

山鹿素行の「陶冶性」理解に関する考察

——気質変化の解釈と素質論を中心に——

内山 宗 昭

序

山鹿素行（一六二二—一六八五）の教育論において、人間の陶冶性が如何に考えられて、その教育・学習の基礎論になっているのかという問題に関わっては、既に拙稿「山鹿素行の人間形成観——可塑性を中心に——」¹で考察を試みた。本稿では、そこで検討した中国古典の受容と自説の展開、当期の他の儒者との比較、その論の核心をなしている「中人」説の内容の考察を踏まえて、さらに素行の陶冶性に関する理解・解釈の特徴を探るため、『論語』『大学』の当該記述に対する素行の解釈の検討を経て、特にその素質論に着目しながら、それが学習論や発達に関わる説述とどのように結ばれてゆくかという基底の問題に考察を加えたい。

尚、前掲論文中で課題としていた素行の四教一致期から古学期への思想的転回における陶冶性理解の問題は、既に考察しているの²で、それを踏まえた上でさらに若干の検討を試みたい。

一 気質変化論の『論語』からの解釈

素行の論における人間の陶冶性の評価は、気質変化論の形で主張され、教育必要論を導く役割を担っているが、特に、明暦・寛文期にあつて教育（学校制度を含む）の必要・普及を強く主張する際の根拠として繰り返し論じられ、また発達・個人差に対応した教育方法を考量して、それとの関係で陶冶性を議論している点においても特色を持つと考えられる。素行の古学期の「性」論にみる人間の観察される現実の性質自体を問題にしようとする視点とそれは照応していた。³

中国古典の受容と自説の展開という点で、陶冶性をめぐる議論に直接関係する出典として、『論語』『中庸』『孟子』がある。陶冶性を論ずる際、本書からの引用が多い。『大学』を含めての「四書」について、素行は、『四書句読大全』を著しており、それより、陶冶性に関わる部分の解釈を抽出して検討したい。特に、陶冶性に関わ

る引用が多いのは『論語』である。

『論語』にある気質変化論に関わる記述から、まず「有教無類」に関して、素行は「人之善惡、皆因其教。是有教也。本無君子小人之類。は無類也。」と解釈している。「論本然之善、是人之性、皆一類、而以教復其初之說」を批判し、「人人之性不類。唯以教有此習来也。」としている。⁴そして、人間形成に関わる素質の問題に触れると考えられる「生而知之者上也。学而知之者次也。困而学之、又其次也。」に対しては、朱子の見解「生知者、堯舜孔子也」を批判し、聖人君子の素質の優秀さは認めるものの「堯舜之治、君臣互討論格致。是乃学也。夫子敏好古、是乃学也。」ゆえに結局は学習の効果が大きく、「君子以学为本」とする。ここで『中庸』の説と対照して「其質雖不同、其極功一也。是果能此道矣。雖愚必明、雖柔必強也。其間如生知学知。其知無不通。如困学漸無所窒塞而已。」、また「或問。中庸論知行。此只言知。」に「曰知是通。則行相因。是知行合一也。」として教育効果への志向をさらに論拠づけている。素行は、人間の陶冶性を保証しているのは、そこに人間特有の「智(知)」が媒介しているからとされているのである。⁵

「性相近也。習相遠也。」については、「形気交感之間。其性乃具。其氣質不一。故性亦不同。而其初又不相遠。是相近也。其習教以成。終為君子小人。是習相遠也。」としている。⁶「本然の性」説による本来同一という解釈に対しては、「性」の素質の差を証拠とした上で、「夫子明白言性相近、而不言相同。又生知学知困知中人上下論来。宋儒不信之。」と典拠を示して論駁する。⁷同様「夫子既曰、

性相近、又曰く、上知與下愚不移。皆因氣質。論其性不同。尤明白也。」と取り上げている。⁸孟子が性善説を言うのは、例に堯舜を想定しているからであり、それは「堯舜習善而其性竟善也。人人其初無習染。故皆有可以善之处。是性相近也。孟子教人。以性相近論出来。孟子言性心、專本此章也。先儒不詳味。竟以天命氣質之性分別、大違聖人之教、近老莊禪学之機也。」からであるとしている。⁹

以上の素行の解釈によれば、価値実現は学習・教育により、人間のその点での差異は教育の結果であり、本有觀念に立つ本来性としての人間の善性を説く説を批判する。素質の問題は確かに存在すると認めるが、その差異によるよりも、学習・教育による気質変化によって、すなわち人間の陶冶性の高さによって人間形成が考えられ、価値実現の成否の様態はひとえに後天的な学習・教育の結果であるとの論旨で一貫している。ここで重要なのは、人間形成の初期においての素質的な差は、価値実現における大きな要因ではないとしていることである。そこで、素質の問題に関係する記述である「唯上知與下愚不移」についても、「上知下愚其初性相近。而習教之漸。化成上知下愚。既為上知下愚。相去甚遠。故不可移也。生知学知困知、其資稟相殊。而其所知一也。至困而不学。則不可變化。是習教可太謹也。」としており、素質の様態の議論としてではなく、飽くまで陶冶性の議論の範疇へと論理を向かわせているのである。¹⁰また解釈中で、「雲峰胡氏曰。赤子之生。無有五方。其声一也。性之相近也。如之。長則言語不通。飲食不同。有至死莫能相為者。習之相遠也如之。」に対して「上知下愚。本有此資稟。而多因習染。

