

山鹿素行の学習観

——「聖学」の方法論を中心に——

(序)

山鹿素行（一六二二—一六八五）の人間形成論の考察の中で、教育・学問の方法論に関して論及してきたが、その際、個人が学問を行なう場合の方法論に関しては、充分に論及してこなかった。素行の論ずる「教学」は、教化・教育方法として論じられる「聖学」と、個人の学問に該当する「聖学」の並行した営為を想定している。素行の「聖学」の方法論が如何に説かれているかの抽出に関しては、既に先行研究で取り上げられてきているが、本稿では人間形成論の考察を踏まえた上での学習論の位置と特質に関してやや詳細に論及したい。⁽²⁾ はじめに学習の意義論を「知」の把え方を中心に考察し、次に学習方法論を「為学」篇を軸に検討して、その思想的特質との関連に論及し、最後にその学習方法論の中で特質を示す「下学上達」説の方法的特色を押さえておきたい。

そのことは、素行の教育論の学統における受容関係を考察するの

に当たつて、基礎的な作業ともなるからである。また、その観点からは、学習の目的論・内容論・方法論全体に言及すべきだが、紙数の関係で、本稿では目的論と特に方法論に関して取り上げることとする。

一 学習の意義論

山鹿素行の学習論は、『山鹿語類』卷三三及び三四の「致知」篇、『謫居童問』卷一「学問」篇等で述べている説述が中心である。特に『山鹿語類』卷三三では、人間の可塑性に関する論を含んだ学習の位置に関して述べ、卷三四では具体的な学習方法の問題に関して「為学」篇を中心に述べている。卷三四は「為学」「師教」「読書」の各篇より成っている。教師論・教育方法論を述べた「師教」篇の前に位置し、個人の学習の在り方を述べ、各論として「読書」篇があり、学習の部分としての「読書」を位置付ける体裁となっている。⁽⁴⁾ 学習論に関して、素行は次のような思想的な構造を提示している

内 山 宗 昭

と考えられる。

「性」即ち人間個々の現実的能力差・性質差を伴う気質に、「聖学」(学習)によつて働きかけ「知至」の状態に達する。この状態を換言すると「徳」という。また同じく「性」に「聖教」を施して、「礼」ある状態に達せしむる、これらは外在的秩序規範である「中」に合致する。⁽⁵⁾ いわば前者は個人の意図的な学習の側からみた領域であつて、後者は家庭教育・学校教育・社会教化の領域といえる。

両者の過程は「誠」によつて普遍性・法則性が保証される。ここには人間の可塑性と具体的学習行為の相互作用により顕在的価値が実現するとみ、ここに自然性を見出すという構造がある。その内容は学習による気質変化論である。⁽⁶⁾ 人間の生理的側面を包含した自然性を「誠」、人間・自然を含めた世界全体の調和相・摂理性も「誠」として表現されている。それは発達段階に照応する教育・学習方法を説いた素行の人間形成論の基礎論としての性格上整合性がみられた。⁽⁷⁾

学習の目的に位置している「知至」の性格をみておきたい。目的を達成した理想態は「聖人」の「知至」の状態として基準化されている。その状態は、「聖人」が可塑性と具体的学習行為の相互作用により価値を実現するという構造が、通常一般の人間と共通であることを説くことによつて、「知至」が万人共通の目的に設定される論拠となり、同時に「聖人」は「礼」を備え、「中」を實現化しているという前提から、「知至」が「中」と同一の価値を獲得した状態であるとみるのである。⁽⁸⁾

「知至」を論ずる場合の「知」は、「知恵は人間第一の宝にして身をさめ人を治むるの間ともに知を以てせざるこなし」⁽⁹⁾、「人は萬物の霊長なり。血氣あるの属の者、人より知あるはなし」⁽¹⁰⁾、「人有五行之精秀、故性心之好惡亦異萬物」⁽¹¹⁾等の言葉にみられるように、主知主義を明確にしたものである。素行は「格物致知」を「知を明にすること」と読みなして、「知くらきがゆえに利口にわたる」として「明知」であれば術学的弊害も起こり得ないと説き「知」の優位性を主張した。⁽¹²⁾「至り得れば皆自己にあるがごとく：学ぶ所より入りて、己が知の明暗によること也、：知の明にして事物に不惑。：学ぶ所より次第に知明なるべし」と「知至」を説く。「知つて守之、久しうして其の言行にうつり得たる」状態が「徳」の實現であるから、「知」が優先する。⁽¹⁴⁾

素行は「性心」を「知識也」(この意味後述)とし、『楽記』の「血氣心知之性」の語を引用して「性心」を人体の生理的特性として理解していく。⁽¹⁵⁾「知」が増せば同時に「欲」も増す等の理解を内容とした極めて人体の生理的要素を現実態として肯定的に評価する人間中心主義的な情念論を基礎論としていた。⁽¹⁶⁾

勇・知・仁・信・忠ともに学を以て練らざれば、皆邪勇邪知なるなり。勤めてもの耐へあるは学なり。知も善悪を知るは生れつくところなり。才覚は勤めて学ぶところなり。⁽¹⁷⁾

後天的な学習行為を評価する説述がこのように示されているが、ここで「知も善悪を知るは生れつくところ」とあり、「知」は価値を判断する機能があるとしているが、これが本有観念を残している

