

わが国旧時代の内的実学観と近現代の学習権理念

—「普通学習」の概念によって—

松野 憲 二

問題意識

学校を再構築する原理は、ヒトの種の学習本来態を実現しようとするところに在るのではないか。わが国前近代には、内的実学形態の一般化という「普通学習」（最終節）のモデルがあった。年齢層にかゝわらない事態であった。その普遍性を明らかにしたい。

教育現況の認識・学校化現象の実相：「学習を始める」から「学校に入る」へ

制度化された教育である学校教育の社会体制が、人びとの教育に関する価値観を、学習の実質から通学自体という形式へと変質せしめた、という脱学校論の言説には、実態の事相説明としての説得力がある。

わが国の事相の一例は、「就学・入学」の概念感覚が「学習を始める」から「学校に入る」へ移行しているところに、明らかに認知することができる。移行を始めてから一世紀以上、今の実態としての、人びとの生活感覚意識の一般態にとっては、「就学」などの意味内容が旧時代（前近代）とは質的に変化したこと自体が、すでに、自然には了解できることではないだろう。「学習を始める」感覚は、学校を学習の場とみる。「学校に入る」感覚は、学校を学習させられる場ととらえる。教育の側は、教育の場とみる。

近代的な学校制度が施行されてから、一世紀半へ近づきつゝある時間経過の事実を実感させられる。学校を通学の形式に感覚する心性の一般態が基調になると、人びとの学校観は、学習の側と教育の側に分裂しやすい。学校は教育の場となって、「学習させられる」側と「教育する」側の感覚意識の間に共感性が希薄になる。学校を学習する場と捉える感覚意識は、意義了解を基調とした能動性のゆえに、教育の側に共感をもって「助成する」意識を誘発しやすい。合目的意識のゆえに、学習の側も助成の側に共感しやすい。

このようないきさつは、文明開化政策によって系譜が断絶したかにみられる、伝統的な文化理想に裏づけられた生活心性に思いをいたさせる。就学・入学を、学校に入るという行為の形式の方向に感覚するよりも、学習を始めるという行為の内容の方向に感覚するほうが、どう考えても、質の次元が高いように思われるからである。

旧時代（前近代）の学校に関する生活心性：学校は学問所

たしかに、旧時代の人びとに普通な生活心性からすれば、就学とは入学であり、学問（学習）を始めることが主意であった。学校は学問のためにあった。だから、学問所であった。

学問のために学校へ入った。入らないこともあった。幼少時に父祖から経書の句読を口授される生活経験は、知識層にかなり一般であったことは周知のとおりである。だから、旧時代の学問・学校にかんする代表的な一般名称であった小学・大学（中学はなかった）は、学問を意味することも学問のための学校を意味することもあった。学問の場としての

学校の意義を踏まえて、意識的に学問・学校の両義で使うこともあった。学校を意味する場合も、学問の場としての意義が含意されていないことは無かった、と言える。

職業としての学問もあったが、それを修めなければ人間になれない、誰でも普通の学問、の意味が主であったからである。「就学・入学」の主意は、学問（学習）を始めるところにあった。

こうした生活心性は旧時代、一般態であったと思われる。近世の著名な啓蒙書・貝原益軒『大和俗訓』には、「いにしへ、八歳になれば、たかきいやしき、凡そ天下の人の子となり弟となれる者、師のをしへをうけてまなべり、これ小学なり。……大学とは、十五歳以上成人のまなぶ所、身を治め人ををさむる大なる道理の学問なり⁽¹⁾。」（卷之二「為学下」）とある。小学・大学を、意識的に両義に使っている。

普遍価値的な人間性実現のための学習（学問）には、基本的に別枠はなかった。現在のように、小学校等の学校と「大学」を別種あつかいするようなところはなかった。学問があつて、学校があつた。

誰でも学問：内的実学

江戸初期の儒学者・中江藤樹は10歳のとき儒学古典『大学』にめぐり会い、身分世襲制の現実の中にあつても、内的実学にいそしめば、誰でも思いのまゝに人格の完成者になれることを知り、深く心を動かされたとその伝記⁽²⁾にある。旧時代の人びとの精神的環境が想像される。

後に藤樹は主著『翁問答』の中で、「正真の学問をして成就^{じやう}すれば、心あきらかに身おさまりて、人間のねがふ程の事に、かなはぬ事はなく候⁽³⁾。」（「上巻之本」）と説いている。

