

# 産業革命期イングランドの識字率と 労働者階級教育態様

上野 耕三郎

## はじめに

識字率の歴史的研究は過去10年間歴史家の間で注目を浴びる研究となってきた。この結果、自署率をもとにした識字率の時系列が作成されるようになり、これに伴い識字率の変動の解釈が当然のこととして狙上にのぼってきている。この場合、識字力の最大の源泉として〈教育〉が論じられるのは自明の理である。筆者は識字率の計量的歴史研究それ自体に精通しているわけではない、関心の焦点もそこにあるわけではない。本論文はイギリス産業革命期の識字率の趨勢をめぐる解釈を素材としながらも、労働者階級〈教育〉態様に焦点があてられる。まず第一に産業革命期に識字率が低下したとする論者の主張の基底にある、公然あるいは暗黙の前提、すなわち〈学校教育が識字力を産み出した〉〈産業革命は教育を弱体・脆弱化させた〉との前提を抽出する。第二にこれらの前提のもとでは、その論理的帰結として教育は労働者階級にとって〈外因性〉の性格を持つものとしてしか捉えることができず、労働者階級〈教育〉態様をすくいとれなかった事実を示すと共に、労働者階級の間では〈教育=学校〉と〈非教育=学校以外の生活総体〉とは画然と区別されていたのではなく、融合状態であったことを示す。最後にそのような融合状態がどのような歴史的規定性のもとに現出していたのかを明らかにする。

本論文は昭和59年度文部省科学研究費奨励研究(A)による研究成果の一部である。  
原稿受領日 1985年12月3日

- 1) 酒井昭廣「識字率と産業革命」『社会経済史学』第31巻第1号、1983、は手ぎわよくこの研究動向を紹介している。

## I. 学校教育と識字率

産業革命あるいは工業化と識字率との連関という視点から、問題の焦点となっている地域は産業革命を主導した基幹産業の綿工業を抱えていたランカシャーであり、その識字率の趨勢である。

M. サンダーソンの主張によれば1780年代から1820年代にかけてランカシャーの識字率は低下し、それには三つの要因が複合して働いていた。第一には出生率の上昇とランカシャーへの人口流入による人口増加である。第二には学校基本財産と学校の創設の減少。第三には産業革命による社会変化、とりわけ家族構造の変化であった<sup>2)</sup>。

T. W. ラーカーは、サンダーソンのデータでは、学校基本財産および学校創設の増減と識字率の趨勢を結びつけたにしても、解釈不能な矛盾があることを指摘している。すなわち「学校教育が識字力を産み出す」という前提を認めれば、結婚登録簿による識字力は15年前の学校教育を反映するはずであり、学校を離学する年齢と結婚年齢との間の15年のタイム・ラグを数値の解釈には必要とする。また、仮に学校教育と識字力とのこのような連関を承認するにしても、そして「学校基本財産が教育施設の適切な指標である限りにおいても、そういうことはほとんどの学校がフォーマルに組織されていない時代においては疑わしいが、識字力の動向を説明するのにも少しも役立ちはしない」（上点強調筆者、以下同様）と主張する。なぜならば1700～30年には基本財産と学校が大規模に創設され、1750年代の高い識字率を惹起したとしても、1750、60年代は基本財産の数と規模が急速に増大したにもかかわらず、1760～80年代初めの識字率の傾向は下向趨勢であり、1786～1816年は基本財産創設の減少にもかかわらず、1810年代後半～20年代には識字率は上向趨勢を示している事実が、基本財産学校の創設数の増減と識字力とを連関させることを否定している<sup>3)</sup>と指

2) M. Sanderson, 'Literacy and Social Mobility in the Industrial Revolution in England', *Past and Present*, No. 56, 1972.

3) T. W. Laqueur, 'Literacy and Social Mobility in the Industrial Revolution in England', *Past and Present*, No. 64, 1974, pp. 98-99.

摘している。

これに対し、サンダーソンは識字率は1810～20年代に一貫して上向趨勢を示しているのではなく、その上向趨勢が顕著になるのはランカシャー全体では1830年代からであり、「国民協会と内外学校協会の1810年代からの活動と一致する」ことを強調し、ラーカーが指摘した1750～60年代の基本財産学校の創設増が識字率の上向を惹起しなかったことは「とるに足らない矛盾」であり、1750年代の学校施設の増大は識字率に影響を及ぼすには小規模であり、人口増加によって吸収されてしまった、と反駁している<sup>4)</sup>。またラーカーのサンプルでは識字率が1810年代に上昇し、サンダーソンのサンプルでも二つの教区で識字率が上昇している点については、確かに国民協会の教育活動に帰することのできない性質のものであるが、それは「整合性の末梢的欠如」にすぎない<sup>5)</sup>、と解釈を放棄している。

識字率の下向趨勢の第三の要因について、サンダーソンは1790年代には労働者階級の子どもたちの労働習慣に決定的ともいふべき変化が生じたことを指摘する。第一に手織布工は賃金の低下の結果子どもたちを学校へ通わせることができなかった事実。第二に蒸気力ミュールの導入は糸つむぎ工、清掃工として幼い子どもたちを大量に工場へ流入させる結果となり、「工場は賃金生産労働を遂行する年齢を、手織布を開始する通常年齢である11、12歳から8、9歳に引き下げ、成熟する知性のこれらの年代の間学校へ出席する可能性を奪った」こと。第三は家族の絆の崩壊である。「工場制度のもとでは、親と子どもはちがった場所で働いていたという事実は、親の管理のもとでの訓練を排除し、家族の絆の崩壊へと導く。その結果として子どもたちはしばしば家を捨て、たいへんな年少放浪問題となった。」結局のところ「新しい工業化によって惹起された、これらすべての変化の影響は、下層階級の子どもたちが恒常的に読み書きできるほど効果的フルタイムの週日制学校教育を受けることができる、とい

4) M. Sanderson, 'Literacy and Social Mobility in the Industrial Revolution in England: A Rejoinder', *Past and Present*, No. 64, 1974, pp. 109-110.

