

# 福沢諭吉の「発育」思想の再検討 ——「文明教育論」を中心に——

## Reexamination of Yukichi Fukuzawa's idea of "hatsu-iku"

松丸修三\*  
Syuzo MATSUMARU

### I はじめに

本稿の副題に示した「文明教育論」は、福沢諭吉（天保5～明治34、1835～1901）が著したもので、自ら創刊した『時事新報』に、明治22（1889）年8月5日付で発表したものである。字数という点から言えば、わずか2800字程度のものにすぎない。

そのせいか、この「文明教育論」が教育思想あるいは教育思想史の研究文献で取り上げられることは、それほど多いわけではない。しかし、福沢はここで、おおよそ次のような論を展開していて、彼の教育思想の特質を理解する上で、極めて重要な著作となっている。

- (a) 今日の文明は、道徳の文明ではなく、智恵の文明である。
- (b) 人は、学ばなければ智（智恵）を得ることができない。それ故に、世の中に教育なるものが必要になる。また、学校を建てて、教え育することになる。
- (c) とは言え、無限にある事物をわずか数年間の課業をもって教えることはできない。たとえその一部分であっても、それを完全に教えようとすると、かえってその人の天資を損ない、活発敢為の氣象を退縮させてしまう。
- (d) だから、学校は、人に物を教える所ではなく、天資の発達を妨げないようにして、それをよく発育するための道具なのである。その意味で、教育という文字は穏当でない。発育と言うべきである。
- (e) また、このような次第で、学校の本旨はいわゆる教育（教えること）ではなく、能力の発育（事物の理を窮めてそれに処する能力の発育）にあるべきなのだが、自分が見たところでは、我が国の学校はほとんどがその趣旨からはずれてしまっていると言わなければならない。

ところで、福沢は、この「文明教育論」で、(d) に要約したように、「教育の文字甚だ穏当ならず、宜しく之を発育と称すべきなり。」<sup>1)</sup>と述べ、「教育」という語に代えて「発育」という語を用いる

\* 指導教員 北本 正章

べきことを主張している。これは、いったい、どのようなことを意味しているのか。福沢は、そうした主張の一方で、(b) に要約したように、「人学ばざれば智なし。……世に教育なるものの必要なるは即ち此故にして、……学校を建てて之を教え之を育するの趣向なり。」<sup>2)</sup>とも述べている。したがって、彼は、「教育」と呼ばれている他者への働きかけの必要性を認めていなかったわけではないし、また、「学校」というものの存在意義を否定していたわけでもない。その意味で、福沢がこの「文明教育論」で批判し、他のものに代えたいと思ったものは、「教育」という語、より適切に言えば、その語の使用と結びついていた、ある在り方の教育であった、と言ってよいであろう。

本稿の狙いは、福沢の「文明教育論」中の、この「教育の文字甚だ穏当ならず、宜しく之を発育と称すべきなり。」に焦点を当て、(1) 福沢はなぜ、このように、「教育」という語に代えて「発育」という語を用いるべきだ、と主張したのか、(2) また、そのような主張は、彼の教育思想にどのような特質が見られることを意味しているのか、この二点を改めて考察することにある。

もっとも、(1) の点について考察するためには、あらかじめ、「教育」という語が我が国で一般化するようになるまでの歴史と、福沢が生きた時代に子どもたちを取り巻く教育状況が大きく変化の様子をたどって、彼が「文明教育論」で批判した「教育」の意味合いを探っておく必要があるであろう。そこで、以下では、若干回り道をして、まずそうした作業を行い、その後で、(1) と (2) の点について、その順に——(1) はⅣ、(2) はⅤで——考察することにした。

## Ⅱ 福沢が批判した「教育」の意味合い(1)

福沢が「文明教育論」で「教育の文字甚だ穏当ならず」と批判した、その「教育」の意味合いを探るために、まずは、先行研究を活用して、「教育」という語が我が国で一般化するようになるまでの歴史をたどってみたい。

周知のように、「教」と「育」からなる「教育」という語(合成語)が中国の文献に現れた最初の例は、孟子(前372頃～前289)の言行や思想を記した『孟子』で、具体的には、その中の「君子有三樂、……得天下英才而教育之、三樂也(君子に三つの樂あり、……天下の英才を得て之を教育するは、三の樂なり)」<sup>3)</sup>だとされている。

この『孟子』の渡来に伴って、そこに記されている「教育」という語もまた我が国に伝えられたことは言うまでもない。したがって、「教育」という語がそれ以後の我が国で広く使われるようになったとしても、決して不思議なことではなかった。しかし、石川謙によれば、「教育なる語が国語の中に消化されて一般に用いられるようになったのは、江戸時代以後のこと」<sup>4)</sup>であったという。「教化」、「教訓」、「教誨」などの語は、江戸に先立つ平安や室町の文献にも現れている<sup>5)</sup>ので、我が国で「教育」という語が一般に使われるようになったのは、かなり遅くなってからであったことになる。

石川は、我が国で、「教育」という語を、『孟子』からの単なる援用としてではなく、自分の言葉として用いた初期の例として、常盤潭北の『民家童蒙解』を挙げている<sup>6)</sup>。この潭北は、下野国の

出身で、医業を行っていたが、後に江戸に出て俳諧を学び、与謝蕪村などとともに活躍した人物のようである。彼は、その一方で、各地を訪れては農民教訓に力を入れたようで、『民家童蒙解』は、そうした折に説いたものをまとめ、享保2年(1735)に刊行したものである<sup>7)</sup>。そこでは、「教育」という項が立てられ、3箇条(上・中・下)が設けられている。内容についても触れれば、その上では、幼少時からの親の配慮・働きかけが子どもの一生に大きな影響を与えるとされ、特に、胎教の重要性、乳母や子守りを選ぶ必要性が説かれている。それに続く中では、よい影響を与えるもの、悪い影響を与えるもの、その両方がともに存在する中で子どもをまっすぐに育てるには、「教え」と適度な「仕置き」<sup>8)</sup>が必要であること、そして、「生まれ落ちるより長年まで、油断なくそろそろ教」<sup>9)</sup>えていくべきことが説かれ、さらに、最後の下では、子どもに接する者や教える者の姿勢が重要であるとされ、「その身を正しゅうし、妻や乳母を戒めて、悪しき言をいわせず、悪しき戯れをさせず、仮にも嘘をいわせず、万事正しかるべし。その身正しく、妻や乳母正しければ、子に教えることはおのずから正し。」<sup>10)</sup>と述べられている。つまりは、こうしたことの全体が「教育」の要点として語られているわけである。

