

教育学の方法と教育・教育労働に対する 経済学的規定について

—経済学の概念による教育と教育労働の性質分析の
方法についての批判的検討—

教育行政学研究室 佐 貫 浩

The Method of Education and Economic Prescription to the Education and Educational Labour

—A Critical Study on the Methods of the Analysis of Education
and Educational Labour with Economic Conceptions—

Hiroshi SANUKI

The following conceptions, "Productive Labour, Unproductive Labour" "Labour-Power as Commodities" "The Division of Mental Labour and Physical Labour" are often used as a method of analyzing education and educational labour from the economic point of view. But the analysis with such conceptions were often accompanied with errors or inaccuracies, or applied inadequately to educational affairs without any limitations.

The aim of this study is to establish the basis of analysis of education and educational labour with these economic conceptions. Because, I think that these conceptions applied to analyzing education and educational labour can successfully solve an important part of the relations between education and economy.

- I はじめに
- II 教育労働と生産的労働・不生産的労働概念
- III 教育労働と「精神労働と肉体労働の分裂」について
—芝田理論への批判を通して
- IV 教育(労働)に対する資本主義的規定とその克服
- V おわりに

I. はじめに

教育の持つ性質を、教育の置かれている経済的諸関係から導き出そうとし、そのために経済学上の概念を媒介として教育の本質を解明しようとする試みは多い。例え

ば教育労働の性格を生産的労働、不生産的労働概念を用いて分析する方法は、教育労働論においては重要な位置を今日では占めていると言ってよいであろう(例えば芝田進午、堀江正規)。また教育=労働力商品の形成という関係から教育の資本主義的性質を分析する方法もかなり多くの論者によって用いられている。さらには精神労働と肉体労働の分裂という資本主義的生産によってもたらされる事態との関連で教育の今日的矛盾を分析する方法(芝田進午)、教育が社会の土台と上部構造に対して持つ関係から、教育の階級的性質と普遍的=超階級的性質を解明しようとする方法(海後勝雄)などがあげられる。しかしこのような試みには、現在のところ、初歩

的な概念理解上の誤りやあいまいさと、経済学上の概念を教育分析のための方法として用いる場合の批判的検討、経済という運動の本質と教育の本質との違いの厳密な検討の上に経済学上の概念を加工して用いるという点での弱さが目立つように思われる。この小論はこのような弱点の批判のうえに、これらの諸概念の教育と教育労働分析にとっての有効な方法的意義を見定めるためのものである。

しかしそのことは、この小論が単に諸論の個別の批判に止まることを意味しない。より積極的に言えば教育が剰余価値生産に組込まれていく仕組み、教育が労働力商品の形成という規定を受けることを媒介として資本主義的な精神労働と肉体労働の分裂が教育に浸透していく仕組みをより自覚的に把握し、なおかつそのような教育に対する資本主義的規定性を克服していく展望を明らかにしていくことがこの小論の課題である。

最初にこの小論の課題を鮮明にするために今日の教育理論、教育労働理論についての私の批注意識を提示しておきたい。

1) 宗像誠也・堀尾輝久に代表される国民の教育権の理論の最大の貢献は、「教育の本質」(堀尾輝久)を子どもの発達の法則とその権利(子どもの学習権)の思想的・教育学的解明によって明らかにし、公教育は、この「教育の本質」の実現のためにこそ行われるべきこと、教育行政はこのような教育を実現するための「教育条件の整備」を任務とすべきこととして、国家による教育への権力的介入を厳しく退け、教育の自由の理念を明らかにしたことにあったと言ってよい。私はこの国民の教育権の理論の積極的な意義を疑うものではない。しかし、にもかかわらず、この理論は、今日の公教育の矛盾を、教育制度という点においては国家権力による権力的介入という一点に収斂させて把握する方法と結びついて、いくつもの観念性を帯びている。それは、(1)政治を教育にとっての「反価値」とし、¹⁾政治からの教育の独立を教育的価値とすること、従って教育行政は政治に最も集約した形で総括される社会と教育との積極的な結合の制度として探究されるのではなく、教育の側からの要求(国民の教育権論においてはその内実、教育の目的規定²⁾としての子どもの発達の権利である)の実現を政治に対して求めるという一方通行のルートとして設定されること。³⁾(2)子どもの発達の法則を中心とする「教育の本質」、すなわち教育における真理の内実、教職の専門性によって明らかにされるとされ(「教師=真理の代理者」論)、教職の専門性の絶対化と親・地域住民の教育要求・公教育への主体的関わりに対する消極性・抽象性

とが理論の構造的特徴となること。(3)この理論は今日の公教育が今日の資本主義的生産関係の下では労働力商品の形成という関係におかれることで、資本主義的規定性を深く受けているという事態(教育に対する支配的な社会的規定)の下で、このような社会的規定性に教育の目的的規定を対置することによって教育の民主主義的発展の展望を見出そうとする。しかし、このような教育に対する支配的な社会的規定は、教育が人間の存在の物質的基礎を提供している社会的労働と結合される歴史的な姿なのであって、この結合の様式は変革されねばならないとしても、結合それ自体を廃することはできない。従って教育の目的的規定と社会的規定の対置ではなく、両者の統一⁴⁾の民主的形式こそが探究の課題とならねばならない。この点を無視する時、教育の変革を目ざす理論は、現実を変革する客観的必然的な根拠とプロセスを見失ない、現実を告発するだけの空想的計画に止まらざるを得ない。

このように考えてみるならば、今日の資本主義的生産様式が教育に労働力商品の形成を求めるという関係の検討は、社会の側からの教育への規定の中心をなす教育と労働、教育と職業との結合様式の今日的・歴史的(=過渡的)性格の分析とその変革にとって不可欠の理論的作業となると考えられる。そしてそのような探究は、社会と教育の結合の積極的な制度化としての民主的教育行政制度の構想、その一環としての父母・地域住民の公教育事業への積極的な参加の理論的根拠を明らかにすることにつながっていくと思われるのである。

2) しかし、教育と教育労働を分析するための「教育=労働力商品形成」、精神労働と肉体労働の分裂とその克服、生産的労働と不生産的労働という概念を用いた諸論には、様々な概念理解上のあいまいさや誤りがあり、誤った教育理論にもつながっている。

その最も極端な理論は、教育が労働力商品の生産であり、資本主義的商品生産労働は生産的労働であるから教育労働は生産的労働であるとするものである(村田栄一・石倉一郎・田中裕己)。⁵⁾1968~70年のいわゆる大学闘争の中で、教育=労働力商品の形成であり、大学は労働力商品生産工場であり、そのような教育と大学はただ否定と破壊の対象でしかないとして「大学解体」を旨としたグループの理論⁶⁾はこの村田らの理論のひとつの結末であった。また教育労働が本源的規定においては不生産的労働であるとしつつも、教育労働が教育サービスという使用価値(サービス商品)を生産し、それが今日では資本主義的再生産と剰余価値生産の不可欠の一構成部分になっているという理由だけで歴史的規定においては生

