

# 戦後日本における自己教育概念に関する一考察

——自己教育と自己教育運動——

教育学コース 岩 本 俊 一

A Study on the Concept of self-education in Japan after the World War II

—Self-education and Self-education Movement—

Shunichi IWAMOTO

As has been pointed out, in order to trace the modern development of public educational system, it is indispensable for us to enquire the concept of self-education. In this respect, the self-education is the very important key concept to understand what the essence of education is. However, it is regrettable that the concept of self-education is not always clear. For example, one defines self-education as activities to expand possibilities of his development through his self learning. Another defines self-education as the ethical development after having formal school education. Furthermore, self-education is considered an origin of education. Considering in such ways, it is inevitable to say that there are many concept of self-education.

In order to elude this confusion, first of all, we must put in order the various concepts. In this paper first I tried to make clear the origin of its confusion especially in Japan after the World War II. And I can show the main reason why we have been confused the concept of self-education with self-education movement. So, to make a clear distinction, I took up the self-education movement of the workers especially represented in the age of industrial revolution in England. The movement that the workers educated themselves and pushed forward that plans for their children, was based on the fruits of self-education of human development in every worker.

In order to understand the fact of self-education, we have to study the means of every worker's education itself. After a few comments on these problems, I attempt to suggest a way to study how the self-education takes place in human development or education.

## 目 次

- I 問題の所在
- II 自己教育と自己教育運動
  - A. 「自己教育」概念をめぐる問題
  - B. 自己教育と自己教育運動
- III 自己教育概念探究への道
  - A. 自己教育を支えるもの
  - B. 教育と自己教育
- IV まとめにかえて

## I 問題の所在

近代公教育制度の史的展開をあとづけ、その構造を究明するうえで、国民の自己教育にかかわる思想と運動の成果について吟味を欠くことができぬことは、教育史をはじめ教育学の諸領域における研究が明確に指摘しているとおりである<sup>1)</sup>。

自己教育が「〈権利としての教育〉の思想の直接的表現」<sup>2)</sup>であり、したがってその教育的意味をさらにいっそう明らかにすることが求められるとすれば、自己教育概念の本質的究明が教育学研究の中にひとつの重要な位置を占め得ることは当然であろう。わが国に限ってみて

も、自己教育にかかわる教育学的アプローチが多様な形で行われ、その概念について一定の規定を与えることが試みられているのも、そのような意味に基づいているのであろう。特に次のような規定は、いわゆる家永教科書裁判を主要な契機のひとつとして教育への権利を基本的人権としてこれを国民のものとする思想の追求の中で展開された現代日本の教育学研究の成果に基づいている点で注目されて良い。

「自己教育とは、自己の力による学習活動をととして自己の発達可能性をひろげていくこととなみである。……自己教育という概念は、教育における階級的矛盾の克服をめざす試みのなかで、歴史的に形成されてきているものであることが注目される。19～20世紀のイギリスの労働者教育運動にその例を見るように、支配権力が要求もしくは許容する内容や制度の制約を排して、みずからの人間的成長と自己実現に資する内容・方法・制度を求めて実際に教育活動を組織し、みずからを教育主体として形成していくこととなみのなかで、自己教育の思想がきたえあげられてきているのである。」<sup>31</sup>

自己教育概念にかかわる上のような規定は、その構造を具体的に論じたものとは必ずしも言い難いが、先にも述べたように、教育権思想の発展とのかかわりが深く自覚されていることをその重要な特質としている点で見逃しえないものと言ってよい。

しかし、眼を転じてドイツの教育学を見れば、例えば次のような規定が存在していることもまた事実である。例えば、「教育学とは陶冶の学である。」<sup>32</sup>として教育学の体系化に努めた新カント派のナトルプ (Paul Natorp 1854-1924) は、その主著『社会的教育学』(Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, 1899.) のなかで、自己教育 (Selbsterziehung) を人間の意志の陶冶の最終段階にあるものと見なして人間形成の究極の活動として論じている<sup>33</sup>。また、哲学における真の実りと目的を教育学に見出した哲学者ディルタイ (Wilhelm Dilthey 1833-1911) を師としたノール (Herman Nohl 1879-1960) は、自己教育について次のように規定している。「教育は人間が成年に達したときに終了する。つまり、シュライエルマッヒャーの言うように、道徳的課題の実現に自主的な方法で協力した古い世代と若い世代が同等になった時に、教育学 (Pädagogik) は自らをよけいなものとし、我々の死まで続く自己教育 (Selbsterziehung) になるという目標がある」<sup>34</sup>としている。ノールは、自己教育を教師と生徒との間で結ばれた教育的関係

