

# 山鹿素行の教師・学習論の一考察

——『謫居童問』への展開の検討を中心に——

内山 宗 昭

## (序)

山鹿素行（一六二二～一六八五年）の教育思想をその「誠」「自然」の思想的文脈から検討すると、『山鹿語類』（寛文三年～寛文五年・一六六三～一六六五年著）から『謫居童問』（寛文八年・一六六八年著）にかけての教育論の展開に、子どもの発達に応じた「自然」性に基づく教育方法論としての発展を辿ることが出来た。素行の教育思想の特性が具体的な方法論の特性と合致して展開していることを顕著な形で確かめられる論脈であった。<sup>1</sup> それに対して、近世前期の代表的な学校論として特徴のある庶民のための学校論に関しては、『山鹿語類』の論が『謫居童問』には現れていない。社会的な教育制度論の文脈は、教化政策論としての限界があって、「自然」性はもとより、庶民対象の学校を具体化し発展させる契機もなかったのだろうか。一方、実態としての教師の教育活動全般への関心は、『謫居童問』において、より詳細に述べられているのを見ることが

出来る。<sup>2</sup>

本稿では、この後者の問題に焦点を当て、すなわち『山鹿語類』から『謫居童問』にかけて展開した教育制度に関する領域の見解を中心に分析すること、これは実質的には学校設置とは相反することでもあるので、素行の学校論の内実を検討する事ともなるが、総じて、教師の教育活動に関する素行の見解の特性について考察をする。それは素行の用語では「師・友」について述べられる論に重なるが、ここでは「教師・学習論の考察」と題して、教師や学友に関する論の展開への検討とともに、教育制度論の内実を検証し、『謫居童問』の著作の特性と照応し考察を行いたい。<sup>3</sup>

## (一)『謫居童問』における教師論の展開

素行の『山鹿語類』から『謫居童問』への教育論の展開過程において、教育制度論の領域に関わるものとしては、私塾等の教師の教

育活動の実態について『謫居童問』で新たに詳細な観察がある点と、教師論と密接な学習の横の關係に相当する「朋友」論に変化がみられる点に注意される。一方で、『山鹿語類』に述べられた学校論、すなわち、「学校を設け道学を立つ」や「町人雜品の制を立つ」の學校に関する意見の記述は見られない。學校論がみられないというのは、後述のように、やや正確ではないのだが、その事由も含めて考えたい。

まず、『謫居童問』における教師論について検討したい。

『謫居童問』は前半部「學問」篇四卷と後半部「治平」篇三卷により構成されているが、「學問」篇冒頭で素行は、「聖學」について、「誠」すなわち「自然」性に基づく子どもの発達に即した教育方法として示していた。それに続く設問として「學問の術、師をとることを以て本と可仕。師を考へ知るの道いかがして可然や。」が置かれている。以下、教師に関する設問と応答が続き、外的な存在である教師による教育営為と、相対した方向である学習者側の内的な「思慮」の両面の指摘があつて後、書物論へと移る。教師論はその点で学習論と密接であるが、学習者側から転回して、教師側の在り方に焦点を当てた論の展開が明確にここにみられることは重要であり、発達に即した教育方法を論じる観点と同様、教える側の教師の活動の実態を掘下げて詳述し、その点で『山鹿語類』に比較してより詳細な観察を提供していることが注目される。当期の教師の実態に関する論評を、こうして「誠」に基づく教育方法とともに冒頭に位置付けること自体が、素行の教育思想的な論脈上重要であると考

えられる。

素行は『山鹿語類』でも「師教」論として「師説」と「立教」を論じる中で教師の活動の実態を評価していた。これも学習論に後続するもので、「師」説を論じ「教法」を論じた。独学の意義を説くとともに、教師による活動に対して一定の評価を試みていた。<sup>5</sup>『聖教要録』（寛文五年・一六六五年）で「師に軽重あり、一技の術も亦師なり。」とあるところを具体的に述べるものだが、むしろ後年の『謫居童問』において、その内容が直接的に詳述されているのである。

『謫居童問』の教師論の導入は、學問・学習における師匠の選択を主題としているが、その選択の在り方を論じる中で当期の教師の教育活動の実態に触れている。教師の種別、選択に際しての条件につき、年齢、居住地、交友關係、言行・作法、弟子への教育方法等観察すべきと挙げる。種別は「師にわざ（業）の師あり、是れを事物の師と云ふ。道の師あり、是れを知徳の師と云ふ。」以下、後者を上位の教師と位置付けるのではあるが、素行はここで下位であるはずの「事物の師」の実態・実績と意義を大いに重視している。「事物」は素行の思想にとって重要な要素であり、「知徳の師」も「事物の至極をつくす」延長に位置付けられるからである。「一芸の師と云ふともゆるがせにいたすべからず。」として、「事物の師」に関する様々の論評が記述されている。「軽重」としては短期間の「当座の学習するは此の外也」であるが、師弟關係は長期にわたることが多いゆえ、「知徳の師」のみならず重視したいとしている。ここ

で当期の「上手なり」と見識のある人々より評価を得ている教師、「伝義」を確かに受け継いでいるとみなせる教師をあげ、各々の分野を知る者間で評価があるこうした教師は概ね間違いないとみなす観点は、当期の教師一般を観察する素行自身の目でもある。<sup>7</sup>

理想態としての教師像である「聖人」像を描き直すことも素行は求めている。「聖人」のイメージである「徳義優長の体顔色にあらはれ、相好人にかはり、……是れに一度まみゆれば、白地の凡夫も光輝出で来り、身心忽ち無欲清浄になるもの也と思ふ。」は誤りで、「是れ聖人の実を不<sub>レ</sub>知ゆ<sub>ル</sub>也。……蓋し聖人は只だ人倫の至極にして全く人にかはれることなし。……其の人品を云ふときは、温良恭儉讓也。君に仕へては能く礼を尽し、父につかへては能く孝を尽し、文事には文章明に、武義には武備全く、温にして厲からず、威あつて不<sub>レ</sub>猛、勤むべき時は勤め、休むべき時は休み、可<sub>レ</sub>取物をとり、可<sub>レ</sub>與ものを與へ、施すべき時は恵み、惜しむべき時はをしむ。其の言行更に形の名づくべき處なし。……凡人のいたす仕業に、大概ことなることあらず。是れに親しんで其の教を尽せば、質自然にvari、知日々に新也。其の教を不<sub>レ</sub>尽、しひてこれを引導せず。只だ人の為め世のためになるべき其の事物あるときは、詳に尽さずと云ふことなし。」と「日用の学」に準拠した人格を想定し世俗性を強調する。ここで、前述のような「事物」を教え、教育方法としては「自然」に気質変化をなさしめ、その教育は強制的なものではなく、受け入れなければ「しひてこれを引導」しない方法を採用する教師像が理想として想定されているのである。それは「風俗自然に化」

