

書 評

奥村旅人 著

『労働学校における生の充溢：生涯教育の空間論序説』

（東信堂，2024年）

林 美 輝*

1. は じ め に

われわれが教育を語る際には、進学であれスキルアップであれ何かの手段として、教育を語りがちではないだろうか。すなわち、見田宗介が「インストゥルメンタルな」行為等として、「賃労働、営利活動、受験勉強、政治的な目的のための組織活動など、それ自体の外部にある目的のための手段」（見田1988：324）を指しているような文脈で、教育を語る傾向が強いであろう。

この「インストゥルメンタルな」行為等に対比して、見田は「他の何ものの手段でもなく、それ自体として無償のよろこびであるような」（見田1988：同）行為等、すなわち「コンサマトリーな」ものについても論じている。両者を念頭においた時、手段ではないようなコンサマトリーな教育があるとすれば、どのようなものなのだろうか。なるほど、例えば学校教育における、体育や芸術科目などで、一見したところ、コンサマトリーな学びを見いだせそうである。しかしながら学校はその教育目的や目標が法的に明文化されているものであり、少なくとも学校を設置する側からすれば、子どもたちのコンサマトリーな学びをもインストゥルメンタルな教育に利用しているといえる。

労働学校は、国民全体を対象とした学校教育とは異なり、労働者のための教育が繰り広げられてきたとすれば、いかにも「インストゥルメンタルな」生涯教育がなされていそうな空間でありながらも、そこにこそ「人の生が充溢」する、コンサマトリーな教育をみいだしているの

*はやし みき 龍谷大学文学部

が、本書である。

2. 本 書 の 概 要

本書の構成は、次のようになっている。以下、概要を確認した上で、本書の意義等について論じてゆきたい。

序 章 労働者の生と生涯教育の空間という主題

第1章 教育及び空間概念の再考 —— 分析概念の構築に向けて ——

第2章 労働者教育の全体像と現状

補 論 労働者教育活動の財政基盤

第3章 「労働学校」の史的展開 —— 特に京阪地域に焦点を当てて ——

第4章 京都労働学校のエデュケーション目的と教育内容 —— 「教員」の視点から見た京都労働学校 ——

第5章 京都労働学校における教育／学習の多層性 —— 「学生」の視点から見た京都労働学校 ——

終 章 「自己の人間形成過程の占有」をめぐる考察

参考／引用文献・史資料・URL 一覧

序章では、研究目的と対象・方法、そして先行研究の検討や本書の研究史上における位置づけが論じられている。具体的には、なぜ「労働者」を取り上げるのかという社会及び思想的な背景が説明され、続けて、本書でいう労働者は、肉体労働者に限定せず、「主に被雇用者」とすることとされている（4頁。以下、数字と頁のみの記載は、本書の該当頁を指す）。そして、本書で取り上げる、主な研究対象としては、京都労働学校（京都勤労者学園。1957年創設・現在に至る）とここで設定されている。

その上で、本書の目的は、「労働者の生の充益に向けた（学校教育に限定されない）教育活動の可能性を、それが行われる空間／場所に着目しつつ検討すること」とし、以下の3つの【課題】が設定される。

【課題①】「労働学校における労働者の教育／学習の体験を再構成し、労働者の主観においてその意味がいかに捉えられ、それによって彼らの生がどのように変容したと考えられているのかを検討すること」（9頁）。

【課題②】「労働者に向けて行われてきた教育活動の全容を概観し、その担い手の教育的意図はどのようなものかを検討すること」（同頁）。

【課題③】「労働学校が知識人と労働者によってどのように創られてきたのか、その史的展開を明らかにすること」（同頁）。

第1章では、本書で扱われる分析概念が、先行研究の議論とのかかわりで説明（あるいは概念構築）されている。具体的には（1）自己教育（autoformation）／他律教育（hétéroformation）、（2）〈交換価値で測られる抽象的な知〉と〈使用価値が重視されるローカルな知〉、そして、（3）近代的空間に関する概念整理（とりわけ、外部から一元的な機能を指定する〈ゾーニングに従う空間〉／〈使用者が意味を決定する空間〉）の説明がなされている。