5) *Ibid.*, p. 109.

うことをつてより見込みのないものにした。」<sup>6)</sup>

しかし、ラーカーによればランカシャーでの工場制度の始期は1774年であり、その攪乱的影響は1790年代までの識字率の趨勢には反映しないにもかかわらず、1790年代から40年も以前から識字率は下向趨勢を描き始めていた。さらに1790年代はサンダーソンの証拠でも、ラーカーの証拠でも識字率は若干の教区で上昇していた。仮にサンダーソンの主張にしたがい社会的崩壊現象が1790年代に初めて始まるとしても、社会的崩壊現象が識字率に反映するはずの1810年代は識字率の長期上向趨勢の始期を示しており、その趨勢は説明不能になるとラーカーは指摘し、識字率の下降要因として基本財産創設の減少、そして工場制度導入による攪乱的影響を排し、次のように結論づけている。すなわち、実際に生じたことは前工業化経済は18世紀後半の巨大な人口成長を処理できなかったことである。1750～80年に75%、1781～1800年に60%もの急激な人口成長は既存の公営および私営学校教育機関にとってあまりに巨大すぎた。「しかしながら19世紀はじめまでに均衡点に到達し、工業化によって脅かされていた教育機関——日曜学校、内外学校協会系学校、国民協会系学校そして多分もっとも重要なのは私営学校——が形勢を一変させ始めた」と<sup>7)</sup>。

ここで注目すべきことは、サンダーソンが識字率の下向趨勢に対抗する要因はなかった、と主張する際に、ラーカーによる私営学校評価とは全く正反対に、「労働者階級私営学校」を統計協会報告書の評価を鵜呑みにして、ほとんど顧慮するに値しない「学校」として評価したことである。すなわち、貧民のための教育を担う「おばさん学校 (dame schools)」の増加が見られたと主張できるかもしれないが、「教会や基本財産管財人の監督下の基本財産学校の適切に給料を支払われていた教師の代替として充分であったとはいえない。これらの

6) M. Sanderson, *op. cit.*, 1972, pp. 78-80. M. Sanderson, 'Social Change and Elementary Education in Industrial Lancashire 1780-1840', *Northern History*, No. 3, 1968. 家族の絆の崩壊はサンダーソンが描くようにはドラステックに進行したわけではない。この点については M. Anderson, *Family Structure in Nineteenth Century Lancashire*, 1971 参照。

7) T. W. Laqueur, *op. cit.*, pp. 99-100.

どうにも仕様のない子守り『おばさん』が19世紀の初めの教育改革家たちから受けとっていた非難・悪口は18世紀末の労働者階級の識字力の救済者としてのそれらの役割の見方に確信をつけ加えはしない。』<sup>8)</sup>

サンダーソンは依然として最近の著作でも識字率の下向趨勢の要因に対する基本的な考え方は変えていないが<sup>9)</sup>、データからは少なくとも次のことは結論づけられよう。産業革命期に識字率が下降したランカシャーについては、その下降時期は急激な工業化・経済成長が攪乱の影響を及ぼすはるか以前の1750年代に既に始まっており、その下向趨勢が一体どの時点で上向趨勢へと転じたかは議論があり、確定することは困難であるが、大規模工場制度の攪乱の影響の渦の中で、そして産業革命の途上で生じたことだけは明らかである。

最後にサンダーソンと R. S. スコフィールドが、イギリスの工業化・経済成長に教育は重要な役割を演じはしなかった、との結論を導く際の〈教育〉の役割に言及しておく必要がある。C. A. アンダーソンと M. バウマンは1950年代における一人当たりの国民総生産と識字率の国際比較から、持続的な経済成長を始動するためには、30、40%の識字率が必要とされることを明らかにした<sup>10)</sup>。これに対して、サンダーソンやスコフィールドは文盲率が18世紀後半に長期的停滞の状態であり、近代工場内の生産過程は労働者に技能や教育を要請しなかったし、こつがより重要であったので、ランカシャーの経済が依拠している綿工場労働者——織布工、紡績工など——の間で識字率が農村平均よりも低く、文盲が支配的であった事実から、教育は工業化というイギリスの経験に何の関連を持たなかった、と結論づけている。すなわち「識字率の低下は

8) M. Sanderson, *op. cit.*, 1972, pp. 81-82. M. Sanderson, *op. cit.*, 1974, pp. 109-110. たとえば「おばさん学校」は「全く嘆かわしい状態」である (*Report of the Manchester Statistical Society on the State of Education in Manchester in 1834*, 1837, p. 3.) あるいは「全く無力」 (*the Same Society's Report on Salford in 1835*, 1836, p. 8.) と描写されている。

9) M. Sanderson, *Education, Economic Change and Society in England 1780-1870*, 1983.

10) M. Bowman and C. A. Anderson, 'Concerning the Role of Education in Development' in C. Geertz (ed.), *Old Societies and New States*, 1963, pp. 247-279.

