

自己教育主体の形成過程に関する考察:訓育過程の組織方法論（その6）

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/9535

自己教育主体の形成過程に関する考察

— 訓育過程の組織方法論(その6) —

山本敏郎

1. はじめに

子ども・青年における発達のゆがみ、もつれ、未熟さの問題をめぐって、現在わが国では「自立論」が大きなテーマになっている。筆者はこれまでこのテーマに自己教育という概念を用いて接近してきた¹⁾。ここでは、教育と発達を媒介する概念としての自己教育、自己教育の個体発生的発達、自己教育過程における教師の指導性について論述している。

今回は、以上の成果の継続として、自己教育の視点から子どもをどう捉えるか、わが国の訓育理論において自己教育がどう論じられ、何を提起しているのか、について、諸外国における自己教育論にも学びつつ考察したい。

2. 自己教育主体とは何か

(1) クルプスカヤにおける「子ども=主体」把握

今日のわが国における子ども把握の基本は、子どもはたんに教育の客体であるばかりではなく、なによりもまず主体である、ということである。しかし、「主体」ということばが、研究の発達、広がりのおかげで、生活主体、活動主体、発達主体、自治主体、学習主体等々、さまざまに分化する一方で、積極性、能動性、自主性など同義で使われることも多くなってきている。主体という概念を教育学のカテゴリーとして明確にすることが必要だとわたしには思われる。

子どもを主体と捉え、それを教育学構想の中心にすえたのがエヌ・カ・クルプスカヤ(Н. К. Крупская)であった。

クルプスカヤは、学校や幼稚園を生活と切り離すことに反対し、「子どもたちが自分を有用な成員であると意識するよう、自分を新しい生活の建設者であると意識するようにしていくこと(傍点一筆者)」²⁾を重視した。「新しい生活の建設者」を育てるには学校や幼稚園は生活と結びついていなければならない。「子どもには自然についてだけでなく、周囲の**人びと**と、これらの**人びとの生活**、**労働**についても、認識が必要(傍点一原文)」³⁾なのである。にもかかわらず、幼稚園の「プログラムは生活とは**ひどくかけはなれており**(傍点一原文)」⁴⁾「生活が提起し、切実に回答をもとめ

ているような問題は、学校の教授要目にははいっていない」ばかりか、たとえ「生活への準備」ということがいわれても、「生徒に将来、一定の社会的地位につく機会、つまり、席や職務を手に入れ、なんらかの専門職に従事する機会を与えるような、法によって定められた一定の知識と技能を、生徒にあたえるようにつとめる」⁵⁾にすぎないのである。

「人間は本が読めるだけではなくて、生きた生活も読めることが必要である」と彼女が言うとき、「人びとを接近させ結合させる共同の仕事で交わること」⁶⁾をとおして、「新しい生活の建設者」すなわち、生活主体を形成することがめざされていたのである。

子どもの発達についてみると、クルプスカヤは、子どもを大人とは違った発達の可能態とみて、子どもの発達段階とその年齢特性に着目した。

「児童図書の問題によせて」という論文で、クルプスカヤは、①就学前児童 — 極度に経験が少なく、世界はまだなんだかさっぱりわからない、②8~13歳 — すでに生活の経験があり、人間と人間関係に注意を向け、善悪の自己の規準を形成しつつある、③過渡的の年齢期 — 一連の感情、内的体験をめばえさせ、もっとも波の多い、もっとも批判的な、もっとも心の均衡を欠いた年齢期、自己主張と決行力の年齢期、とそれぞれの段階を捉えている⁷⁾。そして、この年齢特性は生物的要因に解消されるものではなく、労働、生活、社会的活動などの社会的要因と統一された特性であり、社会環境や時代の差異によって変動するものである。

クルプスカヤにおいては、年齢特性をおさえることで、子どものもつ外界の認識や交わりなどの発達要求の特性が把握されたのであり、この要求が実現される過程が、発達主体としての子どもの成長過程なのである。

