

## 創価教育学の基礎概念（3）

### — 「正直」と「慈悲」 —

古 川 敦

はじめに

1. 「学的良心」にしたがって
2. 「人の子を賊ふ」ことなかれ
3. 「幸福に生きる」ために  
おわりに

はじめに

創価教育学を体系化していく過程で、牧口常三郎がもっとも心がけていたことは何か。それは、おそらく、次の2点に集約されるのではないだろうか<sup>(1)</sup>。

- 1) 学的探究にあたっては、どこまでも真摯な姿勢を貫き通すこと。
- 2) 子どもたちの幸福のために、誠心誠意、尽力しゆくこと。

そして、これらは、「創価教育法の実験証明」運動が「科学的・超宗教的」に展開されるようになる、教師にとって必須不可欠の要素として明確化されていくことになる。つまり、それらは、日蓮大聖人の仏法を根本とすることにより、究極的には、「正直」と「慈悲」というかたちで提示されるわけである。

創価教育学という知識体系は、人類普遍の真理を求め最高最大の価値を創造する、原著者自身の「正視眼の生き方」の、見事な反映であるにちがいない。しかも、それは、「価値論の根本たる法華経の肝心、一切経の眼目たる三大秘法」『全集・第8巻』、28頁)によってよりいっそう大きく開花した、と言えるだろう。

創価の教育原理は、どのようにすれば正しく理會しうるのか。そして、また、創価の教育法は、どのようにしたら首尾よく実践できるのか。

わたしたちは、これらの謎を解き明かすためにも、「正直」と「慈悲」という人間主義の精神に、ぜひとも着目しなければならないように思われるのである。

#### 1. 「学的良心」にしたがって

牧口常三郎がとくに好んで用いた言葉の1つに、「学的良心」というものがある。現に、それは、『創価教育学体系』(全4巻、1930年11月～1934年6月)〔以下、『体系』と略記〕のなかで、8回にわたって登場する(第1巻では4回、第2巻では3回、第3巻は0回、第4巻では1回)<sup>(2)</sup>。

創価教育学は、いわば、「学的良心」の賜物であるとしても、決して過言ではないだろう。そ

して、このことは、『体系・第1巻』のなかの以下のような論述から、容易に看取しうるように思われる。

「斯様な各面に関係のある事情から、学的良心に苛責されて、嘗て『人生地理学』を発表した時と同様の苦境に陥り、一時も早く此の精神的束縛から脱却する事が出来れば仕合と思ふ外に何も無い。勿論これが世に容れられると否との如きは、考へる余裕を持たぬのである。況んやこの学説が一生の間に社会に実現されるや否や等の期待をや。」『全集・第5巻』、8頁。傍点は筆者]

「学問上に十分の意味なく、實際上に、それだけの価値のないものを、そのまま肯定して、置くことは、学的良心の承認し得ないところである。況んや不知不識の間に、幾多の誤解と弊害とを伴生して居るのにおいてをや。」『全集・第5巻』、97頁。傍点は筆者]

「社会生活といふと社会主義とでも誤解するものがあるかも知れないが、社会生活即ち公生活と解して、二者は名称は異なるが、その実は同一内容である。このことが明になつて来れば、公生活に異論のないことを社会生活に否定することは、道理上からも、学的良心からも出来ない筈である。」『全集・第5巻』、143頁。傍点は筆者]

ただし、『体系・第1巻』で登場する最後の1つは、いささか趣を異にしている観がある。というのは、そこでの考察が、このころに大きく進捗したと推察される仏法研鑽の深まりを、明らかに意識しながら展開されているからである。

「これ有名なるシュブランガー氏の〔生活様式〕分類として、吾々の思索を圧する勢力を以て吾々に臨み、批評の自由を許さぬかの如くに見えるものではあるが、併し仏教の所謂『依法不依人』の見地から暫く冷静に考へるならば、幾多の疑惑が出て来て吾々の学的良心を安定せしむる能はざるものがあるではないか。」『全集・第5巻』、156～157頁。〔 〕内および傍点は筆者]

そして、こうした変化の傾向性は、『体系・第2巻』において、ますます顕著になる。なぜなら、同巻の半ば以降、牧口自身は、日蓮大聖人の仏法（妙法）への確信を、率直なかたちで表明するようになったからである。

たしかに、『体系・第2巻』の最初のあたりまでは、以下のごとく、「学的良心」は、ごく普通に用いられているように見受けられる。

「余が生意気にも敢て〔価値問題に関する〕異説を立て論断を試みたのは学的良心の止むに止まれぬ結果に出でたものである。」『全集・第5巻』、212頁。〔 〕内および傍点は筆者]

「価値の概念を明確にせんが為には、何よりも先づ真理との関係を闡明にし、其れとの峻別をもつて第一歩とする。それなくしては千百の議論も畢竟徒勞に帰すべき基礎的重要性を帯ぶる問題だからで、同列にも反対にも在るべからざる概念が理由なく混淆するのを看過することは、学的良心の許さない所であるからである。」『全集・第5巻』、229頁。傍点は筆者]

ところが、同巻「第3編価値論」の「第3章認識観」において、「相対的な真理」と「絶対的な真理」との識別が明確になされるやいなや、考察の仕方それ自体が大きな転換を成し遂げることになる<sup>(3)</sup>。

実際、牧口は、次第次第に思い切った議論を展開するようになっていく。すなわち、彼は、「妙法」という「絶対的な真理」への「信」を確かなものとすることによって、「学的良心」の

射程を、教育生活のみならず、もっとも根底的な宗教生活の領域にまで、拡大＝深化させているのである。

「<sup>キリスト</sup>基督教はいざ知らず、直接に間接に多少の影響は免れ得ない仏教流布の国土として仮令表面には宗教は取り入れぬにしても其の影響以外に在り得ず、国定教科書にまで掲載される程に関心を有し、且つ尊崇して居る其の積尊の教へを食はず嫌ひに回避して殊更に真価を知らうともしないのは<sup>学的</sup>良心に耻ぢはせぬか。而して信ずると決した以上はその一代五時の教説中最後の者として最勝、最上、最深の正法と積かれた法華經に従ふべきは当然の事であらねばならぬ管。」〔『全集・第5巻』、369頁。傍点は筆者〕<sup>(4)</sup>

しかも、『体系』(全4巻)のなかでは、まさに、こうした文脈においてはじめて、「正直」という意味深長な言葉が登場する。

「若し夫れ宗教家が真に従来の囚れ勝ちなる偏見を去り、心を広く己を捨て、真理の承認に<sup>やぶさか</sup>ならず、学者も亦知らざるを知らずとするに躊躇せず、<sup>正直</sup>に謙遜に己が経験的知識範囲の狭隘なるを自覚し、現世に限られた肉眼の小智を脱し、過去現在未来の三世に常住、不滅の大真理に融合利生するの雅量を<sup>ひんぎょう</sup>涵養し、共に共に『依法不依人』の教訓に遵つて進むことが出来るならば、科学と宗教、従つて教育と宗教との帰一は期して待つべきであらう。」〔『全集・第5巻』、370～371頁。傍点は筆者〕

そして、これ以降、「学的良心」は、『体系・第4巻』のなかで「教育方法論の研究法」に関する考察がなされる際に、わずか1回用いられただけなのであった。

「廣大無辺の未知の世界に対して人智の知り得た限りは茫々たる大洋中の<sup>せうしよ</sup>小嶼の如しだといふ博学者の警告がいくらあつても、純真なる態度を以て真に科学の認識をなす学者でない限りは、やはり既成の小範囲に囚はれた想像の世界と比較して、直ちに感情的に評価せんとするのは、常人の免るべからざる習癖である。畢竟自己の現存観念がどこまでの程度にあるかといふことを知らぬ自惚れから解放され得ない結果である。して見れば前者〔先入主観の浅い素人〕とは五十歩百歩の差で、グラムだけの<sup>こぼり</sup>小秤を以て直ちにキログラムの大量物体を測量する様なもので、却つて持ち合せないのに如かない。学者が以前の妄見を顧るときに誰れでも<sup>学的</sup>良心の冷汗を禁じ得ぬ所であらう。」〔『全集・第6巻』、298～299頁。〔 〕内および傍点は筆者〕

