

より善き生への支援—道徳と宗教のはざままで—

竹内 明(佛教大学教育学部嘱託教授)

はじめに

この度図らずもかような機会を頂き、所与のテーマ「宗教と道徳」に即しつつ、一教育史家としてのいわば精神的視座に立つ戦後教育への所懐^註の一端を披瀝し、もとより尽くさぬ所も多いが、諸賢のご高批を賜り、この場の責を塞ぐこととしたい。

1 道徳と宗教

道徳は人間と人間、我と汝の間において相互に履み行うべき一定の社会において規定された相対的な規範である。従って、時・所・位によって重要性や内容に相違が生じてくる面を持つ。しかし、古代ギリシャの四徳や仏教の五戒（ただし不飲酒戒は飲み過ぎずと広義に解する）、キリスト教の十戒の後半六戒のごとく古今東西を問わず人間として心掛けなければならぬ人類普遍の原規範もある。

時には神のごとく美しく、時には悪魔のごとく醜い相を呈するのが人間の実相である。完全な人間などいない。人間は善と悪、美と醜とが共存した相対的な欠けたる存在なのである。それ故、人間は誰しも「より善く生きたい」という「より善き生」への本然的な希いを有している。ただし、その「善く」がともすれば「快く」に傾き交錯して「我と汝」は「我とそれ」に頹落し、つねに良心に従いよく生きることなどではしないし、自分にとって「よく生きる」ことが他者にとっても「善く生きること」とは必ずしもつながらないところがある。

道徳においては、人間社会の規範やルールを守って正しく振る舞い、時には弁明しつつもとにかく世間体を整えてさえいればよいこととなるが、宗教となるとこの個別性と関係性の断絶を超え心の在り方そのものが問われることとなる。例えば、仏教では「諸悪莫作、諸善奉行、自浄其意、是諸仏教」（「七仏通誡偈」）といい、倫理的次元の身業(行動)・口業(言葉)に加えてそれを差配する意業(思考)がより問題とされる。

バートランド・ラッセルによれば何が善で何が悪かは「牡蠣の好き嫌いと同種類の問題」（『宗教から科学へ』）とされる。しかし、善悪を識別する確実な規準がないとすると、価値の選択は本人任せということになり道徳や教育はないに等しく、ひいてはニヒリズムやシニリズムを招くこととなる。しかも、今日、計量的思考枠組みの下利便・効率を追究しデジタル化して無機質で冷たく人間的な息吹きを欠き人生に責任や目的を持たず主体性の喪失すら叫ばれるところがある。

かつて川上清吉が『教育の宗教的反省』において「道徳が善悪の両端をもつ一本の線であるならば、宗教はその線を成立させ乍ら、而もこれを超ゆる面の世界であると云える」といったごとく、宗教は道徳を超越してしかもこれを内に含んでいる。人間の自由意志が絶対的なものではありえないところに道徳の限界があり、その道徳の限界を糾すものは自らを超えた大いなる命への意識であり、その点、大哲カントが「宗教は神の認識に適用された道徳である」（『教育学』）といっているのはいい得て妙である。

そこで、是非善悪の確実な規準は人間の立場を超えたところになくなくてはならないこととなる。宗教アレルギーの近代の合理主義的な人間中心・理性中心・科学万能の思考枠組みにおいては、自己を裁き理性を統御し万人等しく仰ぎ見る倫理的規準を喪失することとなったからである。そのことは近代の理性

中心主義のもたらした結果を見れば明らかというべきである。近代社会とは宗教という超越的な真理を見失った人間本位の「すべてが許される」(ドストエフスキー『カラマーゾフの兄弟』) 欲望解放の社会であった、といてよいからである。勝田吉太郎が『民主主義の幻想』において「神の似姿や、仏性といった宗教的理念の導きなしに人間が人間の生と死を自己管理に委ねる結果がどのようなものになるか、その結末のおぞましさを垣間見て慄然としているのである」と述べている。まさに、人間は自らの輪郭を超えた永遠的な大いなるものとの関わりにおいてのみ道德的な自己抑制の心構えも生じて真に善く生きることができる、と考えられるのである。