生活自立のために経験を獲得して自己保存力を形成する生活行為は、生得の本能だけでは生きられない種の必然な実践課題である。学習の基本形は誰でものものである。ヒトの種はそれを自覚的に行う。自覚して自律的に自己決定できる尊厳な普遍価値的人間性を実生活に実現するためのものが、学問であり内的実学であつた。

儒学・仏教などの影響は伝統的な文化理想を形成して、内的実学の基調となつた。内的実学は、人としての尊厳性において生活自立しようと志す、独立自尊への自覚動機が無いと成り立たない。自覚を促す、学問主義の心性様式によってこそ成り立つものである。

内村鑑三著（原著明治27年・英文）・鈴木範久訳『代表的日本人』「中江藤樹」の章には、「私どもは、学校を知的修練の売り場とは決して考えなかつた。修練を積みれば生活費が稼げるようになるとの目的で、学校に行かされたのではなく、真の人間になるためだつた。私どもは、それを真の人、君子と称した⁽⁴⁾。」とある。当時から現在にいたっている知識主義の外的実学観に対して、明晰に旧時代内的実学の意義を述べている。

知識を求める外的実学の動機には、生体自然な即自意識態の知的欲求で時にはたりるが、内面の普遍価値を実現するための内的実学の動機は、ヒトの種特有・本来の向自ベクトルの意識態による自覚の能力でなければ成り立たない。

明治5年「学制」の太政官布告文⁽⁵⁾が、欧米科学技術文明への外的実学の生活自立的意義を年少の小学校期の学習者を対象に想定して語りかけた（後段、「旧時代生活心性の……」「新教育宣言ではなく……」の節等）のは、一般化していた内的実学の生活心性の実態を踏まえていなければ出来ないことであつた。

学習主義と教育主義

教育主義：近代学校体制によって生じて、現代にまで展開してきた学習に関する生活感覚意識は教育主義の形態であり、教育の働きかけ側からを主体にしたものである。学校は教育所であって、善意と専門性に基づいて、教育の側の期待・理想が実現される場として意識されるようになってきた。

学校の主意を教育の場とするから、こゝでは、学習者に自分のする行為（学習）の意義が了解されていることは、かならずしも求められない。教育の側が心得ていればいゝように感覚されている。その主な理由は、教育対象者つまり学習者の低年齢に在る。したがって、学習者にはひたすら、活発な行為形態が求められ、もっぱら、授業時の導入部で提示される学習テーマや内容の趣旨に知的関心の喚起されることが称揚されて、楽しい・面白い授業が奨励されるようになってきた。

学問主義（学習主義）：これに比すれば、江戸期以前からの長期にわたる、儒学的・仏教的な文化理想の系譜を基調として「学制」期にずれ込んだ日常生活次元の感覚意識は、学問主義・学習主義のものである。学校の主意を学習（学問）の場とする意識の形態である。

学問（学習）は、学習者が自立するために必然な生活行為であって、学習者に、自分のする行為への自覚動機（志）が自然ななり行きとして求められる。学習する者の側からすれば、自分の行為の意義を了解し自覚して行うのがまともな学習形態である。学習主義・学問主義の感覚意識に基づいて教育の成果を期すれば、学習者の主体性が欠かせないことは分明である。主体性は、そのものの本来性の機能態である。

旧時代生活心性の近代へのずれこみ

学問主義的な生活心性は、智識を世界に求めるのを国是とした明治初期にずれこんだ、とみられる。「学制」太政官布告文のキー・ワードが教育ではなくて「学問」であり、「学制」本文を通読すれば、小学・小学校や中学・中学校の用語が混用されており、それは一般でも当時の文部省・府県の文書でも、普通に行われていた。学校が、学問を主意とした学問所であったからこそその使われ方である。

上来の文脈からすれば自然の状態といえよう。事態はそれら文書の執筆者たちののものであった。文明開化が号令ではあっても、国策大転換の趣旨の浸透が生活感覚にまでおよぶのに時間のかゝったのは、しごく当然である。

布告文の執筆者が、主観自体も共有する当時の人びとの心性状況を読みとり、「学問」によって新学校体制の意義を、年齢にかゝわらず学習の当事者へじかに語りかける心的スタンスをとったと考えられる。「学問のすゝめ」ベスト・セラーの主因は、当時の人びとの慣習的な生活心性に訴えようとした「初編」の福沢の着眼にあった、と思われる。「初編」始めの部分で『実語教』の名を挙げて「人学ばざれば智なし⁶⁾」と説いているところが、その証拠である。旧時代に広く読まれた経書格言の抄録書『実語教』は、旧時代生活文化理想の代表的啓蒙書としての内的実学の書である。

