

University Academic Repository

現代教育における創造性・霊性

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2002-12-20 キーワード: 創造性, 霊性, 知識, 体験, 全人格的教育, 科学技術, 自受用三昧, モラル, 叡智 作成者: 半田, 栄一, ハンダ, エイチ, Handa, Eiichi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://kaetsu.repo.nii.ac.jp/records/64">https://kaetsu.repo.nii.ac.jp/records/64</a>

## 現代教育における創造性・霊性

半 田 栄 一

### 〈要 約〉

現代日本の教育の抱えている問題は、日本社会の特殊事情を背景とすると同時に、現代世界が抱える問題の現われでもある。なによりも、近代ヨーロッパに端を発した科学技術はそれ以降の人類の世界観や生き方を大きく変化させた。この科学的・主知主義を基礎とし、日本の学歴社会における受験に重きを置く教育は知識や理論の習得が中心となっている。今こそ、科学に基づく主知主義を脱し、全人格的な体験や交流に基づいた人間の全体性（ホロス）の回復が教育においても望まれる。ここでは道元における修行と悟り、嗣法を通して、体験に基づいた教育における創造性や霊性の可能性を考えてみたい。

### 〈キーワード〉

創造性、霊性、知識、体験、全人格的教育、科学技術、自受用三昧、モラル、叡智

#### 1. はじめに

21世紀に入った現代の日本における教育の現状を考えると、学校教育はもとより家庭や社会、企業などにおける教育を含めて混乱と低迷に覆われているといえよう。

なによりも青少年の荒廃は著しく、18才未満、特に中学生による凶悪犯罪の多発が目立っている。先年の神戸における中学生による小学生殺し、その他バスジャック事件、母親殺人などが社会的に大きな衝撃を与えたことは記憶に新しい。これらの事件を聞いて多くの教育関係者は無力感を感じたのではなかろうか。

こうした問題は家庭や学校のみならず、企業などの職場や社会全体が抱える問題ともつながっているということがいえるのであり、日本社会全般におけるモラルの崩壊は多くの人が実感するところとなりつつある。裁判官や検事など法の守り手による犯罪といった驚くべき事件も起っている。また職業上のミスによる事故や事件（医療関係も含め）も増加しつつある。

こうした社会全般のモラルの低下、責任感の消失等はどこに原因があるのだろうか。これについては、特に日本の近代以降の社会や教育が抱える特殊な状況を考慮に入れることが必要であろう。一つの原因は現代の社会が抱えるグローバルな、世界に共通する普遍的な問題状況であり、もう一つは、日本の伝統的な文化や日本人のメンタリティーと明治以降の近代化、および太平洋戦争における敗戦とアメリカの占領政策以降の民主化、経済成長などの特殊な問題状況である。

この二つの要因は、それぞれ別個のものではなく相互に関係し合い、影響し合って現在の状況を生み出しているということができる。われわれ日本人は世界的（グローバル）な問題状況から逃れることができないと同時に、世界のグローバルな問題は日本の特殊事情のかたちをとって現われ出ているのであり、教育の問題も普遍的な問題と日本の特殊な問題が絡み合っており、こうした背景は常にふまえなければならないであろう。

以下、本論において現代日本の教育の問題点を考えると同時に、21世紀に入った現代において教育が向かうべき方向性をさぐってみたい。その際、日本の文化的伝統（美意識・宗教意識）、仏教、武道、芸道などから学び取るところは大きいと考えているが、今回は鎌倉時代の日本曹洞宗の開祖、道元禅師の『正法眼蔵』を取り上げて、現代教育への示唆となると考えられる点について考察する。

本論は、現代教育における諸問題を指摘し、21世紀の教育における新たな展望と方向性を示し、私の現代教育論および教育哲学研究の序論としたい。

## 2. 現代教育の問題点およびその要因

現代の教育においては様々な問題が指摘されているが、その主なものは学力の低下や創造性の欠如、自主性や行動力、協調性の低下、さらには、いじめや不登校、非行や自殺、少年犯罪の凶悪化などがあげられるであろう。

学力の問題と非行など生活面での問題は別の問題ではあるが、この両者は無関係ではなく、やはり関係し合う面があると考えべきである。

### (1) 学力の低下と創造性の欠如

学力の低下はいいかえれば思考力の低下が主とされているが、これが創造性<sup>1)</sup>の欠如に結びついている。このことは小学校から大学院までについていいうるであろう。

学力において特に問題となるのは数学や国語、英語などの教科において、一定の型の問題や言い換えたものは解答できたとしても、新たに組みかえられていたり、他の問題と結合されて複雑に変化していたりすると解答することができなかつたりする。

このことは、現代の教育全般が偏差値などを基準とした受験準備中心の教育となっていることに大きく起因している。受験に重きを置いた教育においては、知識を記憶することが中心となっており、どれだけ覚えたかということすなわち、知識の量が問題なのである。一つのテーマについて深く、また幅広く考えるということがなされない。解答型式も、穴埋め式とか○×式、あるいはマークシート方式ということになると、理解していなくても当たり、はずれということ得点できることにもなるのである。

ここで問題なのは答えの正しさだけが求められて、そこに至るまでの推理、思考方法、想像力（イマジネーション）、直観力などが問われないことである。安易に短絡的に答えだけが求められる傾向である。本来、教育に求められることは問題解決にいたるまでの思考方法や論理の展開であり、推理や直観をいかに有効に働かせられるようになるかということなのである。答えという結果よりも解決に至るまでの思考方法や論理の展開であり、推理や直観をいかに有効に働かせられるようになるかということこそが試験において問われるべきでもあるし、こうした能力を伸ばすための学習がなされるべきであろう。

