

山鹿素行の教育論と「日本化」の問題

——『中朝事実』の教化論の解釈を中心に——

内山 宗 昭

(序)

山鹿素行（一六二二～一六八五年）の教育思想研究に関して、その思想と教育論の展開過程に着目しながら、主著『謫居童問』に至るまでの教育論の発展の経緯を考察してきたが、素行の生涯の思想面に関して考えると、その後に書かれた著作『中朝事実』に表明される「日本中朝主義」の転換がさらにみられることを看過できない。素行の思想において新たな局面ではあるが、それは素行の教育思想とは如何に関係しているのだろうか。それまでに、『謫居童問』へ向けては教育方法領域に関して子どもの発達を考量した教育方法論の発展がみられ、教育制度領域に関しては学校論と社会教化の実質を考量した対案を提供するに至っていた。その間、教育・学習の実態への観察を深め、教育に関する言説に多くの見解を述べ、彼の教育論としては到達点の観を呈していた。時期的には、『山鹿語類』（寛文三年～寛文五年・一六六三～一六六五年著）、『謫居童

問』（寛文八年・一六六八年著）に相当する。そして、その時期の直後に表明したのが『中朝事実』（寛文九年・一六六九年著）における思想であり教育言説であった。

本稿では、素行の教育論の発展過程の文脈において、この素行の思想的な表明・転換とそれに関わる教育言説が如何なる位置関係にあるものなのかという点について検討を試みたい。

(一) 素行の教育論における「日本化」の動向

「儒学者」である素行が中国の古典を尊重し、その思惟様式のほとんどを基本的に朱子学に拠っていることは論を待たない。その点は素行自身も自覚的である。その上で『中朝事実』においては、中国を「外朝」、日本を「中朝」と呼称の転換を意図的に行い、『日本書紀』等に読める日本の文化・政治の在り方の優位性を強調しようとの試みに至る。しかもそれは素行の一定の信念体系として表明さ

れている。素行のこうした「日本中朝主義」の思想面について考察をすることは既に多くの先行研究があり本稿の目的としない。² 本稿では素行の生涯における教育論の進展・発展の文脈において、この思想的な事態が素行の教育論の展開において何かを考察するのが目的である。そもそも教育論の発展経緯の文脈からは、新しいものがあつたのかの検証も含まれる。

素行が、学史史における日本に關しての記述において一定の評価を付すことは初期からみられた。また教育内容・教材に日本の文物を使用することは、素行にとって初期からの問題意識に存在していた。例えば、それは明暦二年（一六五六年）の『武教小学』「子孫教戒」において早くも「凡そ幼稚の間は、……其の習日々に長じ月々に益して、善惡の機す所なり。……教ふるに文学を以てす。然れども或は記誦に陥り、或は詞章を玩ぶときは、則ち倭俗を忘れて漢の様を欲す。」³ のように当初から指摘されている。

つまり、習俗慣習において異なる中国古代の教学を理想化し教条的に中国古典の「礼」を標準化することを避けたという意図がみられた。形式的に模倣することを良しとしないのであり、素行の「誠」の思想の主旨には、教育の制度・方法の施行・実践において、その環境的背景を重視する面が顕著にみられた。⁴ 日本という環境状況を考量することなしに実施は出来ないものとされていた。朱子学の枠組み或はより詳細にみれば『大学衍義補』の日本の当期に即した解釈や適用の考量はそもそも儒学解釈の日本の変容であり、その意味で「日本化」の意図を含むものである。⁵ しかしその意図すると

ころの変容が問題となる。素行が「日本中朝主義」を意図的に公言する「日本化」の趣旨如何との関係である。結論的にみて、『中朝事実』に具体的に新たな教育方法論や教育制度論の提供がみられることはない。また本稿で教育論ないし教育言説と表現を換えるのは具体的教育論がほとんど述べられていないからである。その点で教育・学習に關する具体策を提供することには本書は貢献していないし、その意図もみられない。それは『謫居童問』の著とは大に性格を異にする点である。しかし、教育について述べていないかといえ、その点では『中朝事実』はその思想的な論拠に教学が直接的に關わってくるという性格において強い関係がみられる。教育・学問が根柢の柱の一つに關与するからである。

それまでの素行の教育論、例えば教育制度・学校論においては、『山鹿語類』の「学校を設け道学を立つ」の学校設置の意義論、同項と「町人雜品の制を立つ」の寺子屋に關する論をみると、膨大な中国の学校制度の歴史を多く記述しその博覧を示しその意義を述べた後、初めて質疑に應える形で、「但し令に所_レ出并に所_レ載を考ふるに、本朝にも中古までは其の遺意ありとみえたりといへども、戦国に及んで治教不_レ詳して、其の弊今日に至れり、更に當時のあやまりにあらざる也。本朝は風俗自然に純朴にして、……是れ偏に天照大神の神徳末が末までも周きがゆゑと可_レ知也。」と記述しているのがみられる。すなわち、理想態としての中国古典の記事に対して、現実論に即する立場に転換した上で、では日本の実情において教育・学問がどう扱われてきたかを見据えるという立場で論が提供

されている。その中で目的としての社会教化の実態的な効用の土台があることを「神代からの教化」が既存する日本の「風俗」の背景・環境に求めようとする契機がみられる。⁷それは、素行の学問史・教育史の記述に顕著に現れてきたものである。教育・学問の歴史を振り返る時、素行は中国古典の記述に相対して、日本の学事史を対比するを行っている。⁸一方で具体的な学校制度は「本朝は聖学学校の法不興⁹」としており、学校制度の発展ということにおいて劣っていることを認識していた。

