

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

びわこ成蹊スポーツ大学 奥村 旅人

1 はじめに

本稿は、戦前期に「労働者教育」事業を運営した主な教育主体、すなわち文部省、内務省、労働組合並びにその理論的支柱となった左派知識人団体それぞれの特質を検討することを目的としている。具体的には、各教育主体が、いかなる道徳教育思想のもとにどのような教育形態で「労働者教育」を行ったのかを明らかにし、その比較検討を通して、戦前期「労働者教育」の担い手たちが有していた同質性と相違点について考察する。この作業によって、労働者に向けた教育活動をめぐる教育思想において重点が置かれていた概念や対立軸を浮き上がらせることで、もちろん状況を異にしつつも、現代においても行われている働く人々に対する教育活動について分析する視点を析出することをも目指したい。

後に述べるように本稿は歴史的な対象を扱うが、研究の目的それ自体は筆者の現代的関心に基づいている。筆者の現代的関心は、「労働者」をめぐる状況が悪化していると言われて久しく、労働は、労働者の生活や生涯を蝕むものになっているにもかかわらず、労働者の生活や生涯を充実させる方策が見出されていないという状況にある。個々の労働者の問題が多様化している状況下で、労働組合運動をはじめとした、「労働者階級」を前提とした集団的交渉は、労働者・労働の現状を変える有効な手段になっているとは言い難い。労働者全体の生活を一様に向上させることが困難な状況においては、個々の労働者が自らの労働・生活の文脈に沿って、それを変えることができるように変容することが重要であろう。本稿の背景には、個々の人々の行動を変容させ得る活動、すなわち教育／学習活動が働く人々の生活や生涯を充実させる可能性について考察したいという問題意識がある。

このような現代的関心のもと、本稿では文部省の労務者講座、内務省に關係する労務者講習会、日本労働総同盟に關係する大阪労働学校（以下、大労校）を対象とする。これらは全て 1920 年代に開始され、1930 年代に實質的に終了した事業である。この時期の教育活動を対象とするのは、当該時期に行政機関や民間団体によって活発に労働者に対する教育活動が展開されていたことによる。文部省や内務省といった国家行政、主要地方行政、宗教団体、大学、労働組合などの多様な団体が、都市青年労働者という同じ対象群に対して教育活動を展開した時期は多くない。様々な目的のもとに形成された教育思想の比較検討を志向する本稿の立場からは、教育主体の多様性が顕著な当該時期の教育活動は対象として適していると言えるだろう。

本稿で取り上げる 3 つの教育事業については教育史や社会教育学の文脈で研究が蓄積されてきたが、それらは概して労働運動史的な枠組み、すなわち“資本家階級対労働者階級”という二項対立を前提としており、文部省や内務省の「教化事業」には天皇制全体主義への馴化を進めた「反動的」なものであるという評価がなされ、労働学校はいかに労働組合員を養成することに成功（あるいは失敗）したか、という視点から評価されてきた。そこでは、教育者が学習者をいかに変えようとしたのか、といったよ

うないわば教育学的な視点からはほとんど考察されることがなかったと言っていいだろう。先述の通り本稿では、労働の個別化が進み、「労働者階級」という一枚岩の存在として労働者を捉えることが困難になった現代において、労働者の生活や生涯を充実させるための教育／学習の〈場〉はいかに展望し得るのかという視点から上記対象を取り上げている。この点で、主に 1970 年代に蓄積された先行研究群とは関心を異にしている。当然、史料を歴史的な文脈から遊離させないように十分に留意することを大前提としつつも、本稿では個々の労働者の生活や生涯を充実させ得る教育／学習の〈場〉の在り方を探りたいという筆者の現代的な関心を踏まえて、各主体の中心的指導者の道德教育思想²の分析を課題とし、それを通して、労働者に対する教育／学習の〈場〉をめぐる教育学的論点を析出することを目指す。

2 各事業の展開と中心的指導者

ここではまず、本稿で取り上げる 3 つの「労働者教育事業」の概要を述べ、3 で道德教育思想を検討する中心的指導者を特定する。

(1) 協調会労働者講習会

本稿で取り上げる教育事業のうち、最初に開催されたのは労働者講習会である。本稿では文部省労働者講座との対比で内務省が関わった教育活動として労働者講習会を取り上げているが、正確には、労働者講習会は内務省によって行われたものではない。労働者講習会を主催したのは、協調会という「内務省の外郭団体」³であった。協調会は 1919（大正 8）年に「労使協調」を目的に創立された財団法人である。第一次世界大戦後に勢いを強めていた労働運動に対して、財界からの対応として設立された団体であり、設立の中心となったのは、渋沢栄一や床次竹次郎といった内務省、修養団（後述）に関わりの深い政財界の「大物」たちであった。協調会は社会調査を主な活動としつつ、当時労働組合によって盛んにおこなわれていた都市労働者に対する教育活動にも参入することになる。それを担う人物という側面を持って協調会に迎え入れられたのが、修養団活動に深く関わっていた田澤義鋪であった。