する社会教化の理想態を想定したものであった。<sup>9</sup>

しかし、そのような理想態としての教師を当期に求めることが出来るのかという質疑に対して、素行は結論的に、現実的な手段としては、師匠の選択において理想を求めるのではなく、「文学をよく心得たる輩を師として、其の文義字義を心得」、後は直接「聖人」の書物を読み学ぶことを説いていた。<sup>10</sup>この面からすれば、現実の教師の教育の当期の状況を変える必要もない。実態をどう活用するかにかかっていることになる。「願ふ處は聖人の大意にして、取り用ふる所は、我れよりまさる人及び我れよりくだれる者、皆師資たるべし。」とみている。<sup>11</sup>

理想態としての学校や教師を論ずるとともに、一転して、教師の教育活動の実態評価へと向かう文脈については、『山鹿語類』にみられた。しかし『謫居童問』においては、『山鹿語類』「師教」論で教師の選択の観点を述べるところから、さらに観点のみではなく、教師の実態を紹介した上で、選択の基準に関する詳細を述べるに至っていることが大きな進展である。また、『謫居童問』では、「事物」を教える教師の意義を評価する文脈が明らかにされる。全体にわたり、『山鹿語類』の「師教」論の「教法」、すなわち教育方法・教育制度に関して対象を考量した適用が必要と考える意図を、より明確な形で発展させている面がみられた。

## (二)『謫居童問』における「朋友」論の展開

『山鹿語類』から『謫居童問』の教育論の展開として、『謫居童問』では学習における横の關係に相当する学友としての「朋友」論を抽出している一方で、「日用の学」の立場から「朋友」からの学びの観点を拡張していることが指摘できる。「朋友」という概念自体は友人關係に相当するものだが、学問をする者同士の集団、具体的には素行自身の私塾等における、学習を集団として行う場での学習の横の關係、学友の問題を取り上げるとともに、善惡を問わず友人關係として人間關係全般から得る学びを視野に入れたものである。

『山鹿語類』では、教師論とともに「師友」として取り上げられているが、「師友」の項目では分量としては少なく次のことを述べるのみであった。

師曰はく、古人多く師友を称す。……師既に其の端倪を示す、朋友其の從容閑暇の際に於て、討論難詰して互に其の不及を攻め、其の過を抑ふ。……人々恭敬の間は其の失必ず少し、退いて其の私を見るに至つては、其の学者の実地掩ふべからず、朋友以て知る。是れ進んで嚴師の教を受け、退いて益友の佐を受くれば、学竟に間断なくして、日新の功初めて謂ふべきなり。<sup>12</sup>

これは学友について述べたものであり、趣旨としては『聖教要録』の著にある「師は其の端倪を示し、朋友は其の私を輔く。師友の益なり」<sup>13</sup>をやや解説したものである。もともと、『山鹿語類』では、例えば、「師教」論の「教法」を述べる中で、自身の私塾の門弟の

教育に際しての討論・質疑の存外遠慮がない活発さの上で、「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」の意義を持つ在り方として評価していることもみられた。<sup>14</sup>また、「父兄の家法に不<sub>レ</sub>随は、必ず朋友の誘引による……其の朋友も官人の子弟又は商工富家の子弟なるべし。」と教育上の友人關係について述べている部分もあった。<sup>15</sup>

また、『山鹿語類』では、「朋友」全般に関しては論じており、古典を中心に友人關係の在り方を説いている。<sup>16</sup>その中に「わが方よりこのみて近づく友」となる方法、すなわち自分より優れた者を友とすることを嫌う傾向があるところを敢えて意識して「人の德才己れにまされるものを撰んで是れを友として、其の言行知識を学ぶ」<sup>17</sup>方法を説いている部分がある。また、「益友と云ふは、……徳義あらん人は云ふに不<sub>レ</sub>及、文字才芸多聞の人、言語政事に通ぜる人、……老年の長者、事になれたる人、皆今日の益多し。」としているとともに、対して「損友は我が徳を失ひ我が知をくらまし、少しつとめたる事も交はりて忘失し、我が非をますの友。……富んで勢いある人、酒色を専らとする人、遊樂を好む人、利害にふかく巧言令色の人」としている。<sup>18</sup>「文学の事并に古今の事を聴きて、其の才をまし其の知を明にすべし。……あしき心入らんことは明につげて互にいましめとすべし」<sup>19</sup>と倫理の善惡から説いている。友人關係は類を呼び、善惡を醸成するからである。<sup>20</sup>

この「朋友」論の延長に、「師友」論としての位置付けからか、やや断片的に学習における「師」の必要論と君主の政治上の「賢師」

の必要について付加しているのを見ることが出来る。社会に「師道」が成立していないとの認識を示し、「師に品あり、一事の師あり、……諸芸文学の師といへども、皆是れ一事の師也。……況や聖人の学を知りて、天地一体のゆゑんを知りて明らかに更にとどこほることなき人は、其の言行未<sub>レ</sub>至<sub>三</sub>聖人<sub>一</sub>といへども、つとめ学ばば則ち聖人に不<sub>レ</sub>可<sub>レ</sub>異ば、此れ天下の道師也。」と述べ、並行して、学習の促進のための動機付けとして教師の尊重があるとみなす。『謫居童問』の前述の教師の選択論は、ここの記述が下地になっていると考えられるが、『山鹿語類』では後者の「道の師」の重要性を説くことに重点があった。<sup>22</sup>『謫居童問』の記述は、「事物の師」に再び注目し、教師の活動の実態についての観察が詳しく表明されたものになっている。

『山鹿語類』の「朋友」論に対して、『謫居童問』では、友人関係一般から同学の士としての意義について述べることをしているが、建前論よりも「日用の学」を前面に出した現実的な対応論が重視されている。例えば、「益友」に相反した「損友」が『山鹿語類』で述べられていたのに対して、『謫居童問』では、素行は、「世上多くは無学にして無知の輩多し。これを除いて益友を招かんとせば、人を嫌ふになりぬべし。然りとて亦是れに交るは学の瑕なからんか。」との質疑に対して、