(pädagogischer Bezug) が終焉した後には生じるべきものと考え、いわば自己教育を教育の目標としているのである。彼は、教育的関係の終了を教育の終了と同義とし、教育とは基本的に「他者による教育」(Fremdeerziehung) を意味すると考えていたのである。要するに彼は、自己教育を彼の言うところの教育終了後の個々の人間における倫理的発達とみなしたのであった。

内外における「自己教育」概念にかかわる規定は以上にとどまるものではない。特にかつて東ドイツの教育学をリードしたギュンター (K.H.Günter) によるものは、社会主義社会における生活そのものに自己教育の意味を与えている点で特異な位置を占めるものである。すなわち彼は、「発達した社会主義社会の共同体的教育過程 (gesellschaftliche Erziehungsprozeß) は、すべての個人を異なった方法によって、また異なった時においてはあるが教育者としてまた被教育者として参加させるところの増大していく自己教育である」<sup>35</sup>としているのである。自己教育に関するこれら若干の規定を通じて明らかなのは、その意味内容が単に多様であるのみならず、必ずしも質的に同一のレベルで論じられているわけではないことである。

人間が、制度的教育を終えた後にもなお一般に言われるところの自学・自習を通じてさらなる発達を遂げ、自己陶冶 (Selbstbildung) が図られるという日常的事実からすれば、人間生活の中に自己教育なるいとなみが存在しうることは誰もが認め得るところであろう。しかし、その自己教育の問題を教育学の理論として、あるいはこれを教育学研究のなかに位置づけ、探究するうえで、上に見たように多様な概念規定が存在し、明確な方向性を必ずしも持ち得ぬとすれば、われわれは極めて困難な立場に立たざるを得ない。

しかしその一方で、ラングラン (Paul Lengrand 1910 - ) が1965年のユネスコの「成人教育推進国際委員会」で「生涯教育」(éducation permanente) なる新たな概念を提起したことは注目されてよい。1980年代のわが国において「生涯教育」または「生涯学習」が政策的に推進されるなか、従来一般に用いられてきた「社会教育」概念と「生涯学習・生涯教育」概念との関連ないし相違を明らかにすることが求められるに至ったのも、ラングランの新たな提起をその主要な背景の一つとしているといつてよいであろう<sup>36</sup>。すなわちそれは、社会教育概念の再把握とも言うべき状況の中で、社会教育の理論において本質的な位置を与えようとしてされている<sup>37</sup>ところの「自己教育」概念を問い直そうとする動きが盛んに

なってきたことを意味すると言って良いであろう<sup>10)</sup>。

かかる動向の中で、「今日の自己教育を鍵的概念とする社会教育の概念規定が、社会教育の歴史的事実の抽象となっていないという批判意識」に基づき、「自己教育概念を社会教育の歴史的な前提概念として措定せず、社会教育の概念形成とその発展の契機として自己教育の概念がどのように位置づいてきたのか<sup>11)</sup>」を問うという新たな問題提起もまたかかる動向のなかに位置づけられると思われるのであって、それは自己教育概念の再把握に向けたひとつの重要な変化として注目され得る<sup>12)</sup>。

確かに、ある事象にかかわる歴史的事実の追求がその本質を明らかにする上でひとつの有効性を備えていることは言うを俟たない。さらにまた、自己教育概念をア・プリオリに措定することに禁欲的であるべきであるとの指摘にもわれわれは首肯しうる。しかし、歴史的現実をもってただちにこれをその本質にかかわるものとみなすことがむしろ歴史的展望を欠く恐れもあるとすれば、歴史的現実をその本質とみなすためにはある一定の手続きが必要とされるであろう。すなわち、「自己教育」概念に関する明確な規定を自らのうちに欠くならば、一貫した分析視点に基づく自己教育研究を困難にし、結局は教育そのものの本質にかかわる論及から離れた曖昧な、あるいは常識的な結論に陥らざるを得ないという疑念を限りなく生じさせる恐れなしとしないということである。

