

創価教育学の基礎概念（1）

—「真理の認識」と「価値の創造」—

古川 敦

はじめに

1. 内潜創造と外顕創造
2. 絶対的な真理と相対的な真理
3. 応用科学から価値科学へ

おわりに

はじめに

これから、1つの大きな試みに挑戦していきたい、と思っている。それは、創価教育学の土台を築いているいくつかの概念について、できるだけ分かりやすく整理・要約してみようという、いわば知識構成的な作業にほかならない。

『牧口常三郎全集』（全10巻、第三文明社）が1996年11月に一応の完結を遂げたことにより、そして、また、2003年が『人生地理学』の出版100周年であったことからしても、牧口研究は、「第3の千年」への船出とともに、大いなる躍進の時期を迎えているように思われる。しかも、創価学会の池田大作名誉会長によって「世紀の転換点」をはさんで発表された2つの「教育提言」⁽¹⁾を顧みると、創価教育学説の研究は、いよいよ、本格的な深まりと広がりが必要とされる段階へ、まさに突入しているのである。

しかしながら、これまでのところでは、事実関係を再認識することのみならず、読解のしかたに関しても、共通認識はほとんど得られていないというのが、偽らざる実情なのではないだろうか。ことによると、各々が、それぞれに、みずからの見解を述べているだけだ、と言えなくもない。

それゆえ、今後の研鑽が正しく導かれるためには、できるだけ早いうちに、共通基盤を構築していくことが必要であるだろう。もちろん、それは、『牧口常三郎全集』〔以下、『全集』と略記〕という「テキスト」に即して、多くの方々が合意しうるようなかたちでなされることが、とても重要なのである。

自分よりもはるかに大きな境涯の人物に接するときには、どうしても、「予断」や「先入観念」に左右されやすくなる。したがって、探究に際しては、次のような規準を遵守するということが、大切になってくるにちがいない。

イ) まずもって、牧口常三郎が生きた時代に立ち戻ってみることが必要である。

ロ) 考察は、つとめて、帰納的・実証的に進められなければならない。

ハ) あくまでも、テキスト・クリティークに徹することが大事である。

とりあえず、本稿では、最優先すべき課題として、「真理の認識」と「価値の創造」について

取り組んでいくことにしたい。なぜかと言えば、このことこそが、創価教育学のもっとも根底的な問題である、と考えられるからである⁽²⁾。

1. 内潜創造と外顕創造

創価高校の創立者池田大作先生は、何ゆえに、「英知・栄光・情熱」をくモットーとされたのか。そして、また、「真理を求め、価値を創造する、英知と情熱の人たれ」という命題を、<校訓>の第1番目に掲げられたのは、なぜなのか⁽³⁾。

筆者が、その意味と訳を、どうにかこうにか探り当てることができたのは、卒業後、20年以上も経過したころであった。それは、牧口教育学説の本格的な研究を心がけるようになって、次第に明らかになってきたのである。

「真理の認識」と「価値の創造」という対概念のなかにこそ、創価教育思想の真髓が凝縮されているように思われる。したがって、創立者は、必要最小限のことばにして、十分すぎるほどの明晰なかたちで、「人間主義」の根本原理を表現されたのではなかろうか。

このことに関する確信が深まるにつれて、筆者は、研究の姿勢のみならず、研究の方法においても、従来のある方を一新せざるをえない、と考えるようになった。なぜかと言えば、創価教育学は、まさしく、人類の知的遺産そのものであるというふうに、正視眼で認識しなければならないからである⁽⁴⁾。

「真理の認識」と「価値の創造」については、『創価教育学大系概論』(1928～29年ごろ)〔以下、『大系概論』と略記〕のなかで、はじめて、体系的に論述されている。すなわち、それらは、『創価教育学体系』(全4巻、1930年11月～34年6月)〔以下、『体系』と略記〕が著される以前の段階において、すでに、判然ととらえられていた。しかも、そこでは、何よりもまず、教育の目的を明確化するための、普遍的な原理として提示されているのである。

「知識の構成と価値の生産とは教育の二大目的で、⁽¹⁾ 而かも前者は後者の手段として存在するも更に幸福生活なる究極理想に、右の二大目的は⁽²⁾ 包容⁽³⁾ 入せられる。／知識の構成の為に直観的学習指導が従来の教授法に代つて高唱されねばならぬしその指導は科学の発見発明の過程を踏ましめるを要する。価値生産の為にには応用科学が自然現象と社会現象とに加へられねばならぬ。／斯くして吾人は教育の目的を左の如く表現するを以つて妥当なものと信ずる。



真理の認識と価値の創造といふも、価値の創造を以つて外顕創造とすれば、之に対して観念や概念や法則等の内心に於ける構造作用は内潜創造といふて⁽⁴⁾ 差支⁽⁵⁾ あるまい。／幸福に依つて包括される右の目的を達する為めの能力を意味する人格価値の⁽⁶⁾ 涵養⁽⁷⁾ を以て教育の最高目的と信ずる。／右の如き内潜外顕の創造能力の発達せる価値ある人格の養成に就ては教育者の意識的計画的なる実行によつて被教育者のなす無意識的生活を指導して、意識的、計画的、知行合一の生活、全人的生活に⁽⁸⁾ 達⁽⁹⁾ で到らしむるを以て教育の方法上の原理とすることを要す。』『全集・第8巻』、167～168頁

教育の究極的な理想は、「幸福生活」にほかならない。言い替えれば、子どもたちが、それぞれに、自分らしく、人生の幸福を勝ち取っていくことにある。

そのために、教育は、2つの大きな目的を達成することが必要になってくる。それが、「真理の認識」（知識の構成）と「価値の創造」（価値の生産）なのである。

「真理の認識」とは、知識を正しく学んで興味をどんどんふくらませながら、真実を見きわめる力を養っていくということ。そして、「価値の創造」とは、よりよい生活をおくるため、社会のなかに「利・善・美」（後には、「美・利・善」と改められた）の要素を拡大・浸透させていくということ。要するに、教育とは、子どもたちがそれら両者のはたらきを円滑になしうるように、かたわらから援助・指導していく作用なのである。

人間は、いわば、求心力と遠心力とを有している。すなわち、真理を探究していく内面に迫るベクトルと、価値を生み出す外面へ広がるベクトルという、2つの異なった志向性を本来的にもっているのである。

「創価」の教育思想は、これら2つのはたらきを、あたかも車の両輪のごとくに位置づける。それゆえ、牧口は、前者のはたらきを「内潜創造」と表現し、後者のそれを「外顕創造」と言い当てて、それら両者を一体不二なるものと見なしているのである⁽⁵⁾。

しかも、この一対の概念は、「学ぶ」と「生きる」、あるいは、「生活の学問化」と「学問の生活化」、とパラレルな関係にある。つまり、それらは、「創価」の教育思想が体している「学問と生活の一体化」という統一的なテーマの、まさに土台となっているわけである。

残念ながら、このことは、従来、あまり強調されてこなかった。けれども、それは、牧口が企図した学校教育改革の柱として、大変重要な意味をもっていたのである⁽⁶⁾。

ところで、牧口は、従来の哲学的な教育学が教育現場のためにほとんど役に立たない状況を、「二階から目葉」『全集・第5巻』、16頁）であると、まことに手きびしく指弾する。そして、彼は、学校教師が直面している日々の課題の解決を少しでも容易にしうるような、実際の科学的な教育学を、希求しつづけていたのである⁽⁷⁾。

