

# 教育的生活過程論序説

## ——精神的生活過程の理論のために（Ⅰ）——

谷口 孝男

（平成3年4月24日受理）

Takao TNIGUCHI

### Abstract

Die vorliegende Arbeit behandelt den pädagogischen Lebensprozeß. Erziehung heißt der gesellschaftliche Lebensprozeß, der die Bildung der Persönlichkeit der Menschen zum Gegenstand hat. Ich nehme die Persönlichkeit als die Totalität der menschlichen Vermögen. Ich überblicke Kants, Rousseaus, Hegels und Platons pädagogische Gedanken. Ich begreife den pädagogischen Lebensprozeß als den gesamten Prozeß des pädagogischen Lernprozesses und des Prozeß der pädagogischen gesellschaftlichen Verhältnisse.

### § 1

私は「意志論（下）」（本『研究報告』22巻2号）をもって、「マルクス哲学の可能性」という表題のややながい連載をいちおう閉じた。私は並行して「人間的自然の哲学・序説」（同『研究報告』21巻1号）を著わした。前者が扱った主題はイデオロギー的認識・「意識の存在」・想像力・自己意識・意志であり、後者のそれは社会的な生活過程であった。前者は拙著『意識の哲学——ヘーゲルとマルクス——』（1987・11・25、批評社）に、後者は拙著『人間社会の哲学——フォイエルバッハとマルクス——』（1990・12・25、批評社）に収められている。私が意図したのは、旧「マルクス主義」すなわち「マルクス・レーニン主義＝スターリン主義」の四つの根本命題：

1. 「意識は存在を反映する」。
2. 「社会的意識は社会的存在を反映する」。
3. 「認識の真理性は実践によって検証される」。
4. 「土台は上部構造を究極的に決定する」。

を批判し、現代マルクス主義あるいはコンテンポラリー・ソウシャルイズムの哲学の構築の土台石をしっかりと据えることであった。そのさい、私は日本の中野徹三氏の仕事、とくに『マルクス主義の現代的探求』（1979・10・1、青木書店）と『生活過程論の射程』（1989・5・10、窓社）

を「導きの糸」とする自覚的方法を採用した。私が中野氏から学んだのは、一言でいえば、反映論の批判と社会的な生活過程論の展開・構築である。

10年以上におよぶ中野氏との格闘のなかで、私はつぎのようなコンテンポラリー・ソウシャリズムの哲学の全体構想をえるにいたった。

## 序章 人間の生きて存ることと人生観

### 第一章 人間的な自然諸力

- (I) 身体（無意識をも含む）の諸力
- (II) 対象的意識の諸力（感性・認識・想像力）
- (III) 自己意識の諸力
- (IV) 意志の諸力

### 第二章 人間的な生活諸力（自然諸力の展開）

- (I) 消費・享受の諸力
- (II) 生産の諸力
- (III) 交通の諸力

### 第三章 社会的な生活過程（生活諸力の展開）

- (I) 「史的唯物論」から「社会的な生活過程論」への転回
- (II) 社会的な生活過程の論理学
  - (a) 実体的な構造と構造的契機（ヘーゲル論理学の「本質論」の意義と限界／科学と哲学）
  - (b) 過程と契機（ヘーゲル論理学の「概念論」の意義と限界／観念論と唯物論）
  - (c) 総体性範疇としての社会的な生活過程（実践と生活／観念と物質／自然と文化）
- (III) 社会的な生活過程の現実性
  - (a) 四つの社会的な生活過程の総体的連関
  - (b) 社会的（ゾチアール）な社会的な生活過程（社会学）
  - (c) 物質的な社会的な生活過程（経済学）
  - (d) 政治的な社会的な生活過程（政治学）
  - (e) 精神的な社会的な生活過程
  - (f) 社会的な生活過程の歴史と現代社会主義革命（歴史学）
  - (g) 社会的な生活過程論の学説史

私はこのコンテンポラリー・ソウシャリズムの哲学の全体構想を「人間的な自然の哲学」または「人間的な自然論」と呼ぶ。《私は私たち「人間」のことを「人間的な自然（ヒューマン・ネイチャー）」という術語でよぶことにする。私たちは、つまるところ、「自然」である。しかし「人間的」自然である。いま仮に「自然」のほうを前提にしてしまえば、探求すべきは「人間的」の意味内容だ、ということになる。私はその意味内容は少なくとも三つの展相（レベル）からなる叙述の全体によって明らかになるだろうと想定している》(1)。

幾分なりとも展開しえた部分は、残念ながら、まだ僅かにとどまっている。この構想の全面的な実現展開は今後の課題である。前掲拙著『人間社会の哲学』で述べたように、私は「社会的な生活過程の現実性」のなかでは、とくに「精神的な社会的な生活過程」につよい関心をいだいている。

《たとえば「教育問題」「マス・コミ」などは文化革命論的な性格を優勢とする現代社会主義革命

の中心問題である》(2)。「精神的な社会的生活過程」には、教育的生活過程(教育学)、情報伝達的生活過程(マス・コミ論)、芸術的生活過程(美学)、科学的生活過程(科学論)などが含まれる。私は時間をかけて、徐々にこれらのすべてを叙述展開するつもりであるが、本稿においてまずは「教育的生活過程論」にアプローチしてみたいと思う。現代のとてつもない歴史の転換期において、無前提な専門主義(蝸壺)に陥っていることほど非ないし反学問的な態度はない。専門家はあくまでも必要であるが、専門主義屋はなんの役にも立たないのである。コンテンポラリー・ソウシャリズムの哲学は自然・人文・社会の諸科学にできるかぎり通暁し、それらに断固とした理論的介入を実践しなければならない。そのさい私はヘーゲルのつぎなる方針を堅持したいと思う。

《このかぎりにおいて思弁的な学問の経験的な諸科学にたいする関係は次のごとくである。前者は後者の経験的な内容を見出される普遍的なもの、法則、類、等々を承認して、それらを自己の内容のために役立てる。しかしさらにまた思弁的な学問は、経験的な諸科学からえた諸カテゴリーのうちへ他のカテゴリーをも導き入れかつ使用するのである。このかぎりにおいて両者の異なる点はカテゴリーのこうした変化にあるにすぎない》(3)。

## § 2

教育とはなにかを正確に定義することは至難の業である。どう定義してみても、なにかが考慮外に置きのこされてしまう不充足感をいかんともしがたいのである。芸術ならば美をもちだせばだいたいことは済む。そこで、今日までの学的伝統にしたがい、私も教育を「人格の形成陶冶」と定義することにしたい。そのばあい問題となるのは、「人格」の定義である。私はそれを以下のように考える。人格とは人間の有することの可能な諸能力の総体を指すものとする。その諸能力は三つの異なる展相からなる。(1)自然諸力、(2)生活諸力、(3)社会的生活諸力の三つである。

