とは人格の自律を完成する為のものだとするならば、教育は青年である十数年の間だけ行はれて其れで止む可きものではない。又同時に人間の生活の中に、教育を受ける期間と、生産的労働に従事する期間と、截然たる区別を生じせしむ可きものでもない。学校とは、民衆が其れ々々の生産的仕事に従事しつゝ、生産を尽くして永遠に、或は学び、或は討論し、又或は研究する為めの、其の機関である。

このように教育を生涯にわたる営みとしてとらえる視点から杏村は「教育や学校の本来の姿が成人教育であり、現在の学校教育は、其の一部を占める変態の形しか過ぎない」としているが、後の論ではさらに「真の教育は生涯労働はなしつゝ其れと平行してなされる自己教養であり(中略)随つて我々の教育機関も亦教育の右の意義と平行的関係を持つものでなければならぬ」と述べている。そしてこうした生涯にわたる自己教育を支える機関は「現在の集中主義、官僚主義を打破して、地方化せられ、民衆化せられ、至るところの地方に設立せられ」ねばならず、「且つ其の機関は教権としての国家の管理を離れ、其の地方の民衆自身の経営する」ものであることが求められる。そうした機関にあつて「彼等は其の地方的個人的要求に随ひ、其れ々々特色を異にした施設をし、且つ其の就学する学科の自由選択、相互的討論、図書館を利用しての自学等、出来る限りの自由の制度を作る事が出来、現在の教育の機械化を打破するのである」とし、そうした方向への運動として自由大学を紹介した上で、「其の機関は断じて教権としての国家と結びついてはならない事」、むしろ「反対に国家は国民により甚だ厳格なる教育を受ける必要がある」と述べているが、

この論述における国家と教育、国家と国民をめぐる関係の前提には、国家観の相克をめぐる問題が横たわっている。

1923年、自由大学の第3年度の開始にあたって刊行された『信濃自由大学の趣旨及内容』、1924年、伊那自由大学のパンフレットのために起草された「自由大学とは何か」は、自由大学が生み出され組織されていく過程に関わりつつ進められた杏村の教育組織・制度改革への探究の到達点を示す宣言となっている。

「自由大学に就いて」の冒頭、杏村は彼の教育改革構想の核心をなす「自己教育」の理念について、次のように述べている。

教育とは、其れを受ける事により、実利的に何等かの便益を得る事に止まるものではないと思ふ。我々が銘々自分を教育して、一歩々々人格の自律を達して行くとするれば、其れが即ち教育の直接の目的を達したのである。生きるといふ事は、我々が生物として自分の生命を長く延ばして行くことではない。生きるとは人間として生きることだ。より理想的に生きることだ。しかし自分をより理想的に生かして行く主体は、自分以外の何者でも無く、自分は自分以外の何者からも絶対に支配せられないところに、人間としての無上の光りが輝く。此の人間の本分を益々はつきりさせ、人間として生きるとは、即ち自己教育である。自己教育が即ち人間として生きることであり、人間として生きることが即ち自己教育である。

「人格の自律」にむけての営みとしての「自己教育」はたしかに強制や他律・そして被支配に対峙するが、しかし単に個人の自律・自由に止まることからはではない。杏村は、続けて次のように述べている。

個人は既に社会の中に生まれ、其の要求の何れ一つでも社会的着色を帯びないものは無いに拘らず、かゝる社会的個人の性質を社会から取り離して個人的なるものと考え、更にその抽象化せられた個人の要求を根基とし、機能的に社会に投射しようと努める、この社会哲学を信奉するデモクラシーは、元来個人主義的となり、且つ其れの消極的側面のみを高揚することとなる、即ち個人が他より強制せられず、自己決定をなす、人格の消極面のみが注意せられ、進んで積極的に他の人格に働きかける人格の能動的自由の側面は閑却せられ易い。

人格相互の関係、社会関係へと問いを進めるならば、人格の自律への希求は、そうした自律した主体相互の関

係をめざす新しい社会組織への希求であり、「社会理想」である。杏村は次のように述べている。

社会は個人の相互関係により組成せらるゝものであるが、其の相互関係は今述べ来た人格的意義のものでなければならぬから、抑々我々の社会の認識は、其れの根基に教育を前提し、且つ社会の理想も亦教育そのものだと、我々は断言し得るのである。

