

戦間期日本の社会教育と農村

波内 知津

はじめに

本論文は、戦間期日本の文部行政における農村の位置づけを検討し、教育制度を通じた国民統合のあり方を考察するものである。

二つの世界大戦に挟まれた戦間期、その前半期にあたる1920年代は、戦前期日本の国家体制の整備という見地からすれば、「社会の発見」の時代として特徴づけられる。

1910年代のヨーロッパ諸国における大規模かつ長期的な総力戦の経験を契機として、日本では、統一的な国家体制の実現を第一に志向する明治期以来の流れをいったん画し、改めて日本という国のあり方、行く先を問い直そうとする動向が生じた。「世界の大勢」に準拠した「改造」「改善」を追求する気運の高まりがそれである。この「改造」「改善」の動きのなかで焦点を当てられたのは、従来のように国家の体制や政治というよりは、むしろ人びとの日常生活そのものであった。人びとが営む通常の暮らし、何ら特殊ではない生活、そこに日本という国のありようを「改造」「改善」していく糸口が見出されたのである。そしてここで、人びとが営む卑近な生活と一国としてのあり方、国力とを接続する媒介項として機能したのが、「社会」であった。

「社会」についての同時代人の認識は、次のように説明される。すなわち「社会」とは、個々人の集まりである大衆で埋め尽くされ、そこには、従来の国家概念には回収しきれないような、人びとの日常的な生活実態がある。この「社会」領域の拡充発展こそが日本という国を「改造」「改善」していくための基調となりうるのだ [小林1988, 有馬1999]。同時代人はこうした論理を用いて、人びとの日常生活を国家的関心事として取り扱い、それを足掛かりとして国のあり方を問うたのである。

このように「社会」という概念を介在させることによって、論理的には、人びとは日々の生活を営むいつもの姿で国家と結びつくことになる。このことは、国民国家体制の構築という見地からすれば、ひとつの転換を意味する。なぜなら、ここにおいて人びとは、たとえば有権者や納税者や兵士などといった特定のカテゴリーに制限されることなく、皆一様に国家に関係することになるからである。

別の言い方をすると、それまで国家に直接関与し得る「(一等)国民」としての地位を保障してきた法制度上の権利や義務の有無にかかわらず、日々の生活を営むというただそれだけで、国家のあり方に関係する存在として認められることになったのである。国民国家としての体制統合過程においては、必ずしもすべての人びとが当初から一律に「国民」として認知されていたわけではない。国家による統合は同時に排除を伴うという「国民国家の矛盾的性格」[西川1995:7]からして、上述のような「(一等)国民」が存在する一方、それと同じだけの法的権利・義務を認められていないがゆえに「二等国民」視されてきたカテゴリーも存在していたのである。

ただし、これがひとつの転換を意味するとは言っても、こうした「社会」をめぐる議論の盛り上がりを契機として、実際に、従来「二等国民」であった人びとすべてに対して参政権や財産権、兵役が認められたり課せられたりしたわけではない。しかしながら、人びとと国家を媒介するものとしての「社会」が盛んに論じられていたという事実は、この時期に、明文化された法制度とは別の次元で、人びとを国家に関係する存在として、ひいては「国民」として認識するための枠組みが意味を持つに至ったことを示すものと考えることができる。つまり、20年代に国家体制のあり方を議論する文脈で「発見」されたのは、人びとと国家とを取り結ぶ媒介項となる「社会」だけではない。そこでは、日本という国のなかにあって日常的ないつもの生活を営む人びとの姿もまた「発見」されたのである。民衆の国家統合という、国家と人びととの関係性を考える上では、むしろ後者の方にこそ意義がある。したがってここでは20年代の「社会の発見」を、人びとを日常の姿のまま国家に関係する存在として認知する態度、と考える。

1. 「社会の発見」と農村

このような姿勢は、同時代には、主として知識人や行政官僚たちのあいだでみられるものであった。国家体制の構築・維持を実質的に担った行政官僚らの「社会の発見」は、本論文の主要な分析対象であるが、ひとまずここで、1910年代後半から20年代にかけての時期に、いくつかの官庁で、それまでの行政では対象外にあった領域や人びとを、積極的にみずからの施策範囲に取り込んでいこうとする動きがあったことを指摘したい。行政範囲の拡張とは、ドンズロ [Donzelot 1977=1991] の議論を俟つまでもなく、一面では、民衆管理のより一層の徹底を意味している。この点に着目すると、20年代の「改造」「改善」の気運の高まりのなかで、行政主体がいかにもみずからの管轄域を取り扱ったのかを論点として検討することは、国家体制の維持・構築を担う側がどのような民衆管理を、そして国民統合を志向していたのか、その一端を探ることへとつながる。

ところで、これまで「社会の発見」は、同じ時期の都市化現象と関連づけて論じられている。「月島調査」に代表される生活実態調査の実施(内務省)や生活

改善運動の展開（文部省）など、同時期にあっては目新しい行政施策の対象が都市労働者、都市の貧民、そして都市の新中間層であったことを論拠としている点で、その視点は妥当である。ただし上述したように、行政官僚による「社会の発見」は民衆の国家統合と直接関係づけて検討する余地がある。だとすればここで、戦前期日本で政治的にも経済的にも大きな位置を占めていた農村の存在を看過することはできない。

20年代の農村をめぐるのは、これまでに次のことが指摘されている。第一次世界大戦後の大幅な景気変動と進行し続ける都市化・工業化を背景として、農村問題——具体的には脱農を伴う農業労働力の都市流出、そして小作料や耕地権をめぐる小作争議の本格的な高揚といった問題状況が生じたが、その政策的対応の焦点となったのは、従来のように土地を所有し高額納税者であるところの地主や名望家ではなく、むしろそれらとは相互の利益分化を前提とした関係で取り結ばれた小作農民の存在であった。農村の国家統合という観点からみると、実際に農業に従事する人びとが政策レベルで取り上げられるようになったというこの事実は、ひとつの画期をなす出来事である [林2000]。なぜならこのことは、それまでの農村の支配構造においては地主・名望家の下に従属する存在とみなされてきた小作農民が、それ固有の利害にもとづき主体的に行動するアクターとして、新たに認識されることになった、すなわち「発見」されたことを意味しているのである。

