

## 教育学基本文献ノート

ハインツ・カルラス著『マルクス主義教育学の構想』についての覚書

黒沢 惟昭

はじめに

我々は未だマルクス主義教育学について必ずしも統一された見解をもってはいない。

しかし、本来、教育学者ではないマルクスの学説が我々の関心を強くひくのは、その問題意識が、近代市民社会の全面的変革と超克にあった、という点にある。

すなわち、彼は階級社会における「人間の疎外」の問題を、ヘーゲル、フョイエルバッハから継承しながら、『資本論』に凝集される諸論稿において、商品の分析を通して資本主義的生産関係が人間疎外を生んでいることを解明したのであった。こうして、マルクスは「疎外」の問題を「天上」から「地上」に引き下ろし、そのような地上の現実を変革し真の「人間」の奪還の方途を実践的に追究した。この過程において、彼は人間の本质と人間の形成というすぐれて教育学的問題に突き進まざる

を得なかった。

教育をあい争う神々の聖域から科学の領域に引き移し、かくすることによって科学的教育学の定立を志向する者は以上のようなマルクスの課題意識の批判的検討を避けることは許されないだろう。

本書はこうしたマルクスの問題提起を教育学の観点から体系的に解明せんとした数少ない労作の一つである。また、社会主義諸国の教育理論ないし実践報告をその国の歴史的背景を深く究めることもなく直接的にわが国に移入し適用せんとした「進歩的教育」のひと頃の流行にあって、本書はマルクスの主著『資本論』に内在して、いわばマルクス主義教育学の原理の検討を志向した点が他の類書に比べて極めてユニークである。この意味で本書が「マルクス主義教育学」の基本文献の一つであるといっても過言ではあるまい。

しかるに、本書が刊行されて十余年を経ているにもかかわらず(邦訳初版は一九六三年)若干の紹介をみるにしても、その検討は未だ充分とはいえないように思われる。

本書は若干の小節を内容とする四つの章から成り立ちその概要は次の如きものである。

第一章、人間の現存と発達の基礎としての労働過程 ①、社会的必要労働時間の規定にたいする教育の意義 ②、人間の人格の発達における労働の役割 ③、労働過程の諸要素

第二章、資本主義における労働の社会的諸条件と諸形態が人間の特性の発達にたいしてもつ意義 ①、資本主義的労働過程の本質 ②、絶対的剰余価値の生産による人間の肉体的、精神のおよび道德的頹廢 ③、相対的剰余価値の生産方法、人間と人間の教育におよぼすその作用

第三章、人間の全面的発達についてのマルクス主義の諸学説 ①、人間の全面発達の必要性と前提 ②、全面的に発達した人間の教育の不可欠な構成要素としての総合技術教育

第四章、結論 ① 人間の自然の発生と形成 ②、資本主義社会と共産主義社会における教育の課題と位置 ③、生産力の発達との関連における教育の内容上の変化

## 二

「マルクスの主著から教育学上の諸問題についてのあらゆる発言、ならびに教育学上にとつてのもろもろの帰結となるすべての思想を取りだし、さらに進んでこの著作の意義を社会主義教育学の重要な根本思想の源泉として詳細にわたって証明すること」が本書の課題であると「まえがき」に述べられているのであるが、我々の理解するところに依れば、著者の課題意識は「労働と教育」の関連を論じている第一章において特に鮮烈である印象を受ける。従つて、この点を中心的に以下本書の要約を試みたい。

第一章においてはこの「労働と教育」の原理的考察が行われているが、著者はこの点をまず「商品価値」を決定する「社会

的必要労働時間」と教育との観点から論ずる。「社会的必要労働時間」は、社会的生産条件と生産に従事する人間の労働という客観的・主観的二要因によつて規定されるが、著者はこの主観的要因に教育の必要性を求め、次のように論ずる。「人間の能力や技能の発達に役立つ一切のものは、それが社会的に必要な労働時間を規定する主観的要因を、換言すれば、労働する人間の熟練、技能および敏速さの社会的平均度というものをつくりあげているので、商品価値の形成に特別の意義をもっている」

そしてこの主観的要因は「一般陶冶」(Allgemeinbildung)と「職業陶冶」(Berufsbildung)の二つによつて規定され、これらと社会的必要労働との関連は次のように総括される、「普通教育学校での教育の仕事は、成長しつつある青少年にたいして一般の文化状態に照応した必要な一般陶冶を施すことによつて、以後のある職業のための準備教育にもろもろの基礎を与え、そしてそれを通じて、人間の生産力の発達の前提をつくりだすことである。この意味では、普通教育学校は生産力にたいして間接に作用をおよぼす。また、職業学校での教育の仕事は、職業に必要なもろもろの特殊知識を伝達し、適切な能力および技能の発達を促進することである。職業学校はそれを通じて人間の生産力の形成に直接にはたらきかける。従つて、社会的必要労働時間が主観的要因に依存するかぎり、社会的に必要な労働時間は教育に著しく依存しており、教育の仕事の改革は、人間の生産力の増大に向かう過程で労働の生産性の向上といひ、