(1)自然諸力について。自然諸力には①身体の諸力、②対象的意識の諸力、③自己意識の諸力、④意志の諸力が属している。身体の諸力には(a)肉体、(b)心身関係、(c)無意識が含まれる。対象的意識の諸力には(a)感性(感覚・感情)、(b)認識(科学的認識・イデオロギー的認識)、(c)想像力が含まれる(4)。自己意識の諸力には(a)観念的自己二重化(観念的自己分裂)、(b)観念的自己対象化、(c)実践的自己対象化が含まれる(5)。意志の諸力には(a)ミュッセン(せざるをえない)、(b)ゾレン(すべし)、(c)ヴォレン(したい)が含まれる(6)。これら四つの自然諸力はばらばらに存在するのではない。身体とはそのじつ<身体(—対象的意識—自己意識—意志)>としてある。対象的意識は<対象的意識(—自己意識—意志—身体)>、自己意識は<自己意識(—意志—身体—対象的意識)>、そして意志は<意志(—身体—対象的意識—自己意識)>としてある(7)。この自然諸力によって人間と爾余の動物との種差・区別が定義される。フォイエルバッハのいうとおり《人間を動物から区別するものは、決して単に思考だけではない。むしろ、人間の存在全体が、人間の動物からの区別である》(8)。

(2)生活諸力について。生活諸力には①消費=享受の諸力、②生産の諸力、③交通の諸力が属している。消費=享受の諸力とは客体的なものの主体化・外的なものの内化・対象的なものの非対象化、類的なもの個体化、他者内反省(関係)であり、生産の諸力とは主体的なもの客体化・内的なもの外化・非対象的なもの対象化、個体的なもの類化、自己内反省(関係)であり、交通の諸力とは客体的なものの主体化=主体的なもの客体化・外的なもの内化=内的なもの

の外化・对象的なものの非対象化=非对象的なものの対象化, 類的なものの個体化=個体的なものの類化, 他者内反省(関係)=自己内反省(関係)である。消費とは「すでに存在しているもの」の消費であり, 生産とは「まだ存在していないもの」の生産である。そして交通とは, ヘーゲルの言うように, 《私は私自身へ反省していることによって, 直接に他者へ反省している。そしてまた逆に, 私は私を他者へ関係させることによって, 直接に私を私自身へ関係させる》(9)ということである。生活諸力は自然諸力の展開であるから, 消費=享受も生産も交通も四つの自然諸力の総合的営みである。生活諸力は人間存在の究極の意味を開示するものである。三つの存在論的範疇の内包は豊かなものである。人間がおのれの自然諸力を活動させて為すことのいっさいは, この三つの存在論的範疇に帰属するのだ。それら三つの生活諸力も, 自然諸力と同様に, ばらばらに存在してはいない。消費は〈消費(=生産-交通)〉として, 生産は〈生産(=交通-消費)〉として, そして交通は〈交通(=消費-生産)〉として存在する(10)。

(3) 社会的生活諸力について。社会的生活諸力は生活諸力の社会的展開である。社会とは, 正確にいえば, 四つの社会的生活過程の歴史的総体性のことである。私たちは四つの社会的生活過程, すなわちゾチアールな社会的生活過程, 物質的な社会的生活過程, 政治的な社会的生活過程, そして精神的=文化的な社会的生活過程を複合的重層的に営んでいる。《社会的生活諸力とは四つの生活過程を営む諸力の総体を指す。①ゾチアールな生活諸力, ②物質的な生活諸力, ③政治的な生活諸力, ④精神的=文化的な生活諸力, である》(11)。これらの社会的生活諸力もまたばらばらに存在しているのではない。ゾチアールな生活諸力は〈ゾチアール(=物質的-政治的-精神的)〉として, 物質的生活諸力は〈物質的(=政治的-精神的-ゾチアール)〉として, 政治的生活諸力は〈政治的(=精神的-ゾチアール-物質的)〉として, そして精神的生活諸力は〈精神的(=ゾチアール-物質的-政治的)〉としてある。

私は以上のように, 人間の人格を三展相において総体的に把握する。自然諸力は生活諸力に, 生活諸力は社会的生活諸力にアウフヘーベンされてゆく。このように把握された人格の形成陶冶を教育活動の目的とするのであるから, 教育は人間の全面的発達を目標にすると行ってよいだろう。教育されるものの発達段階や教育目標の相違にもじゅうぶん対応できる人格論である。胎教, 乳幼児教育, 青少年教育, 生涯教育, あるいは職業教育, 芸術教育などにも一貫した視点をあたえ, およそすべての教育活動を体系的に把握することが可能な人格論である。以上の人格論は私の教育的生活過程論の根本前提である。人格の定義はさまざまになされるが, それらにたいする私の見解は以上のような全面的かつ体系的な人格論である。教育において勘案すべき人格の諸契機ないし諸側面で脱漏しているものはないと思われる。

### § 3

教育事象そのものにより深く立ち入るために, I. カント『教育学』(12), II. ルソー『エミール』(13), III. ヘーゲル『ヘーゲル教育論集』(14), IV. プラトン『国家』(15)に仮託しながら, 順に教育それ自体, 生徒, 教師, 教師と生徒の関係について考えておきたい。

#### I. カント『教育学』

《人間は教育されなくてはならない唯一の被造物である。教育とは, つまり, 養護(保育・扶養), 訓練(訓育), 教授ならびに陶冶を意味する》(16)。養護とは《幼児がその能力の危険な用い方をしないように, 両親があらかじめ配慮すること》(17)である。人間は動物のように本能をもたないのであるから, そのかわりに理性を必要とする。《人類は人間性の全自然素質を, 人類自身の努力により, 徐々に自分の中から取り出すべきである。一つの世代が他の世代を教育する》(18)。

訓練(訓育)は教育の消極的部分であり、《人間から野性を取り除く行為》(19)、《人間を人間性の法則の支配下に置き、人間に法則の強制を感じさせはじめ》(20)、人間を《早期において理性の指示に従うよう慣ら》(21)すものである。教授は《教育の積極的な部分》(22)である。カントは訓育と教授を陶冶として一括している。

カントは《人間は、教育によってだけ人間になることができる。人間は、教育が人間から作り出したものにほかならない》(23)ということをし、くりかえし強調する。たしかに人間は教育されなくてはならない唯一の被造物である。人間にとって教育は本質的必然的行為である。《教育は、一部は人間に何かを教えるのであり、また一部は人間の中から何かを発展させること》(24)である。私たちのよく知っているように、人間は、人間によって教育されることによってのみ、人間になるのである。《教化されぬ人は未開であり、訓練されぬ人は野性である》(25)。

