



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	職業教育の基礎理論[序説]
Author(s)	草野, 隆光
Citation	北海道大學教育學部紀要, 46, 97-148
Issue Date	1985-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29287
Type	departmental bulletin paper
File Information	46_P97-148.pdf



職業教育の基礎理論 [序説]

草 野 隆 光

The Basic Theory of Vocational Education [Introduction]

Takamitsu Kusano

目 次

序章 本論文の課題	97
第1章 教育学の対象としての個人および人格	102
第1節 教育学・人格論の人間把握	102
第2節 個人としての人間	105
第3節 人格としての人間	107
第4節 労働力としての人間抽象と内在化視角	109
第5節 人格発展の第2段階と人格諸関係	113
第2章 マルクスの教育論と「生産労働と教育の結合論」	118
第1節 「マルクス主義教育学」批判の視角	118
第2節 「生産労働と教育の結合論」と『資本論』『指示』の解釈批判	119
第3節 「人間発達の経済学」の非発達性	126
第3章 職業教育の基礎理論仮説	129
第1節 人格発達的主要形態と発達力概念	130
1) 発達概念と主要形態	130
2) 具体的能力と諸能力(能力)	131
3) 発達力, 学習力と人格的富	132
第2節 人格発達の空間と時間	133
1) 人格域と外在化域	133
2) 発達の直接空間	135
3) 発達の間接空間と歴史的拡大	138
4) 発達の時間	138
第3節 学習による人格的富の蓄積と実量	140
1) 学校教育と人格的富の蓄積率	140
2) 人格的富の実量と平均水準の上昇傾向	141
第4節 職業的諸能力の発達と教育	142
1) 一般的発達と普遍的特殊的発達	142
2) 職業教育の課題	146

序章 本論文の課題

わが国の高度経済成長期以降の職業教育政策が「国民所得倍增計画」（昭和35年12月27日，閣議決定）に基く経済政策の一環として，人的能力開発政策の強い影響のもとに展開されてきたことは異論のないところであろう。人的能力開発政策は，技術革新時代への対応を求めた『新時代の

要請に対応する技術教育に関する意見』（昭和31年11月、日経連）や翌年のスプートニク・ショックによる『科学技術振興に関する意見』（昭和32年12月、日経連）などの緊急かつ部分的政策とは異なり、経済社会の高度成長を維持しつづけていくために、労働力の質的向上を図る総合的教育政策であり、人的能力開発論、人間資源論、教育投資論などの新しい展開をともなっていた。

人的能力開発政策が明確な姿を初めて示したのはおそらく昭和35年10月に出された経済審議会の『所得倍增計画にともなう長期教育計画報告』である。『同報告』「第一章はしがき」で次のように述べている。「経済進歩と社会福祉の向上は今後すべての国民の能力を有効に利用しうるかいかにかかっているということを理解しなければならない。人間能力の開発は単に当面必要な要請に答えるというような、なまやさしい問題でないことを十分認識しなければならない。」

「人的能力開発政策の中心となるものは教育訓練である」。経済審議会は昭和38年1月『人的能力政策に関する答申』を行い、人的能力政策の必要性を強調し、具体的課題を示している。

人的資源論が職業教育政策に強く意識されだすのは皮肉なことに昭和40年代に入り、後期中等教育の多様化、技術教育の重視など時代に逆行する失政が、高校職業教育の後退を加速しつつある時期である。第20期中央教育審議会は昭和42年7月から、いわゆる大学紛争期をはさんで4年にわたる審議を行い、2つの試案と3つの中間報告を公表し、46年6月『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』答申を行ったが、この審議は人的能力開発政策の教育政策化の性格をもっていた。しかし、それは教育基本法の実在や教育の現実の前に必ずしも全面的ではなく、屈折した形で表現されている。

職業教育として人的資源論の関わりをみるうえで、第20期中央教育審議会の審議中の昭和44年に刊行された元文部省職業教育課長の著書『産業教育＜発展と課題＞』注(1)は興味深い。同書の冒頭で「人間的資源が経済成長の大きな要因を示しており、これが開発には、教育の働きが非常に大きく、人的能力の開発、人材の開発がひとつの教育思潮として大きく浮き彫りにされてきた」「具体的にいうと、……高等教育計画、あるいは後期中等教育計画と人的能力、資源開発計画との関係になると、両者の計画は相当深く関連してくる。」注(2)と述べ、経済審議会答申（昭和38年）の人的能力開発政策を詳しく紹介し、「このような人的能力政策の考え方を背景として、わが国の産業教育の今後のあり方が検討され、その振興対策がすみやかに樹立されるよう期待したい。」注(3)と書いている。また、「産業教育の理論」の項は「現在日本における産業教育の目的は『経済自立に貢献する有為な国民を育成する』ことに重点が置かれなければならないことはいうまでもない。」注(4)と結ばれている。同書は、「まえがき」で書いているように「産業教育の意識や重要性、……は、教育界のみならず産業経済界においても高まってきた。にもかかわらず、……いぜんとして国民の一般的風潮として、この教育に対する正しい認識が不足しているという現実が存在している」と職業教育の不振の顕在化を人的能力開発論、人的資源論によって、中等職業教育振興の説得を試みたものであった。しかし、これが成功しなかったのはその後の事態が明白に示している。

昭和50年代に入り、中等職業教育は危機的状態に入り、その打開の道を産業の立場から個人の立場を重視する職業教育政策への転換に求められている。昭和56年1月理科教育及び産業教育審議会に「高等教育における今後の職業教育の在り方について」諮問され、昭和59年6月小委員会の「審議のまとめ」が出された。これは現実的改善策は述べているが、「在り方」の検討にふみ込まれてはいない。人的能力開発論（人間開発論）の導入当初、その理論的支柱となったのは、

人的能力開発論（人間開発論）導入の当初、理論的支柱となったのは、エライ・ギンズバーク

らのコロンビア大学人間資源開発問題研究会（The Conservation of Human Resources Project）の一連の成果である。『人間能力の開発—現代の富国論—』注(5)の序文で大来佐武郎は「われわれも『日本経済の長期展望』や、『国民所得倍増計画』の作成の仕事をしながら、経済発展における人的要素の重要性を痛感していたときでもあり、この本に深い興味を覚えたのである。……その考え方は今後のわが国の問題に多くの面で適用できる性質の問題である。」と書いている。

人間資源論はアダム・スミスに理論的基礎をおいている。ギンズバーグは次のように述べている。「人間資源の問題が経営学の中心問題でもあり、人間の潜在能力を育成し、発展させ、活用するためにとる社会の行動が、社会の富と福祉を大きく決定づけるものだとすることを明確にするために、なぜアダム・スミスまでさかのぼらなければならなかったか。……スミスは彼の後継者と異なって、蓄積や、発見や、投資や、消費を行い、そして国民の富を築くものが人間であるという事実をはっきり知っていたのである。」注(6)

また総合的な人間資源開発政策をとることを緊急の問題とし、「アメリカの為政者は、最近に至るまで、経済発展と国家の豊かな生活に対する人間資源の圧倒的な重要性を認識せずに、長い間、特定の人間能力政策を行ってきた。」注(7)と為政者を批判している。

「教育の問題こそ、人間資源問題の中心を占めるもの」として、教育について次のように述べている。「われわれは才能に恵まれた子供とその訓練についての問題を提起してきた。現行制度の批判者は次のような適切な主張を行っている。即ち、民主主義は、全ての学生が同じ速さで進歩しなければならないことを意味しないのと同様に、全ての学生を同じ教育を受ける運命に置くことを意味するものではない。個人の才能と潜在的能力に応じて学生を教育することは、民主主義と矛盾しないと批判者は主張するのである。……実際、全ての若者を同じ型にはめることは反民主主義的である」。注(8)これは「所得倍増計画」以来、現在、臨時教育審議会、特に第1部会においてくり返されている教育論の原型である。

人間資源論が経済理論でありながら教育論をもつのは、その労働と貯蓄によって「資本を作り上げる人間」「資本の活用方法を決定する人間」の研究を遠ざける近代経済学に対する批判からである。スミスの富国論から再出発することを強調する理由もここにある。「賢明な社会は、経済の拡大を加速し、国家の安全を強化するために、人間に対して豊富な投資をするであろう。また適切な人間投資は、一人一人の市民の潜在的能力を最大限に実現することを助長することになるし、そのことは、すべての人々の福祉に貢献するのであるから、このような意味からも、社会は人間投資に努力することになるであろう」。注(9)しかし、この投資の勧めはスミスに従ってエリートと大衆に対する投資の意味は異なる。人間資源論は経済の発展の加速と国家の安全が、結局は人間にかかっている由に、人間に対する投資を説くのである。

従来の経済学を「商品アプローチ」として批判し、「人的資源アプローチ」を提起するこの経済理論は、労働力を対象とするだけでなく、労働力のにない手である人間を対象を拡張し、労働能力の育成をも対象にとり込んでいる。「国民所得倍増計画」以降の官庁エコノミストをはじめ、経済学者の教育論、特に教育政策論への積極的参入の道は人間資源論によって開かれたといつてよい。

人間資源論はマルクスの時代以降百余年間の歴史を経た労働者の生活の向上、教育と職業選択の自由、民主主義の発展などを反映して、人々が意志的に行動する時代になっていること、資本主義的経済発展を維持するためには、「労働力は商品である」ととらえることから、「労働力は

単なる商品ではない」他とは異なる資源として扱うことの重要性を強調する「人的資源アプローチ」を提起する。「人的資源アプローチは、人間の行動をより多様なものとしてとらえている。人的資源アプローチは、次のことを主張する。即ち、人は多くの時間とエネルギーを経済的利益の追求に費しているが、そうした物的財の追求を超越した人間の様々な行動をまとめて説明できるのは、人を奮い立たせる価値とか目標、あるいは人々が一緒に生活することを可能にしたり、共通の目標を可能にさせる政府体系、さらに技術の修得の基盤を提起する教育訓練制度などを包含する枠組だけであると」。注⑩ここから彼は、「彼らの行動に影響を与える主要な要素全てを包含する」広い分析枠組の設定、人間を意志のない資源としてでなく「人間は自分の将来を形作ることに関心を持っている生きた要素」としてとらえること、労働市場は40年にもわたる長い就業過程であり、労働力は蓄積できないから「市場が人間や仕事に対して商品に対するように精算材料を果しえない」こと、仕事は各個人だけでなくグループベースで組織され、また稼ぎのためだけでなく「仕事の社会的側面から満足を得て」いるなど物質商品と異なる人間的要素を含んだものとして「人的資源アプローチ」を「商品アプローチ」に対置する。注⑪

このようなアプローチが資本主義の絶対性の幻想の上に立つ砂上の楼閣であり、現実をいかに分析したかはともかくとして、「経済理論」として格段に進歩したものであり、高度成長期の教育政策論の支柱として有効に機能してきたといえる。

しかし、その「理論」はいかに人間的要素を強調しても労働力商品の運動法則の理論であり、この商品が人間に担われていることの特異性、物質商品との違いの強調であることを忘れてはならない。これは人間的要素を加味した資本主義社会の発展のための労働力商品論である。従って、ここでの人間的要素は資本主義社会で労働力商品がもつべき要素であり、個人が現実生活のなかで物象的諸関係を媒介に人格的諸関係を通じて発達させる人間的要素のことではない。人格を労働力に従属させて評価したり、その発達を論じ、生き方を規制する一切の思想は「プロレタリアのうちに人間をみず、富をつくりだす力を見る。」注⑫個人性の普遍的転倒の新しい表現である。

人間を労働力としてみるこの見方は、わが国の教育全般にわたって浸透しており、一つの体制をつくりあげ、その矛盾が今日の教育問題の根源となっている。大多数の国民を労働力に仕立て上げる資本の要請と労働力を売らねばならないが労働力ではない個人との対立である。

教育は個人の諸能力を発達させることが目的であり、自分のものとした諸能力をどのように処分するかはその個人の自由に属する問題である。入職前の20年前後の期間はその後の職業生活期間の予備期間ではないし、老後は付録の人生でもない。また職業生活期間においても、労働時間が「死んでいる時間」で、余暇時間のみが「生きている時間」ではない。教育は出生から死に至るまでの全生活を人格の発達として抽象する方法を必要とする。

ところで、マルクス主義からの人間資源論批判の論理構造は、批判対象と基本的に同一の論理に立っており、ただ立場の違いの強調である。例えば、『人間発達の経済学』注⑬も抽象的人間の発達論であり、実在的人間の不在であることに変わりはない。「人間にとって労働能力、あるいは労働力は、人間の諸能力の総体としての人格の一構成要素である」注⑭という把握は労働力概念の理解としても疑問であるが、マルクスがすでに経済学的に抽象した個人を現存する生身の人間ととり違えて生きた個人不在の非マルクスの人間観の延長上の産物である。「マルクス主義」諸理論は人類の歴史的・社会的発展を機械的に個人に移し変え、階級的歯車の一つの物に個人を当てはめる「伝統」的枠組みを超え出していないからである。労働能力が「基本的人格の一構成要素」だとすれば、労働能力を欠いた個人は基本的な人格の喪失者だということのだろうか。赤子や子

どもには労働能力は存在しないが、彼らは人格の基本的要素を欠いているというのだろうか。資本主義社会は実現の度合はともかく、形式的に全ての個人の人格の独立、自由、平等をうたうだけ、この「マルクス主義」よりずっと進歩的である。労働能力あるいは労働によって人格・個人を基礎づけることはマルクスと整合しないマルクス主義である。

「人間資源論」に対するマルクス主義教育論の批判の弱点も明らかである。人的能力政策は「労働力の商品化に立脚する資本主義の経済体制が、あたかも労働者階級の生活水準の向上と福祉の増大を本来の目的とする体制であるかのように見せかけ、……その体制に固有な内的諸矛盾をおおいかくす」「欺瞞的イデオロギー」注⑮)ととらえられ、経済学的擬制は欺瞞とされる。人間資源といういい方はマルクスが労働力という場合と同じ経済学的擬制であって、そのかぎりでは全く非難すべきことではない。経済学がその学問的必要から人間をマンパワーあるいは労働力として抽象して論じ、教育に対し労働力の確保などの視点から要求することはその限りでは社会体制にかかわらず許され、かつ必要なことでもある。個人の一般的発達については問題にならないであろうが、就業を前提に諸能力の特殊化を目的とする職業教育においては、労働力需給の見通しは欠くことはできない。問題の核心は経済は経済論として扱い、教育は教育論としてうち立て対置することである。独自の理論体系をもたない教育論はイデオロギー批判のレベルに問題をすり替え、階級的立場の違いに問題を還元している。

「社会関係の客観性に事実上人格を解消してしまう見解を固守することは、現代の物象化現象そのものの一部となりおえることだといって過言でない。」注⑯)「人間と人格の概念が区別されないで、人格は事実上人間の概念に還元されがちであった。」注⑰)「人格が個人として成立することの確認は、人格理論の出発点である。」注⑱)とする村山紀昭の指摘は重要である。

マルクスに依拠して教育研究をしようとするなら、次の諸点は重要である。

マルクスの人間観は個人、人格、人格活動、諸能力など教育学の出発点となる基本概念について、歴史的社会的人間論に対して相対的に独自の人格理論と発達の人格理論を欠いたかといえ、決してそうではない。ただ、彼は前者の解明を自らの使命としたのであり、その出発点にある初期著作は科学以前の素材の形態において後者の出発点をわれわれに示しているのである。教育学が個人の発達の研究を課題とする以上、マルクスの素材を明確化する作業がまず必要であろう。この作業は人間の経済学的抽象についての研究方法を把握し教育学的抽象方法を発見することからはじめなければならない。

第2にマルクスの時代は、ようやく晩年において国民教育がちっぽけなものとしてはじまったにすぎず、教育学はまだ成立していなかったのであるが、彼は教育ということばで何を考えていたのか、また、『資本論』等の文言をつなぎ合わせて「創造」されたマルクス主義教育論の「定説」、例えば、「生産(的)労働と教育の結合論」「全面的発達の思想」など基本的な概念の検討が必要である。

第3に、人間を教育学的に抽象し、教育学の基礎的諸概念を摘出することによって教育分析に礎石を与えることである。マルクス主義教育学もまた人格概念などを欠落させた教育論であるからである。

このような前提作業は人間資源論を根本的に批判し、教育学としての発達論を対置するうえで不可欠である。これまでのマルクス主義教育学からの批判は基本的には経済学的に抽象された人間一般の枠組の中での、ただ階級的立場の違いとしての批判であり、自らの分析枠組の独自の展開という科学本来の使命からみるならば生産的であったとはいえない。人間資源論による教育政

策の全面的展開が今日の日本の教育を危機に落ち入らせているとき、この理論に対する根本的批判は緊急の課題である。とりわけ、職業教育が職業諸能力の発達を対象とする以上、「労働能力」としての人格発達か、人格発達の所産としての職業諸能力かはかけられない対立点である。今のところマルクス主義的教育論はこの点に関しては理論的批判力をもっていない。本論は以上の諸点に立って「マルクス主義」教育論を批判し、教育学的人間抽象の基礎概念を提示し、職業教育研究に理論的基礎を与えることを目的とする。

注 序章

- (1) 『産業教育<発展と課題>』 河上邦治 帝国地方行政学会(昭和44年1月)
- (2) 同 上 9~10頁
- (3) 同 上 25頁
- (4) 同 上 62頁
- (5) 『人間能力の開発—現代の富国論—』 大来佐武郎訳 日本経済新聞社(昭和36年1月)
(原書『Human Resources The Wealth of a Nation』 Eli Ginzberg 1958年)
- (6) 同 上 21頁
- (7) 同 上 24頁
- (8) 同 上 35頁
- (9) 同 上 201頁
- (10) 『人間・労働・組織—人的資源論の構築—』 関口・内田訳 佑学社(1977年6月)
(原書『The Human Economy』 Eli Ginzberg 1976) 訳書16~17頁
- (11) 同 上 22~23頁
- (12) 『マルクス・エンゲルス全集』
- (13) 基礎経済学研究所編 青木書店(1982年12月)
- (14) 同 上 35頁 「第2章 経済学の基礎概念と人間の発達」 森岡孝二
- (15) 『講座 日本の教育3』 新日本出版社(1979年2月) 「第2章『能力主義』の能力論批判」
大橋精夫 107頁
- (16) 『現代のための哲学 2 社会』 青木書店(1982年12月) 「人格と社会」 村山範昭 14頁
- (17) 同 上 51頁
- (18) 同 上 32頁

第1章 教育学の対象としての個人および人格

一般に、教育学は人間の発達法則を発見し、実際の発達に適用する科学である。教育学が科学である以上、対象としての人間をどう措定するのか、また、人間をどう抽象するのかがまず問題となる。本章は教育学の対象としての人間の措定および対象としての人間の抽象法の二つを課題とする。

第1節 教育学・人格理論の人間把握

本節は教育学の対象としての人間の措定を課題とする。これを課題とすること自体、奇異の感を抱かれるであろうが、私見によればこの問題は確定しているとはいいいがたいのである。

はじめに教育学が人間（人格）をどう扱っているかをみることから論述をはじめることとする。

矢川徳光が『マルクス主義教育学試論』で島田豊の人格論——「労働が諸個人の特定の生き方であるとすれば、マルクスにとって、人格とは社会的労働に発現される主体の生命力、すなわち、労働能力のことにほかならない。」注(1)「個人の全面的発達とは基本的に、労働する人間のあらゆる素質を能力として実現することであり、個人の労働能力こそが人格であるという観点をつらぬくことは、教育の科学の基礎である。」注(2)——を批判し、エヌ・エリ・ルビンシュティンらのソビエト心理学、教育学に依拠しつつおこなった「マルクス主義教育学における基本概念の一つとしての人格の定義」は今日においても大きな影響力を有している。

矢川の人格規定は次の通りである。

「人格とは、生きた自然的、社会的な意識的存在としての人間個人であり、身体的にも精神的にも各自に固有な活動・発達・創造・変革の測り知れない諸力をそなえた全一的な労働主体であって、その力動の主導力は当の個人の民族的・階級的矛盾によって条件づけられる思想的＝政治的志向性である。したがって、人格は、そのひとが意識しているかいないかにかかわらず、その本質において、つねに一定の党派性をもっている。」注(3)

ところで、島田人格論は矢川批判の権威によって、あるいは教育にたずさわる人々の直感によって拒絶されたように見える。しかし、島田の提起はこれまで、あいまいにされていた「マルクス主義」の人格観を素直に述べたものではなかったのだろうか。われわれは、「個人の労働能力こそ人格である。」という指摘の検討は問題を解く鍵を握っていると考ええる。矢川の「人格とは、生きた自然的・社会的な意識的存在としての人間個人」「諸力をそなえた全一的な労働主体」「つねに一定の党派性を持っている。」という矢川の人格規定は「狭い」「広い」かという点では確かに広いのであるが、ただ問題を拡散させているだけである。島田が経済学上の概念で人格を説明しようとしたとすれば、矢川は心理学と政治学上の概念をつけ加えることによって教育上の人格概念を拡散させたのである。

この潮流は坂本忠芳に引きつがれている。坂本は最近の論文で次のように書いている。

「『全面発達』の思想は……機械制大工業のもとでの社会制度の根本的変革と教育制度の全面的変革という二つの主要な契機によって成り立っている。」「能力発達の深刻な諸矛盾の進行にもかかわらず、現代資本主義の発展は、同時に、『全面発達』のための物質的基礎をも成熟させつつあること、それは、国民諸階層における『総合技術的能力』『民主的管理能力』『豊かで多面的な文化能力』の発達の要求とそのための闘いの高まりとして具体化されつつあることである。……『民主的人格』および『国民的教育の基礎』の形成として追求されてきた。」注(4)

「生産労働・社会変革と教育の結合こそ、全面的に発達した人間を生み出す唯一の方法であるという、マルクスの思想をふまえてのことである。この意味で、『全面発達』はたんなる空想ではなく、……リアルな人間の変革像として把えられるべきであり、さきの諸能力の各人における追求も、こうした物質的基礎にたった諸運動の目標、その必然的方向性として把えかえされねばならない。」注(5)

