



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	健康学習における自己意識の形成：松下 弘『健康問題と住民の組織活動』を題材として
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	北海道大学教育学部紀要, 56, 143-181
Issue Date	1991-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29370
Type	departmental bulletin paper
File Information	56_P143-181.pdf



健康学習における自己意識の形成

—— 松下 拓『健康問題と住民の組織活動』を題材として ——

鈴木 敏 正

Über die Bildungsprozeß des Selbstbewußtseins in dem Gesundheit-Lernen

Toshimasa SUZUKI

目 次

I. はじめに	143
II. 健康学習と自己教育	146
III. 現代的人格の自己疎外と健康問題	150
IV. 健康学習展開の論理	156
V. 健康学習と「意識そのもの」	162
1) 無意識と学習必要	162
2) 感性的意識と「学習要求のほりおこし」	163
3) 知覚と実態把握	166
4) 悟性的認識と啓蒙主義的教育観	167
VI. 学習＝生活実践と自己意識の形成	170
1) 自己意識と「固有の自我」	170
2) 欲求と「生活の論理」	171
3) 自己意識の自立と生活実践	173
4) 普遍的自己意識と集会活動	176
VII. おわりに —— 健康学習の意義と限界 ——	179

I. はじめに

1970年代後半以降の「現段階」（「構造不況」を契機に「安定成長」にむかった時期）における日本の社会教育実践の中でもっとも注目されたものとして、名古屋サークル連合に代表される生活史学習と、長野県松川町における健康学習をあげることに、多くの人は異存ないであろう。言うまでもなく、前者は那須野隆一氏によって提唱され、定式化されてきたもので、理論的にはもとより、実践的にも、青年団活動をはじめとして大きな影響力をもってきた。⁽¹⁾これに対して松川町の社会教育主事であった松下拓氏によって整理された健康学習⁽²⁾は、社会教育実践論としての評価が学界レベルで充分になされないまま、むしろ保健活動の領域で実践的に注目され、保健婦などの間で「松下学習論」がひとつのブームをまきおこしているといった状態にある。健康学習を中心とする松川町の自己教育と社会教育実践を社会教育学の中に生かしきれていないのは、研究者の怠慢であると言ってよいかも知れない。松下氏の健康学習論の普遍的意義は何か、あらためて理論的に問われなければならない、本稿があえて現在の段階で、そのひとつのアプローチ

チを試みる所以である。

一般に社会教育実践は、住民の自己教育活動とそれに働きかける社会教育労働の統一であるが、その働きかけのあり方によって、①学習過程への直接的働きかけ、②学習内容の編成、③学習組織の形成、④物的・制度的条件の整備、⑤制度的枠組の改変（社会教育運動）などの領域にわけて考えることができる。このうち前3者が狭義の社会教育実践であり、それは学習内容と学習方法の統一として理解される。⁽³⁾松川町の実践を評価する場合、まず注目されるのはその学習組織である。小集団学習、集会、学級・講座の3重構造として提起されている「学習の構造化」は、50年代の小集団学習と60年代の生産大学という遺産を、町村レベルにおいて創造的に発展させたものとして、現在における学習の組織化にとっても普遍的な価値をもっている。また、保健活動・保健婦をはじめとする関連領域・関連労働者との協力は、生活や地域にねざす学習の組織化にとって不可欠のものであるが、その点でも松川町の実践は、ひとつの典型例となるであろう。

次に注目されるのは、その学習方法論であろう。とくに、啓蒙主義的な教育観を否定し、社会教育主事としては徹底して「学習の援助者」としての立場にたち、「学習の主体化」を強調する松下氏の実践は、社会教育における学習の本質へのひとつの接近として大いに議論すべきである。それは、いわゆる「求めに応じた指導」や、「側役」あるいは「黒衣」などとも異なり、学習者の学習過程により深くかかわりつつ、「学習の主体化」をめざす学習者自身の営みを、学習者とともに作り上げていく学習＝教育実践である。その学習過程における社会教育主事としての松下氏の役割は、「援助」という言葉だけでは決して尽くすことができないものをもっている。しかし、社会教育労働論を課題とするのではない本稿においては、「指導」ではなく「援助」としていることの重要性を指摘しておくことに留めておこう。

さらに、社会教育実践として最も重要な意味をもち、また松川町においても注目されるのは、学習内容の編成である。それは、第1に、教育実践は学習内容と学習方法の統一であるが、社会教育においてはとりわけ、学習内容の展開がより本質的なものであると考えるからである。第2に、いわゆる下伊那テーゼが、公民館主事の具体的な仕事として「学習内容の編成」を真っ先にあげて以来の、歴史的経過を重視しなければならないからである。社会教育実践論は、学習内容編成論を位置づけることによって始めて成立したといえる。⁽⁴⁾そして第3に、健康問題を学習内容として取り上げたことの重要性が指摘されるべきであるからである。健康問題は、あれこれの学習課題のひとつではない。それは住民の自己教育の展開にとって、きわめて重要な意義をもっており、松川町の実践があれだけの発展をみたのは、健康学習を中心にすえたからであると言っても言いすぎではないのである。その意味するところは、本稿全体によって明らかになるであろう。

以上のことを念頭において本稿では、松川町における健康学習（より厳密には、松下弘氏によって報告され、整理されたそれ）を対象にして、その展開論理を「自己意識の形成過程」として明らかにすることを課題としている。なぜ自己意識の形成に着目するかについては、本論で述べることにする。対象の性格上、ここで中心的にとりあげる松下氏の著作は、『健康問題と住民の組織活動』であり（注2参照）、とくに断らないかぎり、以下の引用のページ数は、この著書からのものである。

また、自己教育と社会教育実践をとらえる筆者の見解については、別のところですでにふれているので、⁽⁵⁾あらためて繰り返すことはしないが、本稿では健康学習を取りあげてその具体化を

はかるという位置づけにある。

以下、本稿は次のように展開される。まず第Ⅱ章において、松下氏の学習論・健康学習論の基本的特徴を整理しつつ、住民の自己教育の展開過程という視点からみた場合の健康学習の位置づけをおこなう。そこでは、健康学習の学習論的課題が自己意識の形成にあり、したがって、住民の自己教育活動にとっての具体的普遍であることが指摘される。ついで第Ⅲ章では、健康問題を現代的人格の自己疎外の一環として、とくに意識のレベルにおいてあらわれた自己疎外として、その展開過程をみていく基本的な視点を提示する。この自己疎外に立ち向かい、主体形成をとげていく過程に、健康学習が位置づけられる。そこでⅣにおいて、健康学習展開の基本的な論理構造を、とくに認識と価値意識の統一として把握された意識の展開について、意識→自己意識→理性の展開過程として提示する。これらをふまえて、意識の展開をより具体的に整理しつつ、松下氏によって整理された松川町の健康学習の展開を検討する。それは第Ⅴ章の「意識そのもの」と、第Ⅵ章の「自己意識」に区分されている。第Ⅶ章は、以上のまとめである。

- (1) 生活史学習ないし自分史学習については、『自分史・生活史学習の検討』（社会教育推進全国協議会『社会教育研究』第5号、1986）、横山宏編『成人の学習としての自分史』（国土社、1987）などを参照。とくに前者には、名古屋の生活史学習の展開過程を整理した、伊藤彰男「名古屋における生活史学習——その歴史と実践——」とともに、那須野隆一氏が生活史学習の新たな定式化を試みた「生活史学習の理論的検討のために」、が掲載されている。また、生活史学習の現段階的位置づけに関しては、姉崎洋一「都市勤労青年の学習・教育実践とその社会的性格」（日本社会教育学会編『現代社会と青年教育』、東洋館、1985）がある。
- (2) 松下弘氏は、これまでに次の3つの著書をあらわしている。すなわち、①『健康問題と住民の組織活動』（1981）、②『住民の学習と公民館』（1983）、③『健康学習とその展開』（1990）である（いずれも、頸草書房からの出版である）。3つの著書それぞれが、豊富な実践事例を紹介しており、きわめて多面的な示唆を与えるものとなっているが、概して言うならば、①は、松川町における健康学習を、住民自身の組織活動の展開過程として整理したものであるのに対して、②は、健康問題に限らず、住民の学習活動を、公民館を中心とした社会教育実践とのかかわりで、③は、松川町の実践に限らず、健康学習の展開過程を、とくに保健活動を中心にとりまとめている。したがって、松川町における住民の自己教育活動としての健康学習を対象とする本稿では、主として①をとりあげることとなるが、他の著書とくに③は、これにかかわって必要な限りでふれることにする。それは、とりあげられている対象と内容の上のことだけでなく、80年代の社会教育実践に①が与えた影響力を考慮したからである。
- (3) 拙稿「社会教育実践論の到達点と課題」（北海道社会教育推進協議会編『大地に根をはる社会教育』、1987）は、こうした視点から、戦後における社会教育実践論の展開過程を整理し、そこに松川町の実践も位置づけている。小集団学習——集会——学級・講座の三重構造は、信濃生産大学における、サークル——セミナー——生産大学に対応するものであるが、それは単に、一県レベルのものを町のレベルに適用したというだけの意味をもつものではない。まず、ひとつの自由大学であった生産大学のもつ系統的学習の側面を、行政的社会教育の中心をなしながら、多くの場合に趣味・教養的な学習内容で、しかも形骸化している学級・講座に位置づけ、その再生がはかられているのであり、市町村自治体の公的社会教育を住民主体のものにしていく可能性を示したと言える。また、サークルと大

学を媒介する位置にありながら、生産大学運動ではその位置づけがあいまいで、学習組織としてもいくつかの問題をかかえていたセミナーを、地域課題をとりあげる「集会」として、松川町における学習組織化の中核に育てあげたことは、それが単に共通の課題を学習する場であるだけでなく、住民の自治能力形成の場としても発展してきたことを意味している。さらに、「たまり場」活動と小集団学習を、集落を基礎にしておこなう自主的学習組織は、町村レベルで展開したサークルに比べて、より生活に密着し、地域の奥深くに入り込んだ学習を可能にしている。松下氏の紹介によって理解するかぎり、これらの三重構造はまさに「学習の構造化」と呼ぶのにふさわしく、住民主体の地域生涯学習計画化の先進例として評価することもできるであろう。

- (4) この点については、拙稿「現代の貧困と学習内容の構造」(日本社会教育学会編『現代成人学習内容論』, 東洋館, 1989) を参照されたい。
- (5) 拙稿「現代の人格における陶冶と自己教育の構造」(日本社会教育学会編『日本社会教育学会紀要』第26号, 1990)。

Ⅱ. 健康学習と自己教育

まず松下氏による健康学習の位置づけの特徴について、筆者の理解を示しておこう。上述のように、学習と社会教育実践は区別して検討すべきであるが、ここでは松下氏の「学習」論を「自己教育」の視点から整理することが課題となる。

筆者は「学習」という概念を、「陶冶」と「自己教育」との区別と関連のもとに把握している。それは「自己疎外の展開にともなう社会的陶冶過程における、受動的・自然発生的学習と、主体的・意識的学習としての自己教育(学習主体による教育・学習の目的・内容・方法への統制)を、歴史的・現実的文脈の中で区別したい」⁽⁶⁾からである。松下氏は自己教育という用語をあまり使用していない。むしろ、住民諸個人の自己形成に結びつくような主体的な学習であるべきことを強調するために「自己学習」(p. 91)と言う。しかし、この「自己学習」は、事実上、上記のような意味における自己教育と同じ概念として理解してよいであろう。⁽⁷⁾

第1に挙げるべき特徴は、松下氏が健康問題を「現代のゆがみの象徴」として理解し、「高度経済成長」以降の日本に拡大した「疎外状況」の一環として把握していることである。松下氏は「不健康な実体(ママ)とは、急激な社会環境の変化に適応しきれない状況の中で生まれてくる個の不安定な状態である」(p. 97, 下線は引用者。以下、同様)という認識のもと、日本の高度経済成長政策がもたらした「人間軽視という貧困」, 「企業経営の側の論理にふりまわされて主体性を失って来た状況」を「疎外状況」(p. 92)と言い、そこに健康や福祉、教育などの具体的な課題が浮かび上がってくることを指摘している。疎外と自己疎外、現代の人格の自己疎外と人間の疎外などの概念が区別されておらず、「疎外状況」を「急激な社会環境の変化に適応しきれない状況」と把握していることに問題は残るものの、⁽⁸⁾現代の人格の自己疎外の現実を主体性の喪失においてとらえ、そこから健康学習の課題を理解していることは、筆者と同一の立場にたっているといえる。

こうして、第2に、この「疎外状況」に立ち向かい、主体形成をとげるための不可欠の課題として、自己教育としての学習が位置づけられていることが注目される。すなわち、「その(「疎外状況」から浮かび上がる健康問題などの具体的な)課題にたち向かうところに、学習が求められるのである。そしてこの学習をとおして、自らが問題をのりこえようとする主体の形成をはかろうとすることが、現代の教育における根源的なテーマとして再認識されなくてはならない」(p.

93)と。松下氏の言う学習＝自己学習を自己教育と同一の概念として理解した今、以上のことは、筆者の基本的シェーマである、現代の人格の自己疎外→広義の自己教育→主体形成の枠組において理解することができる。⁽⁹⁾

第3に指摘すべきことは、健康問題を「(学習者にとって)自分のかかわる全生活」(p. 103)、すなわち自己関係としての生活の問題として把握し、したがって「(健康を考えることは)まさに生き方を考えること」(p. 100)であるとしていることである。この場合の「自己関係」とは、「人間＝個人が世界と自己にたいしてとり結ぶ諸関係〔Verhältnisse〕の総体」、「対他関係と対自関係の統一の全体」であり、「主体にとっての意味生成の場」である。⁽¹⁰⁾ここでは、ほかならぬ健康学習にかかわる社会教育実践をとおして、松下氏が健康問題は「全生活の問題」、「生き方の問題」であると主張していることに注目しておこう。

このことは、第4に、学習の目的を、新たな行動を生み出す「意識変革」におくことにつながる。「能動的主体の形成に結びつくような学習とは、学習主体である本人の意識によって決定づけられる」(p. 94)と認識している松下氏は、「学習は単なる知的レベルにとどまる問題ではなく、行動に結びつき、行動を変え、新たな行動を生み出すものであって、それは個人の意識変革と深くかかわる」(p. 95)として、「意識変革としての学習」を強調する。

ここで重要なことは、ひとつに、「意識」を単なる知的レベルの問題、すなわち理論的意識としての「認識」の問題であるばかりでなく、実践的意識としての「価値意識」の問題として理解し、とくに後者の位置づけを重視していることである。⁽¹¹⁾もうひとつは、意識の実践論的把握であり、その視点は、意識論における単純な反映論はもとより、そこから生まれる認識主義的、ないしは、それに對置されている存在論的把握を超えているものであるということができる。⁽¹²⁾

意識論的にみたこの積極性は、第5に、健康問題の把握を、社会的生活過程の意識に対するいわゆる「二重の反映」⁽¹³⁾をふまえて提起することにあらわれている。すなわち、松下氏は住民が健康問題をとらえられない状況を問題とするが、それは、「健康とは何か」と問われてすぐ答えられない、「健康」という概念のあいまいさだけでなく、むしろ学習者の「健康を支える条件への価値観」(p. 108)のあいまいさに求められる。それは日常生活の中で「信念ともなっていて固定している価値観」(p. 112)である。したがって、健康問題にかかわる生活実態の把握とは、「客観的な問題構造の把握と、学習者の実態構造の把握との重なりの上になりたつ」もので、「両者を学習者が自らのものとして意識してとらえることによる『問題意識』によって、学習はほんものになる」(p. 115)と強調される。これは意識を、対象からの反映と同時に、社会的存在としての「意識を所有する主体そのものの反映」という二重性をふまえたものであるばかりでなく、対他意識と対自意識の統一として意識を理解することの必然的な帰結でもある。

このことは、第6に、自己意識の形成が、健康学習における固有の課題であることを示している。松下氏は、学習とは「個における主体の形成」をめざすものであるとして、次のように言う。すなわち、「主体の形成とは自発的・能動的であり、実践的に『私』をすえることである。それは、……客観的普遍的なものを自らの生き方の中に同化させつつ固有の自我を形成(創造)しようとする営みによって実現することである」(p. 88)と。この「私」や「固有の自我」を、本稿では自己意識として理解する。それは、この引用文から直接的に引き出せることではあるが、松下氏の著書全体からするならば、若干の説明が必要であろう。

まず、自己意識と個性性との関係である。それは「自己意識の自立」と「個体の自由」との関係と言ってもよい。筆者は、社会教育学の端緒範疇として近代的人格をおき、この人格を実体・

本質・主体の統一として理解しているが、そうした意味における「実体としての人格」を、ヘーゲルの『精神現象学』を念頭において、個性性＝個人 *Individium* であると規定した。⁽¹⁴⁾ この個性性は、観察し行為する理性としての「実践的な理性」であり、対象的世界と実践的な関係を取りむすぶことによって「自己実現」することを課題としているものとして理解されている。それは、おなじ「個における主体形成」といっても、「自己意識の自立」として問題になる（「個性性」にとっても前提ともいうべき）「固有の自我」の形成とは区別されなければならない。「私」や「自我」の形成を自己意識の問題であると考ええる一つ目の理由である。