カントの教育理念は《人間性の完成》(26)にある。人間の使命は人間性のうちに潜んでいる全自然素質を調和的に発展させることである。人間はこの崇高な使命を果たすように努めなければならない。およそ教育についてなにごとかをかたるものには、人間にたいするいとおしさがなければならない。人間にたいする怠惰な無関心からは教育への心からの配慮は生まれえないであろう。ソクラテスのいうように《大切にしなければならないのは、ただ生きるということではなくて、善く生きるということなのだ》(27)。自分と自分以外の人間、すなわち人類にたいする、そして人類の発展への素朴な絶対的確信がなければ、教育なぞ問題にならないのだ。教育者はこの素朴な絶対的信念にもとづいて、《未来のより幸福な人類への展望》(28)を有していなければならないのだ。かんたんにいえば、教育者は被教育者が自分をあらゆる面で超えてゆくことを希望しなければならない。被教育者に自分を乗り越えて進むことを強制しなければならないのだ。教育者は被教育者が自分よりもさらに善く生きることができるよう教育しなければならないということである。《人間は、まずその善への素質を発展させなくてはならない》(29)。カントはいう。《よき教育こそは、まさに世界のすべての善が生ずるもととなるものである。人間の中に潜む萌芽が、ますます発展させられさえすればよいのである。なぜなら、人間の自然素質の中には、悪への根拠は見出されないからである。(略)人間の中には善への萌芽だけが潜んでいる》(30)。

人間を善くするのも悪くするのも、ひとえに教育にかかっている。私たちは日本の戦前の天皇制軍国主義の教育を忘れるわけにはゆかない。人格はきわめて可塑的である(31)。人格は粘土のようなものであって、どうにでも形作ることができるのだ。教育は毒にもなれば、薬にもなりえるものだ。まことに《教育は人間に課せられうる最大の課題であり、また最も困難な課題である》(32)。

## II. ルソー『エミール』

『エミール』は教育学の古典中の古典であることは、いまさら言うまでもない。『エミール』には教育についてのほぼ全面的といってよいほどの考察が見出される。『エミール』について要約紹介する必要はなからう。私は被教育者、すなわち生徒とはなにかについて考える視点から『エミール』をとりあげてみたい。

まずはルソーの教育にたいする情熱をしっかりと確認しておきたい。

《人類は本質的に民衆の集合から構成されていること、国王や哲学者がみんな人類から除外されたとしても、それはほとんど気づかれないくらいであって、事情はそのために悪くなるわけでもないことを考えるがよい。一言で言えば、あなた方の生徒に、あらゆる人間を愛すること、人間をけなす者をさえ愛することを教えるがよい。彼にどの階級にも身をおかせないように、あら

ゆる階級のうちに自分を見いださせるようにするがよい。彼を前にして、感動をこめて、憐れみさえこめて、人類について語るがよい。しかし、けっして軽蔑をこめて語ってはならない。人間よ、人間を辱しめてはならない」(33)。

《人間よ、人間であれ。それがあなた方の第一の義務なのだ。あらゆる身分の人、あらゆる年齢の人、およそ人間に無縁でないすべてのものに対して、人間的にふるまうがよい。人間愛をなれてあなた方にとって、どんな知恵があるだろうか。子供を愛するがよい。子供の遊びや楽しみや、愛すべき本能をはげましてやるがよい》(34)。

感動的である。あらゆる階級をこえた人間となるべく、生徒を教育しなければならない。依拠すべきは、ただ自然に従う人間のみである。人間としての人間への誇らしい、希望にみちた信頼である。『エミール』の全編に流れているのは、このような戦闘的ヒューマニズムにほかならない。

『エミール』は誕生から結婚までの教育を論じている。乳児期(2~3才まで)、幼児期(12才まで)、少年期(15才まで)、青年期(20才まで)、そして結婚期(22才まで)の各期における、発達段階に厳密に対応した肉体と精神の教育が施される。詳しくたどれば一冊の本が必要になるであろう。それほどまでにルソーの教育の才は冴えているのだ。私はここでは、ルソーの発達段階の思想をとくに考察するにとどめざるをえない。ルソーはなんどもなんども《その年齢に応じた取り扱い方》(35)に注意を喚起している。《大人を大人として考え、子供を子供として考察しなければならない》(36)。《子供は動物であっても大人であってもならない。子供でなければならない》(37)。《自然は子供たちが大人になる前に、子供であることを望んでいる》(38)。《青年が大人になるためになすべきことはなんにも残っていないという時まで、大人にならせないようにするがよい》(39)。私はルソーのこのような人間観から多くのものを学んだ。人間は一度しか生きることができない。その意味は人間は乳児期を一度しか生きられず、幼児期を一度しか生きられず、少年期を一度しか生きられず、青年期を一度しか生きられないというものである。ルソーのつぎなる言はなかば啓示的である。《人生のそれぞれの時期、それぞれの状態には、それにふさわしい完成があり、それに固有な、それなりの成熟がある》(40)。ルソーは死をなんら恐れていない。そのことはかれのこのような人間の発達段階観とふかく関わっている。ルソーは各々の発達段階を《たった一度しかおとづれない時期》(41)として最大限尊重していた。ルソーが恐れるのは《彼らの年頃としての完成度》(42)に達しないことである。各々の発達段階を完成度高く生きることができたならば、乳児期において死のうが、少年期において死のうが、人間として立派に十分に生きたことになるのだ、とルソーは断言する。《もし運命の鎌がわれわれの希望の花を刈り取るようなことがあっても、われわれは彼の生をも彼の死をもともに悲しむ必要はない。(略)むしろわれわれはこう心というだろう。「少なくとも彼はその幼年時代を楽しんだのだ。われわれは自然が彼に与えたものを、なに一つ失わせることはしなかったのだ。」》(43)。ルソーのこのような人間の発達段階観は『エミール』をきわめて精彩に富んだものにしてしているのである。ルソーは子供を発見することによって、じつに人間を発見したのである。

ルソーの生徒観・教育観について、もう一点だけみておきたい。子供の教育にあたってルソーは強制と命令を断固退ける。ルソーは子供を、子供自身の自発性と体験にもとづいて、子供の全自然諸力を開花させるように一貫して配慮する。そして私がとくに注目するのは、ルソーが教育の楽しさを『エミール』全編の通低音として響かせていることである。子供は強制や命令によってではなく、子供たち自身の《楽しみと欲求》(44)にもとづいて教育されなければならない。子供だけではない。教師も楽しむのだ。『エミール』の著者は《この本をりっぱに書くためには、わた

しは楽しみながら書く必要がある」というのだ。子供も教師もともに楽しく生きるのだ。《それにまた、こういう練習でも、他のどんな練習でも、わたしは自分の生徒にたった一人で、それを楽しませようとは思わない。わたしはたえず彼と楽しみをともにすることによって、それをいっそう愉快なものにしてやりたいと思う》(46)。教育とは教師と生徒が楽しみながら、愉快地、明るく、快活に、とりかえのできない日々を、時々刻々を生きることなのだ。そしてその楽しさの秘密はルソーのつぎのような人間観・教育観にあるのだ。《彼は農夫のように働き、哲学者のように考えなければならない。(略)教育の大きな秘訣は、身体の訓練と精神の訓練とがいつもたがいに疲労をいやすものとなるようにすることである》(47)。身体と精神の調和のとれた自然人は生きることを楽しむのである。