ところが現実の小学校、中学校、高等学校や塾、予備校における学習のかなりの部分がこうした答の正誤のみを問うことと、そうした問題を解くための定型化した方法を覚えることによって占められているといえよう。資格試験準備にはこうした学習も必要といえるが、初等、中等教育では問題である。この意味においては解答形式について改めていく必要があるといえる。最近、小論文を大学入試等に採用することも多くなりつつあるが、学生の文章表現能力、論理的思考能力やイメージの発展や飛躍等を見る上において極めて有効であると考えられる。

このように現代の日本の教育が定型化した断片的な知識や問題およびその解答法を記憶することを中心としていることは、こうした教育を受けた学生はもちろんのこと、一般企業人、官僚、医師等社会人の能力にもかなりマイナスの影響を与えていると考えられる。

このような教育を受けた人達は、専門的な学門研究の分野、あるいは技術や新製品の開発においても、さらには企業経営や営業マンとしての現場における仕事においても、記憶している知識や研修によって覚えたマニュアル通りのことはできても、仕事や研究の過程において状況が予想外の方向に発展したり、習得している問題のパターン以外の問題が生じた場合、これに対応して解決することができない場合が多いのである。

定まった型の問題や類型的な問題は解けたとしても、全く新しいパターンの問題や状況に対処することができないということであり、これを一般的には融通がきかないなどといわれるが、応用能力や機転等、直観やひらめきと結びついた能力のなさということである。ところが現実には教えられた法則や教科書通りに事が運ばないことが多いのであって、実際には学校で習得した知識や理論的な能力以外の能力が要求されることが多い。

こうした現実の難しい状況に対応していくためには、知識や理論の習得のみではなく、直観やひらめきといった能力はもちろんであるが、現実の状況を正しく把握したり判断できる能力、さらには習得した知識や理論を使いこなす知、これは知恵あるいは叡智ともいべきもので、knowledge に対する wisdom であり、ギリシア語で表現するとすれば sophia ということができるが、このような全体的な知恵や能力を備えていることが必要となる。

このような能力は、知性すなわち知識の習得のみによって獲得することは不可能であり、感性、身体性さらには霊性にまで至る全人格的な教育が必要となってくる。ここでは、体験ということが極めて重要な意味を持つ。このことについては、次章において21世紀の新しい教育を志向しつつ、鎌倉期の仏教者、道元の思想を取り上げながら考察してみたい。

## (2) 現代教育と社会的背景

以上述べてきた学力の低下や創造性の欠如の問題は当然、教育制度や組織、教員の資質なども関係していると考えられるが、さらに根底的に現代日本の社会状況一般やライフスタイル、家庭や社会のモラルなどの影響も大きいといわざるをえないのである。

江戸時代においては、たとえ学ぶことがわが身の立身出世のためであったとしても、その成功は「修身齐家治国平天下」という朱子学の示す理念のように、天下国家のために自らを生かすことが目標としてあったといえる。個人の生きることの意味は世間（天下、国家）のために役立つということが理想としても、指導原理としても存在していた。

明治時代には、近代以降の西洋の啓蒙思想<sup>2)</sup>が導入されて国家や社会に対する個人という概念

が入ってきたが、明治憲法と教育勅語に基づいた天皇や国家のために生きるという道德原理が存在していた。

ところが太平洋戦争の敗戦以降となると、この事情は大きく変化する。アメリカによる占領政策のもとに国家神道の破壊と民主化政策が行なわれた。ここに個人の権利と自由、平等が第一の原理として主張されるに至った。

モラルも精神的な価値より物質的なものや外面的な関係が規準となっていく。昭和20年代は敗戦後の経済復興が目標となり、それを達成すると、次に昭和3、40年代以降は未曾有の経済成長の時代に入って、国民はより豊かな生活をするのが目標となったのである。「マイホーム」や「マイカー」などが個人の豊かさを象徴するようになった。ここで問題とされなければならないのは、日本全体や世界の福祉や豊かさよりも、個人の物質的な豊かさが優先的に求められてきたということである。「マイホーム主義」などという言葉もこういうところから出てきたのである。

個人主義、民主主義、自由などの観念は日本の場合、欧米におけるように革命や独立戦争によって勝ち得たものではない。明治期以降移植されたものであって、ともすると権利に伴う義務、自由に伴う責任は軽んぜられる傾向にある。自由な競争は社会をよりよく発展させる原動力となるが、全体や他者を顧ることなく自分一人の欲望を充足させるために独走することになると、もはやそれはエゴイズムに他ならない。

戦後の日本社会は経済の発展成長が進めば進む程、個人の物質的な欲望を中心としたエゴイズムは増殖していったのである。

このように戦後の日本人にとって物質的欲望を満たすことが大きな目標となり、そのためにはより良い上級学校、大学、いいかえれば社会的評価が高く、一流企業や公務員等への就職率の高い、そうした意味でのレベルの高い学校に入ることが必要となった。この問題は日本社会における平等観とも関係するのであり、別の機会に論じたいが、戦後特に平等ということが強調されることにより、皆がレベルの高い学校に入り、物質的、経済的により豊かな生活を望むようになったことで、日本特有の学歴主義も強まり、受験競争も激化したのである。

ここでいう、より良い学校や大学というのは受験難易度が高いということで、近年は偏差値の数値によって計ることが中心となっていた。ここに現代日本の教育が受験準備を目的とするものに変化してきた原因がある。