人間が自己教育を通じて生涯にわたって発達を遂げ、自己陶冶 (Selbstbildung) が図られるという根源的事実に鑑みると、自己教育を論じる意義は確かに普遍的に承認されうるもののようである。しかし、ここで取り違えてならぬことは、これにかかわる普遍的承認や普遍的事実の存在を素朴に承認することが、そのままただちに人間の教育における自己教育の位置やその構造、要するに自己教育概念を自明のものとしてこれが承認されるわけでは決してないということであろう。前述のごとく近年、「自己教育」に関する研究の意義が注目され、それにかかわる業績も積み重ねられていることも事実である。しかしこれらの研究の一般的特質として否定しえぬことは、ややもすればわが国を中心とする「自己教育」活動 (実践) および「自己教育」論 (思想) に関する歴史的分析を専らとしているがために、そこからわれわれが自己教育概念あるいはその構造の理論的探究の発展に連なる意味を必ずしも十分に見出し得ないということである。

そこで本稿では、まずわが国における自己教育概念にかかわる主要な先行研究の特質の整理・吟味を通じて自己教育概念をいっそう明確にする手がかりを得ることを主たる課題としたい。

## II 自己教育と自己教育運動

### A. 「自己教育」概念をめぐる問題

わが国において自己教育概念が質的に同一のレベルで論じられているわけではなく、したがって多岐にして多様であることはすでに述べたとおりである。それは、原田彰の丹念な分析に基づく指摘によっても確かめられるところである。すなわち彼は、社会教育にかかわる研究領域はもちろん、教育学それ自体にかかわる研究領域で用いられている自己教育の「意味は多様である。しかも、このことばを定義なしに自明のこととして無造作に使用する傾向もみられるのではなかろうか<sup>13)</sup>」と指摘し、さらにわが国にあっては「自己教育」という言葉が確定的な規定を欠き、ややもすれば濫用の感さえあるとしてその用例を次のように概観してまとめている。

『自己教育』ということばは使われていても、それについて何の定義も説明もない場合。一般的には、こういう使い方が多く、一定の文脈のなかで理解しようとしても、意味の不明確な用例が少くない。…… (中略) ……『自己教育』が他のことばと連結して使用されている場合。例えば『国民の自己教育』、『労働者階級の自己教育』、『自己教育運動』、『住民の自己教育』など。これも、自明のこととして使用されていることが多い。『自己教育』について定義や説明を試みている場合。こういう用例は極めて少ない。<sup>14)</sup>

かかる指摘は原田にとどまらないが<sup>15)</sup>、またその一方において自己教育の概念を規定しようとする研究が見られることも事実である。しかし、実はそうした研究にあってすらそこに曖昧さが多分に含まれていることを指摘せざるを得ない。そこでまず要求されることは、わが国において自己教育概念を規定していると思われる戦後の主要な論及について吟味し、これに一定の整理を与えることであろう。

### B. 自己教育と自己教育運動

わが国の教育学研究において自己教育の意義を最も明確に示したのものとして、第一に挙げるべきは、堀尾輝久によるものであろう。公教育政策の背景にある労働者階級の自己教育活動に注目し、その思想と運動が国民の権利としての教育の思想へと確実に発展を遂げていくことを力説したそれは、近代公教育制度の構造を究明するうえで、そしてまた戦後日本の教育改革の根本原理をなす教育基本法の意味を改めて確認するうえで極めて示唆的である。

産業革命期から19世紀中葉にかけて、イギリス労働者階級が多面的かつエネルギーに展開した自己教育運動の詳細については、すでにサイモン (B.Simon) をはじめ、ホラビン夫妻 (J. F. & W.Horrabin), ケリー (T. Kelly) などの業績<sup>16)</sup>を通じて確かめられることは周知のとおりである。しかし、ここで重要なことは、堀尾がイギリス労働者階級が取り組んだ運動とそれを支える思想の分析を通じてこれを自己教育のひとつの典型とし、この中に、「近代教育原則の今日的継承と発展の課題」を見出そうとしたことである。すなわち堀尾は、「権利としての教育」および教育の私事性を骨子とする「近代教育原則の今日的継承と発展の課題を、すでに労働者階級の自己教育思想とその展開としての公教育思想それ自体がになっていた」<sup>17)</sup>と見たのである。煩を厭わず堀尾のいう労働者階級の「自己教育」の意味内容の大筋を改めて確認してみよう。

