

# 教育における「機心」について

—鈴木大拙を手がかりに—

菱 刈 晃 夫

はじめに

かつて「教育は被教育者の発展を助成する作用である」<sup>1)</sup>と言ったのは、篠原助市である。

しかし、被教育者すなわち一人の人間にとっての「発展」とは、いったい何なのか。何がどのようにして発展することが、その当人にとって、果たして望ましいのか。それを、教育者は、どのように捉えて、いかに「助成」するのか。その結果は、だれがどのようにして評価するのか……。

「教育は〇〇である」と言うのは簡単であるが、事、作為に満ちた人間のなすところ。自己教育でさえままならないのに、純粹に他者の自然な発展を捉えるのも、助けるのも、よく考えると、たいへんに難しいことなのだ<sup>2)</sup>。

ところが、この難事を、周知の通りルソーやペスタロッチは、「自然」(natura)の歩みに従うとのスローガンのもと、きわめて作為的(意図的)に成し遂げようと企てた。結局は、自然を人間がコントロールしようとする。つまり、人間が人間自身を支配すること、すなわち自律(Autonomie)である。これが、近代(西洋)教育学の目指す人間像であり、教育の理想であった。わが国も、明治より現代に至るまで、こうした教育思想を、表面上は積極的に受け容れてきた。

だが、このような企ては、そうなかなかうまくはいかない。

というのも、自己と他者とを、教育者そして被教育者というように、主客分離させたところには、しばしば自己が自己にかかわる(実存)ということをおぼろげに忘れた自己の棚上げが起これ、このような自己と他者とのかかわりは、自然なもののように見えて、実はきわめて不自然なものに変質してしまうからである。もしかしたら、相手にとっては、ひどく迷惑なことを、善意による教育の名のもとに、押し付けているだけかもしれないのだから<sup>3)</sup>。

自己の作為と、自己をそのような作為へと駆り立てる動機(意図)について、とりわけ教育に携わる者は、自覚的である必要がある。さもなければ、教育は、

往々にして教育者の単なる自己満足に転落しかねない。

そうならないためには、やはり企てる意識とは何であり、そうした意識の根底には何が潜むかについて、つねに自覚しておくことが大切である。

本稿は、教育のみならず、私たちのすべての行動（実践）の前提にあって、これを駆動させているものは何かについて、鈴木大拙を手がかりに、やや本質的に再考しようとする試論である。結果およばずながら、企ての意識に発する近代教育学の隘路を乗り越える、ささやかなヒントが得られればと思う。

## 1 節 機心ということ

鈴木大拙（1870-1966）は、「禪の道を歩みながら大乘仏教や老莊など東洋の精神的伝統を体現した」<sup>4)</sup>人物である。彼の思想には、今日すでに至るところで行き詰まりを見せている「西洋近代」に対して、これを包み込み再生させる有力な拠り所となりうる「東洋的な見方」が、包蔵されているように思われる<sup>5)</sup>。

以下、大拙を手がかりに、まずは、「企てる」ことの意味について考察してみよう。それは、『莊子』外編「天地」に、「機心」として述べられている。これを大拙は、「機心ということ」のなかで、分かりやすく説明している。長くなるが、冒頭そのまま引用しておこう。

『莊子』の外編「天地」に、はねつるべに関するおもしろき話がある。はねつるべは今でも日本の田舎へ行くと、時々見ることがあると信ずる。莊子の時代、今から二千年前、既にシナの国でそれが使われた。あるとき孔子の弟子の子貢が、農夫の手ずから水を井戸からくみ出して、畑にやっているのを見て、「なぜ、はねつるべを利用せぬか」とたずねた。すると、その農夫のいわく、「何でも機械にたよるものには機心きしんがある。この機心を自分はきらうゆえ、それを利用しないのだ」と。

問題はこの「機心」である。これは何の義か。一口にいえば、機心はははからいのある心である。これがあると「純白」でない、何やらしんが動いて不安定である。心が動くことは、本来の無意識から、仲介物なしに流出せぬと、不純白になる。莊子はこれをきらう。機械にたよると、その働きの成績にのみ心をとられる。早く効ききめがあれとか、多くの仕事ができるようにとか、自分の力はできるだけ節