上記の石川の指摘によれば、「教育」という語の使用例は『民家童蒙解』の後しばらく跡を絶つことになるが、「(この語は——引用者)安永年間から一般世間に広く用いられるように」<sup>11)</sup>なった。例えば、心学者寺井方信は、天明の頃に書いたと思われる『案山子草』<sup>12)</sup>に、「親師の教育大切也」(傍点は引用者)と記し、中井竹山は、寛政元年(1789)に書いた『草茅危言』で、「学校」の必要性を説き、「特に子弟を教育する事、後日の為第一の備なれば」(傍点は引用者)と述べているという<sup>13)</sup>。

一方、辞書類に目を転じてみると、館かおるは、文化12年(1815)に出た『蘭例節用集』に「教育」という語が見えることを指摘しているし<sup>14)</sup>、また、藤原敬子は、文政9年(1826)の『倭節用集悉皆大全』に「教育」という語があることを指摘している<sup>15)</sup>。「教育」という語が「一般世間に広く用いられるように」なったのは「安永年間」からだとして石川が言う安永年間は、西暦では1781年からであるから、上記の辞書の刊行年との間におよそ30～40年ほどの差がある。しかし、大局的に見れば、それほど大きな差ではないとも言え、それらの辞書の刊行は、江戸時代半ば過ぎから「教育」という語が我が国で一般に用いられるようになった、その様子を裏づけるものと言ってよいかもしれない。

おそらく、「教育」という語は、このような過程を経て、「教化」、「教訓」、「教誨」など古くから使われている語と併用されるようになり、次第にその普及度が進んだものと思われる。改めて石川の指摘に基づけば、天保以後になると、以前には使用されることの多かった「教化」という語の勢いがいよいよ衰えて、「教育」という語の使用が一般に活発となり、「かくて安政年間に至れば、学校に於ける作業は凡て教育と呼ばれて、教化と唱うる者殆どなきに至った」(安政1年は西暦では1854年である——引用者)という<sup>16)</sup>。

### Ⅲ 福沢が批判した「教育」の意味合い(2)

ところで、先に取り上げた『孟子』の「教育」と常盤潭北の言う「教育」とは、同じ意味合いのものであったのだろうか。孟子も潭北も、人間として、他の人間が「よく」あること、あるいは、「よく」なることを願わずにはいられなかったに違いない。それ故、孟子も潭北もともに、そのような願いに基づく、他の人間を「よく」しようとする働きかけの必要性和重要性を認め、そうした働きかけを「教育」という語で表現した、あるいは、そうした働きかけに「教育」という語をあてたのであろう。しかし、孟子は、その立場上、「治国」という観点から行う人民の教育には大いに関心をもっていたであろうが、おそらく、潭北が関心をもった、子育てにあたっての胎教や乳母・子守りの選別といったことにはほとんど関心をもっていなかったであろう。他方、潭北は、孟子が当然に関心をもったであろう「治国」という観点からの人民の教育には、同様にその置かれた立場上、ほとんど関心のもちようがなかったに違いない。そうであれば、『孟子』の「教育」と常盤潭北の言う「教育」とは、ともに、他の人間を「よく」しようとする働きかけを指す語であったとしても、その意味合いは必ずしも同じではなかったと言わなければならない。

この事情は、誰を、何のために、どのようにして「よく」するのか——言い換えれば、広く人民を対象とするのか、それとも、家庭の我が子を対象とするのか、あるいは、治国のために行うのか、それとも、特定の人の生活や幸せのために行うのか、あるいは、学校といった仕組みを使って組織的に働きかけるのか、それとも、家庭や生活の場で個別に働きかけるのか、あるいは、専制的に働きかけるのか、それとも、相手の自主性を尊重するなどして、民主的に働きかけるのか、など——が、その時代の社会状況や生活状況、あるいは、個人の願いや信念・思想などに応じて、それぞれに選択・決定される、ということに由来しているであろう。だが、そうであれば、『孟子』の「教育」の意味合いと潭北の言う「教育」の意味合いは必ずしも同じではない、というその事情は、同様に、福沢が「文明教育論」で批判した「教育」の意味合いと、福沢が「発育」という語で言おうとした福沢流の教育の意味合いについても言いうることであった。

そこで、福沢が「文明教育論」で批判した「教育」の意味合いを探るという目的にそって、さらに、石川が「安政年間に至れば、学校に於ける作業は凡て教育と呼ばれて、……」(傍点は引用者)と指摘した、その学校の歴史についても振り返ってみたい。

我が国の文献に「学校」という語が出現した最古の例は、大宝1年(701)の「大宝令」の「式部省 卿一人 内外文官の名帳・考課……学校……の事を掌る」だとされている<sup>17)</sup>。こうした古い時代には、学校で教育を受けることができたのは、一般に貴族の子どもや僧侶になる子どもなどに限られていた。また、学校の数も、今日とは比べものにならないほど少数であった。だが、時代が進み、とりわけ江戸時代に入ると、藩校や私塾などに加えて、庶民の子どものための寺子屋が各地に多数生まれ、庶民の子どもも相当数が学校へ通うようになった。

その後のことについても触れれば、こうした、子どもたちの教育が家庭や生活の場に限られずに、学校と密に結びつくという傾向は、明治時代に入って一層強まったように見える。

なぜ一層強まったのか。

第一に、明治時代になると、子どもたちの教育に国家が積極的に関与するようになり、その教育が国家によって制度化されたからである。明治4年(1871)に行政機関として文部省が設けられ、文部卿の職掌が「掌総判教育事務管大中小学校」<sup>18)</sup>(傍点は引用者)と定められたこと、翌年、その文部省から「学制」が出され、そこで、我が国を8大区・256中区・53760小区に分け、それぞれの区に大学校・中学校・小学校を一つずつ置く(したがって、我が国全体で、大学校を8校、中学校を256校、小学校を53760校設ける)という計画が示された<sup>19)</sup>ことは、よく知られている通りである。こうした出来事は、子どもたちの教育が国家の政治の枠内に取り込まれ、それが国家によって制度化され始めたことを端的に示していよう。

第二に、そうした学校制度による教育が強制的なもの、あるいは、義務的なものとなったからである。上記の「学制」に先立って出された太政官布告(「学事奨励に関する被仰出書」)には、「高上の学に至ては其人の材能に任かすといへども幼童の子弟は男女の別なく小学に従事せしめざるものは其父兄の越度たるべき事」<sup>20)</sup>と書かれていた。したがって、文字通りに受け止めれば、「学制」以降、すべての親が自分の子どもを小学校に就学させるよう強制されることになったわけである。明治19年(1886)になると、「小学校令」の第3条で、「父母後見人等ハ其学齡児童ヲシテ普通教育ヲ得セシムルの義務アルモノトス」<sup>21)</sup>と定められ、子どもを就学させることは親の「義務」であることが、いよいよ言葉の上でもはっきりすることになる。