部分なのか、あるいは、機能としての「知」だけに限定された白紙説的理解がされているのか検討を要する。

他に「其の性心も亦萬物にすぐれて善をこのみ悪をにくむの心ふかく」との記述がみられ、価値に触れているため、内在的な価値指向性も認められている感もあるが、続けて「好色を好み、悪臭を惡む」とあることから、これが生理的感性を土台とした判断力という機能面に着目していることが了解される。⁽¹⁸⁾この点から、「内外相因つて而後に此の道成就すと可知也」⁽¹⁹⁾とある場合、判断・知覚や生理的発達等の内的気質と外的学習との関係論として理解するのが妥当と考えられる。この過程に自然性・摂理を見い出して「誠」として評価していた。⁽²⁰⁾「人の性心、好_レ善 惡_レ惡の知は、人々皆一にすることならず。此の一同せる知、これ入_レ善 修_レ道の下地也。然れども不学ならばざれば善惡の実きはまらず」⁽²¹⁾とあるのは、同様、「下地」である人間共通の機能としての「知」であり、学習がその可塑性評価を基礎にして期待されるのである。この機能としての意の「知」は、他に「下知」「知恵」「智」「知識」等と表現されており、用語的に整理されているとはいえない。⁽²²⁾またその素質的・機能的な差異を認めており、人種・性等による差別がある見解を持していた。⁽²³⁾

「知」はまた「世に分別と云ひ思案と云ふ、皆是れ知也」(分別とは物のわかちを具にして同異差別のすぢめを糾す)⁽²⁴⁾と指摘しており、思索や分析等の総体を意味していた。「下地」としての「知」を土台に、外部から知識を与える等の学習行為があり、知力・判断

力を磨くという構造がある。⁽²⁵⁾その場合の後天的な発達の過程の中で「知」も「知至」の「知」の内容である。「仁」「勇」を洗練するために、後天的な営為として「知」を磨くことが、「生知」「思慮」に加えて必要であるという論もみられる。この指摘の場合の「生知」及び「思慮」は、後天的な要素も含んでいると思われる。

正規の学習を経ないで形成された「知」という意味で使用しているのである。これは、寛文年間の平穏な環境で正規の学習の機会を生かすべきであると説く論旨と対応している。⁽²⁷⁾素行が素質的な資性を例えば「生質の美」「知識の敏」のようにいう場合、兵学の人材活用論における、正規の教育・学問の陶冶を受けずに成長した人間を評価した場合である。⁽²⁸⁾そこに正規の「聖学」という学習の必要が意義づけられるという論旨になっており、勤めずして価値を行える状態(習慣化)を気質変化した状態とみる。⁽²⁹⁾それは素行のいう意味での聖人の規範を体得しそれに基づく判断が出来る状態になることであった。⁽³⁰⁾

学習はこのように主知主義的な観点から位置付け、意義付けられる。素行の「弁惑」論⁽³¹⁾をみると、学習の成果として知的判断力が増すことをあげ、知的判断の結果「修身」が成立すると考えていることが了解される。⁽³²⁾即ち、ここでの「惑」の意味は判断の「過・不及」であり、学習は判断の「過・不及」を知り、注意することに要諦があるという論旨であった。「定まれる誠の則」に対して、附会して解釈するのが「過」、詳細な考察を欠くのが「不及」としている。⁽³⁴⁾

素行の説く学習はまた、事物の様々の差異を考究する「格物致

「知」の方法論に等しい。例えば「事に大小、軽重あり、その人に親疎上下あり…、時代土地その本末あるなれば、何事なりとも先ず卒忽なることなく詳に思慮すべし。」⁽³⁵⁾とあるが、「詳に」は素行の言説に極めて多く用いられる用語であり、特色である。その事由は理論上でない現実的な質差への着目起因していると考えられ、「人は知識萬物に秀づるを以て其の情欲今古遥かにかはり。…国土の風俗其の時の制法に因りてさまざまにたがひもてゆくものなり、豈一概に論ずべけんや。」⁽³⁶⁾等論じられる事物・事象の変化を含めた実態の考察の態度を要求している。素行の「聖学」は「天下国家に用所なき所には、しばらくも心を留め給ふべき事にあらざる也」とされる政治的性格を背景とした武将・君主の学問であるから、性格上、「凡そ天子武將の学は皆修身世事にうつりゆく如くなくては、学問却つて泥著となるべし。」とされるのである。⁽³⁷⁾

素行の説く学習論は、総合的にみれば、古典の思想・歴史・政治を学習、今日「日用」に応用することである。⁽³⁸⁾従って、知識習得の「博識広才」言い換えて「博文」の段階が先ず要求され、それは前提となるといえる。⁽³⁹⁾そして「知」を啓く過程がそれに接続することになり、これが素行の考える学習目的として重視される段階に当たるのである。「聖学」はまた「日用の学」として、陶冶材に、日常生活・社会生活一般を内容として扱うところに特色を持ち、⁽⁴⁰⁾社会一般の儀礼、通過儀礼なども適用していた。「博文」「明知」「日用」の過程が想定され、「明知」にまた「日用」が資すると理解しているといえよう。「明知」と「日用」はその意味で相関関係が深く、

「知」は「日用」によってこそ、陶冶されることになり、学習は「日用」をこそ内容とし「日用」に効果を発揮することが要請されている。

「学は識を以て先と為し、行之れに次ぐ」と表現されている。「行く所を識りて後に行う、知らずして行かんと欲するときは其の行く所皆違ふ」としており、この点で直接経験を先行する学習観ではない。むしろ「知行は並び立つて偏廃（かたつた）すべからず」という「知行」は「致知」と「力行」であるが、難易からいえば「行」が難であり、実践が備わるのが目的であるが、先後からいえば「知」が先としていた。⁽⁴¹⁾「知らざれば行はれず。然れば智を以て初と為すとなり。」⁽⁴²⁾としている。「知至」はその点で「力行」という実践・行為の究極としての性格も内含するが、「致知」を先務とすることで、主知主義を明らかにするのである。