そしてその相互関係について次のように敷衍している。

教育の意義は自己教育にあるが、併し我々の生活創造は、個人の孤立によつて達せられず、社会を組織して個人が相互に影響し合ふことにより、反省の機会を得、創作の資料を持ち、その創造を豊かならしめることが出来るやうに、自己教育は又、他よりの教育を必然的に要求する。何人も他への教育者であると同時に、他に対しての被教育者なのである。

自己教育とそれを支える相互的な働きかけ（教育）。言い換えるなら主体的な学習の展開をさせる学び合う協働関係が、自己教育の実現の基盤であり、そうした関係は同時に求められる社会組織の基本的編成でもある。そのことに関わって杏村は次のように述べている。

「下より上へ」は、至るところで現代のモットオになつた。あらゆる組織が個人としての自覚に始まり、個人を基礎として組合的に数人の機能的集団を造り、其の集団が漸次に抽象的に組織せられて行くことをいふのである。我々は個人の自律に出発する。個人の自律とは、我々の内なる全体性の理念を生かすことだ。此の二つは結局同じものを意味する。我々の社会は、全体性の理念に導かれつゝ、下から上へ、個人の積層的集団を造つて行かなければならない。断じて天降りの概念を上より注入せられる可きものは無い。

杏村はこうした組織編成に基づいて生涯にわたる教育組織としての「自由大学」を展望していく。

我々の学校は、すべての点に於て我々自身によつて組織せられ、支持せられる。其れは終生的な学校である。労働しつゝ学ぶ学校である。其の教育程度は最も高いところまで達する。我々はすべてが何等かの方面に於て教育者であり、何等かの方面に於て被教育である事を自覚して居る、徒らに就いて学ぶが我々の学校の本義では無い。我々の学校は討論もすれば、談話もするであらう。さうした独立の学校は、理想的に組合の形式を持つ。其の組合は前後左右に、

積層的に教育組合の連盟を作る。下より上への連盟組織、それはピラミッド型の一の独立した教育組合社会をつくる。此の全体の学校の理念を今より我々は「自由大学」と呼ぼう。

上田・小県における自由大学への企図とその組織化の取り組みの中から、社会制度・教育制度の総体の再構築をめざす改革構想が生み出されていくことになる。

杏村の教育革命の構想は、次の5点において、当時の、そして現在に至る教育組織・民主主義・国家の問題をめぐる議論の水準を超える提起を含んでいると捉えることができる。

- ①自己教育と社会秩序、そして民主主義についての問いの提起
- ②市民・成人の自己教育とそれを支える組織を中心としてより若い世代のための学校教育の総体を再構成していくことをめざす新しいデザインの鮮明な提起。
- ③市民・成人が働きつつ学ぶ学習機関として大学の在り方についての実践的な提起。
- ④市民の学習と民主主義の不可分な関係についての自覚。
- ⑤市民の学習と国家との関係への問題提起。

90年の時を隔てて、自由大学とそれに発する「教育革命」の提起は、現在の教育改革の地平を超える触発力を持ち続けている。

3. 21世紀における大学改革の実践と理論のために： 福井大学における〈実践し省察するコミュニティ〉への企図

戦後教育改革において、公教育を担う教師の教育を大学において実現することを目指し、各県に国立大学が創られ戦後の教師教育を担う学部が生まれる。この戦後教育改革について、教育刷新委員会委員長として幾多の困難に抗してそれを推し進めた南原繁はその三つの重点について述べている。第一は、「民主化」の実現のために中等教育段階の旧制高校を頂点とする「差別的・階層的な制度」を打破し、大学をすべての人々に開かれたものとすることであり、第二は大学における教員養成の実現であり、第三は地方教育委員会制度の創出である。第一の論点に関わって、南原は「大学はもはや少数の特権的階級をつくるためでなく、広く国民の大学としての役目を果たすであろう」とし、地方の新しい大学に文化発展と民主主義社会実現への期待を寄せている。