此章兼資稟習染来¹¹」としているところをみれば、素行は素質の問題を否定することはなく、素質と学習・教育の二面で考える立場を採っていることがわかる。

程子の「下愚」には二種類あるとの議論、ここでは「自暴自棄」と「昏愚之至」について、前者の意志的な理由にある者はもちろん、後者といえども「皆可漸磨而進也」としてその陶冶性を認め、むしろ意志的に拒絶する者こそ実際に陶冶が困難であるとする見解に対して、素行は、程子は性善説をとるので、このように陶冶性の高さを説くのであって、其の点では賛成できないが、陶冶性を認めるということにおいてはよしとしている¹²。同様に、この解釈において、素質ばかりを問題にしているのは、教育効果を考えられないだろうという問題意識が感じられる¹³。同じく『論語』の「我非生而知之者、好古敏以求之者也」の箇所を、「此章諸儒以為設辭。夫子自謂。：夫子生知之敏豈後世所及哉。然亦好古不厭。是乃所以為大成也。」として、孔子の例示による古学としての理想態に引用しながら、教育・学習の優位を根拠づける態度を明らかにしている。¹⁴「只生質清敏。而能感通知識之速。是生知也。」とし、「未知其誰也」として、「生知の聖人」があるというのが実際にはみたくないとして、現実態としては学習によるものであるとの結論へ転換する¹⁵。しかし、ここで、素質としての「能感通知識之速」としての「生知」に言及していることには注意が必要である。

古典の解釈から、人間の陶冶性を論ずるにおいて、素質論の対象となる「上知」「下愚」の中間に位置する「中人」が圧倒的に数が

多く、現実態としては、教育・学習の成果如何にかかっている「中人」の存在が、議論の中心になりうるというのが素行の見解であった。そこで、「中人」の語句は、陶冶性の議論において重要な語句であるのだが、『論語』に記されている箇所すなわち「中人以上、可以語上也。中人以下、不可以語上也。」については、「上知・中人・下愚」との位置づけに直接していない。ここでの「中人」について素行は、「聖人之道有上下、所謂下学上達。中人以上、中人以下、是皆其級等也。」「聖人之教、因人有其語」と、陶冶性の問題と切り離れた、対象を勘案した教育方法の問題として使っている。また「中人以下、不可以語上也」は、「其大小精粗者、因其地位。有其得処也」と解釈している¹⁷。しかし、「中人。上達下愚之中。」とする等の言辞は、解釈中にも表れている¹⁸。そして、「孔門学者、其問不及性與天道、何也。」の問いに対して「聖門の教、唯在日常、故学者專日用而不及此二者。：論語僅有性相近一語。」との解釈を示し、前述からの立場を表明している¹⁹。

「不得中行而與之。必狂狷乎。」については、『孟子』の「中道而其實在過不及之中。而可以入道。可以共行也。」並びに、『中庸』の「知者過之、愚者不及也。」「賢者過之、不肖者不及也。」が「道が行われず明らかにならない」理由という。孔子が「謹厚溫柔」なる人物は世に多いのに、あえて尚学問を求める資質を問おうとするのはなぜかの問いに、世の中にかような人は多いが、治世に資する学問をしてゆくためには、その資質でよしとするには足らないとみているとする²⁰。孔子が子貢に対して述べている孔子自身の学習のあり方

についての「賜也、女以予為多学而識之者與。対曰、然非與。曰、非也。予一以貫之。」の記述の解釈をめぐって「本然の善性」を論ずるような方向での「性」論・素質論に解釈しやすい危惧があることを述べているのがみえ、「聖人多学而識之。…格物而後知至。是多学博識、以其知至也。知至、故多学博識、皆入一矩也。」²¹とし、また「聖人之教、只在詳日用事物之至誠而已。」と述べ、「日用の学」に止まることを説いている。²³

ところで、「生知」と「上知」は同義に解釈されている。²⁴「下愚」はまた「困而不学也。不移者。一定而不変也。」として、その氣質変化の困難さは「所謂習相遠也」という悪しき教育・学習の結果によるものとしている。²⁵ 陶冶性を左右する要因になるとみていると考えられ、後続する教育・学習効果への影響を指摘していると考えられる。陶冶性は本質的にはあるが、後天的な教育・学習の蓄積の結果において教育の可能性を同条件ではみていないことが理解される。この点では、成人後の学習効果・教育効果はあるにせよ低いとみるのであり、だからこそ素行は、幼少期からの教育・学習、その環境や習慣性を特に重要な要因と論じていたのであった。²⁶