労働者講習会の内実を述べるのに先立って、田澤が労働者講習会以前に教育活動を展開する母体となっていた修養団の概要と、そこでの田澤の活動を見ておきたい。修養団は 1906（明治 39）年に蓮沼門三を中心として設立された団体であり、青年に向けた教化活動を行うことを目的としていた。この頃の田澤は、1909（明治 42）年に内務省に入省したのちに静岡県で青年に対する教育活動を展開していた。田澤はそこで、教育者である講師と被教育者である青年が寝食を共にしながら学ぶという形式をとった「青年宿泊講習会」を開催していたが、修養団の趣旨に共鳴して 1914（大正 3）年に修養団に加わった田澤は、その「宿泊型」方式を修養団の活動に持ち込むことになる。そのような経緯で田澤が実施したのが、文字通りテントで宿泊しながら教育活動を行う「天幕講習会」であった。このような活動に目をとめた渋沢や床次が田澤を協調会に招き入れたということになる。そのため、田澤が主導した労働者講習会は「宿泊型」形式で行われた。協調会の発表では、1921（大正 10）年から 1923（大正 12）年までの間に 12 回開催され、概して 2 日から 5 日間、宿泊を伴いながら開催された⁴。講師の選任やカリキュラムの決定などは田澤が担っており、労働者講習会の中心的指導者は田澤と言ってよいだろう⁵。

(2) 大阪労働学校

大労校は1922(大正11)年、日本労働総同盟⁶の関係者として関西の労働運動の中心にいた、賀川豊彦らを中心として創立された。賀川は創立費用に著書の印税を寄付し、自らが「校長」に就任すると講師の人選・招集を行うなど、創立と初期の運営に大きな役割を果たした。

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、賀川が学校から遠ざかると運営が不安定になった。授業料を納入したのに休講が続く状況に不満を持った学習者は、第4期入学者⁷の井上良二を中心に「学生委員会」を組織し、学校の運営を自律的に行うようになった。この学習者中心の運営は2年余り続くことになる⁸。しかし、工場労働者を主とした学習者による運営では、講師を集める、財源を確保するといったことに困難が続き、やがて運営はまた不安定になる。その打開策として井上らは、当時東京帝国大学を辞任して大原社会問題研究所の所長となっていた高野岩三郎に大労校運営に関わるよう働きかけた。それに応えた高野とその研究室出身者、すなわち森戸辰男や大内兵衛といった知識人たちが大阪労働学校経営委員会(以下、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。1925(大正14)年9月に組織された同委員会において、最も精力的に活動したのは森戸であった。高野が金策を講じて専用の「校舎」を設立するなど学校運営の条件を整える一方で、森戸は每期大労校の教壇に立ち、学生から「実質上の校長」と呼ばれるに至るなど、大労校の思想的支柱として活動した。

こうして講師や校舎、財政といった様々な側面で安定をみた大労校であったが、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する。大労校に通ったことで逮捕される学習者が出るなど監視の目が強くなっていったうえに⁹、1937(昭和12)年に大原社研が東京に移転し、高野や森戸ら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、実質上の閉校を迎えることになる。この経緯をみると、16年余りの大労校史において、経営委員会組織後の13年間にわたって教壇に立ち続け、経営委員会への出席もほとんど欠かさなかった森戸を、大労校の中心的指導者とみることができるだろう。

(3) 文部省労務者講座

最後は文部省の教育事業の概要である。文部省が「労務者教育」という名で工業労働者に対象を絞った教育事業を本格的に開始したのは、1929(昭和4)年のことであった。同年には文部省予算に「労働教育補助費」が計上され、東京市、大阪市、横浜市、福岡県、愛知県といった主要都市で労務者教育が開催される¹⁰。文部省の労務者教育は地方行政に委託する形で開始されたため、開始後しばらくはその内容や呼称もまちまちであったが、1931(昭和6)年にはその統合が図られ、比較的長期間にわたって開催される「労務者補導学級」と、「労務者講座」という短期講座を全国で展開することになる。このうち労務者講座は1936(昭和11)年に廃止され、1939(昭和14)年には労務者補導学級も文部省開催のものではなくなり、同年を持って文部省が直接都市労働者に対する教育活動を行うことはなくなった¹¹。

これらの労務者教育事業が開始された1929(昭和4)年当時、文部省の社会教育行政の中心を担っていたのが、文部省社会教育課長・小尾範治である。文部省において教育行政を担当する普通学務局に学校外の教育活動を担当する部局が設置されたのは1919(大正8)年のことであったが、その当時はまだ「第四課」の名称で呼ばれており、社会教育という領域を担当することが明示された部署は設置さ