「かような大学がおのおのの地方に設立されるときに、これまで学問や文化の世界においてもみられた中央集中的傾向に対して、将来、全国を通じて、それぞれの地方文化の発展が見られるであろう。(中略)その地方にあって大学教育を受け得ること、そして多くその地方の教育や産業に従事しつつあることは、将来、日本の民主化と新しい社会の開拓に寄与せずには措かないであろう。」(南原,1955)

第二の教員養成に関わる問題について刷新委員会での議論を南原は次のように回想している。その箇所全文は以下の通りである。

「いま一つ、わが学制改革において大きな問題は、教員養成機関、すなわち在来の師範教育をいかにするか、ということであった。そして、委員会においても、最も議論の分れたのは、この問題についてであった。なぜならば旧師範学校は長い間、県立の中等学校の一つに過ぎず、それが文部省所管の国立専門学校に昇格したのは、最近の昭和十八年であった。したがって、いまこれを大学に編成替することに対して、多くの疑義と反対のあったことは、当然といわなければならない。しかし、他の改革は別としても、未来の日本を担う少国民の教育こそ、原則として、最高の学府の課程を修めたものをして当たらしめるに、充分の理由がある。もとより、それには彼らにふさわしい社会的待遇も伴わなければならない。またこれを養成する教授陣容などの点から見て、その理想の完成には時を要するとしても、それこそ再建の要石であると、結局、私たちは考えたのである。そのためには、明治以来長い間、あまりにも特殊の型にはまっていたいわゆる「師範教育」を払拭して、豊かな一般教育を授け、成るべく他の学部をもった「大学」の自由の雰囲気の中に教育することが、何よりも急務である。しかるとき、各府県に大学が必要であり、各地方に存在する旧専門学校と統合して考えるときに、全国を通じて、新たに国立大学の数の増加することは、また必然といわなければならない。」(南原,1955)敗戦後の混乱の中で、地方の国立大学を創出し、大学における教員養成の実現を決めた刷新委員会の判断、その議論の底流にあって共有されていた志向を南原は伝えようとしている。

南原の論述の中にある”「大学」の自由の雰囲気” ”最高の学部” という表現の背後には、ヤスパースと同じ時代、同じ戦中を生きた大学人の経験、そしてその経験に根ざした大学の中の自由への希求が存在している。しかし、そうした大学の自由を、守り閉鎖するのではなく、その特権的状况を自ら打破し、より広く地域にひらこうとする途を戦後日本の教育改革は選択する。

そうした改革による創出から半世紀あまり。戦後の大

学、とりわけ教育学部は、拡大を続けつつ、しかし、現実には二つの古い大学観、「大学の自由」を保守しようとする傾性と国家的に規定された免許の枠組みの圧力との間で揺れ動くあるいはその対峙する力の均衡によって展開できない状態を脱却できずに来たといわなければならない。

1999年、国立大学の教員養成学部のあり方をめぐり文部科学省に設置された委員会において、教育学部の再編統合、広域ブロック化の方向性が審議され、2001年11月、その方向が提示される。こうした状況の中で福井大学教育地域科学部教授会は2000年9月、「地域の教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方」を教授会見解として明らかにする。その後「地域にねざし開かれた教育・学術・研究の拠点としての教育地域科学部のあり方」(2001.10)、「21世紀における日本の教師教育改革のデザイン ―地域の教育改革を支えるネットワークと協働のセンター」(2002.3)が見解として提起される。隔離された空間における「大学の自由」への志向と資格付与に依存して成り立つ現実の矛盾した複合を超えて、自由な学習＝探究とコミュニケーションと協働のプロジェクトとしての学習を実現する地域の学校を創るための改革を支えるための組織・機関として教育系学部を再構築する。そのために実際の学校、そしてそれを支える教師と協働の実践と研究を持続的に進めていく。その目的に合う、改革を志向する現職の教師のための、まったく新しい大学院の形が模索されていくこととなる。

