

教育労働(者)に関する若干の覚え書

——とくに学校事務労働(者)論を中心に——

大 田 さ と し

I 教育労働(者)の形態と本質

1 はじめに

何ごとにもよらず、取りあげる問題対象についての簡単な定義をしておくことは、およそ議論を進めていくうえで便利であり効率的であるのはいうまでもない。しかし、その定義が単に現象的な形態規定に留まっているのか、それとも内実的な本質規定であるのかによっては、もともと議論を進めるうえで、出発点から岐れ道をつくってしまうことにもなりかねない。ここでの課題として取りあげようとしている教育労働(力)のにない手である教育労働者、とくにその不可欠の構成部分として学校事務に従事している学校事務職員の労働(仕事)に関する理論も、そのようなものであるといえよう。

けれども、その定義がやれ形態規定なのか、やれ本質規定であるのかとか、などといいはじめたからといって、ここで抽象的観念的な概念規定をはじめから理屈っぽくやろうとしているのではない。そうした不毛の議論ではなくて、教育労働者が現在置かれている具体的な社会的経済的諸条件と教育労働運動の新しい発展や成果に学びながら、一歩でもより前進するためには、どうしても考えておかねばならない基本的な問題点を整理しておくことが必要である。だから、そのためにこれまでの論争についても形態規定か本質規定かのいずれから出発して論じられているのかを、理論的にもはっきりとさせておくことが大切だといっているにすぎない。

具体的にのべてみよう。これまで、教師は労働者なのかそうではないのかという問題が、日教組を中心とするわが国の教育労働運動の成長と発展、動揺や挫折の過程のなかで、しばしば論争の焦点となってきたし、また現在もそうであるのはいうまでもない。その際に、誰しも引用するのが、日教組の「教師の倫理綱領」における「教師は労働者である」と規定する項目であるが、これを原点にしていかに認識するかの距離によって、時には教師の人脈を識別する現代版「踏み絵」といった役割を果させる

ような傾向が、全くなかったわけではないように思われる。しかし、だからといって、逆に教師を労働者として規定しようとしまいと、それは単なる言葉のうえの問題にすぎないと割切ってしまうと、そんなことはどうでもよいのではないか、ということには決してならない。もともと、教師が労働者であるのかないのかという問題は、後述するように、何よりも教育の本質についての認識ないし思想と実践の問題に深くかかわっているし、つきつめていけば、教師の労働運動や民主教育運動がはげしい非難・歪曲・攻撃をうけ、教師が最も統一と連帯の集団主義を強く発揮しなければならないような危機に直面したとき、その集団化の保証を最終的に求めるには「教師は労働者である」、したがってまた「教師は団結する」ことこそ最高の倫理だという「倫理綱領」の規定を、彼らがいかに実践的に把握するかに、密着した問題でもあるからである。

そして今日、組合運動に積極的に参加している教師たちの間では、彼らの実践と運動を通してその聖職観が克服され、「教師は労働者である」という思想は血肉化させている。そこには「環境が人間によって変更されかつ教育者自身が教育されねばならぬ」し、「すべての社会的生活は本質上実践的である。理論を神秘主義に誘うすべての神秘は、その合理的な解明を、人間的実践の中に、かつこの実践の把握の中に見出す」というマルクスの有名なテーゼ（「フオイエルバツハ論綱」岩波文庫版、105、108頁）に対する正しい認識が定着化しているとみてもよいであろう。しかし、他方でいまなお、教師はどうも労働者とはいいいきれないのではないかという疑問が多くの教師をとらえていることも否定できない。そして、このような状態の中で、しばしば、教師の労働者性の根拠を法律、とくに労働基準法（第八条）の条文にだけ求めて主張されがちなのである。たしかに、労働基準法の大切なことには異論はないし、この法律の民主主義的側面を擁護することは今後とも必要なことだが、しかし、第一にこのような論法だけでは教師自身に対し、また地域の農民や父母、勤労大衆に対しても十分に説得的とはいえない。事実、法律の条文にだけ根拠を求めるときは、そうした立場はどうしても受動的他律的であらざるを得ないのみか、また教師が労働者ではないと主張する人々でも、法律の条文の上でならその労働者性を否認しているわけではないからである。例えば、日教組攻撃のチャンピオンとして度々の池田前内閣改造に居すわることができた元荒木文相は、しばしば教師＝教育労働者観に対してだけではなく、「倫理綱領」は革命を目ざすものだとして、口汚い悪罵や非難を加えているが、その彼すらも国会答弁で、現行法制上、教師の労働者性を認めないわけではないと、のべているのだ（荒木万寿天「私は教育をこう考える」、70頁、洋々社刊）。第

二に、またそうだとすると、いまの資本制社会における現行労働法制の本質＝法原理と現象＝法制度の動態を究明し、また労働法の立場から教育労働者の位置をどのように把握するのか、といったことを吟味しておかなければ、右のような論法に安住することは甚だ疑問だといわざるをえない。つまり、教師の労働関係を律する労働法制に関する理論では、国家＝政治＝法秩序の問題がかならず登場するが、そうした上部構造は独占資本主義的な生産関係の「外被」であるから、この外被の形態とその相対的独自の運動にまどわされて、その本質の究明にまでいたらないままに、単なる表面的な形態規定に留まってはならないからである。だが、何も形態規定が不必要だとも重要でないというのではない。本質はさまざまな形態を通して現われるのだから、形態規定ももとより重要なのであるが、法律の条文から教師は労働者であると規定する場合にも、その本質が浮かびあがってくるような定義づけがなされなければならないといいたいのである。

ところで、「倫理綱領」の「教師は労働者である」という項目の全文をここで引用してみよう。そこでは、「教師は学校を職場として働く労働者である。教師は労働が社会におけるいっさいの基礎であることを知るが故に、自己が労働者であることを誇りとする。歴史の現段階において、基本的人権をことばのうえでなく、事実の上で尊重し、資源と技術と科学とをあげて万人の幸福のために使用する新しい人類社会の実現は、労働者階級を中心とする勤労大衆の力によってのみ可能である。教師は労働者としての自己の立場を自覚して、強く人類の歴史的進歩の理想に生き、いっさいの停滞と反動を敵とする」と書かれている。そして、さきにものべたように、組合運動に積極的に参加している多くの教師たちによって、この規定の正しさは自明の如く承認されているわけだが、しかしそれは「教育労働者というのは教師だけである」ということを決して意味するものではないということに注意しておこう。たしかに、教師は教育労働者の主要な部分ではあるが、決して全部ではない。現代社会における教育は、学校とくに近代公教育制度における巨大で緻密に仕組まれたそれを基軸として組織的に進められているが、その「学校を職場として働く労働者」には、現実には、教師だけではなくて養護教員、事務職員、用務員、給食従業員（技能職として位置づけられてはいないが栄養士、調理士を含む）、学童擁護員（いわゆる緑のおばさん）、警備員といった関係各職種にたずさわる人たちが含まれ、これらの労働者の全体が「教育労働者」を形づくっているのである。端的に言えば、もともと学校はそのような「教育の仕事（労働）の仕組み」として組織された教育機関であるのにほかならない。

つまり近代学校（教育）体制の成立と展開につれて、例えば教員養成制度の発展、学校規模の拡大、教育の質・量両面における複雑・高度化などに伴って、学校教育の全体制を専門的に運営する仕組みがつくられ、「教授＝学習過程」と「教育管理＝経営過程」の分化＝専門化がすすめられ、さらにそれぞれの過程内部においても細部の仕事の分化＝専門化を生んできた。そうした背景のもとで、ここでの課題に即して具体的にいえば、「教育管理＝経営過程」の一つの機能としての「学校事務」の分化＝専門化を生み、それと関連して「学校事務」の基礎的でない手である学校事務職員という専門職種成立をみたのである。このように、学校事務、したがってまた学校事務職員も、教育労働の内部における分業の一環として分化＝専門化して発展し、それにつれて学校事務職員の数も次第に増加してきたものであることを、まず確認しておきたい。

しかし、それにもかかわらず「教育労働者は教師だけだ」という認識が支配的であるし、他方、学校事務職員の側には、自分たちが教育労働者の構成部分であるという自覚にとぼしいのみか、教育労働者として行動する面での弱さも一般的にみられるようである。それにはそうなるだけのさまざまな理由があるわけだが、何といても「学校事務」が学校運営にとって不可欠の重要なものであるという認識にとぼしかったばかりか、学校事務に従事する学校事務職員自身がいたづらに学校内での「少数民族の悲哀をかこつ」ばかりで、自分たちが積極的主体的に教師たちの集団づくりや教組運動に組織的な参加をしていなかった事実を反映していたからだといえる。それはともかく、ここでは、従来ともすれば自覚されていなかったり、または安易に主張され物神化されがちであった「教育労働者」の不可欠の構成部分としての事務職員のあり方を、事務職員が「学校」で日常行っている仕事、つまり「事務労働」の社会・経済的意味ないし特殊性を基礎として、より原理的にそしてより厳密に考えていかねばならない。

どうしてかという、第一に教師も事務職員も同じく「教育労働者」の範疇に含まれるが、より正しくは学校で教師が行う「教育労働」と、事務職員が行う「事務労働」とを区別して、それぞれがどのような質の違った労働にたづさわる労働者なのかという特殊性をまず明らかにしなければならない。と同時に、両者が「教育の仕事（労働）とその仕組み」としての学校において、それぞれが異質の労働系列に区別して位置づけられている点で特徴的であるにもかかわらず、学校が本来「教授＝学習過程」と「教育管理＝経営過程」の二つの過程の交錯するところに成立していることから、この二つの過程の統一をどのように進めるか、いいかえればこれらの労働の特殊

性を踏まえながらも、なおかつ同じ「教育労働者」の構成員としての統一と連帯の職場集団化への展望において、組織論・運動論を同時に解明するという「現代学校づくり論」とのかかわりあいでも検討すべき問題があるからである。

第二に、「教育労働者」の範疇も分業の歴史的社会的発展につれて拡大・分化＝専門化し、その労働の形態もさきにみたようにさまざまであるが、彼らが全体として「教育労働者」を形づくっているという特殊性をもちながらも、それを労働者階級に属するという普遍性にいかにか結びつけていくのかということが問題である。いうまでもなく、「教育労働者」の概念は、正しくは「教育賃労働者」と解されるべきである。「教育労働者」が「教育賃労働者」であるということから、他の賃労働者一般と同じく、彼らも資本主義的生産と再生産の過程にとって必要不可欠の機能を果す労働者として形成・増大させられてきた。だから、賃労働の対立物である資本の形成と蓄積、具体的には日本資本主義の発展から切り離されてはありえなかったし、したがってまたその解放も日本資本主義、とくにその高度に発展した国家独占資本主義に対する斗争の問題をぬきにしては考えられない。「教育賃労働者」としての「教育労働者」の斗争も、だから日本のすべての賃労働者の斗争の一環を占めることは否定できないが、そのうえで、なお「教育労働者」としての特殊性をもっていることを何としても無視できないのだから、そうした意味で「教育労働者」の概念を総体的全体的に明確化することが問題として残ることになる。

以下のべることは、このような視角から問題を取りあげるときにどうしても考えておかねばならない若干の基本的な問題点を整理したものである。そこでは、日教組の主要な構成部分を占める公立義務制諸学校の「教育労働者」、とくにそこにおける学校事務職員に焦点をおいて考えてみることにする。

2 労働者階級とは何か

1 さきに「学校を職場として働く労働者」は、その全体が「教育労働者」を形づくっているとのべた。しかし、労働者という場合に、われわれにとっては、ごく一般的な意味での勤労者（働く人）と本来の意味での労働者とを区別する社会経済的な境界線は無視して、単純に同一視することは正しくない。

何故かという、最近の国家独占資本主義の発展、資本主義社会の寄生的性質の増大と激化する経済困難、近代的な科学・技術の発達に伴うオートメーション化による生産力の急激な発展などと結びついて、産業構造の変化が進行し、労働者階級の構成と労働運動に新しいさまざまな特徴と変化が現われている。これらの変化は一般に生

産労働者が相対的に減少しているのに、とりわけて国家機構を含めての流通・サービス部門が肥大化し、これらの部門を中心に「事務員・職員層」ないし「サラリーマン層」の労働力人口に占める比率がかなり目立って増大している点で特徴的である。そして、それにつれて資本家階級と労働者階級とのあいだに根本的な区分をみとめるどころか、できるなら「階級」概念そのものまでを取除こうとする企てが執拗に精力的に続けられている。もともと、労働者階級という概念は何を意味しているのか、そしてなぜそのような概念規定を重要視しなければならないのか、といったことは後にのべるとしても、社会科学で一般に用いられている客観的な判別基準で社会を区分するのではなく、それにかかわって自己および自己の社会的地位に対する本人の主観的心理的判断＝帰属意識に基礎をおく方法が強調されるようになってきた。つまり、世論調査の方法を発展させて、被調査者本人に彼自身が何の階級に属すると思うかを聞きその自己判定によって彼自身の所属階級をきめるやり方であって、例えばアメリカの社会心理学者センターズは、第二次大戦直後に、はじめてこの方法を組織的に採用するとともに、彼の階級意識に関する理論を展開しているし、⁽¹⁾また現代のアメリカ社会学でも、中間層の膨脹と成層化の進行につれ、ブルジョア対プロレタリアートの階級区分が事実にはぐわなくなっていること、各階層間の移動の増大と流動化により階級対立の固定的の把握が不可能になったことなどを根拠として、階級に代る階層の概念の採用を強調したりしている点で一つの特徴をなしている。こうしてこれらの理論は、資本と賃労働の敵対的な階級区分は事実無根の「神話」にすぎないと批判し、今日のアメリカ社会は無階級社会であるとしてバラ色のイデオロギー的幻想曲をかかんでいるが、それは「経営者革命」（バーナム）、「人民資本主義」（ジョンストン）「現代の資本主義」（ストレーチー）、「所得革命」（クズネッツ）、「20世紀資本主義革命」（バーリ）らの一連の資本主義変貌論、つまり現代資本主義は新たな「資本主義」としてその生命力を回復し、若返ったという見解や、独占段階に照応する国家形態の一つである福祉国家についての「福祉国家の将来」（クロスランド）にみられるような漸進的社会改良主義の見解などと表裏一体の関連構造をなして相互に補完し合っている。わが国でもその例外でなく、昭和34年末の社会党の分裂・民社党の成立以来、とくに中産階級や中間層をめぐる論議がにわかに盛んとなってきた。「イギリスの中産階級」（ルイスとモード）、「孤独な群集」（リースマン）、「ホワイ・カラー」（ミルス）、「地位を求める人々」（パツカード）などの邦訳がつぎつぎに出版され、また「サラリーマンもの」「ハウ・トゥもの」の氾濫がわが国の社会生活のすみずみにまで浸透してきたことも周知の事実である。そこでは、現代社会の階級

構造の変化と、そのなかで地位や成功を求めて競い合い、争い合っている人々の心理や生態が描かれているわけだが、実は、中間層と呼ばれているサラリーマン層・職員層の窮乏化がいかに深刻化しているか、彼らの人間性と人格がいかに疎外されているかを示している点で象徴的であるし、また彼らのプロレタリア化の事実こそまさに問題としなければならないものなのである。

ところで、しかし各階層間の移動と流動化の増大は、いうまでもなく、階級の止場を決して意味するものではない。もともと資本主義的階級社会は、身分制的閉鎖的社会の否定のうえに成立したのであり、したがって流動性や開放性は、資本主義的階級の本来的属性なのである。つまり「身分は農奴制社会の属性であり、階級は資本主義社会のそれである」。レーニンはその論文「ナロードニキの空想計画の珠玉」でこの点について「身分は階級差別の一形態であるので、社会の階級への区分を前提している。単に階級というばあいには、われわれはつねに資本主義社会の身分なき階級と解する」とつけ加えるとともに、「ある階級と他の階級との区別は、法律上の特権ではなく、実質上の諸条件にあるということ、したがって近代社会の諸階級は法律上の平等を前提としているということが、それである」と指摘している。そして、さらに帝制ロシアに顕著であった教育の身分性・階級性を鋭く分析しながら、「階級社会の（したがってまた階級的教育の）本質は、すべての市民の完全な法律上の平等、その完全な同権、有産者にとっての教育の完全な同権と開放性という点にある。身分制の学校では、生徒が一定の身分に所属していることが必要とされる。階級的学校は身分をみとめない。それはただ市民をみとめるだけである。それにはあらゆる生徒に対して、ただ一つのことだけを、すなわち授業料を支払うことだけを、要求する。……階級的学校は、決して階級的閉鎖性を前提するものではない。それどころか、身分とは反対に、階級というものは、個々の個人がある階級から他の階級にうつることを、つねに完全に自由に放置している。階級的学校は、学資金をもつものに対しては、誰にでも門戸をとざすことはない」。「現代社会では、授業料を全然とらない中学校でさえも階級的学校でなくなることは、決してない。なぜなら7—8年にもわたる生徒の扶養料は授業料よりもはるかに高く、これらの費用をまかないうるものはごくわずかの少数者にすぎないからである」とのべている。つり、児童労働を搾取せざるをえないような生活条件に、労働者・農民をおとしめているかぎり、たとえ無料の学校教育があらゆる階級の子どもたちに「平等に」開放されていても、その教育の開放性を実質的に子どもに利用させることができるのは、有産者だけなのだというわけである。

ここで注意しておかねばならないのは、一般に資本主義社会においては、学問・思

想や教育（その形骸化したものとしての学歴）や文化が、「個々の個人がある階級から他の階級にうつる」ための、とりわけて「社会的昇進」の競争の手段であり、富や権力や威信への近道とみなされ、したがってまた、その競争で有用であることが学問・教育や文化の価値であるとみなされているということである。福沢諭吉の「人は生れながらにして貴賤貧富の別なし唯学問を勤て物事をよく知る者は貴人となり富人となり無学なる者は貧人となり下人となり」「専ら勤むべきは人間普通日用に近き実学なり」（「学問のすすめ」）や、明治5年「学制」発布の際の「学事奨励に関する被仰出書」にみられる「学問は立身出世の財本（もとで）」などという有名な言葉は、日本の資本主義発展ののろしであった。そこに最近流行の「教育投資論」の原型をみいだすこともできるが、教育や文化＝競争の手段＝有用な知識という考え方こそ、資本主義社会の学問、思想、文化観に一貫して流れているものに他ならない。しかも、この有用な知識は、したがってまた自然と社会および芸術に関する法則の知識を教授する学校（学歴）は、資本主義社会では商品として売買される。だから、それは誰にも必要とされ平等に開放されるものであるが、金のある者しか買うことができず、金のあるところに集中するという法則が働らく。有用な知識を獲得して競争にうち勝ち、一步一步立身出世の階段を昇っていくことが可能だという原則と、それ故にこそ、貧しい者にとっては、そのような知識したがってまた教育をうける機会は、つねに高嶺の花であるという原則とが並存しているのである。この事実、知識や学歴の有無が貧富貴賤の原因ではなく、またそれ自身が階級をつくり出すのではないことを自覚するような人々の発生を、資本主義社会は防ぐことができないことをも意味している。だが、いずれにもせよ、知識というものが、万人の万人に対する個人的私的利害関係の斗争場である資本主義社会の生存競争の手段として、万人に必要とされたこと、それだけに、知識が広く大衆に普及したという事実をみおとすことはできない。特に、これといった資産もなく自分の労働力を売るほかに生きていけない労働者たちにとっては、知識以外に自己の生存を保証するものが何もないということ、それ故にこそ、かえってその獲得が富や権力や威信への里程標でもあるということをつねひごろ痛感してきたわけで、ここに可愛い子どもに対する父母の文化的教育的配慮への熱意と執念の根底があるのだ。そうした資本主義社会の現実においては、近代教育はその成立期において、教育を「私事」とみる思想を基礎に、「親の教育権」の保障を中心とする「私教育」体制の確立という形で具体化され、それが公教育としての近代教育（近代公教育）に転化してきたという歴史的な経緯、したがってまた近代公教育の課題と構造については、ここで詳述するいとまはない。

このようなわけで、階層間の流動化を促進し、階級のない社会を実現するために中等教育の（後期のひいては高第教育の）機会を均等に大衆に公開するという、例えばイギリス労働党の教育政策を讃美するクロスランドの思想も、実は矛盾を意図的に潜在化させこそしても、それを否定するものではありえない。なぜなら、それは階級を流動化しても止揚するものではないし、階級的不平等は廃絶されないからだ。ミルズも指摘するように、高等教育機会の拡大と卒業者の倍給過剰のために、かつては教育（学歴）が階層間の上昇移動の可能性の通行手形であったという神話、労働市場の自動調節機能に対する信仰が動揺したことで、卒業しても「その目的であった専門職や管理的な職業には就職できない者が多数出てきて、その結果本人たちは、失望と欲求不満に苛まれるし、社会はその統一性と団結性を破壊されることになる」。「彼らは欲求不満の苦い経験を味わって、結局は社会や政府に敵対するようにならぬとも限らない。そうなれば、なまじ彼らに高い教育を与えてあるだけに、それがかえって反抗の有力な武器となるだろう」。⁽⁴⁾資本制社会秩序それ自体の変革のないところでは、このように高等教育の改革も、結局は、新しい矛盾を生み出さずにはおかないのである。最近、わが国でも池田前首相が強調した「人づくり論」も、実は、富や権力や威信の分化とその階級的秩序づけ、おしなべて社会の階層化＝社会的不平等の固定化・制度化を不可避のものとして肯定し、それに対して学校教育制度が対応していないところから、これに体質改善を加えるという構想を母胎に生まれてきたのだという指摘も、その意味で承認できる。⁽⁵⁾

2 ところで、このような階級概念を否定し、「中間層」理論がふりまく幻想は、全体としての労働者階級の統一の物質的条件が形成されればされるほど、腐朽し寄生化を強める現代資本主義のもとでは、生まれるべくして生まれたのだといってよい。したがって、ここで必要なのは、こうした幻想を発生させ流行させている現実そのもの、とくに労働者階級の複雑な構成をきめる尺度と労働運動における新しい諸特徴を研究し、現実そのものを社会進歩の方向にそって変革し、そうすることで幻想の生まれる根源をたちきることにある。そのためにも、ここではまず労働者階級概念が何を意味しているのかを、マルクス主義の古典的文献を引用しながら考え、ついでそのような概念規定によって教師＝教育労働者といった問題の検討に進もう。

では、なぜマルクス主義の古典的な文献を引用することからはじめるのかというと、マルクスとエンゲルスこそはじめて近代的労働者階級を発見し、階級と階級斗争の発展による社会の歴史的発展の必然性を科学的に明らかにしたからである。レーニンは「マルクスの学説の主要なものは、社会主義社会の創造者となるプロレタリアー

トの世界史的役割を解明したことにある」⁽⁶⁾とのべている。そして「この労働者階級とは、資本主義社会の中で搾取され、抑圧され、貧困に苦しんでいる人々の集団というだけの意味ではなく、資本主義的生産、とくにその大工業によってつくり出され、組織され、結集され、教育され、啓蒙され、きたえられた特定の歴史的階級である」⁽⁷⁾。だから、こうして、きたえられた特定の歴史的階級であるプロレタリアートが、資本主義制度のくびきを投げ捨て、抑圧されたプロレタリアートであることを自ら廃棄・止揚するとともに、その他の被搾取、被抑圧の勤労者大衆の解放をも同時になしとげ、社会をより高次の合理的な社会経済構成体に導いていくための理論的な武器を、歴史的な階級斗争の発展によって常に確証されてきた試練ずみの武器を、マルクス主義の古典が示す概念規定がわれわれに与えてくれるからである。