ところで、国家が定めたこのような学校制度による教育は、どのような特徴をもっていたのか、あるいは、もつことになったのか。

第一には、そこでは、子どもたちが進んで望むものというよりも、国家が定めたものが教えられることになった。

改めて、明治5年(1872)の「学制」に戻ってみれば、その第27章は、「尋常小学」を「下等小学」(6歳～9歳)と「上等小学」(10歳～13歳)に二分した上で、まず、下等小学の教科として、「綴字、習字、単語、会話、読本、修身、書牘、文法、算術、養生法、地学大意、理学大意、体術、唱歌」を挙げ、続いて、上等小学の教科として、これらのものに、「史学大意、幾何学罫画大意、博物学大意、化学大意」の四教科を加えている。さらに、この上等小学については、学科の拡張がありうることを想定したのであろう、「学科ヲ拡張スル為メ左ノ4科ヲ斟酌シテ教ルコトアルヘシ」として、「外国語学ノ一、記簿法、画学、天球学」をも挙げている<sup>22)</sup>。明治5年の「学制」は、これらのうち唱歌については「当分之ヲ欠ク」と記しているが、ともあれ、こうして、「学制」以降、この種の教科が、国家が定めた学校制度のもとで多くの子どもたちに一律に教えられることになったわけである。

第二には、そこでは、子どもたちへの各種の働きかけが、子どもたちのためというよりも、基本的には、国家のために行われることになった。

先に述べたように、福沢が「文明教育論」を発表したのは、明治22年8月のことであった。その半年ほど前、すなわち、同年1月に、文部大臣の森有礼は、直轄学校長相手の演説で、「抑政府カ文部省ヲ設立シテ学制ノ責ニ任セシメ、加之国庫ノ資力ヲ籍(ママ)リテ諸学校ヲ維持スルモノ畢竟国家ノ為メナリトセハ、学政ノ目的モ亦専ラ国家ノ為メト言フコトニ帰セサル可ラス、……諸学

校ヲ通シ学政上ニ於テハ生徒其人ノ為メニスルニ非スシテ、国家ノ為メニスルコトヲ始終記憶(ママ)セサル可ラス、此事ハ本大臣ニ於テ学政上最モ重要ナル点トシテ諸君ニ注意シ、嚴重ニ体認アランコトヲ企望スルナリ」<sup>23)</sup>(傍点は引用者)と語っている。森文部大臣のこの演説の内容からも、当時のそうした学校制度による教育が、子どもたちのためというよりも、基本的には、国家のために行われていた——我が国の場合、国家運営の根本目標は、明治の初めから継続して「殖産興業」・「富国強兵」にあったので、当時においても、結局のところ、そうした「殖産興業」・「富国強兵」策推進のために行われていた——ことは明らかであろう。加えて、「抑政府カ文部省ヲ設立シテ学制ノ責ニ任セシメ……」という森の言い方は、そうした学校制度による教育が、「学制」頒布の当初から、基本的には国家のために行われてきたことを示唆してもいるであろう。

第三には、上の二つのこと、特に、子どもたちのためというよりも、国家のために行われたということからのほぼ必然的な結果だと言ってよいであろうが、そうした教育は、とかく、子どもたちの現実生活あるいは日常生活から遊離しがちで、かつ、知識の詰め込みに陥りがちであった。

福沢は、「文明教育論」で、前者の、子どもたちの現実生活・日常生活から遊離しがちであった様子について、当時流行の「女子英語学校」を例にとり、「三度の食事も覚束なき農民の婦女子に横文の素読を教えて何の益をなすべきや。嫁しては主夫の襤褸を補綴する貧寒女子へ英の読本を教えて後世何の益あるべきや。」<sup>24)</sup>と述べ、後者の、知識の詰め込みに陥りがちであった様子についても、「活字引」や「写字器械」という軽妙な表現を用いて、「業成り課程を終て学校を退きたる者は、徒に難字を解し文字を書くのみにて更に物の役に立たず、教師の苦心は僅に此活字引と写字器械とを製造するに止まりて世に無用の人物を増したるのみ。」<sup>25)</sup>(傍点は引用者)と述べている。

結局のところ、福沢が「文明教育論」で批判しようとした「教育」は、歴史の進展に伴って、上述のような学校制度と結びつき、国家が定めた特定の事柄を、言わば国家の発展のために教える、そのために、とかく子どもたちの現実生活や日常生活から遊離しがちで、かつ、詰め込みに陥りがちであった、そうした教育を指す語としての「教育」、言い換えれば、そうした在り方の教育であったように思われる。

#### IV なぜ「教育」に代えて「発育」なのか

ところで、福沢が「教育」という語をやめて、代わりに「発育」という語を用いるべきだと言った、その「発育」とはそもそもどのようなことなのか。

調べた最近の辞書はすべて、この語を自動詞の意味合いで解説している。例えば、『広辞苑』(岩波書店)は「そだつこと。発生成育すること。成長。」<sup>26)</sup>とし、『日本語大辞典』(講談社)は「成長し、だんだん大きくなること。成育。」<sup>27)</sup>としている。一方、昭和33年(1958)という、比較的古い時代に刊行された諸橋轍次の『大漢和辞典』は、この語(発育)を「一 物を造りそだてること。のばしそだてる。二 そだつ。生長。」<sup>28)</sup>と解説している。この解説のうち、一は他動詞的意味合いのもの、二は自動詞的意味合いのものであるが、この解説に則れば、福沢が「文明教育論」

で言う「発育」は、一他動詞的意味合いのものである。そのことは、「文明教育論」で福沢が、「諸能力中の一個のみを発育する時は……」、「其発育されたる能力丈は……」と、「発育」に目的語をとらせたり、それを受動形で用いたりしていることから明らかである。先の『大漢和辞典』によれば、「発（發）」には、「おこす」、「あげる」、「のべる」、「ひらく」、「すき起こす」などの意味もある<sup>29)</sup>ので、福沢の言う「発育」は、育つのを（さまざまに）刺激する、といった意味になるであろう。

それでは、福沢はなぜ、「教育」という語をやめて、代わりにそのような意味の「発育」という語を用いるべきだと主張したのか。

このことについては、まず、福沢が、人間の生き方・在り方に関して、「独立」ということが最も重要だと考えていたこと、そして、それ故に、そうした「独立」の気力をもった人間をいわゆる教育によって——「文明教育論」中の言葉で言えば、「発育」によって——育てたいと強く願っていたこと、が思い起こされる。

