

自己教育の空間・場所としての労働学校
—知識人と労働者による教育空間への意味づけの検討を通して—

目次

序論 知識人と労働者が形成する教育空間.....	1
第1節 問題の所在と研究目的.....	1
第2節 教育学領域の先行研究の検討と本稿の研究史上における位置づけ.....	10
第3節 研究対象と研究方法.....	16
第4節 本稿の構成.....	19
第1部 労働者に向けた教育/学習機会の現状	
第1章 労働者に向けた教育/学習機会における教育行政上の意図.....	30
第1節 本章の目的.....	30
第2節 国家行政による助成.....	33
第3節 地方行政による事業経営と助成—京都市を事例として—.....	47
第4節 本章の小括.....	54
第2章 労働者に向けた教育/学習機会における財政基盤.....	60
第1節 本章の目的.....	60
第2節 類型化のための枠組みの設定.....	61
第3節 地方行政による助成の財政的特質—京都市を事例に—.....	62
第4節 生涯学習・社会教育の財政に関する「理念」の限界.....	66
第5節 民間資金の可能性—社会貢献を志向する投資・寄付活用の展望—.....	69
第6節 本章の小括.....	80
第2部 労働学校に関する歴史的考察	
第3章 労働学校の歴史的な連続性と変容.....	84
第1節 本章の目的.....	84
第2節 戦前期の労働学校とその担い手—関西労働学校連盟を中心に—.....	85
第3節 戦後における労働学校の再興—文化運動と政治運動の離合集散—.....	90
第4節 “社会運動の文脈”と“教育の文脈”.....	98
第5節 本章の小括.....	101
第4章 戦前期大阪労働学校に対する意味づけ.....	110
第1節 本章の目的.....	110
第2節 戦前期における知識人による意味づけ.....	111
第3節 労働者自身による意味づけ—インタビュー記録から—.....	123
第4節 教育者と学習者による意味づけの差異.....	137
第5節 本章の小括.....	138
第5章 戦後期京都労働学校に対する意味づけ.....	144

第1節	本章の目的.....	144
第2節	戦後期における知識人による意味づけ.....	145
第3節	労働者自身による意味づけ—聞き取り調査から—.....	156
第4節	教育者と学習者による意味づけの差異.....	163
第5節	本章の小括.....	165
結論	労働者に向けた教育/学習の場所が帯びる意味.....	169
第1節	問いと考察の整理.....	169
第2節	本稿の目的への応答.....	176
第3節	本稿が残した課題と展望.....	178
参考/引用文献・史資料・URL 一覧.....		192
付録	インタビュー記録全文.....	201
謝辞.....		237

初出一覧

序論：書き下ろし。

第1章：①奥村旅人「『社会人の学び直し』に関する政策の現状と課題」『京都大学大学院教育学研究科紀要』（65）、2019年、247-259頁。

②奥村旅人「生涯学習事業の継続における地方行政の役割：京都市『京都勤労者学園』を事例に」『地域連携教育研究』5、2020年、84-96頁。

第2章：書き下ろし。

第3章：奥村旅人「『反-学校』教育空間史の一齣：住谷悦治を中心として」『月刊社会教育』67（2）、2023年、58-65頁。

第4章：①奥村旅人「大阪労働学校における教育目的の変遷」『公教育計画研究』（9）、2018年、112-127頁。

②奥村旅人「戦前期労働者の学習ニーズと学習経験：大阪労働学校山崎宗太郎の場合」『社会教育学研究』54、2018年、57-66頁。

第5章：①奥村旅人「働く青年の学びに果たす学習の『場』の役割：京都勤労者学園の学習者の体験を手がかりに」『京都大学大学院教育学研究科紀要』（66）、2020年、289-302頁。

②奥村旅人「リカレント教育の『場』における教育目的の変遷：京都市『京都勤労者学園』を事例として」『地域連携教育研究』4、2019年、40-52頁。

結論：書き下ろし。

序論 知識人と労働者が形成する教育空間

第1節 問題の所在と研究目的

1 問題の所在

筆者の主たる問題意識は、労働史・社会運動史などの労働研究と、教育史・生涯学習論などの教育研究の領域の知見を架橋しつつ、労働者¹の学びや、労働者が学んだ教育空間²の様相の歴史的な変容を検討し、そこから、労働者の生の充実に向けた学びのあり方を展望したい、ということにある。後述するが、本稿が主な対象とする労働学校は、労働者に向けて知識人が創った教育空間でありつつ、社会運動のなかで創られた組合員養成機関としての側面を併せ持つという点で、またそれが大正期から現在まで一定の連続性を持って存続している教育空間であるという点で、労働者／知識人双方の、教育観・学習観／労働者観・労働観の両方を、同時に視野に収めつつ、労働者の学びの様相を検討することのできる格好の歴史的事象であると位置づけることができる。

こうした特徴を持つ労働学校での学びについて、従来の（社会）教育史のように、教育者としての知識人³の観点のみを重視するのでも、労働史・社会運動史のように「階級」としての労働者を学習者として措定するのでもなく、個々の労働者のライフヒストリーに沿いながら、教育空間における知識人との相互関係にも留意しつつ、その変容についての考察を進めたい。こうした目的・対象・方法が、筆者の問題意識を構成している。以下ではまず、こうした問題意識の背景にある、現代日本の社会状況を概観しておきたい。

近年、過労死・過労自殺という事象をめぐって顕著に見られるように、労働者の置かれた労働環境はときに厳しいものとなっている⁴。また、労働過程論の観点からは、労働それ自体が生への充実へ寄与しないようなものになり果てることが、繰り返し論及されている⁵。「能力競争主義」や雇用体系の「柔軟化」などを背景とする、こうした古くて新しい問題群からは、労働者が充実した生の展望を持つことの困難を見て取ることができる。それは「周縁的」な労働に就く人々のみならず、いわゆるエリート正社員にも波及している。

こうした困難に対して、従来であれば労働組合による社会運動が、労働を、労働者の日常生活や生涯を充実させるものに変える手段として期待されてきた。しかし、個々の労働者の問題が多様化しているなかで、いまや一枚岩の「労働者階級」を前提とした政治運動・集団的交渉によって、労働者の状況を一様に改善することは難しい⁶。したがって、「労働者階級」を前提とした社会運動とは異なる次元において、労働者の生を充実させるための方途を、再考する試みが必要だろう。政治運動・集団的交渉によって労働者全体の生の向上が展望できない状況においては、個々の労働者が自らの生活の文脈に沿って、それを充実させるための方途を探り、自己変容を企図することの意味について再考することも、一定の意義をもつと考えられよう⁷。筆者が労働者の学びや教育空間の意味に関する考察に問題意識を持つのは、こうした理由からである。

もちろん、既存の学校教育システムの中で、労働法や労働者の権利を人々が学ぶための手段として、どのような教育/学習活動が行われるべきであるかというような、即時的な有用性⁸を持った「処方箋」の提示も必要な事項ではあろう。しかし、むしろ、教育や学習という概念を学校教育のみを前提とした自明なものとするのであれば、それは労働をめぐる現状をさらに悪いものにする可能性すら有している。

現代日本の学校教育システムへの批判は、もはや枚挙の暇がない。本稿の問題意識に関する範囲では、例えば静的な客体としての学習者に対して（社会にとって有益であるとされる）抽象的な知識を注入し、いわゆる偏差値という画一的・一元的な基準を用いてその知識の獲得量を評価・比較することを通して、学習者を序列化することへの批判はもとより⁹、近年では、画一的な基準下での競争と結果としての分断をもたらしていた学校教育がもはや機能不全に陥り、その結果として「均質性と分断」という状況に置かれていた人々が、「個別化」というさらに深刻な孤立状況にあることが指摘されるに至っている¹⁰。教育者—学習者の関係を動的なものではなく、静的なものともみとらえ方、偏差値という画一的な序列の形成と分断、およびその極致としての個別化、これのいずれもが、学校教育システムが前提としている教育/学習観の無為な拡大によって、労働者個々人の労働の過酷化と不安定化がもたらされ、さらには、個人にとっての「生」の意味の喪失を推し進めていくということを示唆している。

本稿は、「ほとんどすべての教育学が前提としていた原理へのラジカルな挑戦」としての、生涯教育思想・生涯学習論に依拠している。ここで「原理」とされているのは、エミール・デュルケームの「成人世代が未熟な世代に行使する行為」という教育の定義に典型的に見られるいくつかの暗黙の前提、すなわち、教育行為における、「教える者と教えられる者の固定化と永続化」という教育関係や、そこで教えられる知識の自明性や固定性、知識を伝達する教育空間の均質性やその教育者による占有などといった価値観のことを指している¹¹。

こうした生涯学習論の発想を視野に入れつつ、本稿における「学習」という言葉が意味することを示すならば、それは当然、自明で固定的な知識の暗記のみを表すわけではない、ということになる。本稿では、その内実において、「暗黙知」・「手続き的知識」などと呼び表される知識まで視野に入れつつ¹²、またその過程において、「情報の入力と処理」という認知心理学的な枠組みのみならず、状況的あるいは社会的な文脈における経験からの学びも念頭に置きながら¹³、ある人が、外部からの働きかけや刺激によって何らかの行動や思考の様式を変容させることを広く「学習」と捉えたい¹⁴。それに伴って、「教育」という言葉も、「教育者と被教育者といった二項対立の固定したステイックな構造的関係のなかで行なわれるのではなく、すべての人が教育者であり、かつ同時に学習者でもあること、いわば役割が交互に替わりうる関係をめざした、生涯にわたる、永続的かつ動的な関係」¹⁵の構築という生涯教育（生涯学習）の理念を念頭に置きつつ、必ずしも抽象的な知識を注入するようなことだけではなく、上に述べたような意味での学習を促進しようとする意図的な営みのことを広く指して用いる。そして、この学習・教育概念の関係性をめぐっては、学習者が教育者の教育的意図に沿った内容を学ぶわけではないという自明の事実留意する。すなわち、本稿において、教育と学習は必ずしも完全に対称な概念ではない。本稿は、このように教育・学習という概念を「伝統的な原理」より拡充することによって¹⁶、教育や学習という営みの可能性を、労働者という対象に沿って再検討する試みでもある。

2 本稿の問題関心と分析の視点—近代社会における空間の特質—

上述したように、生涯学習論（あるいは社会教育学）の領域では、教育や学

習という概念を学校で行われているもの限定しないということは、目新しいことではない。本稿では、こうした教育概念・学習概念の再考に加えて、さらに独自の視点として、単に教育/学習活動の効果を論じるにとどまらず、教育/学習が行われる空間そのものに着目したい。これによって、一見したところ意図的には教育/学習活動が行われていないように思われる時間や、教育/学習活動が本来意図していない副次的な意味にまで検討の射程を拡げることを企図する。

以下では、本稿における考察の基底をなしている教育空間のあり方というテーマにかかわって、学校をその代表格とする、近代社会における空間の特質に関する議論を概観しておきたい。

建築学や都市社会学などにおける空間に関する議論は、社会が近代化を推し進めるとともに、空間が均質性を帯び始めたことを指摘してきた。

建築学の領域では、原広司が「均質空間」という概念を提唱している¹⁷。原は、事物と事物との関係性—機能性に基づいた空間のあり方を「近代建築」の特質として抽出したうえで、1970年代には既に、建築を創る人や使う人自身にとっての「関係—機能が絶たれた」空間、すなわち均質空間が、世界各国の都市を覆っていることを看取する。原が均質空間に見出したのは、建築のどの部分も同質の環境条件を持っていること、建築内を自由に領域編成できること、生産、使用に合理的であること、という特質であった。そしてこのような建築のあり方は、「建築者」や「使用者」に機能を捨てさせ、その機能の決定権を、建築を創る人、使う人とは違う人々に委ねさせるという帰結を招いていることを指摘する。

都市社会学の領域には、アンリ・ルフェーヴルの研究がある。ルフェーヴルは近代世界における空間の「均質化」と「断片化（細分化）」、そしてその先にある空間の「商品化」を指摘した¹⁸。これらの議論は、近代空間の「均質性」という特質を指摘したにとどまらず、その「一見すると均質に見えるものの、いささかも均質ではない」ことがらに潜むある種の権力性をも看破している。すなわち、空間は均質性を与えられることによって、場所の履歴¹⁹や気候等の条件から人々を解放し、その空間を自由に編成する条件を整えられるが、その空間を領有し、自由に編成する権利は、一部の人々—ルフェーヴルの表現では「資本や当局」—にしか与えられない。均質化によって使用用途・機能と建築

のあり方が切り離され、その機能の決定権は使用者ではない誰かが領有する、という論理構成は、原とルフェーヴルにおいて共通していると言えるだろう。

地理学の領域においても、イーファー・トゥアンやエドワード・レルフら「人文主義」地理学者や、デヴィッド・ハーヴェイなどの経済地理学者が、近代空間に関する研究を蓄積してきた。そうした研究においては概して、まず「貨幣を媒介とした交換価値の次元」にある「空間」(space)と「日常的な経験の直接性に基づく個別性」を特徴とする「場所」(place)が対置される。そのうえで、「場所」を個人のアイデンティティ形成の基盤として捉える立場から、近代に生きる人々が「真正な場所」から疎外されていること、その疎外を回復する必要があることが主張されてきた。

こうした議論を受けて、近現代社会における「為政者・資本による土地に対する実践、空間的実践」の「思考様式」を端的に整理したのは、丹羽弘一である²⁰。丹羽は「思考様式」として、以下の5点を挙げている。

- (1) 本来連続的な土地に線を引く＝ゾーニングを行う。
- (2) 区切られたゾーンの機能を、いくつかの箇条書きができるような機能に還元する。
- (3) 上の還元主義的なまなざしが捉え得ぬものを排除する。
- (4) 使用価値よりも交換価値の論理に従っている。
- (5) 土地に対する強い支配―監視の意思を持っている。

丹羽においても、空間を均質化したうえで、ある人々がその均質空間に意味を外部から与えることへの問題意識は共有されている。そのうえで丹羽が鋭く見抜くのは、空間の機能を一元的に還元し、一つずつあるいは少数の機能を空間に与えるという思考様式である。

さしあたって、ここまで述べてきたような建築学・社会学・地理学の諸先行研究が近代の空間に見出した特質を、①均質化、②細分化・分節化、③機能一元化、④機能外部決定性と整理しておきたい。丹羽はこうした特質を持つ空間に対して、行政が「雑木林」や「原っぱ」を「体験型森林レクリエーション利用」という機能を持たせた「ゆとりの森」に変えた事例を引き合いに出しながら

ら、「子供たちはもう十分に遊びに対する想像力を育む」ことができなくなったことを怒りにも似た口調で批判しているが、筆者の近代空間に関する認識は、丹羽と軌を一にするものである。

ここまで述べてきたような近代的特質を持つ空間について、教育や学習と結びつけて論じたものとしてまず参照されるべきなのは、前平泰志による一連の研究である。前平は学校の時間について、それが「時計の針をもとに構成された時間」であり、「均質的、非可逆的、直線的、一次元的、測定可能な時間を表象」していることを指摘する²¹。その質的な差異を覆い隠された時間は、「日常生活のすみずみまで管理統制の手段として」²²すら機能するとされる。そのような時間観のもとに創られた学校の空間は、「教える空間＝教室は、教えるという一元的な機能に効率よく特化された空間」²³であり、人々の生活から抽象化されて分離された「どこでもいい」空間であると指摘する。また宮本健市郎は、19世紀後半からのアメリカ「新教育」思潮による学校の時間や空間の変容を、時間割編成と学校建築思想の分析を通して検討している²⁴。そこで宮本は、学校の空間や時間は「細分化」されたもので、明確な機能を与えられたものであることに言及している。宮本が検討の題材とした時間割は、教室の時間と空間に意味を外部から付与するものであることに着目するべきであろう。

これらの研究においては、教育空間、とりわけ学校が、先に示した上に述べたような4つの特質を有することを明らかにしていると言える。丹羽の言う「ゾーニング」という概念は、こうした特質をプロセスとして捉えることにも役立つ。すなわち「ゾーニング」とは、空間を均質化して細分化したうえで、そこに一元的な機能を外部から付与するプロセスである。教育学の文脈では、山名淳が教育と保護による「包囲」という言葉を用いながら、世紀転換期ドイツ田園教育舎の空間を分析しているが、山名がいう「包囲」も、「ゾーニング」と同様に、学校をはじめとする近代空間がたどったプロセスを捉えた用語であると言って良いだろう²⁵。「ゾーニング」「包囲」を経た教育空間では、その空間に外部から与えられた機能に沿ってそこでの時間を過ごさなければならない。そのような学びの空間のあり方は、知識を自主的に自らの文脈に引きつけて獲得し、用いる学習者、すなわちガストン・ピノーや前平の言う自己教育者としての能力や態度を涵養することを阻害するものと思われる²⁶。

このように近代空間と学びの関係を捉えたうえで、最後に参照したいのは、社会学の領域で着目されている、「家庭」や「職場・学校」以外の空間に関する議論である。古くは磯村英一によって、「第三空間」という概念が提唱されていた。磯村は職場と家庭の間に広がる交通機関やレクリエーション施設などの空間に対して、「金銭さえ払えば」平等性を得られる空間という意味を見出した²⁷。こうした空間について、近年議論を深めたのがレイ・オルデンバーグによる「サードプレイス」論である²⁸。オルデンバーグは、人々が充実した生涯を送るためには「インフォーマルな公共生活」が必要であるという立場から、アメリカ市民が「充実の日常生活」を送るためには「サードプレイス」が必要であると主張した²⁹。この議論のなかで着目したいのは、オルデンバーグが空間自体の意味や可能性を考察する中で、空間の意味に多層性を見出していることである。例えばオルデンバーグは、カフェや「居酒屋」などに、本来の飲食店という役割を超えて、会話や文化発信の拠点といった役割を見出し、それによって生活の充実や文化の発展などの帰結が生じることを指摘する。近代の教育空間の特質ではないが、現代の教育空間を分析する際に重要だと考えられる視点の一つとして、空間が持ち得る「⑤意味の多層性」を挙げておきたい。

空間に関する議論の最後に、ここまで混在させて用いてきた「空間」と「場所」という用語の使い分けについても言及しておきたい。人文地理学や都市社会学の領域では、「空間」と「場所」の概念はときに明確に区別されている。吉原直樹は「幾何学的な空間」と「生きられた空間」を対置したうえで、前者を「空間」と呼び、他方、「五感を駆使し意味を編む『主体』の経験の記憶がこもっている、それゆえにまた差異と局地化を伴っている『生きられた空間』」を「場所」と呼び表している³⁰。本稿はこうした議論を踏まえ、空間一般のことを指すときには「空間」と、また人々の主観によって捉えられた具体的で固有の空間のことを「場所」と表記する（以下、「空間」・「場所」の「」を外して表記する）。また「空間の役割」・「場所の役割」というとき、単に空間・場所が果たす役割のみならず、そこでの人間関係や人間の活動などが果たす役割も含んで指し示すものとする。またここまで見た議論がいずれも、一定の区切りをもつ空間・場所を念頭に置いていることに鑑みて、本稿では特に、「比較的長期間にわたって常設されている空間」のことを主に指して、空間や場所

という用語を用いる。

ここまでの議論を踏まえて、改めて筆者の問題関心を整理しておく、それは労働者の生の充実に向けた、(学校教育に限定されない)教育/学習活動の可能性を、それが行われる空間・場所に注目しつつ検討したいというものである。検討に際しては、上に挙げた近代の教育空間の特質を念頭におきつつ、単に教育/学習活動について分析するのにとどまらず、空間・場所それ自体が持ち得る意味を考究するように努めたい。

3 本稿の目的

筆者が本研究を通して追求したいのは、以上の問題関心に述べたような事柄である。これを以下のように、教育行政学や教育財政論などの研究領域において探求し得る研究目的に落とし込んでみたい。

本稿の目的は、様々な運営主体によって設立されてきた場所の事例に即して、現代日本において、労働者に対してどのような教育/学習の場所を提供することが、彼らの生活や生涯の充実につながり得るのかを考察することである。この作業によって、経済的・政治的な運動のみでは展望しにくくなった労働者の生活や生涯の充実に向けて、教育という営みがもち得る可能性を示すとともに、具体的な場所づくりの指針を提示することで、現在多く存在しているとは言えない、労働者に向けた教育/学習の場所の設立・発展に寄与したいと考えている。また後に詳述するが、やはり経済的・政治的な観点から語られてきた労働者の学びというものを、彼ら個々人の変容といういわば「自己教育的な」視点から捉えなおすことによって、教育学研究が労働者・働く青年の教育/学習について考察する際の新たな観点を提供し、労働者を対象とした研究の活性化に少しでも役立ちたいと願うものである。

本稿の目的(本稿全体の課題)である「現代日本において、労働者に対してどのような教育/学習の場所を提供することが、彼らの生活や生涯の充実につながり得るのかを考察すること」のために、本稿では、二つの課題を設定する。

〔課題 1〕 現在、日本社会においてはどのような教育活動や場所が労働者に対して提供されているのか、その現状を把握すること。

〔課題 2〕 活発な活動を、実際に展開した場所の事例に関する検討を行い、

場所がいかにして労働者の生活や生涯を充実し得たのかについて、場所の実態を把握しつつ検討すること。その際、現代には労働者に向けた教育/学習の場所の事例が希少であることに加え、働く青年に向けた教育/学習の場所の原点から現代までに通時的に重要であると考えられる事柄を析出したいという考えから、歴史的な検討も合わせて行う。

〔課題 1〕に関しては、現代日本における労働者に対する「教育/学習」事業の現状を、その教育行政上の意図と、財政基盤との二つの側面から検討したい。ここで財政基盤をあえて取り上げるのは、教育行政上の意図に関する考察を行い、労働者の生活や生涯を充実し得るような一種の「理念」を見出したところで、それを実現するための財政的な存続可能性について考察することなしには、教育/学習の場所の創立の指針を十分に提示するには至らないという考えからである。この〔課題 1〕に関しては、以下の二つの問いを設定する。すなわち、

〔問い 1〕 現代日本において、国家行政・地方行政・民間団体が教育/学習機会の提供を通じてそれぞれ労働者に対して果たそうとしている教育的意図はどのようなものか、〔問い 2〕 国家行政・地方行政・民間団体はいかなる財政的拠出を行い、教育活動を設立・存続させようとしているのか、という二つの問いである。

〔課題 2〕に関しては、教育/学習の場所が労働者の充実した生涯の展望に関して果たし得る役割を、学習者側と教育者側双方の視点から検討したい。本稿では場所の持つ多様な要素の中で、特に人に焦点を当てつつ場所の果たし得る役割を検討する。そこで、〔問い 3〕 教育者は、場所において学習者をどう変容させようとし、そのためにいかなる教育内容を設定したのか、〔問い 4〕 学習者は教育/学習の場所をどう意味づけ、そこでいかに生活・生涯を充実させたのか、という二つの問いを設定する。

表 0-1 本稿の問いの全体像（筆者作成）

<p>本稿の目的（本稿全体の課題） 現代日本において、労働者に対してどのような教育／学習の場所を提供することが、彼らの生活や生涯の充実につながり得るのかを考察すること。</p>	<p>【課題 1】 現在、日本社会においてはどのような教育活動や場所が労働者に対して提供されているのか、その現状を把握すること。</p>	<p>【問い 1】 現代日本において、国家行政・地方行政・民間団体が教育／学習機会の提供を通じてそれぞれ労働者に対して果たそうとしている教育的意図はどのようなものか。</p>
		<p>【問い 2】 国家行政・地方行政・民間団体はいかなる財政的拠出を行い、教育活動を設立・存続させようとしているのか。</p>
	<p>【課題 2】 活発な活動を展開した場所の事例検討を行い、場所がいかにして労働者の生活や生涯を充実し得たのかについて、場所の実態を把握しつつ検証すること。</p>	<p>【問い 3】 教育者は、場所において学習者をどう変容させようとし、そのためにいかなる教育内容を設定したのか。</p>
		<p>【問い 4】 学習者は教育／学習の場所をどう意味づけ、そこでいかに生活・生涯を充実させたのか。</p>

第 2 節 教育学領域の先行研究の検討と本稿の研究史上における位置づけ

概して、本稿がテーマにするような労働者の教育や学習は、主に経営学の領域において人的資本論的な視点から検討されるか、あるいは社会教育学の領域において階級闘争史観的な文脈に即して検討されてきた。すなわち、労働者の能力を経済的価値に還元し、それを効率的に高める方法を考えようとする視点と、労働運動の進展あるいは行政によるその抑圧ならびに国家主義への回収に、教育活動がいかに寄与したのかを問おうとする視点が、労働者の学びを捉えるための枠組みとして採用されてきたと言える。

こうした研究に本稿が対置するのは、個々の労働者の生活や生涯の具体的な文脈に即して、教育/学習活動やそれが行われた空間・場所そのものの意味を問おうとする視点である。経済的な指標で測ることのできる能力の持ち主、あるいは労働者階級の一員というものに労働者を還元せず、個々の労働者の文脈に沿いながら、可能な限り労働者の学びやそれが行われる空間・場所がもつ通時的・普遍的な意味を抽出するような作業を試みたい。こうした研究の概況を踏まえたうえで、本稿の研究テーマの研究史上の位置づけは、具体的には大きく以下の 4 点にまとめられる。

- 1 教育学における「労働者の学び」の捉え直し。
- 2 教育史学の対象の拡大、ならびに関連領域との接続可能性の展望。

3 生涯学習論・社会教育学における空間・場所に関する研究の進捗。

4 教育行政学・教育財政論における研究対象の拡大。

以下、これら各々の点について、先行研究の動向と到達点を整理しつつ、各々の研究領域における本稿の位置づけと意義を明らかにしていきたい。

1 教育学における「労働者の学び」に関する研究

教育学の領域において労働者教育や労働者の学びといったテーマは、概して、「資本家階級／ブルジョア階級」のための教育に対置される、「労働者階級」のための教育を措定したうえで語られてきた³¹。特にこのテーマに関心を向けてきたのは社会教育学であったが、戦後の社会教育（史）研究を振り返ると、労働者の教育や学習に関わる研究は1970年代に顕著にみられた。そこでは、小川利夫が提唱した「上からの」行政社会教育と「下からの」民間社会教育活動の二項対立枠組みに影響を受けつつ³²、藤岡貞彦に代表されるように、労働者が資本家から独立した意識をいかに獲得するか、という階級闘争史観に基づく議論が中心となった³³。

上に述べたように、社会教育学における「労働者の学び」の研究は、概して労働運動・政治運動を担うことのできる労働者の養成の可能性を問う文脈に取り込まれてきたと言ってよいだろう。このような文脈における労働者は基本的に労働運動の主体的な担い手を指し示していたし、そこでの「学習」とは「資本家階級から独立した」知識や態度の涵養を意味しており、労働運動の方針と連動した集団的な学習活動が想定されていたと言えよう。

公教育や行政社会教育に資本の論理による国民教化の危険性を見出し、それに対して「労働者階級」独自の教育活動を組織する必要性を訴えた諸研究が、当該時期の文脈においてもった意義を、筆者は否定するわけではない。むしろ、社会教育の持つ政治性を研究の俎上に載せ、その暴力性を炙り出したこれらの研究は、統制から規制緩和へと舵を切った現在の社会教育行政のあり方を考えるうえでも、未だに顧みられるべき論点を多く含んでいると考える。

しかしながら、一方で、労働者の生の充実を展望するという目的に立ったとき、70年代の枠組みに留まっていることが困難なことも事実であろう。一律の労働者像や労働者理解ではもはや、多様な職場において多様な形態で働く、労

働者の認識や態度の変容を促すことはかなり難しく、現状の改善を十分に展望することはできないからである。先の先行研究においては、労働運動の組織化が必要だという要請のもとで、労働運動に参加しない大多数の労働者の学習要求や、日常生活や将来に関する様々な問題や悩みなどは度外視されてきたと言っても過言ではない。

筆者は、これらの点を踏まえつつ、個々の労働者が学ぶことの意味を問う視点から、労働者の学習を再考していく必要があると考える³⁴。本稿においては、個々の労働者にとっての学習の意味や可能性を考える手がかりとして、労働者の学習活動が、個人のライフヒストリー全体の中でどのような意味をもち得るのかを検討する。こうした労働者個人自身の視点を導入することによって、労働者教育を“労働者階級と資本家階級”という二つの階級間対立において捉える従来の枠組みを問い直しながら、「労働者の学び」を企図した教育機関が果たした役割を再考することができると思う。

2 教育史学の対象の拡大、ならびに関連領域との接続可能性の展望

労働学校は、高等教育機関で教鞭をとった知識人たちが、教育を行うという意図をもって講師を務め、また後にも述べるように、そこで学んだ労働者たちも、学習を行うという意図をもってそこに集ったという点で、教育機関としての側面を有している。また、中等教育・高等教育の代替として労働学校が受容された事実に鑑みれば、それは中等・高等教育研究の中にも位置づけることが可能である。にもかかわらず、労働学校が教育史学の領域で研究対象にされることはなかった。その背景には、教育史学が、その対象を基本的に学校教育システム、あるいは学校教育の教員の教育実践に限定しているという現状があると考えられる。むしろ、土方苑子らの各種学校の研究など、学校教育システムに必ずしも収まらない教育空間に関する研究も蓄積されている³⁵。しかし、例えば教育史学会が2007年と2018年に教育史研究の成果をレビューした『教育史研究の最前線』を見ると、学校教育外の教育実践、すなわち、労働学校を含む社会教育は、その主たる対象として認識されていないことも明らかだろう³⁶。

筆者は、労働学校を研究対象に据えることによって、教育史研究の地平の拡大を展望できると考えている。具体的には、社会運動史、労働史などの領域と

教育史研究の接合領域として、労働学校研究を位置づけることが可能であると考える。労働学校に対しては、上で述べた社会教育学研究以外にも、社会運動史や労働史から、その活動が言及されており、そうした領域においてすでに蓄積のある対象である³⁷。さらには、労働学校はそこに通った労働者が置かれた歴史的状況と、同時代の学校教育の歴史的状況を、労働者の生活という次元で接合する可能性を有している。つまり、労働者がどのような賃金・労働時間等のなかで働いていたのか、当時教育はどの程度、どの層に普及していたのかといった知見を用いながら、労働者にとって学びとは何か、という問いについて考察することは可能であるように思われる。本稿ではこうした展望を持ちつつ、労働者のライフヒストリーから、彼らの学校教育経験と労働環境をともに明らかにする試みを行いたい。

3 生涯学習論・社会教育学における空間・場所に関する研究の進捗

「施設中心主義」を謳う社会教育を主な対象に据えてきたにもかかわらず、生涯学習論・社会教育学研究においては、教育や学習の空間自体に明確に焦点を当てた研究はほとんどみられない。そのなかでも、先述した前平泰志の研究に加えて、津田英二による一連の研究は重要な成果と言える³⁸。津田は、「インフォーマルな福祉教育実践の場」の分析にあたって、その場において「個人や関係の変容をもたらし得る」「その場にいる人たちの経験や認識や行為、相互の関係、活動の内容、物理的な空間の様態、地域特性など」といった要素の総体として「場のちから」という概念を提起したうえで、場での実践に参加する人々の「感想」などのデータから、「場のちから」を分析する方法を考察した。

津田の研究は、教育学研究において「場」それ自体がそれを共有する人々に対して及ぼす「ちから」を扱った画期的なものであり、その意義は大きい。その一方で、その研究は、一つの「場」に内在している、個人に影響を及ぼす要素を明らかにしようとした、いわばミクロの視点で「場」を分析しようとするものであり、「福祉教育実践の場」以外の「場」に議論を応用、展開する可能性がそこで検討されているわけではない。本稿の試みは、「場」（空間・場所）相互の比較検討や複数の「場」を総合的に考察することを視野に入れた、いわば津田よりもマクロな視点を持つものであり、津田が着手した、教育の「場」

の総合的な分析という研究の地平を広げることを目指すものである。

4 教育行政学・教育財政論における対象の拡大

これまでの教育行政学研究および教育財政論研究においては、社会教育や生涯学習と呼び表されるような、学校教育行政外の活動にはあまり焦点が当てられてこなかった。教育行政学における数少ない成果としては、佐藤智子や雲尾周、今西幸蔵のものが挙げられる³⁹。佐藤は、「新しい能力観や新しい学習観」を踏まえた能力育成のための教育活動として、社会教育が果たすことのできる役割について考察した。雲尾は、社会教育行政の組織や施設、職員の体制を整理し、また 1960 年代以降に隆盛を見せた「生涯教育論」が日本に受容される過程を検討した。今西は、今日の日本に「本格的な学習社会」が到来したという現状認識のもと、「協働型社会」の構築のために生涯教育・生涯学習（行政）が果たす役割について検討した。

教育財政論研究においても、やはり社会教育や生涯学習は主だった対象にはなっていない。例えば教育財政研究の課題について検討した日本教育行政学会の年報には、生涯学習を取り上げたものは皆無と言ってよい⁴⁰。そのような研究状況のなかでも、市川昭午、白石裕らの研究には、生涯学習に関する財政への言及が見られる⁴¹。それらは総じて、地方行政における社会教育財政に焦点を当て、学校教育財政研究の枠組みを社会教育に援用しつつ、社会教育財政の「総額の少なさ、義務的経費の少なさ、市町村の支出の割合が高いこと」を指摘してきた⁴²。後に述べるように、日本の生涯学習概念は戦前期から存在した社会教育行政の中に取り入れられていった経緯があり、実質的に生涯学習活動の実施や援助を担ったのは社会教育行政であった。その意味で、社会教育財政の減少傾向や市町村の支出割合の大きさを明らかにしてきた先行研究群の意義は大きい。一方で、これらの生涯学習に関する財政研究の論点が社会教育行政の活動費の分析に焦点化されていることによって、生涯学習活動という営みが「社会教育」の「行政」による事業に限定して捉えられてきた傾向がある。

総じて、教育行政学・教育財政論の文脈においては、検討の俎上に上がる学校教育システム外の教育/学習活動は、「社会教育行政」が行う事業に限定される傾向を有してきた。これらの先行研究の蓄積に対して本研究が提示する視点

は、学校システム外の教育/学習事業の行政・財政について研究するにあたっては、それを「社会教育」の「行政」による活動に限定せず、むしろ公民館での講座のような従来から社会教育行政が担っていた教育活動以外の活動を視野に入れる必要があるというものである。現代社会において、学校外の教育/学習事業を担っているのは必ずしも社会教育行政のみではなく、むしろその役割は縮小傾向にあるとも言える。このような状況下において、社会教育行政の現状と課題の検討に視野を限定することは、学校外の教育/学習に関する行政活動の可能性を見出すこととは必ずしも合致しない。

本稿が対象としている労働者に向けた教育/学習事業は、学校システム外の教育/学習事業でありながら、その担い手はいわゆる社会教育行政に限定されてきたわけではない。このことを踏まえると、本稿が行政機関による労働者に向けた教育/学習事業を扱うことには、教育行政学・教育財政論の裾野を広げるうえで二つの意味を有している。一つ目は、学校外の教育/学習事業の展開における行政と民間の関係性を問うことになるということである。二つ目は、教育行政と厚生・福祉・文化行政との関係性について問うことになるということである。労働者に向けた教育活動の多くは、教育行政のみならず、他の行政の助成を受けながら、民間団体によって実施されてきた。そのような教育事業の現状と課題を問うことは、行政と民間、教育行政と他行政の関係を問うことにつながる。本稿はこの意味において、教育行政学・教育財政論の裾野を拡大することにも寄与したいと考える。

5 先行研究の総括と本稿の視点

以上、労働者の学び、およびそれが行われる空間・場所という主題に関して、教育学の関連領域、すなわち教育史学、生涯学習論・社会教育学、教育行政学・教育財政論の蓄積を概観した。これらの先行研究においては、総じて、一方では教育者側が場所に通う学習者をいかに変えようとし、どのような教育内容を設定したのか（教育者側の視点）、他方では学習者が教育者の意図や教育の内容をどのように受け止め、またそこでの学習が彼らの生涯においていかなる意味をもったのか（学習者側の視点）といった、いわば教育行為を形成する両者の観点からは、場所での活動があまり分析されてこなかったように思われる。

「場」での人々の変容を分析した津田においても、教育者と学習者の視点から場所での活動を分析し、それらを比較検討する視点は有していない。本稿においては、「労働者の学び」を、教育行為を形成する両者の観点から検討することを通して、包括的に、労働者の生活や生涯の充実に関して教育/学習の場所が果たし得る役割を析出することを目指す。また併せて、それを担保するための教育行政・財政的な仕組みについても考察したい。

第3節 研究対象と研究方法

1 研究対象

本稿では先述の問いについて考えるための主な研究対象として、第一に、労働者が学ぶ場所である「労働学校」（以下、「」を外す）に焦点を当てる。労働学校とは、①働く青年や労働者を主な対象とした、②正規の学校外で開かれた、③また、職場からも独立して開かれた、④「学校型」の教育機関の総称である⁴³。なかでも、1920年代から30年代にかけて大阪市に存在した大阪労働学校（以下、大労校、1922-1937）と、現在も京都市で活動をしている京都勤労者学園（1957-現在、なかでもその事業の一つである京都労働学校、略称京労校を主に扱う）を主に取り上げる。大労校は、知識人や労働組合によって設立、運営された働く青年たちを主な対象とした教育機関である。当時同様の労働学校が全国につくられたが⁴⁴、そのなかでも大労校は最も活発にまた継続的に活動したものの一つである。現代とは状況を異にしつつも、労働者が厳しい労働環境に置かれていた戦間期に、知識人が労働者を対象として活発な教育活動を展開した大労校は、本稿の問いについて考えるにあたって示唆を得られる可能性がある研究対象だと考える。京都勤労者学園は、1957年に活動を開始して以来、知識人、労働組合、地方自治体（京都府、京都市）の連携のもと、現在特に活発な活動をしている、労働者を対象とした教育/学習の場所の一つであり、本稿の問いについて考えるための題材として最も適したものの一つと言えよう。

加えて第二に、労働者の教育/学習に関する国家行政・地方行政の施策を取り上げる。具体的には、文部科学省・厚生労働省を中心とした国家行政によって展開されている「社会人の学び直し」政策と、京都市によって展開されている生涯学習施策を主に扱う。ここで地方行政の事例として京都市を取り上げるの

は、労働者に向けた教育/学習の場所が現代には多く存在していないなかで、地方行政がその場所の運営に関わっている希少な例だからである。

2 研究方法

本稿の研究方法の中心となるのは、文書資料および聞き取り調査結果の読解と分析である⁴⁵。より詳細には、文献や史資料の収集・分析と、半構造化インタビュー調査およびその結果の分析を行う。前者は、先述した本稿の研究対象すなわち労働学校の実践、行政の施策、民間団体の活動の全てに関して行う。具体的には、大労校と京労校に関する史資料の発掘と収集、「社会人の学び直し」政策の形成過程に関わる議事録の収集、京労校・行政の諸施策・民間団体の活動に関するインターネット上の情報の収集を行い、そこで得た史資料から教育者や行政関係者の思想や意見を抽出したうえで分析を行う。後者は、京労校などの現存する労働学校の教育者と学習者、京都市の行政関係者、民間団体関係者に対して、半構造化インタビューを対面あるいは電話で行ったうえで、そこで聞き取った文言を分析するものである。それに加えて、筆者が行ったインタビューではないが、大労校の学習者に対して1980年代に行われたインタビュー記録も史資料として用いる。

このように本稿では研究方法として文献・史資料分析とインタビュー調査を行うが、その際に取り入れる、本稿に特徴的であると考えられるアプローチについて述べておきたい。本稿では、特に歴史的事象である労働学校の分析に際して、ライフヒストリー法を用いる。ここでライフヒストリー法について概観しておきたい。ライフヒストリー法とは、「ある個人が時間的経過を踏まえ、自らの経験や社会に関して解釈した記録」⁴⁶を用い、「その人自身の経験から社会の文化や変動を」⁴⁷読み解こうとする方法のことである。ライフヒストリーを学習者自身が語ることは、学習者自身が当時思っていなかったようなことに思い至る契機として重要であり、生涯における学習や学習の場所を、当時から時間を経た今の時点から振り返って意味づけたインタビュー結果を引き出すために有効である⁴⁸。ライフヒストリー研究には「事実の探求と意味の探求」⁴⁹が重なり合って存在しており、この方法をとることによって、大労校・京労校においてどのように学習が行われたのか、という事実に加え、それらの学習に

どのような意味づけがなされたのか、ということに関しても検討の射程に入れることができると考える。また、本稿で繰り返し用いている「生活や生涯の充実」という事柄は「客観的」な指標を用いて計測できる類のものではなく、学習者＝労働者の主観世界を知ることによって検討することが可能になるものと言える。本稿ではライフヒストリー分析を、学習者自身が当時思っていなかったことをも含めて、当時の学習の場所への意味づけを振り返った記録を得るためのものとして用いる。またそこで得られた音声資料を、研究者が解釈することによって分析を進めていく⁵⁰。また、ライフヒストリー研究は逸脱研究をはじめとする母集団や代表的な人々を特定できない人々に対して有効であるという議論がある⁵¹。本稿で対象とする大労校や京労校の学習者も母集団や代表的な人々を特定できない人々であり、その点でも、ライフヒストリー法を採ることは有効だと考えられる。

ライフヒストリー法を歴史的事象である労働学校の分析に適用するのは、労働学校という過去の空間に関する語りから過去の労働学校の様子＝事実を知るためのみならず、その語りのモード自体を分析の対象としたいと考えたことによる。先に述べたように、本稿は空間が持ち得る意味の多層性に注目している。歴史的に存在した空間に与えられる意味の多層性は、その空間の歴史に関する語りのモードの複数性と呼応しているのではないだろうか。具体的に本稿では、労働学校に対して教育者＝知識人が見出した意味と学習者＝労働者が見出した意味の同質性と相違点、あるいは1920年代から現在までの1世紀にわたる時間の流れのなかで、知識人が労働学校に与えてきた意味づけの変容に着目する。特に、歴史上の同じ時間・空間に対して教育者と学習者が与える意味付けの比較検討は、教育/学習の空間が持ち得る意味の多層性を検討するための方法として有効であると考えられる。

ここまで本稿で用いる研究方法について述べてきたが、先述した4つの問いそれぞれについて、どの方法をどのように用いるのかを整理しておきたい。

〔問い1〕〔問い2〕については、①国家行政による「社会人の学び直し」政策に関する議事録と、文部科学省、厚生労働省、京都市、その他民間団体の活動に関するインターネット上の情報の収集と分析、②京都市職員、民間団体関係者への半構造化インタビューの実施とその結果の分析を行う。

〔問い 3〕に関しては、大労校・京労校（京都勤労者学園）が発行している「学校案内」に類する文書史資料や、それぞれの中心的指導者の教育思想に関する史資料を収集、分析する。

〔問い 4〕に関しては、大労校・京労校の学習者のライフヒストリーを、史資料発掘やインタビュー調査によって収集し、分析する。先に触れたが、本稿ではライフヒストリー法を歴史対象に適用するために、大労校の学習者である村上桃二の自伝と山崎宗太郎に対する聞き取り記録を用いる⁵²。山崎の音声史資料は、1983年に山崎が戦前期の自己を振り返ったものであり、大阪産業労働資料館（通称、エル・ライブラリー）に所蔵されている。

第4節 本稿の構成

最後に、本稿の構成について述べる。本稿は、先に示した二つの課題に対応した二部構成の形をとっている。第1部では〔課題 1〕「現在、日本社会においてはどのような教育活動や場所が労働者に対して提供されているのか、その現状に関する考察」を、第2部では〔課題 2〕「活発な活動を展開した場所の事例検討を行い、場所がいかにして労働者の生活や生涯を充実し得たのか」について考察を行う。以下、各部内の章構成を概観しておく。

第1部では、国家行政の施策（「社会人の学び直し」政策）と地方行政の施策（京都市による諸施策）に主に焦点を当て、第1章では〔問い 1〕「現代日本において、国家行政・地方行政・民間団体が教育/学習機会の提供を通じてそれぞれ労働者に対して果たそうとしている教育的意図はどのようなものか」という問いに即して、第2章では〔問い 2〕「国家行政・地方行政・民間団体はいかなる財政的拠出を行い、教育活動を設立・存続させようとしているのか」という問いに即して検討することを通して、労働者に向けた教育事業の現状について考察する。

第2部では、第3章で本稿の主な研究対象である労働学校の歴史的展開を整理した後、第4章では大労校、第5章では京労校を事例として取り上げ、それぞれの空間を、〔問い 3〕「教育者は、場所において学習者をどう変容させようとし、そのためにいかなる教育内容を設定したのか」、〔問い 4〕「学習者は教育/学習の場所をどう意味づけ、そこでいかに生活・生涯を充実させたのか」

という二つの問いに即して分析する。換言すれば、第4章、第5章では、二つの空間に対する、教育者＝知識人側の意味づけと、学習者＝労働者側の意味づけを、彼らの言説やインタビュー結果の分析を通して明らかにしようとする。

最後に結論では、〔問い1〕から〔問い4〕に関する考察を考え合わせ、現代日本において、労働者に対してどのような教育/学習の場所を提供することが、彼らの生活や生涯の充実につながり得るのか、という問いについて検討する。すなわち、〔問い1〕〔問い2〕の考察から明らかになる現代の状況や条件の下で、〔問い3〕〔問い4〕で考察するような、労働者の生涯を充実させ得る条件を満たす場所はいかに実現し得るのか、という点について、総合的な考察を行いたい。そのうえで、本稿が残した課題を整理し、今後の研究への展望を示す。

¹ 「労働者」という用語は、一般的にも、研究上でも多義的に用いられている。関連する用語を挙げつつ、本稿において「労働者」がどのような人々を指し示すのかを明確にしておきたい。まず本稿の関心に近い、社会教育学での用いられ方を見てみよう。宮坂広作『生涯学習の遺産：近代日本社会教育史論』（明石書店、2004年）は「労働者」を、「ほんらい物質的生産にかかわっている肉体労働者」（labor）のことを指していたものが、「のちには下級事務員層からホワイトカラー一般を含むような賃金労働者」（worker）一般を示すようになったことを指摘する。この指摘に関する、「労働者」概念をめぐる区分は、働く人々に関する、ホワイトカラー／ブルーカラー、社員／工員という分類である。宮坂は働く人々を示す「最も広い概念」として「勤労者」を提示し、具体的な例として①ホワイトカラー、②下級事務員、③肉体労働者、④農民や店員（自営業者）を挙げている。「社員」は①を、「工員」は②と③を含む概念とされる。

「労働者」についての考察を蓄積してきた労働研究の領域では、「労働者」概念の定義に合意は見られない一方、概して宮坂のいう①～③を含み込んだ概念として用いられることが多い。例えば、熊沢誠『若者が働くとき：「使い捨てられ」も「燃えつき」もせず』（ミネルヴァ書房、2006年）は、「労働者」として「専門・技術職、事務職、販売職、生産工程職、サービス職、労務職」を含みこんでいる。また内山節『戦後日本の労働過程』（農山漁村文化協会、2015年）は、「労働者」が基本的には肉体労働者のことを示しているとする宮坂の見解とは異なり、むしろ日本の「労働者」が「従業員」（すなわち企業に尽くすホワイトカラー）化してきたことを問題視する議論を展開している。内山においても、「労働者」概念は①をも含む、賃労働者全般を指すものとして使用されている。

では、④についてはどうだろうか。第一次産業に従事する人々や自営業を営む人々は、特に歴史的な研究においては、「労働者」のなかに含まれないことが多い。これには、いわゆる戦後歴史学（例えば、中村政則『労働者と農民』小学館、1976年）が、労働者と農民を運動の異なる「主体」として位置づけたことも影響しているだろう。本稿においても、「労働者」の教育/学習活動というとき、第一次産業に従事する人々は含まない。これは、本稿が対象とした戦前期においては特に、都市労働者と農村部の農民の学びの様相に、大きな相違があったと考えられるためである。

もう一つの論点として、労働基準法上の「労働者」に含まれない「管理職」というカテゴリが存在する（熊沢誠『過労死・過労自殺の現代史：働きすぎに斃れる人たち』岩波書店、2018年）。本稿は労働基準法制定前の時期を視野に入れており、また労働者の「決められた時間を働きつつ、夜という時間にわざわざ学ぶ」という行為に着目しているため、職長などといった現在の視点からみれば「管理職」にあたる人々も、「労働者」概念のなかに含みこんでいる。

総じて本稿では、「労働者」を、ホワイトカラーかブルーカラーか、あるいは管理職であるかないかにかかわらず、賃労働に従事する人々を指して使用する。すなわち、農民や自営業者、「主婦」など、賃労働に従事しない人々の学びは、本稿の主題としては扱わないことになる。なお、労働を賃労働に限定して捉えることが、（社会）教育学という領域にどのような影響を及ぼしているのかについては、別稿を期したい。

2 「教育空間」は、教育が行われる空間のことを指し示している。前平泰志は、後述するような生涯教育思想を前提として、教育が行われる空間を「教育の空間」と〈教育する空間〉に区別している。前者は、学校空間のようにあらかじめ「教育を行うための空間」という機能が付与された空間であり、後者は人々が集い、それぞれに「教育」という役割を担うことで、教育のための空間として立ち表れてくるような空間のことを言う（前平泰志・生駒佳也・奥村旅人「フィールドにおける〈教育する空間〉」日本社会教育学会第69回大会、2022年9月16日）。本稿では差し当たり、この両者を含みこんで「教育空間」という言葉を用いたい。

3 以後、本稿において「知識人」という用語は、労働学校という対象の特性上、大学教員や研究所員などのいわゆる研究者や評論家のことを指し示すことが多い。ただし近年の知識人研究は、必ずしもそうした知識を用いた言論活動を行う人物のみを対象にしているのではなく、知識人という用語は市民運動の指導者などを含みこんで用いられている（出原政雄編『戦後日本思想と知識人の役割』法律文化社、2015年／赤澤史朗ほか編『戦後知識人と民衆観』影書房、2014年など）。こうした研究は、「知識人」を所与の存在とはみなしておらず、むしろエドワード・サイードが提起したような「知識人とは何か」という問いを内包している（エドワード・サイード『知識人とは何か』平凡社、1998年）。本研究は「知識人とは何か」という問いを射程においてはなないが、労働学校の歴史的展開を追うことはこうした問いにも寄与するものと思われる。

4 前掲熊沢『過労死・過労自殺の現代史：働きすぎに斃れる人たち』。

5 内山節『半市場経済：成長だけでない「共創社会」の時代』KADOKAWA、2015年。

6 大澤真幸「〈宗教としての資本主義〉の現在：そして未来…」『思想』（1156）、2020年、40頁。

7 本田由紀は、成人が「学び直し」を推奨されることについて、それが必要視されればされるほど、「学び直し」を行うことができる（とみなされる）人々への圧力の強化と、できない人々の排除が同時進行し、「絶えざる自己管理と自己変革が自己目的化」することへの注意を喚起している（本田由紀「世界の変容の中での日本の学び直しの課題」『日本労働研究雑誌』62（8）、2020年、63-74頁）。筆者は、自己教育が、労働者個人の責任の下に、労働者への圧力となることを決して望むものではない。必要なことは、学び続けることを個人の責任における「義務」と捉えるのではなく、人々が学びたいときに学ぶこと

が可能になるような、財政的・制度的な方途について考察する事であろう。

8 久井英輔は社会教育史研究の目的のあり方を「有用性」と「実践性」という概念を用いて検討している。そのなかで久井は、社会教育史研究の問いの設定は必ずしも現代の教育実践に対して直接有用な示唆を与えるように設定すべきものではなく、「カテゴリーの相対化」や「価値の相対化」を通して現代に支配的な（社会）教育のイメージの再考に寄与する「実践性」をもった歴史研究の意義を主張している。本稿は久井の言う「有用性」を志向するものではなく、むしろ歴史的対象の検討を通して現代の労働者に向けた教育/学習活動を相対化する視点を獲得することを目指すものである（久井英輔「社会教育研究における歴史的技法の『有用性』と『実践性』：カテゴリー、価値を相対化する知としてのあり方」『日本の社会教育』60、2016年、62-73頁）。

9 古典的には、パウロ・フレイレが学校教育のあり方を「銀行型教育」と呼び、その特質を、教師が学習者に対して一方的に知識を切り売りするものであるとしたうえで、それによって学習者が社会の「不変性を強調し反動的にな」ったり、「人間の宿命論的知覚を強める」ものになることを批判している（パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』（小沢有作ほか訳）亜紀書房、1979年）が、この批判は現代日本においても一定の有効性を持つだろう。

10 牧野篤編著『社会教育新論：「学び」を再定位する』ミネルヴァ書房、2022年、13頁。

11 前平泰志「解説」エッソーレ・ジェルピ『生涯教育：抑圧と解放の弁証法』（前平泰志訳）東京創元社、1983年、255-269頁。

12 「暗黙知」についてはマイケル・ポラニー『暗黙知の次元：言語から非言語へ』（（佐藤敬三訳）、紀伊國屋書店、1980年）を、「手続き的知識」についてはテリー・ウィノグラード『言語理解の構造』（（淵一博・田村浩一郎・白井良明訳）、産業図書、1976年）を参照。

13 こうした学習の過程については、福島真人『学習の生態学：リスク・実験・高信頼性』（東京大学出版会、2010年）が仔細な考察を行っている。

14 田中俊也は、旧来の「学習」観を、①行動主義心理学に根差した行動変容、②行動や活動、他者からの働きかけなどの「経験」を前提としていること、③行動変容の持続性によって特徴づけられるものとし、それが具体的に学校教育の文脈では、「児童・生徒の『できない』『知らない』状態を、『できる』『知っている』状態に変えること（行動変容）であり、そのためにはドリルや練習を繰り返し経験する・させることであり（経験）、その結果、卒業してからも有効な行動パターンを身につけさせることである（永続性）」というものとして現れるものとしている。またそれを換言して、「自分の巾着袋に『知識』という塊をせっせと貯め込み、必要に応じてそれを素早く正確に取り出す技術を身につけること」とも言い表している。それに対してジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガーの「状況に埋め込まれた学習論」における学習観を、「『学習』という行為は特定の目的性を持った活動であり、それは、その活動の根差

す状況に埋め込まれたもの」であるとともに、「学んでどうなる、どうなるために学ぶ、といった、学びの方向を内包しているもの」として対置している（赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、2004年、171-172、186頁）。また、ジャック・メジローは学習という行為を「ある状況に対してどのように対応し働きかけてゆくかを定めるために、準拠枠を解釈の枠組みとして用いながら、自らの直面している状況を意味づけたり解釈したりする活動」としている（前掲赤尾編『生涯学習理論を学ぶ人のために』、96頁）。これらの論に鑑みると、学習という営みは外部から注入される抽象的な知識を記憶することのみを意味するわけでは決してなく、人の生活の文脈に基づいて、行動や思考を変容させることであると言えるだろう。

15 前掲前平・生駒・奥村「フィールドにおける＜教育する空間＞」。

16 学校教育中心の教育/学習観からの脱却は、ポール・ラングランによる生涯教育論の提唱とエッソーレ・ジェルピによるその発展によってまず図られた。その後、学校教育のあり方や学校教育システムによって生じる構造的な問題について、イヴァン・イリッチやパウロ・フレイレによる批判的な検討がなされた。また、従来の学校における知識の詰め込みではない学習のあり方についても、ジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガー、マルカム・ノールズ、そしてジャック・メジローらによって議論が展開されてきた。本稿でこれらの議論の展開を詳細に追うことはしないが、これらの研究の蓄積によって学校教育における座学、教育者による抽象的な知識の注入とその暗記をイメージさせるような教育/学習観とは異なる教育/学習のあり方が提示されてきたということを強調しておきたい。詳しくは、例えば以下の文献を参照のこと。

・ポール・ラングラン『生涯教育入門』（波多野完治訳）全日本社会教育連合会、1971年。

・エッソーレ・ジェルピ『生涯教育：抑圧と解放の弁証法』（前平泰志訳）東京創元社、1983年。

・イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』（東洋・小澤周三訳）東京創元社、1977年。

・前掲パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』。

・ジーン・レイヴ・エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』（佐伯胖訳）産業図書、1993年。

・マルカム・ノールズ『成人教育の現代的実践：ペダゴジーからアンドラゴジーへ』（堀薫夫・三輪建二監訳）鳳書房、2002年。

・ジャック・メジロー『おとなの学びと変容：変容的学習とは何か』鳳書房、2012年。

17 原広司『空間〈機能から様相へ〉』岩波書店、1987年。

18 アンリ・ルフェーヴル『空間の生産』（斎藤日出治訳）青木書店、2000年。

19 桑子敏雄『環境の哲学：日本の思想を現代に活かす』講談社、1999年。

20 丹羽弘一「支配—監視の空間、排除の風景：『住むこと』から『居住地』へ」

荒山正彦ほか『空間から場所へ：地理学的想像力の探求』古今書院、1998年、77-79頁。

21 前平泰志「学校の時間・生涯学習の時間」『教育学研究』56(3)、1989年、21頁。

22 前平泰志「時間と生涯自己教育：ボランティアの隠れた次元」『日本の社会教育』(41)、1997年、73頁。

23 前平泰志「序 <ローカルな知>の可能性」『日本の社会教育』52、2008年、9-23頁。

24 宮本健市郎『空間と時間の教育史：アメリカの学校建築と授業時間割からみる』東信堂、2018年。

25 山名淳『ドイツ田園教育舎研究：「田園」型寄宿制学校の秩序形成』風間書房、2000年、64、93頁。

26 ガストン・ピノー・マリー＝ミッシェル『人生を創造する：ライフストーリーによる社会教育の理論と実践の探究』（末本誠訳）福村出版、2022年）を参照。

27 磯村英一『人間にとって都市とは何か』日本放送出版協会、1968年、54-64頁。

28 レイ・オルデンバーク『サードプレイス』（忠平美幸訳）みすず書房、2013年。オルデンバークは、「第一の家、第二の職場」以外の「インフォーマルな公共生活の中核的環境」のことを「サードプレイス」と総称している。

29 筆者が関心をもつ現代日本の労働者のなかには、職場によって生活や生涯を充実できない人々が多数存在し、また職場に起因する諸課題（薄給や労働時間の長さなど）を要因として、家庭を持つことも困難な人も多く存在していると考えられる。その点、オルデンバークの「人は何らかの<場>に帰属し、そこで充実した生活を送ることによって、充実した生涯を展望することができる」という指摘を踏まえれば、サードプレイスとしての労働者の教育/学習の空間のあり方を考えることには意義があることと思われる。

30 吉原直樹『時間と空間で読む近代の物語：戦後社会の水脈をさぐる』有斐閣、2004年、81頁。この「空間」と「場所」に関する議論は、イーファー・トゥアン（『空間の経験』（山本浩訳）筑摩書房、1993年）やエドワード・レルフ（『場所の現象学』（高野岳彦・阿部隆・石山美也子訳）筑摩書房、1999年）、山崎孝史（『政治・空間・場所：「政治の地理学」にむけて』ナカニシヤ出版、2013年）、ジョン・アーリ（『場所を消費する』（吉原直樹・大澤善信監訳）法政大学出版局、2003年）らによっても概ね同様のものが展開されている。また、①主観性（日常性）、②具体性、③固有性をもつ空間を<場>と定義した前平泰志の議論とも呼応するものである。

31 例えば、堀尾輝久『現代教育の思想と構造：国民の教育権と教育の自由の確立のために』（岩波書店、1971年）、黒沢惟昭「労働者学習・教育試論」（『一橋論叢』66(6)、1971年、616-623頁）がその代表的な論考として挙げられ

る。

32 小川利夫「社会教育の組織と体制」小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書出版、1964年、48-90頁。

33 例えば、藤岡貞彦「自己啓発と生涯学習」宮原誠一編『生涯学習』東洋経済新報社、1974年、15-75頁。

34 この点で注目されるのが、倉内史郎編『労働者教育の展望』（東洋館出版社、1970年）である。同書は、成人労働者を対象とした教育事業における、成人労働者の学習要求の分析を通して、成人教育の可能性を探ろうとする問題意識を有している。学習の可能性が組合運動との関わりで論じられている点で、現代の視点から見ると限界があることは否めないが、個々の労働者の生活から生まれる要求の分析から、学習の意味や可能性を問う同書の視角は、現代的文脈のなかで改めて問い直されるべきである。

35 土方苑子編『各種学校の歴史的研究：明治東京・私立学校の原風景』東京大学出版会、2008年。

36 教育史学会 50周年記念出版編集委員会編『教育史研究の最前線』日本図書センター、2007年。教育史学会 60周年記念出版編集委員会編『教育史研究の最前線 II』六花出版、2018年。

37 例えば、大阪社会労働運動史編集委員会編『大阪社会労働運動史 第一巻』大阪社会運動協会、1986年／黒崎征佑「戦間期の労働者教育」『帝京平成大学紀要』11(2)、1999年、1-8頁など。

38 津田英二「『場のちから』を明らかにする」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』19、2012年、34-43頁。清水伸子・津田英二「インフォーマルな形態での福祉教育実践におけるデータに基づく評価枠組み形成モデル：個人が体験する変容を生み出す『場のちから』への着目」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』12、2007年、94-115頁。

39 佐藤智子『学習するコミュニティのガバナンス：社会教育がつくる社会関係資本とシティズンシップ』明石書店、2014年。雲尾周「生涯学習行政」高見茂・服部憲児編著『教育行政提要（平成版）』協同出版、2017年、173-190頁。今西幸蔵『協働型社会と地域生涯学習支援』法律文化社、2018年。

40 日本教育行政学会編『教育財政をめぐる問題群』日本教育行政学会、2016年。

41 生涯学習概念が日本に導入される前に同様の指摘をしている研究としては、内藤誉三郎『社会教育行政法』（良書普及会、1957年）が挙げられる。

42 前掲市川『生涯教育の理論と構造』。白石裕『分権・生涯学習時代の教育財政：価値相対主義を越えた教育資源配分システム』京都大学学術出版会、2000年。

43 社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、2012年、616-617頁。

44 労働組合や行政、宗教団体、大学などによって 60 校前後の労働学校がつくられた。管見の限り存在が確認できたものの一覧を以下に示しておく。

表 0-2 戦前期労働学校一覧（筆者作成）

道府県	学校名	設置主体・関連団体	設立年月
北海道	北海労働学校	全国労働北海道連合会	1930.6
秋田	秋田労働学校	総同盟秋田連合会	1928
岩手	盛岡労働学校	不詳	1926.5
埼玉	埼玉労働公民学校	日本労働総同盟所属東京職工組合	1928.4
東京	日本労働学校	労働者教育協会	1921.9
	日本労働学校本所分校	労働者教育協会	1924.9
	日本労働学校城北分校 →日暮里日本労働学校	労働者教育協会	1924.3
	帝大セツルメント労働学校	帝大セツルメント	1924.9
	日本労働学院	日本宗教会館	1924.4
	S・P・S労働学校	東京商科大学内 S・P・S	1924.5
	東京労働学校	東京労働教育会	1925.1
	中央労働学院	協調会	1920.6
	信愛学院	有馬頼寧	1919.9
	東京市労働講習会	東京市社会局社会教育課	1924.9
	市民労働学院 →東京市労働者補導学校	東京市社会局社会教育課	1924.9
	柳島労働学校	東京帝国大学セツルメント	1924.9
	日本労働学院	日本宗教会館、代表者小松雄道	1924.4
	労学院夜間中等部	貧乏学生同盟(労学院)	1923
	基督教産業青年会夜学校	不詳	1923.1
	王子学院	東京府社会事業協会	1924.1
	月島労働講習会	月島労働相談会	1922.12
	東京プロレタリア政治学校	社会大衆党	不詳
	三田政治学校	総連合教育部経営	不詳
	労働社会大学	大和民労会	1921.11
請地工手学校	不詳	不詳	
千葉	野田労働学校	労働総同盟所属関東醸造労働組合	1925.8
神奈川	神奈川労働学校	日本労働総同盟神奈川連合会	1927.1
	神奈川県労働講座	神奈川県及び神奈川県匡済会	1926.3
	横須賀労働学院	横廠工友会	1927.5
	横浜労働学校	横浜文化協会	1925.11
	横浜労働学校	社会大衆党か	1928
	横浜労働学校	日本労働組合総連合	1929.7
京都	京都労働学校	京都無産者教育協会	不詳
大阪	大阪労働学校	大阪労働学校経営委員会	1922.6
	大阪市民労働学院	財団法人大阪基督教青年会産	1922.9

		業部	
	堺労働学校	日本労働総同盟泉州連合会	1924.4
	労働学院	協調会大阪支所	不詳
	関西社会学院	平賀周	不詳
	九條労働学校	大阪市労働共済会	1926.5
兵庫	神戸労働学校	労働文化協会	不詳
	神戸労働学校	日本労働総同盟神戸連合会	1923.4
	尼ヶ崎労働学校	日本労働総同盟	1924.4
	淡路労働学校	日労党支部	1928.4
	明石文化公民学院	日本大衆党明石支部	1928.3
	岡山	岡山労働学校	日本労働組合中国評議会
広島	広島労働問題講習所	広島社会教会	1924.9
	呉市公民講座	呉市役所	1924.6
	廣成人講座	広工廠工僚会	1925.8
高知	南海義塾	日本大衆党高知支部	1928.9
不明	愛隣公民講座	ピ・ジプラクス	1926.4
	三輪学院	矢吹慶輝	1922.5
	民衆弁論学院	社会民衆党支部	1928.1
	関西軍官学校	日労党関西事務局	1928.9
	民衆政治学校	社民党	1928
	岡崎労働学校	不詳	1928
	川崎政治学校	大衆党	1928
	日本協同組合学校	不詳	不詳
	純眞学園	不詳	不詳

協調会『本邦労働学校概況』（協調会、1929年）、東京市社会課『我が国に於ける労働学校』（東京市社会局、1925年）、大原社会問題研究所『日本労働年鑑』1922-1940年、大原社会問題研究所雑誌編纂室編「本邦主要労働学校現況一覧」（1934年）をもとに筆者作成。なお「分類」の欄の数字は、①が行政機関、②が半官半民団体、③が労働組合やそれに関する労働者教育組織、④が大学、⑤が宗教団体、⑥が政党が設立した労働学校であることを示している。

⑦は設立主体が「その他」、または「不明」な労働学校である。

45 ここでは、野村康『社会科学の考え方：認識論、リサーチ・デザイン、手法』（名古屋大学出版会、2017）における研究方法（手法）の分類を用いている。

46 川又俊則『ライフヒストリー研究の基礎：個人の『語り』にみる現代日本のキリスト教』創風社、2002年、16頁。

47 桜井厚『インタビューの社会学』せりか書房、2002年、14頁。

48 安藤耕己「成人の学習におけるライフ・ヒストリー法：学習の意味を人生に即してみる」『日本の社会教育』48、2004年、53頁。

49 有末賢『生活史宣言：ライフヒストリーの社会学』慶応義塾大学出版会、2012年、205頁。

50 川又俊則はライフヒストリー・インタビューで得られた資料の記述方法について、「体系的な分析をせずに全部を提示、すべての分析結果を示しその例証として部分的な引用の提示、分析結果と典型的な事例の提示、分析に基づいた統合的な事例の提示」の四つに分類しているが（前掲川又、58頁）、本稿では、二つ目の分類に近い方法、すなわち、インタビュー対象者それぞれについて生

涯全体を示すことはせず、分析結果の例証としてライフヒストリーを切り取り、示すという手法をとる。

51 前掲川又、23-24 頁。

52 エル・ライブラリーは、大阪の社会運動に関係する史資料をはじめ、多くの一次史資料を所蔵する民営図書館である。なお、以下、この音声史資料からの引用については、煩雑さを避けるために引用部分の音声史資料全体の中での位置（初めから何分何秒目か）を示さない。同館所蔵のオーラルヒストリーについては、島西智輝・梅崎修・南雲智映「大阪社会運動協会のオーラルヒストリーについて」（『大原社会問題研究所雑誌』621、2010年、53-69頁）を参照。