そこで、労働者階級の社会経済的境界線とその構造変化について、1年余りにわたり有益な国際討論を組織した『平和と社会主義の諸問題』誌の編集部による「意見交換の若干の総括」と、堀江正規氏の「教育労働者について」などの労作をも参照しながら、検討していこう⁽⁸⁾。

a. まず「労働者階級」あるいは「プロレタリアート」という概念の内容は何か。レーニンが「偉大な創意」という著作のなかで、次のような有名な定義を下している。

「階級とよばれるのは、歴史的に規定された社会的生産の体系のなかでしめる地位を異にし、生産手段にたいする関係（大部分は法律で確認され、成文化されている関係）を異にし、社会の労働機構における役割を異にし、したがってまた、社会の富のうち、かれらの所有に帰する分け前を受けとる方法と分け前の大きさとを異にする、人間の大きな集団である。階級とは、一定の社会経済制度のなかで占める地位が異なるおかげで、一方が他方の労働を専有できるような、人間の集団をいうのである」⁽⁹⁾。

この定義によれば、現代資本主義社会の基本的階級の指標は、社会的生産の体制のなかで占める地位、とくに生産手段に対する関係に、求められている。つまり、プロレタリアートとは、生産手段を奪われていて、そのために自分の労働力を資本の所有者に売ることによって、生活をたてるほかはなく、資本主義的生産の過程で搾取されている人間集団の階級ということである。

b. ところで、それでは労働者階級のきわだった特徴としてどのような点が考慮されねばならないか。エンゲルスが「共産党宣言」の英語版注で簡潔に表現しているように、プロレタリアートとは「自分自身の生産手段をもたず、生きるためには自分の労働力を売られる近代賃金労働者の階級を意味する」⁽¹⁰⁾。つまり、ここで近代賃金労働者というのは、単なる賃金生活者というのではなくて、生産手段の所

有者で賃金労働者の雇傭者であるブルジョア階級＝資本家に雇われて、搾取・被搾取の関係におかれている労働者ということなのである。

よく知られているように、資本主義生産の発展につれて商品生産が全社会的な規模に拡大され、労働力の商品化が一般化すると、何らかの労働に従事することで生活するものはすべて賃金労働者の形態をとるようになる。ブルジョア階級が支配をにぎるようになってからは「人間と人間との間に、赤裸々な利害以外の、つめたい『現金勘定』⁽¹¹⁾以外のどんなきずなをも残さなかった」し、「これまで尊敬すべきものとされ、敬虔な畏怖をもって眺められたすべての職業からその後光をはぎとった。彼らは医者、法律家を、僧侶を、詩人を、学者を、自分たちのお雇いの賃金労働者に変えた」⁽¹²⁾のである。しかし、ここで「賃金労働者一般」と、エンゲルスがいつている「近代的賃金労働者」とを区別することは、マルクス主義的な階級分析の視角からみれば非常に重要な理論的意義をもっていることに注意しておかねばならない。なぜなら、そこでは、階級社会の発展の原動力としての階級斗争のにない手であるような基本的階級、そういうものとしての労働者階級を発見し、彼らの果すべき「世界史的役割を解明」(レーニン)することにあつたからである。資本主義のメカニズムは、資本主義を否定し、新しい社会を実現する要素をきたえあげる。「ブルジョア階級は、みずからに死をもたらす武器をきたえたばかりでない。かれらはまた、この武器を使う人々をも作り出した。近代的労働者、プロレタリアを」⁽¹³⁾。かくて「大工業の発展とともに、ブルジョア階級の足もとから、かれらがそのうえで生産し、また生産物を取得する土台そのものが取り去られる。かれらは何よりも、かれら自身の墓掘人を生産する。かれらの没落とプロレタリア階級の勝利は、ともに不可避である」⁽¹⁴⁾。こうしてマルクス主義においては、歴史的発展の経済的必然性を見出すことが、同時に発展になる階級の発見であり、生産的諸条件によって結ばれた人間集団、つまり階級の行動が、とりもなおさず階級斗争であつたといふことができるのである。

c. このような、資本家と資本主義経済制度に徹底した敵対者として対立する近代賃金労働者、つまりプロレタリアートは、では、どんな特徴をもち、その社会経済的境界をきめる指標はどこに求められるのだろうか。マルクスは、資本主義的生産の直接の目的および本来の生産物は、商品であるばかりではなく、まさに剰余価値＝利潤であるという根本命題から「生産的労働者」の概念を展開する。なぜかという、常にますます多くの剰余価値＝利潤を生産することが、資本主義諸国の労働者階級の労働の主な機能であり、資本主義的生産と再生産のなかに占める彼らの位置と役割をきめることになるからである。マルクスは、「直接的生産過程の諸結果」という著作のな

かで、「直接に剰余価値を生産する労働だけが生産的で、直接に剰余価値を生産する労働能力の行使者だけが生産的労働者である。つまり直接に生産過程で資本の増殖のために消費される労働だけが生産的である。労働過程一般という単純な観点からすれば、生産物に、いっそう具体的にいえば商品に実現される労働は、生産的なものとしてあらわれた。資本主義的生産過程という観点からすれば、いっそうこまかな規程がつけかわる。即ち、直接に資本を増殖させ、いいかえれば剰余価値を生産し、したがって労働者すなわち労働の遂行者に対しては等価物を与えずに、剰余生産物にあらわされた剰余価値のなかに実現され、つまり労働手段の独占者すなわち資本家にとっての商品の剰余増加分のなかに実現される労働が生産的である、ということこれである。

（略）資本主義的労働過程は労働過程の一般的諸規定を廃棄はしない。それは生産物と商品とを生産する。そのかぎりでは、使用価値と交換価値の統一としての商品に対象化される労働は依然として生産的である。だが、労働過程は資本の価値増殖過程の手段にすぎない。したがって、商品によって実現されるが、その場合個々の商品についてみれば、そのある可除部分において不払労働を表現し、総生産物についてみれば商品総量のある可除部分において不払労働だけを、すなわち資本家にとっては費用のかからない生産物を表現する労働が生産的なのである⁽¹⁵⁾」という。さらにすぐ続けて「資本主義的生産形態を絶対的な生産形態と考え、したがって生産の唯一の自然的形態と考えるブルジョアの偏狭だけが、資本の立場からみた生産的労働と生産的労働者とはなんであるかという問題と、一般に生産的労働とはなんであるかという問題とを混同し、したがって、一般に生産する労働、ある生産物またはある使用価値を、総じてある結果をもたらす労働は生産的である、という同語反復的な答に満足することができるのである。資本もしくは資本家による労働能力—この労働のにない手—の生産的消費過程を意味している労働過程を遂行する労働者が生産的なのである⁽¹⁶⁾」とのべていることに注意しておこう。

d. さて、労働者階級の客観的判別基準についてのマルクス主義の基本的視点について、かなり本質に近づくことができたように思われる。そこで、さらに立ちいって、マルクスの時代以降の資本主義の発展を考慮しながら、教育労働者の地位をきめる理論的準備にとりかかるところにしよう。

第1に、まず、マルクス主義の観点からは、「労働者階級に属するとみとめられるものは、その労働が剰余価値を生み出すか、あるいは剰余価値を資本家の金庫にながしこむもの⁽¹⁷⁾のだけである」というのは、すでにのべたことから明らかであろう。資本家階級にとっては、労働者が剰余価値をどうしてつくりだすのか、生産過程で直接的

に商品の形態をとってつくりだすのか、それとも、迂迴的に自分の労働で、他の経済分野から剰余価値を再分配する諸条件をつくりだすのかということは、どうでもよいことなのだ。

資本主義的生産過程は、マルクスのいうように「全体としてこれをみれば、生産過程と流通過程の統一である」⁽¹⁸⁾が、生産過程そのもののなかでも、プロレタリアートとしては同一の階級的地位を占めながら、生産過程で演ずる役割を異にするさまざまなグループからなり立っている。つまり「多数の労働者が同じ商品の生産で一緒に労働するような、独自の資本制の生産様式の発展につれて、もちろん、彼らの労働が生産の対象と直接に結ぶ関係はひどくさまざまであるに違いない。例えば、工場内の下働きは原料の加工とは直接には関係しない。直接にこの加工にたずさわる労働者の監督たる労働者は、さらにちょっと違っている。技師の関係はまた別であり、主として自分の頭だけで労働する、等々。ところで、その有する労働能力の価値を異にするこれらの労働者の全体が一単なる労働過程の結果を考察すれば一商品または物質的生産物となつてあらわれる結果を生産するのであり、全部と一緒に作業場として、これらの生産物の生きた生産機械である」⁽¹⁹⁾。そして、現代にいたるまでの機械制大工業や大規模生産の急激な発展につれて、労働者階級の大家族のなかに、新しいグループが加わり、労働者階級の構成はますます複雑な性格をおびてくるようになる。マルクスは、こうしたプロレタリアートの社会経済的境界とその内部構造におこつた変化を規定するうえで、労働者階級を社会的「総労働者」と把握しているが、この「総労働者」というのは、その各成員が労働対象の直接の処理に近かれ遠かれ関与する仕方では結合された一つの労働総員のことである。つまり「資本のもとへの労働の實質的包摂または特殊的・資本主義的生産様式の発展とともに、個々の労働者ではなく、社会的に結合された労働能力がますます総労働過程の實際の遂行者となり、協力しながら総生産機構を形成する種々の労働能力は、商品形成の、ここではむしろ生産物形成の、直接的過程に多種多様な方法で参加し、ある者はより多く手で、ある者はより多く頭脳で労働し、ある者は管理人、技師、技術学者等として、ある者は監督として、ある者は直接の筋肉労働者または単なる下働きとして労働するようになるから、労働能力の諸機能は生産的労働の直接の概念のもとに、またそのにない手は生産的労働者の、すなわち直接に資本によって搾取され、資本の価値増殖過程および生産過程一般に従属する労働者の概念のもとにますます包含されるようになる。工場を形成する総労働者をみれば、その結合された活動は物質的には、同時に商品総量である総生産物に直接に実現され、その際この総労働者の一部にすぎない個々の労働者の機能が、直接

の筋内労働により遠いか、またはより近いかということは、全くどうでもよいことである⁽²⁰⁾」。

このようにして、資本制的商品生産の発展により促進される「総労働者」の形成過程では、精神労働と肉体労働の分裂や労働者の技能資格の低下、資本制蓄積の進行化に伴う窮乏化などのマイナス要因が不可避的ではあるが、他方で分業がたえまなく発展し、しかも個々の企業内部だけではなく全社会的規模でも発展していくから、新しい経済部門や職種がたえず生まれ、それに応じて「総労働者」の構成も拡大していく。こうして、資本制生産の発展につれ、資本によって結合された質的に高い労働者がますます多量に再生産されていくし、それに伴ってこれまで中間層とみられていたような事務職員層、つまり普通は俸給労働者と呼ばれる層の一定の部分は、その社会的地位、労働の性格、生活水準、思想上の見解などといった点から、労働者階級の中にくみこまれ、或いは近づいていく。けれども、経済状態がプロレタリアのそれとほぼ一致している俸給労働者でも、工業労働者と機械的に混同してはならないし、また一部の俸給労働者層が思想的・政治的におくれているからといって、それ自体が階級所属をきめる尺度になるものではない。

第2に、しかし現代の労働者階級の構造が複雑で単一同質のものの集りでないからといっても、その主要な最大の中核部隊が何かを見失うことは許されない。レーニンは「特定の階級、すなわち都市労働者、一般に工場労働者、工場労働者だけが、資本のくびきを打倒する斗争のなかで、新しい、社会主義的組織を創設する事業のなかで、階級の完全な廃絶のための斗争全体のなかで、勤労被搾取者の全大衆を指導することができる⁽²¹⁾」と指摘している。この労働者階級の基幹の部分である工業労働者に含まれるのは、工場労働者だけでなく鉱業、建設業、運輸・通信などの諸部門の労働者も当然にこれに入る。そして、今日の国家独占資本主義のもとでは、物質的生産のますます広範囲の諸部門が工業的性格をおびようになっているし、オートメーション化や高度に総合機械化された生産諸条件のもとでは、科学・技術勤務者などの若干のグループも生産の連鎖にくみこまれ、生産総員の部分となり、工業労働者の特別な独特の層を形成するようになっているのである。

ところで、この部隊が他の労働者階級の諸グループに対して主導的役割を果たすのは、単に数的に優勢だということによるだけではなくて、彼らが人間活動の主要な分野である物質的生産に従事しているということにもよる。物質的財貨の大部分をつくりだし、価値と剰余価値を生産する彼らは、伝統的に大規模生産と結びついているので、最も強大な組織性と団結、すすんだ意識と階級斗争の豊富な経験を つんでいるか

らである。したがって、工業労働者を中核に全体としての労働者階級の統一と連帯への物質的条件が形成されればされるほど、資本家階級は彼らの間に階層別身分別の差別を強め、分裂を促進するさまざまな手だてを持ち出してくる。とくに工業労働者和其他の労働者の諸グループの間に顕著にみられることだが、例えば工業労働者と俸給労働者の間にさまざまな人為的障壁を設け、両者の違いをことさらに誇張するためにいかなる努力も惜しまない。昇進したいという希望をもつ人の感情を利用したり、給料を俸給と呼んで労働者のそれを賃金といい区別することなども、決して偶然ではないのである。

第3に、さきにもみたように、資本主義社会の生産的労働は、「労働の一定の内容、労働の特殊的有用性、または労働の対象化たる独自の使用価値とは絶対に係わりのない、労働の一規定である」⁽²²⁾。なぜなら、生産とは基本的に物質的富の生産でなければならないが、生産の資本主義的形態にとって第一義的に重要な、本質的なのは剰余価値＝利潤のための生産なのであって、物をつくるという技術的な労働過程は剰余価値を生産するための手段という関係になる。だから、生産の技術的性格が物質的か非物質的かを問わず、資本家のために剰余価値を生みだす、したがってまた搾取される労働こそが生産的なのだという一点にかかるからである。したがって資本の人格化としての資本家にとっては、彼らの剰余価値を吸いあげる目的をもった労働は、その使用価値が物質的か、非物質的（サービス）かにかかわらない。問題は直接に剰余価値を生産する労働であればよいわけだから、そのかぎりでは、教師であれ歌手であれ、自分の労働力を直接に資本としての貨幣と交換し、剰余価値を生産し増殖するにない手となっているものは、すべて生産的労働者なのである。この「生産的労働と不生産的労働とは、ここではつねに、労働者の立場からではなく、貨幣所有者・資本家の立場から区別される」⁽²³⁾。だから「同じ種類の労働が、生産的でもありうるし、不生産的でもありうる」のだとマルクスは、具体的事例をあげながら次のようにのべる。

「たとえば『失樂園』を書いて5ポンドをえたミルトンは不生産的労働者であった。これに反し、じぶんの出版業者のための書物製造労働を提供するの著述家は生産的労働者である。……じぶんの出版業者の指図によって書物（たとえば経済学綱要）を製造するライプチヒの文筆プロレタリアは、生産的労働者である。というわけは、彼の生産はもともと資本のもとに従属しており、資本の増殖のためにのみ行われるからである。じぶん自身の責任でじぶんの歌を売る女歌手は不生産的労働者である。ところが、同じ歌手でも、貨幣をえるために歌わせてもらう興業師に雇われれば、生産的労働者である。けだし、彼女は資本を生産するからである」⁽²⁴⁾。

では、非物質的生産の領域での資本主義的形態については、どのようにのべているかを、もっと具体的にみてみよう。非物質的生産が純粹に交換のために営まれる場合、つまり商品を生産する場合にも、次の2つの場合が可能である。1つは、たとえば書籍や絵画のように、要するに舞台芸術家の芸術提供とは異なるあらゆる芸術生産物のように、「その結果たる商品、使用価値が、生産者および消費者とは異なる自立的姿態をとり、したがって、生産と消費のあいまに存在し、売ることのできる商品としてこのあいまに流通し得る場合」であり、2つは、舞台芸術家、演説家、俳優、教師、医師、牧師などのように、「生産されるものが、生産するという行為から不可分の場合」である。⁽²⁵⁾つまり、前者のような「ある種の活動または労働の使用価値、結果は、商品に体化されるのである」が、後者のようなそれは「手につかみうる一人物そのものから区別される一結果をあとに残さない。たとえば、ある歌手が私に提供するサービスは、私の審美的欲望をみたすのであるが、私の享楽するものはその歌手自身から不可分な行為のうちにのみ実存するのであって、歌うという彼の労働が終れば、私の享楽も終るのであり、私が享楽するのは活動そのもの、私の耳へのその反響である。…（略）…私が自分の本能を発展させるためにでなく、金もうけできるような技能を身につけるために教師のサービスを買うとすれば、または他人が私のためにこの教師「のサービス」を買ってくれるとすれば、そして私が現実に関何かを学ぶ—それは絶対にサービスの支払とはぜんぜん係わりのないことだが—とすれば、この学習費は、私の生計費と全く同じように、私の労働能力の生産費に属する。だが、このサービスの特殊的有用性は経済的関係を何ら変化させない。それは私が貨幣を資本に転化させる関係ではなく、またそのサービス遂行者たる教師が私を彼の資本家、彼の親方に転化させる関係でもない。だから、医師が私を治療するかどうか、教師の教育が成功するかどうか、弁護士が私の訴訟に勝ってくれるかどうかということも、この関係の経済的規定性にとっては全くどうでもよいことである。支払われるのはサービス提供そのものであって、その結果は、その本性上、サービス提供者によって保証されえない。サービスの一大部分は、料理女、女中などのように、商品の消費費用に属する⁽²⁶⁾のである。そしてさきの第1の場合には「資本制的生産の過渡形態にとどまるのであって、本来の資本制的生産様式とは何ら係わりのない、形式的にさえ、まだそのもとに従属していない、関係」であり、第2の場合にも「資本制的生産様式はせまい範囲でしか行われず、また事柄の性質上、若干の部面しか行われまい」と指摘する。さらにこの第2の場合について、「たとえば、教育施設のばあい、教師は教育施設企業家のための単なる賃労働者でありうるし、またそうした教育工場

がイギリスにたくさん実存しうるのである。こうした教師は、生徒に対しては生産的労働者ではないが、自分の企業家に対しては生産的労働者である。企業家は自分の資本を教師の労働能力と交換し、この過程を通して金もうけする。劇場、娯楽施設などの企業の場合にも同じである。俳優はこの場合、公衆に対しては芸術家としてふるまうが、自分の企業家に対しては生産的労働者である。この領域での資本制的生産のこれら一切の現象は、生産全体と比較すればとるに足りないことであって、ぜんぜん無視してもいいほどである⁽²⁷⁾」とのべている。

つまり、ここで指摘されていることは、第1に、非物質的生産の遂行者である教師＝教育労働者の労働の具体的内容、性格と特殊の有用性についてである。教育労働はその労働そのものを商品として、つまり物象としてではなく活動としてのサービスの形態で提供されるが、公衆は、例えば自分の教育要求をみだし、したがって自分の（金もうけの）欲望のために役立つというようなその特殊の使用価値を、自分の労賃収入から貨幣を支出して買う。学習費は自分の「労働能力の生産費」に入るが、そうした貨幣と労働との単なる交換は、労働を生産的労働に、いかえれば貨幣を資本に転化させる関係にはないというのである。ここには、教育労働が生産的労働ではなくて不生産的労働の一形態であることが指摘されているとともに、学校企業家は教師のこの不生産的労働を買い、それを公衆に売ることによって労賃と利潤＝剰余価値を回収するが、そうした直接に資本と交換される労働こそ生産的労働に他ならないということがいわれている。マルクスはこの点について、「資本論」のなかで、「物質的生産の圏外から一例をあげることが許されるならば、学校教師なるものは、児童の頭脳に加工するのみではなく、企業家の致富のために自らを労する場合に、生産的労働者となる。企業家が腸詰工場のかわりに、教育工場に投資したということは、別に事情を変えるものではない。ゆえに、生産的労働者の概念は、単に活動と効果との関係、労働者と労働生産物との関係を包含するのみでなく、労働者を資本の直接的価値増殖手段となすところの、一の特種社会的な、歴史的に成立した生産関係をも包含するのである。したがって、生産的労働者であることは幸運ではなく、不運である⁽²⁸⁾」とのべて、われわれのこの規定に対する理解を容易なものとしてくれている。そして、この「不運である」という言葉のなかに、彼の「疎外された労働」を出発点とした「商品の物神性」の認識が反映しているのはいうまでもない。さらにまた、これに関連して第2に、資本主義的学校企業がたくさんあっても、事柄の性質上、資本主義的生産が支配的になっていないし、また資本主義生産の形態が導入される場合でも、資本のもとへの実質的従属によって促進されるような、資本主義的生産方法の全面的な展開

がないから、したがって資本主義生産全体に比較すればとるに足りないのだ、ということである。このように、マルクスが非物質的生産の領域（非生産部門）における生産的労働について指摘した諸点は、労働者階級の中での非物質的生産に従事する労働者の地位の評価にも当然に関係する問題ともかかわってくるし、剰余価値のますます大きな部分が、とくに流通・サービス部門に従事する労働者の搾取によって保証されている今日では、とくに重要な意義をもっているのである。

以上、教師を例に教育労働者の地位を評価するうえでのもっとも一般的特徴を大づかみにみてきた。しかし、われわれの課題である今日の教育労働者の問題を明らかにするためには、当然に、最近における資本主義の発展と教育労働者のおかれている状態の変化とを、もっと具体的に検討することが必要であろう。けれども、どんな場合でも、教育労働者の階級的所属をきめる中心問題が、これまでのべてきたような生産手段との関係、資本主義的生産と再生産過程にどこまで引きいれられ、そこで労働者階級といかに結びつけられているか、といった諸点を看過することは決して許さるべきではない。

3、教育労働者の社会経済的特徴

労働者階級の社会経済的境界をきめるうえでのマルクス主義的分析の基本的指標は、これまでのべたように、生産手段をもたないこと、したがって労働力を売る以外には生活の手段をもたないこと、資本の剰余価値＝利潤の生産に直接に結びつけられていること、つまり生産的労働者であるということ、であった。そこでこの指標にしたがって、いまの「教育労働者」の社会経済的特徴を検討してみよう。

第一に、教育労働者は生産手段の所有から切りはなされ、したがってまた自分の労働力を売る以外に生活手段をもっていないのか、どうか。

もともと、教師という階層は「事務員」「職員」と呼ばれるような技術者、事務所および商業勤務者などの「俸給労働者」と同じように、単一の階級的カテゴリーに属するとは考えられない。なぜかという、その第一は彼らの出身階級ないし階層の複雑さとそれとのつながりにおいて、第二は学歴の差においてそうだからである。つまり、教師の資格要件としては、戦前なら師範学校、戦後なら学芸大学を卒業することが必要なのだから、その教育費負担にたえうる者は、都市の小市民か農村の中農以上の階層であったといえる。とくに、農村出身の教師の中には、農業とあわせて教師である兼業者が少なくなかった。だが、農地改革に伴う農民の階層分解の促進、都市の工業的発達による農村人口の「地すべり」⁽²⁹⁾的流出、そして自由化対策の一環でもある

