

勝田守一の教育哲学における教養概念の吟味覚書

渡 辺 義 晴

I

教育科学研究会の運動方針をめぐる機関誌「教育」誌上で小さいがおもしろい論争があって筆者の注意をひいた。それは山住正己が教育運動の60年代を総括し、教育研究のなかで教科研究の占める地位の増大について論じそれを正当化したのにたいして、社会教育の若い活動家であり理論家でもある藤岡貞彦が「異議申し立て」をしたのがそれである。藤岡の意見では教育研究と教育運動を教科の研究或るいは授業研究に倣小化するのは、教育活動の社会的意義を軽視することになる。むしろ教育⁽¹⁾をいわば「生活」と結合することの重要性を強調しなくてはならないというものであった。筆者としてはどちらの説にもおもしろい問題提起があると判断するとともにすぐさまいづれかに同調するわけにいかないでおる。

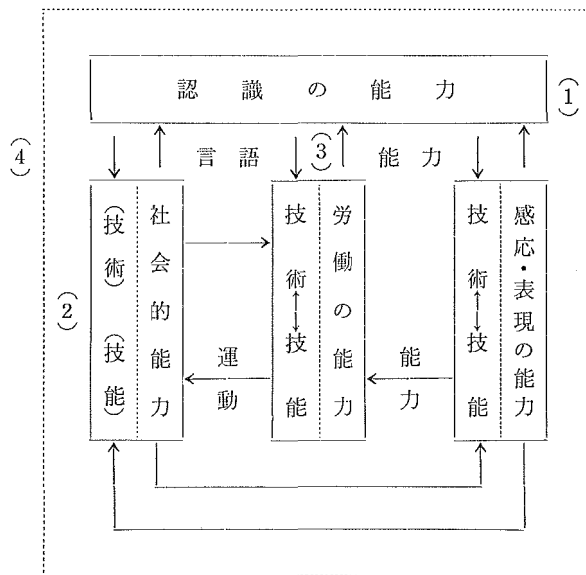
さきごろ故人となった教育科学研究会（教科研）委員長勝田守一はどちらかといえば山住の立場を実践的にはより多く支持したといえるだろう。というのは筆者はつぎのような事柄を注意するからである。教科研運動は生活指導や青年教育その他教室の枠内にかぎらない活動領域をとりあげているが、概して学校教育を中心におき、教育活動の主要な要素を教師とみていく傾向をもっている。それはなんといっても教科研の主流的傾向だといえることができる。そこから島小の斉藤喜博によって提唱され実行されてきたところの、授業で勝負しようという見解が教科研の思想とふかく抱きあうことにもなっている。それはまた、国分一太郎の「教師論」が主張した見解を思い出させる。国分は組合活動家のいわゆる丹頂鶴的性格を問題にした。進歩的教師は教室の内ですこしも革命的でないという問題提起である。教師は授業においてこそ正義と真理の教師であることを実証しなくてはならない、というものである。ひとくちにいうと教育運動における政治闘争主義を克服しようという態度である。教科研運動のなかにこれと一脈通じる姿勢がないとはいえない。

勝田の教育理論上の努力はいうならば上述の教科研の主流的傾向を理論化していくことにあったのではないか。すくなくともその側面の大きなことは否定できない。かれはきわめて忠実にそのための仕事をしたといえるだろう。「能力と発達と学習」（教育学入門）国土社1964年はそれを示している。かれは学校教育と学校教師の仕事の批判をおこなおうとしたのである。かれは学校教育の中核をなすものは、子どもの認識の発達であると考えている。もちろん情操教育、道徳教育、体育などの重要なことはいままでもない。しかしそれらが反科学的非合理的なものであるかのように考えるのはまちがいである。勝田は学校教育における学力開発の重要な意義を説いてつぎのように述べた。

「現在の私たちは学力をなによりも人間的能力の発達の基礎的な部分と考えなくてはなるまい。学校は人間的能力のすべてを育てることはできない。たしかに昔にくらべると学校は多くの能力の形成に欠くことのできない条件を具えるようになった。学校という組織と機関とは多種類の能力を開発するようになった。…しかし、基本的には人間的能力の側面として科学技術の発達にともなって、認識能力の必要が高まったことは無視できない。認識能力は