ただ、西田幾多郎が『善の研究』において説くごとく、宗教「の要求は生命其者の要求である。(中略) 真摯に考え真摯に生きんと欲する者は必ず熱烈なる宗教的要求を感じずにはいられないのであ」って、それは例えば釈迦の四門出遊に明らかであるが、しかし、人生に懐疑を抱き、人間いかに生きべきかに苦悩することのない能天気な、また、虚無的な人間は本来宗教とは無縁ということとなろう。

宗教には百余の定義があるというが、西田幾多郎は『善の研究』において端的に「宗教とは神と人との関係であり、その神とは「宇宙の根本」である、という。そして、「真の善とはただ一つあるのみである。即ち真の自己を知るというに尽きて居る。我々の真の自己は宇宙の本体である、真の自己を知れば畜に人類一般の善と合するばかりでなく、宇宙の本体と融合し神意と冥合するのである」(『善の研究』) と述べていることに注目したい。

より一般的にいえば、宗教は、相対的な不安の存在たる人間にその生存のよって来たる根源的な大いなる命、真実の自己を自覚せしめ、自我意識を離れて個別性と関係性のはざまの倫理的次元を超え、自他を分かたず自利他・異体同心、ともに真実に生かす心の置き所の営みといてよいであろう。仏教的にいえば縁起のなかの個の自覚である。

釈迦は「何かしら善なるものを求めて出家した」(パーリ本『涅槃経』) という。その「善なるもの」とは「縁起」であった、といてよいであろう。仏教はその縁起思想を根本的立場とするのである。縁起は、すべてのものは独自に存在するのではなくこれあれば彼ありとつながり支え合って生滅している、とする。人間もこの法則に従い無明に迷い悪をなすそれと真理に目覚め善をなすそれとの2つの運動方向を示すが、現在の心しだいによって諸々の行為の生起と寂滅となる。苦・集・滅・道の四諦は自他を分かたずともに真実に生きようとする善き生き方への心の根本法に他ならず、実践的な修行法として八正道(正見・正思惟・正語・正業・正命・正精進・正念・正定)を伴うのである。

2 教育 - 特に戦後教育 -

T・S・エリオットは文化とは「生き方」である(「文化の定義のための覚書」といったが欠けたる存在として「より善き生」への本然的な性向を有する人間の自助への支援が教育である、ともいえよう。ここにおいて、その「善」とは知・徳・体の三育の人文主義的調和であり、真・善・美の三位一体的統一である、といてよい。従って、教育は過去から未来への大いなる命の循環における「今、ここ」での文化の伝達を通しての「善」の受け渡しであり、より善き生き方、人間としてどう生きるかという座標軸を伝えていく営みである、ということになろう。

西田幾多郎が『善の研究』において「我々の精神が種々の能力を発展し円満なる発達を遂げるのが最上の善である。竹は竹、松は松と各自其天賦を充分発揮するやうに、人間が人間の天性自然を發揮するのが人間の善である」と述べ、中井正一が『美学入門』において「美というのは、いろいろの世界で、

本当の自分、あるべき自分、深い深い世界にかくれている自分に、めぐりあうことだ」といっている所以でもあろう。

しかしながら、戦後のわが国において、子供の時代の独自性を強調するあまり、子供が可能態としての教育的存在であることを閑却する傾向が強い。自由や人権を前提とする民主主義、それ故、個性・自発性の尊重を指針として外部からの力を嫌い、とかく価値とか明確な生きる目標を示せず、自らの内面を省みて欲望を抑えて感情に溺れずに真実の自己を生かすより善き生への姿勢を教えるこなかったきらいがある。

例えば、人権尊重とか内心の自由などを成熟した民主主義教育の原則とし子供を自主的な価値選択の主体として育てるとする立場があるのである。すなわち、子供にも自己決定権や内心の自由があるなどとしてあるべき心、規範を否定し、師弟関係が単なる友人関係のごとく子供を自由気ままに生活させることが個性を尊重することであるかのごとく考えるのがそれである。

