

山鹿素行の教育観の形成

—四教一致から古学への転回を中心にして—

内 山 宗 昭

On the Formation of the Soko Yamaga's Thought of Education

Muneaki Uchiyama

(序論)

山鹿素行(1622—85)の教学観の基礎となる人間形成観において、その可塑性と情念論はその特質を考察する上でも中心となる問題である。前者については、拙稿「山鹿素行の人間形成観——可塑性を中心に——」で若干の考察を試みた¹⁾。山鹿素行の教学観の形成を考える上で、特に情念と教学の関係論における思想的転回は「武教」成立の内容を明らかにすることともなると考える。

ここで取上げる情念とは、基本的に教学によって統御されるべきと考えられた感情欲望を主に指している。古学における情念と教学の位置関係ならびにその独自性については、朱子学批判の一翼を担う学説として、既に先学により様々に指摘されている²⁾。

素行の思想形成は儒教、仏教、神道、老荘の四教一致の思想期より朱子学に依拠する時期さらには思想的な動揺期をへて古学思想期にいたるとされていたが、実質的には四教一致の思想期に示される教学観より「武教」の発展的思想内容としての古学期の教学観への転回と発展として集約的に考察することが適切であると考えられる³⁾。

本稿では素行の四教一致期と古学期の情念をめぐる教学観を比較検討し、その思想的転回に着目する。素行の教学観の古学期での意義性格を明らかにした上で、さらにその教学観の拡大を予想させる諸要素、特に学問史観の性格について考察を試み、その教学観としての意味の検討を行なってゆくこととしたい。

1. 四教一致期において

四教一致期の思想は『修身受用抄』にみることができる。本著は、慶安元年、素行27歳の時に書かれたもので、それまでの著作が単なる模倣であったのに対して、初め

て素行独自の思想が表明されたものでもある⁴⁹。

本著での主旨は、人間内部に普遍的・恒常的に存在する本質性・真(神)性を「自性明徳の本体」として認め、その発現を妨げている情念に対し、人為に固執しない無為を心として臨み、内省を中心に利欲を否定し「自性明徳の本体」の発現を図ることを基礎としている。「自性明徳の本体」は「天理」とも言い換えられている⁵⁰。

本著に前後して素行は『莊子』の講義を再三行う等、この時期は老荘思想に関心が向いていたため⁵¹ 四教一致という習合思想的な様相を呈しているものの、特に老荘思想の影響が強いのが特色となっている。

章にそって、その主旨と四教の習合思想の様相を示してみる。

(1) 信勇 克己心の要求(主に関係する理念は仏教・儒教) (2) 物迎追物 無意味な詮索と後悔への懷疑(老・神・儒) (3) 見他之非 取他之非 他者への非難の否定(老・神・儒) (4) 流行而不住 視聽言動へのとらわれの否定(老) (5) 慢与我 独断の捨離(老・儒) (6) 有陰徳有陽報 陰徳を積む要求(老・神・儒) (7) 勉強而行 教学と修養の要求(老・儒) (8) 良智邪知 良智の評価と邪知の否定 (9) 不失於常心 平常心の要求(老・神・儒)⁵²

便宜上、関わる思想をそれぞれに指摘はしてみたが、終始習合思想として扱うべきで、また習合の様態に関しては思想的にも整理されていないと考えられる面がみられる。

教学観は次のような節からみてゆくことが出来る。

孔子・老子・釈迦三教共に文字をおぼえ、多聞に到る事を、ならへといふをしへ、あらゆる書物にみえず。万巻の書は、只「自性明徳の本体」をしらんそのあししろ也。…信実になはずば、学文を用ふるにたらずといへり⁵³。

ここで三教としてあるが、本文中に神道の記述があり、四教となる。ここでの教学の意義とは、「自性明徳の本体」を価値とし、その発現を目的とみることにより、教学は情念統御の手段と考えられている。「博文」というような知識の多寡は問題にならず、「明徳にさはる外物ををさめ⁵⁴」るために教学を用いるとする。「外物」とは「人欲の私」と表現される「七情のまどひ」であり、環境・事物に接して起こる情念である。

「自性明徳の本体」は「本心常住明白⁵⁵」とも形容されるが、恒常的にとらえられ、自体を後天的に変化させあるいは伸長・発展させようような性格はみえていない。しかも「自性明徳の本体」に対してその実現の契機として中心的なのは内省であると考えられ、「平常無事」にいたる事が目的視されている⁵⁶。教学の人為的な側面に対し否定的にとらえる見方が老荘思想に導かれて明らかである。

