

山鹿素行の教育思想の構造と「誠」概念の考察

——教師・教育方法・子どもの発達をめぐって——

内山 宗 昭

(序)

山鹿素行（一六二二年～一六八五年）は、近世前期の教育論として、学校論、教師論、そして、子どもの発達を考量した教育方法論にわたる多くの論を展開するが、その教育思想全体の構造や特性について、本稿では改めて検討したい。既に、拙論においても、素行の教育論の背景にある思想的な要素としての「武教」思想にみる人材活用論から人材育成論への発展とその育成のための具体的な教育内容・方法論・制度論の提供の問題、思想変遷としての四教一致期から思想的動揺期を経て古学へ至る本有観念から習得観念への転回、陶治性をめぐる「性」や「中人」の解釈の問題等に特に注目してきた。また、『山鹿語類』を中心に素行の古学思想における教育論の構成的な特徴について取り上げた¹⁾。

本論では、まず素行の主著の一つ『聖教要録』（寛文五年・一六六五年）における思想の骨子に関わる諸概念に、教育がどう位置付

けられているかに関して検討したい。素行の思想的な概念として、朱子学解釈の延長にあつて、「性」や「心」、また「中」「道」「理」、「徳」「仁」「礼」等の理念の研究が続けられてきたが、ここでは素行の教育思想に関わる概念・理念について、その特性や構造の考察を試みたい。政治思想に関する思想研究は多いが、本論では教育思想としての観点から各々の概念・理念を検討する。

(一)『聖教要録』における教育思想の構造

山鹿素行の『聖教要録』は、『山鹿語類』のエッセンスを記した体裁を持つが、素行の古学主張の書として幕府からの処罰の対象となるなど、思想的には素行にとり言わば記念碑的著作ともいえるものである。その『聖教要録』を教育思想の観点から見直してみる。素行の教育思想の構造面の把握に資すると思われるからである。

『聖教要録』の構成は、上巻は、「聖人」「知至」「聖学」「師道」「立

教」「読書」「道統」「詩文」、中巻は、「中」「道」「理」「徳」「仁」「礼」「誠」「忠恕」「敬恭」「鬼神」「陰陽」「五行」「天地」、下巻は、「性」「心」「意情」「志気思慮」「人物之生」「易有大極」「道原」から成る。²

古学期以前の『修教要録』では、「道原」から「立教」等へと、すなわち抽象的な理念から教育・学問の制度・方法にわたる具体論に降りてくる構成になっているのに対して、古学期の著作である『聖教要録』では、その点で逆転しており、具体的教育制度・方法の立論から、規範的な理念の解釈に進んでいる。³最後の「道原」は、それゆえ抽象的・観念的な概念ではないことが強調され、「道の大原は天地に出ず」と「天地の道」に拠るものであり、「奇説造為」なく「百姓日に用ひて知らず、古今相由」る「自然の則を以てするのみ」という意味での普遍的な法則性であるとしている。⁴それは「天地」に依拠しているのであり、その「天地」とは、素行にあつて、「唯だ已むことを得ざる自然なり」⁵である。また、かくした「道原」を知り施行するのが「聖人」であり、それが教育でもある。⁶それは「易に太極あり」の解釈に「太極の前に無極ありとならば、異端の説なり。聖人の教は唯だ日用のみ」⁷とされることに示されている。古学期以前に、特に四教一致期に自身が支持した老莊思想的な「無極」は、それを異端とみて批判している。

その「聖人」は『聖教要録』の冒頭に扱われる項目であり概念である。理想態としての「聖人」は規範を実現する者であり君主に相当する。「上古は君長皆之れを教へ之れを導く。後世は然らずして別に師を立つ」⁸とあることで、一般化した教師は理想態である君

主としての教化主体からは分離した現実態としての教師であり、一芸一能の才を有していればよしとみている。ここで、「聖人」は教化主体であり、理想態としては教育者としての役割を与えられていることが確認できる。

次に続く「知至る」の項目において、素行は「人より知あるはなし」⁹と「知」を抛り所とすることで、「聖人」が教育・学問を施行する根拠を示そうとする。理想態の「聖人」で完全な状態が実現しているが、「知」は「人」が価値実現に至る前提である。ここに「聖学」が位置付けられる。「聖学は何の為ぞや。人たるの道を学ぶなり。聖教は何の為ぞや。人たるの道を教ふるなり」¹⁰と、「聖学」と「聖教」が並行して位置付けられる。素質を認めるが、教育により「道」・規範を学ぶことで真の価値実現が図られる構造があると考えられている。「学」の方法の要点は、「聖人」の古典を学び、知を致（き）わめ、日用に適用・実践することであつた。加えて有効な学習方法が存在する。¹¹それは並行して位置付けている教育方法としてみることが可能である。すなわち、この方法は、書名であるところの「聖教」の方法でもあつた。しかも、『山鹿語類』の要約的な性格を持つ本書にあつてさえ、その有効な学習方法の具体的な提案に関しては詳細である。ここでも、学習における「立志」の在り方から始まり、学習段階、学習の順序、学習の水準等の方法の問題を記す。質問、習熟、思考等の学習の方法論も示す。そして学習上陥りやすい弊を述べている。¹²このような具体的な方法論を明記することが、素行の思想における価値実現のための柱自体であるからである。

