

森信三の全一学と実践 (5)

山 田 修 平

Shuhei YAMADA : The Total Philosophy and Practices of Nobuzoh Mori (5)

鳥取短期大学研究紀要 第66号 抜刷

2012年12月

森信三の全一学と実践 (5)

山 田 修 平

Shuhei YAMADA : The Total Philosophy and Practices of Nobuzoh Mori (5)

森は 80 歳で全一学五部作を森哲学の集大成として著す。本稿では、全一学の中核ともいべき『創造の形而上学』から第一の創造と第二の創造、動的調和、その延長上にある『全一的教育学』から、包摂・被包摂、能摂・所摂、能照・所照、能生・所生、いのちの呼応、いのち一貫性を説く森の教育哲学の本質を考察する。最後に森の語録から全一体系に裏付けられた実践の一部を紹介する。

キーワード：森信三 全一学 心身即応 第一の創造・第二の創造 教育愛 いのちの呼応 新生

ことにする。

はじめに

1938 年、39 歳の著作『恩の形而上学』は森の学問的土台、出発点であるが、戦後森は、同著は観念的であったとして、マルクス主義を触媒にして、観念論でなく、とはいえ唯物論でもない「即物的」、いわば現実的、具体的立場に立って『即物論的世界観』を著す。その内容については前稿¹⁾で詳しく紹介した。ここでは大宇宙生命に生かされ生きる命の自覚、自証を論理的に明らかにしたのが『恩の形而上学』、これは肉体をもった社会的存在としての人間把握に欠けていたとして、同著を土台にしながらも心身不離、心身即応として人間を把え展開したのが『即物論的世界観』と記すにとどめる。

その後森は、80 歳を機に新たな境地に達したとして、1976 年『創造の形而上学』²⁾を中核とする全一学五部作を森哲学の到達点、また集大成として著す。

本稿では先ず『創造の形而上学』の構成と特質を把握する。次にこの『創造の形而上学』を理論的支柱にした森の教育哲学体系とも言うべき『全一的教育学』³⁾から教育の本質を考察する。最後に、珠玉の語録『森信三先生 一日一語』⁴⁾からその一部を紹介し、全一体系に裏付けられた日々の実践に触れる

1. 『創造の形而上学』の構成

本書は次のように構成されている⁵⁾。

- 一 全一者—その把握と方法
- 二 第一の創造と第二の創造
- 三 創造における主体と客体
- 四 全一生命の秩序と体系
- 五 陰・陽論—東方的動的二元論
- 六 人間出現の意義
- 七 善・悪の問題
- 八 時と永遠
- 九 救済・自証・献身
- 十 宇宙における人間の位置

以上の各章のタイトルから推察されるように『恩の形而上学』及び『即物的世界観』で論及された内容がかなり重複している。無論「全一的」、「創造的」の視点が全体に反映されているが、ここでは全一者としての森の哲学方法論の要点を見た上で、本書の基軸となるであろう第一の創造と第二の創造、創造における主体と客体を中心に考察することにする。

(1) 全一者の立場—把握と方法—

先ず、森の哲学=全一学は「自らの生命の絶対根源たる大宇宙の全一生命の把握に際しては」、「自らのいのちがその根底において絶対無限なるいのちと直接している趣を、自内証する以外にその途はない」⁶⁾と『恩の形而上学』以来一貫した哲学方法論を示す。

その上で、本書では自証にあたっては主知主義的認識論等西欧哲学の焼き直しではなく、日本民族の特質の上に展開することが必要だとする。日本民族は「思想の原質としてはプラグマチストだともいえる。」また「ある種の直感主義に基づく生命主義者だといえる」。「民族の根本的特質である所謂『神ながらの道』と称せられるものの本質が」「このことを実証している」。「神ながらとは、民族生命の原始無限流動である。」⁷⁾