そしてそれとともに、社会的に必要な労働時間の短縮として、その効力を發揮するのである。」

次に著者は、人間は「自分の外にある自然に働きかけ」ることによって、また同時に「かれ自身の自然のうちに眠っている潜在能力」を発現させて、かれ自身の自然をも変化させる、というマルクスの労働過程論に基づいて、社会的・意識的人間労働の特質は、その活動によって人間の精神的・肉体的諸器官を発達させて、およそ次のような教育的・心理的諸特性の形成に導くことを指適する。一、活動の結果について表象する能力二、関連させ比較する能力 三、決断力 四、意志疎通のための言語力 五、活動を監督・評価する能力 六、自己統制力 七、肉体を管理・調整する能力 八、注意力 九、実践されるいは思考される事柄、周囲の人間や事物や現象と自分自身との関係を体験する能力等々。

以上のように、人間の自然にたいする労働過程の意義を述べた後に、教育の任務は「成長しつつある青少年を形成し発達させて、かれらに生産過程ならびに社会の政治的・文化的生活にりっぱに参加し得る能力を与え、かれらをしてこの参加を通じて社会の今後の経済的、政治的および文化的発展のために貢献できるようにならせることにある」と結論され、そのためには「労働過程」の無条件的利用が強調される。さらに、その際の教育労働についても論及し、それは、「遊びごと、あるいは目的や目標を欠いた〈生徒の相手役〉に墮してはなら」ず、その対象が、「最高度に発達し、最高度に複雑化した」ものである

という特質はあっても、「他のすべての労働と同様に、目標を設定し、計画をたて、そして統御する」ことでなければならぬことが強調される。児童の側からいえば、「彼の労働(学習活動)の目標は外部から、つまり社会によって委任された教師によって規定されるのであり、その活動・経過についても同様である」とされ、さらに、その活動がその任務を達成し得るためには、「児童にかれの活動の目標を意識させる」ことが必須である、と著者は述べるのである。みられる如く「労働と教育」の内実をなす「労働過程」の徹底的な利用は後の章でもくり返し執拗な迄に強調される本書のライトモチーフである。

第二章においては、第一章が「労働と教育」が抽象的に論じられているのに対して、労働過程が同時に価値増殖過程でもある資本主義的形態が人格と人間関係に及ぼす影響が論述の中心である。また『資本論』の叙述に従い、価値増殖は絶対的・相対的剰余価値生産の二面から考察されている。まず絶対的剰余価値生産においては、『剰余労働にたいする人狼の渴望』は、資本家の意識のなかに労働日の無制限は延長への衝動として反映されており、そして冷酷さによって特徴づけられる、労働者に対する態度に現われ「労働者を価値増殖の物としてしか評価しない冷酷・食欲が資本家の心中に道德的頹廢を生ずる。だがこれに対し労働者の状態は全生活に及び、肉体的・精神的頹廢は極限に達する。さらに、それが、婦人と児童を包摂するとき人間の全面的な損傷と萎縮とが現実になる。資本主義の成立・初期におけるこうした状況下では、かかる意味で労働と教育は

鋭く対立する。

次に、相対的剰余価値の生産においては、労働手段が次第に複雑化していく趨勢の結果として、たとえば最小限度にしても、民衆教育が資本家の課題とならざるを得ない、と指摘された後に、ここにおいても『資本論』の論述順に従って相対的剰余価値の生産の方法である「協業」「分業」「機械」のそれぞれが人格及び人間関係に対してもつ意味が追究される。本来「協業」は、人間が個体的制限を脱して「種族能力を発揮する」場であり、「集団教育」の理論的基礎をなしているのであるが、資本主義的協業は、「労働過程のもつ精神的潜在力と物質的潜在力との『分離過程』となる」のであり、さらにそれは「搾取される者と搾取する者との対立に基づく、宥和しがたい対立をなしている分離」を帰結する。単純な資本主義的分業から「分業に基づく協業」が、マニファクトリアにおいてその古典的姿を現わす。分業もまた本来、生産力増大のための重要な手段なのであるが「分業への隷属」が必然的である社会においては、それは人間の多くの能力を失わせるだけでなく、「精神的面では愚鈍にまで、肉体的方面では全くの奇形にまでしてしまいう不具化の原因となる」のである。だがこの場合、「萎縮化され奇形化された人間の自然は分業の結果であってその原因ではない」ことに注目すべきである。分業はまた、人格と結合している労働力を「資本に売られるまえには決して独自で機能しえない程に一面化する」ので、資本に対する労働者の従属はより強められる、さらに労働の分割は、教育制度にも反映し、精神労働者になるコースと肉体労働者のそれとの分離を必然化し、このことは、支配階級に属する者にも人間の全面的発達を不可能にする。(被支配階級はいう迄もない)