教育を社会に評価し、制度や方法を明確にして施行すること、これが本旨である。それが自然の必然的な構造であると、人間を中心に思惟する思想である。「知」を持つ「人」を、そのように位置付ける。しかし、その「知」の特性は、「人」が新たな創造をしてゆく積極的な担い手としては捉えておらず、常に規範の範疇で、「義」と「利」の統御の中に価値実現を見出す存在として措定されている。¹³「聖教」を表題として世に問うのは、啓蒙・教化的な意図が強くあり、前書き「小序」に素行自身が、門人の「此の書以て秘すべく、……広く人に示すべからず。且つ漢・唐・宋・明の諸儒を排斥す、是れ天下の学者に違ふ。」と懸念するのに対して、「懷にして之れを蔵すべからず。天下に充てて萬世に行はしむべし。一夫も亦此の書に因つて其の志を起すときは、則ち化育を贊くるなり。」¹⁴と表明をしていることから窺われる。

かくして「聖学」と「聖教」が並行して位置付けられ、「聖教」が教師の教育活動の意義へと展開するのは、「師道」が次に続くことで明瞭となってくる。後天的な教育活動の意義を強く表明し、「人は生れながらにして之れを知る者に非ず、師に随つて業を禀く。」¹⁵とする。理想態の「師」は「聖人」であり、その古典があくまで理想的な規範であることは動かないが、現実態としての教師の存在を「其の言行已より賢れる者は、以て師とすべし。」¹⁶と奨励している。「師道」を重んじて学習者の学習動機を促進することを説き、教師にも教育内容により種別があることを示した。「師は其の端倪を示し、朋友は其の私を輔く。師友の益なり。」¹⁷と、教師の教育活動と

並び学習者同士の学び合いを示し、相補の関係を説く。¹⁸

教師の個々の教育活動が評価される社会をみている素行であるが、一方で、教えて民が「道」を知る「教化」を行い、この意味の「教学」の確立を意図する。「道德を一にして以て俗を同じ」にする教化政策である。ここを「立教」の概念として述べている。¹⁹しかし、その範囲は、「家」・「国」・「天下」各々に「教」ありと表現されるにおいて、実際は、家庭教育、学校教育、社会教化と対象と領域が分かれており、それぞれの実際的・効果的な実現が素行に望まれていることが了解される。

素行は実態としての教育活動、学習活動を評価している。それだからこそまた問題・批判が強く認識され、指摘を怠らない。上巻はそのような批判論で締めくくられている。教育・学問の当該の実態で素行が問題視するのは、書を読むことのみを学問ととらえる観点が一つである。また、解釈における多くの異説への批判がみられ、先に門人が述べた「漢・唐・宋・明の諸儒を排斥する方向を顕著にする。そしてまた、詩文の教学性からの乖離に触れていた。」²⁰

『聖教要録』中巻を構成するのは、「中」「道」「理」「徳」「仁」といった徳目であり、その解釈に素行の独自性を提起しようと試みている。価値的な意味で、「節に中る」と使い、情念統御及び「家國天下の用、皆節に中るべし。」とされ、「平日用に用いる」ものであるとする。「知を致め礼を詳にする」とところで明らかになるものであるという。²¹抽象的・理念的な解釈ではなく、現実社会への一般的な適用が可能であると捉えていると考えられる。しかし、教育に

関わる用語としては、特に、子どもが成長してゆく過程で教育方法を如何に考量してゆくかという視点からは、次の「道」という語が鍵になる説述が少なくない。「道は日用共に由り當に行ふべき所、條理あるの名なり。天能く運り、地能く載せ、人物能く云為す。各々其の道ありて違ふべからず。」²²として自然に根差す普遍的な法則性を伴う原理であり、ここに教育方法の原理が見出されるということになる。そしてそれは、「道は行ふ所あるなり。日用以て由り行ふべからざれば、道にあらず。」²³と、日常性・一般性があるとすることも、この捉え方の特色である。また、「行う」という行為として、教育行為として位置付ける所以ともなっている。「聖人の道は人道なり。」とされる性格を持つのである。ここでさらに法則性としての「條理」の存在が重要になっている。