経済成長のわき上がりを妨げはしなかった。というのは、工業化の性格が教育制度に対してたいへん低い識字力しか要求しなかった。」<sup>11)</sup>「識字力と経済成長との因果関係は逆転されることを示唆している。この代替見地では文盲の減少は成長の原因の一つというよりも、経済成長によって惹起された文化変化のように思われる」<sup>12)</sup>

これらの主張に特徴的なことは、工業化と教育との関連という問題が、近代工場内の職種遂行が識字力や教育の進展に依存しているか否かとの議論へと、収斂してしまっており、識字力が経済技能としてしか捉えられておらず、文化技能として識字力の役割がすっかり抜け落ちていることを、ここでは指摘しておけば充分であろう。

以上見てきた産業革命期の識字率動向の分析にはより精緻な識字率の数値の集積が必要とされるであろうが、それよりも筆者の関心を惹くのは解釈の中に見え隠れしていた次の二つの問題である。

一つは<学校教育が識字力を産み出した>という前提である。サンダーソンは基本財産学校が識字力を産み出し、産業革命の構造変化によって子どもたちはフル・タイムの学校出席を阻まれた、と主張しているが、そこには18世紀の労働貧民の子どもたちは学校教育の結果、識字力を獲得したという暗黙の前提がある。教育施設・機関が識字力の源泉であるとの前提は、近代公教育学校が国民を包摂し終えた時点ではあてはまるかもしれないが、現在問題としている18世紀から19世紀中葉にかけてのこの時点で、その前提がどれほどの信頼性をもちえるかは大きな検討課題となる。

第二の検討課題は、上記のことと若干関連していることであるが、<産業革命は教育を進展させたのではなく弱体・脆弱化させた>との見解の信憑性についてである。サンダーソンが統計協会の報告書を鵜呑みにして、「おばさん学校」や「庶民昼間学校 (common day schools)」に対して否定的評価を下して

11) M. Sanderson, *op. cit.*, 1972, p. 75.

12) R. S. Schofield, 'Dimensions of Illiteracy, 1750-1850', *Explorations in Economic History*, Vol. 10, No. 4, 1973, p. 454.

いることは既に指摘した<sup>13)</sup>。しかし1830、40年代の議会の教育調査報告書、統計協会報告書などは、その政策的意図あるいは拠って立つ道徳文化によって大きくその統計および内容が規定されており、信頼できる教育調査報告書にはほど遠いものであった。それらの報告書作成者の背後に存在していたのは、ブルジョアジーのヘゲモニーのもとでの近代公教育学校の創出であり、報告書はブルジョアジーの道徳文化から、それとは異質の労働者階級〈教育〉態様を捉えようとする試み、それも失敗の試みであり、報告書の内容・統計も歪められたものとなっていた。報告書では、ブルジョアジーのヘゲモニー下の〈学校〉教育こそが普及・発展させられるべき〈教育〉であり、労働者階級のあるべき教育とは公営〈学校〉における〈教育〉を意味していた。他方、労働者階級に蔓延している〈無知とアパシー〉の所産である「おかみさん学校」や「庶民屋間学校」などの労働者階級私営学校は場あたりの劣悪な学校あるいは公営学校にとって代わられるべき運命にある学校として徹底的に批難的となっている。極端な場合には託児施設であるかのように記述されることが多い。このことは何ほどの真理を含んでいようとも、その無条件の普遍化は危険性を孕んでおり、検討を必要とする。このような否定的評価が定着したのは、言うまでもなく報告書が担っていた歴史的課題への批判的検討を欠落させ、無媒介に報告書に示された見解を受容した結果である。

## II. 労働者階級〈教育〉態様

スコフィールドは教育は経済成長の原因ではなく、その結果であるとの見解を支持するために、識字率の趨勢から学校教育の問題へと焦点をずらしている。「この時期の学校教育は……直接の現金支出を伴っていたので、識字力の実際の有用性は教育への投資をするかどうかの強力な論拠であっただろう。若干のグループにとって、この投資コストは見込まれる利益を越えている。19世紀末の一層識字力の普及した世界においてさえも、授業料の廃止は依然としてその

13) 労働者階級私営学校の多くは教師の名前をつけて呼ばれていた。それに *dame* あるいは *common* という蔑称を与えたのは1830年代の調査者たちであった。

ことによって失われる稼得力の『損失』を負担させたままであった。教育に対する普遍的投資は法の強制のもとではじめてなされた。<sup>14)</sup> 換言すれば、家族の稼得力と学校教育への投資との緊張関係のもとでは、授業料は労働者階級にとって教育への障壁となっていたということである。さらに、学校教育が〈経済〉的価値を持つならば、親は積極的に投資したであろうに、〈経済〉的価値を持つ教育はより実践的技能と関連しているので、そしてそれらは家庭や労働者仲間内で獲得できたので、識字力のみを提供する学校は労働者階級の親によって支持・後援されなかった。したがって義務教育法によるまで教育への普遍的投資はなされなかった<sup>15)</sup>、との主張である。

教育とは労働者階級のために教会によってであれ、国家によってであれ「外部から」与えられるものであり、その学校教育が識字率の上昇を惹起した、との考えがここでは示唆されている。このことをサンダーソンはより明確に主張する。産業革命の攪乱的影響は明らかに識字力を押し下げた力であり、「1820年代あるいは1830年代の大衆識字力の近代的上昇を始動させたのは、工業化の社会的害悪の矯正をめざした教会やそれに続く議会の建設的仕事であった。」<sup>16)</sup> とりわけ「1870年法以前のイギリスの識字力の増加の背後に存在したのは、1833年後とくに1839年以降の国民協会の目を見張るばかりの膨張・拡大であった」<sup>17)</sup>と。

産業革命期の教育の「空隙」を埋め合わせたのは、それらの公的教育活動であるとの主張は、〈学校教育が識字力を産み出した〉そして産業革命期の社会構造の転換は〈教育を弱体・脆弱化させた〉という前提のもとでは、もはや識字力を産み出す源泉を教会や国家による「外部から」の教育活動に見出すしか道はなかった。それが前提からくる論理的帰結であろう。

労働者階級にとって教育は〈外因性〉のものなのだろうか。確かに学校教育は現金を支払わなければ手に入れない商品であった。家族内で子どもが潜

14) R. S. Schofield, *op. cit.*, pp. 450-451.