あまりにも周知の事柄である「学制」の太政官布告文と「学問のすゝめ・初編」の思想形態の酷似の因由を、筆者は、上に述べてきたような、生活意識次元の、一般に慣習的な学問主義心性に求める。学校を、教育所ではなくて学問所、とする学校観の心性様式が一般化していたからである。

布告文中、「学校」には「がくもんじょ」・「学制」には「がくもんのしかた」などの訓読

みがなが振られている。また、布告文の(太政官へ提出された)文部省確定原稿では、「学(ぶ)・学校之設・学制」それぞれに「ケイコ」「ケイコバ」「ケイコノシカタ」の振りがなががある⁽⁷⁾。稽古は断わるまでもなく、学んだことを練習するという、学習者自体に関わる問題意識によっている。学校を学問の場ととらえる慣習的な心性様式がなかったら、学校を教育所とする新学校宣言であるはずの文書に、このような表記はみられまい。学問主義的な生活意識形態が明らかに読み取られる。

新教育宣言ではなく新学校体制宣言：「学制」

人びとの生活心性は、近現代化の過程で次第に教育主義的になっていった。人びと、の中には教育関係者も一般的には入っている。

だから、近代最初の学校法令「学制」の趣旨を述べた太政官布告文を、「教育」の語が一つも入っておらず、かつ、自己保存への必然な生活行為である学習を意味する「学問(学)」が明らかにキー・ワードであるにもかゝらず、明治初頭の「新教育宣言」と評価するには乏かりのないのが普通である。教育主義的な意識形態からすれば、それは普通・常識的な評価だといえよう。学習は、教育の一部分だからである。

「学制」本文の章程表記に「授業料」ではなくて「受業料」(第94章等)とあることの意義に注意のはらわれることが、ほとんど無いのも当然といえば当然であろう。気がついて、誤記とまではみていなくても、前近代的表記だと思っているだろう。しかしよく考えれば、業を受けた側が受業料を払うのが正当な感覚である。業を授けて授業料をとるのは、いかにも教育主義の感覚である。旧時代は、課業を受けて学業をするのが主で、授業を受けるのは主ではなかった、と筆者は認識している。

「学制」布告文の主旨は、正確には、近代最初の学校法令の理念を標榜しているものであって、教育法令としての主旨を述べているものではない。もちろん、学校は教育の場ではある。だが、学問(学習)の場としての教育の場なのだ、と言わなければ近現代教育主義心性は納得しないだろう。文明開化の新時代にずれ込んだ旧来意識からすれば、学校ははじめから学問の場であって、「教育」の語・概念をとくに必要としない。「教育」の語・概念は古くから有った。しかし、いまほどの市民権をもっていなかった。ほとんど「学問」で済んでいた。

布告文は、学校を学問の所とする旧来の生活感覚の心性をそのまま基調にしている。近現代の教育主義の感覚からすると、いまだ心性が質的に近代化していなかったということになる。

以後の教育法令が、全面的に教育する側からの論理を主体とした、教育主義のものであるのとは異なり、学習(学問)する者の側からの論理を主体とした、誰にとっても避けて通れない自己保存への生活行為である学習、つまり、誰にとっても生きるために避けて通れない自立への経験獲得である生活行為「普通学習」のための外的実学への新学校体制宣言であった、と言うのが妥当である。

学問主義の生活心性の旧時代における一般化は、年齢層にかゝらない事態であった。

布告文は、おゝまじめに主に小学校期の年齢対象者へ新時代実学の意義を説こうと語りかけて、就学を勧奨している。しかし、現代心性には、そのように布告文の趣旨を読みとるのがなかなか難しい。「父兄」に語りかけていると思えるのだ。

たしかに布告文は、終わりの部分で「人の父兄たるもの宜しく此意を体認し其愛育の情を厚くし其子弟をして必ず学に従事せしめざるべからざるものなり」（振りがな省略）と言っている。だが、それ以前の部分は、学習者にじかに語りかけているものとみるのが妥当である。だから、「此意を体認し」と述べている。