「農業基本法」も示すように、1町5反以下の中小農にとって農業が割に合わなくなるような、技術構成の高度化などの「近代化」が進んでいることなどの影響を受けて、そうした教師の兼業形態（生産手段の所有との関係）が急速に減少化しつつある。

けれども、これは決して教師だけのことではない。学校事務職員を含めて一般の「事務員」「職員」層も、やはり同じような階級もしくは階層から出ているし、とくに学校事務職員の資格要件をみても、戦前はともかく、戦後においては大学の卒業が基礎資格として要求せられるようになってきている。そして、彼らの兼業形態が急速に稀薄化しつつあることも、教師の場合と同じであって、かつて小ブルジョアの意識を必然的に生みだした経済的物質的基礎が崩壊するにつれて、彼らの経済状態や地位は全く労働者なみになってこざるをえない。

つまり、現代の教師や学校事務職員大衆は、生産手段をもはやまったく所有せず、労働力を売ることによってのみ生活手段を獲得する賃金労働者であり、しかも彼らの圧倒的大多数が低賃金にあえいでいるという事実は、ここで改めてとりあげるまでもなく、すでに周知のことなのである。その意味で、彼らのプロレタリア化の進行は明らかであるが、だからといって、生産労働者と機械的に混同することは許されない。一般の生産労働者と職員層または俸給労働者とは、さきにみた出身階級（階層）や学歴などの差を前提条件として、(1)労働の質、(2)賃金の形態とその額、(3)社会的生産と再生産に占める身分または地位、(4)以上にもとづく意識などを指標として、それぞれ区別されてきた。だが、後述するように一般に資本主義的大工業の発展は、これらの指標を次第に接近させ、職員層と生産労働者層の融合と利害の共通化および全体としての労働者（階級）運動の統一を不可避免的に発展させるとともに、他方で労働者（階級）内部での階層分化、とくに職員層と生産労働者層の分裂、精神労働と肉体労働の対立を激化させており、またそのために支配層はあらゆる手段を利用していることも否定できない。現に、職員層の内部にも上下の階層分化が進み、少数の高級職員層は経営者として「機能資本家」となり、または管理的機能に従事して、高給、配当、賞与などの形態で剰余価値の一部を取得し、その生活条件と意識を資本家階級のそれに接近ないし融合させている。彼らは資本家階級の要員であると、正真正銘の一員であるかを問わず、客観的には労働者階級を搾取する道具の役割を果しているのであるから、もとより労働者階級の仲間入りをさせることはできない。また、「全ブルジョア階級の共通の事務をつかさどる委員会」（共産党宣言）にすぎない資本主義国家の政治権力の中核的地位についている高級公務員や軍事＝警察的機能を遂行するよう

な、国家の寄生的暴力的機関の従事者についても、全く同じである。こういったことは、いうまでもなく自明のことにすぎないが、しかし、他方で、教師や学校事務職員を含めて、一部の俸給労働者層が思想的政治的におくれているからといって、それ自体が階級所属をきめる決定的な尺度になるものではないということも、繰返し注意しておきたい。具体的にいうと、日本社会の現実においては、プロレタリアの俸給労働者はかなり小市民層から出ているし、また生産労働者の中には家庭の主婦や老人たちによる「三ちゃん」農業を兼ねている者が少なくないだけに、俸給労働者を生産労働者より弱くし、生産労働者の一部を生産労働者らしくなくしている条件は残されており、したがって、彼らは一方の基本的階級である資本家階級に対して、敵対的な基本的階級としての自己を形成するということをはっきりと自覚していない。彼らは個人主義的な打算や消極的態度におちいりがちだし、階級連帯とか組織とか規律には背を向けたりして、自分たちの基本的利益が労働者（階級）の基本的利益と一致することも、十分にさとしていない。だが、だからといって、客観的には彼らが労働者（階級）に属していることを否定することには決してならない。彼らは本質的に労働者であり、労働者階級に属している。さきにあげた小市民的性格のようなものは、副次的な性格であるにすぎず、それは彼らが労働者階級の戦列の中で、比較的に弱い部隊であるということを意味するにすぎないのである。

したがって、生産手段から切り離され、労働力を売る以外に生活手段をもっておらず、労働過程と労働量の決定に指導的発言権をもたず、使用者（生産手段の所有者かまたはその代理人）の管理に従属する賃金労働者、そういうようなものとして教師や学校事務職員大衆の社会経済的持質を位置づけることができるのはいうまでもない。

第二に、教育労働者は直接に剰余価値＝利潤の生産に結びつけられているかどうか。いいかえれば、生産的労働者なのかどうか。

ここでは、まず資本主義的教育企業＝私立学校のなかで働らく教育労働者の場合をみておこう。日本の教育労働者の圧倒的大部分を占める公立義務制学校の教職員は地方公務員であり、彼らの労働力が交換されるのは、いうまでもなく財政資金であって、直接に剰余価値＝利潤を増殖する資本（可変資本）とではないのであるが、この問題を考える場合に、マルクスの時代を考慮しながら私立学校という学校企業にその原型を求めるためである。

この点については、さきに一応ふれておいた通りであるが、ここで改めて再検討しておきたい。なぜかという、資本主義的再生産の過程のなかに教育労働者がどのように入りこんでいるのか、という問題は国際的にもまだ必ずしも十分に明らかにされ

ていないからである。『平和と社会主義の諸問題』誌が、資本主義国家の労働者階級の構造変化について行った国際的討論でも、その最終的結論は固まっていなかった。⁽³¹⁾同誌編集部の「意見の若干の総括」のなかで、「現代の労働者階級の構造の変化に関連したすべての問題が、すでに今日われわれにとって明らかとなっているわけでは決してない。たとえば、若干の発言のなかで、非生産部面の知的労働従事者—教師、医師など——の問題がとりあげられていた。これらのグループは、現在どの程度まで資本主義的再生産にひきいれられ、労働者階級と結びついているのだろうか？ 一連の知的職業者の階級的地位の評価は、この問題に対する解答にかかるところが多い」とし「近年、急速に増大しつつある国家公務員のグループもやはり等質的なものではない。ブルジョア統計は、このグループのうちに国家独占資本主義経営の労働者や国家または地方自治体に雇われる教育者や保健活動家や官僚、将校、裁判官、検事、多くの聖職者をふくめている。こう列举しただけでも、ここで実際に問題となっているものが、全く種々さまざまな階級的グループであることは明瞭である。彼らの一部は、プロレタリアートに所属しているかあるいはプロレタリアートに近づきつつあり、他の一部は、資本主義的な弾圧機構で働らいていてブルジョアジーと結びつくか、またはブルジョアジーと融合しつつある」と重要な示唆を示してはいるが、最終的な理論的回答が与えられているわけではないし、この問題の理論化は今後に残された重要な課題でもあるからである。

a. それでは、まず資本主義的再生産の過程に教師＝教育労働者はどのように入りこんでいるのだろうか。バディッシュは「アメリカ労働者階級構成の変化」という論文のなかで、次のようにのべている。「入念に検討してみるならば、教員は資本主義的生産過程のなかに位置を占めていないという通説は、教員の機能の現実と合致していないことがはっきりする。資本主義経済の発展の過程で租税によってまかなわれる無償の公共学校制度が生まれ、今日の規模にまで発展したのであって、この資本主義経済の発展が、労働力の再生産と『搾取可能な』労働力のゆたかな供給の確保のための重要な条件として、労働者の子弟に少々の学校教育を与えることの必要を生み出したというのが、真相である。近代的な生産過程からして、少なくとも初等教育をうけた労働者だけが雇用可能なのである。今日では幾多の場合に高等学校教育が雇用の条件になっている。したがって教員は、資本家が商品と利潤(価値と剰余価値)の生産を継続し拡大するために必要な労働力の再生産過程で、必要不可欠な機能を果しているのである。教員が個々の資本家や法人の組織した資本家に雇用されるのではなく、資本主義国家の機関をとおして資本家階級全体に雇用されているという事実は、生産な

らびに再生産の過程に占める教員の位置について事情を少しも変えるものではない。一部の教員は主観的には俗物的にみずからを中間階級と考えているだろうし、ほかのものは資本主義的雇用主の『手引き』、『要綱』、『指導要領』に屈して、労働貴族と同じように資本家階級のために奉仕しているかも知れない。しかし教員は社会的生産体制のなかに特定の地位を占める賃労働者として、客観的には労働者階級に所属するものとみなさなければならない⁽³²⁾と。

バディッシュのこのような指摘は、きわめて示唆に富んでいる。というのは、もともと資本主義的な近代公教育制度は、総資本の社会政策による労働力の保全・培養、把握という労働政策の一面を含んでいるからである。つまり、労働力という観点からみると、産業革命初期における「原生的労働関係」の時期に、苛酷な資本の搾取を通じて労働力は全体として急速に磨滅し乱費されつつあったため、資本はその経済的利害から社会政策＝労働保護立法を施行して労働力を保全しなければならなかった。そうした初期社会政策を通じて労働者階級の組織運動が高まりはじけると、それを抑圧しつくすことが不可能であることを認めた資本は、彼らの要求の一部を譲歩・妥協して受け入れることによって、逆に高度化された段階における労働力を積極的に「培養」または「確保」しようとする。ここにおいて、社会政策は一連の社会保険政策、さらには産業平和の諸策として登場するのであるが、こうした社会政策の実施は当然に個別資本の利益に反する。それゆえに、盲目的に利潤追求に狂奔する個別資本の反抗をはねのけて、体制の確保と利潤率全体の維持にとって合目的ななかぎりにおいて、社会的総資本—総資本の執行機構である国家—が社会政策を実現するのである。したがって、社会政策は、その一面において階級斗争を通じての労働運動の勝利の表現でありそれを部分的には反映していながらも、しかしそれが資本制国家により施行されている以上、基本的には資本の利益のためになされる資本の経済政策、生産政策の一環という階級政策の本質をもつ。だから、この社会政策は、体制的諸矛盾をその結果において調整、緩和する一つの政策ではあっても、およそ自らを生みだした母胎そのものを否定するものではありえないのは明らかである。そして、このような社会政策の推移と併行して、資本主義的利害に根ざす近代公教育が、一つは資本の要求する新しい労働力の育成のために、二つは軍事的要求に奉仕する目的をもって、三つはそれらの中心となるものだが、資本制国家に対する忠誠と階級秩序維持に必要な国民的統一意識（イデオロギーの同質化）を形成することによって、資本に敵対する労働者の組織的運動へのドラスチックな弾圧や分裂懐柔策とならんで、労働者の階級意識の自覚や高揚を阻止する解毒剤の役割を果すための、国民教育制度として成立したので

ある。もとよりその背後には、よく知られているように教育を「社会公共」のものとして把握し、労働者階級の社会的物的生産労働の共同の成果を財源として、自分たちの子どもを教育するという権利意識に支えられた教育原則を確立するという労働者階級の要求や主張が大きく働いていたが、資本主義的近代公教育制度じたいが一定の生産力の発展にみあった新しい労働力養成の要求に支えられていたことは否定できない。⁽³³⁾

このようにみてくると、バディッシュェがいうように、教師＝教育労働者は、資本主義的生産過程にとって不可欠な近代的賃労働（力）の再生産に重要な機能を果しており、その意味で資本主義的再生産過程にとって不可欠な労働者として形成され、その中に入りこんでいるという指摘も、当然のことながら、そのかぎりでは首肯できる。また、教師＝教育労働者は資本家が安く、都合よくつかうことのできる、一定の基礎的能力をもった「搾取可能な」労働力を豊富につくり出すというのは、たしかに固定資本の蓄積に似ているということもできようが、しかし、この点から教師＝教育労働者の労働を生産的労働だということはできない。なぜなら、「それではあまりにも迂回的であり、この論法でいけば子どもを生み、これを育てる母親もまた生産的労働者だ（しかも無償の）ということになってしまうからである。⁽³⁴⁾」生産的労働とは、「直接に資本としての貨幣と交換され、剰余価値生産に結びついている」（マルクス）点に厳密に規定し解されるべきであろう。

b. その意味で、またさきにもふれたように、教育労働は明らかに生産的労働ではなくて「不生産的労働」の一形態である。この点について、マルクスは、次のようにも述べている。「全『商品』の世界は二大部分に分割されうる。第一は労働能力、第二は労働能力そのものと区別される商品である。さて、労働能力を形成、維持、変化などさせるような、要するに労働能力に持殊性を与えたり、またそれを維持するにとどまるようなサービスの購入、つまり、たとえば『産業的に必要』または有用なかぎりでの教師のサービス、健康を維持し、従ってあらゆる価値の源泉である労働能力そのものを保存するかぎりでの医師のサービスなどは、だから、その代りに『ひとが買いうる一商品』すなわち労働能力そのものを生みだすサービスであって、この労働能力の生産＝または再生産にこれらのサービスは入りこむのである。とはいへ、A・スミスが知っていたように、『教育』は労働者大衆の生産費には殆んど入りこまない。またどんな事情のもとでも、医師のサービスは生産の空費に属する。これは労働能力の修繕費に数えてもよい。」だから、われわれが健康であって医師を必要としない場合、または幸いにも訴訟をおこす必要がない場合には、われわれは貨幣を

医師または法律家・弁護士のサービス提供に支出することを疫病のようにさけるのだが、また「かりに、労賃と利潤との合計が、何らかの理由により、その総価値からみて（たとえば国民が怠惰になったので）同時にその使用価値からみても（たとえば凶作などにより労働が不生産的になったので）減少したとしよう。……そこでもし、資本家と労働者が従来と同じ価値額を物質的なものに消費しようとするならば、彼らは医師や教師などのサービスをより僅かしか買えないであろう。もし彼らが両者への同じ支出をつづけることを余儀なくされるならば、彼らはほかの物での消費を制限しなければならぬであろう。だから、医師や教師の労働は、直接には、その支払の元本を創造しない——といっても、彼らの労働は、総じてあらゆる価値を創造する元本の生産費、すなわち労働能力の生産費に入りこむのだが——ということは明らかである。⁽³⁵⁾」

つまり、学校企業家は教師＝教育労働者の労働能力に対する一時的処分権を金もうけの手段として買うが、そのプロセスを分析すると、まず第一の契機として、彼はその教育サービスが提供されるその瞬間に消滅して、ある物象（耐久物または特殊な対象）に、または売ることのできる商品（教育労働者自身の労働力以外の）に固定または実現されないような、労働能力の使用そのもの、つまり事実上労働そのものを、商品として買うのである。この売られた商品の価値は労働能力の価値であるが、ここでは労働者と資本家との関係は、商品の売手と買手との相互に対等に対立しあう関係としてあらわれるにすぎない。貨幣と商品との等価物どうしの直接的交換の形態で実現されるのであるが、この場合、「対象化された労働がその一般的社会的な形態で、すなわち貨幣として、まだ能力として実存するにすぎない労働と交換される」のであって、いってみれば対象化された労働と生きた労働＝労働能力との間で、両者の労働を直接に交換するという現実関係が隠されているのだ。⁽³⁶⁾このように単なる貨幣所有者としては、学校企業家も公衆と同じく、貨幣と商品とを直接に交換して、教育サービスの形態で提供されるその商品を使用し消費するだけにすぎないから、それは教育労働を生産的労働に、または同じことだが貨幣を資本に、転化させるものでは全くないこと、つまり、直接には「その支払の元本を創造しない」不生産的労働であることは明らかである。

しかし、学校企業家はこの不生産的労働を買い、これを公衆に売ることによって労賃と利潤を回収する。そして、彼がこうして買ったこの教育サービスの提供は、彼をしてそれを再び買うことを可能ならしめる。つまり、これを支払うための元本が創造され更新されるのである。同じことは、彼が学校で使用する学校事務職員＝教育労

働者の労働についてもいえるのであって、そのサービス提供は、たいてい「特殊な対象」すなわち龐大な文書の形態で体化されるという点で異なっているにすぎない。したがって、この第二の契機においては、貨幣所有者としての学校企業家はいまや資本家として登場し機能する。ここでは交換は全く行われぬ。「労働者は労働を行うが、この労働は資本に属するのであって、もはや資本の一機能に他ならない。したがって、労働は直接に資本の支配および指揮のもとで行われるのであって、労働の対象化である生産物は、資本が現象する—というよりも、むしろ資本が現実的に資本として実現する—あらたな姿態である。だから労働は—すでに形式的には第一の取引（さきの貨幣と労働との直接的交換のこと—引用者）によって資本に合体したのだが—この過程において直接に対象化され、直接に転化されるのである。しかもここでは、さきに資本が労働能力の購入に投下されたときよりも多くの労働が、資本に転化される。この過程において不払労働の一部分が取得されるのであって、このことによってのみ、貨幣が資本に転化されるのである。」⁽²⁷⁾生産的労働が直接に資本交換される労働だというのは、したがって「(一)、貨幣と、商品としての労働能力との相互関係、貨幣所有者と労働能力所有者とのあいだの売買。(二)資本のもとへの労働の直接的従属。(三)生産過程における資本への労働の現実的転化、または同じことだが、資本のための剰余価値の創造」の過程を含むとともに、そこでは資本と労働との二つの交換が行われるからである。つまり「第一の交換は、労働能力の、したがって現実には労働の、したがって労働生産物の、購買だけを表現し、第二の交換は、生きた労働の資本への直接的転化を、または資本の現実化としての生きた労働の対象化を、表現する」⁽³⁸⁾という交換が、それである。

だから学校企業家が教育労働を買うのは、金もうけのための単なる手段としてであって、「腸詰工場のかわりに、教育工場に投資した」だけのことにすぎない。これに反し公衆が教育労働を買うのは、それが公衆の教育要求をみたし、したがって公衆の（例えば金もうけの）欲望のために役立つような一定の使用価値、一定のサービスを提供するからであって、そのために公衆が収入から支払う学習費は、彼らの「労働能力の生産費」に入る。しかし、この場合の教育労働の持殊的有用性は経済的関係を何ら変化させない、いかえれば、不生産的労働である教育労働を生産的労働に転化させることはない、ということはずでに指摘した通りである。

c. けれども、教育労働が不生産的労働であり、教育労働者が不生産的労働者であるということは、それが必ずしも無価値であり不必要な労働であるということを意味するものではない。マルクスは、不生産的労働者が「部分的には肉体的疾病により

（たとえば医師の場合）、または精神的虚弱により（たとえば僧侶の場合）、または私利私欲および国民的利害の衝突によって（たとえば官吏、すべての法律家、警官、兵士の場合）必要となるか、または自分自身を必要ならしめるかぎりには、彼等は、産業資本家そのものおよび労働者階級にとってと同じくA・スミスにとっても、生産上の空費、つまり、できるだけ必要最小限に圧縮し、またできるだけ安あがりにすべき生産上の空費としてあらわれる⁽³⁹⁾」という。A・スミスにとっては、不生産的労働者は、他の生産的労働者の社会的物的生産労働の成果＝生産物を消費することによって生活するのであり、したがって「国家役人、法律家、僧侶などのような『必要な』不生産的労働者を、そのサーヴィスが不可欠である程度に」、つまり「彼らが『生産的労働者の労働をできるだけ有効』ならしめるような比率⁽⁴⁰⁾」に縮小させようとしたのである。

A・スミスは、革命的だったブルジョアジーと全く同じく、国家機構などに対して厳正、批判的にふるまったし、彼の生産的労働と不生産的労働の区別に関する経済的規定は、その後に数知れずの論争をまきおこした。その主要な理由は、官吏、軍人、芸術家、医師、学者、僧侶、法律家など、「部分的には生産的でないばかりでなく本質的に破壊的であるが、しかも『物質的』のきわめて大きな部分を、一部は自分の『非物質的』商品売ることにより、一部はこれを暴力的に押しつけることによって取得することができる人々」の、いわゆる「高級労働者」の大群にとっては、「経済学的に道化師や召使と同じ階級に入れられて、単に本来の生産者（またはむしろ生産当事者）の寄食者・寄生者としてあらわれるということは、けっして愉快でなかった。そうしたことは、これまで後光をもってつつまれ迷信的な尊敬を受けていた職分を奇怪にも冒瀆するものであった。」とはいえ、ブルジョア階級は、すでに彼らの職業から後光をはぎとり、彼らを「自分たちのお雇いの賃金労働者に」（「共産党宣言」）変えていたのだけれども。だから、またそれだけに、「この社会の、とくにその上層の追従屋たちにとっては、この『不生産的労働者』の中の単に寄生的な部分をさえ理論的に元気づけ、または、そのうちの必要かくべからざる部分の度すぎた要求をも立証することが、主要な仕事⁽⁴¹⁾」となった。また、「資本の支配が発展して、事実上、直接には物質的富の創造に係わりのない生産諸部面もますます資本に依存するようになったので、ことに実証科学（自然科学）が物質的生産の手段として役立ちうるものとなったので、経済学の追従のおべっかものたちは、あらゆる活動部面を、物質的富の生産との『関連において』—物質的富のための手段として—一統述することによって讃美し、正当化しなければならぬと考えた。」そして彼らは、資本主義という最

善の世界秩序に自分の席を見出そうとしている無為者やその寄生者も含めて、どんな人をも「資本のために労働する—資本の富裕化のために何らかの仕方でも有用である等々—⁽⁴²⁾というような労働者たらしめることによって、各人に敬意を払ったのである」という。(ここで「資本の立場からみた生産的労働および生産的労働者の意義の問題と生産的労働一般の問題」とを混同するのは、生産の資本主義形態が絶対的形態であり唯一の自然的形態だと考えるブルジョア的頑迷さだけだというマルクスの指摘を想起して欲しい。)

さて、以上の点からも明らかなように、不生産的労働は必ずしも無価値な労働ではなく、そのうちには「社会的に有用な労働」と「寄生的労働」がある。前者にはそれがないとは社会的再生産過程が行われないような労働、例えば事務労働、販売労働、教育労働、医療労働などがあり、後者には僧侶の労働やイデオロギーの生産者の労働、軍事＝警察的暴力機関の勤務者の労働などが含まれる。そして、教育労働が「社会的に有用な労働」でありうるのは、次の世代の労働者となる子どもを、社会的生産が必要とする一定の基礎的な学力水準や平均熟練度をもった「平均人」として、つまり精神のおよび肉体的諸能力の統一された労働力（すなわち、全面的に発達した真の人格）として形成するかぎりにおいてである。しかし、資本制社会の教育労働の現実においては、資本の論理が教育労働にもつらぬかれているところから、資本とその国家の要求によって、教育労働者は子どもをその支配的な搾取目的に自主的・自発的に協力するような、資本主義的分業に見合った形での奇形的な労働力（すなわち一面的に発達した人格）として形成することを強制される。しかも学窓を巣立ってゆく子どもを待ちかまえているのは、彼らを「人的資源」「人間材料」として搾取手段に転化させ、部分人間に不具化させ、資本の従属物に組み入れようとする資本主義機構にほかならないが、そのかぎりでは、この教育労働は「寄生的な労働」とならざるを得ない。さきに、教育労働者は児童の頭脳に加工するのみでなく「企業家の致富のために自ら苦役する場合に生産的労働者となる」（マルクス）といったが、この場合の生産的労働者とは、この「寄生的な労働」の側面を、つまり資本家が安く、従順で都合よく金もうけにつかうことのできる、一定の基礎的能力をもった奇形的な労働力の形成という側面を指していると解される。したがって、現実には、資本制社会における教育労働は「社会的に有用な労働」と「寄生的な労働」という矛盾した二つの側面をもっているから、さしあたり教育労働者の斗争は、不可避免的に、前者を発展させ後者を廃絶・止揚する過程であらざるを得ない。そして、教育労働がその本質的形態を発現するためには、それ自体が資本主義的分業による奇形化から解放されること、そのため