第1部 労働者に向けた教育/学習機会の現状

第1章 労働者に向けた教育/学習機会における教育行政上の意図

第1節 本章の目的

本章と次章では〔課題1〕、すなわち現在、日本社会においてはどのような教育活動や場所が労働者に対して提供されているのか、その現状に関する検討を行う。具体的には、本章では序論で示した二つの問いのうち〔問い1〕「現代日本において、国家行政・地方行政・民間団体が教育/学習機会の提供を通じてそれぞれ労働者に対して果たそうとしている教育的意図はどのようなものか」について、第2章では〔問い2〕「国家行政・地方行政・民間団体はいかなる財政的拠出を行い、教育活動を設立・存続させようとしているのか」について、国家行政・地方行政による事業経営と、民間団体への助成を対象として考察する。のちに詳述するが、国家行政の事業運営・助成について検討するにあたっては「社会人の学び直し」政策を、地方行政の事業経営・助成については京都市による労働者に向けた教育/学習活動を具体的な事例として取り上げる。

まず、労働者に向けた教育/学習活動の実施状況と研究状況について概観したい。近年経済的格差の拡大を背景として、経済的困難のために高等教育や後期中等教育へ進学できず、やむを得ず職業に就く青年が増加している⁵³。大学進学率が50%を超え、また民間の学習機会が充実するなど、人々が生涯にわたって学習する機会が拡充している一方で、学習機会を得たいという希望を経済的要因によって絶たれる青年が、数多く存在しているという現状がある。進学を断念した青年は、その多くが周縁的な労働に就き、非正規労働あるいは「名ばかり正社員」などといった形態で働いていることが想定される。このような労働形態のなかでは、企業による教育/学習機会が保障されていないことが多く、また厳しい労働環境のせいで、学習ニーズを持っていても学ぶ時間、費用がなく、学習を継続できないことが多い⁵⁴。こうした状況に対して、行政機関や民間団体はどのような教育施策、教育活動を展開しているのだろうか。

国家行政のレベルで労働者に対する教育活動を主に担ってきた、文部科学省の生涯学習関連政策では、「特別支援教育の生涯学習化プラン」「キャリア教育・職業教育の充実」「リカレント教育・職業教育の充実に取り組む大学・専修学校等への支援」⁵⁵を目指すとされてきた。具体的な事業として、「生涯学習施策に関する調査研究」「大学開放」「人材認証制度」「民間教育事業の振興」「障害者の生涯学習の推進」「全国生涯学習ネットワークフォーラム」⁵⁶などが行われている。しかしここでは、学齢期を過ぎた成人一般の学ぶ機会の保障が、直接的に目標とされてきたわけではない。そのなかで、2013年6月14日に閣議決定された第2期教育振興基本計画以降、「社会人の学び直し」が政策課題として設定され、学齢期を過ぎた成人一般の学ぶ機会を保障するための様々な施策が開始されている。当該計画では、「再就職」を目指す人々、「多様なニーズ」を持つ人々、「挫折や困難を抱えた子ども・若者（若年無業者、ひきこもり、高校中退者など）や非正規労働者・早期離職者」らの「社会的・職業的自立」を主な目的として、学齢期を過ぎた成人が学ぶ機会の保障が初めて本格的に政策課題として位置づけられた。「社会人の学び直し」関連施策はその後、2018年6月15日に閣議決定された第3期教育振興基本計画（以下、「計画」）に引き継がれた。「計画」は、放送大学の拡充や教育訓練給付金の給付といった第2期の中心的な事業の継続と発展を企図しつつ、その目的としては、「産業界」などと連携し、職業に関連するスキルについて「社会人」が学ぶことができる機会の増加を意図するようになった。

地方行政は都道府県レベル、市町村レベルそれぞれに施策を展開しているが、総じて国家行政とその方向性を同じくしている。例えば東京都の場合、「TOKYOはたらくネット（キャリアアップ講習等）」「都区市町村実施のIT（パソコン）講習」などの生涯学習事業を行政主導で実施しており、職業能力の涵養に重きが置かれている点で国の施策と共通している。このような状況の中で、独自の施策を展開しているのが京都市である。その独自性は、民間主導の生涯学習事業への助成を積極的に行っていることにある。

ではこれらの施策・活動について、どのような研究が蓄積されてきたのだろうか。「社会人の学び直し」政策に関する先行研究は、全体として、「学び直し」に関する大学の役割を問おうとするものがほとんどである。それらの研究

は、岩崎久美子や塚原修一・濱名篤⁵⁷による研究のように大学側の役割を考察しようとするものと、今津孝次郎らや内山淳子による研究⁵⁸のように、働く人々側のニーズや学習状況を考察しようとするものの二つの潮流に分けられる。概して先行研究は、「社会人の学び直し」が推進されるなかで、大学の果たすべき役割を再検討しようとし、またそれにあたって社会人が大学などの高等教育機関に対して持つ学習要求を明らかにしようとしてきた。学齢期を過ぎた人々の学習機会の保障に関する政策の現状を問おうとする本稿の問題意識からすると、これらの先行研究は以下のような課題を残している。

一つは、研究の焦点が高等教育の役割に絞られ、「社会人の学び直し」政策自体の分析はされてこなかったことである。もう一つは、「学び直し」の主体である「社会人」を一括りに扱っており、「社会人」の内実を問う視点がなかったことである。このことで、「学び直し」政策が全体としてどのような属性を持つ人々を主な対象としており、それによって誰に学習機会が行き届かないのか、といった論点について検討する視点が抜け落ちてきたと考える。

地方行政の生涯学習事業支援施策に関する研究は管見の限り数少なく、また1990年代に集中していると考えられる。竹内正巳らは、「阪神間の諸都市」を事例として、それぞれの都市の「生涯学習推進施策」の特質を検討し、「生涯学習推進施策」の「今後の課題」を検討しようとした⁵⁹。また加藤千佐子は、栃木県栗山村を事例として、「過疎地域」の「生涯学習振興政策」の現状を問おうとした⁶⁰。総じて先行研究においては、行政組織上の「生涯学習」あるいは「社会教育」の位置づけをめぐる考察が行われており、現在にまで続く当該課題に、生涯学習政策の導入期において迫ろうとした功績は大きい。一方で、地方行政が生涯学習事業の支援に果たし得る役割を検討するにあたっては、具体的な事例において地方行政による支援がいかに機能しているのかを検討する作業が必要であると考えられる。そのような視点は、先行研究においては欠落してきたと言える。竹内らの論考で主に焦点が当てられたのは行政組織における生涯学習の位置づけであり、実際に行われている事業内容にまで踏み込んでその特質を問うものではない。また加藤論文は栗山村への生涯学習施策の「提案」を主な目的としたものであり、そこで地方行政による生涯学習支援施策一般についての議論はほとんど見られない。

このような研究状況に対して本章と次章では、行政による事業経営や助成の具体的な事例自体が内包する教育的意図や財政基盤の現状を検討することを試みる。以下、第2節では国家行政（「社会人の学び直し」政策）、第3節では地方行政（京都市）による、労働者に向けた教育/学習事業における教育的意図を検討する。第4節では〔問い1〕に関する小括を行う。

第2節 国家行政による助成

1 「社会人の学び直し」政策の目的

以下、行政機関による労働者に向けた教育事業を検討するのに先立って、本稿における教育行財政の捉え方について述べておきたい。本稿においては、教育行財政の機能を、「助成」と「事業経営」に区分して捉える。助成とは、国民、地域住民一般の「自由な活動の助長・援助」を、事業経営とは、行政機関が自ら（教育）事業を行うことを指し示している⁶¹。

国家行政については、現在労働者に対して展開されている中心的な教育政策である「社会人の学び直し」政策を具体的な分析対象とするが、当該政策は基本的に国家行政による助成で構成されている。のちに詳述するが、同政策は「職業実践力育成プログラム」・「職業実践専門課程」、放送大学、「教育訓練給付」を具体的な事業内容としており、全て民間団体（大学や専門学校など）が行う教育/学習事業に対して助成を行うか、そこに参加する労働者に対して助成を行うものである。本節ではこれらの事業の策定過程を分析することを通して、国家行政が当該政策を通していかなる教育的意図を果たそうとしているのかを検討する。以下ではまず、「計画」の策定が行われた教育振興基本計画部会の議事録の分析を行う。その後、「計画」が想定する「社会人」の内実と、「計画」がその「社会人」をどのように変容させることを目的としているのかを検討する。次に「計画」のなかで「社会人の学び直し」関連政策として挙げられている主な事業を概観し、それらの対象と目的を検討する。最後に「計画」とそれに基づいて展開される各事業の対象と目的の分析を踏まえて、「社会人の学び直し」政策における教育的意図の特質についての考察を行う。

2 第3期教育振興基本計画における「社会人の学び直し」

(1) 第3期教育振興基本計画における「社会人」

まず、閣議決定された「計画」における「社会人の学び直し」に関連する箇所について略述しておく。「社会人の学び直し」は、「計画」が掲げた21個の「目標」のうち、「目標(12) 職業に必要な知識やスキルを生涯を通じて身に着けるための社会人の学び直しの推進」に位置づけられた。ここでは、「刻々と変化する社会に対応し、職業に関して必要な知識やスキルを身に付けて、『学び』と『労働』の循環につなげることができるよう、社会人が大学等で学べる環境の整備を推進する」ことが目標として掲げられ、具体的に四つの施策が挙げられている。

一つ目は、「教育機関における産業界と連携した実践的な教育カリキュラムの編成・実施」である。「職業実践力育成プログラム」や「職業実践専門課程」(以下で中心的に扱う事業に下線を付している。以下同様。)などの認定制度の活用を促進し、大学や専門学校において、「社会人のニーズに応える教育プログラム」を開発・実施することが目指されている。二つ目は、「社会人が働きながら学べる学習環境の整備」である。放送大学などの活用によって、「時間的制約の多い社会人」でも学びやすい環境を整備することが目標とされる。三つ目は、「経済的な支援の実施」である。「教育訓練給付」などの利用促進を図るとされる。四つ目は、「労働者の学びに関する企業側の理解促進」である。関係府省が連携し、社会人学生の就職支援の強化、企業や業界における職業能力の評価制度の導入などを通して、「学んだ成果の活用や仕事への接続を推進」するとされる。

以上のように、「計画」のなかでは、具体的な施策は挙げられているが、「社会人」としてどのような人々を想定しているのか、またどのような能力を身に付けさせようとしているのかは読み取りにくい。

では、「計画」の策定過程においてはどのような人々が対象として想定されていたと言えるのか。以下では、中央教育審議会の教育振興基本計画部会が「計画」について議論した議事録の分析を通して、「社会人」として想定されている人々の内実について検討していく。当部会は教育振興基本計画の策定を目的とする部会であり、「計画」については、2015年6月から2018年2月までに21回の部会を開催した。なお、当部会のなかで、「学び直し」に関して特に多

くの発言をしている委員を表 1-1 に挙げている。委員は 8 名、臨時委員は 22 名から構成され、臨時委員を含めて 3 回の入れ替わりを経ている。表 1-1 に出てくる委員、臨時委員のうち、宮本みち子委員は 1 回目の委員入れ替え（2017 年 3 月～）から参加している（それ以前は臨時委員として参加していた）。

表 1-1 教育振興基本計画部会の主な参加者（筆者作成）

氏名	職業（当時）	備考
委員		
北山禎介	三井住友銀行特別顧問	部会長
無藤隆	白梅学園大学大学院特任教授 白梅学園大学子ども学部教授兼子ども学研究所長	
菊川律子	放送大学特任教授、九州電力株式会社社会取締役	
永田恭介	筑波大学長	
宮本みち子	放送大学副学長	
臨時委員		
大橋弘	東京大学大学院経済学研究所教授	
中井敬三	東京都教育委員会教育長	
文部科学省		
内田広之	生涯学習政策局政策課教育改革推進室長	
里見朋香	生涯学習政策局政策課長	

教育振興基本計画部会の議事録からは、「計画」にある「社会人」が指し示す具体的な人々として、大きく以下の四点が読み取れる。

一つ目は、職業上の能力向上や資格習得によって「キャリアアップ」を目指す正規労働者である。例えば、2016 年 3 月 29 日の第 3 回部会で、無藤委員が以下のように発言している。

特にこの社会人のニーズに対応した教育の機会、あるいはキャリアアップやより専門性の高い資格を得ることなど、そのようなことを強調して行ってほしいなという気がします。

私は代案がないのですが、学び直しという言葉は分かりやすいと思います

が、学び直しというと、素朴な感覚だと、大学に行けなかった人がもう一度学ぶみたいなところが、ややあると思います。今キャリアアップなどで広がっているのは、例えば 4 年制大学を卒業したけれども更に学んだり、資格を得たりすることなどだと思うのです。

私は、特に幼稚園、保育園の養成に関わっておりますけれども、そこで例えば東京の専門学校などは、専門学校によっては半分ぐらいが社会人なのです。学歴はいろいろですけれども、高い学歴の方は、かなり有名な 4 年制大学を卒業した方が多いです。⁶²

ここでは、「社会人の学び直し」政策が「大学に行けなかった人」のようなノンエリート層ではなく、「4 年制大学を卒業した」人々を対象とすべきだということが強調されている。

二つ目は、高齢者である。これは例えば、2016 年 5 月 17 日に行われた第 4 回部会における菊川委員の発言に見られる。

高齢者も含めまして成人の能力アップのための成人自身の覚悟と、施策が必要ではなかろうかと思っております。⁶³

三つ目は、近年増加傾向にある離職者である。これは、2016 年 7 月 25 日に行われた第 6 回部会における無藤委員の発言などに見られる。

人生、労働期間が今や 50 年になろうとしておりますが、その中で一つの職業、一つの仕事で通す人は少なくなっていくしますので、当然職業再訓練が必要になる。別な言い方をすれば、学び直しの機会を増やしていかなければいけないわけですが⁶⁴

四つ目は、高校や大学の中退者などの、社会の周縁的な位置にいる青年である。このことは、放送大学の現状に触れながら青年の学習ニーズに言及した、2017 年 8 月 8 日の第 15 回部会における菊川委員の発言に見られる。

高校を中退して、多少家に引きこもっていた、あるいは大学を中退してしまっていて、働いているけれども、やはり学位が欲しいという方々がいらっしゃいます。

そして、初めて学ぶことの楽しさに触れられて、中には卒業研究等にチャレンジされる方もいらっしゃいます。そうしますと、初めて大学の先生から教えていただくということで、非常に伸びる方がいらっしゃいます。そのような方は卒業した後、大学院を目指したり、あるいは就職に向けて本気になっていったりといったことがございます。

〔…〕高校中退者や、大学中退者といった方々の学び直しのチャンスの最大化のようなものを制度としてお願いできたらと思います。個別の各論に入っているかもしれませんが、よろしくお願いたします。⁶⁵

総じて、正規労働者を対象としつつ、高齢者や離職者、中退者も視野に入っていることがわかる。では「計画」は、これらの「社会人」をいかに変容させようとしているのだろうか。

（２）第 3 期教育振興基本計画における「社会人の学び直し」の目的

「計画」における「社会人の学び直し」の目的を、（１）で述べた、「計画」で想定されている「社会人」の類型に即して整理すれば、以下のようになる。

（a）正規労働者

正規労働者の「学び直し」の目的に関して、第 4 回部会で北山部会長は次のように述べる。

実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化について検討されておりまして、これには社会人の学び直しも含めた学びの複線化という観点が含まれています。また、検定の充実という、一億総活躍に関係するテーマも同時並行的に議論されており⁶⁶

また、2017 年 8 月 28 日の第 16 回部会では、内田教育改革推進室長が次のように述べている。

学士課程や修士課程を修了した社会人が、自らの能力を更に向上させて博士号を取得するなど、国際的にも競争力がある人材へ向けた学び直しを促進していくことの重要性⁶⁷

これらの発言を踏まえると、「実践的な職業教育」や「検定」の取得などを通して、経済的な競争力を担う人材を育成しようとしていることがわかる。

(b) 高齢者

高齢者に関しては、菊川委員が第4回部会で以下のように発言している。

リタイア後の高齢者の自立促進や能力の維持向上のためにも、それに見合った福祉政策ではない教育政策が考えられて良いのではなかろうかと思っております。⁶⁸

また、里見生涯学習政策局政策課長は2016年10月4日の第8回部会で以下のように述べる。

民間の様々な検定試験の質の保証、あるいは社会的な活用、そしてその学習成果を活用した新たな学習機会や様々な活動を結び付ける⁶⁹

高齢者に関しても、「検定試験」などを通して、「自立」すなわちリタイア後にも職業に就き、経済的活動をする能力を身に着けることが期待されている。このことは、上の北山部会長の発言に見られる「一億総活躍」という文言にも示されていると考えられる。

(c) 離職者・中退者

離職者に関しては、無藤委員が第6回部会で次のように述べている。

職業再訓練が必要になる。別な言い方をすれば、学び直しの機会を増やし

ていかなければいけないわけですが、そういうものについて、学校のスタイルでどこかに呼んで、学部、どの大学院でやるということの限界がありますので、インターネットその他を介したかなり広い形での学習機会と、また民間の学習の場を含めた学習歴によるポイント制みたいなものを考える必要があると思います。⁷⁰

また離職者・中退者に関しては、内田教育改革推進室長が2017年7月24日の第14回部会で、「求職者又は潜在的な求職者の再就職支援につながるよう取り組む」⁷¹必要を主張している。

離職者・中退者に対しては、職業訓練による就職支援が企図される。またその際には、「学習歴によるポイント制」によって、学習活動を数値化し、企業に示すことが提案されている。

概して「計画」は、それぞれの対象に対して、職業能力すなわち経済的な競争力を身に着けさせることを目指していると言える。そこでは「学びの複線化」が意図されており、正規労働者に対しては「国際的な競争力」を、高齢者や離職者、中退者に対しては、福祉的な支援を受けなくても経済的に自立するための、職業に就くための能力を獲得させようとしている。

3 「社会人の学び直し」関連事業の対象と目的

ここでは、「計画」のなかで「社会人の学び直し」に関連する施策として位置づけられた主な事業（34頁の下線部参照）を概観し、その対象と目的を検討する。具体的には、「職業実践力育成プログラム」・「職業実践専門課程」、「放送大学」、「教育訓練給付」を分析対象とする。

（1）職業実践力育成プログラム・職業実践専門課程

職業実践力育成プログラム（以下、BP）は、「大学等における社会人や企業等のニーズに応じた実践的・専門的なプログラムを『職業実践力育成プログラム』（BP）として文部科学大臣が認定」する制度である⁷²。教育再生実行会議の第6次提言「『学び続ける』社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について」が掲げた「大学等における実践的・専門的なプログラム

を認定し、奨励する仕組みを構築する」という目的を基に、2015年から実施されている。

当プログラムの目的は、「プログラムの受講を通じた社会人の職業に必要な能力の向上を図る機会の拡大」であり、そのために大学などに職業実践的・専門的なプログラムを増加させることを意図している。BP への認定要件としては、以下のものが挙げられている。

- ・大学、大学院、短期大学及び高等専門学校¹の正規課程及び履修証明プログラム。
- ・対象とする職業の種類及び修得可能な能力を具体的かつ明確に設定し、公表。
- ・対象とする職業に必要な実務に関する知識、技術及び技能を修得できる教育課程。
- ・総授業時数の一定以上（5割以上を目安）を以下の2つ以上の教育方法による授業で占めている。①実務家教員や実務家による授業、②双方向若しくは多方向に行われる討論（専攻分野における概ね5年以上の実務経験）（課題発見・解決型学習、ワークショップ等）、③実地での体験活動、④企業等と連携した授業（インターンシップ、留学や現地調査等）（企業等とのフィールドワーク等）
- ・受講者の成績評価を実施。
- ・自己点検・評価を実施し、結果を公表（修了者の就職状況や修得した能力等）。
- ・教育課程の編成及び自己点検・評価において、組織的に関連分野の企業等の意見を取り入れる仕組みを構築。
- ・社会人が受講しやすい工夫の整備（週末・夜間開講、集中開講、IT活用等）。

BP に認定されたプログラムの受講者は基本的に大学が定める学費を負担するが、BPのうち、「専門実践教育訓練」として厚生労働大臣の指定を受けた講座を受講する際には、「訓練費用の一定割」や「基本手当日額の50%」などの

「専門実践教育訓練給付金」が支給される。

職業実践専門課程は、「専門学校のうち、企業等と密接に連携して、最新の実務の知識・技術・技能を身につけられる実践的な職業教育に取り組む学科を文部科学大臣が『職業実践専門課程』として認定」する制度である。認定されている学科の特徴として、①「企業等が参画する『教育課程編成委員会』を設置してカリキュラムを構成している」、②「企業等と連携して、演習・実習等の授業を実施している」、③「企業等と連携して、最新の实習や指導力を習得するための教員研修を実施している」、④「企業等が参画して、学校評価を実施している」、⑤「学校のカリキュラムや教職員などについて HP で情報提供している」ことが挙げられている。

BP と同様に、職業実践的・専門的な内容を提供するプログラムの拡充が目的であると考えられる。上記の「特徴」に見られるように、企業のニーズに応じた教育活動を提供させることが意図されている。

以上を踏まえると、BP と職業実践専門課程は企業で働く人々を主な対象としており、その目的は、企業からのニーズに応じて、職業実践的な能力を向上させることであるとまとめられる。

(2) 放送大学

放送大学は、放送大学学園法に基づいて 1981 年に創立された、文部科学省と総務省所管の通信制大学である。同大学の「ミッション」として、①生涯学習機関として、広く社会人に大学教育の機会を提供すること、②新しい高等教育システムとして、今後の高等学校卒業者に対し、柔軟かつ流動的な大学教育の機会を提供すること、③広く大学関係者の協力を結集する教育機関として既存の大学との連携協力を深め、最新の研究成果と教育技術を活用した新時代の大学教育を行うとともに、他大学との交流を深め単位互換の推進、教員交流の促進、放送教材活用の普及等により、わが国大学教育の改善に資すること、が挙げられている⁷³。

提供する教育内容としては、専門科目が大きく「生活と福祉コース」「心理と教育コース」「社会と産業コース」「人間と文化コース」「情報コース」「自然と環境コース」の 6 つに分かれており、哲学や歴史、宗教、社会学、教育学

など教養や学問に関わる科目や、プログラミングや簿記などの職業実践的な科目など、多様な科目が提供されている。また、特別支援学校教諭免許状や学芸員などの資格を取得することもできる。放送大学での学習の形態は、大学卒業の学位取得を目指す「全科履修生」と、特定の科目のみを履修する「選科履修生」（1年間在学）、「科目履修生」（半年間在学）に分かれる。いずれも入学試験はなく、全科履修生のみ、入学には満18歳以上、高等学校卒業・高等学校卒業程度認定試験合格等の大学入学資格が求められる。

費用はすべての学習形態で1単位5500円であり、全科履修生が学位を取得するには、706000円を要する。授業の形態には3つのものがあり、BS放送やケーブルテレビで授業を放送する「放送授業」、インターネット上で授業を視聴する「オンライン授業」、放送大学の学習施設「学習センター」などで、講師から直接授業を受ける「面接授業」である。総じて、教育/学習の方法に関しては、社会人が学ぶための時間上の制約を緩和するための方策がとられている。

以上を踏まえると、放送大学は（学費を払うことができる）すべての人々を対象としており、幅広い教育目的をもち得ると考えられる。「計画」が意図したような職業能力の向上や資格の獲得のほか、教養や科学的知識の涵養、学歴の獲得など、幅広い学習ニーズに対応している。

（3）教育訓練給付

教育訓練給付制度とは、「働く方の主体的な能力開発の取組み又は中長期的なキャリア形成を支援するため、教育訓練受講に支払った費用の一部を支給するとともに、専門実践教育訓練を受講する45歳未満の離職者の方に対しては、基本手当が支給されない期間について、受講に伴う諸経費の負担についても支援を行うことにより、雇用の安定と再就職の促進を図ることを目的とする雇用保険の給付制度」である⁷⁴。厚生労働省所管の事業であり、一般教育訓練給付金と専門実践教育訓練給付金に大別される。一般教育訓練給付の対象は以下の通りである。

受講開始日現在で雇用保険の支給要件期間⁷⁵が3年以上（初めて支給を受けようとする方については、当分の間、1年以上）あること、受講開始日

時点で被保険者でない方は、被保険者資格を喪失した日（離職日の翌日）以降、受講開始日までが1年以内（適用対象期間の延長が行われた場合は最大20年以内）であること、前回の教育訓練給付金受給から今回受講開始日前までに3年以上経過していることなど一定の要件を満たす雇用保険の被保険者（在職者）又は被保険者であった方（離職者）が厚生労働大臣の指定する教育訓練を受講し修了した場合に支給。⁷⁶

専門実践教育訓練給付金の対象は基本的に一般教育訓練給付と同様であるが、初めて支給を受ける際に求められる支給要件期間が「2年以上」になっている。支給額は以下の通りである。

- 1.教育訓練施設に支払った教育訓練経費の50%に相当する額となります。ただし、その額が1年間で40万円を超える場合の支給額は40万円（訓練期間は最大で3年間となるため、最大で120万円が上限）とし、4千円を超えない場合は支給されません。
- 2.専門実践教育訓練の受講を修了した後、あらかじめ定められた資格等を取得し、受講終了日の翌日から1年以内に被保険者として雇用された方又はすでに雇用されている方に対しては、教育訓練経費の20%に相当する額を追加して支給します。⁷⁷

要するに教育訓練給付制度は、厚生労働大臣の認可を受けた職業訓練を受講した場合にその費用の50%を、「資格」を取得するなど職業能力の向上を示した場合には、70%を補助する制度である。厚生労働大臣の認可を受けた職業訓練とは、主に厚生労働省が管轄する「ハロートレーニング」のことを指していると考えられる。その主な事業は、離職者を対象とした「離職者訓練・求職者支援訓練」と、「中小企業で働く」⁷⁸人々を対象とした「在職者訓練」である。以上を踏まえると、教育訓練給付制度は、中小企業で働く人々と離職者を対象としていると考えられ、その主な目的は、就職のための職業能力の向上であると言える。

4 国家行政による助成における教育的意図の特質

(1) 「社会人の学び直し」における「学びの複線化」

以上の検討からは、「計画」が「社会人」として、主に正社員層を想定しつつ、高齢者や離職者、中退者といった経済的競争力が低いと考えられる人々も念頭に置いていることが明らかになった。「社会人の学び直し」を通して、これらの「社会人」をいかに変容させようとしているのか、という点については、基本的に職業能力、経済的な競争力の向上を意図しているとまとめることができる。具体的には、前者に対しては、「国際的な競争力」を身に着けさせるために大学や大学院において高度な職業能力の開発が目指されており、そのためにBPなどによって大学に企業のニーズを満たす科目を設置させるとともに、社会人がそこで学ぶことに対して企業側の理解を促そうとしている。後者に対しては、福祉的な支援に依存せず経済的に自立するために、職業に就くための能力を身に着けさせることが意図されていると言える。そのために、例えば教育訓練給付制度によって、厚生労働省管轄の職業訓練の受講を推進している。このように、いわばエリート層である正社員とその他の対象とでは、想定されている教育目的・内容が異なっており、このことは「学びの複線化」として明確に意図されている。

上に見たような、実際に展開されている「学び直し」関連事業の目的は、概して「計画」が示した同政策の趣旨、すなわち「産業界」と連携しつつ、「社会人」の職業的スキルを向上させるという目的と一致すると言える。議事録に見える「計画」策定過程での委員の発言も、基本的には職業的スキルの涵養という目的を政策の趣旨と同じくしているが、例えば菊川委員の発言のように、中退者の学位取得や「学ぶ楽しみ」といった学習ニーズのために、「学び直し」の機会を位置づけようとする意見も見られる。しかし実際に展開された事業は、そのほとんどが実践的な職業能力の向上を目指している。学歴取得や「学ぶ楽しみ」を「学び直し」の目的として位置づけるべきという発言は事業にほとんど反映されず、現状では「産業界」と連携した職業的な能力の向上に、「学び直し」政策の目的は限定されていると考えられる。

(2) 「社会人の学び直し」にみる職業的能力涵養への偏重

では「社会人の学び直し」政策は、「社会人」たちの学習ニーズを満たしていると言えるのだろうか。少なくとも上に挙げた4類型については、それぞれが重なりつつも違ったニーズをもっていると考えられるため、「社会人」の学習ニーズを一括りに考えることはできず、各類型についての検討が必要である。特に政策の中心的な対象である正社員については、綿密に検討しなければならないだろう。だがここでは、本稿での問題関心に沿って、特に学習から疎外されがちな人々、上の類型でいえば中退者を例にとって考察する。

当政策の主な対象は「正社員」層、特に無藤委員の発言からも示唆されるように、いわゆるエリート層の正規労働者であり、そのような人々の職業上の能力向上という学習ニーズを満たすことに関しては、当政策は有効な事業を提供しているように思われる。では、中退者などのノンエリート層の人々に関してはどうか。彼らは単純に学歴や資格の取得機会を逃すのみならず、社会や労働などに関して考え、充実した生涯を展望するための知識や思考枠組みを養う機会から疎外される状況にあると考えられる。ここではユルゲン・ハーバーマスが提唱した「三つの関心」の枠組みを参照しながら⁷⁹、ノンエリート層労働者の学習ニーズについて検討する。

ハーバーマスが提唱した三つの関心とは、技術的関心、実践的関心、解放的関心である。この三つの関心を、パトリシア・クラントンの表現⁸⁰を借りつつ労働者の具体的な学習ニーズとして表現してみたい(①～⑤)。技術的関心とは、「ものごとを原因・結果の因果関係で考えようとする関心」⁸¹のことであり、「因果的知識」「道具的知識」によって支えられるものである。この関心は、①資格の獲得や②職業上の知識・技能の獲得と言い表すことができるだろう。実践的関心とは「他人を理解したいという欲求や、他人から理解されたいという人間理解の欲求を土台としている」関心であり、「自分や他人が所属する文化やその文化が持つ共通の社会規範や価値観を理解したい」という関心である。この関心は、「相互のコミュニケーションがはかれる相互理解に関する知識、および文化の根底にある社会規範や価値観についての実践的知識」によって支えられるものである。具体的には、③文化・教養の獲得、④学習者との相互学習の機会と表現できる。解放的関心とは、「現状維持にとどまらずにさらに成長し発達したいという欲求を土台としている」関心であり、「自分や他

者を形作っている文化の社会規範や価値観そのものを批判的に振り返ること」やそれらを変化させることに関心を置こうとするものである。学習ニーズとしては、⑤自己や社会を分析する枠組みの獲得と表現できよう。ここで挙げた5つの学習ニーズを、「社会人の学び直し」政策は満たすことができるだろうか。

ここまで検討してきたように、「社会人の学び直し」政策は、主に②の学習ニーズを満たすことを目指していると言ってよい。その他、①のニーズに関しても、厚生労働大臣認定の職業資格であれば、教育訓練給付制度を通してそれらを取得するための支援がなされていると考えられる。では、他のニーズに関してはどうか。

③のニーズに関しては、BP や教育実践専門課程は職業能力の向上を主な目的としており、いわゆる「教養」として想定されている哲学や歴史といった「学問」を中心的に扱うことは少ない。また、そういった「学問」を提供する放送大学の学習費用は教育訓練給付の主な対象とはなっていないなど、政策による支援がなされているとは言えない。このニーズに関しては、「社会人の学び直し」政策ではほとんど支援されていないと言えるだろう。④のニーズを最も良く満たし得るのも放送大学への通学だろうが、同様の理由で十分な支援はなされていない。

①のニーズに関して、職業資格と並んで獲得が望まれることが多いのは学歴である。「社会人の学び直し」政策に関する事業のなかで、学歴取得のニーズを満たすことができるのは放送大学であるが、その費用は講義 1 単位につき 5,500 円であり、大学卒業の学歴を取得するためには 700,000 円以上の費用がかかる。非正規労働などの周縁的な労働に就いている場合が多いと考えられる中退者たちにとって、その費用を支払うことは難しいと考えられる。やはり学歴の取得というニーズに対しても、支援はほとんど行われていないと言ってよい。③のニーズに関しては、哲学や歴史学、経済学などの「学問」を学ぶことが具体的なニーズとして挙げられているが、これに関しても、③、④のニーズと同様の理由で、その学習が支援されているとは言い難い。⑤の学習ニーズに至っては、「計画」策定過程において検討された形跡さえ見られない。

「社会人」として想定されている人々のうち、特にノンエリート労働者—中退者の青年—に焦点を当てた場合には、上で検討したように、「社会人の学び

直し」政策が満たし得る学習ニーズには偏りがあることがわかる。同様に、離職者や高齢者、また正社員の学習ニーズも、当然②職業上の知識・技能の獲得には限られないだろう。2017年5月24日の第12回部会で宮本委員が「技術革新やグローバル化という時代状況の中で、生涯学習保障というものをしっかりとやらない限り、その流れから落ちこぼれていく人々が出てくるので、もっと（「社会人の学び直し」の：引用者）明確な位置付けが必要ではないかということ発言させていただきます」⁸²と述べているように、「社会人の学び直し」政策は、学習機会から疎外された人々のセーフティネットを整備する役割を担い得るものであると考えられる。今後、職業能力や経済的競争力の向上のみに限らず、人々の多様な学習ニーズを汲み取って広く支援方策が整備されることが期待される。

5 本節の小括

本節で検討してきたことを整理しておこう。まず国家行政による労働者に向けた教育/学習活動は、「社会人の学び直し」政策という形でほとんど完全に助成として展開されている。そして同政策においては、「学びの複線化」という方針のもと、エリート層正社員の経済的競争力の涵養を主な目的としていることが明らかになった。他の経済的競争力の低い「社会人」に対しても、「自立」に向けた職業能力を身に着ける支援が中心的な目的となっている。そのように、職業的能力の涵養に極端に教育的意図が偏重しているために、ハーバーマスの実践的関心や解放的関心に基づく学習ニーズが満たされるとは考えにくい。「学びの複線化」と職業能力涵養への偏重の二点を、国家行政による労働者に向けた教育/学習助成の特質としておきたい。

第3節 地方行政による事業経営と助成一京都市を事例として一

本節では京都市を事例として、地方行政による労働者に向けた教育/学習事業における教育的意図の特質を把握することを試みる。京都市を分析対象として選定したのは、一つには一つの自治体における事例の全枚挙を試みることにより、現状の網羅的な把握が可能であると考えたこと、もう一つには、京都市が他の地方自治体にはあまり見られない、教育機関との「共催」という財政的拠

出方法をとっていることによる（この点については次章で詳述する）。

1 京都市の事業経営

まず、京都市における労働者に向けた教育/学習事業の全体像を見ておこう。教育や学習、学びを意図した事業を教育/学習事業とすると、京都市による教育/学習事業は、教育委員会、子ども若者はぐくみ局、文化市民局の3つの部局によって経営、助成されている⁸³。まずその全体像を以下に示しておく。

表 1-2 各部局の生涯学習事業（京都市の資料⁸⁴をもとに筆者作成）

教育委員会	<u>生涯学習市民フォーラム</u>
	生涯学習情報ネットワークシステムの運営
	京都市内博物館施設連絡協議会との連携による博物館ネットワークの充実、京都ミュージアムロードの開催
	学習活動家庭教育・子育て支援の充実
	障害のある市民のための講座
	障害のある方の文化芸術活動の推進
	社会教育団体研修事業
子ども若者はぐくみ局	青少年育成の推進
	<u>若者サポートステーション</u>
	子ども・若者総合支援事業
	はたちを祝う記念式典及びはたちプロジェクト
	児童養護施設退所者等支援
	ひきこもり支援
文化市民局	<u>勤労者福祉対策（京都勤労者学園）</u>

下線を付したものが労働者を対象に含んでいると考えられる事業である。このうち、生涯学習市民フォーラムは事業経営、勤労者福祉対策と若者サポートステーションは助成の形で実施されている。まずここでは、生涯学習市民フォーラムの内実を検討する。

生涯学習市民フォーラムは、「市民のもつ活力と英知を結集し、市民感覚に根差した市民ぐるみの生涯学習社会づくりを推進するため、市内の生涯学習関係団体からなるネットワーク組織として平成6年1月に設置されたもの」⁸⁵で

あり、「総会」と「一般市民の参加の下で生涯学習に関わるシンポジウム等」の開催を主な活動としている。「主な取組」として挙げられているのは、以下のような事柄である。

- 京都市生涯学習の日（11月第2土曜日）を制定 [平成6年1月]
- 京都市生涯学習まちづくり憲章を策定 [平成6年11月]
- 実践テーマの設定 [平成9～20年度]
- 京都市生涯学習新世紀プランの起草に参画 [平成11・12年度]
- 広報パンフ「まち全体がみんなのまなびや」を発行 [平成14年11月]
- 京都市生涯学習推進月間（11月）を制定 [平成15年11月]
- 京都市生涯学習推進者表彰 [平成18年度～]
- 生涯学習パスポート「京（みやこ）まなびパスポート」の配布 [平成19年度～]
- 京都市生涯学習情報検索システム「京（みやこ）まなびネット」での情報発信 [平成20年2月～]
- 総会及びシンポジウム等の開催

最後に挙げられているシンポジウムの開催は、京都市が事業経営する教育/学習活動と呼ぶことができるだろう。ただ開催頻度は1年に1回であり、内容も例えば2021年に開催されたものは「コロナ時代の不易流行」であるなど、時事問題に関する講演会を年一度提供する以上の活動はみられない。また対象は労働者を含みながらも「市民一般」であることから、このフォーラムが、京都市が提供する働く人々に対する教育/学習機会として中心的な役割を果たしているとは言い難い。京都市においては労働者に対する教育/学習活動の主要な担当部局は教育委員会ではなく、すなわち労働者に対する教育/学習活動の行政による主要な展開方法は、事業経営ではなく助成であると言えるだろう。

2 京都市の助成

教育委員会によるものに限定せず、京都市が行っている事業のなかに労働者に対する教育/学習機会を提供しようとするものを探すと、それは子ども・若者

はぐくみ局が助成している若者サポートステーション（以下、サポステ）と、文化市民局が助成する勤労者福祉対策（京都勤労者学園）であることがわかる。以下ではまず、サポステの教育的意図を検討する。

京都市のサポステは、公益財団法人京都市ユースサービス協会によって運営されており、京都市子ども・若者はぐくみ局と厚生労働省から委託を受けている。対象と目的は以下のとおりである。

対象

学校を卒業・中退後、あるいは仕事を辞めた後、現在働いていない 15 歳から 49 歳の方及びご家族の方

料金

利用料金は無料⁸⁶

対象を見てもわかるように、サポステは厳密には労働者を対象とした事業ではない。退職した人や就職しようとする人を対象としており、労働と労働との間を埋める役割を果たそうとしている。では、サポステの事業内容はどのようなものだろうか。主な事業は「専門相談」、「職業適性診断」、「土台づくり」、「就活準備」に分かれており、「土台づくり」と「就活準備」の具体的な内容を、ホームページから引用しておく。

土台づくり

【毎月】サポステオリエンテーション

サポステに新しくご登録された方や、ご登録後間もない方に、サポステにおける就労へ向けた支援内容の説明とサポステのプログラムをご紹介します。

【毎月】イマココ

緊張やストレスとの向き合い方を体験するプログラム。体をほぐして、「今、この瞬間」の自分を意識することから始めます。

【毎月】キャリコロ

お題を交代で話して、自分のコミュニケーションの特徴を知り、会話への

慣れをつくります。コミュニケーションに苦手意識のある方は、まずこちらをどうぞ。

【毎月】ワーコミ ～ワークとコミュニケーション～

働くことにまつわる悩みやモヤモヤをシェアしたり、時にはうまくいく方法を話し合ったりするコミュニケーションプログラムです。

【不定期】キャリコロ 女子会

女性同士で集まる、キャリコロの次のステップとしてのプログラムです。女性特有の悩みなどの話をすることもできます。

【隔月】サポカフェ オンライン-サポの YOU（内湯）-

インターネットで、離れた場所にいる相手と顔を見ながら話せるウェブサービス Zoom を利用して、サポステの仲間たちと話してみませんか？ 入退室の時間は自由です。Zoom を体験してみたい方も、この機会にどうぞ。

#オンライン

【隔月】-サポの YOU（外湯）-

市内に7箇所ある 青少年活動センターへ、サポステ職員とともに実際に足を運んでみて、ボランティア活動にチャレンジするプログラムです。

【不定期】演劇から学ぶ、「働くためのコミュニケーションワーク」

ストレッチ・発声方法、即興演劇の手法を使って「自分を表現する方法」「他者の自己表現を受け止める方法」を一緒に探します。

【不定期】じぶんみがきダンス

ダンス創作を体験しながら、自分のことを知ったり、自分を表現することやコミュニケーションについて考えます。

就活準備

【毎月】チートレ

人と一緒に、チームで仕事をするを通じて、人とのコミュニケーションを体験したり、感じたりするプログラムです。

【毎月】就活・面接講座

就活のポイントとなる、面接について学ぶプログラムです。面接対策について①基礎編（志望動機や自己 PR について、履歴書の書き方／講義形式）

②応用編（面接時のマナーなど／ロープレを通じて）に分けて学ぶことができます。

【不定期】自分を知って、仕事に就こう

キャリアプランに関するセミナーです。過去・現在・未来の観点で自己理解を深め、他者（企業）が求めていることについて学び、具体的な行動計画を建てられるようになることを目指すプログラムです。

【不定期】「アジプロ」～働くことを実感するプログラム～

青少年活動センターで、ビジネスマナーを学び、実際に事務作業を経験して、就労について実感することのできるプログラムです。

上の引用からわかる通り、サポステの教育的意図は、サポステの事業目的からすると当然のことであるが、ハーバーマスの言う技術的関心（①資格の獲得、②職業上の知識・技能の獲得）に限定されている。

では次に、文化市民局が助成する勤労者対策すなわち京都勤労者学園の教育的意図について検討する。まず、京都勤労者学園の概要を示しておく。京都勤労者学園は、京都市右京区にある、「勤労者」を主な対象とした教育機関である。運営者は公益財団法人京都勤労者学園であり、先述の通り文化市民局からの補助金を受けて事業展開している。京都勤労者学園はその「特質」として、「労働組合、地方自治体、学識経験者の三者」が連携する「公的な教育機関」⁸⁷であることを挙げている。

では、京都勤労者学園の教育目的はどのようなものだろうか。まず、「趣旨書」に該当する「事業目的」から見ていく。

1. 勤労者としての自覚と意識を高め、勤労者の資質の向上に役立つ学習機会や情報を幅広く総合的に提供する。
2. 観光を基幹産業とする京都に求められている人材を育てる。
3. 勤労者の雇用と生活を支える力となる職業的知識や職業能力、教養、国際感覚を高め、就職、転職に向けた職業選択の可能性を拓げるための支援を行う。
4. 仕事と生活の調和及び質的向上の推進に寄与する。

5. 勤労者の生涯にわたる心身の健康維持・増進について考える講座やイベント、定年後の生活について考える講座、定年後の生活を充実させる講座など、勤労者自らの生活設計について考える機会を提供し、仕事と生活の調和(ワークライフバランス)及び質的向上が実現できるよう支援する。

88

ここでは獲得が目指されている具体的な資質・能力として、「職業能力、教養、国際感覚」が挙げられている。

この趣意書に加え、現在の実態としての教育目的を調査するために、2019年2月20日、京都市の京都勤労者学園関連事務に携わる職員二名(A氏、B氏)に、半構造化面接によるインタビュー調査を行った。彼らの発言からは、京労校の教育目的として、以下の二点が読み取れる⁸⁹⁾。

一つは、職業能力の向上である。その対象としては、近年の「ニーズ」を反映させ、現在働いている人たちすなわち「勤労者」のみならず、「働こうとしている人」をも含めようとしている。

A氏：広くいったらあの、勤労者教育って、勤労者ってお金もらって働いてる人ってことやと思うんですけど、それ以外の社会に出たい人とかね、今特に働き方改革とかで、主婦で子どもがいるけど、子どもが小学生になったら、すごい限定的やけど仕事がしたいとかね。今言ったようなビジネスマンが夜にぱっとパソコン教室に着たりとか、勤労者教育っていう今働いてる人たちのスキルアップもそうですし、社会に出たい人が手に職着けるといふか…広く社会に出る意欲がある人向けに、求めてはる技術とかを。個人的に思ってるのは、社会に出たいけど出れない人たち、テレワークとかに関する技術、イラストレーターとか学んで、ここでやるとか。今ニーズは逆に広がっていると思う。誰にと言ったら、働いている人とか、働きたい人。

もう一つは、「生活自体を豊かに」するものとしての「教養」や「社会科学」である。その位置づけは、以下のように述べられている。

B氏：元々働く人の教養を深めるっていうのも趣旨に入っているので、働く人の生活全般が豊かになるようにということだと思います。生活自体が豊かになるということですね。

先述の学習ニーズの区分に即して考えると、京都労働学校は②職業上の知識・技能の獲得（技術的関心）に加え、③文化・教養の獲得、④学習者との相互学習の機会（実践的関心）を少なくとも満たそうとしていることが分かる。

3 地方行政による助成における教育的意図の特質

本節では、京都市を事例として、地方行政による労働者に向けた教育/学習事業における教育的意図を検討してきた。京都市（教育委員会）による事業経営の事例である生涯学習市民フォーラムは、労働者を対象として含んではいるものの活発に教育事業を実施しているわけではなく、労働者に対する教育事業の中核を担っているわけではないと結論した。京都市による助成の例としては、子ども・若者はぐくみ局によるサポステへの委託と、文化市民局による京都勤労者学園への補助金を挙げた。そのうえで、前者はその特性上、教育的意図が②職業上の知識・技能の獲得（技術的関心）に限られていることを、後者は②職業上の知識・技能の獲得（技術的関心）、③文化・教養の獲得、④学習者との相互学習の機会（実践的関心）を満たそうとしていることを確認してきた。

第4節 本章の小括

それでは最後に、本章で検討してきたことを特に教育的意図という観点に沿ってまとめておく。本章が教育的意図を検討する際に分析の軸として用いたのは、ハーバーマスが提示した「関心」と、それを受けたクラントンの学習ニーズの分類であった。以下に改めて示しておく。

技術的関心—①資格の獲得、②職業上の知識・技能の獲得

実践的関心—③文化・教養の獲得、④学習者との相互学習の機会

解放的関心—⑤自己や社会を分析する枠組みの獲得

まず国家行政による労働者に向けた教育/学習活動（「社会人の学び直し」政策）は、ほとんど完全に助成として展開されている。同政策の教育的意図は、②職業上の知識・技能の獲得と、それに関する①資格の獲得を中心としており、その他のニーズについては、特にノンエリート層がそれらを満たすこと難しいとした。国家行政による助成は、「学びの複線化」という方針のもとに、様々な社会階層に対してそれぞれの文脈で②職業上の知識・技能の獲得をさせようとするものであると結論づけた。

地方行政による事業経営（教育委員会による生涯学習市民フォーラム）は、労働者に対する教育事業の中核を担っているわけではないと結論した。

地方行政による助成としては、京都市の二つの例、すなわち子ども・若者はぐくみ局によるサポステへの委託と、文化市民局による京都勤労者学園への補助金について検討した。その結果、前者についてはその特性上、教育的意図が②職業上の知識・技能の獲得に限られているということが、後者については、②職業上の知識・技能の獲得、③文化・教養の獲得、④学習者との相互学習の機会を満たそうとしているということが明らかになった。

これらのことに鑑みると、少なくとも教育的意図の次元において、地方行政については京都市のみしか扱っていないという限定をつけたうえで、現状では地方行政による助成が、理念上は最も広い学習ニーズを満たす可能性があると考えられる。助成／事業経営という区分においては、労働者に対する教育/学習事業はほとんど助成（民間主導）によってしか行われておらず、また国家行政／地方行政という区分においては、その教育的意図がほとんど完全に②職業上の知識・技能の獲得に限定されている国家行政による助成に比べて、地方行政による助成は、より広範な学習ニーズを満たし得る基盤を有している。広範な学習ニーズを満たし得るということは、より広範な労働者の生活や生涯を充実させる可能性を有するということでもある。

だが、教育的意図に関する理念上は広範な教育/学習活動を提供し得るとはいえ、地方行政による助成の可能性と限界は、その事業が行われるにあたって、実際に学習者のニーズを満たしているのか、あるいは学びの機会を継続して提供できるのかというような、実態に即した問いに沿って検討されなければならない。

ないだろう。次章では、財政的基盤のあり方の検討を切り口として、教育的意図の理念上は広範な学習ニーズを満たし、多様な労働者の生活を充実させ得る地方行政による助成の実態を検討し、それが誰によって、どのような方法で行われるべきなのかという、今後の展望に関する問いについて考察する。

-
- 53 イノベーション・デザイン&テクノロジーズ『社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究報告書』文部科学省、2016年。
- 54 同上。
- 55 文部科学省「平成31年度予算(案)主要事項」文部科学省、2019年、http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1400422_2.pdf (最終閲覧: 2019/9/25)。
- 56 文部科学省「生涯学習の推進」http://www.mext.go.jp/a_menu/01_g.htm (最終閲覧: 2019/10/15)。
- 57 岩崎久美子「『社会人の学び直し』における放送大学の役割」『日本生涯教育学会年報』(38)、2017年、3-20頁。塚原修一・濱名篤「社会人の学び直しからみた大学教育」『日本労働研究雑誌』59(10)、2017年、27-36頁。
- 58 今津孝次郎ほか「大学への社会人入学に関するニーズ」『静岡大学教育実践総合センター紀要』28、2018年、220-231頁。内山淳子「大学における社会人の学び直しの現状と課題」『日本生涯教育学会年報』(38)、2017年、21-37頁。
- 59 竹内正巳・井上武司・宋正誼「阪神間の諸都市における生涯学習推進施策の現況と課題: 社会教育との関係を中心に」日本社会教育学会編『地方自治体と生涯学習』東洋館出版社、1994年、91-100頁。
- 60 加藤千佐子「過疎地域における生涯学習の振興: 栃木県栗山村を事例とした地区・自治公民館利用状況調査の分析を中心として」日本社会教育学会編『地方自治体と生涯学習』東洋館出版社、1994年、112-123頁。
- 61 高見茂「教育財政」高見茂・服部憲児編著『教育行政提要(平成版)』協同出版、2016年、193頁。高見は、教育行政を教育政策の実現を目指すものとして位置づけたうえで、まずそれを「権力的作用」と「非権力的作用」に区別している。前者は「国民一般の自由、財産を『規制』する『侵害行政』」であり、後者は「国民生活一般およびその福祉の向上のために積極的な役割を担う『給付行政』」であるとされている。本稿が採用する助成/事業経営という区分は、高見が「非権力的作用」の下位区分として設定したものである。
- 62 文部科学省「教育振興基本計画部会(第8期~)(第3回)議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1383357.htm (最終閲覧: 2019/09/28)。
- 63 文部科学省「教育振興基本計画部会(第8期~)(第4回)議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1383443.htm (最終閲覧: 2019/09/28)。
- 64 文部科学省「教育振興基本計画部会(第8期~)(第6回)議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1397653.htm (最終閲覧: 2019/09/28)。
- なお、〔…〕は「中略」を意味する。以下同様。

-
- 65 文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第15回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1400437.htm（最終閲覧：2019/09/28）。
- 66 前掲文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第4回）議事録」。
- 67 文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第26回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1400438.htm（最終閲覧：2019/09/28）。
- 68 前掲文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第4回）議事録」。
- 69 文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第8回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1397660.htm（最終閲覧：2019/09/28）。
- 70 前掲文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第6回）議事録」。
- 71 文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第14回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1400436.htm（最終閲覧：2019/09/28）。
- 72 文部科学省「『職業実践力育成プログラム』（BP）認定制度について（概要）」文部科学省、2015年、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/31/1360257_3.pdf（最終閲覧：2018/10/29）。以下、BPに関する引用は本文を参照している。
- 73 放送大学学園「放送大学改革プラン」2015年、2頁。
- 74 厚生労働省職業安定局「ハローワークインターネットサービス」、厚生労働省、https://www.hellowork.go.jp/insurance/insurance_education.html#kyouiku（最終閲覧：2018/10/29）。
- 75 支給要件期間とは、「受講開始日までの間に同一の事業主の適用事業に引き続いて被保険者として雇用された期間」のことを指す。
- 76 前掲厚生労働省職業安定局「ハローワークインターネットサービス」（最終閲覧：2018/10/29）。
- 77 同上。
- 78 厚生労働省「ハロートレーニング」厚生労働省、https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/hellotraining_top.html（最終閲覧：2018/10/29）。
- 79 ユルゲン・ハーバーマス『認識と関心』（奥山次良・八木橋貢・渡辺祐邦訳）未来社、1981年。
- 80 この学習ニーズに関してクラントンは、学習者の関心のあり方を分類するなかで、「自分の存在を形づくっているこれまでの社会や社会構造に関心をもち、社会構造のゆがみからの解放をめざそうとする」（堀薫夫・三輪建二編著『生涯学習と自己実現』放送大学教育振興会、2006年、136頁）関心の存在を指摘している。
- 81 三輪建二『おとなの学びを育む：生涯学習と学びあうコミュニティの創造』

鳳書房、2009年、62-67頁。

82 文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第12回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1397664.htm（最終閲覧：2019/09/28）。

83 なお京都市は、12の首長部局（環境政策局、行財政局、総合企画局、文化市民局、産業観光局、保健福祉局、子ども若者はぐくみ局、都市計画局、建設局、消防局、交通局、上下水道局）と6つの委員会（教育委員会、市選挙管理委員会、人事委員会、監査委員、農業委員会、固定資産評価審査委員会）によって構成されている（京都市情報館「京都市組織図」、<https://www.city.kyoto.lg.jp/gyozai/cmsfiles/contents/0000286/286781/R3sosikizu.pdf>（最終閲覧：2022/2/20））。

84 京都市「教育委員会予算の概要」、<https://www.city.kyoto.lg.jp/gyozai/cmsfiles/contents/0000290/290208/kyoiku.pdf>（最終閲覧：2022/2/20）。同「子ども若者はぐくみ局予算の概要」<https://www.city.kyoto.lg.jp/gyozai/cmsfiles/contents/0000290/290208/kowaka.pdf>（最終閲覧：2022/2/20）。同「文化市民局予算の概要」、<https://www.city.kyoto.lg.jp/gyozai/cmsfiles/contents/0000290/290208/bunshi.pdf>（最終閲覧：2022/2/20）。

85 京都市教育委員会「京都市生涯学習市民フォーラムとは」、<https://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/page/0000215428.html>（最終閲覧：2019/2/22）。

以下、同フォーラムの基本情報については上記URLを参照している。

86 京都市ユースサービス協会「事業案内」、<http://ys-kyoto.org/support/infopg-2/>（最終閲覧：2019/2/22）。

87 ラボール学園（京都勤労者学園）「学園紹介」京都勤労者学園、2017年、<http://www.labor.or.jp/gakuen/syoukai>（最終閲覧：2019/2/22）。

88 ラボール学園（京都勤労者学園）「学園紹介」京都勤労者学園、2017年、<http://www.labor.or.jp/gakuen/syoukai#link04>（最終閲覧：2019/2/22）。

89 以下、このインタビューからの引用については、煩雑さを避けるために引用部分のインタビュー全体の中での位置（初めから何分何秒目か）を示さない。

第2章 労働者に向けた教育/学習機会における財政基盤

第1節 本章の目的

本章では前章に引き続き、〔課題1〕現在、日本社会においてはどのような教育活動や場所が労働者に対して提供されているのか、その現状に関する検討を行う。具体的には、〔問い2〕「国家行政・地方行政・民間団体はいかなる財政的拠出を行い、教育活動を設立・存続させようとしているのか」について、地方行政による労働者に向けた教育事業への助成を事例として考察する。なお第1章と同様に、地方行政について検討するにあたっては京都市による労働者への教育/学習活動を具体的な分析対象とする。

第1章では、教育的意図に関する理念という観点から国家行政による助成と地方行政による事業経営、地方行政による助成を検討し、労働者のより広範な学習ニーズを満たし得るのは、地方行政による助成という方法であると結論づけた。それを受けて本章では、地方行政の助成による教育/学習事業が、その教育的意図に関する理念が示すように、実態として多用な学習ニーズを満たし得る教育/学習事業を展開し、またそれを継続的に行うことによって広範な労働者に対して参加の可能性を開くためにはどのような方策が適当なのかということについて考察する。たしかに第1章は、理念としては、地方行政の助成という方策は広範な労働者の学習ニーズを相対的に満たし得ることを明らかにしたが、序論でも述べたように、財政的基盤に代表されるような、実態として事業を展開するための方法に関する検討を欠くならば、それはあくまでも実現可能性を不問に付した言説にとどまるだろう。実際の教育/学習事業に関する展望を拓くことを目指す第1部では、財政論的観点を取り入れることによって、理念の実現可能性をも検討の俎上に載せることを目指したい。

以下、第2節では非営利団体の財政基盤を類型化するための枠組みを設定する。第3節では地方行政（京都市による労働者への教育/学習事業）による助成の財政的特質を検討する。第4節ではその結果を踏まえて、社会教育行政や生涯学習行政の原則とされてきた「サポート・バット・ノーコントロール」とい

う理念について再考する。そのうえで第5節では、教育/学習事業を実際に担う民間団体が、行政からの助成を受けつつ、自ら財政基盤を構築する方策についていくつかの可能性を提示する。第6節では本章の小括を示す。

第2節 類型化のための枠組みの設定

ここでは、行政による労働者への教育/学習活動を担う民間団体への助成の特質を検討するのに先立って、助成の類型化を試みたい。以下では、非営利団体の財政基盤は概してどのような構造によって成り立っているのかという民間団体側の視点からの類型をまず示し、第3節以降の分析の軸とする。

山本圭三は、「NPO 組織の『典型的なパターン』」を見出すという問題意識のもとに、非営利団体の財政基盤の構造の類型化を試みている⁹⁰。山本は NPO の主たる収入源として、寄付金、自主事業、受託事業、行政からの助成金・補助金、行政以外からの助成金・補助金、その他資金の7つを想定し、神奈川県 of NPO 団体 1140 ケースの財政基盤がこれらの財源のどのような組み合わせで構成されているのかを検討した。その結果、上の6つのうちほとんど単一の収入源で財政基盤を構築している5つのクラスタ（「受託事業型」、「行政資金型」、「自主事業型」、「会費型」、「その他資金型」）と、寄付金、行政以外からの助成金・補助金収入の役割が多く、かつ会費や自主事業収入の割合も10%を超えているクラスタ（「寄付金等複合型」）の計6つのパターンを見出した。このうち「その他資金型」は一つのクラスタとはなっているものの数は少ないことから、山本は「受託事業型」、「行政資金型」、「自主事業型」、「会費型」、「寄付金等複合型」の5つを NPO 団体の主な財政基盤の構造としている。山本が扱ったのはあくまでも NPO 団体であり、非営利団体全体の財政基盤の構造を検討したわけではない。しかし一般社団法人も非営利組織の場合には税法上の優遇措置に NPO との差はなく、また一般社団法人への寄付金や行政からの委託や補助金の支出が禁止されてはいないことから、本稿では以下、山本が見出した5つのパターンが、非営利団体の財政基盤の主たる構造であると想定して議論を進める。

また岩田憲治は、宮城県、新潟県、東京都、愛知県、京都府、大阪府、兵庫県の NPO 法人を対象として、その財政基盤構造を NPO の活動目的（保健医療

福祉、社会教育、まちづくり、学術文化芸術スポーツ、環境、国際協力、子どもの健全育成の6分野をさらに細分化して分析している)ごとに分析した⁹¹。その結果、本稿の対象に関係する非営利団体については、学術文化芸術スポーツのなかでも「学術等分野」は自主事業収入(47.9%)、会費(16.8%)、寄付金(13.6%)の順に財政基盤を構成している収入が多く、「社会教育」分野は自主事業収入(55.4%)、受託金(17.7%)、会費(10.1%)の順に多いことを明らかにしている。

次節以降では、行政による様々な形態の助成がどのような特質をもち、その助成を受けている民間団体の財政基盤がそれぞれどのような構造を有しているのか、そしてその基盤構造によってはどのような利点や問題点が生じるのかを、京都市の事例を中心に検討する。

第3節 地方行政による助成の財政的特質—京都市を事例に—

第1章で述べたように、京都市の助成による労働者を対象とした主な教育/学習事業は、子ども・若者はぐくみ局管轄のサポステと、文化市民局管轄の京都勤労者学園である。まず、京都市に存在するサポステの運営団体である、京都市ユースサービス協会の財政基盤を検討する。

同協会の2021年度の貸借対照表によると、経常収益419,267,820円のうち342,965,000円が「京都市青少年活動センター受託料」である。上の類型で言うと「受託事業型」に該当すると言える。では、「受託事業型」財政基盤を持つ民間団体による事業運営の特質はどのようなものだろうか。

サポステの関係者によって多く語られるのは、事業運営の柔軟性に関する問題である。京都市の事例ではないが、論の補強として、同じ「受託事業型」でユースサービス事業を展開しているNPO文化学習協同ネットワーク(以下、協同ネット)職員へのインタビュー結果を引用しよう。なおこのインタビューは、2019年3月28日、電話によって行った。

サポートステーションのところに関しては、サポートステーションの委託費で人件費は賄っていて、私たちのところは複合的にやっていますしやりたいので、今お話したプログラムのなかにはサポートステーションとして

は行いにくい、厚労省としては認めにくいプログラムもあつたりするので、それに関しては別事業で例えば自治体のお金を、いただいて。ホームページを作るプログラムなどというのは、自治体の、武蔵野市のお金をいただいてやっているということですね。

またその他、「委託費」によって行えない事業は、NPO（協同ネット）の「持ち出し」によって賄われているという。

保護者の相談なんかも結構がっちり乗ってたりするんですけど、そういうのは自治体のお金で保護者の相談に乗っていたりということですね。東京都の事業に関しては、お金としては東京都から出ないので、NPOの持ち出しです。

協同ネットの場合、基本的にはサポートステーションなどに対する厚労省と武蔵野市からの委託金によって運営されている。しかし、協同ネットで展開されている多様な他のプログラムにはその資金を使用することができず、その事業に対してはNPOの内部資金が充てられる、という構造になっている。

このことから、「受託事業型」という財政基盤構築の方策は、非営利団体が本来有している、事業の柔軟性を欠く原因となり得るという問題が見える。受託事業には委託元の施策の目的があり、その目的に沿っているかどうかの評価を毎年度受けることになるため、民間団体独自の事業を行うことは難しい。

それでは次に、京都勤労者学園の財政基盤について検討する。京都勤労者学園が公開している最新の情報である2016年度の財務諸表によると⁹²、京都勤労者学園の経常収益121,377,845円のうち、51,803,735円が「事業収益」、35,766,000円が「受取補助金」すなわち京都市からの補助金・負担金である。一見事業収益が最も多いようにみえるが、京都勤労者学園全体の事業のうち、本稿が関心を向ける京都労働学校の事業収益は多く見積もっても19,516,000円であり、補助金・負担金の大半が京都労働学校の運営に充てられていることに鑑みると、京都勤労者学園（京都労働学校）は上の区分で言うところの「行政資金型」に近い（ただし、事業収益も10%を上回っている）。

サポステと異なるのは、京都労働学校が委託事業ではないために、民間団体すなわち京都勤労者学園の裁量によって事業内容を決めることができるという点である。ではこのような大きな負担金は、どのような契約によって京都市から京都勤労者学園にわたっているのだろうか。第1章でも触れた京都市の職員A氏は、以下のように述べる。

A氏：覚書っていう立場で、こういったことを共催事業で一緒にやりますと。そのために必要なお金は払うとか、それを覚書っていう形でかわしてまして、それを京都市と勤労者学園かわしてて、毎年それでいくら払いますっていう契約をしていると。

のちにも触れるが、このような「覚書」による「共催」という契約形態が、京都市と京都勤労者学園に特徴的なものである。この「覚書」は、1957年の創立時から現在まで1年ごとに交わされ続けているという。

この「共催」による負担金の拠出という財政拠出の形態は、事業内容の柔軟性に関して、委託とは異なる様相を見せる。さらに京都市職員のインタビューを見てみたい。

A氏：実際教育内容とか、講座をどうするとかは、基本的には、勤労者学園の話を聞いていただいた方が、企画立案されるんですけど、もちろん京都市長も顧問に入ってるのと、あと、私どもの上司が理事で入ってますので、意見を言う場はあるんですけど、基本企画立案はあちらでやっていただくと、そういう携わり方です。

〔…〕共催ってというのは京都市がお金を負担しているっていう意味で共催なんでしょうけど、授業を考えると講座を考えるとというのは、正直僕ら人事異動で結構変わったりするんで、何十年もいない、スキルもないノウハウもないし、共催で一緒に考えましょうって言ったら、僕らが追い付けないんですよ。

ここでは、「共催」における役割分担が意識されている。それはすなわち、

民間の教育機関である「勤労者学園」は「実際教育内容」を「企画立案」し、地方自治体は「お金を負担」するという役割分担である。先に見たように「受託事業型」においては民間団体が事業決定の柔軟性を確保することは難しいが、「共催」という形態はその柔軟性を民間団体が持ち得る方策であると言える。

一方で、委託金と比較するとき、京都勤労者学園の財政基盤は不安定性をより強く有していると考えられる。岩本陽子は非営利団体の事業継続に関して、「トップが代わる等の要因で方向性の転換があった場合、いつ […] 縮小や廃止につながるのか分からない」⁹³という現状分析を行っている。京都勤労者学園と京都市の「共催」契約は、まさに「トップ」＝市長と単年ごとに交わされる契約書のみを根拠としているため、岩本の行政機関の方向転換によって財政拠出に影響が出かねないという指摘はそのまま当てはまるものと考えられる。京都市の「共催」の場合には、その開始と存続がほとんど市長の「一存」で開始・継続しており、それが個人の意思決定に依存しているという点で、機関による意思決定よりも安定性を欠くという見方も可能だろう。総じて、財政基盤の安定性については「受託事業型」の方が「行政資金型」よりも強く有しており、逆に事業内容決定の柔軟性については、「行政資金型」の方が「受託事業型」よりも強く有していると考えられる。

ここまでの、「受託事業型」と「行政資金型」非営利団体における財政基盤の安定性と事業内容決定の柔軟性について検討してきたが、残りの3類型すなわち「自主事業型」、「会費型」、「寄付金等複合型」については、労働者に向けた教育/学習事業を展開する非営利団体には、管見の限り事例があまり見当たらず、その可能性が高い団体も財務情報を公開していない。数少ない「自主事業型」あるいは「会費型」の事例としては、例えば現存する労働学校の一つである大阪労働学校・アソシエ（大阪市・以下、アソシエ）が挙げられる。京都市の事業ではないが、京都市の労働者に向けた教育事業に「会費型」の例が見られないため、ここではその財務状況を知るための事例としてアソシエを取り上げたい。

2021年3月2日、アソシエの教員を務める人物に対し、電話でのインタビューを行った。そのなかで財源として挙げられているのは、「一回500円くらい」⁹⁴という受講料である。その回答からは、アソシエが「自主事業型」あるい

は「会費型」であることが窺える。しかし同時に、この受講料だけでは事業を存続させることが困難であるとも述べられている。

それ（500 円の受講料：引用者）だけで支えるっていうのは難しいんで、サポーター制度っていう、学校の趣旨を理解して、支えてくれる人の、サポーター制度というのを作って、できるだけそれを恒常化していきたい。サポーターになることのメリットっていうのをできるだけ、アピールして、恒常的に関わってくれる人を増やしていきたい。戦前の場合には、大口の資産家がいたわけですよ。賀川豊彦なんか、入ったりとかね。そういうのはなかなかあてにできないんで、できるだけそういう賛同者を増やしながらやっていけたらと。⁹⁵

「自主事業型」あるいは「会費型」については、上の回答に見えるような、財政基盤の存続が危ぶまれるような状況が起こり得ることが想定される。

ここまでの議論を整理しておこう。「受託事業型」（サポステ）は事業を実施する民間団体の、事業内容決定における柔軟性を欠いており、「行政資金型」（京都勤労者学園）は事業内容決定の柔軟性を有しているものの、財政基盤の安定性を欠いている。柔軟性の欠如は、第1章で検討した、地方行政による教育/学習事業の教育的意図が広範な学習ニーズを包摂し得る、という理念に反するものであろう。また、「自主事業型」や「会費型」など、民間団体が実施する事業の対価によって財政基盤を構築する型（アソシエ）においては、柔軟性は当然担保されるものの、安定性は著しく損なわれている。地方行政の助成、あるいは事業の対価のみによる財政基盤構築では、柔軟性と安定性が両立していないという現状を窺い知ることができる。そこで以下では、残る「寄付金等複合型」の財政基盤の可能性、具体的には寄付や投資による財政基盤構築の可能性を検討する。