二 氣質変化論の『大学』からの解釈

さて、『四書句読大全』にあつて、『大学』に関しても陶冶性に関わる解釈を述べている。『大学』は、素行の古学にとって「学者の学を為す所以の綱條は、大学に過ぎず」というほどに重要な位置を

占めているが、『論語』のように直接的に陶冶性論に関わる記述を含んでいるものでは本来ない。しかし、素行は『大学』解釈の過程で、陶冶性の問題、氣質変化論を述べるに至るのである。素行は、朱子の「大学章句序」にある「然れどもその氣質の稟、或いは斉しき能わず。是をもつて皆その性の有する所を知つてこれを全うするある能わざるなり。」とあるところを、「朱子此の序に於て、…性心を合せて虚霊不昧と為し、…是れより後儒皆明德を以て本心の全体と為し、…徳を以て性に属し、…是れ悉く異端性心を弄するの謂にして、大学の道に非ざるなり。」との事態を招いたと考えているので、²⁸ 朱子学批判の重要な骨子となる部分と考えられ、次のような教育・学習論へと趣旨が連接している。

すなわち、「知行」の先後に関しては前述『論語』解釈中にもみられたが、ここで「大学の道は…次節又止まることを知るを以てし、末節知を致すを以て極と為す。…是れ知つて而る後に行ふ。故に知行合一にして、知を以て先と為すこと、経文に於て分明なり。…原是れ合一にして而も自然の序あり。」と述べ、「自然の序」と強調し、²⁹ 合わせて「心性は応接の物を以てせざれば、其の迹を謂ふべきなし。耳目鼻口も亦然り。」と、事物との関係、事物を対象とする感覚的な把握の中での学習においての關係の成立を示唆する。³⁰ それはまた、次に記するところで明らかである。

古人小学の教を立て、之れをして其の四支耳目鼻口を習はし、以て其の事業に熟し其の礼容に慣れしむ。…視聽言動此の如く能く相習はば、其の知る所、覚えすして其の定則を致め、

人人皆其の止まるべき所に止まりて其の処に安んず。是れ知の至れるなり。之れを天下国家に推して斉治平に至る。是れ明德を天下に明かにして其の至善に止まるなり。別に意味なく異形異説なし。只だ平易簡略にして心性を費すなし。^{○31}

このような論旨において、『大学』の治国論の基礎において、「小学」の個々の「四支耳目鼻口を習は」す学習が根幹にあると位置付けているのであり、これは「論語の一書の如き、全く是れ聖人の日用にして」と『論語』についてここでも付言しており照応関係がある。^{○32}

それゆえに、教育・学習の効果を再三強調する素行の論ではあるが、現実認識として以下のような点もある。世間の学問の状況としては、「天下には聡明智慧の士少しとせず、記問辨博の才難しとせず、……であるが、現実態としては「知識を矜つて以て高しと為して、氣質の偏、身を終るに至るまで変ずること能はざる、芸能を挾んで以て自ら勝れりとして、人欲の私、一絲も除く能はざる」状況があるとみる。その原因は、行われている学問に誤りがあるとみているのは、これは『論語』解釈にもみられた通りである。^{○33} しかるに、問題の核心と素行が考えているところは、前記した素行の「日用の学」としての学習という方法的な根拠を獲得する中でこそ価値実現は果たされるところであり、それはまた次のような言葉として述べられる。

心は是れ活物にして少くも塞滞せず。故に念念相續ぎて相止まず、其の意慮萬変に互る、亦制すべからず。只だ発して物に

応ずるの際、尤も慎むべし。……何ぞ念頭を制し其の初を防がんや。知至らざれば是非を知ること正しからず、其の発動を制すること亦差謬す。人の意は皆平日知識する所に因りて発動す。智愚賢不肖の応接悉く然り。(中略) 平日知を致むれば事情習慣して、意の発動這の裏面に在り。是れ知を致し意を誠にするなり。……或は私知を先にし、或は詳に致めずして其の事を作すときは、知らざるを以て知ると為し、強ひて造作し来る。是れ自欺なり。平日知を致むることを以てせざるは、是れ獨を慎まざるなり。事に當つて知を致めざる、是れ自欺なり。^{○34}