約したいとか、また経済的には、少しの資本で多大の利益を占めたいなどということになる。これを宗教的・靈性的方面の生活から見ると、もっとも不純白な行動と見なくてはならぬのだ<sup>6)</sup>。

しかるに、西洋近代以降、私たちのモダンな生活とは、実に「機心」に満ち溢れている。それこそ、至るところ「機」械なしでは一刻も立ち行かない状況。現にこの原稿も、パソコンを用いて作成している。

問題は、「はからい」つまり「計らい（計画的意図）」のあるところ、人間はどうしても、成績や効果、すなわち効率主義や目的合理性にばかり目を奪われ、自ずと楽をしてより楽をしたいというように、「我欲」が働き始めるという一点である。純白ではない不純白な心。すると、現代人の生活や行動のほとんどに、不純白な心が、すでに蔓延しているということになろう。

わけでも教育において、事態は深刻である。近代の教育とは、「自然」に基づく「計らい」という、また一段と巧妙な「機心」によって突き動かされたもの。その結果、近年では、よりいっそう教育における成績や効率が重視されるようになってきている。それは、単なる学力上の問題だけではなく、「心の教育」といった表現や動きからも看取されるように、人間のさらに「内面」にまで介入しようとする、いわば「教育的機心（コントロール）」なのである。この点については、次節で取り扱うとして、今しばらく大拙に従い、機心の本質を見極めておきたい。

このようなわけで、機心なるものは、われらの注意を絶えず外に駆らしめて、相関的な利害得失に夢中ならしむるのである。力はできるだけ少なくして、功はできるだけ多かれと働く。時によると、この働くことさえもしないで、ひたすらに、効果のみあれがし、と考える。機心は、人をだまかすことに成功すればこの上なしとさえひそかに喜ぶことになる。危険千万な心得であるといわなくてはならぬ。ところが、今日の世界はこの危険千万なことが、いたるところに動き出している。騒がしい世の中だ<sup>7)</sup>。

1966年に大拙はこれを書いた。そして、現代。大拙の言うことは、ますますリアルなものとなってきている。現代人の注意は、ましてや教育に携わる者の関心も、「本来の自己」を忘却して、ただひたすら虚しく外側だけを駆けずり回る。やれど

れだけ点数が伸びたか。やれどれだけ生徒・学生の理解が深まったか。やれどれだけ分かりやすい授業をしたか。やれどれだけ事細かいシラバスを用意して役に立てたか……。こうした事例は、枚挙に暇がないほどである。

が、教育において、こうした「機心」をいかに完璧に作動させたところで、その行き着く果てに、ぜんたい何があるというのであろうか。最小限の努力で最大限の効果をあげた結果、人間の生の終末に、果たして何があるというのであろうか。私たちは、いったい何を求めて、あくせく「機心」しているのであろうか。今ここに在るだけの自己を直接に自覚し、「本来の自己」に触れ合うことなしに果てしなく続けられる「機心」とは、実に虚しく、それは結局、機心する人間自身の自己疎外、人間疎外となって、他ならぬその「わが身」に降り返ってくるであろう。挙句の果てには、機心の虜となって猛烈に働き続けたサラリーマンが、突然、鬱に襲われて自殺することのようになりかねない。現在では、こうした風潮が、ますます強まってきているように感じられる。己れの「機心」を自覚し、とくに教育において、この「教育的機心」が、果たして何を究極的に求めているのか。今いちど、根本的に考え直す時期に来ているように思われる。

さて、大拙は、すでに「機心の囚」となった近代的人間生活の特徴を、次の二点に見出している。ひとつは、「変態性の心理を持って生まれ出るもの、したがって生まれ出てからは、色々の反社会的変態性の行動をなすもの、これが次第にふえて行くこと」<sup>8)</sup>。もうひとつは、「生活に余裕が出来たので、男でも女でも、大抵六十代を越えると、安易な生活を享受しうるようになる階級の人々が多くなること」<sup>9)</sup>である。

一方では気の狂うものが出来、他方では、小人閑居して不善をなすで、社会的に不善とまでは行かずとも、社会に対してなら積極的行動をなすことなくして、自滅の方向に進むものや、無聊に苦しむというものが多数になるのである<sup>10)</sup>。