にもそれ自体が、後述するように、今日の社会を変革するもっとも有力な一手段としての「生産労働との結合」を実現すること、つまり生産労働そのものが本来的にもっている人格形成の教育的機能を教育労働のうちに於いて回復するとともに、将来、「生産的労働」としての教育労働に転化する展望をもたざるをえない。

d. それでは、公立義務制学校の教職員の教育労働についてはどうか。彼らは国家公務員または地方公務員であり、その意味で総資本の意志代行者である国家（自治体を含む）によって雇用されている賃労働者である。そして彼らの労働力が交換されるのは、（可変）資本とではなくて財政資金であるが、教育労働は社会的総資本の立場からみれば、直接に剰余価値を生産しない不生産的労働として、その経費をできるだけ必要最小限度に圧縮すべき生産上の「空費」（マルクス）として現われるから、総資本とその国家は公教育費（その一部が教育労働者に支払われる賃金ファンドとしての財政資金）を削減しようとする基本的傾向をもつ。教育労働者の賃金（およびこれを含む全体としての公教育費）は、物的生産部門の労働者が生みだした成果＝国民所得のうちから税金の形で国家に強権的に調達された部分から再配分されるのであって、そのかぎりでは教育労働者（私立学校を除く）は個々の資本家から搾取されているのではない。もっとも、租税国家である資本主義国家の税金は、「労働者階級の追加的な搾取の特殊な形態」⁽⁴³⁾にほかならず、そのかなりの部分は労賃からも収奪する大衆的な搾取の結果をふくんでいるが、それがいったん国庫（または自治体の金庫）に組みこまれるやいなや、財政資金は独占資本の要求にしたがって、彼らの利益代弁者である政府や自治体によって運用される。だから、教育労働者は剰余価値を直接に生産するという意味においてではなくて、そのような国民所得の再配分の過程で労働力の価値法則によって不払労働を強制されているという意味において、国家、したがってまた総資本により搾取されている。教育賃労働者としての彼の教育労働の過程は、同時に労働力の価値法則によって不払労働を搾取される過程でもあるのだ。そしてこのことは、現代独占資本主義の最大限利潤獲得の源泉のひとつが国庫略奪にあることから明白だが、こうした現代資本主義の寄生的性格と、教育労働者をそのうちに含む公務員、公共企業体労働者、民間産業労働者に対する政府・独占資本の統一的な賃金統制と統一的な搾取強化とは決して無関係ではないのである。いいかえれば、この場合に教育労働者は、一般的には総資本、つまり資本家階級の全体によって搾取され、また特殊的には国家、とくにその下部機構としての自治体によって搾取されている。ということは、とりも直さず前者の契機においては、教育労働者の賃金斗争は民間産業労働者との共闘の形で資本主義そのものに対する斗争と結びつくし、後者の契機に

においては、他の公務員労働者、公共企業体労働者との共斗を組んで、国家とくに自治体斗争、法律（法解釈と立法を含めて）と予算に対する斗争と不可避免的に結びつかざるをえないことを意味する。

そのようなところから、堀江正規氏の「独占資本の最大限利潤の一源泉としての国庫あるいは地方自治体の金庫を資金ファンドとして、全国的な『学校企業』に組織されている『教育労働者』は（他の国家公務員・地方公務員『労働者』とともに）、生産労働者である公共企業体労働者とならんで、政府・独占資本の統一的な賃金統制、統一的な搾取の強化に直面し、共斗し、擬制的にはあるが、資本主義的な再生産過程とのつながりにおかれる。このつながりは学校『企業』との関係では擬制的であるが、独占資本の国庫略奪とそれにもとづく搾取の強化に反対する、その意味で関連的な総労働者の共同斗争のなかでは実存的である。このような関係のなかで『教育労働者』がいちじるしく本来の生産的労働者に結びつけられていること（国家独占資本主義によって）はたしかに注意にあた⁽⁴⁴⁾いる」という指摘のもつ意義は大きいと思われる。こうして、全体としての労働者階級の統一への経済的諸条件が形成されればされるほど、支配階級は、彼らのうちに階層別身分別の差別と意識のクサビを打ち込み、あるいは公務員労働者の労働基本権を「全体の奉仕者」や「公共の福祉」の名目で制限したり、労務管理の導入など「合理化」を強く推進することによって、分裂や懐柔、弾圧などのさまざまな手だてを執拗に、精力的にもちだしてくるのである。

3. 以上のような考察から、教育労働者は生産的労働者ではないが、いちじるしくそれに近づいているといつてよいように思われる。『平和と社会主義の諸問題』誌でも指摘されているように、われわれは、レーニンが「官吏プロレタリアート」⁽⁴⁵⁾について語り、帝政ロシアの鉄道従業員、通信従業員を半プロレタリアートに入れたことを考慮して、教育労働者を半プロレタリアートと規定してもよいのではないかと思う。レーニンは、ロシアの階級構造を分析するにあたって、つねに半プロレタリアートは中間層ではなくて、プロレタリアートと同じ部類に属するものだとみていたのである。彼は農業や商工業生産にだけでなく、その他の手工業者や非生産的部門にも、プロレタリアートと半プロレタリアートが存在する⁽⁴⁷⁾と指摘しているし、また別のところで「プロレタリアは小農民にいう。君自身半プロレタリアだ、労働者についてきたまえ、ほかに君のすくわれる道はない、と。ブルジョアは小農民にいう。君自身経営者だ、『勤労経営者』だ。勤労経営は資本主義のもとでも『増大している』。君は経営者であって、プロレタリアではない、と。小経営主の心には二つの魂がある。プロレタリア的な魂と『経営者』的な魂とである。ナロードニキ左派は、実際はブルジョ

アジエの学説をくりかえしながら、『経営者』という幻想によって小農民を墮落させている。だからこそ、マルクス主義者は、ナロードニキ左派がこのように小農民と（おくれた労働者）をブルジョア的に墮落させることと断固としてたたかっているのである⁽⁴⁸⁾という。この「墮落」という簡潔な表現のなかに、半プロレタリアートは、工業労働者のようにプロレタリア階級の中核部隊ではないが、「総労働者」（マルクス）の一員であり、彼らの「同類」であるという客観的な位置づけが明示されているといつてよい。

4. 労働と教育労働およびその特殊性

これまで、教育労働者の階級的所屬とその性格について、マルクス主義の規定する客観的な社会経済的境界線の尺度に照らして、主に教師＝教育労働者の経済分析という視角から検討してきた。だから、そこでは教育労働者の主観的な条件、例えば教育労働の特殊な社会的機能についての具体的研究や彼らの意識形態などといった点は捨象してきた。だが「ある科学によって研究されている現象に他の科学の合法則性を機械的に援用する⁽⁴⁹⁾」といったあやまりをさけるためには、当然に、こうした問題にもふれておかねばならない。現実の教育労働者は、半プロレタリア階級に位置づけられる、まさにそのような教育労働者として具体的に実存し、その特殊性を媒介にして労働者階級一般の普遍性に、いいかえれば教育労働の特殊性を通じて生産労働の普遍性に、結びついているからでもある。

1. 一般に教師＝教育労働者を「聖職」と呼び、他の労働者と区別する考え方の背後には、労働というと何か卑しいこと、事務的・技術的な仕事や、教育の仕事よりも劣っているものとみる思想がひそんでいるように思われる。この思想は、元来、自らは労働しないで搾取によって生活する人々から生まれたものであるが、他方で労働する人々にとっても全く根拠のないものではなかった。事実、資本主義のもとでは、労働は商品を生産するばかりか、労働力と労働者をも商品として生産し、しかも「彼がより多くの商品をつくれればつくるほど、彼はますます安価な商品となる。物象世界の価値増殖に比例して、人間世界の価値低落が増大する⁽⁵⁰⁾」。これは労働過程が同時に価値増殖過程でもあることの反映であり、そこに「疎外された労働」の本質がかくされているからだ。そのかぎりでは、現在、労働が生涯の最も優先して選ばれるべき仕事としてではなく、労働者の肉体を辛苦させ、精神も荒廃させる厭うべきこと、苦痛として理解されるたしかな理由がある。その反面で、教養文化は労働から遠ざかることにおいてますます成立するものとして承認されているのは、この社会に住む人の心

根の公然とした秘密なのである。この「疎外された労働」という事実は、マルクスが「経済学＝哲学手稿」の「第一手稿」で指摘するように、「労働が生産するもの、労働の生産物が、疎遠な存在として、生産者から独立した力として、労働に対抗することを表現するものにほかならない。労働の生産物とは、ある対象に固定され物象とされたところの労働であり、それは労働の対象化である。労働の実現は労働の対象化である」ことにもとづいている。つまり、労働する者は人間であるが、人間の労働力が商品となることによって売買される労働力は、人間から抽象化された存在となり、こうして労働者が商品に、最も悲惨な商品に引下げられてしまう。こうした資本制商品生産社会のもとでは、労働は類的存在としての人間の本質の実現ではなくて、むしろ「労働は労働者にとって外的なもの」⁽⁵¹⁾となり、労働の実現は「労働者が非現実化されて餓死に追いやられるほど、それほど甚しい非現実化」に、対象が対象の喪失または隷属に、獲得が疎外ないし外在化としてあらわれる。この外的な労働、つまり人間がそこで自らを外在化する労働は、もはや労働者の労働でなく、買手の所有する労働となり、自己犠牲の、苦悩の労働である。こうして労働者は「労働において自分自身ではなく、他人に所属する。宗教において、人間の幻想、人間の脳髓、人間の心臓の自己活動が、個人から独立して、すなわち一個の疎遠な、神の、または悪魔の活動として、彼に対して働かせるように、労働者の活動は彼の自己活動ではないのである。他人に所属し、それは彼自身の喪失である。」ここに、労働者が労働生産物に一同くその商品形態において一対象化されて現われる「人間の物化」現象があるが、これこそまさに資本制社会における人間の自己疎外＝主体性の喪失にほかならない。そして、こうした人間の对象的在り方に規定された人間の存在と思惟は、対象化された物＝商品の法則、すなわち価値法則によって呪縛され支配されていた。いいかえれば、商品としての労働生産物に結びつけられ、物に客体化されて現われる資本主義的生産の運動法則として、労働者のうえに支配的な力を及ぼすようになると、人間の社会関係が労働生産物＝商品の社会関係という姿をとって人の目にふれるようになり、あたかも物が人を支配するようになる。人間のつくり出した人間の社会関係が、人間にとって自然必然的な性質となってくるのである。マルクスは「疎外された労働」の認識から出発して、労働生産物の商品形態に固有なこのような性質を、「資本論」第一篇第一章の「商品の物神性」の問題において、いっそう明快に分析するにいたっているわけだが、それはここで指摘するまでもあるまい。

このように、人間疎外の根源を資本制生産のもとでの疎外された労働にもとめたマルクスは、しかし同時に人間は労働をとおして、また労働のなかではじめて、真に人

間の本質にかなった人間として存在しうること、つまりあらゆる社会形態を通じて、労働は、まず何よりも人間が生きていくための根本的条件であり、それこそ人間を動物から区別し動物の水準から高めるだけではなく、さらに人格を形成する本来的な教育的機能を果すうえで決定的な役割をもっていることを、積極的に論証しようとした。具体的にいうと、資本主義の発展に伴う生活と労働、教育と生産労働との分裂を、まさにそれを生みだした母胎である機械制工場制度のもとにおける悲惨な児童労働を媒介として、新しい次元で結合した。つまり、エンゲルスは「イギリスの労働者階級の状態」で、マルクスは「資本論」第一巻「機械装置と大工業」の章で、家内工業と工場制のもとにおける児童労働搾取のおそろべき光景を描きながらも、その否定面をとおしてかえって、教育と生産労働を結合する可能性を、工場制度の具体的現実のなかに発見し、教育を支える物的基礎である生産労働を、同時に教育の原理として確立したのである。生産労働と教育の結合の思想は、「共産党宣言」における「すべての児童の公共的無償教育。今日の形態における児童の工場労働の撤廃。教育と物質的生産との結合⁽⁵²⁾」という簡潔な定式化をはじめ、エンゲルスの「共産主義の原理」にみられる「すべての子供を、母親の養育なしでやってゆけるようになるときからだちに、国家の施設で、国家の費用で教育すること。教育と生産の結合⁽⁵³⁾」や、「資本論」第1巻第4篇第13章の「工場法⁽⁵⁴⁾の教育条項は、大体において貧弱には見えるが、それは初等教育を労働の強制条件として宣言した。その成果は初めて、教育及び体育と筋肉労働の、したがってまた筋肉労働及び体育との結合の可能性を証明した」という指摘、さらには「ドイツ労働者党綱領評註」における「児童労働の一般的禁止は大工業の存在と適合せず、従って空虚な無邪気な願望である。このことの実現は——もし可能であるとしても——反動的であろう。というのは、種々の年令段階に応じて労働時間が厳密に規律され、且つ児童の保護のためのその他の予防方策が行われる場合には、生産的労働と教育との少年時代からの結合は、今日の社会の最も有力な変革手段の一つである」などといった諸著作を通じて、ますます豊かに発展していったのである。そこで彼は、大工業そのものが古い家族制度とそれに相応する家族労働との経済的基礎を崩壊させるとともに、古い家族関係をも破壊させることを通して、婦人と同じく児童が家庭外の社会的生産に参加させられている事実の中に、「家族と両性関係とのより高度な形態のための新しい経済的基礎を創出する。……男女両性及びあらゆる年令の諸個人をもって、結合労働人員を構成することは、……自然発生的な野蛮な資本主義的形態においては、頹廢と奴隸状態との害毒の源泉ではあっても、適当な諸関係のもとにおいては、遂に人間的な発展の源泉に一変するに違いない⁽⁵⁵⁾」という

進歩的・肯定的な側面を見ていた。また、近代の大工業の革命的な技術的基礎のうゑに発展する資本制生産の拡大に伴って「一方の極での富の蓄積は、同時に対極における、すなわちそれ自身の生産物を資本として生産する階級の側における貧困、労働苦、奴隷状態、無知、粗暴、道徳的墮落の蓄積である」⁽⁵⁷⁾という不可避的な法則、つまり「資本制蓄積の絶対的一般的法則」⁽⁵⁸⁾の貫徹するなかで、「大工業の性質は、労働の転換、機能の流動、労働者の全面的可動性を必至のものとする。また他面では、その資本主義形態において、旧来の分業をその骨化した個別性ととも再生産する。」大工業のこの絶対的矛盾が、いかに「労働者階級の不断の犠牲と労働力の無際限の濫費と社会的無政府の荒廃とをもって荒れ狂うか、それはすでに見た通りである。これは消極的な面である。しかし、今や労働の転換が圧制的な自然法則としてのみ、また到るところで障碍にぶつかりながら、自然法則の盲目的な破壊作用をもってのみ実現されるものとすれば、大工業は、その破局そのものを通じて、労働の転換と、したがって労働者の能う限りの多面性とを一般的社会的生産法則として承認し、その実現に諸事情を適合させることを、生死の問題とする。……すなわち、一つの社会的細部機能の担い手たるに過ぎない部分個人に、種々の社会的機能を交互転換の活動様式とする全面的に発達した個人をおきかえることを一つの生死の問題とする」⁽⁵⁹⁾と。

こうして「社会的生産の増大のための一方法としてのみではなく、全面的に発達した人間の生産のための唯一の方法として、一定年令以上のすべての児童のために、生産的労働を学業及び体育と結合するであろうという将来の教育の萌芽は、工場制度から発したのである」⁽⁶⁰⁾が、工場制度や大工業が提起した全面発達の教育要求を汲みとるとともに、この要求を実現する物質的基礎を社会的生産労働のなかに見出したマルクスは、それが資本制生産様式のもとでは直ちに全面的な実現が可能ではないとしても、すべての労働者に対して「今日の社会の最も有力な変革手段の一つ」としての「生産労働と教育の結合」による全面的に発達した人間を形成することを、将来の学校の使命と考えていたのだ。そこでは、生産労働に子どもたちを引き入れることとたたかうのではなくて、その労働力の資本主義的な搾取と、したがって基本的には頹廃と奴隷状態との害毒の源泉である資本制社会の体制変革のために、たたかうことが必要となること、また、資本蓄積の道具にまで引下げられて貧困と窮乏にうちひしがれた両親が、やむなく自分たちの子どもを販売する奴隷商人となって「早くから彼らの肉体力を毀損して、彼らの道徳的及び知的存在としての程度を低下させる」ような、そのかぎりでは無法な親権の濫用に対しても、自分では自分を守ることができない「子どもの権利」を社会の義務として庇護しなければならないことが前提されていた。マ

ルクスは「親権の濫用が資本による未成熟労働力の直接または間接の搾取をつくり出したのではなく、逆に資本主義的生産様式が、親権に適応する経済的基礎を廃棄することによって、その濫用に至らしめたのである」と明快に指摘しているが、この「子どもの権利」には当然のことながら「教育を受ける権利」を含み、それが「政府の義務」⁽⁶²⁾であることを、とくに労働者階級の子どものそれを保障するような政治を創造することの関連で、考えていたのである。

2. 以上のような考察から、マルクスが切り開いた教育理論の大づかみな構図をほぼ示すことができたように思うが、ここでは、そのもっと立ち入った紹介や検討をすることが目的ではないので、以下では人格の形成に対する労働の意義に焦点をあてて考えてみておこう。⁽⁶³⁾

a. マルクス主義が教育学にもたらした根本的変革は、労働と人格形成との弁証法的関係をはじめて明らかにしたこと、人間を一つの総体として、また過程としてとらえ、その意味で人間性の無限の発展可能性を解明した点にあるといえるが、その根柢は、何よりも人間の自己産出行為としての労働に求められていたのだ。

「われわれが出発する前提は何ら任意のもの、何ら教条ではない。それはただ想像のうちでのみ捨象されうところの現実的な前提である。それは現実的な諸個人、彼らの行動であり、そして眼の前に見いだされもすれば自分自身の行動によって産出されもするところの、彼らの物質的な生活条件である。したがって、これらの前提は純粹に経験的なやりかたで確認されうるのである。すべての人間史の第一の前提は、もちろん生きた人間的個体の生存である。したがって確認されうる第一の事態はこれら個人の肉体的組織と、そしてこれによってあたえられるところの、その他の自然への彼らの関係とである。……すべての歴史的記述はこれら自然的な基礎と、歴史の行程での人間の行動によるこれらのものの変更とから出発しなければならない」⁽⁶⁴⁾。マルクスは、人間存在の、したがってあらゆる歴史の最初的前提は、天上から地上へおりてくるドイツ観念論のように、人間が思考し、想像し、表象するところのものから出発するのではなくて、逆に地上から天上へのぼる、つまり現実的に活動している人間から出発して、彼らの現実的生活過程からその反映であるイデオロギー全体の発展をもとらえるという認識に立つ。何故なら、人間が「歴史をつくり」うするためには、まず生きてゆくことができなければならないが、そのためには食うこと、飲むこと、住居、衣服その他が必要である。したがって、「第一の歴史的行為はこれらの欲望をみたすための手段の産出、すなわち物質的生活そのものの生産である。しかもこれは、ただ人間の生命をつなぐためにも、今日なお数千年前と同じく日々刻々とやりとげられ

ねばならない歴史的行為であり、あらゆる歴史の根本条件なのである。⁽⁶⁵⁾」こうして、人間自身は、彼らの生活手段を生産しはじめるやいなや、自分を動物から区別しはじめる。つまり、第二に「満足された最初の欲望そのもの、満足させる行動、および満足のためのすでに手に入れた道具が新しい欲望へ導くということであり—そして新しい欲望のこの産出こそ第一の歴史的行為なのである。」⁽⁶⁶⁾しかも、人間の歴史的発展のうちに入りこむのはそれだけではなく、第三の関係は「自分自身の生活を日々あらたにつくる人間が他の人間をつくりはじめること、すなわち繁殖しはじめることであり一夫と妻との、親と子との関係、すなわち家族である。この家族は、はじめは唯一の社会的関係であるが、あとになって欲望の増加が新しい社会的関係をうみだし、そして人口の増加が新しい欲望をうみだすようになると、一つの従属の関係となる。」そして、彼は「社会的活動のこれらの三つの面は、三つのちがった段階としてとらえるべきではなく、まさにただ、歴史の端初以来そして最初の間以来同時に存在してきて今日なお歴史のうちに有力に働いているところの三つの面、……三つの『契機』としてのみとらえらるべきである」と指摘し、「生活の生産は、労働における自己の生活の生産も生殖における他人の生活の生産も、そのまますぐに二重の関係として、一方では自然的な、他方では社会的な関係として、あらわれる。ここに社会的というのは、どんな条件のもとにしても、どんな様式によっても、またどんな目的のためにしても、いくたりかの個人の協働という意味である。……すなわち、一定の生産様式或いは産業段階は、いつも一定の協働様式或いは社会的段階と結びついており、この協働様式がそれ自身一つの『生産力』であるということ、そして人間の達しうる生産諸力の量は社会的状態を制約し、したがって『人類の歴史』はいつも産業および交換の歴史とのつながりにおいて研究され論究されねばならない⁽⁶⁷⁾」というのである。

b. このように、人間相互の間には、欲望と生産様式により制約される唯物論的関連がはじめからあるわけで、これが歴史をつくる。「一定の様式で生産的に活動している一定の個人たちは、これら一定の社会的および政治的関係を取りむすぶ。……社会的編成と国家はたえず一定の個人たちの生活過程から生まれる。ただしこれらの個人というのは、彼ら自身のあるいは他人の表象にあらわれるかもしれないような個人ではなく、現実にあるがままの、すなわち活動し物質的に生産しているままの個人であり、したがって一定の物質的な、そしてかれらの恣意から独立な制限、前提および条件のもとで活動しているままの個人である⁽⁶⁸⁾。」マルクスは、こうして現実的に活動する人間の生活過程を前提として、人間の本質についてだけでなく、社会的関係の成

