

「自己教育」の使われ方と学習の創造性について

－生活記録の自己教育的分析を参考に－

新井浩子・古市将樹

要旨：日本の社会教育学において、長らく注目され用いられてきた言葉に「自己教育」がある。しかも、それは現在、社会教育に限らず、より広範に教育や学習を論じるのにも使われていて、その意味も一義的とはいえない状況となっている。本稿ではそのような状況を踏まえた上で、従来から自己教育の実践とみなされてきたものの、まだ十分な検討・分析がなされているとはいえない「生活記録」に注目する。生活記録の実践からは自己教育のどのような学習的・教育的側面が抽出できるのか。そしてそれは、学習と教育の二元的な関係から成り立っている学校教育とどう違うのか。今回は、学習の「ゴール」〔岩田〕や「評価」〔内田〕などの指摘を手がかりに、自己教育的観点からの教育・学習分析によって学習の創造性について考察している。

キーワード：自己教育、生活記録、学習主体と教育主体、学習の創造性

はじめに

1. 自己教育概念の意味や使われ方について
2. 生活記録の概要
3. 生活記録の文章例
4. 生活記録にみる学習の創造性

おわりに

はじめに

日本の社会教育史上注目されてきた概念に「自己教育」がある。これは、大正期には川本宇之介や土田杏村の社会教育論において語られ、1949年社会教育法制定時には文部官僚寺中作雄が「社会教育は本来国民の自己教育」と論じ、その後現在に至るまで、教育や学習の理念・目的・方法・形態・組織その他を分析するのにしばしば研究書・論文において言及されてきた概念であり、言葉である。自己教育は社会教育研究のキー・コンセプトのひとつとなっているといえるだろう。しかも近年、それは、社会教育学の分野にとどまらず、学校教育を含む教育全般を論じる文献においても広く使われている。ただし、これらの文献において、自己教育は一義的に定義されているとはいえないがたく、むしろそのこと自体が自己教育概念の特徴になっているともいえる。キー・コンセプトなのに定義がはっきりしないとはどういうことか。本稿では自己教育が使われている状況と、その状況を視野に入れつつ、戦後の社会教育実践のひとつ「生活記録（運動）」の実践例（記録）を分析対象として、自己教育的観点からの教育や学習についての考察を通じ、そこに学習の創造性が見いだせることを論じたい。

1. 自己教育概念の意味や使われ方について

まずは「自己教育」について、その意味や使われ方の状況を確認したい。といっても、ここではその言葉のいわゆる概念規定をおこなおうというのではない。そのような試みはこれまでもおこなわれてきたが、先行研究では、しばしば、簡潔な説明による定義自体が難しいことが指摘されてきた。つまり先行研究における「自己教育」の分析は、その使用状況の分析でもあり、それはしばしばこの概念の分類・整理を伴い、結果的にその一義的な定義の難しさを示すような研究となっている。

たとえば、すでに 1976 年原田彰は、その頃までに論じられた「社会教育」の使用例を分析して、次の A～F（およびその細目）のように分類一覧表を作成している⁽¹⁾。

A、「言いかえ」的用法

- (1) 自己教育＝自己形成への努力
- (2) 自己教育＝自学自習（または自学）
- (3) 自己教育＝独学
- (4) 自己教育＝自己啓発
- (5) 自己教育＝学習

B、「自己を二分するもの」としての自己教育

- (1) 他者教育の対立概念としての自己教育
- (2) 「既成の自己ののりこえ」としての自己教育

C、教育－学習の発展段階としての自己教育

D、自己教育意思（の覚醒）

E、自己教育の共同化（集团的自己教育）

F、国民の自己教育

- (1) 社会教育の戦後的理念として自己教育
- (2) 「学習・教育主体」としての国民の自己形成

G、階級の自己教育

- (1) 労働者階級の自己教育
- (2) 労働者階級を中心とする勤労人民の自己教育

H、自己教育運動（「自己教育」運動）

X、公教育への対抗思想としての自己教育

Y、「自己教育」という用語の否定

なぜ原田はこのような分類をおこなったのだろうか。それに関して原田は、「自己教育」は日本の社会教育の鍵概念になっているといえるが、

多くの文献のなかでこのことば〔自己教育〕を目にするとき、それがあたかも自明のことであるかのごとく無造作に使われているように私には思われてならない。しかも、それぞれの立場の人がその人なりの立場で自明なものとして「自己教育」ということばを使っているのではないか⁽²⁾