もっともそれは、学習主義の心性様式でとらえるからで、現代一般の教育主義でとらえれば、違ってくるわけだ。つまり、「父兄」に語りかけていると思えるのだ。

したがって、筆者は別の根拠を示さなければならない。以下に述べる。

①内的実学に自覚動機は必須

学問主義の根拠は、内的実学である。上記のように（「内的実学」の節）、内的実学は自覚動機によらなければ成り立たない。だから、対象の年齢を限定する訳にはいかない。低年齢者に自覚をうながそうとすることに、おまじめに取り組まざるをえない。

②自覚をうながす雰囲気

柳田国男「四鳥の別れ」は、後ろから追いたてて自覚・自立を促す旧来の子育ての姿勢が、前に立って引っ張っていかうとする近現代の姿勢とは本質的に異なることを指摘している。さらに、「人を人並にして人生へ送り出す期限は、もとは御承知のとほり思い切って早いものでした。……どこかに区切りをつけぬと、いつまでも一人立ちができぬのみならず、親より倍優りな者を作り上げることもできなかったのであります。」と述べている⁽⁶⁾。自覚をうながそうとする雰囲気一般化が読みとれる。

学問といえば内的実学が大勢であった時代、学習の当事者の身になれば、人間に生まれた以上、自立に向かって常に歩まねばならぬ生物の自然法（天道）を、学習の実学的な意義に具体化して了解し、自分の意志で行為しなければ人間としての気がすまないだろう、と共感的に考えるのは自然な生活心性の論理ではなかったのか。

③学ぶ者：学者

旧時代には『実語教』『童子教』など、内的実学系統の啓蒙の書が普及していたことは周知の事実である。『学問のすゝめ』（初編）でとり挙げられた『実語教』は、倉の内の財は朽ちるが身の内の財は朽ちないと説き、「幼ナキ時勤メ学ナバ不レバ、老テ後ニ恨ミ悔ト雖モ、尚所益有コト無シ……故ニ末代ノ学者、先ズ此書ヲ按ズ可シ（原漢文体）」と論している⁽⁷⁾。ヒトの種としての本質・普遍価値の人間性を自己に実現するための学問、学ぶものは年齢にかかわらず学者、というように説く書物が広く読まれていたわけである。

④教育論書で年少の学習者に語りかけ

著名な教育史家・石川謙によって、わが国最初のまとまった「教育論書」とされた貝原益軒『和俗童子訓』では、「むつかしき事、しげきわざに、心おだやかにくるしまずして、一すぢに、しづかになしめてゆけば、後は其事になれて、おもしろくなり、心をくるしむる事もなくて、其事つるに成就す⁽⁸⁾。」（巻之二「総論下」）と、『論語』の知→好→楽の原理⁽⁹⁾に基づいた、懇切丁寧な主体的学習への助言を行っている。該書はその多くの部分が、志を持った低年齢者を対象にした具体的助言になっている。教育は、自覚動機を持った学習者の年齢にかかわらず助成、という理念が明らかに読みとれる。

⑤真理への無垢な姿勢：童子

古義学者・伊藤仁斎の著書で漢文体の『童子問』の表題中の「童子」とは、未だ元服に至らない者であって、社会の塵にまみれていない、真理への素直な問いを保持している者という意であると考えられる。『童子問』は表題の通り、童子との問答形式で論述されてい

る。こゝでは、人を年齢ではなく、普遍価値の人間性実現への志の有無のみよとする姿勢が明確である。

⑥年少者も人として遇する

武田勘治『近世日本学習方法の研究』には、「……初学のためのテキストも、その道の大家の研究する書も同一だという事が、江戸時代の漢学学習における顕著な、驚くべき特殊性であった。……橋本左内だの、吉田松陰だの、その他諸々の俊才たちが、ようやく成童（15歳）のころ著したものをわれわれが読んで驚かれるのは、彼らが早成の天才児であったからだけではなく、彼らがつとに老成大家と同一の書を学んで、すでに一と通りの儒学的教養をマスターしていたからであった⁽¹²⁾。」と記述されている。

『実語教』など寺子屋で使われたとされる書物を通観しても、この文の趣旨に通ずる意義を認識することが出来る。往来物や『実語教』などは近現代の教育意識からすれば教科書だが、当時に即して言えば初学者用の啓蒙の書物であって、寺子屋ではこれを課書として用いたものと解するのが原則としては妥当であろう。しかもそれらは、自覚存在の尊厳における学習の意義を実践的に訴える姿勢を飽くまでも基調としている。生活自立と人格実現への自覚の啓発を期している。周知の如く、津田梅子の米国留学は6歳時であった。

