

山鹿素行の教育思想における諸概念の考察

——「自然」「節」を中心に——

内山 宗 昭

(序)

山鹿素行（一六二二年～一六八五年）の教育思想の構造と諸概念の考察に関して、その著『聖教要録』を手かがりに、素行の「誠」解釈の教育思想的な特性を中心に、子どもの発達と教育方法の側面から考察を試みた¹。本稿では、そこで問題とした素行の「誠」概念の解釈に密接に関わり、素行の教育論に高い頻度で現れる重要な用語について検討をする。「誠」は「己むを得ざる」と表現されるが、それは「自然」の用語と関係が深い。そこで、素行の教育思想に密接に関わる諸概念のうち、「自然」の用語を取り上げたい。また、素行の教育論において頻出する概念・用語に注目すると、その子ども達の発達段階の考量を視点とした教育方法における「節」の用語がとりわけ重要なキーワードであることがわかる。そしてその「節」の概念は「自然」と密接である。

素行の教育論の特性として重要な用語である、これら「自然」

「節」について、それに関連する幾つかの用語とともに検討してゆく。ここには西欧近代教育思想における自然主義との比較問題も想起されるが、素行における「自然」と「節」の意味と教育論上における取り上げ方とは如何なるものかをまず検討したい。

なお、素行の「立教」を軸とする教育思想の構造では、子どもの発達と教育方法論とならび学校論が重要となるが、本稿では前者の領域の諸概念の検討を詳細に進めることを目的としたい。

(一) 素行の教育思想における「自然」「節」

素行の『聖教要録』（寛文五年・一六六五年）の教育思想としての文脈・構造を検討する過程で、素行が思想の中で「教育」に特に力点をおく独自の解釈が浮かび上がってきた。「立教」「誠」「中」「天地」等の概念に示される解釈は、教育論の文脈で密接に結びついているといえる。その特性をここで整理しておきたい。

素行の論では、次のような特性がみられた。①価値の実現の前提には具体的な教育制度・方法の立論・実施・実践が必須のものと考えられている。②その際に、「唯だ已むことを得ざる自然」である「天地」の「道」、「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を知って制度化・方法化するが、「自然の則」を知って方法化するプロセスは、教育方法において端的に表れてくる。観察的な視点や理論としての整合性と一般性を求めること、さらに実際の適用にマッチするものでもあることで、「日用」性や「詳らか」さが持つべき性格ともなっている。③教育を可能にしているのは、人間の陶冶性であるとしている。すなわち陶冶性の媒介となっているのは人間の「知」であるとみている。そこから、教師（教育者）の教育活動を重視し、実態としての教育活動全般も評価する。④教育に関わる「道」は「條理」という法則性であり「礼」という規範・制度・方法として具体化するが、それは人間の持つ性質「情」を「矯め」て形式的な変化を求めるものでなく、「自然の節あり、已むことを得ざるの道」に基づく理論・規範・制度・方法である。これが発達段階に即した教育方法を述べる素行教育思想の特性と密接である。「自然の節あり、已むことを得ざるの道」は「誠」と表現される。「誠」による「聖人の教・学」の対極的概念であるのが、「矯」であり「敬恭」であった。⑤「誠」による「聖人の教・学」は、したがって「自然の節あり、已むことを得ざるの道」である、子どもの発達であるとか、親子の親愛の情であるとか、を教育の前提となる重要な要素として評価する。⑥素質に働きかけ、習得概念による

後天的な教育活動により価値実現が図られるとみる。この教育と価値実現の構造自体がまた法則としての自然性を観察した賜物でもあるのである。教育営為は人間の本質的な構造であるとするのである。「誠」実現を支えているのは具体的な「道」でもある教育・学習である。²

ここで『聖教要録』における「自然」と「節」の用例を確認しておく。「聖人は中庸のみ。」³とした上で、「節」は本著では「中」の概念を説明するにおいて「節に中る」として記される。⁴「人の情は愛惡のみ。是れ自然の情なり。仁義は愛惡の節に中れるなり。」⁵とし「五常」の倫理は「情の発して節に中れるなり。」とする。この解釈をめぐって展開される論が後述するように素行の教育・学問観が示される部分である。「師道」の規範としての説明に「人物は自然の儀則あり。」⁷として「天地人物の間、自然の條理ある、是れ礼なり。」⁸とし、「礼」は「聖人の教」であり「情を矯め外を飾る」ものではない「自然の節あり、已むことを得ざるの道」であり、「已むことを得ざる」は「誠」と表現された。⁹それは親子関係にも顕著にみられるとみなしている。また、「天地の成ること、造作安排を待たず、唯だ已むことを得ざる自然なり。」¹⁰と表現されている。「已むことを得ざる」は「自然」と同義で用いられることで、「感通知識」する「性」を持ち陶冶性を有する人間は「情意」を持つとともに、それを統御する「道」を「教」える営為が「自然」の在り方であるとみなされる。¹¹「易に太極あり」においても「萬物品節」の原理が働いており、「道原」は「天地の道、聖人の教は、……奇説造為なし。」¹²

自然の則を以てするのみ。」と結ばれる。一方、素行は「自然」を特別の概念を表す用語として使うというよりも一般用語として用いている。例えば、詩文についての評価において「古詩は自然の韻叶ふなり。」と表現し「聖賢の言は已むことを得ずして発す、自然の文章なり。」と記している。同様、古学が依拠する古典にあつては「(易) 河図を出し洛書を出す、各々自然の象あり。何ぞ造設を以ひんや。」と表現される。ただし、ここにも結論的には古学は「自然」を踏まえて説き出された普遍性を有するものとの表明がなされているといえる。

