

Title	福澤諭吉の教育論考
Sub Title	
Author	田中, 克佳(Tanaka, Katsuyoshi)
Publisher	慶應義塾福澤研究センター
Publication year	1985
Jtitle	近代日本研究 Vol.2, (1985.) ,p.457- 486
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	福澤諭吉 特集
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10005325-19850000-0457

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

福澤諭吉の教育論考

田中克佳

はじめに

福澤が、その生涯の前半生を江戸時代に、後半生を明治時代に送った人物であることは周知の通りである。⁽¹⁾

その前半生を過ごした江戸後期の知識人に共通の一般基礎教養は儒教の教養であり、福澤もその教養の形成にあたって儒教教養の洗礼を受けたことはいうまでもない。やがて福澤の活動の本領を形成することになる西洋学の修業が、この儒教教養の基礎の上に行われたことももちろんである。このことを福澤は、例えば「一生にして二生を経過したもの」(『福澤諭吉全集』〔以下『全集』と略す〕第一四卷、一四〇ページ)⁽²⁾の如く、とくに自覚的に表明している。

彼の『自伝』における、西洋にあつて東洋になきものは「数学」と「独立心」という宣言は(『全集』第七卷、一六七ページ)、東洋と西洋の両文明に接触した福澤による両文明の決定的相異点の自覚的表明であつた。この認識は、その後の福澤の活動の原動力をなしている。

こうして福澤が、慶應義塾に抛る学校教育や著書翻訳、『時事新報』等に抛る言論活動を通じて、日本社会の革

新に大奮闘したことも周知の通りである。しかもこの大奮闘は、政治活動として行われたのではなく、自覚的に教育活動として展開された。⁽³⁾したがって当然に、福澤の教育にかかわる多くの発言がある。本稿の表題中の「福澤諭吉の教育論」は、この種の福澤の発言を意味している。⁽⁴⁾

さて、人間世界には、実に様々の出来事が生起する。そしてそれらの出来事に対する人びとの関心もまた多様である。こうした多様な出来事に対して「教育の関心」から発言したものの、これがいわゆる「教育論」である。もし政治・法律・経済の関心から発言されれば、それらは夫々、政治論・法律論・経済論と呼ばれるべきである。⁽⁵⁾さらにまた、このいわゆる「発言」にも、いくつかのレベル（次元）が区別されるが、典型的には二つのレベルを指摘することができる。一つは、「どうするか」という実践的な問いに答えようとする関心のレベルであり、もう一つは「何であるか」という学的問いに答えようとする関心のレベルである。

この種の関心についての歴史的反省に立って述べれば、まず諸種の出来事の生起という事実がある。ついこれに対する人びとの特定の関心（例えば教育という関心）に発する「どうするか」という実践的問いの生起がある。この実践的問いへの応答は、当然そこに「何であるか」に対する意識的あるいは無意識的な問いと答えを前提する。それは、その文化に伝統的な「常識」であることもあれば、方法的に厳密な科学的知識であることもある。科学を表明する専門研究は、科学としての自覚を駆使して、「何であるか」に答えようとする。その与える知識の限界は、時代の特定科学の知識の限界に対応する。少くとも人事に関するその限界は、今日の科学知識の総計をもつてしても、「どうするか」という実践的問いに直接的に、つまり知識の総計の結果として、連続的に導き出されるものとして答えることができないということにある。したがって「何であるか」の問いと答え（事実的知識）

と「どうするか」の問いと答え(価値判断)との間をつなぐためには、その間に特定の価値的選択が要請されることになる。このレベルで価値的に選択されたもの、これが「理念」と呼ばれるものである。「どうするか」という実践的問いに対する「指令の体系」としてのいわゆる「思想」は、この「理念」を軸として展開されたものなのである。(6) いわゆる福澤諭吉の教育論にも、当然、いま述べたレベルの拡がりが含まれる。

本稿は、このような「どうするか」という問い↓「何であるか」という問い↓科学(「何であるか」への答え)↓理念↓思想(「どうするか」への答え⇨指令)という構図の認識のもとに、福澤の教育にかかわる発言(教育論)の若干の再構成を試みようとするものであるが、中でも福澤の教育にかかわる理念的理解、いわば福澤の教育原理論がどのようなものであったかという点に第一の関心がある。

(1) 明治元年(慶応四年九月八日改元)は、福澤六八年の生涯の三五才にあたる。

(2) 『時事新報』「非内地雜居論に就て」、明治二六年九月三日。

(3) 例えば「蓋し政府の病を治るの実際手段には世に政治家ありて、我輩の関する所にあらず。我輩は唯教育と忠告とを勧めて」(『全集』第一二巻、七ページ)、あるいは「余は平生の文章議論には充分政治の事をも談じながら、自から其地位に坐して之を行ふなどの考は何としても心に浮はず。畢竟先天の性質にして(略)斯く政治に冷淡なれば」(『全集』第一六巻、六〇四ページ)の類いの表明にみられるように。

(4) 本稿は、慶應義塾編『福澤諭吉全集』(全二二巻別巻二)、岩波書店、昭和四四年―四六年再版(別巻は初版)所収の著作・論文・時事新報記事を中心に、そこに現われた福澤の教育論を論考の対象とした。また引用中の旧漢字は、出来るだけ当用漢字を用いるようにした。

(5) 例えば「公共の教育」といった教育という言葉が使われている事柄でも、経世論とか財政論とかの関心から論じられうる。もちろん福澤の議論にも、この例が諸方にみられる。

(6) この種の事柄に対する私たちの認識の詳しい解説を、筆者は、村井実『教育学入門』(『講談社学術文庫』)に負うている。

一 福澤の教育概念をめぐる諸要因の構図

教育という概念をどう規定するかについて福澤が考えをめぐらしたにちがいない事實は、「一概に教育とのみにては其意味甚だ広くして解し難く」(『全集』第二卷、二一九ページ)⁽¹⁾といった表明にうかがうことができる。実際、教育概念の定義的規定ということでは、例えば「教育とは人を教え育つると云ふ義にして、人の子は生れながら物事を知る者に非ず。先きにこの世に生れて身に覚へある者が、其覚へたることを二代目の者に伝へ、二代目は三代目に授けて、人間の世界の有様を次第々々に良き方に進めんとする趣意」(『全集』第四卷、四六五ページ)⁽²⁾といったいい方その他、それらしいいい方はいくつも見出せるが、福澤の教育概念をめぐる諸要因の構図の最も集約された表明として取上げられるべきは、『徳育如何』(明治一五年一月刊)⁽³⁾である。

これは、日本近代教育史上に有名な、明治一二年の「教学聖旨」に始まるいわゆる徳育論争の動向を承けて、反儒教主義・反復古主義の立場から徳育のことを論じたものであるが、そのことを論じる必要上、教育のことが一般的に論じられている。中でも次の文章は、福澤の教育概念をめぐる諸要因の構図ということで、原点にも位置づけられるべき文章だといつてよい。

「今人心は草木の如く、教育は肥料の如し。(略)又草木は肥料に由て大に長茂すと雖ども、唯長茂を助るのみにして、其生々の根本を資する所は、空気と太陽の光熱と土壤津液とに在り。空氣の乾濕の度を失ひ、太陽の光熱物に遮られ、地性瘠せて津液足らざる者へは、仮令ひ肥料を施すも功を奏すること少なきのみならず、全く無功なるものあり。教育も亦斯の如し。人の智徳は教育に由て大に發達すと雖ども、唯其發達を助るのみにして、其智徳の根本を資する所は、祖先遺伝の能

