

■ 講座 生活教育セミナー

生活教育における 生産・労働の視点

山崎 昌 甫

(1) 生活教育の意義の確認

日本生活教育連盟の綱領には「生活教育」について、次のように規定している。

「生活教育は、歴史を動かす民衆の基本的な生活要求に根ざす教育である。生活教育は、現代の社会体制のもとに埋没している民衆の人間性、科学性、民族性をほりおこし、発展させる新しい國民づくりの教育である。生活教育は、子ども、学校、社会の内部的な諸矛盾に着目し、その克服の可能性を拡大・充実にすることをめざしている。」

われわれが、「生活教育」を論ずるにあいに、ことばとしての生活を詮索することは、無意味とはいわないまでも、生活教育運動の推進にとって、必ずしも積極的な役割を果たすとは思えない。なぜなら、「生活」は、それじたい抽象的なものでなく、ある特定の時代の生活様式としてあらわれる歴史的な規定性をもった具体的な実態だからであり、また、「生活」は、社会過程を構成する実質的機能的な内容として、地域、民族に固有な文化の様式を形づくるものだからである。なかんずく、「生活教育」の思想は、資本主義社会のそれぞれの発展段階において、教育権の所在、あるいは、学習権の正当な評価ないし主張をめぐって、政治的経済的闘争の中で問題にしたものなのである。したがって、資本主義成立期、つまり、市民社会を確立する過程において、封建的絶対主義的権力に対抗して、市民階級が自己を政治主体として形成・陶冶する武器としての生活教育論と、資本主義社会に貧富の隔絶と階級闘争が、市民社会を支配する社会法則の必然的な現象としてあらわれ、さらにそれが激化する状況において主張される生活教育論とは、質的に異なるのは当然のことである。

生活教育が、現在の資本主義の帝国主義的段階において主張される以上、その性格は、とうぜん、この段階の歴史的社会的規定性とは無関係ではありえない。はじめに掲げた日本生活教育連盟の綱領は、日本の現時点における生活教育の基本的視点を明らかにしたものであることはいままでもない。ところで、綱領の「歴史を動かす民衆」、「民衆の基本的な生活要求」、「現代の社会体制のもとに埋没している民衆の人間性、科学性、民族性」という認識、「新しい國民づくり」、「子ども、学校、社会の内部的な矛盾に着目し、その克

服の可能性を拡大・充実する」という問題把握の方法は、概念の恣意的な羅列では決してない。それは資本主義社会を一つの政治的経済的機構としてとらえ、教育の機能を他の社会諸現象との全体的関連の中で分析していく社会科学の立場に立っていることを意味している。このことは、生活教育論が、教育権あるいは学習権を社会の政治的経済的関連の中で説明し、主張したものである以上、当然のことであろう。したがって、生活教育論のどれをとってみても、それはたんなるオビニオンではなく、それぞれの教育理論体系の思想的基盤をなしている。つまり、その思想家の世界観が、教育現象の分析にあたって、方法的視点として展開された、という性格のものである。生活教育論者は、それゆえ、なんらかの形で、社会科学（あるいは、社会科学としての教育学）の形成者なのである。このことは、日本生活教育連盟が、つまり、連盟のひとりひとりの構成員が全体として、社会科学の形成に参与していることを意味している。しかし、その社会科学は市民社会の科学ではなく、市民社会の批判の科学に、資本主義教育の批判の教育学でなければならぬということがある。

さて、教育は歴史的事実として、二つの根本的機能、役割をもっている。

第一のものは、生産活動との関連で、個々の労働能力をたかめながら、社会の生産力を発展させるという機能である。生産力の発展は、また、その発展過程のなかで、それにみあった生産のための社会関係（所有関係）を形成する。とくに、生産手段の所有と労働の支配をめぐって階級対立があらわれ始めると、原始的段階にあっては、生産力の発展を促進する教育機能の中に未分化の状態で併存している。

② 生活と生産ないし労働との関連

(1) 生活教育の何たるかを、いちおう明らかにしたので、ここで生活のもっとも原初的的基本的意義を検討してみることが必要である。

① 人間が存在していることの確たる証拠は彼が生活していることである。そして、人間が生活していくためには、何よりもまず、食・住・衣の生活必需物資を獲得しなければならぬ。それには生活必需物資を獲得し、産出する手段をつくりださなくてはならない。

