

わが国近代初期の学問（学習）主義から 教育主義への移行過程について

——ヒト本来の学習が成立するための要件の探究——

松 野 憲 二

はじめに

わが国近代初期における、旧時代の学問（学習）主義から新時代の教育主義への、生活意識次元の変質過程実相の一端解明をテーマとした。

「学問」は旧時代、近現代のわれわれがそうするように、専門的営為およびその成果をも意味したが、それよりも、ヒト本質実現によった生活自立への、自然法的な学習行為を観念する方が普通であった。そう観るのが、旧時代の心性実態に近い解釈である。自然法は、旧時代の生活心性で表現すれば天道である。天道に内動する自分が自覚され、ば、内的自然法である理性が機能し、学問主義の心性が自然に成立する。天道はもともと自然のものであるから、必然・不可避な存在の法則であり、生命現象の運動法則である。ヒト生命現象は、内的自然法である天道を自覚し、その必然の意義を自己の当為の課題として実現するために、自己を形成する。学問主義つまり学習主義は、学習の問題を、学習の側から捉えようとする立場であり態勢である。ヒトの本来性である、理性に囚った自覚の性質を振り所にしている。教育の問題を学習の側から捉える態勢ではない。教育主義は、学習の問題を教育の側から捉えようとする立場であり態勢である。教育主義の基本矛盾は、自覚存在ヒトの自己形成行為を、教育の側の主導性において実現しようとするところに在る。同じ事柄を、学習の枠組みで観るか教育の枠組みで観るかに、すでに、学習主義と教育主義の態勢の違いが生ずる。

「学制」施行は、学校を教育の場とする教育主義体制の具体化であった。学校は、学問の場から教育の場へと変質した。現代、学習権思想等が教育主義あるいは学校教育主義に問題を提起しているが、この時期以降の、教育主義心的態勢を引き継いでいる現代のわれわれには、学校が教育の場であることに、まだ余り違和感がない。生活意識化した教育主義心性の故である。学校を学問所とみるのが、学問主義つまり学習主義の心性である。「学制」の発布・施行を画期として、人びとの生活意識は、学問（学習）主義から教育主義へと転換していったが、それ以前の長い時代状況の中で学問（学習）主義意識が生活化・慣習化していたために、「学制」の発布・施行という衝撃をもってしても、新時代教育主義への認知意識の転換に比して、慣習化して即自態的に機能する生活意識の変化には若干の遅れがあり、新時代へのずれ込みがあった。遅れ・ずれ込みの典型は「学制」趣意を述べた太政官布告文にみられる。

後述するが、「学制」布告文⁽¹⁾では周知の如く、「教育」の語は用いずに「学問」（「学」）を用いた。新時代学校体制の意義を、新学校で学習する者に直に伝えようとする心的態勢が読み取れる。教育ではなく学問を用いる姿勢は「学制」期、少なくとも前半の社会一般心性の基調であったと考えられる。姿勢は学習者の側からのものであり、前時代状況の中で生活化された、学問（学習）主義意識に因るものである。意識の移行過程に失われてい

ったものの質を解明する意義が、生活化された学問主義心性に認められる。

学習（学問）主義と教育主義の対比

学習（学問）主義は、ヒトの本質と学習の本質に根拠がある。本質は本来性である。われわれが創造するものではない。もともと自然であり天道である。

ヒトの本来の性質は、自分の存在意義を問いてそれを自己責任で実現していこうとする、理への性の機能にある。理すなわち実在の動態であって実在への性質である理性は、独立自全態でなければ成り立たない。理性に基づいて実存するヒト個体は、自己原因的に在ろうと自覚し、自分の実存に即して本来性へと自覚を展開する。自己保存・実現のために、経験により行動を持続的に変容して生活力を獲得する学習行為は、ヒトを含めた、個体成立への学習係数を生来に持っている動物の種に、生存する上での不可避な課題である。自己の属する種であるための、生活力形成への経験獲得行為を、理性体であるヒトは自覚的に行う。自覚的に経験を獲得し自分を再組織・形成して、自分の生物個体としての自律運動態である自己同一性を、自覚的な自我同一性に統合機能せしめ、自己超越的な超自我の主体に成ろうと志向し、ヒトを実現すべく意志する。ヒトの学習は、自覚動機に基づかなければ成立しない。

教育主義意識の枠組の中にいると、自覚動機に基づく学習を年齢に係わる問題としてしまい、低年齢者の、ヒトとしての本来性である自覚の性質を軽視して、結局、本来の性質の発達・活性化を妨げてしまう。自覚の性質機能が年齢に係わる、という誤認は根本において、教育の側に在る自分を自覚完成態と錯覚するから生ずる。自覚存在とは、自覚を課題とする存在の意味である。自覚を課題とすることを、自覚するところから始まる。それに気づくことがなければ始まらない。年齢に拘らずヒトは自覚可能態であり、未熟であり、完成への課題を避けがたく背負っている。