さて、『山鹿語類』(寛文三年・寛文五年・一六六三・一六六五年)は要旨としての『聖教要録』を詳細に事例や質疑を取り上げて記述しており、これらの「自然」「節」がそこでどう詳論されているかを以下に検討してゆきたい。「中」や「誠」の概念の説明において展開される記述があるとともに、具体的な教育方法論である、特に発達段階に関する説において「自然」「節」が、どのように記されるかも確かめておきたい。その意味で『山鹿語類』の三年後に書かれた『謫居童問』(寛文八年・一六六八年)においても同様、概念の説明部分における解釈内での「自然」や「節」に関する見解とともに、発達段階においての説述がみられる。素行の古学期の思想を代表する三著でもある。¹⁷

素行の解釈は、古学としての朱子学批判の主張と強く結びついている。それは、『中庸』を中心に『大学』『孝経』の解釈の問題として特に表明されていた。例えば、『中庸』における「中」「節に中る」

の解釈に関して、「中は倚らずして節に中るの名なり。……中庸を能くするときは、喜怒哀楽及び家国天下の用、皆節に中るべし。聖人の道は中庸に在り。中庸を能くすることは、知を致め礼を詳にするに在り。」とあり、「過不及がないこと」の意味を述べてゆくが、そこに、素行の独自の解釈がみられ、素行の教育論に直接する論旨が展開されている。

(二) 『山鹿語類』における「自然」「節」

素行は「誠」を「已むを得ざる」と表現するが、それは「自然」の用語と密接である。前節でみたように、素行の教育論を自然性に基づく教育思想の提起であるとみなした時、その素行の「自然」の用語を慎重に検討しなければならないであろう。「自然」と「節」の用語は次のように表れている。

「自然」の概念の性格特性は、「已むを得ずして然るのみ」と表現されている。

日往き月来り、寒往き暑来り、四時行はる、是れ天道の流行なり。其の然る所以は、乃ち天地理気の妙用、自然にして已むことを得ざるの謂なり。天地の道、天地是れ究理し来つて然らしむるに非ず、唯だ其の間已むを得ずして然るのみなり。¹⁹

素行は用語の問題に関して、「能然・必然・當然・自然」の区別の議論が展開していることを踏まえた上で、素行自身は、「理に、能然・必然・當然・自然あるは、言ひ分ち得たり。然れども皆其の

言の細密にして、一も今日の工夫に益なく、其の説瑣細にして其の知は鑿に近し。」と存外評価していない。²⁰その上で、

「天あれば地あり、一は二に対す、是れ天地の道、已むことを得ざるの謂なり。此れを以て理と為すも亦可なり。然れども相對待するは是れ天地自然の本にして、水は火に因り、火は水に因り、理は事に對し、事は理に對す。各々已むを得ざるの道にして、是れ條理あるなり。」²¹

として、「天地」の原理の背景に「五行」説等「自然」が働いていることを認めながら、基本的には「已むを得ずして然るのみ」とされる法則性としての観点に集約されるとみるべきであり、この観点以外で議論が進むことを素行は良しとしてない。「日月運り四時行はる、萬物之れに當つて各々其の節を遂ぐ、是れ中なり、節に中るなり。……先儒以為らく、雷霆風雨と雖も、日月更に昏からず、雲上常に明かなり。……本然の中常に明白なるに譬ふ、尤も差謬なり。……天は地を離れず、天地相對するときは、雲霧あり。何れの地に行き、幾ばくの高に上るも、亦雲霧あるべし。……天地雲霧萬象あるを以て用と為し、……」と、この後半の譬えは當を得ていないと述べる。ここにも素行の説明の援用がつねに本有観念を引き出す譬えを採らず、現象面での一般性から導こうとする傾向が看取されるところである。それは前半の「萬物之れに當つて各々其の節を遂ぐ」というような自然の摂理に基づく法則性を有した現象である。「山鹿語類」において『中庸』の解釈に関して多く素行が論じている問題は、「情の未発」の問題である。本有概念と習得概念の対照

による後者の主張に関わつて、素行は、「中」の解釈における「情の未発」問題を論じている。その中で、素行は次のように述べている。

「呂氏は赤子の心を以て之れを中と謂ひ、程・朱は未だ中に遠からずと謂ふ。太だ差了し来れり。愚謂へらく、赤子は氣質未だ全からず、故に意情未だ通ぜず、何の處を以て中と為さんや。若し此の説を信ぜば、知識の寡薄底を以て中と為す、彼の昆虫の欲を営むこと寡き、鳥獸の巧を知るに薄き、皆未だ中に遠からずと謂ふべし。……且つ凡人の情、未だ応接に涉らざる時は、皆之れを中と謂ふべき。……赤子嬰兒の心を比較して焉れを論ずべからず。赤子嬰兒の心は唯だ氣質未だ全からず、知識寡きに因るのみ。且つ朱子曰はく、「未発の中は本体の自然にして、窮め索むべからず」と。是れ性善より説き下す也。故に中を以て性と為し、本然の善と為し、天徳自然にして、而も衆理を具ふと為す、尤も差謬し来れり。」²³

朱子学批判を表明しながら、「赤子」の「情の未発」は人間の発達の問題であり、発達の過程で「既発」となる「情」に対する教育の問題として論を展開する形で素行は捉えている。「是れ情の已発に於て其の教戒を立てて、中を開示するの深切著明なるなり。教に因つて道を修め、道を修めて天命の性に合ふ²⁴」と説かれるところである。人間の発達段階に関心を抱く素行であれば、この観点は重要とならざるをえない。「未発の字意味あり、已発を含蓄す。……未だ発せずと雖も、其の機已に具はるなり。」²⁵との言もその観点に関わるといえよう。