（1）に関して、とりわけ、筆者がG. ピノーの議論を援用しながら強調しているのは、自己教育は他律教育の放棄を求めるものではなく、前者が後者をその統御下におくこと、すなわち「自己の人間形成過程の占有」である。それは、「自己の教育／経験の過程を相対的に認識したうえで望ましい方向性を検討し、自律的に教育・形成・学習の機会を選択すること」を意味する。

（2）の〈知〉と交換価値／使用価値は、G. ピノーの議論に依拠しており、前者は給与や社会的地位の決定にかかわる資格などの価値であり、後者は、個々人の日常実践にかかわる価値である。前平泰志の議論も援用して「思い切って図式化」すれば、“他律教育—「君臨してきた知」—交換価値”／“自己教育—「ローカルな知」—使用価値”ということになるが、近代資本主義社会において、教育の前者の「手段的（インストルメンタル）」な側面が強調されている。そのことは、現時充足的（コンサマトリー）な教育の意味が軽視されているといえる。

なお、これまで社会教育研究においては、例えば藤岡貞彦のように「自己教育」が「集团的・組織的・運動論的にしか存在しない」（藤岡）とされているが（34頁）、これでは彼らが打破しようとした資本主義的な思考や構造と同じく、自己教育が手段的な意味に理解されている。そこで（それに対して）、本書では「教育それ自体が持つ、生の充溢における意味をも重視しつつ、対抗的な価値を追い求める教育のありようも合わせて考察していく必要があるのではないか」としている（同頁）。

また、（3）に関して、本章の最後では、近代空間に関する概念整理もなされているが、そこでは、①均質化、②細分化・文節化、③機能一元化、④機能外部決定性という特質を持つ教育空間、とくに「学校」にみられる「近代社会の空間観は他律教育のそれと同型であると言えるだろう」とされている（37頁）。そして、用語法として、本書では空間一般を指す場合には「空間」、「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」と表記するとされている。

第2章では、【課題②】に関する検討として、労働者に向けた教育活動の全容の概観、及びその担い手の意図が検討されている。太平洋戦争直後の教育刷新委員会の議論にも読み取ることができる、《①労働教育》（労働問題への理解、労働法規の知識など）／《②職業教育》（技術教育

を中心としたもの)／《③ 教養・公民教育》という分類からすれば、現代の「『社会人の学び直し』政策」にいたるまで労働者教育は、《② 職業教育》に重点がおかれるようになってきている。これに対して、もともと教育刷新委員会では、従来の労働者教育が①～③のうち《① 労働教育》に偏っているとされ、《③ 教養・公民教育》の振興も議論され、教育機会としては、これらの領域が「有機的（・）総合的」に提供されることが求められてきた（53頁）。

第2章の補論では、教育／学習事業を実際に担う民間団体の、財政基盤の方策について検討している。政府の財源に基づくいわゆる「サポート・バット・ノーコントロール」という理念は、数値化されたエビデンスなどの提示が求められる今日的な社会的状況下では、即時的には展望できないことが議論されている。そして、行政資金による安定性を目指しつつも、クラウド・ファンディングをはじめとする民間資金（投資・寄付）を活用することの意義を検討している。

第3章では、関西でいかにして、労働学校が、一方で政治・労働運動との強い連関がありつつ、他方で、「教養」あるいは既存の学校教育批判の上にたつ「学校」として誕生し、100年以上にわたって、存続してきたことが明らかにされている（117～118頁参照）。

すなわち、本書によれば、教育空間としての労働学校は、次の2つの文脈を合わせ持っており、それらの文脈の交差点上で形成されてきた。この2つの文脈は、相互に規定しあっている。

一つには、〈教育の文脈〉であり、これは「同時代の学校教育システム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」の変革志向する思想」である。もう一つは、〈運動の文脈〉であり、これは「同時代の労働や政治、文化に対する批判的思考に基づいた労働運動・政治運動・文化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、社会運動の要請」でもある。