⑦「幼時」との関連で「幼学」について

上掲『実語教』の引用文中の「幼時」に関連して述べれば、「幼学」は古義で学童の意でもあり、師に就いて本格的に学問をはじめめる10歳をも意味する（『礼記』「曲礼上」）。その意の影響は、明治15年刊の『幼学綱要』の表題・内容に明らかにみられる。該書は、孝行・忠節・和順・友愛・信義・勤学等20徳目による倫理の啓蒙書であり、「全国諸学校は勿論、一般国民にも広く頒布」するのが主旨であった⁽¹³⁾。現時の幼児対象的なものではない。いうまでもなく、こゝで扱っている事柄は「幼」をとらえる旧時の客観としての心性粹組みのことであって、その概念内容や『幼学綱要』の評価のことではない。

しかしちなみに、政権に在る側の者が倫理道徳を説く心的スタンスの原理は、近現代の政権性悪観とは対照的な儒教主義的な政権性善観のものである。政権性善観の主旨は、あらゆる社会的機能に不可避にかゝってモラル的影響力をもたざるをえない政治権力体は、性善態でなければ為政の効を期することはできない、というものである。

『論語』の「政を為すに徳を以てすれば」自然に衆星が北辰に帰服するようなものだ（「為政」）、という言葉説⁽¹⁴⁾の意である。したがって、旧時代心性の基調であった儒学の文化理想は、政権体が自らの倫理水準向上を志向するものであって自己教育主義つまり学問主義であり、（他者）教育主義ではない。他者に倫理を説く姿勢は、原理に反する。

自覚して自律的に自己決定する能力を本質とする存在者・ヒトの種にとって、倫理は自己問題であり他者問題ではありえない。もちろん、年齢は問われない。問えば、年少者がヒトとして生をうけた意義を否定することになる。たゞし、実在をもとめてやまない理性による自覚能力は、可能態である。自覚の性質は自己の内的自然法に気づいてこそ、能力としてたしかに働きはじめる。可能態だから自覚存在である。気づくことから始まる。

⑧学問主義心性の一般化状況の例

「学制」の「小学教則」は、下等小学第6級（現・小学校2年あたりに相当）の課業の書として『学問のすゝめ』（初編）を例示している⁽¹⁵⁾。実学の意義を説く該書を取り上げるころには、年少者が意義を了解して学習に取り組むことが普通に可能である、と「小学教則」作成者が自然に思っていた事相が察せられる。学問主義心性の一般化状況が読み取

れる。意義を理解すれば、自覚動機つまり本人の意志に基づいた学業が成り立つ。

以上によって、旧時代の学問主義的な生活心性状況を明らかにしえたと考える。

「学制」布告文の主旨は、低年齢の学習当事者に新時代実学の意義を説き、学習への意を啓発しようとしたものだ、と考えてさしつかえない。

「学制」発布前に、すでに実施順序の第一が「厚クカラ小学校ニ可用事」⁽¹⁶⁾と決まっていた(明治5年6月)のはよく知られている。当然、それを踏まえて布告文は出されたはずである。上記の理由から、その内容が対象に年少者をじかに意識していない訳がない。

学習実質を取りもどすための学習権理念の意義：自己保障

近代学校体制は、教育主義をとって、長期にわたり学習の問題を教育の働きかけ形式の事柄としてあつかつてきた。つまり、学習当事者に自分の行うべき行為である学習の意義の了解をうながすこと、自分の学業生活への自覚動機の自己形成にうながすことを疎かにしてきた。

学校体制の近現代的展開過程で、入学・就学の意義は学習の実質ではなく通学の形式へ移行した。学習者は、自分の行う学業の意義理解があいまいなまゝに受動態学習を始めて、学習を形骸化させた。

通学の形と学習実質の分離現象から離脱して、かつては確かにあった学習の実質をとりもどして通学の意義とするためには、学習当事者が自分の行う学業の意義に目覚めるのが本筋である。自律的な自己決定は自覚存在の基本課題であるから、自分の行為の意義を自覚しないことには、行為の方向性に責任が持てない。人としての尊厳性において生活自立しようとする内的実学は、自覚動機によらなければ成り立たなかった。

その意味で、近代以降、人権理念に基づいて教育の学習権保障機能の意義が強調され、人びとの共感を得てきている面のあることが注目される。人権の実現には、意義の認識に基づく自己保障の意志が不可欠である。学習権の意義は、体制化された学校教育の現状に活かされることが期待される。