二 「為学」篇の学習論の特性

「為学」⁽⁴³⁾篇の古典引用の件数をみると、『論語』50、『大学』4、『中庸』11、その他の『礼記』5、『孟子』8、『書経』7、『周礼』1、『易経』2、その他1、となっている。引用は『近思録』『朱子語類』『大学衍義補』等を中心として、いわゆる孫引きの体があるが、『近思録』『朱子語類』の朱子の言説19、程子の言3、が拾われている。これで見ると、『論語』、朱子の言説、『中庸』『孟子』の順に引用が多い。『大学』を基本典籍と主張する素行ではあるが、学習論においていかに『論語』に依拠しているかが窺われる。また

思想面のある点で批判対象となる朱子も、その多くの部分において、やはり素行の思想の枠組となっていることを窺わせる、即ち、朱子の言の内7件は評価をしているものであり、明確に批判的に拾っているものと同数に近い。

因みに「師教」篇は、『論語』8、『礼記』3、『孟子』1、『書経』1、『周礼』1、『近思録』2、その他6件である。「読書」篇では、『論語』4件、『孟子』3、朱子の言4、その他6である。『論語』引用の多さは一貫しているが、「為学」篇の引用が際立つて多いことがわかる。

朱子学批判以前の朱子学期の著作である『修教要録』では「道源」篇の後に位置した「学問」篇となっており、形而上的理念とその具体論としての「学問」という構成になっているが、『山鹿語類』では主題や構成は類似的であるものの、批判の対象となる概念を軸にする項目は省略を行い、かつ具体論を前面に提示した形式をとっている。ただし学習の方法論としての「学問」「学思」「学習」は、『修教要録』で述べられた古典引用の内容に相当していた。⁽⁴⁶⁾ 即ち、方法自体は朱子学期から指摘されているものである。「志学・学習・学思」の学習方法は孔子の言説とみているので、古学としての論拠を得ていることにはなる。⁽⁴⁷⁾

『山鹿語類』「為学」篇に述べられた「立志」「学的」「学問」「学習」「学思」「学法」「学弊」の項目は各々学習の方法に関する論であるが、学習方法の段階を明示したものではない。⁽⁴⁸⁾ 「立志」「学的」は内容的には学習目的論ではなく、「学法」も体系的な学習方法で

はなく各論に至っていない。

「立志」また言い換えた場合の「学志」についてであるが、その内実は「士道」に立脚してなされなければならないとして、武士の生き方の原点に位置付けてくる。「其の志あつて、其の学ぶ處不怠ば、古人の忠義にも相比すべし。」⁽⁵⁰⁾ とあり、これは、「受用」即ち生き方の指針という学習の捉え方に関係する。「知至」の目的達成のための要件には具体的学習方法以上に、連続した基本的意志と営為が必要条件として設定されている。基本的意志の部分は「立志」、営為とは「力行」と「省察」である。思想構造的には、「立志」「力行」「省察」という人間形成上の基本的意志と営為があり、営為の実質を満たす具体論として「知」を媒介とする学習方法論が重要に位置されているとみられる。

学習は「聖賢の言行に之れ模すべし」⁽⁵²⁾ とする面があるものの、模倣と「立志」による学習とは異なると指摘し、規範をそのまま行うのではないと説いている。⁽⁵⁴⁾ 聖人の学は「いがた（範）」がある場合とない場合があるが「いがた（範）」ある場合は模倣も可であるが、無い場合は不適切であり時宜応変の理解が必要視されている。⁽⁵⁵⁾ 学習における主體的な意志の側面を指摘しているといえよう。「立志」は特に重要視され、「志の立つ所未だ詳に究めずんばあらず」⁽⁵⁶⁾ とあり、「聖人」のような域に学習が進まない理由が「立志」の所在の違いであると指摘するが、その立て方の説明は曖昧な面もある。「立志」に鍵があることは肯首され、「念々間断せざれば、工夫進長す」⁽⁵⁸⁾ としているので、学習方法論を含む細部にわたる方法的な

「工夫」もここから生まれると解釈される。また素行の「格物」の「日用の件々」を逐一探究する方法は氣力を要し過ぎるという質疑に對しても、「綱領を立てて実に心を著けなば、乃ち其の分段自ら明ならん。大段既に顯なれば、其の小成大成は志力に在る」と答えており、「志力」の問題は生き方の問題であつて、方法として疲労するか否か等の問題ではないとする⁽⁵⁹⁾。素質の問題ではなく、心が目的に向けば何事も成就するという⁽⁶⁰⁾、向くか否かが問題であるという視点である。

「力行」は「学を以て其の知を致し、変に通じて其の才を明らかにするもの⁽⁶¹⁾」という「格物致知」に読み替えられるが、同様「つとむる」という生き方の問題となつてゐる。その意義に「聖人君子にも学べば至りつべきなり、唯だつとむる處実募きゆゑに、上下ともに古の人品に不至かとおぼゆる他⁽⁶²⁾」、「ねりつとめよろしきときは、小芸にても大理に通ずるもの他⁽⁶³⁾」とあり、学習の質を問う見解と連接してゐる。「力行」の在り方によつて学習の最大限の可能性が引き出される点を指摘してゐるが、ただし「つとむる」とは、誠実にひたすら努力することの強調というよりも、適確な方法の上での習熟の意味に近いと思われる。学習は、内容・方法を誤れば誠実な努力があつても不可であり、論点は努力主義を超えた方向へ向かつてゐる。「学に間断あるは是れ氣質の偏か」の質問に對して、平常の事々物々すべてが学習であるので間断あるものもないと答えてゐるように、意識した努力は必ずしも主旨ではない。また努力説の提示される場合も、例えば以下のように、練習高原等に相当する面を