2001年、見解を受けて福井大学教育地域科学部・大学院教育学研究科において二つのまったく新しい、しかし、ごく小さなプロジェクトが発足する。一つは、現職の実践者が、在職しつつ組織学習改革の実践研究を進めていくための大学院（「学校改革実践研究コース」）であり、もう一つは多様な分野の実践者が自身の実践の展開過程を語り聴く交流会・研究会（実践研究福井ラウンドテーブル）である。

学校改革実践研究コースは、福井大学教育学部（当時）附属中学校と福井大学教育学部の教育実践研究者グループとの協働研究の積み重ね、そのサイクルを基盤としている。学校で進められる子どもたち主体の探究的な授業づくりをめざした実践と協議の継続的な推進を中心に据え、それを深めていくために必要な研究を学校の休みの時期を中心に大学院の演習として組織する。実践記録の丹念な分析、そこに描き出される学習の展開、一人一人の学習者の成長、コミュニティの発展、そしてそれらを支える教師の実践と教師自身の成長。さらにそれら

を支え、あるいは拘束する学校組織の編成とその展開。長期にわたる実践過程の研究を進めるとともに、自分たち自身の実践を省察し、分析し、記録として研究として彫琢していく。そしてそうした長い実践の歩みと省察を、より広く、ラウンドテーブルという実践交流の場で提起していく。

そのラウンドテーブルは、福井における社会教育の実践者の研究会と社会教育実践研究、そして福井大学の学生中心のプロジェクトの展開と日本社会教育学会の有志による社会教育実践研究のための研究会（社会教育実践研究フォーラム）が結びつくことによって2001年の11月に始まっている。

専門職そして市民の、実践に根ざした協働探究を中心とするこの二つの連動する渦は、働きつつその実践そのものについて、それに関わって探究するという点において、したがって現職の働く人々の、働きつつ進める探究を中心に据えている点において、これまでの学部・大学院とはまったく構成を異としている。学校改革実践研究コースはその後、学校拠点の実践研究を主軸とする教職大学院として組織化されていくが、学校での実践と研究のサイクルと、月1度の大学における合同カンファレンス、そして夏と冬の学校の休業期に集中的に進められる協働研究のサイクル（於大学）、そして年2回の全国規模の実践交流集会であるラウンドテーブルによって構成されている。働きつつ[＝学校において実践を進めつつ]、それを支える探究・研究を組織しようと模索する中で、その年サイクルは、結果として、働きつつ学ぶことを保障しようとして農閑期を中心として組織された自由大学のサイクルと重なってくる。働く実践者中心、そのための仕事[＝実践]と省察・研究の年サイクルの構成以上に、何より、そこで志向され模索されている学習と教育のあり方において、深く関わり合っている。「自由大学の理念」において杏村が目指そうとした協働の学習のイメージ「何等かの方面に於て教育者であり、何等かの方面に於て被教育である事」、「討論もすれば、談話もする」学校、そして「前後左右に、積層的に」編まれる学び合うコミュニティは、教職大学院のカンファレンス、そしてラウンドテーブルにおいて、中心的な編成となっている。

もし、新しい世代が闊達に学び合う学校を実現しようとするならば、そのための改革を私たち大人の世代が引き受けなければならない。より旧く長い経験を超えて新しい学校と社会を実現していくために、私たちはこれま

での経験を超えた可能性や事例についての討究・研究が不可欠のものとなる。そうした討究を踏まえた実践の展開とその歩みの省察を重ね、それらをより広く交流し、さらにそれらを踏まえて自らの実践を進めていく。実践と研究とその開かれた交流圏を結ぶ場として大学を再構築していく。地域に根ざし、世界に開かれた分散型の実践コミュニティへの企図は、「自由大学の理念」において展望された方向と通い合う。