つぎに、後述するように、ここでは「客観的普遍的なものを自らの生き方の中に同化させつつ」という場合の「客観的普遍的なもの」を、「意識そのもの」の最後の「悟性」の段階にあるものとし、それを「自らの生き方の中に同化」させることをまさに（意識と区別される）自己意識の最初の課題であると解釈する。これが、「固有の自我」の形成を自己意識の問題であると理解する二つ目の理由である。

三つ目に、「実践的に『私』をすえる」という場合の、実践の限界性である。それはまず、「私」を基軸とした「学習実践」であろう。ついで、生活実践とのかかわりが問題となるが、健康学習でとりあげられる実践はあくまで健康活動であり、それは広義の生活過程における実践の全体ではない。確かに、すでにみたように、「健康問題は自分のかかわる全生活と関連」する。しかし、健康学習の積極的意味は、だからといって全生活を対象とした学習を提起するのではなく、それを諸個人の健康問題として把握し、健康という視点からの学習をすすめ、それを健康活動に結びつけていくことにある。労働を含めた全生活過程での実践を学習内容にしていくためには、自己意識から理性の段階への意識の発展を必要とする。

さて最後に、健康学習は自己教育活動にとって具体的普遍であることが指摘されなければならない。松下氏は、「終局的には健康問題を問題としてとらえるのは各個人であり、従ってその問題を解決するのも住民であるという基本的な理念」（p. 2）をもち、健康問題への取り組みにおいては「住民自らが問題を解決することと、自己形成を同一的なものとしてとらえようとする視点を重視」（p. 9）している。これは健康学習を学習実践＝生活実践としてとらえ、住民の「自己形成」によって、住民が学習の目的・内容・方法をみずからのものとすると同時に、住民みずからが問題を解決していく過程として把握しているという意味で、まさに「実際生活に即」（「社会教育法」第3条）する自己教育そのものであるということが出来る。

ここで付言しておくべきことは、ひとつに、言うまでもなく、この自己教育は学習方法論的にみたいわゆる「自己決定学習」であるというだけでなく、学習目的論ないし学習内容論としてみた場合の「広義の自己教育」であるということである。狭義の自己教育、および、それと相互教育の統一としての「広義の自己教育」については、別のところでふれた⁽¹⁵⁾ので繰り返さない。

もうひとつは、ほかならぬ健康学習が自己教育にとっての具体的普遍であるということについてである。それはなによりも、健康問題が、①すべての人間にとっての共通の課題であるという意味での「普遍的」性格、しかも、②諸個人すべてが、他人とは異なる心身をもち、固有の健康問題をかかえているという意味での「個性的」性格、また、③健康の主体として問われるのは常に自己であるという意味での「自己性的」性格、さらに、④健康であることは諸個人自身の実践によってしか得られないという意味での「実践的」性格をあわせもっているからである。もちろん、健康問題がもっているそうした性格は、客観的にも主体的にも、きわめて現代的な条件の中で明らかになってきたことであり、人間一般にとっての健康問題として超歴史的に考えられては

ならないであろう。

そのことをふまえた上でなお強調されなければならないのは、すでにふれたように、健康学習は自己意識の形成と密接にかかわっており、そこには自己実現と相互承認のモメントが必然的に形成され、まさに理性の段階以後に問題となる主体形成の枠組が提起されることになるからである。ここで言う主体形成とは、「自己実現と相互承認の意識的編成」のことであり、社会教育実践とは本来、この主体形成を実現するために不可欠な住民の自己教育活動を、援助し、組織化していくことにほかならない。

健康問題と健康学習に関する松下氏の基本的位置づけに対して、筆者の理解を結論的に述べれば、以上のとおりである。かくして、健康学習が自己意識の形成を基軸とした自己教育にとっての基本的過程であることを、より具体的に検討していくことが、本稿の課題となる。

(6) 拙稿「現代的人格における陶冶と自己教育の構造」, 前出, p. 1。

(7) 松下『住民の学習と公民館』(前出)では、「公民館として地域住民の実践を考える視点の中核は、その活動を通して自己教育を実現しうる学習能力が形成されていくことについてである。したがって、どのような内容の学習をしたかということのみをみるのではなく、何のために、どのようなテーマをどのようにすえたか、そしてその学習の方法をどのようにすすめたかというような点における個々のかわりの過程である」(pp. 3~4, アンダーラインは引用者)と述べている。「自己学習」=学習の本来のありかたとして述べられていることは、本稿でいう自己教育と同一であると考えてよからう。

(8) 前注の自己教育は、E. ジェルビが「変化への適応のための教育」に対立するものとして提起している「自己決定学習」とも一致する。「自己決定学習とは、教育の目的、内容、方法への個人の統制を意味する」(エッソーレ・ジェルビ『生涯教育——抑圧と解放の弁証法——』前平泰志訳、東京創元社、1983, p. 18)。そうであるがゆえに、「疎外状況」を「急激な社会環境の変化に適応しきれない状況」からとらえることには問題が残るのである。なぜなら、「変化への適応」としての学習が自己教育(自己決定学習)と対立するということばかりでなく、そもそも自己疎外の展開とは、同時に社会的陶冶過程であり、主体形成の条件が拡大する過程なのであるから。

(9) 自己疎外→自己教育→主体形成という把握については、注(4)の拙稿のほか、拙稿「近代的人格の自己疎外と自己教育——社会教育学における端緒範疇の展開——」(日本社会教育学会編『日本社会教育学会紀要』第23号、1987)も参照されたい。

(10) 渡辺憲正『近代批判とマルクス』, 青木書店、1989, pp. 21~2。渡辺氏は、同じところで、「自己関係は、個人の生にとっては関係構造と異なる固有の価値的エレメント、すなわち生のエレメントを構成する」とし、自己関係知=自己意識とした上で、自己意識とは「自己関係を自己の価値的パースペクティブから意味づけた主体的=主観的な知」であると言う(p. 25)。この限りではほぼ支持できるが、「生」の概念があいまいであり、自己関係も自己意識も価値ないし意味の側面から主観主義的にとらえられすぎている。後述するように、自己関係そのものは存在論的に把握すべきであり、知の問題としては関係構造を含めたものとして、したがって認識の側面も位置づける必要があると思われる。

(11) 意識論は、最近の哲学の分野における最も重要な課題のひとつになっている。その問題構成については、唯物論研究協会編『意識論の新たな地平』(白石書店、1989)を参照。同書の巻頭論文、中村行秀「マルクス主義哲学と意識論」は、「認識主義」に対する「意識主義」を主張し、ようやく本格

的に議論されはじめた意識論の研究方向として、構造論的アプローチと全体論的アプローチを提唱している。ここでは、社会教育実践家としての松下氏が、すでにかなり以前から、意識とくに価値意識の重要性を指摘していたことに注意しておこう。

- (12) 周知のように、戦後の意識論は、1960年前後に雑誌『思想』に発表された、中野哲三氏の美学の領域における反映論の批判をもってはじまると言ってもよい（同氏『マルクス主義の現代的探求』、青木書店、1979、所収）。そこで批判された永井潔氏が『反映と創造』（新日本出版社、1981）を出版することにより、反映論と反反映論との間の白熱した論争が展開されることになる。最近におけるその評価については、反反映論の立場からのものとして、札幌唯物論研究会『唯物論』第35号（同会、1990）の特集（中野哲三、田畑実、橋本信の3氏の論文）、反映論の立場からのものとしては、牧野広義「意識と反映の問題——永井潔氏と中野哲三氏の論争を手がかりに——」（『意識論の新たな地平』、前出）を参照。泥沼化しかねないこの論争に決着をつけるのは、やはり人間の実践を正当に評価する立場しかないであろう。
- (13) 「反映の二重性」とは、前注の牧野氏によれば「対象の認識としての反映においても、その認識の仕方や評価の仕方に人間の現実的生活による規定性が常に反映され、また人間は現実生活による規定を受け、それを反映しつつ対象の認識を行っている」（同上、p. 179）ということである。いわゆる創造的反映の問題とともに、この「反映の二重性」をふまえない反映論は、機械的反映論に終らざるをえない。しかし、後述するように、この二重性は人間一般に共通する意識の問題としてではなく、現代的人格の自己疎外を媒介にしてはじめて理解されるものである。
- (14) 拙稿「社会教育論の端緒範疇としての近代的人格」（『北海道大学教育学部紀要』第48号、1986）、pp. 31～33を参照されたい。
- (15) 広義および狭義の自己教育の区別と関連については、注(5)および注(9)の拙稿を参照されたい。

Ⅲ. 現代的人格の自己疎外と健康問題

さて、それでは「現代のゆがみの象徴」としての健康問題は、現代的人格としての松川町の住民における自己疎外の構造の中に、どのように位置づけられるのであろうか。

その検討の出発点は学習主体の理解にある。しかし、残念ながら、松下氏には学習主体論、とくに主要な対象とされている、現代日本の農村としての松川町における婦人の状態分析は充分であるとはいえない。そのことは「疎外状況」の把握が一般的にすぎるという限界、したがって「疎外状況」と松川町の住民の状態との関連がかならずしも明確になっていないという結果をもたらす。もちろん、それは著書において明示的かつ構造的に書かれていないという意味にすぎず、松川町で長年にわたって社会教育実践にかかわってきた、しかも生活にかかわる問題を、実際生活にそくして、問題の本質に迫るような学習を援助してきた松下氏が、松川町の住民の「疎外状況」について理解していないということでは毛頭ないし、それはありえないことである。したがって、われわれは松下氏が、学習主体とその自己疎外の構造として論じている部分ではないところも含めて、読み込みをしていく必要があるであろう。

まず、松下氏が問題とする、高度経済成長以後の「疎外状況」についてである（以下、引用は、pp. 92～3）。同氏は「高度経済成長政策は、現代において人間軽視という貧困の状態を生み出した」と言う。それは、「経済発展を主軸とした急激な動きによって、人びとの価値観が自覚しないままに大きく変化したこと」の中であらわれていることであり、「企業経営の側の論理にふりまわされて主体性を失ってきた状況」である。これは、高度経済成長という戦後日本資本主義

の急激な資本蓄積が、その他方の極において生み出した労働者を中心とする貧困化を「人間軽視」という「疎外状況」としてとらえようとしている点において注目される。しかし、それはなお自己疎外の構造の中で把握されているわけではなく、とくに「人びとの価値観が自覚しないままに」急激な変化がおきた中で生じたことであるとしていることは、日常的に使用されている「疎外」と、厳密な意味での「自己疎外」が区別されていないことを示している。⁽¹⁶⁾そして、このことは、すでにみたように、不健康を「急激な社会環境の変化に適応しきれない状況の中で生まれてくる個の不安定な状態である」と規定することと照応している。

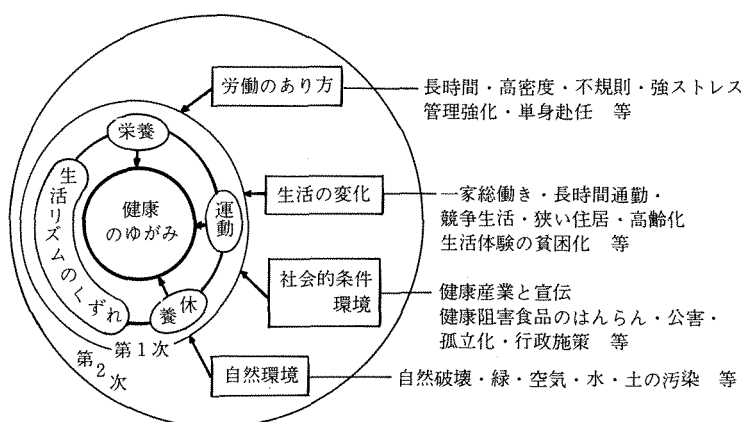
それでは、現代的人格の自己疎外の現象、すなわち松下氏の言う「疎外状況」はどのように把握されているのであろうか。同氏はまず「疎外状況」を、イ. 経済発展を軸とした政策によって生み出された価値観の変化、ロ. 大衆社会における個の埋没、個の否定（管理化社会への傾向）、ハ. 行政権の拡大、強化によって生み出された自治における人間疎外、の3つに区分している。これは、第1に、イ、ロに対するハの区別、したがって公民と市民の分離が意識されているものとして注目したい。第2に、ハについては、「民主主義の形骸化にみる人間疎外、様々な社会における連帯の喪失と均一化、平均化は、個々の自由な発想を抑え、創意や自立性を助長することなく個性の喪失をもたらしている」と言う。大衆社会論的・管理社会論的の見方が気になるとはいえ、商品交換社会における人格の社会的個人と私的個人への分裂、社会的諸関係の物象化にともなう諸個人のアトム化が問題にされているということができよう。

そして第3に、イにおいて、現代企業社会における疎外状況が意識されているという点を注目すべきであろう。そこでは「人間疎外」が、日常生活、自然環境、労働、教育の4つの側面から整理されている。問題は、これら相互の関連構造とそこにおける健康問題の位置づけであるが、それが必ずしも明確ではない。相互の関連がはっきりしないのは、イを「政策によって生み出された価値観の変化」のレベルで整理していて、その政策や価値観を生み出す現代企業社会の展開構造にそくして把握されていないことと結びついているであろう。健康問題に関連するのは「日常生活における人間疎外」であるが、松下氏はそれを「消費文化の波に洗われ、物質万能主義的な価値観によるあやまった合理主義による非主体的な生活態度」とであるとしている。消費文化、物質万能主義、（あやまった）合理主義などの批判は、社会科学的にみて必ずしも正確な批判とはいえないが、それを現代企業社会のもとで展開する商品経済化の結果に対する批判とするならば、的を射たものであるということが出来る。

しかし、松下氏のアプローチの積極性は、現代的人格の自己疎外の構造の中に健康問題を位置づけるというよりも、健康問題の視点から現代的人格の自己疎外を明らかにするということにあるだろう。それは、最近の著書において「学習の中核としての実態把握」として整理されている。⁽¹⁷⁾それによれば、健康学習における実態把握は、①自分の健康のゆがみ（心身の実態把握）→②その原因としての食と健康と休養の実態→③その背景としての諸条件とその要因→④学習者の認識力、という方向において実践的に取り組まれる。このうち、これまで「疎外状況」として理解されてきたのは④であるが、それは、ア）労働のあり方、イ）生活の変化、ウ）社会的条件・環境、エ）自然環境の4つの視点から整理されている（図1）。

ここで以前の整理と対照させてみると、第1に、これらはすべて健康問題の「背景」として理解されていることに留意する必要がある。このことは、健康問題を全生活の問題＝自己疎外とかわらせて理解しようとするところから必然化したものである。第2に、とりあげられている「背景」は、4つの側面における「人間疎外」とほぼ重なっているのであるが、「教育」における人

図1 健康問題をみる視点



出所：注(2)の文献③，p. 62，より

間疎外にかわって「社会的条件・環境」が位置づけられていることである。具体的には、健康産業と宣伝、健康阻害食品のはんらん、公害、孤立化、行政施策などがあげられ、80年代における健康問題の深化を反映していると言ってよい。これに照応して、他の「背景」もより具体的になっており、ア)では、長時間・高密度・不規則（労働）、強ストレス、管理強化、単身赴任など、イ)では、一家総働き、長時間通勤、競争生活、狭い住宅、高齢化、生活体験の貧困化など、エ)では、自然破壊、緑・空気・水・土地の汚染などが挙げられている。これらはいずれも、現代日本社会において健康問題が必然化してくる「背景」を説明している。

第3に、これらの「背景」と区別されて、健康問題の「原因」として、食・運動・休養が指摘されていることである。このことは、健康問題は全生活で問題であるとしても、あくまで食・運動・休養に直接的にかかわる限りで健康問題となるのであり、そこに健康学習の固有の領域が存在するということ、これらが区別と関連のもとで把握されなければならないことを意味している。第4に注目すべきことは、実態把握に（したがって、疎外構造の中に）「自分の認識力」が含まれていることである。この点についてはすでにふれたが、「意識変革」をめざす社会教育実践の立場からすれば、健康問題についての学習者の認識・意識の「ゆがみ」こそ、自己疎外の最も重要なあらわれなのである。

松下氏は、健康学習における実態把握とは「問題を発見し、解決意欲をもつような認識主体としての意識が顕在化されてくるような把握」でなければならないが、そのためには「何故自分で見えて来ないのかという困難さを克服すること」が必要であると言う。この「困難さ」としては、ゆがみがわからないという場合には、①ゆがみを知る方法を知らない、②視点（評価）がずれている、③どこを見てよいかわからない、④見る方法がわからない等があり、ゆがみがわかってもできないという場合には、①必要観が乏しい、②方法がわからない、③自分ではどうにもならない障害がある等があるとされている。いずれも人間一般の限界というよりも、現段階における自己疎外の展開の結果、必然的かつ構造的におきていることであることとして理解されなければならないであろう。