知識の組織的（体系的）な背景を条件にもっている。知識の多少と認識能力との強弱とは必ずしも必然的關係をもたない。とくにまちがった知識の組織を所有することは、逆に認識能力を低下させるものだ。にもかかわらず認識の成果である知識の組織的学習は認識能力の発達のために必要な条件の一つである」（勝田著前掲書70ページ）

勝田は人間の能力を社会との関係でみて、主要な四つのカテゴリーにわけた。すなわち、① 労働の能力（それは単に消費財や生産財の直接的生産だけではなく、運搬、保管、流通にかんする仕事、さらに医師、看護婦、教師のような健康や学力を生産する能力を含んだ意味でいう）② 人間の諸関係を統制したり調整したり変革したりする能力、社会的能力。③ 科学的能力ともいふべき自然と社会についての認識の力。④ 世界の状況に感応し、これを表現する能力（芸術的能力として単純化できない。まして反知性的な衝動と欲求とはいえない。むしろそれが表現をともなうかぎり、認識と深い関連をもって考えられる）。ところでこれら四つの能力のなかで第三番目の認識の力に基礎的な或るいは特別重要な意義があたえられているのは注意されねばならない。かれ自身の図表でこれを示せばつぎのようである。（前掲書50ページ参照）



- ① 認識の能力は他の三つに対して、特殊な位置に立つことを示したつもりである。
- ② 社会的能力を技術・技能とするのは、多分に比喩的である。それでカッコにいれた。
- ③ 矢印は相互に影響、浸透しあっていることを示す。
- ④ 点線の囲みは全体が体制化していることを示す。
- ⑤ 言認能力・運動能力は全体制を支える

もちろんこの図表は単純な認識主義或るいは科学主義を主張するものではない。むしろ知的能力が浸透することによって、それぞれの能力は本質的特殊性を発揮するといえることができる。しかしながら、それはなんとといっても現代における、能力の知性化の傾向を認める見地にもとづいているといえるだろう。

勝田のこのような見解が教育研究のなかで教科研究に重点をおく立場に対応しているのはとうぜんである。山住論文のなかで1960年代の教育研究においては、教科研究が日本の教育研究史上はじめて本格的にとりあげられるようになったことを力説しているのは勝田説と一致する。それは「教育と科学とを結合する」原則を自覚せよというようにもいわれている。たしかにこの原則の実践が人民のための教育を実現し支配階級の教育政策とたたかっていくために重要であるだろう。なぜそういうことになるかを理解するためには、60年安保改訂以後ひろくふかくすすめられている米日独占資本のいわゆる「教育の近代化」のことを考えてみるとよい。その特徴の一つは科学技術振興であり、他の一つは観念論的な道德教育の重視である。その首尾一貫性の欠如に注意すべきである。教育と科学、教師と学者の統一の思想は、反動教育思想をすどくつくものである。明治以来わがくにの支配階級は教育と科学を分離してきた。森有礼の師範教育の軍国主義化方針はそれをよく示していた。現在の反動教育も思想的にはその連続線上にあるとみてよいだろう。そういう意味で、教科の教授を科学的系統的理論と結びつけるという仕事は、教師の学者化、学者の教師化のむつかしいこと、いままでの研究蓄積がすくないことなどによって、まさにこれからの事業だといえる。「教科研」活動では、数学・国語・社会科などを中心として教科研究が着実にすすんでいるのは実にたのしいことである。

すると教育活動は各教科の特殊的活动（それぞれの科学に対応するところの）に分化、解体されるのであって、教育一般はそれらの総計というものであるか。勝田は教育の知性化傾向を承認し、教育と科学の結合を説いているけれど、一方では、そのためにこそ、教科の統一を構想している。かれは経験主義的な実証主義者ではなかった（のちに述べるがむしろ哲学的実証主義者の傾向をもっていたが）。たとえばコントは神学的→形而上学的→実証的知識への認識の段階的進歩を考えた。いまその発展図式はともかくとして、その考え方の特徴は経験的実証性を一義的に主張すること、超越的な、総体的な全体 Totalität を独自の貫録もったものとしてゆるさなかつたことにあるといえるだろう。哲学を実証科学に解体しようとしたものである。こういう思想性格はこんにちもいわゆる「科学を哲学から解放する」という実証主義思想一般についていえることである。⁽³⁾そればかりではない。社会主義社会においてさえ、つまり唯物論の内部においても、哲学の固有の対象を否認し、世界の総体を軽率に語るのを形而上学的であるといって排斥する見解もでてきているのである。⁽⁴⁾

