

山鹿素行の教育思想における学校・教師

——「誠」「立教」の文脈を中心に——

内山宗昭

(序)

山鹿素行（一六二二年～一六八五年）の思想全体の中での教育思想の位置と構造について古学期の代表的な著作である『聖教要録』『山鹿語類』『謫居童問』を検討し考察を進めるにおいて、素行の思想において「教育」が特別な位置にあり、それゆえの特性がみられるとともに、「誠」すなわち「自然」性を備えた具体的な教育方法を企図する過程を見出すことが出来る。この「立教」を軸とする素行の教育思想の構造では、子どもの発達に即した教育方法論と並んで、社会教化策を柱とした、その具体策としての学校設置や教師の教育活動・施策が重要となっている。前者については検討を進めてきたが、本稿では、後者を取り上げる。

素行の教育思想の特性を端的に示した「誠」すなわち「自然」性に照らした教化・学校施策の文脈の如何を確かめてゆくことを課題として、素行が「立教」として具体的な教育の方法・制度化を試み

る特色ある一つ一つの文脈について改めて考察をしたい。

学校設置論それ自体の内容の考察あるいはその教師論については先行研究とともに拙稿でも考察してきた²。本稿の目的は、素行思想の中での学校設置や教師論への展開の文脈を確かめ、詳説される『山鹿語類』の「立教」としての教化論の学校論・教師論の特性をみ、さらに子どもの発達段階の所説に関しては、より発展的な説述のあった『謫居童問』においての学校論・教師論の如何を考察することである。

(一) 「誠」「立教」の思想と社会教化論

素行の教育思想における教育制度への関心は社会教化論として現れている。素行の「誠」解釈が「自然」「節」の概念を内実として子どもの発達段階という「自然」性に着目した教育方法論として結実した過程をみる³ことが出来るが、「立教」のもう一方の柱である

社会教化論から学校論・教師論へ向かう文脈について改めてみてゆきたい。

素行著『聖教要録』（寛文五年・一六六五年）では、価値の実現の前提に具体的な教育制度・方法の立論・実施・実践を必須と考える等、幾点かの特性がみられたが、教育制度としては実際に何が必要なのかに関しても素行は述べようとしている。『聖教要録』上巻冒頭より「聖人」「知至」「聖学」「師道」「立教」と展開される論旨は、個人としての学問・学習の在り方にとどまらず、為政者の教育政策に関して論を提供することを意図している。素行は意義論で理想態を述べることと、具体的な制度・方法の適用に関して現実態から述べることと、相対する観点から述べている。「聖学」としての学問が個人の具体的な学習方法論を中心として述べられた後、「師道」として「人は生れながらにして之れを知る者に非ず、師に随つて業を稟く。」⁵とそこに教育を施す側・立場を評価するが、「聖人を師とするに在り」と理想的な規範として位置付けながらも、「其の言行己れより賢れる者は、以て師とすべし。何ぞ常の師あらんや。天地是れ師なり。事物是れ師なり。」と「事物」へ規範を求めると同時に現実態としての教師を取り上げている。「師に軽重あり。一芸の師も亦師なり。」とあることで、世間の教師としての諸活動を素行が評価していることは重要な点である。独学を推奨するとしても、人は教師に就いて学ぶことが求められているのである。「師道」に連携するのが「立教」である。この点は後述するように『山鹿語類』の構成においても確かめられる。

「立教」では「人学ばざれば道を知らず。……民人の異端に陥り、邪説を信じ、鬼魅を崇び、竟に君を無し父を無する者は、教化行はれざればなり。」との事由によって「民人」一般の教化が重要であり、社会秩序の維持に機能するものであって、「古昔の王者国を建て民に君たる、教学を先と為す」という意義に匹敵するというのである。治世の最も先行すべき政策は、広義的教育・学問に関わる制度であるとみなすのである。「君長の下を御する、人を教ふるの道を以てすれば、臣僕教化す。教の久しきや自ら風俗となりて、人人自ら安んず。家に家の教あり。国に国の教あり。天下に天下の教あり。道徳を一にして以て俗を同じうす。」とある点が基本的な枠組みとなる。素行は君主の治政のために「治教」が重要であると位置づけた。ここで前者「家に家の教あり」としているところでは、子どもの発達を考量した教育方法論までを述べていたのであり、後者「国に国の教あり。天下に天下の教あり。」としているところでは、教化政策とその一環である学校設置に関する論への方向が見出せるのである。「道徳を一にして以て俗を同じうす」とあることは、まさに価値規範の浸透を図る教化であり、素行自身が「教化」の用語を使っている。子どもの発達を考量した教育方法論では、素行も「養教」そして「教育」の用語を使い、教育の視点があることと対照的に、素行の「教化」は、典型的な教化を意味しており、学校論も社会教化論としての庶民教化の観点が明らかなものであった。

社会的な制度論の文脈でも「中庸」は「家國天下の用、皆節に中るべし。中は天下の大本なり。」とされ個人に対する教育方法と同

様に重要であった。「中庸を能くすることは、知を致め礼を詳にするに在り。」であり「礼を詳に」した制度が学校設置論の方向でもあることになる。「中を平日に用ふるなり。」とする具体策の一つでもある。「詳か」とされる具体策としての詳細な検討と適用が鍵になっている。⁸「聖人の道は人道なり」としながら「作為造設に涉りて、我れ行ふべく彼れ行ふべからず、古行ふべく今行ふべからざるときは、人の道に非ず。」という一般性が鍵であった。「自然の條理ある」ところの「礼」である。¹⁰このように「礼」は「自然の節あり、已むことを得ざるの道なり。聖人の教は唯だ礼樂のみに在り。」とされていることで、「誠」でもある。¹¹その対象は「礼は民の由つて生ずる所なり、中を制する所以なり、……居処・閨門・朝廷・文事・武備・宮室・器用、礼を以てするときは安し。」とあるように「文事」を対象として、すなわち学校も対象となる。¹²「敬を曰ひて礼を以てせざれば、其の蔽迫狭にして従容ならざるに在り。」¹³とある点の「敬」に対する「誠」の理念は、その現実策としての寛容性において後述の素行の学校設置論の性格に合致するものである。

