



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	自己教育論における自己形成の課題
Author(s)	中俣, 保志; Yasushi NAKAMATA
Citation	社会教育研究, 20, 13-23
Issue Date	2002-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28539
Type	departmental bulletin paper
File Information	20_P13-23.pdf



自己教育論における自己形成の課題

中 俣 保 志

1. はじめに

さしあたり、現代社会は「自己を自己として受入れがたい時代」として規定されるかもしれない。というのも、高度に発達し社会化した資本主義の時代では、人間の欲望が多様にシステム化しその仕組みの中で「なりいきまかせの客体」として存在しているように錯覚するような時代に生きているし、同時にその時代はマンパワーや所有など極端に「私のもの」を強調する時代でもある。このような時代においては、「私のリアリティー」や「私と向き合うこと」自体が非常に大きな課題であるとしても、それを問うこと自体がある勇気を必要とするかもしれない¹⁾。

とするならば、現代において、「私を捉えること」、「私と向き合うこと」を可能にする営みは、どのようなものとして構想されうるのだろうか。言い換えるならば、「私を課題として捉える知の営み」に何がしかの教育的な価値を見出し、教育学的な概念としてこの営みを理解することは可能だろうか。もちろん以上のようなといは筆者の力量を超えた問題である。たださすがのべきヒントを社会教育学の展開、特に自己教育論の展開求めて、上の問いを議論するための整理券を手に入れようというのが本論の目論見である。

社会教育学には、「自己教育」という概念がある。この概念は、社会教育学の基本的な概念といえるであろう（岩本 1999）。後に見るように、「自己教育」概念は、単に自主的学習活動として理解されてきたというよりは、①個々人の発達・成長の側面（教義の自己教育）と、②社会的規定を帯びた教育主体による活動、という二つの内容を含んで展開されてきたように思える（藤岡・島田 1982, 鈴木 1992, 岩本 1999）。つまり「自己教育」の概念は、これから確認するように、教育の主体の構想を常に含んだ概念として展開されてきたからである²⁾。結果先取りの過ちを犯すとすれば、教育の場面で「私」を課題として捉える主体に迫ろうとするのであれば、「自らが、自らのことを学ぶことの再生産」つまり「学習・教育を我が物とすること」の過程でしかその主体を捕らえることは出来ないであろう。なぜなら「私」という用語の用法自体が、「私」という主体と「私を取り巻き私を成立させている承認関係」の両方を前提にしているからである。自同的な領域では「私」ということも成り立たない。とすれば、「私」と「教育の主体」両方にかかわって展開させられてきたといってよい自己教育論を素材に、「私を課題とすること」というとくに近づくことは、無意味なことではないだろう。以下、順をおって、代表的な自己教育論を確認していく。

2. 自己教育論の展開

社会教育学において、自己教育論を素材とした研究はいくつか紹介されているので、ここでは、その研究の蓄積を踏まえ、私なりの自己教育論の整理を試みたいと思う。

(1) 自己教育論の基盤としての「自己」

原田は「自己教育」の用法を、縦軸に「個体的—共同的」、横軸に「順理念的—対抗理念的」とした二次元空間上で都合四つの正円で類型化し整理している（原田1977）。原田が疑問に思った自己教育という語の乱用は、社会教育の歴史ひいては自己教育概念の歴史に由来する。後に自己教育論の歴史的展開を整理した大槻が指摘しているように、戦前からの自己教育が新カント派の自己教育論に立脚したという限界を持ちながらも、既成画一化された近代教育制度における教育関係とそこに対応しようとする既成の自己を乗り越える契機を「自己決定能力への回復と創造」として自己教育に読み込んできた歴史が一方であり（「判断主体=自己」教育：大槻1981）、一方で戦後は日本社会の構造が資本主義の高度成長に伴い編成される中で「文部省対国民」「地域開発対民衆」などといった対抗関係がダイナミックに形成されその過程で対抗的な集団例えば民衆や農民の共同的自治的学習活動を「自己教育」の射程におさめてきた経緯がある（対抗的自治的教育活動：小川・倉内1964、堀尾1992など）。いわば、戦前の「国家か自己か」という時代状況の中で抵抗点として「自己陶冶」に準拠した歴史をふまえ、戦後は資本主義化が高度化する中で生成した社会的対抗関係における抵抗点としての自治的対抗的な集団の営みにおける教育活動も「自己教育」概念の射程に含みこんできた。つまり自己教育の「自己の領域」は、「社会改革として現象する教育」の実状に合わせて、拡張されてきたことが確認できるであろう。