坂本はこのすぐ後で、「人間疎外と発達疎外の『総体化』」を「たんなる破壊としてだけでなく、建設の可能性をはらんで進行している。」「生産労働や実生活と教育の結合の原則を子ども、青年の発達のすべての段階における能動的諸活動と学習の全面的構造的組織化として具体

化しなければならない。」注(6)ことを主張する。「生活の『物象化』『抽象化』が、あらゆるものごとの商品化を促進する社会の法則の必然的なりゆきであり、その人間能力発達への影響の普遍化」であり、「人間能力をふくむあらゆる商品の『私有化』としてあらわれ」「そこでは一切の人間能力の獲得が、その『所有（私有）』の形態を帯び」る。注(7)このようななかではマルクスの「世界を『わがものとする』（Aneignen）」活動として、「抽象的生活と具体的活動の重視」が必要であり、「第一に、その過程『子ども・青年の学習過程』は、商品にきざみつけられた社会的諸関係にたいして、そのもっとも基底にある具体的な労働過程を彼らの前に提示する。第二に、それは、人間能力の商品化のなかで人間関係がもつ、するどい矛盾を、彼らのなかで対象化し、その矛盾を克服しようとする大きな見通しのなかに彼らの認識努力を位置づける。」即ち、「『物象化』過程の解体と再構成という意味」をもつ「学習過程」注(8)の必要を提起する。

※引用文中の【 】は筆者による。以下同じ。

この一見もっともらしい提起は抽象的に書かれているが、学校教育の具体的実践としては労働教育と階級意識の教育の提唱であることは明らかである。さらに「物象化」過程は解体や再構成されるものではなく、後に明らかにするように人間は「物象化」の全面的発展によって、はじめて全面的発達が可能となるのであり、「物象化」はやがて消滅するのであるが、ここではこのような「理論」が「マルクス主義」として横行している事実の紹介にとどめておく。

ここで坂本は、最近の教育現象に「全面発達の理論」「生産労働と教育の結合論」「疎外論」「物象化論」などの文言を駆使し、さらに、セーブ、グラムシを援用して立ち向かっている。しかし、事態がこのように把握されたからといって、坂本のいう「学習過程」が組織されるわけではない。むしろ、組織されていない原因が問題なのであり、「物象化」「抽象化」……などととらえるならば、政治の問題に還元せざるをえない。事実「能動的具体的活動の重視」は矢川のいう「党派性」の問題となっている。このような論理構造にならざるをえないのは、人間の歴史的・社会的発展と個人発達の媒介項の弱さ、というより教育学としての個人および人格論の欠陥、矢川にみられた心理学と政治学への依存から生じている。教育学として独自の人間を対象化し、抽象する方法を持っていないことに由来している。

ここで、視野を少し広げて、いわゆる人格論の領域から池谷壽夫の人格理論としての課題意識と提示の仕方を取り上げておく。池谷論文「戦後日本におけるマルクス主義人格理論の到達点と課題」注(9)は60年代以降のマルクス主義「人格」論を総括し、人格理論の基礎的課題の提示を目的としたもので、教育学への深い関心がみられる。池谷は論文の「おわりに」で次のように述べている。

「個人の人格は社会的諸関係によって規定されつくされないし、それらの総体と等しいものともいえないものである。しかも、人格を社会的諸関係の総体とみなすことは、人格のうちで働いている生物学的・生理学的諸条件の役割が無視されることになる。それゆえ、まず問題となるのは、社会的諸関係に完全に還元しえない人格の独自性を明らかにすること、こうした人格と社会との緊張関係を解明すること、である。」

「人格理論を『具体的な個人のあり方、その構造と成長・発達過程の一般法則に関する科学』言いかえれば、『具体的な個人の生活史に関する科学』と厳密に定義する必要があると考ええる。」「セーブが人格を社会と『併存構造』的關係に位置するものとしてとらえようとしていることは、検討に値いするであろう。」

「人格を独自の力動的な統一的構造をもつものとしてとらえることである。私なりの仮説を

例えば、人格の構造は大きくいって活動構造・能力構造・人格機能の三つのレベルからなる統一態としてある。」「人格の構造を力動的にとらえる」「この人格の発達過程において生物学的・生理学的諸条件と社会的諸条件がどのように相互に作用し合って人格に影響を及ぼしているかということも解明されなくてはならない。矢川氏や坂本氏が指摘しているように、人格の発達において生物学的・生理学的諸条件が重要な意味をもつからである。」注⑩

池谷の課題意識によれば「社会的諸関係に完全には還元しえない人格の独自性」即ち「生物学的・生理学的諸条件」を含むものとして人格をとらえている。第2はルシアン・セーヴの『併存構造』注⑪への関心である。第3に「人格の構造を力動的にとらえ」「生物学的・生理学的諸条件と社会的諸条件」の相互作用の人格発達に対する影響への関心である。

このような問題の立て方自体が課題解決を困難にしている。一体「社会的諸関係」とは何か、はたしてこれは自明のことなのであろうか。人格とはもともと個々人がとり結ぶ関係概念、個人の社会的あり方についての概念ではないのか。人格とはもともと個人が独自に個体的存在であるから、人格も独自にしか存在しえないものではないのか。とすれば、人間の個性性、自然存在としてのヒトの科学である生物学的・生理学的諸条件は人格の個体としての諸条件であり、人格とは直接の関係を持たないと考えるべきであろう。われわれは目が見えなくとも、心臓が悪くとも足がなくとも、これを理由にその人の人格をうんぬんしはしない。

セーヴの人格を社会との「併存構造」としてとらえる考え方は(池谷はセーヴへ強く引かれているのであるが)、人格対社会という「対立」の構図から、「併存」へ移管しているのであるが、従来の人間を「社会的諸関係の総体」(フォイエールバッハ第六テーゼ)として規定する人間の歴史的・社会的規定を脱してはいない。人格論が成立する前提は生きている個人の絶対的承認以外からは出発しようがないのである。第3の人格を力動的構造としてとらえることは個人の発達を考えると教育学においては必要なのであるが、ここでも人格をどうとらえるかは前提の問題であり、これの解釈がなくては立ち入れない課題である。ここにはソビエト心理学の影響がみられるが、人格発達を心理学に解消するのか人格論として独自に進もうとするのかは一つの分岐点となる。

いずれにしても、個人としての人間存在の無条件の承認が必要であり、歴史的・社会的人間規定、類として人間一般に解消してはならないのである。類の発展は個人の発達を規定するが、個人の発達が類の発展にほかならないのであり、人格の発達論は個人の発達理論でなければならない。

第2節 個人としての人間

マルクスの人間観において最も重要なのは人間を第一に現存する個人、いいかえれば生きて生活する個人として把握していることである。この一見平凡な今日では常識的でさえある人間観は、自然的存在としての人類とヒト(個体)においても、歴史的・社会的存在としての人間たちと個々の存在としての個人との区別と関連においても、共同体的存在としての個人、身分的個人、階級的個人(諸個人としての個人)としても最も重要な人間把握である。第2は歴史的・社会的存在としての人間を人格(person)と規定したことである。いうまでもないが人格は日常語の「有徳の人」とは無関係であり、人格はすでに社会科学的に抽象された人間概念である。これは社会的諸関係によって決定づけられている個人とっていい。この結果、人間は空虚な人間性=人間の本質に関する哲学談議から脱して、社会科学の対象として登場しえたのである。第3に自然存在としての人間=ヒト(ホモサピエンス)は生物学・生理学の対象としての人間であるが、人間は生きて

いる限りヒトであることはまぬがれず、従って人間は、人格とヒトの統一体である個人である。人間は自然存在である生命体である限りにおいて、個人であり、人格でありうるのである。

人間に関する個別科学は諸科学一般がそうであるように対象を具体的に規定することから始まる。次にマルクスの人間観の形成過程について検討する。

周知のようにマルクスにとって、「人間は直接に自然物である。自然物として、しかも生きた自然物として彼は一方では自然的諸力、生命力を具え、一つの能動的な自然物である。これらの力は彼のうちに素質および能力として、衝動として存在する。他方、……彼の衝動の諸対象が彼の外に、彼とは独立な対象として存在するということである。……彼はただ現実的、感性的対象においてのみ彼の生を發揮しうる」注(12)存在であり、「身体的出生を通じて定立された存在が社会的人間等々に」「人間は……生まれなければ話にならぬ」注(13)実在である。「個人は社会的存在者」であり、「人間の個人的生活と類生活は別ものではない。」注(14)のである。

別の論文で個人と類の関係を彼は次のように述べている。「現実の個別的な人間が、抽象的な公民を自分のうちにとりもどし、個別的人間のままでありながら、その経験的な生活において、その個人的な労働において、その個人的な関係において、類的存在となったときはじめて、つまり人間が自分の『固有の力 (forces propres)』を社会的な力として認識し組織し、したがって社会的な力をもはや政治的な力の形で自分から切りはなさないときにはじめて、そのときにはじめて、人間の解放は完成されたことになるのである。」注(15)人間は「個別的人間のまま」「公民」であり、「生活」し「労働」し「類的存在」である。

社会のなかでの人間は個人として現存する。

個人は市民社会において外見上の「最大の自由」「完全な独立性」として、「特権」にかわり「権利」としてあらわされる。「市民社会の奴隸制こそ、その外見からいえば、最大の自由である。なぜなら、それは外見のうえでは個人の完全な独立性だからである。……特権のかわりに、ここには権利があらわれ」る。注(16)

人間の社会的歴史の核心を「個人的発展の歴史」としてとらえている。「物質的諸関係は、……すべての関係の基礎」注(17)であるが、個人的発展に替わるものではないのである。個人の発達歴史的に制約されており、それは「彼が直接あるいは間接に交通している他のすべての個人の発展によって制約されている」ということ、および「相互に関係にはいる個人たちのさまざまな世代は互いのあいだに一つの連関をもっていて、後代のものたちは物質的生活において先代のものたちによって制約されており、先代のものたちによって蓄積された生産諸力と交通諸形態とをうけつぎ、そのことによって彼ら自身の相互的な関係において規定されている。」注(18)ここでも第1に「他のすべての個人の発展によって制約されている」と個人としての発展を述べている。

また、私的所有の廃止もまた、「個人個人の全面的発展という条件のもとでのみ」可能である。それは「その時の交通とその時の生産諸力こそ、全面的であり、全面的に自己を發揮する諸個人によってのみ我がものとされうる、すなわち彼らの生活の自由の表現にされうる」からである。

「共産主義社会、すなわち、個人個人の独自の自由な発展がけっして空文句でない唯一の社会の内部では、この発展は、まさに諸個人の連関をこそ条件としている。この連関は、一部は経済的な諸前提のうちにも、また万人の自由な発展の必然的連帯性のうちにも、はてはまたその時代に存在する生産諸力の土台のうえでの諸個人の普遍的な活動の仕方のうちにも存するものである。

……一定の歴史的発展段階における諸個人であって、けっして任意の偶然な諸個人ではない。」注(19)このように「個人個人の独自の自由な発展」は歴史的なものであり、「諸個人の連関をこそ条

件」としているのである。

マルクスの人間観にとって、個人は最重要な位置をしめしていることをくり返し強調しておかねばならない。現実には生きている個人の自由な発達を妨げる一際のあり方もまた究極的には特定の個々人である。マルクスはこの人間観を終生変えていない。やはり、個人であり、各人である。晩年のマルクスは次のように書いた。「個人の全面的な発展にともなう、またその生産力も増大し、協同的富の泉がいつそう豊かに湧きでるようになったのち——そのときはじめてブルジョア的権利の狭い限界を完全に踏みこえることができ、社会はその旗の上にこう書くことができる——各人はその能力におうじて、各人にはその必要におうじて！」注②③

第3節 人格としての人間

個人としての人間が、アトムとしての存在ではなく、個人は諸連関のうちに全面的に発達するという把握は、人間を人格(person)として、即ち社会科学的抽象としての人間把握である。

マルクスは人格ということばを個々人がとり結ぶ経済的・社会的関係ないし連関における個人として用いている。人間は第1に個人と個人との関係において人格である。個人がこの関係をとる結ぶには人間の諸能力の外在化が必要となる。従って「人格」は貨幣・交換を論ずるなかで用い始めるが、初期にはたぶん「人間らしさ」という日常語の色合いを残している。

次に初期著述から用例を引いておこう。

「生産物は価値として、交換価値として、等価物として生産されるのであって、もはや生産者にたいする直接の人格的な関係のために生産されるのではない。……生産者が自分の生産物にたいして直接的享受と人格的欲望の関係にたっているか否かということも、また、生産者にとって活動、労働行為それ自体が、自分の人格性の自己享受、自分の自然的素質と精神的目的の実現であるか否かということも、まったく偶然的で非本質的なこととなる。」注④
「人格にたいする人格の支配であるものが、いまや人格にたいする事物の、生産者にたいする生産物の、普遍的な支配となっている。私的所有の外在化という規定は、すでに等価物のうちに、価値のうちにひそんでいたが、貨幣はこの外在化の感性的な、それ自体対象的な定在である。」注⑤

ここで明らかなように、マルクスの論点は、交換が個人として相互に直接関係しあうのではなく、抽象的な価値、貨幣に表わされた関係であることであり、このような関係は等価物としての私的所有の外在化、生産物が、人格にたいする事物の支配となっていることである。しかし、同時に確認しておきたいことは、物象化現象は交換、貨幣関係での表れ方なのであって、「自分の人格性の自己享受、自分の自然的素質と精神は目的の実現」としての活動、「直接の人格関係」が資本主義社会で全面的に否定されてはいないのである。

ともあれ、人格という用語は、交換、貨幣のなかで、個々人の関係として使われていること、そしてこの関係は直接の人格関係としてではなく、人格の外在化としての事物、価値の関係として、即ち抽象的な関係として成り立っているという社会科学上の論述のなかで登場している。このことは、人格という用語が、個々人の単なる関係・関連にとどまらず、これを原因する個人の外在化が同時に問題とされる構造をもっている。事実、前記引用と前後して書かれた『経済学・哲学手稿』でも外在化は疎外とともに、重要な位置を占めている。「どのようにして人間は彼の労働を外在化し、疎外するようになるのか……。どのようなかたちでこの疎外は人間の発展の本質のうちに根拠を持っているのか……。私的所有の起源への問いを、外在化された労働と人類発展

の歩みとの関係への問いに[・][・][・]変えたことによって、課題の解決のためにすでに[・][・][・]多くのものを得てきた。」注(23)とある。この対語のように現われる、疎外ほどに注目されない外在化は、少なくとも疎外と同様の位置に置かれるべきものである。

「労働の現実化はそれの対象化である。労働の現実化は国民経済的狀態においては労働者の現実性の喪失、対象化は対象の喪失および対象への隷属、そして獲得は疎外として、手放すこと〔外在化〕としてあらわれる。」「労働者は彼の産物のなかで自己を外在化するが、このことの意義はただたんに彼の労働が一つの対象、一つの[・][・][・]外的な存在になるところにあるだけでなく、彼の労働が彼の外に、彼とは独立に、余所ものとして存在し、そして彼に対峙する一つの自立的な力となり、彼が対象に貸与した命が彼に余所ものとなって敵対してくるところにある。」注(24)

ここでは、まだ人格という語は使われていないが、外在化は、人格的諸関係が物象的諸関係として現出する鍵となっている。また、外在化は人格を活動および諸能力と結びつける接点ともなっている。

人格という語がより一層明瞭な形で表われるのは『経済学批判要綱』(1857～58年)の「貨幣にかんする章」である。

「諸活動と諸生産物との一般的な交換、それらの相互的な連関は……一つの物象〔Sache〕として現われる。交換価値においては、人格と人格との社会的関連〔Beziehung〕は物象と物象との一つの社会的関係行為に転化しており、人格的な力能〔persönliches Vermögen〕は物象的な力能に転化している。……各個人は社会的な力〔Macht〕を一つの物象の形態でもっている。……物象的依存性のうえにきずかれた人格的独立性は第2の大きな形態であり、この形態において初めて、一般的社会的物質代謝〔Stoffwechsel〕、普遍的諸関連〔universale Beziehungen〕、全面的諸欲求〔Bedürfnisse〕、普遍的諸力能といったものの一つの体系が形成されるのである。」注(25)

「普遍的に発展した諸個人は、自然の産物ではなくて、歴史の産物である。[・][・][・]こうした個性が可能になるための諸力能〔Vermögen〕の発展の程度と普遍性とは、まさに交換価値の基礎のうえでの生産を前提しており、この生産によって初めて、個人の自己および他者からの疎外の一般性がつくりだされるとともに、他方では個人の諸関連〔Beziehungen〕と諸能力〔Fähigkeiten〕との一般性と全面性もまたつくり出されるのである。」注(26)

ここで個人は明確に人格として把えられ、外在化は諸活動として、対象化は諸生産物として、交換において物象的依存関係のうえにきずかれた人格的独立性をきずく。こうして、ローマ法で「自分のために交換を通じて物を手に入れることができない者」と規定された奴隷の[・][・][・]存在しない社会は諸交換価値の交換があらゆる平等と自由の生産的で実在的な土台であり、「交換する個人であるところの法的人格〔juristische Person〕の諸規定を展開する」注(27)市民社会が生まれる。また、物象的依存関係は交換にもとづく生産を前提とするため、人格的諸能力の一定の発達が必要となる。マルクスは「人間的なもろもろの諸素質〔Anlagen〕、諸力能〔Vermögen〕、諸能力〔Fähigkeiten〕、諸活動〔Thätigkeiten〕の社会的性格の発展の一つの必然的局面として現れる。」注(28)と書いている。人間の人格としての把握は個々人の諸関係であるとともに、これを取り結ぶために人格を諸能力、諸活動の主体として把握することを必然的に生じさせた。

以上述べた人間の個人および人格としての把握は社会科学に新しい道を拓いた。

第4節 労働力としての人間抽象と内在化視角

われわれは第1節で島田人格論「個人の労働能力こそ人格である」という規定は矢川批判によって拒絶されたが検討に値すると述べておいた。それは経済学的人間の抽象法を汲みつくすことによって教育学的人間抽象の方法を発見するためである。島田の規定はこのような扱われてはこなかった。

前節の分析によってわれわれはマルクスの人格概念は交換・貨幣分析のなかで現れ、従って諸能力・諸活動の概念を隋伴しており、個々人の関係が物象的依存諸関係によって疎外を一般化するが、同時に平等な自由な独立した人格の展開の基礎をなしており、交換価値を前提とする生産のもとで個人の諸連関と諸能力の一般性と全面性をつくり出すという把握にまで至った。マルクスが人間を人格としてとらえた過程は交換および貨幣の分析であり、ここで各個人にとっては、彼自身の活動または生産物であったものが交換価値というかたちをとることによって、相互にたいし無関心な諸個人の、相互的で全面的な依存性が社会的連関を形成し、各個人ののための活動または生産物になることをとらえた。マルクスは人格の諸能力、諸活動のすべてを対象としたのではなく、経済学的諸々なのであり、労働能力、労働活動の主体としての人格が関心事であり、他の諸々は諸科学に第一義的には席をゆずる。人格は他の科学、ないし科学たらんとするものに独自の抽象の仕方を残しているのである。このようにマルクスの人格概念発生をとらえることが重要である。マルクスはここからさらに約10年の歳月を要して、これまで労働能力と概念化されていたものの〔Albeitsvermögen〕を『資本論』で労働力〔Albeitskraft〕概念として再構成した。「労働力」は経済学上の人間抽象の概念であって、社会科学一般としての人間抽象の概念ではない。

次にこの抽象過程を検討することは教育学としての人格把握の必要な前提作業であると考ええる。

マルクスは人間を経済学の方法で労働力〔Albeitskraft〕として抽象するのに約20年の年月を費やした。

マルクスの経済学研究の第一期は在パリ（1843年11月～45年1月）時代の1844年からはじまるとみなしてよいであろうが、これに先だちライン新聞を去った後のオランダ旅行中に、ルーゲ宛の手紙で研究への決意を次のように語っている。「……思考する人間の存在は、受動的に無思に享楽する、俗物どもの動物界にとって、必然的に、享楽しがたい不良消化のものとならざるをえない。出来事が、思考する人間に熟考する時間を、苦悩する人間には気をとりなおす時間を、より長くあたえるならば、現在がその胎内に宿している産物はそれだけ完全に世に現れるだろう。」

注(29)この手紙は青年マルクスの固い決意と彼のきびしい前途を予告している。

初めにマルクスの経済学的な人間抽象の第一歩を確認しておこう。『経済学・哲学手稿〈交換と分業—国民経済学における〉』で次のように書かれている。

「分業は疎外の内部での労働の社会性の国民経済的表現である。あるいは、労働の外在化の内部での人間的活動、生の外在化としての生の表出、の一つの表現にすぎない以上、分業もまた一つのリアルな類活動としての人間的活動、あるいは類存在としての人間の活動としての人間的活動、の疎外され外在化された定立にはかならない。」注(30)

「分業と交換が私的所有の形成物であること、まさにこのことのうちに、人間生活はその実現のために私的所有を必要としたとともに、他面、今や私的所有の廃止が必要であるということ、この二つのことの証明が存するのである。」注(31)

この二つの引用は国民経済学（スミス、セー、スカルベック、ミル）を批判し、自らの立場を記述しているのであるが、ここでマルクスは国民経済学の分業の把握が疎外あるいは外在化の内

部での人間的活動、即ち本来的人間活動としての労働が疎外され手放なされ、他者となっている（外在化）ことの別の表現にすぎないこと、また、社会的労働（類存在としての人間の活動）が疎外され外在化されたものとして現実化していることを分業と表現しているにすぎないことを指摘している。また、分業と交換は私的所有の形成物であり、人間的発展のために私的所有は必要であったが、今や廃止の証明になっているとも述べている。

上記の引用に続く〔金〕の項で、シェクスピアの『アテナイのタイモン』とゲーテの『ファースト』を金の本質を的確に描いていると評価して次のように記述している。

「あらゆる人間的および自然的性質を転倒し混同し、もろもろの不可能事を睦み合わせるといふ金の神通力は、金の本質がじつは疎外されたところの、手放し〔外在化〕、譲渡される人間の類的本質にほかならぬところにある。それは外在化された人類の能力である。」注(32)

