

教化学とは何か

池田勇諦

(同朋大学)

—
近年仏教関係の諸大学で、特に仏教乃至自宗「教化学」への関心が高まっているようであるが、もちろん教化学とはいっても、その呼称自体からすでに学問的になじみは薄く、それだけに「学」としての成立的条件——原理と体系——の明確化という基本的課題をかかえている。したがって仏教学や自宗学と並行して、「教化学」自身の成立へ向けての試行錯誤のみちゆきにあるのが、その現状というべきであろうか。

そうしたなかにあつて、いまでもその一試みの作業として改めて「教化」の要語に留意することから、仏教乃至自宗〈教化学とは何か〉という、もっとも基本的な課題に検討を加えてみたいと思う。

およそ仏教乃至自宗における「教化」の位置については、「自信教人信」——自利利他・願作度生等——の語が端的に語るごとく、自信のかぎりない顕証として、自信の普遍的実践性を示すものであることはいうまでもない。

したがって「教化」とは基本的(広義的)には、仏教乃至自宗の一領域的部門視されるものではなく、あくまでも

仏教即教化、真宗即教化の意であって、より具体的にいえば教団即教化の意味でなければならない。

なぜなら、真に歴史を問い、真に歴史社会に応答しようものとしてのみ仏教乃至真宗の生命が確保せられるものであるかぎり、その現実態としての自信教人信の実践のほかに仏教乃至真宗の現働相はなく、ゆえにまた現前する教団のほかにその具体的現成相はないからである。もし教化をもって仏教乃至真宗の一領域的性格視するならば、それは仏教乃至真宗の固定化的立場と批判されねばならぬであろう。その意味からいって、仏教乃至真宗を学ぶことの意義も、仏教乃至真宗即教化を学ぶことのほかにない筈である。

しかし「教化」がそうした基本義をもちつつ、それゆえに却って現実的（狭義的）側面からは、そのような即教化としての仏教乃至真宗を世俗に開示してゆく直接的営為として、いわゆる教化伝道を意味するものとなる。このような寛狭二義は、所詮、後は前に依止し、前は後によって具体化する意味において、一、教化の重疊的、二、義であるといえるであろう。

さて、かかる意味における「教化」のあり方について改めて考えようとするとき、「教化」の字音に一つの端的なヒントを見出すのであって、「きょうか」（漢音）と「きょうけ」（呉音）の二音をみることができるのがそれである。もちろん前者の一般化音に対して、「教化度脱・教化安立・教化群生」（『大経』）等、すべて「きょうけ」と読む仏典が後者に依っていることはいうまでもない。しかしこうした字音の異なりが、いま次の点を想起させることにおいて注意したい。

すなわち「きょうか」の字音で読む場合のこの語は、むしろ今日的には教育概念として教育性を意味するのが一般的であるのに対し、「きょうけ」の字音で読む場合のこの語は、まさしく仏教概念として自信教人信・願作度生を意味するものといえることである。

従来、仏教乃至真宗「教化」が「きょうか」と読み慣れてきているのは、やはり教育概念としての一般語化の影響によるものと思われる。その点からも教化には何らかの教育性がともなわねばならない。しかし教化が仏教乃至真宗教化といえる一点は、どこまでも「きょうけ」の字音に象徴される仏との邂逅性になければならない。したがって真に具体的教化は、「きょうけ」性と「きょうか」性の一体的あり方のところにあるといえるであろう。その意味で「教化」は、常に「きょうけ」を精神とする教育的実践といっているにちがいない。

しかしそのような具体的教化における教化性と教育性はその実、異質的立場に立つ二側面であるかぎり、その一体的あり方の意義にこそ留意されねばならないが、まずその差異性面から這入ってゆきたい。

二

およそ「教育」がその固有の意味からは、意識的に人間形成に働きかける過程、または社会的機能をさすことは常に指摘されるごとくである。大田堯著『教育の探求』には、OED（オックスフォード大英語辞典）によりつつ「教育」という概念がもつ意味的変遷を