これも、まさしく現代の日本のありのままの姿ではなかろうか。若い世代では、端から脱社会的な存在であるかのごとくフリーターとして生きる者の著しい増加。他方、老いた世代では、いみじくも小人閑居して不善をなすという通り、逃げ切るが勝ちといわんばかりに、自らの年金などの心配ばかりをして、私利私欲にこびりついた日々を送る。この両者がともに今後さらに増加していけば、いったい

どうなるのか。社会全体が自滅の方向に進んでいると言っても過言ではなからう。

いわゆる挑戦に対して、抵抗または克服欲に、これ日も<sup>と</sup>足らずという生活から、多少の隙が出て来ると、この外に、別に創造的自由独尊の<sup>と</sup>靈性的生活のあることに気づかぬ人たちは、生そのものを持てあますのである。いずれももったいないことである。機心の囚<sup>とりこ</sup>となったものは、消極的にも積極的にも、人生の尊厳に対して冒瀆の行為を犯して、自ら何も気がつかぬということになる。いかにも情けない<sup>11)</sup>。

大拙が言う通り、現代に生きる私たちは、自らの「機心」について今いちど自覚的となる必要がある。そして、この虚しい虜囚となることだけは絶対に避けたいものである。そのためには、「靈性的生活」を知ることが重要である。近代的企ての意識、すなわち「機心」を乗り越える究極のカギとなる「靈性」については、3節で見るとしよう。

では、次に、現在ますます広がりつつある「教育的機心」の実態について、確認しておきたい。

## 2節 教育的機心の背後にある教育万能主義

近代的企ての意識としての「機心」とは<sup>12)</sup>、そもそも予測不能で不確かな未来を、予測可能な確かなものとして飼いならすべく、これをどこまでも先取りして包摂しようと、つねに先回りして計らう、いわばメカニカルで、さらにテクニカルな心のありよう（精神的態度）と言えよう。だが、現実には、その計らいの通りには事は進まず、この近代のプロジェクトは、至るところで破壊的な綻びを見せ始めている。が、この事態に対して、現代人はますますパワーアップした「機心」を働かせることによって、対処しようとする。まるで、あちこちで綻びた近代というぼろぼろの衣服を、その都度ごと対処療法的に、つぎはぎする限りないパッチワークのようなものだ<sup>13)</sup>。このやり方で、どこまでもつかは、だれにも分らない。ただ、根本的な対処法を、今、本気で考える時期に来ていることだけは確かであろう。

近代的な教育のあり方についても同様である。それは、いわゆる青少年問題に

対する教育のかかわり方において、とりわけははっきりとあらわれている。つまり、青少年問題を、教育問題として捉え、これを教育によって、どこまでも先回りして解決しようとする「教育的機心」に、実に多くの人々が苦心しているという事実である。換言するに、こうした教育的「まなざし」のもつ問題点を、広田照幸は、クリアーに指摘している。

青少年が事件を起こした場合、われわれはそれを〈教育問題〉として考えることが、なかば習慣化している。しかし、そもそも、青少年が引き起こす問題はイコール〈教育の問題〉なのだろうか<sup>14)</sup>。

こうした本質的な問いかけが、今とても大切である。というのも、現在の日本では、青少年が何か問題を起こせば、何でもかんでも教育のせいにするというおかしな風潮が広まっているからである。それこそ、結論を先取りして言えば、その背後には、広田が言うように、教育万能主義の神話が潜在している。要するに、「教育的機心」をより強力なものにしていけば、子ども（人間）の内面までも完全にコントロールできるはずだという、極めて傲慢でナンセンスな半ば無意識的空想である。

ある中学生が失恋をしたとする。フラれて絶望した彼が、もしその日の夜中に思い詰めて自殺してしまった場合、これは〈教育の問題〉ということになるのであろうか？戦争で一家がバラバラになって、都会で食べる食べ物もなくウロウロしている少年がいるとする。その彼が、ひもじさのためにかっぱらいをしたとか、強盗をした場合、これは〈教育の問題〉ということになるだろうか？—これらを強引に〈教育の問題〉だと言ってしまう人もいるかもしれない。しかし、その場合には、どういう意味で〈教育〉が関わってくるかをちゃんと説明する必要があるだろう。