れていなかった。初めて日本の教育行政に社会教育を司ることを明示した部署が設置されたのはその5年後、1924（大正13）年の「第四課」再編による「社会教育課」の誕生を待つことになる。小尾はその初代課長として、小樽高等商業学校から迎え入れられることになった。小尾はそれから10年間、労働者教育を含む社会教育行政の中核にあり続けるが、のちに述べるように東京帝国大学・大学院で哲学を専攻し、当時にあって欧米各国に遊学した小尾の思想が、どれほど教育現場に反映されていたのかは定かではない。しかし、少なくともこの時期における労働者教育の内容等を決定する責任と職権を有し、思想的支柱を担っていたのは小尾であるとみなすことができるだろう。

表1 各教育事業の実施概要（筆者作成）

	労働者補導学級	労働者講座	労働者講習会	労働学校 (大阪労働学校)
運営主体	文部省 主要県・市に委嘱	文部省 主要県・市に委嘱	内務省・協働会	大阪労働学校経営委員会
期間	3ヵ月/1年に一回	3～5日	2～6日	1学期3ヵ月
教育形態	週2回・3時間の講義	5～3時間の講義	1日3～6時間程度の講義のほか、参加者全員が寝食、散歩、体操などを共に行う	1週間3日、2時間の講義
教育空間	開催ごとに学校等を間借り	開催ごとに学校等を間借り	開催ごとに国士館等を間借り	常設の校舎
授業料	無し	無し	無し	1学期3円
学習者	「(中堅)労働者」	「一般労働者」	「一般労働者」	「(組織)労働者」
募集方法	事業主の推薦	事業主の推薦	事業主の推薦	チラシ等による公募

3 中心的指導者たちの道德教育思想

ここでは、上で取り上げた各事業の中心的指導者の思想について分析する。それに先立って、社会背景と各事業、3名の個人史の連関を年表として示しておく。

表2 関係事項年表（筆者作成）

	社会背景	各教育事業の展開	中心的指導者の個人史
1908			田澤、東京帝国大学政治学科卒業
1910			小尾、東京帝国大学哲学科卒業
1914			森戸、東京帝国大学経済学科卒業
1918	第1次世界大戦終結		
1920			「森戸事件」
1921		協働会労働者講習会開始	小尾、海外留学へ
1922	日本労働総同盟が「新綱領」採択	大阪労働学校創立	
1923	関東大震災	協働会労働者講習会終了	
1925	治安維持法制定	大阪労働学校に森戸が参加	
1929		文部省労働者教育（労働者講座・労働者補導学級）開始	
1931	柳条湖事件→満洲事変勃発		
1936	2.26事件	文部省労働者講座廃止	
1937	盧溝橋事件→日中戦争	大阪労働学校事実上の閉校	
1939		文部省労働者補導学級廃止	

(1) 田澤義鋪の思想

協調会労務者講習会の中心的指導者として取り上げるのは田澤義鋪である。田澤については、地方自治論や国家思想、教育思想など、様々な関心から研究が蓄積されてきた。本稿が関心を向ける田澤の労務者教育それ自体を対象とした研究は管見の限り存在しないが、社会教育学の領域では、上原直人の一連の研究に代表されるように、特に「公民教育」「政治教育」を対象として、一定の蓄積がされてきたと言える¹²。田澤はのちに述べるように、「労使協調」を目的としてつくられた協調会の立場から労務者教育に携わっており、そこには「労働者階級」による教育機関への否定的態度という、労務者教育という領域に独自にみられる田澤の思想が存在している。しかし、その背景にある教育思想並びに道徳思想と呼べるものは、公民教育や政治教育という用語で切り取られてきた田澤の活動の背景にあるものと通底している。そこでここでは、上原らの蓄積に学びつつ、田澤の教育思想・道徳思想の特質を検討する。

まず、田澤の経歴を概観しておく。田澤は1885(明治18)年佐賀県に生まれ、東京帝国大学政治学科を卒業後、1909(明治42)年に内務省に入省、1年後に赴任した静岡県安部郡で「青年宿泊講習会」や「天幕講習会」など、「労務者講習会」に通じる、「宿泊型」の教育実践を開始する。1915(大正4)年には内務省明治神宮造営局へ異動、青年団の「労働奉仕」によって明治神宮を造営する。そして1920(大正9)年に内務省の外郭団体的な半官半民団体である協調会の常務理事に就任し、労務者教育を主導する立場となる。1926(大正15)年には大日本連合青年団の常務理事に就任するなど、終戦を目の前にした1944年(昭和19)年、日本敗戦を公言した講演のさなかにこの世を去るまで、青年に対する教育活動に関わり続けた。

田澤が残した著作は多く、その射程は本稿で取り上げる教育論をはじめ、宗教、政治など多岐にわたっている。それらすべての根底にあるのが、田澤が「全一思想」と呼ぶ思想である。世界観とでも言い表せるような壮大なスケールで描かれる思想であるため、その全容を捉えることは難しく、ここで述べ切ることにはできない。ここでは、彼が教育について語る際に持ち出す「全一」の考え方を中心に、「全一思想」を紹介しておきたい。