子どもを生活主体、発達主体として捉えることは、子どもを「人間の人格」と捉えることに基づいている。

「現代の学校は生徒たちを、原料にすぎぬもの、あれこれの像に、すなわち、職人、役人、善良な市民、社会活動家といった像に捏ねあげるべき粘土としかみていない。……その精神のなかで進行しているあの複雑な内的生活をそなえた子どもの生きた人間の人格は、ぜんぜん念頭におかれていない。この人間の人格はじ

ゅうぶんに本気では顧られていないし、じゅうぶんに尊重されていないのである。」⁸⁾

このように、具体的な現実世界とその矛盾を反映した「複雑な内的生活」をもつ「人間の人格」として子どもを捉えることによって、子どもを全体的な生活者＝生活主体、発達の原動力を「複雑な内的生活」のなかにもつ発達主体と把握することができるのである。

村山士郎氏は「子どもを人間の人格の主体、生活の主体、発達の主体として把握することは、子どもを教育の客体とみるのではなく、子どももまた自分自身を成長・発達させる自己教育の主体とみることでもある。(傍点・筆者)」⁹⁾と述べている。

人間の人格の主体、生活の主体、発達の主体を統合するものとして自己教育の主体という概念が用いられていると思われるが、村山氏はこのことについてはこれ以上論究していない。以下では村山氏の提起をふまえて、クルブスカヤの子ども＝主体把握を「主体－客体の弁証法」という観点から検討してみたい。

(2) 「主体－客体の弁証法」の複合性と自己教育主体

子どもを主体として捉えるさいに「主体－客体の弁証法」ということがしばしば言われる。そのさい「子どもは教育の客体であると同時に主体でもある」という意味で用いられることが多い。しかし、クルブスカヤの主体把握に学べばこれだけでは不十分である。現実に生活し活動している子どもは教師との関係のみならず、社会生活のなかで非常に多くの対象(人やもの)と関係を結んでおり、教師との関係もそのひとつである。また、主体とはその存在を規定する客体とともにしか存在せず、客体にたいする目的意識的な変革と自己変革こそがその本質である。

こうした観点から「主体－客体の弁証法」を複合的に捉えなおす必要がある。

第一に、子どもは自己自身をとりまくさまざまな社会的環境、生活と関係を結んでいる。人類が蓄積してきた価値ある文化的遺産を自己の発達の源泉としているのである。子どもは日常的な社会生活のなかで、主体としてこれら客体に実践的に働きかけてこれを変更している。この過程は、自己の本質諸力の対象化であり、また対象のもっている性質をわがものとする非対象化である。子どもは自己の生存を第一義的に規定している生活と、自己自身の実践的活動を媒介として「主体－客体」の関係を結んでいるのである。

第二に、子どもたちは「唯一者」として生活しているのではなく、周囲の人々とともにそうしている。つまり、子どもたちは彼をとりまく周囲の人々とも向か

い合っているのである。そして関係を結び合った子ども同志(あるいは大人)は、相互に交わりの主体になっている。

このように「主体－客体の弁証法」は「人－もの」、「人－人」の二つのシステムに現われてくる。そしてこの二つのシステムは協働として統一されている。つまり、子どもは周囲の人々と交わりながら対象に働きかけてこれをわがものとし、また交わりのなかで他人と認識、思考、能力を交換しながら発達するのである。

これは従来、「環境変革と自己変革の統一」と言われてきたことである。しかしこの統一は、環境変革に付随して自己変革がある、という意味だけではない。この意味だけではなく、主体の発達の程度によっては、「環境を変えることによってのみ自己を変えるのではなく、自己自身への目標志向的、意識的な働きかけによっても自己を変えるのである。」¹⁰⁾ここに第三の「主体－客体の弁証法」が成立する。環境の要求にしたがって、変えられるべき自己と向かい合う「自己自身の創造者」¹¹⁾としての自己教育主体が形成されるのである。そして、自己教育主体の形成過程は、環境との交わりのなかで無意識的に自己変革する段階から、環境を変えるために、環境が求めている課題に応じて意識的に自己変革する段階へと至るのである。自己教育をとおして、「人間は、自らの能力を発達させていき、また自らの性格を形成することによって自分の将来にたいして自分自身で責任を負うようになり、自らの生活と発達の条件や状況を能動的に変革しはじめるのである」¹²⁾