教育というコトバが、(一)子ども、青年、動物などを育てるといふ古くからの用法について、(二)それぞれの社会的身分に応じて、マナーをしつけるという用法の定着を経て、(三)さらに一七世紀に入つて、組織的な教授、学校教育や組織的訓練を意味することがつけ加わってくるのである。ところが一九世紀半ば以後の用法となると、(四)右の組織的な教授、訓練、という用法をふくみながらも、それにとどまらないで、ばあいによっては、それと対立的な意味で知的、道徳的、身体的な能力を発達させるというような意味をもってくる^⑤。といつて、さらにこれを

つまり知識や道徳をさずけるといふよりそれを獲得し、発展させることによって能力の多面的な開花をめざす、人間による人間のための教育といふとなみが通念として定着してくる。^④
と述べて、近代の教育の本質性に触れている。

この点からいって今日の教育が、人間の価値的能力的潜在性を可能なかぎり実現させていくことによって社会に適応調和し、さらに新しい文化的価値を創造してゆく、より豊かな人間の生成にその目的をおくことはいうまでもない。ゆえにそうした教育に一貫するものは、もとより積極的な人間理性への肯定的立場であり、人間のあらゆる文化的諸価値の実現的可能性へのかぎりない信頼性である。まさに人間に立場する人間の営為こそ、教育の本質的立場である。一方、常に「化物」(『銘文』)の意味において「教導化益」「教導感化」と解される「教化」の本質性を思うとき、教育が文化の一部性と共に文化自身を創造する人間の育成をめざして自己と同質的文化的人間の生成を目標とするのに対し、全く異質的であり対照的である。

すなわち、教育が人間の立場からの人間形成のみちゆきであるのに比して、教化は人間を超えた仏の立場からの人間形成のみちそのものである。その意味でここに教化の本質性を示す語として、「化生」(『大経』智慧段)の教語が想起せられる。

いま詳述の余裕はないが、「化生」の語が真実報土の「往生」の内実を示す語であることはいうまでもない。しかもその字義は胎・卵・湿・化の四生における化生のごとく、

化生と言うは諸天等の如く依託する所無く、無に而て忽ち起る名づけて化生と曰う、若し依託無くば云何して生ることを得るや、地論に釈するが如し業に依るが故に生る。^⑤

とあって、それは「化ける義」であり、あたかも蛹が蝶に変化することときである。^⑥しかし四生における化生が、その

不浄性において迷妄の生と連続的であるのに対し、いまはそれがどこまでも清浄の化生として迷妄の生を超断した非連続的あり方である点に留意すべきはもちろんである。

宗祖が『高僧和讃』に「往生」を「無生の生」（曇鸞章・第二十六首）と領受し、その左訓に

ろくたうのしやうを はなれたるしやうなり ろくたうししように むまるゝこと しんしちしんしむのひとは
なきゆへに むしやうといふ

とあるは、明快にその内実を示すものとして注目される。すなわち、それは人間における同質的延長的変化ではなく、どこまでも異質的超断的变化性を意味している。したがっていま

本願を信受するは前念命終なり、即得往生は後念即生なり

（『愚禿鈔』）

心身のふたつに命終の道理あひわかるべきか

（『最要鈔』）

平生のとき善知識のことばのしたに帰命の一念を發得せば、そのときをもて娑婆のをはり臨終とおもふべし

（『執持鈔』）

等の教言に見事に示されているごとく、「自力の心をひるかへしすつる」（『唯信鈔文意』）まさに人間変革を成就するものとしての一点に教化の本質性が見えられる。ゆえにそれは真に文化の根底を成す仏行といわれなければならない。

三

かくて教化と教育はそのような本質的立場性の差異をもちつつも、それが同時に具体的「教化」の二面をなしていることの意義は如何に考えられるであろうか。教化が本来教化性をいのちとしつつ、常に教育性との不離的構造においてあるということの意味が問われねばならない。それは端的にいえば、教化における教育性とは何かという点であ