ある事象を、〈教育の問題〉だとみなす際には、ある問題の本質ないしは原因を、教育に由来するものだと定義したり、教育的働きかけによって改善ないしは解決すべきだというような、ある種の発想が、前提として伏在しているように思われる。換言すると、ある事象が〈教育知〉の領域に取り込まれる際には、本質や原因に関して、あるいは解決方法に関して、〈教育知〉に固有のアプリオ

りな性格づけを伴っているということである<sup>15)</sup>。

この〈教育知〉に固有のアプリオリな性格づけこそ、教育万能主義の神話であり、それは、まぎれもなく「教育的機心」に淵源するものである。

先の引用にある例を教育の問題だとするバカげた人はいないだろうとするのは、大きな間違いである。こうした事も含めて、ありとあらゆる青少年問題を、教育のなかに取り込んではばからない人々は、近年増加の傾向にある。詳しいことは、広田の一連の論考を参照するとして<sup>16)</sup>、ただ青少年の問題行動の変遷を、以下のように<sup>17)</sup>、歴史的にたどっただけでも、こうした傾向は明らかである。

問題行動の変遷

	敗戦～50年代	60年代	70～80年代	90年代
発生場所	学校外	学校内外の境界	学校内	学校の内外、「心」
性質	貧困、生存競争	疎外	受験競争、反抗	教育の拒否、人間関係秩序の解体、「心」
原因	社会	社会と学校の接続	学校	学校、「心」
解決策	経済・福祉	学校教育	学校教育	「心」、関係の再編

90年代に入り、とりわけ1997年に起きた神戸の連続児童殺傷事件以降は、少年の「内面」、すなわち「心」へのまなざしが、極めて強力となり始める。そして、「キレル」といったキーワードに世間の関心が集中する。

子供の「心の軌跡」から非行を理解する—その際、親の育て方や学校・教師の対応に間違いや問題がなかったかどうか、教育的に望ましくないメディアや空間が問題ではないか、といった枠組みで、現在の青少年問題は語られるようになっている。

非行に限らず、種々の問題行動を見る視線が、子供の「心」に向かうようになってきた変化を、伊藤茂樹は簡潔に整理している(表)。「問題行動は学校において見出されながらも、人々の「心」の問題だと理解されるようになってきている」<sup>18)</sup>。

そこで問題なのは、あくまでも、すべてが「心」の問題とされた場合、「心」の隅々

にまで行き届く教育が、よりよく完璧に行われさえすれば、こうした事件はなくなるはずであるという教育万能主義にある。つまり、広田の言うように、こうした問題が起こるのは、教育が失敗したからであり、裏返せば、教育が成功してさえいれば、問題は起こらなかったはずであるという、素朴でアブリオリな思い込みである。そして、これを支える「教育的機心」を、ここではさらに付け加えておきたい。広田は、教育万能主義の暗黙のコンセンサスとして、次の四つをあげている<sup>19)</sup>。

- (1)大人は子供の環境を教育的な目的に向けて全面的にコントロールできるし、すべきである。
- (2)子供が非行を起こすのは、教育的コントロールが不十分か失敗したからである。
- (3)誰がコントロールの担い手か／どういう方法が適切か、については議論があるが、より教育的コントロールを徹底していけば、非行はなくなる。
- (4)今求められているのは、非行をなくすことであり、そのために教育的コントロールを徹底することである。

簡単に言えば、「『教育』に代えて『教育を』というわけである」<sup>20)</sup>。まさに、近代のつぎはぎだらけのパッチワークそのもの。広田も言うように、「自分の心の軌跡を物語化され、すべて『教育の失敗』で説明されてしまう今の子供も、別の意味で気の毒な感じがしてしまう」<sup>21)</sup>のは、私だけであろうか。

しかしながら、いくらこうした暗黙のコンセンサスを伏在させつつ、「教育的機心」をフルに働かせたところで、人間の「心」という「内面」を、意のままにコントロールしたり、変容させたりすることなど、いまだかつてできた例はない。それは、監獄のなかでも、同様である<sup>22)</sup>。

さて、私たちには今、「教育に代えて教育を」ではなく、教育を果てしないパッチワークの連鎖と、出口の見えない隘路へと強迫的に駆り立てる「教育的機心」そのものを本格的に意識化し、これをはっきりと対象化しておくことが求められているように思われる。「教育に代えて教育を」では、いつまでたっても事の本質には至らず、いつも教育だけに全責任を押し付けたまま、何の解決も図らずして事態に目をつぶる、無限の先送りといった結果に陥るといえよう。そうならない