忠をたて孝をおもひ、仁義五常を専らにせんといふ一物あるときは、却りてうらみ出来、ふそく出で、人の非を見、かうまん我まんあつて、常にかなふべからず。

法をたて教をきはめば、信理はるかにたがふべし。畢竟此の無事にいたらん事をこひねがふばかり也¹²⁾。

とある。「世間知のおほきもの」即ち「外物」に依存する者は「邪知」へと必然的に陥るとも指摘している¹³⁾。

教学は「がくもん」に心をいれ、心理のまどひをみがかん¹⁴⁾という修養論に組込まれて情念統御の手段として位置付けられている。

学者かうまん人我をすてて、師のをしへをきき、心をひきくして…かんにんいたして道に入るとくつつしみつとむべし。是れを勉強しておこなふといふなり¹⁵⁾。

とあるように努力主義をうたい、形式的偽善的に陥りやすい修養に対して、「積学の功¹⁶⁾」というような時間をかけて陶冶した成果を強調するが、教学の意味はそうした克己の継続的な手段として意義を与えられている。「師」の選択については、

たとひ大唐にても日本にても、名高く学ひろく、世こぞりてほめしるせる学者儒者にても、信実になはざる所ある人をば、師とすべからず。人の師とする所は、聖人明徳の本体也。弁舌あきらかに学問ひろく共、心をみがき今日日用の信実をしらざる者を師匠にたつる事、是れまがれるをもって直なるをうしなへる也¹⁷⁾。

と述べられているが、ここで規範としての「自性明徳の本体」と「聖人」の一致があらわれている。

情念の性格はどうとらえられているか。「七情」について素行は「七情と云ふは、喜・怒・哀・楽・愛・悪・欲これ也。此の七つは人々その縁その境涯によって出でずと云ふことなし。聖人君子も此の縁きたれば此の情あらはる¹⁸⁾」と述べ、ここからは感情として人間に必然的に生じる現象と認めていることがわかる。ただし感情が根差しているところを問題とする。「愚人」と「知者」の差異として次のように示される。

愚人…たくみふかく、うたがひの根強く（一物、まどひの本）、まどひおほき

→七情すなほならず

〔魄を本として營をのせる〕

知者…空虚、慈悲あり

→七情自由に応ずる

〔營を本として魄をのせる]¹⁹⁾

營を「本体」、魄を「迷心」と解釈して、「七情」がいずれに根差して働くかを問題としている。

感情の生ずる前段階として考えられている知覚の領域は「正智」として説明されている。「知」の意味は「物に応ずる所の用」所とされ「正智と云ふは、いたきかゆきをおぼえしるたぐひ是れ也。これは聖人賢人知者愚者共にそなはれり。即ち此れを良智といふ。本心性善の所より出づる知恵なり²⁰⁹。」と述べられている。「人の万物に長たるは、此の良智をそなえたるをもって也²¹⁰」として人間が本来的に具有しているものとみなしている。「良智」はさらに感情の領域も含んでいるとみられる。

学者よく心得ざれば良智をきらふことおほし。そのゆゑは、いかりもあるまじき、よろこびもあるまじき、その情出づれば、まどひなりとこれをきらふ、大なるあやまり也。物きたるときは物みゆ、何ぞ是れをきらはん。……若し良智の出づる所をきらふときは、父子君臣上下のわかちもさらにしるべからず²¹¹。

とあることより了解されるが、では「良智」と「邪知」の差異はいずれにあるのか。素行はたとえて「けっこうなる座敷を見てきれいなるとしる」と「是れをねがふ」違いとする²¹²。知覚に感情を加えたにしても「其の下に邪念をおこす」即ち欲望を生じる時点で問題視される。「惑い、疑い、推量、世上の才覚、たくみ」等とも表現されているが、同一の概念を神道で「二見」、仏教で「二念」、儒教で「邪知」「錯知」と説くと指摘する²¹³。

情念は人間にとって避けられないものと指摘するが、情念が「自性明徳の本体」を根本として制御されているか、外界に引摺られてしまうかによって善悪を判断しているといえよう。そして情欲のような欲望に関しては否定的であるといえる。知覚が価値実現のための基礎として認められ、価値を妨げるような情念が否定されているとみることが出来る。