② 最初の生存・生活欲求を充たすための活動そのものと、その際に用いられた獲得、産出手段（道具）は、さらに新しい、高度な欲求をうみだす。

③ 人間は、最初から、単独で生産に従事したのではなく、つねに、他の人びとの協働関係になりたっていた。このことは物質の生産ではもちろん、新しい生命を生みだすばあいで同じである。つまり、家族との共同生活が、最初は唯一の社会関係として成立した。

④ 自己の生存の欲望の充足行為が自然的関係を、新たな生命の産出が社会的関係を、そしてこの両者は同時に、自然的社会的二重関係として成立する。この生産のための人間相互の社会関係の産物として意識が発生し、発展する。そして、相互の意志を疎通させる必要から、さらに、言語が生みだされた。（マルクス『ドイナエ・イデオロギー』）

いいかえれば、①人間の生活は生産力と生産関係との相互関係

ていた、生産関係を維持するための調整的契機が、独立の機能になわされるに至る。

つまり、第二の役割は一定の生産関係・階級関係を反映した思想やイデオロギーを形成し、それを浸透させようとするものである。これは、現存の階級関係、社会体制を維持するための統制的強制的な側面と、これを批判し、これに抵抗する意識や態度を醸成する側面とがある。しかし、前者は、政治権力を背景にしているため、強力な支配力をもっていることは、いうまでもない。

ところで、強力なイデオロギー支配にもかかわらず、生産力の発展が進むと、やがて生産力と生産関係のバランスがくずれ、両者の矛盾が激化し、危機的状況があらわれる。この矛盾が深化する過程で、人間の自己疎外がひきおこされる。ここでは、社会の階級関係は隠べいされ、イデオロギーは物神化される。そしてついに、デマゴギーが権力の行使をともなうて流布されるにいたる。支配階級の思想・イデオロギー教育の自己否定が、かくて、他の社会の諸運動を背景にして反体制的な教育運動を人間疎外からの解放のための教育、政治主体への自己形成をめざしての生活の創造と実践のための教育として展開することになる。このような状況が、とくに封建社会から資本主義社会への過渡期において、そして資本主義の帝国主義的段階、つまり、現段階で、社会主義社会への可能性が展望できるだけに、顕著にあらわれるのである。

すぐれて生活教育論が、生産ないし労働の問題を、他の教育論にまして真摯に追求しなければならない理由がここにある。

（生産様式）の中で、はじめて現実性を与えられる。②人間は、新たな生産力を獲得するとともに、その生産方法を変化し、かくて、生活必需物資の獲得様式を変更するとともに、その社会関係（さらにいえば、政治関係）をも変革する。③社会的関係が意識を生みだし、その意識形態を規定する、ということになる。つまり、生活を、教育発想の基盤におく生活教育論は、必然的に唯物論的立場にたざるをえないのである。同時に、生活教育論は、教育の内容として生産労働を明確に位置づけ、教育と生産労働の有機的な結合による人間形成を意図することになるのである。しかし、労働を教育のなかに位置づけようとする理論は、必ずしも全部が唯物論の立場にたっているわけではない。そこで、労働の本質を明らかにしつつ、教育における労働の意義を検討する必要がある。

まず第一に、労働は目的意識をもった行為であるということである。いいかえれば、人間の労働は、身体的活動と精神的活動とが密接不可分な関係においおこなわれるということである。つまり、生活必需物資の生産過程は、一面では、思考の発展、思想の形成過程でもあるわけである。

したがって、第二に、労働という目的意識的行為は、経験の蓄積とその経験内容の一般化を通して、労働形態の発達の指標としての道具の発見、発明とその使用ということが、指摘されなければならない。経験の社会的集積とその経験内容の一般化は、人間自身のなかの自然の、そして人間労働の対象である自然の合法性の認識と、さらに、その意識的適用をうながすことになる。道具つまり労働手段の発展と、このような労働経験の意識的な蓄積の結果である労働の能力の進展とは、技術および技術の発達史として統一的に