それが素行の「理」の解釈でもあった。素行の「理」は「條理」に一致する。「凡そ天地人物の間、自然の條理ある、是れ礼なり。」²⁵と、人間を含めた自然に働く「條理」という観点でとらえ、「礼」とは、教育方法等、自然の法則性に照らして案出されたものであるとされる。再び、かくして「礼」が提起される。すなわち、「礼」は、素行が提示している具体的な教育方法理論のことであるとみなすことが出来るのである。それはまた教育制度論であり、また他の諸制度、そして方法である。

「徳」と「仁」の解釈は、高尚な理念として解釈するものではないことを、むしろ強調している。「実地を踏」んで初めて「徳」と言えると指摘する点などにも、²⁶ 解釈の傾向が看取される。素行に

とって、より重要なのは、こうした制度や方法なのである。かくして、「礼」こそは、「聖人」が示した規範・制度・方法である。「礼は情を矯め外を飾るに非ず、自然の節あり、已むことを得ざるの道なり。聖人の教は唯だ礼楽のみに在り。」²⁷なのである。ここで、「礼」として具体化された理論は、「自然の節」に適うものであり、それを「已むことを得ざるの道」と表現している。「聖人」の見出した教育方法・制度の根本は、したがって、こうした「礼」としての性格を有しているのである。ところで、古典の影響下、「礼楽」としているが、素行の趣旨は「礼」に本領があろう。「自然の節」とそれを「已むことを得ざるの道」と表現するにおいて、素行の思想の中心的な理論説明の域に入っているといえる。この表現が密接に、素行の提示した発達に即した教育方法論に関わっていることから明らかにかなように、素行の思想そして素行の教育論のまさに中心的な特性と結びついていると考えられるところである。

そしてこの「已むことを得ざるの道」という表現こそが「已むことを得ざる、之れを誠と謂ふ。」と定義している概念である。²⁸「已むことを得ざる」イコール「誠」とは何か。純一性と同時に、むしろ既に前記してきている時代性を越えた普遍性、『詩経』の「深遠にして運行して少らくも已まざる」原理とする。そして「聖教未だ嘗て誠を以てせずんばあらず」と、教育の特性を明言する形をとる。「道」「徳」「仁義」「礼楽」も、人としての「已むことを得ざるの誠」とした。素行は特に「父子の親の如き」²⁹と例示する。これは牽強付会ではない形式的・外面的な性格を排した自然の法則性に根差すも

のであるとされる。「無妄」を「誠」とする解釈は否定している。素行の「誠」解釈は、「誠」の在り方を知的に分析することを前提としている。²⁹

素行にとり、こうした「誠」の有する自然性に反する形式的・外面的な性格特性を持つ概念が「敬恭」であった。「敬恭」に基づく教育・学問は、したがって「其の心逼迫にして通ぜざる」弊害がある。「敬」のみに焦点化すれば、「寛裕従容」の要素を失ってしまうがためであり、「寛裕従容」は子どもの教育方法に不可欠の在り方として素行が説くものであった。³⁰これはまた、そのことが山崎闇斎学派への批判を伴うところでもあった。素行が、「父子」における教育の「慈」の前提や厳しくなりやすい弊害の批判を再三説くのも「誠」の優位性を指摘したい意図があるためである。これについては後述する。

素行の「誠」解釈のうち、「鬼神」論に関する部分は、「已むことを得ざるの誠」が「祭祀」の精神であり、「鬼神」に通じるとの観点を持つことで単に唯物的な傾向を示すものとは言えない面ともなっている。自然の根本原理である「陰陽・五行」に言及するにおいて、それは、「人・物」の根本原理でもあり、「天地」としても現れるのであるが、「唯だ已むことを得ざる自然なり。」と表現されるのである。天地万物の創造、天文地理の変化の相を措定している。³¹

「性」論は、素行の陶冶性論に重要であった。³³「理気妙合して生生無息底ありて、能く感通知識する者は性なり。」とし、「性」は「感通知識」という人間にとっては知を媒介とする重要な側面であり機

能である。本有観念としての「性」論を排し、「性唯だ習教に在り。聖教に因らずして」価値実現は不可能であるとして、価値の議論に拠らないものとする。³⁵気質と後天的な教育・学習によるその変化を可能にする、習得観念を中心とした人間の陶冶性の実態に過ぎない。「心」や「意・情」「志気」「思慮」の問題も情念の一端ではあるが、議論すべき重要な問題とはされない。³⁶それを統御しながら十分に価値実現を図れるとする方向の議論が素行にとつては重要だからである。素質差も認めながら後天的な教育の成果を説くところに焦点化してゆくためである。本節の最初で考察したように、「人物之生」³⁷としての特に人の陶冶性と教育活動の重視に論の内実は向かっていたのであり、最後の「道原」の意味は冒頭の「聖人」に遡って読み取ることが求められているのであり、素行の結論であるところの自然性に基づく教育の存在理由を理論化する文脈となっているのである。素行思想のこうした構造面においても、その思想の向かうところは、自然性を有する教育思想の提起にあると指摘することが可能なのである。