そしてこの受験を目的とする教育の特徴は、その大部分が知識の、それもより多くの量を記憶することである点である。そのため暗記ということは大きな要素となっている。

これが現代の知識の量の習得を中心とする学校教育の現状である。問題なのは、体験によって学ぶということ、すなわち知識のみに偏らず、感動したり、身体を通して表現したり、コミュニケーションするなどの、感性や身体性を含めた全人格的教育が欠けているということなのである。知識偏重の教育となっていることは否めない。

ここに現代日本の教育において創造性やモラルが育ちにくい状況があるのである。学問研究でも、技術開発や、その他あらゆる現実の問題に対処し解決していくには、覚えた知識や理論のみでは不可能で、直観やひらめき、高次の判断能力等が要求されてくる。習得した知識をより良く使いこなす能力もなければならぬのである。そのためには、感性、身体性、直観的能力や行動力等を含めた全人格的思惟能力というべきものが必要なのである。

このような知識習得を中心とした偏った日本の学校教育が、学生や生徒の学力一般の低下や社会人の実務的能力や創造的能力の低下を生み出したのだと考えられる。

### (3) 学ぶことと生きがい・モラル

以上のような日本の学校教育の傾向は、子どもたちの登校拒否やいじめ、非行や犯罪等とも深く結びついているといえる。

日本の学校教育における知識習得中心の、受験を主な目的とした教育においては、バラバラにされた断片的な知識や数理法則や物理法則などの理論のみを記憶することと生徒自身が生きることや全人格的に育つことが、うまく結びつかず互いに遊離している。これらを学習することは、単に良い点数をとることと、良い上級学校へ進学することが主たる目的であるから、学ぶことそれ自体の意味や喜びが見出しにくいのである。

登校拒否に関していえば、成長過程における心の病気も大きな要因となっはいるが、学校教育の内容がつまらなくて興味関心が持てないこと、学ぶことの意味や目的が実感できないなどということも要因としてあげられるであろう。<sup>3)</sup>知識の量を覚え込ませる方式の教育が中心となっていて、学ぶことの中に創造的な喜びが見出しえず、現実の学習と、自己の持つ本当の能力や可能性を見出し実現したいという欲求とが結びつかないということがあるのである。

また社会が複雑化してきていて、既述したような社会状況の中であって、社会や国家、国際社会のために使命を果たそうとする目的も持ちにくくなっており、一層学ぶことの意味が見えにくくなっているといえよう。

この点については、マズローのいう「自己実現の創造性」<sup>4)</sup>ということと関連するのである。自己実現 (self-actualization) とは、自己の持つ本来の可能性がある、潜在的な能力を実現することである。そのことによって、自分の使命を達成して人格内の一致統合をめざす、すなわちより大きな自律性や統合性に向けて心理的に成熟していくことといえよう。既にユングにおいて使用されていたのであるが、基本的には本来的に個人の中に存在する様々な能力を自律的に実現することをいい、「個性化」という語を用いて、本来の自己自身になることであるという。この点については、次の章で道元の『正法眼蔵』を取り上げつつ触れたい。

現実の教育における断片的な知識の量や理論のみの習得は、この自己実現の欲求を満たすことにはなり得ておらず、このことが様々なフラストレーションとつながり、既に述べた登校拒否や非行をも生んでいると考えられる。

「自己実現における創造性」は、知性だけではない全人格的な体験を通して現実化されていく。人間が潜在的に本来持っている様々な能力を、全人格的な体験を通じた教育によって自律的に統合・実現すること、すなわち本来の自己自身になることにおいて人は創造的な喜びと生きがいを見出しうるといえる。そこではじめて、知識、理論あるいは技術の習得にも意味を見出すことができるようになるのである。

ところが現代日本の受験準備を目的とした学校教育においては、入学試験のために、より多くを記憶させることが中心となっており、創造性の実現に伴う喜びや、自己実現の過程としての学ぶことの意味が見出しにくく、教育を通して生きることの意味や生きがいを感じられない。

このことが、不登校やいじめ、少年犯罪等の要因となっているのであり、同時に社会的なモラル

の低下の要因ともいえるのである。

本来、道徳性は感性、身体性、さらには霊性をも含めた全人格的教育の中で初めて芽ばえ、そして育てることができるものである。これは現代日本の知育、それも受験のための記憶にウエイトが置かれた教育の中では極めて困難である。単なる道具としての知識、理論、技術にどのような意味があるのか？何のために使い、生かすのか？習得した知識や理論などが、生きることの意味と結びつかないのである。

このような教育を経て育った社会人、それも裁判官や教師、医師等かなり高学歴の人々の驚くべき犯罪や言動も、この教育状況と無縁ではないと考えざるを得ない。

#### (4) 現代教育と科学技術文明

この現代日本の教育の背後にあるものは西洋の近代以降、急速に発展をとげた科学技術文明であるといえる。衆知のとおり、日本の近代化や戦後の目ざましい経済発展も、その根底にあったものは科学技術であったことは明瞭である。

科学の主体となるものは、理性によって自然と対峙する自我（ego）である。西洋近世においてその出発点となったのはデカルト<sup>5)</sup>である。彼はあらゆるものの存在を疑った後、こうして考え疑っている自己のみは疑うことができないとし、「我思う故に我あり」といっている。

このデカルトの「自我」は科学の主体となったとともに、近代市民社会以降において個人の自由や権利、平等、人権などを主張する主体ともなってきたといえよう。この自我が、近代、現代において科学技術を人間の道具として発達させ、これを人間の物質的欲望を満たすために利用してきたのである。

キリスト教においては、全被造物の中で唯一人間だけが神の理性を分与され、地上に存在するすべての生命、自然を支配、管理することを神に許されたとされている。<sup>6)</sup>