世上の者を無学と云ふこと甚だあやまり也。是れ我れに道を立て、学を別に思ふがゆゑ也。我れに志あらんときは善人悪人ともに我が師資たり。ことに世上に悪人と云ふもの亦珍し。大抵人な

みのもののみ多し。是れに交際せんことを嫌ふは、人倫自ら絶すべし。……我が心次第に道にあつくあらんには、悪人非義の輩は自ら去つて近づくべからず。此の方より是れをきらふに不<sub>レ</sub>及也。<sup>23</sup>と、答えている。論の方向としては、素行の「日用の学」の重視が中心であり、世上の人間関係に置き置く性格が顕著に出ているといえよう。ここで交友一般とその中の学友の在り方を指標を定めて次のように述べているのが注意される。

凡そ朋友に敬ふべき輩あり、親しく談論する輩あり、亦我が家に入りしめて見すてざるべき友あり。是れは其の位にもより其の人の品にもよること也。されば崇敬いたすべき友は、我れより年齢高き長者、尤も大身官禄ある人、徳義武功をつとめ才知優長の人也。親しく談論すべき輩は、学文同志の相手、自他互にいさめ互にたすけて底意なき間、これ講習討論の友也。亦見棄てざる者と云ふは、時に不<sub>レ</sub>合資にして我が家に由緒ある輩は、不学にてわけもなきこと多く、貪欲にして諂媚ありと云ふとも、是れを不<sub>レ</sub>棄して心付いたし、その大なるあやまりなからしむること可<sub>レ</sub>仕也。此の三段に因つて、其の交際の礼各々ことなり。……悉く慎んで思ふは、日用の学ならずと云ふこと無<sub>レ</sub>之也。<sup>24</sup>

このうち二番目の「親しく談論すべき輩」「学文同志の相手」「講習討論の友」と換言される交友関係は、学習者同士の関係である。これは、前述の私塾の学習集団をも想定した学習における横の関係の実態を踏まえた記述でもある。しかし、ここで素行が「日用の学」の語を持ち出してきているように、いずれの関係も交友・交際とい

う人間関係に関わる学びの一面とみるのが「日用の学」の在り方であり、むしろそれが重視されるのである。この趣意からすると、その延長で「我が家を見るに父母兄弟子孫賢者ならず。況や家人婦妻いづれか道を知るや。然れば手前を措いて他人をえらばんこと本意にあらず<sup>25</sup>」と「交友の選択」、関わる人の「選択」を教条的な観点から狭めることを非難するのである。文芸的教養としての学問の批判とともに、学問の専門性よりも「人倫の日用」を重視することにおいて、研究としての学問を要請しているのではなく、武士一般から、ひいては庶民に至る「人倫の日用」を教学としてとらえる社会教化が「誠」の内容でもあった。そこには、社会一般の事象・事物を学ぶ世俗性が強調されるのである。

前述の「朋友」論を受けた質疑として、

世の中の交際不<sub>レ</sub>可<sub>レ</sub>嫌といへども、寄合ひて談ずること、月見・花見・遊山・翫水・鶉鷹川がり・男女の好色・酒宴・飲食・器物の沙汰・損得利買・驕吝の二事、さては世上政道の是非、戒法度の善悪をいたし、其の実皆いつはりをかまへ手段をなすを以てす。是れに交をよくせんとならば、我が学もとより薄きがゆゑに、忽ち其の中に流れ入るべきなり。此の心得を知らんことを願ふ<sup>26</sup>。

とあるのに対して、素行は、「今聞く處のこと、條々皆人倫の日用にして、聖人の言行に是れをのぞくと云ふことなし。只だ是れ節に當るのみなり。」と断じている。ここをみれば、この問いの中に出て来る事項が、「日用の学」として密接であり、世俗性がとりわ

け強調されていることがわかる。「是れに不<sub>レ</sub>及時は隠士たり。當時人少しも学ぶ時は、ゆくさきゆくさきにて四書六経の詮議議論、道德仁義のさたをいたさざれば、其の人学問に志うすき怠ありといへり。」とすることは偏見であり、

文学の同志交はりて切磋いたし講習をとげん輩、其の会日にはそのわざ可<sub>レ</sub>然平生の振舞い、寄合ひて物語とあらんには、其の時相応の談論をいたし、優長にして安樂するに足れり。ここにおいて四書六経をひろげんこと、其の道に非ざる也。故に当代少々學術の輩は世事不案内になり、鶉鷹川狩不仁に近し、歌舞音楽も郢曲の淫聲なりと心得て、文章日々にくらく、つとにおきて書に向ひ、寝所に入りても礼服をはなたず、つひに知くらく才かくれ、碌々たる小人となれる……<sup>28</sup>

との結果に陥ると批判しているのである。また、素行によれば、学習への志さえあれば、「人の物語をきけるときそれにまどふべき義なし。」とし、史書にある不道德な行為の記述を見たからといってその影響を受けず、交友関係も志の質が同じでなければ互いに自然と離れるものと説くのである。<sup>29</sup>

「談論」や「講習討論」の在り方もまた、質問の「少しも学習いたし、聖人の道を尋ぬるに従つて、他人の非みえやすく、彼れに道をきかしめんことを欲す。此の心は不<sub>レ</sub>苦にや。」に対して「是れ學者の通弊也。」と実情を認めながらも、「學術進むに従つて此の心自ら退くべし。たとへば剣術を学ぶに、少し心得る時は勝負を欲する事甚し。久しうして其の心しりぞき、人に勝つ事なりがたきことを

知る。道を学ぶものも亦然り。我れに志深く立つといへども、身のあやまりただしがたく、知暗うして通じ難きことを知れば、不学の人のそれぞれにいたして、五倫の交際すなほに、事物とどこほらざるは、不思議のことと可<sub>レ</sub>存、何ぞそしるに及ばんや。」とみえる。<sup>30</sup>

