

# 生涯学習社会における学校教育の革新

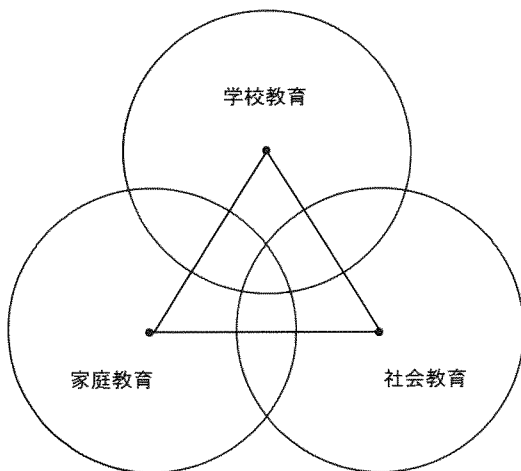
—自己教育と他者教育の思想的連関—

坂本 保富<sup>1</sup>

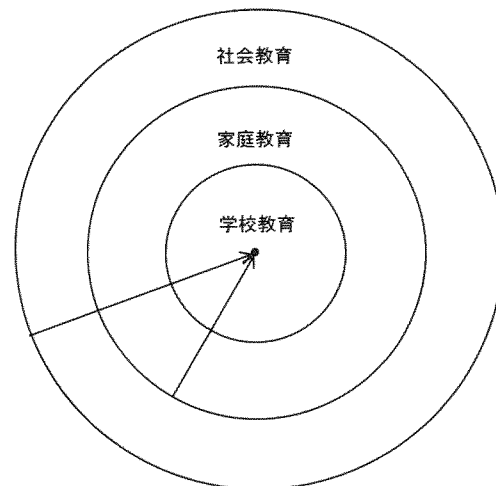
## はじめに

教育とは何か。東西古今の賢人たちは、人間存在に関わる教育の本質や意味を、紀元前から飽くなく探求してきた。今日、一般に「教育」(education) と言えば、家庭教育 (home education) ・社会教育 (social education) ・学校教育 (school education) の三領域 (別個の 3 円の中心が正三角形をなして交わり合う 3 元構造) で構成される複合的な全体世界における人間形成 (formation of human beings) の営為を意味する。

【三元構造の理想の教育】



【一元構造の近代学歴主義教育】



だが、18 世紀後半に西洋社会に起こった産業革命以降の近代社会における教育の実際、とりわけ西洋先進国モデルの後発型近代化を推進してきた日本の明治以降における学歴社会 (academic meritocracy、学校経歴が職業・所得・社会的地位など人生上の主要価値の重要な決定要因となっている社会) を基本とする教育は、アメリカの未来学者アルビン・トフラー (Alvin Toffler) が、「マス・プロ教育 (mass production - line education. 大量生産教育) は、産業化社会が作り出した天才的組織」と鋭く指摘した如く (*Future Shock*. Bantam Books.1970)、教育と言えば学校が代名詞の如くに捉えられ、教育＝学校という固定的な認識と実態とが顕著に一般化されてきた。

しかしながら、21 世紀の現代社会は、誕生から死に至る人間存在の全過程に関わる営みとして教育を捉える生涯教育 (人生全体を統合した教育、lifelong integrated education、

<sup>1</sup> 平成国際大学教授

今日では簡略化して lifelong education) の時代に転換した。従来の学歴社会では、学校を卒業してしまえば教育は終了であった。が、生涯教育の社会では、学校に就学していない乳幼児や大人、特に老人にとっても、人生の最終ゴールまでを、よりよく生きるために不可欠な学びの営みの連続として捉える教育（学習主体の側から学びを捉えた概念としての生涯学習、lifelong learning）が考えられるようになった。

だが、そのような生涯教育（生涯学習）の理論の出現に先駆けて、早くも今から半世紀近くも前に、アメリカの教育学者マルコム・ノウルズ (Malcolm S. Knowles, 1913-1997) は、従来の「子供・教育」と捉える教育学（ギリシア語のペタゴギー、Pedagogy）と区別して、「成人・教育」と捉える斬新な教育概念（ギリシア語のアンドラゴギー、Andragogy）を用いた新たな教育理論（*The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf Publishing, 1984. / *Andragogy in Action*. San Francisco, 1984.）を提示していたのである。この理論は、特に高齢化社会への教育的対応を含めた生涯教育社会の到来を予見する先駆的な教育理論であった。

叙上の如く、少子高齢化が進行する現代日本の社会は、明治以来の学校中心の学歴主義社会から人間存在の全過程に関わる生涯教育社会への転換期にあり、人間存在の基底から教育の意味や役割が問い直されようとしている画期的な時代なのである。

はたして、「教育とは何か」という問いは、正に古くて新しく、一見、簡明なようで実に複雑な問いである。人間の生き方や在り方に深く関わる「教育」という言葉が指示する営為を、いかなる次元や視座から把握するかによって、その意味や内容は異なってくる。即ち、「教育」に対する見方を変えれば、その見え方も、自ずと変わってくるのである。現代社会は、生涯教育という観点から抜本的に教育を把握し構想する視座への転換が求められている教育革新の時代なのである。

従来の狭隘な学校中心のアンシャン・レジューム (Ancien Régime) を打破し、人間の生涯に関わる教育営為の全体世界において学校教育が担うべき責任と役割を問い直し、それを新たな教育の全体構造の中に位置づけし直すことが求められているのである。

たしかに、学校を核として家庭教育や地域社会の教育が同心円的に位置づけられる学校偏重の学歴主義教育には、重大な弊害がある。だが、学校は、人類が有史以来、探求してきた教育の結晶なのである。そのような人類の叡智が生み出した学校は、これからの生涯教育社会においても、重要な意味と役割を担う不可欠な存在なのである。それでは、学校教育が生涯教育において担うべき役割、そして教師の果たすべき任務とは何か。このことが、今、真剣に問われなければならない問題なのである。前述の如く、人間存在の全過程からみれば、学校で人間が学ぶ期間と内容とは、極めて限定された部分的なものである。学校だけでは、人間の人生全体に必要な教育の必要十分条件を満たすことはできない。

叙上のような現代日本の教育現実に対する問題意識の下に、以下の論考では、教育＝学校という産業革命以降の富国強兵・殖産興業に奉仕する国家主導の他者教育の教育思想に意味づけされた狭隘な制度的な枠組みと実態とを抜本的に革新すべく、本来は人間特有の高度な文化的営為である教育を、人間が生きて存在するという本質的な次元から再吟味し、今後の日本における生涯教育社会に適応した学校の在り方や教師の担うべき役割を考察し探求することを目的としている。

## 第一章 教育の意味—人間存在の価値上昇的変化の営為

### (1) 教育とは「良さ (goodness) に向かつての変化 (changing)

人間が生きて存在するという厳然たる事実、その本質的な次元から「教育」とは何かを問えば、「人間の、人間による、人間のための、人間的な営み」と概念規定できる。従って、教育とは、動物を育てる「飼育」、あるいは花木を育てる「栽培」とは全く異なる人間特有の概念であり、人間以外に適用するはできない。それ故に、「教育とは何か」という問いは、同時に「人間とは何か」という問いと相即不離の関係にあり、「教育を問うことは人間を問うこと」に他ならないのである。

今、「人間が生きて存在する」という人間存在の最も基底的な次元から、教育の営みの本質的な意味を捉えれば、教育とは「良さ (goodness&virtue、以下 goodness で統一) に向かつての変化 (changing)」と表現することができる。その場合の「良さ (goodness) とは何か。例えば、文字の読み書きのできない子供ができるようになること、計算のできない子供もができるようになること、走れない子供が走れるようになること、泳げない子供が泳げるようになること、善悪の分別ができない子供ができるようになること、等々、人間として生きて存在する上での価値上昇的な変化を惹起し援助する全ての営為が、教育の目指すべき「良さ (goodness)」の範疇に入る変化なのである。それら様々な「良さに向かつての変化」は、要するに人間が生きて存在することの価値の拡大や深化、換言すれば“人間としての存在価値の上昇的变化”ということができる。

イマヌエル・カント (Immanuel Kant, 1724-1804) が、『教育学講義』 (*Über Pädagogik, 1803*) の中で、「人間は教育によってのみ人間になることができる」 (*Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.*) と述べた如く、本質的には牛馬と変わらない動物的存在であるヒト (*Homo sapiens*) が、誕生時に内在する人間的な能力や特性を顕在化した人間 (*human being*) として、人間の中で人間らしく生きることの存在性を高める営み、これを教育の本質的な意味と理解してよいであろう。

昭和戦後の日本における民主主義教育に大きな思想的影響を与えたアメリカの哲学者ジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952) は、『民主主義と教育』 (*Democracy and Education, 1916*) の中で、教育を「成長 (growth)」や「成熟 (maturity)」という概念で捉えた (以下、「成熟」で統一)。彼が説くように、人間の成熟が教育であるならば、未成熟 (*immaturity*) な存在である人間は、未成熟なるが故に成熟 (*maturity*) へ向かつて変化する可能性を秘めた教育的存在である、ということになる。

即ち、人間が生きて存在するということは、生命ある限り、より成熟した自己の実現に向かつて変化し続ける未成熟な存在であること、生きて存在することは未成熟であることの証しであること、を意味している。このことは、この世に成熟しきった完全無欠の人間など存在せず、人間は人間以上でも人間以下でもない、という厳粛な事実を指示しているのである。従って、人間が教育的存在であるということは、この世に生きて存在する限り、人間としての自己自身の存在価値の上昇的な変化を求めて生き続けること、即ち生涯学習ということに他ならないのである。

## (2) 「変わる (自動詞)」と「変える (他動詞)」の相違

ところで、教育とは人間存在の価値上昇的变化と述べたが、そのことは、人間が生まれながらに「良さ (goodness)」に向かって変化することのできる可能性、即ち教育可能性 (educability) を内在している極めて特殊な動物であることを物語っている。