こうしてみると、牧口は、後に、『創価教育学体系梗概』(1935年春ごろ)〔以下、『梗概』と略記〕のなかで述べているとおり<sup>(5)</sup>、日蓮大聖人の仏法(絶対的な真理)と創価教育学(相対的な真理)との関係性をきちんと把握しうようになった、まさしく、その時点において、学的探究のあり方を、何らかのかたちで意識的にシフトさせていったのではないか。そして、「学的良心」から「正直」への言い替えがなされていくのは、そのことの1つの明白な証左ではないか、と考えられるわけである。

さて、「正直」(心が正しくて素直なこと)という言葉は、『体系』(全4巻)のなかで、7箇所11回にわたって用いられている。しかも、『体系・第2巻』で出現した最初の1つ以外の6箇所は、すべて、『体系・第4巻』において登場するのである。

そのなかでも、はじめの2箇所は、以下のように、取りも直さず、知的な誠実さが大切であるということ、明確に示唆しているように思われる。

「正直の模範こそ教師の生命である」〔全集・第6巻〕、278頁〕

「力は即ち正義なりと、一方に偏した人間に正直な認識などが出来るものかといふ人情の弱点」〔全集・第6巻〕、296頁〕

けれども、3箇所目のそれは、仏法の領域にまでふみこんだ大胆な考察がなされているという点で、意味内容が大いに異なってくる<sup>(6)</sup>。

「古来発明家や新発見の学者達の大概が、当世に認められざる上、非常なる侮蔑迫害を受けるのは皆な其妨害による。その事に対して無縁の一般社会よりは、却つて比較的知識階級として社会から尊敬されて居る、従つてその事によつて損害を蒙<sup>あび</sup>るか、然もなくば嫉妬を起し易い同業者乃至学者が其をなすことは科学の発見史、文化の発達史の諦<sup>あきら</sup>かに証明する所である。手近に立証し得る世間的の事柄でもその通りである。況んや深遠なる出世間的宗教の法則等に於てをや。いかに況んや仏法の最高の肝心に於てをや。難解難信、必ず驚異誤解するであらうからと『四十余年未だ真実を顕<sup>あは</sup>さざりき』と説かれた妙法蓮華經に於て、今までの経はこれに達せんがための方便に過ぎぬ。譬へば塔を建てるための足代の如きものである。建てるまでは必要であつたが、建てゝ仕舞へば不用に属する。依て正直に方便経を捨てよと言はれても容易に捨て切れるものでない。そこで有名な狂子の譬話が<sup>じよりやうげん</sup>寿量品にあるが、実に宗教嫌ひの学者にも無量の教訓がある。教育者には教へる前の教はり方だけでなく非常なる教訓が得られる。』〔全集・第6巻〕、299～300頁。傍点は筆者〕

そして、これから後の3箇所では、「正直」と「諂曲<sup>てんく</sup>」（自分の意思をまげてまで、周囲にこびへつらうこと）とが、相反する一対の言葉として位置づけられるようになるのである。

「さて教育方法の研究要求から、その根柢たる教師の研究態度にまで詮索してこゝに至つた以上、勢ひ教師の熱心といふことにまで想到されざるを得ぬ。是に於てか『熱心』が異常に教師の資格として尊重されることになり、人格さへ高ければ教育法の研究工夫などはどうでもよい。といふと同様に、熱心さへあれば、教育法は自然と湧いて出る、ペスタロッチ氏がその標本であるなどといふ議論が可なり弘く、所謂熱心家の間に唱へられるのである。ところがいくら熱心なる教師であつても、その方向を間違ひ、教育方針の不明確な努力では、結果に於て無駄になり、却つて有害でさへも有り得ること・・・／といふものゝ、吾々が人格を無視したり、熱心を否定したりするものでないことは殊更に弁明するまでもない。是に於て人格の基礎であり、熱心の根柢であつて、それ等を規定する何物かにまで、詮索の歩を進めなければならず、遂に其の最も根柢に横はる正直と諂曲にまで論及するに至つたのである。』〔全集・第6巻〕、321～322頁。傍点は筆者〕

実を言うと、「正直」であらねばならぬということが本格的に取り上げられるようになったのは、教育方法論の核心部分にあたる「教師の本務」に関する議論が深まっていくのと、軌を一にしているわけである。それが、『体系・第4巻』の最初の部分なのであった（「第1編教育方法論・緒論」の「第1章国家教育の破産と対策」および「第2章教育方法論建築の基礎に横はる先決問題」）。

したがって、牧口は、具体的な教育実践の問題を論じるようになると、必然的なかたちで、「教師の研究法の実行が即ち子弟の学習指導の模範であること」〔全集・第6巻〕、471頁〕、そのうえ、さらに、「教師が自己の職業を指導する法則が、直ちに子弟の学習指導の原則となること」〔同上〕をふまえながら、「学的良心」を「正直」へと昇華させていくことになる。しかも、こ

これは、後になって、『創価教育法の科学的超宗教的実験証明』(1937年9月)〔以下、『実験証明』と略記)のなかで明確化されたように、「絶対的な真理」に対する「信の確立までの研究の過程」と、「信の確立後、生活に実現の過程」との厳然たる峻別にもとづくものであった、と推察するのはなかろうか<sup>(7)</sup>。

これまでの議論を、一応、整理しておくことにしよう。

「学的良心」というのは、真理を探究していく「研究の過程」における理性のはたらきにはかならない。それは、いわば、「学習指導主義」にもとづいた「生活の学問化」のための心構えとしてとらえられるはずである。

しかしながら、「正直」は、理性のはたらきの礎となる、人間の生命境涯ないし人格のあり方を端的に表しているのではないか。つまり、それは、知的活動のみならず、日常生活の全般にまで視野を拡大しながら、人間存在それ自体と正視眼で向き合うことを示唆しているように思われるのである。

ゆえに、「研究の過程」をとおして宇宙を貫く大真理を覚知しえたのであれば、今度は、それを具体的な智慧に結実させる、「生活に実現の過程」が大切になってくる。そして、この場合、ひとりひとりの人間性のあり方がもっとも根底的な問題とならざるをえないだろう。「学習指導主義」を脱皮した「生活指導主義」の立場から、「正直」を体した「学問の生活化」という実践行動が正面切って取りざたされるようになるのは、そういう理由によるのではなかろうか。

かくして、創価教育学は、人間主義の光を、よりいっそう強く発するようになった。あえて表現すると、それは、もはや、教育学の範疇を大きく超越して、一種の人間学を構築するまでにいたっている。

その結果、牧口は、望ましき教師像を模索してく過程で、独自の「人間類型論」を展開するようになる。もちろん、それは、「正直」の善と「諂曲」の悪という基軸によって明確化されているのである。

「然らば如何なる人が教師に適するか、はた適せざるか。究竟すると正直と諂曲とがその答であらう。正直に人をも環境をも、はた自分をも認識し、而して公正なる標準に照して評価するだけの智能を有するものと、諂曲以て強者におもねり、弱者を虐げ、人を欺き己を偽り、自利に目を暗まし、それ以上に物事を正認する能はざるものが即ちそれである。白紙の如き純真者に諂曲を教へるほど有害なる罪悪はない。自然及び社会に正当に行はれてゐる因果関係の認識を誤らせ、それに順応することを得ざらしめるからである。正直の善と諂曲の悪とを道理上で取捨し得ないものは異常者であるが、さて実際の生活に於て果して如何程の正確さを以て教へられる通りに、その因果の法則が顕れてゐるや否やが問題であつて、そこに生活上の悩みが絶えない所以がある。善因の善果よりは却つて反対の顕はれが多い世の中であり、といつてその法則を否定するだけの決心がつくかも亦た疑問であるからである。

人間は無数の階級に別けられるが、吾々は少くとも左の三階級だけを判然と意識することが出来ることは前巻『体系・第3巻』。cf. 『全集・第6巻』、61～62頁に於ても観察した通りである。

一、個人的独立力さへも得ないものとして自ら卑み、禽獣に普通なるが如く、強者には非常の恐怖をなし、その反動を以て自分より弱者と見れば傲慢に之を虐待し、スパイの如く詐り親しむを以て処世上当然の事と心得てゐる諂曲者。

二、正直ではあるが限界がまだ自己の生存以上に脱出せず、従つて自分の生存に関係なき問題には触れる事を避け、悪人を見て嫌ひもせず、善人に対して特別の親しみもせず、従つて誰れにでも悪くは言はれないが少数の親友もない。自我独楽の弱い小善者。