### Ⅲ. ヘーゲル『ヘーゲル教育論集』

教育活動のなんといっても主要な契機・側面は教師自身にほかならない。ここではまだそれほど一般的に知られていないヘーゲルの教育論に注目して、かれの教師観をとくに考察することにしたい。上妻精氏によれば、ヘーゲルは三つの顔をもっている。第一は《哲学者としてのヘーゲルの顔》、第二は《政論家としてのヘーゲルの顔》、第三は《哲学教師として、ギムナジウム校長として、視学官として、さらにベルリン大学総長として活躍した教育家としてのヘーゲルの顔》である(48)。

さて、ヘーゲルはいう。《ところで、この教養の宝、およそ過ぎ去ったすべての時代が作り出した知識と真理の宝を自分のものとし、これを後世に伝えることは、教師の身分に委託されております。教師は自分をこの神聖な光の守護者であり牧師であると自覚し、いやしくもこの光が消失して人類が原始の野蛮状態の闇の中に退化することのないように努めなければなりません。——この伝達は一方では誠実な努力を俟ってはじめて可能ですが、他方では同時に死せる字母が正しく実を結ぶものとなるためには教師自身の感覚と精神によって生かされる必要があります》(49)。教師は過去の文化をわがものにし、それを次代に伝達するべく、努力を払わなければならない。文化が教師の熱意と誠実な努力によって次代に伝達されることがなければ、人類は原始の野蛮の森に戻って行ってしまおうであろう。

教師の役割はこの点で絶大なのである。しかも、文化の伝達は、教師一般によってなされるのではない。ひとりひとりの教師によってなされるのだ。生徒はだれかある教師に教えられ、学ぶのだ。生徒の命運は教壇に立つ教師によって左右されるということだ。《教師自身の感覚と精神》が研ぎ澄まされることが、こうして決定的になるのである。生徒を善くするのも悪くするのも、教師の熱意と腕次第ということになる。こういう重たい覚悟のないものは、教師になってはならない。教師はおぎなりに文化を生徒に伝達することは許されない。教師は文化を自身の経験をまじえ、自身の心胸によって豊かにし、自身の魂によって息吹き、生命をふきこみ、生き生きと再現させなければならないのだ。《教師の内に宿るこの魂こそ教師の授業を実りあるものにする所以にほかなりません》(50)。さらに、教師はその存在自体がいわば最大の「教材」でもある。生徒は教師のなかに文化の伝達者ではなく、文化そのものをしっかりと見ているのだ。文化の体現者を見ているのだ。だらしのない教師とは真剣に学ぶに値しない文化を意味する。優れた教師は真剣に学ぶべき文化を意味する。生徒は教師の姿勢如何によって、そのように判断するものである。これは実際問題としてゆるがせにできない大問題なのである。たしかに《その専門が何であれ、優れた人間は感化するところ多い実例であります》(51)。まことにルソーのいうごとく、教師は《子供の先生であるためには、自分自身の先生になれなければならないのだ》(52)。

さらに、教師はルソーもいうように、生徒にたいして徹底した忍耐力と愛情を有していなければ

ばならない。ヘーゲルはいう。《そうでなくても、教師というものは(そして校長も教師であることにちがひありませんが)——教職の極めて骨の折れる側面を形づくるものではありませんが——処罰されたような生徒、そして自分に不法を働いたような生徒とも親しく交わり、そして共同の営みを続けなければならないということを自分の義務として引き受けるという点で、教師の地位は決して刑罰を課する裁判官の地位に立つものでも、また個人的に被害を受けたといった私人の立場に立つものでもないのです》(53)。言うは易く、行なうは難いことである。精神と心情のひからびた教師は、こういうばあい、ただちに裁判官か私人になってしまうものだ。自分に不法を働いた生徒に親しく交わるのは、文化の伝達・享受、生徒と自身の人格陶冶という《共同の営み》への自覚的義務の遂行のためである。教師には特別に崇高な人間的義務が課せられている。それは生徒のひとりひとりをわけへだてなく心底から愛し、大切に育むという教育的義務である。このような義務感の欠如した教師の生徒はまことに不幸である。偏愛、依怙最良は、それを受ける生徒の心を有頂天にさせることによって自己認識を曇らせ、また除外された生徒の心を阻喪させることによって学習を疎かにさせるものである。教師が教育的義務にもとづいて、自分に不法を働いた生徒に愛情を失わずに親しく接する姿をみて、他の生徒も当の生徒も人間性と道德性の深みに導き入れられることであろう。カントがいうように、教育が人間の本質的必然的行為であるならば、教師の真に教師らしいあり方は人類の存続にとって重大な関心事でなければならないのだ。

#### IV. プラトン『国家』

ルソーは『エミール』のなかで三回プラトンに言及している。プラトンの『国家』についてこう言っている。《公共的な教育についての観念を得ようと思うなら、プラトンの『共和国』を読めばよい。これは書物の標題だけで判断をくださる人たちが考えるような、政治学の著作ではない。それは人間が今までに書いたもっともりっぱな教育論である》(54)。たしかにプラトンの『国家』はすぐれた教育論の書物である。ただ、ルソーがなにをさしてこのように高い評価を与えたのかは不明である。ルソーは《プラトンは一般に非常に厳格だと考えられている『国家篇』の中で、子供をお祭りと遊戯と歌と気ばらしだけで育てている》(55)点にたいする共感をもったものかも知れない。

私はしかしプラトンの教育論、たとえば音楽と体操術による教育などの内容に、ここで立ち入るつもりはない。私がここで関心をいただくものは、教師と生徒の関係如何の問題である。いいかえれば、教育方法の問題である。少しながくなるが、カントは『教育学』のなかでこう述べている。《理性の陶冶にあたっては、ソクラテス流にしなければならない。つまりソクラテスは、自分をその聴講者の知識の産婆と呼んだのであるが、プラトンがある程度残しておいたその対話の中で、老人の場合でも、彼ら自身の理性からかなり多くのものが引き出されうるといふ事例を示している。(略)だが、とにかくわれわれは理性認識を子どもの中に持ち込むのではなくて、むしろこれを子どもから取り出すようにしなければならない。ソクラテスの方法は、問答法の基準となるべきものであろう》(56)。プラトンの描写したソクラテスの執拗な問答ないし対話は、きわめて過激なものであった。その理由を私たちは、たとえば『ソクラテスの弁明』によって知ることができるであろう。それはともかく、対話において、ソクラテスは教師である。『国家』であれば、グラウコンやポレマルコスソクラテスの生徒にほかならない。グラウコンやポレマルコスはソクラテスの問いをつぎつぎと浴びせかけられて、必至に応答する。正義とはなにか、不正義とはなにか、人間の幸福とはなにか、執拗に多面的に問答がくりかえされる。ソクラテス先生は答えを説教するのではなく、生徒とともに探求するのである。生徒の解答する力、判断する力を、て