本書の「根本的意図」は、この「民族生命の原始無限流動」としての「神ながらのいのち」の展開だ⁸⁾とする。ただこの場合、森自身の内に「内在し刻々と時々生きつつある本具内在のいのち他に」、⁹⁾「理法の秩序構造を明らかにするための触媒」が必要である。その触媒は「民族の生んだ最大の哲人というべき『二宮尊徳』」並びに「『旧約聖書』の『創世記』に表現せられているキリスト教的世界観」、そして敢えて今1つ挙げるとすれば「マルクス主義」だ⁹⁾とする。

森は「神ながらのいのち」、「原始無限流動」の証左として「げに、世界のいずれの所にか儒・仏・欧という世界の三大文化を、現実に撰取しつつある民族があるといえるであろうか」¹⁰⁾と日本民族の主体的でありながら融通無碍な清しい風土を記している。この土壌の上に、二宮尊徳を基底に、異質なキリスト教、マルクス主義を触媒として森の自証の学が展開されるのである。まさに全一学と称するゆえんである。

(2) 第一の創造と第二の創造

森は『即物的世界観』の中で、人間存在の根源を

追い、「大自然の無限なる創造意志」としての根源物質を示し、これは神と呼ぶことができるとした¹¹⁾。この立場をさらに進め「絶対的全一者の本質を絶対のいのちとして把握」する。そして「この大宇宙の内面本質というべき『全一者』は、真に無量たるいのちの能生者として、その本質たるや『大愛』という以外に表現の仕様がなない」¹²⁾。なぜなら「いのちがいのちを生む」ということは「『自己分割』・『自己贈与』であり、そしてそこには大いなる自己犠牲を伴いながら、しかも自らそれを、犠牲と意識しない『愛』」がある¹³⁾。

さらに「いのちの絶対的能生者たる神の無量多なる自己分身には、なんら痛苦も悲壮感も伴わないとするのは、神はその自己分身化がいかに無量多であろうとも、その無量の内容の上には寸毫の増減も無きが故である。けだし、神は絶対無限であって、一切の増減を超えるが故である。」¹⁴⁾

このように第一の創造とは「絶対者が絶対能生（産）者として、全宇宙の万象を創成する」ことであり、その本質は「大愛」だとする。

続けて「第二の創造とは、我われ人間が、絶対能生者たる神の第一次的創造を基盤としつつその上に、神意をよりよく活かさんがために行う、人間的営為」¹⁵⁾である。この場合「第一の創造はいのちがいのちを生むのに対して、第二の創造はものを作ること」ととられがちだが、「これは単なる概言に過ぎないのであって、そこにはいのちによるいのちの生育への幫助」がある。これが「かの中国古代の思想家が『天地の化育に参ずる』といった深意ともいえる」¹⁶⁾。すなわち「普通には第二の創造といえ、ほとんど我われ人間の領域であると考えやすいが」、実は「神の第一的創造に負っている」¹⁷⁾。「かの二宮尊徳がその世界観を、天道と人道という二種の根本範疇の無尽交錯において観じたのも、結局は如是の意に他ならぬのであって、即ちかれが『天道』と称したものは、ここにいう第一次的造化の意であり、また『人道』とは、第二次的創造を意味する」¹⁸⁾と絶対者としての神=大宇宙生命=根源物質による第

一の創造と人間による第二の創造について記す。続けてその関係を「我われ人間の生産作用が増進してその規模が如何に巨大になっても、その根底には、つねに第一次的造化の大用が予想されているわけで、これへの顧念が忘れられてはならぬのである。例えば一ミクロンというような微細の仕事のできる機械の製作も、その材料としての鋼鉄はもとより、さらにそのような機械を考え出す知能の力、さらにその原型の作製に至るまで、最終的にはついに人間の手による他ない。随ってそうした力そのものも、根本的にはいずれも『根源物質』としての大自然と無縁でないのみか、結局はその所産という他ないであろう。されば我われ人間は、むしろこれを忘れぬような根本的謙虚さこそ必要¹⁹⁾と述べる。