当初、彼は、『大系概論』のなかで、教育学の科学的建設のための方法的な規準を、次のようなかたちで提示する。

「教育学研究法の指導原理、真理の探究に則るべき過程。

一、生活の学問化 — 特殊事実よりの帰納的研究。

1 教育生活に於ける偶然の成功の記憶。

2 同様の成功を(もたら) 齎(あづか) したる所謂(かんのうしや) 堪能者の成功の観察と、之に至つた原因の考察。

3 因果律に基づく統合的概念 — 心理的概念と論理的概念。

二、学問の生活化 — 演繹的、普遍的概念の特殊還元、即ち法則の実験的証明 — 輻合的研究。⁽⁸⁾

三、進化論的考察、以上によつて確認された真理を古来よりの発達変遷した過程の歴史的考察をして、この点よりその妥当性を論証する。

四、真理の批判的考察 — 目的観念より観たる真理の評価。それが果して生活上に何程の価値を有するかを批判して更に確實性の自信を確めること。

本書の思想系統の構成は其の出来ばえは兎も角も、以上の如き順序を正直に踏んで学的良心の不満足を免れ、以て真理に到達した積りである。」『全集・第8巻』、165頁

教育学の研究対象の核心部分は、「教育の方法」にほかならない。そして、これは、まさに、その「教育の方法」に関する「真理の探究」過程の4段階を、端的に要約したものである。

はじめの2つの段階は、事実の「帰納的研究」にもとづく法則の定立と、その「実験的証明」によって、真理を導出していく過程を指している。そして、第3の段階では、得られた真理を歴史と照らし合わせながら「進化論的考察」をなし、さらに、第4の段階において、目的の大小・高低・浅深を考慮した実際生活上の価値判定にもとづきながら「批判的考察」を加え、最終的には、「普遍妥当の方法」とはどういうものであるかという、教育上の真理に到達することになる。

実際、牧口は、創価教育学の体系化それ自体が、まさに、「真理の認識」(知識の構成)作業であるということ、よくよく知悉していたにちがいない。しかも、その方法的な規準の中核は、「生活の学問化」と「学問の生活化」なのである。したがって、彼は、「真理の認識」というはたらきのなかにも、さらにもう一重、「真理の認識」と「価値の創造」の両面が包摂されているということ、暗黙のうちに把握していたことになる。

牧口は、創価教育学を「応用科学」の1つとして位置づけることから出発する。そして、これは、L・ウォードの応用社会学から示唆を得ているように思われる。また、「帰納的研究」とは、具体的には、デュルケム流の実証主義的方法のことを指している。さらに、「批判的考察」は、当時の知識人たちの間ではよく知られていた新カント派の哲学を、じっくりと研鑽していたことの反映ではないか、と推察することができる(8)。

周知のように、牧口は、晩年になれば、なおのこと、「自他ともの幸福」を目指し、勇気を奮い起こして価値創造に邁進するという、大いなる「情熱の人」なのであった。けれども、他方において、彼が、徹頭徹尾「知性の人」、どこまでも誠実に真理を求めぬいた「英知の人」であったということは、いくら声を大にしても、強調しすぎることはないだろう。それゆえ、創価教育学それ自身も、時を経るにしたがって、どんどん発達するのである。

後にふれるように、「応用科学」としての創価教育学は、最終的には、「価値科学」の1つとしてとらえられるようになる。今日からふりかえてみると、それは、「創価人間学」の可能性と展望とを開示してくれているのである(9)。

ここでは、『大系概論』から『体系・第1巻』までのわずか2年ほどのうちに、「教育学の研究法」に関する考察が、次のように深められていることを、とりあえず、示しておきたいと思う。そして、こうした学問的な発達の軌跡をたどるだけでも、牧口常三郎という人間のスケールが次第次第によりいっそう大きくなっていったということ、それ相応に正しく感じ取れるはずなのである。

「尚教育の対象の考察の手續を詳説し、真理探究の一般過程を分析すれば左の如くなるであらう。

(一) 生活の学問化——特殊事実よりの帰納的研究。

(A) 教育生活に於ける偶然の成功の記憶。

- (1) 失敗か若しくは無意識なる生活の反覆の間に於て、特に目立ちて且つ記録に価する⁽⁶⁾ だけの結果を⁽⁷⁾ 齎したる事実の認識と記憶。
- (2) その特殊の結果たる事実の生じたる原因と見做さるべき、特殊なる生活現象の分析的観察。
- (3) 要するに日々反覆しつつある、平凡単調なる教育生活中に表はれたる⁽⁸⁾ 特殊なる結果を生じたる事実の観察と、其の依つて生じたる原因の分析考察。

(B) 同様の成功を齎したる所謂⁽⁹⁾ 堪能者の成功の事実の観察と、之を生じたる特殊の原因の考察。

- (1) 所謂堪能教師として、他の一般同業者より尊敬を受けるだけの人と、其の所以の事実の認識。
- (2) その人の努力。他の一般との比較観察に於て発見された特殊の点的分析的観察。
- (3) 其の特殊の結果を生じたるが為にくははつた特殊の事情の分析的考察。

- (C) 因果律に基づく、総合的概念——心理的概念と論理的概念。
- (二) 学問の生活化——演繹的考察即ち、概念の特殊的還元——即ち法則の実験的証明——総合的研究。
- (三) 進化論的考察 以上によって確認された真理を、古来より発達変遷した過程の、歴史的考察をして、その点よりその妥当性を論証すること。
- (四) 真理の批判的考察——目的観念より観たる真理の判断。それが果して生活上に何程の価値を有するかを批判し、更に確実性の自信を確めること。』【『全集・第5巻』、72～73頁】

2. 絶対的真理と相対的真理

創価教育学の「体系」としての全体構想がまとまったのは、いつごろのことなのか。今のところ、それは、おそらく、1928（昭和3）年の第4四半期ではないか、と推察することが可能である。

牧口常三郎は、『体系・第1巻』のなかで、次のように述べている。

「⁽¹⁾ 惜いかな前論が創価教育学組織の略ぼ形成後に紹介されたもので、⁽²⁾ 眞さにこれに照して今は更新するの⁽³⁾ 違はないが、大体に於て余が十数年来の暗中摸索の結果到達したものと大差がない様であるのに聊か意を強うするに足ると思ふ。」【『全集・第5巻』、87頁】

そして、「前論」とは、横山栄次「教育教授研究法の一転機」（『教育研究』第337号、昭和4年1月）のことなのである。したがって、牧口教育学の知識体系の概要は、1928年の暮れまでに、大方のところは出来上がっていたようである。

創価教育学に関する最初の著作は、『大系概論』にはほかならない。そして、同書は、1928年の晩秋から1929年の夏ごろまでの間にまとめられたものではないか、と考えられている。それは、J・デューイの『私の教育学的信条』（1897年）に該当するものであるとしても、決して過言ではないだろう。

牧口は、1929（昭和4）年9月発行の小冊子『小学校長登用試験制度論』の冒頭において、「これは私が近く発表せんとする創価教育学の実際的研究中の一節である。」【『全集・第8巻』、329頁】、と記している。それゆえ、この時には、すでに、『体系・第1巻』の編集作業が、何らかのかたちで具体的に進められていたのではないか、と思われるのである。