それらとくらべると、勝田はより多く形而上学的体質を保持しておったといえるだろう。それを人民の党派から解釈すれば弁証法的思想（勝田のばあい唯物論的なそれでなかったというほかあるまいが）の側面としてとらえることができる。その側面が、いうならば諸科学の総合、或るいは直接に認識力をめざす教科とそうでない教科との総合、それから教科と教科外活動、さらに社会生活そのもの、それらいっさいを総合的統一的に考えることを勝田に可能とさせているのである。

「私たちが負はなければならない教育というしごとのなかにさまざまな部分があります。だが教育というしごとはさまざまな仕事がそれぞれ機械的に外側にならんで全体を構成して

いるのではないように思います。この部分は全体の部分であると同時にある意味ではほかの部分と足し算をしていくと全体ができるという部分ではなく、ほかの部分も自分のほうで代表しながら、しかも全体ではない部分というものとしてある。たとえば教科、たとえば授業、たとえば生活の指導、このようなさまざまな部分がある。しかし、全体をいつも全体として扱って、そのものに全体としてぶつかっていくと、問題はいつも解決しないで堂々めぐりしてしまふ。だから私たちはやはり教科の問題は教科の問題として追求していかなければならない。授業の問題は授業の問題として追求していかなければならない。こういうふうに研究をすすめていかなければなりません、同時に教科を研究していけば授業を切り離すことはできなくて、教科のなかみ、構造を考えていくときに、いつも授業がその背後にあるわけです。授業の経験、授業のありかたを考えないで、機械的に切り離して、教科の構造をわれわれは考えることができない。授業ももちろん教科を前提としないで考えることはできない。最後につけ加えた生活指導の問題も同じような関係にあるのだらうと思います。ですから、それぞれの部分をそれぞれの部分として、われわれは追求しながら、しかもいつもそれぞれの部分が全体を反映しているというところを失ってはならない。」（勝田著「教育と認識」国土社、1968年、146ページ）

以上述べてきたことからみて、勝田は科学主義的に学力開発主義の教育をすすめているのではなく、また教育研究が教科の研究ですむと考えているのではなく、むしろそれは社会過程の全面的研究に媒介されていなくてはならないと考えているといえるだろう。このような勝田の思想は藤岡のような、教育を地域住民の社会改良又は社会改革の運動のなかで位置づけることを強調する理論家にも採用されていくことになったといえることができる。

さてこの総合の思想は勝田の教育論のなかでどのような性格をもっていたか。勝田は前掲「能力と学習と発達」の第四章「能力の発達と人間的価値の実現」のところで、「教養」という概念をもちだしている。それが諸能力に場所をあたえ、それらをひとつに総合するものとしてあつかわれている。その思想はいかにも勝田らしいところでもあるし、また教育思想の具体的あり方を探求するうえからも大切だとおもうので、以下これについて考察しよう。

註

- (1) 「教育」No. 237, 69年7月号, 山住正己「教育科学研究運動60年代から70年代へ」
「教育」No. 238, 69年8月号, 藤岡貞彦「異議申し立て」
なお本稿では藤岡説の評論をおこなうことができなかったが、かれの説を勝田守一の思想につなごうとする考えは、形式的にはともかく、見当がちがっていると考える。
- (2) 63年の大学基準法の一部改正に伴う所謂「大学格差付け政策」を見よ。大学が講座制、学科目制、課程制の大学に分類される。教員養成を主とする教育学部はもはや学問をするところではなく、職業としての教員の一般的教養をさずけるだけのものである。それは師範学校の復活というべきである。教育を科学と分離する思想がその根底にある。
- (3) 拙稿「科学的理論とイデオロギーの関連をどのようにとらえたらよいか——その国際的論争の理解を中心として」社会倫理学第二号所載参照
これは「科学をイデオロギーから解放せよという修正主義理論」というテーマのソ聯哲学者カンマリ論文の紹介である。