15) *Ibid.*

16) M. Sanderson, *op. cit.*, 1974, p. 112.

17) M. Sanderson, *op. cit.*, 1972, p. 88.



在的稼得者である場合には、学校教育を受けさせることは家族にとって授業料の支払いと子どもたちの稼得を失うという二重の重荷を背負うことを意味した。このように家族経済に教育が従属している労働者階級の間では、子どもたちの在学期間そして受けとる学習量をきびしく制限する結果となった。19世紀中葉までの子どもたちの学校教育経験は、せいぜい途切れ途切れの短期間のものでしかなかった<sup>18)</sup>。多くの子どもたちは学校で読み方を習ったであろうが、書き方を習得するほど長期間にわたって学校に出席していたわけではなかった。多くの学校は教授の実際的知識を欠いており、書き方を全く教えていなかった学校も多い。たとえばリーズでは1839年には週日制学校の半分以上しか書き方を教えていなかった<sup>19)</sup>。その結果多くの子どもたちは貧しい識字力で学校を離れていったはずである。もちろん義務教育が存在していなかったため、全く学校へ通わなかった子どもたちもいた。

しかし、労働者階級がこのような状態の中で教育に対するイニシアティブを發揮していなかったというわけではない。注目すべきは労働者階級私営学校の繁盛とそれに対する労働者階級の支持である。1833年の国庫補助金制度をてことする近代公教育学校創出の試みにもかかわらず、二大協会系の学校は思うほど労働者階級の支持を得られていなかった。1830年代すべての初等学校教育の半分以上は、一般に公営学校よりも高額授業料を徴収していた労働者階級私営学校によって提供されていた。1850年代になっても、生徒数の2/3は公営学

18) スコフィールドは1年半と推定しているのに対して (R. S. Scofield, *op. cit.*, p. 452.), E. G. ウェストはニューカッスル委員会報告書では5.7年, 1851年の教育センサスの統括者H. マンの証言は4年以上である, と主張している。(E. G. West, 'Literacy and the Industrial Revolution', *Economic History Review*, Vol. 31, No. 3, 1978, p. 376.) ウェストの主張は公的報告書への絶対的信頼にもとづいており信憑性はあまりない。J. S. ハートによれば, 1860年代では子どもの稼得力と家族内での彼の生活費が等しくなるのは8歳から10歳にかけてである。(J. S. Hurt, *Elementary Schooling and the Working Classes 1860-1918*, 1979, p. 34.) 家族規模, 家族の経済状態, 男子と女子, 長子と末子などの諸条件によって在学期間に差異が生じたことは確かである。

19) S. A. Harrop, 'Adult education and literacy: The importance of post-school education for literacy levels in the eighteenth and nineteenth centuries', *History of Education*, Vol. 13, No. 3, 1984, p. 193.

校によって占められていたが、学校数は労働者階級私営学校の方が多かった<sup>20)</sup>。労働者階級地域社会の一部であり、教師も地域社会の一員であったこれらの学校は、労働者階級の親が支払う授業料に全面的に依存しており、まさに〈労働者階級文化〉の所産であった。組織化・構造化された公営学校は道徳・宗教教育、時間割・出欠席、頭髮・衣服・身だしなみなどのきびしい規律への絶対的服従をその本質的要件としており、労働者階級にとって「夾雑物」を含んでいたがゆえに不信・敵愾心を持って拒否された。逆に労働者階級私営学校はそれらの「夾雑物」を排し、識字教育を主体に運営されており、労働者階級の教育要求に適合していたがゆえに（スコフィールドのひそみにならえば識字力のみを提供したがゆえに）、支持されたのである。

したがって、学校教育の領域にかぎっても、教育は慈恵の諸団体、教会、国家などの、公的諸機関によって労働者階級地域社会に下され、受容された商品ではなかった。労働者階級私営学校教師、公営学校の教師と管理者は自らの学校に生徒を勧誘するのにやっきとなり、たいへんな努力をしたが、親は最終的に子どもを学校へ通わすか否か、どの学校へ通わすか、そしていつ離学させるかの自由を保持していたのであり、教育に対するイニシアティブを發揮していたのである<sup>21)</sup>。

識字力の伝承者としての労働者階級私営学校の役割はもちろん看過できないものであるが、その学校だけが識字力の伝承を請け負っていたわけではない。たとえば炭坑夫として失業したデビッド・ラヴは自叙伝の中で次のように語っている。「一週間の間雇い主を探し歩いたが、見つからなかった。一つの大きな村の幾人かの人に勧められて、彼らの子どもたちを教えるために学校を経営することになった。彼らは私のために暖炉のある納屋のような空屋を見つけてくれ、長いすとテーブルを備えつけてくれた。最初の週には12人以上の生徒が

20) 労働者階級私営学校についての最近の研究として P. Gardner, *The Lost Elementary Schools of Victorian England*, 1984. があるが、公的調査は労働者階級私営学校数を過少評価している、と主張している。