そこで問題となるのが、はたして人間の存在価値を高める「変化 (changing)」とは、一体、どのようにして惹起されるのか、存在価値の上昇的变化が生起するメカニズムが問題となるのである。「変化 (changing)」は「変わること」という名詞形である。が、その動詞形「change」は「変わる」と「変える」、即ち自動詞と他動詞とに分かれる。両者の相違は、変化を巡る「主体 (subject)」と「客体 (object)」との関係の違いにある。前者の「変わる」(自動詞)を他動詞的に表現すれば、「私が私を変える」あるいは「あなたがあなたを変える」ということになる。従って、そこでは「変える」という変化の主体と「変えられる」という変化の客体とは同一である。後で詳しく論述するが、このような自動詞の「変わる」を基本とする教育的世界を、筆者は、自己が自己を変える教育という意味で「自己教育」(対自的営為)と呼んできたのである。

それに対して、後者の「変える」という他動詞の世界では、「親が子どもを変える」「教師が生徒を変える」というように、変えようとする変化の主体と変えられようとする変化の客体とが分離独立して別個に存在し、主体と客体との他者的関係における対他的営為として教育活動が展開する。このような教育的世界を、前述の「自己教育」に対して、筆者は、「他者教育」と呼んできたのである。従って、人間存在の価値上昇的な変化を惹起する営みとしての教育には、「自己教育」と「他者教育」という二つの世界がある。これら両者が相俟って教育の全体的世界が成立するということである。

だが、これまでの日本の教育世界では、教育に関する思想や学問の世界、あるいは学校や家庭における教育の実践的な世界においても、教育という言葉は、あたかも自明の如くに、変化を他動詞で捉える「他者教育」を意味してきた。特に、明治以降の欧米をモデルとした近代学校教育が成立してからは、誰もが教育=学校と思い込むほどに教育が学校に一元化され、学校(教師)が子供(生徒)の将来の人生を決定するほどに大きな影響力をもつ学歴社会が誕生したのである。

このような学校中心の学歴主義社会では、当然のことながら、親や教師が生徒を良さに向かって変えるという、他者教育こそが教育の意味であると、誰もが信じて疑われない。しかも、そこでは、子供を「良さ (goodness)」に向かって変える主体、即ち教育の主体である親や教師たちは、すでに自分たちの教育は終了して完成された人間と錯覚されがちであった。このように教育を、「教育する人」と「教育される人」との対他的関係における営為として捉える明治以降の教育思想や教育制度には、前述のカントやデューイの教育思想の捉え方からみても、根本的な問題が内在するのである。

私事に亘って恐縮であるが、筆者は、大学で教育学という学問と出会うときには、すでに自分自身の成長過程を自己分析して、「教育とは、究極的には自己自身の問題であり、自己が自己を教える営み」と体験的に理解していた。その筆者が、1960年代後半から70年代末にかけての長期間に及ぶ学生時代に、大学・大学院の授業を通じて、「自己教育」という言葉を、一度たりとも聴いたことはなかった。不思議に思って、当時、日本を代表する著名な教育哲学者であった恩師の一人に質問し、経験的に理解していた「自己教育」の

世界を説明し、この「自己教育」なくして教育の世界は完結しえないということを主張したことがある。だが、その教授、曰く、「教育の概念に自己教育を含めて拡大すべきではない。概念の規定が厳密でない曖昧な意味になってしまう。」と、軽く一蹴されてしまった。

だが、筆者には、自己教育という概念、というよりは自己教育の営みの事実を否定することはできなかった。もしも自己教育という実践的概念とその営みを否定してしまったならば、筆者にとって、私が私によって私になるという、私自身における人間存在の上昇的变化を意味する教育という営みは存在しないことになってしまう。それでは、筆者は生きて来られなかった。そう考えながら、当時、必死に自己教育の思想的根拠とその理論化に挑み続けたのである（詳細は拙著『人間存在と教育』『日本人の生き方』などを参照）。

政治や経済、学問や芸術など、あらゆる面で急激にグローバル化が進行する21世紀の現代社会にあっては、時代や社会の在り方がドラスティック（drastic）に変化し、教育を取りまく環境も厳しくなり、従来の教育の思想・制度・実態を原理的次元から抜本的に改革することが喫緊の課題となっている。もはや従来のように、学校中心主義の固定的な学歴主義では、時代や社会が求める人材の育成や供給ができなくなったのである。

そのような深刻な現実を眼前にして、日本でも1984（昭和59）年8月には、中曽根康弘内閣総理大臣の教育諮問機関として「臨時教育審議会」が設置された。同審議会は、第4次までの様々な教育改革案を答申したが（1985-1987）、何と云っても改革全体を貫く思想的骨格となったのは、日本の教育を「学歴社会から生涯学習社会へ転換させること」であった。即ち、学校中心主義を改め、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成を図っていくこと、そのためには従来の閉鎖的で自己完結的な学校教育の考えから脱却し、人間の評価が形式的な学歴に偏っている状況を改め、日本人の学習が学校教育の基盤の上に各人の責任において自由に選択でき、生涯を通じて行われるべきこと、を答申したのである。

この審議会答申を受けて、平成2年（1990）6月には、「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6月29日法律第71号）が成立した。その第1条には、日本の教育改革の向かうべき方向性が、次の如く述べられていたのである。

第一条 この法律は、国民が生涯にわたって学習する機会が あまねく求められている状況にかんがみ、生涯学習の振興に資するための都道府県の事業に関しその推進体制の整備その他の必要な事項を定め、及び特定の地区において生涯学習に係る機会の総合的な提供を促進するための措置について定めるとともに、都道府県生涯学習審議会の事務について定める等の措置を講ずることにより、生涯学習の振興のための施策の推進体制及び地域における生涯学習に係る機会の整備を図り、もって生涯学習の振興に寄与することを目的とする。（下線は筆者）

叙上のような学校中心主義の日本の教育を、新たな生涯教育に転換する教育改革の思想として導入されたのが、後に詳述するフランスの教育思想家ポール・ラングラン（Paul Lengrand, 1910-2003）の「生涯教育論」（*An Introduction to Lifelong Education*, Paris, 1970）であった。同書を日本に翻訳紹介したのは、当時、日本代表のユネスコ委員であった心理学者の波多野完治（1905-2001）であった（波多野完治訳『生涯教育入門』（全日本

社会教育連合会、1971年)。

同書では、「教育は、児童期・青年期で停止するものではない。教育とは、人間が生きているかぎり続けられるべきものである」(一生涯、継続しうる教育)であり、しかも、「他人につかわれて自己をのぼすのではなく、自己をつかって自己をのぼす」(自己教育や独学を可能ならしめる教育)という、極めて斬新な教育理論が日本に紹介され、大きな波紋を呼んだのである。

こうした20世紀末から21世紀にかけて起こった新しい教育改革の潮流が加速し、従来の、人間は、ある一定期間、学校に通って教育を受ければ生きていけるという学校教育万能主義を打破し、人間には一生涯に亘って教育が必要であり、誰でもが、いつでも学べる教育システムが不可欠であるとの認識が、世界的規模で広がったのである。

実は、このような生涯教育－生涯学習の世界的思潮を受けて、日本政府も前述の「臨時教育審議会」を設け、その答申を受けて、学校中心の学歴社会から生涯教育－生涯学習の社会への転換を基本とする教育改革を、官民あげて推進しようとしたわけである。その結果、1989(平成元)年には、全面改定された文部省「学習指導要領」では、学校の教育は、生徒の「自ら学ぶ意欲と社会の変化に対応できる能力の育成を図る」こと、即ち「自己教育力を育む」ことにあるとの表記がなされたのである。このことは、筆者が1960年代後半から提唱してきた「自己教育」という言葉が、日本社会において初めて公的に認知されたことを意味し、実に意義深い画期的な出来事であった。

以来、日本社会では、生涯教育社会－生涯学習社会の実現に向けて、学校教育を含めた教育の全体構造を再構築すべく、抜本的な教育改革が国家主導の下で推進されている。特に、他者教育の典型的な教育機関である学校が、生涯教育に対応した新しい在り方を求めて、生徒の「自己教育力」を育む教育機関に生まれ変わろうと苦心している姿は、変動する時代の転換期のなせる技か、実に皮肉で滑稽なことである。

最近では、教育学界や学校現場でも「自己教育」という言葉が盛んに唱えられるようになった。だが、その意味する世界は、いまだ生涯教育を学校教育の延長で捉える学校中心主義で、浅く狭いものである。しかしながら、21世紀を迎えた今、教育の概念が、従来のように「他者教育」のみで完結するものでは決してなく、そこに「自己教育」がなければ画竜点睛を欠き、教育の全体世界を構成することはできない、という厳粛な事実気づいたことは大きな進歩であった。自己が自己を教育するという自己教育こそが、教育の究極的な本質であり、学校をはじめとする他者教育は、生徒、否、この世に生きて存在する老若男女の全ての人間の、自己教育の実践による自己実現を、一生涯に亘って準備し援助する重要な役割を担う教育である、という教育改革の大原則を確認する必要がある。

### (3) 教育的変化の生起するメカニズム

ところで、人間が良さに向かって変化するという場合の変化とは、一体、どのようなメカニズムの下で生起する現象なのであろうか。自己教育にしても他者教育にしても、変化を巡る主体と客体の在り方に違いはあるものの、変化が生起する際には、教育の主体から発せられる「変えようとする力(ベクトル)」と、教育の客体から発せられる「変わろうとする力(ベクトル)」の二種類の力(ベクトル)の存在が不可欠である。前者は外側から変化を起こそうとする力であるが故に「衝撃(impacts)」-変化を誘発する外発的要因-と