福沢は、こうした考えや願いを、早くも、明治3年（1870）——当時、福沢は35歳前後であった——に著した「中津留別の書」の冒頭で、次のように述べている。「人は万物の靈なりとは、唯耳目鼻口手足を具え言語眠食するを言うにあらず。其実は、天道に従て徳を修め、人の人たる知識聞見を博くし、物に接し人に交り、我一身の独立を謀り、我一家の活計を立ててこそ、始て万物の靈と言う可きなり。」<sup>30)</sup>（傍点は引用者）と。要するに、徳を身につけたり、知識をひろげたりしながら、一身の独立を謀り、一家の活計を立ててこそ、人は万物の靈たりうる、と言っているのである。

福沢のこうした考えや願いは、その後続く『学問のすすめ』（明治5～9）、『徳育如何』（明治15）、「修身要領」（明治33）などで、一層明瞭に示されるようになる。

長文になるが、以下に、『学問のすすめ』から、関連する部分を引用してみる。

独立とは自分にて自分の身を支配し他に依りすがる心なきを言う。自から物事の理非を弁別して処置を誤ることなき者は、他人の智恵に依らざる独立なり。自から心身を勞して私立の活計を為す者は、他人の財に依らざる独立なり。人々この独立の心なくして唯他人の力に依りすがらんとのみせば、全国の人皆依りすがる人のみにてこれを引受る者はなかる可し<sup>31)</sup>。（傍点は引用者）

右の次第に付、外国に対して我国を守らんには自由独立の氣風を全国に充滿せしめ、国中の人々貴賤上下の別なく、其国を自分の身に引受け、智者も愚者も……各其国人たるの分を尽さざる可らず<sup>32)</sup>。（傍点は引用者）

今の世に生れ苟も愛国の意あらん者は、官私を問わず先ず自己の独立を謀り、余力あらば他人の独立を助け成すべし。父兄は子弟に独立を教え、教師は生徒に独立を勧め、士農工商共に独立して国を守らざる可らず。概してこれを言えば、人を束縛して独り心配を求るより、

人を放て共に苦楽を与にするに若かざるなり<sup>33)</sup>。(傍点は引用者)

これらから、(1) 福沢の言う「独立」とは、精神的な独立(「自から物事の理非を弁別して処置」しうること)と経済的な独立(「自から心身を勞して私立の活計を為」しうること)を中核とするものであったこと、(2) そのような独立への気力を、福沢は、一身から一家へ、一家から一国へ、と押し広げていき、最終的には、我が国全体に、「独立の氣風を……充滿」させたいと願っていたこと、(3) また、そのようにして、当時危惧された列強の侵略から、我が国を守ろうと考えていたこと、などを知ることができよう。

明治15年に著された『徳育如何』になると、(3) のような、「外国に対して我が国を守らん」といった記述は穏やかなものになる。そして、例えば、「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国の独立を謀るも自然の順序なれば、自主独立の一義、……一切の秩序を包羅して洩らすものある可らず。」<sup>34)</sup> (傍点は引用者)、あるいは、「今日自主独立の教に於ては、先ず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……」<sup>35)</sup> (傍点は引用者) のように、「独立」に「自主」が補われ、さらに、自分自身を重んじること、すなわち、「金玉視」することが説かれるようになる。

明治33年の「修身要領」は、主だった門下生と協議して、慶應義塾のみならず広く社会一般に示す目的でまとめた「修身処世の法」である。そこでは、「自主独立」に代わって「独立自尊」という言葉が用いられているが、「独立自尊」の何たるかを述べた第二条に、「心身の独立を全うし、自から其身を尊重して人たるの品位を辱めざるもの、之を独立自尊の人と言う。」とある<sup>36)</sup> ように、内容的には『徳育如何』で説かれた「自主独立」と大きな違いはない。

こうしてみると、福沢は、教育者あるいは思想家として活動し始めた当初から、一貫して「独立」の気力をもった人間を育てたいとの願いを強くもっていたこと、さらに、少なくとも「文明教育論」を発表した明治22年の時点では、その「独立」とは、精神的・経済的な独立にとどまらず、「自主」や「自尊」(自身を重んじて、「金玉視」すること)をも含む、膨らみのあるものであったことは明らかであろう。福沢が「文明教育論」で「教育」をやめて「發育」と称すべきであると言った背景には、まず、人間としての「独立」をめぐる、福沢のこうした強い願いと考えとがあったわけである。

ところで、このような考えや願いをもっていた福沢には、眼前にあった(国家による)学校教育はどのように思われたであろうか。

第一に言いうことは、眼前にあった(国家による)学校教育では、上に述べたような独立の気力をもった——しかも、「自主」の気力や「自尊」の精神をも備えた——人間を育てることなど到底できない、と思われたということである。

福沢は、明治に入ってもなお、我が国の人々に独立の氣風が育っていない現実をよく理解していた。例えば、明治15年の『徳育如何』で、当時の我が国の人々に独立の氣力が見られない現実を、「開国以来、我日本人は西洋諸国の学を勉め又これを聞伝えて、漸く自主独立の何ものたるを知りたれども、未だ之を實際に施すを得ず、……」<sup>37)</sup> と述べている。また彼は、このように独立の氣風が

育たない原因についてもよく心得ていた。例えば、『学問のすすめ』では、「数千百年の古より全国の権柄を政府の一手に握り、武備文学より工業商売に至るまで、人間些末の事務と雖ども政府の関らざるものなく、人民は唯政府の嗾する所に向て奔走するのみ。恰も国は政府の私有にして、人民は国の食客たるが如し。既に無宿の食客と為りて僅に此国中に寄食するを得るものなれば、国を視ること逆旅の如く、嘗て深切の意を尽すことなく、又其気力を見わす可き機会をも得ずして、遂に全国の気風を養い成したるなり。」<sup>38)</sup>と述べている。人々は古い時代から、「唯政府の嗾する所に向て奔走するのみ」で、あたかも「国の食客」のように生き、独立の「気力を見わす」機会をもたなかった、それが独立の気風が育たない原因だ、と言っているのである。

したがって、このように理解し、このように心得ていた福沢には、眼前の（国家による）学校教育では、独立の気力をもった——しかも、「自主」の気力や「自尊」の精神をも備えた——人間を育てることなどできないのは明白であった。そうした学校教育では、前述のような、独立の気力が現れえない原因として指摘された人間の生き方・在り方が、根本から変化することはなく、ただそのまま繰り返されることになるだけだからである。