しばしば言及されるように、「創価」というタームは、「価値を創造する」ということを凝縮させたものである。牧口は、大正期知識人の間で共有されていた「価値創造」の概念を、みずからの案出した教育学理論の根底に位置づけることになる⁽¹⁰⁾。

それは、主体としての人間の自発能動性に注目するという意味で、いわばサ変化動詞のかたちになっている。つまり、わたしたちは、それを、「創価する」というふうにも用いても、何の差し支えもないのである。

しかも、「創価する」は、必然的に、「知識する」と一体不二の關係に位置づけられている。たとえば、具体的な教育実践は「価値の創造」作用であり、その経験科学的な考察は「真理の認識」作用に相当する。すなわち、「創価教育学」というタームそれ自体のなかに、おのずから、「真理の認識」と「価値の創造」が内包されているのである⁽¹¹⁾。

実を言うと、牧口にとって、「価値問題」は、ライト・モチーフにあたる、もっとも興味深いものなのであった。つまり、「創価する」は、『人生地理学』（1903年）を出版した青年期からの、

長年の研究課題だったわけである。

牧口は、『体系・第2巻』の「序」のなかで、おのれ自身の軌跡をふりかえりながら、「価値問題」との格闘が30年以上もつづいているということ、次のように述べている。

「尚ほ不思議なのは拙著『人生地理学』との関係である。人生地理学は地人関係の現象を研究対象と爲し、その間に於ける因果の法則を見出さうとしたもので、全く価値現象を研究して居たのである。それは今本書に於て価値概念を分析し、遂に其の本質を評価主体と対象との関係になりと定義したのによつても判然しよう。即ちその当時は価値といふ名称にまでは至らなかつたとはいへ、既に薄膜一重の所に接近して居たのであるが、之を意識しなかつただけに過ぎない。今から見ると真に馬鹿らしい事であつたのである。」【『全集・第5巻』、206頁】

「何故に斯くも難解の価値問題に没頭しなければならぬ程に因縁が深いのであらうか。それは余の学問の対象が常に生活を離れないからであらう。『人生地理学』は人間の生活現象の地理的分布を対象とし、それに於ける因果の法則を見出し以て社会の空間的各方面の連帯性を闡明せんとするものであり、『創価教育学』は又被教育者の生活を指導する方法上の因果法則を探求せんとするにあるからである。人生が価値の追及であるとは又繰返す必要はあるまい。従つて人生と離れ得ざる科学の研究にあつては何人でも価値問題は回避の許されない前提であらねばならぬ。然らば如何に難解であらうとも実生活に縁遠い哲学者などに委任して吞氣(のんき)に其の解釈を待つて居られるものではあるまい。」【『全集・第5巻』、207頁】

そして、とりわけ刮目すべきは、それが、「生活」を、すなわち、「いかに生きるか」を第一義的にとらえようとする、「人間主義」のまなざしのゆえであつた、ということなのである。

『人生地理学』は、「人間の生き方」を浮き彫りにしているように思われる。なぜなら、同書の考察は、「時代、境遇、及天性」【『全集・第1巻』、26頁】に着目しながら展開されているからである。

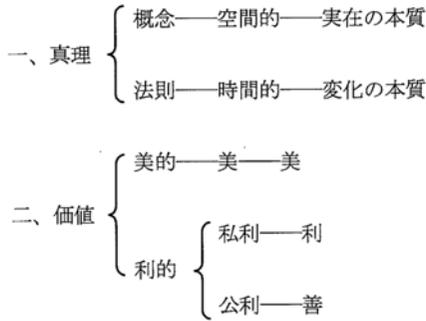
とくに「及天性」という視点は、自然と社会に対してはたらきかける人間の主体的な営為に、光を当てていこうとするものであるだろう。要するに、牧口は、青年時代から、ほかならぬ「創価」作用を正視していたことになる。

また、すでに明らかにされているように、『人生地理学』という書物は、「教育学上の理法」【『全集・第1巻』、5頁】に即してまとめられている。そして、ここでの教育学とは、具体的には、ヘルバルト教授学のことを指す。しかも、鍵になっている概念は、「経験と交際」[cf. 『全集・第1巻』、30～38頁]なのである⁽¹²⁾。

それらは、後に、「認識と評価」と言い替えられるようになった。すなわち、『体系・第2巻』のなかでは、「かの経験と交際との両作用は認識と評価との両作用に対応するものである。」【『全集・第5巻』、244頁】、と明言されるようになる。

そういうわけで、「真理の認識」と「価値の創造」という基軸は、実を言えば、『人生地理学』の時期から、何らかのかたちで、牧口思想のなかに秘められていたのである。それは、教育者・思想家としての経験や思索が深さと広がりを増すとともに、よりいっそう充実し、ますます大きくなっていったはずである。創価教育学の体系化は、その1つの決着点にほかならないのである。

さて、『大系概論』の後、「真理の認識」と「価値の創造」に関する思索は、飛躍的に深まっていくことになる。それは、『体系・第2巻』の第3篇価値論になると、次のような図式に結実するのである。



〔全集・第5巻〕、233頁

しかも、このときには、すでに、牧口自身の内面においては、何がしかの根底的な変化が生起していたのではなからうか。というのは、『大系概論』の図式と比較・対照してみると、少なくとも、価値の構成要素は、「利・善・美」から「美・利・善」へ、明確にシフトしているからである。そして、これは、単に、知性の面だけではなく、境涯の面においても、画期的な変化が成し遂げられたことの証左であるように思われる。

牧口は、『創価教育学体系梗概』（1935年春ごろ）〔以下、『梗概』と略記〕の「結語＝法華経と創価教育」のなかで、以下のように述懐する。

「創価教育学体系の研究が次第に熟し、將に第一巻も発表せんとした頃、不思議の因縁から法華経の研究に志し、そして進み行く間に余が宗教観に一大変革を來した。もとは禪宗の家に生れ、法華の家に養はれたのであつたが、何等信仰の念はなかつた。苦学力行の青年期に敬愛し親近した師友は、大概基督教徒であつたが、遂に入信の程度には至らなかつた。壮年上京以後儒教の道德だけでは不安に堪へずして、再び禪に参じ、基督教に聴き、深呼吸法をも習ひ、其他の教説にも近づき多少の入信はしたが、遂に深入するには至らなかつた。が古神道に基づく（みまご） 禊（みそぎ） 会には十数年間、夏冬の何れかに大概参加し、お蔭で今もなほ毎朝の冷水浴は欠さないほどに至つてゐる。が心から信仰に入ること出来なかつた。何れも科学及び哲学の趣味を転ぜしめ、又はそれと調和するほどの力あるものと感ずる（教） 能（あた） はなかつたからである。ところが法華経に逢ひ奉るに至つては、吾々の日常生活の基礎をなす科学、哲学の原理にして何等の矛盾がないこと、今まで教はつた宗教道德とは全く異なるに驚き、心が動き初めた矢先き、生活上に不思議なる現象が数種現はれ、それが（ことごと） 悉（みことごと） く法華経の文証（もんしやう） に合致してゐるのには驚嘆の外なかつた。そこで一大決心を以て愈々信仰に入つて見ると、『天晴れぬれば地明かなり、法華を知るものは世法を得べき乎』との日蓮大聖人の（おん） 仰（おん） が、私の生活中になる程と（おん） 肯（けん） かれることとなり、言語に絶する歡喜を以て殆ど六十年の生活法を一新するに至つた。暗中摸索の不安が一掃され、生來の引込思案がなくなり、生活目的が愈々遠大となり、畏れることが少くなり、国家教育の改造を一日も早く行はせなければならぬといふやうな大胆なる念願を禁ずる能はざるに至つた等がそれである。蓋し『彼れが為に悪を除くは彼が親なり』てふ最大の慈悲を、最高の正直によつて生活する法華経の精神に（しん） 遵（しん） ふならば、『諸天善神は昼夜に常に法の為の故に之を衛護し給ふ』との経文が（い） 聊（い） かながらも、研究と体験とによつて証明されたやうであるからである。創価教育学の研究にもこれから大なる信念を得て一大飛躍することとなり、遂に斯様な大胆な表現を敢てするに至つたのである。」〔全集・第8巻〕、405～406頁