(二) 教育思想の観点からみた「誠」「道」概念

素行の結論としての自然性に基づく教育は、「誠」を内実に有する「礼」の一環であった。教育思想としての観点からみた「誠」すなわち「已むことを得ざる」の「道」という表現の周辺に関して検討してみたい。

素行の「誠」解釈は、古学期の直前、『掇話(子丑)』(萬治三年・一六六〇年)の素行三十九歳の時点で、君主論として「われに誠あらば下へ感通することは勿論なりたることなり。」「しかし「誠」が薄い故、「目付・横目」等の監視役をもって補佐しようとする方法に頼る傾向があると批判している記述が目にと留まる。³⁸これに對して、古学期を経て久しい素行五十九歳の晩年の記述では、『章教附(利)』(延宝八年・一六八〇年)において「誠」は、門人の「人は唯だ誠を以てすれば則ち物通ずべし。」との問いに對して、「誠は已むを得ざるの道なり。唯だ誠と云ひてその道を言はずば、誠も亦実ならず。故に聖人は常に学を以て本と為すなり。能く学べば則ち誠自ら通ずるなり。」としており、「誠」を支えているのは、教育・学問であることを述べている。³⁹

一方で、「中人」説の解釈を軸にした素行の人間形成論における陶冶性への信頼については、生涯一貫した観点だったと考えられる。「氣質変ずべきか」との問いに、「変ずべし。能くこれを練れば則ち変ず。」と答えており、徹底して氣質変化説を採っていたとみられる。⁴⁰また、素行学の全容としての百科全書的な特性から実質的には相当数の読書量を求めているのでないかとの忖度がありそうだが、「数千巻の書皆読むべきか」との問いに、「聖人の学多端ならず、冊なく編なし。」と多読は求めていない姿勢が一貫している。⁴¹陶冶性評価や「日用の学」に通底したこうした素行自身の教育効果への期待は、彼の教育思想を構成する根本的な背景であったと考えられる。それを概念として表現すれば、「立教」による「道」を内実と

して「誠」の実現を可能にするという論脈となると考えられる。素行の説く「誠」は普遍性・法則性を表す概念であるが、それは氣質変化説に立つ陶冶性評価を前提としながら、具体的教育活動により顕在的な価値実現が一般的に成るといふ相互作用に自然性を見出すものである。人間の生理的側面を包含した自然性としての「誠」、人間・自然を含めた世界全体の秩序・摂理としての「誠」、子どもが発達段階に着目して教育・学習方法を提供した素行の思想の特性を表す概念として、多重的に使われている用語ともみられる。⁴²

「已むことを得ざる」Ⅱ「誠」は、前述のように、「聖教未だ嘗て誠を以てせずんばあらず」と教育の特性として言明し、素行は「父子の親の如き」と例示した。素行の古学期の『山鹿語類』(寛文八年・一六六八年)「父子道」篇には、「父子」における「道」が説かれていたのであるが、そこには、ある特性がみられる。人はもちろん動植物さえ、「子を愛し実を惜しむ事の誠悉く天性にして、更に偽る所なく求めることなくして、唯だ當然の天性の則ある效にあらずや。」とされる。ここで「天性」というキーワードがでてくる。⁴³「天」「性」「道」、いずれも各々については、素行が項目を立てて多大な分量をもって論じている概念である。しかし、ここでは、そうした議論には直接しない用語として扱われている感がある。

父子之道天性也と云ふは、吾が夫子の言にして孝経に所載也。天性と云ふは、しひていたす所にあらず、自然に如此なるを以て天道の性まなる事をいへるなり。されば天地の間事物の上、何れか天性ならざるや。其の内に父子骨肉の親愛は、……夷狄土民

の教を不知のものまでも、何の故と云ふことなく、何の求めと云へるわかちもなく、各々愛恵の心深くして、誰をしへ何を見習ふと云ふ差別なく、一向思入あさからず。是れ天性のままにして強ひて私する所にあらず、既に母の胎内に懷妊して出生するよりこのかた、……他人は是れをきたなしけがれたりとすと云へども、父母は是れを汚穢なりとせず、……幾ばくの苦勞限りなく、……身をかへりみずして赤子を安んずるの情、果あさからず。是れ人のためなる心にて成りなん事にあらず。⁴⁴