職業人・市民自身の自由な学習—自己教育を中心とする新しい教育組織への展望、自由大学の理念は、一世紀近く前の歴史的な記念碑ではなく、生きて働く知、判断力と組織力が求められつつ、その可能性を容易に切り開けずに閉塞状況に迷い込みつつある私たちの時代においても、生きて理念・構想の価値を持ち続けている。私たちが閉塞につかり込みそこで小さな空間での自由に自足することを打開して動き出そうとするとき、私たちがまた、カントの、そして新カント派の、そしてその水脈を引き地域に生まれた自由大学のプロジェクトを、時代を超えて、そして歴史を引き継ぎ、それぞれの実践の場であり学びの場である地域において生きていることになる。

注

- (1) 民主主義と市民の学習との不可分の、根本的とも言えるつながり、その歴史的な展開と現段階におけるその到達点に関わる検討(Dewey, 1927, Schön, 1971,1983, Schön and Rein, 1994, Freeman,2006)が、現在の社会状況の中において、そして自由大学の歴史的な意味を問い直す上でも必要となるが、ここではその次元における検討を展開することは出来ていない。Deliberative Democracy (熟議的民主主義・審議的民主主義)(Habermas,1992,2008, Elster,1998) Reflective Democracy (省察的民主主義)(Goodin,2005)の提起とその実際の組織化への企図とも関わって、市民の学習の展開と民主主義の実効化(Putnam,1993)の問題が現実的課題となってきた。
- (2) ドイツにおける最初の刊行は、「自由大学の理念」が形成されていく時期と重なっている。
- (3) 「啓蒙とは何か」(Kant,1784)において、カントは立論の要をなす「理性の公的使用」という概念をめぐって、それを「或る人が学者として、一般の読者全体の前で彼自身の理性を使用すること」を指すものとし、「理性の私

的使用」=「公民として或る地位もしくは公職に任ぜられている人」が「その立場においてのみ彼自身の理性を使用すること」と対置させている (p.37)。この文脈の中で用いられている「学者」Gelehrter は、職業的な学者を意味するものではない。続く部分では軍人の例が示されている。「上官から、何か或ることを為せ、と命じられた将校が、勤務中にも拘らずその命令が適切であるかどうか、或いは有効であるかどうかなどとあからさまに論議しようとするなら、それは甚だ有害であろう—彼はあくまで服従せねばならない。しかし彼が学者として、軍務における欠陥について所見を述べ、またこれらの所見を公衆一般の批判に供することを禁じるのは不当である。」(p.37) Gelehrter とはこの文脈では「所見を」「公衆一般の批判に供する」人、パブリックなコミュニケーション空間において責任ある判断・批判を表明する(書き表す)人を意味する。『純粹理性批判』の最終部においてカントは「理性は、専制君主的な権威を持つものではない。理性の発言は、常に自由な国民の一致した意見にほかならない。そして国民一人びとりは、自分の懸念を— それどころか各自の拒否権をすら憚ることなく表明し得なければならない」(III484)と述べているが Gelehrter とはそうした意味での「理性の発言」の主体、「国民一人びとり」に他ならない。

- (4) ここでの跡づけは 1983 年の拙稿『『自由大学の理念』の形成とその意義』に基づいている。

[参考文献]