これは、いわば「教育革命」から「宗教革命」へと、みずからの闘いを拡大していく過程において生起した、胸中の劇的な変化のありようを、包み隠さず吐露したものである、と言えるだ

ろう。日蓮仏法(妙法)との出会いは、まさに、大いなる飛翔のチャンスだったわけである。

牧口は、「妙法」への確信を強めるにつれて、この世には、2種類の真理があるということを、はっきりと知悉するようになっていた。『体系・第2巻』のなかでは、とりあえず、「真理は不変。価値は変る。」「『全集・第5巻』、233頁)としながらも、さらに1歩立ち入って、「価値に関する真理は可変で、実在に関する真理のみが不変の様に見える。」「『全集・第5巻』、236頁)と論じている。

そして、結局は、真理のなかにも、価値に関係している「相対的な真理」と、価値には関係しない「絶対的な真理」があるということを、判然と表明するようになる。しかも、前者は時と場合によって変化するが、後者は永久不変なのである。

「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。価値に関係した真理は相対する主観の変化によつて共変するが、価値に関係しない絶対的の真理は永久不変である。」「『全集・第5巻』、274頁)

一般論は別にすると、ここでの「相対的な真理」というのは、「創価教育学の理論」のことを意味している、と言えるだろう。そして、「絶対的な真理」は「南無妙法蓮華經」にほかならない。だから、牧口は、『梗概』にいたると、その両者の関係性を、次のように結論づけるようになる。

「要するに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事は余の無上幸榮とする所で、従つて日本のみならず世界に向つてその法によらざれば眞の教育改良は不可能であると断言して(註)らぬと確信するに至つたのである。勿論最初から經文を演繹したのではない。中途からといふよりは、最後の(註)粗ば完成期に至り、第一巻発表以後であるが、(註)なく法華經を(註)信解するにより今まで無意識の進行が期せずして一致しあるが如きに驚き、益々進んで見ると、法華經の中の肝心が吾々の生活法の總体的根本的のものであるに対し、創価教育学の唱道する合理的教育法は、その部分的末梢的のものであるといふことが解つたに就て、更に大なる驚異と歎息を感じると共に、なほよく見直すことによつて、価値判定の標準等に重大なる欠陥があつたことに気付き、善悪の判定が初めて正確となるに至り、それから多くの追加補充をしなければならぬ所が生じ、以て右の自信を得るに至つたのである。」(註)『全集・第8巻』、410~411頁)

そのうえ、さらに、『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]のなかでは、次のように主張するのである。

「仏教の極意に基かざれば創価教育法の眞の信用は成立たず、之によらざれば教育の革新は到底出来ず。然らば千百の會議を重ねても、世界平和の実現等は到底出来ないと信ずるからである。価値意識に基づく創価教育の証明は仏教の極意に帰依し奉る(註)最捷の経路か。」「『全集・第8巻』、87頁)

かくして、「創価」の教育思想は、「絶対的な真理」を体するようになった。それは、「南無妙法蓮華經」という根源の「法」に依拠することによって、「創価」思想へ脱皮するのである。

3. 応用科学から価値科学へ

牧口常三郎は、『体系・第1巻』の冒頭において、次のような定義を掲げている。わたしたち

は、それをどのように解していけばよいのだろうか。

「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。／人間には物質を創造する力はない。吾々が創造し得るものは価値のみである。所謂価値ある人格とは価値創造力の豊かなるものを意味する。この人格の価値を高めんとするのが教育の目的で、此の目的を達成する適当な手段を「闡明」せんとするのが創価教育学の期する所である。」【『全集・第5巻』、13頁】

とりあえず、現時点で確認しうることは、以下のとおりであるだろう。

- イ) 創価教育学は、1つの知識体系である。
- ロ) その知識は、人材養成の方法に関するものである。
- ハ) 人材とは、豊かな価値創造力を有した人間のことである。

したがって、以上のことを要約すると、「創価教育学」とは、「豊かな価値創造力を有した人間を育成するための方法」を探究したものである、ということになる。

牧口は、教育学を、現場の教師の役に立つように、1つの「独立の科学」として構築していきたい、と考えていた。そこで、彼は、それを、「応用科学」として蘇生させることにしたのである。

「教育学を倫理学や心理学などの基礎科学の上に、^(まぐさ)蔓草の如き寄生的存在とするに甘んぜず、特有の研究対象を以て実際経験より生れ出で、学校家庭の教育生活に密接なる関係ある独立の科学に樹立せんとするのが、本篇の^(いざさ)聊か期する所であるが、果して如何。／教育学を応用科学の一として甦生せしめんとするに当つて、応用科学の概念に一大更新を企てねばならぬ境地に逢着した。利用厚生といふ目的概念の有無を以て、純正科学との唯一の区別の要件とした従来の学説を抛棄し、代りに研究対象の相違を以てした。純正科学が自然の現象を対象とするに対し、応用科学は意識の有無は兎も角、純正科学の成果なる存在の法則を適用した価値創造の活動を研究対象とするのである。斯くして目的と手段との関係、理由と帰結との関係、即ち人為的因果の法則を見出して、将来の創価生活指導原則を得んとするのが応用科学であつて、存在の法則を見出すことに於ては純正科学と異なる所がないとした。これが所謂応用科学の本質の如実の説明であるとするのが吾人の主張であるが、果して如何。」【『全集・第5巻』、12頁】

要するに、牧口は、「応用科学」というものを、次のようにとらえていたわけである。

「人間の為す価値創造の活動を研究対象となして、目的と手段との因果関係を見出し、創価作用に於ける因果の法則を確定して、然る上^(まが)て来るべき創価作用の原理となるべき法則を提供するのが応用科学であるとするのである。」【『全集・第5巻』、60頁】

そして、「応用科学」としての創価教育学は、具体的な教育実践という「教師の創価作用」を科学することによって、教育の領域における「真理」を探究していくことを目的とする、そういう「知識の体系」なのである⁽¹⁴⁾。

「教育学は創価指導を対象とした教師の人格価値を創造するを目的としての科学で、心理学や社会学等の研究によりて定立された法則を直ちに応用して価値創造の作用を営む働きとは全く異ふ。即ち教師のその創価作用を研究対象としてその法則に達し、斯くして定立した法則を以て教育作用の価値

を批判し、更に之を次の生活の原則となして、教育者に価値創造の作用を営ましめんが為めにする知識の系統である。」『全集・第5巻』、405頁]

そもそも、「真理の認識」と「価値の創造」は、「創価」の教育思想の2大目的にほかならない。ゆえに、それらは、「学ぶ」と「生きる」、ないし、「生活の学問化」と「学問の生活化」に、それぞれ対応するものとしてとらえられていた。