(2) 「自己」拡張の論法としての「生活」

確認したように、自己教育の概念は、社会的歴史的課題を引き受ける形で、その概念を豊饒化させていったと考えることができる。特に戦後には、自己教育の「自己」をある種の「共同関係」のなかで捉えようとしてきた努力がうかがえると思う。それは、高度経済成長を経た日本の社会において、対抗的・開放的な方法論として、「国民の学習権・自己教育運動」といったものに注目せざるをえない教育学が、時代状況から導きだされたといえるであろう。ではその際に、実態的にも教育理論としても、自己教育の「自己」を多層化してきたものはなんだったであろうか。私見によればそれは「生活」というキーワードになる。ここでは、自己教育の「自己」概念が「ある種の共同関係」のもとに捉え返される過程を確認し、その際に問われた「生活」という概念を別の言葉に置き換えることでその意味内容を確認していきたい。

生活と自己教育を結びつける思想は、すでに戦前の土田杏村の自己教育にまで遡れる（大槻1981）。

大槻によれば、杏村は、「『生活とは結局は教育であり、教育とは結局は生活』とみ、教育の根基は被教育者（生活者）の自律的な自己教育の意味に帰すると述べている」とし、杏村の成人教育（＝自己教育）論の根幹に、「生活者の自律的自己教育」つまり生活環境を自律的学習活動により変革・再編成すること（「社会的労働と文化創造」）が位置づいていることを指摘している。つまり自己教育思想の「自己」の領域が、戦前の時点から、生活環境の変革・再編成を含むものであったことが確認できるであろう。

さらに戦後になると、自己教育論の「自己」の領域が、生活環境の変革・再編成にひきつけて論じられる傾向が、顕著になる。戦後当初の政府の社会教育政策が、「政策と対立しない範囲での民衆の生活改善の組織化と結びついた」公民育成として成立した点が碓井により指摘されている（碓井 1980）。さらに高度経済成長を経て一定の復興が到達するようになると生活を既存の権力や資本主義社会とのかかわりのなかで起こる問題と関連づけて自己教育を論ずるものがでてくる。例えば、持田栄一は、「教育の公共性」における民主化の議論に際し「教育がどのように組織化されるのか」と言う点に力点を置き、「与える教育」か「自己教育」かを民主化の分岐点として指摘している。持田の理論から言えば、現今の教育制度や教員の行なう教育が、福祉国家＝独占資本主義国家の積極的体制順応助成政策として国家により利用される点が指摘される（持田 1979）。その点で、持田が国家に対抗する民主的「教育の公共性」を進める際展望を見出すのが、「人間の生活実践が進められる『場』である『地域』『政府から相対的に独立した権力である地域』に根ざした批判的教育計画である。もちろん批判計画を作成する「地域」においては、自己教育が「社会共同化」されていることもその要件となる。具体的に言えば、親、PTA、教育委員会、住民の共同実践などの地域に於ける諸勢力の自主的な編成や社会教育に、その展望を持つものである。持田の議論は、教育の「公共性」を焦点にしつつ自己教育論を論じたものであるが、ここでもやはり重要視されるのが、生活と教育のかかわりである。持田は「教育の原点は、学習主体が彼等の生活実践の中で自主的・共同的に進める自己形成に求められるべきである」とし、生活（の捉えなおしや変革する活動）を通して、「自己」と国家・疎外された生活圏（独占資本主義）との関係を、教育の営みの原点として位置付けたものである。いわば、生活の変革を通じた自己形成を、自己教育（教育）として捉えようとしたものとして考えられるだろう。このような思考は、持田と同時代期にあって、「教育の私事性論」や「教師への信託」さらには教育の民主化の担い手などという点において、持田とは意見をことにするように筆者には思える堀尾輝久の「階級の再生産としての自己教育論」や、前述した小川の「階級的自覚」としての自己教育論においても確認できる視点であろう。