ヒトには、早くから自分感の発達することが科学的に知られている。乳幼児期に現象する自分感とは、自分という個体の、生まれながらの自然な自己同一性が感覚された意義に観ることが出来る。客我の感覚現象は、自覚の性質である。理性を本質とするヒトの胎児は自覚可能態であり、成人も自覚可能態であって、質としては同列である。自分が完成態であると思った時には、出発点に戻っている。自覚は常に可能態であるのに、性質の機能が低下すると、完成態であると錯覚したりする。未完であるから我々は自覚存在なのだ。未完から完成に至る過程は自覚の問題であり、ヒトの主体的問題である。自覚の性質は初めから自覚の性質であって、他のものではない。自覚の発達とは、年齢段階を辿りながら自覚の資質が、経験によって再構成されて状況に展開することであって、初めから自覚の性質の展開である。基本概念を捉え損なうと、いわゆる発達段階説の意義も空洞化する。教育主義の感性は、このような意識状態に生まれる。

自他ともに、自覚を課題とする種の個であることへの共感が、実感として内発しなければ、ヒトの教育に携わるべき専門的資質は、基本において保証されない。状況内に自己を个性的に実現していく、生活自立のための自覚による自己形成行為、その可能態への助成がヒトの教育であって、年齢に拘らず、学習個体の自律的自己決定能力の展開過程を展望した助成でなければ、ヒトの教育ではない。助成の成果は、即時的に期待されるものではない。しかし、その時点で何らかの成果を見込まなければ、責任は果たせない。教育の側

の専門的見識・力量が問われる。理性の機能、自覚の性質の活性化・成長発達を妨げては、ヒトの教育は成立しない。動物一般は即自性の存在であり、ヒトは同時に対自性の存在である。ヒト個体は、複合の自分の性質を自覚的に統合して、本来の自己へと学習を展開する。

近代以降、欧米近代思想の影響を受けて教育界は、意図的な教育の働きかけを主体とした思考の枠組みで自覚存在ヒトの学習問題を捉える、という誤りを犯して来た。ために、長い生活経験の中で形成されて来た、自覚を促す本来の働きかけの意義を疎外したことは、既に知られている。近代外来思想の影響は、教育と形成の機能は異なるとする、或いは、本質的教育と機能的教育を対比する思考枠組みである。原理は、当為と存在を対比して別物視するところに在る。「まさにそう在るべきこと」と「そう在らざるを得ないこと」を別の事とする認識の形態が生じて、本質と本来性が区別されることに成る。ヒトとして生を享けたという実存に必然の条理を見出さず、学習係数において自己保存・実現せざるを得ない、種の自然法の不可避性を自覚しなければ、種に個性的に自己を実現することが、自然にヒトの必然な当為課題であることを了解し得ない。学問（学習）主義から教育主義への変化は、「後から追ひ立てまた突き出す」教育観から「前に立って引っ張って行かうとする⁽²⁾」教育を主体と観る教育観への、変質の問題である。

実存に不条理を観るのではなく、事実の全体像に、本来性という実在の性質つまり本質を観なければ、学習主義の意義が了解出来ない。ヒトの学習は自覚動機に基づく、という原理的枠組みに拠らなければ、教育の実在性は明らかにならない。ヒト本質における学習の成立するか否かが問題であるから、思考の基本枠組みは学習の本来の意義に在る。

「学制」の太政官布告文に観られる学習者に語りかける姿勢

「学問」を拠り所にして：近代初頭、開明主義の潮流を、当時の人々が歴史的な必然に認知したとしても、その意識にも困った、以前からの慣習化された生活意識の変容には、一般に時間の遅れがあったのは当然のことである。認知意識次元と実感次元の隔たりがなければ、実践性の問われることもない。文明開化を背景に実施された「学制」、その新学校体制に示された新しい教育観に対応する、生活意識の一般的醸成にも、遅れのあったことはよく知られている。断わるまでもなく当期、開明主義は奔流であって、教育主義意識状況は、認知意識の次元で急速に社会一般のものに成っていった、と言うことが出来る。同時に、近代初頭へとずれ込んでいたと思われる学問（学習）主義意識は、その時点では、社会一般の意識の実態として、まだ下意識的には常態であったと言って差し支えないように観られる。こうした意識状況の変移過程は、「学制」立案に携わった人達のものであった、とみられる。

「はじめに」で触れたが、「家に不学の人なからしめん事を期す」（以下、布告文引用では振り仮名省略）の文で知られた「学制」趣意を述べた太政官布告文は、「教育」の語は用いずに「学問」を使っており、文中には「学問は身を立るの財本ともいふべきものにして人たるもの誰か学ばずして可ならんや」とある。誰でも学問という姿勢に、旧時代学問主義心性様式を読み取らざるを得ない。主に学問（学習）する側へ直接に語り掛けようとする心的態勢を基調としていた、とするのが妥当な観方と思われる。