つまり同じ行政という水準にあって、都市に向けた視線が日常の姿のままに国家に関係するような人びとの存在を「発見」したのと同じ20年代に、農村には日々農業に従事する人びとの存在を政策的対応の対象として「発見」するような視線が向けられていた。戦前期の日本という国の全体的なありようを視野に収めようとするれば、これら都市と農村という二つの領域は別々の 이슈に委ねられるのではなく、むしろ両者の関係性をこそ問わなければならない。本論文は、こうした視座にもとづいている。

2. 文部官僚の社会教育構想

ここで取り上げる検討対象は、文部行政である。

明治初年からの統一的国家体制建設の始動に合わせて刷新された教育制度のもとで、国民教育とほぼ同義となる学校教育を展開した文部行政は、その当初から民衆の国民化を推進するひとつの重要な装置であった。その文部省が1910年代後半から20年代にかけての時期に、学校外教育をみずからの管轄領域に属する事項として積極的に位置づけ、施策の対象とする姿勢を示していた。それまでも学校外教育は文部行政から除外されていたのではないが、明治期の施策は学校教育の整備・確立に集中する向きがあり、その一方で、同時期には「通俗教育」と称した学校外教育については、いくつかの施策を除いてほぼ官制制定や通達にとどま

る傾向にあったことから、全体としてみるべきものは少ない、という状況であった〔国立教育研究所編1974〕。この点で、10年代後半から20年代にかけての上述の動向は、文部行政における特徴的な出来事の一つとしてみる事ができる。

そもそも学校外教育の重要性に対する認識が行政レベルで表面化したのは1910年代の初め、その直接的な契機は「大逆事件」(1910)であった。そこから通俗教育は、学校教育制度の外にある者を対象に「国民道徳の涵養」「国民智徳の修養」を实践するものと意義づけられ、本格的に着手されるに至る⁴⁾。通俗教育を専門に扱う初のセクションとして省内普通学務局に第四課が設置されたのは、1919(大正8)年であった。新設の第四課では初代課長・乗杉嘉寿が文部官僚が実務に当たる一方で、学校外教育の調査研究を目的とした「社会教育研究会」を起し、同時に機関誌『社会と教化』⁵⁾を刊行した。ここに、新たな行政領域を担当することになった者たちの意気込み、そして積極性が垣間見られる⁶⁾。

学校外教育を重視する同省の姿勢が体制整備となって具現化する1920年代の、官僚らの「社会教育」観を押さえておきたい。まず指摘できることは、「社会教育とは如何なることを指していふのであるか今日は未だ其の意義が限定されて居らず、社会教育なるもの、観念(正体)は、何人の頭にもくつきりと描かれて居らぬといつてよい。」「江幡1921:8」といったように、彼ら社会教育担当者たちの間でも、当初は「社会教育」という概念自体が未成熟であったということである。それにもかかわらず、彼らは社会教育の緊要性を主張する。その主張が依って立つ文脈とは、「改造」の気運である。以下に挙げるのは、『社会と教化』創刊号「発刊の辞」のなかの一文である。

「今や社会の実情はあらゆる方面に向つて改造すべきを要求して居る。而して浮調子な民衆と、混乱せる思想と、雷同的な運動とは何等の目標もなく、大きな渦□(=不明-引用者)の中に投ぜられた儘、其の嚮ふ所に迷つて居る。

斯る重大時機に際し、之が啓発指導を独り学校教育にのみ委ねるといふ事は、其負担の余りに重過ぎる感がある。社会に存立するあらゆる団体、あらゆる機関、あらゆる興業物に対し、大旆を翻して高調し、之を社会教育化して其嚮ふ所を知らしむるは目下の急務に逼つて居る。」「『社会と教化』第一卷第一号、1921」

ここから読み取られる文部官僚が認識した「改造」の現状とは、放っておけば民衆の「浮調子」「混乱」「雷同」といった問題状況を招来し、人びとの行動や思想の方向を拡散させてしまうものであった。その上で官僚らが志向するのは、その「改造」の流れに「人即ち社会民心の教育的改造、これが其の基調」〔前掲江幡:4〕となるよう方向性を示すことである。その実施にあたっては「学校教育を本体とせんければならぬが」〔同:5〕、上でみたような現状認識から、学校教育を補完する社会教育が要請されることになる。つまり彼らの認識では、現今の「改造」に方向性を与える作業は、あくまでも教育に依らなければならないとい

う点では、明らかに文部行政に含められる事項である。そして、そこで必要とされる社会教育は「国家百年の大計に寄与すべき生きた教育を打建てんとする」⁴⁴ というよりも、まずは、同時代人に明確に意識されていた「改造」「改善」という時代潮流への、さらに言えば現に生じている問題状況への、即時的な対応策としての意味を持つものであったと考えられるのである。

3. 新しい社会教育の特徴

より具体的に、1920年代の文部官僚らの社会教育観を検討する。

さらにみていくと彼らの考える「社会教育」とは、それ以前の「通俗教育」に対する否定的見解の上に成立するものであることがわかる。第四課初代課長・乗杉は、それまでの学校外教育施策の推移を「甚だ漠然たる意味に於て所謂通俗教育の名称の下に其の教育の一部が行はれたものであつた」〔前掲江幡：序3-4（乗杉による序文）〕と捉えた上で、「今日では最早是の如き狭義の社会教育のみを以ては満足することが出来なくなつた。」「同：序4〕と述べる。ここで同時代の文部官僚らと視点を共有して、通俗教育との相違という観点から社会教育を眺めると、その特徴として指摘できるのは主として以下の2点である。

3-1. 教育対象——「治く社会」

第一は、その教育対象にかかわるもので、社会教育とはあらゆるカテゴリーにわたって広く人びとをその射程に収めるものと構想されていることである。社会教育の対象範囲についての文部官僚らの記述を、次に二つ挙げる。

〔社会教育の対象は—引用者）治く社会である。〔略〕社会を作る諸有階級及種類の人々、家庭、又各種の団体等であつて、此の点に於て学校教育に比べて、其の範囲が至つて広範である。〕〔乗杉1923：6〕

〔社会教育の本旨としては学問・道徳・芸術・政治・実業各方面に亘つて其の一般啓発を目的とするのであるから、是の方面に関して若し未成熟のものがあれば、男女・老幼・年齢・階級・職業の如何を問はず之を被教育者と看做して教化しなければならぬ。〕〔前掲江幡：17-18〕