このキリスト教の教義は、人間の自然研究や自然支配の根拠であり原動力ともなったのであり、これが現代において様々な問題を引き起こすことになった。地球規模の環境破壊、核の危機、臓器移植や生殖医療、さらには遺伝子操作やクローンに関する問題等々である。神から人間に与えられた理性は、自然を自分達人間のために使用したり、作り変える権限を与えられたが、やがてそれは神の領分を侵すようになってしまったともいうことができよう。

科学技術文明は、人間の恣意的で物質的な欲望を充足させることが目的となってきた。人間の現代生活の条件である安全性、利便性、快適性が優先され、自然環境全体、すなわち地球や宇宙全体のあるべきすがたが顧みられることは少なかった。このことが環境に取り返しのつかない程のダメージを与え、異常なまでの自然や人間を含めた生命への管理、支配が行なわれるに至った。このことは教育の内容はもちろん、教育それ自体のあり方にも大きな影響を与えているのである。

本論で指摘したような主知主義的な教育と科学技術とは、大きく関連し合っているといえることができる。それは共にデカルト的「自我」、主観性に支えられているということである。

主観と客観を対立させ、自然でも人間でも研究対象は客体として向こうに置かれる。対象化されるのである。その対象に対して実験・観察が行なわれ、そこに法則を得ていくことの繰り返しによって科学は発展してきたのである。この主観と客観を二元的にとらえる態度にあっては、この主体としての「自我」の生き方やモラル、主体にとっての対象の意味などは問われない。

こうしてとらえられた自然や生命は、実験・観察やそれによって得られた法則によって分析される。人間も解剖によって、様々な臓器や細胞を部品として成り立つ機械のようにとらえられるようになる。唯物論的、機械論的な人間観といえよう。初期の心理学も刺激を与えて反応をみるといった動物実験の域にあった。

こうした科学の成果や、その応用としての技術についての知識が近代、現代の教育の内容の多くの部分を占めることになったことはいうまでもない。このような知識を中心とする教育においては、教える者、学習する者のあり方、モラルは二の次となる。知識の教授が中心となって教師と生徒が二元的に相対する。知識を中心とし、主知主義的となるから身体性や感性、さらには霊性といった全人格的な（体験や人格の交流を通した）教育は希薄とならざるをえない。

このような科学によって生物学の延長上にとらえられた唯物論的、機械論的人間観からは人間の道徳性や霊性が見失われ、生命や自然の尊さを教える根拠は出てこないのである。

### 3. 教育における創造性、霊性と道元

ここまで現代日本の教育の現状や問題点と、その要因および背景について考えてみたが、これらの問題を打開し、21世紀の新しい教育の展望をひらくためには日本の伝統的文化や思想から学ぶべきところが多いのであり、本章では道元の『正法眼蔵』を取り上げて、特に創造性と霊性について考察する。

#### (1) 主観と客観の相対を越える。

なによりも道元は悟りは知解、すなわち学問による知識、理論によっては得られないことを強く説示している。

「又、仏法を伝授することは、かならず証契の人をその宗師とすべし。文字をかぞふる学者をもてその導師とするにたらず。一盲の衆盲をひかんがごとし。いまこの仏祖正伝の門下には、みな得道証契の哲匠をうやまひて、仏法を住持せしむ。……承当することをえざるゆゑに、みだりに知見をおこす事おならひとして、これを物とおふによりて、大道いたづらに蹉過す。この知見によりて、空花まぢまぢなり。あるいは十二輪転、二十五有の境界とおもひ、三乗五乗、有仏無仏の見つくる事なし。この知見をならふて、仏法修行の正道とおもふべからず。しかあるを、いまはまさしく仏印によりて万事を放下し、一向に坐禅するとき、迷悟情量のほりをこゑて、凡聖のみちにかゝはらず、すみやかに格外に逍遙し、大菩提を受用するなり。かの文字の筌罟にかゝはるものゝ、かたをならぶるにおよばむや。」（「弁道話」）<sup>7)</sup>

知識による理解によって、悟りや仏についてわかったと思つてはならないと厳しく戒めている。ここでいうところの「得道証契の哲匠」とは、「弁道話」巻にあるように、坐禅を専一に行ずることにより悟りを得た仏祖である。

「いはく、仏法を住持せし諸祖ならびに諸仏、ともに自受用三昧に端坐依行するお、その開悟のまさしきみちとせり。西天東地、さとりおえし人、その風にしたがえり。」（「弁道話」）<sup>8)</sup>

なぜならば諸仏如来によって正しく一筋に伝えられた真実の仏法とは、ひたすらなる坐禅、只管打坐による身心脱落体験に他ならず、それはすなわち自受用三昧の境地であるという。

「宗門の正伝にいはく、この単伝正直の仏法は、最上のなかに最上なり。参見知識のはじめより、

さらに焼香・礼拝・念仏・修懺・看経をもちゐず、たゞし打坐して身心脱落することおえよ。」(「弁道話」)<sup>8)</sup>

「諸仏如来、ともに妙法を単伝して、阿耨菩提を証するに、最上無為の妙術あり。これたゞ、ほとけ仏にさづけてよこしまなることなきは、すなはち自受用三昧、その標準なり。

この三昧に遊化するに、端坐参禅を正門とせり。」(「弁道話」)<sup>9)</sup>

この真実の仏法は、坐禅による身心脱落体験において得られる自受用三昧の境地のみを唯一にして至高の標準とするというのである。

それは修業と悟りを抜きにしては、この法はあらわれない(現実のものとはならない)というのである。

「この法は、人々の分上にゆたかにそなはれりといふども、いまだ修せざるにはあらはれず、証せざるにはうることなし。」(「弁道話」)<sup>9)</sup>

ここで道元は、真実の仏法は単なる理念としての可能性ではなく、現実的な修証(修業と悟りの体験に基づかなければありえないことを強調している。

道元は『正法眼蔵』において、極めて多くの言葉と難解で精緻な論理によって75巻以上にわたる表現を展開しているのであるが、この論理的表現が、道元自身の只管打坐即身心脱落の体験に基づいていることは紛れがない。『正法眼蔵』における論理と表現<sup>10)</sup>は、道元における体験に基づくと同時に、この体験を指し示しているのである。