素行がその時点で主張した論脈は、日本には社会教化を展開する下地、根柢が歴史的に存しているとするものであり、実態・慣習的な結果として、実質的な社会教化が成されているあるいは少なくともその可能性は大いに高いとみなす論をもって、学校論の社会教化の趣旨と結びつけているのである。それゆえ、学校制度が無くとも社会教化の結果が実現できれば十分であり、むしろそのことが望ましいと考えての寺子屋活用論であり社会教化論が対案として示されていたのであった。この論脈は、後述するように『中朝事実』の教育・学事に関わる論旨と強く結びついている。

それは文化の評価という側面でもあるが、ここには素行がその人間形成論の中で環境的要因の重要性を説くことと密接な関係がみられる。『謫居童問』においては、「日本紀に表出して」とし、「水土」論に直結して農芸に関する社会教化による学校代替論を展開している。¹⁰このように学校論（庶民教化論）に関わって引用があり、その前に「異朝の制よしといへども、本朝には用ひがたきこと多し」。¹¹

と記される等、『謫居童問』では「日本化」への要素がより顕著に現れている感がある。環境的要因の重要性を説く論脈は、『謫居童問』の子どもの発達段階に基づく教育方法論が「胎教」から始まっているところにも顕著に現れている。¹²同じく環境としての「童子の寝所・居所・あそぶ処・往来の道・かしづき乳母・朋とする小児、其の衣服」¹³が重視される。人間形成は環境ここで言う「水土」に影響されると指摘されている。素行の論では、人間形成は各国とも環境の影響を受けることにおいて普遍的であり、それゆえその「水土」に即した方法・制度があるとみなしている。その上で、「本朝は異朝と相並びて天気の中気をうけ、神代より以来人倫の道明なること異朝におとらず。文物盛にして、世々の政道、文武の教戒たゆることなし」。¹⁴として、学ぶことの意義を述べる中において、その根柢の一つに挙げているのを見ることが出来る。

(二)『中朝事実』『神教』章にみる教育・学習

前述のように、『謫居童問』が著されてから『中朝事実』が著される間は約一年ほどである。『中朝事実』（寛文九年・一六六九年著）著述の年に、『日本書紀』『続日本紀』を読んでいる。¹⁵「本朝の風儀全くこの紀に顕はる。水土に因らざれば則ちその故を全うすべからず。専ら中華の書に泥みてわが国の俗を知らず。最もそれ差へる乎」。¹⁶との経緯が表明されている。

『中朝事実』の章立ては、「天先」「中国」「皇統」「神器」「神教」

「神治」「神知(知人)」「聖政」「礼儀」「賞罰」「武徳」「祭祀」「化功」と付録に「或疑」として質疑への応答篇を用意する。この主題に沿って『日本書紀』『続日本紀』を中心にその引用と各々の素行の解釈によって構成されている。本書では全編にわたり社会教化の実効が日本の風土に存在していることを例証しようと試みることで、教化に関わる記述の引用とその解釈において教育・学事に関する見解が現れている。素行の思想における「誠」に基づく「礼」の日本における例証として社会的・政治的な規範が存在することを示そうと試みたものとみることができ、例えば、『武教小学』の同時期に既に『治教要録』の書名に明らかな「治教」の概念と問題意識が、『中朝事実』では「二神の迹は今知るべからずと雖も、……治教休明なるの実なり。……至誠思ひなくして、以てその中を制して、礼乃ち明らかなり。……神聖の治徳は万世の規範なり。」¹⁷といった表現として現れる。素行のこの言には、「迹は今知るべからずと雖も」という不可知のでありながらも、「実」すなわち実質として存在しているとみなす観点がみられる。素行の「聖学」すなわち古学の解釈を日本神話の「神」事や「治教」の意義論として統合的に求め、その結果、政治や祭祀等と並んで、教育に関して、教化・教育・学問の原義や始原がその中に見出せるとの論法がある。ちなみに、一つの引用が別の章においても引用されて別の原義として評価される箇所もみられる。

『中朝事実』において最も直接的に教育・学習を取り上げる箇所は「神教」章であるが、そこでは主に五つの項目からその解釈を

表明している。すなわち「神教」章では「教」の実質的な原義として以下が存在しているとみなすのである。①世子への論教の意義(胎教含む)、②学習の方法(教師の意味含む)、③学習方法としての質問、④学習者(学ぶ者)の省察、教学の意義とその伝承、⑤日本が外国の経書を学ぶ歴史について、そして結びとして、素行の教育・学習論からの解釈の妥当性を主張している。

①は、「伊弉諾尊・伊弉冉尊は礫馭盧嶋を以て国中の柱と為して、陽神は左より旋り、陰神は右より旋る。」以下の『日本書紀』からの引用に對して、

是れ天神教学の義なり。陰陽唱和の道は天地至誠の実なり。凡そ天に中道あり、是れを天の経と為す。日はここに左に旋り、月はここに右に旋り、二十有九日有奇にして日月相会し、以て一月と為す。月の日に及ばざること常に十有二度有奇、是れ陰陽の道なり。陰神先づ唱へて陽神以てこれに教へ陰神過を改めたまふ。その教学の義甚だ明らかなるかな。天下の間は陰陽に外ならず、人倫の大綱は端を夫婦に造す。陰陽和して万物育し、夫婦別ありて五典秩づ。万化の本一にこれをここに原づく。陽徳は天に合し陰静は地に配し、而して後神子生れまして以て宇宙に主たるべく、以て宗廟を承くべし。夫れ二神この礼を正して万福の原を教示したまへども、……¹⁸

と、解釈を加える。この記述にも顕著なように、その解釈は素行の「陰陽五行」の「自然」観の延長あるいは拡大がみられること、また唐突に倫理説に振り替わる等に、牽強附会の感を抱かせるもの