「未発」の問題について素行は、「喜怒哀楽の未発にして、意情の未発に非ず。若し意情の未発底を論ぜば、是れ一箇の死物なり。人々皆生々無息の誠を具へ、尤も活物にして能く遷轉し来る。何ぞ意情未発の前を以てせんや。眼を開き目に触るるもの、皆意情の感ずる所、目を閉れば思慮這裏に発す。何の時か、意情未発の地ならん。」と指摘しており、ここで「意情」は人間の感覚・知覚的なものとしてとらえている。習得概念に立ち人間としての諸活動が発現した状態において論じることに関心があることがわかる。「一身の血氣流行生々無息は同一にして、流行して目に在るを視と曰ひ、耳に在るを聴と曰ふ。已に視聴と曰ふ、其の用遙に隔りて同じからず。中和の説亦此の如し。……已発の時は、節の見るべきあり。……已発の用は是れ和なり。」²⁷として「視聴」も「既発」の問題として把握してゆく。したがって、教育は「既発」の人間の活動においてとらえられ、ここでは、『中庸』解釈の「中和」の「和」について取り上げ、人間の身体の諸器官の機能に應じて現れる「既発」の次元で教育の在り方・方法をはじめて問題になってくると述べている。素行が、「性は生々息むなく、能く知識感通す。中は偏倚せず中立するの謂なり。這箇の中を致し究むる、是れ格物致知なり。格物致知は是れ性の知識が理に喩るに因るなり。性・中併せ論ずべからず、而して又相離れず。」²⁸と、その人間の原初的な性質と倫理との区別の関係を説く上で度々表現するように、素行の人間形成観に、身体機能的な感覚知覚の面での「能く知識感通」する原初的次元と、発達過程の中で「既発」してゆく状態に対して教育は行つて

ゆくとする次元とが区別されていることがわかる。

また、これも『中庸』解釈の延長にある主題の一つであるが、「自然」「節」をめぐっては、倫理の次元、教育の在り方においても、「自然の節」を踏まえるべきとされる次のような解釈が説かれるのである。「條理」「礼」等一連の概念も、常にこの観点で展開していることがわかる。その点で素行の中では、これらの用語は、ほぼ同義で使われていると考えられる。

「是れ聖人の教は礼に在る也なり。……礼は事物各々其の節に中ることなり。」とするが、ここは「今子は礼を以て聖人の極教と為す、何ぞ。」との質疑に答える形になっている。素行が「礼」を重視した点からの質問であることが伺われる。³⁰また、質疑として「礼の中を制する、何等を以て其の節を定むるか。」とあり、素行は「天下の間、萬物の用各々自然の則あり。情を矯め外をかざるに非ず。而も情を矯め外を飾るも亦礼の一用なり。……是れ聖人自然の節を以て謂へるなり。」³¹と述べ、ここでは『聖教要録』でも取り上げられた「矯」との違いの問題について述べるとともに、一歩踏み込み、「情を矯め外を飾るも亦礼の一用なり」との見解を述べていることが目に留まる。

また、素行思想の特色に即して、「誠」について質疑がされている。質疑に「子已むこと得ざるを以て誠を解す。凡そ人の情、飲食の口体に於ける、男女の情欲に於ける、皆是れ已むことを得ざるを以てす。」ならば食欲・性欲も「誠」というべきかとの問いに対して、それらも「誠」であると明言する。その上で、「人唯だ飲食男女の

情欲已むことを得ざるを知りて、道德の天下に於けるも已むこと得ざるの誠あるを知らず。³²」としている点が重要である。すなわち、情念の自然性と教学の成立の自然性という両者の存在を原理として認める思想がある。「情の過溢流蕩にして、以て天下古今に及ぼすべからず。故に之れを誠と謂ふべからず。」と条件を踏まえた上で、情念の肯定論がある。³³そして「道は已むことを得ざるの誠を以て。異端と聖教と其の異なる所唯だ此の間に在るのみ。異端亦道を以て教を立つ、其の所謂道は悉く人情に背き、已むを得ざるの情に違ひ来る」と、「誠」「自然」に基づく教育・学問の特性について述べている。それは素行の主張する学問・教育論に他ならない。かくして、それは「天子より庶人に至るまで共に由るべき所以なり」。³⁵「天下古今に」普遍的なものであり、公的な標準でもあった。さらには、「節に中る底は、已むことを得ずして世と與に推移るの情、自然に須らく節を得るの義あるべし」³⁶とあるように時勢に適合した時宜を得た教育・学問として認められるものとされる。その点では、朱子の解釈にも批判を残し、「至誠更に造作し来らず、……是れ天地鬼神聖人の道、共に以て一にして作為せざる至美なり」³⁷とも強調して表現している。同時に、「子が説に因れば乃ち安からざるに似たり」との質疑に「誠は已むこと得ざるの名なり、天道は唯だ已むことを得ざるを以て能く悠久なり。……勉めて中り思うて得るは、乃ち造作底なり。……勉めずして竟に中り、思はずして竟に得。是れ悠久にして息まざるの謂なり。若し勉強思慮を必とせば、豈悠久の道と為んや。」と「聖人の道」が前述の自然性を考量するがゆえ

に決して刻苦勉勵的なものではないとみる。³⁸

さて、『山鹿語類』には、子どもの発達に即した教育方法論が述べられており、そこでは「自然」と「節」の用語が高い頻度で用いられている。「自然」の用語が教育方法として使われているところが注意される。また、「節」の用語に関しては、二つのパターンがあると思われる。一つは、前述してきた『中庸』解釈の延長にある「節に中る」の意味であり、節度やコントロールを意味する。いま一つは、発達段階の意味としてである。

まず、素行には基本的に、「人を教ふるの道は、其の年序度量氣象を考へ、用捨斟酌あり」³⁹との教育方法観があるが、出生時から「養」「教」を次のように述べている。

是れ則ち天性にして私する處にあらず、各々不_レ得_レ已_レのことわり也。……不_レ得_レ已_レの天性の養にして……しかも各々其の教戒を有するなり。……幼兒出生の時は元氣不_レ全氣力不_レ強、……年月爰に重累して、初めて元氣つよく氣力盛なるにいたらんとす。……たとへば草木の實の初めて地上にめぐみ出でいわけなきに不_レ異。この時俄に土かひこやしすと云へども、急にそだつものにあらず、却つて害となるべし。……しかれども此の間養に教を不_レ含ば養の道にあらざるがゆえに、……其の天性に順つて其の養を具にし、其の教を詳にする也。⁴⁰