以上を主体と客体の関係で示せば、第一次創造の主体は神であり、客体は無辺の我われ人間であり、自然物すべてである。第二次創造では、「自覚可能存在の」我われ人間が「ひと度自らを自覚した場合は、一転して主体」となり²⁰⁾、客体は神の創造した自然物であり、そしてまた人間でもある。人間が主体であるとき、他の人間も客体であると同時に主体であることを認識する必要がある。そして相対的ともいうべき主体である我われ人間の背景には超主体ともいうべき神があることを心証することである。すべて大宇宙の創造的意志のもとにある人間、自然物という顧念が忘れられたとき、人間本位の様々な弊害が生ずる。いわば生かされ生きるいのち同士である人間と人間さらに自然との関わりが問われる。

(3) 動的統一と調和

ところで第一次創造は「一挙的に行なわれるのではなくて、絶対的全一生命により、生命の無量種の階層階層を通して無限に行なわれる大用というべく、かかる無量種の無量次元的階層を、生命の無限なる動的統一と呼ぶ²¹⁾。しかしこの階層的階層は時間的基準によってのみ説明はできないとする。「何となれば、いのちの問題は、その根底にいつも超時間的な一面によって、裏付けられている。」「即ちそ

の背後にはいわゆる『永遠』によって裏付けられ、否、それによって支えられている²²⁾と、階層的階層と超時間性の並存する動的統一を指摘する。

さらに森は、いのちの能生・所生の関係は、能統・所統の関係というだけではなく、包摂・被包摂と表現し得るが、「これは空間に即して見る趣がないわけではない²³⁾とし、「内的本質の直感的把握を言表するとしたら」、結局「調和」だ²⁴⁾とする。そして天体における星辰の存在、大宇宙の運行や植物の生態系を「調和」の例として示す²⁵⁾。

続けて、万有の間には、無限に複雑かつ微妙な絶大なる調和が支配しているが、その調和は動的調和、さらに動的体系である。随って秩序階層も動的秩序階層であり、固定した秩序階層ではない。

これらの一切は、存在自体が内観するときは、結局はいのちというべきだから、そこにはいのちの呼応が働くとし、これを象徴的に相互相応・相互相照作用と表現できる。これは「東に華嚴哲学の『重々無尽』であり、またこれは西洋にしては、かのライプニッツの『单子論』と同一だ²⁶⁾とする。

このように創造の根底に動的調和の原理が働き、それぞれの存在・いのちの間にいのちの呼応がある。第二次創造においても、調和の原理が働くが、絶対全一生命の直接的自己限定としての第一の創造の調和の原理と比較すると次のような相違がある²⁷⁾という。

第一の創造において作用する「調和の原理」は、絶体に人為介入以前の—その意味では単純と同時に、ある意味で純粹なる「調和の原理」だが—、第二の創造に作用する調和の原理は、この純粹な原理の上に、我われ人間の努力により、第一創造による被創造物を素材としつつ、人間の努力により、いわゆる創作作用の中に人為的調和の原理が介入している。文化的なる制作活動といわれるものは全てそのようにして行われている。この人間努力を否定するものではないが、問題は、純粹な「調和の原理」に対する破壊作用を見る場合が少なくない。それは人為の介入が著しく行われ、誤れる人間中心的考え方

のため、大自然における自らなる調和の原理が、傷われている²⁸⁾。特に自然科学の発展による弊害が、著しい。ここで問われるのは「ここまで開発してきた所謂自然科学的文明の利便さを、出来るだけ保存し継承しつつ、しかもその間に生じつつある不調和を如何にして軽減し、ないしは調節しうるか」²⁹⁾である。結局は「我われ人間がその自己中心的な見解に囚われないで、大宇宙的調和の原理を根本とすべきであって、それはつねに大宇宙の意志を汲みつつ、瞬時といえどもこれを忘れぬことである。」「今それを直接身近かにいえば、如何にしてこの地球上における我われ人類の生存を、今後永続せしめ得るかという観点に立つことを、終始その念頭より放さぬこと」³⁰⁾と自然科学に象徴される現代文明に警鐘を鳴らす。