では、独立の気力をもった——しかも、「自主」の気力や「自尊」の精神をも備えた——人間を育てるにはどうしたらよいのか。

福沢は、先に引用した『学問のすすめ』の一節で、この問いに対する答をはっきりと示している。「余力あらば他人の独立を助け成すべし。父兄は子弟に独立を教え、教師は生徒に独立を勧め……」に続けて書かれている、「概してこれを言え、人を束縛して独り心配を求るより、人を放て共に苦楽を与にするに若かざるなり。」<sup>39)</sup>である。これは、相手を「束縛」して、こうなりなさい、あなりなさいと一方的に力を用いるのではなく、「人を放て」、すなわち、相手を「金玉」の身をもった独立自由の人間として扱って、「苦楽を与にする」、そして、そうした過程を通して、相手の人間が「育つ」のをさまざまに刺激する、言い換えれば、「発育」を心がける——こうしたやり方以外に手はない、いや、むしろ、こうしたやり方こそよい、と福沢が考えたことを意味している。

第二に言うことは、それだけではなかったということである。すなわち、眼前にあった（国家による）学校教育では、独立の気力をもった人間を育てることなどできないだけでなく、逆に、教育を受ける者に害すらもたらしてしまう、と思われたということである。

改めて「文明教育論」に戻ってみる。

この「文明教育論」が発表された当時の我が国の学校教育に、子どもたちの現実生活・日常生活から遊離しがちな面や、とかく詰め込みに陥りがちな面があったことは、先に述べた通りである。そこで、福沢は、前者の面について、そうした教育を行ったところで、子どもたちの現実生活や後の世にいかほど役立つのか、と疑問を呈し、「流行」でもあるかのようにそうした教育を行うのを、「狂気の沙汰」、「虚飾」と評している。後者の面についても、「記憶の能力あり、推理の能力あり、想像の働きあり、……」と、人間に諸能力があることを説いた上で、「若し此諸能力中の一個のみを発育する時は、仮令え其発育されたる能力丈は天稟の本量……に達するも、他の能力は自から活気を失うて枯死せざるを得ず。、あるいは、「唯此記憶力のみを発育する時は、他の推理の力、想像の働等は自から退縮せざるを得ざるが故に、……釣合を失し」た人間を増やす恐れがある、と

その弊害を指摘している<sup>40)</sup>。

このように、福沢の眼には、「文明教育論」を発表した当時の(国家による)学校教育は、子どもたちの現実生活・日常生活から少なからず遊離したもの、あるいは、いたずらに「写字器械」や単なる「活字引」を作り出すようなものであって、敷衍して言えば、かえって、人間としての「発達を妨げ」てしまうもの、すなわち、「天資」を損ない、自主独立の土台である「活発敢為の氣象を退縮」させてしまうもの、として映じたのである。

結局のところ、福沢が「文明教育論」で、「教育」という語をやめて、代わりに「発育」という語を用いるべきだ、と説いたのはなぜであったのか。大きく整理すれば、上述のような二つのことがらがその理由であったように思われる。

もちろん、そうした言表の裏には、「発育」という考え方・やり方なら、上の「第一」のみならず「第二」で述べたような問題も生じることはない、という認識があったことは言うまでもない。

## V 「教育」に代えて「発育」という主張の教育思想的意味

ところで、教育思想というのは、そもそも何なのか。それは、要するに、人々が人間の教育に関して考えたことがらである、と言ってよいであろう。既に言及したように、私たちは、人間として、他の人間が「よく」あること、あるいは、「よく」なることを願わないわけにはいかない。こうして、自ずから、他の人間を「よく」しようとして、「教える」、「導く」、「諭す」、「戒める」などの働きかけを行うことになる。こうした働きかけを「教育」と呼ぶとすれば、「よく」するとはどういうことなのか、どうすれば「よく」できるのか、「よく」しようとして働きかけるときどういうことを心がけるべきなのか、といったことについての考えが、教育思想ということになるであろう。その意味で、教育思想というのはまた、教育という他の人間への働きかけに関して、こうした方がよい(あるいは、こうしない方がよい)とか、こうすべきである(あるいは、こうすべきでない)など、指令を与える役割を果たすものでもあると言えよう。

さて、「文明教育論」で福沢が「教育」をやめて代わりに「発育」と言うべきだ(「教育の文字甚だ穏当ならず、宜しく之を発育と称すべきなり。」)と主張したことは、彼の、このような意味での教育思想にどのような特質が見られることを意味しているのか。特に「発育」ということに焦点を当てて検討してみると<sup>41)</sup>、そのことは、彼の教育思想に次のような特質が見られることを意味しているように思われる。

第一は、福沢が、人間の教育を〈作陶〉や〈鑄造〉のような仕事あるいは〈飼育〉のような仕事として行ってはならない、つまり、働きかける相手の〈出来上がり〉をイメージしておき、それに向けて相手を一方的に作り上げるといったことをすべきではない、と考えたということである。

一方的に作り上げようとしても、必ずしもその通りにいくわけでないことは、少なからざる人が経験してきたことであるかもしれない。福沢自身は、そのことを例えば次のように述べている。「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うが如きは、

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わず、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。」<sup>42)</sup>と。教育すれば期待しているような人間を作り出せると思うのは甚だしい「妄想」で、それは空気や太陽や土壤を無視し、肥料だけで草木を大きく茂らせようとするようなものだ、と福沢は言うのである。

では、なぜ期待している通りに作り上げることができないのか。福沢は、このことに関連して、「社会は活世界にして、学校に教る者も活物なれば、学ぶ者も亦活物なり。此活物の運動は、親子の間柄にても尚且自由ならざるものあり。況や他人の子を教るに於てをや。決して意の如くなる可らざるなり。」<sup>43)</sup>と述べている。彼はこれ以上の説明をしてはいないが、これは、要するに、人間は作陶や鑄造の素材のようなもの（無機物）ではなく、有機物すなわち生き物であって、その意味で自発性や能動性をもっている、と同時に、人間は社会の中に生きている者として、その社会の変化や動きの影響を自ずから受けないわけにはいかない、そうである以上、親や先生が望んだとしても、相手の子どもを意のままに作り上げることなどできない、といった趣旨を述べたものであろう。