素行は「父子道」篇の冒頭で「天性」としての親子関係にかなりの紙数を費やして論じている。ここで素行は「父子」関係のみならず「母子」関係も同時に論じていることにも注意が必要である。前述のように、動植物との対比を行い、すなわちそれは天地自然の中での人間の存在を位置付けるものである。⁴⁵

殊に人は萬物の靈なるを以て、恩愛の深重なる事挙げて云ふべからず、是れ父子の道は天性なるゆゑん也。如此一毫一毛のまじりなき天性の父子の間に、違乱の事出来て、……抑々何事とぞと其の本源を推すときは、情欲を制する事不節を以て也。……つひに父子の情へだたり、恩愛ここに絶えて、天性をそこなふに至る也。ここを以て案ずるに、幼稚孩提の間において父子の恩情絶することはあらず、成長してひとりとなり情欲盛んなるに及んで内にへだたる情出来れば也。彼の鳥獸の類もいとけなくひなの間は父子の情あつて、情欲発し長ずるころほひ子を忘れ父を忘る。人として情欲を制せざらんは更に禽獸に不異。然れば情欲を顧みて天

性の自然なるままに父慈あり子孝ならん事、是れすなはち父子の道也。⁴⁶

続けて、「情欲の生ずる事も見聞にふれて増長するものなれば、邊土田舎の民間には却つて天性のまま成るもありべし。」⁴⁷とされている。人間の情念の統御に教学の必要性を論じる文脈である。

ここで素行は、『孟子』の「父子之親」の用語について論じている。「凡そ父子の道は恩愛を以て云ふなれば、父子有愛とこそ云ふべきことなるに、親といふ字を用ふる事尤も其の故あるべき儀也。」⁴⁸として、「愛」と「親」を区別し、「愛すると云へるは、寵愛憐慕の心を云ふを以て、好樂し吝るの心をふくめり。云ふ心は、父母其の子のいたいけにあいらしく、……必ず実を過ぎて其の子の志を奢らしめて、……子は驕子となりて……。是れ天性の道にあらずして因る所あるゆゑなり。……好惡の心内に生ずるは、愛のよる處有る故也。然れば愛を以て致さん事は泥著する所あるゆゑんなれば、失多く出来すべき也。親と云ふは、思入の実深くそみて、好樂憂患に付いて大節に思ふ心深重なるをいへり。常にはなれむつぶ處不有ごとしといへども、実深く誠重きを以て、不得已の切なる所あるは親也。」⁴⁹としている。

ここで指摘される「親」の概念は、教育的な文脈と特性をよく示している。続けて「幼稚の孩提はなれむつぶ處の深きを以て愛にふかく、成長の子に及んではいだきかへなれむつばざれども、日々に親しき處深し、是れ父母の子に親しむなり。」⁵⁰とする。素行は以上のように「誠」の事例としての「父子之親」を論じる中で、生得

的な「天性」の存在と、情念を統御する教学の必要性・必然性という二項を提示している。しかも、生得的な「天性」は価値の伴う本有観念とは異なる。成長につれての情念の発現も自然性に基づくものであるが、それには環境的要因、後天的な教育・学習の在り方が関係する。

また、素行は、「父子は天性の親愛あるなれば、子の善悪賢不肖を以て其の親を別にすべからざる也。……教戒を盡すといへども、其の思はん如くに成立たざるをにくみ疎んずべきことは、利害を以て子を親しむのゆゑなれば、誠の天性と云ふべからざる也。……其のあて（豫期）でする事もなく、其の先をはかつて利害を以てする事なきを天性と云ふべし。」⁵¹として、「誠の天性」に基づく教育の在り方を提起する。「利」に左右される差別化や偏愛は「天性」に背くものである。そして、それは日常的に起こりやすい事態・現象であるとみなしている。素行は、教育の基底としての子に臨む在り方について紙数を割いており関心の高さを示している。それは、次の言からも明らかである。「大学」の一節「人ノ父ト為リテハ慈ニ止マリ」の解釈に際して次のように述べているのである。

大学曰、為人君止於仁、為人臣止於敬、為人子止於孝、為人父止於慈、與國人交止於信と出たり。仁敬孝信の四は君臣父子朋友の必ずつとめて、其のとどまるべき處也。而して父母の子における、慈愛恩恵の心は天性の自然にして、つとめずしてある處也。子の驕子になり道を不知に至るも、此の慈愛の心過超して教へ戒むるの節に不當より事起るなれば、父としては教戒輔養の誠に止

