

教授理論成立の社会的前提

——教育物象論準備ノート(1)——

井 上 正 志

ま え お き

フランスの社会学者 E. Durkheim は 1902 年の講義において、教育が一つの社会的事実 (fait social) であること、特に顕著な社会的な物 (choses sociales) であることを主張し、教育学が、“かく在らねばならぬところのこと” (Ce qui doit être) をではなく、“かく在るところのこと” を事実に追求すべきであることを説いている⁽¹⁾。

われわれは、かかる意味での「社会的な物としての教育」、「社会的な物象としての教育」という視座を「物質的なもの」の域を越えて、「心理的・精神的なもの」の域にまで推及しようとする、一元論の立場を固持する。われわれは、近世のデカルト哲学に代表される、「物質」と「精神」という二元論をもって、日常的には、「教育とは精神的なものである」という仮想を無意識のうちに前提としてきている。教育事象はまちがいになく、精神（心理）的な事象ではあるが、精神的な事象であれば物理・生理的な現象と全く無縁であると果して断言できるであろうか。

しかしながらまた、われわれは自然的な現象が単に機械的に精神現象に照応するという「機械的唯物論」に定位するものでもない。所詮「機械的唯物論」は「物質×精神」という二元論の枠内にあって 物質的観念論 の域をです、主観的観念論 のうらがえしである。

われわれにあっては、「精神＝主観」・「物質＝客観」の一方に定位するのではなく、基本的に「事象としての教育」「物象としての教育」(Ergiehung als Sachen) を現象させる「歴史的・社会的社会」にあくまで定位しようとする。かかる意味で K. Marx の『資本論』^{エルツィー・ウングス・ザツ・ヒエン}⁽²⁾は、「教育物象」を説明するには好個の論理を提供する。

もとより『資本論』は商品世界と切り離せない論理構造をもっている。その論理構造を「教育世界」に推及するにしても、当の「物質的なもの」の「精神的なもの」への単なる反映になりはしないかという畏が生じるかもしれない。しかし、初期マルクスはともかくとして『ドイツ・イ

(1) デュルケム著田辺寿利訳『教育と社会学』石泉社 5 頁以下参照。

(2) この小論を通じては、主に長谷部文雄訳「マルクス『資本論 1』第 1 部全エンゲルス編」河出書房（世界の大思想 18）を使用し、部分的には邦訳を変えたところがある。尚原典は、Karl Marx, Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie Erster Band Dietz Verlag Berlin 1969 を使用した。『資本論』解釈に際しては、宇野弘蔵、Louis Althusser、広松渉、各氏の諸著作に多くを負っている。三氏とも解釈には多くの相違をみせるが、『資本論』研究には欠かせない研究者であることは共通している。

デオロギー』以降のマルクスは、「物質」と「精神」とを二元論的に把握する方法はとってはいない。すなわち、『資本論』における「原基形態」(Elementarform)としての「商品」そのものは、「物質」でも「精神」でもない。一元論の立場に立つ後期マルクスは、彼独自の商品の範疇である「使用価値」と「商品価値」(もしくは「価値」一般)を弁証法的に駆使して“貨幣”と“資本”の成立を説きえたのであった。

われわれにおいても種々の教育現象のいわば“精神”となる「教育価値⁽³⁾」がいかにように成立し、その「価値」が自からの妥当性をどのように根拠づけるかの解明は、『資本論』の「商品の二重性」もしくはそれに対応した「労働の二重性」が拓いた論理構造の地平を俟ってはじめて可能になると思われる。しかしながら、この覚え書において当然に、難解な『資本論』の論理が十分に消化されうるとはいえないであろう。僅かに『資本論』の論理、あるいは商品の諸カテゴリーが教育のカテゴリーと関連させられるにとどまるかもしれない。しかし、「物象化」の論理が教育学においても看過されえない状況にあってはそのような細やかな試みも赦されることであろう。

もう一つ書き加えるならば、われわれは『資本論』から従来みられた「労働力商品」のみを学ぼうとするのではない。「労働力商品」も「教育世界」への商品の浸透ではあるが、これでは「商品世界」の論理であっても、個別的現象たる「教育世界」を直接に解明する論理とはならない。なるほど「労働力商品」は人間を対象とするからには避けられない資本制社会の現実規定にはなる。しかしわれわれとしては、「学校が労働力商品を生産する工場である」という立論では、教育の物象化現象の解明にはなお程遠いものを感じるのである。

われわれにとっては『資本論』の論理を逆推しながら、しかも手はじめに、第一部・第一篇

(3) この覚え書を通じる「教育価値」なる概念は、あらかじめ定義しうるものではなく、叙述の進展がかかる教育的意味を自己展開に従って概念規定する(マルクスの上向する方法・K. Marx, Einleitung zur Kritik der politischen Ökonomie, MEW., Bd. 13. 1969, S. 631 マルクス『経済学批判』岩波書店312頁。)のであるが、Erziehungswert と Bildungswert との違いについては一言のべておかなくてはならない。前者は、「事象としての教育・物象としての教育」が現象する「社会」を貫く「教育価値」であって、特殊社会的・集団表象的に通用する観念形態にはかならない。それに反して後者とは、歴史貫通的に思念され、人間を目的意識的に教育する際に懐胎される「教育価値」であって、私的・個人的な学習形態である。後者が古代、中世、近代を通じる「使用価値」としての具体的な「教育(学習)価値」という形態をとおして表現されるのに対して、前者は、特殊な「近代」という社会に意味化される抽象的な「教育価値」という形態をとって表現される。

(4) 拙稿「三月革命期における教師の組織形態——ドイツ公教育「類型」への展望——」において次のように指摘しておいた。「近代の教師の『職業倫理』なり『教育価値』なる観念形態は、単なる観念の積みあげとして架空のものではなく、実在的に『流通・通用』している。普遍的には『使用価値』たるべき『商品』が、『価値』となってあらわれ、『貨幣』を生み、『資本』を自己産出するように、社会的基礎範疇が連関する枠内に抽象化された思想的凝結物が『自己展開』をし、一定の歴史的社会の『教職倫理』(Lehrerschaft)が『通用』し、実効性をもつのである。マルクス『資本論』第一巻『商品』の章の第四節『商品の物神の性格とその秘密』(Der Fetischcharakter der Ware und seine Geheimnis)『労働生産物が商品形態をとるとき、その謎のような性格は、……明らかにこの形態そのものからくる』(Das Kapital, Bd. I, S.87)は、単にマルクス経済学『原理論』にやまめるのではなく、社会的に通用する『教育価値』『教師論』生成の機制を解く鍵になろう」と。(京都大学教育学部紀要第18号昭和47年3月110頁)

「商品と貨幣」の論理に即して、主に「教育価値の発生」と「その社会的受肉たる教師の成立」の意味が論理的に再構成できるならば、この覚え書の当面の意図は十分に満たされるというべきであろう⁽⁴⁾。

1. 教育世界と知識・技術世界との関係

デュルケームによれば、「教育とは、成熟した諸世代によって、未だ社会生活に慣れない諸世代の上に行われる作用である」。要言すれば、「教育とは、若い世代に対して行われる一種の……社会化である⁽⁵⁾」。かかる教育世界は、いわゆる“物質世界”と同様に実在的である。つまり、われわれの“心理・生理的な”営為に直接・間接の影響を及ぼす世界、そしてわれわれが対象的・実践的に関わる世界である。デュルケームによれば、教育世界は次のように説明される。「そもそも、われわれ各人のうちには二つの存在がある。……これらの存在は抽象による以外には分離することができないが……その一つは、われわれ自身にしか、またわれわれの個人的生活の諸事件にしか関係しないような……心的諸状態によって作られた」世界であり、「これは個別的存在 (être individuel) と呼ぶことができる」。「他の一つは……集団或いはわれわれの所属する種々の諸集団を表現することの諸観念、諸感情、及び諸慣行の一体系である」。「これらの総和が社会的存在 (être social) を形成しているのである。この社会的存在をわれわれ各人のうちに形成すること、それが教育の目的と」なるのであると⁽⁶⁾。

デュルケームにおいて、「社会的存在」と表現される「教育世界」は、一方では個人的・特殊的・具体的な「観念・感情」として、他方ではわれわれが所属する諸集団が表象する「諸観念・諸感情及び諸慣行の一体系」として把握される。しかし、教育世界のかかる二重性は、個人的観念の総和が諸観念の体系に照応し、特殊的な感情の総和が諸感情の体系に照応するというような世界ではない。教育的世界は、それら諸要素の算術的な総和の上に成り立つものではない⁽⁷⁾。むしろ逆に「社会が自己を維持するために、自己の諸成員の間に分業の行われることを……要求する。社会は、教育の方法によって、自己に必要な専門の働き手を自己の手で準備する。それ故に、教育が多様化するの社会自身のためにであり、また社会自身によってである⁽⁸⁾」。

また、デュルケームから影響を受けて近代言語学を確立した F. Saussure にあっても事態は同じように理解された。すなわち、「言語とは、言語活動 (langage) の能力の社会的所産であり、同時にこの能力の行使を個人に許すべく社会団体が採用した、必要な制約の総体である。言語

(5) デュルケーム、上掲書7頁以下参照。

(6) 同上7—8頁参照。尚 M. メルロ＝ポンティ「幼児の対人関係」(滝浦木田『眼と精神』所収)参照。

(7) ゲシュタルト理論はそのような事態を心理学的に次のように説明している。「ゲシュタルトはその部分の総和とは異なるもの、あるいはそれ以上のものである。ゲシュタルトはその諸要素の特性の単なる寄せ集めだけでは生じない諸特性を有している。…… n個の継続的楽音で構成されたある短い楽曲とその楽曲と同じ数だけの人間がいるとしよう。そして人に各々一つずつの音を聞かせたとすると、この時の知覚はメロディーそのものの特質をなにも持っていないし、またこれらの楽音が同一の意識に継時的に与えられたときに現われるような構造的な諸特質または複合性質は、この知覚になんら含まれていないと。(p. ギョーム著八木晃訳『ゲシュタルト心理学』岩波書店 10頁。)

(8) デュルケーム、上掲書 216—217 頁参照

活動は、全体としてみれば、多様であり混質的である、数個の領域に跨り、同時に物理的、生理的、且つ心理的であり、なおまた個人的領域にも社会的領域にも属する」とされる。ゆえに、社会的側面たる言語 (langue) と個人的側面たる言 (parole) とが、「他の社会的制度と変りなく」社会的事象として二重的に現われるのであるが、ソシュールは、「記号」 (signe) における「所記」 (signifié) と「能記」 (signifiant) とをともにまた言語における共時態 (synchronie) と通時態 (diachronie) とを峻別しながら、「価値を扱うすべての科学に内在する二重性」に対して多くの示唆を与えたのであった⁽⁹⁾。