力と、其生育の家風と、其社会の公議与論とに在り。(略)右は何れも人生の智徳を発達せしめ退歩せしめ又変化せしむるの原因にして、其力は劫て学校の教育に勝るものなり。学育固より軽々看過す可らずと雖ども、古今の教育家が漫に多を予期して、或は人の子を学校に入れて之を育すれば、自由自在に期する所の人物を陶冶し出す可しと思ふが如きは、妄想の甚しきものにして、其妄漫なるは、空気太陽土壤の如何を問はず、唯肥料の一品に依頼して草木の長茂を期するに等しきのみ。〔全集〕第五卷、三五三―四ページ)

これに拠つて考えれば、福澤のいだいた教育概念をめぐる諸要因の構図は、次のようにいうことができるであらう。

人生の智徳の進退を根本的に規定するものは、①祖先遺伝の能力②生育の家風③社会の公議与論、である。⁽⁴⁾そして教育は、これらの前提的規定要因のもとにあって、智徳の発達を助けるところの、草木における肥料のようなものである。それはそれなりに有力なものではあるが、あくまで発達を助けるまでのもので、自分の思い通りに「陶冶」することのできるものといったものではない。また学校教育はいわば「肥料の一品」にすぎないもので、従つて広い教育活動の一部を占めるものにすぎない、と。

『徳育如何』は、この構図のもとに、それがとりあげた課題の文脈上とくに「社会の公議与論」に関連して、これを動かすべく「独立自尊の徳育論」とでもいうべき主張を展開するわけであるが、ここに示された教育をめぐる諸要因の構図は、さきにも述べたように、其後の福澤の教育論の原型をなすものであったといつてよい。以下ここに指摘されたこれら諸要因の更に詳しい説明をみてみよう。

- (1) 『時事新報』「文明教育論」、明治二年八月五日。
- (2) 『福澤文集二編 卷一』、明治二年。
- (3) 明治十五年一〇月二日から二五日まで、『学校教育』の題の下に「時事新報社説」として発表され、十一月、『徳育如何』と改題して

出版されたもの(『全集』第五卷、六五五ページに拠る)。

(4) 『徳育如何』では、この事実実証の説明として、①②③夫々について、①「蝦夷人の子を養ふて何程に教育するも、其子一代にては逆も第一流の大学者たる可らず。源家八幡太郎の子孫に武人の夥しきも能力遺伝の実証として見る可し」②「武家の子を商人の家に貰ふて養へば自から町人根性と為り、商家の子を文人の家に養へば自から文に志す。幼少の時より手に付けたる者なれば、血統に非ざるも自然に養父母の気象を承る。(略)家風の人心を変化すること有力なるものと云ふ可し」③「戦国の世には都て武人多くして、出家の僧侶に至るまでも干戈を事とした(略)。社会の公議与論即ち一世の気風は、よく佛門慈善の智識をして殺人戦闘の悪業を為さしめたるなり」(以上、『全集』第五卷、三五四ページ)と述べている。

二 教育を根本的に規定する諸事実と教育

いま指摘したように『徳育如何』は、教育を規定する根本条件として、次の三つの事実をあげている。すなわち「遺伝の能力」と「生育の家風」と「社会の公議与論」の三つである。以下、夫々について、その詳論をみる。

① 「社会の公議与論」

『徳育如何』は、当時の徳育をめぐる論争を意識して社会の公議与論の観点から書かれたものであるから、上記三事実のうちとくに「社会の公議与論」がさらにくわしく言及されている。次の文章によって私たちは、福澤が「社会の公議与論」で意味した事柄が何であったかを理解することができる。⁽¹⁾

「周圉の空気に感じて一般の公議与論に化せらるゝの勢は、之を留めんとして駐む可らず。(略)例へば言語の如し。一方に在て独立独行、百事他人に殊なりと称する人にて、其言語には方言を用ひ、壁を隔てゝ之を聞くも某地方の人たるを知る可し。(略)教る者なくして之を知る。即ち地方の空気に字びたるものと云はざるを得ず。(略)畜に方言のみなら

ず、衣服飲食の品類より家屋庭園裝飾玩弄の物に至るまでも、一時一世の流行に外なるを得ず。(略) 此点より見れば人は恰も社会の奴隸にして、其压制を蒙り毫も自由を得ざるものにして、如何なる有力の士人にても古今世界に此压制を免かれたる者あるを聞かざるなり。有形の物皆然り。然ば則ち無形の智徳にして独り社会の压制を免かるゝの理ある可らず。教へずして知るの智あり、学ばずして得るの徳あり。共に流行の勢に従て其範圍を脱せず。社会は恰も智徳の大教場と云ふも可なり。此教場の中に在て区々の学校を見れば、如何なる学制あるも如何なる教則あるも、其教育は唯僅に人心の一部分を左右するに足る可しとのことは、必ずしも知識を俟て然る後に知る可き事柄に非ざるなり。』(『全集』第五卷、三五—五—ページ)

これは、福澤の教育理解の一部をなすものであるが、同時に、いわば教育の限界の自覚でもある。とくに学校教育は、「唯僅に人心の一部を左右するに足る」ものとされているが、この学校教育のあり方について、それでは福澤は、どうあるべしと考えていたであろうか。福澤は、次のようにいつている。

「天下の公務手論に従て之(即ち学校教育——引用者)を導き、自然に其行く所に行かしめ其止まる所に止まらしめ、公議手論と共に順に帰せしめること、流に従て水を治むるが如くならしめんことを欲す」(『全集』第五卷、三六〇—ページ)。

② 「生育の家風」

「教るよりも習ひと云ふ諺あり。蓋し習慣の力は教授の力よりも強大なるものなりとの趣意ならん。子生れて家に在り、其日夜見習ふ所のものは、父母の行状上一般の家風より外ならず。一家の風は父母の心を以て成るものなれば、子供の習慣は全く父母の一心に依頼するものと云て可なり。故に一家は習慣の学校なり、父母は習慣の教師なり。而して此習慣の学校は、教授の学校よりも更に有力にして、実効を奏すること極て切実なるものなり。」(『全集』第四卷、三九九—ページ)

といい、また、

「教育とても幼稚の時には特に教課を定むるに及ばず。(略)柔軟自在なる小児の爲めには家風こそ無上の良教師なれ。」
 『全集』第六卷、二五六ページ⁽³⁾
 といひ、また、

「子供の教育は父母の責任として免かる可らず。其法は先ず家風の美を根本にして智徳の習慣を養ひ、日夜注意して其発達を助くるに在り。家風美ならずして其子の美たらんことを欲し、注意不行届にして其精神の活発ならんことを欲す。とは、泥中に投じて身体の清潔を望み、耕耘を怠りて苗の成長を求むるに異ならず。」⁽⁴⁾
 『全集』第六卷、二六六ページ⁽⁴⁾
 といつてゐる。

習慣の力は教授の力より強大である。かつ子供のこの習慣の形成は、父母の行状・一般の家風を見習うことによる。一家は習慣の学校にして、父母は習慣の教師である。子供の教育法は、まず家風の美を根本にして智徳の習慣を養ひ、日夜注意して其発達を助けることである、といつてゐる。「教授の学校」(いわゆる学校)の「習慣の学校」(家庭)に比較しての無力さも自覚的に述べられている。「生育の家風」が、福澤によって何故に教育を規定する根本条件と認識されたか、以上がその理由である。

③ 「遺伝の能力」

教育を規定するもう一つの根本条件である「遺伝の能力」は、教育活動の最主要要素である人間そのものについての事実認識の問題である。

「元來教育の主義に於ては、人の天賦を平等一様のものなりと視做して、其能力の発達を教ゆる者の巧拙と学ぶ者の勤惰如何とに在るものとして奨励することなれども、是れは所謂誘導の方便なるものにして、實際に於て人の能力は天賦に存するを常とす。」⁽⁵⁾
 『全集』第五卷、二二四ページ⁽⁵⁾