主意は、欧米風開明主義の学問（学習）の勧めであり、開明主義教育の勧めではないよ

うにみえる。しかし、布告文の果たした歴史的役割からすれば、古い学問主義ではなく、新しい教育主義を勧めたことになる。「学制」自体は総じて明らかな新学校教育主義の宣明であり、地域ごとに実態化していく「教育所」である学校の窓のギヤマンは、新時代の感覚を象徴していたし、学校の窓のギヤマンに象徴される新しい教育主義の感覚は、人びとの心性に慣習化していた、生活意識としての学問主義感性の様式を捩り所に広まっていった、と観ることが出来る。

もっとも、布告文は後半で「父兄」に、子弟を「学に従事」させるよう説いているし、「不学の人なからしめん」を「学問させる」の意に読めば、近代以降に醸成された教育主義心性からすると、させる学習とする学習はほぼ等価である、との意識が現象するから、布告文は新教育宣言と観て、さほど差し支えないことには成る。実際に近現代期は、この布告文を、新教育理念の宣明と捉えるのが普通である。しかし、生活自立のために「人たるもの」誰でもが学問すべきを繰り返し唱える文体からは、学習者に直接態で説くのが大筋の趣旨であることを、否定するのは難しい。執筆者は当然に、西欧流新学校体制の意義に通曉していた筈であり、それは、外来の西欧的な教育主義理念に基づくものである。「学制」案に強く影響を及ぼしたとされる『仏国学制』冒頭部分「小学総論」では、小学校を「教育所」と表記している。『和蘭学制』（明治2年刊）冒頭「小学条例・第一項・一般ノ規則・一章」には、いきなり「小学校ヲ二種ニ區別シテ……通常ノ小学校ニ於テハ左ノ科目ヲ教授ス」と記されている⁽³⁾。学校が教育所であることが前提にされている。

学習する側に対して教育する側を主体と意識すれば、教育的立場を共通項とする「父兄」へ、新しい教育の在り方について語りかけるのが筋であろう。因みに、教育主義の行き着いた先である、約70年後の新教育宣言「教育基本法」前文は、「教育」の語だけを用いて、個人の尊厳を重んじ人類の福祉に貢献し、真理と平和を希求する人間の育成の決意を宣言している。学習者への価値実現の期待を一方的に表明して、教育主義心性態様の特徴を顕している。出来上がった近現代心性からすれば、教育に関する事柄については、学習させる側に実現を期待する価値について、教育する側が、相互に了解し合う性質のものである。教育理念を述べるなら、当然、教育する側に語りかけるべきである、という心性状況が完成形態に至っている。

布告文執筆者は、新学校教育主義の意義を踏まえていると考えられるにも拘らず、新時代に相応しい学校体制の意義を説くのに、教育ではなく学問（学習）の概念に捩り所を求めて、学習者に直に語りかけようとした。学校に関わることを記す時にはそのようにするのが当然、という下意識的実感があったからだと考えられる。慣習化した意識は当の生活体にとって、半ば無意識的つまり即自態的な意識現象であるから、躊躇いが無い。だが、無意識的姿勢にしては、明確で、それと判るものであり過ぎる。

すなわち、文中、「学校」には「がくもんじょ」の、学制の語には「がくもんのしかた」、「教則」には「をしへかた」という訓読み仮名が振られている⁽⁴⁾。文には「今般文部省に於て学制を定め追々教則をも改正し」（引用文の下線は筆者：以下同断）とあり、学校は学問所であり、学問をなさしめるのが教育である、ということに成る。教育機能を踏まえながら学校を学問所とするのは、明らかに旧時代の学問主義論理である。近現代的に学校は教育の場である。近世的に学校は学問の場であって、学問に係わるのが教育であった。学校の機能の中核は学問であった。

『学問のすゝめ』：意識的な学問主義の姿勢をどう解釈するか、の手懸かりの一つは、新

文明への啓蒙の書である福沢諭吉の『学問のすゝめ』（初編）の内容に在る、と考えるのは当然であろう。布告文との内容酷似が言われる『学問のすゝめ』（初編・明治5年2月刊⁽⁵⁾）は、学問（学習）する側へ直接に語りかけよう、との姿勢で記述されていることは歴然としている。と言うよりは、学問のすゝめという本の標題からすれば福沢は、当時の人びとに普通な、学問主義心性へ訴えかけようとした、と推測される。その心的態勢には、社会の指導的立場に立つような人によくみられる、功利的視座も窺われないことはない。しかし、有名な開巻劈頭の「天」が創造主の読み替えであることは、良く知られている。天は、自助努力によって自らの生活を構築していくように人を造っている、と説く。前時代に広く読まれた『実語教』の語句を「人学ばざれば智なし、智なき者は愚人なりとあり。」と引き合いに出しながら、説いたのは、一身独立、誰でも生活自立への学習つまり学問つまり「人間普通日用に近き実学⁽⁶⁾」である、新時代的内容習得の意義の自覚である。