こうして、「子ども－対象の世界」「子ども－周囲の人々」という「主体－客体の弁証法」の内的な反映として、主体の内部に「主体－客体の弁証法」が成立するのである。すなわち、自己教育主体は、子どもと外的環境(人、もの)との間の外的矛盾を反映させた内的矛盾を原動力として形成されるのである。

3. わが国における自己教育主体形成論

自己教育主体は生活主体、発達主体、人間の人格の主体を統合する概念であり、これは「主体－客体の弁証法」の複合性から説明される、と述べた。以下では、この点をふまえて、わが国では自己教育主体という概念がどのように用いられているかについて、筆者の関心にしたがって生活綴方と生活指導における自己教育論を検討する。

(1) 生活綴方と自己教育主体の形成

「生活綴方の思想の真髄は、それが学校教育を含むいっさいの外側からの教育、自然や人間や事物の教育を自らの自己教育へと転化する方法をもっていること、いいかえれば主体的な自己形成の方法を備えている点

にこそある」¹³⁾と言ったのは志摩陽伍氏である。

志摩氏は教育の自己教育への転化のすじみちがどう探求されているかを、生活綴方の教育実践から導き出して次のように要約している。¹⁴⁾

- ① 子どもの心にもふるえるような感動、人間的感性のはたらきをとまなっている。
- ② からだにきざみこまれる体験を多くさせ、文化的わざを重視している。
- ③ 人と人との心のつながりと共感、ひびきあいと信頼関係の深さを大事にしている。
- ④ 生活をつみつめる厳しい目と姿勢を要求している。
- ⑤ きめこまかく、ていねいに見つめ書ききらせている。
- ⑥ 世界観の基礎をつちかうという仕事が意識されはじめている。
- ⑦ 自己をとらえるすじみちが自覚的に強化されている。

これらすべてにわたって検討する余裕はないが、筆者の関心に照らしてみればいくつかの特徴がうかびあがる。

第一には、人と人、人ともとの交わりを取り戻していくさいに、「自分の感情をうちに含んだことば」によって、自分の「内側の心のはたらきと外側の事実とのかかわりとその意味をどこまで深くほりきざられるか」¹⁵⁾が指導上の環になっている。つまり「自分の感情をうちに含んだことば」を手がかりに、「何が甘く何が甘くないかを、子ども自身や子ども集団が問う力量を育てること」¹⁶⁾がめざされているのである。このことは、生活綴方が「書きことばによる生活の自己表現をにぎっている」がゆえに、教育を自己教育へと転化させるすじみちを可能性とでもっている、ということの意味していると言える。¹⁷⁾

第二に、この点とかわって「世界観の基礎をつちかう」ことが重視されている。とりわけ、生活認識と世界史認識のかかわりの問題として重視されている。「世界史認識とは、自然・人間・社会にかかわるいっさいの認識を主体の側において総括するいとなみ」であるが、こうした自然・人間・社会の認識と生活認識の結合を問うことは「自己教育を徹底的に遂行するために世界を認識する思想と方法を問うこと」¹⁸⁾を含んでくる。歴史のなかに生きる人間という位置から社会の動きを捉えることで、自己の生きざまを自己認識する力を形成しようとするのである。こう考えると、「世界観の基礎をつちかう」とは「主体の側からみた、まわりの全存在にたいする認識と価値を含んだかかわり方、つかまえ方を意味する」¹⁹⁾ことなのである。

第三に、これらはまさに「自己をとらえるすじみち」

と重なってくる。志摩氏はこれが綴方作品にどのように現われてくるかについて、発達段階に即して捉えている。小学校低学年 — 自分なりの心のはたらかせ方の特徴の把握、小学校中学年 — 小集団のなかでの自己認識の対象化、小学校高学年 — 時間的経過を追った自分史の総括、中学生 — 自分史、家庭・家族の歴史、社会史を時代像や事件、事実の動きを見きわめつつ自分の眼でえがく。この過程は、自然や社会を対象化してそれをわがものとする自己が、自分という存在と意識、こころとからだを対象化し、それを歴史のなかで自然・人間・社会の動きとかかわらせつつ捉えるようになる過程なのである。²⁰⁾