となっている。おそらく素行もその点は当期にあつても自覚的であつて、それゆゑ逐次質疑篇を始めとした仮想設問と応答によつて牽強付会説としての批判に答えようと強弁する形となっている。「二神、素戔鳴尊に勅して曰はく、汝甚だ無道、以て宇宙に君とし臨むべからず。」以下の引用の後、「蛭児を生みたまふ。この児年三歳に満りぬれども脚尚ほ立たざりき。……謹みて按ずるに、……論教の法を正すこと此の如し。無道不_レ可_三以君_二臨宇宙_一の九字は、万世太子を建つるの教戒なり。……子孫の愛寵を思ひて天下を忘れ、天下の大宝を謀りて教諭を失ふときは、二神が天下を公にするの心にあらず。……外朝の聖賢が世子建論の原は千差万別なるも、亦道あると道なきとにあるのみ。……聖神教学の実にして、後世由りて行ふところなり。況や陰陽の理に違ひて蛭児を生むとは、是れ天神が胎教の戒なり。」¹⁹と、君主論としての後継者教育の意義から解釈し評価する。また、『謫居童問』でも再論していた胎教について持ち出してきていることも、教育方法の問題として取り上げたい素行の意図が看取される。

②に関しては、引用に対して次の解釈を与えている。

是れ神代思学の義なり。……蓋し思兼神は、……思ふことは内その知慮を致むるなり。兼ぬることは外その事物を尽すなり。……神代の説に因りて以て聖学の道を演ぶるに、……これと思ひこれを兼ねるときは、学習自ら存す。而れども尚ほ有道に就きて以てこれを正さずんばあらず。この間力行あり積累あり、……教

神の道はその誠の掬ふべからざること此の如し。²⁰

ここで、学習における思考と知識習得の両面を「思」と「兼」として当てはめている。「兼」の語義に当てはめるのは素行にあつて初出と思われる。また学習において「有道に就」く、すなわち教師の存在意義をここで合わせて説いていることは看過出来ない。ここでも素行の「聖学」解釈へ結びつけることについてことわった上で、「力行」への解釈としての転化を求め、教育・学習の継続性の意義に言及しているとともに、「聖学」の根本原理として相応する素行が説く「誠」として実現していると解釈することにより確認をしている。

③は、「是れ神代問学の義なり。……問ふことを好むの道大なる哉。夫れ乾坤の靈を以て問を好みて遂に大功を成すを得。その問ふことの審なるや、その俯して衆言に順ふや、……天神すら既に然り、後世豈容易ならんや。」²¹として、同様に、学習方法における質問の意義として認め、素行の言う学習方法としての狭義の「学問」に相当すると解釈する。

④は、「天照大神手に宝鏡を持ちたまひて、天忍穗耳尊に授けて祝ぎて曰はく、吾が兄この宝鏡を視まさんこと當に猶ほ吾れを視るがごとくすべし。與に床を同じくし殿を共にして以て齋鏡と為すべし。」を引用した上で、「是れ往古の神勅なり。當猶吾視の四字は乃ち天祖皇孫伝授の天教にして千万世皇統謹守の顧命なり。……凡そ天下の鏡皆然り。故に以て人君の存養、学者の察省を為すに足れり。……徳日に新たなること、……」と解釈している。²²後継者教育

としての意義を見い出すとともに、「神勅」との表現を北畠親房（一二九三～一三五四）の書の評価として受け取り、素行は引用文自体を他の箇所においても繰り返し取り上げて、教学の意義とその伝承の在り方として受け止めている。「鏡」を象徴として省察の意味に解釈し、また学びや教育が文字によらない経験的な伝承として存在する譬えとしても再三取り上げている。

⑤は、「誉田天皇の十五年……阿直岐亦能く經典を読み。即ち太子菟道稚郎子の師としたまふ。」以下の引用文より、「是れ中国が外国の經典を学ぶの始めなり。」と学史上に評価する。²³本書においてはこのように日本を意図的に「中国」「中州」のように記している。文字文化・漢籍の伝来は儒学史から考えて日本の後進性を示すものであるため、したがって素行はこれを覆す論法を見い出さなければならなかった。それは「天神の生知なる、通ぜざるなく、天祖の明教は尽さざるなし。」「中州神聖の学原往古に著明にして、万世以てこれを法るに足れるなり。」と漢籍伝来以前の教学の存在を強調し、「大神の明教を繹ねて、以て人物の情を詳にし当世の急務を施」すがためにとった実情への適用を図った一手段とみなして、「中州始めて漢字を知る。……その趣向猶符節を合わせたがごとく」「その長ずるところを取りて、……亦寛容ならずや。何ぞ唯だ外朝のみならん。凡そ天下の間、詳に知り並び蓄へて短を校べ長を考へ、用を待ちて遺すことなく、事に従つてこれ適ふは、量の大なるなり。」と述べるに至るのである。²⁴

「神教」章の結びとして、ここで本章の趣旨を「以上、教学の淵

源を致む²⁵」と記し、

学は效なり。……人の生るるや幼孩より壮老に至るまで、未だ嘗て教学に由らずんばあらず。蓋し人の萬物に長たるは知あればなり。……故にその小人たり、その君子たるは、皆学の習ふところに因る。夫れ火は燃ゆべきの質ありて、而も薪柴を用ひて加ふるに風を以てせざれば、その威を長ずること能はず。……学の人に於ける、慎まざらんや。²⁶

と敷衍して、陶冶性を土台とした人間形成論として素行が述べてきた子どもからの教育・学習の意味へと置き換えている。ここで矛盾するのは、前述の「天神の生知」による教学の存在の定義と、後天的・環境的要因により要請される学習・教育の必要性とが相反する点である。素行もその点を意識しており、続けて「故れ天神の生知なる、動いて感じ言うて通ずるが如きも、猶思兼議謀の詳なるあり。天孫の臨降に及びて神勅の嚴なるあり、神器の常に守るべきあり、二神の以て輔養するあり。その身を修め人を治むるの道至れり尽せり。是れ後世聖教の淵源にあらずや。」²⁷と教育営為の意味を述べようとしている。さらに素行は、ここで質疑篇に先立って疑義の一項を敢えて付す形を採り、日本が「書史」に乏しく、また学校制度を途絶えさせていることで人材を育成出来ないのではないかとその質疑を呈し、それに対して、学校制度があってもその実を得なければ意味がなく、「人々書を以て学と為し、聖教漸く隠れ日用大いに晦く」という状況を嘆ずるのである。²⁸このようにして、素行の教育・学習論からの解釈の妥当性を主張しようとしている。最後の