三、自個一身の幸福だけでは満足が出来ず、常に共同者と苦楽を共にせんとし、物事を正認し、正義の為に敵を恐れず、心にもないお世辞は言へず、損と知りつゝ詐り親しむことの出来ない人。

源をたゞせば強と弱、それに因る正直と諂曲の差に過ぎず、その助長と芟除こそ、教育の要諦であることが解れば、誰もが必ず反省すべきこと柄であらう。」『全集・第6巻』、327～329頁。〔 〕内および傍点は筆者)

ふりかえてみると、『体系』(全4巻)の前半部分は「研究の過程」(真理の認識)に、また、後半部分は「生活に実現の過程」(価値の創造)に、それぞれ力点が置かれているようにも思われる。そして、そのシフトの1つの現れが、「絶対的な真理」の覚知にともなうて生起する、「学的良心」から「正直」への言い替えにはかならないのではなかろうか。

要するに、創価教育学は、「妙法」という「絶対的な真理」を根本とすることにより、教育学という枠組みを脱皮して、「創価人間学」への展望をも体するようになった。上記の3種の「人間類型論」は、そのことを如実に証明しているように思われる。

だから、最終的に、牧口は、「凡夫」としての人間らしい生き方を、みずからの規範としていたにちがいない。

「教師は教材の受売りであつてはならぬと共に、自ら軽々しく教材となつてはならぬと、余が従来の人達の教師観が理想と現実とを混淆して居るに反対する所以は教師の技能でも知識でもはた全人格に於ても、吾々の如き凡夫にあつては現世に於て到底理想に達し得るものでないのを強ひてなさんとするならばそれこそ正直を生命とする教育の本質と反対に虚偽を示すこととなるのみならず、悪の示範さへも辞せずとする弊を至る所を見せ付けられてゐるからである。」『全集・第6巻』、344頁。傍点は筆者)

それは、まさに、わたしたちに突きつけられた、もっとも大きな課題なのである。

## 2. 「人の子を賊ふ」ことなかれ

牧口常三郎がしばしば用いた言葉のなかで、もう1つ着目すべきは、「人の子を賊ふ」というものであるように思われる。なぜかと言えば、それは、牧口自身が体している子どもたちへの温かなまなざしを、逆説的にはあるが本質的な観点から、ものの見事に表現しているからである。

実際、その言葉は、『体系』(全4巻)のなかで、10回にわたって登場する(第1巻では1回、第2巻は0回、第3巻では5回、第4巻では4回)。しかも、それは、創価教育学の核心部分にほかならぬ教育方法・教育技術の問題に、深くかかわっているのである。

ところで、牧口教育学が、次のような「慈愛」の念から生まれ出でたものであるということに、誰しも異論をさしはさむ余地はないだろう。

「一日も早く社会の一顧を得て、国民教育の不安を救ひたいといふ情だけは益々濃厚に赫然して来たのである。入学難、試験地獄、就職難等で一千万の児童や生徒が修羅の巷に喘いで居る現代の悩みを、次代に持越させたくないと思ふと、心は狂せんばかりで、区々たる毀譽褒貶の如きは余の眼中にはない。希くば物の良否、価値の多少は兎も角も、三十余年間の苦心を諒察せられ、同情ある叱正を切望する次第である。」『全集・第5巻』、8頁

創価教育学の第一義は、子どもたちの幸福であった。そして、このことは、世界における教育思想の本流の智慧を、素直なかたちで反映させていたのである。

「二十世紀は子供の世界とは、誰にでも共鳴さるべき真理として承認されてゐる。これは従来家庭に於ても、社会に於ても、厄介者として片隅に寄せつけられ、圧迫され、虐待され、特別の尊重を与へた積りの家庭に於てさへも、只僅かに大人の為めの生活の<sup>ついで</sup>に、衣食住に参加してゐた位の過去の子供の社会的地位が、今や子供本位、子供の為めの生活が考へられる様になり、<sup>僅</sup>に消極的に家庭に於て邪魔者扱ひされぬ事になつたのみか、積極的には生長の最も旺盛なる時期の大切な日中の生活所である学校が、異常に重要視される様になり、児童 それ 自身 の 幸福が、非常に増進した事を意味するのであつて、同時に児童の教育が非常なる重要性を帯びて来たことを物語るものである。知らず現今の教育はどれ程まで此の趨勢に順応しつゝあるか。」『全集・第5巻』、28頁。傍点は筆者〕<sup>(8)</sup>

したがって、牧口が、『体系・第1巻』「第2編教育目的論」の冒頭において、次のような命題を提起したのは、自然の道理のしからしむるところであつたように思われる。

「目的は手段を生む。曖昧な的に向つて放たれた矢が当たる訳はない。今の教育の不成績は計画の不十分に基き、それは目的観の不確立に基く。盲目的、妄計画の教育活動は人の子を賊ふもので、文化国民の恥辱であるとする。」『全集・第5巻』、110頁。傍点は筆者]

だが、わが国において、昭和初年のころに、教育実践家の立場から、以下のように「被教育者それ自身の幸福」という明確な主張をなしたものは、ほかにはほとんど見あたらないのではなからうか。

「何処までも托せられた可愛い被教育者各自の幸福といふ大目的を常に眼中において、消極積極両方面共に、無理があつてならない」『全集・第5巻』、106頁]

「教育の目的観は、飽くまで被教育者それ自身の幸福といふ点に常に定着して居らねばならぬ」『全集・第5巻』、121頁]

教育の目的は何か。それは、ひとりひとり子どもたちが、自分らしく幸福をつかむことにある。そして、さらに、社会の全体が、幸福な繁栄を享受しうることにある。

「社会団体の要素たる被教育者それ自身の幸福と共に、社会全般の幸福の為に、価値創造の能力を養成するのが教育の目的である」『全集・第5巻』、196頁]

しかも、そうした考察は、「個人と社会」の視点から、その両者の関係性を的確にふまえたうえで展開されていたのである。

「社会が要求する目的は同時に個人が伸びんとする目的と一致せねばならぬ。即ち真正の目的は一方が他方を手段とする事なく、一方の生存目的は他方に於ても当然として受け入れられるものでなくてはならぬ。／即ち国民あつての国家であり、個人あつての社会である。個人の伸長発展は纏て国家社会の繁栄であり、充実であり、拡張であり、これに反して個人の縮小は即ち国家の衰微であり、勢力の減退である。国家社会は原素の結合に依つて栄え、分離によつて衰へ、解散によつて消滅するも

のである。」『全集・第5巻』、114頁]

さて、それでは、教育学の目的は何だろう。結論を先取りして言うと、それこそ、まさに、「人の子を賊ふ」ことのないように、教育方法上の原理・原則を、ちゃんと確立することにある。つまり、教師たちが、みずからの教育技術を磨くためにあるわけだ。

「教育学は、教育者が職業を営むために必要な指導を得んとして、需用するのに応ずるために発  
生したものである。」『全集・第5巻』、88頁]

牧口は、「教育方法の技術の熟練が被教育者の幸福上には非常に重大なるもの」『全集・第6巻』、115頁]であることを、幾度も繰り返して強調する。なぜなら、教育の方法が具体的に明示されて、教育者たちの力量がどんどん向上していかなければ、教育の真の目的は決して達成されえないからである。

かくして、「人の子を賊ふ」は、『体系』の後半になると、従来の教育批判のポイントとして、たびたび引き合いに出されるようになる。たとえば、『体系・第3巻』「緒言」では、次のような問題提起が、その冒頭となかほどで、2度にわたってなされているのである。

「如何に教へて人の子を賊はざらしめんか。馬鹿に付ける薬は遂に発見し得べからざるか。とは文化の曙光以来、人類の最も難解とする謎ではないか。古来聖賢の遺した宏大なる業蹟は一面から見れば之を解かんが為の努力に外ならぬと見ることを得よう。」『全集・第6巻』、5頁。傍点は筆者]

「希くば人間の生活分業中最も複雑至難で大計劃を要する創価事業で教育があることゝ、従つて是れに当る教師は従来の速成的常識のみであつては、人の子を賊ふのみであると謂ふ点に透徹した教育観を以て教育改造の任に当られんことを。」『全集・第6巻』、7頁。傍点は筆者]

教育改造の焦点は、「知識の詰め込み主義」の打破にある。牧口が、そのことを十二分に洞察していたことはまちがいない。というのは、それこそ、まさに、修学中のみならず、将来においても、「児童それ自身の幸福」をふみにじる、根本の因だと喝破されていたからである。