一方の通俗教育の対象は、社会教育との対比で言えば、ある特定のカテゴリーが突出していた。具体的には「指導者」と「青年」である。そこには、明治期の通俗教育行政が、内務省主導で推進された地方改良事業と密接に関連しながら展開されていたという事実がかかわっている。つまり、日露戦後に実施された地方改良事業の主要目標は、農村における地域社会の再建であり、具体的には地方名望家や地主層を機軸とする町村自治の推進であった〔副田2007〕。そのため通俗教育行政もまた、同事業を実施するための担い手の養成やその基盤づくりを主たる課題に据えて〔山本2003〕、地方行政の指導的地位にある者を対象とした「地方改良事業講習会」の開催や、同事業の実働を期待される青年団の組織化・育成

を中軸とした施策を講じてきたのである。それ以外の人びとにかんしては、町村内における戸主会や婦人会などといった団体の育成が図られたが、そのことはつまり地域にある人びとが、指導者や青年によって率いられる集団的存在として把握されていたことを意味している¹⁵⁾。

したがって20年代に、「学校教育を終わって社会に放たれたるものも、また学校教育を完全に受け得ない青年男女も、家庭教育の不備な少年少女も、無教育な成人も」[前掲江幡：5]、あらゆる範囲の人びとが社会教育の対象となる旨が複数の論者によって繰り返し強調されていたことは、直接的には通俗教育に対して、その教育対象の設定に、ひいてはその内容に偏向があったことを批判するものである。ただし同時に、現今の教育制度が「全く他の行政に従属的」であって「速やかに自主自立の教育を樹立して之が權威を大ならしむることは、現代我社会の混沌たる無秩序無自覚を救済し弊害を除去するの根本方策」[以上「教育は斯くの如くにして改善されん」『社会と教化』第一巻第二号、1921]であると主張されていることも合わせると、上述のような通俗教育に対する否定的見解には、次のような意図が含まれていると考えられる。それは、これからの社会教育は以前の通俗教育のようにではなく、完全に教育の文脈によって、つまり文部行政固有の文脈に即して進められるものであるという文部官僚らの意志である。

3-2. 対象への接近

社会教育の特徴の第二は、その教育目的そのものにかかわってくるのだが、社会教育を実践する上での基点として、教育対象に接近していくことを重視していることである。通俗教育と対照させながら、この点を示したい。

明治期、文部省は通俗教育を「学校教育ノ施設以外ニ於テ国民一般ニ対シ通俗平易ノ方法ニ依リ教育ヲ行フモノ」¹⁶⁾と定義していた。この簡潔な定義を分解してみると、「国民一般ニ対シ」「教育ヲ行フ」ことは、言ってみれば文部行政全般の大命題であるから、そのなかで通俗教育を特徴づけるのは「学校教育ノ施設以外ニ於テ」「通俗平易ノ方法ニ依リ」の部分となる。「通俗平易」すなわち誰にでもわかりやすい方法を用いる学校外教育が、通俗教育なのである。そして20年代の文部官僚らが、通俗教育と社会教育との相違点として大いに強調したのもまた、この「通俗平易ノ方法」にかかわる点であった。

社会教育においては、必ずしも、通俗教育のようにわかりやすき重視の教育方法が固定されているわけではない。乗杉嘉寿などは、「単に通俗的であることが社会教育にはならぬのである」[前掲江幡：序4（乗杉による序文）]と、明確に否定的な見解を示している。では、いかにして社会教育を展開するか。それは、次に挙げる一文に述べられているように、はじめから通俗平易な方法を持ち出すのではなく、まずは人びとの現状に目を向ける。しかる後、適切な教育方法を見極める。つまり、社会教育の始点をなすのは、対象となる人びとの実態にアプローチするという点なのである。

「即ち国民思想の平均標準といはうか、レベルは何所にあるかといふ事は第一に事実上の問題である。[略] 国民思想がそれ程高いものでないとすると極卑近なやり方をせねばならぬ、といふ訳である。」[『社会教育の施設と方法』『社会と教化』第一巻第四号, 1921]

さらに、社会教育においてアプローチ的にされているのは、人びとの集団ではない。一人ひとり、個々人である。乗杉は社会教育の対象を、団体よりも家庭、家庭よりも個人と規定した上で、「社会教育の販着は個人の教育である。個人の教養も出来ない様な社会教育者では、どうして社会を教養することが出来よう」[『社会教育の核心』『社会と教化』第二巻第十一号, 1922]と述べる。社会教育が帰着する「個人の教育」とは、具体的には「一層強く深く社会的に人間を教育し、社会個人の社会的意識を深化せしめ」[前掲江幡：9]、「個人をして社会の成員たるに適應する資質能力を得せしむる教化作業」[前掲乗杉：1]である。そうして「単に法令の威力で以て社会民衆を統制するよりも、更に民衆個々の者が各自の胸に小なる政府を其の身に体现し得る国民を作り出す事」[『法治国から教治国へ』『社会と教化』第三巻第一号, 1923]が、社会教育の目標となるのである。

このように社会教育の対象とは、集団であるよりもむしろ個人である。そしてそのときの個人は、たんに働きかけの的としてのみ漠然と想定されているのではなく、「思想」や「資質能力」「胸」を備えた存在として具象化され立ち現れる。このような具体的存在としての個人を一人ひとり、「社会の成員」つまり「国民」へと作り替えていくのが、社会教育の目的なのである。したがってそこで要点となるのは、教育方法如何というよりもまずは個人という教育対象に直接アプローチすること、これである。教育の対象となる人びとがいったい誰でどのような状態にあるのか、それを人びとの身近なところから具体的に捉えていく、そのために社会教育の実践主体の側から人びとの方へと接近していく、これが社会教育を展開する上での基点となるのである。

その上で、20年代の文部官僚らが「社会進歩の為には時に高遠なる専門的の知識思想を或特殊の階級又は社会に伝ふることも必要」[前掲江幡：序4（乗杉による序文）]と述べていることをふまえると、先にみたような通俗平易な教育方法への彼らの否定的見解には、次のような意味があったと解釈できる。つまり、そこで批判されていたのは、通俗教育がわかりやすさ重視の教育方法を用いて「愚民の啓蒙」[小林1984：315]を行うものであったということよりは、むしろ、ただひとつ用意された教育方法によって対象を一律に扱おうとする姿勢であり、さらに言えばその根底にある、教育対象の一律的な取扱いを可とするような、施策主体側が一方的に作り上げた固定的観念である。