「誠」すなわち「已むことを得ざる」在り方により「理気↓性」また「象↓性↓情意↓道↓教」各々の必然的な存在が認められている。最後に置かれる「此の道あれば乃ち已むことを得ざるの教あり。」という「教」の存在に、社会教化政策も位置することになる。¹⁴『聖教要録』に見出される教育思想としての特性の諸点に照らし¹⁵て、今度は教化・学校設置論が持つ位置を確かめてみると、次のように整理できるかと思われる。

① 価値実現の前提に具体的な教育制度・方法の立論・実施・実践を必須と考えることに關して、ここで教化・学校設置論は、この制度面に位置する。

② 「自然の則」を知って制度化・方法化するプロセスは、教育方法において特に発達段階としての「節」を踏まえた方法に端的に表れていたが、それに比すると「自然」性において疑問がある。しかし実際の適用を考量することでの「日用」性や「詳か」な施策の立案としての特性には照応している。

③ 人間の陶冶性を評価する前提から教化・教育政策が採られ、教師（教育者）の教育活動を重視し、教化の主体者は、国・社会に教化を施し、その具体策として学校を設置する。実態としての教育活動全般への評価の発展した方向に具体案として立論されているとみることが出来る。

④ 教育に関わる「道」は法則性である「條理」と規範・制度・方法である「礼」により具体化する。これは「礼」の一環である。「矯め」て形式な変化を求めるものでなく、「自然」性に基づくとする制度に位置する。「誠」による「聖人の教・学」の「教」であり、形式的・強制的な「治」と対照される「教」の意義を主張している。

⑤ 「誠」実現を支えている教育・学習であり、習得観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法則としての「自然」性を観察した賜物であり教育営為は人間の本質的な構造であるとみますが、この構造に社会教化策としての学校ならびに教師の教育活動もみている。

(二) 『山鹿語類』における「師教」論

素行は『聖教要録』の具体的な施策を立論する意図を持つ意味で重要な上巻前段で、「師道」「立教」が施行されることを計画した。「聖人」「知至」「聖学」と冒頭から続いた個人の学問・学習の主題から、「師道」「立教」という社会的な視点を持つ主題へ展開する。以降は「読書」「道統」「詩文」という教育内容の正当性の主題に移っている。『山鹿語類』(寛文三年～寛文五年・一六六三～一六六五年)ではそれを詳説しているが、『聖教要録』のこの部分は、卷三十四「為学」「師教」「読書」及び卷三十五「雑子」に記載されている。「師道」「立教」は「師教」として一つの大きな項として括られている。素行学において、教師論から教化論までが一貫しているところが認められるのである。『山鹿語類』では「師道」「立教」すなわち「師教」として社会教化の有効な制度・方法と考えられるものを列記するが、素行が「師教」の思想として伝えたかった要点は何であり、これら一点一点を取り上げたことの意味は何であろうか。

①『聖教要録』では規範としての「師」と、現実的な世間の「師」の両面の指摘があったが、『山鹿語類』では、そのことを「其の志す所に師随ひて至る。」と説明を加え、教師の選択は学び手・学習者の志・目的によるとする。教師の教育活動の実態を認め、自ら師となろうとする者も含め世上に多くの師があるとみている。評判や「多識文章」により教師を選ぶ傾向があるが、「世多く人の師あり、而も実の師なし。古来師を撰ぶこと尤も難し。……記問詞誦よ

り衆技曲芸に至るまで師あらざるはなし。唯だ人たるの道を教ふるの師、以て真の師と為す、是れ天民の先覚なり。其の師たるや、人以て師と為すも、我れ好んで師道を以てせず。」と述べて、個人の学習に師の選択の重要性を述べる観点とともに「人たるの道」を教える教学の伝達者としての教師を反語的に評価する。

②素行は「師を立つ」る教化を担う教師の役割を想定した教化政策を企図する。その範は「周の衰ふるに及んでは則ち学校の設修まらずして、天下の師道廢す。……君も亦師を立て学を設けて、以て閭巷の間に至るまで、他をして徳化を敷かしむ、是れ師を立つるの道なり。」と述べる理想態としての学校制度の衰退を踏まえ、学校の復興とそれに先立つ教師の活動の定着と社会教化としての機能を期待する。その前提は前述の素行の考える「聖学」としての学問への志に支えられた教育活動であり、自負も含むか、「聖学」の師への邂逅の可能性も述べている。また、「師友」として討論等の「朋友」の横の学習効果を付している。¹⁸

③素行は「立教」論において、「立教」とは「古の聖人極を立て人を教ふるの法なり。」とし、「聖人教を立てて、以て民をして其の當然の道を知らしむるなり。……民人皆異端に陥り邪説を信じ、鬼魅を崇ぶ。是れ民人の差謬にあらず、教化行はれざるの過なり。教化の繋る所尤も重し」と立てるべき「教」について述べる。素行にとっての啓蒙とは、習得観念に立って、本有観念的な傾向を持つ仏教批判ひいては朱子学批判をもとに民衆教化・社会教化を当期に施行することであった。その延長に学校の意義をみ、『周礼』の古代