把握されるのである。

ところで、この技術の発達史は、いかえれば、人間の自然支配の歴史でもあるわけである。そして、この人間による自然支配の歴史は同時に、労働が孤立した人間の行為ではなく、つねに、集団的な社会的行動の系譜でもある。したがって、ここでも労働の本質として、前者の歴史的特徴と、後者の社会的性格とを認識しておかなければならない。このことは、教育における労働概念を正しくとらえるために特に重要である。

労働過程は抽象的には、労働対象と労働手段、そして、労働手段を媒介として労働対象に働きかける労働そのもの、つまり、生産的活動の三つから構成されている。ところが、労働手段と、一定の生産上の経緯と労働への習熟によって労働手段を運用して生産活動を支える人間・労働者とが結合したとき、社会の生産力が形成され、労働手段と労働対象と——これは労働に対して生産手段という概念で把握するのである——が、誰によって支配されているか、社会全体か、それともある特定の個人か、集団か、それとも階級かということ、いかえれば、生産手段と生産物の支配、所有関係が生産関係を構成するのであるから、労働者ないし労働と生産手段とは、生産の要因として抽象的可能に存在しえても、具体的には、生産力と生産関係の結合様式、つまり生産様式——一定の経済的社会構成体の中で、はじめて意味をもった存在となるのである。にもかかわらず、労働についての見解に、一つは遊戯と労働を対比して、苦痛の克服を通して目的を達成する行為を労働とする考え方があつた。また他方では、資本主義社会では、労働は賃労働として資本家に商品として購買されるといふ階級の本質を抽象してしまい、たとえば、

に加工し、改造する能力(創造的構想力)をも要求するのである。

二、採用されるべき方法と適用されるべき手段とについて熟考する能力。この能力は、知覚されたものもろもろの事物と現象とのあいだの関連の把握、比較および判断によって特徴づけられる。

三、この熟考を、根拠のある一つの決断へ導く能力。

四、労働過程の目標、手段および方法について、相互のあいだで意志を疎通させあう能力(言語力)。

五、活動を監督し、評価する能力。

六、もろもろの障害を克服する能力。自己自身を統御すること、設定された目標へいっさいの努力を集中させることは、この能力の一部である。

七、肉体的諸器官の運動を管理し、調整する能力。

八、労働状況によって与えられた特定の対象へ意識的に自分を集中させる能力(注意力)。

九、実践されるいは思考される事から、周囲の人間や事物や現象と自分自身との関係を体験する能力、協力して働いている他の人間と自分との関係についての体験は、道徳行為の一つの重要な源泉となる。共同活動の必要性和意義についての認識は、もろもろの困難の共同的克服の体験によって、すなわち、相互の連繫・共通の目標と利害・相互扶助を体験することによって、補い正されるのである。このようにして、社会にたいする価値ある感情が、つまり、内外の困難を克服するための人間の努力を強めさせ、個々に自分自身を制御する力を、(そして)もし社会の福祉が要求するならば、場合によっては自己の欲望を押さえる力をも与えるところの感情が、芽生えてくる。また、このようにして、他人に

経営労働あるいは作業(オペレーション)という形でとらえる立場などがある。このような見解は、以上の分析から明らかにならう。労働の本質を正しくとらえたものといふことはできない。

よく知られているように、今世紀の初期において新教育運動の一つの系譜として、労作教育とか作業教育とかという形で問題にされた教育の領域での「労働」概念には、とくに前者のように、いわば、ギリシヤ的な見かたが支配していたといふことができる。このような立場に立つとき、労働概念は、労働の機能的側面だけが強調されて、デューイにみられるような方法主義に陥り、また、苦痛を克服して目的を達成するという、労働の目的ないし倫理的性格がクローズ・アップされると、ケルシエンシュタイナーのような道徳主義的立場がとられることになる。たしかに、労働には、前に指摘したように、身体的、精神的活動を形成し、陶冶する機能があることは事実である。ハインツ・カルラスがその著作「マルクス主義教育学の構想」(田中昭徳訳、明治図書、p.32、33)の中で、その教育的特性を分析しているように、労働概念の教育学の把握は重要な意味をもっている。すこし長いが、これを引用して、次の問題を発展させる手がかりとしてみよう。