それでは、この修証の体験においてあらわれる「自受用三昧」の絶対的境地とはどのような境地であるのかをみておきたい。

「もし人、一時なりといふとも、三業に仏印を標し、三昧に端座するとき、遍法界みな仏印となり、尽虚空ことごとくさととりとなる。ゆゑに、諸仏如来をしては本地の法樂をまし、覚道の莊嚴をあらたにす。および十方法界、三途六道の群類、みなともに一時に身心明浄にして、大解脱地を証し、本来面目現ざるとき、諸法みな正覚を証会し、万物ともに仏身を使用して、すみやかに証会の辺際を一超して、覚樹王に端坐し、一時に無等々の大法輪を転じ、究竟無為の深般若を開演す。

これらの等正覚、さらにかへりてしたしくあひ冥資するみちかよふがゆゑに、この坐禅人、確爾として身心脱落し、従来雑穢の知見思量を截断して、天真の仏法に証会し、あまねく微塵際そこばくの諸仏如来の道場ごとに仏事を助発し、ひろく仏向上の機にかうぶらしめて、よく仏向上の法を激揚す。このとき、十方法界の土地・草木・牆壁・瓦礫みな仏事おなすおもて、そのおこすところの風水の利益にあづかるともがら、みな甚妙不可思議の仏化を周旋するゆゑに、これらのたぐひと共住して同語するもの、またことごとくあひたがひに無窮の仏徳そなはり、展転広作して、無尽、無間断、不可思議、不可称量の仏法を、遍法界の内外に流通するものなり。しかあれども、このもろもろの当人の知覚に昏ぜざらしむることは、静中の無造作にして直証なるをもてなり。……又、心境ともに静中の証入・悟出あれども、自受用の境界なるおもて、一塵をうごかさず、一相をやぶらず、広大の仏事、甚深微妙の仏化をなす。この化道のおよぶところの草木・土地、ともに大光明をはなち、深妙法をとくこと、きはまるときなし。……こゝをもて、わづかに一人一時の坐禅なりといへども、諸法とあひ冥し、諸時とまどかに通ずるがゆゑに、無尽法界のなかに、去来現に、常恒の仏化道事をなすなり。」(「弁道話」)<sup>11)</sup>

自受用三昧の「自受用」とは、文字通り読めば自ら受け用いるということであるが、これは自己

の主体的な能度、すなわちここでは只管打坐の行を意味するのであるが、自らが修行していることの主体性を保ちながら自他、すなわち自己と対象が一体となっていることを意味している。

そして「三昧」とは、サンスクリット語のサマーディ (samādhi) からきており、ヨーガの精神集中による変性意識状態、トランスの状態をさしている。ヨーガにおいては、一つの事物に精神を集中するダーラナ(精神集中)、一つの事物に注意を留めない、すなわち一つのことにとらわれないディアーナ(禅定)の次にサマーディ(三昧)をあげ、自己と対象世界が一つになり、自由に周囲の対象が動いていく境地である。

この境地こそ、道元における真の自己(仏性)が現実化し、現われ出たところに他ならず、「自受用三昧」が示すところに他ならない。

自己のこの修証の体験において、仏性そのものとしてのあらゆる存在と世界、宇宙とわれは一つとなる。われのこの一坐において、世界および全存在が仏となるといってよいであろう。そして世界や存在が悟り、仏となることによって、修行の主体(われ)も同時に身心脱落し、悟るというのである。

そして、ここでは仏性、すなわち仏のいのちとして現われているすべての存在が互いに照らし合い、支え合っている共生的関係にあることも説かれている。これは華嚴教学の事事無礙法界のとらえ方、すなわち、一事一物がみな宇宙の全体であると同時に一部分であり、一事には一切事を無礙にそなえ、一切事には一事を無礙に含んでいて、一事一事がすこしも反発したり矛盾しないという世界観に極めて近いといえる。

ただ、道元における自受用三昧の境地は、主体である自己が今(而今に)行じつつあるところ(只管打坐即身心脱落の現実の体験)における限りにおいて、あらわとなる点は指摘しなければならない。

この道元の悟りの世界観というべきものは、広く仏教的な生命のとらえ方に通じてくるのである。それは前章で述べたような、キリスト教的世界観、生命観とそれに基づいた近代以降発展した科学的世界観のような、主体としての人間が、客体としての自然や生命を対象として向こうに対置させ、主・客として二元的にとらえるのとは異なるのであり、行じつつある自己の仏性(仏のいのち)とあらゆる存在や自然、宇宙の仏性が、一つらなり(一如)なるものとして現前しているのとらえる。ここには主観的な自己と対象という生命の断絶はない。さらに、そこに仏のいのちのつながりをとらえるのである。現代におけるエコロジーと呼ばれる共生的自然観や生命観も、ただ主観に対象化された人間や生物の生命の循環をのみいうのだとすれば、この道元の自受用三昧における世界観には及ばない。