21) 労働者階級私営学校は全面的に授業料に依存していた。地方、二大協会系の公営学校も多くは無償であったわけではなく、授業料に頼る割合は高かった。

確保でき、毎週毎週増えていき、40人以上の生徒にもなった。読み方は週1ペニー、書き方は3ペンス半しか授業料が得られなかったので、私の賃金はたいへん少額であり、低額であった。私がそこにいたのは短く、約5ヶ月であった。]<sup>22)</sup>労働者階級私営学校は労働者階級の中のこのような数多くの潜在的教師の存在に支えられていたのであり、また労働者階級私営学校を支えることができたのは、労働者階級地域社会の中で識字力の伝承がなされていたことを示唆している。

学校が存在しない場合、あるいは適切な学校がない場合には、親は自分自身で子どもたちを教えており、識字力の伝承者としての親の力はたいへん大きかった。1840年代の児童雇用委員会報告書の証言から、労働者階級の親たちが子どもたちに基礎的識字力を獲得させるのにいかに尽力したかを垣間見ることができる。炭坑で働くジョン・キンスラーは「(たいへんよく)読むことができ、自分の名前を書くことができる。彼の父親が彼を教えた。採炭場を下りて働く以前2年間ほど学校へ行った。]<sup>23)</sup>ウィリアム・アーノルドは「12歳であるが……この炭坑に來た時9歳であった……私は少し読み書きができる……両親によって、そして学校で習った。]<sup>24)</sup>エレアノール・スクローザーは14歳の陶器製造労働者であったが、「現在学校へ全く通っていない……働き始める以前にかなり長い間通った。しかし読み方はほとんど家庭で学んだ。]<sup>25)</sup>

世代間の識字力伝承は親と子どもとの間に限定されていたわけではなく、兄弟姉妹間でもなされていた。「私は紡績工です……私は以前は学校へ通いました。私は読めます。私は少しだけ書けます。私ができることは兄が私に教えて

22) David Love, *The Life, Adventure and Experience of David Love, 1823-4*, p. 14, quoted in David Vincent, *Bread, Knowledge & Freedom: A Study of Nineteenth-Century Working Class Autobiography*, 1981, p. 103.

23) P. P. 1842 [381] xvi, *C. E. C.*, p. 605. quoted in P. Gardner, *op. cit.*, p. 99.

24) *Ibid.*, p. 677.

25) P. P. 1843 [432] xv, *C. E. C.*, p. 119. ガードナーによれば1860年代の報告書にもこのような記述がみられる。

くれたものです。」<sup>26)</sup>「私は19歳です……私は読むことはまあできます。そして少し書けます……私は家庭で妹たちに教えることで記憶を新たにしています。」<sup>27)</sup>

もちろんすべての子どもたちが「子ども時代」だけで識字力を獲得し、それ以後識字教育がなされなかったわけではない。生嚙りの識字力は結婚登録簿に自署するまでの期間に、彼らを取り巻く多くの人々——兄弟、友人など——からの教授で補われ、また自助、自己教育によって、あるいは多くの成人教育グループや機関によって識字力は日常的に読む能力、そして書く能力にまで高められていった。

成人してからも基礎的識字力を獲得する機会は提供されており、子ども時代あるいは成人してから基礎的識字力を獲得した人々にとって、識字力を補充・拡大し、日常的読み書き能力にまで高めるために利用できるグループや機関は19世紀には数多く存在した。その中でもインフォーマルな相互改善協会 (mutual improvement societies) はとりわけ重要であり、「原基的労働者階級自助集団」<sup>28)</sup>とも評価されているものであり、多くの地域では日曜学校と密接な連携を保っていた。メカニックス・インスティテュートもしばしば相互改善協会を持っており、逆に若干の場所では、それらはメカニックス・インスティテュートの先駆けでもあった。チェスターのインスティテュートは相互教授クラスをその歴史で早くも1835年から開設しており、1843年には次のように述べられている。「彼らのプランはほとんど例外なく後にそれについての簡単な読書をしたり、会話をしたりする、あるいは与えられた問題について議論をしたり、そして3、4の暗唱で終わる。」<sup>29)</sup>それは「外部から」押しつけられたもの

26) P. P. 1833 [450] *Report from Commissioners (Factories Inquiry Committee)*, p. 22.

27) P. P. 1842 [381] xvi, C. E. C., p. 72. このような識字力の伝承形態は労働者階級の間では一般化されていた。労働者階級自叙伝はそのことを明らかにしている。D. Vincent, *op. cit.* 参照。

28) S. A. Harrop, *op. cit.*, p. 197.

29) *Chester Mechanics' Institute Minute Book* (24 November 1835) and *Mutual Instruction Class Minute Book* (4th April 1843) quoted in

ではなく、労働者階級自身によって創り出されたものである。自学の労働者はそこに集う人々の望みを明確に述べている。「私は……私自身のように子ども時代を脱皮して大人になることを楽しみに待つ同じ精神を持つ人々と出会った。われわれは力を合わせて団結し、現在のメカニクス・インスティテュートの核を形成した。相互改善協会の名前でその時は存在した。」<sup>30)</sup>