産的労働となるとする主張もある(岡村達雄・飯盛信男)⁷⁾。しかしこの理論は公教育が資本に剰余価値をもたらす仕組みを、その公教育労働者の不払労働が資本を増殖させる(このことは私学資本にとっては妥当であるが)ということ(歴史的規定における生産的労働概念とは正にこのことを意味する)と同一視するものであり、公教育及び公教育労働の特質をかえってあいまいにする結果に結びつく。

また「教育＝労働力商品の形成」という概念を、教育の資本主義的性格そのものと短絡させる論理がかなり多くの論者によって採られている(村田栄一・岡村達雄・田中裕巳・持田栄一他)⁸⁾。しかし労働力が商品としての規定を受けとるのは、資本主義的生産関係においては労働者は自己の労働力を労働力商品市場において商品として資本家に売らねばならないということによっているのであり、従ってその意味では、資本主義社会では学校教育における労働能力の形成は、その質の如何にかかわらず、労働力商品形成としての規定を受け取る。従って厳密には「教育＝労働力商品の形成」という概念は資本と教育との関係を示す概念であり、教育それ自体の性質を直接示す概念ではない。正しくは教育を労働力商品の形成たらしめる資本主義的生産関係を媒介として教育に対する資本主義的規定が浸透するのであり、そのような資本主義的規定性の中味は絶対に労働力を商品として分析する方法からは導き出され得ないものなのである。私はそのような資本主義的規定性を分析する中心的概念をここでは精神労働と肉体労働の分裂という概念として設定して問題を考察していきたい。

II. 教育労働と生産的労働・不生産的労働概念

教育労働が生産的労働であるのか否かの論争は、教育労働とりわけ公教育労働が資本の剰余価値生産にどのように結合されていくのか、従ってまた公教育労働者が資本の支配に対してたたく労働者階級や農民たちとどのように連帯を形成していくのかを明らかにするという目的を持って進められて来たと言える。この問題を論じる前提として、まず生産的労働・不生産的労働概念について簡単に整理しておこう。

1) マルクス主義経済学における生産的労働と不生産的労働概念について

資本論第一巻第三篇第五章「労働過程と価値増殖過程」は生産的労働の本源的規定を与えている。そこでは労働

は「人間と自然とのあいだの一過程」,「(人間が)自分と自然との物質代謝を自分自身の行為によって媒介し,規制し,制御する」⁹⁾過程として把握され,その労働過程の「生産物はある使用価値であり,形態変化によって人間の欲望に適合するようにされた自然素材」¹⁰⁾と把握されている。すなわちこの段階では,生産的労働は直接的に物質的財貨を生産する労働として把握されている。しかし「労働過程そのものの協業的な性格につれて,必然的に生産的労働の概念も,この労働の担い手である生産的労働者の概念も,拡張される」¹¹⁾。すなわち「生産的に労働するためにはやみずから手を下すことは必要ではない。全体労働者の器官であるということだけで,つまりその部分機能のどれか一つを果たすということだけで十分である」¹²⁾。このようにして,生産的労働者概念は,「生産物形成の直接的過程に非常にさまざまな仕方で参加」する「管理者」や「技師」,「技術学者」にまで広がる。¹³⁾

しかし生産的労働概念は「資本主義的生産過程の立場」からは「資本のために直接に,その自己増殖の能因として,剰余価値生産のための手段として役立つ労働」¹⁴⁾という歴史的規定をうけとる。「生産過程は労働過程と価値増殖過程との直接的統一体である」¹⁵⁾。そして生産的労働の本源的規定はこの使用価値を生産する労働過程に対応し,歴史的規定は剰余価値を生み出す価値増殖過程に対応している。そして「価値増殖過程は,ある一定の点(労働力の価値,支払労働分の価値—引用者注)を越えて延長された価値形成過程にほかならない」¹⁶⁾という点から言えば,剰余価値を生み出すという歴史的規定における生産的労働は,常に本源的規定における生産的労働であることを前提とする。

しかし,資本主義的生産の下では,本源的規定における生産的労働でなくても,その労働が資本によって買われ,その資本の価値を増殖させるならば,歴史的規定における生産的労働となる。例えば個人収入と交換されるサービス労働は,その労働が価値を生み出すわけではなく労働者や資本家の収入として配分された価値(賃金)および剰余価値(資本家の所得)の再配分という過程を媒介するものであるが,それが資本によって包摂されることによってそこで働く賃労働者の不払労働が搾取され,資本を増殖させるならば,それは歴史的規定における生産的労働となる。更にまた商業資本によって買われる労働も,その不払労働が「剰余価値を実現するための費用の軽減を助ける」¹⁷⁾ということによって商業資本の増殖を促進するかぎりにおいて同様に生産的労働となる。結局歴史的規定における生産的労働とは「資本としての賃

幣と直接に交換される労働¹⁸⁾となる。従って、それは「労働の内容または労働の成果からではなく、労働の一定の社会的形態から生ずるところの労働の規定である」¹⁹⁾従って同一労働であってもその雇用形態の相違で歴史的規定においては異った規定をうけることがありうる。例えば「他の人々に教える学校教師は生産的労働者ではない。しかし教師が他の教師とともにある学校に雇われてこの知識を商う学校の企業者の貨幣を自分の労働によって価値増殖するならば、彼は生産的労働者である」²⁰⁾ということになる。

2) 岡村達雄、田中裕巳の「教育労働＝生産的労働」論批判

このように見てくれば、公教育労働(者)を生産的労働(者)とすることは、基本的に誤りであることが明確である。本源的規定の点では「医師や教師の労働は、その代価が支払われる財源を直接につくりだすものでないことは明らかである」²¹⁾ということによって生産的労働でないことは議論の余地はない。従って生産的労働とは有用な労働であり「不生産的という形容詞は、経済理論上はともかく、少なくとも常識的語感としては、とかく寄生的・頹廢的な役に立たない労働というニュアンスを伴う」などという一経済学者の慨嘆は、²²⁾この概念の科学的使用とは無縁のものである。

ここで問題にしたいのは岡村達雄と田中裕巳の「教育＝生産的労働」論である。この二人の論は教育を生産的労働とする諸論の最も中心的な二つの論点をその内容としている。

岡村達雄の中心的な理論は「近代公教育」の成立によって「国家による労働力の再生産の組織化が資本制の生産全体にとって死活問題」となり、そのことによって個々の資本(教育施設企業家)と賃労働者(生産的労働者)との関係は、総資本の利害に立った国家による公教育と公教育労働者との関係へと発展するというにある。²³⁾要するに、今日の公教育は総資本の立場からの剰余価値生産ということを目的としているので、そこでの労働は生産的労働であるというものである。