以上の点は、先に紹介した「即物的世界観」でも繰り返し述べられていたが、「創造の形而上学」では第一次創造と第二次創造の調和の原理から論及されている。

ところで我われ人間の具体的な第二次創造には第一次創造の素材を用いて物を生産する、芸術の各分野で作品を創作する、また母が子を産む等さまざまな場合が挙げられるが、ここでは人が人に真のいのちを点火する、いのちの呼応を土台とする森の教育論についてみることにする。

2. 『全一的教育学』の特徴と構成

『創造の形而上学』を受ける形で全一学の視点から体系的に教育について論及しているのが『全一的教育学』である。

森は同書の序で「根本的立場はあくまでも全体観でありつつ、その考察と表現はあくまで具体的に現実の諸事実を重んじ」³¹⁾あえて教育哲学と呼ばず、全一的教育学としたと自らの立場を明らかにしている。

同書が何ゆえ「全一的」教育学と称するかの意味を明らかにするために、構成³²⁾を示しておこう。

- 一 教育とは何か
- 二 宇宙における人間の位置
- 三 教育史観の立場
- 四 教育作用の本質—生命の能摂と所摂—
- 五 教育からみた人間の一生
- 六 人間形成の基礎としての家庭教育
- 七 学校教育の理想と現実
- 八 生涯教育—自己教育—
- 九 文化の諸領域と教育
- 十 人類の将来と教育

一、二、四章では、根源的、いわば教育哲学を論じ、他の章では教育の広範な領域を体系的且つ具体的に、実践的に記述している。

ここでは森の教育学の根幹であり特徴が端的に示されている、「一 教育とは何か」と「四 教育作用の本質—生命の能摂と所摂—」を中心に考察することにする。なお基底には「二 宇宙における人間の位置」があるが、この点については『即物的世界観』、『創造の形而上学』でも述べられ、本論文においても前稿までに紹介してきた所なので繰り返さないことにする。

(1) 教育とは何か

まず森は「人間は人間を教えうるか」の問いを發する³³⁾。「人類の教育的営為を、単なる知識技能の伝授とのみ考えたならば」この問いは必要ないかも知れない³⁴⁾。しかし「教育の真の眼目は」、「最端的には結局人生の生き方への目覚め」、「幸いにしてこの地上に人間としての『生』を恵まれた以上、この二度とくり返し得ない人生を、いかに生きるかという点に目覚め」、「各自がそれぞれ可能な範囲で、その生涯を全力を傾けて生きるような、タネ蒔き」³⁵⁾、言葉を変えれば「対象たる被教育者自身のいのちへの目覚め、いのちへの点火」³⁶⁾である。

ただ「被教育者自身の内に、いのちへの発火への可能性が本具生得でなければ、その点火は不可能である。」「教師として為しうることは、唯いかにして

自らが被教育者のいのちの自覚的点火に対して、いわば触媒的役割を果たし得るか³⁷⁾だ。「その場合、真の主体者はもちろん被教育者であるが、しかしいのちの自覚的点火の可能性は、教師はもとより教育者自身の生み出したものではなく、全く天から授かったものと言わねばならない。」随って「教師たる者の力のみで、被教育者たる児童・生徒を真に目覚めさせることが出来ると考えるのは」、「全くの僭越の沙汰というべきであろう。」³⁸⁾

「ではどのような教師が」、「被教育者のいのちの点火への、触媒的役割を果たす」ことができるのか。「それは教師自身が、人間として自己と全く同じ人間である児童・生徒に対して、これを教育するということは、根本的には不可能という深い自覚に立ち、そこに一脈の幽かないのちの通路が開かれるとしたら、それは結局教師自身、自己の生きるべき道を自ら探求する以外にその道はなく、そしてそのような自己探求の道を歩み続けようとの決意をした時、乃至かかる生き方自身が、一応本格的軌道に乗った時、はじめてそれに触発せられて、被教育者たる児童・生徒のいのちのローソクへの点火が起こり得る。」
「なにより大事なことは、児童・生徒への教育的意志が、いわば無意識的ながらも、絶対の光に照らされることによって可能」となる。即ち「教師自身の真摯な求道の光に照らされることによって、それはやがて必然に児童・生徒のいのちへの点火となるわけである。」³⁹⁾