いねいな問答のなかで徐々に高めてやるのである。カントのいう《ソクラテスの方法》とはまずは、このように生徒の潜在的諸能力を引き出し、現実化する教育方法のことである。

しかし、ソクラテスは教師である。生徒を善導する教師である。生徒と同じ程度の能力しか有しないならば、ソクラテスは教師たりえない。ソクラテスは生徒とともに真理を探究するように配慮しているだけなのである。つまり、あくまでも教育方法として対話するわけなのだ。このあたりまえのことをしっかりと確認しておかないと教育をなにも論じたことにはならないだろう。

「理性の狡智」ならぬ「教育の狡智」とでもいったものであろう。ルソーもいう。《あなたの生徒にたいしては反対の道をとるのがよい。つまり生徒にはいつも自分が主人だと思わせ、いつもあなたが主人であるようにするがよい。みかけはどこまでも自由にみえる隷属状態ほど、完全な隷属状態はない。こうすれば意志までもとりこにすることができる。なんにも知らず、なんにもできず、なんにも見分けられない哀れな子供は、あなたの思うままになるのではないか。(略)あなたは自分の好きなように子供の心を動かすことができるのではないか。彼の仕事も、遊びも楽しみも苦しみも、すべて、彼の知らないうちに、あなたの手に握られているのではないか》(57)。このルソーの言葉ないし教育方法をとらえて、《子どもたちを相手とするペテンの仕事に近づくことにしかならない》(58)という厳しい意見もあるが、これは教師の仕事の繊細な特殊性にたいする無知の表明でしかない。あくまでルソーの率直な「教育の狡智」の言い分が正しいのである。

教師は生徒を教育するなかで、自分をも教育する。ソクラテスは対話のなかで、対話者すなわち生徒から思索を触発され、喚起される。マルクスもいうとおり、教育者も教育されるのである。

だから教師と生徒の関係は一種の共同作業だといえるだろう。役割分担にもとづく協業だといえるであろう。人格を、自己の諸能力を陶冶するのは生徒だけではない。教師もなのだ。生徒だけが生きてあるのではない。教師もまた自己の固有の人生をかけがえなくも生きてあるのだ。しかし教育の主軸は、あくまでも、教師が生徒を教える、教師が生徒の人格を発達させるということに存すること、このことの確認が根本になければならないこと、とりたてて言うまでもなからう。

#### § 4

以上の考察を踏まえて、私は以下において、教育的な生活過程の理論の概略を素描してみることにする。教育的な生活過程の「教育的」の内包の定義は不十分ながらも与えられたように思う。「生活過程」のほうはまだまったく触れられていないし、さらに教育学の対象をなぜ「教育的な生活過程」と呼ぶのかの説明もまだなにもされていない。これらの点に答えるべく、以下の論述を進めてゆきたいと思う。

##### I. 生活活動とその三契機

人格論でも触れたように、人間が生きて存するというのは、人間がおのれの自然諸力を駆使して、なにかを消費=享受し、なにかを生産し、だれかと交通することである。消費活動=享受活動、生産活動、交通活動の総合的営為が人間的生活活動なのである。私はすべての具体的な社会的な生活活動、ゾチアールな、物質的な、政治的な、そして精神的な社会的な生活活動のなかに、消費=享受、生産、交通の活動を見出す。

ところで、消費=享受、生産、交通の活動はすべて三つの契機を備えている。(a)活動対象、(b)活動手段、(c)活動そのもの、すなわち自然諸力の三つの契機である。分かりやすい例をあげるならば、たとえば林檎を食べる消費活動のばあい、活動対象は林檎であり、活動手段は皮を剥くナイフ、つまむフォークであり、活動そのものは皮を剥くこと、つまむこと、噛り咀嚼することなどである。たとえば本箱を作る生産活動のばあい、活動対象は木材であり、活動手段は釘、金槌、

鋸であり、活動そのものは木材を運び、それを鋸で切り、釘を金槌で打ち、巧みに木材の断片を本箱に組み立てることである。たとえば恋愛のばあい、活動対象は双方の自然諸力と双方の関係であり、活動手段は言葉や表情やその他の全自然諸力であり、活動そのものは愛することである。

三つの契機のうち、活動そのものはさらに通例目的的である。これを詳述するのは「意志論」である。かんたんにみておけば、活動は主観的な目的の客観化、内的な目的の対象化である。三つの契機の主導的総括者は活動そのものである。目的活動そのものである。

## II. 学習—研究—教育

教育に固有の次元での基礎的範疇は、学習—研究—教育の三つの範疇である。教育を正確に定義するためには、できるかぎり基礎的範疇をしっかりと据えなければならない。これらの三幅対の範疇系は、くだんの消費＝享受活動と生産活動と交通活動の教育学的具体化なのである。

学習はなにかを学ぶことである。学習は研究成果を学ぶことであり、これは生徒（学生）のみ固有の事態ではなく、教師にも妥当する。教師はなにかを教えることができるためには、そのなにかをとともかく学習しておらねばならない。研究はなにかの知見をみずから創出することである。教師だけが研究する（たとえば教材研究）のではない。生徒も創造的に研究するのである（たとえば自由研究）。教師も生徒も、いずれも学習と研究の主体である。教育は学習と研究の主体である教師と生徒の関係である。双方の教え教えられる相互的コミュニケーションが教育である。私はまずはこのように、教師と生徒（学生）とをどちらも学習と研究の主体としてとらえ（つまり消費し生産するものとしてとらえ）、双方の交通関係を教育という範疇で把握したい。私はだいたい小学生以上の年齢の教育を念頭においている。

学習—研究—教育の連関をつぎに考えてみよう。一定の弁証法的思考を必要とするが、学習は〈学習（—研究—教育）〉として、研究は〈研究（—教育—学習）〉として、そして教育は〈教育（—学習—研究）〉として実際には存在している。より正確に表記すると、学習とは《学習{—研究（—教育—学習）—教育（—学習—研究）}》のことであり、研究とは《研究{—教育（—学習—研究）—学習（—研究—教育）}》のことであり、教育とは《教育{—学習（—研究—教育）—研究（—教育—学習）}》のことであり、教育事象を全体として生き生きとつかむためには、このような一見ややこしい、だがじつは単純な表式が必要なのである。私たちはいまのところ、なにも狭義の「学校教育」ばかりを念頭においてはいないのである。カントのいつていたような意味における、人間を人間たらしめる広義の教育のことを考えているのである。つまり生きることとほとんど同義であるような教育について考えているのである。人間はだれでも、どこにあっても、学習し、研究し、教育しているのである。自分の仕事において、家庭の切り盛りや子育てにおいて、そうしているのである。人間はいたるところで、なにかを学習し、研究し、だれかに教育したり教育されたりして、生きているのである。しかしそのさい、学習—研究—教育のいずれかが、優位を占めるのである。学習に重心のあるものは生徒と呼ばれる。研究に重心のあるものは研究者と呼ばれる。そして教育することに重心のあるものは教育者（教師）と呼ばれるのである。