それでも、力を用い、なんとかして期待している通りに作り上げようとする、どうなるか。既に触れたように、「文明教育論」には、「天資」を損なう、「活発敢為の氣象を退縮」させる、という表現が出てくる。また、別の著作「政事と教育と分離す可し」にも、それと同類の、「全体の生力を損ずることある可し」<sup>44)</sup>という表現が見える。これらの表現を用いて、福沢の考えを再表現すれば、無理をして期待している通りに作り上げようすると、その人の「天資」を損ない、また、「活発敢為の氣象」や「生力」を弱めもして、結局世の中の役に立たない人を増やすだけだ<sup>45)</sup>、ということになるであろう。

福沢の立場に立てば、一方的に作り上げるという考え方で教育を行っても、期待通りに事が運ぶわけではないし、また、無理をして期待通りの成果を上げようすれば、相手に害をもたらす、そのどちらの意味においても、作り上げるといふ考えの教育は行うべきでない、ということになるであろう。

第二は、上の第一の点と表裏一体の関係にあることであるが、福沢が、働きかけの対象である人間を、作陶や鑄造の〈素材〉のようなもの、あるいは、飼育する〈家畜〉のようなものとして扱うのではなく、成長・発達していく〈人間〉として扱い、その成長・発達の根本にある〈生まれついて備わっているもの〉を大切にすべきだ、と考えたということである。

福沢は、『福翁自伝』（明治32）で、それまでの人生を振り返って、「元来私の教育主義は自然の法則に重きを置いて……」<sup>46)</sup>と述べている。ここで言う「自然の法則」とは、第一で述べたような、人間の成長・発達への不自然な干渉を避けることを指していたであろうが、それと同時に、人間をまさに人間として扱い、そうした人間の自然、すなわち、それに〈生まれついて備わっているもの〉を大切にすることを指していたであろう。

福沢は、この人間に〈生まれついて備わっているもの〉を、文脈に応じて様々に言い換えている。「文明教育論」では、例えば、「天資」、「天稟」、「能力」という表現が使われているが、他の著作では、それら以外に、「天賦」、「天性」、「持前」といった表現も使われている。

いずれにせよ、そうした人間に〈生まれついて備わっているもの〉は、福沢にとっては、教育と

いう働きかけを行う上での出発点でもあれば、同時に終着点でもあって、大切にされるべきものであった。それと同時に、そうした〈生まれつき〉を備えた人間の一人ひとりも、教育上、言わば「金玉」の身をもつものとして、それぞれに大事に扱われるべきであったのである。

第三は、第一・第二のように考えた福沢にとっては、「天資」や「持前」などと表現された、人間に〈生まれついて備わっているもの〉にどう働きかけるかが最も緊要なことになるが、その点について、彼は、「文明教育論」での表現に従えば、「発育する」というやり方で、他の著作での表現に従えば、「<sup>たすく</sup>助る（助ける）」や「手入れ」というやり方で働きかけるべきだ、と考えたということである。

「文明教育論」以外の著作にも触れれば、『徳育如何』では、人間を草木に、教育を肥料に喩えて、「人心は草木の如く、教育は肥料の如し。……草木は肥料に由て大に長茂すと雖も、唯其長茂を助るのみにして、……教育も亦斯の如し。」<sup>47)</sup> (傍点は引用者) と述べている。また、「家庭習慣の教を論ず」では、「其天稟の能力なるものは恰も土の中に埋れる種の如く早晚萌芽を出すの性質は天然自然に備えたるものなり。されども能く其萌芽を出して立派に生長すると否らざるとは単に手入れの行届くと行届かざるとに依るなり。即ち培養の厚薄良否に依ると言うも可なり。」<sup>48)</sup> (傍点は引用者) と述べて、比喩的ではあるが、同様に、「手入れ」というやり方をとるべきことを説いている。

ところで、これらの「発育する」、「助る（助ける）」、「手入れ」はそれぞれどう違うのか。人間の成長・発達を刺激し、それを手助けするという意味では、三者に根本的な違いはないと理解してよいであろう。しかし、強いて言えば、「助る（助ける）」と「手入れ」は、それだけでは何を手助けするのかが曖昧であるのに対して、「発育する」は、〈生まれついて備わっているもの〉が育つのを手助けするということであって、何を手助けするかがあらかじめはっきりしている。その意味では、「発育する」と「助る（助ける）」・「手入れ」との間には違いがあるとも言える。既に述べたように、「文明教育論」では「発育する」という表現がとられているが、そのことには、これを発表した当時の我が国の教育状況が少なからず関係していたであろう。発表年を整理してみると、「家庭習慣の教を論ず」は明治9年(1876)、『徳育如何』は同15年(1882)、「文明教育論」は同22年(1889)であった。福沢の立場に立てば、「文明教育論」を発表した明治22年当時の我が国の教育状況は、『徳育如何』を著した時よりも一層悪化していた。翌23年(1890)に「教育ニ関スル勅語」が發布されたことが象徴しているように、学校教育に対する国家の統制がさらに強化され、福沢からすれば、当時の(国家による)学校教育は、子どもたちをますます作陶や鑄造の素材のようなもの、あるいは、飼育する家畜のようなものとして扱い、子どもたちの人間としての自然な成長・発達を一層「妨げ」てしまうものであった。彼のそうした受け止め方が、「文明教育論」中の「学校は……唯其天資の発達を妨げずして能く之を発育する為めの具なり。」<sup>49)</sup> (傍点は引用者) という表現、つまり、上述のような手助けというやり方を殊更に強調し、かつ、子どもたちに〈生まれついて備わっているもの〉を大切にすべきことを示唆する表現を生み出したように見える。

なお、どのようにして人間の成長・発達を手助けするのか。ここで、その点についての福沢の考えにも触れておく。以下に、彼の著作から、その要諦を述べたとされる個所を幾つか引用してみ

る。

唯其間の要は……中〔衷〕心より之を愛し之を撫し、頓挫は一時の方便として苟も其癖の除去するを察するときは毫も之に激することなく、……深切を以て之を扱うに在るのみ<sup>50</sup>。〔「文部省直轄の学校をして独立せしめんことを祈る」〕

人を束縛して独り心配を求るより、人を放て共に苦楽を与にするに若かざるなり<sup>51</sup>。〔『学問のすすめ』〕

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、唯有るものを悉皆発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わる丈けを見事に成長せしむるのみにして、其以上に至りては何等の工風もある可らず<sup>52</sup>。〔「教育の力は唯人の天賦を発達せしむるのみ」『福翁百話』〕

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言わざるを得ず<sup>53</sup>。(同上)

