

近世日本教育史序説

―「教育」概念を中心に―

前 田 勉

近世日本の教育思想史は近代教育との関わりで論じられてきた^①。近世と近代の連続・断絶が問われてきたのである。戦前から戦後の近世日本教育思想史の大枠を構築した石川謙は、近世のなかに近代が胚胎しているという連続説にたっていた。これにたいして、九〇年代、ポストモダン以後の近代教育批判のなかで、断絶説が現われてきた。その際、一つの焦点となったのが「教育」という言葉である。

これまで江戸期の「教育」概念史については、石川謙「江戸時代末期に於ける教育・教化の観念」が基本文献になってきた^②。近世から近代への教育の発展史を描いた石川にたいして、森重雄と広田照幸は石川論文のなかの資料をもとにしなが、近世

と近代の断絶を導き出しているのである^③。森によれば、明治五年の学制以前の日本には、「教育」は、「儒者ないし武士の言わばカルト的な熟語にとどまっていた。逆に言えば、一般の人びとの語彙には〈教育〉は存在しなかった」^④とまで極言している。しかし、江戸期には、たしかに「教育」という言葉はそれほど多くはないが、石川が指摘している以上に流通していることも事実である。その意味で、断絶説は、西洋近代の教育の他者性を鋭角化した点は評価できるが、再考する必要がある。

本稿では、江戸期の「教育」という言葉を広く検索することと、近世と近代の連続・断絶問題にたいして、再考を試みたい。その際、「教育」と関わりの深い「教化」との違い、さらに素読・講釈・会読の学習方法に注目することで、「教育」概念の意味を明らかにすることを課題とする。見通しを述べれば、「教育」

と「教化」は、教えるという意味では同じカテゴリーに属するが、学習方法という視点からすれば、「教育」と「教化」とは内容を異にしているといえるだろう。本稿ではこうした「教育」の周辺概念との関わりを検討することによって、近世日本の「教育」概念の意味をより深く理解するとともに、近世の教育思想史のなかで、何が、そもそも問題となっていたのかを歴史内在的に明らかにしたい。

二

周知のように「教育」の出典は、『孟子』尽心上篇にある。

孟子曰く、君子に三楽有り。而して天下に王たるは、与り存せず。父母俱に存し、兄弟、故無きは、一樂なり。仰いで天に愧ぢず、俯して人に忤じざるは、二樂なり。天下の英才を得て、之れを教育するは、三樂なり。

これにたいする朱子の註解は以下の通りである。「尽して一世の明睿の才を得て、己に樂しむ所の者を以て、教へて之れを養へば、則ち斯道の伝、之れを得る者衆くして、天下後世、將に其の沢を被らざること無からんとす。聖人の心、願欲する所は、此れより大なるは莫し。今既に之れを得る。其の樂は如何と為すや」(『孟子集注』)。まずここで、「教育」という言葉が、「斯道の伝」を担う「英才」教育だったことを確認しておきたい。それは、優れた才能ある「英才」という特別な者に、「君子」

自身「己に樂しむ所」の「斯道の伝」を継承することを目的とするもので、教える者は「君子」であり、教えられる者も「英才」という限定された関係のもとで行われるものであった。誰もが教え、教えられる者になれるわけではなかったのである。

管見の範囲では、江戸時代、この英才教育という意味での「教育」の初出は、林鶯峰である⁹⁾。林羅山の後を継いだ林家第二代目の鶯峰は、上野忍岡の林家塾の一角の国史館で、幕府から命令された『本朝通鑑』の編集を進めることと並行して、寛文六年(一六六六)、五科十等の制という学習課程を編成した¹⁰⁾。五科とは経科・史科・詩科・文科・倭学科の科目であり、十等とは学習の習熟度の段階である。この五科十等の制を創設するにあたって、中心となったのは鶯峰の息子梅洞であった。しかし、梅洞は五科十等の制の開始後すぐに、亡くなってしまった(開始が寛文六年四月、梅洞は同年九月に死去する)。「教育」は、梅洞の早すぎる死を悼んだ鶯峰の文章に出てくる。

汝が志、其の分に応じて之れを教育せんと欲す。諸徒の中、若し一科に長ずる者有れば、則ち之れを推挙し、自ら其の才に誇らず。故に諸徒皆、其の公正を知るなり¹¹⁾。(鶯峰文集)卷七七、西風涙露上)

梅洞は、一科に優れた者がいれば、推挙し、自らの「才」を自慢しなかったために、塾生たちは評価の「公正」性を疑わなかったという。「教育」が、江戸時代最初の学校である林家塾において使われていることは、重要な意味をもっている。英才

教育という意味での「教育」は、学校という教育機関を伴って使われ始めたことを示しているからである。

ただ、一八世紀中ごろまでは、「教育」はそれほど流通していない。鶯峰以後、一八世紀中ごろまでの用例を管見の範囲であげれば、以下のようなものがある。

天地有りと雖も、然れども聖人を得て之れが教育を為すに非ざるときは、則ち天地も亦天地為ること能はず也。(伊藤仁齋『童子問』巻下、第九章)

子弟門人に対して、須く事に随ひて教誨すべし。過ち有れば、則ち規戒し、疎懶にして黙止すべからず。此くの如くなれば、則ち漸にして益有るに庶し。人を教育するの道は、宜しく此くの如くすべし也。(貝原益軒『慎思録』巻四)

孔子の道は、先王の道なり。先王の道は、天下を安んずるの道なり。孔子は、平生、東周をなさんと欲す。その、弟子を教育し、おのおのその材を成さしむるは、まさに以てこれを用ひんとするなり也。(荻生徂徠『弁道』)

木下先生を問ひて曰く、懜懜して書を愛す。英才を教育すれば、則ち之れを見る也。(雨森芳洲『橘窓茶話』巻中)

「教育」は儒学の学派に関係なく、使われていることが分かる。ただ注意すべきは、英才「教育」は、孔子のような「聖人」(伊

藤仁齋)であつてこそ、可能であるという共通認識があつたという点である。そもそも、孟子の「教育」は「君子の三樂」であつて、優れた「君子」にしてはじめて、「英才」を「教育」することができるのである。「君子」はまた学びの目標としての師となりうるからである。だから、学問にたいする余程の自信がなければ、「教育」することは躊躇されたらう。逆に言えば、林鶯峰にしても、木下順庵にしても、そうした強い教育者としての自覚があつたのである。

ところが、一八世紀中ごろになると、「教育」が散見するようになる。なかでも、学校と「教育」が直接に結合した点で、徂徠学派の宇佐美瀧水の「教育」の用例は注目すべきである。学館を設て教されは、士大夫道に暗く、風俗正しからず。

且、英才英才之人を教育する事あたはず。故に学館を建つへし。其仕方は城外に於て、方一町程の地を構へ、廻りに堀をほり、牆を結へし。其内に聖堂を建て、春秋積奠あるへし。別に訓導所を立て、素読・口説・会説等、其内に稽古あるへし也。(「事務談」、宝暦二年)

先に見たように林家塾では、五十十等の制との関わりで「教育」を使っていたが、ここでは明確に学校が「英才」を「教育」する機関として位置づけられている。個人が個人を教育するのではなく、学校という機関のなかで「英才英才之人を教育する」。瀧水は、「英才之人を教育」するために藩校を建設することを求めているのである。しかも、林家塾との関連で注意せねばな

らないことは、林家塾が「教育」しようとした「英才」は博聞強記の学者であつたのにたいして、一八世紀中ごろの藩校が「教育」しようとした「英才」は国家有用の藩士だつた点である。

管見の範囲では、そうした藩士の英才「教育」の目的のために学校を創建すると明言した、もつとも早い藩校は熊本藩の時習館である。熊本藩主細川重賢は、宝暦二年（一七五二）に秋山玉山を学寮係に任じて藩校設立に当らせ、宝暦四年一二月に学舎が竣工した。その際の達文に「教育」という言葉が見える。

今度、学校落成に付、家中土席以上、来正月ヨリ罷出候様申附候。右ハ人才鎔鑄ノ所ニ候得ハ生徒ノ才ニ従ヒ教育勿論ニ候。寮中ノ紀律等内膳可申談旨同年同月秋山儀右衛門へ達アリ⁹³。（長岡内膳忠英へ藩士文武ノ世話致候様申附ラル同年一二月一統へ達文、宝暦四年）

時習館は、「人倫を教くし英才を育して国の用に供する所以なり」⁹⁴（宝暦五年、時習館学規）という用例もあり、藩士の「英才」「教育」を目的とする藩校として創設されたのである。ちなみに、R・P・ドーアが指摘するように、時習館は国家有用の人材を意味する「人才」のもつとも早い事例でもあつた⁹⁵。