- (4) 東独「哲学雑誌」DZPh. 1958年第6巻第2号で、ハンス・クロップ（ベルリン）は「マルクス主義哲学の対象」についての論文のなかで注目すべき問題について論じている。社会主義国で、マルクス主義哲学を認識論と方法論にかぎり、独立の学問としての哲学を否認するものがでてくる。しかしこれはいかなる科学の対象にもならない全世界を蔽う一つの領域を必然的に設定することをゆるす結果となり、宗教的世界観に余地をあたえるのではないかと批判し、プロレタリアの無神論的世界観、世界の最高普遍的法則を、哲学の独自の対象として規定している。これはいわば、建設自体こそ問題で、建設に実践する人間の協同をドライにあつかうのを批判したものだといえるのではあるまいか。ただし、世界観の意義を強調するあまり、人間の営みの具体的な領域について、くわしいことは知りもしないで、真実在を一挙につかんでいるかのようにおもうならばこれまた哲学を形而上学化してしまうことになる。拙稿「人生論」、講座「今日の哲学」第四巻所載、三一書房256ページ参照

II

勝田のいう教養とは通俗にいわれるような博識といったものではない「世界に対決し、はたらきかけていく人間の内的条件の統一的把握を教養という」（前掲書 197 ページ）のである。こういう規定をよむと筆者はすぐジメルをおもいおこす。この生の哲学者は哲学的精神を世界にたいして反応する哲学的感覚と解しておったのである。20才代の若い勝田は一時ジメルの影響をたっぷりうけた。（その訳書「哲学の根本問題」岩波をみよ）。またかれが京都大学哲学科の卒業論文でとりあげ、その後松本高校の哲学教師時代ながく傾倒したシェリング哲学にしても（西哲叢書「シェリング」弘文堂、およびシェリング「学問論」の翻訳、岩波を見よ）一種の生の哲学とってよいものである。勝田は、かれ自身批判してはいるけれども、審美的芸術的感応の敏感な人であった。その思想要素は現実とやわらぎ *Versöhnung* をなすとげていこうとする。積極的な意味でもまた消極的な意味からいっても、哲学的実証主義とむすびついているとおもわれる。そこにシェリング的なものがあろう。勝田のばあいシェリングの神秘主義的側面はあまりかれの心に定着しなかったであろう。

もし大ざっぱないかたをすれば、勝田の京都哲学から受けた影響について語ってもよいであろう。かれは西田哲学の宗教的側面や田辺哲学の道徳主義的側面にひきつけられたようにはみえないが、京都哲学の一種の哲学的人間学の傾向からは深い影響をうけていた。それは、けっしてわるい意味でいうのではないが、京都哲学の教養主義思想の側面ということもできよう。するとこのような性格は自然や社会についての科学的認識とは相容れないものではないかとおもわれる。それなのに勝田の教育論では科学的認識力がこのうえもなく尊重されている。このような矛盾を筆者はいま根本的に解いてみることはできない。おそらく勝田が唯物論とコムニズムの指導性を認めることにならなくてはそれは解決できなかったのではあるまいか。しかし、かれの教養概念は、単に知的貴族の審美主義 *Aesthetismus* や観想的知性主義 *Intellektualismus* になってしまうものではない。それどころかこの概念はまず第一にかなり倫理的なものであった。もしいうならば勝田なりに戦闘的なものでさえあった。

それはなにをいうかといえば、教養概念におけるヒューマニズムの提唱である。そのとき

ルネッサンスや近代の古典的ドイツ哲学者のいうヒューマニズムを考えあわせてもかまわない。しかしとくにフランスのヒューマニストを勝田が引き合いにだしているのは興味ふかい。教養のヒューマニズムの性格を説こうとしてかれはポール・ランジュヴァン Paul Langevin⁽¹⁾ に依拠している。勝田はランジュヴァンの「科学教育論」のなかで示された教養概念に感心しており、ほぼそれをこの概念の決定版に近いものと解しているとおもわれる。