上から二つ目のものは、本文中で既に引用した『学問のすすめ』の一節である。しかし、このように並べてみると、手助け、すなわち、「発育する」あるいは「助る（助ける）」・「手入れ」というやり方をとろうとする福沢の立場からは、(1) 相手を心の底から愛しいつくしむ、(2) 「人を放て」、すなわち、相手を金玉の身をもった独立自由の人間として扱って、「苦楽を与にする」、そして、そうした過程を通して、育つのをさまざまに刺激する、(3) 「天性」あるいは「持前」として相手に備わっているものを、何一つ残すことなく、行き着くところまで成長・発達させる、およそこうしたことが、そうしたやり方をとる際の要諦として考えられていたことになるであろう。

第四は、第一・第二に述べたように考え、さらに、第三に記したようなやり方をとるべきだとした福沢は、人間は本来誰も「よく」生きようとしている——すなわち、何が「よい」のか、どうすれば「よい」のかなど、その人なりに「よさ」を探っては、これで「よい」としたことに従って生きようとしている——と理解し、かつ、そうした理解に基づいて、教育上、人間は本来誰もそのようなものとして受け止められるべきだ、と考えていたように見えるということである。

福沢は、自身の人間観について、例えば「学校之説」や「中津留別の書」では、次のように語っている。

人は万物の靈なり。性<sup>・</sup>善<sup>・</sup>なる、もとより論をまたず<sup>54</sup>。(傍点は引用者)

互に相妨げずして各其持前の心を自由自在に行われしめ、我心を以て他人の身体を制せず、各其一身の独立を為さしむるときは、人の天然持前の性は正しきゆえ、悪しき方へは赴かざ

るものなり<sup>55)</sup>。(傍点は引用者)

福沢は、ここでも、これ以上詳しく説明することをしていない。しかし、もちろん、これらは、単純に人間の天性は善であるとか、天性は善であるが故に悪いことをしないとかなんか言おうとしたものと理解されるべきではない。もし単純にそのように理解されるならば、直ちに、「発育する」というやり方にせよ、「助る（助ける）」・「手入れ」というやり方にせよ、敢えて他人に働きかける必要などないのではないか、あるいは、むしろ、そうした働きかけは要らざるお節介で、そうしたことをすればするほど、他人の成長・発達を歪めることになるのではないか、といった疑問が生じないわけにはいかないに違いない。

そこで、このような疑問が生ずるのを避けながら、同時に、本稿でこれまで述べてきたような福沢の教育思想と整合するように理解するとすれば、これらは、やはり、人間は本来誰も「よく」生きようとしている——すなわち、何が「よい」のか、どうすれば「よい」のかなど、その人なりに「よさ」を探っては、これで「よい」としたことに従って生きようとしている——、その意味で、人間の天性は善である、と言おうとしたものであるように見える。

なぜそのように理解できるのか。

煎じ詰めれば、そのように理解して初めて、福沢がそうすべきだと言った、〈生まれついて備わっているもの〉を大切にすることや、「発育する」あるいは「助る（助ける）」・「手入れ」といったやり方をとることに、積極的あるいは建設的な意義が生ずることになるからである。

「天資」・「天賦」・「天性」・「持前」など、福沢の表現はさまざまであるが、要するに、人間の教育にあたっては、そうした〈生まれついて備わっているもの〉を大切にすべきだ、というのが彼の基本的な考え方であった。だが、「よく」しようとして働きかけるという教育の性格に照らしてみた場合、〈生まれついて備わっているもの〉を大切にするというだけのことであれば、そのことに建設的な意義を見出すことは困難であるに違いない。そうした意義を認めうるためには、やはり、福沢の中で、その〈生まれついて備わっている〉という理解と上述のような人間理解とが結びついて、少なくとも論理上は、そうした〈生まれついて備わっているもの〉に、〈「よく」生きようとする働き＝その人なりに「よさ」を探っては、これで「よい」としたことに従って生きようとする働き〉が包摂されている必要があったであろう。なぜなら、そうであって初めて、〈生まれついて備わっているもの〉を大切にすることが、「よく」生きようとする働きを大切にすることにつながり、「よく」しようとして働きかけるという教育の性格に照らして、建設的な意義をもつことになるからである。

以上に述べたことは、「発育する」あるいは「助る（助ける）」・「手入れ」といったやり方をとることについても、同様に当てはまるであろう。「発育する」と言っても、あるいは「助る（助ける）」・「手入れ」と言っても、ただそれだけであれば、所詮、それだけのことでしかないであろう。そのようなやり方をとることに積極的な意義を認めうるためには、やはり、福沢の中で、〈生まれついて備わっているもの〉に〈「よく」生きようとする働き〉が論理上包摂されていて、「発育する」・「助る（助ける）」・「手入れ」といったやり方が、その「よく」生きようとする働きを活性化する方法

——その意味で、人間を「よく」する方法——として理解されている必要があったに違いない。

このような訳で、福沢は、言葉の上では、「性の善なる、もとより論をまたず。」とか、「人の天然持前の性は正しきゆえ、悪しき方へは赴かざるものなり。」としか表現していないが、少なくとも論理の上では、人間は本来誰も「よく」生きようとしている——すなわち、何が「よい」のか、どうすれば「よい」のかなど、その人なりに「よさ」を探っては、これで「よい」としたことに従って生きようとしている——と理解していたように思われる。と同時に、そうした理解に基づいて、教育上、人間は本来誰もそのようなものとして受け止められるべきだ、と考えていたように見える。

## VI おわりに

上のVでは、福沢の、「教育」をやめて代わりに「発育」と言うべきだという主張に焦点を当てて、彼の教育思想を検討し、その特質として四つの点を指摘した。振り返ってみて、とりわけ、その第四の特質に関して、福沢が事実そのように理解していたのであれば、なぜ言葉でそのようにはっきり言わなかったのだろうか、という疑問が生じるに違いない。

特に、人間に〈生まれついて備わっているもの〉を大切にすべきだという主張にしても、〈作陶〉・〈鑄造〉・〈飼育〉のようなやり方ではなく、「発育する」・「助る（助ける）」・「手入れ」というやり方をとるべきだという主張にしても、それらは、結局のところ、第四のような特質が福沢に見られればこそ、建設的・積極的な意義をもちうることになるとすれば、なおさらのことであろう。

この疑問に対する答として、いずれも単純なことではあるが、(1) 福沢の生きた時代の状況がまだそこまでの説明を求めなかった、(2) 福沢が、世間の人々を啓発すべく、自身の教育思想を開陳することに急で、上述のような人間理解を自覚的に取り出し、それを理論的に説明することを心がけなかった、などを考えることができるかもしれない。しかし、いずれにしても、この点についてははっきりしない。今後の課題としなければならない。