点は、「日用の学」としての主旨をここでも披露していることになるとともに、『謫居童問』に示された素行の学校論の实质と関わるところでもあると言え、具体的な素行の教育方法論・教育制度論の趣旨とも照応している。すなわち二重構造になっているのである。

「神教」章の意図は、このように、「教」の存在が素行の古学で示した論と同様に存在すると例証を試みるものであり、そこから、素行が『謫居童問』までに提示してきた教育・学習の方法論を融合させようとの解釈の立場が採られている。しかしながら、ここで例えば『日本書紀』からの引用とその解釈の妥当性には疑義が大いに残るものであり、その対応関係の考察も興味とは考えにくい。また男女観や障がい観等の差別観を前提にした論が常態的に関わっている。子どもの発達を考量する教育方法論に至る素行の教育論の進展も、ここでは社会教化論の観点の中に埋没してしまっている。しかし、ここに特徴的なのは、素行が近世前期にあつて、しきりに教育の方法や制度に関わる持論と結びつけ、日本の古典にまで拡張してそれを求め解釈を試みようとしている点である。

(三)『中朝事実』の社会教化論

『中朝事実』「神教」章は直接「教」を主題とする章だが、「神知(知人)」章や「礼儀」章においても教育・学習に触れている。また本書全般にわたって素行は、社会教化論を中心に提示しながら、その中で教育・学習に関する見解を提示している。

本書では繰り返して、「治教盛んなるときは……往古の神化、人皇の聖治、神勅の明教、……何事か外朝より乏しからん。」²⁹というような対比の中で、意図的に教学を柱に「日本中朝主義」を展開することに關して、素行は質疑篇の中で、そのこと自体への強い疑義を想定して次のように書いている。「中華は典籍の證すべきなし。然るに而今学教を以てするは庶くは附会に幾からんか。」と、典籍の実証なしに教学の存在を事由に「中華(日本)」とする飛躍への批判に對して、

学は授受效習の名なり。既に人物あるときは未だ嘗て授受效習の義なくんばあらず。……太古の天神に、汝往きて循すべしの教あり、而して二神これを受け業を伝へ、乃ち唱和の效あり。天孫又神勅を受けてその志を継ぎ、人皇は床を同じくし殿を共にして以て神靈の教を效習し、惕若として心を小め以て如在の誠を存す、皆これ授受效習の義なり。典籍は史氏その事を記すのみ。何ぞ必ずしも書を読み簡を執るのみならんや。……俗学未だ学を知らず、故に文書を蠹するを以て学と為す。³⁰

と、教育・学習が文字学習に限定されないとする定義の拡大によって答えようとしている。また、「中華の教、身を修め徳を崇ぶの審なる、未だこれを聞かず。」と、儒学相応の学問論・修身論も存在しないとの疑義に對しても、

神聖の天に継ぎ極を建てたまふは、身を修め徳を崇ぶの道に在らずんばあらず、……是れ乃ち万世身を修め徳を崇ぶ所以の神教なり。蓋し神聖は靈鏡を以てその教を表はしたまふ。……人物は

皆この性心あり、而して人の万物の長たるものは、その知万物より霊なればなり。霊とは何ぞ。明にして惑はざるなり。……唯だ知を致むるに在り。その知致めざるときは、……公共底を得ず。所謂公共とは、天地とその徳を同じくし、人物とその道を共にし、古今以て因り、尊卑以て共にす。乃ち神聖が極を建つところの道德なり。然して夫の致むるところは唯この知に在り。故に宝鏡を以て神勅を表す。是れ外国の大聖が、大学の道は致知格物を以てする所以なり。……外朝の聖礼、これをここに論ずるときは殆ど過厚に幾し。³¹

と教学に関して実質的な意味を伴っておりむしろ率直に表していると再述する。実際は素行の「聖学」による解釈をそのまま付与した形である。こうした素行による批判への答え方は、素行の論拠の性格とその長短を素行自身が意識している証左ともいえる。

まず、社会教化論に関しては、前述のように、素行の学校論は『謫居童問』に至る過程での実質的な主張として、「民政」の「農政」に関して述べる所とつながっていた。³²その点で、『中朝事実』の「崇神帝十二年……、是れ民の産を制するなり。……未だ嘗て以て教へずんばあらず。……撫育教導互に持して、……民を導くを以て教と為し、始めて調賦……長幼の次序を教へたまふ。……民の長を立つる始めなり。……民の業あるをや。業には必ず教あり、人には必ず欲あり。その教を知らざるときは、……民は恒の産を得ず。³³」は、庶民に「徳」と「業」を教える学校の意義と実際の政策次元では社会教化策に相当する論をここで再説する。学校の代替策として

の社会教化論がここでも繰り返され再確認されているとみることが出来る。その社会教化の担当者についても、「民の師帥」であることに変わりがないが実情に応じた人材の適用が重要であると同様の趣旨を述べている。³⁴前述のように、この社会教化の実質で教化が果たせるとの見解こそ、素行の学校論の本質であり、「日本中朝主義」の論拠の柱ともなる観点であった。

素行はここで「教化」の用語を使って、習慣形成から成る「風俗」を教化する持論を繰り返している。³⁵

崇神帝の十年……是れ行人を發して以て教四方に施すの始なり。導くは啓迪なり。教へ化に至らざれば、民は教と別なり。民情化適して教成る、これを教化と謂ふ。……王化未だ習はざれば民意を異にす。……民皆この心あるも教化明かならず、故にその性を尽さず、これを啓迪すること教の化するに在り。³⁶