第4節 生涯学習・社会教育の財政に関する「理念」の限界

民間資金を用いて財政基盤を構築する方策、すなわち寄付や投資の可能性を検討するのに先立って、ここまで見てきた「受託事業型」と「行政資金型」の

現状から、行政による労働者に向けた教育活動、ひいては社会教育・生涯学習事業への財政支出の理念と実態の乖離について考察しておきたい。その作業を通して、事業実施団体自らが民間資金を用いつつ財政基盤を構築する方策について検討する意義を浮かび上がらせたい。

まず、学校外の教育事業への行政による財政拠出の理念について検討しておこう。日本においては、1959年の社会教育法改訂以来、「サポート・バット・ノーコントロール」が、民間の社会教育事業に対する行政のあるべき関わり方であるとされてきた⁹⁶。「サポート」とは公費による財政拠出のことを、「コントロール」とは教育事業の内容を決定することを指している。要するに、社会教育の実践に対する公的拠出においては、政府には「金は出すが口を出さない」ことが求められてきた。その背景には、政府の意向を受けた戦前期の青年団や処女会が「思想善導」に大きく貢献し、結果として戦争協力に社会教育が加担したことへの批判と反省がある。それゆえ、筆者は理念として「サポート・バット・ノーコントロール」を主張することには当然反対しない。ここで問題にしたいのは、国家財政ならびに多くの地方自治体の財政が逼迫する中で、「サポート・バット・ノーコントロール」という理念がどこまで現実的か、という点である。

そもそも、労働者に向けた教育/学習事業は、公財政支出＝「サポート」の対象となり得るのだろうか。教育財政論において、教育一般に対する公財政支出の根拠は、マスグレイブの言う「価値財」としての教育財・サービスがもたらす外部経済効果に求められている⁹⁷。この点を踏まえて市川昭午は、生涯教育が公財政に基づく公共政策として実施されることの根拠として以下の3点を挙げている。

第一に学習ニーズの不充足が明白に国民の福祉を大きく損ない、各種の社会的コストが生ずることが、かなりの確実性をもって予想されること。第二に、そのニーズが市場の需給調節力では充たしきれず、公共政策の実施が不可欠とされること。第三にニーズの不充足から生ずる社会的コストが、公共介入に伴うコストを上回ると判断されること⁹⁸

この議論からまず確認しておきたいのは、労働者に向けた教育/学習活動に対する公財政支出が、財政学的な視点から正当化され得るということである。労働者に向けた教育/学習事業は、公財政支出＝「サポート」の対象になる根拠を有している。村上祐介・橋野晶寛は、教育目的としての「労働者の形成」について、福祉国家においては「教育を通じた稼得能力向上が、個人の経済的自立と社会全体の経済成長に結びつき、またその果実としての税収増が教育を含めたさまざまな福祉サービスの原資になる」という「構図」が想定されていることを指摘している⁹⁹。ここまで述べてきたように、労働者に向けた教育/学習活動は職業能力の向上という目的を多分に有しており、それを行うことが「経済成長」や「税収増」、「福祉サービス」の向上という外部効果を伴うことは疑いを得ない。労働者に向けた教育/学習活動は、公財政の支出対象としての要件を備えていると結論づけることができるだろう。

それを踏まえたうえで、公財政を用いて労働者に向けた教育/学習活動を展開するに際して留意すべき点を二点挙げておきたい。一つは、公財政支出の根拠、すなわち外部経済の基底としての職業能力の向上に収まらない教育目的を持つ事業に対しては公資金を拠出する根拠がないために、そうした教育目的を持つ事業が淘汰される可能性である。第4章、第5章で詳述するが、労働者に向けた教育/学習活動の意味は、決して職業能力の向上のみに限定されるものではなく、またされるべきではない。この点を、公財政「のみ」を財源として財政基盤を構築することの限界性としてまず指摘しておきたい。

もう一つは、教育財・サービスの便益やコストを、数値化されたエビデンスとして示すことが可能であるという前提を再考する必要があるということである。基本的にその数値化は、現実的には困難であると言わざるを得ないだろう。例えば第1章で見たハーバーマスの枠組みを参照してみても、「解放的関心」を満たすことの便益などどのように数値化することができるのか、あるいはそれは便益なのかコストなのか、といった判断を「客観的に」行うことはほとんど不可能に近い。一方で、国家行政においても、地方行政においても、財政状況の窮状の中で政策決定にエビデンスが求められる傾向は強まっており、それは行政担当者のみならず、納税者からも、政策決定に際しての説明責任としても求められているものである。

筆者がここでまず主張しておきたいのは、端的に言えば、教育財・サービスとしての労働者に対する教育/学習事業の外部経済効果・社会的便益を数値化されたエビデンスとして示すことが困難であり、かつ財政逼迫の現状において、行政担当者や納税者に対してエビデンスを示す必要性が高まっている以上、「サポート・バット・ノーコントロール」という理念の即時的な達成は、現実的には展望できないということである。

そして上で述べたように、公財政を基盤とした教育/学習事業はその教育目標を狭めてしまう可能性があることと考えるならば、事業実施団体自身が、行政による助成や実施している事業からの収益に加えて、民間資金（事業の受益者以外からの投資や寄付）を用いながら、財政基盤を構築する方策について検討する必要があると考えられる。労働者に対する教育という、多様でかつ数値化されづらいニーズを満たすべき施策は、その資金源も多様化、複合化させることが理にかなっていると言える。現実性を欠いた理念の主張でもなく、また行政目的の現状追従に終始することもない財政基盤に関する考察は、公財政と民間資金の双方を用いた財政基盤構築の方策を探ることで可能になるだろう。

労働者に向けた事業を含む生涯学習事業は、原義上学習者の個別具体性への対応の必要性を有している。しかし上で見たように、「受託事業型」はその拠出元が国家行政においては文部科学省であるか厚生労働省であるかに関わらず、地方行政においては教育委員会であるか首長部局であるかに関わらず事業内容決定の柔軟性を欠いており、行政による拠出に依る財政基盤構築では、個別具体性への対応には困難が伴うことが想定できる。実際のところ、上記のサポステの例ではその困難がすでに生じている。また「行政資金型」による財政基盤構築は、その安定性を欠く。では、具体的にはどのような方策があり得るのだろうか。以下では、民間資金の寄付や投資の可能性について検討を試みる。

第5節 民間資金の可能性—社会貢献を志向する投資・寄付活用の展望

1 社会貢献債（Social Impact Bond）の可能性

ここで検討する社会貢献債（以下、SIB）は、厳密には事業実施団体自身が財政基盤を構築するための方策ではなく、民間資金の投資によって公共サービスを実施する方策である。ここでSIBを取り上げるのは、行政による助成が「受

託事業型」の場合には民間団体における事業決定の柔軟性を損なうという状況のなかで、事業の評価主体を民間の投資家に転嫁するこの方策の可能性を指摘しておきたいからである。なお日本社会においては、現状において SIB を用いた教育事業の事例は管見の限り確認できないため、ここではあくまでもその可能性を概念上検討するにとどまることを付言しておく。

(1) SIB の概要

SIB とは、2010 年にイギリスで導入された「成果連動型報酬による社会投資スキーム」¹⁰⁰である。従来行政の事業経営によって担われてきた、社会福祉や就労支援、子どもの自立支援などといった施策を非営利団体や社会的企業に委託し、その費用を民間からの投資によって賄うシステムである。塚本一郎・西村万里子はその仕組みを、以下のように端的に要約している。

特定の課題への介入プログラムの資金を、政府資金ではなく民間投資家から調達し、計測可能なアウトカムを設定した上で、そのアウトカム達成度を政府から投資家への支払いにリンクさせる契約¹⁰¹

この要約を受けて粉川一郎は、「具体的な事業の流れ」を次のように示している。

- ・投資家が社会的活動を行うサービス提供者に事業資金を提供し
- ・サービス提供者が社会的なサービスを提供する
- ・その社会的サービスの成果を独立した評価機関が評価し
- ・成果目標を達成した場合のみ、行政が投資家に成功報酬を償還する¹⁰²

SIB とは、従来行政の事業経営によって担われてきながらも、行政のみでは十分に対応できない領域に関して、民間団体にその具体的な事業展開を委託し、その費用を民間資金によって補う方策である。行政機関は、民間団体による事業が到達目標に達した場合に限り、投資者への報酬の支払いを負うことになる。民間団体の意向に基づいた事業内容が民間投資者に提示され、それに投資する

かどうかを決定するのは投資者の意思に委ねられるという点で、従来の「受託金型」に比して事業内容決定の柔軟性は損なわれにくい方策であると言えるだろう。このような SIB には、どのような可能性と課題が見出されてきたのだろうか。

(2) SIB の可能性と課題

先の粉川は、SIB の可能性として、行政機関による事業運営によっては「無難な課題解決に偏ってしまう」社会課題への取り組みに対して、SIB によって民間団体の参入を認めることで、「チャレンジングな社会課題の解決」「効果的な問題解決」が行われる可能性を指摘している。また粉川は行政機関側メリットも考察しており、SIB が成果報酬型であるがゆえに、「無駄な行政コスト」を削減できる可能性があるとされている¹⁰³。

唐木宏一もまた、SIB の「メリット」について検討し、ステークホルダーごとに次のようなものを挙げている。

行政は、社会課題を解決することによって、行政としてのあるべき機能を果たすことができる。案件によっては実質的な行政コストを削減することもできる。

受益者のうち、サービス利用者（直接的な受益者）は、ニーズに応じたサービスの提供を受けられ、住民（間接的な受益者）は、社会課題の解決による社会の安全・安心等を得られる。

サービス実施主体は、運営資金の確保、長期契約による雇用の安定、利用者からの信頼向上等といった幅広いメリットが得られる。

投資家は、成果の達成によって社会的・財務的リターンを獲得する機会を得られる。¹⁰⁴

上に見た、労働者に向けた教育/学習活動に引き付けてこの指摘を検討してみると、まず行政の事業経営による活動はほとんど教育活動としての実態を有しておらず、助成による活動は満たし得る学習ニーズに偏りがあることは既に確認したとおりである。それが「無難」であるかどうかは検討の余地があるとし

でも、SIBの導入によってより広い学習ニーズを満たし得る事業が、行政機関の枠に左右されずに展開され得るということは指摘できるだろう。

しかし同時に唐木は、SIBの「デメリット」も指摘している。一つは到達目標の評価に関する事柄である。イギリスで再犯防止を目的として行われたSIBにおける評価について、唐木は次のように問題を指摘する。

基準として再犯率の低下（全国平均との比較）が採用されていた。しかしその数値は、プログラムの成果以外の様々な要因の影響を受けている。景気や国内情勢等による影響の程度は、「全国平均との比較」によってある程度は排除可能と考えられるが、地域情勢等による影響等がある場合に、それらプログラム以外の要因の影響を成果から除外することは容易ではない。¹⁰⁵

この指摘を敷衍すれば、「到達目標」の精緻な数値化の困難性が指摘されていると言えるだろう。唐木が言うように、再犯率という数値化しやすい到達目標が設定されている場合にすら、それをSIBによって行われた事業の成果のみ帰することは困難である。それに加えて、教育や社会福祉といった領域においては、時には数値化自体が困難な場合もあるだろう。

もう一つは資金源としての投資者に関する事柄である。

最大の課題となるのは資金を提供する「投資家」であろう。広く預った資金を、善管注意義務を持って運用することが求められる金融機関にとっては、SIBへの投資のハードルは相当に高いと言わざるをえない。

[...] 資金の主たる拠出者として期待されるのは、[...] 日本財団のように慈善的性格を有する財団等となるだろう。昨今のクラウドファンディング等への意識の高まりからみると、個人の投資家からの拠出も期待は可能であろうが、投資家保護制度の検討が必要となるだろう。¹⁰⁶

ここで唐木は投資家を金融機関・慈善的性格を有する財団・個人の投資家に分け、慈善的性格を有する財団以外による投資を望むことが難しいことを指摘

している。SIBは社会問題解決を実感できる投資として、個人投資家の有力な投資先になり得る側面も有しているだろうが、金銭的なリターンの不安定性のために、金融機関ならびに個人投資家にとっては「ハードル」が高いものであると指摘されているのである。

このような課題を有しながらも、SIBはやはり行政機関による「無難な課題解決」を民間主導の事業実施、民間資金によって乗り越える契機となり得るものである。次に、SIBの教育分野への導入可能性について検討してみよう。

(3) 教育領域におけるSIBの導入可能性

高見茂は、アメリカ・ユタ州ソルトレーク市の就学前教育振興プログラムを事例として、SIBの教育領域への適用可能性を検討した¹⁰⁷。高見は事例検討に先立って、SIBの「メリット」として、先に見た粉川や唐木も挙げた行政機関の財政を圧迫しにくい点を挙げたうえで、さらに投資家の視点から二つのものを指摘している。一つは、「見返りのない資金協力」である寄付とは異なり、収益がインセンティブとなり得る点である。もう一つは、SIBへの投資家に社会課題解決への参加意思を持つものが多いことを前提として、SIBが「主体的な意思のある投資」であるがゆえに増税による資金調達に比して「フリクション」が起きにくい点である。SIBは出資者にとって、寄付とは異なり見返りが期待できるために強いインセンティブを持つものであるうえ、自身の出資金が何に使われているのかが明らかたために、社会貢献の一環としても位置付けられるものであることを高見は示唆している。SIBは、社会課題解決への貢献という志向を持つ潜在的な民間資金提供者を、実際に事業を行うことで社会課題解決に資することができる民間団体と結びつける可能性を有していると言える。

事例検討の結果高見は、いくつかの課題を指摘する。当該プログラムでは、SIBによる就学前教育の提供によって、「特別支援教育、補償教育活用機会」がどの程度抑制されたかが「成果」の基準とされた。だが当然、「特別支援教育、補償教育活用機会」の抑制を「成果」とするべきかどうかという疑問は呈されており、また子どもの障害種や複数言語の学習者か否か、といった要素によって「適切な評価・測定」が期待できないことも課題とされている。先に唐木が挙げていた成果の評価の難しさは、教育事業の場合においても認めること

ができる。

本稿の関心に即していえば、労働者に対する教育活動の成果目標をどのように設定するか、ということは就学前課題にも増して困難かもしれない。数値化しやすい資格の取得率や収入の向上などを成果とした場合には、教育事業が満たし得る学習ニーズを狭くする可能性も否めない。とはいえ、公財政を圧迫せず、それゆえに行政によって事業内容決定の柔軟性を損ねることがない方法の一つとして、SIBは民間団体の財政基盤構築方策としての可能性を有している。なお、高見が検討したユタ州の事例は、少なくとも2015年度中まで3年間以上存続していることが確認できる¹⁰⁸。

2 クラウドファンディングの可能性

SIBの導入は基本的に行政の意思決定によって行われるものであり、民間団体の意思のみで開始できるものではない。そこで次に、民間団体自身によって行うことができる財政基盤構築方策としてクラウドファンディングを取り上げ、その可能性と課題を検討する。

(1) クラウドファンディングの分類と現状

まず、クラウドファンディングの概要を示しておく。クラウドファンディングとは、インターネット上のプラットフォームやSNSなどを利用して、不特定多数の人から資金を調達する方法である。クラウドファンディングという用語の定義は厳密に定まっているわけではないが、概して、事業の実施者と出資者の間で価値観が共有されたうえで、小口の資金を多数の人々から調達する方法であるという点は先行研究の間でも共通して認識されている¹⁰⁹。クラウドファンディングは一般に、出資者に対する報酬の有無や形態によって、寄付型、購入型、投資型の3つに分類される。寄付型は出資者への報酬がないもので、慈善事業や災害復興などに主に用いられる。購入型では、出資者に対して、出資を受けた事業を優先的に享受する機会が与えられる。例えば事業によって開発された新商品を購入する権利や、あるいは事業によって提供されるサービスの無料提供といった見返りが与えられるのが一般的である。投資型はクラウドファンディングを投資の機会とみなす在り方であり、未公開企業への株式投資な

どがこれに当たる。この場合の報酬は、未公開株の優先的な購入権などということになる。

近年日本ではクラウドファンディングが活発になっており、インターネット上には約 200 件のプラットフォームサイトが開設されている。市場規模は 2020 年時点で 1800 億円を上回っているとされ¹¹⁰、2016 年以降、その規模を大きく増大させている。では、このようなクラウドファンディングは、生涯学習事業にどのように利用されているのだろうか。

（2）NPO 法人本と人をつなぐ「そらまめの会」の概要

現時点で、民間主導の教育事業がクラウドファンディングを導入した事例は多くない。数少ない事例の中で、目標額の資金調達に成功しかつ現在でも継続的に事業を存続しているのが、鹿児島県指宿市の NPO 法人・本と人をつなぐ「そらまめの会」（以下、そらまめの会）による移動図書館の運営である。

そらまめの会は図書館の運営活発化を目標として、2006 年に特定非営利活動法人として発足した。元々は指宿市を拠点とした「公共図書館サポーター」というボランティアの団体であり、児童書コーナーなどの設営に携わることを主な活動としていた。その後、指宿市の公立図書館に指定管理者制度が導入されるのに伴い、それへの応募のために 2008 年に NPO 法人格を取得、翌年から指宿図書館・山川図書館の運営を受託し、現在までその運営を存続している¹¹¹。2021 年現在のそらまめの会の純資産は 500,000 円程度で、ここ 5 年の収支は 60,000,000 円規模であり、その 9 割以上は「公の施設の管理運営に関する事業」すなわち図書館運営の「委託金／受託金」に関する収入とその運営にかかる費用である。本稿の分類に当てはめると、そらまめの会は典型的な「受託事業型」であると言える。

そらまめの会がクラウドファンディングを開始したのは、指宿図書館・山川図書館の運営という枠にとどまらない、移動図書館の運営を企図したことによる。この試みは、2017 年にインターネット上のクラウドファンディングプラットフォーム、「Readyfor」を利用して行われた。その趣旨を以下に引用する。

これまで、図書館内でのおはなし会や駅前の足湯での紙芝居など、書籍の

貸し出しだけではなく、多くの取り組みを行なってきました。しかし、図書館から離れたところで暮らしている方や、車を運転できない子どもたちや高齢の方々は、図書館になかなか来ることができないという現実直面しました。

「だったら、こっちから図書館を飛び出そう」

「本と人をつなぎ、人と人とのつながりが生まれるような場をつくろう」

そう思い、私たちは移動式のブックカフェをつくりたいと考えました。車両を購入・改装し、<走るブックカフェ>をつくり、本を通じたさまざまな出会いと体験を生み出したいと考えています。

プロジェクト実施のためには、車体の購入費と改装費をはじめとした多くの資金が必要となります。みなさまと一緒に、このプロジェクトの実現を目指したいと考えております。どうかお力添えいただきますようお願いいたします。

[...]平成17年まで市内には「つまべに号」という移動図書館号が走っていましたが廃止になってしまいました。

移動図書館車がなくなったことで「図書館車が来なくなったら、本当に子どもたちが本を読まなくなってしまう」という声を聞きます。

公共の図書館でできることには限りがある中、NPOとして挑戦することで、公共サービスでは届かないところをカバーしていきます。¹¹²

受託金の用途は二つの公共図書館の運営に限定されており、移動図書館に利用できる費用をそらまめの会はもっていなかった。そこでクラウドファンディングによって初期設備投資費用と当面の運営費の確保を試み、結果として目標とした750万円をはるかに上回る11,785,000円の資金調達に成功する。この出資は487人から寄せられたものであり、平均すると一人当たり約24,200円の出資となる。

このクラウドファンディングは、上の分類で言うと購入型に相当する。出資者には、出資金額に応じて報酬が与えられる¹¹³。なお、報酬は出資金が5,000円、10,000円、20,000円、50,000円、100,000円、150,000円、300,000円、1,000,000円、1,500,000円、2,000,000円を超える毎に追加されていくシステ

ムとなっている。このクラウドファンディングはすでに終了し、現在はそらまめの会のホームページにおいて、寄付・賛助会員の呼びかけがなされている¹¹⁴。

(3) 事例の応用可能性と限界

①クラウドファンディング後の財政基盤

このクラウドファンディングによって移動図書館事業は実際に開始され、現在までその運営は続けられている。また現在では運営資金の募集は「寄付・基金のお願い」と「賛助会員の募集」にとどまっており、再びクラウドファンディングを行ってはいないことから、資金難に陥ることなく事業の存続がなされていることが分かる。ただ、寄付や賛助会員費がクラウドファンディング以降に増大した形跡は見られない。二つの収入は合わせても2017年度以降30,000円強で推移しており、移動図書館の運営費を賄えているとは言えないだろう¹¹⁵。そのため、そらまめの会の事例は、クラウドファンディングによって向上した知名度が事業運営資金の継続的な確保につながるという事例として捉えることはできない。

一方で、10,000,000円もの自由に運用できる財源を確保したことはやはり特筆に値する。例えば先に挙げた京都勤労者学園の年間予算規模は3,000,000円前後であることから、少なくとも生涯学習事業を始めるための予算確保の方策としては、クラウドファンディングが有力な手段であることが分かる。公共図書館を運営するそらまめの会とは異なり、事業によっては受益者から費用を受け取ることも可能である。またそらまめの会は実施していないが、当該事業の価値が一般に認められているのであれば、複数回のクラウドファンディングを行うこともさらなる財源確保の方策として有効である（なお、クラウドファンディングのためのプラットフォームの利用には一般に手数料がかかり、「Readyfor」の場合には「手数料7%+決済手数料5%（+税）の計12%（+税）」が出資金から引かれることになる）。継続的な財源確保の方策については今後検討する余地があるだろう。

②クラウドファンディングの「成功」要因

「Readyfor」を利用して呼びかけられている事業の中には、出資金が目標金

額に満たない場合も少なくない。にもかかわらず、なぜそらまめの会は目標金額をはるかに超える金額を集めることができたのか。そらまめの会の代表理事、下吹越かおるはその要因を以下のように語っている。

ファンレイジングに関して心配はしていませんでした。なぜなら、そらまめの会が市民の方々に受け入れられていたからです。身内だからという理由ではなく、地元に戻ると本当にまちの方々に支援されている空気を感じます。ですから寄付は、そらまめの会に対する市民の方々からの評価が現れる場だと思っていました。

50日目ほどでぴたりと寄付が止まり、遅々として進まなくなりました。ですがありがたいことに、58日目に200万円を寄付してくれた方がいた。この時点で達成率が41%から78%に上昇し、その急激な上昇を見たネットユーザーがどんどん寄付をし始め、そこから10日ほどで750万円を達成しました。¹¹⁶

58日目の出資者は、指宿市民であり、下吹越とも面識のある会計事務所員であった。その会計事務所員が自ら出資を呼びかけるという行動をとったことで出資金額が向上、それによってプラットフォーム上での注目度が向上してネットユーザーによる出資が増大し、結果として想定より大きな金額の財源確保に成功した。

下吹越がそらまめの会によるクラウドファンディングの「成功」要因として語るのは、端的に言えば、彼女が「地縁」と表現するような、利用者や地域住民との顔の見える関係性である。クラウドファンディングは不特定多数の人々から出資を募る方策であるが、例えば薬品開発などといったある種普遍的な事業とは異なり、指宿市近辺に在住する図書に関心のある人々のみが恩恵を受けることになる事業の場合、図書館などの教育事業の振興に関心を寄せる不特定多数の人々のみならず、「顔の見える」利用者や地域住民による出資や知名度の向上が、クラウドファンディング「成功」の鍵であるとみなされている。

③応用可能性と限界

それでは、そらまめの会の事例が、労働者に向けた教育/学習事業を含む、民間主導の生涯学習事業一般にどの程度応用できるのかについて考察してみよう。まず、クラウドファンディングで集め得る財源の大きさについては、他の生涯学習事業の初期費用あるいは数年間の運営費として十分な金額であると言える。第4節で見た京都市の拠出を受けている生涯学習事業の年間財政規模は、いずれも10,000,000円をはるかに下回っている。また、クラウドファンディングという方策の特質上、得た資金の用途が限定されることは当然なく、既に得た資金を使って事業を行う場合には、当該事業の内容は自由に決定することができる。集め得る財源の大きさと事業内容決定の柔軟性という点では、クラウドファンディングに生涯学習事業の財源確保方策としての可能性を見出すことができる。そこで、そらまめの会の場合には成功した10,000,000円規模の財源確保が、他の事業にも可能なかどうかを考えたい。

先に述べたように、そらまめの会は指定管理者としてすでに指宿市で図書館を運営しており、いわば「地域のために活動している団体」としての知名度を獲得していたと考えられる。また、下吹越が述べるところによると、そのような地域住民による出資なくしては、このクラウドファンディングが成功したかどうかは疑わしい。当然のことではあるが、地縁を持たない状態で生涯学習事業の財源を獲得しようとする場合には、①多くの人々の共感を得ることのできる事業内容を設定すること、②地縁を創出することの2点が必要となる。

①は、クラウドファンディングによって不特定多数の人々から資金を集めるのに際して、教育/学習事業を行う民間団体が行うべき努力であると言える。事業の社会的意義、あるいは受益者個人の生活に対する意義を、社会貢献を試行する人々に向けて理解しやすい形で提示することは、資金源を不特定多数の人々に求める際に重要な営みであると言える。

②は、不特定多数の人々に加えて、地域住民などの「顔の見える人々」から資金提供を受けようとするにあたって重要な要素である。序論で見たように、生涯学習事業の空間は「どこでもいいどこか」ではなく、人々が生活を営んでいる地域、場所との関連性を保つことが望まれる。その意味で、生涯学習事業は事業を起こす人の思想と地縁、地域性、地域住民との関連性の中から立ち上

がってくるものであるとも言える。クラウドファンディングに先立って、生涯学習事業を展開する空間＝場所の中で具体的な対象を想定し、地縁を獲得しておくことは、そらまめの会の事例のようにクラウドファンディングを成功させつつ、生涯学習事業の特質を満たすことができる営みであると考えられる。

以上に概観してきたクラウドファンディングは、ICTの進展によって登場した財政基盤の構築の方策であり、その特質は生涯学習事業の担い手と「地縁」を持たない民間の人々から資金を得ることを可能にする。下吹越が強調する「地縁」の重要性に加えて、いわば社会貢献への志向性を有する全国の（あるいは全世界の）民間の人々から資金を得る手段としてクラウドファンディングを認識しておくことは、今後情報化が進むと考えられる社会においてますます重要になるのではないだろうか。

最後に確認しておきたいのは、先述の「行政資金型」では実現が難しい資金供給の安定性・継続性の担保が、クラウドファンディングにおいても実現可能かどうかは明確でないということである。もちろん安定性の補強につながることは確かであるが、投資や寄付の可能性は、未だに検証するに十分な事例数を持たず、また十分な時間を経っていない。生涯学習事業によるクラウドファンディングの「成功例」に見えるそらまめの会の場合にも、事業は現在まで4年余りしか継続しておらず、その間安定的な財政供給基盤が構築されたわけではない。今後、同事業の継続的な観測や生涯教育事業以外の事例検討を行うことで、財政的基盤の安定性・継続性に関する考察を続ける必要がある。

第6節 本章の小括

本章では、〔問い2〕「国家行政・地方行政・民間団体はいかなる財政的拠出を行い、教育活動を設立・存続させようとしているのか」に即して、京都市における労働者に向けた教育/学習事業の現状を分析してきた。そこでは、非営利団体の財政基盤の形態として「受託事業型」、「行政資金型」、「自主事業型」、「会費型」、「寄付金等複合型」の5つを想定したうえで、「受託事業型」は事業実施団体による事業内容決定の安定性を欠くこと、「行政資金型」は財政基盤の安定性を欠くこと、「自主事業型」や「会費型」に関しては、財政基盤が著しく不安定であることを明らかにした。以上の結果からは、地方行政の助

成のみ、あるいは事業関連収益のみによって財政基盤構築を図る限りにおいて、柔軟性の限定、あるいは安定性の欠如は免れ得ないという結論を得た。この結論からは、地方行政に対して柔軟性を損なわないような財政拠出を求めるか、地方行政や事業収益以外に依る財政基盤構築の方策を考えるかという、今後の財政基盤構築の展望に向けた二つの方向性が浮かび上がる。

本稿は、一つ目の方向性、すなわち行政の助成の範疇で柔軟性を確保することを理念的に主張しようとする立場はとらず、地方行政や事業収益以外の資金源、すなわち投資や寄付の可能性を検討する方向性をとった。なぜなら、教育財・サービスとしての労働者に対する教育/学習事業の外部経済効果・社会的便益を数値化されたエビデンスとして示すことが困難であり、かつ財政逼迫の現状において、行政担当者や納税者に対してエビデンスを示す必要性が高まっていることから、民間主導で事業内容を決定し、それに対して行政機関が助成を行うべきであるとする「サポート・バット・ノーコントロール」という理念の即時的な達成は現実的には展望できないと考えたからである。

そこで本章の後半部分では、民間投資家あるいは事業実施団体の主体性によって民間団体の財政基盤を構築する方策として SIB とクラウドファンディングを取り上げ、その可能性と課題を検討した。教育事業、特に学校システム外の教育事業に関する財政学的研究が立ち遅れている現状において、事業を実施する民間団体の財政基盤の現状と今後の展望を一定程度示すことができたと考える。労働者の教育/学習という、ニーズが多様で数値化されづらい事業においては、財政基盤構築の方策も複合化するべきだろう。行政資金によって安定性を確保しつつも、行政目標の枠に収まらない教育/学習活動に関しては民間資金（投資・寄付）を活用する事例が増加すべきであるということ、本稿の検討は示している。

-
- 90 山本圭三「財政基盤情報に基づく NPO 組織の類型化の試み：計量組織調査データを用いて」『経営情報研究：摂南大学経営学部論集』28（1・2）、2021年、13-32 頁。
- 91 岩田憲治「NPO 法人における収入構造の多様性：活動分野の細分化からのアプローチ」『ノンプロフィット・レビュー』19、2019年、61-75 頁。
- 92 京都勤労者学園『第 5 回（通算第 61 回）園員総会議案書』京都勤労者学園、2017年、50 頁。
- 93 岩本陽子「事業分析から見るユースサービスの課題と可能性：公益財団法人京都市ユースサービス協会演劇ビギナーズユニットの事業から」『龍谷大学大学院政策学研究』（2）、2013年、42 頁。
- 94 前掲アソシエ教員 A 氏「インタビュー」。
- 95 同上。
- 96 植田健男「第八章 社会教育行政」村山英雄・高木英明編著『教育行政提要』ぎょうせい、1987年、233-234 頁。藤田秀雄「第二章 社会教育法の制定」碓井正久編『社会教育』東京大学出版会、1971年、18 頁。なお、植田は「サポート、ノーコントロール」、藤田は「サポート・バット・ノーコントロール」の語を同様の意味で用いている。本稿においては、後に用いた「サポート・アンド・コントロール」という語との対比を明確にするため、後者の語を用いている。
- 97 高見茂「教育財政」高見茂・服部憲児編著『教育行政提要（平成版）』協同出版、2016年、199 頁。
- 98 市川昭午『生涯教育の理論と構造』学術出版会、2013年、308-309 頁。
- 99 村上祐介・橋野晶寛『教育政策・行政の考え方』有斐閣、2020年、23 頁。
- 100 細海真二「地方自治体におけるソーシャルインパクト・ボンド導入の現状と課題：フィランソロキャピタリズムの黎明」『経営戦略研究』（12）、2018年、80 頁。
- 101 塚本一郎・西村万里子「ソーシャルインパクト・ボンドとは何か」塚本一郎・金子郁容編著『ソーシャルインパクト・ボンドとは何か：ファイナンスによる社会イノベーションの可能性』ミネルヴァ書房、2016年、60 頁。
- 102 粉川一郎「日本におけるソーシャルインパクトボンドの意義：評価と協働の観点から」『ソシオロジスト：武蔵社会学論集』22（1）、2020年、7 頁。
- 103 同上、8 頁。
- 104 唐木宏一「ソーシャル・インパクト・ボンドの「論点」：活用のための前提を考える」『事業創造大学院大学紀要』7（1）、2016年、100 頁。
- 105 同上、103 頁。
- 106 同上、107 頁。
- 107 高見茂「社会インパクト債（Social Impact Bond：SIB）の教育財源調達手法としての可能性：米国の就学前教育への導入に注目して」『地域連携教育

研究』1、2017年、1-9頁。

108 神奈川県政策研究・大学連携センター「ソーシャル・インパクト・ボンドの導入可能性と課題」、18頁、https://www.pref.kanagawa.jp/documents/22477/793261_1.pdf（最終閲覧：2022/04/07）。

109 長谷川清「ソーシャルレンディング（日本版 P2P レンディング）の現状と課題」『成城大学経済研究所研究報告』（86）、2019年、2頁。

110 矢野経済研究所「国内クラウドファンディング市場の調査を実施(2021年)」、https://www.yano.co.jp/press-release/show/press_id/2727（最終閲覧：2021/12/21）。

111 本と人をつなぐ「そらまめの会」編著『私たち図書館やっています！：指定管理者制度の波を越えて』南方新社、2011年。

112 下吹越かおる「指宿から全国へ！：本のある空間を届けるブックカフェプロジェクト」、<https://readyfor.jp/projects/ibusuki-bookcafe>（最終閲覧：2021/12/23）。

113 例えば 2000000 円を支出した場合、「走るブックカフェに好きな本を置ける権利」「走るブックカフェの一日店長を務めることができる権利」「<走るブックカフェ>の企画会議への参加権」「<走るブックカフェ>の命名権」などが与えられる。報酬の多くは、「地縁」のある対象を想定して設定されているように思われる。

114 そらまめの会「READYFOR コミュニティ終了のお知らせ」、<https://www.sorako.net/blank-4>（最終閲覧：2021/12/22）。

115 なお、これらの会計情報についてはそらまめの会が公表している貸借対照表を参照しているが、会計法上財務関係書類の公表が義務付けられている株式会社等の企業とは異なり、外部監査等を受けているかどうかは定かではない。

116 小口正貴「移動図書館に約 1200 万円の寄付、指宿の NPO が支持される理由」、<https://project.nikkeibp.co.jp/atclppp/PPP/report/120600097/?ST=ppp-print>（最終閲覧：2021/12/23）。

第2部 労働学校に関する歴史的考察

第3章 労働学校の歴史的な連続性と変容

第1節 本章の目的

前章まででは、本稿の〔課題1〕、すなわち、「現在、日本社会においてはどのような教育活動や場所が労働者に対して提供されているのか、その現状を把握すること」に関する検討を行ってきた。本章から第5章では、〔課題2〕、すなわち、「活発な活動を展開した場所の事例検討を行い、場所がいかにして労働者の生活や生涯を充実し得たのかについて、場所の実態を把握しつつ検証すること」に関する考察を行う。

本章では、〔問い3〕〔問い4〕に即した事例検討に先立って、労働学校と総称される機関の戦前から戦後にかけての展開を、同時期の社会運動（労働運動・政治運動）史と並行させながら検討する。労働学校は概して、労働運動の担い手の養成や、それに対抗する労使協調主義的な教化運動など、“社会運動の文脈”における要請から創立されている。一方で、労働学校は主に大学という教育機関に在籍した経験を持つ知識人たちによって運営されたために、労働学校は、同時代の学校教育体制に対する批判的思考、学校教育の対象拡大、あるいは高等教育機関で主に生産・伝授される「学問」の担い手の創造などといった、“教育の文脈”に基づいて創立された教育機関という側面も併せ持っている。こうした“教育の文脈”と“社会運動の文脈”、知識人の教育観と労働観・社会運動観が交差するところに、労働学校は存在した。序論で述べたように、先行研究は労働学校の“社会運動の文脈”における役割を検討してきたが、労働学校は、必ずしもそこに回収しきれない“教育の文脈”、すなわち同時代の学校教育体制のオルタナティブという側面を有していたと考えられる。

本章では、こうした労働学校の位置を念頭におきつつ、労働学校がどのような“社会運動の文脈”を持つ知識人たちによって形成・展開されたのか、そして彼らは同時代の学校教育についてどのような認識を持っていたのか（“教育の文脈”）を検討する。特に、1920年代から、地方行政や協調会（内務省の「外

郭団体」¹¹⁷⁾・労働組合・知識人団体・大学・宗教団体など様々な運営主体によって活発に労働学校が展開され、かつ戦後においても「再興」の動きが多くみられた関西地域（特に大阪、京都、兵庫）の労働学校に焦点を当てる。

先述の通り、労働学校には一般に、①労働者を主な対象とした、②正規の学校外で開かれた、③また職場からも独立して開かれた、④「学校型」の教育機関の総称という定義が与えられている。ここでは、その形式を持った空間を掘り起こし、編年的に羅列する作業よりはむしろ、知識人と「労働者」「大衆」「民衆」によって、都市においてネットワーク構築を伴いながら運営されてきた教育のための常設的な空間が、どのように連続性を持ち、そして変容してきたのかを検討するように努めたい。

具体的な作業として、大阪労働学校（1922-1937）に始まり、京都勤労者学園が運営する京都労働学校（1957-現在）へと連なる関西地域の労働学校史を整理しつつ、それらにおける意思決定の中心にいた知識人たちの史資料の分析を通して、戦前・戦後に労働学校に関わった知識人集団の特質がいかに関係し、そしてどのように変容してきたのかについて、歴史的な検討を行いたい。この作業を通して労働者に向けた教育/学習のための空間の歴史的展開を素描し、知識人によって労働学校に与えられてきたいわば「労働学校一般に関する意味」¹¹⁸の変遷を検討するとともに、次章以降で大労校と京労校を取り上げる意義を確認しておきたい。

第2節 戦前期の労働学校とその担い手—関西労働学校連盟を中心に—

上に示した定義に該当し、かつ一定程度継続的に運営された労働学校は、1921（大正10）年、東京に創立された日本労働学校をその嚆矢とする。同校は日本労働総同盟の影響下に創設されたものであったが、その創立を皮切りに、おおよそ1925（大正14）年までの5年ほどの間に、全国各地に60校ほどの労働学校が様々な運営主体によって創立される¹¹⁹。その中で関西地域にも、総同盟やその前身である友愛会大阪連合会、同神戸連合会の中心人物として活動していた賀川豊彦¹²⁰を中核として、1922（大正11）年に大労校が創立された。その後、堺、京都、神戸、尼崎、岡山に、大労校と多くの講師を共有する労働学校が相次いで創立され、大労校を含めた6校は、「関西労働学校連盟」という

連合体を設置するに至る。また同時期には協調会大阪支部によっても「労働学院」が設立されるなど、関西地域には多くの労働学校が創られた。しかし労働学院やその他行政機関、宗教団体によって設立された労働学校は少なくとも3年以上にわたって継続的に教育活動を展開したことが確認できず、史資料上の制約もあって、活発に活動した様子を知ることはできない。そこで以下では、「関西労働学校連盟」に参加した各労働学校を戦前期の関西地域における中心的な労働学校であると措定したうえで、そこに関わった知識人たちの言説を検討することとする。

1 戦前期関西地域の社会運動

はじめに、関西地域で展開されたものを中心に、戦前期、特に社会運動が全国的な展開を見せるに至った大正期以降の労働運動や無産政党運動を整理しておこう。関西地方の労働運動としては、大阪や京都、舞鶴、神戸などに友愛会＝日本労働総同盟の支部が設立されている。友愛会とは、1912（大正元）年に鈴木文治を中心として結成された労働組合の全国組織であり、戦前期の労働運動の中核を担った組織である。友愛会は1919（大正8）年に大日本労働総同盟友愛会、1921（大正10）年に日本労働総同盟（以下、総同盟）と改名した。戦前期の労働学校は、多くがこの総同盟との（対立関係を含む）関係をもって形成されている。総同盟は1925（大正14）年、1926（昭和元）年、1929（昭和4）年の3度にわたって分裂し、共産主義を主たるイデオロギーとする日本労働組合評議会（以下、評議会）と日本労働組合同盟、労働組合全国同盟という、4つの労働組合の連合体が並立する状況ができる。なかでも1925（大正14）年の評議会誕生は関西地域の労働運動に大きな影響を及ぼしており、特に総同盟京都連合会が評議会側に加盟し、大阪連合会と袂を分かったことは、労働学校の運営にも少なからぬ影響を及ぼしているものと考えられる¹²¹。

この時期にはいわゆる無産政党が設立され、労働運動にかかわった人々が政治運動を展開してもいる。1926（大正15）年3月に労働農民党が設立、同年12月には社会民衆党（顧問：吉野作造）と日本労農党が離脱して三派が鼎立した¹²²。その後分裂を繰り返した無産政党は、1928（昭和3）年12月、当時大労校の中心人物であった高野岩三郎を委員長に据えて単一政党・日本大衆党を

結党、1932（昭和 7）年には「統一戦線」として社会大衆党が設立されている。

こうした無産政党は労働学校の運営も行っており、日本労農党は現在の大阪府淡路に、日本大衆党は兵庫県明石に労働学校を設立している。では、こうした関西地域の労働運動・政治運動の機運のなかで、いかにして関西労働学校連盟は創立されたのだろうか。

2 関西労働学校連盟の概要と担い手の教育観

第 4 章でより詳しく検討することになるが、本章に必要な範囲で大労校の概要を述べることから始めたい。大労校は、1922（大正 11）年、当時総同盟の関係者として関西の労働運動の中心にいた、賀川豊彦らによって創立された。創立後すぐに賀川が学校から遠ざかり、不安定になった運営を、1925（大正 14）年からは高野岩三郎と、森戸辰男ら高野研究室出身の知識人たちが 1925（大正 14）年に「経営委員会」を組織し、担うようになった。

関西地域では、大労校に続いて、神戸（1923 年 4 月）、岡山（1924 年 1 月）、京都（1924 年 4 月）、堺（1924 年 4 月）、尼崎（1924 年 4 月）にも労働学校が設立され、大労校と講師を共有しながら運営を始めた。そして、大労校に関わった人々を中心として労働学校が次々に創立されていく機運のなかで、それら労働学校の連携機関の設立が模索された。「関西労働学校連盟」という名で設立を見たその連携機関は、結局のところ「僅かに連盟の会報を発行したのみで有名無実に終わった」ようだが、当時の関西地域で政治運動に携わっていた知識人たちが、労働学校での活動を媒介として、緩やかに連帯の可能性を見出していたことには注目しておきたい。同時に、労働組合や無産政党の分裂と、関西地域の多くの労働学校の閉校がほとんど時を同じくしていることにも着目しなければならない。

1920 年代後半には関西労働学校連盟に参入していた労働学校のほとんどが活動を停止したが、その中心にあった大労校は、財政的な困難と講師不足という困難を一旦は克服し、1937（昭和 12）年まで 16 年間にわたって運営を続けた。慢性的に講師不足という問題を抱えていた大労校は、いかにして知識人が集う教育空間になったのだろうか。下の表は、「経営委員会」が設立された第 10 期以降に、3 期以上講義を行った講師の一覧である。

表 3-1 大阪労働学校の主要講師（1925年～1937年）¹²³

大	新	大かつ新	どちらでもない
高野岩三郎	住谷悦治	細迫兼光	村島帰之
森戸辰男	河野密	山名義鶴	賀川豊彦
後藤貞治	阪本勝		河上丈太郎
林要	小岩井浄		上条愛一
笠信太郎	松沢兼人		
大内兵衛			

高野らが関わり始めた後の大労校では、東京帝国大学の高野研究室に集った人々（大原社研所員）、ならびに高野らが東京帝国大学で教鞭をとっていた時期に東大新人会に入会した人々が大きな役割を果たしたことが分かる。大労校は、「大正デモクラシー」の時期に東京帝大で学び、のちに政治運動のなかに身を置いた人々の緩やかな繋がりのおかげに運営されていた。先述の通り、高野は日本大衆党の委員長を務めていた。それでは、彼らは、当時の「教育」をどう捉え、労働学校で何を為そうとしたのだろうか。

大労校に集った知識人たちの問題意識を、同校の「創立宣言」（賀川豊彦や山名義鶴ら、大労校創設に関わった知識人たちが起草したものと考えられる¹²⁴）と創立者・賀川豊彦の文章に見てみたい。〔一〕は「創立宣言」、〔二〕は賀川が大労校創立に当たって総同盟の機関新聞に寄せた文章である。

〔一〕我等は有産階級の独占から教育を解放すべき事を要求する、夫れが有産階級の独占に帰してゐる間学問は遂に去勢された馬の如くであらう。

125

〔二〕教育されるものは、常に心の世界に住む。それは教へるものと、教へられるものゝ二つの群に分かたれるが、それは階級であつてはならぬ筈である。〔…〕学校はたゞ金持ちだけが、金をもつて行くべき筈のものではない。それは、金の多少によつて大中小学の区別をつけるべきものではない。それは個性の才能によつて大学教育まで受けられ得べきものであ

らねばならぬ。

[…] 労働学校は、此処に生まれ出づる必要があるのである。[…] 教育による改造運動は暴力による改造運動と、その本然に於て性質が違つて居ることに、気がつかねばならぬ。教育改造は急いではならぬ。¹²⁶

ここに見られるのは、まず「教育」が「有産階級」に独占されているという認識である。[二]に照らせば、賀川においてその「教育」は「大学教育」を主に示していることが分かる。大労校は、金のない「労働者階級」の人々も「個性の才能」によっては大学教育を受けられるようにしなければならないという主張の先に創立されたということがまず指摘できる。もう一点着目したいのは、「教育」が「改造運動」の一部として位置づけられていることである。「暴力による改造運動」とは異なる位置づけを与えつつも、大労校の目的は「改造運動」、すなわち総同盟による社会運動を担う人材の養成に置かれている。

同様の視点は、大労校後期の中心人物である森戸辰男によっても共有されており、森戸は有産階級の大学に対して、労働者階級への「社会科学的知識の系統的教育」を実施する機関として「労働学校」の必要性を説くと同時に、「労働学校」を「運動員養成機関」として位置づけている。森戸は戦後に日本社会党右派の中心的存在となり、片山哲、芦田均内閣で文部大臣を務めることになる人物で、戦前期にも総同盟や社会大衆党に関与していることに鑑みれば、ここで養成されようとしている「運動員」は、労働運動や政治運動の担い手であると考えられる¹²⁷。担い手となった知識人たちのこのような問題意識の上に大労校は、その教育内容と教育対象において、従来の大学と対照をなす教育空間として構想された。すなわち、労働者階級の発展に資する「学問」を、「無産階級」に提供することが目指された。

賀川や森戸は、「大学教育」を受ける基準が「金の多少」で決まっているという学校教育システムへの批判を視野に入れつつ（“教育の文脈”）、労働学校の目的を「改造運動」「運動員」の養成に置いている（“社会運動の文脈”）。大労校をはじめとする関西地域の労働学校は、確かに社会運動の要請のなかから形成されていた。

第3節 戦後における労働学校の再興—文化運動と政治運動の離合集散—

大労校の閉校をもって、戦時期には関西地域から姿を消した労働学校は、敗戦後、知識人たちによって再建される。なかでも、上の労働学校の定義に当てはまる教育機関として最も継続的・活発に活動したのは、京都人文学園であった。京都人文学園は確かに先の労働学校の定義を満たしており、現在まで続く京労校の基盤を築いた機関ではあるが、関西労働学校連盟とは異なり、労働運動や政治運動を中心とした“社会運動の文脈”に大きく依存して創設されたものではない。むしろ京都人文学園は、戦後初期の「文化運動」として位置づけられ、またその創設者も「文化運動」に携わった知識人であるとされてきた¹²⁸。

なお、先行研究群は「文化運動」それ自体についての考察をほとんど欠いているが、例えば北河賢三が「文化運動」として言及しているのは、「文学、芸能、美術、学問の研究会」の振興とそれらに関する教育活動である。

また「文化運動」の当事者によっては「政治批判」との対比で位置づけられてもいる。戦前期に『世界文化』『土曜日』を発刊して「文化運動」を展開した中井正一は、「文化運動」に以下のような位置づけを与える。

文化運動は政治批判の代用品ではない。[…]人々—とくに青年—の社会や文化をみる目をやしなうのは、その人たちの教養だ。ファッシズムは大衆がそういう教養をもつことを好まない。反ファッシズム運動の中心は、人々がそういう教養をもつようにすることにあり、したがって、文化運動にあると思う。¹²⁹

なお、中井ら『世界文化』『土曜日』同人が展開した「文化運動」には、同時代の経済・政治運動家から罵声にも似た評価がなされていたようである。綿貫ゆりはこのような視線を「非合法運動新派界限の逆風」として、『世界文化』同人に向けられた視線を以下のように集約している。

「プチブルの玩具」（清水三男）として敵視され、あるいはののしられ地面に雑誌を叩きつけられた（前橋正二）

「左翼インテリが合法雑誌を出して何になるのか」「マスターベーション

はやめろ」と言った言葉を投げつけ「非合法運動をやっている自分たちにカンパ」するよう働きかけを行う¹³⁰

ここで確認したいのは、「文化運動」という概念が、運動としての「文化」と「政治」を区別、対置しながら用いられており、かつ「文化運動」は「大衆が教養をもつ」という状態を目指すものとして意味づけられているということである。労働運動や政治運動の担い手を創出するために、手段として教育を位置づけて創られた戦前期の労働学校と異なり、いわば「文化運動」はそれ自体が教育活動を内包しており、教育は手段であると同時に目的としても位置づけられていると言える。「文化運動」は、政治・労働運動の対置物として“社会運動の文脈”のなかにありつつ、それ自体が「学問」の担い手の創出を意図しているという意味で“教育の文脈”を内包していると位置づけられよう。

京都人文学園に言及する先行研究が示してきたように、同学園は「文化運動」にのみよって立つ機関ではないと、筆者は考えている。京都人文学園は、戦前期の“社会運動の文脈”に基づいた労働学校を担った知識人と、戦前期より「文化運動」を展開してきた知識人が交差したところに誕生したと考える。以下、戦前期の反ファシズム「文化運動」・『世界文化』に集った知識人と、大労校や戦前京労校で教鞭をとった住谷悦治の軌跡を追いながら、京都人文学園の創立過程、およびそれが現在の京労校に改組されるまでの過程を跡付けたい。

1 戦前期における「文化運動」—新村猛と『世界文化』『土曜日』—

のちに京都人文学園の初代学園長となる、新村猛（1905-1992）が戦前期に行った「文化運動」から見ていきたい。新村の主な「文化運動」とは、反戦・反ファシズムを基調とする総合雑誌『世界文化』と、週刊新聞『土曜日』の発行であった。両雑誌の執筆者はほとんど重なっており、前者は「アカデミック」、後者は「より多くの一般大衆向け」という特質を持っている¹³¹。『世界文化』は1935（昭和10）年から1937（昭和12）年まで、『土曜日』は1936（昭和11）年から1937（昭和12）年まで発行されたが¹³²、1937年11月8日から治安維持法によって同人の検挙が相次いだことで、両者とも終刊へ追い込まれた¹³³。こうした活動の同人には、新村のほか久野収や和田洋一など、のちに京都

人文学園で活動する知識人が含まれていた。

『世界文化』はアカデミックな論調を持ち、読者層も比較的限られていたが、それをより広い読者を獲得する活動へと拡大したのが、『土曜日』の発行であった。その創刊には、当時労働学校で講師を務めており、のちに京都勤労者学園の初代学園長となる住谷悦治が関わっている。

住谷は 1922（大正 11）年に東京帝国大学を卒業し、同志社大学で教鞭をとりながら研究活動、ジャーナリズム活動、そして大労校や戦前京労校での教育活動に打ち込む日々を送っていたが、1933（昭和 8）年 7 月 10 日、治安維持法違反の咎で検束されたことをきっかけとして職を失い¹³⁴、経済的に窮乏することになる。住谷は 1937（昭和 12）年に松山高商に職を得るまでの間、ジャーナリズム活動を軸とした執筆活動によって生計を維持することになるが、そのような状況のなかで、『土曜日』の発刊に携わる。『土曜日』が発刊された 1936（昭和 11）年 7 月という時期の住谷は、京都で雑誌や新聞への執筆活動に勤しんでいた。住谷の執筆活動は多方面にわたるが、そのうち『文藝春秋』の記事¹³⁵を目にして住谷を訪ねたのが、松竹俳優・斎藤雷太郎であった。

当時の斎藤は、松竹で俳優を務める一方で『京都スタジオ通信』という新聞を発行していた。当時、新聞には「有保証」「無保証」の区分があり、保証金がないと「時事問題」を新聞に載せることができなかった。斎藤は「金五百円」の国債を保証金として『京都スタジオ通信』を有保証とし、それまでの「京都の撮影所に働くひとびとの親睦と向上」という目標を改めて「映画人以外の人々」に時事問題を論じさせることを試みる。執筆者を探した斎藤は、『文藝春秋』で住所を知った住谷を訪ね、「新聞の性格を説明して原稿をお願い」する。それを受けた住谷は、近くに住む同志社大学の同僚で、『世界文化』の同人であった能勢克男を紹介する。この人脈はさらに同じく『世界文化』同人の中井正一にも拡がり、ついには『世界文化』同人の多くが執筆し、かつ、より多くの人々に読まれる新聞、『土曜日』が誕生することになった¹³⁶。

住谷自身は『土曜日』の同人とはならず、創刊号（1936.7.4、号数は『京都スタジオ通信』から通算されているため 12 号となる、以下同様）、38 号（1937.8.5）、39 号（1937.8.20）、41 号（1937.9.20）に記事を投稿したに過ぎないが、『土曜日』の創刊はまさに住谷が斎藤と『世界文化』の同人との結

節点の役割を果たしたことによってなされたものであると言えるだろう。この『土曜日』創刊を通してなされた住谷と『世界文化』同人とのネットワーク形成は、のちの京都人文学園創立にとって、大きな意味を持つことになる。

2 戦後関西地域の社会運動とその教育活動

以上に新村猛を中心として述べてきたのが、京都人文学園創設の一方の担い手である「文化運動」の流れであった。では、もう一方の労働運動・政治運動およびそれらに関係する教育活動はどのようなものであったのか。

まず、戦後の労働運動史を概観しておこう。敗戦後、合法組織として「復興」した労働組合は、まず 1946 年に全日本産業別労働組合会議（産別会議）や日本労働総同盟（総同盟）といった連合体を結成し、全国的な労働運動を開始する。しかし、1947 年 2 月 1 日の「二・一ゼネスト」が未遂に終わったことをきっかけに連合体の再編が進み、共産主義の勢力を弱めた日本労働組合総評議会（総評）が 1950 年に創立され、産別会議や総同盟に替わって労働運動の代表的な連合組織となる。

その後、レッド・パージやサンフランシスコ条約の締結などを経るなかで、1954 年の全日本労働組合会議（全労会議）の成立など分裂を繰り返しながらも、1956 年の「春闘」の開始など、労働運動は全体として隆盛していく。しかし、1959 年のいわゆる三井三池争議に敗北したことでその勢いを喪失、一度は分裂した総評と全労会議（のちに全日本労働総同盟（同盟））などが 1989 年に日本労働組合総連合会（連合）を創立して統一の動きを見せるも、組合組織率は低下の一途をたどっている¹³⁷。

概して、日本の戦後労働運動史はこのように整理されてきた¹³⁸。京都人文学園が存在した京都府でもこうした動きに連動した労働運動が展開され、政治運動を展開した左派政党運動（日本共産党、日本社会党）とともに、労働者に対する教育活動を行っている。

主だったものは、「総同盟、K・K・R、産別、全官公」¹³⁹の 4 組合の連合体である京都地方労働組合協議会が 1947 年から翌年まで展開した「京都労働学校」という名の講座と、上記した総評と島恭彦、前川嘉一ら知識人が 1953 年に結成した、京都地方勤労者教育協会（以下、地労協）による教育活動である。

この京都地方労働組合協議会が設置した「京都労働学校」は入学に際して「各自の労働組合に如何に参加しているか」を選別のための質問として問うなど、労働組合運動との密接なかかわりを持って開講された。戦前京労校と同様に2、3ヵ月を1期として6期開講されたが、1947年7月から1948年12月の1年半弱でその活動を終えた。石田良三郎は、その閉鎖後、「京都における労働者教育の潮流」すなわち当時の労働運動と密接に関わりを持った教育活動は、「府労政課の行政的立場」からの教育に移行したという見解を示している。そのうえで石田は、「労働団体が、労働者自らの手による労働者教育の必要に再びめざめ、その実現のための行動を起したのは一九五三（昭和二十八）年五月 […] のことであった」としている¹⁴⁰。その1953年の「行動」とは、地労協の結成のことを指し示している。

これらを含めて、戦前から戦後にかけて、文献史資料によって存在が確認できる労働学校（に定義上当てはまる場所）の一覧を以下に示しておこう。

表 3-2 京都における労働学校の全体像（筆者作成）

学校名	開校年	運営主体	中心的知識人	住谷の役割
京都労働学校 (本稿：「戦前京労校」)	1924	総同盟京都連合会 →京都無産者教育協会	山本宣治	講師
総同盟労働学校	1929	京都労働者教育協会	中島重	
労働組合全国同盟労働学校	1929			
京都人文学園	1946		新村猛、久野収	創立者、講師
京都労働学校	1947	京都地方労働組合協議会		講師
京都勤労者学園 (本稿：「京労校」)	1957		住谷悦治	学園長

このように、京都人文学園が創立され、活動した同時期には、社会運動団体によっても労働者に向けた活発な教育活動が展開されていた。そして、表に挙げた各校のうち、管見の限り、活動内容が史資料上では確認できない「総同盟労働学校」と「労働組合全国同盟労働学校」を除いたすべての労働学校において、住谷悦治が講師を務めていた¹⁴¹。京都における労働運動・政治運動に関する教育機関の中心に、住谷は位置していた。

時期は前後するが、次項では、こうした“社会運動の文脈”で教育活動を展

開していた住谷と、「文化運動」に身を置いていた新村らによって、いかに京都人文学園が創立され、また現在の京労校へと姿を変えたのかを見ていきたい。

3 京都人文学園の創立と京都労働学校への改組

まず、京都人文学園について概観しておこう。京都人文学園は、1946年に開校した三年制の各種学校である。試験を行わない、出席を取らないなど、「新しい教育と学問の構築」¹⁴²を目指した昼間制の教育機関であった。その講義内容は倫理学、世界史、哲学、芸術学といったいわゆる人文科学を中心としつつ、社会学や政治学、数学、物理学など社会・自然科学を含んだ広範なものであった。1946年には100名を超える入学者を迎えた同校も、次第に学生の欠席や講師による休講、財政難などの問題を抱えるようになり、1949年には昼間制の学習者を迎えることなく、1950年からは夜間制の各種学校へと運営形態を変化させる。夜間制となった京都人文学園は1957年、京都勤労者教育協会と合併して京都勤労者学園となり、各種学校京都労働学校の運営を始める。京都労働学校は夜間の開講で、1日2科目週6日、年36週にわたって、社会科学や労働問題、その他広く教養に関わる講義を行っている。

この京都人文学園誕生の端緒は、「友山荘」に集った人々と、『世界文化』『土曜日』の中心人物であった新村猛の出会いに見て取ることができる¹⁴³。まず、友山荘について概観しておく必要があるだろう。友山荘は、住谷悦治の妻よし江の妹栄子の夫に当たる人物、堀江友広が中心となって構想した「文化事業」である。堀江は1922（大正11）年に早稲田大学を卒業すると、製造工場の取締役を経て戦闘機の部品製造を行う「堀江商店」を創設するなど、戦時中に一定の財を成した人物で¹⁴⁴、住谷の理解者、支援者であったと考えられる¹⁴⁵。住谷の学究生活を支えた堀江が、敗戦直前の1945（昭和20）年春に構想したのが「友山荘」であった。先述のように堀江は戦時中に一定の財を蓄えており、その使い道を模索していた。資金の用途についての相談を受けた住谷は「文化事業の振興」¹⁴⁶を提案し、その結果立ち上げられたのが友山荘である。友山荘は以下のような事業を目的とした。

（一）働らく人々のための教育機関の設立、（二）貧しい人たちのための

診療所の設置、（三）美術工業の工場を設け上村六郎氏を中心に優良な製品を作製販売する、（四）音楽学校—とくに音楽は幼少年からの教育が必要であるとの上村けい子女史の意見によって、少年少女のための音楽教育機関を設置、（五）伊谷賢蔵氏を中心に絵画研究所が設置¹⁴⁷

この事業の実現に向けて、住谷は戦前からの人脈を活用することになる。住谷が、「働らく人々のための教育機関」の設立という理念の担い手として協力を仰いだのが、『土曜日』でその思想を知っていた新村であった¹⁴⁸。こうして住谷を通して活動の財政的基盤を得た新村は、自ら学園長となって京都人文学園を創立、中井正一や久野収ら『世界文化』『土曜日』の同人らとともに「労働者大衆」の教育活動を始めることになる。新村が執筆した、創立当時の京都人文学園の事業目的は、以下のようなものであった。

[…] 従来の学校教育は立身出世の具に供せられ勝ちとなり、延いては観察と推理との力の涵養はおろそかにせられ、暗記力がおのづと重視せられる結果を招き、学校に於ける教科目も徒に細分される傾きがありましたが、私たちは右のやうな弊風を打破し、早くから学問をあまたの分野に区切ることなく、基本的な諸学科について、その対象と成立と発達の跡とを懇ろに説き、またその研究方法を教えつゝ、自主的な思考人、しかも単に思考に秀でた知識人ではなくて、「行動の人として思考し思考の人として行動する」やうな近代人を養成したいと意図するもので […] 私たちの学校は教育すると云ふよりもむしろ学び究めようとする後進を先進が掖導することに本旨が存し¹⁴⁹

このなかで新村が批判しているのは、細分化された「学問」を暗記させる学校教育の方法のなかで「観察と推理の力」がないがしろにされたことであり、またその結果として「自主的な思考人」が養成されなかったという事実である。そこで京都人文学園は、「後進を先進が掖導する」ということを活動の軸として、試験の撤廃、生徒自治などといった方法を採用し、そのために学校としての認可を受けず各種学校であり続けた。この「京都人文学園規約」には、上の

文章のほかに講師の選定や財政的な援助者からの独立が盛り込まれており、学校教育機関の財政的拠出者である国家によって「偏向」させられた学問の暗記や、「自主的な思考」の能力涵養を疎かにする態度によって、「平和と自由」に寄与する人々を育てることができなかった戦前の学校教育への批判的な態度を見て取ることができる。いわば新村は、反ファシズムの立場からの学校教育のあり方に対する批判という“教育の文脈”に基づいて、京都人文学園の方向性を決めている。この時点では、もう一方の創立主体であった住谷らが身を置いていた、政治運動などの“社会運動の文脈”の影響は看取できない。

しかし、新村がその理想を体現しようとして運営を開始した京都人文学園も、主な対象とした働く青年たちが日中の労働を開始し始めるのに伴って、昼間の運営に困難をきたし始める。1948年の入学生は前年、前々年の「一〇〇名前後」に比べて「三〇名」という少なさであり、創立時に堀江から寄付された資金以外は事業収入に依存している同学園は、財政危機に陥ることとなる（なお、第2章の区分で言えば「自主事業型」に該当する）。学園は存続の手段を夜間部への移行に求め、夜間部設置委員会を設けて協議を始める。そしてついに1949年4月、京都人文学園は昼間部を廃止し、夜間の各種学校へと移行する。

上野輝将は、この夜間部設置をもって、京都人文学園の性格が「自由大学的」なものから「労働学校的」な性格に転換したという見方を提示している¹⁵⁰。上野は、夜間部設置という出来事以降の京都人文学園を「労働学校」的と形容することによって、それまでの学園の性格が変化したことと、その性格が後の（現在の）京都勤労者学園を母体とする京労校と連続性を持っていることを示唆していると言えるだろう。また先の石田も、この夜間部設置の意味を、京都人文学園が「勤労者のための教育機関となることに自らの使命を見出し」たものと評し、さらには財政難と向き合いながら1956年まで運営を続ける中で、「人文主義」教育から「勤労者」教育へと学園の目的が変化したことを指摘する¹⁵¹。先行研究においても学園の性格の変化が指摘されるこの夜間部設置においては、京都人文学園を担う知識人の様相にも様々な動きが見られる。

表 3-3 京都人文学園夜間部年表（筆者作成）

年月	事項
1949.1	夜間部設置委員会発足
1949.4	夜間部発足
1950	主事佐々木時雄が京都市役所、 新村猛が名古屋大学、久野収が学習院大学へ就職
1951.6	「関西文理学院」開校
1956.4-9	常任委員会・最高運営委員会が労働組合員を主な対象とすることを協議
1957.3	社団法人京都勤労者学園に改組

夜間部移行直後には、昼間部時代の京都人文学園において中心的な役割を果たしていた『世界文化』系知識人たちが学園を離れることになる。昼間部の学生は、1950年2月をもって全員が卒業することになるが¹⁵²、その後間もない同年6月には、新村猛と久野収が相次いで大学（前者が名古屋大学、後者が学習院大学）への就職を決断し、学園の運営から実質的に退いている¹⁵³。それと前後して、1950年度の講義には「世界労働運動史」、1951年の講義には「労働運動」という科目が開講される。こうした知識人層や科目の変容からは、後に述べるように、京都人文学園が夜間部への移行を境として、上野が暗示するように、政治運動・労働運動（“社会運動の文脈”）により接近したという見方をとることもできるだろう。

こうしてその担い手と教育内容を変容させた京都人文学園は1956年、卒業生からの反対を受けながらも、先述した地労協と合併することを決議し、翌年、より労働組合との連携を前面に押し出した京都勤労者学園へと改組した。京都勤労者学園の初代学園長には住谷が就任した。この合併をもって、京都人文学園夜間部は、京都勤労者学園が運営する各種学校、京都労働学校（本稿が「京労校」と呼んでいるもの）として新たに活動を始めることとなった。この後の京労校の活動については、第5章でより詳細に取り上げることにしよう。

第4節 “社会運動の文脈”と“教育の文脈”

関西地域において知識人が労働者と関わる空間は、大原社研の東京転出と大労校の閉校、京都人文学園の創立、京都人文学園の夜間部移行、京都勤労者学

園・京労校の創立という大きく 4 つの転機を経ながらも、住谷悦治を中心に、一定の人的な連続性を持って継続してきたと言えるだろう。

住谷は、戦前期に若き学究として大労校で講義を行った経験について、以下のように述べている。

わたしは初めて労働者に講ずるということは大学の教室よりも楽しかったように思われ、帰りの京都までの夜の電車で何かしら生き甲斐のようなものを感じた。¹⁵⁴

住谷は労働学校に対して、「生き甲斐」と表現される極めて肯定的な体験をもって、逮捕、拷問、無職という不遇のなかに敗戦を迎え、戦後すぐに戦前来の知己であった『世界文化』同人と資金提供者である義弟を結び付けて京都人文学園創立の基盤を構築した。そして、京都勤労者学園への改組に当たっては初代学園長を務めることになった。住谷は、中井正一の回顧に見られるような政治運動と「文化運動」の壁を時には越境する、知識人間の「結節点」としての役割を果たしながら、関西地域において労働者と知識人が集う場所を存続せしめた¹⁵⁵。こうして関西地域には、政治運動・労働運動との強い連関（“社会運動の文脈”）と、人文科学や芸術をその内容とする「教養」の伝播、あるいは既存の学校教育批判の上にたつ「学校」の創立（“教育の文脈”）との間を、双方を常にはらみながらも、主たる目的は揺れ動きながら、労働学校は 100 年以上にわたって現在に至るまで活動を続けている。以下では、大労校を中心とする関西労働学校連盟から京都人文学園を経て京都勤労者学園・京労校に至る各労働学校を、二つの“文脈”のなかに改めて位置づけておきたい。

端的に言えば、知識人の観点から見たとき、大労校・関西労働学校連盟は“社会運動の文脈”を、京都人文学園昼間部は“教育の文脈”を、京都人文学園夜間部および京都勤労者学園は“社会運動の文脈”を主たる運営の基盤としていえることができるだろう。ただし、それぞれの「学校」はそれぞれにもう一方の“文脈”を意識してもいる。大労校の創設者・賀川豊彦は、関西の労働運動の中心に近い立場から、労働運動の担い手の養成を大労校の主たる目的としながらも、一方で同時代の大学教育のあり方を批判し、労働者階級に高等教