朱子の善惡の判断は自ずからつくものであるとする見解に対しても、かく「皆平日知識する所に因りて発動」し、「智愚賢不肖の応接悉く然り」なのであるから、素行の解釈では「既に小人と曰ふときは、是れ平日知を惡習に致すなり。故に其の為す所皆不善なり。……若し致めずして而も善不善分明し来る、是れ心の固有ならば、乃ち致知の説竟に用ふべからず。」という立場を採ることになる。^{○35} それは、環境による習慣形成の論と密接なのであり、逆に「其の初や苟且にも日に其の旧染を新にして間断なきときは、竟に又日新の実を得るなり。」という結果を獲得することも可能なのであるが、いずれにしても長期にわたる環境のあり方、教育・学習のあり方に左右される点には変わりがない。^{○36} また、「父子善を責むるときは必ず恩を賊ふ。故に慈を以て止まる所と為すなり。」と、素行の家庭での教育方法論における「慈」に基づく社会化論が『大学』解釈の「慈」の字義に関して述べられている。「齊家」として

の基礎にある教育論の基底に長期の習慣形成のあり方に対する強い方法的な問題意識がある証左と考えられるところである。さらに、「忿懣・恐懼・好楽・憂患」という情念に関する要素について、「此の四者は気質の習来に因る。」³⁸と明言している。「或は忿怒し易きあり、怖畏し易きあり、好楽を事とするあり、憂患し易きあり、皆其の質の習染せるに因つて、此の病弊あり。」³⁹とし、「此の四つの者の偏るは、多くは気質の習来に在り。」⁴⁰としている。「身心支離せず、質の偏在する所を正せば心竟に正し。」⁴¹とされ、情念は否定されるのではなく正されることにより価値実現を果たすものであった。

価値実現は後天的教育による。素質の差は認めるが、学習効果により差が大きくなるとみる。素質に着目するにおいて、本有観念としての「本然の善」を認めることになりがちだが、これを否定する。以上、古典の陶冶性に関する解釈の論点を集約すれば、それは素行の古学の主張での要点となる。すなわち、「性、善悪を以て言ふべからず」「人人賦する所の性、初は相近し、気質の習に因つて相遠ざかる。」⁴²のは、「性唯だ習教に在り」として「気質」を措いて「性」を論じるべきではないという主張になろう。

三 気質変化論の性格と素質論

では、素行の「気質」を措いて「性」を論じるべきではないという主張は、どのような特質を持っているのであろうか。これを探りながら、素行の人間の素質に関する見解を検討してゆきたい。

素行は「性」を「理気妙合して生々無息底にして能く感通知識する者あり」と定義している。⁴³また「気質を氣と曰ふ。」⁴⁴としている。素行は、人間と物の差異を論じて、「凡そ人物の差、唯だ理気の過不及に在り。」⁴⁵とするとともに、「人物の性は一原にして、理気の交感には過不及あり、故に其の妙用感通知識各々萬差ありて一般ならず。人は理に厚く、物は氣に厚し。人の氣稟濁塞するも、亦物の及ぶべきに非ず。人能く教に因つて道を修め其の性に率ふときは、徳天地に合す。是れ中庸に天命を以て此の性を論ずるなり。性天命に合ふを以てせざるときは、各々氣質の変に任して、人と物と更に差別なし、只だ飽食暖衣の謂なり。」⁴⁶と、人間の陶冶性の高さを強調している。

「已に天地たるときは天地の性を以て人物に混合すべからず、已に人物たるときは人物の性を以て天地に混合すべからず。人物一原にして人と物と亦并せ論すべからず、物又類あり、人又品あり、彼我并せ論すべからず。」⁴⁷「性は是れ理気の妙用なり、只だ氣稟に従つて萬殊あるなり。」⁴⁸「人物の品節枚挙すべからず。…人物の変化も亦究りなし。」⁴⁹としている。これらの言から、素行が人間としての「性」の固有性を説くとともに、その多様性を、「感通知識」、素質、変化への差の点から指摘していることがわかる。

人間としての「性」の固有性を主張することにおいて、例えば、素行は陳淳、朱子による「氣稟の説」の展開過程の解説を提示しながら自論を述べる。それによれば、陳淳は、『論語』の「性は相近き」、『中庸』の子思子の「三智三行」等に現れ、二程子により詳論

され、横渠之（張載）の説があるとして、「気質の性は是れ気稟を以て之を言い、…其の実は天地の性も亦気質の性を離れず、…」と述べ、朱子は、「気質の説」が程子、横渠之で展開したことに高い評価を与えているが、これに対して素行は、程子は「天地の性・気質の性」に言及しておらず、横渠之に至って言及するが、その朱子注がさらに混乱を招いたとする。素行は横渠之説も基本的に「本然の性」を指しているとみて、「已に人と曰ふときは天地の性を混ずべからず。」としているのである。⁵⁰

また、素行がここで人間と物との両者の関係について、「人存して物なくして可なからんや。人物具に存して天地終に全し。故に理気の厚薄を以て論ずべし。」とし、人は物なくして生きられないと例示する関係論を示していることも注意される。⁵¹

