

# 普通学習の論理について

松 野 憲 二

問題意識：普通学習概念強調の必要性を闡明するところに在る。

この問題意識に基づいて、主に日本社会の実態に即した普通学習の論理を考究する。

①必然な生活行為：普通学習は、ヒトの種に必然な生活行為の意であり、誰にとっても、生活自立への合目的な経験獲得行為のことである。外的目的への手段としての被拘束性から解放された、という意味での自由意思による行為ではない。生活力形成という目的を持たない自己目的行為、例えば知的欲求の自律運動ではない。特定の人びとのものではない。

自己保存・生活自立への生活力獲得のための学習は、本能に拠った生物個体の生存上の不可避な課題であり、尊厳な生活行為である。ヒトは、経験獲得によって生活力を形成していかなければ自己保存を継続しえない種に属する。だから、もともと学習は、ヒトの種の誰にとっても、不可避・必然な生活行為であり自己保存・生活自立への本能の行為である。学習概念の本質的内容を強調するために、普通学習の表現に意義が認められる。原義からは、専門的学習に対するものではない。その個体の専門的学習は、基本的には生活自立へのものである。また、広く行われている普通教育の表現に対して普通学習の表現を強調することで、学習の本来性が闡明される意義がある。

普通学習は、生活の必然性から解放された自由な行為ではない。その尊厳な事実、ヒトとしての尊厳性を冒瀆するものではない。冒すとすれば、無自覚に行われるからである。

②自覚的行為：自覚的に行われなければヒト個体の行為は成り立たない。必然な生活行為の意義を自覚に基づいて実践するとき、ヒトの種の学習は成立する。実在を求めた、何のためにとの存在論的問題意識が機能しなければ自覚の属性は機能しない。ヒトは、了解・自覚した不可避な意義の責任主体として自立への目的意識的意志によって自己形成のための生活行為を実践する。

学習が自己保存上に不可避であるヒト以外の他の種にとって、行為は本能の機能であり意識的なものではない。責任主体は種の本質であって当の個体ではない。ヒトの種は、生来の可能性として本能的な自覚の性質ゆえに、生活自立への経験獲得行為の必然性を了解・自覚することによって、自分の行為の責任主体にならざるをえない。いわば独立自全体であるべく自分存在への自己責任を果たすために行われる自覚的な生活力の形成過程は、人格的自己同一性を基調にしなければ成り立たない。もし、自己目的な知的欲求が個体に自律運動すれば、個体の意識現象は知的欲求の自律運動に吸収され同化して、人格的統合性は、当然に崩壊するから、ヒトの種に普遍的な普通学習行為は質的に成立しない。

③**自覚は本能的機能である。**：自覚の性質は行為への完成能力として生得されている訳ではない。性能は、生来には実現可能態であって本能そのものではない。しかし、自覚する性質は実在を自分の在り方に求める理性の中核の性質であり、種に特有の属性なのだから、これなくしてヒトとしての能力は成り立たない。ヒトの原義としての本能的な性質であるところこそ意義がある。あるいは、実存的につまり実態に即して本質の機能を求めるならば、可能性としての性能にこそ意義のあることが明らかになる。自覚をもととの自然な本能的性質の働きに了解することで、われわれは可能態を現実態に近づける感覚を自分のものにすることが出来る。

可能態の性能はゼロではない。また、自覚の可能態であって他の能力の可能態ではなく、性質は自覚のものである。自覚の完成態をいわば図式化してヒトの実態にこれを求めようとすれば、完成態への多様な可能態の性質機能をみのがしやすくなる。他の種に生まれたのではなくヒトの種に生まれたのだ。可能態の性質機能の実態に自覚の属性を観ようとすると心的態勢こそ重要である。

実態に本質・原理を観ようとすれば、また、自分のありのまゝをメタに捉えてみれば、ヒトが自覚の完成態への課題を必然に負った自覚可能態であるという意味で、自覚存在であることは認めざるをえない。認めることを妨げている主な要因は、一般化している発達段階説と近代子ども観の影響である。発達段階説の一般化した影響は年齢段階と発達を直結して、ゼロに近い低年齢の未熟者から完成態である大人の成熟者への仮想現実の発達段階を想定する。さらに、発達を物理的な積み上げ形態に観るから、低年齢者の自覚可能性の機能を自覚の尊厳な性質機能として捉えそこなうことになりやすい。この弊害を加速するのが、子どもを大人とは違う存在意義に強調して捉えることを主張する近代子ども観の影響である。子どももヒトとして生まれた存在であり自覚存在である、と捉えることを妨げる。