育をいきわたらせることの必要性を主張していた。創設当初の京都人文学園は、戦前期の学校教育のあり方への批判を主たる創立の理念としながらも、創立のメンバーに住谷ら政治運動の中心人物を含んでおり、政治運動とのある種の近さを持っている。このことは、京都人文学園が夜間部に移行すると、労働組合に関係する教育組織である京都勤労者教育協会と容易に結びつき、京都勤労者学園へと改組したことからも窺える。その京都勤労者学園・京労校にしても、後に述べるように、同時代の教育への批判、あるいはその補完としての位置づけを模索するようになる。

<「労働運動」・「政治運動」―“社会運動の文脈”>/<「文化運動」―“教育の文脈”>という観点からみると、この間の労働学校の担い手も、一貫して参画してきた住谷を除いては揺れ動いているように思われる。戦前期の大労校や京労校、関西労働学校連盟、労働組合全国同盟労働学校は、森戸の言う「経済運動」・「政治運動」を志向する知識人によって担われた場所であったと考えられる。ここで詳しくは検討しないが、総同盟の三度にわたる「分裂」の結果誕生した日本労働組合評議会（第一次分裂）、労働組合全国同盟（第三次分裂）と、分裂元の総同盟とのある種の対立が、同時期の京都に労働学校が複数誕生していることの背景となっている。政治運動・労働運動と労働学校の運営が相互に影響を及ぼし合っていることを示す一つの証左でもあるだろう。

その一方、戦後になると、住谷を媒介として、労働者に対する教育の場所に、「文化運動」を志向する知識人＝『世界文化』同人たちもが参入するようになる。このように、戦後の労働学校は多様な志向を持つ知識人が参加する空間へと変容していった、とさしあたってはまとめておくことができるだろう。

そして、そのようにして勤労者教育―政治・労働運動の主体養成―を目的にするようになった京都人文学園は、京都勤労者教育協会と合併して京都勤労者学園へと改組することによって、よりその色彩を強めることになる。1920年代に始まった、知識人と労働者との知を媒介としたつながりの形成、そのための空間の構築という試みの担い手は、マルクス主義者・住谷悦治を含む、労働者階級の存在を前提とした政治・経済運動を志向する知識人たちによって開始され、1940年代には住谷と戦前期に親交を結んでいた「文化運動」を志向する人々が参入したのち、1949年から1950年代にかけて、再び「政治・労働運動」

を志向する知識人によって担われるようになったと結論しておきたい。

このように、それぞれの労働学校は、これまで着目されてきたように、“社会運動の文脈”のなかで生まれ出ている一方で、“教育の文脈”をも持ち合わせていると言えよう。知識人の観点からのみの考察でも、労働学校がもつ、教育と社会運動、労働それぞれのオルタナティブを生みだそうとする、複合的な意味合いを見て取ることができる。第4章以降では、さらにここに「学習者＝労働者」の観点を加え、その教育空間としての意味の多層性に迫ってみたい。

第5節 本章の小括

本章では、関西地域における労働学校の展開を追いながら、“社会運動の文脈”と“教育の文脈”という二つの文脈を軸として、その目的の特質について検討してきた。次章以降の検討に向けて、本章で確認しておきたいのは次の三点である。

一つ目は、関西地域において活発な活動を展開した労働学校として注目すべきは、大労校と京労校の2校であるという点である。戦前期の関西地域において最も長く継続した大労校と、そこでの経験を基にして戦後に「復興」した京都人文学園を経て、現在まで60年以上にわたって存続している京労校が、本稿の立場からは注目すべき事例であることを強調しておきたい。一方で、その2校の間にあり、独自の教育活動を展開した京都人文学園は、たしかに本稿における、また諸先行研究における「労働学校」の定義に当てはまってはいる。しかし本章でも見てきたように、京都人文学園は主に“教育の文脈”に基づいて創立された各種学校であり、“社会運動の文脈”から設立された大労校や京労校とは、そのありようが異なっている。一方で、上野が指摘したように、夜間部に移行したあとの京都人文学園はむしろ“社会運動の文脈”に接近している。京都人文学園の昼間部と夜間部の様相の違いは、「労働学校」という分析概念の曖昧さを照射している。その精緻化は、今後の（社会）教育史研究の課題として挙げておきたい。差し当たり本稿では、労働学校をあくまでも労働者に向けた教育/学習のための場所の事例として取り上げているため、昼間部の時期には、（昼間部である以上）労働者を主たる対象とはしていなかったと考えられる京都人文学園を、事例検討の対象としない。

二つ目は、第4章で取り上げる大労校と、第5章で取り上げる京労校の創立時、そしてその間に位置する京都人文学園の昼間部・夜間部において、労働者に向けた教育/学習の場所に与えられた「労働学校一般に関する意味」が、アジア・太平洋戦争をまたいで政治運動・労働運動の担い手の養成—“社会運動の文脈”（大労校・関西労働学校連盟）から文化・「学問」の担い手の養成—“教育の文脈”（京都人文学園昼間部）へ移行し、1949年から1950年を境にして、再び政治・経済運動の担い手の養成—“社会運動の文脈”（京都人文学園夜間部→京都勤労者学園・京労校）へと揺れ動いたと考えられることである。大労校と京労校については、以下の各章で、さらに詳しくその内実を検討する。

三つ目は、労働学校のような、制度的・財政的基盤のない教育機関の形成と展開において、特定の（例えば住谷悦治のような）知識人が果たしてきた重要な役割として、知識人たちのネットワークの「結節点」となったことが挙げられる、ということである。戦前・戦後の労働学校は、住谷悦治を中心として、その担い手に一定の連続性が確認できる。その過程で住谷が多様な知識人たちを一定の「場所」に結びつけたことにより、そのような「場所」は多様な価値観を持つ知識人たちが集う場所ともなっていた。住谷は大労校や京都人文学園において断続的に講義を行った稀有な人物であったことに加えて、知識人たちのネットワークの「結節点」でもあったと言えるだろう。

戦前期に関西地域（大阪・京都・神戸・尼崎）において労働学校の運営を担ったのは、大原社研や東大新人会の人々であった。関西地域において知識人と都市労働者が交わる場所が保たれたのは、彼らの「犠牲的な応援」¹⁵⁶の結果であった。しかし大原社研の東京転出などによってその人々の多くは関西地域を去ることとなり、そのような場所が存続する基盤は、1930年代後半から敗戦にかけて一度は脆弱になっていたはずである。そのような状況において、戦前期における労働学校の経験を持って、戦後には『世界文化』『土曜日』といった「文化運動」を展開していた人々との人脈を用いることで、知識人と都市労働者の交流の場所をもう一度作り出す基盤を作ったのが、住谷だったと言える。

この役割に関しては、住谷自身の思想の変容や大労校での経験が大きな意味を持っていたと考えられる。1926（大正14）年にはじめて大労校で講義を行った住谷は、結局10年間にわたって講義を続け、そこで「楽しさ」、「生き甲斐」

を感じるという経験を得る。また大労校で講義を行っていた時期の直後には、『土曜日』の創刊に携わることで『世界文化』の同人たちとのネットワークを構築していた。戦後、『世界文化』同人が行っていたような「文化運動」を肯定的に評価するようになった住谷は、義弟・堀江の資金と『世界文化』同人を結び付けることで、関西の地に労働学校を再興することになる。『土曜日』の創刊を経て構築された知識人間の人脈、「文化運動」への肯定的な評価、義弟・堀江の資金、そして大労校での「楽しさ」「生き甲斐」という経験の合流のうえに、京都人文学園は誕生した。住谷は労働学校での経験を背景として、知識人や資金提供者をつなぐ「結節点」であった。

先述した『世界文化』同人への経済・政治運動家による罵声からは、知識人間の「党派性」とでも言い得るものを見て取ることができる。このことから、同様に国家権力への対抗を構想しつつも、同時代の知識人は決して一枚岩ではなく、「運動」や「主義」ごとの排他性を有していたことが窺える。少なくとも大労校の経験を京都人文学園へと継続させたという文脈においては、住谷が果たした知識人ネットワークの「結節点」という役割はこのような「党派性」を乗り越える可能性を示すものであり、労働者に向けた教育空間の創造において欠かせないものであったと言えるだろう。

以上、関西地域における労働者に向けた教育/学習の場所の歴史的展開を検討してきた。次章以降では、本章でも扱った大労校と京労校に特に焦点を当て、それぞれの場所が帯びた意味を、教育者と学習者の視点から分析する。

117 梅田俊英・高橋彦博・横関至『協調会の研究』柏書房、2004年、29頁。

118 本稿では、知識人や労働者が労働学校という事象に与えた意味を「労働学校一般に関する意味」と、個別の労働学校という場所それ自体に与えた意味を「場所としての労働学校に関する意味」と呼んで区別しておきたい。

119 表 0-2 戦前期労働学校一覧（再掲）

道府県	学校名	設置主体・関連団体	設立年月
北海道	北海労働学校	全国労働北海道連合会	1930.6
秋田	秋田労働学校	総同盟秋田連合会	1928
岩手	盛岡労働学校	不詳	1926.5
埼玉	埼玉労働公民学校	日本労働総同盟所属東京職工組合	1928.4
東京	日本労働学校	労働者教育協会	1921.9
	日本労働学校本所分校	労働者教育協会	1924.9
	日本労働学校城北分校 →日暮里日本労働学校	労働者教育協会	1924.3
	帝大セツルメント労働学校	帝大セツルメント	1924.9
	日本労働学院	日本宗教会館	1924.4
	S・P・S労働学校	東京商科大学内S・P・S	1924.5
	東京労働学校	東京労働教育会	1925.1
	中央労働学院	協調会	1920.6
	信愛学院	有馬頼寧	1919.9
	東京市労働講習会	東京市社会局社会教育課	1924.9
	市民労働学院 →東京市労務者補導学校	東京市社会局社会教育課	1924.9
	柳島労働学校	東京帝国大学セツルメント	1924.9
	日本労働学院	日本宗教会館、代表者小松雄道	1924.4
	労学院夜間中等部	貧乏学生同盟(労学院)	1923
	基督教産業青年会夜学校	不詳	1923.1
	王子学院	東京府社会事業協会	1924.1
	月島労働講習会	月島労働相談会	1922.12
	東京プロレタリア政治学校	社会大衆党	不詳
	三田政治学校	総連合教育部経営	不詳
	労働社会大学	大和民労会	1921.11
請地工手学校	不詳	不詳	
千葉	野田労働学校	労働総同盟所属関東醸造労働組合	1925.8
神奈川	神奈川労働学校	日本労働総同盟神奈川連合会	1927.1
	神奈川県労働講座	神奈川県及び神奈川県匡済会	1926.3
	横須賀労働学院	横廠工友会	1927.5
	横浜労働学校	横浜文化協会	1925.11
	横浜労働学校	社会大衆党か	1928

	横浜労働学校	日本労働組合総連合	1929.7
京都	京都労働学校	京都無産者教育協会	不詳
大阪	大阪労働学校	大阪労働学校経営委員会	1922.6
	大阪市民労働学院	財団法人大阪基督教青年会産業部	1922.9
	堺労働学校	日本労働総同盟泉州連合会	1924.4
	労働学院	協調会大阪支所	不詳
	関西社会学院	平賀周	不詳
	九條労働学校	大阪市労働共済会	1926.5
兵庫	神戸労働学校	労働文化協会	不詳
	神戸労働学校	日本労働総同盟神戸連合会	1923.4
	尼ヶ崎労働学校	日本労働総同盟	1924.4
	淡路労働学校	日労党支部	1928.4
	明石文化公民学院	日本大衆党明石支部	1928.3
岡山	岡山労働学校	日本労働組合中国評議会	1924.1
広島	広島労働問題講習所	広島社会教会	1924.9
	呉市公民講座	呉市役所	1924.6
	廣成人講座	広工廠工僚会	1925.8
高知	南海義塾	日本大衆党高知支部	1928.9
不明	愛隣公民講座	ピ・ジプラクス	1926.4
	三輪学院	矢吹慶輝	1922.5
	民衆弁論学院	社会民衆党支部	1928.1
	関西軍官学校	日労党関西事務局	1928.9
	民衆政治学校	社民党	1928
	岡崎労働学校	不詳	1928
	川崎政治学校	大衆党	1928
	日本協同組合学校	不詳	不詳
純眞学園	不詳	不詳	

120 花香実は、賀川がいわゆる川崎・三菱造船所争議の後、関西地域の労働運動における影響力を失っており、大労校は総同盟と「微妙な距離」をもって設立されたものと推察している（花香実「大阪労働学校の歴史的意義と性格」法政大学大原社会問題研究所編『大阪労働学校史』法政大学出版局、1982年、334-373頁）。花香論文においてその「微妙な距離」の内実は明らかではないが、賀川が大労校について、「私は労働学校を、たゞ戦争のための士官学校だけだと考へたくはない」というメタファーを用いて、労働学校が労働運動家養成機関に止まることを批判していることから、大労校は労働組合によって直接創立されたと言うよりは、賀川という人物とその周辺に集った知識人たちによって設立されたものと位置付けることが可能だろう。

121 以上、総同盟の歴史的展開については、総同盟五十年史刊行委員会編『総同盟五十年史』（総同盟五十年史刊行委員会、1964-1968年）を参照した。

122 これらの労働運動、政治運動には、東大新人会（帝大新人会）の会員が大きく関わっている。同会は、吉野作造の影響を受けた東京帝国大学の学生、赤松克麿や宮崎竜介を中心として1918（大正7）年に結成された団体である。創設者の一つ下の世代には三輪寿壮（日本労農党）や林要、二つ下には新明正道や

松沢兼人、三つ下には住谷悦治、河野密、小岩井浄、阪本勝など、関西地域で社会運動に関わりつつ、労働学校で講師を務める人物が多く含まれていた（中村勝範編『帝大新人会研究』慶應義塾大学法学研究会、1997年）。

123 前掲大原社研編『大阪労働学校史』をもとに筆者作成。[大]は大原社会問題研究所員であることを、[新]は東大新人会の出身者であることを、[大]かつ[新]は大原社会問題研究所員であり、かつ東大新人会の出身者であることを、「どちらでもない」は、大原社会問題研究所にも東大新人会にも所属したことがないことを意味している。

124 「創立宣言」の執筆者については、花香実による研究がある（花香実「大阪労働学校の創設にかんする一考察」『法政大学文学部紀要』（31）、1985年、143-170頁）。花香は執筆者の特定を避けつつも、賀川豊彦による執筆であるとする「通念」に疑問を呈し、山名義鶴が賀川ら創立に携わった知識人たちの意向を受けつつ執筆したものではないかという仮説を提示している。

125 前掲大原社研編『大阪労働学校史』、18頁。

126 賀川豊彦「労働組合と教育の改造」『労働者新聞』第六一号、1922年。

127 森戸の行動については、森戸辰男『クロボトキン事件前後』（春秋社、1972年）および森戸辰男『社会科学者の使命と運命』（春秋社、1975年）に依っている。

128 山寄雅子『京都人文学園成立をめぐる戦中・戦後の文化運動』風間書房、2002年／北河賢三『戦後の出発：文化運動・青年団・戦争未亡人』青木書店、2000年など。

129 西田勲「滝川事件とそれ以後の京都学生運動のあらまし」二六会編『ファシズムと人民戦線の時代の記録』西田書店、1988年、41-42頁。

130 綿貫ゆり「反ファシズムの烽火：『世界文化』と『土曜日』」『千葉大学人文公共学研究論集』38、2019年、203頁。

131 新村の戦前期における「文化活動」については、新村猛『新村猛著作集 第二巻 『世界文化』三十年代の政治思想的証言』（三一書房、1994年）によっている。

132 『土曜日』の概要については、『復刻版 土曜日』（三一書房、1974年）に依っている。

133 前掲綿貫「反ファシズムの烽火：『世界文化』と『土曜日』」、197-214頁。

134 住谷悦治『住谷悦治日記：一九三三（昭和八）年』（田中智子翻刻、以下、『日記』）同志社大学人文科学研究所、2020年、1933・7・10（1933年7月10日の日記であることを示している、以下同様）。

135 『土曜日』創刊以前に住谷が『文藝春秋』に投稿した記事は以下のものである。

・住谷悦治「學界メリー・ゴー・ラウンド」『文藝春秋』第十一年第一号、1933年1月、126-132頁。

・住谷悦治「登張竹風と土井晚翠」『文藝春秋』第十二年第三号、1934年3

月、82-92 頁。

・住谷悦治「上海夜話：本社海外特派員第一信」『文藝春秋』第十二年第七号、1934 年 7 月、200-208 頁。

・住谷悦治「ヒットラアの閃光的行動：その劇的な逮捕光景と陰謀の真相」『文藝春秋』第十二年第九号、1934 年 9 月、158-169 頁。

・住谷悦治「ロンドンの街頭藝術家」『文藝春秋』第十二年第十二号、1934 年 12 月、114-120 頁。

他に、国府亮一のペンネームで「ナチスの秘密警察」（『文藝春秋』第十二年第十一号、1934 年 11 月）という記事も投稿している。いずれの号にも執筆者の住所を掲載した「寄稿家紹介」の欄があるため、斎藤がどの記事を読んで住谷のもとを訪れたのかは現状では定かではない。

136 斎藤雷太郎「『土曜日』について」『復刻版 土曜日』三一書房、1974 年、8 頁。

137 山本昭宏『戦後民主主義：現代日本を創った思想と文化』中央公論新社、2021 年、44 頁。

138 大河内一男『戦後日本の労働運動』岩波書店、1955 年。日本労働組合総連合会「連合について」https://www.jtuc-rengo.or.jp/about_rengo/（最終閲覧：2022/10/25）。

139 石田良三郎『京都地方労働者教育史』京都勤労者学園、1979 年、245 頁。

140 同上、357 頁。

141 同上、181-397 頁。

142 前掲山寄『京都人文学園成立をめぐる戦中・戦後の文化運動』、103 頁。以下、京都人文学園の設立過程や教育課程については同書に依る。

143 同上、109-110 頁。

144 前掲住谷『日記』、106-107 頁。

145 『日記』1933・11・6、同 11・12。

146 住谷悦治「一つの歴史：京都労働学校のこと」住谷悦治『研究室うちそと』大阪福祉事業財団京都補導所、1957 年、238 頁。

147 同上。

148 同上、236-241 頁。

149 「京都人文学園規約」、前掲京都人文学園創立 30 周年記念世話人会編『わが青春：京都人文学園の記録』、37-39 頁に所収。

150 上野輝将「戦後京都における科学者運動の展開：民主主義科学者協会京都支部の生誕」『神戸女子薬科大学人文研究』（6）、1978 年、64 頁。

151 前掲石田『京都地方労働者教育史』、307 頁。

152 前掲『わが青春：京都人文学園の記録』、101 頁。

153 前掲石田『京都地方労働者教育史』、313 頁。

154 住谷悦治「大切な一枚の写真：労働学校設立の前後」前掲大原社研編『大阪労働学校史』、257-259 頁。

¹⁵⁵ これには、住谷の「文化運動」への見解が、戦前・戦後をまたいで変化していることも関係しているだろう。西田勲の回想によれば、1936年の座談会（梯明秀、草野昌彦、田中直吉、中井正一、富岡益五郎、蜷川虎三、能勢克男らが出席した）において戦前期の住谷は、文化運動に対して次のような評価を与えている。

住谷さんは、また、この年、文化運動が盛んになったことをあげ、これは政治批判をやれなくなった進歩派の人々が文化運動に逃げ込んだためだろう、と分析しました。

ここで住谷は、「文化運動」よりも政治批判を重視する態度を見せ、「文化運動」を「逃げ込」む先として若干否定的な見解を提示している。住谷のこの発言は『土曜日』が創刊されたその年になされたものである。住谷は『土曜日』の創刊者の一人として「文化運動」に関わりながらも、その意義を全面的に評価しているわけではないことが確認できる。上に見た経済・政治運動家の「文化運動」観は、当然様相を異にしながらも、住谷にも一定程度共有されていたのかもしれない。

しかし戦後、1945年から1946年にかけて友山荘の計画を具体化するときには、「文化運動」に与える意味づけが少し異なっているように思われる。

私の義弟の堀江友広君が、戦争中蓄えた金を何か有意義な仕事に使いたいと云って二三百万円を用意していることを知った。私はその使途について相談を受けたとき、敗戦前後に考えていた「新しい開拓村」のようなものか、または各方面の専門家の協力によって何か文化的な事業をはじめてはどうかという提言をした。

ここで住谷は、堀江の資金の使い道として「文化的な事業」を提案している。住谷の志向にどのような変容があったのかつづきに検討することは史資料上の制約もあり、ここではできないが、この時点では少なくとも「文化」に「進歩的な人が逃げ込」むもの以上の肯定的な評価がなされているように読み取ることができる。このような住谷の「文化運動」への意味づけの変化にも影響されながら、戦前・戦後の労働学校は多様な知識人によって担われることになる。

¹⁵⁶ 森戸辰男「十周年史の発刊に方って」大阪労働学校十周年史編纂委員会編『大阪労働学校十年史』私製、1931年、2頁。

表 3-4 住谷悦治略年譜

西暦	事項
1895年	群馬県群馬郡国分村に生誕。
1916年	叔父・住谷天来よりキリスト教の洗礼を受ける。
1919年	東京帝国大学法学部入学、東大新人会入会。
1922年	東京帝国大学を卒業、同志社に講師として入職。
1926年	大阪労働学校ではじめて講義。以降1935年まで継続。
1933年	治安維持法違反容疑で逮捕、同志社を退職。
1934年	留学（～1936年3月）
1936年	『土曜日』創刊に携わる。
1937年	松山高等商業学校教授に就任。
1942年	松山高等商業学校を退職。
1945年	夕刊京都新聞の論説部長、ついで社長に就任。
1946年	京都人文学園の創立に携わる。
1949年	同志社大学に復帰。
1957年	京都勤労者学園（京都労働学校の運営母体）初代学園長就任。
1963年	同志社大学総長に就任。
1975年	同志社大学を退職。
1987年	死去。

第4章 戦前期大阪労働学校に対する意味づけ

第1節 本章の目的

本章と次章では、〔課題2〕、すなわち活発な活動を展開した場所の事例検討を行い、場所がいかにして労働者の生活や生涯を充実し得たのかについて、場所の実態を把握しつつ検証する。具体的には、序章で示した〔問い3〕「教育者は、場所において学習者をどう変容させようとし、そのためにいかなる教育内容を設定したのか」、〔問い4〕「学習者は教育/学習の場所をどう意味づけ、そこでいかに生活・生涯を充実させたのか」という二つの問いについて、本章では大阪労働学校（1922-37）を、次章では京都労働学校（1957-現在）を事例として検討する。まず、大労校に関する先行研究を概観しておきたい。

大労校は、第二次産業に従事する労働者が増大し、彼らが第一次世界大戦後の不況や労働管理の強化などによって厳しい労働環境に置かれた戦間期に設立され、知識人や労働運動家が教育者として参画し、また多くの都市労働者が学習者として参画した場所であった。そのような大労校は、戦前期労働者教育研究において主要な研究対象として位置づけられてきた。

大労校に関する研究は、大原社研が発行した通史¹⁵⁷によって、設立から閉校に至るまでの、校舎の変転、教育者層の変遷、学生の人数・属性に関わる記録や、学校関係者の大労校に関する記述、一部の講義内容が公開されたほか、社会教育学の領域で朝田泰や花香実らによって、また経済史の観点から和田強らによって、一定の蓄積がなされてきた¹⁵⁸。朝田は、大労校の学生による自主的集団学習活動である、クラス会の分析を企図し、その際の視点として、クラス会の「性格」が「教授の性格」ひいては「大労校全体の性格」に影響されるため、それらの「性格」を分析する必要があるとする。朝田論文の成果は、その作業の過程で、戦前期の「労働者教育」における「大労校全体の性格」の特徴を明らかにしたことであろう。朝田はそれを、「権力」からの「独立」と、「無産勢力」を教育活動によって「統一」しようとする志向性としている。花香は、大労校と労働組合各派との関係性の考察や、他の労働学校との比較検討を通し

て、大労校の「歴史的意義と性格」を明らかにしようとした。花香はそれを、「独立労働者教育の立場を一貫」したこと、すなわち、「財政的・思想的に支配権力と資本から」独立したこととしている。朝田と花香は、いずれも「権力」や「資本」から「独立」した「労働者階級」独自の教育機関として、大労校を位置付けている。和田論文は、大労校が「日本労働運動史の中に有する意義」を明らかにすることを目的とし、そのために、大労校に集った指導者、特に賀川豊彦と高野岩三郎の「労働運動観」を比較検討したものである。

これらの先行研究によって、大労校の設立から閉校に至る歴史的事実が明らかにされ、また労働組合や行政・資本との関係という観点から、同時期の労働者教育における大労校の特質が検討されてきた。しかし、大労校に集った指導者が学習者をいかに変容させようとし、また学習者がいかに変容したのかといったことについて、関係者の具体的な思想や活動に立ち入って検討するような、いわば大労校の教育的役割に関する研究は、十分になされているとは言えない。

大労校は労働運動の台頭のなかでつくられた、運動の発展を目指す機関であると同時に、大学教員や研究所員などの知識人が中心となって、多様な講義を提供した教育機関であった。大労校が果たした役割の検討にあたっては、それが当時の労働運動にいかに影響を及ぼしたのかという運動史的な観点とともに、教育行為を形成する両者の観点から大労校の実践を検討するような、いわば教育史的観点が求められるはずである。ここで教育史的観点とは、一方で教育者側が大労校に通う学習者＝労働者をいかに変えようとし、どのような教育内容を設定したのか（教育者側の視点）、他方で学生が教育者の意図や講義をどのように受け止め、またそこでの学習が彼らの生涯においていかなる意味をもったのか（学習者側の視点）という問いのもとに大労校の教育機関としての側面を析出しようとすることを意味している。以下、第2節ではその教育者側の視点からの検討を、第3節では学習者側の視点からの検討を行う。第4節ではその比較検討を行い、教育者＝知識人と学習者＝労働者による意味づけがいかに重なり合い、そして異なるのかを検討したい。第5節では本章のまとめを示す。

第2節 戦前期における知識人による意味づけ

1 大阪労働学校の概要と時期区分

(1) 沿革と教育課程

1922（大正 11）年、総同盟の関係者として関西の労働運動の中心にいた、賀川豊彦、山名義鶴、村島帰之らによって大労校が創立された。特に賀川は、創立費用に著書の印税を寄付し、主事¹⁵⁹や講師の人選を行うなど、創立と初期の運営に大きな役割を果たした。校長には賀川が就任し、学校運営に関しては創立の中心人物の協議による意思決定がなされていた¹⁶⁰。

定員を超える入学者を集めて運営を始めた大労校だったが、翌年に賀川が大労校から遠ざかると、学校運営が不安定になった。山名が事務を引き継いだら、労働運動の中心的指導者だった彼は、争議の指導などに多忙で事務をこなせず、休講が続いた。これに不満を持った学生は、第 4 期入学者¹⁶¹の井上良二を中心に「学生委員会」を組織し、自律的に学校を運営するようになった。その後「学生委員会」は「学校委員会」に改組され、合わせて 2 年余り学校を運営した¹⁶²。

学生の自治運営によって学校は存続したが、工場労働者のみによる運営では講師や財政基盤の確保が難しく、運営は不安定になった。そのなかで 1925（大正 14）年 9 月、井上や山名らの働きかけで、大原社研¹⁶³の高野岩三郎や森戸辰男らが経営委員会を組織し、学校運営の意思決定を担うことになった。さらに同年 12 月、労働教育会¹⁶⁴からの寄付を基に大阪労働教育会館を設立し、専用の校舎を得た。こうして指導者の組織的な意思決定機関と常設の教育の空間・場所を得た大労校の運営は、財政的・組織的・設備的に安定したとみられる。

とはいえ、1931（昭和 6）年の満州事変以降には国家主義・軍国主義的風潮が強まり、労働運動への逆風が激しくなるなかで、大労校が置かれた社会的環境も変化していく。大労校に通ったことそれ自体を理由として逮捕される事例も発生するなど、大労校への監視は徐々に強くなった¹⁶⁵。さらには 1937（昭和 12）年に大原社研が東京に移転し、高野や森戸ら、学校運営の中核を担った知識人が学校を離れたことが決定的な打撃となり、大労校は同年 11 月、16 年余りの歴史を終えた。

「教育課程」についても概観しておこう。大労校では、16 年間一貫して、3 か月の「学期」ごとに入学者を募り、学生は 2 学期を修了すると「卒業」が認められた。週 3 回、19 時から 21 時まで 2 時間の講義が行われ、そこでは労働問題はもとより、広く教養や「社会科学」に関わる知識を涵養する講義が提供

されていた。またその講義に関する学習のために学生が自主的に学習活動を組織し、継続的な活動を展開した。

（２）時期区分と中心的指導者

大労校の運営体制の変化に着目すると、①賀川の離脱と学生自治の開始、②経営委員会の創立という２つの転機が見出される。この転機を境にして、大労校の存続期間を創立期、学生運営期、経営委員会運営期の３つの時期に区分する¹⁶⁶。以下、各期の状況を概観しつつ、各期の中心的指導者を特定する。

【Ⅰ】創立期〔第１期（1922年６月-8月）-第２期（1922年１０月-12月）〕

大労校を創立した指導者を中心に学校が運営された時期である。具体的には、創立の中心人物である賀川や山名、村島と主事の松沢兼人が、講師の招聘や講義科目の決定などを行った。彼らは不定期に会合を開いて意思決定を行っており、組織的な合議制ではなかった¹⁶⁷。なかでも意思決定の中心にあったのは、講師や主事を選任し、大労校の「創立宣言」を執筆した賀川だと考えられる。

【Ⅱ】学生運営期〔第３期（1923年４月-8月）-第９期（1925年５月-？月）〕

学生が運営を担った時期である。この時期は、賀川や松沢が大労校から離れ、学校の運営が不安定になった第３期から始まる。先述のように、山名らへの不満から労働者が代表を選出して学校の運営を自律的に行うこととなり、第４～６期は「学生委員会」が、第７、８期は「学校委員会」が、学校運営を担当した。上記両委員会の委員長は、井上良二であった。厳密には第３期は学生の運営ではないが、創立期の指導者がほとんど運営に関わっていないことと、「学生委員会」の母体となった「学生集会」の萌芽が見られる時期であることから、学生運営期に区分している。第９期に関しても、科目や講師などが変わらず、井上が中心となって運営したため、学生運営期に区分している。

【Ⅲ】経営委員会運営期

〔第１０期（1925年９月-11月）-第４５期（1937年１０月-11月）〕

指導者が経営委員会を組織し、運営した時期である。数カ月には一回委員会を開き、学校運営に関する意思決定を行っていた。経営委員会には延べ１７人の指導者が参加している。そのなかでも、委員長を務めた高野岩三郎と、会計役を務めた森戸辰男は中心的な役割を担ったと言えるが、高野が長期療養（1930-

32年)し、その間森戸が「委員長代理」を担ったこと、森戸が第10期以降一度も欠かさず講義を行ったこと、学生から「実質的には森戸先生が校長」¹⁶⁸と言われたことを考え合わせると、この時期に学校運営に関して実質的に中心的な役割を担っていたのは、森戸辰男であると考えられる。以下、3では賀川豊彦と井上良二の、4では森戸辰男の言動を分析することを通して、各時期の教育目的を考察する。

3 創立期から学生運営期への変化

(1) 創立期—賀川豊彦—

賀川は1888(明治21)年神戸市に生まれ、明治学院高等部神学予科から神戸神学校を卒業した。1910年代後半から友愛会に関わり始め、1921(大正10)年の三菱・川崎造船所大争議を指導するなど関西の労働運動の指導者的立場に立つ。翌年の大労校創立に、先述の通り中心的な役割を果たした。同年に日本農民組合を創立しており、1923(大正12)年以降は、農民運動と関東大震災被災地の救済運動に活躍の場を移した。1960(昭和35)年に死去した。

賀川は、大労校をどのように位置づけていたのだろうか。第3章でも触れた「創立宣言」を、より詳しく検討してみよう。

我等は有産階級の独占から教育を解放すべきことを要求する、[…]我等は、有産階級に奪はれた大学を奪還しなければならない。

併し学問は大学の専売でない、去勢された、学問を切売する馬肉屋の如き大学に何の真理が学び得やうか、我等は生きた大学を要求する。¹⁶⁹

大労校は、「有産階級の」大学と対置する形で、無産階級のための「生きた大学」と位置づけられている。

また開校直前の1922(大正11)年5月には、労働学校が必要な理由として、「金の多少によつて大中小学の区別」があるせいで中等教育以降の教育を受けられない労働者に対する、中等教育の「補習教育」という役割を挙げている。

今日の義務教育が延長せられ、中等教育の程度にまで高められねばならぬ。

補習教育が完成せられ、自治と自由と生活に必要な技術に就て完全に教へられねばならぬ。¹⁷⁰

これらの説明から、創立期の大労校は、概して教育機会に恵まれない労働者に対する、高等教育あるいは中等教育の代替、補完という役割を期待されていたという一面があったことがわかる。

大労校での教育を通して賀川が目指したのは、労働者の「知性」を涵養して「人格」を豊かにするとともに、それによって労働運動を、労働者の「人格」をつくるものへと「健全に」発展させることであった¹⁷¹。この目的のもとで賀川は、教育内容として「教養」を重要視する。

またこの目的において、教育の対象として想定されるのは組織労働者に限られない。賀川は、労働学校に労働組合員養成機関としての位置づけのみを与えることを慎重に避けている。

私は労働学校を、ただ戦争の為めの士官学校だけだと考へたくはない。私は、士官を作る前に先づ人間を作ることが真の教育のデモクラシーだと思ふて居る。すなわち人間そのものの外何の外部的の条件によつて人間を区別しないことが、デモクラシーの本質だと私は考へる。¹⁷²

総じて、大労校は総同盟による労働運動の要請のなかで創られた機関という側面を持ちつつ、創立期には、教育機会に恵まれない労働者の「教養」を高めるための、中等教育・高等教育の補完・代替という役割を期待されていた側面をも有していたとすることができるだろう。そのため教育内容も、労働組合に関する事項に必ずしも限定されず、「教養」的なものが重視されている。

(2) 学生運営期—井上良二—

井上は 1898 (明治 31) 年高知県に生まれ、尋常小学校卒業後大阪へ移り、住友金属などの職工となる。1918 年 (大正 7) 年に友愛会に加入して組合運動に入ると、「野武士組」と呼ばれる戦闘的な労働組合員集団の一員として活動する。1923 (大正 12) 年、第 4 期生として大労校に入学すると、学生委員会・

学校委員会の委員長を経て、第8期から専任の主事になる。1931（昭和6）年に全国労農大衆党から大阪府議会選挙に当選した際に主事を辞任、同時に大労校の経営委員となり、閉校まで委員会に参加した。1975（昭和50）年死去。

学生運営期当時の井上における大労校の教育目的と位置づけを、1924（大正13）年から翌年にかけて発表した、「労働者教育に就て」を主な資料として検討する¹⁷³。大労校の教育目的は、「非組織労働者」と「組織労働者」（以下、「」を外す）に対してそれぞれ述べられている。非組織労働者に対する教育目的は、「組織的宣伝教育」である。井上は資本家の「勢力の集中」に危機感を示し、大労校の教育を通して、「大衆」（非組織労働者）の「階級意識」を鮮明にし、労働組合勢力を増大させる意図をもっていた。そこで想定された教育内容は以下のようなものである。

現在の支配階級が如何に横暴であり、残虐であるかを、見た時に、この貧と苦と餓との窮乏の中で何物かを、考へざるを得ないのだ。ここに自づから階級意識が生れて来る。¹⁷⁴

非組織労働者に資本家階級の「横暴」さを見せ、労働組合に呼び込むという行動様式は、労働組合や無産政党による「オルグ」に似たものであると言える。

組織労働者に対しては、大労校は「戦術」を学ばせる機会であると認識されていたと言える。井上における労働者教育の目的は「労働教育の予備的知識を備えること」であった。これを受けて学生運営期には、「労働組合の組織と統制」など労働組合、労働運動の「戦術」に関する科目が増加する（表4-1参照）。

井上は大労校を、これら二つの目的を果たすための「労働組合の一機関」「組合員養成機関」と明確に位置づけている。労働運動の担い手の養成を目的としながらも、労働者に対する「大学」教育、「中等教育」の機関としての位置づけも視野に入れていた創立期の賀川とは、この点で違いが見られる。

学生運営期の井上における大労校像は、「労働者には教育のための教育、智識のための智識を求める必要はないのだ」¹⁷⁵という文章によく示されている。労働学校は組合の下部機関として組合員の養成と運動の拡大を目指す機関であり、そこで「学問」をすることは否定される。学生運営期は、「大学」「中等

教育」機関として「教養」を中心とした教育を行おうとした創立期の大阪労校が、労働運動の宣伝・組合員養成機関に転換した時期だったと見ることができる。

両時期における学生の属性はどのように変化したのか。賀川、井上はそれぞれの文脈で非組織労働者をも教育の対象としたが、実際には両時期とも、基本的に入学は組合の推薦という形をとっている。創立期には非組織労働者が入学したという史資料が残っているが、その詳細は明らかではない。

表 4-1 大阪労働学校の主な講義科目（筆者作成）

	創立期	学生運営期	経営委員会運営期
教養	心理学 エスペラント		プロレタリア文化論／ロシア 文芸論／民衆娯楽論／文化論
労働運動戦術 ／運動史・論		労働組合の組織と統制／ 労働組合論、社会運動史 ／日本労働運動史／日本 農民運動史	社会運動史 労働組合論
社会科学	経済学 社会学	経済学 社会学 労働法制	経済学 政治学 財政学 労働法 制 唯物史観／唯物史論／史 的唯物論 社会思潮

なお、創立期と学生運営期については複数回講義された科目を、経営委員会運営期は 10 回以上講義された科目を掲載している。また、内容が類似していると考えられる科目は合算している。

4 経営委員会の創立と指導者の多層化

(1) 経営委員会の概要

学生運営期に、財政難や講師難などで学校運営が不安定になると、山名義鶴や村島帰之ら創立期の中心人物と主事・井上は、1925（大正 14）年 5 月に「大阪労働学校後援会」を、次いで 9 月に経営委員会を創立した。同委員会は講師と賛助者から委員を選出して組織され、委員長に大原社研所長の高野岩三郎が就き、委員には山名ら創立期の中心人物、河野密など学生運営期の講師に加え、森戸辰男ら大原社研の所員が選出された。主事である井上は加入しなかったが、

委員会の会議には参加している（井上は主事辞任後の 1931 年に加入）。委員は創立当初は 10 人であり、1927（昭和 2）年以降大原社研関係者らが加入して最終的には 17 人になった（表 4-2 参照）。

表 4-2 経営委員一覧（筆者作成）

初期		追加	
高野岩三郎（経）	森戸辰男（経）	松沢兼人（創 1927）	林要（-1927）
後藤貞治（経）	細迫兼光（経）	河上丈太郎（経 1930）	上条愛一（-1936）
山名義鶴（創）	村島帰之（創）	井上良二（学 1931）	
賀川豊彦（創）	河野密（学）	斉藤広（経 1936）	
阪本勝（学）	小岩井浄（創）	笠信太郎（経 1936）	

（）内の「創」は創立期から「学」は学生運営期から「経」は経営委員会運営期から主要な講師になったことを意味する。数字は経営委員会への加入年。

なお、学生運営期には大労校から遠ざかっていた賀川も、経営委員会が組織されると委員会に出席し、また講義を行うようになる。創立期、学生運営期の指導者、そして経営委員会運営期に新加入した指導者が乗り合わせ、学校運営の方針を検討したのが経営委員会であった。

（2）経営委員会運営期—森戸辰男—

森戸の経歴を、大労校と関連する事柄に絞ってまとめておく。森戸は 1888（明治 21）年広島県に生まれ、東京帝大を 1914（大正 3）年に卒業後、高野岩三郎研究室の助手を経て、1916（大正 5）年に法科大学経済学科助教授。1920（大正 9）年、「森戸事件」¹⁷⁶によって失職し、大原社研に入所する。大労校には経営委員会が組織された第 10 期以降、講師、経営委員として関わる¹⁷⁷。1984（昭和 59）年に死去した。

以下、1934（昭和 9）年の「我国に於ける労働者教育について」¹⁷⁸を主な資料として、森戸の教育目的を検討する。

森戸においても労働者教育は、労働運動の一環として位置づけられる。森戸は労働運動を経済（労働組合運動）、政治（無産政党運動）、文化（「プロレタリア文化運動」）の三側面に分け、労働者教育を経済・政治と文化の「接続領域」としている。学生運営期の井上との相違点として注目すべきは、教育活

動に独自の役割を期待していることである。労働者教育を組合運動に従属させるかたちで位置づけた井上とは、この点で異なっている。森戸が労働学校に独自に期待したのは、「抽象的な観念操作の結果としてでも、無反省な自然発生的実際闘争の結果としてでもな」い、「社会科学的」な知識や思考様式の涵養であり、その知識や思考に基づいた、労働者の「意識の改革」であった。この目的のもと、森戸は「社会科学的学問」を重要視し、大労校を「系統的な社会科学を教授する」常設的な教育機関と位置づけている。

注目されるのは、講義科目に「唯物史論」「社会思潮」といった科目が増設されることである（表 4-1 参照）。森戸が「社会科学」的科目を重視したことに加え、この時期に、森戸をはじめとした、いわゆる知識人が講師として急増することで、結果として大学の専門科目に類似した、「社会科学」科目が増加する。経営委員会運営期は、井上が距離を置いた「学問」が、教育内容として「復権」した時期とすることができる。

教育の対象に関しては、森戸は以下のように述べている。

労農大衆の社会科学的啓蒙の成否は、その（「健全な」労働運動の：引用者）隆替の岐れるところだ。

幹部またはその候補者の系統的な基礎的社会科学教育は、大衆の階級的教育と同様に、いなさし当りより緊切に、必要なのである。

「大衆」（非組織労働者）と組合幹部を教育対象として想定しながらも、「大衆」と接することの多い労働組合中小幹部が、「大衆」に対して「社会科学」に関する啓蒙をすることを期待し、組合幹部の教育を重視している。

なおこの時期には、井上の主張にも変化が見られる。1927（昭和 2）年には、かつてその必要性を否定した「学問」について、以下のような態度をとる¹⁷⁹。

講義の演り放し、聴き放しにせず、講義に興味を持つように心がけ、生徒対講師の関係を民主化し、〔…〕（主事の役割は：引用者）講義内容の難解な字句を再度講師より安く解説さしたり、〔…〕実際問題、時事問題と結び付けて説明して貰ったり

（労働者の教育程度、気風を知らない講師に対して：引用者）労働者の生活環境、教育程度、性質等を告げ講義題目又はその講義の方法についても一々注意を申上げ、本当に労働者の究学心を満す様に努力せねばならない。

むしろ井上は、「学問」を教授する講義を労働者に理解させるための方法を考え、そのために講師批判を行う必要まで主張している。依然として「実際問題」に関する教育を重視する姿勢に変わりはないが、少なくとも、「学問」を重視する経営委員会の方向性に対して、否定的な態度を示してはいない。

経営委員会運営期は、「社会科学」を中心に「学問」を教える機関として大労校を位置づけた森戸らによって「社会科学」的な科目が増加したほか、賀川や井上ら、以前の中心的指導者がこの経営委員会に乗り合わせたことによって、彼らがそれぞれ重視した「教養」「実際運動」に関する科目も教えられ、大労校の講義科目が多様化する（表 4-1 参照）。結果として、大労校は組合員養成機関としての講義内容をもつのと同時に、教養科目と専門科目（「社会科学」）を教える、中等教育・高等教育機関に類似した教育内容をもつようになる。

（3）1931-32年という画期

約13年続いた経営委員会運営期だったが、1931-32年に、運営体制や社会情勢に比較的大きな変動があった。一つは主事の交代であり、もう一つは柳条湖事件とその後の労働学校に対する「逆風」の強化である。

1931（昭和6）年、井上が大阪府議会選挙に当選し、主事を辞任することになった。後任は桑島南海士に決まり、翌年の第29期から着任した。桑島は1905年（明治38）年大阪府に生まれ、尋常小学校卒業後、大日本麦酒などを経て住友製鋼所へ入所、1923（大正12）年に総同盟に加入し、1931（昭和6）年住友製鋼所争議を指導したことで解雇された人物である。1987（昭和62）年死去。

この時期の変化としては、まず国家主義・軍国主義的風潮の高まりに応じた、大労校への監視の強化が指摘できる。桑島が警察の「臨検」をかわしていたという証言や、学生に尾行がつき、先述のように逮捕されるものまでがいたという証言が残っている¹⁸⁰。

教育内容、講師にも若干の変化が見られる。井上や阪本勝など、学生運営期からの中心的講師が、政治活動に活動の場を移したのに代わって、河上丈太郎、中島重といったクリスチャンの知識人が参加するようになる。しかし、教育内容については、科目名を見る限りでは大きな変化はない。大労校の1年前に創立され、18年にわたって存続した、もう「一方の雄」¹⁸¹である日本労働学校が、1933（昭和8）年に「空漠たる社会科学を排し社会経済政治に関する実学を講ずる」¹⁸²と教育内容を転換したのに比べると、目立った変化はないように見える。しかし、例えば大労校に多く関わった社会大衆党関係の知識人のように、この時期には大労校関係者の思想も変容していくのであり、実際には講義の内容に変化があったと推測される¹⁸³。

もう一つ、この時期の最も顕著な変化は、入学者における非組織労働者の割合の増加である。経営委員会運営期がはじまった第10期から井上が辞任する第27期までの非組織労働者率が約2.7%であるのに対し、桑島が着任した第29期から閉校までの平均は、約43%にも上る¹⁸⁴。この背景の一つには、井上と桑島の、非組織労働者の入学に関する考え方に相違があったことが推察される。井上が主事を務めていた第25期発行の「校報」には、以下の記述がある¹⁸⁵。

本校第二十四期は去る四月中ごろより生徒の募集に取り掛り四月三十日を以って満員締切った。その間本校への規則書の請求されし者実に三百余名、直接来訪者百四十七名、これ等の方々は実に未組織大衆が大部分であって、殆ど入学を許す事ができなかつた。今期の定員は主として組合に政党に今日既に加盟せる者より入学せしめ¹⁸⁶

ここからは、井上主事時代の「未組織」労働者の入学を拒否していたことがわかる。しかし主事が桑島に代わると、「未組織」労働者をも視野に入れた積極的な宣伝活動が行われるようになる。例えば1932（昭和7）年の「校報」には、「新学期生徒募集ポスタ張」¹⁸⁷の打ち合わせの様子が紹介されている。

ほかにも、非組織労働者の「学び」に対する配慮から「一般労働者の勉学に便ならしむるため」の「読書の葉」を作成することが決議されたり¹⁸⁸、1934（昭

和 9) 年の校舎改装の際には、新校舎・大阪労働教育会館の規定のなかで大労校の目的を「一般無産者及び無産階級運動に必要ナル知識ノ普及ノ為」¹⁸⁹と定めるようになる。主事交代後の大労校は、理念、実態ともに、対象を組織労働者に限定しない、非組織労働者に開かれた教育機関になっていったと言える。

5 本節の小括

検討してきた大労校の教育目的の変遷をまとめると、表 4-3 のようになる。

表 4-3 大阪労働学校の教育目的の変遷（筆者作成）

	目的	学校の位置づけ	教育内容	教育対象
創立期	「知性」の涵養 「人格」の向上	労働者のための 「大学」	教養	労働者一般
学生 運営期	組合運動の組織的宣伝	組合員養成機関	戦術	組織労働者／非組織 労働者
経営委員会 運営期	「社会科学的思考」を 通した「意識の改革」	常設的教育機関	社会科学	「中小幹部」→非組 織労働者をも重視

創立期には、大労校は、賀川豊彦ら学校設立に関わった指導者によって、労働運動家の養成を主たる目的としつつも、労働者の「知性」「人格」の涵養を目的とした、教育機会に恵まれない労働者たちのための高等・中等教育機会の補完・代替機関としての役割を与えられた。そこでは教育内容として、「教養」が重視された。それに対して学生運営期には、労働運動家・井上良二らによって、大労校は労働運動家の養成を目的とした、労働組合の一機関と位置付けられ、その目的のもとで労働運動の「戦術」の教授が重視されるようになった。そして経営委員会運営期には、経営委員会の中心となった、森戸辰男ら大原社研の所員たちによって、労働者の「意識の改革」を目的に、「社会科学」を教授する常設的教育機関としての教育体制が整備されるとともに、従来の指導者が経営委員会に参加したために、大労校は「教養」「戦術」をも教授する、多様な目的が並立する教育機関となった。また 1931-32 年の主事交代以降には、教育対象として労働組合に属さない労働者を重視するようになった。

大労校の教育目的は、学生運営期においては、「宣伝」と「戦術」の教授を

通した労働組合員の養成であり、いわば「労働者階級」に帰属、同化した、労働運動の主体的な担い手を増加させることであった。その一方で、創立期と経営委員会運営期における教育目的は、「教養」「社会科学」の知識を涵養することで、「知性」や「思考」の能力を高めようとするなど、労働組合員としての自覚を強めること以外の事項も含めて、個人の変容を射程に入れたものであったと考えられる。特に、約13年にわたって続いた経営委員会運営期には、労働者に「社会科学的」な知識を提供することで、個々の労働者が社会を捉えるための思考枠組みを獲得することを目指していた一面があると言える。以上を踏まえると、大労校は全体として「労働運動」（「経済運動」「政治運動」）の担い手を養成しようとする目的を一貫して持ちつつも、特に創立期と経営委員会運営期の経営者の指導者の教育目的には、「労働組合」「労働者階級」といった集団への帰属や同化、すなわち労働運動に参加する労働者としての主体性の形成にとどまらず、個々の労働者が社会や労働について考えるための道具を、教育活動を通して提供し、一人の「個人」としての主体性を形成しようとする側面が含みこまれていたとまとめることができる。労働組合や資本・行政との関係に着目して大労校の性格を検討した先行研究においては、注目されなかった側面が明らかになったと言えるだろう。

第3章では、“社会運動の文脈”と“教育の文脈”という軸の中で関西地域の中心的な労働学校を位置づけたとき、大労校は“教育の文脈”を視野に入れつつも、京都人文学園昼間部に比べると“社会運動の文脈”を重視した労働学校であったと結論した。本章ではさらに大労校の運営期間を検討してきたが、その結果として、創立期の賀川豊彦が“教育の文脈”を視野に入れつつ“社会運動の文脈”に沿って大労校を創ったのに対し、学生運営期の井上良二は“教育の文脈”を排し、“社会運動の文脈”に完全に大労校を位置づけようとした。そして経営委員会運営期の森戸辰男になると、あくまでも“社会運動の文脈”の範疇においてはああるが、「学問」が重視されるようになり、大労校は再び高等教育の代替物としての位置づけを与えられる。大労校の16年の歴史の中でも、労働学校がもった二つの“文脈”が揺れ動いていることが分かる。

第3節 労働者自身による意味づけ—インタビュー記録から—

1 本節の目的と方法・史資料

前節では大労校を事例として〔問い 3〕について検討してきた。本節では同様に大労校を事例として、〔問い 4〕学習者は教育/学習の場所をどう意味づけ、そこでいかに生活・生涯を充実させたのか、という問いについて検討する。

先にも述べた通り、大労校に関する先行研究は、労働組合や行政・資本との関係という観点から、同時期の労働者教育における大労校の特質を検討してきたものの、学習者がいかに変容したのかといったことについて関係者の具体的な思想や活動に立ち入って検討するような、いわば大労校の教育的役割に関する研究は、十分になされているとは言えない。本節では、本章冒頭で設定した教育史的観点のうち、学習者側の観点から大労校の教育機関としての側面を析出したい。そのために、大労校の学習者であった村上桃二（1909-没年不詳）と山崎宗太郎（1913-2002）の二名に焦点を当て、彼らの生涯において大労校という経験がいかなる意味をもったのかを考察する。

以上の検討作業に際して、本稿では、村上桃二の自伝¹⁹⁰と山崎宗太郎に対するインタビュー史料を用いる。これらの史資料は、これまでの大労校研究で用いられてこなかった貴重なものであるが、特に山崎の音声史料は、大労校の学生自身の肉声が録音されたユニークなものであると言える。たしかにこれらの史資料は、彼らが戦後に大労校の体験を振り返ったものであり、時間の経過とともに記憶が不確かになっている点や記憶違いも含まれている可能性があり、その当時の考えや感情が必ずしも完全に正確に表れているとは言えない部分もあると思われるが、学生自身の、自らのライフヒストリーにおける「学び」に対する主観的な意味づけに注目する本稿の視角設定から見たときには、むしろ適当な素材とも考えられる。村上や山崎が置かれていた状況については、他の文献史資料を用いて可能な限り裏付けを行う。

2 村上桃二・山崎宗太郎の略歴と大阪労働学校入学の動機

（1）村上桃二の略歴と学習要求

村上桃二は 1909（明治 42）年京都府に生まれ、1913（大正 2）年に大阪市に転居した。1924（大正 13）年の高等小学校卒業後は進学を希望するが、「父親が倒れた」ために、山口銀行に事務見習いとして就職する。この間、会社の

支援を得て大阪実践商業学校に通っている。1926（大正 15）年には父が、翌年には長男である兄が逝去し、家計を賄う責任を負うことになる。1931（昭和 6）年に大労校に第 27 期生として入学。「卒業」後、恐慌による経済難を逃れるため、1933（昭和 8）年に満州に転居し、国際運輸株式会社営口支店に入社する。1939（昭和 14）年に合作社に転じ、1942（昭和 17）年に東京帝国大学農学部で「内地留学」した。1947 年からは農林省統計局に就職し、定年まで勤務した。

自伝では、村上は大労校に通った動機として、「科学への期待」と「学問への関心」を挙げている。その原点は、高等小学校卒業時の進路選択の際に、教養と学歴の必要性を感じたことに見られる。絵を描くことを得意とした村上は、「図画の先生」を志し、小学校の専科正教員の検定試験を受けようとするが、周りからその希望が取り合われることはなかった。このことに対し、村上は以下のように学校へ通うことの重要性を述べている。

中学卒くらいの学力と学歴を持たねば、人並みにこの世の中を通り抜けることはできないのだということが、おぼろげながら解ってきたようであった。¹⁹¹

その後、村上が 10 代後半のときに父と兄を相次いで喪い、「貧困と苦悩の青春時代」を送ることになった村上は、二つの苦悩を感じるようになる。一つは、「自分はこれからどうしていけばよいのかという私個人に対する苦悩」であり、もう一つは「いったい世の中はどうなっているのか、貧乏人は生涯救われないものか、という社会に対する疑問」であった。村上は、それらの苦悩の解決を求めて、キリスト教の洗礼を受ける。しかし村上は、「宗教」が「社会に対する疑問」に答えてくれないことに「失望」¹⁹²するようになる。

そこで村上は、「科学」に「社会に対する疑問」の解決を期待するようになり、自学を始めるようになる。

ではそれに代わるものは何か。それはやはり科学だ、学問だ、と思うようになっていた。¹⁹³

わたしはようやくそのころ学問をすることに興味を感じ、懸命にもなってそれを求めていた。それは一つには、生活の苦しみと悩みのなかから脱出して、夢中になれる唯一のひとつときであったからでもある。当時の私は、堂島にある私の勤務する銀行が終わると、中之島にある府立図書館へ通い、〔…〕勉強するというふうであった。それでもいつかはまともなカリキュラムで系統だった知識を得たい、何とか正しい方法で勉強がしたい、と思っていた。¹⁹⁴

しかし、貧困のなかにある村上にとって、「まともなカリキュラムで」「科学」を学ぶことは困難を伴うものであった。

科学を追求するためには学問をしなければならない。学問をするには学校へ行かねばならない。学校へ行くには金がかかる。私は自分の家庭の貧しさを考えると、学校へ行くなどまったく夢物語であった。¹⁹⁵

このような状況のなかで村上は、大労校を広告で知ることになる。

ふと電柱に貼られた大阪労働学校生徒募集という、黒字に白く抜かれた流れ星の描かれた、強烈な印象を与える広告をみた。そして私は、それに書かれた講師のよさ、講義内容の斬新さ、これはありきたりの大学では聞けない、そのうえ月謝も安いと直感した。私は早速大阪労働学校へ入学することとした。¹⁹⁶

以上が、村上が大労校に入学した理由と経緯である。まとめて言えば、村上は、大労校に中等教育以降の学校教育の代替と、「社会に対する疑問」を解決するための「学問」を学ぶ機会を得ることを期待していたと考えられる。

(2) 山崎宗太郎の略歴と学習要求

山崎は、1913（大正2）年、京都府与謝郡市場村（現与謝野町）に生まれた。1927（昭和2）年、彼が14歳の時に北丹後地震に被災すると、ちりめん製造業

を営んでいた山崎家は貧困に陥り、翌年、山崎はメリヤスの卸業を営む大叔父¹⁹⁷を頼って大阪へ移り、大叔父の経営する「山崎産業」に勤務する。1932（昭和7）年、19歳の時に父が逝去したために、「家族を養わなければならない立場」となる。同年、キリスト教の洗礼を受ける。大阪移転後、森戸辰男との出会いを一つの契機として、1934（昭和9）年5月、第35期生として大労校に入学する。大労校には2年間在籍し、卒業後は社会大衆党に入党する。戦後は神戸協同組合（1946-47）、社会党事務局（1947-61）、大阪クリスチャンセンター（1961-不明）に勤めた。

山崎は、大労校入学にあたっての主な動機として、大きく次の二つを挙げている。その一つは「教養」を求める「向学心」である。山崎が「向学心」を自覚するきっかけは、父親の死後貧困に陥り、進学の道を断たれたことであった。山崎は父親が亡くなった当時は学校教育を希求したが、次第に学校外の教育機会に関心を向けていく。

親父が死んだ後に、大きな借金が残っていたことがわかりましてね。それがまだ年少の私にごそーっとかかってきたわけですね。〔…〕叔父がとにかく俺の店で働けと。〔…〕学校へとうとう行けなくなってしまったわけですね。しかし私はまあ、向学心に燃えているものだから、何とかして学校へ行きたいなと思っておりましたが。〔…〕イギリスの労働党のマクドナルドというのが、〔…〕小学校を出ただけで、イギリスの労働党を率いて、ついに内閣を組織した人〔…〕学校行かんでもやる人はあるんだということ。で、ようし、それならば、自分は、正規の勉強の過程を経ないで、ひとつ世の中に出て行ってやろうなんてことを、そのように思い出した。〔…〕労働学校なんてものにも私が、頭を突っ込んだりするその原因になったと思います。（下線は引用者による、以下同様）

父親の死後、「講演会など」の学習機会を利用していた山崎は、「新渡戸稲造先生の追憶の講演会」に参加した際、そこで講演した大原社研の森戸辰男と出会う。このことが、大労校入学の直接的なきっかけになる。山崎は、大原社研に森戸を訪ね、以下のような相談をする。

船場で商人として実業家として立っていくちゅう気にはなれないと。むしろなんかこう世の中のお役に立つようなことをしたいと思っておるんだけれども、現在のところ、親兄弟は背負っていかんとならんし親の借金があるし、その返済に苦勞しておるのでそれもできないと。で、学校へ行きたいし勉強もしたいしと。いうようないろんなこの青年の悩みをね、森戸先生にずっと訴えたんです。そんな関係で、〔…〕大阪労働学校というところへ行きました。

山崎からこのような、「向学心」を満たしたいとの相談を受けた森戸が、山崎に大労校への入学を勧めた。そのほか、街中や新聞で大労校の広告やチラシを見かけ、そこに「立派な先生」の名前を見たことも、大労校入学の直接のきっかけとして挙げられている。森戸をはじめとした「立派な先生」のなかには、賀川豊彦や中島重など、キリスト教徒が多数含まれている。このことが、大労校の講師が山崎の眼には魅力的に映った要因になっているとも推測される¹⁹⁸。

もう一つ、学習要求として挙げられているのは、自らの価値観と現実との矛盾・葛藤について熟考し、自分にとっての働くことの意味を模索する手がかりを得たいという要求である。山崎は船場商人である大叔父から養子の誘いを受けており、「跡取り」の位置にあった。いわば、彼の主観に依って言えば、彼には「資本家階級」の一員になる道が開かれていた。一方で、貧困の体験や、大叔父の店での厳しい労働や女工への同情、震災の際に「見知らぬ人々」の「義援」を受けた体験から、「貧困は何故起こるのか」という疑問や「人様のために」働きたいという価値観が彼の内面に生じつつあり、「資本家」になることへの葛藤も感じている。

船場で金もうけをして資産家になるなんてことが頭にもうなくなっちゃいました。そんなことよりも、何かこう人様のために、働くことに自分は、自分の生涯を歩んでいきたいなんていうことが、だんだんと芽生えてきたように思いますね。

このような疑問や葛藤を、「当代髓一の知識人」の教えを受けることを通して解消しようとしたことも、大労校入学の要因だった。

以上をまとめると、山崎の学習要求には、中等教育以降の学校教育の代替として高度な「教養」に触れることと、自らの貧困体験や「資本家になること」への葛藤などを踏まえて、自分にとっての働くことの意味を模索する手がかりを得ることという、二つの側面が含まれていたと言える。山崎はこれらの要求を、「知識人」との接触によって満たそうとした。その願望が理由となり、森戸との出会いなどをきっかけとして、大労校に入学したのである。

山崎は先述のような学習要求を満たす存在として、大労校を、知識人と接しながら「学問」を学べる場所として、また、生活に追われる自分にもアクセス可能な学習機会として求めている。貧困状態にあり、日中は長時間の労働に追われる山崎にとって、大労校が魅力的な学習機会であったのには、いくつかの要因が挙げられる。

それはまず、大労校が夜間に開校していたことである。山崎の述べるところによると、当時の船場の労働時間は「めちゃくちゃ」であった。そのため学校へ通うためには講義が夜遅い時間から始まる必要があった。

次に、山崎の考えにおいては、学費が安価だったことも重要だった。

全期の聴講料金三円、政治、経済、社会の各学科が、低廉で聞くことができる。バスは一区五銭で行けるからありがたい。¹⁹⁹

そして、さらに重要なこととして、高名な学者などの知識人が講師を務めており、講義の質が高かったことも、山崎は指摘している。

こういう人たち（前後の文脈から、高野岩三郎、森戸辰男、大内兵衛、笠信太郎、後藤貞治、久留間鮫造、櫛田民蔵のことを指している。大労校の講師を務めた大原社研所員:引用者）がみな大原研究員としておりながら、労働学校の講師として側面から、こう応援してたんですね。そういうことで私は労働学校、よし行こうという気になってですね〔…〕

ほんとに、トップレベルの人ばかりでした。ほんとに元気盛んな。で、あ

の当時そういう労働学校に講師に行こうなんて人はね、やっぱり相当の決意を持った人ですよ。そしてまたそれを、大目に見ておられたということは、その、会社なり、社の中でも信望のあった人ですわ。あの人が行くんならまあしょうがないだろうという。〔…〕

先生方の人格的な影響、そしてまた講義なんてものは、私のその後の下地を作っていると思いますね。

大労校が以上のような条件を備えていたために、山崎は大労校に、厳しい労働環境下でも利用できる学習機会としての価値を見出したものと考えられる。

大労校の、“社会運動の文脈”に着目した先行研究においては、基本的に組織労働者が労働運動に役立つ知識を獲得し、労働運動内で中心的な役割を果たすことを目指して入学するといった学生像が前提とされてきたと言えるだろう²⁰⁰。しかし村上や山崎は、大労校の「魅力」や自分が大労校に入学した要因について、労働運動との関わりでは述べていない。このことは、労働者階級としての「自覚」を涵養し、労働組合員を養成することで労働運動を拡大した機関という従来の評価のほかに、学生にとって、大労校への通学には、自分を成長させる学習の場所としての意味や価値があったことを示唆している。

3 大阪労働学校での経験とその影響

(1) 学習者から見た大阪労働学校

大労校での彼らの学習経験は、三つに分けて捉えることができる。それは週三回の講義への出席（フォーマルな学習活動）、週一回ほどの「クラス会²⁰¹」での活動（ノンフォーマルな学習活動）、講師との私的交流（インフォーマルな学習活動）である。それぞれの学習活動について彼らの言及を拾っていく²⁰²。

まず講義への言及から見てみたい。村上は講義について、特に経済学や財政学などに関心を示し、総じて「社会進歩の法則を理解させ、世界観の確立に役立った」²⁰³と回想する。

山崎は、特に、「森戸先生ほどわたしの生涯に大きい影響と恩顧をこうむった方はない。大原社会問題研究所と大阪労働学校を通じて受けた学恩は大きく、わが思想の形成にとっても師であり、導き手であった」²⁰⁴という森戸辰男の講

義について、山崎は以下のように振り返る。

労働学校における（森戸：引用者）先生の講義は、「社会思潮」「唯物史観」が主たるものであった²⁰⁵。後者は素養の浅い私には難解だったが、〔…〕魅力ある講義であった。〔…〕とうとうとして論じきたり論じ去る熱弁は、思わずノートを取る手を休めて聞きほれるものがあった。²⁰⁶

森戸の講義は、「魅力ある」とされつつも、「難解」なものとして受け止められている。山崎の記述やインタビューの中には、この講義がどのような具体的な内容により、いかなる知的影響を山崎に与えたのかを明確に判断することは難しい。

次に、クラス会の活動について見ていく。山崎は「クラス会」について次のように述懐している。

山崎：同窓会（「クラス会」のこと：引用者）開いたときに、共産党員の生徒がおりましてね、それが、賀川豊彦の講義は、あんなものは聞かなくていいと、って言うて、賀川を排撃したことがありました。〔…〕それに対して私は、〔…〕我々は広く学ぶことが必要だと、〔…〕そういうものを排撃する必要はない。もっと謙虚に、なんでも学ぶ態度が大事だなんて〔…〕

インタビュアー：そのコンパ（「クラス会」のこと：引用者）などはいつやられたわけですか。

山崎：それはあの、授業のない日があるから。〔…〕授業のない日の晩に。月水金だったと思いますね。

インタビュアー：それじゃあ、晩に生徒が申し合わせて、学校へ集まるんですか。

山崎：何日に集まろう、ええ、学校へ借りて。それでお茶かなんか出して。なんかニュース出そうなんて相談をしたりしてね。講演会しようとかね。〔…〕ええ楽しかった。

最後に、インフォーマルな学習活動について、特に講師との交流に着目してみていく。

村上が大労校での学習経験のなかで特に強調しているのは、講師たちとの交流である。具体的には、森戸辰男や笠信太郎²⁰⁷と親しくつきあい、「学問」の手ほどきを受けたことが回想されている。特に森戸との関係は、村上の「学問」観や私生活にも大きな影響を及ぼしたようである。村上にとって森戸は、以下のような存在であった。

森戸先生と私との関係は、大阪労働学校の講師と学生という関係だけではなく、卒業後もこのうえないお世話になっている。

私はこの森戸先生とお会いできたという、このただ一つの出来事が、私の人生で失った数々のことよりも、どれほど私の人生にとって貴重であり、かつどれほど幸運をもたらしたかはかりしれない、と今でも深く感謝している。²⁰⁸

山崎も、森戸との交流について回想している。

労働学校在学の間、「社会政策」の勉強をするための指導を仰いだり、弁護士となることや、社会大衆党の政治運動に入ることなど、志望の幾度転する私の青春苦悩の日々に、たえず愛情をそそいであっせんの労など取ってくださったのは森戸先生であった。²⁰⁹

「社会政策」は森戸が大労校で講義していたテーマの一つであったが、それについても山崎は、森戸との個人的な交流の中で指導を受けていることが分かる。のちに述べるように、このようなインフォーマルな学習は、山崎の職業選択に影響を及ぼしていく。では以上の学習活動は、彼らの生涯においていかに意味づけられるのだろうか。

(2) 村上桃二の生涯への大阪労働学校の影響

村上にとって大労校での学習活動、特に講師との交流は、大労校卒業後の彼

の生涯のなかでどのような形で表れていくのか。それは、次の二つの側面から検討できると考えられる。

一つは、村上の「学問」的関心が高まった結果、自身が調査研究を行うようになったという側面である。森戸との交流を通して、「社会の見方」や「資料の読み方」を学んだ村上は、満州に渡った後、「中国の農業問題」についての研究を始める。その成果は、1935（昭和10）年に、満州日々新聞社が公募した懸賞論文「日満関係の現在及将来」への応募論文として形となった。村上の論文はこの懸賞に入選した。