マニファクトリア労働者の肉体的熟練がひき起す人的制限は「機械」によって打破される。「機械」そのものは、「自然にたいする人間の勝利の手段」ないし「表現」でもあるが、その資本主義的充用の仕方は、「労働者にとって一切の素晴らしい可能性からただ劣悪な憎悪すべき現実を生じさせるだけである」

より具体的には以下のような事実が指摘される。まず大工業が初めて、婦人・児童労働のための完全なる技術的前提を作り出したのであるが、このことは前述したような肉体的・精神的・道徳的頹廢が婦人と子どもの上にも拡がることを意味し、本来愛と相互的尊敬に基づく夫婦関係の破壊に導く。また、機械により「集約的搾取」(die intensive Ausbeutung)が可能になり、従って労働の強度が増大し、その結果は労働者の健康の破壊、急速な疲労、早期の老化として発現する。さらに機械採用による労働の節約は当然に失業者を生みださざるを得ない、さらにまた、資本へ奉仕することに科学が使用されるため、精神労働と肉体労働との分離・対立はその極限状況に達する。すなわち諸科学の種々の認識は生産過程の精神的内容をますます多く取りだが、これらの認識は、資本によって任命された技術者達が独占する。一方、労働者は生命のない機械の付属部品に墮する。以上の考察から、「機械」は「資本主義において

は、ただ資本家の繁栄に役立つだけであって、労働者の福祉には役立たない」ことが結論される。

第三章においては、まず「全面的発達」の必要性が大工業の本性から根拠づけられる。すなわち、大工業の不断の改良による「変転する労働要求」は、人間に「社会的生産過程の極めて種々の部面にわたって有為に労働し得る能力を要請し」この能力を生産における全面的な可動性にまで発達させることが教育に課された重要な任務となる。しかも注目すべきことは、人間を全面的に発達させる必要性と可能性は「大工業が労働の転換機能の流動を要求し、生産力を一つの総体にまで発達させ、そして世界を包括する普遍的な交通形態をつくりだしたために」資本主義のなかでも生じていることである。ただし資本主義的現実においては、個々の労働者の全面的可動性が創りだされずに労働の転換が行われるため、資本が意のままに操作できる産業予備軍の「可動」でしかありえず、また前章にみた如く「大工業」も全面的発達の可能性としてのみ存在しているに過ぎない。著者は、この全面的に発達した人間の形成は、総合技術教育によらないことには不可能であると主張する。この教育は「近代的生産過程の根本的形態を体系的な技術教育」として行うことによって実現されるが、その場合に、教授(Unterricht)と生産的労働とを結合することがその主要な構成要素でなければならず、またこの結合は、「児童と少年を社会的生産過程に参加させること」によって実現される。次いで著者は「児童労働」に言及し、児童が、社会的生産過程に対して、「それが実

際あるように、準備教育される」ためには、その場は学校作業場において組織されるような、いわば教育学化された生産過程であってはず「社会主義的に組織された実際の労働過程」であることが強調される。(教育学化された労働過程はそのための準備過程としかみなされていない)さらにその場合「生徒を社会的生産過程に、単に実習(Praktikum)の形態においてではなく、継続的に参加させること」が必要であるとされる。

また「プロレタリア革命以前に資本主義の下で行われている児童労働も、資本主義的搾取から児童を保護するための措置がとられ、そして教育との必要な結合がなされている場合には、その積極的意義を認める」マルクスの見解の肯定的引用も注目されてよいだろう。第四章は、第一章から第三章迄の著者による簡単な要約であるが、それは既述した論点と重複するので省略する。

### 三

行論において述べたように、「労働と教育」が本書のライトモチーフである。すなわち、教育を土台との関連でのみ考察する立場である。このことは、「教育は社会的諸関係のなかで進展し、社会的諸関係からは分離され得ない」「学校というものは決して独自の教育目的をもっていない」といった章句に如実に表わされている。著者はこのような立場を一貫することによって、現実の政治や経済や文化から独立して、教育学固有の価値を追究する立場に対して決定的に対立している。この意味で、