「子既にも云ふ時は」とあるように「既に」は「既発」という点が重要である。「順つて」は時間性、順序性が出ているが、「睡眠を節にし」「七情を節にして」「子既に笑を知る時は喜ばしむるに其

の節を以てして」は節制の意味の「節」である。⁴¹「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_レ可_レ叶也。」⁴²と、子どもに強く関心をおいた発達への観察と教育方法論が植物を譬えとした自然とのアナロジーで語られる記述となっている。

「徳と云ふは、我が天より所_レ得において不_レ得_レ已のりある所ある、……其の内にある時は徳と號し、其の練る所に因りては仁義礼智信の名あり、其の情、惻隱・羞惡・辭讓・是非の分あり、是れしひてしからしむるに非ずして、各々自然の天則の理也。」⁴³と倫理も自然性により保証されている。また、つねに「幼稚の小兒は天性自然にそなはりて、混然として習はす事あらざれども、才の物にうつる事のあらざるを以て」⁴⁴等のように、後天的な教育の成果を論じるために対照される未発達未成熟な状態の表現としての文脈に表れることも多い。

「唯だ飲食起居交接嬉戯の間自然に涵養するに以_二成人の道_一、其の遊行の間各々家業を学ばしむる……ならふと教ふると差別して困」以下、ここでは一方であえて社会化を果たすため子どもを成人の生活規範に触れさせることにより自然に社会化が可能であるという文脈で説いている。この場合の「自然」は教育方法としての習慣化の評価の意である。

全体に素行の論では、教育を楽観的な方向でとらえている点も条件付きではあれ看過できない。「其の教化を自然ならしめば、……戒を存し教を立てば、人いづくんぞ惡に至り愚に至らんや。」⁴⁶ある

いは「是を棄つべきゆゑんなし。……唯だ常にゆるやかに教へ」⁴⁷の言に、それは表れている。

「教戒に節あり」の項は、「自然」「節」の語が極めて多く使用されている。「古来小兒を教戒するの節」として『礼記』『文公家礼』より諸説を取り上げ、その一つには『礼記』『王制』の「小学の教、公卿大夫の子十有三にして始めて入_二小学_一」見『小節』『踏_二小義_一、二十入_二三大学_一」見『大節』『踏_二大義_一と出でたり。」⁴⁸として「節」の語がみられる。それらを「是れ各々古人子弟に教ふるの節にして、或は家に教へ或は学校に入らしむるに及んで、其の年数に差別あるのみ也。」と捉えている。

素行はここに「其の節未_レ至をしひて是れを教戒する時は、節を失ふがゆゑに、教戒皆煩勞して益なし。其の節を詳に考へて、時分に相応いたせる教を専らとし、其の間に前後本末を校量して、ささんすべきことをまづ教ふる如く可_レ仕也。」⁴⁹以下の発達段階に応じた教育方法論を披露するのである。そしてこの一連の方法を「是れ等の教は別に法を立てて学ばしむると云ふには不_レ有、自然に涵養すべきの義也。」と表明し、「すべて幼児の教戒、其の節天の時を考へ、その兒の質をはかりて、節をたがふべからざる也。……形の」とのひ知の足り欲の発すべき節を詳にして、その教を不_レ可_レ失⁵⁰と発達段階に対応した教育方法の見解を述べていた。

こうして出生以降、「其の養を時して」以下、具体的な発達の観察の記述と「養」と「教」の方法が述べられるが、ここで「時（よりより）して」の語がみられる。「子既に齒生ずる時は飲食を與ふ

べきの節なるが故に」との使用がされることで、基本的に発達段階を意味する「節」であり、「時分」「時節」の意を持つといえよう。⁵¹

素行はしかし、「時（よりより）」に「の語につき、『中庸』解釈に關する別の記述の中で、「君子は、時々（に）理を究め、中和を致す、故に為す所悉く節に中る。」と述べ、この場合の解釈として単なる「時節」と解釈しては浅い解釈となると指摘している。⁵³「時（よりより）」とは、『論語』の「学んで時に之を習う」趣旨だとする。こ

で素行は、時宜に相応する、大切な事を反復するとの意を加えている。一方、発達に關する本記述では、「時分」「時節」の意ではあるが、さらに、発達に注意する観点として応用すれば、「是れ其の内にきざす所あるにまかせて、外其の事をただし導く也。」⁵⁴という過程を注視して、発達への観察と教育方法の適合性への配慮を加え時宜に照応し大事な教育方法を試行、調整、反復してゆくことの含意が看取できる。また、「時（よりより）」に「時々」の表記もありは、日常の生活の中で刻々と変化してゆく過程を捉えるという観察も意味していよう。「人は知日に長じ欲時（よりより）」に萌して一定仕りがたきものなれば⁵⁵と捉えている。

また、前述したような「視聴」の発達の問題も、ここで、「視聴言動の品々は生れ出づるより備はりて、三歳にして其の型少し備はるが故に、視聴を政さしめ……」⁵⁶とあり、重要な側面として取り上げられている。また、「慈の至善に止まる時は、その間に教戒自然にそなはるべし。」⁵⁷とあった時は、適切な教育方法が自ずから獲得できるという意である。

（三）『謫居童問』における「自然」「節」

『謫居童問』は『山鹿語類』においての説述を發展させたものであり、ここでは『謫居童問』においての「自然」並びに「節」解釈について確かめておきたい。

とりわけ『謫居童問』において、改めて注意されるのは、「聖学」とは何かの問いに、それは発達段階を考量した教育方法のことであると説述している点である。この素行の結論が、素行の思想の行き着いた観点の端的な証左である。「然らば聖人の学、其の教へ玉ふ道はいかが仕れるにや。」⁵⁸との根本的な問いに対する答えとなっている。