自己教育論と「生活」の概念及び「自己」の概念の関係を今まで確認してきた。それは、「私と向き合う」知の営みが、その手がかりとして、「生活」（ないしは生活圏とのかかわり）と対を成す形で論じられてきたことを確認した。戦前の杏村においては、生活とは、「自己」を取り巻く社会

環境特に資本主義の内部矛盾との関わりで—生活者自身の行動つまり生活圏の変革・再編成の営みでの主体的態度決定が学習活動との関連で—論じられた。ここで論じられている生活とは、社会システムと個人の包摂関係で論じられるレベルでの「生活」と、ひとまず整理しておこう。さらに戦後に入って、持田の自己教育論では、さらにこの点に付加えて—杳村の「教育とは結局は生活であり、生活とは結局は教育」というテーゼをふかく捉える次元と考えられる—自主的な生活の変革・再編がある種の自己形成を促す点に注目する視点つまり、生活の変革・再編に伴う自己形成（知の営み）を社会科学的に「教育的なもの」として捉える方法が挙げられる。ここでは簡単に、相互承認的な次元における生活のレベルとしておこう。

藤岡貞彦は、このような自己教育論における「生活」レベルを踏まえた上で、共同学習論を下地とした自己教育論を展開している。藤岡の場合自己教育論は、共同学習論における生活記録や分析には依拠しつつも、「学習の『必要』の科学的」把握や、「系統的に学習するための組織と指導の重要性の提起」などといった点に焦点を置きつつ展開されていた（藤岡1977b）、（山田・菊池1987）。このような藤岡の自己教育論の展開は、独自の自己教育の領域を設定するにいたる。すでに、自己教育が運動として理解されていた点は述べた（小川・倉内1964、堀尾1992）。藤岡の場合も自己教育がある組織性（共同性）の論理を持って展開されると見なす点で前述の論者に組していると言える。その点に注目するとしよう。藤岡は、自己教育の際の自己を「個々バラバラの孤立した個人ではなく自己の組織化の道程にある自己」として定義した（藤岡1977b）。「自己の組織化の道程にある自己」として定義された自己とは、大衆管理社会・高度資本主義社会において資本の論理が個々の自己に浸透する中で社会システムの動きに対抗的な「価値の束・価値の魂」として表現される成人つまり民衆が念頭におかれている。そしてこの民衆とは、日本が政府中心の開発政策を展開する中で、地域開発の問題や地域教育の問題に直面し自身の生存権と住民自治を守りとおすことで開発政策の方向性を修正させていく自治の主体であり一方では自身の地域の教育計画にまで関わる教育の主体でもある（藤岡1977a）。藤岡における自治主体＝教育主体という構想は、具体的には「沼津・三島コンビナート闘争に代表される住民運動」の学習過程から導かれた「民衆大学」という概念に到達する。「民衆大学」とは、「住民自治に根ざした社会教育実践を創造する場」であり「科学と生活の結合」によって既成の学問を問い直すことを目的としていた。後に、「民衆大学」は、イギリス成人教育におけるシフィールド大学や日本の岩手農民大学などを例とする、自己教育運動と大学との連携として考えられるようになる（山田・菊池1987）。藤岡において自己教育論は、ある種の社会集団が自治＝教育主体として運動化する論理の中に、知的な営みとしての教育的価値を捉えようとした点に特徴がある。以上の特徴から「自己教育とは集团的・組織的・運動的にしか存在しない」とする自己教育論が導き出される。それは、持田が問題にした相互承認的なレベルでの生活を基盤とする自己教育論を徹底し自己教育運動つまり自己と教育の組織化の営みに教育的な価値を見出そうとした点で重要な提起を行ったものであると言える。藤岡の自己教育論は、

前述した社会システムとしての「生活」と個人の包摂関係のレベルと、相互承認的な「生活」のレベルとを、住民運動の持つ教育的価値である「学習の指導・組織化」や「学習要求の把握」という点から統一させた理論であったとみることができるであろう。しかし、藤岡が理論化に当たった当時、開発政策における地域－国家間の対立（政府 vs 住民と考えてよいだろう）と教育政策－国民の教育要求間の対立（職業校拡充政策に対し普通科進学を増大）とが、同時に起こったことが指摘できる。つまり藤岡の自己教育論は、政策（国家的公共性）に対する不信と対抗的な要求が全国的に展開していたことに対応した理論であると言えるだろう。逆に言えば、当時の政府が、教育を労働・経済政策の一環として位置づけ同時に大規模な開発計画を行っていたことによる時代状況の限界を藤岡の理論は抱えるものである点が指摘できるであろう。現在、住民の自治主体への道と教育主体の道の関連は、藤岡が提起した程には、明確化されていない。