このシェクスピア、ゲーテから得た〔金〕の本質的的確な理解はその後の研究のなかで重要な役割をはたし、多様な展開をみせている。ここでは本論の目的に従い、物神性のことはさておき、ここで重要なのは「手放し〔外在化〕、譲渡される人間の類的本質」「外在化された人類の能力」という把握である。「金は現実的な人間的および自然的本質力をたんに抽象的観念」に変え、「現実的に無力な彼の本質力を現実的な本質力と能力に変えもする。……金はもろもろの個人性の普遍的転倒」なのである。人間の外在化された能力を取り持つ金、交換価値としての人間を、類との連関でみているのである。「個人性の普遍的転倒」としてであることはもちろんであるが、このような把握をへてマルクスは経済学の冷厳な目で人間を見る。

「富をつくりだす一つの『力』に人間を引きさげようとする」とは、人間の尊厳のなんとすてきな承認であることよ！ブルジョアは、プロレタリアのうちに人間をみずに、富をつくりだす力を見る。」「私が人間を『交換価値』とよぶとき、社会状態が人間を一つの『物』に変えたということが、すでにこの表現にふくまれている。私が人間を『生産力』〔として〕取りあつかうとき、私は現実の主体と別の主体をおきかえ、前者に別の人格をおしつけるのである。彼はもはや富の原因として存在するにすぎない。」注(33)

人格を労働力と規定することは「なんとすてきな」人間の承認であろうか。

経済学的人間の抽象はこうして始まるのである。このことは『資本論』においても同様である。同書「第1版序文」の次の「一言」は『資本論』の教育学上の利用の場合、当然のことではあるが、特に注意を必要とする。「起きるかもしれない誤解を避けるために一言しておこう。……ここで、人が問題にされるのは、ただ、人が経済的諸範疇の人格化であり、一定の階級関係や利害関係の担い手であるかぎりでのことである。」注(34)

次にマルクスのロンドン亡命後の研究で、労働力（Arbeitskraft）という用語がどのような過程をへて形成されていったかを『資本論草稿集』（大月書店版）（以下『草稿集』）を用いて検討する。

まず、『草稿集 I（1857年～58年）』の段階であるが、ここではまだ Kraft という語は使用されておらず、Vermögen（諸力能・諸能力）が使用されている。ここで、マルクスは Vermögen から Kraft への転化の前にどう用語を用いていたかを確認しておくことにする。すでに引用した部分であるが「人間のもろもろの素質〔Anlagen〕、諸力能〔Vermögen〕、諸能力〔Fähigkeiten〕諸活動〔Thätigkeiten〕」注(35)という記述がある。この列記は人間の諸素質が発達をとげ、できる可能性としての諸能力として身体内に存在していること、これが現実的諸活動（労働）では諸能力〔Fähigkeiten〕として支出されるとの想定をいだかせるが、Vermögen

と Fähigkeiten の区別はまだ未分化である。例えば、次の例では両者は「価値措定の活動のたんなる抽象的形態」として普記されている。

「労働は諸価値の可能性〔Möglichkeit〕であり、また活動としては価値措定である。労働は、資本にたいしてあるばあいには、ただ能力〔Fähigkeit〕や力能〔Vermögen〕としてのみ労働者の身体の内存在している、価値措定の活動のたんなる抽象的な形態、たんなる可能性であるにすぎない。しかし、資本との接触をとおして現実的な活動に導かれることによって……現実的な価値措定の、生産的活動となる。」注(36)

この引用の少し前でマルクスは資本との交換で受けとる貨幣は、労働者にとって「交換の目的は、生活手段なのであって、富ではない。」労働力能は労働者として生きてゆくあいだくりかえし用いることができるというかぎり「労働力能は労働者の資本と呼ばれてきた。」が、「彼が売るのはただ自分の労働能力にたいする一時的処分権だけで」注37あると述べ、また、労働が技能的性格を失い、「純粋に抽象的な活動」に、「特殊の形態には無関心な活動……活動一般」注38となるにつれて、資本と労働を基盤とする経済関係は適合的条件となると述べている。

次に、『草稿集 II (1861年—63年)』段階であるが、まだほとんどの記述は Albeitsvermögen が用いられている。Albetskraft という語はわずかであるが使い始められ、内容的には Vermögen から Kraft への移行を完了している。「C 資本と労働能力の交換」に次の記述がある。

「唯一の商品は、まさに、彼の生きた身体の中に現存する、彼の生きた労働能力〔Albeitsvermögen〕だ、ということである。(この Vermögen という言葉は、ここではけっして fortuna, fortune〔財産〕の意味ではなく、Potenz[※]〔力能〕……〔可能態〕の意味で理解されるべきである。)」注(39)

※ Potenz の訳語は文意から「潜勢力」の方が適当と思われる。

ここで、労働能力が労働者の資本—財産というとらえ方から一歩進め Albeitsvermögen という言葉を使いながら Potenz として抽している。この Potez を媒介として、「抽象的富」に対する「労働一般、富の一般的可能性」としての単なる力 = Kraft への転化が可能となる。筆者の調べた限り Kraft をはじめて用いたのは「d 労働力の価値」の終りの部分である。ここでは Vermögen は「単なる力〔Kraft〕として売られる」という表現になっている。

「労働能力の現実の使用は労働である。しかしそれは、労働が行われるまえに、能力〔Venmögen〕, 単なる可能性として、単なる力〔Kraft〕として売られるのであり、この力の現実の発現〔AuBerung〕は、買い手へのこの力の譲渡〔Entäußerung〕のあとではじめて生じる。」注(40)

Albeitskraft という表現が出現するのは、上の引用に続く労働過程の記述の終り近く、労働過程の一般的諸契機を考察した部分である。もう一例は分業の記述の終り近くである。次にこの二つの部分を引用しておく。

「この労働能力の消費、すなわちその、労働力〔Albeitskraft〕としての現実の実証、現実的労働——これは、それ自体としては〔an sich〕、ある活動が諸対象へのある種の諸関係にはいる、という過程である……。すなわち労働者は、……対象的諸条件から分離されていたが、この分離が止揚されるということ、」注(41)

「資本主義的生産は……社会内部での自由な分業を増加させる、……一定数の労働者の労働の効率を高め、したがって、たえず労働力〔Arbeitskräfte〕の一部を諸々の新たな就労様式に向けて解放し、……それまでは隠されていたかまたは存在しなかった諸欲望と、それら

の欲望をみたすための労働様式とを発展させる、ということによってである。」注(42)

次に『資本論』の労働力の規定を確認しておく。

衆知のように労働力規定は「第4章 貨幣の資本への転化 第3節 労働力の売買」でおこなわれている。市場でみつけないければならないその現実の消費が価値創造である特殊な商品として、労働力を次のように規定した。

「われわれが労働力〔Albeitskraft〕または労働能力〔Albeitsvermögen〕と言うのは、〔一人の〕人間の肉体すなわち生きている人格のうちに存在していて、彼が何らかの種類の使用価値を生産するときにそのつど運動させるところの、肉体的および精神的諸能力〔Fähigkeiten〕の総体のことである。」注(43)

この規定では、労働力は①一人の生きた人格のうちに存在すること、②使用価値を生産するときそのつど運動させる、という限定があること、③そのとき肉体的精神的諸能力は総体として運動に入ること、④このような意味で労働力は諸能力の総体であること、である。これは諸能力の総体自体が労働力ではなく、時間のなかでの運動、労働力の使用価値として労働のなかにある諸能力の総体である。

なお、『資本論』においては、私の調べた限りでは労働能力（Albeitsvermögen）という語をマルクスはここ以外では批判文献との関係でわずかに使用しているだけで、労働能力は Albeitsfatingkeit の訳語である。

一人の人格の諸能力は使用価値の生産だけでなく、子育てにも社交にも学習にも総体として、しかし対象の違いによるもろもろの諸能力の対象化の度合の差はあるにしても、対象的活動に入るのである。なお、『資本論』の労働力規定において「労働力あるいは労働能力というのは」と両語を並記しているのは、労働能力という新しい術語を説明する必要からであり、労働力と労働能力は厳密には同義語でないのは明白である。

労働能力概念の労働力概念への飛躍によって、「価値であるかぎりでは、労働力そのものは、ただそれに対象化されている一定量の社会的平均労働を表わしているだけ」注(44)、「通常の平均労働……すべての労働をこの平均労働……の力能をもつもの〔Potenz〕と見なす」注(45)ことができ、この結果、もろもろの人間の諸能力の具体性をはなれて、資本と労働の一般的関係に人格関係を置換ええたのである。ここでの労働者は労働力の人格化であり、特定の個人としての人格ではない。

この人間の価値（物）への置換が、逆に「人間の尊厳」への道を拓いたのである。それは第1に「物象的依存諸関係」の発展法則の必然的な帰結を明らかにし、第2に、この諸関係の下で発展していく人格的諸関係の新たな段階（第3段階）への過程における人格的個人の発達およびその研究に道標を築いたのである。マルクスは人格の外在化から出発して、物象の世界を解明したのである。個人の人格発達を抽象する教育学においてはマルクスの成果をふまえこれとは別の方法、即ち個人の人格の諸活動による対象化を人格自体に帰還させるものとして、即ち人格活動の内在化を出発点とする方法である。

すでに述べたように、労働力というのは人格のうちにある諸能力の総体そのものではなく、特定の使用価値の生産をおこなうときの運動のなかでの諸能力の総体である。この両者の区別は、それまで考えられていた人格のうちにある財産、労働者の資本元手としての諸能力（Vermögen）から、単なる力（Kraft）への転化である。これは富一般に対する労働一般であり、これによって労働力を人格のうちに存在しながら、人格から価値として切り離すことを可能にとした。

「価値であるかぎりでは、労働力そのものは、ただそれに対象化されている一定量の社会的平均労働を表わしているだけである。労働力は、ただ生きている個人の素質として存在するだけである。したがって、労働力の生産はこの個人の存在を前提する。この個人の存在が与えられていれば、労働力の生産は彼自身の再生産または維持である。自分を維持するためには、この生きている個人はいくらかの量の生活手段を必要とする。だから、労働力の生産に必要な労働時間は、この生活手段の生産に必要な労働時間に帰着する。」注(46)

もはや労働力が、諸能力 (Fähigkeiten) の総体自体でなく、人格のうちにある諸能力の総体の運動、即ち資本一般に對置される労働一般、労働の力 (Kraft)、即ち、一定の価値量、金高で表わされるある力である。この力は「通常の平均労働であり、言い換えればわれわれはすべての労働をこの平均労働……の力能をもつもの [Potenz]」と見なされている。諸能力 (Vermögen) は前提条件となっているのであり、具体的労働に使用される諸能力 [Fähigkeiten] は、諸能力の総体として運動に入りながら、かつて諸能力 (Vermögen) とされていたものとは異なり、具体的能力の系の集合物としての諸能力のそれぞれが、ある度合をもって運動に入るのである。同一の労働者が家具を生産する場合と家具を売る場合、彼のうちにある諸能力 (Vermögen) は全く同一であるが、生産の場合と販売の場合では運動に入る諸能力 (Fähigkeiten) はそれぞれの場合で、ある諸能力は多くまたある諸能力は少なく運動するのである。労働者の個々人の労働は、価値基本としての使用価値を必要とするから、常に具体的なのであり、労働力を売り生活手段をえるために、個人は諸能力 (Fähigkeiten) を発達させることをせまられる。しかし、このことは労働力としては前提なのであり、社会的平均として全ての個人に前提されているだけである。

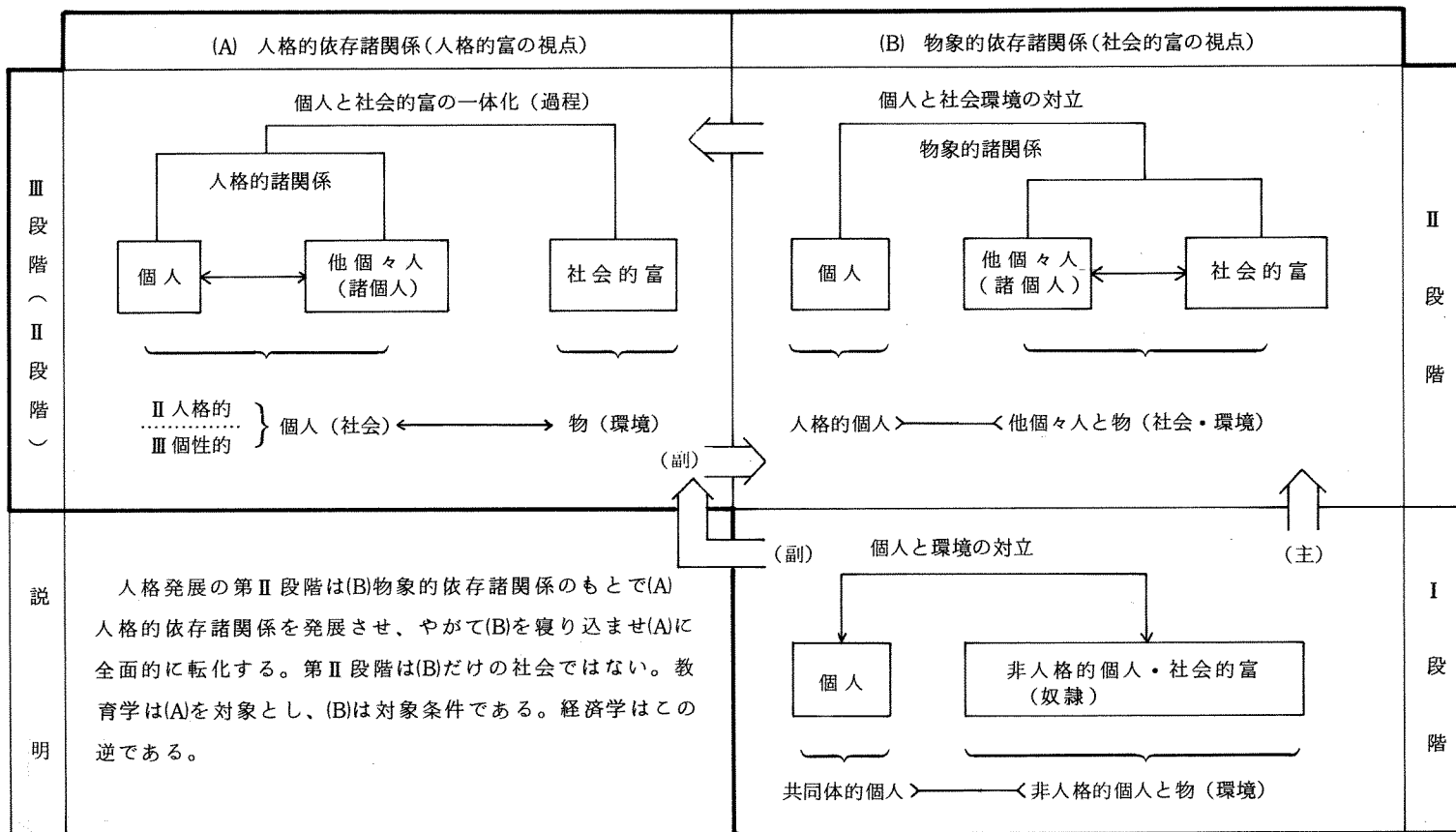
われわれにとってはこの前提としての、諸能力 (Fähigkeiten) の総体としての諸能力 (Vermögen)、力 (Kraft) として抽象される以前の諸能力 (Vermögen) の人格のうちへの蓄積をどう抽象するかが課題なのである。また、この課題は労働のなかでどう諸能力を蓄積又は維持しているのかということをも含んでいる。

第5節 人格発展の第2段階と人格諸関係

ここでもう一点強調しておかねばならないのは、「物象的依存性のうえにきずかれた人格的独立性は第2の大きな形態であり、この形態において初めて、一般社会的物質代謝 [Stoffwechsel]、普遍的諸関連 [universale Beziehungen]、全面的諸欲求 [Bedürfnisse]、普遍的諸力能といったものの一つの体系が形成されるのである。諸個人の普遍的な発展のうえにきずかれた、また諸個人の共同体 [gemeinschaftlich]、社会的 [gesellschaftlich] 生産性を諸個人の社会的力能として服属させることのうえにきずかれた自由な個性性は、第3の段階である。第2段階は第3段階の諸条件をつくりだす」注(47)ことである。これは第2段階の物象的依存諸関係のもとでの「一つの体系」の中で、個人は第3段階の「自由な個性性」への転化を序々におこなうのであり、(ある転機がこれを飛躍させるのであろうが)、第2段階と第3段階は連続している。第3段階の個人は第2段階において発達する個人を直接引き継ぐ以外に現れようがない。第2段階においても、直接、人格を対象とする科学は人格諸能力の総体として個人、あるいは個人のうちにある人格的諸能力の総体そのものの発達に独自の課題化されなくてはならない。(図1参照)

既に明らかにしたように、マルクスは経済学上の要請に従い、人格自体と人格の活動による対象化物を分離することによって、「経済的諸カテゴリーの人格化」に成功した。この「人格化」は現存する個人の人格ではなく、物象界の住人たちであり、個人のガイストである。第2段階の

図1 人格発展の諸段階と個人・他個人・社会的富



個人たちは当然に生きて生活する個人である。第2段階においても、個人は他個人と物象的依存関係にあるだけでなく、これを媒介とする直接的関接の人格諸関係は存在するだけでなく、逆に人格諸関係が物象的諸関係を媒介して現象するようになるということである。第2段階における物象の発展は、これを介しての個人の人格の発達である。第2段階を物象的諸関係とだけ把握することはあやまりである。

社会は、第1に自分個人と他個々人である。社会を構成するものはいつの時代でも現存する個人以外ではない。人格発展の第2段階においても、個人は他個人と諸関係をとり結んでおりそれゆえ個人は人格であり、人格的諸関係にある。物質的富と精神的富（法・政治・組織・機構・科学・芸術・教育・慣習など）の総体としての社会的富は、即ち人格活動の外在化物は個人たちで構成されている社会の共有物であり個人以外の何物かである。「協同的富の泉がいっそう豊かに湧きでる」ようになるまでの過程は人間と富の一体化の過程であり、物象化を介して進行する過程である。この第2段階の社会は「私的個人は自分の労働の内容にかんして社会的連関によって規定されており、彼はただその社会的連関を構成する成員としてのみ労働する、即ち他のすべての諸個人の欲求〔の充足〕のためにだけ労働する」社会である。この社会のなかで個人は「精神的および自然的な特殊性が同時にひとつの社会的特殊性の姿態を帯び」「この特殊性が同時に、ひとつの特殊な諸欲求の体系を成り立たせ……社会的活動のひとつの特殊な部門を現実化する」「この特殊な個性性は同時に人類の総体的発展の一分枝なしており、個人は自分の特殊な活動を媒介にして同時に一般的生産〔の成果〕を享受する資格を、つまり全面的な社会的な享受を行う資格を与えられる」注(48)のである。従って社会は物象的諸関係を媒介にして人格諸関係を現象させる。直接的には個々人は金や地位や権力等々の社会的富を背負って他個人に対立する。売り手と買い手、雇主と使用人、課長と平社員の関係として現れる。しかし、間接的な関係においては貨幣が人格の平等をもたらし、人格諸関係を金高に替える。社会の中で収入を得るあり方が、直接的にも間接的にも個人の人格諸関係を規定するように現象し、人格諸関係は物象的諸関係に包み込まれながら、その内部で、個々人の人格を全面的普遍的に発達させ、より高次の人格諸関係を実らせながら物象の支配を消滅させる。

最後にわれわれは、マルクスの人間抽象の過程をさかのぼり出発の原点に立ち返ることとする。彼は若い時期（1844年）に次のように書いている。

「私の対象は私の本質諸力のうちの一つの力の証でありうるにすぎず、したがってそれは私の本質力が主体的能力として自覚的に存在するかぎりにおいてのみ私にとって存在しうるにすぎず、或る対象の意味の範囲は私にとって（その対象に見合ったセンスにとっての意味しかもたない）、ちょうど私のセンスの及ぶ範囲にほかならない。……人間の本質の对象的に展開される富によってこそ始めて主体的、人間的な感性の豊かさ、音楽的な耳、形式の美を味わう目、要するに人間的な享受のできるもろもろのセンス、人間の本質諸力たることを自証するもろもろのセンスがあるいは練り上げられたり、あるいは生み出されたりするのである。」注(49)

また、マルクスは次のようにも書いている。

「人間の第一の対象—人間—は自然、感性であって、特殊な人間は感性的な本質諸力は、ただ自然的諸対象においてのみ自らの对象的現実化を見出しうるように、ただ自然物一般の学問においてのみ自らの自己認識を見出しうる。……国民経済学的な貧富に、豊かな人間と豊かな人間の必要がとって代わることがわかる。豊かな人間とはとりもなおさず人間的生活表

現の全体性を必要とする人間のことである。彼自身の現実化を内的必然性、止むに止まれぬこととしてもっている人間のことである。」注⑤)

「人間の本質の对象的に展開された富」によって初めて主体的、人間の本質諸力（人格の諸能力）になりうるが、「私の本質力が主体的能力として自覚的な存在するかぎりにおいてのみ私にとってのみ存在しうる」かぎりにおいて、对象的富となり、「人間的な享受のできるもろもろのセンス、人間の本質諸力たることを自証するもろもろのセンス」が生み出されると書いている。即ち、個々人の人格的諸能力の発達がなければ社会的富も富ではなくなる。

ここでは人間の第1の対象は自然、感性をそなえた人間であって、対象一般を科学として認識している人間を必要としていること、国民経済学が金の有無としての貧富として人間をみるのに対し、「豊かな人間と豊かな人間の必要」を「人間的生活表現の全体性を必要とする人間」「彼自身の現実化を内的必然性」として、情熱としてもっている人間を対置している。人格活動の対象としての人格はこのような個人たちに他ならないのである。マルクスは一方でこのように人間を見ながら人間の発達法則を直接扱うのではなく、人格の対象化（外在化）として物象の世界を科学として確立する道を選びこのなかで巨歩をしめしたのである。