この点を考えると、現代の教育に欠けている体験的レベルからの生命、自然、宇宙、人間についての観点やそれに基づいたモラルの教育も、道元から学びうるところが大であるといわねばなるまい。それは、単なる知識や理論として教えたり、記憶させるのではなく根源的な体験(必ずしも坐禅とは限らないのであるが)に基づいて体得させていくということであり、霊性の覚醒というべきであろう。そこでは、なによりも主・客の相対、対立を超えた全人格的教育というべきものが不可欠であり、その回復こそが急務となっているといえる。

いずれにしても道元が『正法眼蔵』において示している只管打坐即身心脱落の体験に基づく自受用三昧の絶対的境地は、主観と客観(ノエシスとノエマ)の相対を越えた主客一如の世界であり、

ここでは日常の知識や理論、相対的な思惟のレベルは越えられている。

それと同時に日常的な時間と空間、いいかえれば相対的な時間・空間の超越である。日常的な意識や相対的な思惟によってとらえられた世界は時間・空間自体がわれわれにとって相対化せられて、対象としてあるということもできる。

ところがこの自受用三昧の境地においては主・客、自己と対象世界の対立が越えられていると同時に、相対的な時間空間も越えられる。「……わづかに一人一時の坐禅なりといへども、諸法とあひ冥し、諸時とまどかに通ずるがゆゑに、無尽法界のなかに、去来現に、常恒の仏化道事をなすなり……」（「弁道話」<sup>11)</sup>の箇所はこのことを説いている。

「有時」の巻における、「いはゆる有時は、時すでにこれ有なり、有はみな時なり。」<sup>12)</sup>はこのことを端的に示すと同時に、存在や世界と時間の絶対一如なることを説いているのである。三昧において自他、主客の超越と共に時間・空間の相対をも越えられるのである。

禅における悟りは、この体験の中に突如として訪れる。自我の意識によって対象としてあるものを得ようとして得るのではなく、三昧においては、向こうからやって来るということがいえる。ユングも宗教的体験における変性意識状態において、われわれは無意識から多くを知ることができること、その意識は相対的時間・空間を越えることなどを述べている。共時性 (synchronicity)<sup>13)</sup> ということに関わってくるのであるが、ユングはこの時間・空間の関係を「曼陀羅」によって象徴化している。

禅における悟りは、大変長い間の持続的修業の後、機が熟して得られる。それはまったく予期することはできず突如として訪ずれる。主観と客観の対立、緊張が破れる時であり、自己は世界と一つになる。これを自覚する機縁は、音や色など自然現象等による感覚への刺激であることが多い。

たとえば、香巖智閑と靈雲志勤が有名な例としてあげられよう。

「香巖の智閑禅師は、大瀧に耕道せしとき、一句を道得せんとするに、数番つゝに道不得なり。これをかなしみて、書籍を火にやきて、行粥飯僧となりて、年月を経歴しき。のちに武当山にいらりて、大証の旧跡をたづねて、結草為庵し、放下幽棲す。一日わづかに道路を併浄するに、礫のほとばしりて、竹にあたりて声をなすによりて、忽然として悟道す。（「行持上」<sup>14)</sup>

「又靈雲志勤禅師は、三十年の弁道なり。あるとき遊山するに、山脚に休息して、はるかに人里を望見す。ときに春なり。桃花のさかりなるをみて、忽然として悟道す。」（「溪声山色」<sup>15)</sup>

香巖智閑も靈雲志勤も長い年月の間の学道、修行によって悟りを得ることができなかつたが、香巖は石が竹にあたる音により、靈雲は桃の花がさかりに咲いているのを見て、共に自然現象からの感覚への刺激を介して世界とわれとの一体、主客一如を悟ったのである。身心脱落体験である。

長い年月の修行がうそのような、偶然的な自然現象（音や色）によるまったくの一瞬の出来事であり訪れであった。自らの内と外（宇宙）のいのちが、一瞬にして仏のいのちによって貫れるときである。

道元自らも、天童如浄のもとで長い修行を経て身心脱落をしたのは、ある夏安居の坐禅修行中、居眠りの僧を厳しく叱る如浄の声によつての瞬間のできごとであった。<sup>16)</sup>

こうした例によつて、悟りは決して生半可な知識によつて得られるものではなく、身体を基礎とし、感性や靈性をも含めた全人格的な厳しく長い修行を通して現実化するのである。道元は「感応動交」<sup>17)</sup> という語を用いているが、直観やひらめき等の能力は、こうした深い靈性の覚醒をも含

めた全人格的能力のめざめともいえる。

現代日本の教育のように知識や理論を記憶させることを中心とした教育にあつては、直観的能力やひらめきといった真に創造性に結びつく能力の開発<sup>18)</sup>は難しいといえよう。宇宙（自然）と人間が一つの生命に結ばれ、生かされてあることの自覚をもつこと（霊性のめざめ）によってはじめて真の道德性が芽ばえる。自他の生命の何たるかを体得することがモラルの基盤であり、生きる意味もわかるのである。創造性もモラルもこうした全人格的な体験による教育によって育成することができ、そのためには坐禅や瞑想、ヨーガ等の修行、武道、芸道など日本や東洋の文化的伝統の実践を教育に取り入れることの意味は大きい。<sup>19)</sup>

このことは単に学校教育においてのみならず企業人の技術研究や営業・経営能力の開発、社会人のモラルの育成にとっても極めて大切であり、今後真剣に取り組むべき課題であると考えられる。

また、霊性といっても観念的にとらえて対象化した霊や心についていうのではない。「身心脱落」とは只管打坐によって一切のとらわれや欲望を越えることであり、自他一如の境地はこの体験に基づく。