ためにも、「機心」を乗り越える唯一のカギとなる「靈性」の自覚について、再び大拙に帰って、見てみるとしよう。

### 3節 靈性の自覚

先の農夫の話を、子貢が孔子に伝えると、彼はこう言ったという。

それはおもしろい。このような人は、物のまだ一つで、二に分かれぬさきに生きている人である。これは一を知って二を知らぬ人だといってよい。云云<sup>23)</sup>。

私たちはこの現実世界のなかで、互いに自己の身体をもち、自と他をつねに区別・差別しながら、個でありつつ他とともにある人生を送っている（はずである）。しかし、ふと我に返り、自己の内奥を深く覗き込めば、決して他と完全には「一」になりきれない「分裂」、すなわち「二」があることに否が応でも気づかされる。いつしか、この対立抗争と、個我あるがゆえの苦悩に満ち溢れる現実から、平穏なる調和の世界＝「一」の世界へ行きたいと冀う。つまり、すべての分裂（二）が生じてくる前の世界（一）への憧憬。

だが、それは、本来の私たちの故郷なのだ。私たちの今の存在が生み出されてきた故郷。そして、この生を終えて、また再び帰るところの故郷。そして、また…。「一」から「二」へ。「二」から「一」へ。この無限の普遍的循環は、永遠に続くのである。

実は、私たち人間も含めて、すべての存在の本源的故郷である「一」の世界に目覚めつつ、今は「二」の世界に生きること。これが、大拙の言う、靈性的生活なのである。つまり、靈性とは、「一」の世界をリアルに看取する能力とでも言えようか。

なにか二つのものを包んで、二つのものがひっきりょうずるに二つでなくて一つであり、また一つであってそのまま二つであるということを見るものがなくてはならぬ。これが靈性である。今までの二元的世界が、相克し相殺しないで、互譲し交歓し相即相入そうそくそうにゆうするようになるのは、人間靈性の覚醒かくせいにまつよりほかないのである。いわば精神と物質の世界の裏にいま一つの世界が開けて、前者と

後者とが、互いに矛盾しながらしかも映発するようにならねばならぬのである。これは靈性的直覚または自覚によりて可能となる<sup>24)</sup>。

このような靈性的自覚こそが、「機心」だらけの今日にあって、とりわけ大切であることは、言うにおよばないであろう。「一」を忘却して、ただ「二」の世界のなかだけで果てしなく続けられる「機心」の連鎖には、いつまでたっても対立・抗争は止むことなく、近代のほろほろになったパッチワークは、自滅するまで一案外早いかもしれないが一続けられることになるのである。そこで、初めて「一」に帰ったというのならば、それも愚かな人間のなすところ。仕方のない運命と受け止める他ないであろうが。

さて、しかしながら、また逆のことも強調しておかなければならない。すなわち、「一」ばかりに気を取られて、「二」を蔑ろにする生き方である。「一」を看取する同時に「二」の世界で現実生活することが、あくまでも重要なのである。「一」即「二」。「二」即「一」。「一」オンリーを強調する者がいるとすれば、それは偽者の靈性的生活者である。注意しなければならない。大拙も、先の孔子の言葉に続けて、こう記している。

つまり孔子の意見によれば混沌未分のところに心を据えておいても、それにとらえられず、二つに分かれた世界に処しては、またそれに応じて行動しなくてはならぬ。内をのみ治むることを知っても、また外を治むることを知らなくてはならぬ。つまり内外に処して十全の働きがあるべきだ<sup>25)</sup>。

この世に現実生きる限り、人は「機心」から完全には免れえない。もはや、「はねつるべ」の生活には、戻れない。が、一方では、たえず己れが起源したる故郷を自覚して、この機心を、真に有効に、働かせたい。それを、東洋では「無」と表現したりする一西洋では「神」一なのであろうが、これらについての考察は、紙幅をあらためて行うとしよう。

「機心」のある限りは、はからいがある。対抗意識がある。対抗はこの世界に免れないところだが、これにとらえられてはならぬ。これをこえたもの、あるいは包むものを見なくてはならぬ。無功用行はこれから出る。華嚴の菩薩行は