けれども、それらの対概念は、教育学的考察がなされるやいなや、さらに、もう1つ別の次元の枠組みをもたらしようになる。すなわち、具体的な教育実践が「価値の創造」であるとすれば、教育学の科学的建設は「真理の認識」に相当することになるのである。

ところで、牧口は、日蓮仏法(妙法)への確信を揺るぎないものにするにつれて、「南無妙法蓮華経」と「創価教育学の合法的教育法」の両者を、「総別」の関係、「本末」の関係、「全体と部分」の関係に、位置づけるようになった。

『南無妙法蓮華経』と創価教育学の合法的教育法とが、吾々の生活に於て^(ほうべつ)総別^(ほうべつ)の関係、本末の関係、全体と部分の関係に於て、不二一体であることが首肯されるならば、その他のいかなる生活でも、それに照らされて、正しい親切を原理とする合理的生活法である限り、やはり同様であると信じて差支あるまい。』『全集・第8巻』、412頁]

そして、これは、「真理の認識」と「価値の創造」の対概念が、さらに一重高い次元においてとらえられるようになった、まさに、そのことを示唆しているのではなからうか。

すでに述べたように、教育の領域に関するかぎり、「真理の認識」と「価値の創造」は、教育学の科学的建設作業と現場における具体的な教育実践に、それぞれ当てはまるものなのである。しかし、真理にも、相対的なものと絶対的なものがある、ということが判明すれば、事態はまったく一変するにちがいない。なぜなら、「創価教育学の理論」という「相対的な真理」ではなく、「南無妙法蓮華経」という「絶対的な真理」を根本にするとすると、その対概念は、たちまちのうちに、教育の領域を超越してしまうことになるからである。

かくして、「真理の認識」と「価値の創造」は、「妙法」を根本とするやいなや、階層構造的に再編成されるようになった。つまり、今度は、よりいっそう広い視野から、「妙法」を正しく認識していく過程(真理の認識)と、創価教育学の知識体系の構築(価値の創造)とが、明確に意識されるわけである。

その結果、牧口自身のライフ・ワークにあたる「価値問題」の考察範囲は、大幅に拡張されることになった。すなわち、教育の領域のみならず、宗教的な領域をも含む、社会のなかのあらゆる活動すべてが、「価値問題」の対象になってくるのである。

「あにたゞ創価教育学の教育法のみならんや。いかなる分業に於ても、それが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^(じぎょうけつ)自行化他^(じぎょうけつ)の合法的生活法であるならば、^(いんぐわくじ)因果俱時の大利益が証明せられざるわけはなく、商売繁昌受け合ひであらねばならぬ。・・・畢竟^(いんぐわくじ)自他を利益せんとする慈悲心を以て正直に自然の道理即ち因果の法則を認識して、之を信用したお蔭でないか。・・・法華経が現在から未来に亘る現当二世の総体的生活の原理であつて、之れを信じ、之によらなければいかなる分業生活も合法的合理的であり得ないことが、^(いんぐわくじ)聊^(いんぐわくじ)かなりとも肯かれるではないか。況んや児童の一生涯の基礎的指導に任ずる教育法に於てをや。」『全集・第8巻』、411～412頁]

言い替えれば、「^(けだ)蓋し宗教もすべての技術芸術も、幸福の内容たる利・善・美の価値創造を目的とする生活方法たる事に^(ちが)異ひがない」『全集・第9巻』、85頁)のである。それゆえ、「妙法」とさまざまな技術・芸術・科学等との関係は、「総と別、本と末、全体と部分には過ぎず、要するにそれ等の総ては根幹枝葉の関係に於て、不二一体のものである」『全集・第9巻』、89頁)、ということになる。

したがって、牧口は、当初の「応用科学」を、最終的には、「価値科学」ないし「文化科学」と置き換えるにいたっている⁽¹⁵⁾。

「人間が天地のこの法則に順応し不言の実行によつてあらゆる価値を創造し、この不幸を免れ幸福生活を遂げ、以て現代の如き文化を現出し、以て不思議なる因果法則を証明して居るのを研究して、後進生活の指導の原則となさうとして説明を加へんとしてゐるのが、吾々が価値科学又は文化科学と名づける所のものである。」『全集・第9巻』、89頁)

そして、こうした理論的な発達も、もっとも根本的な立場から、人間行動に関する的確なとらえ方がなされるようになったことを、意味しているのである。

さて、牧口は、日蓮仏法(妙法)への帰依を確固不動のものにすると、ついに、もっとも根底的であるところの、教育上における「信の確立」⁽¹⁶⁾の問題に論及するようになった。なぜなら、「如何なる場合でも信は生活力の増大であり、不信は生活力の減退であり、疑惑はその停滞である。」『全集・第8巻』、415頁)からだ。

彼は、『梗概』のなかで、次のように述べている。

「信がすべての宗教の根底であるとはいかなる宗教家も、まつさきに注意する所で、信仰は宗教特有の基礎の如く見做されて居るやうであるが、実は一切の学術に於ても、はた世間の生活に於ても、いやしくも前途に軌道を見出して安全なる進行を希望するものにとつて欠くべからざる根底であり、信仰乃至信用の基礎の確立しない生活は畢竟砂上に楼閣を築くに等しいものであることを知らねばならぬ。果して然らば、その学習指導乃至生活指導を独特使命とする教育に於て、信の確立が何よりも先決問題であることは言ふまでもあるまい。信仰といふことを宗教臭いとして敬遠し勝ちなる教育者の^(すべ)須らく覚醒すべき事項であらう。／信の確立が宗教上よりも、より近く教育上の先決問題であるとして、被教育者に之を指導するを首肯するならば、先づ以て教育者自身に関して信の確立があるか否かを反省しなければならぬではないか。教師自身に信の確立がなされずして子弟にのみ信の確立を望むことは木に縁つて魚を求むる業で、これほど矛盾したことはないであらうからである。」『全集・第8巻』、413～414頁)

しかも、牧口は、「絶対的な真理」に対する「信の確立」が成し遂げられたならば、学習指導のしかたを全面的に改めねばならぬ、と主張する。

「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を^(こんけう)混淆して指導してはならぬ。之は生活は信に基づかざれば全く出来ないといふ前述の意を^(う)承けて、^(し)然らば『如何なる対象を信じて生活を遂げしめんか』を、指導するに当つての先決問題である。」『全集・第8巻』、52頁)

なぜかと言えば、「^(いはゆる)所謂真理が人生に役立つだけの価値があるか否か。それが多いか少いかの問題は、体験に依つて生活に証明するより外には解決の途はない。」『全集・第8巻』、53頁)か

らであり、さらには、また、「生活に関する価値の有無、多少は、実際生活の体験に依つて証明するより外に途はない」『全集・第8巻』、69頁)からなのである。

「妙法」への「信」が確立すると、それ以後は、「絶対的な善」にもとづいた「価値の創造」のあり方が求められるようになる。そして、この点において、「創価」の「学習指導主義」は、日蓮仏法を根幹とした「創価」の「生活指導主義」へと高められていくのである⁽¹⁷⁾。

さらに、そのうえ、彼は、学習指導方法にとどまらず、研究方法の面においても、やはり、根底的な変革が不可欠である、と論じるようになる。それは、従来の自然科学的な認識の過程をたどっている、価値現象に関する法則を定立することなど、いつまでたってもできはしないからである⁽¹⁸⁾。