との疑問から、資料で「自己教育」が使われている事例の分析、より具体的には、どのような言葉との関連において「自己教育」が使われているかといった文脈の分析から、先の A～F の分類をおこなっていた。そしてこのとき原田が対象としたのは、主として社会教育学や教育学の文献〔研究資料〕に記された「自己教育」だった。

それでは社会教育学にせよ教育学にせよ、「自己教育」は学術的な専門用語であり、特定の分野以外で、一般的には使われていないのか。そのひとつの目安として、辞典での扱いを確認してみたい。ここでは、主に学術的な専門分野の書籍を扱う出版社ではない、一般的な出版社発行の辞典を調べた。するとその中で、「学習者が自分で自分を教育するという自覚をもって、学問の追求、技術の獲得、人格の向上などを行うこと。社会教育でも、学校教育でも教育成立の基本とされる」という記載が小学館の辞典にあった⁽³⁾。しかし、これ以外にも七冊の辞典を確認したが、それらには「自己教育」の項目がなかった⁽⁴⁾。こうした記載の状況は、「自己教育」という言葉は一般的な使用があまりなされていないという判断の結果、辞書が編まれたからと推測できる。

しかし、そうした記載状況にもかかわらず、意外と多く、「自己教育」を論じた文献がある。たとえば、正確には「自己教育」とはいえないかもしれないが、1983年に中央教育審議会教育内容等小委員会で「自己教育力の育成」が提案されて以来、「自己教育力」という言葉を使った文献、特に学校教育の教育目標としての「自己教育力」を論じるような文献があり、そこでは「力」のついていない「自己教育」という言葉が使用されている場合もある。また、従来社会教育学において研究されてきた「自己教育」概念との関係が不透明なまま「自己教育」という言葉を使った、心理学や教育思想に関係した文献もある。つまり「自己教育」には、一般的に頻繁に使用されるとはいえないとしても、社会教育学におけるそれとは直接的な関係性が認めにくい言葉としてしばしば使われている状態がある。

このことに関して、そうした具体的な使用例といえるのではないかと考えられる、内田樹が自身のホームページに投稿した論考があるのでそれを参考にしてみよう。そこに内田は、

卒業したあとも教育は続く。卒業時点での成績だの資格だの免状だのスコアだので教育効果を測定することはできない。卒業生たちが臨終の床において「ああ幸福な人生だったなあ」と振り返ることができるようになるためには、卒業後の自己教育が不可欠である。卒業後の自己教育をどう進めるか。そのための基礎づくりを学校は担うのだと思っている。卒後自己教育にいちばん必要なのは、彼ら彼女ら自身の自分自身に対する「好奇心」である。私はいったいどんな人間なんだろう、私の中にはどのような未知の資源が眠っているのだろうかという問いがずうっと頭の上にクエスチョンマークで点灯している限り、自己教育は続くはずである⁽⁵⁾。

と記している。ここで内田は「自己教育」を用いているが、おそらくそれは従来社会教育学のキー・コンセプトとして論じられてきたものではないであろう。しかしながら、その意味する内容には社会教育的な「自己教育」が意味するところと重なる部分がある。

この論考で内田は、教育や学習が、制度的に学校教育の学期などの時期に限定的に区切られ評価されるのにとどまるものではないことを示そうとしている。そこで彼の使う「自己教育」には、先の原田による分類に当てはめると、Aの「言いかえ」的用法（1）（2）（3）（5）、Bの「自己を二分するもの」としての自己教育（1）（2）、Cの教育－学習の発展段階としての自己教育、Dの自己教育意思（の覚醒）などの要素がみとれる。

このように「自己教育」は、社会教育学の学術研究において使われてきたと同時に、よ

り一般的な教育論の中でも使用されている。ただしその辞書などでの記載が限定的なのは、教育者と学習者の立場の違い・役割分担や、前者による後者の評価が教育の内容として固定化して行われる学校教育が一般的な教育や学習のありかたになっている場合、それへの批判的要素を多く含む「自己教育」は、その意義を含めて簡潔に記すことがむずかしいからかもしれない。とはいえ、「自己教育」は、学校教育的な教育観に批判的・対抗的であるだけでなく、その次の段階を視野に入れている。つまり「自己教育」は、学校教育に対する鋭い批判の観点であると同時に、内田が、学校は卒業後の自己教育の「基礎づくり」を担うと記しているように、教育や学習が学校教育におけるそれらのような二元論的關係で終わるのではなくさらにその先へと向かう、謂わば教育と学習の弁証法的な関係を意味する概念といえるだろう。それでは次に、このような「自己教育」的な観点から、「生活記録」を検討してみよう。