觀察した見解がみられ、学習上の実情・現象を觀察し踏まえた上で
の論になつてゐる。

品の替り事の別なることは進んで致しよきもの也、同じ事斗りつとむることは、怠慢してつとめにくきもの也、同じ事にても心を盡してつとめ味ふれば、初めて其の事物の至極に至るものなれば、必ず怠慢不可仕也⁽⁶⁶⁾。

總じての樹木をみるに、わか木の間に、年々の盛長すること、人の目にみえて大也。而して老木になりて後は、木つき、枝なり、花のさきやう、葉の出様、皆わか木と別也。士の所勤学亦如此。つとめ行ふ時の最初には各別すすみゆくとみゆるとも、暫くあつて後には、ここぞかはりて進むと覚えぬべき所あらず。ここにおいて学者必ず怠慢して、自然にあとへかへる事ありぬべし⁽⁶⁷⁾。

読書論の中でも、「氣塞り眼膜きときは、目を瞑ぎ慮ることを平にして、能く其の氣を保養して以て休む⁽⁶⁸⁾」として休息についても触れてゐた。また「一經を必とすれば倦み、雜書に涉れば厭かず」に答えた「聖經を以て日用を正し、句々字々講習討論するときは、内説ぶ所ありて倦むべからず⁽⁶⁹⁾」あるいは、「学習して当然の天則已むを得ざることを知る、故に裏面快悦す、是れ便ち誠なり⁽⁷⁰⁾」は、素行の方法による学習の中で得る喜びを一面で説いており、内発的動機に触れてゐる。

「力行」と對になる「省察」の方法も、「人の心は必ず一偏に陥りやすく、また怠りて、とら（蕩）けやすし。ここにおいて、時に改め省みて此の心をただす、是れを正心と云ふ⁽⁷¹⁾。」と基本的営為とし

て述べられているが、これは一方に、評価・状況判断を適宜行うことによって学習は成り立っているという面での指摘と結んでいる。⁽⁷²⁾

「学的」あるいは「学の標準」として表現されている項目の趣旨は、「聖人」とその「道」を学習することの表明であるが、それは学習内容の基準に関する表明といえ、各個人の学習目的は前述の「知至」とみるのが適切と思われる。「学的」の趣旨は次の点に集約されるものと思う。

その志す處は聖人の道を標準とするにあり。其の志気は治国平天下の用にあり。……其の行ふ處修身より不始ば、近きを忘れて遠きをはかるの失あり。学ぶ處格致を以てせざれば、其の手を下す處不正也。⁽⁷³⁾

右の記述に見られるように、素行は朱子学によって明確化された「修身—齊家—治国—平天下」の思想構造のうち、内観的「修身」の方法を否定し、直接的に「治国」に係する「修身」の内容を志向して、「修身—治国」に相当する君主の社会的・政治的能力の陶冶を目的とし、個人内の道徳価値に優先させた。⁽⁷⁴⁾

「学問」の項は学習方法としての質問の意に相当するが、「大概のあらましは、人に問ひ、其れにまかせて事たりぬべし」⁽⁷⁵⁾と述べ、「一日人と論著すれば、一日の間意思はれ新なり。須らく日々此の如くして講習討論するときは学に益あるべし。其の問ふこと或いは事物に或は用制に人々必ず長ずる所あり」⁽⁷⁶⁾とあるように討議法的方法が指摘されている。質問は、学習における自己変革的契機を助ける機能があるとみられ、また「不知ことをおしていたすを仕あつる⁽⁷⁷⁾

ことありとも危し」⁽⁷⁸⁾とする前述の直接経験に先行する情報・知識の受容のために質問が即効的な手段であるからである。ここには「口授」に対応した質問が想定されている。⁽⁷⁹⁾「議論細評」が目的であるからである。⁽⁸⁰⁾質問は、「省察」の観点が正当であることにより正鵠を得る。⁽⁸¹⁾学友同志の討論のみならず、君臣の間の応答が想定され、⁽⁸²⁾それ以外に学友以外の人間関係の中での応答、すべて「日用」は学習であると指摘する。⁽⁸⁴⁾質問の意義には書物知識による過度の依存は思考力の低下をまねくとの指摘⁽⁸⁵⁾にみられる、読書と学習を同一に捉える見解の批判、「日用の学」の主張が基底にあった。

習熟の意味のある「学習」については、次の記述がある。

其の志既に立つも亦倦怠あるを、習熟して而して後に身體はれ練り耳目禮に習ふ。是れ時に習ふなり。……学は習を以て成る。習はざれば、乃ち学と我れと間隔す。学は習ひ来るを以て勉強なきに到るなり。⁽⁸⁶⁾

これについて「習の字は行にかかる。学べることも行にならばし考へざれば……実の学問にあらざるなり。」「習の字は、学ぶことを、今日、日用の上にならばしおこなふこと也。かさぬるの字心あり。」と字義を説明している。⁽⁸⁷⁾「学と我と間隔す」ことを否む実践ではあるが、習熟により努めずして価値を行える状態（習慣化）への到達を想定した論である。⁽⁸⁸⁾従って「学の功は速なるを求べからず」という性格があり、「学は只だ積累の功にあり」という漸進主義の言になるのである。⁽⁸⁹⁾