堀尾は、近代の教育組織が「第三階級以上の階級（支配階級）の自己教育」、「支配階級による労働者大衆の教化の組織」そして「労働者の階級的自覚を前提とする労働者の自己教育」<sup>18)</sup>といういわゆる三重構造からなるものとしつつ、とりわけ労働者の自己教育の思想に注目するのである。すなわち近代ブルジョワジーの教育理念から逸脱した慈恵としての、あるいは治安対策的見地よりする教育内容およびその政策を批判した労働者は、自らの手による教育を構想し、その実践に主体的にとりくむようになったとし、これを「労働者の自己教育」としたのである。そしてそれが政治的変革と深く結びついていたとし、その代表的な例としてチャーティストにおける教育権思想の展開をあとづけている。すなわち、「我々は、貧困や不平等や政治的不正が、教育の恵みを社会の一部のものに与え、その他の人々を無知のままにしておくことの中に含まれていると思う。それゆえ、一般に抑圧と無知というこの制度の犠牲のもとにある労働者階級は、すべての不公平な教育制度に対する不満の正当な原因を持っている」<sup>19)</sup>というラヴェット (William Lovett 1800-1877) の主張に象徴されるように、彼らはその教育が、労働者階級を政治的に無知な状態に押しとどめておくためのものであることを正確に見通していたと指摘する。

実際我々もまた、ラヴェットらのいわゆる「道徳派」(moral force) が、『知識は力』であり、『教育が解放の道具』であると述べ、政治的変革と民衆教育との密接な連関を強調した<sup>20)</sup>ことに注目し得るであろう。このような基本的主張を展開した労働者階級が、宗教的道德にかかわる教授を中心とする大衆教育 (popular

education) の内容に満足することなく、「真実の知識」(real knowledge) を獲得するための教育組織を自らの手で構成しようとしたのは至極当然のことであったと言わねばならない。

19世紀中葉の労働者階級の自己教育活動に関する堀尾のかかる叙述は、サイモンの『イギリス教育史研究』(第I巻)における一節、「労働者の自己教育, 1790-1820」(The Self-education of the Workers, 1790-1820) でも詳細に論じられている自己教育の実際と重なる所が多い。しかしわれわれの課題とする自己教育概念の吟味にあたって注目すべきは、堀尾のいう自己教育とサイモンのそれとは、意味内容を微妙に異にしていることである。すなわちサイモンにあっては、政府当局による「慈恵としての教育」(education as a charity) に反発し、自らを無知から解放すべく活動する運動を「労働者の自己教育」と見なしているということである<sup>21)</sup>。労働者・大衆を政治的無知の状態にとどめておくための、権力者が治安対策的見地に基づいて行うところの「教育」と称するインドクトリネーションに対抗して、労働者が政治的無知からの脱却を図るべく「真実の知識」を獲得することが自らの権利であるとして、さまざまな学習活動の組織化、啓蒙的パンフレットの発行・回覧などの運動を総括的に指しているということが意味されているのである。

これに対して、堀尾のいう自己教育の場合、それは彼がつとに力説した教育における私事性からして当然のことではあろうが、支配階級における自己教育という表現にもみられるように、自らの階級の教育を自己自身の責任で行うという意味を含んで用いられているのであって、自己教育が必ずしも労働者階級のそれに限られていないことが注目される。

以上のように見るならば、自己教育というとき、そこでは少なくとも二重の意味を含んで論じられていることに気づかざるを得ない。すなわちそれは、ひとつには自己自身はもちろん自らの子弟の教育内容における真実性を求める活動であり、また今ひとつには彼ら大人自身がそのような思想を含めて自らの教育を自然権として追求することの正当性を主張して学習を重ねる労働者階級の活動である。わが国における「自己教育」にかかわる概念規定は、こうした二重の意味を内に含んで、しかもある場合には運動を、またある場合にはこれを支える思想を論じる形で展開されているのである。

いまその点をここで仔細にたどることは許されないが、1980年代の「自己教育」概念の問い直しによる社会教育概念の再把握に際しても同様の特質が見られること

を否定できない。しかもそれらは概して自己教育活動の実際、あるいは自己教育の概念や理論の歴史的分析を専らとし、自己教育概念それ自体を教育学の理論に即して分析・追究するまでには至り得ていないと言わざるを得ない。しかしそれでもなおあえて注目するものがあるとすれば、「社会教育の概念と本質をとらえようとするとき、私たちはこの教育の自由と権利性をふまえた自己教育活動という性格を軸に考察をすすめる必要がある」<sup>22)</sup>との立場から自己教育概念を規定しようとした試みである。