こうした社会教育を展開する行政の特徴としては、次のことが指摘できる。集団よりも個人を対象として設定する社会教育を通じて、行政は対象となる人びとを個人単位で捕捉し、そして人びとの身近なところにまで踏み込んでいく。つま

り社会教育の対象となった人びとは一人ひとり、その実態のままに文部行政の管轄下に取り込まれるのである。こうして取り込まれる人びとは、一部のカテゴリには限られない。先に指摘した社会教育の第一の特徴と合わせると、それはあらゆる範囲の人びとに及ぶことになる。つまり、学校教育制度の内にいる者だけでなくその外にある者までもが、実際の様相で一人ひとり、施策が直接的に及ぶ対象として文部行政のなかに収められるのである。

4. 「社会教育」的施策の展開

4-1. 都市問題への取り組み

次に、実際に講じられた社会教育施策をみながら、20年代の社会教育についてさらに検討する。社会教育施策にかんする研究は教育史の領域に蓄積があるので、ここではそれらに依拠しながら考察を進めることにしたい。

社会教育行政の体制整備が進められる1910年代後半から20年代にかけて、系統的行われた施策としては、これまでに次の6点が指摘されている。(1)生活改善奨励、(2)図書館制度の整備、(3)青年団の指導・統制、(4)成人教育施策の開始、(5)民衆娯楽の改善、(6)教化団体に対する施策[前掲国立教育研究所編：842-864]。このなかから、集団ではなく個人の実態に踏み込んでいくという、先にみた社会教育観がより濃く反映されているものを挙げると、生活改善、成人教育そして民衆娯楽の改善となる。

それらは実際、「合理的」な新しい生活様式の提示や（生活改善）、正規の学校教育を受けた「現ニ商工業其ノ他実務ニ従事スル者」[前掲国立教育研究所編：852]を対象とする成人教育講座の開設（成人教育）、そして活動写真を中心とした娯楽物の内容改善（民衆娯楽の改善）を具体策として推し進められた。これらはおしなべて、当時現実性を帯びていた問題状況への対応策としての意義をもつ。生活改善は俸給生活者を中心とした新中間層の生活難の解消策であり、民衆娯楽の改善は「工場法」の制定（1911）によって労働者の余暇時間が生じたことから懸念された風紀紊乱の防止策、そして成人教育は思想問題とりわけ社会主義思想に対する防壁として、それぞれに意味を持つものであった。

そしてこのことからわかるように、20年代「社会教育」の典型的施策は、都市での生活および都市生活者に照準したものであった。ここでの都市とは、産業的特性という点から第一次以外の産業に依った生活が主流となって営まれている領域、とくに農業従事者が大半を占める農村とは明らかに区別される領域を指している。生活改善は俸給生活者の職住分離の家庭生活を想定したものであり、また成人教育は「商工業」従事者を筆頭とした受講者に限定され、民衆娯楽改善は工場労働者を主な対象としていた。これらは皆、同時期には都市を中心に増加・勃興しつつあった人びとのカテゴリーである。

さらに言うと、先に挙げた10年代末から20年代の系統的施策6点にも、農村そ

のものを扱ったものは見当たらない¹⁷。しかし「治く社会」を対象とするはずの「社会教育」的施策が、実際にはすべてまったくの都市偏重であったかといえそうではない。結論を先取りするかたちでいうと、都市に対して典型的な「社会教育」的施策が講じられる一方、20年代初めから農村に対しても「社会教育」の必要性が主張されていた。そして、都市に比してその実施は遅れたが、30年代以降には農村の実態に対応させた「農村社会教育」が組織され展開されたのである。次に、それらを順にみていきたい。

4-2. 農村への「社会教育」的まなざし——20年代の動向

乗杉ら第四課のメンバーが中心となって結成された「社会教育研究会」は、機関誌刊行2年目の1922（大正11）年に特集号「農村問題号」[『社会と教化』第二巻第十号]を出している。ここから、施策主体の側から示された農村向け社会教育観を読み取っていききたい。この号の寄稿者には「帝国農会」理事をはじめ、文部省嘱託、学校教師、そして社会教育研究会内「社会教育調査室」が名を連ねる。ただしそこに文部官僚個人の名前は無い。各人の文章に先立ち社会教育研究会はまず「方今我が国は前古未曾有の重大な時期に際して居る」[『社会教育局設置の急務』]と切り出し、その状況を次のように述べる。

「都市では工業労働や住宅難の諸問題が紛起し、農村では地主対小作人の紛争や農村振興の諸問題が勃発し、更に都鄙の別なく速に其の対策を講ぜねばならぬ問題としては、物価の調節や民風の改善や、思想の善導等の如き極めて重要な事項がある。」[同]

このように、都市だけでなく農村にも対処すべき問題があるという認識が示される。続くそれぞれの寄稿文では、農村問題が招来する結果について「斯くて農村の中堅は崩れ、農民の力は弱くなりつゝあるのである。否な国力の消衰を来たし、兵力の減退を招きつゝあるのである。」[『農村問題の禍根』]とか、「其結果は農産物の生産が減じ国民の食糧が不足して、社会は生活の脅威を感じるようになる。」[『農村の繁栄と農業教育』]などと、兵力や食糧を引き合いに出しつつ、国家や社会と関連づけて述べられる。こうして農村問題は、農村ひとりの問題などではなく、国家存亡にかかわる問題として位置づけられる。

このような農村問題が生じる文脈として指摘されているのは、主に、農村における既存の秩序や規範の動揺である。具体的には、次にみるように、旧来の地主-小作人といった人間関係の動揺、農民固有の美風観念の喪失、そして都会の弊風の影響などである。

「今は動もすれば、同じ村に住み、元は親子関係で結ばれて居った、地主と小作者との間に深き溝を生じ、利害の衝突、損得の争、は勿論、略奪、驚異、聞くだも慄然たる光景を、現実に見ねばならぬことになりつゝある。」[『農村問題の禍根』]