呼ぶことができ、後者は内面から湧き起こってくる変わろうとする力であるが故に「衝動 (impulses)」 - 変化を推進する内発的要因 - と呼ぶことができる。これら二つの力 (ベクトル) が相俟って同時に作動したとき、そこに良さの実現に向かったの「変化」という具体的な教育現象が生起すると考えられるのである。

古来、中国文化の影響を受けて発展してきた日本社会には、教育の営みを「啐啄同時」と表現する慣行がみられた。その意味するところは、雛鳥の誕生時における雛鳥と親鳥との役割関係を表し、その内容は「雛子ノ孵化セントスル時、小雛、卵中ニアリテ吮フ声ヲ啐ト云ヒ、母、雛、出サント欲シテ、殻ヲ嚙ムヲ啄ト云フ。以テ禪人、機鋒、相抛スルニ譬フ。機縁、相投ジテ、得解スルコト。二人ノ点ノ合フヲ、合点ト云フガ如シ。得難キ好時機。」(大槻文彦編『大言海』) と説かれている。

所説の如く、「啐啄同時」とは、本来は仏教用語である(出典は中国の禅僧・鏡清、864-938、『碧巖録』)。これが教育に転用されたときには、生徒自身の内面から湧き起こってくる変わろうとする働き(啐-小雛、卵中ニアリテ吮フ声)と、これを受けて教師の変えようとする生徒への働きかけ(啄-母、雛、出サント欲シテ、殻ヲ嚙ム)の二者が、機を一にして同時に作動したとき、そこに「誕生」という望ましい変化が生起するという意味になったわけである。教育の営みを理解するに際して、この「啐啄同時」という漢語は、実に言いでて妙なる表現である。

#### (4) レディネス (readiness) の重要性

ところで、「啐啄同時」というとき、そこで特に注目すべきは、「機鋒」、即ち「機縁」という二文字である。これまた仏教用語で、「仏法ヲ聴キ入ルル機根ト縁」(『大言海』)、平易に言えば「仏の教えを受ける衆生の能力(機)と、衆生と仏との関係(縁)」(『広辞苑』) という意味になる。

これを教育的に解釈すれば、生徒自身の内面から湧き出てくる変わろうとする意志と、教師の変えようとする働きかけとが一致することが、変化が生起する際には不可欠な条件である、ということである。さすれば、この意味は、現代の心理学や教育学で使われる「学習の成立に必要な準備状況」(rediness to learn) を意味する「レディネス」(readiness、準備性、適時性) という概念と相通じるものと言える。

即ちレディネスとは、学習者側に、学習行動に不可欠な、ある一定段階の心身面での発達・成熟・知識・経験・態度が準備されている状態を意味し、そうでなければ学習(認識や行動の変容)は成立しえないということである。換言すれば、子供の発達段階や学習順序を無視した教育を行なっても、教育効果があがらぬばかりか、かえって正常な発達を阻害しまうことになる。逆に、その機能が、正に開化(開花)しようするそのときに、これを刺激するような教育を行えば、その効果は最も大きなものとなる、ということの意味する。自然主義の教育を主張したルソー(J.J.Rousseau,1712-1778)が、「自然を観察せよ。そしてそれが示す道に従え。自然は絶えず児童を訓練する。」(『エミール』)と述べて、自然による人間の形成(人間の諸能力・諸器官の内部的な発達の自然性)の重要性を説き、さらに彼の影響を受けたペスタロッチ(J.H.Pestalozzi,1746-1827)が、「その独自の発達に沿って、自然を素早く把えるのを手助けする」(『ゲルトルートは如何にその子らを教えたか(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.1801)』)ことが教育の要訣であると述べたことも、

東洋の「啐啄同時」という教育の本質理解における「機縁」の意味と相通じる、レディネスの重要性の指摘であったとみてもよいであろう。

なお、「馬を川に連れて行くことはできるが、水を飲ませることはできない」(You can take a horse to water but you can't make him drink.)という諺があるが、古代中国には、「憤えずんば啓えず、俳まずんば発さず。一隅を挙げて之に示し、三隅を以て反りみざれば、則ち復たせざるなり(教えざるなり)」(『論語』「学而第一」、原文「不憤不啓，不俳不発。挙一隅、不以三隅反，則不復也。’)という、「機縁」、即ちレディネスを重視した、啓発主義・自発主義と呼ばれる教育思想が成立していた。それは、学ぶ者に内面から湧き起こってくる分かれようとする自発能動の問題意識がない場合には、教えることは無意味であり、問題意識を喚起すべく示唆を与えても、なお問題意識を生じない場合には、しばらく教育を断念する、という意味である。教えないことも重要な教育なのである。

明治以降の近代学校教育では、生徒自身の内面から湧き起こってくる変わろうとする衝動(レディネス)を無視して、教師が、時間割に従って一方的に教材(教科書)を教え込もうとする詰め込み主義、あるいは注入主義の教育が主流であった。そのような教育は、正に生徒の自己教育の可能性を無視し、それを覚醒し活性化して援助すべき、本来の意味での他者教育の姿ではありえない。後に詳述するが、自己教育なくして他者教育はなく、自己教育に意味づけされ、自己教育を活性化できない他者教育は、学習主体である生徒の個性を尊重し主体性を形成する本来あるべき他者教育の姿ではなく、「根無し草の教育」といっても決して過言ではないであろう。

## 第二章 教育の構造—他者教育と自己教育

### (1) 教育世界を構成する他者教育と自己教育

先に、教育には自己教育と他者教育とがあり、それら両者が統合・全備してはじめて、教育の全体世界が成立すると述べた。ドイツの哲学者クリーク(E. Krieke, 1882-1947)は、教育の概念を主体(Subjekt)と客体(Object)との関係性に着目して類型化し、教育には「自己教育(Selbsterziehung)」と「他者教育(Fremderziehung)」とがあることを説いた(『教育哲学』, E. Krieke, *Philosophie der Erziehung*, 1922)。しかしながら、産業革命後の近代社会における学校中心主義の教育世界では、正に学校に象徴されるような、教育における主体(S)と客体(O)とが分離された他者教育が主流、否、教育の全体世界であるかのような錯覚を与えてきた。

明治以降の近代日本の教育もまた、自己教育に意味づけされない他者教育-学校教育が、富国強兵・殖産興業を国是とする国家主導の教育政策によって急速に普及し定着してきた。その結果、日本の教育は、国家中心・学校中心、教師中心、教科書中心と、その弊害が指摘されるに至り、学校現場に様々な病理的現象を生んできたわけである。問題の本質は、教育の営みを捉える視座に、自己教育が欠落し、学校の他者教育が自己教育に裏付けられずに強調され、その結果、生徒一人ひとりに内在する自己教育力を覚醒し活性化するという、本来の意味での他者教育の役割をはたせなかった、ということである。



## (2) 自己教育が成立する思想的根拠

日本社会に欧米型の近代学校教育が、1872年(明治5)に導入されてから(学制発布)、はやくも140年以上が経過した。その歴史的経過を振り返ってみると、一時的にはあるが、大正新教育の理論や運動などの中に、自己教育の萌芽や片鱗を認めることができる。しかし、何と云っても、明治以来、日本の近代教育の主流は、富国強兵・殖産興業という国家目標の実現に奉仕する学校万能主義の教育であった。そこでは、一人ひとりの生徒に内在する自己教育力を覚醒し活性化する主体性を形成する教育などへの配慮は全くなかった。いな、人間が自我に目覚める自己教育を、危険思想とみなして否定し隠蔽して、他者教育一辺倒の没我的な画一主義を基本とする大量生産型の教育が展開されてきたのである。

しかし、21世紀を迎えた今、学校中心の学歴社会から生涯教育社会への転換が叫ばれ、生徒を含めた国民一人ひとりの生涯学習を保証する、新たな教育システムを構築するには、自己教育という概念、考え方が不可欠なのである。自己教育こそは、生涯学習を基本とする国民教育の全体世界を構成するコア(核)であり、それを準備し援助する機能を担うべき他者教育が、その核を包み込んで支援する、という教育構造に変革されるべきなのである。

前述の如く、明治以降の近代日本の教育界では、自己教育という言葉は馴染みが薄かった。が、すでに古代中国には、一人の人間の一生涯を発展的に捉えた、次のような教育的名言が成立し、前近代の日本社会にも広く普及していた。

我れ十有五にして学に志す(立志)。三十にして立つ(而立)。四十にして惑わず(不惑)。五十にして天命を知る(知名)。六十にして耳従う(耳順)。七十にして心の欲する所に従って、矩をこえず(従心)。(『論語』「為政第二」)

我れ十五歳で学問に志し、三十になって独立した立場を持ち、四十になってあれこれと迷わず、五十になって天命を弁え、六十になって人の言葉が素直に聞かれ、七十になると思うままに振る舞って道を外れないようになった。(岩波文庫版『論語』)

この名言は、人間を一生涯に亘って発達して止まない教育的存在として捉え、その人間存在の発達段階を、存在価値の上昇的変化の各ステージごとに、6段階で捉えて表現したものである。この紀元前における人間存在の本質を教育的に把捉した、東洋の経験的叡知に基づく生涯学習論を、古典的な自己教育論とみることができる。

これに対して現代世界における生涯教育論の思想的根拠となっている考え方は、先に触れたポール・ラングラン(LENGRAND.Paul,1910-2003)の理論である。彼が事務局長を務めた1965年の「ユネスコ・成人教育推進委員会」において発表した論文(*An Introduction to Lifelong Education, Paul Lengrand, UNESCO, Paris, 1970.*)は、世界的に大きな反響を呼び、日本でも1970年には波多野完治訳『生涯教育入門』(全日本社会教育連合会、1971年)として出版された。

そこでは、「人の誕生から死に至るまでの人間の一生を通じて教育(学習)の機会を提供する」という基本的な観点から、人間が一生の間、自己の学習、自己の形成を、間断なく行うことができるように、教育の制度、体制、構造、方法を変革しなければならないとして、