#### 普通学習概念の提起に対して想定される基本的疑問：

①普通教育と言えは済むことではないのか。②低年齢者に自覚に基づいた行為を期待するのは仮想現実期待ではないのか。③生活の必然性から解放された知的探究行為にこそ人間の尊厳性が実現するのではないのか。④生活準備的な目的への従属は学習行為の純粋性を損なうのではないのか。⑤必然な生活行為の苦行ではなく、何ものにも拘束されず生き生きと対象に向かう楽しさこそ学習の真髄ではないのか。

これらの疑問に答える必要があると考えた。

#### ①普通教育と言えは済むことではないのか。：

i) **学習が成立しないことには始まらない。**：たしかに、形態からすれば現在の普通学習の多くは普通教育において行われている。だから普通教育と言えは済む、という訳にはいかない。学習とするか教育とするかには、基調に対照的な観方の違いがある。いずれにしても、学習が成立しないことには始まらない。学習は教育なしにも成立しうるが、教育は学習が成立しなければ成り立たない。学習なしに教育の事実は存在しない。

誰にとっても学習という意義を強調すれば、普通学習の表現・概念に意義がある。その普通学習の成立の契機として、教育的働きかけを主と観るのか学習を主と観るのかの違いがある。自立への意義に基づかない教育意図は問題外である。生活自立への意義に基づ

いた教育意図によって、生活準備的に必要と考えられる知識・技能等を伝達しようとするのが、教育的働きかけを主とする観方である。生活自立への意義を学習者本人が了解して生活準備的な学習を自分の意志とする、その過程にいかに関わるかが教育的働きかけの役割である、と捉えるのが学習を主とする観方である。学習者の主体性つまりヒトとしての本来性である理性に拠る自覚の性質機能が疎外されやすいか、それとも、機能が活性化しやすいかの違いがある。だから違いは、実態として多くの普通学習に関わる普通教育形態の構造的機能の質を左右する。これによって、成立するはずの学習の本質すなわち自覚に関わる質が直接に影響を受ける。

教育的働きかけを主と観る意識態が関係すれば、ヒト生来・本能的な自覚の性質機能は疎外されやすい。この意識態は今日きわめて一般化している。言ってみれば、普通学習という表現態に違和感を覚えるほどである。自然にそう思われる違和感は、日常化した教育的働きかけを主とする観方が基調の、普通教育において成立する学習形態に馴染んでいるからの意識態に困っている。働きかけ側・受ける側・周囲・社会全体の一般的意識状態である。

3R's的な基礎の学習については、とりわけ、教育的働きかけを主と観るのを当たり前で普通のこととするのが現代意識の実態、と言うに異論はないはずだ。そこではほぼ自覚の動機は求められない。なぜかと問われれば現代意識は、教育対象の低年齢を理由に挙げるだろう。しかし、そのような発問はほとんど現実態ではあるまい。問いの発せられること自体をほとんど想定しない。教育的働きかけを主と観るのは当然に過ぎるからである。

ii) 学習とするか教育とするかの違い：働きかけ側の教育的働きかけを主と観る意識は、対象の自己責任能力を信頼していない。というより、その意識実態に共感的な表現をすれば、対象が自律的自己決定能力の可能態の種として生まれてきたことを実感的に了解していない。したがって、その意識を基調とした働きかけは、自分の行為に責任を持つような自律的な自己決定の能力の活性化・発達を促進はしない。