「屢々教育は大人になつてからの生活を準備するものであつてはならぬと唱導される。これは素朴なる教育観に因はれ、読み書き算用が出来さへすれば、それで沢山だとか、今日の学校教育が一向役に立たぬとかいふ、世俗の批評に迎合附和した教育態度に対する反動として唱導された教育観である。教育者が動もすれば、近視眼的実用主義に随して、成長の後の需用のみを考へる所から、児童等現在の生活には直接何の関係もない、従つて彼等には興味も起らず、理解も出来ない事を、いつかは役に立つ時期が来るに違ひないとして、矢鱈に詰め込む傾向——中等学校に於ける英語科の如きはその適例で、そんな事は現在、中、小学校の教材を捜せば其の数の多きに一驚する。——を排撃しやうとする思想で、随かに一顧すべき意見に相違ない。／もしも何時かは滋養になる時期が来るに違ひないから、今は嫌でも喰べて置けといつて、子供の嗜好にも適せず、消化力にも過ぎた食物を強いて喰べさせる親があつたとしたならば人はそれを何と云ふであらうか。幸ひそれが無用の長物として単に胃腸に吸収されず、そのまゝ消化器を素通りして排泄されるならば、仮令それが厄介物であつても無害として看過されることであらう。しかし、それが不消化のまゝ腹の中に停滞して居て、後から滲入つて来る者の通過の邪魔をなして居るとしたら、果して如何。もし又、更にそれが腐敗して毒素を醸成したとしたら果して如何。早速生命に関係する事柄であるから如何に無理解の父母と雖もそんな妄筆

をなすものはないのである。この生理学上に於て甚だ見易い道理が、心理学上に於ては直接急速に其の反応が現はれないために、一般に危険視されない。其れ故に近年矢蓋しくなつたとはいつても、依然として、小学から大学まで、役に立たぬ知識の屑を無暗矢鱈に詰め込むといふ、記憶本位の注入主義が横行して居るのを如何とすることも出来ずに、傍観の姿にあるのは慨歎の至りではないか。／しかし欠陥のよつて生じて来た原因を静観するならば、其処に被教育者の幸福の胚胎を信ずる近視眼的の教育者及び父兄の心理を看取せざるを得ないのである。前述の如く教育は未来の生活準備ではない。けれども、全く生活の準備であつてはならぬといふことも断言はできない。何となればこれは教育学者が命令する訳には行かぬ点である。よし学者が命令的の權威を以て力説しても、父母も児童もそれに服従すべき性質のものではない。要するに児童現在の幸福を顧みずに、且つかうして教育しておけばいつかは未来に幸福となるだらうと言ふ不確定の目的を目指して進んでは、いけないといふことになれば何人も拳て之を認める所となるであらう。若し然らば一般承認の可能性があると信ずるのは当然ではないか。』【『全集・第5巻』、116～118頁】

創価教育学のほんとうのねらいは何か。それは、こうした教育方法上の重大な欠陥を、徹底的に克服することにあつたわけである<sup>(9)</sup>。

「現代教育の主潮と称して今の日本の教育界に於て、互に相対立して覇を争ふ状態にあるものに少くとも左の六種が数へられる。／公民教育 郷土教育 農村教育 労作教育 体験教育 合科教育／もしも此外に地理教育、歴史教育、道徳教育、体育、手工教育、音楽教育等をも数へ立てたならば、数十種を挙げることが出来るであらう。実際の教育者は如何に之に相接し、如何に之を統合し、如何に之を取捨選択すべきであらうか。／時弊を救ひ欠陥を埋めんが為に全体の連観を忘れずに、部分的に努力を集注するならば兎も角、その部分を全体なりとして他を顧まないか若しくは他を犠牲にするを意識せざるに至つては、それが成功すればするほど、教育に遠ざかるの結果となり、『彼の人の子を賊ふ』事に於て恐るべきであるからである。一時天下を風靡した動的教育や、自由教育や、ダルトン・プランなどは、今は何処に行つたか。中央でも地方でも毎年夏期冬期の講習会の流行を徐ろに見渡すと共に、その各学校教育に於ける反映を考察するならば思ひ半に過ぎるものがあらう。』【『全集・第6巻』、348～350頁。傍点は筆者】

後に、牧口は、「教育態度論」（1936年4月）のなかで、明治以来の近代公教育のあり方が、学問と生活とをかい離させてしまい、学業においても、生活においても、子どもたちが大いに賊われてきた事情を、以下のようにわかりやすく説明してくれている<sup>(10)</sup>。

「幼年時代から青年期に至るまで、十数年に亘つた学校生活に於ての教導が、悉く知識の詰込みノートの作製で、之を以て学校教育の本質であると思ふ状態であれば、研究、思考、創作などの萌芽が全く蹂躪されてしまふのも無理はない。かやうにして日本人の頭脳の大部分は、その間違つた教育法の病弊のために頑固となり、学問と生活とが全く隔離してしまひ、二元的のものに吾々の生活は分裂したのである。』【『全集・第9巻』、18頁】

それゆえ、教育の改造は、制度・機構の再編のみにとどまってはならぬ。これからは、決して「人の子を賊ふ」ことのないように、教師の養成や選択の仕方についても、抜本的に見直されなければならない。

「未来の国民を教育し、現代の文化を継承すべき後継者を養成する重任を託される教育者に於ては

単に人の子を賊はざらんが為に努力するのみならず、即ち児童に過失や怪我をなからしめん為の養護の任にあたるばかりでなく、丁度芸術家が布帛や大理石にその理想を実現する様に、可弱き児童の脳髓に生活の理想とその実現能力を附与し、人格の価値を附加するといふのであるから、教師には余程の注意を以て人材を選択して当らせなければならぬ筈である。」〔『全集・第6巻』、32頁。傍点は筆者〕

しかも、そのためには、教師たちがみずからの本来的な使命を自覚するという、固有な意味での職業意識の確立こそが、必須不可欠になってくるのである。

「自然的將た社会的環境をそのまま教材として感化を受けしめる様に、被教育者の認識力及び評価力を働かせることを本旨とすべき、今後の教育に於ては、教師はこの使命を自覚して謙遜し、以て其の任務を誤らざる様、即ち善の感化をなさざることを憂ふるよりは、人の子を賊ふことを恐れるのを忘れぬ様にしなければならぬ。」〔『全集・第6巻』、55頁。傍点は筆者〕

「研究方法上の手本となつても、教育材料として模範となつてはならぬ。恐らくはこれは従来の伝統上の、教育方法観とは、氷炭相容れない所と怪まれるのであらうが・・・／・・・大人に対しては何でもない事の様でも、純真無垢の児童には彼の人の子を賊ふといふ大変な結果となることを恐れなければならぬから、余は教材としての模範となつてはならぬといふ所以である。」〔『全集・第6巻』、278～279頁。傍点は筆者〕

実は、時折、「人の子を賊ふ」が「人の子を<sup>もこな</sup>賊はぬ [ように]」と言い替えられていることには、ぜひとも刮目する必要があるだろう。なぜなら、この場合、苦悩にあえぐ子どもたちを救済せんとする、たぐいまれな教育者の内面から発せられる確固不拔の「慈愛」の念が、ひとときわ強く感じられてならないからである。

「教育法は児童又は生徒の修学法の輔導乃至指導するにあつて、彼の医学等の研究に当り動物の試験をなす性質とは全く異なるものであれば従来の内外各種の新教育学校等に於けるが如き漫然たる新しい試みであつてはならぬ。必ず確然たる科学的根拠の上にたつて、少くとも『人の子を賊はぬ』だけの研究を積める原理に依らねばならぬ。」〔『全集・第6巻』、134～135頁。傍点は筆者〕

子どもたちは、「世上の何物にも代へ難き生命といふ無上宝珠」にはかならない。ゆえに、教育の方法や技術は、「人生最高の目的観」にもとづきながら、常に発達向上していくように展開されねばならぬ。しかも、そうしていけば、必ずや、「自信」と「歓喜」がともなってくるはずである。