「一度其の美風観念を捨つることあらんか、或は都会の弊風に染まんか、

誠に恐るべき結果を招来することは明らかに事実である。」「〔農村中心の社会教育（上）〕

こうした農村固有の問題状況への対応策として、社会教育の必要性が主張されるに至る。ただしそこで要請されるのは、たんに都市に向けて実施されようとしていた「社会教育」を、同じように農村にも適用することではない。都市向けのものは区別された、農村向け社会教育の実施である。社会教育を分けて考えるこうした姿勢は、次にみるように、都市に偏重した社会教育そして教育一般への批判という形をとって示される。

「今日唱へらるる所の生活改善運動なるものは一も農民を対象としてゐない。〔略〕之は決して（生活改善展覧会の一引用者）陳列物其の物が悪いのではなく、農村生活と都市生活とが格段の懸隔があるので都市生活を目標とした陳列物が農村には適はしくなかつたまでである。」「〔農民生活の改善〕

「吾輩は総括して、農村問題の禍根は、教育の不徹底不鮮明不誠実なりとする。不徹底とは我国の教育は、所謂資本主義とでも謂はふか、或階級に限られたものであつた。」「前掲「農村問題の禍根」

それでも、このようにして区別された都市向け／農村向けそれぞれの社会教育は、質的に完全に異なるというものではない。「社会教育」的特徴、つまり人びとの日常的な実態に踏み込んで社会教育を実践するという姿勢は、両者に共有されている。農村向け社会教育にかんする具体的な記述を次に挙げる。

「農民生活の改善は先づ第一歩を其の絶対的生活程度の向上に踏み入れねばならぬ。〔略〕其れ故農村生活改善運動は其の基礎を農村乃至農民の現状に置かなければならぬ。」「前掲「農民生活の改善」

「純朴、摯実、剛健、勤労が農民の本領であるとしても社会の一員であ□（＝不明－引用者）以上文化生活の必要でない訳はない、〔略〕農民をして之を自覚せしめ人らしき生活に導く事は、社会教育の重大なる任務の一部分たるを疑はぬのである。」「前掲「農村中心の社会教育（上）」

このように、農村に対する社会教育の必要性が主張されるにあたって、社会教育は都市向け／農村向けに大きく二分されることとなった。しかし両者はまったくの別物というわけではなく、上でみたように、ともに「社会教育」的特徴を基盤としており、その点では「社会教育」という同じ地平に位置づけられる。20年代の時点で農村向け社会教育は未だ実施段階に至っていないこともあって、ここでは都市と農村の別は、社会教育の内容そのものを左右するまでには至らない、たんなる対象表記にとどまっているのである。

4-3. 「社会教育」とのずれ——30年代の動向

1930年代に入ると社会教育は、「世界恐慌」（1929）の影響を受けて深刻に窮乏した農村の再生との関係で意義づけられ、整備されていく。社会教育担当セクションは、普通学務局内にある一つの課から発展して、独立した一局「社会教育局」

となった。30年代の文部官僚らの農村社会教育構想をみると、それと20年代に打ち出された「社会教育」との間には、いくらかずれを見出すことができる。それは、「社会教育」構想においてはその実践の始点をなすと位置づけられていた「教育対象に接近する」という点にかかわるものである。

まずこの点にかんして共通しているのは、教育対象となる人びとを個人として把握し、その日常的な生活にまで入り込んで社会教育を実践するという姿勢である。30年代の農村社会教育構想においてもまた、社会教育とは「社会をよくし、住みよき社会を建設するために、個人の教養を高め、その共同性を涵養する教育」〔関屋1933：17〕であり、そして「社会教育の本来目的よりすれば、一般民衆の実際生活上に其の教育の効果が具体的に表現されなければならないのであるから、言論の教化運動を為すと同時に実行的教育運動に重きを置かねばならない。」〔長尾1931：450〕という認識が示されている。

ただし、それを実践するにあたって置かれる主眼は、20年代の「社会教育」と農村社会教育とは異なる。「社会教育」の展開においては、あらゆる人びとが営む日常生活それ自体が目され、そしてそれを施策の対象として論うことに重点が置かれていたのに対し、農村社会教育の実施でまず重要視されるのは、「改善」の名のもと実際に個人々の日常的な実態に踏み込んでいく指導者の養成であり、そして「改善」の先駆的存在となる青年に対する教育である。次に例をあげる。

「農村不振の一因は、農村の中堅となつて指導すべき人物の払底していることである。」〔前掲関屋：12〕

「進取向上の熱意と創造建設を好むの心情とに富める青年をば社会教育運動の中心たり先駆者たらしめて、その産業上経済上思想上及びその他各方面の改善と創造建設に当らしめ、一般民衆をしてこれを同化せしむることとする。」〔前掲長尾：450〕

このように「指導者」「青年」といったカテゴリーを特に取り上げる姿勢は、「社会教育」が否定してきたところの通俗教育を想起させるものである。しかも農村社会教育の方針が、「各大字を単位とし、その実態に即して実施せられ、更に大字落の教化方案は各家庭に移し、その生活に即して実行せらるること」〔前掲長尾：451〕であると示されていることを合わせると、ここでは農村にある人びとは——通俗教育がそうであったように、集団的な存在として把握されているとみることができる。

しかしながらこのことは、必ずしも通俗教育への完全な回帰を意味するものではない。なぜなら、前述のようにそこでは農村社会教育の対象である人びとが、日常的な姿をした個人として認識されている。つまり、農村における人びとの集団もまた、個人が不可視となってしまうようなたんなる塊状の存在として捉えられているのではなく、具体的な個人の集まりとして、そしてそれぞれに日々の生活を営む人びとの集まりとして、把握されているのである。こうした認識が具体

的な施策となって典型的に表れているのは、たとえば次にみるように、農村における生活改善である。

「生活改善の事項はこれを各家庭に於て実行せしめ、以つて家庭生活の向上を図ると共に、その実行の間に於て家族の訓練を施し得るのである。又この綱目を徹底するに就きては村内に於ける各教化団体に於て申合規約を作り、全村民をしてこれを徹底的に遵守せしめなくてはならない。」[前掲長尾：481]

この記述からは、農村社会教育の対象は「村」「教化団体」などに引き付けて集团的に取り扱われてはいるが、その一方でそれらは確かに、「各家庭」「家族」といった具体的な生活実態、そして具体的な人びとの集まりであるとして認識されていることがわかる。