それと同時に「身心脱落」は、心と体の相対や、それへのとらわれをも越えて、身心が絶対的に一つであること、身心の一如であることの体験的自覚でもある。

「……仏法にはもとより身心一如にして性相不二なりと談ずる、西天東地おなじくしれるところ、あえてたがふべからず。……もし一如なるときあり、一如ならぬときあらば、仏説おのづから虚妄になりぬべし。……しるべし、仏法に心性大総相の法門といふは、一大法界をこめて、性相をわかず、生滅をいふことなし。菩提涅槃におよぶまで、心性にあらざるなし。一切諸法、万象森羅ともにたゞこれ一心にして、こめずかねざることなし。」（「弁道話」）<sup>20)</sup>

身心一如、性相一如なるわれは、自己のうちに閉じられたものではなく、さらに全存在、全宇宙とも一体であり、通い合っている。主体としてのわれと客体としての世界を切り離し二元的にとらえる近代以降の科学的世界観は、心と体も切り離して相対せしめるが、道元の身心一如、主客一如の身心観、世界観とは異質である。

ここで「霊性」として取りあげているのは、観念的なあるいは客体的で実体性を持った霊についていっているのではなく、心と体の、そして自己と世界、宇宙との二元的相対を越えて通い合う、仏のいのち、宇宙的生命などに関しての人のほたらきであり、あり方である。道元でいえば、本来的自己であり、仏性といえる。道元は『正法眼蔵』において光<sup>21)</sup>としてもこれを表わしている。

現代教育における科学中心、知性中心の傾向を越えて、体験を重んじた学習内容を採用することによって、身体性、感性そしてさらに霊性に基いた様々な能力の開発が可能となるように考えられる。これに関して道元に学ぶところは大きく、自他一如の世界（自受用三昧の境地）から科学中心主義や現代人のエゴイズムを越える新しいモラルも可能となると考えられる。「弁道話」でみたように道元の示す世界は、われわれの思惟がとらえる対立を越えた、仏のいのちに連なる共生と調和を示しているのであるから。

## (2) 面授、嗣法における全人格的教育

ここでは、道元において法の伝授やその方法についていかに説かれているかを『正法眼蔵』を通して考え、同時に現代教育における意味をとらえたい。

嗣法<sup>22)</sup>とは釈尊以来の正統の仏法が道元に至るまで正しく嫡嫡と伝えられてきたあり様である。道元は『正法眼蔵』において、嗣法は面授によって行なわれることを説く。面授とは師と弟子が直接相対して、仏祖正伝の法が伝えられることである。

面授は釈尊の拈華瞬目、迦葉の破顔微笑にはじまり、天童如浄によって面授を受けた道元自身にまで至る。「仏眼晴」、「仏面目」すなわち真実の仏法は面授によって道元まで伝えられてきた。

「この面授の道理は、釈迦牟尼仏まのあたり迦葉仏の会下にして面授し護持しきたれるがゆへに、仏祖面なり。仏面より面授せざれば諸仏にあらざるなり。釈迦牟尼仏まのあたり迦葉尊者をみることに親附なり。……商那和修尊者まさしく阿難尊者を奉観するに、唯面与面、々授し面授す。かくのごとく代々嫡々の祖師、ともに弟子は師にみえ、師は弟子をみるによりて面授しきたれり。一祖一師一弟としても、あひ面授せざるは仏々祖々にあらず。」（「面授」）<sup>23)</sup>

ここに、心授、身授、眼授とあるように、面授は知解すなわち頭でとらえた知識による理解や知識の受け渡しではなく、全身心、全人格において行なわれるのである。そして親附とあるように、師と弟子は極めて親密な状態すなわち、只管打坐即身心脱落の体験を共にする中で行なわれるのである。自受用三昧の絶対的体験を師と弟子が共有し合い、悟りを確認し合うことによって師は弟子を印可するのであり、ここに法は伝えられる。

仏法は物や単なる知識のように、師から弟子へ一方的に受け渡されるのではない。師も弟子も共に同じ体験を共にすることによって、悟り・仏のいのちに与ることにより一つとなり継ぎ目がなくなる。これが嗣法ということである。

「仏の印証をうるとき、無師独悟するなり、無自独悟するなり。このゆへに、仏仏証嗣し、祖祖証契すといふなり。……仏仏相嗣するがゆへに、仏道はたゞ仏仏の究尽にして、仏仏にあらざる時節あらず。たとへば、石は石に相嗣し、玉は玉に相嗣することあり、菊も相嗣あり、松も印象するに、みな前菊後菊如々なり、前松後松如々なるがごとし。」（「嗣書」）<sup>24)</sup>

同じ悟りの体験において一如となった師と弟子は、共に仏仏なのである故に相嗣である。師も弟子も共に悟りに与るのである。

このことを現代教育に関していえば、教師は生徒に一方的に知識を与えるのではなく、同じ体験を共にしつつ、共に学び、共に成長していくということが大事なのであり、そこにおいて初めて、生徒の創造的能力を育てることができ、生き生きとした教育が行なわれる。この時教師も創造性を教育の中で実現できる。そして何よりも、知性のみでなく身体性、感性、霊性を含めた、体験に重きを置いた全人格的教育（ホリスティックな教育）<sup>25)</sup>が望まれるのであり、ここに道徳教育の基盤もできる。ここで教師の知識だけではない、全人格的能力や生き方が問われることはいうまでもない。

#### 4. おわりに

道元は本来、修行と悟りは一つであることを説いて「修証一等」とし、「……証上の修なるゆゑに、初心の弁道すなはち本証の全体なり。」（「弁道話」）<sup>26)</sup>と述べる。