ところで、ここでのマルクスは人格活動による対象化を、彼は明言していないが外在化としてのみとらえているわけではない。音楽によって音楽的耳がつくられるのは、音楽を対象とする目的的活動によって生きている人格のうちに音楽的諸能力が蓄積されるからである。この意味で活動による対象化は外在化とともに内在化をとまうといえる。画家の作品自体は人格の外在化であるが、その製作活動を通じての上達は内在化であり高められた諸能力として個人のうちに蓄積されるのである。これはすべての労働についてもいえる。職人的労働と機械制大工業の肉体力労働の人間的あらわれ方をめぐる議論のなかにも、マニファクチュアにおける個体的熟練労働と機械制大工業における普遍的労働の問題理解にも極めて重要な鍵を与えているのである。この点については通念的全面発達論批判として後に展開する。

第2に指摘しておくことは、人格的諸関係は物象的依存諸関係としてだけでなく、直接的人格諸関係としても把握されていることである。人間はまず第1に豊かな人間と豊かな人間の必要を要するのである。現実の生活のなかに則してみれば、全ての個人は夫婦関係や親子、家族の関係として、生徒と教師、職場仲間、隣人の関係として人格諸関係を結んで生活しているのである。

注 第1章

- (1) 『講座・現代民主主義教育 第3巻民主教育の基礎理論』 青木書店(1969年)「科学的世界観と人格の形成」島田豊 16頁
- (2) 同 上 29頁
- (3) 『マルクス主義教育学試論』 明治図書 1971年7月 62～63頁
- (4) 『講座・現代教育学の理論 1現代教育学の理論』 青木書店(1982年10月)「I 全面発達の思想と教育の課題」坂本忠芳 10～11頁
- (5) 同 上 11～12頁
- (6) 同 上 12～13頁
- (7) 同 上 29頁
- (8) 同 上 47～48頁
- (9) 『高知大学学術研究報告 第三十巻 社会科学』(1981年)

- (10) 同 上 71～73頁
- (11) 『マルクス主義と人格の理論』ルシアン・セーヴ 大津真作訳 <叢書・ユニベルシスタ> 法政大学出版局(1978年2月)(原書Lucien Sève Marxisme Et Theorie De La Personnalite 1969 1975 Editions Sociales) 特に「第4章 科学的人格理論のための仮説」参照
- (12) 『マルクス・エンゲルス全集 第40巻』(以下単に『全集』) 大月書店 「1844年の経済学・哲学手稿」(578)頁
- (13) 『全集 第1巻』「ヘーゲル国法論」(241)頁
- (14) 『全集 第40巻』「1844年の経済学・哲学手稿」(538～9)頁
- (15) 『全集 第1巻』「ユダヤ人問題によせて」(370)頁
- (16) 『全集 第2巻』「聖家族」(123)頁
- (17) 『全集 第4巻』「マルクスからアンネコフへの手紙」(549)頁
- (18) 『全集 第3巻』「ライプツィヒ宗教会議, III聖マックス」(423)頁
- (19) 同 上 (423～5)頁
- (20) 『全集 第19巻』「ゴータ綱領批判」(21)頁
- (21) 『全集 第40巻』「ジェームズ・ミル著『政治経済学要綱』からの抜粋」(454)頁
- (22) 同 上 (455)頁
- (23) 『全集 第40巻』「1844年の経済学・哲学手稿」(521)頁
- (24) 同 上 (512)頁
- (25) 『マルクス 資本論草稿集 1』(以下, 単に『草稿集』) (90)頁
- (26) 同 上 (94)頁
- (27) 同 上 (169～170)頁
- (28) 同 上 (95)頁
- (29) 『全集 第1巻』「『独仏年誌』からの手紙」(343)頁
- (30) 『全集 第40巻』「1844年の経済学・哲学手稿」(557)頁
- (31) 同 上 (562)頁
- (32) 同 上 (565)頁
- (33) 『全集 補巻1』「リストの著書『政治経済学の国民的体系』について」 122～3 頁
- (34) 『全集 第23巻a』『資本論』第1版序文」(16)頁
- (35) 注(28)に同じ
- (36) 『草稿集 1』(218)頁
- (37) 同 上 (212)頁
- (38) 同 上 (217)頁
- (39) 『草稿集 4』(32)頁
- (40) 同 上 (46)頁
- (41) 同 上 (57)頁
- (42) 同 上 (287)頁
- (43) 『全集 第23巻 a』(181)頁 引用中の〔 〕は執筆者による。以下同じ
- (44) 同 上 (184～5)頁
- (45) 『草稿集 4』(38)頁
- (46) 『全集 第23巻 a』(185)頁

(47) 『草稿集 1』 (91) 頁

(48) 『草稿集 3』 (56) 頁

(49) 『全集 第40巻』 「1844年の経済学・哲学草稿」 (541) 頁

(50) 同 上 (544) 頁

第2章 マルクスの教育論と「生産労働と教育の結合論」

われわれはすでに、マルクスの歴史的・社会的人間観および経済学的人間抽象としての労働力概念とその形成過程を検討し、これまでの教育学的人格論を批判し、教育学として独自に人間を抽象することの重要性を明らかにした。本章では、労働、労働能力が、「マルクス主義教育学」においてどのような役割をはたしているのかを検討する。

第1節 「マルクス主義教育学」批判の視角

マルクス主義の教育思想は人間の全面発達思想と一般的に理解されている。この高邁な思想はマルクス以前の空想的社会主義からの遺産であり、万人の幸福を空想した偉大な人々の共通の願いであった。マルクスもここから出発した一人である。しかし、マルクスの教育思想が全面発達思想であるという理解は正確ではない。マルクスは人類の歴史的・社会的発展が全面的に発達した個人をもたらすこと、即ち人格的依存諸関係の第2段階は物象的依存諸関係を通して特に資本主義社会において人類の全面的発達に不可避的に進行することを科学的理論として実証したのである。この意味で、マルクスの全面発達思想は教育思想としてだけではなく、彼のうちたてた唯物史観の根本にある思想であり、人間の歴史的・社会的発展の骨格構造の科学である経済学を科学たらしめた思想である。この科学的理論の証明によって人類の全面的発達過程がうらづけをもったのである。マルクスの唯物史観によれば歴史とは現実生活している個人たちの歩みであり、社会とは個人たちの諸関係、即ち人格的諸関係（歴史的には非人格的個体としての人間を含む）に他ならないという意味で、唯物史観、経済学における全面発達思想・理論が、同時に全面発達教育思想、理論であるといえるならそういってよいであろう。しかし、教育学は具体的個人の発達法則を発見することを課題とする社会科学であると考えた立場からは、この思想は教育のみならず歴史、社会、経済、法、宗教などなどにおいても貫ぬかれていた思想であり、この意味ではマルクスの思想全体を全面発達思想といえる。マルクスの教育思想を全面発達思想であると彼自身の論証から直接導くことはできない。

なぜならマルクスは、すでに述べた意味での全面発達思想にたつて教育現象を科学的に解明し個人の発達法則の理論の確立を自らの課題としなかったものであり、科学史的にみてもまだ課題とはしえなかった時代にいたのである。教育学はマルクスの死後、20世紀への境界期にマンハイム・デュースラーから始まり今日ようやく科学たりうることを問われている科学である。

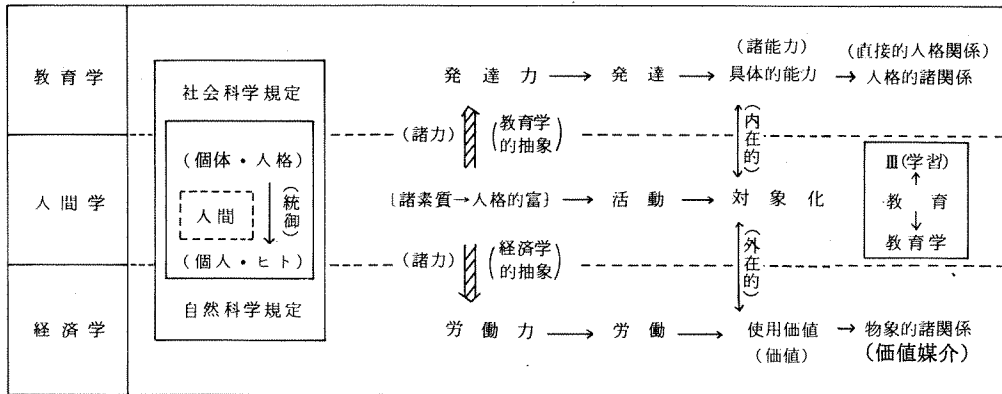
マルクスの教育学への遺産は、第1に人間を現存する個人、人格としてとらえ社会科学の対象とする道を描いたこと、第2に人類の歴史的・社会的発展の基本法則（唯物史観）とその骨格構造（経済学）を確立し、個人の発達を科学として研究するための基礎を与えたこと、そして最後に、国民教育の創成期に労働者階級教育綱領の作成等によって「社会の力」による教育のあり方を方向づけたことである。

「マルクス主義教育学」はマルクスのなしとげた遺産となしとげえなかったこと、（若きマルクス

の人間の至福への願いが、『資本論』の第Ⅰ部の完成とこれにつづくパリコンミュンへの参加によって彼の個体の生命は燃えつき、『資本論』第Ⅱ部以降を書くことさえできなかった。)との区別があいまいであり、マルクスの文言にすがりつきたいばかりにマルクスを曲解する場合さえ生じている。

具体的に指摘するなら第1は、現存する個人および個人たちの関係を人格として把握し、そこ

図2 発達力と労働力概念の対比と関連



から理論を出発させていないことである。具体的個人でなく人間一般を、人格諸関係としてではなく、人格対社会の関係に還元している。第2は、経済学的に抽象された人間＝労働力を實際上教育学の人間抽象に置き替えることである。島田人格論は文言で批判されたが実態としては克服されていない。教育学として独自に人間を抽象する方法を持つことが必要である。この点で教育学は、心理学（特にソビエト、最近はルシアン・セーヴが加わる）と政治学（変革主体、人格の党派性など）に助けを求め混乱を深めている。第3は、第2と関連しているがマルクスの人類の全面発達の歴史一社会的理論の出発点をなしている人格の外在化としての労働を、個人の発達の出発点と同一視する長い間の固定観念にしばられて、類発展の個人発達における主導性（マルクが解決したもの）を精密にくり返すにとどまり、個人の発達の法則を解明する方法の確立に成功していないことである。独自に思考せず、マルクスの経済学研究の文言によって組み立てようとするかぎり、こうならざるをえないのである。これは、個人の人格活動のうち労働だけに不当に高い地位を与え、労働を持ち上げながら、実際には、マルクスが経済学研究の出発点において鋭く批判した「富をつくりだす一つの『力』に人間を引き下げ」てしまい、「生産労働と教育の結合論」などを生みだしている。そして、これは第4に、教育綱領の正しい理解と今日的意義の把握を妨げ、解決をせまられている様々な教育現象の地下水脈の発見に役立てられていないのである。

第2節 「生産労働と教育の結合論」と『資本論』『指示』の解釈批判

次に「マルクス主義教育学」の「理論」に具体的検討を加えておくこととする。その素材として、『マルクス主義の発達観と教育』注(1)をとり上げ「生産労働と教育の結合論」を中心に具体的検討をおこなうこととする。なお、この書の著者・大橋精夫はG・クラップ『マルクス主義の

教育思想』注(2)の訳者としても知られている。

大橋は人間の発達と労働の関連を『資本論』の労働の一般規定で基礎づけている。

「人間にとって生産労働が必要であるのは、たんにそれを欠いては生活手段を手に入れることができないからというだけではない。それはまた、人間それ自身の生産のため、人間が人間的な発達をとげるためにも、必要だったのである。」注(3)

マルクスのこの所論の意味は労働が自然と人間の物質代謝の活動であり、労働が人類発展の基礎をなしていることを述べているのであって、人間の歴史的・社会的発展を労働によって基礎づけているという理解の限りでは正しいのである。しかし、通説的理解はこれだけにとどまらず、人間一般が個人とすりかえられ、個人発達の理論的基礎とも直結している。「人間的労働の対象化の活動は、具体的には常に、それは逆の活動と——すなわち、労働の生産物のうちに対象化され、対象の諸性質として現われている人間の諸能力のその対象性をいわばはぎとってそれらの能力を再び主体のうちにとり戻す『非対象化 (Entgegenständlichung)』の活動と——密接に結びつけられ、その不可分に統一されているということである。」「人間の労働活動の対象化と非対象化とは……彼の具体的な労働過程においては、相互に前提しあい制約しあい移行しあう二つの側面として弁証法的に統一されており、そしてほかならぬこの統一のうえにこそ人間の労働の、したがってまた人間自身の、自己発展的な歴史性が成立する。」注(4)

ここで明らかなように、対象と非対象化は具体的労働過程のなかでとらえられている。具体的労働過程は人間一般の労働ではなく、常に具体的個人の労働でしかありえない。ところでこの対象化と非対象化の弁証法的統一なるものは、人格の外在化としての目的的活動である労働においてのみ理解されている。ここでの非対象化、われわれの内[・]在[・]化は人格発達においては直接的には重要な役割をはたしていない。特に、マルクスの時代のプロレタリアにとっては労働は発達疎外以外の何物でもなかったにもかかわらずである。具体的労働過程の非対象化は、先に指摘した経済学文献に教育学をみる不毛の「教育理論」の内部を精密に円運動をくり返すにすぎない。従って、「新しい時代は、常に……人間の諸能力の普遍性は、したがって、人間の労働による人間の自己創造の過程としての世界史のなかでこそ実現されるのである。」注(5)というほぼ正しいマルクスの人類の歴史的・社会的発展の理論的理解も色あせたものとしてしまう。とりわけ、若きマルクスの著作、例えば『ドイツイデオロギー』や『グルントリッセ』などから教育学への入口を見ながらそれを自覚しえないのである。

「人間の子どもたちは、その誕生の瞬間から、先行の諸世代によってつくりだされた文化的世界にとりまかれて生活する。彼らは、他の人間たち（とりわけ両親および教師）の援助と指導のもとに、つまり彼らと交通する過程で、その世界のうちに対象化されている人間的諸関係、諸能力および諸経験を彼ら自身のものとして獲得する活動（非対象化の活動）をおこない、その活動を通じて人間的な発達をとげていく。」注(6)「自然的素質が人間的能力およびためには、すでにわれわれが見たように、人間の本質諸力の対象的に展開された富をわがものとする活動が必要である。そして、ほかならぬこの富が、個人の人間的な諸能力および諸特性の発達のために、いわば『形成材料』を提供するのであって、この材料を欠いては、個人の人間的発達是不可能である。」注(7)

このような人類の発展と個人の発達の相互関係の把握はマルクスが経済学研究の出発および過程において、まだ経済学的人間を労働力として抽象する以前に、生きている個人の人格諸関係と物象的諸関係を分離する過程で発見された遺産であり、従って、それは労働の側面から起述して

いるにもかかわらず、その裏面は教育学であり、われわれの科学の出発点となりうるにもかかわらず、これを読みとらずマルクスの経済学上の人間抽象の理論の枠に引きづり込まれてしまうのである。労働から離れられないために、肉体労働と精神労働、マニファクチュアの奇形や一面化、機械制大工業の普遍性、全面性、そして生産労働と教育の結合論へ生成し、総合技術教育論と教育綱領の奇怪な解釈へと連なる「定説」の道をたどるのである。『資本論』の労働者は経済学的に抽象された労働力概念の外皮なのであり、生身の個人ではない。とりわけマルクス自身の手で発刊された第1部は「資本の生産過程」であり、このなかでの労働力の担い手に限定された労働者である。この限定をわすれた『資本論』の伝統的利用法は権威的文献だけに誤りの固定化を結果することになっている。この背後には個人の絶対的承認、物象的依存関係にもかかわらず発展する個人間の関係としての人格とその諸関係の発展から出発しない「マルクス主義」教育論の「伝統」がある。

大橋は「分業と人間の発達」の記述の最後を『資本論』第13章の有名な部分の引用でしめくく。「『大工業は、いろいろの労働の転換を、したがってまた労働者のできるかぎりの多面性を、一般的な社会的生産法則として承認し、この法則の正常な実現に諸関係を適合させることを、大工業の破局そのものを通じて、死活的な問題とする』。いいかえると、一つの社会的組部機能の担い手でしかない部分個人のかわりに、さまざまな社会的機能を自分のさまざまな活動様式としてかわるがわるおこなうような、全体的に発達した個人をもってくることを、一つの死活的な問題とするのである。』」注(8)これにすぐ続いて、「生産労働と教育の結合の原則」の項に移り、「右の問題の解決の端緒を、マルクスがかの工場法の教育条項のうちに見い出していた」とし、「『工場法の教育条項は、全体としては貧弱に見えるとはいえ、それは初等教育を労働の強制条件として宣言した。その成果は、教授および体育を筋肉労働と結びつけることの、……この教育は、一定の年齢から上のすべての子どもたちのために生産労働を教授および体育と結びつけようとするもので、それはたんに社会的生産を増大するための一方法であるばかりでなく、全面的に発達した人間を生みだすための唯一の方法でもある。』」注(9)を引用しマルクスは教育の目標を全面的に発達した人間とし、それを実現する方法が生産労働と教授および体育との結合であるとする。さらに、「『男女の児童と少年とを社会的生産の大事業に協力させる近代工業の傾向は、資本主義制度のもとでゆがめられていまわしい形態をとっているとはいえ、進歩的で、健全でそして正当な傾向である』と見なされねばならないし、『合理的な社会状態のもとでは、九歳からすべての児童が生産的労働者とならねばならない』のである。」と『個々の問題については暫定中央評議会代議員への指示 四、年少者と児童（男女）の労働』（以下、『指示』と記す）を引用し、「学校のなかでの労働に狭く限られておらず、工場のなかでの労働」でもあり「工場での児童および少年の労働が彼らの発達にとってある肯定的な意義をもつ」ことをマルクスおよびエンゲルスは認めていたと主張するのである。さらに「工場におけるおとなと子どもたちとの共同労働」「教授と生産労働とを相互に交替させることによって教育効果を高める」「教授学的原則」注(10)まで指摘される。

これらの見解はG・クラップの前記の書から引きついだものであるが、これが全面的発達の方法としての大橋「生産労働と教育の結合論」である。このような理解にたつ「結合論」は「総合技術教育の思想」とともに、現実の社会主義国の教育に影響を与えているばかりでなく、技術・職業教育の分野では一部の研究者および民間教育運動でもとり上げられ、学校での「労働そのものの教育」や「総合技術教育から学ぶ」などのかたちで、一定の影響を与えてきた。

「生産労働と教育の結合論」の形成・発展の由来は教育思想史研究の課題として立ち入らないが、この「結合論」が『資本論』第13章と『指示』を主要な論拠として構成され、かつ同調者を得て一定の期間命脈を保っていることは奇妙でさえある。「結合論」の『資本論』解釈は白を黒と言うたぐいとしかしいようがない。次に内容に則して検討することにする。

まず本節冒頭で引用した部分(注(11))のマルクスが記述しているのは、18世紀には、職業は「秘技」と呼ばれ労働者に固定されていた(『資本論』注 305参照)が大工業によってこれは打ち破られ、多様な職業につくようになること(『同』注 308参照)大工業における労働力の吸引と反発は多様な職業につける労働者の存在を「生死の問題」とすること、職人的な具体的な労働、即ち特定の使用価値(物)に対応する熟練労働(マニファクチュアでは部分労働に固定される)から、様々な労働に適應できる、即ち特定の使用価値を離れたいろいろな活動様式(普遍的様式)で労働できる労働者(全体的に発達した個人)をもてくることが「生死の問題」となる、という論旨である。これに対応するのは「工学および農学の学校」であり、「もう一つの要因は『職業学校』(略)この学校では労働者の子供が技術学やいろいろな生産用具の実際の取扱いについてある程度の教育を受ける」注(12)のである。これは専門学校と職工学校であり、次に出てくる初等教育とは全く異なる技師・技手養成の学校である。マルクスは技師・技手が労働者部類でないことを「第4節工場」の項で指摘している。注(13)注(14)

工場立法(保健・教育条項)で「初等教育を工場労働と結びつけるだけだとしても、……政權獲得は理論的および実際の技術教育のためにも労働者学校のなかにその席を取ってやるであろう……」注(15)と記述している労働者学校は、上記学校に比べ程度の低い学校である。即ち、労働者全体に学校教育による技術教育を実施することによって、特定の使用価値に固定された具体労働から解放し、多様な活動様式を身につけた、即ち全体的に発達した、大工業に適合する労働者になれるよう労働者の政權はおこなうであろうという意味である。これはわが国の現在に適用すれば、すでに前期中等教育以前ではなく、後期中等教育における技術・職業教育の問題となっている。ここには「結合論」のかけらもない。

次に、『資本論』ではこの前に位置する初等教育についてであるが、大橋は工場法は「初等教育を労働の強制条件として宣言した。(『同』 297参照)」「教育および体育(『同』 298参照)を筋肉労働と結びつける……可能性をはじめて実証した。」「生産的労働を学業および体育と結びつけ……全面的に発達した人間を生み出すための唯一の方法」などを「結合論」の論拠にしている。

ここでマルクスが述べているのは年少労働者に初等教育を実施することである。彼らは教育から排除されており、結びつけることは「教育および体育」を受けられるようにすることである。彼らには学習する能力のあることを「正規の昼間の生徒の半分(の授業で)……しばしばそれより多くを学んでいる」事例でしめしている。労働と学習を結びつけることが教育効果を高めるからでなく、短い時間しか授業を受けられないとしても(「貧弱」でも)教育は必要なのであり、労働していることが学業の絶対的妨げにならないことを、絹工場主の「自分の子供にでも、学業からの気分転換のために労働や遊戯をやらせたい」(『同』 299参照)によって例証している。「学業および体育」を年少労働者に受けさせることが「全面的に発達した人間を生み出す唯一の方法でもある」。ここでの「全面的に発達した」は遠い将来の理想を述べたのではなく、すでに述べたマニファクチュア労働との対比において大工業労働が全体性をもっていることを指していることは次に続く記述から明確である。書籍印刷所の例で機械の入る前後を対比し、以前は