ではこの「能力天賦」の事實は如何にして生じたかというところ、「抑も人生の天賦に斯く強弱の差あるは決して偶然に非ず、父母祖先の血統に由来するものにして、草木の種子、魚鳥の卵、種馬、種牛等の事實を見て証す可し。人類生々の理も之に異なるなきや明なり。」(『全集』第五卷、二二五ページ)といひ、英国の学士「ガルトン」氏の能力遺伝論一冊に言及してこの事實の傍証としている(自らの「実験」も引合いに出して)。

こうして、

「人には遺伝の性質ありて無理に学問を強ひても上達せざるもの多し。彼の力士を見るに、番附の幕の内に入り又大闘小結に為るは、其者の天稟てんれい即ち祖先來の遺伝に存することにて、稽古の巧のみに非ず。(略)左れば人の精神の能力は体格の如く目にこそ見えざれども、其天稟に能不能の相違あるは力士の強弱に相違あるが如し。争ふ可らざる事實なれば、學問上に合点の鈍き子と見たる上は、唯一通りの教を授けて多を求めず、何なりとも本人の好む所に任せて、行く／＼の方向を定む可し。」(『全集』第六卷、二六九ページ)⁽⁶⁾

といひ、「世間の教育家」は、只管「勉強さへすれば愚者を変じて智者と為る」ようにいうが、「實際に事の正味を云へば、教育の功能は唯天然に備はる能力の發生を助けて好き方向に導き、其達す可き処にまで達せしむるに在るのみ」といひ、植木屋を引合いに出して「如何に巧なる植木屋にても松を梅に変性せしむること能はざるは勿論、如何に勉強を勧めばとて持前にもなき芸能を得せしめんとするは到底望む可らざる所望なるが故に、人々の遺伝如何を視察して其人の達す可き所にまで達せしめ」(以上、『全集』第六卷、二七〇ページ)⁽⁷⁾ることとしてい

る。ところで、では以上のように「人の子の天賦に智慧の定度あるは、馬の子の良否に約束あるが如く、力士の昇進に際限あるが如くにして、苟も其達す可きに達したる上は毫も其以上に出るを得べからず。(略)既に先天に定

まりて決して動かす可らざるものなり。」(『全集』第六卷、三二一ページ)とすれば、「然らば、則ち教ふるも益なし教へざるも損なし、教育都て徒勞(同前)であるとしてゐるかというそうではない。それどころか、「世の中に人を教ふるほど大切なる事はなしと云ふも可なり。」(同前)といつてゐる。そしてその理由を次のように述べてゐる。

「教育は譬へば植木屋の仕事の如し。庭の松も牡丹も其天然のままに捨置くときは次第に枝振りを悪くして、牡丹の花も紅白の粧まじりを失ひ、時に或は虫に害せられて枯れ凋しぼむ可き処を、植木屋の手を以て枝を矯め根に培ひ四時の注意怠らざれば、生氣充滿して光沢流るゝが如く、之を他の野性のものに比較すれば色香の相違殆んど同種類の物とは思はれざる程に至る可し。左れば今人の子を其生れたるまゝにして体育智育徳育共に注意する者なければ、其子の天賦如何に拘らず、唯周囲の風に吹かれ時としては智慧の虫とも称す可き悪習慣に慣れて心身の品格を失ひ、概して粗野下等の匹夫匹婦たる可きに、苟も此子をして天然の持前を空うすることなく其素質の全量を琢磨して光を放たしむるものは教育の功德と云はざるを得ず。」(『全集』第六卷、三二一ページ)

天賦の能力は、教育の力をまづ始めてその限度まで全開することが可能であつて、教育の力が及ばなければ、能力は未発のままに終つて了うというわけなのである。

ところでこの天賦の能力の定度自体に増進・退歩はあるかといへば、もちろんあるという。ではその増進・退歩がどのようにして行われるのか、そのところを福澤は、どう理解していたのであろうか。

「穀物改良の要は種を選び培養を勉るに在り。先づ良き種を蒔て丁寧ていねいに培養すれば前年の種よりも更らに良き種を得べし。年々歳々怠らざるときは其進歩著しきものあるに反して、最初良き種を得ても、唯これを蒔くのみにして耕耘培養に注意せざるときは、種の性質は次第に下りて之を回復すること容易ならず。人間の子も亦斯の如し。良き父母の子にして心身の素質屈強なるものにて、唯これを生みたるのみにして、教育に注意せざるか、又は其教育法を誤るか、又或は家道腐敗して悪習慣を成す等、様々の不幸にて其子の品格を落し、二代三代同様の割合に下落して、四代五代に至れば初代の遺

伝は全く消滅して薄弱暗愚の子を生む可きのみ。(略)斯の如くなれば、無学文盲貧賤の子も亦この例を逆にして、必ず昇進の道あるや疑ふ可らず(略)之を医学に徴するに、彼の遺伝と称する中風、発狂(略)の如き、其発病者の子孫能く注意して、凡そ四代を経過して無事なれば先天の痕跡なきに至ると云ふ。」(『全集』第六卷、三三二—三三三ページ)

こうして、「病氣怪我等特別の場合を除き、凡そ三、四代」で、智者と愚者の交替が実現するとしている。そしてこの「進退は唯教育の如何に在るのみ。故に教育の功德は単に受教者の一身に止まらずして遠く子孫に及び、社会全体の自然に進歩し又退歩するも、其国に行はるゝ教育法の勤怠に關係すること明に知るべし」(『全集』第六卷、三三三ページ)ということになるわけである。

以上にみられるように、教育は無益であるどころか、社会全体の進退にかかわる重要事項であつたのである。

(一) 同じ趣旨の主張を若干例示しておく。

「天下の事物は人氣の赴く所に從て盛衰するものにて、國民一般に其事の大切なるを知らずときは、傍らより之を促す者なきも盛大に至らざるはなし。」(『全集』第一卷、三〇六ページ)

(生れて二〇年間に)「教育の名を專にするものは唯学校ののみ」であるが、「其實際は、家に在るときは家風の教を第一として、長じて交わる所の朋友を第二とし、尚これより広く有力なるは社会全般の氣風にして、天下武を尚ぶときは家風武を尚び朋友武人と為り学校亦武ならざるを得ず。文を重んずるも亦然り、芸を好むも亦然り。故に社会の氣風は家人を教へ朋友を教へ又学校を教ふるものにして、此点より見れば天下は一場の大学校にして諸学校の學校と云ふ可なり。」(『全集』第九卷、三〇九ページ)

関連して福澤は、時の社会の氣風の实体を何によつてつかみうると考えていたかを付記しておく。

「蓋し新聞紙は社会の先導を以て任ずるものなれども、又自から社会の氣風を代表する其趣は、天下の人心を導くの地位に在る政府が、一方に於ては其人心を代表するに異ならず。今の新聞記者(略)何を云ふにも一般の社会を相手の商売なるが故に、自から社会の氣風と共に其筆鋒を變ぜざるを得ざるの事情なきに非ず。新聞紙の句調は取も直さず其氣風を代表するものと見て差支なければなり。」(『全集』第一三卷、五七七ページ)

これに拠ればそれは、政府と新聞紙の句調、ということになる。

またそれでは、公議与論の形成方法について福澤は、何かいっているであろうか。今引いた文章に「先導」「導く」の文字のあるところ

から判断して、政府と新聞紙による形成ということが、その方法の一部として当然考えられているであろうが、次のようなアイデアもみられる。

「宗教は直に上流の士人に徳を教えるものに非ずと雖ども、下流人民の徳心を養ひ、其徳心の集りて一体と為り、所謂公議与論の姿を成したる上は、無限の勢力を有するものと知る可し。(略) 広く下流の人民を教導して徳心の公議与論を起し、其反射の大勢力を以て上流を警しむるものは唯宗教あるのみ。」(『全集』第八卷、四六九—七〇ページ)