『修身受用抄』には以上のように現世主義的傾向に対して懐疑的であるという意味において形而上的・宗教的色彩が強くあるとみることが出来るが、その一方において、①現世における修養を主体としている。②社会の倫理が強調されている。③因果応報説の評価が低い等²¹⁴によって、基本的な情念統御を根本とする以外の点では、むしろ現世主義的傾向が強いものと評価できる。前述引用にみられたように「父子君臣上下のわかち²¹⁵」を理解する現世主義的な倫理観を前提としている点、また現世において教学の意義ありと解釈する点に窺うことができる。この点は後述する。

2. 古学期において

素行の朱子学批判は、宋学の仏教的傾向性を北条氏長らがさらに発展解釈したことへの批判並びに、朱子学のそれ自体の中で指摘されているかかる傾向性への批判を踏

まえつつも尚それを「静」的とみ、人間が本質的に持つとする「動」的な活力、なかんづく情念を源としてとらえたそれ自体を肯定し積極的に評価することが焦点となっている。それは四教一致期の素行自身の思想を越えようとするものである²⁷⁾。「夫れ欲慮非僻の念作ることあるも惑はざるは聖人の教なり。自ら作らずと曰ふは槁木死灰無欲の説なり²⁸⁾。」との一節にも現れるこうした情念観は四教一致期のそれとある点で構造的に一致をみながら、大きく転回している。

古学期において素行は情念を「情」や「情欲」として述べている²⁹⁾。「情」は人間に力点をおいて説明され、意識・知覚・感情・欲望を含むものと理解される。「情は心の動にして物に及んで迹あるの名なり³⁰⁾。」とある。人間に生得的に内在している「性・心」が外部の事物に及んで「情・意」となる。そこで「性」とは内在的に具有する機能であり、「心」はその働きのもとしくは状態を指し、「意」はそれが外部に発動する機を、「情」は発動したその結果・顕われを意味すると考えられる。「情」は結果として本質的であり生得的であるとみられ、素行にあっては以上の概念の差異も問題にしない³¹⁾。これらは一連の本能的な面を器質的な面から総合してとらえたものであって、現実的に既に存在している働きに対して呼称するものである。事物が対象として存在しない環境は人間の環境としてはありえないし、「情」の生起にいたる過程はそれ以外の過程はありえないと規定するからである。しかし「情」の段階においてはその状態に対して倫理的価値が論じうるとしている。

易学的理解による情念の定義からすれば、情念は「二氣五行」の働きに基づいて多様な変化をみせるという性質が明らかである。その結果、情念の現われ方は個人差や年齢による差異も出てくるとする³²⁾。四教一致期では「七情」として記述されることが多かったが、「七情」は「二氣五行の発して物に及ぶ³³⁾」「情」に等しいとしている。ただし古学期の「情」の理解では、「情」の様態がいかに多様性が認められるかについて論及することによって、その個別性や変化に関して考量するのである。一律に概括するのは単にそれを統御すべき対象としてとらえる場合で、四教一致期ではまさしく該当したが、古学期ではその個別性や変化を現実世界の生き生きとした現象そのものとしてとらえ、教学を含む人間の諸活動の源泉として位置付けるのである。「人は二五の中を得て其の知識尤も多し、故に其の欲も亦過ぐ³⁴⁾。」とあり、複雑で多様な情念の現れを観察しては、「喜怒哀楽の情に於けるや、相表裏す³⁵⁾。」あるいは、「慾の事物に於ける、其の名一ならずして其の根を深くす³⁶⁾。」等と記している。

同様、易学的理解に導かれ、外界との関わりによって助長されていくという情念の性質を規定している。「情欲の生ずる事も見聞にふれて増長するものなれば、辺土田

舎の民間には却って天性のまま成るも有りぬべし³⁷⁾。」というような見解へとそれは結びついていっている。

情念は人間の発達に伴い変化するという指摘は、

性は気質に因って其の差あり、……幼稚の時は気質未だ全からず、柔弱幽微なり。其の性も全からず、情の発する所甚だ寡し……。幼児感通知識に薄くして、…情欲を分つことなし、只飲食・笑語・睡啼・嬉戯するのみ。……長成するに及びて気質日に備わる、其の性も亦然り、故に情の発するや初めて全きなり³⁸⁾。