次のように述べられている。

自己教育、独学を可能ならしめること。社会のあらゆるところに「独学」「独習」のできる方法を作り、人間が自己の持つ能力を最大限に発揮しうるようにせねばならぬ。他人につかわれて自己をのばすのではなく、自己を「つかって」自己をのばす機会があたえられねばならぬ。  
(波多野完治訳『生涯教育入門』)

上記の如く、ラングランの理論は、自己が自己を教育するという自己教育の考えを中核とする生涯教育 - 生涯学習の理論であった。このような彼の理論の背景には、人間を本質的に自己教育の可能な存在として捉える思想があったとみられる。その最も典型的な思想として筆者が想起するのが、19世紀のドイツの革新的思想家ルートヴィヒ・フォイエルバッハ (Ludwig Feuerbach, 1804-1872) であり、彼の代表的な著作『キリスト教の本質』(*Das Wesen des Christentums*, 1841) に注目する必要がある。

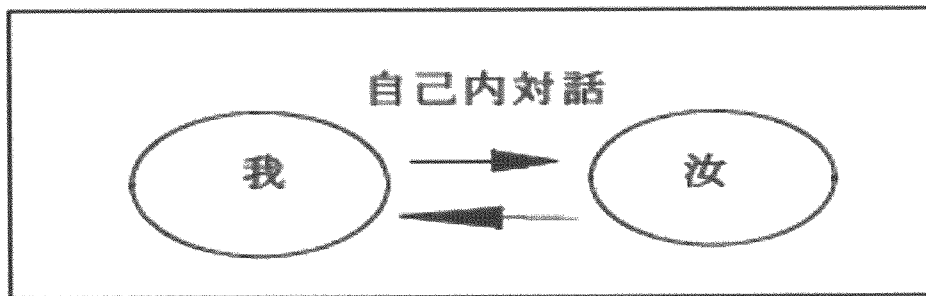
彼は、「熱心なヘーゲル学徒から次第にヘーゲルに批判的になり、ヘーゲル批判から 1830年代末には唯物論に到達」(エンゲルス著『フォイエルバッハ論』、森宏一訳、新日本出版社、1998年) と評されるドイツの不遇な哲学者であった。が、その彼が 37歳のときに著した著書が、名著『キリスト教の本質』であった。

同書は、キリスト教およびキリスト教神学に対する懐疑と批判を哲学的に表現した彼の代表作で、「当時の自由主義的民主主義的な青年学徒たちに対しては革命的な影響・感激を与えた。」(岩波文庫版の訳者・船山信一評) と評される。その「緒論」の第1章が「人間の本質」という論考であり、そこで彼は、人間を他の動物から本質的に区別し、人間を人間たらしめている本質とは何かを自問し、その結果を、次のように表現している。

人間は思惟する、即ち人間は会話をする、人間は自分自身と話をする。動物は自分以外の他の個体がいなければ類の機能をひとつもはたすことができない、しかし人間は他人がいなくとも考えとか話すとかという類的機能 - なぜかというと考えとか話すとかは真の類的機能であるからである - をはたすことができる。人間は自己自身にとって私であり君である。人間は自己自身を他人の地位におくことができる。そしてそれは正に、人間にとってはただ自己の個性が対象であるだけでなく、自己の類・自己の本質もまた対象であるからなのである。(岩波文庫訳『キリスト教の本質』)

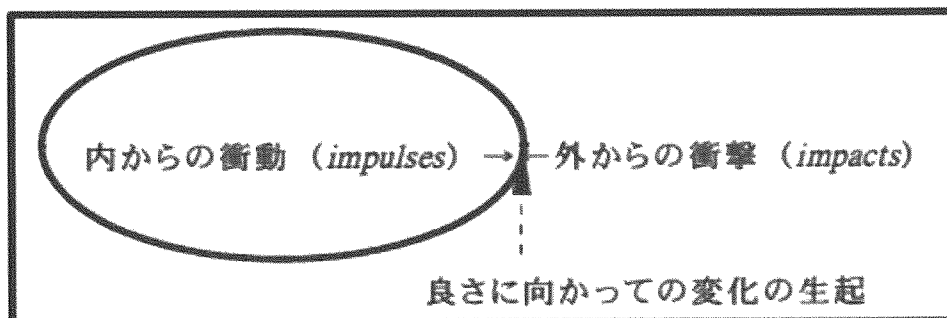
パスカル (Blaise Pascal, 1623-1662) やデカルト (Rene Descartes, 1596-1650) が、人間は、「考える」という特異な能力をもつが故に偉大な存在であり、その能力を駆使して人間独自の高度な文明を切り拓き、「最も弱い」動物でありながら「最も強い」動物として地球上に君臨することができたと述べていた。が、フォエルバッハもまた、人間が考えるという能力を有すること、即ち「思惟する」という人間の特異な能力に注目した。その上で、彼は、唯一、人間のみが「自分自身と対話」することができる動物であること、それ故に人間は「自己自身にとって私であり君」でありうること、即ち「自己自身を他人の地位に置くことができること」(自己対象化) を説いたのである。正に彼は、人間が自己自身の内に「我」と「汝」が存在することを発見し、自己内的な存在である両者の自覚的な対話の

成立を明言し、そこに人間の人間たる所以を把握しているわけである。



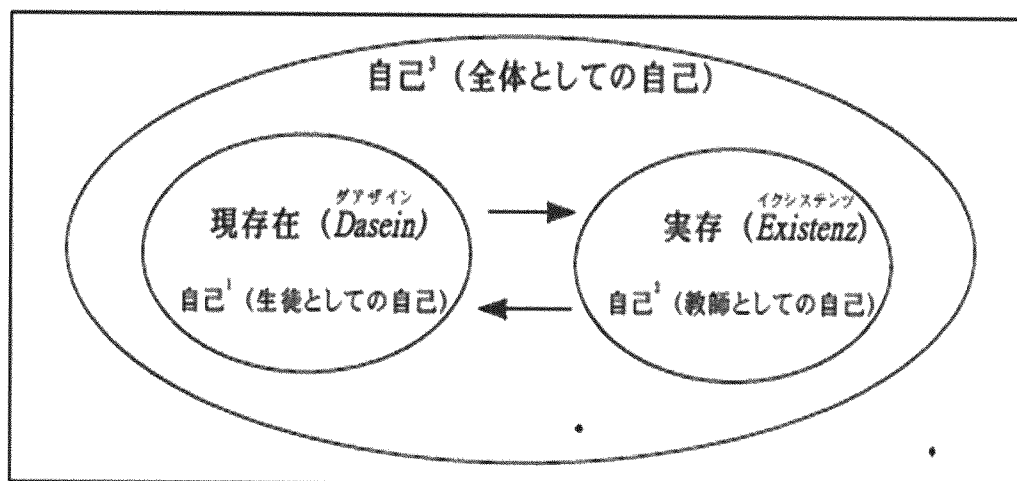
筆者作図、拙著『人間存在と教育』所収

上述のようなフョイエルバッハの人間理解は、自己教育を核とする教育思想から見れば、実に画期的な理論であった。即ち、自己を対象化できる人間の自己内には、「我」と「汝」との複数の自己が存在すること、しかも、それら両者の間では自己内対話が可能であること、このような人間の本質的な把握の仕方は、正に一人の人間における自己内教育が成立することを見事に論証している。即ち、自己内において意識される「我」と「汝」とは、「変えようとする我」（教育的主体）と「変えられようとする汝」（教育的客体）であり、両者の対話という形での教育的営為を通じて、それら両者を包み込んでいる「全体として自己」の存在価値を上昇的に変化させることが可能となるのである。



筆者作図、拙著『人間存在と教育』所収

それ故に、人間の本質に関するフョイエルバッハの理論に従えば、人間とは、自己が自己を教育できる自己教育的な存在である、と了解することができる。一人の人間の中には、教育営為の成立に不可欠な「教育主体（としての自己）」と「教育客体（としての自己）」とが同時に存在し、それら両者の内的対話という形式での教育的な営みを媒介として、自己自身の存在価値の上昇的な変化を惹起させることができる。その場合の「教育主体」と「教育客体」という二つの自己の存在と両者の関係性は、実存哲学を体系化したドイツの哲学者ヤスパース（Karl Jaspers, 1883-1969）の理論を借りて表現すれば、「現存在（Dasein）としての自己」（自己<sup>1</sup>）と「実存（Existenz）としての自己」（自己<sup>2</sup>）ということであり、さらに、それら両者を包含する全体としての自己が存在して、「自己が自己を超えて自己となる」（自己<sup>3</sup>）という自己教育の基本的な関係構造が成立するとみることができる（伊藤源一郎『教育の本質原理』および齋藤武雄『実存と教育』を参照）。



筆者作図、拙著『人間存在と教育』所収

### (3) カントにおける教育と啓蒙

ところで、先にカント (Immanuel Kant) の『教育学講義』 (*Über Pädagogik*) の名文、「人間は教育によってのみ人間となることができる (*Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.*)」を紹介した。人間の存在を生成的本質においてダイナミックに把握したカントの教育概念は、その前提としての「啓蒙」 (*Aufklärung*) という概念に支えられたものであったといえる。彼は、「啓蒙」という言葉の意味について、論文「啓蒙とは何か」 (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? 1784*) の冒頭で、次のように説明している。

啓蒙とは、人間が自分の未成年状態から抜けでることである。ところでこの状態は、人間がみずから招いたものであるから、彼自身にその責めがある。未成年とは、他人の指導がなければ、自分自身の悟性を使用し得ない状態である。ところでこのような未成年状態にとどまっているのは彼自身に責めがある。というのは、この状態にある原因は、悟性が欠けているためではなくて、むしろ他人の指導がなくても自分自身の悟性を敢えて使用しようとする決意と勇気を欠くところにあるからである。それだから「敢えて賢こかれ!」「自分自身の悟性を使用する勇気をもて!」—これ即ち啓蒙の標語である。(中略)