はじめに、「労務者講習会」の目的を以下に上げておこう。

本講習会の趣旨とするところは単なる智識の伝達にあらず、実に講習期間中の全生活を通じてその信念を養うにあり。「人」の「人」たるゆえんの道を闡明するを主とし、あわせて社会問題に関する健全な知識を与えんとするに外ならず。けだし社会問題の解決は結局「人」の問題に帰着す。人々が真に人生の意義を了得し、社会一体の信念の下に人類相愛の大義に目醒め、人格の独立を確認して相互にこれを尊重すると同時にその精神的価値の増大に努め、よってもって人類が個体としても全体としても向上し発達すべきもの足ることを無視して、社会問題の解決にいかなる手段を講ずるも畢竟無益の業に属す。これ協調会が社会政策の実行に力を致すと共につねに「人」の問題を高調するゆえんにして、また本講習会が主力をこの点に傾注するゆえんなり。[..]

まず着目しておきたいのは、彼が「協調会」を代表して、「健全な知識」を与えるためにこの講習会を開催しているという事実である。この背景には、大正期における労働運動の勃興と社会主義や共産主

義の流行、ならびにそれらを背景とした教育機関、労働学校が全国に誕生していたことがあることは疑いをえない。その意味で、この講習会全体としては、「労働者階級」の勃興への対応策としての意味合いを帯びていることをまず確認しておきたい。

では、ここで謳われている『『人』の『人』たるゆえんの道』とは、田澤の思想の中にかに位置づいているものだろうか。田澤によれば「全一」とは、全てのものに遍満する＜大いなるもの＞である。この＜大いなるもの＞は田澤の言説において、個人・個性・部分といった「個」と、「全体」を結び付けるものとして言及される。そこで田澤が主張するのは、「個の充実」によって「社会が進展」とともに、「全体との関連」を欠いた「個の充実」はあり得ないとする、いわば「個」と「全体」との連関的な充実構造である。個々の人は＜大いなるもの＞—地球・太陽・熱と光などの一切の物質、宇宙の全生命などを包括する不可思議なカー—によって存立の基盤を得ており、個々の人の充実はまたその＜大いなるもの＞の発展に寄与する。この記述は若干単純化が過ぎるかもしれないが、田澤の道徳論・教育論の基底をなす「全一思想」は、「個」と「全体」の充実が関連し合いながら果たされるものであるとされていることを強調しておく。

田澤が教育論（修養論）において「全体」として持ち出すものは「国家」である。田澤は「全体」として＜大いなるもの＞を想定しながらも、ときに「社会」や「国家」といった「個」を包括するものを「全体」として登場させる。そして、彼が青年期に明治神宮造営に注力したことからも推察できるように、彼は天皇への忠心を主張することを忘れない。だがここで強調しておきたいのは、彼が「天皇制全体主義」を緩やかに肯定していたとはいえ、「軍国主義」という「敵国」を想定する態度をとっていないことである。彼が理想とした国家とは、以下のような「道の国」であった。

人類生活の理想すなわち人生の道が国家を指導し、国家が道の行なわれることを保障する—こういう関係に立つ国家こそ、真に人類の幸福と両立し得る国家、いな人類の幸福のための国家と言い得るであろう。こういう国家を称して私は『道義国家』あるいは『道の国』と称する。

ここで展開されているのは、個人の充実、国家の進展、人類の幸福という順に、「個」の充実が「全体」の抽象度を上げながらより大きな「全体」の幸福に結びついていくという論理構造である。この意味で田澤は、＜大いなるもの＞の内部にある国家と国家が戦うことを、簡単には容認しない。彼が軍部の専制を批判し、日本の敗戦を公言して死に去ったことからそのことは窺い知れる。

もちろん、田澤はこの時期に天皇制全体主義に対して疑念を一切抱かず、「奉仕」の精神を青年に植え込んだ教育実践者であった。彼の思想がどうあれ、「大正デモクラシー」後の軍国主義的思潮に、青年たちが引き込まれていく土台をつくったという側面は無視できないものだろう。また初めに確認しておいたように、「労働者階級」の勃興に対しては対処策を打っていることから、彼の思想の中に考え方の差異を認める余地は見当たらない。ただ、労働者教育、そしてその背景にある教育論・道徳論に限って彼の思想を検討する限り、彼の思想は「個」と「全体」の連関的發展、並びにより広い「全体」を見渡していた点で、今なお再考するべき余地を持っているように思われる。