「職業は人間を専門の枠の狭い内部にだけとじこめるべきではありません。教養はこのような傾向を是正するものです。職業が人間を孤立化させるものならば、教養はたがいに接近させるものです。もともと教養は人間全体にかんするという意味で、つまり人間のさまざまな能力の間に均衡を実現しようとするいみで、ヒューマニスト的であります。教養は個人にとっては生業の機械的行動や社会的拘束にたいして人間味を失わないための手段であります。生業へのどんな準備より大切なのは、それぞれの子どもが教養を身につけることでありましょう」（ランジュヴァン、竹内・新村訳「科学教育論」明治図書 158 ページ）

人びとを相互によそよしいものにさせるのではなくて、たがいにひきつけあってひとつのものにしていく。教養は人間性の全面的な実現を意味し、それをとおして人間の連帯を回復する。こういうふうに考える勝田は、教養と対照的におもいうかべているのは、ゆがめられた一面的能力と閉塞した職業意識であった。しかし、これはひとくちに言えば、人間の資本主義的歪曲にとまっておこった現象として説明されねばならない。勝田のこのへの理解は現象の常識的解釈にもとづいているようにみえる。それはブルジョア社会学の形式主義からかならずしも自由でないようにおもわれる。職業が人間にとって偶然的におもわれ、職業生活のなかで人間は自由を見出すことができない。食うための手段として職業をとらえるにすぎない。こういうなげない風俗はどうしておこったのか。それについてどう考えたらよいか。このように問題をたてて勝田は考える。なるほど一見するとひとは自由に職業を選んでいる。昔のように職業と身分とはむすびついていない。しかしながら、たとえ選択の自由があってもそれは形式的なものにすぎない。選択以前に教育の自由が制限されている。形式的自由によって却て職業を強制されているのである。そしてたとえばげしい合理化によって労働は苦役的性格をもってくる。こんな事情のもとで職業はおもしろくなく、人間は人間らしくあり得ない。しかし、勝田によれば、他方において、人間が社会的労働を生存の本質的内容としているかぎり、職業につくということは、食う手段である以上の意味をつねに含んでいる。それはもともと社会的人類的な意味をもつものである。それだからこの本来の構造について認識するならば、いわば人間疎外から解放されていく。そこで教養が積極的な役割を發揮する。教養はそういうゆがみにたいして挑戦する。

「子どもの学習はすべてなにかの発達をもたらすものであるが、教育はなによりも、その能力の発達を意識的な目標として学習を統制し、方向づける。人間の能力は個人の内部に育ち所有されるが、しかし自己の生存を豊かにするためと同時に同胞と社会への奉仕に使用されることでその価値がはかられるのである。人間の生きるよろこびと生存の充実感がそれによってもたらされる。そして逆にそのことが意識されるときに人間はさらに成長する。」（前掲書 224 ページ）

上述にみられるような生の充実と不自由との関連はどのようにとらえられるのか。個人と社会との統一が形式的に、超歴史的につかまれているだろうか。すぐおもわれることは、勝田があまりつきこんだ探求の対象にしていない生産関係、階級矛盾をそれこそ科学的には

っきりさせねばならないということである。そこが実証主義的に記述されるにとどまるわけだから、個人と社会との統一の媒介が奉仕だったりするのであろう。階級的憎悪とか階級的信頼とかいうものが、客観的に、重要な役割をもつのではないか。

そのへんまで立ち入って考えておかないと教養概念の実践的意義がはっきりしない。教養ある人間はたとえ倫理的であったとしても十分にちからづよくないであろう。そのさいには、自覚ある知識人の思想が現実変革の原動力のようにおもいこむところの、広義における *Intellektualismus* がまかりとおるであろう。科学を特権者の占有からとりかえし、大衆のものにすることを要求したランジュヴァンは反ファシズムの闘士であった。反帝の党派にぞくするということによって人類概念を特殊化することによって、そのかぎりで限定をくわえることによって、却てそれがヒューマニズムの根源になっていくのではないか。

註

- (1) モンテーニュやラブレールからデカルトへ、デカルトからディドロや百科全書派へ、百科全書派からマスラン・ベルトゥロへ、マスラン・ベルトゥロからポール・ランジュパンやジョリオ・キュリーにいたる連続した或る精神を注意。この評価と位置づけは興味ある思想史研究の対象となろう。