しかし、いまだ判断能力が未熟で指導を必要とする子供の自由を100パーセント尊重するとして過大にその権利を認め、子供に価値の選択を任せてしまうといったことは、教育の責任放棄といってもよいであろう。前述のごとく教育は「善」の受け渡しであり子供のより善き生への支援だからである。

子供がまず学ばねばならないのは社会的存在として秩序・規範・ルールを遵守し正しい行為ができることなのである。その上にこそ「人間いかに生くべきか」を自主的に考えその人生において更に目指すべき価値を自覚し自己実現に努めていくはずである。

まず授業で「悪いことは悪い」と教え、正義や思いやりを取り上げて子供たちに考えさせることは押し付けでも何でもない。話し合いなどと生き方の基礎、人間の基本まで子供に丸投げしてよいはずがない。いうまでもなくそこに向上はない。人は、まして子供は易きに流れるからである。何らしつけもされず責任も教えられずに自発性のみ尊重された個人が青天井のエゴを主張することは自明であった。

子供も基本的人権の「主体」として憲法上の諸権利・自由をもとより保有しているがいまだ「行使しうる能力」は有していない保護される存在なのである。具体的にいつてその権利を「行使しうる能力」が認められるのは子供の不法行為責任が認定される12～14歳に境界が設定されよう（下村哲夫編『学校のなかの宗教』）。

もとよりラポールのない権威主義的なゼロ・トレランスの教育がよいなどというのではない。個性や自発性を尊重し自我拡大を促す自由教育を否定するのでもない。実のところ、文化財の定着や基本的生活習慣の形成を重視する注入主義も子供の興味や自己活動を重んじる開発主義もそれぞれ教育の半面の方法原理に過ぎない。

元来、その漢字の成り立ちからして「教」という語は知識や経験の伝達とそれによる指導・鞭撻を意味し、「育」という語は被教育者の内部からの力による成長に働きかけこれを支援するという意味を有していることに表れているように、「教育」は発生的にも原理論的にも教授と学習、陶冶と訓育、指導と支援、形成と育成の両側面を持ち、その二分法による一方のみでは教育の半面でしかなく十全な人間形成を期待することなどできはしない。従って、「厳而慈」が教育の不易なる要件となり、楕円形の2つの中心のごとく父性原理と母性原理のバランスがその秘訣となるのである。

かの「徳は教えられるか」という有名な命題におけるソクラテスとプロタゴラスとの論議も、プ

ラトンが、その『国家』において、「理性以前の時期」にはプロタゴラス的他律を、「理性の時期」においてはソクラテス的自律をと発達段階に応じて採用していくことで調和させていることが想起されよう。注入主義であれ開発主義であれ、他律であれ自律であれ、過度にとらわれた一面的な両極端の原理主義を教育から排除しつつ、それらは相補的に調和しなくてはならないのである。

ここにおいて、ペスタロッチが、児童中心主義の元祖ルソーの影響下にありつつも、衝動を「我欲の衝動」と「好意の衝動」とに区別して、好意の衝動の優位において我欲の衝動との調和を図るよう説いていることが注目されなくてはならない(『探究』)。ルソーのあまりにも楽観的な人間観が「児童中心主義」の本流として今日にまで継承されたからであり、ここに現代の教育の二重の悲劇がある、といわれている。

かのヘーゲルが『法哲学』において、「人間はあるべき姿を、本能的にそなえているのではなく、努力によってはじめてそれをかちとることができる。教育されるという子供の権利は、このことに基づいている」と述べている所以であろう。「人間であることは人間となること」(ヤスパース『哲学入門』)なのである。また、わが国の戦後教育に大きな影響を与えたデューイも、成長が子供自身の経験の力に負うものであることを強調しつつ、子供の「行動があまりに人を困らせ不快にさせるのであればこれを続けるのを許すわけにはいかない」と述べ、「別のよい方向への行動に導く」上で外的な統制を「非常に明白」な事柄としている(『民主主義と教育』)。

子供には自らの行為に責任を負うだけの能力がまだないからこそ教育が必要なのであり、自由とは勝手気ままな放縦ではない。教育は次代のわが国を担うに足る見識ある社会有用の公民としての国民を育てるそれではなくてはならない。民衆(デモス)の支配(クラシー)である民主主義は多数派民衆の見識にかかっているからである。