大多数の人々は、成年に達しようとする歩みを、煩わしいばかりでなく極めて危険であるとさえ思いなしているが、それはお為ごかしにこの人達の監督に任じている例の後見人たちのしわざである。

かかる後見人たちは、自分の牧している家畜をまず愚昧にし、よちよち歩みにふさわしいあんよ車の中に入れられたこの温和な動物どもが、それから一歩でも外へふみ出すような大それた行為をしないように周到な手配を整えた上で、さてその次は、もし彼等が独り歩きを企ててもすれば、すぐさま身にふりかかる危険を見せつけるのである。なるほどこの危険は、それほど大きなものではない、二、三遍ころべば、けっこう歩けるようになる筈のものだからである。しかし、こういう見せしめでも、やはり彼等に気おくれを起こさせ、もう二度とやらないのが普通である。

それだから個人としては、殆んど天性になり切っている未成年状態から、各自に抜け出すことが困難なのである。それどころか彼はこの状態に愛着をすらもっていて、いまでは自分自身の悟性を使用することが実際にできなくなっている。

たとえ彼がこの状態から脱出しようとしても、世間がそのような企てを曾つて実現させたことがなかったからである。さまざまな制度や形式は、人間の自然的素質を理性的に使用せしめる、或いは、むしろ誤用せしめる機械的な道具である。そしてこれらの道具こそ、実は未成年状態をいつまでも存続させる足枷なのである。

(岩波文庫版『啓蒙とは何か』)

カントにおける「啓蒙」(独 *Aufklärung*, 英 *enlightenment*) の字義は、接頭語である「auf」は、「蒙、心が暗くて愚かである、人知がひらけない」(岩波文庫版の訳者・篠田英雄の「訳者後記」より引用、以下同様) という意味で、「或る物にかぶさっている、或るものを覆っている—例えば蓋のようなものを開ける」という意味である。従って「auf (蒙)」とは、「教え込まれ信じ込まされた迷妄や迷信によって、人間の理性を覆い真理や真実を見えなくしている暗雲」ということである。そして「klaren」は、「啓、ひらく」を意味し、その具体的な内容は、「人間の理性や精神を覆っている暗雲、従って、これを暗くしている愚かさや誤りを自らが取り除いて自己の内に眠る理性に光を差し込むこと」ということなのである。

従って、カントがいう啓蒙とは、人間が他人まかせの未成年状態(蒙)にある自分を自分自身で脱皮すること(啓)であり、それは自己が生まれたままの動物的存在である他律的な自己を、悟性(独 *Verstand*, 英 *understanding*, 分別知—自分で考える力)を働かせることのできる自律的な自己、即ち人間的人間の存在にまで、自己を自己が脱皮させ解放させること、を意味している。そのためには、他人の指導や監督の支配下でものを考えたり、他人の意見に無批判に服従するのではなく、各自が銘々に独立した人格として、自分自身で考えることに努めることが不可欠であるとしている。即ち、無知蒙昧な他律的自己を自己否定し、主体性を発揮できる自律的自己に自己が自己を覚醒すること、ここにカントの提唱した「啓蒙」(*Aufklärung*) という概念の真意があるのである。

以上のような、カントの啓蒙に裏付けられた教育の概念には、自己が自己を啓蒙すること、即ち自己が自己を教育するという自己教育が含意されていた、とみることができる。それ故に彼は、『教育学講義』(*Über Pädagogik*) において、自己教育は人間が誕生時に内在する素質であるとして、次のように述べている。

人間は善へ向う自らの素質をまずもってみずから発展さすべきである、神は決してこれらの素質を、すでに仕上ったものとして人間のうちに備えつけたのではない。それは単なる素質であって、まだ徳性としての差別をもたないのである。自己自身を改善し、自己自身を教化し、そしてもし自分に邪悪があるときは自己自身で徳性をつくり出してゆくようにする、人間はこれをなすべきである。

(清水清訳『カント 人間学 教育学』)

#### (4) 自己教育と他者教育の相関性

先に筆者は、自己教育こそは教育の全体世界を構成するコア（核）であり、自己教育に裏付けられない他者教育は、真の他者教育ではありえない、と述べた。それでは、自己教育と他者教育とは、一体、どのような相互関係にあるのであろうか。

ドイツの精神医学者であったシュナイダー（Kurt Schneider, 1887-1967）は、人間が人間となる人間形成（Menschenbildung）の営みとしての教育、特に自己が自己によって自己になる自己教育に強い関心を寄せ、『自己教育』（*Selbsterziehung*, 1936）を著した。同書において彼は、教師においては自己教育が不可欠であることを説き、「自己教育は他者教育の初め（アルファ）であり、終わり（オメガ）である。」（前掲、伊藤『教育の本質原理』を参照）と述べている。即ち、生徒に他者教育を施す教師は、何よりもまず、自分自身が自己教育の可能な存在状態にあることが不可欠の前提として求められる、ということである。

何故ならば、教育の究極的な目的は、生徒一人ひとりが自己教育の可能な自律した人間になることであり、そのために教師の他者教育は、生徒の自己教育を喚起し準備し支援することに本質的な意味があるからである。換言すれば、教師の生徒に対する他者教育は、生徒が、学校に通って教師の他者教育を受けなくとも、自分で自分を教育しながら、自分の人生を生き抜いていける自己教育の可能な人間になることに焦点づけられ展開されるべきものである、ということである。

福沢諭吉（1835-1901）と並ぶ明治期日本を代表する啓蒙思想家として知られる中村正直（1832-1891. 幕臣、啓蒙思想家。東京女子師範学校校長、東京帝国大学教授）が、S.スマイルズ（Samuel Smiles, 1812-1904）の著書（*Self-help*, 1859）を翻訳紹介した『西国立志編』（初版は斯邁爾斯著『西国立志編 原名・自助論』全8冊、1871年）の冒頭には、有名な「天は自ら助くるものを助く」（God helps them that help themselves.）という一文がある。この名文は、自らを救おうと必死にもがき苦しむ人間を、神は決して見捨てはしないという意味である。が、この意味を敷衍すれば、自己を救済できない人間は他人を救済することなどできない、ということになる。神の子である人間に試練を与える実に厳しい箴言ではあるが、人間存在の本質を透徹した真理の表現でもある。

この深遠なる一文の本意を教育世界に敷衍すれば、自己を教育できない人間は、他人を教育することはできない、ということになる。さすれば、生徒に対する他者教育を担う教師は、すでに自己自身を教育できる自己教育の実践者であることが絶対的条件として求められるということになる。教師は、自己教育の実践者であるが故に、同じく自己教育の主体である生徒に対して働きかける教師の他者教育の全てが、生徒自身の自己教育を喚起し活性化する営みに照準化されているべきことを、経験的あるいは実践的に理解することができなければならない。そのような他者教育を意図的あるいは自覚的に子供たちに働きかけることができる教育力が、他者教育の専門職たる教師に求められる絶対的な条件なのである。

ところで、筆者は、先に、子供は何故に学校へ行かなければならないのか、という問いを問題として取り上げた。が、上述のようなシュナイダーの他者教育と自己教育との相関性の理論に基づけば、次のように説明することができるであろう。即ち、極めて未成熟な状態で生まれてくる人間は、誕生時から自己教育が可能な状態にはない。それ故に、自己

の内に潜在する自己教育の能力に目覚め、それが機能するようになるためには、学校に通って、すでに自己教育の実践者である教師から、自己教育への覚醒を促す他者教育を受け、自己教育の準備と支援を受ける必要があるということになる。これをパラドキシカル (paradoxical) に表現をすれば、人は学校を必要としない人間になるために学校へ行く必要がある、ということである。

### 第三章 自己教育と他者教育の相関性

#### (1) 教師の他者教育は自己教育の実践

生徒に対する他者教育を展開する教師には、自己自身が自己教育の可能な自律的人格の存在状態にあることが不可欠な前提として求められる。だが、同じ人間である生徒もまた、自己教育の可能な自律した人間となるために学校へ通うのである。そのような生徒に対して、すでに自己教育の実践者たる教師は、生徒自身の内に潜在する自己教育の可能性を覚醒させ、自己教育の具体的な実践としての生徒たちの主体的な学習活動を助成する、即ち自己教育に焦点付けられた他者教育を展開するわけである。

しかし、たとえ自己教育に目覚めた教師といえども、本質的には生徒と同じ人間であり、教育者としてはもちろん、一人の人間としても人格的にはいまだ未熟な面も多く、決して完全無欠の完成された人間であるわけではない。教師もまた、生徒と同じく、人間としての成熟 (maturity) をめざして生きる未成熟 (immaturity) な存在なのである。そのような、未完成であるという人間存在の本質的な意味においては、生徒と教師とは、全く同格 (equality) なのである。他者教育といえども、教育とは、完全無欠な完成された人間 (教師) が、未完成な人間 (生徒) を教え導くという一方的な営みではなく、いまだ未熟な教師が、より未熟な生徒に対して働きかける営みなのである。

ところで、未熟であるということは、それだけ教育の可能性 (educability)、即ち、よりよい人間存在の実現に向かって変わりうる可塑性 (plasticity) を秘めているということの証しである。それ故に、自己教育と他者教育とで構成される教育の全体世界は、これを教師の側からみれば、教師は生徒の人格形成をひたすらに援助する他者教育の実践者であり、その対他的な教育実践を通して、実は教師である自己自身の教育的資質の向上はもちろん、それを支える人間的な成熟をも促していくことに他ならない。それ故に、教師の生徒に対する他者教育は、人間としての教師自身の自己教育の具体的な実践方途なのである。