素行の社会教化論は「治教」としてある政治的な統制策の面が強くある。

さて、本書全体において社会教化論が「治教」の存在の証明を意図して現れる中において、素行は、「神教」章で学習方法論を取り上げたように、幾点かの教育・学習に関する説述をしている。素行の思想の主張において、なお取り上げたい教育・学習の各論がここに表明されている。素行の従来からの「聖学」の繰り返しであったとしても、これだけは取り上げずにはおかないという素行の教育論上の強調点としてもそれは理解できる。なぜなら、教学の存在の証明を離れてもおお敷衍して説きたい教育・学習論としてそれが表れ

ているのが看取できるからである。ここで素行がなお提示しておきたかった教育・学習に関する説述とは何か。

素行が『謫居童問』に至る教育論の発展の上で背景とした「誠」「自然」に関しても本書に再説される。例えば、「後世修飾の礼は殆ど神聖自然の誠あらざるか。……天地人物は皆自然当然互に相根ず。……若し自然を必とすれば、虚無を本として……若し当然を専とすれば、修飾を要として……神聖の道は自然当然あり。その事物に因りてその道を致むるのみ。」³⁷と述べて、自然性に基づきながら人為的な方法を考量する点を述べる。「その自然に因りて以て今日日用の制を立つ。」³⁸ことが素行の論の基底にあり、そのことで「神聖の教は人情事変に通じ、詳にその道を致む。」³⁹と共通性を求める。

そして、陶冶性論が表明されているのを見ることが出来る。素行の人間形成論の根本的部分を繰り返すものであり、こうして自身の教育論の要点を端的に示している観がある。

父母あるときは必ず子あり、子以て嗣ぎ孫以て承く、連綿として引いて万世に及ぶものは、人倫の大綱なり。子に嫡あり、長あり、賢愚あり。……論教相持し扶翼以て正す。……凡そ上智と下愚とは移すべからず、而もまた得易からず。多くは唯だ中人のみ。中人の才は必ず慣習薫陶するところに由りてその氣質を變ず。建儲して論教を尽さざるときは、……その質を愚にする所以にして、……豈これ子を子とするの謂ならんや。……これを教へこれを諭すことは孩提有識の時に在り。ここに於て左右を選び師傳を置き、言行日にこれと化し、風俗月にこれと移りて、その入るところ既

に深く、その習ふところ既に積むときは、その知その徳大いに成りて、我れその然る所以を知らず。是れ論教の実なり。

人皆天質の賢愚を用ふるを知りて、論教の氣質を變ずることを知らず。故に開悟啓迪の戒を致さず。その惡を以て懲すべきことを知りて、幼孩漸治の訓を知らず。而るにその惡を見て始めて戒切諫す。譬へば木の初めて生じ、鳥の卵を出づるが如く、その養育全くこの間に在り。既に把すべく既に翔るべきときは、矯習竟に功なし。況や人の知ることありて而も惡習に薫陶する、何ぞ論教を容れ受くるの地あらんや。然らば乃ち建立論教各々その道を致めざるときは、名ありて実なく、終に父子天倫を失ひ、天下危亡に陥るに至る。その幾唯その初に在るのみ。⁴⁰

ここは本書において唯一本格的に原理的な教育論・人間形成論が表明されている箇所でもある。君主の後継者論をもとに、ここに陶冶性論が展開されている。陶冶性において「上智」「中人」「下愚」を設定して「中人」の一般性とその陶冶性の高さを教育・学習の根拠とする素行の教育思想の基底に位置する論理である。⁴¹しかも発達の初期段階からの継続的な教育の必要性、教育者の役割を説く。後継者教育を取り上げながら、親子関係と教育について述べる観点でもある。例えば、「夫れ父子は天性なり。……已むことを得ざるの誠を以てその情に従ふときは、至らずといふことなし。故に聖人その制を立てその過不及を中にす。……子弟のその実を……教詳ならざる時は、皆苟且を事とし、異教を貴び、……竟にその中を得ず。」⁴²とみられる。

陶冶性論の他、教育に関する長文の記述として目立つのは、日本の学史史に関するものである。特に素行は、前述のように教育・学習は必ずしも文字に拠らない要素を本書で強調しながらも、なお文字文化に関わる学史の歴史的経緯にこだわりをみせている。「神教」章での学史史の見解に加えて記述が重ねられている。⁴³

「中朝は遣唐使を置き信を外朝に通ず。然して外朝の書簡多く……世衰へ人訛りて、これを以て足れりと為す。……唯だ端を記誦文字の俗儒に造め、以て我が国が我が国たることを知らざるに至る。」と批判すると同時に「往古の典籍悉く焼失」したとする事跡を惜しみ、「或は疑ふ、言語文字を。……人既に口舌あるときは音声あり。……言語あるときは終に文字の象あり。……その條理節あるを文と曰ふ。共に是れ天地人物自然の勢なり。豈唯だ中国と外朝のみならんや。……往古神聖既に唱和……太諄辞あり、況や天神の聖勅をや。……応神帝に及びて外朝の文字相通ず。字画規楷殆ど中華の文字に類す。……和漢の字相通用して……中華の文字、その実は倭字に在りて、倭漢の字を以て互に相用ひて」等と述べて、口承文化と文字文化においてなお後者の優位を認めている感がある。そこに文字に関する長述の見解も現れる。

或は疑ふ……上古の文字何の形象ありしや。……往古の文章は鞍作が乱に悉く灰となり、その時既にこれを知るべからず。況や後世をや。且つ外朝の文字相通じて爾来、文学の史生・留学の博士、専ら外書を好み、その記するところ、その言ふところ、悉く漢語を用ふ。是れ倭漢の事義筆画互に相因ればなり。鯛・鰯・年