学習を主と観る意識態に関わった教育形態では、自律的な自己決定能力の活性化・発達を保障しやすい。働きかけを受ける側の学習への内発性を重視するからである。重視されれば活性化になりやすい。内発性は当然に生得性によるから、可能性としての本能的な自覚の性質が意識的にせよ下意識的にせよ機能しているはずである。ただし、学習を生体一般性において捉えていれば、つまり知的欲求の解放的実現を学習の本態と捉えていれば、自覚の性質機能は疎外されやすくなる。自覚は実在を求めてつまり理性的に自己へのメタな心的態勢のベクトルに機能するものだから、生体一般性の即自態意識現象には馴染まないからである。向自態と即自態は方向が逆であって、原理からは知的欲求と自覚の性質は相殺的に機能することになる。もちろん、意識の実態は複合機能態だから単純化はできない。例えば、ひたすら自己目的な知的探究行為の過程で自分の行為の他者や社会への有為性に目覚めるのは、それほど珍しいことではあるまい。自覚は、必然な状況内存在としての自分の在り方に理性的に気づくとき、本質が機能する。

現行の教育的働きかけの実践形態にも、学習者の自己責任能力・自律的自己決定能力の内発性への試みはなされている。3R's的な基礎の学習の教育にあって、読み書きができれば困るだろう、というような語りかけはよく行われるだろうし、低年齢の学習者もその意味は理解できるはずだ。親の職場を見学することや金銭感覚のための買い物実践、勤労体験学習・植物栽培・動物飼育などなどもある。普通学習つまり生活準備的な学習への

実践形態はある。しかし、普通教育の意識が一般化しすぎているから、まずは働きかけの側に、学習を主と観る意識態が自覚的・実感的に機能しないと、効果を得るのがむずかしい。働きかけの側に生活力形成の学習の意義が自覚的・実感的に了解されていないと、生活準備的な教育意図によって学習をさせるという、学習者の内発性を疎外した働きかけに成ってしまいがちである。生活力の形成は、自助・自立への自律的心的態勢が原理である。それには、学習者自身が普通学習意義の主体にならなければならない。教育意図が学習意図を誘発しなければならない。学習者の自助・自立への自律的心的態勢の成立という期待価値の実現は、させる学習の形式が先行すればするほど遠のく。学習意図誘発問題を疎外した教育意図による働きかけだからである。ヒトの尊厳性における学習意図の誘発に主眼を置く以外に実効のある方法はない。

iii) 学習(学問)主義心性から教育主義心性へ：普通学習という表現・概念に違和感を覚える教育に関する生活意識を教育主義心性とすれば、必然な学習意義の主体となった学習意図・意志によらなければ教育の質は成立しないと感覚・認知している生活意識は学習主義心性といえる。教育主義心性の生活意識態様の歴史はそれほど古くない。それでもすでに一世紀を越えた。いわゆる学校化の過程であった近現代社会のものである。

学習主義から教育主義への生活意識態様の移行過程は、江戸期から明治期への時代転換時期から始まる。往時に即して表現すれば学習主義は学問主義であり、学問は人間の自立への普通の普通学習の意であって、構造の形式においては福沢の『学問のすゝめ・初編』のものであった。もちろん、福沢の学問は新時代の「人間普通日用に近き実学<sup>1)</sup>」であり、旧時代の学問は、「私どもは、学校を知的修練の売り場とは決して考えなかった」と言う内村鑑三によれば、「真の人間に成るためだった。<sup>2)</sup>」と言えよう。近代以降は外的実学で前近代は内的実学。中身は対照的である。いずれにしても往時は、近現代的な学問観は主流ではなかった。

周知の如く、学問主義生活意識態様の象徴は「学制」の太政官布告文<sup>3)</sup>に教育の語が無く学問(学)の語だけが用いられていたことである。しかも文中、学校の語には「がくもんじょ」学制には「がくものしかた」の訓読み仮名が振られている。どうやら「学制」とは、学問の仕方のシステムとしての学校法令の趣旨であったようだ。学校は教育所ではなく学問所と意識されていたものと考えられる。さらに布告文は、学問しようとする者へ直に学問の生活的つまり実学的意義を語りかけるのが基本姿勢である。しかも、主に普通学習の意義を説くために小学校学齢者を対象の主体に想定している。そんな低年齢者に学校へ通う意義の分かるわけがない、と思うのが近代以降に醸成された教育主義心性のあかしである。太平洋戦争敗戦後の新教育体制の理念を標榜した「教育基本法」に観られるのは、教育の側にある者・学習させる側の者同士が合意を形成しようとする姿勢である。学習する側は入っていない。「学制」期のものとは対照的である。