そこで、現代的人格における自己疎外の構造を、意識の変化の問題まで含めて、構造的に把握

する必要がある。この点については、すでに別のところでふれているので、簡単に結論のみを述べておくことにする。⁽¹⁸⁾

現代的人格を「生活のあらゆる側面に商品・貨幣関係が浸透し、生産物や労働のみではなく人間そのものまでが商品化することが普遍化している段階における人格」と規定した場合、この人格に固有な自己疎外の展開は、同時に意識のレベルにおける自己疎外をも必然化する。松下氏が、健康問題とかかわった「疎外状況」や、健康問題の「背景」および「原因」として把握していた諸現象の本質はここにある。

意識のレベルに着目して現代的人格の自己疎外の展開過程をみるならば、まず商品・貨幣関係における「物象化」→「物化」→「物神化」として進展する。すなわち、社会科学を学んだ主体の見地からは、歴史的・社会的な労働生産物である商品も、観察し行為する「理性」の立場からみれば、われとわれわれの生産物の総体としての「物象そのもの」である。こうした中で諸個人が自分を保持しようとして「自己意識」の立場にたちもどれば、「物象そのもの」はますます自立化して、それ自体として独自の運動法則をもつ「物象」となる。これが固有の意味における「物象化」であり、そうしたものとして生産物をとらえる意識が、「悟性」である。自己疎外がさらに進むと、「物」それ自身が価値をもって存在するかのようにみえる「物化」が生じて、「知覚」や「感覚」といった単なる意識でしか対象をとらえることができなくなる。そして最後に、その「物」ですら「超感覚的世界」においてしかとらえることができなくなるのであるが、これを「物神化」という。

商品・貨幣関係から必然化する、このような人格の自己疎外の過程は、商品のいわゆる品質乖離やシンボル化、個性化・多様化といった傾向までを取り込んだ広告・宣伝・売り込み、私生活レベルまでに拡大した信用取り引き関係などの現段階的条件によって促進されている。松下氏が指摘しているような、「健康産業」の展開などによる、健康にかかわる生活の領域にまで浸透する商品・貨幣関係、その結果として商品の使用価値がみえなくなる傾向、さらには「健康阻害食品のはらん」などは、上述のような自己疎外の展開過程において必然的に現れてくることである。ここでは、物象化・物化・物神化の区別と関連、そうした傾向に意識における変化が必然的に伴っていることに留意されたい。

重要なことは、このような現代的人格における自己疎外の過程は、生産物としての商品と貨幣の関係に自立的に展開していることではなく、現代企業社会としての資本・賃労働関係の進展と相互促進的に展開していることである。したがって自己疎外の過程は、生産物にとどまらず、労働や生活の活動、さらには人間の諸能力から人格間の諸関係にまで浸透している。松下氏が健康問題の「背景」として指摘していた、労働のあり方、生活の変化、さらには環境問題から、人間の孤立化・個性の喪失といった諸現象は、それぞれがバラバラに生じてきているのではなく、自己疎外の過程が、生産物→活動→諸能力→人格間諸関係というように進展していった結果なのであり、相互に関連する必然的な関係として把握されなければならない。こうした過程の行き着く先が、「生活のため」「仕事のため」におきる健康破壊のみならず、時代をもっとも反映するという若者にみられるような、占いの流行や、拒食や過食といった現代病にみられるように、自己実現と相互承認の条件を失って、超感覚的世界において自己喪失にいたるといった事態を頻発させているのである。

さて、およそ以上のような現代的人格の自己疎外の構造を念頭においた上で、さらに具体的に松川町の健康学習について検討していく際に、次の2つのことにふれておく必要があるであろう。

ひとつは、固有の健康問題についてであり、もうひとつは、松川町の住民にとっての健康問題である。

まず、固有の健康問題については、松下氏において、健康問題の「背景」に対する「原因」として位置づけられていた。確かに健康問題は、労働と生活、あるいは行政のあり方をも含め、全生活にかかわっている。しかし、労働や生活の問題すべてが健康問題ではない。ここで松下氏は、栄養・運動・休養にかかわる問題を、第1次的な健康問題としたのである。だが、栄養・運動・休養の問題そのものが健康問題なのではなく、それが学習者によって問題として捉えられた時にはじめて健康問題となる。さらに具体的には、ここで取り上げる健康問題は、医学的研究あるいは社会問題としての研究の対象ではなく、あくまで「学習活動の視点からみた健康問題」である。つまり現実的には、健康問題を問題として意識し、そこから住民の健康活動が展開しうるような条件が、普遍的に存在することによってはじめて健康学習が成り立つのである。

このように考えてみるならば、自己教育活動としての健康学習が成り立つ領域を、上述の自己疎外の構造の中にあらためて位置づけることが必要となる。こうした視点から健康学習（教育）を、現代的人格の自己疎外と自己教育の構造の中に位置づけることについては、すでにふれたことがある。⁽¹⁹⁾すなわち、健康学習は、貧困化＝自己疎外を所有論・労働組織論・分配論・蓄積論の4つのレベルでの貧困化＝自己疎外の区別と関連において把握しようとするなら、所有論レベルの貧困化＝自己疎外に対応して成立するものである。それは、貧困化論からすれば、いわゆる絶対的貧困化、すなわち「具体的普遍としての貧困」⁽²⁰⁾に対応するものである。この所有論的にみた自己疎外の根源は、労働力商品の成立にある。労働者はそれによって、生産手段からの自由とともに、人格的自由を獲得する。それを促進するのが、労働者が商品交換者として、さらには貨幣の所持者として「平等と自由」を拡大するということである。かくして労働者は、「生命と生活の再生産」としての消費生活の領域において、相対的な自由を獲得し、資本の論理から相対的に自由な「生活の論理」をもつことになる。

この「生活の論理」を基底において支えているのが、生命と生活の「正常な」再生産という要求である。健康の問題はここに位置づけることができる。健康問題が発生するのは、この「正常な」再生産という労働者の基本的な要求が、資本による剰余価値生産と蓄積の論理によって脅かされざるを得ないという矛盾が存在するからである。とくに社会的な生産力水準が向上し、労働者の「正常な」生活水準向上の諸条件と欲求がたかまっていって、この矛盾は拡大していく。かくして、上述のような自己疎外の展開によって、健康問題がみえにくくなっていく一方で、健康問題が噴出し、労働者によって意識されざるをえなくなってくるのである。これこそが、まさに現段階的特徴であり、固有の健康学習が成立する基本的な条件である。松川町の健康問題・健康学習は、このような状況において理解されなければならない。

次に、現代的人格一般ではなくて、松川町の住民の自己疎外が問題にされなければならないであろう。松下氏は、このことに関して特別に述べてはいない。しかし、松川町を紹介した部分（pp. 12～16）から、多少の議論をすることができるであろう。すなわち、松川町は伊那谷のほぼ中央にある「純農村地帯」であるが、ナシとリンゴに代表される果樹を中心とした商業的農業が盛んである。とくに中央道「松川インターチェンジ」が設置されて以来、観光農園も増加しつつあり、「農業生産者が生産物販売者となっていくような変化」もみられる。別の著書によれば、誘致工場への賃労働兼業も拡大しており、町の中心部では新興住宅団地も生まれてきている。⁽²¹⁾しかし、この一方では、町内に過疎化が深刻になってきている山間農業地帯をかかえており、「婦人の膝

間接痛の問題や、老人の健康問題、老後の問題等」が生まれている。また、商業的農業をする中核的農家の間でも、煎定や柵付け・袋かけ、農薬散布、収穫作業などの果樹農業に特有の作業による健康問題が発生している。

およそ以上のようにまとめられる松川町の紹介から、商業的農業の担い手としての農民、あるいは商業的農業と賃労働兼業をしている農民、とりわけ農村婦人に固有な自己疎外と健康問題が明らかにされる必要があることがわかるであろう。しかし、そのことはもちろん、これまでみてきたような現代的人格における自己疎外の構造が農民にあてはまらないことを意味しない。むしろ、商品生産者したがって商品交換者である農民は、賃労働兼業をしている場合はもとより、経営と生活の分離、消費生活過程への貨幣経済の浸透、さらには都市的生活様式の拡大によって、ますます賃労働者との共通性・連続性を高めているのである。したがって、農民に固有な貧困化＝自己疎外の展開はあるものの、本質的には、すでにふれたきたような自己疎外と自己教育の構造の具体化として理解することができるのである。⁽²²⁾したがって、現段階における健康学習展開の論理を説明することを課題とする本稿においては、基本的には以上でみてきた現代的人格の自己疎外→自己教育（健康学習）→主体形成の枠組において検討を進めることとする。

ただし、その際にふれておかなければならないのは、松下氏が、健康問題の認識を曇らせ、健康活動を阻害するものとして、しばしば農村や農民家族に残っている前近代的意識をとりあげているということである。同氏は例えば、「家や部落社会における非民主的なもの」の例として、地域の言葉でいう「みやましい」という言葉をあげている（p. 219）。それは、「出しやばらずに黙ってよく働く勤勉な姿、やることにソツがない態度、かつて篤農といわれた姿を描き出すような概念をもつ言葉」であるとされている。確かに、このことは松川町の実践を事例にして健康学習を検討する場合に重要な要素であるから、ここでも一定の配慮が必要であろう。しかし、問題なのは、その意識が現段階でもなお再生産されている構造である。それは、前近代的なものの残存という意味でしかないのだろうか。そうであるならば、商品・貨幣経済の浸透、資本・賃労働関係の拡大を基礎的条件として進行する、農村における都市的生活様式の拡充の中で、やがて消えていくものであろう。

ここでは、そうした意識が再生産されているのは、商業的農業が展開し、生活の貨幣経済化が浸透する中で、しかも日本の農業が危機的な状況にあるという中で、農民の間に生存競争ともいえるような状態がみられることにあると考える。ひるがえってみれば、都市労働者の中にも「みやましい」と似たような意識がないとは言えないのである。むしろ、現代の日本的経営の中では、男性と女性を問わず、相互に分断されて競争させられており、「みやましい」という言葉がひとつのイデオロギーとして生きていくような条件が拡大していると言えることができるのである。われわれが問題にすべきなのは、このような健康を阻害し、健康問題を解決しようとする活動を抑制するような意識が、不断に再生産されていくような構造そのものである。松下氏は現代的人格の「疎外状況」について強く意識しているようにみられる反面、現実の松川町の健康問題については、それが徹底されているとは言えず、しばしば農民や農村に特有な前近代的・非民主的な構造に問題を帰着させているようなところがみられる。それは自己疎外の把握の仕方そのものに問題が含まれているからではなかろうか。

項をあらためて、現代的人格における自己疎外を克服していく実践としての、健康学習の展開論理を具体的に検討していくことにしよう。

- (16) 現代日本における労働者と農民の貧困化を、主体形成論の立場から自己疎外論として展開すべきこと、その際に必要となる自己疎外の構造的把握の視点については、拙稿「貧困と主体形成——農民教育論の立場から——」（『北海道大学教育学部紀要』第53号、1989）を参照されたい。
- (17) 松下拡『健康学習とその展開』（前出）、p. 62～3。以下、引用は同所。
- (18) 注(5)および注(9)の拙稿を参照されたい。なお、ここで、物象化と自己疎外を「意識の疎外」の問題を含めて構造的に把握しようとした、見田宗介氏の見解にふれておかねばならないかも知れない。見田氏は、疎外の現象論的・本質論的・主観主義的・客観主義的アプローチの一面性を指摘し、「本質的な事態とその日常的・個別的な現象形態、およびその両者に介在する媒介要因の布置連関を総体として解明しなければならない。それは同時に、人びとの意識から独立した『客観的』な根源と、意識形態のレベルにおけるその『主観的』な諸帰結とを総体として把握することである。」と言いつつ、とくに「疎外状況を克服しようとする主体それ自身の内部が、疎外状況にひたされているという事態」＝「意識の疎外」を問題とする（見田『現代日本の精神構造』、弘文堂、新版1974、pp. 52～54）。そして、そのような現代社会の社会意識を構造的に把握するために、①市民社会の主体としての〈近代的自我〉の構造とその矛盾、②資本制世界における諸階級の意識、③現代社会における〈管理化〉対〈総体化〉の拮抗するダイナミズムの3つの水準の重層的な構成として把握している（同『現代社会の社会意識』、弘文堂、1979、pp. 58～9）。①と②が相互規定的・構造的に理解されているとしたら、そのかぎりで筆者と共通の認識にたっているといってもいいが、物象化論と自己疎外論の区別と関連が不明確な上に、物象化と物化、物神化が区別されておらず、しかも商品・貨幣のレベルでしか把握されていないため、そのことの不十分さを現代社会の「管理化」として処理しようとしてしきれないでいるといった問題を含んでいるように思われる。われわれは、以下に述べるような、物象化論・自己疎外論の徹底によって、「意識の疎外」をも位置づけ、その克服の方向も、単に「総体化」を提示するだけではなくて、いくつかの発展段階として明らかにすることになるであろう。
- (19) 拙稿「現代的貧困と学習内容の構造」（前出）、参照。
- (20) この点については、拙稿「貧困と主体形成」（前出）、p. 57、を参照されたい。
- (21) 松下拡『住民の学習と公民館』（前出）、pp. 8、41の叙述から、そのような傾向をうかがうことができる。
- (22) 農民の貧困化については、注(6)の拙稿を、また、農民の自己教育の特質と構造、労働者の自己教育との関連などについては、拙稿「『農民の自己教育』論の位置づけについて」（北海道大学教育学部『社会教育研究』第8号、1988）を参照されたい。

Ⅳ. 健康学習展開の論理

自己教育活動としての健康学習の展開を検討していくにあたって、まずその基本的な考え方を整理しておく必要があるであろう。

第1に、権利としての健康学習の位置づけである。松下氏は、憲法25条の生存権規定をふまえながら、健康学習は「健康で生きることが固有の権利であるという意識を基底としてすえられなければならない」とし、「自らの健康問題を発見し得る能力の形成は、この権利意識を自らのものとするような学習が積み重ねられ、継続することによって可能となる」として、これを「系統学習」によってまなびとることが必要であることを強調している（pp. 96～7）。しかし、この系統学習を、日常生活から出発する課題解決型学習に対置されるものとしてはならないであろう。日常生活にかかわる学習にも系統学習が必要であり、権利としての健康学習にも課題解決型学習

が要求されるからである。問題は権利としての系統学習を、学習方法論でなく学習内容論として位置づけることである。

ここで指摘すべきことは、ひとつに、権利学習は商品・貨幣論的な自己疎外の展開に必然的にもなうものであるということである。すなわち、商品・貨幣論的世界が拡大するとともに浸透する「平等と自由」の意識は、近代市民革命において法的・政治的に確立された「法の下での平等」、自然法的な人権思想を、日常的世界において普遍化していく。それは、もちろん、さしあたっては商品交換的・流通論的世界においてのことであり、生活や労働の現実において実質化するためには、「人類の多年にわたる自由獲得の努力」（「日本国憲法」第97条）が必要である。とくに、自由権の展開を前提として発展する社会権の場合は、それを求める大衆的な運動が「過去幾多の試練」（同）を経ることなしには成立するものではなかったのである。松下氏が「歴史的背景と結びついた人権尊重の理念」（p. 96）の必要性を強調する所以であろう。

なお、商品・貨幣関係における自己疎外に対応する自己教育としては、たまり場・祭・異文化交流の教育、自然教育・環境教育、消費者教育、産直・生協活動の教育などがあり、それらはその学習内容の性格上、健康学習に密接なかかわりをもち、健康学習の展開にとっても重要な意味をもっているのであるが、それらとの関係については、ここでは検討をしない。⁽²³⁾当面は、健康学習は、これらの領域における自己教育の展開に相応して発展するものであるということを確認しておけばよい。それらはいずれも、商品・貨幣関係における自己疎外に対応したものとしての積極性をもち、また、それがゆえの限界性をもつ。

権利としての健康学習については、もうひとつ、本来は公民としての自己教育にかかわるものであることを指摘しておかねばならない。人権としての健康学習を支える法的基盤は、日本国憲法では第25条の「生存権」に明記されている。それは松下氏にとって、「（諸個人の）自由なる価値基準の上に立って、共通性を見出すための共通の基準」としての「人間らしく生きる」ということの表現であり、この25条にもとづいて「健康で文化的な生活を営むことを権利としてとらえる意識」の形成こそ、健康学習の発展を保証するものなのである（pp. 90～1）。しかし、その保証を現実のものにしていくためには、住民の自治能力の形成、つまり政治と行政をわがものとしていくことが不可欠である。それは、健康学習の枠をこえる学習課題であり、「公民としての住民」の発達の問題として、独自に位置づける必要がある。

これらのことを前提にしたうえで、以下においては、とくに「市民としての住民」の健康学習を問題にするものとする。現代的人格の自己疎外を、もっぱら商品・貨幣関係と資本・賃労働関係における自己疎外に対応するものとして扱ってきたのは、単にそれらが基礎的過程であるというだけでなく、このことをふまえたからである。

さて、市民としての実際生活に即した学習においては、学習の目的は生活課題の解決能力の形成ばかりではなく、「学習能力の形成」にもおかれ、この後者こそが学習論的に重要な意味をもつ。そこで、第2に強調すべきことは、この学習能力が、学習の経験、とくに学習による意識の発展の経験によって形成されるものであるということである。