学習権理念の機能実態：受動態学習による学習本義の疎外

学習は学習当事者の生活権保障の問題であり、学習者はその意義を納得して主体的に学習にとりくむ。社会は、学習者が積極的に個性を社会に実現していく意欲をもって、学習過程で自己保障への生活力を獲得するのを期待して、学習活動を助成する。このような心性の一般化がのぞまれる。

実際には、やゝもすれば、自己保障という権利実現への実践原理がおざなりにされて、教育の側の結果保証に意義が集約されることがないとはいえない。到達度や学力保障の目にみえる結果重視に傾きすぎて、学力を生活力形成という実学的成果から遠ざけたりするところがみられる。学習当事者の自己保障への意志・学習成果への心的態勢に基づかねば結果は空洞化しがちである。

学習過程を重視するにしても、学習者の自己問題実感を問うこと少なくして、現時点的・現象的な学習行為の活性化を求めあまりに動機を知的好奇心に集約して、楽しさ・おもしろさを求めすぎ、ヒト個体の尊厳な同一性実現つまり独立自尊への過程という、学習の本来態を疎外しやすいところがある。

学習の側に立とうとする教育の側が、無心に遊ぶ子どもの声にわが身をゆすられ童心主

義に共鳴して、なんら功利の意識のない純粹形態の知的探究行為に理想形をみれば、その影響を学習者が受けて行為の自己目的化を正当化し、学業はかぎりなく遊びに近づこうとする。ホモ・ルーデンス的な学習観は、自己保存への生物学的な日常行動性の拘束から解放された無目的行為こそ、生活に意味を与え文化を創造する、と学習の遊び化をうながす。内発的動機づけ論の影響が、自分から内発・自然に学習対象に興味・関心が持てなければ、させられる学習につきあうこともない、という雰囲気加速する。

さらに、子どもと大人を必要以上に区別する近代子ども観の影響がある。受動態学習の現状に感情移入して、遠いばくぜんとした将来の生活ではなく、子ども期のいまの生活の実感を優先すれば、学業生活には現時点主義・眼前主義の快感が求められる。人間の尊厳をきずつける、何のためにするものなのかが不明のまゝに行われる受動態学習の形態による、無気力状態に自己正当化の理由を提供する。

おもしろくなければやらないという、気まぐれ学習形態が、わがもの顔で市民権を主張するようになる。行きつく先は、受動態学習過程の当然のなり行きとして、おもしろければ学習してやるが、おもしろくなければしてやらない、というような学習意思形態が横行するようになる。

現実の学業は、学習当事者にとって、社会的諸関係のなかに自己の具体的な場を得るための、生活自立への、必然の生活行為である。学習内容は、これから先の生活自立への必要性から提示される。楽しいはずの学習観は、実際には、行為することの意義が理解できなければ実現しない。学習は、自己保存への経験獲得行為として生物個体に一般のものが、自覚動機に基づかなければヒトの種のものにはならない。

昔と今では経験獲得行為、という学習を感覚する意識の形態枠組みは同じだが、枠組みの中身にあっては、旧時代の主意は、ヒトとしての自立への本質的な内面形成・内的実学にある。現代では、科学的認識内容であるところの、動物個体の学習行動一般を意味するのが基本である。生体一般項としての没価値的概念が基本枠組みであるから、実際にヒトの学習行為にかゝるとき、当事者の価値観つまり主観的な学習観が学習の質を左右することになる。

つまり、通学の形と学習実質の分離現象という現代状況を背景として、科学的思考の分節化様式と学習権理念の現代状況的影響がくみ合わさり、さらに価値観の多様化(実相は「価値感」の多様化)心性様式が合わさった、学習観が人びとに影響をおよぼしている。

近現代、観念としての、学習権理念に基づく学習者の側からの主張は周知のものである。だが、一世紀半に近い制度化された学校体制によった人びとの生活意識形態一般は、教育というものは、教育側・働きかけ側からするものが普通、という状態になっている。教育のはたらきかけ側を主体とするシステムが普及して、学校は善意と専門性に基づいた働きかけの場、という了解意識が浸透した。

システム運営の合理性を求めて、普通教育への入学年齢を規定したから、学齢期に入ると当事者の意思にかゝらず学習させられる生活が始まる。慣習化した生活意識次元には、学習権理念の本義がなかなか入り込めていないのが実態、とみるのが相当ではないか。

学習権理念と受動態学習情況との接点：需要(学習要求)と供給(学習助成)