しかしこの論理は、マルクスが生産的労働を「資本としての貨幣と直接に交換される労働」とした。この「直接」の意味を全く無視するものである。その意味は「労働の資本への」「直接的転化」と資本による不払労働の直接の搾取にある。²⁴⁾公教育費は資本家の資本そのものではないし、公教育の目的は直接の不払労働の取得にあるのでもない。従って公教育が資本制生産・資本の価値増殖にとって不可欠の構成要素になっているという事実

は、教育労働の生産的労働への転化としてではなく、別の論理で把握されねばならない。それがどのような論理であるかは次に検討する。

田中裕巳の主張は、商品は「労働能力」とその他の「諸商品そのもの」に二分され、生産的労働とはこの二つの種類の商品を含んで「商品を生産する労働」であることにある。従って労働能力を労働力商品として形成する教育労働は生産的労働であるとされる。²⁵⁾しかしこのような規定は第一に、マルクスが生産的労働についての「誤った見解」²⁶⁾として批判したアダム・スミスの「第二の規定」、すなわち「生産的労働は商品に実現される労働であるとする説明」²⁷⁾を復活させるものである。第二に、歴史的規定としての生産的労働に関する最も本質的な規定である、直接資本によって買われ、資本を増殖させる労働、という内容と無関係に生産的労働概念を用いる点で全く恣意的な誤った用法である。第三に田中の主張は「サーヴィス労働は、あらゆる価値をつくりだす元本である『労働能力(という商品)の生産費のなかにはいり込む』」²⁸⁾ということを、教育労働が歴史的規定としての生産的労働であることの論拠としているようである。確かに労働力商品の価値は、その労働力の再生産のために費される商品の価値によって計られる。しかしそのことは「サービス商品の生産によって剰余価値を生産する」(田中)仕組みをいささかも説明するものとはなっていない。唯一教育労働が生産的労働(歴史的規定)であり得るのは、その労働が教育企業の資本に雇われてそのサービス労働の対価として個人の収入から支払われる金額の一部を資本が搾取し、そのことによって労働者の不払労働が資本を増殖させる場合のみである。資本に直接買われるのでない公教育労働をこのような私的企業としての教育資本に直接雇用される教育労働と同一視するのは大きな誤りであるといわねばならない。公教育(労働)と剰余価値生産との関係は、やはり、教育労働を生産的労働とすることは異った論理で把握されねばならないのである。

3) 堀江正規の理論の批判的継承

公教育労働が今日の資本主義的生産とどうに結合されているかを見る時堀江の「教育労働について」は、一定の批判を含みつつ積極的に継承されるべきものである。

堀江は「教師は直接剰余価値生産に結びつけられているか」と問いつつ、次のように結論している。

「独占資本の最大利潤の源泉としての国庫、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）生産的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、共闘し、疑制的にはあるが、資本主義的な再生産過程とのつながりのなかにおかれる。このようなつながりは学校『企業』との関係では擬制的ではあるが、独占資本の国庫略奪と、それにもとづく奪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闘争のなかでは実存的である。このような関連のなかで『教育労働者』は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いする。²⁹⁾

「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うことである。われわれはレーニンが帝政ロシアの『官吏プロレタリアート』について語ったこと、同じく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に入れて教育労働者を半プロレタリアートのうちに数えるべきではないかと思う。」³⁰⁾

この堀江論の継承すべき点はどこにあるか。それは、次の点にある。資本主義社会で、労働力が商品として買われることが一般的となるならば、公的な国家や地方自治体に雇用される賃労働であっても、一般の賃労働者の賃金水準に規定されるという意味で、不払労働を強制される。しかしそのことに止まらず国家独占資本主義においては、国家予算が資本の増殖にとつて不可欠の位置を占めているのであり、教師の不払労働によって国庫支出が軽減されることは資本の価値増殖にとっては重大な関心となる。すなわちこのような関係を媒介として資本の剰余価値生産と不生産的労働である公教育労働（の搾取）が関係づけられるという指摘である。

堀江論文はまた、このような経済学的手法による教育労働分析を土台として教育労働者の社会的地位、階級的所屬と階級的性格を科学的客観的に分析する方法を提起した点でも積極的なものであった。³¹⁾

しかし、今日の時点から検討するならばいくつかの問題点も指摘されねばならない。

第一点は「半プロレタリアート」という概念である。堀江は歴史的規定における不生産的労働者を半プロレタリアートと呼んでいる。しかしレーニンの用いたこの概念は、ロシアにおける資本主義の発展過程においてプロレタリアートへ転化していく貧農についての規定でありロシアにおける資本主義の発展が次第に農民をとらえつつある事態を把握したものであったと言えよう。教育労働者も

労働者も含めて、生産手段を持たず資本家や国家に雇われて働く賃金労働者を労働者と規定する方が合理的である。³²⁾

第二点として指摘すべきことは、公教育労働が資本主義的生産過程に不可分に結合されるということは、教育労働が不払労働によって国庫を富ますという点に止まらず、その労働の機能の面からも解明される必要があるということである。この点での展開を欠くならば、教育労働者と一般労働者大衆との連帯は経済主義的なものに矮小化される。この点について検討してみよう。

資本のもとへの労働の「形式的従属」にかわって、資本のもとへの労働の「実質的従属」³³⁾が現われるとき、「労働の生産力を高くし、そうすることによって労働力の価値を引き上げ、こうして労働日のうちのこの価値の再生産に必要な部分を短縮するためには、資本は労働過程の技術的および社会的条件を、したがって生産様式そのものを変革しなければならない」³⁴⁾それは生産技術や生産方法の問題であるとともに、それを使いこなす労働能力の形成の問題でもある。後者は主に教育によっている。労働力の生産性が高まることによって必要労働時間が短縮され、不払労働時間が増加する。また資本間の競争による相対的剰余価値の獲得にとって、高度の技術を担いうる労働者の労働能力は不可欠である。このような意味で、労働能力を高める教育労働は資本の利潤獲得の要求から求められる。注意しなければならないことは、ここでは教育労働がその機能を通して剰余価値生産と結ばれているということは、教育労働者が資本に直接剰余価値をもたらすという意味での生産的労働であるか否かということとは直接関係を持たないということである。教育労働がその機能を通して剰余価値生産と結ばれているということは、教育労働の搾取のされ方を直接規定するものではなく、教育労働の機能の質、教育内容や教育方法に対する統制、教師の教育の自由への統制として現われる。例えば60年代の強引な高校教育の多様化、差別選別の能力主義的競争、その結果としての深い学校教育の荒廃はその直接の現われであった。このような教育（労働）に対する資本主義的規定性が、教育を労働力商品の形成とする社会関係を媒介として、教育に浸透する。しかし、教育労働は同時に人格形成過程である。そしてこの人格形成と資本主義労働力形成とが鋭く矛盾するとき、子どもの発達に責任を負おうとする以上、教師は教育に対する資本及び資本主義国家の支配を批判せざるを得なくなる。すなわち、公教育労働者は、自己の労働の一部が不払労働として強制されているということにとどまらず、自己の労働の機能の論理からも資本と国家の支