教育においてラポールとともに権威はやはり必要であり、ともに真理を追究していく仲間、人間のスケールを超えた大いなる命の前の^{どうぎょう}同行として権威と信頼とが一如した「われ弟子一人ももたず」(唯円『歎異抄』)、「教訓するは人を教訓するにてはなくて、吾身の懺悔をする」(真教『他阿上人法語』)といった俱学俱進の教育が求められる。

3 「道徳の時間」と教科化

今日の子供はよく規範意識や公共心が低く価値規準が曖昧であるといわれ、確かに驚くべき事件も次々と起こり、これまで道徳教育の充実がしげく叫ばれてきた。

人間は道徳的無律の状態から自然的・社会的・文化的環境との相互交渉を通じて自覚的な内なる価値規範が育成されていくのであり、幼児が自発的に言語やしつけを学ぶなどということは現実にはないのであるから、「ならぬことはならぬものです」(会津藩校日新館「什の掟」)といった他律を経た自律という「強制された自制」がやはり必要である、と考える。

カントが道徳を基礎付けた『実践理性批判』において説いた「汝の意志の格率が普遍的立法の原理として妥当しうるように行為せよ」なる定言命法が成立するためには、「人間はその理性が義務と法則との概念まで高まるときにはじめて道徳的存在者となるのである」(『教育学』)り、「生来の素質の発展は自然的に行われるのではないのである」(同上)から、まずは主観的な行為の規則たる「格率に従って行為し、決して何かの衝動で行為するときことのないような習慣をつくることを目指

さなければならない」(同上)のである。価値の習慣化であり、鉄は熱いうちに打たねばならぬ。

かの明恵は「人は阿留辺幾夜宇和と云七文字を持つべきなり。僧は僧のあるべき様、俗は俗のあるべき様なり、乃至帝王は帝王のあるべき様、臣下は臣下のあるべき様なり。此あるべき様を背く故に、一切悪きなり」(『梅尾明恵上人遺訓』)と述べた。人間は本来その当為・規範として多くの「らしさ」を持つはずであるが今日「自分らしさ」以外の「らしさ」を軽視してしまっている。しかし、「ヘーゲルなどのいったように、真の個人性というのは一般性を離れて存するものではな」(西田幾多郎『善の研究』)く、現在の自分はいまだ可能態にしかすぎぬ存在であり、個性的で独創的な天才もまずは基礎・基本の獲得から始まっていることが忘れられてはならない。

さて、教育は単なる「知の獲得」の場ではなく、本来知・情・意の全面的かつ円満に発達したいいわゆる「全人」が教育の善、理想であり、道徳的価値こそ他の諸価値を統一すべきものであるから、そこにおいて基軸となるべきものは人間性の陶冶に主眼を置く道徳教育でなくてはならないはずである。しかしながら、戦後、修身が軍国主義を助長したと捉えられる風潮の下、道徳教育そのものが価値観の国家統制であるとか、権力による大衆支配の装置であるなどと教育論というより政治論的な断罪に終始してほとんど学問的な検討もされることなく、実に、道徳教育には空白の時代があった。しかも、昭和33年(1958)に「道徳の時間」が設置されはしたが、教科書もなく専門の教師もおらず他の授業に転用されるなど教育現場の裁量に委ねられ形骸化していた。道徳教育はあらゆる教育活動を通して行うこととされ、「道徳の時間」は週1回この諸実践を体系的に補充・深化・統合する要として設置されたはずであるが結局50年以上おざなりに済まされてきた、とあってよいのである。

そして、昨年秋中教審は道徳教育の教科化について文科省に答申し、小中学校の「道徳の時間」を数値評価は行わない「特別の教科」に格上げし、検定教科書を導入することなどを求め、文科省は学習指導要領を改定し早ければ平成30年(2018)度からの実施を目指している。