かかる二重性を示す教育世界にあって、われわれは教育の現象をいかに理解したらよいのであろうか？個別・具体的なものとは無差別・抽象的なものとを表現する教育世界の二重性に対し、われわれは端的に『資本論』の「使用価値」と「価値」との二重性を想起する。とはいえ、マルクスにあっては、「富の原基形態として現象する」商品が、「使用価値」と「価値」との二重性に矛盾する。教育世界にあっては事態はこれと同じである。つまり教育は、「使用価値」と「教育価値」とにおいて現象するからである。とはいっても教育は、近代カリキュラムに代表されるように「知識的なもの」・「道徳的なもの」・「身体的なもの」・「芸術的なもの」等々の諸教科に分節する。これら諸教科は本来的に区画できるものではないが、ここではさしずめ、近代教育において最も顕著にあらわれる「知識教育」〔知は力なり！＝理知性重視の教育〕をわれわれの基礎に据え、マルクスの「商品」⁽¹⁰⁾ に＜知識・技術＞という概念を置換えたい。従ってわれわれが表現する「教育世界」とは、多分に「知識・技術的世界」における物象を意味することになる。

ところで、^{ヴェンツワルト}＜知識・技術＞はさしあたり人間の生活上のものであれ、また心理的な欲望を満たすものであれ、ひとつの外的対象である。かかる人間の欲望を満たす外的対象は、有用的である。この人間にとって有的な＜知識・技術＞が「その物を使用価値 (Gebrauchswert) たらしめる。」

(9) フェルチナン・ド・ソシュール著小林英夫訳『言語学原論』岩波書店 参照。また G Mounin の編になる『ソシュール抄録』においては次のように表現されている。「心理的には、語による表現を捨象して考えると我々の思想というものは、無形の区別し難い塊りに過ぎない。……記号の助けを借りない限り、二つの観念をはっきりと、しかもいつも同様に識別することはできないであろう……思想それ自身をとりあげれば、まるで星雲のようなもので、そこでは何も区切りがあるというわけではない。ことばに先立つ観念なるものはないのであって、言語が現われる以前は、何一つ明瞭に識別されるものはない。……思想に対して言語がもっている独特の役割は、観念を表現するために物質的な音からなる手段を創造することではなく、思想と音の仲介者となることである。もっとも、その結果両者の結合においては、必然的にお互いに相手方の単位を区切ることになる。本来は、混沌としている思想が解体されることによって明確化せざるを得ないのである。だから、そこでは思想の物質化が行われるものでもなければ、音の精神化がなされるものでもなく、「思想—音」が区分を含み、言語は二つの無形の塊りの間に組立てられることによって、その単位を作りあげていくという一種不可思議な事実があるのだ……言語を次のような意味での分節の領域と呼ぶこともできよう。言語のそれぞれの辞項は小さな構成分子、すなわち分節された分枝 (articulus) であり、そこで観念が音の中に固定され、音が観念の記号になる」と。(G. Mounin 著『ソシュール』福井芳男他訳大修館書店 152頁)

(10) 「資本制の生産様式が支配的に行なわれる諸社会の富は、一つの『龐大な商品集成』として現象し、個々の商品はこうした富の原基形態として現象する。だから、われわれの研究は商品の分析をもって始まる。」Vgl. K. Marx: Das Kapital, Bd. I Dietz Verlag, S. 49. (長谷部訳 35 頁) 以下において括弧内の数字は邦訳書の頁数をさす。

だがこの有用性は、空中に浮んでいるものではなく＜知識・技術＞が「現実化」「物質化」「肉化・体化」されないことには実存しない。つまり、＜知識・技術＞の形象そのものが使用価値である⁽¹¹⁾。ある＜知識・技術＞が有用なものであれば、その性質、種類には関係なく、使用価値でありうる。論点さきどりにいえば、教育世界が意味的に成立する限り、すでにそれだけで有用性に基礎づけられているのである。いい換えれば、ある＜知識・技術＞の種類、性質、成立に関係なく、それが道具的に“有用性の契機として実在する限りでのみ”＜知識・技術＞の形象そのものが使用価値なのである⁽¹²⁾。

しかるに＜知識・技術＞は単なる使用価値ではなく、さしずめ「交換価値 (Tauschwert) シュツツワリツェートレガーの質料的担い手」たるにすぎない。即ち、「知識・技術世界」において、相互伝達の関係行為は、言語や数式を道具化して成立させられるわけであるが、かかる交換・交通関係が知識・技術世界の社会的基底を基礎づけている。ソミュール言語学を批判する時技言語学によれば＜知識・技術 (思想)＞の交通は、＜記号＞によって表現されるが、当の「表現は、必ず理解を期待し、理解はまた表現を前提として行われるので、具体的には常に表現より理解への流れが形成され……理解を伴はない表現とか表現を前提としない理解ということは言語にとって凡そ」ありえないこととされる⁽¹³⁾。同じく表現に属する事実であっても、音楽や絵画の場合には必ずしもこれを聴くものの、これを見る者を予想しないで、ただ表現者の自己満足で表現される」と考えがちであるが、「しかしこれらの場合でも表現者自身が、享受者の立場に立ってその〔観念的に表象された〕享受者を相手にしての表現であると考えられるのであるから、表現は常に理解〔享受を含めて〕への流れを形成する、少くともこれを予想するものであるという原則は動かない」とされている⁽¹⁴⁾。

このように記号を媒体として成立する＜知識・技術＞の形象はそのままではその所有者（理解者）自身の私的な使用物であるにすぎない。しかしそれがひとたび伝達の機構〔相互関係行為〕にのせられると、つまり交換関係におかれると「教育価値」(Erziehungswert) という形態をとることになる。そしてこのようにして出現した「教育価値」という観念形態によって個人的な「学習過程」レルネンゲンソグが把握されると＜知識・技術＞の形象が教育的意味を懐胎するにいたるのである。

煩雑なこの点を『資本論』に即して説明しよう。＜知識・技術＞の使用価値を度外視すれば、それになお残るのは一つの属性、すなわち学習活動の産物だという属性だけである⁽¹⁵⁾。ところがわれわれが＜知識・技術＞の使用価値を捨象するならば、それを使用価値たらしめる形象的な「成分および形態をも捨象するのであるって」、その＜知識・技術＞はもはやひとりひとりの学習

(11) Ibid. S. 50 (35—36)

(12) マルクスによれば「商品そのものが使用価値」なのである。使用価値としてありさえすれば、それが“物”としていかなるものであるかそれが物理的あるいは生理的にいかなるものであるかということは、それ自体として問題にならない。もっぱら有用性が問題なのである。K. Marx, a. a. O. S. 50, (36)

(13) 時枝誠記著『国語学原論続篇』岩波書店 27 頁参照

(14) 同上 26—27 頁

(15) K. Marx, a. a. O. S 52 (37)

者にとっての有用物ではなくなる。使用価値を捨象することによって、〈知識・技術〉の個別的性状はすべて消し去られ、有用的性格が消失し、かくてこれらの学習活動の質的に相異なる具体的形態も消失して、それらはもはやたがいに差別がなくなり、すべてのこらず同等な人間的労働：すなわち抽象的学習に還元される⁽¹⁶⁾。

それらになお残っているのは幻影のような同じ対象性にほかならず、無差別な人間的労働の・すなわち抽象的な学習能力の支出の「単なる凝結」にほかならない。「これらの物はもはや、人間的労働力が支出され」・抽象的学習が推積されている、ということを表示するにすぎない。これらの〈知識・技術〉はそれぞれに共通な「社会的実体の結晶」^{クリスタル}として価値——教育価値である⁽¹⁷⁾。かくして、使用価値としての〈知識・技術〉が教育価値としてあらわれるのは「そのうちに抽象的な学習が対象化されているからにほかならない。」

では〈知識・技術〉の教育価値の大いさはいかにして度量されるか？その〈知識・技術〉に含まれている「教育価値を形成する実体」すなわち「学習活動の分量」^{クヴァンティタツ}によってである。学習活動そのものの量は「時間的継続によって度量される」のであって、学習活動の「時間はさらに時間、日などのような一定の時間部分をその度量基準」としている⁽¹⁸⁾。

教育価値の実体をなす学習活動は、「同等な人間的労働」であり、同じ人間の学習能力の支出である。教育世界の総学習能力は無数の個人的学習力能から成り立つとはいへ、ここでは「一個同一の」人間的学習能力として意味をもっている。これら個人的な学習能力が、いずれも社会的な平均的学習能力たる性格をおび、こうした社会的な平均的学習能力として作用し、したがってまた、〈知識・技術〉の生産において平均的に必要な・または社会的に必要な学習時間を要するにすぎぬかぎり、「他と同じ人間の学習能力である⁽¹⁹⁾」。

だから〈知識・技術〉の教育価値の大いさを規定するものは、「社会的に必要な学習時間」にほかならない。個々の〈知識・技術〉は、ここでは総じて、その〈知識・技術〉の「平均」^{トウルヘスシニエツ・エグゼンブラール}として意義をもつ。だから等しい大いさの学習分量をふくむ〈知識・技術〉は、同じ大いさの教育価値を有することになる。ある〈知識・技術〉の教育価値と他の〈知識・技術〉の教育価値との比は、一方の生産に必要な学習と他方の生産に必要な学習時間との比に等しい。従って、すべての〈知識・技術〉の教育価値は、「一定分量の凝固した学習時間」にほかならない⁽²⁰⁾。〔教授の発生〕

以上の展開によって、われわれは〈知識・技術〉の「教育価値」がその「使用価値」とは全く異質の事象であること、従って以下の三点が確認しうる。第一に、すべての〈知識・技術〉が共通なもので度量されるような“一個同一”の質に還元されていること。第二に、〈知識・技

(16) Ibid. S. 52 (37)

(17) Ibid. S. 52 (37)

(18) Ibiu. S. 53 (38)

(19) Ibid. S. 53 (38)

(20) Ibid. S. 54 (39)

術」の伝達〔交換・交通・流通〕は、それが使用価値をもっているがゆえに、しかも「他人のための使用価値」であるがゆえに「知識・技術世界」の内に機能的連関を成立させうること⁽²⁰⁾。第三に＜知識・技術＞がその所有者の「使用価値」であるあいだは、つまり「他人のための使用価値」でない限りは、＜知識・技術＞を媒介とする「教育世界」は成立することがないこと。「他人のために教育的意味」をもたない＜知識・技術＞は伝達と流通の諸関係の基礎を失うこと、以上である。