したがって、農村社会教育によって捉えられる個人とは、集団化されることを前提とした上で成立する存在としての個人であるということが出来る。もちろんこれは相対的な理解であって、国家という枠内でその日常的な姿が可視化されていた20年代の「社会教育」的施策における個人に対し、それは、国家という枠のさらにそのなかに設定された各村、各大字といった枠のなかで、その存在が認められるという意味においてである。それゆえ「社会教育」的施策においては、個人は直接に働きかけられる施策対象であったが、農村社会教育において個人は、集団のなかにあつて、指導者や先駆的存在を介して間接的に働きかけられる対象となる。この点で20年代の「社会教育」と農村社会教育とは明らかに異なるのである。そしてこれらが、実際の施策に反映された行政官僚らの構想であることをふまえると、このような教育対象である個人への働きかけ方の違いは、国家機関による民衆管理の仕方の違いであり、さらに言えば、人びとの国家統合の仕方の違いとしてみる事が出来ることになる。

5. 教育を通じた民衆管理のなかの個人

5-1. 人びとを集団化する姿勢

では、国民教育の一翼を担う社会教育において、20年代「社会教育」と30年代農村社会教育との間に、民衆統合のあり方にかんする上述のようなずれが生じたことの意味は、どのように解釈できるだろうか。以下では、この点を考察するための枠組みを提示したい。

ずれが生じた要因については、第一に、明治期からの通俗教育的な要素の存続を指摘することができるだろう。先にみたように、20年代の通俗教育批判のなかでは教育対象および内容の偏向は指摘されていたが、たとえば戸主会や婦人会の育成を通じて、人びとを指導者や先駆的存在に率いられる集团的存在として把握することそれ自体は、明示的に否定されていなかった。したがって、30年代農村社会教育にみられるような、地域にある人びとを集団として取り扱う姿勢は、地

方改良事業以来の通俗教育的要素の存続として理解することもできる。だとすれば、こうした存続はどのようにして可能となったのか。

ところで、20年代の「社会教育」出現から30年代の農村社会教育成立までの約10年間に、社会教育を担当した文部官僚らが、農村問題に対して積極的に発言していたと言いはし難い。先に触れたが、『社会と教化』農村問題号には文部官僚は一人も記名付きで寄稿していないし、それどころか、農村問題号を出版した同じ時期に彼らは「現時の社会問題は、煎じつむれば労働問題と性（男女）の問題の二つとなる」[前掲江幡：582]とか「今日の如く経済問題・労働問題に依つて、動もすれば国家の存在を脅威し、国民生活の安定を脅かさるゝと言ふ時代」[前掲乗杉：174]などと述べているのである。こうした文部官僚らの態度自体が検討すべき事象ではあるが、以下では、とくに地域の人びとを集団化して取り扱うという姿勢に焦点を絞り、同じ行政水準で1920年代にそうした姿勢の変更につながりかねない施策を講じ、結果的に頓挫した農業行政⁸⁾の経験を参照したい。

第1節で触れたが、農政にとって1920年代とは、農村の国家統合という見地からみてひとつの画期であった。頻発する小作争議への政策的対応⁹⁾のなかで、従来地主や名望家の下に従属する存在とみなされてきた小作農民たちが、それ固有の動機をもつアクターとして認識されるようになったのである。ここでの特徴的施策に挙げられるのは、小作法案である。その内容は、土地所有権に対抗し得る小作権（耕作権）を設定するというもの、すなわち地主との対峙が可能となるような法的権利を小作農民に保障するというものであった¹⁰⁾。こうした構想が提出されたという動きは、小作農民一人ひとりを、法的主体になり得る存在として認識する枠組みが、行政水準で表面化したことを意味するものである。

ただし、そうした枠組みを現実のものにしようとした小作法は成立しなかった¹¹⁾。そして、この構想が1931（昭和6）年に議會での審議未了によって完全に廃案となった後、農政の課題は農村の全般的窮乏という事態をうけて小作争議から恐慌対策へと移り、政策の重点はもっぱら農業生産や流通の計画化・合理化へと集中する。農村では産業組合を基軸とした協同組合主義による組織化が図られ、もはや個々の農業従事者の権利如何といったことは第一義的論点ではなくなるのである。

5-2. 農村秩序のなかの個人

小作法案が頓挫した要因は、ひとつには「当時の支配層が農村社会の根本的改革を実施する能力を欠いていた」[前掲森：129]として、小作法構想の推進主体の側に求めることができる。しかし、その構想にあたった農政官僚らは決して、その実現によって農村そして国家体制の根本的変容を意図していたわけではない[前掲平賀：47-49]。それゆえここでは、20年代に「将来を考えると、これではどうしても小作制度は改正しなくてはなるまい」[大竹編著1984：8]との構えで小作争議対策にあたった農政官僚・石黒忠篤が、後年、当時の状況を「この

ままで行って差支えないのに、なぜそんなことをやる必要があるのかということ、そのことは全然問題にされていない」「どうしても上の方が承知しない。議会などはもちろん問題にしてくれない」[同：9]と振り返り、石黒ら小作法構想にあたったメンバーが「赤い官僚だと噂され、随分遣り悪かった」[同：37]と述懐していることに注目したい。ここで小作法構想実現の妨げになったと指摘されているのは、「このままで行って差支えないのに」という周囲の態度である。そうした現状維持の志向が、国家主導で政策的に農業経営の安定化を図ろうとした小作法構想の障壁となった、このように述べられているのである。

こうした事態を理解するために、近代化過程のなかで旧来の農村集団が果たした役割を比較分析したムーア [Moore 1966=1986] の議論を持ち出したい。ムーアは、領主－農民間の封建的関係にもとづいた農村秩序を、農村社会から近代産業社会への移行を妨げる障壁として捉え、そうした障壁を完全に取り除いた英・仏・米の動向を「ブルジョワ革命」と規定し、そして旧来の秩序——寡頭支配構造、内部の連帯、上級権威との効率的な垂直の結びつき、これらを大部分維持したまま産業化を果たした日本を「ファシズムに至る失敗したブルジョワ革命」と位置づける。つまり「ブルジョワ革命」で見られたような、農民層や都市階層らによる地主上層階級に対しての革命的突破がなかった日本においては、既存の農村的構造が、地主らが「自分が取り立て、市場で売り、利益を得るだけの余剰を農民が生むのを確実にするに充分な変化を農村社会に導入した上で」[同：(II) 152] そのまま維持されたのである。