このように、志摩氏は生活綴方における自己教育主体の形成を、ゆたかな交わりのなかで自己の内面をことばを介して表出させること、生活認識と世界史認識の結合、自己をとらえるすじみちの発展という側面から捉えているのである。

(2) 生活指導と自己教育主体の形成

集団づくりを中心にした生活指導運動でも、自己教育主体形成の問題が論じられている。

全国生活指導研究協議会(全生研)の第23回大会基調提案(1981年、文貞一・竹内常一氏)には次のようにある。

「ひとりひとりの子どもに、どういう課題に取り組むなかで、今ある自分をのりこえ、自立した『わたし』をつくり出していくか、考えさせるということは、ひとりひとりの子どもを自己教育主体にしていくことでもある。ひとりひとりの子どものなかに、そうした自己教育主体をつくりだすことなしに、一方的に外から、たとえば、到達度目標達成のための特別指導を課しても、それは子どもから拒否されることになるだけである。……自立した自己教育主体の創出のなかで、はじめて個性的、全面的発達を保障する教育計画は子どものものとなるだろう。」²¹⁾

「今ある自分をのりこえ、自立した『わたし』をつくり出していく」こと、またそれを考えることとして自己教育主体の形成が捉えられている。

子どもたちのさまざまな非行・問題行動は、現実からの逸脱と自己確認の試み、反抗と甘え、自立要求と体制内化への願いという二面性をもった行動である。この二面性をもった行動のなかに「わたし」の自立を求めている内面的な意味を見出さなければならない。そしてこの内的な自立要求を行動として発展させ、またそのために「不正義を生み出している集団関係、自他関係についてのリアルな認識とそれに対する公憤の感情を育て」ることによって「断固として正義を要求する主体 — 『わたし』」が自立するのである。²²⁾

現存在としての子どもの行動の二面性を把握してそこに自立要求を見出し、不正義への認識と憤りの感情を育てて、そこにある生活の矛盾、自己内部の矛盾に立ち向かわせ、「今ある自分をのりこえ」させることをとおして自己教育主体が形成されるのである。

子どもの人間的自立という課題に取り組んでいる折出健二氏は、自立とは何かを三点にまとめている。²³⁾

- ① 自立とは、古い自己とたたかって自分のちからであたらしい自己をうみだすこと。
- ② 自立とは、他者に働きかけ、他者と交わることによって自己を見つけること。
- ③ 自己を個性的主体としてつくりあげること。

折出氏のことばを借りれば、「古い自己」をのりこえ、「あたらしい自己」を生みだす主体が「自己自身の創造者」としての自己教育主体であり、この主体は「古い自己」と「あたらしい自己」との矛盾を媒介しているものと考えることができよう。

生活指導は、生活綴方的立場からも、集団主義的立場からも、それは「ひとりひとりの子どものうちに自己の環境と自己自身（自己自身もじつは自己の環境であるが）にたいするきびしい対決を育て、かれらのうちに真の自己規律、自己要求、人格をつくりあげようとするものであることにおいてはかわりがない」²⁴⁾と故宮坂哲文氏も言うように、ともに自己教育をその内部にもっているのである。この点から、志摩氏と全生研の自己教育論をみってみると次のような課題が出てくる。

第一には、自己教育主体を形成するにあたって、その発達の過程における矛盾をどうつくりだし、どう解決させるか、という課題である。それは、生活をリアルにみつめることをとおして自己をとらえ、さらに自己を変えるための行動をどう組織するか、という課題である。「ことば」によって自己の内面を表出させるとともに、その内面に刻みこまれた発達要求を行動としてどう組織するかということである。

第二には、この意識と行動の統一をつくりだすうえで、集団をどう組織するかという課題である。自己を見つけ、「あたらしい自己」を生みだし、自立した「わたし」を確立するために、集団のなかで意識と行動の統一をどうつくりだすかということである。

以下では、筆者の関心と本論文のねらいに即して、この二点に問題を限定して、自己教育主体形成の方法論について考察を進めていく。

4. 自己教育主体形成の方法論

- (1) 自己教育主体形成における意識と行動の統一—人格形成における意識と行動の統一は訓育論にとつ

て重要な意味をもっている。人格は活動のなかで活動をとおして発達するが、活動は、実践のなかでわがものとした、またこれから働きかける対象についての認識と、それを基礎とした行動、ならびにこの両者を媒介する感情とから構成されており、認識と感情は統一されて意識を構成している。したがって意識と行動との関係は、感情を媒介とした「認識の行動化」と「行動の認識化」の相互作用である。²⁵⁾