Ⅱ. 知識・技術世界における学習の二重性

われわれは前節において、＜知識・技術＞の「教育価値」が学習過程において有用性を示す「使用価値」とは端的に異質のものであることを立論してきた。しかしそこでは、「教育価値」なるものがいかなる存在性格を有するものであるかを不問に付し、「学習」なるものを無前提に成立させて論じたにすぎなかった。また、古典派経済学の批判のうえに立つマルクスの「労働の概念」を「学習」なる概念に補完的に関連させてきた。しかしながら彼の「労働」概念をわれわれの「学習」概念に短絡的に結びつけうるであろうか。「労働」と「学習」とは本質的に異なるものではないだろうか？われわれは日常的には「労働」も「学習」も人間的活動という点で同一視している。しかし既存の「学習」なるものは肉体的労働とは裁断された頭脳の活動であるのではなかろうか？われわれは先入見を排して直視せねばならない。

マルクスは明らかに「手の労働」と「頭の労働」との裁断を拒否する。「有用的諸労働または生産的活動がいかに相異なっていようと、それは人間の有機体の機能であること、およびこうした機能はいずれも、その内容や形式がどうあろうと、本質的には人間の脳髓・神経・筋肉・^{ヘルン}・^{ネルフ}・^{ムスクル}・^{ジンネスオルガン} 感覚・官・などの支出だということは、生理学的な真理である⁽²¹⁾」と、労働が統一的な有機体としての人間から切り離しえないことを規定する。

更に「われわれが労働力または労働力能^{アルバイツクラフト}というのは、人間の身体すなわち生きた人間存在のうちに実存して、彼が何らかの種類の使用価値を生産するたびごとに運用するところの、肉体的および精神的な諸能力^{フエーイフヒカイテン}の総計のことである⁽²²⁾」とあくまで労働を人間存在の基底に据えようとする。われわれにあっては労働と学習との関係は、労働が人間活動の全体を指すとすれば、学習はその分節部分を指すことになる。学習は労働から離れて別個に存在するものでなければ、労働という全体的活動も人間諸分枝の有機的連関を離れては存在しえない。当然脳髓の諸活動〔知覚・表象・意識・思考等の機能的連関〕からも切り離しえない。逆に学習から考えれば、それは脳髓の諸機能において人間有機体の全体が分節部分をなした活動にほかならない⁽²³⁾。

(20) その意味でマルクスの「使用価値が交換価値の質料的担い手である」という命題は＜知識・技術＞の交換・伝達関係においても生きている。

(21) Ibid. S. 85 (66)

(22) Ibid. S. 181 (142) もっとも M. Merleau-Ponty は「身心図式」に定位している。

(23) ゲシュタルト、構造、体制などという術語は心理学的言語であると同様に生物学的言語にも属する。生物は有機体であり、環境との間に物質およびエネルギーの交換が行なわれているが、それらは環境から分離した個体である。その諸部分・組織・器官は全体に依存し、その全体がそれらの性格を規定する

更に後期マルクスに従えば、「労働はさしあたり、人間と自然とのあいだの一過程、すなわち、それにおいて人間が人間の自然との^{シュツフヴェクセル} 質料変換を自分じしんの行為によって媒介し、規制し、統制する一過程である。人間は、自然質料そのものにたいし、一つの自然力^{ナトゥアーマハト}として対応する。彼は自然質料を自分じしんの生活のために使用されうる形態で取得もるために、じぶんの身体に属する自然力たる腕や脚や頭や手を運動させる。彼は、この運動により自分の外部の自然に働きかけてこれを変化させることによって、同時に自分じしんの自然をも変化させる。彼は自分じしんの自然のうちに眠っている諸力能^{ポテンツエン}を発展させ、その諸力の働きを自分じしんの統制のもとにおく²⁵」と。

マルクスは更に人間に特有な労働過程を人間の社会的諸関係から抽象する。即ちこの労働過程は使用価値を生産するための合目的活動であること、人間生活の永久的自然条件であること、従って人間生活のあらゆる特殊形態から独立したものであり、いっさいの歴史的、社会形態に共通したものであること。故に次のように述べる、「蜘蛛は織物師の作業に似た作業をおこない、また蜜蜂はその蠟製の巣の建築をおこない、また蜜蜂はその蠟製の建築によって幾多の人間建築師を赤面させる。だが、もっとも拙劣な建築師でももっとも優秀な蜜蜂よりもそもそもから優越している所以は、建築師は巣を蠟で建築する前にすでにそれを自分の頭の中で建築していることである。労働過程の終りにはその初にあたりすでに働く人の表象のうちに、つまりすでに観念的に現存していた成果が出てくる。彼は自然的なものの形態変化だけを生ぜしめるのではない。彼は自然的なもののうちに、同時に、彼の目的——を実現する。しかもこの〔目的への意志の〕従属は、ただそれだけの行為ではない。労働する諸器官の緊張のほかに注意力として発現する合目的な意志が、労働の全期間にわたって必要である。……労働過程の簡単な契機は、合目的な活動または労働そのもの、その対象、およびその手段である²⁶」

マルクスは「手の労働」と「頭の労働」との裁断を明らかに否認しながらも、ここでは社会的な形態に関わりない歴史貫通的な、従って抽象的に想定された「労働」を規定している。われわれとしても学習を、労働を基底とする人間諸分枝の有機的連関から分節化した、知的な合目的にして対象的な活動であると把える。かかる「学習＝労働」とでもよばれるべき対象的活動は、人間の本源に備わっているものであり、また自然のままで生活を営む限り、“学ぶ”存在であること、学習は労働の分節化した一変容であること、に帰結するのである。

ような一つの系 (système) である。この体制は単に静的であるのみならず、力動的 (dynamique) である。何故ならあらゆる機能の働きは連带的でありかつ生物の生命はあらゆる局所的諸過程の動的均衡から生ずるからである。順応という言葉はこの全体と諸部分との複雑な関係を要約している。それ故我々は心理的ゲシュタルトと身体的ゲシュタルトとを相互に関係させることができる。(P. ギョーム著上掲書16頁) なお、M. メルロ＝ポンティ『行動の構造』参照

(25) K. Marx, a. a. O. S. 192 (151)「労働力の使用は労働そのものである。……自分の労働を商品において表示するためには、彼は、何よりもまずそれを使用価値——何らかの種類の欲望の充足に役だつ対象——において表示しなければならない。」(Ibid. S. 192)

(26) Ibid. SS. 192—193 (151)

ゲシュタルト理論においても「図形」(学習)と「素地」(労働)とを機能的存在として考えるのは、図形と素地とが各々独立に存在するのではなく、図形の存在は素地の存在を予想し、素地の存在は図形の存在を予想すること、図形における変化は、素地における変化を醸し、素地の変容は図形の変容を招くことを意味する。換言すれば、図形と素地とが一つの全体の分節部分として存在することを意味する²⁷⁾。

ところでわれわれは、前節において「知識・技術世界」にあらわれる「使用価値」と「教育価値」との二重性を指摘し、「教育価値」なるものが「抽象的な人間の学習能力の凝結」であることを仮説した。しかしそこに表現された「抽象的な人間の学習」とは何であるのかを明らかにしえなかった。けだし、現実^{ニツリヒヤールバイト}にわれわれが“学ぶ”というとき、具体的に有用な<知識・技術>を学ぶのであって、抽象的・一般的に<知識・技術>を学ぶわけではない。『資本論』に即していえば、現実に行われている労働は、製粉労働、紡績労働、印刷労働であって、抽象的一般的な「労働なるもの」が行われているわけではない。とはいえ、これらの「具体的な有用労働」が商品の生産に対象化されて有用な「使用価値」になる。しかしながら具体的に労働が特定の製粉労働、紡績労働、印刷労働にあらわれるにしろ、いずれも人間労働力の支出の仕方の相違にすぎない。即ち、マルクスとしては、商品が使用価値と価値との二重性を有するということに対応させて、労働を「具体的な有用労働」と「抽象的人間労働」に区別しようとしたのである。即ち「およそ労働は、一方では、生理的意味における人間労働力という性質において商品価値を形成する。あらゆる労働は、他方では、目的の一定した、特殊の形態における人間労働^{アルバイトクラフト}力の支出であり、またその具体的な、有用労働^{ニツリヒヤールバイト}の性質において使用価値を生産する」²⁸⁾と。

学習がゲシュタルト的に分節した労働の部分である²⁹⁾とみなすわれわれの立場にあっても、学習の二重性を以下のように見ようとする。例えば、英語の辞書は、ある学習の欲望をみたす使用価値である。英語の辞書を作るには、英語という形象の<知識・技術>に関する充分な習得(学

(27) ゲシュタルト心理学の知能に関する論旨はおよそ次の四点にまとめられる。第一に、知能を感性的機能と知性的機能とはっきり分けることを拒否する。資料と形相(ゲシュタルト)との二元性を排斥するゲシュタルト心理学は、知能が……その内的法則に即した全体の自発的体制の表現であるとする。第二に、知能は、表象間に作られた関係ではなく、また個別的もしくは遺伝的な習慣でもなく、外的な自然の反映でもなく、むしろ自然の一部ではあるが、全体に相似的な自然の一部であるとする。第三に、知能なる概念と知覚の概念とは相互に連帯関係があるのであって、どちらが先というわけではない。従って「意味」と言語との事象において、表象の再体制化という問題(象徴は表象の再体制化との中で考えられる)を中核にする。第四に、もしもこの再体制化が、脳髄の側面をもつとすれば、統覚的、または論理的機能と生理的「機制」との古くからの対立は消滅するとされる。体制のゲシュタルト法則に従っている力動論を、狭義の正確な意味での機械論に置きかえれば、この対立は揚棄される。物理的法則のなかに表明される秩序は知能において現われる秩序と類似することになる。(P・ギョーム上掲書 168—9頁)

(28) K. Marx. a. a. O. S.61 (45)

(29) ゲシュタルト心理学が明らかにしたように、学習において「効果的な変化が選択されるためには、効果が存するだけでは不充分であって、その知覚が全体の知覚のなかで一定の機能をもって体制化されていなければならない」。(P・ギョーム、前掲書158—9頁)

習)と印刷・製本等の労働が必要とされる。二種類の労働が合体して一冊の英語の辞書が生産されるのであるが、さしずめここで問題とされるのは、前者すなわち“英語という形象の〈知識・技術〉に対する学習”である。この学習労働の有用性が英語の辞書の使用価値に表示される。その学習をわれわれは単に「有用的学習労働」と名づける⁶⁰⁾。

さて、ある種の〈知識・技術〉が伝達・交換されるということは、その〈知識・技術〉が他人のための使用価値となっているがゆえに成立する。最も単純な・純粋な図式を想定すれば、一冊の英語の辞書と三万時間の数学の学習とが交換関係におかれるとしよう。この場合、英語の辞書と数学の学習とが相異なる使用価値であるのと同様に、それらの定在を媒介にする学習も、質的に相異なるものである。どのような〈知識・技術〉の使用価値のうちにも一定の合目的な有用的学習能力が含まれているからである⁶¹⁾。例えば生活上の技術のようなものは、つねに、特殊な自然質料を人間の特殊な欲望に適合させる・合目的・生産的な学習〔生活上の技術の習得〕によって媒介されねばならなかった。だから有用的学習とは、人間の、どんな社会形態にも係わりのない、生存条件であり、人間と自然とのあいだの^{ソート・フヴァンケル}質料変換・つまり人間の生活を媒介するための永久的な自然的必然である。そして、使用価値たる〈知識・技術〉は、自然質料と学習との二つのゲシュタルトが結合したものである⁶²⁾。