と述べられ、人間内部の生理的な機能の発達に伴って情念の発現も顕著になるとされる。この把握は形而下的・唯物的であって、人間内部の神性等の理念は排除されている。情念に惑わされない時期の幼児をもって理想とみなすことの誤りを指摘し、子幼児を以て…天命の性全と為す。若し長成底にして嬰兒の行を為し来たらば這箇の「赤愚昧不肖の童蒙なり³⁹⁾。」と論駁している。

これらは発達に応じた教育方法を勘案した素行の教育論において、重要な基礎論ということが出来る。

情念と教学の関係論に入りたい。情念は人間が本来的に具有し、教学成立の根本因子である。一方価値実現のためには情念の放置は許されない。欲望の限りなさを嘆じ、社会的秩序維持の危機に直接するとみ、「人情多くは不善なり⁴⁰⁾。」とあるように、素行は情念の統御を不可欠と考える。同時に人間の可塑性を認め教学により価値実現するとみる。そこに情念の自然性を損なわない教学の方法が要求され、その関係を十分に研究した適正な教学によってはじめて価値が実現されるとみた。繰り返し「情を矯め外を飾すに非ず、自然の節あり…⁴¹⁾」と強調される点である。価値の実現者であるはずの理想的人間像としてある「聖人」にあっても、「能く喜怒し」情念はむしろ豊かに発露するといひ⁴²⁾、「気血あるの類各々情欲あり。聖人も亦人なり、尤も人情の欲あり⁴³⁾。」等とし、その本質性を確認する。

自然性を損なわない教学の方法とは具体的にどのような方法観として想定されているのか。個人的には「知」を陶冶して価値実現に見合うように客観的に情念の多寡を調節するのを主旨とする。

……学ぶときは惑自ら弁へつべし。学問は自己の知をみがいて、己れを明ならしむるにあり。知恵明なる時は邪正是非不可惑。知恵不明ゆゑに、其の惑を不知也⁴⁴⁾。最たる関心事である社会においては人々の情念を社会秩序の安定・維持のため、情念の自然性を考慮した有機的な「礼教」をもって統御する。

方法の実例をいくつか取上げてみる。

例えば、暗闇における恐怖感をめぐっての程子の「懼るる心あるは亦是敬の足らざるなり」との結論を論駁して、「目見えず象明かならざれば、疑ふべきの事なり。…深遼幽閑の地は尤も懼るべきの所なり。能く其の物に格れば懼るべからざると懼るべきとの事理以て明かなり、是れ知の至なり。都て格物致知の功至らざるはなし⁴⁵⁾。」と述べる。恐怖は社会的・経済的危機に際し、生命が脅かされる様々の事態に対し必然的に生じるとし、恐怖心自体をなくそうとすることは不可能であり、それを教学の意義とするのは誤りであるとする。恐怖（感情）はそれを無くそうとするのではなく恐怖すべき時宜並びに恐怖する必要のないことを教学によって学ぶことだとする。そこには既に知られているように主知主義的傾向が明らかである。感情に関しては他の喜怒哀楽なども同様の方法観で考えられている。

男女間の「情欲」は本能的欲望として食欲とともに素行にも認識されている。それは「礼教」である結婚制度として秩序化するのが適正とみる⁴⁶⁾。情念の自然性と教学の適正な関係がとりわけ問題となる領域であるが、素行における「礼教」は情念の自然性との突き詰めた方法的結論である以上、これをまた絶対視する。「礼」とされる制度・規範・慣習に導く教学がそこに存在する。それはまた通過儀礼の教育的意味を主張する素行の立論に一致し、彼の教育方法論へと結び付いている。「利欲」はこれに対し欲の充たされることを求め、そのために思考が介在する欲望であると素行はみている。広義に情念一般を指す場合もあるが、主に物質欲と名誉欲が該当している。これについても「聖人」はじめ人間が本質的に発現するとする。ただし公共性である「義」に合致する限り認められ、反する場合統御する⁴⁷⁾。「利」と「義」は表裏であって、「利欲」が社会形成と価値の背景となる点を指摘し両者の不可分な構造を説くのが特色であった。素行によれば、「天理」と「人欲」を対極的な相容れない概念として位置付ける教学観を超克する思想として、この「義利」説を強調するのである⁴⁸⁾。

3. 両期の比較

ここで以上に検討した四教一致期と古学期の教学観の特色をまとめ、その対比を行なってみる。

思想の特徴点より指標を拾い出してみると、まず人間の情念を是認するか否かという点に関しては、四教一致期では感情・本能的欲望まで本来的であるとするが、利欲は否定する。対して古学期では情念全般を本来的であるといい、肯定的に認めている。