すなわちそれは、自己教育を「単なる自学自習のことではなく、人間的な自由と権利の保障の観点にたつて、自己の人間的な発達の可能性をみつけ出し、それへの不断の働きかけをこころみる意欲を育て、自己のうちに学習活動を組織していく力と、それに必要な条件を獲得していく力を形成する」となみ<sup>23)</sup>であるとし、「これを国民規模でとらえるならば、権力による国民錬成のための『教化』を排し、歴史的に獲得された自由と人権を担い発展させる国民を形成する、自主的・集団的な国民教育創造の努力である。……個人の人間的发達を目指す側面と、自己を国民教育の主体へと形成する国民としての自己教育の側面の双方に注目し、これを一体としてとらえ」ようとするものである<sup>24)</sup>。

この規定にあっても、そこで自己教育には二つの側面が備わっていることが示唆されていると言って良い。すなわちそのひとつは、個々人の人間の完成にかかわる問題としての自己教育であり、いまひとつはイギリス労働者階級の実践に見られるように、これを保障するための国民の教育権思想に基づく国民の「自己教育」運動である。しかもこれらふたつを「一体として」とらえて、これを社会教育の本質的内容とすべきことが主張されているのである。要するにそこでは、「自己教育」がこの両者の意味を含んで理解されていることになるのである。

しかしそこでは、堀尾の言う「第三階級以上の自己教育」と労働者階級の教育権思想に基づく国民の「自己教育」の質的異同はもとより、個々人の発達にかかわる自己教育の内容と国民とりわけ労働者階級を中心とする主体の形成を促す教育を保障するものとして注目されている「自己教育」との関係についても必ずしも明らかにされているとはいえない。自己教育の概念規定の明瞭性にかかわるこうした問題点は、さらに次のような論述のなかにも示されている。

「自己の力で自己の教育の必要を見つけ出し組織する積極的な人間像をえがいたのは、民衆の手による自己教育運動であった。……B・サイモンは、そ

の著『イギリス教育史』において十八世紀末から十九世紀前葉にかけて芽生えた労働者の教育・学習運動を描いた一節に、The Self-education of the Workersというタイトルを付している。のちに労働者の権利と社会的地位向上の運動の源流となるこの時期の学習活動のたかまりにたいして、この用語を与えたことは、自己の力でのぞましい人間像をえがけるような新しい教育主体の登場と、自己教育を中核とする新しい教育概念形成の芽を、ここにとらえたからに他ならない。」<sup>25)</sup>

ここでは、自己教育の運動と自己教育の思想が未分化なかたちで論じられていることを否定できない。しかし、上の叙述に続けて「この自己教育の概念」<sup>26)</sup>との言葉が見られるとすれば、サイモンの言う労働者階級がとりわけ自覚的に追究した「自己教育」も、およそ人間としての完成にかかわる自己教育もいずれもが自己教育概念のなかに包摂され、これらふたつがいわば渾然一体となって自己教育概念を形成していると考えられることを意味する。かかる把握は、自己教育が新たな、しかもその中軸をなす教育概念の形成とのかかわりで論じられていることが特徴的であるだけに、それは極めて重要な問題を含んでいると考えられるが、いまここで求められているのは自己教育概念をいっそう明確にするための手がかりを得ることである。

### Ⅲ 自己教育概念探究への道

#### A. 自己教育を支えるもの

19世紀初頭におけるイギリス労働者階級の自己教育運動が、労働者各人のそれぞれが自らの完成に向けてその発達を目指して営む自己教育と、これを真の意味で可能にすることを目指して組織した学習活動の二つを内包して展開されたことはすでに見てきたとおりである。自己教育の内容がこれらのいわば思想と運動の二つを内に含んで「一体として」捉えられるべきであるとの先の指摘は、そのような意味で確かに正当であって、理解され得るところである。

しかし、自己教育の意味を本質的に究明するうえでさらに求められるべきは、これら二つの内容を「一体としてとらえる」こともさることながら、両者における関係の理論的追究を通して統一的に把握し、これを教育的構造の中に明確に位置付けることに努めることでなければならぬであろう。この問題をさらに具体的に論じようとするれば、それは根本的に教育本質論とのかかわりを離れることができない。したがっていまここでは、自己教育

の思想が鍛えあげられていくプロセスを明瞭にたどり得る点でとりわけ注目される産業革命期のイギリス労働者階級が展開した活動の実際に導かれながら、自己教育概念の構造にアプローチすることとしたい。

