

寺子屋教育の特性を活かす学校教育改革に関する一考察

—寺子屋教育・大正自由教育・公文式教育の比較研究を通して—



(天神机 柳井久雄氏 所蔵)

宮崎 次郎

目次

目次

凡例

| | |
|----------------------------------|-----|
| はじめに | 1頁 |
| 序章 | 3頁 |
| 1. 寺子屋を巡る先行研究 | |
| 2. 本研究の視点 | |
| 第1部 上州の寺子屋「九十九庵」に見る江戸後期の教育と庶民の学び | 7頁 |
| 第1章 寺子屋教育が育てた日本人 | 7頁 |
| 第1節 西洋人あこがれの日本 | |
| 第2節 大正自由教育の旗手・小原國芳の寺子屋観 | |
| 第3節 寺子屋「九十九庵」卒業生の弔辞 | |
| 第4節 標準的寺子屋「九十九庵」 | |
| 第2章 寺子屋に見る江戸後期の庶民の学び | 13頁 |
| 第1節 寺子屋普及の背景 | |
| 第2節 寺子屋の名称 | |
| 第3節 寺院における世俗教育の歴史 | |
| 第4節 寺院における世俗教育の内容 | |
| 第5節 師匠 | |
| 第3章 上州における寺子屋 | 19頁 |
| 第1節 上州における寺子屋の普及 | |
| 第2節 東脩・謝儀 | |
| 第3節 筆塚に見る師弟関係 | |
| 第4節 教科書 | |
| 第4章 二代目師匠・船津伝次平(冬扇)の生涯 | 41頁 |
| 第1節 飛鳥山公園に立つ伝次平の石碑碑文 | |
| 第2節 船津伝次平の祖先と父(午麦) | |
| 第3節 船津伝次平(冬扇)の生い立ちと学び | |
| 第4節 名主に就任 | |
| 第5節 赤城山の植林 | |
| 第6節 維新前後 | |
| 第7節 維新政府への協力 | |

| | | |
|------|--------------------|------|
| 第8節 | 農耕に関する研究・改良の数々 | |
| 第9節 | 農耕と通底する教育 | |
| 第10節 | 駒場農学校へ | |
| 第11節 | 駒場農学校における農学者の育成 | |
| 第12節 | 駒場農学校辞職 | |
| 第13節 | 農商務省へ | |
| 第14節 | 伝次平の最期 | |
| 第15節 | 「船津伝次平」年表 | |
| 第5章 | 上州「九十九庵」における学びと教え | 66頁 |
| 第1節 | 上州「九十九庵」成立の社会的背景 | |
| 第2節 | 「九十九庵」研究の果たした学術的意義 | |
| 第3節 | 「九十九庵」周辺の寺子屋 | |
| 第4節 | 初代師匠伝次平(午麦)の筆塚 | |
| 第5節 | 寺子屋の一日 | |
| 第6節 | 寺子屋のしつけ | |
| 第7節 | 寺子屋の年中行事 | |
| 第8節 | 寺子屋の罰則 | |
| 第9節 | 「九十九庵」の『弟子記』 | |
| 第6章 | 近世寺子屋及びその教育の特性 | 107頁 |
| 第1節 | 近世寺子屋と近代学校の制度的比較 | |
| 第2節 | 教育思想・目的における比較 | |
| 第3節 | 子ども観・教育観における比較 | |
| 第4節 | 指導法における比較 | |
| 第5節 | 学習法における比較 | |
| 第6節 | しつけにおける比較 | |
| 第7節 | 師弟関係における比較 | |
| | おわりに | |
| 第2部 | 近世寺子屋教育と通底する「公文式」 | 124頁 |
| 第1章 | 公文式創始者公文公(くもん とおる) | 124頁 |
| 第1節 | 「ちょうどの学習」 | |
| 第2節 | 公文公の生い立ち | |
| 第3節 | 大正自由教育と公文式 | |
| 第4節 | 公文式の起こり | |
| 第2章 | 公文教育研究会の概要と沿革 | 137頁 |
| 第1節 | 公文教育研究会の概要 | |

| | | |
|-----|-----------------------|------|
| 第2節 | 公文教育研究会発展の主たる要因 | |
| 第3節 | 海外への広がり | |
| 第4節 | 公文教育研究会の沿革 | |
| 第3章 | 公文式教室における学びと教え | 144頁 |
| 第1節 | 公文式の学習法 | |
| 第2節 | 公文式教室の指導者 | |
| 第4章 | 公文式の教育理念・思想 | 152頁 |
| 第1節 | 信念の人公文公 | |
| 第2節 | 公文公の話の特徴 | |
| 第3節 | 公文式で学ぶ喜び・学ぶ力をつけた優秀児 | |
| 第4節 | 公文公の教育思想・子ども観・教育観・学力観 | |
| 第5節 | 教材制作における基本原理 | |
| 第6節 | 学習・指導法 | |
| 第7節 | 公文公の目指したもの | |
| 第5章 | 寺子屋教育と通底する要素と非通底要素 | 179頁 |
| 第1節 | 形態・動機、一般の認識 | |
| 第2節 | 教育思想・目的、子ども観・教育観 | |
| 第3節 | 学習・指導法 | |
| | おわりに | |
| 第3部 | 日本の子ども・教育を巡る課題と背景 | 188頁 |
| 第1章 | 子どもを巡る今日的課題 | 189頁 |
| 第1節 | たくましさの欠如 | |
| 第2節 | 自立・社会化の脆弱さ | |
| 第3節 | 実体験の不足 | |
| 第4節 | 畏敬・感謝の念の喪失 | |
| 第2章 | 子育て・教育を巡る今日的課題 | 194頁 |
| 第1節 | 無菌・温室的子育て | |
| 第2節 | わが家の文化の脆弱さ | |
| 第3節 | 労働と勉学の遊離 | |
| 第4節 | 価値教育・人間教育の欠落した学校教育 | |
| 第5節 | 地域と学校の乖離 | |
| 第6節 | 身体を使った学習の排除 | |
| 第7節 | 自明の理を疑わない | |
| 第3章 | 課題生起の歴史的・社会的背景 | 202頁 |
| 第1節 | 主として明治期 | |

第2節 主として戦後社会
おわりに

| | |
|-----------------------------------|------|
| 第4部 近世寺子屋教育に学ぶ新たな学校教育 | 207頁 |
| 第1章 近代学校制度導入と近世の教育 | 207頁 |
| 第1節 近代学校制度の導入 | |
| 第2節 近世の教育 | |
| 第2章 寺子屋教育の特性を生み出した時代的・思想的背景 | 210頁 |
| 第3章 寺子屋のもつ教育上・運営上の合理性・功利性 | 212頁 |
| 第1節 手順を踏む | |
| 第2節 手間のかからない | |
| 第3節 手を借りる | |
| 第4節 コストのかからない | |
| 終章 約説と補遺 | 219頁 |
| 第1節 懸命に善く生きるたくましい次世代を育てる | |
| 第2節 今日の子ども・若者、子育て・教育の課題要約 | |
| 第3節 近世寺子屋教育の現代への還元(五つの基軸を手がかりにして) | |
| おわりに | |
| 【参考文献・引用文献一覧】 | 230頁 |

凡 例

1. 年代表記については、基本は和暦表記とし、括弧()をつけて西暦表記を記す。
2. 注釈は、頁ごとに下欄に掲載する。但し、注釈番号は論文を通じての通し番号とする。
3. 引用文章は、前後1行空け、3字下げることとする。
4. 参考文献・引用文献は巻末に掲載し、著者・編者・監修者名のアイウエオ順とする。発行年は西暦表記に統一する。新聞・雑誌、翻訳書は、後段に掲載する。

はじめに

ここ四半世紀の日本はといえば、東西冷戦構造の終焉、バブルの崩壊、情報化社会の急速な進展、地球上の人口爆発、わが国の超少子高齢化、広い分野にわたるグローバル化、原子力発電所の大事故、領土を巡る緊張感の高まりといったうねりの中で、幕末・敗戦に続く3度目の黒船来航に匹敵するとつもない局面に立たされているといわれている。一方、そうした状況下で育ってきた日本の子どもや若者の現状はというと、激動の渦中に生きているにもかかわらず、たくましさの欠如、強い自己不全感、自立性・主体性の脆弱さ、人とのつながりの中で生きていく力の低下、畏敬の念の喪失など、閉塞的虚弱体質を抱え浮遊するデラシネの如き状況下にあるといっても過言ではない。

これまで、わが国の教育界においても、政府や文部科学省を初めとした、様々な学校再生に向けた努力が重ねられてきているが、残念ながら未だ功を奏したとはいえない。こうした、これまでの一連の論議・施策が十分な成果を挙げ得ずに終わっているのは、主として二つの見落としとしてはならない重大な視点を欠落しているからではなかろうか。すなわち、一つは「ここに至る歴史を捨象しては、今日という時代は見えない」という、現代は歴史の流れの先端にあるという歴史に根ざす視点である。今一つは「そもそも教育とはいかなる営為か」といった、教育の原点に根ざす視点である。

確かに、これまで取り組まれてきたように、打開策の一つとして、モデルを現下の国内外に求めることも一策である。しかし、そのことが十分な成果を挙げ得ていない現状に鑑みると、今日という枠組みから一旦離れて、歴史の中にその範を求めることも一つの方法であろう。なぜなら、如上のように今日に至る歴史を正しく読み解くことを通して初めて、我々が生きる現代という時代・社会を見透すことができるからである。すなわち、今日という枠組みから離れた歴史的視点から近代学校を俯瞰することにより、近代学校という社会制度のもつ長所・短所がより一層浮かび上がってくるのが期待されるからである。

そこで、歴史をわずか百数十年遡ってみると、近世のわが国には、幕末前後に来日した西洋人が一様に感嘆・称賛した日本人が暮らしていた。高潔で不正を嫌い、背筋が伸び、責任を引き受け、周りのみんなが子宝として子どもを育み、子どもは生き生きと過ごし、西洋諸国以上の高い文字文化を身につけ、近代国家建設の原動力を担った、善かつ懸命に生きるたくましい日本人が暮らしていたのである。

そうした誇るべき日本人が育った背景には、日本の伝統文化に裏打ちされた教育思想に基づく、藩校・私塾・郷校あるいは寺子屋の存在が大きくかかわっているといわれている。その中で、今日でいう初等・中等教育の再生を視野に入れた本研究においては、世俗一般の庶民の子弟が学び、全国に数万か所あったとされ、全国津々浦々で営まれていた寺子屋を、その研究対象として取り上げることが当を得ているであろう。

その中でも、とりわけ貴重な資料が豊富に残る、上州富士見村(現、群馬県前橋市富士見町)の船津伝次平父子(父:午麦 1809-1857、子:冬扇 1832-1898)二代30年にわ

たって営まれた、寺子屋「九十九庵」に関する、数々の優れた先行研究を精査する実証的研究に取り組み、近世寺子屋の実相に迫ることとしたい。

さらには、今日の学校と同じ近・現代の教育でありながら、近代学校とは様々な要素において異なり、近代学校のありようについて一石を投じた大正自由教育、現代の寺子屋教育とも呼ばれている公文式教育を取り上げ、その特性を明らかにするとともに、近世寺子屋教育・大正自由教育・公文式教育の三者の連関性についても詳らかにしたい。同時に、その研究課程を通して、世界48の国と地域に広がる教育でありながら、これまで学術研究の対象として、実証的研究に取り組み得ることのなかった公文式教育の実相を、学術の世界に向け明らかにしたい。

その上で、近代学校との比較の中で、寺子屋教育・大正自由教育・公文式教育に通底する要素を拾い上げ、「人の人たる所以」の学びが躍如としていた寺子屋教育のもつ本質的特性を浮かび上がらせるとともに、その歴史的背景及び基層にある基軸を詳らかにしたい。最後に、今日子ども・若者のもつ克服すべき課題と寺子屋教育のもつ基軸とを照らし合わせ、今後の学校教育のありようについての有益な指針を提示することに努めたい。

こうした一連の研究プロセスを通して、当時の西洋人のみならず現代に生きる我々にも憧れを抱かせる、誇るべき日本人を育んだ近世の学び・教えと対話する中で、伝統文化をその基底に据え、教育の原点に根ざす諸要素をもつ寺子屋教育を批判的に継承することを基軸とする研究としたい。近世の教育思想に依拠する寺子屋教育の根底に横たわる普遍的要素を掘り起こし、今日的脈絡に照らし合わせて問い直していくことも大いに意義あることと思われるからである。その結果、本研究への取り組みが、日本の子ども・教育が抱える課題を克服し得る学び舎として学校が生まれ変わるとともに、世界の範ともなる教育機関としての社会的使命を果たしていく一助になれば望外の幸せである。

序 章

1. 寺子屋¹を巡る先行研究

寺子屋を巡る近世教育史研究に関する先行研究の歴史は、大別して三つの時期に分けられる。

第一期は、明治中葉から戦前に至る時期。そもそも日本という国は歴史的に見て、中国・朝鮮・欧米といったその時代・時代の先進国から、先進文化・文明を選択・受容・咀嚼しつつ、大きく世の中を転換させてきたという体質をもっている。そういった意味で、和魂漢才に代わり和魂洋才盛んなりし第一期においては、維新前の徳川政権下の文化を無視・否定することはあっても、興味・関心を向けることは稀であった。それゆえに、第一期においては、近世の寺子屋に関する史資料を発掘し、研究に取り組むといった気運は希薄であった。したがって、「学制」以前の教育に関する史資料としては、文部省刊行の『日本教育史資料²（以下『教育史資料』）』が、今から見ればずいぶん不完全な史料ではあるが、当時では、唯一の基礎資料となり得るものであった。そういった中で、乙竹岩造（1875-1953）・春山作樹（1876-1935）・石川謙（1981-1969）らが寺子屋教育に学問的関心を寄せ、『教育史資料』を基礎資料として、教育史研究としての寺子屋教育研究の地平が切り拓かれる緒についた時期である。

第二期は、戦後から1960年代に至る時期。この第二期は、戦時中の異常なまでの国家主義という枠組みから解放された時期で、学術の世界においてもその興味・関心が、専ら国家から個人・一般市民へと移っていった時期である。近世教育史の世界においていえば、その流れの先にあったのは庶民の子弟を対象とした私的営みの学び舎たる寺子屋であり、寺子屋に関する研究は格段に進んだ。この期においては、第一期に築かれた研究成果を基に、石川謙・松太郎（1926-2009）父子の手により往来物の研究が大いに進み、さらには在野の研究者柳井久雄（1927-）の「九十九庵」に関する資料発掘、柳井の大学の恩師高井浩（1911-1979）、さらには石川謙の協力を得ての、寺子屋に関する史資料整理のモデルとなった「九十九庵」研究など、寺子屋の実態解明に向けた具体的実証研究が飛躍的に前進した。しかし、歴史学的・教育学的に見た寺子屋のもつ本質的意義・役割などについての研究は次の期に譲ることとなった。

¹ 寺子屋の呼称に関して、近年では「寺院の世俗教育と寺子屋教育を区分し、近世寺子屋教育の異質性を位置づけ」（梅村佳代『日本近世庶民史研究』梓出版社、1991年、10頁）るため、あるいは「手習いの教授ということが、手習塾（寺子屋）の本質をなしていた」（辻本雅史『「学び」の復権—模倣と習熟』角川書店、1999年、19頁）として「手習塾」と呼称することが学術の世界では勢いを増している。しかし、「中世寺院の俗児教育と寺子屋とは同一でも同質でもないとしても、それではなぜ生徒を『寺子』といい、入学を『寺入り』と称するかという問題は依然として残るのである」（竹内明解説、高橋俊乗著、寺崎昌雄・久木幸男監修『近世学校教育の源流 日本教育史基本文献資料業書14』大空社発行、1992年、解説5頁）る。しかも、寺子屋教育の含意するところを、教育的資源として還元することを志向する本論文としては、人口に膾炙している「寺子屋」の呼称を用いることとした。

² 文部省『日本教育史資料』1890-1892年。

そして第三期は、1960年代以降今日に至る時期。この第三期初頭の1965年には、欧米の日本研究者 R・P・ドーア (Ronald Philip Dore, 1925-)、H・パッシン (Herbert Passin, 1916-2003) による、江戸期の日本・日本人・教育に対する相次ぐ高い評価、あるいは「近代化」というキーワードの提起により、日本の近世教育史研究は大きな質的転換期を迎えた。さらには、「学制」100年の記念事業として、各地の自治体による近世の教育・寺子屋に関する史資料の整理、記念誌の刊行、在野の研究者による非文献資料の蒐集が、近世教育史研究の進展に大きく貢献した。

具体的成果としては、「学制」以前の教育と以後の教育の連続性、教育史における近世と近代といった視点からの研究も提起されていった。また、それまでの学校中心史観から、近代学校制度も一つの歴史的所産であるとの認識が広く受け入れられ、学校を相対化する流れが始まった時期でもある。また、如上の在野の研究者による長年にわたる筆塚のフィールド調査といった非文献資料からは、寺子屋推定数が従前の定説の数倍に及ぶとの大幅な見直しがなされるなど、寺子屋研究の基盤をなす定説を覆し、その実像に迫る実証的研究が進展した。その結果、盛行する近代教育史の補完的立場に甘んじていた近世教育史が、学術の世界で市民権を得るに至ったのがこの第三期といえる。余談となるが、筆者の関わった、大人たちの子どもへの豊潤なまなざしを浮世絵の中にとらえた江戸子ども文化研究会編『浮世絵の中の子どもたち』(くもん出版、1993年)もこの期に刊行された。

2. 本研究の視点

ここ30年以上にわたって、教育とりわけ学校教育のありように向けた様々な議論がわが国においてなされてきた。しかし、いずれの論議にも、教育の原点に根ざす視点、歴史に根ざす視点という、二つの見落としてはならない重大な視点が欠落していることは先に指摘した通りである。

そもそも、教育の原点あるいは根源的目的地は、人はどう生きどう行動すべきかである。しかるに、学校における人を育てる教育は、とりわけ戦後社会においてほとんど手つかずといっても良い。その歴史的背景にはいくつかの要因が指摘されているが、その一つが、「修身」に代表される戦前の人間教育が、少なくとも結果として臣民教育に取り込まれ、昭和初期から敗戦に至るまでの、異常なまでの全体主義に突き進んだ背景となった経緯にある。今後も勿論のこと、為政者による美名に隠れた自らの政治的欲望、恣意的意図による国民を誤った方向へと導く人間教育は決して行われてはならない。

しかし、筆者が10年余り前になるが、京都の小学校の教頭から、「この前もお父さんから、“ちゃんと給食費を払っているのに、何でいただきますと言わせるんや”というクレームの電話がありまして…」という話を聞いた時には愕然としたものである。こういうことが常態として起こりつつある今日、私たちはもはやそういった悲惨な歴史があったから、それにつながる可能性のあるものは一切拒否するという二者択一的発想を克服し、わが国において長年培われてきた

伝統文化に基づく、生き方としての人間教育を、統合的発想に立って、もう一度見直すべきではなからうか。なぜならば、現代に生きる私たちは、同じ日本人でありながら、幕末前後に来日した西洋人が絶賛したような日本人あるいは日本社会ではなくなっている現実を直視し、その上で、当時の我々の先祖が身につけていた心性・原初的価値観に立ち返ることによって、懸命に善く生きる社会を取り戻すことが重要ではなからうか。なぜなら、このことが今日の子ども・若者に夢を抱かせる世の中を創り上げていくための根源的要素を成すものであるからである。

人の世は、その時代その時代の人により創り出されるものである。社会を構成する人々の生き方そのものが、その社会を創り出すのである。と同時に、社会が人を創るのである。このことにおいて、人間社会のありようを形づくる根本にあるものは、政治でも制度でもなく、結局は、人それぞれのもつ「いかに生きるか」という、その社会の文化に裏打ちされた価値観であることが見てとれるのである。したがって、懸命に善く生きる世の中を取り戻していくに当たっては、それに沿った価値観をもつ人を育てることが不可欠であることは論を待たない。そしてそのことこそが、教育の原点であり根源的目的なのである。そこで本研究においては、学校がそういった機能をも担い得る学び舎となることを願い、「人たる所以の人」を育てるという視点を重視し、今後の学校教育のありようについて論究していくこととする。

また、掘って立つ歴史を捨象しては、今日の事物の本質を徹見することはかなわない。「賢者は歴史に学び、愚者は経験に学ぶ」との言葉は、ドイツの「鉄血宰相」ビスマルク（Otto von Bismarck, 1815—1898）のそれである。しかしながら、「歴史は勝者の歴史」といわれるが如く、時の勝者が過去を否定・歪曲することは、歴史上数限りなく繰り返されてきた。例えばわが国の明治維新時を例に取れば、『五箇条の誓文』の第四条に『旧来ノ陋習³ヲ破リ』と、維新前の習俗を陋習として否定している⁴」が如くである。そこで筆者は、勝者の歴史を鵜呑みにして過去を軽視するという態度、あるいは「歴史は人間社会のある最終形態に向かって発展するものである」との進歩史観に見られるような歴史観は採らず、古今東西に通用する普遍的なるものに謙虚に学ぶ姿勢が大切であると考えたものである。しかもそのことにおいて、そこに至った経緯や背景、基底に潜む思想性をも十分吟味して、E・H・カー（Edward Hallett Carr, 1892—1982）が「歴史とは、現在と過去との間の尽きることを知らぬ対話⁵」と述べているように、今日的意義と照らし合わせ再構成して自らのものとしていくことが肝要であると思われる。同時に、目的意識が先行する余り、史実を粗雑に取り扱い曲解や誇張を生むことなく、真摯な姿勢で史実と向き合い真実の解明に努めることが肝要であることもいうまでもない。史実そのものの純粋史学的な実態の究明こそ、歴史研究の第一義ともいべきものだからである⁶。

そこで、本研究は如上の二点を踏まえ、維新前後に訪れた西洋人が一様に称賛した生

³ 陋習＝いやしい習慣、悪い習慣。

⁴ 辻達也『江戸を考える』中公新書、1988年、2頁。

⁵ E・H・カー著、清水幾太郎訳『歴史とは何か』岩波新書、1962年、40頁。

⁶ 竹内明『仏教的伝統と教育——遍仏教とその周縁とのダイアローグ——』国書刊行会、2014年、20頁。

き方をする日本人を育て、かつまた高い識字率に代表される豊かな知識を授けた近世の寺子屋教育に着目し、寺子屋に関する先行研究、とりわけ貴重な資料が豊富に残る船津伝次平父子によって営まれた上州⁷「九十九庵」に関する資料を精査することを通して、伝統文化に支えられた近世教育思想と対話しつつ、寺子屋教育の実相、内包する普遍性を詳らかにしたい。またその過程において得られた、現代にも通用する普遍的要素を参考とするに当たっては、過去の遺産をそのまま復活させるのではなく、否定的に媒介する中で現代の文脈において教育資源として敷衍するという態度で臨みたい。

⁷ 上州＝上野国(こうずけの国)の異称、現在の群馬県。

第1部 上州の寺子屋「九十九庵」に見る江戸後期の教育と庶民の学び

第1章 寺子屋教育が育てた日本人

第1節 西洋人あこがれの日本

江戸後期には、西洋人にとってあこがれの美しい精神文化、成熟した豊かな文化、平和な日常生活、探究心に満ちた学びの日本があった。一方西洋には、訪れた日本人が驚嘆し、あこがれを抱いた驚異の先進文明・科学技術があった。

そこで幕末前後に来日した西洋人が一様に感嘆・称賛した、高い人間的資質をもち、子宝として子どもを育み、初等教育における先進国ともいえるであろう高い識字率を誇り、近代国家建設の原動力を担った日本人を育んだ、全国数万家所で営まれていた寺子屋教育について論究するに当たり、トロイア遺跡発掘で有名なドイツ人ハインリッヒ・シュリーマン (Johann Ludwig Heinrich Julius Schliemann, 1822-1890) の滞在記を繙き、江戸後期の日本社会の一端を垣間見たい。

彼が世界漫遊旅行の途中、清国に続いて日本を訪れたのは、トロイア遺跡発掘の6年前、明治維新の3年前に当たる1865年であった。

これまで方々の国でいろいろな旅行者に出会ったが、彼らはみな感激しきった面持ちで日本について語ってくれた。(中略)中国では蒸気船が入港するたびに、汚い小船が群がってきて船を囲んでしまうが、ここでは屈強な男2人を乗せた小船がただ1艘浮かぶだけである。(中略)税関で荷物を開けるようにと指示され、免除してもらいたいと思って官吏の2人に1分ずつ出したが、彼らは自分の胸を叩いて日本男児といいこれを拒んだ。(中略)食事が終わって主婦がお椀とお箸を洗い終わると、食事の名残はまたたく間に消えてしまう。というのも、椅子、テーブル、コップ、ナイフ、スプーンも日本には存在しないからである。(中略)私は日本に来て、ヨーロッパで必要不可欠とされるものの大部分は、文明がつくりだしたものにすぎないことに気がついた。一方この国には平和、満足感、豊かさ、完璧な秩序がある。友人たちは日本の文明をどう見たかと尋ねるに違いないが、私はこう問わざるを得ない。「君は文明という言葉をもどのように理解しているのか？」と。(中略)教育はヨーロッパの文明国以上に行き渡っており、男も女もみな仮名と漢字で読み書きができる⁸。

第2節 大正自由教育の旗手・小原國芳の寺子屋観

⁸ H・シュリーマン、石井和子訳『シュリーマン旅行記 清国・日本』講談社学術文庫、1998年、73-88頁、126-127頁、167頁。

西洋の新教育運動の流れを汲む大正自由教育における牽引者の一人で、「全人教育」を提唱したのが小原國芳⁹(1887-1977)である。京都帝大卒業後、フレーベルの日記の一節¹⁰に感動して広島高等師範附属小学校に勤務した小原は、舎監長になったおり東京における教育の視察を命じられ、大学の恩師の紹介で沢柳政太郎¹¹(1865-1927)を訪ねたことが縁で、当時の日本教育界の大御所である沢柳に邂逅した。その沢柳の下で玉川学園を創立し、最後の私塾創設者と呼ばれた小原は寺子屋に関して次のように述べている¹²。

われらは有史以来の悲惨な負けを負けた。だが、世界は少なからず驚いた。あのアジアのチツポケな島国が世界の大国を相手に、負けたりとはいえども、十幾年の長い間の武者振り！何たるフシギな力が潜んだのだろうか。特に、同じ島国のイギリスは驚いた。ロンドン大学のドーア教授をすぐ派遣した。彼は一年間滞在して、つぶさに日本教育を研究した結果、それは実に「寺子屋だった」と断じた。彼はその後二度も来朝。寺子屋研究の権威石川謙博士について深い研究をした。彼の研究にイギリスは大きな同感をもった。事実、オックスフォードもケンブリッジも、20、30の小大学、いわば寺子屋の群落だからである。

維新前のわが国の6万の寺子屋教育の第一信条は、実に「神第一、仏第一」だった。何という美しい寺子屋教育だったろう。(中略)その結実は、明治維新の大偉業を成就した。すばらしい文明開化の花も咲かせた。

その眼玉が、あたら、明治の教育の法制化、官制化、国家統一で消えてしまった。明治・大正・昭和、まさに100年、神仏を忘れて来た。今日の悲惨なる道德頹廢はその天罰なのである。

第3節 寺子屋「九十九庵」卒業生の弔辞

「九十九庵」の二代目師匠船津伝次平(冬扇)を弔う本葬における、寺子総代金子小八の弔辞を紹介し、庶民にとって唯一の学び舎である寺子屋における勉学は、数年間の農閑期における学びのみという上州の村人に、これほどの名文を作らしめた寺子屋教育の成果と信頼の絆に結ばれた師弟関係の一端を伝えておきたい。

弔 詞

⁹ 小原國芳＝明治10年生まれ、「全人教育」を提唱した大正自由教育の牽引者の一人。28歳で京都帝大文学部哲学科に入学、最後の私塾創設者と呼ばれ玉川学園の創立者。日本基督教団のクリスチャン。

¹⁰ 南日本新聞社編『教育とわが生涯 小原國芳』玉川大学出版部、1977年、113頁。

¹¹ 沢柳政太郎＝長野県松本市に藩士の子として生まれる。帝大(のちの東京帝大)文科大学哲学科を卒業、文部省に入省。東北帝大初代総長、京都帝大総長、貴族院議員、文部次官、帝国教育会長も務める。その後成城小学校を創設して校長となり革新教育を始め、大正自由教育運動の中心的な役割を果たす。

¹² 小原國芳『宗教教育論』玉川大学出版部、1977年、242頁。

これ時、明治31年6月15日正7位船津伝次平師病をもって溘焉長逝せられ、越て7月20日師の愛嗣子伝次郎君喪主となり、ここに葬儀の典を挙行せらる。師の筆子惣代金子小八誠心誠意を以って師の英霊を弔す嗚呼哀しいかな。

追回すれば早30有余年の昔となりぬ。小子等慈母の乳房を離れて師の門下に送らるるや、師は懇切丁寧訓戒教諭至らざるなしといえども、小子等未だ師の誠意を知る能わず、日夕悪戯乱行師の心を痛めるのみ、後少しく事理を覚り師を信ずる時は、あたかも明治維新に際し、社会の変遷は有為の師をして空しく家居するを許さず、師や多く出て内にあらず、それより小子等師の偉大を尊信し、高德を敬慕する時に至れば蛟竜すでに池中のものにあらず、師は召されて皇都に仕官せらる。

爾来20有年、師は公務の繁務あり、小子等は家事の累計ありて親しく侍して其教訓に接する能わずといえども、その愛撫敬慕の情いよいよ遠くしていよいよ深く、いよいよ離れていよいよ切なり、切なる喪心に希ふところは師が官界を去りて再び故山に帰らるる1日も早からんことなり。而して待ちし日は来たれり。今茲4月師は官職を解き、故山に帰卧せられたり。1日千秋待ちに待ちたる日はそもそも如何なる日ぞ。上帝の意はそもそも亦如何ぞや、誰か思わんや、師を歓迎せんとしたる日はかえって永別の日となり、師が肉体の故山に帰卧せらるるの日は、師が英霊の帰天せらるるの日とは、人生真に意の如くならず、先に親しく師に侍するの日は師を知らず、師を信ずる時は師遠ざかり、再び師を迎えんとしたるの歡は、遠く師を送るの悲しみとなれり。

然り而して師が小子等を愛撫せられたる遠近によって親疎あるなく、40年1日の如く、時に小子等が田間圃畔にある時は、師や、即ち走り来たり、溪水の淵、緑樹の蔭、石に腰かけ草に座し、諄々として道を説き、懇々として技を伝えられる。その音容彷彿、尚耳目に存して、師の尊体すでに無し。嗚呼哀しいかな。

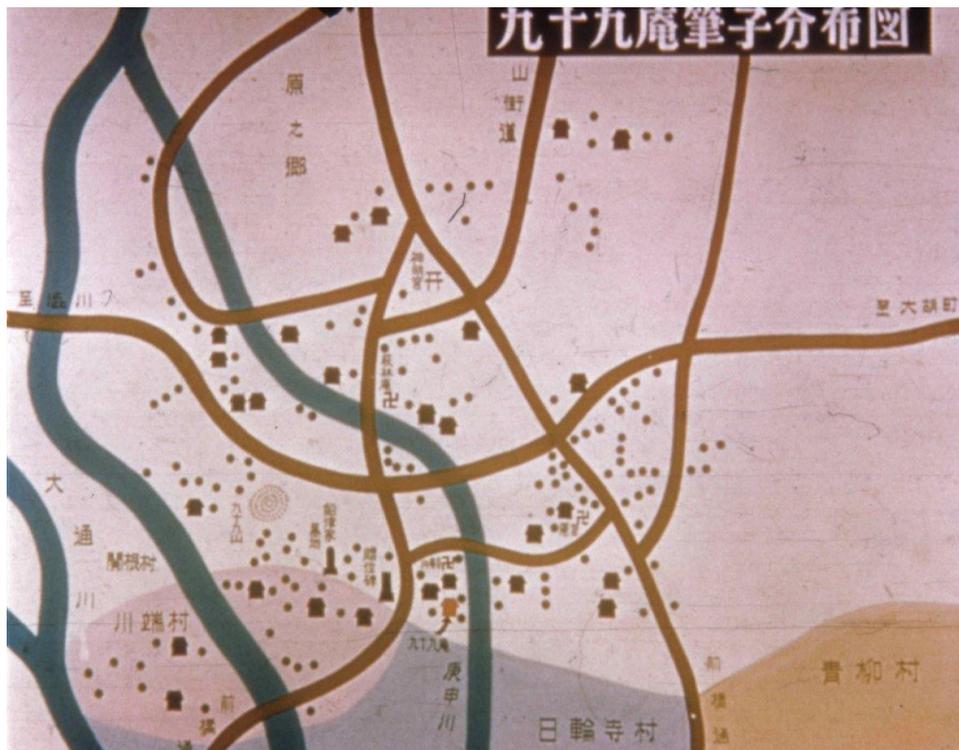
師の恩徳は山よりも高く、愛心は海よりも深し。この深高無量なる恩徳、未だ寸分も報せず、而して師やすでに逝く、白山(九十九山)翠色、濃かなるの処、駒溪(駒ヶ沢)水清き辺、これ先師日夕愛慕の地、ねがわくは師の永霊永く止り給えよ。

明治31年7月20日

筆子総代 金子小八¹³

第4節 標準的寺子屋「九十九庵」

¹³ 柳井久雄『労農 船津伝次平』上毛新聞社、1988年、210—212頁。



(「九十九庵」寺子(筆子)分布図 柳井久雄氏 管理)

「九十九庵」は、天保9年(1838)頃から明治5年(1872)まで伝次平親子二代にわたり、北関東の赤城山の山麓の裾野にある純農村の富士見村原之郷で30年余り営まれていた寺子屋である。

全国津々浦々行き渡っていた寺子屋の中で多数を占めた農村部にある寺子屋であり、師匠も名主という当時の農村部における師匠として標準的な職分であった。

寺子数から見ても、父の死後二代目の師匠として伝次平(冬扇)が「九十九庵」を引き継いで6年目の文久3年(1863)、筆子の人数は30名¹⁴であり、石川謙の調査による、文久年間(1861-1863)における平均寺子数27.5人¹⁵とほぼ同数であり、当時における標準的な規模をもった寺子屋であった。

| 【時代名】 | 【平均筆子数】 |
|--------------|---------|
| 文政以前(1830以前) | 38.6 |
| 天保(1830～) | 35.2 |
| 弘化(1844～) | 33.5 |
| 嘉永(1848～) | 24.1 |

¹⁴ 勢多郡誌編纂委員会『勢多郡誌』(1958年、636頁)によれば、30名の内訳は、地元原之郷から15名、南隣の川場村、北隣の横室村・石井村から15名が通っていた。

¹⁵ 石川謙『寺子屋—庶民教育機関—』至文堂、1960年、150頁。

| | |
|------------------|--------------|
| 安政(1854～) | 26. 1 |
| 万延(1860～) | 20. 2 |
| 文久(1861～) | 27. 5 |
| 元治(1864～) | 19. 5 |
| 慶応(1865～) | 27. 8 |
| 明治(1868～) | 24. 8 |

文久3年(1863)3月筆子30人の内、女子は石井村から通って来ていた11歳の子がたった一人であった¹⁶。また午麦・冬扇父子によって明治5年(1872)までの約30年営まれた「九十九庵」には、のべ150人の寺子が通ったが、その内女子は5名¹⁷の3. 3%であった。当時、寺子屋に通った女子の寺子の割合は地方によって極端な格差があり、また男女の格差も大きく、江戸のような大都会になると、既に筆子の男女比率は100. 0対89. 5と極めて女子の比率も高かったが¹⁸、その江戸を含めての関東地方でさえ、男子を100とした時の女子の割合が42. 1であり、圧倒的に農村部が占めた東北に至っては5. 3であった。江戸・京・大坂といった大都市を抱えない北関東を含めた地方農村における女子の占める割合はなべてはなはだ低率であり、この男女比率の点から見ても「九十九庵」は地方農村部における標準的な寺子屋であったのである¹⁹。

【男子を100. 00としたときの女子寺子の割合】²⁰

| |
|-----------|
| 関東＝42. 06 |
| 近畿＝30. 95 |
| 中国＝19. 18 |
| 東北＝ 5. 32 |

以上の諸要素を勘案すると、「九十九庵」が当時の一般的・標準的寺子屋であると考えて差し支えないであろう。

その「九十九庵」が一般的・標準的な寺子屋でありながら、近世寺子屋研究者の間で有名なのは、一人ひとりの力・必要性に応じた個人別学習の記録たる『弟子記』を初めとする貴重な資料が豊富に残されていること、戦中の頃から地元教育委員会、在野の研究者を含めた寺子屋研究者によって資料の発掘・整理もよくなされ、まさに寺子屋教育に関する珠玉の資料が豊富に存するからである。

さらには「九十九庵」の師匠船津伝次平の名が一般にも知れ渡ったのは、二代目師匠

¹⁶ 『勢多郡誌』勢多郡誌編纂委員会、1958年、636頁。

¹⁷ 『目で見える寺子屋教育』勢多郡富士見村教育委員会、1984年、15頁。

¹⁸ 『勢多郡誌』勢多郡誌編纂委員会、1958年、636頁。

¹⁹ 同上書。636－634頁。

²⁰ 石川謙『寺子屋—庶民教育機関—』至文堂、1960年、152頁。

伝次平(冬扇)(1832-1898)が、東京大学農学部の前身、駒場農学校の日本人初の教師となり、のちに篤農家として明治の三大老農の一人に数えられるに至り、戦前の高等小学校の国定教科書に載ったり、「上毛かるた」に取り上げられたりしているからである。

第2章 寺子屋に見る江戸後期の庶民の学び

第1節 寺子屋普及の背景

幕末当時来日した西洋人を驚かせたことの一つである、武士階級のみならず庶民層の高い識字率を招来した学び舎は、全国津々浦々に誕生・存在した寺子屋であることは周知の如くである。

寺子屋は、江戸時代の中期から次第に発達し、幕末には全国の町や村に広く普及し、たいていの村(現在の大字)に1、2か所開設されていた。このような広範な寺子屋の普及が近代学制の基盤を成し、そのまま小学校として使われたものも含め、「小学校は寺子屋・私塾等を主要な母体として全国に設置され²¹」たといわれている。

とりわけ19世紀に入ってからの寺子屋の普及の社会的背景には、庶民の側からすると、生産力の向上、流通機構の整備、商品経済の進展、生活水準の向上に資するための文字・数字への習熟の必要性が高まったことが挙げられる。一方支配者の幕府の側からすれば、広く北から南までを支配するためには、御家流の書体で統一された文書²²をもって下したお触れの周知や年貢の徴収の徹底のためには、文字・数字を理解できる庶民を育てることが必要であった。これは明治以降における、庶民(国民)の側からすると、出自・門戸と並んで学歴による立身出世が可能になった社会の到来による勉学・進学意欲の高まり、政府(国家)の側からすると、西洋の学校制度の導入・充実が富国強兵、国民の統合に不可欠であるとの両者のニーズが合致していたのと同じ構図である。もちろん学問本来の目的である、知らないことを知り、判らないことが判り、できないことができるようになる喜び、すなわち学問すること自体の喜びは共にその根底にあったであろうが。

商品経済の進展について、昭和29年(1954)刊行の『富士見村誌』の中で高井浩は、「安政4年(1857)からの船津伝次平の日記を調べたが、伝次平は幕末、月に数回、年にして7、80回前橋に出かけて行っている。年に2回ぐらいは高崎まで、本を買いに行っている。(中略)幕末から明治にかけて、農村の生活は案外と思うほど、貨幣経済化していたことがわかる²³」と述べている。また同書に山田武麿(1914-1986)も「近世の村のあらまし」の中で、「農村も、米・麦生産のみを主とする生活から、かなり早く貨幣経済を主とする生活に入っていたと思う。明細帳によると、耕地の賃入値段、小作料の平均が出ているが、その値段は、ある時期から、畑の方が田より高くなっている。これは畑の生産力—現金としての—が、田より高くなっている証拠であって、その主要なものは養蚕であり、野菜を売ることから、畑の利用度が田より高くなったことを示すものであろう²⁴」と論じている。また井上定幸(1926-)は、「明細帳・村誌・物産取調書よりみた主要農産物と、その商品化について」の中で、江戸中

²¹ 仲新・持田栄一編著『教育学業書』第6巻「学校制度」、第一法規、1967年、13-14頁。

²² 高橋敏『江戸の教育力』ちくま新書、2007年、19頁。

²³ 富士見村誌編纂委員会編『富士見村誌』1978年、706頁。

²⁴ 同上書、803頁。

期以降の生糸・玉糸などの加工製品（商品作物）の比率の変化などを通して商品化の進展を指摘している²⁵。江戸時代、幕府は農村での商業や加工業を禁じていたが、こうした禁令にもかかわらず、江戸中期以降現実の農村は大きく変わっていった様子が読み取れる。

第2節 寺子屋の名称

寺子屋という名称は、中世寺院における俗世界に生きる者を対象に、仏教教育以外の分野の教育を受けた世俗教育に由来する。歴史的に見れば、中世鎌倉・室町時代には、当時の知識人たる寺院の僧侶から学問を授かった。すなわち寺院が僧侶の養成以外に、仏教教育以外の世俗的な教育も行ったのである。一般庶民の子どもたちが寺に入り、僧侶から初歩的な文筆知識を教わったのである。そこで入学を寺入りといい、「山号²⁶」が示すように寺院が平地よりむしろ小高い所にあったケースも多いので登山といい、卒業を下山といったのである。このことは今日でも学校に行くことを登校、帰ることを下校という言葉に生きている。すなわち、世俗教育の出発点が寺院における教育であった故に、後年寺院以外の学び舎でありながら、子どもたちが学んだ学び舎を寺子屋と呼ぶに至ったのである。寺子は今でいう生徒のことであり、寺子屋は「寺子」と「屋」の合成語である。本屋・八百屋と同じく「屋」は寺子の通う家を表しており、寺子に教育を施す家のことである。寺子屋のことを、手習い所、寺子のことを手習子、または筆子、筆弟と呼び、師匠すなわち先生のことを手習師匠と呼ぶのは、寺子屋教育の中心が手習い、すなわち文字を教えることが中心だったからである。

しかし寺子屋という呼称に関しては、江戸期において一般的ではなかったと乙竹岩造や石川謙も述べているが、その呼称の普及はむしろ近代においてであるといわざるを得ない²⁷との主張は正鵠を得ている。というのは、江戸期の新井白石（1657-1725）の『骨董雑談』などに寺子屋の呼称が出てくるものの²⁸、文献上でいうと「手跡指南」「手習指南」の呼称の方がはるかに多く、寺子屋に関する資料の中でその呼称がほとんど出てこないことを勘案すれば、「寺子屋」なる呼称の普及は明治以降であると考えるのが妥当であろう。

第3節 寺院における世俗教育の歴史

世俗教育というのは、宗教者あるいは宗教者を目指す人々を対象とするのではなく、一般社会の俗人を対象とする教育であるとともに、現世において俗人として暮らし、仕事をする上で必要な知識や技能を伝達することを目的とする教育である。寺院が現世と来世両者にわたっての教育の本山となり、僧侶が僧俗共の教師を担ったのは上古から例があった²⁹。

²⁵ 富士見村誌編纂委員会編『富士見村誌』1978年、763-772頁。

²⁶ 山号＝寺院の名に冠する称号。もと寺院の多くは山にあり、その山の名を以て呼ばれた。

²⁷ 久木幸男『仏教教育の展開』仏教教育選集2、国書刊行会、2010年、367頁。

²⁸ 石川松太郎『藩校と寺子屋』教育社、1989年、142頁。

²⁹ 石川謙『日本庶民教育史』玉川大学出版部、1972年、200頁。

しかし、とりわけ平安時代末、仏教が盛んになり寺院の社会的勢力が増すにつれて、寺院に稚児を寄宿させ教育を受けさせることが盛んとなった。僧侶希望者に限らず、世俗の子弟にもより広く門戸が開放され、知育・徳育上の種々の教えや訓練を授けられるようになった。寺院では仏教の平等思想に基づいて、貴賤の別なく入山した稚児に一定期間の教育を施した。入山年齢については特に規定はなく、バラつきはあるが6、7歳で登山するのが一般的で、11、12歳になると僧侶志願の稚児以外の多くは寺院から下山し世俗社会に戻ったのである。

そこでは知識の習得のみならず、江戸期の他家奉公同様、他人の中で揉まれることによって、道徳上の訓練も受けた。教育を目的に、わが子を寺に預けることは既に平安時代末頃から広まりつつあったが、その目的を学問あるいは修徳に絞られ始めたのは鎌倉時代に入ってからであり、そのことが文献上に多く見られるようになるのは鎌倉時代の中期以降であるが、稚児はおおむね学問、手習い、徳育に関して学んだ³⁰。

平安時代末から鎌倉時代にかけて歴史の表舞台に現れた武士は、元来田舎に在住し、文化に暗い存在であった。しかし軍人たる武士が、貴族に代わって政権を握り支配階級となり、貴族文化への憧れも含めていわゆる無学でいられなくなってきた。こうして学びを始めた（上級武士を除く）多くの武士階級の子弟教育の主たる目的は、基本的かつ日々役に立つ実用的な文字・字句を習得することであった。すなわち常識的・初歩的な知識を含め、多少工夫された手本の手習いで得た漢字の知識があれば、一般の武士階級にとっては十分であり、さらには後に学びに参加することになる、農工商の庶民階級においても同様であった。

こうして寺院への世俗の子弟の寺入りは鎌倉時代に入ると、基本的実用的知識を習得するため、徳育を身につけるため、あるいは信仰のため、戦乱を避けるために次第に武士階級の子弟に広がり、さらには16世紀に入ると富を得た一般民衆層の子弟も加わり、裾野は急速に広がりを見せ、寺院の世俗教育は最高潮に達したのである。

第4節 寺院における世俗教育の内容

平安時代中期の主要科目は、漢学と音楽であり、文字の書き方や和歌の学習は次位に置かれていた。また女子の場合は、漢学は学ばず、音楽と和歌、習字を主として学んだ。しかし、平安時代末から鎌倉時代にかけて、漢学や音楽の学習が下火になり、和歌や習字に重きが置かれるようになった。これは新たな学習者たる一般武士の子弟にとっては、実用的に役に立つ基本的な文字学習に主眼が置かれたことによるものであろう。したがって、鎌倉時代から室町時代の主要教科は、手習いと次段階たる漢学の両者であった。

この頃から教科書としては、それまでの文字だけを集めた『千字文』や「小百科事典」ともいべき『口遊』などの古来の教科書に代わり、文字の用法も分かりやすく、学んだ知識がすぐに生きる最も実用的な文章たる手紙文が手本として使われるようになり、これが「往来物」

³⁰ 『文学部創設百周年記念論文集Ⅰ』三田哲学会、1990年、528－529頁。

と呼ばれる教科書である。往来物は、手習いの手本となると同時に、初歩の教科書として内容上の改善が加えられていった。室町時代初期の南北朝(1336~1392年)の頃になると、模範となる手紙の書き方が示され、日常的に必要な文字が組み込まれ、さらに手紙の中に常識的知識も列挙されるようになった。室町中期になると往来物は新しい発展を遂げ、手紙専門の往来物と、歴史・手習い・遊芸³¹など、時代の需要に応じてそれぞれの領域に分科した教材が作られてくるようになった。但し、手紙の形式で一冊の教科書に仕上げる方式は維持されていた。これがさらに江戸期に入ると、地理的領域、実業的領域のものも取り上げられるようになったのである。

俗人の子弟の寺入りが最高潮に達した、16世紀における世俗教育の具体的教育内容を、毛利元就(1497-1571)の家臣玉木吉保(1552-1633)が自らの学習記録をつぶさに残した自叙伝『身自鏡(みずからのかがみ)』に見てみたい。彼は永禄7年(1564)、平均より少し遅い13歳で勝楽寺に登山し、16歳に下山するまでの3年間をこの寺で修行している。

【1年目】

朝から夕方までの大半の時間が、手習い中心に当てられていた。当初5日間の「いろは」から入って、仮名文、真名字³²の習得に励み、早朝には『先心経』『観音経』、夜には『庭訓往来』『童子教』『式條』を読書している。

【2年目】

読書に力点を置き、手習いは副次的に扱われている。読書には四書五経に加えて、『朗詠』『六韜』『三略』などが用いられ、手習いは草書体・行書体に進んでいる。

【3年目】

漢字の本体である真書体³³で手習いの結びとし、『古今和歌集』『万葉集』『伊勢物語』『源氏物語』などを読書。

これらを見ると、易から難へという段階的な学習階梯が考慮されているようでもあるが、それが全体的な特徴として貫かれているわけではない。これらのほかに10代半ばの玉木吉保は、和歌と連歌の習作³⁴、能楽にも取り組んでいた³⁵。

第5節 師匠

そもそも寺子屋は、町人や農民の子弟の通った教育機関であっただけでなく、武士の子

³¹ 遊芸＝遊びごとに関する芸能。茶の湯・生け花・音曲・舞踊などの類。

³² 真名字＝漢字の楷書。仮名に対して漢字の称。

³³ 真書体＝楷書。

³⁴ 習作＝練習のために作った作品。

³⁵ 笠井助治『近世藩校に於ける出版書の研究』吉川弘文館、1962年。

弟も藩学・郷学などに入る前に、おおむね寺子屋に通って書読の初歩を習った³⁶のである。すなわち寺子屋は、士庶僧俗の別なく一般に広く開かれた教育機関であり、量的にいえば当時における真の国民教育機関だった。そして男女を併せ収容して共学させ、習字・読書・算術などの基本教科はもちろんのこと必須教科であり、明治維新後の小学校設置において、文字文化における学びの基盤ともなり、さらには今日の学校教育の理念にも合致したものであり、わが国の普通教育史上極めて重要な位置を占めるものである。

その寺子屋の経営者は、先述したように師匠＝教師でもあったが、その師匠は中世における寺院の世俗教育の流れから、江戸期に入っても当初は僧侶の比率が多かったが、次第に士分の師匠が台頭し、享保(1716～1735年)から天明期(1781～1788年)に至る期間になると師匠は武士が中心となった。しかし、これも長く続かず、やがて庶民勢力の興隆により庶民師匠の数が増し、寛政期以降は急速に増加して、文化・文政に至っては、都市部・田園部共に、庶民師匠が優勢という状況が現出した。天保期(1830～1843)以降の寺子屋教育最盛期の経営者の全国平均の身分別割合は下記の通りである³⁷。

| | |
|----|--------|
| 庶民 | 31.49% |
| 武士 | 25.21% |
| 僧徒 | 21.94% |
| 医師 | 8.48% |
| 神官 | 6.86% |
| 女子 | 1.91% |
| 不詳 | 4.11% |

但し、この割合は地方によって異なる。概していうと、近畿地方は僧徒師匠が最も多く、関東・中部地方は庶民師匠、奥羽・九州地方は武士師匠が多く、中国地方は神官師匠、四国地方は医師師匠が比較的多いといった状況であった。

後期に中心的地位を占めるに至った庶民師匠の進出は、庶民層の社会的進展とその歩調を一にしているのは、教育機会の発展は経済の発展に支えられているという構図そのものである。もっとも一概に庶民師匠といっても、その身分・職業はまちまちである。身分でいうと、師匠となったものの一つは、船津伝次平のように庄屋・名主・組頭などの町役・村役であり、今日でいえば地方自治体の首長・助役・役所幹部に該当する役目柄である。本務本業の傍ら子どもを教えていたのであり、とりわけ田園部では庄屋・名主・組頭といった者が村教育の中心を担っていたというのは、近世における普通教育の大きな特色である。しかし都市部になると、学芸のたしなみのある者や文筆に関係するいわゆる地域の知識人が、専業として寺子屋を経営することが増えてき、なかでも江戸・大坂・京・尾張・長崎ほかの都市部

³⁶ 乙竹岩造『近世教育史』培風館、1950年、186頁。

³⁷ 同上書、188頁。

では、規模の大きな寺子屋が出現している。またそれまでは武家出身に限られていた女性の師匠も、庶民の中から徐々に出てき、文政4年(1821)の調査では、江戸の寺子屋師匠479人中、139人を女性が占め、全体の29パーセントを女性が占めるに至っている。

第3章 上州における寺子屋



(「九十九庵」のすぐ近くにある九十九山)

第1節 上州における寺子屋の普及

寺子屋の数については、先述の『教育史資料』以降、100年以上本格的調査は行われずその実態は把握しきれていないが、群馬県では昭和11年(1936)に『教育史資料』と比べ数段丁寧な県内の寺子屋に関する調査³⁸が行われた。

同調査に基づく調査結果は、以下の通りである。

(1) 寺子屋の数

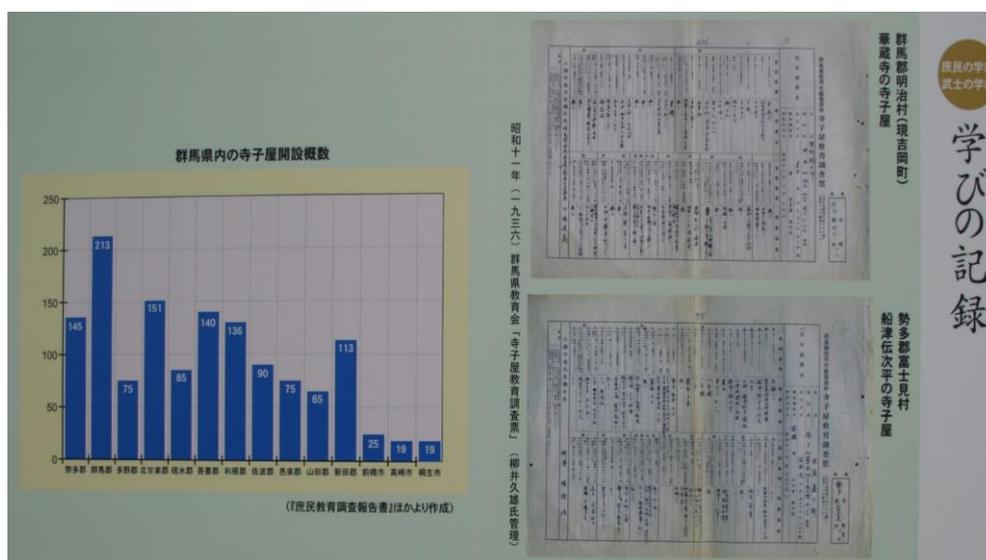
| 【旧郡市名】 | 【寺子屋数(含む私塾)】 |
|--------|--------------|
| 勢多郡 | 145 |
| 群馬郡 | 213 |
| 多野郡 | 75 |
| 北甘楽郡 | 151 |
| 碓氷郡 | 85 |
| 吾妻郡 | 140 |
| 利根郡 | 136 |
| 佐波郡 | (推定) 90 |
| 邑楽郡 | 75 |
| 山田郡 | 65 |
| 新田郡 | 113 |
| 前橋市 | 25 |
| 高崎市 | 19 |

³⁸ 群馬県教育会『群馬県庶民教育(寺子屋)調査報告書』1936年。

但し、上記数字については、これでもまだ調査は不十分で実態よりもかなり少ない数字となっている。例えば、勢多郡富士見村の寺子屋数は、上記調査によれば3か所と記載されているが、昭和61年(1986)の前橋市の調査によれば29の寺子屋が確認されている³⁹。また、同郡芳賀村の寺子屋数は同じく6か所と記載されているが15か所、同じく前橋市においても25か所とあったものが195か所と確認されており、実際の寺子屋数は、上記昭和11年(1936)の群馬県の調査結果の1351か所よりはるかに上回ると推定される。

しかし上記調査の1351か所でさえ、現在の群馬県内の小中学校数、小学校325校・中学校175校、合計500校⁴⁰(2014年度)であり、江戸末期の日本の人口が今日の約4分の1(推計2800~3000万人)⁴¹であることを勘案すると、いかに多くの寺子屋が存在し、身近に寺子屋があって庶民の間に普及し、庶民教育に貢献していたかが伺い知れるであろう。

また全国的に見ても、『教育史資料』に基づいての寺子屋数は、1万数千とされてきたが、近年では筆塚の調査などが進み、数万か所を超すと考えられている。群馬県同様今日の全国小中学校数、小学校20,852校、中学校10,557校、合計31,409校⁴²(2014年度)を勘案しても、寺子屋の担った役割の大きさ、学びに対する意欲の高さは明白であり、量的に見ても国民学校と呼ぶべきものであったといえよう。



(群馬県教育会編集『群馬県庶民教育(寺子屋)調査報告書』柳井久夫氏 管理)

³⁹ 『前橋市教育史』上巻、前橋市、1986年。

⁴⁰ 群馬県教育資料統計。

⁴¹ 厚生省人口問題研究所編『人口政策の葉—統計数字から見た日本の人口—』1941年。

⁴² 文部科学省学校基本調査。

(2) 富士見村の師匠の身分・職業、筆塚

「九十九庵」のあった富士見村で確認された、29の寺子屋の師匠の身分・職業並びに筆塚の存否に関する一覧は下記の通りである⁴³(抜けている箇所は不明)。多い順でいえば名主10名、僧侶8名、農民7名、武士・医者・書家各1名となっており、庶民の師匠が半分以上を占めている。筆塚については存在が確認されている寺子屋29の内、実に6割にあたる18基もの筆塚が現存しているのである。

| 【所在地】 | 【師匠名】 | 【身分・職業】 | 【閉鎖年代】 | 【筆塚】 |
|--------|-----------|---------|------------|------|
| 本光寺 | 沢半七郎平盛潔 | 僧侶 | 安政5年(1858) | あり |
| 昌福寺 | 梵舟 | 僧侶 | | |
| 大聖寺 | 結束祐興 | 僧侶 | 大正年代 | あり |
| 珊瑚寺 | 清水覚順 | 僧侶 | 明治初年(1868) | |
| 長桂寺 | 菅原大観 | 僧侶 | 明治5年(1872) | あり |
| 横室 | 大友林右衛門 | 名主 | 文化4年(1807) | |
| 横室 | 大友勇治郎繁慶 | 名主 | 明治4年(1871) | |
| 横室 | 田村元治右衛門重義 | 名主 | | |
| 横室 | 佐々木修三 | 武士 | | |
| 原之郷(中) | 高山伴六 | 農民 | 明治4年(1871) | あり |
| 小沢 | 阿久沢小平治 | 名主 | | |
| 徳沢 | 新井荘右衛門 | 名主 | | あり |
| 時沢 | 秋田啓太郎 | 農民 | | あり |
| 時沢 | 狩野源左衛門 | 農民 | | あり |
| 小暮 | 須田祐右衛門 | 名主 | | |
| 皆沢 | 林久右衛門 | 名主 | | あり |
| 石井 | 羽鳥文次郎 | 農民 | 明治初年(1868) | |
| 石井 | 中島伝平 | 名主 | 明治6年(1873) | あり |
| 石井 | 須田若次郎 | 名主 | 明治初年(1868) | あり |
| 山口 | 樺沢友平治 | 農民 | 明治初年(1868) | あり |
| 原之郷 | 高山伴六 | 農民 | 明治4年(1871) | あり |
| 原之郷 | 星野七衛門 | 書家・狂歌師 | 安政3年(1806) | あり |
| 原之郷 | 斉藤桂三 | 農民 | 明治中期 | あり |
| 原之郷 | 小見勇造 | 農民 | 明治5年(1872) | あり |
| 原之郷 | 船津伝次平 | 名主 | 明治5年(1872) | あり |
| 原之郷 | 船津玄貞 | 医者 | | |

⁴³ 『目で見える寺子屋教育』富士見村教育委員会、1984年、3-5頁。

| | | | | |
|----|----------|----|------------|----|
| 中島 | 光国永大和尚禪師 | 僧侶 | 文化7年(1810) | あり |
| 小暮 | 七世智心房 | 僧侶 | 文化3年(1806) | あり |
| 田島 | 大僧都法印文條 | 僧侶 | 慶応2年(1866) | あり |

(3) 伝次平父子の蔵書

高井浩が「伝次平親子の蔵書目録を見ると、如何に高度な教養をめざしていたかが彷彿としてただ驚くしかない⁴⁴」と述べているように、農村部における知識人でさえ、実に高いレベルの知識を習得していたのである。

伝次平父子は、書を求めて前橋・高崎にしばしば出かけ、時には江戸まで出かけていた。その農村部の知識人たる伝次平親子の教養レベル、さらには寺子屋教育内容を推し量るため、船津家に残る書籍購入明細から判明する、その蔵書目録(106冊)を以下に記す。なお、初代師匠午麦が「九十九庵」を開設したのが天保9年(1838)、二代目冬扇が引き継いだのが安政5年(1858)である。

天保7年(1836)

古文前集・古文後集・蕪村集・字音加奈略・はしかきふり・七部集

天保8年(1837)

善実年浪草・一葉集9巻・経学国字解・乙二句集・歳時記・七部大鏡・
合類節用・其角七部集・士朗句集

天保9年(1838)

古言梯・明日檜長明記・菱湖書・禅林役碑・伊勢物語・五経・鉄槌

天保10年(1839)

書画一見・大全正字通・名乗字引・江戸ノ図

天保11年(1840)

風俗文選

天保12年(1841)

袖武鑑

天保13年(1842)

俳諧古今抄

天保14年(1843)

附合集

弘化4年(1847)

乙二七部集

嘉永元年(1848)

木の柴籠

⁴⁴ 富士見村誌編纂委員会編『富士見村誌』富士見村役場、1978年、706頁。

嘉永2年(1849)

玉篇・詩経余師

嘉永3年(1850)

四季引席用集・鶯衣・はし書ふり・異名抄助辞訳通

嘉永4年(1851)

和漢名数・正伝集・玉篇12巻

嘉永5年(1852)

烏洲の画・鳳朗句集前篇・鳳朗句集後篇・芝仙堂商売往来・古今序石摺

安政4年(1857)

詞のやちまた・四書序余師・書経余師・尚古仮名格・今人題材集

安政5年(1858)

後藤点五経正文・唐詩選

安政6年(1859)

書家錦囊・小学・磨光韻鏡2・千字文・附合之巻

万延元年(1860)

四書白文・洋算用法・無幻手本・語本

文久元年(1861)

詩経2・幼学詩韻2・四書略解10・いろは韻掌中詩韻・唐詩選3・菅レイ抄5・
増補イロハ抄2・古文前後集余師8・五経小本11・孔子家語4・仮名用例・
数理神篇

文久2年(1862)

古易断時言・近思録古物・周易集註古物・主従心得草2巻・先哲攬談・
四書大全22巻古物・俳諧千題集・千町ヌキ穂

文久3年(1863)

政談4巻・文選13冊・日本外史22冊・妙々奇談4冊・善悪和讃・
農業全書11冊・王充論衡3冊・荀子中巻・左氏伝15冊・四声字林・
経済録6・消息往来・はせお集

元治元年(1864)

経済弁熊沢著3・消息往来全・商売往来全・日本絵図・破家・つゝくり話3・
江戸繁盛期5・荘子6巻

年不明

芭蕉翁掛物・諸抄大成

これらを見ると、高井浩が「ただ驚くしかない」と述べているのも頷ける。父子共に、あまた高いレベルの教養書に接しており、二代目になるとそれらに加え、寺子屋の教科書として必要な仮名用例・消息往来全などの購入、さらに文選13冊・日本外史22冊とあるように、

寺子に貸し与えたであろう教科書としての多数の書の購入が目立つ。

(4) 女師匠

全国的に見ると、師匠の大半は男性であったが、時代を下るにつれ大都会においては女性師匠も多くの比率を占めるに至った。上州における女性師匠は、群馬県の昭和11年(1936)の上記調査では10名であった。地域別では桐生市5名、勢多郡2名、群馬郡・吾妻郡・山田郡各1名である。桐生市に女性の師匠が多いのは、当時桐生は絹織物の生産地として栄えており、経済的な豊かさに支えられ女性も勉学に励む機会が多かったことによると思われる。

勢多郡大胡町にあった勝山白嶺の開いた寺子屋は、師匠が勝山白嶺→要(女性)→いせ(女性)→彦一と受け継がれている。上記同調査「調査票」によれば、「白嶺師以来、此ノ門ニ入りテ修学セルモノ300ヲ超工、女児ノ数亦4、50人ニ及ベリ」とあり、また「白嶺ノ後ヲ受ケタル要女史ハ、当地唯一ノ女流学者トシテ知ラレ、又歌人トシテ其ノ名高シ、其ノ長女いせ女史亦母ノ訓育ヲ受ケテ、其ノ後ヲ継ギテ郷土教育ノ為メニ終生ヲ捧グ」とある。要は天保10年(1839)、いせは明治8年(1875)に没している。大胡町の奥泉文平(万延元年(1860)生まれ)はその調査票で、「私の師匠は、おせい様と呼ばれていた。通学の児童は男20人ぐらい、女14、5人であった。町方の商人の子どもが通い、男女の席は中央から分かれていた」と述べている。

また、同調査票によると、桐生市の寺子屋「松声堂」の初代師匠は田村梶子であった。この寺子屋は、「文化12年(1815)ころ開設延元年(1860)に弟子望月福子に引き継がれた。其ノ間およそ45年、嘉永・安政(1848～1860)ノ全盛。生徒数不明ナルモ、毎日100人余り来ルト伝フ。生徒ハ男女アリシモ、女多シ」とあり、教科書として、師匠自筆の「いろは歌」「往来物」「五十三次」「古今集」などを与え学ばせていた。

梶子の教え子で二代目師匠となった望月福子は、安政6年(1859)に引き継ぎ、明治5年(1872)の学制発布まで師匠を13年間務めた。明治に入ると生徒総数は400人余にのぼり男女の別は半数ずつであったとある。

望月福子は、天保10年(1839)桐生市で望月長三郎の次女として生まれた。幼少の頃より、田村梶子の寺子屋に学ぶ。その成績は並み居る弟子の中で抜きん出ており、梶子の勧めによって17歳の時江戸に出て、丹波国菌部藩主小出信濃守の母、心鏡院の祐筆⁴⁵として仕え、傍らで藩医のもとで漢学を修め、和歌は橘東世子に学んだ。5年間仕えて22歳で桐生に戻っている。帰ってすぐに梶子から師匠を引き継ぎ、塾舎を新築している。人柄は温厚で門弟を大切に、多くの門弟が松声堂に通ってきた。遠くは館林、本庄から通う者もあり、寄宿する弟子もいたほどであったが、「学制」の発布に伴って塾を閉じた。明治42年(1909)福子は71歳で他界したが、桐生市円満寺の墓地にはその遺徳を称えて門弟たちが建立した石碑が残されている。