ムーアの議論は産業化を論じるものであって、国民国家体制について直接に言及するものではない。しかしながら、国民国家の原理を文明化としてとらえ、そこには資本主義化や産業化といった動向も含まれるという見地よりすれば [前掲西川：31]、ここでその議論をふまえて考察を進めることも可能である。そうすると、戦前期日本の国家体制の構築・維持には、旧来の農村社会秩序の革命的清算が必ずしも必要だとは認識しない統治者サイドの姿勢が大いに関わっていたということになる。農政官僚・石黒の述懐をみれば、少なくとも農政にかんしては、そうした姿勢が大勢であったといい得るだろう。そしてこのような現状維持の志向が、小作法構想に内包された変革的要素、すなわち、それまで農村を秩序立ててきた人間関係をドラスティックに変更してしまう論理構造に鋭く反応したのだと考えられる。

この構想が意図していたのは、直接的には「直接耕作者の地位安定」[前掲平賀：46]であったが、そこには——期せずして、それ以上の含意があった。小作権（耕作権）という法的権利が成立するということは、それによって小作農民が土地所有権をもつ地主と対峙できるようになるというだけでなく、農地に対する権利の有無という点をめぐって、両者の関係性が対等になることを意味するのである。それが実現しなかった。先に触れたようなその後の農政の展開も合わせると、ここで否定されたのは、直接耕作者の地位安定でも個々の農家経営の安定

でもなく、小作農民に地主と同等の法的権利が付与されることであり、さらに言えば、地主と同等の権利を持ちうる主体として小作農民が位置づけられること、そしてそのことによって、「指導者とそれに従属する人びと」といった、それまで農村を秩序立ててきた人間関係が大幅に変更されることの方であったと考えられるのである。

5-3. 農村社会教育における個人

このようにして農政においては、小作法構想の挫折という経験を経て、農村にある人びとをリーダーの下に従属する集団的存在として把握する姿勢が存続した、とみることができる。ただしこうした動向と、本論文が検討してきたところの文部行政の動きとを直接に関連させることはできない。そのためには官庁間の関係性や政治性など詳細な検討が必要となるが、それは国民教育を担った文部行政の施策を検討するという本論文の問題設定からははみ出すものであり、今後の課題である。ここでは上でみた農政の経験を、戦間期の社会教育施策を考えるための参照事例として扱いたい。

人びとを集団化して扱うという点に注目すれば、30年代の農村社会教育は明治期の通俗教育の延長線上に位置づけられる。先にみた20年代の農村向け「社会教育」構想にしても、そこでは人間関係を含めた既存の農村秩序の動揺が「慄然たる」農村問題を発生させるのだという、現状維持志向の認識が示されていた。つまり、それもまた通俗教育的な姿勢がただ一時的に後退したものであるとして理解できるし、そうして保持された現状維持の傾向が通俗教育の要素の存続を可能にしたのだと考えることができる。したがって、ムーアの議論を援用しつつ農村社会教育の系譜を、20年代以降「そこには日常生活を営む個々人がいる」というまなざしに加えられた上で、結果的には従来からの農村の秩序が維持されたのだと、継続性を強調しながら跡付けることが可能である。

しかし、教育制度を通じた民衆管理、国民統合を考える上では、農村に対して「そこには日常生活を営む個々人がいる」というまなざしに加えられた変化こそが、先の継続性と同程度に重要なのではないか。なぜなら、そうした変化によって農村にある人びとは、集団のなかにあっても、それぞれに日常生活を営む一人ひとり具体的な存在として国家と関係づけられることになったからである。もちろんそうした関係性は、法制度によって保障される類のものではない。だが、社会のあらゆるメンバーを、明文化された法制度だけに頼ることなく国家に関係づけて認知していくことが、戦間期初期における国のあり方を論じる枠組み、すなわち「社会の発見」であり、そしてそれがまた、総力戦体制を成立させる「階級社会からシステム社会への移行」[山之内1995:12]の前提をなす姿勢であると考えられる見地よりすれば、通俗教育から社会教育への変遷、そして農村社会教育の成立は、たんに継続性という視点だけでは捉えきれない動向である。つまりそれは、戦前期日本の教育制度が農村にある人びとを一人ひとり国家に関係づけてい

く、すなわち国家体制に直接的に取り込んでいくようになるという、転換のプロセスを意味しているのである。

ムーアの議論が、決して変化を等閑視するものではなかったことを強調したい。したがって厳密にそれを援用すると、30年代の農村社会教育成立に至る過程は、継続性と転換、この両者によって特徴づけられることになる。この点にかんして先にみた小作法構想は、革命的変革を目指すものではなかったという農政官僚らの意図を考え合わせれば、決して継続性を備えていなかったのではないが、転換のインパクトがそれを凌駕するほどの大きさであったと言い直すことができるだろう。そして、継続性と転換の両者が結晶した農村社会教育とは、教育対象を集団化される存在としての個人として提示することで、従来からの農村的秩序を一挙に解体することなく、農村にある人びとを一人ひとり、国家のあり方に関係し得る「国民」として体制に取り込んでいく経路を用意するものであったといえるのである。

おわりに

農村社会教育の施策が講じられる文脈においては、農村向け社会教育と都市向けのそれとは明らかに異なるものであることが強調されてきた。しかしながら30年代以降の社会教育行政全般の動きをみると、人びとをあくまで個人として認知しながら集団化していくという姿勢は、何も農村社会教育に限られたものではない。とくに30年代後半以降には都市も含めて、年齢や性別、居住地域などを指標とした各種教化団体の育成に重点が置かれ、それらが大日本青少年団（1941）、大日本婦人会（1942）、大日本教化報国会（1945）の結成へと結実するのである。その点では、農村社会教育の原理は社会教育のなかで必ずしも特殊というわけではないのだが、その構想・実施を担う当事者らにとっては、明らかに都市向けの社会教育と区別されるものであった。この点から、社会教育施策において都市と農村は、同じ根をもちながらもパラレルな関係に位置づけられていたとみることができる。こうした社会教育行政の姿勢が、総動員体制というシステム化された社会の構築に向けて、どのように都市と農村とを有機的に連関させていったのか、この論点は今後の課題としたい。