明治3年の洋学系統の学校制度案「中小学規則」には普通学<sup>4)</sup>の用語がみえる。すなわち「子弟凡ソ八歳ニシテ小学ニ入普通学ヲ修メ……<sup>4)</sup>」とある。今ならば、普通教科を教えるというような表現になろう。小学には、多分に学問の階梯の含意がある。この案が洋学系統のものであるところに惹かれる。学校を教育所とする欧米的発想に基づきながらも、前時代的な学問・学習主義的な生活意識が機能している。生活意識は、まだ教育主義に移行していない。

日本社会の実態から言えば、学校が欧米の教育体制・思想の影響下で学問(学習)所か

ら教育所に変質しはじめてから徐々に醸成されてきた意識態様が、普通学習ではなく普通教育の概念を一般に定着させた。近現代の普通教育体制を中核とした学校教育の体制化の展開過程は、教育を専門職能視することによって善意と専門的権威の名の下に教育意図の優越性を常識化した。教育の意図がすなわち十分に学習の意図でもあるとする誤認を広めた。それが教育の専門性の合理的論理によるものであるかのような誤解も広めた。学習意図が教育意図に従属すれば自己決定は他律に傾き、主体的学習動機つまりヒトの本質である理性に基づいた自覚動機が成り立ちにくいのは自然である。

教育主義心性醸成への思想の影響としては、児童中心主義思想の人権の理念を基調にした、学習者からの論理の標榜・啓蒙が挙げられる。学習動機を学習者の興味・関心としたために、人権の自然権の根拠をヒトの本質にではなく生体一般性質の尊厳性に求める教育的心性を一般に結果した。現時点主義・眼前主義の興味・関心が重視されるから生活準備的な学習動機観は否定される。現時点主義・眼前主義の興味・関心は即自態意識現象であって、知りたいから知るという外向きの（知的）欲求自律的な学習動機になる。一方、生活力形成への学習動機は当人の意志自律的な学習動機になる。この動機は意志自律的だから、自分が求めるものだが自分に求められるもので、向自態に機能特質がある。欧米的近代子ども観は、子どもと大人を峻別して共にヒト科の生体として生まれた共通項を粗略にあつかう意識態様を結果した。近代子ども観の影響の一般化は、現時点主義・眼前主義の知的好奇心による楽しい・おもしろい学習を特化した。

普通教育と言わずに普通学習を称するのは、教育の本質つまり本来性が学習における教育に在るからである。本来性に本質を観るのは、もともと在る事実の本来の性質に事柄の原点を求めるからに外ならない。事実の実相には二義がある。学習が無ければ教育は成り立たないが、学習の成立に教育は不可欠ではない。つぎに、過程に関わるのが教育の本質である。自覚的生活行為としての学習の成立に関われなければ、ヒトの教育ではない。

## ②低年齢者に自覚に基づいた行為を期待するのは仮想現実期待ではないのか。:

i) 低年齢者も他の種にではなくヒトの種に生まれた。: 低年齢者も他の種にではなくヒトの種に生まれたのだから、理性を本質とし、自己の在り方に実在を求めて自覚に基づいた自律的自己決定が可能な存在者である。といっても、それは明瞭につまり誰の眼にも明らかな実態ではない。あくまでも、実態に可能態を読み取ることで成り立つ認識であり実感である。読み取るためには、実感できる了解が前提となる。ヒトの種に生まれたのだから自覚の性質は原義的に本能であり可能性としては本能そのものであるという実感は、ヒトが自覚存在であるという了解に拠る。自覚存在であるとは、自覚存在として自己を実現するのが不可避な課題であるということである。生物としての自然・生来な個体統一性を了解することで、これを改めて自分の同一性の根拠とし、自覚によった意志で自分を人格的に実現する。人格的に実現するとは、状況内の存在者である自分の責任主体であろうとして、自律的に自分の諸能力・諸特徴を体制化することである。

人格的な自我同一性が機能実現しないと、ヒトは実態化しない。形のヒトが在っても実質が空洞であれば実態はない。人格的な自我同一性の実現は、不可避な課題つまり自然法である。近現代が文明化の名の下で生体一般的欲求実現のために積極的に利用した、客観の自然法則ではない。われわれが内在する自然法を必然であるがゆえに認知・了解すれば、われわれは自然法の意義的主体となり、独立自全体としての主体性が実態化し、内的自然