「教育は最優最良の人材にあらざれば成功することの出来ぬ人生最高至難の技術であり芸術である。是は世上の何物にも代へ難き生命といふ無上宝珠を対象とするに基づく。されば母の愛と父の慈とを代表することの出来るものにして初めて成功する所であらう。此の重任に堪へるだけの教師は先づ両親の尊敬に値する様な、性質純良、学業優秀の階級より選択さるべく、それに対して国家が彼等の安住し得るだけの社会的將た精神的の優遇をなすことを父兄から要求されねばならぬ。この最高至難なる重<sup>じゅうしやく</sup>職に選ばれたる教師は、地位の尊嚴を想ふに就ては、何よりも先づ先覚の遺したる全経験の継承をなすが上に、それを具体化して、彼の<sup>もこな</sup>人の子を賊はぬだけの練習を積むこと、医師の如くならねばならぬ。それが為に先づ以つて、仕事の目的観に対して明確なる見識を持ち、盲目的機械的の不経済なる労働に陥らざることを期せざるべからず。その目的観もまた各学科各部分に於ける当面のものに留らず、その因つて生じた源へと次第に遡り、遂に人生最高の目的観にまで達すべく、斯くして

有機的人生観の全体系に対して相当の理解を持たねばならぬ。教育が自余の物質的、機械的な社会分業に比して最高至難なる所以が茲に存する。何故に斯の如き最高の目的観の理解までに、教師は達せねばならぬか。それは当面技術の基礎をなす意識的方法観の根柢原理であるからで、これがなければ教育方法の真の理解は出来ず、従つて教育技術に対する自信と其味は知り得るものでないからである。』【『全集・第6巻』、253～254頁。傍点は筆者】

果たして、「人の子を賊はぬだけの自信」を確立することができるかどうか。それが、まさに、最終的な難題となるにちがいない。

「人間生活の最高級に立つ教育分業の技術者たるものが、少くともそれだけの学習と経験〔専門学校卒業年数位の实地練習と研究〕とを積まずして、人の子を賊はぬだけの自信が正当に立つてあらうか。教育者が自分の職業の神聖なる内容に対しては、監督者であらうが、大官であらうが、一步も彼れ是れは云はせないといふ大抱負と自信とを心底に蔵して、しかも知らざるものゝ如き謙遜に甘んずるに至つて、初めてその域に達したといふことが出来る。之れが為には仕事の目的の遠近、大小に整然たる系列があり、之を達成するに順序と手段と方案とが、又た具体的に備はり、仕業と成功との関係が百発百中といふまでの練習を要するのである。あまりに現代離れをした架空の理想には相違あるまい。總の創価技術乃至芸術が今日の発達をなし、社会といふ大規模なる精神的結合体が意識に上る様になつた結果、最高級の創価技術として教育事業が認められかけて来た以上、旣かれ早かれそこまでは漕ぎ着かなければ止まぬことだけは断言し得ると信ずるものである。』【『全集・第6巻』、434～435頁。〔 〕内および傍点は筆者】

詮ずるところ、それは、ひとえに、「教育に就ての信・行・学の三大要素の統合渾一」【『全集・第6巻』、446頁】如何にかかっている、と言えらる。したがって、わたしたちは、改めて、もう一度、牧口常三郎の人生の軌跡を、それこそ正視眼でふりかえってみなければならぬように思われるのである。

### 3. 「幸福に生きる」ために

牧口常三郎が目指していたものは何か。それは、簡潔に表現すれば、ひとりひとりの人間が「自他共に幸福なる生活」を営むことのできるような、心身ともに「円満平穩なる社会」を建設することであつた、と言えらる。

「教育は無意識に暮して居る社会的生活を意識的に計画的に遂げさせて、幸福乃至安樂の境界に達せしめんとするのである。然らば其の幸福安樂の目的に向つての、意識的計画的なる社会生活とは何か。／衣食住一切の供給から生命財産の保護までも、悉く国家社会の団体生活の御蔭でないものはない。社会といふ有機体の中にあつて、その保証を享けてゐなければ一刻たりとも、生命の維持は出来ない程に、社会団体の無量の恩恵に浴して居ながら、毫も之を意識しないで、却つて僅か許りの不便不自由に対して、遠慮なく不平不満を漏らして平気で居られる程度の社会生活に無意識なる低能者を指導して、己が貴重な生命を托し、社会の広大無辺の力によりて、始めて安樂幸福の生活出来るものであるといふ事を感じしめ、それによつて社会意識を喚起せしむるのみならず、如何にせば自他共に幸福なる生活を遂げることが出来るかとの研究工夫を促し、結局共存共栄といふ社会生存の法則、即ち社会道徳を尊重して、銘々がそれに順応して生活する外に途のないことを悟らせ、出来得べくんば率先して感恩報謝の貢献的生活に入り、以て幸福安樂の共同生活を営むことの出来る円満平穩なる

社会の創造に努力せしめんとするのが計画的教育の期待する所である。」『全集・第5巻』、141～142頁。傍点は筆者]

なぜかと言えば、「真の幸福」とは、社会のなかでひとびとの絆がしっかりと培われる、その過程をとおして、価値創造的に築かれていくにちがいない。しかも、それは、自分さえよければそれでよいという、「利己主義の幸福」によってもたらされることはないからである<sup>(11)</sup>。

「何人でも少し考へて真の幸福を求むるならば、単に個人だけの範囲内では決して真の幸福は得られない事は見易き道理である。孤立して居ての生活に於て、直接間接に影響ある周囲の社会的環境に、少しでも反抗力があつては、幸福は全く打ち消されて仕舞ふ訳であるからである。自分だけが仕合せであれば、他は如何でもよいといふ利己主義の幸福ではなくて、その中心に自分が居るにせよ、吾々の生活は社会と共存共栄でなくては、暫くでも真の安定は得られないといふことを意識しての上<sup>2</sup>に求むる幸福ならば、決して弊害があるべき筈はないのである。実際に関係者と共にする生活でなくては、決して幸福は得られるものでない事は、吾々の誰でも少しく考へるものゝ直ちに発見する事である。」『全集・第5巻』、129～130頁]

「真の幸福は、社会の一員として公衆と苦楽を共<sup>2</sup>するものでなければ得る能ざるものであり、真の幸福の概念の中には、どうしても円満なる社会生活といふことが欠くべからざる要素をなすことが容易に承認されよう。」『全集・第5巻』、131頁]

したがって、そのために、教育は何をなすべきか。また、教師の本当の使命とは何なのか。牧口は、このことについて、美・利・善の観点から、次のように明言するのである。

「〔それは、〕知識といふ名前で表はされて居る真理若くは道德を、人生に應用して価値を創造する力の啓<sup>1</sup>培を図ることである。詳言すれば言語によつて代表される真理を認識し、記憶するばかりでなく、それを生活に應用して、善と利と美とを創造する能力を増大する様、被教育者を嚮<sup>2</sup>導することが、即ち教師の本務だといふことである。害・悪・醜を防止するのみならず、進んでそれを利化し、善化し、美化して、幸福生活を創造せんとする被教育者の力を指導し、啓培するのが教師の本務である、といふことが自覚及び他覚されるならば、知識伝達機関としての教師よりは、非常に重大なる役割として活躍すべく、教育改良のすべての施設が、自ら講ぜられることゝなるであらう。」『全集・第6巻』、247～248頁。〔 〕内は筆者]

ところで、創価教育学とは、文字どおり、「創価」の教育学にほかならない。それは、何よりもまず、「価値の創造」作用の指導法を、研究の対象にすえている。

「本書を創価教育学としたのは知識の詰め込み主義などの一部分的教育に安んぜず、利と善と美の価値の総合たる幸福生活の指導を以て教育の目的とし、それを達するに当つて認識、鑑賞等の智情の働きに停<sup>1</sup>迷せず、価値創造といふ全体的活動をさせる様に指導するを方針となし、三者の提携の協調を以て組織的計画的に遂行するに至らしめんと企図である。」『全集・第6巻』、341頁]

そして、「教育は児童に幸福なる生活をなさしめるのを目的とする。」『全集・第5巻』、130頁] のであり、「終局の目的は価値の創造といふ人生の幸福にある」『全集・第5巻』、58頁] のだから、結局のところ、「創価」とは、教育の主眼が「価値の創造」(＝幸福に生きる)にあるとい