(2) 森戸辰男の思想

戦前期（労働組合系）労働学校の中心的指導者として取り上げるのは、大労校の中心人物、森戸辰男である。のちに経歴を略述するが、森戸は様々な活動に携わり、また様々な事件の当事者として生きた人物である。若き日に思想弾圧の対象となり、労働組合の理論的支柱となり、戦後は文部大臣や広島大学学長を務め、教科書検定制度を創始して「家永教科書裁判」の国側証人として出廷した。これだけでも、彼には政治家として、知識人として、社会主義者として、そして教育者として、多方面から関心を抱かれてきたことが窺える。事実森戸に関する先行研究は多数存在するが、管見の限り、戦前期の労働者教育に焦点を当てたものはほとんど存在しない。ここでは 1920、30 年代の森戸の著作に焦点を当てて、当時の森戸の教育思想と道徳観を検討する。

まず森戸の経歴を、戦前期を中心に後づけておく。森戸は 1888（明治 21）年広島県に生まれ、東京帝国大学法科大学経済学科を 1914（大正 3）年に卒業する。卒業後すぐに高野岩三郎（のちの大原社会問題所所長、大労校経営委員長）研究室の助手に就任、1916（大正 5）年には法科大学経済学科の助教授となる。しかし、1920（大正 9）年に「森戸事件」¹³によって大学を追われ、高野に付いて大原社会問題研究所に入所する。同研究所と大労校の連携が密になるにつれて労働者への教育活動に参加するようになり、参加後は全ての開講期で講師を務めた¹⁴。戦後は、衆議院議員・文部大臣（日本社会党）、広島大学学長などを経て、1984（昭和 59）年に死去した。

以下では森戸の労働者教育に関わる思想について検討するが、その際主に史料として用いるのは、「我国に於ける労働者教育について」（1934）¹⁵である。

この時期の森戸の教育思想に特徴的なのは、「労働者教育」が労働運動の一環として位置づけられていることである。森戸が大学の職を追われたのはアナーキスト・クロポトキンの著作を翻訳したことが原因であり、森戸自身は（少なくとも当時は）「左派の右側を歩く」ことを宣言する社会主義者である。その森戸において、労働者教育活動は労働運動の一環として捉えられている。

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」）の各側面から捉え、労働者教育を経済・政治と文化の「接続領域」としている。あくまでも労働運動の内部ではあるが、森戸は教育活動に独自の役割を期待している。具体的な教育実践としての労働学校に対して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。

また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

労働組合の「幹部」（ここで森戸は日本労働総同盟の地方支部長を念頭に置いている）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。

ここまで見てきたように、森戸が教育活動を通して目指したのは、労働者の「意識の改革」であった。この内実、労働者が「資本家」と自らを異なるものとして認識することであり、その認識を通して労働運動を「隆盛」させることである。

（3）小尾範治の思想

文部省労働者教育の中心的指導者として取り上げるのは、小尾範治である。小尾に対しては、小川利夫、宮坂広作、新海英行らが社会教育学の立場から、その教育思想の「科学的な理論化」「教育の自由・平等」「教育の機会均等」といった「近代」性を持った人物としつつも、結果として「国家主義的な」「天皇制国家イデオロギーに包摂・吸収され」た文部官僚との評価を与えてきた¹⁶。それらを踏まえて、より仔細に小尾の思想を検討したのは守田倅子である¹⁷。守田は小尾の「社会教育思想」を主に小尾の著書『社会教育思想』（1927）と『社会教育の展望』（1932）を検討材料として丹念に後づけ、その変容を描き出している。ここでは時に守田の知見に依りつつ、小尾の道徳教育思想の特質について検討する。

まず小尾の経歴を概観しておく。小尾は 1885（明治 18）年山梨県に生まれ、1910（明治 43）年東京帝国大学哲学科を卒業、大学院に進学するも退学し、中学校教諭、小樽高等商業学校教授を経て、1921（大正 10）年からアメリカやドイツ、フランス、イギリスに留学して倫理学を研究する。帰国後の 1924（大正 13）年に普通学務局第四課長として文部省に入省、同年社会教育課長となり、本稿が関心を向ける「労働者教育」を含む社会教育の担当者となった。その後 1934（昭和 9）年に文部省を辞するまで、役職を変えつつ、社会教育に携わることとなった。

先行研究群が指摘するように、小尾の教育思想は「人格的理想主義」によって特徴づけられる。ここでの「人格」とは、小尾が人間を「人格的存在」とであると捉えていることに関係して、小尾にとっては人間のあるべき姿を指す言葉として用いられている。小尾によれば人間は「自意識を有する自覚者」であり、かつ「自己支配の権能を有する」「自律者」である必要がある。ここで退けられているのは「他律依存」であり、「思惟者としての独立性、自主性」を欠くものは「人格的存在」すなわち人間とみなすことはできないとする。また「理想主義」は「物質主義」に対置される概念であり、後者が「利己」を特徴とするのに対し、前者は「自由」を「個人的自由」ではなく「社会的自由」と捉えるような考え方を指し示している。ここでは、小尾が教育の前提・目的とした人間像が①「自律性」をもった自己であることと、②「利己」的ではなく、「個人」と「社会」を往還させる思考様式を備えたものであるという特質を有していることを指摘しておきたい。小尾が目指したのは「自律的」に思惟する人間が「個人」と「社会」の幸福を往還的に考えることによって構築される、敢えて現代風に言えば共生の社会であったと言える¹⁸。