さて、人間固有の陶冶性の高さの問題について、素行は他の生物との比較でいかに論じているのだろうか。動物は、「血気知覚・視聴言動」があり、植物は、「視聴言」がないとする。朱子は植物に「血気知覚」がないとする見解を素行は否定して、「各々液汁を存し、能く寒暑南北を知り、発生の節を覚る。折截すれば傷凋し、培養すれば肥長す。其の血気知覚見るべし。」としている。⁵²

動物において人間と類似する点はしかし「気質」の差で類が異なると述べ、「獼猴の形体甚だ人に類す、故に其の性人に近し、然して禽獸を離れず、其の性人と異なり。」⁵⁴、「動物は血気ありて殆ど人に類す、故に其の知覚運動、其の感通知識、数々相似たり。植物は人類に遠く、…」⁵⁵と記している。

さらに、この問題は、動物が「猫の子は生れてしばらくすれば、鼠を捕ふるの術を致しならひ、遊戯各々我が職分を事とす。」というような、動物はかえって職分に忠実であることを、素行の「職分論」との関係で如何に説明するかという問題に直面する。素行は、その事由を、人間は、万物の霊長たるがゆえ、「情欲」が物より盛んであるため、其の「情欲に偏僻して天性をそこなふに至るためし多し。」ことが要因とみている。ここをもっていえば、「唯だ天性の物則のままに養ひ立て、自然に人道の至極を究理せしむるごとくならん」また「又道と云ひて名義を立つべき事もあるべからず。」と論を連接してゆきながら、その関係を述べている。⁵⁶これからすれば、人間の陶冶性の高さは、善とも悪ともなる幅を保証している自然性と、倫理規範としてあらわれる自然性と、素行が理解するこの二つの軸によって成立していることがわかる。

已むを得ずして理気交感し、已むを得ずして此の象を生ず。此の象あるときは已むを得ずして此の性あり、此の性あるときは已むを得ざるの意情あり、已むを得ざるの意情あるときは已むを得ざるの道あり、已むを得ざるの道あるときは已むを得ざるの教あり。教に因つて道を修む、道を修めて性に率ふ、性に率ふは天命に本づく。是れ始終本末同一体用一源なり。⁵⁷

右のように述べられる主旨とそれは合致している。

ところで、前述のように、素行の論で、人間の「性」の固有性が、「感通知識」に関係していることが述べられていたが、素行は、「知覚運動は気なり、今の所謂感通知識も亦氣に近し」との問いに

は、「人の生は皆理氣相合するなり、感通知識理氣皆然り、視聽・言語・動作・睡覺・痒痛・飲食・情欲、皆氣に因つて感通知識するなり。賢愚・知不肖・昏明・清濁、皆理に因つて感通知識するなり。」と解釈している。⁵⁸さらに、この点を押し進めて、次のように述べる。

人性は視聽言動に因つて其の思あり。視聽言動はれ氣質の用なり。天命の性と雖も視聽言動を描いて感通すべきの処なし。故に性は氣質を描いて論ずべからず。：彼の赤子嬰兒は氣質未だ全からず、視聽言動未だ詳ならず、故に父母兄弟も亦分明ならず、礼容究理少しも通ぜず、只だ飲食情欲の習のみ。この時那箇か是れ性善、又性不善なるや。那箇か是れ理・不理なるや。⁵⁹

ここに、素行が「性」は「氣質」を描いて論じるべきでないとする事由に、「感通知識」が「視聽言動」に基づくものであり、それゆえまた、その具体相は、人間の發達の問題が強く関わっており、發達の段階に対応した状態が現れ、そこより立論すべきであるとの意識的な主張がなされていることが明らかである。

素行は、人間形成における素質的要因と後天的な要因との関係について、以下のような観点から述べている。沈僩と朱子の問答を引用した質問者との素行のやりとりがある。「中人」説による陶冶性論を議論の前提に置きながら、沈僩の「然れども亦氣稟昏愚の極まれるありて、発するところ皆善ならざる者は、子越椒が類の如き是れなり。且く中人を以て之を論ぜんに、其の発する所の不善なる者

固に亦多し、安んぞ之れを不善なしと謂ひ得んや。」との朱子への問いであり、質問者は朱子の答えが「惡の發動を以て氣質と為し人品と為」しているという。質問者は素行と沈僩の説の類似を質問するが、素行はこれを否定して「沈僩は人心の初発に善あり惡あるを以て性と為すなり。善惡は事物応接の上に在り。性は只だ感通知識す、焉んぞ善惡の名づくべきあらんや。」と、白紙説的な答えをしている。価値実現は後天的な過程の中、即ち「事物」との関係の中で形成されてゆくとみていることで、素質的諸要因は別の問題と論じているのである。ただし、ここで「子越椒が類の如きは生ながら氣に厚きの処あり」と述べることに於いて、素質的要因を問題にしていることは確かめられる。⁶⁰