それが素行による子どもの発達段階を考量した教育課程論・教育方法論であり、『謫居童問』においては医家的な見地を取り入れ、子どもの発達への観察をもとに、それに相応した教育方法の提供を試みる点で特色があるものだが、⁵⁹それを素行は「養を本として、其の教をくはしくするにあり。」と表現している。例えば「凡そ人の形体幼弱の間日夜生長し、一年を以て大變す。」と観察される各々の段階について、「其の時節を考へて、詳に其の教養をなす」方法が、「聖学・聖教」である正当な理論であると表明している。ここで対象である子どもの発達過程の「時節」を考量することを求めているが、この場合の「節」の用例は発達上の「時節」であると考えられる。発達の段階の一つに対する記述に注意してみると、例えば、「すでに一歳を経れば漸く人となり、視聴言動をなし、口中に齒生

ず。是れ火より土を生じ、土より金を生ず。木・火・土・金あつて水亦潤ふ。五行初めて其の形あらはるる時、言をよくし行歩をなす。内に心知働き、乳母かしづき、父母の言行をまなびならふ。此れの間教育更に不_レ可_レ怠。其の品、品ありといへども、只だ時々の省察を詳にして、童子の寝所・居処・あそぶ処・往來の道・かしづき乳母・朋とする小兒、其の衣服教育の体を考へ、其の嬰兒の志、邪義・無道・偽詐にいたらしめざるごとく可_レ仕。⁶⁰と、前述した観点と照合すれば、こうして「五行説」の原理という「自然」による発達を述べ、「既発」の「視聽言動」に対応した教育方法を提供するのであり、同様、「既に七、八歳になれるときは、齒初めてかはり初むべし。……」以下、各々の発達段階における成長の形態とそれに適応した「自然」性に適った教育方法を提示するのが素行の「聖学・聖教」であるということになる。「齒のかはる時分をまことの戒の初とす。」「腎水ゆたかに音声自から変ず。此の節を以て戒の極めとすべし。」等とあり、発達上の「時節」の問題に即してゆく観点が明らかである。かくした教育により「至誠無息のことわりにいたらしむべし。」と目的を述べている。この「至誠無息」への還元は「自然」に基づく教育により、その原理で成り立っている価値実現も可能であり適合しているとの素行の見地がある。以上の論を「聖人の教更に他事なしとしるべし。」と重ねて明言し、その後の二十歳以降の古典所載の「隨年教法」は日々の各自の自省によるとしていることで、素行の説きたい論の中心は子どもの発達段階における教育方法であることが了解される。⁶¹

既に『聖教要録』『山鹿語類』においても取り上げられた「矯」と「教」との違いの問題であるが、素行は、『謫居童問』でも「教」と「矯」を比較し次のように述べている。

凡そ教と矯むると云ふは、心得似て大に異なる也。矯と云ふは本あらざることを当分強ひていたす、皆たむる也。故に矯と云ふ時は偽の心をふくめり。……教と云ふは、我に本よりそれに至るべき下質ありといへども、不学不習がゆゑにその情なきがごとくなれるを、今日是れに教を立てて其の善に至らしむる、是れ教也。されば木竹・金鉄・土石は皆これをためて天下の用とす。……然れども、本木竹金石に其の情なきゆゑ、竹は本の竹にかへり、……、是れしひていたすのゆゑ也。鳥獸は情ありといへども、これ又其の是非を知る知恵うすきゆゑに、当座は人のためられて、わざをなすことありといへども、ほどなく是れをなさず。皆是れしひて矯むるゆゑ也。……案ずるに、人の道を行く事、その已むことを不_レ得誠を本とし、以_レ利為_レ好の性に頼りて、聖人この道を建てこの教とす。故に聖人の教は過不及さらになし。異端の教は過ぎて性をため、不及して徑に行ふに至ること多しとしるべき也。ここには「それに至るべき下地」があると陶冶性を認め、いまだ学習していないゆえに発現・形成されていないのみで、ここに「教」としての教育営為があれば発現・形成される過程があるとする。陶冶性を持つ人間の「性」が存在し、こうした教育によって価値実現が図られる過程自体が本質的に存在していることが、「已むことを得ざる誠」とされるのである。

ここに「自然」と「當然」の議論が続く。本書でも、続けて「異端は自然を貴び、聖人の教は當然を貴ぶといへり。然らば自然は矯めずして自らに任せ、當然はこれを致すに似たり。」との問いに、素行は次のように答えている。

自然は老子のいへる言也。所謂人法_レ地、地法_レ天、天法_レ地、道法_二自然_一といへる、是れ也。當然は朱儒の言に出でたり。而して自然と云ふも當然と云ふも、少しの差異にして、本同一義なり。たとへばくらきがゆゑに燭を立て、夜明け日出づれば、たれも燭を置くものなく、自らこれを取り滅す。これを自然と云ふべし。是れ燭を取りて當然のことわりなれば、當然にことならず。人死すると、疾をうくると、子をうむとは、こしらへなくて機嫌をはからぬ自然なりといへども、死期・疾の入る・子をうむ、共に内其の當然あつてしかり。されば自然とも當然とも云ふべし。忠孝は當然と云ふべけれども、忠孝ともに臣子自ら可_レ尽可_レ致のまことあつて、是れを尽くし、これをいたす。これ自然にあらずや。しかれば自然・當然相因つて、其の中に天則あつて其の極を建て、萬世よつて行ふところとす。是れ聖人の道也。自然・當然ともにいづれを邪正と云ふことなし。

次に聖人所_レ建の道はこしらへていたすに似たると云ふこと、尤も能く可_二心得_一。天地の誠を考へ、人物の性情を尽くして、而して聖人其の至誠無息を本とし、其の至善の極を建つる、これ聖人の道也。天作と人作と相因つて萬物其の性を尽くすのいひ也。されば天地の化育をたすくるを聖人といへり。凡そ天と人と