熊本藩時習館に学んだ中山黙齋「学政考」⁹⁶（天明五年）は「学校にて英才を教育せされは、別に英才を育して国家の用に供すへき仕方なし」⁹⁷（「学政考」）と、学校は「国家の用」にたつ英才を教育する機関だと位置づけて、一八世紀後半の状況を次のようにいう。

近年は何の国にも学校有て子弟を教育するにより、詩文の著述士博覽多識の人多くして誠に盛なることなれとも、聖人の道は国家を治め万民の安するかためなることをしらす、著すところの書を見るに十に二三も大道を論したるはなし。学者と云者は出家遁世家などのゆうなるもの、やうにおもひ、政などは一向に行ひ得ぬもの也と皆人思ひて怪しめ侮るやうになりたるは、これ古の道を老へ今の世に合せ、当世の用に立様に学政を行なはざるによりて也⁹⁸。（「学政考」）

近年では「子弟を教育」する学校が「何の国」でも建てられているという。事実、たとえば、米沢藩の興讓館創設の際、細井平洲は、「学館の政は改申に不及、群才を教育の処、専要被為思召候而は、御結構に御坐候」⁹⁹と説き、「学者臭みの付ぬ様に心掛申度候」¹⁰⁰と注意を促していた（『米沢学校相談書』）。熊本藩でも「教育」の成果として、「詩文の著述著述士博覽多識の人」が多くなつていて、と「学者」批判をしている。その意味で、時習館の英才教育も「学者」ではなく、「国家の用」に役だつ藩士「教育」であつたといえるだろう。こうした藩士「教育」への学校建設の流れが、全国諸藩への影響が大きかつた幕府の昌平坂学問所の改革につながつてゆくことになる。

幕府老中松平定信は、寛政二年（一七九〇）五月、湯島の聖堂において朱子学以外の学問を禁じ（寛政異学の禁）、同年（一七九七）二月に、聖堂の「饗制を改革」^(a)（昌平志）卷二を断行した。この改革は「教育」概念史にとっても、大きな画期となった。寛政一〇年（一七九八）二月、老中松平信明から万石以下の旗本・御家人に出された令達として、石川謙が紹介している史料には、以下のように告げられていた。

今度聖堂御主法被相改、御目見以上以下之子弟御教育為可有之ため、学問所夫々御取建被仰付候間、寄宿候とも又は通候て学候とも、勝手次第可有修行候。〔寛政一〇年二月〕

鷲峰の時代、林家塾は博聞強記の学者「教育」を目的としていたが、昌平坂学問所として改変されて以降、旗本・御家人たち幕臣の「教育」機関となったのである^(b)。「英才」教育の対象は、特別に学問に志した者たちではなく、広く幕臣一般となつて、彼らを一廉の「人材」にすることが「教育」機関としての昌平坂学問所の目的となつた。

その際、注意すべきは、寛政異学の禁に反対する側も、学校が「人材」「教育」を目的とする機関であるべきだという考え自体は、変わらなかつたことである。寛政異学の禁を批判した、いわゆる異学の五鬼（山本北山・亀田鵬斎・塚田大峯・豊島豊洲・市川鶴鳴）の一人塚田大峯は、「唯今之御時節に而も、能

く士大夫を誘引仕候而、忠孝仁義之道に導き、其人材を教育仕候学問だに御座候はゞ、何れの流派と申御選なく、広く人々の信ずる所之学者に随而、文道修行致し候様に公命を致し候様に公命を下され度御事歟と奉存候」^(c)（大峯意見書第二）と説いていた。「人材を教育仕候学問」については、儒学の流派は関わりない、と主張しているのである。

さらに注目すべきは、昌平坂学問所に登用された寛政の三博士の尾藤二洲と古賀精里が、寛政一二年（一八〇〇）四月には、「聖堂改正教育仕方に付申上候書付」を提出して、「教育仕方」の改正を求めていた点である。寛政の「饗制を改革」（前出）では、目的ばかりか、「教育」方法についても、改革が行われたのである。その際、採用された方法が、先に宇佐美瀧水が「別に訓導所を立て、素読・口説・会説等、其内にて稽古あるへし」（前掲「事務談」と説いていたように、素読・口説（講釈）・会説であつた。この三つの学習方法は、当時、すでに定式化され、広く行われていたが、なかでも会説がその「教育」方法の中核に置かれたことは注目すべきである^(d)。ここに後に述べるような目的と方法とのズレが、顕在化することになるからである。

ともかくも、昌平坂学問所の幕臣「教育」機関への転換を契機にして、全国各地の藩校でも、藩士「教育」の目的が定まつたといえるだろう。昌平坂学問所の改革と同じころ、秋田藩では「人才教育」のために学館が建設された。

学問ノ力無之候テハ時務ニ達兼候義モ可有之、因テハ人才教育ノ為ト存シ、学館建立シ教導ノ役ニ申付候、(秋田藩「寛政五年八月廿日御条目」)

その後、藩校資料には国家有用の人材の「教育」が頻出する。学校ハ教育ヲスル所ナレハ其教法ノ公正正大ナル仕法ヲ立ルヲ学政ト云也。(辛島塩井「学政或問」、文化一三年)

国家久安長治の策を博議するに、学を立て人才を教育するに急なるは莫し。(中村藩「育英館学規」、文政一〇年五月)

古封建ノ制ヲ明ニシテ、聖賢ノ意ニ本ツキ、古今ノ時勢ヲ考へ、風土ノ宜ヲ斟酌シテ、大小ノ学ヲ設ケ、其人ヲ得テ世祿ノ子弟ヲ教育セハ、風俗ノ美国家ノ盛衰、日ヲ指テ埃ヘキナリ。(会沢正志斎「学制略説」)

さらに、幕末になると、一挙に増加する。

学館は人才教育の場所に候間、政事と一体に無之候ては不相成候処、世上の風を聞及候に、多分ニた分れに相成候、譬は文武出精身持宜敷候ても、其者は埋れ居、外に昇進の道有之、修行も不精、身持も格別に無之者、宜き役に進候、是は人才昇進之道、平生教育の主意と違候て、二た分れに成と申者にて候。左候ては、学館は太平を飾り候表道具にて、実は無用の物に相成候、何卒左様無之、平生取立に、文武才徳の者委敷吟味の上、昇進為致候様有之度候。(塩

谷岩陰「育英館学制議」、寅一〇月)

江戸上屋舗ニ学校創建之儀願出候其旨趣ハ、人材教育之儀ハ改革之大本ト存候、(淀藩「藩主藩中之諸士へ申聞候寛政七年三月三日」)

学問所御造営被仰出候御趣意ハ、第一御家中風儀正敷、群才御教育被成、行々御政務ニ御用立候儀ニ付、(高崎藩「規則」、慶応三年)

徒二月露風雲ヲ翫ビ、風流才子ト称セラレンコトヲ欲セバ、有用ノ学日々ニ荒ミ、遂ニ輕剽浮薄ノ風ニ流レンコト、大ニ国家教育ノ意ニ非ズ、コノ義念々忘ルベカラズ。(多紀元估「医庠諸生局学規」、文久三年)

明治になると、数は一層多くなる。明治初年の公議所の議員たちの学校構想にも、学校が教育する機関であると認識されていた。このように「教育」は、近世にまったくなくなつたわけではなく、一八世紀中ごろから明治初期まで、藩校という学校機関と伴って使われていたこと、藩校の目的として国家有用の人材ニ英才を教育するという文脈で使われていたことは明らかである。

ただ、こうした藩校との関わりではない、思想家個人のレベルでいえば、「教育」という言葉を使うことは、それほど多く

はなかつたといえるだろう。先に見たように、「天下の英才」を教育するには、教える者が完璧な人格者である「聖人」、少なくとも「君子」であることが必須だったからである。儒者たちは自らを「聖人」「君子」になぞらえることに二の足を踏んだだろう⁹⁰。昌平坂学問所の佐藤一斎の言葉はそうした意識を示唆する。

孟子の三楽は、第一の楽は親に事ふるを説く、少年の時の事に似る。第二の楽は己を成すを説く、中年の時の事に似る。第三の楽は物を成すを説く、老年の時の事に似る。(中略)英才を教育するに至りては、固より我の能くし易きに非ず。然るにまた以て己を尽さざるべけんや⁹¹。(『言志後録』)