それゆえ、牧口は、「価値問題」の解明は実際生活の経験にもとづかねばならぬから、「信行の体験と、その評価といふ価値科学的方法」『全集・第9巻』、88頁)によってのみ、はじめて可能となるのだ、と主張するようになる。換言すれば、根本の「法」に依拠した「信行学」の3段階から構成される「信解法」⁽¹⁹⁾しか、結局は、ほかに手立てがないのである。

「すべての技術家芸術家達は研究思索をなす以前、実行生活によつて無意識の中に得た経験の蓄積の反覆熟練によつて、より良き生活方法を発見して以て自他を益せんと精進する。／この技術家芸術家の経験の蓄積を研究対象となし、それを蒐集し比較し統合して最良の方法を見出し、同一の結果を得んが為には同一の原因を起さねばならぬといふ因果法則を原理となし、根本原因を起さしめて最上幸福生活に達する指導原理を与へんとするのが価値科学の狙ひ所である。／されば科学者も技術家芸術家も、その進行過程に於ては初めは結果から原因に遡るのであるが、一旦その究極に達した後は原因から結果へと下向し、最も幸福なる生活を保証すべき最良の原因を起し、以て前途の不安を免れ安全に目的を達せんとして自他を益せんとする。」『全集・第9巻』、83頁)

こうして、今や、「真理の認識」と「価値の創造」の位置関係は、ある意味で、逆転することになった。それは、今後、事と次第によっては、「価値の創造」と「真理の認識」と言い替える必要があるのかもしれない。

「真理の認識」と「価値の創造」は、教育思想の範疇においては、前者から後者への筋道をだとして、あくまでも、「学ぶ」→「生きる」という構図の枠内にとどまらざるをえないように思われる。しかしながら、それは、人間の生き方を正視するようになれば、それだけ、学問は生活のなかから出て、生活のなかへ還元されねばならぬという、人類普遍の道理のゆえに、必ずや、後者から前者へ、すなわち、「生きる」→「学ぶ」の構図へと、大きな変貌を遂げていくことになるのである。

おわりに

今回の考察を整理することにしよう。

そもそも、「真理の認識」と「価値の創造」は、『大系概論』のなかで、教育の2大目的として提示されたものであった。けれども、それらは、『体系』(全4巻)において、具体的な教育実践を科学するという段階に入るやいなや、もう1つ別の次元において位置づけられるようになる。すなわち、それが、「教師の創価作用」(価値の創造)と「創価教育学」(真理の認識)の関係なのである。

そして、さらに、『梗概』のなかで「信の確立」が宣言されるとともに、今度は、「真理の認

識」と「価値の創造」そのものが、よりいっそう高い次元において階層構造的に再編成されていくことになる。なぜかと言えば、「絶対的な真理」と「相対的な真理」との識別にもとづいて、「妙法」と「創価教育学」が、「総別」の関係、「本末」の関係にある、ととらえられるようになったからである。

しかも、こうした変化は、「真理の認識」→「価値の創造」から「価値の創造」→「真理の認識」へという、方向性の大転換をともなっていたように思われる。すなわち、「思想と行動」（学問と生活の一体化）という理想主義的な視座から、「行動と思想」（生活と学問の一体化）という現実主義的な姿勢への、まさに飛躍的な発達が、見事に成し遂げられているのではないだろうか。

たとえば、「学習指導主義」は「生活指導主義」へ、また、「自然科学」の方法は「価値科学」の方法へと、それぞれ革新されていっている。そして、実は、「経験より出発せよ。」『全集・第5巻』、27頁）との指針に即して、教育学の科学的建設がなされはじめた時点において、すでに、その事実上のシフトは進行していたのではないかと推察することが可能なのである。

牧口は、『実験証明』のなかで、「一信二行三学」こそが、まさしく、「妙法」を根本にした「価値科学」の方法である、と言っている。それは、宗教のみならず、社会のすべての価値現象にあてはまる、等身大の現実的な研究方法なのである⁽²⁰⁾。

「先づ師とするに足る正しい人の言を信じ、如説^(によせつ)の實行をなし、体験によつて価値の有無を証し、無価値なる主観的の観念論を捨て、以て人をも離れて生活関係の法を信ずるのである。更に何故に価値が証明されるかを、経文及び道理にたゞして、愈々^(いよいよ)信仰を確立し、かくて価値の遠大と近小とを比較対照して研究し、遂に無上最高の極意に達し、こゝに初めて^(おぼ)畏るゝ所なき安全の境地に達する。『一信二行三学』といふ科学のそれとは全く異つた研究法が即ち之であるが、これはすべての技芸乃至生活法の研究に通用さるべきもので、現に無意識的に如何なる技芸の修業にも実行しつゝある所である。」『全集・第8巻』、74～75頁

かくして、「一信二行三学」は、社会のあらゆる「価値問題」を対象にした、「創価人間学」の将来性を示唆してくれている。「創価教育学」は、そのための、1つの実証・実績にほかならない。わたしたちの眼前には、果てしない広野が開かれているのである。

牧口は、最晩年になると、「真理論」と「価値論」との本質的なちがいを、いやまして強調するようになった。もちろん、それらは、日蓮仏法における「理法」と「事法」に対応しているわけである⁽²¹⁾。

「理法」とは、「理の一念三千」のことである。これは、「不変真如の理」を求める、「真理の認識」を意味している。「事法」とは、「事の一念三千」のことを指している。これは、「随縁真如の智」を縦横無尽にはたらかす、「価値の創造」にあてはまる。そして、つねに、詮ずるところは、「事法」が肝心なのである。

(注)

- (1) それらは、いずれも、聖教新聞紙上において発表されたものである。『教育のための社会』目指して、21世紀と教育——私の所感（2000年9月29、30日付）。「教育力の復権へ、内なる『精神性』の輝きを」（2001年1月9日付）。
- (2) 「真理の認識」と「価値の創造」は、本稿で明らかにしていくように、まさしく、創価教育学の基軸になっているものである、と言えるだろう。そして、このことに関しては、『第三文明』1996年8月号

～12月号に連載されている、斎藤正二「創価思想の源流に学ぶ①～⑤」を参照のこと。

さらに、斎藤正二(談)「牧口常三郎が未来に託した『創価教育』」(『第三文明』1997年10月号、20～23頁)、および、斎藤正二「『教育のための社会』を実現する『創価教育』」(『第三文明』2001年7月号、72～75頁)も、あわせて参照していただきたい。

- (3) 創価高校の〈モットー〉は、1968年に開校された当初は「英知・栄光・情熱」であったが、現在では、そのうえ、さらに、「良識・健康・希望」も掲げられるようになった。

また、創価高校の〈校訓〉は、次のような5項目からなっている。

1. 真理を求め、価値を創造する、英知と情熱の人たれ。
2. 決して人に迷惑をかけず、自分の行動は自分で責任をとる。
3. 人には親切に、礼儀正しく、暴力を否定し、信頼と協調を重んずる。
4. 自分の信条を堂々と述べ、正義のためには勇気をもって実行する。
5. 進取の気性に富み、栄光ある日本の指導者、世界の指導者に育て。