Ⅲ

教養概念を小市民的教養主義から自由にさせるために、それを人間の物質的経済的实践とむすびつけてとらえねばならない。そのことは勝田も努力している。しかしその概念をルネサンスのヒューマニズムやフランス百科全書派の全面発達の理論とくらべてみるとどまった。そのさいフランス唯物論の科学的技術的合理主義のもつ生産的意義が明らかにされたことなどはおもしろいものであった。しかし科学的社会主義における全面発達論にふれなかったのはものたりない。

これについてはハインツ・カルラスの *Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk „Das Kapital“* 1961年がおもしろい研究をしている。人間を全面的に発達させる必然性についてのマルクスの理論がそこで紹介されている。カルラスの提出したマルクスのこれにかんする見解はつぎのようである。

「近代工業は、一つの生産過程の現在の形態を最終的なものとは見ないし、またそのようなものとして取り扱わない。それゆえ近代工業の技術的基礎は革命的であるが、以前のすべての生産様式の技術的基礎は本質的に保守的であった。機械や化学的工程やその他の方法によって、近代工業は、生産の技術的基礎とともに労働者の機能や労働過程の社会的結合をも絶えず変革する。したがってまた、それは社会のなかでの分業を絶えず変革し、資本のかたまりと労働者の群れとを一つの生産部門から他の生産部門へと絶えまなく投げ出し投げいれる。したがって大工業の本性は、労働の転換、機能の流動、労働者の全面的可動性を必然にする。他面では、大工業は、その資本主義的形態において、古い分業をその骨化した分枝をつけたままで再生産する。われわれはすでに、どのようにこの絶対的矛盾が労働者の生活状態のいっさいの静かさ、固定性、確定性をなくしてしまうか、そしてかれらの手から労働手

段ととも絶えず生活手段をたゞきおとそうとし、かれの部分機能とともにかれ自身をもよけいなものにしてしようとするか、を見た。また、どのようにこの矛盾が労働者階級の不断の犠牲と労働力の無際限の乱費と社会的無政府の荒廃とのなかであばれまわるか、を見た。これは消極的である。しかしまや労働の転換が、ただ圧倒的な自然法則としてのみ、また到るところで障害にぶつかる自然法則の盲目的な破壊作用をともなつてのみ、実現されるとすれば、大工業は労働の転換、したがってまた労働者のできるだけ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、生死の問題にする。大工業は、変転する資本の搾取欲求のために予備として保有され自由に利用されるみじめな労働者人口という奇怪事のかわりに、変転する労働要求のための人間の絶対的な利用可能性をもってくることを、すなわち、一つの社会的細部機能の担い手にすぎない部分的個人のかわりに、種々の社会的機能を自分の種々の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、一つの生死の問題にする。」(Marx: Das Kapital Bd. 1, 512—513ページ, 邦訳国民文庫版(3) 290—291ページ)

ながながと引用したが、これは全面発達論にかんする唯物論的原則の説明がなされたものである。勝田の教養概念を前向きに発展させたいという関心から、この原則に含まれる主要な観点をとりあげてみよう。

① 全面発達論を人間のもっとも重要な存在条件すなわち物質的生産過程の科学的分析からおこなうこと。唯物論的研究態度。歴史上のいろいろのヒューマンズムの思想は人間の全面発達、人間性の実現を説いた。しかしそれらはどこかで節操をまもることができなかった。ヒューマニストたちは、それぞれの時代に進歩的人民の側にたつておつたとしても、階級に分裂している社会では、人間的全体性の要求は、そうながく掲げられない。新興勢力がえらくなるとやがて人民を蔑視するようになる。たとえばルネサンス的人間の観念にしても、大商人や官僚或いは高級僧侶の享楽を合理化するものになった。ヒューマンズムは大衆蔑視と大衆運動のこのうえない嫌悪者となった。人民的な支持を得ておつた宗教改革の思想とのおもしろい対照を考えてみるがよろしい。人間的不平等をなんとも考えなくなった教養はまちがいなく「退廃」であると勝田は考えていた。教養概念の貴族化をかれはきらった。そういうことは勝田が人民を裏切ることでできない思想家であることを示している。しかしながら、そのような退廃は、結局において、物質的生産過程における運動法則から規定されているのではないか。そんなふうに問題を立てねばならない。