## III. 教育的コミュニケーション

学習と研究はおき、教育的に絞ろう。教育とはなにかを教える者と教えられる者との人間関係、コミュニケーションのことであつた。教える者は教師であり、教えられる者は生徒である。この関係が主軸ではあるが、まえにも述べたように、教師が生徒によって教えられ、生徒が教師を教えることも多々あることを見逃すべきではない。

教育は人間の独特な交通的生活活動であり、その諸契機は(a)教育対象、(b)教育手段、(c)教育活動そのもの、である。教育対象は生徒の人格の有するなんらかの諸能力である。教育手段は、教

育の目的・種類に応じてさまざまでありえるが、一括して教材と呼んでおこう。教育活動そのものは教師の活動である。今日のように、物質的生産力の高度な達成と生涯規模での「自由時間」の増大の時代は、学校教育ばかりか、ありとあらゆる種類の教育の栄える時代である。学校の種類は無数にある。料理学校、自動車学校、生け花や刺繍・編物の学校、スポーツ学校などなど。そのどの学校においても、教育には叙上の三つの契機が含まれているのである。

さて、このような三つの契機からなる教育的コミュニケーションを、私は中野徹三氏に教えをうけて(59)、教育的生活過程と呼ぶことにする。

#### Ⅳ. 教育的生活過程

教育的生活過程を展開するにあたり、私はここで教育を「学校教育」、小学校・中学校・高等学校に限定したいと思う。それはこれらの学校教育の重要性に鑑みてのことである。中野徹三氏はいう。

《狭義の教育——計画的に組織された独自の精神的生活過程としての教育過程は、典型的には学校教育として現われる。そしてこれも基礎過程としての物質的生産過程の一定の発展段階の上に生じ、生産諸力と「土台」としての生産諸関係、政治的上部構造などに規定される上層過程であることは、政治過程や他の精神的生活過程と異ならない》(60)。

《狭義の教育を、われわれはさしあたり、人間(主として未成年者・社会的活動にまだ自立的主体として参加していないもの)の諸能力を開発するために独自の・計画的に組織された知識・技能等の伝達＝吸収過程として定義しておく。／すなわち教育とは、人間の物質的生産諸力の一定の発展段階(精神労働と肉体労働の分業の発生)に生じ、物質的生産諸関係によって規定される社会的生活過程のひとつである》(61)。

#### A. 社会的生活過程

中野氏は教育を社会的生活過程のひとつであるとされる。それでは社会的生活過程とはなんだろうか。社会的生活過程という範疇はマルクスの「唯物史観」の鍵である。ながいあいだレーニンやスターリンの「マルクス・レーニン主義哲学」によって、この社会的生活過程は行方不明なのであったが、1960年頃の日本において、中野氏によって再発見され再定礎されたマルクスに本来固有の人間社会論の鍵範疇である。「マルクス・レーニン主義」の「唯物史観」は「土台＝生産諸関係の総体＝経済的構造」と「上部構造」という「構造」を万能の準拠枠にして人間社会の運動を理解しようとする。「構造」のなかに人間の生活活動を整理し、収納してしまうのだ。旧「マルクス主義」教育学の一部にも、「教育＝上部構造」論なるものがあつた(62)。人間社会の現実の運動を理解する枠組として、「土台」と「上部構造」という範疇しか有しなかったがゆえに、経済以外の社会的な生活は「上部構造」に押し込められるか、あるいは押し込めるのがはばかれるばあいには視野外におかれ無視されてきたのであつた。「構造」というのは、マルクス自身のれいの『経済学批判』「序言」にしたがってみても、そもそもそれ自体が人間の生活活動をとらえたものではない。「土台」にせよ、「上部構造」にせよ、それらは人間の社会的生活活動の実体的構造的諸契機にほかならないのだ。社会的生活過程というのは、このような「構造」を契機にして営まれる人間の社会的生活活動のことである。しかも人間はみずからの生活活動のなかで、「構造」のありよう、契機のあり方を徐々に変更したり、あるいは新規に生産したりしてゆくのである。構造的契機によって規定される人間たちの日々の生活の営み、それが社会的生活過程にほかならない(63)。構造的契機をしっかりと組み込んだ人間の生活の営みの過程の理論的把握、それがマルクスの「唯

物史観」, すなわち社会的な生活過程論にほかならないのだ。

## B. 教育労働過程

教育的生活過程を、その生産過程の側面において考察するとき、教育労働過程という。教師の教育労働のことである。中野徹三氏はいう。

《教師の労働は、児童の人格の中に一定の人間の諸能力・諸資質（もちろん、教師の労働に対する反発や抵抗の所産も含めて）を生産したのである。

教育労働過程をマルクスの労働過程論を適用しつつ分析するならば、それは次の諸契機の統一として考察できるであろう。

(一) 教育労働対象。このなかには、第一に児童の精神的・肉体的学習能力がある。教師の労働は、それを加工し、その活動を統制・励起する。次に、児童の人格のうちに吸収さるべき科学的知識・技能・価値観などの文化財。

(二) 教育労働手段。教師の人格的存在全体がまずそれであり、さらに黒板、教科書、掛け図、彫像、スライド等々の補助手段がこのなかにはいる。

(三) 教師の教育活動そのもの。この活動によって、教育過程は統制され指導される。

この過程によって、児童の人格のうちに、目標とされる一定の知識とその合法則的連関、高められた諸能力、価値観などが形成される》(64)。

芝田進午氏は《教育労働の特殊性》(65)をかく規定している。《教育労働は、この物質的自然そのものを変革するところの自然、すなわちもっとも高度に発展した自然である「人間的自然」(人間性)を労働対象とするのであり、学校教師は「児童の頭脳に加工する」のである》(66)。私は特別に付言すべきことをもたない。とくに中野氏の規定は周到であり、《児童の頭脳を加工する教育労働》(67)の豊かな内包を巧みにとらえていると思う。中野氏のさらなる説明を聞いてみよう。教育対象についてであるが、ふつうよく教育労働をとおして「労働力」が形成されると言われるが、たしかに基本的にはそうであるが、《必ずしもすべての教育活動が、このような生産的労働力の形成につながるのではない。たとえば上からの「道徳教育」などは、労働力の形成ではなく、階級社会の奴隷労働に甘んずる精神的素質の形成であり、美的教育なども直接的な労働力の形成には入らない》(68)。教育手段は物質的労働手段とは異なって、ただたんに労働対象を加工する手段ではなく、《労働対象(児童の生きた人格)に教師の労働を媒介として内在化する》(69)ものである。ようするに教育労働の特殊性は、その労働対象が《人格を持つ人間存在》(70)という点に存するのである。ハンマーで石を砕くのとわけがちがうのである。労働対象は意志をもっている人格的存在者である。教師の教育労働の特殊性もこの労働対象の特殊性に規定されている。教師の教育労働こそ教育過程の主導的なものであるが、その労働は《文化的遺産を生徒に注入するという契機》(71)と《児童の学習労働の管理・統制という契機》(72)の統一である。