素行は再三、現実的な教育の状況との照応について熱心に論述していることは確かである。「朋友」の間で互に是非を糾すことは正論だが、判断を要し、これは「諫むるの道、教ふる道」一般に言えることで、「わが婦妻家人は我が下知に随心いたすものなりといへども、朝夕教戒諷諫いたしても猶ほ得心いたしがたきもの也。然れば大方のあらまし別事なくば、それにまかせて自然と教化せしむるにあり。若し道と云ふ一物を立て、言行を一々に糾し、人々の心性を正しからしめんと欲せば、生々を尽すとも竟に不<sub>レ</sub>可<sub>レ</sub>得也。」とみるのである。<sup>31</sup>「きかせたとて人きくものあらず。近く父母の大切なる、子孫の愛恵すべき、婦妻の親しむべき、家人の我れに順ふ、いづれも道をしらせたと存しても、更に通ずべからず。況や他人は云ふに不<sub>レ</sub>及こと也。只だ我れと相したしまして、何事をも我れに隠さざる如くいたし、自然と大義違はざらしむべし。凡そ人信するものの云ふことをば是れを貴ぶがゆゑに、……人の信せんことは、我が言行の正しくして、其の知慮のしるしあるに従つて自然に信すべし。」<sup>32</sup>と考えているからである。こうして『謫居童聞』においては、「朋友」論に続ける形で、「家人への教」について記述していることも注目されるところである。「日用の学」においては、日常の交友関係自体の中に学びがあるとみる論脈が重視されており、その点で

「家人への教」の主旨も同様だからである。すなわち、「人の年齢に少壮老あつて、この志たがひ、位に尊卑あり、禄に高下、財に富貧一ならず。形氣さまざまにかはりて、其の好惡所業別なり。殊更数年のならばしによつて、我が心に一筋の思入出で来りて、其の本を取り失ひて世にもまれ、是れぞ一生の業と志す所たがへり。此の品々の人を一様にいたさんこと、更に速なるべからず。……凡そ教戒をなすこと必ず時節あるもの也。尤も其の年齢を考へて、其の教戒あり。」<sup>33</sup>と述べている。これらの見解は、素行の成人に対する教育の実感でもあるのだらう。それゆえ、長年の習慣形成を踏まえて無意図的教育の効果や幼少期からの陶冶性に期待してその教育方法の重要性を述べるに至っているものともいえる。

素行には、現実論としての実態評価の姿勢がみられる。現実論としてのスタンスの中からは、「下々のこと、只だ政令を詳にして惡に不<sub>レ</sub>陷、……下僕は利を利として安んぜしむるにたれり。彼れが言行とるに不<sub>レ</sub>及也。」<sup>34</sup>のように教化を放棄しているようにみえる言もある。そのことでは、素行の教育の実態評価の姿勢とは、現状の活用が中心である。新規の学校設置や社会教化、また私塾教育の興隆の手立てを提供する等活発に教育施策を講ずることではなく、活性化を促進する論とは言えない。この意味で消極的である。子ども達の発達段階に独自の新見解を提案してゆくことに比して、寺子屋の「再編」策は新提案ではあるものの、現状の「読み直し」などであり、その点に通じる。

### (三)『謫居童問』における教育制度論の展開

教育活動の実態評価について、『山鹿語類』から一定の進展がみられた『謫居童問』の記述にあつて、教育制度論の展開としては重要と考えられる『山鹿語類』の「学校を設け道学を立つ」の学校設置の意義論、同項と「町人雑品の制を立つ」の寺子屋に関する論が、『謫居童問』には取り上げられていない。『謫居童問』に学校論が現れていないのはなぜだろうか。

『山鹿語類』の該当記述が展開される相当の文脈があるところは、『謫居童問』においては「治平」篇の「民を治むるの道いかん」の問いへの応答において、すなわち「民政」を論じる文脈の中においてである。

民情を考へて四時のをしへを不<sub>レ</sub>怠、民間の細事たりと云ふとも、委しく是れを下知して、久しきはその俗となさしむべし。……後に其の俗自らこれに習ふもの也。小兒の道、やしなひを全くして是れに教導を用ふ。是れ乃ち乳母をえらび、傳・師保を置く。民間も亦然り。田畠・山林・桑麻、その所の家業の利不利、巧者のものを撰びて検見・検地・収納の義を詳ならしめて、民の作得・男女家風・年中の養をたらしめ、代官・奉行・目付を以て四時の教省を詳にすること、是れ如<sub>レ</sub>保<sub>レ</sub>赤子と云ふの心に相叶へり。……皆民ををしふるを以て本とすれば也。……然れば四時の教導を立て平生の養をなす時は、民の父母たるべし。<sup>35</sup>

ここで、素行の身分制度論の一端が垣間見れるが、「農工商及び

庶人」を「民」としているその庶民<sup>36</sup>のための教育制度の在り方の観点から見直してみると、為政者からの社会教化という視点が前面に出ており愚民観を露わにする。「民」を「子」とみなす社会教化観であるが、ここで素行が、子どもの教育方法とのアナロジーを持ち出すことは、素行の子どもへの教育方法論への視点と発展に照らした場合に一面で着目すべきかにみえ、愚民観の表裏という面において、それ以上の方法・制度に関する説述があるか否かが問題となる。ここでは、社会教化の継続と「民間の細事」にわたる「下知」の必要が示されており、子どもの教育における教育係と庶民に対しての教化者の役割を比定しながら、各々の職業に関するその道の熟練者の活用、そして代官・奉行・目付の社会教化者としての役割が評価されている。

具体的な内容としては、「或は農田水利をなし、或は草木の種芸を教ふる時は、国土日々に開墾ばり、年々豊ならんこと無疑。これ代々の帝王民間に池をかまへしめて其の水旱を利し玉ふことを、日本紀に表出して称美し、……凡そ農田の制、その地に古今の変あるがゆゑに、……当時の法を立て、民を安んずるにあり。次に民の居に因つて其の情不<sub>レ</sub>同、沃土の民・瘠土の民異<sub>レ</sub>其情。況や都鄙の遠近、国の大小、山川・河海・嶮阻・平易・広狭の地に從つて其の俗不<sub>レ</sub>一、其の情ことなるもの也。殊に先々の地頭・代官の交代教令、庄屋・名主の邪正に付いて、其の俗其の情変ずること多し。<sup>37</sup>」ゆゑに常に適正な教化の改変が必要とみている。ここで「農田水利」や「草木の種芸」といった具体的な農業に関わる知識・技術を内容