また子どもから成人までの教育機関として日曜学校が識字力の伝承に大きな役割を果たしていた。1850年までに200万人の労働者階級の子どもたちが登録され、そしてほとんどが生徒と同一の階級出身の教師25万人がそこで教えていた<sup>31)</sup>。クラスで基礎的識字力を習得した後、そのメンバーは多くの他のグループや活動に参加することができた。多くの日曜学校は継続教授・学習のために若い男性クラスそして女性クラス、相互改善協会や各種のクラスがそのメンバーの要求に応じ開設されていた。文庫・図書室が普通には最初に提供された施設の一つであった<sup>32)</sup>。1870年以降子どものための世俗教育は停止したが、要請があったところでは大人のためには継続した。また日曜学校は疾病クラブ、埋葬クラブ、余暇活動、社会的活動を提供し、生涯教育の観を呈していた。それは一種の労働者階級地域社会センターであり、人々は生涯そこに属した。「ストックポートでは……その町で生まれ育った男女が、子どもや孫と一緒に生涯その学校へ通った。70歳になる一人の老人は65年間学校へ通っていた。」<sup>33)</sup>

インフォーマルということを特徴とする、労働者階級によって運営されたこ

---

S. A. Harrop, *op. cit.*, p. 197.

30) Benjamin Brierley, *Home Memories and Recollections of a Life*, 1886, p. 35. quoted in S. A. Harrop, *op. cit.*, p. 198.

31) T. W. Laqueur, *Religion and Respectability: Sunday Schools and Working Class Culture 1780-1850*, 1976. p. 147. 日曜学校を労働者階級文化の所産として捉えるラーカーに対する批判としては、M. Dick, 'The Myth of the Working Class Sunday School', *History of Education*, Vol. 9, No. 1, 1980. がある。ラーカーは労働者階級の子どもが日曜学校で平均4年間にわたり週3～5時間教育を受けたことが、19世紀イングランドの大衆識字力を産み出した、と結論づけている。(T. W. Laqueur, *op. cit.*, p. 123.)

32) D. Vincent, *op. cit.*, pp. 111-112.

33) S. A. Harrop, *op. cit.*, p. 198.

これらの成人教育グループでは「競争」ではなく「協同」的な学習が気心の合った友人同士の間でなされた。彼らは「上から」押しつけられたものではなく自らが望むことを学ぶことができた。確かに適切な教師を見出す問題は大きな障壁であったが、相互に教え合うことによって、あるいは日曜学校のように、そこにかつて在籍した生徒が今度は教師として教えるという形で、自らの階級の中から教師を輩出させることによって難問を解決していった<sup>34)</sup>。

したがって労働者階級によって運営されたほとんどの成人教育グループや機関は「上から」「教育屋」が押しつけるメカニクス・インスティテュートなどとは性格を全く異にしていた。教師自身が生徒と同様きびしい社会環境の中で識字力そしてそれ以上の知識を獲得するために幾多の困難を自らの手で打開し、それを乗り越えてきた人々であり、次世代へ自助と自己教育の〈心性文化〉を伝えたい、との希望を持った人々であった。それらの成人教育グループや機関の雰囲気は押しつけがましい慈善や恩恵ではなく、見かけが貧しいあるいは理解が遅いということで烙印を押されることもなかった。労働者階級自身によって運営されたという事実、そしてそのことによって持つ特徴は、成人による学習を奨励し、基礎的識字力の習得ばかりでなく、それをを用いていく楽しみを見出ししていくのに第一の重要性を持っていた。

産業革命による社会構造の転換、村落共同体の崩壊そして都市化の波の中で、かつて民衆が保持していた生活文化も変容を迫られていたことは確かである。しかし工業化・都市化は一撃のもとにアトム化した労働者群を輩出させたわけではない。労働者は伝統的社会が持っていたモードや心性を剥ぎ取られたわけではない。新しい工業化・都市化社会の中でも生き延び、再生がはかられたのである。この〈労働者階級文化〉にはそれ固有の教育慣行が形成され、定着していった。読み書きの学習——識字力の伝承——は今日のように子どもたちを学校という隔離された空間・時間の中で「子ども時代」に限ってなされる活動ではなく、前の世代から次の世代へ、年長者から年少者へと、子どもから大人

34) 日曜学校は年長の生徒が幼い弟妹に彼らが習得した技能を伝達したいとの希望の表現のための媒介物であった。(T. W. Laqueur, *op. cit.*, p. 93.)

への成長プロセスの一部として生活の中に融け込んでいた。〈教育=学校〉と〈非教育=学校以外の生活総体〉との区別は顕在化していなかった。識字力の伝承は親、兄弟、縁者そして当時の中産階級文化の基準からすれば、教師と呼ぶことさえはばかれる、免許状もなく、教職訓練も全く受けていない労働者階級私営学校教師の仕事であり、その必要性が生じ、機会が得られれば、大人になってからも自学そしてインフォーマルな集団内での相互学習の中で獲得され、強化されるものであった。

社会の基層に存在していた労働者階級の教育慣行を跡づけることは難しいし、ましてや計量化することはもちろん不可能であるが、このような〈労働者階級文化〉に固有なく教育〉態様が存在し、制度ではなく一種の〈教育網状組織〉を張りめぐらしていたのであり、それこそが識字力を産み出した源泉であった。〈教育網状組織〉を張りめぐらすことができたのは家庭、生産点、地域社会などの場所が〈自律性〉の余地を残していたからであり、労働者自身がそれを保持しようとしたからである。19世紀前半の公的報告書がしばしば〈教育〉に対する労働者階級のアパシーとして捉えている近代公教育学校——労働者階級のための学校——への不信・敵愾心はそのような学校が〈労働者階級文化〉とは異質なものであったがゆえに生じたものである。

それではなぜ労働者は識字力を獲得することにそれほどまで熱意を示したのか。

少なくとも19世紀中葉までは、ほとんどの職種それ自体では識字力を必要とはしなかったであろう。職業技術・技能は書物による学習を媒介とすることなく、生産現場において獲得されていた。サンダーソンは、1830年代ランカシャーでは青年の半分以上は父親の職業を継ぎ、識字力を身につけた青年の4分の3は親と同一の職業か、父親よりも識字力が低い職種へ沈没した、との事実を指摘し、これは「産業革命はより識字力を要求し、より識字力を必要とする職種を創り出し、増大する教育ある労働力を引き上げ、それらの職種に投げ込んだと見なす産業革命の解釈と矛盾する」<sup>35)</sup>と主張する。しかし不熟練労働者の子

35) M. Sanderson, *op. cit.*, 1972, p. 101.