現代における子どもの発達の危機は意識と行動の分離として捉えることができる。中村行秀氏はこれを「認識の抽象化」「感情の抽象化」「行動の抽象化」として説明している。²⁶⁾

認識と感情が切り離されて、知識の詰め込みによって認識だけが「肥大化」すれば、認識に応じた感情や行動の発達が妨げられる。また認識が「蒸発化」し、感情だけが「肥大化」すれば、生物学的な快感、実感だけが先行し、短絡的な行動を生じさせる。そして、強制的、画一的な行動のくり返しによる行動の「抽象化」が認識と感情の発達を妨げるのである。

エリ・イ・ルヴィンスキー（Л. И. Рувинский）は、意識と行動の関係において自己教育を捉えている。彼によれば、「自己教育は、行動の自己修正をその原因としており、行動と人格特性との関係が形成され、子どもが自己の人格を意識するのに応じて発達する。」²⁷⁾そしてこの関係は、①外からの要求や働きかけにたいする行動の自主的修正、②ある行動を遂行するために行動の原因である自分の意識を自分で変える、③自己自身の人格特性（意識）を直接的な行動とは独自に変える、と改変されていく。第三段階になるにしたがって、主体の内部に「今ある自分」「古い自己」が意識され、「自立した『わたし』」「あたらしい自己」の像が確立され、これらの矛盾をどういう行動において解決するかという「自己教育のプログラム（программа самовоспитания, Program der Selbsterziehung）」²⁸⁾が形成されていくのである。そして同時に、さまざまな行動への動機を自己教育の動機に統合する「自己制御（самоконтроль, Selbstkontrolle）」の能力が発達するのである。

自己教育は主体のこれまでの達成水準と次に要求される行動との矛盾から生じる。この矛盾が解決不可能であれば、認識、感情、行動は抽象化され、否定的な方向への自己教育が行われる。しかし、この矛盾が発達の最近接領域にあれば、内的矛盾に転化し、肯定的な方向への自己教育が行われるのである。

よって、「自己教育のプログラムが確立されるのは、外的な要求が自己の活動のプログラムの内的な要求になるとき、つまり、生徒がこの要求と彼のこれまでの

行動との間に不一致があることを認識し、自己教育の一定のプログラムを行動におきかえるときである。』²⁹⁾

ア・エス・マカレンコ (A. C. Макаренко) は規律について論じるなかで意識と行動の問題に言及している。

「わたしたちの規律 — それは、完全な意識性と明解さ、完全な理解、どういう行為をすべきかについての、すべてのものに共通な理解と、論議・異議・反対・遅滞・おしゃべりをゆるさない、明確な、完全に精確な外的形式との結合であります。』³⁰⁾

マカレンコは、意識だけが問題とされる規律は嚴格主義に変貌する傾向をもち、理屈っぽいものであること、逆に行動だけが問題とされる規律は、技術的な規範、ドグマ、命令を拠りどころとし、ひとりの指導者にたいする盲目的服従、機械的従属に変貌しがちだとし、「意識性と精密な規律づけの形式との統一」³¹⁾を重視したのである。

規律をたんなる外面的秩序、外面的方策と混同することは致命的な誤りである。「規律は自覚をとまわなければならない。つまり、規律とは何か、それは何のために必要か、についての完全な理解をとまわなければならない」³²⁾のである。

同時に、自分の行動を意識的、理性的に処理するだけではなくて、正しく行動する習慣が不可欠である。

「性格の育成というわたしのしごとのうちで、意識を組織することはきわめてやさしいことでした。いつでも人は、どのようにふるまうべきかを、理解していますし、人は意識しています。ところが行動すべきだになると、かれは、とくにその行為が、ないしょで、誰も見ていないところで、おこなわれるばあいには、よくちがったふるまいをするものです。』³³⁾