修業過程で「読み書きができるという……職業上の一つの要件」を満たしたが、以後では「11歳から17歳までの少年機械工」は長時間の単純作業に従い、「字の読めない」「まったくすさんだ、正常でない人間に」なり「少なくとも17歳になれば、印刷所から解雇されてしまう。彼らは犯罪の新兵」になるのである。それにもかかわらず大工場は進歩的でさげがたいから、「初等教育を労働の強制条件」とする工場法の宣言は重要なのである。今日的には、初・中教育は実施されており、働く青少年の各種夜間学校問題に姿を変えているといつてよい。

マルクスは児童・年少労働の実態と無学の姿、工場法の強制教育の実施状況などを詳細に記述し初等教育を強制する必要を論証している。『資本論』のこの部分は「生産労働と教育の結合論」の論拠とはならない。

次に、『指示』に述べられている論拠について検討することにする。内容に入る前に『指示』の文書の性格について若干の確認が必要と思われる。

『指示』は1866年のインターナショナル第1回大会（ジュネーブ）の大会代議員のために、中央評議会会議の決定によって英語で書かれ、大会で公式の報告として読みあげられた文書である。マルクスの『指示』は9項目あるが大会では6項目が決議として採択された。この中の1項目が、本論で検討する「四 年少者と児童（男女）の労働」である。1868年10月総評議会の委託によりマルクスが「インターナショナルの綱領の構成部分とみなすべきもの」を編集したパンフレットのなかに「四 年少者と児童（男女）の労働」は含まれていない。（『全集16注解(36)参照。』）なお、1869年8月にマルクスがバーゼル大会の議案討議に際して総評議会でおこなった〔現代社会における普通教育についてのマルクスの二つの演説の記録〕（以下『二つの演説』）注①⑦が採録されており、これは『指示』の理解の助けとなる。

『指示』の内容の検討の前に確認しておかなければならない第1点はこの文書はマルクスによって書かれたが総評議会の討議をへた大会への公式の報告であり、内容の全てがマルクス自身の考えによるとは限らないことである。第2は文書は採択されたが、普通教育の問題として引き続き議論され、理由は不明であるが前記パンフレットに採録されなかった項目であることである。従って、第3に『指示』の内容は個々の文言としてではなく、全体の論旨が重要であり、他の文献と合わせて理解すべきである。特に、『資本論』のすでに検討した部分および『二つの演説』との符合が重要である。第4に、この文書は説得・宣伝のための要素を含まざるをえないことである。

以上の立場から『指示』を検討するといくつか内容上の疑問点が生じてくる。例えば「9歳以上のすべての児童は、生産的労働者とならなければならない。これは健康な成人は……」とか、英語テキストにはないが「生理上の理由から」「有給の生産的労働、知育……の結合は……（上・中流階級の）水準をはるかにこえた水準に高めるであろう。」などである。九歳から全ての児童が賃労働者にならなければならないとか、歴史的、社会的な年齢区分を生理的理由からとしたり、初等教育の実施で上・中流階級の水準をこえるなどは明らかに修辭的表現である。

『指示』の内容の主要な点は①児童と年少労働者を現制度の破壊の影響から救い、子供の真の利益や人格の発達の正常な条件を確保すること、②困窮や無知のために子供の売り手となる両親に代って社会的な力によって児童と年少者の権利を守ること、③一般的法律によって初等学校教育を就労の条件とすること、④学校教育の内容を第1知育、第2体育、第3技術教育とし、簡単な説明を施していること。また教育課程を年齢に応じて高めること、⑤技術学校を設けること、また夜間労働、有害労働に就業させないことの5点である。

問題の中心は普通教育問題である。『二つの演説』の第1の冒頭で「われわれは現状から出発

しなければならない。」と述べ、国民教育か民間教育かの論点についてアメリカの教育を分析し、国民教育を義務教育とする決議の採択をうながし、「児童が労働に従うことができなくなるという点については、次の一事だけは確かである。そうしても、賃金は切り下げられないであろうし、人々はそれに慣れるであろう」と述べている。説明するまでもなく、児童が労働できなくなる点について、「結合論」とは全く異なり、ただ、賃金切り下げにつながらないかという人々の関心に言及しているだけである。

討論の結語である第2の演説で「討論の出発点となったのは、知育と、肉体労働、体育および技術教育を結合しなければならないと要求しているジュネーブ決議の再確認……反対の意見はまったくなかった。」と述べ、続いて、『指示』の技術教育の意味について曲解のあることに言及している。次に「学校では、自然科学、文法などのような」「党派的または階級的解釈の余地のあるような課目は、なにひとつとりいれるわけにはいかない。」と述べている。宗教や経済学などの「意見の一致をみることの困難な」種類のものは学校ではなく「成人から学びとらなければならない」と、学校のエデュケーションの原則を示している。

ところで、技術教育の意味についての曲解とは、「分業は、徒弟たちが自分の職業についての完全な知識を獲得するのを妨げるから」この「欠陥を補うことを目標としたもの」であるのに、人々はブルジョアジーのいう技術教育に曲解したというものである。『指示』は「第3、技術教育——あらゆる生産工程の一般原則を教え、同時に児童と少年にあらゆる職業の基本的な道具の実地の使用法や取扱いの手ほどきをするもの。」と書かれている。これらの教育要求は義務教育の黎明期の「現状から出発」しているのであり、現状が変化すれば当然内容も変化する。技術教育は労働者の職業と密接に関連づけられて、知育、体育と並んだ独自の項目となっていることに注目しなければならない。

「結合論」が依拠するマルクスの文献の一つに1875年に書かれた「ドイツ労働者党綱領評注」（ゴータ綱領批判）がある。該当するのは次の部分である。

『『児童労働の禁止！』ここでは年齢の限界を明記することが絶対に必要であった。

児童労働の全般的禁止は大工場と両立できない。だから、それは空疎な、かなわぬ望みである。

それを実施することは——よしんばできるとしても——反動的であろう。なぜなら、種々な年齢の階級におうじて労働時間を厳格に規制し、またその他の児童保護の予防手段を実行しさえすれば、少年時代から生産的労働と教育を結合することは、今日の社会を変革する最も有力な手段の一つであるからである。」注(18)

この部分の前段については児童労働の全般的禁止は大工場と両立できず「空疎な、かなわぬ望み」であり綱領にふさわしくない。「年齢の限界」点をめぐる闘いが焦点だという指摘である。これは『資本論』での「労働日」や「機械と大工業」などで児童労働調査委員会の『報告書』や『工場監督官報告書』などを用いて、年齢を問題としたことと符合している。すでに『指示』の検討で述べた「生理上の理由」から年齢を区分することの疑義、年齢は社会的、歴史的にとらえられていると指摘した通り、年齢による制限は階級闘争の焦点である。

問題は後半の時間規制と予防手段を実行すれば「少年時代から生産的労働と教育を結合」することが社会変革の有力な手段となるという部分の理解である。この時点では各国で義務教育としての国民学校教育はすでに始まっており、焦点の年齢は上昇して少年労働者の保護に移行しているのである。生産的労働は賃労働であり、生産労働ではないのであるが、いずれにしても少年で

ある労働者に教育を受けさせると理解すべきである。「反動的であろう。」というのは、一定の条件があれば、労働を禁止しなくても少年労働者（当時の通念では13歳～18歳未満である。児童・子どもは13歳未満を指す。）に教育を受けさせることができるし、これをおこなわないことは当時の社会を変革する有力な手段の一つを失うことになると考えていたと解すべきである。

マルクスはこの児童労働の問題のすぐ前に綱領的教育部分に対する批判をおこなっているが、そこでは『『平等な国民教育』？……教育がすべての階級にとって平等でありうると信じているのか？それとも、賃金労働者だけでなく農民の経済事情からいっても負担できる唯一のものであるあの少量の教育——国民学校の教育——へ、上層階級の教育も強制的に引き下げなければならない、と要求するのか？』注(19)と書いている。マルクスは国民学校の成立以前から、教育という場合、手段としては学校を意味しており、（例えば『共産党宣言』1848年）生産的労働と教育の結合は教育から排除されていた児童・少年である労働者（労働者階級の子弟でもある）に対する国民学校教育を要求していたのである。（働きながらの教育形態も含んでいよう。）ゴータ綱領批判の時期には要求内容は高められており、国民学校と結びつけて理論的実地的な工業学校を要求すべきだとしている。19世紀の中葉の中・上流階級はすでに学校教育の利点を自らの経験によって充分知っていた。「中流階級や上流階級の人間が自分の子孫にたいする義務を怠るとすれば、それは彼ら自身の罪である。……労働者階級については、事情はまったく別である。……自分の子供の真の利益や人間の発達の正常な条件を理解できない場合さえ、非常に多い。」注(20)と学校教育に対する認識の広がり指適している。

以上の検討からいわゆる「生産労働と教育の結合論」はマルクスの文献に基礎をもっていないと結論づけることができる。

なお、ここで機械制大工業と技術教育の関係について若干の考察をおこなっておく。

国民学校教育要求で特徴的なのは教育内容に技術教育を求めたことである。既存の学校観では教育内容は知育、体育、徳育であるのに対し、労働者階級の要求する教育内容は知育、体育、技術教育である。

すでに前節において『指示』の「第3、技術教育」をめぐって議論のあったことについてふれ、『指示』の該当部分を示しておいた。この技術教育の内容は「あらゆる生産工程の一般原則を教え」「あらゆる職業の基本的な道具の実施の使用法や取扱い方の手ほどき」であった。これは分業が職業の完全な知識の獲得を妨げている欠陥を補うものであり、技術学や科学の教授を目的とするものでないことを示した。

この技術教育要求はやがて就業する男女の少年たちに当時の工場や手工業への現状をふまえて、あらゆる職業の知識と技術を教授することを求めている。旧来この種の技術教育は修業労働（徒弟）として習得されていたのであるが機械制大工業の発展とそこでの分業のもつ弊害を見通して、学校教育によって、全体的機能を発展させることを要求したと考えてよい。

「大工業は……一つの社会的細部機能の担い手でしかない部分個人の代りに、いろいろな社会的機能を自分のいろいろな活動様式としてかわるがわる行えるような全体的に発達した個人をもってくることを、一つの生死の問題にする。大工業を基礎として自然発生的に発達してこの変革過程の一つの要因となるものは、工学および農学の学校であり、もう一つの要因は『職業学校』……この学校では労働者の子供が技術学やいろいろな生産用具の実際の取扱いについてある程度の教育を受ける。……政権獲得は理論的および実地的な技術教育のためにも労働者学校のなかにその席をとってやる。」注(21)

大工業が個人の発達にとって進歩的であるのは、手工的熟練を基礎とする限り労働対象の具体性にしばられ、労働者は個別的特殊化によって時には奇形となるほどの一面的な発達を強いられるのに対して、機械制大工業では労働者は労働対象の個別的特殊化から脱去し、多様な労働対象に対して用いられるいろいろの活動様式、活動の仕方、即ち科学にうらづけられた生産技術の知識と實際を必要とされるからである。ここでの全体的に発達した個人とは職人的労働者に対する技術的労働者への転化を予測したもの以外にない。それゆえ、一つの要因は自然発生的に発達する技術者養成の工学、農学の学校である。もう一つの要因は、近代的な労働者養成の職工学校であり将来の労働者学校である。それゆえ、労働者にとってより近くにある初等国民学校の「技術学やいろいろな生産用具の実際の取扱いについてのある程度の教育」や「理論的および実際の技術教育」が強調されているのである。当時の現実はいくつかの学校は、理論的予見にもとづいた綱領的要求であり、『指示』の通り初等義務教育としての国民学校での技術教育として定式化されたのである。この年齢での技術教育が発達段階からみて、また何よりもブルジョア国家のもとで多大の費用を要するあらゆる技術教育の実現がいかに困難であるかはその後の事実経過がよく示しているし、今日の日本においても同様である。

人類の全面的発達過程（歴史的・社会的発展過程）にとって労働の果たす役割は決定的重要性をもち偉大なものであるが、現実の労働者のおこなっている具体的労働は彼にとって必ずしも発達のでも、偉大なものでもない。とりわけマルクスの時代の物質的富の生産的労働者（賃労働者）の具体的労働については言及するまでもない。どのような社会であろうと、それが資本主義的形態であろうと、個人の労働は具体的労働であり続けるから、これがどれだけ普遍的、全面的なものとして展開しているかが、労働が個人の発達と一致するかを決定する。これは労働が自由な活動となるための一つの条件である。労働全体がこのようなものとして展開するには極めて長期間を必要とする。現代社会においてもこのような職業は極めて少数である。従って、現実的には労働時間の短縮、自由時間の増大の意義は大きいのである。ただし、この意味を成人労働者の日々の就業時間とだけ解してはならない。後続世代の就業を遅らせ、発達のための自由時間を増大させることを含んでいる。学校在学期の歴史的延長傾向はこのような事実として進行している。これは、父母である労働者の自由時間を残業時間として売り渡す、あるいは母親の余剰時間をパートタイマーとして売ることによっても進行する。

第3節 「人間発達の経済学」の非発達性

近年「人間の全面発達の問題を基軸にすえた経済学」が提唱され、その成果は『講座・現代経済学』や『人間発達の経済学』にまとめられ、「好評をかくし」注^②ている。われわれはこの奇妙な人間発達論が「好評」をかくしていることを憂慮せざるを得ず、若干の批判をおこなっておくこととする。

この経済学は具体的な個人の発達と人間一般の発達を混同している。とりわけ人間は現存する個人としてしかありえないことを知っていない。第2に人格や能力などの人間発達を論ずる場合に不可欠の概念が不明確であり素人談議に落ち入っている。第3に本来の専門家でありながら労働力概念をどうとらえているのかさえ疑問をいだかせる論理構造に落ち入っている。第4に、人間の全面発達を政治志向の問題として、民主的人格、統治能力、集団主義などとする「政治学」へ落ち入っている、と特徴づけられる。

以下具体的に問題点を指摘しておこう。

「人間にとって労働能力、あるいは労働力は、人間の諸能力の総体としての人格の一構成要素である。資本主義は、この基本的な人格の一構成要素を商品として販売させ、人間の人格を労働力商品の再生産に必要な諸能力の限度内に封じ込めようとした。」注⑳

まず労働力の把握についてであるが、マルクスにとって労働能力から労働力への転化がいかに学問上の飛躍であったかはこの際問わないとして、(しかし、この認識の欠除が、労働能力のあいまいな把握となり理論構成を混乱させているのだが)、「人間にとって」「人間の」労働能力としてとらえられ、「一人の人間の……生きている人格のうちに存在して」いるものとの認識がないことをまず指摘しておく。また、労働力は「人間の諸能力の総体としての人格」とはどのような意味なのだろうか。ここでの人間は類としての人間なのか個人なのか不明であるが、一応個人と考えることとして、「諸能力の総体としての人格」という人格は何を意味するのか。人格は常にある諸能力をそのうちに存在させているが、諸能力の総体は諸能力の総体であって人格ではない。さらに、労働力は「人格の一構成要素である」という。労働過程では人格の諸能力の総体が運動するのであって、諸能力の一構成要素が運動するのではない。従って、労働力の売買は人格の一構成要素の売買ではないし、賃金は労働力が生きた人格のうちにしか存在しないという特殊性によって決定されるのである。ここでも「人格を……諸能力の限度内」と意味不明の文章を書いている。

人格概念の「絶対的貧困」が理論創造の道具立てになっている。

「商品生産と資本主義のなかにある賃金労働者は、かつての奴隷が人格まると支配され、売買されたのとはちがって、……労働力の自由な処分主体としての人格的独立性を、たとえ形式的ではあっても、ともかく保持する。」注㉑

人格概念に対する無知ぶりはここに明確に示されている。奴隷に人格を認める「理論」は家畜や水車小屋に人格を認めることである。奴隷が「まると支配され」ていたのは人間個体ではあったが人格を社会的に認めていなかったからであり、「ものを言う道具」であったからである。人格である特定の個人は自分の所有物を自由に処分できる。労働者は唯一の売買できる財産として労働力を処分するのである。形式的というのは労働者は自分の労働力の処分を経済的強制によって行わざるをえないから自由ではないという意味で、労働力の処分は常に自由な形式で行われる。現代は自由な形式を侵犯する強制労働を犯罪としている。

論者は人格と(労働)能力の分離を立論する。

「人格と(労働)能力の社会的分離が始まる。」注㉒「彼〔労働者〕の独立性の基礎にある労働能力は、すべての限定的な労働手段から切り離される代償をはらって、あらゆる社会的諸力を手にいれる可能性のもとにおかされている。この普遍的発達の潜在的可能性を実現し、自己の人格の独立性に確かな基礎を築き、形式的独立を内容豊富な実質的独立に導くか、それとも、『絶対的貧困』のなかで人格的独立性を形骸化していくのか、『二重の意味での自由』な労働者のゆく手にはいまこの選択が待ちかまえている。」注㉓

ここで、彼らの人格観が倫理的、道徳的な日常語の人格を一步も出ず、この書の「はじめに」書かれている偉大な経済学者たちの出発点にとどまり、研究の成果は、無視されていることが明瞭となる。人格と能力の分離は受験競争のなかの子どもの人格の発達と学力形成の深刻なひずみやモーレッツ・エリート社員のずぶずぶの会社第一主義にあらわれる人格的隷属が事例として示される。労働者の独立性は労働能力だとすれば労働能力を喪失した労働者は人格の基礎を失い社会の慈悲にすがり、子どもは将来を担保に人格を認められるとでもいうのだろうか。現代の資本主義社会はこの「理論」よりよっぽど前進している。ところで、「労働能力は、……あらゆる社会

的諸力を手にいれる」とは何のことか？労働能力は個人に担われて存在するのではないのか。また、あらゆる「社会的諸力」「普遍的発達の潜在可能性」とは何を指しているのだろうか。このことは置くとしても、『絶対的貧困』の理解についてはふれざるを得ない。われわれは絶対的貧困というとき次の意味でこの用語を理解している。

「労働能力は絶対的貧困として現れる……労働能力そのものは、単に、労働者の生きた身体の中に現存し、また含まれている、労働する可能性にすぎないからである。……自己自身の現実性から絶対的に分離されており、また対象的諸条件にたいして自立し、対象的諸条件を奪われて存在している、といった可能性なのである。」「労働手段および生活手段を奪われた労働能力は絶対貧困そのものであり、また労働者は、そのような労働能力の単なる人格化として……自分の対象性から孤立化され〔*fur sich*〕切り離されたこの能力の人格化および担い手として貧民である。」注⑦

ここで明確なことは①労働者生きた身体にある労働（能）力が対象的諸条件を奪われ、現実性から絶対的に分離され労働する可能性にすぎないこと、②労働者は労働（能）力の単なる人格化、担い手であることである。この論述は資本一般に対応するのは労働一般であること、それらの人格化としては労働者と資本家であることを論証する部分にある。

絶対的貧困は直接的には労働手段を奪われ、このことによって生活手段を奪われた労働（能）力を指す経済学上の概念であり、その単なる人格化としての労働者である。従って「二重の意味の自由」の一つであり、この結果、労働力を売る自由としての人格の自由が資本主義の存立の条件となり、人格の自由、平等が法形式で宣言されるのが、もう一つの自由である。絶対的貧困からの解放は、生産手段の個々人への復帰ではなく、社会的に労働力と生産手段の結合を保障することによって実現される。社会主義的所有はその第1段階である。資本主義の下でも民主主義の発展、特に雇用保障の発展は完全な克服は困難であるとしても絶対的貧困克服の歴史的・社会的過程とみなしてよい。

絶対的貧困や二重の自由を、人格と能力の「分離」や「疎隔」がうみだされたり、深刻化する論拠とはなりえない。人格と能力の概念を自明のこととせず規定してから論ずべきであったのだ。

もう一点だけふれておこう。「貧困と発達の弁証法」なる不思議な「理論」である。それは

「労働内容の面からも貧困化し、資本のもとへの彼らの従属を深化させると同時に、その過程をとおして、新しい発達の潜在力を蓄積していく。」注⑧

という理論である。労働内容の貧困は「労働能力を部分化され、一面化され、それ自体としては独立性をもたない」、即ち職人的労働力に対する資本主義下の大工業労働の傾向一般であり、新しい発達の潜在力とは「諸能力の集团的潜勢力」と「諸能力の結合と統一的發揮にも必要な独自の精神的諸力」である。これらは当面資本の力となり、潜在的可能性にとどまり、これの顕在化は「集团的な人格を民主主義的につくりあげ、その一員になることによって、はじめて社会的諸力を自分のものにでき、個々の内面的諸力も集団にささえられた独立の人格的統一のもとではじめて發揮できる。」注⑨ときである。ここでは前に普遍的発達とされていたものは、部分化、一面化、独立性をもたないものである。集团的な人格とは人格なきオバケ集団ではないのか。諸能力の集团的潜勢力がいつのまにか集団になって人格を持つことになる。

注 第2章

(1)『マルクス主義の発達観と教育』青木書店

- (2) Gotthold krapp Marx und Engels uber die Verbindung des Untevrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung 3 Autl. Volk und Wissen Volkseigeuer Verlag, Berlin 1960.)
- (3) 『マルクス主義の発達観と教育』 6 頁
- (4) 『同上』 15 頁
- (5) 『同上』 16 頁
- (6) 『同上』 137 頁
- (7) 『同上』 147 頁
- (8) 『同上』 150 頁
- (9) 『同上』 151 頁
- (10) 『同上』 155～6 頁
- (11) 『全集 第16巻』 (193～5) 頁
- (12) 『全集 第23巻 a』 (512) 頁
- (13) 『同上』 (443) 頁
- (14) 『中等教育の発展』 佐伯正一, 高陵社書店 (昭和48年10月) の「第4章 労働者階級の中等教育」参照のこと。
- (15) 『全集 第23巻 a』 (507～8) 頁
- (16) 『同上』 (507) 頁
- (17) 『全集 第16巻』 (562～4) 頁
- (18) 『全集 第19巻』 (31～2) 頁
- (19) 『同上』 (30) 頁
- (20) 『全集 第16巻』 (194) 頁
- (21) 『全集 第23巻 a』 (512) 頁
- (22) 『人間発達の経済学』 基礎経済科学研究所編 青木書店 (1982年) Ⅲ～Ⅳ頁
- (23) 『同上』 35 頁
- (24) 『同上』 105～6 頁
- (25) 『同上』 107 頁
- (26) 『同上』 109～110 頁
- (27) 『草稿集 4』 (56) 頁
- (28) 注 (22) 110 頁
- (29) 『同上』 114～6 頁