魚・堅魚・鰯魚の魚たる、披・椎・梶・櫻・楓の木たるや、或は外書の字義に同じからず、或は外書にその字なきの類甚だ多くして、皆国俗の制なり。或は疑ふ、……何ぞ中国の字編なきかと。……外朝と中国と……人物事義殆ど異ならず。……少頃にして天下の人人皆倭字漢字相用ひ、……これに因りて以て補益し来る。是れその短を措いてその長に就くの道なり。……往古人を以てノへと訓じ、……或は字義を用ひ或はその音を用ひて、自ら外朝の文字と相通ずるの類枚挙すべからず。夫れ外朝の古は、鳥迹以て結繩に代へ、科斗以て鳥形に代へ、篆籀以て科斗に代へ、隸書以て篆籀に代へ、……然れば乃ち上古近代字画の同じからざること外朝尚ほ爾り。⁴⁶

と述べるのは、なお文字文化の存在を求めるものである。

日本に「土壤膏沃にして人物文章あり。」⁴⁷「文武事物の精秀」⁴⁸と「風土」論と連結した文教面での評価も柱とするにおいて、教育内容・教材に関する「日本化」もこの論旨に関係してくる。「文学必ず外朝を以て長ぜりと為すやと。……吉備真備・阿倍仲満の如きに至りては盛唐の文人詩仙と相並びて愧ぢず。……大抵朝廷の記録・史書・勅集は皆漢字を假借して倭語を訓ず。その間専ら漢語を以てするあり、倭漢相襍はるあり、倭字を以てするあり、日本書紀・萬葉集・古今集及び六條宮の真字を以て伊勢物語を模謄し、菅為長が倭語を訓じて貞観政要を諺説する、是れなり。中朝の文学を知らずして漢文を学ぶは、猶ほ未だ人に事ふること能はずして鬼神に事へんことを問ふがごとし。」⁴⁹と述べるところである。

教諭の道多く外朝の書籍を以て事と為す、是れ後世の訛なり。中国は、古今天下の興廢治乱、事物の制度、人民の礼儀、載せて文献に在り。然らば乃ち日用言行修改の暇に、詳にその道を致めその古を鑑みて後に外朝の経伝に及び以てその知識を広め、その事跡を證し、斟酌用捨して有道に就きて以て正さば、教諭の実を得と謂ふべし。⁵⁰

が、素行の主旨の総括といえようか。ここで日本の書物を中心とし後は補足的に教育内容を教師に就いて学ぶことを推奨している。教育内容・教材の「日本化」の主張である。

(四)「日本化」と教育・学習論の諸側面

素行が『中朝事実』で以上のような「日本化」の論を進めた時に出てきた教育論に関わる幾つかの側面をここで確かめておきたい。

一つは、前述したように「凡そ天神は生知の聖神にして」として例えば「天照大神の神勅」が「この時未だ教学授受の名あらずと雖も」実質的に教学であったと無条件に設定した時、⁵¹生得觀念が前提となり習得觀念は後退しているのではないかという面であり、素行の思想は、あるいは四教一致期の形而上性に回帰したのかという問題である。社会教化の前記述においても、「鬼神を敬すると民を教化すると、その本は至誠に出でず。而して鬼神は幽にして信なり、人民は習うて駁る。故に鬼神に事ふることは敬を致すに在り、人民を治むることは教を尽すに在り。……礼楽制度を同じくして以て民

の性を節し、道德を一にして以て俗を同じくす。十二年に及びて教化流行し、……天武帝律令方式を定め、……」と、それまで同列に論じられることのなかった「鬼神」論が並列しているのを見ることが出来る。祭祀論から鬼神論に触れてゆく微妙な変化もみえるところである。この理由について、素行は「教は致め審にするに在り。

……能くその水土を知りて以て風俗を考へ、……中国は郊社宗廟を祭祀するを以て政の要と為す。……是れ祭祀と政事とは義を一にすればなり。……政は誠を以てせざれば唯だ條目を存して綱領なく、日に煩はしく月に勞して教化の効なし。……惟れ誠の至れるや、鬼神も亦在すが如し、……」との宗教的な素地が日本の文化環境に存在してきたことに対応したものと認めている。ここで素行の神道と仏教に対する見解も表明されている。すなわち、「父祖の大教あるをや。……祭祀の礼は至誠にあらざればこれを致すべからず。……或は疑ふ、中朝祭るところの神社甚だ多し、殆ど淫祠の謂かと。……淫祠は祀るべからずしてこれを祀るなり。……是れ宗廟を祭祀するを示すの教なり。……その外朝に一ならざるものは、水土国俗の殊なるに因る。……近世浮屠の法を雜へ大いに上古の制を變ず、尤も歎すべきなり。」⁵⁴としている。根拠は「水土」論においている。儒と釈道とは共に異国の教にして中国の道に異なるか。……神聖の大道は唯一にして二ならず、……その教の端を異にするは皆水土の差と風俗の殊なるに因れり。五方の民各々その性あり、以て同じからず。唯だ中華は天地精秀の氣を得て外朝に一し、故に神授けたまひ聖受けたまひ、……その神教と曰ひ、その聖教と曰

ひ、その皇極の受授と天下の治教と、猶ほ符節を合わせたるがごとし。……仏教の如きは徹上徹下悉く異教なり。……その水土西に偏り、……民のその間に生ずるものは必ず偏塞の俗あり。釈氏は彼の州の大聖たり、その水土人物を融通して以てその教を設く。……牽合傳会して神聖を以て仏の垂迹と為す。……仙道は亦人の奇なり。⁵⁵

この見解からすれば、本書で述べる神代の神と「聖学」の「聖人」は同格である。「中華の人材に比すれば、その優劣如何。……中華の神聖と外国の聖人と、その揆を一にするものは、上知の移らずして、天地の秀氣を同じくすればなり。……その中人の如きに逮びては、外朝の人材更に中華に抗すべからず。……中華の文士ここに鳴る者枚挙すべからず。」⁵⁶として、いふことも明らかであり、「生知」においては同格、「中人」においては日本の優位を説こうとしている。