通学と学習実質の展開はかならずしも同時進行しないにもかかわらず、われわれはこの問題を疎かにしてきた。現実の学校体制内の学習形態にそくして、学習させるなら学習す

る当人にその意義・目的を了解させるのが当たり前、の心的態勢が人びとの生活意識から失われていった。わけもよく分からないまゝの受動態学業が、当事者の学習への関心を希薄化していく。

もともと需要があるのかないのか判然としないのに供給しようという、人間と人間の不正常というか異常な関係が学校システムに展開するようになってきた、その方向性が根本的な誤りである。近代学校体制発足時の「学制」の太政官布告文が、おまじめで、主に小学校期の年齢対象者へ、新時代実学の意義を説いて就学を勧奨した、その心的態勢は変質した。

「学制」から75年後の「教育基本法」前文は当然のように「教育」のキー・ワードでとり仕切り、平和主義・個人主義の教育理念に教育の側の合意形成を期している。学習の側は別枠である。学習することの意義は、学習の側ではなくて、教育の側が了解しているにとまっている。学業当事者へのじかな語りかけはみられない。その年齢になれば通学するのは当たり前に成っていたから、子女を就学させようとの呼びかけもない。通学はかならずしも学習実質を保障しない、という問題意識がぬけいた。

昨年（平成12年）5月の、教育改革国民会議の「座長緊急アピール」には、「国民の皆様」に、今、特に次のことを強く訴えたい。」という文言があり、つづいて、「まず、子供たちに言いたい。」と生命の尊厳性について語りかけている。さらにつづけて、「国民の皆様」に次のことを訴えたい。」として、社会構成の次世代への教育的配慮を求めている。

文言の現象からは、「子供たち」は「国民の皆様」の中に入っているのかいないのか、曖昧である。前段では入っているようにも思われるのだが、後段では入っていないようだ。おそらく、アピールの執筆当事者の感覚では、「国民」は教育の側の存在者であり、「子供たち」は関係者ではあるが、対象的存在者である。この感覚は現代、特別のものではなく一般的である。

学習の需要があって教育（学習助成）の供給が行われるのが本来の在り方である。需要・供給の関係でいえば学校制度は、時代の社会的要請に政治的意図が応える、というところに成り立っており、人びとが趣旨に共鳴的に反応すれば制度は機能する。問題は「人びと」の中に、通学して学ぶ人びとが入っているかどうかである。

学習を期待する側が、学習を期待される当事者に、自分がする行為の意義を了解するように語りかけるのは、ごく自然で普通の形態である。対象が低年齢者であるかどうかは問題にならない。しいて言えば、人間として生まれたのか人間としての生活環境に生育してきたのか、だけが問題となる。

たとえ、善意と年長者としての生活経験による見識と専門的な教育見解に基づいていても、対象者が年少であることを理由に、当事者の同意をえずに行為を期待・強制するのは誤りである。人間を対象とした行為としては異常である。異常が日常化すれば、常態となる。人格の尊厳性の核心である自律的自己決定能力の疎外であって、人権侵害の事態である。

低年齢者の学習権：自覚存在としての種

学習者の同意・学習要求喚起の省略を、対象者が低年齢であることを理由にするならば、低年齢者がヒトの種と生まれたことを質的に否定することになる。理性に基づく自律的自己決定能力は、学習によって機能実現していくものであって生来には可能態である。

教育の側だけの合意でことをすゝめるのは、低年齢者の自律性能力をゼロ査定するもので、ヒトの種の生来な本質能力の内在を年齢を理由に否定することである。また、可能性を認めることによって成りたつところの、自律性能力機能の事実認知を拒否することでもある。

可能性は能力ゼロを意味しない。自律性は常にわれわれの課題である。可能態が実態であって完成態は実態ではない、という観方を生活実感的に納得していれば、時代の社会的要請に応じた新時代の学校制度の実施にあたって、学習当事者に年齢にかゝらず就学・学習の意義を説き合意を求めないわけにはいかない。「学制」布告文の心的スタンスはそこにある。自他ともに理性体として生を享けたという尊厳な事実の意義への共感に基づいた、学習権保障への自覚的行為である。

実態改善には基本として、学習者自体に本来的な人権理念を基調とした学習動機すなわち自覚動機の確立が、年齢にかゝらず必須である。主体的な学習の実現には、自覚動機が不可欠である。主体性は、そのものの本質が働いてこそ実現するものであり、自覚存在に学習権は基本的には自己保障の課題である。