以上自己教育の代表的な議論を確認してきた。自己教育論は、その論理的射程を、「自己」概念の拡張により自己を捉えようとする知的営みとして展開してきたことが確認された。その際自己を個人のレベルにおいて捉える視点を拡張してきた鍵概念として、「生活」が上げられてきた点も確認してきた。筆者の理解では、自己教育論で問題にされてきた「生活」とは、第一に社会システムと個人との包摂関係を問題にしたものであり（社会科学的概念としての「生活」）、第二に社会システム化された生活圏に対して対抗的な自己形成を行うという意味で相互承認的な関係として捉えられる自己－生活関係を基底におく「生活」概念で在り（生活世界などの領域として理解されよう）、以上のような二つの概念から、藤岡は「住民運動の教育的側面」としての自己教育を問題化しえた。藤岡のいう「自己」とは上述した二つのレベルの生活概念の拡張をふまえた自己概念であり、自己の生活環境や社会システムの変革をヒントに自己を捉えなおす教育的営みの主体でもある。つまり対抗的社会変革の共同性に基づいて自己を捉え、生活－自己関係を反省的実践的に再構成していく主体でもある。

以上のような「生活」と「自己」を統一的に捉えようとする自己教育論は、後に鈴木によって、資本主義社会が「疎外・物象化」の展開をふまえた相互教育論（鈴木 1986）」として把握されることになる。鈴木においては、資本主義下の疎外・物象化論による把握の徹底が、生活－個人関係における抑圧の本質の根拠とその内部矛盾の理解を可能にする点が指摘されている。鈴木論によれば、疎外・物象化の徹底は、個々人に陶冶の過程としてあらわれる。いわば無意識的に陶冶を強いられる関係に、資本主義社会の構成員は置かれることとなる。一方でこの陶冶過程こそ、生活を見直す自己教育運動の基盤となるものである（鈴木 1992）。意識的に生活の課題やより普遍的な地域課題と、自己教育の担い手として想定されている住民の（疎外・物象化に対する）学習要求、個々人の自己決定的な学習等、それぞれを統一的に住民が編成する条件として、先の陶冶過程が位置付けられている。鈴木自己教育論は、自己教育が生成する論理的基盤を、疎外・物象化論に基づく自己教育論において明確にしようとした点にその特徴があるといえるだろう。鈴木自己教育論で

は、藤岡が提起はしたがその生成過程が必ずしも明確ではなかった住民運動の教育的営みやその価値が、疎外・物象化という社会システム構造との対応関係で生成する点が指摘された。

以上の自己教育論の拡張深化の論法を踏まえた上で、現在の自己教育論の課題に接近してみることにする。

3. 現代自己教育論の課題—相互性と「教育の公共性論」—当事者公共圏の視点から

以上90年代までの自己教育論の展開を、自己教育論と「生活」概念の関係に即して、確認してきた。これ以降は、現代の時代状況に即して、自己教育論の展開されるべき方向性を、探っていくこととしたい。