⁴⁵ 祐筆＝貴人に侍して、文書を書くことを司る人の職名。



(勝川春潮「絵本栄家種(さかえぐさ)」寛政2年(1790)

女師匠の下で手習いに励む都会の寺子の女の子

(以下、浮世絵はいずれも、公文教育研究会 所蔵)

(5) 寺子屋の開設・閉鎖年代

群馬県内の寺子屋は、寛政(1789～1800年)頃から文化(1804～1817年)・文政(1818～1829年)に普及し始め、天保(1830～1843年)頃からその開設が隆盛になり、これは全国的な傾向と一致している。県内の最初の寺子屋の特定は困難であるが、文部省の『教育史資料』によると、吾妻郡林村(現、長野原町林)には、天正年間(1573～1592年)に浦野庸という修験者が開設した寺子屋が、明治5年(1872)までの存続していた記録が残されている。また閉鎖の年代は明治5、6年の「学制」発布期に圧倒的に集中している。但し、学制発布以降も明治の中・後期まで開かれていた寺子屋も存在し、全国的には明治10年(1877)頃までは、維新政府が設立した官立の教育機関たる小学校を、数の上では寺子屋が圧倒していたのが実情である。

19世紀における、全国の寺子屋の開設・閉鎖の状況は下記の通りである⁴⁶。

| 【年代】 | 【開設数】 | 【閉鎖数】 |
|-----------|-------|-------|
| 享和(1801～) | 58 | 5 |

⁴⁶ 乙竹岩造『日本庶民教育史』目黒書店、1929年、640～644頁。

| | | |
|------------|------|------|
| 文 化(1804～) | 338 | 32 |
| 文 政(1818～) | 606 | 81 |
| 天 保(1830～) | 1984 | 200 |
| 弘 化(1844～) | 814 | 110 |
| 嘉 永(1848～) | 1574 | 238 |
| 安 政(1854～) | 1714 | 372 |
| 万 延(1860～) | 289 | 97 |
| 文 久(1861～) | 895 | 303 |
| 元 治(1864～) | 379 | 119 |
| 慶 応(1865～) | 1016 | 776 |
| 明 治(1868～) | 1003 | 7467 |

第2節 束脩・謝儀

束脩⁴⁷とは、入門・入学時の入学料のことである。一方謝儀とは、今日でいう月謝(授業料)のことである。いずれも金銭もしくは品物を納めた。但し、決まった規則はなく、各戸の経済状況に応じた金品が持参されたのが実情である。

(1) 富士見村の束脩・謝儀に関する調査

富士見村が昭和29年(1954)にまとめた『富士見村誌』によると、要約すると以下の通りである⁴⁸。

群馬県のような農山村地域の寺子屋では「いわゆる社会奉仕的意味にて、指導せしものにして別に維持方法の要を認めず」「農事の余暇を用いたるにより、別に維持の方法とし

⁴⁷ 束脩とは、元来乾かした一束の肉のことを指すが、入学料のことを束脩と呼ぶのは、その昔中国ではこれを土産物として教師に贈り、弟子がこれによってその品行を脩(おさ)める約束を示したことに由来する。

⁴⁸ 富士見村誌編纂委員会編『富士見村誌』富士見村役場、1978年、380-381頁。

てなし」と、私財で寺子屋を維持したのが多かった。

そもそも束脩・謝儀も決まったものがあるわけではなく、寺入り・登山の折りの束脩としては、一般的に赤飯とお酒を持参したのが通例であった。そして謝儀としては、節句に菱餅、暮れに塩鮭・米などを贈ったり、さらには筆子の家で特別な料理を作った時とか、初物ができた折にそれらを持参したのが一般的であった。寺子屋の営みは、金銭目的でなかったことが見て取れる。もちろん中には、勢多郡の黒保根村下田沢の須田塾のように「月625文受く」「冬期間、炭代として幾分の金銭を持参」、あるいは桂萱村(かいがやむら)井関や東村小夜戸の寺子屋の中には、師匠の扶持米として米8合から1升を納めたという例も見られる。

(2) 前橋市の寺子屋経営に関する調査

同じく、前橋市が実施した寺子屋の経営に関する調査によると、市内の寺子屋・私塾の(金銭的)維持についての回答は、以下の通りである⁴⁹。

武士は「藩よりの扶持にて維持をなす」、僧侶は「檀家の維持による」であった。なお、「造作の破損等は塾子負担」というケースもあった。また「寺の収入にて維持す」「医業の収入にて」「寺入りの時、各自机を持参、自費を以てなす」「私財を投じてなす。手本の紙等は全部自費」「師匠の財産」「自家支弁」「私財をもって維持経営す」「自家の収入による」「師匠の社会奉仕の精神により自弁」などであった。

(3) 前橋市の束脩・謝儀に関する具体的調査

また前橋市の同調査によると、寺子屋における当時の束脩・謝儀の具体的事例を抜粋すると次の通りである⁵⁰。

【束脩】

「酒1升・赤飯」「赤飯」「酒1升・金15銭」「受けず」「赤飯一重・酒1升」「赤飯・鯉節など」「10銭くらいの菓子」「仲間にお土産持参」「菓子・手拭」「米5合」「オボシメシ・金銭で」「米・麦・粉・ソバを2.3升」「酒1升」「手土産」「赤飯を児童に少しづつ分け与えられるだけ持参」「赤飯一重」「赤飯・金若干」

【謝儀】

「五節句・盆・暮などに餅などと金若干」「1月1日・3月3日・5月5日に餅と極めて僅少の金一封」「中元・歳暮として餅」「年末に米1俵」「時期に変わり物でも(餅とかその他)持っていく程度」「歳暮に鮭1本」「年末か年始の贈り物。5節句に赤飯。人参・牛蒡なども持参」「中元・歳暮に少々の物品を贈りしのみ」「節句・歳暮・年玉の挨拶を兼ね物品または金に

⁴⁹ 前橋市教育史編纂委員会『前橋市教育史』上巻、前橋市、1986年、154頁。

⁵⁰ 同上書、152-153頁。

て謝儀を表す」「盆・暮・節句に自家の生産物」「25銭より50銭」「節句・暮に餅およびその他変わり物ができた時には贈る」「節句・暮れ・正月には餅、盆には麦粉か牡丹餅」「節句、歳暮に各自適宜」「盆・暮(金)・節句(品物)・年始(餅)」「月謝12銭5厘」「盆・暮に1朱⁵¹または2朱包む」「五節句に菓子蔬菜など軽微の物を贈り来たれり」「米5合」「金銭をもつていった」などであるが、「なし」「受けず」「一切取らず」も多数あったのである。

(4) 北橋村の寺子屋に残る「筆子連名帳⁵²」

北橋村(ほつきつむら)の今井善兵衛兼明の寺子屋には、束脩・謝儀に関して克明に記録された「筆子連名帳」が残されている。その中のいくつかの実例をあげ、当時の実態をもう少し詳らかにしたい。この連名帳には、文久3年(1863)から明治4年(1871)の9年間にわたり、弟子の家庭からのお礼が師匠今井兼明の筆で書かれたものである。

■宗作・きい

| | |
|---------------------|----------------------------------|
| 年玉 | 2百文 ⁵³ |
| 3月 | 2百文 |
| 5月5日 | 2百文・5百文・赤飯・百五十文・たら |
| 6月 | 粉3升5合 |
| 7月7日 | 2百文 |
| 11月朔日 ⁵⁴ | 1貫2百文・糯米(もちごめ)2升2合 |
| 御歳暮 | 1分・一人2貫5百文づつ・そばこ2升2合・2百文・×凡3百2十文 |

■常吉(正月下山)・秀太郎

| | |
|-------|-------------------------------|
| 年玉 | |
| 3月 | 百文・餅 |
| 5月5日 | 百文・百文・しほがま・粉1升 |
| 7月7日 | 百文 |
| 11月朔日 | 白米代6百文・歳暮米7百文・鳥目2百文・百文・×2貫3百文 |

■森造(11月15日下山)

| | |
|------------|-----------|
| 年玉 | 百文・糯1貫5十文 |
| 3月3日 | 2百文 |
| 5月5日 | 2百文 |
| 11月 | 5百5十文 |
| 11月15日(下山) | 樽代1朱也 |

⁵¹ 1朱=1朱銀は、大変大まかに換算すると今日の7000円程度。

⁵² 柳井久雄『群馬の寺子屋』みやま文庫、1980年、65-79頁。

⁵³ 百文=幕末の百文を、大変大まかに換算すると今日の35007円程度。

⁵⁴ 朔日=陰暦では、新月の日を朔日とし月の始まる日「1日(ついたち)」とする。月の始まりは「月立ち(つきたち)」が転じて「ついたち」というため、朔日は「ついたち」と訓読みし、「朔」だけでも「ついたち」と読む。

外二行器 祝儀二手拭出入

■安次郎

年玉 2百文
3月 2百文・干物百文
5月5日 2百文・百文干瓢・粉1升8号
9月9日 赤飯一重
11月朔日 4百8十文白米8合・百5十文さんま干物5枚・歳暮3百5十文・2百文・ \times 2貫2百8十文

■満平・さめ・みどり

年玉 3百文・糯 1貫文
3月3日 3百文・手拭1百5十文
5月5日 3百文・たら 百5十文
7月7日
11月 8百文 米

■春吉(11月15日下山)・留吉

年玉 1朱・糯(もち)1貫5十文
3月3日 1朱・いか10枚5百文
5月5日 4百文・1朱・あい
11月15日 樽代1朱也・行器⁵⁵(ほかい)
此方祝儀手拭

■安次郎・福太郎

3月3日 4百文・ひもの2百文・5百文・小麦こ
8月1日 3百文・
11月 白米1升・代 1貫5百文・
12月 セイぼ1貫2百文・

■源兵衛

年玉 2百文・糯7百文
3月3日 2百文・干物7枚・2百5十文
5月5日 2百文・6百文 あい

■みどり

6月 小麦粉1升5合
7月7日 2百文・1朱ト1貫文

■幸三郎(登山)

12月15日 午 歳暮
くわし1貫文・2貫5百文札・そば粉秋上・糰(こうじ)3升・未年玉・

⁵⁵ 食べ物を入れて持ち運ぶのに用いる器。

4百文・餅

(5) 「九十九庵」に残る「寺子年始・束脩謝儀覚⁵⁶」

「九十九庵」にも「寺子年始・束脩謝儀覚」が残されている。文久4年(1864)のものであり、その一部を紹介したい。なお、記録の中で示されている中で内容不明なものもあり、また□○○◇については特定できないが、高井浩は□は切り餅、○○は錢百文、◇は菱餅ではないかと推察している。

●文吉

1日 ○○扇子
9日 □菓子 母来たる
17日 やうかん 父来たる
3月 3日 ○○◇
3月10日 ふ十
蚕餅
○○十
8月 ○○シセ十
18日 油餅
19日 ふ十
12月 ○○十
1日 ○○十

●与里

廿日 菓子 母
廿4日 手拭○
3月 1日 手拭
3月1日 下山 酒1升

●辰之介

1日 □○○
11日 菓子 母来たる
3月 3日 ○○◇
4月 10日 粉十
蚕餅
○○十
6月29日 粉
7月20日 そうが1ツ

⁵⁶ 柳井久雄『群馬の寺子屋』みやま文庫、1990年、81-91頁。

8月 〇〇セ十
 16日 ふ十
 11月17日 新米
 21日 餅
 12月 〇〇十
 ●半造
 1日 〇〇□
 7日 菓子 母来ル
 3月3日 〇〇◇
 5月5日頃 サツマイモ・蚕餅・〇〇十
 7月2日 粉
 8月 〇〇セ十
 11月10日頃 粉
 12月 1朱也・米
 ●峯村 松重郎 子年11才
 12月12日 登山 行器 酒1升
 12月 〇〇十
 ●川端村 幸太 子年9ツ
 12月15日 登山 行器 酒1升
 12月 〇〇
 ●条三郎
 2月25日 登山 行器 酒1升
 3月 3日 〇〇◇
 4月17日 蚕餅
 5日 〇〇十
 6月29日 粉
 8月 〇〇セ
 23日 ふ十
 12月 〇〇

以上のように、前橋市や富士見村の調査、今井善兵衛兼明と船津伝次平の寺子屋に残された具体的記録を見ても、当時の寺子屋の師匠の多くが、お金のためではなく「世のため人のため」「地域の子どものために」いわば「知の環境に恵まれた者の務め」として、生活全般を通して寺子屋の師匠を務めていたことが見て取れるであろう。また寺子の親たちは、自分の家として可能な範囲内で心を込めて、感謝の念としての束脩や謝儀を師匠に持参していたかが伺える。

第3節 筆塚⁵⁷に見る師弟関係



(赤城町 狩野周兵衛の筆塚)



(富士見村 小見勇造の筆塚)

寺子屋における師弟関係についていえば、寺子屋の師匠は筆子や親から深く敬愛され、下山後も長く慕われる存在であった。江戸期の川柳にも、「身に余る恩は七つの歳にうけ」と

⁵⁷ 筆塚＝筆子(弟子)がお金を出し合って建立したので筆子塚と呼ばれることが多く、筆塚・筆子塚のどちらが正鵠を得ているかの意見も分かれるが、塚の名は一般に納めた物(例えば、人形を納めた塚は人形塚)の名称を使うので、筆者は筆子がお世話になった筆を塚に納め、師匠の遺徳を称え、三世の契りを誓った塚の名称として筆塚を採用する。

いうのがあり⁵⁸、寺子屋で学問の手ほどきを受けた恩を読んだものがある。江戸期においては、教師たる仕事を「聖職」と受け止める考え方が極めて強かった。教育者としての仕事は、人間が携わる営為の中でも神聖で尊厳な営みと受け止められていた。名誉を願わず利得を離れて、ひたすら指導に打ち込む師匠に対して、筆子も親も感謝の念をもって敬っていたのである。

その心情を表す具体的な行為の一つが、師匠が亡くなった折に遺徳を称えて弟子たちがお金を持ち寄り建立した筆塚である。例えば、勢多郡の粕川村(かすかわむら)深津には、医業の傍ら寺子屋を営んだ小沼千代助の筆塚がある。側面には筆子の名前や、辞世の句「世の人のためと 心をつくしつつ ふみ残したる 薬師の道」が刻まれている。こうした筆塚は、子弟の関係がこの世ばかりではなく三世にわたる契りを示すものとされている。

当時の先生たる師匠は、今日のような知識の伝授者に留まることなく、筆子の人格・生活のすべてを把握し、また筆子は師匠の生き様も含めそのすべてから感化を受けるといった関係にあった。それが故に、今日の教師と生徒との関係ではあずかり知れないほどの、温かい人間関係、全幅の信頼関係の上に寺子屋の教育活動は営まれていたのである。この結果、師弟関係は在学中は言うに及ばず生涯続くものと観念されていた。筆塚は、筆子たちが師匠から受けた恩を後世まで伝えようとした顕彰碑だったのである。いかに師匠が弟子から深く尊敬され、いつまでも慕われていたかが伺える。維新政府が音頭を取り西洋から移入した近代学校制度においては、(とりわけ戦後社会においては)そういった人間関係の必要性を見落としあるいは軽視したが、寺子屋教育には師匠と筆子・父母との確かな信頼感、尊敬の念に基づく師弟関係があったのである。今日の学校教育の混迷の根本原因の一つには、こういった「教育」「学び」が成立する上で基底をなす、確かな師弟関係が崩壊してしまっていることにあるといえるのではなかろうか。

さて前橋市には、195の寺子屋・私塾が確認されているが、その中で筆塚が現存する寺子屋数は何と半数にあたる97にも及ぶ。先の富士見村における6割の現存率も併せ、旧前橋市や富士見村においてこれだけ多くの筆塚が確認されているのである。近年では在野の研究者川崎喜久雄(1932-)の15年にわたるフィールド調査で、茨城県においては1259基⁵⁹、千葉県では3310基もの筆塚が平成11年(1999)時点で確認されており、また同じく神奈川県でも702基の筆塚が、都市化の中で確認されている⁶⁰ことを勘案すると、群馬県のケースも全国的に見て決して特殊な例ではなく、全人格的な師弟関係に裏打ちされて営まれていた、ごく平均的な寺子屋の姿を筆塚は映し出すものといえるであろう。

そこで前橋市が、1980年から6年間をかけ調査・編纂した資料を基に、現在の前橋市における地区別寺子屋数・筆塚数を具体的に見てみたい⁶¹。

⁵⁸ 柳井久雄『群馬の寺子屋』みやま文庫、1990年、93頁。

⁵⁹ 川崎喜久雄『茨城県の筆子塚』多賀出版、2008年、40頁。

⁶⁰ 国立歴史民俗博物館『筆子塚資料集成—千葉県・群馬県・神奈川県—』2001年、147-150頁。

⁶¹ 前橋市教育史編纂委員会『前橋市教育史』上巻、前橋市、1986年、138頁。

| 【地区名(旧名)】 | 【寺子屋・私塾数】 | 【筆塚数】 |
|-----------|-----------|-------|
| 前橋市 | 25 | 9 |
| 上川淵村 | 17 | 7 |
| 下川淵村 | 12 | 6 |
| 南橋村 | 16 | 6 |
| 芳賀村 | 15 | 7 |
| 桂萱村 | 16 | 15 |
| 木瀬村 | 19 | 10 |
| 荒砥村 | 29 | 15 |
| 東村 | 7 | 4 |
| 元総社村 | 9 | 4 |
| 総社村 | 11 | 6 |
| 清里村 | 9 | 1 |
| 上陽村 | 7 | 7 |
| 新高尾村 | 3 | 0 |
| (合 計) | (195) | (97) |

上述したように、現在の前橋全市における寺子屋の半数に及ぶ筆塚が確認されているが、地区別で見ると、桂萱村では確認された寺子屋16に対して15基の筆塚、上陽村に至っては七つの寺子屋すべてに筆塚が確認されている。筆塚の多くは、台石の正面に「筆子中」「筆弟連」「筆子連」と刻まれ、その左右・背面には筆子の氏名が刻まれている。荒砥村の師匠井上正香の筆塚の台石の正面には、「明治27年4月、門人等相議而造之」と刻まれている。さらには正香の妻の墓石をも門人たちが建立しており、正面には「井上正香の門人等立之」と刻まれている。また南橋村龍蔵寺の加々美家には、庭に門人121名もの連名のある大きな筆塚も残されている。総社村元景寺には、第15世・17世・19世の住職の筆塚が並んで建立されており、前橋市隆興寺には師匠機外和尚の筆弟たちが天保14年(1843)に建立した大多宝塔が庭内に残されている。

また筆塚の確認・発見の意義は、師弟関係の濃厚さを浮き彫りにするのみならず、文献には残っていない寺子屋の存在を掘り起こす上で大きな役割を果たすこととなったのである。すなわち、石(造り)ゆえに残ってやすい筆塚から、寺子屋の存在を確認するという新たな手法の考案により、『教育史資料』に基づく江戸後期の寺子屋の数に関する定説を覆し、「全国津々浦々に、数万か所で寺子屋は営まれていた」とする、それまで推定されていた寺子屋数の実に数倍に及ぶ寺子屋総数の推計値を定着させる役割を果たした。例えば、下川淵村善昌寺の硯宗和尚・那波宗美和尚、上陽村の林八右衛門その他の筆塚の発見により、文献にはなかった数か所の寺子屋が新たに確認されたといったことの積み重ねの結

果である。

さて、昭和11年(1936)群馬県が行った寺子屋調査⁶²の中で、寺子屋教育を受けたことがあるとする生存者に対する聞き取り調査において、「師匠と児童との関係は？」という質問項目に対し、「厳格、師匠をよく尊敬する」「尊敬の念深し」「親しみあり親愛」「家庭的」「親密」「三尺去って師の影をふまず」などという回答が寄せられている。また「退学(下山)後も師匠の家を訪ねたことがあるか？」に対しては、「ご年始に行った」「よく遊びに行った」「野良の往復に寄る」「今もむつまじくしている」といった回答が寄せられている。「師匠と父兄との関係は？」という質問に対しては、「父兄は心から信頼していた」「師匠を敬い感謝していた」「師匠によく礼をつくしていた」と答えており、この調査結果からも師匠に対する、筆子および父母から寄せられていた強い信頼感、尊敬の念、感謝の念あるいは親近感が浮び上がってくる。

第4節 教科書

(1) 使用教科書

旧勢多郡内125の寺子屋において使用されていた、教科書・教材および使用寺子屋数のベスト40は下記の通りである⁶³。実用的な教科書が多い中で、一方では『実語教』『四書』『五経』『童子教』など、実用書とはいいい難い教科書を使用していた寺子屋の多さにも目を引くものがある。

【順位】【教科書名】 【使用寺子屋数】

| | | |
|----|----------|----|
| 1. | 庭訓往来 | 49 |
| 2. | 実語教 | 44 |
| 3. | 今川状 | 41 |
| 4. | 四書 名頭 | 40 |
| 6. | いろは | 39 |
| 7. | 国名尽 | 23 |

⁶² 前橋市教育史編纂委員会『前橋市教育史』上巻、前橋市、1986年、150頁。

⁶³ 柳井久雄『群馬の寺子屋』みやま文庫、1990年、32-33頁。

| | | |
|-----|-------------------------------|----|
| 8. | 五教 | 21 |
| 9. | 数字 村名尽 商売往来 | 20 |
| 12. | 童子教 | 14 |
| 13. | 論語 | 13 |
| 14. | 千字文 | 11 |
| 15. | 古状揃 | 9 |
| 16. | 大学 孝經 | 8 |
| 18. | 日本外史 手習本 消息往来 | 7 |
| 21. | 中庸 孟子 十八史略 算盤 | 5 |
| 25. | 村名国尽 唐詩選 | 4 |
| 26. | 小学 八算 見一 手紙 世話字往来 | 3 |

32. 地方往来 2

百姓往来
五人組前書
和漢朗詠集
平仮名
女今川
国及び苗字尽
農業往来
大日本国村名

以下、使用寺子屋が一つの教科書・教材は下記計58種類である。

なるは津・(百)字形・女庭訓・隅田川・百官・童蒙をしえ草・
鉄砲許可願・奉公人請状・歴史物語・あさか山・江戸名所往来・
易経・松原年始状・勢多郡村字・宗門人別改前書・田畑譲渡証文・
神皇正統記・左伝・古今集・仮名・儒教・
三字経・借用書・竜田帳・近江八景・古今和歌集序・
送()籍・相場割・十干十二支・七書・文乗院奥国親王の書
苗字・寛政五年大阪版・秘術改選・軍記物語・洪水願・
証文・国学・医心放卷・万葉がな・諸役名・文選・
御改革御趣意書・瀧湘八景・入木道奥書・本朝千字文・九九・
片かな・皇典・口上書・算法智恵海大全・算学重宝記・
日本史略・時の通用・経書・修身訓話・地誌・
商俗往来・近古史談・童子早学門

(2) 寺子屋の定義の再考に関して

今日の日本を読み解く上で、江戸期の正しい理解が不可欠であることからすると、江戸期の実態に誤解を与えているものの一つとして、寺子屋の一般的な定義・解説には再考の余地があるのではなかろうか。すなわち「近世においては、経済構造の変化にともなって、庶民の日常に必要な“読み・書き”を授ける簡易な学校が成立した。これが寺子屋である⁶⁴」といった、今日でいう小学校低・中学年対象の教育機関をイメージさせるたぐいの定義である。

寺子屋に関する代表的研究者たる石川謙も、寺子屋の性格を特徴づける項目の一つとしてその「初歩的」性質を挙げ、丁寧な定義づけをしながらも次のような誤解を与えかねない表現で言及している。すなわち「教養 Culture として学ぶのではない。現実の生活にまでの必要として習うのである。彼の地位に於いて、どうにも入用なものだけを、どうしても入用だと

⁶⁴ 仲新・持田栄一『学校の歴史』第一法規、1979年、47頁。

して修めるのである。教育学上の Realism の立場である。(中略)寺子屋教育は、ここに述べたような意味での初等教育である。(中略)寺子屋自身が、知育上の初発教育を施すところであった⁶⁵と。

しかし事実は上記(1)で見てきた如く、群馬県旧勢多郡にあった125の寺子屋において使用された教材約100種類の内、それぞれの教材の使用数を数えれば、『庭訓往来』が最も多くの49の寺子屋で使用され、第2位の『実語教』が44、第3位の『今川状』が41の寺子屋で使用されていたのに続いて、第4位には『四書』(合本)が40の寺子屋で使われ、13位には『論語』、21位には『中庸』『孟子』などの中国古代漢籍の儒学の教科書が使われていたなど、使用されていた教科書を見ると、日常生活における必要な実学とは距離がある人倫を説く教科書もかなり上位にあり、また今日の日本人の一般的知識と比しても決して初歩的とはいえない高いレベルのものも学ばれていたのである。

父・謙のあとを継いだ石川松太郎も、後半期の寺子屋について次のように述べているのは注目に値する。すなわち「時代別にみると、どの時期も第1類・第2類の順位になっているけれども、天保から弘化期(1830~1847)以降の幕末から明治期にかけて、第4類・第5類⁶⁶の寺子屋数が増加している事実も見落とせない。とりわけ第4類、すなわち『第1類の読書がその内容と程度とを变革し、和学または漢学を中心としたもの、いわば寺子屋の私塾化したもの』が急速に伸びている点が注目される。寺子屋における教育水準が、次第に向上して私塾の域にせまって、その境界をとりはらうほどまで成長した⁶⁷」と指摘している。

さらに高橋敏(1940-)も、「教養としての学び」に関して次のように述べている。「九十九庵」の『弟子記』に記された62名の中にも、のべ使用テキスト総数410の内わずか11ではあるが、実用の世界での学びを基盤にして、徒然草・万葉集といった日本の古典文学やさらには蘭亭之書⁶⁸といった書の世界、すなわち文字文化の文芸の世界⁶⁹たる、石川謙のいう「教養 Culture」を学ぶ教材も学習されていた事実に言及している。同じく高井浩も、「はじめに村の日常生活や公的活動を営むに必要な知識を学び、次いで人間としての必要な一般教養を学んでいる⁷⁰」と述べている。

これらのことを勘案すると、「庶民の日常に必要な“読み・書き”を授ける簡易な学校が成立した。これが寺子屋である」との従来からの定義、解説は、江戸後期の寺子屋を想定した時、まずその教育水準についての定義づけ・解説は、やや正確さを欠いているといわざるを

⁶⁵ 石川謙『日本庶民教育史』玉川大学出版部、1972年、253頁。

⁶⁶ 第1類＝読み・書きだけを分野とする寺子屋。

第2類＝第1類の分野に算術を加えた寺子屋。

第3類＝文化的分野たる習礼・画・茶・花・謡などの1分野ないし複数分野を加えた寺子屋。

第5類＝読み・書き・算術の基本分野に、作文・裁縫などの実科的分野を併設した寺子屋。

⁶⁷ 石川松太郎『日本庶民教育史』教育社、1978年、206頁。

⁶⁸ 蘭亭之書＝今日では蘭亭叙と一般に呼ばれている。東晋(317-420)の政治家で書聖と呼ばれる王羲之(303-361)の作で、書道史上屈指の劇蹟とされる。永和9年(353年)王羲之は山陰の蘭亭(浙江省紹興県)で、当時の名士41人を招き、禊を行った際の雅会・曲水の宴で成った詩集の序文の草稿、28行、全文324字で構成されている。

⁶⁹ 高橋敏『近世村落生活文化史序説-上野国原之郷の研究』未来社、1990年、196頁。

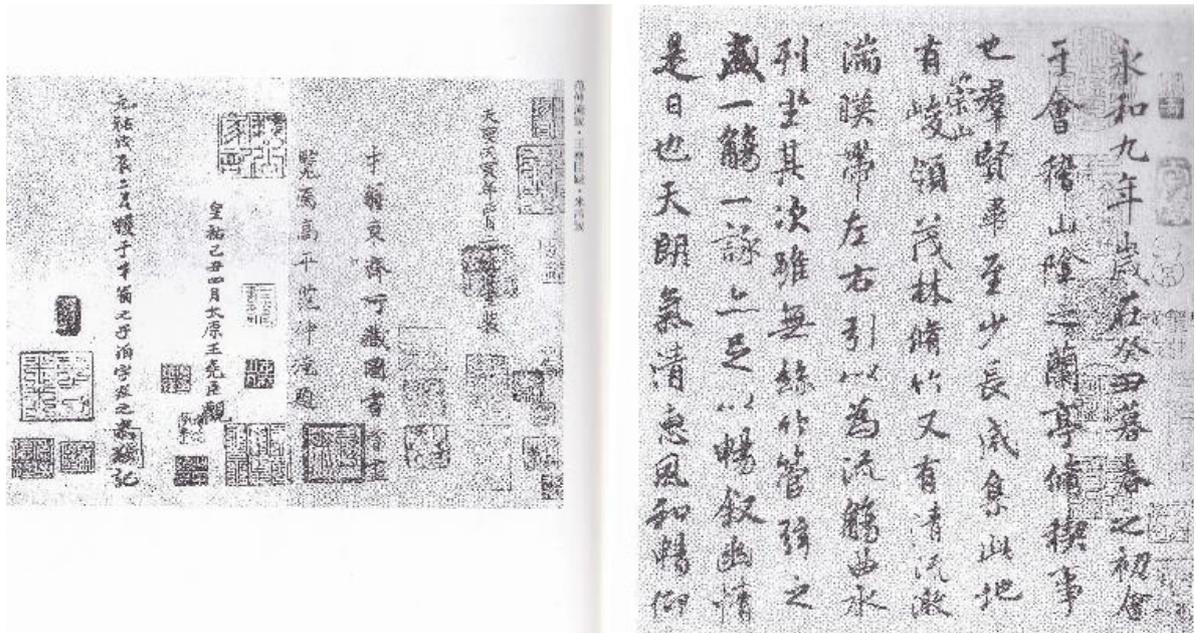
⁷⁰ 高井浩『天保期、少年少女の教養形成過程の研究』河出書房新社、1991年、114頁。

得ないのではなからうか。もっとも、教育課程として高いレベルまで進んだ寺子の比率は少ないということもあつたであろうし、また確かに寺子屋のレベルにもバラつきがあり、上述第1類のような読み・書きの基本的内容に終始した今でいう小学校レベルの「簡易な」寺子屋も多かつたであろう。しかし、例えば、昌平黌・藩校・私塾の一部を今日の大学すなわち高等教育に比するならば、寺子屋はそれぞれのレベルにより、初等・中等教育の機能を合わせもった小中高一貫校、あるいは初等・前期中等教育機能をもった小中一貫校もあつたと理解するのが、より実態に即しているといえるのではないだろうか。

また寺子屋の普及に伴い、幕府が寺子屋に対する奨励や統制としての次のような歴史的事実があつたことを見ても、「“読み・書き”を授ける」知育だけを施した如くの、寺子たちが学んだ学習領域についての定義づけや解説も、正確さを欠いているといわざるを得ないのではなからうか。すなわち、六代将軍の治世下の正徳元年(1711)、幕府は寺子屋の師匠に対して、手習いのほかに道徳や礼儀作法などの徳育・躰を教えることを指示しており、庶民の教化にも力を入れていた八代将軍吉宗(1684-1751)も、享保7年(1722)に室鳩巢(1658-1734)に命じて翻訳させた『六諭衍義大意』を江戸の有力師匠に与え、その教義を教えることや習字の手本とさせるなど、教科書として用いるべし⁷¹と徳育を奨励している。これまでの寺子屋の定義では触れられてこなかったが、寺子屋では単に読み・書きなどの知育のみならず、そもそも寺院における世俗教育が、知育と徳育を柱としていたが如く、教育の原点にある人倫を陶冶する徳育分野の学びも大いに実践されていたのである。

以上、指摘した諸観点から見て、これまでの学習水準に関する「初歩性」、学習領域に関する「知育への限定」に力点を置きすぎる、あるいはすべての寺子屋がそういったものであるが如き寺子屋に関する解説・定義は、寺子屋の果たした機能・役割、ひいては近世の教育さらには日本の近代化の道程に関して、誤った認識・先入観を与えかねないという意味で問題があるのではなからうか。いずれにせよ、今日の混迷の中にある学校教育の諸課題を克服する上で、寺子屋に通ったいわゆる通学率、学んだ内容・レベルといった、量的・質的要素いずれにおいても、当時国民教育の先進国たらしめた近世の寺子屋についての、再定義並びに批判的再考を試みることは意義あることではなからうか。

⁷¹ 竹内明編『日本教育史』佛教大学、1989年、267頁。



(蘭亭叙)

第4章 二代目師匠・船津伝次平(冬扇)の生涯

第1節 飛鳥山公園に立つ伝次平の石碑碑文

東京都北区王子の飛鳥山公園には、没後3年の明治34年(1901)、駒場農学校(現東京大学農学部)の教え子である酒匂常明(1861-1909)、横井時敬(1860-1927)、沢野淳(1859-1903)らが発起人となった、高さ3メートル・幅2.4メートル・厚さ30センチの船津伝次平翁の石碑が、生まれ育ち没した上州群馬の赤城山を望む方角に向かって建っている。翁を慕う全国1687人からの拠金を基に、親交の厚かった政治家品川弥二郎(1843-1900)が碑文をつくり、当時日本一の書家といわれた小野鷺堂(1862-1922)が書いたものである⁷²。



(飛鳥山公園の碑文:東大HP農学部の歴史写真館より)

碑文は、当時としては珍しい仮名交じりで次のように記されている(句読点付記・算用數字化以外は原文のまま)。

曰く、近世三老農の中に就きて伎量功績最も優れたるは船津伝次平翁なり。当時学理未だ開けざりしかば、老農の称あるものすら徒に手加減と目分量との経験を頼みとするのみなりしに、翁痛く之を斥け、実験に加ふるに学理をもってし、大に農事の改良を

⁷² 大屋研一『農業王—精農・船津伝次平の光芒』三五館、2004年、306頁。

唱え、足跡全国に周からざる隈なく、至る処に農民の迷夢を警醒し、我邦の農事をしておのづから刷新の運に向かはしめき。斯くて翁が始めて世に知られしは駒場農学校すなわち今の農科大学の新設せられたる日なりき。蓋し農事改良の木鐸たるべき農学士は大かたは年齒猶弱く研究未だ至らで実施に精しからねば、翁が指南を仰がざるはあらざりけり。されば学理実験相和して我国の農事を発達せしめたりは翁の力とこそ謂うべけれ。翁は幼名を市造といひ天保3年10月1日上野国勢多郡富士見村大字原之郷に生まれたり。其先は甲斐の武田の家臣なりしが後上野に移り世々農を治めて翁にいたれり。翁の父は俳諧を善くし白庵と号し午麦と称せり。翁は父の教訓を守り弱冠より躬づから犁鋤をとりて月を踏み星を戴きて力耕をこととせり。そもそも翁の父は多く田圃を兼併することを誡められたるままに翁は数項の小圃を耕耘し敢て怠らざりき。その余暇には父に請いて和漢の学と数理を修めぬ。就中数学はその蘊奥を窮め遂に関流の皆伝を受く。翁が世の勞農と異なるはその根底實にここにあり。

翁が常に数理を応用して裨益する所多かりしも亦宜なる哉。翁亦俳諧を好み冬扇と号し俗詞にも通ぜりしかば、山田守る賤が男をも感化する便を得たり。翁が多才なるおほむね此の如きものあり。翁は自から求むるにはあらねども桃梨の下いかで蹊をなさざらむ。名声漸く揚り大惣代名主たらむと請ふものありしかば翁は剃髪して避けぬされど尚免れ得て遂に假髪をつけて職につくにいたれり。其間治績顕著なりしかば村民今に至るまで猶徳沢を仰げり。時の大久保内務卿翁の名を聞きて親しく囑するに駒場農学校農場監督のことを以てし、且つ広く日本全国の農場を改良するを以て任とせよとて揄揚極めて懇篤なりしかば、翁感奮遂に出て仕へぬ。實に明治10年の冬にして翁が40有6才の時なりき。

駒場の野素より悪草弥漫し地味薄かりしかば、其開墾は極めて困難なりしも、翁の伎倆と熱心とは遂に荒野を化して熟圃となしぬ。翁が心身を勞せしは駒場野や開き残りにつわ虫の吟あるを以て知りぬべし。後農商務省に入り更に農事試験場に転じ、累進して技師に任ぜられ高等官6等に至れり。正7位に叙し藍綬章を賜りてその功を表せられぬ。既に年老い郷に帰り、尚農圃の間に周旋したりしが、やがて病を得て逝きぬ。時は明治31年6月15日、齡は60有6歳なりき。翁は天資勤勉にして業倦まず、勞を厭わず。

その堪能なるはひとり農蚕の道のみならず、花卉盆栽割烹の末枝に至るまで能く精通せり。その講話は筆記又は印刷したものすら東西相伝へ家宝とすれどもその既刊の著書は僅かに稲作小言、里芋栽培法、蕘栽培法及び効用、直杵歩刈用法等三四の小著あるのみ。翁の遺稿豈是のみならむや。有志將に相謀りて之を公にせむとす又翁性温厚にして功に誇らず、人と争うことなかりしば遠近その逝去を悼まざるはなく、その高德を慕いその偉蹟を仰ぎ、碑を建てて不朽に伝えむと有志余が文を請う。余翁との交深く有志の意亦ひとり翁を私するに非ざるを知る。嗚呼学理の深遠なるも之を實地に応用せずんば何の効かあらむ重要なるも之を学理に参照せずば何の益かあらむ。学理実験相待ちてこそ眞の農事は相進むべけれ。翁が詢々として彼農民を誘導し、孜々として此木鐸を指南

し、以て能く調和するに至らしめしは実に翁の功勲なり。況して翁の著書悉く世に出でなば、翁は逝くともその志や千才の鏡とならむ。是余が喜びて有志の請を諾せし所以なり。

明治32年7月

船津伝次平の墓は、原西の船津一家の共同墓地にあり、県の史蹟に指定されている。墓石の正面には

故正七位船津伝次平之墓

贈 従五位 大正7年11月18日

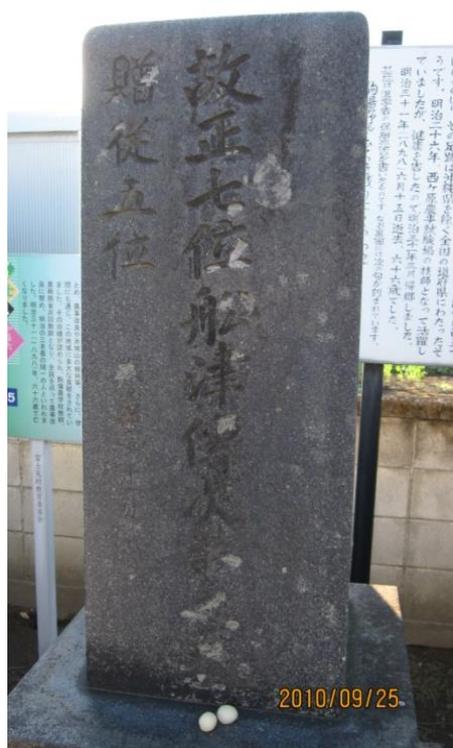
とあり、右側には戒名

天津院義巖行善清居士

裏面には伝次平の俳句が刻まれていた。

駒場野やひらき残りにくつわ虫

こぼれても草間に消えず春の露



(船津伝次平の墓石)



第2節 船津伝次平の祖先と父(午麦)

(1) 船津家の祖先

「九十九庵」のあった旧富士見村原西は、近年まですべての家が「船津」姓であった。

船津家の祖先船津兵庫は、甲斐国都留郡船津村(現・山梨県南都留郡富士河口湖町船津)の郷士⁷³で、戦国時代武田信玄(1521-1573)に仕えていた。そして信玄が上州に攻め入った時、信玄に付き従って上州に来た。武田家は、信玄の死後も子勝頼(1546-1582)が上州に勢力を振るっていたが、天正3年(1575)長篠の戦いで、織田信長・徳川家康連合軍に敗れ、武田家が滅んだのに伴い船津兵庫は現在の原之郷原西に移り住み農業を営んでいた。兵庫の子・兵部左衛門の墓は船津一家の墓地に現存し、船津一家の共通の先祖として祀られている。

その兵部左衛門には4人の男の子がいたが、嫡男の長右衛門権六は大胡城主牧野氏家臣となり、牧野氏が越後に移ったのに伴い越後に移住した。次男以下の四兵衛、権左衛門、佐五平は原西に残り一家(いっけ)を興した。権左衛門が伝次平家の始祖である。

伝次平の家は、二代目・三代目は伝兵衛と名乗ったが、四代目からは伝次平を名乗り、老農と謳われた伝次平は権左衛門から数えて七代目に当たる。

(2) 初代師匠、父白庵午麦(つくもあんどばく)

伝次平の父、「九十九庵」初代師匠伝次平(午麦)は、本名を利兵衛路雄といった。原之郷の名主を務めた小農であったが、当時の農民としては学問のあった人物で俳句も嗜み、上小出村の藍沢無満の高弟として、号を「白庵午麦(つくもあんどばく)」と称した。白庵は

⁷³ 郷士＝農業をしながら、武士の待遇を受けていた身分を指す。

家のすぐ近くにあった小高い九十九山からとったものである。白をもってつくもと読ませたのは、百から一を引いた数すなわち九十九(つくも)というしゃれっ気もあり、「午麦」は馬に食わせる麦のことで、あまり上等ではないと謙遜してのことである。子どもの伝次平も「冬扇」という号で俳句を詠んだが、これも冬の扇はあまり役に立たないという意味であり、父のユーモラスさを受け継いだのであろう。

船津家には、午麦の学んだ書物や書が数多く残されていて、驚くほどの本を読んでいたことが判り、また書家としても無満門下の逸材であった。

この午麦が「白庵(以下「九十九庵」で統一)」という寺子屋を始めたのは天保9年(1838)といわれている。学問のあった午麦は、6歳になったわが子市造(冬扇の幼名)に、読み書きそろばんを教え始め、それを聞き伝えた近隣や親戚の保護者から、自分の子どもも加えて欲しいと頼まれ、寺子屋へと発展していったのである。その時期になると、農村部でも商品経済・流通の発達、畑作による可処分収入の増加などにより学習の必要性、学習意欲が高まっていたのである。「九十九庵」には午麦が作ったといわれる、子どもたちへの戒めとして教えたものとして有名な「いろは異見」というものが残されている。

伊呂波異見

い いかに子供よ聞きたまえ
ろ ろくに手習ひせぬ人は
は 恥をかくこと多いぞよ
に 逃げかくれして悪だくみ
ほ 本の性根に本づかず
へ へらず口のみたたきつつ
と 兎角終ひは口答へ
ち 小さきものといどみ合ひ
り りこうらしげに日を暮し
ぬ 盗みかくして悪戯に
る 留守になる日をうかがいて
を 踊り騒いで悪戯に
わ 我儘育ち清書も見苦しく
よ 夜昼知らぬあほう者
た 高声しては大笑ひ
れ 礼儀も作法も外々に
そ そしり受けるを恥とせよ
つ つくづく思う身の程を
ね 念じて使う紙や筆

な 何から何迄気を付けて
ら らしなしことをせぬが良い
む 無駄な遊びもせぬように
う 家へ帰りが遅ければ
ぬ 居たり立ったり親は待つ
の 後に下山のその時は
お 覚えたことは更に無し
く 苦勞をしても今の内
や 止まらずに精をいたしなば
ま 先ず人間の甲斐ぞある
け 稽古事にも良し悪しあり
ふ 笛太鼓や三味つづみ
こ 小唄浄瑠璃碁や将棋
え 栄耀栄華は身の不為
て 手習い読み物専一ぞ
あ 朝は日の出ぬ先に起き
さ 先に読みたる書を復せ
き 君に忠義を尽くさぬは
ゆ 夢にも知らぬあほう者
め めくりちよぼいち丁半は
み 未来みじめを見るものぞ
し 師匠は人の子なれども
ゑ 笑顔見せずに笑ふのは
ひ 畢竟子供の為なるぞ
も 物事良かれ丸かれよ
せ 世間は色々人様々
す すぐれてかしこきこの道は
京 京も田舎もいろは文字

手習は師から親からしつけから
習ふ子どものころざしから
まして子供のころからぞよ
読み書きは師から親から子供から
心いるれば覚えるぞかし

「九十九庵」ではこの「いろは異見」を繰り返し声を出して読ませ、学びに向かう姿勢、戒

め、徳育を身体化させていったのである。

また午麦は「余力学文の勧め」「(寄生)地主化の戒め」を含め、その人柄をしのばせる家訓を息子市造に残している。

1. 金貸しと商法はなすべからず
1. 終わり疑わしきものは決して着手すべからず
1. 田畑は多く所有すべからず、又多くつくるべからず
1. 農家は雇人2名、馬1匹にて営み得るを限度とすべし
1. けいこ事は冬、春の両期にすべし、書物は小満(5月20日頃)より白露(9月7、8日頃)までは封じ置くべし

午麦の妻、市造の母「よし」は、嶺村の青木家から嫁いできたが、午麦の死後市造が名主に携わるなど忙しく家を留守がちな時には、「九十九庵」を継いだ息子に代わって読み書きを教え、当時の女性としては学問のあった人物であった。

午麦が寺子屋を始めてから20年後、市造が勝沢村の横山家から「いし」を嫁として迎えたのを機に、安政4年(1857)正月、家督を市造に譲って隠居し、好きな俳句の研究や、諸国の旅行などを計画していたが、元来丈夫ではなかった午麦はその年の12月5日、48歳で亡くなった。

俳句の師匠でもあった藍沢無満は、午麦の死を悼み午麦の墓碑には無満の書いた句が刻まれている。また船津家の庭には、県の天然記念物に指定された400年以上の年輪を重ねる大きなサンゴ樹があるが、その傍らには万延2年(1861)、教えを受けた弟子たちによって建てられた筆塚が立つ。その筆塚には、同じく無満が書いた碑文が残されている。

おり惜しむころのさきを花吹雪

午麦翁

第3節 船津伝次平(冬扇)の生い立ちと学び

「九十九庵」二代目師匠、老農と謳われた船津伝次平は、天保3年(1832)10月1日、父三代目伝次平、母「よし」の長男として生まれ、幼名を市造といった。市造は本来4人兄弟であったが、姉・弟は夭逝したため、妹の「かち」と二人で育てられた。

先述したように、6歳の頃から父午麦から学問の手ほどきを受け、それを出発点として寺子屋に発展した「九十九庵」で農閑期には父の薫陶を受けた。俳句と共に生涯の研究対象となった和算の手ほどきも受けたのであろう伝次平は、嘉永2年(1849)18歳の時には、江戸まで片道4日をかけて和算の本を買い求めに出かけている。同年には、下野国(栃木県)足利郡小俣村の最上流の和算の大家大川茂八郎に学び、翌年には那和郡板井村の関流の和算家齊藤長治郎宜義に入門、野良仕事の傍ら4里(16キロ)の道のりを通い、

3年後には円理の段階まで進み関流の皆伝を授けられている。

そして22歳の時に妻「いし」を娶り農業に専念するが、26歳の時に父(午麦)を亡くし四代目伝次平を名乗った。と同時に「九十九庵」の師匠を継ぎ、さらには長年父が師と仰いでいた藍沢無満に師事し始めたのである。無満は江戸後期の俳人として有名であるが、俳諧の世界のみならず書家としても有名で、和漢の学問とりわけ国学者としても一家をなしていた人物である。上小出の旧沼田街道のほとりに、「のみの碑」と呼ばれている地元で有名な無満の句碑がある。

庵ののみ一はねはねて草の中

九々翁無満

裏面には50数名の無満門下の俳人たちの名が記され、建立以後入門し追加された数名の名の中には船津冬扇(伝次平)の名もある。この碑は無満が81歳の時に弟子たちによって建てられたもので、名を連ねる俳人たちの住まいは前橋・富士見・北橋・赤城・子持など広範囲にわたり、寺子屋の師匠や名主など当時の文化人として活躍した人たちが大半であった。こういった人たちと交流したこと、とりわけ門弟の逸材とされていた文武両道の尊王攘夷派でもあった根井行雄(1811-1877)に認められたことが、その後の伝次平の活躍に大きな影響を与えることとなった。

第4節 名主に就任

安政5年(1858)1月、父の伝次平が亡くなった翌月、市造改め伝次平は27歳の若さで、大きな村である原之郷の名主に推挙された。この若さで名主就任というのは家柄もあろうが、伝次平の学問への評価と人格・指導力も当然評価されたであろうと推測される。

当時の原之郷村は、戸数209戸、男421人、女457人の計878人。村高⁷⁴は839石の大きな村であった。どれだけ大きかったかを、前橋市への合併前の富士見村内の村々と比較すると下記の通りである(いずれも単位は石)⁷⁵。

| | |
|------|---------|
| 原之郷村 | 839.474 |
| 横室村 | 701.093 |
| 不動堂村 | 626.021 |
| 田島村 | 474.699 |
| 米野村 | 473.373 |
| 石井村 | 460.206 |

⁷⁴ 村高＝村の田畑の収穫を米に換算した石高。年貢(課税)の標準となったもの。

⁷⁵ 『郷土の偉人 船津伝次平』『村の歴史シリーズ』第四集、富士見村教育委員会、1983年、56頁。

| | |
|-------|----------|
| 小暮村 | 355. 779 |
| 引田村 | 225. 459 |
| 漆窪村 | 174. 442 |
| 山口村 | 170. 224 |
| 市之木場村 | 135. 244 |
| 中島村 | 95. 629 |
| 小沢新田 | 44. 740 |
| 皆沢新田 | 31. 663 |

名主というのは村の長である。名主・組頭・百姓代が村方三役といい、お上と村民の間に立って村を治める役人であった。主たる役目は、村の家5戸ずつで5人組という組織（現在でも旧富士見村には、伍長制度という輪番組織が残っている）の連帯責任で年貢を収めさせること、農業に励ませること、悪事を働くものを出さないことであった。それらを幾組かの5人組の代表たる選ばれた数人の組頭と共に徴税その他の任に当たったのである。百姓代というのは、名主や組頭の不正を監督する役目であった。

いわば村役人は人と土地を管理する役目であったから、出生・死亡・結婚・離婚・縁組はもちろんのこと奉公・旅に出る折にも村役に届けさせた。奉公や旅行にいく折に名主や組頭や寺の証明がなければ、奉公にも行けず関所も通ることができなかったのである。また村内の事件すべてには必ず立会って処理する役目も果たさなければならなかったので、今日の警察の役割も担っていた。

第5節 赤城山の植林

昭和30年（1955）に出版された『日本緑人伝⁷⁶』にも、伝次平は植林の功労者として名を連ねている。そしてその功績は、赤城山の雄大な山麓地域の農業・治水・災害防止に今日もいきいきと生き続けている。

当時の原之郷は数百町歩の田畑こそあったが、原野が多く灌漑の便悪く、この土地に住む人々は代々干ばつ、治水に悩まされて暮らしていた。今日の木々に溢れる景観とは大違いで、当時は赤城山の山頂から南麓のふもとまで一帯は、前橋藩、大胡藩など1138か村の入会地のまぐさ場（草刈り場）であった。夏になるとふもとの村人は、馬を引いて馬の飼料にするため草刈りに行き、それが同時に堆肥の原料ともなったのである。秋には屋根葺き用の萱刈り、冬には草を焼いて肥料用の灰を集めるといった地域だった。このように山全体が草山であり、大雨が降ると村内を流れる白川が氾濫し、逆に日照りが続いた折には干ばつに悩まされ田植えのできない年もあった。とりわけ「九十九庵」のあった原之郷や時沢のあたりは水不足に悩まされ、「横室踊りに原喧嘩」という言葉もあつたくらい、隣村との水を巡る争

⁷⁶ 小口義勝『日本緑人伝』日本農林経済新聞社、1955年、33－35頁。

いは絶えなかった。

そういった環境の中で育ち暮らしていた伝次平は、草木の生態に水源涵養のヒントを得、赤城山の植林計画を思い描いていた。そして名主になったのを機に、伝次平は近村の名主たちに相談し、安政5年(1858)から3年の月日を費やして、地元赤城山の南面のふもと400町歩(約4000ヘクタール)に30万本もの松の苗の植林事業を近隣の村人と共に完成させたのである。

後日談になるが、維新後の明治7年(1874)、職を失った武士たちに樹木を伐採して分け与える授産計画が持ち上がったが、伝次平は八方奔走し、この樹林は今でいう経済林ではなく、水源確保、干ばつ予防のためであり官有林としての永久保存を訴え、その結果今日も国有林として保存され、治水、災害防止に機能しているのである。現に第二次世界大戦中赤城山の多くの松材が伐採されたことにより、戦後間もない昭和22年(1947)9月15日、当地をキャサリン台風が襲った際には濁流が富士見村の家屋や田畑を飲み込み、送電線の見上げるほどの大鉄塔をもなぎ倒し、原小学校の児童14名を含む104人もの死者が出る大被害を同村にもたらしている。

昭和46年(1971)には全国7番目の国立青年の家として、この松林の中に「国立赤城青年の家(現、国立赤城青少年交流の家)」が開設された。開所式の挨拶に立った地元富士見村長(品川正衛)は、「九十九庵」から歩いて10分の原東に生まれ育った農家の嫡男であったが、職業軍人として大陸を転戦し、戦後の公職追放の身であったキャサリン台風災害復興の折、そのリーダーシップを買われて復興の責任者に抜擢された。公職追放解除後村長に推され3期務め、伝次平が構想した群馬用水の理事長も務めた人物であるが、その開所式の挨拶の中で、「われらが村の大先輩である船津伝次平翁が植林したこの松林は永くこの村を守ってきたが、この貴重な松林を切り拓いてまで青年の家に場所を提供したのは、貴重な松材に代えてさらに有為な人材を育てていくためである」との主旨を述べている⁷⁷。

第6節 維新前後

万延元年(1860)名主を辞した伝次平は、自分の好きな農事の研究、和算や俳句、寺子屋の師匠などに打ち込んでいたが、慶応3年(1867)1月、再び原之郷の名主を務めることになり、翌明治元年(1868)10月には、前橋藩主松平直克大和守(1839-1897)から富士見村の属する中通り36か村の大惣代という大役を仰せつかった。そんな大役は務まらないと考えた伝次平は、辞退するための手段として髪を剃り落とし坊主頭になって城へ赴いた。当時坊主頭は僧侶か大罪人に限られており、鬚を落とせば村役人の務めは果たせないからとの魂胆であったが、藩主は伝次平の人物を知っており、役職を務めるときはカツラを着けよとの言葉が返って来、已むを得ずその大役を引き受けざるを得なかった。

⁷⁷ 品川正衛本人談。

さらに明治3年(1870)には、郷中取締、勸農方兼務に任じられた。郷中取締とは、刀を差し侍の資格で村々を見廻る、現在の警察署長に匹敵する。勸農方とは、藩の勸農政策に協力して、農業技術の指導や農業を新たに興したり、あるいは勤労意欲を削ぐとされた地芝居や博打をする風習を取り締まったりする役目であった。つまりは警察分野・社会教育を兼務する役目であった。年末にはその役を辞したが、明治5年(1872)には再び組頭役、10月には頭取組頭として村役を務めざるを得なかった。そして翌年1月には全ての公職を辞したが、伝次平にはそれほどの篤厚・人望もあつたのであろう。

第7節 維新政府への協力

明治4年(1871)7月廃藩置県令が公布され、10月に第一次群馬県が誕生した。武士階級が特権的身分や職を失い、被支配階級たる農工商に従事していた者たちにも新政府の公的役割に参画できる機会が大きく広がる時代がやってきた。

明治5年(1872)には行政区域の変更があり、それまで村(現在の大字)単位で名主や組頭によって治められていたのが廃され、県内を22の大区に分けその中にいくつかの小区を設け、それぞれに大区長・小区長が置かれることになった。富士見村は第三大区に属し、その大区長には先述した無満門下の第一人者であった、箱田村の根井行雄が選任された。根井行雄は伝次平より20歳年長の、文化8年(1811)生まれで文武両道に秀でていた。上野国(群馬県)奥利根に興った法神流剣道の達人でその道場には大勢の門弟をかかえ、文学面では俳句・和歌・漢詩に優れ、書家としても知られ、医者としても信任が厚かつた今でいうマルチ人間であった。

明治2年(1869)、北通り56か村の大惣代に選ばれた行雄は、自ら信心する神道で村を束ねていこうと、管内おおむね10か村ごとに一人、その推進役の責任者として計6人の神官を任命したが伝次平もその一人であった。神官に選ばれた6人の名前および各管内の代表神社名は以下の通りである。

| (神官) | | (代表神社) | |
|------|--------|--------|------|
| 原之郷 | 船津伝次平… | 北代田 | 八幡宮 |
| 中島村 | 玉尾需…… | 細井村 | 赤城神社 |
| 横室村 | 佐々木修三… | 横室村 | 赤城神社 |
| 箱田村 | 根井行雄…… | 箱田村 | 赤城神社 |
| 分郷八崎 | 生方文樹…… | 八崎村 | 赤城神社 |
| 津久田村 | 青木如園…… | 津久田村 | 赤城神社 |

指名された6人は、いずれも寺子屋や私塾を開いて子どもの教育に当たっていた、今日でいう地域のオピニオンリーダーであった。佐々木修三、玉尾需は元前橋藩士で農業を営ん

でいたが、それ以外の3人は行雄の知人であり行雄の俳句・書家の師匠無満と関係のある者であった。佐々木修三は、後に横室小学校・桃川小学校などの校長を務め、さらには県庁に移り群馬郡の村長も務めた。また玉尾需も「三条教則⁷⁸」関係資料も書き表す学者として名を馳せ、その子研平は富士見村の石井小学校長を務めている。

明治5年(1872)学制制定に当たり、伝次平は近代学校設立推進のための村の小学校設置方学務掛も命じられ、翌明治6年(1873)には教部省が「神官奉務規則」を公布、その中に「神官は教導職を兼務す」という項があり、国体に沿って人民を教導・教育するという職務も帯びた。これに伴って伝次平は村々に出かけ勸善懲悪の説教をし、農蚕の改良について話すとともに、寺子屋に代わる学校設立のためにも奔走した。

このような公務に携わっていた折、県南部の岩鼻で県が教育に関する有識者を集めた聴聞会に伝次平も呼ばれ、教育のあり方について意見を求められた。しかし自分は百姓であり教育については素人ゆえと発言を固辞したが、それでも再三促された伝次平は「子弟教育は耕作をなすが如く」、すなわち子どもの教育は農作物を育てるのと同じで、それぞれの適性・素質に従い、時宜を逸せず、社会のためになる人物を育成することに教育の根本がある、と次のように書き留めて自らの教育観を述べたのである⁷⁹。

子弟教育は耕作をなすが如く、大根を太らすには米糠を用い、漬菜を繁茂さするにはフスマを用い、桑苗を殖するには簾伏を用い、各々その所の入用に順い、その種に随い、蒔く時期を失うべからず、子弟教育も又此れの如く国家入用の人物に仕立て候儀にこれあるべしと存じ奉り候 敬白

第8節 農耕に関する研究・改良の数々

天保3年(1832)生まれの伝次平がまだ幼い頃、天保4年(1833)、天保7年(1836)と2度にわたって大飢饉があり、餓死するものも多数出た。農繁期の農耕期も農閑期の勉強期も、名主を務め社会的使命感が強く学問研究熱心だった父午麦の下で育った市造が、作物の増産を図ることが農民を貧しさから救い命を守ることであると、増産の方法を工夫・研究し、その成果物を世に伝えることが自らの使命と信じたことは後年の業績から見ても想像に難くない。実際、父からわずかの田と畑を別けてもらい、作物づくり実験を行っているのである。

例えば、晩秋に蒔くエンドウの種が、その一部は夜のうちに土の上に飛び出してしまうことを聞きつけ、寒い季節懐中電灯もない時代、提灯をもって予備のろうそくを用意して一晩中寝ずに畑にしゃがみ込み、自分の目で種が飛び出るところを確かめるなど、農耕改良に向け

⁷⁸ 三条教則＝明治5年(1872)、教部省が国民を教導し善導する立場にあった全国の教導職に通達した三か条からなる日常生活の倫理綱領。明治23年(1890)の「教育勅語」の原型ともいべきもの。

⁷⁹ 大友農夫寿『郷土の人 船津伝次平』富士見村郷土研究会、1963年、80頁。

旺盛な探求心をもって取り組んでいる。

(1) 「石苗間(いしなえま)」の考案

山で草を刈っている折、一か所だけ草が大きく伸びているのに気づき、あたりを見回すと草の根元に大きな石があり、その石が太陽熱を帯びて温かいことに起因していることを発見。河原から平たい石をたくさん取ってきて、石と石の間にナスの種を蒔くと早く立派なナス苗ができることを確認し全国に広めた。この苗づくり方法は石垣イチゴの植え付けにも応用された。

(2) 「船津式釣り針植え」

市造が青年になった頃には、上州でもサツマイモが作り始められた。このサツマイモが、米や雑穀同様食料として重要であると考えた伝次平は、その苗づくり法や植え付け法を研究し、堆肥の熱を利用して多くの苗を発生させ、5寸(約15センチ)位に伸びたものを採り、根元を針金のように曲げ斜めに植える方法を考案した。この植え方も「船津式釣り針植え」として全国に広まった。

(3) サツマイモの貯蔵法

サツマイモは冬を越す間に腐りやすい。そこで父午麦と共に、試行錯誤の末考案したのが、台所に室穴を掘り米糠の中に入れて置くという長期保存法であり、これも広く活用された。

(4) 「太陽暦耕作一覽」

明治5年(1872)太陽暦が採用され、同年12月3日が明治6年(1873)1月1日となった。それまでの太陰暦は、うるう年には同じ月が2回あり、13ヶ月が1年となっていた。そのため農耕のように季節と密接な仕事は、毎年月日だけでは作業の日取りを決められず、入梅・土用・八十八夜など節季に頼らざるを得なかった。そこで和算などと共に暦学も学んでいた伝次平は、農作業に便利な太陽暦に基づく「太陽暦耕作一覽」を作成し、熊谷県(現在の群馬県と埼玉県を併せたもの)はそれを印刷して農家に配った。

(5) 養蚕の奨励と「桑苗簾伏法」

船津家にはたくさんの帳簿が残されているが、幕末から明治にかけて船津家の収入は、繭・糸などの養蚕関係によるものがかなりの割合を占めていた⁸⁰。当時、養蚕は女手の片手間仕事とされていたが、その収入の多さに各農家が本腰を入れて取り組むべしと養蚕の奨励に務めた。その成果の名残として、富士見村では筆者の記憶でも、バブルが始まる30年くらい前までは一面桑畑で、その合間にハウレンソウが植えられているという光景が広がっていたものである。

さて大惣代という大役を仰せつかった伝次平が、辞退するための手段として髪を剃り落と

⁸⁰ 『郷土の偉人 船津伝次平』『村の歴史シリーズ』第四集、富士見村教育委員会、1983年、83頁。

し坊主頭になって城へ赴いたというエピソードは先述したが、そんなユーモラスな一面をもつ伝次平は、養蚕普及の手段として農民にも分かりやすく、面白おかしくチョボクレ節⁸¹を使ってその奨励に務めた。伝次平は、「稲作小言」、「里いも栽培法」の普及の際にもチョボクレ節を用いたが、養蚕奨励のためのチョボクレ節も作っている⁸²。

| | |
|----------|----------|
| やれやれみなさん | 貧乏がいやなら |
| 赤城のふもとの | 我等がいうこと |
| よく聞きたまえよ | 鎮守の御前の |
| 小教院にて | チョボクレ申すは |
| 失敬至極の | ことにあれど |
| これまで農事の | 種物選みや |
| 土質の性弁 | 肥糞の効能 |
| 季節の適当 | 風雨の考え |
| 田畑の手入れや | 飢饉の防法 |
| 右等のはなしを | 月々しますが |
| 真面目なことでは | 聞人がないから |
| 今日かぎりに | ちよんがれ申すは |
| 蚕のお下手を | 上手に直して |

| | |
|---------|----------|
| 金銀たくさん | 得させるつもりで |
| 述べるは明治の | 八年四月の |
| 二十と六日 | |

商品作物としての生糸の生産量を増やすためには、蚕をたくさん飼う必要があった。そこで蚕の食べ物となる桑の増産の必要に迫られた。そこで伝次平はその生産量を増やすために、先述の桑の枝を利用して簡単に苗を作る「桑苗簾伏法」を考案したのであった。それを知った熊谷県は、それを元に分かりやすい絵入りの本を作成し、県下に広く普及するため村々の農家に配布した。こういった功績が認められ、明治7年(1874)熊谷県から表彰されホーク・レーキの西洋農具3品を授与された。これらの西洋農具を使ってみて、この中のホークが堆肥の切り返しに便利なることを知った伝次平は、近所の鍛冶屋に早速に作らせて売り出させたところ、評判となって遠くからも買い求めにきた。良かれと思ったことは自分だけに留めず、広くみんなに知らせていくという姿勢・心情をもった伝次平だったのである。

⁸¹ チョボクレ節＝阿(あ)呆陀羅經(ほだらきょう)のようなもので、情景描写は少なく会話が多い歌曲の一種。維新前後にはよく流行ったが、今日ではその文化は消失してしまっている。

⁸² 『郷土の偉人 船津伝次平』『村の歴史シリーズ』第四集、富士見村教育委員会、1983年、84-85頁。

第9節 農耕と通底する教育

故郷赤城山に向かって建立された飛鳥山公園の碑文の中には、「其余暇には父に請ひて和漢の学と数理を修めぬ。就中数学はその蘊奥を窮め遂に関流の皆伝を受く。翁が世の老農と異なるはその根底実此処にあり」と老農中の老農と呼ばれる所以が指摘されている。

この碑文の表現スタイルを借りて、老農中の老農といわれ農業分野で優秀だった伝次平が、教育という分野でも秀でていた所以を書き表すならば、「父の跡を継いで寺子屋の師匠となった伝次平が、寺子屋の師匠としてさらには駒場農学校初の日本人教師として大いなる足跡を残し得たのは、他の多くの師匠・教師と比べ、単に座学を修めた知識人に留まらず、農業という分野において実践・改良を積み重ね、老農といわれるまでに自然の摂理を窮めたというところにその根源的事由がある」といえるのではなかろうか。すなわち作物を育てることも人を育てることも、命あるものを育む営みにおいては、根幹にあるものは相通底するものであるということを確認していたのである⁸³。農作業における試行錯誤の経験を踏まえて子弟の教育に取り組んだことが、如上の岩鼻において書かした「子弟教育は耕作をなすが如く」との教育論に見られるように、農業分野のみならず教育分野においても優れた足跡を残し得た根源的事由だったといえるのではないか。