ここにある。「真実妙用」の義、「目的なき祈り」の義を悟らなくてはならぬ<sup>26)</sup>。

おわりに

教育とは、人間の「発展」を助成する作用であった。それは、人間「存在」としての発展である。そして、今ここにあるこの「存在」のオリジナルは、「一」に本源している。このことを自覚した上で、教育における「機心」を働かせるべきであろう。この「一」を識りつつ作動する機心である。このとき、教育における「機心」は、初めて、真に有効な「教育的機心」(教育における「機心」)となりうるであろう。現在の機心は、ただ「二」の世界のなかだけで張り巡らされた、騒がしくて小賢しいものが、大半ではなかろうか。

ところで、とにもかくにも、「一」を識る霊性の覚醒が、今求められているのではあるが、問題は、大拙が言うように、次の点にある。

或る人々にありては、霊性の覚醒を経験する機会に遭遇せぬのである、また遭遇しても内的準備の十分に具わっていないこともある。それで彼らは、原始性の宗教意識に対してのあこがれと親しみはもち得ても、それ以上に霊性自体に触れ得ないのである。詩は詩人に向かって吟ずるが好く、酒は知己と共に飲むが旨いので、その中の趣を解せぬものに、いくら説明しても解るものでない。原始性の心理はなかなか根強く我らの心意識を支配するのである<sup>27)</sup>。

ここに、霊性の覚醒へ向けた「教育的機心」が、再び活動しようとするわけである<sup>28)</sup>。が、まずは、覚醒しようとする者自身が、本当に覚醒していなければ、話にならない。残念ながら、私も含めて、多くの教育関係者は、まだ「あこがれ」の段階に止まるか、そのチャンスがないか、内的準備が不十分のままである。しかも、霊性に目覚めるには、かつてボルノーが明らかにしたように<sup>29)</sup>、ある種の実存的危機を、ぜひとも通過する必要がある。大拙は、こう述べている。

霊性の動きは、現世の事相に対しての深い反省から始まる。この反省は、遂には因果の世界から離脱して永遠常住のものを攫つかみたいという願ねがいに進む。業の重かさなるものを感じて、これから逃にげたいとの願ねがいに昂たかまる。これが自分の力

できぬということになると、何がなんであつてもそれに頓着なしに、自分を業縁ごうえんまたは因果の緊縛から離してくれる絶対の大悲者を求めることになる<sup>30)</sup>。

これは、西洋においても同様である。ルターなどは、その典型例といえよう<sup>31)</sup>。「苦惱」を通過し、いったん絶望的なまでに自己否定の契機を介することなしに、靈性はなかなか目覚めて来ないのかもしれない。大拙は、そう言う。

業の重圧を感じずということにならぬと、靈性の存在に触れられない。これを病的だという考えもあるにはあるが、それが果たしてそうであるなら、どうしてもその病気に一遍とりつかれて、そうして再生しないと、宗教の話や靈性の消息は、とんとわからない。病的だという人は、ひとたびもこのような経験のなかつた人なのである。病的であつてもなくても、それには頓着しなくてもよい。とにかく靈性は一遍なんとかして大波に揺られないと、自覚の機縁がないのである<sup>32)</sup>。

ますます軽薄の度合いを深める現代の世の中。人生の「大波」を、かつてパスカルも言ったように、多額の金を用いたくだらない気晴らし（ディベルティメント）でごまかし、あるいは、場当たりの強欲な機心の権化たるビジネスに、まんまと利用される現代人。先の靈性は、どんどん鈍磨するばかりである。「二」という分裂した世界だけが、唯一の世界と、ひしひし感じられてくる。ならば、あくまでも企て（機心）の意識に発する近代（西洋）教育学を、さらに先鋭化していくしか道はないのではないか。

これに対する正しい答えは、よく分からない。

だが、「二」に分ける西洋の見方のみでは、やはり大拙と同様、この世は結局のところ先細り、出口のない自滅という隘路に陥らざるをえないとだけは感じる。

なぜ、西洋的に見たり考えたり行動したりしてゆくと、行き詰まりを見なくてはならぬかという、人間の生きている世界は、五官で縛られたり、分別識で規定せられる外に、いま一つ別の世界があるのである。これを明らかにしておかぬと、人間は生きてゆけぬのである。生きていると思つていてもそれは自己欺瞞で、虚偽の生涯である<sup>33)</sup>。