しかしながら、〈知識・技術〉のうちに含まれている一切の有用的・学習活動を取り去るならば、人間と人間との機能的連関だけがのこる。人間は生産においては自然そのものと同じようにふるまいうるのみである。即ち人間は、自然の質料の形態を変化させうるのみである⁶³⁾。従って学習が自然と人間との関係を示す生活上の技術を伝達し、習得することである限り、それは何ら自然的質料を増大させるものでも減少させるものでもなく、僅かに自然の形態を転換し、人間の使用に転移する人間的機能にすぎない。

ところで、われわれの想定によれば、教育価値としては、一冊の英語の辞書と三万時間の数学の学習とは、同等な実体からなる事象であり、同等な種類の学習労働の客観的表現であった。しかし“一冊の辞書に要する労働”と“数学の学習”とは質的に異なる労働である。とはいえ、ある社会状態のもとでは、同じ人間がこの二つの相異なる労働〔学習〕を行っており、かかる二つ

⁶⁰⁾ K. Marx a. a. O. S.56 (41)

⁶¹⁾ Ibid S.57 (41) どのような〈知識・技術〉の使用価値のうちにも一定の合目的・生産的活動または有用的学習労働が含まれている。それら諸使用価値は、質的に相異なる有用的学習がこれらのうちに含まれているのでなければ〈知識・技術〉として対応し合うことはできない。その諸生産物が一般的に商品の形態をとる社会においては、自立的な生産者たちの私事として相互に独立して営まれる有用的諸労働のこうした質的差別が、一つの多岐となる体制、すなわち社会的分業に発展する。(Vgl. Das Kapital. SS.57—58)

⁶²⁾ Ibid. S.58 (41)

⁶³⁾ 宇宙のあらゆる現象は、人間の手で作りだされたか、物理的自然の一般的諸法則によって作りだされたかをとわず、事定上の創造ではなく、質料の形態変化たるにすぎない。結合と分離は、人間の精神が再生産という表象の分析にさいしてたえずみいだす唯一の要素である。(Ibid. SS57—8)

の相異なる学習様式は同じ個人の労働の変化にすぎない。「生産的活動の規定性、したがってまた労働の有用的性格を度外視すれば、それに残るところは、それが人間的労働力の支出だということである。」一冊の英語の辞書に形象化されるための学習と数学の学習とは質的に相異なる学習だとはいえ、「いずれも、人間の脳髓・筋肉・神経・手などの生産的支出であり、こうした意味で、いずれも人間的労働である」。それらは人間の学習能力を支出するための二つの相異なる形態にはかならない。もちろん、人間の学習能力そのものは、前者または後者の形態で支出されるためには、多かれ少なかれ発達しておらねばならない。しかし〈知識・技術〉の教育価値は、抽象的学習それ自体を、人間の学習能力一般の支出を表示する。抽象的学習は、平均的に誰でも普通の人間が特殊の発達をまたないで、その肉体のうちにもっている、「簡単な労働力の支出である⁶⁴⁾」。

複雑な学習は、ただ自乗された・またはむしろ倍加された・簡単労働としてのみ意義をもつものであり、かくして、ある少量の複雑な学習は、ある多量の簡単労働に等しい。「こうした還元〔抽象〕はたえず行われている」。ある〈知識・技術〉は複雑な学習の生産物であるかもしれないが、その教育価値はその〈知識・技術〉を簡単な学習の〈知識・技術〉形象に等置する。したがってそれ自身は、ある一定分量の“簡単な学習”を表示するにすぎない。さまざまな種類の学習がそれらの度量単位としての簡単な学習に還元されているのである⁶⁵⁾。

だから〈知識・技術〉の教育価値たる“一冊の英語の辞書”と“三万時間の数学の学習”においては、それらの個別的な使用価値の差別が捨象され、この教育価値でみずからを表示する種々の学習においても、英語、数学、化学という、それらの有用的形態の差別が捨象されている⁶⁶⁾。

かくして、〈知識・技術〉の形象に含まれている学習は、使用価値に関連しては質的にのみ意義をもつが、教育価値の大いさに関連しては、すでに、質のどんづまりたる人間的労働に還元されているので、量的にのみ意義をもつ。〈知識・技術〉の教育「^{ヴェルトグレース}価値の大いさ」は、その〈知識・技術〉に含まれている学習の分量だけを表示するのであるから、種々の〈知識・技術〉は特定の比率において、つねに同等な大いさ (Größe) の教育価値でなければならない⁶⁷⁾。

Ⅲ. 教育価値形態論

すでに見たように〈知識・技術〉が教育価値であり、使用価値であるということは、〈知識・技術〉が教育価値と使用価値とをその二要因とすることであるが、しかし自然的形態たる教育の現象は〈知識・技術〉であることなくして、使用価値たりうるが、〈知識・技術〉はすでに教育価値であることなしには、使用価値の実現もできなくなっている。

教育の現象は有用的な使用価値の形態で世界にあらわれる。これこそは、教育のありのままの自然的形態である。とはいえ、それは使用対象であると同時に価値の担い手であるという二重的

⁶⁴⁾ Ibid. SS.58—59 (42—43)

⁶⁵⁾ Ibid. S.59 (43)

⁶⁶⁾ Ibid. S.59 (43)

⁶⁷⁾ Ibid. S. (44)

なものである。だから教育は、自然的形態および価値形態という二重形態をもつかぎりにおいてのみ＜知識・技術＞の形象として現象するのであり、いいかえれば＜知識・技術＞の形態をもつのである⁸⁸⁾。

従って＜知識・技術＞の二要因としての教育価値と使用価値とは、最初から前者が積極面をなし、後者が消極面をなすという関係にある。しかし、この積極面をなす教育価値は、それ自体としては独立してあるというものではない⁸⁹⁾。他方の消極面をもつ使用価値は、それ自身独立してあるものであって、＜知識・技術＞の自然的形態である形象のうちにある。かくて＜知識・技術＞は、使用価値としての形象にあたえられた一連関にすぎないのにもかかわらず、この連関自体は、使用価値の属性としてではなく、これが本体をなす形態を与えられて、＜知識・技術＞形象の使用価値自身をその形態の属性にするといった顛倒した関係を展開する。

しかも、＜知識・技術＞の形象は、教育価値でありながら、使用価値としてしか現われえないということから、その教育価値は、他の＜知識・技術＞の使用価値によってしか表現されえない。かくして、われわれは、さしあたって、＜知識・技術＞の教育価値の外的表現を分析しなければ、教育価値の解明を積極的に行いえないのである。

『資本論』においては、まず、簡単な価値形態が考察されるのであるが、例えば、X量の知識A=Y量の技術B、すなわちX量の知識AがY量の技術Bに値すると仮定すれば、「あらゆる価値形態の秘密は、この簡単な価値形態のうちにひそんでいる⁹⁰⁾。ここでは、二つの相異なる種類の＜知識・技術＞、A・Bとがはっきりと相異なる役割を演ずる。知識Aはその教育価値を技術Bで表現し、技術Bはこの教育価値を表現する上での材料に役だつ。知識Aは能動的役割を演じ、技術Bは受動的役割を演ずる。知識Aの価値は「レラチーフ・ヴェルトフオルム相 対 的 価 値」として表示されている。すなわち、この知識は相対的価値形態にある。技術Bは等価として機能する。すなわち「エクバレンツ・フオルム等 価 形態」にある⁹¹⁾。

「相対的価値形態と等価形態とは、同じ価値表現の・たがいに従属しあう・相互に制約しあう・不可分離な・二契機であるが、しかも同時に、たがいに排除しあう、または対立させられた・ポール両極である」。それゆえに、教育における＜相対的価値形態と等価形態＞とは、価値を表現する際には相互に連関させられている。だから知識Aの教育価値は、ただ相対的に、すなわち他の

⁸⁸⁾ Ibid. S.62 (45)

⁸⁹⁾ ＜知識・技術＞の価値対象性は、つかまえておけない。＜知識・技術＞形象の「感覚的な対象性とは正反対に、その価値対象性にはみじんの自然質料も入りこまない。」だから、個々の＜知識・技術＞の形象をどんなにひねりまわしてみても、「それは価値物としては捉えられないものである。」ところが、＜知識・技術＞は抽象的学習という「同じ社会単位の表現であるかぎりでのみ、価値対象性をもつということ」したがって、＜知識・技術＞の価値対象性が純粋に社会的なものであることを思いおこすならば、その価値対象性が、知識（技術）と知識（技術）との「社会関係においてのみ現象しうるということはまったく自明である。」(Ibid. S.62)

⁹⁰⁾ Ibid. S.63 (46)

⁹¹⁾ Ibid. S.63(46)

＜知識・技術＞の形象でのみ表現されうる。知識Aの相対的価値形態はある他の＜知識・技術＞が知識Aに対して等価形態に立っていることを予想させる。他方、等価としてあらわれる技術Bは、同時に相対的価値形態にあることはできない。それは、自己の価値を表現するのではなく、“他の知識”の価値を表現する際の材料を提供するにすぎない。相対的価値形態と等価形態は、むしろ対極的に排除しあうのである⁴²⁾。

ところである＜知識・技術＞の簡単な価値表現が相対する „知識” と “技術” との「価値関係のうちにかにひそんでいるかを発見するためには、さしあたり、この価値関係を、その量的側面には係わりなしに考察しなければならない」。知識A＝技術Bということが等式の基礎になっている。質的に等置されたこの“知識”と“技術”は、同じ役割を演ずるのではない。“知識A”の教育価値だけが表現されるのだ。ではいかにしてか？ “知識A”がその「等価」あるいはそれと「交換されうるもの」としての“技術B”に連関することによってである。この関係においては、“技術B”は、教育価値の実存形態として、教育価値の形象として意義をもっている。けだし、“技術B”は、こうしたものとしてのみ、“知識A”と同じものであるから。他方では、“知識A”それ自身の価値存在が現出する、すなわち自立的表現を受けとる。けだし、“知識A”は、教育価値としてのみ、同等な教育価値あるもの、あるいはそれと交換されうるもの・としての“技術B”に関連しているのだから⁴³⁾。