大儒佐藤一斎とても、「英才を教育」することは、「固より我の能くし易きに非ず」と謙遜せねばならなかつたなかで、広瀬淡窓と吉田松陰は、「教育」をはつきりと自覚的に使っている点で注目すべきである。言うまでもなく、二人はともに一九世紀の代表的な教育家であった。広瀬淡窓は、「予弟子ヲ教育スルコト三十余年。東脩ヲ取ル者二十人ニ及ベリ」⁹²(『儒林評』)と述べているように、自分が経営する私塾咸宜園の「教育」成果をもとに、公的な藩校においても「人才」「教育」を求めたのである。

人才ヲ教育スルコト、今時諸侯ノ国ニ於テ、第一ノ要務ナリ。人才ヲ教育スルノ法学校ニ如ハナシ⁹³。(『迂言』学制五)

ただ、「教育」といっても、「弟子ヲ教育スル」私塾と「人才ヲ教育スル」公的な藩校との間には、ギャップはあったのだが⁹⁴、淡窓が「教育」を自己の中心課題としていたことは間違いない。私塾松下村塾を建てた、天性の教育家吉田松陰も同じである。彼は、ペリー来航時の密航事件で処罰された野山獄のなかで、同囚の者たちと「孟子」論講を行い、そのなかで自己の志を述べている。

第三の楽、天下の英才を教育するは吾党の無学無識の及ぶ所に非ず。況や幽囚廢錮の余をや。然ども幽囚廢錮の久しき。少しく自得する処ありて、平生の志を償ひ、且他日恩赦の日に当て、幸にして未だ死せずんば、此事未だ必しも全く已矣と云べからず。要(は)第一の楽を樂み、第二の樂を勵み、第三の樂に至ては、悠々の天に附せんのみ⁹⁵。(『講孟余話』巻四中)

論語の首にも、有朋自遠方來、不亦樂乎と云へり。夫君子何を以て英才を教育することを樂むや。固より其材能德行を人に耀さんとはあらず。君子の任とする処は天下後世にあり。故に身天下に王たりと云ども、英才を教育せずんば、何を以て天下を治めん、何を以て後世に法せん。己に英才を育せば、身天下に王たらずと云ども、天下後世必ず来て法を取る者ある也⁹⁶。(『講孟余話』巻四中)

ここには、藩校の国家有用の人材とは対極的な教育がある。

それは、「教育」の出典である『孟子』の君子としての「樂」の極限であるといえるだろう。朱子が「尽して一世の明睿の才を得て、己に樂しむ所の者を以て、教へて之れを養へば、則ち斯道の伝、之れを得る者衆くして、天下後世、將に其の沢を被らざる事無からんとす。聖人の心、願欲する所は、此れより大なるは莫し。今既に之れを得る。其の樂は如何と為すや」と註解したように、「斯道」を後世に伝えようとする自己の意志を継承する、「英才」を教育することであった。松陰は眼前の國家の利益ではなく、「天下後世必ず來て法を取る者」を教育する長い展望をもった教育を目指したのである。

四

ところで、江戸期の「教育」の用例を考える時、英才「教育」のほかに、家庭内の子弟の「教育」という意味にも注意しなくてはならない。これは、『説文解字』の「育 養子使作善也、從宀肉声、虞書曰、教育子」に典拠があるだろう。ここでは、教育という熟語の「育てる」に重心がある。石川謙が「教育」の早い例として挙げる常盤潭北⁽⁶⁶⁾の『民家童蒙解』の「教育」がそのことを示唆している。

子を育るには、先其身を正しうし、妻や乳母を戒て、あしき言をいはず、あしき戯れをさせず、仮にも嘘をいはず、万事正しかるべし。其身正しく、妻や乳母正しければ、

子に教ることはおのづから正し、出入者も、其父母善を好み悪を惡むとすれば、其子にあしきことは聞せ教ぬ者也。如斯にして、生質の美醜は論に及ばず、若その身正しからずんば、子の教育は何共いふべからず、これ子を育る道によりて、其身を修め、人を修る道を得るなり⁽⁶⁷⁾。〔民家童蒙解』卷下之二、享保一二年刊、「教育下」

「子を育る」が第一義的である。妻や乳母がその身を正しくすれば、「子に教る」こともうまくゆくという。こうした使い方は、石川謙が『民家童蒙解』を参照して、「この引用文によつても明かであるやうに、教育とは子供の心身の發育を指導し規整する所以の作業である。教育では之いて作用して以て影響を及ぼさんとする対象が明瞭に限定されてゐる。児童である⁽⁶⁸⁾と指摘している「教育」概念である。

子弟「教育」という用例で注目すべきは、寛政八年七月の町触である。石川が『近世日本社会教育史の研究』のなかで引用している⁽⁶⁹⁾、「子弟ニ教育ヲ尽シ一族和合致シ帳外者無之様可致旨申渡⁽⁷⁰⁾」とある町触である。

こうした子弟を教育するという用例は他にもある。中井竹山が、「今日ハ聖明ノ朝ニ遭遇セル諸搢紳ナレバ、子弟ノ幼弱ヨリ教育ノ法宜ク、成人ノ上ニテ行儀才学揃ハセラレバ、先途ノ昇進モ自ラ速カナルベシ」⁽⁷¹⁾（『草茅危言』卷一）と述べ、化政期の心学者は、「父母その幼稚のときより、正道を以て教育するときは、自ら善を欲するの心生ず」⁽⁷²⁾（小町玉川『自修篇』

卷上、文政一一年序」と説いている。さらに、佐藤一斎も、「能く子弟を教育するは、一家の私事に非ず、これ君に事ふるの公事なり。君に事ふるの公事には非ず、これ天に事ふるの職分なり」⁽⁴⁰⁾（『言志録』）という。また、天保五年に刊行された大道寺友山の松代版『武道初心集』の「教育」の項目で、「治世の武士、子を育つる本意たるべき候」⁽⁴¹⁾（巻上）と、「子を育つる本意」を論じている。

家庭内で子弟を「育てる」という意味での「教育」という言葉が、江戸期に使われていたことは明らかである。しかし、この子弟「教育」という言葉は、先に見た藩校における「天下の英才」を「教育」するという特定の意味をもった「教育」ではなく、「育てる」という言葉を漢語として重々しくするものであったといえるだろう。自分の子どもという特別な者であったから、「英才」教育と重なり合うことができたといえるのではないか。自分の子どもは、親のひいき目で英才の可能性をもっていると思われるので、特別視されたのであろう。

これまで見てきたように、近代が学校と教育との結びつきが自明な時代だとすれば、近世は、学校・家庭と教育とが結びつき始めた時代であるといえる。「教育」は国家有用の人材⁽⁴²⁾「天下の英才」を教育する学校、子弟を教育する家庭と結びついて流通し始めたのである。その際、前者の学校での「教育」は、漠然と多くの人々を教育するではなく、優れた「英才」を育てる教育であったことは看過してはならない。しかも、学校といっ

ても、藩校や咸宜園や松下村塾のような「英才」「教育」を目指す特別な学校のみであって、読み書き算盤を教えた寺子屋（手習塾）ではなかった。その意味で、近世日本の教育思想史を考えるにあたって、「教育」概念の無限定な拡大には注意せねばならない。

五

江戸期の教育を考える時に「教育」と近接する概念として重要な言葉は、「教化」である⁽⁴³⁾。石川謙によれば、教育と教化は学校教育と社会教育であって、教育の前提が教化であるという。教化は教育より広い概念だといえる。石川は、この教育と教化の概念もまた、江戸期に変遷があることを指摘している。

文政の頃にはもう疾うから、教化と教育との二つの事実が、互に深い関係を結びながら存在してもゐたし、夫々の事実を言ひ表はす別々の言葉——教化並びに教育といふ言葉も出来上つてゐた。そして此の両語は、その沿革的な歴史的な経過を通して、一般社会の通念として一定した意味と背景と、固な勢力分野とを持つてゐた⁽⁴⁴⁾。

教育と教化の違いについて、高橋陽一は教育と教育を分析概念として区別し、教育を「集団内の次世代育成」、教化を「集団間の秩序的な関係づけ」と定義している⁽⁴⁵⁾。高野秀晴も高橋説に従っている⁽⁴⁶⁾。ただ江戸期を見ると、同じ集団内の次世代