配に対決せざるを得なくなるのである。

以上見てきたように、公教育労働が資本主義的剰余価値生産に結合されるということは、教育労働が歴史的規定としての生産的労働であるということによって説明されるのではない。不生産的労働である公教育労働が、総資本の利害と結合した国家の支配の下にその不払労働を強制されること、また国家による教育労働に対する権力的統制や教育を労働力商品の形成とさせる社会関係に媒介されて、教育労働の機能が、資本の剰余価値形成のための資本主義的労働力形成へと従属させられるということによって説明されねばならないのである。

とするならば、資本主義的労働力形成自体が分析されねばならない。そのためのもう一つの前提として、精神労働と肉体労働の分裂という概念を芝田理論の批判を通して検討しよう。

III. 教育労働と「精神労働と肉体労働の分裂」について——芝田理論への批判を通して——

1) 芝田理論の整理

芝田進午著『教育労働の理論』は、今日の公教育労働について分析する時はおよそ正しい規定をしているにもかかわらず、教育労働が資本主義的疎外から克服される過程を、教育労働が「不生産的労働」から「生産的労働」へと転化することと把握していることによって大きな混乱を招いている。次のような論点に整理できるであろう。

(1) 教育労働は「精神的労働と肉体労働の分裂、社会的分業の発展、価値法則、剰余価値法則によって規定されてうまれて分化した『不生産的労働』の一つ」であり教育労働がその「本質的形態を発現するために」は「それ自体が『生産的労働』と結合するとともに、将来『生産的労働』に転化する」³⁵⁾ことを課題とする。

(2) 教育労働の本源的規定における生産労働への転化とは「すべての教育労働者が全面的に発達せる生産的労働者になり、他方、全面的に発達せる生産的労働者が教育労働者の機能をも果す」ことであり、更に「生産はそれ自体、発見であり、発明であり、たえざる自己革新すなわち教育そのものになる」³⁶⁾こととされる。従ってそれは、教育労働過程そのものが同時に生産的労働の過程であるということとなる。

(3) 更には「社会主義・共産主義が実現されたときには、大工業を物質的、技術的基礎として、学校は工場、農場となり、また工場・農場が学校となるであろう。教

育労働者はもちろんのこと九歳以上のすべての子どもは生産的労働者となるであろう。教育費は学校における生産的労働によってまかなわれ、学校における生産的労働は社会的総生産過程の一環となるであろう」³⁷⁾とされる。

(4) このようにして「分業の産物としての『教育労働者』は止揚され、したがってまたその理論的表現としての『教育労働者論』も止揚される」³⁸⁾とされる。

これらの主張の理論的な核は、(1)教育労働が生産的労働に転化する、(2)生産的労働の過程は同時に教育労働(児童にとっては「学習労働」³⁹⁾の過程となる。(3)精神労働と肉体労働の分裂の産物として生れた精神労働としての教育労働は、この分裂の止揚によってその独自の存在の必要がなくなり、「教育労働者」の存在自体が止揚される——という点にあるとみてよいであろう。

2) 芝田の古典理解の問題点

マルクスは「個々の問題について暫定中央評議会代議員への指示」の中で「合理的な社会状態のもとでは、9歳以上のすべての児童は生産的労働者とならなければならない」とし、「生理上の理由から」9歳から12歳は2時間、13～15歳は4時間、16～17歳は6時間にその労働時間を制限すべきことを提案して⁴⁰⁾いた。しかしここで言われていることは、9才以上の児童が生産的労働者になるのは、芝田のいうように、児童の学習労働過程が生産労働過程に吸収されてしまうからではなく、教育と生産労働との結合の一環としての生産労働への参加という部分において生産的労働者となるということであると解すべきであろう。従ってそのことは、この児童や青年が一定時間、生産的労働から解放されて、独自の教育＝学習過程にはいることと矛盾しない。だからマルクスのこのような主張は、教育労働や学習の過程が生産労働の過程に吸収されてしまって、生産過程から独立した独自の教育労働や学習の過程が存在しなくなるということをしきりか意味しない。

またマルクスは、共産主義社会において、社会的総生産物から再生産のための費用を控除したあとの消費資料のための使用において、各個人に分配されるまえの控除についての叙述の中で「学校や衛生設備のような、いろいろな欲求を共同でみたすのにあてられる部分。この部分は最初から今日の社会にくらべていちじるしく増大しそして新社会が発展するにつてますます増加する」⁴¹⁾と述べている。そのことは教育という仕事が基本的に社会の生産的労働によってその物的基礎を与えられねばならない、社会的な富の消費過程であること、従ってまたここでの教育労働が本源的規定における生産的労働ではあ

り得ないことを示しているといわねばならない。

このような点から、芝田の主張はマルクス主義の古典の理解の点から見ても誤っていると言わねばならないであろう。

3) 教育制度、教育労働の生産労働過程からの独立

芝田理論の大きな問題のひとつは、教育過程、教育機能の独立という点についての理解にあるように思われる。

被支配階級の大衆を教育する学校が社会的制度として生れる前の封建社会においては、物的生産は生産手段を自から管理する農奴及び都市手工業者(ギルド)に担われていた。そこでは家庭と労働の単位はほぼ同一であり、子どもは家庭の一員として、あるいは親方の従弟として、その労働過程に参加する中で教育された。しかし資本主義的生産が全般化し、労働者は労働手段から「自由」な自己を労働力商品として「自由」に販売しなければならなくなったとき、その子弟は必然的に生産過程の持つ自然成長的な教育機能とそのような機能を持つた家庭とを奪われた。同時に資本主義的生産は労働技術や形態を急速に変革し、機械と大工業の発展は、労働過程にはいるまえに準備された労働能力を要求するようになった。そのような学校は確かに、第一に社会の精神的労働が支配階級の占有に近い状況にあったという点で、第二に労働過程における分業、精神労働と肉体労働の分裂を反映して、一面化され、奇形化され、差別された労働能力の形成を強制したという点で、精神労働と肉体労働の分離によって規定されざるを得なかった。しかし教育過程が労働過程から分離・独立したのは、労働手段及び労働過程と子どもの生活(成長)過程との分離、また労働過程から独立した独自の教育過程を必要とする生産手段、技術の高度化であったのであり、そのような変化をひき起こした原因(資本主義的生産関係の発展と生産力の発展)がまた一方で、精神労働と肉体労働の一層の分離を促進したのであった。

とするならば、生産手段の社会的所有という段階において教育過程が再び生産労働の過程に包摂されるのか否かは、精神労働と肉体労働の統一という方向性によって短絡的に結論されてはならない。