立の基本的諸条件とその具体的な諸形態とを説明する理論を構築したわけである。それは「すべての社会的な生活は本質上実践的である⁽⁶⁹⁾」という「フオイエルバッハに関するテーゼ」の一節に最も簡潔に表現されているが、また、彼は別のところで「この活動、このたえざる感性的な労働と創造、この生産こそ、いま存在するような感性的世界全体の基礎なのだ⁽⁷⁰⁾。」ともいう。すなわち、観念、表象、意識などは、このような生きた人間から独立した存在ではなく、それによってつくられたものにほかならない。「人間は彼らの表象、観念などの生産者である。ただしこの人間というのは、彼らの生産力とそしてこれら生産力に対応する交通（その末端の形成体まで含めての）との一定の発展によって制約されているような、現実的な活動しつつある人間である。……現実的に活動している人間から出発し、彼らの現実的な生活過程からこの生活過程のイデオロギー的な反射および反響の発展をも叙述するのである。人間の頭のなかのもやもやした形成物もまた、彼らの物質的な、経験的に確認できる、そして物質的前提に結びついた生活過程の必然的な昇華物である。かくて道徳、宗教、形而上学その他のイデオロギーおよびそれらに対応する意識形態は、もはや独立性のみせかけをもたなくなる。それらは何ら歴史をもたず、何ら発展をもたない。むしろ、彼らの物質的生産と彼らの物質的交通とを発展させつつある人間が、彼らのこの現実とともに彼らの思考および彼らの思考の生産物をもかえていくのだ。意識が生活を規定するのではなく、生活が意識を規定する。」「この見かたは、……現実的な前提から出発し一瞬間もこれをはなれない。その前提は何か空想的な封鎖と固定化のうちにある人間ではなく、一定の条件のもとでの彼らの現実的な、経験的に直観されうる発展過程のうちにある人間である⁽⁷¹⁾。」ここでマルクスは、人間のイデオロギー全体を生産様式とそれに関連する交通諸形態の運動との特殊な関連によって説明していたのである。つまり、この交通（Verkehr）という言葉は、生産関係以外に人間相互がとりむすぶ社会的諸関係を意味しているのであって、人間の単なる空間的移動という狭い意味のそれではなく、コミュニケーション⁽⁷²⁾または人間相互間の交渉⁽⁷³⁾というふうに訳しかけてもよい。これは、もとより「生産諸力に照応し」「生産様式とつながっていて、これによって産出される」ものであるが、それが人間の形成と発達に与える作用や影響について、また次のようにも指摘する。「歴史にはどの段階にも一つの物質的な成果が、生産諸力の総和が、自然へのそして個人相互のあいだの歴史的につくりだされた関係が存在しており、そしてこの総和はどの世代に対してもこれに先行する世代からつたえられる。すなわち一団の生産力、資本および環境があつて、これらは一方では新しい世代によって変改されはするけれども、他方ではまたこの世代にそれ自身

の生活条件を指定し、一定の発展と一つの特殊な性格をこの世代にあたえる—したがって人間が環境をつくるのと同じように、環境が人間をつくることになるのである。どの個人そしてどの世代もある与えられたものとして見いだすところの生産力、資本および社会的交通形態のこの総和こそ、哲学者たちが『実体』や『人間の本質』として心にえがいてきたもの、彼らが神化したり抗争してきたものの実在的根拠である」⁽⁷⁴⁾と。

c. 元来、人間は生存するようになるやいなや、その最初から互いに必要とし合い、そしてただ交通をむすぶことによってのみ、自分たちの欲望や能力などを発展させたのであるが、この「交通形態」の中心手段は言語である。エンゲルスのいうように、言語は「労働からの、そして労働をもってしての」成立をみた労働の一産物だが⁽⁷⁵⁾、言語およびそれによって媒介されてはじめて社会的なものとして存在する意識と人間関係との対応関係について、マルクスは「われわれは人間が『意識』をもっていることをみいだす。しかしこれもはじめてから『純粋な』意識としてではない。『精神』は物質に『つかれて』いるという呪いをもともとのおわされてあり、この場合に物質は運動する空気層、すなわち音響の、つまり言語の形で現われる。言語は意識と同じように古い—言語は実践的な意識、他の人間にとっても存在し、したがってまた私自身にとってもはじめて存在する現実的な意識である。そして言語は意識と同じように⁽⁷⁶⁾に他の人間との交通の欲望、その必要からはじめて発生する」という。つまり、「意識ははじめてからすでに一つの社会的な産物であり、そして一般に人間が存在するかぎりそうであるほかはない。」人間が一つの社会に生活するという群居意識あるいは種族意識は「生産性の上昇、欲望の増加、およびこの両者の根柢に横たわる人口増加によってなお一層の発展と発達をとげてゆく。それとともに分業が発展する」のだと、⁽⁷⁷⁾さまざまな人間関係と言語および意識との対応関係を説明する。この分業は、性行為のそれについて、体力などの自然的な素質、欲望、偶然などで「自然成長的」にできあがるが、物質的労働と精神的労働との分割が現われる瞬間からはじめて現実的に分業となり、「この瞬間から意識は、現存する実践の意識とは何か別なものであるかのように、また何か現実的なものを表象もしないのに現実的に何かを表象するかのように、現実的に想像しうるようになる—この瞬間から意識は世界からときはなれて『純粋』理論、神学、哲学、道徳などの形成へうつってゆくことができるようになる。」しかし、意識がひとりでに何を始めようと、それは全くどうでもよいことであって、「生産力、社会的状態および意識というこれら三つの契機が互に矛盾におちいることがあり、またおちいらざるをえないのは、分業とともに、精神的活動と物質的

活動が一享受と労働が、生産と消費が別々な個人の仕事になる可能性、いな現実性が与えられるからだということ、そして、それらが矛盾におちいらずにすむ可能性はただ分業が再びやめられることのうちにのみ存するということである。⁽⁷⁸⁾「意識のあらゆる形態および所産は精神的批判によって『自己意識』への解消によって、『妖怪』や『幽霊』や『妄想』などへの転化によってではなく、これら観念論的妄語が生まれてきた実在的な社会的諸関係の実践的打倒によってのみ解消されうること、批判ではなく、革命がまた宗教や哲学その他の理論の歴史の推進力であるということである」⁽⁷⁹⁾ともいう。さらにマルクスは、例えば共産主義を「生産力のこの普遍的な発展とともに」はじめて人間の普遍的な交通がなりたち、……地方的な個人のかわりに世界史的な、経験的に普遍的な個人におきかえる。……共産主義は……生産力の普遍的な発展およびこれにつながる世界交通を前提している」と、交通形態の一発展段階として把握し、「すべてのいままでの生産関係と交通関係の基礎を変革し、すべての自然成長的な前提をはじめて意識的にいままでの人間の創造物として取扱い、それらの前提の自然成長性をはぎとって、結合した個人たちの力にそれらを服従させる」⁽⁸¹⁾点で共産主義が従来のすべての運動と区別されるなどと指摘してもいるように、この交通形態という概念をきわめて重要なものとして使用しているのである。

一般に、マルクスの学説は「唯物」論であり、そこでは人間は、物質または経済の単なるあやつり人形にすぎない、としばしば非難されているが、以上でも明らかなように全く誤解かためにする中傷である。彼によれば、人間は生きるために自然に働らきかけ（労働）、これを人間の支配下におくが、この「生産」という人間の主体的意識的行為がすべての社会的現象の究極の根源であり、この主体的意識的な人間こそがすべての社会科学の出発点であった。そして、諸個人は生産において、同時に一定の社会的な関係＝生産関係に必然的に入らざるをえないのだが、この生産関係と生産諸力との関係の理論について、「経済学批判」で次の有名な定式化をしている。「人間は、その社会的生産において、一定の必然的な、彼らの意志から独立した諸関係を、つまり彼らの物質的生産諸力の一定の発展段階に対応する生産諸関係を、とり結ぶ。この生産諸関係の総体は社会の経済的機構を形づくっており、これが現実の土台となつて、その上に法律的政治的上部構造がそびえたち、また一定の社会的意識諸形態は、この現実の土台に対応している。物質的生活の生産様式は、社会的・政治的・精神的生活諸過程一般を制約する。人間の意識がその存在を規定するのではなくて、逆に人間の社会的存在がその意識を規定するのである。社会の物質的生産諸力は、その発展がある段階に達すると、いままでそれがそのなかで動いてきた既存の生産諸関

係、或いはその法的表現にすぎない所有諸関係と矛盾するようになる。これらの諸関係は、生産諸力の発展諸形態からその桎梏へと一変する。このとき社会革命の時期がはじまるのである。この経済的基礎の変化につれて、巨大な上部構造全体が、徐々にせよ急激にせよ、くつがえる。このような諸変革を考察する際には、経済的な生産諸条件におこった物質的な、自然科学的な正確さで確認できる変革と、人間がこの衝突を意識し、それと決戦する場となる法律・政治・宗教・芸術・または哲学の諸形態、つづめていえばイデオロギーの諸形態とをつねに区別しなければならない。……このような変革の時期をその時代の意識から判断することはできないのであって、むしろこの意識の衝突を、物質的生活の諸矛盾、社会的生産諸力と社会的生産諸関係との間に現存する衝突から説明しなければならない。」「だから人間が立ち向うのはいつも自分が解決できる課題だけである、というのは、……課題そのものは、その解決の物質的諸条件がすでに現存しているか、または少なくともそれができはじめている場合に限って発生するものだ⁽⁸²⁾」からだ。

d. こうして、われわれは、労働は人間が生きていくうえで 不可欠の基礎的条件であり、いわば「人間生活の永久の自然条件⁽⁸³⁾」であることを知ったが、マルクスは、それ自体がそのまま二重の、一つは自然的な、二つは社会的な関係として現われると指摘するとともに、そこにこそ人格形成の教育的機能が内包されていると次のように説明する。つまり、「労働はまず第一に、人間と自然との間の一過程、すなわち、人間がその自然との物質代謝を彼自身の行為によって媒介し、規制し、調整するところの一過程である⁽⁸⁴⁾。」労働過程で人間は自然に対し、自分のもって生まれた腕・頭・手をそれ自身一つの「自然力」として運動させ、自然に働らきかけるが、「この運動により、彼の外にある自然に働らきかけ且つこれを変化させるとともに、同時に彼は彼自身の自然を変化させる。人間は彼自身の自然のうちに眠っている潜在能力を発現させ、その諸力の活動を彼自身の統御に服させる」特質をもつ。人間はその「自然力」によって、単に自然素材＝諸質料の転換（物質代謝）を、そして同時にその形態変化をもたらすだけではなくて、「彼は自然的なもののうちに、同時に彼の目的を実現するのである。」人間は血と肉と脳味噌をもって自然に所属し、自然の真只中に立っていないながらも、他の動物が外部の自然を単に利用するのとは全く違って自然を支配する点で、究極的かつ本質的にそれと区別される。エンゲルスも指摘するように、この自然に対する人間の支配なるものの全部は、「自然の諸法則を認識することができ、そしてこれを正しく応用することができる⁽⁸⁵⁾」というその無限の発展過程にほかならない。したがって、第一次的にであるが肉体的能力を変化し発展させるだけではなく、

身体の諸器管を意識的に規制し統制したり、労働対象とその法則性について認識する能力、完成予定の労働生産物を表象する能力や注意力を集中する意志能力等、おしなべて人間の精神的な能力も、労働過程を通じてはじめて発展させるのである。しかも、人間の労働過程が動物のそれと異なるのは、労働手段の使用と創造という点である。一般に人間の労働過程は、合目的な活動または労働そのもの、労働対象と労働手段の三契機を含むが、人間は「物の機械的、物理的、化学的⁽⁸⁷⁾属性」を利用しながら、自分の労働を伝導する物（または諸物の複合体）を労働手段として、労働対象に作用させる。人間が直接に支配する対象は、労働対象ではなく労働手段であるが、自然のこれら諸法則を「一層正しく理解し、自然の慣行的運行へのわれわれの介入の直接・⁽⁸⁸⁾間接の結果を認識することを日ごとに学」ぶにつれ、特に自然科学の目ざましい進歩につれて、自然を支配することがますます可能になる。その結果、自然物そのものが「人間の活動の器管」に、「人間の身体的諸器管に附加して人間の自然の姿を延長する一器管となる。」また、こうして一度つくられた労働手段は、先行する世代の労働体験を蓄積しており、そこから新らしい労働過程が開始される再生産の出発点でもあり、それは人間の意志から独立した客観的実体として、「人間労働力の発達の測度器であるのみでなく、そのうちで労働が行われる社会的諸関係の表示器でもある。」人間の労働は、動物的本能的労働と異なり労働手段なしにはありえないのであって、その点で、いかなる労働手段が使われたかが社会的生産時代の諸特徴を示し、「経済上の諸時代を区別する」⁽⁸⁹⁾決定的要因であるが、労働手段の体系が道具、機械、機械の複合体系、機械の自動体系へと無限に発達する以上、人間活動の諸器管もまた無限に延長されるのであって、その意味で、本質的に「技術的過程」とでもいいうる人間の労働過程は、それ自体人間性を無限に発展させるということができる。

2 第二に、人間は労働において「ただ自然に働らきかけるばかりではなくて、相互にも働かせる。彼らはただ、ある一定の仕方では協働し、また彼らの活動を相互に交換しあうことによってのみ、生産する。生産するためには、彼らは相互に一定の諸関連および諸関係を結ぶのであって、この社会的諸関連および諸関係の内部でのみ、自然に対する彼らの働らきかけが行われ、生産が行われるのである。」⁽⁹⁰⁾人間の自然に対する直接的な働らきかけが生産過程であり、生産物は単に生産されるだけでなく交換、配分、消費されるから、これら諸過程はこの生産過程を繰返す際の生産物の各通過点として、お互いに有機的に結合された社会的総生産過程の要素となっているが、各過程において人間はそれぞれ相互の間に一定の必然的な関係を結ぶ。したがって、それらは社会的総生産の立場からみれば、生産諸関係であり、「これら生産諸関係の

総体は、社会の経済的機構を形づくる」（「経済学批判」）ことになるが、この社会的な諸関係（生産諸関係）は、生産諸力に密接に結びついている。「人間は彼らの生産様式を変更する。また生産様式を、生活資料獲得方法を変更するとともに、人間はあらゆる彼らの社会的諸関係を変更する。手廻し車は封建君主の存在する社会を、蒸気車は産業資本家の見出される社会を生ぜしめるであろう。社会的諸関係を彼らの物質的生産力に応じて構築するその同じ人間が、またいろいろの原理や観念や範疇を、彼らの社会的諸関係に応じてつくり出す。かくて、それらの範疇は、そのあらかず諸関係と同じく極めて非永久的なものである。それらのものは歴史的で一時的な産物である⁽⁹¹⁾」が、人間の労働過程は、もともとこのような社会的諸関係を取り結ぶ「組織的過程」（または「社会的過程」）の一面を本質的にもっている。そして、その最も単純な協業の形態において、「個別生産力の増大」のみでなく、それ自体が「集団力であらねばならない一つの生産力⁽⁹²⁾」を創造する。なぜなら、協業による「単なる社会的接触」だけでも、労働者の「競争心と活力＝精神力の独自の鼓舞」を生みだし、「他人との計画的な協業において労働者は、彼の個体的諸制限を脱して、彼の種属能力⁽⁹³⁾を展開する」からである。しかも、人間の社会的接触は、前述したような「交通諸形態」による交通・伝達手段の発達に伴って無限に拡大しうるのだから、この点からも、人間の肉体的および精神的諸能力は無限に発展する可能性をもつ。

こうして、人間労働の相互に密接に関連し合う二つの側面、つまり技術的過程と組織的過程とはそれ自体、人間の肉体的および精神的諸能力の無限の発展可能性をもたらすとともに、人間の単なる「自然力」を「労働力」に変化、発展させて「手と言語器管と頭脳との協同作用によって……ますます複雑となってゆく諸作業を遂行し、いよいよ高いさまざまな目標を自らに課し、かつそれを達成する⁽⁹⁴⁾」ことを可能ならしめる。そして、こうした「労働力」のにない手こそが、本来の意味での「人格」（パーソナリティ）にほかならない。マルクスが「われわれは労働力または労働能力を、一人の人間の肉体性、すなわち人間の生ける人格性の中に存して、何らかの種類の使用価値を生産せんとする場合に、人間が作用せしめるところの肉体的精神的諸能力の総体であると解する⁽⁹⁵⁾」とのべているのも、それを指している。つまり、人間は労働を通じて、肉体的精神的諸能力の総体である人格を形成・発展させるが、いったん形成された人格は労働力の外化・対象化によってみずからを実現し、労働において再びみずからを回復する。こうして労働と人格は相互に他方を前提し、媒介するだけでなく、むしろ両者のそれぞれが「自分を完成することによって他方のものをつくりだし、自分を他方のものとしてつくりだす⁽⁹⁶⁾」という弁証法的発展の過程を展開するので

ある。

3. 労働がそれ自体で人間の本質、類的本質を形成し発展させるというマルクスの思想は、教育的にも深い意義をもっている。「労働は一切の人間生活の第一の基礎条件である。しかもそれは或る意味では、労働が人間そのものをつくり出したのだ、といわなければならないほどのそういう程度にまで基礎的なものなのである⁽⁹⁷⁾」と、エンゲルスも指摘するように、労働のもつ人間形成という本来的な教育的機能を無視できないが、しかし、分業と階級社会の成立とともに肉体労働と精神労働とが分割して敵対関係に転化し、それにつれて、精神労働の一環としての教育労働も分化＝専門化した結果、労働はその本来的な人格形成の機能を抑制され、他方で教育労働もまた労働から遊離して、人格形成の一面化を余儀なくさせる契機や矛盾を、ますますはらむようになる。周知のように、階級社会発展の初期の段階では、教育機会は少数の特権支配階級の子弟のみにもっぱらかぎられ、圧倒的大多数の被支配階級の子弟は労働過程のなかで直接に労働力を形成させられ、特別に組織された教育をうけてはいなかった。だが、資本主義と近代の大工業の発展につれて、「一般的に人間の性質を変化させて、一定の労働部門で技能と熟練をえさせ、発達せる特殊的な労働力とする⁽⁹⁸⁾」ために、一定の教養または教育、とくに組織的系統的な学校教育の必要が不可避となった。そのようなところから、生産労働と教育労働の分業がますますすすみ、全国民的規模での近代学校教育体制の成立と展開をみるにつれて、例えば教育労働にたずさわるための労働者の専門養成機関と制度の成立をはじめ、学校規模の拡大化、教育の質量両面における複雑・高度化などに伴い、学校教育の全体制を専門的に運営する仕組みもつくられてきたが、それは、資本主義の法則そのものによって推進されたといえることができる。

a. すなわち、その第一は、分業とその発展ということである。前述したように、労働の組織過程における最も単純な根源的形態は、労働の統一ともいえる協働であるが、この協働そのものが分業を、つまり労働の分割という自己の対立物の発展の萌芽を、もともととらんでいる。そして、この分業こそがすべての社会的生産の「基本形態⁽⁹⁹⁾」なのである。つまり分業は、純粹に生理的基礎にもとづき「自然発生的」に発生し、精神労働と肉体労働との分割が現われる瞬間から現実的なものとなるが、この協働においては、生産そのもののなかで「諸活動と諸能力の交換⁽¹⁰⁰⁾」が行われているかぎり、そこには労働の組織過程そのものにおける分業が存在している。なぜなら、分業がなければ交換はないからだ、したがって、その意味で協働は分業そのものだともいえる。そして、本来は精神労働と肉体労働の統一である労働も、その技術的過程と

組織過程それぞれの発展とともに、両者の分化と専門化を不可避的なものとし、前者においては自然科学的ないし技術学的労働が、後者においては指揮労働、すなわち「全生産有機体の個別的諸器管の運動と統一、つまり労働者集団の成員の労働相互間の『物質代謝』(質料転換)を媒介し、規制し、統制するという普遍的機能を果す組織的労働が発展し、その延長として社会科学が分化」⁽¹⁰¹⁾発展する。あたかも、オーケストラが指揮者を必要とするように、すべての社会形態において、協働は生産的労働の一形態としての組織的労働を分化し発展させるのであり、この点でも協働は分業をさらに発展させる。また分業の発展は人間の欲望の多様化と労働の一面化をもたらすとともに、そのことによって、さらに協業の発展を不可避にするという弁証法的発展の無限の過程を推進し、かくて小規模の分散的労働過程から大規模の結合的労働過程へと発展するが、近代的大工業の段階において精神労働と肉体労働の分裂が極限化される。

では、その資本主義的形態においてはどうか。たしかに「ある程度の精神的および肉体的不具化は、社会の全般的分業からさえも不可分のものである」が、マニュファクチュアはそれまでの労働様式を根本的に変革し、労働諸部門の社会的分裂をはるかに前進させるとともに、その特有の分業形態をもって「個人をその生命の根本から捉え⁽¹⁰²⁾る。」そして「たった一つの活動をやりとげるために、その他の一切の肉体的・精神的能力が犠牲に供される。人間のこのような奇形化は、分業とおなじ程度で進み、マニュファクチュアにおいてその最高の発展に達する⁽¹⁰³⁾」のである。個々の労働者は、自分に割当てられた一つの同じ単純作業と道具に死ぬまでしばりつけられて、あたかも機械の部分品のような正確さと規則性をもって働らかねばならない。彼は何らの商品を生産するのではなく、彼ら全体の共同生産物がはじめて商品に転化する。したがって「全体労働者は、技倆の程度を等しくするすべての生産的属性を具え、同時に、特別の労働者または労働者群として個別化された彼のすべての器管を、もっぱらそれらの独特な機能に充てることによって、それらの属性を最も経済的に支出する。部分労働者の一面性とその不完全性さえもが、全体労働者の肢体としての彼の完全性となる。一面的な機能に従事する習慣は、彼をこの機能の自然的に確実に作用する器管に転化させ⁽¹⁰⁴⁾る。」こうしてマニュファクチュアは、「生産的衝動と素質の総体を抑圧することによって、労働者の局部的熟練を温室的に助長して、彼を不具にし奇形物とする。……特殊の部分労働が種々の個人の間に分配されるのみではなく、個人そのものが分割され、一部分労働の自動的機関に転化される。」「工場手工業労働者は、その自然的性質からいって、独立したものを作る能力を奪われていて、ただ資本家の作業

場への⁽¹⁰⁵⁾附属物としてのみ生産活動展を開する。」この自動的機関は、労働者のすべての肉体的精神的な能力の奇形化によって完成されるのである。

こうしたマニュファクチュア的分業の基本的性格は、大工業にそのままひきつがれ、労働力の搾取手段として、さらに組織的に拡大再生産されかつ確立される。大工業の機械装置は、労働者をば一つの機械から機械の単なる付属物にまでひきさげる。マニュファクチュアでは「一つの部分道具を扱うことを終生の専門としたのが、一つの部分機械に仕えることを終生の専門とすることになる。労働者そのものを幼時から一つの部分機械の部分に転化するために、機械装置が濫用される⁽¹⁰⁶⁾」。そればかりでない。「物質的生産過程の精神的諸力能を他人の所有として、また彼らを支配する権力として部分労働者に対立させることは、マニュファクチュア的分業の一産物である。この分離過程は、個々の労働者に対して資本家が社会的労働体の統一と意志とを代表するところの単純な協業において始まる。それは、労働者を部分労働者に奇形化するマニュファクチュアにおいて発展する。それは、科学を独立の生産力能として労働から分離して資本に奉仕させる大工業において完成する⁽¹⁰⁷⁾」。労働者が失うものは、彼らに対立して資本において集積される。だから、彼らは科学的知識や洞察力、意志などから遠ざけられて、ただ機械の運動に従属すればよいという、「資本のもとへの労働の絶望的従属」が、ここにおいて完成されるのである。この「生産過程の精神的な力能が手の労働から分離して、労働に対する資本の権力に転化する」ということを、マルクスは、「内容を奪われた個々の機械労働者の細部的熟練の如きは、機械体系において物体化され、機械体系とともに『主人』の権力をなす科学や巨大な自然力や社会的集団労働の前には一些事として消え失せる⁽¹⁰⁸⁾」と指摘しているが、この事実こそ前に前述した疎外にほかならず、⁽¹⁰⁹⁾こうした分業の最高の発展によって、労働者を直接または間接に搾取している階級もまた、彼らの活動の道具に隷属させられるのである。エンゲルスが指摘するように、「頭のからっぽなブルジョアは、彼自身の資本と彼自身の利潤欲との奴隷となり、法律家は一つの独立的権力として、彼自身を支配する彼の化石化した法的観念の奴隷となり、……ある専門化を目あてにした教育と、この専門そのものへの終身禁固による彼らの奇形化の奴隷となる⁽¹¹⁰⁾」。

b、このように、資本主義的分業の発展につれて大工業において完成される精神労働と肉体労働、科学と労働との分離、したがってまた教育労働と生産労働との分離、したがってまた教育労働と生産労働とのを、まさにそれを生みだした母胎のうちに両者を結合して疎外からの人間回復の積極的肯定的な契機をもマルクスが発見していたことは、すでにのべておいた。ところでそうした分業の発展は、単に生産労働と教育