イギリス産業革命期の労働者階級の多くは、おかみさん学校 (dame school) や日曜学校 (sunday school) さらにはまた助教法学校 (monitorial school) などの、いわゆる民衆教育機関での学習を通じて 3'Rs を専らとするささやかな知識を得たにすぎなかった。しかし、初期チャーティズムを道徳派の立場から指導したラヴェット、あるいはその立場との対立を鮮明にしたいわゆる腕力派 (physical force) の指導者のひとりクーパー (T. Cooper, 1805-1892) らにその典型的姿を見うのように<sup>26)</sup>、彼らはそうしたわずかな知識を手がかりにして寸暇を惜しんだ自主的活動の努力を積み重ねる中で、いわゆる慈恵としての教育が真の人間の発達を妨げるものであり、自らの教育は権利として獲得されるべきであるとの認識に至ったのであった。

こうした彼らの活動的事実が持つ教育的意味は、イギリス教育史研究をはじめ教育学にかかわる諸研究のなかで繰り返し指摘されているとおりであって、いまここであらためてこれを確認するには及ばぬほどのものであるかもしれない。しかしわれわれは、実はこの周知とされている事実のなかにこそ「自己教育」概念を明確にするためのひとつの重要な鍵を見出し得ることに注目したいと思う。

労働者階級がその自己教育運動を推進するなかで組織的に展開した多様な形態の学習活動は、これを個人の問題として考えれば、それは言うまでもなく彼ら自身の発達を促す動因に他ならない。サイモンがイギリス国民教育政策の本質的究明にとって不可欠であるとして注目した「労働者の自己教育」運動に見られる集団的な相互の学習活動は、少なくとも彼自身その実際について詳述したところの個々人における「自己教育」の成果を土台としてはじめてその展開が可能なのであった。そうだとすれば、「自己教育」の内実を正確に捉えるうえでまず何よりも必要なことは、その運動の展開を支えた個々人における教育それ自体の意味の考察であろう。

「自己教育」に関するわが国従来論及に特徴的なことは、かかる視点を必ずしも明確にすることなきままに「自己教育」について、あるいは「自己教育」運動の実際を自己教育そのものと見なして論じる傾向を否定し得ぬということである。国民の権利としての教育を追求する努力は、これを可能にする国民一人ひとりの基本的人権にかかわる認識の深まりを欠くことができないとすれ

ば、自己教育の問題はその運動にせよこれを支える理念あるいは思想にせよ、いずれも国民一人ひとりの人間の成長・発達にかかわる教育の問題を離れてその本質を論じることが出来ないということである。繰り返すことになるが、自己教育の問題はその運動にせよこれを支えるところの理念にせよ、いずれにおいても究極的には人間一人一人の発達にかかわる教育のありかたにかかわる問題に他ならないがゆえに、人間における自己形成のあり方の究明を前提にして初めて論じられるということである。本稿Ⅱに見た「自己を国民教育の主体へと形成する国民としての自己教育」の意味内容はいささか具体性を欠くことを否定し得ないが、この規定もまたかかる観点の下に深められていくことが必要であろう。

## B. 教育と自己教育

こうしてわれわれは、求められているところの自己教育概念を明確にするうえでの最も基本的課題が、結局は人間に固有の価値とされる発達としての自己形成を促す構造の究明に帰着することを指摘しうるであろう。先に見た「自己教育を中核とする新しい教育概念形成」の問題もまた、かかる認識が前提されて追究されうると考えられるのである。いまここでこうした根本的課題を体系的に論じることは筆者の到底なし得ることではないが、それでもなおわずかながらにもせよ、あるひとつの見通しを得ることに努めたいと思う。

子どもの陶冶性 (Bildsamkeit) を前提とすることなくして教育の問題を論じ得ぬことを徹底徹尾指摘したのはペスタロッチ (J.H. Pestalozzi 1746-1827) でありヘルバルト (J.F. Herbart 1776-1841) であったことは周知のとおりである。しかし、ここで注意すべきは、その陶冶性とは、人間の発達が自然に生起するものでなくして教育的作用によってもたらされる発達の可能性にかかわる意味内容をその本質とするということである。改めてこの問題に言及するのは、教育が何よりもまず、教えるものと教えられるものとの両者によって成立するという根源的事実と自己教育との関係の問題が生じてくるからである。

教育は教育者と被教育者との間で行われるところの相互の活動であって、それはこの両者によって織り成される関係の成立によって展開される。しかし、この教育的関係は、少なくとも次のような特質を備えていることを見逃してはならないであろう。すなわち、被教育者における発達は、教育者の働きかけを受け入れようとする意志が欠如している場合には、それがかなわぬということであって、生徒の陶冶性が現実のものとなされ得ぬという