人間労働の対象としての自然や労働手段の持つ法則性は、初歩的な、個人的な規模の労働にあっては、労働過程の中で経験的に習得されるが、資本主義的生産はそのような知識や法則の習得を、労働過程から独立した学習として求めるまでになったのである。そのような学習を経ることによってはじめて労働過程の全体を制御、統制し、そこでの頭と手の労働を統一する力が労働者に与

えられるのである。すなわち精神労働と肉体労働の統一という課題が高度に体系化された技術や法則を自己の統制の下に置く力を労働者の労働能力に求めることによって、生産的労働過程から独立した独自の学習・教育過程をますます充実させることを求めているのである。

このように考えるならば、教育労働は本源的規定における不生産的労働、かつ精神労働としての形式を保つことによってこそ、精神労働と肉体労働の分裂の克服、生産的労働における頭と手の労働の統一を進める力となることができるということこそ正しい論理であると言えよう。

4) 精神労働と肉体労働の統一

芝田論のもうひとつの問題として、精神労働と肉体労働の統一をどのような具体的な形態において構想するのかということがある。

精神労働と肉体労働の分離は、剰余(価値)生産と搾取の発生、すなわち階級の発生とともに始まる。ここでは「切り離された精神労働は……非労働者による労働生産物取得の手段として発生する」⁴²⁾しかしこの段階では生産過程それ自体における労働の分業化、手と頭の労働の分離は生じていない。「前資本主義的生産関係の諸形態」の内部においては「生産責任は依然として、その両手と手工業道具で生産物をつくり出す手工業的個別生産者のもとにある」、すなわち「手と頭脳的人格の統一」⁴³⁾は保持されている。

しかし資本主義的生産は、このような「人格的統一」を存続させない。「独自に資本主義的な生産様式の発展」につれて「個々の労働者がではなく、社会的に結合された労働能力がますます総労働過程の現実の機能者となり」、個々の労働者はこの結合労働過程に「さまざまな仕方に参加し、一方の者はより多く手で労働し、他方の者はより多く頭で労働し、一方の者は管理者や技師や技術学者などとして、他方の者は監督として、第三の者は直接的筋肉労働者として、または単に手伝い人としてさえ労働するようになる」⁴⁴⁾すなわち「手と頭脳的人格の統一」が失われ、生産過程それ自体の中で精神労働と肉体労働の分離が生じる。

このような分離の克服はいかにして達成されるのか。精神労働については芝田は、それが肉体労働としての側面をあわせ持つことであり、結局生産的労働に転化することであるという。しかしはたしてそうであろうか。ゾーン・レーテルは次のような指摘をしている。

「われわれにとって重要なことは、手と頭脳的人格の統一と社会的な統一とを、あるいは手と頭脳的人格

な分離と社会的な分離とを区別することである。手と頭脳的人格的な統一は、主に個人的な個別生産に仕える労働のみを特徴づける。……これに対し手と頭脳の社会的統一は原始的なあり方のものであれ、テクノロジー的に高度に発達したあり方のものであれ、共産主義社会の特徴である。それと反対に、精神労働と肉体労働の社会的な分離があるが、それは搾取の全史をとおしてひろがり、かつ極めてさまざまな形態をとる。⁴⁵⁾

すなわちゾーン・レーテルは、精神労働と肉体労働との統一の問題を、将来の展望の問題としては「個人的個別的な生産に帰属する手と頭脳的人格の統一」⁴⁶⁾にひきもどすことではなく、「頭と手の労働の社会的統一」、すなわち「直接生産者は、彼らの労働の社会関係性を自ら引きうけ、その意識的担い手ならびにその社会的主体」⁴⁷⁾になることとして把握しているのである。それは多様な労働が、直接的生産者、すなわち「新しい社会的総合を担う主体」⁴⁸⁾の下に統轄され、社会的生産を総合する精神労働は、「現在の労働工程における労働は、ますますその社会関係化という性格を自己内に吸収する」⁴⁹⁾ということを基礎として、直接的生産の多様な労働を担う労働者の統一的、社会的な意志という形をとることとして考えねばならないだろう。直接的生産過程からは分離された不生産的労働(本源的規定)かつ精神労働たる教育労働は、その形態を教育労働の本質的存在様式として持つのであって、それが直接的生産者の「社会的総合」⁵⁰⁾の意志の下におかれることによって、精神労働と肉体労働の社会的統一の一環を担うと考えるべきであろう。もちろんそのことは、教育労働者が一定期間直接的生産者として生産労働に携わることによって社会の生産を直接担い、そのことによって自分からの全面的発達を促進し「頭と手の労働の社会的統一」の直接の主体として精神労働と肉体労働の統一を自己の人格形成においても実現しようとするのと矛盾しない。諸労働間の相互流動性の一層の発展と人間人格の全面発達が実現されていく程度に応じて、このような労働職種間の自由な移動が高まり、そのことはまた人間の全面発達の社会的条件が実現されることを意味する。教育労働者もこのような流動性のもとで自己の人格を全面的に発達させる中でこそ、一層すぐれた教育労働者へと自己を形成しうるであろう。しかしそのことは決して教育(労働)という独自の過程が不生産的労働であることや精神労働であることを「止揚」したり、ましてや消滅させたりはしないのである。精神労働と肉体労働の分裂の克服、分業の廃止は、人間の労働過程自体の多様性を廃棄しはしないと考えられるのである。

IV. 教育(労働)に対する資本主義的規定とその克服

1) 「労働力商品」・「教育＝労働力商品」概念について

経済学においては、労働力は労働力商品として資本家を買われるという意味で商品規定を受け取る。⁵¹⁾労働力とは「人間の肉体、すなわち生きている人格のうちに存在していて、彼がなんらかの種類の使用価値を生産するときに、そのつど運動させるところの肉体的および精神的諸能力の総体」⁵²⁾を意味する。このような労働力を持った労働者は、経済学的視点、とりわけ労働力市場での交換過程からみれば、労働力商品の人格化⁵³⁾として現われる。労働者は労働能力を所持しているという点でのみ資本家と「対等」な人格として現われることができる。