育成においても、教化という用例はある。武士の藩校では、講釈を通した教化が普通であるといえるだろう。同一集団内でも、教育と教化は並列しているのである。

教育と教化との違いは、学校教育と社会教育のような場所によるのではなく、被教育者自らが学びへの意志があるか、学習者の主体性・能動性を尊重するか、しないかにある。教育は、その出典が「天下の英才を教育する」という一句にあるように、英才という傑出した特別な人物を対象としている。ここでは、学問に自ら志すことが前提とされている。「教育」は、後に述べるように学習法的教育であって、学習者の自発的な意志を尊重するのである。この点、国家有用の「人材」を目的とするにしても、基本は変わらない。なぜならば、自発的な意志にもとづく学びを本質とするからである。

ところが、教化は、「子、善を欲すれば、民善ならん。君子の徳は風なり。小人の徳は草なり。草、これに風を上うれば、必ず偃す」(『論語』顔淵篇)と、風と草の比喩があるように、英才「教育」とは違って、君子にたいする小人を対象とし、被教育者は風に吹かれる草のように、風まかせで主体性・能動性はない。ここでは、学びへの自発的な意志を前提にせず、彼らを知らず知らずに感化することを目指していた。

江戸期の「教化」を考えるにあたって、注意せねばならないことは、教化の出典が儒学と仏教の両方にあるという点である。この点も、すでに石川謙が指摘していた。それは、教化の読み

方に端的に示されている。「きょうか」なのか、「きょうけ」なのかである。石川謙は、「江戸時代に入つて、倫理学・道徳学としての儒教の影響を深刻に感受するに及んで、「けうくわ」としての教化が段々現はれるやうになつて来た。従つて「けうげ」と「けうくわ」が並び行はれた訳であるが、前者は仏教教理による教化であり、後者は儒教主義に基づく教化であつた⁽⁵⁵⁾と指摘し、享保以後には、「きょうけ」はわずかに仏教者の間に流通したのみで、世間一般では「きょうか」の方が用いられるようになり⁽⁵⁶⁾、明和・安永以後になると、教育・教導・教訓などの語に押されて、教化は使用範囲と使用回数を減らしていったと説いている⁽⁵⁷⁾。

出典からいえば、「きょうけ」の仏教は、「転無上法輪、教化諸菩薩」(『法華経』譬喻品)であり、「きょうか」の儒学は、「故礼之教化微、其止邪也、於未形、使人日徙善遠罪、而不自知也」(『礼記』経解篇)、「美教化、移風俗」(『詩経』周南関雎序)などである。江戸時代、この仏教の教化(きょうけ)と儒学の教化(きょうか)は、その教化内容という点からいえば、それほど隔たっているわけではない。基本的には、五倫五常の勧善懲悪の教えであつたからである⁽⁵⁸⁾。上下の身分制社会のなかで従順に生きることを説いていることに変わりはなかつた。ただ、儒学では三世因果の理を否定し、来世を認めなかつたのになつて、仏教は三世因果の理によつて現世での五倫五常を説いている。どちらにしても、身分制社会の倫理であることに変わり

はなかつた⁶⁹⁾。

また、教化される者が、好ましい善者になる可能性をもつ善説を前提としているという点でも、仏教の教化と儒学の教化は変わりなかつた。実際、教化(きょうけ)(きょうか)を否定する者は、まさにこの前提を問題にしていた。一八世紀中ごろの家業道徳論者河田正矩は、『家業道徳論』の「教化(けうけ)によりて気質は変ぜざる弁」で、「堯舜は生ながらにして知り、湯武は学で聖たりといへども、むざと学で聖人に至る物に非ず、堯の子に丹朱あり、舜の弟に象あり、子に商均あり、文王の子周公の弟に管叔・蔡叔・霍叔あり、柳下惠が弟に盜跖あり、此人々は皆聖賢にて一世の人を導き、後世の鑑とも成べき人なれば親めり、骨肉の子弟に於ては教化に微塵の油断はあるまじけれども、其性悪く生れては、聖人の膝の上に素立ても終を克する事叶はず、されば教は一往の事にて、いかほど撓直すとも其本性の曲れるには益なしと心得べし」⁷⁰⁾(巻下)と、性善説を否定している。

しかし、こうした教化内容ではなく、教化方法という点から見ると、儒学と仏教とは大きく異なっている。この点、『岩波仏教辞典』の「教化(きょうけ)」の項目では、次のように区別されている。「教導化育する意。人々を教育・訓練することにより、あるいは仏教徒と成らしめ、あるいは仏と成る資格を持つように導くこと。法華経方便品には、よくこの語が出る。なお漢語の〈教化〉は、儒教の礼の思想によって人々を教え導

くという意。「菩薩(行基)あまねく都鄙に遊びて、衆生を教化せり」(往生極楽記2)」。教化(きょうか)と教化(きょうけ)の違いは、教化する者とされる者との間に、儒学の教化(きょうか)では礼楽のシステムを媒介とするが、仏教の教化(きょうけ)は直截的な講釈・談義による説法であるといえるだろう。

儒学の場合、教化は礼楽を媒介として行われる。上が模範として自ら礼楽を修めれば、下の者はそれに見習うというわけである。儒学で重んじられた三年の喪でいえば、上の立つ者が孝行の模範を示すことで、下々は孝行を行うようになる。朱子でいえば、『中庸』の第一章「天の命ずる、之れを性と謂ひ、性に率ふ、之れを道と謂ひ、道を修むる、之れを教と謂ふ」の「教」が礼楽制度だった。

聖人、人と物との当に行くべき所のものに因りて之れを品節し、以て法を天下に為し、則ち之れを教と謂ふ。礼楽刑政の属のごときは是なり。(『中庸章句』)

この点、获生徂徠が礼楽制度による風俗教化を説いたことが、一番、分りやすい。

制度ヲ立カハルト云ハ、風俗ヲナサン為ナリ。風俗ハ世界一マイナル故、大海ヲ手ニテフセグガ如ク、力ワザニテ直シガタシ。コレヲ直スニ術アリ、是ヲ聖人ノ大道術ト云フ。後世理学ノ輩ハ、道理ヲ人々ニトキ聞セテ、人々ニ合点サセテ、其人々ノ心ヨリ直サントス。米ヲ白ヘ入テツカズシテ、一粒ヅ、シラゲントスルニ同ジ。正真ノ小刀細工也⁷¹⁾。

〔太平策〕

ここで批判されている「後世理学ノ輩」は朱子学を指している。徂徠からみれば、朱子学は「道理ヲ人々ニトキ聞セテ、人々ニ合点サセテ、其人々ノ心ヨリ直サントス」るかぎり、仏教の教化（きょうけ）に等しいものだといえる。儒学の礼楽制度による教化であることと仏教の教化との違いは、また談義本の作者によっても説かれている。

儒家には五等の人倫を立て、君は上に尊く、臣は下に卑し。上下分有て身を修め、家を斉へ、礼楽刑政を以て国を治む。仏家には上下分りなく、広く下賤に交りて、人の善心を勧め、悪心を退るを以道とす。人々善に進むて悪をやめば、貪ることもなく、嗔ることもなく、怒ることもなく、争ふこともなく、天下治めずして治まるべし。故に、仏法には礼楽刑政を不用、文をつらねず、武を事とせず、自然に化を布ぬ。〔再来田舎一休〕

儒学では礼楽制度による教化であるにたいして、仏教では、「礼楽刑政を不用」、談議・講談による教化が中心となる。別言すれば、儒学が制度（システム）による教化であるとすれば、仏教は口頭（オーラル）による教化を本質とするのである。

六

ところで、なぜ江戸期には、「教育」の概念がそれほど使わ

れなかったのだろうか。すでに、「教育」が「君子」による「英才」教育であったために、教育する者が躊躇していた点を指摘したが、それ以上の理由がある。結論を先に述べれば、その理由は、もともと儒学が学びの学問であったことにある。

儒学では「教」よりも「学」が重視される⁹⁰。儒学の学問は、「古の学者は己れの為にし、今の学者は人の為にす」〔論語 憲問篇〕とあるように、自分自身の修養のための学であった。朱子学でいえば、「学んで聖人に至るべし」というスローガンがあるように、自ら完璧な人格者である聖人を目指す学問である。それは、ドーアが評するように、いささか自信過剰の説ではあった⁹¹。しかし、朱子学を学ぶ者は、真剣に聖人になるべく、学問に志したことは間違いない⁹²。学びは誰かに強制されるものではなく、自発的な意志によって行うものである。そのため、教えるは、学ぶ方法を教えるに過ぎなかった。朱子は言う。