また、同時に「已に夷狄の人倫全く此の質を成し得るも、亦天地の偏氣相聚まりて竟に改め難し」とある言辞や、「南北の位する所、山谷の形する所、各々稟くる所の氣を異にするは、：其の土地に依りて形する所差異あればなり。其の氣質は土地に因つて變じ、其の習染は風俗に因つて移り」と述べているところからは、後天的な形成の要因は、環境それ自体、その全体をも指していることが看取される。

素行は、『論語』『大学』における解釈でも示している通り、素質論の議論において、往々にして、本有觀念に立つ本来的な善性に帰着することを、素質論における誤謬として認識するがゆえに、この点を繰り返して論じている。孟子の性善説により、その「良知良能は学を待たずして能くし、慮を待たずして知る」をあげて、「是れ

を本然の善と為し、静に性の本然を味ひ来れば乃ち不是底なく、不善の来るは氣質の習に因ると為す。此の説一たび起つて後世の学者頻りに手を下して性の本然を味ひ、終に悟了徹底を加ふるに到る。」と、誤謬の原因を説き批判するのであり、「性を論ずるに氣質を離るべからず、氣質あるときは未だ嘗て其の習なくばあらず。その習あるときは未だ嘗て不善の動なくんばあらず。」と、不善にも至りうる価値実現の幅、陶冶性こそが重要であると見るることによっており、ここは教育・学習の根源的な継続的な意味づけがなされているところである。⁶⁴それゆえ、現実態に照らしつつ、以下のように、「人の性は氣稟に因りて厚薄清濁あり、己れが性を以て之れを論ずるときは、惡の發多くして善の動少し。是れ等の氣稟を以て論じ来つて、終に性惡と曰ひ、善惡混ずと曰ふなり。人は萬物の靈にして聖人は億兆の君師なり。人を論ずるときは、聖人を標的と為し、凡人を以て焉れを論ずべからず。：故に孟子は性善なりと道ひ、言へば必ず堯舜を称す。」⁶⁵同じく、『中庸』の「愚なりと雖も必ず明に」は「本然の性」へかえるという論上でない飽くまで後天的教育効果のところで論じるべきものであるとされる仮想の理想態を措定する解釈の文脈を持つ。⁶⁶

ここで、本有觀念に立った「本然の性」論を例とする人間の本来的な善性の議論から転回して、習得觀念に立つ後天的な要因とその人間形成上の過程を重視することにおいて、まず前述の沈僩の引用にあつて「人心の初発」を主題にしていることから窺われるように、また次のような記述、「人の徳性は本と備はらざるなくして、

氣稟の賦する所不偏なること鮮く、：」の問いに対して「性は虚靈にして感通知識のみ。事物の間、其の応接交際各々教へ習ふ所に因つて、知日に長じ才月に益すなり。今赤子を以て見るべし。彼れ出生の時乃ち夷狄に投じ来らば、夷狄の人たるべく、中国に投じ来らば、中国の人たるべし。教戒なきときは君を蔑にし父を無し驕子と為らん。教習あるときは父を愛し兄を敬す。故に胎教あり小学あり。」⁶⁷として、明らかなように、「胎教」「出生」「赤子」「小学」と言うように、発達の初期の動向へ観察が向かったところで、素質論と後天的要因との関係を論ずるに至っているのである。

さて、改めて、人間の素質の差の問題についての素行の見解をみてみると、次のような応答に、前述した人間の固有性とともに、その背景にある「理氣二元論」の解釈からする人間の素質論の性格が窺われる。

理氣妙合の間、又過不及なくんばあるべからず。（中略）其の理を稟くるの過不及は人と為るなり。其の間賢知愚不肖あり、其の質亦剛柔輕重あり。然して質は恆に異物の能あるに及ばず。其の徳其の知は各々天地の大道を具ふ。愚不肖の至りと雖も、猶異物の及ぶべきに非ず。唯だ聖人は聡明睿智天地と其の徳材を同じうし、氣は其の精秀を得、理は其の中を得て過不及なきなり。小人の權謀術数に通じ、奇巧謀計に得る者は、理の過ぎて其の鑿するなり。⁶⁸

しかし、朱子、周子の「氣」の「精英なる者は人と為り、査滓なる者は物と為る。精英の中又精英なる者聖賢と為り、精英の中査滓

なる者愚不肖と為る」の言に対して、素行は「周子が精秀の字に因って誤りし来れり。気の清濁を以て論ずるときは可なり、精英査滓を以て論ずるときは不可なり。査滓は是れ無用の物なり。」、なぜなら「清は陽、濁は陰」を意味するからで「理気の厚薄を以て論ずるべき」とするからである。⁶⁹