従って教育でどのような人格を形成したとしても、その人間(労働者)が資本主義社会で労働する以上、一度は労働力商品という規定を受けなければならないということは自明のことである。従って資本主義的生産関係においては、資本家の側から見れば、また経済過程からみれば教育という仕事の機能はその質にかかわらず労働力商品の形成であると言える。とすれば、労働力商品概念は、資本主義的生産関係を(労働者の経済的存在形態の側から)表わす概念以外の何ものでもない。従ってまた「教育＝労働力商品の形成」という概念も、教育が資本主義的再生産の一環に組み込まれるという教育の社会的な存在形態を示す以上の概念ではない。確かに、後にもみるように、このような関係を媒介として人間人格の価値が資本の要求する一面的な労働能力、資本に奉仕する度合や賃金の量によって計られるなど、資本に利潤をもたらすという意味での資本主義的な商品としての価値によって労働者の人格が評価されるという人格の商品化が進行するのであるが、労働力商品、「教育＝労働力商品の形成」という概念自体に直接そのような人格の商品化という内容を含ませることは誤りなのである。検討されねばならないのは、教育を労働力商品の形成とさせる社会関係がどのようにして人格の商品化につながるのかという問題である。労働力が資本家の好みで買われねばならないという関係、労働力が商品としての規定を受けるといふ関係を媒介として、労働力に対する資本主義的規定が教育に浸透するその仕組みと内実が検討されねばならないのである。

2) 「精神労働と肉体労働の分裂」と教育

本来、教育と労働がともに人間の全面発達を目的としまたそのための手段でもあるとすれば、教育から規定す

る人格概念と経済・労働過程から規定する人格概念は統一されねばならない。しかし人間存在それ知体を価値として把握する教育学のアスペクトからする人格概念と、資本主義的生産を前提とする生産労働過程からの労働能力=人格とする人格規定は同一のものではない。その意味で今日の資本主義社会を前提とするならば「経済学の相においてとらえられた人格概念を、そのまま教育学に移しいてはならない」⁵⁴⁾ということは妥当である。⁵⁵⁾そのようなズレはどうして生じるのか。

階級社会の発生とともに、社会的な精神労働と肉体労働の分裂が生じる。社会の階級への分裂は、生産労働を被支配階級に、彼らの生産労働を剰余労働の搾取という観点から統轄する精神労働を支配階級のものとした。後者は支配階級による政治的統治に最も集約された形で実現される。従って被支配階級たる生産労働者たちは、自からの労働の成果を自からの生活の向上と人格の発達のために用いるためには、支配者の政治とたたかわざるを得なくなる。そのことによって被支配階級は自からの労働の主体となる展望を見出す。一方階級的支配は、労働者の人格からこのような政治的意識を剝奪する方向で働きかける。人格形成をめぐる二つの方向性が争われる。

更に資本主義的生産の発展とともに、労働過程における精神労働と肉体労働の分裂が生じる。「労働過程が純粋に個人的な過程であるかぎり、のちには分離してゆく諸機能のすべてを同じひとりの労働者が一身に兼ねている。……労働過程は頭の労働と手の労働とを合一する」。しかし「のちにはこの二つが分離して、ついには敵対的に対立するようになる」⁵⁶⁾すなわち生産技術の高度化にともなう労働過程の分業の進行は、労働者を「一つの社会的機能の担い手でしかない部分個人」⁵⁷⁾として要求する。

このようにして資本主義的生産の下では、労働者の人格は二重の、すなわち「社会的な」および「労働過程における」精神労働と肉体労働の分裂によって一面化され奇形化される。

このような人格の二重の一面化・奇形化が、教育にも浸透する。個別資本の分業化された多様な労働力への要求によって教育の多様化が進行する。親も子どもも高価な労働力商品として自己を形成することを目的とした進学と就職のための能力主義的学力競争にまきこまれることによって、資本の要求が教育を支配する。資本に雇用された労働者の労働生産物に対する支配権は労働者から奪われていることによって、労働者にとっての労働の目的、従ってまたその労働を遂行するための労働能力形成

の目的は、ますます雇用の機会と賃金の獲得へと抽象化される。資本の側からの奇形化され疎外された労働力要求が、労働力商品としての商品価値を高めるための競争によって、労働者とその子弟の側からも受容される。

分業化された資本主義的労働過程にとっては、本来は労働者が持つ思想や政治志向は何の意味もない。すなわちそれは労働能力としては考慮されない。しかし資本は労働市場から労働力を商品として買ってくる時、労働者の人格のうちの労働力だけを分離して買ってくることはできない。労働者として資本に買われた労働者はその全人格を持って、すなわち思想や政治志向を持ったまま労働に参加し、資本の支配の下におかれる。ここでひとつの転倒が生じる。労働者はただその労働力の一定時間の支出を約束したのにすぎないのに、その間はあたかも全人格を資本の命令の下に行動させることを約束したかのように資本家はふるまう。解雇のおびやかさを背景として、労働者の資本(家)への人格的従属すらもが強制される。思想や政治的主張を根拠とした就職や待遇での差別が行われ、企業利益のために基本的人権すら抑圧されるような事態が生れる。すなわち労働者の思想や政治志向までもが、労働力を商品とする資本主義的生産関係の中で資本に従属させられようとするのである。

このようにして労働力を商品と規定させる生産関係の下で、精神労働と肉体労働の分裂による人格と労働能力の一面化、奇形化は、労働力商品としての商品価値を高める能力主義的競争体制によって、教育自体の中で拡大再生産される。

3) 精神労働と肉体労働の分裂の克服と教育

精神労働と肉体労働の分裂を極限にまでおし進める資本主義的分業の高度は発展は、しかしもう一方で、人間の全面的発達の物質的基礎を準備する。分業の発展、たえざる技術革新や労働の転換は「労働者のできるだけの多面性を一般的な社会的生産法則として承認し」、「一つの社会的細部機能の担い手でしかない部分個人のかわりに、いろいろな社会的機能を自分のいろいろな活動様式としてかわるがわる行うような全体的に発達した個人をもってくることを、一つの生死の問題にする」⁵⁷⁾生産過程における精神労働と肉体労働の分裂の克服が現実の課題となる。

さらに、分業の発展は生産の社会化を進め、資本主義的生産関係自体の矛盾を露わにする。「生産の社会化の実質的内容は、社会的分業の発達である」⁵⁸⁾そしてこの生産の社会化は国家独占資本主義の下で最高度に進行する。そこでは「資本の機能が完全に私的領有にだけ限

定」されていき、資本による労働過程での指揮、経営の機能もますます賃労働者によって担われていく。そのことによって「資本の完全な腐朽と寄生性と反社会性が透徹した明せきをもって画然と露呈してくる」。⁵⁹⁾生産の社会的性格と取得の私的人格との矛盾は極限に達する。労働者自身の手による社会的生産の統制と管理の必要と必然性が誰の目にも明らかとなる。社会的な精神労働と肉体労働の分裂の克服が現実の課題となる。

教育はこのような展望を持って、そのための主体的人格を形成することを目的として組織されねばならない。労働者は「新しい社会的総合を担う主体の役割へ成長せねばならない」⁶⁰⁾のであり、教育はそのための人格形成に参加しなければならぬのである。ここで再び、教育における人格をどう規定するかが問われねばならない。

資本主義社会における労働能力の一面化、とりわけ社会的な精神労働と肉体労働の分裂により生産労働の社会的統轄の能力が労働者から奪われて支配階級の精神的労働、政治的統治に担われることをふまえて、矢川は次のように教育のアスペクトからする人格規定を提起する。