まるこそ、父たるの道といひ其の至善と云ふべきに、天性相そなはる慈に止まると云へる處尤も心得あるべしと疑惑して、或問の小注に諸家の末注を索むるに、未得其意、ここに自ら體認して父子の間の天性たるゆゑんを斟酌するに、子の成立つごとく教戒して其の輔養を専らとせんことは、是れ子の是ならんことを求むる利心より生じて、天性と云ふべからず。しばらく利心を以て論ぜば、子の子たらざるをば是れを惡み棄つるに至らんや。慈の至善に止まる時は、其の間に教戒自然にそなはるべし。……然れば慈は父母の子に置ける天性にして、子の身のは非邪正に付いてともにすてられず惡まざる處ある、是れぞ誠の天性也。……ここを以て止於慈と云ひて、教に止まるの心を不謂也。⁵²

素行は、この件に関して疑問を深めて熟考の上、そして体認して結論を得たとして、「教」に優先する「慈」を認めている。「ともにすてられず惡まざる處ある」という表現、また前述した「思入の実深くそみて、好榮憂患に付いて大節に思ふ心深重なる」とする「親」の定義などは、素行の多くの記述の中でも、自身が熟考した上で発した、教育における態度に関しての実感のこもった印象深い表現である。ここには、素行の思想の根幹に関係するところが表明されていると考えられる。次の記述に注意したい。

萬民は其の本各々天地を以て父母とす。天地いづれの人をか棄つるや、いづれの人をか惡むや、唯だ生々無息也。世界の森羅万像を生々せしむるにして、彼れがよからんことを求め成立せんことを待つ所聊か無之。是れ天地の萬物に父母たるゆゑん也。人

の父母亦然り。子孫の利を求め思はば、好惡の心に泥著して、生々無息の天性に不叶、或は子の聰明成立せんことを願ひ求め、或は子の我れに順つて養の全からんことを欲す。⁵³

そして、結果として陥りやすい状況として、次のような例をあげる。

されば父に才知あるものの子は必ず其の行跡父の氣に入ら、或は教戒甚だ嚴にして、子つひに氣を失ひて病者に至り却つて鈍根地たり、或は父子互に誹謗して怨敵の思をなし、彼の天性をそこなふ。是れ皆子のよかりなことをしひて求めて、慈の本不足處より起れり。……慈は則ち親の字の心也。⁵⁴

素行には、教育における「寛裕從容」を尊重する方針がみられる。それを「天地」の「捨てざる」在り方に準えるという自然性の捉え方、その説明根拠の求め方が注視される。

さらに、実際の「誠」「慈」に基づく教育の在り方は「節」を踏まえたものとして説かれている。「節」とは、自然性を踏まえた発達の上での「節」でもあり、教育上の絶妙なバランス感覚をも指している観がある。

父母の子を愛憐する事至つて切なるを以て、幼少の間は分に過ぎて衣食をかざり養を遅くする事、世以て多し。是れ輔養の誠にあらず。凡そ小兒血氣未全を以て、寒暑早く通じ、脾胃つよからず、皮膚尤も薄し。故に衣装には帛を用ひて身の温ならんことを欲し、食には美肴を用ひて其の内をととのへしむる、是れ古の法也。人老衰して血氣かけたるを養ふに不異れば也、是れ養生の節なり。しかるに其の節を失ひて美麗を事とするは、……是れ生

長の已後奢になるべき基也。……士庶人幼弱の時より奢侈を事として、分をこえたる費をなしなんことは、身を害し家を失ふものとゐるべきことなるを以て、養に以儉と云へる也。但し其の養生教戒のよる所なくして、頻りに財を惜しんで子を苦しむるは、是れ儉と云ふにあらず、……是れ父の慈に不止がゆゑなれば、如此の處専ら可究理也。⁵⁵

子どもの教育において儉約をもつて臨むことは重要ではあるが、それは親の動機によつては当を得たものとならない。その境目は、教育に臨むものが十分に検討する必要があるところであるとする。儉約と同様の文脈で、子どもの欲求の充足と節度の問題を素行は取り上げている。

幼兒未だ孩提の間、飲食衣服嬉戲の事にふれて心に満たざる時は、頻りに怒つて泣き、涙とどまらざるを以て、……當座の心なぐさめんがために、其の心にまかせしめて欲をほしいままならしむる事、世以て多し。人若・壮・老に因つて其の事業に相違ありといへども、幼弱の時に習へる氣象は末期までひとしきもの也。故に幼兒の時ほしいままなること斗りを盡せる輩、成長の後は放埒奢侈になる事多し。放埒にならざる質は却つて病者になるもの也。然れば幼兒の情欲をほしいままならしめんこと、尤も可斟酌。……子を養ふの法、常に心を付けて其の輔養教戒に究理するにあらずしては、全く子を子とすることわりに不可叶也。草木の実ばえをそだて養ふにすら、かへりみたくするに以時以地して、詳に其の用法を不糾ば事ならざるもの也。況や人は知日に長じ欲時