- (2) 『福澤文集 卷之一』「教育の事」、明治二十一年一月。
- (3) 『福翁百話』「身体の発育こそ大切なれ(三十一)」、明治三〇年七月。
- (4) 『同前』「止むことなくんば他人に託す(三十七)」。
- (5) 『時事小言』、明治一四年九月。
- (6) 『福翁百話』「人生の遺伝を視察す可し(三十九)」、明治二六年七月。
- (7) 同前。
- (8) 『福翁百話』「教育の力は唯人の天賦を發達せしむるのみ(七十二)」、前出。
- (9) 『同前』「教育の功徳は子孫に及ぶ可し(七十二)」。

三 教育原理論

① 福澤の「教育」概念

以上みてきた三つの事実の根本的規定を受ける「教育」を、それでは福澤は、どのようなものとして理解しているであろうか。

本稿「一」の部分(四六〇ページ)に引いたように福澤は、「一概に教育とのみにては其意味甚だ広くして解し難く」(『全集』第一二卷、二一九ページ)と引いているが、これもさきに引いた『徳育如何』では、人心を草木に、

教育を肥料に、学校教育を肥料の一品にたとえてゐる。同時に「人の子を学校に入れて之を育すれば、自由自在に期する所の人物を陶冶し出す可しと思ふが如きは、妄想の甚しきもの」（『全集』第五卷、三五四ページ）といい、また「人の智徳は教育に由て大に発達すと雖ども、唯其発達を助るのみ」（同前）といつてゐることだけからでも、福澤の教育理解の大まかなところは推察できるわけであるが、なおもう少し詳しく探つてみることにしよう。

教育活動の主要要素をなす人間の事実をどうとらえるかについての福澤の見解は、天賦遺伝に規定される人間という形ですでにみた。では、これに働きかける教育活動を福澤は、どのようなものとして理解してゐたであろうか。

例えば、「教育は何のためにするや（略）此問題は至極解釈の難きものなれども、強いて我輩の鄙見を陳べよとあれば」（『全集』一〇卷、五六七ページ）⁽¹⁾という設問に対する所見の中では、福澤は次のように答へてゐる。

「身の教育は恰も樹木の根に培養するが如く、其効能の人事に現はるゝは枝葉と為り花実となるに異ならず。然るに文明の人事は多端無限にして、之に処するには（略）一芸一能一智一徳を掲げて之に答ふ可らず。或は生計を求むるがためなりと云はんか、生計を得るの一能、未だ以て人事を尽したるものに非ず。或は父母に孝ならんがためと云ひ、又は報国忠君のためなりと云はんか、孝道報国忠君の一徳、未だ以て文明の百端を包羅するに足らず。若しも是れ等の一智一徳を目的に立てゝ教育の方向を定めんとすることもあらば、其趣は恰も一枝一葉一花一実を要するが為にとて樹木を培養するに異ならず。芸樹の法にあらざるなり。唯天下の^{たぐ}藝陀（植木屋のこと——引用者）は、能く樹木の根を養ふて其生力を盛にし、枝葉花実^は其自然の發生に任して各その美を呈せしむるのみ。教育の藝陀、果して此に見る所あるや否や」（『全集』第一〇卷、五六八—九ページ）⁽²⁾

すなわち「一芸一能一智一徳」の形での目的を教育の目的とするわけにはいかない。「教育の大眼目」は、「あらゆる心身の能力の拡張」（同前）、草木の比喻で、「能く樹木の根を養ふて其生力を盛にし、枝葉花実^は其自然

の發生に任して各その美を呈せしむるのみ」(前出)という点にある、と。

また別の文脈では、次のようにも答えられている。

「徒に文字を教ふるを以て教育の本旨となす者あり。今の学校の仕組は多くは文字を教ふるを以て目的となすものゝ如し。(略)固より人心全体の釣合を失はざる限りは、難字も解せざるべからずと雖も、本来人心發育の理に於て、人の能力は一にして足らず、記憶の能力あり、推理の能力あり、想像の働ありて、此諸能力が各その固有の働を違うして、互に領分を犯さず又他に犯されずして能く平均を保つもの、之を完全の人心と云ふ。然るに每人の能力の發育に天然の極度あり(略)若し此諸能力の一個のみ發育する時は、仮令へ其發育されたる能力丈は天稟の本量(略)に達するも、他の能力は自から活氣を失ふて枯死せざるを得ず。(略)一方に偏して之を教育の主眼とする時は人心の釣合を失して徒に世に片輪者の数を増すの恐れあり。」(『全集』第二二卷、二二〇—二二一ページ)

すなわち、持前(天賦遺伝)の諸能力の平均を保つものを「完全の人心」と呼び、各人の持前の最大限度にまでこの「完全の人心」の發育を達させることが、「教育の大眼目」と理解されているわけである。この理解の仕方は、

「教育の功能は唯天然に備はる能力の發生を助けて好き方向に導き、其達す可き処にまで達せしむるに在のみ。之を喻へば植木屋が庭の樹木に手入れして、其枝振りを好くし其花を美ならしむるに異ならず。(略)其生へたるまゝに捨置くときは庭木も荒れて野生同様に生ひ立ち、遂には伐て唯薪と為る可き所を、様々に培養して外より来る害物を妨ぎ、其木の持前に応じて夫れ々々の品格を維持せしむるは植木屋の働きに存することなり。左れば教育家(略)人々の遺伝如何を視察して其人の達す可き所にまで達せしめ、其余の注意は唯これを荒らして薪の如き人物たらしめざるに在るのみ。」(『全集』第六卷、二七〇ページ)

によつてもあるいはまた、

「故に教育の要は人生の本来に無きものを造りて之に授るに非ず、唯有するものを悉皆發生せしめて遺すことなきに在る

のみ。如何に巧なる植木屋にても草木の天性に備はるだけを見事に成長せしむるのみにて、其以上に至りては何等の工風もある可らず。『全集』第六卷、三二一ページ⁽⁵⁾

といったいい方によつても裏付けられる。

以上見てきたことから私たちは、福澤が教育を「人それぞれの持前（天賦遺伝の能力）をその発達の限度まで発達させる助成活動」と理解していたことを知ることができるのである。であるからこそ、「教育の事大切なり」と雖も之に重きを置くこと其実に過るは天下の通弊にして、恰も教師の工風を以て、人物を鑄治し出さんとする者なきに非ず、畢竟人生の天賦遺伝に固く約束あるを知らざる罪なり」（『全集』第六卷、三二二ページ⁽⁶⁾）といった「鑄治」としての教育観批判、あるいはまた「余は多年教育の事を執ると雖ども決して子弟を教唆して学問に熱心せしめたることなき積りなり。』（『全集』第一卷、一九九ページ⁽⁷⁾）、「吾くは諸氏の自尊自重を助成する者なり。』（『全集』第一〇卷、五五三ページ⁽⁸⁾）といった、福澤の教師としての在り方にかかわる自覚の表明も見出すことができるのである。

② 体育・智育・徳育

「人の子を其生れたるまゝにして体育智育徳育共に注意する者なければ、其子の天賦如何に拘らず（略）概して粗野下等の匹夫匹婦たる可きに、（略）其素質の全量を琢磨して光を放たしむるものは教育」（『全集』第六卷、三二二ページ）という既に引いた（四六六ページ参照）文章にみられるように、教育を体育智育徳育の三方面から論じる姿勢は福澤にもみられる。ここでは、福澤のこの三方面の教育の原理的考え方を探る。

（1） 体育

「人間の教育は知識の一方のみに偏す可らず、身体を運動して筋骨を發達せしむることも亦甚だ大切なりとは、毎度時事新報に論述せし所」(『全集』第四卷、一八ページ)⁽⁹⁾
 といい、また、