君子は人を教ふるに、但だ以て之れを学ぶの法を授けて、以て之れを得るの妙を告げず。〔孟子集注 尽心上〕

教える者も、学ぶ者も、聖人を志し、学問する点において変わりなかつたのである。天性の教育者吉田松陰は、「蓋し学の道たる、己が才能を銜して人を屈する所以に非ず。人を教育して同じく善に帰せんと欲する所以なり」⁹³〔講孟余話 卷三上〕と述べて、教える者も、教えられる者も「同じく善に帰せん」ことを求めていた。この点、中内敏夫は、明治以前の辞書のなかに「教」よりも「学」に関わる文字が多いことを指摘して、

次のように説いていることは示唆的である。

大人またはその世代を代表する教師が次の世代の人格に働きかけてゆく世界を、この働きかけの客体の側からとらえて「マナビ」の観点から構成しようとする。このことは、この世界が、なにものかを「おしえる」大人や教師の行為によって成り立つものではなくて、なにものかを「まなぶ」学習者の行為によってなりたつものと考えられていたというところ、つまり、教授法的ではなく、学習法的発想でとらえられていたことを意味しているように思われる⁹⁰⁾。

この「学習法的発想」は、教育史研究において江森一郎によって説かれ、山本正身によって継承されている⁹¹⁾。江森一郎は「学習法的教育観」を「学習」を自らめざす（立志）「学者」（学習者の意）に、その目標・方法（順序・心構え）を説くことに関心を集中させた教育観である⁹²⁾と定義している⁹³⁾。

ここで指摘しておきたいことは、こうした学ぶ者の主体性という点でいえば、中国や朝鮮よりも、近世日本のほうが、実現できた可能性がより大きかったことである。もともと、朱子学でも、講学と自発性が説かれていた。ただ、中国で講学が、「そのまま」聚徒会講の意味で使われるようになるのは明代になってからのことであると思われる⁹⁴⁾。しかも、その講学は、「人の為にする」（『論語』憲問篇）科挙の学問への類落の危険性を常に孕んでいた。ところが、もともと近世日本では科挙がなかったために、講学は逆説的だが、「己れの為」の学問となるので

ある。

さらに注目すべきは、儒学を学ぶ方法である。もともと、儒学は読書の学問、経書や史書を読解する学問であった。そのため、学問の法はまた読書の方法であると言ひ換えることができる。周知のように、江戸期には、素読、講釈、会説の三つの学習方法があった⁹⁵⁾。このうち、とくに、複数の者たちが同じテキストを討論し合いながら共同読書する会説の積極的な役割に注目しておきたい⁹⁶⁾。基本的には、学習主体だといえ、素読と講釈は上からの教え込みの側面があったからである⁹⁷⁾。ところが、会説は学習者の自発性を何より重んじていた。一八世紀中ごろから会説は全国的に流行する。そのような状況のなか、江村北海は『授業編』で、一人で読書するのがよいか、共同で読書するのがよいかを問うている。

書ヲヨムニ、我独り読ガヨキカ、人ト共ニヨミテ、世ニイフ会説スルガヨキヤト問フ人アリ。余答テ曰、ワレヒトリ読ニシカズ。然レドモ、人ト会説スルモヨキ事アリ。畢竟常ニヨムハ、独ヨムガヨシ。其故ハ、会説トイヘバ、人ノ家ニ行ニモセヨ、我方へ来リ集ルニモセヨ、無用ノ閑話雑談ニモ時刻ウツリテ、ヨム所ノ書ハカユカズ、サレドモ文字ノ異動ヲ考エ、謬誤ヲ正シ、滞義ヲ弁ズルナドハ、会説モ亦益多シ。要スルニ独自ツトメ読テ、疑ハシキトコロニツケ紙ヲシテ、ワガ業ヲ受ル人ノ方へ携至リ、詳ニ問タゞスガ、読書ノ肝要ナリ⁹⁸⁾。（『授業編』巻一）

北海が必ずしも共同読書法である会説を推奨していないのは、会説の場が「無用ノ閑話雑談」の場になりやすかつたからである。しかし、こうした危険性をもっているとはいへ、一八世紀中ごろから会説は、流行していった。会説の場では、上から下に教えるのではなく、学びの共同体のなかで、対等な者同士が討論しあいながら切磋琢磨し合ったのである。

注目すべきは、会説が、科挙制度がないから発展した近世日本の独自の学習方法であつた点である。先に科挙がなかつたために、「己の為」の学問が、中国や朝鮮と異なつてなされる可能性があつたことを述べたが、会説は儒学の理念的な学びの方法、宋明時代に科挙に反対する者たちの「講学」の方法、だつたといえる。儒学が学びを本質としているとすれば、科挙がなく、立身出世がなかつたからこそ、その本質がよく現実化していったといえるのである。

会説という共同読書の方法によつて読書する場の持つた積極的な役割に注目したい。それは、学び主体の儒学の理念を發揮したものである。科挙のない世襲制の近世社会、身分制社会のなかにあつて、学問に志す者たちが学び合つた共同体である。それは学校という枠を超えて広がりをもつていた。学校もその広がりの上にあつたといつてよい。別な表現でいえば、学問に志す者たちの広がりの上に、学校が建てられていたのである。藩校での「教育」はこの学問して会説する人々の学習意欲があつてはじめて、成立したのである。しかし、一旦、先に見たよう

に、一八世紀後半以後、「教育」機関として制度化されること、学習への自発的な意欲がない者たちが学校に入学することになる。そこでは、学校以外の場でこそ發揮できた、旺盛な学習意欲も減退することになる。私塾では、まだしも、とくに就学が強制化された藩校ではそうだつた。ここに、「教育」と学習方法とのジレンマが生ずるのである。

七

本稿では、この会説とともに、講釈（講談）にも注目したい。講釈では、学問的な講釈と庶民教化のための講談、談議がある。武田勘治は、講釈と講談との違いは、江村北海のように本文と註解を併せたものが講釈、本文だけが講談と区別するのではなく、「もともと講釈を俗耳に入り易く、平易で、興味深く聞かせるようにしたものを講談と呼んだ」⁹⁰と指摘している。

学者向けの講釈は、江村北海の『授業編』によれば、雄弁である必要はないという。むしろ「雄弁懸河ノ如ク、滯ル事ナキハ、其席ニアリテ是ヲ聽人、ソゾロニ心酔シテ、其書ノ文義モ、甚ダヨクサバケタル如ク思ヘドモ、退テ其書ヲ吟味スレバ、義ノスマヌ事多シ。ソレヨリハ不弁ナリトモ、無益ノ弁ヲ省キ、有用ノ事バカリヲ、ボツボツト解説スルガヨシ」（巻四、『日本教育文庫 学校篇』六二八頁）という。これにたいして、「俗耳二入りヤスカラシメ、今日ノ人情世態ニ親切ニシテ、聽人ノ

程々ニ從ヒ、益アリテ善ナキヤウニ云キカスヲ主」(同右、六二五頁)とする講談はまさに「雄弁懸河ノ如ク、滯ル事ナキ」語りである。

周知のように、江戸時代、檀家制度のもとで仏教が大きな力をもっていた。広く行われた仏教の説教は講談だった。

狂言綺語も一つの方便なり。釈迦もいりほがむだ口をた、き給ふ。むだ言まじりに語らねば、人の耳に入がたし。御坊達の談議も其通りなり。(「再来田舎一休」、『佚齋櫻山集』国書刊行会、一九八八年、一八九頁)

この学者向けの講釈と講談との区別は、講釈自体を否定した徂徠も、次のように説いている。

仏家にも、談議と講釈とは格別の儀にて、談議は専ら愚蒙の民の念仏題目などを勧め候筋にて、經文を引候て、証拠はかりに僅に一二句ほど引まてにて、經論を首尾連属いたし説候事にては無之、一座切のものにて候。依之聴衆も兼て極も無之、参りか、り次第承り候仕方にて候。仏家にも、講釈は専ら所化の為に仕候ものにて、經論の奥儀を説き、一部連続いたし不承して叶はざる義ゆえ、聴衆をも兼て極め、講釈仕候儀にて、俗人の耳には一圓は不申物にて候。是談議と、主意の替り有之故、如斯候。(荻生徂徠『学寮丁簡書』)

ここで、徂徠は講釈と講談以上のことを指摘していることに注意しなくてはならない。すなわち、「聴衆」が限定されている

るか、いないかが、講談と講釈の区別であるという。講談は不特定多数の聴衆に向けたものであるのたいして、講釈は限られた聴衆に向けたものである。聴衆の不特定か、限定かという数の問題は、学問を学ぼうとする意志があるのか、ないのかにも関わっている。講釈は僧侶たち「所化」に向けたものであるのたいして、講談(談議)は「愚蒙の民」に向けたものである。