松下氏は学習能力の形成、すなわち自発的・意欲的学習展開の条件を学びとることの必要性にふれつつ、「自由な学習を積み重ねてきたグループでは、そのメンバーみんなが、理論的ではなく、学習の体験として、体でそのことを自分のものにして来ている」（p. 32）と言う。具体的な「学習体験」が重視されるのはそこにある。⁽²⁴⁾それは単なる経験主義ではなく、科学的な「認識」と異なる「意識」の発展の特質をふまえたものと理解されるべきである。

G. W. F. ヘーゲルは、『精神現象学』の「諸論」において、直接的・即自的な意識にはじまり「学」にいたる必然的な道程をあつかう同書を「意識の経験の学」として位置づけているが、この場合の「経験」とは、「意識は自分自身において、即ち自分においても自分の対象においても弁証的な運動を行うのであるが、この運動から意識にとっての新しい真実の対象が発現するかぎり、この運動こそはまさに経験と呼ばれているものである」⁽²⁵⁾と言う意味において理解されるものである。われわれも、このような意味での意識のたどる必然的な経験を問題にするが、それは、「対象と知との矛盾」の展開に規定されて、意識が「自己吟味」をおこなうことを通して必然化する経験である。松下氏が、学習は学習者自らがおかれている状況についての認識を深め高めることにあり、そのためには「まず直感的感覚的な感じとしての認識が大切にされて、そこを糸口として掘り下げていく過程が大事にされなければならない」(p. 88)という場合には、まさにヘーゲルの言う「意識の経験」が、学習にとって重要な意味をもつことを述べているといつてよいであろう。

そこで第3に、意識の展開過程である。それを学習者自らが掘り下げていく視点としては、歴史的視点のほかに、「自然科学的視点と社会科学的な面との二つの側面があり、現実にはそれが混成しているから、そのそれぞれの面での認識を深めながら、同時に両者を統一的にとらえる視点」(同上)が必要であると述べている。そして、それらを統一的にもつ力量を形成するような学習においては、「感性的な段階を重視し、そのことの確かめに十分な時間をかけつつ、学習者が自発的に科学化していくような方向づけと援助が必要である。そしてそれが理性的科学的認識にまで高まって行くようなみとおしと予測の上にたって学習の計画がたてられること」(p. 89)が大切であると指摘しているのである。

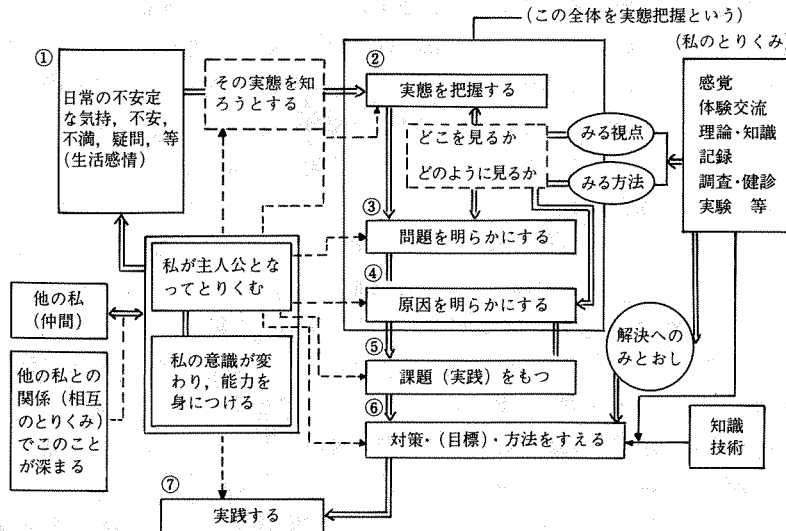
感性的段階から理性的・科学的段階へという視点は、もし「理性的」と「科学的」とを区別し、「科学的」を「学的」と理解すれば、ヘーゲルの『精神現象学』における意識の発展過程とまったく同じである。さらに、自然科学的な視点と社会科学的視点の統一という立場から、みずからのおかれている状況の認識を深めていくという見地は、ヘーゲルをも超えていると言ってもよいかも知れない。その見地は、価値と使用価値の統一的把握、生産関係と生産力の統一的把握という見地につながり、疎外された意識をみずから克服していくという結果を生み出すであろうからである。

しかし、松下氏においては、こうした見地が徹底されているとは言えない。「理性的」と「科学的」が区別されておらず、「感性的な段階から、理性的客観的認識へ」といった方向づけだけでは、おおまかすぎるであろう。⁽²⁶⁾また、「意識」を問題にしながら、「認識」の側面からの整理でしかないことも指摘できる。もっとも、実践家としての松下氏は、学習者自らが問題を発見(認識)し、その解決をはかるためには、「知情意にわたるそれぞれの側面から統一的に現状を認識し把握しながら、自らの行動を意識的・能動的に起こして行く力量を身につけること」(p. 88)が重要であることを鋭く強調しているのであるが、情や意にあたるとされる価値意識の展開については明示されていないし、中核となる認識の発展段階についても不明確である。もっとも、具体的な学習活動となれば、認識の側面ばかりでなく、価値意識の側面も考慮し、それらの統一としての意識の発展を念頭におかざるをえないし、現実にならなっている。

そこで最後に、松下氏が「学習の主体化の構造」という、学習の展開過程についての一般的理解にふれておく必要があるであろう(図2参照)。

ここでは、学習の過程が、①主観的な思い、生活感情の表出、②実態把握、③問題の発見、気

図2 実践を生み出す学習の過程（学習主体化の構造）



出所：前図に同じ、p・55

づき、④その要因の解明（②～④が「実態の把握」）、⑤実践的課題の設定、⑥課題解決のみととしと知識・技術・対策、⑦生活の中での実践、の7つの段階に整理されている。感性的レベルから出発して、日常生活の中での実践までを学習過程としており、基本的にはわれわれと同一の視点にたっているといつてよい。しかし、認識の側面と価値意識の側面が区別されずに混在していること、自己意識形成の独自の側面が明確でないこと、意識の諸段階が区別されていないため、実態把握のさまざまな方法が、それぞれの固有の意義を無視して一括されていること、などの難点をもっている。もっとも、われわれが対象としている著書においても、実践報告はきわめて豊かで、こうした概括を補うような叙述と事例の紹介がある。それらもふまえて、筆者が仮説的に設定した意識の発展段階をベースにして、再整理を試みてみよう。

ここでは、意識を認識と価値意識との統一として把握する立場から、すでにふれた現代の人格の自己疎外の構造をふまえて、その自己疎外の展開の逆コースとして、次のように理解しておきたい（表1）。

すなわち、まず意識の発展をおおきく、無意識→意識→自己意識→理性の展開において考える。無意識・意識の段階においては、認識の側面における超感覚→感性的意識＝感覚→知覚→悟性と、

表1 意識および自己意識の発展

意識	無意識	意識そのもの		
認識	超感覚	感覚	知覚	悟性
価値意識	必要	関心	要求	課題
意識	自己意識			
認識	直接的	自立的（自己意識）		普遍的
価値意識	欲求一価値	目的一意志一自己実現		相互承認

価値意識の側面における必要→関心→要求→課題の展開が相互に規定しあいながら発展するものと把握する。自己意識の段階においては、認識の側面では直接的自己意識→自立的自己意識→普遍的自己意識と展開し、価値意識の側面では欲求→価値→目的→意志→行為（自己実現と相互承認）と展開するものとする。健康学習にとっては、意識の段階が前段、自己意識の段階が後段となるが、すでに述べたように、この後段こそが健康学習の正念場である。この表における認識の発展の諸段階は、いうまでもなく、ヘーゲル『精神現象学』をふまえたものである。また、価値意識の発展については、藤野渉氏による M. M. マールトゥシュ『動機としての物質的関心』の批判的紹介⁽²⁷⁾を参考にし、これに松下氏の所論を加味して再整理したものである。なお、「関心」については、J. ハーバーマスの『認識と関心』も意識している。⁽²⁸⁾

ここで重視したいことは、これらの意識の諸段階の学習論的意味、とくに学習内容の展開における意味である。すなわち、「意識そのもの」の段階においては、学習者にとってはまだ意識されていない学習の必要が、学習関心を媒介にして、学習要求となっていく。まず学習関心、つまり学習対象の「意識化」が学習実践にとっての重要な課題となるが、その際に重要な役割を果たすのが感性的意識であり、この感性的意識が知覚段階に移行するにしたがって学習要求が芽生えてくるのである。そして、その学習要求を学習課題として意識するためには、それをなんらかの普遍的な知、すなわち悟性と関連づけることを必要とする。こうして、学習課題を個別的な意識と普遍的な悟性との一致においてとらえようとするところから学習課題＝内容編成の自覚が生まれてくるのである。

しかし、個別的な意識と悟性はつねに分裂する可能性をはらんでいる。それらを個別的な意識の側に引き寄せて統一的に把握しようとするのが、自己意識である。自己意識の基盤は、生命と生活の再生産をおこなう生活過程から生まれる欲求・欲望である。この自己意識のもつ欲求から、さまざまな学習課題を価値づけることによって、学習者における学習内容編成がおこなわれる。その価値づけは、直接的な自己意識が自立することによって意識的なものとなる。そして、自己意識の自立化が進展するのにもなって、学習の目的が明確になり、学習＝生活実践についての意志が形成される。そこに学習の組織化が生まれてくるのであるが、それが成人の学習活動であるかぎり、生活実践とのかかわりをぬきに実現できない。生活実践はまず自己実現の活動であるが、それは家族や地域の中でおこなわれるのであるから、個別的な自己意識の殻をうち破るような相互承認の領域を必要とする。そこから普遍的自己意識成立の条件が生まれる。

以上のように、意識の2つの側面である認識と価値意識は相互に関連しあいながら展開していくのであるが、それはまた学習活動の展開過程でもあり、学習過程はそれと密接不可分に規定しあう意識の発展過程にほかならないのである。しかし、ここでの関連づけはまだ一般的かつ抽象的にすぎる。健康学習にかかわる松下氏の社会教育実践の整理によって、このことをより具体的に検討していくことにしよう。

(23) これらの自己教育の位置づけについては、さしあたって、拙稿「現代的貧困と学習内容の構造」、および、拙稿「現代的人格における陶冶と自己教育の構造」（いずれも前出）でふれている。

(24) 松下氏は、住民が学習能力を身につけるための学習について、「具体的な課題にとりくむ学習体験を通して身につけられて行くもの」であり、「どんな小さな問題でもよい、どんな種類の問題でもよい、具体的な課題に対して、本人が主体的にとりくむ学習体験を積むことによってこそ、それは形成され

る」としている (p. 40)。ただし、ここまでくると、経験主義的な色彩もみられないことはない。われわれとしては、形成される学習能力の中味も学習の内容によって異なってくることを問題にしなければならぬ。まさにそのことが、健康学習の意義と限界をめぐって問題になっているからである。

- ②5) G. W. F. Hegel. *Phänomenologie des Geistes*, 1807, 金子武蔵訳『精神の現象学』, 岩波書店, p. 89。
 なお、意識がその自己吟味をとおして、経験をとげていくというメカニズムについては、谷口孝男『意識の哲学』(批評社, 1987) 第1部を参考にした。なお、自己教育と経験の関係については、教育とは「経験の絶え間ない改造」であるとしていた、ジョン・デューイにふれる必要があるかも知れないが、ここでは彼が、経験とは、認識と異なる、能動的かつ受動的な要素をもつが、その価値の尺度は「関係ないし連続性の認識」にある (John Dewey, *Democracy and Education*, 松野訳『民主主義と教育』岩波文庫, 上巻, p. 223) としていたことだけを指摘しておこう。それは、単なる経験主義を超えて「経験」を位置づけるために、不可欠の視点であると思われるからである。経験を関係づけ、連続性において把握することは、松川町の健康学習においても重視されている。

- ②6) ここで、(冒頭において松下氏と対照させて紹介していた) 那須野隆一氏が、生活史学習 (「生活史・社会科学・人生論学習」) における労働者の生活認識にかかわって、はやくから情念的認識と知性的認識の統一を主張していたことを想起しておいてもよいであろう。同氏「労働者教育の一視点——労働者としての生活認識における情念と知性との問題——」(倉内史郎編『労働者教育の展望』, 東洋館出版, 1970)。注目すべきことは、那須野氏においては「情念的認識から知性的認識へ」というような直線的な発展が提起されているわけではなく、2つの認識は「同次元にならぶ生活認識の両側面」であって、その「総体」の把握が問題にされているということである。その上で「情念的生活認識の優位のもとでの自己の提示から知性的生活認識の優位のもとでの社会観の確立への発展、および知性的生活認識の優位のもとでの社会観の確立から情念的生活認識の再生のもとでの人生観の修得への発展」(同上, p. 32) が提起されていたのである。

ここでは同じ「認識」という言葉が使用されているが、認識と価値意識の統一としての意識の発展が問題にされていると言ってよいであろう。また、松下氏が「実態把握」を重視しているのに対して、那須野氏は「社会科学の学習」を強調していることに特徴がある。しかし、学習者への「科学」の「押し売り」にならないように強く配慮していることにおいては両者で共通しており、その結果が、「感性」や「情念」の強調になるのである。したがって、そのことを目的とした学習方法は、両者ともよく似た「自己紹介＝主観的な思い、生活感情の表出」、「生いたちの発表＝劣等感の告白」というかたちをとっている。それは、1950年代における「共同学習」運動における「話し合い学習」の意義をふまえ、その限界を克服するという意味をもった学習論であるということもできよう。

しかし、那須野氏の生活史学習論を検討するためには別稿が必要である。ここでは、さしあたって、松下氏の健康学習論の特徴が浮き彫りになればよい。

- ②7) 藤野渉「マルクス主義と価値の問題」(古在由重編『講座 マルクス主義哲学』第1巻, 青木書店, 1969), p. 181以下。なお石井伸男氏は、おなじようにマールトウシュにふれながらも、「欲求 *Bedürfnis* は意識の前提であり、意識を規定するものである」として、「欲求—関心—意識という回路」を考えるべきだとしている (同『社会意識の構造』, 青木書店, 1986, pp. 50~5)。しかし、本稿では欲求も(価値)意識の一段階であると考えている。

- ②8) J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, 1968, 奥山ほか訳『認識と関心』(未来社, 1981)。問題史的様式をとっているこの著書についてハーバーマス自身は、マルクスとフロイトに学んで、「理論的認識と、認識による解放への関心の実現とが合致する」ような「解放的関心」(それは「技術的認識

関心」と「実践的認識関心」を超え出ている」という「認識先導関心」について問題提起したことを述べている（ハーバーマス『理論と実践』，未来社，1975，pp. 574～5）。このように，一方では認識と，他方では実践と，相互に関連しながら，「解放」＝自己疎外の克服過程において独自の機能をもつ関心の「認識先導」的役割の指摘については注目しておくべきであろう。ただし，本稿では，「技術的」なものと「実践的」なものを区別する立場はとらない。そして，関心を実践的（＝価値）意識として位置づけ，理論的意識＝認識と価値意識の相互規定的関係の中で，価値意識→認識の側面をとらえたものが「認識先導」関心であると理解する。

V. 健康学習と「意識そのもの」

1) 無意識と学習必要

さて，われわれの出発点は日常意識である。つまり，学習者は「体験からの自我の生活観（価値観）で生きている」（p. 110）ことを前提としなければならない。それは，日常生活の中で，習慣として形成されたもので，後の意識からみれば無意識であるばかりでなく虚偽意識であり，しばしば，超感覚的世界で形成された健康観である。もちろん，そうであるがゆえに，そうした意識に固有の矛盾を含んでいる。しかし，この段階では学習要求は潜在化しており，対象から向けられた学習の「必要」はあっても，学習者の側においては「不安感とか，悩みとか，何となく気分的にひっかかるもの」（p. 94）といったモヤモヤしたものであり，学習者の意識によってとらえられた学習要求ではない。

ここで学習の「必要」と「要求」の区別にふれておかなければならないであろう。一般に，学習必要は研究者や社会教育実践家（社会教育専門職員など）によってとらえられたもので，学習要求は学習者自身によって意識されたものであると理解されていると言えるであろう。しかし，諸個人における意識の変化を問題とするわれわれは，学習必要も学習要求も，あくまで学習者の側からとらえることとする。これに対して，近代社会＝資本主義社会に固有な個人のあり方をふまえて，学習必要と学習要求を区別と関連のもとに把握しようとしたのが碓井正久氏であった。すなわち，同氏は「（資本主義社会に特有な）社会・国家と個人との分裂の回避の必要性をめぐって，個人の側からも，社会・国家からも，個人の学習あるいは自己教育を要請するという問題」（学習必要）が生まれるが，それと同時に，「学習・教育の対象たる成人の日常的・実用的な興味・関心あるいは課題解決の要求にそった問題を，これに織りなさないかぎり，その学習・教育活動への組織化は無理となる」として，前者を系統学習に，後者を問題解決学習に対応させて理解していた。⁽²⁹⁾