もっとも伝次平は大変な読書家・勉強家だった故、あるいは先人の教育思想家の書物からも直接もしくは間接に学んでいたかも知れない。貝原益軒(1630-1714)のわが国初のまとまった普通教育に関する教育書といわれる『和俗童子訓』には、子どもの個性・興味・発達段階に応じた教育の重要性が説かれている⁸⁴。あるいは18世紀前半尾張の農家に生まれ、儒家中西淡淵(1630-1714)に学び、江戸に出て武士・町民・農民の教育に務め、米沢藩の上杉鷹山(1751-1822)にも招かれて藩校設立、藩政改革のブレーンとして参与した儒家細井平洲(1728-1801)の著書『嚶鳴館遺草』にも触れたかもしれない。

いずれにせよ伝次平は、生あるものを育む上で共通する諸要素を根底に据え後進の指導に当たった故に、農業とは全く異なるが如く映る教育分野においても秀でた指導者として足跡を残し得たのであろう。

因みに細井平洲は『嚶鳴館遺草』において、教育の根本原理に関して「教育も草木の成長の理に基づくべし」と以下のように説いている⁸⁵。

およそ草木を植そだつるに、二葉三つ葉より成長して用にたつ木草となるまでには、始中終の三段あり。草に勁草⁸⁶あり、木に堅木あり。然どもそのはじめ苗草苗木の

⁸³ 大屋研一『農業王—精農・船津伝次平の光芒』三五館、2004年、91頁。

⁸⁴ 石川謙『養生訓・和俗童子訓』岩波文庫、1961年、297頁。

⁸⁵ 中村幸彦・岡田武彦校注『近世後期儒家集』日本思想体系47、岩波書店、1972年、8-9頁。

⁸⁶ 勁草＝風雪に耐える強い草。

時は、いづれもしなやかにして、直ぐにもそだち曲げてもそだつべし。是其始也。既に草となり木となれば、勁き質の草木は年月につよみわたりて、副木をたて繩をまといて、のべかがめんとすれども、最早ころのままならず。是中也。花さき実なり、枝さし葉茂りて、それぞれの用にたつほどになりおふせたるは終也。まず此始中終の養ひに心をつくべきこと也。しかし苗木苗草の時より心をつけて育れば、苦労もなく良草良木の用を成すこと也。しかし苗木の自由になればとて、無理に曲撓めて心のままにせんとすれば、いかなる勁草堅木も、或は枯或はいたみて、たとえ年月を経てもいじけひねびて、材用に備ふべからず。草木のみにあらず、禽獸も又しかり。駒児、犢牛、犬子、猫児の育まで、始中終はあるもの也。(中略)人の始中終は、幼少を始とし、強壯を中とし、老衰を終とす。この三時に随ひ教戒を施す法、(中略)但し人は万物の靈にて、心もまた靈知はやきものなれば、苗木苗草の時より、其身其程につれて、善心善行にむかふやうにと、導き教えることもまた大事の教也。無理にまげたわめねども、自然と成長せしめて、それぞれの徳を成就せしむること、いたらぬ所もなきは聖人の教なり。すでに胎教といひて、懐妊のはじめより視聽言動をつつしませて、生るる子の吉祥を望むことなれば、まして生まれたるうへのことは申すに及ばざること也。

第10節 駒場農学校へ

明治新政府は、西洋列強に対抗し得る国づくりのため、「富国強兵」をスローガンに西洋の技術・知識を移入し、産業・資本主義育成によって近代化を推進するため殖産興業の経済政策を展開した。その一環として、官営鉄道の創設や群馬の富岡製糸工場などの官営工場を開設したことはよく知られている。しかし同時に、当時わが国の基幹産業である農業の振興も重要課題の一つだったのである。

農業振興は、お米などの食料増産はもちろんのことであったが、明治・大正時代を通じての輸出品外貨獲得の圧倒的比率を占めたのは生糸であり、生糸は今日でいえば自動車産業同様外貨獲得の主力商品だったのである。したがって養蚕技術の向上、桑の増産は、「富国」を左右するほどの重要課題であった。

そこで内務省は、現在の新宿御苑に農業博物館、農事修学場(農学校)の開設を計画した。農学校の教師は、西洋の先進技術を取り入れるためイギリスからの招聘を決め、同時に国内からも、農学・本草・養蚕の3科の優れた学者や篤農家を見だし、実際の技術や学問の指導に当たらせることにした。そのため各府県に適任者を1、2名推挙すべしと通達し全国から29人の推薦があったが、その中からただ一人現業掛に選ばれたのが、熊谷県から推薦された船津伝次平である。

ところで、欧米を視察してきた大久保利通(1830-1878)は、何よりも国に経済力をつけるためには産業振興が最優先であると考え、西郷隆盛(1828-1877)らの征韓論に異を唱えるとともに、その任を直接指揮するため内務卿に就いた。そのため農業教育にも大いに力を

入れ、明治8年(1875)には2年分の自らの賞典禄(ボーナス)5423円余を勸業局に寄付し、その利息を農学校の奨学金として、優等生への賞品の費用に当てさせたのであった。

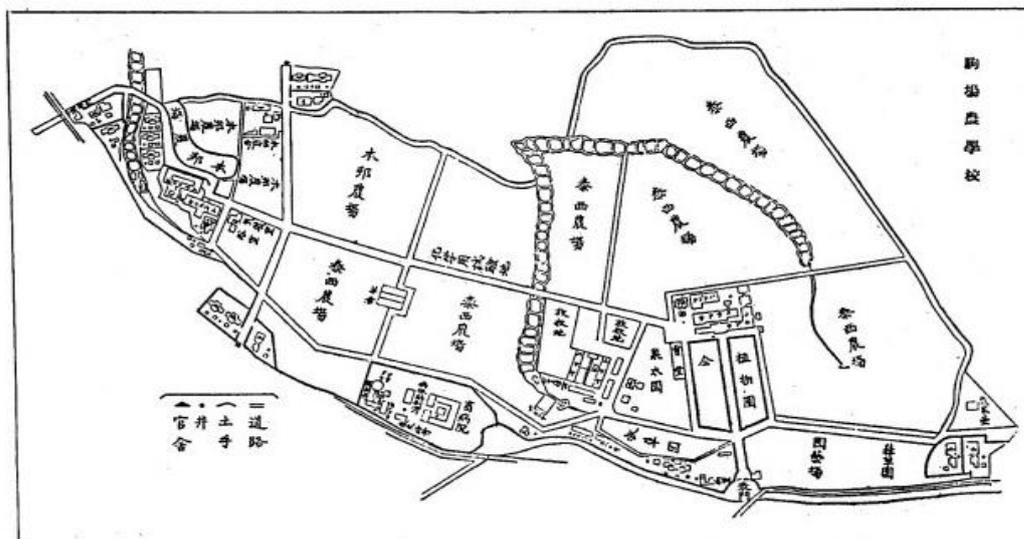
内務卿大久保が、全国の中からただ一人伝次平を駒場農学校の日本人教師に採用・招聘したのは、県令楫取素彦(1829-1912)の強い推挙もあったが、富岡製紙工場の工場長にもなり、伝次平と親しかった速水堅曹(1839-1913)の力に負うところも大きかったといわれている。速水から伝次平のことを聞き及んだ松方正義(1835-1924)を通して、伝次平が農業指導者として得難い人物であると大久保が聞き、群馬に出かけた折に原之郷の隣の関根の速水の工場で出会い決まったのである。

東京大学農学部の前身駒場農学校は、創立当初は農事修学場という校名で、新宿御苑にできた農業博物館でスタートした。明治10年(1877)12月、46歳の伝次平は単身上京し、出仕したときには既に5人の英国人教師が赴任していた。伝次平が命じられたのは、日本式農場の責任者として開墾・経営し、西洋式農法と比較してその特質を詳らかにすることであり、校地53町歩の内6町5反の日本式農場を開墾することとなった。

教師になったとはいえ、人夫と同じ股引鉢巻き姿で作業し、開墾予定地の傍らに小さな小屋を建て、そこで一人で寝起きしていたのである。視察に訪ねてきた大久保利通⁸⁷に読んだ句、「駒場野や ひらきのこりに くつわ虫」には、翁の人柄と仕事に向かう姿勢がよく表れている。また精農主義の伝次平は、刈り取った草は堆肥にし、堆肥にならないものは燃料にしてその灰を肥料とした。その結果、当時の西洋式の最新機械で開墾した英国人教師の田畑より、日本式農場の田畑の方が早く熟田(よく肥えた土地)になったという。結局この駒場農学校には、西洋式農法の実験・モデル校へと大きく傾斜することに異を唱えて辞するまでの9年間在職し、多くの研究者を育てることになったのである⁸⁸。

⁸⁷ 大久保利通は、明治11年(1878)5月14日、紀尾井町で旧加賀藩士らの手より暗殺される。その結果政治の主導権は、薩摩藩から伊藤博文ら長州藩へと移るきっかけとなった。

⁸⁸ 富士見村から駒場に行った伝次平との縁で、駒場の住区住民会議と富士見村(現在、前橋市富士見町)との交流が今日も続けられている。「駒場野祭り」には富士見から野菜の販売コーナーが出展されたり、駒場の住民が富士見地区の森林栽培事業に協力したりといった交流が行われているのである。



農林省農務編纂部・大日本農学会発行
明治勸業集編纂部・前期

【駒場農学校の日本式農場(図左上の本邦農場)・西洋式農場(泰西農場)図】

第11節 駒場農学校における農学者の育成

上京後の伝次平の功績は多岐にわたるが、駒場農学校を卒業した農学士・農芸化学士たちとの交流を通じて、近代農学の誕生に大きな役割を果たしたことが、最も代表的なものとして挙げられる。先述の碑文にはこうある⁸⁹。

斯て翁が始めて世に知られしは駒場農学校すなわち今の農科大学の新設せられたる日ありき。蓋農事改良の木鐸たるべき農学士は、大かた年齒猶弱く研究未だ至らで、地に精しからねば、翁が指南を仰がざるはあらざりけり。されば学理実験相和して我邦の農事を発達せしめたるは翁の力とこそ謂うべけれ(中略)翁天資勤勉にして業に倦まず、労を厭はず、其堪能なるは、独農蚕の道のみならず、花卉盆栽割烹の末技に至るまで能く精通せり。其講話は筆記又は印刷したるものすら東西相伝え南北相争ひて家宝とすれども、其既刊の著書は僅に稲作小言、里芋作法、蕪栽培法及び効用、直棗歩刈用法等三四の小著あるのみ。翁の遺稿豈是のみならむや。有志將に相謀りて之を公にせむとす。又翁性温厚にして功に誇らず、人と争うことなかりしかば、遠近其逝去を悼まざるものなく……、と。

石碑建立発起人の一人酒匂常明は、駒場農学校の第二回卒業の農学博士であり、後に農商務省の農政局長を務めた。その酒匂が『改良日本米作法⁹⁰』なる書を著した折、「米作について学術的の書物をかくの急要を感じて、余が第一に改良日本米作法という書

⁸⁹ 大屋研一『農業王 精農・船津伝次平の光芒』三五館、2004年、306-307頁。

⁹⁰ 酒匂常明『改良日本米作法』嵩山堂出版、1887年。

物を著した。之が学術的の米作書の日本において最初に出版された者である。(中略)之は決して自分一人の力ではなく即船津先生の賜である⁹¹」と述べている。『改良日本米作法』は明治20年(1887)に刊行されたが、同21年(1888)には再版、同25年(1892)には『増訂三版 米作新論』、同明治29年(1896)には『増訂五版 米作新論』と版を重ねた。その度に「序」や「緒言」の中で、酒匂は何度も船津伝次平の名を挙げ、船津を「師友」と呼んでいる。再版を重ねたこの書は、船津伝次平の業績なくしては存在し得なかったのである。

横井時敬は、首席で駒場農学校を卒業後県立農学校に勤め、ここで有名な塩水撰種法を考案⁹²、農商務省の技師、帝国大学農科大教授、東京農学校初代校長(東京農業大学初代学長)を務め日本の農業教育に尽くした。その横井も駒場時代を振り返り、伝次平について全幅の尊敬と親愛の情を込めて、「翁は辺幅を修飾せられない人で、衣服は破れても平気なもので、時々人の家について縫って貰ふことあり、又側で見兼ねて世話をしやる等は其常であった。駒場農学校を開く時は、毎朝非常に早く起き出でて見まわった。而して昨一日の成績を見た上、更に今日の過程を立てて、それぞれ命令を下した。要之翁は口ばかりの人ではなく、全く実際自分で手を下して何でもやった人である。(中略)翁は他の農業家などとは異なり、実に汎く物事にわたられて(ママ)きた。例えばここに新しい肥料を以て試作せんとしても、其肥料の価額見積もりなんぞ何でも直ぐに計算を立て得るのであった⁹³」と述べている。

こうして駒場農学校を卒業し、農学士として社会に巣立って行った人たちは、明治・大正・昭和にわたって、日本の農業指導者として多大な功績を残した。初期の卒業生の中で活躍した人物は上記2名のほかにも、帝国大学教授となり、農学博士第1号の玉利喜造(1856-1931)、農学士・農芸化学士の学位を取得し、五つの県知事を歴任し、農商務省の次官も務めた押川則吉(1863-1918)、母校駒場農学校の助教授になり、農業試験所の必要性を説いて自らも場長となった沢野淳などが挙げられる。



初代学長 横井時敬

⁹¹ 大屋研一『農業王 精農・船津伝次平の光芒』三五館、2004年、301頁。

⁹² 塩水選種法＝良好な生育の望める種子を選別する選種法のひとつ。種子を一定の比重(濃度)の食潜水に入れ、浮いたものを取り除き、沈んだものを種子として採用する。わが国の科学農法第1号といわれている。

⁹³ 大屋研一『農業王 精農・船津伝次平の光芒』三五館、2004年、302頁。

第12節 駒場農学校辞職

駒場農学校において、日本式農場(本邦農場)は6町5反、西洋式農場(泰西農場)は42町であった。これは国土の違いからくる耕作地の広さのイメージの違いもあったが、同時に新政府が外国の進んだ技術を取り入れようとする意欲の表れでもあった。しかし西洋の農業技術は家畜飼育などについては格段に進んでいたが、日本の農業の圧倒的シェアを占める稲作に関する技術においてはそれほどのもはなかった。

とはいえ、作物栽培改良に大変熱心だった伝次平は、在来農法に西洋式の良い所は取り入れ、さらには教え子の卒業生が考案した新しい科学的な方法をも取り入れて、長年の経験と新しい学問を一体化させた「船津式混同農法」という新たな農法を編み出し、それに基づいて指導に当たっていた。この混同農法はたちまち全国に知れ渡るところとなり、明治11年(1878)から農学校を辞する明治19年(1886)までの間に、講演のため北海道から九州まで合計20回もの出張を重ねている。今日の交通事情とは違い当時のことを考えると大変なことであり、増産を図るための農業への取り組み方、新しい知識を伝えることに、いかに伝次平が情熱を燃やしたかが分かるというものである。

しかし、その頃、大久保利通の暗殺以後政界の主流をなしていた伊藤博文(1841-1909)を頂点とする長州閥の一人井上馨(1836-1915)は、欧州視察で見えた機械を取り入れた大農法の推進、肉や乳製品を生産する畜産振興に意欲的であり、駒場農学校に対して率先してそれらの実用化を目指すべしとの方針を示してきた。

それに対し伝次平は、日本は西洋と違い大型農機具を使い、多くの労働者を雇って耕作するといった文化をもたない国であり、また国土は広々とした耕地も少なく、山国で標高差が大きく、気候の変動が激しい国土である故に洋式大農法には向いておらず、また畜産中心論に対しては、飼料を作る土地の確保が難しいと異を唱えた。それよりも人馬に頼って狭い耕作地を丁寧に耕し、不断に品種・土地の改良を行って土地の生産力を高い水準に維持し、稲作と畑作を組み合わせて安定的に高い収穫量をあげていく小農・精農主義こそが、これからも日本の農業の歩むべき道であると反論したのである。しかし農学校は、時の政府の意向に沿って農場の仕組みを変え、日本式農法は他と合同することになったので、ついに伝次平は品川弥二郎に辞表を提出し職を辞した。

第13節 農商務省へ

農学校を辞めた伝次平に対して、その農学研究の深さ、農民に対する高い指導力を知る役人の強い勧めにより、明治19年(1886)3月には農商務省の農務局樹芸課に務めることになり、同年12月には蚕業課兼務となった。

当時日本の経済は、政府の引き締め政策により非常に不景気で、倒産する農家も出て

いた。その対策として「農談会」という組織を各地に作らせ、農務局員を甲部巡回講師、一般学識経験者を乙部巡回講師としてその指導に当たさせた。伝次平は、教え子であり後に博士になった沢野淳、酒匂常明らと共に、甲部巡回講師として全国に出張し、農業講話や増産技術の指導に当たった。伝次平に対する指導要請は多々寄せられ、その結果沖縄県を除く全国に行脚することになった。その講話と質疑応答は貴重なものとして各府県とも印刷し希望者に配布したのであった。

伝次平が当時最も力を入れて書き、明治22年(1889)に出版されたものに、チョボクレ調の『稲作小言』がある。それは翁の本領たる稲作に関するものであるが、その中には先の井上馨らの、稲作よりも肉や牛乳の生産に重点を置くべしとする人たちへの手厳しい意見も述べられている。そのため、そういった人たちとの摩擦を避けるためか、発行人を「九十九庵」時代の教え子で、隣家の「群馬県勢多郡富士見村原之郷 奈良軍平」としている。その内容は米作の効用から説きおこし、終盤で肉食論に反撃を加えている。本書は3年後に再版されているので、多くの人が手にしたと思われる。

| | |
|----------|----------|
| ヤレヤレ皆様 | しばらく御耳を |
| 拝借しますよ | わたしと申すは |
| ずーっと昔の | その又むかしの |
| 神代の時代に | 豊葦原より |
| あらわれ出まして | それより日本に |
| 広まりましたる | お米であります |
| この度かしこき | 皇国のためにと |
| 種選り種まき | こやしにさし苗 |
| 草取り水かけ | 害虫予防に |
| 収穫調整 | 貯蔵に搗き方 |
| 飯飲み法まで | 実地を主として |
| あらまし述べます | 飯にはもちろん |
| 酒でもすしでも | 菓子でも味噌でも |
| 御飯で作れば | 味わいよろしく |
| 紙すくのりにも | 布張るのりにも |
| 調法いたして | 無類のものなり |
| 貴きお方も | いやしきお方も |
| 鳥獸類でも | 昆虫類でも |
| 日々食して | 繁殖するなり |
| しらげる時分に | いでたる米糠は |
| 牛馬の食糧 | 風呂場に有用 |
| 肥料に要用 | 沢庵漬けには |

| | |
|----------|---------|
| 最も必要 | 糠味噌漬けにも |
| これ又同様 | その前茎藁 |
| 飢饉の食糧 | 製紙の材料 |
| 縄みのむしろに | 俵にかますに |
| わらじに脚絆 | 乞食のねどころ |
| 農家のふきくさ | 垣根などに |
| 添えるはもちろん | 貯蔵のたねもの |
| 包んでおこなら | 温気も透らず |
| 湿気も侵さず | 其の他牛馬の |
| 飼料によろしく | 焚きては其灰 |
| 肥料に適當 | そのほか効用 |
| 枚挙につくせず | 重宝の重宝 |
| 無類のものなり | 然るにこの頃 |
| お米を廃して | 肉食世界に |
| 改良しなさる | お説を聞いたが |

(以下続く)

伝次平の信念と気骨が窺い知れるものである。

また伝次平の農業指導に当たったの特長は、目分量や手加減や腰だめなどという昔ながらのやり方を改め、すべて数字をあげて指導したことである。例えば、ご飯を炊くには1升の米に水1升2合で何分間炊くとか、大根を漬けるには何百匁の生大根が何百匁まで乾いた時、塩何升、小糠何升の割合で重石は何貫匁が適當であるかとか。作物栽培に関しても、畔巾、株間、播種量、肥料その他すべて数字をあげて、誰もが手本として使えるように指導したのであった。

さて、巡回講師として全国を飛び回った足跡は、船津家に残っている農商務省時代の出張命令書によると、初年度の明治19年(1886)出仕して間もない6月には6県、同年中に東京・千葉・広島・山口と計10府県を訪れたのをはじめ、13年間にわたる精力的な活動ぶりが分かる。以下毎年の出張先を記すと以下の如くである。

明治20年(1887、56歳)

静岡・岩手・福島・静岡

明治21年(1888、57歳)

新潟・群馬・富山・関東7府県・長野

明治22年(1889、58歳)

静岡・新潟・埼玉・青森・神奈川

明治23年(1890、59歳)

佐賀・埼玉(2回)・神奈川・青森(2回)・秋田・山形・大阪・奈良
 ・三重・愛知・和歌山
 明治24年(1891、60歳)
 長崎・愛媛・香川・福井・大分・東京・群馬
 明治25年(1892、61歳)
 群馬・愛媛・千葉・栃木・埼玉・東京・群馬・東京(3回)・滋賀・栃木
 明治26年(1893、62歳)
 神奈川・群馬・栃木(4回)・山梨・神奈川(2回)・愛知
 明治27年(1894、63歳)
 福井・三重・東京(4回)・埼玉・神奈川
 明治28年(1895、64歳)
 静岡・長野・栃木・埼玉・群馬・京都・新潟・千葉
 明治29年(1896、65歳)
 群馬(5回)・神奈川(2回)・東京・石川・千葉・埼玉
 明治30年(1897、66歳)
 群馬(6回)
 明治31年(1898、67歳)
 千葉・群馬(2回)・埼玉(2回)

鉄道の東海道線(新橋—神戸)が全線開通したのが明治22年(1889)7月、上野・青森間の開通が明治24年(1891)9月、山陽線(神戸—下関)が全線開通したのは、翁が亡くなった3年後の明治34年(1901)であった。幹線でさえこのような状況だったので、その他の地域に出向く折には馬か籠か徒歩しかなかったのである。しかも伝次平は、訪れる土地の地勢・土質・作物を道々観察した上で、その地方に適した作物と栽培法を話そうとした故に徒歩で行くことが多かったとのことである。これはまさに家督を譲って隠居後、55歳の寛政12年(1800)から文化13年(1816)まで、足掛け17年をかけて「大日本沿海輿地全図」をつくりあげた伊能忠敬(1745-1818)に次ぐもの、といっても良いほどの高齢にもかかわらずの全国行脚ぶりだったのでなかろうか。

第14節 伝次平の最期

明治31年(1898)3月、伝次平翁は健康がすぐれず辞職願を出し、4月には20年ぶりに故郷の赤城南麓の原之郷富士見村に帰ってきた。そして地元で晩年を過ごすための隠居部屋の工事も進んでまさに完成するかという矢先、病に伏して床に就くようになり6月15日の夕刻に亡くなった。病名は胃潰瘍、67年の人生であった。ちょうど養蚕の繁茂期であったので、本葬は7月20日に執り行われた。

江戸の後期に生まれ、若かりし時には農耕と勉学に励み、父の死後は農業の傍ら「九十九庵」の師匠を引き継いで地元の子弟教育に力を注ぎ、27歳で名主になってからは農業・師匠そして赤城山の植林をはじめ地元のリーダーとして地域に貢献した。その後46歳からは中央政府に請われて単身で東京に出かけ、駒場農学校の初の日本人教師として農業研究者の育成に務め、わが国の基幹産業であった農業振興のため、自身あるいは教え子の実践・検証結果を広く日本全国に伝えることに奔走し、明治の三大老農中の老農と呼ばれるに至った伝次平67年の人生であった。

第15節 「船津伝次平」年表

| 年 号 | 事 柄(数え年年齢) | 【日本の出来事】 |
|-------------|--|-------------------|
| 天保3年(1832) | 11月1日、勢多郡富士見村原之郷、父伝次平(午麦)、母よしのの長男として生まれる。幼名市造。(1歳) | 【天保の大飢饉～1837】 |
| 天保9年(1838) | この頃から父の下、手習い、素読、算数を学ぶ。寺子屋「九十九庵」の始まり。(7歳) | |
| 天保12年(1841) | | 【天保の改革始まる】 |
| 嘉永2年(1849) | 家を出て、足利郡小俣村の大川茂八郎につき、最上級の和算を学ぶ。(18歳) | |
| 嘉永3年(1850) | 那波坂井村の齊藤長次郎につき、関流の和算および歴術を学ぶ。2年で関流和算の皆伝えを受ける。(19歳) | |
| 嘉永5年(1852) | この頃から専ら農業に専念し、種々の工夫・研究を始める。萩原禎助に和算を教授する。(21歳) | |
| 嘉永6年(1853) | 勝沢村横山市郎平長女せいし(17歳)と結婚。(22歳) | 【ペリー浦賀に来航】 |
| 安政元年(1854) | 萩原禎助に関流和算の免許を受ける。(23歳) | 【ペリー再来航、日米和親条約締結】 |
| 安政4年(1857) | 父(午麦)逝去。家業を継ぎ4代目伝次平(冬扇)と改名。寺子屋「九十九庵」の師匠も引き継ぐと同時に、父の師藍沢無満について文芸・国学を学ぶ。(26歳) | |
| 安政5年(1858) | 原之郷の名主に選ばれ村政に当たる。この年から3年間をかけ赤城山南麓400町歩に30万本の松を植える。(27歳) | |
| 安政6年(1859) | | 【安政の大獄】 |
| 方延元年(1860) | 名主を辞し、専ら農養蚕業に専念。(29歳) | |
| 文久3年(1863) | 「いろは異見」を作り、無満の添削を受ける。(32歳) | |
| 慶応2年(1866) | 稲作収穫高調査法「田方通表」考案。(35歳) | 【大政奉還】 |

慶応3年(1867) 再び名主に。
明治元年(1868) 中通り25か村大惣代を命じられる。勤中苗字を許され2人扶持の支給を受ける。(37歳)
明治2年(1869) 2月郷中取締役勸農方兼務を命じられ、勤中町年寄を申しつけられる。同年12月同役を辞す。(39歳) 【版籍奉還・藩知事を置く】
明治3年(1871) 【廃藩置県】
明治5年(1872) 組頭役、頭取頭を命じられ、翌年1月同役辞す。(41歳) 【学制発布】
明治6年(1873) 勢多郡北代田八幡社外、10社の神官となる。「桑苗す伏法」「太陽曆耕作」「里芋栽培法」を著す。(42歳) 【地租改正】
明治8年(1875) 県令楫取素彦より、農学特秀者として、内務卿大久保利通に推挙される。「養蚕の教」を著す。(44歳)
明治9年(1876) 熊谷県地租改正開掛。母よし(70歳)逝去。(45歳) 【廃刀令】
明治10年(1877) 前橋にて大久保利通に要請され、駒場農学校に出仕。(46歳) 【西南戦争】
明治11年(1878) 農学校にて講義を開始(明治19年まで)。(47歳) 【大久保利通暗殺】
明治13年(1880) 内国勸業博覧会審査官。(49歳)
明治14年(1881) 農商務省御用掛け。「農業問答」を著す。(50歳)
明治16年(1883) 講義録「栽桑実験録」が農務局より刊行。(52歳)
明治18年(1885) 甲部普通巡回教師。(54歳) 【内閣制度発足】
明治19年(1886) 農商務省農務局樹芸課、蚕業課兼務(55歳)
明治21年(1888) 「農事説話集」を著す。(57歳)
明治22年(1889) 【大日本帝国憲法発布】
明治23年(1890) 「稲作小言」を著す。藍綬褒章受章。同年までに沖縄を除くほぼ全国を巡回講演。(59歳) 【教育勅語発布】
明治26年(1893) 農事試験場技手。(62歳)
明治29年(1896) 農事試験場技師。高等官7等従7位。「選種法」を著す。(65歳)
明治30年(1897) 「菘栽培法及効用」を著す。(66歳) 【金本位制】
明治31年(1898) 2月高等官6等正7位。3月末辞職願受理。6月15日逝去。7月20日日本葬儀。(享年67歳)
明治34年(1901) 東京北区飛鳥山公園の翁碑除幕式。

第5章 上州「九十九庵」における学びと教え



(赤城山南麓の富士見村原之郷付近。左端の川が利根川。○囲み左=九十九山、右=「九十九庵」所在地)

第1節 上州「九十九庵」成立の社会的背景

寺子屋の普及の歴史的背景には、近世庶民の間における生産力の向上、商品経済の興隆、流通機構の整備、生活水準の向上などに伴う文字・計算能力の必要性の高まりなどが挙げられている。すなわち、江戸後期に入り農村も様々な商品作物を生産して取引が盛んになり、文化的状況も向上し、日常生活において文字や計算が必要になったのである。そういった状況下で、庶民の中から学ぶ要求が生じ、これに応えるものとして自然発生的に生まれてきた教育施設が寺子屋であった。

「九十九庵」のあった、上州赤城山南麓の裾野にある富士見村にも同様の状況が生まれていた。すなわち、山麓にある村は畑が多く、養蚕業を中心とする畑作農業への取り組みも盛んになっていた。今でも昔ながらの大きな農家の家には、赤城型民家⁹⁴と呼ばれるお蚕を飼っていた中2階の屋根裏部屋があり、養蚕が盛んな当時の様子を今に伝えている。近隣には製糸の前橋、織物の桐生・伊勢崎を控えて地理的条件にも恵まれ、各農家で生産した繭やひいた糸が盛んに売買され、お蚕のことを「お子さま」とも呼んでいたほどである。伝次平の船津家の家計帳簿「家財歳時記⁹⁵」にも、繭や糸、野菜の収入が克明に記録され

⁹⁴ 赤城型民家＝江戸後期に建てられた養蚕農家の家。赤城南麓に多く建てられていたのでその名がつく。屋根の前面の中央部を逆凹型に切り落とした形が特徴。この屋根の形は屋根裏で養蚕を行うために採光と通風を確保するのが目的であった。

⁹⁵ 船津家の収支が、天保4年(1833)から安政4年(1857)までの25年間記録されている

ている。巨視的、長期的視点で見れば、このように富士見村においても商品作物の生産によって経済的ゆとりも生まれていた。村を取り巻く文化的状況も商品経済の進展と共に進み、織物の問屋制家内工業も村の隅々まで浸透し、日常生活や仕事において、文字や計算その他の知識や技能が必要となっており、寺子屋の興隆を促す基盤ができていたことは間違いない。



(赤城型住宅)



(前橋市大室公園に保存されている旧関根家)

しかし、中長期的に経済状況は上向いていたとはいえ、個々の時期における状況が必ずしも恵まれていたとは限らなかった。ちょうど父・伝次平(午麦)が「九十九庵」を興した天保9年(1838)頃の原之郷村は、天保4年(1833)・天保7年(1836)の相次ぐ大飢饉により、経済的苦境の真ただ中にあり、疲弊のどん底にあえいでいた時期であった。不斗出者⁹⁶、独身家族、無妻無夫家族が激増し、一方で子どもが激減するという状況下にあった。高橋敏が村の経済状況を分析するために、「宗門人別帳」や「五人組改寺社人別帳」を基に調べた、その時々々の経済状況を敏感に反映する、村の戸数、一戸当たりの労働力、子ども数の変遷は以下の如くである⁹⁷。

⁹⁶ 不斗出者(ふとでしゃ)＝家を棄てて村を出奔した者。

⁹⁷ 高橋敏『近世村落生活文化史序説－上野国原之郷村の研究』未来社、1990年、98頁。

【戸数】【一戸平均労働力】【一戸平均子ども数】

(※※印=ワースト、※印=下から2番目)

| | | | |
|------------|-----|--------|--------|
| 元禄15(1702) | 155 | — | 1.48 |
| 元文元(1736) | 206 | — | 1.18 |
| 寛政4(1792) | 250 | 2.84 | 0.84 |
| 文化4(1807) | 250 | 2.52 | 0.74※※ |
| 文化12(1815) | 233 | 2.49 | 0.88 |
| 天保10(1839) | 213 | 2.32※※ | 0.78※ |
| 弘化4(1847) | 209 | 2.48 | 0.88 |
| 嘉永2(1849) | 211 | 2.46 | 1.01 |
| 安政5(1858) | 207 | 2.45※ | 1.29 |
| 慶応3(1867) | 212 | 2.50 | 1.21 |

天保10年(1839)は、これらの中で一戸当たりの平均労働力人口ワースト1と労働力不足に悩み、子ども数はワースト2であり、「九十九庵」が開設された前後の富士見村が、いかに苦しい生活振りであったかが分かる。その後は、労働力・子ども数も増加に転じており、徐々にではあるがその経済状況・生活状況の回復・向上振りが伺える。

いずれにせよ、こうした村の危機的な時期に、父・伝次平が「九十九庵」を創設したのは、長期的視野に立ってこの危機的状况を脱するには、村人の文字・数字文化習得の必要性を痛感しその場を提供しようとしたのではないと思われる。

さらに、「九十九庵」が開設された時、幼名市造の伝次平(冬扇)は6歳。赤城山の植林の項で述べたが、後に老農と謳われた伝次平(冬扇)が、若くして名主に推されてから灌漑・治水にいち早く取り組んだのは、子どもの頃からこうした村の苦しい状況を見て育ったことに起因しているであろう。

第2節 「九十九庵」研究の果たした学術的意義

「九十九庵」研究の果たした学術的意義は、主として次の三つに求められる。

- ① 伝次平父子二代30年余りにわたって、「九十九庵」では理想的な近世教育思想の流れを汲む寺子屋教育が、営まれていたこと。
- ② 船津家には寺子屋に関する貴重な資料が多数残されており、その資料整理も精緻になされ、「九十九庵」に関する研究への取り組みにより、寺子屋の実態に関する実証的研究が長足の進歩を遂げたこと。

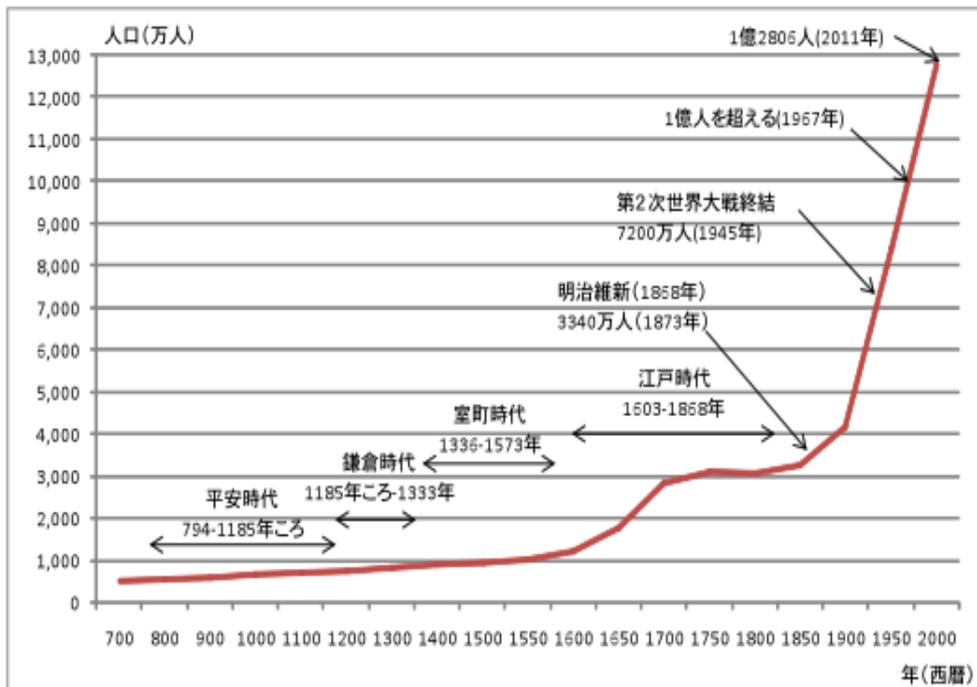
③ 「九十九庵」に関する研究が契機となって、寺子屋に関する資料発掘に目が向けられ、その他の寺子屋に関する研究も含め、寺子屋の実証的研究を通して近世の庶民教育が再評価されることになったこと。

昭和27、8年(1953、54)頃、『富士見村誌』編纂のための調査が、地元富士見村に生まれ育ち、小・中学校の教員をしていた柳井久雄らに委嘱され、柳井を中心として村内各地の資料調査が行われた。その過程で、伝次平の子孫で当時の当主船津惣平から、船津家に残された「九十九庵」に関する珍しい資料を柳井は見せられた。早速、群馬師範学校時代の恩師群馬大学教授の高井浩に『弟子記』などを持参、寺子屋教育の実相を知る上で大変貴重な資料であることを告げられた。当時は、明治16年(1883)の文部省調査資料いわゆる『教育史資料』の他には本格的な調査は行われておらず、その十分ではない資料を基にした研究に終始せざるを得ない状況にあった。柳井から資料を見せられた高井は、早速、当時寺子屋研究第一人者の御茶ノ水大学教授の石川謙に話しをしに行った。ここから『教育史資料』に依存しない、確かな資料に基づく実証的な寺子屋研究が始まったといっても過言ではない。

第3節 「九十九庵」周辺の寺子屋

当時「九十九庵」のあった富士見村では、柳井らの調査の結果、確認されただけでも29の寺子屋が営まれていた⁹⁸ことが判明した。現在、旧村内(平成17年〔2005〕に前橋市に編入)にある学校は、中学校が1校、小学校が4校である。国土交通省の推計に基づくと、幕末当時の日本の人口は現在の約4分の1程度の3000万人であり、同村の人口も同じく現在の4分の1程度と推計するならば、29という寺子屋の数には目を見張るものがあるといえよう。

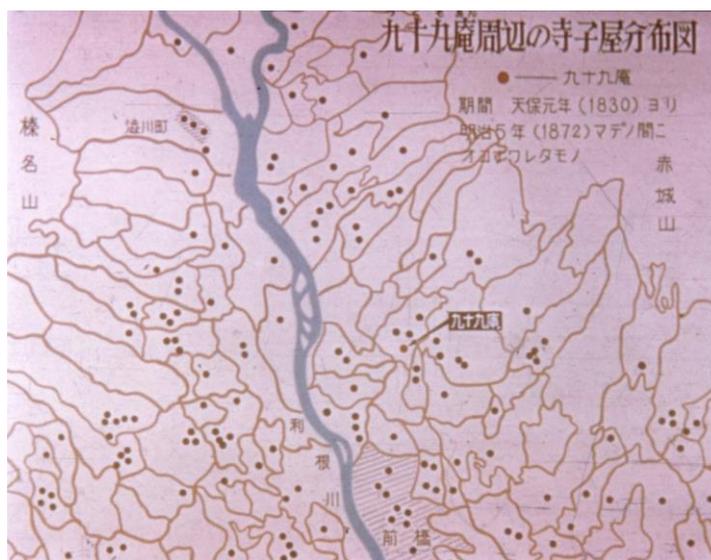
⁹⁸ 『目で見える寺子屋教育』富士見村教育委員会、1984年、3-5頁。



(出典) 国土交通省「平成 21 年度国土交通白書」図表 1 を参考に作成

図 日本の人口の移り変わり

下記資料は、富士見村「九十九庵」周辺村々の寺子屋(丸印)の分布状況である。中央を流れているのが、坂東太郎で有名な利根川であるが、東西4里、南北6里のエリアに、周辺の多くの村々も含め、いかに多くの寺子屋が存在していたかが一目瞭然である⁹⁹。



(「九十九庵」周辺の寺子屋分布図: 柳井久雄氏 管理)

⁹⁹ 本資料は、北が上、南が下。利根川の東が前橋藩、西側が高崎藩、日田川にわずかに沼田藩領が含まれている。

第4節 初代師匠伝次平(午麦)の筆塚

「九十九庵」のあった船津家の角地に残る、初代師匠伝次平(午麦)の筆塚に、ここで触れておきたい。安政4年(1957)正月、家督を市造(冬扇)に譲って隠居し、好きな俳句の研究や諸国の旅行などを計画していたが、元来丈夫ではなかった午麦は、その年の12月5日48歳で亡くなった。そこで筆子たちは、その学恩を表す筆塚を敷地内に残した。その正面には次のような文言が刻まれている。

「遠離おし無(おりおしむ)
故々路の差起を(こころのさきを)
華吹雪(はなふぶき)」



(初代師匠 午麦の筆塚)

裏面には、午麦の俳諧を初めとする恩師である無満の、次のような言葉が刻まれている。

「師匠が、日頃用いていた筆を埋め、その上に弟子たちが記念の句碑を建てた。これは師弟関係の美德の表れである」

午麦が文字文化に親しみ、寺子屋を始めるに至った経緯を知る材料はないが、はっきりしているのは、この地域の有数の俳人であった上記藍沢無満に、将来を嘱望された門人の一人であったことである。師無満との交友は深く、上小出村の庵に建立された社碑に刻まれた社中59名の中に、息子の冬扇と共にその名を留めている。午麦にとって無満の存在は、その思想形成上の影響も大変大きかったと思われる。「無満は額に汗する手作り農民であり、手習塾を経営し、文化結社を組織し、活動をしている。無満の思想に認められる生活主義(実学思想)、感性の肯定、科学的合理主義の萌芽の傾向は、弟子たる午麦の中にも浸み込み流れていたことが十分考えられる。このことは『家訓』や『家財歳時記』の分析によって明らかにされた¹⁰⁰」と高橋敏が述べている通りであろう。

第5節 寺子屋の一日

『富士見村誌』編纂のための調査の一環として、石川謙・高井浩の指導を受けながら、当時浮世絵以外に手掛かりのなかった寺子屋生活の様子を、ビジュアルに再現するスライドが制作された¹⁰¹。このスライドの登場人物は、「九十九庵」の師匠や筆子たちの子孫などの縁者、口ケは「九十九庵」およびその近辺で行われ、小道具類は歌舞伎「菅原伝授手習鑑」に使われるものを借り受けたとのことである(柳井久雄氏談)。以下において、そのスライド写真(柳井久雄氏蔵)や江戸期に浮世絵に描かれた都会の寺子屋の様子(くもん子ども研究所蔵)などを活用して、寺子屋での学習風景・生活振り・行事を追ってみたい。

(1) 入学



入学の時期ははっきりと決まっていたわけではないが、1月11日の「稽古初日」をもってする場合がこの地域では多かった。上図スライド写真は、上流農家の子どもが入学姿で師匠の家に行くところ。下男が机・文庫を背負い、右手に酒、左手に赤飯を入れた「ほかい」を提

¹⁰⁰ 高橋敏『近世村落生活文化史序説-上野国原之郷の研究』未来社、1990年、171頁。

¹⁰¹ 「日本教育史-寺子屋編-」学習研究社、1954年。

げている。

『弟子記』にある「九十九庵」における筆子の登山・下山の年齢(記録のある登山については50人、下山については20人)は以下の通りである¹⁰²。

【登山年齢(人)】

7歳……2
8歳……3
9歳… 19
10歳… 11
11歳……9
12歳……3
13歳……1
14歳……2
合計…50

【下山年齢(人)】

12歳……1
13歳……0
14歳……2
15歳……1
16歳……3
17歳… 10
18歳……1
19歳……1
20歳……1
合計…20

登山年齢の4割弱を占めて最も多いのが9歳、下山については半数が17歳に集中している。今日の法律で義務化された学校とは違い、制度的にも寺子屋にも特に年齢の決まりもなく、それぞれの筆子・家族の置かれた家庭状況、教育関心度などにより登山・下山も決めたのである。

(2) 寺子屋へ通う子どもたち

¹⁰² 高橋敏『近世村落生活文化史序説-上野国原之郷村の研究-』未来社、1990年、192-193頁。



「九十九庵」における始業時刻は、午前8時。それに遅れないよう、子どもたちが「九十九庵」に急いで登校する様子を再現したスライド写真。右手に手習いの草紙(双紙、練習帳)をさげ、左手に本を包んだ風呂敷包をかかえる子どもたち。師匠宅に入る時にはきちんと挨拶をし、直ちに教室に入り、到着順に着座する。次に、師匠宅に預けてある文庫の中から硯箱などを出し、机の右上に置いた。持参した風呂敷包みは、机の左上に置いた。

もっとも登下校の時間というのも、一定の決まりがあるわけではなく、都会と農村部、あるいは寺子屋によって千差万別であったのが実態である。

(3) 学習風景



(栄松齋長喜作「女今川」文化文政頃[1804~1840])



前頁の浮世絵は、男女に別れて学習している都会の寺子数の多い寺子屋風景。次のスライド写真は、「九十九庵」の授業風景を再現したもの。正面に、天神様(学問の神様・菅原道真)の掛け軸がかかり、子どもたちは「天神机」と呼ばれる長机に向かっている。

但し、机は浮世絵にあるように子ども同士が向き合う島形式と呼ばれるのが通常で、師匠に向かって子どもたちが座っているのは例外的であり、あるいは再現の間違いであると考えられる。



(歌川広重作「天満宮」天保頃[1830~1843])



(天神机 柳井久雄氏 所蔵)

(4) 草紙干し



書き塗られた手習いの草紙を、戸外の竹竿にかけて乾かす草紙干し。草紙干しとは、今でいう紙かけにかけて並べ乾かしたのである。そしてこの草紙を乾かす間が、休み時間でもあった。子どもたちは、コマ回し・相撲・鬼ごっこなどに興じたり、時には水汲み・薪割り・お使いなど師匠の手伝いもした¹⁰³。また当時半紙は、当然ながら高価なものであった。このためとりわけ貧しかった地方の一つであった青森における手習い学習において、節約のため次のような工夫・方法が採られていた¹⁰⁴。

¹⁰³ 『勢多郡誌』勢多郡誌編纂委員会、1958年。

¹⁰⁴ 前野喜代治、青森県文化財保護協会編『みちのく双書 第6集 青森県教育史』下、1958年、464-465頁。

- ① 灰書…灰を盆にもり、これを平らにして手習いをした。
- ② 砂書…縦1尺2寸、横8寸の平膳(写真下)様なものに、極めて細粒の砂を5分程度入れ、これを平面にかきならしては手習いをした。



- ③ 板書…手板または塗板と呼ばれる板で手習いをした。手板・塗板は前記②の砂膳程度の表裏に朱漆を塗ったもので、このうえに文字を稽古し、ぬれ雑巾で拭い去ってはまた練習をした。黒板や石板といった西洋の習字手段と似たものである。
- ④ 草紙…大体20枚の半紙の上端をとじて1冊の草紙とした。師匠の与えた手本によってこの草紙に練習し、1冊全体を練習し終わるとこれを風通しの良い日向に吊るした。草紙が乾くと、再びその草紙で練習をした。この日程が繰り返されると全面真っ黒に光るようになり、「瑠璃の草紙」と呼ばれ習字勤勉の象徴ともなった。
- ⑤ 半紙…1枚1枚の白半紙に練習した。しかしこれは半紙が廉価になり、買い求める経済力がついてからで、寺子屋時代には恐らく行事の時は別として、練習用としては前記④の草紙のみを用いたであろうと推測される。

(5) 手習い



手習いは、寺子屋を手習い塾、寺子を筆子と広く呼ぶように、寺子屋教育の中心を成す教科であった。寺子屋の学習・教育は、一人ひとりのレベルに合わせて師匠が与えてくれた手本をもとに、一貫して「書くこと」を基盤として行われていた。但し、手習いは、今日の「習字」とイメージ・認識される字を上手に書くことに留まらず、書くことを通して読むことを学び、必要な知識を習得し、さらにはしつけも身につけさせる学習だったのである。

また使用された教科書は、大きく分けて「書くためのもの」「読むためのもの」に分かれており、いずれもその中で「往来物」と呼ばれる往復書簡(往来)の形を採った文例集に因んだものが大きな位置を占めていた。江戸後期には出版技術の飛躍的向上もあり、7000種類¹⁰⁵にも及ぶほど数多く作られていたのである。

手習いの学習時に限らないが、兄弟子が指導に当たるいわゆる「助教法」ないしは寺子同士の「互教法」の指導法が寺子屋では導入されていた。こういった師匠だけが指導に当たるのではなく、兄弟子が適宜指導に当たる指導法は、はるか寺院教育の時代から行われていたものが引き継がれてきたものである¹⁰⁶。

(6) 読み方の指導



寺子屋における学習は、上述のように一貫して「書くこと」を土台として進められており、辻本雅史(1949-)は、文字を読むという学習は文字を書くことを中心とした学びの中で、それに必要な副次的な学習として学ばれていた¹⁰⁷と述べている。

¹⁰⁵ 石川松太郎『藩校と寺子屋』教育社、1989年、214頁。

¹⁰⁶ 春山作樹『日本教育史論』国土社、1979年、185頁。

¹⁰⁷ 辻本雅史『「学び」の復権—模倣と習熟』角川書店、1999年、32頁。

またこのことに関し、高橋敏は書くことによって読みも身につくことになる¹⁰⁸合理的な学習法であると述べ、柳井久雄は「もの読む」教育は、「もの書く」ことから自然に生まれた学習方法の発展型である¹⁰⁹と述べている。

但し、ものを書くことと読むことを分離させず一体化した学習は、多方面にわたる豊富な知識を短期間に学ぶことには適していなかった¹¹⁰故に、一定水準以上まで進んだ子にはより多くの知識を習得させるため、「手習い」に加えて徐々に「読みの学習」の比率を高めていくカリキュラムが用意されていた。

しかし、いずれにせよ、近世における読書に関する学習法は、読書百篇意おのずから通ずという「素読主義」であった。もちろん寺子は、必要に応じて意味も教えてもらったが、とにかく読み方を教わり、暗記するほどまでにくり返しくり返し声を出して読む音読を通して、徐々に意味を理解し知識・内容を身につけていったのであった。

(7) そろばんの学習



「手習い」や「読み」を学習し終えた子どもたちは、「九十九庵」においては、希望により「そろばん」の稽古もした。

寺子屋におけるそろばん学習の実施については地域差が大きく、中国(16.6%)・九州(16.4%)ではそろばんを教えた寺子屋は5分の1にも満たなかったが、四国(48.7%)・近畿(46.4%)・関東(39.8%)では4割程度以上の寺子屋でそろばんを教えていた。ちなみに奥羽地方では(30.6%)であった¹¹¹。四国における高い割合の理由は判然とはしないが、近畿・関東の率の高さは、商業文化の広がりにつながるところが大きいであろう。

¹⁰⁸ 高橋敏『江戸の教育力』ちくま新書、2007年、37頁。

¹⁰⁹ 『目で見る寺子屋教育』富士見村教育委員会、1984年、26頁。

¹¹⁰ 石川謙『寺子屋—庶民教育機関』至文堂、1960年、210頁。

¹¹¹ 佐藤健一編『江戸の寺子屋入門』研成社、1996年、25頁。

(8) 一日の終わり

一日の学習が終わると、あらかじめくじ引きで掃除当番を決めておき、放課後使った天神机を片付け、教室の掃除をして帰るのが「九十九庵」での約束事・決まりであった。「九十九庵」においては、学習は通常午後4時頃に終わることになっていた。

第6節 寺子屋のしつけ

「九十九庵」には、上記日常生活におけるしつけに関するもののみならず、学習に立ち向姿勢・覚悟を重んじ、『手習初学教示之書』も残されている¹¹²。

いざ手習い道場へ参る時は父母に一礼、また帰宅時も同様一礼する。稽古所にいったならば、お師匠様に向かって手をついて、唯今参りましたとご挨拶申し上げる。もし用事のため遅刻した時も、理由を述べ断らねばならない。それから相弟子へ一礼、それが済んで、机を直して手習いの準備。普段から言葉遣いを丁寧にし、稽古所の定法を堅守し、手習い道具の他は持参してはいけません。硯箱や文庫の中を取り乱さないよう綺麗に片付け、稽古所の出入りには走らないよう、総て神妙に心がけねばなりません。

第7節 寺子屋の年中行事

寺子屋の五節句を初めとする年中行事は、子どもたちにとって大変楽しみな、四季折々の行事であった。新年の書初(かきぞめ)、学問の神様に因む一月二十五日の天神講、五節句の七夕祭り、七月八日の文殊菩薩を供養する文殊講(会)、席書(せきがき)などが代表的なものであった。

(1) 書き初め・席書



¹¹² 『目で見える寺子屋教育』富士見村教育委員会、1984年、23-24頁。

新年には書き初めをし、それを師匠に納めた。書き初めの手本は年末に師匠から与えられていた。スライド写真には、付き添ってきた母親も年頭の挨拶をし、障子にはすでに届けられた子どもたちの書き初めがかけられた様子が再現されている。

また多くの寺子屋では、席書と呼ばれる書を競う行事が、4月と8月の2度にわたって行われていた。これは『論語』『孟子』『和漢朗詠集』などの古典や、古くから伝えられる格言の中から師匠が2、3字から7、8字の書を数種類を選び、寺子が自分の力量や好みによってその一つを選んで書いた。そしてそれを四方の壁などに張り出し、師匠や寺子同士で互いに評価し合った。こうしたことを通して、手習いの力を高めるべく催されたのであった。



(歌川国芳作「幼童席書会」享和4年(1804))

(2) 天神講



寺子屋行事の中で最も盛大なのは天神講であった。学問の神様・菅原道真(845-903)の命日、毎月の月命日(または毎年1月25日〔旧暦〕)に行われる天満宮の祭礼。「九十九庵」の寺子たちは毎年1月25日に、日の暮れるのを待って師匠の家に集まり、座敷の正面に菅原道真を祀り、その前に左右に並んで師匠のもてなすご馳走をいただいた。子どもにとって、師匠のもてなしは何よりの楽しみだった。その後、各自「奉納天満天神」との書を書き、その折反故になった草紙の文字の部分だけを切り取って火鉢にくべ、燃え上がる炎の高さによって天神の功德を占った。翌早朝には、寺子たちは昨夜書いた「奉納天満天神」を持って、数町ほど離れたところにあった天満宮に行って奉納し、学業の上達を祈ったのである。

菅原道真は怨霊の神であり、中世に入ってから文学の神となり、近世では専ら筆徳の信仰の対象となっていた。したがって「手習う」ことを学びの柱としていた寺子屋において、天満信仰は、教育活動のあらゆる面を支配・統括する精神的バックボーンとなっていたのである。だからこそ天神講が、寺子たちにとって楽しいリクレーションとしての役割を果たしつつ、寺子屋にとって大変重要な行事として位置づけられ、年中行事として執り行われていた所以である。

(3) 七夕祭りほか

七夕祭りも、広く全国の多くの寺子屋で行われていた。子どもたちは、色紙の短冊を作って笹に括り付けてその華やかさを競い、川に流して七夕祭りを祝ったのである。

これらのほかに、7月のお盆の時期と年末には、寺子たちが農産物をもって、師匠の家に挨拶に行く習慣も広く行われていた。但し、寺子たちが携えたお礼の贈り物は、「九十九庵」

の記録によれば、「米・粉・油揚げ・お酒など、品物が大部分で金銭は殆どなく、あってもその額は、せいぜい一分位であった¹¹³」。



(「子宝五節句遊」七夕 鳥居清長)

第8節 寺子屋の罰則



(下川辺拾水「画本弄」安永9年(1790)…師匠の留守に悪戯をする寺子)

¹¹³ 『目で見る寺子屋教育』富士見村教育委員会、1984年、39頁。



(罰として立たされている子どもの様子)

めったに罰しない「九十九庵」でも、いたずらが重なると罰を与えた。稽古場の隅に、右手に水がいっぱい入った茶碗を、左手には火のついた線香を持たせ燃え尽きるまで立たせた。また「文庫背負い」といって文庫に手習い道具の一切をしまわせ、これを背負わせて家に帰り、その後親や仲介役を引き受ける重きを成す村人が師匠に詫びを入れて許しを得る、といったこともなされた。またきちんと学習した子は早じまいに、不真面目だった子は遅じまいにすることもあった。

旧勢多郡の寺子屋においても、昭和11年(1936)の行った『庶民教育調査票』¹¹⁴によると、あくまで例外的であったが、中には煙管または手で打つ、訓戒しさらに悪いものは破門、いたずらのひどい時には樽木のコブのある木で6つくらい叩かれこともあったようである。

富士見村の西北西の隣村の北橋村に、今井善兵衛が文久3年(1867)から明治3年(1870)の8年間、寺子屋が営まれた立派な建物がまだそのまま残っている。そこにも当時の資料が豊富に残されていた。その中で、上記『庶民教育調査票』によると、善兵衛は初め真壁村の桂昌寺の僧梵龍に学び、次いで先述の小出村(こいでむら)の藍沢無満について国学の手ほどきを受けている。長じてのち前橋藩士竹田朗昌の門をたたき、尊円流書道の奥義に達し、家に戻って近隣子弟の教育に当たった。「集まった者男女30余名であったが、それら弟子はみんな明治初期に成功し家名を興した。これは善兵衛の性格が非常に厳格勤直で、3日その門に学ばば一生曲がったことは出来なくなる、と言われたほどきつかった」との回答を勘案すると、体罰をもってするのではなく、師の姿勢・人格・信念をもってする厳しいしつけがなされたであろうことが伺われる。

¹¹⁴ 群馬県教育委員会が実施。



(富士見村今井善兵衛の寺子屋。門の内側左下の木戸から階段を上がり、その2階部分が寺子屋に使用された)

世の中常に例外はあるが、とにかく明治維新前後の日本には、訪れた西洋人が一様に驚嘆した伝統的「子宝思想」が根強くあり、家族も周りの大人たちも、子どもを大切に扱う子育て文化が存在していたのである。例えば、安政5年(1858)、日英修好通商条約締結のために来日した特派使節エルギン伯(James Bruce, 8th Earl of Elgin, 1811-1863)に秘書として随行してきたローレンス・オリファント(Laurence Oliphant, 1829-1888)は、江戸滞在中の見聞として「子どもは無数にいるけれども、叩かれたり、何か虐待を受けたりしているのを一度も見ることがない¹¹⁵⁾」と述べて、日本人の「子宝思想」に沿った子育て振りを紹介している。

¹¹⁵⁾ L・オリファント、岡田章雄訳『エルギン卿遣日使節録』雄松堂、1969年、184-185頁。

第9節 「九十九庵」の『弟子記』

この「九十九庵」には、一人ひとりの弟子たちの学習の過程(カリキュラム)を書き留めた『弟子記』という非常に貴重な資料が残されている。初代師匠船津伝次平の(午麦)が、寺子屋を開いて間もない天保9年(1839)頃から作成し、登山順に書かれたもので、62名の個人別のカリキュラムが記録されている。

同じく多数の庶民の子どもの教育を担うために始まっておりながら、近世の寺子屋教育と西洋の近代学校とでは、その学習法・指導法はまったく異なっている。すなわち今日の日本の学校教育含め全世界に広まった近代学校教育が、年齢別同一カリキュラムを基本に据えているのに対し、近世の日本の庶民教育を担った寺子屋は、洋の東西を問わず古来からの学び・教授法の原型である、年齢に関係なく、一人ひとり寺子の学力や必要に応じた一人ひとりを生かす個人別カリキュラム・個別指導を採用していたのである。その学びの過程の実態が具体的に残された『弟子記』が、近世寺子屋教育の貴重な第一級の史料と評価されている所以である。

その二冊にわたる、『弟子記』に残された教育課程・学習軌跡を以下に列挙する。但し、最初に使用した一般にいわれる仮名学習(いろは歌)は、必須の教材として記載されていない。

表紙

「弟子記 白路雄」

■ 船津武兵衛

名頭字尽

村名尽¹¹⁶

国尽

五人組条目¹¹⁷

借用証文

御関手形

■ 船津富蔵

名頭字尽

村名尽

国尽

¹¹⁶ 村名尽＝村名尽・郡尽・国尽有り、村・郡・国の名称を記した手本(教科書)。

¹¹⁷ 五人組条目＝江戸時代にあった近隣5戸を1組とした連帯責任の組織の決まりを書いた手本。

五人組条目
借用証文
つれづれ
商売往来¹¹⁸
申春下山

■品川伊三郎

源平¹¹⁹
村名尽
国尽
奉公人手形
五人組条目
百姓往来¹²⁰
手紙
商売往来
手紙
申8月15日下山

■品川織蔵

源平
村名
国尽
寺子往来
五人組条目
妙義詣¹²¹
手紙
商売往来
世話千字文¹²²
申8月15日下山

■古屋重三郎

¹¹⁸ 商売往来＝商売に用いる文字を集めた手本。「九十九庵」では、7割の筆子に本教科書を学習させた。

¹¹⁹ 源平＝「名頭」ともいった寺子屋の手本。源・平・藤・橘のように、征氏の頭文字を列記したもの。

¹²⁰ 百姓往来＝農民の子どもたちに必要な文字と知識とを学ばせた教科書。

¹²¹ 妙義詣＝寛政6年(1794)に高井晒我(しんが)が著した往来物で、江戸から妙義山へ参詣する紀行文。初代師匠3代目伝次平(午麦)も「白雲山詣」を著した。往来とは、往復一対の手紙文を集めたものであるが、後には初歩教科書を指すようになった。

¹²² 世話千字文＝日常用いる大切な文字(1千字)を集めた教科書。「九十九庵」では3分の1の筆子が学んだ。

名頭字
村名
国尽
世帯道具字尽
東海道往来
借用証文
五人組条目
手紙
商売往来
世話千字文 酉冬
戌11月28日下山

■小見甚兵衛

名頭字
村名
国尽
寺子往来
借用証文
五人組之ヶ条
妙義詣
下山

■小見定五郎

名頭字
村名
国尽
年中行事
世帯道具字尽
奉公人請証文
御関所手形
五人組ヶ条
妙義参詣
商売往来
嘉永5(1852)子年11月28日下山

■船津伊八

名頭字

村名

国尽

年中行事

借用証文

御関処手形

田地売券

東海道往来

五人組之ヶ条

妙義詣

手紙

商売往来 12歳春

百姓往来 未ノ正月

世話千字文 申秋

■古屋忠兵衛

名頭字

村名

東海道往来

国尽・郡尽

五証文

五人組 申冬

商売往来

嘉永五ヶ年11月28日下山

■小見久兵衛

名頭字

村国尽 6月21日始

五証文

年中行事

下山

■田中島善三郎

名頭字尽

村名尽

国尽

妙義詣

嘉永元年申冬下山

■高山兵衛

源平

村尽・干支

国尽・郡尽

名にしおふ

五人組 申ノ冬

手紙壹本

商売往来

世話千字文

丑ノ11月15日下山

■小野沢伊兵衛

頭字尽

村名尽

国尽

東海道往来

五証文

五人組ヶ条

古人手習

商売往来

戊11月下山15日

■小見金蔵

源平

村名・干支・郡尽

日本国尽

古人手習

五証文

商売往来

■品川弥兵衛

源平

村尽・干支・郡尽

国尽
五証文
年中行事 未正月
五人組
嘉永5子年11月28日下山

■品川又三郎
源平
村名
国尽 未正月
名にしおう 申7月
五証文
五人組
商売往来
嘉永6丑年11月15日下山

■小林藤兵衛
源平
村尽
国尽・郡尽
名にしおう 酉正月
商売往来
下山

■楚 伝
源平
村名
国尽
亥ノ5月死去

■な ほ
申正月28日
源平
村尽
国尽
年中行事 酉7月

女今川

嘉永6丑ノ11月25日下山

■金子徳兵衛

申3月21日

源平

村尽

国尽

年中行事

五人組

商売往来

手紙

世話千字文

■金子要作

申3月28日登山

源平

村尽

国尽

年中行事

五人組

商売往来 子2月

■品川由兵衛

申12月15日登山

源平

村尽

国尽・郡尽

年中行事

五人組

消息往来¹²³

商売往来

世話千字文

安政3辰11月26日下山

¹²³ 消息往来＝安否、様子をたずねるやり取りの手紙文を集めた教科書。

■船津友三郎

酉正月13日登山 9歳

源平

村尽

国尽

証文

名にしおふ

五人組

手紙

商売往来 2月

■船津竜作

酉正月登山 7歳

源平

村尽

国尽・郡尽

教訓往来

五人組 子春

手紙

商売往来 子11月

百姓往来

世話千字文

千字文

蘭亭之記

■品川茂兵衛

酉春登山

源平

村尽

国尽

郡尽

年中行事

五人組

妙義

話千字文 子2月

手紙

師の説
千字文

■船津由太郎

嘉永酉11月10日登山 9歳

源平

村尽

国尽・郡尽

教訓往来

五人組 子2月

商売往来 11月13日

手紙

世話千字文

巳11月25日下山

■船津嘉兵衛

嘉永2酉冬

源平

村尽

国尽・郡尽

名にしおふ

商売往来

安政4巳年11月23日下山

■た つ

嘉永3戊春

源平

村名

女今川

■と き

嘉永3戊春

源平

■小見林兵衛

嘉永4亥正月24日登山

源平
村尽
国尽 子2月
東海道往来
五人組
商売往来
手紙
世話千字文

■奈良平八郎

嘉永4亥11月15日
商売往来
世話千字文
短命にして死す嘉永6寅11月

■小野沢喜兵衛

嘉永4亥11月15日
源平・村名尽
国尽・郡尽
東海道往来
名にしおふ
五人組
商売往来
世話千字文

■高田武兵衛

嘉永5子11月15日登山
源平
村尽
国尽
源氏
五人組
商売

■齊藤滝造

嘉永6(1853)丑正月21日14歳

村尽

国尽

名にしおふ

安政3(1856)辰正月26日下山

■小山栄吉

嘉永6丑正月21日11月

源平

村尽

国尽・郡尽

東海道往来

五人組

■高山佐金二

嘉永6丑正月21日11歳

源平

村尽

国尽・郡尽

年中行事 辰12月

■金子鼎助

嘉永6癸丑8月7日9歳

源平

村尽

国尽并郡尽

年中行事

五人組ヶ条

商売往来

■綿貫峰作

嘉永6丑年11月20日

源平

村尽

国郡尽

源氏文字巢

五人組

商売往来
手紙少
百姓往来少
万葉集

■船津甚作

嘉永6(1853)丑年12月登山
源平
村尽
国尽・郡尽
年中行事
証文
古人手習
五人組
商売往来
世話千字文

■品川吉兵衛

寅ノ正月11日登山
村尽
国尽并郡
源氏文字巢
五人組
商売往来

■船津利忠

寅正月23日登山
源平
村尽
国・郡尽
関所手形
五人組
商売往来
世話千字文

■船津茂市

寅正月23日登山

源平

村尽

国郡尽

東海道往来

御関所手形

五人クミ

■高山富三郎

嘉永6寅年4月2日登山

源平

国尽・郡尽

年中行事

五人組

商売往来

■品川孫兵衛

嘉永7寅ノ11月12日登山

源平

村尽

国尽

名にしおふ

五人組

百姓往来

■高山作造

安政2(1855)卯正月15日登山

源平

村尽

国尽・郡尽

年中行事

五人組

寺子教訓往来少

商売往来

■品川牧太郎

卯正月23日登山

村尽

国尽

源氏文字巢

五人組

辰2月15日頼二付暇つかハす

■品川金兵衛

卯正月23日登山

村尽

国郡尽

源氏文字巢

五人組

商売往来

世話千字文

■品川仙兵衛

卯正月23日登山

源平

村尽

国尽・郡尽

行事

借用証文

五人組

商売往来

■長谷川玉吉

卯正月25日登山

源平

村尽

国尽・郡

源氏

五人組

商売往来

世話千字文

万葉集

■金子元三郎

卯2月登山

源氏

村尽・干支

国尽・郡

歳時記

五人組

商売往来

■金子春次郎

卯2月登山

源平

国尽・郡名

年中

五人組

手習壁書

商売往来

■古屋徳太郎

11月15日登山 卯11歳

源平

村尽

国尽・郡

源氏

五人組

商売往来

世話千字文

つれつれ少々

千字文

■奈良辰次郎

12月2日登山 卯9歳

源平

村尽・干支

国尽

五人組
名にしおふ
源氏
商売往来
五人組
百姓往来
千字文

■古屋利兵衛

安政3(1856)辰年正月21日登山
源平
村名
国尽・郡
源氏
五人組
手習壁書
商売往来
世話千字文
千字文

■船津正作

安政3(1856)辰12月登山
源平
村名
国尽・郡
歳時記
手習壁書
商売往来
世話千字文

■高山喜作

安政4(1857)丁未正月20日登山
五人組
手紙
安政6(1859)未冬下山

■小見小兵衛

安政4巳年正月25日登山

源平

村尽

国尽

■高田長四郎

安政4巳年正月25日

源平

村名

国尽

郡尽

訓レ教之書

商売往来

世話千字文

■五十嵐忠兵衛

安政4丁巳年正月25日

源平

村名

国尽

郡尽

源氏

商売往来

世話千字文

■五十嵐与市郎

安政4巳年正月25日

源平

村名

国尽

年中行事

五人組

万延庚申12月4日短命ニ死ス

■高山与三郎

3. 広く日本の国の名前

| | |
|-------|----|
| ■国 尽 | 34 |
| 国尽・郡尽 | 24 |
| 郡 尽 | 4 |
| 十千十二支 | 1 |
| 合計 | 63 |