その前提にいのちの根本展開があると強調する。「結局我われ人間は、絶大なるものによって創造されたものであり、随って同じく被造物として有限存在たる被教育者を、単に自分の力のみで、そのいのちの態度や生き方を転換せしめることは不可能⁴⁰⁾である。教師自身が「自己そのものの教育すら容易ならぬ⁴¹⁾身で他を教育すること至難なことである。ここで教師は「もはや自己として為しうる唯一のことは、根本的にはただ念じること以外⁴²⁾ないと自覚する。不思議なことに、教師自身の人間的態度の上に、こうした「いのちの根本的転回」が始まったと

き、被教育者にも素直に受け入れるという「いのちの逆接的呼応というべき、おおいなる転換が始まる。」⁴³⁾この場合、いのちの根本的転回は、「教育者のそれと被教育者のそれとは、一応同時的であるが、現実的としては、まず教師のそれが、時間的には先行」し、「さらに被教育者のそれよりも次元的には高次でなければならない」。しかしそこに共通するのは「いのちの生誕」だ⁴⁴⁾とする。

ところで「高次の生命の生誕」とは「決して外的超越を意味するのではなくして、内的超越」の意味である。また「高次の生命」は、教師に内在し、「支えつつあった根源的いのちが、ほとぼしりてたもの」といえるが、その根本的契機は、「教師が本質的には自己と同一なる被教育者を教える資格のないことを自覚し痛省する」ことだ⁴⁵⁾という。

いのちの転回、いのちの呼応、いのちの生誕という過程において教育者のもつべき教育愛の本質の1つは「幼少未成なるいのちの目覚めるのを、おもむろに『待つ』こと」だ。それは端的に「愛とは堪え忍ぶことなり」に表現されるように、教育には「限りなき耐忍」を求められることが少なくない⁴⁶⁾。

さらに教育には、教える→育てる→学ぶの3段階がある。教育は一般に「教育者が被教育者を対象として、主としてコトバを通して」、「事物に関する知識及び人間の生き方を教えること」と理解されがちだが、そこには対象たるいのちを「育てる」という、より重大な一面があることを忘れてはならない。「育てる」とは、身体と同時に心をも育てなければならない。なぜなら、心・身は本来相即即一体である。だからこそ内・外、心・身をも合わせた人間的成長を図るのが教育である⁴⁷⁾。

育てるために教育者が先ず求められるのは教育愛である。教育愛を持つためには、教育者が自己をそのままにしておいて、単に相手を育てようとするのみでは、対象たる相手の真のいのち展開は期すことはできない。求められるのは、教師自身が真に「学ぶ」という態度である。教師が自らの虚しさに気づいて、学ぶという態度に転じた時、被教育者のそれ