説かれているのは、一身独立の趣意における、新時代の実学の内容の意義である。生活実践の意義つまり実学的意義は、旧時代、学問の基本課題であった。学問の基本課題は、ヒトの種としての尊厳性を生活に実現するために、自己の本来性を実践化することであったが、長い旧時代状況の過程で、学問は知識主義的弊害を生じていた。布告文が「之を身に行ひ事に施すこと能ざるもの少からず」と「沿襲の習弊」を唱え、福沢が「学問とは、ただむつかしき字を知り、解し難き古文を読み、和歌を楽しみ、詩を作るなど、世上に実のなき文学を言うにあらず。⁽⁷⁾」と言うところの実態があった。しかし、旧時代の実学的文化理想は、明らかに、ヒトの意義における生活自立への学問の実践に在った。自分なりの個性・立場で社会的責任を果たせるように自己を形成しなければ、生活自立が具体化しないのは、摂理であり天道であって自然法である。「蓋し政府の働は猶外科の術の如く、学者の論は猶養生の法の如し。⁽⁸⁾」と述べ、専門的な学問が政治権力から自由で独立していなければ、専門学者は世の啓蒙という社会的責任を果たせない、と説く福沢の見解は、その経歴と重ね合わせて広く知られているところである。独立自尊が、福沢の一貫した姿勢であることは否定出来ない。

啓蒙の意図には功利的視座が含まれる。しかし、福沢の心的態勢を単なる功利的思惑に捉えるもの、と解釈するのはむずかしい。意義の自覚に捉らなければ学問は始まらない、という学問主義心性は、福沢自身の生活実践上のものであったと考えられる。福沢の新時代の実学内容の唱導は、布告文の「日用常行言語書算を初め士官農商百工技芸及び法律政治天文医療等」の説述と全く同趣旨であり、旧時代とは質が180度違う。内的実学と外的実学の相違である。しかし、生活自立のための自己形成とする、旧来学問（学習）と、機能概念の基本枠組みは同じである。

新学校制度の趣意を広く徹底しなければならない役割を担っていた布告文が、学制に「かくもんのしかた」「学校」に「かくもんじょ」と取えて振り仮名せざるを得なかったのは、人びとの心性に学問主義の意識態様が一般化していた証左である、と言えよう。一般化していると認知するから、敢えて新教育主義的ではない、学問主義的な意味の振り仮名をして、学問主義意識形態に訴えかけようとしたのではないか。一方、旧時代の生活経験によって培われた学問主義心性が基調になっていて、布告文執筆者自身が、主体的に「かくもんのしかた」「かくもんじょ」の振り仮名を選択したとすれば、ヒトに生を享けた者の自己保障への生活行為は、自然法の自覚に基づいた自己形成の意義に在る、という理念の生活化の証拠である。そうであれば、伝統の儒教的文化理想である政権性善観の実践理念が、

自分の社会的立場への責任感に活性化したもの、と言えよう。この趣旨からすれば「学制」第1章の「学政」は、学習者各個の学問行為が充分になされるための行政の意となり、学問所としての学校に関する行政の意味になる。『仏国学制』『和蘭学制』等で使われる学制の原義は、学問の仕方の制度であった。いずれにしてもこれらからは、学問主義心性様式の姿勢は、意識的なものであると言わざるをえない。

布告文の学問主義的な心性様式の態勢が、比較的に功利的なものであったのか主体的なものであったのかは、この際には副次的問題である。近代初頭、近世学問主義生活意識の心性様式がまだ引き続いていて、と観られるところに意義がある。明治5年正月の文部卿・大木喬任による「学制」制定に関する上申書には、「天下在来の諸学則ヲ廃シ……其教授ノ法ヲ新ニシ其受業ノ規ヲ新ニシ⁽⁹⁾」とある。受業ノ規を教授ノ法と平等に扱う心的態勢は学問主義のものである。しかも、自然で慣習的なもののように観られる。文の前段では、国家の富強安康の源である人びとの才芸が進長するためには「学校之設教育之法其道ヲ不可不得」と述べている。新学校教育主義を唱えるのに、在来の学則（学問の方法準則）を廃して、教授ノ法と受業ノ規の一新を言うところに、言わば、即自態的で慣習的な心的態勢を読み取ることが出来る。この文は「学制」布達時に近い文部卿によるものであるから、「学制」草案に携わった人達に、慣習的な学問主義心性様式の在ったことを察するのが見当はずれである、とは言えないだろう。