B. 《選択中級課程》

| | |
|-------|----|
| ■借用証文 | 6 |
| 五証文 | 6 |
| 関所手形 | 5 |
| 証 文 | 2 |
| 奉公人手形 | 2 |
| 田地売券 | |
| 合計 | 22 |

| | |
|-------|----|
| ■年中行事 | 17 |
| 名にしおふ | 9 |

| | |
|--------|---|
| ■東海道往来 | 8 |
|--------|---|

| | |
|-------|---|
| ■源 氏 | 6 |
| 源氏文字巢 | 4 |

| | |
|--------|---|
| ■寺子往来 | 2 |
| 教訓往来 | 2 |
| 寺子教訓往来 | 1 |

| | |
|---------|---|
| ■世帯道具字尽 | 2 |
| 歳時記 | 2 |
| 女今川 | 2 |
| 訓教之書 | 1 |

| | |
|--------|----|
| ■五人組条目 | 46 |
|--------|----|

| | |
|------|----|
| ■手 紙 | 15 |
|------|----|

| | |
|------|----|
| 妙義詣 | 6 |
| 古人手習 | 4 |
| 手習壁書 | 3 |
| 合計 | 29 |

C. 《選択上級課程》

| | |
|---------|----|
| ■ 商売往来 | 43 |
| 百姓往来 | 6 |
| ■ 世話千字文 | 21 |
| 合計 | 49 |

D. 《文字文化の学芸課程》

| | |
|--------|---|
| ■ つれつれ | 2 |
| 万葉集 | 2 |
| ■ 師ノ説 | 1 |
| 千字文 | 5 |
| 蘭亭之書 | 1 |

総合計 410

学習は、必須の仮名学習(いろは)と漢数字(一・二・三)がマスターできると基礎課程に入る。まず『源平』などの「名頭¹²⁵」と一般に分類される教科書を使って、周りに暮らす人を含めた名前が書けるようになるための学習に取り組んだ。次いで『村尽』という生活圏の近隣の村の名前を学習、これには地理的分野の教育の要素も含まれていた。3番目のジャンルとして、『国尽』に入る。この教科書を学ぶことにより、畿内5か国に始まり西海道11か国に終わる、当時の日本68か国の名前を覚えたのである。因みに富士見村は、東山道の上野国に属していた。『郡尽』は、上野国14郡の郡名の学習であり、同村は、勢多郡に属していた。『十干十二支』は、暦や方角を理解させる教材であった。これらの基礎課程の学習内容を見ると、生活に密着した、わが村の位置づけがしっかりとされた、今日の教育にありがちな学習のための学習とは異なり、地に足がついた学習内容であり学習課程であったことが読み取れる。

基礎課程を終えた寺子は選択課程に入るが、そこにおいては寺子の学力、家庭の事情

¹²⁵ 歴史上有名な藤原氏など人の名字の頭の一字をとった「源平藤橘」から始まり、その下に数字あるいは作・吉・助などの字をつけると、身近な人たちの多くの名前が書けるようになる。例えば源三・源作・源吉・源助・源兵衛といったように。

に応じて教材は多様となる。そういった中で、如上の高橋の分類で難易度中級の『五人組条目』を62名の寺子の内46人(74%)が学習し、さらには上級に属する『商売往来』を43人(69%)、『百姓往来』を含めると49人(79%)が学習しており、「九十九庵」の寺子たちが非常に高い割合で難易度の高い教材を学んで¹²⁶いた実態が分かり、その学びの水準の高さは注目に値するものである。

こういった、近年の実証的研究の成果が明らかにした、「上級レベル教材学習者の割合の高さ」など寺子屋の実相を勘案すると、すべての寺子屋における学びが、あたかも「小学校レベル」に止まるものであったかの如くの定義にはやはり疑問があるといわざるを得ない。そういった研究を可能ならしめたという意味においても、「九十九庵」に残された『弟子記』のもつ実証的資料価値の高さが見て取れるのである。

¹²⁶ 高橋敏『近世村落生活文化史序説-上野国原之郷の研究』未来社、1990年、195頁。

第6章 近世寺子屋及びその教育の特性

西洋に興り世界に広がり定着した近代学校制度、明治に入り「学制」が敷かれ衰退していった寺子屋、共に一般庶民の子弟を引き受ける教育機関であるにもかかわらず、両者には様々な領域・要素において本質的・具体的相違点が存在する。

そこで第1部の最終章として、近世寺子屋と日本の近代学校とを比較する中で、両者の差異を生み出す根源的事由となる要素、さらには、とりわけこれまで見てきた「九十九庵」における実相を中心に、制度、教育思想・目的、子ども観・教育観、指導法、学習法、しつけ、師弟関係における具体的相違点を浮かび上がらせたい。

第1節 近世寺子屋と近代学校の制度的比較

寺子屋と近代学校では、個人による私的営みか国家が関与する公的営みであるかという、本質的に相対峙するその依って立つスタンスの違いがある。

その結果、多種多様な師匠が主体となりそれぞれに経営する寺子屋は、多元的な価値観をもつ学び舎であり、国家という単独の主体が経営する近代公立学校は、概していえば一元的な価値観の学び舎である。

さらには寺子屋は利得を目的としない社会奉仕的活動であるのに対して、税金の支援・注入によって運営される公的近代学校は、常にその経済効率を勘案・追求せざるを得ない学び舎となった。したがって近代学校は、教育的要請以上に、経済的要請を優先せざるを得ない立場に立たされてきた。

法的制度規制のない寺子屋は希望者が集う学び舎であり、その就学年齢・年限も各家庭事情に応じたものであった。「学制」制定以降、制度としての確立は明治33年(1900)の小学校令全面改定まで待たなくてはならないが、近代学校という特定の学び舎への就学は義務となり就学年齢も期間も法律で定められた。すなわち寺子屋は、もちろん親の意向は強かったであろうが、あくまでも本人の意思で通う学び舎であり、近代学校は本人の意思と無関係に義務として通う学び舎である。そのことにより、学習者の学びに対する意欲・主体性といったものにおける違いが生起してこざるを得ないのは必定である。

また、今日の入学金や授業料に相当する束脩や謝儀についても特段の決まりはなく、先に見てきたように「九十九庵」のような地方の農村の寺子屋では、家庭の状況に応じた農作物あるいは餅などの加工品を主とした心ばかりのもので良かったが、今日のように学費無料ではなく各保護者家庭の自弁であった。

さらには、寺子屋は労働を尊び優先する「余力学文」の思想に則り、すべてではないが近代学校のように通年制ではなく、多数を占めた農村の寺子屋は農繁期には閉じ、農閑期にのみ季節学舎として営まれたのが一般的であった。

自主的な教育機関であった寺子屋の師匠には、もちろん資格は不要であった。しかし、

一定以上の学識を有しその地域社会で人格者と認められ、あるいは名主などの公職についた者であったりするケースが多く、いわば分相応の者が営んでいた。都会においては絶対不可欠というわけではなかったが、士分・僧侶・医師といった地位がそれに該当した。一方、官が営むようになった近代学校においては、国の認定する学歴・教員資格といった一定の公的資格が必要となった。すなわち今日では、徳があり、豊かな知識・教養があったとしても、学校歴を含めた資格がなければ教員にはなれず、逆にたとえ徳がなく、豊かな教養がなくとも、教員試験の受験資格を取得し、採用試験に合格すれば教師となれるのである。当時の師匠は、すべての人というわけではないが、今日の大学の教員同様、形式的ではなく実質的にその資質を保持しておれば師匠が務まったのである。もちろん近代学校においても、とりわけ戦前においては、近世の伝統文化がまだその底流に流れており、その職は聖職と観念されることが多く教師には有徳者も多かったが、しかし近世の師匠と近代の教師の間には、有徳性・社会経験といったものの有無が、微妙にその存在感・影響力・子弟関係などに差異をもたらしてきたことは否めないであろう。

さらには、私的経営の寺子屋においては、主宰する（経営する）人と指導に当たる人は同一人物で、いずれも師匠が担っていた。一方、近代学校においては、経営に当たるのは原則として国・地方公共団体・学校法人であり、指導に当たる人はそこで雇用され勤める教師であり、経営者と指導者は別人（格）である。したがって、寺子屋においては、学舎・教場も自分で用意する必要があり、その多くは自宅の居室の一室が当てられた。一方、近代学校においては、国公立の学校は税金で、私学は税制上優遇措置のある学校法人の費用で校舎が建てられることとなった。

また寺子屋における師匠は、士分・僧侶・医師・農民などとしての働きによる主たる収入源があり、寺子屋収入はいわば副収入的なものが大半であった。しかし近代学校における教師は、通常のサラリーマン同様、生活費としての主たる収入を成すものである。その財源は、国公立においては税金で賄われ、私学においては学校法人が負担している。

第2節 教育思想・目的における比較

寺子屋教育は、神仏儒習合¹²⁷の伝統的文化に依拠する近世の教育思想の流れを汲む、人倫に則った善く生きる「人を育てる教育」であった。すなわち今日のように知・徳・体という三要素を並列に置く考えとは異なり、例えば、吉田松陰（1830-1859）の松下村塾記に「学は人たる所以を学ぶなり」とあるように¹²⁸、学ぶことは知識の習得に究極の目的があるの

¹²⁷ わが国の基層信仰は、神仏儒習合であると考えられるのである。なぜならば、日本に伝来する以前の中国大陸における儒教・仏教のありようを考えると、互いに影響を受け深い関わりをもっていたと考えるのが自然であり、日本における仏教と儒教の習合は伝来・受容の時点で始まったといえるのではなかろうか。さらには、江戸期に儒教が官学とされ勢いを得た段階において、神仏がその影響を受けることがなかったとは考えづらく、日本におけるシンクレティズムは神仏儒習合であるとの考えが的を得ているのではなかろうか。

¹²⁸ 井上哲次郎監修『武士道全書』第七巻、国書刊行会、1998年、177頁。

ではなく、知は徳のため、その知識の習得という行為を通して、人間を陶冶することに収斂することにこそ真の目的があるとされていた。シュリーマンもわずか3か月の滞在期間にもかかわらず、「日本には、伝統文化に支えられた人としての道を歩むための人間教育が、知識教育と一体をなすものとして考えられていたのである¹²⁹」と喝破している。近世の教育では、学問することの大前提たる目的が、人が人としての人倫を会得し善く生きることであり、知識教育を通して人間教育を行うことが目指されていた。すなわち、近世の寺子屋においては「教育は、人間が人間を人間にまで陶冶する人間の営みである¹³⁰」という教育の本道が実践されていたという特性をもつものである。

一方、近代学校は、西洋を視察しその進んだ制度・文明などに基づく国力に圧倒された元勳たちが、隣国清国のように植民地的状況に陥ることを食い止めるため、国策の柱として据えた「国民統合」と「富国強兵」を実現するための重要政策の一つとして、西洋の教育制度を移入し、公的制度的下に成立したものであった。その結果、わが国の近代学校は、初等教育における国民教育の徹底と並び、中等・高等教育においては、西洋の法制度、科学技術を初めとする実学の習得を主眼とする学び舎として設立され、そのことは大学の各学部の設置の順序、序列にも反映された。その結果、日本の近代学校教育は、当初は「和魂洋才」を標榜しつつも「洋才」を急ぐあまり、人間教育が置き去りにされがちとなり、学校制度の発足以来、戦後教育においても、実学の習得という基軸は一貫して変わらず、近代学校は「知育に偏った教育」という特性を内包し今日に至っているのである。

さらに、上述したように神仏儒習合の伝統文化に支えられた、近世の教育思想の一元論的な考えのもたらした影響も大きい。

この思想から派生したものとしては、元来体と心は一体のものであるとする「身心一如」に基づき、学びも身体と頭、身体と心を使ってなすべきものであるとする「身体性を伴う学び」の学習法がある。あるいは、教える者も共に学び続けるべしとする「教学一致・俱学俱進」の教師観に表れている。さらには、手本を「見習う」ことを学びの本則とする考えと合わせ、師は弟子の手本となるような生き方をすべきであるとする「聖職者」としての教師観も生まれた。あるいは寺子屋の営み自体が、師匠と子弟・保護者の間には今日のような断絶もしくは距離感はなく、自ら学ぶ姿勢、温かいまなざし、奉仕精神に満ちた師匠、信頼・尊敬・感謝の念に満ちた子弟・保護者という構図の中で、いわば三位一体となって営まれていたのである。

第3節 子ども観・教育観における比較

近世の日本の子ども観は、中世にはまだ子ども服という発想がなかった西洋のように¹³¹、子どもを「小さな大人」と見なすのではなく、子どもの世界の独自性を認めていた。そのことは、

¹²⁹ H・シュリーマン、石井和子訳『シュリーマン旅行記 清国・日本』講談社学術文庫、1998年、78頁。

¹³⁰ 下程勇吉『日本の近代化と人間形成』法律文化社、1984年、19頁。

¹³¹ F. アリエス、杉山光信・杉山恵美子訳『子供の誕生』みすず書房、1980年、50-51頁。

江戸期に花開いたわが国の成熟文化の一つである浮世絵には、西洋の絵画とは比べものにならないくらい子どもが描かれたものが多いこと、また次頁の浮世絵にあるように、特段の記念日でもない何気ない日常の姿を初め、子どもたちの姿が生き生きと描かれていることの中によく表れている¹³²。また貝原益軒は『和俗童子訓』において、「不知不才の人でも、かならずすぐれて得意なところがある¹³³」と述べ、「九十九庵」におけるその教えを説いた『いろは異見』においても全体を通して、「子どもは、親や師の躰・育て方、子どもの心ざし次第で良く育つ」との考えが見て取れ、子どもの伸びる可能性を大前提とした子ども観が窺える。



（溪斎英泉「木曾街道倉賀野宿 烏川之図」天保後期
現高崎市近くの倉賀野宿で、水辺で遊ぶ子と家事をしながら見守る母の姿）

¹³² 江戸子ども文化研究会編『浮世絵のなかの子どもたち』くもん出版、1993年。

¹³³ 貝原益軒、松田道雄訳『大和俗訓・和俗童子訓』中公文庫、1973年、189頁。



(ぞり遊び 石川豊雅「風流十二月 九月」明和頃〔1764—1771〕)

九月九日は重陽の節句で、丹精込めた菊が展示されているが、子どもたちはぞり遊びに夢中になっている姿)

また、その教育観はといえば、「子弟教育の技は、耕作の如し¹³⁴」と伝次平が述べているように、教育とは草木の成長を「支援」することと通底するものであるとし、あるいは山崎高哉(1940—)が教育とは「学習者の学習意欲を喚起し、その学習過程を適時に、的確に助成する(中略)、学習が成立するように支援する『学習への援助』¹³⁵」であると述べているような、あくまでも学習者に主体を置き、その支援・援助こそが教育であるとするものであった。

この教育観が指導法・学習法・机の配置などの領域において影響を与え、寺子屋教育と近代学校教育との目に見える形で根本的差異をもたらす大きな要因となっている。その一つは「教えない指導」という形をとって現れる。必要に応じて、必要な時にだけ指導に当たる、上記「寺子の学習が成立するための支援・援助」をする指導が、近代学校制度導入以前の長きにわたる伝統的な指導法として、寺子屋教育における指導法においてもその根幹を成していた。また西洋の近代学校においては、19世紀初めベル(Andrew Bell, 1753-1832)とランカスター(Joseph Lancaster, 1778-1838)によって開発されたとされ、大勢の生徒への一斉授業方式を可能にしたモニトリウム制度と呼ばれる助教法が有名であるが、日本では既に、寺子屋あるいはそれ以前の寺院教育においても、兄弟子が弟弟子の指導に当たることは日常的に取り入れられていた。また「自学自習」という伝統的学習法が寺子屋においても営まれていたのもその教育観の所以である。さらには机の配置において、今日の学校に

¹³⁴ 柳井久雄『老農 船津伝次平』上毛新聞社、1989年、138頁。

¹³⁵ 山崎高哉編『教育学への誘い』佛教大学通信教育部、2004年、15頁。

おけるように、先生に向かって全員同じ方向を向いて座るのではなく、生徒同士が互いが向き合ういわゆる「島形式」という形にもその教育観が現れている(下図浮世絵参照¹³⁶)。



(島形式に天神机を並べ、異年齢が机に向かい、さらには高弟のもとで学ぶ風景)

前節で述べた、神仏儒習合の伝統文化に支えられた、近世の一元論的な教育思想のもたらした影響も大きい。

この思想から派生したものとして、身体と心は一体のものであるとする「身心一如」の考え

¹³⁶ 年恰好の違った寺子が、机を並べて学習に取り組む様子が描かれている。また右中央には高弟の姿が、左上には師匠に叱られた寺子が、罰則として湯呑みを片手に線香が燃えつきるまで立たされている寺子の姿が描かれている。

の下に、学びも身体と頭を使ってなすべきものであるとする「身体性を伴う学び」の学習法がある。あるいは、教える者も共に学び続けるべしとする「教学一致・俱学俱進」の教師観に表れている。さらには、手本を「見習う」ことを学びの本則とする考えと合わさり、師は弟子の手本となるような生き方をすべきであるとする、「聖職者」としての教師観も生まれた。

さらに、近世寺子屋における教育観として重要なのは、父午麦がわが子冬扇に、家訓として残した五か条の一つ「けいこ事は、冬、春の両期にすべし、書物は小満(5月20日頃)より白露(9月7、8日頃)までは封じ置くべし¹³⁷」に見られるような、「余力学文」の教育観があった。すなわち、江戸後期からの寺子屋の隆盛とともに、文字文化に向かい始めた庶民の子どもには、従前からの家事労働のお手伝いから始まり、次いで親の仕事の一部を担うというように、常に労働という営みに親しみつつ、「学び舎」に通って学ぶという新たな営みが追加されたのである。今日のように、子どもを、お手伝いも含めた広い意味での労働から隔離し、学業こそが本分であるとの、子どもは「専業学生」であるべしといった如くの考えとはまったく異なっていたのである。

伝次平父子も指針とした、「余力学文」の文言は『論語』学而第一にあるが、「その教育観には、『小学¹³⁸』の影響が顕著に認められる¹³⁹」と高橋敏は述べている。朱子学が官学となった江戸期においては、『小学』は寺子屋の師匠にとっても身近な指針の書であり¹⁴⁰、船津家にも『小学』を銀7匁2分で購入した記録があり、同書は現在も残されている。古代中国の小学¹⁴¹において観念されていた教育観が、「封建制身分の頂点に立つ武士階級が教育と文化までを独占支配し、民衆の教育や文化の主体的創造を認めようとしなかった江戸時代にあつて¹⁴²」は、士分でない庶民たる者が(分不相応にも¹⁴³)、学問に向かうことを正当化させる大義名分という一面をもつ、「余力学文」という錦の御旗的教育観を得た寺子屋は全国津々浦々に広まっていったのである。

第4節 指導法における比較

寺子屋教育に限らないが、近世における指導法は、上述の如く必要に応じて、必要な時にだけ指導する、学習が成立するための支援・援助を本則とする「教えない指導」が行われていた。すなわち、寺子屋の手習いを中心とする「書く学習」においては、師匠は自ら書した手本を与え、一定程度の練習が終えたのち、初めて師匠に指導を仰ぐが如きの学びである。また「読む学習」においては、とりわけ漢文などでは「読書百篇意自ずから通ず」の「素読」

¹³⁷ 『郷土の偉人 船津伝次平』『村の歴史シリーズ』第四集、富士見村教育委員会、1983年、16頁。

¹³⁸ 『小学』=朱子(1130-1200)が門人劉子澄にまとめさせた初学者向けの教育書。

¹³⁹ 高橋敏『江戸の教育力』ちくま新書、2007年、161頁。

¹⁴⁰ 『小学』の序には、中国の古代(夏・殷・周)にあつたとされる初等教育機関小学では、身の回りの清掃、人との対応、立ち居振る舞いを通して、親を愛し、年長者を敬い、師を尊び、友人に親しむ道を子どもに教えたとある。

¹⁴¹ 小学=日本でいう小学校。中国・台湾では今も小学校を小学と表記。

¹⁴² 高橋敏『日本庶民教育史研究』未来社、1978年、193頁。

¹⁴³ 例えば、「女だてらに」と女性が学問に取り組むことに否定的であった考えと同様である。

による繰り返し学習を通して、その意味も理解させていくという指導が採られていた。

同じく、寺子屋に限ったことではないが、寺子屋においては力と必要に応じた「個別指導」が行われていた。これは伝次平が「大根をふとらすに、米糠を用ゐ、漬菜を繁茂せしむるに、ふすまを用ゐ、桑苗を繁殖せしむるに、『簾伏せ』を用ゐ、其の地味と其の種とに従って、まく時節を失ふ可からず、子弟教育の理も亦此の如し¹⁴⁴」と述べているように、「教育とは、一人ひとりの状況に応じて、学習が成立するよう支援・援助するもの」との教育観によるものである。ここにおいて、ともすれば学習者に主体を置くべしと唱えながらも、教授者中心となりがちな近代学校における教える指導とは異なり、学習者にあくまでも主体を置く、学問することすなわち学ぶことは「自己の修養法」であり、教育とは「一人ひとりの状況に応じた、学習への支援・援助」であるとする、教育の原点に深く根ざした教育思想・教育観に依拠する指導法には、必然的に「個別指導」が貫徹していたのである。そのために、寺子屋では「九十九庵」に残された『弟子記』に見られるように、一人ひとりの力あるいは必要性に応じた個別指導に不可欠な、個々人の力・課題に応じたカリキュラムが師匠の手で準備されていたのである。

一方、近代学校においては、例えば、クリミア戦争（1853－1856）の戦費で財政難にあえいでいたイギリスにおいては、1860年代には国家予算の6分の1にも達する¹⁴⁵など、より一層の経済効率の要請に応える必要性が高まり、「一人の教師にできるだけ多くの生徒の指導に当たらせるシステムが考えられないか？」「であれば、学年・クラスという制度を新たに設け、ばらつきが小さいであろう年齢別に学年を固定し、学年ごとにカリキュラムを設定して、同一空間（教室）で授業を受けさせる。そうすれば一人の先生でも、多くの生徒に対して同時に同一内容での授業が可能になり、経済性に富みかつ教育効果の高い、税の使い道として投資効率の高い学び舎ができるのではないかと考えられ編み出されたのが、今日では教育的観点から、克服すべき課題として浮かび上がってきている「年齢別の一斉教授法」である。

しかし、わが国においては、「一人ひとりの力や必要に応じたカリキュラムを用意する機能を持っていた」全国数万か所にあったとされる寺子屋においては、一人の師匠が高弟や兄弟子の手を借りながら、平均30人程度の異年齢の寺子を一室に会し¹⁴⁶、一人ひとりに見合った個別指導を施し、来日した西洋人が一様に絶賛した、高い学習・指導効果を挙げていたのである。

助教法については、モニタリウム制度の発案者として有名なベル・ランカスターの時代よりはるか遡る時代から、わが国では寺院教育において採られていたことは先述したが、寺子屋においてもその指導に当たる者は、師匠や「助教ばかりではなく、すべての門弟中の先輩は後輩を指導し、いわゆる相互教育が行われていた¹⁴⁷」と春山作樹は述べている。

¹⁴⁴ 柳井久雄『老農 船津伝次平』上毛新聞社、1989年、138頁。

¹⁴⁵ 柳治男『〈学級〉の歴史学 自明視された空間を疑う』講談社、2005年、79頁。

¹⁴⁶ 一部例外的に大規模な寺子屋では、複数の部屋に分かれて学習に取り組んでいた。

¹⁴⁷ 春山作樹『日本教育史論』国土社、1979年、185頁。

実はこのことすなわち、近世においては当たり前のこととして広く採用されていた助教法が、明治以降の近代学校においては引き継がれなかった事由は、「教育を教育者が被教育者に対する活動と見て論ずる態度を採らない」という近世の教育思想にも関係していると思われる。すなわち、そもそも「教育とは」あるいは「教師とは」いかなるものであり、どういう存在であるべきかという、教育に対する考え方の根幹に由来していると考えられるのである。

日本の近世においては、「教育とは、学習者の修養法を説いたもの」であり「教育とは学習者の学習が成立するための支援・助成」であるとされていることに鑑みれば、「教育という営みは、学習者の学びが円の中心に存在し、師匠を初め高弟・兄弟子・保護者はその円内の周辺に位置して学習を支援するという同心円の構造をもつ活動の総体」と考えられていたといえるのではなかろうか。

その結果、近世寺子屋の師匠の役割の主たるものは、「一人ひとりの寺子の状況を把握し」「それに見合ったカリキュラム・教材を準備し」「手本・教材を与え」「適宜指導に務める」ことにあり、近代学校におけるように、「教授すなわち口頭で知識を教え・伝えることが教師の本分」と捉えてはいなかった。したがって、寺子屋においては、高弟・兄弟子による指導は、「師匠の専権事項を犯す行為」との発想は生まれなかった。一方、近代学校においては、「指導することすなわち知識を教え・伝えることが教師の本分であり、教師以外の(公的)資格のない者が指導を分担することは専権事項に抵触する」との発想が生まれてきたのではなかろうか。その結果が、指導を分担する効果的文化が衰退し、教師一人による指導という形態が確固たる固定観念となり、小学校においては「学級王国」といわれるまでに当たり前の姿となっている一つの要因ではなかろうか。

しかし一方では、今日の学校における教育活動の中にも、狭義の「知識」の伝達とは関わり薄いクラブ活動においては、助教法同様上級生による下級生の指導が大いに推奨されている現状に鑑みれば、寺院教育に由来する登山・下山の語彙の流れを汲む、登校・下校という独特の言い回し同様、今日においても学校教育の中に寺子屋文化の一端が生き続けていることに気づかされるのである。

第5節 学習法における比較

近世における学びの根幹には「自己修養」があり、近代における学びには「知識の習得」があるという、根幹にある考え方の違いが学びの方法をも変えていったのである。そこで具体的な学習法の差異、近世の学習法の特性を詳らかにする前に、まずなぜ、根幹にある考え方が異なってきたのかその背景について考えてみたい。

結論から述べると、その背景にあったものは西洋諸国における膨大な先進的知識・技術の存在であった。西洋諸国を列強たらしめるまでに押し上げる原動力を成したものは、先進科学技術であり、同時に科学技術の進展は未曾有の新しい知識の創造を伴っていたのである。

わが国の明治政府が国策の根幹に据えた「富国強兵」の、その内実を支えるものは何かといえば周知の如く「生産力」である。そして列強の「生産力」を革新的に向上させたのがその先進科学技術であり、その知識・技術をわが国に取り入れる体制を整えるため導入されたのが、フランスにおける制度を範にした大学以下の学校の体系・制度であったといっても過言ではない。船津伝次平が初の日本人教師として¹⁴⁸招かれた、当時のわが国の基幹産業である農業の生産性を高めるために創立された、東京大学農学部の前身「駒場農学校」もその一つであった。

したがって、新政府が近代学校の中等・高等教育に期待した役割は、「西洋の先進技術・知識の習得機能」であり、「国民統合機能」だったのである。後者については本稿のテーマ外にあるので置いておくこととし、前者の「習得機能」についていえば、高い「習得力」という学習力と外国語力もつ人材を最高学府に集め、「駒場農学校」同様、西洋から高給でお雇い教師を招き、洋書を教科書として、その膨大な先端知識・技術あるいは制度の習得・導入作業が始まったのである。

つまり、そもそもわが国の近代学校、とりわけ上級校に期待され課せられた役割・使命の柱が、「多岐にわたる膨大な先進技術・知識を短期間の内に習得すること」にあり、そういった社会的・歴史的背景・要請が、わが国の「学び」の根幹にあった「人を育てる教育」から「知識を習得する教育」へと傾斜させる大きな事由を成したのである。

さらに、近世における「学びは自己修養」すなわち「行為の主体も客体も自分」であるとの根本思想と、「一人前の人間を育てる」との「自立」を究極の目的とする教育観を重ね合わせてみると、そこには「自力」という共通するキーワードがあぶり出されてくるのではなかろうか。すなわち、近世における「学びの世界」においては、「学び」と「自力」は表裏一体の関係にあるとの考えの下に存在しており、仕事は人の手を借りながらも自分でするもの同様、「学習とはそもそも自分でするもの」との思想・理解を大前提としていたと考えてもよいのではなかろうか。

こういった思想・背景から生まれた近世寺子屋教育の特性としての具体的学習法は、その一つが一人ひとりの力と必要性に応じた「個人別」という学習法・システムである。あるいは「自学自習」という学習法であり、手本を基に「見習う」、「模倣する」という学習法、さらには「手習う」、「素読」という取り組み、「行事やお手伝い」といった身体動作を伴う学習法である。

まず、「個人別」という学習法・システムは、「自学自習」の学びが学習法として成立するための前提・基本を成すものである。今日の学校における先生が何らかの事情で不在のため、自習となる臨時的応急手当としての「自習」とは本質的に異なるものである。「自学自習」が基本的・継続的な学習法として成り立つためには、上述した二つの機能、すなわち「個々人の課題の把握機能」「個々人の課題に対応できる体系的教材の提供機能」の二

¹⁴⁸ 柳井久雄『老農 船津伝次平』上毛新聞社、1988年、151頁。駒場農学校には、既に5人のイギリス人技師が招かれていた。そしてその月額俸給は、伝次平の俸給10倍の300円を越すものであった。

要素がなければ存続し得ないのである。寺子屋における一人平均おおよそ5年間くらい¹⁴⁹の「自学自習」を中心とした学びが定着していた事実をもってすれば、それは寺子屋教育が上記両要素を持ち合わせていたからこそである。自学自習は、「難しすぎず、易しすぎず」の学習者の力にほど良く対応した教材が与えられていないと、成立・継続し得ないものなのである¹⁵⁰。したがって「個人別のカリキュラム」を内実とする「個人別」と呼ばれる学習法・システムは、「自学自習」という学習法成立の前提条件・必須要件という関係に立つのである。このことにおいて、「九十九庵」に残された『弟子記』の資料発掘によって、寺子屋教育における詳細な個人別のカリキュラムの存在が実証的に明らかになったことは、近世の教育研究において画期的な意義があったのである。

「個人別学習」という学習法は、学力を高めていく上で隠れた必須要件たる、見えない学力とも呼ばれる「学習力」を自ずと培う自分で取り組む学習法である。このことは、今日の学校教育において熱心に取り組まれている学力向上策において、大きなヒントを与えてくれている。すなわち、学校・教育委員会などの数多の努力にもかかわらず、思ったほどの成果が上がらないのは、例えば、根本のシステムは温存しつつ「競わせる」といった目先の学力向上に向けた枝葉末節な手段に心を奪われ、学力向上の基盤・原動力を成す「学習力」の育成という課題が疎かにされてきたからである。ここにおいて、今日とは違い教科書も高価で容易には手に入らない、お手伝いもしなければならぬ環境の中で、寺子屋教育が学力向上という領域においても、その学習・指導成果を挙げ得た学習法上の大きな要因が、「教えてもらって学力をつけていく学習法」とは異なり、自分の力で取り組み自ずと学習力を涵養する「自学自習」の学習法だったからである。

さて、寺子屋における、手本を基に「見習う」、「模倣する」という学習法は、「学ぶ」の語源は「まねぶ」すなわち「真似る」ことであるといわれているが、確かに乳幼児期の子どもの成長過程で顕著に見て取れる、また鳥や哺乳類などの他の多くの動物にも認められる、動物本来のもつ自然の摂理に沿った、理にかなった学習法である。但し、ここで寺子屋における手本について少々付け加えておきたい。すなわち寺子屋における手本はというと、師匠がしたためた「紙」に書かれた手習いの手本を思い浮かべるが、異年齢の寺子が一室に集う寺子屋においては、それらに加えて年長者といった「人」もまた手本に含まれていたということである。

ここで筆者の、平成6年(1994)から平成23年(2011)年までの17回にわたり、京都から福井県小浜市までの通称「鯖街道」と呼ばれる18里の道を、8月初旬小学校4年生から高校3年生までの青少年と一緒に2泊3日で歩く中で得た、「見習う」「模倣」ということに関する経験知を述べておきたい。すなわち、「子どもという存在は、齢のあまり離れない少し年上のお兄ちゃん・お姉ちゃんという対象に、異常といってもよいほど『なつき』『憧れ』『素直』で、『見習い』『模倣』しようとする」という本能的生態とでもいうべきものを持っているという事実である。このことに鑑みると、異年齢が集う寺子屋という学びの空間には、助教法といわれ

¹⁴⁹ 柳井久雄『群馬の寺子屋』みやま文庫、63頁。

¹⁵⁰ 第2部、寺子屋教育と通底する「公文式」で詳細に論じる。

た「指導の補助的機能」としての年長者のみならず、素直な気持ちになって見習いたい、模倣したい憧れの「手本」としての年長者という「人」も存在し、教師一人が奮闘する近代学校とは大きな開きのある、効果的学習空間だったといえるのではなかろうか。



(鯖街道キャンプウォーク)



次に、元々近世においては寺子屋というより手習い所と呼ばれることの多かった所以の「手習い」、さらには「読書百遍意自ずから通ず」とされた「素読」という、繰り返し音読する中でその意味も理解していく学習法がある。これも「身心一如」「学問は自分でするもの」との思想に根ざす学習法と考えられる。共に数限りない「反復」を旨とする行為により、知識を習熟し身体化させる学習法であった。目と耳を働かせることを主とする、おむね一度限りの

授業で終わらせることの多い今日の学校教育における「教える」学習法とは異なっている。例えば、私たちが日常的に平易な文章を(手で)書いていくとき、文字を覚えての頃は頭も働かせて書いていたものが、無意識的動作でスラスラと書くことができるのは、何度も何度も数えきれないほどその文字を書いてきたからこそであり、そのことがまさに「身につく」という言葉が示すように「知識が身体化された」状態なのである。自らの行為を繰り返すによって身体化された知識は、その知識をも「道具」として使いこなせるまでに身につけているのである。すなわち、近世の「繰り返し」を本則とする学習法は、書物・紙の高価さもあつての学習法という側面もあるが、「繰り返し」取り組むことによって知識を自分のものとし、その知識をさらに次のステップの学問を習得していくときの「道具」として使えるまでの、確たる学力を身につけさせる学習法だったのである。

さらには、寺子屋においては、伝統的な季節の節目や学問に関わる神仏の祭りにまつわる行事、農耕作業、日常的な手伝いなどを通して、農業に取り組む覚悟、自然の恵みへの感謝、学ぶことの大切さ、労働への親しみを自ずと会得する、座学を離れた人を育てる取り組みが行われていた。

さらに、農村部にあつた「九十九庵」においては、農耕活動に直結した苗床作りも行われ、さらには学習が終わるとくじ引きで決めた当番が掃除を行い、時には休み時間に水汲み・まき割り・お使いなどの師匠の家の手伝いもさせていた。さらには御殿場にあつた医師を生業としつつ近隣の寺子の教育に当たった寺子屋では、来客の応接、庭掃除、書き損じた反故紙の後片付け、履物の整理整頓なども当番制で受けもたせており¹⁵¹、労働に親しみ労働を重んじ、身体的活動を通して学ばいわゆる労作教育が施されていた。

第6節 しつけにおける比較

「九十九庵」には、繰り返し読ませ、時には声を出して唱和させた、手習いに向かう覚悟・姿勢・心の準備を書き表した、『手習初学教示之書』が残されていることは先述した通りである¹⁵²。

いざ手習い道場へ参る時は父母に一礼、また帰宅時も同様一礼する。稽古所にいったならば、お師匠様に向かって手をついて、唯今参りましたとご挨拶申し上げる。もし用事のため遅刻した時も、理由を述べ断らねばならない。それから相弟子へ一礼、それが済んで、机を直して手習いの準備。普段から言葉遣いを丁寧にし、稽古所の定法を堅守し、手習い道具の他は持参してはいけません。硯箱や文庫の中を取り乱さないよう綺麗に片付け、稽古所の出入りには走らないよう、総て神妙に心がけねばなりません。

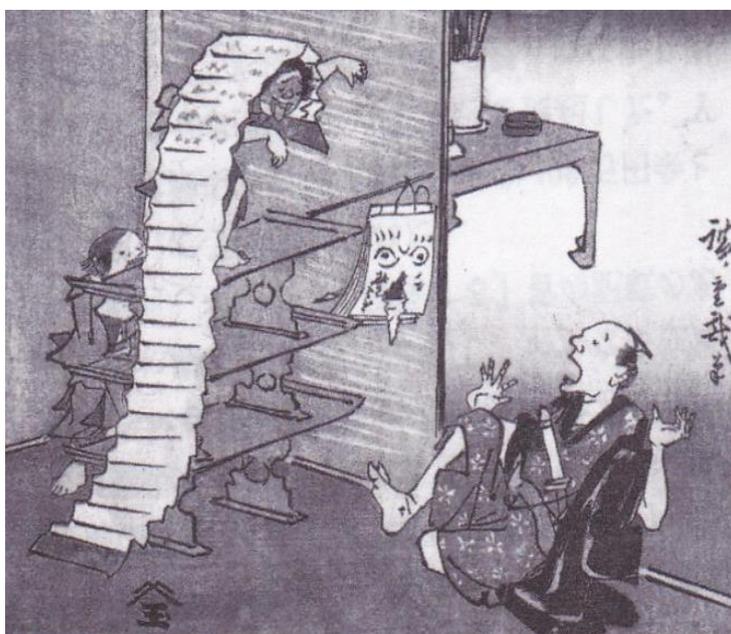
¹⁵¹ 高橋敏『江戸の教育力』ちくま新書、2007年、72-73頁。

¹⁵² 『目で見える寺子屋教育』富士見村教育委員会、1984年、23-24頁。

この『手習初学教示之書』にも表れているように、あるいはしつけ教育の「躰」という文字が日本で創られた国字の一つであるが如く、日本ではしつけ教育は伝統的に重んじられてきた。その近世におけるしつけの指導・教化法には、「型」から入るところに一つの特性がある。

身心一如の考えと通底する指導法であり、「身体の『形』を整え、その動きを範型に向け他律的に正すことによって『心』の在り方を正していく¹⁵³」指導法であると竹内明(1942-)は述べているが、しつけは身体動作を伴う「型」を通して、心の在り方を正していたのである。今日においてさえ、わが国のどの家庭においても定着している、食事を始める折には、手を合わせて「いただきます」との言葉を発する作法、すなわち型の伝承はまさにその典型である。お辞儀・正座も含め、そのしつけ教育は理屈を抜きにして、まず取るべき身体性を伴う型を教え、繰り返しの「刷り込み型」指導を通して身体化・習慣化させ、内なる心を表す態度・行為としての型を覚えさせた。と同時に、その型を取るにより、適宜その場に求められる内なる心呼び起こさせるのが型から入る指導である。長年にわたって培われた伝統文化が、今や風前の灯の如くに成りつつあるが、それでもなお、その文化が底流に横たわっているからこそ、被災地における食料配給時においてさえ列を乱さない節度ある態度に見られる、「礼節の国」を保たせている所以であろう。

しかしながら、世の中の考え方はすっかり変わり、いわゆる理にかなった合理主義が席卷しており、理屈を伴わないあるいは理屈抜きに教えられることの多いしつけ教育は今や敬遠され、学校においてはほとんどなされていない状況であり、近世のそれとは格段の違いを見せているのが現状である。



(歌川広重「寺子屋遊び」天保後期(1840年前後) 積まれた天神机で悪戯をする寺子)

¹⁵³ 竹内明「型と瞑想—心のフォームの再建—」、高橋弘次先生古稀記念論集『浄土学佛教学論業』山喜房佛書林、2004年、704頁。

第7節 師弟関係における比較

「九十九庵」の二代目師匠船津伝次平(冬扇)を弔う本葬における、寺子総代金子小八の弔辞で示した通り、師匠と寺子における信頼関係・尊敬の念は、まさに三世の契りといわれるほど全幅のそれであった。

このことについて「手習い塾での学習と教育は、信頼するに足る師匠と寺子との一対一の師弟関係、つまり個別の人間関係を機軸として成り立っていたのである。いいかえれば、教育の機関として塾がとらえられているというより、信頼できる師匠と弟子の、人と人との教育の関係が成り立つ場として、塾があったというべきであろう。(中略)制度としての関係ではなく、信頼や尊敬によって成り立つ人と人との、一種の人格的で個人的な関係だったのである¹⁵⁴」と辻本雅史は述べているのである。もちろん年少の子どもも通った寺子屋には、近くの寺子屋に通わざるを得ないという「最寄り性」の要素も一定程度重要な位置を占めていたであろう。それゆえに、寺子屋が教育機関として捉えられていた側面も否めないが、辻本が指摘する通り、師匠に備わっていた「権威」と寺子や保護者が師匠に抱く「信頼・感謝の念」との相互関係の存在に基づく師弟の結びつきの強さは、今日ではとても及びもつかないほどのものであったことは間違いないであろう。さらにいえば、こういった要素こそが、教育というものを成立させる根源的基盤を成すものなのである。

しかし、こうした学校教育を支えてきた目に見えない前提条件が、とりわけ高度経済成長以降急速に解体喪失¹⁵⁵していく中で、そういった根源的成立基盤に視座を向けず軽視したところに、制度・義務として存在する今日の学校教育が、迷走を続ける大きな原因があるといえるのではなかろうか。

おわりに

近代学校との比較検討の中で見えてきた、近世寺子屋の根底にある基本的特性の要点をまとめておきたい。

(1) 近世の教育の根本にある「自立」「主体性」

食べていくことさえも多大な苦難を伴った近世社会において、庶民の子育て・学びの原点にある根本命題はというと、それは一人前の人間を育て上げることすなわち「自立」であった。さらには、「自立」を果たすための必須要件であり、「自立」と表裏一体の関係にある「主体性」という特性が貫かれていたのである。したがって近世の学びは、リンカーン(Abraham Lincoln, 1809-1865)のゲティスバーグ演説の言い回しを借りて述べると、「自己の自己による

¹⁵⁴ 辻本雅史『「学び」の復権—模倣と習熟—』角川書店、1999年、25頁。

¹⁵⁵ 和田修二『教育の本道』玉川大学出版部、2002年、72頁。

自己のための営み」であり、学問とは学習者の「自らのための主体的営み」を柱とするものであった。

(2) 学びの前提に徹底した「しつけ」教育

裁縫の、型紙に沿って正しく縫い合わせるための本縫い前の、粗目に緩やかに縫う仮縫いの「仕付け」に由来するとの説もある「しつけ」の語源であるが、本縫いすなわち学問する上で、あるいは社会に出る上での覚悟・姿勢・型を、学びの前提として予め叩き込んでおく徹底した「しつけ」教育が、寺子屋教育にはあった。「いろは歌」に始まる学びのプレ教育として、「しつけ」が設定されており、「先を急ぐことなくまた機を逸してはならない」「物事は手順を踏むべし」という考えに基づくものであるともいえよう。

(3) 「学ぶ力」の涵養に重きを置く

近世の学びの目的の一つは、知識の習得を通して学びにおける自立を果たす「学習力」の育成に力点を置き、学びにおける自立を通して人としての自立を促す教育であった。それゆえに、教えることを通して習得させるのではなく、自分で取り組み身につけていく自学自習という、一見迂遠に見える「学ぶ力」を育む主体的学習法が、基本的学習法として採られていた。したがって、その指導の本質は「学習者の学習が成立するための支援・援助」であるとされていたのである。

(4) 究極の目的は「人を育てる」こと。

近世においては、知識の習得を通して「一人前の人間を育てる」ことに加え、「善く生きる人間を育てる」という、人間・価値教育に軸足を置く教育であった。そのことは、広く様々な領域において現れている。例えば、現世における人倫の道を説く儒教の教材が広く使用されていたこと、人としての自立を促す自学自習の教育法であったこと、さらには学びや生きていく上での価値基盤を涵育するしつけを重視したことなどである。これらは、自らが主体でありかつ客体であるとの「学問は自己の修養法」とする、知識の習得と人格の完成を一体的に考える、わが国の伝統文化に依拠する根本思想につながるものであったといえよう。

(5) 「自然発生的」に生まれたもの

寺子屋という当時わが国を質・量ともに普通教育の先進国たらしめ、人の人たる所以の学びを目ざした学び舎は、篤志家としての師匠が全国津々浦々で主体的に運営・指導に当たり、「通いたい子ども」「学びたい子ども」が集い、師弟は人間的つながりの中で尊敬と信頼関係で結ばれていた。すなわち、今日から顧みても世界に誇り得る、また時代を超えて教育というもののありようを改めて考えさせられる、自主的・主体的な運営・指導、学習に取り組まれた「自然発生的」な学び舎だったのである。

最後に、第1部における論究を踏まえ、敢えて近世の寺子屋を端的に再定義するならば、「近世後期を中心に、篤志家により全国津々浦々で営まれ、庶民の子弟の多数が通い、知育と徳育が施された、当時の先進的初等・中等教育機関」とするのが、近年の研究成果をも踏まえた寺子屋の実相を伝える定義かも知れない。

第2部 近世寺子屋教育と通底する「公文式」

第1章 公文式創始者公文公(くもん とおる)

第1節 「ちょうどの学習」

『現代カウンセリング事典』各論編の初章たる11章「予防的・開発的カウンセリング」の冒頭注釈において、監修者の国分康孝(1930-)は次のようにコメントしている。「本章の主題である予防的・開発的カウンセリングが取り組むべき発達課題を設定するために以下のように考えた。人が生活するうえでの空間を便宜上5つに分けてみた。すなわち、家庭生活、学習生活(生涯学習を含む)、社会生活(人づきあい)、職業生活、健康生活のいずれかに、あるいはすべてに人は身をおいているから、この5つの生活圏から主な発達課題を抽出した¹⁵⁶」。

その2節の「学習生活」において、学習観・学習支援・隠れたカリキュラム・読書指導など抽出された課題に交じて、「ちょうどの学習」という耳慣れない課題が登場する。実はそれぞれが、公文式学習法(公文メソッド)の核心部分についての優位性・普遍性とその学術的根拠を示す記述である。

「ちょうどの学習」 learning of the match

「ちょうどの学習」は、個を大切にせる教育として公文公によって創設されたものである。「ちょうどの学習」の「ちょうど」とは、子ども一人ひとりの学力や能力に「見合った」、すなわち、少し難しい、少し程度の高いという意味である。この少し難しい、少し程度の高い教材で学習するとき、その子どもはその課題を解決し、達成感を味わい、学習能力を昂揚できるというものである。

この学習法が有効であることは、アメリカの心理学者ハント(John Mcvicher Hunt, 1906-1991)によって「対応の問題(the problem of the match)」として定式化されている。この理論によれば、外からの刺激が子どものもっている能力、発達のレベルより少し程度の高い、少し難しい刺激であるとき、すなわち、その刺激が「適当なズレ」をもっているとき、子どもはその刺激に対して能動的に学習し、問題を解決する。もしその「ズレ」が「過大」であると、その刺激は子どもに恐れを誘起し、子どもはその刺激から逃れようとする。反対に、その「ズレ」が「過小」であると、怠惰が生まれ、能力の獲得に至らない。子どもは「適切なズレ」をもつ刺激や課題に接するとき、能力の獲得といった知的側面だけでなく、自発性や意欲という情動的側面をも獲得するというのが「対応

¹⁵⁶ 国分康孝監修『現代カウンセリング事典』金子書房、2001年、255頁。

の問題」である。それを実践しているのが「ちよどの学習」である¹⁵⁷。

ハントはイリノイ大学の教授を務め、日本でも『セサミストリート』で広く知られるようになった「ヘッドスタート計画¹⁵⁸」に大きな影響を与えた。計画をスタートさせたジョンソン大統領の下で、「子どもの発達に関する大統領特別委員会」の議長として、貧しい家庭環境の子どもたちに教育機会を与える構想を打ち出している。彼は、子どもの発達を、子どもと環境の相互作用と捉え、子ども一人ひとりの発達に応じた「環境からの援助」としての保育が大切であるとの考えから「ヘッドスタート・センター」事業にも取り組んだのである。

第2節 公文公の生い立ち

(1) 幼年期

公文式の創始者公文公は、大正3年(1914)3月26日、父・熊之助、母・子良(こよし)の間の8人兄弟の次男として、高知市大津乙に生まれた。

公文という姓は全国的には珍しいが、公の教え子元東京大学教授公文俊平(1935-)、坂本龍馬(1836-1867)の肖像画を描いた画家公文菊遷(1973-1945)など、高知県では武市(たけち)姓同様、それほど珍しい姓ではない。公文家は、奈良・平安時代に土佐の国府で公文書を扱った家柄と伝えられ、鴨氏の先祖を祀る下鴨・上賀茂神社同様、古来名家はその姓をつけた氏神を祀る文化をもつが、物部村庄屋相には公文神社がある。父熊之助は当時にしては珍しく、高知県立一中から師範学校に進学し、公が生まれた当時は小学校の教師をしていた。しかし県の視学官との対立をきっかけに退職し、家屋敷を売って高知市常磐町に移住し酒造業「常盤酒林」を始めている。そして昭和11年(1936)公が大学を卒業すると同時に家業の柱であった長男仁(まさし)、翌年には父が病没し家業は廃業せざるを得なくなった。

(2) 小学校入学・土佐中進学そして大正自由教育との出会い

公は大正9年(1920)、生まれ育った長岡郡大津村から土佐郡下知町(現高知市双葉町)に転居、町立下知小学校に入学した。当時高知県下の小学校を取り巻く状況はというと、明治末から夜須小学校校長西山庸平(1872-1939)により、全国に先駆け「自発主義の教育」が提唱されていた。さらに大正期に入り全国的な自由教育運動の高まりの中、高知師範附属小などでは教師中心の一斉授業から児童中心の個別学習への取り組みが始まり、小砂丘(ささおか)忠義(1897-1937)らによる生活つづり方教育も高知から全国に広がっていった。そういった大正デモクラシーの流れの中、公が4年生を迎えた折、下知小学

¹⁵⁷ 宮原和子「ちよどの学習」『現代カウンセリング事典』11章、金子書房、2001年、273頁。

¹⁵⁸ 1965年、ジョンソン大統領がスタートさせた、貧困ゆえに知的発達の機会に恵まれない子どもたちへの就学援助のためのプログラム。連邦政府が行っている事業としては、宇宙開発事業に次ぐ予算規模で取り組まれた。

校の担任の先生が「算数は自習でいくら先に進んでも良い。分からないところは聞きに来なさい」といい、各人の学習している教科書のページ数を張り出した。これが公にとって、個人別の自学自習という学習・指導法との最初の出会いであった。

大正15年(1926)県下の秀才を集め、少数英才教育を行っていた私立土佐中学に入学。土佐中は、地元の実業家川崎・宇田両家によって、公が小学校に入学した年の大正9年(1920)に創立され、公たちは7期生であった。1学年1クラス27名のうち、何と半数は中学予科¹⁵⁹からの進学組が占め、彼らはすでに英語も数学も中1の課程を終えていた。したがって公のような普通に小学校を6年間で卒業した新入学生にとっては、彼らに追いつくのが大変であった。しかし算数が得意であった公は、初めて習った方程式を使うと鶴亀算・流水算も簡単に解けるのが面白く、さらには数学教師大野倉之助の「問題集を自分で解きなさい、分からない個所だけ聞きに来なさい」という自分のペースで自学自習するという指導法に再び出会い、数学が大好きになり、のめり込んでいった。

この自分のペースで自学自習する学びは、当時の初代校長三根(みね)円次郎(1873-1935)¹⁶⁰の教科を超えた基本的な指導方針であった。学校要覧には「特二留意セル点」として「個人指導」「自発的修養」を挙げ、各教室に辞書を豊富に備えて自学自習を習慣づけ、中学4年で5年までの学業を終える、とあった。同級生には、歴史学者で京都大学教授を務めた井上清(1913-2001)もいた。また公が晩年まで終生の趣味であった水泳は、すぐそばを流れる鏡川でよく同級生と泳いでいたからと述べていた。

(3) 大阪帝国大学理学部数学科入学

土佐中学を4修¹⁶¹で高知高校理科に進学、昭和8年(1933)大阪帝国大学理学部数学科に一期生として入学した公は、ドイツへの留学から帰国して間もない美智子皇后の叔父に当たる正田健次郎(1902-1977)に最初の門下生三人の内の一として学んだ。正田はドイツにおいて、女性数学者で抽象代数学に大きな業績を残したE・ネーター¹⁶²(Amalie Emmy Noether, 1882-1935)に最新の抽象代数学を学んで、現代数学を日本にもたらしたのである。当然のことながら正田に学んだ公は、最先端のドイツ代数学の影響を強く受け、このことが公文式算数・数学が、代数計算力を重視する体系をもつ所以である。その結果、代数学が圧倒的比率を占める高校課程の数学¹⁶³習得において、とりわけ大きな学習効果、すなわち他の学習法と比べ相対的に最少時間・最短コースで高校数学をマ

¹⁵⁹ 中学予科＝通常小学校の修学年限は6年間だったが、成績優等生については、4年もしくは5年間で卒業できた。そういった子どもたちを対象とした中学進学前の中学課程を学習・指導する教育機関。

¹⁶⁰ 三根円次郎＝長崎県大村生まれ。旧制五高、一高を経て、東京帝大哲学科卒業。徳島・山形・新潟の旧制中学校長などを経て、最後に土佐中学の校長を務める(1920-1935)。高知出身の東京府立第一中学校長の川田正激(まさずみ, 1864-1935)とともに、全国中等教育界のリーダーであった。ディックミネ(1908-1991)は、円次郎の息子。

¹⁶¹ 4修＝旧制中学は通常修学年数は5年間であったが、成績優等生は4年間で卒業できた。

¹⁶² A・E・ネーター博士＝モスクワ大学・フランクフルト大学の客員教授を務めたが、1933年ナチスが政権を握ると、ユダヤ系のネーターは解雇された。アメリカペンシルバニアのプリンマー大学にて招かれ客員教授となったが、1935年病気により他界、53歳の若さであった。

¹⁶³ 現代数学においては、代数的な考え方が解析学・幾何学などにも浸透し、各方面で数学の代数化が進んでいる。

スターできるメソッドとなったのである。

(4) 教員生活

昭和11年(1936)大学を卒業した公は、主任教授からの紹介を受け、高知県立海南中学校¹⁶⁴の教師として高知に戻った。「当時の数学科の卒業生の就職先は、研究者を目指す者以外は、学校の教師になるか、人間の年齢と死亡との関係を研究する保険数学の欠かせなかった生命保険会社への就職であった」と筆者は生前公から聞いた。当時中学校の教師の月給は、帝大、文理科大¹⁶⁵の卒業生が95円、高等師範学校の卒業生が85円と決まっており、戦後のいずれの大学卒であろうと給与において平等な扱いとは違っていた。海南中は、旧土佐藩主山内豊範(とよのり,1846-1886)が1873年(明治6年)に東京の私邸で開校した海南市塾に始まり、その後高知分校が私立海南学校を経て県立海南高校になったものである。新任の公は学力別3クラス編成での代数を担当、授業の効率を上げるため、基本事項の講義の後には、自学自習で先へ進むことや、いわゆる「虎の巻」の活用をも奨励し学習力の涵育に力を注いだ。

しかし、海南中学での教師生活もつかの間、一年半後に応召そして満州へ渡った。召集解除後の昭和16年(1941)からは、土浦海軍航空隊に海軍教授として赴任した。そこで同じ教員仲間として、「水道方式¹⁶⁶」考案者の数学者遠山啓(ひらく,1909-1979)と出会うのは運命的である。「まずできるようになることを重視する公文式」と「まず理解させることを重視する水道方式」とは、後年真っ向から対立する形になるのである。

昭和20年(1945)には奈良で出会った永井禎子と結婚。戦後も教員の道を歩み、大阪理工大学、私立天理中学で教鞭をとったのち土佐に帰郷。市立高知商業高校を経て、昭和24年(1949)に母校土佐中・高の教諭となる。新制となった母校は男女共学となり、少数精鋭教育から一学年4クラス、一クラス70人の進学校として再出発、校舎も空襲で焼けたが、関係者が母校の再建に取り組んでいた。当時を振り返り、「生徒のため、旧制土佐中のように学年より先へ進める授業をしたかったが、(もはや)理解してもらえなかった。そこで自宅へ生徒を呼んで教室を開き、代数の問題と英文購読を始めた。そこでは個人別の自学自習でどんどん先へ進んでもらい、黒板に各生徒の進度順位を書き出した。これが(公文の)進度一覧表に引き継がれている¹⁶⁷」と述べている。この土佐における自宅教室が公文式教室の原型となるものであった。教え子の一人作家倉橋由美子(1935-2005)は、公の印象を「プロに徹した教師、知識を与えるソフィスト¹⁶⁸」と記している。母校土佐中・高校での教員生活は3年間、昭和27年(1952)再び大阪に戻った公は、私立追手門

¹⁶⁴ 高知県立海南中学校＝現、県立小津高校。

¹⁶⁵ 高等師範学校のうち、東京と広島の高師が文理科大として昇格した学校。

¹⁶⁶ 水道方式＝学習の内容が整然と体系付けられ、タイルの操作を通じて十進法の仕組みや計算の成り立つ理由を理解できるとしているメソッド。

¹⁶⁷ 中城正堯『公文公会長と土佐』公文公教育研究所、2005年、14頁。

¹⁶⁸ 玉川学園誌『全人教育「ソフィストの繁昌」』358号(1978年11月発行)。

学院そして市立桜宮高校で教鞭をとった。

第3節 大正自由教育と公文式

(1) 土佐中における大正自由教育

先述の如く、公は下知小学校において初めて担任の先生から、「算数は自習でいくら先に進んでも良い。分からないところは聞きに来なさい」といわれ、各人の学習している教科書のページ数を張り出した。これが公にとって、個人別の自学自習という学習・指導法との最初の出会いであった。さらに大正自由教育の推進者である校長三根円次郎の下で、数学教師大野倉之助の「問題集を自分で解きなさい、分からない箇所だけ聞きに来なさい」という自分のペースで自学自習するという指導法に再び出会い、学習者に主体を置き、個に応じた自学自習という大正自由教育の本格的洗礼を受け、公はこの学習・指導法に大いに共感し、遂には生涯をかけて追い求める学習・指導法となったのである。

以下三根円次郎が策定した、土佐中の指導方針たる当時の学校要覧の抜粋を記す。

「土佐中学要覧抜粋」(昭和5年版)

本校ノ特に留意セル点

- 一、個人指導ニ重キヲ置キ教授能率ノ増進ヲ計ルコト
- 一、天賦ノ能力ヲ發揮シ自発的修養ニ務メシムルコト
- 一、堅忍剛毅ノ性格、堅実ナル思想ヲ養成スルコト
- 一、責任ヲ重ンジ好ソデ勞ニ就ク習慣ヲ養フコト
- 一、運動ヲ奨励シ養護上ノ注意ヲ怠ラズ以テ体位ノ向上ヲ計ルコト

本校ノ實際

学年編成

- 一、本科第一学年ニ入学セシムルモノ外小学校第四学年修了者ヨリ選抜セルモノヨリ成ル修了年限ニケ年ノ予科ヲ置ク
- 一、各学年予科ニアリテハ約十五名本科ニアリテハ第五学年ヲ除キ約二十五名ナリ
- 一、第五学年ノ人員ハ第四学年ヨリ上級学校ニ進ムモノノ数ニヨリ一定セズ現在八九名ナリ

教授

- 一、各自ノ能力学力ニ応ジ教科書以外ニ教材ヲ工夫選択シ個人指導ニ務ム
- 一、各教室ニ辞書ヲ豊富ニ揃ヘ、自学自習ノ習慣ヲ育成ス
- 一、第四学年ノ第三学期ニハ英、国、漢、数ニアリテハホボ中学校卒業程度ノ学力

ヲ有セシムルコトヲ課ス

一、予科ニ一週三時間ノ英語ヲ課ス

体育

一、体操ノ授業時数ヲ普通規程ヨリ一時間多ク課ス

一、毎月末、身体狀況及体カヲ検査シ養護上ニ遺憾ナカランコトヲ期ス

一、運動ヲ盛ニ奨励ス(略)

如上の土佐中学における学校要覧は、個の力に応じた自学自習、知徳体のバランスに富んだ教育、さらには労働を重んじる理念など、寺子屋教育とも通底する諸要素をもつ教育の原点に根ざした教育であった。戦後の一般社会に流布する戦前の学校教育はというと、あたかも超国家主義的・封建的・臣民教育的・男女不平等的な教育一辺倒・一色であり、克服されるべきものであったと全否定される傾向が根強い。そしてその原因としては、アメリカの占領政策、戦後の日本社会で発言力を握った諸勢力の言動、昭和に入ってから敗戦までの軍閥による全体主義への反動などが挙げられる。

しかし戦前の我が国の教育界においては、19世紀末から20世紀初頭にかけて欧米で盛んになったいわゆる新教育運動の影響を受けた、書物を通じての主知主義の教育を克服すべく児童・生徒に主体を置く自由闊達な大正自由教育運動が、大正デモクラシーの新思潮の追い風も受けて一世を風靡したのである。こういった新教育運動の流れの中で、自由教育を標榜する玉川学園・自由学園を初めとする十数校の私立学校も創立され、奈良女子高等師範附属小学校を初め師範学校の附属小学校を中心とした公立学校においても、教師中心で一斉・画一的な注入主義的詰め込み教育からの脱皮を試みる、児童・生徒に主体を置く教育が大いに実践されていたのである。

大正9年に創立された土佐中初代校長の三根円次郎も、個人別の自学自習の推奨を含めた生徒に主体をおいた学校要覧の内容から見てとれるように、自由教育運動の真っ只中にいたことが読み取れる。さらに三根は東京帝大において、新教育運動・改革教育運動の渦中にあつたドイツから帰ったばかりの野尻精一(1880-1932)¹⁶⁹から教育学を学んでおり、野尻を通して西洋における新教育運動の影響を受けていたことが十分推し量れる。この野尻は後に奈女高師の初代校長となり、愛弟子の木下竹次(1872-1946)¹⁷⁰が女高師教授兼同附属小学校主事となって、自律的学習に向かうための「学習即ち生活」を唱え、大正自由教育の代表とされる合科教育を展開した。さらには「子どもが伸びることによって教師も伸びる」、「教師も児童・生徒も共に未成熟である。人類永遠の進歩の道程において師弟相距ること果たしていくばくであろう」といった主張は、当時の教師たちに新鮮な刺激を

¹⁶⁹ 野尻精一=兵庫県播磨生まれ。ドイツのベルリン大学などで、哲学・教育学を学ぶ。帰国後、文部省視学官、奈良女高師初代校長を務めた。

¹⁷⁰ 木下竹次=福井県生まれ、東京高等師範学校卒。大正から昭和にかけての自由教育運動の指導者。1919年(大正8年)から1940年(昭和15年)までの22年間、奈良女子高等師範学校の教授と附属小学校主事を兼任。子どもの自律的学習を基本にした「合科学習」を実践し、全国からの参観者は年間2万人を超えることもあった。

与えた。

ここで三根が土佐中の教育方針を策定するに当たり度々相談し、中等学校牽引役の双璧を成した東京府立第一中学校長の川田正澂と三根円次郎について、「土佐中學を創った人々 土佐中學校創立基本資料集」の解説を参照し、そのつながり、教育思想を含め述べておく。

まず北川信従(のぶより,1860-1924)¹⁷¹・三根とも昵懇で土佐中学設立の助言をしてきた川田正澂について、簡単に紹介する。川田は文久3年(1863)土佐郡尾立村(現高知市尾立)で生まれ、東京に出て苦学しつつ英語を学び、第三高等学校英語科教員などを経て明治42年(1909)東京府立第一中学校長となる。大正2年(1913)から1年2か月にわたり欧米の中等教育制度視察に派遣され、イギリスのイートン校・ハーロー校の教育精神、すなわち生徒を信頼し、生徒の自性を重んじる精神に感激して帰国する。『日比谷高校100年史』には「川田の教育観と大正デモクラシー」の見出しで、もともとリベラルな考えであったが、欧米視察から帰国後、「学校は生徒の主体性を尊重し、その人格を認め……生徒を信用することを教育の出発点とするという教育観を確立」とある。「生徒の自主性と創造力を重んずる教育」とも述べ、吉野作造(1878-1933)の「民本主義」「大正デモクラシー」に基づく新教育運動ともつながり、教師や父母に受け入れられたとする¹⁷²。