第3章 職業教育の基礎理論仮説

前章までの検討によって、マルクスおよびマルクス主義の人間観および労働力概念の成立過程を解明し、労働力が経済学上の人間抽象概念であり、『資本論』の人間は抽象概念の外皮としての人間であることを明らかにした。マルクス自身がいうように、社会科学のリトマス紙である“抽象”を方法として、科学的無機物としての労働力として人間を抽象することによって経済学は科学として成立しえたのである。この科学は混沌としていた人格の活動の所産の運動法則を確立することによって社会的存在としての人間そのものを明確にした。このことによって人間の見方、あり方を豊富化したのである。しかし、これは人格活動の基本的ではあるが全てを解明したのではな

いことも明らかである。教育学的人間抽象、即ち人格発達の法則を解明する人間抽象は経済学以上の課題である。それは労働能力を有していない個人、労働していない個人を含むという意味で、また、物象の世界からの間接的人格発達としてではなく、この複雑なものとしての人間を直接対象として人格発達を解明するという意味においてである。

本章ではこれまでの検討をふまえ、教育学的人間抽象概念を提起するとともに、人格活動の具体的展開に則して、個人の発達を把握する方法を示し、最後に職業教育の研究手法について若干の提起をおこなう。

第1節 人格発達の主要形態と発達力概念

1) 発達概念と主要形態

人格活動の対象化は一方では外在化として、他方では内在化としてとらえることを既に述べた。人格の活動による内在化とはその活動主体自身のうちに、活動の結果として蓄積される諸能力にはかならない。とりあえず発達を生きている人格のうちに諸能力を蓄積する活動とする。個々人の発達はその個人の原初的な人格諸能力、即ち諸素質としての諸能力を基点として開始される。個人は一定の能力を付与されたヒトであるとともに、出生によって人格として誕生している。新生児は空中から酸素を呼吸するなどヒトとしての諸能力を基礎に人格活動を開始する。個人は諸能力—発達—増加した諸能力を終生継続するのである。ただし、一度獲得された生物的（ヒト的）諸能力は単なる繰返しとなり無限にゼロに近い発達である。二足歩行の個体発達は一般的に周囲の大人たちに激励されながらおこなわれ、この能力をもとに体育、スポーツなどによって運動能力を高めるように、人格活動として人格的諸関係のなかで発達するが、通常ある一定の能力レベルで単なる反復活動となり、ある時点からヒトとしての摂理により能力を失っていく。しかし、損失率を減少させることは人格的活動によってかなりの程度可能であることは、日常の経験や、老人医療の経験、体育科学などを通して衆知のこととなっている。これは二足歩行という最も基本的な人間活動においても人格活動の主導性、ヒトの人格による統御の意義を明らかに示している。言語能力のような人格的諸能力を特徴づける諸能力もヒトの発生器官の特性を基点として直接的な人格諸関係のなかで、基本的に人格活動としての発達により個人の人格内に蓄積される。

人格活動の特徴づけるのは目的的活動である。この活動は具体的な達成を目的としておこなわれる。料理をつくる、ある使用価値をつくる、ある商品を販売する、会合を組織するなどは目的的活動であり、それぞれの目的達成のために、現に人格内にある諸能力を運動させる。料理をつくる場合でも、すでに何回も経験している場合と新しい複雑な料理を作る場合では人格内に蓄積される諸能力は大いに異なる。人格の外在化としての料理のできばえでなく、以前の調理にかかわる諸能力と調理することによる諸能力の増大分との差がここでの発達である。

発達としての活動は疎外された労働においてもおこなわれている。一般的職業に従事する20歳前後の入社まもない社員と40歳前後の熟達した社員には、通常誰の目にも明らかな諸能力（特に職業的能力）の差がある。この諸能力の差は主に20年間にわたる日々の職業活動によって生じたものである。しかし、年間250日、1日8時間づつ20年間職業生活を経ているものとすれば、総時間は実に4万時間であり、時間当りの発達は極めて低いのである。従って職業が芸術、科学、技術労働などのように、職業自体が発達の側面をより多くもつことが重要なのであり、単なるくり返しとしての筋肉エネルギーの支出として職業の絶対的減少が個人の発達の重要な条件となる。経済学上の労働時間と自由時間、とりわけ自由時間における発達の一面的強調は人格の発達にお

いては現実的には重要であるが諸条件の一つである。個人の生涯の全時間を発達、即ち教育学的にみるならば、職業活動（社会的労働）がどれだけ発達（活動）となっているかが重要である。当分の間、多くの職業は生活手段を得るためにさけられない非発達の時間を強要し続ける。

個々人が自分の欲求に従って自由に処分できる時間は個々人の発達にとって、労働時間に比べ相対的に自由があるという意味で重要である。現実の生活は自由時間があまりにも少なすぎるため、また自由時間を発達のために使用する諸条件としての生活手段や社会的諸手段の欠除のために発達は著しい制限を受けている。時間をもて余している専業主婦の大多数が、夫に比べ高い諸能力を有しているとはいえないことから、労働時間と自由時間の2分法は発達の時間区分として第一義的位置にあるといえないことは明らかである。

人格の発達にとって主要な役割をはたしているのは他人間諸関係としての人格諸関係である。この他人間諸関係は今日では生涯の諸段階で、直接的諸関係としては社交（遊び）、学習、職業の主要3形態として現れており、また情報を媒介とする間接的諸関係は近年ますます重要性を高めている。人格発達は一般的に言えば先行世代が社会的に蓄積した精神的富を、物質的富を手段として人格諸関係の媒介によって、個々の人格のうちに活動としての発達によって蓄積することである。従って発達はその個人と直接関係する個人たちの人格発達のレベルが多大の影響を与え合う。

第1の発達形態である社交（遊び）は幼児期から始まり生涯継続する形態であるが、幼児たちの母・父と出生家族員、およびこれらと強い他人間諸関係にある個々人の人格発達レベル、即ち、これらの個々人がどれだけ精神的富をわがものとしているかに左右される。個々人の人格発達レベルは社会的平均を中心に上下に広がっている。これは家族の生活が社会的に営まれているとともに個別的、独立的におこなわれているからである。第二の形態である学習は諸能力の蓄積を目的とする活動であり、活動自体が発達を目的としておこなわれる。この形態の発達では、諸能力の蓄積効率を高めることが課題となり、これを他の人格が目的的活動としておこなうのが教育であり、社会的な力として組織的におこなわれるのが公教育である。第三の形態については既に述べた。これらの直接的他人間関係としての発達は、情報手段、即ち教材、書籍、新聞、テレビなどに多かれ少なかれ媒介されている。また、発達は情報手段によって直接的他人関係を排除しても行われている。後に再論する。

2) 具体的能力と諸能力（能力）

われわれは、とりあえず発達を、生きている人格のうちに諸能力を蓄積する活動としてきた。ここでは、これまで用いてきた諸能力概念を検討し、能力とは何かを明らかにすることにする。

既に、個人は諸素質を個体内にもって出生し、自身の活動によって、即ち、発達によって諸素質を諸能力に高める、と述べてきた。一般に人格活動は目的的活動であるから、仮りに発達もまた目的的活動としておく。調理、使用価値の生産、販売などはそれに対応する具体的諸能力の発達となる。これらの活動では能力の人格への蓄積を目的とする活動としての発達、即ち学習形態での発達ではこのことはより明確に現れる。学習は活動目的がすでに発達であるから、発達効率が目的的に追求され、家を建てるときの設計図と同じく、意識的・計画的な活動となっている。多くの場合、内容または時間で区切られ、具体性をもった対象に対する発達である。何々をどれだけ（どこまで）習得するのかという形で、人格内への蓄積が目的的に設定され具体的、個別的なものとなっている。具体的能力は実証できるもの、活動によって外在化できるものである。一人の人格に蓄積された具体的能力はその人格の活動によって実証されなくてはならない。学校での漢字や英単語テストはいくつかの漢字や英単語を記憶し再現するという具体的能力の蓄積と実

証の単純な関係例である。この様な具体的能力は科学、芸術、技術、スポーツなど精神的富の総体が巨大なものとなり、そしてそれぞれは特定の個人が到達できる限界の高さにあるから、個人は既存の富の極く一部をあるレベルで人格内部に蓄積するすぎない。このことは、十の事項を一つの有効な法則として、いいかえれば蓄積時間を十分の一に短縮して効率を高めたとしても（これは教育にとって重大なことなのであるが）類としての精神的富の社会的蓄積の巨大さからみれば事態は本質的には変わらないのである。活動による実証を必要とする具体的能力というなかには、個人がその生涯において、人格内に蓄積した諸能力を自分のために実利的にも非実利的にも、生活の必要に応じて使用できるものでなければならないことを含意している。

「わかることより楽しいことが重要だ」という指摘は諸能力の本質を言い当てている。「出来ることより、努力の過程が大切だ」とか「能力の転位」という教師たちの経験も、一定の根拠を持っている。具体的目的に対応する具体的能力は諸能力の外皮、基体であって使用価値と価値の関係と同様に、諸能力は常に具体的能力として現象し、実証されるからである。

諸素質の発達としての諸能力は、具体的能力を発達させる力となる。具体的能力を発達させることは同時に蓄積された個々の具体的能力をさらに高める力としての諸能力を同時に蓄積している。この諸能力は具体的能力とは異なり、個々の具体性をまねがれているから、類縁性、連続性をもつ他の具体的能力としても蓄積されている。諸能力はそれぞれピークをもちながら周辺では相互に重なりあっている。この意味で能力は諸能力である。教育において楽しいことが本質的意味を持つのは、生涯にわたって、とりわけそれが個人の要求となった時、具体的能力の発達を楽しみとして行えるからに外ならない。人類史の遺産の総体と個人の限界性からみれば、学校教育期間に発達する具体的能力は生涯の人格活動のミニマムにすぎないのである。

この把握は具体的能力の発達の軽視ではない。諸能力は具体的能力として実証されたレベルに規定されるからである。また、この能力論は能力主義の根本的否定の論理を含んでいる。諸能力自体を測定できないものとしているからである。具体的能力の項目を無限に並べ、質的に異なるものを加算しても無意味である。ただある目的に対して必要項目に従って、個別的目的に対して適不適を判定できるだけであり、これは能力の評価でも人格の評価でもない。労働能力は外在化物の価値として、物象性において人格とは別のものとして価値評価がおこなえた。また、労働力は一定の価値量として価格表示できたが、人格活動の内在化としての抽象である諸能力は非人格性として物としての個性において、即ち学者や教師や職人や農業従事者の奴隷として、はじめて評価が可能となる。全ての個人が人格であり形式的自由と平等を前提とする社会においては、この意味では諸能力は非価値概念である。

諸能力は歴史的社会的である。これは精神的富の質量の増大という意味だけでなく、シェクスピアが作品を書くまえに、個々人はシェクスピアの作品をわがものとできなかったように、またどのような諸能力を個々人が自分の人格のうちに蓄積するかが、社会的に決定されるという意味においてもある。リュートとダンスが宮廷人に必須であるうちはこの諸能力の蓄積に時間を費やすだろうし、外敵と闘わねばならない社会では、粗暴さや平然と殺人することも必要な諸能力である。

3) 発達力、学習力と人格的富

一人の生きている人格のうちに存在している肉体的及び精神的諸能力の総体を人格的富と名づける。人格的富というのは物質的及び精神的富としての社会的富に呼称する概念であり、類としての歴史的社会的蓄積に対し、現存する個人のうちに蓄積された人間的豊かさである。人格活動

は常にそのときどきの人格的富の総体を運動させ、目的に従いある諸能力をより多く、またある諸能力はより少なく運動させる。人格的富を人格活動の目的に従い運動させる力を諸活動に対応させて人格諸力とすれば、活動目的に従い、職業力、家事力、社交力そして発達力、学習力などと名づけることができる。マルクスの労働力概念がこのようにして成立したことは既に第1章で明らかにした。

これまでの検討をふまえて、教育学的に人格的富は発達力として抽象でき、それは次のように規定できる。

発達力とは、一人の生きている人格のうちに存在している、彼が何らかの種類の具体的能力を発達させるときに、そのつど運動させるところの肉体的、精神的諸能力の総体（人格的富）のことである。ただし、発達力は独自に運動することはできず、目的的活動に随伴して運動する。

発達力が他の全ての人格諸力と異なる点は他の全ての人格諸力と重なり合って運動することである。労働力、家事力などなどの裏面に発達力は伴なわれていることである。発達力以外の活動は人格的富の何らかの外在化であるのに対し、発達力はそれらに随伴されて人格的富を増大させる内在化としての運動である。発達力は目的的活動としての独自の運動形態をもたない。歴史的遺産としての教育の誕生は事態を一変させるのであるが、人類史の大部分は個々人の人格的富の発達力としての運動によって、ゆるやかに前進してきたのである。

この様に人格諸力を発達力として規定することによって、全ての個人が人格諸関係のなかで出生から死に至るまで日々くり返している発達事実の全体を抽象することができる。また現存している全ての個人の発達とは人格活動の自然の営みであることが承認され、全ての個人の固有の権利として、発達の保障を人格諸関係（社会）の義務であることを意義づけることができる。発達は個人の人格活動であり、その結果蓄積される人格的富はその個人のもの以外ではありえない。人格的富をいかなる諸力として運動させるかは全て本人の自由に属することである。これはまた何を自らのうちに蓄積するかを自由を含んでいる。

われわれは現在、人格的富の蓄積を目的的活動としても行っている。目的的活動としての発達を学習と名づける。学習の力を学習力とする。人類が学習力として人格諸力を運動させることを知ったのは人類史的に見ればごく最近といえる。学習の発見は精神的富の一つである。学習力、学習の規定は先の発達力規定の発達力、発達を学習力、学習と読み替え、「ただし」以下を削除するだけで充分である。学習力、学習については後に再び論ずることとし、次に人格発達の空間と時間の概念について先に述べることにする。

第2節 人格発達の空間と時間

1) 人格域と外在化域

個人は出生しなければ始まらない。現代社会において出生した個人は全て人格である。母親の絆を媒介として社会的連関を既成の事実として出生するからである。個人であって人格でない人間は、奴隷の存在を許容しない社会ではありえないからである。このことを前提として本論での人格は、人から、人品、有徳の人とか、心理学の規定する人格概念などとは無関係であり、自分以外の個人との関連の中で生活する現実的個人である。個人は自然と人間の創造した物質的、精神的富（社会的富）を働きかけの対象とするだけでなく、直接あるいは手段を介して特定の個人又は個人からなっている集団に働きかける。個人の活動の第一の対象は自分以外の個人である。

個人は他の個人との関連なくしては存在できず、全ての個人は何らかの直接的人格関係をとり結んでいる。直接人格関係の自由な結び合いは類生活の中で形成された人間的欲求であり、この制限は一種の制裁であり刑罰の手段（禁固刑）にさえなっている。

個々の人格活動の対象域を二つに区分する。第一の区分域は、他の人格を対象とする活動域という意味で人格域と名づける。第二は社会的富、即ち、物質的および精神的富を対象とする活動域で、これは過去および現在の人格活動の諸結果であり、人格が活動によって外在化した世界である。この意味で外在化域と名づける。従って、ここには人工の手を加えた自然や労働対象としての自然を含め、人間以外の全てが含まれる。自然及び人間の労働の諸結果の一切を第二の対象域とする。第二の対象域はさらに二つに分けられる。一つは物質的富の対象域であり、他は精神的富の対象域である。「物質的生活の生産様式が、社会的、政治的および精神的生活過程一般を制約する。」注(1)ように、個々人の直接の人格発達においても物質的富と精神的富は意味を異にしているからである。例えば、学校の建物や多くの教材の基体（教科書など）は物質的富の形態において存在するのであり、教材の内容及び指導技術は精神的富である。前者は後者を伝えるための手段となっている。さらに、この二つは、子どもの発達（活動）手段であり対象である。教師にとっては両者とも（労働）の活動手段である。これは子ども、教師にとってそれぞれ外在化域の活動に属する。子どもと教師の関係は人格域の活動に属する。来的に人格域の活動であって、外在化域の活動、例えば高価なおもちゃや物だけで解決できないのは周知のことである。家族成員の社会的諸関係、社会的地位や収入、自由時間の長短などは人格域の活動の諸条件である。生活手段が豊かでもドラ息子生まれる。

このような直接的な個人間の関係は、意識しようとしまいと物象的依存関係に服属しているのであるが、現実の生活そのものは生身の個人がくりひろげる人格的諸関係として展開している。個人一人ひとりの現実的人格活動としての生活のあり方が問題なのである。外在化域は何らかの基体に定着しており、人格活動の对象的素材となっている。食物、衣類、道具、機械、原材料などはそれ自体として物質的富であるが、文学作品と本、音楽作品と楽譜、レコード、法律と法律書などは精神的富とその基体である。また、企業や行政、労働組合や町内会などもそれぞれの在り方によって機構や組織をもっている。これらは人格活動の対象となって生命をもつのであり、ペーパーカンパニーでさえ、担う人格が必要である。解読されていない古代文書版は可能性としての精神的富であり、当面は物質的富としての文化財である。個人は外在化域での活動を抜きには生きられない。物質的富はこれの中でも最も基本的な活動対象である。

個人は例外なく外在化域での活動を必要とするが、この場合も直接的人格的諸関係を必要とする。人類が類生活をすることは、直接的人格関係をとり結ぶことにはかならない。これは外在化域での活動レベルが低次であった共同体においても、今日のように高度に発展した、物象化現象が個人を押しつぶしているかのような社会においても、さらに高度に発展した未来社会においても同様である。ただ時代とともに新しいあり方が現れるだけである。外在化域活動は人格域活動の外皮であり、そこでの活動と人格域との間に扉があり、直接には通じていない。

現代の社会は形式的に平等な自由な独立した個人たちがとり結ぶ人格的諸関係であり、個人とは別に社会は存在しない。社会的富は基体としては個人とは無関係に存在するが、存在することとは自然と同じく前提であって、それが占有され所有される形式において、はじめて人格的諸関係に入り込むのである。従って、社会の内実は個人たちである。個々の個体は出生し死をまねがれないものであるから、生きて活動する個体を漸新的に交代させるから、新しく生まれた個人は

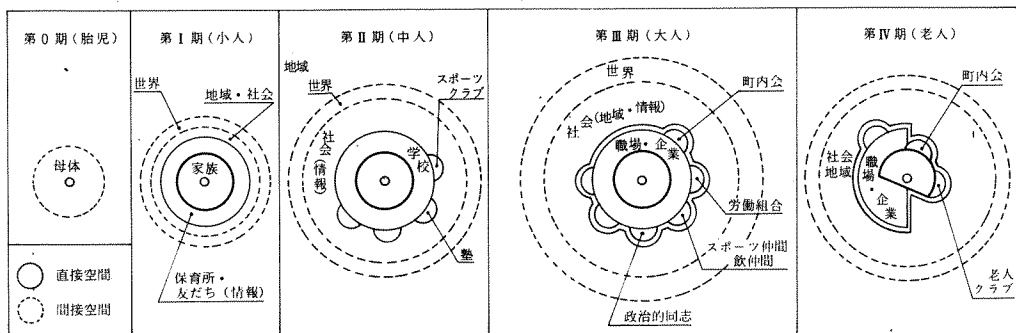
社会の側から見れば既出の個人たちの一員として、社会の成分として吸収されるのであるが 各個人の側からみれば新しい一人の独立した構成員である。

2) 発達的直接空間

人格の活動としての発達は空間を必要とする。この空間は第一に個人と個人たちが直接諸関係を結ぶ人格活動の直接空間である。胎児期は母体の中で、赤子は母親と家族、一時的には病院職員などとの関係である。家族間人格関係の空間は夫婦、親子の人格関係を基本に、生計をとともにする同居者間の関係である。これは主に家族内関係としての人格関係であり、第Ⅱ人格空間と名づける。就業によって収入を得て独立して生活している家族員や結婚後の同居は家族間人格関係の擬制延長とみなしてよい。これは社会的、歴史的なものであり、その各家族員への反映の差異によるからである。

幼児期に家族員以外の個人と遊びや幼稚園、保育所を媒介とする関係が生じる。また、希薄ではあるが隣人、親せきとの関係はこれより早く生まれているのが一般的である。他人間関係としての活動空間は人格活動において最も重要である。この舞台は生涯の各時期によって、自宅の庭、保育所、職場、ゲートボール場などに変化するが、主に他人間関係としての人格活動である。これを第Ⅲ人格空間と名づける。