「先ず獸身を成して後に人心を養へとは、我輩の常に唱ふる所にして、天下の父母たるもの決して此旨を忘る可らず。」(『全集』第六卷、二五七ページ)⁽¹⁰⁾

という、その意味するところは、「体育重視」の主張であることはいうまでもない。第二の引用部分での福澤の説明をさらに引用すると次のようである。

「父母の子を養育する(略)其法如何す可きやと云ふに、先づ第一に子の産れ出でたるときは、人間の子も亦一種の動物なりと觀念して、其智愚如何は捨て、問はず、唯その身体の發育を重んずること牛馬犬猫の子を養ふと同様の心得を以てして、(略)獸体の根本既に見込みを得たる上にて徐々に精神の教育に及ぶ可し。(略)兎に角に身体は人間第一の宝なりと心得、如何なる事情あるも精神を過勞せしめて体育の妨を為す可らず。」(『全集』第六卷、二五五—五六ページ)

もちろん体育は、小児のみの必要事ではなく、したがって学校に体育の設けもあるわけであるが、ここに述べられているように、小児に体育の必要なことは、何にもましてという比重で考えられている。これに対して学校教育—書生段階に関しては、やゝ肯定の比重がちがっているようにみえる。

一般に人生に体育の必要な理由を福澤は説明して、

「身体を練磨して無病壯健ならしむれば、随て精神も亦活発爽快なる可きは自然の法則にして、身心ともに健全なる者は能く社会万般の難きを冒して独立の生活を為すことを得るの利あるが為のみ。即ち体育は人をして不羈独立の生活を得せしむるの手段なればこそ之を忽にす可らざることなり。」(『全集』第一四卷、一八一—九ページ)⁽¹¹⁾

というが、一方、「元來書生に腕力は不用」という。しかし、「学理上肉体と精神との間に密接なる關係ありて身

体を健かにせざれば、智識を進ること能はざるを以て、已むを得ず学校に体育の設もある」とし、だから、「体育は単に立身の一手段たるに過ぎざる事実を忘れて、之を人生の目的なりと誤解」(以上、『全集』第一四卷、一九ページ)しないようにと云っている。体育の意味、扱ひ上の注意を福澤がどう考えていたか、知られるであろう。

(2) 智育

「智恵と徳義とは恰も人の心を両断して各其一方を支配するものなれば、孰れを重しと為し孰れを軽しと為すの理なし。二者を兼備するに非ざれば之を十全の人類と云ふ可らず。」(『全集』第四卷、八八ページ)⁽¹²⁾

といい、また

「智徳の両者は人間欠くべからざるものにて、智恵あり道德の心あらざる者は禽獸に齊く、之を人非人と云ふ。又徳義のみを脩めて智徳の働あらざる者は石の地蔵に齊く、之れ亦人にして人にあらざる者なり。両者の共に欠くべからざるは右の如くなり」(『全集』第二二卷、二一八―一九ページ)⁽¹³⁾

と云っているように、福澤は、智徳の兼備を人間の条件とみている。それは人心を両断した各一方を支配するものの呼称であるから、一方を欠けば人心の半ばが機能しないわけであるから人間たりえないことは当然ということになるが、この両断は、何を目やすの両断だといえるであろうか。

このことにかかわって福澤は、次のような見解を吐露している。

「人の精神の発達するは限あることなし、造化の仕掛には定則あらざるはなし。無限の精神を以て有定の理を窮め、遂には有形無形の区別なく、天地間の事物を悉皆人の精神の内に包羅して洩すものなきに至る可し。此一段に至ては何ぞ又区々の智徳を弁じて其界を争ふに足らん。恰も人天並立の有様なり。天下後世必ず其日ある可し。」(『全集』第四卷、一一四ページ)⁽¹⁴⁾

この発言は、人間精神の進歩への福澤の信仰告白とみることができ、歴史の現実はなおここに達せず、

「智徳を弁じて其界を争」わざるをえない状況下にあったわけであり、福澤もまさしく「智徳を弁じて其界を争」っている。それは、どのような具合にであったか。

「徳義は一人の行ひにて、其効能の及ぶ所は先づ一家の内に在り。主人の行状正直なれば家内の者自から正直に向ひ(略)或は親類朋友の間、互に善を責て徳の門に入る可しと雖ども、結局忠告に由て人を善に導くの領分は其だ狭し。(略)智恵は然らず。(略)其これを人に伝るや、或は言を以てし或は書を以てす可し。(略)故に(略)其伝習の速にして其行はるゝ所の領分の広きは、彼の一人の徳義を以て家族朋友に忠告するの類に非ず。」(『全集』第四卷、九〇ページ)

「徳義は形を以て人に教ゆ可らず、形を以て真偽を糺す可らず、唯無形の際に人を化す可きのみ。智恵は形を以て教ゆ可し、形を以て真偽を証す可し、又無形の際に人を化す可し。」(『全集』第四卷、九六ページ)

「徳義は一心の工夫に由て進退するものなり。(略)人の生は無智なり、学ばざれば進む可らず。(略)人の智恵は唯教に在るのみ。之を教れば其進むことも亦際限ある可らず。既に進めば又退くことある可らず。(略)智恵の領分に於ては、一旦豁然として之を悟(る)(略)如きものある可らず。(略)故に云く、智恵は学て進む可し、学ばざれば進む可らず、既に学て之を得れば又退くことある可らず。徳義は教へ難く又学び難し、或は一心の工夫にて頓に進退することあるものなり。」(『全集』第四卷、九六―八ページ)

「右に論ずる所を約して云へば、徳義は一人の行状にて其功能の及ぶ所狭く、智恵は人に伝ること速にして其及ぶ所広し、徳義の事は開闢の初より既に定て進歩す可らず、智恵の働は日に進て際限あることなし、徳義は有形の術を以て人に教ゆ可らず、之を得ると否とは人々の工夫に在り、智恵は之に反して人の智恵を糺すに試験の法あり、徳義は頓に進退することあり、智恵は一度び之を得て失ふことなし、智徳は互に依頼して其機能を顕はすものなり、善人も悪を為すことあり悪人も善を行ふことありとのことを説き示したるものなり。」(『全集』第四卷、一一二ページ)

徳義と智恵との「界」が、いろいろと教え上げられているわけであるが、これをとくに教育の文脈に移して、「教授者の人物」の如何とかわらせて次のように論じている。

「凡そ教育に智育徳育の二様ありて、智育の方は大抵皆実物に由り、其教授の際に器械書籍等を用ひて口授すれば、之を耳に聞き心に悟りて其智識を得べし。即ち教授者の人物は如何なる者にても、教授の事柄を軽重するに足らず。(略) 学び得たる理学数学(即ち智育)に異同あることなしと雖ども、徳育は則ち然らず。其教授法の如何に論なく、何の書を讀ましめ何の事を口授するも、之を学ぶ人の心に感ずる所の深淺は唯教授者の人物如何に在て存するのみ。(略) 紀文大原をして儉約論を論ぜしめんか、其論説は美なり妙なりと雖ども、之を学ぶ人は耳に之を聴聞せずして目に其人物を視察し、其人に倣ふて其言に従はず、大切なる(略) 儉約の徳教も更に其効驗なる可し。此辺より視れば、智育は耳より入り、徳育は目より入ると云ふも可なり。」(『全集』第一卷、四四三ページ)⁽¹⁶⁾

すなわち教授の事柄の軽重は、智育にあつては教授者の人物如何にかかわりないが、徳育にあつては教授者の人物如何にこそかかっているという指摘である。

智徳が人心を兩断した各一方にかかわるものという事柄の性質上、智徳は対比して論じられているため、ここでは智徳の両方への言及の中で智育・徳育についての福澤の原理的理解をうかがうことになったわけであるが、智徳を別ける境界線は、「形を以て教えうるか」ということをめぐって引かれていたということが出来る。それはもちろん、教えうるか・えないかでスッパリと分断されるというわけにはゆかないが、もちろん「智育」は「形を以て教えうる」方が主力であるから、原理的には分り易いが、どちらかといえば「形を以て教えうる」部分の少ない徳育については、もう少し福澤の考えを採つておく必要がある。