この東京府立一中校長川田の助言も受けながら、共に手を携えて大正時代の中等教育界をリードしたのが、大正元年(1912)に39歳で県立山形中学の校長に着任した三根であった。同中学を継承した『山形東高等学校百年史』は、「三根校長の教育方針は質実剛健の気風の中に自由闊達を精神を生徒に教えた」とある。三根は大正5年(1916)には有志全国校長会の会長として「中学校長会教育上特に注意すべき事項」十項目をまとめ、『共同会雑誌』に発表している。最初に「愛国心の涵養、国民的精神を振作」を第一項においてあるが、これは明治23年(1890)に発布された「教育勅語」や、当時の「中学校令」に則ったものである。しかし二項目からは、「自由独立の精神」、「海外発展の気運」、「体育を奨励」、「科学的研究心を鼓吹」、「自学自習の気風」、「自治の精神」など、川田・三根が提唱・実践したリベラルな教育観が並んでおり、今日でも色あせない。

しかしこれほどまでに児童の個性・能力や体験を重んじ、画一性を克服しようとした大正自由教育運動が全国に広まった背景には、我が国に近世教育思想の存在があったからではなかろうか。政治体制が明治新政府へと変わり、教育体制も西洋文化を移入し近代化を目指す国家へと変わったからといって、近世の教育思想も含め文化や思想といった内なる

¹⁷¹ 北川信従＝高知の安芸郡北川村出身。検察・政界で活躍。官選の栃木・新潟知事も務める。晩年、土佐中の設立に尽力した。

¹⁷² 中城正堯『土佐中學を創った人々 土佐中學創立基本資料集』向陽プレスクラブ、2014年、169-170頁。なお、向陽プレスクラブは、往時の土佐中新聞部のOB・OG有志の集まり。

心性に浸み込んだものは、すぐに立ち消えるといった性格のものではない¹⁷³。とりわけ江戸期における私塾の経験者、江戸末期を生きた庶民の半数にも及ぶと推測される寺子屋経験者、さらには明治に入っても存続した寺子屋の卒業生さらには明治第一世代の心性の内には、個々人の力・必要性に応じた学習、自学自習による主体的な学び、身体動作を伴った学習、労働を尊ぶという学び舎の文化は余韻として脈々と息づいていたと考えるのが妥当であろう。

したがって大正自由教育運動の流れは、間違いなく欧米の新教育運動の影響によるものであったが、わが国においてこれほどまでの広がり・高揚を見せたのは、その背景に私塾¹⁷⁴や寺子屋の教育が内包する自由教育と通底する教育思想・文化が、わが国の歴史、伝統文化の中にあつたことが大きな要因を成したといえるのではなからうか。ここにおいて、いわゆる近世教育思想と大正自由教育運動の非連続の連続が読み取れるのである。

(2) もう一つの大正自由教育との出会い

公にとっての大正自由教育との出会いは、もう一つあつた。それは夫人の禎子¹⁷⁵を介してであつた。

禎子は木下竹次が在職中の奈良女子高等師範附属小学校において、子どもの自律性・主体性を重んじた合科教育で育てているのである。つまり公は土佐校で三根円次郎を通して、禎子は奈良女高師附属小学校で木下竹次を通して、奇しくも共にドイツ帰りの野尻精一の孫弟子として大正自由教育の洗礼を受けているのである。禎子は公文式教室指導者の第一号という側面では研究会でも知られていないが、大正自由教育に根ざす公文式は、自由教育の中で育つた禎子の大いなる理解と共感も得て、いわば公と禎子の二人三脚で船出したのである。

(3) 奈良女高師附属小学校における自由教育

ここで年間2万人もの見学者が訪れた、奈良女高師附属小学校の自由教育運動の指導者たる木下竹次を通して、大正自由教育の思想・学習法などについて詳らかにしておきたい。

¹⁷³ 文化や思想といった内なる心性に浸み込んだもの：例えば今日でも、「八」という文字は縁起が良い、「四」という数字は縁起の悪い、「喜寿」をみんなでお祝いする、「丙午」の年は出生率が下がる、「いただきます」と言ってから食べ始める、といったものも時代・政治体制が変われど変わらぬ、私たち日本民族に浸み込んだ文化・思想の一例であろう。

¹⁷⁴ 沖田行司は、『時代を拓く教育』(『日本人をつくった教育 寺子屋・私塾・藩校』大巧社、2000年)において、私塾の中にも、例えば適塾においては洪庵が講義することは珍しく、学習の基本方針をアドバイスすることと、ゾーフの間と呼ばれた部屋においてある蘭日辞典ゾーフ・ハルマを引きながら原書を解読し、10～15人を一組として自分が訳したところを発表して討論するという徹底した自学主義(自学自習)であつたと述べている。また松下村塾においても基本的には一斉授業の形態はとらず、またその教育は教室で書物を通して行われるだけでなく、畑仕事や塾舎の改築などの労働を通して行われたと述べている。

¹⁷⁵ 公文禎子＝奈良市に生まれ育ち、奈良女子高等師範学校卒業。大正自由教育の公立校におけるメッカ高等師範附属小学校において、大いにその教育の影響を受けて育つ。したがって、同じく自由教育に通底する公文式に関しては、公の良き理解者・パートナー、公文式教室指導者第1号として公文式の発展に大きな役割を果たした。

野尻精一の愛弟子木下は、大正8年(1919)、初代主事の真田幸憲(ゆきのり)がアメリカへ留学するのに伴い、野尻に招かれ後任として奈良女高師教授兼附属小学校の主事として着任した。以来22年間にわたり、「すでにそれ以前から久しく新しい教育について研究し、実験して来た¹⁷⁶」学習・指導法を、教職員とともに、理論立て、実践し、検証しながら、それを基にまた新たな理論を模索し、実践・検証を繰り返し、いわゆる「奈良式教育」を開花させていったのである。

「彼の理論はいわゆる講壇教育学とはちがって、つねに附属小学校での実践と結合しながらきわめて实际的であり、(中略)すべてに具体性をもっている¹⁷⁷」ものであり、常に理論と実践が結びついたものであった。

① 木下竹次の主張

「学習即ち生活」、機械的な理科・社会といった分化学習を排して渾一¹⁷⁸的に生活を把握させる合科学習(低学年に行われる総合学習)を提唱した。すなわち、「学習は学習者が生活から出発して、生活によって生活の向上を図るもの(中略)自己の発展それ自身を目的とする。異なった遺伝子と異なった環境をもっているものが、機会均等に自己発展をとげ、自己を社会化していくのが学習である¹⁷⁹」とした。

木下はその主張を『学習原論』(1922年)・『学習各論』(1929年)に著し、また子ども向けの雑誌『伸びてゆく¹⁸⁰』(1921年創刊)・教師向けの雑誌『学習研究』(1922年創刊)を発刊し、教育界に多くの共鳴者を得、奈良は自由教育の中心地の一つとなったのである。

② 木下竹次の子ども観、学習・指導観

木下は、『学習原論』の序において「私は教師の教育力を尊重するとともに児童生徒の学習力を尊重したい。私は人は本能を基礎として教師指導の下に漸次自律的学習を遂げて、人らしく発展することが可能であることを子どもから教えられた。したがって児童生徒の学習可能を否定するような議論には賛成の仕様もない。『伸びて行く』は私どもの信条である¹⁸¹」と述べている。

¹⁷⁶ 教育学研究室『日本教育史 教育大学講座 第三巻』金子書房、1952年、232頁。

¹⁷⁷ 清水毅四郎『木下竹次「学習法」理論研究ノート—先行研究の紹介と今後の検討課題—』中京女子大学・中京女子短期大学部紀要第13号、1979年、16頁。

¹⁷⁸ 渾一(こんいつ)＝いろいろなものが溶け合って、一つとなること。

¹⁷⁹ 奈良女子大学文学部附属小学校編集・発行 創立八十周年記念事業誌『わが校八十年の歩み』1990年、13頁。

¹⁸⁰ 因みに、学校法人公文学園が設立し、公文禎子が理事長に就任した高槻にある幼稚園には、「のびてゆく幼稚園」と自らが名付けている。

¹⁸¹ 奈良女子大学文学部附属小学校編集・発行 創立八十周年記念事業誌『わが校八十年の歩み』1990年、24頁。

③ 木下竹次の学習の目的

学習の目的は、知識技能の習得と考えられがちであるけれども、それは間違いであるとする。学習目的を知識技能の習得とするのは狭きに失するだけでなく、本来の目的を実現することはできない。その目的は、「生の要求を全うするがために創造の力を創造的に使用する作用を修得すること¹⁸²」にあるとする。知識技能は勿論習得しなければならないが、知識技能の修得を目的とする結果が、結局は今日の知識技能を習得する上においても、「十分に学習成果をあげることのできないのは、恐らくこのへんに重大な原因¹⁸³」となっているとしている。

④ 木下竹次の教育の意義

教育本来の意義は、「引き立てることと取り除くこと」であるとする。「すなわち教育は外部からの憂患を除去し、児童固有の本性を發揮することである。この如き作用する主人公は元来児童生徒自身であるべきはずだが、従来は教師が余りに深入りして自分が主人公になった。そのためにかえって教育の効果を十分にあげることができな¹⁸⁴」と述べている。

また木下によれば、「哲学者は人には創造性・自律性があるとするが、これを論証することはほとんどできな¹⁸⁵。しかし児童に自律的学習をさせると、児童の本性に徹することができる。理論的に考察することができるのではなくて、実地にこれを見ることができ。また優秀な学習結果をおさめることができる。しかも各自の能力に相応して優劣ともに有効な結果に到達するのは面白い¹⁸⁵」とも述べている。

⑤ 木下竹次の学習法

木下は、独自法と相互学習を考案し実践していた。その学習の特色は、順序を「独自学習→相互学習→第二次独自学習という学習方法であった¹⁸⁶」

独自学習・相互学習は木下の提案・実践の大きなポイントなので、少し長くなるが引用して以下に記しておきたい¹⁸⁷。

【独自学習】

新学習教材については、学習は常に独自学習から始める。原則としては新学習教材の取り扱いを教師の教授から始めることはない。もしそれがあるとしたら極めて変則の場合である。もっとも学習指導の際、教師は後の学習教材に対して暗示を与え、或いは研究の方法を開示することはある。まず便覧を教授するとか、原理を教え

¹⁸² 奈良女子大学文学部附属小学校編集・発行 創立八十周年記念事業誌『わが校八十年の歩み』1990年、25頁。

¹⁸³ 同上書、26頁。

¹⁸⁴ 同上書、26頁。

¹⁸⁵ 同上書、26頁。

¹⁸⁶ 教育学研究室『日本教育史 教育大学講座 第三巻』金子書房、1952年、238頁。

¹⁸⁷ 奈良女子大学文学部附属小学校編集・発行 創立八十周年記念事業誌『わが校八十年の歩み』1990年、28頁。

て応用させるとかの考え方を放棄し、自分一人が学習指導者であるとの誤解を捨ててではなくては学習を独自学習から始めることはできない。

【相互学習】

各児童生徒は必ず各自の独自学習の結果を持参して独立の意志をもって相互学習に参加する。この学習成員中には各特長を異にするものが互いに共同して一つの社会を構成する。それがいわゆる分団であり学級である。教師もその学習団体の一成員としてこれに参加する。

通常の授業時間においては、独自学習も相互学習も行われていたが、通常授業学習以外に独自学習だけを行うことを目的とした授業を毎日2時間特設し、「特設学習時間」と呼び、自学自習の学習に取り組ませていたのである。しかし1924年(大正10年)、奈良式教育に批判的な文部省は森岡常蔵(1871-1944)督学官を附属小学校に向かわせ、特設時間を毎日2時間行うのは多すぎると命じ、その結果特設時間は1日1時間となった。

(4) 奈良女高師附属小学校の自由教育に対する批判

大正自由教育運動の多くは、教育の国家統制からの解放をその根底にもっていたこともあり、多くの試練に直面した。奈良女高師附属小学校においても、先述の如く幾多の批判・圧力にさらされた。

本項の最後に、附属小学校に野尻精一の退任、木下竹次の着任の年、大正8年(1919)から昭和27年(1952)に至る32年半もの長きにわたり教員として奉職し、創設期の頃の実情にも熟知する池内房吉の回想録を紹介して、年間の参観者が2万人にも及ぶ年もあったなど全国に多数の共鳴者が存在しながらも、奈良式自由教育の置かれた苦難の道と木下竹次の気骨ある姿勢を紹介したい¹⁸⁸。

ところで学校が伸びて行き、学習法が全国に広がっていく過程では少なからぬ困難があり抵抗があり圧力があつたのであって、決して坦々たるものではなかったのです。

第一には学内の抵抗です。校長は(二代目)榎山栄次先生でしたが、この校長が支援する気持ちになれなかったのです。というのは、この先生がドイツで習ってきたものはヘルバルトの教育説と方法です。五段階教授法です。「教育的教授」ということを唱えられたのが帰朝最初の手(ママ)であつたと思いますが、根底はヘルバルトです。(中略)(もっとも私共も口を揃えて、ヘルバルトの五段階教授、他律的な教師主導的な授業形態を排撃したのですが¹⁸⁹)

¹⁸⁸ 奈良女子大学文学部附属小学校編集・発行 創立八十周年記念事業誌『わが校八十年の歩み』1990年、31頁。

¹⁸⁹ ヘルバルトの学説は世界に影響を与えたが、彼の没後弟子たちの教授段階説は形骸化し、「悪しきヘーゲル主義」といわれ、20世紀初頭の新教育運動、ドイツにおける教育改革運動の原因となった。

第二は当代の教育学の権威として謳われた東大の吉田熊次博士(1874-1964)が反対でありました。吉田博士も学者としては東西、古今の学説に明るかったのですが、やはりドイツ系統の学者であって、アメリカのプラグマティズムに根を置く、わが校の教育には賛成の意を表さなかったのです。(中略)小さい子どもに自学なんてできるものか。

(第三は)教科書を金科玉条として絶対的に信奉し、教材の加除、改廃、順序変更をだかつ(蛇蝎)の如くきらって、禁止的態度をもって初等教育に君臨していた文部省の関係官も悪口を言ったり疑念をふいちょうしたり(していた)。

そこで、これらの(批判的な)人々が大挙来校視察ということになり、今の音楽室で主事と大論争をしたほどです。われわれも席に座ったが、諸君は聞いておればよい。わしが相手になると、闘志満々たるものであって、穏やかな物腰の中に慄然として所見を披瀝されたあの姿は今なお心底に鮮明です。

昭和も10年代に入ると、日本国内は戦時体制があらゆる分野において進められていった。昭和13年(1938)には国家総動員令が公布され、翌年には小学校において武道教育が導入され、世の中は厳しい教育統制の時代、国民学校の時代に入っていった。こういった中で、昭和15年(1940)末に木下主事は22年にわたる主事を辞任し、奈良女高師附属小学校における、子どもに主体を置いた「学習即ち生活」、「子どもの伸びることによって教師も伸びる」といった教育の原点に根ざし、大正12年(1923)には2万人を超える参観者があった大正自由教育も、教育統制という時代の流れの中で終焉を迎えていったのである。

第4節 公文式の起こり

大阪に戻った翌年の昭和29年(1954)、わが子のために大正自由教育に根ざしつつ、学術的体系に則った問題作成を公自らが手がけた「公文式」が産声を上げた。公文式誕生のエピソードは以下のようなものである¹⁹⁰。

小学校2年生になった長男毅¹⁹¹(たけし)が、ある日悪い点数の算数のテスト¹⁹²を持って帰ってきた。それを見つけた母親が心配し、数学教師の夫に相談。初めは家に帰ってまでの指導は面倒だとのりくさりしていたが、長男の算数の教科書を初めて手に取ってみて、こんなに無駄の多い¹⁹³教科書だったのかと仰天。そこで、できるだけ

¹⁹⁰ 筆者も入社早々公文の先輩から教わり、研修会や懇談会や講演会で、公文式指導者や保護者に伝えていた、公文の社員なら誰もが暗唱できる公文式誕生のエピソード。

¹⁹¹ 公文毅=1946年大阪生まれ、神戸大卒。研究会の近代化、海外展開に主導的役割を果たし、1982年2代目社長に就任。1986年、くもん子ども研究所を設立し理事長に就任。1997年、病気のため逝去(50歳)。

¹⁹² 悪い点数のテスト=巷間に流布したエピソードでありきっかけとしては事実であるが、その点数は95点のテスト(毅談)、母親禎子が小学2年生なのに100点でないのは悪い点数と心配したのであった。

¹⁹³ 無駄の多い=高校数学をマスターするために必要なその基礎・基盤をなす、小中学校課程の算数・数学という観点か

短期間かつ少ないのべ総学習時間で、自分が日頃学校で手掛けている高校数学を、自学自習の土佐中方式でマスターさせるという観点から、長男のために自分で問題を作成してやろうと決意した。

いろいろな方法を考えた挙句、公が設定した長男の学習到達目標は、小学校3年生で三元連立方程式、4年生でその復習、5年生で因数分解、二次関数、6年生で微・積分へと進めることであった。

公と毅の親子で取り組んだ学習・指導は、公が毎日1枚のルーズリーフの表裏に計算問題(代数)を書いてやり、学校から帰った毅が30分の学習でその問題に取り組む。父親は夕食後に採点をし、間違った問題はその日の内に訂正する、という毅の自学自習の自宅学習、すなわち公文式の学習がここから始まったのである。

日々の30分の積み重ねの結果、毅は小学校6年生の時には、当初設定した目標通り高校数学の微・積分段階にまで学習が進み¹⁹⁴、公は大学時代の専門知識を活かし自ら編み出した数学の体系に則った教材に確信をもった。同時に、毅の学力向上の評判を聞きつけたクラスメイトや近所の子どもの親から、自分の子どもも一緒に学習させて欲しいとの声が出始め、土佐中教師時代同様、自宅を学習の場として提供したのが「公文式教室」の始まりであった。すなわち公文式の始まりと広がりとは、恰も船津伝次平の「九十九庵」と同じく、我が子のための指導から始まり、その成果を聞きつけた親やその子弟への伝聞・評判で広まり、塾へと発展していったのである。また公文式の学習・指導法は、大正自由教育の影響を受けた土佐中方式、さらに遡って近世日本の適塾などの私塾あるいは寺子屋と同じく、個々人の力に見合った段階を、自学自習の自力で学習を進めていくものであった。

ら見て、必要性の皆無あるいは希薄なものの分量の多さの意。

¹⁹⁴ 公文式学習者第一号たる公文毅本人談。

第2章 公文教育研究会の概要と沿革

第1節 公文教育研究会の概要

公文教育研究会は、昭和33年(1958)公文公によって大阪数学研究会として設立された民間教育団体である。

設立以来、10数年は苦難の連続であり、生徒数が1万人に達するのに11年を要した。しかし、その後は徐々に増え6年後の昭和49年(1974)初頭には3万5000人に上り、その年に『公文式算数の秘密¹⁹⁵』が発売されるや否やベストセラーになり、その後は毎年生徒数が倍々というように増えていった。

そして今日では、生徒数(学習者数)が、日本国内で147万人、海外で286万人、合計433万人を数える¹⁹⁶に至っている。平成23年(2011)3月現在で日本国内の教室数は、日本全国の中学校数1万864校¹⁹⁷より多く、小学校数2万2476校¹⁹⁸より少ない1万6800教室である。海外における教室数は、8400教室であるが¹⁹⁹、語学教育を除いて、世界で最も多くの国で学ばれているメソッドであり国境を越えた教育団体である。

公文式教室は算数・数学教育に始まり、そこで培われたメソッドを応用して昭和55年(1980)に英語教育、翌年に国語教育が始まり、その後フランス語・ドイツ語・中国語・ポルトガル語・タイ語・スペイン語の教育へと教科数は広がっているが、その基本的メソッドはどの教科であろうと全く変わりのないものである。国内では、とりわけ優秀児・障害児の育成と高齢者の「学習療法」に力を注いでいる。

組織は、本部と各教室の指導者(先生)を結ぶフランチャイズシステムである。本部(フランチャイザー)の役割は、教材・指導法を開発・提供する、あるいは公文式教室の指導者を採用・研修する役割を担う社員で構成される。指導者(フランチャイジー)の役割は、近世の寺子屋や塾の師匠同様、生徒の学習・指導に当たる先生であると同時に経営者でもある。また各教室においては、生徒が学習したプリント教材を採点する役割、指導者をサポートする役割を担うスタッフ(助手)が、指導者の裁量によって採用されている。公文グループの本部に務める社員数は約3000人で、指導者数は約1万4600人である²⁰⁰。事務局と呼ばれる社員が勤務するオフィスは国内には85か所ある。

第2節 公文教育研究会発展の主たる要因

¹⁹⁵ 公文公『公文式算数の秘密』廣濟堂、1974年。

¹⁹⁶ 公文教育研究会2011年3月現在。

¹⁹⁷ 文部科学省、平成21年(2009)学校基本調査速報。

¹⁹⁸ 文部科学省、平成20年(2008)学校基本調査。

¹⁹⁹ 公文教育研究会、いずれも2011年3月現在。

²⁰⁰ 教室数1万6800に対して、指導者数1万4600人とその数が少ないのは、一人の指導者が二つもしくは三つの教室を運営しているケースがあるためである。指導者に関して最も特長的なのは、原則として既婚の子育て経験のある女性のみを募集対象としており、99パーセントが女性指導者ということである。

公文教育研究会の、国境を越え今日に至る発展の要因は、各要素別にまとめると以下の如くであろう。

(1) 学習・指導法

① 良きものへの絶対的確信と信念

「同一年齢同一学習たるべし」の平等主義の世の中であるにもかかわらず、公が大正自由教育の流れの中で、生徒として経験し自分をのめり込ませてくれた、個人別の自学自習の学習・指導法に絶対的な確信をもち徹底して実践した結果、高い学習効果を生むメソッドとして支持を得たからである。

② 学力は時間で計れる

学力を図る要素は点数だけではなく、所要時間という要素も大いに関係があるとの発想を、初めて学習の場に導入したからである。

(2) 教材

① 学術体系に則ったプログラム教材

大阪帝大で正田から直接学んだ代数学の知識を基に、小学校課程から高校課程までの基礎段階の、他に類を見ない(指導要領ではなく)学術体系に則ったプログラム教材を創り上げ、学習効果の非常に高い教材ソフトを公が開発したからである。

② 公文式生徒第一号の成果

長男毅が小学校2年生の時から、毎日30分の地道な父子の学習・指導を続け、小学校6年生で当初目標とした微積分まで進んだ成果を得て、自分の創った教材に大いに自信をもったからである。

③ 教材改定・指導法改定に絶大な努力

「今ある教材は永遠に未完成である」との考えから、昭和33年(1958)の研究会設立以来、その時々教材学習における教室現場での学習結果を、月次報告書という形でフィードバックするシステムを構築し、プラン(仮説)・ドゥ(実践)・シー(検証)の循環を数限りなく繰り返し、教材ソフトの学習効果の向上を図るための教材改定・指導法改定に取り組み続けてきたからである。

(3) 研修・自己研鑽

① 研修

社員あるいは指導者に対して、公文式の理解の徹底を図り、指導技術の向上に向けた

研修を繰り返すなど、公自らも含め研修・講習に組織を挙げ多大な力を入れて取り組んできたからである。

② 自己研鑽

「教える人は自らも学び続けなければならない」との考えから、社員・指導者についても、公文式教材を抜粋したテストを定期的に課すあるいは教材を解いて提出させるなど、指導する側のすべての関係者が教学一致の自己研鑽に務めているからである。

(4) 人材

① 指導者

研究会は経験則に基づき、学習・指導効果を上げるため既婚女性を中心に採用してきた結果、指導者の99パーセントを女性が占める。そして、少なくとも30数年前までは、結婚を機にあるいは出産を機に退職するという、ある意味封建的要素の残る日本社会の中で、指導者として適任と思われる家庭で眠る有為な女性の人材が豊富に存在したからである。

② 社員

数学教育で培われたノウハウを応用した英語・国語といった教材開発までは、社名は公文式研究会だったので、文科系学部出身者であっても数学に余り違和感を覚えない、比較的高学歴な人材が社員として応募し採用できたからである。

(5) 経営

教材・指導法開発といった教務部門は公の指揮下にあったが、それ以外の分野、例えば人事・経営計画・海外展開も含めすべての経営権を長男毅に任せるといった棲み分けができており、効率的な経営判断ができていたからである。

(6) 社会背景

敗戦後の日本経済の、とりわけ昭和35年(1960)の「所得倍増論」発表以降の高度成長により、各家庭の可処分所得が増大し、上級学校への進学熱が急速に高まったことにより、わが子のための学校外教育費への投資が増加したからである。

(7) 海外への発展

良いものはどこの国のものでも受け入れるという文化をもつアメリカにおいて、アラバマ州の公立校のサミトン校が公文式を正課として取り入れ、平均点が20点も上がるという大きな成果を挙げた。このことを平成元年(1989)に『ニューズ ウィーク』誌、平成2年(1990)には『タイムス』誌が「サミトンの奇跡」と大々的に取り上げて問い合わせが殺到し、その後の

全米、さらには世界的な広がりきっかけとなった。

但し、国境を超える根本要素は、その学習効果の高さに加え、公文式は日本の文部科学省の学習指導要領に依拠するのではなく学術体系に則っているため、概ね国の統制下にある故にドメスティックな本質をもつ近代学校教育においても、そのことが障害にならなかったことにもある。

第3節 海外への広がり

筆者が、海外への広がりに関して公の言葉で最も印象に残っているのは、30数年前の昭和51年(1976)、公文に入社して間もないまだ日本国内の生徒数も10万7000人、海外へは台湾・ブラジルでその学習がほんの一部始まり出した頃、「宮崎君、今は未だ台湾とブラジルだけですが、ゆくゆくは国連加盟国ぐらいには広めていきたいですね」という言葉である。正直、何と壮大な夢の持ち主だと、呆気にとられた自分を覚えている。

現在では、国内全般はもとより、南北アメリカ大陸、アジア、オセアニア、ヨーロッパ、中東、アフリカの48の国と地域へと公文式は国境を越えて広がっており、エリア別で見ると以下の通りである。

【北米】

カナダ・メキシコ・USA

【南米】

アルゼンチン・コロンビア・チリ・ブラジル・ペルー・ボリビア

【アジア】

インド・インドネシア・韓国・シンガポール・スリランカ・タイ・中国・日本・フィリピン・ベトナム・マレーシア・ミャンマー・台湾・香港・マカオ

【オセアニア】

オーストラリア・ニュージーランド

【ヨーロッパ】

アイルランド・アンドラ・イギリス・イタリア・オーストリア・オランダ・ギリシャ・スイス・スペイン・ドイツ・ハンガリー・フランス・ベルギー・ルクセンブルグ

【中東】

カタール・バーレーン・UAE

【アフリカ】

ケニア・ザンビア・ナニビア・ボツワナ・南アフリカ

上記の国の中で、拠点オフィスのある国は、【北米】 USA・カナダ・メキシコ 【南米】 ブラジル・アルゼンチン・チリ・コロンビア 【アジア】 中国・インド・インドネシア・マレーシア・フィリピン

ン・シンガポール・タイ・ベトナム・台湾【オセアニア】 オーストラリア・ニュージーランド【ヨーロッパ】 ドイツ・イギリス・アイルランド・ギリシャ・スペイン【中東】 クエート・UAE【アフリカ】南アフリカであり、海外の拠点オフィス総数は93か所である。

第4節 公文教育研究会の沿革

ここで、公文教育研究会の沿革を、年代順にまとめていきたい。

【1950年代】

昭和29年(1954)

公文公の長男毅が小学校2年生の時、公が毅のために、毎日一枚、計算代数問題をルーズリーフに書き与えた自習形式の学習がスタート。

昭和30年(1955)

大阪府守口市に、公の妻・貞子が公文式教材を使用した算数教室を開設。

昭和33年(1958)

大阪数学研究会設立。

【1960年代】

昭和37年(1962)

有限会社大阪数学研究会設立。東京で第1号教室開設。

昭和38年(1963)

東京事務所開設。

【1970年代】

昭和47年(1972)

有限会社大阪公文数学研究会に社名変更。有限会社東京公文数学研究会を設立。

昭和49年(1974)

海外(ニューヨーク)で、初めて教室を開設。『公文式算数の秘密』廣濟堂がベストセラーとなる。

昭和50年(1975)

台湾に教室を開設。

昭和51年(1976)

ブラジルに教室を開設。幼児向けドリル刊行開始。

昭和54年(1979)

第1回全国公文指導者研究大会開催。ドイツに教室を開設。

【1980年代】

昭和55年(1980)

英語教室スタート。ブラジル・サンパウロに現地法人設立。ドイツのデュセルドルフに現地法人設立。

昭和56年(1981)

国語教室スタート。第1回公文障害児指導研究大会開催。

昭和57年(1982)

高槻市に「のびてゆく幼稚園」開園。USA・ロサンゼルスに現地法人設立。株式会社大阪公文教育研究会・東京公文教育研究会を合併し株式会社公文数学研究会設立。

昭和58年(1983)

株式会社公文教育研究会に社名変更。公文毅が社長に就任。

昭和59年(1984)

オーストラリア・シドニーに現地法人設立。日本語教室スタート。

昭和60年(1985)

ペン習字教室スタート。

昭和61年(1986)

フランス語、ドイツ語教室スタート。くもん子ども研究所設立。

昭和63年(1988)

30周年記念研究大会開催。くもん出版設立。香港に現地法人設立。USA・アラバマ州の公立小学校が正課として公文式算数導入。

【1990年代】

平成2年(1990)

スイス・レザンにスイス公文学園高等部開校。イギリス・ロンドンに現地法人設立。

平成5年(1993)

創立35周年記念研究大会開催。神奈川県・大船に公文国際学園中等部開校。中国語母国語教材、台湾で使用開始。

平成6年(1994)

ポルトガル語母国語教材、ブラジルで使用開始。

平成7年(1995)

シンガポールに現地法人設立。

平成8年(1996)

横浜・大船に公文国際学園高等部開校。

平成9年(1997)

南アフリカ・ヨハネスブルクに現地法人設立。

平成10年(1998)

創立40周年記念研究大会開催。

【2000年代】

平成13年(2001)

産官学による学習療法の実践研究スタート。

平成15年(2003)

創立45周年記念研究大会開催。

平成16年(2004)

スペイン語母国語教材、南米5か国で使用開始。

平成18年(2006)

ベトナム・ホーチンミンに現地法人設立。

平成19年(2007)

カタール・ドーハに現地法人設立。

平成20年(2008)

創立50周年記念研究大会開催。タイ語母国語教材、タイで使用開始。

平成21年(2009)

スペイン語母国語教材、スペインで使用開始。

第3章 公文式教室における学びと教え

第1節 公文式の学習法



(沖縄県宮古島にある公文式教室の看板)



(大阪市にある公文式教室の内部)

(1) 公文式教室に通う生徒の学習システム

教室に通う生徒²⁰¹の一般的な学習システムを箇条書きすると、以下の如くである。

① 学習教材

公文教育研究会＝本部が開発したA4のプリント教材を、教室および自宅で学習する。

²⁰¹ 駐在員子弟を含め一部の生徒は教室に通わずに全て自宅で学習し、担当の先生に郵送して指導を受ける通信生制度を利用している。

② 教室に通う日数

週二回、それ以外の日は宿題として自宅で学習する。

③ 教室の開いている日数・時間帯

週二回、3時頃から9時頃まで。

④ 教室に行く時間

教室の開いている時間帯に、自分の都合に合わせて好きな時間に行って学習する。

⑤ 学習時間

平均一教科30分程度である。

⑥ 教室の生徒構成

年齢・学習進度に関係なく、同じ部屋で学習。

⑦ 着席場所

空いている席に座る。

(2) 公文式教室における学習手順

教室における入室から退室までの学習者の一般的学習手順は、以下の如くである。

① 入室の折りに「こんにちは」と挨拶をして入り、指導者やスタッフがそれに「こんにちは」などと応える。

② 一人ひとりの、その日に教室で学習する教材、次回までに家庭で学習する教材²⁰²、学習状況を記録する成績表の入った個人ファイルを取りだす。

③ 前回、宿題分として持ち帰り、家庭で学習してきたプリントを提出する。

④ 空いた席に座って、当日分の学習を始める。

⑤ 当日分の学習を終えたら、採点をしてもらうために提出する。

⑥ 採点してもらった教材を取りに行き、席に持ち帰る。

²⁰² 教室で取り組むプリント教材と、家庭で学習する教材は、いずれも同じ公文式プリント教材。教室で取り組むか、家庭で取り組むかの違いのみ。

- ⑦ 間違った問題があれば、訂正のためにその問題を再学習する。
- ⑧ 間違った問題の採点をしてもらうため、再度提出する。
- ⑨ 当日分の教材が、訂正も含め全問正解になった段階で、学習は終了である。
- ⑩ 今日の最初に取り組んだ時の各教材の点数と、学習開始・終了時間を、成績表に記入する。
- ⑪ 成績表を残して、カバンにしまう。
- ⑫ 成績表を、指導者(先生)のところにもって行って見せる。
- ⑬ 先生に見てもらって「ハイ宜しい」「よく頑張ったね」などの言葉をもらって、当日の教室における学習が終了する。
- ⑭ 「先生さようなら」、「ありがとうございました」などの挨拶をして退室する。

(3) 公文式学習を始めるに当たって

公文式学習を始めるに当たって実施する学力診断テストは、以下の如くである。

① 学力診断テスト実施の意義

公文式学習の最大の使命は、一人ひとりの力に見合った「ちょうどの学習」を担保することにある。公文式でいうその力とは、正答力を意味する「学力」並びに自分の力で身につけていく自学自習力を意味する「学習力」の二要素を指す。

学習を開始するに当たっては、全ての学習希望者に対して、今彼(彼女)がどれだけの「学力」をもっているかを判定し、幼児レベルから高校3年レベルまでの一連の系統的プログラム教材のうち、どの単元²⁰³のどの段階²⁰⁴からスタートさせることが「ちょうどの学習」につながるかを判断するために学力診断テストを実施するのである²⁰⁵。

② 学力診断テストの構造

公文式の学力判定の特色は、学力を点数のみならず所要時間との二軸で判断すること

²⁰³ 単元＝例えば足し算・掛け算・因数分解といった領域を指す。

²⁰⁴ 段階＝例えば足し算の単元の中でもその最初の段階か、繰り上がりの始まる段階かといった、その単元の中のどのレベルかを指す。

²⁰⁵ 取り組み始める教材を「出発点」、そのための学力判定の行為を「出発点決定」と呼んでいる。

である。

すなわち、仕事において同じ結果を出すのに、10日かかる人と20日かかる人とは仕事力に差があると判断されるのと同じ原理である。したがって、診断テストは縦軸に点数、横軸に所要時間を置き、その交点で学習開始の単元・段階すなわち出発点を判断する。(以下に全く同じ原理をもつ、各教材の学習が終了したときに、次の教材に進むべき力をつけたかどうかを判断する終了テストの表紙を掲げておく)



G 教材終了テスト

名前: ()

学年: 幼・小・中・高 () 年

実施日: () 年 () 月 () 日

実施時間: () 時 () 分 ~ () 時 () 分

| | |
|------|-------|
| 正解数 | 問/50問 |
| 所要時間 | 分/25分 |
| 実施結果 | 群 |

| | | | | | | | | | |
|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 1. 100% 以上 | 2. 90% 以上 | 3. 80% 以上 | 4. 70% 以上 | 5. 60% 以上 | 6. 50% 以上 | 7. 40% 以上 | 8. 30% 以上 | 9. 20% 以上 | 10. 10% 以上 |
| 5 | 0 | 0 | 6 | 4 | 0 | | | | |

また、別な角度から出発点決定の構造・基準を述べると、公文式における学習開始の出発点は「スラスラ」と解答できている最後の段階である。

そのために、出発点決定のための学力診断テストで捜し求めようとしているものは、点数そのものでも所要時間そのものでもない。学習希望者がどの単元のどの段階までは「スラスラとできる²⁰⁶」(グッドゾーン)のか、どの単元のどの段階からは「怪しくなる²⁰⁷」(グレーゾーン)のかという、グッドゾーンとグレーゾーンとの分岐点なのである。その分岐点を得たならば、スラスラとできているグッドゾーンの最後の段階、見方を変えれば分岐点の一つ手前の段階が学習開始の教材すなわち出発点である。

但し、例えばもし5年生の子どもに小学校5年生向けの学力診断テストを実施し、短時間の所要時間で満点だった場合には分岐点が浮かび上がってこない。そういった場合には、

²⁰⁶ スラスラとできる＝手が止まらずに取り組み、正答続きである状態を指す。

²⁰⁷ 怪しくなる＝手が時々止まったり、誤答が混じりだす状態を指す。

小学校6年生向けを実施し、それでも分岐点が得られなければ中学校1年生向けを実施するという作業を繰り返す。逆に、例えばもし5年生の子どもが小学校5年生向けの学力診断テストで零点だった場合にも分岐点が浮かび上がってこない。そういった場合には、小学校4年生向けを実施し、それでも分岐点が得られなければ小学校3年生向けを実施するという作業を繰り返し、グッドゾーンとグレーゾーンの分岐点が見つかるまで繰り返すという手順を踏む。

③ 出発点と学年との乖離の実態

算数・数学における、学力診断テストの結果に基づく出発点と学習希望者の学年との乖離の実態は、学習希望者が小学校低学年であると、2学年下の学年相当教材が出発点のボリュームゾーンである。小学校高学年だと3～4学年下、中学生であると4～5年下の学年相当教材が出発点のボリュームゾーンである。これが日本の子どもたちの「確かな学力²⁰⁸」の実態である。この事実は、その先の学力を身につける上で不可欠な土台をなす基盤学力²⁰⁹が不確かなまま、学校の授業は先に進んで行っている、あるいは行かざるを得ないという現実を如実に物語っている。

④ 公文式出発点の理論

公文式の基をなす算数・数学を例にとって、なぜ最初から課題たる「できない」問題の学習に取り組みさせるのではなく、わざわざ「スラスラとできる」最後の段階にまで戻って学習を始めるのかその理由を述べておきたい。その理由は三つとされる。一つは自信をもたせること、一つは「スラスラとできる」高い習熟度におけるスピード感を体感させること、一つは如上の確かな基盤学力を身につけさせることにある。

i) 自信をもたせる

「ちょうどの学習」の本質が、「適切なズレ」により内発的な能動性を引き出すことにあることは既に述べた通りである。これと全く同様に自発性や意欲というものを引き出すのが、「ぼくも、わたしもできる」という自信であるということは周知の事実である。このため公文式においては学習開始の第一歩として、スラスラとできる教材に取り組みせ「ぼくも、わたしもできる」という自信をもたせることから始めるのである。

ii) 「スラスラとできる」高い習熟度におけるスピード感を体感させる

例えば、国語の教科書を音読させたとき、たどたどしくしか読めないレベルの習熟度と、スラスラと読めるレベルの習熟度では力の違いがあるのは明白であろう。算数・数学におい

²⁰⁸ 確かな学力＝先の段階に進んでも困らない、一定の時間内に一定の正解を導き出させる学力。

²⁰⁹ 基盤学力＝例えば分数計算は、それまでの四則計算・九九が身につけていない子には、約分・最小公倍数といった分数の単元で初めて出会うものが理解できても解を導き出すことはできない。すなわち、四則計算・九九の学力は分数計算にとって必要不可欠な基盤を成す学力なのである。

でも同様で、時間はかかるが解を求められる力と、スピード感あるスラスラとした鉛筆の運びで解が求められる力では異なるのである。そしてスラスラとできるレベルにまで習熟することによって初めて、先の段階に進んだ時に確かな基盤学力としての力を発揮できるのである。九九を覚える段階で、 $3 \times 4 = 12$ が「 3×4 、えーと、えーと……12」止まりの習熟度では、その先に進んで例えば 33×4 の掛け算の解を求めるとき、道具すなわち確かな基盤学力としての機能を発揮することはできないのである。したがって、単に答えを導き出せる段階に留まらず、高い習熟度におけるスピード感というものを身体で実感させることを通して、確かな基盤学力にまで至る習熟が学習の本則であるとの認識・習慣を定着させるために、スラスラとできる教材から始めるのである。

iii) 確かな基盤学力を身につけさせる

数学は、学問の中で最も順序だてて組み立てられた系統的学問である。なぜならば、数学は自然界の真理とは無関係に、人間が約束事の積み重ねで創りあげた学問だからである。例えば、 $2 + 1 = 3$ が数学の世界において絶対真理たる所以は、 $2 + 1$ は3とするということを約束として決めたからである。算数の世界では、「リンゴ2個とみかん1個では合わせていくつ」の正解は3個であるが、例えば、水素2分子と酸素1分子にエネルギーを与えて化学反応を起こさせると2分子の水蒸気ができるように、2分子+1分子が2分子となることもあり、自然界では天文学的に低い確率でしか $2 + 1$ は3にならない。

順序だてて組み立てられた系統的な学問であるということは、その系統のそれぞれの土台・基盤をなす要素を欠いては、その先の体系は繙き難いものである。すなわちCがAとBという要素ででき上がっているとすれば、AとBという要素を身につけていて初めてCを解き明かすことができるのである。

例えば、掛け算(C)は足し算(A)と九九(B)の要素ででき上がっている。簡単な例を挙げると、「 13×4 はいくら」という掛け算の問は、 $13 \times 4 = (10 + 3) \times 4 = 10 \times 4 + 3 \times 4 = 40 + 12 = 52$ というように、九九、足し算を駆使して解に至ることができるのである。つまり、掛け算(C)の解を得るためには、足し算(A)と九九(B)というその基盤をなす要素・学力を十分に身につけておくことが不可欠なのである。

この当たり前ともいえる基本原理に、単に非常に忠実なメソッドが公文式なのである。学校も含め大半の教育機関がこうした原理に重きを置かず、年齢・学年などを重視して先を急ぐゆえに、世間一般では公文式のいわば急がば回れの学習法が、公文のオリジナルな指導・学習法であると考えられがちである。しかし今日でも、音楽やスポーツの世界では自明の理たる指導・育成法として実践されているように、年齢などに関係なく個々の力に応じた確かな基本・基盤を一つひとつ踏み固めてステップを上がっていくという指導法は、広く洋の東西で営まれてきたオーソドックスな指導・学習法なのである。したがって、公文式においては、基本原理に則って確かな基盤学力たり得るまでに習熟し、一つひとつ踏み固めながら先の段階に進んで行くために、年齢や学年に関係なく、それぞれの学習希望

者の力に応じた、土台としてはまだ不十分なグレーゾーンが始まる一步手前の、スラスラとできる確かな基盤たり得る最後の段階に遡って学習を始めるのである。

第2節 公文式教室の指導者

公文式の教材ソフトと並び、公文式を支える両輪をなす重要なソフトたる、指導者に関する概略は以下の通りである。

(1) 指導者の採用と育成

公文式教室の指導者(先生)は、公文教育研究会(本部)の募集に応じて応募し、試験・面接で合格し研修を修了した者がその資格を得る。教職免許などの資格は不要である。学校歴でいうと、なかには東大・京大・早稲田・慶応出身の指導者もいるが、平均的にいうと、小学校の先生と中学校の先生の学校歴の中間くらいといったところであろうか。

指導者の99パーセントは既婚女性であるが、既婚女性採用の主たる理由は三つある。その一つは、先述したが1970年代までは学校を出て就職し、能力がありながらも、結婚・出産を機に専業主婦になった有為な人材が多数家庭で眠っていたこと。一つは、解き方や知識を教えることをほとんど必要としない、公が開発した自学自習の教材・指導法のシステムの下においては、(永遠に改定・改善されるべき)未完のものであるとはいうものの、相対的には優れたものであるので、数学を教えることのできる数学力より、子どもとコミュニケーションできる力、どちらかといえば子どもを本能的に可愛いと思える母性をもつ女性の方が、より子どもの学力・学習力を伸ばす力があるということを公文の経験則上知っているということ。一つは、ご主人という主たる生計がある家庭婦人の方が、家族のため収入第一という宿命を負う男性より、同じく経験則上教育的姿勢で学習指導に当たる傾向が強いということにある。

(2) 指導者の義務

本部と指導者は如上の如くいわゆるフランチャイズ契約の関係にあり、独立した経営者であり先生である。したがって、公が開発した教材を使うこと、毎月の生徒の学習状況を報告すること、保護者から得た会費と呼ばれている学習費の一部をロイヤリティとして本部に納入すること、年間一定以上の講座と呼ばれる研修を履修し研鑽に務めること、生徒の教室における学習日として原則月曜日・木曜日ないしは火曜日・金曜日に教室を開くこと、看板などには指定したロゴを使うこと等の義務を負っている。

しかし、基本的に自由裁量の範囲は広く、学習日の学習時間帯などは教室によって異なる。教室会場についていえば、公文式の原点たる自宅の一室というのが30年ほど前までは多かったが、会場を借りる貸会場・自分の持ち物たる専用教室の比率が上回り、現在では自宅の教室は半数以下の比率になっている。

(3) 学習費

日本国内の生徒の保護者が負担する、月々の学習費(会費、寺子屋でいう謝儀²¹⁰)は、一教科につき、幼児・小学生が6000円、中学生が7000円、高校生・社会人が8000円＋消費税である。一般的な塾の学習費と比べて、5段階の下から2番目程度の学習費といえよう。なお、会費の減免制度があり、その対象は、生活困窮家庭の子弟、学校の先生の紹介かつクラスで成績が下から3番以下の子どもである。

また海外における学習費は、それぞれの国・地域の実情において決められているが、一般的にはそれぞれの国の年収からいうと、日本国内におけるよりは高めというのが一般的である。

(4) 公文式指導者の指導的領域における役割

公文の指導者の、指導的領域における三大業務・役割は以下の通りである。なかでも「ちょうどの学習」環境を提供すること、すなわち一人ひとりの学習者の学力・能力に見合った、少し難しい、少し程度の高い教材を与えることが最大の役割・責務である。

i) 学習日に向けた教材セット

前回の教室での学習状況を中心に、次回の学習日に学習させる教材、宿題としても帰らせる教材に関し、どの教材が「ちょうど」の教材であるかの判断しセット²¹¹しておくこと。

ii) 学習日の当日における観察・アドバイス・コミュニケーション

教室中の生徒の学習状況、例えば、スラスラと手が動いているか、鉛筆をもつ手が止まっていなかったか、難しそうに困っていないか、学校や幼稚園の行事で疲れて眠そうでないか、などの観察・把握と必要に応じてのアドバイス・指導。とりわけ、入会間もない子どもの様子は注意深くみて、必要なアドバイス・援助を与えることである。

iii) 保護者との個別の懇談。

30年ほど前までは、テーマごとの先生と保護者全体に向けた懇談会が多かったが、近年では先生一人に保護者一人の個別懇談が圧倒的に保護者に好まれ、個別懇談会にはほぼ100パーセント近い保護者が出席している状況である。したがって、個別懇談会を年二回開いている教室が一般的である。具体的には、学習者の学習状況全般の説明、取り組んでいる教材に関する説明、半年後・1年後にはどの教材まで進むかという見通しについての説明を行った上で、保護者の質問・相談に応えることに費やされている。

²¹⁰ 寺子屋における、登山の折りの束脩(入学金)に該当する入学金・入会金は、公文式においては不要。

²¹¹ 但し、半月4回分ないし1か月8回分を予めセットして置き、途中の学習状況に応じて、セットを修正するケースも見られる。

第4章 公文式の教育理念・思想

第1節 信念の人公文公

公文式の原点にある教育思想に基づく、子ども観・教育観・学習法・指導法・教材制作意図は、いわば公文公ただ一人から生まれており、今日もその教育観・学習法が世界を駆け巡っているといっても過言ではない。

ただし、それは公文教育研究会という組織活動における実相であり、それらの思想・指導法といった、今日公文式の特長といわれているものが、歴史的に見て公がゼロから編み出したオリジナルであることを意味するものではない。先述の如く、公は大正自由教育運動の中で青少年期を過ごし、とりわけ三根円次郎の下で土佐中学で学び、生徒という立場において自由教育の影響を受けた「個の力に応じた自学自習」という学習・指導法に心酔し、教員になった後も、それをそのまま踏襲して学習・指導法の理想とし、公文式の根幹に据えていることを見ても、公文式の骨格を成すものが公のオリジナルとは限らないことは明らかである。

その前提において、正田健次郎に学んだ代数学を基にして、代数学が大半を占めている高校課程の数学を最短距離・最少時間でマスターするという観点から、文部科学省の学習・指導要領における小学校課程から高校課程に至るまでの内容を、代数学以外の領域を思い切って削ぎ落とし、代数学の学術的体系に基づいて再構成し、一貫したプログラム教材を創り上げたのは、まさしく代数学の仕組みを知る公ならこそが成し得たオリジナルであり、このことが公文式のもつ学習効果において他のメソッドを寄せ付けない重要なポイントの一つなのである。

学術的体系に則った教材ほかを除き、純粋オリジナルとはいえないものが多いにもかかわらず、なぜ公文式が「他に類を見ない」学習法と認識されているのであろうか。

その理由のカギは、先に述べた、公が母校の新制土佐中・高校に昭和24年(1949)教師として帰ってきたときの、土佐校を取り巻く関係者の「個の力にあった自学自習」に対する拒否反応に象徴的に表れている。すなわち、当時を振り返り公が語った、「生徒のため、旧制土佐中の時のように、学年より先へ進める授業をしたかったが、戦後の平等社会の機運の中では理解してもらえなかった²¹²」という、創立以来「個別の自学自習」を標榜してきた母校土佐校においてさえもその教育思想が消滅したように、戦後の教育界はまさに一変したのである。こうした戦後の教育界・社会を創りだした背景には、アメリカの占領政策、敗戦までの昭和前期の極端な全体主義教育への嫌悪感、社会主義思想の台頭などがあり、戦前にはわずかではあるが、力に応じた学びを制度化した飛び級制度廃止にも関心を寄せない形式的平等観が、戦後の教育界のみならず社会全般に一気に蔓延し、今日に至っているのである。

公の理想とした、「個々の力に応じた自学自習」という学習・指導法は、公が体験した土

²¹² 『公文公会長と土佐』公文公教育研究所、2005年、14頁。

佐中方式の指導法・学習法そのものであるが²¹³、公文式の揺るぎない根幹を成すものでもある。一方、世の中の価値観・教育制度は如上のような背景の下に一気に変わり、「自学自習の個別学習」という学習・指導法は、戦後の学校社会で一握りの進学校における学びを除き実質上消滅したのである。

そういった中で、公が「個人別の自学自習」方式に出会ってから30年近くの年月を経て、自分の長男毅に試みた学習・指導法がめざましい成果を挙げるに至ったことを機に、学校教育の中では果たし得なかった理想とする学習・指導法を、土佐校教師時代の自宅教室同様、今度は手作りの教材を基に昭和33年(1958)、「公文式教室」という形で再開したのが研究会としての活動の始まりである。以来、世の中で「年齢別・学年別学習」が自明の然るべき学習・指導法であるとの考え方が定着している中、世間や学校関係者あるいは文部科学省がどう考えようと、半世紀以上にわたり信念をもって頑固に「個人別の自学自習」を主張し、実践し続けたのが公であり、公文教育研究会だったのである。

その結果、公文式が実践する「個に応じた自学自習」は、大正自由教育の中に存在し、近世の学びでは当たり前の学習・指導法であったものが、世の中がすっかり変わり、まったく忘れ去られてしまった学習・指導法であるがゆえに、あたかも「他に類を見ない」学習法と受け止められているのである。繰り返せば、日本の近世の教育あるいは大正自由教育にあった教育の原点に根ざす良きものが顧みられず、戦後社会の中ですっかり忘れ去られたことが、世間一般さらには教育界から見ても、公文式が「他に類を見ない」学習法と映る所以である。

しかし、世界の公文式と呼ばれるに至った根源的事由は、公の確信に満ちた揺るぎない信念があったからこそである。様々な雑音に耳を傾けず、自分の信念に基づく徹底した実践主義者であり、「真実は教室にあり」、「今ある教材は常に未完の教材」といい続け、プラン・ドゥ・シーを繰り返す中で教材の改善²¹⁴に邁進した現場主義、時にはまさに赤鬼のごとき形相での凄まじい主張、たとえ研究会経営が財政的に行き詰った時でも、まったく曲げることなく貫き通した信念抜きには、今日の「他に類を見ない」世界の公文はあり得なかったのである。

第2節 公文公の話しの特徴

公の話しは、研究会の規模がまだ小さい頃から、長年日々直接接していた社員でさえ、なかなかその意図を理解しがたいことが多々あり苦しんだが、平成7年(1995)、最後まで仕事に取り組みつつ81歳で世を去った公の信念に満ちた話し方を振り返ると、その特徴は

²¹³ 『公文公会長と土佐』公文教育研究所、2005年における公との対談で、教え子で元共同通信社常務、寺田寅彦研究第一人者の山田一郎が、「先生のお話をお聞きしていると、今のお仕事の原点というか、その精神は、昔の土佐中の教育の再現にあるように思われます」と発言したのに対して、公は「そう」と答えている。また同じく公の教え子で元くもん出版社長、元くもん子ども研究所顧問で子どもが描かれた浮世絵に関する研究の第一人者中城正堯も、「高知新聞—子どもの風景」(2000年4月24日付)で「公文式の源流をさらにたどれば、旧制土佐中での三根円次郎校長による『個人別、自学自習』という、大正デモクラシーの自由教育にいたる」と述べている。

²¹⁴ 教材の改善＝公文教育研究会内部では、教材の改定と呼んでいる。

以下の通りにまとめられる。

(1) 「繰り返す」

「継続は力なり」ではないが、「繰り返しは力なり」と、徹底すべきことについては、何度も何度も繰り返しい続けたこと。

(2) 「日常会話的な表現」

例えば、「ちょうどの学習」、「子どもに損をさせていないか」を初めとして、世の中の学術的・学校文化的・教科書的用語ではなく、説明的装飾語を交えない、いわば直観的・日常会話的な表現が多かったこと。

(3) 「事実のみに価値を置く」

抽象的・観念的な理論あるいは希望的観測、一般的な事象には関心を示さず、公文式の教室現場で実際に存在した高い学習成果・指導事例の事実のみに価値を置いたこと。

これらのことは、公がまさしく教育実践に邁進する教育者であって、教育に関する研究者ではなかったことを意味する。あるいは現下の教育界の常識にとらわれない信念の人であったことを意味する。そしてこういったことが、一面では、外部の人たちに分かりやすく伝える力をもたなかった理由の一つである。さらには公の過激な表現はしばしば誤解を招き、とりわけ学校関係者からはひんしゆくをかうことも少なからずあった。その結果、理解・共感を得られなかった人たちからは、「計算だけの公文」、「教えてくれない公文」、「あまりにやさしいところをさせられる公文」といった不評を買う結果となった。

一方、公文式の本質を理解し、共感した学習者・保護者たちからは大いなる支持・賛同を得、「兄弟全員公文」、「周りの人たちに公文を勧める」、「自分が公文生だったので、わが子にも公文に入会させた」といった行動につながった。さらには、公文式の渦中に身を置いた社員・指導者にも、その理解に時間がかかることもあったが、結果として「わが子には、必ず公文をさせる」という大いなる理解と共感をもたらした。

第3節 公文式で学ぶ力を身につけた優秀児

ここで、公自身が生徒として「個の力に応じた自学自習」に出会って共感してのめり込み、その結果、数学大好き人間になったと語っていたように、公文式に生徒として出会い夢中になり、学ぶ喜びや学ぶ力・考える力そのものを身につけた二人の優秀児の実例を紹介しておきたい。

まず一人目は、2012年の算数オリンピックで優勝した黒田直樹君について、「週刊朝

日」の記事を引用して紹介しておきたい。

「週刊朝日」算数オリンピック優勝者・黒田直樹君に関するグラビア頁²¹⁵



(記事内容)

算数オリンピック優勝者 黒田直樹君(12歳)

「筋金入りの数学好き フィールズ賞が夢」

「日・中・韓の小学生2千人が参加した算数オリンピックで、断トツの点数を取って優勝した。

2歳から数字が大好きだった。

スーパーのレジの上にある番号を1番から順に確認し、新聞の株式欄をじーっと見て、時刻表をボロボロになるまでめくる。

5歳で公文式教室に通い出すと夢中になって、小3の夏で高校分まで終わらせた。それ以降の勉強は、算数の月刊誌『中学への算数』で問題をとくらいたが、わからない問題は何日でも考える。

²¹⁵ 「週刊朝日」2012年10月26日号。

小6の今年は、地元の難関中学に合格して、その数学研究会へ行くのが当面の目標だ。算数では日本一なのだから余裕かと思えば、そうでもないという。

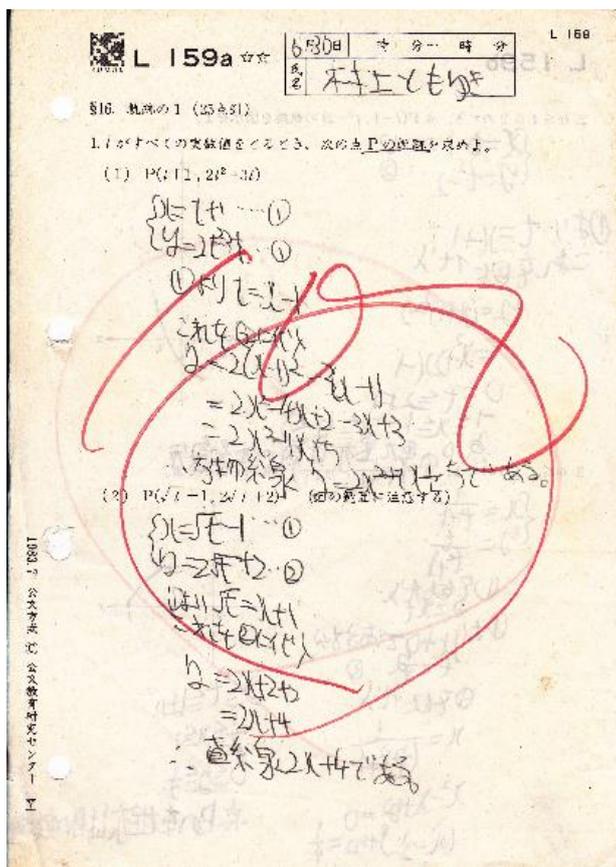
「算数の成績はAマルやけど、国語はDやねん。物語は好きじゃない。『ハリーポッター』とか全然興味ない。数学は奥が深いし、考えたり問題をつくるのが楽しいねん」

数学と物理が抜群で、他の科目はまるで駄目だったというアインシュタインを連想してしまった、というのは言い過ぎだろうか。」

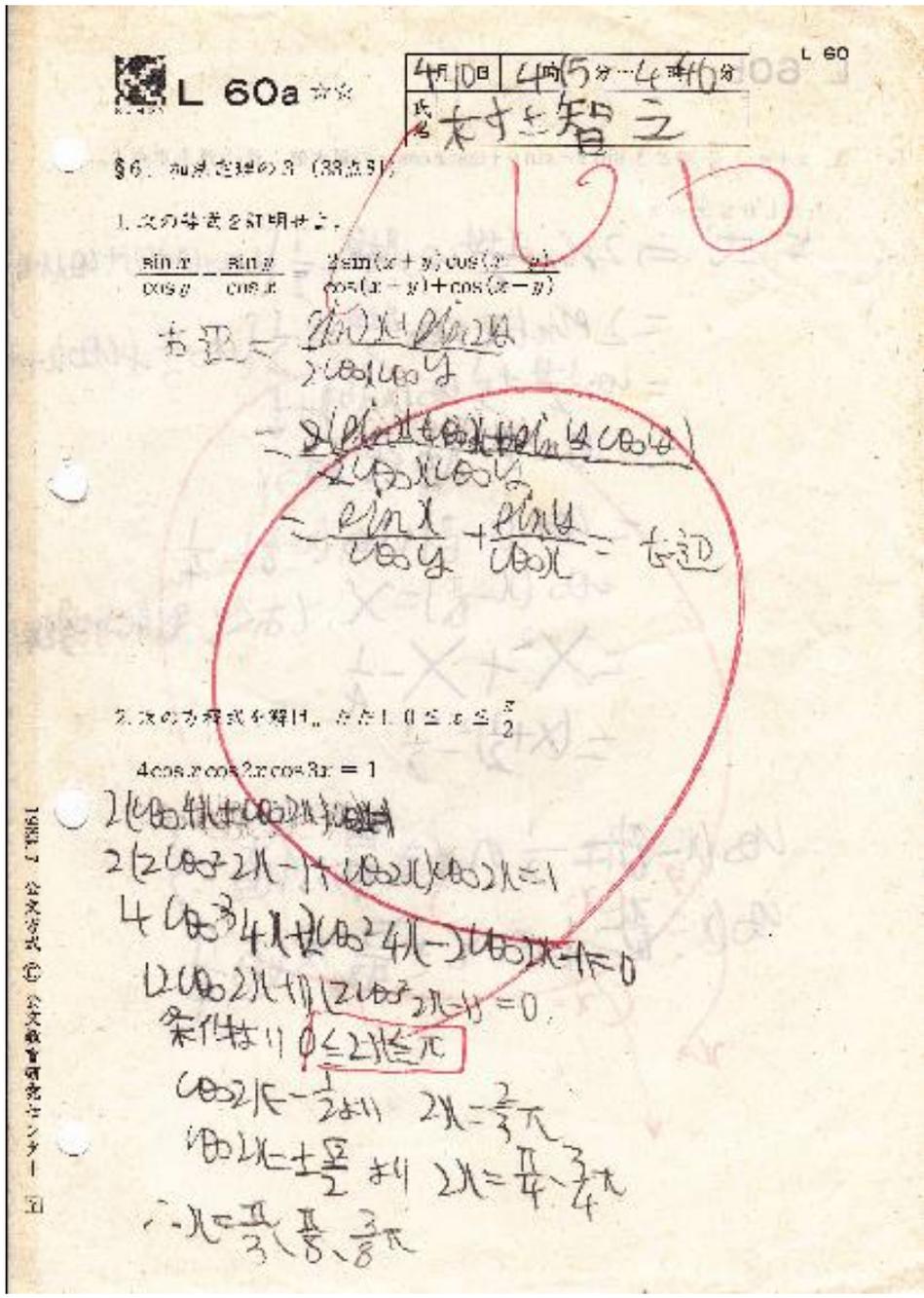
さらにもう一人、公文式の優秀児であった村上智之さんが、実際に子どもの頃に取り組んだ学習済みの公文式のプリント教材を二枚紹介しておきたい。

彼がまだ小学2年生の時に取り組んだ、数学L教材(数1分野、三角関数・平面図形)である。彼は、奈良の進学校東大寺学園での成績は常に一番で、京大医学部にもトップで入学、現在は病院勤務の医師として活躍している。

お母さんの言によれば、「面白い程夢中になって取り組んだ。もちろん何度も行き詰まり大変だったこともあるが、粘り強く乗り越えていった。お蔭で勉強の面白味、自分で勉強する力を身につけてくれたので、後々は私も大変楽だった²¹⁶」と仰っていた。



²¹⁶ 村上智之さんの母親、光恵さん(筆者の参加する、和田修二を囲む宇治における「教育人間学」の月例研究会のメンバーの一人・故人)からお聞きし、智之さんの取り組んだ学習プリントも頂戴した。



ちなみに、公文式の学習を開始して間もない生徒も含め、学校で教わっている算数・数学の段階と比べ、半年以上先の段階(例えば小学3年生の4月時点であれば、3年生の10月以降に習う段階)を学習している生徒の比率は、60万人の算数・数学学習者の約半数に当たる53パーセント、2学年以上先の段階(例えば5年生の4月時点であれば中1以上の数学の段階)を学習している生徒は約6人に一人に当たる16パーセント、3学年以上先を学習している生徒は約14人に一人に当たる7パーセントいる。

第4節 公文公の教育思想・子ども観・教育観・学力観

学習・指導法といったシステムの構造については、公文式は大正自由教育さらには近世寺子屋教育を継承するものであるといえるが、子ども観・学力観などその根底に流れる思想性・価値観には、それらに通底するものもあれば公独特のものもある。したがって、公文式の根源・出発点にあるものを詳らかにするため、筆者が長年にわたって繰り返し触れて来た公の言動あるいは書籍から、公の根本にある考え方に論及していく。

(1) 教育思想

公文式の教育思想の根幹には、「学びの主体は子ども自身である」との強い考えがある。

公文式の学習法を一言でいうと、一人ひとりの力に応じた個人別の自学自習の学習法であるが、それは「学習法であって教授法ではない」と考える点が、公文式の教育思想の根幹にある一つの大きな特長である。公文式において求めるべき教育技術とは、「子ども自身ももっとも効率的・長期継続的に、自学自習できる状態をつくり出していく」ことにほかならないと考えている。

すなわち、公文式の考え方は、教育を「授ける＝教える」、「授けられる＝教えられる」という関係で捉えていない。「公文式は、『教育を授ける』側に立つのではなく、学習における学習者自身の主導権を尊重し、子ども自身による学習活動がうまく進んで、子どもが最大の価値を得られるように、教材と指導法を提供するという立場に立つものです。言い換えれば、公文式における教育とは、学習者自身の『学習活動』によって推進されるものである。『教育の可能性』は、子ども自身の中に秘められていることを前提とするからです。公文式教育活動の主体(主人公)は子ども自身であり、私たちは子どもの可能性を伸ばすための手伝い人²¹⁷」である、というのが公の考え方であり、公文式の根本にある考え方である。

(2) 子ども観・教育観

① 悪いのは子どもではない

公の子ども観・教育観の特長の一つは、学習成果が上がらない原因・責任は教える側にあるとし、「悪いのは子どもではない²¹⁸」というところから教育を考えている。一般的に、指導する側と学ぶ側の関係においては、学習者が成果を上げ得ないのは本人の努力が足りないからと考えがちであるが、公は教える側にあるとしている。

公は自分の経験を振り返って、「ああ、あの頃の自分の指導力が未熟だったため、当時の生徒たちにずいぶん損をさせたんだなあ」と研修会や講座で繰り返し語っていた。公のいう指