に萌して一定仕りがたきものなれば、省察の功あからさまにては、道に入る事たやすかるべからざる也。道は本より須臾も不可離ものなれば、養ひたすくるの間、常に道の道たる處に心を付けて、其の天性を全からしめん事、是れ則ち輔養のまこと可言也。⁵⁶

この二点は、幼児を対象とする「輔養」の「誠」でもあった。素行の子どもの発達段階の把握においては、例えば「八歳にしては知爰に足り気力既に全きを以て、戒を強くして読書筆画を習はしめ、家職とするの業を勤めしめ、出入起居各々礼容を勤めしむ。」⁵⁷ともあり、段階によつての「節」の在り方は異なる事にも注意が必要である。

かくして素行の教育論の特性を示す端的な次の言辞に結び付くのである。すなわち、「教は唯だ天性に随ふのみ也、戒は其の天性にそむく處を戒しむるのみ也。しかれば天の命ずる性に随ふを道と云ひ、道を修するを教と云へるなれば、別に外よりもち来りて教ふる處あるに非ず、各々天性ののりにしたがふの教まで也。……人は萬物の霊長たるを以て情欲物より盛なるがゆゑに、其の情欲に偏僻して天性をそこなふに至るためし多し。ここを以て云ふ則は、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ことくならんには、人々安んじて道に入りぬべし。又道と云ひて名義を立つべき事もあるべからず。」⁵⁸とされるものである。

『謫居童問』（寛文八年・一六六八年）に発展した教育方法論の時期においてはどうか。本書において、「養を本として、其の教をく

はしくするにあり」⁵⁹があり、「養」「教」「くはしく」はキーワードであるが、より重要性を増している。「生長し……聖人其の時節を考へて、詳に其の教養をなせり。」⁶⁰とあるように、前節で指摘してきた内容と同様に、「聖人」が教育方法の理論的な妥当性を保証する存在なのである。成長・発達の觀察が続き、「品々の考え、教育あるべし。」「此の間教育更に不可怠」と対応する「教育」を説き、「此の節を以て教戒の極とすべし。」⁶¹との言辞もみられる。教師の必要性もここで説かれており、前述の「立教」の構造も確かめられるところである。

問題は、教育の目的でもあるところの、倫理的な価値実現の対象として「人倫の大道、至誠無息のことわりにいたらしむべし。」⁶²とあり、また「人の人たる道に至るべし。」⁶³とある場合である。これらは、明らかに倫理規範としての「道」を説いているのであり、「教ふるに其の道を以てせざるゆゑに、不得人道正也。」⁶⁴と当説が結ばれる場合、文中前者の「道」が教育方法として妥当性のある理論的な「道」であり、後者は倫理規範としての「道」である点である。

いずれにしても、このような内実としての「道」の見出し方の過程と主張こそ、素行の教育理論の構築の意図が強く看取される面であり、素行が古学として古典を翻案して獲得し見定め表明したものである。素行がその著『配所残筆』に振り返って言うところの「聖学の道筋分明に得心仕候て、聖学ののりを定め候。」⁶⁵べく思考した結論である。素行の教育思想家としての面目躍如たる面であるところでは言い換えたい。

(結)

本稿では、素行の教育思想の考察に関して、二つの観点からアプローチを試みた。一つは、素行の古学思想と教育思想の構造的な側面であり、彼の古学を端的に表明し要諦を記した『聖教要録』に関して、素行の教育思想の根底に関わる概念として重要と考えられる幾つかの概念に注目して、その関係・構造を探った。二つ目は、「立教」をはじめ、「道」「誠」等の教育論において頻出する概念・用語に注目してみてきたが、概念を考察するという問題意識から派生して、素行の教育論に現れる重要な関連用語についてさらに広げて検討をすることであった。

その際、本稿では特に、領域的には家庭教育の中で展開される教育課程論や方法論、とりわけ発達を考量する素行の教育方法論の特性に照らして、その領域における各用語・概念に注意して考察を行った。一方、素行の学校論においては、その点はどうなのか、「立教」には、教化と学校論が重要な柱であった。その点で、学校論に関わる領域で、同様の考察を行う必要があると感じている。それは次の課題としたい。

改めて素行の教育思想に関わる根幹の概念に関して検討すること、を本稿の目的としたが、学校論に関わる領域の考察と合わせて、なお、理念と用語に関しての詳細な考察をする必要があると考えている。「節」の用語などもその好例とみる。