年少者への姿勢：学問する側への直の語りかけの問題自体に戻る。学問する誰でもを対象に想定していると言っても、近現代の者からすればそれは、「自ら奮て必ず学に従事」することの出来る青年学徒のことではないか、と思うのが自然である。布告文中の、藩校の学習実態を念頭に置いたと思われる、学問を「士人以上の事」とする沿襲の弊風の指摘をみても、「学制」発布に関する、文部省から太政官への伺文にある「一般人民ノ文明⁽¹⁰⁾」化を期する開明主義的啓蒙の意図を読んでも、布告は、新学制の趣意を国民全体に普及しようとするのが主な目的であって、対象に低年齢者を強く意識している、とは考えられない。

しかし、「学制」「着手ノ順序」の第一が「厚クカラヲ小学校ニ可用事」であったことは周知されている。年少者は視野に入っている。当代にずれ込んだ生活意識からすると、知識層が理屈っぽく「性即理」と言おうが「心即理」としようが、天道を自覚して自己を形成し生活自立する必然の当為課題は、生まれた時からヒトのものである。年少者も例外ではない。成人は年少者の自覚を誘発する責めを担っていた。だから例えば、子どもの成長の節目ごとの通過儀礼は、後ろから追い立て、自覚を促す機能を果たそうとする意図を基調としていた、と受け取ることが出来る。布告文では、誰でもの学問の主意徹底が意図されていると同時に、語りかけの対象に年齢層の限定は意図されていない。年少の初学者は無意図的に意識されている、との解釈に蓋然性が高い筈である。

年少の者に、人の在り方について語りかけるのは、普通のことでなかったのか。観方の根拠となる例を挙げる。最初の文部省「小学教則」には、下等小学第6級「読本読方」の「課業」の書として『学問のすゝめ』（初編）を例示している⁽¹¹⁾。教科書とするより課業書とする方が、課程の実質に適合している。課程の単位は以後の教科のような教育内容の分節単体だけではない。内容分節単体と授業方法の口授との組み合わせがみられる。さらには、内容とともに読方・輪講・暗誦・書取・温習等の学習方法が対等に組合わさった複合形態の課業が単位である。輪講といえば〇〇（学習内容）についての輪講であり、書取といえば〇〇についての書取である。課業の形態は、学習者の側からの発想に生まれる。

学習成果を期するから、内容・方法が対等に組み合わせられたカリキュラム単位が成立する。質的な学習の成立を期する、教育的意志が読み取れる。教育の側から発想するのが当たり前になってくると、新出事項の系統性・体系的が原理となり、その分節が習得すべきものとして、直に課されることに成る。課業・課業書（課書）は、近世学校の学問体制を理解するための中心概念である。課業意志を承けた受業は、単なる受動態ではない。つまり、課業に対する受業の質と、授業に対する受業の質とは、すべて重なる訳ではない。近世学問体制における授業は、課業形態の部分機能であった。課業意志を受けた学習者の受業意志は、自己の、もともとの学問への自覚動機を、輪講・温習等の課業形態によって具体化・活性化して、自己活動を高める。学問体制課業形態の部分機能である授業において、学習者は、自覚動機を当面に具体化して、受業する。授業形態と課業形態の言わばカリキュラム観の質的相違、すなわち、教育主義と学問（学習）主義の対照性がそこに在る。

いずれにしても、『学問のすゝめ』（初編）が今で言えば小学校2年生前期で、近現代風に言えば教科書的に用いるべく、例示されているところに、近代教育主義感性は違和感を覚えざるをえない。しかし、外に例示されている40ばかりの書名⁽¹²⁾には、下等小学第8・7級に『絵入智恵ノ環』『童蒙必読単語篇』『筆算訓蒙』『世界商売往来』等の往来物数種等の、言わば初等教科書的なものの挙げられている以外は、『西洋事情』『訓蒙窮理問答』『性法略』等一般書・啓蒙書が例示されているのが注目される。福沢の挙げた『実語教』が旧時代、初学者用の啓蒙書であったことは断わるまでもない。旧時代には、教師が介在する教育用書ではなく、一人学び用の一般の啓蒙書が寺子屋などでは課書・課業書として使われていた。往来物も例外ではない。学問主義時代の啓蒙書の中身の質を福沢の挙げた、経書格言の抄録書『実語教』にみれば、「山高キガ故ニ貴カラズ（山高故不貴：漢文体：送り仮名様式は筆者）」に始まり、「倉ノ内ノ財ハ朽チルコト有リ、身ノ内ノ財ハ朽チルコト無シ。……師ニ会フト雖ドモ学バザレバ、徒ニ市ノ人ニ向フガ如シ。……君子ハ智者ヲ愛ス、小人ハ福人ヲ愛ス。……悪ヲ好ム者ハ禍ヲ招ク、譬ヘバ響ノ音ニ応ズルガ如シ。宛モ身ニ影ノ随フガ如シ。……故ニ末代ノ学者ハ、先ズ此書ヲ按ズ可シ⁽¹³⁾。」と説かれている。つまり、生活者ヒトとしての、人格的自立の意義を説述している。この書が寺子屋で大変に広く使われたものの一つであることは知られている。大筋このような生活状況に青少年期の成長過程を過ごした者が、新時代生活者の生活自立への心得を説く『学問のすゝめ』を小学校低学年の課業書に選んでも、さして不思議ではない。