- (4) このことを約述したものが、古川敦(談)「創価教育学のメッセージ」(『第三文明』2000年7月号、71～73頁)である。

- (5) 「真理の認識」を「内潜創造」、「価値の創造」を「外顕創造」というふうに表示したのは、まことに言い得て妙であるように思われる。牧口は、大正デモクラシー期知識人たちの間に流布していた《人類普遍の科学的真理》たる「価値創造」概念を拡張＝深化させて、一方では外面世界へ展開される「利善美の価値創造」を「外顕創造」と定義づけ、他方においては、新カント派の認識論をふまえながら、内面世界を志向する知識構成作用を「内潜創造」と表現したのであった。[cf. 斎藤正二「創価思想の源流に学ぶ①——『価値創造』は人類普遍の科学的真理——」(『第三文明』1996年8月号、54～57頁)。]

ちなみに、牧口は、「真理の認識」と「価値の創造」という基軸を、最晩年にいたるまで堅持していたにちがいない。けれども、「内潜創造」と「外顕創造」というターミノロジーは、2度と再び用いられはしなかった。そして、このことは、『大系概論』が発表された後に、創価教育学説それ自体が理論的にも大きく発達していったことの証左としても、とられられるわけである。

- (6) 「学問と生活の一体化」というテーマについては、『体系・第3巻』第4篇の第10章半日学校制度論のなかで、とりわけ明解に論じられている。

「半日学校制度の根本義を要約すれば、学習を生活の準備とするのではなく、生活をしながら学習する、実際生活をなす→学習生活をなすこと、即ち学習生活をなす→実際生活もすることであつて、学習生活と実際生活と並行するか、然らざれば学習生活中で実際生活も、実際生活の中に於て学習生活もなさしめつ→一生を通じ、修養に努めしめる様に仕向ける意味である。」(『全集・第6巻』、212頁)

創価教育学説がそのテーマを基調としているのは、わが国の近代公教育制度が次第に整備されていくにつれて、生活と学問が大きくかけ離れてしまうようになったという、まことに的を射た考察が、きちんとなされていたからであった。[cf. 『全集・第6巻』、213～214頁]

- (7) この点については、ことに、『体系・第1巻』第1篇第2章の第4節創価教育学樹立の必要(『全集・第5巻』、34～39頁)という部分を参照のこと。

- (8) 『体系・第1巻』第1篇の第3章教育学の本質、および、第4章教育学の研究法、を参照していただきたい。ちなみに、すぐ後で引用している「真理探究の一般過程」は、第4章のなかで明示されたものである。

なお、『体系・第4巻』においては、次のような論述がなされている。

「[デュルケムの道徳研究法は、]そつくり余の創価教育学の研究に移して差支はないと思ふ。余が教育方法を教育学の主眼とした研究に於いて採つて来た方法はやはり、教育事実といふことよりは、寧ろ教育技術を研究対象となし、それを観察し記述し、比較し分類して、その因果の法則に達せんとしたのであるからである。」(『全集・第6巻』、318～319頁)

そして、牧口が、みずからの研究方法を確立しゆくために熟読玩味した書物のうちで、とくに代表的なものは、以下のとおりであるだろう。

*L・ウォード（遠藤隆吉監訳）『応用社会学』大日本文明協会、1913年。

*デュルケム（甘蔗生規矩訳）『社会学的教育説』モナス、1929年。

*デュルケム（田辺寿利訳）『社会的分業論・第一分冊』森山書店、1932年。

(9) 牧口自身の人生の軌跡と思想的な発達については、古川敦『幸福に生きるために——牧口常三郎の目指したもの』（第三文明社、2001年11月）をご一読ねがいたい。

(10) 斎藤正二は、「価値創造」の概念・術語が、大正デモクラシーを背景に登場した、いわゆる「八大教育主張」において、ごく当たり前のように用いられていたということ、しかも、それが、「人類普遍の科学的真理」であることを、つまびらかにしてくれているのである。[cf. 前掲、斎藤正二「創価思想の源流に学ぶ①」。

(11) 言うまでもなく、「知識する」と「創価する」は、「知識の構成」と「価値の生産」、すなわち、「真理の認識」と「価値の創造」に対応しているわけである。それらは、『体系』のなかで、次のように用いられている。

*「知識する」

「教育の材料たる知識を詰め込みさへすれば、自ら教育が出来上るとして居た時代は^(とく)疾に過ぎ去り、その教材を運用して、被教育者に知識することを指導するこそ教育の本旨であるといふことが承認されることになり、そこに種々なる方法上の工夫研究が要求されることになった。」『全集・第6巻』、320頁

*「創価する」（ただし、ここでは、「創価される」というふうに使われている。）

「教育は無意識的生活を意識的生活に指導するのである。没価値的の生活を価値的に指導するのである。生活の非合理的なるものを合理的にすることでもある。価値は合理的生活によつてのみ実現するからである。偶然なる合理的生活に於ても、苟しくも合理的なる以上、価値が創立される筈であるが、然し夫れは偶然なる創価作用、価値生活に過ぎないので、或る時若くは或る人に限つて創価されるかも知れないが、他の人、他の時には、必ずしもその実現を保証することは出来ない。」『全集・第5巻』、405～406頁

なお、「知識する」は、ほかにも何箇所か見受けられるが、「創価する」（実際には、「創価される」）は、おそらく、この1箇所だけであろうと思われる。

(12) 『人生地理学』を読み進んでいけば、おのずから、それがヘルバルト教授学理論を土台にして構成されているということ、そして、また、鍵になっている概念が「経験と交際」であるということは、もはや疑いのない事実としてとらえられるにちがいない。[cf. 斎藤正二『人生地理学』研究のための序論（『全集・第2巻』、519～543頁）。]

ちなみに、「経験と交際」という概念については、ヘルバルト（是常正美訳）『一般教育学』（玉川大学出版部、1968年）のなかの、とくに、第2編興味の多面性第2章教授の部分参照していただきたい。

(13) 「価値判定の標準」の最初の原型と見なしうるものは、『体系・第2巻』の第5章第3節のなかで登場したのではないかとと思われる。[cf. 『全集・第5巻』341～343頁]そして、このことについては、同章の第6節において、次のようにコメントされているのである。

「善的、道徳的価値の節に於て吾人は善悪の判定の標準を規定したことは御承知の通り。世法即ち社会法則としては恐らくはこれ以上には標準は求められないものではないか。／さばあれ、以上は相対的の善で、最高至上の絶対的のそれではない。人類の現世に於ける生活法則を対象とする道徳科学としては、これ以上に踏み込む力はない様である。科学の力ではこれ以上に至ることは出来まいが、人生に於ける要求はこれに留まらない。そこに宗教の領域が展開するのである。／三世常住、永久不滅の靈魂の生活を対象として、そこに一貫する因果の法則を見出

して、絶対至高なる正邪善悪の標準を確立し、その規範に則ることによつて、初めて至幸至福といふべき生活を遂げんとするのが人心の深底に横たはる要求で、宗教の起る所以である。」

『全集・第5巻』、358頁]

牧口は、この時点で、すでに、「南無妙法蓮華経」が「絶対的な真理」であるということに、確信を抱いていたはずである。それゆえ、彼は、「善」にも「悪」にも、「相対的なもの」と「絶対的なもの」があると考えようになっていた。