(1) 現代の自己教育論の課題

まず第一に、上述の自己教育論の展開をふまえて課題として確認せねばならないのは、現代における「自己」の射程をどのように設定するかという問題である。自己教育論の展開で確認したように、自己教育で焦点化された自己とは「組織化の道程としての自己」であり、組織すること自体を自身の課題として捉えた自己である。このような自己を自己意識的存在者としてさしあたり定義するならば、現代社会で問題となっている経済構造の変化にともなう教育の私事化論・自己責任主体論が展開され、その一方で過大な価値競争に疲れ他者との交渉（を競争と見なしてそれ）を避ける状態としての「引きこもり状態」が指摘される中、現代社会の問題を引き受ける自己教育論の新たな展開は、どのようなものとして構想されるのか。さしあたり、ここでは私事化論・自己責任論が強化される過程で、「国家による公共性の独占状態」という神話が相対化されてきている。現代の社会における自己の課題とは、権威的な権力関係における公共性レベルの課題だけではなく、自己責任主体として虚偽の自同性を強調された状況から「組織化の道程としての自己」を創造していくことが、含みこまれなければならない。そのためには、自己教育の主体を、一方で国家的権威の関係（公事性）においてはそれを相対化するために私事性が強調され、一方で、私事の営み自身のもつ共同関係の回復を含む「自己の構造」が、時代的にも必要とされている。個々での自己は、「学習のための要求」自体を自分自身で探り出し組織化・公共化していくことから始めなければならない。いわば私事の組織化を、私事の共同性を媒介にしつつ公共的な主体形成論として自己教育論を位置づける必要があるだろう。ただしこの場合、公共化とは制度化をすぐさまに意味するものではない。さしあたり、公共性の概念規定としては、一方で共通な価値規範の形成、一方では歴史的な（将来に関わる）未決性の両方の次元で、私事の組織化論における公共性を考える必要があることを指摘することにとどめよう。

第二に、自己教育論は上述してきたように、社会システム上の生活課題に即して、自己形成の概

念や射程を拡張深化してきた。ここで問題にされる自己とは、藤岡が定義したように「組織化の過程にある自己」つまり何がしかの自己を成立する基盤を前提にした自己論である。そのさいに、現代における自己と社会システムとの包括関係をどのように理論的に把握していくのか。自己教育論は、藤岡が提起したように教育の「組織化の過程」の運動として論じられることで、自身の自己概念を深化させてきた。前述したように、社会システムと自己の関係が、極度に自己責任化された現代資本主義社会の中で、自己の共同性を回復していく営みは、多様な実践により広がらざるをえない状況にあるだろう。そのような実践が執り行なわれる際の条件は、私見によれば以前は「学習の要求」もっと根源的には資本主義社会の矛盾・疎外物象化構造に対応する形で、説明付けられていたように思う。自己の共同性の回復を目指す実践は、自己責任に安住する主体とどのようにかわりどのように相互教育的関係を築いていくのか。その論理は、かつて勝田がデューイの定義した「現実的自由」に立脚して説明した「一つの『必然性』をもちいて他の必然性を変える行動の自主性」を含みこむものはずである（勝田1974）。そうであるとすれば、自己教育の担い手と自己責任に安住する主体との相互承認の関係は、意識的な取り組みを含むものでなければ、「成り行きまかせの客体」から脱することは難しいと言わざるをえない。いかなる意識的な実践が可能であるのか、実践に即した自己教育理論の構築はまだ必ずしも明確にはなされていない。

三つ目に、上の問題点に関連して自己意識的存在者をどう捉えるのかという点がある。自己の共同性を回復することで、自己の限界性と自主性を実践的に解放していく自己教育の主体は、それ自身が、「成り行きまかせの客体」や自己責任主体のまかり通る生活世界に定住しているはずである。ひとまず、疎外・物象化的世界の住人が、自由で意識的であるがゆえに転倒した形で社会システムに包摂されているのだとしたら、物象的世界の住人と自己教育の担い手との本質的な差異と連続性はどのようなものとして理解されるであろうか。転倒的にしか自由な意識を行使できない主体が、資本主義的社会における「成り行きまかせの客体」として表現される場合、社会システムの矛盾から、自己教育の条件を導き出す連続性と、その連続性を突破してなを自己の共同性を回復する実践の条件とは、今後別紙にて筆者の課題としたい。

(2) 展望としての私事による共同実践と当事者公共圏

以上、現代における自己教育論が、展開すべき課題を提起した。私見によれば、以上のような課題の一部は、最近公共性論で盛んになってきた、当事者公共圏の取り扱ってきた領域において、そのヒントが示されているのではないだろうか。以下、当事者公共圏の示す公共性論にふれながら、現代における自己教育論の展開の可能性について言及したい。

以上自己教育の概念が歴史的に展開してきた過程を確認しつつ、現代的な自己教育論の課題としてあげられるような点を二三あげた。これらの課題の点を従来であれば、「生活」概念もしくは生活—自己関係の捉えなおしが、自己教育論がその射程を拡張することを可能にしていた。その点を