の学校の意義を理想とし「聖君の天下を治め教化を専らにするなり。況や後世をや、況や當今をや。凡そ学校の設け庠序の教盛なるときは、人々道の當然を知り、其の親を遺れ其の君を後にする者なし。」との学校設置の意義をみるものであった。

④ここに「人を教ふ」という主題が取り上げられ、まず学校制度の教育的な意義に関して、「古の教を設くるや、小学・大学の制あり。八歳にして小学に入り、十有五にして大学に入る。其の教小人・大人の差あるも、然も只だ日用事物の間に出でず、其の実は他れをして人たるの道を知らしむ。小学の六芸は皆事物の記憶すべく習熟すべきものなり。人の少弱なるや、便ち之れを為めて以て之れを輔け之れを養ふに足る、故に礼義は其の心を養ひ、聲音は其の耳を養ひ、采色は其の目を養ひ、舞蹈降登疾徐俯仰して、以て骨節を習はし、周旋を養ひ、而る後に其の成長して、理を窮むるに足るに及びて、身を修め家を斉へ国を治め天下を平らかにするの要領を全うす。」と事物の記憶・礼儀や社会性・身体の育成も含む内容について説明される。そして素行は「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。教ふるに之れを以てせざれば、乃ち学者氣質を変化せず。其の教化は只だ日用の間に在り、日用既に當然に因るときは、風俗厚くして倫敘明かなり。風俗倫敘正しきときは、遠近化し、学ばざるの輩も亦習熟し来る。」と、対象の年齢（発達・個人差を考量するという教化のための対象別の方法の必要性とその効果について提言する。また、ここで書物とともに口授の教育効果を特に取り上げている。²³さらに教育内容としての「礼」の捉え方も

「人の日用に於けるや、混合して而も是れ礼なり。其の由つて出づる所、各々已むを得ざるの誠あり、唯だ礼を教へて其の理を窮めざれば、則ち外面にして実なし、外実共に備はりて道是れ全し。」と述べ、外面だけを教えるのではなく「誠」も含むところを教えるとしている。ここに「理」が「礼」の対概念のように出てきているが、素行の「理」は「條理」とされ「天地人物の間、自然の條理ある」こと、「礼」（「自然の節あり、已むこと得ざるの道」）であり、「礼」の内実である「誠」であった。²⁵この点については、関連して、「礼楽制度悉く事理相具はる、故に伝習討論し来りて、其の事理以て通ずべし。……人の一芸に長ぜるものは必ず幽玄の事あり、其の説を推せば便ち聖人の微旨を得ん。然して六芸の外衆技百家の区々たるものは、豈聖人焉れを必とせんや。」とある点も見逃せない。ここで前述の多様な個々の教育活動も評価されるからである。

⑤素行はさらに「教法」なる主題をあげ、具体的な次の各点を提示していた。

イ. 「下学上達」を説き、これに禍しているのが教師の在り方の現状であるとする。「其の人を教ふること更に高話なし。……其の教悉く高遠に驚す。学者の失、其の罪教師に在り」とする。「人に教ふるの師は、他れをして明暗邪正ならしむること、一に師に帰する」ゆえ重要であり、教師の教育活動に一定の評価を与えながらも「未だ通ぜずして切りに好みて師と為るは、其の罪遁るべからず」と前述の批判を繰り返し、特に素行の考える正当な解釈でない「六経を注釈するの徒」は「後学をして己が邪説に惑はしむ、其の罪悪

言うべからず」と批判した上で、しかし前述の実態に照らして教師がでは如何にしたらよいかという点も含んで「故に師は門人をして愛子の如くならしめ、心誠に之れを求むれば、中らずと雖も遠からず。」と述べている。²⁷

ロ．ここで素行自身の私塾等門弟の教育に際しても「我れ師道を以て之れを挾めば、乃ち討論皆怒りを以てす、是れ何ぞ教の実ならんや。」と慨嘆しており、状況を示して興味深く、それは質疑の応答からも伺えるが、質疑は存外遠慮がなく活発であったともいえよう。「他れをして此の学に因り此の道を知らしむるに、他れ少しく知る事あり通じることあり、互に相切磋し来る」ことも「朋友」として評価している。²⁸

ハ．教化の成果としての「敦化」の状態を説明する。「凡そ君長の下を御するに皆人を教ふるの道を以てすれば、臣僕自然に敦化す。刑賞は是れ勸善懲悪なり、政令は是れ豫め教ふるなり。……教の久しきや自ら風俗と為り、人々以て自ら習熟し自ら安逸す、是れ敦化なり。故に家に家法あり、国に国法あり、天下に政教あり。……教法は詳に其の道を尽すに在り。……只だ教法其の志を得ずして厚からず、一たび教へて至らざれば倦み、再び示して通ぜざれば怒る。是れ教其の道を尽さず、其の量を考へざるの致す所なり。」とある。「敦化」に至るまでの「家法」と「国法」としての各々の「教法」の充実が素行に意識的に位置付けられているのを見ることが出来る。

二．「教法」の結びは、「立教」論の周代の学校の意義論の再説で

あり、仏教・朱子学批判をもとに民衆教化・社会教化を施行する点である。「人々皆異端の道を道として、其の非を知らざるは、教法の明らかならざればなり。」と述べる。³⁰ ここには学校機能の統合的・同化機能を社会教化の文脈で評価していることが認められる。