「人格とは生きた自然、社会的な意識的存在としての人間個人であり、身体的にも精神的にも各自に固有な活動・発達・創造・変革の測り知れない諸力をそなえた全一的労働主体であって、その力動の主導力は当の個人の民族的、階級的矛盾によって条件づけられる思想的＝政治的志向性である。したがって人格は、そのひとが意識しているかいないかにかかわりなく、その本質においてつねに一定の党派性をもっている。」⁶¹⁾

ここで矢川は、人格概念に、労働過程そのもので働かせる精神的・肉体的能力に加えて、今日の労働能力からは奪われている、労働を社会的に統轄する能力を積極的に位置づけようとしている。それは、今日の社会では、生産労働の社会的統轄を担う支配階級の精神労働が政治的統治に最も集中して具体化されていることにみあって極めて政治的な自覚たらざるを得ない。そのような「思想的＝政治的志向性」は、どのようにして公教育において実現されるのか。ここに、公教育に対する労働者、勤労人民大衆の参加の問題が注目されねばならなくなる。公教育は労働者が自からの生産労働の主体へと形成されるための、労働者自身のたたかひの要求と結合しなければならなくなる。教育に対する新しい社会的規定が、広範な勤労人民の教育要求の組織化と、勤労人民自身を公教育の主体とする制度の確立によって、再組織されねばならない。

資本主義的な疎外された労働能力は、民主教育の対象としての人格規定と同一ではあり得ない。その意味で今

日の事態の下では経済学的アスペクトからする人格規定（人格＝労働能力）と教育学的アスペクトからする人格規定は区別されねばならない。しかし資本主義の止揚によって精神労働と肉体労働の分裂が廃止されるという見通しの下では異った理論的展望が生れる。

階級社会の止揚によって「社会的諸関係への国家権力の介入は、一つの分野から他の分野へとつぎつぎによけいなものとなり、やがてひとりでにねむりこんでしまう。人にたいする統治にかかわって物の管理と生産過程の指導があらわれる。国家は『廃止される』のではなくて、それは死滅するのである。」⁶²⁾——このような展望のもとでは階級の存在にとまらぬ政治過程自体が廃棄され、経済過程が社会関係を総括し統轄する。労働能力の発展はこのような社会関係を総合しうる能力に及ぶ。労働力を商品とする社会の生産関係が止揚され、また精神労働と肉体労働の統一が実現される。教育における人格規定と労働過程からする人格規定が統一される。人間の全面発達という目標が、教育と労働の両過程を貫く。

V. お わ り に

教育の目的的规定と社会的規定の統一という教育学理論の課題にとって以上の検討はいかなる意味を持ちうるのか。このことの具体的な内容は今後の検討課題としたい。

しかし今までの検討で言いうることは、今日の教育の矛盾は、単に国家権力による教育への権力的国家統制の克服と教育の目的的规定の貫徹によって解決されるものではなく、教育と人間の発達を二重の意味で精神労働と肉体労働の分裂の下においている社会関係自体の止揚と深く結合しているものであるということである。精神労働と肉体労働の分裂を克服する客観的基盤は、今日の高度に発達し社会化された生産そのものの中に生れて来ている。そこに生じる矛盾を意識的に把握し、社会発展の客観的法則を自からの主体的、意識的な実践によって展開させ、またそのために精神労働と肉体労働の分裂を自己の人格形成においても克服しようとしている勤労人民の人間形成上の要求と教育とが結合されねばならないのである。そのことは教育を労働力形成と断絶させるのではなく、新たな労働能力の形成の要求と積極的に結合させることを意味するのであり、それを教育に対する新たな社会的規定の組織化と呼ぶうるのではないかと考えるのである。

(指導教官 持田栄一教授)