人間の本質の所在については、四教一致期は、明らかに「自性明德の本体」にみている。古学期では社会に実現される価値との関わりを想定した上での、欲望を媒介と

する活動性、行動力にあると言ってよからう。しかして価値実現の方法は、前者では、価値は善性として内部にあり、欲望を捨て去り、感情を駆使し本質の顕現を図るところにあるとしている点、また人為に対しては消極的である点に特色があったが、後者では、価値は外側にあるとみ、「義」（公共性）を有するところに高め上げるのを主旨とした。従って人為が主体である。

教学の位置付けはかくして、前者においては、利欲をなくすことを中心とし、しかも個人的修養に終始した。さらに教学のみが価値実現上重要ではないことになる。後者では情念の自然性を生かし律することを主旨とし、そのような自然性に適合する教学が要求されていた。社会教化へと関心の中心が移っている。そして情念統御以外に教学の意義が見出だされ、独立して教学の方法が検討される方向へと発展している。

では素行においてこのような教学観の転回の契機とその意義はどのような点にあったのか。

転回の契機として考えられる要素のうち特に、①社会性の重視、②内省への断念は重要である。

四教一致期において、「無事」をいい「無為」の修養論を説く中で、「君のくつがえり、親のあくに入るを、其の職に居ながら、いさめただすべからずといふにはあらず、ここにはふかき受用の工夫あるべし⁴⁹⁾。」と補っている。ここからすると職分・職能論をベースとする素行の思想傾向が既に看取される。合せて(前述したように)、生き物の殺生の禁止に対しても殺生の報いを説くような因果応報説は方便に過ぎないとして「自性の本体の本体を了簡しての以後はそのほどほどにその志の用ひあるべし⁵⁰⁾。」とされる。階級制を擁護するための思想を用意しようとする素行が習合思想の中で突当たる予想された結論というべきか。素行の社会的志向は当初より明らかで、共通の連続する性格をみる。また情念についても感情と本能的欲望の存在は存在としては認められていた。それに対する方法的な問題について視野を拡大し、人間観察を深めた上での素行自身の結論として古学期の教学観が提起されているとみなすことが出来る。さらに言えば、習合思想としての矛盾点をはらんでいた四教一致期の教学観が、自己の修養論から社会教化を含む君主論へと展開した素行の武教思想の企図するところに照らされて、その素行自身に整理されていなかった矛盾点を明らかにせざるをえなくなった経緯を知ることができる。この点から四教一致期を評価すれば、四教一致期自体が結論をだしきれない迷いを感じさせる思想的動揺期としての性格を鮮明にしているといえる⁵¹⁾。

『配所残筆』に記される転回の経緯によれば、「儒仏神道共に各々其の一理有之」

と認め、そこより発展して仏教と老荘思想に達したという四教一致期が素行の「模倣的な」朱子学を経て得た当初の結論であったと記されている⁵²⁾。古学期に至る道程をかえりみた『配所残筆』にあっても、四教に一致点をみる教学観を全面的に否定するというよりも、それを基盤としたことが読み取れる。朱子学の「持敬静座」にとらわれての「沈黙」がちな性格形成を問題として、まず老荘思想と禅の自由活達さを評価したのが四教一致期に相当する。仏教と老荘思想に達し、「五山の名知識に逢ひ、参学悟道」を修したものの、期待した修養の効果を人間形成の上で得ることの困難に突き当たったという。一貫した素行の性格傾向として、開放的で、対社会的にも意欲のある（権力欲の旺盛な、名誉欲も十分な）、それでいて緻密で、丹念で、資料の蒐集等にみせるエネルギーな性情を看取できる。

「日用事物の上」、現世の人間関係、社会的責任を放棄するわけにはいかない、そしてそれを中心に思惟せずに他の何に価値が実現するのかという素行の不信をみる⁵³⁾。修養の効果への失望は内省という方法に対する断念として現れている。『修身受用抄』の結びにおいても既に、「平常無事の心」を維持する困難を嘆じているが⁵⁴⁾、これもあながちレトリックとも言えないのではなかろうか。