²¹⁷ 『公文式の二十五年 公文式教育の理念』公文教育研究会、1983年、188－189頁。

²¹⁸ 公文公『悪いのは子どもではない』くもん出版、1994年、11－40頁。

導の技術が未熟とは、教える生徒の能力や理解の程度を正しく見定められず、その子にとってちよどの内容・課題が与えられなかったことを指している。そして近代以降の学校制度における一斉授業の中では、子どもの能力を十分に見極め、その子に必要な「ちよど」の内容を与えていくにはシステム上無理があり、子どもの学力を十分に伸ばすことができないとし、学校教育における年齢別の同一教材(教科書)一斉教授法に対して常に批判を投げかけていた。

② 子どもから学ぶ

「私たちは子どもに伸ばしてもらっている、教育にこれで良いというものはなく、子どもに教わりながら伸びる可能性を追求していれば、自然と指導力も向上するものです」と、公は常々講座などで語っていた。

さらには、「常に未完成の自覚をもたなければならない。未完成であることを自覚し向上に努める姿勢が重要である。世間一般はというとあまりに子どもに学ぶ態度に欠けており、自分たちもまだまだ足りない。すなわち、公文式というものは、公文式とはこれだといえるようなものは何もなく、ただ生徒から学ぶことそれ一つである」とも語っていた。冷徹な視点で、教材・指導に対する子どもの学習反応、学習の場面で起こっている事実謙虚に学ぶことが、教材の改良、指導力の向上に結びつく唯一の方法であるとの考えをもっていた。

この考えは、大正自由教育運動を牽引した奈良女子高等師範学校の木下竹次が述べている、「私は教師の教育力を尊重するとともに児童生徒の学習力を尊重したい。私は、人は本能を基礎として教師指導の下に漸次自律的学習を遂げて、人らしく発展することが可能であることを子どもから教えられた²¹⁹⁾」という言葉と正しく基軸を同じくするものではなからうか。そのことを公が知っていたかどうかは定かでないが、少なくともそういった主張と、公の教育観は通底するものをもっていたことは事実であろう。

③ 子どもは学びたがっている

公は、子ども²²⁰⁾というものは乳幼児期の子どもが何にでも興味をもち、手を伸ばし触っては確認するように、元来旺盛な好奇心と学ぶ意欲をもつ存在であると考えていた。「幼児にとっては、『勉強』という概念は存在しません。(中略)おとなから見れば、それは『学習』にちがいありませんが、幼児にとってみれば、いつまでも楽しい『お遊び』であり『ゲーム』の連続なのです²²¹⁾」と述べている。

そういった子どもが、勉学という場面において「ちよど」すなわち子ども一人ひとりの学力や

²¹⁹⁾ 奈良女子大学文学部附属小学校編集・発行 創立八十周年記念事業誌『わが校八十年の歩み』1990年、24頁。

²²⁰⁾ 子ども＝公文式の学習者の大半は、学習療法、夜間中学、刑務所の服役者などの一部の成人を除き、大半が子どもであるが故に、常は子どもという表現をとって語っているが、「ちよどの学習」を含め、その中のかなりの部分は成人にも当てはまる。しかし、本論文ではそれらも含め、全体を通して子どもという表現で論じていく。

²²¹⁾ 公文公編『公文式教育法入門』くもん出版、1983年、8—9頁。

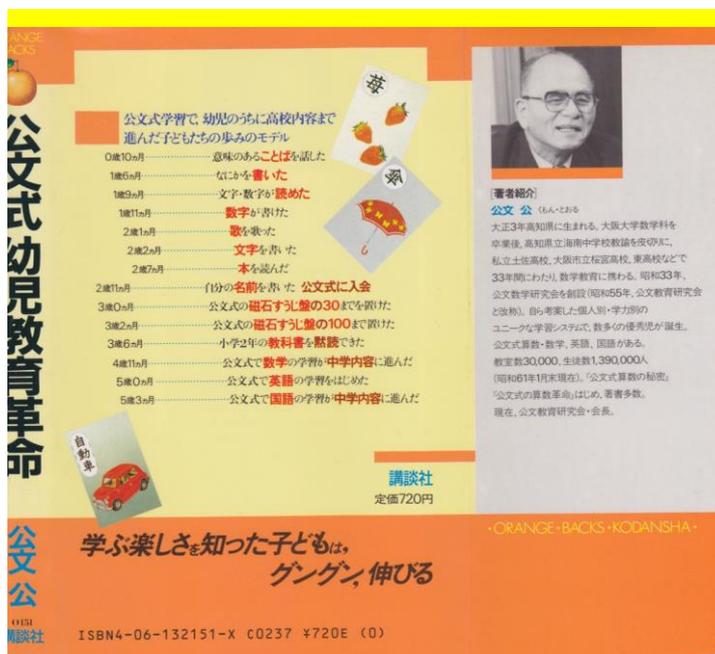
能力に見合った少し難しい、少し程度の高い課題に出会った時には、わずかに努力すればクリアーできるゆえに喜んで取り組む。その結果、子どもは達成感を味わい、より一層自発性や意欲を増進し、さらには学習能力を高められるとしていたのである。

④ 就学前の幼児にも知的学習を

公は、早くからの知的教育を勧め、就学前の幼児にも、言葉・文字・数字などの知的学習をさせるべきだと主張していた。

「幼児期は情操教育こそが大切であり、就学前の子どもに、文字・数字を学習させるのは幼児の健やかな成長を妨げるものだ。幼児の内は“のびのび”育てて、まあ、せいぜい、入学までに自分の名前が読めて書ければいいなどと意見をいう人がいないわけではありません（中略）私も、幼児期のみならず子どもにはのびのびと育てて欲しいと願っています。だからこそ知的教育が大切だと強調したい²²²」と述べている。

「特に乳幼児期においては、子どもを取り巻く環境の全てが教育であり、子どもは日々学習している。『教育』であるとか『学習』であるとかが、意識されているかないかの差があるだけである。子どもが言葉を覚える過程を考えてみると、4～5歳までには、特別な障害がない限り、母国語である日本語をかなり話せるようになる。それは、生まれた時から日本語を繰り返し繰り返し語りかけられ、それを一つひとつ覚えてきたからという単純な理由からです²²³」とも述べている。



(『公文式幼児教育革命』²²⁴の表紙カバー)

²²² 公文公『悪いのは子どもではない』くもん出版、1994年、42頁。

²²³ 同上書、43頁。

²²⁴ 公文公『公文式幼児教育革命』講談社、1869年。

⑤ 教える者も学び続けなければならない

公は、教える立場の者は、学び続けなければならないと常々述べていた。

そのために、社員や指導者に、公文式教材を実際に解くことや、教材の中から小中高校段階の問題をピックアップしたテストを、段階を追って受ける義務を課していた。公自身の日々の研究を含め、まさしく近世教育思想にあった「教学一致・俱学俱進」の考えの持ち主、体現者であった。

(3) 学力観

① 教科書で学ぶ

公は知識の習得を通して、学問する上での基盤を成す学習力・知的好奇心などを身につけることが、公文式に限らず学習本来の目的であると説いていた。すなわち例えば、算数・数学の教材を学習する真の目的は、数学力の習得を通して、学習習慣・自習力・課題を自力で乗り越える力・考える力・粘り強さ・自信・達成感や学ぶ楽しさを身につけることであり、学校の授業においても、教科書に書いてある知識を習得することが究極の目的ではなく、教科書での学びを通して、上記のような様々な要素を身につけることが大切であり目的であるべきであると常々語っていた。

② 「分かる」と「できる」とでは大きな違い

『「分かる」と「できる」との間には、大きな学力の差がある。頭では分かっている、実際に問題が解けることとの間には、学力に大きな乖離・ギャップがあり、そのギャップを埋めるものは、自分で問題に取り組む演習行為である』と公はよく力説していた

世間一般では、「分かる」と「できる」をほぼ同義語であると理解し、時としては「できる」こと以上に、なぜそうであるのか「分かる」ことが大切であると考え人もいる。しかし、両者には大きな学力の開きがあり、解き方が「分かる」段階に留まらず、繰り返して学習することにより、スラスラと「できる」力を練磨することが大切であるとしていた。

この考えは、まさに近世教育における「身体動作を伴う学び」、「素読」重視の考えにつながるものである。例えば英単語のスペルは書くという身体動作によって身につけられるのと同様、数学といった知識も、演習という身体動作を伴う行為によって身につけられるものであり、さらには、分数の割り算において、なぜ分子分母をひっくり返してかければ解に至るということがその時に分からなくとも、まず「できる」ようになることが大切であると公は確信していたのである。

③ 学力は時間で測れる

学力の判定は、従来の「点数」のみならず、解答に要した「時間」も重要であるとの考えの下、筆者もその作業に関わったが、学力を点数と時間の二軸で学力を判断するシステムを昭和52年(1977)から導入している。

この視点も、気がついてしまえば当たり前のことである。例えば、小学校2年生のA君・B君に、小学校1年生で習った足し算を10題与えたとする。A君もB君も100点で、A君は30秒、B君は3分かかったとする。どちらも100点なので、よくある光景のように「落ち着いてよく頑張ったね、二人とも100点」で終わったら、もっと先へ進んで、かけ算・わり算・分数の計算において、たし算を道具(基盤学力)として使う折には、たし算10題で3分もかかったB君が困るのは必定である。この考え方は、例えを変えるともっと簡単である。職場で同じ仕事を同じレベルで仕上げたCさんとDさんがいたとして、Cさんは1週間、Dさんは3週間かかったとしたら、実社会では実務能力に明らかに差があると判断されるのと同じ考え方である。

そこで、先々に進んでも大丈夫な確かな学力(基盤学力)が身についたかどうかを判断する目安として、「標準完成時間²²⁵」なるものを設定したのである。つまり学力は、頭で解き方が分かるだけでなく実際に自分で解くことが「できる」ことが必要条件であり、さらには「スラスラと(速く)できる」ことが、先々で道具として役に立つ基盤学力足り得る学力すなわち十分条件であり、「速くできる」ところまでくり返しの演習を通して習熟しておくことが不可欠としている。

次頁図は見づらいが、中学校相当の数学教材(G・H・I)内容一覧表。左から、10枚単位で括られた教材番号・内容・標準完成時間が書かれている。

²²⁵ 標準完成時間＝一枚のプリント教材を、誤答の訂正も含め、全問100点に仕上げるまでの時間の目安を示した基準。

算数・数学教材内容一覧

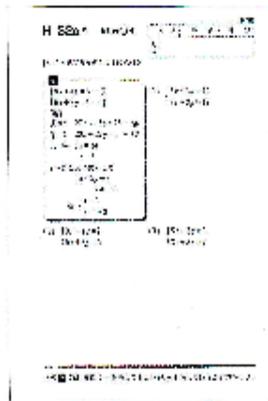
注1) ■ 知識点
注2) 右隣字 - 標準完成時期 (0/年)

| 教材 | G | H | I |
|---------|-----------|--------------|------------|
| 1~10 | Fまでの復習の1 | Gの復習の1 | Hまでの復習の1 |
| 11~20 | Fまでの復習の2 | Gの復習の2 | Hまでの復習の2 |
| 21~30 | 正負の数の加減の1 | 2元連立方程式の1 | 平方根の1 |
| 31~40 | 正負の数の加減の2 | 2元連立方程式の2 | 平方根の2 |
| 41~50 | 正負の数の加減の3 | 2元連立方程式の3 | 平方根の3 |
| 51~60 | 正負の数の加減の4 | 2元連立方程式の4 | 2次方程式の1 |
| 61~70 | 正負の数のかけ算 | 2元連立方程式の5 | 2次方程式の2 |
| 71~80 | 正負の数のわり算 | 3元・4元連立方程式の1 | 2次方程式の3 |
| 81~90 | 正負の数の四則の1 | 3元・4元連立方程式の2 | 不等式の1 |
| 91~100 | 正負の数の四則の2 | 方程式の応用問題の1 | 不等式の2 |
| 101~110 | 代数式の値の1 | 方程式の応用問題の2 | 1次関数とグラフの1 |
| 111~120 | 代数式の値の2 | 単項式・多項式の計算の1 | 1次関数とグラフの2 |
| 121~130 | 文字式の計算の1 | 単項式・多項式の計算の2 | 1次関数とグラフの3 |
| 131~140 | 文字式の計算の2 | 多項式の乗法 | 1次関数とグラフの4 |
| 141~150 | 文字式の計算の3 | 公式による乗法 | 2次関数とグラフの1 |
| 151~160 | 文字式の計算の4 | 因数分解の1 | 2次関数とグラフの2 |
| 161~170 | 1次方程式の1 | 冪数分解の2 | 2次関数とグラフの3 |
| 171~180 | 1次方程式の2 | 冪数分解の3 | 三平方の定理の1 |
| 181~190 | 1次方程式の3 | 冪数分解の4 | 三平方の定理の2 |
| 191~200 | 1次方程式の4 | 冪数分解の5 | 三平方の定理の3 |

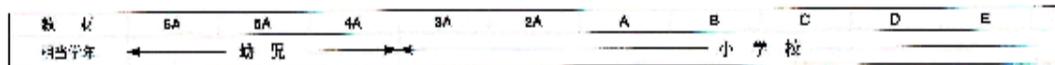
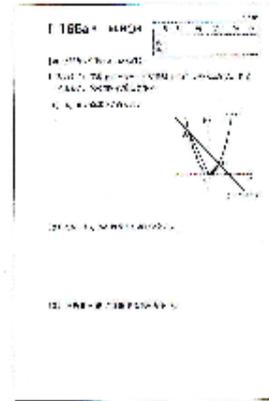
G教材「1次方程式」



H教材「連立方程式」



I教材「三平方の定理」



注釈すると、例えば一番左上のG教材(中1相当)1~10「Fまでの復習1」のプリント教材1枚当たりの標準完成時間は、右隅の網のかかった枠に3~5分と書かれている。一番右下のI教材(中3相当)190~200「三平方の定理3」は7~10分と書かれている。

同じく、幼児・小1相当の教材内容一覧表

(I-①) 6A~2A教材

KUMON

| 教材 | 2A | 2B | 発行 |
|----------------|--------------------|---------------------------|---------|
| うじのなぞりがき 1 | 100までのかず 1 (30まで) | 3Aの復習 | 1~10 |
| うじのなぞりがき 2 | 100までのかず 2 (50まで) | たす4の1 (12+4まで) | 11~20 |
| うじのなぞりがき 3 | 100までのかず 3 (60まで) | たす4の2 (16+4まで) | 21~30 |
| うじのなぞりがき 4 | 100までのかず 4 (70まで) | たす5の1 (12+5まで) | 31~40 |
| までのれんしゅう 1 | 100までのかず 5 (80まで) | たす5の2 (13+5まで) | 41~50 |
| までのれんしゅう 2 | 100までのかず 6 (100まで) | たす5までの1 | 51~60 |
| までのれんしゅう 3 | 120までのかず | たす5までの2 | 61~70 |
| までのれんしゅう 4 | たす1の1 (12+1まで) | たす6の1 (12+6まで) | 71~80 |
| までのれんしゅう 5 | たす1の2 (18+1まで) | たす6の2 (14+6まで) | 81~90 |
| までのれんしゅう 6 | たす1の3 (24+1まで) | たす7の1 (11+7まで) | 91~100 |
| までのれんしゅう 1 | たす1の4 (30+1まで) | たす7の2 (13+7まで) | 101~110 |
| までのれんしゅう 2 | たす1の5 (60+1まで) | たす7までの1 | 111~120 |
| までのれんしゅう 1 | たす1の6 (100+1まで) | たす7までの2 | 121~130 |
| までのれんしゅう 2 | たす2の1 (14+2まで) | たす8の1 (11+8まで) | 131~140 |
| までのかず 1 (20まで) | たす2の2 (18+2まで) | たす8の2 (12+8まで) | 141~150 |
| までのかず 2 (30まで) | たす2の3 (32+2まで) | たす9 (12+9まで) | 151~160 |
| までのかず 3 (40まで) | たす3の1 (14+3まで) | たす9, たす10 (12+9, 13+10まで) | 161~170 |
| までのかず 4 (40まで) | たす3の2 (21+3まで) | たす10までの1 | 171~180 |
| までのかず 5 (50まで) | たす3までの1 | たす10までの2 | 181~190 |
| までのかず 6 (50まで) | たす3までの2 | たす10までの3 | 191~200 |

(1P 7枚)

4A 数字の書き方の練習が中心です。数字の書き方の練習が中心です。数字の書き方の練習が中心です。

4A780

○ 4 1 5 2 3 1 1 5

3A 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10までの数字の書き方の練習が中心です。数字の書き方の練習が中心です。数字の書き方の練習が中心です。

3A740

3 → □

3 + 1 = □

4 + 1 = 5

5 + 1 =

6 + 1 =

8 + 1 =

2A 数字の書き方の練習が中心です。数字の書き方の練習が中心です。数字の書き方の練習が中心です。

2A2003

4 + 5 =

5 + 5 =

3 + 5 =

3 + 5 =

6 + 6 =

8 + 6 =

5 + 7 =

7 + 7 =

9 + 7 =

8 + 7 =

F G H I J K L MM M N O P

← 中学校 → ← 高校 →

第5節 教材制作における基本原理

(1) 自学自習により最短時間で高校数学をマスターする

公の意図した教材作りは、最短距離、最少時間で高校数学をマスターすることであった。と同時に、知識の習得を通して、教えなくても自力でステップを登っていける、自学自習力を身につけさせること、この二点に集約される。

このために教材内容は、大半を代数学が占める高校数学、その土台・基盤を成す中学校の数学、さらにその基盤を成す小学校の算数の領域に絞り込み、その上で学術的な道筋で教材を構成していったのである。

したがって、例えば、和算で解くいわゆる算数における文章題は、毅の取り組んだ公の手作りの教材にはまったく入っていなかった。中学数学では、和算はもっと楽に解ける文字式・代数に取って代わられるからである。同様に小中課程における図形の問題も省かれている。高校数学では図形問題は代数幾何として代数領域に組み込まれてしまうからである。

同時に、自学自習がスムーズに進められるよう、問題はごくごく僅かずつ難しくしていくスモールステップ方式を採用し、新しい単元に入った時を中心に、解き方を示すべき個所においては「導入部」を組み入れた教材が作られている。

いわば、「二兎を追わない」、「急がば回れ」、「魚の釣り方を教える」方式で、目的を明確に絞り、学びにおける自立を促し、指導に当たる者も学習する者も、両者が結果として最小努力で最大効果を得ようとする発想に立つものである。

(2) 高校数学からの下降方式

公文式の教材作成・編成の特長の一つは、マスターすべき高校数学を起点として、中学生・小学生・幼児向けの教材へと逆算式・下降方式で作成・編成されていることである。というのも、このメソッドの目的は、わが子が最少努力で、大学受験に必要な数学力を身につけるという明確な絞り込んだ目的をもっていたゆえに、逆算式・下降方式が有効だったのである。公は、わが子が勉強だけではなく、遊び・読書・部活もしながら、ゆとりをもって行きたい大学・学部に進学できるように考えたからである²²⁶。

(3) 学校現場を踏まえた、新たな発想に立つ教材作りの一例

公文式の教材作りにおいては、学校現場における学習において、子どもたちが学習不振、勉強嫌いになる要素を見つけ出し、学術体系的観点から見直し、プログラム教材制作に取り組んでいるが、その一例を紹介しておきたい。

その端的な例が、小学校1年生の算数の授業では一定段階までの足し算・引き算を教え、2年生になったら次の段階の足し算・引き算を教えている。しかし、初めて足し算・引き算に出会った子どもにとって、足し算→引き算→足し算→引き算と交互に学ぶことは混乱を

²²⁶ 公文公本人談。

起こしやすい。したがって公文式では、足し算→引き算→掛け算→割り算→分数と、一直線にプログラム化しているのが一例である。

さて大部分の小学校では、たし算は小1の6月に、わずか2週間ほどで、たして10までの45種類のたし算を以下のような形で習う。

$$1+1, 1+2, 1+3, \dots 1+9$$

$$2+1, 2+2, 2+3, \dots 2+8$$

$$3+1, 3+2, 3+3, \dots 3+7$$

$$4+1, 4+2, 4+3, \dots 4+6$$

$$5+1, 5+2, 5+3, \dots 5+5$$

$$6+1, 6+2, 6+3, 6+4$$

$$7+1, 7+2, 7+3$$

$$8+1, 8+2$$

$$9+1$$

その前の4月5月の2か月間では、花や動物を数える、「5と3はいくつ」、「あといくつで10になりますか」といった授業をしているが、こういった短期間・教え方で、算数・数学の基盤を成すたし算を身につけられる子どもは多くはない。幼稚園や家庭で十分な算数の学習機会を得ていない子にとっては、入学間もない学校現場で最初から不安な算数の授業が始まっているのが現状である。したがって、数学の根本基盤を成すたし算は、それこそ身体にしみこむほどに練磨しておくことが大切であると考えている。

子どもがたし算をマスターするには、まず人間が決めた数の並びを体得することが必要である。そのためには、数字を順番に「1・2・3・4……」と唱える数唱をすることや、●(まる)の数を数えることが大切であるとする。

こうして数の並びが身についたならば、たす1(+1)は簡単、+1は「次の数」だからである。ここで、+1を「1+1、2+1、3+1から97+1、98+1、99+1」がスラスラできるようになるまで、徹底的に練習するのが、たし算マスターの近道であり、算数・数学を得意科目にする第一歩と考えている。+1が完璧になれば、+2は「+1の次の数」で対応でき、+2が完璧になれば、+3は「+2の次の数」という具合に対応できるからである。すなわち、まず「たす数」を1なら1、2なら2を一定にして、徹底的に繰り返し練習して、体得することがコツなのである。したがって、公文式教材では、3+2よりも12+1、13+1の方を先に学習させている。

学校では、8+3のような繰り上がりの計算を、「10のかたまり」という仕方で、次のように教えることが多い。

$$8+3=8+(2+1)\dots\textcircled{1}$$

$$=(8+2)+1\dots\textcircled{2}$$

$$=10+1$$

$$=11$$

ここで「10のかたまりをつくる」とは、②の式の(8+2)のことであるが、ここに至るには「ひき

算」を伴うことになる。つまり①の式で、3を2と1に分けて(2+1)とする過程で、2を見つけるためには、8にいくつ足せば10になるのかを考えなければならず、このことは10からいくつ引いたら8になるのか、すなわち $10 - 8 = 2$ という「ひき算」をすることを要求しているのと同じことなのである。

「たし算」を学習している子に、まだ教えてもない「ひき算」を伴う解法を教えることが、子どもにとって分かりやすい学習法とはいえないことは明白である。したがって公文式では、「なぜそうなるのか」という理屈を教えるよりも、 $8 + 1$ の場合でいえば、「8の次の数はいくつ」と学習させる。次に、 $8 + 2$ の場合は、「8の次の次の数」というように、たす数をどんどん増やしていくことで、例えば幼児でもスムーズに「たし算」の計算ができると考えている。

このように公文式では、学習者が自学自習しやすいように、学習指導要領ではなく学術的体系に則ってプログラム教材化が図られている。

(4) 仮説→実践→検証→新たな仮説……の循環

公文式の教材も指導法も、他のものと比較して多少学習効果の高い良いものであろうと、すべて道半ばの「未完のもの」とであるとの謙虚な態度、真摯な姿勢を徹底していたのが公であった。

その時々存する教材・指導法は、その前の教材・指導法において実践された結果に基づき検証され、より良いものであろうとの新たな仮説に基づき作成されたものにすぎないものである。したがって、その教材を使つての学び・指導は、さらに改良を加えるための実践なのである。良くも悪くもそこでもたらされた結果こそが真実であり、そこから学んで(検証して)、良いところを伸ばし、悪いところを克服する次の新たな仮説を立てるといった仮説→実践→検証→新たな仮説……の循環行為を永遠に続けなければならない、との論理であった。学習者がスムーズに自習を続けていくことができるように、仮説に基づく実践結果を十分に検証し、新たな仮説作りに努めることが公文の使命であるとの考えに徹していた。

研究会の20周年を機に社長に就任し経営の大半を任された毅も、自らが策定した「公文の方針」五つの項目の3番目に「公文は、その指導成果をたえず検討、反省しながら、より理想的な教材および指導法の研究・開発に努め、さらに高い教育効果を生むことをめざす²²⁷」と謳っている。さらに巻頭言「新たな歴史への第一歩に立って」において、「5年後に、全国の小・中学生総数の10%にあたる160万人の子どもたちが、公文式を学んでいる状態にしたい。(中略)しかし、数量の拡大が質的低下を招くことがあってはなりません。生徒数の増加が、より高い効果をあげることにつながるよう、そのためにも教材の改定や指導法の開発が欠かせない任務です。そこで、研究開発部門の強化は急務であり、それと並行して、指導現場から指導の実際がスムーズにフィードバックされるような体制づくりも重要であると考えられます²²⁸」と述べている。

²²⁷ 『公文数学の二十年』公文数学研究会、1978年、表紙。

²²⁸ 『公文数学の二十年』公文数学研究会、1978年、v頁。

(5) 因数分解も微分・積分も計算

「計算」という言葉からは、一般的には、たし算・ひき算・かけ算・わり算・分数・少数……といったものがイメージされる。しかし公文の世界でいう「計算」は「代数計算」を意味している。

下図の一覧表は、公文式の算数・数学の学習内容一覧表である。いわゆる算数・数学の「計算」というものの内容を、初歩的なものから高校・大学に至るまでの体系を、最終段階から逆算的に表したものである。中学・高校で学習する、1次方程式・因数分解・2次方程式・指数・対数・三角関数・ベクトル・微分・積分などすべてが「代数計算」である。当然のことながら、これらの高度な計算領域は、それらの基盤・土台を成す四則計算・分数など、基礎的な計算力の習熟抜きには決して習得できるものではない。

算数・数学教材内容一覧表(1994年10月現在)

| 【公文式教材名】 | 【内 容】 | 【学校教育相当学年】 |
|----------|----------------------------|------------|
| V | 微分幾何(曲線・曲面) | |
| U | 線形代数(ベクトル空間・行列・行列式) | |
| T II | 解析学(微積分・多変数関数の微積分) | |
| T I | 解析学(集合・数列と級数・微積分) | |
| S | ベクトル解析・電磁気学 | |
| R | 多変数関数の微積分・微分・微分方程式・力学 | 《以上大学》 |
| Q | 順列・組み合わせ・確率・統計 | |
| P | 積分・微分方程式 | |
| O | 極限・微分 | |
| N | ベクトル・行列・1次変換 | |
| M | 数列・微分・積分 | |
| L | 三角関数・平面図形 | |
| K | いろいろな関数(2次・分数・無理・指数・対数・三角) | |
| J | 高度な因数分解・2次方程式・2次関数 | 《以上高校》 |
| I | 因数分解・2次方程式、2次関数 | |
| H | 1次方程式、連立方程式・1次関数 | |
| G | 正負の数・式の計算 | 《以上中学》 |
| F | 分数(四則混合)・少数 | 《小 6》 |
| E | 分数(加減乗除) | 《小 5》 |

| | | |
|----|------------------------|-----------|
| D | かけ算・わり算 | 《小 4》 |
| C | 九九・基本的なかけ算・わり算 | 《小 3》 |
| B | たし算・ひき算(筆算) | 《小 2》 |
| A | たし算・ひき算(暗算) | 《以下小1・幼児》 |
| 2A | たし算の初歩(暗算) | |
| 3A | たし算の導入 | |
| 4A | すうじの練習 | |
| 5A | せんの練習・道たどり・数字パズル | |
| 6A | 30までのすうじの読み・20までのまるのかず | |
| 7A | 数かぞえへの導入・10までのまるのかず | |

(6) 「概念の習得」の本質は計算練習

本節の最後に、平成2年(1990)から日本も参加している国際数学オリンピック(IMO)²²⁹に、筑波大学付属駒場高校2年生の当時、平成5年(1993)のイスタンブール大会で銅メダルを獲得した公文式の修了生²³⁰の吉田輝義君が語っている言葉を紹介しておく。吉田君は小学校4年生でT教材(大学相当の解析学序論)を修了している。

(国際数学オリンピックの)問題の解答に要求される知識としては、数1レベル(新課程では数1と数A)でいいのですが、もっとも重要視されるのは「数学的センス」とでもいう漠然としたもの。これは、一般的には「天賦の才能」と片づけられることが多いのですが、僕にはもっと身近なものに思えます。「数学をする」ためには、数とか集合とか関数とか論理とかいった基本的なものが、自分にとって何かしら身近なものと感じられるようなイメージが必要だと思います。この数字のイメージ的な部分、感覚的な部分、理屈ではないセンスといったものは、実は計算の反復練習に直結しているのだと、僕は確信します。「数学は計算練習に終始してはならない。概念が習得できればいいのだ」といわれますが、「概念の習得」にとって計算練習が本質的である以上、この言葉は自己矛盾に陥っているのではないのでしょうか(中略)IMOに来るような高校生は、みな小さい頃から自分なりの「数学イメージ」を鍛錬してきたのだと思います。僕にとっての「数学体験」は計算力を鍛える公文の教材に基づくものでした。(公文式の)教材学習が、数学的対象を身近にしてくれました²³¹。

と述べている。その吉田輝義君は、その後東京大学理学部、京都大学大学院理学研究科を修了し、ハーバード大学にも留学し、現在は代数的整数論分野を中心とする俊英

²²⁹ 昭和34年(1959)から始まり、現在では104の国と地域から参加している、高校生を対象とした数学力を競う大会。

²³⁰ 修了生＝公文では高校課程を習得し終わった生徒を修了生と呼んでいる。

²³¹ 公文公『悪いのは子どもではない』くもん出版、1994年、86－88頁。

の数学者として、ケンブリッジ大学で教鞭をとっている。

第6節 学習・指導法

(1) 自学自習力の育成

教育関係者の多くが是とする、「学ぶ人間に主体を置く」ことを前提とするならば、学習・指導においてその根幹に据えるべき要素は、自らの力で学んでいくことのできる力（自学自習力）の涵養であることは自明の理である。

このため、公文式のその子に「ちょうど」合った教材を与え、生徒が自分自身で取り組んでいくという個人別の自学自習法は、「学ぶ人間に主体を置く」近世寺子屋教育や大正自由教育でも取り組まれていたきわめて当たり前の学習法であった。公自身も大正期の下知小学校・土佐中学校時代、世間一般ではそう多くなかったが、自分たちが日常的に取り組んでいた学習法だったのである。管見によると、近世史研究者の中で、唯一「公文式」に触れている辻本雅史は以下のように述べている²³²。

公文といわれる学習塾がある。独自の学習方式によって、全国くまなく教室を広げること成功（中略）結論を先にいえば、公文の学習法式は、江戸時代の手習い塾（寺子屋）の学習方法と原理的な点で変わるところがない。

しかし考えてみると、広くより多くの子どもたちに学習機会を与えるため、経済効率を優先せざるを得ない近代学校が、経営上の苦肉の策として採用した、年齢別同一教材を使っただけの一斉教授法式が、西洋に興った近代学校の世界的広まりとともに、その学習・指導法が世界の学び舎を席卷しグローバル規模で一般化したゆえに、辻本が正に指摘している通り、伝統的な学習法たる「力に応じた自学自習」システムが、今や独自の学習方式と映る世の中になってしまっているであろう。

いずれにせよ、そういった特異な学習法と見られがちの中で、教えられなくても自学自習で進みやすいよう、公文式は以下のような段階を追って学習を進めさせている。

1. 最初のステップは、「自分で楽にできる」ところの復習から始め、「やればできる」という喜びを子どもに味あわせる。
2. このことを通して、勉強に対して自信をもたせ、自ら学ぶ姿勢を引き出すと同時に「楽にできる」状態におけるリズム感・スピード感を伴う作業能力を身体で覚えさせる。
3. これらの復習を通して、先々の基盤学力となり得るにはまだ不十分といえる段階を再

²³² 辻本雅史『「学び」の復権—模倣と習熟—』角川書店、1999年、193頁。

学習させることにより、確かな土台となるまでに習熟させ基盤づくりを図っていく。

4. 最終ステップは、「適切なズレ」すなわち「ちょうどの学習」による刺激や課題(教材)を与えることにより、自学自習能力の獲得といった知的側面に加え、自発性や意欲、さらには苦しみを乗り越える力といった情動的側面をも身につけながら、年齢に関係なく一人ひとりの学びの道を進んでいくことを支援していく。

(2) 個々の力に応じた「ちょうどの学習」

近代学校の歴史の中でその歩みを始めた、年齢別の一斉教授法というものは、如上のように教育的観点から考案・採用されたのではなく、経済効率という経済・財政的観点からの要請で考案・採用されたものである。

子どもの身長伸びと同じく、年齢ごとの平均値をとれば、一定年齢までは確かに身長は年齢が上がるごとに高くなっていく。この原理と同じく、年齢ごとにグルーピングすることは、集団を対象とする学習の場においても一定の蓋然性をもつ。しかし、同年齢の子どもたちの間の身長差が大きいと同様、同年齢間における学力差も大きいことは誰もが認めることである。さらには30年ほど前からは、学力分布のボリュームゾーンは平均点的中央部にはなく、比較的高い得点グループと比較的低い得点グループに、ボリュームゾーンはふたごぶ的に分かれてきているとの指摘がなされている。

公は力に応じた学習について、次のように述べている²³³。

私は公文式の塾と学校教育の功罪を表面的に見て、議論することは的をはずれているものであり、学力をつけるならば能力別がすぐれているのは当然だと思います。それは年齢別教育では、能力の低い生徒はついていけないし、能力の高い生徒は足踏みをさせられることとなります。

しかるに、学校教育の大きな課題の一つとして、同年齢間における学力格差の大きさが取り上げられているにもかかわらず、文部行政からも研究者からも個々の力に応じた個別学習に向けた抜本的な改善策は提案されていない。同じく庶民の子弟たる集団を対象とし、来日した西洋人を驚嘆させる程の成果を挙げていたわが国の近世の教育は、すべて個に応じた学習であり、年齢別の教育など一切行われていなかった歴史が厳然と存在するにもかかわらずである。

我々は、大学院などを除き近代以降今日に至るまで学校という学び舎を席卷し、自明の理視されている「年齢別の一斉教授法」の呪縛から自らを解放し、学びの本来の姿、教育の原点に則る「個々の力に応じた学び」を取り戻すべく英知を集めて試行錯誤することが、今日の学校教育の置かれた混迷状況を抜け出す一つの大きな鍵ではなかろうか。

²³³ 『公文数学の15年』公文数学研究会、1973年、2頁。

第7節 公文公の目指したもの

公文教育研究会(旧公文数学研究会)の究極の使命は、研究会の理念にもあらわされているように「個々の人間に与えられた可能性を発見し、その能力を最大限に伸ばす」ことにあるとする。すなわち公の目指したものは、子どものもつ「能力の開発」「可能性の追求」であった。今日まで長きにわたって堅持されている公文の理念(1978年版)は、下記のように簡明なものである。

われわれは
個々の人間に与えられている可能性を発見し
その能力を最大限に伸ばすことにより
健全にして有能な人材の育成をはかり
社会に貢献する

(1) 「能力開発」

公の頭の中にあっただものは、開成中学・東京大学に何人合格させるといったものでもなければ、学校の試験の点数を上げることもなかった。その関心事は、自ら案出した教材で子どもの能力をどれだけ開発させられるか、すなわち取り組んだ公文式教材の知識を習得するのが本来の目的ではなく、その学習を通して子どもの能力を開発することがその目的であったのである。

すなわち、子どもは無限の可能性をもっている。子どもの能力の開発の可能性は、どこまであるのか及びもつかない。私たちが分かっているのは、「『まだ、ほとんど分かっていない』ということが分かっている程度ではないでしょうか。そして世間一般はというと、私たち以上に分かっていないのに、分かっていないということにすら気づいていない²³⁴」と述べている。

それは、公も親交を温めていた、世界的ヴァイオリニスト江藤俊哉(1927-2008)を生んだスズキメソッド²³⁵を開発した鈴木慎一(1898-1998)の、早期教育に関する「才能教育」と機軸を同じくするものである²³⁶。さらには、幼児からの早期教育にも関心が深く、「幼児開発協会」も設立したソニーの創業者の一人井深大(いぶかまさる,1908-1997)の、早期からの能

²³⁴ 公文教育研究センター編『新版 公文式の主張』くもん出版、1985年、247頁。

²³⁵ スズキメソッド=ヴァイオリニスト鈴木慎一により開発された弦楽メソッド。母国語の習得同様、楽譜を使わず耳から教えるという母語教育法。父に連れられ4歳で鈴木慎一に師事した江藤俊哉は、昭和14年(1939)12歳で日本音楽コンクールの弦楽部門1位に。この記録は近年まで破られなかった。

²³⁶ 才能教育研究会会長・鈴木鎮一は、『公文式の二十五年 二十五年の歩みと展望』(公文教育研究会、1983年、127-133頁)に「能力を育てる運動の展開」と題する一文を寄稿し、「私はこれまで、“どの子も育つ。育て方ひとつ”を信念に、子どもたちを立派に育てあげなければならないという意識で、才能教育を実践してきました。(中略)公文教育研究会は、算数・数学や国語、あるいは英語、あるいは幼児教育などを通じ、公文式学習法によって、その子が優れた能力を発揮できる立派な人間となるよう訓練をしています。(中略)公文式も鈴木メソッドも、私たちは単に、算数ができる子、ヴァイオリンのできる子を育てているわけではありません。算数という学習手段を使いながら、優れた能力をもった子どもを育てているのです」と述べている。

力開発の有効性という基軸を同じくするものであり、井深とも交流をもっていた。

(2) 「可能性の追求」

「公文の歴史は、まさに人間の可能性を追求する歴史²³⁷」だったと公は述べている。

すなわち、公は自らの開発した教材によって、子どもたちの能力を「どれだけ早期に」開発し得たかを、具体的に何歳何か月で教材のどの段階まで学習する子どもが現れたかの学習成果の事実・数値で計っていた。

公文式の学習者・生徒数の増加も、もちろん公にとって自分の信念の正しさを示すバロメータではあったが、それ以上に新たに何歳何か月の幼児が中学数学段階の教材に進んだ、あるいは小学校何年生の子どもが高校教材を修了したかを、自らの教育運動の心の糧としていたのである。アメリカの飛び級制度を例にとれば、この教育法で何歳何か月の子どもが超一流大学に入学できたかという「最年少記録への挑戦」が、公にとっての「可能性への挑戦」であり、自らの人生の後半生において追い求め続けたものであった。

少し長くなるが、公の指導者に向けた講座における言説をそのまま引用して、過去の具体的進展状況も併せ、「記録への挑戦」に対する並々ならぬ姿勢を紹介しておきたい²³⁸。

研究会の歴史というものは、能力の可能性を知っていく歴史でもある。かつて14年前(昭和44年)、幼児でわり算の教材(小学3年相当のC教材)を学習する生徒が現れ、内部でも話題になったが、今では話題にもならない、その程度ならたくさんいる状況へと進歩した。4年後の昭和48年(1973)には、小学5年相当のE教材を学習する生徒が出てきた。この記録は、なかなか破られないと思っていたが、近年の指導力の向上と、幼児用教材ができて以来、特に進歩が早くなってきた。したがって、幼児で中学数学の方程式を学習する生徒が現れても、すぐに破られるだろうという気持ちになってきた。

そして現在(昭和58年)では、幼児で微積分を学習する生徒が現れるに至っている。このように、幼児で中学数学の方程式の段階を学ぶ生徒はたくさん出るようになり、幼児のもつ能力のすごさを、10年前とは比べものにならないくらい実感できるようになってきた。しかし、子どもの能力は、10年前と変わるはずがなく、当時でもこのように伸びる子どもはかなりいたはずである。

以上のような、公の「最年少記録」への飽くなき挑戦の気迫は、亡くなるまで衰えるところを知らず、指導者に向かっては「百聞は一見にしかず」ではないが、子どもの本来もっている可能性の高さ、公文式教材のもつ凄さは、自分で実際に体験してみるのが一番であると、強く説いていたのである。

²³⁷ 『公文式の二十五年—公文式教育の理念』公文教育研究会、1983年、18頁。

²³⁸ 公文教育研究センター編『新版 公文式の主張』くもん出版、1985年、246-249頁。

(3) 公文式の課題

本章においては、大正自由教育から生まれ、近世寺子屋教育と通底する諸要素をもち、大正デモクラシーの時代から30年余りを経て、公の手によってリニューアルされ世に出た「公文式」の教材、学習・指導法のもつ優位性について論じてきた。

しかし、学術体系に則り高い学習効果をもたらす公文式も、当然のことであるが、すべてにおいてこれで良しとされるわけではなく、また教育学的見地から見て克服すべき課題も抱えている。そこで本節「公文公の目指したものの」の最終項として、公文式を開発した公および公文式が抱えていた(あるいは抱えている)、今後検討を要する課題についての考察を加えておきたい。

① 子ども観・教育観

公文式における子ども観・教育観は、その大前提として「子どもは伸びる可能性」をもっており、「その能力を最大限に伸ばす」のが研究会の使命であるとの、子どもに全幅の信頼を寄せる子ども観・教育観は、正に教育の原点に根ざすものである。

一方、公文の教育観において脆弱な点は、今日もその理念に「健全にして有能な人材の育成をはかり、地球社会に貢献する」といった抽象的文言はあるものの、突き詰めれば公が度々口にしてきた「賢い子を育てる」こと以外に明確な教育目標を見出し得ないことである。

公文式教育の果たすべき役割についての論議は、以前から社内で研究会の将来を考えていた社員の間では度々意見を交わしていたテーマであった。その主張には、大きく分けて二つあり、一つは「元来、公文式は学習力・学力の向上という、学びにおける自立に特化したメソッドであり、その点において抜きん出ているに過ぎない。したがって、むしろ今後もその一点に的を絞ることがかえって良いのではないか」、今一つは「研究会は子どものより良い成長を願う教育団体であるから、やはりどういう人間を育てたいのかを明確にし、学習力・学力のみならずその総体における貢献を考えていくべきではないか」というものであった。公の考え方は、長年の言説からして前者であろうと推察される。

しかし、社長毅の考え方は後者に近かった。昭和61年(1986)に設立された「くもん子ども研究所」に配属されるに当たって、毅から指示された子ども研究所の中心課題は上記のことに関連していた。すなわち「子どもがたくましく成長していく上においては、様々な要素が必要であろう。その中の一つが、知育という要素である。この要素に関しては、公文式が大きな役割を果たしていることは間違いない。しかし、この要素だけでは子どもはより良い成長を遂げることはできない。子どもが育つ上で重要な具体的ファクターは何々なのか、そしてそれらがどう互いに関わりあっているのか、子どもの成長に関わる構造と連関を解明して欲しい²³⁹」

²³⁹ 毅から指示されたその本質的使命については、残念ながら12年間の研究所在職中に、さらには毅の存命中に、その構造と連関に関する全体像を解き明かすことはできなかった。

という主旨のものであった。つまりは公文式を一旦相対化し、公文式の位置づけを明確にした上でより強固なものにしていく一方、公文式以外でも子どものより良い成長につながるものについてはかかわっていくといった内容だったからである。

公の逝去から1年半後の平成9年(1997)の年明け、毅も道半ばの50歳で永眠した。もし毅がその後も健在で経営を担っていたならば、公の目標とした「賢い子を育てる」に加え、研究会の具体的教育目標を「(今日の子どもの状況を踏まえた上で)こういう人間を育てることが、公文教育研究会の教育の目標とするものであり、そのために、公文はこれこれの領域の、こういった事業活動を通して社会に貢献する」と宣言していたであろう。研究会に残された課題の一つである。

② 学習・指導法

「ちょうどの学習」、「自学自習」を一貫して貫き、その高い学習効果ゆえに世界48の国と地域に広がった公文式であるが、教材および学習・指導法に関しては、公が、「常に未完のものである」と口酸っぱく述べ、「たえず公文式の理念に照らし合わせながら、改善、向上を図るべきものであり²⁴⁰」とされているように、それは公文教育研究会にとって永遠の課題・テーマである。

もちろん、公文教育研究会においては、研究会設立以来のシステムである、各教室から提出されるすべての生徒の月次の学習結果の報告書などを活用することにより、多くの子どもがつまづいている教材の箇所、さらには年少あるいは短期間で高い段階にまで学習が進んだ(あるいは修了した)子どもの学習履歴を遡って検証するなどの方法で、常に教材の改定および教材の与え方に関する指導法改善に向けた研究に意欲的に取り組んでいる。

しかし、「ちょうど」=「適当なズレ」を本質とする公文式において、何が「ちょうど」であり何が「適当なズレ」であるかは、文部科学省の学習指導要領との整合性とは無関係ではあるが、「ほどよい」あるいは「バランスの取れた」などの形容詞同様、ものごとの本質を衝いているものの、ものごとを特定できる表現ではないからである。公は、「ちょうど」の説明として、「鉛筆がスラスラと動く程度」あるいは「らくに100点がとれるところ²⁴¹」と述べているが、これもまた同じ表現形態であり何が「スラスラ」であり「らくに」であるかは数値化できない²⁴²永遠のテーマである。

但し、「ちょうど」とは何であるかは明確に数値化できなくとも、例えば「一所懸命」、「努力が肝心」、「ご飯粒を残したら目がつぶれる」といったお題目をいい続けることの意義同様、「ちょうどが重要」、「繰り返しが大切」、「継続は力なり」といった言葉を常に口にすることにより、そういったことが大切であるという価値観が、耳にした人に無意識的に浸み込むという意味で大変意義あることであろう。

²⁴⁰ 『公文式の二十五年 公文式教育の理念』公文教育研究会、1883年、2頁。

²⁴¹ 同上書、31頁。

²⁴² 1枚当たりの(訂正時間を含めた)仕上げる時間たる標準完成時間を設定して数値化を試みているが、その把握はなかなか困難な作業である。

しかしいずれにせよ、「ちょうど」とは何であるかは、公文教育研究会が存続する限り研究会にとって永遠の課題である。と同時に、学校教育においても、このことすなわち、生徒一人ひとりに、力に見合った「ちょうど」の学習教材(テキスト)を与えられる機能をもつことが、学校教育にとって非常に大きな課題の一つであるとの認識を、学校現場のみならず文部科学省、教育委員会においても可及的速やかにもつこと、そしてそれを実現するためにはどうすれば良かに真剣に取り組まれていくことが大きな重要であろう。

③ その他

i) 教育に「早すぎる」ことはない

この言葉は、貝原益軒の教育観でもあり、公の教育観でもある。さらには鈴木慎一、井深大の考えでもある。

しかし、20年ほど前の一時期、この考えに対して「余りに早期から学習に向かわせる」との批判を浴びた時期がある。これも、「余りに早期」とは何を根拠に、あるいは、ではいつからなら良いのかと一蹴することもできるが、しかし何事も経験則上「ほどほど」が的を得ているのも真実である。しかも、「早期教育」には厳然とした極限が存在し、それはすなわち生まれ落ちる時がゼロという事実である。今日では、胎児の頃からの教育、胎教という生まれ落ちる前のマイナスゼロ期教育も一定の支持を得ているが、まさか生まれ落ちた瞬間に高校教材を修了することは不可能であり、目指すべきゴールでもあるまい。超有名進学校でも、せいぜい高校2年生で高校課程修了であることを考えれば、全員参加による可能性の追求は、公文式の世界で机に向かうこと自体が嫌になるような脱落者を出さないためには、「ほどほど」が良いのではなかろうか。

もちろん、高校数学修了最年少記録への挑戦のための二つの手段、すなわち「学習期間短縮の促進」と「学習開始時期の前倒し」の二要素のうち、前者は研究会として今後も大いに取り組まれるべき研究課題である。但し、一方でこの議論が難しいのは、乳幼児の好奇心・学習能力は、一般に考えられているより、はるかに早い時期に高い能力をもっているという事実である。したがって、早ければ早いほど良いではなく、「時を逃さず」かつ「無理なく」とはどういう時期であるか、幼児教育分野においても最先端をいく公文が取り組むべき課題であろう。

ii) 高い学力がつくことによって、人格的にも立派になる

創立25周年を迎え、国内の生徒が100万人を越えた頃から、「学力がつくことで、自信と余裕が生まれ、人格的にも成長する²⁴³」と公は述べるようになり、研修会のアンケートにもこの項目を入れ、そう思う・思わないを5段階に分けて丸をつけさせていた。世間がなかなか受け入れないことでも、なるほどその通りと納得のいくことの多い公の言葉であったが、未だに不思議な思いで思い出すのがこの主張である。多くの人も「そうであれば、東大・京大生ある

²⁴³ 公文公『悪いのは子どもではない』くもん出版、1994年、33頁。

いは医学部生は、人格者揃いのはずなのに……」と思うであろう。

創立25周年記念の『公文式の二十五年 公文式教育の理念』には、健全で有能な人材の育成に関して、公の日頃の言葉を借りて以下のように書かれている²⁴⁴。

子どもたちは、個人別・学力別の方法で学力をつけていく過程を通して、初めて人格的、情操的な面でも向上していくものです。(中略)『人格教育』『情操教育』と称するものさえ行えば、健全で有能な人材に育っていくものなどということはまず考えられません。(中略)私たちが育てようとする人間は、まず学力を高めることによって健全、有能な人材となり、さらに自分から学びつづけながらどこまでも伸びていき、世のため人のために尽くすことのできる人材である。

確かに、公文式のどの教室でも、教室での学習に関して自分のことは自分でさせ、あるいは自分でできるよう支援し、入退室の折には必ず「こんにちは」、「さようなら」あるいは「ありがとうございました」を励行させ、脱いだ靴を揃える、乗って来た自転車をきちんと並べて置かせるなどの、学びや生活における自立に向けた基本的しつけはしっかりなされている。しかしながら、「個人別・学力別の方法で学力をつけていく過程を通して、初めて人格的、情操的な面でも向上していくものです」という人間教育的側面における主張は、残念ながら未だに納得のいかない主張である。

筆者の思うに、「高い学力がつくことで、人格も立派になる」と主張するより、むしろ筆者が入社して創立20周年までの2～3年間はよく耳にした、「わが子に財産を残すより、高い学力を」に込められた教育観の方が、生活実感に直結した公の公文式の真骨頂を述べているのではなかろうか。『公文数学の二十年』から公の言葉を引用してみたい²⁴⁵。

この(研究)会が発足したころ、「マネービル」という名の積み立て制度が流行していました。しかし、私は思いました。子どものために財産を残してやるよりも、高い学力をつけてやることのほうが、はるかに大切ではないかと。学力をつけておいてやりさえすれば、たとえ親がこの世を去っても、子どもは自活して行く道を発見できるはずです。

より高い学力を身につけることを通して、自分の力で学ぶ力を涵育し、学びにおける自立を通して人としての自立を図る学び舎が「公文式教室」である。このことを考えれば、学びを通して人としての自立という、人間教育的側面も実質的に大いに支援している公文式であり、あるいは如上のように自活という人生にとって大黒柱となる力の陶冶を目指していた公文式であるがゆえに、堂々と「公文式は人生の選択肢を広げ、自活できる一人前の人間を育てる」と主張し、人格云々という主張には言及する必要はなかったのではなかろうか。これも

²⁴⁴ 『公文式の二十五年 公文式教育の理念』公文式教育研究会、1983年、25-26頁。

²⁴⁵ 『公文数学の二十年』公文数学研究会、1978年、ii頁。

研究会にとっての残された課題であろう。

とはいえ、何事も他者の足りないことや弱点を、外から見て批判することはたやすいことである。人間教育的要素に関しては、若干不明確・脆弱であることは否めないが、公が生徒の立場で出会い感激した学習・指導法を、学校の教員としてはその学習・指導法を實踐できないと諦めかけていた中、自ら創りだした学術体系に則った教材に基づくわが子の学習成果に自信を得、学校外で始めた大正自由教育の現代版が「公文式」教室である。そして長年にわたって、「教えてもらえない」、「こんなやさしいところをさせられる」、「同じところを何度もさせられる」、「考える力がつかない」、「文章題がない」、「図形もない」あるいは「小さな子どもが行く計算塾」、「成功した教育産業」、「教育ビジネスという営利企業」などの無理解や冷ややかな視線を浴びながらも、頑なまでにその信念を曲げず活動が続けた結果が、その高い学習効果に支えられ今や世界に広がっている「公文式」である。

そこに至る、公の不屈の信念の半生は、ビジネスのために始めたものでもなければ、私利私欲のために努力を重ねたものでもなかったことは、身近にいた筆者から見ても間違いない。「こんなに良いものを、是非一人でも多くの人たちが活用して欲しい」という強い気持ちが、その教育実践の原動力となり、その結果が、現在48の国と地域で430万人を超える人たちが、学力・学習力を身につける上において、他の学習法と比べ最少時間で最大効果を挙げる「公文式」あるいは「KUMON」と呼ばれる、公の姓を冠したメソッドに取り組んでいるのが真実である。

第5章 寺子屋教育と通底する要素と非通底要素

近世寺子屋教育の特性と比較し、公文式がもつ通底する要素、非通底要素について、(1)形態・動機・一般の認識 (2)教育思想・目的、子ども観・教育観 (3)学習・指導法に分けて論じることとする。さらには、公文式の生みの親である大正自由教育についても、(1)を除く(2)(3)の項目に言及していくこととする。

第1節 形態・動機、一般の認識

教育学的にはさほど重要ではないかも知れないが、寺子屋とりわけ九十九庵と比して、公文式がその形態・動機、一般の認識において、近代学校との比較も含め、あまりに多くの共通性を有しているのも、それらに関してまず述べておきたい。しかしこれらは、一方では教育という営みを成立させる基盤を成す、あるいは教育を支える「見えない要素」として重要であるかも知れない。

(1) 形態

① 民間教育機関

近世の寺子屋は、今日でいえば国立校たる昌平坂学問所、公立校たる藩校が各地にある中での、多くの篤志家によって営まれた私塾の一員たる民間の教育機関である。

公文式はいうに及ばず、在野の教育機関である。公は、学校教育の中ではもはや自分の理想とする学習・指導法は実践し得ないと、自宅の一室から始めたのが「公文式教室」である。財政支援をすることと引き換え、国家からの統制のある国営・官営事業たる近代学校とは違い、あるいは徴税・軍事と並ぶ三大国権の一つの営みである近代学校教育とは異なり、官からの統制はほとんどないに等しいのが近世寺子屋・公文式教室の営みである。つまりは、「民による民のための教育」である。

② 希望者が学ぶ学び舎

寺子屋においても公文式教室においても、学習者は義務で通っているわけではなく希望する者が集う学び舎である。

③ 先生＝経営者

寺子屋の師匠、公文式の指導者は、いずれも子どもの指導に当たる先生であると同時に、寺子屋・教室の経営者である。経営主体が国家・地方自治体、あるいは公が認める学校法人である近代学校のように、経営者と指導に当たる先生との分離がなく、寺子屋・公文式教室においては経営者と先生が同一人物である。

④ 最寄り性²⁴⁶

全国津々浦々に数万か所あったと推定される寺子屋には及ばないが、日本国内における公文式教室でいえば、今日の中学校数(10557校²⁴⁷)より多い1万数千の教室があり、寺子屋同様、小さな子どもでも通える近い所に教室があるという最寄り性をもつ。

⑤ 自宅の一部

寺子屋の大半が、自宅の居室の一室を教場として使用している。また、自宅の一室を教室として使用する自宅教室から始まった公文式教室は、現在では自宅教室は半数程度になったが、それでも1万に近い教室が、自宅の一部あるいは自宅近くの貸会場を教室として使用している。したがって、寺子屋の師匠はほぼ全員、公文式の指導の多くも教室のある地域を生活圏として暮らしている。

⑥ 異年齢が同室で学ぶ学習風景

寺子屋においては、男女が分かれて座っていたところもあるが、いずれにせよ年齢・入門時期・男女を問わず同じ部屋で学習に取り組んでいた。公文式教室においても全く同じで、年齢・学年・学習教科・学習進度・男女などにまったく関係なく、それぞれが教室の空いている席に座って学習に取り組んでいる。

但し異なる点は、寺子屋は概ね原則登・下校する時間が決まっていたが、公文式教室は、教室日の指導の行われる時間帯の中で、学習者の都合に合わせて教室に赴き学習に取り組むシステムである。

(2) 動機

① わが子のために始めた

「九十九庵」の初代師匠午麦は、わが子(2代目師匠・冬扇)のために算術を教え始め、それを聞きつけて近所の子や親戚の子の指導を頼まれ、口コミで広がりを見せ寺子屋へと発展していったのである。公文式も、公が長男毅のために始めたものであり、その広がり方も毅の学習成果を聞きつけた同級生や近所の子の指導を頼まれて自宅教室が始まったものであり、その動機・広がり方も全く同じである。さらには、いずれも算術(算数)の学習から始まったことは正しく奇遇であり、江戸後期における算術の学びのニーズの広がりにも目を見張るものがある。

(3) 一般世間の認識

① 初歩性に関する誤解

寺子屋とは、「読み・書き・算術を教えた、子どもが通った初歩的教育機関」といった認識

²⁴⁶ 最寄り性＝コンビニ・郵便局同様、近いところにあり便利なゆえに多くの人に利用される要素・利便性。

²⁴⁷ 文部科学省平成26年度基本調査。

が定着している。しかしその実態は、必要に迫られての初歩的な実学のみならず、とりわけ天保・弘化(1830～1847)以降の幕末から明治にかけては、「和学または漢学を中心とするもの、いわば寺子屋の私塾化したものが、急速に伸びてき²⁴⁸」、いわゆる教養に属する高いレベルの学びにも取り組まれていたことはほとんど知られていない。

公文式の場合もまったく同様に、「小さい子どもが通う計算塾」といったイメージが一般的である。しかしながら公文式も、そもそもわが子に最少時間・最短距離で高校数学をマスターさせるために始まったメソッドであり、高校段階という高いレベルまでの学びにも取り組まれていく学び舎であるということはあまり知られていない。

第2節 教育思想・目的、子ども観・教育観

(1) 教育思想・目的

① 余力学文

近世の寺子屋は、労働を尊ぶ近世教育思想に則り、労働の合間に学ぶべしとしていた。大正自由教育においても土佐中の学校要覧に「好シテ勞ニ就ク習慣ヲ養フコト」とあるように、明確に労働を重んじる教育観をもっている。

公文式は、前二者とはこの要素に関しては距離があり、その主張は今日では脆弱である。但し、半世紀余りの公文式の歴史の前半期には、教育の目的自体が「自活」できる高い学力をもつ人間を育てることであると、労働を重要視する思想もその根本にはあった。

② 一人前の人間を育てる

「一人前の人間を育てる」、「学ぶことは、人倫にのっとり人間を育てることである」とあるように、近世の寺子屋教育を貫いていたのは、学びは善く生きる一人前の人間を陶冶することにあるとした人間教育そのものであった。大正自由教育においても全人教育をその柱においており、あるいは上述のように労働の重要性を謳っており、木下竹次も「自己を社会化していくのが学習である²⁴⁹」と述べており、この要素も明確に保持していた。

しかし、公文式はこの要素においても、前二者と距離がある。すなわち公文の理念において「健全にして有能な」と謳っているものの、残念ながら自分の足に依って立つという意味の「一人前の人間」は直接標榜していない。但し、如上のように『公文式の二十年』において「自活」の手段としての学びを主張しており、現実として「学びにおける自立を通して、人としての自立を図る」という点においては、一人前の人間を育てる役割を遠回りながら果たしているといえる。

²⁴⁸ 石川松太郎『藩校と寺子屋』教育社、1989年、208頁。

²⁴⁹ 奈良女子大学文学部附属小学校編集・発行 創立八十周年記念事業誌『わが校八十年の歩み』1990年、13頁。

③ 教学一致

近世教育思想には、教える者は自らも学ぶ者であるという教学一致の思想があり、船津伝次平も盛んに本を買い求め勉学に励んでいた。大正自由教育においても、自由教育運動のメッカたらしめた奈良女子高等師範学校附属小学校主事の木下竹次が、「教師も児童・生徒も共に未成熟である。人類永遠の進歩の道程において師弟相距ること果たしていくばくであろう²⁵⁰」と主張しており、その精神は共通している。また公も、あらゆる機会をとらえて、公文式に携わる全員が勉強する集団として、教材や指導法の研究を最優先してもらいたいと、教える側も学び続けるべしと強調していた。

④ 検証機能の重視

「九十九庵」における検証機能に関する記録は残されていない。しかし二代目師匠老農船津伝次平は、農業分野において「少年時代から、作物栽培のための実験を繰り返して、新たらしい技術を身につけることを何よりのよろこびとしていた²⁵¹」とあるので、「九十九庵」における力に合った学習においても、学習結果に基づく検証を重視し個別学習を実践していたのではないかと推測される。

奈良女子高等師範学校附属小学校においても、「木下主事は、昭和15年(1940)に退官するまでの22年間、多年抱懐していた学習法を、わが教職員とともに、理論立て、実践し、検証し、ここにいわゆる『奈良式教育』としての『学習法』を開花させ、結実したのである²⁵²」「木下の夢は(中略)初めから道がわかっていたものではない。夢を実践に移し、反省し、また試み、さぐりさぐりして(中略)深められたものである。理論も実践のうちに確立していった²⁵³」と『八十年史』で振り返っているように、まさに実践と検証を繰り返していたことが分かる。

また、公文式においては、先述の如く教材・指導法において、その時々が存在する教材・指導法は常に未完成のものであるとし、仮説→実践→検証→新仮説の循環こそが最重要事項として位置づけている。研究会発足以来の、結果に基づく検証・改定が繰り返されてきた歴史を見ても、公文式の最たる特長の一つといえるかもしれない。『公文式教育の理念』にも次のように述べられている²⁵⁴。

公文式の指導法は、『指導についての留意事項²⁵⁵』にもとづいて、その子にちょうど学習をしていくものです。指導法の進歩にともない『指導についての留意事項』

²⁵⁰ 『新教育学辞典』第二巻、第一法規、1990年、134頁。

²⁵¹ 『郷土の偉人 船津伝次平』『村の歴史シリーズ』第四集、富士見村教育委員会、1983年、119頁。

²⁵² 奈良女子大学文学部附属小学校編集・発行 創立八十周年記念事業誌『わが校八十年の歩み』1990年、13頁。

²⁵³ 同上書、29頁。

²⁵⁴ 『公文式の二十五年 公文式教育の理念』公文教育研究会、1983年、178頁。

²⁵⁵ 指導についての留意事項＝公文式における指導法のバイブルといえる指導書であり、検証の結果を基に、毎年改定されている。

は毎年改定されています。指導者は常に最新の『指導についての留意事項』をよく読むことが大切です

(2) 子ども観・教育観

① 子どもは伸びる可能性をもつ

「九十九庵」の教えを説いた『いろは異見』において、「子どもは、その育て方ひとつで良くなる」と船津伝次平は述べている。子どもの伸びる可能性を前提とした、子ども観である。

大正自由教育においても、土佐中学校の『学校要覧 本校ノ特に留意セル点』に「天賦ノ能力ヲ發揮シ自発的修養ニ務メシムルコト」とあるように、その可能性を前提としたものである。また、奈良女子高等師範学校附属小学校の木下も、「私どもは今現に児童の能力に感心している。彼らは従来吾人の不可能と定めておいたことを、多くは何の苦もなくし遂げていく。教わってはとうていできないことを自ら考えて進むところに驚くべき新天地を開拓していく²⁵⁶」と述べている。

公文式においてもその理念の冒頭に、「個々の人間に与えられている可能性を発見し」、あるいは「人間はだれでも、はかり知ることのできない可能性をもっています。そして人間の歴史は、可能性探求の歴史であるということが出来ます²⁵⁷」と、その無限の可能性を謳っている。

② 学習者が主体

寺子屋においては、手習いを初めとした、学習者の主体的行動を大前提とする自学自習がその学びの中心であった。そのため、学習机たる天神机も、近代学校のように先生に向かって同じ方向に配列したのではなく、寺子同士が向き合う島形式が採られていた。また春山作樹も、「この時代（江戸時代）に現れた教育思想は、明らかに、教育を教育者が被教育者に対する活動と論ずる態度を採らない²⁵⁸」と述べている。

大正自由教育においても、教授主体ではなく学習者主体の自学自習に取り組みされており、また木下は「自立的学習によってこそ『児童の本性に徹することができる』（中略）教師は何故に教師の意志に忠順であるよりも、児童自身の良心に忠順であることを要求しないのか²⁵⁹」と、学びの主体は子どもにあることを明言している。

公文式も学習の主体は子ども自身であると、下記のように述べている²⁶⁰。

公文式は「教育をさずける」側に立つのではなく、学習における学習者（子ども）自身の主導権を尊重し、子ども自身による学習活動がうまく進んで、子どもが最大

²⁵⁶ 奈良女子大学文学部附属小学校編集・発行 創立八十周年記念事業誌『わが校八十年の歩み』1990年、27頁。

²⁵⁷ 『公文式の二十五年 公文式教育の理念』公文教育研究会、1983年、17頁。

²⁵⁸ 春山作樹『日本教育史論』国土社、1979年、249頁。

²⁵⁹ 奈良女子大学文学部附属小学校編集・発行 創立八十周年記念事業誌『わが校八十年の歩み』1990年、26頁。

²⁶⁰ 『公文式の二十五年 公文式教育の理念』公文教育研究会、1983年、188頁。

の価値を得られるように、教材と指導法を提供する立場に立つものです。

第3節 学習・指導法

(1) 力に応じた個人別学習

「九十九庵」の学習が、学力と必要性に応じた個別学習であることは見てきた通りである。木下が「画一的な方法、教材、進度からの解放²⁶¹」と主張しているように大正自由教育においても然り、大正自由教育から生まれた公文式も、一人ひとりの力にあった「ちょうど」の学習を、公文式メソッドのコアに据えている。

(2) 自学自習

近代学校教育が始まる学びにおいては、古今東西にわたって自学自習が本則であった。したがって、近世寺子屋においてもその教育の原点にある、自学自習による学びが行われていた。大正自由教育においては、奈良女子高等師範学校附属小学校の「特設学習時間」に代表される自学自習が模索されていた。公文式も自学自習によって、学力の向上のみならず学習力を涵養し、学びにおける自立に力を注いでいる。

(3) 一人ひとりのカリキュラム

「九十九庵」には、すべての寺子の一人ひとりの教育課程・カリキュラムを記録した、第一級の史資料たる『弟子記』が残されている。個々の力・必要性に応じたカリキュラムが検討されていたのである。

大正自由教育においては、カリキュラムの記録は見当たらないが、土佐中学校の『学校要覧』に「各自ノ能力学力ニ応ジ教科書以外ニ教材ヲ工夫選択シ個人指導ニ務ム」とあるように、個々人の状況に応じた指導が模索されていた。