法が成立する。ヒトが自覚存在であるという了解である。これ以外に道はない。

ii) 基本的に年齢に関わらない。：いわば独立自全体としての自己責任を果たすべく、実践される自覚に基づく生活力の形成は、ヒトの種の本質的行為の過程であって、基本的に年齢に関わらない。ヒトの種に生まれれば、誰にとっても不可避ないつでもの生存上の課題である。必然の課題に応える能力を生来に備えていない訳がない。自覚は、世界内で最大の関心事である自分に向けた理性の性質機能である。向自態の意識現象であり、なぜ・何のためにという、実在を求めてやまない存在論的問題意識の現象でもある。向自態の意識現象は、例えば、自分の鏡像や自分の写った写真への反応にまずは顕れる。向自の意識ベクトル機能との体制で実在への問題意識の機能が実態化する、と捉えられないと、当の年少者の存在論的問題意識は、対応の誤りによって単なる知的好奇心に変質することに成りかねない。なぜなぜ、という本質・実在への問題意識を客観の世界に限定させてしまい、自助・自立への心的態勢の形成を阻害し、自分の責任主体への機会を年少学習者から奪ってしまう。

iii) 自覚完成態は仮想現実：年齢を重ねればヒトはみな完成態自覚存在になるのか。教育的働きかけの対象者の自覚だけが未熟で、働きかける側は完成者なのか。年少者には自覚の性質は全然機能していないのか。年長者になると誰でも自覚の完成態になるのか。そんなことはない。人間生活の実態を鑑照すれば、ヒトの種が自覚の課題をさけがたく生来に負っていることを実感しない訳にはいかない。人間生活・社会生活の実存に不条理を観るのは、課題を下意識に感覚しているからである。不条理さえ観ないのが普通でもあるが、課題の自覚さえもが自覚への、とにかく気づくべき課題であるのが人間生活の実態多数派である。自覚を主体的課題に捉えられれば、自覚実現の完成はヒトの種の無限の課題であることが了解される。

人間の問題がなぜ自分の問題でもあることがないのか。誰にとっても、最大の関心事は自分ごとであるはずだ。にもかゝらず、即自態意識現象と対自・向自の意識現象ではベクトルの方向性が逆であることが理解されず、同じく真理を求めても、外向的に求めれば自分の在り方に実在性を求めるようになるのは難しい。意識が内向に現象しても、現代意識状況つまり即自態意識現象を自然権として権威づける意識状況の影響で、安易に客観的自我像を自己肯定したり、自己否定の自虐性に埋没したりしてしまうことが多くなる。

自覚を客観的に他人事で捉えている視座で教育的働きかけの側にいると、自分が自覚の完成態に在るかのような錯覚に囚われたり、自覚などという生体一般的本音を抑圧するようなものは無視する心理状態におちいる。働きかけの対象者には、完全な自覚機能の実現を期待したり、生体一般性に基づく自然権観に拠って、自分に正直に生きる方が大切だからと無関心になったりする。自覚が直接態の働きかけで実現すると期待したり、直接態の説得など効果がないからと、可能態の性能誘発・活性化の働きかけの工夫を軽視したり、自分の可能性を読み取る能力自己陶冶の努力を怠ったりする。

iv) 本能としての自覚可能態の性質が機能しているかどうか。：自覚に基づいた行為とは、実存的にはつまり人間生活・社会生活の実際に即して本質を求めれば、原義本能としての自覚の性能が、あるいは可能態の性能が機能しているかどうかの問題である。自覚可能態とは自覚完成態に成りうるということであって、自覚の属性を持っていることである。可能態であろうと完成態であろうと、自覚の属性がなければ始まらない。可能性は完成態への可能性としての性質がその限りにおける能力として機能しないことには、観ることが