しかし，「社会・国家と個人の分裂の回避の必要性」にのみ，資本主義社会の学習必要を限定することはできないし，その例としてあげられている「人格形成の断片化，現実よりの逃避，所与の現実への埋没の逃避といった成人行動のネガティブな解消」は，決して系統学習によってのみ克服されるものではない。むしろ，そうした「必要」を満たすためにこそ，まず「日常的・実用的な興味・関心あるいは課題解決の要求」から出発する学習が重要な意味をもつとさえ言うことができるのである。その際，政治的国家と市民社会の分離に対応した公民と市民の分裂と，市民社会における社会的個人と私的個人の分裂については同列に論ずることはできないのであり，碓井氏のいう学習要求にそった問題，すなわち「毎日の多様な職業・社会生活のなかで，きわめて多様に分散する興味・関心に即した日常的な課題におしまわれ，その生活をいとむ必要から，その日常的課題のひとつひとつの即時的解決をもとめるという実用的かつ短期の効用を，学

習・教育活動に期待しようとする態度」は、「社会と個人の分裂」した市民社会そのものから必然化することなのである。

学習必要と学習要求については、もうひとつ、それらを媒介するものが、学習関心であるということにふれておかねばならないであろう。「意識そのもの」の段階における価値意識が、必要→関心→要求→課題と展開することについてはすでにふれた。松下氏も、「自分の内面にある不安なこと、心配なこと、疑問におもうことを心にとめる、それに関心を集中させることから課題意識は起こされる」⁽³⁰⁾として、関心→課題という展開を重視しているが、そのうえで、学習者にとって無意識的な必要（潜在的な要求）を要求として明確にしていくこと、すなわち「要求のほりおこし」を社会教育実践の基本的な活動として位置づけている。つまり、「一般的には学習要求というものは、潜行し内的にも不明確で無自覚にあるものであるから、それを意識化し顕在化することが学習活動を成り立たせることになる。そのような意味で、不安感とか、悩みとか、何となく気分的にひっかかるものとかを見逃さないように、それを糸口として内面に入っていく、或は内面をひき出すような活動（要求のほりおこし）が大切」（p. 94）である、と。

松下氏にとっては、住民の学習要求の把握は社会教育職員の活動の前提であり、したがって、職員の専門性は「要求のほりおこし」ができるかどうかにかかっているとさえいえるが、潜在的な要求は「学習によって明確化され、意識化されてくる」のであって（「要求のほりおこし」は学習過程そのもの）、「（学習者）自らがそれを意識化し、明確化して行くことが、大切にされるかされないかは最も重要なこと」なのである（p. 309）。かくして、学習活動によって、（実践的意識の側面においては）必要→関心→要求→課題と発展する「意識そのもの」の段階における、意識の経験が問題にされなければならないのである。

2) 感性的意識と「学習要求のほりおこし」

学習の意識化においてまずはじめに重要な役割を果たすのが、感性的意識である。松下氏はとくに「感性的段階を重視し、そのことの確かめに十分な時間」（p. 89）をかけなければならないという。そして、農業問題のように問題が極めて明確であるようなテーマについても「農業と『私』」について学習者自身の言葉でかたることを求める。ここで用いられる主要な学習方法は、話し合い学習である。

自分の状態について、自分が感じていることを、自分の言葉でかたること、それはすでに学習のはじまりである。しかし、「話し合い学習」のもっている意義はそこにとどまるものではない。松下氏は次のように言う。「ひとりひとりの発言というものは、自分にとっては不安定なものである場合が多い。……話しあい学習というのは、その不安定さを仲間との話しあいによって確かめるという意味をもっている。その話しあいたしかめてゆく過程の中で、共感や共通意識が生まれるのである。そしてその過程では、自分自身をふりかえり、自分の体験を想起し、それを論理化し、また相手のことも論理化しながら、自分と重ねていくのである。ここには話をきくという受身と異なって、自分を主張し、相手の中味をも知ろうとする、積極的能動的自我がある。この中で健康とは何かを考え、認識をふかめ、自分のものとしての健康観を築いていくのである。」（pp. 124～5）。

一般に、自己実現と相互承認は人間諸個人が自己を意識し認識する不可欠の契機である。言葉によって自己を表現し、話し合いによって相互に認識しあうことは、人間にとって最も基本的な自己認識の方法である。「対話 dialogue or communication と意識化 conscientization」あるいは「相

互行為・討論 Interaktion od. Diskurs と自己反省・批判的意識 Selbstreflektion od. Kritik」の相互規定的・弁証法的関係については、P. フレイレやJ. ハーバマスの提起によってよく知られているが、⁽³¹⁾松下氏の「話し合い学習」の実践的理解は、それらの提起とあい共通したものがある。しかし、ここで問題なのは人間一般にとって「話し合い」のもつ機能や意味ではなく、現代的人格の意識にとっての意義なのである。すなわち、「話し合い学習」が有効なのは、商品・貨幣関係の拡大が現代的人格の物象化を通じた社会化を地球的規模で進展させる一方で、ひとりひとりの個人をアトム化させ孤立化させる傾向があるがゆえに、それに立ち向かう学習の出発点は（狭義の自己教育と区別される）相互教育たらざるをえないという歴史的な条件があるということである。この物象化と自己疎外の構造をぬきにして「話し合い学習」のもつ意義がそれ自体の価値として強調されるならば、学習の展開方向を見失うであろう。

しかし、より重要なことは、何を話し合ったかという、「話し合い」の学習内容の内実である。松下氏は、農薬の不安にたいする農協や農業改良普及所の説明にもかかわらず、若妻たちのグループがその「新鮮な感覚」によって、「ひきさがらなかった」ことを事例としてあげながら、話し合いのあり方として次のように言う。「最初から課題意識にもとづいた話し合いや思考の中からは、新鮮な感覚で矛盾をほりおこすことができなくなるものである。そこでは自分の体験や、全く自由な『感じ』を出しつくさないままに、『その原因は』『だから如何にすべきか』という意識が前のめりに出て来て、現実をそのままに自分の力（感覚と知覚）で認識できなくなってしまうのである。」（pp. 34～5）。ここでは反面的なかたちで述べられているのであるが、「自分の力」としての「感覚と知覚」が、学習実践の出発点であることが強調されているといってよいであろう。もちろん、われわれは、この「感覚」と「知覚」を異なる意識の段階にあるものとして区別して考えるのであるが、「新鮮な感覚」を大切にするとともに、この段階における「話し合い」学習の意義がある。

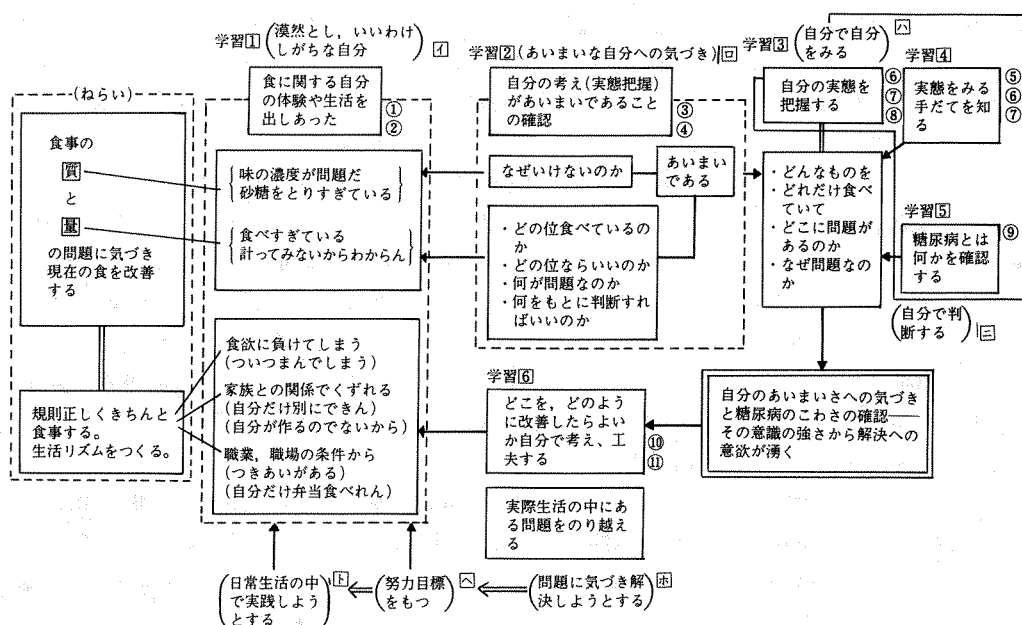
そこで次に、健康についての認識がどのように展開していくのかを検討しなければならない。一般に、疎外の極致が超感覚的世界であるがゆえに、上述の「感覚」つまり五感による把握の積極性は強調してしすぎることはないであろう。それは、学習者のそれぞれが直接的に対象の全体を把握することを可能とする。この感性的意識は、経験にもとづく話し合い学習だけでなく、問題や対象をより具体的に把握するための調査学習や実験学習においても重視される。感覚によって把握することの学習論的意義は、「不安感とか、悩みとか、何となく気分的にひっかかるもの」（学習必要）にたいして、学習者自身の関心を向けさせ、学習要求として明確化させていくことにある。その際に重要なことは、「健康問題を見抜く力は徐々に進行する日常生活の中では、感覚的にもぶって来ている」（p. 109）ときに、感性的意識をどのようにして発揮させるかということである。

自らの健康にかんする正常な感性的意識をとりもどすきっかけは、一般的には、日常的意識によって形成された健康観における矛盾に気づくことである。それはたとえば、健康にかんするアンケートで、みずから「健康である」と応えた人は80パーセントもいるのに、同じ調査対象の56パーセントが「時折持病でなやむ」と回答しているといったところにあらわれてくる（p. 107）。従来の健康観の矛盾は、現実にはより直接的に、自らにおける、あるいは身近なところで発生した、農薬問題や労働災害、あるいは慢性的疾患の深刻化、さらには検診結果を知られることなどでもあろう。しかし問題は、それを学習者がどのように認識するかということであり、そのために学習活動として必要になる視点は何かということである。

そのひとつは、徹底して使用価値の視点にたつことである。現代の自己疎外が、媒介としての価値が自立化し、抽象化した結果おこるものであれば、直接的かつ具体的に使用価値としての対象を把握する感性的意識が有効に作用することは明らかである。もう一つは、質と量との統一的把握である。感覚がとらえるのは、使用価値といっても、その質的な側面である。それがゆえに、量としての価値が自立化していく傾向としての物象化・物化・物神化に対して、自己をとり戻していくためのよりどころとなりうるのである。そして、この質の側面を基盤にして量の側面に進み、両者の統一としての対象を具体的に把握することが可能となるのである。

このような点について松下氏は明示的に述べているわけではないが、前者については、紹介されているすべての健康学習の実践に共通していることであり、後者については、最近、Y市の糖尿病教室の実践を事例にとりあげながら、自己紹介にはじまり、学習者があいまいな自分の考えに気づき、自分の実態を把握していくうえで、食事の質と量を区別しつつ関連されて把握していくことの意味を指摘していることに注目しておこう(図3)。

図3 糖尿病教室における学習の構造



出所：第1図に同じ、P・22

すなわち、この実践においては「まず具体的に実態を把握することのできる食事の質と量の問題から入って、その中にある問題を科学的にあきらかにして、その過程を経て現実の生活の仕方や、食がくずれている日常の生活の姿を考え直してみる、そこに帰って来るような学習構造がとられた」⁽³²⁾のである。現代的人格における自己疎外の構造化のなかで、物化された生活手段と生活様式、それに規定されて転倒した意識を批判するために、使用価値の視点、その質を重視しながら量との統一において把握することは、生協運動や消費者運動にも共通した学習実践の方法である。しかし、それらの運動において焦点となるのは、「うそつき食品」や「にせもの商品」をチェックし、「安全・安心な」食品や「公正でほんものの」商品を要求することにあられてい

るように、あくまで対象としての商品の「質」を問題にすることである。それは、感性的意識を大切にしておいて対象を把握する場合の基本的特徴である。

自己紹介によって食の質と量にかんする実態がだされ、それらに対する自分の把握がいかにあいまいであったかを確認した学習者は、より正確な実態把握を求める。そしてその実態把握としての学習も、調査・実験学習ともなれば、学習者は直接的感性的把握にいかに関界があるかに気づかざるをえない。そこでは、対象の知と自己の知との矛盾が展開するのである。その食い違いは、ひとつひとつが確かめの対象となる。しかし、感性的意識がとらえるものはきわめて多様かつありまいであり、結局、自分が健康であるかどうかは不明のままで終るか、もとの日常意識による健康感で生活するしかない。そこから脱するのは、健康問題にとっての本来の対象は自らの心身である、という立場にたつことから始まる。

3) 知覚と実態把握

そこでは、感性によって把握された多様な特性を、自己の健康という状態を示す属性として統一的に把握することが必要となる。それは知覚の段階への移行である。この結果、たとえば健康を栄養と運動と休息の要素の統一として理解することになる。「健康問題を生み出している要因の発見は、栄養と運動と休息の要素にもとづいて、その視点がすえられているわけではあるが、それは最も直接的な、いわば第一次的な視点」⁽³³⁾であるという場合には、この知覚の段階の認識がふまえられていると言ってよい。

それは自己の身体が脈管系、筋骨系、神経系の総体であることを認識していくことにつながる。もちろん、最初からすべての学習者がこのように理解するわけではなく、検診活動や調査活動を通じて、それぞれが自分にとっての健康したがって不健康を作用する要因を認識し、それとのかかわりで自分の状態を了解することになるのである。その行き着く先が、脈管系、筋骨系、神経系の統一（そこに「健康」がある）としての自己の身体を認識し、栄養と運動と休息に気をつけていれば健康になれるという意識をもった生活となるわけである。もっとも、この場合には「健康」とは何かについて学習者が説明できるようなものではなく、「健康」を問題にするということは、あたかも E. カントの「物自体」を問うようなものである。

この知覚の段階の意識の特徴は、感性的に把握しうる健康のさまざまな要素、健康の状態を超えて、「健康」という普遍的なもの、普遍的な価値を直接的に意識することである。しかしながら、そのことは同時に、健康という普遍的なもの（それはあくまでも諸個人がそれぞれにおいて意識しているものにすぎないが）と、個別的に把握される自分の状態とが一致せず、しばしば矛盾していることを意識せざるをえないということも意味している。そしてさらに、その自分の健康状態もその諸要素も、常に変化していることに気づかざるをえない。こうして、個別的な自己と普遍的なものとを統一して把握したいという要求、自分の状態の変化をもたらすものを知りたいという要求が生まれる。学習要求の生成である。

「健康」（したがって「不健康」）を具体的に把握するための学習、それは、松下氏が「学習の中核」として位置づける実態調査学習である。しかし、知覚の段階においてに問題となるのは、初発的な「実態把握」で、その方法は主として「比較」である。すなわち、他人と自分、以前の自分と現在の自分という、感性によって質的に把握したものの時間的・空間的比較である。その際には健康診断の結果も学習材料として大きな役割を果たす。松下氏は「比較（実態把握）の学習」として、煮物調べの例をあげている。この実態把握の活動の意味は、「生で感じる『味』の

感覚を科学的に分析し、その背景をおさえたことと、みんなのものとの比較検討の中で自分のものがわかって来たという二つの面から、実態を知るということになっている」(p. 150)ということである。この場合に「科学的」というのは、栄養士による成分分析のことであり、学習者が科学的認識をもったということでは必ずしもない。ここでむしろ注目しておきたいのは、「食べ比べ」という感性の相互比較の方法であり、それが「あたりまえとなっている、日常の自分の生活実態を考え直す、それを自分の行動の中でとらえて行く」ということであり、しかも、この実態調査学習を可能とした基盤は「共に学習にとり組む仲間の連帯意識とか、ほんねで話しあえるような人間関係」であり、「話し合い学習」を成立させたような小集団が前提となっているということである。「比較の学習」が、感性的意識の段階をふまえての、知覚段階の学習として意義をもっていることを示しているであろう。

ところで比較の問題は、かならず比較の基準を問題にするというところにいきつく。感性的・経験的な比較であれ、検診結果の比較であれ、ある指標にもとづいて他人と比較した結果、よりよい健康状態にあると納得したとしても、果してそれで健康といえるのであろうか、どのくらいなら健康であり、どのくらいならそうでないのか。上述の糖尿病教室においても、「自分のあいまいさの気づき」の段階では、食事について、どの位食べているのか、どの位ならいいのか、何が問題なのか、何をもとに判断すればよいのか、あるいはどんなものをどれだけ食べていてどこに問題があるのか、なぜ問題なのか、といった問いが発せられているのである。⁽³⁴⁾こうして、糖尿病とは何か、それはどうして発生し、どのようにみていけば糖尿病であるかどうかのわかるのかといったことが、学習の要求として意識されてくるのである。

4) 悟性的認識と啓蒙主義的教育観

知覚の段階の認識は、健康にとって栄養と運動と休息が問題であるとしても、それらに気をつけた生活をすればなぜ健康になれるのか、それらをどの程度とれば本当に健康を維持できるのかを説明してはくれない。そこで必要になるのが、健康にかかわる諸要素の関連、それぞれの運動の諸法則を知ることである。その学習によってえられるのが悟性的意識である。松下氏が「科学的」認識と言っているものの多くは、悟性的意識の中にはいる。それらの学習は、一般的には、保健婦や医師などの専門家による講義・説明といった形態をとっておこなわれる。