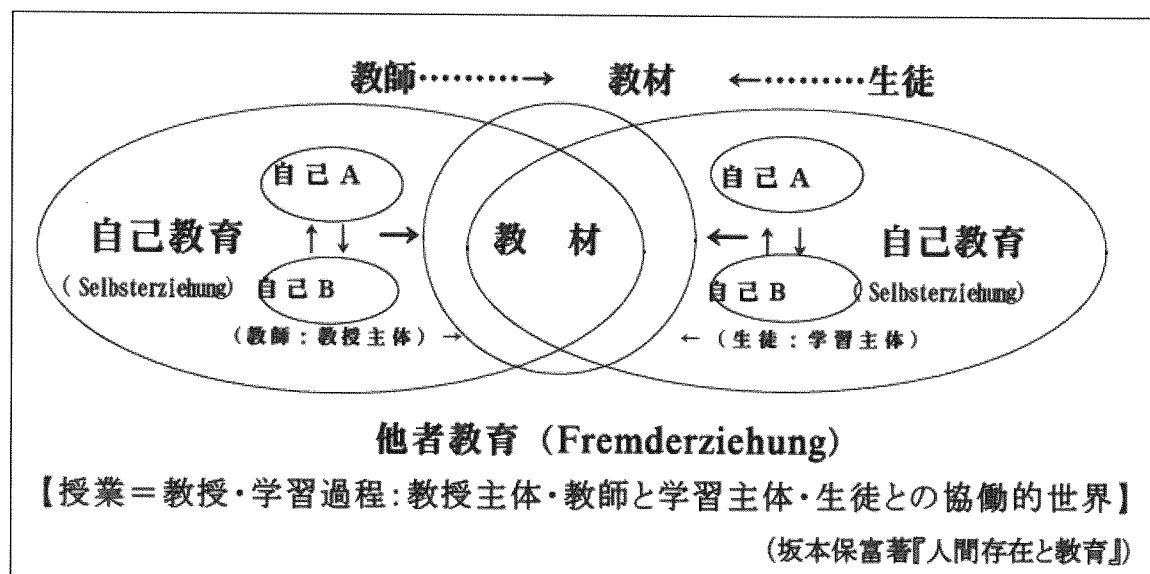
教師の他者教育は、生徒が具体的な教材理解 (学習) を通じて、「理想の自己」(自己 A) に向かって「在るがままの自己」(自己 B) の存在価値が上昇的に変容すること、即ち生徒自身における自己教育の営みを促進し、それを援助する働きかけである。だが、そのような生徒の自己教育に対する助成的活動としての教師の他者教育の展開は、同時に教師自身における「理想の自己」(自己 A) と「在るがままの自己」(自己 B) との間における自己教育の営みでもあるのである。

従って、他者教育と自己教育とは、決して分離独立した営みではなく、教師の生徒に対する他者教育は、同時に教師自身の自己教育の具体的な展開でもあると捉えられる。それ故に、教師の自己教育と他者教育とは一体不可分の相即的關係において展開されると理解

することができる。このような教育的視座こそが、人間存在に関わる教育の本質的な意味を理解する上では、最も肝要な要件として求められるものである。

筆者の考える、以上のような教師と生徒との間における教材を媒介とした教育的な関係性、即ち両者の間における他者教育と自己教育の相即的な関係構造を、試みに窮理図解してみれば、概ね下図のように描けるであろう。

### 【図解－教育的世界の全体構造－教師・生徒・教材の相関図】



先に、教師と生徒とは、共に完成をめざして生きる未完成な存在であるが故に同格である、と述べた。だが、両者は、全く同程度に未完成であるわけではない。専門教科に関してはもちろん、人間的な面における未熟さの現実的な程度においてもまた、教師は生徒よりもはるかに完成に近い存在であらねばならず、また人間的完成に向かっている意欲や努力の点においても、教師は生徒をはるかに凌ぐ位置にあり、すでに自己教育の可能な自律的な存在にあるはずなのである。

このように、両者の間に厳然と存在する懸隔、即ち教育的落差（同格の不同格）こそが、教師と生徒との間における他者教育を成立せしめる前提条件なのである。それ故に他者教育を専門的に担う教職（Teaching Profession）とは、生徒をして自己教育に向かわしめる重要な教育的責務を有する専門職であり、そのためには、教師自らが自己教育の可能な成熟状態になければならない。教育とは、自己教育と他者教育とが密接不可分に関わりあう相即的な関係構造の世界における人間的な営為なのである。

しかし、一見すると矛盾に満ちたアンビバレント（ambivalent, 両面価値）な論理と現実の中で、教師と生徒との間には、互いに、さらなる人間としての人格向上をめざして、人間としての自己の存在価値の上昇的变化を創出していくという、人間ならではの極めて人間的な協働的世界－教育的世界が成立するのである。

#### (2) 教師ソクラテスの教育実践－無知の知の自覚

ところで、古代ギリシャの哲人ソクラテス（Sokrates, 470-399BC.）は、若き日にデルフ

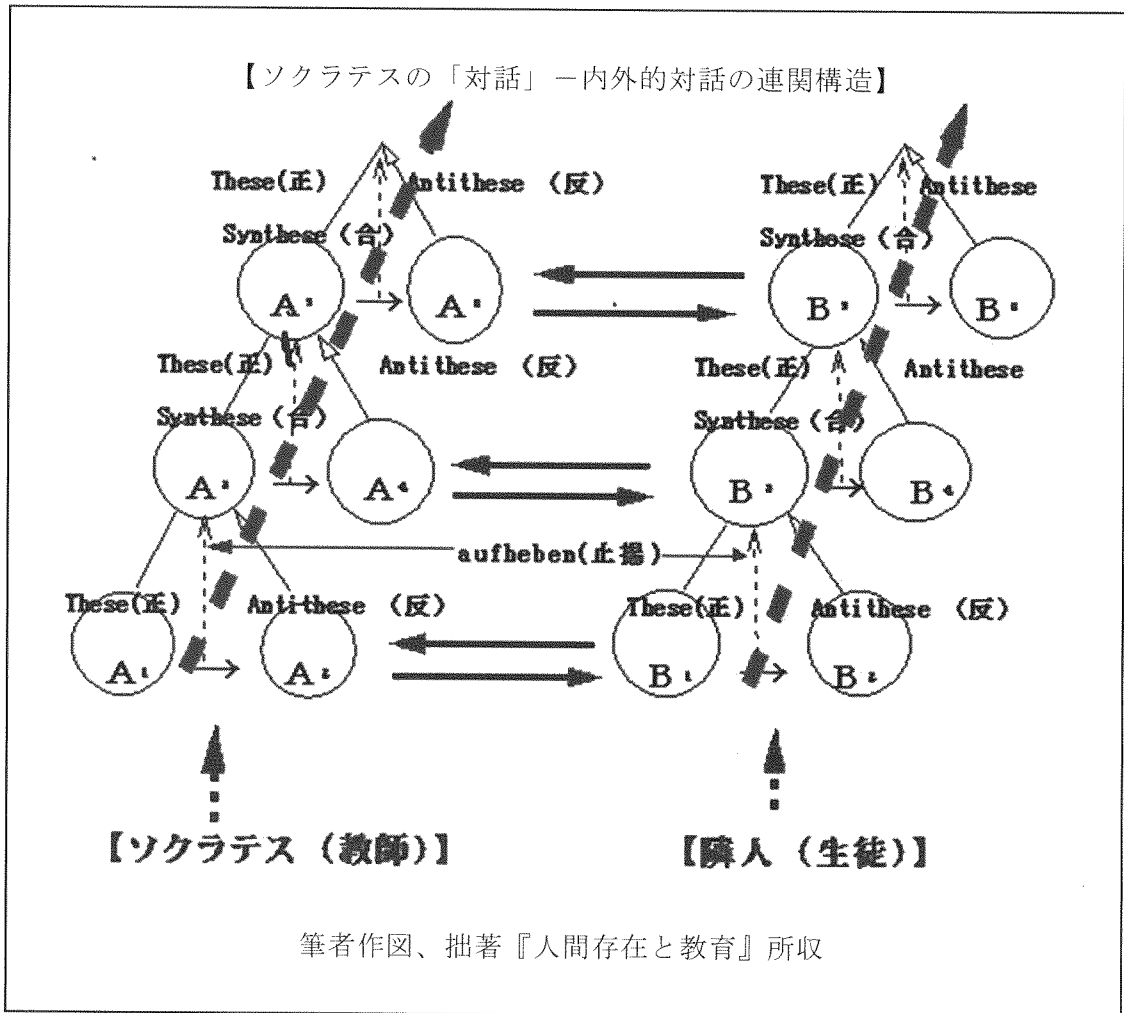


オイの神殿で「ソクラテス以上の賢者はいない」とのアポロン神のお告げを受けた。だが、彼は、現実としての自己の人間存在の状態が無知であることとの間における埋めがたいギャップに悩み、遊学の旅に出て、各地の知者や賢者に教えを請うた。しかしながら、彼が出合った著名な人々は、いずれもが自己の思いこみで自己を主張する「臆見（*doxa*）」に支配されていた。ソクラテスは、そのような無知の自覚のない人々に対する失望を通して、いかに「無知（*ignorance*）の自覚」が重要であるかを痛感するに至るのである。以来、彼は、郷里アテナイの市場や街頭で青年たちとの対話を重ね、いわゆる問答法をもって、彼らを「汝自身を知れ」（*Know thyself.*）と「無知の知」（*I know nothing except the fact of my ignorance.*）の自覚へと導いていったのである。

そのようなソクラテスは、アテナイの市井の隣人との対話を通じて、自己の無知を覚知すると同時に、対話の相手である隣人をも無知の知に至らしめた偉大な教育者として、高く評価されている（村井実著『教師ソクラテスの研究』）。しかしながら、彼の対話は、彼が自らを教師として自覚し、相手に無知を知らしめようとして働きかけた意図的な行為では決してなかった。隣人との問答法という、自己が自己に問う彼自身の自己教育としての内的弁証法（*dialektike techne*）の対自的な営みが、対他的には隣人である他者自身にも自己教育を覚醒させるという教育的効果をもたらした、ということであったのである。