このような人間観・社会観に基づいて小尾が教育の目的としたのが、「道徳の更新」である。小尾は論文「道徳の更新」のなかでその内容を「人格観念の把捉」「国民道徳の更新」「社会道徳の更新」の 3 つに分けて説明している。「人格観念の把捉」とは、「個人的意識の薄弱であった我が国民に一般に自我の観念が欠けて」いることを指摘したうえで、自己の「価値創造の欲求」を自覚し、さらには「他者の

自己の人格も亦自己の人格と同様に生の意義を託せる価値創造の存在」であることを国民が知ることを求めるものである。「国民道徳の更新」は、「国民的自覚」あるいは「家族」の一員であることを自覚することを求め、そこへの「自律的」な参画を促すものである。「社会的道徳の更新」とは、「民衆の声即ち世論なるものは、必ずしも常に正善の規矩を意味するものではなく、時としては一種の暴虐となる」ために、「個人の自由並に権利を擁護」しつつも、個人の自由を認めた結果が「暴虐」とならないように、「社会的公正を保持する」ために「民衆を教導し世論を善導する」「先覚者」の登場を期待するものである。ここで「道徳の更新」の内容について強調しておきたいことは、まず（民衆の）「個人の自我」の意義が強調されていること、その「個人」が国家や家族といった、「人格的理想主義」の文言を使えば「社会」に「自律的」に参画し、「他者の人格」すなわち他の「個人」を尊重しながら協働することが求められていること、そして、その民衆「個人」を尊重しつつ、ときにはその行動が「暴虐」なものとならないように、「先覚者」が登場することが期待されていることである。「道徳の更新」においても、やはり「個人」同士が「自律的」に「社会」に参画し、尊重し合うという理想像は保持されている。

しかし、文部省社会教育課長就任前後、すなわち 1920 年代の小尾の理念は、守田が指摘するように、1930 年代には変容が見られるようになる。守田が指摘するのは、1932 年に刊行された『社会教育の展望』に見られる、「道徳の更新」における「社会道徳」の変容である¹⁹。当該文献から、「道徳の更新」の意味内容の変容を検討してみよう。上に見た「社会道徳」の「社会」は、国家を包摂する概念であった。それがここでは、「社会道徳」と「国民道徳」が別個のものとして示されるようになる。「国民道徳」とは、「人類に共通普遍なる道徳」とは異なる「国民としての道徳」である。その根拠はいわば「日本古来の美德」といったものに求められ、外国の「功利」的な「忠実」と日本の「親なるが故に大切に」するような「忠孝」を褒めたたえる、という形で展開される。この「国民道徳」の主張を持って、文部官僚の天皇制国家主義への傾倒を指摘するのはたやすいのであるが、守田が指摘するのはその点ではない。むしろ、『社会道徳』の中心観念とした『正』と『愛』には、自己に対する『正』と『愛』は解かれていないことを、小尾の思想の変容として捉えている。これをこれまで見てきた小尾の道徳思想の言葉に換言すれば、『社会教育の展望』における小尾の「社会道徳」からは、「自律者」としての「個人」が消え去ってしまったということができただろう。「国民道徳」と合わせて考察すれば、「個人」は、国家（あるいは家族）の中にいる他の人格のために「正」や「愛」を尽くす「他律的」な存在とみなされるようになっていたのである。その結果「個人」よりも優先されることになった「社会」は「国民としての道徳」観の中で、日本国という、他国を敵として想定するものを指すようになり、小尾の思想は、結果的には先行研究が小尾に与えてきた評価に見えるような、国家全体主義的論調へと変容していく。

このように文部省に着任した前後には個人と社会の幸福を往還的に思考できる人間の形成を目指し、それによって構築される共生の社会を夢見た小尾の道徳思想は、文部省社会教育課長の任に当たる間に、「自律者」としての個人を失っていく。「自律」的な思考をする個人を失った「社会」の幸福を目指す道徳思想は、結果として小尾の言う日本の「歴史的個性的精神文化」すなわち国家全体主義的な志向を持つことになる。この思想において「自律」的な個人は、かつて対等の関係であった「社会」の中に埋没する、いわば「他律」的な存在となったのである。この変容の間に小尾がどのような体験をし、何が彼の「個人」観を変容させたのか、少し推測を込めて言えば、何が民衆「個人」への希望を失わせたのか、本稿での検討から明らかにすることはできない。しかし確かに言えるのは、小尾の道徳思想、そし

てその変容に見える教育行政官の葛藤は、現在でも混迷を深める教育における個人と全体の関係性について考えるうえで検討すべき価値があるということである。この点については、のちに詳述することにする。