うことを、端的に表しているのである。

「創価とは価値の創造を教育の主眼とすべきことを意味し、而して如何なる価値かといへば単に手工や図画などの一部分に留まらず、全教科目に亘り、其の上尚ほ日常の生活に即した利・善・美の三方面に亘つて遺漏なき様に教材の選択からその運用法までを一新すべしといふのである。殊更に作業教育といふて一部分の区別をしなくても、教育の主眼を創価作業においた以上、その手段としての諸教科は如何なるものでも、価値の創造即ち応用作業までに至らなければ尻切り蜻蛉で、教育の目的達成の主旨に会はずものとするのである。日常の生活を直観して学問させ、その学問を応用して生活上の価値の創造にまで結び付けしめる指導をなしてこそ初めて教育の手段たるに足り、生活に合致するのである。」【『全集・第6巻』、354頁】

また、他方、創価教育学には、「創価教育」の学という側面がある、と言うこともできるだろう。ただし、実際のところ、牧口は、「創価教育」の具体的な内容について、必ずしも明確に論じたわけではない<sup>(12)</sup>。

昭和初期の当時において、「創価教育」の実践は、容易なことではなかったはずである。だから、牧口は、『体系・第4巻』のなかで、それは、あくまでも目標である、と位置づける。

「人間は郷土といふ自然と社会との環境に調和して生活することによつて価値を獲得し、然る上に独特の個性に応じた利・善・美の何れかの価値を創造して生活し、それによつて社会の文化に貢献し、以て無意識ながらも、世に生れた本懐を遂げたことを満足するものである。被教育者をこゝまで指導して来ることが出来れば、吾々の目標とした創価教育の期すべき所である。これ以外には世人の教育に期待する所も恐らくは出でないであらう。／従来の物質的意味の科学的教育学では是までの計画を立てれば、それで任務は一通り果したといひ得るであらう。然れども精神的意味の他の一面を思ふと、未だ籠を画いて点睛を欠くといはねばならぬ。」【『全集・第6巻』、385頁。傍点は筆者】

そして、さらに、「創価教育」は、将来において実現されるべき理想である、と述べているのである。

「今の教育の能率の上らぬのは教師に教育方法上の知識の欠乏と、それが実行技術の練習の不足との二点に約することが出来、而して其知識の欠乏は結局、目的観念の不明確と之に達する方法観の貧弱とに約することが出来るであらう。そこで其一の修養だけでも優に第一流の分業者と名声を競ふことが出来やう。が、併し吾人の理想とする創価教育の本質上から眺めた所では、まだ半分でしかない。物質的で又終局的の創価事業ならばそれで足る。けれども之れ等の創価事業に堪へるだけの人材、即ち創価能力を持つ意識体たる人格陶冶を仕事の対象とする教育技術者としては、まだ初歩の階梯たるに過ぎずして、其上になほ同様の階級があることを知らねばならぬ。何をかいふ。／被教育者即ち学習者の生活が無意識の行動から跳躍して、意識的である許りでなく、己れの仕事に明目的であり且つそれに向つて計画的の手段を選んで進行することが出来なければならぬ。この域に被教育者を到達させることによつて初めて能率の最高限度に上げしめることが出来ると信ずる。合理的学習とは之をいふ。」【『全集・第6巻』、457頁。傍点は筆者】

こうしてみると、牧口が、「教育の改造に於ける根柢は教師」であるという、現実主義の問題提起をなしたのは、しごく当然の理であつたように思われる。しかも、それは、みずからの理想としている教育が、なかなか実現しそうにないことを、暗黙のうちに示唆してたのではない

だろうか。

「要するに教育の改造に於ける根柢は教師であつて、その不完全に基く弊害は他の如何なる機関を改良しても結局改善は不可能であつて枝葉末節の修繕に過ぎないこと」『全集・第6巻』、98頁]

制度・機構が整備され、施設・設備がいかに充実したとしても、それを運用する主体としての人間の側の変革がなされないかぎり、改革は絵に描いた餅になる。実際に、子どもたちは、出来の悪い教師に直面すると、ひどい目にあつてしまうからである。

「不良な教師」が「純真無垢の児童に与へる影響は大人の考へ及ばざる大刺激で、たとへその当座に於ける傷痕は小さくとも成長と共にそれが増大し、終生拭ふべからざるものとなる」『全集・第6巻』、172頁] にちがいない。現代的に表現すれば、それは、まさに、「不幸の出会い」にほかならないのである。

それゆえに、牧口は、「純真玲瓏、玉の如き少年少女を撓めず伸びさす為には、之が指導者の選定には余程の慎重を必要とする。いくら手腕や力量があらうとも、ヒステリックや、頑迷や拗ぢくれたやうなる些でも普通と変つた所のあるものは断じて教師としては不適任者と見なければならぬ。」『全集・第6巻』、257頁]、と主張する。そのうえ、さらに、彼は、小学校長としての永年の経験から帰納的に判断していくと、教師という職業に対する適不適の性質が、はっきりとあることが認められる、と述べているのである。

「今までの教師養成及監督の機関に此の点の認識が不足で、自由労働者を得るが如く漫然たる方針のもとに、不適任の人物にまで、この職が与へられるのは恐るべきことといはねばならぬ。一般の技芸に関する職業は自由なる生存競争によつて自然淘汰が行はれ、適者のみが生存することとなるのであるが、教師の職だけは、政府の過大なる保護政策の下に、不適任者と雖ども、等しく永い生存がその社会に出来るが故に、之に教育される子弟は惨酷であらねばならぬ。拙劣な工人によつて作られた歪んだ器物は商品となり得ずに葬られるからよいが、不適任なるヒステリックの悪師に教養された不良性の人格は如何ともすることが出来ぬ。之れでも一生は社会の厄介物として生存せしめなければならぬ。一人二人でもさうであるに、斯様な不適任なる悪教師の一生に於て、続々さやうな不正品を製造して、害毒を社会に流布させるのであるから、怖れなければならぬのである。借問す、日本の教育は文部大臣初め、教育家も政治家も、此の点に於て何ほどの意識的計画がなされつゝあるかと。その癖、不良少・青年の矯正感化に莫大なる国費を惜まない迄に醒めて来たではないか。少年保護司などの当局者が、家庭生活の不仕合せによるとまでは考へても、小・中学の教師の影響までを問題としたのを聞かぬが、恐らくは驚くべき原因がこゝに潜んで居るであらう。たとへそれが全部ではないにしても、不良家庭に育つた詭曲なる性質を矯正する能はざるのみか、却つて助長するだけでも大害といはねばならぬでないか。余が在職中に育つた青年女子が親しい関係からの無遠慮の告白によつて驚くべき証拠が挙げられたのであるが、教師に対する斯様な批判は言ふことも聞くことも嫌ひ且つ恥づるといふ東洋風の道德に基づく、評価を以て認識に代へた習慣から頭れ得ないまでの事で、決して僅少の事例ではないと信ずる。蓋し教師の職が一般芸術とその質を等しうするに留らず、人間を素材とする最高技術であるによつて善悪ともに社会に及ぼす影響が絶大なるによるのである。これほどの関係が是迄の教育政策に於て無意識に見逃がされたのは恐ろしいことである。」『全集・第6巻』、326～327頁]

つまるところ、創価教育学の考察は、教師の養成と選択の問題に収斂していつているように

も見受けられる。すなわち、「正邪の判断と社会的共同生活とを実践によつて指導すべき位置に居る教育者」『全集・第5巻』、5頁)、ないし、「正邪善悪を識別せしめることを以て第一の職とする教師の地位」『全集・第6巻』、79頁)にとって、もっとも大切なことは何か。そのことが、まさに、『体系』(全4巻)を貫く、根底的なテーマであり、コンセプトであった、と言えるのではないだろうか。

牧口は、「創価教育法の実験証明」運動を担う教師たちに対して、子どもたちの幸福のために精進することを期待したにちがいない。なかんずく、日蓮大聖人の仏法(妙法)を信じられるような純真さを有する、「正しい性格」の体現者が希求されていたのである。