このようにみると素行の「師教」論は、実態としての当期の教師の活動を前提とした論であることが了解される。「家の教」とも連接はするが「家の教」以外の広義の学校教師の活動を主題としていると言え、その中で、素行の理想態としてある古代に範をとる教化機能を十全に持つ狭義の「学校」の論も含まれているという構造がみえる。

(三) 社会教化論の特性

素行は前節の「師教」論で展開した社会教化論を『山鹿語類』の各所で述べている。本書冒頭君主論の君主としての在り方を説き始める「君徳」に始まり、「使臣下」、「治教」、「治談」等、治政の議論の各所にはその政教一致論の性格から、繰り返し社会教化を第一の政策とする「立教」の思想が現れているのを見ることが出来る。そこにおいて「立教」の必然性を説くのが素行にとっては「誠」説であった。

素行の思想における「誠」説から社会教化を見直すと、

誠は、已むことを得ざるの謂にして、純一にして雑駁ならず、古今に通じ上下に亘り、必然にして易ふべからざるなり。好色を

好み悪臭を悪むが如し。聖人這の誠に因つて其の教を立て、人々をして此の道に由つて、此の誠を充てしむるなり。³¹

とあるように、「好色を好み悪臭を悪む」ような情念評価の自然性を考量しながら「教」を立てるものであり、さらに、

聖人設くる所の教、未だ嘗て誠を以てせずんばあらず。道と云ひ徳と云ひ、仁義と云ひ礼楽と云ふ、悉く皆人々已むを得ずして力め行ふべきの誠なり。父子の親の如き、是れ已むことを得ずして然ることあり。君臣・朋友・昆弟・夫婦の道も亦同じ。假合附会して此の教を設くるに非ず。天生民を降してより、這箇の已むことを得ざるの誠あり。聖人其の誠に因つて此の教を設け、人々身を修め人を治むるの要、唯だ至誠を以てするに在り。教ふるに誠を以てせざれば、便ち息むことなきに至るべからず。³²

と、人倫の必然性が「教」の名のもとに述べられる。これは、素行によれば、前述のように「誠」としての「自然」性を有する本質的な営為とみなされるものであった。教化には「過不及」に対する統御が伴っており、情念を評価すると言っても過ぎれば「人々命を全くせず、業を破り、……公共底用ふべからざるなり」と統御を要するのであり「天子より庶人に至るまで共に由るべき所以なり。」とされる。³³そして素行の「誠」解釈においては、「自然」であるがゆえに「勉めずして竟に中る」という永続性・普遍性があり、無理に強いることのない「已むことを得ざるの公共底」とされる安定的な社会秩序に結び付けられる。³⁴

素行の社会教化論は、前述のように、本有観念的な傾向を持つ仏

教・朱子学に対する批判を土台に民衆教化を当期に施行することであり、それを「風俗」の教化と称していた。

国に必ず風あり、人に必ず俗あり、是れを風俗と云ふ也。天地の人を生ずる事、同じく是れ天の命を受くといへども、各々其の地を異にするがゆゑに、其の習気相変じて其の俗又異也。……民の氣質に變ありといへども、其の本とする処は一理なれば、……其の偏塞をみちびいてこれを正に至らしめ、其の異なるを抑へて是れを一にして、……是れ上人君の教化による所也。……風俗の所レ習には不レ覺に人心相隨ふ者也。³⁵

「本とする処は一理」とあるのは秩序の規範を一にするという観点に立つものであり、本有観念的な意味はない。素行の場合人は陶冶性を前提とした後天的な習得観念を主にする点が重要であった。「善悪ともに教に順つて化す。……今日の教化は後代の風俗となるれば、……風俗は一朝一夕にしてなることにあらず、積累することの久しくして其の習気風俗となれば、積累する処を心得て教化を廣くして、終には風俗を變ずる如く可三心得一也。……四方の風俗不同して各々其の趣向とする処たがへり、聖人其の土地を考へ民の俗を觀て、其の所に随つて教をまうくる」として、³⁶実情に応じた「教法」の問題に帰するのである。

その点では「人君之治道、以三教化風俗二為レ本也。風俗と云ふは、世のならばしによつて人々自然に知る処あること也。風俗は教化より出づるものなれば、教化風俗体用にして一也。凡そ人間世、一生のなすわざ、いとなむ事、皆教化によれり。……同じく是れ人にし

て、士農工商の家々に生れ、或は士下つて農工商に交はり、或は三民あげられて士となれば、皆ならはしになるもの也。³⁷と指摘されていることで、身分制の議論にも抵触する可能性があるものである。習得観念を重視する素行では環境の醸成が必須であり、それが出来れば「人々嗜欲の情自然にやみ、不_レ知して自ら道に入る」ことが可能となる。「其の事となく自然に感ずる処にして、力を設けて成るの処にあらざる也。」として風俗の改良は教えない者学ばない者も自ずから習熟して良化するに至るとする。無意図的人間形成の効果をみている。「教化自然に行はれて、」³⁹「民人自然に風俗を化すべし。」⁴⁰等と盛んに表現されることである。

さて一方で、こうした素行の理念・思想的な文脈の延長にある社会教化論であるが、身分制を伴った当期の実際の社会教化の方策として、どう具体案が提供されてくるのか。

素行は「修身齊家治国平天下」の文脈において、「修身」から「齊家」に関わって、個人の学習の問題を論じていたが、前述のように、その上で、学習も教師があつて進むものだと「師」の必要を述べているのが「師道」の冒頭であった。そして「師」は学習の促進のために重要だと個人の学習の意味に帰っている説述等、往還がみられるのである。同様「齊家」と「治国」の関係にあつても往還がみられ、「治国」の教化、例えば学校制度が現実的に不可能であれば、その困難は「家の教」に立ち返って解決する方向を見出しているといえる。素行の場合、それぞれの領域での具体策として立案されているとみることが出来るものの、「家の教」「国の教」は完全に分化