労働の分化と専門化を生みだしただけでなく、教育労働の体系内部において労働も各種
 関係労働の分化をも発展させた。いうまでもなく「教育は社会過程である」⁽¹¹¹⁾から、こ
 の「教育の仕事（労働）の仕組み」である学校においても、その教育労働の体系は社
 会的生産の労働過程における技術的過程と組織的過程のそれぞれの発展に伴う両者の
 不可避的な分化と専門化を必然的に反映する。持田栄一氏が『学校づくり』（三一書
 房刊）で展開する論理構図は、学校の教育労働の体系を、「教授＝学習過程」と「教
 育管理＝経営過程」の二つの異質な過程に区別して把握しながら、子どもの学習勞
 働を基軸とする両過程の統一に教育労働の組織論としての「学校づくり」に出発点
 をおいていると解されるのである。すなわち、「人間による自然の加工」という技術的
 過程を「教授＝学習過程」に、「人間による人間の加工」という組織的過程を「教育
 管理＝経営過程」に、しかも前者の「作業」（労働）を組織する機能を後者として、
 それぞれの対比で図式化して適用しているといってもよい。だが、いうまでもなく、
 社会的生産の労働と教育労働とを全く同一に把握しているというのでは決してない。
 第一に、教育労働の「労働対象」は物質的自然ではなく、この物質的自然そのものを
 変革するところの自然、つまり最も高度に発展した自然である「人間的な自然（人間
 性）」が「労働対象」なのであり、教師＝教育労働者はそうした「児童の頭脳に加
 工」する。したがって、まずこの「労働対象」の特質が問題になる。しかし第二に、
 労働は本来的に人格形成の教育的機能をもっているが、それは労働をとおしての「自
 然成長的な」「社会的形成」であって、「教育」との間に等式記号をおくことは誤っ
 ている。「児童の頭脳に加工する」のは労働そのものといえても、必要で充分な「教
 育」労働の特殊性を明らかにしたことはない。教育は目的意識的な過程であ
 り、自然と社会および芸術の法則性認識の系統的教授を基礎に、人間が人間の形成の
 ために目的的に努力するという、本来価値選択的な作用こそが教育の本質的規定
 なのである。⁽¹¹²⁾第三に、学校事務職員＝教育労働者は直接に教授活動そのものに従事
 しておらず、したがって労働の組織的過程に対比される「教育管理＝経営過程」の一
 環に位置づけられるが、それが広く教育労働に含まれて密接に関連しながらも、なお
 かつ教師の教育労働と区別される「学校事務」労働に従事するという特殊性が明らか
 にされねばならない。そして、社会的生産の労働過程が本質的にその二つの側面の統
 一にはかならず、人間をして人間たらしめる全面発達不可分の契機であるのと同じ
 ように、教育労働の二つの過程を学校の教育と運営のなかに正しく結びつけ統一して
 いくということ、その主要な契機や前提条件を見いだすことが、不可欠の理論的前提
 として要請されるのである。

(一) ところで、教師の教育労働の「労働対象」である「人間的自然」、とくに未形成のそれである児童の頭脳の発展の生理学的心理学的な諸特質については、それが教育を教育たらしめる「教授＝学習過程」の科学的前提であるだけに、すでに多くの所説が明らかにしている⁽¹¹³⁾ので、ここで深く立入る必要はあるまい。ただその骨子だけを要約すると、それは、周知の高次神経活動に関するパヴロフ学説の、⁽¹¹⁴⁾「この神経活動のいちじるしい可塑性、その巨大な可能性」に科学的基礎が求められている。だから教育労働が、児童の頭脳をいかに加工すべきか、いかにその人格形成を進めるべきかについての目的意識性、系統的計画性が質の高い教育理念にもとづいて適切であればあるほど、それだけ児童の「人間的自然」のうちにひそむ素質を覚醒させ、その無限の発展可能性を現実化し開花させうるのである。しかも、児童の頭脳の加工は人間の高次神経活動に質的独自性をあたえる第二信号系、つまり言語を媒介としない直接的刺激にもとづく条件反射の第一号系の基礎のうえに発達する。言語刺激の作用にもとづく条件反射の体系、いいかえれば「交通」（マルクス）の作用を通じて行われ、それは人間相互間の信号活動として集団の存在を前提するのだから、「労働対象」である児童たちを学校の基礎単位である学級において単なる集合ではなくて規律ある集団に形成すればするほど、それだけ教育労働の成果もあがる。児童の人格形成も、生産労働におけると同じく、集団主義を媒介としてはじめて発展するし、また彼の認識活動も教師の教授と指導のもとでの集団的学習や実践を通じて集団的認識へと⁽¹¹⁵⁾いう、その無限の発展過程をたどるのである。この点を、さらにコステークやザンコフらは、「外的原因は内的条件を媒介として作用する」というマルクス主義的な決定論の命題化を一そう具体的に発展させながら、子どもの発達と教育との相互関係について、「子どもの発達の源泉は彼に固有な内的矛盾である」と明確に定式化した。つまり、一般に子どもの自発性ないし心理的身体的発達といわれるのは、正しくは「子どもの生活、彼の活動、まわりの社会的環境と彼との相互関係のなかに生じた内部矛盾」を源泉するものであり、したがってまた彼の自発的必然的な運動としての「自己運動」の展開として把握されねばならず、一方教育と社会的生物的環境とは、子どもの発達の源泉ではなくて、それに主導的、規定的な役割を果たすうえでの不可欠の条件だ⁽¹¹⁶⁾というのである。教育労働の二つの過程は子どもの発達とどのようにかかわっているかという、まず「教授＝学習過程」における教育活動は、自然と社会や芸術に関する法則の科学的認識を教えることによって、そのような矛盾を克服していくような知識と技術と能力を子どもに主体的に学びとらせることを目的とするものであり、「教育管理＝経営過程」における諸活動（およびそれに附随した仕事）は、そうした「教授＝

学習過程」の活動をより効率的にすすめるために、子どもに「整理された環境」としての学校をつくりその人的・物的・運営管理の各側面を組織し統制し指揮する作用を通じて、現実の社会的環境の歪みをもつ教育的マイナスの規定力を緩和することを目的としているといえる。その意味で、両者はそれぞれの機能に即しながら日本社会の現実とそこにおける子どもと父母国民大衆の教育要求にもとづいて、その内容をたしかめ学校の教育力をたかめるという共通の立場に立つといえることができるのである。

(二) さて、教育労働が目的意識的活動としてその本来の教育目的を達成するためには、「労働対象」である子ども自身をして労働させることを通じて、労働に内在する人格形成の機能を発現させるにこしたことはない。そうして、子どもの「学習労働」⁽¹¹⁷⁾、つまり子どもと自然との物質代謝を、教師が「媒介し規制し調整する一過程」⁽¹¹⁸⁾として意識的に行為する点に、教師の教育労働の特殊性が求められるといえよう。そうだとすれば、教育労働の過程は同時に学習労働の過程であり、教育労働者の労働条件や労働手段(学校、教室、教材、備品など)は子どもの学習条件または学習手段でもあるが、学習労働は教育労働の指導と統制下におかれるから、教育労働は管理＝経営体系に対しては被指揮労働、学習労働に対しては管理＝経営系列に属するような指揮労働の立場に立つという、すべての労働過程にみられるような矛盾(二面性)をもつ。学校事務職員もその例外ではない。しかし、教育労働も学習労働も、肉体労働と精神労働の統一の回復による人格の全面発達を実現しなければならないという点に、両者に共通の契機があるとともに、両者は弁証法的矛盾としてそれぞれ「自分を完成することによって他方のものをつくりだし、自分を他方のものとしてつくりだす」(マルクス)関係にある。けれども、それを「教師の働きかけによって被教育者は自らの現状を⁽¹¹⁹⁾変革するわけだが、そのことは同時に教師の側の現状を変えることを結果する」という点にだけ倭小化して把握されてはならない。「環境が人間によって変更されなければならない、教育者みずからが教育されねばならない」という「フォイエルベックに関するテーゼ」は、その後段で「環境の変更と人間の活動あるいは自己変更との合致は、ただ革命的実践としてのみとらえられ、かつ合理的に理解されうる」⁽¹²⁰⁾とのべられてもいるように、もともと、「一つの根本的な革命の必然性についての意識」すなわち「共産主義的意識の大量的な産出のためにも、また事業そのものの貫徹のためにも、人間の大量的変化が必要であり、そしてこれはただ実践的な運動、すなわち革命⁽¹²¹⁾においてのみおこりうるのである」という指摘との関連で理解されねばならない。「もし幾百万のプロレタリアが彼らの生活関係に決して満足を感じないならば、……実践的唯物論者すなわち共産主義者にとって大切なのは、現存する世界を革命し、既

存の事物を攻撃し変更することである。⁽¹²²⁾」だから同「テーゼ」の「哲学者たちは世界をいろいろに解釈してきたにすぎない。大切なのはそれを⁽¹²³⁾変更することだ」とは、その簡潔な帰結なのである。

このような教育労働の特殊性を真に徹底してその本質的形態を発現するには、それ自体が資本主義的分業による奇形化から解放されること、そのためにもそれ自体が生産労働と結合し、生産労働における技術的過程と組織的過程との統一を教育労働のうちに回復せざるをえない。そこに教育労働の特殊性が生産労働の普遍性に結びつく契機があるが、また生産労働もその普通性を実現するためには、分業と階級社会のもとで不可避免的な精神労働と肉体労働の敵対関係を止揚すること、そのための一つ的手段として、教育労働の特殊性の徹底が求められるというように、両者は弁証法的矛盾関係に立つのである。そして古い分業を、さらには教育労働内部の精神労働と肉体労働の分裂（知育と体育の分裂など）を止揚する諸条件ないし可能性は、大工業の発展そのもののうちに内在していることも、ここで改めと繰返すまでもない。

（三）しかし、資本主義的公教育の現実では、前述したように、教育労働（力）のない手たる教育労働者は同時に賃労働者であり、教育労働の過程は同時に労働力の価値法則により不払労働を搾取される過程であるとともに、資本主義的分業による奇形化をまぬがれえず、「企業家の致富のために」寄生的な労働を強制される。いま、その矛盾を教育内容にかぎってみても、資本家階級は一定の生産諸関係にみあった低度の、ときには非科学的な教育内容をあたえて、労働者階級の意識や思想を資本主義体制に同質化させる役割を割当て、教育を超階級的な普遍性をもつかのようなイデオロギー的幻想を注入する道具に転化する。観念や意識などのイデオロギーの総体は、分業により精神労働と肉体労働が分裂する瞬間に現実の生活過程から遊離して形成されるのだが、階級社会のイデオロギーが虚偽化するのは何故かといえ、⁽¹²⁴⁾「支配階級⁽¹²⁵⁾の思想はどの時代にも支配的な思想である。すなわち、社会の支配的な物質的な力であるところの階級は、同時にその社会の支配的な精神的な力である。……支配的な思想とは支配的な物質的諸関係の観念的な表現、思想としてとらえられた支配的な物質的諸関係にはかならない」からである。物質的生産の手段を支配する階級は同時に精神的生産の手段を支配し、彼らの時代の思想の生産と分配を統制するがゆえに彼らの思想が時代の支配的な思想なのである。だからこそ階級社会の教育は、「純粹の真理とか、永遠の倫理的思想とか、神の愛とかいった源泉から自己の技術をとりだして⁽¹²⁵⁾くる職人や役人の、何か神秘的な贈り物である」かのような虚偽的イデオロギーによって粉飾されるが、階級社会の学校教育は「ブルジョアジーのために、従順で敏捷な下

僕、資本の意志の遂行者、資本の奴隷を仕込むことにしぼってしまおうと努力してきたのであって、学校を階級とは無関係な人間の人格を陶冶する道具にしようと、配慮したためしは一度もない」。⁽¹²⁶⁾資本家階級は教育を教化に、教育労働者を職人または官僚にかえる。独占資本主義のもとで、教育内容はますます科学性を喪失し、権威主義的な「つめこみ学校」⁽¹²⁷⁾になる根拠はここにある。そこでは教育労働者は、学校工場の単なる教育機械としてあらわれ、国家統制による上からの諸「手引き」「指導要領」に盲目的に隷従すことで、彼の自主的意識的行為の最後の一片をも放棄する。

もはや彼に残された唯一の存在根拠は、自己の中立的無階級の？な教職の専門技術を売るというほかはないが、それを彼の特有な賞讃すべき人格の働らきとして正当化し、高く売りつけるためには「聖職感」によって補強される必要がある。あたかも、教育が真空や沙漠の中で行われているかのような妄想に自らを眠りこませながら、聖職たる魂の技師として自己を主張することこそ、実は資本主義のもとでの教育労働者の自己疎外、職人的官僚的側面の倒錯された反映にしかすぎないのである。

そこで、以下では、教育労働者とくに学校事務職員が行う「学校事務」労働の性格または特殊性がどのようなものか、などといった点について具体的に検討することにしてしよう。

5、「学校事務」労働の性格と機能

歴史的論理的にみれば、教育労働は、分業によって生産労働から分化＝専門化し、自立化した労働である。同様に、学校事務職員が行う「事務労働」は、教育労働の内部における分業の発展がうみだした必然的産物である。だから、教育労働がすべての人間労働に特徴的な普遍性をもつが、しかもなお他の労働から区別される特殊性もっているように、事務職員が学校で行う事務労働は広く教育労働に含まれながらも、なおかつそれと区別される事務労働としての特殊性もっている。

ところで、これまで「学校事務」をどう考えるかについては、それが単に書記的な仕事に限られず「直接的な教育活動に附随した間接的な仕事の総体」として考えられ、したがって、それは「教育活動にしめくりをつけるもの」として、現代の組織的教育にとっては必須不可欠の前提であり、教育関係者のすべてが関心をもたなければならぬものであること、そしてそのように解すれば、学校事務は教育管理＝経営にとってきわめて重要な意義もっていること、などが確認されてきているといっ

1、そこで以下では、学校事務職員が学校で日常的に行っている事務労働の性格や

機能ないし特殊性を、マルクスの「商業労働」に関する古典的規定にその典型を求めながら検討していくことにしよう。

(1) 第一に、事務労働者も生産手段から切り離され、自分の労働力を売って生活を支えている点では、基本的に他の労働者と同じく賃金労働者に含まれるが、生産労働者とは異なり彼らの圧倒的大多数は不生産的労働に従事していて、資本にとって直接に剰余価値をつくりださない。マルクスの指摘するように、産業資本の生産規模拡大につれて、「商品資本の態容で存在する生産物を売り、かくして得られた貨幣を再び生産手段に転化し、そして全体について計算するというように、絶えず産業資本の流通のためになされねばならない商業的諸操作も増加する。価格計算、簿記、会計、通信は、すべてこれに属する。……これによって本来の店舗を形成する商業賃金労働者の充用が必要になる」⁽¹²⁸⁾。つまり、事務労働者は、工場の生産労働者が直接に物的生産労働を生みだすのに対して、生産現場から離れた事務所や店舗のなかで、生産された剰余価値を実現するための「商業的諸操作」、すなわち商業労働に従事しているわけだし、また「商人資本は、流通過程で機能する産業資本の一部分の独立化された形態以外のものでは決してない」⁽¹²⁹⁾から、商業資本家に雇われている多くの事務職員の事務労働も、この商業労働の一形態とみることができる。そして彼らの労働は、直接に剰余価値をつくりだすのではなくて、資本流通を媒介する商業的諸操作を通じて、商業資本家に剰余価値の分け前としての商業利潤を取得させるのである。つまり彼らがその労働過程で強制される不払労働は、「この資本にとって利潤の源泉」⁽¹³⁰⁾であり、それだけ商業利潤実現の費用を軽減させるから、「商人資本の買う商業労働は、商人資本にとっては直接に生産的である」⁽¹³¹⁾。産業資本の場合、流通費は空費であり、生産設備の許容限度までは一般に生産労働者が多くなるに比例して生産も利潤も増大するが、商業資本の場合には、事務労働者数と利潤とは比例関係になくて、利潤の大きさは流通費、つまり商品購入に投下される資本量（扱う商品量）の大きさできまる。だから商業資本家は、事務労働者数を削減し賃金や事務費を抑制するなど流通費に投下する資本を圧縮し、それを商品購入にふりむけて利潤を最大限度に追求しようとする。事務労働が企業にとって、元来「必要悪」とみなされるのは、こうしてそれが一面で利潤の実現に役立ち、他面で純利潤を減少させる矛盾をもつからだが、そこに事務労働者に対する搾取の根源があるし、また本質的に合理化と結びつく契機があるといってい

い。

(2) 第二に、しかし、資本主義が独占段階になり、株式企業の普及や生産規模・経営規模の拡大につれて、今日の大企業にみられるような経営組織が歴史的に確立する

にいたる。資本主義の創成期には、もともと一人の資本家が経営活動と事務労働のすべてを行っていた。商品から貨幣へ及び貨幣から商品への資本の形態変化は、同時に社会的新陳代謝を媒介する資本家の取引であり、販売と購買の売買行為であるが、「自分のために他人に労働させる資本家にとっては、売買が一つの主要機能となる。彼は多くの人の生産物を比較的大きな社会的規模で取得するのであるから、やはり同様な規模でそれを売り、かつ後には再び貨幣から生産要素に再転化せねばならい」⁽¹³²⁾し、また資本家の商品生産者の頭脳の中に「資本はただ観念的に計算貨幣の姿態をもって……存在」していたのが、資本の運動は「価格決定または商品価格の計算をも含む簿記によって……確定され調整される」⁽¹³³⁾のであって、簿記（経理）も同じく資本家の主要機能となる。そして生産過程で比較的大規模な協業による資本主義生産がはじまるとともに、資本家は「個々の労働者及び労働者群そのものを直接にかつ継続的に監視する機能を、一つの特別な種類の賃金労働者に譲りわたす。軍隊が士官と下士官とを必要とするように、同じ資本の指揮のもとに協働する労働者団は、産業上の将校（支配人）と下士官（職工長）を必要とし、労働過程の進行中これらの者が資本の名において指揮する」⁽¹³⁴⁾のと同じく、流通過程でも「彼自身の流通担当者を賃金労働者として買う（雇う）ことを強要させられ」⁽¹³⁵⁾、商業資本家はますます「彼の貨幣がそれによって資本となるところの機能自体を、大部分は自分の労働者に行わせる」⁽¹³⁶⁾ようになる。だから、商業労働者はその発生期においては、資本流通に必要な商業的諸操作の全般に通ずる高度の知的労働者であり、それゆえ「本来の商業労働者は、賃金労働者の比較的高給な部類に、すなわちその労働が熟練労働であって平均労働の上に位する賃金労働者」⁽¹³⁷⁾に属していた。こうした賃労働者こそ今日の職員層の前身であり、彼らは流通過程全般に通ずる高度の頭脳労働に従事し「労働監督者と番頭支配人」の地位を占め、賃金労働者としては資本家に対立しながらも高い賃金と地位によって賃金労働者の特権的な層を形成していたのである。

しかし、資本制生産の発達に伴う事務労働者への需要の増大にもかかわらず、「全賃労働者の比較的高級な部類」という実態は、まもなく消滅する。マルクスは、その理由として、事務労働における分業の発達と国民教育の普及による事務労働者の供給過剰の結果だと次のようにいう。彼らの「賃金は資本主義的生産様式の進展と共に平均労働に対する比率においてさえも低落する傾向がある。これは一部は店舗内の分業によるものである。すなわち、労働能力のただ一面的な発達が生産されることになり、そしてこの生産の費用は一部は資本家にとって何ら要費するところなく、むしろ労働者の熟練が機能そのものによって発達し、しかもこの熟練が分業と共に一面的に

なればなるほど、ますます急速に発展するからである。第二には、資本主義生産様式が教授法その他をますます実用本位とさせるにしたがって、予備教育、商業知識、言語知識等が、科学及び国民教育の進歩と共にますます急速に、容易に、一般的に低廉に再生産されるようになるからである。国民教育の一般化は、この種類の人々を、以前はそれから除外されていた、より劣悪な生活様式に慣らされた諸階級から補充することを可能にする。更にそれは志願と従って競争とを増大させる。したがって若干の例外を除けば、資本主義的生産の進展と共にこれらの労働者の労働力の価値は低減する。彼らの労働能力は増加するのに、彼らの賃金は低落する。資本家はより多くの価値と利潤とが実現されるべき場合には、これらの労働者の数を増加させる。この労働の増加は、常に剰余価値の増加の結果であって、決してその原因ではない⁽¹³⁸⁾。事実、こうした事態は、19世紀末期のヨーロッパですでに現われていたのである⁽¹³⁹⁾。

(3) しかし、事務労働における分業の発達⁽¹³⁸⁾は、単に各専門職種への水平的分化だけでなく、各系列の内部に事務労働者の垂直的な階層分化を伴いながら進行し、経営の合理化とあいまって利害を全く異にする階層を不可避免的に生みだす。つまり、資本主義の独占段階になると、その寄生化と腐朽化の基礎のうえで、資本相互の競争激化により一方で生産力の発展とそれに伴う搾取と資本蓄積を強めるための販売・宣伝・経理などの営業部門が拡大し、他方では労資の対抗関係にもとづく人事・労務管理部門が急速に拡充され、さらに企業規模の拡大と事務機構の複雑長大化が分業をうながして、全過程の連絡と調整、統一と指揮監督のための管理職員を必然的に生みだし、管理職員と一般職員の分化を、さらには一般職員の間にも下部を監督する下級職制を生ずるといふうちに、管理職員から事務補助者の末端にいたるまでの指揮監督の系統化、職階や職種の細分化が進められて事務労働者は急速に増大する。こうしてまず、これまで同時的一体的に行われて資本の価値増殖に不可欠の役割を果してきた経営補助活動と事務労働は人的、内容的、組織的にも明確に分離し、資本の運動を確定し統制して最大限利潤の獲得を目ざす経営活動を補助する労働、つまり経営活動の企画、調整、立案など高度で複雑な労働に従事する上級管理職員と、それに必要な情報・資料の蒐集、計算、統計、文書などの多様で単純な事務労働に従事して管理職員を補助する事務労働者に分化する。そして上級の管理職員層はスタッフ組織を構成して、ライン組織に組みこまれた下級の大多数の商業労働に従事する事務労働者層を監督し、できるだけ不払労働を搾取して彼らに支払われる賃金や事務費を削減しようとする。つまり、彼らは資本の事務労働者に対する監督と搾取の機能を代行するようになるから、上層と下層との間に必然的に敵対的な矛盾関係を生ぜざるをえなくなる。その