(3) 徳育

「人の心の善悪は人々の工夫に在るものにて、傍より自由自在に与奪す可きものに非ず。教の行届かざる古代の民に善あり、智力発生せざる子供に正直なる者多きを見れば、人の性は平均して善なりと云はざるを得ず。徳育の大趣意は其善の発生を妨げざるに在るのみ。家族朋友の間に善を責るとは、其人の天性になきものを傍より附与するに非ず、其善心を

妨るものを除くの術を教へ、本人の工夫を以て自己の善に帰らしむるのみ。故に徳義は人力の教のみを以て造る可きものに非ず、之を学ぶ人の工夫に由て發生するものなり。」(『全集』第四卷、一〇一ページ)⁽¹⁷⁾

人の性は善(いうところの「性善」の意味するところの吟味は、他日に俟つ)、其善の發生を妨げないところに徳育の大趣意があるという主張は、さきに本稿の指摘した持前の發達の助成としての教育觀とまさしく一貫している。別の文章に「徳心の發育を促す」(『全集』第二卷、三九八ページ)といったいい方がみられるのも、揆を一にしている。したがって徳義發生の中心動力は、個人の自主自発にかかっているわけであるが、「徳義は人力の教のみを以て造る可きものに非ず」にみられる「のみを以て」から逆に知られる「人力の教」のかかわる限度は、福澤にあって、どう考えられているであらうか。

「徳義の事は形を以て教ゆ可らず。之を学て得ると得ざるとは学ぶ人の心の工夫に在て存せり。例へば經書に記したる克己復礼の四字を示して其字義を知らしむるも、固より未だ道を伝へたりと云ふ可らず。故に此四字の意味を尙詳にして、克己とは一身の私欲を制することなり、復礼とは自分の本心に立返て身の分限を知ることなりと、丁寧反覆これを説得す可し。教師の働は唯これまでにて、他に道を伝るの術なし。此上は唯人々の工夫にて、或は古人の書を読み或は今人の言行を聞見して其德行に倣ふ可きのみ。所謂以心伝心なるものにて、或はこれを徳義の風化と云ふ。風化は固より無形の事なれば、其これに化すると化せざるとに就ては試験の法ある可らず。或は実に私欲を恣にしながら自分には私欲を制したりと思ひ、或は分外の事を為しながら自分には分限を知ると思ふ者もある可しと雖ども、其思ふと思はざるとは教る人の得て関す可きに非ず。唯これを学ぶ人の心の工夫に存するのみ。」(『全集』第四卷、九三ページ)⁽¹⁸⁾

「教師の働は唯これまでにて、他に道を伝るの術なし」というところに、「人力の教」の限界点、物を教える所としてとらえられた場合の学校教育の限界点の自覚が表明されている。これ以上は、「以心伝心」もしくは「風化」という、個人の外部からの力の操作不可能を示すいい方によってしか表現できないと考えられている。

ここで、本稿の設定している原理的理解の探究という本筋からやや脱線して、「徳教」の具体策の提案例を示すと、例えば次のような主張がみられる。

良社会を作ることが徳教究竟の目的であるとすれば、「其本源は夫婦の倫理に発するもの」であることを知り、「少年の学生に徳を教ふる教科書は、単に私徳の要を説き、先づ良家の良子女たらしめ、然る後に社会公德の教に移る可」し。ただしこの教科書は、「民間一個人の著書」として出すべきで、「政府の撰に係るものを定めて教科書」とすべきではない。(以上、『全集』第一二巻、三九八—四〇〇ページ)⁽¹⁹⁾

同じく若干の脱線を重ねておこう。

○徳育と官公立学校・私立学校に関連して。

「徳育の一点に至ては学校教授のよく左右す可きものに非ず。家塾又は小私塾にて其塾主が直に生徒に接して教場の教の外に一種名状す可らざるの精神を伝ふる者は例外として、一般に公立の公学校に於て、公共の資格を持する教官が、公席に於て私徳の事を語り、以て徳育の実効を奏したるものは古来今に至るまで曾て其例を見ず。蓋し公立の学校に入る生徒は、元と学校の名を聞いて入る者にして、教官の徳を慕ふて之に従ふ者に非ざれば、教官と生徒との間に師弟の親情ある可らず。其公然たる資格を以て云へば、教官の生徒に於ける、猶地方官の人民に於けるに彷彿なるものと云ふも可なり。(略)固より公立学校の教官に人物なきに非ず。徳行の君子にして諄々よく少年を教ふる者少なからずと雖ども、如何せん其君子も又少年も、学校の規則内に運動するのみにして、其規則なるものは教官の力を以て容易に左右す可きに非ず。之を彼の家塾私塾の主人が自から法を作て自から行ひ、事の宜しきに適せざれば朝に作り夕に之を改るも妨る者を見ず、師弟長幼相混同して一点の俗理を語らず、悠々春風の喧^{わづ}なるが如くして不言の間に精神を伝ふるものに比すれば、同年の論に非ず。」(『全集』第八巻、四六七—ページ)

この論点から、文部省直轄の小中学校は、これを私立にするか、もし不可なら、その種の小中学校は「徳育の

門に非ずと最初より覚悟を定めて、唯智育一端の用に供」(『全集』第八卷、四六八ページ⁽²⁰⁾) することが提案されている。

○政府が徳育の主義を一定することの非を唱える主張。

「政府が修身徳徳の主義を一定し、教育の力を以て天下の人心を左右せんとするは到底能はざる所にして、古来これを試みて成功したる者なきは無論、其結果は社会に害毒を流したるに過ぎず。(略)抑も修身徳徳の教は猶ほ食物の如し。食物の人生に欠く可らざるは云ふ迄もなけれども、其物は必ずしも一種類に限る可きに非ず。(略)米の一種類に限るが如き、実際に人間生々の道を妨ぐるものと云はざるを得ず。凡そ何れの時代何れの国にても、人民の食物を制限したるの談を聞かず。否な、修身徳徳の教を一定して天下の人心を左右したるの例は、我輩の未だ曾て知らざる所なり。(略)徳川の政府は専制武断と称しながら、学問教育に於ては甚だ自由なりと見る可し。即ち徳徳の主義は修身処世の道を教ふるものにして、経国経世の上より見れば、苟も修身処世に裨益するものならんには、其流派の如き、孰れにても差支なきは勿論、一定の主義を以て天下の人心を左右せんとするが如き、如何なる勢力を以てするも到底行はれざるのみか、実際には寧ろ弊害の恐る可きものあるを認めなければならん。独り徳川政府のみならず、古来外国の事実に徴するも、孰れも然らざるものなきに、然るに我国の文部省が尚ほ年来の非を悟らず、今更ら修身書を編纂し、政府の力を以て天下の道徳を支配せんとするが如き、如何なる考なるか。(略)当局者輩の無識は今更ら驚くに足らざれども、日本国の教育が尚ほ此辺の程度に在るを思へば、我輩は国の文明の爲めに転た悲しまざるを得ざるなり。」(『全集』第一六卷、六〇七—九ページ⁽²¹⁾)

③家庭・学校・社会

「人生の教育大切ならざるに非ず、明治の初年より特に其声を高くして、今日に至るまで曾て退歩の状を見ず。甚だ盛なりと雖も、其教育とは少年子弟を学校に入れて数年間教場の教を受けしむるの意味にして、其前後に於ける学校外の関係に重きを置くもの少なきが如し。(略)幼にして家に在れば父母の訓あり、稍や長じて学校に入れば教師の教を受け、学

校を去て社会に出れば社会の教育あり。古人の言に学問は生涯せよとは是等の意味なる可し。『全集』第一三卷、三五四ページ⁽²²⁾

教育史家の言によれば、江戸時代に「学問」とは、学習者自身からみた言葉で、自己の修養法⁽²³⁾だという。これによって考えれば、「学問は生涯せよ」とは、今日のいわゆる「生涯学習」の勧めであって、これが古人のすでにとなえているところということ、甚だ興味深い。もっとも、「持前をその限度にまで発達させる」助成としての教育観に立てば、自覚にのぼって当然の考えではある。当然に教育が学校教育のことだけではないとする言及もみられる。