もしわれわれが、＜知識・技術＞は教育価値としては抽象的学習の単なる凝結だと想定するならば、われわれの分析は、＜知識・技術＞を価値抽象に還元^{リドゥクティオン}するのではあるが、＜知識・技術＞にたいして、その自然的形象と異なる価値形態を与えるのではない。ほかの＜知識・技術＞に対する一つの＜知識＞の価値性格がほかの＜知識・技術＞にたいするその一つの知識じしんの関連によって歩みでてくる⁴⁴⁾。

たとえば、“技術B”が教育価値形象として“知識A”に等置されることによって、“技術B”に含まれている学習が“知識A”に含まれている学習に等置される。なるほど、“知識A”の形象化と、“技術B”の形象化とは種類を異にする個別的学习であるが、“技術B”との等置は、“知識A”を事実上、「抽象的学習」というそれらの共通な性格に還元する。一方の種類を異にする＜知識＞の等価表現のみが、それとは種類を異にする＜知識＞のうちに含まれている、種々の学習を事実上、それらの共通者、即ち「抽象的学者一般」に還元する。そうすることによって、教育価値を形成する学習の独自の性格が現出する⁴⁵⁾。

だが“知識A”の教育価値を構成する「学習の独自の性格」を表現するだけでは充分ではない。「抽象的な学習」は教育価値を形成するが、しかし価値ではない。それは、「凝固した状態におい

(42) Ibid. S.63 (46—47)

(43) Ibid. S.64 (47—48)

(44) Ibid. S.65 (48)

(45) Ibid. S.65 (48)

て」, 対象的形態, つまり〈知識・技術〉の形象において, 教育価値となる。„知識A”を「抽象的学習の凝結」として表現するためには, それは, “知識Aそのもの”と異なる他の〈知識・技術〉に共通な, 一つの「対^{ゲーゲンシュテンドイヒカイト}象性」としても表現されなければならない。

“知識A”との価値関係において, “技術B”は, それが, 教育価値であるがゆえに, “知識A”と質的に同等なものとして, 同じ本性をもつものとして意義をもつ。だから“知識A”は, ここでは, それにおいて教育価値が現象するところの形象として, あるいは知覚しうる教育価値が表示されるところの物象として意義をもっている⁴⁶⁾。

“技術B”の形象化においては, 事実上, 頭脳労働の形態で, 抽象的な学習能力が支出されたのだ。かくして抽象的学習が“技術B”の形象うちに推積されている。この側面からみれば, “技術B”は「教育価値の担い手」である。そして, “知識A”との価値関係においては, “技術B”の形象は, 体化された教育価値・価値形象としてのみ意義をもっている⁴⁷⁾。

かくして, “技術B”が“知識A”の等価をなすような価値関係においては, “技術B”の形象は, 教育価値の形態として意義をもつ。だから, Aという知識の教育価値はBという技術の形象で表現される。すなわち, ある知識の教育価値は, 他の〈知識・技術〉の使用価値で表現される。“知識A”は, 使用価値としては“技術B”と感性的に異なるものであるが, 教育価値としては, “技術B”と同等なものである。したがって“技術B”のように見える。かくて“知識A”は, その自然的形態〔使用価値〕とは異なる教育価値形態をうけとる。“知識A”の教育的価値存在は“技術B”との同等性において現象する。「抽象的学習」という属性における学習が, それ自身の教育価値を形成するということを語るためには, “知識A”はいう, 教育価値が“技術B”のようにみえ, したがって“知識A”そのものは, 価値形象としては技術B”と同等であると⁴⁸⁾。

かくして, 教育価値関係に媒介されて“技術B”の自然的形態が“知識A”の教育価値形態となる。あるいは“技術B”の形象が“知識A”の「価値^{ヴェルトツェーブル}鏡」となる。“知識A”は, 教育価値が形象化したものとして, 抽象的学習の物質化したものとして, “技術B”に関連する。このことによって, “知識A”は使用価値Bを, “知識A”じしんの価値表現の材料たらしめる。“知識A”の教育価値は, “技術B”の使用価値で表現されることによって, 相対的価値の形態をうけとる⁴⁹⁾。

教育の価値が表現される〈知識・技術〉は, いずれも, 与えられた分量の使用対象——一冊の英語の辞書, 五巻のドイツ史, 三巻の物理学書等——である。この与えられた分量の〈知識・技術〉は, 「一定分量の抽象的学習」を含んでいる。だから, 教育価値の形態は, 教育価値一般ば

⁴⁶⁾ Ibid. SS.65—66 (48—49)

⁴⁷⁾ たとえば個人Aが陛下としての個人Bと関係することは, 個人Aにとって, 陛下という資格が同時に個人Bの肉体的姿態をとるということである。(Ibid. S.66)

⁴⁸⁾ Ibid. SS.66—67 (49—50)

⁴⁹⁾ Ibid. S.67 (50)

かりではなく、量的に規定された教育価値、または「価値の大いさ」^{ヴェルト・グレース}を表現する。だから“技術 B”に対する“知識 A”の価値関係においては、“技術 B”が教育価値体系一般として、“知識 A”にたいし質的に等置されるばかりではなく、一定分量の知識・たとえば二巻のドイツ史にたいし、一定分量の教育価値形象、たとえば一冊の英語の辞書が等置されるのである。“二巻のドイツ史”は、“一冊の英語の辞書”に値するという等式は、“一冊の英語の辞書”のうちに“二巻のドイツ史”における同じだけの「教育価値実体」が含まれていること、つまり双方の＜知識・技術＞の分量が、「同等量の学習または同等な大いさの学習時間」を要費するということを前提とする⁶⁰。

それでは、＜知識・技術＞の等価形態はどのような性格を有するのであるか？たとえば、X量の知識 A=Y量の技術 B という等式において、ある“知識 A”は、その教育価値を“技術 B”の使用価値で表現することによって、“技術 B”そのものに独自の教育価値形態、即ち「等価」たる形態をおしつける、“知識 A”は事実上、“技術 B”が直接に“知識 A”と交換されうるものだということによって、それ自身の価値存在を表現する。したがって、ある＜知識・技術＞の等価形態とは、他の＜知識・技術＞との「直接的な交換可能性」^{アウスタウツェンバーカイト}の形態である⁶¹。

等価形態の考察にさいして気のつく第一の独自性は、等価形態の使用価値がその対立者たる教育価値の現象形態になるということ、これである。等価形象・ここでは“技術 B”の自然的形態が教育価値の表現形態になる。だがこうした交替 (Quidproquo) が技術 Bにとって生ずるのは、ただ任意の他の“知識 A”が“知識 B”ととりむすぶ価値関係の内部でのみ、こうした連関の内部でのみである。いかなる＜知識・技術＞も「等価としての自分じしんには連関しえず、したがってまたそれ自身の自然的外皮をそれ自身の価値の表現たらしめることはできない」から、その＜知識・技術＞は、等価としての他の＜知識・技術＞に連関しなければならない・あるいは他の特定の＜知識・技術＞の「自然的外皮」^{ナトゥーラールハウト}をそれ自身の価値形態たらしめねばならない⁶²。

しかしながら、相対的価値形態が、たとえば“一冊の英語の辞書”と同等なものとして、表現することによって、この表現そのものは、それが一つの教育的関係を包蔵していることを示唆する。等価形態のばあいには反対である。等価形態とは、まさに一つの＜知識・技術＞の形象、たとえば英語の辞書が、そのありのままで、教育価値を表現し、価値形態をとるということである。このことは“知識 A”が等価として“技術 B”に連関させられている社会的価値関係の内部でのみ妥当する。しかし、「ある物の属性は、こうした関係において自らを実証するにすぎない」ので、“技術 B”もまた「その等価形態を、直接的な交換可能性というその属性を、生れながらもつかに見える。ここから等価形態の謎性 (Rätselhaftigkeit) が生ずるのである⁶³」。

60) Ibid. SS.67—68 (50—51)

61) Ibid. S.70 (52)

62) Ibid. S.71 (53)

63) Ibid. S.72 (54)

等価として役だつ知識の形象は、つねに、抽象的学習の体化として意義をもち、しかもつねに、ある一定の有用的・具体的学習の堆積である。だから、この具体的学習が抽象的な学習の表現となる。逆にいえば、両者は、抽象的な学習という一般的属性をもっている。

「およそこうしたことは、なんら神秘的なことではない」。ところが〈知識・技術〉の教育「価値表現においては、事態がねじゆがめられる」。たとえば、「英語の学習」は、学習としての具体的形態においてではなく、抽象的学習一般としての属性において英語学習の価値を形成する。すなわち具体的英語学習にたいし、等価形態たる英語の辞書を形象化するために必要な具体的学習が、抽象的学習の感覚的な実現形態として対置されているからである。だから、具体的学習がその対立者たる抽象的学習の現象形態になるということは、等価形態の第二の独自性である⁵⁴。

しかるに、英語の学習というこの具体的学習は、それが、無差別な抽象的学習のたんなる表現として意義をもつことによって、他の学習、に含まれている学習との同等性の形態をとる。したがってまた、〈知識・技術〉を形象化する他のあらゆる学習と同じように私的であるにもかかわらず、直接に社会的な形態をとる学習である。まさにそれゆえにこそ、それは、他の〈知識・技術〉と直接に交換されうるものにおいてみずからを表示するのである。かくして私的学習が、直接に社会的な形態をとる学習になるということは、等価形態の第三の独自性である⁵⁵。

ある〈知識・技術〉の簡単な教育価値の形態は、それとは種類を異にする他の〈知識・技術〉に対する価値関係のうちに、またはこれとの交換関係のうちに含まれている。「知識A」の教育価値は、質的には「技術B」の「知識A」との直接的な交換可能性によって表現されている。つまりある〈知識・技術〉の教育価値は「交換関係」によって自立的に表現されるのである⁵⁶。

「技術B」に対する価値関係に含まれている「知識A」の教育価値の表現を立ち入って考察してみると、この教育価値の表現の内部では、「知識A」の自然的形象は使用価値の姿態としてのみ意義をもつ。かくて、〈知識・技術〉のうちに包みこまれている使用価値と教育価値との内的対立が、外的対立によって、すなわち二つの〈知識・技術〉の関係によって表示され、教育価値が表現されるべき一方の知識は直接には使用価値としてのみ意義をもつのである。かくして、ある〈知識・技術〉の簡単な教育価値の形態は、その〈知識・技術〉の形象に含まれている使用価値と教育価値との対立の簡単な現象形態であることがわかった⁵⁷。

「とはいえ、単独な価値形態は、おのずから、より完全な形態に移行する」。単独な価値形態に媒介されて、ある「知識A」の教育価値は、他の種類のただ一つの〈知識・技術〉のみで表現される。しかしこの第二の〈知識・技術〉がどんな種類のものであるか、ということ——英語であるか、数学であるか、物理であるかということは全くどうでもよいことである。だから「知識