思索の意味のある「学思」については、「学」知識の習得」と

「思」思索・思考」として、学習上「学より思」「思より学」の相互・相補関係の位置として理解されている。「思」は「省察」の具体化でもある。⁽⁹¹⁾「思慮」は詳細に考え思索すること、⁽⁹²⁾「審思して師に逢ひて明辨する時は、その理能く通ず、…審思せずして唯だ師に逢えば則ち今日の益なし」⁽⁹³⁾と表現されている。「学思」の「思」は「中庸」で指摘される「慎思」に当たりますが、兵学の上では「武教の練」にあたると表現している。⁽⁹⁴⁾『武教本論』では、「教へて練らざれば其の事詳かならず、…教と練と相持して事初めて明かなり」⁽⁹⁵⁾とあり「心気を練るあり、言辞を練るあり、耳目を練るあり、容貌手足を練るあり」⁽⁹⁶⁾とある。ここではむしろ行為が實際面で学習の成果を示すためには習熟が要点とみているものと思われる。素行にあつては、学習の過程の観察等に、例えば『兵法神武雄備集自得奥義』「察氣」篇内に示された「初氣（出氣）・中氣（遊氣）・終氣（入氣）」⁽⁹⁷⁾など、兵学上の方法観が対応しているとみられる点が多い。

「学法」とは学習方法の意であるが、「学に法あり、小学・大学、下学・上達、中人以上・中人以下、おのおの法あり」⁽⁹⁸⁾としているので、対象別・段階別の学習方法があることを指摘していることになる。後段に「下学・上達」に関しては詳しいが（これに関しては次の節で論じる）、「小学・大学」「中人以上・中人以下」については詳論されない。

対象別の学習の意義については次のように説かれている部分も見られる。

聖人は聖人の学あり、賢者は賢者の学あり、愚者は愚者の学あり。

人一生の間、無不学と心得べき也。…みてりと思ふは乃ちくらきよりくらきに入るになるべし。⁽⁹⁹⁾

しかし「中人以上・中人以下」の表現は、古典引用に従ったのみで素行の「中人」説は別個の形で展開しており、「以上・以下」で分ける論法はない。⁽¹⁰⁰⁾

「小学・大学」については、「小学」は「古今の事物」即ち「天文・地理・六芸・文武の事物・体を鍛えること」を学ぶこととし、この事物中心の学習を基礎に「論理・明知」を内容とする「大学」の学習に進むとしている。⁽¹⁰¹⁾この詳細は発達に即した素行独自の教育方法論に詳しい。⁽¹⁰²⁾

「小学」では暗記法が重要視され、「書を読むに法あり。初学の輩は専ら小学の教を守り詳に文字訓詁象数名物凡例を記得す、是れ他れをして其の才を足らし其の知を逞しうせしむるの謂なり」⁽¹⁰³⁾と、記憶中心の「小学」の方法論が挙げられる。記憶については、「記憶の浅深、多くは氣質の厚薄に在り。其の間慮平に気静なれば、乃ち記憶多し、忽冗紛乱なれば乃ち記憶少なし」⁽¹⁰⁴⁾とも述べて素質的差異の問題とも指摘する。

聖賢の書、其の切要の所に於て詳に識り能く誦して記憶すべし。只だ読み了るときは久しうして忘る。今の人書を読むこと苟簡なる所以は書皆印本あること多きに縁るなり。古人の如きは、一々自ら伝写して得、故に其の徹通する所太だ深し。今人は印本を見るもまた自ら厭了る、何ぞ古人に及ばんや。⁽¹⁰⁵⁾

写本と印本を比較し、印本による書物普及の一面での欠落に言及

していた。

「学弊」を併記する意図は、朱子学批判の趣旨も含むが、「学必ず弊あり」としていることから推察されるように、その弊害が半ば一般的なものであることを指摘する⁽¹⁰⁶⁾。学習上の一般の問題点については次のような指摘もある。①古典の説に拘泥し「今日」に適用する弊害、②中国古典の尊崇から日本の学問・習俗を蔑む弊害⁽¹⁰⁷⁾。③自説に固執する弊害⁽¹⁰⁸⁾。学習上の具体的方法的問題として抽出出来るものとしてさらに、④(初学者が)「速に成ることを欲し、急に進むを欲し、功業を以て意と為」しやすく、⑤覚えたことをすぐ他人にひけらかし、教えを施してみたくなること、⑥学問と行為との乖離⁽¹⁰⁹⁾、等をあげている。朱子学批判を骨子とし、学習の問題となる点を明らかにする主旨がある『山鹿語類』にあつて、こうした指摘はむしろ重点となる主題でもあろう。

三 「下学上達」の学習論的特質

素行の考える学習は、胎教以降の、親の言葉等「見聞する處にうつり」ゆく過程自体を指している⁽¹¹⁰⁾。そして「事理何ぞ差別せん。其の事を知らざれば其の理に通ずべからず」と理解された「日用事物」の「格物」を方法として達成されるものと理解されている。その点で、素行の「道」とは日常の中で行うべき「人道」であり、「理」も朱子学の形而上の本質性としての本有觀念を否定した単なる自然の条理にすぎないと解釈していたのである。「格物」の性格が「近浅細碎⁽¹¹¹⁾」と修飾されるかなり外面的で即物的な性格を持つ事

物の探究とされているのも、朱子学批判の骨子である外面性の強調に対応している。

故に「一超直入の理」はないとし、「学は必ず自得を立つべからず」⁽¹¹²⁾。「道理の源頭を識得せんと欲するも亦益なし」とし「詳に問ひ細に効ひて通ぜずといふことなき、是れ学なり。」とし政治、歴史、地形、風俗、方言、産物等を知り、人品人情の長短を考えると、事物にわたる広範な知識の学習を前提とするのである⁽¹¹³⁾。

学習と読書が同義でないことは強調点であり、記誦の学、術学主義への批判となり「学」と「日用」の乖離を論難した⁽¹¹⁴⁾。いわば書物による学習の順序性を基準化した学習課程は、社会化の過程全体に着目した素行の採る所ではなく、中国古典への準拠に拘泥することのない学習課程論を提示した⁽¹¹⁵⁾。しかしそれは知識習得の軽視を意味するものではなく、「日用の余力」に読書を要求し、「礼楽制度の詳細、古今の事変、聖人立教の根本」等にわたる学習を要求し、「先蹤古例」を広く学ぶか否かで、規範の把握方に差が出来る⁽¹¹⁶⁾とみなしている。