どもたちが熟練労働者になり難かった理由は識字力の問題ではない。熟練工の徒弟となるには基礎的識字力以上は要求されなかったし、また、その能力を具えていたからといって、熟練工の徒弟となる機会がすべての少年たちの前に開かれていたわけではない。工場制へと移行した綿工場においてさえ、父親が直接子どもを雇用できない職種でさえ、子どもが8、9歳になると、工場での就労を父親が直接雇用主へ申し入れるのが一般的とされていた。若干の職種ではこのことを一層拡大させて、職種への入職を一定の近親にのみ制限する規則を雇用主に対して認めさせること迫った。たとえば綿紡績一大総同盟 (One Grand General Union of Operative Cotton Spinners) は「紡績工の息子・兄弟・孤児の甥、そして工場主の貧しい身内以外のだれにも紡績技術を教えるはならない」ことを1830年と1838年の集会で確認していたし、他にも熟練工である力織機工は息子に、整経工は息子および兄弟にという具合に職業技能伝授を限定しようとしていた<sup>36)</sup>。

識字力と職種、識字力と社会移動を結びつけて考えるということは、他の要因が強く働いていたがゆえに、識字力の産業革命期における役割を見誤ることになる。職種それ自体は識字力を必須としなかったことは、産業革命期に識字力が必要とされなかったことを意味しない。識字力獲得のための労働者階級の〈教育網状組織〉の存在自体が何よりも労働者階級が識字力を渴望していたことを示している。

識字力を獲得した後、識字力をもって人々が何をするかは大きくは文化そして識字力がその文化に参加するためにどの程度必要であるかにかかっているのである。「人々はこれあるいはあれという特別な理由で読み書きができるようになったのではなく、書き言葉のみが可能とするコミュニケーションの力によって、生活すべての領域で接触されている。したがって読み書きを習う一つの動機があった。」<sup>37)</sup> 社会が保持していた文化に全面的に参加するためには識字力は

36) M. Anderson, *op. cit.*, p. 119.

37) T. W. Laqueur, 'The Cultural Origins of Popular Literacy in England 1500-1850' *Oxford Review of Education*, Vol. 2, No. 3. 1976, p. 255.



必須な技能であった。

たとえば18世紀後半から19世紀前半にかけて本、新聞、定期刊行物はそれ以前に較べ劇的ともいえるほどの増加をみた<sup>38)</sup>。これらは知識の追求への渴望を刺激したことはまちがいない。工業化・都市化によって惹起された出版・販売革命の結果、印刷された言葉の存在は労働者階級に激しいインパクトを与えた。俗謡や昔話は書き言葉にされ、販売されていた。口承伝統は書き言葉を通じて伝達されていた。呼売り本や俗謡の市場が広まっていたことがその浸透度を証明するものであり、1800年までには大衆読者層が形成された、と指摘されている<sup>39)</sup>。

本を所有する伝統は以前からあり、各家庭には宗教関連書があった、19世紀にもこの伝統は保持され、聖書やバンヤンの『天路歷程』が人々の心性に及ぼした影響は大きかったにちがいない。宗教的レトリックが隔々にまで浸透している社会では、その文化に参加するためには少なくとも読めることが必要であった。もちろん宗教に対する接近は教会やチャペルに通うこととは異質なものであった。聖書や祈とう書の美しい言葉を覚えることではなく、天然痘やコレラそして死に日常茶飯事として直面せざるを得なかった人々にとって、死後を約束する宗教は心理的支えを提供した<sup>40)</sup>。教育を受けることは、社会移動を望むからではない。「貧乏人が貧乏人であるというだけで出会わねばならない数多くの困難をとまかく、減らしたいという考え、とずっと密接に結びついていた。」<sup>41)</sup>

また、18世紀末から19世紀前半にかけて、識字力は政治の世界と関連づけられるようになった。ロンドン通信協会からチャーティストまでの労働者階級急進主義は識字力を前提として成立していた。教育はあらゆる労働者組織におい

38) 印刷・製本技術の革新によって新刊本は18世紀末には平均1年で372冊、1828年には842冊、1853年には2,500冊にもなった。月刊誌は1831年に177冊、1853年には362冊に達した (D. Vincent, *op. cit.*, p. 116.)

39) V. E. Neuburg, *Popular Education in Eighteenth Century England*, 1971, p. 139.

40) T. W. Laqueur, *Religion and Respectability*, p. 164.