2. 生活記録の概要

生活記録とは、1950年代に隆盛した草の根の自己教育運動の一つといわれている。以前は書かれる対象であった一般の人々が自らの生活や経験を自ら書き、書いたものをグループで読み、話し合うことによって学ぶというのは、当時としては画期的なことであり、全国各地で生活記録サークルが結成され多くの文集が生まれた。代表的な生活記録グループ「生活をつづる会」を結成し運動を牽引した鶴見和子は生活記録を、「おとなが自分の感じたこと考えたことを、ほかの人々に伝えるために、その感じや考えの発生のきっかけとなった事物を、借りものでない自分自身のコトバで、具体的に書いた文章」⁽⁶⁾と説明した。また鹿野政直は、女性の生活記録について「知識人でないことと女性であることによって『思想』から二重に疎外されてきた人びとを、まさにその位置に置かれているがゆえにそのまま、新しいタイプの思想主体へ転化しようとの発想」に基づいており、『『生活者』であるがゆえに『表現者』になるという視点があった」⁽⁷⁾と述べている。

戦後社会教育においては、生活記録を書き、他の学習者と話し合うことは、人々が生活の中で直面する問題を言語化し他者と共有する力および関係を培うものであり、戦後社会教育の理念である「自己教育・相互教育」を体現する学習活動として重要視されてきた。生活記録運動は1950年代終わりごろには下火となり、1960年代以降の実践は生産大学や農民大学等の系統的学習へと転換する。しかし学習者が自身の生活・経験を書く行為は、学習記録としての文集や話し合いの記録等、社会教育における成人の学習方法として定着した。

生活記録に関する先行研究は、1950年代における生活記録に関する著作や実践記録を皮切りに生活記録実践・サークル研究、生活記録論研究として蓄積がある。2000年代以降は民衆思想史や文学研究領域におけるサークル・文化運動研究としても注目され、2010年以降は文集の精読や聞き取りを活用した具体的な実践過程の検証が進んだ。また新井は明治期以降に学校教育において子どもの教育方法として形成された綴方および生活綴方教育が大正期以降の労働者や農民による自己表現活動やプロレタリア文学運動、戦時期に実践された勤労青少年教育を経て、戦後生活記録運動に至るプロセスを検証し、社会教育の学習方法としての生活記録の系譜を明らかにした⁽⁸⁾。

一方、課題としては学習論的な研究の不足があげられる。自己教育活動としての生活

記録の特徴は問題意識の創出過程とされてきた。笹川は生活記録を「生活認識を深め、生活課題の発見と解決方向を見定めることを目的として、みずからの生活を批判的に整理・記録する活動」⁽⁹⁾と定義した。生活記録文集や実践記録、先行研究では、学習者が生活記録を通して自らの学習課題を発見することが論じられたが、主体形成や意識変容の具体的理論は未解明だと指摘されている。宮崎は、生活記録は「書くこと・話すことによって生活を対象化し、自覚的に生活を創造する主体を形成する実践」であり「『書くこと話すこと』が意識変容につながることに最大の注意が払われている」が「意識変容の理論は必ずしも明らかではない」⁽¹⁰⁾と指摘している。生活記録実践においても理論と地域の実態には乖離があり、運動には賛同するものの何をどのように書いてよいかわからないという声が常にあった。すなわち、生活記録は書くことを軸とする学習方法であるにもかかわらず、何をどのように書くかや記録をどのように読むかは実践知にとどまっていることが課題としてある。そこで以下では、実際の生活記録の文章を取り上げ、生活記録に対する理解を進めたい。