では、素質の多様性の具体相を根拠づけているものは何か、これについて素行は、「人の生質には萬品あり、其の差何を以て之れを知らん。」との質問に「人の生質は二氣五行を出でず、…金木水土の過不及厚薄、各々萬差の品を為せり。木氣に厚き底は木氣の理に通じ易く、四行皆然り。質に厚き底は質の重きに通じ易し。」⁷⁰「聡明謹厚共に皆氣質あり」と、ここで、素行は五行説を用いて説明を展開している。發達觀に、五行説が関わることも符合するところである。⁷²

素質の問題については、その論旨において、「聖人」「聖賢」はその点で特殊な存在ではなく、一般の人間と「質」を同じくしており、学習・教育次第で「聖人」「聖賢」に到達が可能であることを言明している。これは、陶冶性論としての理論的な意味があり、現実的な状況については別に論じていた。素質に規定される存在としては、「上智（知）」「下愚」という例外的に特殊な存在があると認めるものの、多くは「中人」、即ち、素質におよそ関わりなく学習・教育の成果に待つ存在であるから、素質に優先して教育を問題にすべきという論旨であったが、教育という作用自体が、この事由ゆえに出現したものと述べている。しかし、陶冶性が現実態とし

て保証されるためには、素行の主張する教育・学習方法の適正と継続性があったことでもある。素質と陶冶性はその意味で共に人間の本来の性質であり、陶冶性の高いことが人間の一般的な性質でもあるとすることになる。素質的なものに対する人間評価の強い社会通念があるとする、素行の批判的主張であることも見て取ることが出来るが、一方、教育による効果によつて、素質的なもの「近かるべし」、「存して之を論ぜず」とする素行の言葉からは、素質的なものを超えるとは述べていないこともわかる。「生知」という「生まれながらに知るもの」という存在が、古典の論に出ているにしても、それを現実にしたことはいないとしている。「幼よりして善なるあり」として、發達の初期から価値実現を容易にしている素質的な要因があるとしている事例も認めているわけであるが、そこでも陶冶性は存して、さらに教育を求めるのである。一方、「下愚」と述べられた素質的に劣ったとみなされる者に対して、「幼より愚なるあり」として、發達段階の初期から、ここでは価値というより「知愚」の素質的な差の問題としてであると述べているのを見る。「至愚の移るべからざるものあり。」とされるのは、陶冶性に関わる問題であるが、ここでも学習・教育がないよりも優るとその効果を評価する。⁷³

結

本稿においては、素行における人間の陶冶性に関する理解におい

て、古典の記述からの解釈という面での「四書」に関しての該箇所素行の解釈のあり方を検討しながら、素行の気質変化論における人間の気質のとらえ方の特徴をみてきた。また、素行が気質変化を論ずるときに、素質の問題は如何にとらえられているか、それが発達観の基底にどのように関わっているかを中心に考察してきた。

尚、本稿では、素行の『四書句読大全』を中心に、中国古典の解釈の考察に関して、「四書」のうち、主に『論語』と『大学』の引用部分を中心に考察したが、『中庸』『孟子』に関する該当部分の考察を残している。本論にも『中庸』『孟子』の引用が現れているが、改めて『四書句読大全』から考察をしたい。

また、素質論の考察は、素行の発達観の基底に関わっているところまでを検討した。それは人間の発達への着目に特色を持つことにおいて、その発達の「五行」説上の解釈も伴いながら、人間形成における素質的な要因と後天的な環境と教育・学習の関係の解釈について、議論が連続してくる。その内容は、発達の具体相と、「五行」を如何に素行がとらえているかという問題に関係してくる。これらの考察を課題としたい。

註

- 1 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第二十六号・一九八八年十二月) 参照。尚、前掲論文では、主に「可塑性」

という用語を用いていた。本稿で用いる「陶冶性」と同義ではあるが、本稿では、「陶冶性」の用語が人間の教育可能性に関する議論でより一般的に用いられると判断したことと、前掲論文で取り扱った素行の「中人」説の範囲では扱わなかった、人間の発達観との関係や他の教育・学習一般の問題との関係を含むため、「陶冶性」の用語をもって検討をすることとした。もとより、素行の論には「可塑性」「陶冶性」の語は現れない。

- 2 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して——」(工学院大学共通課程研究論叢第二十八号・一九九〇年十二月) 参照。

- 3 「山鹿素行の人間形成観——可塑性を中心に——」(前掲) 参照。
4 四書句読大全・『四書句読大全』大正八年・山鹿素行先生全集刊行会編・第四卷・論語下・論語卷之一五・五九頁。『論語』について素行は、「其の辞近く其の指達し、直に日用平生の事物を以て門弟に指示し」と特徴をみている(山鹿語類・広瀬豊編『山鹿素行全集思想篇・岩波書店・昭和十七年・第九卷・二二五頁(以下、本書の註記については、「九・二二五頁」のように示す。))。