二つめの側面として、日本の文化的優位を見い出そうと試みる素行が、道学よりも実際は素行がそれまで重視してこなかった「芸芸」や「楽」の要素を日本の特質として見出すに至る矛盾である。例えば「書画百工の技、劔刀器械の芸も亦多く外国に愧ぢざるなり。」⁵⁷とあり、「近臣に各々朝臣・宿禰を賜ひ、諸々の歌男・歌女・笛吹は己れが子孫に伝へてその伎を習はしむ。」⁵⁸伝承を披瀝し、

是れ声楽歌舞の礼なり。……楽は神人を樂しむる所以なり。故に神祇に事へ上下を和し、人才を育し性情を養ふは、楽より大なるはなし、……徒その物ありてその道なきときは、教化を成すの実にあらず。神代は思兼神の慮に因りてその制するところの道大

いに備はる。故に神も亦これに感じて、その功效広大深切なることとて見つべし。この後……神楽ありて以て神祇に事へ、……或は雑芸・今様ありて以て教化の徳を示し、以て和楽の実を發す。⁵⁹と神楽について述べている。さらには和歌の歴史まで述べ、「鬼神」が再びここでも関わっている。

素戔鳴尊……吾が心清清……、是れ詠歌の始なり。……ここに至りて三十一字相備はりて……柿本人丸・山辺赤人古今に独歩し、当道に神仙にして、朝廷これを以て教化を佐け、これを以てその賢愚を試み、人臣これを以て諷諫しこれを以て衷を表はし、鬼神以て感じ、人民以て和す。……是れ中国の文物にして……歌林の良材を集め、……文人これを書に筆し、女史これを冊に著すこと、……仲麻呂が如きは……是れ人才の外朝に愧ぢざるなり。況や古備真備が博洽をや。菅・江のその家に名ある、……豈外国の下風に立たんや。……或は疑ふ、楽は礼と相對す、……楽も亦儀の礼なり、礼立つときは素行はる。⁶⁰

こうして素行が、それまでの「聖学」の主張において関心の薄かった「鬼神」や「楽」の問題を取り上げざるを得なかったところに、素行の「日本化」の試行錯誤が読み取れる。

三つ目の側面は、素行の「武教」の論脈からみれば、本書での「日本化」も結論的にそこに結び付くものかという面である。教育論の展開として重要なのは、その後続く素行の教育内容に関する見解において、『日本書紀』等が中心かといえ、それは意義論に援用されたのみで、『武家事紀』等の「武学」への関心に戻るものか

ということである。実際に『中朝事実』（寛文九年・一六六九年）の著述後、『本朝事類』（寛文十一年・一六七一年著）、そして『武家事紀』（延宝元年・一六七三年）編纂に至っている。その間の経緯が段階的であったのかどうかの検証も必要であるが、以降の時期に例えば、『随録』（延宝六年・一六七八年）に「凡そ幼主平日の学は、唯だ古今の勢を審にし、地勢人情を知るに在り。……本朝の武学なり。これを忽せにして史・漢に渉るは、近きを措いて遠きを略するなり。豈それ実学ならんや。古人皆かくの如し。外国の学専ら春秋を以てするも亦然り。」と「武学」「武教」への志向を述べているのを見ることが出来る。

『中朝事実』にあつても、「武教」に関わる言説としては、「文武根を互にして先後時を以てす。……歴代因循して以てこの二職を重んず。夫れ土地あるときは、……師を置いて以てその道を教ふ。」⁶²とあり、「中朝の武徳ここに至りて大いに盛なり。吁中朝の文物更に外朝に愧ぢず。その威武の如きは外朝も亦比倫すべからず。……国家は常に武備と文教とを以て並び行はる。……況や中国はその興るところ瓊茅に在り。……持統帝陣法の博士を置き、……」のようにみることが出来る。

（結）

本稿では、『山鹿語類』『謫居童問』へと展開した素行の古学思想を根幹とした教育方法論・制度論の発展の経緯が、『中朝事実』に

おける思想面の転換とどのような関係にあるかを探索した。素行が教育と学習を如何に考えているかについて、その柱を表明すること無しに「日本中朝」論を展開する根拠を得られないため、またその観点での教育・学史を評価し演繹する必要から解釈を表明したものととなっている。素行の教育論の発展の経緯からは、陶冶性論と発達の初期からの教育方法の必要論、学習方法論等の素行の基本的な見解を解釈に載せて再説することがみられた。「日本化」の思想的転回面からみると大きな転換にみえるが、教育論の文脈からみれば、社会教化論上の学校の代替論等、既にみられた論脈の延長上に位置付けられるものもあった。特に社会教化論はその主題においても通底しているとみなしうる。環境的要因の重要性を説く人間形成論はまたその「水土」論と結びついていた。「誠」「自然」性に基づく教育の原理や「日用の学」としての特性も継承しようとしている。再説自体が当期の教育論の主張としても大きな意味を有するものだろう。

一方、その「日本化」への転換と解釈により、教学の存在を文字文化を超える形で求め（なお、文字文化への拘泥がある点も指摘した）、教育内容・教材の「日本化」への要求がみられた。さらに、「鬼神」論との接近や「技芸」や「楽」への関心、そして「日本化」の素材としての「武教」の改めでの評価が看取される。

本書を通じて素行の教育論の幾つかの特性もより顕著になっている面がある。例えば、個々の教育策の一つ一つの成果が何某かの新しい発展をなさしめることを目指すよりも、社会全体の秩序的な安

定としての「教化」の実効性を求めている。そこに史的な観点も含め日本の実情の読み替えや実態に即して学校・教育活動体制の構築が提案されることとそれは矛盾しない。また発達の初期からの学びと長期の慣習の中で形成されるものとの観点に立つ人間観・人間形成観が出発点になっている思想である。