41) リチャード・ボガート、香内三郎訳『読み書き能力の効用』晶文社、1974年、69頁。

て政治的戦略の一環として設定されていた。それらの組織は基礎的識字教育から高度な経済・政治問題を論じる討論グループまで幅広い教育の仕事を抱え込んでいた。彼らのスローガンは「知は力なり」であり、「真の有用知識」であった。有用知識普及協会（SDUK）やメカニックス・インスティテュートを牛耳る「教育屋」が提供する、ささいで子どもだましの「知識」ではなく、実践的目的、すなわち労働者が日々の生活の中で経験することときり結ぶものこそ「真の有用知識」であり、知識の追求は労働者が解放されるための本質的な道具を提供するものであり、知識を追求するためには読めなくてはならなかった。急進主義的教育形態を象徴しているのは、急進主義的出版物——ブロード・シート、新聞など——であり<sup>42)</sup>、それらは書き言葉で表現されたものであったことは、このことを証明している。

### III. 労働者階級〈教育〉態様の歴史的規定性

労働者階級〈教育〉態様がけっして〈教育=学校〉と〈非教育=学校以外の生活総体〉とに画然と区別されずに、融合状態にあり、子どもたちは親、兄弟、縁者そして友人によって、あるいは労働者階級私営学校、成人教育グループ・機関によって、生活領域の一部として識字教育がなされ、またそのような〈教育〉態様が〈労働者階級文化〉の所産であり、それに固有な教育要素であったとすれば、それをどのように評価するかが問題となる。

これらの〈労働者階級文化〉が保持していた〈教育〉態様は、生活の生産・再生産が一定程度の〈自律性〉を持ち得ていたがゆえに存在したものであった。すなわち資本の浸透が家庭・仕事場・地域社会の隅々にまで到達していなかったがゆえに、そのような〈教育〉態様を、そして〈自律性〉を保持し得たのである。

前産業化の歴史的社會においては人々は家族を中心とした狭い地域社会の内

42) J. H. Wiener, *The War of the Unstamped: The Movement to Repeal the British Newspaper Tax 1830-36*, 1969. P. Hollis, *The Pauper Press; A study in Working-class Radicalism in the 1830s*, 1970. 参照。

部に閉ざされており、〈教育〉は多かれ少なかれ生産単位としての性格をもっていた家庭を中心とした地域社会の社会的な生活過程において、〈教育〉を生活から切り離すことなく、自然成長的に行なわれた。子どもたちの教育は日々の生活と労働を通じた家庭教育を中心とする広い意味での〈教育〉で充分ことたりたわけである。確かに産業革命は産業資本の確立であり、家庭を中心とした社会生活過程での教育力を衰退させた時代ではあるが、少なくとも19世紀中葉まではその過程は完成をみていなかった。それは労働者階級〈教育〉態様の存在が明白に物語っている。

しかし、その労働者階級〈教育〉態様が依拠していた〈自律性〉は生産での労働の資本への従属強化を通して、次第に浸食され、分断されていく歴史的運命にあった。家庭・仕事場・地域社会の基盤の上に〈教育〉を築き上げることは難しくなっていた。と同時に交通そして社会的分業の歴史上かつてないほどの規模における全面的展開によって創出された社会においては、生産力水準に見合った教育を把握し、さらに発展させるような人間をつくり出す必要が生じてきた。

日曜学校は急激な経済的・社会的変化が親から子どもを引き離した時代に成長した。父親は息子に職業技能を、母親は娘に家事を教えることができたが、他方基礎的識字力の伝承は可能であったにしても、印刷されたことばという非伝統的スキルは伝達できなかった時代にそのギャップを埋めるために成立したものである<sup>43)</sup>、との指摘は新しい教育の〈社会的要請〉の萌芽がそこに存在していたことを示している。ただし、その教育の〈社会的要請〉の萌芽を満たすことは地域社会の〈自律性〉の上に築き上げることが可能だったのである。労働者階級私営学校が19世紀中葉から漸進的衰退を辿っていくのは<sup>44)</sup>、〈自律性〉の崩壊が進んだことの証しである。労働者階級の〈教育網状組織〉はきわめて脆弱ともいうべき基盤の上に成立していたものである。家庭・仕事場・地域社会が担うことができない教育の〈社会的要請〉を、国家が直接統括する義務制

43) T. W. Laqueur, *Religion and Respectability*, p. 153.

44) P. Gardner, *op. cit.*, pp. 71-72.

近代公教育学校を創出することによって満たす時代はすぐ目前まで迫っていた。

しかし近代公教育学校は崩壊した労働者階級〈教育〉態様の代替としてのみ現出したわけではない。それは労働者階級〈教育〉態様が産み出す労働者階級に固有な生活規範・習慣・行動様式、心性すなわち〈労働者階級文化〉——それらはしばしば市民社会の支配的イデオロギーへの同化を拒み、市民社会秩序へ錯乱的影響を及ぼす可能性を秘めていた——の破壊・転換をめざしたものであった。〈労働者階級文化〉の伝承可能者である子どもを家庭そして地域社会から引きずり出し「子ども時代」を押しつけ、労働者階級〈教育〉態様から隔離し、〈学校〉で教育することがブルジョアジーにとって緊要とされた。労働力の代代的再生産、生活の再生産へと直接介入することによって、支配的イデオロギーを子どもに浸透させ、労働者の内面的世界を変え、近代公教育学校は市民社会秩序安定のための機関として市民社会に不可欠な機関となっていった。

結局のところ、ここまで無規定のままに用いてきた〈労働者階級文化〉とは政治的〈階級意識〉に裏打ちされた文化ではなく、残存する文化、あるいは工業化・都市化の中でそれが適合・変容した文化であった。ある意味で過渡期的文化であった。それに固有なく教育〉態様はそれが拠って立つ基盤への資本による浸食と、近代公教育学校の攻撃のもとで、19世紀中葉以後後退を余儀なくされていく。19世紀中葉までの労働者階級〈教育〉態様は〈学校=教育〉と〈非教育=学校以外の生活総体〉との区別を否定する点で、近代公教育学校を相対化する視点をわれわれに提供してくれるものであるが、歴史を遡行し、そこにモデルを求めることのできない存在であった。