とする教授をあげていること、また日本の各地域の当期に適合した知識・技術であることを要請していること、そして社会教化の役割に当たる者たちの良否が教化の効果と密接である点を指摘している。それに対して「工商は市町のある所にこれあり、……弁才を以てたぶらかさざれば不<sub>レ</sub>能がゆゑ、その人品悉く違つて、偽を以て俗とす。……故に工商を治むること、尤も心を不<sub>レ</sub>尽ば不<sub>レ</sub>叶。風俗を一にして純朴に帰することありにくきもの也。……是れ農民を治むると事かはつて、制法もさまざま品あること也。……次に庶民の制、其の一品一品に付いて、其の制を立て礼を正すべし。……一々ここに記して其の制説きがたし。」と述べられている。前者が、具体的な農業に関する知識・技術を示しているのに対し、「工商」と「庶人」に関しての記述では教化の視点が述べられるのみで、引用末尾にあるように記述の割愛・省略の意図がある。

以上は、『山鹿語類』の学校論の延長にあるものとみなしてよいのではないか。ここでの代官・奉行・目付の社会教化者としての役割の評価を含む「家職」「業」を内容とする社会教化の方策は、『山鹿語類』の「学校を設け道学を立つ」の学校設置の意義論と実質的に一致していると考える。問題は、寺子屋に関する記述がみられないことである。それを単に記述の割愛・省略によることもとも強ち否定は出来ないが、社会教化論のこのような文脈にあるとするならば、寺子屋の活用は社会教化の一方策に過ぎない位置付けであり、社会教化として実効性のあるのは説述の方策であり、寺子屋は優先的な社会教化策とはみなされないことになる。『山鹿語類』の

「学校を設け道学を立つ」に既にみられた傾向が端的にあらわれたものと考えられるのである。これも素行の実態評価の側面であろう。<sup>39)</sup>

素行が『山鹿語類』「学校を設け道学を立つ」で結論的に現実案として提案したのは、素行の理想態としての狭義の「学校」論と比較した場合には、「学校」には該当しない寺子屋による「学校」代替策であり、社会教化活動による代替案であった。<sup>40)</sup>理想態としての「学校」設置案に対して消極的であったことが、『謫居童問』『治平』篇に、学校設置に関する論が発展するどころか、現れない要因ではないか。素行にとって社会教化の成果の実態があれば、学校設置は必須の施策ではないことになる。「町人雑品の制を立つ」の町の寺子屋論もその点で素行においては「学校」に該当しないものであったが、教師の教育活動全般の評価、すなわち私塾等の教育活動の実態評価があつたのと同様、庶民の教育活動の実態を評価したものはあつた。しかし、それは新設の学校設置や学校普及を目指すものではなく既に実態として当期に存在していた寺子屋の活用論であつた。<sup>41)</sup>それでも問題は、農村部・都市部ともに寺子屋に関する論一切が『謫居童問』には現れないことである。対照的に、『謫居童問』における前記の教師や学習の横の関係に関する論、すなわち素行の用語で「師・友」について述べられる一連の論は、素行の狭義の「学校」ではないが、広義の実態としての学校に重なるものであり、実際の広義の学校の活動を評価している面として、その詳述による発展がみられることは特徴的である。しかし、教師の教育活動の評価

は、すなわち私塾のそれであり、主に武士を対象とした学校に相当するのではないか。

では、素行にとって、庶民を対象とする教育制度の如何は、社会教化策にのみ収斂するものであったのだろうか。『謫居童問』において庶民を対象とする学校論に相当する記述として、次の箇所がみられる。

国家恒例の政正しきがゆゑに、国に無<sub>レ</sub>業の民なし、有得富有の民の子弟は其の分限に従つて、芸術の師を定めて、これに其の道をならはしめ、年すでに可<sub>レ</sub>為<sub>二</sub>其業<sub>一</sub>ときは、速に其の業に入<sub>レ</sub>れてこれをなさしむ。如此時は民に暇あらず。……遊宴はあるべからず。風流は不<sub>レ</sub>可<sub>レ</sub>好、下凡の民間幼稚の童礼まで、道を事とし、書をよみ、文をそらんじて、高聲小歌をも不<sub>レ</sub>仕、是れ風俗正しき也と思ふ輩は、俗儒の異見。<sup>42</sup>

この記述の前後関係をみてみると、前段において、為政者の立場から庶民の実態を知ることについての見解が述べられている。主知主義的な傾向のある素行の教育・学習論に照らして、「人多くは無知、況や農工商は中にも物のわきまへあらざれば」、民情に沿って理解することは社会教化にマイナスしかとの問いに答えたものである。素行の答えにおける「民情を知る」すなわち庶民の実情を知る場合は、「其の郷里・其の町・その所の下知をいたし、其のさし引きに人付くべき者」を対象として把握すべきとしている。あらゆる年齢層の内、若輩でも老年でもない社会的に中心の担い手である壮年の意見を主に聴くのに似ていると表現する。それは庶民でも

上層の指導者層を想定している。それを庶民の共同体の中心と意識して働きかけ中継点とすることが看取される。対して「人皆淫乱遊宴を事とすること、是れ天下の愚民の通情なり。これを防ぎて淫乱なきがごとく、遊宴なきがごとくと云ふこと、更に無<sub>レ</sub>之。」と認めているのである。<sup>43</sup> 閑暇なく「家職」「業」に精励することを基本とすれば、時々々の遊興によつて大きく風俗が乱れ政治が乱れることはないのみならずからである。ここに前述「有徳富裕の民の子弟」に対する学校が現れるのである。従つて、「業」に就くことを前提に、「如<sub>レ</sub>此時は民に暇あらず。」と結論付けられるのである。『山鹿語類』「学校を設け道学を立つ」の学校設置の意義論においても、庶民のための学校の内容として「其の村庄に学校を立て、師道に可<sub>レ</sub>然ものを撰んで是れをつかさどらしめて、民の農工商の暇あるの時、及び其の子弟の業に不<sub>レ</sub>付の間、この所にあつまりて人倫の正道を正し、家業のつとむべき法をなら」<sup>44</sup> うことを求めるものであったことに符合する。君主においてさえ閑暇に行う学問であつて、「業」の安定的な遂行と「閑暇」の関係における庶民でも上層を対象した論であるといえよう。「民に上下あり、人に知愚あれば、上民は必ず知あり、知者はものにおもんばかりあり。故にその知あり慮あらん輩の是非を以て向背とすべし。」<sup>46</sup> とも述べている。

ここにみられる素行の愚民観は、為政者論としての観点からのみ論じられていることや、社会教化の方策として対象が区別されていることとして顕著に現れている。「百姓に物を読ませ」<sup>47</sup> 「武士に儒学者」を期待する事等は、判断を欠いた政治だと例示する。「民を道