この教科化については過去にも検討されながら、特定の考え方を教え込むとか、徳目主義的であるとか、心の問題を評価するのは難しいなどといった反対があり見送られてきた。しかし、教育基本法や学習指導要領の趣旨に則って複数の民間会社が作成しバランスの取れた内容の検定教科書を使うのであれば多様な価値観も反映していて問題視する必要もないであろう。教師の道徳観の違いによって見方が異なるものを押し付けるのではなく、人が時代や地域を超えて人間として守らなければならぬ不易なる原規範があるからである。心の問題をどう評価するかという問題についてもそれぞれの子供をよく日常的に把握している担任がその子供の道徳的な関心・意欲・態度などの努力のプロセスを記述式で評価するのであれば問題はない、と考える。もっとも、中学校ともなると自らの生命についての自己決定の問題など生命倫理の高度な内容も加わってこようから、将来は小学校をも含めて教員免許制度上未整備の道徳教育専門の教師の養成が望まれよう。

また、「より善き生への支援」の中核をなす道徳教育において、自己をより高きものへと向かわしめる心の置き所の営みである宗教を無視することはできぬ。

周知のごとく、憲法20条第3項の「国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない」との規定を承け、教育基本法第15条第2項は「国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない」としている。「特定の宗教のための宗教教育」とは宗派宗教教育のことであり宗教教育そのものを否定しているのではない。しかし、梅で

も竹でもない木一般というものが存在しないように特定宗教から離れた宗教的情操は存在しないなどという強い反対論があったりして、結局、すべての宗教に愛や慈悲などの共通普遍の真実があるにもかかわらず、欧米から宗派間の相克という歴史的背景を脱色し原理のみ移入したため硬直しやすい政教分離原則の下公立学校においては宗教教育全般が好ましくないものとされてしまっている。

本来道徳はエゴを持つ相対的な人間同士の規範であるから限界があることは明らかであり、またそれが公立学校における道徳教育の難しさでもある。やはりその内面を人間性の実存的な深みにまで掘り下げて真実の自己への目覚めへと導くことは特定の宗教理念によって教育を行いうる私学に期待しなくてはならないのであろう。しかし、少なくとも個性や人権の尊重、内心の自由のみを語る道徳教育ではなく自らを省みて、生命の根源や真善美など大いなる崇高なものへの畏敬の念、仏教的にいえばむしろ大いなる命は「畏怖の対象ではな」く目指すべき当為であるから「恭敬心」

(海谷則之『宗教教育学研究』)を育む一般的な宗教的情操教育は行われなくてはならない。いかにその限界内のはざまであろうとも、宗教は心の置き所の営みであり、教育はあくまでも「真実の自己」を求め「より善き生への支援」の営みであるべきだからである。

佐藤正明も『善い生き方の教育』において、「道徳教育が人間の生き方の教育である以上、宗教を抜きにしては中途半端のそしりを免れないでしょう。なぜなら宗教こそは最も深く人間の生き方に関わるものであり、道徳教育の源泉も土台も宗教に負うところが多大だからです」といっている。やはり「人間が真に人間であろうとする限り、魂の深奥に自己を超えてある神や仏を呼び求め、超越者と交わろうとする存在とならねばなら」(勝田吉太郎『民主主義の幻想』)ないのである。

4 新たな修養主義教育の構築

今日、個性や主体性の尊重の美名の下、価値観の多様化が成熟した民主主義の指標のように語られ、価値の問題が同一平面上で扱われてその高低優劣は相対的なものとして否定され、一切の価値が平等無差別となって混乱を招いていて、その基軸のない断片的な知は行為につながらず、人間として最も基本的なモラルに基づく価値が不在の状況にある、とあってよいであろう。その結果、教育は知育に偏り子供の我欲は野放しになりいじめや犯罪の低年齢化などのいわば情意の反逆を招いているのである。

そもそも大正教養主義以降のわが国において、教養は行為と鍛錬を欠いたペダンティックな知識と化していた感が深い。教育が恣意に流されないためにはわれわれの精神風土に定着し求心的に収斂していく権威ある基軸がやはり必要である。その基軸・基礎の上に「善く生きる」自己を追究させ、確たる価値観を築き人間性を鍛えていくのである。