かつて宮原誠一氏が提起した「教育とは社会の基本的諸機能の再分肢にほかならない」という著名なテーゼを「経済」という機能の再分肢としての教育を具体的に解明したものとして評価してよいのではあるまいか。

また、著者が「経済」を理論化したものとして『資本論』を素材にしているという点も、著者自身の見解とはいささか違った「意味」をもつように思われる。何故なら、『資本論』が大事じとしては資本主義経済の原理を自己完結的な体系として論証し、かくすることによって、その「基本矛盾」を明確にすることが可能になり、従って、その変革の対象とその主体を明らかにし得たのであるが、このような『資本論』の想定する純粹資本主義における「経済」に依拠することによって、その「人間化」を志向する「教育」も純粹な形態で把握される可能性があるのであり、従ってまた、そこに反映する矛盾も明確化する可能性があると見えるのではあるまいか。

もしそうだとすれば、その矛盾の止揚された教育を想定することによって、それは資本主義の新しい段階といわれる帝国主義の教育の分析にも有効な「原理」となり得るだろう。さらに、それは著者も志向した、社会主義教育の本質も原理的に明らかになり、従って、現実の社会主義諸国の教育を批判的に考察する際の「規準」にもなり得るのではあるまいか。以上の点をみても、本書は刊行後十余年を経るにもかかわらず、教育学方法

になお重要な示唆を与えているように思われる。たとえ右のような意義を認めつつも疑問の点もかなりある。たとえ

ば、教育と労働との「直接的結合」のみが強調され、その相互作用のなかで生み出される、科学や技術や文化の体系の教授といういわばその間接的結合の視点が軽視されていると思われる。「学校」そのものを固定化することなく、常に現実の生産に対して変革されるべきだ、というこの上もなく正しい見解は、間接的結合の視点の欠落によってかのシェルギンの「学校死滅論」に墮する恐れがあるのではあるまいか。「経済」の人間化としての教育は、前述のような純粹資本主義においては大きな意味を持ち得るが、「経済」と共に「政治」「文化」の資本主義的「人間化」が一般的となる帝国主義段階、さらに「政治」「文化」のいわば社会主義的「人間化」が必須となる社会主義社会における教育分析は間接的結合の視点なくしては不可能である。本書の大きな疑問点の一つである。

次の疑問点は、「大企業の本性とその資本主義的形態との間に横たわる矛盾」を揚棄する主体形成も教育の重要な分野を構成すると思われるが、この領域が欠落していることである。マルクスもまた、『資本論』二四章において、この点を論じているのであり、わが国でもその論述をめぐって経済学者・哲学者の意見の別れるところであるが、なによりも『資本論』に依拠したという本書において、この点の言及がみられないのは残念である。

以上、やや我々の問題関心に引きつけて評価と疑問点を述べた感はあるが、評価点を継承しつつ、疑問点を超克することが、教育の科学的究明を志向する者にいままなお残された課題であ

る。

(1) 本書は、一九六三年、田中昭徳氏によって邦訳され、訳者も指摘する如く、原著の題名は長すぎるしまた行論でみられる如く表記した邦訳の方が原著の内容に適わしいと思われので、田中氏の訳名を用いた。引用文は本年三月刊行の同氏訳四版刊を使用した。若干訳語を変えた部分もある。また、訳書「凡例」にも指摘されているが、スターリンの言説の一部の邦訳が原著者の要求によって省略されている。本稿もこの要求を考慮した。

(2) 「日本読書新聞」(昭和三十八年七月一日付)の大橋精夫氏の書評、鈴木朝英編『講座・民主教育理論下』(明治図書)所収の中野徹三論文。持田栄一編『講座マルクス主義6教育』(日本評論社)所収の岡村・伊藤論文等が本書に言及している主なるものである。

(3) 教育学固有といったときの固有の意味が明確にされなくては誤解を生ずるが、わが国では「教育的価値」を執拗に追究した勝田守一氏の見解がこれを志向しているように思われる。

(4) 宮原誠一「教育の本質」(『教育と社会』所収)参照。

(5) 特にこの点に関しては、宇野弘蔵氏と梅本克己氏の論争が示唆的である。両氏の最近の著作は殆どこの点に関するものといつてよいが「思想」誌上における両氏の対談・論争は特に参考となる(同誌、一九六六年一、二月号、一九六七年五・七月号所収の対談一九六六年五、九月号一九七〇年七月号所収の梅本論文、一九六八年十一月号所収の宇野論文)

(本州大学講師)