人の材知各々かしこき處ありて、十人あつまれば十人の材あり。況んや古人材富み知遅しくして、しかも聖徳の道義を旨とする多し。是れを学んで師とし、その行事を習ひ伝へて今の時に比較せば、事皆理にあたらん事に非ずや。⁽¹¹⁷⁾

とあり、比較を方法としている。「広才」の意義はその点二義的ではあるが、「広才」の意義は、次のように必要視されている。

書を読むこと聖人の書に在り。…他は皆利口に涉り事を知るに便

あり。その一言半句、一事一行、執り用ふべきあるも、その始終を推すときは、乃ち全からず。ただ広才博識の一助なり。又これを釈つべからず。⁽¹²⁾

また「大厦のかまへ一木の支ふる處にあらざ」といふ譬えを使っている。雑書といえども「知識応変」を助けるものは捨てるべきでないといふ。⁽¹³⁾ただし朱子の「割正」に相当する知識の選択が要求された。⁽¹⁴⁾

素行の学習論は日常の立ち居振舞いより社会規範の本質を見定め実践する態度を、いかに学ぶかを論じた学習論である。その点で、「高年にして識を疎んじ、或いは官職に暇なきの徒」が学習するための方法でもある。それは一部識者だけでなく、学習の一般化を考えていたからに他ならない。⁽¹⁵⁾

「日用の学」の語は朱子の言によっており、「日用事物」「百姓日用の間」と表現される実学性を主張する。方法は「日用事物の間」に「中庸」の「博学審問思辨」する方法を採ることである。⁽¹⁶⁾「日用事物の間」即ち「閑居の用、交接の礼、家族、交友、官職としての仕事」あるいは「奴婢御僕の用」「百姓日々用ひ来る底」「出入り起居応事接物の間」に「皆事理あり用法あり」等の言から窺えるような職能主義に立って、万人の職務・日常の生業を「止むを得ざるの事」とし、避けることの出来ない自然に適った営為とみなし「賓客の応接、世間の事業、何事か学問にあらざるや」と述べて学習の対象とする。この点で規範としての「聖学」ではあるが、世俗と異なることはないといひ、時変に応じているとみなす。⁽¹⁷⁾「凡そ人多く事

物に応接し来たれば、格致の功必ず積む。故に官を得、朝に登り、事を執り訴を掌るの徒は、其の方平日に長ずる者多し。今の弟子事物の応接少なく……とあつて、社会性が主題となっていることが了解される。民情の一般として重視するのが、「身をもちて世をわたる年壮のもの云ふことを以て、其の言を信ずべし」と言う事から、素行の社会性に基づく価値観の傾向が窺われる。

「日用の学」は別の表現を拾えば「一身の動静、齊家、治平の法」「急務とする社会の諸事生業」、そして「言語・容貌・視聴・周旋・飲食・家宅・用具の細碎なる、亦少しも私に従つて放蕩するべからず」という内容と方法である。即ち素行の学習論は、言うなれば、日用の間に多く見聞し、詳しく問い思考し、知力を高め、習熟して「一切事物の応接通ぜずといふことなし。勉めずして中り、思わずして得る」域に到達することに外ならないということになるうか。

自然の摂理に「則」を看取する素行は、一つに学習者の発達段階等の可塑性に関わる観察を基礎に認識していることは前述した。また一方「事物の則」とは、すべての事物（人倫関係も事例に入っている）に法則・規範があるとした上で、「事物ともに品多きことなれども、其の一品について其の本末を詳かにして、其のりを工夫いたし、其の類を以て他をはかること」とする見解がみられる。⁽¹⁸⁾「則」とは「制度品節の事也」と表現している。「則」はしかし「道の本末」「礼」は「事物に節文をなす（事物について品節し、文章あらしむること）」をいう。⁽¹⁹⁾「礼」は「一人一己の私の思は、皆天下の通

情にあらず⁽¹⁴⁾」として、その事由から規範として要求された。その根拠となる規範性、「類」の共通的基本準が「則」に看取されている。

日用の交際の「則」は「礼」である。⁽¹⁴⁾「学ばざる徒」も「日用」はなしてゆくのが「自然」なのであり。そこに規範を「礼」として定めたものの意義を学習することになる。

「日常に「格物」する」という継続性を天文の運行になぞらえる表現は、素行が自然の摂理に相当する人間の営為と理解するからに他ならない。ただ日常を勤めるのではなく「ありのままの姿に行うて、尤も天地の物則に順ずるにあるのみ」という「日用の道」であると表現される⁽¹⁵⁾。

方法の問題として「日用を明にするは平易にして益多けれども、其の学甚だ進み難し⁽¹⁶⁾」との面は確かに自覚しているとみられる。

「件々皆其の則を討ね、事々其の詳を窮むるは、平生の間太だ遅鈍にして……」の疑義に対して、「平生の事、古人詳に其の事理を窮め尽して、各々物則あり、何ぞ必ずしも討論に及ばん……詳に窮め寛に思へ⁽¹⁶⁾」とする。既にある聖人の規範を基に学ぶのだから全て自分で検討するわけではない。「詳に窮め寛に思へ」と表現し、時間をかけながら日常の進退・判断（策略・究明）に通じることが目的としている⁽¹⁶⁾。行動規範を習得することが目的であるので、外在する「礼」とその理解・応用を習得する面が重要であって、探究の独自な深化が主題ではないことは前記の通りである。論評もその点で好まない⁽¹⁶⁾のであり、「日用」の来歴自体を研究するのも目的とされてはいないことになる⁽¹⁶⁾。