例を挙げれば、まずは東西古今の古典や伝記の精読をさせ、他人の自我に耳を傾けさせて、心の琴線に触れる1冊と出会わせるのである。そこには正直・誠実・勤勉・思いやり・感謝など子供が学ぶべき生き方を示した多くの先人の心がある。戦後国家から個人へ歴史の視点に移るなかで偉人や英雄をことさらネガティブに語り、それを取り上げると差別だ、皆が平等であるべきだなどとしてその業績や権威を否定するような向きがあるが、そういった観念先行の不毛な議論は止め、子供に古典の心や偉人の大いなる志と対話し懸命に生きたリアリティある多くの先人の心に耳を傾け、「古人の跡を求めず古人の求めしところを求め」(芭蕉「許六離別の詞」)させて、人類の叡智やその具体のなかでの大いなる生き方を発達段階に即し正しく伝え、それに子供の心の芯を揃えさせる新たな修養主義が要請されるのであ

る。『論語』に「見_レ賢思_レ齊焉、見_レ不賢_レ而内自省也」とある所以であろう。唐木順三も「自己鍛錬或いは形成は必ず典拠を必要とする（『現代史の試み』）と述べている。

また、教育は、その形式において漸次的・連続的かつ有機的な営みであり、善く生きる上でのあるべき自己は現にある自己の有の次元の直線的延長線上に獲得されるべきものとして、人間の非連続的な変化を無視しやすい。しかし、生はその否定を媒介としてその小我の限界を超え鍛えられて非連続的に跳躍するのであって、例えば限界状況の克服による成長などがそれである。その意味において、ボルノーが教育における非連続の原理として「とつぜん躍り出る」（『実存哲学と教育学』）非連続的事象の教育を語っていることが注目されよう。

江戸千家の流祖川上不自は『不自筆記』において「守破離と申三字ハ軍法ノ習ニ在リ。守ハマモル、破はやブル、離ハはなるゝと申候。弟子ニ教ルハ此守と申所計也」と述べ、師が教えることのできるのは「守」という基礎・基本の所までであり、「破」という創造は弟子自ら自覚的に獲得するしか方法がないことを示している。それはまた弟子の学習における権威ある師の指導を背景として「破」が生まれることをも示唆しているのである。やはり名伯楽の許でこそ人材は育つ。

仏教の方法原理は三学（戒〈規範〉・定〈瞑想〉・慧〈全知〉）にあり、これによって永遠の相の下に「転識得智」（『成唯識論』）という自己の転換を図る。すなわち、自己が「定」という瞑想行によって無我、いわゆる「無の場所」となることによって法すなわち真理が顕わに自覚され、その自覚された真理、智慧に従って無明より脱し善く生きることができるのである。

三学は専修・只管・一向の高調された鎌倉仏教はもとより、その下で醸成された芸道・武道・武士道などにも貫流し、その「道」の思想は日本文化のエートスともなっている。芭蕉が、『笈の小文』において「西行の和歌における、宗祇の連歌における、雪舟の絵における、利休が茶における、その貫道するものは一なり」と述べ、「祖翁壁書」において「無分別の場に句作あることをおもふべし」といっている所以である。「道」は単なる技術の習練のみならず身体の行によって心を陶冶し真の人間と「成」ることが志向されていたのである。古来、伝統的な日本人を形成してきたものは「形なきものの形を見、声なきものの声を聞く」（西田幾多郎「働く者から見るものへ」）といった根源としての「無」、侘び・寂びといったものを基調とした教育であった、といえよう。

「無」において自己は無意識的な自己、無我である故に他者ともつながり合い、個別性と関係性との間隙は埋められ自利利他・異体同心ということとなる。それは、「瞑想によって自我の根底にある〈自己〉にふれることができ、そこでは執着すべきものは何もないから」（ジョン・P・ミラー『ホリスティックな教師たち』）である。