ことである。

自己教育の問題を考える上で重要なことは、この極めて常識的であるがゆえにかえって根源的であるという事実こそが教育の成立する最も基本的な要素をなしていることに着目することである。すなわち教育が、教育者と被教育者の二者によって結びつけられる教育的関係の成立をまっぴらに始めて展開され得るとすれば、その関係を成立せしむる基盤として何よりも必要なことは、これを少なくとも子どもの側から言えば教師をはじめとする成長した世代による教育的配慮を伴う助成を受け入れようとする意志の発動であろう。繰り返すことになるが、教育者の作用が受け入れられるためには、ペスタロッチの実践あるいはその理論化に取り組んだヘルバルトらの主張に見られるように、教師の側の真摯な努力が必要であることは言うを俟たないが、また同時にこれを受け入れようとする被教育者の意志と努力をも欠くことができないということである。その背景あるいは原因についてさまざまな視点に立って指摘されている今日のいわゆる学級崩壊という極めて憂慮すべき教育困難な事態についても、少なくともこれを教育的コーナーから論じ、その教育的克服の道を実に求めようとするならば、まず何よりも教育の原基形態としての教育的関係の一方の位置を占める子どもにおける学校教育の現実に対するさまざまな角度からの批判と抵抗がその成立を著しく困難にしている問題として認識されることが必要不可欠であろう。

すなわち、自己教育が人間形成の基本的あり方、あるいは「教育の原点」<sup>27)</sup>であるとされるとき、まさに教育者の作用はもちろん、これを受け入れようとする被教育者における意志の発動をその根底に据えて自己の本質を洞察する自己の究明を離れてその本質に迫ることは困難であるということである。

#### IV まとめにかえて

以上、戦後わが国における自己教育概念規定の特質を指摘してきた。残された課題は、これをふまえて自己教育の構造をあらためて探究し、その概念を明確にすることである。

繰り返し述べてきたように、「自己教育」にかかわる概念をめぐるの研究は80年代から現在にいたるまで少なからず見出し得る。もちろんそれ以前にも、自己教育という言葉の示していることがらのあいまいさを指摘し、その概念の検討のためには歴史的な探究を必要とすること<sup>28)</sup>、また、『自己教育』がどういう経験的事象を指示し、どういう経験的事象は指示しないかが、明確であ

る必要がある」との認識の下に『自己教育』の定義と、いわば『非自己教育』の定義が、経験科学的に検証可能でなければならない<sup>29)</sup>との指摘がなされている。すなわちそこでは自己教育概念の明確化のためには歴史的吟味の方向に向かうべきことが示唆されているのである。

80年代以降のわが国における一連の研究は、この要請に応えるものと見ることができる。すなわちそれらの研究はいわば「自己教育運動」の思想と実践を主たる検討対象としているといつてよい。しかし、本稿Ⅲ・Aで明らかにしたように、「自己教育運動」が、個人における「自己教育」の成果を土台として展開されており、また、「運動」それ自体が個人個人の発達に寄与しているとすれば、その内実をなす「自己教育」そのものの構造の追究なくして全容の解明はありえないであろう。換言すれば、自己教育の問題は究極的には人間一人ひとりの発達にかかわる教育の問題にはかならず、したがって自己教育の構造の解明のためには教育そのもののなかに、あるいは人間形成の構造のなかに自己教育がいかなる位置を占めるかについての究明が求められるのである。本稿Ⅲ・Bにおいて、かかる認識の下に自己教育についての更なる探究に向けての若干の道筋を提示しえたと思う。

(指導教官 西平直助教授)

#### 註

- 1) 奥平康照他編著『近代西洋教育史』国土社、1984年などを参照
- 2) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年、38ページ
- 3) 平原春好・寺崎昌男編『教育小事典』学陽書房、1982年、125ページ(島田修一執筆)。なお、新版(1998年)においても旧版と同様である
- 4) Paul Natorp: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen, 1927, S.1.
- 5) 同様の規定は戦前のわが国にも見られる。例えば、『教育學辭典』第Ⅱ卷(篠原助市・他編、岩波書店、1937年)の「自己教育」は、「教育の目的は、やがて被教育者の自覚を促し、その自己統制と自己教育を可能ならしめることに存するので、『凡ての教育の核心は自助にまでの援助である』、また、『他のものに依る教育は、結局、自己教育に達するを目的とする』とも云ふことが出来る」としている(小川正行執筆)
- 6) Herman Nohl: Die Theorie der Bildung, in: Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 6. Aufl. 1963, S.132.
- 7) K.H.Günter: Selbsterziehung, in: Pädagogisches Wörterbuch, hrsg. von Hans-Joachim Laabs u.a. 1987, S.344-345.
- 8) 笹川孝・『社会教育』=学校教育・成人教育=領域概念から『社会教育』=教育の社会化=機能概念への移行(『日本社会教育学会紀要』第27号、1991年)。鈴木敏正他「社会教育概念理解(把握)の方法をめぐる」(『日本社会教育学会紀要』第29