(結)

素行の「聖学」に関して学習目的・方法論の領域について論及した。

素行は主知主義による「知」の機能的把握と可塑性理解を基礎として、学習による判断力の陶冶と直接した価値的行為の習慣化を目的とする。社会性に視点を置いた詳細な事物の考究を通じて規範の習得を主題とした。学習方法の基底にある生き方の指針としての性格には方法論を超える面もやや看取されるが、日常の行為規範としての学習成果という側面が明示されており、実質的に規範に即した思考を基礎付けている。

素行の学習観には、事物の学習を通じ、その実態よりその本質を究明する過程に学習を把握するなどの知見がみられるが、連続的学習行為による人間形成、一面での記憶の重視、社会性に連なる学習観等、思想史の上でも注意される点を含むと考えられる。一方背景にある発達段階の理解等、努力説的な学習論を超えている面に関して、素行の特色があると考えられる。

尚、本稿で残した課題、学習内容論に関しての考察、また学習との関係で問題となる教師論の特質の問題は稿を改めて検討したい。

註

(1) 安達久『日本教育思想史』昭和五年・四一八〜四二〇頁。加藤仁平『山鹿素行の教育思想』昭和九年・一三七〜一四二頁。小林澄兄『日本勤

- 勞教育思想史』昭和二六年・八四〇八九頁。中泉哲俊『日本近世教育思想の研究』昭和四一年・二三九〇二四三頁等参照。
- (2) 尚、素行が用いている「学問」「学習」の用語は特定の用法があり、各々、質問、習熟の意に該当するのだが、その場合は、括弧付きで指摘する。本稿では便宜上、方法的な問題に焦点を合わせて、学習観(論)の問題として統一し、素行の説く「聖学」の方法の論点と特質に関して考察をしたい。
- (3) 拙稿「山鹿素行の教学観の学統における展開―学統継承者の教学観を中心に―」(工学院大学共通課程研究論叢三三・一九九四年)参照。
- (4) 山鹿語類・広瀬豊編『山鹿素行全集思想篇』(昭和一七年・岩波書店)九・一〇三〇一七〇頁。謫居童問二・同前・一五〇七〇頁。
- (5) 聖教要録・同前九・六二頁。
- (6) 山鹿語類・同前九・六二頁。
- (7) 拙稿「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―」(工学院大学共通課程研究論叢二八・一九九〇年)参照。
- (8) 聖教要録・同前二・一七頁。
- (9) 山鹿語類・同前八・三一頁。
- (10) 聖教要録・同前二・一〇頁。
- (11) 謫居童問・同前二・一四五頁。
- (12) 同前二・四九頁。
- (13) 同前二・一八頁。
- (14) 同前二・一六七頁。
- (15) 同前二・四九頁。
- (16) 註(7)論文参照。
- (17) 援話(寅卯辰)・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)一一・四三一頁。
- (18) 謫居童問・同前二・四五頁。
- (19) 同前二・四六頁。
- (20) 註(7)論文参照。山鹿語類・同前六・三八九頁参照。
- (21) 謫居童問・同前二・一四五頁。
- (22) 同前二・一七頁。
- (23) 同前二・二二頁。
- (24) 山鹿語類・同前八・三二五頁。
- (25) 治平旧事・同前四・五七五頁。
- (26) 同前一四・五六七頁。謫居童問・同前二・三、三一、四八頁。
- (27) 謫居童問・同前二・二〇頁。
- (28) 山鹿語類・同前九・一〇四頁。
- (29) 同前九・一三・一〇五、一三一頁。
- (30) 山鹿語類・同前九・一五頁。
- (31) 謫居童問・同前二・一八頁。
- (32) 武教本論・同前一・五三〇頁。
- (33) 謫居童問・同前二・四六頁。註(7)論文参照。「弁惑論」記述の後半は、情念論に關係する。「惑」の実態・法則を理解し、対策を究明すること自体が学習の意義があるという論拠であり、対比され、否定された方法論が「惑」をなくす宗教的・修養的修行であった。
- (34) 謫居童問・同前二・四六頁。
- (35) 同前二・八七頁。
- (36) 山鹿語類・同前九・一八五頁。
- (37) 同前四・三〇頁。
- (38) 同前八・一七八頁。謫居童問・同前二・一〇九頁。謫居隨筆・同前二・五三〇頁。
- (39) 山鹿語類・同前九・一八頁。同前七・二三六頁。
- (40) 同前九・一二二頁。
- (41) 以上、同前九・一八頁。
- (42) 援話類集(全丑)・同前一・三六八頁。
- (43) 山鹿語類・同前九・一〇三〇一四五頁。
- (44) 同前九・一四五〇一五八頁。
- (45) 同前九・一五八〇一七〇頁。
- (46) 修教要録・同前二・四三三、四三〇頁。
- (47) 山鹿語類・同前九・一四四頁。
- (48) 『日本近世教育思想の研究』(前掲)で中泉氏は「立志」「学問」「学習」「学思」について「立志・質問・習熟・思索」の学習段階ととらえている(同書・二四三頁)。
- (49) 山鹿語類・同前七・一八六頁。
- (50) 同前六・三三頁。
- (51) 同前九・一六三頁。
- (52) 同前九・一一〇頁。
- (53) 謫居童問・同前二・一〇四頁。
- (54) 同前二・一〇二頁。