聴衆が限定されているか、不特定かは、石門心学の公開講釈を考える時、指標となるだろう。石門心学の公開講釈は、不特定多数のものに向けられているために、講談だと規定することができる。武士のみならず、不特定多数の庶民に向けての講談だった。講談・談議は後藤宏行のいうマス・ローグとしての語りだった。不特定多数者への語りである。

諸藩で行われた月並講釈のように、藩士に向けた講釈もあったが、注目すべきは庶民に向けた講談である。もともと、不特定多数の庶民に向けて講談は、中国の学校のなかでは、行わなものであった。この点は、江戸期の儒者も認識していた。

学校にて講釈を仕り、賤き民にきかせ候事は、異国にても本朝にも、古來曾て無之儀にて候。学校の教、尤講釈をおもには不仕候。(荻生徂徠『学寮丁簡書』)

講釈は御教導第一之義、且四民御教導坏と被仰出も有之候得共、学校之法制には無之事に候。学校に於て四民を教候

と申義は別而古法に無之事に倣。(大島桃年『学政私考』)

ところが、近世日本では、徳川吉宗の時に、湯島の聖堂の仰高門で日講が行われるようになって、学校のなかで講談が行われた。これは、民間の談議の流行に対応したものであったといえる。三田村鳶魚は次のように説いている。「説法談義の興味というものは、元禄よりずっと前からありましたが、その興味は享保になっても尽きません。尽きないのみならず、享保前後に、民間でもむしろ多くの景氣を立てるようになってたのが、この談義説法だったのです」(『教化と江戸文学』)。そもそも、学校の中で、一般庶民に講談することは、中国や朝鮮にはないのではないか。孔子廟で、庶民に向けて講談が行われるなどという現象は、中国や朝鮮では考えにくいのではないか。廟内に入れるのは、士大夫以上の特権だったのではないか。とすれば、聖廟の仰高門での日講は、東アジア世界のなかでは特別なことだったのではないか。その意味で、講談による風俗教化は、江戸期の広い意味での教育を考えるうえで注目すべき現象である。

八

以上、述べてきたように、江戸教育思想史は、「教育」―「教化」と会読―講釈の二つの観点から理解することができるだろう。このうち、「教育」―「教化」が教育目的に関わる概念で

あるのにたいして、会読―講釈は学習方法である。きわめて単純化すれば、主として「教育」が学習方法としては会読に、「教化」が講釈に対応するといつてよいだろう。最後にこのような視角から、どのような問題が歴史内在的に見えてくるのかについて述べておこう。

第一は、学校と「教育」―「教化」の結びつきである。学校はいつごろ「教育」と結びつき、どのように展開し、明治につながるのか。この点については、先に述べたように、江戸時代最初の学校といえる林家塾で「教育」がなされ、一八世紀中ごろ、国家有用の「英才」を「教育」することを目的とする藩校が創設され、昌平坂学問所の成立を契機にして、一九世紀には全国的に広まっていたことを指摘した。また、これと並行して、学校は「教育」機関である一方で、「教化」機関として認識されるようになることにも注意しなくてはならない。よく知られているように、折衷学者細井平洲は、尾張藩明倫堂で庶民教化を行っていた。藩校は「教育」と「教化」の二つの目的をもっていたのである。しかし、これは大きな見取り図であって、何ら実証を経たものではない。

一七世紀段階では、学校は未だ建設されていない。林家塾以外に、どのような構想があったのだろうか。また、一八世紀段階では、国家有用の英才を「教育」するという意味での「教育」が成立するときに、どのような問題を持っていたのかが、検討されねばならない。というのは、藩校で「教育」はすんなりと

行われたわけではないからである。英才「教育」の場となった藩校の中では、必ずしも、人々が自発的に学んだわけではないのである。

学問は他の稽古事とちかひ、不面白事に候故、自然懈怠に及候輩も有之候様被聞召候。総体御奉公は道理に暗候ては御用達少候条、部屋住の人、弱年の面々などは学問を當時の御奉公と心得相勤可申候事。(福岡藩「天明六年七月執政学校師員二告テ書生ヲ論サシム其辞二云」)

「御奉公」であると思つて学問をする。さらには、それができないとなると、就学強制をすることになる。天保年間以降に、多くの藩校で出席強制は制度化されるのである。海原徹によれば、『日本教育史資料』所収の二四三の藩校の内、家臣団全体を出席強制の対象にした藩校が七六藩、三一・三%、士分のみ出席強制、卒分は自由にした藩が八九藩、三六・六%であるという⁸⁰。怠学者を取り締まる罰則も設けられた。

もともと、儒学の「教育」は自発的な意志を尊重していたはずである。しかし、国家有用の人材⇨英才を教育することを目的とするとき、「教育」の自発的な意志を確保することができようか。自ら進んで国家有用の人材⇨英才になろうとするのだろうか。ここには、中国や朝鮮にはない近世日本特有の問題があった。端的にいえば、科擧がないという現実である。学校で教育を受けても、その成果を実現する制度的な保証がなかったのである。では、どうすれば、学問への自発的な意志を

調達することができるのか。この問題が江戸期の藩校や私塾の大きな課題であった。

第二は学習方法の広がりの問題である。「教育」―「教化」の方法として採用されたのが、素読・講釈・会読の三つの学習方法であった。これらは、儒学の読書の方法として自発的な意志を尊重する。江戸時代、この三つの学習方法は、藩校という公的な機関以外にも、さまざまな学びの空間のなかで行われていた。会読による共同読書、さらに広げれば、講釈や素読さえも、学校以外の場所で行われていた。

素読でいえば、一八世紀後半には、四書の素読を自学学習でできるテキストも、広く読まれるようになっていた。『經典余師』は、経書の本文に平仮名の訓が付けられていて、庶民でも手に取ることができた。『經典余師』は何度も改版を重ねられて、多くの読者を得たのである⁸¹。

さらに、学校以外の場所で、講釈や会読も行われていた。講釈は娯楽性を含んだ講談として人々を集めていた。石門心学はその代表者である。さらに一九世紀になると、「ござる調」で講釈(講談)する平田篤胤も現われた⁸²。さらに、講談に飽きたらない人々は、同志を募り、会読による自発的な読書会も行つた。その際、できるだけ難解な書物を共同で読書して、好奇心・探究心を充たしたのである。一八世紀後半の蘭学や国学の新しい思想潮流は、そうした会読の場から生み出されたのである。

学習方法の広がりという観点から、学校における官学と私塾の対抗図式を見なおすことができるだろう⁹⁶⁾。官学は幕府の林家塾(後の昌平坂学問所)と全国諸藩の藩校を指している。これにたいして、私塾は伊藤仁斎の古義堂、広瀬淡窓の咸宜園、緒方洪庵の適塾、吉田松陰の松下村塾などである。これまでの教育史研究では、官学と私塾は対立図式に於いてとらえられてきた。しかし、素読・講釈・会説の学習方法でいえば、官学と私塾との間に、それほど隔たりはない。官学と私塾が違ってくるのは、その方法がうまく機能するか、しないかにあるのではないか。

第三は近世と近代の断絶・連続の問題に新たな視点を導入することにつながる。近代の教育と教化の問題との関連である。明治初期、学制による国民教育が行われると同時期に、神道国教化運動が展開した。教育と教化が明治初期の課題だったのである⁹⁸⁾。

この明治初期の教育と教化は、江戸時代の「教育」と「教化」とどのようにつながっているのか。教育でいえば、藩校「教育」はつながるのか、つながらないのか。この点についていえば、藩校の教育方法との連続性が指摘されている⁹⁹⁾。また、神道国教化運動にしても、マス・リーグとしての語りを行った平田篤胤学派の神道家がその中心を担っていたことは、その意味で示唆的である。

以上のような三つの問題を明らかにすることによって、近世

と近代の連続・断絶説の答えも出てくるだろうと思われる。本稿は、近世日本教育史研究の課題にたいする方向性を提示したところで、ひとまず擱筆したい。

注

(1) 明治期以来の現代までの江戸教育思想史は、山本正身によって概観されている。山本正身『仁斎学の教育思想史的研究』(慶応大学出版会、二〇一〇年)序論第二章「近世教育思想研究史概観」参照。辻本雅史は、明治以後の近世教育史研究について、近世と近代の断絶から連続、さらに断絶へと変遷していると指摘している。辻本は、こうした従来の近世教育史研究を批判して、「近世から近代を照射する」視座を提唱している。すなわち、近世を近代とは異なる世界としてとらえることで、他者としての近世世界から近代を批判的な見直すことを説いている。辻本雅史「教育学における「江戸」への視線―日本教育史学の成立をめぐる―」(初出「江戸の思想」一〇号、一九九九年、『思想と教育のメディア史』所収、ペリカン社、二〇一一年)参照。