よって、「教師の選択条件」は、『実験証明』のなかで、以下のように論じられることになる。しかも、それは、牧口自身の生き方と、見事に重なり合っているのである。

「信用の確立しないものが新意見を提唱するには、其結果の現はれた成績を直視せしめて、それが原因に遡上せしめるより外に途がないことは前述の通り、之には之に当る人物と、それを実験せしめる学校等の設備を要し、それには多くの資金がなければならぬことは云ふまでもないが、信用のない吾等には望むべからざる所と諦めて、数十年の歳月と、<sup>つら</sup>からざる苦心とを重ねて今日に及び、他日に於ける<sup>せい</sup>醒覚の後進者を空望する外に途がなかつた。所が、<sup>なまたま</sup>偶々秋月左都夫翁の見出すところとなり、方案によつては多少の援助を<sup>ま</sup>惜まぬとの非常なる厚意を得、<sup>くうく</sup>空谷の<sup>きよう</sup>登音と感激したのであるが、何よりも先づ同志の人材を揃へるのが先決問題であり、然らずして<sup>か</sup>軽拳失敗の暁には取返へしのつかぬ罪惡となるを恐れたから、一応辞退した上、更に実験教師の研究補助として、<sup>か</sup>からぬ費用を得たので、いかにしてこの全く名利を<sup>あきら</sup>放れたる高潔なる厚意に答へるに足るだけの同志者を得んかと考慮したる結果、法華經寿量品の<sup>こころ</sup>肝心『南無妙法蓮華經』の三大秘法を信じ奉るだけの純真さを有する、正しい性格といふ条件を以て教師を選定した。／これは今の世に於ては一大驚異として<sup>あや</sup>怪まれる所であらう。それほど実際に当ると、全く<sup>あきら</sup>砂礫の中より黄金を探すが如き至難事である。事は誰れでも実験して見れば<sup>ただち</sup>直に解る所であらう。それだけ法華經の功德——生活に対する価値——の絶大なる事を証明するものと、過去八年間の体験上より確信する所である。」『全集・第8巻』38～39頁<sup>(13)</sup>

もとより、教育の現場では、そのような条件が、容易に満たされるはずはない。だから、牧口は、公正なる実験証明をなして真理の判定に役立てるために、さしあたり、必須不可欠の条件として、「正直」と「慈悲」との2要素を提示する。しかし、実際には、そうした要素自体も、「法華經の鏡」に照らしてみるほかに的確に判断しうる手だてがないというのが、いつわらざる実情なのであった。

要するに、理想的な教師を選定していく手がかりは、「妙法」の信仰しかない。つまり、それが、唯一の条件になる。このことが、牧口にとっては、最終的な結論となったわけである。

「『斯經』は如来の現在にすら<sup>うらや</sup>怨嫉多し、<sup>いん</sup>況や滅度の後をや』『一切世間<sup>あや</sup>怨多くして信じ難し』と、釈尊が二千年前に法華經に於て<sup>あ</sup>予言されたことを、日蓮大聖人がその御一生に於て、科学的の実証をなされた普遍的法則が、吾等の生活に於ても如実に証明されるから信ぜざるを得ないのである。社会的には、いかに有徳の人格者でも、いかに心臓の強い人でも、卒然<sup>このま</sup>比經に<sup>あ</sup>会ひ奉ると、犬の前の猿のやうな反感を現し、怨嫉、軽蔑を<sup>あ</sup>禁じ能はぬのが、末法現時の常で、法華經の予証の適中には驚歎<sup>あ</sup>措く能はざる所である。之は、隠すことの出来ない内心の弱点が暴露さるのであるが、その中に於て極めて少数者のみが素直に信じ得るのであるから、人物鑑識の上に、従つて人格修養の上に、暗中<sup>あ</sup>摸索の現代に於て一大光明を得たのを喜び、<sup>あ</sup>取も敢ず正直にして<sup>あ</sup>詭曲ならず、<sup>あ</sup>利己主義にあらずして

親の如き慈悲心の所有者にあらざれば、教育者として共に提携することは出来ないと思はれる。其れを教師の選択に応用して、其の真理を証明して見やうとしたものである。何故に斯かる至難な選択条件を採用せざるを得ないかが解るであらう。」〔『全集・第8巻』、40頁。傍点は筆者〕

## おわりに

牧口は、『体系・第2巻』の末尾において、「創価教育の原理」は、「直観、思慮、応用といふ三段教授」や「ヘルバルト派の五段教授」のなかに見出しうる、と述べている。〔cf. 『全集・第5巻』、410頁〕そして、また、『体系・第3巻』の冒頭においては、次のような「創価教育六大指標」が掲げられている。

自 然 の 個 性	一	感情の理性化	文 化 の 人 格
	二	自然の価値化	
	三	個人の社会化	
	四	依人の依法化	
	五	他律の自律化	
	六	放縦の統一化	

〔『全集・第6巻』、12頁〕

けれども、『体系』(全4巻)において、「創価教育」の具体的な中身については、必ずしもわかりやすく論じられたわけではない。それは、「妙法」との関係性が判然と把握されるようになってはじめて、明確なかたちに結実していったのではないだろうか。

『梗概』の結語が、「法華経と創価教育」〔『全集・第8巻』、405頁〕と題されているということ。そして、さらに、『実験証明』のなかでは、「創価教育の根拠たる法華経の信仰」〔『全集・第8巻』、28頁〕と明記されているのは、そのことを如実に示しているように思われる。

「創価教育法」すなわち「創価教育学の提唱する指導主義の教育法」〔『全集・第8巻』、12頁〕は、「人類の生活の指導法」〔『全集・第8巻』、32頁〕であると言ってよい。つまり、それは、すべてのひとびとの幸福のために実践される、「普遍的な教育法」なのである。

したがって、とにもかくにも、「正直」と「慈悲」を体した教師が、ほんとうの意味での決め手になる。それこそが、まさに、教育の改造の鍵であり、理想的な教育へ向けての盤石な土台となるにちがいない。

なぜかと言えば、「創価教育法」というのは、

「最高の正直による最大の慈悲といふ法華経の精神に基づいた自行化他の合理的生活法である」  
〔『全集・第8巻』、411頁〕

に相違ないからである。

### (注)

(1) このことは、『体系・第1巻』「緒言」の「二」〔cf. 『全集・第5巻』、6～8頁〕を読めば、判然と把握しうるにちがいない。

(2) なお、そのほかにも、「学者的良心」という言葉が、『体系・第1巻』のなかで、1箇所だけ用いられている。

「斯くして吾々は、如何なる偉人の言でも、軽々には信服しないと同時に、如何に賤しい無名の人の言でも、<sup>いさ</sup>苛くも自分の経験と合致し、若しくは実験証明の挙げられたものには事の善悪得失の如何に拘らず、何人も素直に承認し、それに服従しなければならぬこととなつた。是又理性の然らしめる所である。／万一如何にしても、納得する事が出来ないといふならば、<sup>がく</sup>学者的良心からしても、納得する能はざる理由を意識しなければならない。異論を<sup>は</sup>撲む余地のあつてこそ、初めて不承知の理由となるのである。／要するに実社会、実生活に当て嵌めて見て、差支なしと見做されたもの、即ち実験証明を経たものにして、初めて信用する丈の価値ありとされるもので、それを経ないものはどこで、これが信仰されたにせよ、理解もされなければ、明瞭な概念の構成もされない。半信半疑なる遊離的の心意状態にあると見做されるものである。即ち経験以上、体験以上若くはそれ等以外の知識は、如何にしても心意に構成し得ないといふのが、偽らざる文化人の性質である。万一さうでない知識があつたとせば、それは主観的の迷信といひ憶見ともいふべきもので、真の知識とは確然区別して考へなければならぬものである。」『全集・第5巻』、78～79頁。傍点は筆者]

- (3) 牧口は、第3章の「第3節認識の対象」の末尾で、次のように、価値論に関するもっとも重要な命題を導き出している。

「吾々は等しく真理というても其の中に絶対的と相対的との二種を区別することを妥当と信ずる。<sup>た</sup>価値に<sup>た</sup>関係した<sup>た</sup>真理は相対する主観の変化によつて共変するが、<sup>た</sup>価値に<sup>た</sup>関係しない<sup>た</sup>絶対的の真理は永久不変である。」『全集・第5巻』、274頁。傍点は筆者]

そして、このとき以降、さまざまな考察のなかで、日蓮大聖人の仏法が前面に押し出されることになる。言い替へれば、『体系』(全4巻)は、結果的に、このあたりが最大の分水嶺になっているように思われるのである。