このような学習は、松下氏も言うように、それだけとりだすならば、啓蒙主義に陥る傾向がある。「科学的客観的に明らかにされて来た健康に関する学問の体系を軸として、学習内容を編成し、それを知らしめることに終始してきた教育観」(p. 104)は、まさに啓蒙主義的教育観にほかならない。啓蒙主義とは悟性的意識そのものである。

しかし、ここで強調しておかねばならないのは、たとえ啓蒙的であれ、悟性的認識は意識の経験にとって重要な役割をはたすのであって、知覚からの発展はもちろん、後の自己意識の形成にとっても不可欠なものである。また、学習の展開過程としてみても、悟性的認識をぬきにして、学習課題意識の明確化、学習内容編成の意識は生まれないのである。それは、悟性的把握なしに課題意識につながる実態把握ができないからである。

松下氏は、実態調査活動は「実態を科学的に正しく把握すること自体が学習そのものである」という意味において、「実態調査学習」として位置づけるべきであろうとして、次のように言う(pp. 142~3)。すなわち、ひとつは、「実態を把握するということは単に数字におきかえることではない、実態そのものを知る(自分の感性と知性の全分野で総合的にとらえる)ことなのである」と。

われわれは、ここでいう実態把握とは感覚・知覚と悟性の統一的把握であると解釈することができよう。もちろん、ここでの引用のかぎりでは、「知性」を悟性段階のものと理解するのである（そうすると「科学的」という意味を知性＝悟性とは区別するべきだという理解を含むのであるが）。

もうひとつは、「個別的な実態とその共通項をもつ全体的な実態が、的確に把握される」こと、それは「個別的なものの中にある普遍性を発見することであり、全体的普遍的な傾向の中に個別的なものを見つめるような把握が、実態をつかむということの内実である」（同上）と。われわれはこれを個別と普遍の統一的把握といっている。ただし、ここでの普遍は、「共通項」としての全体、すなわち抽象的普遍であり、まさに悟性的な認識の特徴において把握されたものであると理解されるのである。

悟性的な認識が啓蒙主義と重ね合わせて理解されるのは、多分にその学習形態にあるであろう。しかし、悟性的な認識を獲得するためには、必ずしも学級・講座や健康教室における講義や説明という形態をとる必要はない。すでに「比較の学習」でみたように、学習者の間の共通項を探っていくのは悟性的認識に至る出発点であると言えるし、例えば、虫歯問題へのとりくみにみられるような、地域の実態調査から、地域の人々に働きかけるための学習教材としてのスライドづくりをするといった活動は、そのプロセス自体が科学的＝悟性的認識を獲得していく過程である。ここで注目すべきことは、地域調査においては、「検診統計に頼らず、三カ月を要して自分たちで実施するというまわり道を選んだ」ために、「自分たちで調べる調査はひとりひとりの自分の子を自分で調べることなので、そのことがむし歯に対するひとりひとりの関心を具体的に方向づける結果を生んだ」ということである（p. 55）。また、スライドづくりにおいては、学習の内容を整理するとともに、「補足確認の学習として、専門医の講義と歯科大学へ出向いてその指導を求め」、この学習を「地域の人々に働きかけようとする（客観化・普遍化）意識の中でさらに学習を確かなものとし、自分のものとする」ことに努力したということである。

（なお、虫歯問題の学習は、厳密には、学習者である主婦にとっての健康学習ではないということを付言しておく必要がある。虫歯問題においては、「むし歯に直接かかわる子供自身の問題（課題）としてすえること」によって、「終局的には、子供自身が主体的に、自分のむし歯をなくす（健康を守る）ような姿勢と、その習慣（力量）を形成すること」（p. 73）が重要である。つまり、虫歯問題の学習が健康学習であるのは子供自身にとってであり、実践的にもそうであることが求められているのである。）

ここでは、第1に、感性的意識と悟性的意識の統一としての科学的認識の形成がはかられていると言うべきであろう。第2に、専門的知識をみずから求めつつ、自分たちの学習の経験を「客観化・普遍化」しようとしたということである。これこそまさに悟性的意識の能動的獲得であり、それはすでに研究創造活動であるということもできる。第3に、「科学的理解」ということを「社会科学的認識と自然科学的認識」の両側面から把握していること（p. 52）である。とくに、この学習実践においては「子どもを囲む人間関係のとらえ方と、そこにある問題に気づき自分の内にある問題も含めてほり下げたことが一つの山であった」（p. 69）のである。第4は、「活動の継続性は、活動をよび起す課題の継続性である」という理解（われわれはこれを、学習内容の展開が学習活動の継続性を保証すると読む）のもと、「私の問題・課題が、みんなの問題であり課題であるという関係を横糸とするならば、縦糸は課題の内容的発展（深まり）である」という視点で「横糸と縦糸が織りなされながら」調査と学習が広まり深まっていったことである（p. 67）。これら虫歯学習における実態把握のための活動の特徴はすべて、住民の主体的な科学的＝悟性的

意識の獲得を保証すると同時に、すでに悟性的意識を乗り越えていく方向性をも含んでいる。

しかし、悟性的な認識にとどまっているかぎり、学習は結局のところ啓蒙主義に終らざるをえない。これを乗り越えるためには、「全生活の構造と結びつけて健康問題をとらえるという発想」(p. 104)が必要である。虫歯学習においても、その「要因の背景を全生活の問題の中でとらえることが大切」(p. 69)であるとされていた。しかし、これを単に自然科学的な問題だけではなく、社会科学的な問題も、というように理解してはならないであろう。この場合の全生活とは、あくまで学習者にとってのもの、すなわち学習者の「自己関係の総体」としての生活である。

この「自己についての自己関係の意識」が、自己意識にほかならない。この自己意識への展開にあたって、健康学習がもつ固有の意味については、Ⅱで述べたような、健康問題のもつ普遍的・個性的・自己性的・実践的性格が重要な意味をもっていることに留意しておく必要があるであろう。まさに、ほかならぬ健康問題の学習であるからこそ、悟性から自己意識への発展が必要かつ可能であり、したがって必然なのである。

(29) 碓井正久「社会教育の内容と方法」(小川利夫・倉内史郎『社会教育講義』, 明治図書, 1964), pp. 106~7。以下の碓井氏の引用も同所。

(30) 松下『健康学習とその展開』(前出), p. 55。

(31) これらの議論の特徴と問題点については、拙稿「相互教育の基盤としての間主体性」(『社会教育研究』第7号, 1986)を参照されたい。

(32) 注30の著書, p. 24。

(33) 同上書, p. 61。

(34) 同上, p. 22の図2を参照。なお、本文では、健康の属性の「時間的・空間的」比較として、それらを区別して議論しなかった。これに対しては、時間的意識を厳密に区分し、「時間の空間化」という特有な物象化論をもって、現代の「虚偽意識」発生の根拠とする、J. ガベルの「意識の疎外」論にふれておかねばならないであろう(J. ガベル『虚偽意識』木村洋二訳, 人文書院, 1980)。それは、日常意識の「虚偽性」を脱するために、時間的認識が積極的な意義をもっているという点で評価することができよう。現に、松下氏の実践でも、時間的経過の中で自己の健康状態の変化を問題にすることの意義が実証されている。しかし、「空間の時間化」の意義は、あくまで知覚段階のものとして理解される必要がある。なぜなら、物象化された「物」のさまざまな特性を「変化」において把握すべきだと主張するならば、それはすでに知覚の段階の意識に含まれているからである。すなわち、「物は諸々の特性から成り、特性によって区別されるものだから、特性の変化によって解消する。つまり、物は生成と消滅の交替である。」(G.W.F.Hegel, Philosophische Propädeutik, 武市健人訳『哲学入門』, 岩波文庫, p. 132)と。

そもそも、時間と空間は対立して把握されるべきものではなく、知覚段階の自己認識にとっては、ともに欠かすことのできない2つの基本的契機であることに注意しておくべきである。もし、ガベルが現代社会における自己疎外の問題として「時間の空間化」を語るのであれば、それは時間と空間というところまで抽象化されたものではなく、歴史意識と社会科学(とくに経済学)的意識の問題にまで展開されなければならないであろう。社会教育実践における自己の科学的認識にとっては、歴史学習と社会科学学習がともに欠くことのできない契機である。現段階においては、歴史学習に対して社会科学学習が立ち遅れている(忘れ去られている、というべきか)だけに、「時間的」認識を前提に

しながらも、「空間的」認識が重要な意味をもつ社会科学学習の独自の意義をあえて強調しておくべきではないかと思われる。とはいえ、これらの問題は、厳密な意味での「主体」形成の課題であり、本稿の範囲を超える。

Ⅵ. 学習＝生活実践と自己意識の形成

1) 自己意識と「固有の自我」の形成

松下氏は、健康問題のとりくみは「ひとりひとりの生活のみつめることに始まって、生活のあり方を追求し実践する、いわば生活に始まって生活に終るということが主軸としてすえられていることが原則である」(p. 187)と言う。「生活に始まって生活に終る」ということの徹底が、まさに自己意識の段階の健康学習にはかならない。かくして、健康問題と学習との関係は、「学習と生活を並列としてとらえるのではなく、健康問題にとりくむ2つの視点なのであって、実践はこの2つの視点の統合のうえになりたつものなのである」(同上)。これは一般に、住民の自己教育活動とそれを援助する社会教育実践が、生活課題を学習内容として位置づけるべきことを主張していると受けとってはならないであろう。それは「学習と生活を並列」してとらえることにかならない。そうではなくて、その2つを「統合」すること、つまり、学習実践を生活実践の展開と不可分のものとして、その展開過程にそくして発展させていくことこそが重要なのである。自己意識の形成においては、学習＝生活実践が真正面から問われる。

意識と区別して自己意識という場合、ヘーゲルが『精神現象学』や『エンチクロペディ』第3編(『精神哲学』)で展開している論理が前提になっていることは、言うまでもない。自己意識 Selbstbewußtsein は直訳すれば「自己を意識する存在」＝「自我を対象とする意識」であるが、その意識の対象はまず二重であり、感覚や知覚が対象とした直接的な対象と、自分自身である。したがって、自己意識の対象は「自分のかかわる全生活」(p. 103)であるが、「自我＝自己意識は関係の内容であると共にまた関係すること自身でもある」。その際、自己意識にとっては自己自身が「真実の本質」であり、対象とはまず対立関係にあるから、「自己意識が自己意識としてあるのは、運動としてのこと」であり、「この運動において対立が止揚されて自己意識には己れ自身との統一が生成してくる」⁽³⁵⁾。

ヘーゲルがこのように言う自己意識の形成を、われわれは、「生きた現実的諸個人」が、その自己関係の総体の中で、松下氏にいわゆる「固有の自我」を確立していく過程として理解することにしよう。したがって、ヘーゲルが言うように、自己意識を「自己意識としての自己と意識としての自己との矛盾」であり、「意識と自己意識を同一化しようとする」運動において把握するとしても、「意識の真理は自己意識であり、自己意識は意識の根拠である」⁽³⁶⁾といった、精神の自己展開として理解する立場をとらない。意識の変化を、あくまで現代的人格における自己疎外の構造をふまえ、現代的人格自身による自己疎外の克服過程において位置づけて考えるのである。その際に、留意しておくべきことは、次のようなことであろう。

第1に、自己意識を直接的な意識と悟性との矛盾の統一として把握する視点である。自己意識は、対象から自己への、視点の単純な転換ではない。これまでみてきたような、感覚・知覚・悟性といった、矛盾にあふれた、しかし、学習主体としての現代的人格によって実践的に克服されてきた、まさにその意識の経験の上に考えなければならない。それは、商品交換社会における自己疎外の中であって、対象としての自己の身体にかかわる意識(認識と価値意識)の展開を軸とした、学習実践の展開であった。

第2に、自己意識が現段階において成立する根拠を、人格が「労働力商品」となるとことに求めるということである。商品・貨幣関係のあり方に規定された意識を克服するためには、結局のところ、その根拠である資本の生産過程を問題にしなければならないところに行きつく。その出発点は、「貨幣の資本への転化」に対応して、現代的人格が「労働力商品」として規定されるところにある。この規定は、松川町の賃労働兼業農民はもちろん、商品生産農民においても、いわゆる擬制的な「労賃範疇の自立」の過程を経て、労賃＝所得を基準とした競争関係におかれているかぎりにおいて、同様に作用する。

この「労働力商品」は、対象としては「絶対的貧困」でありながら、主体としては「富の普遍的可能性」であり、まず諸個人が人格として承認されているという基本的特徴をもつ。それを促進する条件が、①「一般的富としての貨幣」を媒介にした交換における自由度の拡大、②「量をとおしてのみ規定された質的制約」という範囲での享受領域の拡大、③個人的消費生活領域での、資本の運動とは相対的に自由な生活領域の存在、④資本に促進された「消費者」としての活動領域の拡大、などである。⁽³⁷⁾このように理論的に位置づけられていた「消費者」として、相対的に独自の「生活の論理」をもつ人格という規定は、現段階の日本の国民において現実的な規定としてあてはまるようになってきており、まさに現代的人格の基本的性格のひとつとなるのである。

第3にこのことに規定されて、「人格」として現実的に承認されているということが、「固有の自我」が成立する根拠となっていることである。この自我は単に交換の主体として、商品を処分する自由をもっているだけではない。まさに「労働力商品」として、みずからの身体そのものに対する主体となっていること、それが意識されざるを得ないという条件をもっているということである。「労働力能力 Arbeitsvermögen」として、そのかぎりでの抽象的な総体性をもっているのである。いうまでもなく、そのことは、第2に述べたような特殊な規定と矛盾せざるをえないことを意味しているのであろう。

第4に、現代的人格の自己疎外を、生産物→活動→諸能力→人格間諸関係の総体において把握する立場から、その克服過程において自己意識の形成を検討するということである。自己意識を商品交換社会から（生産過程としての）現代企業社会に移行する過程において位置づけるわれわれは、現代的人格におけるその自己疎外を、生産物（商品）のレベルのみではなく、活動・諸能力・人格間諸関係の総体において検討する必要がある。意識と異なる自己意識においては、まさにそのことが問われるのであるが、われわれはそれを健康学習という問題に限定して考察する。

2) 欲求と「生活の論理」

第1に指摘すべきことは、まず価値意識の側面からみると、生身の人間として人間らしく生きたいということが自己意識の出発点である、ということである。それは、すでにふれた「権利としての健康学習」といった規範的な理解からくるものではなく、松下氏が「学習の主体化」として学習過程を考えていく場合の出発点である。

すなわち同氏は、1980年の「第5回松川町健康を考える集会」のもっている「胸を打つ」ような「重さ」はどこからきたかと自問し、そこに「住民の主體的な意欲」を感じて次のように言う。「それは、ひとりひとりの生活現実をみつめるところが出発点となっていることであり、したがってその意欲的なとりくみは、生活や地域と結びついてその問題解決を志向するものであり、積極的には、人間らしく生きるための条件を組織的な活動を通して自分たちの身のまわりにつくろうとする、或はそうありたいという願いの実現を阻害する条件をのり越えようとする（それが地域

づくりだと思うが) 迫力をもっているからである」(p.6)と。ここには、これから問題になることのほとんどが含まれているといってよいが、まず注目すべきは、この「迫力」こそが「学習活動を含めて実践活動を評価する観点として欠かすことのできない第1の視点」(同上)であると強調していることである。

これは一見すると主意主義のようにみえるが、「能動的な意欲をもってとらえられるということに、価値観の形成過程の重要性」(p.90)があるとしていることにもみられるように、自己意識段階における価値意識の形成にとっての、「欲求・欲望 Begierde」⁽³⁸⁾のもつ第1義的な重要性を指摘したものと受け取るべきであろう。ここで「能動的な意欲」とされている欲求なしには、価値意識は生まれないのである。その欲求とは、「人間らしく生きる」ということである。

第2に、欲求は、その満足、あるいは享受の発展と相互規定的な関係にあるというところである。ヘーゲルによれば、自己意識としての人間の欲求=欲望と満足は、対象とのかかわりにおいては、いわば悪無限的に展開するのであり、真の満足は他の人間との相互承認によってしか得られない。⁽³⁹⁾この悪無限的欲求の拡大過程は、社会的分業の展開によって市民社会を「欲求の体系」(ヘーゲル『法哲学』第3部第2章のA)とするわけであるが、欲求のこうした発展は、非歴史的に把握されてはならない。それはまず商品交換のシステムの特徴であるが、それだけでなく、マルクスの言う「資本の文明化作用」の結果である。すなわち、とくに相対的剰余価値生産の法則に規定されて、「労働と生産の種類がたえず拡大し包括的になっていく体系」と同時に「たえず拡大し豊かになっていく欲求の一体系」が展開するのであるが、それは「できるだけ豊かな欲求をもつ」人間を必要とするし、また、生み出す。⁽⁴⁰⁾こうした傾向は、まさに不断の技術革新をともなって展開した、戦後日本の高度経済成長過程において典型的にみられたことである。