一、目標を設定する能力、すなわち、活動の期待されている結果について表象する能力。この能力は、ものを知覚する能力および知覚されたものを保持する能力(記憶力)と密接不可分に結合している。しかし、人間はかれの労働活動によって、たいてい、ある新しいものを創造しようと望むから、期待される結果についての人間のもろもろの表象は、たんに以前に知覚されたものの単純な再生に基づき得るばかりでなく、以前に知覚されたものを思考的

たいする尊敬の感情も生じてくる。けれどもこの感情は、もし他人の行動が共同活動を侵害する場合には、その反対に転化するのである。

カルラスは、労働活動を人間の心理過程を構成する、認識、意志、感情の三つの側面から分析し、それを通じて形成・陶冶される諸能力を抽出している。人間の認識を高め、意志を強固にし、感情を豊かにするということは、いうまでもなく教育の理念であり目的でもある。そして、これらの三つの側面が一つの教育活動として提起され、統一的に展開されるといふことは、教育内容の面からいっても、教育方法の観点からみても理想的な形態であるといえよう。労働が労作ないし作業という教育概念として、教育内容あるいは方法の歴史の流れの中で、さらにそれが、教育理論の範疇として位置づけられたらばいい、かならず、その教育理論は、思想的な意味から問題になっている。教育と生産労働の結合ということが、よくいわれるように、教育史の一つの重要な柱となってくるのである。

(3) 労働概念の教育学の設定とその問題

ところで、前にあげたデューイやケルシエンシュタイナーに限らず、人間形成ないし人間性の陶冶を目的とする教育ないし教育学が、カルラスが明らかにしているような労働のもっている陶冶価値のゆえに、労働を問題にしたことは当然だとしても、そのもつ歴史的社会的規定性を捨象して、それが方法主義や倫理主義を主張するといふのはなぜなのであろうか、という疑問が残るであろう。もちろん、歴史的社会的規定性を排除したからこそ、方法主義、倫理主義的偏向に陥ってしまったのではあるが、なにゆえ労働の歴

史的社会的性格を隠蔽するのであろうか。経済学あるいは経済政策論において、生産力主義的主張が、一つの政治的役割を、主観的にはどうであれ、客観的に果しているように、教育の領域での方法主義や倫理主義は、ある意味で、もっとも積極的な政治的主張だといえるのである。たんにいえば、資本主義社会における政治的立場は、階級性を抜きにしてはありえないということである。したがって歴史的社会的規定性の捨象ということは、階級性の隠蔽ないし合理化だといえよう。(1)で、教育の機能には、生産力の発展を促進するものと、生産関係、つまり、階級関係を反映したイデオロギー教育を推進する役割との二つがあることを指摘した。しかし、前者の生産力の発展に密接な関係をもつ教育機能は、労働そのものとしてあらわれるのではない。典型的には、科学・技術教育という形をとってあらわれる。つまり、教育は科学・技術教育とて、それはイデオロギー以外のなものでもない。これは、教育が上部構造の一要素であり、土台を反映し、これに奉仕する役割をもっている、といわれるゆえんである。

ここに、教育の問題、とくに教育における労働の問題を、教育内容論と教育政策論という二つの視点からみなおす必要が理解されるであろう。教育内容論の立場からは、二つの問題がある。一つは、労働を対象とする科学には、社会科学、自然科学および技術学(工学)があり、これと、労働活動を可能にし、さらに発展させる技能とが教育の内容になる、というところからくる問題である。とくに、労働を对象とする科学は、イデオロギー性をぬきにして考えられないから、そこには、社会科学に特徴的な生産関係の矛盾を反映した、立場・方法上の対立があると、いうことである。第二に、科学

政治的な(上からの)資本蓄積と近代産業(とくに、軍需・蒸産業)の保護育成の重要な柱として、強力に実施される。このばあい、教師集団は上下の教育要求の間に立ちつつ、多くのばあい、反体制的な政治運動に参与することが少なくない。しかし、民衆の潜在意識を、国民的な教育要求にまでたかめるには、教師自身、教育実践を媒介として民衆を啓蒙するほどの力量をいまだ獲得しておらず、なかなか、大部分の民衆の教育要求は、あまりにも微弱であるため、将来への展望をふまえた教育要求を意識するには至っていないので、きわめて未成熟な条件だったといわなければならない。