できない。

自覚の可能性はヒトの本能であり、それは明らかに自覚のものであって、年齢・個性・場面などに応じて多様に機能現象するはずである。多様な機能現象を本質において捉えられるかどうかは、基本的には、自覚能力の原義本能観あるいは可能性能本能観の実感的成立の成否にかかっている。成立を妨げるのが、年齢と直結して物理的に発達段階を捉える段階的発達観であり、ヒトの種としての共通性を軽視することになる近代子ども観の影響であり、自分への向自態に実在を求めて働く中核的理性機能の自然権を認めない自然主義観である。

v) どうして低年齢者には無理だと観るのか。：年少者に自覚は無理だと観るのは、年齢にかかわらず人間は人間だと実感できないところに起因している。実感に遠いから、完成態を安易に客観に想定して可能性としての未熟態の性能をゼロ査定してしまう。だから、年少者のありのまゝに自覚可能性の多様な現象を読み取れない。可能性の活性化も誘発できにくい。年少者の実存形態にヒトの本質の機能を見通せないと、年長者についても同様に成る。その逆でもある。大人になると自覚完成態に成るような錯覚があるから、子どもには無理だと頭から思ってしまう。大人の実態が観えないから子どもの実態も観えない。実態に即して考究しないから実相つまり真理の現象形態が観えないことになる。

③生活の必然性から解放された知的探究行為にこそ人間の尊厳性が実現するのではないのか。：

i) 自由な自己決定の欲求：もともと生物個体の本能欲求は、種の個体としての自己保存へと個体の自然な統一性に機能しているが、本能欲求自体は自由に自己決定しがっているはずである。自己の状況世界について知ろうとする知的本能欲求も、その無限解放へと知的刺激を自己目的に求めたがっているけれども、個体の自然・必然な統一性が、種としての個性性の枠内に機能を制御している。

生体としての自然な個性統一性に、種の個体として自覚的にあろうとする意志による人格的統一性が相乗されて、ヒトとしての統一性は実現することになっている。当の個体が自覚しなければヒトとしての統一性は実現しない。例えば当人が教養主義に共鳴すれば、知的刺激への欲求は自己目的化して、知的本能欲求自体は人格的統一性を離脱する。残るは、生体一般性としての個体自己保存の枠組みの制御であって、とにかく生物個体一般として生きていられる範囲で知的本能欲求は自己決定の自由を獲得する。同時に、人格的生活は成り立たなくなる。人格性は知的本能欲求の自由な自律運動に従属する。実現しているのは、生物個体の本能欲求の尊厳な運動法則であって、ヒトとしての人格の尊厳性ではない。

ii) ヒトの自由は自律性の実現する。：すべてのものは世界状況内の存在者であるから、生体は状況との相関性に自己の存在を機能せしめねばならないが、一般にその機能の責任主体は自然法則である。ヒトの場合は例外的に、自己の在り方に実在性を求めることの出来る内的自然法である理性のゆえに、責任主体権は自覚の性能に委ねられている。無限解放を求める本能欲求は人格自律的に制御されている。人格的自律性は、必然・不可避な状況内存在の意義を了解することによって自覚と自覚による意志によって実践される。世界状況内の必然な相関性に生活する自分存在の意義を了解することによって、われわれは自分存在意義の自由自在な主体となり、必然な日常生活の意義における自由を獲得する。

自由の本能的感覚は拘束からの解放である。しかし、必然な相関性に在るより外にはないから、本能欲求の無限解放は欲求次元の問題であり実現次元の問題ではない。必然な相関性の拘束からの解放はならないが、人格の自律性によってヒトは本能の無限解放欲求から解放されて理性的欲求の自由を実現する。そのために、歴史的に快樂主義や幸福主義・功利主義的自我実現説・中庸の理念などを形成した。状況内存在としての自覚は、自律的自己決定の原理となる。

自覚に基づいた意志によって必然な日常性の意義を自分のものとすれば、意義に自由自在であり、生活自立への幸福追求の自由が意志的に理性的欲求において実現する。

#### ④生活準備的な目的への従属は学習行為の純粹性を損なうのではないか。:

i) 学習事実の先行性: われわれが日常性の必然状況から解放されることはない。物質的豊かさが経済的自立への生活準備的学習意義を希薄化すればするほど、文明開化以降の外的実学によって過去のものとなった、真の人間になるための生活自立への学習・内的実学、つまり、普通学習の本来の意義が明らかになってくる。本来の意義とはもともとあった事実の属性であり、事実自体は必然性が属性であってそれが実在の性質・本質である。事実に触発されて生まれた思想が当為としての論理を提示しても、事実の本質は変わらない。事実の必然性に則さない論理で現実態を構築しようとすれば、実践上の矛盾が生じてトラブルが発生する。