- 5 四書句読大全・『四書句読大全』(前掲)・第四卷・論語下・論語卷之一六・二三頁。拙稿「山鹿素行の学習観——「聖学」の方法論を中心に——」(工学院大学共通課程研究論叢第三十三号・一九九五年十二月) 参照。山鹿語類・『山鹿素行全集思想篇』(前掲) 八・三一頁。聖教要録・同前・一一・一〇頁。援語類集・同前・一一・三六八頁。

- 6 四書句読大全・『四書句読大全』(前掲)・第四卷・論語下・論語卷之一七・六頁。

- 7 同前・第四卷・論語下・論語卷之一七・七頁。

- 8 同前・論語卷之一七・八頁。

- 9 同前・論語卷之一七・七・八頁。

- 10 同前・論語卷之一七・十一頁。

- 11 同前・論語卷之一七・十二頁。

- 12 同前・論語卷之一七・十〇・一一頁。

- 13 同前・論語卷之一七・一一頁。

- 14 同前・第三卷・論語中・論語卷之七・四三頁。

- 15 同前・論語卷之七・四三頁。

- 16 同前・第二卷・論語上・論語卷之六・五〇頁。

- 17 同前・第三卷・論語中・論語卷之七・四九頁。

- 18 同前・第二卷・論語上・論語卷之六・四九頁。

- 19 同前・論語卷之五・二五頁。

- | | | | |
|----|---|----|---|
| 20 | 同前・第四卷・論語下 論語卷之一三・四六〇七頁。 | 50 | 同前・十・二三〇五頁。 |
| 21 | 同前・第四卷・論語下・論語卷之一五・五六頁。 | 51 | 同前・十・四〇九頁。 |
| 22 | 同前・論語卷之一五・七頁。 | 52 | 同前・十・四〇九、四一〇頁。 |
| 23 | 同前・論語卷之一五・八頁。 | 53 | 同前・十・二四二頁。 |
| 24 | 同前・第三卷・論語中・論語卷之七・四二頁。 | 54 | 同前・十・二七四頁。 |
| 25 | 同前・第四卷・論語下・論語卷之十七・一〇頁。 | 55 | 同前・十・二七八頁。 |
| 26 | 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第十一集一九八四年) 参照。 | 56 | 同前・十・二九六頁。 |
| 27 | 山鹿語類・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)・九・二一五頁。 | 57 | 同前・十・一八九頁。 |
| 28 | 四書句読大全・大学・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)・十一・七九頁。尚、『四書句読大全』中、『大学』のみ『山鹿素行全集思想篇』(前掲)によった。「大学」の解釈において、ここでは学校段階・学習段階としての把握を退かせ、「聖人の道」を「大学」とする意義論を強調している(同前・十一・七二〇三頁)。 | 58 | 同前・十・一九一頁。 |
| 29 | 四書句読大全・大学・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)・十一・九五頁。 | 59 | 同前・十・二一八頁。 |
| 30 | 同前・十一・一一〇頁。 | 60 | 同前・十・二一六、二一七頁。 |
| 31 | 同前・十一・一一一頁。 | 61 | 同前・十・二七四頁。 |
| 32 | 同前・十一・一一一頁。 | 62 | 同前・十・一九六、七頁。 |
| 33 | 同前・十一・一一一頁。 | 63 | 同前・十・一九〇頁。 |
| 34 | 同前・十一・一三五、六頁。 | 64 | 同前・十・一九〇頁。 |
| 35 | 同前・十一・一三七頁。 | 65 | 同前・十・二〇一頁。 |
| 36 | 同前・十一・一四八頁。 | 66 | 同前・十・二四二、三頁。 |
| 37 | 同前・十一・一五六頁。 | 67 | 同前・十・一九八頁。 |
| 38 | 同前・十一・一六一頁。 | 68 | 同前・十・四〇二、三頁。 |
| 39 | 同前・十一・一六二頁。 | 69 | 同前・十・四〇八、九頁。 |
| 40 | 同前・十一・一六三頁。 | 70 | 同前・十・二三八頁。 |
| 41 | 同前・十一・一六四頁。 | 71 | 同前・十・二三九頁。 |
| 42 | 聖教要録・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)・十一・二八頁。 | 72 | 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——」(前掲) 参照。 |
| 43 | 山鹿語類・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)・十・一八七頁。 | 73 | 拙稿「山鹿素行の学習観——「聖学」の方法論を中心に——」(前掲) 参照。 |
| 44 | 同前・十・一八八頁。 | | |
| 45 | 同前・十・四〇二、三頁。 | | |
| 46 | 同前・十・一八九頁。 | | |
| 47 | 同前・十・二〇四頁。 | | |
| 48 | 同前・十・二一四頁。 | | |
| 49 | 同前・十・二八〇頁。 | | |
- (うちやま むねあき 本学准教授)