かくて、教育内容の編成は、いきおい、支配階級の政治的イデオロギーによって強い影響と規制をうけることになる。そしてこのために、教員養成と教員の国家による指導、監督には、異常な関心と努力が払われるのである。つまり、よしんば労働が教育内容としてとりあげられたとしても、家内制手工業から工場制手工業への移行過程にあった資本主義の絶対主義体制下にあつては、徒弟制度的な長期間にわたる技能の伝習過程を、学校教育にそのままの形で持ちこめるはずがない、と断言してもよいであろう。労働の教育は、むしろ、労働による賃労働者の形成という形で、間接的に土台に奉仕することになるのである。そして、もっと積極的には、労働による賃労働者の形成という具体的なしかたではなく、近代的統一国家建設のための、とか、国家公民へまで陶冶するための労働の教育という、労働のこの段階での歴史的社会的規定性からは抽象的な、しかし、政治的には、つまり、階級的な社会関係を維持し、補強するという観点からは、直接的な役割を果たすことになる。プロレタリア化を強制されつつあった民衆にとっては、労働による生活の維持と

の成果や技能そのものが、ストレートに教育内容とはならないということである。公教育の段階と領域に限っていえば、教育の対象が青少年という、科学的認識においても、社会的に平均した労働能力という点からも、未成熟未成人格であるために、科学の成果や技能を教育内容とするには、子どもの精神的身体的発達段階、諸科学、技術の水準、さらにそれを教材として提起するための教育の諸条件(施設、設備)、これを統合し、教育の成果として子どもに定着させ、さらにすぐれたものにしていく教育者の仕事にかかわる問題などがある。ここに、教育の人事行政をふくんだ、教育内容ないし教育課程行政の問題が、教育政策上の重要課題として提起されることになる。例えば、近代教育制度の中に、初等義務教育制度が形成・導入されていく過程をみればわかるように、教育政策の成立には、生産力の発展とそれに対応する生産関係のアンバランスな状況と、生産関係じたいの矛盾(絶対主義体制は封建的な生産関係と資本主義的生産関係の両者のうえにまたがってできた政治体制であるといわれている)を反映している。義務教育制度を形成、導入しようとする主動因となった教育要求は、一方では、支配階級内部の政治的な対立抗争を反映して、近代的な統一国家の国民形成という絶対主義権力のイデオロギー支配への要求と、原始的蓄積を強行しようとする資本の賃労働創出要求との妥協的産物として、他方では、近代市民社会を確立しようとして絶対主義に対抗する反体制勢力の政治運動と、民衆一般の生活水準の低位と、その結果である政治意識の未成熟からくる、近代的な義務教育制度そのものに対する反感ないし無関心とによって複雑なゆがみを与えられる。とくに後進諸国にあつては、国際政治の動向に規定されて、教育政策は、権力支配の貫徹と

いうことが喫緊の問題であつただけに、このような形での労働の教育は重要な意味をもつ、ということができらるだろう。

ところが、このような事情は、産業革命を経て資本主義体制が確立した段階に至っても変化はない。というのは、ブルジョアジーが政治権力を専掌し、資本の教育要求をストレートに提起しうる条件が成熟した段階になると、逆に民衆の政治意識はたかまり、反体制的な政治運動も強固なものになっていく。教師集団も、このような支配勢力と反体制勢力の力関係の変化を背景に、また諸科学・技術の高水準化に支えられて、教育内容の科学的検討にはじまり、教育方法の科学化、学校教育制度の改革にいたる。そうして資本主義的な階級教育の矛盾の克服をせまる教育運動を展開するに至る。この教育運動は、他の政治的な諸運動と結合して、国民の教育要求を政治課題として、積極的に提起することになる。新教育運動は、一面ではこのような性格をもったものといえることができる。しかし、自然科学の発展に対応して、生産技術が飛躍的に発達し、労働の教育もマルクスによって理論的根拠を与えられ、社会主義国である、ソヴェートロシアにおいてはブロンスキー、ルナチャルスキーらによって、具体的な学校のプログラムにまで発展させられたにもかかわらず、資本主義社会の教育の領域においては、いせんとして、抽象的な労働概念の操作による、労作教育(Arbeit Erziehung)という名のイデオロギー教育が行なわれていた。このようなものの典型を、ケルシエンシュタイナーの理論のなかにみることができ