## C. 教育学習過程

教育学習過程は生徒の学習過程である。教育学習過程は教育労働過程に包摂されるものだけといえ、それ独自に考察されるに値する。物質的労働過程のばあいには、学習過程に照応する過程は存しない。中野氏のように、《教育過程は、教師の教育労働と生徒・学生の学習労働の両面の統一である》(73)ととらえるのが至当であろう。

芝田氏はいう。《教育労働の過程は、児童の側からみれば学習労働の過程であり、また教育労働者の労働条件ないし労働手段（学校、教室、教材、実験器具等）は、同時に児童の学習条件ないし学習手段でもある。もちろん、教育労働の過程は学習労働の過程とけっして同一ではない。児童の学習労働は教育労働の統制のもとにおかれるのであり、教育労働と学習労働の矛盾は、すべての労働過程にみられる指揮労働と被指揮労働の矛盾に比しうる》(74)。この学習労働をもう少し具体的にみるならば、その労働対象は労働者たる児童自身の《学習水準、高められるべき制約された諸能力の状態》(75)と《修得さるべき諸知識・技能等々》(76)である。学習労働手段は児童自身の既得の諸能力と教材（教師の側からすれば教育労働手段である）と教師の指導である。

## D. 教育的社会関係過程

教育的生活過程を教育的労働過程と教育的学習過程から考察してきた。私は主に中野氏の学説に依拠しつつ述べてきたのであるが、氏の教育過程論にはひとつの重大な欠落点があるように思われる。その欠落点とは教育的社会関係である。芝田氏はこういう。《「労働対象」としての児童の「人間的自然」は、他のいかなる労働対象ともちがって社会的・集団的存在であり、とくに学校教育にあっては児童は学級集団をかたちづくっている》(77)。これは当然の、しかし重要な指摘であると思う。教育的生活過程はしかし、もっと多面的な社会関係をはらんでいるのである。

私は教育的社会関係過程のもとに五つの社会関係の連関を考えたい。(a)教師と生徒、(b)教師と教師、(c)生徒と生徒、(d)教師と父兄、(e)生徒と親（保護者）の五つである。今日ならば、さらに学習塾や家庭教師の問題群をも勘案しなければならないであろうが、これはいわば「応用問題」として解けるので、特別な考察は省略することにする。さて、五つの教育的社会関係のなかでは、いうまでもなく(a)教師と生徒の関係が主軸を構成する。この主軸的關係についてはこれまで論じてきた。

(b)の教師と教師の関係は教師集団の問題である。教職員会議、教育研究集会、その他さまざまな研修制度がある。教師は単独で教授しているのではない。かれらは相互の教育労働の経験を交流したり、教師集団として学校行事などに参加し指導監督にあたったりする。教職員組合もここに含まれる。教師の労働条件の問題は教育的生活過程全体に大きな影響を与えるのである。

(c)の生徒と生徒の関係は、芝田氏もいうように重要な契機であって、かれらは相互にみずからの学習労働の達成度や成果（一般に成績）を比較しあい、刺激しあい、切磋琢磨するものである。生徒の人格のなかに形成蓄積された家庭教育などの成果を交流しもする。さらに、生徒会などをとおして自己統治の民主主義的人格形成の訓練をする。

(d)の教師と父兄との関係は、学校教育を考えるうえで最も重要なものである。子供の教育は元来、父兄ないし親の仕事である。私は学校教育を、父兄が学校ないし教師に子供の教育を委託しているものと理解する。子供の教育は本来は「家庭教育」が筋なのである。学校教育はこの広義の家庭教育の一部にすぎない。社会契約論的発想でいえば、親は子供の教育を学校ないし教師に委託しているのであるから、親の意思に反するような学校教育は廃止ないし「転覆」されなければならないのである。我が国のPTAはその点ではたいへん遅れていて、親のもつ子供の教育責任を学校ないし教師にほぼ全面的に「委譲」することによって、みずからの子供の教育にたいする義務と権利をほとんど放棄しているのである。「生徒心得」などと称するものの過剰な家庭教育への介入、たとえば髪型、服装などの一律の規制などは、教師と父兄の関係、学校教育と家庭教育の関係の未成熟を示すものにほかならないのである。

(e)の生徒と親の関係は、いま述べたように、広く子供の教育という視点からみれば、この関係

こそが子供の教育の主軸なのである。親は子供の教育全般に責任を負わなければならない。子供を一人前の大人に育て上げなければならないのである。ただ、学校教育を考察しているここでは、この関係は従属の関係として現われる。親は直接に自分の手で子供の学習労働の進展度合いや達成度について配慮したり、学習塾や家庭教師をとおして間接的に配慮する。

子供の学校教育はこれら五つの教育的社会関係の重層的連関のなかで進められている。それらのなかでの主軸の関係は、学校教育を問題とするかぎり、教師と生徒の関係であるということをもう一度確認しておきたい。

## E. 教育の普遍性と階級性

これでいよいよ学校教育についての考察すべき諸契機・諸側面の指摘はしたつもりであるので、学校教育を全体として見渡して、本稿を閉じることにしたい。今日、学校教育は歪に歪んでいる。私の分析は現実離れた、たんなる理想のようにうけとられたかも知れない。そうではない。私は教育的な生活過程の普遍的諸側面・諸契機を分析したのだ。このように分析しえたのは、私が生活過程論の立場にたっているからなのである。

中野氏のいうように、《過程概念と実体・構造概念とが同一ではないように、教育過程も、それ自体が観念的上部構造を成すのではない》(78)。《教育過程それ自体が「上部構造」を成すのではなく、教育制度と教育内容のイデオロギー的部分(教育観および教育内容における階級的イデオロギー)がそうなのであり、それが教育過程全体に階級的・歴史的特質を与えるのである》(79)。しかも、いうまでもなく、これらの教育的な構造的諸契機は「土台＝経済的構造」によって規定されているのである。私たちはこのような教育の普遍性と階級性を統一的に把握しなければならない。普遍性をとらえるのは、いかなる教育であろうとも、子供は一回かぎりの教育をうけるという重みを自覚するためであり、階級性をつかむのは、その重みにふさわしいよりよい教育を希求するからである。だからマルクス主義教育学は総括的につぎのように展望するものである。

《(1)人格の全面発達、特定の社会的連関・社会的諸関係の総体の下でのみ可能である。搾取・支配・抑圧の存在しない社会においてである。だから、教育の目的は、経済的・政治的・社会意識形態的解放を実現する過程と不可分離にあることを示している。この点を欠落した人格の完成論こそ、文字通りの、人格主義である。