る。いま教育性の具体的意味を教育学の定義のうえに求めてみよう。

今日「教育学」といった場合、やや漠然と教育哲学・教育史学・教育方法学・教育社会学・教育制度学・比較教育学等、種々の分科を含む教育に関する理論ないしは学問の総称として用いられているようであるが、そうした教育学についての基本的性格規定に関して、それが規範学であるか、それとも技術学であるかという根本的な命題がある。

しかし語源的に求めるかぎり、ギリシヤ語の *paidagogiketechné* つまり「子ども」*país* を「導く」*agín* 「技術」*techné* の意味であることから技術学であるといわれる。^⑥

もちろん技術といってもこの場合、規範・原理・価値等といわれるものと無関係ではありえない。教育が常に価値志向的営為であるかぎり、価値と絶縁的な技術など考えられるはずはない。「人間教化(育)の世界は自然の世界とは違って、結局精神が方法でなくてはならない」といわれるのも、おそらく教育を含む社会的技術と、自然科学的技術との根本的差異の所在をこの点に指摘するものにちがいない。

では、そのような価値志向的技術として教育性を理解するとき、教化と不離的構造における技術性とは何を指すであらうか。すでに『安楽集』の「説聴の方軌」(第一大門の第二)を示すなかに

説法の者に於ては医王の想を作せ、拔苦の想を作せ

と説くことが端的に意味することく、そこには不断の「時機」(『化の巻』)の理解が随伴せねばならぬことにちがいない。

いま教化を「伝道」という語におきかえてみよう。少なくともそこに可能な「道を伝える」「道が伝わる」の二様の訓読は、一伝道の二側面として前来の二義をいいあてているといえるであろう。「道を伝える」はもちろん先きの教育的側面であり、「道が伝わる」は教化の側面である。

たしかに道はその内実性において「伝わる」ものである。さきの『安樂集』の文にはその点を續いて

所説之法をば甘露の想を作せ、醍醐の想を作せ

との示しているが、『蓮如上人御一代記聞書』の峻厳な次の一文はよくその意を伝えるものとして注目される。

聖教よみの仏法を申たてたることはなく候、尼入道のたぐひのたうとやありがたやと申され候をきゝては人が信をとると前々住上人仰られ候由に候、何もしらねども仏の加備力のゆへに尼入道などのよろこばるゝをきゝては人が信をとるなり、聖教をよめども名聞がさきにたちて心に仏法なきゆへに人の信用なきなり

道は人間の理知分別に立場した為作造作をもつてして伝えうるものではない。自らが道の機となるところに、道はわれを機として伝わってゆく、まさに「仏法は仏法力によつて伝わる」ものである。

親鸞は弟子一人もたずさふらう そのゆへは わがはからひにて ひとに念仏をまふさせさふらはゞこそ 弟子にてもさふらはめ 弥陀の御もよほしにあづかて念仏まふしさふらうひとを わが弟子とまふすこと きはめたる荒涼のことなり

(『歎異鈔』)

この周知の言葉の重みに、改めて襟をたださずにはいられない。

しかしそのような一点の理知的立場からの介入性をもゆるさぬ厳しゆくな教化の世界の開示には、道を「伝える」不断の教育的技術がともなわねばならない。それは常に「伝わる」という規範・原理・価値から生じて、またそこに帰着する、まさに根源的には仏の利他活動における慈悲的側面に相応するものといえるであろうか。ゆえにその内実こそ、すでに指摘した時機の理解でなくてはならない。

時機の理解といえば、単に教化の客体及び環境の把握と解しやすいが決してそうではなく、他を覚醒せしめることは同時に我もまた覚醒せしめられる、まさに主客一如の世界性から自他の理解こそ時機の把握の意味でなければなら

ない。

「伝わる」は無意識的無意図的であるのに対し、「伝える」は意識的意図的であることも、常にそうした時機の把握を内容としているからであり、「対機說法」ということが説かれてくることの意味もまたここにあるにちがいない。

四

以上のごとく「教化」のあり方を検討するとき、教化学の何たるかがおのづと浮揚し来ったようである。最初に指摘したごとく、仏教即教化、真宗即教化といえる「教化」の基本的広義性からは、仏教学はそのまま仏教教化学、真宗学はそのまま真宗教化学でなければならぬ。