に入れ、……天下の民いかなぞ人々明德を明にするの説あらんや。」<sup>48</sup>  
「天下の人民多くは皆不知・不才・不義・無道なるもの也。是れをことごとく善にいたすことは聖人も不<sub>レ</sub>可<sub>レ</sub>叶、只だ制法を出して罪に不<sub>レ</sub>入、咎にあはざらしむる教まで也。」<sup>49</sup>と教化の限界を認めている。工商層に対する教化が困難であり、武士層に及ばないのはなぜかとの質疑に、「無知を制することは易く、滌<sub>レ</sub>習ことはかたし。……民の愚かなること木竹にことならず、鶏犬牛羊に近し。只だそのつとめを教へ、その教をなして、外に志す所あらざる也。」と述べている。ここで、「習いをあらうこと」は、習慣形成に関わる問題であり、それゆえ「工商に及びては、内に巧言令色の根ざしあり、旧習汚染の汚れあるがゆゑに」教化が困難で、一方、「士は身に劔を横たえへ早業を事として、……禄をうけて義を重んず。況や諸侯に至つては文武の用無<sub>レ</sub>不<sub>レ</sub>備。」ゆゑに、「道を以てし礼を以てせざれば、却つて僭<sub>レ</sub>上起<sub>レ</sub>害」危惧があるとみる。素行はこのような既にある慣習や長年の習慣形成に起因しているとみており、後天的な習俗としての実態への対応策を考案する視点から説いている。<sup>50</sup> 施策としてはこの点を考量すべきというのが素行の主張であり、施策が「凡そ一様にして足りなば、天下の学者皆君子たるべし。その時宜に従つて格物せざらんには、其の知不<sub>レ</sub>可<sub>レ</sub>致と可<sub>レ</sub>知也。」<sup>51</sup>と批判している。それが、「御家人の教矜を第一とす。」<sup>52</sup>との発言にもつながっている。素行にとつての現実的な社会評価の視点とは、素行の身分制と職分論に固定されたところからくる判断であり、「人の氣質不<sub>レ</sub>」がゆゑに、……人生二期の間の事物体用尤も

明にしるべし。」<sup>53</sup>と「家職」・職分論への帰着がみられる。「三民は定めて、その中の組頭・人頭・名主・庄屋・問屋など云ふのわかちあり。而して多くは先功、貧富を以てその上中下を定めて、其の品に因つてその礼を定め、其の分をこえしめざるもの也。たとへ富有にして其の材ありと云ふとも、その芸術にたふと云ふとも、三民各々おのれが位を出でて士の内にまじはり同家同坐すべからず。其の俊秀才能可<sub>レ</sub>用時は、あげてこれを士の列たらしめ、而して士と列すべし。不<sub>レ</sub>然ばいかほどの分限・富有・材芸ありとも、必ず衣食居・用具ともに三民の礼を用ひしむべし。」<sup>54</sup>とあるが、身分の移動に寄与する教育・学習の可能性に関しては極めて消極的である。<sup>55</sup> 庶民を対象とした教育活動については、「庶ある時は教を以てせずんばあらざるのゆゑん也。」<sup>56</sup>との言から対象の視野に入っているものの、前述の「家業の利不利、巧者のものを撰びて」と「業」の内容に通じた実力主義を優先するのかといえ、それは身分論に固定されるのであり、あくまで為政者の観点からの教化を重視するものであった。

素行は、「庶民に品多し。僧社人・医・卜・盲目及び諸芸の者、皆其の人に從つてその統宗とすることあるべければ、是れを詳に規して、その内において其の品を定むべし。然れども是れ皆四民五等の人のために助力せられて、渡世を営むものなれば、是れを以て民と云ふの名號あり。一々に今云ひがたし。」<sup>57</sup>と述べ、経世に資するかという観点と前記の詳論に際しての割愛・省略の旨とともに、その各職業集団内毎の組織と各々の自律した仕組みがあることを指摘

している。すなわち庶民の各「業」に従って各々の公式・非公式の教授と学びの関係が存在することをも意味する。前述のように、素行が「家業の利不利、巧者のものを撰びて」とするように、その内に教育関係が生じているし想定されているものと考えられる。前述の教師の選択に関する記述においても、「業」各々の多種の師弟関係が存在していた。それは武士対象の私塾に限定されたものではない。寺子屋である「物読み師匠」に限定されるものでもない。「一芸の師」とされる者は多種な分野毎の師匠であって、私塾・寺子屋よりも幅がある師弟関係一般と考えられる。

『謫居童問』での子どもの発達段階に即した教育方法論は、武士の子どもに限定されるかのようなのであるが、人としての発達段階は庶民であっても共通しているはずである。発達個人差に身分論や環境差の問題が関係しても、人間共通の陶冶性の評価とその発達自体は共通に認められていると考えられる。文化の観点からの教育課程論を問わず生理的な発達段階を論じる素行である。ただし、それを積極的にとりあげないのは、素行の身分論と、慣習と習慣形成の集積としての人間形成を軸として現実の実態への方途とした素行の教育論の性格によるところが大きい。

#### (四)『謫居童問』の著作の特性としての「教育・教化」

最後に『謫居童問』の著作としての特性から省察したい。『謫居童問』における教育制度論の展開において前述のように寺子屋活用

に関する論が見られない事由として、本書の著作としての性格を考慮に入れる必要があるかもしれない。

本書は、素行著『聖教要録』に対する幕府による処罰としての素行の赤穂藩への謫居中に「童子在<sub>レ</sub>傍、問<sub>レ</sub>之難<sub>レ</sub>之<sub>58</sub>」として応答したことから著されたものであり、門弟の磯谷義言（十二歳）を対象としているものである。素行の子どもの発達段階に対応した教育方法に関する同書の説述では、そこで十二歳の学習段階は如何なるものかと説いているかと言え、七、八歳以降に成長に従って教育が徐々に本格化してゆく中、「師をえらびてこれにつかへしめ、朋を考へてしらしめ」「朝夕ともに朋をあつめ、師にゆかしめて、つたへならふことを忘却せしめざる如くに警戒せしめ」る時期であるが、十五、六歳で身体が完成し警戒が本格化する前段階の位置に当たる。<sup>59</sup>その点において、『謫居童問』は、成人前の子どもを対象とした応答と内容になっている。論を述べ聴かせる対象である子どもへの配慮から平易な記述になっている傾向がある。問題は、子ども向けであることを理由に、教育制度論が詳細に述べられなかったとみる点であるが、しかし、学習者の側から教育する側の観点へ転回して双方の立場から述べ、その観点の往還を頻繁に示していることから明らかなように、本書は学習者側の子ども立場に限定される内容ではない。特に後半部は「治平」篇として政治全般の内容に充てられている。対象を考量しているとは言ってもその範囲は領域的に『山鹿語類』ほど網羅的ではないにせよ限定がされているとは見難い内容である。初学者への配慮もその事由とはならないだろ