と一脈相通じるものが生じ、教育作用に特有ないのちの呼応現象が、開始される⁴⁸⁾。

詰めれば、謙虚に人生の生き方を求める教育者の態度が被教育者と呼応する。その時共に育ち、共に学び、共に歩むことが可能となる。

(2) 教育作用の本質—生命の能摂と所摂—

しかし教育者が常に、自己の生き方を真摯に探求しているだけで充分とはいえない。なぜなら教育者と被教育者は自覚者対自覚者との関係ではない⁴⁹⁾。

「成人対未成熟者の関係であって、そこにはつねにいのちといのちの包摂と被包摂の関係があるというべきだからである。」⁵⁰⁾「この点に関して最も大切な点」は、「包摂する側のいのちは自らが包摂したいのちに対して、その理解と認識」であり、この「教師の理解と認識が、被教育者の一人ひとりに対して、あまねく浸透することである。」⁵¹⁾そしてこれが教育愛と称することができるのだが、これは「理想であって、現実としては幼少な子らといえども、それぞれ独自の個性をもつ生命体ゆえ、同じく一人の個性的存在である教師によって、その全容が十分に理解し尽されることは」容易ではない⁵²⁾。実際問題として、一々の具体的な場合において、それぞれ適切な対策が下されなければならないが、その場合に「固定した原理も法則もない」。「それらの一切が、教師という一人の生きた人格の中に溶解せられて、一々の出来事に対して、その時その場に適切な応接折衝ができねばならぬ」。「かくの如きは、一方からは教師その人の生得の資質・天分と同時に、他面永年を育英の道に従事して、あらゆる場合の知識・法則・原理などが、一人格の中に溶解せられていて、それらがその時その場の必要に応じて、瞬時に触発することが望ましい」。「それ故この点からのみ言っても、真の教師たる為には、教師自身もその一道において、自己を練磨するを要する」⁵³⁾と被教育者のいのちを真に包摂する「教育愛」にも学びが欠かせないと説く。

森は、真の「教育愛」は「何よりも先ず被教育者

の生命を包摂すると共に、それをして個性への自覚と導くよう、適切な示唆と嚮導とが為されなければならない」が、これは「いのちのいのちによる洞察という他ない」、それは「結局生命の秘儀であり」、「神秘を蔵するとさえ言える」⁵⁴⁾と教育愛の奥深さを述べる。

さらに「その肉につながる両親から—正しくは両親を通して一心・身未分なるいのちの萌芽として、この地上に『生』を与えられると同時に、やがて目覚めと、その発現への素地ないし培養基としての家庭教育を、広義のしつけとして与えられる」。「だが、このような直接肉につながる両親により、その霊性の発光に導かれる場合は比較的少なく」、「改めて師に就かねばならぬのを通例とする」⁵⁵⁾と霊性の目覚めについての教育者の包摂の意義を記す。

続けて包摂を主体的に行なうのは能摂であり、それを受けるのは所摂だとする。さらにそれは教育者のいのちが被教育者のいのちを照射するということであり、能摂・所摂の関係は、そのまま能照・所照の関係、さらにいのちを生む能生即所生の段階に辿り着く⁵⁶⁾。「即ち真実の教育においては、被教育者は真の教育者のいのちによって包摂せられ、さらにその心の光に照らされることによって、やがて被教育者には、新たなる生命の誕生とも言い得るほどの、生命の変化を生起するのであって、ここに来てはじめて真の教育の生誕がみられる」⁵⁷⁾。

では真の教育、または生まれ変わる新たな生命とは如何なるものを指すのか。森は、第1に未成熟な被教育者とはいえ、自分の人生の生き方について、真剣に考えること、ある意味で古来「立志」と称せられてきたことの実現、第2に「これまでの自分の生き方が知らず識らずのうちに、自分本位の自己中心的な生き方だった事への反省の開始」。そして真の生き方の希求から「いささかりたりとも、他の人の為に生きるのが人生の真意儀であり、少なくとも、自己のためと他人の為とが調和するような生き方を求め、かような処にこそ、人生のあるべき真の生き方の方向のあることを、気づき初める」ことだ⁵⁸⁾

とする。

この2つが、「ある程度被教育者のいのちの中に根を下ろしかけたら、それを以って、一応真の教育の成果が見られだしたものといってよい」が、それは「一応義務教育を主とする立場からの考察であり」、「真摯な成人の求道者が、幸いにも卓越した『人生の師』に廻りあった場合」、「絶対不可避の条件」として「人生二度なし、という、人生の最根本的事実即真理を、せめて萌芽の形においてなりとも種子蒔きせられる」ことが望まれる。この地点に達したとき、真のいのちの「新生」となる⁵⁹⁾と、いのちがいのちを生む教育の真意について述べる。