図3 人格活動の空間（生涯区分別）概念図

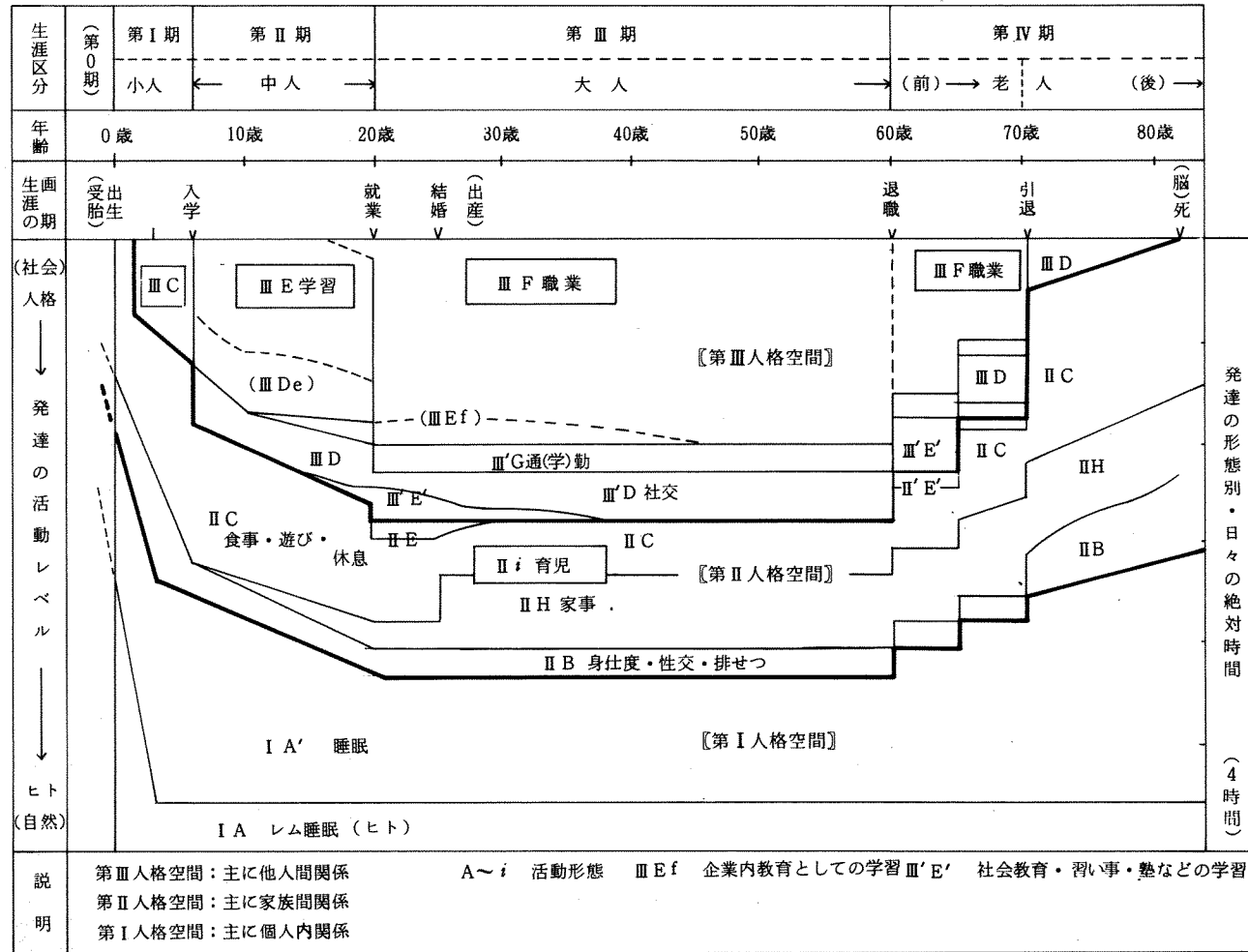


個人は睡眠を必要とする。しかし、食事が文化的様式をもち動物のそれとは異なるように、睡眠もまた一定の様式においておこなわれるから人格活動である。ただレム睡眠中の個人は人格的統御を解かれたヒト活動であるが、これは人格活動のレベルの下限に位置する活動とみなすことができる。非レム睡眠はこの上のレベルにある一定の幅をもつ人格活動である。睡眠は個々に行われるから個人内関係であり、これを第Ⅰ人格空間と名づける。

人格的空間は物理的空間ではない。第Ⅱ空間における独居者（単身赴任者、学生、老人など）を例にすると、彼らは一人で生活しているから第Ⅱ空間を実在の他個人と直接関係を結ぶことはできない。しかし、個人は原則として家族生活の経験を持ち、間接的に他の家族の生活を知っている。しかし、実在の他個人を欠く第Ⅱ空間の人格活動は低レベルの家族間の活動とならざるをえないが個人内活動ではない。もう一つは第Ⅲ空間の活動は乳児期や事故等による気絶状態、死の直前の錯乱状態や、いわゆる強度のボケ状態、ある種の精神病の発作の中では行われないことである。これは他人間関係は人格活動であるから主体の確保を要件とする。これらの状態で病院等で介護を受けている間は第Ⅲ空間の活動は中断しているのである。

次に、図4によって、第Ⅱ、第Ⅲ空間の生涯の各時期における主要形態をみておこう。この

図4 人格発達の空間と時間概念モデル



図は概念モデルであって形態と生涯区分及び日々の生活時間は各個人によって異なるし、現在の生活モデルであるから人生80年のうちに起る生活の変化は個人の生涯モデルとはなりえないのは当然である。このモデルは20歳で就業し、25歳で結婚、子どもをもうけ、60歳で停年、続いて第2、第3の職業生活を送り、70歳で引退した個人たちの断面を想定している。

第Ⅲ空間の上部の **ⅢC・遊び** **ⅢE・学習** **ⅢF, ⅢF'・職業** は人格の主活動を構成する。この形態での人格活動によって個人は社会的諸連関を直接的に維持している。このことは職業(ⅢF, ⅢF')による物象的諸連関から直接的に説明する全面発達論の否定を含意している。個人は社会的労働(職業)によってのみ人格的諸連関をとり結んでいるだけではなく、現代社会では出生の事実によって直接人格的諸連関の中に入ることを承認している。社会的労働による人格の基礎づけの理論は個人の生涯において、重要な今日では決して短くない就業前の期間をその後の生涯の予備期間に落しめ、明日のために痛学することを實際上許容することになる。これは出身出世的教育観や人的能力開発論などによって、世俗的な広がりをもっている教育観と同じ役割をはたすことになっている。出生から死までの全生涯は個人としての人格活動の形態や社会的連関において意味を異にするが、いずれも充実した、即ち高次レベルの人格活動として展開されることが重要である。外在化域からの教育論は一貫したものとしてこのことを理論づけることはできない。また「遊びと労働の教育」とか「労働そのものの教育」などは現象を現象としてとらえるだけであって抽象することを知らない。子どもの遊びは「本質的活動」として広く発達にとっての重要性が強調されているが、これは遊びの一部であって、ⅡCとしての休息や遊びと区別されなくてはならない。子どもの遊びは第Ⅲと第Ⅱの両空間にあるが、第Ⅲ空間としての遊びは主活動である。

主活動は通勤、通学時間を一般的に随伴する。特に、大都市圏では時間単位に長大化しているが、短絡的に物理的時間と考えるべきではない。遊びや社交、学習などを重ねることが可能である。Ⅲ'D社交は重要である。冠婚葬祭、酒場や喫茶店での交友、各種の組合活動や町内会、自治会、PTA、老人クラブやスポーツクラブ、親せきや近所づき合いなどの形態での他人間関係である。そのうちのあるものは第Ⅱ空間の境界をなしている。

第Ⅱ空間は既に述べたように主に家族間関係としての活動である。ⅡC食事、遊び、休息は出生から死まで欠かせない活動である。ⅡC, Ⅱ'C及びⅢ'Dの質的、量的発展は今後も長期にわたって、即ちⅢF職業のあり方が制約的諸条件を脱却するまで人格発達にとって重要である。

ところで、大人にあってはⅢFの時間が、他の活動を規制している。成人の男女間での大きな差異はⅢFとのかかわりで生じているのであり、同等の共働きの夫婦においても慣習の力が育児、家事の負担に大きな差をもたらしている。専業主婦のⅢFへの参加は主活動への直接的関係であり、人格発達にとって望ましい現象ではあるが、現実の進展は複雑である。なお、学習については後に詳述することとする。

ところで、ルシアン・セーヴは人格活動を社会を媒介とした自分自身の活動、即ち社会的労働、組合活動などを抽象的活動、自分自身のための活動を具体的活動とし、この中間領域にあるものとして家族のための活動をあいまいに指定している。この把握は個人を社会との併存構造にあるとするとところからの帰結である。用語はともかくとしても人格活動は常に具体的でかつ抽象的であって、社会を平等独立の個人たちの人格関係として展開されていることをみずに、いいかえらば物象的諸関係に媒介されてはいるが、このもとで現実の個人がとりむすぶ人格的諸関係が社会であるとはみていない。注(2)

3) 発達の間接空間と歴史的拡大

前項では人格の直接空間について述べた。ここでは間接（情報）空間について述べる。間接空間は手段を媒介しての人格関係であり、一つは双方向性をもつもので一般的には電話を手段とする。手紙も原則として返事も書くからこれに属し、贈り物と礼状という関係も希薄ではあるがこれに属する。電話による関係は、家族間関係では日々の帰宅時間の連絡の他に、単身赴任の父親と家族あるいは家を出ている女と家族の関係手段となっている。また事務、販売から工場内まで職業に欠かせない。社交の手段としても多用されている。子どもや主婦の電話の長話もこれに該当する。これらは直接空間における関係の補助機能をはたすことも多い。

もう一つは片方向性の手段で書籍、雑誌、新聞、マンガなどの印刷物、ラジオ、テレビ、映画、レコードなどの視聴覚手段を媒介とする関係である。これらの発達による間接空間の飛躍的發展は精神的富の特権的占有を打破し、全人の共有物となっている。近年のキャプテンシステムなどはこの片方向性から双方向性の転換なのであり、未来的には重要である。情報化社会といわれる現代の傾向は人格関係空間における間接空間の比重を高め、手段使用の諸条件および巧拙が人格活動レベルに多大な影響を与えるようになっている。

この間接空間の拡大は各個人の選択と受容及び人格内での消化と蓄積を必要とするが、この消化と蓄積は容易には行えない。ともあれ間接空間の拡大は個人の個体的制限を超え出ることを可能とする手段であって、物質的富と精神的富の発展によって人格発達の可能性は高められるのである。このことは物質生産においても媒体に盛られる内容の創造においても、受け手としても人格諸能力の発達を促進する。このような物象と人格自身の関係は直接空間においても同様である。

個人が狭いむらをほとんど出ずに短い生涯を終えていた時代には、そのむらに蓄積され、むら人が付け加えるものだけが社会的富であり、旅人や行商人、旅の一座はむらと外界をつなぐ重要な個人たちであった。また、旅帰りのむら人も貴重な存在であった。産業の発展は交通網と手段を発展させ、一切の人身上の社会的制限を撤廃し、直接的な人格空間を広げ、濃密化する起動力である。現代のわれわれが人格関係をとり結んでいる空間の広さは直接性においても間接性においても地理的な意味での世界に広まっている。日常の濃密な人格空間も特に第Ⅲ人格空間において個人差を広げながらも全体的に著しく拡大している。特定の集団としての社会にのみ通用する論理は全体社会の論理を前提としてしか成り立ちえないものとなり、これと矛盾するものは修正をせまられる。例えば、腕力の支配、弱者いじめ、年齢順による秩序の維持など子どもの世界に近年流行している現象は社会的問題とならざるを得ないし、家庭内における父親の暴力などもしつけの有効な手段ではなくなる。今日では暴力に変わる精神的富を持たない父親は父親たりえなくなっている。

4) 発達の時間

発達の可能性としての絶対的限界は生存期間によって決定されている。生存期間の延長は発達時間の延長の絶対的条件である。戦後急激に進んだ平均寿命の延長は個人の発達にとって有利な条件である。特に、就業前期間の延長と中高年以降の発達の持続は重要な特徴である。

まず第1に生存期間の全体がどれだけより発達の的に使用できるようになったかが問題となる。人格発達の主空間である第Ⅲ空間（他人間諸関係空間）における学習及び職業における発達（活動）時間の変化は重要である。学習は目的発達であるから、絶対時間当りの人格的富の蓄積率が高く、個々人の人格的富の蓄積に決定的役割をはたすから、もっぱら学習を目的とする期間の延長（一般的には在学期間の延長）は個々人が職業及び他の生活において運動させる人格的富の

増大として作用する。さらに、学習が生涯期間全体にわたって継続されるなら、人格的富の生涯蓄積量は増大する。意識及び実際においてこの傾向は著しく広げられている。また職業時間が発達のとなり、いいかえるなら労働が発達と重なり合うようになればなるほど職業時間は人格的富の蓄積時間に転化する。しかし、職業はまだ全体としては極く一部の高度な精神労働分野を除けば重なり合いの度合いが低いという条件の下では、当面、個人が自由に処分できるⅢ' 社交及び家族間関係（第2空間）における発達が現実的重要性を帯びている。労働時間の短縮は発達の現実的条件である。

図5 人格的富の日々の蓄積概念

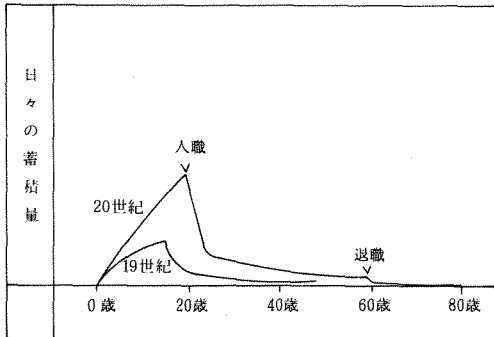
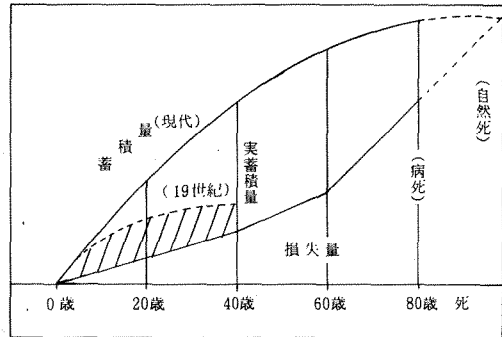


図6 人格的富の実量概念



個人が人格的諸関係を取り結ぶ他個人の人格的富は総量において、諸能力の系種において異なりそれぞれ独自の人格的個性をそなえているから、「第1の富と必要である」他個人との諸関係の豊かさは発達時間を濃密化し、現存する個人の人格的富の増大に相乗的に作用し、蓄積を加速する。

最後に、個々人の生活手段の充足に必要な時間の短縮と充足度合の上昇が個々人の人格的富の蓄積速度を早める。資本主義の下では諸個人への時間配分の不均等問題を内包しているが、労働時間の短縮による自由時間の増大と物質生活の発展による欲求の高度化とその充足の様式の発展は、自由時間を発達時間として再構成させていく。この社会的富の増大（本質的には労働時間の自由時間への転化を含む、全生活時間の自由な時間への飛躍）は個人の直接的人格発達の条件である。

発達は具体的能力の人格内への蓄積であり、人格的富の発達力としての運動であるから、日々、刻々の発達はそれまでの人格的富の総体によって影響される。1時間の発達時間は個々人にとっては1時間を境界点とする一定の発達時間である。また、この場合、同一の活動であっても、その具体的能力を蓄積していない個人にとっては発達時間であるが、既に蓄積している個人にとっては単なるくり返しであり、発達率の極めて低い発達時間である。職業にみられる単純な肉体作業は始めの1日は発達と労働はある程度重なり合うが、他の日々の作業はほとんど発達時間とはならず、作業の前後にわずかにある人格諸関係に使用される時間が発達時間となる可能性として残されているにすぎない。ここでは物理的1時間は発達時間としては数分にも満たないであろう。これに対し公務や教育、企業経営、管理などのホワイトカラー職場の領域では仕事の1時間はいくぶんか発達時間としての1時間に近づく。科学、芸術などの高度な職業の場合も公務などと大差は生じない。これらの職業は就業前の人格的富の蓄積総量は大きくなければならないが、仕事そのものはある特定の具体的能力の発達であり、社会的に新たな富として作品をつけ加えることにより類の進歩に貢献しながら、一度び類の富となったものを他の個人が人格的富として蓄積するのは短時間で行えるから、富の生産に要する時間の長大さは発達時間とは、直接無関係である。特定の具体的能力の極端な発達のために他の諸能力の発達が犠牲にされるなら、個人生活の多様

な必要を満すことはできない。

職業は生活手段の取得に不可決であり個人の生活諸条件に多大の関係を与えているから、この意味でも個人の生涯発達にとって決定的重要性を持っている。人格的富を職業的諸能力として就業前に蓄積することは重要である。

個人がある具体的能力を発達させる標準的時間は社会的平均的発達時間（期間）として与えられる。これは数百年にわたる学校教育の発展のなかで、経験的に認識された。また、これは徒弟期間の歴史的、社会的同一性からもうかがえる。

第3節 学習による人格的富の蓄積と実量

1) 学校教育と人格的富の蓄積率

学習は目的的活動としての発達である。これは他の人格活動の諸形態、社交や遊び、育児や家事、職業などが、それぞれの発達以外の目的的活動であり、発達は、目的に付随または随伴して行われるのに対して、学習は発達を目的として生きている個人に現存している人格的富全体を運動させる。この場合、職業や家事、社交や遊びが学習の一形態として利用されることはある。一部の人にはこれらの形態における学習がある具体的能力の発達に効果的であるという経験的事実から、人格活動の諸形態としての学習と他の活動形態を混同し、識別できないでいる。（「労作教育」や「生産労働と教育の結合論」などの影響も見逃せないが。）

個人の生涯に則して見るなら、学習は図4に示したように、幼年期には第Ⅱ人格空間（家族間関係）での食事や排せつ、遊びなどとして行われる。これらの活動はそれぞれの社会で一定の様式を持って行われており、家庭内での大人の“しつけ”により、また模倣として学習する。これらの活動は生涯くり返される基本的人格活動である。特に遊びや休息は楽しむという重要な人格活動であり、職業に比べ軽視するのは労働力的人間観である。

学習の主舞台は第Ⅲ人格空間で行われる。幼少期、脳の発達をほぼ完成させる3歳ごろから始まるここでの遊びや社交も生涯継続される重要な人格活動の形態である。

続いて、この人格空間の舞台は学校に移る。学習は具体的能力の人格内への蓄積による諸能力の蓄積であるから、学習は具体的能力の習得として行われる。この具体的能力は習得目的である諸能力のある特定の類系の一素材として習得されるのであり、素材となりえないものは目的化されない。この素材としての具体的能力はある一定量であるから、素材の全体を習得するには一定の時間を必要とする。学習が教育として、学校形態で組織されている場合には、在学期間の長さによって蓄積量は基本的に決まる。学校は始めから現在のような洗練された姿であったのではない。また国によって異なる伝統をひきずっている。

もし、目的とする諸能力を構成する素材（具体的能力）が増大すれば学習期間は延長されるか、素材の習得時間を短縮する、即ち効率を高めるかのどちらかが必要である。これまでの学校史は効率化の追求が限界となったとき期間の延長をもたらしたとみてよい。

在学期間の延長は不生産年齢人口の増大であるから、社会的労働の生産性の上昇による剰余生産物の増大を起点として、社会的諸関連を経て個々人に実現される。

学校の生活は社会的規制のもとで的人格諸関係の重要な段階である。学校は目的的活動としての学習に適合するように発展させられてきた歴史的文化遺産であり、現在の日本の学校教育が様々な問題をはらんでいるとしても、これに代り得る有効な手段は発見されていないし、されないだろう。学校の発達が、人生の諸時期に少年期を発見させ、子どもから直接大人社会へ入る中世的

生活を終らせたのである。フィリップ・アリエスは現代の学校の起源を中世の聖職者を補充する必要から生まれたとして、国民教育としての義務教育の成立までを次のように述べている。

「一方には、学校化された生徒たちが存在し、他方には昔からの慣習に従って、歩行したり口をきいたりできるようになるとすぐに大人の世界に入っていく子供たちがいるようになった。この区分は社会身分と対応しているものではない」。(18世紀まで)「学校に行くという慣行は、身分に従っていたのではなく、職能に従っていたのだ。したがって、日常生活に含まれる多くの面では、生活態度はそれほど多くちがってはいなかった。しかしこのような状態は持続しない。18世紀を過ぎると、エコール・ユニークとして存在していたものは、複線的な教育体系によって置きかえられる。ここで各々の分岐は年齢に対応するのではなく、社会的身分と対応するものとなる。」「19世紀の前半の期間を通じて、繊維産業における児働労働力の要請の影響のもとで、子供期の延長の流れにとってはある後退が存在していたのではないかと問うてみる十分な理由がある。児童労働は、大人の世界へでて早い時期に入っていくという、中世社会の性格を保存していた。ブルジョワと民衆階級とにおいて学校での子供の扱い方が異なってくることによって変化をうけたのは、生活すべてにおける色調なのである。」注③

このアリエスの所説は前章でみたマルクスの教育論の理解に欠かせることはできないが、ここで重要なのは、学校が数百年の歴史をかけて、19世紀の後半によく義務教育として全個人を包摂した事実であり、大人社会へ入る前に、学校生活という独自の期間を全ての個人の生涯に設けたことである。学校生活はもっぱら学習によって諸能力を自己のうちに人格的富として蓄積する人格活動期間である。従って在学期間の長さは人格的富の総体にとって絶対的条件となっている。在学期間中に蓄積した諸能力の特定の類系を職業的諸能力として活用できるとすれば、生活手段の取得は有利となる。

在学期間中においても学習は学校外で、例えば音楽、美術、スポーツなど習事や学習塾、スポーツ少年団の活動としても行われている。

個人は今日では就業後も学習を継続している。企業内教育や社会教育、生活の必要にもとづく目的的發展としての学習は今日では一般的でさえある。特に職業の変化に伴う学習の必要性の増大は特徴的である。就業前の人格的富を運動させながら職業による内在化だけでは職業的諸能力のレベルを維持できない職業分野が広がっている。この様に多くの職業が一代内で追加学習を必要とする時代を人類は初めて経験している。このことを歴史的、進歩的傾向として受けとめる職業教育の革新が必要である。

2) 人格的富の実量と平均水準の上昇傾向

個人は人格的富を日々蓄積するだけでなく損失させてもいる。一つは生物的個体としての自然の摂理としての、もう一つは社会的個人としての人格諸関係の作用としての損失である。

個体としては死をまねがれないように肉体的諸能力は年齢による減退として表れる。しかし、この場合も減退の速度は蓄積の速度と同様に社会的作用を媒介として表れる。過度労働や職場でのストレス、スポーツを欠いた生活、家族関係のあつれき、種々の公害、薬害、食品公害、さらに生活の利便さ、職業や家事における肉体エネルギーの過少消費、自家用車による歩数の減少なども精神的、肉体的諸能力の減退や病気の原因となっている。今日の体力問題としての意識的とりくみも必然である。

どの類系の諸能力を蓄積するかは無限に多様な社会的富のなかから人格諸関係によって選択されているように、損失も人格諸関係によって意識されずに決定されている。諸能力は具体的能力とし