素行があげた「名知識」の中に隠元(1592—1673)がいる。隠元からも素行は答えを引出せなかったと記している点で素行の思想的転回においてもエポックなものとして万治元年、素行37歳の時の隠元との面会は問題になるが、「無事」に対して、既にやゆしている感があり、「願はくは人の惑ひを受けざるの教を垂れよ」と問答している⁵⁵⁾。転回後の素行は宗教家に対する評は辛辣で、例えば唐僧高泉に対する記述をみると、高泉の「一汁一菜……牛蒡大根ともに皮をさらず毛をむしらずしてこれ羹とす。……間は座禅、線香一本きり、……」との生活に対して、

人は智あるを以て万物に靈たり。……野菜ありても料理するの道を知らず。寒いけれど衣を重ねること叶はず、人として鳥獣の如くになりなんことは本意にあらず⁵⁶⁾。

と評している。素行は人間の「知」を現世的意味からとらえなおした上で、社会生活のなりわい自体に倫理規範の根拠を求めてゆく。従って、『武教小学』から『山鹿語類』へと発展した教学の方法論の中に、社会生活のなりわい自体を直接に教育内容とみる見解が示されるに至っている⁵⁷⁾。

さて、このような教学観の転回によって同時に素行の教育論・学問論に関わる領域において、諸々の発展が約束されることとなる。結果として、特に①外在的な教学が主体となった。②教学の具体的な方法論を要求せざるをえなくなった。③人間観察の

結果に基づく教学を志向するようになった。この3点が明らかである。

教学自体の存在意義が強調され重要になり、必然的に教学が主体的意味を持つにいたる。人間の現世的意味での自然性に着目するこの見方は現実的な可視的な現れ自体を存在として尊重する姿勢が明瞭である。易学の理念がそこに関わるが、素行にあってそれは外界を分析的に、極めて唯物的に研究する方向であったといえる。観察の結果導かれた実際の、リアリズムともいうべき視点に立った彼の教学観は兵学者素行に相応しいが、人間に対する観察を深化した反面、人間の精神性に関する議論は捨象されてしまった。またしかし観察に基づくと自負し意図して立てた方法論は未熟で誤謬を多く含むことを避けられないゆえに、意義論を優先する傾向を持つ素行の立論からして、彼が観念論として論駁した説以上に形式主義に陥る危険性があったことになる。普遍的な方法を模索した意図と経験論的な方法が教育思想史の上でも重要な転換点であったと評価はできるものの、この点に関しては尚、教育方法論との関係を十分に検討した上でその思想史的意義を考察してみなければなるまい。

医方家にみられる「五行」観を援用して人間形成観の基礎に据えるに至る素行の特色からみてみれば⁵⁸⁾、人間の生理的な面から人間と教学の密接不可分な関係性を説く上述の見解は基礎論として整合性がある。そのような意味での人間に適合した教学とは情念をその自然性を抑圧せずに巧みに統御するような方法的に研究された教学を言っている。素行の形而下的観点が明確になって、教学は方法と内容の適正を問われることになった。即ち、道德的教えとしての教学に加えて、社会教化の施策（中で学校論をしめす）など、『大学衍義補』他、諸論を日本の実情の中で発展検討した様々の施策・制度・方法として多様な発展を示すのであり、その中で教育の方法・学習の方法が考察されていったという意味である。素行における教育論の発展には以上の基礎論が、近世の人間中心主義的傾向、強化されてゆく素行の経世論的志向を背景として、重要な役割を果たしていたものと考ええる。

現世主義、形而下的、主知主義的に人間のありのままを見て取ろうとする姿勢には、情念と教育の関係に、児童の観察に新側面を開いた。同時に価値の外在的規範への帰属にみられるように教学の本質的意義を外在的規範との意味関係の中でしか論じられないものへと位置付けたといえる。

しかしそれは君主論性格によって社会性を重視し外在的なものへ関心が移行したにすぎないのであって、人間の内面的な領域における神性を本質ととらえる思想を否定する根拠を得た上で思想転回をしたのではない。極めて経験的なもののなかから結論を出した、そこに立論の性格そのものが現れている。

さて、上にみてきたような教学観の転回を基礎として、素行の教学観は各論即ち方法論・内容論に踏込んで拡大したと指摘した。武教としてそれがいかに性格づけられ展開していったかという問題並びに各々の具体論については、既に考察を試みているので⁵⁹⁾、ここでは再論しないが、教学観の拡大という面では看過しえない点、即ち、ここに教学を歴史的にいかに評価するかという視点を含めた教学観が伴ってくる点について補足しておく。