公文式においても、学習状況に応じた見通しが、1か月後・3か月後・半年後・1年後といった学習計画が立てられ、学習者には随時、保護者には半年に一度個別に説明する機会を設けている。

(4) 教えない指導

自学自習を本則とする寺子屋教育、公文式教育においてはもちろんのこと、大正自由教育においても、奈良女子高等師範附属小学校における「特設学習時間」に見られるように、自学自習の「教えない指導」が実践されていたのである。

(5) 素読法

²⁶¹ 教育学研究室『日本教育史 教育大学講座 第三巻』金子書房、1952年、234頁。

寺子屋教育では、「読書百遍、意自ずから通ず」という、最初は意味が分からずとも繰り返し繰り返し手本を読み、手本とする教材を内在化し、身体化する素読法が採られていた。

大正自由教育においては、これに関する特段の記述はない。

公文式においては、算数の導入時点で、1・2・3・4・5・6・・・を暗唱させ、とにかく1から50位までの数字の並び具合を、声を出しながら暗唱させる、あるいは幼児・小学生向けの四季折々の『俳句カード』を作り暗唱させているなど、素読法に通じる教えを重視している。

(6) 身体動作を伴う学習

寺子屋では、書いて学ぶ、声を出して読むという、身体動作を伴う教育が行われていた。さらには、書初め、天神講、文殊講、七夕祭り、席書あるいは生産に直結した苗床作りも行われ、座学を離れた学びも行われていた。さらには「九十九庵」においては、学習が終わると、くじ引きで決めた当番が掃除を行い、時には休み時間に、水汲み・まき割り・お使いなどの身体を使つての広い意味での学びに親しんでいた。

大正自由教育においては、「特設学習」における演習行為や「合科教育」に関連して、木下は「教科書を棄てて考えてみると、遊びや手伝いや、いわゆる生活そのものに思っていた²⁶²」と述べているように、自学自習における演習、座学のみならず身体全体を使つての学習法を提唱している。

公文式においても、プリントに向かって書く学びが大半を占め、声を出さず数唱という学び、さらには、スラスラと鉛筆が走り楽にできる所から学習を始め、まず「作業力」をつけることが学習の第一歩であると説くなど、身体動作を伴う学びそのものである。

(7) 反復学習

寺子屋では、繰り返し同じことを書いたり、声に出して読んだりすることを通して知識を身体化させる、反復学習が常とされていた²⁶³。

大正自由教育においては、その主張は見当たらない。

公文式においては、問題を解く鉛筆がスラスラと動くようになり、身体が覚えるまで反復練習に取り組みさせるなど、反復学習を重要視し常々実践されている。

おわりに

近世寺子屋教育の内包する教育の原点性について、寺子屋教育と公文式を、さらには公文式の生みの親である大正自由教育を含めた三つの教育を対比させ、それぞれ通底する要素、非通底要素について検討を加えてきた。

²⁶² 奈良女子大学文学部附属小学校編集・発行 創立八十周年記念事業誌『わが校八十年の歩み』1990年、14頁。

²⁶³ 寺子屋における反復学習は、一面経済的理由もあった。というのは手習いに使う和紙も、教材に使う本も高価だったからである。しかしそのことが、身体動作を伴う学習による学習効率の向上、知識の身体化といった効用をもたらした。

その結果はというと、如上のように近世寺子屋教育のもつ原点的諸要素のうち、公文式においては、一部教育目的における人間教育的側面に脆弱が見られ、大正自由教育においては素読法・反復学習の採否が不明であるが、その他の様々な要素において、両者は近世寺子屋教育と重ね合わせるが如く通底する、教育の原点的諸要素をもつメソッドであることが見て取れる。すなわち、大正自由教育も公文式も欧米の新教育運動の流れを汲むものであり、その出自は寺子屋とは異なるものの、教育の原点性を多々もつ近世寺子屋教育と相通底するメソッドといえるであろう。

また日本において、大正から昭和にかけての自由教育運動が大いに盛り上がりを見せたのは、当時でいえばわずか半世紀余りに、長い歴史の中で脈々と培われてきたわが国の近世教育思想が、社会あるいは人々の根底に存在したからではなかろうか。近世寺子屋教育と大正自由教育においては、正に非連続の連続が見て取れるのである。

さらには、近代学校制度が始まって以降、世界的に国家が教育に関与し、ドメスティックな体質を強め国境の壁の高くなった教育という分野において、公文式が今日世界48の国と地域に広がっている根源的事由は、公文式のもつ教育における確固たる原点性にあるといえるのではなかろうか。さらにいえば、近世寺子屋教育と様々な要素において相通底する公文式の国境を越えた広がりを見ると、寺子屋における学びと指導は、時代を超え、国境を越える普遍性をもつ学びであったといえるのではなかろうか。

ここにおいて、近世・戦前・戦後と、存在した(する)時代は異なり、違う要素もなくはないが、しかし教育の原点に根ざす諸要素の多くを共有し、基軸を同じくする近世寺子屋教育、大正自由教育、公文式という視点から教育を俯瞰することにより、今まで浮かび上がってこなかった今日の学校教育の本質的諸課題が浮上し、その課題解決に向けた指針や具体的方策が見えてくるのではなかろうか。いずれにせよ、原点に根ざす教育というものは、時代や背景、入り口や道程が異なろうと、行き着く先は同じであるということかも知れない。

本第2部の最後に、公文式学習者第1号で海外発展のけん引役も果たしたが、道半ば50歳で永眠した公文毅の最期に残した明快な記述を紹介しておきたい²⁶⁴。

公文式教育の最終目標は、子どもの自立です。自立とは、自分で考え、自分の力で課題を解決できるような力を身につけることです。公文式はたとえて言うならば、子どもと釣りに行って、魚を釣って与えるのではなくて、魚の釣りかたを教えることに主眼を置いているということです。

現在の日本の教育は、ややもすると、すぐに魚を釣って与えてしまっていることが多いのではないのでしょうか。釣りかたを教えるというのは、その子どもの力量を考えながら教えなくてはならないので、面倒なことです。そんな面倒なことをするより、魚を与えてしまったほうが楽だと、子どもの自立を抑えてしまうような社会の仕組みが、最近、多くの場面で見受けられるような気がします。先頃、中央教育審議会(中教審)の第

²⁶⁴ 公文毅『どんな人間がこの時代を行きぬか』河出書房新社、1997年、285頁。

一次答申で示された「生きる力」とは、まさに、この“魚の釣りかた”を教え示すことだと理解します。

第3部 日本の子ども・教育を巡る課題と背景

今日の、先行きの不透明な中での日本の子どもの何が問題なのか、とりわけ子どもが自立し、たくましく善く生きる次世代として育っていくには、子ども・若者や子育て・教育において克服すべき課題は何なのか。さらには、日本の近代学校の課題の根幹にある、歴史的・社会的背景は何なのかについて検討を加える。

日本経済新聞社刊の『今どきの子はこう育つ』(PART2)において、公文毅は平成7年(1995)にこう述べている²⁶⁵。

世界を巡る急激な変化の中で、今、日本は明治維新、第二次世界大戦の敗戦時と並ぶ、第三の価値観の変革期を迎えています。しかし、封建制、絶対君主制の崩壊という体制の変化による価値観の変化、いわばハード先行の転換といえる先の二つの変革に比べ、今回の変革期は、あえていうならば情報化・成熟社会の進展による価値観の変化、いわばソフト先行の転換という、目に見えにくいものであり、またそれ故に、底流の変化には大変強固なものがあります。私たちを巡る状況は、今、大きく変わろうとしています。(中略)

江戸時代に築かれた基盤の上に、明治以降、世界で屈指の人材登用・育成制度を確立し、欧米を手本とした結果、日本は世界に冠たる経済大国に躍り出ました。(中略)しかし、欧米という手本を失った今日、日本社会に求められる能力は、豊かな発想、新たな視座から物事、情報を分析できる力といえます。私たち、子どもたちを巡る状況は、今、大きく変わろうとしています。(中略)

今、世の中は、模範解答のない時代を迎えています。これからの未知の時代を切り開いていくには、私たちは、自分で考え、自分の言葉で伝え、自信をもって行動する、自立した人間として生きていくことが肝要です。そしてこのことは、私たちが子どもを育てていく上での教育目的として、そのまま置き換えることができるでしょう。

あるいは、竹内明は「私どもは社会的つながり、連関の中にある。(略)社会という空間や歴史という時間から切り離し(略)いわば真空状態にある個を尊重するような教育が行われてきた。教育というものは知識だけを教えるものではない。文化を伝える営みである。文化というのは生きる形。これらを否定して、エートス²⁶⁶を軽視した教育の結果が現在の状況である²⁶⁷」と述べている。

²⁶⁵ 公文毅「あとがきにかえて」、くもん子ども研究所編『今どきの子はこう育つ』(PART2)日本経済新聞社、1995年、240-241頁。

²⁶⁶ エートス=長きにわたって安定的に持続する慣習的規範。

²⁶⁷ 竹内明「いじめ自殺と教育」、『佛教タイムス』仏教タイムス社、2006年11月16・23日合併号。

第1章 子どもを巡る今日的課題

これから大きな人生を歩み、世の中を担っていく日本の次世代にとって、克服すべき諸課題について論じてみたい。

第1節 たくましさの欠如

知徳体ともにひ弱な次世代が、雨後の竹の子のように育っているのがここ半世紀近くになる日本の子どもの実態である。それがもはや二世代にわたってきていることが、さらに課題の解決を困難なものとしている。今、日本の次世代に関して克服すべき最大の課題は、知力・精神力・体力におけるひ弱さの克服であると考えられる。

ひ弱な子どもに関して問題が指摘され始めたのは、まず体力についてであった。それは正木健雄が1970年代半ば、日本の子どもの背筋力が歴史的に初めて後退し始めたと指摘してからのことである²⁶⁸。その後、アトピーやアレルギー体質の増大、視力不良²⁶⁹、高血圧、低体温²⁷⁰、永久歯の数の減少など、身体能力に関する様々なひ弱化が指摘されだした。さらには、文部科学省が昭和39年(1964)から定期的に調査している「子どもの体力、運動能力テスト²⁷¹」により、体格は向上しているにもかかわらず、昭和60年(1985)ごろから運動能力が低下しだしたことが明らかになった。

体力の低下に次いで、ひ弱化が顕在化したのは精神面である。1980年代の初め頃から不登校²⁷²やいじめが目立つようになり、さらには引きこもりも社会問題化した。経済的に貧しかった時代には、家族の労働力の一員として仕事を受け持たされ、学校に行かせてもらえなかった子どもたちの不登校はあったが、今日のような経済的要因に起因しない不登校は社会現象としては見られなかった。こういった不登校児童・生徒の出現・急激な増加について、稲村博は(登校拒否の原因に関し諸外国と比べて)わが国に目立つ報告は自立性の欠如であり、これまでに多くの指摘がある²⁷³と述べているが、これは日本社会が豊かになり、家族揃っての外食、子ども部屋が一般化するなど、生活が贅沢化してきたことと軌を一にしている。また、少年に関する重大犯罪(殺人、放火、強盗、強姦)に関しても、件数は昭和

²⁶⁸ 正木健雄、野口三千三編『子どものからだは蝕まれている』柏樹社、1979年、41頁。

²⁶⁹ 『子どものからだと心・連絡会議』『子どものからだと心白書』1994年、たとえば14歳児裸眼視力1.0未満の割合、1974年では約30%だったのが、1993年時点では約50%に上昇。

²⁷⁰ 1930年のデータ:吉田章信編『体育・衛生統計類纂』診断と治療社、1935年、1991-92年のデータ:全国養護教諭サークル協議会『歯と体温の全国調査'91』たとえば36.0度以下の男子1930年1.14%→1992-92年7.89%、女子(同)2.29%→8.51%。

²⁷¹ 文部科学省『子どもの体力、運動能力テスト』、たとえば小5年生50m走、男子1985年8.75秒→2005年8.95秒、女子(同)9.00秒→9.20秒。

²⁷² 文部科学省『登校拒否児童生徒数の推移』、中学生の登校拒否率は、1980年までは0.30未満を推移していたのが、1981年には初めて0.30となり、2008年には10倍にあたる3.00までに上昇している。

²⁷³ 稲村博『不登校の研究』新曜社、1994年、107頁。

35年(1960)をピークに減少の一途を辿ってきているが²⁷⁴、しかし一方で、平成9年(1997)の神戸のいわゆる少年 A(中学生)による猟奇的児童連続殺人など、経済的要因・人間関係などに起因する従前の枠組みからは想像できなかった、「病んだ心」が原因と考えざるを得ない、これまでとは異質な犯罪が起こるようになった。

そして1980年代には、(日本の)GDP 躍進の原動力となっている「日本の教育」に学ベとアメリカの大統領レーガン(Ronald Wilson Reagan,1911-2004)がいい、来日の折には教育関係者を迎賓館に招いたほど、自他ともに世界のトップ水準と認めてきた日本の子どもの知力に関しても、1990年代の中頃になると陰りが見えてきた。すなわち、文部科学省が平成5年(1993)から平成7年(1995)にかけて、全国の小中学生1パーセントに実施した学力テストの結果を基に、「考える力や応用力、表現力を問う問題の正答率の低さが目立った²⁷⁵」などという声が上がりはじめた。また文部科学省が策定した、新しい学習指導要領によるいわゆる「ゆとり教育」に対しては、平成14年(2002)の実施以前から、学力の低下を懸念する声が広範に上がって国民的論議を呼び、平成16年(2004)にOECD²⁷⁶の生徒学習到達度(PISA2003)の各国順位が公表され、日本の子どもの順位に関し、数学リテラシーが前回の1位から6位へ、読解力が8位から14位へと低下したことが公表されると、文部科学省は「ゆとり」から「基礎基本」へと、振り子の如く180度方針を転換するなど動揺は広がり、知力の分野においても体力・精神力同様、日本の子どもの衰えは否定しがたい状況を迎えている。

学力も低下し、精神的にも脆くなり、体力・運動能力も低下して、日本の子どもが知徳体ともに弱体化しているこの現実から私たちは決して目を逸らしてはならない。昨今の、学力向上策にと年間授業時数増や教科書のページ増などに血まなこになっているような、目先の対処では済ませられない状況下にあることを強く認識しなければならない。次世代ひいては日本の将来の足腰・基盤の弱体化に対して、国民も政府も20年30年の年月をかけるつもりで、本質的・抜本的な改善に取り組む覚悟が必要である。そのことなくして、かつては日本にも多くいた、現下の日本への留学生の如き目の輝く青年(男女)の姿を二度と見られなくなり、今や落日の日本に再び陽はのぼることはないといわざるを得ないのではなからうか。

第2節 自立・社会化の脆弱さ

20年ほど前になるが、成人式の会場で暴れる新成人の姿がニュースで報じられ、今どきの若者は大人になりきっていない幼形成熟²⁷⁷だと世間のひんしゆくをかった。子育ての原点は、

²⁷⁴ 少年による重大犯罪総数、1946年3574件→1960年8212件→2006年1395件(対1960年比17%)。

²⁷⁵ 「読売新聞」朝刊、1997年9月30日。

²⁷⁶ Organization for Economic Co-operation and Development(国際経済開発機構)＝ヨーロッパ諸国を中心に日米を含め30か国の先進国が加盟する国際機関。

²⁷⁷ 幼形成熟(ネオテニー)＝動物が幼生形のまま生殖巣が成熟し、繁殖できるようになる現象。メキシコサンショウウオ(アホートル)が代表例。

社会の一員として一人前になるよう指導・支援することである。しかし日本の現状は、親はあたかも自分には永遠の命があって、わが子はいつまでも自分の手元に置いておきたい、置いておいても大丈夫であるかの如くの、わが子が自立し一人前になることを阻害するような子育てをしている。

子育てや教育の根本にあるのは、子どもがやがて自分の力で自分の生活課題を遂行できるように指導・支援していくことであり、それが親や学校の役割である。とりわけ、学校化社会の進展により、将来への指針といえ、受験偏差値以外の選択肢に乏しい今どきの子どもは、大人になってからの夢も描けず、乳飲み子同然で実社会に放り出されるケースが増大している。そういう若者たちは、たとえ高学歴であっても、世間では通用しないことを親も子も知らなければならない。山崎高哉は、「幼児教育において幼児期の『独自性』を強調するあまり、大人になるための準備を先へ先へ延ばそうとする傾向が強いが、やはり幼児教育においても、その根本目標は、子どもの『子どもであること』—現在—を尊重しながら、子どもの未来に向かって開かれた、多様で豊かな可能性を育て、子どもの『大人になること』—未来への準備—を助けるところになければならない²⁷⁸」と指摘している。

子どもは、基本的に家庭という環境の中で社会化されるものであるが、長年にわたって子どもを独占的に引き受ける学校も、知識の注入ばかりに関心を奪われるのではなく、子どもたちの社会化、自立に向けた教育・支援に向け、より一層注力していくべきである。そういう意味で、平成10年(1998)から兵庫県で始まった中学2年生向け職業体験週間「トライやるウィーク」は意義あることであり、その後の全国的広がりには的を得た取り組みである。

第3節 実体験の不足

遊び体験や自然・生活体験の不足が指摘されている²⁷⁹。また辻本雅史が「近代学校は、言語を介して知識や論理を一斉教授によって教授する。そこには知識の身体性が欠けている²⁸⁰」と指摘しているように、学校では教室内での座学が中心であり、家庭では室内でのテレビ、ゲーム、スマートフォン、パソコンというように、今どきの子どもは、自然・人・労働や危険との出会いといった人間の原点たる実体験が乏しくなる一方である。バーチャルな体験で、「体験した」と錯覚している子どもがどんどん増えてきている。しかし、モニターを覗き、本を読み、言葉で聞いても掴み得ない、実体験を通して初めて身につけることのできる自然界・事物の実相、微妙な感覚、大きな感動は無限にあるのである。

「百聞は一見に如かず」とはよくいったものであるが、本来人間は頭だけを使って学び習得するのではない。竹内明が「本当に知るとは体全体で知ること、すなわち体得ないし行得というのである。歴史的にみれば身体と意識とは二項対立的なものではなく、相互浸透的に

²⁷⁸ 山崎高哉『子どもの現在と未来』創教出版、1988年、45頁。

²⁷⁹ 21世紀の教育研究会(代表山崎高哉)『21世紀を展望した子どもの人間形成に関する総合的研究』財団法人伊藤忠記念財団、2001年、3頁。

²⁸⁰ 辻本雅史編著『教育の社会史』財団法人放送大学教育振興会、2008年、244頁。

把握され、身体と心とは不離一体の相応するものとして『身心一如』と考えられ、身体と知・情・意の心との全体の活動により、全人格を挙げて学習すること²⁸¹』と述べているように、元来人間も頭と五感と身体を使って様々なものを体得する生き物である。実際に体験することとは、人間として本来もつ感性や感動する心、万物のもつ生命力の強靭さ、いざという時の術、大けがを避けるための知恵、労働の喜びと辛さなど様々なものを身につけさせてくれる。とりわけ幼少期におけるそれは、子どもがたくましく成長し、生きる力を涵養する上で欠かせないものである。

第4節 畏敬・感謝の念の喪失

戦後の日本の学校教育で成功したのは、平和教育・人権教育・環境教育であろう。しかし一方で、歴史に根ざした規範から断ち切られ、矜持や秩序を見失った社会で育った今どきの次世代は、近代化の過程で徐々に忘れ去られてきた、「自分という奇跡の存在」、「自分一人で生きているのではない」という自然界、人間社会の根本原理を、さらに一層認識外に押しやりつつある。「文化は生き方である²⁸²』と T.S.エリオット(Thomas Steams Eliot, 1888-1965)が述べている。文化の伝承を、その本質の一つとする教育という営みを再考するにあたっては、日本人の心性の基層にあるエートスとして、思想的基盤をなしてきた神仏儒習合の伝統文化が内包する普遍的諸要素を、次世代の内なるコアに涵養する価値教育・人間教育が、今求められているのではなかろうか。

生を受けたものは必ず死するという真理同様、この世で数少ない真理の一つは、マンモスの生息していた時代にも、農耕・牧畜という人工的食糧生産文化が始まった1万年余り前にも、今日地球上に暮すすべての人の先祖が暮らしていたという事実である。累代の祖先が、豊かで安全な社会に暮す現代人には想像もつかない苦難を伴いながら、子どもを産み、育て上げるという営みを全うしたからこそ、我々は今ここに奇跡的に存在しているのである。

また和田修二は、『教育する勇気』の中で和辻哲郎の言葉を引用して、「人間」はそもそも一人の存在ではあり得ず、世の中での繋がりの中で生きている存在であると述べている²⁸³。

和辻によれば、西洋語の man や anthropos は、いずれも個人的な人しか意味しないが、「人間」という語は、もともと中国の文芸や経典では「世の中、世間」の意味に用いられており、それがわが国では「世の中であると同時に、その世の中における人」の意味に転用されるようになったものである。したがって、われわれが「人間」と言うときには、われわれはすでに、「単なる人でもなければ、単なる世間でもない」「個別的であると同時に社会的」な矛盾した性格を併せ持つ存在者を暗黙に了解しているの

²⁸¹ 久木幸男編『仏教教育の展開』国書刊行会、2010年、151頁。

²⁸² T. S. エリオット、深瀬基寛訳『エリオット全集』V「文化論」、中央公論社、1960年、267頁。

²⁸³ 和田修二『教育する勇気』玉川大学出版部、1995年、110頁。

である。

すなわち、「人は人と共に生きていく」ということを大前提とする生き物であり、今日の我々大人・子どもの生活ぶり、わが子の育て方には、往々にして「人間」の根本原理を見失ったたぐいのものが散見される。はるか彼方からの命を繋ぐ、先祖代々の艱難辛苦に満ちた縦のつながりへの畏敬の念、目に見えないものも含め、人と人とは支え合って生きているという横のつながりへの感謝の念、この心情こそが人の人たる所以の生き方の出発点であり、終着点ではなかろうか。

西田幾多郎は『善の研究』の中で、「宗教的要求は我々の已まんと欲して已む能わざる大なる生命の要求である、厳粛なる意志の要求である²⁸⁴」と明言している。親や学校は、誇りと勇気をもって子育て・教育という営みを通して、孤立性・排他性とは対極にある畏敬と感謝、あるいは寛容といった、日本の伝統的精神文化と対話する次世代を育てることが重要ではなかろうか。なぜならば、そのことが、連綿と受け継がれてきた奇跡の命脈を、グローバル規模で保つ道たる共生社会の創造に直結するからである。

²⁸⁴ 西田幾多郎『善の研究』岩波文庫、1950年、226頁。

第2章 子育て・教育を巡る今日的課題

これから大きな人生を歩み、世の中を担っていくべき日本の次世代を育てるにあたって、親の子育て・学校教育に関し、克服すべき諸課題について論じてみたい。

第1節 無菌・温室的子育て

「戦後の日本を復興させ、日本の民主国家・経済大国を築くうえで大いに貢献した平等主義・経済優先主義・科学主義の諸原理が、今、子ども社会であるいは教育の現場で、個性を喪失させ、事なかれ主義を蔓延させ、コミュニケーション能力を低下させ、自然との調和を失わせている、という指摘がなされている²⁸⁵」といわれてから早20年余の月日が経つが、その改善の気配は見られないどころか一層混迷の度を深めている。

知徳体いずれもの領域におけるひ弱化の流れは、1960年代から始まる高度経済成長の軌跡と時あたかも歩調を合わせるような形で進んできている。アリエス(Philippe Aries, 1914-1984)が、「まず最初にブルジョワジーと貴族において18世紀以降、家族は社会とのあいだに距離をもち始め、絶え間なく拡大していく個人生活の枠外に社会を押し出すようになる²⁸⁶」と述べているが、日本社会は昭和45年(1970)を境に、政治の時代から経済の時代に大きく舵を切り、一億総ブチブル化した大衆の関心が、社会的領域から私的領域へと取って代われ、昨今の選挙の投票率の低さに象徴される私事化(privatization)が急速に広まったが、それもまたひ弱化の流れと歩みを同じくしている。

アメリカとアジアのいくつかの国(韓国・中国・マレーシア・タイ・ネパール・ブータン)の子どもの実態調査、さらには大学院に籍をおいての留学生との交流を通して感じることは、とりわけアジア諸国の子ども・若者のたくましさとともに、彼らに高度成長期が始まる以前の日本の子ども・若者を彷彿させるものがあるということである。彼らの、「無菌」の世界からは程遠い衛生環境、子ども部屋にも無縁の家庭環境の中で、全体から見ると少数派ではあるものの、アメリカ・イギリス・オーストラリア・シンガポール・日本などへの留学を当然のごとく視野に入れ、勉学を通じて這い上がり成り上がろうとするたくましさ、意思の強固さというものがひしひしと感じられるのである。

一方、近年の子どもを取り巻く日本の大人の状況はというと、10年前には子どもに携帯を持たすべきか否かの今や忘れ去られた喧々譁々の論議、その後でいえば、インフルエンザにかかって中間試験を受けられなかったのは、学校の対応が悪い結果だと詳細な報告を求める親、有名ホテルのシェフのつくる給食を売り物にする私立小学校など、たくましい次世代が巣立っていく子育てからは益々遠ざかるばかりである。

²⁸⁵ くもん子ども研究所編『今どきの子はこう育つ』日本経済新聞社、1992年、248頁。

²⁸⁶ T. S. アリエス、山光信・杉山恵美子訳『<子ども>の誕生』みすず書房、1980年、374頁。

さらにはマスコミの動向も、子どもの将来を見据えてという視点には実に乏しいといわざるを得ない。たとえば「給食ご飯に3ミリの虫が1匹混入」、「池に子どもがはまって溺死」、「登校中踏切をかいぐろうとして小学生女子死亡」など、子どもに降りかかったあるいは起こった事件を声高に取り上げ、子どもは常に被害者、大人たちの管理・予防策に落ち度があったとして、行政や学校を犯人に仕立てあげる構図のものが、新聞やテレビのニュースにたびたび登場している。その結果、犯人扱いされた行政や学校は、その本質的改善に取り組むのではなく、まず深々と頭を下げた上で、自らの組織防衛的アリバイ作りの表面的な対処療法的対策に取り組む決意を述べている光景をよく目にする。

果たしてこうしたことが、将来を担うたくましい次世代育成に役に立つのであろうか。否、といわざるを得ない。あたかも昔でいう「おぼあちゃん子」が、風邪を引かないようにと厚着で育てられ、風邪に弱い子が育つケース同様、良かれと思いき菌・温室の中でわが子を育て、結果として免疫力のない、ひ弱な子どもが育っているのが日本の子育ての現状である。

過保護な子育ては、日本の次世代ひいては日本社会の弱体化、衰退に直結するものである。近世の寺子屋教育には、当時のヨーロッパのような、子どもを監禁したりさらし台にかけるような²⁸⁷体罰は見られなかったが²⁸⁸、そこには甘えを許さない厳しいしつけがあった。豊かな経済力、安定した成熟社会がもたらしがちな、広い意味での将来回復不能な大けがをさせないための小さなけがの体験機会をも奪い取る無菌・温室的子育てを克服し、知徳体の精神的身体的な人文的調和のもとに、将来を見据えたくましい次世代、わが子を育てる方向へと舵を取り直すことが、日本の次世代、日本社会を足腰から強くする、一見迂遠そうに見えるながらも最良の打開策といえるのである。

第2節 わが家の文化の脆弱さ

日本の子どもの問題点としての自己不全感の強さには、親の、とりわけ子育てに関する自信のなさが強く影響を及ぼしている。親の子育てに関する自信のなさが、親を見て育つ子どもの自信のなさ、すなわち自己不全感の強さに大きく影響を与えているといえよう。

親の子育てに関する自信のなさを惹起する原因は、社会の未来像の不透明感、目まぐるしいまでの変化の速さ、子育て・教育情報の氾濫、「テスト社会」に生きてきた世代に広がりつつある何でも点数に換算しようとする発想²⁸⁹などが指摘されている。そしてそれらに加えて、明治以降モデルとした欧米に「追いつき追い越せ」をスローガンに、全力を尽くしてきた日本社会が、GDP で世界トップレベルに並びモデル・手本を喪失したことによる社会全体の自信喪失、そして和の文化の負の側面でもあるが、とりわけサラリーマン社会の中で培った保身術

²⁸⁷ 篠田詔士・鈴木正幸・加藤詔士・吉川卓治編、江藤恭二監修、新版『子どもの教育の歴史—その生活と社会背景をみつめて—』名古屋大学出版会、2008年、39頁。

²⁸⁸ 沖田行司『日本人をつくった教育』大巧社、2000年、40頁。

²⁸⁹ たとえば自分の子育ては、100点満点でいえば何点だろうといった発想。

としての上意下達認容過程における「思考停止訓練²⁹⁰」が、知らず知らずのうちにもたらしている主体的思考・判断力の低下などが挙げられる。

子どもは主として家庭で、社会の一員として生きていくための社会化の訓練を受ける。豊かな父性と母性が、子どもが人生を歩む上での確かな根っ子を育てるのであり、家庭は子どもの社会的な態度を決定づける最も重要なファクターである。モデルなき時代にとりわけ必要となってくるのは、自らの力による課題発見・解決能力である。そのためには、我々親自体が「me too 社会」とも呼ばれている²⁹¹、従来の右へ倣え的横並び発想・行動から脱却し、主体的に判断し行動する力を培っていくことが不可欠である。

すなわち、これからの子どものあり方を考えたならば、謙虚かつ柔軟な姿勢をもちつつ、評論家・傍観者・ワイドショーの視聴者的立場を捨て、「ヨソはヨソ、ウチはウチ」という主体としての個を培い、わが家ならではの価値観・人生観・労働観・子育て観など「わが家の文化」を、自信をもって創り出していくことが大切である。

第3節 労働と勉学の遊離

子どもの養育・子育て・教育の目的を突き詰めていけば、子どもの生命・安全を確保し、わが子が一人前の社会人として自立し、自分および家族の生計を確保し、わが子がその家族と力を合わせて次世代（孫世代）を育て上げるという、命をつなぐための心構え・力を涵養することといえるであろう。

そこにおいてはいうまでもなく、子どもの人生にとって労働という行為、働く力が必要不可欠である。しかるに、昨今の日本の子育て・教育の営みにおいては、本来一体的であるべき「勉学」と「労働」という営みが、その行為主体たる子どもの人生にとって、あたかも別次元・不連続のものであるがごとく認識されていることが往々にしてあるのが実態である。すなわち、大半の子どもは、勉学の妨げになるとして親や学校によって労働から遠ざけられ、勉学はより良い職業につくための進学に関わる勉学に特化されているといっても過言ではない。さらにより根の深い問題は、「就職」と「労働」とは本来同義のものであり、就職するということは労働に従事して働くことであるという、この極めて当たり前の概念の認識が、ホワイトカラー全盛の今日では、親においても子どもにおいても脆弱となっているということである。

すなわち、かつての職住分離以前の総じて貧しい時代のわが家は、多くの場合仕事の場でもあった。子どもも、家族共同の生活課題の一部を（「お手伝い」ではなくて自分の役目として）分担していた時代には考えられないことであるが、今日では勉学に取り組むことは、実は将来の労働に向けての準備行為であるとの認識が極端に希薄になっているのである。大学新卒の3年以内離職率は35.9パーセントにも達しているが²⁹²、これを指して「間違いだ

²⁹⁰ 宮崎次郎「終章」、くもん子ども研究所編『日本の教育何が問題か』くもん出版、1998年、260頁。

²⁹¹ 同上書、260頁。

²⁹² 厚生労働省職業安定局調べ、2005年3月卒実績。

らけの会社選び²⁹³」と題して自分に合った会社選びが大切、などという論調が一般化していること自体が、わが国の「労働」に対する真摯な姿勢の欠如を如実に物語っている。この新卒者短期離職率の高さは、子どもころからの生活の中での労働への親しみの欠如、将来の労働に対する心構えの涵養不足の子育て・教育の結果、「一億総貴族化願望」とでもいうべき、労働を忌避する若者世代の蔓延を物語っている。豊かさに慣れきってしまった我々に問われていることは、人々が懸命に働き、善く生きてきた先人の歴史があってこそ今日の豊かさであることを想起し、懸命に働き、善く生きるということを、日本社会の価値基盤として再構築することではなかろうか。

第4節 価値教育・人間教育の欠落した学校教育

学校教育の担うべき役割は、人としての道の涵養、自立に向けた練磨、知識・技能の習得、伝統文化の伝承に大別されるであろう。

しかし今日の学校教育は、児童生徒・保護者・学校関係者・行政すべての関心が知識習得一点に集中し、教育は子どもを計画的に教え込むための技術学²⁹⁴と化しているといっても過言ではない。子どもに対する親の責務は、〈ケア〉にあることを忘れて、親が早くからあれやこれや個別的な知識・技能の伝授、すなわち instruction としての教育に走っている²⁹⁵のと同様、学校教育においても、人間教育としての education が根幹にあるべきにもかかわらず、人としての道を涵養する価値教育・人間教育にはほとんど関心が寄せられていないのが現状である。

しかし今や人類は、グローバル規模において無限の生産と消費を究極の目的とする資本主義化の道を辿り、「お金こそがすべて」的な行動が社会を覆い尽くし、地球資源は枯渇の危機に直面しており、人と人、人と自然との共生が問われている中で、自然や人への感謝に満ちた古来からの文化に基づく価値教育・人間教育こそが、民族・国境を超えて蔓延する人類の破滅へと向う、限りない消費願望・欲望をコントロールし得る本質的解決の鍵とならなかろうか。

また経済力がもたらす豊かさに起因する、人間疎外に着目したランゲフェルト(Martinus Jan Langeveld,1905-1989)は、「今日の豊かな社会の出現に伴い(中略)唯一の客観的手段となったものは金銭であり、そこには人格的なもの、人と人との繋がりといった要素は、もはや些かも介在し得なくなっている²⁹⁶」、「人間的関係の無視が蔓延した結果として、マルクスが見たのと同様の『疎外』現象が一層広汎に見出される(中略)こうした自己疎外の危険に絶えず曝されながら生きねばならぬ現代人として、われわれは愈々ますます人間としての

²⁹³ 「日経就職ナビ」編集部、2009年8月11日付。

²⁹⁴ 和田修二『教育する勇氣』玉川大学出版部、1995年、205頁。

²⁹⁵ 大西正倫、第3編、第1章「家庭と教育」、山崎高哉編『教育学への誘い』所収、ナカニシヤ出版、2004年、160頁。

²⁹⁶ M. J. ランゲフェルト、岡田渥美・和田修二監訳『続 教育と人間の省察』玉川大学出版部、1976年、200頁。

自覚を鋭く保ち、自らの人格面の陶冶と練磨に一層心掛けるべきである²⁹⁷」と現代における人間教育・価値教育の重要性を40年も前に強調している。

本来知識の習得とは、その知識を自らの「生きた問題として主体的に受けとめ²⁹⁸」ていくことが不可欠であり、ただ単に受験などの実用に供するために身につけるものではないのは勿論のこと、得た知識を傍観者としての自己にとどめる限り、それは習得の意義の完結とはならない。「日本の教育はこうした＜知識の主体化＞・＜一人称的な意味化＞の問題と十分格闘するチャンスを与えられてこなかった²⁹⁹」が、「『自己一身上の問題』として知識を道徳化すること³⁰⁰」が重要であり、この営みを伴うことにより、知識の習得すなわち知識教育と、道徳の練磨すなわち人間教育とが本質的に一体であるとの教育観へと繋がるのである。

生理学者でストレス学説(概念)の創始者ハンス・セリエ(Hans Selye,1907-1982)は、東洋の文化に着目し「感謝の哲学」の重要性を説いているが³⁰¹、諸外国の文化には稀な「いただきます」の文化や、環境分野で初のノーベル平和賞を受賞したケニア人女性ワンガリ・マータイ(Wangari Maathai,1940-2011)が、平成17年(2005)来日したおりに感銘を受け、運動として取り組んでいた「もったいない」などに代表される、人や自然の恩恵への畏敬・感謝の念に満ちた日本の伝統的文化を、非科学的・非合理的・封建的宗教文化として、日本社会、とりわけ戦後の学校教育から排除してきた日本の歩み、さらには人間教育と知識教育は一体との教育観を捨象し、人間として本質的な価値教育・人間教育に目を向けず、実学の修得にばかりに目を向けてきたことが、結果として今日の日本社会や学校教育の基盤・根幹を揺るがすという皮肉な結果をもたらしているのではなかろうか。

第5節 地域と学校の乖離

明治5年(1872)に頒布された「学制」に先立つこと3年、明治2年(1869)わが国で最初の学区制の小学校である「番組小学校」64校が京都に開校した。この番組小学校の特色は、竈金(かまどぎん)と称する地元各戸の負担金と有志の寄付金を合わせた基本金をもとに小学校会社を設立し、その運用利子を学校の維持運用費に充てた³⁰²ことである。すなわち地域の市民がお金を出し合って、「オラが」小学校を建設・開校したのである。地域が地元の子どものためにと、地域と学校との一体的な関係性の中でわが国の近代学校制度はスタートしているのである。

そもそも農耕民族の日本人は、都の貴族以外は生活の糧とする土地と密着して暮らしてきた。そういった流れの中で、歴史上初めて信長が配下の武士を土地と切り離し、職業軍

²⁹⁷ M. J. ラングフェルト、岡田渥美・和田修二監訳『続 教育と人間の省察』玉川大学出版部、1976年、200-201頁。

²⁹⁸ 上原専祿『国民形成の教育』新評論、1964年、86頁。

²⁹⁹ 汐見稔幸「序章」、くもん子ども研究所編『日本の教育何が問題か』くもん出版、1998年、35頁。

³⁰⁰ 同上書、34頁。

³⁰¹ H・セリエ、杉靖三郎ほか訳『現代社会とストレス』法政大学出版局、1988年、378、332、391頁。

³⁰² 京都市学校歴史博物館編『京の学校・歴史探訪』京都市生涯学習振興財団、1998年、157頁。

人としての武士という一種の給料生活者³⁰³たる集団を創り出したのである。そして「徳川時代になるとその武士たちは大部分が土地から切りはなされて城下に集められ、(中略)巨大な俸給者集団に近づいた³⁰⁴」。さらには、わが国においても明治からの近代化は資本主義的システムを内実とするものであり、それは必然的に共同体からの個の自立・乖離を伴うものであった。その結果、今日の日本は土地に密着して暮らす農家人口の占める割合が5.5パーセント³⁰⁵となり、土地ではなく組織に密着して暮らす給与生活者で埋め尽くされたサラリーマン国家となっている。

それに伴い、小中学校に通う子どもたちが住む多くの地域も、旧来の地縁・血縁共同体とは程遠い、単なる家・家族の寄合所帯としての地域性の希薄な地域に変質してきた。さらには、資本主義の進展に伴う人口の大都会への一極集中、通勤族の大量出現は、人々の頻繁な移動をもたらし、地域社会はより一層解体され学校は地元地域社会から乖離していったのである。その結果、ベーシックな部分で学校を支えていた要素たる地域・地域住民との信頼関係や「オラが学校」という意識が大きく後退し、支援や協力関係を失ったことが、実は今日の学校教育迷走の基盤的要因を成していると考えられるのである。

第6節 身体を使った学習の排除

明治初期の文部官僚、のちの文部大臣江木千之(かずゆき 1853-1932)³⁰⁶の懐古談として、学制が始まったころ文部省の若い役人たちが、学校開校促進のために地方に出かけて行った時の様子を、「畳の上では授業は出来ぬぞ、何が何でもペンキ塗りの洋館だ。その中へ机と腰掛けと云って触れあるいた³⁰⁷」と述べているように、日本の近代学校は何もかも西洋のものを移入した。その結果はというと、春山作樹が指摘したように「児童生徒が全然受け身に置かれることになった³⁰⁸」のである。生徒が受け身に置かれることになった要因はいくつか挙げられるが、その一つが、学習者の身体動作を伴う学びが徐々に排除され、教師の教え・講義を聞く座学が中心となっていったことである。

近代以前の教育思想の根幹には、心と体は一体であるとの「身心一如」の一元論的思想が横たわっていた。しかし、維新政府は西洋の学校制度の形ばかりをそのまま導入していった結果、いつの間にか心と身体を対立する図式で捉える心身二元論的な考え方へと軸足が移り、わが国の教育・学習に関して依って立っていた基盤そのものの地滑りの崩落を余儀なくされたのである。すなわち、近代以前の日本における学びは、明治以降のように知育は頭で、体育は身体でという考え方ではなく、たとえば華道や茶道と同じく、勉学という学び

³⁰³ 司馬遼太郎『この国のかたち』一、文春文庫、1993年、133頁。

³⁰⁴ 中村光夫『近代日本思想史講座』Ⅶ「近代化と伝統」、筑摩書房、1959年、16-17頁。

³⁰⁵ 2009年度『農業構造動態調査報告書』農林水産省。

³⁰⁶ 岩国藩出身、開拓使仮学校、大学南校、工部省工学寮などで学ぶ。文部省に入省、1890年の第2次小学校令の起草者。その後内務省に入省、各地の知事、貴族院議員、文部大臣などを務める。

³⁰⁷ 相沢熙『日本教育史談』学芸図書出版社、1952年、42頁。

³⁰⁸ 春山作樹『日本教育史論』国土社、1979年、215頁。

も頭や身体を使った、学習者自身の身体動作を伴う行為によって「身につける」ものとされていた³⁰⁹が、教師が主体となった知識を「授ける授業」へと軸足が移っていった結果、今日もなお続く、教室における生徒の受け身的姿勢あるいは被教育者としての性格が強まったのである。

第7節 自明の理を疑わない

そもそも学問とは、自明の理を疑うところに原点がある。しかし、今日のわが国の中央・地方の文教行政関係者、学校現場関係者、有識者といわれる人たち、さらには国民が学校改革に関して語る時、たとえば年齢別学級編成という教育的効果からではなく経済的事由に基づく近代学校特有の歴史的所産を、140年余りを経て子どもの文化状況はすでに異次元の様相を呈しているにもかかわらず³¹⁰、あたかも古来ギリシャ時代からの普遍的なシステムであるかのごとく自明視し、もしくは意図的に無視するところに根本的な問題がある。

近代学校を止揚し、知徳体共にたくましい次世代が育つ学校教育を再構築する上で、とりわけ再検討を迫られている教授法に関する四つの項目について指摘しておきたい。

(1) 先生だけが先生

黒板を背に教師が教壇に立ち、それに対面して机と椅子が配列され児童・生徒が着席している教室の光景は、今や見慣れた当たり前の教場風景である。しかし、この形態の学び舎が世界で最初に出現したのは、イギリスにおいて19世紀に入ってからであり、わが国では明治以降のことである。

それ以前には、イギリスの学校においても、優秀な上級生による助教法（モニトリアルシステム）といわれるシステムが導入され、日本の寺子屋においてもそれ以前から一般的に行われていた。佐藤学は、授業における子ども同士の「学び合い」という形態を提起している³¹¹が、「先生だけが先生」というシステムは、日本でいえば明治の近代学校がスタートして以降の歴史的所産なのである。

(2) 一斉教授法

ウィルダースピン（Wilderspin Samuel, 1791-1866）が、ギャラリー方式という新たな教授法を考案し、これまでにない教場編成原理を開発した。ギャラリー方式は、今日の階段教室と似たものであり、数十人の生徒が教師の方を向く一斉教授形態であり、ここにおいて初めて、一人の教師が多くの生徒と向き合う対面方式の教授場面が誕生した³¹²。

さらに、ストウ（David Stow, 1793-1864）が、6歳以上のそれまで助教法が対象としてきた

³⁰⁹ 今日の学習法の卑近な例でいえば、英単語のスペルを覚える時には、書いて身につけるというのが一例であろう。

³¹⁰ 辻本雅史『教育の社会史』放送大学教育振興会、2008年、240頁。

³¹¹ 東京大学教育学部附属中等教育学校編『学び合いで育つ未来への学力』明石書店、2008年。

³¹² 柳治男『＜学級＞の歴史学—自明視された空間を疑う—』講談社選書、2005年、70頁。

児童が通う小学校においても、一斉教授法による教育を成功裏に導いた結果、経営合理化という要望にも適った、一人の教師による多数の児童に対する一斉授業が、初等教育機関における教授法として広く普及していった。その教授法が、今日の学校教育におけるスタンダードたる一斉教授法なのである。

(3) 年齢別学級編成

イギリスにおいて、文久2年(1862)に出来高払いを導入した「改正教育令」を制定し、経常費に対する補助金が、生徒の出席状況と習熟度、教師の資格や学校の状況によって、学校の管理者に一括して支払われることとなった。また同時に、学校が児童に伝達・教授すべき基準としての教育内容(「スタンダード」、日本でいう学習指導要領)を制定し、投資効果を監督するための制度の整備・強化が図られた。

この改正教育令の大きな特徴は、教育内容を徹底的に絞り込み、3R's(reading, writing, arithmetic、読み・書き・計算)に限定したことである。そしてそれぞれを6段階に分け、各段階は6歳から11歳の各年齢において1年間で履修すべきものとし、遵守すべきスタンダードとして制定された。すなわち、このことは、事実上6学年制の初等教育制度の始まりを意味し、年齢別の学年制クラス制度への道を辿ることとなった。

(4) 教えることが本分

今日、現場の多くの教師の主要課題は、いかに子どもに分かりやすく「教える」ことである。しかし現実には、生徒指導、保護者とのコミュニケーション、提出書類の多さなどに追い立てられ、教材研究的時間をいかに確保するかが大きなテーマとなっている。

さて、近世教育史研究の先駆者春山作樹は、「本邦に起こった学問修養に関する述作と西洋の教育学との間に著しい態度上の差異がある。西洋の教育学は教育者の為を立てられたもので、教育者が被教育者に対してとるべき手段方法を論じたものである³¹³」と指摘している。

さらには、わが国の教育学の始祖とも呼ばれている貝原益軒のいう「教え」というものも、実際には「教えない教育」であった。今日でいう「しつけ」に通底する方法であり、あるべき規範からはずれたときにその都度注意され、戒められて、身体によって覚えていくものであった³¹⁴。また寺子屋においても、素読などを除いて一斉授業形式は余り行われておらず、個々の筆子の実情に合わせて師匠がカリキュラムを決め、それぞれに手本を与えて³¹⁵、筆子がまず取り組んだ上で師匠に指導を受けるという、個人別の自己学習を本位とするものであったのである。

³¹³ 春山作樹『日本教育史論』国土社、1979年、215頁。

³¹⁴ 辻本雅史『「学び」の復権—模倣と習熟—』角川書店、1999年、146—147頁。

³¹⁵ 高橋敏『江戸の教育力』ちくま新書、2000年、21頁。

第3章 課題生起の歴史的・社会的背景

第1節 主として明治期

明治期における近代学校教育の成功の主たる要因としては、①高い選択・受容能力の伝統文化の存在、②江戸期における準備期間の存在、③国を挙げての取り組みがあったことが挙げられる。ここにおける、成功要因の「成功」の判断基準に触れておくと、それは周知の如く富国強兵であり国民統合という二つの明治政府の中心的国家課題から見ての「成功」であり、非西欧国の中でのわが国の突出した近代学校事業の成功は、日本の近代化と今日の経済的繁栄に大きく貢献したことは誰も疑う余地のないことである。

但し、ここで改めて、「近代学校事業の成功＝明治政府の偉業」という市井に流布する理解については、和辻哲郎の社会構造の変遷に関する論述を引用してその誤謬を指摘し、②の江戸期における準備期間があったからこそであることを述べておきたい³¹⁶。

われわれは時代を区分することができるであろう。しかし時代はある年をもって区切るといようなものであることはできぬ。一つの変革のためには長い準備の時期があり、またその後の長い成熟の時期がある。その準備の時期はすでに前の時代の最盛期に始まっているし、成熟の時にはすでに次の時代の準備が始まっている。

さらに、わが国が伝統文化としての高い先進文化選択・受容能力をもっていたとはいえ、その限界というものは当然存在するものである。その具体的事例かつ今日の学校教育にも大きな影を落としている、明治期の西欧文化受容時の誤謬を二つ指摘しておきたい。

一つは、西洋人の信仰心の保持に関する誤謬である。

近代化の文化的領域の柱である科学的合理主義の受容について、時の元勳や(欧化政策に貢献した)知識人は、西欧社会における宗教改革の本質を誤解し、「宗教界の支配からの解放」と「信仰心の保持」とは別問題であるということが理解できず、進歩的文化人といわれた人たちを初め多くの日本人は、西洋人はその精神的支柱を成す宗教心を非科学的として捨てたと曲解したのである。言葉を変えていえば、西洋文明の精神的基盤を成すものがキリスト教であることを見て取れず、「基盤抜きで」成果物のみを導入したのである。西洋社会では、もはや宗教は非科学的なものと考えられていると考え、誤って西洋の「真似」をした結果、時のリーダーたちは、わが国の倫理観を基礎づけていた、神仏儒習合の伝統的文化に裏打ちされた信仰心に目を向ける視座に価値を置かなかったのである。

このことの、今日の日本の教育に及ぼす影響は計り知れないものがある。例えば、近代化の経済分野の柱である資本主義の究極の目的たる経済効率の追求に奔走する私たちは、幕末前後に来日した西洋人がことごとく絶賛した江戸期の日本人とでは、同じ日本人であ

³¹⁶ 和辻哲郎『日本倫理思想史』(一)、岩波新書、2011年、44頁。

っても大きく違ってしまうと考えられる。すなわち、伝統文化の中で培われたエートスや道徳的規範意識などに基づき、自己を主体的に律する倫理観を失ってしまった現代の日本人は、経済効率の追求と人間の幸福の追求、あるいは個人の幸福の追求と社会の幸福の追求というもののバランス感覚を失い、その結果として日本社会全体が精神的支柱を失い、拠り所となすべきものを喪失したことにより、今日の教育の迷走をも惹起しているといっても過言ではない。

今一つは、西欧の学術の哲学的深さに関する誤謬である。

西欧の知識・技術の移入にあたり、如上の西洋社会においては、信仰心は依然として保持され、近代学校は知識教育に特化して創られていったことへの無理解に加え、わが国は富国強兵を急ぐあまり和魂洋才を唱えつつも、実学に軸足を置いて知識の吸収に傾斜していったのである。最高学府に位置づけられた大学においても、まず最初は西欧の実学導入の基底を成す外国語の習得を重視し、ついで明治10年代後半から法治国家の体制整備のため、帝国大学(現、東京大学)創設時には法科大学(法学部)を筆頭大学(学部)とし、総長が法科大学長を兼務したのである。また日清戦争を契機に、日本の産業の飛躍的発展を期するため、京都帝国大学(現、京都大学)においては、法科・理工科・医科・文科の順に序列化したにもかかわらず、現実にはまず理工科大学が設置され、2年後に法科・医科、9年後に文科が開設されたように、近代化に向けたその時々³¹⁷の社会的・国家的ニーズに応じた実学が重視されたわが国の明治以降の学術世界の歴史がある。

しかし西欧の学問・知識は、ギリシャ以来の深遠な西欧的哲学の基盤があった上での実学だった。こうしたわが国の、西洋の実学的知識・技術といった成果物だけを摂取するが如きの学問に立ち向かう姿勢は、新たな学問的領域を自らの手で切り拓く力を涵育できなかったばかりではなく、わが国の文化的伝統の一部となった神仏儒習合の中で培われた人間観と教育観、換言すれば実用的な知識の習得と人格的な完成を一体的に考える態度³¹⁷をも駆逐する結果をもたらした。そのことが、今日の目先の点数ばかりに振り回される日本の教育界の根源的遠因ともなっていると考えられる。

第2節 主として戦後社会

第二次世界大戦により歴史上初の敗戦を経験し、しかも被占領国家となった日本は、アメリカの占領政策および国内の戦前・戦中への反発と反省のもと教育も大きく舵を切った。

飢餓からの脱出を求め疲れた身体を鞭打って歩み出した日本国民は、大東亜戦争およびそれに至る過程での、国家主義・軍国主義およびそれに加担した教育に対して辟易していた。そういった中で、占領政策の一環としてのアメリカ教育使節団の、臣民教育を否定し、民主主義教育を標榜する昭和21年(1946)のマッカーサー司令部に対する報告書が戦後の教育に決定的な影響を及ぼした。したがって、戦後のわが国の教育改革は、遺憾なが

³¹⁷ 和田修二『教育する勇気』玉川大学出版部、1995年、198頁。

ら自らの手によって、その固有のシステムに即して行われたのではなく、総司令部の嚴重な思想・言論・出版統制下、連合軍の指導のもとに、日本側の手によって着実に実施され³¹⁸たのである。しかし一方それらは日本国内からも多くの共感・賛同を得たことも事実であり、その結果戦前のドイツ流の観念論はなお根強い力を維持しつつも勢力を縮小し、代わってアメリカ流の経験主義に基づく新教育理念が時宜を得たものとして迎えられた³¹⁹。

いずれにせよ、そうした国内外からの新思潮の流れの中で、とりわけ連合軍総司令部による国家神道の禁止指令以来、わが国の教育界では、神道だけでなく宗教や神話一般についても学校で教えることがタブー視されるように³²⁰なった。その結果、アメリカの占領政策によることはもちろん、わが国は二者択一的発想の中で、日本の伝統文化とりわけ宗教観に基づく精神教育をも諸悪の根源とみなし、日本文化をつぶさに吟味することなく国家と宗教の分離政策の中で、神仏儒を起点とする日本の和の文化に基づく人間教育をも、全体主義・軍国主義に結びつく宗教教育・精神教育として、わが国の教育界は主体的に切り捨てていった。しかし、歴史的に紡いできた文化への誇りを失えば自信も失って自棄に陥り、教育はその本来的機能を喪失し国も病まざるを得ないのが常である。先にも述べたが、「文化とは生き方」そのものであり、生き方自体に自信を失った民族は自らが何者であるかを忘れ、規範意識をも失うことにもつながりかねないものである。

また、この占領政策の過程において、アメリカ人の黄色人種への差別的潜在意識が露呈したものと一つ注目すべきものがある。それは、同じく敗戦国ドイツに対して行った「非ナチ化、非軍事化」、「民主化」に沿った、ドイツ人の再教育を目的とするアメリカ教育使節団の報告書では、「ナチズムという悪性の病はあらゆる文化領域に浸透し、それらをむしばんだ。(中略)ドイツの教育問題を考えようとする場合、ドイツ文化の功績に対してあえて目をつむったり、感謝の念を欠いたままではいけない³²¹」として、日本に対してはわが国の伝統文化そのものを否定したにもかかわらず、ドイツの文化については否定せず、むしろ称賛しているという歴史的事実である。

さらに、今日の学校教育の迷走を改善する上で阻害する要因はといえば、教育権は徴税権・軍事権と並んで近代国家の三大国権であり、明治19年(1888)地方自治法が布かれた際、教育は「国の仕事」とであると明確に定められた³²²が、政治主導の体質が戦前だけではなく戦後も一貫して存続している³²³ことである。

明治期における国民統合目的のみならず、全体主義国家への誘導に教育は大いに政治的に利用され、冷戦構造終結後の今日でも、三権分立とはいえ保守的体質の強い司法官僚機構の一員たる裁判所の司法判断による側面的支援を受けながら、国歌・国旗を

³¹⁸ 藤沢市教育文化センター編『藤沢市教育史』藤沢市教育委員会、2010年、52頁。

³¹⁹ 竹内明編『日本教育史』第二版、佛教大学通信教育部、1999年、481頁。

³²⁰ 和田修二編『仏教と教育学』仏教教育選集 3、国書刊行会、2010年、1頁。

³²¹ 藤本昌司ほか『戦後教育の原像』鳳書房、1995年、xi頁。

³²² 久木幸男『教育史の窓から』第一法規、1989年、88頁。

³²³ 和田修二編『仏教と教育学』仏教教育選集 3、国書刊行会、2010年、2頁。

軸にし国民統合を図るべく、イデオロギーに由来する不毛な政治の教育への介入も続いている。さらには平成27年(2015)春からは、いじめ事件への対応の愚鈍さをきっかけとして、首長の教育への主導性を強める新教育委員会制度が制定され、教育委員会の独立性はさらに脅かされようとしている。教育委員会の独立性に関しては、アメリカの主導によるものであったにせよ、教育に対する政治的・官僚的な不当な支配を排除³²⁴するという、教育基本法第10条で規定された教育委員会設置の歴史的背景を思い起こすべきである。なぜなら、日本の学校教育の置かれた現状はまったく出口の見えない閉塞状況下であり、東西冷戦構造は四半世紀前に終焉を遂げた今日、教育問題の本質的課題の根源にあるのは政治的・イデオロギー的問題ではなく、合理主義や主知主義・科学主義の中で見落としてきた「人間が人間らしく生きぬく力³²⁵を涵養する」という教育の本来的機能の脆弱さにあり、今、その再構築こそが問われているからである。

上述したことに関連していえば、わが国の近代学校教育成功要因の一つである、国家の強い統制・管理の下に国を挙げての取り組みが、今日ではその強い統制・管理的要素がむしろ足を引っ張っていることを指摘しておきたい。

すなわち、明治4年(1871)に設置された、奈良時代の式部省の流れを汲む文部科学省が、外圧・内圧、社会状況の変化により方針の転換・変節はあるが、第二次世界大戦の敗戦という不連続的社会事象を迎え戦後社会は大きく変わったにもかかわらず、依然としてその統制的体質は変わっていないことである。例えば、年齢別の同一内容の一斉教授を初めとする、近代学校成立過程において経済効率を目的として案出された諸要素を温存し統制力を発揮していることが、むしろ今日では学校教育の迷走を創り出している一因ともなっていると考えられるのである。

したがって、現今の出口の見えない混迷状況を打開していくには、今後は、近代学校教育のもつ歴史的・社会的「時代性」を深く認識し、自明の理として看過しているものにも目を向け、学校間・都道府県間の点数を競わせるといった本末転倒の学力向上策などには目を向けず、教育とはそもそもどういう営みであるか、学びとはどういうものとして捉えるべきか、将来を見据えたとき学校教育の担うべき社会的役割・使命は何なのか、といった教育の原点・本質に立ち返った上での、日本社会に希望を抱かせるような、あるいは幕末に訪れた西洋人が一様に称賛したような、世界の範たる学校教育の構築に向けた論議を、大胆かつ沈着に推し進めていく指導性を発揮することこそが文部科学省には期待されるものである。

おわりに

昭和48年(1973)、世界新教育会議に招かれ来日して講演したランゲフェルトが、当時のヨーロッパの状況をふまえて、「物質的に恵まれた今日の豊かな社会においては、大多

³²⁴ 仲新、持田栄一編『学校の歴史』第一巻「学校史要説」、第一法規、1979年、204頁。

³²⁵ 山崎高哉編『教育学への誘い』ナカニシヤ出版、2004年、243頁。

数の人々にとっての生活の決定的動機となっているのは一直截的な言い方をすれば一できるだけ働かずにできるだけ沢山の金銭を取得することであり、より少ない義務でより多くの権利を獲得することである³²⁶」と述べている。このことはまさしくわが国においても、昭和45年(1970)を境に安保改定を契機とする社会的運動が消滅し、人々の関心が政治・社会から経済へと、本質から目先へと一気に移ったことにより、後追いする形でまったく同じ状況を呈するようになり、今日の教育・社会の根幹を揺るがしているのである。そして、経済的に豊かな社会のもつ本質的落とし穴について、『『家庭と地域の教育力の低下』と呼ばれる現象の裏には、このような高度経済成長以降の物質的に豊かで便利な生活と大人世代の多様で利己的な関心、生活の長期的展望と実態の喪失感に悩む彼らの不安があるといえるが、この大人世代の不安と焦りが子どもの教育に即効を期待する短絡的思考を助長し、特定の事象にすべての原因を求める還元主義的な処方箋に走らせるのである³²⁷』と和田修二は指摘している。

またランゲフェルトは学校教育のあり方について、「人間として高い資質の陶冶に主眼を置いて、一貫した慎重な配慮のもとに営まれる必要がある。そうしてこそ、学業を進めることと同時に人格的価値をも高めるような、しかも一人ひとり人格的個性を助長しうるような学校教育がはじめて可能となる³²⁸」と強調しているが、それはまさしく、人間教育と知識教育とは不即不離一体のものであり、一人ひとりのカリキュラムが用意され学ぶものに主体性があるとの伝統文化に基づく近世日本の教育思想・教育観そのものである。

とりわけ戦後、日本の知識人や教師の間では、戦前の国家主義への嫌悪が、日本の歴史や文化的伝統に対する自己卑下と無関心となり、代わって進歩主義と科学主義により一層目を向けられるようになったが、わが国の神仏儒習合の伝統文化に依拠する近世の教育には、今後の教育のありようについて検討を加える上で、時代を超え、国境を越える普遍的な文化遺産が、深遠な本質的要素あるいは個々の具体的要素両面にわたり多々横たわっていると思われるのである。

³²⁶ M. J. ランゲフェルト、岡田渥美・和田修二監訳『続 教育と人間の省察』玉川大学出版部、1976年、192頁。

³²⁷ 和田修二『教育する勇気』玉川大学出版部、1995年、142頁。

³²⁸ M. J. ランゲフェルト、岡田渥美・和田修二監訳『続 教育と人間の省察』玉川大学出版部、1976年、197頁。

第4部 近世寺子屋教育に学ぶ新たな学校教育

これまで、第1部においては近世寺子屋の実相・特性、第2部では近世寺子屋教育と大正自由教育、大正自由教育から生まれた公文式に通底する諸要素、第3部では日本の子ども・若者、子育て・学校教育の抱える今日的諸課題とその背景に論究してきた。

そこで本研究の最終部において、これまでの考察を踏まえ、近世の教育思想に基づく寺子屋教育の基層・原点にある基軸を明らかにして、これからの学校教育のありように有益な指針を提示することにしたい。

第1章 近代学校制度導入と近世の教育

第1節 近代学校制度の導入

日本の近代化政策の柱の一つとして導入された西洋の近代学校制度であるが、近年では様々な綻びが指摘されるとともに、近世の教育と比較して近代学校制度の功罪についても論じられている。

そこでまず、昭和60年(1985)刊行『日本の教育—古代から現代までの歴史と変遷³²⁹⁾』の復刻版、『日本教育史』の「近世の教育観、学問すなわち教育」の項の中の、明治に導入した学校・教育に関する解説を紹介したい³³⁰⁾。

現在の教育また明治以降の教育は、実際のことをいえば日本の国情によって建てられた制度ではなく、要するに外国のものをそのまま採用するという不合理性があった。したがってそこにはどうしても不調和が生ずるのは当然のことであつたろう。

たとえば、明治の時代に制度化された大学の問題にしても、その内容は欧州諸国の大学の模範として創られたものだが、その欧州諸国の大学そのものが、その当時すでに数百年の歴史をもち、古い制度の下に経営されていたものであつた。それをそっくりそのまま取り入れた日本の大学では、その方式で戦後のごく最近まで運営されていたのである。もとより欧州諸国の大学では、当時すでに社会的にも制度的にも老朽化していたので、19世紀末ごろからすべての面でどンドンと改良、改正されていたのである。日本にはそれが全然と行われていなかった。そうしたことから、戦後の60年安保騒動を中心とする、一連の学生騒動が起きたのではないだろうか。いわゆる大学の自治を巡っての学生側と、運営側との葛藤である。つまり極端ないかたをすれば、日本の大学の運営内容は、明治の初めに移入された欧州諸国の大学、その大学はすでに数百年前に制度化された大学であつたが、それを真似したも

³²⁹⁾ 小川昇編『日本の教育—古代から現代までの歴史と変遷—』同盟通信社、1985年。

³³⁰⁾ 文教政策研究会編『日本教育史』日本図書センター、2013年、110頁。

のを21世紀にならんとする現在においていまだ固執していた結果、そのギャップが遅まきながら噴きだしたのではないかと思う。

ここに述べられている通り、そもそも西洋より移入した時点でその制度は既に制度疲労を起こしていたものであり、それをあたかも金科玉条の如く長年にわたって維持し、改革に着手してこなかったことへの鋭い批判がなされているのである。

次に、明治6年(1873)の東京府小学教則講習所を創基とし、初等・中等教育における教員養成の伝統校たる東京学芸大学学長に、平成26(2014)年4月に就任した出口利定(1949-)の、今日の大学のおかれた現状認識に関するコメントは、下記のような苦悩に満ちたものである³³¹。

教育再生実行会議において、《学制》についての議論が始められたように、今や《学校とは何か》、明治以来の学校システム全体が問い直される時代となりました。グローバル化や少子高齢化、子どもを取り巻く状況の変化に対応した学制の構築が検討課題になっていて、これからの学校教員は、いずれこのような課題への対応を迫られるようになるでしょう。(中略)社会の学校に対する位置づけそのものも変わってきています。今や学校は地域の文化の殿堂だった時代とは異なり、その発信力が薄れるだけでなく、社会の中で一番遅れているのではないかと指摘を受けるほど、多くの課題を抱えています。

第2節 近世の教育

平成26(2014)年10月に、国立大学の運営費交付金削減や国際競争力強化への迅速な対応などのけん引役も期待される京都大学総長に就任した山極寿一(1952-)の、近世の教育にもつながる就任会見のコメントを紹介したい³³²。

山極総長は、京大から多くのノーベル賞受賞者が輩出したのは「自学自習」に基づく「自由の学風」によるものだとし、「今後もこの精神に基づいて歩んでいく」と決意を表明。一方で、ここ数年にわたって事務改革や教育組織改革の理念・内容を十分踏まえ、新執行部でも改革を継続していくとした。(中略)「世界や社会に通じる窓」を開けて学生の活躍を支えるとして、「野性的で賢い学生を育てよう」「多様で変化に満ちた世界を理解する」「女性が輝く、希望に満ちた環境づくり」といった標語も紹介した。(中略)京都市内にある廃校となった小中学校などを、大学同士が連携して教育文化活動に活用する「京都・大学キャンパス計画」のアイデアも披露。

³³¹ 「大学ジャーナル」vol. 109、くらんぼん出版、2014年5月15日。

³³² 「朝日新聞」朝刊、2014年10月3日。

もう一人、「世界に通用した江戸時代の日本人」と題する、青山大学(現、新潟県立大学)教授の袴田茂樹(1944-)の、近世の教育は、一般庶民をも立派な国際人として育てたとの寄稿文を紹介しておきたい³³³。