う。ただし、「治平」のための社会教化政策の具体策の一つ一つの提示がここで必要であったかといえ、それはやや限定されても仕方がない条件があったといえよう。すなわち、割愛・省略の下地があったと考えられる。

しかし一方で、『謫居童問』が、その点において、本書自体が教育書・教訓書としての性格を強く持っていることは、教育の方法や制度に関する記述に、直截にそして簡明に実態の評価と現実策を提示する特性があることと照応していると考ええる。『謫居童問』が、こうした強い教育方法的関心に性格付けられたものであることから、『山鹿語類』以来の「師教」論の「教法」の関心の延長にあつて、その教育方法の対象の考量、そして教育制度の実現の可能性を考量をした適用という論脈の発展面としてみる事が可能である。子どもの発達段階に対応した教育方法の説述が発展していることは明瞭だが、併行して、前述してきた教師、学友、社会教化策の論脈とも関係が深いと考えられるのである。それが実態の活用論であり、制度の実現の可能性を考量をした結果であつたとみる。

『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、「誠」について素行は『山鹿語類』を継承し、同一の観点で述べる。これが子ども達の発達段階の「自然」性の背景となり、規範や教育構造の正当性を主張する根拠となっている。『謫居童問』で「誠」「至誠」を述べる箇所でも次のように述べている。

至誠は不<sub>レ</sub>得<sub>レ</sub>已<sub>レ</sub>の道、天地の天地たるゆゑん、人物の為<sub>二</sub>人物<sub>一</sub>

ゆゑん也。……天下の人の性を尽さしめてそれぞれの用を遂げ、其の材其の徳を全くせしむ。……至誠の教あつてこそ、人物處を得てこそ、天地の化育を助くると云ふべけれ。……たとへば此の花は如<sub>レ</sub>此大に、如<sub>レ</sub>此見事に開発すべき下地あれども、手入なく養うすく其の制を不<sub>レ</sub>尽ゆゑ、その性分ほどに不<sub>レ</sub>開……制法を詳にいたし、手入養残す所なくして其の花一ぱいの正精を顕はす、……生知・上知の人は自ら誠有りて明なるべし。学者は皆明より誠に可<sub>レ</sub>入也。……我れに生知なく上知なければ、唯だ自ら明誠に至るを下学上達の功とすべし。<sup>61</sup>

と、教育當為の構造を述べていた。「生々無息」の自然性を「発育生物の道」<sup>62</sup>とも表現した。「誠」は「尤も聖学の要道」で「誠を尽す時は乃ち萬物の規矩顕然と明にして、……是れ天地のまことあるがゆゑに、日月の明、自然に発して一物もかくる處なきに同じ。」<sup>63</sup>と譬え、「凡そ天下の事物各々其のそなはれる誠ありて、それぞれの則とすべき處なくんばあらず。……其の誠を不<sub>レ</sub>尽がゆゑに、皆無理を以て則とするになれる也。」<sup>64</sup>と、「自然」性に基づく教育・教化の特性を述べている。「天地は外にして、觀察は心にあり。……内外相合して其の中に其の則自ら立つ處あるべき也。」<sup>65</sup>と述べ、「自然」性に基づく方法・制度・規範を見いだす必要性を指摘している。

また、それは、「聖人の道、天下の人民をして其の處を安んぜしむるにあり。これ乃ち天地至誠の実にして、聖人私を立ててしか云ふに非ず。」<sup>66</sup>という社会的な制度である。「誠」による「立教」は、

その点で「聖人は学教を示して、異端は自悟自證を事とす。」<sup>67</sup>とすることで、本来教育制度自体は重視される論脈があった。

『謫居童間』は、「童子」を対象としていながら、その論点は、理想論を説かず現実的な施策の必要性を繰り返して説き聞かせるものとなっている。為政者の視点、君主論としての観点からの社会教化策として、当期においてどう現実的かを注意点として何度となく強調していることが印象的である。謫居という状況にあつて、より直截な形でその表明を意図した動機が素行にあつたのだろうか。『謫居童間』の末尾近くに「至治の民、其のしるし如何。」との質問に対して、素行は「太平無象と云へり。……至らぬ民悦びて、この君ならではと云はんは、彼れを悦ばしむるの政にして、まことのことにあらず。……父母の子を慈愛するも、子のつねに悦ぶごとくはなりがたきこと也。況や国をや、況や天下の人民をや。唯だ民は民の無知にまかせて、道義仁義の名義をさしおき、かれが利を利として、彼が樂を樂として」と述べる。<sup>68</sup>こうした教育効果ということに對し一見悲観的な見解も現実的対応策を当期に提供しようと終始する素行の論では屢々みられるところである。あくまで素行の視点からみての現実認識であるにしても、教育活動の実態に照らして考量を試みる視座が素行の論の背景に通底するものである。

### (結)

本稿では、素行の古学思想の根幹である「誠」「自然」性に基づ

く「立教」を担保する教育方法・教育制度論に関して、『山鹿語類』後、それを展開発展させた『謫居童間』の説の内実を前著と比較して検証した。その内、教育制度論については一見後退している面がみられ検討を要した。

『謫居童間』では、「誠」による「聖学」学習のための同一の論脈で、子どもの発達段階に即した教育方法論とともに、私塾の実態を含むことで教育制度論の領域に該当する教師の活動の当時の実態とその選択に関して詳述を試みて発展させている。「業」に関わる「事物の師」を重視、理想の教師像に世俗性を付与し、読み書き（基礎学習）ができれば本格的な学問への導入の役割は果たしうるとする。当期の教育活動の実態を変えることなく、学習の観点から活用すれば可であるとみる現実論である。

「師友」論は教師論、「朋友」論とも変化・拡張され、学友の意義とともに、狭義の学友や倫理に限定されることなく、世俗的な「日用の学」としての友人関係全体からの学びの意義を重視した。それは「家人への教」に及ぶ。