そして、一方で、「〈運動の文脈〉における必要性に〈教育の文脈〉において応えるべく、知識人たちが結集した組織」（「端的に言えば、運動の発展という「必要性」に応じて、労働者に向けた教育活動を組織した」）（107頁）のが、京都勤労者教育協会（勤労協）であった。他方、「元々、教育や学問の変革を〈教育の文脈〉の内から行うために作られた『学校』」（108頁）が京都人文学園であった。

そして、両者の合併は、人文学園の財政難に際して、渡部徹（京大人文研・教授）の提唱によるものであり、ここに社団法人京都勤労者学園が発足した（1957年）。そして、各種学校としての京都労働学校の運営が開始された（※本書でいう京都労働学校がこれである）。

第3章の後半では、関西で労働学校が続くような背景には、住谷悦治（1895-1987年。同志社大学元総長）の貢献があったことを明らかにしている。すなわち、1936年に大原社会問題研究所が東京に移転する中で、大阪労働学校も翌年閉校になるとともに、知識人と労働者が交わる

場所の存続基盤が危うくなる。このような中、住谷は、『世界文化』や『土曜日』といった文化運動とのネットワークを活かしつつ、資金提供者を京都人文学園と結びつけることで、知識人と労働者の交流の場所を作り出す基盤を作りだした（116頁）。

第4章と第5章では、【課題①】を検討するが、まず第4章では、京都勤労者学園・京都労働学校の沿革等を概観し、3つの時期が提示される（以下の時期の名称は評者が省略して表記したもの）。

【Ⅰ】「労働者」対象教育の時期（1957-1968年）

【Ⅱ】学園の対象を「市民」に開いた時期（「府市民教室」「英会話」etc.）（1968-1996年）

【Ⅲ】実務や趣味に関する科目へと移行する時期（1996年-）

そして、カリキュラムの変更と、関連資料から知識人等による意味づけなど歴代の責任者の認識が明らかにされた上で、結局、彼らが「労働学校という事象に与えた意味」というものが「抽象的な労働学校一般に関する意味」（143頁）に陥っていたことを議論している。

第5章では、前章に引き続き、【課題①】への取り組みとして、京都労働学校の（元）学習者へのインタビュー調査や文書資料を通じて、同学校入学以降の彼らの教育／学習の体験を再構成する。当時の学習者の思いが掲載されている文書資料には「学問」が入学・通学の動機となっているとともに、活動の中で、自己の実存を再考していたことが記されている。また、インタビュー調査からは、講義の内容が難しく、「理解できていない」「知識が積み重なってはいない」といった意味づけがなされていたものの、学校の「校舎」が場所として、自主的な活動の拠点、交流醸成の基盤として、意味を持っていたことが明らかにされている。また、文書資料からは仲間との活動や実存について考えたりする喜びについて書かれている。

「教育者＝知識人」の立場からの学校には「抽象的な労働学校一般に関する意味」づけがなされる傾向が強いのに対して、「学習者」の方からの学校には「具体的な場所としての労働学校に関する意味」づけがなされる傾向が強いといえる。そして、（終章からの引用であるが）「学習者の生活や生涯を充溢させたのは、むしろ労働学校が帯びた後者の意味であった」（204頁）とされている。

終章では序章にあげられた【課題】の検討結果が整理された上で、先行研究との関係で本書が明らかにした4点について確認がなされている（①教育／学習の場所に対する意味づけの「ズレ」、②「階級」・「運動」の発展から「個人」の知識や主体性の涵養への焦点の変更、組合員から勤労者一般へ、③少なくとも【Ⅱ】期の6人にとっては、「場所」への惹きつけに——「出世」や職業能力とはかわりのない「学問」（「一流の」研究者）が重要な役割を果たした、④「寄付や投資による民間資金や行政資金や事業収入を組み合わせる方策」）。

続いて、「労働者の生の充溢に向けた教育活動の可能性を、それが行われる空間／場所に着目しつつ検討することという本書の目的について総合的に考察」がなされている。

G. ピノーらをはじめとする生涯教育理論においては、生の充溢というものは「自己の人間形成過程の占有」のプロセスと並行的に理解されてきた。本書の例では、「講義」で教授された〈知〉が、チューターや議論を通じて学習者のローカルな〈知〉となる箇所にもみだすことができる。