即ち、ソクラテスが実践した問答法とは、隣人との対話を媒介として、現存する自己を理想の自己へと上昇的に変容せしめる自己教育の営みであり、同時に、その営みが問答の相手である隣人の内界に類比的対応—無知の知の自覚と、無知からの脱却としての自己教育の覚醒—を惹起せしめることになったのである。結局は、ソクラテス自身の自己教育が、隣人における自己教育を覚醒し活性化するという他者教育の在るべき本質的な機能を発揮せしめたということである。

ヘーゲル（*Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831*）は、一般に存在する全ての物は、その有限なる自己自身の中に、自己と対立し矛盾する契機を含んでおり、その対立・矛盾を止揚（*aufheben*） - 存在価値の上昇的変化 - することによって、より高次の存在へと発展し移行すると主張した。そのような彼の弁証法をもって、ソクラテスの対話法を理解しようとするれば、「正（定立、即自、*These*）」から「反（反定立、対自、*Antithese*）」へ、さらに「合（総合、合成、*Synthese*）」へと、存在する限り、未成熟な自己を否定的媒介として、より成熟した自己へと、自己自身の存在を絶えず変革向上させる営みとして捉えることができる。これを教師論からみれば、自己教育に精励する教師の、生徒に対する他者教育こそが、生徒自身の内に眠る自己教育を覚醒し活性化することが可能である、と言えるであろう。



ところで、「無知の知」の自覚に至るための「汝自身を知れ」というソクラテスの「助産術(産婆術)」(midwifery)は、無知に対処する技術、即ち無知を取り除くパイデア(paideia、教育、教養)でもあった。従って「助産術」は、自己が自己となるための自己教育を覚醒し、それを助成する他者教育の理想的な方法である、とみることができる。それ故、ソクラテスの隣人との弁証法的な問答において、自己教育と他者教育との相互不可分な関係の理想的な在り方とみることができるのである。

なお付言すれば、ソクラテスのいう「汝自身を知れ」と「汝を知れ」とは、意味が異なる。人間が、何かを知るといえるときには、その何かは、それを知ろうとする自己自身の対象となっている。換言すると、知る自己は、知ろうとするものの外側に立って、そのものを対象化しており、そこでは「知るもの」と「知られるもの」とは二元的に対立した併存的関係にあるのである。人間が自己自身を知る場合も同様で、自己が自己を知るという場合、知ろうとする自己は、知られる自己の外側に立って自己自身を対象化している。従って、知られた自己は、知ろうとした自己に、対象的にみられた限りでの自己であり、決して知る自己そのものを知ったことではない。これが「汝を知れ」という表現の意味するところである。

だが、根本的に重要なことは、知る自己自身を知ること、即ち「汝自身を知れ」ということである。実は、ソクラテスにとって自己自身を知るといえることは、自己の「無知」

(ignorance) を知ることに他ならなかった。そして自己を「無知の無知」(無自覚) から「無知の知」(自覚) へと導く、自己教育的な方法として隣人との問答法があり、それは同時に隣人に対しては、無知の根本原因である無学 (uneducated) からの自己解放を助成する他者教育の働きとして「助産術」が機能する、というものであった。そう理解できるであろう。

前述のペスタロッチ (J.H.Pestalozzi,1746-1827) は、『ゲルトルートは如何にその子らを教えたか』( *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*.1801.) の中で、「人間が、自己自身を助けないならば、神の地上では何人も助けないし、また何人も助けることはできない」と、自己の経験的信念から述べた。所詮、「無知」(無学) からの脱出は、その人自身によらなければ不可能なことであり、他者は、それを助成する存在に過ぎないのである。真に自己を教育し、無知から解放しうるものは、自己自身でしかない。

人間とは、「無知の知」の自覚と、そこから自己を解放し救済する能力を秘めた、極めて特異な存在なのである。それ故にソクラテスの弟子であるプラトン (Platon,427-347 B.C) は、人間の魂は、肉体に宿る前に、天上界でみたイデア (idea、見えているもの、知られているもの) に与るものを地上界で経験すると、その接触を機縁に、忘れていたイデアについての知を思い出そうとすると考えた。その結果、彼は、このような魂の転回を、「知ることは思い出すこと」であるという「想起説」(doctrine of recollection) に結実させたわけである (プラトン『メノン』)。この理論は、教育における教授と学習の本質的な相関性を説いた教育理論と読み取ることができる。

日本においても、新カント学派の先駆的な教育哲学者・篠原助市 (1876-1950) が、教育における教師の教授活動と生徒の学習活動との教育的相関性の本質を、弁証法的かつ創造的な活動として把握し、次のように述べている。

教育とは、斯く投視するもの(投視者－生徒、筆者注、以下同様)と投出するもの(投出者－教師)との弁証法的対立の上に成り立つ現象である。投視者と投出者との対立は空間的の斜面に於てでなく、まことに普遍的統一的活動のより高い体現とより低い体現との対立である。即ち投視するとは他我の中に、より高い、従つて又より普遍的な統一的な自分を見ることであり、主観化するとは他人の中に見た、より高い活動を改めて自分の中に発見することであり、自分の更生である。先づ他人の中に見なければ自分の中に見出すことは出来ない。他の中に見せしむるといふことを介して自分の中に見せしむること、しかも意識的に投視せしむることによつて投出し、投視と投出とを介して自らの中により高い統一を発見せしむること、是れが即ち狭義に謂う所の教育である。(中略)

自らの中に一層高いものを発見するためには、先づ之を他に投視することを要する。即ちより高い統一、より純な精神活動が何等かの姿で具体化されたものを外に見、純一な心で、これを見つめることによつて、これを模倣しようとしてつとめる。模倣によつてこれを自らに摂取しようとしてつとめる。しかし、この場合、模倣といひ撮取といふも、何れも外から見て名づけたものであり、教育するものの側からは投出でもあるが、これを被教育者の生活に即して見れば、彼が完成として外に見たものを、自らの力を以て創造し自分の心界を一層深い統一に達することである。それは外か見れば新しい発

見でも、新しい創造でもないが、被教育者一生徒にとっては、刻々、常に新しものに向へる純真な創造的活動である。 (篠原助市『批判的教育学の問題』、1934年)

## おわりに 自己教育を中核とした生涯学習社会の実現

いつの時代においても、子供の受難は絶えない。現代日本の学校社会においても、子供を自殺にまで追いやるような悲惨なイジメ問題の増加現象が、国家の教育政策の最重要課題となっている。

だが、イジメ問題やそれと連関する不登校問題、あるいは校内暴力問題などが発生する根源は、教育＝学校とみる学歴社会における進学や就職などの世俗的価値の追求に焦点づけられた点数主義の偏差値教育にある。そういつてもよいであろう。家庭教育や社会教育が、学校教育に従属し一元化された同心円的な教育構造の世界あつては、自分自身の教育は終了したと錯覚している大人(教師や親たち)が、将来の子供たちの幸福実現のための善意的営為として、外側から子供をよい子の鋳型にはめようとする他者教育が強力な磁力として働いている。

人間の他者に対する善意に満ちた悪行ほど残酷なものはない。自分がよいと思う思想や行動を他人にも善意で押しつけるといふ、他人の人格を無視した自己中心の行為は、相手を深く傷つけるものである。現代社会における教師や親などの他者教育もまた、同様な弊害を惹起する危険性に満ちている。善意の他者教育は、子供たちに内在する心身の発達の自然性を破壊し、自ら伸びようとする自己教育力の芽生えを圧殺し、結果として子供たちを大人たちの世俗的価値が支配する現実世界の政治的・経済的・宗教的な組織体的手段的存在(交換可能な部品の価値としての存在)に形成してしまうのである。そのような大人たちの他者教育の圧力に起因する子供たちの病的現象(蓄積されたストレス発散の対他的症状としてのイジメ行為や校内暴力、あるいは対自的現象としての不登校や閉じこもり現象)として問題を捉えることができるのではないか。

さすれば、現代日本の学歴主義社会の病的症状に対する根本的な対処法は、生涯学習社会の教育原理である「自己教育」への目覚めと実践である。親や教師の大人たちも、実は教育が終了した完成品では決してなく、程度の差こそあれ子供ちと同様に未完成な存在、究極的な人間存在である完成に向かって自己実現の途上にある学習的存在なのである。本稿で述べてきた如く、親や教師の子供に対する他者教育は、自己自身の自己教育の対他的営為である。それ故に、両者は共によりよい人間存在に向かって上昇的変化を遂げていく協働的關係にあるのである。そのためには、親や教師は、様々な日々のルーチン活動を通して、自己が自己を変えていく自己教育に目覚め、実践すべきである。

そのような自己教育を率先垂範する立場から子供に接したとき、親や教師は、子供どもたち一人ひとりに対して、「誰でも人間は、自分の中に、自分が自分を変えていける素晴らしい自分が眠っているんだよ!」と、子供の成長過程に応じて、外側から様々な気づきの衝撃を与え、自己教育への目覚めを支援してあげ、覚醒しはじめた自己教育の芽を大事に育てあげることができる真に教育的な存在 - 自己教育に焦点づけられた他者教育の実践者 - となることができるであろう。

自己教育という一点に目覚めれば、今、学校でのイジメによる自殺問題に象徴される子供を巡る深刻な状況下で、親や教師が、子供に対して担うべき他者教育、即ち家庭教育や学校教育の本質的な意味や役割が、自ずと明確になり具体化してくるであろう。他者教育と自己教育とは、決して対立的な関係にあるのではない。両者は、表裏一体の関係にある。