(2) 『近世日本社会教育史の研究』(改訂版、青史社、一九七六年)所収。このほかに、藤原敬子「我が国における「教育」という語に關しての一考察」(『哲学』第七三集、三田哲学会、一九八一年)、同「広瀬淡窓の教育観―「教育」

の語を中心に」(『季刊日本思想史』一九九号、一九八三年) 参照。

(3) 森重雄『モダンのアンスタンスー教育のアルケオロジー』(ハーベスト社、一九九三年)、広田照幸「ハ教育的Vの誕生ー戦前期の雑誌分析から」(『アカデミア 人文社会科学編』五二号、一九九〇年) 参照。

(4) 森重雄前掲書、二二頁。森は近世と近代の断絶を強調する。森によれば、「教育」という言葉は、学制以後に、ということとは近代になって近代学校装置を通じてもたらされてものである。しかし、後に述べるように、近世には、「教育」という言葉が存在し、藩校という学校装置と伴って使われていたことは注目すべきである。

(5) 石川謙は、「教育」の初見は山鹿素行の『治平旧事』であるとす。「国語として使用した早い例は、我々の目に触れた限りでは、山鹿素行の『治平旧事』(巻之四)に見えてゐる」徳立則人倫明也。父母於天下、教育於海内、其功久而長」(『山鹿素行集』巻一、目黒書店、一九四三年)と見えてゐるものである(前掲『近世日本社会教育史の研究』七二頁)。「治平旧事」(別題『治平要録』)の成立は天和二年(一六八二)であつて、鶯峰の「西風涙露」より遅く、「教育」の初出とは言えない。そのうえ、素行の用例は教化の意味であつて、孟子の英才「教育」ではない。

(6) 拙稿「林家三代の学問・教育論」(『日本文化論叢』二三号、

二〇一五年) 参照。

(7) 『鶯峰林学士文集』巻下(近世儒家文集集成12、ぺりかん社、一九九七年)二〇九頁。

(8) 『童子問』(岩波文庫、一九七〇年)一九五頁。山本正身「仁齋学の教育思想史的研究」三三五頁参照。

(9) 『日本倫理叢編』巻八、二二二頁。ただし、益軒十訓のなかには、「教育」という言葉はない。

(10) 『荻生徂徠』(日本思想大系36、一九七三年)一二頁。

(11) 『日本倫理叢編』巻七、三三二頁。広瀬淡窓は、この芳洲の木下順庵評を引照して、「錦里ノ行状ハ、詳シク知ラズ。門下ニ英才多キコト、此人ヲ以テ第一トス。其弟子兩伯陽ガ橘窓茶話ニモ、錦里ヲ評シテ、其英才ヲ教育スルノ一事ヲ挙グ。其他ハ予ガ知ル所ニ非ズト云ヘリ。非常ノ英雄ニシテ、其光ヲ包ミタル人ナルベシ」(『儒林評』、『日本儒林叢書』巻三、五頁)と、順庵の「英才」「教育」を高く評価している。

(12) 『瀟水叢書』(近世儒家文集集成14、ぺりかん社、一九九五年)一四四頁。

(13) 『日本教育史資料』第三冊、一九六頁。

(14) 同右、二〇二頁。

(15) 『江戸時代の教育』(松井弘道訳、岩波書店、一九七〇年)四〇頁。また、亀井南冥は、時習館の「学校ニテ人オヲ仕立ル事」(『肥後物語』、『日本経済叢書』巻一五、四九五頁)を紹介している。ただし、南冥は「教育」という言葉を使わず、

「学校ヲ諸士ノ仕立所ニ致シタ」（同右、四九六頁）とあるように、「仕立」と表現している。

(16) 『熊本県教育史』上巻（熊本県教育会編、臨川書店、一九七五年）一一八頁。佐川朋は成立時を天明五年とする。佐川によれば、中山黙斎は天明四年（一七八四）時習館の居寮生となり、寛政元年（一七八九）には岡田寒泉や古賀精里のもとへ遊学している。寛政二年（一七九〇）帰郷し、再び時習館の入学を命ぜられ、総教堀平太左衛門より居寮生の世話役「塾長」に任ぜられた。佐川朋「熊本藩校時習館における人材育成—居寮制度を中心に—」（『日本の教育史学』四〇号、一九九七年）参照。

(17) 『日本教育史資料』第五冊、六一二頁。

(18) 同右、六〇八頁。

(19) 『日本教育史資料』第五冊、四七九頁。

(20) 同右、四八〇頁。

(21) 『日本教育文庫 学校編』九〇頁。「改革鑿制」の按文には、林家塾の「私塾」から「学問所」になったことに関連して、「寛文庚戌、林恕の請に従ひ、史館の餽粟を以て学費と為し、以て四方の英髦を待ち、其れ之れを教育す。士庶に限らず、生徒を許し、皆な笈を負ひて遊ぶ」（『昌平志』巻二、寛政一〇年一二月条）と、林鶯峰の時に「教育」が行われていたことを記している。

(22) 『御触書天保集成』巻下（岩波書店、一九四一年）四一八

頁。石川謙『近世日本社会教育史の研究』七六頁所引。

(23) 本山幸彦はこの転換について林家塾のみならず、教育思想の転換にとらえ、「元禄時代までの文治主義をめざす為政者教育、あるいはたんに教養主義的な儒教の政治理想をめざす教育は、寛政時代には姿を消し、ここにはっきりと近世国家の思想的基盤強化のための幕臣教育が出現したのであった」（『近世国家の教育思想』思文閣出版、二〇〇一年、一〇七頁）と指摘し、幕府の寛政改革以後、「藩校の教育目的を国家有用の人材育成に求める藩」（同右、一六九頁）が全国的に増加すると説いている。こうした教育思想の転換は、もともと石川謙の藩校理解がもとになっている。石川は、「藩校の教育方針」は享保・宝暦頃を境として、精神の陶冶を求める人文主義から「人間生活の社会的関係を規整し改善する」ことを目標とする実科主義へ転回したと論じている。石川謙『日本庶民教育史』（刀江書院、一九二九年、改訂版玉川大学出版会、一九七二年、八一頁）参照。江戸期の学校基本的な考えの転換には同意するが、これまでの研究史では、この転換が「教育」概念にとつての画期であったことに注意していない。

(24) 『寛政異学禁関係文書』（『日本儒林叢書』巻三、二六—二七頁）。

(25) 拙著『江戸の読書会』参照。

(26) 『日本教育史資料』第一冊、八四五頁。

- (27) 同右、第八冊、一頁。
- (28) 同右、第一冊、六六五頁。
- (29) 同右、第五冊、四七一頁。
- (30) 『日本教育文庫 学校篇』三五二～三五三頁。
- (31) 『日本教育史資料』第一冊、一頁。
- (32) 同右、第一冊、五八三頁。
- (33) 『日本教育文庫 学校篇』一八三頁。
- (34) 入江宏「公議所議員の学制構想」(幕末維新学校研究会編『幕末維新期における「学校」の組織化』所収、多賀出版、一九九六年) 参照。
- (35) かりに他者から教育する者と認められたとしても、居心地の悪いものだったろう。海保青陵の次のような言葉はそれを示唆している。「鶴ナドハ浪人儒生ノコト權威アロウハツナシ。左レドモ人ノ上座ニ座シテ人ヲ教育スル者ナレバ、一人人々鹿末ニハアシラハヌ也」(『養心談』、『日本経済叢書』巻一八、一一七頁)。
- (36) 『佐藤一斎・大塩中斎』(日本思想大系46、岩波書店、一九八〇年) 一〇〇～一〇一頁。
- (37) 『日本儒林叢書』巻三、二二頁。前掲藤原敬子「広瀬淡窓の教育観」参照。
- (38) 『淡窓全集』巻中、三七頁。
- (39) 拙稿「広瀬淡窓における学校と社会」(『日本文化論叢』一七号、二〇〇九年)
- (40) 『講孟余話』(岩波文庫、一九二六年) 二二二頁。
- (41) 同右。
- (42) 常盤潭北については、佐久間正「常盤潭北の思想」(『徳川日本の思想形成と儒教』ぺりかん社、二〇〇七年) 参照。
- (43) 『日本教育文庫 訓誡下』一一三頁。
- (44) 石川謙前掲『近世日本社会教育史の研究』七三頁。
- (45) 同右、七五頁。
- (46) 『徳川禁令考後聚』巻三、第一帙、一四五頁。
- (47) 『日本経済叢書』巻一六、二七八頁。
- (48) 『日本経済叢書』巻一九、四三二頁。
- (49) 前掲『佐藤一斎・大塩中斎』五〇頁。
- (50) 『日本教育文庫 訓誡篇中』二〇六頁。
- (51) 教育と教化の両方を視野に入れた研究としては、石川謙「江戸時代末期における教育・教化の観念」(『近世日本社会教育史の研究』)、衣笠安喜「近世日本の儒教と文化」(思文閣出版、一九九〇年) Ⅲ第二章「教化・教育・民衆運動」参照
- (52) 石川前掲『近世日本社会教育史の研究』六五頁。
- (53) 高橋陽一「共通教化の基礎仮説―近代日本の国民統合の解明のために―」(『研究室紀要』二二号、東京大学大学院教育学研究科教育学研究室、一九九六年) 参照。
- (54) 高野秀晴「教化に臨む近世学問―石門心理学の立場」(ぺりかん社、二〇一五年) 参照。