西谷啓治は『宗教と非宗教の間』において「近世とか近代とかいわれる歴史の時期を根本的に特徴づける一つの事情は、人間形成の道から『行』という契機が脱落して来たということである」という。明治修養主義の人間形成にはまだ武士道や儒教・仏教に基付く行が残っていたが、大正教養主義のそれに至り行為と鍛錬を欠いた観照的・傍観的なものとなった（唐木順三『現代史の試み』）。行とは身心を挙げての修養であって、身体の行によって心の陶冶を図るのであり、人格につながる真知は身体性を媒介としてはじめて獲得しうる、といってよい。そして、確かに、今日の教育は学びと人格、知と行とが遺憾ながらほとんど乖離してしまっていて、いわば「学は人たる所以を学ぶなり」（吉田松陰「松下村塾記」）といったかつての趣には欠けるうらみがある。

しかし、今日の共通普通の公教育において、修行者のごとく行によって獲得するような高い境地はもとより望めないとしても、誰にでも、たとえ幼児にでも容易に可能な目を閉じ肩の力を抜いて背骨をまっすぐに伸ばし、意識的に呼吸を静かに調える瞑想を主体とした呼吸法は各宗教セクトなどにも共通に見られ普遍的である。しかも、そこには、客観的な外にだけ向けられた計量的な対象的認識に欠落している自己の内面を省みる姿勢を取り戻させ、自らの生き方を問い、「真実の自己」を求める修養としての教育を回復する可能性すら秘めている、とあってよいのである。

例えば、森信三の「腰骨を立てる教育」は「躰の三原則」を伴う幼児にもたやすい瞑想法であり、「人間として真にその主体性を確立するための、もっとも確実な方途」（森信三「生活指導の諸問題」）であり、しかも特定の宗教色を除きつつレベルはともかく期せずして仏教の戒・定・慧の三学の階梯を踏ましめるところがある。

宗教的情操教育の重要性が叫ばれながら、硬直した政教分離主義によってかえってタブー視し何もしていないような現状に鑑み、「朝の会」や「帰りの会」などの時間を利用して、この「腰骨を立てる教育」が新たな修養主義の今一つの要として広く教育現場に導入されるよう求めたい。それはまた体験が第一義として抽象的な単なる座学ではなく日常生活の具体の場で心を耕し知行合一へと至らしめるべきものとして学校教育全体で行うこととする「道徳の時間」を補完・補充することともなろう。

おわりに

「戦後最大の失敗は教育である」といわれる。確かに「這い回る経験主義」と揶揄された「新教育」の失敗への反省もなく再びその轍を踏んでしまった「ゆとり教育」など軸足が定まらず、「100パーセント自由教育」からゼロ・トレランスの「管理教育」まで180度振り子のごとく行きつ戻りつ迷走して二転三転し、その極め付きは、人間いかに生くべきか、善く生きるとはどういうことかを教えてより善き生への支援をすべき道徳教育が50年以上もおごなりに済まされてきたことであった。

そして、戦後教育は総じて個の自由や自発性の尊重を指針として、自分の欲望を抑えて真実の自己を生かすといった人間形成上最も大切な面を軽視し人間としての生き方の基本が青少年から崩れ去ってしまつて型なしの状態にある、とあってよいのである。

完全と不完全、永遠と時間のはざまにあつて無限の両極を漂う二重の世界の住民たる人間が人間であるために、教育とりわけその核心をなす道徳教育は重かつ大の問題であることはいうまでもない。

思えば、西田幾多郎は読書し坐禅し思索してその深遠な哲学を構築し、岡潔また念仏し思索して数学の世界三大難問をすべて独力で解いたのであった。近代社会とは宗教という超越的な真理を見失つた社会であったとあってよいが、そのセキュラリズムの真っ只中の近代においても彼ら国際的に活躍した人物の学問にはなお行があつたのである。

ここに、「道徳の時間」の教科化の指向される今日、公教育に古典の精読と瞑想とを導入し「善く生きる自己」を追究させていく新たな修養主義を提案したい。

註 主として不肖私の近著『仏教的伝統と教育』（国書刊行会、2014年）に拠る。

本書においては、ディルタイの精神科学的方法などにも学びつつ、一遍仏教および兼好・世阿（弥）らその周縁の仏教的伝統と対話しその含意するところを敷衍して戦後教育が見失っているものを照らし返し、無・知即愛・本体論的人間観・身体性・型・基軸といった契機を提示している。