3. 生活記録の文章例

事例として取り上げるのは、埼玉県所沢市の自主学習グループはるの会（以下はるの会）の文集に掲載された文章である。はるの会は公民館主催の女性史講座を受講した女性たちが 1986 年に結成した読書会を母体とする。『元始、女性は太陽であった』等、平塚らいてうの自伝や評論等をグループで読み合っていたが、徐々に背景となる女性史への関心が芽生え、1989 年に婦人教育指導者として活動していた金子朝子氏（狭山市在住、国際婦人教育振興会会員）を助言者として迎えて女性史学習会として活動を始めた。その後、グループ学習を積み重ね、1997 年からは自分たちでジェンダー学習プログラムを作成し、参加者を募って講座を開催することに取り組む。学習プログラム編成の段階では話し合いによって学習課題、内容、方法を決定し、実施後も学習による気づきを共有し、学習の成果と課題を確認していった。こうしたはるの会の活動からは、自己教育の主体としての自覚と力量形成を見ることができ、それを実現したと考えられるのが活動の節々で作成された文集である。そこで以下では、生活記録以前の文章、生活記録としての特徴が見える文章例を示し、変化を検討したい。

（1）生活記録以前の文章例

1989 年に女性史学習会として活動を始めるにあたり、これまでの読書会活動の振り返りとして作成したのが文集『今、思うこと』である。文集では「偉大な先駆者」平塚らいてうに対する尊敬と先人が獲得した平和や人権を守ることの重要性、そのための学習活動への期待が綴られている。しかし、文章は断片的で前後の脈絡がなく、意識向上や勉強の必要性を述べるのが結論となりがちであった。例として O さんの「らいてうさん、ありがとう」⁽¹¹⁾と題した文章をあげる。

欲しがりません勝つまでは！の合言葉を私は戦中全う出来なかった。学童疎開していた時匿して食べたあの後ろめたさを戦後 30 年以上も引きづってきた。学童疎開という一文を書く折、息子との会話からその呪縛からとかれた。らいてうさんのように自

立していたら後ろめたさを抱え込むこともない。

私の良妻賢母は何か、嫁しては夫に従い男性上位社会を是認した上での取り組みで「嫁は道具」という対し方に出合って始めて、否を論理だてて言えない自分の弱さを知る。それは恋愛からの結婚ではなかったから、愛・結婚に対して子からつきあげもされ、自省の中で、夫や家から自立できたかなと思えるのだが……。 (略) 感想文を書いては消しているうちに自分史を書く事、語りつぐことは 30 年も引きづってきた後ろめたさに基準を置き、臥薪嘗胆、日本は神国、良妻賢母、欲しがりません勝つまでは！の合言葉の意図したものを今学ばなければならないと思う。

文章には、戦争経験や女性蔑視の価値観、性別役割分業などの存在がうかがえるものの、それらが課題として焦点化されたものがない。各々の関係性や背景説明がないため、独りよがりな趣旨が理解しにくい文章となっている。こうした傾向は生活記録以前の文章に共通する。

(2) 生活記録的な文章

その後、はるの会では2年にわたって女性史の学習をおこない、会員は女性差別を現在の自身の生活と重ね合わせるようになる。その結果、文集でも自身の行動や感情を時系列に沿って確認する文章が書かれるようになる。例として A さんの「戦争と私」⁽¹²⁾をあげる。

すこやかに育ちます様にと願う親の思いを簡単に踏みにじるものとして戦争がこの世にあると知ったのは育児を通して社会を意識しはじめた頃でした。

戦争を決して肯定しているわけではないのになぜか自分の中に「男一兵隊一戦争一死」戦争は男だけのもの。戦争は国の行う事であり個人がとやかく口をはさんではいけないものと考えている自分に気がつきました。(略)

誰もが戦争はいけないことだと言います。しかし決してこの世から無くならないということは必要悪なんだ。なのにあなたは どうして無くそうとするのかと常に問い詰められている気がしておりました。

こうして又数年モヤモヤしたまますごしておりましたが戦争と聞くだけでなんとも不安になるのです。(略)

息子が高校卒業する三年生の冬、突然自衛隊の人が我が家にきました。入隊の誘いのためでした。その時の私の不安そうな様子にその人は「お母さん心配しなくて良いですよ。今はもう危なくありませんから」というようなことをいいました。

まもなく湾岸戦争がはじまり、自衛隊の海外派兵が日本中をにぎわすようになった時、何者から命を狙われていた息子をその何者からすくったという感じを自分がしていることに気がつきました。(略)〔戦争は一引用者注〕人間の尊厳にかかわる問題、だから反対しなくてはなんて立派なことを自分でもわかったつもりで話していましたが、本当は唯々親として息子だけの命が大切だから戦争は嫌だと思っていた自分が見えました。(略) ですがこの時ほどはっきりと息子を殺されるのは絶対に嫌だと思自分の気持ちがわかったときはありませんでした。そして次にはこのなにがなんでもい