- (55) 石川前掲『近世日本社会教育史の研究』六七頁。
- (56) 増穂残口『神国加魔祓』（享保三年刊）には、「俗儒の記事の徒が、毛唐人の口真似して、僧法師をにくみ。釈尊の教化をさらふ」（巻地、『神道大系論説編 増穂残口』神道大系編纂会、一九八〇年、二七九頁）とあり、「釈尊の教化」にルビはないが、「支那にも教化（けうくは）の夷に落、風俗のかたぶきやぶれしをなげかざるや」（巻天、二七一頁）とある。また、『神国増穂草』（宝暦七年刊）には「是国風に随ひて教化（きやうけ）かはる証なり」（巻上、四〇二頁）とルビを振る。「きょうか」と「きょうけ」が並存している。
- (57) 『教育学辞典』（岩波書店、一九三六年）石川謙執筆「教化」の項目。
- (58) 江戸期の儒者と僧侶の儒仏論争においても、五倫五常の教え自体が前提となっている。拙稿「仮名草子における儒仏論争」（『近世神道と国学』所収）参照。
- (59) 近世前期には、儒学者と僧侶が三世因果の理をめぐって論争した。拙稿「仏教と江戸の諸思想」（末木文美士編『新アジア仏教史』13 日本Ⅲ 民衆仏教の定着』佼成出版社、二〇一〇年）参照。
- (60) 『通俗経済文庫』巻九、三〇六頁。
- (61) 前掲『荻生徂徠』四七三頁。
- (62) 『佚齋樗山集』（国書刊行会、一九八八年）一八四頁。
- (63) 俵木浩太郎『孔子と教育—「好学」とフィロソフィア』（み
- ずず書房、一九九〇年）参照。
- (64) 前掲『江戸時代の教育』三三二頁。
- (65) 拙稿「近世儒学論」（『日本思想史講座3 近世』ぺりかん社、二〇一二年）参照。
- (66) 『講孟余話』（岩波文庫、一九二六年）一一一頁。
- (67) 中内敏夫『近代日本教育思想史』（国土社、一九七三年）七〇頁。
- (68) 江森一郎『勉強』時代の幕あけ』は「学習法的教育観」を論じている。江森によれば、貝原益軒に典型的な「学習法的教育観」は、立志を重視し、「自ら疑問を持ち、問いつづけることを奨励する」特質をもっているという（二二八頁）。また山本正身は、手習いの学びと素読・講釈・会業の学びについて、「江戸時代においては教える側と学ぶ側との関係からなる教育的世界が、いわば学ぶ側の「学習」という営為を中心に成立している」のたいして、「近代学校という教育的世界が、教える側の「教育」的営為を基軸として成り立っている」点で「著しい対照をなしている」と指摘している（『日本教育史』慶応大学出版会、二〇一四年、五四頁）。
- (69) 江森一郎『勉強』時代の幕あけ』（平凡社選書131、一九九〇年）一七九頁。
- (70) 子安宣邦も、「孔子とは最初に「学ぶ」ことを自覚的に始めた人物であり、「学ぶとは何か」を最初に問うた人物である」ととらえて、「教育」が近代の翻訳的漢語であったことに注

意し、『論語』解釈に安易に「教育」を持ちこむことを批判している。子安によれば、京都の伊藤仁齋の古義堂や大坂の懐徳堂を想起しながら、「江戸時代の学校とは、自発的、志をもって「学ぶ」もの場であっても、上からの「教育的」施設ではなかった」という。先に見たように、藩校のなかで、「上から施される訓練であり、上からし向けられた他律的な習得である」「教育」が行われていたことも事実なので、江戸時代の学校一般とすることはできないが、江戸時代の学校の一つの特性として、そこが「学ぶ」場であったという一面を鋭く別括している。子安宣邦『思想史家が読む論語―「学び」の復権』（岩波書店、二〇一〇年）参照。

(71) 鶴成久章「中国近世の書院と宋明理学―「講学」という学問のかたち」（小南一郎編『学問のかたち―もう一つの中国思想史』汲古書院、二〇一四年、一五四頁）参照。

(72) 会説と講釈の二つの学習方法と儒学思想との関連について、これまでの研究史では、会説は徂徠学派、講釈は朱子学派に適合的であるとされてきた。たとえば、鈴木博雄は、「朱子学派は個人の道徳的修養を学問の主なる目的としているし、政治的には道徳的教化を藩校教育の目的としているから、大勢の聴衆を対象とした講釈という教授形態が最も効果的である」のたいして、「徂徠学のように、知識を尊重し、個性教育を重視する学派は、講釈よりも会説や輪講という教授形態が中心となる」と論じている（『近世藩校に関する研究』

振学出版、一九九五年、三九四頁）。しかし、後に論ずるように、会説は徂徠学ばかりか、朱子学派の人々も行っている。(73) 拙著『江戸の読書会』（平凡社選書232、平凡社、二〇一二年）参照。

(74) 辻本雅史が、学びの復権というとき、儒学の学ぶ主体が前提となっている。『学び』の復権―模倣と習熟―（角川書店、一九九九年）。しかし、辻本雅史の場合、身体的な学習という側面から素読を重視している。

(75) 『日本教育文庫 学校篇』六〇二―六〇三頁

(76) 『近世日本学習方法の研究』（講談社、一九六九年）二三七頁。

(77) 『日本儒林叢書』卷三、六頁。

(78) 清田儷叟『芸苑譜』（明和六年序）には、「講釈講談ノチガヒハ、猶談議ト説法トノ如シ。書生輩ハ云聞ルニハ、講釈モ宜シ。其外ハ皆講談タルベシ」（『日本詩話叢書』卷六、文会堂書店、一九二〇年、八頁）と、講釈と講談（談議）の違いを述べて、講釈が「書生輩」に向けてなされるとしている。

(79) 後藤宏行『語り口』の文化史（見洋書房、一九八九年）、辻本雅史『マス・ローグの教説―石田梅岩と心学道話の「語り」』（『思想と教育のメディア史』ペリかん社、二〇一一年）参照。

(80) 『日本儒林叢書』卷三、五頁。

(81) 『日本教育史資料』第五冊、五五二頁。

(82) 『三田村鳶魚全集』(中央公論社、一九七五年) 二三卷、六一頁。

(83) 『日本教育史資料』第三冊、四頁。

(84) 『近世の学校と教育』(思文閣出版、一九八八年) 九頁。

(85) 鈴木俊幸『江戸の読書熱―自学する読者と書籍流通』(平凡社選書227、二〇〇七年) 参照。

(86) 講釈家としての篤胤については、拙稿「平田篤胤の講説―『伊吹於呂志』を中心に―」(『日本文化論叢』二二二号、二〇一四年) 参照。

(87) たとえば、鈴木博雄「近世私塾の史的考察 ―元禄―享保期の私塾を中心として―」(『横浜国立大学教育紀要』一号、一九六二年) では、「体制を擁護する側の官立的教育と体制を批判する側の私学的教育」の二項対立図式である。「要するにその教育目的において、私塾はその他の教育機関にはみられない自由を享受した、とくに武士の学校であった昌平黉や藩校とははつきり一線を画したのである」(海原徹『近世私塾の研究』思文閣出版、一九八三年、一三三頁)。

(88) 谷本穰『明治前期の教育・教化・仏教』(思文閣出版、二〇〇八年) 参照。

(89) 勝田守一・中内敏夫『日本の学校』(岩波新書、一九六四年) 六八頁。