ただし、後者の〈知〉は（抽象的な〈知〉のような交換価値よりは）使用価値が重視されるものとはいえ、〈知〉をもつこと自体が「終局的な目的になるような〈知〉」でもありうる。そのことは、インタビュー対象者の語りから、京都労働学校での教育／学習というものが、彼らの主観において〈現時充足的な意味〉をみいだしていることに確認することができる。

学習者が、彼らの主観において〈現時充足的な意味〉をみいだすことができるのは、知識人によって「講義」ゾーニングされた学校の空間ではなく、学習者自身が、活動の内容や空間の意味を決定していく、「自己の人間形成過程の占有」によってである。そのようなことが可能であったのは、微妙なバランスの上で、土曜日や夜の校舎を「学生」として使うことができる仕組みがあったからである。

そして、最後に、本書が京都労働学校という一つの事例に基づく研究であるため、ここでの考察の一般性をはじめとする様々な課題が整理されている。

3. 「サードプレイス」としての労働学校と、恍惚の学び

以上が、本書の概要であるが、本項及び事項で、評者なりに本書の意義について論じたい。本書の最大の功績はタイトルにある「労働学校における生の充溢」を明らかにしたことにあるだろう。これまで、労働学校についてのドミナントなストーリーは、その関連雑誌などにみられるような、労働者が労働学校で、社会科学や組合や連帯の意義などを学んでいくというようなものであったといえるだろう（例えば、山福（1982）など）。

しかしながら、実際のところは、彼らは労働学校に来たものの、講義は理解できず、自分たちの自主性の高い活動を通じて、仲間との交流や実存について考える喜びなどが「労働学校における生の充溢」であったことを明らかにした。そこが第一の功績であろう。ちなみに、そのことは、ドミナントなストーリーの典型のようにみえるものにも、随所にもみだすことはできなくもないが、周辺的な位置づけになっていたため、研究としてそこをクローズアップしたことに意義がある。

本書の中で、京都労働学校について（元）学習者の語りから分かるのは、彼らにとって京都労働学校という場所は、第1章でいう「サードプレイス」（38頁）だといえるだろう。すなわち、ある人は京都労働学校を「ホーム・グラウンド」「郷里」と言ってるが（180頁）、他の人は「青春」（263頁）と言い換えていたり、会社との対比で「利害関係のない人間関係」と言っ

ている人もいる（同頁）。確かに、労働学校に関しては、戦前から「教授法難」（木村盛のいったとされる労働学校の「七難」の一つとされる）ということがしばしば言及され、アカデミックな世界に馴染みが薄かった人たちにとっては、講義内容を共有するのはかなり難しかったと思われる。このあたり、例えば、教育史上、労働学校と比較される自由大学の講義内容でもみることのある、次のような回想などに対比して考える価値もあるだろう（以下は、自宅を信濃自由大学の事務所にした猪坂直一による、法哲学者の恒藤恭についての回想）。

「最初の講座であるからわれらは非常に緊張し、この若きプロフェッサーの講義を一語も聞き洩らすまいとした。その第一夜の感謝を私は今も忘れることができない。講義の途中で恒藤氏は急に内容を哲学概論にきり変え、いわゆる新カント派哲学の講義に入つた。学生の顔ぶれや質問ぶりをみて、まず基礎を与えねばならぬと思われたらしい。ところがこの講義がすばらしい。私はその頃哲学の勉強もやっていたが、恒藤氏の講義を聴くに及んで、今まで随分無駄な努力をしていたということが反省され、学問はこれでなければいけないと痛感した。そしてこれからの講座がもたらすものを想像して更けゆく夜路を心はずませて帰つたものだ」（猪坂 1967: 46）。

もちろん、様々な文化環境からやってきた学習者が労働学校にもいたので、労働学校においても上記の自由大学でみられたような回想をする学習者の存在を本書が否定することはない。ただ、本書で明示的に論じられている訳ではないが、むしろ、アカデミックな世界から疎外されてきた人たちにとっては、たとえ講義内容が分からなかったとしても、アカデミックな「雰囲気」を味わうこと自体が、恍惚の学びともいえそうな、「生の充溢」もあったのだろう。そして、講義内容についてある程度の理解がない場合には、権威主義の温床になりうるものである。