素行は『武家事紀』に集大成されているような知識、即ち政権の推移や諸家家臣の記録、法制、地理、武具の用法、築城法、戦略、武士の諸作法を含む武家故実を子弟の教育内容として実学に相応しいものと考えた⁶⁰⁾。無論、子弟教育という点では『武家事紀』ほどに網羅的な知識を全て内容として想定したのではない。本著の目録をみても、

皇統要略 武統要略 武朝年譜 譜伝諸家 諸家陪臣 戦略 地図 法令 式目
地理 地理国図 将礼 年中行事 職掌 故実⁶¹⁾

等に項目立てして蒐集される歴史地理の知識の膨大さが目につくが、かかる体系化は素行の特質的な仕事の一端である。「将礼」としての細目をみると、

御誕生 御行始 御著袴 武具始・乗馬始 武芸 御読書・御手習 御元服 御
任官 御学問 …⁶²⁾

をみる。学問・手習の記述は「雑芸故実」にも記され、

読書 手習 詠歌・作文…⁶³⁾

とある。かかる日本における学事に対する歴史的知識を基礎として、それを反省的にとらえてみた上での教学観が提起される。

教育学問事象の史的な認識、学事史論の直接的な記述にもそれはうかがいしれる。

素行は日本の教学の歴史を振返って、大学寮、天皇の学問、武将の学問いずれについても、それが為政者の教学として具体的知識を欠き不十分であったと指摘している⁶⁴⁾。素行はそれを満たす教学として彼の教育・学問論を展開する。思想的転回の推移の基礎で一貫しているもの、それは知識の体系化であり、ことに日本の武家に関わる知識の習得を教学の基礎と考える意識である。この点は当期の他の儒学者と比較しても明らかな素行の特質である。同時に判断力の陶冶に力点をおき、君主の学としての現実性実用性を問題にするのである。この面では、かかる意義論を伴って教学の君主論としての性格づけを明瞭にしてゆくのである。

(結)

本稿では素行の教育論の基礎論を考察する意味から、その教学観の形成史上における転回の意義を整理し、方法論・内容論の前提となる人間形成論における教学の位置付けを考察してきた。

基礎論としての整合性あるいは有効性といった評価の他に、ここでは展開してゆく方法論との結びつきでまとめてみる。

人間形成において環境との関わりの重要性が指摘されて、生得的な要素よりも後天的な教育・学問の実際の効果を問題関心とするのは一貫しているが、転回を経て一層後天的な要素に限定され、教育様態の言わば良否に責任が帰され、効果の実際性が問われる。抽象的な観念を排して内省的に導かれるものに否定的である以上、「知」を媒介としながら、多様な方法論へと拡大してゆく。

中心となる点を例示してみると、教学の対象者の反応の多様性を予想した上での個人差や発達段階への着目、武士教育より庶民教化に拡大する学校論などへの広がり、社会化の過程に関心をおき、社会風俗の通過儀礼の教育的意味の再確認や実学としての作法式礼や職能に対応する教育論の展開、日常の言動自体に教育価値を実現する一連の「自然教化」の方法へと連動していると考えられる⁶⁵⁾。

尚、補論した素行の学問史観については、素行の記述は具体的に詳論されており、教育・学問史論の成立史においても見逃すべきでない点を含んでいる。これについては再度稿を改めて検討したいと考えている。

(註)

- 1) 掲出論文(工学院大学研究論叢26・1988)
- 2) 田原嗣郎「山鹿素行の人間論」(北海道大学文学部紀要9・1961)。古川治「古学思想の形成と教育論」(甲子園大学紀要4・1975)。尾藤正英「山鹿素行における思想的展開(上)」(思想561)。衣笠安喜『近世儒学思想史』P.287, 他。
- 3) 堀勇雄『山鹿素行』(人物叢書33) P.320。村岡典嗣『素行・宣長』P.29, 32, 58参照。尚、素行の思想発展の経緯と教学観の対応については、拙稿「山鹿素行の教学観——武教の成立を中心に——」(工学院大学研究論叢27・1989)においても若干の考察を試みた。
- 4) 修身受用抄・広瀬豊編『山鹿素行全集思想編』1, P.75参照。
- 5) 同前・P.79。
- 6) 拙稿「山鹿素行の教学観——武教の成立を中心に——」(前掲)参照。
- 7) 修身受用抄・『山鹿素行全集』(前掲)1, pp.77~101。
- 8) 同前・P.77。
- 9) 同前・pp.78~9, 80, 83。