対象を考量とする点からは、人間形成を長年の習慣形成に拠るとみることで、現実論として一見教育効果に否定的にみえる見解もみられた。身分論の影響とともに、寺子屋に言及しない事由も当期の教育の実態に即した優先的な施策としての評価の是非と関係があった。「業」に関わっては学校に関わらず各々の師弟関係・教育関係が公式・非公式に存在していた。また、庶民上層への学校は想定されていた。

『謫居童間』は教育方法的関心を反映した著作であり、教育方法・制度に関して対象を考量した適用が必要と考える意図を、教育制度領域に関しては、当期の教育状況の観察をより深めることと現実的と思量される考え方と施策を提供することで展開し進展させることを試みたものといえよう。

## (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、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—一) 二〇一七年十月・七九—九三頁参照。
- 2 拙稿「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—」(工学院大学研究論叢五五—二) 二〇一八年二月・五一—六五頁参照。本論は、素行の教育思想の構造面からは、ここで探った「誠」による社会教化論の学校制度・教育制度論の展開過程の考察としての延長にあたる。
- 3 なお、素行の教師論・学習論の内容自体に関する考察は、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) 二〇七—二三頁、一一五—一三四頁参照。
- 4 謫居童間・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) 十二卷・二六—四三頁。
- 5 山鹿語類・山鹿素行全集思想篇(前掲) 九卷・一四五—一四八頁。本節の主旨に関しては、「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—」(前掲) 参照。
- 6 聖教要録・山鹿素行全集思想篇(前掲) 十一卷・一二頁。
- 7 謫居童間・(前掲) 十二卷・三三—三九頁。なお、本論については、拙稿でも既にとりあげ考察をしているので、ここで再掲はしない。『教育思想の研究—山鹿素行の教育論の考察を中心に—』(前掲) 二二四—二二九頁、

- 二二七—二二八頁。
- 8 謫居童間・(前掲) 十二卷・三五—三七頁。
- 9 同前十二卷・三七—三八頁。
- 10 同前十二卷・三九頁。
- 11 同前十二卷・四二—四三頁。
- 12 山鹿語類・(前掲) 九卷・一五〇—一五一頁。
- 13 聖教要録(前掲) 十一卷・一二頁。
- 14 山鹿語類・(前掲) 九卷・一五六頁。拙稿「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—」(前掲) 参照。
- 15 山鹿語類・(前掲) 四卷・二四八頁。
- 16 同前六卷・五三三—五四七頁。六〇三—六一九頁。
- 17 同前六卷・五三七—五三八頁。
- 18 同前六卷・五三八頁。
- 19 同前六卷・五三九頁。
- 20 同前六卷・六〇三—六〇四頁。
- 21 同前六卷・六一七—六一九頁。
- 22 同前六卷・五四—五四二頁。
- 23 謫居童間・(前掲) 十二卷・八八—八九頁。
- 24 同前十二卷・八九—九〇頁。
- 25 同前十二卷・九〇頁。
- 26 同前十二卷・九〇頁。
- 27 同前十二卷・九〇頁。
- 28 同前十二卷・九〇—九二頁。
- 29 同前十二卷・九二頁。
- 30 同前十二卷・九七—九八頁。
- 31 同前十二卷・九六—九七頁。
- 32 同前十二卷・九七—九八頁。
- 33 同前十二卷・九八—九九頁。
- 34 同前十二卷・九九—一〇〇頁。
- 35 同前十二卷・三八一—三八五頁。
- 36 ここでは素行の身分制度に関わる説述の用語の多様さからくる用語の異同を統一する意味で仮に「庶民」という用語を使用する。「武士」以外の民衆を指す。「農工商及び庶人これを民と云ふ。農は田畠を司り、工は諸細工人、商はあき人也。庶人は奴婢・僕従・僧社人・游民・非人・乞食等に至るまで、士農工商の外を庶人と云ふ。」(同前十二卷・三八二頁)。

- 37 謫居童間・（前掲）十二卷・三八三～三八四頁。  
 同上十二卷・三八四～三八五頁。  
 以上の「民を治むるの道いかに」への応答の箇所は、社会教化論であるが、学校論の文脈と密接であることは、『謫居童間』の当箇所を、乙竹岩造が『日本庶民教育史』（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）において既に学校論とともに取り上げていることから窺える。本説述が学校論の文脈の延長にあることを乙竹も評価していると考えられる。

山鹿語類・（前掲）五巻・四五～四七頁。「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―」（前掲）参照。

山鹿語類・（前掲）四巻・四一～四二頁。  
 謫居童間・（前掲）十二巻・四三六頁。  
 同上十二巻・四三五頁。  
 山鹿語類・（前掲）五巻・三二頁。  
 謫居童間・（前掲）十二巻・四〇五～四〇六頁。  
 同上十二巻・四七四頁。  
 同上十二巻・四〇頁～四一頁。  
 同上十二巻・三八七頁。  
 同上十二巻・四一五頁。  
 同上十二巻・三八九～三九〇頁、四七三頁、四八六～四八八頁。「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―」（前掲）参照。

謫居童間・（前掲）十二巻・三八九～三九〇頁。  
 同上十二巻・三八七頁。ちなみに素行は、「四民は士農工商なり。……今を以て云ふ時は、王室・公家・諸侯・郡主・御家人・陪臣・庶人、これ士の六等にして、農・百工・商賈・儒医・僧社人・庶民、これ合わせて十二等あり。」と記している（同前十二巻・三九一～三九二頁）。

謫居童間・（前掲）十二巻・四三四頁。  
 同上十二巻・四六〇頁。  
 同上十二巻・九二頁。山鹿語類・（前掲）四巻・三五九頁他参照。  
 謫居童間・（前掲）十二巻・四八六頁～四八八頁。  
 同上十二巻・四六二頁～四六三頁。  
 同上十二巻・四九五頁。  
 同上十二巻・二七～二八頁。  
 「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―」

61 （前掲）参照。  
 謫居童間・（前掲）十二巻・一八九～一九一頁。  
 同上十二巻・一五四頁。「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）参照。  
 謫居童間・（前掲）十二巻・二四一～二四二頁。  
 同上十二巻・二四三頁。  
 同上十二巻・二四三頁。  
 同上十二巻・二四三頁。  
 同上十二巻・二九二頁。  
 同上十二巻・二六三頁。  
 同上十二巻・四九三～四九四頁。
- （うちやま むねあき 教育推進機構教授）