註

- (1) 臨時教育会議（1917-19）の諮問八号「通俗教育ニ関スル件」への答申を具体的な指針として、通俗教育専任事務官の設置（1919）、普通学務局内に通俗教育専管の第四課を創設（1919）、「通俗教育」から「社会教育」に官制用語を変更（1921）、第四課を社会教育課に改称（1924）、そして社会教育局の創設（1929）などが実現された。

- (2) 1924（大正13）年より誌名を『社会教育』に変更。
- (3) この積極性の背景には、同時期に文部省と内務省との間で生じていた行政領域の確定をめぐる悶着があったことを示唆する研究もある〔山本2003，松田2004〕。これは官庁間の政治を検討するための重要な論点であり，別稿での課題としたい。
- (4) 中橋徳五郎（文部大臣）「拡大された教育の領域」『社会と教化』第一卷第三号，1921。
- (5) 婦人会にかんしては，それを率いたのは，むしろ小学校教員であった〔千野1979〕。そこには，人びとの集団化をめぐるジェンダー化の契機を見出すこともできるが，いずれにせよそれもまた，指導者に率いられる集団化された存在，として位置づけられる。
- (6) 「通俗教育ニ関シ普通教育奨励費使用ノ場合準拠事項」（明治四十四年六月十五日発／各地方庁へ普通学務局通牒）〔倉内1961：140〕。
- (7) 明治期以来，継続して学校外教育の重要施策であった青年団について言及しておきたい。戦前期の青年団体の性格や事業・活動を方向づけたと見なされている「青年団体ニ関スル件」（内務・文部両省次官通牒）（1915）によれば，青年団の組織は，「市町村ニ於ケル義務教育ヲ了ヘタルモノ若クハ之ト同年齢以上ノ者ヲ以テ組織シ其ノ最高年齢ハ二十年ヲ以テ常例トスルコト」〔日本青年館編：26〕と規定されている。ここでの第一義的指標は年齢である。つまり，青年団は「国運ノ伸暢地方ノ開発ニ関スル所殊ニ大ナルモノ」（「青年団体ノ指導発達ニ関スル件」内務省・文部省訓令，1915）〔同：25〕として，特に地方自治に貢献するものと位置づけられてはいたが，それは居住地を指標とする地域集団というよりも，やはり第一義的には年齢集団として考えるべきである。「地方」という括りは，その下位区分と考えるのが妥当であろう。それゆえ農村という領域そのものに対する文部行政の姿勢を検討するにあたっては，取り上げないこととする。
- (8) 戦前期の農業行政の所管官庁は，農商務省（1881-1924），農務省（1925-43），そして農商省（1943-45）である。
- (9) 1920年代農政の最重要課題は，頻発する小作争議への対応であった。その具体的な現われは，農商務省内における大臣諮問機関「小作制度調査委員会」の設置（1920），同省農務局農政課内「小作分室」の新設と小作調査専門の職員配置（1920）などの体制整備にみることができる。
- (10) この構想のベースには，小作争議に対する農政官僚らの次のような認識があったと指摘されている〔森2005：115-16〕。彼らは，小作争議の背景には進行する都市化・工業化に比しての農業の相対的不利化といった経済的要因だけでなく，土地所有の絶対性を根拠とした地主-小作人という上下関係もかかわっていると認識していた。こうした理解が，実際に農業に従事している者たちに対し，登記はなくても小作料額の適否などに関与できるよう土地所有者と同等

の権利を認める小作法構想へと結びついたのである。

- (11) 小作法案は1921（大正10）年、農政官僚らがリードした小作制度調査委員会（後、小作制度調査会）に「小作法幹事私案」として提出されたが、まずはそこで、なかなか決議に至らなかった。そして議会での審議未了により廃案となった1931（昭和6）年、小作制度調査会は廃止される〔前掲森：125-26〕。

文献

- 有馬 学，1999『「国際化」のなかの帝国日本』（日本の近代4）中央公論新社。
千野陽一，1979『近代婦人教育史－体制内婦人団体の形成過程を中心に』ドメス出版。
Donzelot, J., 1977, *La police des familles*. (=宇波彰訳，1991『家族に介入する社会』新曜社.)
江幡亀寿，1921『社会教育の実際の研究』博進堂。
林 宥一，2000『近代日本農民運動史』日本経済評論社。
平賀明彦，2003『戦前日本農業政策史の研究－1920-1945』日本経済評論社。
小林嘉宏，1984「大正期における社会教育政策の新展開」，『講座日本教育史』編集委員会編『講座日本教育史 近代Ⅱ／近代Ⅲ』第一法規，308-331。
———，1988「大正期社会教育官僚における〈社会〉の発見と〈社会教育〉」，本山幸彦教授退官記念論文集編集委員会編『日本教育史論叢』思文閣出版，39-56。
国立教育研究所編，1974『日本近代教育百年史 第七巻 社会教育1』教育研究振興会。
倉内史郎，1961『明治末期社会教育観の研究』（野間教育研究所紀要第20集）講談社。
松田武雄，2004『近代日本社会教育の成立』九州大学出版会。
文部省編，1972『学制百年史』帝国地方行政学会。
Moore, Barrington, Jr., 1966, *Social Origins of Dictatorship and Democracy*. (=宮崎隆次・森山茂徳・高橋直樹訳，『独裁と民主政治の社会的起源（Ⅰ）（Ⅱ）』岩波書店.)
森 武麿，2005『戦間期の日本農村社会－農民運動と産業組合』日本経済評論社。
長尾長廣，1931『農村教育新論』同文書院。
日本青年館編，1970『大日本青少年団史』日本青年館。
西川長夫，1995「日本型国民国家の形成－比較史的観点から」，西川長夫・松宮秀治編『幕末・明治期の国民国家形成と文化変容』新曜社，3-42。
乗杉嘉寿，1923→1983『社会教育の研究』有明会館図書部。
大竹啓介編著，1984『石黒忠篤の農政思想』農山漁村文化協会。
関屋龍吉，1933『農村社会教育』（農村更生叢書8）日本評論社。
副田義也，2007『内務省の社会史』東京大学出版会。

- 山本悠三，2003『近代日本社会教育史論』（東京家政大学研究報告書）。
- 山之内靖，1995「方法的序論－総力戦とシステム統合」，山之内靖ほか編『総力戦と現代化』柏書房，9-53。
- 『社会と教化』文部省内社会教育研究会。