この「雰囲気」あるいは権威主義とのかかわりで、「生の充溢」をもたらす現時充足的（コンサマトリー）という概念のみに基づくと、次の区別が困難になることがある。一方では、学ぶこと自体に喜びを覚えるもの（図1④）がある。これは、アリストテレスの『形而上学』冒

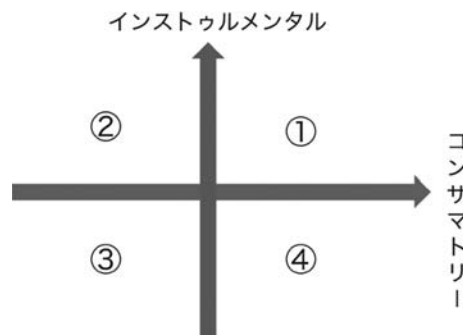


図1

頭で「すべての人間は、生まれつき、知ることを欲する」としていたことに通ずるものだといえるが、本書では、知ること自体の喜びというよりは、他の学習者と学ぶ喜びをいわば“分かち合う学び”としてのコンサマトリーな学びであった。

また、他方では、学んでいるという「雰囲気」を味わったりする行為も、例えば新たな変化を引き起こすこと自体を学ぶことだと理解すれば、「雰囲気」を味わうということは、「他の何ものの手段でもなく、それ自体として無償のよろこび」と見なしうるのか悩ましい点がある。すなわち、こちらには、学びを道具化しているから見なしうる側面も強く、図1の④に位置づけられた学びとするよりは、図の①に位置づける方が説得力がある（この点については、多くのコンサマトリーな行為等と理解されているものにも、インストルメンタルなものを見いだすのは難しい）。時にそこには、学んでいるということを、他者にひけらかすようなディスタクシオンとしての学びも見いだせる場合もあるかも知れない。

こうやって考えていくなれば、伝統的な教育をめぐる議論にありがちな、教える側が提供しようとする知識がそのまま、学習者に共有されるような学習観の狭さを意識せざるを得なくなる。この点に関して、本書が明らかにしているのは、いわばサードプレイス化した労働学校における、学習者側による学びの領有である。そのような観点を含みつつ、労働学校における「生の充溢」をもたらす現時充足的（コンサマトリー）な学びについて議論している本書は、われわれが学ぶことが手段なのか目的なのかという根本的な問題とのかかわりで、手がかりを与えてくれるものとして読むこともできるであろう。

4. 「労働学校」を“オワコン”にしないために

以上のような本書の功績とともに論じておくべきだと評者が考える点は、本書に対して想定される“批判”に関してである。本書への想定される“批判”としては、“自らの「労働」を反省的に見つめ直すことを通じた、労働（・職場）の変革がないならば、「労働学校」での「学び」としての意味があるのだろうか”というものかも知れない。本書がみいだしたような意味での「生の充溢」では、「労働に関する抑圧」（6頁）に抵抗する学びにはならず、資本主義的労働を温存し、それに適応する労働者に休息を与える「サードプレイス」になってしまうと。

小熊英二は、全共闘世代の叛乱を論じた『1968』において、当時の学生は、集団的に「現代的な不幸」に直面した最初の世代であったとしている（小熊 2009b：980-981）。「現代的な不幸」とは、「アイデンティティの不安・未来への閉塞感・生の実感の欠落・リアリティの希薄さ」にかかわる不幸であり、それまでの「戦争・貧困・飢餓」といった「近代的な不幸」と区別されているものである（小熊 2009a：24-25）。

小熊の議論をもとに、本書のインタビュー調査をみた場合には、労働学校が想定していたような学び、あるいは、旧来の階級闘争的な枠組みでの運動は、インタビュー調査対象となった学習者が若い頃に直面していたであろう、「アイデンティティの不安・未来への閉塞感・生の実感の欠落・リアリティの希薄さ」（小熊）には対応できなかったということになる。社会運動論としては、のちに「新しい社会運動」にかかわるような、彼らのそういった生を充足するのは、奥村氏の本書が明らかにするようなサークル等の活動になっている。