やだという思いは他の親も同じではないかと気づいたのです。

上記は、自衛隊の関係者が息子を勧誘するために自宅を訪れた出来事をきっかけに、戦争に対する自身の思いを綴ったものである。Oさんの文章と比較すると具体的ではあるものの、書かれている項目が雑多で主張が不明確であり、文章表現力という観点からは課題が多い。しかし文章表現としての限界は、筆者が自身の感情や行動をその理由を自身に問いながら言語化した文章であるからだと考えられる。すなわち、Aさんが書く目的は、自身の気づきのプロセスを自身が確認することであり、自身の発見や主張を他者に伝えることではなかったと言える。このように自身の感情や行動の理由を問うことは、自身が感じている疑問を疑問として意識化し、それについて考えることであり、それこそが自己教育の学習方法としての生活記録の特質であると考えられる。

4. 生活記録にみる学習の創造性

上記2の「概要」でみたように、これまで生活記録は、他の学習者との話し合い、生活課題の言語化による共有、相互教育、などの学習方法や目的をもつ自己教育とされてきた。そこには自らの学習に主体的に取り組む学習者の姿がある。

さて、本稿において何度も記しているこの「主体」であるが、これまでそれは自己教育において「主体形成」などの言葉として使われてきた。これに対して、近年では、学校教育においてもアクティブ・ラーニングの導入と相まって「主体的な学び」の実現という教育目標の中でも使われている。簡潔に言えば、学校教育におけるそれも、自分の学習に主体的に取り組むというときの「主体」であるが、それではこれは、自己教育の場合の主体と同じなのだろうか。

かつて岩田健太郎は、学校教育において積極的な意味付けがなされた「主体」〔的な学習〕について次のように指摘していた。

日本の学校教育における「自ら考える」とか「主体性」というのは単に誘導され、あらかじめ与えられた教育を教員が授業で押し付けるのか、「自主的な学習」(self directed learning)で自ら獲得した(ように見える)ものかの違いに過ぎない。つまりはアプローチの違いに過ぎない。

なぜかという、それが教師主導であっても、生徒主導であっても、「正しい」答えはあらかじめ用意されているからである。

あらかじめゴールは決まっている。「正しい」答えは用意されている。それを教師が教えてきたのが旧来の授業、「自主的に」学んでいくのが近年の授業である。どちらも目的地は同じである。

正解はデフォルトで用意されており、そこには揺らぎや迷いはない。だから、国語においても、数学においても、英語においても、理科においても、そのデフォルトで与えられた教育項目をいかに迅速に、大量に、正確に「そのまま」咀嚼し、そして適宜これを迅速に、大量に、正確に吐き出すかが大切となる。結局この点では何も変わっていない⁽¹³⁾。

この指摘は、たとえそこに至る筋道は違っても、学習によってめざされるもの、教育目標としての「ゴール」があらかじめ、しかも教育する側によって決まっているという、学校

教育の構造の中における主体という特徴をよく表しているといえるだろう。

これとの対比で自己教育を考えるのに参考になるのは、先の(5)の引用文の後に内田が続けている「善きにつけ悪しきにつけ、軽々に自己評価を下さないということが、たぶん卒後教育の必須条件である」⁽¹⁴⁾という文章であろう。学校教育では往々にして評価を下すのは「成績が付くのは」学習の結果を確認する学期末や試験においてのことであろう。この場合授業など、制度的・カリキュラム的にはそれまでの学習が「一時次的にでも」止まることになる。もちろん個人的にはその単元の内容を続けて学ぶこともできるが、授業では「評価」をもってその単元は終了し、その先に進むことになる。学校教育につきものの「評価」、そしてそれを児童・生徒・学生が学校教育を受け続けている間に、自分の評価は他者「教員」から付与されるということを自明のこととして学んだ場合、それは他者の「評価」を通じて自己規定することを学ぶことであり、これは学校教育の隠れたカリキュラムのひとつといえるであろう⁽¹⁵⁾。そうであれば、内田の使う「自己教育」には、学ぶということは最終的に他者からの評価を受け入れること、と教えるかのようにしておこなわれる学校教育に対する根本的な批判、教育の原理的な批判の意味が見受けられる。そして「軽々に自己評価を下さない」とは、岩田のいう「ゴール」をどこに設定するかを、制度任せ・他者任せにせず、学習者自身が決めるということと同義と考えられる。つまり自己教育における主体とは、状況や場合に依拠して一人の人物が学習主体でもあり教育主体でもありえるというときの「主体」のことで、自己教育は、学習がそうした学習者どうしの間で成り立つという相互主体的な関係性も意味している。