4 戦前期「労働者教育」における個人と全体

ここまで見てきた3人の教育思想に共通しているのは、労働者教育の目的を、「個」と「全体」との関係性を軸として語っているということである。さらに言えば、「個」の充実という観点を持ちつつも、それを結果として国家や労働者階級という「全体」に埋没させていくという方向性も共通点として挙げることができるだろう。この意味で、行政による労働者教育と左派知識人による労働者教育は、“資本家階級対労働者階級”といういわば「全体」同士の対立に単純に回収できるものではない。それでは、このような共通性をもつ3人の思想は、いかなる点で異なっており、それはいかに働く人々に向けた教育活動を見るとき視点として析出され得るものなのだろうか。

三者の教育思想が結果として「個」に求めたのは、「全体」としての同質性であったと言える。田澤と小尾は「国民」としての、森戸は「労働者階級」としての「自覚」を涵養することを教育の目的としている。彼らの思想の中に、「個」の差異を許容する態度は見受けられない。またこのことに関して、彼らの思想は同質性の高い「我々」の創出を目指すことによって、敵としての他者を想定している。「国民」の創出という教育目的は他国を、「労働者階級」の創出という教育目的は資本家階級をそれぞれ敵として想定し、その敵に「打ち克つ」ことを教育の目的に含んでいる。以上のように、「全体」の同質性への「個」の埋没と、「全体」の創出による敵の想定という二つの特質を、彼らの思想は持っていると考えられる。

これらの特質の基底に見出されるのは、「全体」と「個」の上下関係である。国や階級という概念を個人の上に設定し、それらへの同質性を獲得するために教育活動を行うという構図は、教育者と学習者の関係性を同様の上下関係に規定する。国家や労働組合上層部を代表する、既存の価値観をより良く身に着けた講師と、啓蒙に至っていない学習者という構図が3人の教育観には共通しているように思われる。この点に関して沼田潤と長谷川精一は、現代日本の総合的な学習の時間と特別の教科道徳の学習指導要領を分析する中で、前者から「主体的・対話的な学び」を強調する教育観を、後者から「答え」を生徒に内面化させる教育観を析出し、その矛盾を指摘している²⁰。三者の教育思想は、沼田・長谷川が提示したような現代の教育観から見ると、後者の教育観、すなわち権威のある教えるものと無知な教えられるものの固定的な上下関係を想定し、既存の価値を内面化させようとする思想であるという点で共通していると言えるだろう。

では、彼らの思想にはそうした教育観を相対化する可能性は見いだせないのだろうか。彼ら3人の教育思想は、常に上に述べたような特質を持っていたわけではない。1920年代の小尾は、自律的な「個人」と「社会」を少なくとも思想の上では対等に置き、自律的な「個人」と「社会」の幸福が往還することを目指していた。また田澤は国家を至上のものとして前提しながらも「敵国」を安易に作らず、太平洋戦争には反対の立場をとっていた。小尾がどのような存在を「自律的」と想定していたのか、田澤が戦争協力に全く及ばなかったのか、といった疑問は残るにせよ、これらの点は注目に値する。

これらのことに鑑みると、先述の既存の価値・「答え」を固定的な上下関係のもとに教え込む教育思

想は、「自律した個人」、現代の用語で言えば、自己教育（autoformation）の主体の養成を目指す教育思想や、「国家」より大きな「全体」を想像することで、敵を想定しない教育思想によって相対化され得る。戦前期に労働者教育に関わった指導者たちの思想からは、このような可能性を析出できると考える。

5 おわりに

以上本稿では、戦前期に労働者教育に関わった代表的な人物 3 人の道德教育思想を検討してきた。ここでは、①「全体」のもとに「個」を埋没させる志向性、②「全体」を創出することで敵・対立を想定し、それに打ち克つための教育を行おうとする志向性、③教育者と学習者の固定的な上下関係のもとに、既存の価値、「答え」を教え込むという教育観という 3 点が、3 人の思想の中に共通していると結論付けた。また、彼らの思想の中に内包されている、そのような教育観を相対化するための可能性として、「自律した個人」＝自己教育（autoformation）の主体の養成を目指す教育思想、「国家」より大きな「全体」を想像することで敵を想定しない教育思想という二つのものを見出した。

本稿が残した主な今後の課題としては、上で分析した中心的指導者たちの道德教育思想と、彼らが携わった教育実践が、実際にどのような関わりを持っていたのかを検討することが挙げられる。彼らは三者三様の道德観や人間観、社会観を持っており、それは教育の目的として思想の中に表れていた。その思想は実際に教育活動を行う人々にいかに受容されたのか、その思想をもって彼らは、実際にどのような教育実践を行ったのか、その教育実践は労働者によってどのように受け止められたのか、といったことについて、本稿では一切分析できなかった。例えば本文では触れていないが、大労校の学習者が語る森戸の教育実践は、学習者と交流を持つなかで、「学問」を学習者個々人の文脈に応じて具体的に解釈したり、学習者たちの意見から自らの学問的常識を問い直すなど、彼が単に労働運動の一部として位置づけていた思想上の労働者教育とは様相を異にしている。今後、それぞれの教育思想と教育実践の関係性を問うことを通して、働く人々に向けた教育／学習活動が働く人々の生活や生涯を充実させる可能性について考察したいという本稿の問題意識について、考察を深めたい。