もちろん、それは「人間の創造的素質の絶対的創出」であるばかりでなく「総体的疎外」の展開でもある。それは「大衆消費社会」の矛盾としてさまざまな論者によって指摘されてきたところであり、すでにみたように、松下氏もそのことにふれている。それは、商品・貨幣的關係が生活のあらゆる分野に浸透した結果としての、現代的人格の自己疎外のあらわれである。しかし、そのことから、たとえばジャン・ボードリヤールのように、「欲求のシステムは生産のシステムの産物である」とし、「個別に切り離された欲求は無にひとしく、欲求のシステムのみが存在する」、「欲求は個人の水準での生産力の合理システム化のより進歩した形態」であり、消費は「生産の機能」、「享受を排除するもの」⁽⁴¹⁾、などと言うのは行きすぎであろう。消費における自己疎外をより構造的に把握しようとする意図は理解できるものの、物象化と自己疎外の区別と関連、それらの諸段階がとらえられていないため、超感覚世界における物神化の一形態としてのモノの「記号化」を、自己疎外の展開の中で把握することができなくなり、欲求と消費生活の発展の積極的側面を無視することになっているからである。

第4に、欲求の内容は、松下氏によれば「人間らしく生きたい」ということに集約されるのであるが、それは規範的にのみ理解されるものではなく、「生命と生活の再生産」ということを基盤にして文化的享受までを含んだ発展過程にあるものとして理解されなければならない。その条件となるのは、人間の感性(それは悟性に媒介されているという意味で、意識そのものの段階における感性すなわち感覚とは異なる)の解放過程であり、享受能力の発展である。「多面的に享受するためには、彼(社会的な人間)には享受能力がなくてはならず、したがって高水準に陶冶されていなければならない」(マルクス、同上)。松下氏はこのことについてあまりふれていないのであるが、健康学習は享受の側面を重視することによってはじめて、豊かに展開するのであり、

享受能力の形成は、健康学習の独自の課題となるものと思われる。

なお、この点に関しては最近、佐藤一子氏が、上掲のボードリヤールが消費と享受を区別し、享受を「自立的で合理的な自己目的としての消費」と規定していることに着目し、「文化的享受の復権」を提唱していることが注目される。⁽⁴²⁾佐藤氏はデュマズディエが、休息・気晴らし・自己開発の3つの機能をもった「余暇」を、経済的必要、家庭的・社会的義務とならぶ「第三の活動分野」としていることに注目している。しかし、余暇＝享受とは言えないであろう。余暇の中にも非享受的要素があり、余暇以外にも享受的要素がある。われわれはむしろ、「余暇」以外の生活における享受の要素と、その発展の方向に注目する必要がある（もちろん、それは自由時間としての余暇のあり方と密接に関連しているのであるが）。

第5に、その享受能力の発達のためにも、松下氏のいう「生活技術」の獲得が独自の学習課題となるということである。同氏は、「科学的な根拠にうらづけられ、様々な力量を統合しうるような生活技術」の獲得の重要性を指摘しているが、それは「より豊かに安定して、人間らしく——自らがそう生きたいと思うその生活を実現させるために必要となるものであって、その必要性の中で自らが位置づけるもの」であり、端的に、同じ包丁を使う技術でも「『どのような時に、何のために包丁を使うのか』という主体的な意識と結びついた『生活技術』となる」と言っている（pp. 307～8）。つまり、この生活技術は、決して経験主義的に理解されたものではなく、認識の側面では、「科学的な根拠」にうらづけられたものであるという意味で、悟性段階を経たものであり、価値意識の側面では、「自らがそう生きたいと思うその生活」を実現するための必要性から「自らが位置づけるべきもの」として理解されている。ここでも、認識と価値意識の、それぞれの側面の発展段階をふまえた統一が問題になっていることに注目すべきである。

以上のような学習内容の展開は、「生活の論理」にもとづく価値意識を育て、「生活のあり方を追求し実践する」という目的意識と実践への意志を形成し、健康問題にかかわる生活実践を生み出すこととなる。すでにふれたように、この生活実践と学習実践の統一こそ、自己意識段階の学習の基本的な特徴である。

3) 自己意識の自立と生活実践

ここで最も重要な課題となるのが、自己意識の自立である。それは、観念的な意識の上だけではなく、生活における自己実現と相互承認によってはじめてえられるものである。自己実現と相互承認は、一般に、諸個人による自己認識の2つの基本的契機である。

欲求の立場にたって健康を実現しようとする自己意識は、健康を保障するかにみえるあらゆる「物」（それらの多くは商品の形態をとっている）を我が物にしようとするが、そうした態度は、結局、自らの健康が「物」に依存していることを認めざるをえない。そこに、「物」と自己の関係の反省が始まる。ヘーゲル流の自己意識論では、ここから、対象への依存から脱却し、「自己意識はただ承認せられたものとしてのみ存在する」、自己意識相互の「両極は互いに承認しあっているものであることを互いに承認しあっている」⁽⁴³⁾という相互承認の状態にいたるまでの、自己意識の自立を問題にする。しかし、松川町の住民、とくに農家婦人においては、「物」と自己との関係を反省するといったことは共通であっても、健康にかんするあらゆる欲求をみだしていくような悪無限の中で、自己意識の自立を経験し、相互承認を得ていくわけではない。むしろ、人間らしく生きたい、健康を実現したいという欲求のひとつひとつを満たしていくためにも、身近なところからの相互承認が必要であることを意識し、それを実現していく過程で自己意識の自

立を獲得していくのである。

松下氏は、学習と生活の統合をめざす実践として、まず、上大島健康教室の実践例をあげる。それは「健康対策事業として、いわば行政主導のペースで実施された事業から発展させて、次第に主体的な学習へと質を転換させながら地域にその活動を据えていった実践」(p. 188)であり、われわれからみても、悟性的・啓蒙的健康教育から学習者における自己意識の形成が問題になった実践として注目することができるのである。

ここでは、まず検診結果などから住民の健康問題の実態把握がなされ、それをもとにして高血圧・貧血・心臓病といった疾病別に「個別指導」をおこなうのであるが、うまくいかない(悟性的認識を個別的意識に直結させようとするこの限界)。そこで「本来病気にならない為の食生活はどうあらねばならないのか、その為に必要な知識を技術とともに学習し、その上に自分の生活をみなおすことから出発してみよう」という主旨で、部落単位で健康教室を実施する(p. 189)。ここで注目されるのは、「自分の生活をみなおすことから出発しよう」ということであり、まさに自分の生活を自己関係として把握する自己意識の立場であるといつてよい。そこでは、食事の仕方も、その「中味」(栄養学的にとらえた、悟性的認識)だけではなく、「どのようにつくるか、という生活の問題」として、健康の問題も「生活の仕方の問題」として把握されていくのである。ここでは、「物」から「活動」へ、生活手段から生活様式への展開があることに注目しておこう。

この学習会は「話し合い学習として行われるが、そこでは「問題の指摘がグチといっしょになっていっぱい出てくる」。そこから「皆で考えた改善への対策」は、①個人で解決していかななくてはならない問題(「自分自身の生活に対するあいまいな意識を自らがすえ直す努力の中で、問題の解決に迫ろうとする面」)、②家庭内での努力、民生化の問題、③家事や食事づくりなどの技術の習得、の3つである(pp. 192~4)。これらは、別々の学習=生活実践の課題として整理すべきものではなく、相互に関連しあっている。つまり、①の問題を実践していこうとするなら、かならず②の問題にぶつかり、②の問題に対応しようとするなら、③の実践が必要となるという関係にあるのである。それらはいずれも、自己意識の形成にとって不可欠な契機なのである。

すなわち、①は、「自分の生活をみなおすことから出発」する自己意識が、健康でありたいという欲求を満たすために取り組む最初の課題であるが、それを実現するためにも必然的に問題となるのが、②の「相互承認」と、③の「自己実現」のための実践なのである。すでにふれたように、それらは自己が自己を意識するために必要にして充分な契機である。ヘーゲルの自己意識論にならうというならば、②では「主と奴」の関係が、③では「奴における形成の労働」が問題になっていると言ってもよいであろう。⁽⁴⁴⁾さらにまた、①では「活動」、③では「諸能力」、②では「人格間諸関係」のレベルが問題になっており、Ⅲで述べたような、生産物→活動→諸能力→人格間諸関係へと展開する自己疎外の克服過程が問題になっていることの指摘として注目しておくべきであろう。もちろん、それらはいずれも、健康学習という範囲に限定されたものであるが。

さて、松川町には健康教室を支え援助する「健康研究会」(保健婦・栄養士・生活改良普及員・農協生活指導員・公民館主事等からなり、毎月定例で開催されている)がある。そこでは、この「上大島健康教室」などから明らかになった地域の実態を次のような観点からとらえようとした。すなわち、その基本的課題は②にかわっての問題であり、「家庭における婦人の地位が確保されることと合わせて健康問題がすえられないと、実践的に自分(学習者)のものとなっていけない」、具体的には、「出産の社会的労働観への認識」、「家事労働への正当な評価」であるが、それは「婦人自身の認識の問題——主体性の問題である部分も大きい」と(p. 199)。こうした認識は、(上

大島でも問題になった)貧血の問題に取り組んだ大沢南部「健康を考える会」が突き当たった「みやましい」という言葉(すでにⅢでふれた)が含まれている問題と同じである。

すなわち、この地域の若妻の意識実態として「夫に奉仕する(つくす)姿勢、家に埋没する主婦の姿勢——自我のなさ」が指摘され、「惰農視」されまいとして「近隣の農作業の進み具合が意識される」ことが、「健康を疎外する問題の一つの核」である(pp. 198～9)と理解されていた。もちろん、われわれはこれを単に前近代的な農村のイエ・ムラの構造から説明するわけにはいかない。むしろ、現代日本資本主義のもとにおかれた商業的農業地帯における特有の競争構造から、少なくとも、「非民主的な」関係が現段階においてもなお再生産されている構造から問題にするであろう。しかし、ここで指摘しておきたいことは、自己意識の自立は、夫や家庭、地域での、まさに「承認をめぐるたたかい」(ヘーゲル)を経ることなしには現実のものとならないということである。上大島地区の健康教室は「糸口としての学習」であったが、学習を終了したときの学習者の感想が、日常の食生活を栄養バランスから考えるのみならず、「家庭内で年寄りとの話し合いの中で、自分の考えを出す」ように「自分が変わってきた」、さらには「家庭を変えようと思った」、「老人対象の学習も必要だ」といったものであったこと(pp. 200～1)は、学習者＝若妻における自己意識が、学習でえた栄養にかんする知見を背景に「承認をめぐるたたかい」を通して形成されていることを示している。

しかしながら、学習で得た知見だけで説得される年寄りばかりではないし、「説得」ただけで現実健康的な食生活がみられるわけでもない。ここで具体的な健康と結び付く生活実践と、それを実現するための能力が問われるわけである。つまり、すでにふれた「生活技術の獲得」が重要な意味をもってくるのであるが、ここではそれを現実発揮するということ、つまり自己実現の活動が問題になるわけである。この自己実現の活動は、上述の相互承認の活動があつてはじめて可能になるものであり、逆に、相互承認は自己実現の活動によって現実で得られるのである。それらが相互規定的な関係にあるということは、同時に両者が自己認識・自己意識の形成にとって、ともに欠くことのできない契機にあることを再確認させるものである。

ところで、松下氏は、健康にかかわる生活実践を「生活技術」の発揮に限定しているわけではない。同氏は、上記健康教室の発展のひとつとして農協婦人部の「野菜のとりくみ」をとりあげているが、そこには「野菜づくり」という生産的实践をも含むという意味で注目しておくべきであろう。

それは、「健康を考える集会」に参加するようになった農協婦人部が、「自分たちの独自の活動」として取り組んだものである。取り組みの課題としては、他の農協管内に比べて松川町では貧血が多い、農家に野菜不足があるのではないか、という問題への対応がある。まず健康教室から得たヒントにもとづいて、緑黄色野菜の不足を補う運動として「つるむらさき」の栽培運動をおこなう。健康食である「つるむらさき」を栽培するという実践が先行し、そこから学習活動として深められていったのである。まず栽培状況の実態調査(アンケート)がおこなわれる。その結果、「つるむらさき」の栽培が増大していること、しかし、そこには大きな個人差と地域差(水田地帯に多く、果樹地帯に少ない)が存在すること、野菜づくりの悩みなどが明らかにされ、「健康を考える集会」でも関心を集めた。そこで次に、それを農協でまとめて印刷し、会員に配布する。しかし、班会での学習活動はおこななかった。

つまり、「資料は、それがすばらしいものであっても一方的に配布されたものでは、学習会を呼び起こすことにはならない。自分たちが調査した実態のまとめであっても、その実態調査の主

旨と必要感がみんなのものとならず、役員段階に止まり——ましてや農協がまとめるということであれば、その調査はよそごととなり、その結果に自分の身をのりだすという姿勢にはならない。」(p. 210) ことを経験したのである。「野菜をめぐる実態をもとにして、私の場合はこれでよいのかという、私の生活を考えようとする学習意欲」(同上)がおきなければ、実態調査はただそれだけにおわってしまうのである。そこで、調査結果をまとめ、スライドづくりをすることを婦人部の活動として取り組むことになるのである。ここまでは、悟性段階での(とくに虫歯問題への取り組みに関してふれた)実態把握、それを自分の生活と結びつけることによって新たな学習要求に発展させるという自己意識段階での学習＝生活実践の論理と同様である。

このスライドづくりの過程で、野菜づくりのできない理由として、つくる時間がない、畑が狭いのでつけれない、野菜畑が遠いのでめんどろ、農薬がかかるので困る、と言った問題が明らかになる。いずれも、商業的農業の一面的展開の結果であって、なぜ果樹地帯で野菜生産の種類も量も少ないかを説明するものである。こうして身近なものになった野菜問題であるが、スライドを利用した学習会では、「農家の人が野菜を知らなかった」ことが明らかになる。淡黄色野菜と緑黄色野菜の区別がわからない、自家用野菜をつくる必要性がわからない、年間をとおしていつ、どれくらい種をまいたらいいかわからない、等々である。その結果、「野菜を作る人、とってくる人、料理する人々、それがあたり前になっているパラパラな状態を問題視する」(p. 211)ようになってくるのである。もともと経営と生活が一体となっていた農家が、とりわけ商業的性格が濃い果樹部門を突出的に拡大するなかで、経営と生活が分離し、商品・貨幣関係が両者のあらゆる側面に浸透した結果であり、それを農家がおお自主的に再編成できていない状態を示していると言ってもよいだろう。

かくして、農協婦人部による野菜問題に関する学習＝生活実践は、部員である農家婦人が「自分自身の生活を見すえ見直すこと」となり、「『野菜』というそのことを通して、生活を考える視点をもつこと」(p. 211)になったのである。その際、注目すべきことは自給野菜を取り上げたことであろう。自給野菜は、経営と生活、生産(労働)と消費生活の接点であり、双方の性格をあわせもつ。したがって、生活の側から労働を、労働の側から生活を、あらためて見直す鏡のような役割を果たすのである。それは、経営と生活のありかたを統一的に把握していく、重要な媒介項なのである。さらにまた、個別農家の枠の中にとどまっていた生活実践を、経営と労働のあり方を通して、地域レベルに拡張していく窓口となるものである。

とはいえ、そうした実践を可能とするためには、「地域の中に自由に話しあえる、問題を受けとめて学習を可能にするような組織——仲間のつながりが自由につくられて行くこと」(p. 202)が必要である。地域に相互承認の領域を拡大していくことによって、自己実現の活動を発展させることといってもよいであろう。まさにそのことを学習実践として保障するのが、松川町におけるさまざまな学習組織とくに「健康を考える集会」の活動である。

4) 普遍的自己意識と集会活動

普遍的自己意識とは、ヘーゲルによれば、「他の自己において自己自身を肯定的に知ることである。……各自は自由な他者において自己が認められていることを知り、各自が他者を承認し、自由であることを知っているかぎり以上を知っている。そういう仕方では、各自は相互性としての実在的普遍性をもっている。」⁽⁴⁵⁾というものである。すでに冒頭でもふれたように、松川町における住民の組織活動は、①自主的な小集団活動、②集会活動、③公民館主催の学級・講

座、という三重構造（p. 251）からなっている。これまでみてきた学習活動はほぼ①ないし③に相当するのであるが、そこでも普遍的自己意識の形成を問題にできないわけではない。しかし、それはいわば自然発生的であり、特殊な課題に限定されている。それが「特殊」でありながら、普遍的な課題であることが現実的に明らかになり、また、そうなることを意識的に追求するのが、集会活動である。もちろん、その集会活動も、それぞれ健康問題、婦人問題、教育問題を限定的にとりあげているという意味では特殊的なのであるが。