したものであるのかといえば、例えば、君主にとつての配下の教育などは、「国の教」として制度化するには至らず、目下「家の教」に期待せざるを得ない実情があつたと考えられる。「父子道」の中でも、学校制度を意識しつつ学校階梯としての「節」に對比した発達段階としての「節」を重視した教育方法を「教戒に節あり」の項で述べていた。⁴²

「使臣下」で素行は、君主が臣下に対する「教戒」について述べているが、素行にとつて実際に要求されていた領域であるだろう。君主論として配下の教化はまず第一の要務であつたはずである。しかし、その中では、

大臣の子弟、官に挙げらるるは官についての教戒あり、家に居ては家に在るの教戒あり。上古は皆学校において是れを教ふといへども、異朝の学校も名斗りにて、唯だ文学詩賦の沙汰のみなれば、是れを教戒とは云ひがたし。教戒あらざれば、文学皆身の修において害となれるなり。然れば大臣の子弟家に居て閑暇多き種類、皆其の父兄家法を立てて、其の子弟の人となり立つ如く可_レ致也。子弟の教戒成りがたき時は、家を齊へたると云ふにあらず。⁴³

として「家の教」へ論点を移している。ここで「士農工商各々それぞれに随つて家法作法の教戒詳なるときは、人如何ぞ悪に陥らんや。」⁴⁴とも述べている。

さらにこの記述の部分においては、「附」として特に門人が付記をしており、⁴⁵素行が門人に菊花を前にして咲き方が多様な事由に

準えて述べたことを特記しているのが目にとまる。

種うるに節あり、地に宜しき所あり、土かひこやしするの法あり、此れを省察存養の道あり。若し此の内にかくる所あるときは、花其の全きことを不_レ得。世人多くは時を以て植_レえ、地を撰み、土かひこやしすることをば知るといへども、四時に随ひ地形に因りて省察存養することを怠るがゆ_レえに全きことなし。人君の下を御すること聊か異ならず。

その継続を言うとともに「自然」性を意識していることが窺え、「誠」に関わる場所である。「久累の養なく時々の教戒不_レ當_レ理ゆ_レえに、しばらく存養省察すれども、さして效のあらざれば、さしおく事多し。至つて省察過ぐればせはせはしくなりもて行きて、却つて家中忽劇す。花を見て花の養をさき、人君御_レ下の道に相通することあり、天地の萬物悉く皆一理にして不_レ隔也。人に古今なく、同じく皆人也。……畢竟花は好む人の志に随ひ、人は主たる人の思入れにあるべし。」とある。

一方なお、素行にそれでも「家の教」があつても、家庭外の「人君の教戒」の方が愛に過ぎたり厳格に過ぎたりしない分有効であるとの見解もみられることは重要なことである。「家の教」も教化のためにやはり対社会的な外部的な方向も要求もしているのである。「成_二人材_一の道は、教導を寛にして学ぶに形を以てし、師友の道を詳にして糾すに刑賞を以てするにある也。」とあり、広義の学校の意義につながる意味合いがある。⁴⁶

(四) 「誠」「立教」と学校論

素行は「家の教」に関して、『山鹿語類』「父子道」篇の中で、子どもの発達段階に即した教育方法論を發展させた。同様に「国の教」に関しては「山鹿語類」「君道」篇の「民政」「治教」において学校論を具体化し發展させた。素行の学校論の該当箇所自体に関しては研究がなされ⁴⁷、詳細を再論することはここでの目的ではないが、「誠」「立教」論の文脈から学校制度に関する論を読み直してみたい。

素行が「学校」を主題として論じる記述として「治教」篇の「学校を設け道学を立つ」がある。ここで述べる素行の狭義の「学校」の定義は、「学校と云ふは民人に道德を教へて、其の風俗を正すの所」であつた。⁴⁸「学校を設け道学を立つ」では古代の理想的な学校の意義やそこで施行すべき「聖学」を教学史として振り返る記述に多くを費やしている。⁴⁹

「誠」「自然」の文脈としては、人倫の必然性としての「誠」という文脈で現れているといえよう。「学校の教へ知行の二を不_レ可_レ出_レ知を練りて徳を正し、行をつとめて五倫をついづるは、是れ唯だ天地自然ののりをのつとるのみにして、更に別法の妙なるなし。然るに天地自然にしたがつて開導し、明_二諸心_一修_二諸身_一、行_二于父子兄弟夫婦朋友之間_一、而推_レ之以達_二乎君臣上下人民事物之際_一の学は聖学にあらずしては難_レ通_。⁵⁰」と述べている部分である。「学校」では「聖人之書」を教えるべきであるが、以下、学問史を述べて、その現実的な衰退の状況に言及する。後段に、素行への質疑としての、

学校設置や社会教化を周代の理想に即して実施することは今の日本の学事情に照らして不可能ではないかとの疑問を紹介した上で、それに対して素行は基本的に同意を示している。ここでも日本の学問史を一通り振り返った後、風俗教化の好条件と可能性を、日本の風俗に見出す評価について述べ、最後に実際に提案したのが、素行の述べた狭義の「学校」には該当しないゆえに「学校と云ふはあらざれども」とされる「民人の小弟子必ず相あつまりて手習ひ物まなぶ」寺社の学校改良論であり、寺社での祭礼の教化的意義への着目であった。「僧・神主に法を立て教師として其の子弟を教化し、……其の取行ふことにしたがつて自然と教化」する本案では、使用されている教材としての往来物は教化には役立たないと批判する。さらには「学校を不設とも、所々の民のをさ、時を以て民に法令を教示し、風俗を正し礼儀を詳」にすることで社会教化の成果は期待できるとしている。⁵² すなわち、この文脈では実態としての学校を評価するとともに代替論に帰着する方向が示されているのであり、学校設置に必ずしも積極的ではない素行の姿勢が読み取れるのである。学校の意義論と最後の日本における実際の学校設置策で構成される「学校を設け道学を立つ」は、学校設置案に対してどれだけ積極的であったか疑問を抱かせる論であり、狭義の「学校」を想定した状況をめぐる実態の評価と批判と代替説が素行の本音であったと考えられる。