相因つて萬物相行はる。……このゆゑに自ら成るものは天作也。人のこしらへいたすは人作也。五穀自生するは天作と云ふべし。農民これを播蒔耕耨して、生長収蔵するは人作也。聖人天作の実を尽くして、人作の至善を立てて教として、五穀各々其の性を尽くす。これ建_レ極と云ふべき也。聖人のこしらへ立てつる所の道は、皆人々無息の誠によつて致すこと也。異端の教とする處は、不_レ徴_レ身、人に不_レ徴して、其の意見を以て立つる教なるゆゑ、よつてたまたま其の行を遂ぐることもありといへども、人々行ひて得るの道にあらず。是れ矯めてこしらふるゆゑ也。⁶³

また、ここで「至誠無息、天命也。建_二皇極_一者、率_レ性之道也。天人相合、道以行_レ之、是聖人贊_二化育_一也。」の注記をしているのである。⁶⁴

さらに「性に率ふの道」の解釈について、「天地はこしらへいたすことあらざれども、自然に運行して、日月自然に明也。人も亦自ら然る處なくんばあらず是れ率_レ性之謂_レ道の心にあらずや。」の問いに対して、次のように述べている。

天地はこしらふる處なくして自然に運行し、日月自然に明也と云は、今見る所ばかりにて云ふの言にして、実地にあらず。天地の天地たる、日月の日月たるは、そくばくの陰陽五行の氣相聚りて、此の天地たり、比の日月たり。ゆゑに天地の運行無_レ息、日月の往来かくることなし。何ぞこれを不_レ入_レ力と云ふべけん。陰陽五行の相生相剋、順逆することなくして、天地如_レ此、日月如_レ此といはば、世俗の不思議怪妖の説にちかし。……只だ微妙

恍惚たるの間、人これを尽くすことを不_レ得の妙あるのみ也。

凡そ率_レ性の道、先儒これを論じて、寒月には自然に火ある所に向ひ去り、暑月には自然に涼しき處に出で去る、是れ率_レ性の謂ひなりとす。尤も心得あること也。盛暑には飲_レ水、涼處に出で、扇をつかひ、うすき衣を着し、隆冬には湯をのみ、密室に入りてわた入の衣を着し、火爐を擁するは、是れ當然の義也。此間に品_二節其性_一せざる時は、従_レ情徑に行ふに至るべし。率_レ性と云ふは、天下の人の同じく然る處の性にしたがふこと也。己が性に如_レ此と云ふとも、人々の性に如_レ此して、よき時は致し、悪き時は不_レ致、これ率_レ性之道也。故に盛暑にも扇をつかはず服を盛にするの時あり、極寒にも火にあたらず衣を重ねざるときあり、共にこれ道也。⁶⁵

「公論」であることも要求している。ここで、「性の品節」について問題となるが、「性を品節せると云ふは、性を矯むるの言にあらずや。」との問いに対して、「節するとは、過不及なからしむるのいひ也。」と答えるとともに質問者に対して「詳に自ら試みて人にこれをこころみ、今古に相通じて、然る後に可_レ知也。」と要求している。⁶⁶

この問題に関しては、素行は、「易に天地の心性をさして反覆不_レ息を以てす。人の性心も感通知識して、無_レ息を以てその体とす。我が性心しばらくも不_レ止、能く融通変化すること、往来消長のいひにあらずや。是れ性心の全体也。天地は至誠無_レ息を以て日月の明を生じ、人は性心無_レ息を以て思慮出で能く知識す。」、古典の解

釈でも「皆是れ性を以て知識とすれば也。」とみている。⁶⁷素行にとって「性心」の「用」は「感通知識」であり、「性心の体」を本質としたとしても、「別に無_二名字_一」。しひて云はば生々無_レ息と可_レ謂也。……元氣の周流さらにやむことなく、一生の間、唯だ生々無_レ息のみ也。⁶⁸としてゐる。この点で「生々無_レ息」の解釈に「宋儒不_レ尽_二仁之実_一、只だ萬物發生の氣をさして生々と云ひ、天地之仁と云へり。生々無_レ息は此の心にあらず。」との見地を明らかにして朱子学批判をしているのである。⁶⁹

なお、前述の『謫居童問』における「教」と「矯」の比較における文中において「今日はれに教を立てて」⁷⁰とある認識も注意されるところである。すなわち、素行は、現在自らの工夫によって正当な方法論を提示しているという自負があることである。普遍性を持つ「古学」なる古典解釈はここで普遍的な原理でありながら、現在素行自身がその普遍的な原理を見出し、現在の教育場面に適用させようとするものである。江戸時代前期の素行の時代認識としての教育場面は、実に教育に関する議論が提起されながらも、これから正鵠を得た理論を提供する段階だとみているところでもある。教育への関心と子弟教育、学問・学習の実践が蓄積されながら、なお教育施策の普及は学校をはじめこれからであり、子弟教育も一般的には本格的には緒についたばかりであるという認識がそこにはあったとみられる。

続いて『謫居童問』においては『中庸』の「中」の解釈をめぐる次の見解がみられる。

唯だ事物の道を尽して其の則に中るを以て中とする也。過ぐるも不_レ及も、其の物に對して其の則たる時は乃ち是れを中と云へり。此の中と云ふものを本と定めて、日用事物の間其のことごとくに相對して、其の品々の能く則にあたるごとくならしむることは、其の事と隔たりて不_レ可_レ合がゆゑに、能く相和して其の流せざる處の節をなす、是れを和と云へる也。……人生れて靜なるは天の性なりと云ふを引き合せて、喜怒哀樂未発の地を寂靜の工夫、中の地と定む。尤も異端の説、不_レ足_レ用也。……然るとて、七情除くに非ざる故に、七情相和して其のりを不_レ違、節に中らしむるは、是れ中の和也と可_レ知也。……此の中和の兩字の外に聖人の教あらざれば、學者始終此の一句に落去すと可_レ知。詳出_二句讀_一」。