しかし仏教学・真宗学と並んで仏教乃至真宗教化学の取り組みがなされるのは、それゆえに却って「教化」の現実的狭義性に基立するからであって、常に即教化としての仏教乃至真宗を真に時代に応答するものとして世俗社会に開示してゆく、すなわち「伝える」そのことを主題とする「技術の学・方法の学」である点に、その独自の使命をもつ「教化学」の意味が確認されねばならない。

そのかぎり教化学が「学」として成立せしめられるための客観的かつ普遍的な「原理」の問題も、前来の所論からそこに必然的に導き出されるのではなからうか。すなわち端的にいつて「教化」は「きょうけ」に依止する意味において、まさに「伝わる」ことこそ「伝える」ことを思考する原理として、そこに始発しそこに帰結するものでなければならぬ。

この点「真宗教化学」という場合、それは根本的に「真実之教・浄土真宗」たる『大無量寿経』、切言すれば「真実教の明証」性をもつ発起序の積尊と阿難の機教相應の事実に求められねばならぬであらう。なぜなら、それは世自

在王仏と法蔵比丘との邂逅性の具体的歴史化として、敢しゆくな教化の事実を開示するものにほかならぬからである。したがってここに原理性の明確化に向けて『顕浄土真実教文類』に留意しなければならないが、その点の考察に至っては稿を改めるほかはない。

かくて教化学は、教化の必然性や教化の成立の原点を究明する教化原理論、その歴史的事実を時間的経過に応じて跡づける教化史論、教化が機能するための時代的社会的問題を追究する教化環境論、また教化が機能する直接的主体と客体の問題を分析し、さらにそれに対応する教化教師論・教化対象論・教化方法論等、少なくともこれらの諸問題が先きの「時機」理解の具体的内容として、組織的・体系的に考察されねばならぬところにその大きな課題があるといえよう。^⑨

それだけに教化学は絶えず諸学問の成果を導入せねばならず、特に人文・社会・自然の諸科学、なかにあつて教育学・心理学・社会学・宗教学はいまの課題に直接してその資料的役割をもつだけに、とりわけ注意を払わねばならぬであろう。その意味で教化学への真剣な取り組みは、共同作業的推進をはからねばならぬことが要請される所以である。

ここに至つて思うに、教化学は「伝わることを伝えることの学的反省」として、まさに教団の教団たるもつとも具体的な顕証学といえるのではなからうか。

註

① 拙稿「教団と教化」（『日本仏教学会年報』第三十九号所

載、「仏教における教化」（『東海仏教』第十八輯所載）
参照。

② わが国においては「教化」の語が「教育」の語よりもは

るかに古く、教育の語は西欧からの翻訳語としてその一般的普及も明治期のものである。しかし元来仏教語としての教化が江戸期に「儒教教化」としても用いられ、人格修養の意味に傾斜して、その後いわゆる明治の絶対主義権力の思想善導運動にまで「社会教化」の術語が用い

られ、それからさらに語義ともに「社会教育」と化して、今日一般的にはもはや教育概念として取りこまれているのが常識的でさえある。近代教育学の展開のなかでは、すでに「陶冶・教化・形成」と教育様式の系列に組み込まれている（平凡社『教育学事典』第二巻参照）。

③④ 同書三一頁。

⑤ 『大乘義章』巻第八（大正蔵四四・六一八中）原漢文。

⑥ 稲葉秀賢先生の教示。

⑦ 天城勲編『現代教育用語辞典』（第一法規刊）一〇五頁、

久木幸男「真宗教育学序説のための覚書」（『宗教教化学研究会紀要』第二号所載）参照。

⑧ 長田新『教育学』改訂新版（岩波書店刊）一五二頁。

⑨ この点への問題提起の一つとして大西憲明「現代教化学の課題」（『教化研究』六八・六九・所載）がある。また体系化に関する一試案として教育様式の陶冶・教化・形成を指摘されているものに桜井秀雄「教化学成立についての一管見」（『教化研修』七・所載）がある。