もう一つは、森戸との関係が、後の学歴・職歴に影響を与えた側面である。1939（昭和14）年に満州国興農合作社に職場を転じた後、村上は、東京帝国大学農学部「内地留学」をする。この際に森戸が、東大農学部教授・近藤康男に村上を推薦している。

また、この留学は後の職歴にも大きな影響を及ぼしている。1947年から村上は農林省統計局に勤務するが、それは近藤康男の推薦によるものであった。

総じて、村上において大労校は、「学問」をするための知識、方法や環境を得るための機会として意味づけられていると言える。そこでは特に森戸との交流が大きな意味をもっていた。このことは、大労校卒業後の村上の活動や職業に大きな影響を及ぼしていた。村上は、労働運動に関心を示しつつも、直接的に運動に関わることはなく、大労校での学習を機に調査研究に関心をもつようになり、最終的には農林省統計局において、調査研究を職業にするに至る。

（3）山崎宗太郎の生涯への大阪労働学校の影響

山崎にとっての大労校での学習経験は、いかに意味づけられているのか。これも二つの側面から検討していく。

一つは、山崎が大労校を「学問」のための機関と位置づけているという側面である。山崎の最終学歴は高等小学校卒業であったが、山崎は中学校への進学を強く希望していた。

村の小学校へ、入っておりました。ところが、震災にあってからまあ何もかもいっぺんになくなってしまっていて、大変な貧乏をしたんですね。そうい

うところから、学校へあがれないようになってしまいましたね。中学校へ行きたかったけれども中学へ行けない

中学校進学への希望は震災と貧困によって断たれたため、山崎には中学校で学ぶ「教養」、あるいは中学校以上の学校を卒業している知識階級への、ある種の「憧れ」が看取できる。

当時は全国に名前が馳せておった先生（賀川豊彦のこと：引用者）でしたからね。ついまあ、青年の私は惹かれましたね。

山崎にとって大労校は、「一流の知識人」の講義や彼らとの交流を通して、自分を知識階級との関係性の中に置くことができる場所であった。

授業を受けておられるとやっぱり、なるほどと思うような内容が、あったわけですね。これが本当だなと思うんですね。その頃の世間の常識とはね、やっぱり少し、違ったと思う。

深く「学問」をすることによって「世間の常識」とは違う考え方をするに至っている知識人たちと接することにより、「これが本当だな」と思えるもの、即ち、「真理」（と考えられることがら）への「気づき」が、山崎の中に生じてきている。「その頃の世間の常識」、つまり、当時の社会通念から距離を置いて、深く考えることの意義を、山崎は感じている。そして、そのような「学問」の楽しみこそは、彼に充足感を与えるものであった。

また、「学問」を理解するためのノンフォーマルな学習活動、具体的には、先述した「クラス会」での学習活動によっても、山崎は充足感を得ている。学生仲間と集まって「学問」をめぐる議論をすること、「広く」「謙虚に」学ぶことを、山崎は「楽しい」と認識していた。ここに彼の自己教育への歩みを見て取ることができるだろう。

もう一つは、大労校が山崎の職業選択に与えた影響に関する側面である。先述のように山崎は、自分の価値観との違いから、大叔父の跡を継いで商店を営

むことを選択しなかった。その理由は、大労校で学んだ「社会科学」を通して、社会を見た時に感じる矛盾にあると山崎は語っている。森戸との交流のなかで「社会思潮」「唯物史観」を学んだ山崎は、大叔父の店で働く労働者の現状に目を向けるようになる。

女工の生活っていうものは、〔…〕みじめなもんでしたね。休みはないし、長時間労働しなきゃならんし、収入は低いしっていう状況でしたね。

このような現状を踏まえて、山崎は、いわば資本家階級である商店主となり、労働者を使役することへの「違和感」を語っている。

また山崎には、先にも述べたように、「人様のために」という労働観が見られる。

震災の焼け跡に今の慰問団もさることながら、全国からまあ見ず知らずの人が大変なこの、慰問袋と称して、物品、色んな物品をです、〔…〕どんどん送ってくれる。〔…〕それが実に何ともいえんありがたかったですね。そのことが、私の少年の心にも深く、印象付けられまして、〔…〕他日自分が世の中に出たときには何らかのこういう、見ず知らずの人でもいい、お返ししなきゃならんというようなことを考えが起こってきたんですね。

山崎は、資本家階級の一員になることへの違和感をもちつつ、「人様のために」なる働き方を、小岩井浄²¹⁰や森戸ら知識人との交流のなかに模索する。

私は途中で弁護士になりたいなんて願いを起こしてね。小岩井さんのところへ相談に行ったことがありますよ。

その後私は社会党の黨員になりましたね。社会大衆党。森戸先生のご紹介で安藤国松という労働組合の出身の□□（聞き取り困難：引用者）がおりましたね、これが社会党、社会大衆党京都府連の書記長をしておりました。そこへ行って私はその舎弟になろうとしたことがあるんです。

結果として、山崎は森戸と行動を共にするかたちで、社会大衆党に入党する。戦後の日本社会党についても同様である。注目すべきは、これらの選択が、山崎にとっては、自分の価値観と社会状況を「学問を通して」結びつけながら行われたものと認識されているということである。

以上検討してきた、村上桃二と山崎宗太郎による大労校の意味づけをふまえると、彼らの主観においては、大労校の果たした役割は、権力から「独立」した、労働運動家の養成機関というよりはむしろ、自身の置かれた厳しい生活状況のなかで、「学問」に触れることのできる機関としてのものだったと考えられる。「学問」の経験は、彼らのなかで、二つの側面から意味づけられている。

一つは、「学問」をすること自体の充足感である。進学を断念した彼らにとって、知識人と出会い、「学問」とは何かを考えた経験は、「知」への憧れを満足させるものであった。また「クラス会」などで仲間の学生とともに行う学習活動は、山崎の内面的な生活を充実させていたと見ることができるだろう。

もう一つは、「社会科学」を中心とした「学問」を通して社会や労働について考えるようになり、そのことが職業選択に影響したという側面である。村上は「学問」への関心から選んだ留学先で学んだことを活かせる職場に就いている。また、少なくとも山崎の主観においては、商店主にならず、社会大衆党・社会党に入党して活動するという選択は、「人様のために」生きるという「生き方」を、自分が学んだ「社会科学」に基づいて追求したものとして意味づけられている。

以上を踏まえると、学習者の主観的な意味づけからすれば、大労校は運動の主体（政治運動に参加する無産政党员）を形成するのみにとどまらず、「学問」を提供する機会、具体的には、高度な教養を提供する中等教育の一種の代替としての役割を持ち、またその学習過程を通して、「学問」の知見に基づいて社会や労働について考察する主体を形成する機会となっていたと考えることができるだろう。村上と山崎という、大労校で実際に学んだ人物について検討することで見えてきたことは、これまでの大労校研究が示してきたような、大労校が「労働者階級」の一員としての自覚という意味での「主体性」に寄与したということにとどまらず、家庭の状況のため、順当に中等教育への階梯を踏んで

いくことができなかつた人物が、大労校という場所において、「素養の浅い私には難解だった」と思いつつも、「学問」に魅力を感じ、（少なくとも、本人の意識としては）そこで学んだことが後の人生の選択を規定していったということである。その意味での「学ぶ主体」の形成に、大労校は寄与したといえるだろう。先の軸を用いれば、少なくとも村上と山崎の二人においては、“社会運動の文脈”よりもむしろ、「学問」に触れられる機会という“教育の文脈”が重視されているとまとめることが可能だろう。

第4節 教育者と学習者による意味づけの差異

1 教育者が大阪労働学校という場所に与えた意味

教育目的という次元における労働学校への意味づけの変容については、第3章でも概観してきた。本章では、大労校の教育目的の変遷をより仔細に検討してきた。改めてその移り変わりを整理しておくとして、「創立期」「学生運営期」「経営委員会運営期」と進むにつれて、「『知性』の涵養と『人格』の向上を目的とした労働者のための『大学』」「組合運動の組織的宣伝を目的とした組合員養成機関」「『社会科学的思考』を通じた『意識の改革』を目的とした常設的教育機関」という移り変わりを見せ、そのなかで教育内容は「教養」「戦術」「社会科学」というように変化した。

このように大労校に与えられてきた教育目的の変容は、教育者における大労校への意味づけの変遷と見ることができる。これは大労校という名前・概念に与えられた意味づけであり、先述の通り本稿ではこれを「労働学校一般に関する意味」と呼んでいる。それに対して、大労校という空間・場所それ自体をどのように用いるか、といういわば「場所としての労働学校に関する意味」も教育者・学習者双方によってなされている。以下ではその「場所としての労働学校に関する意味」について、教育者と学習者を比較してみよう。

教育者たちの大労校に対する言及は、そのほとんどが講義の内容についてのものである。彼らにとって大労校は学校と同じ「座学」のための空間であり、教育者が大労校に与えた意味は、どの時期にも一貫して学習機会や学習資源を提供するための場所というものであったと言える。それは具体的には、講義を行い、そのためのテキストを配るための「教室」・「校舎」であった。

2 学習者が大阪労働学校という場所に与えた意味

一方の学習者による意味づけも検討してみよう。大労校の「場所としての労働学校に関する意味」について言えば、学習者にとっての大労校は、村上桃二と山崎宗太郎の二人の事例に即する限りにおいて、講義のための場所という意味にはとどまっていない。むしろ座学による講義は「面白い」などと評価されながらも難解なものとして受け止められている。後の生涯への影響に関して村上や山崎が語ることを見ても、彼らの生涯への影響を看取することは難しい。

彼らが重視しているのは、学習者たちが集まって「クラス会」などの活動を展開するための場所としての大労校であり、また自らの存在を受容し、関係性を築くことでそのような活動を生み出す場所としての大労校であった。先に述べたように、村上や山崎が大労校での重要な経験として語るのは、「クラス会」などの学習者による自発的な学習活動であり、また授業後の教室を起点として生じた講師との交流であった。彼らが大労校での経験を振り返るとき、大労校の「教室」や「校舎」は他の学習者との出会いの場所として、そして森戸らと言葉を交わしながら、自身の進む道を考えた場所として思い起こされている。同じ大労校という場所に対して、教育者と学習者との間で語られる意味づけが異なっていると言うことができるだろう。前者は、端的に言えば座学の機会・資源提供のための場所としての意味づけであり、後者は、講義外の学習活動のための場所、存在受容と関係性づくりの基盤としての場所としての意味づけであった。ゆえに学習者の回想のなかに出てくる大労校は、ほとんど講義時間外の教室である。

第5節 本章の小括

本章では、〔問い3〕と〔問い4〕に沿って、大労校という場所の意味を検討してきた。そこではまず、教育者側からの大労校への「労働学校一般に関する意味」づけとして、大労校の教育目的は「労働運動」（「経済運動」「政治運動」）の担い手を養成しようとしつつも、特に創立期と経営委員会運営期には「労働組合」「労働者階級」といった集団への帰属や同化、すなわち労働運動に参加する労働者としての主体性の形成にとどまらず、個々の労働者が社会や

労働について考えるための道具を、教育活動を通して提供し、一人の「個人」としての主体性を形成しようとする側面が含みこまれていたと結論した。一方の学習者側からも、少なくとも彼らの主観においては、大労校は、権力から「独立」した労働運動家の養成機関というよりはむしろ、自身の置かれた厳しい生活状況のなかで、「学問」に触れることのできる機関として意味づけられていたと考えられる。この点で、両者の「労働学校一般に関する意味」づけは重なり合っている。

一方で「場所としての労働学校に関する意味」について検討すると、教育者側が、座学の機会・資源提供のための場所として大労校を意味づけていたのに対し、学習者側は大労校を、講義外の学習活動のための場所、存在受容と関係性づくりの基盤としての場所として、それも特に講義時間外の教室を想起しつつ意味づけていたことが明らかになった。場所への意味づけという観点を挿入したことによって、教育者＝知識人による教育空間への意味づけと、学習者＝労働者による意味づけが異なる様相を持っていることが見えてきたと言えよう。

157 前掲大原社研編『大阪労働学校史』。

158 朝田泰「労働学校研究：大阪労働学校」『日本社会教育学会紀要』13、1977年、39-46頁。花香実「大阪労働学校の歴史的意義と性格」前掲大原社研編『大阪労働学校史』、334-373頁。和田強「賀川豊彦と高野岩三郎：大阪労働学校の労働者教育思想」住谷一彦・和田強編著『歴史への視線』日本経済評論社、1998年、239-270頁。

その他大労校に言及している論考に、「戦前期の労働者教育」を整理するなかで大労校の教育内容に触れた黒崎征佑「戦間期の労働者教育」（『帝京平成大学紀要』11（2）、1999年、1-8頁）や、大労校の講師であった戯曲家・阪本勝の作品に現れた思想の分析にあたって、大労校での彼の活動や「労働教育」に関する思想を検討した柚谷英紀「阪本勝『洛陽飢ゆ』『戯曲資本稿』試論」（『日本文芸研究』65（1）、2013年、49-71頁）などがある。

159 主事は、学校に常駐して事務を行う役職であった。講師との連絡や備品の確認などは主事が行った。加えて、講義やクラス会に出席するなど、労働者の立場で学校に参加する一方、経営委員会に出席して中心的指導者の考えを理解するよう努め、いわば中心的指導者と労働者の橋渡しの役割をも担った。

160 前掲大原社研編『大阪労働学校史』、243頁。

161 大労校では、3カ月の講義を1学期としていた。この学期は第〇期と数えられ、学生の募集や記録を残すときの単位になっていた。本稿で第〇期と記すとき、1つ目の学期から数えて、〇回目の学期であることを示している。

162 「学生委員会」は、学生の中から委員長・会計など5人を選出して組織され、「学校委員会」は委員長・会計・委員3人の5人を選出して組織された。

163 1919（大正8）年2月に大原孫三郎が創立した社会問題の調査・研究機関。初代所長は高野岩三郎で、森戸辰男や後藤貞治など大労校の講師が多く在籍した。詳しくは大原社研『大原社会問題研究所五十年史』（大原社研、1970年）を参照。

164 労働教育会は、社会思想社（新人会のOBを中心とした思想研究団体）の内部に設置された、有島武郎の遺産管理を目的の一つとする組織である。同会は有島の遺産の一部を労働教育事業援助に充てることにし、その一環として大労校に対しても寄付が行われた（社会思想社『社会思想』4（2）、1925年）。

165 山崎宗太郎「聞き取り調査」。この音声史料は1983年に山崎が戦前期の自己を振り返ったものであり、大阪産業労働資料館（通称、エル・ライブラリー）に所蔵されている。以下、この音声史料からの引用については、煩雑さを避けるために引用部分の音声史資料全体の中での位置（何分何秒目か）を示さない。

166 『大阪労働学校史』では、大労校の存続期間の前半10年を、創立期、動揺期、確立期、安定期と区分している。運営体制の変遷と学校運営の状態に着目した区分であると思われるが、第28期以降が時期区分に含まれていない。そこで本稿では、運営体制の変遷を基準として時期区分する視点を受け継ぎつつ、

新たに独自の区分を設けた。

167 前掲大原社研編『大阪労働学校史』、243頁。

168 村上桃二「私の大阪労働学校時代」前掲大原社研『大阪労働学校史』、264頁。村上は大労校の第27期生。

169 前掲大原社研編『大阪労働学校史』、18頁。

170 賀川豊彦「労働組合と教育の改造」『労働者新聞』第六一号、1922年。

171 賀川は、当時労働運動に影響を及ぼしていた、ストライキや暴力革命を志向するサンジカリズムの思想に対して、このような労働運動観を提示している。

172 前掲賀川「労働組合と教育の改造」。

173 井上良二「労働者教育に就て」『労働者新聞』第百廿三号、1924.12、同百三十四号、1925.4、同百三十五号、1925.7。

174 井上良二「労働者教育に就て」『労働者新聞』第百廿三号、1924年。

175 井上良二「労働者教育に就て」『労働者新聞』同百三十四号、1924年。

176 1920（大正9）年、『経済学研究』に森戸が発表した論文が新聞紙法に抵触するとされ、森戸が退職に追い込まれたうえ、逮捕・起訴された思想弾圧事件。

177 森戸の経歴については、森戸辰男『思想の遍歴 下 社会科学者の使命と運命』（春秋社、1975年、32頁）を参照した。

178 森戸辰男「我国に於ける労働者教育について（上）」『月刊大原社会問題研究所雑誌』1（2）、1934年、1-27頁、同「我国に於ける労働者教育について（中）」『月刊大原社会問題研究所雑誌』1（3）、1934年、1-13頁、同「我国に於ける労働者教育について（下）」『月刊大原社会問題研究所雑誌』1（4）、1934年、11-19頁。

179 井上良二「労働者の実際教育方法私見」前掲大原社研編『大阪労働学校史』所収、204-209頁。

180 前掲山崎「聞き取り調査」。

181 前掲花香「大阪労働学校の歴史的意義と性格」、371頁。

182 『労働』、1933.3。

183 この点については、主要講師の同時期の思想分析などから傍証的に検討する必要がある、今後の課題としたい。

184 大原社研編『大阪労働学校史』（2-134頁）に収録された、各学期の入学者の属性に関する記録をもとに算出した。

185 この文章は無記名だが、同文書内の別の個所で、森戸を「森戸氏」と呼称する一方で井上を「井上」としていることから、執筆者は井上であると推測する。

186 大阪労働学校「校報」第二号、1930.5（大原社会問題研究所所蔵）。

187 大阪労働学校「校報」No.11、1932.12（広島大学文書館所蔵）。

188 前掲大原社研編『大阪労働学校史』、150頁。

189 「大阪労働教育会館規定」前掲大原社研編『大阪労働学校史』所収、153頁。

190 村上桃二『明治の落し子 或る明治人間の激動の半生』新制作社、1989年。

191 同上、114頁。

192 同上、128-129 頁。

193 同上、129 頁。

194 同上、130 頁。

195 同上、129 頁。

196 同上、130 頁。

197 山崎は「叔父」と述べているが、その人物は祖父の弟である旨の発言をしており、実際には大叔父に当たる。山崎はこの大叔父から、養子となって、「山崎産業」の後継ぎとなる誘いを受けたが、養子にはならず、父が残した借金は、山崎自身が返済した。

198 この点を含め、キリスト教社会主義と、大労校への山崎の入学動機、及び、大労校での山崎の主体形成との関係については、さらに史資料に基づく実証が必要であり、今後の検討課題としたい。

199 前掲山崎「大阪労働学校の人びと」、320 頁。

200 例えば、前掲朝田「労働学校研究：大阪労働学校」、39-46 頁、前掲花香「大阪労働学校の歴史的意義と性格」、334-373 頁など。

201 「クラス会」とは、各学期の入学者によって組織された、自主的学習活動を行う集団である。目的は学期ごとに異なると思われるが、概ね講義や「実際運動」に関する学習、学生同士の親睦である。具体的な活動内容として、概して週に一回学習会（茶話会、懇話会）を開いていた。学習内容は、主に時事問題と労働運動に関する事項であった。

202 本章をはじめ、本稿で度々用いているフォーマル／ノンフォーマル／インフォーマルな教育/学習という用語に関しては、前平泰志が詳細に検討し、その問題点を指摘している（前平泰志「インフォーマルな学習と〈場〉の理論をめぐって（1）」日本社会教育学会第 56 回研究大会自由研究発表、2009 年 9 月 19 日）。

前平は、インフォーマルな学習はそもそも学習という営みの中心的な存在であるにもかかわらず、「インフォーマルな学習は、フォーマルな学習とノンフォーマルな学習との対比でしか自己を概念化づけられない、否定的な残余の学習として位置づけられてきた」ことを指摘し、インフォーマルな教育/学習という用語に否定的な見解を示している。また、「インフォーマルな学習は、せいぜいフォーマルな学習と対比させるなかで、フォーマルな教育よりも経験的で、非制度的であるという程度が最大公約数的な理解の仕方である」と述べ、その定義の曖昧さを指摘している。同時に「インフォーマルな学習は、『経験』による学習、『自然の』学習、『自発的な』学習、偶発的な学習などと親和性を持っている」ことを指摘しており、本稿においても、インフォーマル教育/学習に対するオルタナティブな用語の使用を検討する必要があるだろう。にもかかわらずここでフォーマル／ノンフォーマル／インフォーマルという区分を用いているのは、この区分が生涯教育学をはじめとする教育学の領域においていまだに一般的なものであるため、筆者と読者の間に共通した理解を得られやすい

と考えたためである。今後、Marsick と Watkins の「インフォーマルな学習は、偶発的な学習 (incidental learning) と区別されるものであり、前者は、ネットワークキング、コーチング、メンターリングを含むものであり、後者は参加からの学習、誤りや試行錯誤からの学習、仮説、信念、価値、隠れたアジェンダ、他者の行為などを含む」という指摘にも留意しつつ、教育/学習の分類について再考する必要がある (Marsick, VJ・ & Watkins, K・ E. , *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, London, Routledge, 1990) 。

203 前掲村上『明治の落し子』、148 頁。

204 山崎宗太郎「大阪労働学校の人びと」前掲大原社研編『大阪労働学校史』、320 頁。

205 森戸は第 10 期から第 45 期までの 36 学期にわたって、41 回の講義を担当した。その内訳としては、最も多いのが「唯物史観」の 15 回、次いで「社会思潮」の 7 回であり、山崎の言うように、この両科目が森戸の「主たる」講義内容であったと言えるだろう。他に複数回講義されたのは、2 回開講された「史的唯物論」「経済学」「思想問題」である (前掲大原社研編『大阪労働学校史』に収録された、各学期の講義科目と担当講師に関する記録をもとに算出した)。

206 前掲山崎「大阪労働学校の人びと」、283 頁。

207 笠信太郎 (1900-1967) は、大原社研の研究助手 (1928~)、研究員 (1931~) を務めた人物。1936 年からは朝日新聞論説委員。経営委員会運営期の大労校の中心的講師の一人であり、経営委員も務めた。

208 前掲村上『明治の落し子』、140-141 頁。

209 前掲山崎「大阪労働学校の人びと」、284 頁。

210 小岩井浄 (1897-1959) は、大阪で弁護士を開業しながら、共産党、労働農民党などで政治活動を行った人物。大労校の経営委員会の委員だった。

第5章 戦後期京都労働学校に対する意味づけ

第1節 本章の目的

本章では第4章に引き続き、〔課題2〕、すなわち活発な活動を展開した場所の事例検討を行い、場所がいかんして労働者の生活や生涯を充実し得たのかについて、場所の実態を把握しつつ検証する。具体的には、序章で示した〔問い3〕「教育者は、場所において学習者をどう変容させようとし、そのためにいかなる教育内容を設定したのか」、〔問い4〕「学習者は教育/学習の場所をどう意味づけ、そこでいかに生活・生涯を充実させたのか」という二つの問いについて、京都労働学校（1957-現在）を事例として検討する。

まず、京労校に関する先行研究を概観しておきたい。京都勤労者学園ならびに京労校を対象とした先行研究としては、おおよそ創立から10年おきに発刊される、学園の講義一覧などが載せられた通史²¹¹のほか、石田良三郎著・渡部徹監修の『京都地方労働者教育史』²¹²が挙げられる。同書は、明治期から1950年代に至るまでの、京都での「労働者教育」の展開を網羅的に跡付けたものである。しかし同書では、京都勤労者学園については設立時の状況が触れられているのみで、その後60年以上にわたる事業の展開は扱われておらず、また具体的に教育機関として果たそうとした目的が検討されたわけでもない。本章では、このような先行研究の状況と先述の問題意識を踏まえ、教育者側と学習者側双方の視点から、京労校という教育の場所が帯びた意味を検討する。

以下、第2節では、まず京都勤労者学園、および同学園が運営する京都労働学校の沿革を整理したうえで、教育者側の視点から、京労校という場所が与えられてきた意味を検討する。第3節では、学習者の学習体験に関するインタビューを資料として、学習者の視点から京労校の意味を検討する。第4節では、教育者による意味づけと学習者による意味づけの比較検討を行い、教育者＝知識人と学習者＝労働者による意味づけの同質性と相違点について考察する。第5節では本章のまとめを示す。

第2節 戦後期における知識人による意味づけ

1 京都勤労者学園・京都労働学校の沿革

まず、京都勤労者学園および京労校の概要と沿革を述べておく。京都勤労者学園は、京都市右京区にある、「勤労者」を主な対象とした教育機関である。のちにも述べるが、教養に関わる学問や、職業に関するもの、英会話やパソコン教室など、多様な講座を提供している。その教育機関としての特質として、自ら「労働組合、地方自治体、学識経験者の三者」が連携する「公的な教育機関」であることを挙げており²¹³、労働組合と京都市・京都府がともに運営の基盤を担っている。理事にも上の「三者」が名を連ねており、1957年に京都人文学園と京都勤労者教育協会が統合する形で創立された当時の初代学園長には住谷悦治が、専務理事には石田良三郎（京都市職員）が、理事には労働組合関係者を含む25人が選出された。

このようにして設立をみた京都勤労者学園（以下、学園）の主要事業が、各種学校「京都労働学校」（すなわち本稿でいう京労校）の運営であった。京労校は夜間の開講で、1日2科目、週6日、36週という形式で、1957年から現在に至るまで講義を提供し続けている。以下本章では、学園という場所において展開された、この京労校を主たる分析対象とする。

京労校の講義は概して、学習者一般に向けて行われる「主要課程」と、特定の領域について学びを深めたい人々に提供される「専門課程」に分けられている。それに加えて、自然科学やパソコンを教える課程が存在したこともある。これらのいくつかの課程は、何度かの編成改革を経るなかで、頻繁に姿を変えている。以下では、その課程の変遷を整理しておこう。

上で「主要課程」と表現した課程は、大学で例えると学部の正規のカリキュラムのような位置づけにある。京労校は、1962年（第1次再編）・1974年（第2次再編）・1977年（第3次再編）の三度、課程を再編しているが、その都度「主要課程」の名称も変更されており、創立から第1次までは「本科」、翌年から第2次までは「人文科学課程」、翌年から第3次までは「人文社会課程」、翌年から現在までは「教養課程」と呼ばれている。

この「主要課程」は主に人文・社会科学に関する講義を提供するものであったが、その射程を自然科学にまで拡げる動きも、上の再編に合わせて展開され

た。第 1 次再編に合わせて「科学技術コース」が、翌年に「電気技術コース」が創立され、第 2 次再編時にそれぞれ「自然科学課程」「工業技術課程」へと改組、のち第 3 次再編時に「技術課程」にまとめられ、「自然科学」の名前が課程から消滅する。その技術課程も、1984 年をもって廃止された。

一方、先に「専門課程」と表現した課程は、大学で例えるところの大学院あるいはゼミのような位置づけのものである。創立時に「専攻科」の名で設置され、1967 年に一度廃止、第 2 次再編時に「総合問題教室」として再度設置され、第 3 次再編時には「専門課程」へと改組された。

この他、1982 年には「パソコン教室」が他の課程に並んで設置される。詳しい経緯は不明だが、現在は「専門課程」の一部となっている。

ここまで述べてきたのは各種学校京労校の内部に見られる変化であったが、その運営母体である学園の事業も、創立時から変容している。とりわけ大きな変化を挙げておきたい。創立時の学園の事業は、京労校の運営のほか「労働講座」と「調査事業」の実施であった。こうした事業に加え、1968 年に「主婦のための生活教室」が設置される。設置当初は「本来の勤労者教育」の「付録」²¹⁴という位置づけを与えられたこの「教室」は好評を呼び、1975 年から「府市民教室」として継続的に展開されるようになる。以降、京労校や他の事業に勝るとも劣らない、学園の主要事業となる。以上を踏まえて次項では、全課程の変遷を視野に入れつつ、「主要課程」と運営体制の変化を検討する。

2 講義内容の変遷

京労校創立時の「主要課程」の科目編成は、概して経済（経営）／哲学／労働問題（社会保障・労働法）／法学系（法律・政治）／歴史学系（日本史・世界史）／文学（日本文学・世界文学）の六つの領域から構成されている。1973 年にのみ「都市問題」が設置されたほかは、1982 年まで、この編成は大枠では変わらない。

はじめの大きな変化は、1983 年の「外国語」の設置である。この科目は「英語会話」「英会話」と名称を変化させつつ、六つの領域の大半が現在ではなくなっているのとは対照的に、現在まで京労校の主要科目として存在している。

次に大きな変化の予兆を見せるのは、1991 年の「カウンセリング」の設置、

それに続く 1996 年の「福祉ボランティア」の設置である。この二つの科目設置を皮切りに、1999 年には「わかりやすい年金講座」が、2001 年には「福祉住環境コーディネータ」が設置される。以降、科目数が激増するのと同時に、1990 年代後半から 2000 年代初頭には創立時の主要領域が次々と姿を消す。京労校の科目編成には、1983 年の「英会話系」科目の設置、ならびに 1990 年代初頭からの「実務系」科目の設置という画期を見出すことができるだろう。

1983 年の「英会話系」科目の設置には、1968 年以來の学園の事業展開が影響を及ぼしていると考えられる。同年の「主婦のための生活教室」の設置は、当初「労働者」のみに対象を限定していた学園の教育事業を、「市民」と呼ばれる層に開こうとする試みであった。1975 年の府市民教室の設置とそれ以降の事業展開は、その「市民」が、図らずも学園の主たる対象になっていく過程を示している。「英会話系」科目は、府市民教室に先に設置されたものが、京労校にも持ち込まれるという形で設置されている。

「実務系」科目の設置という変化については、ある意味で「労働学校」という教育機関をほかの社会教育機関から特徴づけているとも言える、「労働問題系」科目の内容を追うことで、如実に看取することができる。創立以来、「労働組合論」「社会運動史」「労働運動史」などをその具体的な内容としてきた「労働問題系」科目は、講師陣に税理士を迎えた 1986 年以降、例えば「経理情報による企業分析の実際」を講義内容とするようなものに、徐々にその様相を変えていく。1989 年には社会保険労務士を講師に迎え、「労働・社会保険事務講座」をその内容としている。そして決定的な変化として、1996 年、創立以來の主要科目であった「労働問題」は、その名を「労働・社会保険事務の実際」へと変えることになる。

こうして京労校は、①学園の対象・方針の転換の影響による教育対象の拡大と、②「労働問題」科目に如実にみられる、「実務」への傾斜という変容を経て、現在に至っている。時系列的に示せば、【Ⅰ】創立以来「労働者」を対象とした教育を行った時期（1957-1968）、【Ⅱ】学園の対象が「市民」に開かれた影響が京労校にも及ぶと同時に（68 年「生活教室」・75 年「府市民教室」の設置・83 年京労校に「英会話」科目が設置）、「労働問題」が「実務」色を帯び始める（86-96 年）時期（1969-1996）、【Ⅲ】主要科目であった「労働問題」

が「実務」を冠するものへと名称を変え、かつ創立以来の6科目が姿を消すのと並行して、その他の実務や趣味に関する科目へと移行する時期（1997-）というように時期区分を設定できる。ではこうした変化を、実際に京労校で教鞭をとった知識人たちはどう捉えていたのか。

3 知識人・行政職員による意味づけ

学園には、京労校の校長を兼ねる学園長が1人、事務などを担当する専務理事が1人、大学教員（主に京都大学、同志社大学、立命館大学の教員）、労働組合、京都府、京都市の関係者からなる理事が20～30人おり、学園の意思決定を行っている。学園長は大学教員が務め、また大学教員からは、概して10名程度の理事が講師のなかから選出される。二度の例外はあるが、学園長と理事の任期は基本的に2年間である。

これまで26名の大学教員が学園長となったが、それぞれ学園との関わり方には濃淡があり、なかには学園長のほかに理事を10年以上務めた者が13名いる。その知識人たちを、それぞれが中心的に活動した時期によって、前章で述べた時期区分に当てはめると、以下のようになる。

表 5-1 中心的知識人

【Ⅰ】期（1957~1968）	渡部徹・西村裕通
【Ⅱ】期（1968~/75/83/~86-96）	前川嘉一・綱島貞男（68~74） /望田幸男・二場邦彦・西村健一郎（74~83） /住谷馨・菊池光造（83~97）
【Ⅲ】期（1997~）	西井正弘・千田忠男・吉田美喜夫・斎藤真緒

ここではまず、主に1987年以降、10年ごとに学園が発行している『記念誌』への寄稿文に依拠しつつ、【Ⅰ】から【Ⅱ】への変容がどう捉えられていたのかを検討したい。

まず、【Ⅰ】期の中心人物の言及を見てみたい。一つ目が渡部、二つ目が西村の文章である²¹⁵。

30年、困難をのりこえ、今日まで維持していただいた関係各位の御努力に厚くお礼を申し述べたい。しかし、本当の苦難は今後こそあるのではないか、という思いを禁じ得ない。〔…〕労働組合運動の長い冬の時代は、今後一層きびしさを増すものと覚悟しなければならない。〔…〕後退にどこで歯止めをかけるのかが、差し迫った課題である。

創設当初の頃の、労働者の熱気に支えられていた共通の組合的価値観がうすれ、その多極分解化につれて、学園にかけられる期待が変質したとしても不思議ではない。それ故にこそ、近年、学園は広範な市民層に向けてその活動を押し広げつつある〔…〕今日の労働者と労働組合の抱える勤労者教育の共通項を探しあてることなしには、その（学園の独自性の一引用者）はてしない模索は続くであろう。

渡部において、京労校の30年の歩みは、労働学校の「後退」と並行して語られている。渡部が予感している「苦難」は労働組合運動の「冬の時代」を指し示しており、それを食い止めることが京労校の「課題」として認識されている。

西村も、京労校の歴史を労働組合運動の経過と重ねて語っている。西村の労働運動認識も、渡部と同様にその衰退を看取するものであるが、西村が問題とするのは、それによって学園にかけられる「期待」の変容である。西村は学園が「広範な市民層」への教育活動を期待されつつあること、すなわち上で述べたような【Ⅰ】から【Ⅱ】への変容を自覚しつつ、それによっては学園が「独自の存在」を持たないことに危機感をのぞかせている。志向されているのは、やはり労働組合との共通項を探すことである。

では、【Ⅰ】期に京労校にかかわった行政関係者は、いかなる目的をもっていたのか。初代専務理事で京都市職員の石田良三郎は以下のように述べる。

勤労者教育の目標は勤労者をして、勤労者の生活の向上の為には何が必要であるかを、また、何がその向上を妨げてきたかを究明せしめることにある。〔…〕その要因を見究めるためには勤労者は先ず自らの本質を自覚しなければならぬ。いい換えれば「勤労者」というものの歴史的性質を知り

且つ、それが現におかれている社会的、経済的、諸条件を認識することが必要である。この自覚と認識を前提として「勤労者」は何を行ない足りないかを把握することができる。

〔…〕学園が労働学校の教科目の中に哲学や経済学や政治、法律、歴史、文学、労働問題等を取りあげてきたのは、この認識へのアプローチを期待したものだったと私は思う。

〔…〕目標の第2は、〔…〕勤労者の資質の向上である。〔…〕単に個人の生活向上を促すだけでなく、やがては勤労者全体の向上につながると言える。

〔…〕勤労者教育の目標は、階級闘争の思想や戦術を教えたり、或いは労働問題の研究だけに止まる狭い意味のそれではなく、〔…〕勤労者の視野を広げ、その判断力を高め、更にその資質を向上するための諸々の知識を授けることにあったと私は思う。²¹⁶

石田の「目標」は、「勤労者全体」の向上に向けた個々の勤労者の資質の向上という形で説明されている。勤労者教育の目標を「階級闘争」に関連させて理解しつつ、それに止まらない「資質」の向上を目指しながら、その向上の目的を、「勤労者全体」の向上に回収させている。

それでは、【Ⅱ】期の講師はどうだろうか。順に前川、二場、住谷馨（住谷悦治の次男にあたる）の文章を引用しよう²¹⁷。

時代の移り行きとともに労働者教育の性格も変わってきた。経済成長によって生活に多少のゆとりが生まれ、人々の生活多様化につれてその教育内容も文学・芸術・趣味志向に対応していった。〔…〕産業界の技術導入に応じて技術教育に傾斜していった。〔…〕このように変化してきた労働者教育が今の勤労者の総体的・深刻な生活不安にどれ程有効に対応できるものであろうか。

学園は労働組合への依存から市民層への依拠に存在の基盤を移してきている。それは、見方によっては、労働組合側の学習需要低下に対する学園の

緊急避難であり、また積極的には、勤労者学園という名称にふさわしい広い存在の基盤を形成してきた過程だともいえる。

学歴社会となり、一般の若い男女の学問的水準は向上している。いまや、古き、よき時代の想いに耽っている時ではない。[…] 従来の学園カリキュラムは尊重するとして、今後は一般市民を対象とした魅力ある講座を設定することである。「カウンセリング講座」が充実しているように[…] 勤労者中心の学園ではなく、[…] 市民大学的学園に発展することを期待したい。

渡部・西村と同じ役職にあった三者の語りであるが、先の二人とは趣が異なっている。前川は、前二者とは違い、教育内容の変化の原因を「経済成長」に見ている。そして、「文学・芸術・趣味志向」と「産業界」に合わせた「技術教育への傾斜」の2点の変化を見て取り、それが「生活不安」に対して「どれ程有効」かと疑問を投げかける。前川が「労働者教育」として指し示していることの内容は明らかではないが、変化前の教育内容からして、それが労働問題、労働組合論などといった労働運動の進展に資する「労働問題」科目等を指している可能性は否めない。この点では、論理構成に違いはあれど、労働運動と京労校との関わりを肯定的に捉え、その復興の必要性を暗示している点では、渡部や西村と軌を一にしていると言える。

1975年の府市民教室創設以降に活躍した二場の段になると、「労働組合から市民へ」というこれまでの学園長によっても認識されている変化に対して、その両義性が問われるようになる。二場は、その変化を「緊急避難」でもあり、「勤労者学園」の名にふさわしい「広い」基盤の獲得でもあると述べる。「名にふさわしい」というのは、「勤労者」が組織労働者のみならず、賃労働者を包括する概念であることを意識しての発言であろう。勤労者学園の名は創立時から変わっていないことに鑑みると、ここへ来て学園は、存在の基盤を「労働組合」（組織労働者≒狭義の「労働者」≠勤労者）に求めるか、勤労者（広義の労働者≒市民・大衆）に求めるかという岐路に立っており、学園長である二場はそれに自覚的であったということができよう。そして二場が学園長で

あった【Ⅱ】期は、上に述べた科目の変化に暗示されているように、後者を存在の基盤として選び取っていく時期であった。

【Ⅱ】期から【Ⅲ】期になろうとする時期に学園長となった住谷馨の言葉は、そのことを宣言してもいる。住谷は、労働組合運動が活発だった時期への回顧を「古き、よき時代の想いに耽っている時ではない」と断じたうえで、「一般市民を対象とした魅力ある講座を設定すること」「市民大学的に発展すること」を期待するのである。

ここでは既に、京労校の担い手であった知識人は労働運動と教育活動を結び付けることをやめ、「市民大学」一前川の言葉を使えば、文学・芸術・趣味志向・技術教育を市民に提供する教育空間一での教育活動を選択したことがわかる。それはまた、教育内容に「実務系」科目が増加し、教育対象が組織労働者から勤労者(労働組合に入っているかどうかにかかわらず、労働をしている人々)へと拡大する過程でもあった。

この後、【Ⅲ】期に入った京労校は、「実務系」科目に加えて「菜園入門」などの「趣味系」科目を増加させていく。【Ⅲ】期の主要講師たちは、こうした変化に対してどのような見解を取っているのだろうか。まずは吉田美喜夫の文章を見てみよう²¹⁸。

学園の名称にある「勤労者」という言葉は、今日、持ち入れられることが少ない。[…]憲法がわざわざ「勤労者」という言葉を用いたのは、よく知られているように、当時、「労働者」と言えば、現場労働に従事するものと考えられたので、事務職員や公務員が労働基本権の享有主体ではないと解される恐れがあり、それを回避するためであった。[…]しかし、今日では、「労働者」という言葉は、国民の多くの社会的地位として理解できることは明らかである。[…]確かに、労働を共通項にするといっても、労働組合といった団体の形で「労働する人」を把握することは困難になっている。[…]学園が、できるだけ広く、およそ働いて生活している(た)人々を対象にすべきことを教えている点である。

吉田は、労働組合といった団体の形で「労働する人」を把握することの困難

を述べたうえで、「できるだけ広」い教育対象を設定すべきことを主張している。そこには、「(た)」という表現に見られるように、退職後の人々も含まれている。ここへ来て、京労校の対象は労働組合員のみではなく、広く全ての労働者、あるいは退職後の人々にまで、自覚的に拡大されている。

次は斎藤真緒の文章である。

これまでの 50 年という勤労者学園の歴史は、時代の変化の波への対応の歴史でもありました。しかし今こそ、労働者が学ぶことの本来的意義が問われています。²¹⁹

時代の要請に合わせて、勤労者の多様な働き方や暮らし化を支えるために、講座の内容と情報提供の刷新を続けて来ました。[...] 個々人がそれぞれの能力と個性を發揮できる組織のあり方—ダイバーシティ・マネジメント—や、育児や介護といった家族責任を抱える勤労者の働き方を支えるワークライフバランス、[...] メンタルヘルスなど、講座のテーマはこれまで以上にバラエティに富んでいます。²²⁰

一つ目が『50 年記念誌』、二つ目が『60 年記念誌』に投稿された文章である。2007 年に「本来的意義」を問うた斎藤は、2017 年には、「個々人」に対する「バラエティ」に富んだ講座の提供という方向性を肯定的に評価している。強調されているのは「個々人」の「能力と個性」、「ワークライフバランス」「メンタルヘルス」といった、個人の職業能力や余暇、健康といった事柄である。【Ⅰ】期あるいは【Ⅱ】期の前半に見られた、労働組合運動や労働者階級といった集団・階級の発展という目的は影を潜め、代わりに「勤労者」個人の実務能力や余暇、健康の向上が目的として謳われている。

【Ⅲ】期の行政職員による教育目的も見ておこう。行政関係者の教育目的に関しては、2019 年 2 月 20 日、京都市の京都勤労者学園関連事務に携わる職員二名（A 氏、B 氏）に、半構造化面接によるインタビュー調査を行った²²¹。

A氏：広くいったらあの、勤労者教育って、勤労者ってお金もらって働いてる人ってことやと思うんですけど、それ以外の社会に出たい人とかね、今特に働き方改革とかで、主婦で子どもがいるけど、子どもが小学生になったら、すごい限定的やけど仕事がしたいとかね。今言ったようなビジネスマンが夜にぱっとパソコン教室に来たりとか、勤労者教育っていう今働いてる人たちのスキルアップもそうですし、社会に出たい人が手に職着けるといふか…広く社会に出る意欲がある人向けに、求めている技術とかを。個人的に思っているのは、社会に出たいけど出れない人たち、テレワークとかに関する技術、イラストレーターとか学んで、ここでやるとか。今ニーズは逆に広がっていると思う。誰にと言ったら、働いている人とか、働きたい人。

端的に言えば、京労校に期待されているのは職業能力の向上である。その対象としては、近年の「ニーズ」を反映させ、現在働いている人たちすなわち「勤労者」のみならず、「働こうとしている人」をも含めようとしている。この点では、実務能力の向上を謳った上の教育者の言と軌を一にしていると言えるだろう。以上から、【Ⅰ】期から【Ⅲ】期にかけての変化を三点にまとめておこう。

一つ目に、教育目的の変化として、運動や集団の発展から、個人の能力涵養、あるいは余暇・生活、健康の充実に焦点が移ってきたということである。【Ⅰ】期の教育目的は、第一義的に、労働運動や「勤労者教育運動」といった運動、集団の発展を目的にしていた。そのための教育内容として「労働問題」というカテゴリが設定され、そこで労働組合の意義や現代労働問題についての講義が行われていた。それが【Ⅱ】期になると「市民」に対する教育が意識されるようになり、【Ⅲ】期には、高度成長、バブル崩壊といった経済的な大変動を経るなかで、「個人」が労働市場を「生き抜く」必要が主張されるようになり、それに従って教育の目的は「個人」の能力の涵養へと変容してきたと言える。

二つ目に、教育の対象として、【Ⅰ】期には暗に労働組合関係者としての「勤労者」が想定されていたものが、「勤労者」一般に、さらには「働きたい市民」にまで拡がりを見せているということである。【Ⅰ】期の京都市担当者であった石田が「日本労働組合運動」の関係者を念頭に置いていたのに対し、現在の

担当者、あるいは知識人は、労働組合員よりも対象を広くとっている。そのうえで、上にも述べたように、その対象を現在働いている人から「働きたい市民」にまで拡大すべきだ、という主張も見受けられる。京労校が対象にしようとする層は、裾野を拡げてきており、また拡げつつあると言ってよいだろう。

三つ目に、教育内容として、人文科学や社会科学を中心とする「学問」や「労働問題」といった科目から、「実務系」「趣味系」と呼び得るような科目が中心になってきていると言える。【Ⅰ】期には、主な講義科目は「学問」や労働問題であり、職業実務的と言えるものはほとんどなかった。それが【Ⅲ】期になると、「労働保険の実務・社会保険の実務」や「簿記」など、職業に直結するもの、あるいは資格に直結するものが開設されている。さらには、京都市の担当者の発言には、現在働いている人のみならず、働こうとする人々（主婦、若者、高齢者などが想定されている）の「職業スキル」を向上させようとする方向性も見られる。総じて、「学問」的な内容から、個人の職業能力涵養に教育内容の重心が移っていると言えるだろう。

第3章の軸を用いて検討すると、【Ⅰ】期には（京都人文学園夜間部からの傾向を引き継ぎながら）“社会運動の文脈”への傾倒が強く見られたが、高度成長期およびバブル期の終焉と重なる【Ⅱ】期を経て、【Ⅲ】期には、教育内容が「実務」や「趣味」との関係が強めていく。【Ⅲ】期には、これまでの労働学校に特徴的であった、同時代の学校教育に対する批判的なオルタナティブ（“教育の文脈”）にも、政治運動や労働運動、あるいは市民運動の担い手の養成（“社会運動の文脈”）にも回収できない、労働や余暇を即時的に充実させようとする講座が提供されるという、新しい事態が生じていると言える。

改めて第3章からの議論を振り返りながら、労働者に向けた教育/学習の場所に与えられた「労働学校一般に関する意味」の変化を整理しておこう。第3章では、1920-30年代の、大労校を含む関西労働学校連盟の各労働学校からアジア・太平洋戦争をまたいで1940年代中盤に「再興」されるに当たって（京都人文学園昼間部）、その主たる目的は、もう一方の“文脈”を視野に収めつつも、政治・経済運動の担い手の養成（“社会運動の文脈”）から文化・「学問」の担い手の養成（“教育の文脈”）へ移行し、さらに1949年から1950年を境にして（京都人文学園夜間部ならびに【Ⅰ】期京労校）再び政治・経済運動の担

い手の養成（“社会運動の文脈”）に重きが置かれるようになったと整理した。本章ではその後、1970年代前後から1990年代にかけて、京労校の目的が、（政治・経済）運動や労働者階級全体の発展（“社会運動の文脈”）から、いずれの“文脈”にも回収しきれない、労働や余暇の充実への即時的な寄与に焦点が移ったと結論した。このことが持つ意味については、終章で改めて考察しよう。

第3節 労働者自身による意味づけ—聞き取り調査から—

1 本節の目的と調査の概要

本節では、〔問い3〕に即して京労校を分析した前節に引き続き、〔問い4〕学習者は教育/学習の場所をどう意味づけ、そこでいかに生活・生涯を充実させたのか、という問いについて、京労校の事例に即して考察する。

以下では、京労校に1970-80年代に通った学習者のライフヒストリーを資料として、彼らにとって京労校がどのような意味をもち、そして京労校という場所がいかにして彼らの生活や生涯を充実させたのかを検討する²²²。本節では学習者のライフヒストリー分析を通して教育/学習の場所としての京労校が果たした教育的役割を捉えなおすことを目的としているため、10代から30代にかけて京労校で学んだ学習者（現在も学んでいる人を含む）5名に半構造化面接によるインタビューを個別に行い、対象者の生涯全体を振り返ってもらいつつ、京労校に関するエピソードを収集した²²³。なおインタビューの全文は本稿末尾に掲載している。学習者のプロフィールは表5-2に示すとおりである。なお、A氏に関しては京労校職員からの紹介により、それ以外の対象者については、A氏から紹介された人物のうち、10代から30代に京労校で学んでいた学習者を選出した。この際のインタビュー対象者については、母集団が確定できないためにサンプルとしての代表性を確定できない。むしろ先述のように、母集団や代表性を問えない対象だからこそライフヒストリー法が有効だと考えられる。

A氏は1955年京都府に生まれ、高校卒業後、京都市役所交通局に就職、「機械職」として務め、61歳で退職した。京労校には20歳から30歳まで在籍し、その後56歳で再入学、63歳まで学んでいる。グループ活動としては自治会と歴史グループに所属、また、京労校のいわば同窓会にあたる「友の会」に所属しており、その世話人を務めている。

B氏は1944年京都府に生まれ、高校卒業後、24歳で印刷会社に就職した。京労校には、京都勤労者学園主催の「文学コンクール」に入賞したことをきっかけに「文学を深めたい」を考え、1974年に入学した。文学グループに所属し、現在も同グループのメンバーで構成された「読書会」である「二流文学」で活動している。

C氏は、1953年京都府に生まれ、大学卒業後、「営業事務」の職に就いた。仕事の傍ら「お稽古事」をしていたところ、「市民新聞」で京労校を知り、「文学、歴史とか、ある学校やったし、勉強もしたいなと思って」1976年に入学した。B氏と同様文学グループに所属し、現在は「二流文学」で活動している。

D氏は1946年に京都府に生まれ、高校卒業後、「親の仕事」を継いで自営業を始めた。京都市南区役所での「いかに生きるかっていう座談会」で「たまたま来ていた人」から京労校の存在を知り、1970年に入学した。哲学グループに所属していた。

E氏は1951年京都府に生まれ、中学校卒業後島津製作所に入所、企業内学校に通いながら勤めながら、定時制高校に進学した。同校を途中退学すると、「つり広告」で知った京労校に、高校に「代わるもん」として入学、さらに学習を続け、立命館大学（二部）に入学した。卒業後は「本屋の仕事」ののち「石山の東レの子会社」に入社、30年間勤めあげた。京労校では哲学グループ、文学グループなど様々なグループに所属していた。

表 5-2 インタビュー対象者のプロフィール（筆者作成）

	A氏	B氏	C氏	D氏	E氏
聞き取り日	2019/1/15	2019/1/24	2019/1/24	2019/1/28	2019/1/28
性別、年齢	男性、60代	女性、70代	女性、60代	男性、70代	男性、60代
入学年	1975年 (20歳)	1974年 (30歳)	1976年 (23歳)	1970年 (24歳)	1970年 (19歳)

シрил・フルは成人学習者の学習ニーズを、①目標達成の手段として学習を位置づける「目標志向」、②学習活動から何かを得ようとする「活動志向」、③知識の獲得自体に意味を見出す「学習志向」に分けている²²⁴。この分類に従

って調査対象者の学習ニーズを分類すれば、労働組合から入学を勧められた A 氏、文学という「学問」を深めたいと考えて入学した B 氏は「目標志向」、「生き方」を探して、入学後に様々な活動のなかから「生き方」を探そうとした D 氏は「活動志向」、お稽古事の代わりに「学問」を求めた C 氏、定時制高校の代わりに「学問」の場所を労校に求めた E 氏は「学習志向」の学習者ということができるだろう。京労校には、このように様々なニーズを持った学習者が来ていたことがわかる。また基本的に、京労校で学べると考えられる「学問」が、彼らを京労校に惹きつけていたと言える。

また、京労校を経たのちの影響や進路も多様で、A 氏は京労校で「得たもの」を「理路整然としゃべられるようになったことと積極性がついたこと」としている。また、進路には特に目に見える変化はない。B 氏は、ニーズ通り「文学を深め」、小説集を自費出版するまでに文学に携わる結果になった。また B 氏と C 氏は、京労校でできたグループで今も活動し、それが生活を充実させているという。D 氏は、京労校を経て「社会の見方」が変わったことを主張する。E 氏は、京労校で出会った「チューター」の影響も受けつつ、大検に合格して大学へと進んでいる。このように京労校の影響も、自己の変化として語られる場合、交流の深まりと継続に関して語られる場合、進路に直接的な影響が出ている場合と様々である。このことは、京労校での学びの多様性を物語っている。

2 学習者にとっての京都労働学校経験

学習者たちは、京労校での学習経験をいかに語っているのか。学習者たちの発言のなかで、学習経験に関して頻繁に出てくるのは、「授業」「講義」「サークル」「グループ」「交流」「付き合い」という言葉である。ここでは「授業」「講義」という発言を「フォーマルな教育/学習」、「サークル」「グループ」という発言を「ノンフォーマルな教育/学習」、「交流」「付き合い」という発言を「インフォーマルな教育/学習」というカテゴリの下に整理し²²⁵、彼らがそれぞれに対してどのような意味を見出していたのかを検討する。なお、上述した言葉には下線を付すこととする。

(1) フォーマルな教育/学習への言及

まず、「授業」「講義」をキーワードに学習者たちの「フォーマルな教育/学習」に関する発言を見ていく。

A氏：一流の先生に、教えてもらったというところがあって、その授業結構面白いんですけど、自分らが、理解できる頭が無い。〔…〕結構レベルの高い話を、教えてもうて、自分らそれについて行ってない。〔…〕実際に、なるてる、内容は、あんまり理解できていない。やっぱり、結構難しい話ばかりやし、それだけで終わってたら、今、きっと労働学校に行っていないと思う。

C氏：講義自体やっぱり難しい面もあったし、〔…〕

E氏：基本的には一斉授業という形ですよ。限界はありますね。

「フォーマルな教育/学習」に関しては、「面白い」という肯定的な評価と「難しい」「限界がある」という否定的な評価が両方なされており、比較的后者が強調されている。総じて、「フォーマルな教育/学習」は「難しい」ものであるという否定的な意味づけがなされているとまとめられるだろう。

では、彼らが京労校に関わりながら学習を続けたのは何故だったのか。次はノンフォーマル/インフォーマルな学習活動について検討する。

(2) ノンフォーマルな教育/学習への言及

ここでは「サークル」「グループ」をキーワードとして、「ノンフォーマルな教育/学習」に関する発言を抜粋する。なお、「サークル」は「自由研究」とも呼ばれており、学習者間で自発的に創られた学習や交流を目的とした組織のことを指している。そのため、「自由研究」も「サークル」と同義のものとして扱う。「グループ」とは「歴史」「哲学」などの学問分野ごとに自発的に創られた小集団のことを指している。まずは「サークル」に関する発言から見ていく。

B氏：サークルは。土曜日に貸してくれた。チューターまでつけてくれた。一つ講義だけ受けてたら、サークルにも入れるし、二つとってるような感

じやった。私たちはその方が楽しいし〔…〕

C氏：そういうサークルで、ハイキングとか、まあ文学と色々サークルあって、それに入ったら色々人と巡り合えてほら、友達ができる、そんなふれ合いがあったていうか。

D氏：自由研究で、自分でテーマをね、色々つけて。僕それ以降ね、小説とかああいうの読まずに社会科学の本ばかり読んでますわ。やっぱりその、世の中のそういうの知らんと、力にならんちゅう感じでね。

E氏：土曜日に、毎週もちろん学校が開いてる毎週土曜日に、自由研究って名前やね、自由研究っていう名前で、それは別に単位とか関係なしに、大学院の先生が、先生というか僕から見たらお兄さんのな、〔…〕大学がね、立命館龍谷京都大学、同志社そういう先生が、主に講師となってきたら、自由研究っていう土曜日に限定されて、生徒に交じって、講師とか院生の先生やったね。年齢的にも近かったし。それが四つ教室あったんですよ。文学と、政治と、哲学と、経済。

〔…〕合宿したりしました。土曜日の自由研究で。お寺を借りて。

次にグループに関しては、以下のような言及がある。

A氏：やっぱり、こうやってたときに、授業のなかで知りおうた人に声かけてもうた。こんなグループつくるけど、一緒にせえへんか、というように。それが歴史グループやったけど。それがきっかけで、長く続けられた、というのが、ありますね。〔…〕

この自治会活動と、歴史グループの活動で、土曜日とかが歴史グループ、自治会もまあ大体、休みの日学校あいてたんでね。だいたいその時間帯、夕方とか、行きました。〔…〕グループ・サークルの活動というようなんも、一生の付き合いになってますね。

〔…〕僕ね、理路整然とものをようしゃべらんかった。それがその、グループで、それぞれがチューターみたいなんで、自分が勉強してきたものを、人に話するといいうような機会があって。

C氏：サークルがあったんですよ。ほらハイキングのサークルとか歴史サ

ークル（グループのこと：引用者）とか、そういうのに誘われてね、今までは受けたらはいさよならやったけど、その頃は若いもんも結構いて、まだ人がこう誘って、誘ってくる人は自治会やってた人なんですけどね、で、なにいうか自分も若いさかいに、一緒になって、勉強よりもそっちのけで遊びの方で一生懸命こう続いているというか、〔…〕

それがやっぱり、労働学校で一番大きかったというか。〔…〕学校っていうのはきっかけやね、言うたら。学校離れてもみんな文学やら歴史やらやってはるから、〔…〕

講義が終わった後に、文学とか歴史とかを勉強する自主グループでやってたんやもんね。そのときはまだ教室、自治会室あったさかいに、空いたところね、貸してもらえてたからね。

これらの発言に特徴的にみられるのは、まず授業時間外に使用できる場所（「教室」「自治会室」）によって「サークル」や「グループ」が発展した、というような「自由に使用できる空間」への肯定的な意味づけである。次に、講師より身近に「学問」に関する議論を交わすことのできる「チューター」への肯定的な意味づけである。総じて、これらの「ノンフォーマルな教育/学習」は、時には「講義」よりも重要なものとして意味づけられている。

（3）インフォーマルな教育/学習への言及

そのほか、教育や学習としては意図されていない発言にも、学習者の変容のきっかけを作ったと考えられるものがある。それが「交流」「付き合い」に関する発言である。以下に「交流」「付き合い」に関する発言を挙げていこう。

A氏：そういう人との繋がりがおもしろかった。〔…〕積極性が少なかった面があるんやけども、授業でみんなに声かけたりとか、いうようなこともできるようになった。性格が変わったというしか、嫌がってんと、仲間の輪を広げたら、結構別の楽しみがあるよというよな。〔…〕昔は授業を超えて、交流があったんが、今はようできて授業単位。なかなか、みんなが集まる場がなくなった。

C氏：やっぱり交流、友達との交流。友達がみなよかった、あそこにいる。〔…〕要するに利害関係のない友達関係。小学校中学校で気軽にあうでしょ、それは利害関係がないから。会社ってやっぱり、ライバル意識みたいなんあるけど。労学もみんな年も関係ないし、利害関係がないのは一番やと思う。友達も言うてた。

E氏：それはもう、大きな人生の転機になった。オゼキシウジ先生、先生というかね、兄的存在というかね。それがまた良かったんですよ。年もそんなに離れてないので。正規の黒板形式の一方通行の授業、一方通行ではなかったですけども、ただいま言うた自由研究のチューターは、歳も近いし、結構こんな感じで喋って、兄的な存在っていうのかなそれがまた良かったですね。〔…〕家にも来てくれてね。家で勉強会やったり、すき焼きやったり。そういう付き合いですね。お兄さんのな。

ここでは抜粋するに留めているが、インタビュー全体を通して、「交流」「付き合い」に言及している時間は上記二つの「教育/学習」よりもはるかに多い。これらを「インフォーマルな教育/学習」と呼ぶのであれば、その「教育/学習」は、学習者にとって大きな肯定的な意味をもっていたと考えられる。

以上に見たように、学習者によっては、講義よりもむしろ「サークル」「グループ」活動や「交流」「付き合い」が重要な経験として語られている。その経験にとって、学習者が重要であったと語った要素は何だったのだろうか。三点挙げておきたい。

一点目は、土曜日など、講義がない期間に使える「自由に使える空間・場所」の存在である。学習者はそのような空間・場所があることによりそこに集うことになり、結果として学習者間に交流が生まれ、学習のための小集団が生まれた。そして「自由に使える空間・場所」は、交流の結果誕生した小集団が活動するための拠点としての役割を果たした。この過程で形成された交流、小集団の活動は、学習者たちによって、その生活や生涯を充実させたものとして認識されている。

二点目は「チューター」の存在である。「チューター」は、学習者のノンフォーマルな学習活動、特に自由研究のために京労校が雇用した人々であったが、

そのような小集団での活動の中で「チューター」と学習者との間に生まれた交流も、学習者の人生観や進路（大学への進学など）を変容させたものとして、述懐されていた。

三点目は、常設の「教室」の存在である。インタビュー対象者のほとんどは概して週に1、2回、定期的に京労校の「教室」を訪れており、それらは上で述べたように交流や学習のための小集団を生み、そしてその拠点ともなった。この小集団（「グループ」）が、学習者の生涯にとって大きな意味をもったことは先述の通りである。学習者たちによって重視されているのは、その常置性である。それはいつでも尋ねることができる場所であったがゆえに、活動を生産してその拠点となった。1回きりの講演会等では見られない、常設の物理空間を有する「学校」型の教育機関だからこそ見られる役割だと言えるだろう。

第4節 教育者と学習者による意味づけの差異

それでは、教育者と学習者それぞれによる、京労校という場所への意味づけを比較検討してみたい。以下で検討するように、両者による意味づけは、特に「場所としての労働学校に関する意味」づけにおいて大きな差異を持っていると考えられる。

1 教育者が京都労働学校という場所に与えた意味

まず、第3章で「労働学校一般に関する意味」と表現した意味づけの変容を整理しておこう。京労校が与えられた教育空間・場所としての意味は、【Ⅰ】期から【Ⅲ】期へと時代が進んでいくにつれて、「勤労者教育運動の振興」「労働運動の進展」を目的とした労働組合運動家養成機関としてのものから、「市民層」の教養や「勤労者」個人の職業能力の向上を目指すものへと移り変わっていった。それに伴い、労働組合員のための教育機関から「働きたい人」を含む「勤労者」一般を対象とする教育機関へとその位置づけを変容させてきたと言える。教育内容も同様に変容し、総じて、人文科学・社会科学を中心とする「学問」と「労働問題」を中心とした創立時から、「労働問題」の消失と「学問」の相対的な減少、職業実務的な科目の増加という変容を見せた。それに伴い、教育者自身の性質も、大学教員から、何らかの資格を有した専門家へとそ

の比重を移している。

「場所としての労働学校に関する意味」に目を転じてみると、教育者の言及は、座学を前提とした講義にほとんど限られている。彼らは講義の内容をどのようなものにするかということを中心に議論し、その内容を「勤労者」のニーズに合わせながら変化させてきた。京労校が創立以来、紆余曲折を経ながら保ち続けた専用の「校舎」は、講義のための場所としての役割を与えられていた。

2 学習者が京都労働学校という場所に与えた意味

一方で学習者の視点から「場所としての労働学校に関する意味」を検討してみると、教育者とは、特に京労校の「校舎」という場所がもった意味合いにおいて違いが見受けられる。インタビュー対象となった学習者たちは、まず「労働学校一般に関する意味」に言及することがほとんどない。京労校の意味は、ほとんど「場所としての労働学校に関する意味」として語られる。

彼らは講義について一定程度肯定的に意味づけを与えながらも、京労校経験に関する語りのほとんどは、「サークル」「グループ」や「交流」「付き合い」に関するもので占められている。彼らにとって講義は、基本的には「難しいもの」として捉えられ、「理解できていない」「知識が積み重なってはいない」という評価がなされている。教育者が重視した講義に否定的な意味が付与されることこそないが、講義や講義のための場所としての「教室」は、生涯に大きな影響を及ぼしたものとしてはあまり認識されていないと言ってよい。むしろ「教室」は、その講義の終了時に「声をかけてもらった」ことで「サークル」「グループ」に参加することになるその基点として記憶されている。その語りにおいて京労校の「校舎」は、自主的な学習活動の拠点、存在受容と関係性づくりの基盤という意味を持った場所として立ち現れている。そのために、学習者にとっては「校舎」「教室」が継続的に常設されていること、そして土曜日など講義のない時間に使用可能であることが決定的に重要であった。学習者において「校舎」「教室」は、講義後や講義のない時間にも意味を持つ場所であり、またそれこそが、現在から振り返った時に生涯において重要な意味を持った経験として意味づけられるものである。

「サークル」「グループ」に関しては、そのためのチューターや教室が整備

されていたことが頻繁に言及されている。特にチューターとの出会いは生涯に大きな影響を及ぼしたものとして言及されることが多く、また土曜日に教室を開放していたことは、グループ活動や自由研究を継続・発展させ得た要因とされている。講義時間外の「教室」は、「サークル」「グループ」活動の拠点であるとともに、チューターや「友達との交流」が醸成された場所であった。学習者たちが最も多く言及した学生間の交流や講師（チューター）との交流は、その多くが「講義後の教室」「土曜日の教室」での出来事として語られ、その発展として、ときにはチューターの家や合宿先の寺院に場所が移る。学校の内外で持たれたその交流は、概して提供される講義それ自体に比べて、生涯への影響という点で、より重要な意味をもつものであったとみなされている。

以上のように、学習者のライフヒストリーからは、京労校という場所は講義を受ける教室というよりもむしろ、自主的な活動の拠点、交流醸成の基盤としての意味を持っていたと結論づけることができるだろう。この点で、教育者と学習者が京労校という場所に与えた意味づけの様相は異なっている。

第5節 本章の小括

本章では、〔問い3〕と〔問い4〕に沿って、京労校という場所の意味を検討してきた。そこではまず、教育者側からの京労校へ与えられた「労働学校一般に関する意味」が、創立当初には「勤労者教育運動の振興」「労働運動の進展」を目的とした労働組合運動家養成機関としての意味を与えられていたものが、「労働（組合）運動」の衰退などを背景として、徐々に「勤労者階級」という全体の発展のための機関という意味合いが薄れ、「市民層」の教養や「勤労者」個人の職業能力の向上を目指す場所へと変容していったことが明らかになった。第3章からの検討と合わせると、労働者に向けた教育/学習の場所に与えられた「労働学校一般に関する意味」は、政治・経済運動の担い手の養成から文化・「学問」の担い手の養成へと移り変わり、そして再び政治・経済運動の担い手の養成に主眼が置かれたのちに、現在では「運動」に主たる焦点が当てられなくなり、労働者個人の職業能力涵養、あるいは趣味を通じた余暇の充実が主な目的になったと結論づけた。

一方で「場所としての労働学校に関する意味」について検討すると、教育者

側の京労校への意味づけは、大労校の場合と同様に、「講義」の機会・資源提供のための場所としてのものであった。それに対し、学習者側は「講義」の場所としての京労校を否定的にこそ捉えていないものの、彼らが決定的に重要な意味づけを与えていたのは、「講義後」「土曜日」の「教室」「校舎」であり、それは「サークル」「グループ」といった自主的な活動の拠点としての、あるいはそのような活動に参加するきっかけとしての、学習者間、学習者とチューター間の交流醸成の基盤としての場所であった。この点で、教育者＝知識人による意味づけと学習者＝労働者による意味づけは異なっており、その異なり方は、大労校の場合と似通った様相を呈していると言いうことができるだろう。この点については、結論で改めて詳しく検討したい。

-
- 211 著者・編者不詳『京都勤労者学園史Ⅱ（1967～76年）』1977年（非売品か、群馬県立図書館所蔵）。
- 杉本喜代巳編・京都勤労者学園30周年記念事業企画委員会監修『京都勤労者学園小史 1957年～1987年』社団法人京都勤労者学園、1987年。
- 京都勤労者学園『40周年記念誌』社団法人京都勤労者学園、1997年。
- 京都勤労者学園『50周年記念誌』社団法人京都勤労者学園、2007年。
- 京都勤労者学園『60周年記念誌』社団法人京都勤労者学園、2017年。
- 212 石田良三郎『京都地方労働者教育史』京都勤労者学園、1979年。
- 213 ラボール学園（京都勤労者学園）「学園紹介」京都勤労者学園、2017年、<http://www.labor.or.jp/gakuen/syoukai>（最終閲覧：2019/2/22）。
- 214 京都勤労者学園『40周年記念誌』社団法人京都勤労者学園、1997年、11頁。
- 215 前掲杉本編『京都勤労者学園小史』のうち、渡部の文章は11頁、西村の文章は12頁。
- 216 前掲石田『京都勤労者学園史』、13-14頁。
- 217 前川の文章は前掲杉本編『京都勤労者学園小史』13頁、二場の文章は前掲京都勤労者学園『40周年記念誌』19頁、住谷の文章は同じく18頁。
- 218 前掲京都勤労者学園『50周年記念誌』、19頁。
- 219 前掲京都勤労者学園『50周年記念誌』、19頁。
- 220 前掲京都勤労者学園『60周年記念誌』、1頁。
- 221 以下、このインタビューからの引用については、煩雑さを避けるために引用部分のインタビュー全体の中での位置（初めから何分何秒目か）を示さない。
- 222 これ以降の分析と記述の方法については、以下の三冊の文献を参考にしている。
- 太田裕子『はじめて「質的研究」を「書く」あなたへ：研究計画から論文作成まで』東京図書、2019年。
- 末武康弘ほか編著『「主観性を科学化する」質的研究法入門：TAEを中心に』金子書房、2016年。
- 関口靖広『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房、2013年。
- 太田は上記文献の中で、質的研究の方法を「グラウンデッド・セオリーに依拠したコーディング、カテゴリー構築、理論生成という一連の分析」と「ナラティブ分析」に分けたうえで（159頁）「ナラティブ分析」は「個々人の主体性」「特殊性」「文脈」を浮かび上がらせるものであると指摘している。また三好真人は「質的研究の分析技法」を「カテゴリー分析」と「シーケンス分析」に分類し、太田と同様の指摘をしている（三好真人「12章 質的研究の諸方法の特徴」前掲末武ほか編著『「主観性を科学化する」質的研究法入門：TAEを中心に』、170頁）。つまり、インタビューにおける語りの全体を要素に分解し、共通のものを取り出して、ある程度一般化し得る「理論」の構築を目

指す前者に対し、後者は「全体やコンテクスト」を重要視し、対象の個別性に着目する方法であると言える。本稿は学習者の「主観」を重視するという立場を表明してきたが、その際に「労働学校の学習者全般」に当てはまり得る「理論」の構築を目指すのか、学習者個々人の「個別性」を「理解」するのか、ということに関する立場を表明しては来なかった。そのうえでここでは、労働学校の「教育者」というカテゴリと「学習者」というカテゴリを対比しつつ分析したいという意図から、前者に近い方法を採用した。しかし個々の教育者や学習者の意味世界を重視するという筆者の立場からは、本来であれば後者のアプローチによる検討も合わせて行うべきであろう。結論の「今後の課題」では触れないが、この作業については別稿を期したい。

²²³ 安藤耕己は、特に「意識変容」志向の学習活動分析に際して、ライフヒストリー法を用い、長期的なスパンで学習の意味をもつ視点を持つことの重要性を指摘している（前掲安藤、49頁）。このことも踏まえ、本稿ではインタビュー対象者を、生涯における京労校での学習の意味をある程度長期的なスパンで振り返ることができる、「20代から30代の青年期にかけて京労校に通った、60代以上の人」としている。

²²⁴ Cylil Hool. *Inquiring Mind*. Madison : University of Wisconsin Press, 1961, pp.14-30.