また、素行が本書で示した「皇統」の継承の国家儀礼と教育の意義の読み方や郷土愛から国粹主義に至る典型的な論法をはじめ、素行の『中朝事実』をめぐる論法は教育思想との関係でも議論を多く残すものである。

なお、「日本化」は素行の教育論展開にとって一側面にすぎないとみる見方からすれば、それでは、素行がこの時期、或はこの時期以降に、どのような教育観を獲得するに至ったかに関して改めて検討する必要があると感じている。教育内容としての「日本化」問題全般にも連結している。教育論の発展経緯から辿ることにおいて改めて見えてくる問題を取り上げてゆきたい。それは発展の最後の段階であり、いわば素行の教育思想の実質的な到達点に関して考察することにつながるものと考えている。

(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、同「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、同「山鹿素行の教師・学習論の一考察―「諸居童問」への展開の検討を中心に」(工学院大学研究論叢五六―一)二〇一八年十月・五二―六七頁参照。拙稿では、素行の古学思想の文脈での教育論の構造と発展経緯を跡付けようと試みた。

前田勉「山鹿素行『中朝事実』における華夷観念(愛知教育大学研究報告五九(人文・社会科学編)二〇一〇年三月・四七―五四頁)では、素行が「日本中朝主義」と言われるものにおいて、「礼教」「文明」の実態が日本古代より存在していたとの論拠を求めた点、教学に関しても、その「始」と「義」をそこに解釈する点等の指摘も含んで本書の性格に關して詳細な考察をされている。なお、戦前の研究にあつては例えば、加藤仁平は、「国体論に即せる教育思想」として「神教」章と「礼義」章を中心に「古代教育史論・日本教育論」として「陰陽唱和の道、天神胎教の戒、教化主体としての太子建立の教戒、神代思学の義」等にわたり取り上げており、国学の教育論の前段階としての位置や「排他排外的な日本精神と日本教育」「古学的と日本的」の「両者の止揚」の意義として評価していることがみられる(加藤仁平「山鹿素行の教育思想」目黒書店・一九三四年十月・二七一―三二〇頁)。

武教小学・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)一卷・四九五―四九六頁。

「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。

拙論註1参照。

山鹿語類・「山鹿素行全集思想篇」(前掲)五卷・四五―四六頁。

同前・五卷・二三頁等参照。

素行の学問史観に関する考察は、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)一八九―二〇五頁参照。

山鹿語類・(前掲)五卷・二四頁。

「農田水利をなし、或は草木の種芸を教ふる時は、国土日々開墾整はり、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。……民の居に因つて其の情不同、沃土の民・瘠土の民異其情。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一、其の情ことなるもの也。」〔謫居童問・「山鹿素行全集思想篇」(前掲) 十二卷・三八三〜三八四頁〕。「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——(前掲) 参照。

謫居童問・「山鹿素行全集思想篇」(前掲) 十二卷・三二六頁。

同前十二卷・二六頁。

同前十二卷・二七頁。

同前十二卷・一九〜二二頁。「本朝と異朝と人物水土によつて優劣ありや。」との問いへの応答が本文引用箇所である。素行の『中朝事実』の「水土論」に「本朝を以て中国と為るの謂なり。……故に外朝に土(くに)の中に服くの説あり。加維に天地の中り、時宜の中あり。耶穌も亦天の中を得と曰ふ。」(中朝事実・「山鹿素行全集思想篇」(前掲) 十三卷・一八頁。)と記述されることに先行して、『謫居童問』の「水土」説がある(同前十二卷・三二八〜三四二頁)。また、『謫居童問』「学問」篇の最後のところでは、「本朝は往古より神道を以て貴しとす。是れ又異聖教乎。」との問いに答えて「本朝は東方の君子国にして、……本朝の制、異朝大聖の立て玉ふにことならず。今神道をとりにちがへて、尤も怪異甚深の沙汰をなすことは、まことの神道にあらず。……異説多くして一決しがたし。」(同前十二卷・二八二〜二八三頁。)と述べた上で日本の儒学史について述べている(同前十二卷・二八六〜二八八頁)。またその「治平」篇においては、日本の例証が数多い。

言綴録・「山鹿素行全集思想篇」(前掲) 十一卷・五五三頁。

同前十一卷・五五三頁。

中朝事実・「山鹿素行全集思想篇」(前掲) 十三卷・一二頁。

同前十三卷・五二〜五三頁。

同前十三卷・五三〜五四頁。

同前十三卷・五五〜五七頁。

同前十三卷・五七〜五九頁。

同前十三卷・五九〜六一頁。

同前十三卷・六一〜六五頁。

同前十三卷・六三〜六四頁。

同前十三卷・六五頁。

同前十三卷・六五〜六六頁。

同前十三卷・六六頁。

64 63 62 61 60 59 58 57 56 55 54 53 52

論の前提が崩れかねない。ここでは、後の歴史において後天的な学習の成果が伝承された側面が強調され、また前述のように「生知」の者も学習・陶冶の可能性を残す論理をもつて対応しようとしている。

中朝事実・（前掲）十三卷・一一〇～一一二頁。

同前十三卷・一一五頁。

同前十三卷・一九六～二〇六頁。

同前十三卷・二一六～二一八頁。

同前十三卷・二二五～二二六頁。

同前十三卷・二二六頁。

同前十三卷・一一一～一二二頁。

同前十三卷・一五九～一六一頁。

同前十三卷・一六一～一六六頁。

随録・『山鹿素行全集思想篇』（前掲）同前十一卷・五五六～五五七頁。

中朝事実・（前掲）十三卷・一三七～一三八頁。

同前十三卷・一八五～一九三頁。

同前十三卷・二二一～二二二頁。

（うちやま むねあき 教育推進機構教授）