旧時代、幼少時に父祖から経書の句読を口授される生活経験は、知識層にかなり日常的であった。その日常性の影響力を無視することは出来ない。幼童に真正面から自覚存在の尊厳性を語りかける姿勢は、普通のものであったことの認知が求められる。新時代開明主義学問の意義を訴える「学制」布告文の心的態勢に、年少者を対象とする意識は自然に機能していた、と観るのが妥当であろう。因みに、明治15年刊の元田永孚による勅撰修身書で「全国諸学校は勿論、一般国民にも広く頒布⁽¹⁴⁾」された『幼学綱要』の内容が、今の感性からすれば、到底幼童対象のものとは考えられないのに、本の表題に幼学綱要とはまことに奇異である。しかし、旧時代の教養観からすれば、幼（10歳）は、師に就いて本格的に自己形成の学問を始める時であった。幼童は、元服していないだけであって、学問（自己形成の学習）に対しては、成人と立場は同じであった。生活意識の時代差が思われる。つまり前時代、自覚的自己形成の学習は、ヒトに生を享けた者の不可避の課題であるから、原則、年齢に関わりなく等しく果たさなければ成らないものとの、基本了解感が人びとの

意識に通底していた、と認知しなければ、時代相の格差が埋まらない。幼学は学問の階梯であるに過ぎない。階梯であろうとなかろうと学問であり、中身の性質の主意が自覚存在の尊厳性実現に在るのは、紛れもないことである。幼少期の経書句読から、間断なく続けられる青年期までの学問を幼学と称したところで、学問の性質になんら変わるところはない。近世学問の基本大枠分類である大学・小学について言えば、それは便宜的な段階別であって、中身の原理は同質である。学問であることに少しも変わるところはない。

学問は、幼少者であるかどうかではなく、総ての人びとのものであり、学校は学問の所であり、学制はかくもんのしかたのシステムであり、学問すなわち主体的つまり自覚的自己形成の学習に係わるのが、教則すなわちをしへかたの準則であり、学則は学び方の拠り所であって、学事は学問に関する事柄であり、学務は学問つまり自覚的学習の助成に係わる任務であった。学校は学問を中核とした組織であるから、学校と言え、学問や学問が行われていることを意味した。大学・小学等を、時によって学校を意味させたり学問を意味させたりする使い方は、「学制」でも一般でも当時の文部省や府県の文書等でも、普通に行われていたことが知られている。上に挙げた「小学教則」第二章⁽¹⁵⁾の初めの部分には、「始テ学ニ入ル者ヲ……」と記されている。「小学」に入る者を指すが、学校にも読めるし、学問にも読める。学校が学問所であったからこそ、言葉の使われ方である。学ぶ者は学者であった。上引の『実語教』の文中に見られる通り、古くからの概念であった。一例に過ぎないが、明治11年刊『和算新書』なる本がある。除法の項の説明文の終わりには、「……学者宜シク^{ヨロ}熟知^{ジニクチ}スベシ^{イクトシル}」⁽¹⁶⁾と記されている。学者は学習者つまり学ぶ者である、という心性がきわめて一般的であったことが察せられる。これらはいずれも、学問（学習）主義意識状況の証左である。

もっとも、外来の新教育主義に入れ込むと、残るのは、生活のなかで即自態化した慣習的な学問主義心性の機能様式だけになる。典型例は、上に触れた「厚クカラヲ小学校ニ可用事」の文章である。小学校に力を用うべきを主唱するのが目的であるから当然なのだが、「老成之練熟ハ少壮ノ研業ニアリ壯盛之進達ハ幼時ノ習学ニ基ク」とある。これに、「是レ文明ノ各国ニ於テ小学ノ設盛大隆壮ナルユエナリ皇邦従来之風凡ソ人八九才若シクハ十二三才ヲ過ク尚学問ノ何物タルヲ不弁……」⁽¹⁷⁾と続く。述べられている趣旨は、上来筆者の記述した学問主義のものとは、全く異質である。それまでの時代の精神文化の理想は、一顧だにされていない。にもかゝらず、「幼時ノ習学」の必要性を強調する論法は旧来型である。