うえ、上層と下層との間の階層移動が行われず、昇進の道が閉ざされて地位も固定化する傾向が強まるとともに、その間に著るしい賃金格差を生み出すことにもなる。特に、事務の分業と合理化で下級事務職員層が従事する事務労働は、高度で複雑な経営補助活動から切り離され遠ざけられて、単純で機械的な書記的作業に還元され、また国民教育の普及による事務労働者の供給が増加し、さらに階層分化で彼らの賃金と生活程度が次第に下落して、現場の生産労働者と殆んど同じ水準に接近するようになる反面では、管理職員は手労働から解放されて監督労働と経営補助労働に専念できるようになるにつれて、監督する者とされる者、搾取（を代行）する者とされる者との区別や諸矛盾が明確な尖鋭化した形で現われるのである。

もっとも、生産労働者と事務労働者との間には「労職の賃金格差」が事実上存在しているが、それは両者の労働の質的差異、つまり現場の生産労働者が主に比較的単純な標準化された筋肉的肉体的労働に従事しているのに対して、事務労働者は比較的高度な知的頭脳的精神労働に従事していること、一般に後者の学歴が高かったがってそれだけ賃金が高くなることなどにもとづいている。つまり事務労働者は、労働の質、賃金の額と形態、生活様式などの点で「俸給労働者」として「工員」という生産労働者より比較的上位におかれていることが、「職員」である彼らの下層の賃金労働者＝生産労働者に対する社会的な差別意識、身分的な特権意識を生み出す根拠となり定着してもいるのである。だからこの差別意識が強ければ強いなど、心理的屈折を通じて自らの賃金労働者であるという本質的階級関係を意識の背後に追いやり、また「中間的」⁽¹⁴⁰⁾「経営者的」な「虚偽意識」にとりつかれることにもなる。ついでながら肉体労働を行う労働者だけがプロレタリアートだという見解は、『平和と社会主義の諸問題』誌の国際的討論にも現われているし、またミュリーの論文「中間諸階層の科学的定義のために」⁽¹⁴¹⁾にもみられるが、グラントも指摘するように、「今日のオート・メーションが発達した資本主義のもとでは、このような指標で（「肉体」と「精神」を基準として労働者階級と中間階級に区分すること……引用者）、階級的位置を区分するのは全く無意味なものになってきた」⁽¹⁴²⁾という批判に注意しておこう。事務労働者の階級的所属は、その労働の特殊な形態によってではなく、その労働が行われる社会的関係に客観的によってきめられねばならないからである。それはともかく、したがって今日の独占資本は、職員と工員の区別をことさら強調し、または賃金労働者の上層と下層とを分裂・対立させることで賃金労働者全体に対する支配と搾取を強めるために、ドラスチックな弾圧政策だけでなく、H・R（ヒューマン・リレーションズ）を中心とする労務管理政策を武器として分裂と懐柔の差別意識・企業意識をあおりた

て、さらに積極的に労資協調、階級協力の確立を重要な課題としているのである。⁽¹⁴⁴⁾けれども、事務労働者内部の階層分化によって、下層の大多数は賃金と生活水準が低下するにつれ、また彼らの従事する知的頭脳労働が事務の合理化で極端に単純化、標準化され、特にその最も典型的な機械化の進行によって事務労働の機械への従属と彼らの精神的肉体的疲労度を強め、頭脳労働の実態を失って肉体労働に接近するにつれて、生産労働者に対する差別意識を生み出す物質的基礎が次第にほりくずされはじめており、逆に生産労働者との連帯感を成長させる統一への客観的条件が作りだされているのである。この点で、とくに重要なのは、最近における経営＝管理の組織と方法にみられる合理化の進行と、とくに目ざましい科学・技術の進歩が事務労働に及ぼした影響である。

その第一に最近の経営学は、周知の如く「経営管理の時代」から「経営戦略の時代」へと移行し、その技術を体系化す方法論的基礎に I・E（インダストリアル・エンジニアリング）を採用してきているが、その原理は何といってもテイラーが「科学的管理法」に示した計画化の原則、標準化の原則、統制の原則という三つの基本的原則によって貫かれているといえる。⁽¹⁴⁵⁾元来、テイラーにはじまりフォードによって完成された作業の標準化という生産面での合理化を、最も合理的能率的に遂行できるように経営管理の組織と方法を変革し、その標準化をも要求したのはテイラーその人にはかならなかった。彼が軍隊式ないしライン（直系）組織を批判して、周知の職能的職長制度を提唱したその意義と内容にここで深く立入る余裕はないが、⁽¹⁴⁶⁾それを出発点としてライン・スタッフ組織が発展し、さらに生産面の作業管理も含む独占の大企業の経営管理全体を指導する標準原価計算と予算統制という管理会計制度によって、独占利潤獲得の計画と調整、評価を計数による計算的統制としての資本家的経営管理の方法に制度化し標準化して、これを独占資本の一切の精神労働、全知能＝神経中枢としてのスタッフ組織に集中させるにいたった。つまり、独占資本の人格化としての経営者は市場と投資領域の調査、独占価格の設定にもとづいて、制度化され標準化された標準原価を算定し、生産・販売・人事などの各部門の予算を設定して経営管理を指導するというトップ・マネジメントないしコントローラー部の組織を確立したのである。そこでは、科学的管理法による作業の標準化で単純労働者として自動機構化した労働者と同じく、管理者の管理労働も客観的な計数により機械的に標準化し、彼の知的労働部分や自主性すらもうばって独占利潤確保の採算上の道具とし、そうして経営自体も一つの巨大な自動機構化し、独占資本の冷酷な専制的意思が制度的に自主的に貫徹するようになっている。

第二に、技術進歩に伴う機械化が事務労働者に与えた影響は何かというと、例えば、これまで事務労働の象徴であったソロバンや帳簿が各種の事務用機械とカードの出現で姿を消し、また記録計算といった事務労働の大半を占める書記的作業は、テープ・レコーダーないし複写機や電気計算機などの機械の操作という単純な技術的労働にとってかわられていることなど、その仕事の性格や事務労働者の熟練度ないし技能資格の変化などに端的に示されている。元来、資本主義生産の発展につれて「熟練」という概念は、その具体的条件とともにその内容自体も変化させる。手工業生産の段階では、熟練は手労働の習練の総和であったのが、機械制大工業のもとでは単純で商品を完成しうる高度に熟練した専門労働者にかわって、全生産工程を構成する操作系列のうちの一つまたは数個の比較的単純な作業を繰り返す部分労働者が現われるのが基本的な傾向である。つまり労働の細分化と機械への従属が生ずるわけだが、それはフォードのコンベア・システムにみられる非情な合理化の徹底で労働は完全に創造の要素を喪失し、また作業の標準化と単一製品の原則の結果として、労働者の精神的肉体的疲労を強めるとともに彼らの相互交換が行われ、それは技術進歩につれてさらに拡大するから、労働力の急速な消耗と大量の資格低下をもたらす。だから、機械化は労働者の技能資格と特権の剥奪の過程を不可避免的に伴うが、しかし他面では、その機械をつかいこなすだけの一定の技能をもつ労働者や機械整備の労働者をも必要とするようになるというふうに、技能資格の変化の過程は、資本主義的分業がつねに深刻な内的矛盾をはらんでいるために、弁証法的な発展をたどるのである。オートメーション化の条件のもとでは、単調な肉体労働にかわって高度の技術的要素が必要であるとともに、信号装置や制御装置をたえず監視するために神経の緊張を強制される点で特徴的であるが、こうした傾向は事務労働の場合にも全くあてはまる。事務労働は機械の単なる附属物になりさがるとともに、頭脳労働の特徴を次第に失って肉体労働にかなり近い技術的労働の比重を高めるようになり、この点で頭脳労働と肉体労働、つまり事務職員と生産労働者を身分的社会的に区別した根拠は、薄弱とならざるをえないのである。

(4) ところで現在、事務労働者のまえには二つの相対立する傾向がみられる。それは、生産の社会的性格の発展と寄生的な国家機構の増大が事務労働者数を増加させているが、他方で事務労働のオートメーション化の進行が逆に縮小をもたらしているということである。これまでは前者の傾向が優勢であったのが、今後は後者の傾向が優勢になると予測されるだけに、彼らの前途には大量失業、その労働力の低廉化、いまなお彼らが持ち合わせている特権の剥奪などの暗いみとおしがまっている。技術の発

展水準が高ければそれだけ、この傾向は強まるように思われる。元来、「オートメーション化の客観的傾向としては、労働者の技能資格を向上させ、精神労働と肉体労働の対立を解消するための物質的前提をつくりだし、勤労者の一般教養と専門的素養との発展を刺激することにある」⁽¹⁴⁷⁾。だが、それが階級的性格をもつ資本主義のもとでは、実際にこの過程は複雑な矛盾にみちた寄形化された形態をとる。例えば、オートメーション採用のために支出した固定資本の更新費をうめあわせるため、資本家は多くの労働者の技能等級をひきさげ、したがって賃金率を切下げたり、また労働者の文化水準が本当に高まることを望まないばかりか、それを恐れさえしているブルジョアジー（支配階級としての）は、一般教育と職業教育の制度を正しく拡充しえないために、高度の技能資格をもった要員、とくに科学・技術要員に対する需要を満たすことができないのである。また、かなり高度にオートメーション化された大企業でさえも、彼らの利潤確保の見地から各種の補助作業をはたす雑役労働者のグループを放置して、これを機械労働にかえることはしないのである。

2、以上のような事務労働の性格と機能を前提としながら、一応これを学校という「教育工場」での教師と事務職員の場合にあてはめてみておこう。前述したように、教師は「労働対象」である子どもの頭脳を加工して、次の世代の労働力として形成するが、こうして形成された労働能力はそれが発現される具体的労働過程のなかで、消費された労働力や労働手段の補償をこえて、社会的公共の富の形成に貢献し、またその一部は控除されて社会公共のものとしての教育の発展の経済的基礎にも提供されるから、その意味で教育は投資だともいえる。ここで「教育投資論」自体を吟味する余裕はないが、したがって、もとより擬制的条件的意味において、教師をそうした労働能力の「生産者」とみたてることが許されるとすれば、「教育工場」における「生産者」として本来の生産労働者に、学校事務労働者を「事務労働者」に、それぞれ機械的に対比して考えてみることも可能であろう。

(1) そうだとすれば、第一に教師の教育労働を「生産」労働に対比する時、学校事務労働はその労働（作業）過程を組織し指揮・統制する管理機能を果す不生産的労働とみなされ、それは必要悪として常に必要最小限度しかとりあげられず、その数は削減され賃金や事務費は抑制されることになる。しかも、この傾向に拍車をかけるのは、事務職員は不要であり、教師が片手間でもできるといった伝統的学校事務観である。第二に教師の教育労働では生産設備としての学校の施設・設備が許す限り、一般に教師の数が多くなるのに比例して「生産」（教育）効果があがるとみなされるのに対し、学校事務労働ではその数は教育効果には関係がなく扱う商品の量、つまり子ど

もの数（学校規模）の大きさできめられることになる。第三に学校事務労働者の数は、経営の合理化と分業の発展につれて全体としてはたしかに増加するが、個々の学校ではたえず増大する事務量に対して十分な定数その他の条件は整備されず、緊張度や労働密度が過重になるとともに、他方では国民教育の普及による事務労働力の供給増加と事務長、事務補佐員などというその階層分化で賃金水準は次第に押し下げられ、そのうえ職制の監督強化と同僚間の競争や職場における少数民族の悲哀なども加わって支配と搾取が強化されることにもなる。第四に教師と学校事務労働者の間の賃金格差だが、ここではさきの労働関係が逆転する。つまり、一般に教師は学歴が高く専門的資格（免許状）をもつことが必要であるから、それだけ賃金も事実上平均して高いのであるが、さらにそれは歴史的社会的に形成されてきた学校事務観とからみあって、身分的差別ともなっていて定着しているのは、さきの労職の場合と同じではなかろうか。教師が自らを学校事務労働者と区別する優越的差別意識は、学校事務労働者の教師に対する卑屈感と表裏の関係にあるが、このような差別意識は両者を分裂・対立させる以外の何ものでもないことは、改めていうまでもない。

資本主義的教育をそのまま生産とみだてて、右のように機械的に類比する説明が部分的には常識的な判断や現実態と一致しているのは、それが教育における資本主義的諸関係の特殊な現象形態、つまり資本制商品生産の支配のもとにおける商品の価値形態において現われるという事実を、そのまま無媒介的に反映した虚像に対する虚偽意識であるからにはかならない。

(2) ところで、マルクスが指摘している商業労働者の賃金の低落傾向の不可避性に関する命題は、単に商業労働者にだけではなく広く教育労働者の場合にもあてはめられる。第一に、教育労働の内部における分業の発展は、教師や学校事務職員それぞれの労働能力の一面的な発展を余儀なくされ、したがってまたそれぞれの労働力の価値にふくまれるべき養成費は低落する。つまり、彼らを奇形的な人格の持主として形成すればするほど、総資本とその国家は彼らの養成費を削減することができるのと同時に、それだけ賃金部分をひきさげることができるし、しかも分業の積極的側面はすべて資本家階級の利益のために奉仕させることができる。したがって、教育労働者の賃金低落の原因の一つが資本主義的分業による彼自身の一面的発達にあるかぎり、彼らの賃金斗争は自らの労働力の価値を高める斗争、つまり人格の全面的発達のための斗争にならざるをえない。第二に、資本主義生産は「国民教育」の普及を不可避的ならしめるが、その結果、教育労働者の数は増加せざるをえない。そして、専門の教員養成機関の発展などにもつれて教育労働者になることを希望する志願者を、したがって

教育労働（者）に関する若干の覚え書

競争を激化させるから、教育労働者の労働能力は増加するのに、その価値は下落し賃金が低落する。そればかりでなく、国民教育が普及し、教育を受ける子どももふえるから、またそれだけに教育水準が高まれば高まるほど競争が激化し、全体としての労働者の労働力の価値は低落するから、したがって間接的にも教育労働者の賃金はさらに下落する傾向をまぬがれない。したがって、教育労働者の賃金は二重の側面がつま重なって低落するわけであるが、とくにすべての賃金労働者の賃金水準の低下と密接に関連しているかぎり、教育労働者の賃金斗争は労働者階級全体の賃金斗争と結びつくことなしには成功しないのである。現実の教師と事務職員の状態をみると、まず教師は高等以上の教育をうけ、専門的資格（免許状）をもつことが要求されているから、したがって彼の労働力の価値に含まれるべき教育費部分だけ賃金は増加するわけであり、一方、事務職員にはその専門的養成制度はなく、事務労働を行ううえでの必要な標準的能力資格（例えば学歴）の基準が必ずしもきめられておらず、しかも職務内容が不明確で昇進の道が閉ざされていることなどで、教師よりも賃金水準は平均してかなり低い。またその低賃金の状態からも、昇進の道がなく仕事自体にも魅力がないことなどともからみあって、志願者はそれほど集まらず、いきおい能力資格の比較的劣る者でも採用せざるをえない現状であるところから、賃金水準はさらに低下する悪循環をもたらしているといえる。そして第三に、総資本とその国家は「より多くの価値と利潤が実現」できる場合にのみ、教育労働者の数の増加とその労働能力の質的向上を認めるにすぎず、それは利潤の増加の結果生ずることであってその原因では決してないということである。総資本とその国家にとっては、子どもの人格の全面的発達、そのための教育労働者の全面的発達と質量両面の拡充は、それ自体で決定的重要さをもつものとは考えられていない。それは、価値と利潤の実現に関係がなければどうでもよいことだからだ。しかも教育労働者の増大は、生産労働者のうみだした利潤の増大と生産労働者自身の窮乏化の犠牲のうえに、実現されており、利潤の追求という資本の衝動がその桎梏となっているから、したがって教育労働者は国民教育を正しく発展させるためにも、資本に対し、国民教育の資本主義的形態とその限界に対し、共通の利害関係にある生産労働者と統一して斗争しなければならないのである。

Ⅱ 学校事務職員と教育労働運動

1、戦後急速に発展した日本教職員組合運動のなかで、学校事務職員が果し、かつ現在も果しつつある役割とその地位を軽視することはもとより許されない。学校事務職員の少なからぬ部分が教師と一緒に労働組合を組織し、積極的に参加して、生産労働者

働者とともに広範なわが国労働戦線を築きあげている現状は、かつて想像もされなかったことだろう。戦前にも、たしかに教師も事務職員も労働者であったが、それは社会的にも法的にも意識され認知されてもいなかった。生産（筋肉）労働者ですらもはじめて労働者とは呼ばれず、むしろ職工・女工の名で呼ばれることが多かった。それを労働者と呼ぶようになったのは、働く者の中の自覚した人々や進歩的革命的インテリゲンチヤがはじめたことであり、それだけに労働者という言葉には、最初から彼らの自覚と誇りが含められ、逆に支配階級の側からそれは恐怖と憎悪をこめて受取られていた。こうして、働く者の自覚は生産労働者にはじまり、それがやがて事務や技術など頭脳労働の分野で働く俸給生活者にも広がっていくにつれて彼ら自身をも労働者と自ら呼ぶようになったのである。とくに教師は俸給生活者一般が労働者でないという以上に、一層労働者とは考えられず、教育勅語を頂点とする天皇制教育体制に照応した教師像、つまり聖職者として呪縛されていた。けれども、昭和のはじめに教文協会の国際教育労働組合(エドキンテルン)への加盟や全協一般使用人組合「教育労働部」の結成などをその貴重な一里塚として、教師も労働者であるという思想を一步一步理論的実践的にも定着しはじめていた。つまり、教師が労働者であるのかないのかは、単に言葉の問題としてではなく、教育の本質についての認識と思想の問題であり、つきつめれば勝利か敗北か、団結か分裂かという姿勢の問題でもあったのである。この原則は、戦後においてもかわってはいない。

敗戦直後の日本民主化と生活の窮乏化が進むなかで、俸給生活者は生産労働者に対する優越感、差別意識ないし特権意識をはらいのけ、労働者意識を高揚するとともに同じく賃金労働者として組織的行動に積極的にたちあがった。そうしたなかで「日教組10年史」が明らかにしているように、1947年（昭和22年）六月の日教組の成立そのものが、ある意味で教師と事務職員が労働者か否かの論争をへてはじめて実現されたものであったし、また「教師は労働者である」と規定した「教師の倫理綱領」も、1951年当時の単独講和・安保体制反対、平和と民主教教育擁護の斗争のなかではじめて集団的に認識されたものであった。そして今日では「国民教育確立」の斗争の一環として教育労働（者）論が、教科組織論・学校組織論・教育労働運動組織論などの問題との関連で再検討されはじめてい⁽¹⁴⁹⁾るのである。そこでは、教師も事務職員も、それぞれ固有の労働の機能（職務）を通じて、学校という職場で共同の仕事にたずさわる者としての集団的結びつきと、彼らが厳密な意味では生産労働者とは異なりながらも、客観的には「総労働者」の一員として労働者階級の大家族に含まれる同類として、働く者の自覚と誇りで団結している他の労働者との連帯と組織的提携とが強調されて

いる。国民の教育要求に直結して教育にたずさわるインテリゲンチヤだという教育労働者の特殊性は、労働者階級の力を未来に向って形成する任務と、子どもの教育を通じて労働者階級を中心とする国民的統一戦線の結成に寄与することができる展望をもつからだ。

2、ところでこうした立場は、また教育労働者の教育者性と労働者性、教育活動と組合活動との統一的把握を旨としているが、何を基軸に統一するか⁽¹⁵⁰⁾の具体的契機や過程については、いまなお諸説がある。だがわれわれは、すでにのべたように、子どもの「教育を受ける権利」＝受教育権を実質化する質の高い内容と方法をもった教育実践の確立とそのための教育環境諸条件と組織を整備すること、現実⁽¹⁵⁰⁾にこの両側面が不可避免的に交錯する近代公教育学校における子どもの集団的学習労働を基軸に、学校を組み立てている教授＝学習活動と管理＝経営活動とにおける関係各職種・諸機能を合成的な教育作用力の結実⁽¹⁵⁰⁾にまで高める統一的集団労働に実質化し、労働者の立場に立つ職場集団＝仲間づくり・学校づくりを組織化するという立場に立っている。つまり、資本主義的公教育の現実においては、労働者階級の生産労働の共同成果にその物質的基礎をおきながら、国民の教育要求に結びついて分業と協業による教育活動を組織的・計画的にすすめているわけだが、そこには肉体労働（働らく者）と精神労働（働らせる者）、いいかえれば作業（労働）と管理＝経営との敵対関係に根ざす資本の利潤追求の論理に基本的に規定されているところから、教育の仕組みとしての相対的独自の専門的技術的特徴をもちながらも、「何をいかに教えるか」という教授＝学習活動とそれを「いかに組織するか」という指揮・統制機能としての管理＝経営活動とは交錯した二つの側面としてとらえられず、両者は区別され分極化されて位置づけられるという矛盾をもっている。したがって、資本主義的公教育体制の枠内でその構造をつくりかえ、この分極状況にある二つの過程を一つの目的と要求に統一するという教育課題の実現は、資本制社会の不可避免的な労働の人間疎外を回復して全面発達をはかり、また作業（労働）と管理＝経営との対立をも克服することを可能ならしめる前提条件であるが、その完全な実現は現実の社会体制の変革なしにはありえないから、政治と経済の問題とも密接にかかわり、労働者階級を中心とする諸斗争との連帯と統一がそのためにも必須不可欠とされるのだ。

しかし、またブルジョアジーはたえず「学校というものが政治のそとに立ち、社会全体に奉仕することができる」と主張して、教育労働者をも政治的には中立な技術者・専門家として位置づけているが、実際に学校は政治からきりはなされて存在したのでは決してなく、つねに「ブルジョアジーの階級的支配の道具に完全になっていた」か

ら、レーニンの指摘するように「学校の分野でのわれわれの仕事は、ブルジョアジーを打倒するための斗争とおなじである。生活をぬきにし、政治をぬきにした学校というのは、偽りであり、偽善である、とわれわれは公然と声明する」⁽¹⁵¹⁾。だが、もとより学校の改造は困難な事実であり、「この場合に、学校と政治との結合という原則を粗雑な、かたわな意味に曲解しようとし、これから訓練を施さなければならないまだ若い成長期の世代の頭に、つたないやり方でこの政治をもちこもうとする誤りと試みは、これまでもあったし、いまでも見うけられる。基本原則のこのような乱暴な適用に対して、われわれがつねに斗わなければならないことは疑いをいれない」⁽¹⁵²⁾という注意深い警告を決して忘れてはならないのである。したがって、教師も事務職員も、おしなべて教育労働者がその専門性を確立するためには、「技術」化され「専門」化され、政治と経済の社会現実からきりはなされた「近代」学校体制における「教職」の枠の中で、なおかつ、日本社会の生活現実の諸矛盾に悩み苦しみ、それを解決しようとしている国民大衆の実践と運動に積極的に参加し協力して、そこにおける彼らの教育への要求を教育の問題として受けとめ組織化していき、それを教育労働の各局面において具体化する実践が必要となるのである。そこに学校内における集団的教育労働の質を生徒集団に対してよりたかめる「教職の専門性確立」の客観的根拠があるのであり、一般に学校教育にとって内的価値に何ら本質的にかかわりをもたない、単なる機械的「技術」的な意味での外的な条件整備に関する事柄だと考えられがちな学校事務の運営においても、証明書の発行や予算の執行、物品の購入の仕方など学校事務の一つ一つにも、それが正しく子どものためになるかどうかの教育価値にかかわる側面があるから、それは教師の教育実践からのみでなく、学校事務運営の局面においても、⁽¹⁵³⁾つねに考慮されなければならない。