「民政」篇で述べられる「町人雑品の制を立つ」内の論も素行の学校論として先行研究に取り上げられてきたものであるが、実は、

これについて素行は「学校」の用語を持ち出していない。すなわちここで述べられる学校は素行にとっての狭義の「学校」ではなく広義の学校ということになる。「民政」篇は「治教」篇よりも前に位置しているが、「学校を設け道学を立つ」との関係も記述の体裁の上でもいまい一つ関連性が薄い印象を持たせる。直接的に学校に関しての具体案を述べている該当箇所であるこの両論であるが、かたや社会教化論の文脈から「学校」の意義論を大々的に述べ来った後の現実論・代替論としての農村部を中心とした寺子屋の活用論と社会教化論全体への帰着、かたや町民の生活に関わる政治的な具体的統制案を披瀝する一部の提案としての都市部の寺子屋の活用であった。共通しているのは、実態として存在し教育活動をしてきている寺子屋を広義の学校として視野に入れてのことである。「町人雑品の制を立つ」での「物読手習の師」に関しては、「子弟一類の若輩なる輩その他町人ども、閑暇あらんには相聚まりて読書手習可仕也。」とあり、この点で土庶共学にみえる。「師」は「其の町によつて手習物よみの師を立て、町中よりこれをつぐの」うた者である。学ぶ者は「刀脇指をさし来らば、相聚まるの間はこれを一所にあつめ置き、かへる時に面々に授くべし。」とあり、武士の子弟が想定され、同様寺子屋における子弟の刀の事故の実際に関して指摘する記述もあったが、対象は「その他町人ども」を含んでいる。そして、その成果は「門弟の内器用の者出来いたさば師匠を賞すべし」と「器用の者」とされる。⁵³

「町人雑品の制を立つ」冒頭でも「町人子弟の制、家持・棚がり

ともに、その子弟十五六迄は手習物読をいたさせ可_レ令_レ知_二家業之事_一。楽府音曲器用なりと云うて習はすべからず。尤も弓馬の稽古無用たるべし。手前貧しくして子弟を下人同前に仕ること勿論の儀也。父兄貧しきときは子弟必ず僕従になりて事をつぐのふ如くに可_レ仕也。十五六已後はうちうちに父兄の業をいたし手伝つて、家の渡世宜しきやうに可_レ存也。尤も年たけても父兄貧しきは子弟必ず僕従たるべし。」との方策が述べられていた。また町人に対しても旌表制に加えて「諸芸に抽でよくつとむべき町人あらば、是れ又告ぐべし、その家々へ出してその事を習はしむべき也。」のように想定されている。「町人の制」は「商売の號を近代町人といへり。此の相あつまる処に其の制不_レ正ときは法みだりなり。……先づ五人組を立つべし。……町中の風俗一致すべし。」と五人組制を基本と考えるものであるが、前記の都市部の寺子屋活用論と並ぶ施策の一つに浪人対策が「五人組これを改めて所を拂ふべし。子細むつかしくば奉行所に至りて下知を可_レ受也。」として挙げられていた。都市部における武士と庶民の関係であるが、前述の配下の子弟の交友関係に関して、次のような記述がみられた。

子弟の教戒甚だ至れりといへども、子弟不順にして父兄の家法に不_レ随は、必ず朋友の誘引によるべければ、朋友の名を糾し、子弟の不_レ順を記して官に告ぐべし。但し子弟の教戒術尽きずして上に告ぐるは、父兄の慈かくる所あり。故に教戒年を累ね、然して後に如_レ此なるべし。其の朋友も官人の子弟又は商工富家の子弟なるべし。官人は官より正し、商工富家は奉行・所司より改

むるを以て、朋友の悪自ら蔽戒あり。⁶⁰

素行の述べた都市部の寺子屋活用論の背景が推察されるところである。

さて、「民政」篇で述べられるこれらの方策全般について、素行においては「天地の間生々無息して、其の生々皆民也。而して民に其の品を定むること、唯だ不_レ得_レ止のゆゑんにして」との考えのもとに「町人雑品の制」も設けられたのであり、その点で「誠」からの「立教」の文脈下にあるのは確かである。

同様それは農民についても該当する。「民政」篇の農村部の施策についての記述の中に、「民の子十歳已上のもは、其の名主・庄屋相あらため、その父にただしその相応の事を命ず。如_レ此ときは民各々産業あつて游民あるべからざる也。」⁶²とあり、「業」に従事励行する「民」が想定されている。そしてそれを監督かつ教化する「吏常に巡行して田器を利らしめ是れを教戒せしむること、民を教育するの一也。」⁶³とある。「教育」という語の使い方がみられるが、同様「天下の盛衰治乱強弱悉く皆庶民にあり。国の政正しく教育時をうるときは、民生々を全くして、各々家室をまうけて其の業を廣む。」⁶⁴とある。ここでの「教育」の意味は教化に近いと考えられる。「民間の長をえらみ常に相ただしめば、礼教相おこなはれ風俗次第に易りて」⁶⁵、「時令の事あり。民間に什伍の組を定め、名主・年寄・月行事を究めて時々教戒を専らとす。……民に教ふるに五倫の大法を以てす。」として、ここで社会教化全般の施策により、「必ずしも古来の制法の如くならずとも、……年を経てつひに民俗正しく、古の