注

¹ 本研究において労働者とは、広く働く人々のことを指して用いている。現代ではこのような人々は社会人などと呼び表され、労働者という語はあまり一般的に用いられないが、本研究では、労働者という用語を用いてきた社会教育学の先行研究の蓄積に本研究を位置づけることを企図してこの用語を用いている。

² なお、本稿で戦前期の労働者教育思想の分析に際して敢えて道德教育という言葉を使うのは、分析対象とする 3 人が、労働者教育の目的をそれぞれの文脈で「道德」問題として語っていることによる。

³ 梅田俊英・高橋彦博・横関至『協調会の研究』柏書房、2004年、29頁。

⁴ 黒川小六編『協調会事業一斑』協調会、1923年。

⁵ 協調会労務者講習会については、佐々木浩雄『『国民体操』の普及とその特質—大正期における修養団運動および協調会第1回労務者講習会（1921）での実践を中心に』（『体育史研究』（23）、2006年、85-

100 頁)、木下順「協調会の労務者講習会」(『大原社会問題研究所雑誌』(458)、1997 年、29-39 頁)が、「国民体操」や企業内教育との関わりから検討を加えている。

⁶ 日本労働総同盟は、当時台頭を始めていた労働組合の全国団体である。1922 (大正 11) 年に「新綱領」を採択したことをもって、労働組合としての活動を本格化したとされる。

⁷ 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○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○期と記すとき、1 つ目の学期から数えて、○回目の学期であることを示している。

⁸ 「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。

⁹ 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。

¹⁰ 国立教育研究所編『日本近代教育百年史 8 社会教育』教育研究振興会、1974 年、537 頁。

¹¹ この変遷に関しては、前掲国立教育研究所編『日本近代教育百年史 8 社会教育』の 537-559 頁を参照のこと。

¹² 本稿では田澤に教育学的な視点から着目したのものとして、上原直人「大正期から昭和初期における政治教育運動の展開：田澤義鋪と武藤山治の思想と実践」(『生涯学習・キャリア教育研究』(16)、2020 年、14-26 頁)、同「戦時下における田澤義鋪の教育思想と実践：戦時体制への参加と抵抗」(『生涯学習・キャリア教育研究』(11)、2015 年、1-10 頁)、同「社会教育思想としての公民教育論の検討：田澤義鋪を中心に」(『日本社会教育学会紀要』46、2010 年、11-20 頁)、木村勝彦「戦前における公民教育についての予備的考察－田澤義鋪の政治教育論と公民教育」(『茨城大学教育学部紀要 教育科学』(52)、2003 年、31-42 頁)、萩原建次郎「近代日本思想における主体形成の論理：田澤義鋪を手がかりに」(『駒澤大学教育学研究論集』(19)、2003 年、23-38 頁)を特に参照している。

¹³ 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。

¹⁴ 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。

¹⁵ 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』(以下、『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)」(『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)」(『雑誌』1 (4)、1934 年、11-19 頁。

¹⁶ 小川利夫編『現代社会教育の理論』亜紀書房、1977 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、新海英行ほか「戦間期日本社会教育史の研究 (その 3) 小尾範治の社会教育論を中心として」(『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』44 (2)、1997 年、161-207 頁。

¹⁷ 守田倭子「道徳の更新－1920 年代から 30 年代に至る小尾範治の社会教育論」(『寧楽史苑』(48)、2003 年、1-18 頁。

¹⁸ 小尾の「人格的理想主義」に関する引用は、以下の文献からのものである。小尾範治「教育の根本義」同『社会教育思潮』南光社、1927 年、1-7 頁。

¹⁹ 小尾範治『社会教育の展望』青年教育普及会、1932 年。

²⁰ 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。

Moral Education and Moral Philosophy of Leaders in “Workers’ Education” during Prewar Period

Takahito OKUMURA

The purpose of this paper is to examine the characteristics of moral education and moral philosophy of educators who have managed “workers’ education”, namely, Ministry of Education, Ministry of Home Affairs, and the leftist intellectual group connected with labor union during the prewar period. As a result of comparison among representatives of each institutions or organization, that is to say, Obi Hanji, Tazawa Yoshiharu, Morito Tatsuo, the following three major points of their thought was found in common among the characters. First, they tended to bury “the individual character” so that people would only be treated as a “whole”(integrating them as a whole). Second, they tried to make people believe that there were enemies and tended to educate their people by conquering their common enemies. Third, their educational value was to build a fixed relationship between the educator and the learner (hierarchical relationship), so that they could inculcate existing values and answers toward learners when they were teaching.