学習権理念の明確化：主体的義務観が別義では、人権は成り立たない。

学習権の正当な機能のためには、人権理念の実践的な明確化が欠かせない。ヒトの種としての尊厳性は、自覚による自律的自己決定の能力にある。だから人間の権利の概念には、もともと義務の意義は自律の課題として包含されていなければならない。権利・義務を別義に意識するとき、すでに、ヒトの種としての本質は疎外されている。たゞし義務は、自覚存在の個体には自己問題であって他者問題ではない。主体的な事柄である。

自己決定欲求自体は生物個体の自己保存本能によっている。欲求機能に自律性が内在しているかどうか問われる。年齢にかゝわらない。そこに学習権保障の基本意義が生かされる。学習権の本義からすれば、学校化が生じたのは、学校を教育所とすることにより教育主義が生じて、学習者の主体性が疎外されたところに根本原因がある。だから、人権の自己保障という尊厳な原理が機能するように指向すれば、状況は改善に向かうはずである。

誰でも学習・普通学習：学習の場としての学校

状況改善への時務的かつ方略的な方策の一は、現代人が自身の教育意識自体を、学習主義意識に転換することだと考える。学校を教育所とみるのをやめて、学習所として改めてみなおすことである。

さらに、学校の学習所としての意義を、誰にとっても避けて通れない、現実的で個性的な生活力形成という、生活行為のための「普通学習」の場としてとらえなおすことが不可欠である。「普通教育」の場としてではない。

「普通教育」・専門教育の区分は、おもに、社会的要請の観点から教育しようとする側の発想である。自立へと生活力を形成していかなければならない者の側からすれば、いわゆる教養学習と専門学習は渾然一体のものでなければ実学ではなく、実用性がない。誰でも、生活者として自立するには、自分を状況へと特化し自己実現していかざるを得ない。必然な生活行為・学習は、一個体の自己責任において合目的になされるものである。それは「普通学習」の意義に集約される。

この概念の実践性を強調すると、必然な要請である社会的な人材育成の課題がおろそか

になるという反論があろう。しかし、選抜主義によって成りたつエリート層の育成体制は、「普通学習」の概念に裏づけられていないと、エリート層のいわれなき尊大さ・社会的無責任傾向と一般層の社会参加への無関心傾向の拡大を生じて、結果的に社会の活力を奪うことになりかねない。いずれにしても、普通学習概念の実践化は欠かせない。

おわりに

近代学校体制発足時に、学校を教育所として教育主義へ方向をとったから、ヒトの種としての本来の学習形態実現への関心が薄れてきたのは当然・自然の成り行きであった。伝統の内的実学観の自覚動機と学習権理念の自己保障原理の共通項をてがかりに、年齢段階にかゝわらない、普通学習の実現が望まれる。

注

- (1) 石川謙校訂『大和俗訓』（岩波文庫・昭和13年）68頁。
- (2) 『藤樹先生事状』（『藤樹先生全集』5・岩波書店・昭和15年）1頁。
- (3) 加藤盛一校註『翁問答』（岩波文庫・昭和11年）91頁。
- (4) 『代表的日本人』（岩波文庫・平成6年）112頁。
- (5) 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（布告文全部）。
- (6) 『学問のすゝめ』（岩波文庫・昭和53年）11頁。
- (7) 大久保利謙『明治文化資料叢書・8教育篇』「解題」（風間書房・昭和50年）5頁、本文25、26頁。
- (8) 柳田国男「四鳥の別れ」（大藤ゆき『（新版）児やらい（民俗民芸双書26）』「序文」・岩波美術社・昭和43年）2～3頁。
- (9) 山田俊雄他校註『庭訓往来 句双紙（新日本古典文学大系52）』（岩崎書店・平成8年）308、309、319頁。
- (10) 石川謙校訂『養生訓・和俗童子訓』（岩波文庫・昭和36年）229頁。
- (11) 金谷治訳注『論語』（岩波文庫・平成8年）84頁（「知之者不如好之者、好之者不如樂之者」）。
- (12) 『近世日本学習方法の研究』（講談社・昭和44年）18頁。
- (13) 『幼学綱要』「目次」, 「解題」（渡辺幾治郎・岩波文庫・昭和13年）304頁。
- (14) 『論語』・前掲・26～27頁。
- (15) 『開港 教育制度発達史』1（教育資料調査会・昭和39年重版）400～1頁。
- (16) 同上・342頁。