どのように行動すべきかについての意識と、その行動そのものを行えるということが一致しなければならないのである。このときにはじめて自己の要求としての自己規律ができるのであり、このときにはじめて、意識のなかにある要求の表出形式としての自己教育のプログラムの実現が可能になるのである。意識と行動が統一されたときに、自己の要求としての自己教育のプログラムにしたがって意識を変革し、それにあわせて行動を調整し(意識の行動化)、行動のなかでプログラムを修正していくのである(行動の意識化)。こうして、自己教育のプログラムが自己自身の要求になるにつれて、自己の未来についての見とおしが形成されていくのである。

(2) 自己教育主体形成における個と集団の統一

意識と行動の統一としての自己教育が自己の要求になるためには、集団からの要求が不可欠である。自己

の要求と集団からの要求との関係は、集団の要求にしたがって直接的に自己の意識と行動を制御する段階から、集団の要求を先取りして自己の意識と行動を制御して自己を創造し、そして集団の発達に寄与する段階へと発展する。

マカレンコはこの発展過程を要求の発展として捉えた。①組織者の要求、②アクチーフの要求、③集団の要求、④自分自身にたいする要求、という発展過程である。³⁴⁾

宮坂氏はこれを「要求主体の転位の過程」と呼び、「自己教育、自己規律をほんらいの目標とする教育ないし道徳教育の原則からいってもきわめて重要な意味をもっている」³⁵⁾と意味づけ、この過程で要求の主体が教師から集団、そして自己自身へと転位するとともに、自己教育主体が形成されていくと捉えた。しかし宮坂氏の場合「教師への子どもへの要求」といったことは、マカレンコの教育論ではほとんど語られていない(傍点-原文)³⁶⁾という立場に立っている。これにたいしてはすでに石川正和氏が異論を唱えているが、マカレンコにおいては、要求の内容は生活と労働の具体的な見とおしに裏づけられており、集団に対して出される要求は明日の生活と集団の発展を見とおした、生きる喜びに支えられた集団のメンバーがその必要を自覚した具体的な要求なのである。³⁷⁾マカレンコにおける要求の組織化とは、たんなる「教師の要求の具現化の過程」というだけではなく、「子どもの要求の組織的充足過程」でもある。

こうしてみると、要求の組織化とはとりもなおさず集団の発展過程である。

この「要求主体の転位の過程」を集団の発展過程に即して考えたのが、アルトゥール・ミヘル (Arthur Michel) である。ミヘルは、組織者の要求の段階を「集団がまだ存在しない再教育の段階」、アクチーフの要求の段階を「集団意識が形成されはじめた発展段階」、集団の要求と自分自身にたいする要求の段階を「機能している集団 (funktionierendes Kollektiv) が存在する新しい教育学的状況の段階」とした。³⁸⁾

子どもたちの群が集団になるとともに、集団のなかで自己教育が行われるようになる。しかもこの発展過程は子どもたちに気づかれぬうちに進行する。マカレンコのかつての生徒アルハンゲルスキーは次のように語っている。

「わたしたちには、道義的丸薬 (Tugendpille) や道徳的水薬 (Moralmixtur) は与えられませんでした。訓育過程は、アントン・セミョーノヴィチと彼が選んだ教師集団 (Lehrkörper) とによって指導されながら、まったく気づかれぬうちに、集団的自己教育へと転化

していきました。そしてこのことは興味深く、まったく新しいものでした。』³⁹⁾

この段階に至るまでの一連の要求、高められてきた教師の要求は、外からの要求と子どもたち自身の要求、訓育過程における客体の位置と主体の位置、教育と自己教育という矛盾の弁証法的統一のなかにあらわれてくる。ヴェルナー・リンドナー (Werner Lindner) も言うように、「要求は自己教育への発起でありうるし、そうであるべきだ、ということ、マカレンコはすでにみていた」⁴⁰⁾と考えることができる。

そして、第二段階ではたんに要素であるにすぎなかった集団の自己教育が第三段階では教育学的な力になっているのである。⁴¹⁾つまり、教師の要求が表に出るのをやめて、集団の構成員たちが相互に要求しあい、相互に教育しあうのである。マカレンコ自身言うように、「集団の要求は、主として要求に参加するものに関して、教育的であるのです。そこでは個人は新しい教育学的立場に立つことになり、個人は教育的影響の対象ではなく、その具現者、主体になるのです。ただし、個人は全集団の関心を表明しつつ、主体になるのです。」⁴²⁾