人間の全面発達の教育はいろいろの価値哲学や宗教的博愛などによって支えられるのではない。近代資本制社会ではその可能性は近代的工業によって規定されるとマルクスは考える。大工業の使用する近代的機械は人間を分業にしばられる状況から解放し、労働日を短縮することによって、人格の全面的発達を可能にする物質的前提を提供する。労働の転換(Wechsel der Arbeit), それから必然的になってくるところの、労働者がどこへでも行けてどんな仕事でもやるができること(Allseitige Beweglichkeit des Arbeiters)ということが、社会の一般的な生産法則になっている。そしてこの事実が全面発達の基礎である。

② 事物を対立物の統一としてつかむこと。弁証法的な見方。上述のように全面発達の物質的前提を強調すると平板な技術主義が教育論のなかにもちこまれることがあろう。労働過

程の唯物論的性格を軽視してはいけませんが、さればといて、労働過程を生産関係との弁証法的関係においてとらえることをわすれてはならない。「一方では他方では」という機械的の見方ではいけない。うゑに引用した文のなかで、マルクスは、生産力の大工業的性質と資本主義的生産関係とのあいだによこたわる矛盾を特徴づけているのである。生産力の発達水準が全面発達を可能にするとはいっても、資本家階級は決してそれを保証することができない。これは重要である。資本家にとって生産過程は同時に価値増殖過程である。生産過程と価値増殖過程と矛盾しながらひとつになっている。労働し生産する過程が資本家階級が搾取し労働者階級が搾取されるプロセスである。文明の進歩のなかに退廢をみた素晴らしいルソー的思想、それを仕上げたかのようなマルクスの弁証法的見方に注意すべきである。

さて他方において、逆に、生産関係主義とでもいうのに傾くのも偏向といえるだろう。前にあげた D. D. R. の教育理論家カルラスの研究を読んでみた。大体においてなにもいうことはないが、社会主義的生産関係の本質的進歩性を強調するあまり、それがもつことのできる現実的矛盾を見すごしてしまう傾向がないとはいえない。総合技術教育が社会主義的生産関係では、きわめてうまいぐあいに、人間の全面発達を実現する教育方法である。そこにくらか甘さがあるのではないか。⁽¹⁾

最後に現在のわがくにで、全面発達の教育が可能であること、社会主義的生産関係がわがくには実現していなくてもそういえるということについて問題提起をしておこう。

率直にいて教養概念を階級闘争の実践と結びつけていくべきではないかということをお話したいのである。全面発達或いは普遍的人間性の実現は、さしあたり、反帝民族民主統一戦線の運動のなかに政治的根拠を見出すことができるのではないか。もっともこのようにいうと、それは政治主義或いは道徳主義に偏した不用意な陳述だといわれるかもしれない。ヒューマニズムというものは政治的喧騒のなかにあるとはいえない。たとえ自分ひとりであっても、良心的知識人は帝国主義的戦争政策に反対して、平和に味方する。勝田が教師の人民的党派性の保障をその知識人としての社会的責任の自覚にもとめているかのようなのをおもう。⁽²⁾ 教師を知識人としてとらえるのは、その機能のまさに社会性を考えるうゑからいても適切なことで、いうことはない。しかしながらそこには同時に、知識人たる教師をなにほどこ組織と集団から独立なものに見たてたい姿勢があるだろう。