そこでこの家庭・学校・社会の教育ということでは福澤が考えていたことの若干を、次にみておこう。

(1) 家庭の教育

「父母の子を養育するは固より天然の至情にして又義務なり。其法如何す可きやと云ふに、先づ第一に子の産れ出たるときは、人間の子も亦一種の動物なりと観念して、其智愚如何は捨て、問はず、唯その身体の發育を重んずること牛馬犬猫の子を養ふと同様の心得を以てして、衣服飲食の加減、空気光線の注意、身体の運動、耳目の習養等、一切動物の飼養法に倣ふて發育成長を促し、獣体の根本既に見込みを得たる上にて徐々に精神の教育に及ぶ可し。此教育とても幼稚の時には特に教課を定むるに及ばず、(略)柔軟自在なる小児の爲めには家風こそ無上の良教師なれ。(略)斯くて七、八歳を過ぎて漸く讀書推理の初歩にも入らんとするときは、家に教師を聘するなり、又は学校に入るゝなり、家政の都合次第」⁽²⁴⁾

と、まず獣身の養いの大切と家風こそ良教師ということが説かれている。

(2) 学校の教育

本節のはじめの引用にあるように、明治初年以來「人生の教育大切」の声が盛んであったが、其教育とは学校

教育を意味していた。またその学校の設けはといえば、「人学ばざれば智なきが故に、学校を建て、之を教へてを育するの趣向」(『全集』第二卷、二二九ページ)であった。しかし有りと有る知識を教えることはできないし、そんなことをしたらかえって愚人を作ることになる。「事に当り物に接して狼狽せず、能く事物の理を究めて之に処するの能力を發育することは随分出来得べきことにて、即ち学校は人に物を教ふる所にあらず、唯其天資の発達を妨げずして能く之を發育する為めの具なり」。「学校の本旨は(略)能力の發育にあ」る。「本来人心發育の理に於て、人の能力は一にして足らず、記憶の能力あり、推理の能力あり、想像の働ありて、此諸能力が各その固有の働を逞うして、互に領分を犯さず又他に犯されずして能く平均を保つもの、之を完全の人心と云ふ」ところが、「我国教育の仕組みは全く此旨に違へり」と云はざるを得ず。(略)今の学校の仕組は多くの文字を教ふるを以て目的となすものゝ如し。(以上、『全集』第二卷、二一九—二二一ページ)⁽²⁶⁾

ところでまた学校は、別の角度から、次のようにもいわれている。

「本来学校の教育なるものは、教場有形の教の外に一種無形の氣風を存して生徒の心事に影響を及すこと甚だ大なるものあり。(略)然るに今全国三万の学校には此無形の薰陶を欠き、生徒の学^ぶ所は唯習字、数学、読書のみにして、守る所の主義とは殆ど皆無と云ふも可なり」。(『全集』第五卷、二四一—二二二ページ)⁽²⁶⁾ (この論点からの官公・私立学校への言及については、四七七ページ参照)

それでは福澤の学校、慶應義塾の場合、その教育は、いわゆる「学校の本旨」とどう結びつけて説かれていたであろうか。

「要するに、学校の教育は唯僅に人生天賦の能力に聊か潤飾を加ふること、彼の園丁の草木を培養するに等しく、其性質を作るに非ずして其自然の發生を妨げざるのみ。故に諸君が拔萃の人物として日本政治社会の表面に立つは、義塾の教育能く諸君を陶冶したるに非ず、天賦の資に富む諸君が偶然にも慶應義塾に入学して、其天賦發達の機を空ふせざりしが故

なりと云ふの外なし。即ち祖先遺傳の文思を西洋の文明流に転じたることなり。封建世祿相依り相助るの風を変じて、自主独立の氣象を養ふたることなり、凡そ是等の思想は無きものを新に造りたるにあらず、本来の遺傳に存する其天賦の形を変じたるまでのことなれば、慶應義塾の機能を計へんとならば僅に此辺に在りと云ふて可ならんか。『全集』第一二卷、五三六ページ⁽²⁷⁾

学校といえども、教育の本旨に立っていえば、「(持前の)能力の發育」を本旨とするというのが、福澤の考えであった。

(3) 社会の教育

(家庭・学校の教育の時期を過ぎ)、「今は正に社会学校に入學の身分にして、其学科を見れば、家に居るの法、人に交るの法、子孫を教ふるの法、生計を理するの法より、商売工業、尚ほ進んで政治の事に至るまで、千差万別、限りなき繁雜なれども、之を教ふるに定まりたる教師とはなく、唯自から工風して社会の事情を視察し、物に触れ事に當りて一聞一見の智識を利用するの外ある可らず。浮世の事相を軽々看過すれば誠に意味もなく、風声水色、我利害に関せざるが始くなれども、⁽²⁸⁾子才に之を注意するときは、其風声水色の中に無限の意味あるを發明す可し。百姓の一言、以て年の豊凶を卜す可し。車夫の嘆息、以て商界の景況を察す可し。都て是れ社会学校の教師にして、其これを口に発する者は無意なるも、之を耳に聞く人の心に明あれば、不龜手の藥として利用す可きものなり。」(『全集』第一三卷、三五四ページ)

こうして「人間社会を以て一場の学校と認む可きは事實に示す所」といい、この学校に「規律を設けて教授法を便利にしたもの」が「交詢社」だといひ(『全集』第一三卷、三三五ページ)これも社会学校の一に数えている。生涯学問の一所としての社会という福澤の考えの一端をうかがうことができる。

(1) 『時事新報』「教育の方向如何」、明治一九年一月二四日。

(2) 同前。

- (3) 『時事新報』「文明教育論」、前出。
 - (4) 『福翁百話』「人生の遺伝を推察す可し(三十九)」、前出。
 - (5) 『福翁百話』「教育の力は唯人の天賦を發達せしむるのみ(七十二)」、前出。
 - (6) 同前。
 - (7) 『時事新報』「社会の形勢学者の動向、慶應義塾學生に告ぐ」、明治二〇年一月二日。
 - (8) 『時事新報』「慶應義塾學生に告ぐ」、明治一九年二月一日。
 - (9) 『時事新報』「体育の目的を忘るゝ勿れ」、明治六年三月三日。
 - (10) 『福翁百話』「身体の發育こそ大切なれ(三十一)」、明治六年七月。
 - (11) 『時事新報』「体育の目的を忘るゝ勿れ」、前出。
 - (12) 『文明論之概略』、明治八年四月。
 - (13) 『時事新報』「文明教育論」、前出。
 - (14) 『文明論之概略』、前出。
 - (15) 同前。
 - (16) 『時事新報』「徳教の要は其実施に在り」、明治二年二月一日。
 - (17) 『文明論之概略』、前出。
 - (18) 同前。
 - (19) 『時事新報』「読倫理教科書」、明治三年三月十八日。
 - (20) 『時事新報』「徳育余論」、明治五年二月二〇日。
- こうして学校を追い出された徳育は、「宗教を頼むの外に方便ある可らず。我国は古来下流の人民に仏法を信する者多く、民間の道德は全く仏法より生じたるものなれば、此旧習慣を維持して毫も之を妨ることなく、其教導のまゝに放任したらば、民間の徳育に足らざるものなかる可し」(『全集』第八卷、四六八―九ページ)という。この下流民の徳育を宗教に依頼するという提案・発言は、福澤の著書においてしばしばくり返され、この発言にかかわるさらに詳細な論議もあるのだが、本稿ではこれ以上立入らない。
- (21) 『時事新報』「修身道德の主義」、明治三年五月二日。
 - (22) 『時事新報』「明治二十五年四月廿四日交詢社第十三回大会に於て演説」、明治二十五年四月二六日。
 - (23) 春山作樹、『日本教育史論』、国土社、二四九ページ。