(2)しかし、(1)は人格の全面発達を可能にする条件(絶対的)ではあるが、人格自体に固有な構造の全面発達、まさに個体の活動の結果として可能なのだ。教育がとりわけ注目するのは、この個人の形成過程に積極的に関与することである。

(3)この個体形成(一般に教育の対象である)は、肉体的・精神的諸力の総体を開発し、育成する仕方になされなければならない。その歴史的・社会的到達度にふさわしい形になされなければならない。

(4)この諸力の総体は、労働力能の発達を中心軸になされなければならない。精神的労働と肉体的労働の統一、生産労働と教育との結合、したがって総合技術教育を人格(諸能力の主体)の全面発達の不可欠の条件としてかかげる理由がここにある》(80)。

### 注

1) 拙著『人間社会の哲学』71頁。

- 2) 同上194頁。
- 3) ヘーゲル『エンチクロペディー』「緒論」9節、『小論理学（上）』（松村一人訳、岩波文庫）75～76頁。
- 4) 拙著『意識の哲学』「第二部 マルクス」参照。
- 5) 拙論「マルクス哲学の可能性（Ⅲ）——自己意識論——」（『北見工業大学研究報告』19巻2号）参照。
- 6) 拙論「意志論（下）——マルクス哲学の可能性（Ⅴ）——」（同上『研究報告』22巻2号）参照。
- 7) 拙著『人間社会の哲学』81～83頁参照。
- 8) フォイエルバッハ「将来の哲学の根本命題」, 同『将来の哲学の根本命題』（松村一人・和田稔訳、岩波文庫）91頁。
- 9) ヘーゲル『精神哲学（下）』（船山信一訳、岩波文庫）59頁。
- 10) 拙著『人間社会の哲学』「第二章 人間的生活諸力論」全体を参照。
- 11) 同上210頁。
- 12) 『カント全集』（理想社）16巻所収。
- 13) ルソー『エミール』（平岡昇訳、河出『世界の大思想17』）。
- 14) ヘーゲル『ヘーゲル教育論集』（上妻精編訳、国文社）。
- 15) プラトン『国家』（山本光雄訳、河出『世界の大思想1』）。
- 16) カント前掲『教育学』13頁。
- 17) 同上13頁。
- 18) 同上14頁。
- 19) 同上14頁。
- 20) 同上14頁。
- 21) 同上15頁。
- 22) 同上14頁。
- 23) 同上16頁。
- 24) 同上17頁。
- 25) 同上17頁。
- 26) 同上17頁。
- 27) プラトン『クリトン』, 中公『世界の名著 プラトン1』473頁。
- 28) カント前掲『教育学』18頁。
- 29) 同上20頁。
- 30) 同上23頁。
- 31) 芝田進午氏『人間性と人格の理論』（1961・11・30, 青木書店）の「第一部人間性と人格の形成」, および同『増補 現代の精神的労働』（1969・4・15, 三一書房）の「第九章 教育労働論」を参照。
- 32) カント前掲『教育学』20頁。
- 33) ルソー前掲『エミール』236～237頁。
- 34) 同上54頁。
- 35) 同上88頁。
- 36) 同上55頁。
- 37) 同上62頁。
- 38) 同上68頁。
- 39) 同上244～245頁。
- 40) 同上154頁。
- 41) 同上162頁。
- 42) 同上159頁。
- 43) 同上159頁。
- 44) 同上169頁。
- 45) 同上126頁。
- 46) 同上137頁。
- 47) 同上209頁。
- 48) ヘーゲル前掲『ヘーゲル教育論集』の「解説」, 304頁。
- 49) 同上15～16頁。
- 50) 同上16頁。
- 51) 同上16頁。

- 52) ルソー前掲『エミール』17頁。
- 53) ヘーゲル前掲『ヘーゲル教育論集』173頁。
- 54) ルソー前掲『エミール』11頁。
- 55) 同上90頁。
- 56) カント前掲『教育学』64～65頁。
- 57) ルソー前掲『エミール』107頁。
- 58) 村井実氏『教育思想II』(1989・4・1, 放送大学振興会) 33頁。
- 59) 中野徹三氏『生活過程論の射程』(1989・5・10, 窓社)の「第2部 生活過程論の展開」「I マルクス、エンゲルスにおける人間と教育過程」を参照。
- 60) 同上124頁。
- 61) 同上同上98頁。
- 62) たとえば小川太郎氏『教育科学研究入門』(1970・2, 8版, 明治図書出版)の「補章 教育科学論争」を参照。
- 63) 社会的な生活過程については、中野徹三氏『マルクス主義の現代的探求』(1979・10・1, 青木書店), 同前掲『生活過程論の射程』, 高橋昌明氏『社会史の位置と意義について』(『歴史学研究』520号, 1983・9所収), 前掲拙著『人間社会の哲学』を参照されたい。
- 64) 中野徹三氏前掲『生活過程論の射程』125～126頁。
- 65) 芝田進午氏前掲『増補 現代の精神的労働』269頁。
- 66) 同上275頁。
- 67) 同上276頁。
- 68) 中野徹三氏前掲『生活過程論の射程』100頁。
- 69) 同上100～101頁。
- 70) 同上100頁。
- 71) 同上101頁。
- 72) 同上101頁。
- 73) 同上101頁。
- 74) 芝田進午氏前掲『増補 現代の精神的労働』277頁。
- 75) 中野徹三氏前掲『生活過程論の射程』126頁。
- 76) 同上126頁。
- 77) 芝田進午氏前掲『増補 現代の精神的労働』276頁。
- 78) 中野徹三氏前掲『生活過程論の射程』129頁。
- 79) 同上102頁。
- 80) 鷲田小弥太氏, 鷲田・田畑・笹田編著『現代日本の教育イデオロギー』(1983・9・30, 青弓社) 59頁。

[1991年1月18日撰筆]

したがって、人は人格の全面発達を可能にする条件(絶対的)で自覚するが、人格の全面発達は、まさに個々の活動の結果として可能なので、教育がとりわけ目的の涵入の形成過程に積極的に関与することである。

(1)この個体形成(一般に教育的な意味である)は、肉体的・精神的能力の総体を指す。この総体は、労働力(労働力)の発達を中心軸にならなければならない。労働力(労働力)の総体は、労働力(労働力)の発達を中心軸にならなければならない。労働力(労働力)の総体は、労働力(労働力)の発達を中心軸にならなければならない。

(2)この個体形成(一般に教育的な意味である)は、肉体的・精神的能力の総体を指す。この総体は、労働力(労働力)の発達を中心軸にならなければならない。労働力(労働力)の総体は、労働力(労働力)の発達を中心軸にならなければならない。

(3)この個体形成(一般に教育的な意味である)は、肉体的・精神的能力の総体を指す。この総体は、労働力(労働力)の発達を中心軸にならなければならない。労働力(労働力)の総体は、労働力(労働力)の発達を中心軸にならなければならない。