ところで上述のような不用意を警戒するあまり、わがくに今日のいたるところにある各種多様な大衆運動というものが、客観的にみるならば、秩序ある反帝戦線を形成しているものだというをうっかり見おとしてはならない。かんたんにいえばそのような政治的たたかいにおいて（それをいくら広い意味にとってもよいが）こそ実質的にヒューマニズムが実現するのだという主張に憶病になってはおかしい。そういう意味で、若い唯物論哲学者半田秀男の提説、わがくににおける民主民族統一戦線の理念がすべての人びとを結合していくもの、ヒューマニズムと全面発達の根拠であるといっておるのはおもしろい。ただ半田はそういうヒューマニズムは資本主義社会のわがくにでは、主観的要請にもとづくので、現実的物質的基礎は非常によわいというようなことを述べていたが、⁽³⁾ どういうものだろうか。いわれてみれば成程とおもわれる。われわれは闘争のなかで、それがはげしければはげしいほど、たたかう自己に永遠的意義をあたえたいと願望をいただくものである。しかし心理的につかまれた全体性普通性或いは絶対性をかんたんに実在的なものとみてはいけな。しかしながら、われわれが弁証法を正しくつかうならば、全面発達の物質的前提条件を徹底的に研究で

きるはずであろう。⁽⁴⁾

勝田の尊敬したランジュヴァンは、統一戦線の組織化されたたゞかゝの陣列に参加し、革命のなかで人間の全面性の原理を考えたのではないか。勝田の教養概念を前向きにねりきたえていくには、どうするか。「ぼくは経済主義には組しない。しかし自然の根源性についてはもっともっと考えてみたい。スピノザの *natura naturans* を前向きに考えています」という意味のことを勝田はその死のすこしまえ語っていた。筆者にはそれはいかにも意味深長である。それは勝田の哲学的実証主義から唯物論への止揚を予感したものではあるまいか。

註

- (1) D. D. R. における生産関係はヒューマニズムの表現であるという解釈が問題になる。一般にあるのくにの理論家は、とうぜんのことではあるが、社会主義を資本主義との対照において評価する方に鋭いが、社会主義そのものの過渡的性格を科学的に考察する点でよわいかもしれない。しかし、いろいろと活潑な議論が行われているようである。教養部紀要昭和41, 42年度の拙稿「倫理学の特殊性にかんする検討」のなかでこの問題にふれている。
- (2) とくに「知識人としての教師の責任」（「教育と認識」国土社のなかにある）を見よ。この問題は戦争と平和の問題をめぐる教師の節操にかかわってくるものである。私見によるとこれは単に心理学的ではなく、社会科学的にも研究されなくては、本当に実践的でもなく、道徳論的にもならないのではないかと考える。
- (3) 講座マルクス主義哲学2, 哲学と政治 172 ページ参照, 「統一戦線のなかではじまる人間の全体性実現の過程はまだまったく端緒的なものにすぎないし、……まだ社会的な面、文化等々を現実に自由にわがものとするのができず、……ただその全体を要求する、そういう要求の全体性の段階にとどまっている」etc.
- (4) チョソン人民々々義共和国のキム・イルソンの主体思想をおもう。とくに千里馬の建設をささえる思想が遊撃根拠地におけるキム・イルソンの思想に発し、またそれにもとづいているという主体思想の考え方は注目し得る。教養概念をきたえるにはこれは参考になるだろう。それからまた、全面飛躍の条件について単純な文明史論、或るいは生産力主義の見地は慎重で実践的な理解をもつことができないのではないか。

Summary

Kritik vom „Bildungsbegriff“ in der Pädagogischen Philosophie vom Herrn Prof. S. Katsuta

von Yoshiharu WATANABE

Herr Shuichi KATSUTA, der neuerdings gestorbene Professor von der Universität zu Tokyo, ist der theoretische „Vertreter der“, Institut für pädagogische Wissenschaft (Kyokaken), eines Vereins von demokratischen Forschern der Erzieh-

ung in Japan. Die Hochschätzung der Wissenschaftlichkeit sowohl im Inhalte auch im Unterrichtsmethode der einzelnen Lehrfäche in der Erziehung von den Schulkindern ist sehr charakteristisch für diesen gegen den faschistischen Obskurantimus kämpfenden Philosoph.

Aber seine Ansicht besteht keineswegs im einseitigen Intellektualismus ; er ist ein grosser Behaupter der Bedeutung des synthetischen philosophischen Sinns, namentlich den humanistischen Bildungsbegriff, der vielseitige oder allseitige Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder erzielen soll ; der aber anderseits durch die sozialistische Kritik davon zum proletarisch demokratischen Begriff der Lebensanschauung aufgehoben werden muss.