54 Ibid. SS.72—73 (55)

55 Ibid.S.73 (55)

56 Ibid. SS.74—75 (56)

57 Ibid. SS.75—76 (57)

A”が他の〈知識・技術〉と教育的価値関係をむすぶのに応じて、一個同一の〈知識・技術〉の教育価値のさまざまな表現が生ずる。だから、“知識A”の簡単な教育の価値の表現は、さまざまな簡単な教育価値の表現にたえず延長されうる系列に転化するのである⁵⁸。

Ⅳ.「授業」形態における教授・学習関係

前節においては〈知識・技術〉の教育価値がどのようにして表現されるかがとり扱われた。そして教育価値の表現は、等価形態たることが、〈知識・技術〉の自然形態と癒着した・完成された姿〔教師という象徴的社会的役割〕でもって表現されることが明らかにされた。だがそこでは、X量の知識A=Y量の技術Bという等式において、等価形態にたっている“技術B”は、末だ教育関係にある教師ではなく、表象された観念形態、即ち「教育価値」であった。これは種々の〈知識・技術〉の価値表現の完成された姿として、いいかえれば〈知識・技術〉の発展の必然的結果として、教育価値の体现者・現象形態たる「教師」が社会的共同行為として成立する必要があることを示す。即ち、教育価値という観念形態が、ある特殊の〈知識・技術〉を、他のすべての〈知識・技術〉に対して等価形象として排除し(ausschließen)、それは諸人格の社会的な共同行為によって成立する。そのことは、前節の教育価値形態論ですでに予測しえたものではあるが、こうした社会的行為がなぜ起される必要があるかはそこではとり扱われなかった。

従ってこの節では、「知識・技術世界」における等価形態の発展様態を『資本論』の「全体的な、また展開された、価値形態の欠陥」に即してその要因を追跡し、後に、「授業」形態における教授・学習関係が基礎にしている〈知識・技術〉の形象の物神性について若干のべなければならない。

ところで、相対的価値形態から等価形態に立つ〈知識・技術〉の展開の過程の特徴は次のように指摘できる。第一に、〈知識・技術〉形象の相対的な価値表現は、その「表示系列」^{ダールシュテルングスライエ}が決して終結しないが故に未完成である。一つの教育価値の等式が他の価値等式とむすびつく「鎖」^{ケツテ}は、新たに登場する各〈知識・技術〉の種類によって、いつまでもひきつづき延長されうるものである。第二に、この鎖は、ばらばらで様々な種類の価値表現の・雑然たる「寄木細工」^{モザイク}をなす。最後に、どの〈知識・技術〉の相対的価値もこの展開された形態で表現されるとすれば、各〈知識・技術〉の相対的価値形態は、価値表現の無限の系列である。従って、展開された相対的価値形態の欠陥は、これに照応する等価形態に反映するのである⁵⁹。

ここでは、種々の〈知識・技術〉〔=物象〕の自然的形態は、「一つの特異的な等価形態であるから、実在するのは、総じて、そのいずれもが他を排除する限定された等価形態だけである」。それと同じように、どの特殊な〈知識・技術〉の等価にも含まれている、一定の具体的な、有用的な学習は、人間的労働の特殊な現象形態にすぎない。実際上では、ある人が自分の“英語の学

58 Ibid. S.76 (58)

59 Ibid. S.78 (59—60)

習能力”を英語の〈知識・技術〉を習得し、従って、英語を習得する能力の価値を一連の英語の〈知識・技術〉で表現するとすれば、必然的に、ほかの多くの学習者たちも、彼らのさまざまな〈知識・技術〉の価値を“英語の知識”体系という同じ第三の教育価値で表現せざるをえないことになる。ここに社会的な地位と役割を担った「英語の教師」が成立する基盤があるのである⁶⁰。

かくしてわれわれが、“三万時間の英語の学習＝一冊の英語の辞書、三万時間の数学学習＝一冊の数学辞典、三万時間の化学学習＝一冊の化学辞典”という系列を顛倒するならば、「すなわち事実上すでにこの系列にふくまれている逆の連関を表現するならば」、われわれは、教育価値の一般的な形態をうけとる。諸〈知識・技術〉は、いまやその教育価値を(一)簡単にして単一の知識で表示し、(二)統一的にして同じ知識で表示する。諸〈知識・技術〉の教育価値形態は、簡単にして共同的であり、かくて一般的なものとなるのである⁶¹。

ここにあらたに得られた形態は、教育世界の諸価値を教育世界から超出した「一個同一の知識体系」、たとえば英語の〈知識・技術〉体系で表現し、かくしてすべての〈知識・技術〉の教育価値を、英語の〈知識・技術〉との質的同等性によって表示する。種々の〈知識・技術〉の教育価値は、いまや、英語と同等なものとして、英語の知識形象自体の使用価値から区別されているばかりではなく、すべての使用価値から区別された、英語と他の〈知識・技術〉とに「共通なもの」として、表現されている。だから、はじめてこの形態が、現実的に、諸〈知識・技術〉を相互に教育価値として連関させるのであり、あるいは、諸〈知識・技術〉を相互に「他人にとっての使用価値」として現象させるのである⁶²。

教育価値のこの一般的な形態は、教育世界の「共同行為」としてのみ成立する。ある知識は、その等価を他の〈知識・技術〉の教育価値によって表現される——新たに登場するどの〈知識・技術〉もこれを模倣せざるをえない——がゆえにのみ、「一般的な価値表現」を獲得する。かくして〈知識・技術〉の「価値対象性」は、——「社会的な定在」であるがゆえに——じつは諸〈知識・技術〉の全面的な「社会的連関」によってのみ表現されうるのであり、したがって、諸〈知識・技術〉の教育形態は「社会的に妥当な形態でなければならない⁶³」。

英語と同等なものという形態において、いまや、すべての〈知識・技術〉が「質的に同等なもの・価値一般」として現象するばかりでなく、同時に、量的に比較されうる価値の大いさとして現象する。すべての〈知識・技術〉が「質的に同等なもの・価値一般として現象するばかりでなく同時に量的に比較されうる価値の大いさとして現象する」。すべての〈知識・技術〉がそれらの教育価値の大いさを、「英語」という「一個同一の形象」にうつすがゆえに、これらの教育

⁶⁰ Ibid. S.79 (60)

⁶¹ Ibid. S.79 (60)

⁶² Ibid. S.80 (61)

⁶³ Ibid. S.80—81 (61—62)

価値の大きさが相互に反映しあう⁶⁴。

教育世界の「一般的な相対的価値形態」は、教育世界から排除された「等価形態たる英語」に、「一般的な等価」[英語の辞書]という性格をおしつける。英語の知識自体の「自然的形態」が、教育世界の「共通な価値姿態であり」、したがって“英語の辞書”は、他のすべての<知識・技術>と直接に交換されうるものである。“英語の辞書”の「物体形態」が、あらゆる抽象的学習の「眼にみえる化^{インカーナフイオン}身^{フエアツプンダ}、すなわち一般的・社会的な蛹^{メタモルフォーシス}化として意義をもつ。」それと同時に、“一冊の英語の辞書”を形象化する私的な学習活動は、「一般的・社会的な形態に、」他のすべての学習との同等性の形態にある。「一般的な価値形態を構成する無数の等式」は、“英語の辞書”に実現されている学習を、ほかの<知識・技術>に含まれている学習に等置する。かくて、“英語学習”を、「抽象的学習一般の一般的な現象形態」たらしめる。従って「知識・技術」の教育価値に対象化されている学習は、現実の学習のすべての具体的形態および有用的属性が捨象された学習であるが、同時に無差別な「人間の抽象的な学習能力」が抽象的学習として<知識・技術>に共通に性格づけられて支出、すなわち還元されたのである⁶⁵。

種々の学習の形象物を「無差別な人間の抽象的学習の単なる凝結」として表示する教育価値の一般的形態は、「それじしんの構造によって、」それが、教育世界の社会的表現であることを示す。かくしてそれは、教育世界の内部では学習の「一般的・人間的性格」が学習の独自の・社会的性格を形成するということを明らかにしている⁶⁶。このような「無差別な、人間の抽象的学習の単なる凝結」として「表示される教育価値」の一般的形態が、「無差別な抽象的人格」に化身したとき、社会的な地位と役割を担った、「教育価値」の現象形態たる「教師」が発生する。

ところで、<知識・技術>は一見したところでは、自明の客観的形象であるかのようにみえるが、一面では、「使用価値という感性的な対象性」として、他面では、しかも同時に、教育価値という「超感性的な対象性として現象する⁶⁷。」「教育世界」の基底構造を把えるためには、この<知識・技術>の「物神的性格とその秘密」——それは同時に「抽象的学習」とその凝結としての「教育価値」——を解いておかなければならない。

それでは<知識・技術>形象の「謎^{レプセル・ヒヤラクター}的性格」はどこから生ずるのであろうか？<知識・技術>の「神秘的性格^{ミステイシアー・ヒヤラクター}」は、その使用価値からでもなく、また教育価値の規定の内容からでもない。明らかに次のような形態からである。第一に、有用的諸活動がいかに相異なっていようと、それらは抽象的人間の機能であるということ、およびこうした機能はいずれも、その内容や形式がどうあろうと、本質的には人間の脳髓・神経・筋肉・感官などの支出だということ。第二に、

64 Ibid. S.81 (62)

65 Ibid. S.81 (62)

66 Ibid. S.81 (62)

67 Ibid. S.85 (65)「たとえば、木材で机をつくれば、木材の形態は変更される。にもかかわらず、机は依然として木材であり、ありふれた感性的なものである。だが、それが商品として登場するや否や、それは感性的で超感性的な物に転化する。それは、その足で床に立つばかりでなく、他のすべての商品にたいしては頭で立つ」。

教育価値の大いさの規定の基礎をなすもの、すなわち、右の支出の時間的継続、または学習の量についていえば、この量は、感覚的にも学習の「質」から区別されうるものであるということ。第三に、人々が何らかの様式で相互のために学習するとき、彼らの学習もまた一つの社会的形態をうけとること、からである⁶⁸⁾。

即ち、種々の「学習の同等性」は、「同等な価値対象性」という物象的形態をうけとり、人間の学習能力の支出の、その時間的継続による度量は、〈知識・技術〉の教育価値の大いさという形態をうけとり、学習者たちの諸関係は、〈知識・技術〉の社会的関係という形態をうけとるのである⁶⁹⁾。この「交替」(Quidproquo)によって〈知識・技術〉は、感性的で超感性的なもの——または社会的なもの——となる。