- 福井大学教育地域科学部教授会(2000.9).「地域の教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方」.
- (2001.10).「地域に根ざし 開かれた教育・学術・研究の拠点としての教育地域科学部のあり方」.
- (2002.3).「21世紀における日本の教師教育改革のデザイン 地域の教育改革を支えるネットワークと協働のセンター」.
- 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）「教師教育研究」編集委員会(2007-2012).『教師教育研究』第1巻～第5巻.
- 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）『教職大学院ニューズレター』第1～45号.
http://www.fu-edu.net/data/newsletter.
- 国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会 (2001.11).「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）」
- Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*, Henry and Holt [阿部斎訳『現代政治の基礎—公衆とその諸問題』みすず書房, 1969. 植木豊訳『公衆とその諸問題』ハーベスト社, 2010].
- Eigen, M., Gadamer, H.J., et al. (1988). *Die Idee der Universität*. Springer-Verlag. [赤兎弘也訳『大学の理念』玉川大学出版部, 1993].
- Elster, J. ed. (1998). *Deliberative Democracy*, Cambridge University Press.
- Freeman, R. (2006). "Learning in Public Policy.", M.Moran, M.Rein, R. E. Goodin, eds. *The Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford University Press.
- Goodin, R.E. (2005). *Reflective Democracy*, Oxford University Press.
- Habermas, J. (1987). "Die Idee der Universität—Lernprozesse"" in Jürgen Habermas, *Eine Art Schadensabwicklung*, Suhrkamp.
- (1992). *Faktizität und Geltung*, Suhrkamp. [河上倫逸・耳野健二訳『事実性と妥当性』上・下, 未来社, 2003.]
- (2008). "Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie." in Jürgen Habermas, *Ach, Europa*, Suhrkamp,
- 2008 [「民主主義と認識」三島憲一・鈴木直・大貫敦子訳『ああ、ヨーロッパ』岩波書店, 2010].
- フィヒテ他, [梅根悟訳] (1970)『大学の理念と構想』明治図書, 1970.
- Jaspers, K. (1949). *Die Idee der Universität*. Springer-Verlag. [森昭訳『大学の理念』(『ヤスパース選集』第2巻)理想社.
- Kant, I. (1784). 'Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung', in *Berlinsche Monatsschrift 4, 1784 :481-494, Kants gesammelte Schriften, Bd. VIII:33-42*. (篠田英男訳, 岩波文庫版, 1974, 小倉志祥訳, 理想社版全集 13, 1988, 福田喜一郎訳, 岩波書店版全集 14, 2000)
- (1798). *Der Streit der Facultäten in drei Abschnitten*. ('学部の争い' 小倉祥訳『カント全集』第13巻, 理想社, 1988年., 「諸学部の争い」角忍・竹山重光訳『カント全集』岩波書店, 2002年).
- 長野大学 (2006).『上田自由大学とその周辺』郷土出版社.
- 南原繁 (1955).「日本における教育改革」, 朝日新聞社編『明日をどう生きる』(『南原繁著作集』第8巻, 1973, 所収) .
- Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press. [河田潤一訳『哲学する民主主義：伝統と改革の市民的構造』NTT出版, 2001.]
- Schmidt, J. ed. (1996). *What is Enlightenment?*, University of California Press.
- 土田杏村 (1921.7).「信濃自由大学趣意書」.
- (1922.1).「我国に於ける自由大学運動に就いて」『文化運動』第129号.
- (1922.8).「階級自由教育（プロレットカルト）の新潮流」『創造』.
- (1922.9).「シイダア・ポオルの社会思想研究」, 『文化』第4巻第4号.
- (1922.10).「自由大学運動の意義」『文化運動』第129号.
- (1923.7).プロレットカルト論 『中央公論』第38年夏期増刊号.
- (1923.10).「自由大学に就いて」『信濃自由大学の趣旨及内容』.

- (1924.8). 「自由大学とは何か」 伊那自由大学『自由大学とは何か』.
- (1924). 『教育の革命時代』 中文館書店
- 1935 『土田杏村全集』 第14巻, (恒藤恭他編) 第一書房.
- Schön, D.A. (1971). *Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society*. Random House.
- (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. [佐藤学・秋田喜代美訳 『専門家の智慧』 ゆみ出版, 2001. 柳沢 昌一・三輪建二監訳 『省察的实践とは何か』 鳳書房, 2007].
- Schön, D.A., Rein, M. (1994). *The Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. Basic Books.
- 柳沢昌一 (1983). 「『自由大学の理念』の形成とその意義」, 『東京大学教育学部紀要』 第23巻.
- (1987). 「自由大学運動における自己教育思想の形成過程」 社会教育基礎理論研究会『叢書生涯学習』 雄松堂.

本稿は2011年11月5日、長野大学を会場に開かれた自由大学運動90周年記念集会における報告に基づき、2012年にまとめられた報告集に収録されたものである。

大槻宏樹, 長島伸一, 村田晶子編『自由大学運動の遺産と継承: 90周年記念集会の報告』前野書店, 2012.7

旧稿を改めて『教師教育研究』に収録しようと考えたのは、ここでの省察が、現在の大学自治をめぐる状況と動向に対する一つの提起としての意味を持つものとして意識するが故である。