素行はこの解釈を『中庸』の正しい解釈とする。「和」の概念が重要になっていることに気づかされる。ここで『中庸』解釈につき自著『四書句讀大全』を指示している。

「誠」の解釈についても「誠は中庸に詳に論ぜり。先づ虚偽なく、篤実なるを誠と云ふ。是れ誠の一端也。至誠は不_レ得_レ已の道、天地の天地たるゆゑん、人物の爲_二人物_一ゆゑん也。……至誠を究むる時は無_レ不_レ通、則ち中庸の中と云へるに不_レ異也。」とした上で、天下の人の性を尽さしめてそれその用を遂げ、其の材其の徳を全くせしむ。……たとへば此の花は如_レ此大に、如_レ此見事に開發すべき下地あれども、手入なく養うすく其の制を不_レ尽ゆゑ、その性分ほどに不_レ開は性を尽すと云ふにあらず、制法を詳にい

たし、手入養殘す所なくして其の花一ぱいの精を顯はす、是れ性を尽す也。人の性を尽くすと云ふも如_レ此なりと可_レ知。……其の誠はと云へば、知を明に不_レ致ば、つひに不_レ可_レ得、是れ自_レ明誠なると云ふなり。……我れに生知なく上知なければ、唯だ自_レ明誠に至るを下学上達の功とすべし。⁷³

と、「知」を媒介とした「明」により「誠」に至る価値実現の過程を栽培における自然と人とのアナロジーで述べている。

「天地」の概念の解釈には素行の「自然」に関する見地がよく表れている。「不_レ得_レ已の清濁通塞あるがゆゑに、人物共に立ちて其の生々をとぐる也と可_レ知。」として、その差が万物を生じさせ、人の生活も支えうる、職分の差もそこにあるとしている。「されば人倫の中にも悉く皆中正の氣を得たる人ばかりならんには、たれか耕して民となり、たれか力を尽して工商となり、たれか奴婢となつて仕ふべき。是れ小人あつて君子立ち、君子立ちて小人全しと云ふの心也。貧賤貪愚ともに不_レ得_レ已の氣質にして、共に天下の用たり。」とある。⁷⁴ ある面で自然の多様性を述べたかった延長と伺われるが、それも人の視点からの利便としてとらえ、身分制に立つ差別観をあらわにする見解である。陶冶性は万人に認める素行であるが、幕藩体制確立のための教育・学問の論の提供を目的とし、その身分論からくる時代性に従って教育の関心の対象に偏りがみられるゆえんである。

また、「其の日月の中と云ふは、三百六十日皆中也、一日十二時皆中也。」⁷⁵との見解を披瀝し、さらに、「天地亦心ありや。」の問いに、

「天地は乾々無_レ息の誠を以て心とす。……聖人易において天地の道を尽し玉ふに、唯だ反復して無息を以て心とするにあり。……天地無_レ息の誠より、此の明なる處あつて、天地以て立ち、人の誠有りて、此の知識相発するに不_レ異也。」⁷⁶としているが、「世のいやしき匹夫匹婦と云へども、一念の誠ある時は、目にみえぬ鬼神も感じ、天地の遠大なるをも動かすべし。」⁷⁷との見解を「誠」の解釈として述べている。「聖人無_レ祈と云ふこと大なる誤也。……告祭祈祷の礼といへる也。是れ皆其の事をはじむるにおいて其の誠をあらはし、天神地祇に告げ祈りて神の従はんことを欲すれば也。」⁷⁸という側面は素行に歴然としてある。「釈奠」の意義も述べるが、非宗教性に関わる議論をめぐっては、「夫子も祭る時は如_レ在との玉ふ。……是れ皆其の誠を以てするがゆゑに如_レ在のことわりなりとするべき也。」⁸⁰とあるように、「誠」概念はこうして形而上性の議論、検証の限界において示されるものでもある。証明は不可能だが存在すると言明した場合に提示される概念となっている。探究の対象であり、「天の始終、人物の詳に観察するときは、自ら其の用法明にして、かくす處なし。」⁸¹ことが求められるが、「これ尤も聖学の要道なれば、たやすく是れを著しがたし。」⁸²とされるところに表れているといえよう。

(結)

素行の古学期の代表的著作『聖教要録』『山鹿語類』『謫居童問』

に素行の教育思想の重要な概念・用語としてある「自然」「節」の使われ方、文脈如何を分析した。ここには一貫して『中庸』の解釈の問題が骨子としてかわっている。『中庸』の解釈に関して、それを習得概念の観点から陶冶性と教育・学習の必要性を読み取り、さらに子どもの発達の観点を加えた素行独自の解釈に展開しているところに特色がみられるものである。

素行は、「自然」を、①「天地」の原理として「五行」説等の「自然」という摂理が働いているとみなし、それは人間形成の原理でもあった。②「自然」とみなされるためには、その現象面での一般性があることから導かれるとする。その意味で公的な標準になりうる。③単に「自然に」という意味の一般表現も混在している。④教育の態度として寛容性を表現する「自然」という表現がみられる。⑤教育方法としての習慣化に着目した「自然」という用法もある。⑥人間の情念の肯定論において「自然」が強調されている。⑦自然とのアナロジーで教育が語られる記述がみられる。⑧倫理・価値実現も「自然」により保証されているとみなす。⑨自然の究明の限界を感じる場合にトートロジーとして表現される。⑩なお適切な教育方法が自ずから獲得できる含意もある。⑪教育対象の関心の問題も含み、幕藩体制の身分制に即した視点からの「自然」理解がある。以上のように用いている。

素行は、「節」を、①人間の身体の諸器官の機能に応じて現れる「既発」の次元で教育の在り方・方法もはじめて問題になってくるところでの、節度の意味の「節」を教育で可能にするともみている。

②「節に中る」という解釈は、公的な標準・時勢への適合を意味する。それは時宜に相応し大事な事柄を反復する意であり、日常の生活の中で刻々と変化してゆく過程をとらえるという観察も意味した。③子どもの発達への観察と教育方法の適合性への配慮を加え時宜に照応し大事な教育方法を試行、調整、反復してゆくことの含意がある。④『礼記』等の教育段階・学校入学年の意味で使われた「節」論を踏まえ、それを発達段階としての「節」の意味で使われた。「自然の節」を考量した教育方法論は、素行の主張する「聖学・聖教」そのものを意味していた。⑤「自然」と「節」は教育論において「自然と節」など、近い語用がなされセットで使用される傾向にある。以上のように用いている。