物理・自然的な現象としては、「たとえば、物が視神経に与える光の印象は、視神経そのものの主観的刺戟としては現われなで、眼の外部にある物の対象的形態として現われる。だが、視覚のばあいには、外的対象たる一つの物から眼という他の物に現実⁷⁰⁾に光が投ぜられる。それは物理的な物と物とのあいだの物理的な一関係である⁷¹⁾」。これに反して〈知識・技術〉形態は、またそれが自らをそこで表示する教育価値関係は、「労働諸生産物の物理的本性および、それから生ずる物的諸関係とは、絶対になんの係わりもなく、あくまで社会的産物である。「それは、人々そのものの一定の社会的関係に他ならぬのであって、この関係が、ここでは、人々の眼には物象と物象との関係という幻影形態をとるのである」。たとえば「宗教的世界では、人間の頭脳の生産物が独自の生命を与えられ・相互にかつ人々と関係を結びあった・自立的な姿態のようにみえる」。また「商品世界では、人間の手の生産物がそうである。これを私(マルクス)は、労働生産物が商品として生産されるや否やそれにまといつくところの、したがってまた商品生産と不可分離であるところの、物神崇拜(Fetischismus)と名づける⁷²⁾」。従って、以上の展開からすれば、「抽象的学習の凝結」という表現そのものが、教育世界における歴史貫通的な〈知識・技術〉の物神性に即した表現であったことにわれわれは気づくのである。

そうだとすれば・抽象的学習の対象化、即ち、「教育価値対象性」とは単なる仮象にすぎないのであろうか？マルクスは次のように強調する。「有用物と価値物とへの、労働諸生産物のこの分裂が実際に実証されるのは、ただ交換がすでに充分な広がり⁷³⁾と重要さとを獲得したとき、か

68) Ibid. SS.85—86 (66)。

69) だから、商品形態の神秘^{ゲハイムニスウツレ}性なるものは、単につぎの点にある、——つまり、商品形態は、人間じしんの労働の社会的性格を、労働諸生産物そのものの対象的性格として、これらの物の社会的な自然属性として、人間の眼に反映させ、したがってまた総労働に対する生産者たちの社会的関係で、彼らの外部に実存する諸対象の社会的な関係として人間の眼に反映させるということ、これである。(Ibid. S.89)

70) Ibid. S.86 (66) M. メルロニボンティ『知覚の現象学』『眼と精神』みすず書房参照。なお、知覚の問題は、知覚された各ゲシュタルトに対する刺戟の物理的布置を決定し、そしてそのゲシュタルトの構造を容れさせる刺戟布置の種々相を決定をするにある。各ゲシュタルトは多数の変数の一函数であり、もはや多数の要素の総和ではない。……このためには客観的状況の諸要素とゲシュタルトの諸要素との間に項対項の対応が存在する必要は少くもない。(P.ギョーム上掲書15頁)

71) Ibid. SS.87—88 (66—67)

くして・有用的諸物が交換のために生産され、したがって諸物象の価値性格がすでにそれらの生産そのものにさいして問題となるとときだけである。この瞬間から生産者たちの私的諸労働が、事実的に、二重の社会的性格をうけとる。それらは一方では、一定の有用的諸労働として一定の社会的欲望をみたし、かくして、総労働の社会的分業の・自然発生的体制の・環^{グリー}たる実を示さなければならない。それは、他方では、特殊な有用的労働のそれぞれが、他の種類の有用的私的労働のそれぞれと交換可能であり、かくしてこれと同等な意義をもつかぎりでのみ、それら自身の生産者たちの多様な欲望を充たす。まったく相異なる諸労働の同等性なるものは、それらが人間的労働力の支出、すなわち、抽象的・人間的労働としておびる共通な性格への還^{リドアップ}元^{アイオン}たりうるのみである。……私的生産者たちの脳髓は、彼らの私的諸労働のこの二重の社会的性格を、実際的交易・諸生産物の交換において現象する形態でのみ反映する。……つまり、彼らの私的諸労働の社会的に有用な性格を、労働生産物は有用・しかも他人にとって有用でなければならぬという形態で反映し、相異なる種類の諸労働の同等性という社会的性格を、労働諸生産物というこれらの物質的に相異なる諸物の共通な価値性格という形態で反映する⁷²。

「だから、人々がじぶんの労働諸生産物を価値として相互に連関させるのは、これらの物象^{ザッヘン}が、彼らにとって同等な種類の・人間的な、労働の単なる物象^{ザッヘリツヒ・ヒューレ}的外被として意義をもつからではない。その逆である。……彼らは、彼らの相異なる種類の諸生産物を交換において価値として相互に等置することによって、彼らの相異なる諸労働を人間的労働として相互に等置する。彼らは、それを意識していないが、そうするのである。だから、価値なるものの額^{シュタイレン}には、それが何であるかということとは書かれていない。価値はむしろ、どの労働生産物をも一つの社会的象形文字(Hieroglyphe)に転化する。のちにいたって人々は、この象形文字の意味をとこうとし、彼らじしんの社会的産物——けだし、価値としての使用対象の規定は、言^{シュプツツヒエ}語と同じように彼らの社会的産物である——の秘密をさぐろう」としたのであった⁷³。

〈知識・技術〉の形象は、それらが教育価値であるかぎりでは、それらの生産に支出された抽象的学習のたんに物象的な表現ではあるが、しかし決して学習の社会的性格の对象的仮象をおいはらっているわけではない。すなわち、相互に独立する私的学習の独自の社会的性格なるものは、「人間的労働としてのそれらの同等性であり」、知識内容の価値性格は、〈知識・技術〉生産の諸関係を示すものにほかならない⁷⁴。

⁷² Ibid. SS.87—88 (67—68)

⁷³ Ibid. S.88 (68)

⁷⁴ Ibid. S.88 (68) ・〈知識・技術〉の価値性格は、それが教育価値の大いさたる実を示すことによって初めて確立される。教育価値の大いさは、交換者たちの意志^{ビレン}、予見^{ゾクザイエン}および行為^{タート}にかかわりなくたえず変動する。交換者たちじしんの社会的運動が、彼らの眼には、物象——彼らによっては制御されえないで彼らを制御する物象——の運動という形態をとる。……私的な学習活動は、たえずその社会的・比率的な尺度に還元される。けだし、偶然的でつねに動揺している私的学習活動の形象物の交換関係においては、その形象のために社会的に必要な学習時間が……規則的な自然法則として暴力的に自己を貫徹する。〔近代公教育を想超せよ!〕(Vgl.S.89)

以上マルクスの「商品の物神性とその秘密」に即して〈知識・技術〉の形象をみると、その「知識というもの」「技術というもの」という実質・実体が明らかになる。つまり、それは、私的な学習能力が、伝達・交換過程において人々の連関として綱となり、かつ連鎖となった「形態」をとったものであるのであって、学習能力が社会的に凝固した「函数的な実在」であったことがわかる。教育世界にあっては、ある〈知識・技術〉は種々異ったものとして、それぞれ学習活動の使用目的に役立つ使用価値としてありながら、その〈知識・技術〉の特性には関係なく、質的に一様で単に量的に異なるにすぎない。教育の価値とは、使用価値（幾時間の有用的な学習）に対して、かかる同質性をいうのである。従って、〈知識・技術〉の使用価値とは、かかる教育価値が、〈知識・技術〉という形象をとって現実化したものにはかならない。換言すれば、ある〈知識・技術〉の習得者は、そのまま他の〈知識・技術〉の習得者と交換しうる可能性を示している、また、このような伝達・交換の内部において、両者の〈知識・技術〉は、教育価値を有しているわけである。ところが、両者がそれぞれに「特殊な使用価値」であるということは、一般的にいうとこのような直接的な交換が成立するわけではない。両者の〈知識・技術〉の交換が成立しうるためには、その一方の所有者にとって〈知識・技術〉がすでに使用価値として役立てられないからこそ、他の使用価値を異にする〈知識・技術〉との交換が成立するわけである。すなわち・〈知識・技術〉の交換関係〔伝達〕においては、その習得者は、〈知識・技術〉の教育価値を交換のための積極的要因とし、その使用価値を、他人のための使用価値として消極的条件にしている。

すでに、教育価値の形態論においてみたように、基本的な等式は、 X 量の知識 $A=Y$ 量の技術 B であった。前者においては、学習者たる相対的価値形態が表現され、後者においては、教師たる等価形態が表現された。また、後者においては、教育価値を体現するものとして“教師”という社会的地位が具現されるのに対し、前者においては、教育価値に連関することによって、したがって、教育価値たる〈知識・技術〉を“学習する”ことによって、必然的な社会的強制を受けることが示されている。逆にみれば、このことは、教育価値の現象形態たる教師がその地位にある身体をもった人間としてあるその姿で生徒に自らの「価値」を示すという関係にはかならない。〔教師は、自己の価値を生徒の自然的形態たる使用価値において表示する。〕教師が〈知識・技術〉を「教授」ということは、教師・生徒・教材のそれぞれにおいて、これらの実体が「抽象的な学習の凝結」以外のなにものでないこと、即ち諸項の函数的連関が実体化されたものであること、かかる理論的背景を有しているのである。このように、教育価値の体現者たる教師と、抽象的学習者たる生徒とが「教育関係」を成立させるところに“授業”が成立するのであり、かかるものの発展の延長に「学校」の成立がある。

学習者は、ここではただ〈知識・技術〉を習得する力能をもつものとして、相互的にのみ実存する。学習者の「教育的諸扮装」は、「教育的諸関係」の人格化に他ならぬのであって、彼らはこうした諸関係の担い手として対応しあう。学習能力をもつものは、自分の意志をこれらの〈知

識・技術〉にやどす人格として相互にふるまわねばならない。かくして、一方の人格は、他方の人格の同意をもってのみ、つまり、いずれも両者に共通な意志行為⁷⁵に媒介されてのみ〈知識・技術〉の伝達が成立する⁷⁶。

さて、ある〈知識・技術〉の習得者は、それが彼にとって直接的な使用価値をもたない、つまり、他人にとっての使用価値しかもたないとき、彼にとって使用価値のある〈知識・技術〉と交換しようとする。彼にとっては、それは、直接にはただ交換手段であるという使用価値だけをもっている。こうした「持手交換」は、それらの〈知識・技術〉の交換・伝達をなすのであって、それらの伝達は、それらを教育価値として実現させる。だから諸〈知識・技術〉は自らを使用価値として実現しうる前に自らを教育価値として実現していなければならない⁷⁷。〔教師の発生〕

他面、諸〈知識・技術〉はみづからを教育価値として実現しうる前に使用価値たる実を示さなければならない。というのは、それらに支出された人間の学習は、それが他人にとって有用な形態で支出されているかぎりでのみ計算にはいるからである。ところが、それが他人に有用であるか否か、その教育が他人の欲望をみたすか否かは、諸〈知識・技術〉の交換のみが証明することができる⁷⁸。〔生徒の発生〕