²²⁵ 本稿においてフォーマルな教育活動とは、京都勤労者学園の教育課程に沿った教育/学習活動のことを指す。ノンフォーマルな教育/学習活動とは、サークル活動など、ある程度意図的であるが、教育課程のように組織立ってはいない教育/学習活動を指す。インフォーマルな教育/学習活動とは、教育や学習を意図してはいないが、結果としてそこから何かを学び取ったり、意識や考え方が変容するような活動を指す。

結論 労働者に向けた教育/学習の場所が帯びる意味

第1節 問いと考察の整理

本稿の問題関心は、労働者の生活や生涯の充実に関して教育や学習という営みが持ち得る可能性を、それが行われる空間に着目しつつ考察したいというものであった。そのために現代日本において、労働者に対してどのような教育/学習の場所を提供することが、彼らの生活や生涯の充実につながり得るのかを考察するという研究目的(本稿全体の課題)をかなえるための二つの課題を示し、二つの課題に関して、それぞれ二つずつの具体的な「問い」を設定した。

表 0-1 本稿の問いの全体像 (再掲)

本稿の目的 (本稿全体の課題) 現代日本において、労働者に対してどのような教育/学習の場所を提供することが、彼らの生活や生涯の充実につながり得るのかを考察すること。	〔課題 1〕 現在、日本社会においてはどのような教育活動や場所が労働者に対して提供されているのか、その現状を把握すること。	〔問い 1〕 現代日本において、国家行政・地方行政・民間団体が教育/学習機会の提供を通じてそれぞれ労働者に対して果たそうとしている教育的意図はどのようなものか。
		〔問い 2〕 国家行政・地方行政・民間団体はいかなる財政的拠出を行い、教育活動を設立・存続させようとしているのか。
	〔課題 2〕 活発な活動を展開した場所の事例検討を行い、場所がいかにして労働者の生活や生涯を充実し得たのかについて、場所の実態を把握しつつ検討すること。	〔問い 3〕 教育者は、場所において学習者をどう変容させようとし、そのためにいかなる教育内容を設定したのか。
		〔問い 4〕 学習者は教育/学習の場所をどう意味づけ、そこでいかに生活・生涯を充実させたのか。

その問いに沿ってここまで、第1部(第1章、第2章)では〔課題1〕、すなわち、現在、日本社会においてはどのような教育活動や場所が労働者に対して提供されているのか、その現状に関する検討を行ってきた。次いで第2部(第3章、第4章、第5章)では〔課題2〕、すなわち、活発な活動を展開した場所の事例について検討を行い、場所がいかにして労働者の生活や生涯を充実し得たのかについて、場所の実態を把握しつつ考察した。ここではまず、それぞれ

の課題に関する検討の結果を整理しておく。

〔課題 1〕を進めるために、〔問い 1〕現代日本において、国家行政・地方行政・民間団体が教育/学習機会の提供を通じてそれぞれ労働者に対して果たそうとしている教育的意図はどのようなものか、〔問い 2〕国家行政・地方行政・民間団体はいかなる財政的拠出を行い、教育活動を設立・存続させようとしているのか、という二つの問いを設定した。

まず〔問い 1〕に関しては、国家行政の事業運営・助成として「社会人の学び直し」政策を、地方行政の事業経営・助成として京都市による労働者に向けた教育/学習活動を具体的な事例として取り上げ、その教育的意図を検討した。検討に際しては、ハーバーマスが提示した「関心」の類別と、それを受けたクラントンの学習ニーズの類型を分析枠組みとした。以下に再掲しておく。

技術的関心—①資格の獲得、②職業上の知識・技能の獲得

実践的関心—③文化・教養の獲得、④学習者との相互学習の機会

解放的関心—⑤自己や社会を分析する枠組みの獲得

この枠組みを通して、まず国家行政による助成（「社会人の学び直し」政策）を検討し、その教育的意図は、②職業上の知識・技能の獲得とそれに関する①資格の獲得に集中しており、その他のニーズを満たすことは、特にノンエリート層にとっては困難を伴うと結論づけた。同政策は「学びの複線化」という方針のもとに、正社員層には「国際的に活躍」するための、その他の社会階層には「経済的自立」のための②職業上の知識・技能を獲得させようとするものであり、その他のニーズ・関心を満たすことは意図されていない。

地方行政（京都市）による施策は、事業経営と助成に分けて検討した。まず事業経営（教育委員会による生涯学習市民フォーラム）は、年 1 回程度の講習会を行う程度の活動しか展開しておらず、労働者に対する教育事業の中核を担ってはいないと結論した。次に京都市による助成としては二つの例、すなわち子ども・若者はぐくみ局によるサポステへの委託と、文化市民局による京都勤労者学園への補助金について検討した。前者はその特性上、教育的意図が②職業上の知識・技能の獲得に限られていることを、後者は②職業上の知識・技能

の獲得、③文化・教養の獲得、④学習者との相互学習の機会を満たそうとしていると結論づけた。これらのことから、少なくとも教育的意図に関する理念の次元においては、現状では地方行政による助成が最も広い学習ニーズを満たす可能性がある」と結論した。

この結論を前提として、〔問い 2〕に関する検討に際しては、地方行政による助成の教育的意図に関する理念が持つ、労働者のより広い学習ニーズを満たし得る可能性が、現実的にはいかなる財政的拠出の方策をとることによって可能になるのかを検討した。具体的には、民間非営利団体を労働者に向けた教育/学習活動の主な担い手として想定し、その財政基盤の形態として「受託事業型」、「行政資金型」、「自主事業型」、「会費型」、「寄付金等複合型」の5類型を措定したうえで、京都市による助成の事例に沿いつつ、それぞれの類型の特質を検討した。その結果、「受託事業型」（京都市サポステ）と「行政資金型」（京都勤労者学園）の二つについては、前者は民間団体による事業内容決定の柔軟性を欠くことを、また、後者は一定程度柔軟性を担保されつつも、財政基盤の安定性を欠くことを示した。「自主事業型」ならびに「会費型」に関してはアソシエを事例として財政基盤を検討した。結果として、「いつ拠出が終わるかわからない」という「受託事業型」や「行政資金型」の不安定性に加え、そもそも活動資金が十全に確保できない現状が明らかになった。

以上の結果からは、財政基盤が行政による助成のみに依存する形態（「行政資金型」、「自主事業型」）、あるいは事業の対価のみに依存する形態（「自主事業型」、「会費型」）では、事業内容決定の柔軟性と財政基盤の安定性を両立させることが困難であるという結論を得た。

こうした状況に対して、従来の社会教育財政研究は、柔軟性を担保しつつ安定的な財政拠出を行うことを行政に求めてきた（「サポート・バット・ノーコントロール」の主張）。本稿はこの理念の主張の意義を否定しないまでも、現実的には、即時的に行政機関がそのような財政拠出を行うことは困難であると考え、むしろ行政による助成の及ばない事業について民間資金を活用する方策を検討した。その結果、SIBとクラウドファンディングに有用性があることを示した。労働者という多様な生き方をしている人々を対象とした教育事業は当然満たすべき学習ニーズも多様であり、そのために財政基盤も多様になること

は必然であろう。よって本稿は、今後、既存の財政基盤構築枠組み（行政による助成および事業の対価）にとどまらず、寄付や投資を通して民間資金を活用することを展望するべきだと結論した。

もう一つの課題（〔課題 2〕）は、活発な活動を展開した場所の事例検討を行い、場所がいかにして労働者の生活や生涯を充実し得たのかについて、場所の実態を把握しつつ考察することであった。この課題のために、〔問い 3〕教育者は、場所において学習者をどう変容させようとし、そのためにいかなる教育内容を設定したのか、〔問い 4〕学習者は教育/学習の場所をどう意味づけ、そこでいかに生活・生涯を充実させたのか、という二つの問いを設定した。

この二つの問いに沿って大労校の教育者＝知識人と学習者＝労働者を比較検討してみると、そこには場所への意味づけにおける「ズレ」が見られた。賀川や井上、森戸ら教育者側が座学の機会・資源提供のための場所として大労校を意味づけていたのに対し、村上や山崎ら学習者側は、講義外の学習活動のための場所、存在受容と関係性づくりの基盤としての場所として大労校を、それも特に講義時間外の教室を想起しつつ意味づけていた。興味深いことに、同様の対比はおよそ 40 年を経た京労校においても看取することができる。同じ「校舎」「教室」に対しても、教育者側の意味づけが、やはり座学による講義の場所というものにほとんど限定されていたのに対して、学習者たちが想起する「教室」は、「講義後」や「土曜日」などの講義時間外のそれである。「教室」は講義を受講する場所に止まらず、「サークル」「グループ」活動の拠点であるとともに、チューターや「友達との交流」が醸成された場所として意味づけられていた。二つの労働学校という場所への意味づけに共通してみられることは、教育者＝知識人が労働学校という場所を教育/学習のための「機会・資源の提供」²²⁶すなわち座学による講義の場所およびそれに資する教材を提供するための場所としてのみ意味づけていたのに対して、学習者＝労働者によっては、それに加えて「活動のための空間」すなわち「クラス会」「サークル」「グループ」の活動の拠点としての意味、および、「存在受容・関係性づくりの基盤」すなわち講師やチューター、他の学習者との交流が醸成される場所としての意味づけがなされているということである。加えて、教育者側による「労働学校一般に関する意味」づけが時代とともに揺れ動いたのに対して、学習者の学習要求

は多くの場合労働運動に関わるものに限られず、総じて「学問」に惹きつけられたというものであったことも、両労働学校の興味深い共通点として指摘しておきたい。

以上の考察から、特に先行研究との関係で本稿が明らかにしたことを改めて強調しておこう。一つ目は、労働者に向けた教育/学習の場所に対する、教育者＝知識人と学習者＝労働者による「場所としての労働学校に関する意味」づけの「ズレ」である。教育者側が講義のための空間として労働学校を捉えていたのに対して、学習者は講義の場所という意味づけを行うのに加えて、労働学校を自主的な活動の拠点、交流醸成の場所として捉えていた。そして学習者の生活や生涯を充実させたのは、むしろ労働学校が帯びた後者の意味であった。教育者たちがカリキュラムに沿った「講義」の提供を重視していた一方で、学習者の多くは、自らの生涯に影響を与えたのは学習者間、あるいは講師との交流を通じた偶発的な学び²²⁷であると述べている。偶発的な学びに価値が見出されるのには二つのパターンがあり、一つは、より「授業」の内容が理解できるという文脈である。もう一つは受講者や講師との会話から、自分の生活に生きる知識を学び取ることができたという文脈であり、前平泰志の言う<ローカルな知>²²⁸的な成果を獲得したことに意味を見いだしていることが伺える。

二つ目は、教育者側からの「労働学校一般に関する意味」づけに関する事柄である。大労校や京労校の教育目的を仔細に検討すると、そこで目指されていたのは、「労働者階級」の存在を前提とした労働運動や政治運動の進展、あるいはそれによる社会・国家全体の改造といった、「個人」の外にある事象（“社会運動の文脈”）のみを目的にしているのではなく、同時代の学校教育への批判に基づいた教育の提供や「学問」、文化の担い手の創出、労働者の学びへの主体性の向上（“教育の文脈”）、あるいは労働や余暇の充実など、労働者「個人」に焦点を当てた活動が、少なからず展開されていたことが明らかになった。先行研究においては「階級」や「運動」の発展を目指しているものとみなされていた大労校の、「個人」の知識や主体性の涵養を目指していた側面が明らかになったことに加えて、時代の進行とともに、労働学校の活動の目的として重視されるものが、「階級」や社会など「個人」を包括しつつも、その外側にあるものを変容させることから、個別の労働者「個人」を変容させることへと変

わってきているということができらるだろう。それに伴って、労働学校の教育対象も、労働組合の組合員から「勤労者一般」に拡大してきている。

三つ目は、学習者側からの「労働学校一般に関する意味」づけに関する事柄である。本稿で分析した学習者たちが通った時期の労働学校は、大労校の経営委員会運営期と京労校の【Ⅱ】期にあたる。すなわち教育者側からの「労働学校一般に関する意味」づけで言えば、“教育の文脈”を視野におきつつも、“社会運動の文脈”に比較的強く焦点が当たっていた時期である。このなかでも一貫して、少なくとも本稿で扱った7名の事例からは、学習者たちを「場所」に惹きつけるために、「学問」が重要な役割を果たしていたということが明らかになった。本稿で扱った事例に限っては、青年たちを主に惹きつけたのは、労働運動内部における「出世」でも、職業能力の獲得でもなかった。労働学校の「学問」は、“社会運動の文脈”を背景として持ちつつ、“教育の文脈”、すなわち高等教育機関に身を置く「一流の」研究者から教授されるもの、という独特の意味を含んでいる。学生運動期の大労校は“社会運動の文脈”のみを教育目的として押し出すことによって、【Ⅲ】期の京労校は「実務」や「趣味」を教育目的として押し出すことによって、この「学問」の比率を小さくしているが、時として比率を小さくした、そして現在では姿がほとんど見られなくなった「学問」が、実はかつて労働者を労働学校に惹きつけた何よりの誘因であったことが明らかになった。

上記の3点は、階級対立の枠組みのもと、主として、教育者がいかに労働運動を発展させようとしたのかという観点から労働学校での学びを検討してきた先行研究²²⁹においては浮かび上がらないものであろう。それらの先行研究では、教育者側が学習者を労働運動の主体としていかに育成しようとしたのかという視点を分析の中心としており、学習者側の学習ニーズや学習経験について検討することはほとんどなかったと言ってよい。本稿では、双方の立場からの検討を試みたことにより、教育者側の意図と学習者側のニーズの「ズレ」を浮かび上がらせることができたと言える。このズレは、あるいは「場所が生んだ副次的な教育効果」や、「学習者が生んだ場所に対する付加価値」と言い換えることができるかもしれない。教育者と学習者による場所への意味づけの「ズレ」や、教育者による「労働学校一般に関する意味」づけの内実、学習者の生活や

生涯を充実させた偶発的な学びの存在、学習者を引き付けた誘因が「学問」であったことなどは、本稿が教育者と学習者の双方の視点から労働学校での活動を分析しようとしたことによって「発見」されたものと言えるだろう。

さらに四つ目として、教育行政学・教育財政論の観点から本稿の新規性について述べておきたい。上記のような「ズレ」を伴う教育/学習の場所が帯びる多層的な意味は、必ずしも明示できる「エビデンス」として立ち現れるものではない。第1章で「社会人の学び直し」政策やサポステ事業を事例として確認したように、行政による労働者に向けた教育活動は、就職率や資格の獲得数など、数値として成果を「エビデンス」として提示しやすい内容に偏る傾向がある（本稿の枠組みで言えば、技術的関心—①資格の獲得、②職業上の知識・技能の獲得に属する教育的意図への偏向と表現できる）。しかし労働学校の事例を見ると、労働者が重要な学びとして振り返るのは、必ずしも技術的関心に関わる教育内容に限定されておらず、またフォーマルな教育活動を通して得られる学びのみに限定されているわけですらない。時代背景は違えど、大労校や京労校で学んだ労働者たちは、「学問」の知を自らの文脈に引き付けて理解し、社会観や労働観が変容したことに価値を見いだしているのであり、そのような学びを生んだのは必ずしも講義のみではなく、むしろ講義外の時間の教室や帰路といった場所で展開された、知識人や他の労働者との私的なやりとりであった。

彼らが価値を見いだしたこのような学びは、技術的関心に限定されない教育目的を設定することや、事業内容として明記された教育活動外の時間にも労働者や知識人が帰属し、自由に、かつ継続的に使用できる空間を提供することによって生じ得るものと言って良いだろう。しかし、行政による財政拠出には数値化された「エビデンス」が求められ、かつ財政が逼迫している現状において、このような成果を数値化しにくい教育事業を行政資金のみで運営することは難しい。ゆえに、労働学校の事例を踏まえると、行政による財政拠出や事業の対価のみによる財政基盤構築が事業内容の柔軟性と安定性を両立しがたい以上、それらにのみ依存することは労働者の豊かな学びを醸成する空間の創出には適していない。労働者に向けた教育/学習の場所の創立にあたっては、行政資金のみ、あるいは事業の対価のみに期待する限りでは不十分であるというのが本稿の財政論的立場である。

以上の検討を踏まえると、寄付や投資による民間資金と行政資金や事業対価を組み合わせる方策について考察することが、今後の社会教育財政研究の課題であり可能性であると考え。以上のような財政論的立場、あるいは財政論的な課題の「発見」は、教育者の意図と学習者の価値づけの間にある「ズレ」という要素に着目したからこそ得られるものであろう。教育政策の形成や教育事業の財政論において考慮されておらず、また教育行政学の領域においてほとんど注目されてこなかったこの要素の検討を、教育行政学・教育財政論の研究課題・可能性として挙げておきたい。

以上、従来社会教育財政研究において主張されてきた「サポート・バット・ノーコントロール」の困難さと、打開策としての民間資金利用に関する具体的な方策を提示し、また教育者と学習者の「ズレ」の政策形成上の位置づけを検討した点は、本稿の新規性と言い得るのではないだろうか。

第2節 本稿の目的への応答

それでは、第1節で示した各「問い」についての検討結果をふまえて、現代日本において、労働者に対してどのような教育/学習の場所を提供することが、彼らの生活や生涯の充実につながり得るのか、という本稿の目的について総合的に考察したい。

まず、教育/学習の場所に参画した労働者の生活や生涯を充実させるために、その空間・場所が備えているべき条件はいかなるものだろうか。本稿における検討のうち、〔課題2〕（〔問い3〕〔問い4〕）に関するものがこの問いに対応している。それは端的に言えば、まず、①場所に対する教育者と学習者＝労働者による意味づけには「ズレ」があり、学習者にとっては場所が帯びる活動の拠点、交流を醸成する基点といった役割が生み出す偶発的な学びが決定的に重要な場合が多いということに鑑み、教育/学習の空間・場所の意味を外部から決定しないように留意すること、次に、②学習者＝労働者の生活や生涯を充実させたのは「階級」などの「個人」を超えるものへの帰属意識の獲得のみに限られるわけではなく、あくまでも「個人」として「学びへの主体性」を涵養され、自己教育の主体となっていくことに起因することに鑑み、教育者の側は「個人」を「階級」「社会」「国家」といった個人を超えた「全体」に埋没さ

せないように留意する必要があるということ、最後に、③学習者＝労働者を場所に惹きつけたのが「学問」であったことに鑑み、「労働問題」や職業能力の涵養のみならず、人文科学や社会科学、自然科学といった「学問」の重要性を忘却するべきではないということの3点に集約できるだろう。

これら3点を備えた場所が、労働者の生活や生涯の充実に寄与し得るものであるとすると、次に問題になるのはそのような場所を形成する方策であろう。この方策については、〔課題1〕（〔問い1〕〔問い2〕）のなかで、教育/学習活動の主導主体と財政基盤構築の方策という二つの問題として考察した。

まず主導主体に関しては、国家行政による助成、地方行政による事業経営、地方行政による助成を比較検討するなかで、より広く労働者の学習ニーズを満たし得るのは地方行政による助成であると結論づけた。あくまでも労働者に対する教育事業という文脈に限定した場合にはあるが、地方行政による助成は、技術的関心のみならず実践的関心を満たし得る可能性を有していた。それは地方行政が、民間主導の事業の教育的意図に関する柔軟性を担保する財政支出を行っている事例が存在していることに起因している。すなわち教育事業の主導主体という問題に即して考えると、本稿の立場は、④労働者に向けた教育事業は行政主導の事業経営によってなされるよりも、多様な教育的意図を持つ民間団体が主導する方がより広い学習ニーズを満たし得るというものであった。

財政基盤構築の方策に関しては、現状における行政機関による助成のみ、あるいは事業への対価による収益のみによるものでは、事業を主導する団体の事業内容決定に関する柔軟性、あるいは財政基盤の安定性のいずれか、もしくはは両方を欠いてしまうことが明らかとなったため、本稿では民間資金を投資や寄付という形で掘り起こし、教育事業を主導する民間団体の財政基盤構築に充てる方策を検討した。SIBの導入に関しては未だ机上論を抜け出すことはできないが、その導入は労働者に向けた教育事業についても一定の有効性があることは示してきた。現実的な方策としては、⑤財政基盤を基本的には「受託事業型」、「行政資金型」として構築し、行政の枠から漏れ出る事業をクラウドファンディングによる寄付金の収集によって補う、という「そらまめの会」のような財政基盤構築のあり方が、現状では最も柔軟性と安定性を両立し得る方策ではないかと考える。いずれにせよ、本稿は「サポート・バット・ノーコントロール」

の理念を主張するよりも（その主張の重要性は否定しない）、民間資金、特に社会課題への貢献を志向する民間投資家・寄付者の掘り起こしに現実的な財政基盤の構築方策をみる立場をとる。

以上の考察を踏まえて、本稿の結論としては、労働者の生活や生涯を充実させ得る場所として、上で見た①～⑤の条件を満たした場所を展望した。それはすなわち、まず何らかのカリキュラムに基づいた「講義」による教育/学習のみならず、偶発的な学びを生む可能性を有する、学習者が場所を基点として参画する、自主的な学習活動や交流に対して開かれた場所である（①）。次に教育目的として、教育者が単に労働者階級や労働組合（あるいは国家）といった「全体」の進展のみならず、「個人」の主体性や知識の涵養を目指す視点をもつことの重要性を自覚している場所である（②）。さらには、教育内容として、近年急速に増加している職業に直結する知識・技能のみならず、労働者を場所に惹きつけ、ときには生活や社会をより大所高所から振り返る視点をともなった「学問」を重視している場所である（③）。そしてそのような場所は、（行政機関による事業運営ではなく）民間主導によって運営されるべきであり（④）、その財政基盤は、行政機関、特に地方行政による助成を基本としつつ、その枠を出る事業を行う場合には民間資金（投資・寄付）の活用を行うことが望ましい（⑤）。そのための方策として、SIB やクラウドファンディングは一定の有効性を有しているだろう。労働者を一枚岩の存在として理解することが難しくなり、かつ「サポート・バット・ノーコントロール」の実現はおおよそ困難である現状において、労働者に向けた教育/学習の場所を創造するためには、場所が帯びる意味の多層性と偶発的な学びの重要性を理解する必要に加え、ICT を用いた財政基盤構築の能力も求められているとすることができるだろう。

第3節 本稿が残した課題と展望

本稿が残した課題のうち、今後特に考察を深めるべきであると考えられるものを二点挙げておきたい。一つ目は、本稿が分析の視点とした、都市社会学や地理学、建築学における空間研究の知見と、教育研究を架橋しつつ、教育/学習の空間・場所の意味について考察することである。二つ目は、本稿が対象とした労働学校についての、知識人＝教育者と労働者＝学習者による意味づけ、および

その相互性の変遷に関する通史的考察である。労働学校の空間構成の実態や、多様な展開を見せた労働学校に関する史資料の発掘は現在進行しているところであるため、ここではその進行状況を踏まえつつ、以上に挙げた2点について、今後の展望を示しておきたい。

1 空間の近代的特質と労働学校

本稿では、労働学校における教育/学習活動を分析するにあたって、単にその活動の効果を分析するのみならず、その活動が行われた空間・場所が持った意味に着目した。その結果、知識人＝教育者と労働者＝学習者それぞれが労働学校での活動に言及するとき、そのとき念頭に置かれている労働学校という場所のイメージや、それへの意味づけに「ズレ」が見られるという結論を得た。これは、空間・場所に着目したことによって得られた結論であると言えるだろう。しかし、大労校や京労校の様子を知ることのできる史資料、例えば設計図や写真などが、発掘が進んでいながらも未整理の状態にあることから、序論で示したような、空間の近代的特質を検討してきた都市社会学や地理学、建築学の知見を用いつつ、労働学校を分析するという営みは不十分に終わった。以下では、現時点で入手できる史資料を用いつつ、そうした作業への展望を提示したい。

(1) 自己教育 (autoformation) と他律教育 (heteroformation)

空間の意味に関する考察に先立って、ガストン・ピノーが提起する自己教育 (autoformation) / 他律教育 (heteroformation) の概念をやや立ち入って検討しておく²³⁰。この作業によって、教育空間のあり方に関する議論と教育/学習のあり方に関する議論とを接合することを試みる。自己教育とはピノーが1984年に提起した概念であり、他者からの知識の伝達に依らない教育のモデルの探求を表す用語である²³¹。前平泰志に依りながら、自己教育と、その対概念である他律教育の定義を確認しておく。自己教育とは、文化内容を他者から権力的に強制されるのではなく、学習者一人一人に固有な教育を自らが自らによって行う教育のあり方を指している。他律教育とは、社会的に認知された文化の権力を保持している他者によって行使される一切の教育形態を指している。そこでは、教育するもの/されるものの関係性が固定化される²³²。以下、議論が多少

序章の繰り返しとなるが、前平の〈ローカルな知〉概念との関係性に留意しつつ、自己教育と他律教育それぞれの「時間・空間観」、「〈知〉に対する態度」、「教育者と学習者の関係」について先行研究の知見を整理しておく。

前平はまず学校の時間について、それが「時計の針をもとに構成された時間」であり、「均質的、非可逆的、直線的、一次元的、測定可能な時間を表象」していることを指摘する²³³。そしてそのように質的な差異を覆い隠された時間は、「日常生活のすみずみまで管理統制の手段として」²³⁴すら機能するとされる。次に学校の空間については、「教える空間＝教室は、教えるという一元的な機能に効率よく特化された空間」²³⁵であり、人々の生活から抽象化されて分離された「どこでもいい」空間である。また前平は、この空間の抽象性・機能一元性といった特質が、そこで伝達される〈知〉と関係することを示している。

そこで伝達される知それ自体が、知が生み出され、育まれた文脈＝場所から抽象化されて成立しているために、そのような知を学ぶにあたって、被教育者の生活や歴史や経験が不要であるのと同様に、教える空間＝教室は、教えるという一元的な機能に効率よく特化された空間で十分なのである。

236

そしてそれを「伝達」する形態が、教育者と学習者の関係性を「教育するものと教育されるものが固定的、権力的な関係」²³⁷にすることを示唆している。

端的に整理すれば(表 6-1)、他律教育が主に教室という、座学に機能を特化した全国で均質的な空間を舞台とし、時間割という制度で児童生徒の時間に外部から意味を与えてきたのに対し、自己教育においては、学ぶ場所と学ぶという行為が不可分であることが指摘されている。「〈知〉に対する態度」については、他律教育の〈知〉が多くは「科学」に基づいた抽象的で普遍的なものであり、それを連続的・体系的に教授することを目指す一方で、自己教育における〈知〉は前平が〈ローカルな知〉と呼び表したような、個人の文脈でのみ意味を持つような〈知〉の在り方である。「教育者と学習者の関係」については、学校教育が一義的な「正解」を知っている者が知らない者に教授するという固定的な関係を前提としているのに対し、生涯学習では、おしえるものとおしえ

られるものは、「最適解」をともに求める存在であるとされる。

表 6-1 自己教育と他律教育の特質（筆者作成）

	空間観	<知>の特質	教育者と学習者の関係
自己教育 autoformation	「どこでもないどこか」でも「どこでもいどこかでもない、具体的で固有の空間	個別性・文脈依存性 ・不連続性・偶発性	固定的・静的なものではなく、可塑的
他律教育 heteroformation	均質化され、「教育する」ことがあらかじめ外部から決定されている空間	抽象性・普遍性 ・連続性・体系性	知識・価値が一方から伝授される固定的関係

本稿で検討してきた労働学校の学習者たちのライフヒストリーからは、労働者が自己教育者となることが、教育/学習が労働者の生活や生涯を充実させ得る一つの筋道であるということがわかる。それは例えば、彼ら学習者が概して「講義」や「座学」といった他律教育（的なるもの）よりも、講義時間外の「教室」を基点として生じる学習活動や、「校舎」内外での講師との交流—森戸辰男と阪神電車の駅までの帰り道をとともにすること、チューターや講師の家に行くこと、また、寺院で「合宿」を行うこと—のなかで、「学問」を自らの生活・生涯に引きつけて理解し、生涯における選択を行っていったという彼らの語りのなかに見ることができる。労働者が、ときには他律教育の機会を利用しつつも、自己教育者となっていくこと、教育者＝知識人の側からみれば、自己教育者としての知識・態度を涵養し得る空間を構築することが、あるいは、現存する空間をそのような場所に変容させるということが、労働者の生活や生涯を充実させ得る教育/学習となり得ると考えられる。それでは、この教育の二つのモードを前提として、先に示した空間の近代的特質を念頭におきつつ、大労校と京労校という二つの場所について、その空間・場所としての特質を検討してみたい。

（2）労働学校という空間・場所の特質

先に序論において、近代社会における教育/学習の空間に見られる（のではな

いかと考えられる) 特質を五つ挙げておいた。それは①均質化、②細分化・分節化、③機能一元化、④機能外部決定性、⑤意味の多層性という特質であった。こうした特質は、近代社会が生んだ教育空間の代表格である、学校には顕著にみられるものである。ではこれらの特質は、労働学校においてはどのような様相を示していたのだろうか。

まず、労働学校における教育者＝知識人の時間・空間観という観点から、教育者側が想定していた教育活動が、カリキュラムによって体系づけられた「座学」にほとんど限定されていたことに着目したい。そこに参加する学習者は、決められた時間に集合して一斉に講義を聴く。この点で、少なくとも教育者側の意図の次元では、大労校においても京労校においても、学びの時間は学校と同様に均質化、分節化された時間であるといえることができる。また学校教育における「座学」一般にみられる、時間の機能を限定し、機能を外部から決定するという志向性は、京労校にも見てとることができる。講義の時間設定は労働生活を送る人々に合わせて夜間や休日になされているものの、その時間を過ごす学習者はみな一様に、教育者側が決めた「講義内容を聴く」という機能を持つ時間を過ごすことを求められる。この想定された時間に、学習者の「主体性」が挟み込まれる余地はほとんどない。

その「座学」が展開された空間に対しても、少なくとも教育者の意図においては、やはり限定的な機能が与えられている。教育者側の言説からは、「校舎」には座学、講義のための空間としての機能のみが想定されていることがわかる。この意味で、教育者側の想定においては、大労校・京労校という場所はやはり、②細分化・分節化、③機能一元化、④機能外部決定性という特質を持つ空間であった。

ただ、両労働学校の「校舎」自体は、規格化された学校の校舎や、その機能が一定程度一律に定められている公民館などの社会教育施設に比べて、唯一性・独自性の強いものである。大労校の「校舎」には、その獲得に向けた、高野岩三郎をはじめとした教育者たちの努力の過程があり、京労校の「校舎」には、学習者、講師の不便を考えて四条通に移転するという、顔の見えるやり取りを通して選び取られた過程がある。二つの労働学校が存在したいくつかの「校舎」は、教育者にとっても学習者にとっても唯一無二の場所であった。この点で、

大労校・京労校の「校舎」は単純に①均質化された空間であるとは断定し難い。

以上を踏まえると、労働学校も同時代の学校教育空間と同様に、教育者の意図においては②細分化・分節化、③機能一元化、④機能外部決定性という特質を有した「座学」のための空間であったと結論することができる。その「座学」において重視される〈知〉は、学校教育の代替物であったが故に他律教育の特質を有しており、教育者と学習者の関係については、基本的には教育者側からは「座学」以外の教育方法は想定されておらず、教育者と学習者の関係は、教えるもの―教えられるものとの上下関係を暗黙のうちに前提としている。教育者によって決定された教育内容は多くの場合、学校と同じように、生活から乖離した抽象的なく知〉であった。先にみたように、教育者には一貫して講義以外の教育/学習活動への言及はなく、知識を伝えるということを教室で行っていた。

また区切られた時間内に参加できないということは、例えば学生運営期の大労校が学生を減らした一因であったことも推測される。要するに、教育者側の想定においては、労働学校という場所は、近代学校が学びを規定した、②細分化・分節化、③機能一元化、④機能外部決定性という空間の特質を、またく知〉や〈教育関係〉のあり方を相対化したものではない。それ故に、労働学校は学校教育への批判のうちに生まれながら、学校教育という他律教育の典型を相対化することができなかつた。同時代の学校が、文部行政によって富国強兵あるいは高度成長に寄与する知識や態度を教育者が一方的に教授するための空間としての意味を、そして戦前期における行政機関係の労働学校が、文部・内務官僚たちによって天皇制全体主義イデオロギーを注入するための空間としての意味を外部から与えられたのと同様に²³⁸、大労校や京労校も、ある文脈においては「運動」の担い手を養成するための座学の空間という意味を外から与えられた空間であった。教育活動としての労働学校の限界性を、政府や行政、あるいは経済・政治運動からの抑圧という労働学校に外在的な要因のみならず、学校教育における教育のモードから抜け出せなかつたという点に求めるという視座もまた、可能であるように思われる。

一方で学習者の視点から労働学校という場所を見てみると、教育者によるものとは異なる意味づけが見られたことは先にも述べてきた通りである。彼らは講義外の時間に、「校舎」や「教室」を基点として、自ら内容を決めた学習活

動を展開し、またそこで生じた交流に学びを見出していた。この意味で学習者たちは、「校舎」「教室」を、彼らの意味世界においては自己教育の場所として意味づけていたといえることができるだろう。学習者たちは、「座学」の空間であることに加えて、「クラス会」（大労校）、「グループ」「サークル」（京労校）の形成と活動の拠点、また教育者たちや学習者同士での交流の基点といった多層的な意味合いを、労働学校という場所に与えていた。学習者たちは講義後の「教室」などを基点として学びの時間を講義外に広げ、学習内容や学ぶ方法、ときには恋愛まで含めて、他の学習者やチューターと過ごす時間に自ら意味づけていた。またその教育/学習活動の多くは、「校舎」において行われていた。講義がない日や時間の「教室」を用いて、彼らは自ら学ぶ内容を決定して組織だった教育/学習活動を展開し、また相互に交流を深めた。いわば、座学のための空間という教育者の想定を超えて、学習者は「校舎」に多層的な意味を見出していたと言える。学習者が70歳、80歳を数える時点から当時の労働学校体験を振り返るとき、彼らの現在の生活に影響を及ぼし、生涯を充実させたとされているのは、こういった講義外の時間での活動である。そしてその学習活動や交流を通して獲得した<ローカルな知>が、彼らの生活や生涯を充実させたものとして回想されているのである。

換言すれば、労働学校に学習者によって付与された⑤意味の多層性によって、教育/学習の場所が労働者＝学習者の生活や生涯を充実させる可能性を導き出したとすることができるだろう。学習者＝労働者が空間・場所の意味を決める＝空間・場所の意味を「領有」²³⁹するということは、教育/学習の空間・場所に集う学習者が自己教育者になりゆく重要な過程の一つであり、本稿の事例に即する限り、生活や生涯を充実させるための必要条件であると考えられる。

大労校と京労校という場所でなされた実践に、今日の教育にも通底する知見を見出すとするならば、それは学習者たちが意味を自ら見出し（＝空間の意味を領有し）、空間に自分たちで多層的な意味を付与することが彼らの生活や生涯を充実させ得ることを、彼ら自身の生涯に関する語りを通して示したことで、多層的な意味を帯びた教育空間の可能性が提示されたことにある。

教育者＝知識人によって「座学」のための空間・場所として創立された労働学校は、②細分化・分節化、③機能一元化、④機能外部決定性という特質を有

した、学校教育にある意味で類似した空間であった。奇しくも、このようなある種の限界性は学習者たち自身による労働学校という場所への⑤意味の多層性の付与によって打破されてもいた。抽象的な知識を与える知識人によってなされた講義を他律教育(heteroformation)と呼ぶのであれば、学習者が意味づけた学びは自己教育(autoformation)と位置付けることができるだろう。この自己教育は、具体的な生活の時間や空間の中で、他律教育で得た抽象的なく知を生活の文脈にひきつける形で、時には知識人との相互作用の中で行われている。自己教育は「帰り道に、阪神電車までの道のりが長かったので」「晴れた日の森戸先生の本がたくさん並んだ部屋で」などと、具体的な時間や空間とのイメージとともに語られる。すなわち、労働学校が立地していた地域性や、教育者・学習者の具体的な生活の文脈が、これらの自己教育を引き起こしたものを理解することもできる。

他方の他律教育は、もちろん棄却されるべきものではない。他律教育によって得た知識や、それへの「憧れ」が学習者を労働学校という場所に惹きつけ、また自己教育の内容的な基盤となったことは、先に述べた通りである。「生涯教育とは、自己教育と他律教育を予定調和的に重ね合したものでなく、両者の永続的な過程の中で進んでいく葛藤のプロセスを表したもの」²⁴⁰であり、教育空間のあり方も、この葛藤のプロセスの中に見出されていくべきものであろう。

最後に注視しておきたいのは、⑤意味の多層性に教育者側が無自覚である場合に、教育空間が②細分化・分節化、③機能一元化、④機能外部決定性という特質を強めてしまう危険性である。具体的にそれは、1970年代に講義の無い時間帯に使うことができた京労校の「教室」が、教育者側・学園運営側の意図によって、現在では使用できなくなっていることに看取することができる。この事実を鑑みれば、学習者に見られる時間観・空間観＝場所観は、教育者によって認識される必要があるだろう。教育者側が労働者に向けた場所の運営に際して、学校や社会教育施設に一般的な①～④の特質を暗黙のうちに前提とすることは、学習者の場所への帰属意識を希薄なものとし、そこでの学びの時間の意味を自ら決定することを、換言すれば、自己教育者としての能力や態度を涵養することを妨げることになる。

以上、自己教育／他律教育という概念を切り口として、近代社会の空間が持

つ特質という観点から、労働学校という空間・場所の分析を試みた。この方法によっては以上に述べたように、空間の意味の領有が、学習者＝労働者が自己教育者になりゆくのに必要な過程であり、自己教育を通して〈ローカルな知〉を得るといふ営み自体が、彼らの生活や生涯を充実させたという点で、空間のあり方と労働者の学びの意味を接続して考察することができる可能性を示すことができたと考える。一方で、両労働学校がどのような空間構成を持ち、労働者がいかなる時間・空間で交流を深めたのかを知ることができる史資料は、未だに少ない。より仔細に当時の労働学校の様相を知ることができる史資料の発掘を行うことで、今後、本項で試みたような分析を、より精緻なものとしたい。

2 労働学校の百年—京都労働学校の戦後史に向けて—

次に、戦前・戦後を通じた労働学校の変容および連続性に関する通史的な分析という課題について述べておきたい。本稿が対象としたのは、戦前期大阪労働学校と戦後期京都労働学校という、時代の乖離した二つの労働学校であった。先述したような、労働学校の「労働学校一般に関する意味」の変容も、基本的にはこの二時点の比較から導き出されたにすぎず、その変容がいかに起こったのかという問いは残されたままである。労働者側からの分析に至っては、1960年代後半以降のものに限られている。総じて本稿は、戦時期および占領期、高度成長期の労働学校に関する分析を欠いていると言わなければならない。以下では、その欠点を埋めるための対象の選定と、史資料発掘の現状について述べておきたい。

(1) 労働学校に関わった知識人たちの戦時期

本稿の定義に該当する労働学校は、1939（昭和14）年に日本労働学校が閉校して以来、管見の限り戦時期には活動していない。そのため、戦時期をまたいだ労働学校の変容と連続性についての考察にはまず、戦前・戦後の労働学校に関与した知識人たちの思想の変容の検討が必要になる。

第3章で述べた通り、戦後期の労働学校は関西地域において活発に形成されるが、そこに参画した知識人のなかには、戦前期労働学校で活動していた人物が何人か存在する。その代表格は、同章で中心的に取り上げた住谷悦治である。

住谷については、近年彼の日記の翻刻が田中智子らによって着手されており²⁴¹、それを基にした研究成果も発表されつつある²⁴²。労働学校に関する研究はまだ始められていないものの、住谷の思想の戦前・戦後を検討することは、労働学校の変容や連続性を明らかにすることに寄与し得るだろう。

同様に、住谷と同時期に大労校で講義を行っていた知識人たち、特に高野岩三郎研究室の森戸辰男や大内兵衛、東大新人会の阪本勝や松沢兼人らの史資料収集と分析を進めることも、戦時期前後における労働学校の研究に必要な作業であると考えられる。

(2) 占領期労働学校と京都人文学園

(1) で述べたことに関わって、占領期に関西地域を中心として簇生した労働学校の形成と展開を明らかにすることと、占領期に誕生し、京都労働学校の前身ともなった京都人文学園における教育/学習活動の様相を検討することが、労働学校の通史的検討に際して本稿が欠いた時期の分析に必要であろう。

戦後すぐ、京都市や尼崎市には労働組合による政治運動と関わりながら労働学校が形成され、また同時期に、「文化運動」を標榜し、既存の学校を批判して京都人文学園が創立される。こうした政治運動のなかで創られた労働学校と京都人文学園は、第3章で述べたように一つの流れとなって現在の京都労働学校へと至っているが、占領期および高度成長期にそうした流れが合流する過程はまだ検討されていない。労働学校の通史的検討という課題からは、その検討は欠かせないだろう。

その合流の中心にあったのも、また住谷悦治であったと考えられる。彼は「尼崎労働学校」や京都につくられた京都勤労者教育協会の労働学校で講師を務めつつ²⁴³、京都人文学園創立の中心人物でもあった。そして、合併後の京都労働学校の初代校長でもある。先の日記の検討を通して、彼の行動を明らかにすることが、占領期から高度成長期にかけての労働学校の形成と展開を検討する糸口になると考えられる。

(3) 京都人文学園と1960年代京都労働学校の学習者たち

また、占領期や高度成長期における労働学校の活動を、学習者側から分析す

る必要もあるだろう。この作業は、本稿の結論のように、教育者と学習者の労働学校への意味づけのズレを浮かび上がらせる可能性を有している。

この作業に関わっては、筆者は現在、京都勤労者学園が保有する史資料群の調査に携わっており、史資料群の目録とスキャンデータの作成を進めている。先行研究において未だ紹介されていない史資料を多く含むこれらの史資料群には、京都労働学校の知識人、労働者の言説や活動を窺い知ることができる『学園報』や「グループ活動報告書」などの貴重な史資料が含まれており、当時の労働者の学びの様相を知ることができる。また、第5章で聞き取りを行った人々よりも前に京都労働学校で実際に学んだ労働者と連絡を取り、聞き取り調査の準備ができています。文書史資料の分析に加えて、彼らの語りを分析の俎上に載せることで、戦後の労働者の学びの様相をさらに立体的に明らかにできることが見込まれる。

以上、(1)から(3)で述べた作業を通して、戦時期・占領期・高度成長期における労働学校の形成と展開の様相を明らかにし、本稿における分析と合わせて労働学校の通史的研究を行うことで、知識人による労働者に向けた教育活動や、労働者の学びの様相の変遷を、時代の文脈の中で考察することが、本稿が残した大きな課題であると考えている。

3 その他の課題

最後に、本稿が残した、上述したもの以外の課題を2点挙げておきたい。

一つ目は、多様な教育/学習の空間・場所の形態に関する検討である。前節では労働学校が「学校」を模した空間であったことの意味について、近代の教育空間が持つ特質を参照軸として検討を試みた。しかし、本稿は具体的な対象をいわば「学校」型教育空間の労働学校に限定したため、近代空間の特質が教育/学習という営みに及ぼす影響という論点について、幅広く検討することはできなかった。例えば大労校と同時代には、内務省による労務者教育が、教育者と学習者が寝食を共にする、「宿泊型」とでも呼び得る形態で行われたように、典型的な学校教育システムのタイプ以外の教育/学習の空間も、多様な形で存在していた。今後、様々な形態の教育の空間の比較検討を通して、上記の論点についてさらに考察を深めたい。

二つ目は、民間資金の利用方策に関する具体的な検討である。本稿では SIB やクラウドファンディングの可能性を示しはしたが、現代日本において、特に教育/学習に関して両方策を用いている例が未だ少なく、また数少ない事例も長く存続してはいないため、本稿は各方策の可能性について、具体的で有用な結論を出すには至らなかった。今後、関連領域の事例を注視しつつ、民間団体の財政基盤構築の方策についても考察を深めたい。

グローバル化や ICT の進展などといった現代的状況によって、先述した近代的な時間・空間（時計の時間・均質空間²⁴⁴）が、人々の生活を覆う力は強くなってきているように思われる。このような状況のもとで、労働学校で学習者たちが経験したような、そこにいる人たちが「いつの間にか」学びや交流に巻き込まれていくような、多層的な意味を持つ場所は存在し続けることができるのだろうか。今後、「場所」の動向を注視しつつ、先述の課題を中心に、労働者に向けた教育/学習の空間・場所の在り方についてさらに考察を深めていきたい。

226 空間・場所がもつ意味の分類については、前平泰志・鈴木伸尚・奥村旅人「フィールドにおける〈ローカルな知〉と場所の接合の研究」（日本社会教育学会第67回研究大会自由研究発表、2020年9月11日）。

227 このような学びは、学習者自身の言葉では、「勉強とは思ってなかった」学び、「たまたま」な学びなどと表現される。ここではそのような「学び」を、イヴァン・イリッチが学校における教授と対比して用いている「偶発的な」学びと総称しておく（前掲イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』、49頁）。

228 前平泰志によれば、〈ローカルな知〉とは以下のような性質を持つ知のことである。少々長くなるが、引用しておこう。

「人々がそれぞれの生活や仕事、その他の日常的実践や身の回りの環境についてもっている知識。特定の知識や実践の現場の文脈に固有のものであり、①文脈を超えた一般性を持たず、②文脈を共有しない外部の者には通常知られていないという意味で局在的(local)な知識」と言えるであろう。より一般的に言えば、学校教育で伝達される知識や技術のように外部からもたらされる知識と異なり、ローカルな知は、時間的、空間的に限定された文脈の中でのみ意味をもつ、「そのときその場の特定の事情の知識」であり、人々の生きる状況に依存してのみ意味をもち得る知であり、文化資本や人的資本という機能主義的な概念では説明できない、何もの（例えば富や権力など：引用者）にも還元できない知として存在している（前平泰志「序 〈ローカルな知〉の可能性」『日本の社会教育』52、2008年、10頁）。

この定義に則りつつ、前平は、「これまで君臨してきた知」と〈ローカルな知〉の性質を、それぞれ「抽象性、普遍性、連続性、体系性」と「個別性、文脈依存性、不連続性、偶発性」という言葉を用いて対比している。

この概念・枠組みを用いて改めて大労校や京労校における学習者の学習経験について考えてみると、彼らが自らの生涯を充実させたと考えている「知」は、その多くが後者の性質を持っていることが分かる。例えば、大労校の学習者であった山崎宗太郎や村上桃二は、「教室」において提供される講義よりも、「帰り道」や森戸辰男宅で教育者と交流するなかで、自分の生活や職業観と「学問」を結びつけた経験を、自分の生涯に影響を及ぼした学びであったと述懐しているように思われる。前者は「抽象性、普遍性、連続性、体系性」と、後者は「個別性、文脈依存性、不連続性、偶発性」と親和性を持っている「知」の獲得であると理解することができるだろう。京労校の学習者たちにおいても、「講義」を難しいものとする一方で、学習者同士、あるいは教育者との交流のなかで学んだことを自らの生涯に活かした学びであると位置づけていたことは先述の通りである。この意味で、労働学校の学習者たちの生活や生涯を充実させ得たのは、

場所が「活動のための空間の提供」「存在受容・関係性づくりの基盤」の役割を果たす中で生まれた「偶発的な学び」、特にそこで得られた＜ローカルな知＞であったということができるのではないか。

229 例えば、小川利夫「社会教育の組織と体制」（小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書出版、1964年、48-90頁）や藤岡貞彦「自己啓発と生涯学習」（宮原誠一編『生涯学習』東洋経済新報社、1974年、15-75頁）、あるいは倉内史郎編『労働者教育の展望』（東洋館出版社、1970年）などをこうした研究として挙げることができるだろう。

230 Pineau Gaston. *Les possibles de l'autoformation. Éducation permanente* Agence Nationale pour le Développement de l'éducation Permanente, No.44, 1978, pp.15-29.

231 末本誠「自己教育」社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、2012年、208頁。

232 前平泰志「時間と生涯自己教育：ボランティアの隠れた次元」『日本の社会教育』（41）、1997年、69頁。

233 前平泰志「学校の時間・生涯学習の時間」『教育学研究』56（3）、1989年、21頁。

234 前掲前平「時間と生涯自己教育：ボランティアの隠れた次元」、73頁。

235 前掲前平「序 ＜ローカルな知＞の可能性」、9-23頁。

236 同上。

237 前掲前平「時間と生涯自己教育：ボランティアの隠れた次元」、69頁。

238 奥村旅人「戦前期『労働者教育』における中心的指導者の道德教育思想」『地域連携教育研究』7、2022年、67-79頁。

239 アンリ・ルフェーヴル『都市への権利』（森本和夫訳）筑摩書房、1969年。

240 前掲前平「時間と生涯自己教育：ボランティアの隠れた次元」、69頁。

241 住谷悦治『住谷悦治日記：一九三三（昭和八）年』（田中智子翻刻・解説）同志社大学人文科学研究所、2020年。

242 例えば、篠原史生「滝川事件と私学同志社：同志社大学教授・住谷悦治をとおしてみる」（『教育史フォーラム』（15）、2020年、27-48頁）など。

243 尼崎労働学校「第二期本科講義日程表」1947年2月（大原社研所蔵）。なお同校には、阪本勝も講師として名を連ねている。

244 原広司『空間「機能から様相へ」』岩波書店、1987年。

参考／引用文献・史資料・URL 一覧（著者五十音順）

○文献

〔「初出一覧」に記した拙稿は除いている。〕

- ジョン・アーリ『場所を消費する』（吉原直樹・大澤善信監訳）法政大学出版社、2003年。
- 赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、2004年。
- 赤澤史朗ほか編『戦後知識人と民衆観』影書房、2014年。
- 朝田泰「労働学校研究：大阪労働学校」『日本社会教育学会紀要』13、1977年、39-46頁。
- 新井英靖など「地域若者サポートステーション利用者の学びと社会的つながり」『茨城大学教育実践研究』37、2018年、181-193頁。
- 荒山正彦ほか『空間から場所へ：地理学的想像力の探求』古今書院、1998年。
- 有末賢『生活史宣言：ライフ・ヒストリーの社会学』慶応義塾大学出版会、2012年。
- 安藤耕己「成人の学習におけるライフ・ヒストリー法」『日本の社会教育』48、2004年、45-56頁。
- 安藤耕己「社会教育史研究におけるナラティブの位相：特にオーラリティに着目して」『日本の社会教育』60、2016年、150-161頁。
- 石井山竜平「生涯学習政策下の自治体社会教育行財政」『日本の社会教育』44、2000年、23-34頁。
- 石田良三郎『京都勤労者学園史』社団法人京都勤労者学園、1967年。
- 出原政雄編『戦後日本思想と知識人の役割』法律文化社、2015年。
- 磯村英一『人間にとって都市とは何か』日本放送出版協会、1968年。
- 市川昭午『生涯教育の理論と構造』学術出版会、2013年。
- イノベーション・デザイン&テクノロジーズ『社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究報告書』文部科学省、2016年。
- 今津孝次郎ほか「大学への社会人入学に関するニーズ」『静岡大学教育実践総合センター紀要』28、2018年、220-231頁。
- 今西幸蔵『協働型社会と地域生涯学習支援』法律文化社、2018年。
- イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』（東洋・小澤周三訳）東京創元社、1977年。
- 猪山勝利「社会教育財政における地方分権と公共性保障の形成」『日本の社会教育』44、2000年、82-93頁。
- 岩崎久美子「『社会人の学び直し』における放送大学の役割」『日本生涯教育学会年報』（38）、2017年、3-20頁。
- 岩田憲治「NPO 法人における収入構造の多様性：活動分野の細分化からのアプローチ」『ノンプロフィット・レビュー』19、2019年、61-75頁。
- 岩渕英之「川崎市における地域からの教育改革と生涯学習の推進」日本社会教育学会編『地方自治体と生涯学習』東洋館出版社、1994年、80-90頁。
- テリー・ウィノグラード『言語理解の構造』（淵一博・田村浩一郎・白井良明訳）産業図書、1976年。
- 上野輝将「戦後京都における科学者運動の展開：民主主義科学者協会京都支部の生誕」『神戸女子薬科大学人文研究』（6）、1978年、59-104頁。
- 宇治山宣会編『民衆とともに歩んだ山本宣治（やません）』かもがわ出版、2009年。
- 内山淳子「大学における社会人の学び直しの現状と課題」『日本生涯教育学会年報』（38）、2017年、21-37頁。
- 内山節『戦後日本の労働過程』農山漁村文化協会、2015年。
- 内山節『半市場経済：成長だけでなく「共創社会」の時代』KADOKAWA、2015年。
- 梅田俊英・高橋彦博・横関至『協調会の研究』柏書房、2004年。

大河内一男『戦後日本の労働運動』岩波書店、1955年。
 大阪社会労働運動史編集委員会編『大阪社会労働運動史 第一巻』大阪社会運動協会、1986年。
 大澤真幸『戦後の思想空間』筑摩書房、1998年。
 大澤真幸『不可能性の時代』岩波書店、2008年。
 大澤真幸『社会学史』講談社、2019年。
 大澤真幸「〈宗教としての資本主義〉の現在：そして未来…」『思想』(1156)、2020年、35-56頁。
 大澤善信ほか『開かれた都市空間』法政大学出版社、2015年。
 大島清『高野岩三郎伝』岩波書店、1968年。
 太田裕子『はじめて「質的研究」を「書く」あなたへ：研究計画から論文作成まで』東京図書、2019年。
 大槻宏樹『自己教育論の系譜と構造：近代日本社会教育史』早稲田大学出版部、1981年。
 小川利夫「社会教育の組織と体制」小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書出版、1964年、48-90頁。
 小川正人『戦後日本教育財政制度の研究』九州大学出版会、1991年。
 奥村旅人「戦前期『労働者教育』における中心的指導者の道徳教育思想」『地域連携教育研究』7、2022年、67-79頁。
 レイ・オルデンバーグ『サードプレイス』（忠平美幸訳）みすず書房、2013年。
 加藤千佐子「過疎地域における生涯学習の振興：栃木県栗山村を事例とした地区・自治公民館利用状況調査の分析を中心として」日本社会教育学会編『地方自治体と生涯学習』東洋館出版社、1994年、112-123頁。
 加藤政洋「浄化される空間：丹羽弘一『支配・監視の空間、排除の風景』論に寄せて」『空間・社会・地理思想』(15)、2012年、43-49頁。
 鹿野政直『日本の近代思想』岩波書店、2002年。
 唐木宏一「ソーシャル・インパクト・ボンドの『論点』：活用のための前提を考える」『事業創造大学院大学紀要』7(1)、2016年、97-111頁。
 川上洋子「島根大学における公開講座のあり方について」『島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要』7、2010年、45-59頁。
 川又俊則『ライフヒストリー研究の基礎：個人の『語り』にみる現代日本のキリスト教』創風社、2002年。
 北田耕也『大衆文化を超えて：民衆文化の創造と社会教育』国土社、1986年。
 教育史学会50周年記念出版編集委員会編『教育史研究の最前線』日本図書センター、2007年。
 教育史学会60周年記念出版編集委員会編『教育史研究の最前線 II』六花出版、2018年。
 京都勤労者学園『40周年記念誌』社団法人京都勤労者学園、1997年。
 京都勤労者学園『50周年記念誌』社団法人京都勤労者学園、2007年。
 京都勤労者学園『60周年記念誌』社団法人京都勤労者学園、2017年。
 京都勤労者学園『第5回（通算第61回）園員総会議案書』京都勤労者学園、2017年。
 京都人文学園創立30周年記念世話人会編『わが青春：京都人文学園の記録』京都人文学園創立30周年記念世話人会、1976年。
 熊沢誠『若者が働くとき：「使い捨てられ」も「燃えつき」もせず』ミネルヴァ書房、2006年。
 熊沢誠『労働組合運動とはなにか：絆のある働き方をもとめて』岩波書店、2013年。
 熊沢誠『過労死・過労自殺の現代史：働きすぎに斃れる人たち』岩波書店、2018年。
 倉内史郎編『労働者教育の展望』東洋館出版社、1970年。
 デヴィッド・グレーバー『ブルシット・ジョブ：クソどうでもいい仕事の理論』（酒井隆史・芳賀達彦・森田和樹訳）岩波書店、2020年。
 黒崎征佑「戦間期の労働者教育」『帝京平成大学紀要』11(2)、1999年、1-8頁。

- 黒沢惟昭「労働者学習・教育試論」『一橋論叢』66(6)、1971年、616-623頁。
- 桑子敏雄『環境の哲学：日本の思想を現代に活かす』講談社、1999年。
- 河野秀樹「〈場〉とはなにか：主要な理論と関連する概念についての学際的考察」『目白大学人文学研究』(6)、2010年、39-60頁。
- 河野秀樹「コミュニティにおける『場』：『場』概念の再考と実践研究への応用に関する考察」『目白大学人文学研究』(15)、2019年、97-115頁。
- 粉川一郎「日本におけるソーシャルインパクトボンドの意義：評価と協働の観点から」『ソシオロジスト：武蔵社会学論集』22(1)、2020年、1-22頁。
- 小林文人編『公民館の再発見：その新しい実践』国土社、1988年。
- 駒込武編『生活綴方で編む「戦後史」：「冷戦」と「越境」の1950年代』岩波書店、2020年。
- 児美川孝一郎『まず教育論から変えよう：5つの論争にみる、教育語りの落とし穴』太郎次郎社エディタス、2015年。
- 児美川孝一郎『高校教育の新しいかたち：困難と課題はどこから来て、出口はどこにあるか』泉文堂、2019年。
- エドワード・サイード『知識人とは何か』平凡社、1998年。
- 斎藤日出治「空間的身体の発見：コンメンタール『空間の生産』」『近畿大学日本文化研究所紀要』2、2019年、27-60頁。
- 斎藤雷太郎「『土曜日』について」『復刻版 土曜日』三一書房、1974年。
- 酒井直樹『ひきこもりの国民主義』岩波書店、2017年。
- 桜井厚『インタビューの社会学』せりか書房、2002年。
- 佐藤智子『学習するコミュニティのガバナンス：社会教育がつくる社会関係資本とシティズンシップ』明石書店、2014年。
- エッソーレ・ジェルピ『生涯教育：抑圧と解放の弁証法』（前平泰志訳）東京創元社、1983年。
- 実存思想協会編『労働と実存』理想社、2013年。
- 篠原史生「滝川事件と私学同志社：同志社大学教授・住谷悦治をとおしてみる」『教育史フォーラム』(15)、2020年、27-48頁。
- 島西智輝・梅崎修・南雲智映「大阪社会運動協会のオーラルヒストリーについて」『大原社会問題研究所雑誌』621、2010年、53-69頁。
- 清水伸子・津田英二「インフォーマルな形態での福祉教育実践におけるデータに基づく評価枠組み形成モデル：個人が体験する変容を生み出す「場のちから」への着目」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』12、2007年、94-115頁。
- 社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、2010年。
- 白石裕『分権・生涯学習時代の教育財政：価値相対主義を越えた教育資源配分システム』京都大学学術出版会、2000年。
- 新村猛『新村猛著作集 第二巻 『世界文化』三十年代の政治思想的証言』三一書房、1994年。
- 末武康弘ほか編著『「主観性を科学化する」質的研究法入門：TAEを中心に』金子書房、2016年。
- 末本誠『生涯学習論：日本の「学習社会」』エイデル研究所、1996年。
- 杉本喜代巳編・京都勤労者学園30周年記念事業企画委員会監修『京都勤労者学園小史 1957年～1987年』社団法人京都勤労者学園、1987年。
- 鈴木真理・井上伸良・大木真徳編著『社会教育の施設論：社会教育の空間的展開を考える』学文社、2015年。
- 住谷悦治『研究室うちそと』大阪福祉事業財団京都補導所、1957年。
- 住谷悦治『住谷悦治日記：一九三三（昭和八）年』（田中智子翻刻）同志社大学人文科学研究所、2020年。
- 住谷一彦・住谷馨編『回想の住谷悦治』住谷一彦・住谷馨、1993年。
- 隅谷三喜男『賀川豊彦』岩波書店、2011年。

関口靖広『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房、2013年。

総同盟五十年史刊行委員会編『総同盟五十年史』同会、1964-1968年。

祖父江昭二編『『プロレタリア文化』・『コップ』別巻』戦旗復刻版刊行会、1979年。

杉谷英紀「阪本勝『洛陽飢ゆ』『戯曲資本稿』試論」『日本文芸研究』65(1)、2013年、49-71頁。

高野岩三郎著・鈴木鴻一郎編『かつぱの屁：遺稿集』法政大学出版局、1961年。

高見茂・服部憲児編著『教育行政提要（平成版）』協同出版、2017年。

高見茂「社会インパクト債（Social Impact Bond：SIB）の教育財源調達手法としての可能性：米国の就学前教育への導入に注目して」『地域連携教育研究』1、2017年、1-9頁。

高山義三『わが八十年の回顧：落第坊主から市長まで』若人の勇気をたたえる会、1971年。

田口雅子「戦前日本における労働者・農民の自己教育運動の展開」『福岡教育大学紀要』29第二分冊、1979年、71-91頁。

竹内正巳・井上武司・宋正誼「阪神間の諸都市における生涯学習推進施策の現況と課題：社会教育との関係を中心に」日本社会教育学会編『地方自治体と生涯学習』東洋館出版社、1994年、91-100頁。

武田篤志ほか『創られた都市空間』法政大学出版局、2015年。

田所祐史『地域社会教育施設の歴史的研究』明治大学大学院文学研究科博士論文（未公開）、2014年。

田中智子『近代日本高等教育体制の黎明：交錯する地域と国とキリスト教界』思文閣出版、2012年。

田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房、2001年。

田中秀臣『沈黙と抵抗：ある知識人の生涯、評伝・住谷悦治』藤原書店、2001年。

塚原修一・濱名篤「社会人の学び直しからみた大学教育」『日本労働研究雑誌』59(10)、2017年、27-36頁。

塚本一郎・金子郁容編著『ソーシャルインパクト・ボンドとは何か：ファイナンスによる社会イノベーションの可能性』ミネルヴァ書房、2016年。

辻本雅史『「学び」の復権：模倣と習熟』角川書店、1999年。

津田英二「『場のちから』を明らかにする」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』19(0)、2012年、34-43頁。

津田英二・久井英輔・鈴木眞理編著『社会教育・生涯学習研究のすすめ：社会教育の研究を考える』学文社、2015年。

イーファー・トゥアン『空間の経験』（山本浩訳）筑摩書房、1993年。

内藤朝雄『いじめの構造：なぜ人が怪物になるのか』講談社、2009年。

内藤誉三郎『社会教育行政法』良書普及会、1957年。

中村政則『労働者と農民』小学館、1976年。

成田龍一『〈戦後知〉を歴史化する』岩波書店、2021年。

南部広孝「比較教育研究の回顧と展望：研究対象としての「制度」に焦点をあてて」『比較教育研究』(50)、2015年、137-148頁。

丹藤博文「読むという変形」『日本文学』47(3)、1998年、10-22頁。

二六会編『ファシズムと人民戦線の時代の記録』西田書店、1988年。

日外アソシエーツ株式会社編『政治家人名事典：明治・昭和』日外アソシエーツ、2003年。

日外アソシエーツ株式会社編『現代政治家人名事典：中央・地方の政治家4000人』日外アソシエーツ、2005年。

日本教育行政学会編『教育財政をめぐる問題群』日本教育行政学会、2016年。

日本社会教育学会年報編集委員会編『労働の場のエンパワメント』東洋館出版社、2013年。

沼田潤・長谷川精一「『特別活動』・『総合的な学習の時間』における主体的・対話的な学びを促す教育方法」『相愛大学研究論集』34、2018年、23-27頁。

マルカム・ノールズ『成人教育の現代的実践：ペダゴジーからアンドラゴジーへ』（堀薫夫・三輪建二監訳）鳳書房、2002年。

マルカム・ノールズ『成人学習者とは何か』（堀薫夫・三輪建二訳）鳳書房、2013年。

野村康『社会科学の考え方：認識論、リサーチ・デザイン、手法』名古屋大学出版会、2017年。

ユルゲン・ハーバーマス『認識と関心』（奥山次良・八木橋貢・渡辺祐邦訳）未来社、1981年。

長谷川清「ソーシャルレンディング（日本版 P2P レンディング）の現状と課題」『成城大学経済研究所研究報告』（86）、2019年、1-34頁。

長谷川精一「森有礼・李鴻章会談をめぐる考察：外務省史資料と中国側史資料の比較を通じて」『相愛女子短期大学研究論集』50、2003年、1-21頁。

長谷川精一「教育についての考えを深めるために（2）日本の教育思想から」佐藤光友・奥野浩之編著『考えを深めるための教育原理』ミネルヴァ書房、2020年、32-51頁。

花香実「大阪労働学校の歴史的意義と性格」前掲大原社研編『大阪労働学校史』、334-373頁。

花香実『花香実著作集 一』大空社、2007年。

花香実『花香実著作集 二』大空社、2007年。

原広司『空間「機能から様相へ」』岩波書店、1987年。

久井英輔「社会教育研究における歴史的手法の『有用性』と『実践性』：カテゴリー、価値を相対化する知としてのあり方」『日本の社会教育』60、2016年、62-73頁。

久田邦明『生涯学習論』現代書館、2010年。

土方苑子編『各種学校の歴史的研究：明治東京・私立学校の原風景』東京大学出版会、2008年。

ガストン・ピノー・マリー＝ミッシェル『人生を創造する：ライフストーリーによる社会教育の理論と実践の探究』（末本誠訳）福村出版、2022年。

福島真人『学習の生態学：リスク・実験・高信頼性』東京大学出版会、2010年。

藤岡貞彦「自己啓発と生涯学習」宮原誠一編『生涯学習』東洋経済新報社、1974年、15-75頁。

藤田秀雄「第二章 社会教育法の制定」確井正久編『社会教育』東京大学出版会、1971年、18頁。

藤田秀雄『社会教育の歴史と課題』学苑社、1979年。

パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』（小沢有作ほか訳）亜紀書房、1979年。

変革のアソシエ関西事務所「大阪労働学校・アソシエの設立と開講」『変革のアソシエ』（26）、2016年、12-14頁。

法政大学大原社会問題研究所編『大阪労働学校史』法政大学出版部、1982年。

保城広至『歴史から理論を創造する方法：社会科学と歴史学を統合する』勁草書房、2015年。

細海真二「地方自治体におけるソーシャルインパクト・ボンド導入の現状と課題：フィランソロジキャピタリズムの黎明」『経営戦略研究』（12）、2018年、80頁。

堀尾輝久『現代教育の思想と構造：国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店、1971年。

堀薫夫・三輪建二編著『生涯学習と自己実現』放送大学教育振興会、2006年。

本田由紀『教育の職業的意義：若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房、2009年。

本田由紀「世界の変容の中での日本の学び直しの課題」『日本労働研究雑誌』62（8）、2020年、63-74頁。

本と人をつなぐ「そらまめの会」編著『私たち図書館やっています！：指定管理者制度の波を越えて』南方新社、2011年。

マイケル・ポラニー『暗黙知の次元：言語から非言語へ』（佐藤敬三訳、紀伊國屋書店、1980年。

前平泰志「学校の時間・生涯学習の時間」『教育学研究』56（3）、1989年、231-240頁。

前平泰志「時間と生涯自己教育：ボランティアの隠れた次元」『日本の社会教育』（41）、1997年、64-79頁。

前平泰志「序 <ローカルな知>の可能性」『日本の社会教育』52、2008年、9-23頁。

牧野篤編著『社会教育新論：「学び」を再定位する』ミネルヴァ書房、2022年。

真木悠介『時間の比較社会学』岩波書店、1981年。

- 松尾尊兌『敗戦直後の京都民主戦線』『京都大学文学部研究紀要』(18)、1978年、183-193頁。
- 南出吉祥「『若者支援』の担い手の多様性：地域若者サポートステーション事業の展開から」『岐阜大学地域科学部研究報告』(41)、2017年、127-143頁。
- 宮坂広作『近代日本社会教育政策史』国土社、1966年。
- 宮坂広作『近代日本社会教育史の研究』法政大学出版局、1968年。
- 宮坂広作「近代日本における労働者教育の遺産」『山梨学院大学生涯学習センター研究報告』3、1998年、1-34頁。
- 宮坂広作『生涯学習の遺産：近代日本社会教育史論』明石書店、2004年。
- 宮澤康人『〈教育関係〉の歴史人類学：タテ・ヨコ・ナナメの世代間文化の変容』学文社、2011年。
- 宮原誠一「日本の社会教育」『世界の教育』第九巻、共立出版、1960年、191-229頁。
- 宮本健市郎『空間と時間の教育史：アメリカの学校建築と授業時間割からみる』東信堂、2018年。
- 三輪建二『おとなの学びを育む：生涯学習と学びあうコミュニティの創造』鳳書房、2009年。
- 村上桃二『明治の落とし子：或る明治人間の激動の半生』新制作社、1989年。
- 村上祐介・橋野晶寛『教育政策・行政の考え方』有斐閣、2020年。
- 村山英雄・高木英明編著『教育行政提要』ぎょうせい、1987年。
- ジャック・メジロー『おとなの学びと変容：変容的学習とは何か』鳳書房、2012年。
- 山崎孝史『政治・空間・場所：「政治の地理学」にむけて 改訂版』ナカニシヤ出版、2013年。
- 山崎雅子『京都人文学園成立をめぐる戦中・戦後の文化運動』風間書房、2002年。
- 山名淳『ドイツ田園教育舎研究：「田園」型寄宿制学校の秩序形成』風間書房、2000年。
- 山名淳『都市とアーキテクチャの教育思想：保護と人間形成のあいだ』勁草書房、2015年。
- 山本昭宏『戦後民主主義：現代日本を創った思想と文化』中央公論新社、2021年。
- 山本圭三「財政基盤情報に基づくNPO組織の類型化の試み：計量組織調査データを用いて」『経営情報研究：摂南大学経営学部論集』28(1・2)、2021年、13-32頁。
- 吉原直樹『時間と空間で読む近代の物語：戦後社会の水脈をさぐる』有斐閣、2004年。
- 吉原直樹『都市社会学：歴史・思想・コミュニティ』東京大学出版会、2018年。
- ポール・ラングラン『生涯教育入門』（波多野完治訳）全日本社会教育連合会、1971年。
- アンリ・ルフェーヴル『空間の生産』（斎藤日出治訳）青木書店、2000年。
- ジーン・レイヴ・エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』（佐伯 胖訳）産業図書、1993年。
- エドワード・レルフ『場所の現象学』（高野岳彦・阿部隆・石山美也子訳）筑摩書房、1999年。
- 和田強「賀川豊彦と高野岩三郎—大阪労働学校の労働者教育思想—」住谷一彦・和田強編著『歴史への視線』日本経済評論社、1998年、239-270頁。
- 綿貫ゆり「反ファシズムの烽火：『世界文化』と『土曜日』」『千葉大学人文公共学研究論集』、2019年、197-214頁。
- 「産育と教育の社会史」編集委員会編『生活の時間・空間 学校の時間・空間』新評論、1984年。
- Cybil Hool. *Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press, 1961, pp.14-30.
- Marsick, VJ. & Watkins, K. E. , *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, London, Routledge, 1990.