現代と江戸時代の日本人を比べて、どちらが世界に通用する国際人が多かったか。私は無条件に江戸時代だったと思う。(中略)たとえ言葉が下手でも、宗教や文化の異なった国、異なる文明圏においても「人物」として敬意を払われるだけの人格や見識を有しているということだ。(中略)私が驚くのは(大黒屋光太夫³³⁴という伊勢の商人で船頭にすぎない)江戸時代の地方の一般庶民が有していた人間的な資質、知的レベルの高さである。(中略)江戸時代と比べると一般に人間的には幼稚化し、文化的、精神的には貧困化したのではないかと思っている。この点では、まだ明治時代の方が今よりはるかにましであった。(中略)

たしかに、わが国は欧米の学問や文化を見事に吸収し、近代化を立派に成し遂げた。しかし、日本人を次の基準で総合的に判断したらどうであろう。つまり、凜とした自尊心と信念、生き方の美学、知識ではなく知恵(叡智)、そして美意識と遊び心などを統一的に有しているか否かという観点である。(中略)国外で生活してみると、日本の長所や日本人の素晴らしさがよく分かる。これからのわが国の政治や教育は、日本人のそして日本の長所と短所をしっかりと認識し、その長所を現代的な形で再構築するところから出発すべきであろう。

³³³ 「産経新聞」朝刊、2007年3月4日。

³³⁴ 大黒屋光太夫(1751-1828)=伊勢の商人で廻船の船頭。18世紀にアリューシャン列島に漂着。10年ほどのロシア滞在の後、機会を得て帰国。その間、サンクトペテルブルクでエカテリーナ女帝に2度拝謁し、皇太子を初めとしたロシアのトップの社交界でも、一目置かれるだけのオーラを発していたといわれる。

第2章 寺子屋教育の特性を生み出した時代的・思想的背景

第1部の「おわりに」において、寺子屋を「近世後期を中心に、篤志家により全国津々浦々で営まれ、庶民の子弟の多数が通い、知育と徳育が施された、当時の先進的普通教育機関」と再定義し、寺子屋および寺子屋教育のもつ基本的特性に関する論究をした。

すなわち寺子屋教育においては、自立を果たすことが重視され自立と表裏一体の関係にある学習者の主体性が前提とされ、先を急ぐことなくまた機を逸さず手順を踏むべしとの予めあるいは日頃からの徹底したしつけがなされ、一人ひとりに応じた自学自習という効果的な学習法が採られて学習力も培われ、さらには、知識の習得と人格の完成とは一体であるとの思想に基づく取り組みがなされていたのである。また寺子屋は、篤志家による自然発生的な営みであり、通いたい子ども学びたい子どもが集い、師弟は人間的つながりの中で結ばれていた、教育というもののありようを改めて考えさせられる、様々な特性をもつ学び舎であったことを指摘した。

そういった特性を生み出した、近世の教育思想が支持された時代的・思想的背景を考えると、枝葉末節を削ぎ落とし突き詰めれば、下記二つの事由に行き着くのかも知れない。

すなわち、一つは、当時は食べていくこと、生きていくこと自体多大な困難・苦勞を伴うことであり、しかも親は今日と比べ短命であった。したがって、庶民の子育て・教育の中心命題としては、自分の力で生きる一人前のわが子を育てることに基軸を置く必要性に迫られていた、という時代背景である。そしてもう一つは、しかしそこにおいて、ただ自分の力で暮らしていけるだけでは不十分であり、人倫に則り善く生きる人間を育てるべしという基軸があったこと。これは、少なくとも明治・大正時代まで、わが国に色濃く生き続けた神仏儒習合の伝統文化がその基底に息づいていた、という思想的背景である。

上記二要素と、先に述べた寺子屋および寺子屋教育の特性とを勘案すれば、寺子屋教育のもつ教育思想の基底にあるものは、以下のような脈絡に収斂されるのではなかろうか。

- (1) 食べていくことは大変な困難を伴うものであり、親の寿命も短く、とにかく早く一人前の人間として自立させないと、わが子は先々生きていけない。
- (2) その自立というものは、自らの主体性を前提・必須要件としており、自立を促進させるためには、何事においても自分で行うという姿勢を身につけさせておくことが肝要である。
- (3) また、学びにおける自立を果たす上においても同様で、自らの力で学んでいくことのできる力の涵養が不可欠であり、同時に学びにおける自立は、人としての自立にも通ずるものである。
- (4) 但し、人は自分の力で暮らしておりさえすれば良いというのではなく、人倫に則って善く

生きなければならない。

- (5) そのためには、「鉄は熱いうちに打て」といわれるがごとく、まだ悪に染まっていない幼少期からのしつけ、あるいは何事も最初が肝心であり、学問する前にはまずそれに向う覚悟といったしつけが欠かせないものである。
- (6) さらに、その後の学びにおいても、知識の習得に留まることなく、身につけたものをどう活かすかの価値教育が大切であり、人として善く生きる人間を育てていくことこそが学びの本来の目的である。
- (7) したがって、教育の究極の目的は、知識の習得を通して一人前の人倫に則って善く生きる人を育てることにあるべきである。

当時の時代の状況や思想性を背景に、上記のような脈絡が近世の教育思想の基層に横たわり、そこから寺子屋のもつ様々な特性が派生し、最終的には教育とは人を育てることにあるとの教育目的にたどり着いたのではなかろうか。このことは、山崎高哉が教育の概念規定として、「教育とは被教育者の成長・発達と学習を適切かつ十分に援助することによって、被教育者に社会の一員として必要な社会的、文化的能力を習得させるとともに、被教育者をして真の自己に目覚めさせ、人間らしく生き抜くために生涯にわたって努力し続けるようにさせる社会的行為である³³⁵」と述べていることとも通底すると思われるのである。

³³⁵ 山崎高哉編『教育学への誘い』佛教大学通信教育部、2004年、22－23頁。

第3章 寺子屋のもつ教育上・運営上の合理性・功利性

近世の教育思想に基づく寺子屋教育の特性は、一言で述べるなら、人を育てる教育であることは繰り返し述べてきた。その背景には、生きる力の涵養を重視することの必然性をもたらす時代背景があり、しかも人倫に則り善く生きなければならないという思想的背景があったことを前章で述べた。

その人を育てる教育に向かわせた近世の教育思想は、ややもすればその高邁な思想性に目を奪われがちであるが、近世教育思想に依拠する寺子屋教育は、実は師弟共々最小努力で最大効果を上げようとした、さらには師にとっても親にとっても、できるだけ費用負担を抑えることを目指すという、一面では非常に功利的³³⁶かつ合理的³³⁷な、理にかなった教育・運営法であったのである。

そこで、これからの学校教育を考える上で、参考とすべきものとしての近世寺子屋教育を、合理性・功利性という切り口から俯瞰すると、寺子屋およびその教育・運営法の基層には、古くから語り継がれてきた耳慣れた言葉で括れる、合理的で功利的な四つの特性があったことに論及してみたい。

第1節 手順を踏む

寺子屋教育・大正自由教育・公文式に通底する要素として、一人ひとりに応じた個人別の指導・学習法があることを述べたが、その指導・学習法の根底にある考え方・基軸には、そもそも教育という知の体系を登っていく営みにおいても、「急がば回れ」というが如く手順を踏むことが、長い目で見れば効率が良く、理に適った功利的・合理的なものであるとの確信があったのではなかろうか。

したがって、この手順を踏むべしとの考えが、「いろは歌」から始まる筋道だったカリキュラムを考案させ、伝統的な力に応じた個人別の学習法を採らせ、そしてまず学問に向かう姿勢・覚悟を涵養するしつけを優先させ、さらには教育という営みの基盤を成す信頼関係の構築を重視させたのではなかろうか。

(1) 信頼関係の構築

筆塚に代表される師弟間の強い絆については述べたが、「信」を重んじる当時の文化からすれば、教育という知の伝達・習得行為においても、信頼関係あってこそとの認識が、今日と比べ広く観念されていたのであろう。「教育は、(中略)現実社会において容認されている価値体系に依拠し、未成人に一定の精神的秩序や生活の形式を与え、理想とする形を

³³⁶ 功利的＝本稿における功利的とは、寺子屋運営上実益があることを指す。

³³⁷ 合理的＝本稿における合理的とは、教育・運営上ともに効果・実益があることを指す。

身につけさせていくものといってもよい。(中略)教育にはいわゆるラポール rapport³³⁸が必要とされることはいうまでもない。教師への信といってもよいだろう³³⁹」と竹内明も述べている。ましてや、制度としての師弟関係ではなく、自然発生的な社会奉仕的寺子屋の営みにおいて、師弟間に有効な学びを成立させるには、その手順としては、まず信頼関係を構築することが先決であり不可欠であるとの認識・理解が、その理想ともいべき師弟関係を築かせたのではなかろうか。

ここにおいて、明治以降の制度としての学校教育においては、師範学校を出た公的資格をもった権威者としての教師が出現し、社会一般に権威を重んじる風土が残っている間は上手くいったが、戦後のあたかも師弟も同等であるが如き民主・平等標榜社会の到来により、教育という営みの基盤そのものが崩れていく中で、学校教育が迷走を始めたのは当然のことかも知れない。物事は手順を踏むことが肝要であることを考えると、学校再生という試みにおいても、信頼関係の再構築に向けた視座が、学校教育再生の大きな鍵であることが見えてくるのではなかろうか。

(2) しつけの徹底

学問に向かう姿勢・覚悟といった魂的要素は、とりわけ精神論的発想を嫌う戦後社会で見失われ、あるいは高校への進学率も98.1パーセント³⁴⁰と実質義務教育化され、学ぶ機会の氾濫とでもいべき今日では、ほとんど顧みられることはなくなった。しかし寺子屋においては、まず学問に入る前、あるいは日常的に寺子屋に通う手順として、その学びに立ち向かう真摯な姿勢を身につけさせるため、先述の「九十九庵」に残された『手習仕付方教訓の書』に見たように、寺子屋に出かける折には父母に礼を述べ、教場に入ったならば師匠に向かって手をつきただいま参りましたとあいさつすべし、といったモデルとなる型を身体で覚え込ませるしつけが徹底されていたのである。

学びに向かう姿勢に関していえば、例えば大学院において、働きながら学ぶ社会人学生と、学部から院に進んだ就職するまでの猶予期間とする一部の日本の若い学生との、その姿勢・意欲には大きな違いを実感するところである。あるいは、夜間中学における学べる喜びに満ちた、平均年齢70歳前後の在日や残留孤児の方々の熱心に取り組む姿は感動的ですからある。そういったことを考えると、学びに立ち向かう覚悟を前提とした、しつけという手順を踏ませたことが、多数を占める農村部の寺子屋教育が、農閑期だけの季節指導でありながら大きな学習成果をもたらした一因と考えられ、そういった手順を踏むことは大いに理に適ったものだったと思われる。和田修二も「子どもの教育に当たっては、口先だけでなく実際に模範を示すこと、具体的で美しい動作、行動の『姿』を反復練習させて身につけさせること、すなわち『躰』が必要であり有効であることが知られてきたが、戦後の日本では、こうした模倣

³³⁸ rapport＝心理学でいう、人と人との間がなごやかな心の通い合った状態であること。親密な信頼関係にあること。

³³⁹ 竹内明『仏教的伝統と教育』図書刊行会、2014年、278頁。

³⁴⁰ 文部科学省「教育指標の国際比較平成21年度」。

や訓練は一方的非科学的非民主的なこととして教育関係者の間で忌避される傾向があった³⁴¹」と述べている。したがって、たとえ今日では学校に通うことが義務であろうと、学ぶ機会が氾濫していようと、学校がその混迷状況から抜け出すためには、しつけという教育も欠かせない踏むべき手順の一つではなかろうか。

(3) 力に応じた学習

「力に応じた個人別学習」と呼ばれている学習法は、その学びにおけるある時点の断面を捉えた表現法であり、その学びを時系列的に置き換えると、「必要な手順を踏む学習法」と置き換えられるのではなかろうか。掛け算を例にとると、足し算に習熟していない人は足し算から、九九を身につけていない人は九九から学習を始め、それらをマスターした段階で掛け算に入るといふ、手順を踏む学習といふことができるであろう。この学びにおける手順を省かない教育が、今日なかなか受け入れられないのは、すぐに成果物ばかりを求める性急な思考の蔓延するコンビニエント社会の進展と、戦後の平等標榜社会の負の側面の結果であろう。後者の一例として、第2部で述べたが、公文公が小学校の教師や土佐中学の数学の教師から勧められて共感し、終生その学習法を追求することになった、力に応じた指導法を戦後間もなく母校に赴任し授業で用いようとしたときには、もはや学内外から全く受け入れられなかったと述べている。これは、同一年齢・学年においては、同一到達目標に基づく同一内容の学習であるべきとの、わが国の戦後社会における徹底した形式的平等意識の急速な広がり的一端を、このエピソードは物語っているであろう。

(4) 個人別カリキュラム

上記、個人別の力に応じた手順を踏む学習の内実を支えるものが、学ぶべき道筋・ステップを指し示す体系的な個人別のカリキュラムである。「九十九庵」における寺子一人ひとりのカリキュラムを、高橋敏は『弟子記』の履修記録を基に体系化を試み詳らかにしているが³⁴²、その体系的なカリキュラムの構築には、大変な試行錯誤を伴ったであろうことは容易に想像できるものである。いずれにせよ、この個人別カリキュラムは、個々の学習者の力や必要に応じた手順を踏む学習における道筋を指し示す必要不可欠なものであり、その存在が一人ひとりの手順を踏む学習を成立させたのである。この意味からも、具体的カリキュラムが明記された『弟子記』のもつ資料価値の大きさが窺い知れるのである。

第2節 手間のかからない

(1) 自学自習

自学自習の教育法は、学習力を培い学びにおける自立を支援するといった教育的観点

³⁴¹ 和田修二『教育する勇気』玉川大学出版部、1995年、258頁。

³⁴² 高橋敏『近世村落生活文化史序説 上野国原之郷村の研究』未来社、1990年、192-203頁。

から論じられ評価されている。しかし別の視点から見ると、一人ひとり教場に來させて一対一の指導に当たる個別指導法とは異なり、一か所に同時に多数の子どもを集めて指導する、寺子屋における自学自習という個別指導法は、運営上相対的に手間のかからないという側面をもち合わせていることに気づかされる。考えてみると、大半の寺子屋師匠は、農業・僧職・医者といった本業の傍ら、地域の子どもの学ぶ機会として自宅の一室を提供したのである。したがって、余りに時間を取られる営みは現実的ではないという状況の下で、一堂に会する中での自学自習という学習法は、師匠の手を煩わせることを大幅に軽減させる、手間のかからない理に適った教育法であったのである。

もちろん、ここでいう自学自習という教育法とは、学習者一人ひとりの力と必要性に応じた、段階を追った個人別の課題に取り組む自学自習法を指すものであり、先生のやむを得ない事情で同一課題を自習させる学校での自習とは異なる。また力に応じた学習は、力に見合った学習ゆえに、学習者が学習に取り組んでいく上で、分からなくなる、できなくなるといった「つまづき」が大幅に軽減される。したがってフォローも最小限で済み、実に手間のかからない教育法なのである。同時に寺子にとっても、そのスムーズな学習がやる気・達成感・自信を育み、相対的に「ラク＝楽」をして学びの楽しさを味わうことができる理に適ったシステムである。

しかし一方では、先生の話を受け身的に聞く学び、分からなければすぐに先生に教えてもらう学びと比べ、自分で取り組む、あるいは分からないところも一定程度自分で考える自学自習という学びは、当然ながら努力・辛抱・苦勞を伴う学習法でもある。しかし、その努力・辛抱の積み重ねこそが、知識の習得のみならず、知らず識らずの内に自分で取り組む習慣、考える力、困難を乗り越える力といった学びの根幹にある学習力、応用力を培い、学びにおける自立を果たすのである。努力の結果、学びにおける自立を果たした者は、その後の様々な習得も「ラク」になり、同時に師も手間がかからなくなって「ラク」になる、一石二鳥ともいべき教育法である。「ラクになるための苦勞」という手順を踏み、伝統文化に培われた「苦あればラクあり」の思想に合致するこの学習法は、師弟が力を合わせてその苦を乗り越えたならば師弟共に「ラク」をもたらす、一面では功利的であると同時に高く深い学習効果をもたらす、まさに理想的な合理的教育法といえるのではなかろうか。

(2) 真似る学習

さらには、寺子屋における学習・指導の基本スタイルとして、学びの原点ともいべき与えられた手本を真似る学習という型がある。この基本の型も、教育的効果以外に、師の手間を省くという功利的視点から見ても実益のある教育法である。つまりは手本を与えて手習わせ、適宜指導をすれば良いのであるから、学校教育における教授中心の授業の手間との差は歴然であろう。

但し、この指導・学習法には見落としてはならない教育の本質に関わる、「見えない指導」という事象が潜んでいるのである。すなわち、教育という営みにおいて、師の存在はいかなる

ためかという根本思想に関わる問題である。今日では、教師の役割の主軸は教室における授業において、いかなる内容をどのように授けることであると考えられがちである。しかし、教師の最も大切な役割は、学習成立のための支援であることに鑑みれば、学習者一人ひとりの学習状況を的確に把握し、それに応じた適切な支援、すなわち一人ひとりの学習者にとって、力に応じた「ちょうど」の指導・教材(課題)を与えることに主軸があるべきなのである。

したがって、手本を真似る手習いという演習への取り組みが多かった寺子屋においては、学習成立の支援者たる師の教場における主たる仕事は、適切な指導・助言であり、与えた課題の学習が順調であるか否かの観察・判断であった。さらに、寺子が帰宅してからの寺子や親たちからは「見えない」仕事として取り組まれていたのが、観察結果に基づいて良かれと思ひ与えた手本・教材が適切であったか否か、変更が必要か否かの判断であり、次に与えるべき手本・教材の判断・準備作業といった、学習者一人ひとりの現状を的確に把握し、それに応じた的確な支援を与えるための「見えない指導」であったのである。

このことと、次の授業に向けて教師が研究課題に取り組む学校現場の実情とでは、一見すると同じように映るが、その取り組む仕事の性格・構造には大きな違いが存在するのである。すなわち、今日学校で放課後などに取り組まれている上記営みは、教材(教科書)の変更を伴わないという前提の下に、次の授業に向けた教えるための準備であり、また行った授業の成果・振り返りを余り考慮しない「直線的な構造」をもつ取り組みである。一方近世におけるそれは、自分の仮説に則る寺子の学習(実験)への振り返り・検証に基づいて、新たな仮説による手本の変更も含めた支援のための準備であり、また仮説・実験・検証⇒新たな仮説・実験・検証という「循環的な構造」をもつ取り組みであるという違いである。

第3節 手を借りる

(1) 助教法

寺子屋には、寺院教育からの伝統を受け継ぐ、高弟あるいは兄弟子に指導を受ける助教法と呼ぶべき、人の手を借りる指導がなされていた。このことにより、寺子はタイムリーに指導が受けられ、指導・学習効率を高める上で効果的であるとともに、「立っている者は親でも使え」ではないが、師の仕事を軽減しゆとりある寺子屋運営をもたらす上でも実益があり、少なくとも兄弟子には無償で指導を補助させる理に適ったシステムであった。さらには兄弟子にとって、尋ねられたことを教える行為は、尋ねられた事柄に関する、自らの理解度の再認識にもつながることは周知の通りであり、兄弟子にとっても教育上の効用をもたらす合理的な運営法であったのである。

(2) 多様な生きた手本のある空間

手本を真似る学習というものを考える上での手本には、師匠が書いたお手本や書物といった文字で書かれた手本に加え、生きた教材たる「人」という手本があることは、今日の学校

においても同じである。しかし、異年齢の寺子が同室に集う寺子屋の教場には、師匠以外に兄弟子、寺子屋によっては高弟といった「人」としての手本・モデルが、学習空間に常に存在し、師匠のみならず多様な手本の存在が寺子の学習・人間的成長を促進し、同時に、師匠の負担の軽減にも繋がっていたのである。とりわけ、子どもにとって年齢差の少ない年長者の存在は、憧れをも伴う素敵な手本となり得るものであり、かつ年少者の存在は年長者を年長者としてより成長させるものでもある。このように異年齢で構成される教場(教室)における、多様な先輩という生きた手本の存在するシステムは、教育的にも功利的にも効用があり、かつ師も子弟も共にその利を享受できる理に適った合理的システムであったのである。

第4節 コストのかからない

(1) 異年齢同室

異年齢が師の自宅の一室に集う教場の、教育的効用については既に述べたが、これはまた、コスト(お金)のかからない運営法という基軸に則る、功利的側面をもち合わせていたのである。自宅の居室が、黒板も必要なく、積み重ねてあった天神机を並べさえすれば教場に早変わりしたからこそ、あるいは年齢・学習歴などによって部屋を別々に分けずに、平均30人程度の寺子を一室に集める運営法であったからこそ、数万か所に及ぶ寺子屋が存在し得たといえるのである。

(2) 繰り返す

寺子屋における学習には、繰り返すという基本の型もあった。このことは、知識の理解に留まらず、後々の学習の基盤学力たり得る確かな学力を身につけることができる、との教育的側面から高い評価がなされている。しかし、この反復学習も、当時和紙というものが高価なものであったことにも起因しており、功利的にも効用をもたらすお金のかからないという基軸に沿うものであったのである。さらにいえば、声を出して同じ本を繰り返し読む素読法という、伝統的学習法が寺子屋においても継承されたのも、高価であった書籍購入費軽減という、功利的側面とも合致していたこととも関係があったであろうと推測されるのである。

(3) 身近にある教材の活用

さらに寺子屋においては、座学のみならず、いわば労作教育ともいうべき、身体動作を伴う種々の学びが行われており、その教育的効用については広く認められているところである。しかし、これも翻って考えてみると、自然や労働といったお金のかからない、身近なものを教材として活用した、功利的かつ合理的で理に適った教育であったといえよう。農作業を通してより良い作物の育て方を教えたり、天神机の後片付けをさせたり、水汲みのお手伝いをさせたり、天神講の行事を行ったりと、労働にも親しませ、学びへの畏敬の念を植えつけ、一人前の人間を育てる上でも意義があり、かつコストがかからないという基軸に則るゆえに、そういった学

びが広く行われていたと見ることもできよう。

(4) 身の丈に合った束脩・謝儀

寺子屋の束脩(入学金)・謝儀(月謝)は、決まった制度があったわけではない。その実態は、一部の都会の寺子屋を除き、各家庭の経済状況に応じた、身の丈に合った感謝の気持ちの表れとしての金品が届けられたということである。これは原則として師匠には本業があり、寺子屋の営みは近隣の子どもたちへの還元、無償の行為といった篤志家としてのものであり、束脩・謝儀はあくまでも副収入としてのものであった。したがって、貧しい家庭の子でもそういった善意に満ちた環境の中で堂々と学ぶことができたのである。

いずれにせよ、寺子屋という、当時質・量ともに世界に冠たる庶民の子どもの学び舎が広く存在し、明治以降の発展の基盤・原動力となった学びの文化や文字文化の普及という教育成果をもたらしたのは、指導・運営する師匠の立場からも、総じて貧しい当時の庶民の立場からも、お金のかからない運営法・教育法であり、かつ教育的効果があったからこそである。それゆえに、数万人もの篤志家が寺子屋を営み、庶民の子弟の半数に及ぶと推定されている多くの子どもが寺子屋という学び舎に通うことができたといえるであろう。



(『女今川』 栄松齋長喜 文化文政頃〔1804-1830〕)

終章 約説と補遺

第1節 懸命に善く生きるたくましい次世代を育てる

今日日本は、明治維新・敗戦に続く第三の大変革期の真っ只中にある。すなわち、日本社会も、西洋諸国が切り開いた近代という社会システム・思想の地球規模の広がりをもたらした、グローバル社会・情報化社会・人口爆発社会といった、人類が初めて遭遇するとてつもない渦に巻き込まれているのである。わが国は周知のように西洋を範として近代化を進め、100年余を経て経済的・制度的に欧米先進諸国に肩を並べた。しかし一方では、幕末以降初めて、モデルとすべき確たる手本の見えない時代を迎えている。今私たちは、これまでの歴史的・社会的経験知の蓄積を糧として、新たな視座に基づく、未知の時代を切り開くことのできる、自分の力で考え、自分の言葉で伝え、果敢に行動できる人材の育成の必要性に迫られているのである。

しかも、こういった国境なきグローバル社会・情報化社会、資源枯渇が見えてきた未曾有の人口爆発社会を迎えた今こそ、私たちは自分自身と向き合い、E. H. カーが「歴史とは現在と過去との対話である³⁴³」と述べているように、自分たちを育んだ伝統文化と対話し、その上で地球社会を見据えて行動し得る、地に足がついた確かな軸をもつ、懸命に善く生きる、たくましい次世代を育てることが強く求められている。生きるということは、歴史的・社会的所産であるからである。

さらには、動物の一員たる人、人の人たる所以を育てるといふ、時代や世の中がどう変わろうとも、私たちは子育て・教育の原点にある普遍的・究極的目的を忘れてはならない。それは突き詰めていけば、自立した、懸命に善く生きる人を育てることであるといえよう。上記のような、地球規模で命運を一にするような社会状況を迎えた今日、教育とは様々な角度から、人を育てるための営みに立ち返るべきことを、私たちは肝に銘じなければならないのではなかろうか。

第2節 今日の子ども・若者、子育て・教育の課題要約

人類が初めて遭遇する世の中を、生き生きと、たくましく生きる人間像、そこにおいて不可欠と思われる要素を念頭に置きながら、第3部で述べた今日の子ども・若者、子育て・教育の抱える課題を要約しておきたい。

(1) 今日の子ども・若者の課題要約

① たくましさの欠如

³⁴³ E.H.カー、清水幾太郎訳『歴史とは何か』岩波新書、1962年、40頁。

日本は今、先行き不透明な第三の大変革期を迎えていることを勘案すれば、今どきの子ども・若者の抱える根本課題は、たくましさの欠如であろう。今日の、さらに一層強まるであろう国境なき社会の荒波の中で必要なものは、どういう世の中になろうともたくましく生き抜く気概・力であろう。労働市場においても国境なき時代を迎えている今日、他国の人たちと伍していくためには、兎にも角にもたくましく生きるという意気込み・努力・力こそが不可欠であるといえるであろう。

② 自立・社会化の脆弱さ

次いで大きな課題は、結局は親に依存する引きこもりやフリーターの蔓延する日本の子どもや若者の課題は、自立・社会化の脆弱さ、すなわち一人前に成れない、あるいは一人前への道筋を歩んでいない子ども・若者の蔓延である。そもそも、動物の一員としての子育て・教育の根源的役割・目的は、「子どもの『大人になること』—未来への準備—を助けるところになければならない³⁴⁴」。言葉を換えれば、親の手を離れて生きていける子ども・若者の育成支援である。この根本的要素の脆弱さは、明日の日本社会の基盤の崩壊をも招きかねない、社会的課題そのものであるといわざるを得ない。

③ 実体験の乏しさ

また今日の子どもや若者は、自然や人との交わり、労働への親しみ、危険との出会い、さらには身体動作を伴う学びの低下といった、身を以て学ぶという実体験の機会に乏しい。「本当に知るとは体全体で知ること、すなわち体得ないし行得をいう³⁴⁵」と述べられているように、本当に知り確かな基盤をつかっていくためには、実体験が欠かせない要素なのである。

④ 畏敬・感謝の念の喪失

さらには、歴史に根ざした規範から断ち切られた社会で育った今日の次世代は、累代の祖先が、想像もつかない苦難を伴いながらも営みを全うしたからこそ、あるいは人々と力を合わせ支え合って生きてきたからこそ、今ここに存在しているということへの畏敬の念、感謝の念を喪失しつつある。しかし、こういった自然界の絶対真理に対して、畏敬の念、感謝の念を取り戻すことによって初めて、自己存在の根本認識を正しく理解することができ、人の人たる所以の生き方ができるのではなかろうか。

(2) 今どきの子育て・教育の課題要約

① 無菌・温室的子育て

³⁴⁴ 山崎高哉『子どもの現在と未来』創教出版、1988年、45頁。

³⁴⁵ 竹内明「学習ということ」、久木幸男編『仏教教育の展開』仏教教育選集2、国書刊行会、2010年、151頁。

平成25年(2013)において、GDPはUSA、中国について第3位の日本は、ややもすれば豊かな「貴族」気分の、あらゆるリスクから遠ざける、無菌・温室的子育てが蔓延している。良かれと思えば無菌・温室の中でわが子を育て、結果として免疫力のない、ひ弱な子どもが育っているのが日本の子育ての現状である。豊かな経済社会、安定した成熟社会がもたらしがちな、広い意味での将来回復不能な大けがをさせないための、小さなけがの体験機会をも奪い取る子育てを克服し、知徳体の人文的調和のもとに、将来を見据えたくましい次世代を育てる方向へと舵を取り直すことが、次世代さらには日本社会を足腰から強くする、一見迂遠そうに見えるながらも最良の打開策といえるであろう。

② わが家の文化の脆弱さ

多くの国際比較調査に見られる、日本の子どもの自信のなさ、すなわち自己不全感の強さには、親の、とりわけ子育てに関する自信のなさが強く影響を及ぼしていると思われる。その克服のためには、私たち親自体が「me too 社会」とも呼ばれている³⁴⁶、従来の右へ倣え的横並び発想・行動から脱却し、主体的に判断し行動する力を培っていくことが不可欠である。「ヨソはヨソ、ウチはウチ」という主体としての個を親自身が培い、わが家ならではの確かな価値観・人生観・労働観・子育て観など、わが家の文化を創り出していくことが重要である。

③ 労働と勉学の遊離

子どもの子育て・教育の究極の目的は、わが子が一人前の社会人として働き、家族の生計を確保し、次世代(孫世代)を育て上げる心構え・力を涵養することである。しかし実態は、勉学の妨げになるとして、大半の子どもは親や学校によって労働から遠ざけられ、勉学はより良い職業につくための進学に関わる勉学に特化されているといっても過言ではない。さらにはフリーターの蔓延、大学新卒の3年以内離職率は35.9パーセントにも達しており³⁴⁷、これらは子どもの頃からの生活の中での労働への親しみの欠落、将来の労働に対する心構えの涵養不足の結果以外の何物でもない。豊かさに浸りきってしまった私たち日本社会に問われていることは、ひたいに汗して懸命に生きてきた先人の歴史があったからこそその豊かさであることを想起し、「余力学文」の教育思想に垣間見える「労働と勉学とは一体を成すものである」との文化的土壌を再構築していくことではなかろうか。

④ 価値教育・人間教育の欠落した学校教育

今日の学校教育は、児童生徒・保護者・学校関係者・行政すべての関心が知識習得一点に集中し、教育は子どもを計画的に教え込むための技術学³⁴⁸と化しているといっても過言ではない。さらには人間教育と知識教育は一体との教育観を捨象し、人間として本質的

³⁴⁶ 宮崎次郎「終章」、くもん子ども研究所編『日本の教育何が問題か』くもん出版、1989年、260頁。

³⁴⁷ 厚生労働省職業安定局調べ、2005年3月卒業実績。

³⁴⁸ 和田修二『教育する勇気』玉川大学出版部、1995年、205頁。

な価値教育・人間教育に目を向けず、実学の習得にばかりに目を向けてきたことが、結果として今日の日本社会や学校教育の基盤・根幹を揺るがす結果をもたらしているのではなからうか。したがって、教育という営みにおいて、知識の習得と人格の完成を一体的に考えるのが国の伝統文化に依拠する教育思想が、今世界的にも見直されるべき最大の要素といえるのではなからうか。

⑤ 地域と学校の乖離

小中学校に通う子どもたちが住む多くの地域も、旧来の地縁・血縁共同体とは程遠い、単なる寄合所帯としての地域へと変質してきた。さらには、近代化の進展による都会への人口集中や通勤族の大量出現は、人々の頻繁な移動をもたらし、地域社会はより一層解体され、学校は地域社会から乖離してきた。その結果、ベーシックな部分で学校を支えていた、学校と地域・地域住民との連携・信頼関係や、「オラが学校」という地域住民の意識が大きく後退したことが、今日の学校教育迷走の基盤的要因を成していると考えられなくもない。

⑥ 自明の理を疑わない

そもそも学問とは、自明の理を疑うところに原点がある。明治の初めにわが国に導入された西洋の大学制度は、既にその時点で数百年前に制度化され、制度疲労を起こしていたものであったとの指摘もなされている。一方、明治期に導入された西洋の初等教育制度は、江戸後期の日本の寺子屋教育と比べ、歴史も浅く試行錯誤途上の未完成なものであった。それをあたかも金科玉条の如く、世の中は大きく変わってしまったにもかかわらず、導入当時の制度的枠組みや教育法を今日まで継承していることが、学校迷走の根源的事由の大きな一因を成しているといえるのではなからうか。

第3節 近世寺子屋教育の現代への還元(五つの基軸を手がかりにして)

本研究の主たる目的は、来日した西洋人が一様に称賛し、近代化の原動力と成り得た日本人を育てた、近世の教育思想に基づく寺子屋教育の実相を、先入観にとらわれず再検証しその基層・原点にある基軸を詳らかにして、混迷状況下にある学校教育再生に向けた有益な指針を提示することにあることは第4部の冒頭で述べた通りである。

さらに、これまでの考察で、近世寺子屋における指導法や学習法などの、目に見える具体的・方法論的特性の多くは、目には見えない教育思想や教育観といった教育の基盤を成す根源的要素、すなわち原点にあるものから派生したものであることが浮かび上がってきた。したがって、本節で今後の学校教育のありように有益な指針を提示するに当たっては、近代学校教育改革に一石を投じた大正自由教育、今日世界48の国と地域に広がる公文式と、出自や時代は異なるが相通底する諸要素を多々併せもつ、近世教育思想に則る寺子

屋教育の原点に根ざす五つの基軸に、その手がかりを求めて論及していくこととしたい。

(1) 人を育てる教育

グローバル社会、情報化社会、人口爆発社会を迎えた今の時代であるからこそ、日本を育んだ伝統文化と対話し、自分自身と向き合い、地に足がついた確かな基軸をもち、その上で地球社会を見据えて行動し得る次世代を育てることが、私たちには強く求められているのではなかろうか。

さらには、時代や世の中がどう変わろうとも、人の人たる所以の人を育てるといふ、子育て・教育の原点にある普遍的・究極的目的を忘れてはならない。それは突き詰めていけば、懸命に善く生きる人間を育てることであろうことは繰り返し述べた。心の拠り所を失い、目先の利益に振り回される世の中に生きる私たちにとって、身につけた知識や経験を、人のため、世のため、人類のために活かす確かな基軸を自分の中にもつ人を育てることが、今、何よりも求められていることではなかろうか。

ランゲフェルトは学校教育のあり方について、「人間として高い資質の陶冶に主眼を置いて、一貫した慎重な配慮のもとに営まれる必要がある。そうしてこそ、学業を進めることと同時に人格的価値をも高めるような、しかも一人ひとり人格的個性を助長しうるような学校教育がはじめて可能となる³⁴⁹」と述べている。それはまさしく、神仏儒習合の伝統文化に基づくわが国の近世の教育思想における、知識の習得と人格の完成は不即不離一体のものであるとの考えそのものである。さらには、今日の自己の利益のみを追求するが如き社会においては、近世の「学問とは、(他ならぬ)自己修養である³⁵⁰」との教育観が、益々その重みを増してきているといえるであろう。

また、近代以降、とりわけ戦後の学校教育は、日本社会の価値観の揺らぎの中で、やむを得ない歴史的・社会的諸事情があったにせよ、知識の習得ばかりの教育に走り、善く生きるための価値教育にはほとんど取り組まれてこなかったといわざるを得ない。このことが、幕末前後に来日した西洋人が絶賛した当時の日本人と、正義感に欠け、気骨もなく、責任も取らない現代の我々日本人とでは、まったく別人種の如く人間的資質を低下せしめた一因であろう。あるいは、同じく訪れた西洋人が驚いた、子宝思想の下、のびのびと快活に育つ江戸期の子どもと、不登校や引きこもりの急増する現代の子ども・若者においてもまったく同様である。T. S. エリオットが、「文化とは『生き方』³⁵¹」と述べていることは先述したが、自国民を長きにわたって育ててきた文化を伝承するという、教育のもつ重要な役割の一つを疎かにしたことが、今日の人間的価値・魅力を欠いた日本人、たくましさや目の輝きを失った子ども・若者の生き方に影響を及ぼしていると思われるのである。

そこで、これからの学校教育が取り入れるべき具体的方策として、「日本文化(仮称)」と

³⁴⁹ M. J. ランゲフェルト、岡田渥美・和田修二監訳『続 教育と人間の省察』玉川大学出版部、1976年、197頁。

³⁵⁰ 春山作樹『日本教育史論』国土社、1979年、249頁。

³⁵¹ T. S. エリオット、深瀬基寛訳『エリオット全集』第5巻、中央公論社、1971年、267頁。

いう教科名の自国の伝統文化に学ぶ、人たる所以の人としての生き方を伝える価値教育たる教科を、「国語」「算数」「英語」「音楽」同様の正課として創設することが改善に繋がる一策ではなかろうか。またそこにおいて、世の中に出ていく基本を機を逃さず身につけさせる、まさしく伝統文化の伝承そのものたる型から入る、しつけ教育への取り組みも肝要であろう。もっともそのためには、学びを通して人を育てるという教育思想の深い意義を、我々がしっかりと噛みしめることが欠かせない要素であろう。

(2) 自立を促す教育

懸命に善く生きる人を育てることが、近世教育思想の原点にある学びの目的とするならば、自立を促すこと、すなわち自分の足で依って立つ一人前の人間を育てることとの教育思想が、さらにその基盤を成す、教育の原点にある究極の教育目的であるといえよう。そのことは、労働を第一義とする「余力学問」という言葉に端的に表れている。

生存を確保するだけで多大な苦難を伴った時代において、教育の根本命題はというと、一人前に育てること、すなわち自立であった。したがって、その学びにおいては、自立の必須要件であり表裏一体の関係にある、主体性という特性が貫かれており、取り組まれていた指導・学習法は、伝統的な教育法たる自学自習という、学習者の主体的取り組みであったのである。このことが、学びにおける原動力を成す学習力を育み、学びの自立を通して人としての自立へと成長を促したのである。

但し、自学自習という主体的学習を定常的に成立させるためには、個々の学習者の力に応じた「ちょうど」の教材を提供することが必要であり、そのためには、段階を追った体系的カリキュラムの存在が不可欠である。さらには、仮説→実験→検証→新たな仮説という、日本の学校教育では従来試みられてこなかった、終わりのない循環システムの目に見えない指導への取り組みという、新たな視点からの「学習者の学習が成立するため」の支援・援助が求められるのである。

また、年齢別同一課題という近代学校特有のシステムを克服し、一人ひとりの力に応じた教材を与える「ちょうど」の学習は、学習者のわずかな努力で課題が達成されるので、常々達成感と自信を与え、学習意欲を高め、主体的取り組みを引き出す、学校再生に欠かせない要素といえるであろう。

さらには、寺子屋教育のように、人生は労働と共に歩むものである、ということを感じさせる実践を伴う教育が必要であろう。将来の夢を描かせる営み、あるいはスポット的に仕事に親しませる教育は学校教育においてもなされている。しかし、今日の日本の若者の勉学と労働との乖離状況を勘案すると、西洋における労作教育の試みの思想性も参考に、学校の担うべき役割を根本的に再検討し、例えば、人づくり・勉学・労働を三本柱とする、新たな視点からの学校づくりを検討していくことも必要ではなかろうか。

したがって、これからの自立を促す学校教育のありようを考えるに当たっては、まず学びにおける自立を図っていくために、一斉教授と自学自習とを織り交ぜた授業形式を検討すること

が有効な手立てであろう。その上で具体的な一例として、午前中は一斉の教授主体の授業とし、午後は学習者の力に応じた個別の自学自習の演習に割り当てるというのも検討の余地があるのではなかろうか。さらには、学習効率の飛躍的向上を図る中で、例えば、給食づくりを生徒が輪番で担うこと、あるいは校内・校地・花壇さらには地域の清掃・美化活動、老人ホームでの支援活動を含め、日常的に労働に親しむカリキュラムを組み込むことも一案であろう。

(3) 手順を踏む教育

概ね物事には、長年の間に培われた経験知・叡智に基づく、踏むべき順序たる手順がある。学びにおいても同様で、経験知・叡智あるいは学術体系に則る順序・段階を踏まえた取り組みが、結局は目的地への近道となる「急がば回れ」の効率的・効果的な学習法なのである。

近世の寺子屋教育では、そういった手順を徹底して踏む教育が行われていた。その一つが、学びの基盤にある寺子・保護者との信頼関係の重視であった。そのために、師匠は寺子の範たるべく、教学一致・俱学俱進の思想に則り自らも勉学に励んでいた。あるいは、寺子屋の営みは原則的に社会還元的行為として利得を目的とせず、本業の合間を縫って地域の子どもたちに自宅の一室を提供し、指導に当たっていたことなどである。

また寺子たちには、勉学に入る前に学問に向かう姿勢を諭す文言を声を出して読ませる、あるいは教場入室の折の行儀・作法といった、型から入るしつけを徹底していた。理屈をもって教えるのも一つの的を得た教育法であるが、あいさつをする、返事をする、背筋を伸ばすといった型から入るしつけ、あるいは素読という、意味の理解は一旦置いておくにして、声を出して誦んじる学びも、まず身体で覚えさせるという手順を踏む的を得た教育法であったのである。

確かな学力の基盤を積み上げていく、力に応じた個人別学習も、手順を踏む教育法である。維新後の近代化の成功要因の一つに、江戸期からの文字文化の普及を初め社会的・経済的基盤があったことは既に述べた。勉学においても、基盤を成す学力が身につけているからこそ、先々の段階の知識の習得が可能となるのである。学力向上の要諦は、一つひとつ学びの基盤・土台をしっかりと踏み固めていくことなのである。さらに、個々人の力に合った個人別学習法は、「競わせない」教育法でもあった。近年表面化してきた、競争原理の導入が学校の改善に直結するといった考え方ではなく、一人ひとりが道順を追って自分の道筋を歩む学習法は、他者と競うのではなく、敢えていうならば、学問することは自己修養との思想に依拠した自分との戦いであったのである。したがって、例えば書道の展覧会たる席書においても、それぞれ寺子によって手本が違っていただけに、一所懸命に書きさえすれば全員よく頑張ったとして「丸」がもらえたのである。

以上のことを勘案し、学校の教育力を高めようとするならば、歴史的・社会的背景もあり容易なことではないが、まず第一に、教師・学校と生徒・保護者・世間一般との信頼関係

の再構築という手順を踏むことが避けて通れないであろう。このためには、まず教師・学校が範を示し、自らも学び続ける集団となっていくことが先決であろう。その上で、もちろん家庭も含めてであるが、学校教育において、年少の内に基本的な人としての基軸、あるいは勉強に向かう覚悟といったものを身につけさせるしつけ教育を重視することが望まれる。さらには、子どもの力に応じた学習に力点を置き、確かな基盤学力を育成していくことが、学習効率の向上のためにも重要である。このためには、同一教材を使う一斉教授と個人別教材の個別学習とを、学習法の両輪と考える発想に立ち、学術的体系に則る一貫したカリキュラムと教材を開発していけば、今日ではパソコンやタブレットといったツールを活用することで、技術的には現実のものとなっている。

(4) 身につく教育

寺子屋教育には、繰り返すという、例えば乳幼児が物事を学び取っていく上での根幹を成す学習方法と同じ学びの基本の型があった³⁵²。このことは、頭で理解するだけに留まらず、基盤学力足り得る学力を身につけさせるものである。繰り返すことで、確かな学力が身につき定着するとの評価は、万人が受容するところである。しかし今日、反復学習は、教えなければならない知識量の増加といった理由によるのか、より多くの知識の獲得が学力の向上をもたらすとの考えによるのか、あるいは先を急ごうとする社会の空気によるものなのか、いずれにせよ、学校教育において積極的に取り組まれているとはいいい難い。しかし多くの学問は、あたかもビルやピラミッドといった、形は違っていても重力の存在する空間における建築構造物が、確かな基礎があってこそ初めて上層階の構造物が存立し得るのと同様の、体系性という基本構造をもつのである。この上層階を支えるに足り得る基礎学力の脆弱さが、日本の子ども・若者の学力不振、学校教育の教育力不振の一因を成していると考えられるのである。

さらには、高い習熟度の身につく学習法には、身体動作を伴う学習があることも述べた。例えば仮名や漢字、あるいは英語のスペルの習得といった文字学習においては、書くという手習う身体動作を伴うことでスムーズに進むのである。この知識の身体化に有効な学習法が明治以降後退していった根底には、西洋から移入した近代学校制度の下で、寺子屋教育の依拠していた身心一如の一元論的思想が徐々に希薄になり、西洋的な肉体と精神は別のものとの二元論的思想が、我々日本人の身心に浸み込み定着していったことが挙げられるのでなかろうか。

³⁵² 「個体発生は系統発生を繰り返す」というドイツのヘッケル(Ernst Heinrich Haeckel, 1834-1919)の学説があるが、乳幼児期の学習法は、あたかもアフリカのチャドで発見された「700万年前のサヘラントロプス・チャデンシス」(山極寿一『人類進化論 霊長類からの展開』裳華房、2008年、8頁)にまで現在遡れる、人類の歴史における「無文字時代」さらには間違いなくあったであろう単発の発声を除く「無言語時代」における「言葉・文字に拠らない」学習法を再現・体現しているのではなかろうか。すなわち近世の教育思想に則る寺子屋の学習・指導法は、人類がそもそもDNAによる機能として本来持っている学習法たる、身体動作を伴う「繰り返し行動」や、次の(5)に挙げた観察を基にした「模倣行動」といった学習法を基盤・基軸に据えたものであり、一方、近代以降の学校教育における学習・指導法は、主として身体動作を伴わない「視聴覚」に頼る、あるいは「言語」「文字」といったメディア(媒体)を多用する、本来人間のもつ学習機能を有効に活かされていない学習・指導法であるという見方ができるのではなかろうか。

これらのことを勘案すると、これからの指導・学習法のあり方において指針となり得るものとしては、広く浅くの学びを改め、同じ内容あるいは類似内容をくり返し学習にも力点を置くことが肝心ではなかろうか。さらには、現行の教師による教授中心の授業を、生徒の身体動作を伴う主体的演習学習と従来の教師による教授指導とを、学習・指導法の両輪と考えるべきことが浮かび上がってくるのである。そこで、具体的な一例として、授業の内3分の2はこれまで通りの教師による教授、3分の1は反復演習学習により身体化を図るとともに、一人ひとりの理解度・習熟度を把握するという指導・学習法について一考の余地があるのではなかろうか。

(5) 真似る教育

「子どもは模倣の天才」といわれるが、近世の寺子屋には、手本を真似るといふ学びの基本の型があった。もちろん、手本は近代学校にも存在するが、近代学校と大きく異なる要素は、高弟・兄弟子という年長の真似るモデル、目標としての生きた手本が豊富に存在していたことである。異年齢同室学習、高弟・兄弟子の手を借りる運営システムは、新しく寺入りした寺子でも、師匠が直接教えなくとも兄弟子たちから多くのことを見よう見真似で効率よく学べる環境であった。さらには、高弟・兄弟子といった、寺子たちにとってより親しみを感じるモデルは、全人格的に真似をしたくなる憧れの存在でもあり得た。やる気を引き出す根源的な要因に憧れという要素があるが、寺子屋という学び舎は、師匠の手間も省けかつ若年者も年長者も育つ、手本が豊富に存在する教場であったのである。

これらのことから、これからの学校教育のあり方において指針となり得る要素はと考えると、一つは、同年齢で編成されたクラスに代わり、異年齢によるクラス編成が浮かび上がってくる。さらには、一人の先生による授業形式に代わり、年長者の手を借りる授業風景が浮かび上がってくる。具体的活用の一例としては、力に応じた自学自習に取り組む授業(自立学習)においては、小学校でいうと、例えば1・3・5年生、2・4・6年生という異年齢で構成されたグループを一つの教室で学習させ、上級生(寺子屋でいう兄弟子)は適宜助教の役割も担う。同時に、大学生や院生のお兄さん・お姉さんに、教師の助手(準教師=寺子屋でいう高弟)として手伝ってもらおうというのも一案ではなかろうか。そうすることにより、教師にゆとりが生まれ有効な時間の使い方ができるであろう。あるいは、クラス編成そのものの軸足を如上のような異年齢編成へと移し、教師による一斉教授の授業時間のみ教室を移動し、学年別で授業を受けるというのも一考の余地があると思われる。こうした、クラブ活動同様の異年齢混成の営みにより、下級生は上級生から多くのものを学び、上級生は下級生を意識して年長者的態度や行動を取り、さらには年長者の手を借りることにより教師の手間も省け、教育上も運営上も効果的で効率的な空間として生まれ変わることができるのではなかろうか。さらには、こういった力に応じた学習を伴いながらの複式型の異年齢クラス編成は、小規模校対策にも役立つ要素をもつと思われる。例えば、一学年5人平均の小学校であれば30人学級の一クラスを軸に、一学年10人平均ならば30人学級の二クラスを軸とする運営を

することも可能となり、様々な試行錯誤は必要であるが、教育的・財政的にも新しい道が開ける可能性を秘めていると考えられるのである。

いずれにせよ、出口の見えない混迷状況下にある日本の学校教育の再生を果たすためには、これまでの改革論議において、自明の理として検討されてこなかった要素も疑ってかかり、あるいは、諸外国の今日的な成功事例に留まらず、自国の過去の歴史的な成功事例にも目を向けることも大切である。さらには、松尾芭蕉(1644-1694)が、蕉門十哲の一人森川許六(1656-1715)との別離の際に贈った詞の「古人の跡を求めず、古人の求めしところを求めよ³⁵³」にもあるように、目を引く具体的方法論ばかりに関心を寄せることなく、その根底にある思想性に学ぶといったことが、より一層重要であるといえるのではなかろうか。

おわりに

社会の変化と制度疲労の中で、混迷の状況下にあるわが国の学校教育の再生を試みていくには、様々な視点・切り口からのアプローチが考えられるであろう。

そこで、本研究は、幕末当時来日した西洋人が一様に称賛した、高い人間的資質を身につけ、近代化の原動力を担った日本人を育てた近世寺子屋に焦点を合わせ、その教育のもつ思想性・目的・方法論などと対話し、現代という文脈の中で批判的に再考するというアプローチからの研究に取り組んできた。「故きを温ねる」中に変革の基軸を求める試みは、14世紀から16世紀の革新的文化運動たる西洋のルネッサンス運動が、2000年以上も前の古代ギリシャや古代ローマに立ち返り、思想・文学・美術・建築など多方面に新しい文化を花開かせた事例に代表されるように、有効かつ意義ある思索法の一つであるといえるであろう。

過去との対話の中で、近世の寺子屋教育には、「手順を踏む、手間のかからない、手を借りる、コストのかからない」といった、大切なこととして古来語り継がれてきた四つのキーワードで括れる、教育的にも、運営的にも理にかなう特性をもつことが明らかになった。さらには、今日子ども・若者、さらには子育て・教育の抱える克服すべき課題と照らし合わせると、寺子屋のもつ営みの中から、これからの学校教育の再生に向けた有益な指針として五つの基軸が浮かび上がってきた。すなわち、「人を育てる教育、自立を促す教育、基盤を重視する教育、身につく教育、真似る教育」である。

江戸後期の日本においては、寺子屋という今日における初等・中等教育に当たる教育機関に、約半数の子どもが通ったと推計され、世界的に見ても最も先進的な普通教育が、民衆の手により自主的に営まれていたのである。そこでは数万人の篤志家が、村や町の子どものため、自宅の一室を提供し子どもの指導に当たるとともに、自らも学びに取り組んでいた。当時の人口が現在の約四分の一であることを勘案すれば、今日でいえば、実に20～25万人の人たちが、本業のかたわら師の役割を立派に果たしていたからこそ、高

³⁵³ 『古典俳文学大系5』集英社、1970年、559-560頁

い識字率に見られる豊かな知識が習得され、西洋人が一様に称賛した高い人間的資質と
いったわが国のもつ伝統文化が継承されていたのである。そしてそこには、膨大な数の篤志
家を生み出すに至る、当時の日本社会のもつ誇るべき精神文化を見て取ることができるの
である。

ここに至って、筆者がわが国の学校再生の鍵であると確信したことは、「学は人たる所以を
学ぶなり³⁵⁴」という言葉に表れているように、「知識教育と人間教育は一体を成すもの」との
教育思想の下、人としての根源的価値基軸を涵養する人を育てる学校の再構築である。
このことこそが、再びこの国を諸外国から敬意を払われる国として蘇らせ、次世代を真の国
際人として世界に飛躍させ、そこに暮らす私たちに誇りと活気を与え、ひたいに汗して懸命に
善く生きる、自立したたくましい若者を育てる社会の再生を可能たらしめるのではなかろうか。
なぜならば、それぞれの社会のもつ文化は、そこに生きる人々の生き方が創り出すものだから
である。

³⁵⁴ 井上哲次郎監修『武士道全書』第七巻、国書刊行会、1998年、177頁。

【参考文献・引用文献一覧】

- 相沢 熙 『日本教育史談』学芸図書出版社、1952年。
- 石川 謙 『寺子屋—庶民教育機関—』至文堂、1960年。
- 石川 謙 『養生訓・和俗童子訓』岩波文庫、1961年。
- 石川 謙 『日本庶民教育史』玉川大学出版部、1972年。
- 石川松太郎 『藩校と寺子屋』教育社、1978年。
- 市川寛明・石山秀和 『江戸の学び』河出書房新社、2006年。
- 稲村 博 『不登校の研究』新曜社、1994年。
- 井上哲次郎監修 『武士道全書』第七巻、国書刊行会、1998年。
- 上原専禄 『国民形成の教育』新評論、1964年。
- 宇野精一 『小学』明治書院、1975年。
- 梅村佳代 『日本近世民衆教育史研究』梓出版社、1991年。
- 梅村佳代 『近世民衆の手習いと往来物』梓出版社、2002年。
- 江藤恭二監修 『新版 子どもの教育の歴史』名古屋大学出版部、2008年。
- 江戸子ども文化研究会編 『浮世絵のなかの子どもたち』くもん出版、1993年。
- 江森一郎 『「勉強」時代の幕あけ』平凡社選書、1990年。
- 大石 学 『江戸の教育力』東京学芸大学出版部、2007年。
- 大友農夫寿 『郷土の人 船津伝次平』富士見村郷土研究会、1963年。
- 小川昇編 『日本の教育—古代から現代までの歴史と変遷—』同盟通信社、1985年。
- 沖田行司 『日本人をつくった教育』大巧社、2000年。
- 沖田行司 『藩校・私塾の思想と教育』日本武道館、2011年。
- 小口義勝 『日本緑人傳』日本農林経済新聞出版局、1955年。
- 乙竹岩造 『日本庶民教育史 上巻』目黒書店、1929年。
- 乙竹岩造 『日本庶民教育史 下巻』目黒書店、1929年。
- 乙竹岩造 『日本教育史の研究 第一巻』目黒書店、1935年。
- 乙竹岩造 『日本教育史の研究 第二巻』目黒書店、1939年。
- 乙竹岩造 『近世教育史』培風館、1950年。
- 小原國芳 『宗教教育論』玉川大学出版部、1977年、242頁。
- 貝原益軒、松田道雄訳 『大和俗訓・和俗童子訓』中公文庫、1973年。
- 川崎喜久雄 『茨城県の筆子塚』多賀出版、2008年。
- 教育史学会 『教育史研究の最前線』日本図書センター、2007年。
- 京都市学校歴史博物館編 『京の学校・歴史探訪』京都市生涯学習振興財団、
1998年。
- 公文教育研究センター編 『新版 公文式の主張』くもん出版、1985年。
- くもん子ども研究所編 『今どきの子はこう育つ』日本経済新聞社、1992年。

- くもん子ども研究所編 『今どきの子はこう育つ』PART2、日本経済新聞社、1995年。
- くもん子ども研究所編 『日本の教育何が問題か』くもん出版、1998年。
- くもん子ども研究所編 『浮世絵に見る江戸の子どもたち』小学館、2000年。
- 公文 毅 『どんな人間がこの時代を生きぬくか』河出書房新社、1997年。
- 公文 公 『公文式算数の秘密』廣濟堂、1974年。
- 公文 公 『公文式幼児教育革命』講談社、1986年。
- 公文 公 『悪いのは子どもではない』くもん出版、1994年。
- 公文 公 『やってみよう』くもん出版、1991年。
- 公文公編 『公文式教育法入門』くもん出版、1983年。
- 小泉吉永 『「江戸の子育て」読本』小学館、2007年。
- 国分康孝監修 『現代カウンセリング事典』金子書房、2001年。
- 国立歴史民俗博物館 『筆子塚資料集成—千葉県・群馬県・神奈川県—』2001年。
- 小西重直 『教育読本』第一書房、1938年。
- 佐藤健一編 『江戸の寺子屋入門』研成社、1996年。
- 沢柳政太郎 『実際的教育学』明治図書、1962年。
- 下程勇吉 『日本の近代化と人間形成』法律文化社、1984年。
- 下程勇吉・教育人間学研究会 『教育人間学の根本問題』投影舎、1999年。
- 司馬遼太郎 『この国のかたち』一、文春文庫、1993年。
- 清水 勲 『ビコーが見た日本人』講談社、2001年。
- 清水毅四郎 『木下竹次「学習法」理論研究ノート—先行研究の紹介と今後の検討課題—』中京女子大学・中京女子短期大学部紀要第13号、1979年。
- 篠田詔士・鈴木正幸・加藤詔士・吉川卓治編、江藤恭二監修、新版『子どもの教育の歴史—その生活と社会背景をみつめて—』名古屋大学出版会、2008年。
- 正田健一郎 『日本における近代社会の成立〈上巻〉』三嶺書房、1990年。
- 鈴木健夫、ポール・スノードン、ギュンター・ツォーベル 『ヨーロッパ人の見た幕末使節団』講談社、2008年。
- 高橋俊乗、寺崎昌雄・久木幸男監修 『近世学校教育の源流 日本教育史基本文献資料業書14』大空社、1992年。
- 高橋 敏 『家族と子供の時代』朝日新聞社、1997年。
- 高橋 敏 『近世村落生活文化史序説—上野国原之郷村の研究』未来社、1990年。
- 高橋 敏 『江戸の教育力』筑摩書房、2007年。
- 高橋 敏 『日本庶民教育史研究』未来社、1978年。
- 高橋 勝 『学校のパラダイム転換』川島書房、1997年。
- 竹内 明編 『日本教育史』佛教大学通信教育部、1989年。
- 竹内 明 「型と瞑想—心のフォームの再建—」、高橋弘次先生古稀記念論集『浄土学佛教学論業』山喜房佛書林、2004年。
- 竹内明「教育史研究と現場性」、『日本教育史往来』八号、日本教育史研究会、1982年4月

- 竹内 明 「いじめ自殺と教育」、「佛教タイムス」仏教タイムス社、2006年11月
16・23日合併号。
- 竹内 明 『仏教的伝統と教育』図書刊行会、2014年。
- 竹内 誠 『外国人が見た近世日本』角川学芸出版 2008年
- 玉川学園誌 『全人教育「ソフィストの繁昌」』358号(1978年11月発行)。
- 玉城康四郎 『東西思想の根底にあるもの』講談社、2001年。
- 辻 達也 『江戸を考える』中公新書、1988年。
- 辻本雅史 『近世教育思想史の研究』思文閣、1990年。
- 辻本雅史 『「学び」の復権—模倣と習熟—』角川書店、1999年。
- 辻本雅史編 『教育の社会史』放送大学教育振興会、2008年。
- 辻本雅史・沖田行司編 『教育社会史』山川出版社、2002年。
- 辻本雅史監修・編著 『論集現代日本の教育史7 身体・メディアと教育』
日本図書センター、2014年。
- 東京大学教育学部附属中等教育学校編 『学び合いで育つ未来への学力』明石書店、
2005年。
- 仲新・持田栄一編著『教育学業書』第6巻「学校制度」、第一法規、1967年。
- 仲 新監修 『学校の歴史』第1巻「学校史概説」、第一法規、1979年。
- 中城正堯 『公文公会長と土佐』公文公教育研究所、2005年。
- 中城正堯 『土佐中學を創った人々 土佐中學創立基本資料集』向陽プレスクラブ、
2014年。
- 中村幸彦・岡田武彦校注 『近世後期儒家集』日本思想大系 47、岩波書店、
1972年。
- 中村光夫 『近代日本思想史講座』VII「近代化と伝統」筑摩書房、1959年。
- 長友千代治 『近世貸本屋の研究』東京堂出版、1982年。
- 奈良軍平 『稲作小言』秀明堂、1890年。
- 西田幾多郎 『善の研究』岩波文庫、1950年。
- 農業発達史調査課 『船津伝次平の事蹟』農林水産省、1951年。
- 春山作樹 『日本教育史論』国土社、1979年。
- 久木幸男編 『仏教教育の展開』仏教教育選集2、国書刊行会、2010年。
- 久木幸男 『教育史の窓から』第一法規、1989年。
- 尾藤正英 『江戸時代とはなにか』岩波書店、1992年。
- 藤沢市教育文化センター編 『藤沢市教育史』藤沢市教育委員会、2010年。
- 富士見村郷土研究会 『目で見る寺子屋教育』富士見村教育委員会、1984年。
- 富士見村郷土研究会 『郷土の偉人 船津出次平』富士見村教育委員会、1983年。
- 富士見村誌編纂委員会 『富士見村誌』富士見村役場、1978年。
- 藤本昌司ほか 『戦後教育の原像』鳳書房、1995年。
- 文教政策研究会編 『日本教育史』日本図書センター、2013年。
- 前野喜代治、青森県文化財保護協会編 『みちのく双書 第6集 青森県教育史』下、

1958年。

- 前橋市教育委員会『前橋教育のあゆみ』前橋市、1988年。
前橋市教育史編さん委員会『前橋市教育史』上巻、前橋市、1986年。
正木健雄・野口三千三編『子どものからだは蝕まれている』柏樹社、1979年。
松本三之介『明治思想における伝統と近代』東京大学出版会、1996年。
南日本新聞社編『教育とわが生涯 小原國芳』玉川大学出版部、1977年。
宮原和子「ちよどの学習」『現代カウンセリング事典』11章、金子書房、2001年。
村井 実『アメリカ教育使節団報告書』講談社、1979年。
文部科学省『平成20年(2008)学校基本調査』。
文部科学省『平成21年(2009)学校基本調査速報』。
文部科学省『教育指標の国際比較平成21年度』
文部科学省『平成26年度基本調査』。
柳井久雄『群馬の寺子屋』みやま文庫、1989年。
柳井久雄『労農 船津出次平』上毛新聞社、1989年。
柳 治男『〈学級〉の歴史』講談社、2005年。
山崎高哉『子どもの現在と未来』創教出版、1988年。
山崎高哉『ケルシエンシュタイナー教育学の特質と意義』玉川大学出版部、1993年。
山崎高哉『教育学への誘い』ナカニシヤ出版、2004年。
和田修二・山崎高哉編『人間の生涯と教育の課題』昭和堂、1988年。
和田修二『教育する勇氣』玉川大学出版部、1995年。
和田修二・田中圭治郎編『何が親と教師を支えるか』ナカニシヤ出版、2000年。
和田修二『教育の本道』玉川大学出版部、2002年。
和田修二編『仏教と教育学』仏教教育選集3、国書刊行会、2010年。
和辻哲郎『日本倫理思想史』(一)、岩波新書、2011年。

『郷土の偉人船津伝次平』『村の歴史シリーズ』第四集、富士見村教育委員会、
1983年。

- 『近代化と伝統 近代日本思想史講座7』筑摩書房、1959年。
『公文数学の15年』公文数学研究会、1973年。
『公文数学の二十年』公文数学研究会、1978年。
『公文式の二十五年 公文式教育の理念』公文教育研究会、1983年。
『公文公会長と土佐一 公文式の源流を訪ねて—』公文公教育研究所、2005年。
『講座 日本教育史(第五巻) 研究動向と問題点/方法と課題』第一法規、1984年。
『古典俳文学大系』5、集英社、1970年。
『新教育学辞典』第二巻、第一法規、1990年。
『勢多郡誌』勢多郡誌編纂委員会、1958年。
『日本教育史』教育大学講座第三巻、東京教育大学内教育学研究室編、金子書房、
1952年。
『日本教育史』文教政策研究会、日本図書センター、2013年。

- 『目で見る寺子屋教育』富士見村教育委員会、1984年。
『わが校八十年の歩み』奈良女子大学附属小学校編集発行、創立八十周年記念
事業誌、1990年。
『21世紀を展望した子どもの人間形成に関する総合的研究』21世紀の教育研究会
(代表山崎高哉)、財団法人伊藤忠記念財団、2001年。

- 「朝日新聞」朝刊、2014年10月3日。
「産経新聞」朝刊、2007年3月4日
「週刊朝日」2012年10月26日号。
「大学ジャーナル」vol. 109、くらんぼん出版、2014年5月15日。
「日経就職ナビ」編集部、2009年8月11日付。
「佛教タイムス」仏教タイムス社、2006年11月16・23日合併号。
「読売新聞」朝刊、1997年9月30日。

- F. アリエス、杉山光信・杉山恵美子訳 『子供の誕生』みすず書房、1980年。
T. S. エリオット、深瀬基寛訳 『エリオット全集』V「文化論」、中央公論社、1960年。
L. オリファント、岡田章雄訳 『エルギン卿遣日使節録』雄松堂書店、1968年。
E. H. カー、清水幾太郎訳 『歴史とは何か』岩波新書、1962年。
H. シュリーマン、石井和子訳 『シュリーマン旅行記 清国・日本』講談社学術文庫
1998年。
F. スエンソン、長島要一訳 『江戸幕末滞在記』講談社、2003年。
H. セリエ、杉靖三郎ほか訳 『現代社会とストレス』法政大学出版局、1988年。
R. P. ドーア、松居弘道訳 『江戸時代の教育』岩波書店、1970年。
W. プレツィンカ、岡田渥美・山崎高哉監訳 『価値多様化時代の教育』
玉川大学出版部、1992年。
M. J. ランゲフェルド、和田修二訳 『教育の人間学意的考察 改訳版』未来社、
1973年。
M. J. ランゲフェルト、岡田渥美・和田修二監訳 『続 教育と人間の省察』
玉川大学出版部、1976年。
M. J. ランゲフェルド、和田修二訳 『よるべなき両親』玉川大学出版部、1980年。
T. リット、石原鉄雄訳 『教育の根本問題』明治図書、1971年。
R. メトロ—編、原ひろ子監訳 『マーガレットミードは語る』誠信書房、1986年。