留意しつつも、むしろ生活を自己にとっての課題とする一つの試みとして、当事者公共圏の議論を紹介したい。

当事者公共圏とは、既成の公共圏（特定の社会で公共的な性格が決定づけられる実践的政治的領域）とは別に、オルタナティブな場所を指し、既成の社会システムによっては充分問題化されていない課題を公共圏を共有する参加者によって構成されており、この領域では、自己のアイデンティティ形成と既存の公共圏の再構築が課題とされる。ジェンダーのサークルや、環境運動の集会などもこれにあたるだろう。この場では、それぞれの自己の共同性を、実践や経験という共通項に即して回復していく。生活の共同的な相互承認関係を、自分のおかれている社会システム上の矛盾に即し克服それを実践や言語化された経験（受苦と言ってもよい場合がある）を交流しあって、互いの当事者性と自身の活動・実践の関係性を深化させてゆく空間である。ただ、一方では、このような空間は、その他の特性をもつ当事者との間に多様な関係や開かれた価値交流を行うことが難しい。しかし、共通の課題を各人の経験に即し公共化するための実践、学習、情報交流を行う際の基盤となる空間でもある（花田 1996、林 2000）。いわば、住民運動体とそれ以外の他者と、住民運動体の参加者とを、課題の公共化という実践を媒介として、普段に他者を受け入れて行くための基盤となる自己教育・学習の空間として定義できよう。このような当事者公共圏においては、参加者の自己形成と、当事者が行う社会的な実践の意味が問われる場とされる（加藤 2000、坂口 2000）。このような領域では、「生活」を媒介とした自己の共同性の回復や、自己の生活そのものを見直す視点など、自己形成・社会システム理解につながる知の営みが、参加者各自の経験とそれを表現する語りの場として共有される。また一方で、当事者公共圏の参加者にとって他者である他の当事者や特定の社会構造との関係も、仲間内に閉ざされているのではなく、当事者公共圏を人くくりとして、参加者の当該地域内における評価という形をとって、形成される。いわば、当事者公共圏とは、他者に開かれた実践をさらす場としての機能も果たす。自己と生活をめぐる共同化への回復の営みは、以上のような当事者公共圏をモデルとする「私事の組織化」とその共同化・公共化への道のりの中で、とわれることとなろう。とするならば、当事者公共圏の参加者にとって、運動とは、普段に継続される自己形成と、他者の評価に対して反省的に努力することで行われる実践の公共化の両方を含むものとなるであろう。

4. まとめにかえて一今後の課題

以上、自己教育の議論の展開を確認しつつ、現代における自己教育論の展開の可能性を当事者公共圏をヒントに考察してきた。

その過程で、自己教育論が、生活を鍵概念として、自己形成の領域を深化させてきたことを確認した。さらに、自己教育論で問われてきた自己—生活の関係を、社会システムの包括レベルと相互

承認的レベルの二つに整理し、歴史的な自己の共同化獲得の過程を確認してきた。

さらに現在、自己教育において問われるべき自己は、自己責任主体化を極度にせまられる状況の中で、「自己自身の組織化（共同化）が課題」となることを意味付ける主体であることが確認された。そして、自己自身を課題とするモデルとして、公共性論で最近指摘されてきた「当事者公共圏」の議論に立脚しつつ、その自己教育的な側面を図式的に説明して来た。