すでに、「いま一つ別の世界」を知った大拙からすれば、これは真実であろう。が、これを知ろうともしない人々や、「神」が死んだ後の近代教育学に対しては、どう言えばよいのであろうか。大拙は、「人はパンのみに生きるにあらず」ということを、今も粘り強く訴え続けている。

無目的の本能に目的性を持たせようともがく、この矛盾が、人生である、人間である。骨が落ちて居れば飛んでいって喰いつき、木の根や石の下をやたらに嗅いであるく、犬は本能のままに行動する、子供が小便を垂れると同じい。大人は化粧し、その身をつくる、他の顔色を窺う、喉から手が出るようでも、ちゃんと大人しい面して居る、行儀のよい人だと褒められる。人も自分もそれで満足して居るようである。人間というは如何にも不可解の存在ではないか。いわゆる文明開化の世の中になればなるほど、精神病者の数ぞ殖え、薄弱な痴呆性心理の所有者が繁生する。大いに然るべき理由があるからであろう。大人は子供でないから、子供に逆戻りは出来ぬ。人間は本能そのままを純白に肯定してはならぬ。折角取得した意識であるから、これをどこどこまでも生かさなくてはならぬ、知性的分別の根源を為さなくてはならぬ、そうしてそれから飛び出て、靈性的自覚の体験者とならなくてはならぬ。そのとき、矛盾そのものの人間が自由自在の靈性的存在となる。多くの衣装、多様の衣装を着けて、またその色身と心なるものを併せ所有して、しかも「元の姿はかわらざりけり」の独露身にかえる。着物を着ながらの裸であり得るとき、哲学者はこれを矛盾的自己同一的に自己自身を形成するというのである<sup>34)</sup>。

蓋し、名言といえよう。内心はそのままで、つねに「一」を識って「無」（ゼロ）にリセットされた状態。この世では、数々のペルソナを用いつつも、自己の内奥深くは、いつもその故郷に根ざす生。「着物を着ながらの裸」という境涯。ここで哲学者とは、言うまでもなく、大拙の親友・西田幾太郎である。

畢竟するに、「知性的分別の根源」（西洋的見方）を、やはりどこまでもこの己れの意識を生かしつつ探究し、生きること。ただそれだけが、近代教育（学）における「機心」や「企て」の隘路を超克しながら、同時に、この対立と抗争とを、温かく包み込むことを可能にするといえよう。「二」即「一」。「一」即「二」。ここに、

大拙のいう「東洋の見方」、もしくは靈性的自覚があらわれる。このとき、教育における勝義の「機心」も、再発見されるのではなからうか。西田哲学なども、そのための有力な手がかりとなるであろう<sup>35)</sup>。今後の課題としたい。

## 注

- 1) 篠原助市『改訂 理論的教育学』（協同出版株式会社、1949年）、1頁。
- 2) 拙著『教育にできないこと、できること—教育の基礎・歴史・実践・研究—』（成文堂、2004年）で詳しく扱ったので、参照されたい。
- 3) 同前書参照。あるいは、自己の無意識とかコンプレックスとか、その内面をだれしも精査しさえすれば、日頃の私たちの言動が、どれほど感情的で、理性ではいかんともしがたい「何か」によって駆動されているかが分かるはずである。とくに教育関係者は、他者と触れ合って惹起される、自己の内的動きについて、重々注意しておく必要がある。「われわれは自分で自分の行動を律することができる、と思っている。何かを食べたいと思えば食べ、食べたくないと思えば食べない。常に自分の意志に従って行動し、主体的に動いている。しかし、常にそうであるとは限らないのである。われわれの主体性は、本人が信じているよりは、弱いもので、自分の意志とは異なる行動が生じてくるために悩んでいる人も多いのである」（河合隼雄『コンプレックス』岩波新書、1971年、2頁）。私は、ある意味、ルターと同様、人間に自由意志など具わっていないと感ずることがある。拙著『ルターとメランヒトンの教育思想研究序説』（溪水社、2001年）参照。あるいは後に見る、鈴木大拙『新編 東洋的な見方』（上田閑照編、岩波文庫、1997年）21頁に、こう記されている。「近ごろは何かの関係でよく『自由』という文字を見るが、生死業苦の世界に居るかぎり、自由なるものはないのだ。いずれも必然性ばかりである。いずれも皆所与底で、自由意志などを容れうべき余地はないのである。近い話が、自分は生まれようとして生まれたのでない。親が生んだのである。その親も自分で生まれようとして生まれたのでない。いくら系統をさぐっても、自由意志などというので生まれ出たものは一人もないのである。みな与えられたものを受け入れるだけである。次に、生まれ出る処と時とが、それも、既与の世界で、自分の自由から来たものでない。したがって自分のおかれてある環境・教育などというものも、悉く他から加えられるもの。義務教育をすましてからの