これは現代日本の教育のあり方に対する大きな警鐘ともいえる。初心の坐禅は証（悟り）を得るためのただの手段ではない。受験と進学を目的としての知識中心の教育では創造性の開発や自己実現は難しい。本来学ぶことの中に、生きる意味や喜びが見い出されなくてはならず、これは全人格

的な体験に根ざした教育によって可能となるのである。

道元は決して知識や論理を否定しているのではない。このことは『正法眼蔵』における膨大な難解で精緻な論理を駆使した表現をみればわかる。しかし道元が示そうとしているのは、只管打坐即身心脱落の体験と自受用三昧の境地に他ならず、論理や言語はその限界まで表現し指し示そうとするものである。道元は論理的思考を越えた三昧の境地（絶対空）において、論理が本来的意味として生きてくることを、薬山の問答より、「兀々と坐定して思量箇不思量底なり。不思量底如何思量。これ非思量なり。」（『坐禅儀』<sup>27)</sup>）を引き「非思量」の語によって示している。

「非思量」は体験に基いた仏法の真理によって「思量」も「不思量」も越えたところであり、仏の生命に生かされた知恵ということができよう。知性による思惟を行うことも、停止することも越えている。

現代の問題についてあてはめれば、科学技術知を越えて、これを使いこなすことのできる叡智ともいえよう。科学技術知を人間の欲望のために使うのではなく、人間が宇宙全体の生命とその調和に生かされていることを自覚し、そのために奉仕することのできる知恵である。こうした叡智は単なる知識に基づいた思考からは生まれえない。深い宗教的体験（三昧・主客合一）に根ざしている。ソフィスト的知識を批判し、魂（真の自己）についての根源的知恵を求めたソクラテスもこの叡智に立っている。

科学知は対象化、分析によってわれわれ人間を含めた存在や世界を無機質化し、世界の荒廃やモラルの崩壊をもたらした。

今こそ、分析や二元的対立の立場をのりこえて、宇宙生命の全体性と調和、生命のネットワーク（つながり）がとらえられなければならないが、そのためには知による総合ではなく、体験に基づいた「知恵」とわれわれ自身の全体性の回復が望まれる。教育において望まれることは知識、技術を、それが持つ意味を叡智によって判断し、使用できる人間の育成である。全人格的教育の必要性はここにあり、これが創造性の開発や霊性の目ざめにもつながり、真のモラルの構築と人類の平和を導く。

## 注および参考文献

- 1) 創造性および創造性教育に関しては、心理学の立場から恩田彰博士によって体系的な研究が行われている。恩田彰、『創造性の研究』、恒生社厚生閣、1971年。
- 2) 福沢諭吉によるイギリスのベンサム、ミル、中江兆民によるフランスのルソー等の自由主義思想の移入が行われた。
- 3) 筆者がこれまで教科を担当した高校、予備校、専門学校、短大などにおけるアンケートや生徒からの直接の発言によって知りえたところである。
- 4) A・Hマズロー、小口忠彦訳『改訂新版 人間性の心理学』、産能大学出版部、1990年、257-270頁。
- 5) 所雄章、『デカルト』、講談社、1981年。
- 6) フェデリコ・バルバロ訳、『聖書』、講談社、1993年、5-6頁。
- 7) 寺田透、水野弥穂子校注、『道元』上、岩波書店、1976年、18-19頁。
- 8) 同上、前掲書、13頁。
- 9) 同上、前掲書、11頁。
- 10) 半田栄一、「道元における表現と論理」『比較思想研究』第16号、比較思想学会、1989年。

- 11) 寺田透、水野弥穂子校注、『道元』上、岩波書店、1976年、13-15頁。
- 12) 同上、前掲書、256頁。
- 13) 半田栄一、「道元における「出会い」とユング・共時性」『比較思想研究』第19号、比較思想学会、1993年。
- 14) 寺田透、水野弥穂子校注、『道元』上、岩波書店、1976年、185頁。
- 15) 同上、前掲書、292頁。
- 16) 「天童如浄禅師続語録跋」、大久保道舟、『道元禅師全集』初版、春秋社、1935年、803頁。
- 17) 寺田透、水野弥穂子校注、『道元』上、岩波書店、1976年、74頁。感応動交とは仏と人の親密な（隔てのない）交わりを意味する。
- 18) 恩田彰、『創造性開発の研究』、恒星社厚生閣、1980年。禅を通して創造性を考察したものとして、同著者、『禅と創造性』、同上、1995年がある。
- 19) ルドルフ・シュタイナーは美術や音楽の体験（造形やオイリュトミーなど）が魂も含めた全人格的成長につながる重要な要素としている。ルドルフ・シュタイナー、高橋巖訳、『教育芸術Ⅰー方法論と教授法』ルドルフ・シュタイナー教育講座Ⅱ、筑摩書房、1989年、39-56頁。
- 20) 寺田透、水野弥穂子校注、『道元』上、岩波書店、1976年、23-24頁。
- 21) 同上、前掲書、158頁-164頁。
- 22) 半田栄一、「道元の嗣法観」『大学院研究年報』第14号Ⅳ、中央大学、1984年。
- 23) 寺田透、水野弥穂子校注、『道元』下、岩波書店、110頁。
- 24) 寺田透、水野弥穂子校注、『道元』上、岩波書店、432頁。
- 25) ジョン・P・ミラー、吉田敦彦他訳、『ホリスティック教育ーいのちのつながりを求めてー』、春秋社、1994年。
- 26) 寺田透、水野弥穂子校注、『道元』上、岩波書店、20頁。
- 27) 同上、前掲書、126頁。