教育主義心性へ：筆者からすれば、旧時代つまり教育主義心性が一般化していなかった時代の方が、人びとに自覚的自己実現への意識が明確であったように思われる。もちろん、比較的、ということである。しかし、当然ながら「学制」実施の衝に当たる人達の意識現象も、文明開化の奔流の中に在った。教育関係者は先を争って欧米思想に基づく教育主義を受容し、教育は学校の唯一の徴表に成っていった。この時期に刊行された『文部省教育雑誌』『教育雑誌⁽¹⁸⁾』の内容のほとんどは、欧米教育制度・事情の解説や教育理論等の文の翻訳か、外国教育状況を見聞した邦人の説明文であった。旧来の学問主義の意義を、新潮流の中に在って吟味してみる心理的いとまの無かったのは、当然であろう。当時ばかりの問題ではない。近現代全般も、近代学校教育体制の整備拡充に追われて、前近代から近代への広義な教育状況変質過程の、正確には学習状況変質過程の意義を吟味して来なかったのではないか。

上段の「厚クカラヲ小学校ニ可用事」の論調は、終始、新学校教育主義のものである。また、『教育雑誌』第78号（明治11年）所載の「明治十年十二月東京大学三学部生徒卒業式執行ノ日 文部省雇米国博士ダウヰット、モルレー氏演説」（小林小太郎訳）には、「凡ソ少年ノ教育ハ多クハ自ラ其教育ヲ為スモノタリ今有力ノ言ヲ以テ之ヲ云ヘバ少年ノ教育ハ専ラ自己ノ事業ナリ我ガ邦言ニ独学者ト云ヘル語アリ余未ダ日本ニ於テ斯ノ如キ語アルコトヲ知ラズ蓋シ此語ハ学校或ハ教師ニ頼ラズシテ自ラ教育スル者ヲ云ヘルナリ⁽¹⁹⁾」と述べられている。その通りだ、と思いながら「演説」に接していた人達が多かったのだろうか。当時の関係者の、認知意識状況を窺うことが出来る。

確かなのは、当時、学校を学問所と意識する学問（学習）主義心性の様式が一般的であったことであり、生活化していたために新時代にずれ込んだという、近代初頭の時代意識状況の事相である。こうした旧から新への変移過程の典型は、「受業料」から「授業料」へのものであろう。「受業料」の表記が当時行われた直接の根拠は、「学制」第94章等の章程表記であり、「教育令」で「授業料」（第43条）と改められる迄がその過程である。この間に、文部法令作成に関わる人達の新しい教育主義的な認知意識が、自らの慣習的な学問主義意識あるいは学問主義意識の機能様式を、急速に教育主義的に変革したのであろう。学習（学問）主義的発想に因らなければ、即ち学習する者の側から教育機能を捉えるのでなければ、「受業料」の表記は成立しない。授業の立場から発想すれば即ち教育する側から教育機能を捉えれば、自然に「授業料」の表記となる。些細な違いにみえるかも知れないが、自然につまり何の抵抗もなく、法文規定の表記に用いられたと考えられる「授業料」は、時代心性の相違を明確に物語っている。

おわりに

学校を教育所とみるのが教育主義であり、学習（学問）所とみるのが学習（学問）主義である。同じ事柄を、教育主義は教育の問題という枠組みで捉え、学習主義は学習の問題という枠組みで捉える。原理的に、教育は学習に拠らなければ成立しない。学習は教育に拠らなくても成立しうる。学習の問題という枠組みで捉えなければ、教育問題の实在の性質は明らかにならない。学校の徴表が教育ではなく学習でなければ、学校の实在の性質は機能しない。

旧時代、学校は学問所であり、学問は自覚的に人格を形成して自己を実現し、生活自立していくための不可避・必然な生活行為であって、自分における自覚的な天道の実現であった。自覚できる能力を本有する存在者として、自覚動機に基づく学問は、各個の必然で当為の課題であった。必然であることに気づかなければ、必然は当為の課題とならない。自分に実在を求める、対自態意識機能のベクトルを本有するヒトの種は、自覚の性質を実現するのが、自分の本来・必然の課題であることを認知しなければ、本来性において自己を実現することは出来ない。ヒトとしての生を享けた以上、年少者も例外ではない。だから、年長者は、年少者の自覚を誘発する責めを自覚していた。通過儀礼によって後ろから追い立てて自覚を促し、幼童の者に真正面から人の在り方を語りかけた。『実語教』も「習ヒ読ムト雖ドモ復セザレバ、只隣ノ財ヲ計ルガ如シ。……人ニシテ智（智恵：筆者）無キハ木石ニ異ラズ⁽²⁰⁾」と語りかけた。『学問のすゝめ』や「学制」布告文が、学問する者に直に語りかけようとしたのは、旧来からの一般的な心的態勢であった。中身は欧米の科学技