- (24) 『福翁百話』「身体の發育こそ大切なれ(三十一)」、前出。
- (25) 『時事新報』「文明教育論」、前出。
- (26) 『時事大勢論』、明治一五年四月。
- (27) 『時事新報』「同窓の旧情」、明治三年二月一九日。
- (28) 『時事新報』「明治二十五年四月廿四日交詢社第十三回大会に於ける演説」、前出。

結 び

本稿「はじめに」の部分で述べた教育にかかわる関心の構図にのせて、以上見てきた事柄を位置づけてみるならば、それは、「何であるか」レベルと多少の出入りをもつ「理念」レベルのこととして位置づけることができるであろう(思想としての展開に及んだというべきものも若干あったが)。「理念」から「思想の展開」までには、なお幾段階かの、もしくは幾種類かの価値の選択ということが行われることになると思われるが、教育活動にかかわる福澤の、その種の重要な価値選択について、なお若干触れておく必要がある。それは、彼が「私の教育主義」(『全集』第七卷、一六七ページ)⁽¹⁾として語っている事柄についてである。

福澤は、晩年の明治三二年、みづからの来し方を語った『自伝』の中で、このことを次のように語っている。

「元來私の教育主義は自然の原則に重きを置て、数と理と此二つのものを本にして、人間万事有形の経営は都てソレカラ割出して行きたい。又一方の道德論に於ては、人生を万物中の至尊至靈のものなりと認め、自尊自重卑劣な事は出来ない、不品行な事は出来ない、不仁不義不忠不孝ソナ浅ましい事は誰れに頼まれても、何事に切迫しても出来ない、一身を高尙至極にし所謂独立の点に安心するやうにしたいものだ、先づ土台を定めて、一心不乱に唯この主義にのみ心を用い

た』（『全集』第七卷、一六七ページ）

本稿「はじめに」にその要点を示した原の文章「東洋の儒教主義と西洋の文明主義と比較して見るに、東洋になきものは、有形に於て数理学と、無形に於て独立心」（『全集』第七卷、一六七ページ）は、このすぐあとに語られたものである。この選択は、福澤の活動の極めて早い時期に行われた選択であった。

（「数理学」と「独立心」を欠く事態の責任を）「全く漢学教育の罪であると深く自から信じて、資本もない不完全な私塾に専門科を設けるなどは逆も及ばぬ事ながら、出来る限りは数理を本にして教育の方針を定め、一方には独立論の主義を唱へて、朝夕一寸した話の端にも其必要を語り、或は演説に説き或は筆記に記しなどして其方針に導き、又自分にも様々工夫して躬行実践を勉め、ます／＼漢学が不信仰になりました。」（『全集』第七卷、一六八ページ）

要するに福澤は、その活動の早期に、「自然の原則に重きを置いて教と理と此二つのものを本にして、人間万事有形の経営は都てソレカラ割出」すこと（数理学の選択）と「道徳論に於ては、人生を万物中の至尊至靈のものなりと認め、自尊自重（略）所謂独立の点に安心すること（独立心の選択）という価値選択を行ったのであり、これを「土台」に「一心不乱に唯この主義にのみ心を用いた」といつていることをみても、これは、「理念」レベルに位置づけて然るべき選択であったとすることができるであろう。この「数理学」の選択は、智育の中心内容につながり、「独立心」の選択は、徳育の中心観点につながった（相互に無関係にということが許されないことは、いうまでもない）。

最後に、このいわゆる「数理学」で福澤が考えていたこと、及び「独立心」を中心にすえた福澤の「徳育論」がいかなるものであったかをみておこう。

次の引用における「物理学」は、上記のいわゆる「数理学」として読んで差し支えない。

「宇宙自然の真理原則に基づき、物の数と形と性質とを詳にして基働を知り、遂に其物を將て人事に利用するもの、之を物理学と云ふ。(略) 物理学は自然の真理原則に基づき、天地と共に永くして万物を包羅し、至大至広、最貴最重、人生の須臾も離る可らざる所にして、嘗に工業殖産の区域を支配するのみならず、人文の漸く進歩して條理の漸く明かなるに従ひ、政治経済等、今日無形の人事と称するものをも、遂には物理の中に撰取して洩らざるに至る其趣は、医学の日に進歩して有形の方便を利用し、其用法漸く發達して、遂には内部百般の病をも外科の門に統御すると同一様の成跡を見るの日ある可し。」(『全集』第六卷、四二五—六ページ)

物理が無形の人事のカラクリまでを包摂するに至ると考えるその先には、さきに「人間精神の進歩への福澤の信仰告白」(四七三ページ)といったのと同じ事情が、みられるといつていいであろう。

次の徳育論は、本稿「一」の部分で言及した『徳育如何』で展開されている、その中心テーマに対する福澤の回答部分である。

「今日自主独立の教に於ては、先づ我一身を独立せしめ、我一身を重んじて、自から其身を金玉視し、以て他の關係を維持して人事の秩序を保つ可し。(略) 我身金玉なるが故に、苟も瑕瑾を生ず可らず、汚穢に近接す可らず。此金玉の身を以て、此醜行は犯す可らず、此卑屈には沈む可らず。(略) 爰に節を屈して權勢に走れば名利を得べしと雖ども、屈節以て我金玉の身を汚す可らず。与ふるに天下の富を以てするも、授るに將相の位を以てするも、我金玉一点の瑕瑾に易ふ可らず。一心此に至れば、天下も小なり、王公も賤し、身外無一物、唯我金玉の一身あるのみ。一身既に独立すれば眼を転じて他人の独立を勧め、遂に同国人と共に一國の独立を謀るも自然の順序なれば、自主独立の一義、以って君に仕ふ可し、以て父母に事ふ可し、以て夫婦の倫を全ふし、以て長幼の序を保ち、以て朋友の信を固ふし、人生居家の細目より天下の大計に至るまで、一切の秩序を包羅して洩らすものある可らず。」(『全集』第五卷、三六二—三三ページ)

ここには、さきに触れた「独立心」の選択に立つ福澤の教育的人間像が、「自主独立」の人間として示されているということができよう。

福澤に「変通」という概念がある。例えばそれは、「全日本国の独立を以て一身に担当し、全国の人民をして各其権義を達せしめ、一般の安全繁昌を致して全体の国力を養ひ、其国力を以て王室の連綿を維持し、金甌無欠の国体をして益々其光を耀かし、世界万国と竝立せんとて之を勉むる（略）今の文明の大義とは即ち是なり。此大事業を成さんとするに（略）必ず千状万態の変通⁽⁴⁾なかる可らず。（略）変通は智慧の働なり、時勢の沿革事物の軽重を視るの力なり。」（『全集』第一卷、四四ページ。傍点、引用者）といった用法をもっている。それは、理念なり原理・原則なりを時・処・位、つまり歴史的・社会的・人間的条件を考慮に入れて、事の軽重をはかつて種々の現実態に展開したものと、といった内容をもつ概念である。福澤の議論にしばしば現われる概念であり、したがって福澤の思考態度を示す概念であるが、本稿の探りえた福澤における「人それぞれの持前（天賦遺伝の能力）をその限度まで発達させる助成活動」という教育観、数学学・独立心という教育実践の前提をなす価値選択、の変通論、それはたぶん福澤の教育思想の展開と呼ばれることになるものであるが、私のいわゆる福澤の教育論のこの部分についての探究は、これを他日に期さなければならない。

(1) 『福翁自伝』、明治三二年六月。

(2) 『福翁百話』、『物理学（十七）』、前出。

(3) 『徳育如何』、前出。

(4) 『福澤全集緒言』、明治三〇年二月。