- (55) 同前一二・一〇一〜一〇二頁。
 (56) 山鹿語類・同前九・一一一頁。
 (57) 同前九・一三六頁。
 (58) 同前。
 (59) 同前九・一二六〜一二七頁。
 (60) 同前九・一三七頁。
 (61) 謫居隨筆・同前一二・五三〇頁。
 (62) 山鹿語類・同前七・二一〇頁。
 (63) 同前七・二〇九頁。
 (64) 謫居童問・同前一二・一〇六頁。
 (65) 山鹿語類・同前九・一三六頁。
 (66) 同前七・二〇五頁。
 (67) 同前七・二〇二頁。
 (68) 同前九・一六九頁。
 (69) 同前。
 (70) 同前九・一四〇頁。
 (71) 治平旧事・同前一四・五七八頁。
 (72) 山鹿語類・同前七・四五頁。
 (73) 謫居童問・同前一二・六三頁。
 (74) 尾藤正英「山鹿素行の思想的転回(上)」(思想五六〇・一九七一年)参照。
- (75) 謫居童問・同前一二・二二頁。
 (76) 山鹿語類・同前九・一一五頁。
 (77) 同前九・一六頁。
 (78) 謫居童問・同前一二・一六頁。
 (79) 山鹿語類・同前九・一五三頁。
 (80) 同前九・一五頁。
 (81) 謫居童問・同前一二・一六頁。
 (82) 山鹿語類・同前九・一五〇頁。
 (83) 同前九・一〇九頁。
 (84) 謫居童問・同前一二・八九頁。
 (85) 同前一二・二五頁。
 (86) 山鹿語類・同前九・一一七頁。
 (87) 謫居童問・同前一二・一八頁。

- (88) 山鹿語類・同前九・一一七頁。
 (89) 同前九・一三八頁。「二事一件の微に少しく通ずるも、亦判断・作略・糾明に至つては」不十分であると事由を指摘している(山鹿語類・同前九・一三〇頁)。
 (90) 山鹿語類・同前九・一一八頁。
 (91) 同前。
 (92) 謫居童問・同前一二・三九頁。
 (93) 掇話(寅卯辰)・同前一一・四二三頁。
 (94) 章数附(貞)・同前一一・六〇二頁。
 (95) 武教本論・同前一一・五二六頁。
 (96) 同前一一・五三一頁。
 (97) 兵法神武雄備集自得奥義・同前一一・五九二〜五九七頁。この点も別稿で検討したい。
 (98) 聖教要録・同前一一・一一頁。山鹿語類・同前九・一二二頁。
 (99) 謫居童問・同前一二・四三頁。
 (100) 拙稿「山鹿素行の人間形成観―可塑性を中心に―」(工学院大学研究論叢二六・一九八八年)参照。
 (101) 謫居童問・同前一二・三三頁。
 (102) 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一一・一九八四年)参照。
 (103) 山鹿語類・同前九・一六三頁。素行は暗記法に工夫を凝らした教材を作っていた(註(102)論文参照)。
 (104) 同前九・一六三頁。
 (105) 同前九・一六六頁。
 (106) 聖教要録・同前一一・一一頁。
 (107) 謫居童問・同前一二・二三頁。
 (108) 謫居隨筆・同前一二・五三〇頁。
 (109) 山鹿語類・同前九・一九九頁。
 (110) 謫居童問・同前一二・九七頁。
 (111) 山鹿語類・同前七・二九一頁。同前四・三三頁。
 (112) 謫居童問・同前一二・一五〜一六頁。
 (113) 山鹿語類・同前九・一三五頁。
 (114) 聖教要録・同前一一・一八頁。
 (115) 山鹿語類・同前九・一二五頁。

- (116) 同前九・一三八頁。
- (117) 同前九・一二〇頁。
- (118) 同前九・一〇六頁。
- (119) 同前九・一五八頁。
- (120) 同前八・一八七頁。
- (121) 註(102)論文参照。
- (122) 山鹿語類・同前九・一六六頁。
- (123) 同前八・四二五頁。
- (124) 聖教要録・同前一一・一四頁。
- (125) 山鹿語類・同前八・四四〇頁。
- (126) 同前九・一六二頁。
- (127) 援話(甲辰)・同前一一・四九一頁。
- (128) 山鹿語類・同前九・一〇八頁。学習は教化政策と連接していた。
- (129) 同前九・一二四頁。
- (130) 同前九・一二五頁。
- (131) 同前九・一二六頁。
- (132) 援話(癸卯)・同前一一・四五二頁。
- (133) 山鹿語類・同前九・一二七、一二八頁。立花均「山鹿素行における日用の学成立の契機」(季刊日本思想史二五・一九八四年)参照。立花氏は素行の「日用の学」の成立について問題にする中でその特質に関しても触れられている。
- (134) 山鹿語類・同前九・一五九頁。
- (135) 謫居童問・同前一二・四三五頁。
- (136) 山鹿語類・同前九・一二二頁。
- (137) 同前九・一一六頁。
- (138) 同前九・一二〇頁。「日用の学」にわたる内容論を明確にする等の検討は別稿に予定している。
- (139) 謫居童問・同前一二・二四二頁。
- (140) 同前一二・二四七頁。
- (141) 同前一二・二四九頁。
- (142) 同前。
- (143) 同前一二・二五二頁。
- (144) 謫居童問・同前一二・七一頁。結婚制度等が好例。天地の摂理に適った人道による人間の規範を学ぶものとする。「学の帰宗する所又礼を出

- でず」(山鹿語類・同前九・一三八頁)としている。
- (145) 援話(甲辰)・同前一一・四八二頁。
- (146) 援話(寅卯辰)・同前一一・四二四頁。
- (147) 援話(甲辰)・同前一一・四八九頁。
- (148) 山鹿語類・同前九・一二一、一二二頁。
- (149) 同前九・一二六頁。
- (150) 同前九・一三〇頁。
- (151) 雜記・同前一一・二四三頁。
- (152) 謫居童問・同前一二・一七頁。