学校のまうけに異なるべからざる也。」成果が得られるとしているのは、「⁶⁶学校を設け道学を立つ」の社会教化全般による代替論と同じである。この論の背景は、「人君民に父母たるの心あつて父母たるの法を不^レ知ば也。父母之愛^レ子、其の本更に天然の慈愛のみなりと云へども、慈愛するに不^レ以^レ法、則ち或は驕子に至りてほしいままなるあり、或は姑息之仁に因りて却て疾病を生ずるあり、或は煩勞而其子不^レ全あり、……況や人君の民における民を子とし君を父母とすといへども、其の形は貴賤相隔たり其の間に萬理のへだてあり。」⁶⁷と現実的な施策の是非を問う素行の認識に起因するものと思われる。ここに、「民間に婚姻冠礼葬礼祭礼あらば、……自然の礼節にかへらしむべし。下代相臨んで其の奢を考へ、ともに互に楽しんで不^レ覺まことの礼節に至る如くならしむべし。……而して社家寺院に百姓の子弟未だ業につかざるをあつめて手習物読、其の人によつて六芸の教を施すべし。是れ各々風俗を正すの道也。」⁶⁸との農村部の寺子屋活用論が「民政」篇においても現れる。

さて、こうした具体策を伴った学校設置論すなわち実際は実態としてある寺子屋の活用論であるが、狭義の「学校」の意義論と同様、『謫居童問』（寛文八年・一六六八年）においては述べられていない。「治平」全般についての説明の中でも、社会教化論は述べられるが、この具体的な学校の設置・活用の方策は現れない。代替論としての社会教化策一般による対応が素行の結論であることの表れであろうか。一方で素行の教育思想の到達点とも評価されるべき「自然」性を踏まえた子どもの発達段階説とそれに即した教育方法論が『謫居

童問』に発展したようには、同書に学校設置に関する「学校」は出てこない。

「至誠無息のことわりにいたらしむべし。是を小学・大学の教と名付けたり。聖人の教更に他事なしとしるべし。」⁶⁹とあるが、素行の論理としては、教育を人の習慣形成を土台として考えること、発達段階教育説を併行して考えることで、より現実的な学校を含めた生涯的な教育方法ととらえている点がみられる。その点で制度論の範疇を超えている。

『謫居童問』においても「誠」を踏まえた「立教」の施策につながる思惟構造は明確にみられるが、同書の「立教」としての学校論の文脈、教師論の文脈如何をみる時、「師を選ぶ」のテーマは実際の広義の学校の活動を評価している面では重要で、『山鹿語類』以上に詳しく述べている面がみられた。⁷⁰

(結)

素行の「誠」から「立教」の文脈において、「家の教」については、子どもの発達に着目した教育方法論があり、本稿で「国の教」について社会教化論とその具体的な制度論としての「学校」論が位置付けられるところをみた。後者は「治教」「治平」への関心として述べられてくる。君主の施行する「国の教」である。しかし、「誠」から子どもの発達段階という自然性に着目した教育方法が導かれる文脈が素行の思想に確かめられたことに比較して、「国の教」の具

体案としての学校は、学校設置の普及を意義論すなわち建前としては説きながら、現実の教育活動の実態に対する観察と評価、日本の風土論等をもとに、「教」はここで「礼」や制度の意義の「風俗」としての浸透を期待する方向として終始している。人倫の必然性としての「誠」は社会教化の内容に関わって表明されていた。社会教化としてはそれが中心とみえる。一方、子どもの発達段階に即した教育方法に結実した「誠」「自然」性に即した理論と比較すると、社会教化論の文脈の「誠」は、教化という観点自体から、素行の説くように「自然」性は見出しにくいし、明らかに論理的な破綻がみられる。それでも、「教法」を対象に即して徹底的に吟味することが、方法としての「誠」の一面であるとするならば、それが武士・庶民教化の実情に照らした施策として現れているともみえることも出来る。特に私塾を含む教師の活動の実態の評価を踏まえた方策、寺子屋の活用にみる広義の学校の教育活動を踏まえた方策として具体案が提起されていた。さらには、代官や村長等、治政者の社会教化活動も含まれることになる。これに関しては、政教一致の政治性が表に立ち、教育活動としての特性が見えにくい論になっているともみえることも出来る。しかし、「治」と「教」に関しての素行の論における両者の往還についても十分検討すべきかと思われる。素行の身分論と教育論・学校論との関係性の検討とともに課題と考えるとどこである。『謫居童問』にさらに教育論として何が読めるかという課題と合わせて考えたい。

本稿では、素行の思想全体から彼の教育論の個々の具体論がどの

ような文脈で展開されているのかという構造の問題に焦点を当てて、特に素行の思想の特色ある中心的な概念としての「誠」、また具体的な教育策を提供することで自らの「聖学」を担保している意味での「立教」の文脈をみた。これは素行の古学に関して、素行自身が提示した文脈に沿って再度辿ろうとする作業であると考ええる。一方では、各々の論拠に、「武教」の文脈で考察された論や、習得観念と陶冶性、学問史等、考察してきた素行の教育思想の内実を支えている論が大きく関わっていることも再確認できた。