『聖教要録』を要諦とし、それを中心にその前後に注意してみたが、この意図からすれば、『山鹿語類』はその詳細を記すものであるから、なおその検討を加えたい。そして素行の「誠」概念は『中庸』の「至誠無息」の記述等の解釈問題を抜きには考察出来ない。『詩経』『孝経』『孟子』『大学』についても同様である。稿を改め検討したい。

(註)

- 1 拙著『教育思想の研究―山鹿素行の教育論の考察を中心に―』（酒井書店・二〇一三年十二月）二六〇四四頁、四五〇六十頁、六一〇一三頁、十七頁参照。
- 2 聖教要録・広瀬豊編『山鹿素行全集思想篇』（岩波書店・一九四〇―一九四二年）十一卷・九〇三二頁。
- 3 拙稿「山鹿素行の教育論形成過程に関する考察―『修教要録』における陶冶性論並びに学校・教師・学習論を中心に―」（工学院大学研究論叢五二―二二五）二〇一五年二月・五〇〇六三頁参照。
- 4 聖教要録・（前掲）十一卷・三二頁。
- 5 同前十一卷・二五頁。
- 6 同前十一卷・三二頁。
- 7 同前十一卷・三二頁。
- 8 同前十一卷・九頁。
- 9 同前十一卷・十頁。
- 10 同前十一卷・十一頁。
- 11 素行の学習論全般に関しては、『教育思想の研究―山鹿素行の教育論の考察を中心に―』（前掲）一一五―一三四頁参照。
- 12 聖教要録・（前掲）十一卷・十一―十二頁。
- 13 同前十一卷・十頁。
- 14 同前十一卷・五頁。
- 15 同前十一卷・十二頁。
- 16 同前十一卷・十二頁。

- 17 同前十一卷・十二頁。
 18 素行の教師観全般に關しては、『教育思想の研究—山鹿素行の教育論の考察を中心に—』(前掲)二〇七―二三三頁参照。
 19 聖教要録・(前掲)十一卷・十三頁。
 20 同前十一卷・十三―十六頁。
 21 同前十一卷・十七頁。
 22 同前十一卷・十八頁。
 23 同前十一卷・十八頁。
 24 同前十一卷・十八頁。
 25 同前十一卷・十九頁。
 26 同前十一卷・十九頁。
 27 同前十一卷・二〇―二二頁。
 28 同前十一卷・二二頁。
 29 同前十一卷・二二頁。
 30 同前十一卷・二二頁。
 31 同前十一卷・二二―二六頁。
 32 同前十一卷・二七頁。
 33 『教育思想の研究—山鹿素行の教育論の考察を中心に—』(前掲)六一―一二三頁参照。
 34 聖教要録・(前掲)十一卷・二七頁。
 35 同前十一卷・二七頁。
 36 同前十一卷・二九―三〇頁。
 37 同前十一卷・三〇頁。
 38 掇話(子丑)・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)同前十一卷・二八二―三三頁。
 39 章数附利・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)同前十一卷・五七三頁。
 40 同前十一卷・五七四―五頁。
 41 同前十一卷・五七五頁。
 42 『教育思想の研究—山鹿素行の教育論の考察を中心に—』(前掲)一一六頁参照。
 43 山鹿語類・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)同前六卷・二六四頁。
 44 同前六卷・二六三―二六四頁。
 45 同前六卷・二六四頁。
 46 同前六卷・二六五頁。
 47 同前六卷・二六五頁。素行の情念論と教育・學問論に關しては、『教育思想の研究—山鹿素行の教育論の考察を中心に—』(前掲)四五―六〇頁参照。

- 照。
 48 山鹿語類・(前掲)六卷・二六六頁。
 49 同前六卷・二六六―二六七頁。
 50 同前六卷・二六七頁。
 51 同前六卷・二六八頁。
 52 同前六卷・二七一―二七二頁。
 53 同前六卷・二七二頁。
 54 同前六卷・二七三頁。
 55 同前六卷・二七六―二七七頁。
 56 同前六卷・二七七―二七八頁。
 57 同前六卷・二九一頁。
 58 同前六卷・二九六頁。また、「人生れて天性混然たるの幼童は、是れ上古の人品に不異。ここにて其の教化を自然ならしめば、幼童の物則自ら相叶ふべき也。而して戒むべき事は、此の物則を失ひそこなふべき物を戒む。平生せはせはしく不入枝葉を改め正しからしめんとせば、勞して功なかるべし。」(同前六卷・二九六頁)とある。
 59 謫居童問・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)同前十二卷・二六頁。
 60 同前十二卷・二六頁。
 61 同前十二卷・二七―二八頁。
 62 同前十二卷・二八頁。
 63 同前十二卷・二九頁。
 64 同前十二卷・二九頁。
 65 配所殘筆・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)同前十二卷・五九五頁。

(うちやま むねあき 本学教授)