事実論理的必然性はない。自然・必然の法則である。例えば、生体一般の本能欲求実現を幸福追求の自然権つまり生得的・基本的人権として主張できる自然主義の根拠は、事実の必然性である。生活力形成への経験獲得行為であることが学習というもともとの事実の自然な本来性であり本質であり、ヒトは必然の意義を了解・自覚して自分存在の責任主体となって自律的自己決定的に実践への自覚動機を形成する。ヒトとしての学習必然性の実現は、自覚本質のゆえに必然でありながら当為の課題である。実現するかしないかは当人の意志に懸かっている。この過程に関われなければ、教育的事実的成立はない。

ii) 単体的純粹形態は仮想現実: 自分存在に実在を求める理性の性質によった本能は、状況内への普遍的価値の実現を意志しようとする目的意識的な心の働きを中核機能とする。だから、自覚存在は、自分の行為が何のために行われるのかという実在的意義を求めて、状況内への普遍的価値の実現のために行わねばならぬ。自分が行おうとする行為の本当の意義が分からずに為される受動態の学習、行為対象への興味・関心から自然・内発に起動する行為自動態学習は、ヒトの種の本来性に拠るものではない。たゞし、生体としての本来性には拠っている。

行為過程自体が目的であるような行為は、行為以外に目的はないという単体的な純粹形態であることに違いはないが、それはそれだけの事にすぎない。近現代的な意味での学問のための学問のようなものである。学問が直接的に実学を指向しないからの成果であるというならば、方法論の異なる目的達成への行為である。知的好奇心のまゝな純粹形態探究行為を標榜しても、行為者が下意識的に社会的評価を期待していることは幾らでもあろう。自己目的な行為の能動性のエネルギーには十分な意義がある。内発性の高い動機の意義であろう。生活準備的ないわば外的な目的が学習者自体に実感的に納得されて内化すれば、その意義は当事者のものとなって、当人は意義の主体になり、能動的行為が結果しうる。合目的な内発の動機が成立する。



現実態は複合形態である。分節化した思考の結果は実態に即して意義づけなければならないのは当然にすぎる事である。

⑤必然な生活行為の苦行ではなく、何ものにも拘束されず生き生きと対象に向かう楽しさこそ学習の真髄ではないのか。:

誰にとっても普通学習は仕事である。ヒトとして生活するための業務であって、それが一義的に楽しくもおもしろくもないのは当然の事態である。必要なことをするのが楽しいという実態は滅多にあるはずがない。しかし、楽しいから能動的に行為することになる活動態は望まれるし、どうせするなら楽しくしようという心的態勢には意義がある。今風の感覚にも合う。楽しくしようというのは自分問題であって自律的態勢である。どうせは、普通学習の必然性の認知に繋がる。有無を言わせぬ課題なのだが、とにかく課題の存在を知るというのは、生体自然な自己決定欲求からすれば主体的動機への筋道となろう。知るのは学習対象の事ばかりではない。自分のする行為のことを知るのであって、即自態の態勢によるのではなくメタな態勢によっている。メタな態勢によって、自分に関することを知ることをメタに知る。これらの過程への意識は、自覚への意識現象ベクトル機能の実感である。

自分のする行為のことを対象化して知る→行為の意義を知り了解する→その通りだと実感し意義実践の心的態勢が生まれる。自分が意義となり実践している。価値意識的な快感がそこにある。知→好→楽は、自分と自分の行為の意義との距離が縮まって一体化つまり意義の主体となる過程である。過程進捗の契機は行為の意義の必然性である。不可避な意義の不可避性を直視して了解に至るのは、学習の普遍的意義そのものである状況内存在としての自分実感への道でもある。

普通教育ではなく普通学習の概念が一般化すれば、教育実践的に資するところがあると考える。

#### 注

- (1) 福沢諭吉『学問のすゝめ』(岩波文庫・昭和53年改版) 12頁。
- (2) 内村鑑三著・鈴木範久訳『代表的日本人』(岩波文庫・平成7年) 112頁。
- (3) 文部省『学制百年史・資料編』(帝国地方行政学会・昭和47年) 11頁(布告全文)。
- (4) 『教育制度発達史・1』(教育資料調査会・昭和39年重版) 142頁。