(3) いのちの一貫性と道

だが以上のような考察は「師弟間におけるいのちの相互的交渉に対する内的分析」⁶⁰⁾だともいえるが、一連のいのちの相関関係に対して、客観的にみるとそこにはいのちの一貫性があることに気づく。確かに教育者は被教育者のいのちの目覚めにおいて、強力な触媒的効果をもたらす。それは被教育者の資質、そして既に述べたように天与の靈性に呼応する。他方教育者のいのちも、絶対者の絶対能照光を受けたいのちである。「この場合一つの注目すべき点は、真の教育にあっては、師弟それぞれ異なる個性をもちながら、しかもそこにはいのちのある一貫的なものが観られる⁶¹⁾。「かようないのちの一貫性こそ、その最終的根拠は結局絶対者の絶対的生命から来るものとする他ないであろう。」⁶²⁾と人間を超える大宇宙生命により創造された人間同士のいのちの呼応の奥深さを記す。

森はこのいのちの一貫性を 敢えて命名するならば「道」だという。ただこの場合、従来の概念の「道」ではなく、老師が「道破」したように「道の道とすべきは常の道にあらず」であり、「一貫するあるものとは、固定的限定を受けない澁刺たる状態であり態度」だ⁶³⁾とする。

3. 創造と教育

以上『創造の形而上学』と『全一的教育論』の核心部分を追ってきた。

第一の創造の主体は大宇宙生命であり、この宇宙に存在する鉱物、植物、動物、そして人間等すべて存在するもの、いのちは大宇宙生命によって大愛を受け、創造されたのであり、そこには大きな調和、しかも動的調和がある。こうして創造された人間は、自覚的意志をもつに従い、第一創造で創造されたもの、生命に働きかけ、第二の創造に関わることになる。この場合、大宇宙生命の意志への顧念を忘れたとき、換言すれば余りにも人間中心主義になった時、宇宙の調和が崩れ、多くの問題が発生する。その端的な例が、コントロールを忘れた自然科学、機械文明より生ずる環境問題である。

ところで教育は人間が人間に新たないのちを与えるという意味で第二の創造の核心部分とも言える。ここで新たないのちとは生まれたばかりのいのちから、人生に目覚め、真実の生き方を求める人間の誕生を意味する。教育は単に知識、技術の伝達でこと足りるのではなく、こうした生き方への点火が求められる。教育者自身の真摯な人生への取り組み、反省、そして限りない被教育者への愛情が求められる。即ち教育者のいのちが被教育者のいのちを包摂する。それは、教育者から言えば能撰、さらに能照、能生となり、被教育者から言えば、所撰、所照、所生となる。

こうした一連の動きの中に教育者と被教育者の間にはまさにいのちの呼応があり、その双方に絶対宇宙の光が照らされ、いのちの再生が行われる。これこそが教育の本質である。

おわりに

森は以上述べてきた全一的創造論、教育論を土台に具体的な教育的また日常的な実践の必要性を唱

え、自らも実践してきた。森の語録⁶⁴⁾からその幾つかを紹介して本稿を終えたい。

- ・人生二度なし！ これ人生における最大最深の真理なり！⁶⁵⁾
- ・五分間の時間を生かせぬ程度の人間に、大したことは出来ぬと考えてよい。⁶⁶⁾
- ・「朝のアイサツは人より先に!!」これを一生つづけることは、人としての最低の義務というべし。⁶⁷⁾
- ・しつけの三大原則
 - 一、朝のあいさつをする子に一。それには先ず親の方からさそい水を出す。
 - 二、「ハイ」とはっきり返事のできる子に一。それには母親が、主人に呼ばれたら必ず「ハイ」と返事をする事。
 - 三、席を立ったら必ずイスを入れ、ハキモノを脱いだら必ずそろえる子に一。⁶⁸⁾
- ・足元の紙クズ一つ拾えぬ程度の人間に何が出来よう。⁶⁹⁾
- ・一、礼を正し 二、場を浄め 三、時を守る
これ現実界における再建の三大原理にして、いかなる時・処にも当てはまるべし。⁷⁰⁾
- ・教育とは流水に文字を書くように果ない業である。だがそれを岸壁に刻むような真剣さで取り組まなければならぬ。⁷¹⁾
- ・われわれ人間は「生」をこの世にうけた以上、それぞれ分に応じて、1つの「心願」を抱き、最後のひと呼吸までそれを貫きたいものです。⁷²⁾