○史資料

- [凡例：大原社会問題研究所所蔵史資料の末尾に□、広島大学文書館所蔵史資料の末尾に◇と記す。]
- 浅野研真『労働学校研究』三田書房、1925年。
- 尼崎労働学校「第二期本科講義日程表」1947年2月□。
- 井上良二「労働者教育に関する私見」協調会『本邦労働学校概況』1927年、61-67頁。
- 井上良二編「クラス会会報」No.4、1927年□。
- 井上良二編「クラス会会報」No.11、1927年□。

井上良二編「大阪労働学校報」No.12、1927年大。
 井上良二編「大阪労働学校報」No.13、1927年大。
 井上良二編「大阪労働学校報」No.15、1928年大。
 井上良二編「校報」17号、1929年大。
 井上良二編「校報」18号、1929年大。
 井上良二編「校報」19号、1929年大。
 井上良二編「校報」No.20、1929年大。
 大阪労働学校「第十期大阪労働学校成績報告」1925年大。
 大阪労働学校「大阪労働学校近況」、1926年大。
 大阪労働学校「大阪労働学校近況」第3号、1926年大。
 大阪労働学校「大阪労働学校近況」、1926年大。
 大阪労働学校「大阪労働学校近況 二月十一日まで現状」、1926年大。
 大阪労働学校「第十二期大阪労働学校成績報告」、1926年大。
 大阪労働学校「第十五期大阪労働学校成績報告」、1927年大。
 大阪労働学校「第十七期大阪労働学校成績報告」、1928年大。
 大阪労働学校「第十八期大阪労働学校成績報告」、1928年大。
 大阪労働学校「第十九期大阪労働学校成績報告」、1928年大。
 大阪労働学校「大阪労働学校近況」、1928年大。
 大阪労働学校「大労校ニュース」1928年大。
 大阪労働学校「大労校ニュース」1928年大。
 大阪労働学校「第二十二期大阪労働学校成績報告」、1929年大。
 大阪労働学校「第二十一期大阪労働学校成績報告」、1929年大。
 大阪労働学校「第二十二期大阪労働学校成績報告」、1929年大。
 大阪労働学校「第二十三期大阪労働学校成績報告」、1930年大。
 大阪労働学校「第二十四期大阪労働学校成績報告」、1930年大。
 大阪労働学校「第二十五期大阪労働学校成績報告」、1930年大。
 大阪労働学校『校報』第一五号、1930-1931年大。
 大阪労働学校『校報』第六号、1931年大。
 大阪労働学校「第二十六期大阪労働学校成績報告」、1931年大。
 大阪労働学校「第二十八期大阪労働学校成績報告」、1931年大。
 大阪労働学校「第二十九期大阪労働学校成績報告」、1932年大。
 大阪労働学校「校報」No.8-10,12,14、1932-1933年大。
 大阪労働学校「校報」No.6-14、1932-1933年大。
 大阪労働学校十年史編纂委員会編『大阪労働学校十年史』私製、1932年。
 大阪労働教育会館「館報」No.1-3、1934-5年大。
 大阪労働教育会館「館報」No.5、1936年大。
 大阪労働教育会館「館報」No.6、1937年大。
 大原社会問題研究所『日本労働年鑑』第3-18巻、1922-1937年。
 大森俊雄編『東京帝國大學セツルメント十二年史』東京帝國大學セツルメント、1937年。
 賀川豊彦「労働組合と教育の改造」『労働者新聞』61、1922年5月。
 協調会『我國に於ける労働者教育の趨勢』協調会、1932年。
 協調会情報課『大正11年12月 本邦労働運動調査報告』協調会情報課、1922年。
 協調会情報課『大正12年12月 本邦労働運動調査報告』協調会情報課、1922年。
 協調会編『本邦労働学校概況』協調会、1929年。
 協調会編『社会政策時報 覆刻版』合本1-合本12、原書房、1978-1979年。
 クラス会「クラス会報」1931年大。

クラス会「クラス会会報」No.1,2、1932年^大。
 経営委員会「大阪労働学校案内」、1925年9月^大。
 経営委員会「第八回経営委員会決定事項（委員通信）」、1926.11^大。
 経営委員会「第十八回経営委員会報告」、1929年^大。
 経営委員会「第二十四回経営委員会報告」、1931年^大。
 経営委員会「第二十七回経営委員会報告」、1931年^大。
 経営委員会「委員通信」二十五号、発行年不詳^大。
 鈴木文治『労働運動二十年』一元社、1931年。
 社会思想社『社会思想』1巻1号-9巻1号、社会思想社、1922-1930年。
 総同盟五十年史刊行委員会編『友愛新報集成』柏書房、1964年。
 高野岩三郎「労働問題の解決」『福岡日日新聞』1918年8月29日付け朝刊—9月6日付け朝刊。
 高野岩三郎「隣人コドモの会御挨拶」、1934年^大。
 東京市社会局編『我國に於ける労働学校』東京市社会局、1925年。
 法政大学大原社会問題研究所・総同盟五十年史刊行委員会共編『労働及産業：友愛会機関誌〔復刻版〕1-10』法政大学出版局、1969-1978年。
 無産者映画協会本部「無産者映画協会の設立と十六ミリ撮影機購入基金百五十円募集について」、1931年^大。
 森戸辰男「労働者教育」、記述年不詳（未公刊）^大。
 森戸辰男『クロボトキンの片影』同人社、1921年。
 森戸辰男「我国に於ける労働者教育について（上）」『月刊大原社会問題研究所雑誌』1（2）、1934年、1-27頁。
 森戸辰男「我国に於ける労働者教育について（中）」『月刊大原社会問題研究所雑誌』1（3）、1934年、1-13頁。
 森戸辰男「我国に於ける労働者教育について（下）」『月刊大原社会問題研究所雑誌』1（4）、1934年、11-19頁。
 「クラス会規約」1923年、大原社研編『学校史』22-23頁所収。

○URL

[最終閲覧日は、引用箇所に記載している。]

NPO 文化学習協同ネットワーク「学びの『場』」、<https://www.npobunka.net/acquire/noge/>。
 大阪労働学校・アソシエ「講座情報」<http://www.ols-associe.or.jp/curriculum/>。
 大阪労働学校・アソシエ「本校について」<http://www.ols-associe.or.jp/curriculum/>。
 小口正貴「移動図書館に約1200万円の寄付、指宿のNPOが支持される理由」、<https://project.nikeibp.co.jp/atclppp/PPP/report/120600097/?ST=ppp-print>。
 神奈川県政策研究・大学連携センター「ソーシャル・インパクト・ボンドの導入可能性と課題」、18頁、https://www.pref.kanagawa.jp/documents/22477/793261_1.pdf。
 神奈川大学「奨学金と給費生制度に関する意識調査2015」神奈川大学、2015年、https://www.kanagawa-u.ac.jp/att/12901_12563_010.pdf。
 京都市「教育委員会予算の概要」、<https://www.city.kyoto.lg.jp/gyozai/cmsfiles/contents/0000290/290208/kyoiku.pdf>。
 京都市「子ども若者はぐくみ局予算の概要」<https://www.city.kyoto.lg.jp/gyozai/cmsfiles/contents/0000290/290208/kowaka.pdf>。
 京都市「文化市民局予算の概要」、<https://www.city.kyoto.lg.jp/gyozai/cmsfiles/contents/0000290/290208/bunshi.pdf>。
 京都市教育委員会「京都市生涯学習市民フォーラムとは」、<https://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/page/0000215428.html>。

京都市ユースサービス協会「事業案内」、<http://ys-kyoto.org/support/infopg-2/>。
厚生労働省職業安定局「ハローワークインターネットサービス」、厚生労働省、https://www.hello-work.go.jp/insurance/insurance_education.html#kyouiku。
厚生労働省「ハロートレーニング」厚生労働省、https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/hellotraining_top.html。
下吹越かおる「指宿から全国へ！ 本のある空間を届けるブックカフェプロジェクト」、<https://readyfor.jp/projects/ibusuki-bookcafe>。
そらまめの会「READYFOR コミュニティ終了のお知らせ」、<https://www.sorako.net/blank-4>。
高松市教育委員会「高松市生涯学習市民意識アンケート調査結果報告書」、もっと高松 高松市公式ホームページ、2016、http://www.city.takamatsu.kagawa.jp/kurashi/kosodate/shougai_gakushu/enquete.files/27149_L15_houkokusyo.pdf。
名古屋都市センター「調査・研究」<http://www.nup.or.jp/nui/information/index.html#information>。
文部科学省「生涯学習の推進」http://www.mext.go.jp/a_menu/01_g.htm。
文部科学省「『職業実践力育成プログラム』（BP）認定制度について（概要）」文部科学省、2015年、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2015/07/31/1360257_3.pdf。
文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第3回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1383357.htm（最終閲覧：2019/09/28）。
文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第4回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1383443.htm。
文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第6回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1397653.htm。
文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第8回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1397660.htm。
文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第12回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1397664.htm。
文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第14回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1400436.htm。
文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第15回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1400437.htm。
文部科学省「教育振興基本計画部会（第8期～）（第16回）議事録」文部科学省、2016年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/gijiroku/1400438.htm。
文部科学省「平成31年度予算（案）主要事項」文部科学省、2019年、http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/fieldfile/2018/01/16/1400422_2.pdf。
矢野経済研究所「国内クラウドファンディング市場の調査を実施（2021年）」、https://www.yano.co.jp/press-release/show/press_id/2727。
山添敏文「20世紀後半の京都市政を顧みて：体験的京都市政論」2016年、<http://www.eonet.ne.jp/~mt10s5y/sengol1.htm>。
ライセンスアカデミー「経済的理由による進学断念に関する調査」ふじのくに 静岡県公式ホームページ、2010年、<https://www.pref.shizuoka.jp/bunka/bk-130/documents/01siryou-09.pdf>。

付録 インタビュー記録全文

京都労働学校学習者への聞き取り

・A氏インタビュー (2019/1/15)

A氏 まあ、勤労者学園、自体、今結構、中でね、勤労者学園で府市民教室と、労働学校いうのんに、分かれているのはご存知ですか。

奥村 はい。

A氏 自分はどっちかという労働学校の方に。んでその労働学校いうのが、京都市と京都府とで、労働組合やらも、応援してる学校やから、自分もその労働学校というのを、職場のあの、組合のあれで知ったわけです。で、組合から援助も出てたし、授業料も元々安いし組合からの援助もあったりとかで、行きやすかったように思う労働学校へ。他のカルチャーセンターはちょっと、受講料が高かった。でまあ安い、手ごろやし、っていうのでこう、労働学校へ行ったわけです。ほんでまあ、僕は労働学校へ行って、昔は労働学校いうたらほんまの学校みたい、学校みたいに学生自治会があった。学生自治会のなかに、グループ・サークルという感じで、歴史グループとかハイキングクラブとか、文学クラブ、哲学グループとか、まあサークル活動をしてはって、そのなかの自分は、歴史グループいうのに所属しまして、あの、この青色の、濃い、色付けしてるところが自分が活動してたときなんですけど。で、まあ自治会いうのが、労働学校の方の、勤労者学園の方針で、もう学生自治会いうのが無くなってしまった。だけど、府市民教室というか、一般のその、市民グループというので、歴史グループいうのは、今もまだ、残ってます。で自分はまあ、この期間くらい、やっていたと。で、その歴史グループのなかで、あの、通信制の学校、大学を、に入ってはる人がいて、その人らが何か楽しそうなスクーリングの話とかやってはるのを聞いて、ちょっと、佛大に。こういう感じでまあ、労働学校で、学んでること以上に、なんというか、そういう人との繋がりがおもしろかった。その辺の影響を受けて、新しく勉強のあれを広げようというので、佛大かな。自分が影響を受けた人は、法政大学、関東の大学の通信やけど、とてもそこまで行けへんし、せっかく近くにええ学校あるしで、僕は佛大に行っただと。それも、一応中途退学してますけども、まあ退職を前後に再入学して、退職の前くらいに、労働学校へもまた通いだしたと。

奥村 それは、本科生ということになるんですか。

A氏 選科生。結局、3科目か4科目取ったら本科生になれる。ほんで、1科目2科目くらいやったら選科生、というようなあれで、今でも残ってますわ。やから、普通のカルチャーセンターとかなり違う。感じが違うのかなというのがあります。他のとこあまり行ったことないのでわかりませんけど。

奥村 学校というのは珍しいでしょうね。

A氏 あの学校で学生気分を味わうと。

奥村 ほんとにもう、大学のような感じですか。

A氏 大学。

奥村 失礼ですけど、お安いとおっしゃいましたが、感覚で言うとどれくらいでしたか。給料の何分の一とか…

A氏 昔ね、初めて行ったときは1科目4000円やった。

奥村 月4000円。

A氏 月じゃなくてその、半期で。安い。10何回あるさかいに、1回が400円切るくらい。その時の自分の就職したときの給料が30000円ほどやった。ほんで、ただ組合から始めは全額出た。ほんで出しすぎや言うて半分になった。それでも、まだまだ安い感覚。で今で、日本史を受講してるんですけど、14回で、1万3000円やから、1回900円くらい。

で、もう一つ友の会というのが、労働学校というか、勤労者学園の、事務長をやってはった人がおられて、その人がその勤労者学園というか労働学校の前に、なんていった、人文学園か、あって、そのときからの生え抜きの人で、職員さんで、その人がちょうど、この1981、2年か、この辺に定年退職を迎えはって、やっぱり学生やらにすごく便宜を図ってくれたりして、結構いい人やって、で、その人が退職するのにこのまま終わらすのはもったいないさかい、なんか残せへんかということで、その人が、というか周りのもんが、僕はその時は入ってなかったんですけども、盛り上げて、まあ友の会つくろうというので、その当時やったらまだ個人情報とか、大きな問題になってへんさかいに、事務長やさかいに卒業生やらの住所録、200人分くらいの住所録でそれで発行して立ち上げはったんです、友の会を。それが、年一回イベントやって、一流講師招いたりとかして、それで、散策に行ったりとかして、それをずっと続けてきて、去年、ちょうど最終回、30回で終わったんです。去年、一昨年か。一応最終回ということで、30年間、一応続きました。これもまあ、労働学校友の会という名称で、ずっと続けてます。

奥村 これは今は、なくなっただけですか。

A氏 解散一応しました。ただ、せっかく今までやってきたやつを、このままなくすのはもったいないということで、今またやり方を変えて続けよかという芽はあるんですけどね、なかなかそれが、先へ進まへんという。

一応その労働学校友の会というのも、発足の時には呼んでもらえへんかったんやけども、イベントするときには、手伝って言って呼ばれたんが、1回から。1回目から8回目くらいまで。そのくらいまでは続けられたんやけども、ちょっと家庭の事情とかいろいろあって、そっちいけへんかって、で、20回目の時に、古い、最初からやってはる人が、自分等年齢的に無理やさかいに、解散するいわはって、それもったいないうてまた10年間一応やりました。

奥村 労働学校に通ってらっしゃらないのにこっちはやってた。

A氏 そうです。友の会自体は、労働学校在籍者卒業生そのお友達という名目で人集めてたんで。自治会があった時までは、労働学校のあれはあったやろうけど、その後はもうカルチャーセンターに近い。

奥村 ちなみにご就職はなさったつきり、一つのご就職先でしょうか。

A氏 一応、一緒の仕事です。京都市の市役所の職員やったんです。僕はあの、交通局なんです。地下鉄関係をずっと、やってました。

奥村 労働組合には、いつから。

A氏 入った瞬間から。高校を卒業したときから。

奥村 ラボールで学んだということが、ご自身の生涯のなかでどういう意味をもったのかということです。

A氏 居心地がよかったですね。その、一流の先生に、教えてもらったというところがあって、その授業結構面白いんやけど、自分らが、理解できる頭が無い。だいぶ（大学とは）違うとは思うんやけど、噛み砕いて話はしてくれてはる思うんやけど、結構レベルの高い話を、教えてもうて、自分らそれについて行ってない。他の人はどうやらわからへんけど。やからまあ、結局、身についてくるというのは、何年もかかってから。前言ってはった言うて理解できるのは、やっぱりいろいろ経験積んで知識もでき、つながってというようなんやから、実際に、なるてる、内容は、あんまり理解できていない。やっぱり、結構難しい話ばかりやし、それだけで終わってたら、今、きっと労働学校に行っていないと思う。やっぱり、こうやってたときに、授業のなかで知りおうた人に声かけてもうた。こんなグループつくるけど、一緒にせえへんか、というように。それが歴史グループやったけど。それがきっかけで、長く続けられた、というのが、ありますね。授業の知識が身についた言うような感覚はあまりないですね。人の関わりが広がった。

奥村 講義というのは週1回ですよ。

A氏 そうですね、大体。

奥村 それ以外の日には労働学校行かれたりとか。

A氏 結局、この自治会活動と、歴史グループの活動で、土曜日とかが歴史グループ、自治会もまあ大体、休みの日学校あいてたんでね。だいたいその時間帯、夕方とか、行きました。授業だけとちごて、プラスアルファそういう、活動で教室を使わせてもらってた。

奥村 他の人もそんな感じ（授業時間より活動時間が長い）ですか。

A氏 大体ね。グループ・サークルの活動というなんも、一生の付き合いになってますね。他の人も。残念ながら、歴史グループのメンバーは、結構なくなってる人が多くて、あんまり歴史グループのお付き合いというのは、少ないんですけど。その代わり友の会、とまあ歴史グループのメンバーと僕結婚してるんです。せやから、普通のカルチャーセンターで、趣味で行ってるのとはだいぶニュアンスが変わってくるかなと。自治会活動とかサークル活動とかで結婚してる人多いです。

奥村 行かれて、何か変わりましたか。

A氏 僕ね、理路整然とものをようしゃべらんかった。それがその、グループで、それぞれがチューターみたいなんで、自分が勉強してきたものを、人に話すというような機会があつて。ほんでごちゃごちゃした頭のなかを整理しもつて、というような経験にはなりました。それと、積極性が少なかった面があるんやけども、授業でみんなに声かけたりとか、いうようなこともできるようになった。性格が変わったというしか、嫌がってんと、仲間の輪を広げたら、結構別の楽しみがあるよというふうな。性格自体は、根本的にあまり人前に出たくないんやけども、人から見てたらそんなふうには見えへんと思う。僕はあまり変わってないけど。

奥村 やっぱり、サークル活動の影響が大きかったですか。そういう変化には。

A氏 大きい。大きいのと、やっぱり出会った人、すごい積極的に声かけて、みんなを引きずり込む人がいてね、その人の影響で色々。邪魔くさいなーしんどいなーと思いつつも、やるようなところがあった。やっぱり人との出会いが大きかったです。

奥村 未だに何人か特に仲のいいご友人というのはいらっしゃるんですか。

A氏 それがね、友の会の方では、まだ。歴史グループの方ではもうほとんど人が残ってへん。

奥村 友の会の方は、今でも、仲良しというか。

A氏 なんかあったら声かけてるって感じ。

奥村 友の会というのは、おそらく同期ではないですよ。いろんな期の方が集まっていっぱいますよね。

A氏 学校行ってるのもちょっと、バラバラに。習ってる内容もバラバラ。やけど、大体が文学とか哲学とか。そのあたりの、歴史とか、人文系が主です。

奥村 こういう労働学校に何か足りないことがあるとすれば、こういうサービスが欲しかったなとか。

A氏 最初は至れり尽くせりやった。図書室があつたり、自治会室があつたり、印刷機やらも自由に貸してもらたり、教室も自由に使えたし。これが今は、なにもない。やからまあ、多少何か足りんかってても、自治会費を前は徴収してくれてた。授業料払う時に自治会費も。でそれを、自治会にくれてたから。これが今は何もない。友の会もやりにくい。友の会には、一応、協力はしてくれてはる。京都勤労者学園のホームページ見ていただくと、友の会のページがあるそれを作ってくれてはる。んで、友の会の、イベントとかの時は、発送とかやってくれてはるし。郵便料金とか出してくれたりとか。そういう協力は、してくれてたけど。望めばなんぼでも、もっとやってくれてはるんやけど。あんまり望まなかったから。学校を大切に思うんやったら友の会。ほんなら、そちらで募集みたいなのを、学校の、組織のなかの友の会というような動きしてもらえたらというたんやけど、それはできませんと。それにかかる人がいないと。

奥村 未だに学校で活動なさってたんですか。

A氏 そうです。教室借りたりとか。

もうね、自治会をやめさせた以降は、学生に教室を貸すということはないです。今友の会の時は…経費削減。土曜日は空いてない。

奥村 昔のような、自由に集まれたからこそできた日との繋がりみたいなものは今はもうできなく

なってる。

A氏 昔は授業を超えて、交流があったんですが、今はようできて授業単位。なかなか、みんなが集まる場がなくなった。

奥村 やっぱ部屋が空いてるものの効果は大きかったですか。

A氏 はい、自由に使わせてもらえると。

奥村 労働学校はもう長いこと続いているんですね。全国に例を見ないと思います。なんでこんなに続くのか、なんか魅力が？

A氏 京都市も応援してね、京都市京都府が応援しているという。

奥村 京都市とか京都府に望むことはありますか。

A氏 やっぱお金をね、盛大だしてもらって、続くようにしてもらいたい。なかなか力関係あるさかいに、なかなかこうね、難しい思いますけどね。労働組合とか、力関係ありますやろ。

日本史のこと言うたら、京都で、重鎮の方がおられて、その人が京都市の歴史の先生に声をかけはって、今も。こういう授業やるさかいに、一回はやれと。誰々に言われてきました、いわはんねんけど、名前はださはらへん。

奥村 やっぱ、行政はお金を出してる。ソフト面というか、中身的には知識人というか先生の役割が大きい。なるほど。

A氏 魅力的ですわ。授業料安い。それとやっぱり、そこそこの、レベルの高い授業を受けられる。ようやく、すごいレベルの授業受けてたんやないのは、最近ようやくわかってきました。

ほとんど残ってないですけどね、先生がつくらはった資料。日本史を受けてた時に、戸田先生っていう神戸大学の中世史の授業、これはもう30年40年前のあれなんです。手書き。こんな聞いてもわかれへん(笑)。先生が、熊野古道をやっておられた。戸田先生が、授業だけちごて、生徒のなかに溶け込んでくれてはる先生。ほんで、一緒にここを案内してもらった。これまあ日帰りで連れてってもうて、熊野古道中壁を、泊りがけで案内してもらった。2泊3日で。先生には悪かったんだけど、講師料払わんと、往復の交通費だけで。朝日カルチャーセンターとかで、授業しはった時は、授業料何十万円ももらいはって、労働学校は一日2万円。

で、歴史グループの案内がちょっと残ってたんで。みんなにお誘いしたやつ。グループ10人かそこらへん。んで、たまに、ハイキング行ったら、最高100人くらい来た時もある。そういうなん求めてたんかなみんな。

最近歴史から、他のやつにちょっと、寄り道、心理とか。京大の大学院の人やらも、教えに来てくれて。

でまあ、友の会の活動としては、学園報にも、載せてもらったり。一応、学園も友の会があるというので、外向きのアピールには、こんな活動もしてますというのには、お役に立ってるみたい。自分らの年代になってくると、だんだん死ぬまでの間、ひませんとなんかこう続けられるものという考え方にもなってきます。

奥村 そういう意味でも、労働学校というのは大きいんですね。

A氏 こういう、今無くなりましたけど、マナコミ教室いう、これ先生が熱心で、みんなとこう、一杯飲みにいこというような。残念ながら授業受ける人がすくなくなってなくなりましたけど。

んで、自分らで作ってた雑誌が、『早雲』。趣味のあれで、研究まではいかへんけど。今もう25号くらいが最終くらい。

奥村 これいつからあったんですか。

A氏 入ったすぐあとくらいにできました。これが最終号やねんけども、こういうなん作んの大変やからいうので、今は歴史ハイキングだけ続いて、百何十回。

奥村 歴史グループ自体は今も盛況なんですか。

A氏 まあ、30人くらい。ハイキング行ったら、30人くらい集まる。

奥村 ハイキングはラポールの人気イベントなんですか。

A氏 今もう歴史グループ自体が別のあれになってるさかいに、市民グループやさかいに、ラポールとは… ちょうど自治会が無くなったくらいから。今もまだ、続けてくれてはる、朝田さんっていう人が、今歴史グループ、三山木の観音さんを見に行くことになってる。これが歴史グループ続いている。世話人、会長さん。会を続けてくれてはるけども、そういう意味ではネタがだんだんなくなります。で、今やっってはる会長さんが、ちょっと、家庭の事情でやめざるをえんようになった。やってほしい言うてお手紙をいただきました。元気の続くうちは続けた方がええかなと思ひまして。別にそんなに忙しいことでもないし。なんかせつかく立ち上げたし、何とか名前だけでも残しとこかなと。

自治会はもっと前からやってて、自治会の活動も色々ありますねん。自治会長さんとか、会計とか、三役とかあるさかいに、その会計やれって言われて、会計をちょっと引き受けて。学校が徴収してくれた自治会費を、グループサークルにはい言うて配る。

奥村 かなり活発に活動されてますよね、同人誌まで出されて。だいたいどこもこんなもんですか。

A氏 政治経済とかいう感じの人は、もっとこうしっかりした理論的なやつを出してはった気がします。文学も自分のところで雑誌を作ってる。

奥村 もはや、学生が勝手に学習してる方が多いですね。

A氏 昔は。今は授業を受けて終わりっていう方が多いかもしれん。なかでお知り合いになった人やらは別でやるかもしれんけど。そういう人は歴史で特に多いです。年配の人。

奥村 特にその後、他の活動に参加しないみたいな。

A氏 今、学校自体に、学生がよるクラブがないから…

奥村 今サークルってなくなっちゃったんですか。

A氏 で、個人情報の壁もあるんで、学生さんの住所とか聞けへん。みんな個人的に聞かなあかん。だから、知り合いになれるというのはなかなかない。

奥村 やっぱり、いつでも空いてないといけないとか色々あるんでしょうね。

A氏 結局、土曜日に企画する、人が集まりやすい時に学生の集まりを持てる機会を、作ってくれたらね、そこで、10人でも20人でも来てもうたら、それをきっかけに声掛けもできるけども、そういう場がない。

・B氏・C氏・D氏インタビュー (2019/1/19)

B氏 これは私のだけをまとめたやつなんです。個人的な。自費出版したんです。

D氏 同人誌なんかをずっと、出してはるんです。僕は哲学。哲学いうたら大層やさかいね、哲学グループというのが、あったんですわ。授業で哲学なんて、おこがましいさかいに。哲学グループがありましてね、土曜日のときに。そこへ僕が、入っていったんですわ。そこでまあ、色々感化受けてね。それからずっと。

C氏 A氏がはなさはったというのと、重なる部分が多いさかいに…

奥村 事実のことが知りたいというよりは、皆さんにとって労働学校は何だったのかを知りたいです。

C氏 うちも労働学校の最初、授業だけとちごて、普通の学校のクラブ活動、そういうのがあったんですよ自治会活動とか。今やったら市民教室でそれだけでぱっと終わりになるけど、授業が終わった後に、自治会活動クラブ活動みたいなんあって、他の、受けてる、例えば文学受けてても、他の授業受けてる人と触れ合えるっていうのが、クラブとかそういうなんにはいったら。んで、そういうサークルで、ハイキングとか、まあ文学と色々サークルあって、それに入ったら色々人と巡り合えてほら、友達ができる、そんなふれ合いがあったっていうか。

奥村 それがやっぱり、労働学校で一番大きかったっていうか。

C氏 うん、大きかったと思う。授業そのものよりか。わたしはそんなんで。結構ね、40年前やさかい、若かったでしょ、20代やさかいにね。みんな、いうたら結婚適齢期なんです。割とカップルがようけできたんですよ。ほんだらお互いによく知ってるし、それもあつたしね。

B氏 十人でもなんでも、こんな集まんねやから。

D氏 ○○さん（B氏の配偶者：筆者）もよう言うてたやん。協力してくれへん言うて。結構熱心やったしねあの人は。学習も熱心やし、他のことも、集まりも熱心で。いうたら、パイプ役みたいななんもやってはったから。

D氏 勤労者学園あんまりな、やってくれへん言うて。

C氏 よう言うてはったわ。私はあんまり知らへんのやけど。あまり協力的でない。

D氏 時間のあれがね、教室使えるあれがね。いつまででもおったらあかん言うて。

奥村 すみません、整理していいですか。フルネームと、ご入学の大体の時期とすみません。

D氏 70年の春に入ったんです。春と秋があるんですわ。半期ずつね。1年制もあってね、本科生は1年ね。今73です。

奥村 お仕事は。

D氏 僕はいわゆる自営業ですわ。そこは、労働学校は働く人ちゅうかね。組合からも色々勧めて来てはった人いたんちゃうかな。

奥村 ということは、どういうきっかけで通われることになったんですか。

D氏 僕ですか。僕はね、たまたまね、南区の区役所でね、やっぱり若いから、いかに生きるかっていう講演会っていうか座談会があつてね。それにまあ行ったんですわ。そこに来てはった人が、労働学校いうところあるでと、そこいったらええんちゅうか言うてくれはつてね。ほんで、京都労働学校行ったんです。たまたま聞いてね。

奥村 自営業ということは、お働きになるのは早かった。

D氏 高校出てね、すぐに。いわゆる自分の家の仕事をしてたんですわ。

B氏 私は、74年で、そのときに、私は30で74年に入ってんねん。私も25、6みんな結婚してはるし、私は結婚せえへんやろなとか、思ってからここへ入った。それで、勤労者文化祭とかいうのんの、文学コンクールとかいうのがあって、それに一応30枚の原稿で書いたやつがちょっと賞に入つてん。それからあとで、ここが主催してたあれやけど、労学に入つてん。

奥村 入賞をきっかけに、文学を深めたいと。

B氏 そうそうそう。それを、パンとみそ汁っていう本にな。本格的な本でしょ。普通の会社に就職してて、その後にこれをつくって。

奥村 その会社というのには、いつから。

B氏 24の時から、高卒でブラブラしてたんやけど、24の時から、野崎印刷っていうところ入つてそして60まで勤めて、その間もずっと労学行ったり、文学グループ行ったりずっと文学、関わってきて。

奥村 何年入学とか。

C氏 75年。結婚したんが79年やさかいに、74、75、76くらいかな。あ、でも…その辺。今66なんですすよ。労学行ったんは23ですわ。んだら…

奥村 43年前なので…76ですか。

C氏 76年？じゃあそこらへんかな。そこから入って、経済とか、経済もちょっと受けたんかな、半期半期の専科やさかいにね、文学とか、んで他にちょっと興味あるのやって、でも私その受けるよりもその、サークルがあつたんですよ。ほらハイキングのサークルとか歴史サークルとか、そういうのに誘われてね、今までは受けたらはいさよならやったけど、その頃は若いもんも結構いて、まだ人がこう誘って、誘ってくる人は自治会やってた人なんですけどね、で、なにいうか自分も若いさかいに、一緒になって、勉強よりもそっちのけで遊びの方で一生懸命こう続いているとか、ほんでね、勉強しんでも、そこだけいってても別にどうもなかったさかいにね。

奥村 講義そのものより、そっち…

C氏 そっち人間関係の方になってしまったの。講義自体やっぱり難しい面もあつたし、ほんであの、半年で終わるそこで一応区切りになつてる続きじゃなくて。ほなまたテーマも違ってきて、自分にほら、こうやって思うんやったらまたやるけど、そうでなかったら、ちょっとクラブで遊んで

ってというか。そこにはずっと、若い子がずっといたんですけど。

B氏 講義終わってもう、それだけ聞いてぱっと帰らる人は帰らるし、私らはその後が好きやから…

奥村 どこで集まってるんですか？

C氏 自治会室いうのをちゃんと設けてくれてはって、昔はそういうのも、みんな自分らでやってくれていう感じで、ほんまに学校のあれと一緒にですよ、自治会長、ほんで書記があって、その総会もあったんかな、でも集まってくるのは身内やけど会計やらもちゃんとあって、それも時がたったら市民教室みたいな感じで自治会はもうペケになって、解散。それをうちの主人が頑張ってやって失くしたらあかんとかいうのとかね、学校とようやりおうとったんですけどね。

なくなった後に、友の会いうのができたんですよ。OB 会みたいな感じ。労学に関わった人が、年に1回集まって、どっかいこっていう。それうちの主人がよう、主人ともう一人事務局長いうのが労働学校にいってはって、その人が定年なりはってちょうどそれとかみおうてそれが年に1回ずっと続いてきたんですよ。そしたら皆さんと年に1回会うしね。そしたらもう、学校とは関係なくなって。

B氏 30人40人参加してたもんね。

C氏 学校とは私は関係ないけど、そのなかには、主人とか井上さんとかちゃんと学校受けてたしね。友達はずっと繋がりがね。勉強自体はせやし、そんなに…

うちの主人も歴史グループやってたさかいに本出したり、うち癌でなくなったんですよ。自分が癌ってわかった時にずっと書いてきたんため、それを自費出版したん。

D氏 大学の先生が講師やったからね、やっぱり難しかったですね。僕なんか一番初めに文学受けてね、まとめ役みたいな。京大のOBの先生やったさかいね、ノート見たら言うてね、ばーっといわはんのやけどね、皆面白いし、文句言うんですよ。で、先生に言いに行ってくれて。若い先生やったですね。立命館行った人も何人かいますわ。勉強しててね、もっと勉強したいいうので、立命の夜ね、立命夜あったからね。

B氏 ○○さん (E氏) 大検で立命の二部。

D氏 大学行くような人もおったんですよ。

C氏 ずっとね、学校は歴史ばかり来ててね、あの、京大の若い先生、私が名前覚えてんの西山良平先生、そういう人と交流してたみたいで。戸田芳美先生っていう、その先生とずっとつながってた。んで、先生は熊野古道、ああいうの一緒に歩いて。

・B氏・C氏インタビュー (2019/1/24)

奥村 誰かに勧められて学校へ入ったんですか。

B氏 誰かに勧められたわけではないけども、同じ主催でやってはったやつやし、ほんでここへ来たんや。詩の教室やってるっていわはったから…詩に入った。

奥村 お生まれはどこですか？

C氏 お生まれ京都。ずっと南区で。就職先も京都やさかいね。仕事終わった後、編み機とか色々お稽古事もしてたけど、ここは、その、詩の教室もあるけど、文学、歴史とか、ある学校やったし、勉強もしたいなと思って、ほんでそこ入って、言うたら昼働いて、夜の学校いうたらおかしいけど。

奥村 何見て入ったとか。

C氏 多分あの、あれ、市民新聞。

奥村 失礼ですけど、お仕事は。

C氏 ただ営業事務。普通の。大学出てやけども。大した会社ちゃうから。普通やったら夜お稽古ごと、お花とかお茶とかね、やったらええねんけどね、私編み機とかあみものやってた。それは友達とわいわい言いながら。私本読むの好きやったから、文学とか歴史とか、学校に来てはる先生見たら、大学の先生来てはんねん結構有名な先生ね。私らあのほら高校受験の時門脇禎二っていわはったんやわ。今もう亡くなったけど。日本史のええ先生やってん。偉い先生に会えるいうたらおかしいけど。割とほんまにええ先生ばかり来てはんねんな、京大とかも。みんなあんな半分ボラン

ティアみたいな感じで来てくれてはんねんな先生が。勉強は本格的にやってるくらいに、難しいねん。

B氏 大学の先生が、大学で教えてはんと同じことをやってはんのやけど、でも大学卒業は絶対ならないと。労学でもなんのあれもないと。

C氏 学校っていうのはきっかけやね、言うたら。学校離れてもみんな文学やら歴史やらやってはるから、普通やったらね、学校が場所、自分らで場所やら決めて、場所代プラス、そんなんやってはったし、えらいついていうたらおかしいけども…そこらへん学校がもうちょっと、学校から出たグループやし、もっと協力しはったらええけど、そこらへんがもう、市民教室やらそういうなばっかりになってしまったし。

奥村 昔だったら、授業終わった後に誘い合うわけでしょ、今はそれが無い。

C氏 そうそうそう。

B氏 その頃から、ない人はない。帰る人は帰る。

C氏 来る人は講義が終わった後に、文学とか歴史とかを勉強する自主グループでやってたんやもんね。そのときはまだ教室、自治会室あったさかいに、空いたところね、貸してもらえてたからね。

C氏 昼にパソコン教室やってはるの、何クールかで受けに行ったわ。昼やら割と盛況というかね。

B氏 昔はね、高卒の人が多かった、中卒の人も多かったけど、今は皆大学出てはるから、もうちょっと勉強したいとか、そういう気持ちがあったからあの学校もちゃんとなってたんですよ。いま皆が大学行けるようになってあんまり…大学卒にはならへんけど勉強したいという人が、結構いはったんや。

奥村 皆さんは、土曜日とかに集まってたわけでしょ？

B氏 サークルは。土曜日に貸してくれた。チューターまでつけてくれた。一つ講義だけ受けてたら、サークルにも入れるし、二つとってるような感じやった。私たちはその方が楽しいし…

奥村 結局皆さんにとって労学ってなんでしたか。

B氏 青春（笑）

C氏 若い人が多かった。夜の学校やけど。そら年配の人もいはったやろけど。大学出てる人高専出てるとかちゃんと来てはった。それ以上に勉強したいっていう。

B氏 合宿もした。

C氏 いうたら大学のサークルみたいな感じ。

二人とも労働組合には入っていない。

奥村 何があったから労働学校は楽しかったですか。

C氏 やっぱり交流、友達との交流。友達がみなよかった、あそこにいる。

奥村 それはやっぱり会社との出会いとは一味違いますか。

C氏 要するに利害関係のない友達関係。小学校中学校で気軽にあうでしょ、それは利害関係がないから。会社ってやっぱり、ライバル意識みたいなんあるけど。労学もみんな年も関係ないし、利害関係がないのは一番やと思う。友達も言うてた。

・D氏・E氏インタビュー (2019/1/28)

E氏 土曜日に、毎週もちろん学校が開いてる毎週土曜日に、自由研究って名前やね、自由研究っていう名前で、それは別に単位とか関係なしに、大学院の先生が、先生というか僕から見たらお兄さんの、小関さん、林先生… 小関修二さんって大学院生やったから、あんどとき。京都大学の。経済の先生は内山昭。大学がね、立命館竜谷京都大学、同志社そういう先生が、主に講師となってきたさって、自由研究っていう土曜日に限定されて、生徒に交じって、講師とか院生の先生やったね。年齢的にも近かったし。それが四つ教室あったんですよ。文学と、政治と、哲学と、経済。

奥村 実際のところ皆さんにとっての活動っていうのは、講義を受けてるというよりかはそっちの。

E氏 いやあの、もちろん講義が主体なんですけど、自由研究は入ってもいいし入らなくてもいいし、講義の場合はやっぱり、半年間の単位が、出席率が無ければ…卒業、関係なかったっけ？

D氏 全体的に若かったですね。僕がまだ24でしたもん。

E氏 僕19やったと思うわ。

D氏 いわゆる高卒とか中には中卒の人もおりました。大卒の人てあまりいいひんかったな。

E氏 僕はね、気ままというのかサークルもこっちかじったりこっちかじったりで、もともとは哲学グループなんですけど、文学グループがこういう例会作品をやるとういうことで…

いいところどりしよってというような、うろろうしとったね。

哲学はやり、文学に関わり、経済グループいうのもあったんですよ。誰かがね、マルクスの資本論読もう言うので、それにも関わって。蜂の会とか言うてね。それもやってもう。それは卒業してからってことです。

D氏 それで、僕から言うたらなんですけどね、結局経済グループが、ポジションしていったんですよ。先輩が残らへんさかいにね。僕なんかは、哲学グループやってましたからね、ちゃんとだれが残ってね、あとから入ってくる人のね、アドバイスとかそういうのしてくれと。喫茶店でだいぶ論争したんですけどね、誰も残りよらへんかった。

E氏 ○○ちゃん(D氏)みたいな存在がまあ大事なんや。事務局の一部の人はシーって人もいたけどね。でもそれは、まあすごく、僕らにとってはね。

D氏 僕は、あそこは労働者教育の場所や、そういう思いがありましたんでね、僕はいわゆる自営業者ですけどね、あそこは、働いてる人が勉強するところやと。それでまあ学生もフォローせえと学園もちゃんと力入れてほしいと思ってたんですけどね。なかなか、思うようにいかへんかった。僕は、ずっと、少々何言われても、いっとったんです。

奥村 基本的なことから伺わないといけません。

E氏 1970年の秋ということで、今日まあ朝電話で確認し合ったんですけど。

当時ですね、島津製作所に入って、フライスをまあ…養成校っていう工科大学っていうんですけど、島津のなかに学校があって、中卒を集めて、そこでずっとトレーニングして、一応、丸2年間、あと1年は、現場へ配属して、週に1回だけ学校に帰ってくるっていう。つまりは、卒業は3年経って、卒業ということなんですけど。

奥村 労校に通われたのは、15歳で島津に入られて、何かきっかけがあつたのことだったんですか。

E氏 そうですね。きっかけはですね、プライベートなあれなんですけどね。定時制高校行ったんですよ。1年経ってから。中卒やっぱね、島津の場合、3年間はあったけど工科大学なので、高校の資格もないしね、自分でやっぱ高校行って、高校の資格くらい取ろうと思って定時制高校行ったんですけどね、ちょっとね、色々大きな失恋して、嫌になって、定時制高校やめてしめて、で結局、それに代わるものとして、京都労働学校に入ったんです。電車のつり革とかああいう類いのもんでね。それが出発点ですけどね。

奥村 特に資格にならない学校ですよ、労働学校。それでもよかった。

E氏 でもね、勉強したいっていう気持ちもあって、で資格は一応、大検っちゅうやつね、1年ではとられへんので、自分で勉強して、要するに定時制高校中退したので、一から勉強して、それをね、哲学のチューター小関さんに相談したら、大学行くんだったら、時間の空いたときに勉強して、大学受からんぞとかいって言われてね。もし本気で受かりたかったら本腰でやらないかんで言うて。その言葉に触発されて、島津をやめてしまったんや。それでね、1年間勉強して、立命の二部に入ったんですけど。といういきさつなんです。その時に、労働学校で学んだ小関さんとの関わりもあったしな、労働学校にも足を運ぶようになったんですけど、立命に受かったのは労働学校から後です。

奥村 それは重なってるんですか。

E氏 重なってないね、74年くらいや。

奥村 お二人は、どれくらい労校にいらっしやったんですか。

D氏 僕は7,8年はおりましたね。最初は文学としてその次哲学として、それから、経済もとりました。一通り全部取りました。本科もやったことがあります。

E氏 僕はね、あんまり覚えてないんですけどね、労働学校の名簿を見てもらったら出てくると思
います。2年くらいしか行ってないやろな。

奥村 サークル活動の方で関わり続けられた。

E氏 そうですそうです。

労働学校がなくなって市民教室になりかけるときに…

奥村 立命館に通いだされて。

E氏 一応ね、卒業したんですよ。ただし、途中1年間休学しましたね。結局通算して5年目で卒
業したということですけど。それから本屋の仕事を3年間くらいやって、31歳から34歳くらいや
ったと思うんですけど。その後、滋賀県の石山の、東レの中にある子会社ですけど、そこに30年
間、行きました。

奥村 お二人ともお生まれは京都ですか。

D氏 そうです。

奥村 お二人にとって京労校にとっての学びとはなんでしたか。何が一番印象に残ってますか。

D氏 僕は、最初やっぱり知識をね、持ってへんから、勉強しに行ったんですけど、その知識が積
み重なったか言うたら、それはあれですね。ただ、自由研究で、自分でテーマをね、色々つけて。
僕それ以降ね、小説とかああいうの読まずに、社会科学の本ばかり読んでますね。やっぱりその、
世の中のそういうの知らんと、力にならんっちゃう感じですね。

E氏 僕にとって労働学校ですか。それはもう、大きな人生の転機になった。小関修二先生、京都
大学の院生でしたけど、今はもう東京農業大学の名誉教授になって。たまに会いますけどね。林先
生。

学生への情熱というのかね、それはものすごい持ってはったな。

D氏 僕なんかものすごい影響受けたわ。ラディカルな方でしたね。

学生とも距離が近かったですね。年も近かったし。

奥村 そういう人を学園が用意したって言うことですか。

E氏 それがまたすごいことやね。先生というかね、兄的存在というかね。それがまた良かったん
ですよ。年もそんなに離れてないので。正規の黒板形式の一方通行の授業、一方通行ではなかった
ですけども、ただいま言うた自由研究のチューターは、歳も近いし、結構こんな感じで喋って、兄
的な存在っていうのかなそれがまた良かったですね。

D氏 質問がね、ものすごく出しやすい。

E氏 家にも来てくれてね。家で勉強会やったり、すき焼きやったり。そういう付き合いですね。
お兄さんのな。

D氏 授業っていうのは一方的ですよ。

E氏 基本的には一斉授業という形ですよ。限界はありますね。今言うたようにグループ研究と
いうのは独特でしたね。大学のゼミ…近いかもしれんけど。生活をも巻き込んで。

奥村 プライベートなお付き合いと、学問というものがいっしょくたになったような。

E氏 いっしょくたになってる。

D氏 合宿したりしました。土曜日の自由研究で。お寺を借りて。

忘年会もやったし。

京都という地域とか土地柄からくる独特の、中から労働学校の良さが背景にあるというかね、引き
出されるというか。

D氏 授業では忘年会なんかせえへんですもん。

奥村 お二人は、労働組合には関わってらっしゃらなかったんですか。

D氏 僕は自営業やさかい。

E氏 僕はちょっと島津で、元気な時は、支部長はやってないかもしれんけど。そんなことやって
ました。

奥村 経緯等は難しいところがありますか。昔のことになりますが。

B氏 ほんとに、小史っていう部分以上のことはこちらでは、わからないですね。

奥村 現在ですね、支援として、具体的にどのような支援をなさっているのかなというのがまず、気になる点です。

A氏 基本的には金銭の負担。補助金っていうか正確に言うと負担金っていう名目で、労働学校に、京都市からお金を渡して、労働学校の講座の運営が、受講された方の受講料と、私どもが払っている負担金の二つで運営してもらってるんです。そのお金で運営してもらって、実際教育内容とか、講座をどうするとかは、基本的には、勤労者学園の話を聞いていただいた方が、企画立案されるんですけど、もちろん京都市長も顧問に入ってるのと、あと、私どもの上司が理事で入ってますので、意見を言う場はあるんですけど、基本企画立案はあちらでやっていただくと、そういう携わり方です。共催事業ということで、京都市と勤労者学園で労働学校というのを運営している。お金は京都市と、そこが自分たちで講座開設した受講者の方からいただくお金で、運営しているので、どっちが主っていうのではなくあくまで共催ということですよ。

B氏 パンフレットとかでも連名で出してるっていうことですね。

奥村 共催をするということに関して、特に根拠法とか根拠条例というものは。

A氏 ないですね。覚え書っていう立場で、こういったことを共催事業と一緒にやりますよ。そのために必要なお金は払うとか、それを覚え書っていう形でかわしてまして、それを京都市と勤労者学園かわして、毎年それでいくら払いますっていう契約をしているよ。

B氏 契約は毎年度になりますね。

奥村 どなたがなさるんですか。この更新というのは。

A氏 契約締結は、勤労者学園長と、京都市長ですね。

奥村 なぜこの支援を続けているのでしょうか。

A氏 難しいですね。平たく言えば、労働学校の、勤労者学園の教育っていうのが、設立した当初から必要やっていう認識で、運営をしているっていうことですね。この勤労者学園が運営している労働学校というのは、どこまで必要なのかということだと思います。僕が個人的に思うのは、あのいい立地の場所で、受講料は安く設定はされてるんですけど、どれだけの必要性があって、どの方向けにするのかっていうことは、今でも十分意味があるって人もいたら、改善が必要っていう人もいます。必要性って言ったら、基本的には必要やと思うんですけど、どういう方に何が今必要なのかっていうところは見解が分かれたりします。

A氏 個人的な意見ですけど、今パソコン教室とか英会話とかやって、やっぱりパソコンが普及しはじめたときは、パソコン教室すごい殺到してたんですけど、やはり今小学生とかお年寄りもスマホ使ったりするので、パソコン教室受けなくても知識があるじゃないですか。パソコン教室っていうのを、今やって一定ニーズはあるんですけども、例えばパソコンをみんなのできるようにしましょうっていう講座から、例えばビジネスマン向けに、海外向けのパソコンの使い方とか、パワーポイントの講座とか、ほんとにビジネスマン向けにスキルアップの講座にするのかとか、例えば高齢者向けに、大体これくらいわかってるけど次のステップにとか、要はパソコンはじまった時って60歳定年当たり前で、80歳くらいで亡くなったりするんですけど、今人生100年時代ですから、60歳以降のセカンドキャリアのために何がいいのかとか、そういうのは、パソコン教室だけとっても、やりようとか、あると思うんですよ。そういうのを、ほんまに吟味できてんのかって言ったら、考えはするんだけど、どんなニーズがあるのかとか、どんな講師の人がいるのかとか、やっぱりこう、色んな考える面が、あるのかなっていう。

B氏 大きな理念としてはいいんだけど、もうちょっと工夫のしていき方はあるんじゃないかな。

A氏 今の時代にあったやつとか、どこに対しての必要性かっていうことですね。

奥村 お二人ご自身が具体的にどのように関わってらっしゃるのでしょうか。

A氏 僕たちは基本窓口と言いますか、状況を把握して、来年の予算の話とか、授業の内容とか、公式的には私どもの上司、中西っていう部長がいるんですけど、学園の理事に入ってるんです。ので、意見を言うかたですね。僕たちは事務ですね。質問いただいた、金銭的援助以外の援助で行ったら、広報とか。お金を出すっていうのは、一緒にやるので、京都市がいくらか負担するお金だけなので、あとは広報ですね。京都市が発行している市民新聞とかに共催事業を載せて受講者を募ったりとか。

奥村 教育の目的は何だと考えておられるのか、というところを伺ってみたいと思います。

A氏 広くいったらあの、勤労者教育って、勤労者ってお金もらって働いてる人ってことやと思うんですけど、それ以外の社会に出たい人とかね、今特に働き方改革とかで、主婦で子どもがいるけど、子どもが小学生になったら、すごい限定的やけど仕事がしたいとかね。今言ったようなビジネスマンが夜にぱっとパソコン教室に着たりとか、勤労者教育っていう今働いてる人たちのスキルアップもそうですし、社会に出たい人が手に職着けるといふか…広く社会に出る意欲がある人向けに、求めてはる技術とかを。個人的に思ってるのは、社会に出たいけど出れない人たち、テレワークとかに関する技術、イラストレーターとか学んで、ここでやるとか。今ニーズは逆に広がっていると思う。誰にと言ったら、働いている人とか、働きたい人。

奥村 歴史とかってどう位置づくんでしょうか。

A氏 元々働く人の教養を深めるっていうのも趣旨に入っているので、働く人の生活全般が豊かになるようにということだと思います。生活自体が豊かになるということですね。

奥村 わざわざいかないといけない<場>であることの意味とは。

A氏 僕が見る限り、高齢の方とか多いんでね、交流の場とか、家に閉じこもるよりも、色々趣味とか学びに行く場にもなってると思うし…

わざわざ行くことにも意味はあると思いますね。

共催っていうのは費用負担、お金がね、受講料では赤字間違いなしですので、共催っていうのは京都市がお金を負担しているっていう意味で共催なんだろうけど、授業を考えると講座を考えるとというのは、正直僕ら人事異動で結構変わったりするんで、何十年もいない、スキルもないしノウハウもないし、共催で一緒に考えましょうって言ったら、僕らが追い付けないんですよ。

奥村 「学びの場」として意図されていることはありますか。

A氏 意図しているところとしてはですね、サポートステーションってやっぱりセミナーを受講していただいてとか、キャリアコンサルティングをして6か月くらいで就職につなげてとか、そういうイメージがどうしてもあったりするんですけど、若者が社会につながっていくっていう時に安心感を持ってなければいけないと。その時に、しかも安心感を持ちながら、安定的に計画的に、自立した生活を送れなければいけないと。そのためには、そのためには、なにかを講義を受けて何もかもって言うことでは全くないと思っていて、若者同士が支え合ったりとか…例えば、スタッフが面談なんかをするわけですよね、その時に、アドバイスした言葉があったとするんですけど、若者も言葉としてはキャッチしてくれるんですけど、例えばそれを同年代と一緒に活動している若者同士のなかで他の若者に聞いた言葉の方が、なんかすごいささるわけですね、若者の中で。同年代の若者同士と一緒に活動を通して、お互いのことを聞きとり合ったりとか、活動をみあったりとかの方が、相談員を否定するわけではないんですけど、若者の中で大きな学びにつながっているということ、普段日常業務をするなかでもとても感じるんですね。なので、なるべく若者同士が学び合える場っていうところを、大事に守っていきたくて、彼らが、活動を交錯できるというか、うちはすごく狭かったりするんで、BTPの仕事をしているメンバーがいる隣で、コミュニケーションとかストレッチのグループワークやってる人がいたりとか、横で製品のプロジェクトを考えている人がいたりとか、それぞれの活動が必ず交錯するように、混じり合うように作ってたりするんですね。そうすると、お互いの活動を横目で見ながら、それがすごく刺激になったりとか、はじめはその場に入っていくことも自信がないなって若者も、だんだんとああいう活動にも参加してみようかなとか、違った若者が思いを語ったところに触発されたりとか、そうなりやすいので、あえてそういう場を作っているというところがあります。

奥村 交流を生むような工夫がなされているのかどうか。

A氏 一つは交錯する場というのもそうですし、活動報告会っていうのがありまして、それぞれのプロジェクトのようなものなんですけど、自分たちが何を考えているのかって言うことも含めて、報告するんですよね。そうすると、自分は参加していないプロジェクトなんだけれども、横目で見ながらもあれは何のためっていうところが、より具体的に興味関心として入ってくるので、自分もこういう地域活動に参加してみたいなって思ったりとか、そういう活動報告の場を作ったりっていうのはあったりします。で、去年から文化祭をしたって若者がいて、活動報告会と文化祭と一緒にやってたんですけど、プライベートに活動している彼らの興味関心だったり、個人的にも触発されることもあるし…若者主体の企画というのなるべく実現したいというのはありますし、我々も学びの場というのは意識的に創っていきたくて思っています。

若者同士が場の文化をつくっていているんですよね。作文であったりっていうのが機能していると思うんですよね。週4日のなかであれば、フリーで出入りしている人たちもいます。誰かいますし、OBOGとかも来ています。アルバイトしながら通っているメンバーもいますし、夜間の大学に通いながらのメンバーもいますし、働いてから、夜集まったり、働いているメンバーの学びの場所もあったりするので、皆が返ってこられる場所っていうふうには作っていますね。

サポートステーションのところに関しては、サポートステーションの委託費で人件費は賄っていて、私たちのところは複合的にやっていますしやりたいので、今お話ししたプログラムのなかにはサポートステーションとしては行にくい、厚労省としては認めにくいプログラムもあったりするので、それに関しては別事業で例えば自治体のお金を、いただいて。ホームページを作るプログラムなどというのは、自治体の、武蔵野市のお金をいただいてやっているということですね。保護者の相談なんか結構がちり乗ってたりするんですけど、そういうのは自治体のお金で保護者の相談に乗っていたりということですね。東京都の事業に関しては、お金としては東京都から出ないので、NPOの持ち出しです。法人の持ち出しで、サポステ事業は使える事業が決まっているので…

A氏 かつての労働者層というのは、均質な一枚岩の社会層ではなくて、非常に多様化していますよね。労働者文学の雑誌なんか見ますと、ひきこもりとか、フリーターとかですね。要するに労働運動とは無縁に見える、そういう社会層の思いというか、考え方というか、そういうのをテーマにするような労働者文学というのがかなり出てきているんですね。そのことを考えますと、多様な若者の暮らし方、生き方を、それぞれが内省して、互いに交流するようなそういう、プラットフォームとして、労働学校がある程度の役割を果たしている。そんなことを感じているんですけどね。奥村 戦前の労働学校の学習者の手記とか見えますと、講座で学ぶことがためになったということはもちろん、学校を拠点とした交流ですね、受講者同志に加えて、講師との交流が人生にとって意味があったんだということを振り返ることがかなり多いんですね。先生たち、例えば森戸辰男、賀川豊彦といった人々とじかに接した時間は講座にも増して代えがたかったという発言がみられます。カリキュラムでは書き表せないというか、そういう交流というのも、この労働学校でも見られるのでしょうか。

A氏 そうですね。大学のようにマンモスで、一方的に講義をするというのではなくて、少人数で交流しますから、講師と受講者の会話というのは、かなり豊かになります。

2、3年前に食育プロジェクトっていうのをやっていたんですね。学校にキッチンがあるんですけども、20代の女性を講師にして、お昼に料理を作って、食べながら、皆で話し合う。これもすごくよかったですよね。仲間づくりというか。そこに年配の人から20代まで集まりますから、世代間の交流があった。それが普通の学校にない場づくりというか。

奥村 学習者の中でも勉強会のようなものが開かれたりするのですか。

A氏 私がやっているのは『資本論』学習会といって、『資本論』の内容について、原典を声を出して読んで、内容を理解しながら進んでいきます。その時は別に、教えるものと教えられるものという関係ではなく、それぞれが、自分の経験ですよ、経験に即して、この文脈はこうじゃないかとか、知識の獲得じゃなくてね、自分の経験を理解する手がかりとして、古典を読むというような、そういう読書会ができていると思うんですよ。

奥村 それは講座とは別ということですか。

A氏 ええ。講義とは別に。それから、今コロナであれなんですけれど、ディナーパーティみたいなものですよ。何かシンポジウムとかすると、その後料理を作ってみんなで飲んで話し合う。そういう懇談会というのは、頻繁に開きましたね。ここ一年あれですけど。

奥村 戦前の労働学校は30校くらいできるのですが、10年以上続いたのは3つか4つということになります。大阪労働学校はその一つですが、続いた大きな要因は寄付だったと思うんですよ。そういうところに依って活動を続けたというところがあると思います。財政的基盤ということに関しては、アソシエは、

山崎宗太郎氏インタビュー 文字起こし (1983/11/25・抜粋)

- ・凡例：○＝一単語聞き取れず。△＝文章聞き取れず。
- ・話し手の「山崎」は本稿で取り上げている山崎宗太郎を、「久保」は久保在久氏を指している。「酒井」は本インタビューが収録されているカセットテープに記された参加者名（「山崎・久保・酒井」）と会話の流れから推定される名字のみが判明しており、「聞き手」については、管見の限り個人を特定できる情報が現存していない。

山崎 大正2年5月19日と。1913年ですね。ええところは京都府の与謝郡、与謝蕪村の与謝です。与謝郡の今は野田川町と名前を変えています。

久保 旧は何という村ですか。

山崎 旧は与謝郡市場村と言いましたね。

久保 千葉県の子葉ですか。

山崎 市場、マーケットの市場。市場村、字は四辻、四つの辻。

久保 四辻ですか、

山崎 あー。はい。

久保 四辻言うたら古い町になりますね。

山崎 ええ。あの地方では古い○でしてね。

久保 四辻○とかいう本がありますね。

山崎 あら、あんなんご覧になってる？

久保 いや、古本屋でちらほら見かけたりしますね。

山崎 あれには私の先祖のことなんか書いてあります。あれは、実は私の伯父が、あの一作るのを発起しましてね、あれしたり、村の神主に書いてもらったんです。

久保 京都府与謝郡字四辻ですね。

山崎 はい。

久保 で、現在は野田川町。

山崎 野田川町四辻ですね。

久保 で、あのご両親のですね、あの一、職業とか、お名前は。

山崎 私の親父は、山崎儀兵衛と言いましてね。ぎは人偏に義ですね。で、兵衛ですね。これは先祖代々の襲名です。親父で十代、私で十一代目になるんですけど。私はそのもう、儀兵衛なんちゅう名前は、踏襲しませんで。母がひでと申しまして、ひらがなで。

久保 ご職業というか、稼業と言いますのは。

山崎 父はちりめんの製造をしておりました。奥丹後ですからね。

久保 丹後ちりめんて有名な。

山崎 ええ、丹後ちりめん。何人か人を使ってやっておりましたね。

久保 今でもちりめんは。

山崎 いや、もう。あれはそのちりめん界は不況なんかになったんでしょうか。もうしょっちゅう、景気が良かったりまた不況だったり繰り返してますね。今は大体不況ですね。

久保 そうですね。じゃあそちらの方に、ちりめん専門でやっておられる業者なんかは今もありますか。

山崎 あります。ありますけども、今新しい色んな製品ができるでしょ？だからちりめんなんてのはだんだん押されてきてますね。ということで、あのう、昔は、色んなあの、四辻であの地方の、交易の中心地と言いますかね、そういう村だったので、手広いなんか、商売はしておったんですけどね。私の祖父までは。

久保 △。

山崎 でまあちりめんの製造なんかやったりしましたが、私はそういう仕事につくことが嫌いで、長

男でありながら親の跡を継ごうという気がなかったわけですね。ところで、昭和二年の三月に、奥丹後地方に大震災が起こりました。それで私どもの村ももう全村一晩の間に灰になっちゃいましてね、もうもちろん家は倒れて、私もなんかもう危機一髪で、表に出たような形で。後から聞くと、翌朝奇跡的な命拾いをしましたけどもね。

久保 学校はあの、まず入られた学校はどちらになりますか。

山崎 村の小学校へ、あの入っておりました。ところが、震災にあってからまあ何もかもいっぺんになくなってしまって、大変な貧乏をしたんですね。そういうところから、学校へあがれないようになってしましましてね。中学校へ行きたかったけれども中学へ行けないということになりました。小学校、高等小学校でしたけれども、大阪に、伯父が、メリヤスの卸問屋を船場でやっておりましたので、そこへ、とりあえず行こうということで、伯父を頼って大阪へ出てきたんです。それが昭和3年です。ちょうどあの今は〇が京都でありましてね。それを見に行ったことを覚えております。そのときに田中義一なんていう総理大臣をしておりました。△。