集会活動においては、健康問題が地域課題となっている。それは市民社会としての地域社会から生まれてきた公共性を表現する「公論の場」でもあるがゆえに、公民としての住民の発達、自治能力の形成の場でもある。この集会活動による「普遍的自己意識」の形成をもって、松川町の健康学習は一応の区切りがつけられることになる。しかし、健康学習によって、自己意識の段階で得られる普遍性はきわめて即自的・主観的なものであり、現実的には、限定的かつ特殊的自己意識にすぎないことを、学習者は意識せざるをえない。

松下氏は言う。「健康問題を地域の問題としてとらえるということは、その地域に住んでいる人々にとって共通した健康問題は何かを地域の人々自身が確認することであるから、そのためには様々な組織活動の中でとらえられている問題を結び合わせて、認識を深めるような場とその活動が必要となる」（p. 250）。ここで認識を深めるという意味は、「日常生活と結びつけて健康問題を構造的に把握すること」、「地域全体を構造的にとらえること」である。それは、研究者などが外から提示することではなく、あくまで学習者自身が「経験」によって獲得していく認識でなければならない。具体的には、学習＝生活実践の組織間の連携によって、すなわち「組織間の相互作用として、相互に啓発しあうこと、相互に活動を補い合うこと、それぞれの活動を確かめ合うこと、相互にとりくみの分担と統括の関係をもつこと、問題の解決のためのエネルギーを倍増し合い、実践活動を強力に展開すること等」（同上）によって、到達するしかない。それが、まさに集会活動なのである。

「健康問題を考える集会」の特徴は、次の5つの点に整理されている。①各組織の自由な活動が基盤、②各とりくみの内容の連携から、問題を構造的に把握すること、③行政資料の提供の場、④地域全体を動かす住民の原動力としての共感と仲間意識、⑤住民自治の実現と自治能力の形成（p. 273）。つまり、「健康を考える集会とは、単なる実践発表の場ではなく、それによって問題の構造的把握を深め、様々な住民活動の連携をはかることによって地域のエネルギーを生み出す集会なのである」（p. 285）と。この集会は、農業問題に端を発した組織活動の集約として、1976年に発足し、その後はより総合的な医療・農業経営・老人問題・食生活などを討議している。その中で、集会参加者がどのような意味で「問題の構造的把握」してきているかは、松下氏の報告だけではわからないが、少なくとも全体的にみるならば、健康問題に関する住民諸組織の構造化が進んでいるのは、間違いない。

かくして、松下氏は次のように結論づける。「住民の主体的な組織活動と、その活動の連携と、医師と、住民活動を援助し医師とを結びつける保健婦と——健康問題を解決し健康を守る地域（住民）の力量とは、このような条件の統合の上に形成されて行くものである」（同上）と。ここに社会教育専門職員の役割を付け加えなければならないであろうが、ひとりひとりの住民でなく、地域全体としての力量の形成が問題になっていると言えよう。このことは、地域課題を解決する力量とは本来、集団的力量であり、「問題を構造的に把握」するのも集団的活動によってしか果たしえないことを示しているのである。それは、地域をつくるのも、現につくっているのも

「われわれとしてのわれ」であり、同時に「われとしてのわれわれ」であるという見地に立つことを意味する。つまり、自己意識から理性への転換が必要となるのである。しかし、その時にはすでに、地域課題となった健康問題は健康問題の枠を越えていることを知らねばならないであろう。それは、「健康問題を考える集会」が討議した、医療・農業経営・老人問題、そして食生活すらも、それらの問題を（健康問題の視点のみではなく）それ自体として学習・実践するようになれば、どのように学習内容が広がっていくかを考えればわかることである。

健康学習のその後の展開については、いくつかの類型があるであろう。まず第1に、再び、これまでみてきた諸段階における健康学習へもどるタイプがある。しかし、それはこれまでの繰り返しではなく、健康学習のいわば螺旋的発展のコースである。第2に、健康学習が生活学習の一環であることが明らかであるいま、健康学習に関連する他の生活課題を規定している「生活の基本問題」、松川町の例で言えば婦人問題や教育問題に展開していくタイプである。第3は、生活の問題から、生産・労働の問題への展開である。農業問題から農業経営問題へ、自給野菜から商業的農業の問題へ、などがこれにあたる。さらに第4に、政策・行政上の課題に学習を深めていくタイプもある。これらはいずれも、これまでみてきたような健康学習からの発展である。

(35) G. W. F. ヘーゲル『精神の現象学』（前出），pp. 172～4。

(36) G. W. F. Hegel, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse, 1830, 『エンチクロペディー』 梶山・河原・塩屋訳, 河出書房新社, p. 344。

(37) このような理解は、マルクス『経済学批判要綱』の「主体としての労働」の整理によって得られたものである。拙稿「『要綱』資本章における主体形成の論理」（北海道大学教育学部『社会教育研究』第10号, 1990）を参照されたい。

(38) ここでは「欲求」を、ヘーゲル『精神現象学』の「(B)自己意識」における「欲望」*Begierde* と同一の意味において理解している。欲求は、一般的には、（本稿において「意識化された必要」である「要求」として位置づけた）*Bedürfnis* の訳として使用されている。一方、*Begierde* の訳語としての「欲望」には、日本語の語感としては、人間的でない、動物的なものが含まれているものと解釈されやすい。本稿では、もちろん、欲望 *Begierde* は、自己意識段階にある、生きた人間的個人の欲望であると理解しているのであるが、欲求として訳する *Begierde* は、自己意識によって意識された要求 *Bedürfnis* であり、したがって、その意味において欲求＝欲望であることにする。

(39) すなわち、欲求＝欲望は一般に、他在の感情＝自分自身の否定の感情＝「欠乏の感情」であるが、この他在としての対象と自己意識との対立を止揚しようとする感情的性向＝衝動 *Trieb* を発生させ、それによって生み出される「欲望の活動性」による対象の止揚というかたちで、対象と主観とを合一させることによって「満足」せられ、「自己感情」を得る（G.W.F. Hegel, *Philosophische Propädeutik*, 武市健人訳『哲学入門』, 岩波文庫, pp. 140～1）。このように、個別者としての「自己内還帰」によって自己を維持するという自我における欲望は「その満足において破壊的であるように、その内容からいうと利己的」であり、「満足の中で再び欲望が生み出される」（ヘーゲル『エンチクロペディー』, 前出, p. 345）。したがって、対象を否定するという仕方では、真の満足は得られない。「自己意識が満足に到達しうるのは、対象自身が自分のほうで否定を実行してくれる場合にのみ」であり、それは「対象が自己自身において否定的でありながら、しかも同時に自立的であるような」対象つまり（自己）意識である場合だけであり、したがって、「自己意識はその満足を他の自己意識においてのみ達

成するのである」(ヘーゲル『精神の現象学』, 前出, pp. 180~1)。

- (40) K. Marx, Grundrisse der politischen Ökonomie 1857-8, Dietz Verlag, SS. 311 ~ 3。「資本の文明化作用」, 「自由時間」のもたらす, 豊かな欲望をもった「社会的個人」とその評価については, 拙稿「『要網』資本章における主体形成の論理」(前出)を参照されたい。
- (41) Jean Baudrillard, La societe de consummation, 今村・塚原訳『消費社会の神話と構造』, 紀伊国屋書店, 1979, pp. 90~1, 96。『物の体系』以来の「物から記号へ」という基本的認識のもと, 現代消費社会の矛盾を解明して話題を呼んだこの著書も, 単に「商品」の厳密な把握の問題だけでなく, 物象化論の展開がなかったこと, 労働の理解の一面性(それは, 後の『生産の鏡』において明確になる)などのために, 現代の消費生活のもっている独自の意識と矛盾を正確に把握できなかったといえる。
- (42) 佐藤一子『文化協同の時代——文化的享受の復権——』, 大月書店, 1989, p. 51以降。佐藤氏は, ボードリヤールの「消費社会」論とデュマズディエの「余暇」論に依拠しているのであるが, ボードリヤールについては, 前注のような問題点が指摘されなければならない。デュマズディエ「余暇」論については「自由時間」論(注37の拙稿を参照されたい)とのかかわりで再検討する必要がある。
- (43) ヘーゲル『精神の現象学』(前出), pp. 183, 186。
- (44) われわれは, 「奴における形成 Bildung の労働」による自己意識の自立と相互承認とをもって, 自己意識論の到達点とみる。ヘーゲルの『精神現象学』においては, 周知のように, その後, 自己意識の内面の自由を求めて, ストア主義とスケプティシズム, さらに「不幸な意識」(キリスト教)にまで進む。これらの意識形態は, 健康に関する意識形態として, それぞれアナロジーをもって読めば, それなりの論点を構成するかも知れない。健康問題に対する態度には, それらに似たものがいくらかでも存在するからである。しかし, 労働と相互承認という重要な問題を提起したヘーゲルが, それらを徹底して結めることをせず, あるいはそれらとの関連をぬきにして, 意識の内面の問題に展開するのは, 一種の「ずらかし」のように思える。なお, 後の『精神哲学』(『エントクロペディー』)においては, ストア主義・スケプティシズム, 「不幸な意識」についての叙述はなされていない。
- (45) ヘーゲル『エントクロペディー』(前出), p. 347。

VII. おわりに——健康学習の意義と限界——

以上でみてきたことによって, 健康学習が具体的かつ普遍的な自己教育の実践であり, その学習論的な意義が自己意識の形成にあることが明らかとなったと思われる。最後にその限界が指摘されなければならないが, それはその意義の中にすでに含まれている。健康学習のその後の展開の第2, 第3, 第4のタイプは, それぞれ独自の学習課題であり, 健康学習によって代替することはできない。それらは, 理性や主体形成の段階への意識の発展を不可欠の条件としている。

われわれはこれまで, 長野県松川町の社会教育実践が健康学習を中核にして発展していることに着目し, その実践がもっている学習論的な意味を検討してきた。すなわち, 松川町の健康学習に関する松下弘氏の整理にもとづき, その学習実践の核心が自己意識の形成過程にあるものとして, 読み込みをしてきたのである。それは, 松下氏が, 現代的人格の自己疎外の構造をふまえ, それを克服して主体形成をとげていく過程に学習(自己教育)を位置づけたばかりでなく, 健康問題を学習者の自己関係としての全生活の問題として把握し, とくに認識と価値意識の統一としての意識における自己疎外過程, したがって, その克服過程=発達過程に中心をおいて実践を積み重ねてきたものと理解したからである。その際, 学習者にとって普遍的・個性的・自己性的・実践的性格をもつ健康問題を学習内容の中核として位置づけたことは, 松川町と松下氏の社会教

育実践にとって決定的な意味をもっていたのであり、そうした性格をもつ健康学習は、自己教育活動の具体的普遍としての意義をもつものとして位置づけた。

そこでは、まず健康問題を現代的人格の自己疎外、とくに意識をも含む自己疎外として理解することが必要となる。われわれはそれを一般的に、商品・貨幣的世界における物象化と自己疎外の展開として、つまり、商品→生産物→……→物象→物→物神という展開過程が、意識における、主体→理性→自己意識→悟性→意識（知覚→感覚）→無意識という展開に照応するものとして把握した上で、松川町の健康学習の展開も、基本的にはこの逆のコースをたどったのではないかという仮説を提示した。もちろん、健康学習展開の焦点はこのうちの自己意識の形成におかれることも含めてである。

健康学習による自己形成は、「意識の経験」の過程として検討することが必要である。われわれは、松下氏が「感性的な段階から、理性的客観的認識へ」という基本認識のもと、「学習主体化の構造」として整理していた学習展開モデルをふまえつつ、それを認識と価値意識の統一としての意識の発展として再整理・具体化した。つまり、「意識そのもの」の段階では、認識における無意識→感性的意識（感覚）→知覚→悟性と、価値意識における必要→関心→要求→課題の相互規定的な学習実践の展開として、「自己意識」の段階では、認識における直接的自己意識→自立的自己意識→普遍的自己意識、価値意識における欲求→価値→目的→行為（自己実現と相互承認）の相互関連における学習＝生活実践として提示してきたのである。

以上のような仮説が、具体的に松川町の健康学習の展開過程と、松下氏によるその整理に即してどの程度において実証・立証できたかについては、心許ない部分が多い。しかし、これらの検討によって、松川町と松下氏の実践のもっている普遍的価値については、理解していただけたと思う。そのことは、行論にしたがってふれてきたような、これまでの学習論の位置づけ、その意義と限界を議論する上でも一定の意味があったと言えよう。もちろん、それは健康学習それ自体の意義と限界の指摘を含むものでもある。

「意識そのもの」の段階は、商品・貨幣論的世界において進展する物象化・物化・物神化にともなう自己疎外の克服過程として理解される。学習実践の出発点は、松下氏が「体験からの自我の生活観（価値観）」と言う日常意識であり、われわれはそれを、学習論的にみて「無意識」の段階にあると理解した。そこに潜在的に存在する学習要求は、学習関心に媒介されてはじめて顕在化する。そして、その学習関心を形成する上で感性的意識が重要な役割を果たす。これらの位置づけは、これまでの学習論における、学習必要と学習要求をめぐる議論に新たな視点を提供するものであると考える。また、青年教育などの分野で最近とくに注目されている「感性」の重要性とその限界（「欲求」段階における人間的感性との異同をも含めて）をも確定することになるであろう。

また、悟性的意識については、いわゆる啓蒙的教育・学習観とのかかわりにとくに留意して議論した。社会教育実践における啓蒙的学習の否定的側面については、これまで何度も指摘されてきたし、それらの指摘はこれからもふまえられなければならないであろう。しかし、それらはほとんど学習方法にかかわるものであって、最近においてとくにみられるように、学習内容としての悟性的認識の独自の役割までも否定するのは行きすぎであろう。抽象的・普遍的意識（悟性）と直接的・個別的意識（感覚と知覚）の矛盾を経験することなしに、学習課題や学習内容の編成は意識されないし、自らの生活のみなおしも不徹底なものにおわらざるをえない。学習方法において啓蒙的教育観を否定する松下氏が、学習内容において客観的・科学的認識を獲得する学習の

重要性を指摘するのはそこにあると思われる。したがって、われわれはとくに学習者自身が集団的に悟性的意識を獲得していく過程に着目したのである。

「自己意識」への展開においては、単に自己関係としての全生活に関する意識のみではなく、健康問題のもつ4つの性格（普遍的・個性的・自己性的・実践的）が大きな意味をもっていた。しかし、自己意識を成立させる最初のものは、価値意識としての欲求である。われわれは、松下氏が、学習者みずからが位置づける「自らが生きたいというその生活」＝「人間らしく生きたい」という欲求、それを実現したいという「迫力」を強調する意味をここに位置づけた。そこには、人間が労働力として商品となることが普遍化している現段階における、生命と生活の再生産から文化享受までを含む「生活の論理」があり、学習実践＝生活実践として展開せざるをえない必然性がある。また、われわれは、松下氏が「生活技術の獲得」を学習目的・学習内容として重視していることなどに着目しながら、ここでの学習が、現代的人格の自己疎外としての健康問題の深化にともなう、生産物（商品） $\longleftrightarrow$ 活動（生活様式） $\longleftrightarrow$ 生活諸能力 $\longleftrightarrow$ 人格間諸関係の総体を問題にしなければならないことを指摘した。社会教育実践における国および地方自治体の任務とは、住民が「自ら実際生活に即する文化的教養を高め得るような環境を醸成する」（「社会教育法」第3条）ことであるということの現段階的意義は、これらのことを出発点に考えられなければならないであろう。

したがって、自己意識の自立は、観念の中だけの問題ではなく、生活における自己実現と相互承認のという相互規定的な活動によってはじめて得られるものであると理解された。最近、相互承認の側面のみを切り離して強調する学習論や、生活実践との関係をぬきにして学習を論じ、ユートピアの学習世界を描くような学習論が多いことをふまえるならば、このことの意味は重要であろう。自らがそうありたいと思う生活を実現するために、生活技術を発揮するという自己実現の活動は、家庭や地域における「承認をめぐるたたかい」を経過することなしには、現実のものとならないし、生活技術の発揮をぬきにして「承認」は得られない、という状況に松川町の農家婦人たちはたたされたのである。そのことは、自己実現と相互承認が自己を意識する2つの基本的契機である（したがって、それらが得られない状態が自己喪失である）ことを再認識させるばかりでなく、現実の生活の中に自己実現と相互承認の領域を拡大していくことが、普遍的自己意識を形成していく前提条件であることも示している。

普遍的自己意識の形成は、松川町においては主として「健康を考える集会」においてなされている。そこでは健康問題が地域課題となっている。集会活動は地域社会から生まれてきた公共性を実現する「公論の場」であり、住民の自治能力形成の場でもある。健康学習は、ここで一応の区切りがつけられるのである。そして、普遍的自己意識と言っても、健康学習によって得られる普遍性は、きわめて初発的であって、現実には、限定的・特殊なものであることを住民は意識せざるをえない。そこで、他の生活課題、生産・労働問題、自治問題など、健康学習によっては代替されない学習の諸課題にとりくむことが必要になってくるのである。ここに健康学習の意義と限界が確定される。

以上のことはすべて、学習論的にみた健康学習が、現代的人格の「所有の自己疎外」に対応し、自己意識の形成を内容とする自己教育（学習＝生活実践）にのっての具体的普遍であることを示しているのである。