以上のような点を、基本としつつ、今後以下のような残された問題点に自覚的に取り組んでいきたい。

第一、自己教育論における生活概念の二つのレベルを関係付けを統一させる論理の追求。

第二、自己の共同化を獲得するための実践の意図性についての評価。

第三、自己教育の他者構造のモデル化（他者—自己内に反省される他者—自同性）。

（参考文献）

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」『東京大学教育学研究科紀要』第39号、1999年。

碓井正久『講座 現代社会教育』2巻、亜紀書房、1980年。

海老原治善『地域計画論』、劉草書房、1981年。

大谷直史「『新しい社会運動』論の社会教育への提起」『社会教育研究』北海道大学教育学部社会教育研究室、第17号、1998年。

大槻宏編『自己教育の系譜と構造』早稲田大学出版部、1981年

勝田守一『教育と教育学』岩波書店、1970年『勝田守一著作集第6巻』国土社、1973年、「行動の自主性と知性」『勝田守一著作集第7巻』国土社、1974年。

加藤悦雄「市民福祉活動における公共圏としての役割を考える」『東洋大学大学院紀要（社会学研究科）』第37号、2000年。

北田耕也『自己という課題』国土社、1999年。

小玉重夫『教育改革と公共性』、東大出版会、1999年。

“ 「公教育と市場」『教育学研究』第67巻、第三号、2000年。

小松佳代子「統治・教育・自己」『東京大学教育学研究科紀要』第39号、1999年。

斎藤純一『思考のフロンティア—公共性』、岩波書店、2000年。

“ 『思想』No 925、岩波書店、2001年。

坂口 緑「公共圏と市民社会—生涯学習における個人—」『東京国際大学論叢経済学部編』第23号、2000年。

社会教育基礎研究会編『叢書生涯教育 I 自己教育の思想史』雄松堂出版、1987年。

鈴木敏正「相互教育の基盤としての間主観性」『社会教育研究』北海道大学教育学部社会教育研究

室, 1986年。

〃 『自己教育の論理』, 筑波書店, 1992年。

〃 『北海道大学付属産業教育計画研究施設研究報告書—地域生涯学習の計画化』第47号, 1995年。

田崎英明「公共圏」『現代思想』2000年2月増刊号, 青土社, 2000年。

野平慎二「教育の公共性と政治的公共圏」『教育学研究』第67巻, 第三号, 2000年。

花田達郎『公共圏という名の社会空間』木鐸社, 1996年。

林 美輝「脱慣習の段階における学習」『日本社会教育学会紀要』No 36, 2000年。

林 香里「オルタナティブ公共圏とメディア」『東京大学社会情報研究所紀要』No 59, 2000年。

藤岡貞彦『教育の計画化』, 総合労働研究所, 1977年。(藤岡 1977 a)

〃 『社会教育実践と民衆意識』, 草土社, 1977年。(藤岡 1977 b)

藤岡貞彦・島田修一編『社会教育概論』, 青木書店, 1982年。

堀尾輝久『現代教育の思想と構造』(同時代ライブラリー版), 岩波書店, 1992年。

松島雪江「公共圏としての」Zivilgesellschaft《『日本法学』第六十巻, 第四号, 2001年。

宮崎隆志「地域関連労働の形成論理」『地域生涯学習の計画化(下)』, 筑波書房, 1992年。

〃 「社会教育実践の公共性」『日本社会教育学会紀要』No 36, 2000年。

〃 「教育改革と民主主義」『法と民主主義』日本民主法律家協会 No.357, 2001年

〃 「現代教育改革と教育の共同性・公共性」『第13回現代生涯学習セミナー記録集』同記録集編集委員会編, 2001年。

村澤和多理「ひきのばされた青年期」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』No.84, 2001年。

持田栄一『持田栄一著作集』第五巻(教育変革の理論), 明治図書出版株式会社, 1980年。

注

- 1 村澤和多理(2001)や, 豊泉周治『アイデンティティの社会理論』(青木書店, 1998年)など, 青年論では, アイデンティティ論を自己形成の基盤と社会構造との関係を捉える研究がある。
- 2 岩本(1999)は, 自己教育運動が, 「個々人における『自己教育』成果を土台として展開」している点を指摘し, 個々人の発達の上から自己教育の構造を明確にする必要性を提起している。しかし私見によれば, 「自己教育」が常に担い手の構想と結びつけられるとすれば, 少なくとも以下にあげる自己教育論の展開を俯瞰するにあたり, 「自己教育」の発達が論じられたのは, 最終的には, 実践化・運動化された「自己教育」・「自己形成」なのでありそれはそのような実践の場面でこそ実践者(自己教育の担い手)が, 自己形成を常に他者からも自己自身からも問いかけられる構造の中に存在したからである。とするならば, 「自己教育」の構造の

把握を、構造的にも教育の担い手の問題を含むものとして、ある種の実践性・運動性から離れて論ずるとすれば、それは実践的にも理論的にも困難があるように思われる。このような社会運動における自己教育的な契機を参加者のアイデンティティ形成として把握する視点として大谷（1998）の提起がある。