術文明に基づく知識主義へ180度変わっても、生活自立への意義に、自覚動機して学問するという必然・不可避の課題に、変わりのあろう筈がない。

学校は学問所であり、学問は生活自立のために自己を形成する生活行為であり、学ぶものは学者であった。学制は学問の仕方のシステムであり、学則は学び方の準則であり、教則は学問助成法の準則であった。学事は学問に関する事柄であり、学務は学問の助成に係わる任務であって、学政は学問のための行政であった。学問を中核とした学校で教育は機能し、自覚に基づいた学問成立を意図して、カリキュラムは課業形態によって構成され、課業をうけて受業は主体的に行われ、授業は学問体制課業形態の部分機能であった。用いられる書物は課業書であって一般書であった。授業ではなく受業が主体であったから、授業料ではなく受業料であった。

ヒトの本質を理性に観るか生体性に観るかに、教育主義と学習主義の原理の対照性がある。理性に観れば、内的自然はその実現が、自覚存在としての必然・不可避の基本課題である。生体性に観れば、内的自然は権利であり、非我に向けた自己の生体欲求実現の要求となる。教育主義はやゝもすれば、教育的善意と普遍的価値の名の下に、他者に価値実現を求める、期待価値実現主義の弊害に陥りやすい。それは原理的に、自己の生体欲求実現の要求機能である。自覚存在にとって、価値実現は自己責任の問題である。教育主義心性は、自己問題と他者問題の境目を曖昧にする。学校を教育の場と捉える意識が、教育主義心性を一般化する。日本近代は、科学技術文明に厚い信頼を寄せて、学校教育主義を受容した。教育することが学校の中心機能に成ることによって、ヒトの尊厳性の具体的機能である自己形成への自覚動機を、次第に問わなくなり、内的自然法つまりヒトの種として生を享けたという、超越的實在性に基づく、自律の主体的規範を疎外した。ヒトの種の超越的實在性は、ヒトに生まれた個体の好悪に拘らず、理つまり實在への欲求を本性として生活せざるを得ない必然と化して、各個体に生涯つき纏う。学校は、自覚存在の尊厳性における学習実現の場でなければならない。

注

- (1) 文部省『学制百年史・資料編』（帝国地方行政学会・昭和47年）11頁（布告文全部）。
- (2) 柳田国男「四鳥の別れ」（大藤ゆき『（新版）児やらい・民俗民芸双書26』「序文」岩崎美術社・昭和43年）2～3頁。
- (3) 海後宗臣他編『明治文化全集・18教育篇』5頁（内田正雄訳『和蘭学制』）、65頁（佐沢太郎訳『仏国学制』）日本評論社・昭和42年（2版）。
- (4) 「学制」布告文中では、最初に出てくる「学」を「がくもん」と読ませているのに、「文部省の確定原稿」（大久保利謙「解題」[同編『明治文化資料叢書・8教育篇』風間書房・昭和50年]5頁）とされる文では、「ケイコ」という訓読み振りがなを施している。また、布告文中では学校を「がくもんじょ」と読ませているが、「確定原稿」では、同じ箇所の「学校の設」に「ケイコバ」、学制には「ケイコノシカタ」とある。（『同上教育篇』25、26頁）。
- (5) 『学問のすゝめ』（岩波文庫・昭和53年改版）18頁。
- (6) 同前・11、12頁。
- (7) 同前・12頁。
- (8) 『文明論之概略』（岩波文庫・昭和37年改版）88頁。
- (9) 『明治文化資料叢書・8教育篇』（前掲）23頁。
- (10) 同前・25頁（『学制発行ノ儀伺』文書中第3号[大久保「解題」前掲・4頁]）。

- (11) 『明治教育制度発達史・1』（教育資料調査会・昭和39年重版）400～1頁.
- (12) 同前・398～417頁
- (13) 石川謙・松太郎編『日本教科書体系・往来篇5・教訓』167, 8, 9頁.
- (14) 渡辺幾治郎「幼学綱要解題」（『幼学綱要』岩波文庫・昭和13年・304頁）.
- (15) 明治教育制度発達史・1』（前掲）398頁.
- (16) 小林義則『算和算新書・2』（文学社・明治11年）15丁ウ.
- (17) 『明治文化資料叢書・8教育篇』（前掲）40頁（「学制発行ノ儀伺」文書中第7号〔大久保「解題」前掲・4頁〕）.
- (18) 佐藤秀夫編『明治前期文部省刊行誌集成・6, 7, 8, 10』（歴史文献・昭和56年）.
- (19) 『明治前期文部省刊行誌集成・8』（前掲）266, 7頁.
- (20) 『日本教科書体系・往来篇5・教訓』（前掲）167, 8頁.