では、この二つの過程を統一する契機または可能性はどこにあるかという点、教諭と事務職員などは異質の系列の担い手として区別して位置づけられながらも、さきにもみたような形で各職種間での職制と集権化が強まるにつれて、ともに教育現場の第一線の実践者としての共通性と連帯の可能性がみられる。また教育労働者も子ども・父母大衆も、同じく現実の労働疎外からの回復による人格の全面発達という点で、共通した統一の契機があるから、したがって、職場集団と子ども、父母集団の生成と連帯の客観的条件が存在しているのであり、現実の学校運営において、この可能性を現実化する実践が国民教育運動を通じて具体的に追求されねばならない。なぜなら、われわれは資本制社会の土台における矛盾を反映して、資本主義的公教育の現実においても否定面と継承・発展面とをもっているがゆえに、その枠内においてもその構造をつく

りかえていくことが可能なのだという認識を前提にしているからだ。レーニンの指摘するように、古い学校は資本家に忠実な召使をつくりあげる階級的支配の道具であったから、この古い学校を取り除き破壊しなければならない。だが、そうだからといって「古い学校から人類がたくわえてきた人々に必要なすべてのものを取り入れてはならない⁽¹⁵⁴⁾」ということにはならない。「人類が資本制社会、地主社会、官僚社会のもとでつくりあげた知識のたくわえを合法的に発展させ」、批判的につくりかえたものを学ばねばならず、「古い学校のなかで悪いものとわれわれに有益なものとを区別できなければならない⁽¹⁵⁵⁾」からだ。つまり「古い詰め込み学問、古い棒暗記、古い兵営式訓練を、人間の知識の総和を取り入れる能力、しかも諸君の共産主義が何か棒暗記したものではなく、諸君自身が考えぬいたものであり、現代の教育の見地からみて避けられない結果であるようなやり方でそれを取り入れる能力に、代えなければならぬ⁽¹⁵⁶⁾」というのである。

3、このような、職場における教育労働者の集団労働の組織化という立場に立つ場合に、この両過程を統一する基本的起動力は、彼らの労働者としての権利意識や政治的自覚に求められる。前述したように、日本社会の具体的歴史的条件のもとで彼らのプロレタリア化は進行し、客観的には半プロレタリアートとしてみますます労働者階級の「同類」になっているが、彼らの出身階層・学歴・職種などの構成は複雑多様であり、なおそのうえ労働運動の歴史は浅く、労働者意識の形成もそれほど全般的に浸透し定着しているとはいいいきれない。労働者意識は、例えば労働法規に根拠を求めて労働者「である」と強調しただけで自然発生的に生まれるものではなく、そうした建前化・物神化を警戒し不断に労働者として行動「する」ことを媒介にはじめて定着化し生きたものとなりうる。とくに教育条件や勤務条件について彼らの法的ないし慣行的にもつ「利益が既得権の形態⁽¹⁵⁷⁾」をとっている場合に、その侵害に対する労働者としての「権利のための斗争」は最強度に達し意識も高揚するのである。イエーリングも言うように、「権利のための斗争」は、「権利者の自分自身に対する義務」であり、またそれは「社会公共に対する義務⁽¹⁵⁸⁾」であるが、しかし現実には、最近の東京地裁判決などにみられるように、国民が生存権的基本権の一つとして要請する「教育を受ける権利」と教育労働者の労働基本権とを対置させ、二者択一的に天秤にかける矛盾をもっている⁽¹⁵⁹⁾。けれども、「教育を受ける権利」の内実は、どんな教育でも受けさえすればよいというものでは決してない。国民の教育要求にこたえる質の高い教育実践の内容は、国民の権利としての教育を保障していくための教育条件・労働条件を積極的に改善し、それにみあった教育行政を創造していくという課題と統一して把握されねば

ならない。そしてこの場合、教育労働者の争議行為を余儀なくさせた勤評強行の条件のもとで、教育をさせていた当局側の怠慢と無責任こそ、子どもの「教育を受ける権利」＝受教育権侵害者として責められてしかるべきなのである。教育労働者の争議行為により授業放棄や転場放棄が行われても、必ずしも教育が放棄され子どもの受教育権が侵害されたことにはならない。なぜかという、平和、真実、独立を希求する人間の育成という教育課題実現の⁽¹⁶⁰⁾実践と運動のなかで、争議行為による「表現活動自体が高度に教育的な意味をもつ場合もある」からだ。その意味で、公教育の真の公共性実現の社会的責務が職場の授業についてのみ成立するのではないとすると、あたかも「24時間勤務」の教育労働者たることが要請されているかにみえる。現に少なからぬ教育労働者は、自主的自発的に低賃金と生活苦にあえぐなかで健康に注意しながらも、自らの職業倫理からそうであることに誇りと責務を体現している。それは子どもを託する父母大衆の切なる願いでもあるが、しかし、それをよいことに放置しておいてよいわけでは決していない。

元来、現行憲法体制下の公務員としての教育労働者は、かつての天皇制下の官吏のように無定量の義務を負うのではなく、公私の生活は区別され、原則として一定量の賃金の代償として「勤務時間」の中の勤務を本務として義務づけられているのであるから、したがって当然に教育労働者のそれぞれ固有の本務は勤務時間中に処理できるものでなければならない。だが、国民の教育要求にもとづいてキメこまかい教育実践をすすめる、また学校事務職員が本来行わねばならない仕事を全部処理するためには、現在のような定員と配置状況では勤務時間内では到底ことがすまない。しかも、現実に教職員定数、とくに学校事務職員の定数は削減される傾向にあるため、本来「教育を掌る」ことを本務としている教師がそれらの事務処理に多くの時間をさかねばならず、他方では学校事務職員は少人数で龐大な事務処理をすることから、教師と同じくその労働負担が過重になっているのである。学校運営の専門的体制は単に画かれた餅でしかないのであるが、そのために、さしあたって国民の教育要求を具体化する観点からみて、その本務のうち必要とされるものから軽重緩急の手順にそって仕事をすすめていくことが要求され、結局そのしわ寄せは子どもに吹き寄せられ堆積されていくことになる。

さきにものべたように、教育労働者の教育条件・労働条件は子どもの学習条件であり、学校運営の条件でもあるから、かかる諸条件についての要求は、第一次的に教育労働者、とくに教育労働の条件と組織を整備する機能をもつ学校事務職員が主導的立場に立って、例えば「学校白書」の作成などにより集团的意志を組織し、その団結力

教育労働（者）に関する若干の覚え書

によって条件整備を実現していかなければならない。学校職場のなかで、各種の運営組織とくにその公的組織である職員会議において、そうした条件整備に関する問題関心が事務職員の役割を通して職場集団全体に滲透し貫徹していくことは、職場実践上の重要問題であるとともに、その理論的成長の一指標でもあるが、それは学校職場の民主的運営によって守られるし、それはとくに学校予算関係の入手と公開討議、旅費・研究費の正当な配分要求といった予算獲得ないし組み替え斗争など、学校財政民主化実現の過程において、はじめて具体的・実質的なものとなる。事実、学校の民主主義確立は、こうした学校財政に対する学校教職員全体の公的な統一的関心と合成的な教育作用力の結実にまで高められなければ、それは形式的な場合が多い。子どもの学校教育費や学校財政を職場集団のみならず父母・国民大衆と一緒に検討するということは、勤労大衆がその社会的生産労働において学校教育活動の維持のために与えている経済的基礎の可能性を、いかなる価値実現のための教育に実質化するかという本質問題をそれ自体が含んでいるからである。とくに、私費負担の学校教育費についていえば、責任者としての学校長は苦境に立たされているが、この「つらい」立場を事務職員とともに、職場集団との団結と教育作用力の結集の方向においてではなく、それをこわす権力に結びつくことによってその「つらさ」を救い難いものにすることを補佐し、教師の一部までもそれに荷担する場合もみられないではない。そして問題は、勤評の評定書に記入する事務職員の場合にも全く同じなのである。教師が事務職員と自ら区別する優越的差別意識は、事務職員の教師に対する卑屈感と表裏一体の関係にあって、またその根が深いのであるが、このような差別意識こそが両者を分裂、対立させる以外の何ものでもない。いまの国の政策はかかる差別意識をつくりだすことで、学校全体に対する支配を強めようとしているわけだが、教師と事務職員との間の差別意識をとり除き、逆に両者の連帯と統一を成長させる客観的条件と具体的方策がいかにあるのかを検討することは、その万能的「特効薬」がいまなおみいだせない現状においては、今後に残された重要な課題であろう。

(1) R・センターズ、松島静雄訳『階級意識』東大出版。なおM・アルブヴァクス・清水義弘訳『社会階級の心理学』、誠信書房、参照。マルクス主義の見地に立つたすぐれた労作である、G・ルカーチ・平井俊彦訳『歴史と階級意識』、未来社刊、M・ドップ、京大近代史研究会訳『資本主義発展の研究』岩波現代叢書、199頁以下なども参照されたい。

(2) レーニン「ナロードニキの空想計画の珠玉」全集第二巻458～460頁

(3) C・クロスランド・関嘉彦監訳「福祉国家の将来」下巻、第12章、41頁

(4) C・ミルス・杉政孝訳「ホワイト・カラー」253頁

大 田 さ と し

- (5) 籠山京「人づくりへの私の意見—家庭教育の立場から」(『教育の時代』創刊号—63年2月号)。なお関幸夫「政治と教育」,(『文化評論』17号)では、マルクス・エンゲルス・レーニンの学校教育の階級的な性格についての批判を中心に、政治と教育の問題を鋭く分析している。
- (6) レーニン「カール・マルクスの学説の歴史的運命」全集、第18巻、544頁。
- (7) レーニン「偉大な創意」全集第29巻、424頁。
- (8) 『平和と社会主義の諸問題』第37号、および堀江「教育労働者について」(岩波講座『現代教育学』第18巻、所収)。なお、堀江『日本の労働者階級』岩波新書、「日本における労働者階級の構成」(『季刊経済』誌所収のシンポジウム。第1・2号)など参照。
- (9) レーニン、前掲論文・全集、第29巻、425頁。
- (10)・(11)・(12)・(13)・(14) マルクス・エンゲルス『共産党宣言』岩波文庫版、38頁、42頁、43頁、48頁、56頁。
- (15)・(16) マル・エン選集、第9巻下440頁、441頁。『資本論綱要』岩波文庫版、208頁、209頁。
- (17) 「アンケートとその回答についての第1回目の論評」『平和と社会主義の諸問題』誌第21号。
- (18) マルクス『資本論』第3巻第1章、岩波文庫版、第8分冊、79頁。
- (19) マルクス『剰余価値学説史』、青木文庫版、第3分冊、602頁。
- (20) 前掲「直接的生産過程の諸結果」マル・エン選集、第9巻下、441頁。前掲『資本論綱要』209頁。
- (21) 前掲「偉大な創意」424頁。
- (22) 前掲『学説史』第3分冊、587頁。
- (23) 前掲『学説史』第2分冊217頁。
- (24)・(25)・(26)・(27) 前掲『学説史』第3分冊、587頁。600～601頁、593～4頁。601頁。
- (28) マルクス『資本論』第1巻第14章、岩波文庫版、第3分冊、336頁。
- (29) 並木正吉『農村は変わる』岩波新書。
- (30) たとえば日教組「賃金綱領解説」(1955年)、同「教職員の勤務と生活」(1961年)、同「教職員の生活と賃金に関する意識調査」(1962年)などの資料、高木督夫「教師の給与、労働条件、生活条件、」(岩波講座『現代教育学』第18巻所収)など参照。
- (31) 前掲「平和と社会主義の諸問題」第37号。
- (32) J・バディツシュ「アメリカ労働者階級構成の変化」(『月刊労働問題』62年6月号)
- (33) 矢川徳光編「マルクス・エンゲルス教育論」青木文庫、69頁。堀尾輝久「公教育の思想」(岩波講座『現代教育学』第4巻所収)。
- (34) 堀江正規、前掲「教育労働者について」、参照。
- (35) マルクス、前掲『学説史』第2分冊、231頁。
- (36)・(37)・(38) マルクス、前掲『学説史』第3分冊、582頁、583頁。
- (39)・(40)・(41)・(42) マルクス、前掲『学説史』第2分冊、243頁、415頁、242～3頁。
- (43) エー・ブレーグリー、山田茂勝訳、『租税・公債・インフレーション』上巻、63頁。
- (44) 堀江、前掲「教育労働者について」。
- (45) レーニン「ロシアの経済生活から」、全集第6巻、83頁。
- (46) レーニン「大会の総結果によせて」全集第10巻、381頁。

教育労働（者）に関する若干の覚え書

- (47) レーニン「ロシアにおける資本主義の発展」，全集第3巻，530～532頁。
(48) レーニン「ナロードニキ左派によるブルジョアジーの粉飾」，全集第20巻，223頁。
(49) スパトコフスキー・メデンスキー倉内史郎・鈴木秀一訳，『マルクス主義教育学の方法論』，19頁。
(50)・(51) マルクス「経済学＝哲学手稿」マル・エン選集，補巻4，299頁，303～4頁。
(52) 前掲『共産党宣言』，69頁。
(53) エンゲルス『共産主義の原理』，大月文庫版，93頁。
(54) 『資本論』岩波文庫版，第3分冊，296頁。
(55) マルクス『ゴータ綱領批判』，岩波文庫版，45頁。
(56) 『資本論』第3分冊，307～8頁。
(57)・(58) 『資本論』第4分冊，149頁，148頁。なお，堀江，前掲『日本の労働者階級』，第2章参照。
(59)・(60)・(61) 『資本論』第3分冊，302～3頁，296～7頁，307頁。
(62) マルクス「臨時中央委員会代表に対する個々の問題についての指示」，マル・エン選集第11巻，160頁，堀尾輝久「公教育の思想」（岩波講座『現代教育学』第4巻所収），J・ルイス，真下信一他訳『マルクス主義と偏見なき精神』岩波現代叢書，第3章，E・エールリツヒ，川島武宣他訳『権利能力論』124頁以下などを参照。
(63) 柳久雄『生活と労働の教育思想史』第5章，矢川徳光『ソヴェト教育学の展開』第2章，同『ソヴェト教育学入門』第2章，同「労働と教育」（岩波講座『現代教育学』第4巻所収），G・クラツプ，大橋精夫訳『マルクス主義の教育思想』，ルチャナルスキー，矢川徳光訳『労働教育論』，クループスカヤ，勝田昌二訳『国民教育と民主主義』岩波文庫版，五十嵐顯『民主教育編』，『社会主義学校建設の課題』（「教師の友」別冊，第91号）。
(64)・(65)・(66)・(67)・(68) 『ドイツ・イデオロギー』岩波文庫版，24頁，34頁，35頁，37頁，31頁。
(69) 『フオイエルバツハ論』岩波文庫版，108頁，前掲『ドイツ，イデオロギー』238頁。
(70)・(71) 前掲『ドイツ・イデオロギー』，62頁，31～33頁。
(72) 新島淳良「マルクス主義教育の原理についての試論」（『ソヴェト教育学』第2号）
(73) 川島武宣「社会科学における人間の地位」（『近代社会と法』所収第1章）。
(74) 『ドイツ・イデオロギー』52頁，
(75) エンゲルス「ザルの人間化成に当つての労働の役割」（『自然弁証法』岩波文庫版，上巻，244頁）。
(76)・(77) (78)・(79)・(80)・(81) 「ドイツ，イデオロギー」37頁。
38頁，40頁，52頁，46頁，108頁。
(82) マルクス『経済学批判』，岩波文庫版，13～14頁。
(83)・(84)・(85) 前掲『資本論』，第2分冊，76頁，65頁，66頁。
(86) エンゲルス，前掲『自然の弁証法』上巻，254頁。
(87) 『資本論』第2分冊，68頁。
(88) 『自然の弁証法』，上巻，265頁。
(89) 『資本論』第2分冊68頁，69頁，
(90) マルクス『賃労働と資本』，岩波文庫版，56頁。
(91) マルクス『哲学の貧困』岩波文庫版，117頁。

- (92)・(93)『資本論』第3分冊, 30頁, 37頁。
- (94)『自然の弁証法』上巻, 250頁。
- (95)『資本論』第2巻, 46頁。
- (96)マルクス『経済学批判序説』, (前掲『経済学批判』, 302頁)
- (97)『自然の弁証法』上巻, 238頁。
- (98)『資本論』第2分冊, 54頁。
- (99)『反デューリング論』マル・エン選集, 第14巻, 487頁。
- (100)前掲『経済学批判序説』(「経済学批判」310頁)。
- (101)芝田進午『人間性と人格の理論』, 75頁。
- (102)『資本論』第3巻, 93頁。
- (103)『反デューリング論』選集, 第14巻, 489頁。
- (104)・(105)・(106)・(107)・(108)『資本論』第3巻, 70頁, 79~80頁, 193頁, 90頁, 195頁。
- (109)「経済学, 哲学手稿」, 選集, 補4, 303頁以下。なお長洲一二「教育における労働の問題」(『国民教育論序説』第2部第7章)参照。
- (110)「反デューリング論」, 選集, 第14巻, 490頁。
- (111)スバトコフスキー「マルクス・レーニン主義教育学の方法論的基礎」(前掲『マルクス主義教育学の方法論』, 24頁)。
- (112)宮原誠一「教育の本質」(『教育学ノート』, 第1章, 参照)。
- (113)川合章『教授=学習過程』, エヌ・レヴィトフ, 柴田他訳『教育心理学』, ワロン, 滝沢武久訳『科学としての心理学』, ピアジュ, 波多野他訳『『知能の心理学』, シヤルダコフ『学童心理学』などのほか, エリ・ザンコフ, 矢川徳光訳『授業の分析』, エム・ダニロフ・ベ・イエンポフ, 矢川訳『教授学』, W・オコン, 細谷他訳『教授過程』など参照。
- (114)「バヴロフ選集」, 下巻, 410頁。
- (115)ポルドウイリヨフ, 駒林邦男訳『学級経営方法論』, 第3章, 参照。芝田進午「教育労働論」(『現代の精神的労働』所収)。
- (116)ゲ・エス・コスチューク, およびエリ・ヴェ・ザンコフ「教育と発達の問題について」(『国民教育研究所, 論稿』第2号)駒林邦男「ソ連邦における社会主義教育の発展」(海後勝雄編著『社会主義教育の思想と現実』所収), 大橋精夫「ソヴェト教授過程論」, 矢川徳光「ソヴェト教育学における決定論の方法論的意義について」(ソヴェト教育学研究会編『ソヴェト教育学研究』所収)など。
- (117)矢川徳光『ソヴェト教育学入門』, 102頁, ウシンスキー, 柴田義松訳『教育の人間学Ⅰ』, 第3章参照。
- (118)芝田, 『教育労働論』。前掲書, 277頁。
- (119)海後勝雄『教育哲学入門』, 48頁。
- (120)「フオイエルバツハ論」, 岩波文庫版, 105頁。
- (121)・(122)・(123)・(124)『ドイツ・イデオロギー』106~7頁, 59頁, 238頁, 66頁。
- (125)スバトコフスキー, 前掲書, 79頁。
- (126)レーニン「国際主義的教員第2回全ロシア大会での演説」(『全集』第28巻, 440頁)関幸夫「政治と教育」(『文化評論』第17号)参照。
- (127)クループスカヤ, 勝田昌二訳『国民教育と民主主義』, 岩波文庫版, 100頁。

教育労働（者）に関する若干の覚え書

- (128)・(129)・(130)・(131)「資本論」, 第9分冊, 148～9頁, 148頁, 140頁, 154頁。
(132)・(133)「資本論」第5分冊, 200頁, 205頁。
(134)「資本論」第3分冊, 41頁。
(135)「資本論」第5分冊, 204頁。
(136)・(137)・(138)・(139)「資本論」第9分冊, 140頁, 151頁, 151～2頁, 152頁の註。
(140) 松成義衛他恭著『日本のサラリーマン』, 128頁。
(141) 前掲「平和と社会主義の諸問題」, 第37号。
(142) ジルベール・ミュリー「中間諸階層の科学的定義のために」。(フランス共産党, カイエ・デュ・コムニスム編, 小出峻訳『労働者階級と中間階級』所収)
(143) A・グラント, 西村勝彦他訳『社会主義と中間階級』, 35頁。
(144) イタリア共産党グラムシ研究所編, 日本共産党訳『搾取の新しい形態と労働運動』長谷川広『労務管理論』, 同『日本のヒューマン・リレーションズ』, 野口祐『日本の合理化と労働運動』, 藻利重隆『労務管理の経営学』などを参照。
(145) 講座「現代の経営学」第4巻, 50頁,
(146) F・テイラー, 都筑栄訳『工場管理論』102頁以下, 藻利重隆『経営管理総論』とくに第8章, パレウスキー, 岡野真訳『科学的管理法』第2章などを参照。
(147) 前掲「平和と社会主義の諸問題」第37号。
(148) 五十嵐颯「教育財政の解明」(岩波講座「現代教育学」第3巻, 所収)。
(149) 例えば真壁仁編『新しい教師集団』のほか, 国民教育研究所編『地域と国民教育』全7冊, 日教組編『国民教育』など参照。
(150) 市川昭午「教師の在り方をめぐって」(『理想』342号所収), 同「教師論をめぐって―特に教育労働者の概念」(『戦後教育問題論争』所収)参照。
(151) レーニン「教育活動第1回全ロシア大会での演説」(『全集』第28巻, 81～2頁)。
(152) レーニン「国際主義的教員第2回全ロシア大会での演説」(『全集』第28巻, 440頁)。
なお, ゴンチャロフ・矢川徳光訳『教育理論と学校改革』とくに, 第1部「政治と教育」のほか, クルブスカヤ・日本共産党訳『レーニンについて』, 下巻, 第3部「社会主義建設と共産主義教育についてのレーニンの考え」, 大橋精夫「レーニン主義と教育学」, 矢川徳光「レーニンの教育目的の構想」(『ソヴェト教育科学』第1号所収論文)など参照。
(153) 持田栄一『教育管理』, 380頁。なおスホムリンスキー・杉山明男訳『中学校の教師集団』, 71頁参照。
(154)・(155)・(156) レーニン「青年同盟の任務」(『全集』第31巻, 285頁, 282～3頁, 285頁)。
(157)・(158) イエーリング, 『権利のための斗争』岩波文庫版, 33頁, 44頁。
(159) 宗像・国分編『日本の教育』岩波新書, 206頁, 後藤昌次郎『労働者の法律問題』岩波新書, 183頁。
(160) 沼田稲次郎「教育労働者の倫理と権利」(日教組編『労働基本権奪還』所収論文)。
(本学助教授)