〈知識・技術〉の習得者は、自分の欲望をみたす使用価値をもって、他の〈知識・技術〉とひきかえることによってのみ自分の〈知識・技術〉を伝達しようと欲する。そのかぎりでは、交換は彼にとってもっぱら個別的な過程である。他面、彼は自分の〈知識・技術〉を教育価値として実現しようと欲する。そのかぎりでは、交換は、彼にとって一般的・社会的な過程である。しかし、同じ過程は、同時にすべての〈知識・技術〉の習得者にとって、もっぱら個別的であるととともに、もっぱら一般的・社会的であることはできない⁷⁹。

どの〈知識・技術〉の所有者にとっても、他人の〈知識・技術〉は、いずれも自分の〈知識・技術〉の特殊な等価として意味をもつものであり、従って、自分の〈知識・技術〉は他のすべての〈知識・技術〉の一般的な等価として意味をもつ。だが、〈知識・技術〉の習得者のすべてが同じことをすることをするのだから、どの〈知識・技術〉も一般的な等価ではなく、一般的な相対的な価値形態をもたない。だからそれは、総じて諸〈知識・技術〉として対立しあうのではなく、諸使用価値として対立しあうにすぎない⁸⁰。

即ち、学習者は、彼らの〈知識・技術〉を一般的な等価としての何らかの他の〈知識・技術〉に対立的に連関させることによってのみ、それらを教育価値として、相互に連関させることができる。だが、ある一定の〈知識・技術〉を一般的な等価たらしめうるものは「社会的行為」⁸¹

75) Vgl. Das Kapital Ba. I. SS. 99—100 (76) M. メルロ＝ポンティの「身体図式の再編」はこの意味で妥当する。

76) Ibid. S. 100 (77)

77) Ibid. SS. 100—1 (77)

78) Ibid. S. 101 (77)

79) Ibid. S. 101 (77—78)

だけである。だから、他のすべての〈知識・技術〉の社会的行動が、それらの〈知識・技術〉が自分の教育価値を全面的に表示するための一定の〈知識・技術〉の習得者を排除するのである。かようにして、この〈知識・技術〉の習得者の自然的人格形態〔身体的姿態〕が社会的に妥当な等価形態となる。一般的な等価たるものが、社会的過程によって、その排除された〈知識・技術〉の習得者〔=教師という社会的地位〕の独自の・社会的な機能となる。かくして、その〈知識・技術〉の習得者の社会的地位が教師となる⁸¹⁾。

このように教師という社会的地位〔教育価値の現実態〕は、〈知識・技術〉の諸連関がそこにおいて相互に事実に等置され、従ってまた、事実に〈知識・技術〉に転形される教育的伝達過程の必然的産物として、結晶したものであった⁸²⁾。かかる社会的地位によって、学習者は、私的に自分の価値をそれにおいて全面的に表示するために・社会的・被拘束的に学習すべく位置づけられたのである。

むすび、

われわれは、理論的抽象により「授業」における教授・学習関係を直接的な〈知識・技術〉の交換関係にもとづいて、簡単に、X量の知識A=Y量の技術Bという等式から導出しようとした。かかる“最も簡単な価値形態”において・技術Bは、種々の〈知識・技術〉の価値の大きさが表示されるところの物象として、このような連関から独立に社会的な自然属性を有するかにみえる。この仮象 (falscher Schein) は、一般的な等価形態が、ある特殊な社会的自然形態と癒着したとき〔資本論においては貨幣形態〕に完成する。教育価値は他の〈知識・技術〉の価値を全面的に表示するがゆえに初めて、教師にそれが人格化するのだとはみえないで、むしろその逆に、教師が教育価値の体现者であるがゆえに、学習者は、教師に準拠して自己が価値づけられているかにみえるのである⁸³⁾。

すでにみたように教育価値形態は、特定の〈知識・技術〉にこびりつく他のすべての〈知識・技術〉の「連関の反射」にほかならない⁸⁴⁾。従って、すでに教育価値の形態が確立した以後の“教授”においては、相対的価値形態にある生徒は、彼の価値を自己の使用価値 (学習能力) と

81) Ibid. S.101 (78)「ある一定の商品を一般的な等価たらしめうるものは、社会的行為だけである。だから、他のすべての商品の社会的行動が、それらの商品じしんの価値を全面的に表示するための、ある一定の商品を排除するのである。かようにして、この商品の自然的形態が、社会的に妥当な等価形態となる。一般的な等価たるものが、社会的過程によって、その排除された商品の独自の・社会的な機能となる。かくしてその商品は——貨幣となる」。

82) 「貨幣結晶は、さまざまな種類の労働生産物がそこで相互に事実に等置され、したがってまた事実に商品に転形されるところの交換過程の必然的な産物である。」(Vgl. SS101—2)

83) 「一商品は、それにおいて他の諸商品が全面的にそれらの価値を表示するがゆえにはじめて貨幣となるのだとは見えないで、むしろその逆に、その商品が貨幣であるがゆえに、それにおいて他の諸商品が一般的にそれらの価値を表示すかに見える媒介する運動は、それじしんの結果のうちに消失して、あとに何らの痕跡も残されない。」Vgl. S.107 (83)

84) 「すでに見たように、貨幣形態は、一商品にこびりつく、他のすべての商品の連関の反射にほかならない。」Vgl. S.105 (81)

は異なるものとして表示されるが、等価形態にある教師は、その逆に、あるがままの姿で教育価値を表現し、したがって・身体的に自然のままに価値形態をとることになる。

個々の使用価値をみだす〈知識・技術〉は必ずしも教育価値たる性格をおびるわけではない。〈知識・技術〉は他の諸形象物との交換・伝達関係の下に、はじめて、教育価値たる性格をおび、かかる形態をとると必ず、「教師」という職業集団をうむ。一般的等価形態に際して指摘されたように、「教師の発生」は、歴史的には個々の事例があり、一般的にはいえないが少なくとも理論的には、〈知識・技術〉の交換・伝達関係に先だつわけではない。そのことは、教育という社会的機能を、単に家庭内において、子どもに対して親が果していたという以前に、知識の交換・伝達が、「共同体^{ゲマインシャフト}の終るところで、共同体がほかの共同体と、またほかの共同体の成員と接触する点ではじまった」ことを意味し、従って、「物がひとたび対外的共同生活において」〈知識・技術〉に形象化するや否や、それは構成的に・内部的共同生活においても〈知識・技術〉となるのである⁸⁵。このように〈知識・技術〉が共同体と共同体との間の交換関係におかれたとき、「教育価値」という観念形態が特定の共同体内にも浸透し、かつ、子どもの教育がすべてその価値に即して行なわれることになり、教師という「教育価値の社会的表示」と共に「授業」という〈知識・技術〉の伝達・交換関係も「学校」という共同体の制度にもとづいて行なわれることになる。この意味では、もはや使用価値としての教育は存在せず、ただあるのは社会的に妥当な価値に規制された教育価値があるだけである。即ち、その教育価値が一定の歴史的条件のもとで・教育過程・学習過程そのものを自己の内部に包摂するものとなるわけである。ここではじめて、〈知識・技術〉が教育過程を独自の展開することになったわけである。

一般に〈知識・技術〉が教育価値と使用価値とを有しているということは、教育価値を積極的要因とし、使用価値を消極的要因とするということから生ずる。そしてこのように逆転した関連が伝達・交換関係においても展開されることが示されている。即ち、“授業形態における教授・学習関係”からすれば、先にのべた相対的価値形態たる生徒は、自己にとって有用な〈知識・技術〉の伝達を要求しながらも、自らはそれを実現しえないのに反して、等価形態たる教師は、当の〈知識・技術〉との伝達を要求してもいないのに、直ちに伝達しうる地位におかれているのである。これこそは、歴史的に規定された社会的「教育形態」の「教育諸関係」に対する社会的に妥当な、「客観的な思想形態」(objektive Gedankenform) [真・善・美・または知育・徳育・体育・はたまた知・情・意で表現される教育価値という観念形態]である⁸⁶。

マルクスは、等価形態の註において、「たとえば、ある人は、他の人々が彼にたいし臣民たる態度をとるがゆえにのみ王〔価値鏡〕である。ところが、彼らは、彼が王であるがゆえに自分たちへ臣民であると信ずる⁸⁷」と表現し、また相対的価値形態において、「人間は、鏡をもって生れてくるのもなく、また吾は吾なるりというフィヒテの哲学者として生れてくるものでもないか

⁸⁵ Ibid. S.102 (79)

⁸⁶ Ibid. S.90 (69)

⁸⁷ Ibid. S.72 (54)

ら、人間はまず・ほかの人間という鏡に自分を映してみる。人間たるペーテルは、自分と同等なものとしての人間たるパウルに連関することによってはじめて、人間としての自分自身に連関する。だがそれによって、ペーテルにとってはパウル全体がまた、そのパウル然たる肉体のままで、人間種族の現象形態 (Erscheinungsform) として意義をもつ⁸⁸⁾と表現している。この例は、前者の「ある人」を“教師”と読みかえ、後者の「人間たるペーテル」を“生徒”に読みかえたとき、教師と生徒との社会的関係を示す恰好の素材になる。

概して「子どもは子どもらしく」「大人はおとならしく」「教師は教師らしく」「生徒は生徒らしく」社会的に存在が拘束され、かつ教育されるのであるが⁸⁹⁾、しかし生徒・児童がすべてそのような対他存在でやまるわけではない。この論点での展開は別稿にゆずらなければならないが、近代教授理論において前提にされる“分析的・要素主義的”な了解は、「教育者 (教師)」・「被教育者 (児童・生徒)」・「教育内容 (教材)」なる教育のカテゴリーを固定化し、それらが社会的諸連関の総体であり、かつ社会的諸項の函数的表現であることを看過してきている。

しかしながら、われわれにおいても、『資本論』「商品の物神性とその秘密」に即しながらも、教育内容たる〈知識・技術〉の物神性をもう一步明確にしえなかったが、かかる物象化の論理は、以後具体的・歴史的な教育事象の場面に求められるべきであろう。

88) Ibid. S.67 (50)

89) マルクスは『経済学批判序説』において次のようにのべている。「おとなはふたたび子供になることはできず、もしできるとすれば子供^{キンディッシュ}じみるくらいがおちである。しかし子供の無邪気 (Naivetät) さはおとなを喜ばさないであろうか、そして自分の真実さをもう一度つくっていくために、もっと高い段階でみずからもう一度努力してはならないであろうか。子供のような性質のひとつにはどんな年代においても、かれの本来の性格がその自然のままの真実さでよみがえらないだろうか？ 人類がもっとも美しく花をひらいた歴史的幼年期 (古代ギリシア人——引用者) が、二度とかえらないひとつの段際として、なぜ永遠の魅力を発揮してはならないだろうか？」K. Marx, Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie, MEW Bd.13, 1939. SS,641—2 マルクス『経済学批判』岩波書店 328—9頁