教育も何もかも、おかれている環境から割り出される。してみると、自分というものの、どこに本当の自分があるのか、全く不明である」。この自己の存在の不可思議さに目覚めることが最も重要である。ここに後の靈性的自覚への入り口がある。

- 4) 同前書、313 頁。
- 5) 同じく西谷啓治（1900-1990）や、その師・西田幾太郎（1870-1945）にも。鈴木大拙も含めて、今後詳しく取り上げていくことにする。
- 6) 同前書、212-213 頁。『莊子（第 2 冊 [外篇]）』（金谷治訳注、岩波文庫、1975 年）123 頁には、こうある。「畑づくりはむっとして顔色をかえたが、笑いながらいった、『わしは、わしの師匠から教えられたよ。仕掛けからくりを用いる者は、必ずからくり事をするものだ。からくり事をする者は、必ずからくり心をめぐらすものだ。からくり心が胸中に起こると、純真潔白な本来のものがなくなり、純真潔白なものが失われると精神や本性のはたらきが安定しなくなる。精神や本性が安定しない者は、道によって支持されないね。わしは [はねつるべを] 知らないわけじゃない、[道に対して] 恥ずかしいから使わないのだよ。』」ここで、「機心」とは、「からくり心」。言いえて妙である。
- 7) 鈴木前掲書、213 頁。
- 8) 同前。
- 9) 同前。
- 10) 同前書、213-214 頁。
- 11) 同前書、214 頁。
- 12) 近代の特質については、今村仁司『近代性の構造—「企て」から「試み」へ—』（講談社、1994 年）が分かりやすいので、参照されたい。
- 13) 立場は異なるが、山崎正和『近代の擁護』（PHP 研究所、1994 年）、143 頁以降を参照。
- 14) 広田照幸『教育には何ができないか—教育神話の解体と再生の試み—』（春秋社、2003 年）、200 頁。
- 15) 同前書、200-201 頁。
- 16) 同前書、参照。
- 17) 同前書、213 頁。
- 18) 同前。

- 19) 同前書、220 頁。
- 20) 同前書、221-222 頁。
- 21) 同前書、218 頁。
- 22) 同前書、202 頁以降参照。
- 23) 鈴木前掲書、214 頁。
- 24) 鈴木大拙『日本的靈性』（岩波文庫、1972 年）、16-17 頁。
- 25) 鈴木前掲『新編 東洋的な見方』、214-215 頁。
- 26) 同前書、216 頁。
- 27) 鈴木前掲『日本的靈性』、18-19 頁。
- 28) 例えば、ルターやメランヒトンの教育思想の本質的課題とは、つねにこれであつた。前掲拙著を双方とも参照されたい。
- 29) O.F. ボルノー『実存哲学と教育学』（峰島旭雄訳、理想社、1966 年）参照。
- 30) 鈴木前掲『日本的靈性』、84 頁。
- 31) 前掲拙著『ルターとメランヒトンの教育思想研究序説』参照。
- 32) 鈴木前掲『日本的靈性』、84 頁。傍点引用者。
- 33) 鈴木前掲『新編 東洋的な見方』、22 頁。
- 34) 同前書、303-304 頁。傍点引用者。
- 35) 西平直も、本稿とは異なる視角から、こうした思想にアプローチしようとしている。「東洋思想と人間形成—井筒俊彦の理論地平から—」（『教育哲学研究』84 号、2001 年）や「『無の思想』と子ども—『無の思想』を『教育の問い』の前に連れ出す試み—」（『近代教育フォーラム』12 号、2003 年）を参照されたい。