したがって「要求主体の転位の過程」は、子どもが集団の要求にしたがったり、集団の要求を先取りしながら自己自身に要求を出して、自己自身を変革した集団そのものを変革する過程である。自己教育主体の形成と集団の発展は弁証法的な統一の過程である。

ハンス・ベルガー (Hans Berger) がこれを個人的自己教育 (individuelle Selbsterziehung) と共同的自己教育 (gemeinschaftliche Selbsterziehung) という概念で捉え次のように述べている。

「二つの形態は、最も密接に相互に結合しており、これらの教育的潜在力が十分に発揮されるには、これらの不断の相互作用という条件の下でのみ可能である。」⁴³⁾

一方からみれば、集団における子どもたち相互の教育的影響から個人的自己教育を規定する目標・内容・方法が生じる。自己の人格に教育的に働きかけようとする動機、意志、能力は、この目標・内容・方法、集団成員からの教育的影響のスタイルと調子、さらに、集団成員への自己の教育的働きかけによって決定的に特徴づけられる。

他方、仲間に教育的に働きかける志向と能力は、自己自身にたいする教育的行為の特徴にかなりつよく規定される。共同的 (集団的) 自己教育の作用は個人的自己教育の方向と程度に、かなり依存しているのである。なぜなら、自己の人格への集団からの働きかけを理解し、受け入れ、加工する構えと能力は、人格の自己変革の志向の強さと実質的な方向性、自己影響の

能力とに規定されるからである。

5. おわりに

自己教育主体とは、生活主体、発達主体、人間の人格の主体を統合する概念である。自己教育主体は「古い自己」をのりこえ「あたらしい自己」をつくりだす「自己自身の創造者」であるが、それは生活・集団と密接不可分である。すなわち、生活や集団の要求にしたがって自己を変革する段階から、生活や集団の必要を先取りしてそれを実現することを自己の要求とし、自己を変革し生活や集団に働きかけていく段階へ至る過程で自己教育主体が形成されるのである。そのさい、意識と行動の統一、個 (自立) と集団 (自治) の統一が、具体的な指導方法に先立つ方法論として重要である。この統一をつくりだすための具体的な指導方法の体系化が今後の研究課題である。

6. 注および引用文献

- 1) 拙論「自己教育概念の検討—訓育過程の組織方法論 (その4)」『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第10巻、1984年、および「『教育と自己教育』の関係に関する考察—訓育過程の組織方法論 (その5)」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第30巻、1985年、参照。
- 2) クルプスカヤ「第二科学校における社会的—政治的教育」『クルプスカヤ選集』1 明治図書 1980年 98頁。
- 3) クルプスカヤ「『幼稚園のプログラム』にたいする意見」『クルプスカヤ選集』3 明治図書 1979年 205頁。
- 4) 「同上論文」 204頁。
- 5) クルプスカヤ「生徒のあいだでの自殺と自由な労働学校」『クルプスカヤ選集』1 19頁。
- 6) 「同上論文」 20頁。
- 7) クルプスカヤ著、榊利夫・榊公子訳『家庭教育論—新装版』青木書店 1984年 74~83頁参照。
- 8) クルプスカヤ「自由な学校という問題によせる」『クルプスカヤ選集』5 明治図書 1975年 9頁。
クルプスカヤの自己教育論はこれからの研究課題である。明治図書版に出てくる「自己教育」ということばは“самовоспитание”と“самообразование”の二つがある。それぞれの用いられている文脈から考えると、前者を「自己訓育」、後者を「自己陶冶」と訳出することもできると思われる。
- 9) 村山士郎著『子どもへのねがいと教育参加』駒草出版 1984年 88頁。
- 10) Hans Berger: Die Einheit von Erziehung und