なお、本稿では特に、『中庸』の解釈問題の延長にある素行の教育論との関係を取り上げるに至ったが、解釈の問題としての分析としてはいまだ少し詳細を見ておきたい。『詩経』『孟子』等も同様の趣旨で考えたい。

また素行の「立教」の柱である社会教化論・学校論と「誠」「自然」との関係、「日用」「詳らか」の概念等は当初より考察を予定しているものだが、稿を改めたい。

(註)

- 1 拙稿「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―」(工学院大学研究論叢五四・二) 二〇一七年三月・九八―一〇九頁参照。

2

同前参照。「恩愛」と「親」の違いを論じ、後者の教育的文脈、教育的で微妙なコントロールを期待する論に発達段階に伴う幼年期と青年期の変化も含まれている等、発達観と密接であることに素行の特色が現れていた。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) 八七―一〇七頁、一四〇―一四五頁参照。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―三三頁参照。

聖教要録・(前掲)・十一卷・九頁。

同前十一卷・一七頁。

同前十一卷・二〇頁。

同前十一卷・二〇頁、二九頁。

同前十一卷・一九頁。

同前十一卷・二〇―二二頁。

同前十一卷・二五頁。

同前十一卷・二七頁。

同前十一卷・三一頁。

同前十一卷・三二頁。

同前十一卷・一五頁。

同前十一卷・一六頁。

同前十一卷・三一頁。

『教育思想の研究―山鹿素行の教育論の考察を中心に―』(前掲) 一三五―一四七頁参照。

聖教要録・(前掲)・十一卷・一七頁。

山鹿語類・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)・九卷・四〇〇頁。

同前九卷・四一四頁。

同前九卷・四一四―四一五頁。

同前九卷・三八四頁。

同前九卷・三五七頁。

同前九卷・三五三頁。

同前九卷・三八一―三八二頁。

同前九卷・三五六頁。

同前九卷・三六八頁。

同前九卷・三六一頁。

同前九卷・四九一―四九三頁。

- 30 同前九卷・四九二頁。
 31 同前九卷・四九三〜四九四頁。
 32 同前九卷・四九八頁。
 33 同前九卷・四九八頁。『教育思想の研究―山鹿素行の教育論の考察を中心―』(前掲) 四九〇、五二頁参照。
 34 山鹿語類・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)・九卷・四九九頁。なお、「誠」解釈の中に「無為」と解釈する例もあげているが、字句のみならず、解釈の方向についての批判が述べられている。「静淡無欲」と解釈するのは異端の説とされる。(同前九卷・五〇一頁。)
 35 山鹿語類・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)・九卷・四九九頁。
 36 同前九卷・三八一頁。
 37 同前九卷・五〇三頁。
 38 同前九卷・五〇四頁。
 39 同前九卷・一五三頁。
 40 同前六卷・二七四〜二七五頁。
 41 同前六卷・二七四〜二七五頁。
 42 同前六卷・二七八頁。
 43 同前六卷・二八六〜二八七頁。
 44 同前六卷・二八七〜二八八頁。
 45 同前六卷・二九五頁。
 46 同前六卷・二九七頁。
 47 同前六卷・三〇九頁。
 48 同前六卷・二八八〜二八九頁。
 49 同前六卷・二九〇頁。
 50 同前六卷・二九二頁。
 51 同前六卷・二八九頁。
 52 同前六卷・三四六頁。
 53 同前六卷・三四七頁。
 54 同前六卷・二八九頁。
 55 同前六卷・二七八頁。 同前六卷・二八〇頁他。
 56 同前六卷・二九〇頁。
 57 同前六卷・二七一頁。「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―」(前掲) 参照。
 58 謫居童問・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)・十二卷・二六頁。
 59 同前十二卷・二六頁。その説の詳細に関しては、『教育思想の研究―山鹿

- 60 素行の教育論の考察を中心に―』(前掲) 一四〇〜一四五頁参照。
 61 謫居童問・(前掲)・十二卷・二七頁。
 62 同前十二卷・二七〜二九頁。
 63 同前十二卷・五七〜五九頁。
 64 同前十二卷・五九〜六〇頁。
 65 同前十二卷・六〇頁。
 66 同前十二卷・六一〜六二頁。
 67 同前十二卷・六二頁。
 68 同前十二卷・一五二〜一五三頁。
 69 同前十二卷・一五三頁。
 70 同前十二卷・一五三〜一五八頁。『聖教要録』にも、「道原」で「道の大原は天地に出づ。……聖人の道は天地の如く、為ること無きなり。」との表現をとっている。(聖教要録・(前掲)・十一卷・三三頁。) 註34参照。
 71 謫居童問・(前掲)・十二卷・五八頁。
 72 同前十二卷・一六五〜一六六頁。ここでは素行の『四書句読大全』の『中庸』解釈に関する参考箇所を記しておきたい。以下の通りである。(四書句読大全・山鹿素行先生全集刊行会編『四書句読大全』・一九一九年・一卷「大学中庸」中庸・七三、四四〜五六、一六八〜一七〇、一九一〜一九四、二〇二〜二〇四、二二一〜二二四、二三一〜二三八頁。)
 73 謫居童問・(前掲)・十二卷・一八九頁。
 74 同前十二卷・一九〇〜一九一頁。『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。
 75 謫居童問・(前掲)・十二卷・一九三〜一九四頁。
 76 同前十二卷・一九四頁。
 77 同前十二卷・二〇〇〜二〇一頁。
 78 同前十二卷・二〇四頁。
 79 同前十二卷・二〇六頁。
 80 同前十二卷・二〇八頁。
 81 同前十二卷・二二三頁。
 82 同前十二卷・二四四頁。
 同前十二卷・二四一頁。