久保 伯父さんのうちは大阪の船場ですね。

山崎 船場です。船場の東区備後町四丁目。

久保 ああいまの御堂筋のところでね。

山崎 御堂筋近いです。ちょっと東入ったところです。はい。そこでまあ、伯父のところにとりあえずくっついて、伯父の紹介でどっかへまた行こうというようなことを考えていたんですけども。しばらくおります間に、伯父がだんだんこの私を自分の手元に置こうとする考えをもったらしいんで。というのは男の子がなかったもんですからね。で私をまあ養子みたいにして、娘にめあわして養子にして自分の跡を継がそうなんてことを考えたようです。そういうことをちょいちょい申しました。それで私はしかし、そこにおりましたけれどもメリヤスの問屋の仕事ももうひとつ、私の意に沿いませんで、船場の商売人になるということが、だいたい合わんのですね。ええ。けれども、その後、昭和7年でしたか、私の親父が亡くなっちゃいました。震災でまあ大きな打撃を受けたこともあり、精神的なショック、△。

久保 お父さんが亡くなられたわけですか。

山崎 亡くなりました。

久保 それは昭和何年ですか。

山崎 7年。

久保 昭和7年ですか。

山崎 はい。

久保 それまでずっと船場にいらっしゃったわけですね。

山崎 ずっとおりました。

久保 その間は、労働運動とか社会運動には縁遠い。当時は縁がない。ない時期ですね。

山崎 はい。

久保 そんでお父さんが亡くなられたのが昭和7年ですね。それからどうされましたですか。

山崎 今度は私はあの、長男ですから、帰って後継ぐべきだったんですけども、もともと親父の仕事が嫌い、それも、大阪へ出たこともあり、あとを継ぐ気にはなりません。幸い弟がおりましたんでね。弟がそれを継いでくれました。私は自由に大阪で、独り立ちをすればいいということになったわけです。ところでその、震災、昭和2年の震災にさかのぼってその震災の焼け跡にですね、色んな慰問団が全国から参りましたけれども、その慰問団の中に、キリスト教の伝道団がありましてね。そして盛んにこの村の四つ角で、歌を歌いながらなんかこう演説をやっとるんですね。今でいえばそれが賛美歌を歌って、路傍説教、路傍伝道をやっていたということになるわけです。当時少年の私はそれがキリスト教の伝道でなんてことは知りませんでした。村には教会もなんもないところでありましたからね。でのちになって何年かのちになってそれが、賀川豊彦先生が率いたイエスの友という団体が慰問団だったということを知りましてね。それが私がまだ国におるころに、震災の後すぐ、その伝道団の話やらなんかを聞きましてキリスト教のことをもつと。それが何かこう

心にいつもありましてね。不思議な縁だと思いますが、その後私は大阪へ行ってからキリスト教の協会へ顔を出すようになりました。ところが私の大阪におけるメリヤスの問屋しておる伯父は仏教の熱心なこの信者であって、キリスト教に入るなんてことには、真っ向から反対致しました。けれども私は何かこうキリスト教の焼け跡に来てくれて歌ってくれた賛美歌のことが思い出されたり、そこで熱心に演説をした、演説っちゅうのは路傍伝道ですけれども、その説教が耳に残り心を打って、大阪に参りましてから江戸堀の大阪教会というのに通うようになったんです。伯父の目を盗んで。

久保 今もある…

山崎 はいあります。

久保 江戸堀ですか。

山崎 江戸堀です。

久保 YMCA ですか。

山崎 あもう近くに大きな教会がありまして。

久保 古い教会ありますね。昔の電車通りの、南側のとこの。

山崎 あれが当時の組合派という、組合派大阪教会でした。ミヤガワツネテルという先生が、これはなかなかの大牧師でしたけれども、やっておられた教会ですね。そこへ行きまして私は親父にも亡くなられたりなんかする心のさみしさを慰めておりましたですね。で一方その賀川豊彦という人に、だんだん惹かれるように…その当時、その朝日会館その他ずいぶん賀川先生は講演をしまして、それから『死線を越えて』なんて本が出て、なかなかの、当時は全国に名前が馳せておった先生でしたからね。ついまあ、青年の私は惹かれましたね。その後考えてみると私は、色んな行動人生行路が、賀川先生が歩んだ道をずーっとこう辿るとるような感じが致しますね。そういうことも奥丹後の大震災というものに私があったのがきっかけでそういうことになったと思います。で賀川先生によるキリスト教の思想なんてものがだんだん私の中に深く育つと同時に、船場で金もうけをして資産家になるなんてことが頭にもうなくなっちゃいました。そんなことよりも、何かこう人様のために、働くことに自分は、自分の生涯を歩んでいきたいなんていうことが、だんだんと芽生えてきたように思いますね。それと今一つの理由はですね、震災の焼け跡に今の慰問団もさることながら、全国からまあ見ず知らずの人が大変なこの、慰問袋と称して、物品、色んな物品をですね、日用品やら衣類やらなんやらどんどん送ってくれる。それが、村の役場の庭に山積みになる。それをみんな、村の焼け出されたものが行っては、配給を受けるわけですね。それが実に何とも言えんありがたかったですね。そのことが、私の少年の心にも深く、印象付けられまして、この見ず知らずの人が、焼け出された私どものために、全国からこうして救援の手を差し伸べてくれる。で他日自分が世の中に出たときには何らかのこういう、見ず知らずの人でもいい、お返ししなきゃならんというようなことを考えが起こってきたんですね。ご恩返ししなきゃならん。それとキリスト教というのが結びまして、やっぱり社会奉仕だとか、なんか世の中に困ってる人のために何でもいから働こうなんて気がだんだんとか、芽生えてきたんだと思います。それでその後、伯父は私をまあ自分の跡取りにして船場で商売をしないと、続けていきたいと、メリヤスの卸業けれども私はそれに、絶えず反抗しながらしたもんでした。けれども私はこの、父の亡くなった後、弟、妹がおりましたし、母がいましたし、祖母がいましたし、それが私の肩にかかってきたわけですね。その生活が。それを面倒見なきゃならんということと、加えて親父が死んだ後に、大きな借金が残っていたことがわかりましてね。それがまだ年少の私にごそーとかかかってきたわけですね。ですからこりゃ学校へ行くどころではないということになってしまっただけで、伯父がとにかく俺の店で働けと。で、働いた分はお前にその、そんだけの手当てをしてやると。△。借金を返済する努力をせいとこういうことになった。学校へとうとう行けなくなってしまったわけですね。しかし私はまあ、向学心に燃えているものだから、何とかして学校へ行きたいなと思っておりましたが。しかしそのうち、いろんなあもう人の伝記を読んだりするようなことがまあ、仕事の合間に楽しみで。そのなかの一つ読みました伝記がね、イギリスの労働党のラムゼイ・マクドナルドというのが、労働党最初の内閣を創った人ですね。この人の伝記を。この人がそのう小学校を出ただけで、イギリスの労働党を

率いて、ついに内閣を組織した人、労働宰相なんて言われたもんで。そんなことを読んで。それを私は非常に私はそのう刻苦激励しましてね。なにも学校行かんでもやる人はあるんだということ。で、ようしそれならば、自分は、正規の勉強の過程を経ないで、ひとつ世の中に出て行ってやろうなんてことを、そのように思い出した。まあそんなことがひとつ火種となって私は、その後、いろんなところへまあ頭突っ込んで色んな話を聞いたり講演聴いたりいたしましたけども。正規の勉強をするということを経ずして、今日に至っております。そのところからこの労働学校なんてものにも私が、頭を突っ込んだ一つの原因になったと思いますよね。

久保 あのう、それが昭和7年ぐらいですね？

山崎 うん。

久保 労働学校入られたのは？＝山崎 7、8年。7年に亡くなって8年ごろ。

久保 労働学校入られたのは、昭和9年ですか、10年ですか？

山崎 9年ですね。

久保 9年ですか。

山崎 でその昭和7年にね、親父が亡くなると同時に、キリスト教の洗礼を受けましたですね。昭和7年の12月に。

久保 ああそうですか。

山崎 7年の12月に。12月に。25日に。クリスマスの日でしたからね。それで大阪教会の会員になりました。そうするとまあ自然このキリスト教関係のいろんな人の名前を、そういうような人の名前を覚えるようになっていって、昭和8年、翌年の8年でありましたが、大阪労働学校と書いたこの、ポスターを、大阪の街で、あちこちで見かけましてね。第何期労働学校生募集とこう書いてある。そして講師として、賀川豊彦、森戸辰男、河上丈太郎、杉山元治郎、というようなことがずっと書いてあるんですね。それは皆クリスチャンです。それらの人はね。でのちにこの、皆それぞれ立派な人におなりになりました。その当時はまだ、世間には、もてはやされない人。むしろアカとか何とか言われて、あまり世間に、むしろ背いてた人たちがばかりでしたねそれは。そうした名前によって私はやっぱりこの労働学校というものに惹かれまして、〇とあって、労働学校へ、〇。その前に私は大原社会問題研究所へ足を運んでおりましたね。そのきっかけは何かと言いますとね、昭和8年に新渡戸稲造先生が亡くなられて、新渡戸稲造先生の追憶の講演会が、毎日新聞の講堂で行われました、堂島の。新渡戸稲造というのはやはりキリスト教の大立者ですから、私はそのお名前を伺っておったし、著書なんかも拝見していたし、尊敬すべき、一世の偉人でした。この人の追悼会の講演会を聞きに行きましたところそこに、森戸辰男という人が、やっぱり新渡戸の教え子だということで、出て講演なさいました。森戸辰男という人のことも私は、例の森戸事件によって新聞で、承知しておりましたから、ああこれが森戸先生かと思って初めてそのお顔を、講演会場で拝見したんです。森戸先生は新渡戸先生の教え子でございますからね。それがきっかけで私は、大原社会問題研究所、天王寺の伶人町にありましたところに尋ねて、森戸先生に、その講演を伺ったことをきっかけに、色々お話をする機会を得たわけです。

酒井 いろんな話を聞きにおいでになったわけですか。大原…。

山崎 ええ聞きに行ったと同時に、私がこの伯父の店におりながら、そのうもう一つ、ここの気が染まらんこと。それでしょば…あの一船場で商人として実業家として立っていくつちゅう気にはなれないと。むしろなんかこう世の中のお役に立つようなことをしたいと思っておるんだけれども、現在のところ、親兄弟は背負っていかんとらんし親の借金があるし、その返済に苦慮しておるのでそれもできないと。で、学校へ行きたいし勉強もしたいしと。というようないろんなこの青年の悩みをね、森戸先生にずっと訴えたんです。ええ。そんなときまあ先生は非常に同情してくれまして、その後も何かにつけてこう相談に乗ってくださりましたですけどもね。そんな関係で、ええ先生が、講師としてやっておられる、講師の一人である大阪労働学校というところへ行きました。しかも大阪労働学校の講師としては、大原社会問題研究所の研究員であった笠信太郎だとか、のちのね、あの有名な。

久保 毎日ですか。

山崎 ええ朝日の。笠信太郎だとか大内兵衛だとか、法政大学の総長をやられた。後藤貞治となんていう人もありました。久留間鮫造、これもこの間亡くなりましたね。これも立派な学者でした。櫛田民蔵、これも有名な人でした、早くなくなっただけでも。こういう人たちがみな大原研究員としておりながら、労働学校の講師として側面から、こう応援してたんですね。そういうことで私は労働学校よし行こうという気になってですね、森戸先生の影響もあり、関係もあって、労働学校へ通いだしたのがそういうきっかけです。ええ。広告見たのと、新聞の記事を見たのと、そして森戸先生の関係とで、あれしたんですね。で、昭和9年から10年にかけて、確かずっと、そういった、今申し上げたような先生方の、講義を拝聴いたしました。またその、人物に接する機会を得ました。で、そんなかにやっぱりその、キリスト教の人が多かったです。労働学校の講師には。河野密だとか松沢兼人だとかね。

久保 新明正道は。

山崎 新明正道先生は、これは、私はお聞きませんでした。社会学をおやりになってたんですけど、私は、関学の学長をされた岩崎卯一なんて人もやっておられましたね。それから、同志社を出て関学へ教授で行っておられた中島重という、これも立派な先生でしたが、早く亡くなられて。弁護士では田万清臣、〇。まあとにかく、その労働学校二年間でしたけれども、そこでお聞きした先生方はですね、その当時は昭和まだ、9年、10年頃ですからね、戦争前です。それらの人が戦後みんな一躍偉い人になりましたね。そういった講師の中から、数えてみると大学の学長になった人、総長になった人、そういう人が10人近くおいでになります。住谷悦治なんてのもそうですよね。同志社の。それほどやっぱり人物だったわけですね。けれどもまだその当時は世間に、相容れられない人たちがばかりで、むしろアウトサイダーみたいな存在。世の中の批判を、する方の人でした。ええ戦前は。やはり今考えてみるとこの労働学校のわずかな期間ですけれども、そこでの先生方の人格的な影響、そしてまた講義なんてものは、私のその後の下地を作っていると思いますね。不思議な機会が△。

酒井 その学校の、中の様子をちょっと。

山崎 私の行きました頃は…

久保 あの入学されたのはですね、昭和9年の1月と5月と二つありますね。34期生っちゅうのが1月で、35期生っちゅうのが5月です。＝山崎 35期から行ってきました。

久保 35期から。ということは、1934年5月9日の入学ということになりますか。森戸先生の列席を得て開講式がとりおこなわれた。開講式というのは、参加されたわけですか。

山崎 ええ。私はあの、〇にも多少書いたと思いますけれど…

久保 これによりますとですね、新生は、開講式までは22人であったが、その後3人増え、6月に入ってから5人が入学したので、計30人になったという風に、なっておりますが。

山崎 そんなものでしたね。

久保 あの、つまり開講式の日には少なかったのが、どんどん増えてですね、30人になったということですか。

山崎 みんなその、昼間は勤労者ばかりですからね。労働組合員であったり、商店員であったり、中には僧侶なんてのもおりました。坊さんがおりました。それからあの女性が一人おりましたよね。看護婦の人だったと思う。それが一人いましたね。それで30人くらいいて。まあ塾みたいなものですよ、いわば。ええ。

久保 場所は吉野町でした。

山崎 吉野町でした。

久保 吉野町。

山崎 はい。

久保 いまはもう跡形もないですか。

山崎 ありませんね、もう。

久保 あの辺は焼けたんですかね。

山崎 焼けましたね。なんかこう、電車のガード下くぐって行きましたかね。

久保 電車言いますと、阪神ですか。阪神は、〇さん、あれ阪神が高架で、国鉄が路面やったでしょ、最初。

山崎 高架がありました。

久保 今は逆にになりました。

山崎 そう高架の下の、トンネルくぐってね。通ってたもんです。ところがそのトンネルの辺りにね、尾行がおりましたね。そしてそこへ来るような学生をみな、調べとるんですよ。ええ。中には取っ捕まったやつもおるし、私は幸い取っ捕まりはしませんでしたけれども、いつだったか、ちょっと来てくれんかなんて言われて喫茶店につれ入れられてそんでいろんなことを、ほじく、ほじくりだされておりました。ええ。警察のもんだっちゅってね。そのころの労働学校といや、結局、なんかこう、その当時でいうアカの教育をすると、そこに出てくる先生方は、みんなこの、世の中の批判者であると。ええ。反抗者であると。そこへ聴講するような学生なんてものは、〇ということなんです（笑）。しばらく学生と一緒に来て勉強しとったんが、ふいっとおらんくなっちゃったなんてのもありましたね。どうも検挙されたいらしいなんてこともありましたね。ええ。そんなんですから、あのガードの下くぐっていくということが、かなりの決意を要したもんですな、当時は。ええ。

久保 しかしあの、それは別にその、学生とは限らんわけでしょ。色んな通行人がいるということじゃないですか。

山崎 通行人もおりますけども、あそこも人通りのそんなに多いところじゃありませんでしてね、さみしいとこでしたよ。若いのがそこ通るとほぼその学生と考えたほうがいいというような。労働学校というところへ行く連中だと、感じてわかるもんですから。

聞き手 どんな場所だったんですか。

山崎 あの辺はごみごみした下町、町工場、零細企業の方ですね。中小とはいかんくらいな。そういうような工場のところでしたね。

久保 長屋ですか。

山崎 長屋もありましたね。

久保 でその労働学校はやっぱり長屋の一角ですか。

山崎 労働学校は幸いそのころはね、ちょっとした、〇の建物が建っておりました。木造でしたけれども、二階建ての。

久保 一戸建てですか。

山崎 うん、で下を診療所にしましてね、二階が講堂兼教室いろんな労働組合の集会にも使っておりました。講堂をね。

久保 持ち主は誰だったんですか。

山崎 それは、労働学校委員会ができて、その委員会が金集めをして、建てたものです。

久保 新築をしたんですか。改築じゃなくて。

山崎 それまでは教会を借りたりなんかしとったようですね。

久保 これがそうですかね。立派なもんですね。当時としては、モダンなハイカラな。

山崎 当時としては、結構なもんですよ。

聞き手 建物をわざわざ建てて、私これを見ました時へえ大した事業をなさったんやなと思って、見せていただいたんですけど。

山崎 組合から献金が集まったり、他に有志が、森戸先生なんかかなりの額を、私財を投げうたれたんでしたね。

聞き手 はい、奥さんが…

久保 これは同じ場所で改築したんですか？ 1と2は同じ場所ですかね。

山崎 私はその古い方は知らないもんですからね。私がいたときにはその建物でした。

久保 なるほどなるほど。
山崎 桑島さんが主事をしておりましたからなあ。
酒井 ナミオさん？ナミオって読むんですか？
山崎 ナミオさん。それからその中に、労働学校生の写真があるでしょ。森戸先生が真ん中に座ってるので、そのなかに私も入ってるんですわ。よくあの写真があったと思うんですけどね。
久保 1936年の分ですか。
酒井 どこにおいでになりますか。ちょっと老眼鏡を（笑）。下の方ですか？
久保 あ、これが1936年か。
山崎 これこれ、これだ。開襟シャツで。私はこれだ（笑）。
酒井 開襟シャツでね。
山崎 開襟シャツで。
聞き手 あ、そうですね、割に顔が丸顔で（笑）。
久保 これは37年になってますね。下ですからね。
山崎 37年ですかそれが。
久保 37年で8月10日。
山崎 37年というと、昭和何年になりますか。
久保 昭和12年。日中戦争。
山崎 10年でしょう。
久保 12年になりますよ。
山崎 いやそれは違う。
酒井 ほな間違ってるのかね。
酒井・聞き手 △。
山崎 大原研究所が11年に東京行ってしまいましたからね、その時はもう講師も来なくなり、先生方もだいぶ〇をして。
久保 1937年8月10日、山崎 37年。ああそう。久保 日中戦争入ってからですな、時代は。
酒井 もう始まっていますな。
聞き手 7月…直後ですね。
酒井 大学の旗が立っていますな。大学と書いてますがこれなんでしょう。
聞き手 大阪労働…夏期講座修了記念ですから、じゃあ労働学校の卒業生が大学立てたんでしょうか。
久保・酒井・聞き手 △△△。
久保 「労」っていう字かな、下は。
聞き手 あ、大労。
酒井・山崎 大労、あ、そうですか（笑）。大労でしょう。旗があったんですな。
聞き手 立派なもんですね。
久保 戦前のこの組合旗っていうのは立派でね、甲子園の優勝旗みたいなんですな。〇に槍がついとってね。
酒井 昔そうだな。軍隊のあれに負けんようにね（笑）。△。
山崎 あのうメーデーの時なんかはそれみななんかこうね。
聞き手 ああそうですか。
久保 でなんかこうね、房がいっぱいいつとってね、であの生地がいい生地使ってね、絹かなんかでね。真ん中にまた裏地があって、上がまた絹が張ってあって、まさに優勝旗ですわ。ずいぶん金かけたんでしょうね。だからメーデーなど持って行っても△。今の旗やったらね、もう消耗品ですから。
酒井 染めるだけですからね。
久保・酒井 △。△。

久保 これ前におられる方はネクタイをしたりして、これ先生…

山崎 先生はもう森戸先生だけです。あとみな生徒です。

聞き手 生徒さんはじゃあ立派なね。

山崎 まあ社会人ですからね。みなそれなりの。年齢も同年代だし。いろんな職業から来てますからね。ええ。

聞き手 △。

酒井 もうその同期の方にはその労働運動に専念しておられる方とか、そういう方もおられたんですか。

山崎 いましたかね。もうその後戦争で死んだりね、もうなんか消息がわからなくなったり、しておりましてね。今、同窓生やろうかなんてことを何年か前に話をしましたけど集まらんですね。集めようがないので。ですから今その当時知ってるのって桑島南海士さんくらいのもんで。井上良二さんがいるとなかなかまた、おもしろかったんですけどもね。

久保 先生にあの、小岩井浄さんとかね、杉山元治郎だとか、できますけども、あの、斎藤広つという方は、どんな。

山崎 それはあの、研究所の所員でしたよね。研究所の。経済学を専攻しておりました。

久保 大原社研の。

山崎 ええ、大原社研の。

久保 ああそうですか。

山崎 △。でっぴり太った布袋さんみたいな顔した人でした。

久保 ああそうですか。笠信太郎は。新聞ですか、もうこの時は。

山崎 その頃はまだ研究所一本でした。昭和 11 年の大原が東京移転に伴ってもう大原を辞めて、朝日新聞に入ったんです。

久保 ああそうですか。じゃああのここの講師で、飯を食べておられたわけですか。問うことはその… = 山崎 いや講師は、片手間ですからね。大原研究所の所員が、ほんとの職業でしたよ。研究員。

久保 先生方は、ここの先生方は学校からある程度、講師料をもらっておられたんでしょうかね。

山崎 あの、講演料をだしておりました。

久保 それは生徒の月謝から、ああそうですか。

山崎 それと運営委員から寄付金がありますから。

久保 なるほど。月謝はおいくらくらいだったんですか。月謝というのか。

山崎 なんか色川幸太郎先生にこないだ伺ってね、一講義ごとに 3 円もらったとかおっしゃったなあ。なんか、硬貨でもらったとか。でその 3 円もらったら、もう夕食を食べて一杯飲んで、まだ好きなこの本が買えたなんておっしゃってたんですね。

酒井 ビール一杯はなんか、10 銭とかおっしゃってましたね。ああ、あの頃は。楽しみで、一杯飲んで本買う（笑）。

山崎 色川先生労働法制、聞きましたよ。

酒井 この方最高裁の、なんか判事になられてましたね。

山崎 ほんとに若い、まだ講師でしたがね。

久保 小岩井先生のお話など聞かれましたですか。

山崎 聞きましたよ。

久保 ああそうですか。

山崎 聞きましたとともに、私は途中で弁護士になりたいなんて願いを起こしてね。小岩井さんのところへ相談に行ったことがありますよ。

久保 ああそうですか。

山崎 長居町、北区の長居町ですね。

久保 そのときは、もうあれかな、マスダモノブ時代は終わってるんか。
聞き手 そう、終わってるはずですよ。あれ34年くらいだった…
久保 それから梅田町へ引っ越した。
山崎 ああ、あの真面目な人でしたよ。小岩井浄という人はね。ええ。
久保 あの人はもう、右左問わずに人気ありますね。悪く言う人がいないといってもいいよな。
山崎 誠実そのものというかね、人でしたね。初対面で私の、話聞いてくれてね。△。獄に入ったこともあるし、獄中で府会議員に当選しましたよ（笑）。府会議員にね。
聞き手 あの、井上さんって、主事の方かなんか。
山崎 井上良二さんなんかまあ走ったんでしょうがね。獄中におりながら、ネズミが運動して、んで当選して。
久保 △。八木信一っていう人は右派社会民衆、いわゆる…
山崎 八木信一って人枚方に住んでました。
久保 △。この人などはね、左派嫌いだね、特に共産党なんかはコテンパンにやっつける人なんですけども。
山崎 戦時中ちよっと少し右翼へ行きましたよ。八木さんは、なんとか報国会というのに、入ってた。
久保 あの、必ずしも右翼まで行っておらんと思うんですけど。初めから右寄りだね、あんまりとことん右へ行っていないと思うんです。だから割合○と思うんですけど。まあその人などはね、左派殊に共産党などに対してはね、かなり厳しい言い方した方なんですけども、その小岩井浄に関してはね、非常に褒めておられます。もう私は、主義思想は合わんけれども、人物は○ということでね、褒めておられますから、この小岩井って人はほんと、優れた人格者やってことはね、よくわかりますね。
酒井 そういう活動家っちゅうのは戦前に、あったん違いますか。その、人間的魅力というかね。
山崎 その後私は社会党、当時社会大衆党でした、安部磯雄先生が党首でした。この安部磯雄という人にお目にかかったことがある。そのときのこの方の態度に私は、うたれましたね。ほんとにまあ、老紳士でしたね。
酒井 早稲田の先生、ねえ、だったですかね。
山崎 社会大衆党の党首として、よく中央公会堂前で演説に見えましたね。でこの、安部磯雄という人が私はまた、影響を与えておりますね。ですから、日本における民主的社会主義の父安部磯雄というような文章を書いたし、何回か△。これはやっぱりなんですね、今の、いわゆる社会党の基礎を創った人だと思えますけどね。
久保 佐藤善郎って「ぜんろう」って書いてる人ですね、この方、ここに講師として載ってるんですけど。佐藤善郎。この方の講義は受けておられませんか。一回二回しかしゃべっておられませんから。
久保 ○イチロウというのはどうですか。
山崎 ええ、これは朝日新聞の記者でした。
久保 ああそうですか。当時もですか。
山崎 国際情勢なんかを話しましたね。
酒井 なかなか、立派な講師ばかりですな。
山崎 ほんとに、トップレベルの人ばかりでした。ほんとに元気盛んな。であの当時そういう労働学校に講師に行こうなんて人はね、やっぱり相当の決意持った人ですよ。そしてまたそれを、大目に見ておられたということはその、会社なり、社の中でも信望のあった人ですわ。あの人が行くんならまあしょうがないだろうという。普通だったらみな、馬鹿なところへ行くなっちゃっておさえられたでしょうけどね。抑えられないような人。抑えられないような実力を持ってて…
久保 後藤貞治という人は。
山崎 これはあの…

久保 統計学と書いてあります。

山崎 あ、統計学ね。高野岩三郎先生の、愛弟子の一人でね。まあ、実直な人でしたね。

久保 この方もやはり、なんですか、あの大原社研ですか。

山崎 社研から来た人です。

久保 ああそうですか。

山崎 実に気さくな人で、いつも丸刈りの頭しとってね、○人でしたね。

久保 権田…「ごんだ」って読むんですか。

山崎 ええ、権田保之助さん。このかたは。これはドイツ文学史でしてね。あ、民衆娯楽なんてことを、その当時。へえ。あの当時まあ、民衆の娯楽なんてことをやる人研究しとる人でしたからね、ちょっとユニークな人でしたな。

聞き手 その中身は私もどんな風な講義かしらと思って。

山崎 確か民衆娯楽論という本が出てたと思いますね。

久保 この方もやはり大原ですか。

山崎 大原だった。

久保 ああそうですか。

聞き手 お話の中身ってどんなんですか。この権田先生の。

山崎 映画のことやらね、演劇のことやらね、そういうような話を、面白くする人でした。その講師の名前を挙げていただくと、思い出して(笑)。

久保 生徒さんの職業が出とりましてね。

山崎 はあはあ。

久保 旋盤工ってのがおるんですけど。

山崎 はい旋盤工おりましたな。

久保 これはどこの工場からきておられましたですか。

山崎 うん久保田鉄工だとかね、中山製鋼だとかなんとか言うておられましたけどね。

久保 ああそうですか。大阪砲兵工廠は無しですか(笑)。

山崎 あそこは、川村保太郎という人が。砲兵工廠に関係してるのがおったな。

久保 川村保太郎も生徒で、来たんですか。

山崎 いや、生徒じゃなしに。代議士になってました。

久保 教える方ですか。△

酒井 看護婦さん来てはりますね、一人。

山崎 ああ、ありますか。

久保 これが唯一の、女性。

山崎 米島さん○。関心はね。付き合いはしなかった。

酒井 卒業はされてないですわ。

山崎 されてませんねえ。一緒にお茶飲んだり、しましたけどね。途中退学ですわ。そうですね。確か大阪の、大学の病院におったんじゃないかな。阪大病院。丹波橋のね、いっぺん病院へまたきてごらんなさいなんて言ってた覚えがあるけども。だいぶ上でしたわ、歳が。

久保 もちろんあの、未婚ですわね。

山崎 うん。そのころもう 30 近かったかな。

聞き手 ずいぶんそしたら、勇気のある方で。

山崎 とにかくあの時にあんところへ顔出す、学校へ来るのは、勇気が必要です。

聞き手 そうですね。

山崎 ○によっちゃ、引っ張られることも覚悟しなくちゃならないし。

酒井 行くだけで引っ張られる危険もあると。

山崎 ええ、それとまあ、職場でクビになる覚悟も、しなきゃならんというような状態でしたね。そんなに過激なことを教えてるわけでは決してありませんけどね。内容はね。

酒井 授業を受けておられるとやっぱり、なるほどと思うような内容が、あったわけですね。

山崎 これが本当だなと思うんですね。その頃の世間の常識とはね、やっぱり少し、違ったと思う。

久保 郵便局の方もいらっしゃいますね。

山崎 ええおりましたね。

久保 これはやはり大阪中央郵便局ですか。

山崎 だったかなあ。

久保 あのクラス会っていうんか、同窓会っていうんか、同窓会、あの、いわゆるコンパですね。そういうのはあったんですか。

山崎 ええ、時々致しました。

久保 ああそうですか。

山崎 はい。

久保 どんな具合で。

山崎 ええそのころに、同窓会開いたときに、共産党員の生徒がおりましてね、それが、賀川豊彦の講義は、あんなものは聞く必要がないと、って言うて、賀川を排撃したことがありました。

久保 それは、授業中ですか。

山崎 いや、同窓会で。それに対して私は、ポンと一矢報いたのはね、我々は広く学ぶことが必要だと、うん。賀川先生の話聞いたってなんもそのあの、こう悪いことを教えてないし、なかなか灰白？な知識で持ってね、お話しくださったりするんで、校長でもありましたしね。そういうものを排撃する必要はない。もっと謙虚に、なんでも学ぶ態度が大事だなんて。やっぱりそのころの共産党は、そういう宗教家はみな排撃したということがあったですね。

久保 だけどその、昭和10年頃の共産党っていうのはかなり、〇をやはりかなりやっつけられて、共産党員になること自体が非常に、勇気がいるというか。それは共産党ですって自分で言うんですか。

山崎 まあ言うてはいなかったけども、みんながそう目していた。そういう発言はしとったです。言うことの色んなことがね、ええ。

久保 その方のお名前は何とおっしゃいますか。

山崎 んん、何と言ったかな。桑原というのがいたような。桑原さん。

聞き手 弟さん、あの、ヒデタケさん…ってことはないですか。金属…

山崎 なんかあの、なんかあの、病院をやってる桑原という人がいましたね。

久保 の弟さんじゃないか。

山崎 あの方の関係の方じゃないかと思って一度電話をしたことがあるんですけどもね、戦後。

酒井 何病院だったですかね。

山崎 そんな〇関係ないと、はねられたから。

久保 多分そうですね。そのころやったら。弟さんか。学校は夜ばかりですかね。

山崎 もちろん。

久保 6時頃から始まって、時間は何時間くらいですか。

山崎 やはり8時9時頃になりましたね。8時9時頃。帰ってきたら10時にね、なっていました。

久保 そのコンパなどはいつやられたわけですか。

山崎 それはあの、授業のない日があるから。

久保 授業のない日。

山崎 はい。授業のない日の晩に。月水金だったと思いますね。

久保 それじゃあ、晩に生徒が申し合わせて、学校へ集まるんですか。

山崎 何日に集まろう、ええ、学校へ借りて。

久保 それでお茶かなんか出して。

山崎 うーん。お茶…茶菓子を出して。そして、なんかニュース出そうなんて相談をしたりしてね。講演会しようとかね。

酒井 今と同じようなことを。楽しかったでしょうね。
山崎 ええ楽しかった。んでガリ版でね。
聞き手 出されました？
山崎 ええ。桑島さんがよう知ってますわ。そのころのことは。はい。桑島さんがガリ版系の〇常務でね。よくそういうことをみな、しましたね。
久保 卒業されたのはそうしますと、昭和12年ですね。
山崎 そう、大原が東京に行くと同時にもう労働学校は、講師がもう来なくなってしまおうでしょ。そうすると、實際上講義が、いかなくなってきて、生徒も自然に来なくなるし。自然解散ですね。
酒井 じゃああの、山崎さんの卒業されたときはもう、自然解散という具合になくなったということですね。
山崎 ええ、私も自然に行かなくなったんですよ。そういう、講師に接触できませんから。森戸先生も東京行っちゃいますしね、高野先生も東京…笠さんも東京行かれるし。
酒井 そのちょっと前に、山崎さんが入られたちょっと前に、第34期生というのが入ってますね。それもじゃあ同じような形で。
山崎 だと思えますね。
酒井 ああそうですか。あの何期生がこう、重複してるんですね。生徒が。
山崎 はいはい。何回聞いてもいいですからね、続けて聞いても。
酒井 期ごとに終わって、でまた募集と。その何回も続けていく人もあれば。
山崎 また新しい講師が来るというのもありますしね。違った講義が聞けますからね。
酒井 別の講義が、先生が来て、テーマが。
山崎 ええ、テーマが変わってくるから。
久保 ちょっと今のところ、ちょっと良くわからないですけども、あの、34期とか35期とかいうことになつとりますね、34期というのはあの、昭和9年の1月に始まつとるんです。で山崎さんが入られたのは35期で、9年の5月に入られたんですね。するとわずかその間4ヵ月しかないですわね。5ヵ月か4ヵ月か。4ヵ月で卒業するということはありえないから、34期生は34期生でずっとなると、中でまた35期生が入ってくると。そういうあの、重複しとるんですね。そうじゃないんですか。
酒井 何ヵ月ごとで終わってしまうんちゃう。
久保 終わってしまうんですか。
酒井 どうなんですか、それとも、
山崎 学期は3ヵ月ですね。
久保 3ヵ月ですか。それじゃあ卒業した後へまた入ってくると、そういうことですか。
山崎 そういうことですね。
久保 ああなるほどね。
酒井 何期にもまたがる人も。
山崎 そりゃ何回も聞こうと。
酒井 山崎さんの場合は3ヵ月ですか、やって、その次また〇。
久保 修了証かなんかくれるんですか。
山崎 証書はなかったですね。
酒井 なかったですか。じゃあ自由聴講のような感じ。
山崎 ええ、自由聴講。修了式はありましたが。
久保 入学式はあったんですか。
山崎 ええ、入学式と修了式。森戸先生は、どっちにも必ず、おいでになりましたね。そうして生徒を激励してね。
久保 経費は、その授業料は、一回いくらということではなしに、一ヵ月いくらとか。
山崎 そうです。はい。

久保 それはなんかこの分割払い?のようなもので払う。
山崎 どうだったかな、私はいっぺんに払ってしまっていたと思いますけどね。
久保 全期分をですか。なるほど。
山崎 なかには、払いにくいのもあったと思いますよ。ですから分割払いをしてるのも、合ったと思いますよ。
久保 前払いで払うわけですか。
山崎 最初に払う。
久保 最初に、ああそうですか。おいくらくらい。
山崎 いくらだったかな (笑)。
酒井 実感としてどうですか。少し高いような感じ、それとも。
山崎 安かったです。ちょっと書いてると思うけど、交通費払っても案外安く行けるのでなんてことを日記に書いとったことがありましたからね。
久保 そのころその、船場のお店の給料はおいくらくらいだったんですか。
山崎 そうですね、40円か50円くらい。けどそんなかから親父の借金を払いました。はい。借金の返済もしながら (笑)。
久保 それでまあ、あまり高いと思わないということであれば、そう大した額ではなかったと。
山崎 ええ、私にはそんなに。
久保 その頃はまだ山崎さんもちろんお一人ですよ。でその船場のうちに住み込みながら学校へ行っていた。
山崎 そうそう。で、労働学校行ってるなんてことはもう言わない。
酒井 ああそうですか。伯父さんでもやっぱり。
山崎 ええ、そのころは、労働組合なんてことは禁句でしたわまだ。船場の商人の〇〇。
酒井 戦後昭和30何年くらいまでね、労働組合無かったんちゃいますかね。
山崎 ええ、ですから労働学校、労働なんて名前の付くところには、危険なところに入るということですね。
久保 そしたら晩どこかへ遊びに行ってるふうをしとったわけですか。
山崎 うん、それと一方、YMCAの青年?学校で英語を勉強しましたからね、そこいっとるような顔して (笑)。
久保 ああ、教会の方へとか、YMCAの勉強と。
聞き手 それが週に一遍とか、間隔があったんですか。その労働学校というのは。毎日毎日…
酒井 三回くらいと。
山崎 あの、毎日じゃなかったです。月水金だったと思いますよ。
酒井 じゃあ週3日だから、かなり出にくいと思いますわね。それはその、船場というのはその労働時間なんてのはね、その普通の…あの当時はめちゃくちゃ…めちゃくちゃですわね。日曜も休まないわけですからね。山崎 さんがおいでになるときは、伯父さんの顔がやはりね、かなり…
山崎 それはね、私は今、感謝なんですけども、やっぱり大目に見てくれましたね。でまあ、ええとこいっとんものという感じでしたね。
酒井 英語をしっかりやっていると。遠慮なさっていかれてるという様子ね…
山崎 ええ、ええ、それにしても、他の、働いとる諸君を身ながらね、自分だけ学校へ行くんですからね、気兼ねはありましたけども、それを大目に見てくれたと思う。
久保 休みは、月二回くらいでしょうね。
山崎 ええ、そうそう。それを私は盛んに週休制を主張したものでしたが伯父に、日曜は休まないかとね。
酒井 日曜は休めました。と言いますか、月に何回か。あんまりなかったでしょう。
山崎 なかったですね。
酒井 だから盆暮れくらい。ね。

山崎 なんか一日十五日くらいに休んどった気がするんですけど。

酒井 ああ、そうですか。日曜と無関係にそういうときに休むわけだ。

山崎 何かの祭りがとか、○とかね。

酒井 ○の祭り。昔の人が祭りを楽しみにしたはずですな（笑）。

聞き手 お休みの日は、お店そのものがお休みになるんですか。じゃあ皆さんいっぺんにお休みに。

山崎 ええ、朝から晩まで。△。

聞き手 そのころも女中さんとかなんとか女の人も、たくさんいらっしやいましたか。

山崎 ええ、地方から出てきてはね、働いておりましたな。割合に、伯父は仏教の熱心な信者であった関係で、使う人は丁重に扱いましたね。みんな長続きしてました。○とかそんな、そういったことは全然起こりませんでした。

久保 今でもそのお店あるんですか。

山崎 今は、息子の代になってから潰しちゃいました。

久保 ああそうですか。

山崎 もう業界でも一二の○になりましたけどね、伯父の時には、伯父がなくなって息子の代になって、男の子が生まれたもんですから、もうそれが○ったら、経験のない者は、ダメになっちゃってね。潰しましたね。△。堅実な商売しておったですけども。

酒井 伯父さんとおっしゃる方はお父さんの

山崎 私の祖父の弟でした。大叔父ですね。私から言うと。

酒井 その時に大阪においでになって、メリヤス…

山崎 ええ、ずいぶん若い時から店開きましてね。ずっと一貫して、60年くらいやったんですけども。ですから、いい基礎を築いとりましたんですけども。

聞き手 メリヤスっていうのは大阪がもう一手販売みたいな。女の人たちがね、きっとたくさんおり、職工さんとかなんかで、女工さんとか多くいたんやないかと思って。

山崎 工場は、私の方は製品の卸でしたから、けどそういう工場とは連絡がありまして、天満の方にも工場があったし、西淀川の方にもありましたし。

聞き手 やっぱ女の人が多かったですか。女工さん。

山崎 うん。でその頃の女工の生活っていうものは、やっぱり今から考えると、みじめなもんでしたね。休みはないし、長時間労働しなきゃならんし、収入は低いっていう状況でしたね。ええ。

聞き手 販売の側の、山崎先生？たちとの行き来っていうか、話なんか自由にできるような状態なんですか。そういうことも不自由だったんですか。

山崎 まあこっちも、△。あまりあれじゃなかったけれども。

聞き手 寄宿舍でね、暮らしてらっしゃった方が多かったということですけど、労働学校なんかにも自由に参加するということにでも制限があったんやろなと思って、あの、聞かせていただいたんですけど。

山崎 寄宿舍というところは、まあ、そこそこのところでありましたね。

聞き手 ああ、大きい。

山崎 △。まあ今から考えるとよく働いたもんですわあの当時の人たちは。低い賃金で我慢して。働いて親や国元へ○したりね。おしんみたいなもんですね（笑）。

酒井 みんなおしんでしたね。いじめられてなんかあるけど、みんなあれ全国共通の姿でしたね。

山崎 あの女工哀史を書いた細井和喜蔵、あれ私の生まれ故郷の茅場町ですね。こないだ碑ができて取りました。記念碑が。

聞き手 あの話は大阪のことがずいぶんたくさん出てるんですね。

山崎 △。

聞き手 奥さんのタカイトシオさんなんか内縁のままずっときたとかということで、色々となんか、ずいぶん不自由なその制限である状態での暮らしやったんやろなと、思ってるんです。あんまり、婦人のことはあれですか？

山崎 まあその、婦人運動にはあまり、頭突っ込みませんでしたけども（笑）。その後私は党の黨員になりましたね。社会大衆党。森戸先生のご紹介で安藤国松という労働組合の出身の〇がおりましてね、これが社会党、社会大衆党京都府連の書記長をしておりました。そこへ行って私はその舎弟になろうとしたことがあるんです。けど、それはとうとうなれませんでしたけどね。けどそんな意欲があった。

久保 社会大衆党に入党された日はいつ頃ですか。

山崎 昭和12年くらいでしょうか。

久保 それは労働学校を出てからですよ。

山崎 そして昭和14年15年あたりに発行した黨員手帳というのには、私の名前が載ってますわ。なんか全国委員なんて名前になって。府連の調査部長。

久保 その手帳は今でも。

山崎 あります。

久保 ああそうですか。それは貴重な。

山崎 私は幸い焼けませんでしたのでね。そのまま日記やなんや残ってるんです。

久保 あ、日記をね、お持ちで。

山崎 疎開は転々としてましたけどみなそれ持ち歩いててしまったから。

久保 この間職場はやはり山崎産業。

山崎 山崎 産業に私が30歳まではいましたですね。

久保 30歳とおっしゃいますと、昭和何年になりますかね。

山崎 17年間おりましたね。

久保 1913年ですね。だから43年。43年ということは18年ですか。18年までですね。それじゃあ社会大衆党も潰された後ですね。

山崎 ええ、つぶれました。

久保 社会党にですね、そういう商売人のうちのね、店員さんをしておられた人が入るといのは、当時としては大変珍しいですね。

山崎 安藤国松が非常に歓迎しましてね。君のような人が船場から黨員になるとは実に珍しいことやと、東区の支部に属しましてね、△。

久保 それはやはり、労働学校のつながりで、はいられたということですか。誰に誘われたんですか。

山崎 森戸先生のご紹介ですよ。

酒井 森戸先生のご紹介で。

山崎 安藤国松氏を紹介していただいて。安藤さんが自分の所属が東区の玉造でしたからね住所が。で東区の黨員になって、私も東区でしたから船場が。

久保 親父の知らないときに入られたんですか。

山崎 もちろんもちろん。言わない。だって社会黨員ですしね（笑）。でその社会党に入ったおかげで、色んな優れた人物にまたお目にかかることになりましたね。片山哲だとか、松岡駒吉だとかね、森戸杉山。

久保 昭和12年の社会大衆党と言いますと、ちょっとこうなると言いますか、変貌していく時期じゃないですかね。日中戦争はやむを得んという形の。

山崎 そうそう、麻生久がね、軍部と提携しようとしてましたね。あの時には、大問題を起こしましたね。大阪にも、西村栄一あたりが〇等と呼んできたりして、講演をしたりね。麻生久が軍部と提携をして、革新運動をやろうとしたんです。いわゆる革新将校というのが当時あって、いろんな問題を起こしたんです。一連の革新将校…そういう人たちがやっぱり農村の疲弊あの、娘の〇というような状況をなんとか打破しなければ日本はならんという主張があった。それがまた結びつくんですね社会大衆党の革新〇と。そういうところから、軍部と提携して、社会革新の勢力を伸ばそうとしたところが麻生久の魂胆だったわけです。これは安部磯雄先生が、これには賛成しませんで

した。でそれは破談になりました。それから中野正剛も、東風会と一緒にしろうとした。東の風です、東風会。当時作ってまして。それと麻生がむすびつこうとしたことがありました。麻生という人はなかなかそういう、才のきく、そういう方面にわたりをつけようとする癖がありましたね。

久保 労働学校の時にメーデーに参加されたことはありますか。

山崎 あります。

久保 山崎さんはメーデーに行った。

山崎 行きました。

久保 ああそうですか。

酒井 そうしますと、労働学校の生徒だけで隊列を組んだわけですか。

山崎 いや、個人で行った。

久保 それは昭和何年になりますか。

山崎 そうですね…。私がそういうことに関心があったんだから労働学校行く前からそういう群れん中に入っていました。中之島にいつも集まりましたね。中之島集まってから隊を組んでずっと市中を抗議するんですね。その間に警察に襲われて捕まりそうになったりね、参加してしまったんで、○しばしばだったですね。山口常次郎なんて人がいつも旗振ったりしましたなあ頃は。

久保 山口常次郎という方は。

山崎 山口善次郎の兄さんです。

久保 山口常次郎が旗振ったのはあれは、昭和7年じゃなかったでしょうか。

山崎 うん。その頃から、リーダーだった彼は。

久保 山口さん確か7年だったと思いますね。6年は大阪市電の宇田さん。宇田誠一。6年のご存じないですか。7年くらいから行かれた。それじゃあ7、8、9、三回行かれた。三回行かれましたですか。

山崎 何回か混同致しました。とにかくああいう、わっしょいわっしょいやることに一つ生きがいを感じた。

久保 それ以外の何か集会あると…

山崎 メーデー以外にも、ええ。組合の集会とか演説会とかね、いうのはしょっちゅう顔出しとったですけど。

久保 メーデーはやはり、船場は会社休んで行かれたんですか。

山崎 ええもちろん、○。

久保 けどまあ、なんぼ隠してても、親父が薄々気が付いたんじゃないですか。

山崎 ついとったかもしれません(笑)。いうことがおかしくなってきた。○を言い出したり。○言うもんだから。お前は金の儲からんことばかり言うなっちゅって(笑)。

酒井 勘づかれるでしょうね。

久保 当時の社会大衆党っていうのは、黨員のあのまあ、あの義務と権利と言いますか、そういうのはどんな風なもんだったんですか。党費とかいうのはやはりかけておられた。

山崎 ええもちろん。

久保 いくらくらいかけておられた。月額…毎月…

山崎 集会があるとね。

久保 持っていくわけですか。それはもう一律いくらですか。それとも収入によって。

山崎 それは一律だったと思いますよ。それからまあ、寄付する人はするでしょうね。

酒井 新聞などは発行しておられましたか。社会党の機関紙ってあまり見ませんな。

山崎 社会党として…ありますよ。庄健一という人が、編集長だったな。私も寄稿したことがある。その寄稿文というのが残ってますけども。興亜新報という。アジアを興す。

酒井 その中身はそれじゃあもう、かなり左派というよりはもう…

山崎 少しやっぱり、あの、だんだんとは、なんというかね、満州事変が起こってから、あれ昭和6年ですからね、だんだんと満州へ出ていきましたね。でアジアを興すんだっていうような気粉が

ありましたかね。あれが社会党の大阪府連の機関紙みたいになってました。

久保 大阪府連の機関紙。それは原さん集めないかんね。

山崎 ああ、ありませんかここには。

久保 全然ない。

山崎 私は古い真っ赤になったようなやつ持つとるな。いっぺん持ってきてもよろしい。○。

久保 それはおそらく中之島とかね、それから大原の方行ってもないと思いますよ。

聞き手 あのそういう府連とかの機関紙はないですね。もっと大きいね、あれやったらあるけども。

山崎 ああそうですか。

久保 貴重なもんやと思います。

山崎 持ってまいりましょう。

酒井 そういうレベルのは欲しいですね。全国紙でなくてね。

山崎 私のとこ置いといても散逸する恐れもあるから。

久保 その黄ばんでるんでしたら、取り扱い注意しないと破けますね。

酒井 マイクロにまずとってねえ。一般閲覧はマイクロでっていう。

山崎 庄健一っていう人は南区の市議員に出てましたね。

久保 ああそうですか。

山崎 河上丈太郎なんて人が非常に、かわいがる人でした。しょうはね、庄屋のしょうです。健一、けんは健康のけん、でよこいち。

久保 この人は社会党の何をしておられたんですか。

山崎 これは、本職何をしとったかな。途中で新聞やら出してそれはもう宣伝しとったですけどね。あの、社会党の○あるでしょ、△。大阪城の公園。

久保 ああ、顕彰塔。

山崎 うん顕彰塔。あれに息子は出てきますけどね。

久保 やはり名前は庄とおっしゃるんですか。

久保 庄という方はもちろん亡くなられたんですね。

山崎 もちろん。でその庄という人がもう一つ仕事をやったのは、今の PLP? 会館を作ったですね。

久保 PLP 会館っていうのはあれ、あの、今の新しいビルの方ですか。

山崎 じゃなしにその前の、○。

久保 高速道路に切れてしまったんですかね、高木町の。

山崎 その頃私は、そこの大阪府連の会計部長をしとってあそこにおったんですよ。

久保 戦後の話もずいぶんたくさんお持ちだから、戦前ばかり言うと（笑）。もう一時間も経ってしまいましたから。ちょっと取り急ぎですね、社会党のことでそれじゃああの、執行委員になられたわけですか。大阪府連の。

山崎 はい。

久保 それはいつ頃なられましたか。

山崎 昭和…あれが昭和 15 年に解散をしましたからね、それまでですね。13 年 14 年頃でしょうか。○部長…ああこれは戦後か。

久保 それはまたあの例のカードで明らかにしてもらえますか。お渡ししてますね。執行委員会っていうのは月に何回か定期的に。

山崎 ありました。田万清臣氏が委員長だったこともあるし。

久保 労働争議を指導されたことはありますか。

山崎 私自身で。

久保 社会党で。

山崎 あの時は労働組合の方の、当時は総同盟ね。鈴木悦二郎という人の○のような労働組合はありましたね。総連合かな、阪本孝三郎の○。

久保 サカモトは早く死んだんですね。昭和 10 年 42 歳で亡くなりました。

山崎 あと山口鉄吉という人も早く亡くなった。あれも有能なリーダーでしたけども。鈴木悦二郎という人は、森戸先生に大変かわいがられた人でした。なかなか理論派でしてね、理論家で。

久保 えっと、であの、社会党の、中に入られたことによってですね、単に商売人の世界からね、労働運動家がたくさん、ご存知になったと思うんですけど。

山崎 ええ色んな人がたくさん。

久保 今ちょっとお伺いしましたが、それ以外に印象に残る方とか、ちょっとだけ教えていただけないでしょうか。大阪市電関係は。

山崎 市電の関係では、松田長左衛門、オオバヤスタロウ？

久保 それは、ペンネームですか。

山崎 オオバ？っていうんは本名だと言ってました。そういう人がいましたね。

久保 向上会とか官業労働の関係では。

山崎 官業労働では川村保太郎ね。八木信一ね。

久保 八木さんとは、直接お話したことはありますか。

山崎 ああ、ちょっと会ったことくらいはありますけども、少し右行つとるといので、敬遠されとりましたよ、あの人は。ですからまあ接触はなかったです。なかなかがっちりした人でしたね。風格のいい。西尾さんなんかは、かなり、〇と思います。八木信一という人を。

久保 あと印象に残るような方って。

山崎 大阪ではね、そうですね。

久保 内田文市とか、丹羽市太郎というのは。

山崎 大阪市会に出ましたけどね。

久保 市会議員に出ましたね、最後。

山崎 あの当時は写真があるんですけどね、△。その写真のね、あのなんでしょう、昭和11年の大原社会問題研究所が大阪を解散して東京へ移るとい時の記念写真なんです。当時の京阪神の労働運動家の一流人が全部集まりました。

久保 貴重なもんですね。

山崎 高野岩三郎、森戸辰男、後藤貞治という3人を中心にしましてね、送別会開いた。

久保 こういのは社会運動教会で複写させていただきたい。

山崎 ムラカキさん持っとるはずでしょ。

久保 ああそうですね。

山崎 貸したげた。こちらでコピーしておりましたよ。

久保 あとは興亜新聞いっぺん是非ね、拝見したい。戦時下におけるね、そういう合法左翼の機関紙っていうのは今極めて少ないですしね。

山崎 あのころは田万清臣氏が△。そしてやはり、その当時はそれが日本全国の一つの風潮でしたからね。アジアへ進出するなんてのがね、それに便乗してみたいなところもありますけどもね。

久保 それはやむを得るところもあったでしょうからね。

山崎 国策ですから。それに反対したらもう弾圧されるようになってますからね。わずかにそのころ抵抗しとったのは加藤勘十の〇党ですね。鈴木と加藤〇の〇

久保 戦前の大阪の労働界に関わったということはじゃあ、メーデーに参加されたことと、労働学校に行かれたことと、それから社会党の執行委員されたことということですね。

山崎 そうですね。労働組合員じゃありませんからね、出身が。現場にはあまり近づけなかったですね。そういう運動やってる人とは交わりが…府会市会なんて出てる人と…

——休憩——

酒井 キリスト教の方というのは、なんかわかりますね。僕は山崎さんを拝見しましてね、この方はキリスト教じゃないかなという気がしてました。あの、えらい話脱線してなんですが、私は伊丹というところに住んでいたことがありましてね、そこの市長さんの行政見てるとね、クリスチャンじゃないかなあ思ってたね、たまたま他の人に聞いたらそうだと言われてね、なんかその生き方のな

かに、一つの基準というかね、基準があつて、それがこう行政のあるところにすつと出てくるような気が致しましたね。だからその、戦前の運動家がキリスト教社会主義といいますかね、そういうものと結びつきながらこう、やっていくというね、時代があつたんですが、それは戦後でも形を変えてもね、ありますね、そういう生き方の問題というかね。だからこの本を拝見して、ああやっぱ山崎さんは、クリスチャンだったんだなというね。

山崎 身を賭して仁をなすなんて言葉がありますけども、△。まあ、みながみなそういうひとばかりではないけれども、青年時代に飛びついたものは、なかなか抜けませんな。

酒井 そういう点では、青年時代って大事なんじゃないでしょうかね、色んな形を変えて…

山崎 やっぱ思想をね、

酒井 心の基礎となつたものは、形を変えて生きているように思いますね。

山崎 私の接触した人は、キリスト教の人が多かったと…

酒井 戦後のことをちょっと色々…

久保 あと一時間くらいしか時間ありませんけど。

山崎 戦後私はね、実は昭和 18 年、政党も何にも解散しちゃって何もなくなって、我々なんにも運動の足場も何もなくなっちゃった。なにもできなくなっちゃった。もうひたすら戦争に突入しとったですね、昭和 18 年なんて頃はね。そのころに結婚しまして、昭和 19 年の秋に、大阪を離れて、私は故郷へ疎開しました。

久保 軍歴はなしですか。

山崎 軍隊はね、昭和 18 年の 3 月に、召集を受けましたけれども、教育召集だけで帰されてましたね。あ、昭和 18 年じゃないわ。戦争へは行きませんでした。けれども、10 カ月の教育訓練を伏見の連隊で受けとる間に、軍部の嫌さを嫌ほど知らされてましたね。反抗的な兵隊だった私は、いじめられました随分。はたかれたり殴られたりしましてね。まあそういうような、軍部に対する反抗精神はその頃もありますし。田舎へ疎開を致しましたら、役場に就職をせよという斡旋をする人がありまして、それは村の寺の住職でした。この住職が子どものころ非常にかわいがってくれて、この住職のところへ夜勉強しに行ったことがありましてね。役場に就職をするというのは、役場のあの、収入役が欠けましてね、汚職を起こしたんです。お前、大阪から帰ってきて今プラプラしてる。役場へ入って収入役やれということになった。住職がすぐに話しをしてくれて、△。

山崎 収入役やとつたんですが、今度は村長が追放で飛んじやいまして。

久保 それは戦後。

山崎 はい戦後。村長に立候補せんかという話を賜りましたけれども。その頃に一方、大阪で、終戦になっちゃいまして、終戦後昭和 22 年からでしたけども、もちろんその、役場に務めながらね、戦後再建された社会党の党员としての…

久保 京都府ですか。

山崎 京都府、与謝郡支部というのに入っておりました。

久保 それはあの、誘いがあつたわけですか。

山崎 いや自分で進んで入りました。そんで与謝郡支部が、宮津の方に支部がありまして、△。京都府連△。社会党の党员ということを明らかにした。で、村長に立候補せんかという話がありました。そのときたまたま、大阪から、私の結婚の仲人をした人が、竹内愛一という関西学院の教授をした、でこの方が、今の灘神戸協同組合という大きな協会が、マンモス協会がある。組合員 68 万、世界でも有数の大協同組合なんですね。そこの文化部長に自分が今おるので、これは君の仕事にふさわしいと思うから、この灘協同組合が、兵庫県の川西というところに新しく支部を設けた。その支部の責任者に君を推薦した。すぐにこっちへ帰ってこいとかいこういう話がありました。一方では村長にならんかと交渉を受け取る最中だったけれども、私はその村長の方をやめましてね、立候補することをやめて、引き上げましたまた、大阪へ。そしたら灘の消費組合、辞令が出て、兵庫県の川西で、協同組合運動を始めました。これはあの、賀川豊彦の影響もあります。大原や労働学校で講義を聞きましたし、また森戸先生から、ロッヂデール協同組合なんてものも聞きましたし、そうい

うものがあつたので、協同組合といえば、大衆のためになる仕事ですからね、それやりました。それに携わっております間に、亀田得治君が、社会党大阪府連の書記長になりました。あの人は私と戦前から知り合いで、一緒に社会党のなかで運動やってた、人ですからね。この亀田得治君から、協同組合運動やってる私のところに、執拗に出てきて、お前ちょっと府連に入って今度私が書記長になったんで、その下で会計の責任をやってくれんかと。いや、私は今協同組合を一生懸命やるとるんだから、その任があると思うからそれはでけん、と言って断ったんだけど、二度三度出てきてまあ、〇頼むんですね。三顧の礼だとなつって笑ったんですけども、そこまであんたおっしゃるんならまあひとつやろうかと、ということで、灘協同組合の方には暇を出しまして、で大阪府連の、〇町に事務所がございましたが、その会計部長になったんです。

久保 〇町といいますと〇がいた頃ですか。あれ同じ、とこにいたんですか。

山崎 あ、〇町といったのはあの小松原町でした。

久保・酒井 ああ。小松原町。小松原。

山崎 小松原町でしたね。あそこにちっちゃいビル。そこで社会党、あ、当時の社会党の、△。

久保 それは昭和何年になりますか。

山崎 昭和23年です。

久保 川西の生協始めたのは22年ですか。それはまたカードのなかで明らかにしていただけますね。

山崎 そしてずっと社会党に、その間にまあ、ご承知の通りに右派左派に分かれて、統一したり分裂したり、また統一したり。

久保 片山内閣になった時もありますね。

山崎 あります。あの頃は、片山先生が大阪へ出てくると私も腰巾着みたいにして、くっついて歩いてったもんです。

久保 片山内閣は8カ月くらいだったですかね。

山崎 ええ、8カ月でつぶれちゃいましたね、あれは鈴木茂三郎氏が予算委員長やってて、片山内閣の予算を否決しちゃったんですよ。自分のところの党のを否決するんですからね。なかなかやったもんですよあれは。

久保 あの頃の社会党は大変な力を持っていますね。

山崎 持ってましたよ。

久保 大阪でも大体半数おさえてるんじゃないですか。

山崎 もう〇でしたもん。社会党大阪は、東京と大阪なんてところは、そしてまああの当時の社会党は実に清新な感じがしましてね、理想に燃えたね、そういう人たちがみな〇しとった。あれをそのままずっと伸ばしていったらね、今のようならしない政界にはなりませんよ。あんな自民党はできません。もっとまじめな自民党、保守党になってたと思う。

久保 共産党もその時、時を同じくしてね、再建されるわけですけど。共産党に対してはどういう風なお考えを持っておられました。

山崎 私自身？ まあ私は共産主義そのものには、同調しませんでした。それはあの、やっぱり人間尊重というものがなくて、個人の人格と人権の尊重がないとか自由がないということと、いわゆる全体主義ですからね、全体主義ということは日本のあの武力全体主義で懲り懲りしましたから戦前。左翼に代わってるだけですよ、今の共産党は。日本共産党は…左翼全体主義ですからね。やっぱりあそこは人間が窮屈でおれませんね。

久保 戦後大阪ではやはり産別とは全然交流はなかったわけですか。

山崎 従って私はそういう考えですから社会党のなかでも、右派の方に属しました。片山、森戸、このへんね。杉山元治郎なんて方に属しました。しかしあの民社党が、できましたよね。あの時私は、もう政党から離れちゃったんです。どちらにも属さない。社会党にも属さない。自由な道。

久保 36年でしたかね、西尾末広のいわゆる新党の時ですね。あの時それじゃあ社会党を離党されたわけですか。

山崎 ずっとそれまでは事務局におりまして、右派社会党の方で事務局長しとったわけですけどね、民社党には私は一切関係しておりません。飽いたんです。そういうくっついたり離れたりして。ということはね、一旦分裂しますとね、昨日まで友達みたいに思ってたのが今度は敵になっちゃうんですよ相手が。なんのあしぎまに言い合うんですね。そういう人間性ももう嫌になっちゃいましてね。こんな仕事はごめんだという感じがするようになってきて。これはまずいことですね。大同団結ができ難いのはそこにありますな。

酒井 どうも日本には汝の敵を愛する精神が不足しているようですね。

山崎 それで一時イギリスの労働党からの使節団が日本に来てたことがありましてね。それを私は東京で、その講演を聞いたことがあります。労働党はやはり右派と左派で〇な論争をやるけれども、外に向かつては一致してますね。ああいう態度は見事だと思う。あれは学ばなきゃならんということも秘かに思いましたね。そういうことから労働党の研究なんか盛んに入りましたしね。これには河合栄次郎氏の労働党研究なんか非常に学ぶところがありましたけれども、そういうことで私はずっと、右の方でした。森戸先生なんかにつとった関係上、そういうほうでした。さりとて、右の右に入ることはない右の左のような立場、今でも…

久保 戦後は社会党から給料もらって。

山崎 ええ、事務局におったんですから、もちろん専従でした。

久保 左右両派に分かれますね。その時は右派社会党で。

山崎 ええずっと右派です。

久保 大阪府連が別に。

山崎 ええ、二つに分かれましたから。

久保 大阪府連は、最後両派とも〇ですか。

山崎 左派は、例の〇議長の方にね。北浜の、セイケイビルのなかに。

久保 左右分裂は、あれは講話問題だったですか。

山崎 そうですね。

久保 ということは昭和 26 年。あのとき椿繁夫さんは左派で…右派が西尾末広さんとかね。他にどんな方がいらっしやいましたですか、右派には。

山崎 西村栄一。

久保 ああ、西村栄一。井上良二。

山崎 ええ、井上良二。塚本重蔵。

久保 ああ塚本重蔵もですか。あのときは豊中市長になっていましたですかね。あの方は〇学園問題でね。

山崎 今野修三。△。

久保 やはり中央の影響受けて地方もわかれたんですね。全国的に社会党というのは大阪がかなり。

山崎 ええ、ウエイトがあったですよ。社会党のなかでは大阪は。しかも、実行党ですからね。大阪の。社会党は。東京は理論党（笑）。

酒井 西尾末広さん辺りとは、戦前からずっと接触が。

山崎 私はね、あの方は総同盟ですからね、組合出身ですから、私は組合じゃないものだから、あまり近づけなかった。むしろ西村栄一氏なんか近かったですね。サラリーマン組合作った日本俸給者組合。△。これは戦前ですが。

酒井 分裂の時に山崎さんと同じような態度を取られたというか、もう政治といいですかね、政党活動から手を引かれた…

山崎 ああいません。

久保 皆いづれかに。

山崎 ええ、どっちなかに。その諸君と交流はずっとありますけどね。

久保 昭和 36 年までそれじゃあ、専業で、まあ給料で、社会党で飯を食べておられたわけですか。でそのあと、西尾新党の時に、いわゆる離党されたわけですね。

山崎 離党しました。

久保 離党届を出された。

山崎 自然離党ですね。

久保 その後の職業といますか、それはどのように。

山崎 そうですね、その後、蠟山正道先生が、民主社会主義研究会議というものを作りました。これの大阪事務局を作りたいので、誰か責任者になってくれないかという話が、東京本部の事務局長の和田幸作氏から、話がありましてね。和田幸作氏は民社党の代議士でしたけども、この人が大阪へ出てきて、△。その事務局をやらされたことがある。それを2年ばかり続けました。そして、いわゆる民主社会主義という思想を、宣伝普及といたしますかね、色んな組合やらなんか回らしてね、講演をしたことが、ございます。その後、大阪クリスチャンセンターというところへお招きがありまして、そのクリスチャンセンターという建物ができるときになにかしら寄付をしたりして、関係はずっとあったんですけど、そこの総主事をやってる人が、問題を起こして退くことになって、後任がいなくて、私のところへ話がありました。経営をあんたに任せたい。△。きわめてまあ、好条件で。△。△。

久保 ご結婚なされたのは昭和十…

山崎 18年。

久保 18年。はあ。相手の方は郷里の方ですか。

山崎 大阪の生まれです。

久保 大阪。それじゃあ山崎 へお勤めの時に

山崎 そうです。

久保 それはどなたかからのご紹介かなんかですか。

山崎 竹内愛一という関学の教授でした。この人が戦後、日本における社会福祉学科の創始者でした。いわゆる先覚者ですね、いわば。戦前に社会福祉をやるといのは、先覚者です。その人がまあ、斡旋してくれました。今、淀川善隣館というのがありますけど。あそこにアメリカの○という宣教師がいた。そこに勤めておったんです。それを竹内先生が、紹介してくれた。労働学校の講師であった中島重という先生が、社会的キリスト教という運動を起こしたんです。これは、キリスト教は、単に教会へ行って○自分だけ、○じゃいかんと。世の中にはいろんなことで苦しんでる人困ってる人がたくさんおるんだから、キリストの犠牲になった精神に○して、我々はそういうところに働きかけをしなくちゃいかんと。そういう主張をするのが、社会キリスト教連盟の主張だったんですけどね。私はもちろん、参加したメンバーだった。まあそういうところから、女房をもらうにも、社会的に関心のある女じゃないと困ると。そしたら、竹内先生が、淀川善隣館という、キリスト教の社会事業に勤めてる人がいるから、紹介したいとこういうことで。会って話をしてみて、そういう関心のある女でよろしいということ…

酒井 そういう結婚の仕方って、良妻賢母型のね、一般の風潮の中で、特徴的なように私今お聞きしたんですけどね（笑）。

山崎 ところが結婚してみると、案外の世話女房だった（笑）。

——ここから音声不明瞭——

謝辞

本論文の提出にあたり、まず、博士論文の審査を引き受けていただいた、京都大学大学院教育学研究科の服部憲児先生、南部広孝先生、田中智子先生に御礼申し上げます。

京都大学名誉教授・畿央大学教授の前平泰志先生、相愛大学教授の長谷川精一先生、新潟大学教授の渡邊洋子先生にも、記して感謝の意を表したい。

また、インタビューに応じて頂いた皆様、ならびに、エル・ライブラリー、法政大学大原社会問題研究所、京都勤労者学園の皆様にも心から感謝申し上げます。

そして、山口刀也氏をはじめとする、研究を志す友人たちにも感謝したい。

最後に、両親と祖父母に深謝し、謝辞とする。