注

- 1) 勝田守一『教育と教育学』岩波書店1970年, 80頁。
- 2) 同上, 67頁。
- 3) 堀尾輝久「教育の私事性について」雑誌『教育』1961年11月号, 国土社, 参照。この中で堀尾は, 教育の私事性論が「政治—学校運営—教科教育という圧倒的な政治の圧力の中で, 教科教育—学校運営—『政治』の道すじをさがし求めることの中に, そして二つの政治の質的な差異の自覚化の中に, 国民教育の創造の手がかりを求めているといえましょう」と述べ, 教育の私事性論は「政治論が脱落しているのではなく, 政治と教育との緊張関係の中で, 逆説的な政治論をもっている」こと, それは見方によっては「最もラディカルな政治論」であると述べていた。
- 4) 藤岡貞彦「教育目的論議の為の基礎作業」雑誌『教育』1969年2月号参照。
- 5) 村田栄一(川村 徹はそのペンネーム)「教育労働論ノート」『教育労働者』編集部『現代と教育』前進社1966年。石倉一郎『教師聖職論批判』三一書房, 1975年166, 181頁。田中裕巳「教育労働運動論」, 勝野尚行編『教育実践と教育行政』法律文化社, 1972年, 318-320頁。
- 6) 土屋基規「トロツキストの教育論批判」講座『日本の教育』別巻, 新日本出版社, 1977年, 123-124参照。
- 7) 岡村達雄『教育労働論』明治図書, 1976年(第2章教育労働の批判的考察)。飯盛信男『生産的労働と第三次産業』青木書店, 1978年。
- 8) 例えば持田栄一は, 次のように述べている。「……公教育事業体が子どもの能力を未来に向かって全面的に開花させるというよりは, 『基本』的には彼等を労働力商品として形成し, 労働力市場に投げ出すための『教育工場』としての性格をもっていることも事実である。」(『近代公教育の基本構造』講座『マルクス主義・6・教育』日本評論社, 1969年, 125頁)ここでは子どもの全面発達と異なる教育の資本主義的な性質そのものの特徴を示す概念として労働力商品ということばが用いられている。
- 9) マルクス『資本論』第一巻, 『マルクス・エンゲルス全集第23巻a』大月書店, 234頁(以下M, E全集と略す。また『資本論』からの引用についての頁数は大月書店のM・E全集のものとする)。
- 10) 同上, 237頁。
- 11) 同上, 660頁。
- 12) 同上, 660頁。
- 13) マルクス『直接的生産過程の諸結果』大月書店, 国民文庫, 111頁。
- 14) 同上, 110頁。
- 15) 同上, 34頁。
- 16) マルクス『資本論』(23巻a) 256頁。
- 17) マルクス『資本論』(25巻a) 375頁。また同じ章の中でマルクスは「労働者の不払労働が生産的資本のために直接剰余価値をつくりだすのと同様に, 商業賃金労働者の不払労働は商業資本のためにこの剰余価値の分けまえをつくりだすのである」(同, 368頁)とも述べている。
- 18) マルクス『剰余価値学説史』第一巻, M・E全集第26巻(1), 504頁。
- 19) 同上, 168頁。
- 20) マルクス『直接的生産過程の諸結果』前出, 118頁。
- 21) マルクス『剰余価値学説史』第一巻, 前出, 181頁。
- 22) 石倉一郎『教師聖職論批判』前出, 38頁。
- 23) 岡村達雄『教育労働論』前出, 33-39頁。
- 24) マルクス『剰余価値学説史』第一巻, 前出, 507頁。
- 25) 田中裕巳「教育労働運動論」, 前出『教育実践と教育行政』319頁。
- 26) マルクス『剰余価値学説史』第一巻, 前出, 164頁。
- 27) 同上, 171頁。岡村は, アダム・スミスの第二の規定がマルクスによって誤った規定として批判された理由を, アダム・スミスが商品概念から, 二つのうちの一つ, すなわち「労働能力」を欠落させたことに見ているようであるが, これは誤った理解である。ここでのアダム・スミスの誤りは, 資本主義的生産が一般的になるに従って, 商品生産は資本主義的商品生産となり, 従って生産的労働(歴史的規定)とは, わずかな例外をのぞいて物的商品を生産する労働となり, 不生産的労働とは個人的サービスを生産する労働として分化してくるという現象を, そのまま生産的労働の本質規定としたことにある。そのことによって, 「この説明では避けることのできない諸矛盾や前後撞着」(マルクス『剰余価値学説史』第一巻, M・E全集第26巻(1), 188頁)が生じた。そのための重要な矛盾のひとつとして, もし「生産的労働は商品に実現される労働であるとする説明」を貫徹すれば, 労働能力という商品形成する不生産的労働までが生産的労働とされてしまうという事が指摘されているのである。しかしアダム・スミス自体は労働能力を形成する労働を「彼の生産的労働の項目から除外する。恣意的に, しかし, もし彼がそれを含めたならば, 彼は生産的労働についてのまちがった主張に門戸を開くことになる, というある種の正しい本能をもって」(同上, 186頁)(傍点引用者)。ここでは, 明らかにマルクスは, 生産的労働に労働能力形成の労働を含ませることを誤りとしているといわねばならないであろう。この点については金子ハルオ『生産的労働と国民所得』日本評論社, 1966年, 201-204頁参照。
- 28) 田中裕巳「教育労働運動論」前出, 319頁。
- 29) 堀江正規「教育労働者について」岩波講座, 『現代教育学』第18巻, 岩波書店, 1961年, 343頁。
- 30) 同上, 343頁。
- 31) 当時, 日教組倫理綱領の「教師は労働者である」という命題の解釈をめぐる論争などがあり, 例えば遠山啓は教師は技術者であって労働者ではない(「日教組の闘争力」『教師の友』1956年, 3, 4, 5号)などと主張していた。
- 32) 拙稿「現代教育と教師の任務」雑誌『教育』1977年4月号, 国土社, 74頁参照。
- 33) マルクス『資本論』(23巻a) 661頁。
- 34) 同上, 415頁。
- 35) 芝田進午『教育労働の理論』青木書店, 1975年, 36頁。
- 36) 同上, 64-65頁。
- 37) 同上, 110-111頁。
- 38) 同上, 57頁。
- 39) 同上, 14頁。
- 40) マルクス, M・E全集, 第16巻, 192-194頁。
- 41) マルクス「ゴータ綱領批判」『ゴータ綱領批判, エルフルト綱領批判』大月書店国民文庫 15, 41-21頁。
- 42) ゴーン・レーテル(寺田光雄・水田 洋訳)『精神労働と肉体労働』合同出版, 1975年, 150頁。
- 43) 同上, 167頁。
- 44) マルクス『直接的生産過程の諸結果』大月書店(国民文庫) 111-112頁。
- 45) ゴーン・レーテル『精神労働と肉体労働』前出, 144頁。
- 46) 同上, 185頁。
- 47) 同上, 221頁。
- 48) 同上, 249頁。
- 49) 同上, 254頁。
- 50) 同上, 204頁。
- 51) しかし労働力商品は一般の商品とは異っている。第一にそれは価値及び剰余価値を創造するという点で, 価値をその使上価値のうえにただ担っているだけの商品と根本的に

異なる。第二に、一般の商品の価値はC+V+Mで現わされるが、労働力商品の価値はその再生産に必要な生活手段の諸価値（(1)労働者の生活費、(2)労働者自身の世代的再生産のための家族の養育費、(3)労働能力を向上させるための教育費）で現わされるという点で異なる。しかし労働力商品がその価値をこのように計られるとしても、労働力商品（その人格化としての労働者）がその価値を直接担っているのではない。物的商品は存在していることによつてその使用価値の上に価値を担っている、労働者は生活手段や教育労働者のサービスを消費することによつて、そこに含まれていた価値を消費するのであり、価値はそのことによつて消失する。その結果として価値ではなく価値形成力が再生産されるのである。従つて、労働力商品は自からの持つ価値を労働対象に移し伝達するのではなく価値それ自体を形成するのである。教育労働はそのような価値の消費の過程であるに止まり価値を生み出さないという意味で正に不生産的労働であり、だからその労働の再生産に要する価値は他の生産労働の剰余労働の価値によつて補填されなければならないのである。このことから教育労働は商品（労働力商品）形成であるから生産的労働であるとするのが誤りであることがわかる。

52) マルクス『資本論』第一巻(23巻a) 219頁。

53) マルクス『直接的生産過程の諸結果』前出、72頁参照。

54) 矢川徳光『マルクス主義教育学試論』明治図書, 1971年, 12頁。

55) 矢川は次のように批判している。

「人格を教育学の相においてとらえる場合、それをもつば個人の労働能力であるとみて、そうすることこそ『教育の科学の基礎である』と限定したり(島田 豊『科学的世界観と人格の形成』講座『民主主義教育』第3巻青木書店, 1969年16-19頁)……することは、『一面的』であつて、マルクス主義教育学とはあい容れない」(同上, 29頁)。

しかし矢川のこの島田への批判は誤りである。島田は精神労働と肉体労働の分裂の止揚によつて労働の疎外が克服されるということとあわせて、労働過程からする人格規定と教育のアスペクトからする人格規定との統一を視野にして語っているのであり、そのことは後に見るように、我々が積極的な展望を語るための理論的視点なのである。

56) マルクス『資本論』第一巻(M・E全集23b) 60頁。

57) マルクス『資本論』第一巻, 634頁。

58) 山口正之『マルクス主義と産業社会論』新日本出版社, 1969年, 114頁。

59) 同上, 117頁。

60) ゴーン・レーテル『精神労働と肉体労働』前出, 249頁。

61) 矢川徳光『マルクス主義教育学試論』前出, 62-63頁。

62) エンゲルス『空想から科学へ』大月書店(国民文庫)108頁。