- (4) ちなみに、以下、次のような論述が展開されている。

「斯うして『依法不依人』なる聖訓に背かずとする以上、人に依つたが為に生じた相互間の<sup>かくしつ</sup>確執は理性の働きによつて消滅する筈。然らば正、像、末の三法時に配当された諸經の浅深勝劣の如きも、自ら発見することは難いにしても、他人の説明を理解して採用し、それに服従して生活する位は誰にでも出来相なものではないか。然るに仏徒にして尚ほ且つ斯くも一目瞭然たる教訓を無視し、法華經といふ立派な塔の出来上つた後も、建てる迄の手段としてのみに役立つた足場を捨て得ず、今年の曆のあるに拘らず死んで仕舞つた去年の曆を<sup>あ</sup>抛ち得ずして、何時まで爾前<sup>ぜん</sup>述門の低い經文に依つた宗派を<sup>まも</sup>墨守して互に争うて居るのは何事ぞ。日蓮聖人のあの大獅子吼が六百五十年後の今日、而かも真理の闡明を以て本領とする学界に、なほ一顧されないとはい深慨の極ではないか。／人間が個我の利害に因はれるが為に免れ難い感情生活を脱却し、己を空うして天地の公道に<sup>まも</sup>遵はしめる理智の発達によつて、<sup>まも</sup>積尊最後の教訓たる『依法、不依人』の承認される状態に至らなければ宗教の統一は勿論、宗教と科学、宗教と道德との帰一、従つて教育と宗教との帰一は出来まい。従つて又真の教育は行はれないであらう。けれども吾人は世の所謂悲観者等のなすが如き失望にはまだ陥らぬ。人を離れ法に依らんと精進する科学の途を辿り理性の発達を目標とする教育によつても到達は全く不可能ではないと信ずるからである。」『全集・第5巻』、369～370頁]

- (5) 実際、牧口は、「創価教育学の思想体系の根底が、法華經の肝心にあると断言し得るに至つた」『全集・第8巻』、410頁)と述べているし、さらには、また、「『南無妙法蓮華經』と創価教育学の合法的教育法とが、吾々の生活に於て<sup>まも</sup>総別の関係、本末の関係、全体と部分の関係に於て、不二一体である」『全集・第8巻』、412頁)と結論づけている。

- (6) ちなみに、『全集』最後の「学的良心」は、この直前の考察において登場しているわけである。このことについては、少し前の引用文[cf. 『全集・第6巻』、298～299頁]を参照していただきたい。

- (7) 牧口は、「信の確立までの<sup>まも</sup>研究の過程と、信の確立後、生活に<sup>まも</sup>実現の過程とを混淆して指導してはならぬ。」『全集・第8巻』、52頁)と述べている。

(8) 「二十世紀は子供の世界」というのは、エレン・ケイの著書『児童の世紀』（1900年）を意識したものであるにちがいない。しかも、牧口は、社会意識の発達とともに「教育の機会均等主義」が台頭していることも、十分に知悉していたようである。[cf. 『全集・第5巻』、94頁。『全集・第6巻』、156・184・199・361頁]

(9) この点については、『体系・第1巻』「第1章緒論」の冒頭において提示された、次のような定義が意味するところを、再三再四にわたって幾度も確認することが必要であるように思われる。

「創価教育学とは人生の目的たる価値を創造し得る人材を養成する方法の知識体系を意味する。」  
 『全集・第5巻』、13頁]

そして、さらに、『体系』（全4巻）の最終盤においてなされた以下のような論述も、決して看過するわけにはいかないだろう。

「教育学の本とうの問題は、教師自身の働き方よりは、子弟をして如何に価値ある働きを為さしめるかの指導法を研究するのにある。兵に将たるよりは将に将たることの研究が教育学の本領である。」  
 『全集・第6巻』、462頁]

(10) 牧口は、『体系・第1巻』のなかで、学問と生活とがかい離してしまった事態を、次のようなかたちで証言する。

「従来学者ならざる一般人は、自分の頭脳では、とても六ヶ敷い<sup>くくつ</sup>理窟は考へられないから、考へる事の上手な人、即ち学者として尊敬する人の考へを、無条件に承認し、これに服従するのが、生活上に間違ない方法であると、断念して生活して居る。一方学者たるものは汝等の低い頭脳では、とても覚る筈はない。いつまでも煩悶<sup>はんもん</sup>して居るのは、可愛想なことだ。なまじつか、種々の疑問を起して考へて無益の煩悶をして居るよりは、寧ろ自分等の云ふことには間違いないとして信頼するのが、最善の方法であると説く。」  
 『全集・第5巻』、77頁]

また、彼は、半日学校制度を提唱するのも、同様な理由による、と説明するのである。

「我邦の教育制度に大改革を施し、小学より大学校迄を通じて半日制度たるを本体とせんとする理由は、何人もが容易に考へ得るであらう所の経済上の経費節約は言ふ迄もないが、其れ以上に勤労に堪へる丈の訓練を少年時代より始めて青年時代に及ぼし、学校と家庭と提携する事に依つて勤労嗜好の習慣を養成せしめんとするにある。今日迄は一般学生は学問専修の生活にのみ偏したが為、筋肉訓練の機会を逸して、勤勞嫌厭<sup>けんえん</sup>の念を生ずるを免れ能はざるが故に、この弊害を防止し、学校生活に侵された中途半端の時間として放棄されて居た半日の時間を勤勞の奨励指導に転ぜしめ、家庭の実業を手伝はしめるか、又は特殊設備の田園、工場乃至補習学校等の勤勞に従事せしめて、以て従来の教育制度に伴つた身心の不均衡、動感兩神経系統の不均衡の発達に基く神経衰弱患者の発生、所謂怠惰者の発生を防止し、少年時代より社会の生産活動に参加せしめんとするのが、余の半日学校提唱の最大理由である。即ち文武並修<sup>べいじゅう</sup>の武士階級の青年より武術練習を廃除し、又平民の青年より同様に実業の修練を排除して、学問専修の学校生活を為さしめたのが明治新教育の改革であつた。是の結果は高等遊民の増殖を促し、蕩々として父祖の遺業を離れ、官吏準官吏等の給料取り、所謂精神労働者となり、社会の寄生的生活に入ることを余儀なくせしめて現今の行詰つた世相に至らしめた。」  
 『全集・第6巻』、213～214頁]

(11) 牧口によれば、「自他共に幸福なる生活」こそが、まさに、「随公意の生活」であり、「自行化他の生活」であり、「真社会的生活」にほかならない、ということになる。[cf. 『全集・第5巻』、367頁]

(12) なお、『梗概』のなかには、「学会編輯部摘要」として、「創価教育」に関する次のような説明がなされている。

「創価教育とは、全く新しい名称であるが、何を意味するか。実際に役立つ生活即ち価値創造を指導するといふことに外ならぬ。詰らない知識を詰め込んで死蔵せしめるにあらず、あらゆる環境に順応し、利を生し害を除き善を就し悪を避け美に化し醜を去る等、如何なる方面にでも活路を開拓して進行することの出来る能力を持たせんとするのである。知育偏重と排撃されてゐる今の教育を

利、善、美の価値を創造する意志の教育にし、且つ学問専攻の教育を勤勞作業の教育にした、主智主義も主情主義もない全人活動の教育にと根本的に改造し、且つ従来の中模索の教育方法を合理的方法に改めて能率の増大と確実とを得んとするにある。」〔『全集・第8巻』、390頁〕

- (13) 引用文中の「秋月左都夫翁」という人物については、『実験証明』のなかで、牧口が所長をつとめる「創価教育学研究所」の顧問として、次のように説明されている。

「<sup>オーストリア</sup> 奥 匈 国全権大使等の永き外交家として、ヨーロッパに滞在し、その間、繁務の余暇には至る所の小学校を参観したほどの教育熱心家で、帰朝後は読売新聞編集長等の社会的活動までをなし、隠退後は全く<sup>みやうり</sup>名利を超越した最も大局観に立つて国家の将来を憂ひ、八十の老齡、なほ壯者を凌ぐ元氣を以て、親しく青年教師を激励し、教育研究の奨励費用までも投じ、専門教育大家の及ばざる程の広さと深さを以て、其改良に熱心されつゝある。この事業がかくも注意をひくまでに、実験証明を挙げ得たのは、容易にあり難きその純忠至誠の結果である。」〔『全集・第8巻』、14頁〕

ちなみに、「創価教育学研究所」は、東京の豊島区目白の牧口宅、および、品川区上大崎にあった私塾「時習学館」に、その看板がかかけられていたようである。〔cf. 『全集・第8巻』、13頁〕

<付記>

文中の『全集』とは、すべて、『牧口常三郎全集』（全10巻、第三文明社）のことである。