- 10) 同前・P.79。「不動心」と表現もされる。
- 11) 同前・P.100.
- 12) 同前・P.99, 100。「無事」とは外界（環境的な諸事象）に対してとらわれのない状態を指している（同前・pp.100～1）。
- 13) 同前・P.84, 86.
- 14) 同前・P.77.
- 15) 同前・pp.95～6.
- 16) 同前・pp.97～100。同前・pp.94～5。朱子学的「勉強」観については 江森一郎『「勉強」時代の幕あけ』pp.67～72参照。
- 17) 同前・P.89.
- 18) 同前・pp.94～5.
- 19) 同前・P.95。「營」は本性,「魄」は迷心と本論では解釈される（『老子莊子』（新釈漢文大系7）P.26参照）。
- 20) 修身受用抄・『山鹿素行全集』（前掲）1, P.87.
- 21) 同前・pp.97～100.
- 22) 同前・P.97.
- 23) 同前・P.98.
- 24) 同前・P.97.
- 25) 同前・P.79, 84～5, 93～4.
- 26) 同前・pp.97～8.
- 27) 拙稿「山鹿素行の教学観——武教の成立を中心に——」（前掲）参照。
- 28) 山鹿語類・『山鹿素行全集』（前掲）9, P.65。古学が人間の情念を関心として且つそれに寛容であったという特色は、他の学派の儒者の古学に対する批判からも看取出来る。（松宮観山・土鑑用法直旨抄・国民精神文化研究所編『松宮観山集』4, P.239）。
- 29) 山鹿語類・『山鹿素行全集』（前掲）10, P.333。同前9, P.65他。
- 30) 同前10, P.332.
- 31) 同前10, P.332～3。聖教要録・同前11, P.30。「情」は本質的でありながら「善・不善」を考えるべき段階に位置する（同前10, P.337）。他, 同前10・P.339等を参照。『山鹿素行』（日本思想大系32）P.18, 19参照。
- 32) 同前9, P.66。同前10・P.340.
- 33) 同前10, P.338.
- 34) 同前9, P.66.
- 35) 同前10, P.340.
- 36) 同前, P.341.
- 37) 同前6, pp.265～6.
- 38) 同前10, P.230.
- 39) 同前P.231.
- 40) 治平要録・『山鹿素行全集』（前掲）14, P.704。「礼」は外的形式をとまう規範であり,

「教」は漸進主義的に規範まで導く教化であるが、素行は内容と外的形式の一致を目的とした教育論を提起している（「古学思想の形成と教育論」（前掲）参照）。

- 41) 聖教要録・同前11, pp. 20~1.
- 42) 山鹿語類・同前10, p. 341.
- 43) 同前 9, p. 79.
- 44) 謫居童問・同前12, pp. 48~9.
- 45) 山鹿語類・同前 9, p. 64.
- 46) 同前 6, pp. 486~7.
- 47) 同前 9, p. 67.
- 48) 同前, pp. 78~9.
- 48) 修身受用抄・同前 1, pp. 84~5.
- 50) 同前, pp. 93~4.
- 51) 拙稿「山鹿素行の教学観——武教の成立を中心に——」（前掲）参照。
- 52) 配所残筆・同前12, pp. 62~4, 505~7.
- 53) 同前, p. 594.
- 54) 修身受用抄・同前 1, pp. 100~1.
- 55) 年譜・同前15, pp. 62~4, 505~7.
- 56) 掇話辰巳午未・同前11, pp. 534~5. 他, 掇話に記されている転回の意図が表明されている。
例として, 同前11, p. 395, 396, 434をあげておく。
- 57) 山鹿語類・同前 6, pp. 293~99他。
- 58) 拙稿「山鹿素行の児童教育論——児童理解と 教育方法を中心として——」（早稲田大学大学院文学研究科紀要別冊11・1984）参照。
- 59) 同前。
- 60) 随録・『山鹿素行全集』（前掲）11, pp. 556~7.
- 61) 武家事紀目録・同前13, pp. 688~722.
- 62) 同前, p. 716.
- 63) 同前, p. 722.
- 64) 山鹿語類・同前 4, pp. 30~3.
- 65) 註58) 論文参照。

(うちやま むねあき 本学講師 教職)