彼は、「過去数世紀の経験によれば、すべての学校の重点は、知識の集積よりも、精神的道徳的・身体的諸能力の発展におかれるべきであるし、学校は合目的性への洞察をとまらぬ機械的技能を形成し

なければならぬ」といって、新教育運動の系譜にのつて、労作による反主知主義教育の意義を強調する。彼によれば、この「機械的技能は、生活に不可欠な生産労働にたいして準備された良心的な奉仕者が、創造的精神によって仕事を完成するときにえられるのである。国民大衆にたいするこの教育の道こそ、強い意志と誇りをもった国民を生みださうる唯一の道である」というのである。このような考え方は、彼の国家観、職業教育観からして当然なのである。

彼は「国家というものを、倫理学の指示する文化的、法制的国家の方針に向かって進む発展的産物であり、また、成員の活動によって、道徳的人格の自由な形成に道をひらくのに、常に適した有機的な人間集団であると考えたとき、国家目的に科学的基礎づけがおこなわれると同時に、当然中等普通教育と同様に、国民学校の目的の科学的基礎づけが明らかになる」と確信していたのである。つまり、彼にとって、国家なるものは、その目的とか組織のなかに、道徳的観念を体現しているものであり、「外に表現された、最高の道徳的に善なるもの」なのである。そして「個人にたいする国家の第一の要求は、彼が国家のなんらかの機能をはたし、いずれかの職業活動に従事することができる、」ことだとし、したがって、「公立学校はまず第一に個々の生徒に、全有機体のなかでの労働、あるいは、職業を獲得するのを助け、それをやりとげるようにすること」であり、学校の最高の使命は、「自己の職業活動と平行して、またはそれを通して、あるいは、自分に固有な人格的価値の完成のための活動によって、現存の国家を道徳的國家の理想にまで発展させようように、……生徒の性向または能力に従って、彼がもともと持っている望ましい道徳的、知的な素質を伸す」ことだといっているのである。

第一次世界大戦を闘ったあとの、資本主義の帝國主義段階にあつたドイツにあつて、このような國家観、職業教育観をもつていたということは、労作教育の内容が、よしんば、ブロンスキーのとらあげたような工場制機械工業内部の機械労働だつたとしても、それを教材として編成する構成原理の反動的性格は、否定しうべくもないだろう。まして、それが「手の作業」であり、そのようなものに、「その客観的な形態において完成しようとする傾向に従属し、たえざる自己吟味の過程においてますますザンハリツヒな態度をやしなうことのできる労作が、陶冶価値をもっている」と考え、このザンハリツヒな純粋性を徹底することによって道徳性につながる、と主張するのであるから、その階級性はあまりにも明白である。

しかし、第二次世界大戦後の今日においても、表現や論理の展開のしかたは違つても、現実の経済的な社会構成体や労働を抽象化してとらえ、それらを「新しいイデオロギー」の中で再編成して、社会の全ての現象を帰納的に説明し、なかならず、教育に新しい課題を与えようとする傾向がある。有機哲学(Organic Philosophy)の名のもとに展開される、ドラッカー(P. F. Drucker)の経営イデオロギーないし社会思想(註)は、一時の華やかさは去つたとはいふものの、徐々にかつ確実に、経済政策さらに教育政策の中に抜きがたい影響力をもちつつあることを見逃してはならないだろう。

(註)ドラッカーの思想を知るには、次の三著作が便利であろう。

○新しい社会と新しい経営・現代経営研究会訳・ダイヤモンド社

○現代の経営・正、統篇・訳者、出版社とも右に同じ

○変貌する産業社会・右に同じ

(国立音楽大学)