そして先の生活記録の事例「戦争と私」をみると、そこには「正解がデフォルトで用意」されているわけではないことはもちろん、過去から未来への時間軸に沿うという選択された方法、「他の親も同じではないか」という個人の問題意識の相対化や一般化、他者との関係性の拡張などがみてとれる。この場合、どこまで学習するか「学習を続けるか」に関係する「評価」、換言すれば「ゴール」の設定が、当事者たる学習者次第となっている。しかもそれが他者との話し合いによる課題の共有などの共同学習を通じておこなわれている。これらのことには自己の教育や学習の自由がある。それは選択の自由のことであり、何をどのように学ぶかということはもちろん、そもそも各自の時間や労力の使い方を、選択して、教育や学習に充てるということでもある。生活記録は、何をどう書くかという自由に選択した活動を、話し合いを通じて、自己の経験や考えをふり返り意味づけをする自己教育だったといえるだろう。そして、この事例が文章表現的な課題があるようにみえるのは、あらかじめ「ゴール」「正解」が決まっているのではなく、そこに至るプロセスで思考や心情が揺れ動きながら、岩田のいう「揺らぎや迷い」ながら、文章を紡いでいるからではないだろうか。そうであればこのことは、あらかじめ「ゴール」が決まっていない自己教育における、新しい何かが生み出されようとする、学習の創造性とみることができるといえるだろう。

おわりに

自己教育では、教育や学習が、固定的な、教育者と学習者という対象的な関係において成り立つとは考えない。このことは、そうした関係を否定するということではなく、固定的な関係において成り立つのではない教育や学習があり得るということを意味する。つま

り、ある人が常に教える立場もしくは学ぶ立場にあるということではなく、さらに学校教育が学習の終着点でもなく、それも「基礎」〔内田〕としながら、同じ人が時に教育する立場に立つことも学習する立場に立つこともあるということ。また、教育や学習は、学校教育においてのみおこなわれるのではなく、およそ生活のあらゆる機会におこなわれ得るということ。さらに、教育や学習の内容についても、それは社会との関係で成り立ち、学習者は既存の社会への適応主体となることが目的になることも社会の改革主体になることが目的になることもあること。自己教育は、こうした幅が広く多面的・多層的な人間観や社会観のもとで、教育と学習のダイナミズムを示す言葉であり概念であるといえるだろう。

だが、それ故に自己教育の定義は難しいのかもしれない。大槻宏樹による次の説明は、このことを示していると考えられる。

自己教育の概念は不明確な面が多く、教育学の中でも最も抽象的なレベルであるかもしれない。しかし自己教育は決して空虚な概念ではなく生き生きとした現実的な実践的思想であり、最も豊かな可能性を確実に実らせる社会教育の本質的概念である⁽¹⁶⁾。われわれは個人であると同時に社会・集団の一員であり、時には他者に教え時には他者から学ぶ。こうした固定化した関係ではない中でおこなわれる教育や学習をとらえようとする概念であるが故に、それは一義的な定義が難しい。しかし、学習者の現実や生活がそういうものである限り、むしろ自己教育は「生き生きとした現実的な実践的思想」といえるだろう。今回検討した生活記録についても、記録者には、個人的な、記録するという行為の過程で学習者となる場合もあれば教育者になる場合もあるであろうし、さらには、集団的な、話し合いの過程でそうなる場合もあるであろう。その意味で、他者との関係の中で、どの段階のどこに「ゴール」を見いだすのかは学習者次第であり、その「ゴール」の後をどうするのかも学習者次第であろう。これは多種多様な各自の「生涯」の中でおこなわれる生涯学習のリアリティに近いのではないだろうか。そのため現在でも、自己教育は、「生き生きとした」教育・学習を捉えようとする概念といえるだろう。