- Selbsterziehung als Gesetzmäßigkeit und Prinzip der sozialistische Pädagogik. In. "Pädagogik" 12/ 1971. Volk und Wissen, Berlin. S. 1113.
- 11) Ebenda, S. 1113.
- 12) コスチューク(藤本卓訳)「発達と教育」コスチューク著, 村山士郎, 鈴木佐喜子, 藤本卓訳『発達と教育』 明治図書 1982年 173頁。
- 13) 志摩陽伍著『生活綴方と教育』 青木書店 1984年 59頁。
- 14) 志摩陽伍「現下の教育創造のすじみちを考える」大槻健・石田和男・岡村峰夫編著『子どもたちの明日をめざして』 あゆみ出版 1983年 33~34頁参照。
- 15) 「同上論文」 38頁。
- 16) 「同上論文」 37頁。
- 17) 志摩陽伍『前掲書』 61頁参照。
- 18) 『同上書』 60頁。
- 19) 志摩陽伍「前掲論文」 41頁。
- 20) 「同上論文」 40~41頁, および『前掲書』92頁参照。
志摩氏は民間教育運動がとらえてきた「自己教育」の特徴として次の三点を指摘している。
- ① 人間観 — 子どもを学習主体, 発達主体, 生活主体, 価値選択の主体と捉える。
- ② 文化観 — 学習内容の真の科学性と芸術性の質を保障する。
- ③ 社会観 — 自己教育の意味ないし目的の個人的側面と社会的側面の統一(『前掲書』96頁参照。)
志摩氏のこうした捉え方は, 前述したクルプスカヤの自己教育論と重なってくる部分がある。この点からも志摩氏の自己教育論を検討しなければならないであろう。
- 21) 全生研常任委員会編著『全生研大会基調提案集 成』第2集 明治図書 1983年 183頁。
- 22) 『同上書』 179頁。
- 23) 折出健二「学習意欲の形成と学級集団づくり」坂本光男・折出健二編『講座「できない」子に挑む5 — 自主的に学ぶ子どもをどう育てるか』 明治図書 1985年 28~29頁参照。
- 24) 宮坂哲文著『集団主義と生活綴方』 明治図書 1976年 27頁。
- 25) 中村行秀「生活と意識」中村行秀, 高田純, 太田直道, 石井伸男著『現代のための哲学1 — 人間』 青木書店 1981年 8~9頁参照。
- 26) 「同上論文」 13~23頁参照。
- 27) Л. И. Рувинский: Воспитание и самовоспитание школьников. Просвещение, Москва. 1969. с. 24. (L. I. Ruwinski: Erziehung und Selbsterziehung der Schüler. Volk und Wissen, Berlin. 1972. S. 24.)
- 28) Там же, с. 54. (Ebenda, S. 51.)
- 29) Там же, с. 54. (Ebenda, Ss. 51-52.)
- 30) マカレンコ「わたしの経験について」『マカレンコ全集』Ⅵ 明治図書 1980年 253頁。
- 31) 「同上論文」 254頁。
- 32) マカレンコ「訓育過程の組織方法論」『マカレンコ全集』Ⅵ 32頁。
- 33) マカレンコ「共産主義的教育と行動」『マカレンコ全集』Ⅵ 450頁。
- 34) マカレンコ「ソビエト学校教育の諸問題(講話)」『マカレンコ全集』Ⅵ 135~139頁参照。
- 35) 宮坂哲文著『生活指導の基礎理論』 誠信書房 1965年 156頁。
- 36) 『同上書』 157頁。
- 37) 藤井敏彦・石川正和「児童・生徒集団の形成と訓育」佐藤正夫編『訓育と生活指導の理論』 明治図書 1974年 261頁参照。
- 38) Vgl., Arthur Michel: Die Grundlagen der wissenschaftlichen Erziehungslehre A. S. Makarenkos. Volk und Wissen, Berlin. 1954. Ss. 56-57.
- 39) Balabanowitsch: Anton Semjonowitsch Makarenko. Verlag Neues Leben, Berlin. 1953. S. 64.
- 40) Werner Lindner: Vertrauen erzieht. Volk und Wissen, Berlin. 1982. S. 61.
- 41) Vgl., A. Michel: a.a.O., S. 50.
- 42) マカレンコ「ジェルジンスキー記念コムーナ史抄」『マカレンコ全集』Ⅲ 明治図書 1980年 377頁。
- 43) H. Berger: a.a.O., S. 1116.