注

- 1) 山田修平「森信三の全一学と実践(4)」『鳥取短期大学研究紀要』第65巻, 2012年6月
- 2) 森信三「創造の形而上学」『森信三全集(続篇)第一巻』森信三全集刊行会, 昭和58年3月
- 3) 森信三「全一学的教育学」『森信三全集(続篇)第三巻』森信三全集刊行会, 昭和57年8月
- 4) 寺田清一編『森信三先生 一日一語』実践人の家, 昭和52年5月。森の高弟寺田が数ある森の著作

の中から、また講演、座談の折の言葉から精選し、一日一語の形でまとめた語録集。哲学体系に裏付けられ、実践と一体となった一語一語に言霊を感じる。

- 5) 前掲「創造の形而上学」, pp. i-iv.
- 6) 同上, p. 5.
- 7) 同上, p. 31.
- 8) 同上, p. 32.
- 9) 同上, pp. 32-33.
- 10) 寺田清一編『森信三先生 全一学ノート』実践人の家, 昭和54年3月, pp. 19-20.
- 11) 森信三「即物的世界観」『森信三全集第三巻』実践社, 昭和40年4月, p. 110. 参照, 前掲「森信三の全一学と実践(4)」p. 3. 参照
- 12) 前掲「創造の形而上学」p. 36.
- 13) 同上, p. 39.
- 14) 同上, p. 44.
- 15) 同上, p. 43.
- 16) 同上, p. 43.
- 17) 同上, p. 45.
- 18) 前掲『森信三先生 全一学ノート』pp. 104-105.
- 19) 同上, p. 105.
- 20) 前掲「創造の形而上学」p. 96. 参照
- 21) 同上, p. 98.
- 22) 同上, pp. 98-99.
- 23) 同上, p. 102. 参照
- 24) 同上, pp. 102-103. 参照
- 25) 同上, p. 105. 参照
- 26) 同上, pp. 106-107. 参照
- 27) 同上, p. 119. 参照
- 28) 同上, p. 121. 参照
- 29) 同上, p. 123.
- 30) 同上, p. 123.
- 31) 前掲「全一学的教育学」p. ii.
- 32) 同上, 目次, pp. 1-4.
- 33) 同上, p. 3.
- 34) 同上, p. 4. 参照
- 35) 同上, pp. 4-5.

- 36) 同上, p. 6.
- 37) 同上, p. 6.
- 38) 同上, p. 6.
- 39) 同上, p. 7.
- 40) 同上, p. 10.
- 41) 同上, p. 9.
- 42) 同上, p. 11.
- 43) 同上, p. 10.
- 44) 同上, p. 11. 参照
- 45) 同上, p. 12. 参照
- 46) 同上, p. 13. 参照
- 47) 同上, pp. 14-16. 参照
- 48) 同上, pp. 17-18. 参照
- 49) 同上, pp. 85-86. 参照
- 50) 同上, p. 86.
- 51) 同上, pp. 86-87.
- 52) 同上, p. 87.
- 53) 同上, pp. 87-88.
- 54) 同上, p. 88.
- 55) 同上, p. 91.
- 56) 同上, pp. 94-100. 参照
- 57) 同上, pp. 99-100.
- 58) 同上, p. 101. 参照
- 59) 同上, pp. 102-103. 参照
- 60) 同上, p. 104.
- 61) 同上, p. 105.
- 62) 同上, p. 106.
- 63) 同上, pp. 106-107. 参照
- 64) 前掲『森信三先生 一日一語』
- 65) 同上, p. 1. (一月一日)
- 66) 同上, p. 12. (一月十七日)
- 67) 同上, p. 14. (一月二十二日)
- 68) 同上, p. 19. (一月三十一日)
- 69) 同上, p. 116. (七月十日)
- 70) 同上, p. 130. (八月一日)
- 71) 同上, p. 40. (三月二日)
- 72) 同上, p. 76. (五月一日)