その後、彼は、日蓮仏法への「信」をよりいっそう深めるにつれて、「価値判定」の原理それ自体についても、次第に修正を加えていくことになる。つまり、それは、『実験証明』においては「評価標準」[cf. 『全集・第8巻』、59～60頁]として提示され、最終的には、「価値判定の標準」という論文[cf. 『全集・第10巻』、28～39頁]のかたちで、1942(昭和17)年の2・3月に発表されているのである。

- (14) 創価教育学の研究方法については、『梗概』の「緒言＝教育の合理化を論ず」のなかの次のような論述を、ぜひとも参照していただきたい。

「一番経済なる研究工夫の方法は、いふまでもなく科学的指導原理にたよること、^(あか) 恰も医師が医学を離れては立ち行かぬやうになつたやうにすることであるが、遺憾なことには、そのたよるとする教育学なるものが、実際の生活に殆ど没交渉なる哲学的なるために、不経済と知りつゝも、諸々の迂遠なる修養法を探らぬばならぬことであらう。これが教育事業の不進歩、不合理を来した最重大な原因である。この事は数百年前以来、コメニウス、ペスタロツチ、ヘルバルト等の大先輩が、疾に要望し、企図した所であつたけれども、今なほ医学その他の技術科学の如き、科学的体系が出現するに至らなかつたのは、^(ひつきやう) 畢竟 研究法が至らなかつたのに基因するものと信ずる。蓋し^(うご) 実際経験の成功、失敗の事実からその原因に遡つて教育上の因果の法則を帰納するといふ自然科学的研究法を採ることをせず、徒らに、人間の性質のみを見詰めて、それから哲学的に教育の方法を導き出さうとしたからである。これは医学は哲学者の思索を待たずして、医師の治療の経験記録の総合から発達してゐるのに鑑みれば明瞭のことであらう。従つて余は欧米の学問の輸入の哲学的思索の方法を離れて、医学その他大昔の技術学の成立した経路を辿り、実際経験の事実から帰納して、一の知識体系を構造したのが、『創価教育学』である。さればその完否や価値の多少はともかく、実際経験から帰納したものたる以上、実際生活に演繹されない理由はあるまい。」[『全集・第8巻』、388頁]

- (15) もともと、『体系・第2巻』の第3篇価値論は、教育の目的としての「価値の創造」の問題に限定されていたように思われる。このことは、『体系・第4巻』の巻末に付けられた第1巻から第3巻までの概要紹介において、第2巻が「教育原理としての価値論」と紹介されていることから、それなりに推察しうるように思われる。つまり、それは、「自他ともの幸福」の実質を、明確化するものであったわけである。

したがって、これまでのところ、一般に、牧口「価値論」の特異性は、「真・善・美」から「利・善・美」(最終的には、「美・利・善」)への根本的な転換を主張する、新しい「価値」概念のあり方に求められてきた。

「人間の理想の対象を表現する価値体系として真善美をいふなら、寧ろ真に代へるに利を以てし、利・善・美といふを妥当なりとするとは、創価教育学体系第二巻価値論の所論である」[『全集・第9巻』、66頁]

そして、「真」の代わりに「利」を人間の理想として位置づけるというのは、「他者のため」を意識しつつも「自己自身」を見失わずに思索や行動をなしていく、本来的に人間らしい生き方を、まっすぐ見据えることになるのである。

しかしながら、牧口「価値論」の真骨頂は、そうした哲学的な観点よりも、むしろ、経験科学的な視座にある、と言えるだろう。「究極的な理想」に関する考察から出発するのではなく、現実生活に即して生身の人間の等身大の「創価」活動を科学する。牧口は、それこそ、まさに、「価値科学」の目指

すところである、と考えていたのである。

- (16) これは、「信」こそが、すべての生活の根底であり、人間最高の善心であるということを、率直に表明したものにほかならない。それは、まさに、牧口に固有の「人間主義宣言」であるとしても、決して過言ではないだろう。

「要するに人生は信の上に立つといつてよい。この基礎がぐらつくならば、不安この上のないものとなる。されば吾等の運命としての課題は、信ずるか信ぜざるかの問題ではなくて、何を信ずべきかである。信不信の問題は生を否定し、幸福を願はない限り、最早考へる権能さへも与へられないのである。」『全集・第8巻』、416頁

- (17) 「学習指導主義」が「生活指導主義」にまで高められていったのは、牧口自身の目指すところが、いわば「教育革命」から「宗教革命」へ飛翔・飛躍したこと、軌を一にしているにちがいない。もちろん、「利・善・美」から「美・利・善」へのシフトが生じたのは、そういう理由によるのだろう。しかも、「生活指導主義」は、最終的には、「最高価値の大善生活法」『全集・第10巻』、9頁を理想とするようになるのである。

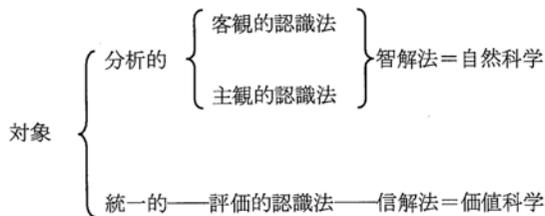
ちなみに、『実験証明』においては、「指導主義の教育法」ないし「最大価値の生活法乃至教育法」『全集・第8巻』、10頁というふうに表現されている。

- (18) 牧口は、『実験証明』のなかで、これまでの探究がうまくいかなかった本当の原因は、「価値現象の認識法」に誤りがあったこと、すなわち、従来の自然科学的な方法に依拠したことにある、と述べているのである。

「更に重大なる原因は、価値現象の認識法の研究が不十分な為、結果の証明から原因の考察に遡るより外に途のない者を、逆に発生進歩の原因から結果へと、生活の歴史的道程をそのまま繰返へさせる誤謬にあると信ずる。例へば教育問題の如きも、結果で証明すれば、信用にも理解にも、造作なき事を、強ひて尠大なる知識体系を以て説明せんとするから面倒になるのである。」『全集・第8巻』、9頁

こうしてみると、牧口は、「応用科学」から「価値科学」への飛翔の過程のなかで、研究方法の面における本質的な転換（「従因果」→「従果向因」）を、見事に成就していたわけである。

- (19) 牧口は、1936年の時点で、「智解法」（自然科学の方法）と「信解法」（価値科学の方法）の本質的なちがいを、下図のごとくにとらえるようになっていた。『全集・第9巻』、91頁



- (20) 実を言うと、牧口は、すでに『体系・第4巻』のなかで、以下のごとく、「教育に就ての信・行・学の三大要素の統合渾一」の不可欠性を主張するようになっていた。

「教育技術といひ、又教育法といふたゞけでは、日本古来の何々道といふ語に对照すると、まだ意を十分に尽しがたいものがあり、多少の誤解を生ずる恐れがある。依て寧ろ『教育道』として学と術と人格との渾一体を表するを以て適当と信ずる。・・・然らばその所謂教育道の内容は如何。教育に就ての信・行・学の三大要素の統合渾一である。人格の中心たる人生最高の目的観念の確立に必要な正法の信仰と、教育方法の実習及び熟練と、之が理解説明に欠くべからざる教育学との渾然たる統一が乃ちそれである。」『全集・第六巻』、446頁

ちなみに、『実験証明』からの引用は、第7章宗教研究法の革新と家庭国家の宗教革命のなかの、第

1節宗教研究法の転回という部分からである。

- (21) このことについては、『全集・第10巻』に収められている「法華經の信者と行者と学者及び其研究法」、なかでも、とくに、153～154頁の部分を参照していただきたい。