- 号, 1993年)。
- 9) 例えば普通学務局第4課の嘱託として戦前の社会教育行政にかかわった川本宇之助は、「社会教育は社会多数人に、余暇の利用によって、その自己教育の手段を以って、その資質と生活を向上発展せしむるを主目的として行はるゝ社会的努力である。」(川本宇之助『社会教育の体系と施設経営 体系篇』最新教育研究会, 1931年, 197ページ。)と述べ、自己教育に社会教育の本質たる位置を与えている。それはまた、「国民の自己教育」として社会教育を構築しようとしたいわゆる「寺中構想」に見られるように、戦後においても基本的に変わることはなかった。
- 10) 主要なものとして、大槻宏樹『自己教育論の系譜と構造—近代日本社会教育史—』(早稲田大学出版部, 1981年), 社会教育基礎理論研究会編『叢書生涯学習Ⅰ 自己教育の思想史』(雄松堂出版, 1987年) 山本悠三『社会教育概念の史的考察』(梓出版社, 1989年), 松田武雄「社会教育概念の歴史的検討—1920年代における成人教育・自己教育概念との関連で—」(『日本社会教育学会紀要』第30号, 1994年)などがあげられよう。大槻は『自己教育論の系譜と構造—近代日本社会教育史—』において近世から近代を経て現代にいたるまでのわが国における自己教育思想及び実践について詳細な検討を加えている。また、『叢書生涯学習Ⅰ 自己教育の思想史』では近代日本におけるさまざまな自己教育概念について検討を加えたのち、「自己教育思想を、現実の自己教育の実践に据えて、実践的に把握」することを試み、「自己教育思想の生成、展開を、具体的個人3人の思想形成にそくして考察」(ivページ)を加えている。両研究とも、日本の自己教育思想及び実践が精緻に網羅されており、その点においては他に類を見ないものとなっている。しかし、いずれも多様な自己教育思想のいわば紹介の域にとどまっているといわざるを得ないであろう。
- 11) 松田武雄「社会教育概念の歴史的検討—1920年代における成人教育・自己教育概念との関連で—」(『日本社会教育学会紀要』第30号, 1994年, 86ページ)。
- 12) 前掲論文, 87ページ。
- 13) 原田彰「『自己教育』概念の検討—用法の類型化の試み—」(『日本社会教育学会紀要』第13号, 1977年, 21ページ)。
- 14) 前掲論文, 21ページ。
- 15) 白石克巳「『社会教育概念』と『自己教育概念』」(岡本包治他編『社会教育講座第一巻 社会教育の理論と歴史』第一法規, 1979年, 39ページ)。
- 16) B.Simon: *Studies in the History of Education 1780-1870*, 1960. (成田克矢訳『イギリス教育史Ⅰ』, 垂紀書房, 1977年)なお、本書は後に *Two Nations and the Educational Structure 1780-1870*と改題されている。  
J.F.& W.Horrabin: *Working Class Education*, 1924.  
Thomas Kelly: *A History of Adult Education in Great Britain*, 1970.
- 17) 堀尾輝久, 前掲書, 41ページ。
- 18) 前掲書, 6ページ。
- 19) W. Lovett: *Address on Education, 1837*, quoted in: *The Life and Struggles of William Lovett, 1876*, p.136.
- 20) 堀尾輝久, 前掲書, 35ページ。
- 21) B.Simon: *ibid.*, pp.177-193. 邦訳209~225ページを参照。
- 22) 烏田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』青木書店, 1982年, 3ページ。
- 23) 前掲書, 8~9ページ。
- 24) 前掲書, 14~15ページ。
- 25) 前掲書, 15ページ。
- 26) B.Simon: *ibid.*, pp.249-250. 邦訳296-297ページを参照。
- 27) 持田栄一『教育変革への視座—「国民教育論」批判—』田畑書店, 1973年, 25ページ。
- 28) 原田, 前掲論文, 21ページ。
- 29) 白石, 前掲論文, 41ページ。