て支出されないかぎり自然に失われる。一度習得した外国語も使う機会を持たなければ失われるように。今日では人格的富の蓄積の多くが学校教育のなかで行われているが、現状は個人の必要に則して教育内容があるわけではない。社会的平均としての、経験的、一般的に妥当とされる諸能力の教育である。個人は一般的、平均的に共通の生活を持つだけでなく個性的生活を持っており、多様な個性の存在こそ社会の豊かさである。在学期間の延長は個人の個性的な在り方に多様な可能性を拓いているにもかかわらず、現在の教育（特に中、高等教育）は、この可能性を現実性に転化することを実際上重要視していない。また、現実生活の必要に則した具体的能力の習得が軽視され、蓄積された諸能力は死蔵され、損失率を高める結果となっている。

人格的富の実量を歴史的に見るならば、社会的富（精神的・物質的富）の総体の上昇による先行世代の増大した人格的富の運動としての人格活動によって、また、その個人が習得する対象的富の豊かさと習得条件の有利さによって確実に上昇する。この世代的進歩が類としての全面的発展過程なのだが、くり返される若者批判にもかかわらず、数世代をとってみれば画然と異なる個人たちの社会となっている。この進歩は機械制大工業の発展以来、革命的速さで進んでおり、さらに加速されている。教育と教育学の革命は現代的要請となっている。

第4節 職業的諸能力の発達と教育

1) 一般的発達と普遍的特殊的発達

個人にとって職業は物質的・精神的な生活欲求を充足するために生活手段を獲得する活動である。現代社会においては、企業化された社会的有用労働のいずれかを担うことによって、即ち他人のために特定の使用価値の生産ないしサービスをおこなうことによって、自分のための多様な欲求を満たすための普遍的交換手段である貨幣を取得し、その金高の範囲内で自分の欲求を充足する。この限りでは、資本あるいは労働の人格化としての機能をはたす資本家あるいは労働者としてであろうと、また、労働力と資本との交換である賃金として受け取るか、生産物を商品市場で自ら交換価値の一般的形態である貨幣として取得するかなどの違いはいつでもよい。生産諸関係における地位によって限定づけられているとはいえ、取得した金高の限りで平等な欲求の充足をおこなう。いずれにしても個人は社会の中で働き、社会の中でお金を得て社会の中で生活する。

現代の個人の社会生活は、全て人格的生活である。経済学的抽象としての労働力の運動としては労働の過程では「別のおしつけられた人格」であるが、職業においては人格そのものの活動である。実際、職業は資本主義社会であろうと疎外労働としての苦痛な死んだ時間としてだけでなく、程度の差はあれ多くは緊張を伴う楽しみでもある。その程度は第一に職業自身がどれだけ人間的なものとなっており、社会的な生活の諸条件を満しているか、第二に個人の側がどれだけ発達し、それに適応できる状態になっているかによる。第一の方は職業の歴史的・社会的発達であり、個々の個人にとっての動かしがたい前提条件であり、ただ選択の対象としてあるにすぎない。しかし、個人の自由な選択は職業の内容及び諸条件を基準に行われるから、全体としてより良い職業はよりよい個人を集め、反対の場合はその逆の作用が働く。特に売手市場の場合には良くない諸条件では雇用は実現されない。ここには国家等が様々に介入し、民主主義の発展の程度が重要な役割を演ずる。このような労働市場の「文明化作用」を通じて職業は歴史的・社会的に「人間的」に発達をとげる。

歴史的なある局面において、その社会の個々の職業は内容において一定の難易度をもち、これとは必ずしも一致しないとしても、一定の対応関係を持った諸条件をそなえている。特に現代における経済・産業・経営・技術等のめまぐるしい変化は、職業の内容・諸条件を安定的、固定的なも

のではなくしている。この様な傾向は既にさけられないものとなっており、個人の側が、この事態を前提として、入職することが必要となっている。これは第二の、個人の側の発達にかかわる職業教育にとって、新しい事態の発生である。

個人は入職にあたって自分自身の労働力を所定時間運動させることを契約するのであるが、この労働力の運動はその人格のうちにある肉体的精神的諸能力の総体（人格的富）の運動であった。雇用は職業に適合する人格的富の所有者の選択であり、求職者の人格的富の総量及びその職業への適合などが問題となる。

その個人の人格的富はそれまでの発達（活動）、特に学習（活動）としての発達によってその人格のうちに蓄積されてきた諸能力の総体である。この蓄積は個人と直接関係する諸人格——両親、家族員、隣人や教師、友人など——との相互作用を通して修得した社会的富としての精神的富である。この場合、物質的富は修得の手段であり、生計の維持者による生活手段の取得が関接的諸条件をなしている。親、家族員の諸人格に内在する人格的富の状態は何よりも重大な条件である。彼らの人格的富の働きかけ、対応の仕方、彼らの考え、生き方、社会的生活の全てが家庭の教育的な力を構成しており、子ども発達の直接的諸条件をなしている。その個人が小学校に進み直接人格諸関係を結び、それぞれの段階に応じて、社会的富を主に第Ⅲ人格空間において修得するにしても、第Ⅱ人格空間における人格諸関係は発達の重要な諸条件であり続ける。義務教育後の進学等に当っては、家族の経済状態は決定的条件である。金のある暮らし、豊かな生活手段は人格的富の蓄積の条件であるが、このことは人格的富そのものではない。同程度の経済生活にもかかわらず、子どもの発達環境が千差万別であるのはこのためである。

既に明らかにした様に、職業生活時間における人格的富の蓄積率は一般的に低いから、発達を目的とする活動である学習期間の延長は人格的富の蓄積総量の個人差となる。在学期間の差（高卒か大卒か）が社会的経済的生活に現われるのは当然である。戦後日本の教育の発展は個人間の在学期間の差を基本的には中卒者と大卒者間の7年間から、高卒者と大卒者の4年間に縮小させた。これは同時に高学歴化であり、国民全体としての人格的富の蓄積総量の増大である。後期中等教育及び高等教育の年齢段階における発達要求の多様さと蓄積率の高さ、またこれまで在学しなかったタイプの子どもの学校への登場は国民的発展の新たな可能性であるとともに種々の問題を学校教育にもたらしている。

今日高校を卒業していることは社会的平均的労働力としての基本的条件となっており、高校中退者が修業労働などの学校教育以外の形態で人格的富の蓄積を行なえないまま入職することは社会的平均以下の労働力とみなされ極めて不利な出発となっている。全ての個人に高校の卒業を社会的的に保障する運動は当然すぎる根拠がある。入職に必要な人格的富の総量の下限が上昇するのは歴史的傾向であって、人間の歴史的、社会的発展の個人の発達への相応関係であり、教育に求められているのは新たに生じた発達の可能性を現実化する努力である。

職業は個人の人格活動としては常に具体的活動であり、一般的、普遍的または特殊的、専門的な具体的活動であり、経済学的には本質的である時間に還元される抽象的活動の基体をなしている。また職業以外の諸活動、学習、家事、育児や社交などにしても目的的活動は具体的活動として行われる。いずれの活動においても、その人格の諸能力の総体（人格的富）が運動に入るものであり、その場合具体的活動ごとに運動する諸能力のいずれかがより多く、また、いずれかが少なく支出されるのである。調理の諸能力は家族のためであろうと小料理屋を営業し調理する場合でも同一の諸能力である。ただ職業としての調理は社会的規制を受け、労働能率と原価計算

などの諸能力が必要となるが、最も基本的な調理の諸能力の多くは私的生活に必要な諸能力に比べ多様であり、高度化されている。私的生活に必要な諸能力は社会的平均レベルの一般的発達を基準に個人によって特定の系種の諸能力の差を持っており、ある一定の範囲内に分散する。これに対し職業的諸能力が職業的でありうるのは、諸能力が職業などに特徴づけられるある特殊的普遍的な発達をとげていることである。今日の3, 40歳代の主婦は数十年前の同世代の主婦に比べ平均すれば、格段に発達した調理機能を持っているが、これは調理師たちや調理研究家たちが職業的に創造した作品を媒介として、彼らの特殊的発達を彼女たちの一般的発達に転化しているからである。調理は作る技術にとどまらず、食文化や材料、食糧生産、流通、行政など広範囲の諸問題を意識させ、社会的富全体に対する関心の契機となりうる。そこにはそれぞれ対応する職業的特殊化、専門化の結果としての社会的富の世界が広がっている。これらの契機が発達欲求となったときに、諸能力として修得できるためにはある水準の発達力（学習力）が必要である。個人が入職（又は結婚）前に、即ち社会の正成員になる以前にその人格的富を一定の水準に高めておくことは、単に職業諸能力の問題としてだけでなく、人格諸関係をとり結ぶうえで必要な諸能力を社会的平均レベルに高めておくことである。その社会に生活する多数の個人が考えないうことからかけ離れては社会的生活を自律的に維持できない。社会科学、自然科学、文学、芸術などがつくりだすあらゆる人間的センス、生活の慣習や伝統などなどを知るだけでなく、具体的活動として人格諸関係のなかで実証できるものとして、またこれに対応する発達力（学習力）を人格内に蓄積することが必要である。これらの諸能力がどのような諸能力であるか、またそれをどのように利用するかは全くその個人の自由に属することで、職業諸能力として支出するか否かは他人にとってはどうでもよいことである。

人格的富が職業諸能力として社会的に通用するために第一に重要なことは、諸能力の総体の質量の大きさである。ある特定の社会では、入職の一般的前提となるのは諸能力の総体がある職業諸能力として一般的な発達をとげていることである。いいかえば、職業諸能力の一般的発達とは彼の労働力が使用価値一般を持っていることであり、何らかの具体的使用価値の生産またはサービス、即ち具体的労働を行えることである。就業後、労働対象の具体性に規定されて、一部の諸能力を特殊化させ職業諸能力として発達させる。ウエートレスやレジ係などの単純な作業よりなる職業は社会的平均レベルの一般的発達だけでできる特殊化の程度の低い職業である。この様な職業はかつての工場の児童労働以来、今日においても広く存在している分野である。物質的富の生産についていえば手工業の熟練労働は労働対象の使用価値の個別的性格に規定された特殊的発達をもたらした。機械性大工業では労働対象の個性性をまぬがれ活動の仕方を普遍的な方法に代替させていく。これは実際には一時に変革さのではなく、部分的に個性性を失わせ普遍化していく連続的過程として進行するが、主要な役割を果すのは技術化された科学の法則であり、生産手段の運転、管理、保守などである。ここでは労働対象の個性性と労働諸能力が対応するのではなく、労働手段の普遍性が労働諸能力の特殊性と照応する。冷房と暖房は反対の使用価値であるが職業諸能力としては同一の特殊化であり、熱力学、電気工学、機械工作、据え付けの技術、即ち普遍的な特殊化である。商品や資本の流通においても同様であって経営学、商品学、心理学や法学などを基礎とする技術が主要な役割を演ずる。高級なサービス職業（医者、弁護士、技師）においても同様である。この様な職業的諸能力の変化は自然科学、社会科学、人文科学の一定の修得を入職の前提とするようになり、諸能力の一般的発達は肉体的成熟や慣習や伝統としての文化の修得から諸科学の修得へと飛躍する。このためには言語や数学などの基礎的教養の修得は欠かせない条件である。物質生産職業が主に生

産手段としての物質を対象とするのに対し、流通やサービス職業では直接、人間を対象とするから、社会科学や人文科学も重要な職業諸能力の基礎となる。

職業諸能力の個別化から普遍化への転化の傾向は各職業の個性を全面的に失わせるものではない。ただ主要な役割を交代させるだけで両者は共存している。技能と呼ばれるものは対象に規定され、個人的、属人的な伝習を介して職業体験によって形成されるのに対して、技術は仕方に規定され、社会的、類的に即ち教育機関を介した法則の学習によって形成される。ただこの学習は法則の暗記ではなく、具体的職業活動のなかで実証できるものとしての修得である。職業諸能力の発達には各職業により差異は大きいですが、いずれにしても、一般的諸能力の普遍化に主導された特殊化として、職業（活動）のなかで発達する。

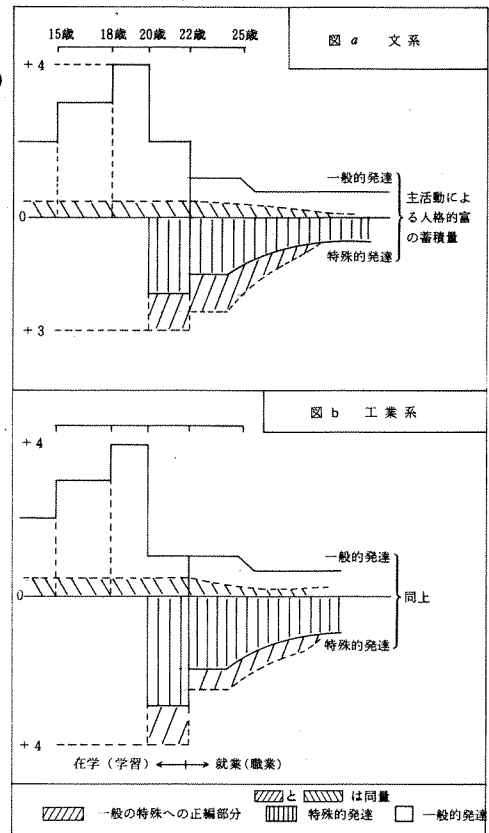
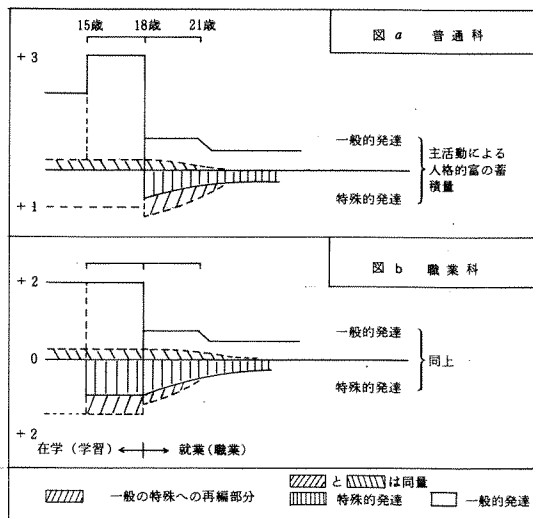
学校教育において諸能力の特殊の発達に対応する教育は専門教育であり、一般的発達に対応するのは普通教育である。

普通教育は人格的富一般の蓄積であり、特定の目的的活動への志向性を持たないが、多様な目的活動の基礎となりうる。職業が高いレベルの普遍的特殊的に発達した諸能力を必要とする場合、一般的発達のレベルも高くなり、在学期間も長期間必要となる。一方、専門教育は特定の範囲の職業に対応する諸能力の普遍的特殊的発達を目的とする教育である。

図7及び図8はこの関係を高校及び大学教育についてしめたものである。この図で重要なのは、一般的諸能力の職業諸能力への再編成の考え方である。高校普通科卒の女子を例にとると、

図8 一般的発達と特殊の発達の関係（大卒モデル）

図7 一般的発達と特殊の発達の関係（高卒モデル）



彼女の受けた教育は一般的発達を目的に行われており、入職後企業内教育や職業経験によって職業諸能力を修得するのであるが、この場合、入職前に蓄積された一般的諸能力の一部は職業諸能力に再編成される。彼女が商社の事務についたとすれば特定の様式の伝票作成、計算、整理や外国語のタームなどは各教科によって修得した諸能力の再編成と新たな諸能力の結合として形成される。高卒者の一般的発達のレベルでこの再編成と結合がスムーズに行えなくなれば、雇用者は採用先を短大卒へ移行させる。職業科で専門教育を受けたものが専門外へ就職した場合はそれは一般的発達と同様に作用する。いずれにしても一般的諸能力のままでは職業的諸能力としての最低レベルに位置するが、高いレベルの一般的諸能力は高いレベルでの普遍的特殊化の可能性をもっている。最近急激に進行している事務労働の機械化はワープロ、コンピュータなどの操作を必須の技術としており、これに要する一定期間の教育、訓練は入職前に修得すべき諸能力の一つに転化しつつある。コンピュータは労働手段であって、普遍的性格を持っており、学校教育において修得するのに適している。この領域の専門学校の発展は近年著しい。

高校での専門教育は諸能力の特殊な発達である。しかし同一期間での諸能力の特殊な発達は一般的発達を犠牲にせざるを得ない。また、一般的発達と職業的発達の相関関係からいえば低い一般発達は低い特殊な発達の可能性であり、発達の絶対時間は乗り越えられないから、効率化によって相対時間を増大させるか、絶対時間の延長が必要となる。

職業教育は諸科学の修得という一般的発達の目的とは異なり、具体的活動で実証できる普遍的技術としての諸科学の修得である。従って、技術化された諸科学であり、実技を必然的にとまなう。事務労働がワープロ、コンピュータをとまなうとすれば、職業教育としては、一定の速度と正確さで作業できることが教育の目的となる。OA化の社会的影響などに対する社会科学的知見の修得も重要であるが、労働者の身を守る労働安全衛生上の知識や社会的解決手段を修得することはさらに重要である。

大学における専門教育もただそのレベルの違いだけで他は高校の専門教育と全く同様である。医師の養成はその典型例である。大学における専門教育は各科学の専門性に従って編成されているが、ここで蓄積された諸能力は職業のなかで普遍的職業的諸能力に転化して運動するのである。ここで強調しておきたいことは、わが国の大学が、たてまえはともかく、社会的機能としてはまさしく職業教育機関であることである。

2) 職業教育の課題

職業を回避できるのは例外的個人だけであって、ほとんどの個人は自分の人格的富を社会のなかで特定の職業諸能力として支出し、貨幣を得て必要生活手段に換えて現実生活を営んでいる。この結果の総体が人類の歴史的一社会的全面発展の過程である。ここで重要なのは個人の現実生活としての職業であり、このための人格的富の蓄積である。マルクスが『指示』のなかで知育、体育とともに技術教育を構想しながら、現実には『普通教育の問題』（1869年バーゼル大会議案）に収斂したのは、当然であった。普通教育に比べて職業教育は多大な費用を要し、この負担の問題があった。さらに当時13歳までは既に子どもとみなされ、工場から急速に排除されつつあった。機械制大工業が婦人と児童労働を大量に引き入れたとはいえ、熟練労働者が基幹部分を占めており、彼らの徒弟、見習としての入職年齢は13、4歳以上の少年期であった。また、昇進制も広がっていた。すでに中産階級ばかりでなく熟練労働者においても学校におけるある程度の一般的発達は入職の前提となっており、入職後に各職業に従い諸能力の特殊化が行われていた。既に述べたように普遍化は一度に進行するものではない。『指示』の「技術教育」の理解で重要なのは、こ

の普遍化の傾向を先見するとともに、具体的労働における諸能力の特殊的発達と教育における一般的発達を関連づけてとらえていることである。マルクス、エンゲルスは中産階級以上の学校が科学と古典を基礎として発達しており、この重要さと利点を認めつつ、一方では、現実の物質的生産と産業の現実から離れていることを批判している。常に現実から出発する彼らは、労働者階級の教育を構想するとき、労働者の現実生活からして、職業的諸能力の発達を学校教育の重要な一環として考えるとともに今日いわれている意味での労働そのものと教育を結合することは考えていなかったことはすでに明らかにした通りである。

戦後日本の技術革新に基く高度経済成長は日本の社会全般を革新したが、教育についても高校教育をはば全国民に普及し、高等教育の著しい発展をもたらした。1970年代から始まり、80年代に全貌をみせはじめたいわゆる情報化社会は戦後発展の第2の時期とみなしてよいであろう。職業教育の現局面はこれまでの延長としてではなく、これへの対応の視角から把握することが重要である。

高校教育を中心に次の様な課題がある。第一は普通科を卒業し直ちに就職するものに対する技術教育の保障である。これは戦後高校教育が最も費用のかからない普通教育として普及した結果として生じている。国民の教育要求が、普通科志向であったことは事実であるが、これは歴史的・社会的に形成された普通教育と職業教育の格差の反映としての側面をもっている。大学予備門としての系譜に位置する普通科の教育内容は現代の生活に則して全面的に検討されねばならない。個性に応じた教育は学校ごとの多様化ではなく、教育内容に対する個人の多様な選択の可能性である。

第二は職業教育の革新である。高校職業教育の不振のなかで、現実の職業技術との格差が生じ全体的に時代遅れとなっている。教育内容の革新と教材・方法の開発、教師の研修、教育条件の抜本的整備などが緊急課題となっている。現在の推移は高校職業教育の切り捨てであり、普通科でのわずかの「技術教育」に再編成されつつある。

第三は、職業教育年限の延長である。高卒以後に職業教育を実施することは要求される一般的発達レベルの上昇にともなって、また職業技術の高度化にともなって必要となっており、職業教育の焦点は18才から20才の年令に移りつつある。これへの対応は「民間活力」にまかされ、時代にふさわしい職業教育を受けられるのはその費用負担に耐えられる階層の子弟となりつつある。高校普通科の教育内容の改善（職業科目の選択による導入など）とともに、高卒後の職業教育を公費負担で拡大すること（例えば、高校専攻科の拡充、公立専門学校の新設など）は現実的課題である。

第四に同一年令者の約10パーセントを占める高校を卒業できない者に対する対策が必要である。彼らは社会的平均以下の労働者として扱われ、修業労働等によって職業的諸能力を発達させられない場合、就業条件は極めて不利となる。この解決の前提は社会福祉及び義務教育への投資の増大によるハンデキャップをもつ子どもの発達保障を実現することが必要である。

最後に職業指導を強化し、社会科学に基く職業認識を高めることである。国民の多数は一般労働者であり、疎外労働に苦しんでいる父母の「働く姿」から子弟は直接自分の将来の職業を望みあるものとは認識できないのであり、社会科学的認識を通じての職業観の形成が必要となる。就業斡旋を重視しつつ、これのみから脱却するために職業指導方法の開発が急務である。

これらの具体的問題についての実証的研究は今後の課題である。本研究はその前提となる職業教育の基礎理論の構築をめざしたものである。諸氏の御批判を仰ぎたい。

注 第3章

- (1) 『全集 第13巻』(9)頁【『全集 第23巻 a』(96)頁 注31参照のこと】
- (2) 『マルクス主義と人格の理論』第4章参照のこと
- (3) 『＜子供＞の誕生』フィリップ・アリエス 杉山光信他訳 みすず書房(1980年12月)314～6頁