## 註

\* 福沢からの引用は、原則として、慶応義塾編『福沢諭吉全集』（岩波書店、全21巻、1958-64年）に拠った。なお、同全集から引用するにあたって、旧字体漢字を新字体漢字に、歴史的仮名遣いを現代仮名遣いに改めた。このことは、特に断らなかつたが、他の幾つかの文献（法令を除く）にも当てはまる。

<sup>1)</sup> 福沢諭吉「文明教育論」慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1960年、第12巻、220頁。

<sup>2)</sup> 同上、219頁。

<sup>3)</sup> 小林勝人訳注『孟子』岩波書店、1972年、上巻、340頁。

<sup>4)</sup> 石川謙「教育」阿部重孝他編『教育学辞典』岩波書店、1936年、第1巻、415頁。

<sup>5)</sup> 藤原敬子「我が国における「教育」という語に関しての一考察」三田哲学会『哲学』第73集、1981年、206頁。

- 6) 石川謙「教育」前掲、415頁。
- 7) 藤原敬子「我が国における『教育』という語に関しての一考察」前掲、211頁。
- 8) 常盤貞尚「民家童蒙解」山住正己・中江和恵編注『子育ての書2』平凡社、1976年、195頁。
- 9) 同上、195頁。
- 10) 同上、196頁。
- 11) 石川謙「教育」前掲、415頁。
- 12) 『案山子草』は、寛政3年(1791)、方信の3年忌に刊行された(石川謙「教育」前掲、415頁)。
- 13) 石川謙「教育」前掲、415頁。石川は、この文脈で著者名を記していない。中井竹山という著者名は、館かおる「日本における『教』意識の展開——辞書にみる『教』『ヲシフ』の歴史」中内敏夫他編『人間形成の全体史』大月書店、1998年、102頁、から補足した。
- 14) 館かおる「日本における『教』意識の展開——辞書にみる『教』『ヲシフ』の歴史」前掲、102頁。
- 15) 藤原敬子「我が国における『教育』という語に関しての一考察」前掲、222頁。
- 16) 石川謙「教育」前掲、415頁。
- 17) 久木幸男「教育史の窓から」第一法規、1990年、36頁。なお、久木によれば、引用文中の「学校」は古代貴族の教育施設である大学寮を指しているという(同、36頁)。
- 18) 平原春好「文部省」細谷俊夫他編『教育学大事典』第一法規、1978年、第5巻、239頁。
- 19) 文部省『学制百年史(資料編)』帝国地方行政学会、1972年、12頁。
- 20) 同上、11頁。
- 21) 同上、89頁。
- 22) 同上、14頁。なお、文部省『学制百年史(資料編)』は「綴字、習子、……」としているが、この「習子」を奥田真文監修『教科教育百年史(資料編)』(建帛社、1985年、35頁)に従って「習字」と修正してある。
- 23) 大久保利謙編『森有禮全集』宣文堂書店、1972年、第1巻、663頁。
- 24) 福沢諭吉「文明教育論」前掲、220頁。
- 25) 同上、221頁。
- 26) 新村出編『広辞苑』岩波書店、2008年、第6版、2262頁。
- 27) 梅棹忠夫他監修『日本語大辞典』講談社、1989年、1567頁。
- 28) 諸橋徹次「大漢和辞典」大修館書店、1996年、修正第2版、巻7、1219頁。
- 29) 同上、1218頁。
- 30) 福沢諭吉「中津留別の書」慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1963年、第20巻、49頁。
- 31) 福沢諭吉「学問のすすめ」慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1959年、第3巻、43頁。
- 32) 同上、44頁。

- 33) 同上、44頁。
- 34) 福沢諭吉『徳育如何』慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1959年、第5巻、363頁。
- 35) 同上、362頁。
- 36) 唐澤富太郎「福沢諭吉」唐澤富太郎編『図説 教育人物事典』ぎょうせい、1984年、中巻、633頁、坂井達朗「修身要領」慶応義塾史事典編集委員会編『慶応義塾史事典』慶応義塾大学出版会、2008年、61-62頁、「独立自主」福沢諭吉事典編集委員会編『福沢諭吉事典』慶応義塾大学出版会、2010年、727頁、慶応義塾編『慶応義塾百年史』慶応義塾、1960年、中巻（前）、445-468頁を参照。
- 37) 福沢諭吉『徳育如何』前掲、356頁。
- 38) 福沢諭吉『学問のすすめ』前掲、59頁。
- 39) 同上、47頁。
- 40) 福沢諭吉「文明教育論」前掲、221頁。
- 41) 本稿で述べたところから、福沢の教育思想に当時の我が国の教育体制と鋭く対立する一面があったことは明白であろう。本稿で直接触れなかったことを若干補足すれば、彼は、一国の制度として「強迫教育法」（義務教育）を行うことを是認してはいたが、文部省がそうした学校で用いる教科書や教授法にまで命令を下すようなことはすべきでない、と考えていたし（福沢諭吉「学問の独立」慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1959年、第5巻、379頁）、また、文部省直轄の学校を独立させて、すべて私立学校にしてしまった方がよい、とも考えていたのである（福沢諭吉「文部省直轄の学校をして独立せしめんことを祈る」慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1960年、第9巻、316頁）。ただし、本稿では、「発育」という点に的を絞って考察した関係で、そうした面については言及していない。
- 42) 福沢諭吉『徳育如何』前掲、354頁。
- 43) 福沢諭吉「経世の学亦講究す可し」慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1960年、第8巻、55頁。
- 44) 福沢諭吉「政事と教育と分離す可し」慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1960年、第9巻、310頁。
- 45) 福沢の言葉では、「結局世に一愚人を増すのみ」（「文明教育論」前掲、219-220頁）ということになる。
- 46) 福沢諭吉『福翁自伝』慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1959年、第7巻、167頁。
- 47) 福沢諭吉『徳育如何』前掲、353頁。
- 48) 福沢諭吉「家庭習慣の教えを論ず」慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1962年、第19巻、561頁。
- 49) 福沢諭吉「文明教育論」前掲、220頁。
- 50) 福沢諭吉「文部省直轄の学校をして独立せしめんことを祈る」前掲、319頁。
- 51) 福沢諭吉『学問のすすめ』前掲、44頁。
- 52) 福沢諭吉「教育の力は唯人の天賦を発達せしむるのみ」『福翁百話』慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1959年、第6巻、321頁。
- 53) 同上、321頁。
- 54) 福沢諭吉「学校之説」慶応義塾編『福沢諭吉全集』岩波書店、1962年、第19巻、379頁。
- 55) 福沢諭吉「中津留別の書」前掲、50頁。