なお、先述したように社会教育学に限らず、毎年のように「自己教育」という言葉を、どういう意味かの説明のないまま使っている研究が発表されている現状がある。一方で、定義がないとその研究の理解や把握を難しくするが、同時に他方で、定義することが「自己教育」によってとらえようとする学習や教育の範囲を矮小化するのかもしれない。こうした使用状況を踏まえて「自己教育」をどう論じることが今後の課題であろう。

注

- (1) 原田彰「社会教育における『自己教育』概念の検討（一）一言葉の使用法の実態」『同志社大学人文学会 編』129号、1976年、93～133ページ。

これ以外にも「自己教育」概念についての分析がおこなわれてきた。例えば以下の研究がある。

- ・大槻宏樹編『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著『叢書生涯学習 1 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』『日本社会教育学会紀要 No. 30』、1994年。
- ・岩本俊一「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—」『東京大学大学院教育学研究科紀要 第39号』、1999年。

「自己教育」の使われ方と学習の創造性について

なぜその概念が注目のか、これらの中で、山本は「両者〔社会教育と自己教育〕の関係を解明することは、社会教育の概念を理解するにあたって、不可欠な作業」（『社会教育概念の史的考察』、79 ページ）と、また、松田は「社会教育概念の形成期において、公民教育の概念と重なりながら成人教育としての社会教育の概念形成がなされる中で、自己教育の概念がその契機に位置づくものと考えられる」（『社会教育』概念の歴史的検討」、87 ページ）と記している。つまり、たとえば同じ「社会教育」という名称であっても、官製用語的な「社会教育」と民間運動的な「社会教育」があるように、おそらくは学校教育以上に社会教育はその意味も実践も多義的・多様でこれまでの複雑な形成経緯を、戦前からある「自己教育」を手がかりとして明らかにしようとしているからといえるであろう。

- (2) 原田彰「社会教育における『自己教育』概念の検討（一）一言葉の使用法の実態」、93 ページ。
- (3) 小学館国語辞典編集部編『日本国語大辞典 第6巻』第二版（小学館、2001年、616 ページ）と小学館国語辞典編集部編『精選版 日本国語大辞典 第二巻』（小学館、2006年、273 ページ）には同じ記載がある。なお、これとほとんど同じ記載が尚学図書編『国語大辞典』（小学館、1988年、1133 ページ）にある
- (4) 以下の七冊である。
 - ・ 尚学図書編『言泉』、小学館、1986 年。
 - ・ 金田一春彦他編『学研国語大辞典』第二版、学習研究社、1988 年。
 - ・ 森岡健二他編『国語辞典』第二版、集英社、2000 年。
 - ・ 新村出編『広辞苑』第六版、岩波書店、2008 年。
 - ・ 松村明監修『大辞泉 上巻』第二版、小学館、2012 年、。
 - ・ 新村出編『広辞苑』第七版、岩波書店、2018 年。
 - ・ 松村明編『大辞林』、三省堂、2019 年。
- (5) 内田樹「卒後教育の要件」『内田樹の研究室』2010.01.20
(http://blog.tatsuru.com/2010/01/20_1135.html)（閲覧：2024.2.1）。
- (6) 鶴見和子「生活記録の定義」日本作文の会『生活綴方事典』、明治図書、1958 年、440 ページ。
- (7) 鹿野政直『日本の近代思想』岩波書店、2002 年、152 ページ。
- (8) 新井浩子『社会教育における生活記録の系譜』春風社、2023 年。
- (9) 笹川孝一「生活記録運動」『現代教育学事典』労働旬報社、1988 年、467 ページ。
- (10) 宮崎隆志「成人学習理論における記録分析の課題と方法—生活記録を手がかりに」『日本社会教育学会紀要』No.43, 2007 年、61～62 ページ。
- (11) 「らいてうさん ありがとう」らいてう読書会『今、思うこと』1989 年、2 ページ。
- (12) 「戦争と私」中央公民館サークル・明光の会『ゆづり葉—私の中の女大学』1991 年、3～6 ページ。
- (13) 岩田健太郎『主体性は教えられるか』筑摩書房、2012 年、45 ページ。
- (14) 内田樹「卒後教育の要件」。
- (15) 「隠れたカリキュラム」については、古市将樹「教員にとっての隠れたカリキュラム論に関する一考察：日本における隠れたカリキュラム研究の動向を参考に」『常葉大学教育学部紀要 第43号』2023 年、を参照願いたい。
- (16) 大槻宏樹「自己教育」社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、2012 年、207 ページ。

〔カッコ〕内は新井・古市による。