実際のところは、講義の「知」が、議論を通じて「日常の文脈」に落とし込んでいかれることが、本書でも示唆されていたり（209頁）、インタビュー調査にある「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」は現在のことを指した発言のようであるが（272頁）、仮に彼らが若い頃にそのような学びがあったとしても、あくまでそれは、小熊のいう「現代的不幸」と同一視可能な、自分の生き方や実存の問題への対応としての側面が強かったといえるかもしれない。

したがって、このような学びの成果が“運動”として広がることもなかったであろう。つまり、本書の区分でいう、“【Ⅱ】学園の対象を「市民」に開いた時期（「府市民教室」「英会話」etc.）（1968-1996年）”の時期に、すでに（おそらく京都に限らず多くの）労働学校は、多くの若者のアイデンティティの不安等に労働問題として対応できていない点で、“オワコン”化しつつある状況にあったのかも知れない。

それは、今日の学校教育法第一条でいうような学校教育（いわゆる「一条校」）が、そのカテゴリーとしてはゾンビカテゴリー（U. ベック）と化したり、制度疲労を起こしているといわれることと似ていて、労働学校もそれら同様に、想定された機能を果たさず、その意味ではオワコン化しつつある側面があるといえる。本書でも示唆されているが、多くのわれわれも、かつて通った学校に関して、法的に想定された機能あるいは設置者による意味づけをもつ「場所」ではなく、われわれ自身が領有した意味で学校を思い出すこともあるであろう（215頁）。より広い範囲での教育を内包した一条校よりも、明確な対象や目的の下に作られ、インストゥルメンタルな教育としての側面が強そうな、労働学校においてさえ、コンサマトリーな教育としての側面が際立っていることを、本書は明らかにしている。小熊がいうような「アイデンティティの不安・未来への閉塞感・生の実感の欠落・リアリティの希薄さ」としての現代的不幸を払拭するための教育は、設置者の意図とは異なったところで、一条校であろうと労働学校であろうと、インフォーマルな教育として、学習者たちが様々な形で繰り広げているのだといえる。労働学校での学びの支援も含めた教育全般をオワコンにしないための手がかりは、そこにみい出すことができるかも知れない。本書において、「京都労働学校における教育／学習の様相が教えるのは、われわれの教育観・教育空間を見る目を更新する必要があるということではないか」（215頁）と主張されているのは、このような意味であろう。

以上、本書の概要及び、その意義について筆者なりの議論を付け加えた。今日における、労働環境・社会環境の変化の中、われわれの教育の語り方は、ますますインストゥルメンタルな側面が強くなり、社会的地位や資本等を、いわば“奪い合う学び”の支援としての側面を強くしてきている。しかしながら、たとえ制度化された教育の中にあっても、インフォーマルな教育をみいだすことができる。そこには「人の生が充溢」する、いわば“分かち合う学び”の支援としての、コンサマトリーな教育が繰り広げられていることを本書を手にした読者ならば、各自の経験とともに実感することができるであろう。

文 献

- アリストテレス, 1959, 『形而上学 (上)』 (出隆訳), 岩波書店.
- 猪坂直一, 1967, 『回想・枯れた二枝: 信濃黎明会と上田自由大学』 上田市民文化懇話会
- 上木敏郎, 1982, 『土田杏村と自由大学運動——教育者としての生涯と業績』 誠文堂新光社.
- 小熊英二, 2009a, 『1968 上——若者たちの叛乱とその背景』 新曜社.
- 小熊英二, 2009b, 『1968 下——叛乱の終焉とその遺産』 新曜社.
- 見田宗介, 1988, 「コンサマトリー／インストゥルメンタル」 同編『社会学事典』 弘文堂.
- 山福康生「本当の仲間をつくることができた!」 労働者教育協会 編『学習の友 (351)』 学習の友社, 1982 年, pp. 18-23.