筆者は、叙上の本稿で、生涯学習の核となる自己教育の意味とその実践の必要性を強調してきた。が、そこで留意すべき点は、親や教師の他者教育を否定し排除してはならず、その教育的な意味や役割は重要である、ということである。他者教育の営みは、自己教育を包み込んで守り支える重要な役割を担っているからである。様々な他者との教育的な関わりをもつ他者教育を媒介として、理想的な自己を形成し究極的な自己を実現していく自己教育の営み。それは、命ある限り連続する生涯教育、生涯学習の理論でもある。これからの日本人一人ひとりが、自己教育を実践して、自分で自分の人生を生き抜く主体的な自己に目覚め、自分を自分らしく生き抜いていくこと。これからの日本は、自己教育を核とした真の意味での生涯学習社会の実現に向かっていくべきなのである。

間断のない自己教育の営みを通して、常に自分が自分を、よりよい自分に解放し救済しようとして必死に生きる姿。それは、人間として実に美しく尊い。人間の解放とは、私による私の解放。そして人間の救済とは、私による私の救済。そのような意味での自己教育を実践して自分を生き抜いていくことは、北アルプスの峻厳な山々の稜線（尾根）を独歩するかのごとき、ハラハラ・ドキドキの人生かも知れない。しかし、人間は、山があるから登る。同様に、人間は、生れてきたから生きる。どんなに険しい山河であっても、自分が自分を生きているという充実感に溢れていけば、それだけで素晴らしい人生ではないか。

## 【参考・引用文献】

- 本稿が活用した権威ある教育学事典としては、『教育学大事典』（全6巻、第一法規出版、1979年）、古典ではあるが最も学術的な辞典として今なお信頼できるのは『教育学辞典』（全5巻、岩波書店、1938年）である。
- 漢字の語源を確認する辞典としては、『説文解字』（筆者は、中華人民共和国版と中華民国版の両方を所蔵しているが、前者は略字で粗悪な紙質の装丁、後者は旧漢字で本格的な装丁）。また、日本に導入された漢字の字源や日本語化した漢字の意味を確認する辞典としては、大槻文彦編『大言海』（全4巻、富山房、1932-1937年刊行。筆者は『新編 大言海』（1冊本、富山房、1984年版）を所蔵し使用した。
- アメリカの未来学者アルビン・トフラー（Alvin Toffler）の著書「*Future Shock*. Bantam Books. 1970」（徳山二郎訳『未来の衝撃』、実業之日本社、1970年）。
- 波多野完治『生涯教育論』（小学館、1972年）。
- 社会教育行政研究会編『生涯学習・社会教育行政必携』（第一法規、2007年）。
- 坂本保富『人間存在と教育』（振学出版、2011年）。
- 坂本保富『思索の栞 - 人間・歴史・教育 -』（振学出版、2000年）。
- 坂本保富『日本人の生き方 - 教育勅語と道徳思想 -』（振学出版、2013年）。

- 坂本保富『米百俵の歴史学』（学文社、2006年）。
- 坂本保富『米百俵の主人公・小林虎三郎 - 日本近代化と佐久間象山門人の軌跡 - 』（学文社、2011年）。
- ルソー（J.J.Rousseau,1712-1778）『エミール』, 1781年／『エミールとソフィまたは孤独に生きる人たち』 *Emile et Sophie, ou les Solitaires (publication posthume en 1781, la suite inachevee de l'Emile)*。日本語訳は、今野一雄訳『エミール』（岩波文庫の上中下3冊、1962年）を参照。
- ペスタロッチ（J.H.Pestalozzi,1746-1827）『ゲルトルートは如何にその子らを教えたか』（ドイツ語原文： *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801*）。日本語訳は、鯉坂二夫訳「ゲルトルートは如何にしてその子等を教うるか」（『世界教育宝典第3巻『ペスタロッチ（3）』、玉川大学出版部、1952年）及び長尾十三二、福田弘訳『ゲルトルート児童教育法』（明治図書、1976年）等を参照。
- 『論語』の日本語訳は多いが、本稿では金谷治訳注『論語』（岩波文庫、1999年）を参照。
- エルンスト・クリーク（E. Krieke,1882-1947）の『教育哲学』（*Philosophie der Erziehung,1922*）。日本語訳はない。
- ポール・ラングラン（LENGRAND.Paul,1910-2003）が、「ユネスコ・成人教育推進委員会（1965）に発表した論文（*An Introduction to Lifelong Education,Paul Lengrand, UNESCO,Paris,1970.*）の日本語訳は、波多野完治訳『生涯教育入門』（全日本社会教育連合会、1971年）。
- ルートヴィヒ・フォイエルバッハ（Ludwig Feuerbach,1804-1872）『キリスト教の本質』（岩波文庫版上下2冊、1937年。ドイツ語原文は、 *Das Wesen des Christentums,1841*年）。なお、フォイエルバッハの思想理解の入門書としては、森宏一翻、フリードリッヒエンゲルス著『フォイエルバッハ論』（科学的社会主義の古典選書、新日本出版社、1998年）、宇都宮芳明『フォイエルバッハ』（清水書院、1983年）などがある。
- カント『教育学講義』（Immanuel Kant: *Über Pädagogik, 1803*）は、カント自身の著書ではなく、カントの「教育学講義」を聴講した弟子のリンク（Friedrich Theodor Rink, 1770-1811）が講義ノートをもとに編集し刊行したカントの教育書。日本語訳としては、カント清水清訳『カント人間学・教育学』（玉川大学出版部1966年、後に三井善止訳『カント人間学・教育学』として再訳、玉川大学出版部、1986年）
- ジョン・デューイ（John Dewey,1859-1952）の『民主主義と教育』（*Democracy and Education, An Inroduction to the Philosophy of Education, 1916.*）。日本語訳は、松野安男訳の岩波文庫版上下2冊,1935年／帆足理一郎訳の春秋社,1929年,などがある。
- ポール・ラングラン（Paul Lengrand、1910-2003）の「生涯教育理論」（*An Introduction to Lifelong Education, Paris, 1970*）。
- 上記のポール・ラングランの論文を翻訳して日本に紹介したのが波多野完治訳『生涯教育入門』（全日本社会教育連合会、1971年）であった。なお、波多野は、その翌年、ポール・ラングランの理論を敷衍した独自の生涯教育論をまとめ『生涯教育論』（小学

館、1972年)として出版した。

- 中曽根康弘首相は、文部大臣の諮問機関である中央教育審議会とは別に、首相の臨時的な教育諮問機関として「臨時教育審議会」を設置し、その答申を受けて様々な教育改革に着手した(1984年公布の「臨時教育審議会設置法」に基づき総理府に設置され、内閣総理大臣の諮問に応じて調査審議する行政機関)。その第4次答申(1987年)が「個性尊重、生涯学習、変化への対応」であり、これによって日本の生涯学習社会への転換が方向付けられたのである。
- 「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」(平成二年六月二十九日法律第七十一号、最終改正：平成一四年三月三十一日法律第一五号)。
- クリーク(E.Krieke,1882-1947)著『教育哲学』(*Philosophie der Erziehung*,1922年)。本書の日本語訳はない。
- 伊藤源一郎『教育の本質原理 - 人間中心的教育概念の考察 - 』(講談社、1971年)
- 齋藤武雄『実存と教育』(創文社、1976)及び『ヤスパースの教育哲学』(創文社、1982年)を参照。
- イマヌエル・カント(Immanuel Kant, 1724-1804)の『啓蒙とは何か』(*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?1784*)。日本語訳は篠田英雄訳『啓蒙とは何か』(岩波文庫、1974)を参照。
- シュナイダー(Kurt Schneider,1887-1967)の『自己教育』(*Selbsterziehung*, 1936)。原文がドイツ語である本書の日本語訳はない。
- 中村正直(1832-1891)訳『西国立志編』(ス邁爾斯著『西国立志編 原名・自助論』全8冊,1871年)。原著はS.スマイルズ(Samuel Smiles,1812-1904)の「*Self-help,1859*」。最近では、原文そのままに『自助論』と翻訳した平易な現代語訳が出版されている。例えば、『自助論 西国立志編 努力は必ず報われる』(上下2巻、中村正直訳、渡部昇一・宮地久子現代語訳、幸福の科学出版、2009年)、齋藤孝訳・責任編集『君たちは、どう生きるか、スマイルズ『自助論 きょうは「運命」が開ける日!』(イースト・プレス、2010年、中村正直訳、金谷俊一郎現代語訳『現代語訳 西国立志編 スマイルズの『自助論』(PHP新書、2013年)、竹内均訳『自助論』(三笠書房、2003年)など。
- ソクラテスに関する書物は多いが、入門書としては、古典的な田中美知太郎著『ソクラテス』(岩波新書、1957年)。教育に関する研究書としては、古典的な名著として村井実著『教師ソクラテスの研究』(牧書店、1922年)がある。
- プラトン『メノン』(*Meno*)、初期の対話篇で副題は「徳について」。日本語訳は藤沢令夫訳『メノン』(岩波文庫、1994年)を参照。
- 篠原助市(明治9 - 昭和25,1876-1950)。新カント学派の教育哲学者、教育における教師と生徒の教育的関係の本質を弁証法的かつ創造的な連関と捉え理論化。愛媛県生まれ。明治31年(1898)に愛媛県尋常師範学校を卒業後、県内小学校訓導、同33年に校長(25歳)。同34年(1901)に高等師範学校に入学、同39年(1906)に同校卒業。福井県師範学校附属小学校主事。大正2年(1913)、37歳で京都帝国大学文科大学哲学科に入学。ドイツ留学を経て1923年に東北帝国大学教授、1930年には教育学のメッカである東京文科大学(東京教育大学)教授。政府・文部省の各種審議委員

等などの要職を歴任。『理論的教育学』『欧州教育思想史』など著作多数、日本における教育学研究で文学博士の学位を受けた最初の研究者。