(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―二〇一七年三月・九八―一〇九頁、同「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―」(工学院大学研究論叢五五―二〇一七年十月・七九―九三頁参照)。
- 2 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)一四八―一五六頁、二〇七―二三三頁参照。先行研究に関して本著で紹介。
- 3 註1論文参照。
- 4 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―十一頁参照。
- 5 同前十一卷・一二頁。
- 6 同前十一卷・一二頁。
- 7 同前十一卷・一三頁。「道徳を二にして以て俗を同じうす。」は素行の社会教化論の性格としても重要なキーワードであるが、その特に「大学衍義補」の影響と儒教化政策としての特徴についての考察は、『教育思想の研究―山鹿素行の教育論の考察を中心に―』(前掲)一四八―一五六頁、内山宗昭・栗栖淳編著『道徳教育の理論と方法』(成文堂・二〇一七年六

- 月)八三(八五頁参照。
 8 聖教要録・(前掲)十一卷・一七頁。
 9 同前十一卷・一八頁。
 10 同前十一卷・一八(十九頁)。
 11 同前十一卷・二二頁。「聖教未だ嘗て誠を以てせずんばあらず。道や徳や仁義や礼楽や、人人已むことを得ざるの誠なり。父子の親の如き、是れ假合附会に非ず。」とされる(同前)。
 12 同前十一卷・二〇(二二頁)。
 13 同前十一卷・二二頁。
 14 同前十一卷・二七頁。
 15 「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―」(前掲)で指摘した六点のうち該当する五点につき指摘した。
 16 山鹿語類・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)・九卷・一四五頁。
 17 同前九卷・一四六(一四七頁)。
 18 同前九卷・一四八頁、一五〇(一五一頁)。
 19 同前九卷・一五一頁。「聖人極を立てて其の天下国家に於けるや、唯だ教化のみ。」(同前九卷・一五二頁)とある。
 20 同前九卷・一五二頁。
 21 同前九卷・一五二(一五三頁)。
 22 同前九卷・一五三頁。
 23 同前九卷・一五三頁。
 24 同前九卷・一五三(一五四頁)。
 25 聖教要録・(前掲)・同前十一卷・一八(一九頁、二〇(二二頁)。
 26 山鹿語類・(前掲)・同前九卷・一三五(一三六頁)。
 27 同前九卷・一五四(一五五頁)。
 28 同前九卷・一五六頁。
 29 同前九卷・一五六(一五七頁)。
 30 同前九卷・一五七(一五八頁)。
 31 同前九卷・四九四(四九五頁)。
 32 同前九卷・四九五(四九六頁)。
 33 同前九卷・四九八(四九九頁)。
 34 同前九卷・五〇四頁。
 35 同前五卷・一七(一八頁)。
 36 同前五卷・三〇(三一頁)。
 教化の継続性の基準として、古代の理想政治でも三十六年は掛かったと述べている(同前五卷・二五頁)。
- 37 同前五卷・三三六頁。
 38 同前五卷・三四二(三四三頁)。
 39 同前五卷・三六五頁。
 40 同前五卷・二八頁。
 41 学習論が展開する部分であり、教師論との往還についても、「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、二〇七(二三三頁)参照。
 42 山鹿語類・(前掲)・同前六卷・二八八(二八九頁)。
 43 同前四卷・二四七(二四八頁)。
 44 同前四卷・二四八頁。
 45 同前四卷・二五〇(二五一頁)。
 46 同前五卷・三七二(三七三頁)。
 47 素行の学校論に関する先行研究の内、特に教化論との関係において学校論を取り上げたのは、「庶民教育の思想が直接の対象と明確なる概念を以て表はれた」のは山鹿素行において認められるとした乙竹岩造『日本庶民教育史』であった(乙竹岩造『日本庶民教育史』上・目黒書店・一九二九年九月・二〇五(二四二頁)。
 近年の研究にあつては、例えば、素行の学校論の特性として、公営の学校がなかった当期に政治的な志向性の強い「聖学」を背景に、農工商の三民教化に限定した学校が提起されているとみ、それは武士は自己統御出来るゆえ学習へ向かう一方、三民すべてが自律的道德性を発揮する非現実性を非難して、日常生活全般の規範「いがた」による風俗教化の方法をもって画一化する論との考察がある(前田勉「近世前期の学校構想―山鹿素行と熊沢蕃山との対比―」日本文化論叢二二・二〇(一〇年三月)。
 48 山鹿語類・(前掲)・同前五卷・三一頁。
 49 同前五卷・三一(四七頁)。
 50 同前五卷・四一頁。
 51 同前五卷・四一(四五頁)。
 52 同前五卷・四五(四七頁)。
 53 同前四卷・四一(四二頁)。
 54 撥話(辰巳午未)・『山鹿素行全集思想篇』(前掲)十一卷・五三六(五三八頁)。
 55 山鹿語類・(前掲)・同前四卷・四二頁。
 56 同前四卷・四〇八(四〇九頁)。
 57 同前四卷・四二二頁。

- 70 同前二卷・三三〇～三三九頁。
- 69 論居童間・(前掲)・同前二卷・二八頁。
- 68 同前四卷・三九三頁。
- 67 同前四卷・三五九頁。
- 66 同前四卷・三九二頁、三三二～三三三頁。
- 65 同前四卷・三八八頁。
- 64 同前四卷・三二七～三二八頁。
- 63 同前四卷・三二六頁。
- 62 同前四卷・三二三頁。
- 61 同前四卷・二八九頁。
- 60 同前四卷・二四八頁。
- 59 同前四卷・四一三頁。
- 58 同前四卷・四〇五～四〇八頁。

(うちやま むねあき 本学教授)