

創価教育学の基本原理としての価値論

竹内良知

近年、牧口常三郎の『創価教育学体系』に注目する人が多くなってきたが、彼の教育思想はもっと注目されているものと思われる。わが国に学校教育の制度が始まって以来、さまざまな教育学の理論が紹介されてきたが、牧口の『創価教育学体系』は、おそらくわが国の教育現場の実践のなから生まれた最初の教育学体系であろう。もっとも、その前に沢柳政太郎の『実地的教育学』がある。そして、この著作は牧口によっても高く評価されている。けれども、今日なおわれわれが生きた教育学とし

て多くのことを学び得るのは、『創価教育学体系』の方からであろう。牧口の教育学は、日本の現実のなから生まれた最初の、注目すべき遺産をはらんだ教育学と言うことができるであろう。

大正期の自由主義教育の遺産のなかに注目すべきものが少なくないことは確かである。ところで、日本教育思想史の研究者のなかには、牧口が国定教科書を認めていたとして、大正期の自由主義的教育家たちにくらべて彼は評価できないと考えている人もある。しかし、それは牧口の思想の正確な理解にもとづく評価とは思えない。牧口の『教科の統合中心としての郷土科研究』はすでに

国定カリキュラムにたいするきびしい批判であった。さらに、『創価教育学体系』では、第四卷第二編第三章「国定教科書」において、「国定は官定であってはならない」ことを強調し、教科書の編纂に当たっては「教材選択の権」は学者に、「教材排列の権」は「教育実務家」にあることを主張し、編纂の原案を二度公開討論に附することを要求している。そのことと、彼が教育方法論や教育機関改造論で述べたことを考えあわせると、牧口が戦前日本の教育体制を根底的に批判していたことがわかる。彼は政治的反体制派という構えはしていなかったけれども、当時の教育体制を教育的見地から徹底的に批判し、その弊害の根を鋭く抉り出しているのである。

牧口が教育機関改造論において提唱したことはいくつかは、戦後の改革で実現されたと言われている。校長の登用試験や国立教育研究所の設立などがそれである。しかし、実現したそれらの制度も、牧口のめざしたものは遠くかけはなれているようである。彼の教育機関改造論は今日もなお傾聴に値する多くのものをはらんでいる。たとえば、教育参謀本部論もその一つである。それ

は、軍の参謀本部とはまったく異なり、各界の人を広く集めて、教育の大計を真に国民的な観点からたえず検討するという提案である。今日の臨教審などは牧口の構想とは似てもつかないものであって、彼が生きていたら、強く批判されたにちがいない。

学校について、牧口がもっとも強く批判したのは、学校の官僚主義的在り方であった。彼は学校を真に自治権をもった自治体となすべきことを強く主張した。そして、学校に真の自治権を確立するにはどうすればいいかについて具体的な考察をおこなっている。彼は日本の学校の官僚主義的体質について、怒りをこめて鋭く批判しているが、そこには、教育にたいする彼の強い情熱と深い洞察とが、体験に裏打ちされて、表現されている。

しかし、『創価教育学体系』の眼目は、第二卷第三編の「価値論」と、第四卷に収められた「教育方法論緒論」および「教育材料論」にあると思われる。

「教育材料論」においては、おそらく牧口が最初に提起したきわめて深い、しかも今日まで生かされていない重要な問題が論じられている。彼はそこで、教材の配列の

仕方について非常に洞察に富んだ思想を展開している。

この教材配列についての思想は、教育方法についての牧口のすぐれた思想と深く結びついているばかりでなく、カリキュラムについての重要な思想をもはらんでいる。それはおそらくカリキュラムについての日本で最初に提起された洞察であろう。戦後、カリキュラムについての研究がおこなわれたが、日本の教育現場での実践に根ざした優れたカリキュラム論は、牧口のほかにあまりないのではなからうか。

牧口のもっとも深い教育思想は、「教育方法論緒論」のなかで述べられている。この点については、後に触れるが、ここでは、彼が「創価教育学」という体系を樹立しようとしたのは、教育学を教育方法論として確立するためであったことだけを指摘しておく。

二

牧口が『創価教育学体系』を書きはじめるのは昭和昭和三年頃からで、昭和五年に第一巻が出て、最後の第四巻が出たのは昭和九年である。第二巻の「価値論」が出

たのは昭和六年であった。昭和六年は日本がいわゆる満州事変を引き起こした年である。昭和九年は日本がファシズムと戦争に向って邁進しはじめた年である。『創価教育学体系』をそのような時代との連関のなかに置いてみれば、この著作が重要な意味をもっていることがわかる。

牧口常三郎は、北海道の師範学校を出て、附属小学校や師範学校で教鞭をとったのち、『人生地理学』を出版するために教職を離れて上京し、やがて文部省で地理教科書の監修の仕事に携わり、その後はずっと東京の小学校で校長をつづけた。前後、三十年近い教育実践を積んだわけである。そうした教育実践をふまえて、それを理論的に反省したものが『創価教育学体系』である。昭和の初めは大正期の自由主義的運動の波がひいて、プレ・ファシズムともいえるべき状況のもとで、教育がひどく歪みはじめた頃である。教育におけるファシズムがまだ確立されていなかったが、今日とよく似た状況が日本の学校教育の危機を生み出していた。学校と教育との荒廃は今日の方がはるかにひどいと言わなければならない。

当時は、校内暴力等はあまり問題にはならなかったが、中等学校ではストライキが頻発した。当時「試験地獄」と呼ばれた進学競争がさまざまな弊害を生んでもいた。一方、とりわけ東北地方を中心に、貧困にもとづく長期欠席や不就学の児童が大量に存在し、他方、それとも対応して、左翼思想が台頭し、学生の思想運動にたいする弾圧が相つぎ、昭和の初めには経済不況が深刻化し、学校を卒業しても就職できない若者も多く、そのような事情を背景にして、「教育の刷新」が声高く叫ばれていた。このような事態を前にして、牧口は、やむにやまれぬ気持ちで、『創価教育学体系』という大著に取り組んだのであった。彼は当時紹介されていた教育学のさまざまな理論をきわめて精力的に研究していたが、それらの理論がいずれも日本の教育にとっては役に立っていないという反省から出発したのであった。

当時は、ドイツの新カント派を中心とした大正期以来の「批判的教育学」をはじめとして、さまざまな哲学的教育学の理論が展開されていた。アメリカからデューイの教育学も輸入されていた。そのほか、「二十世紀は児

童の世紀である」というエレン・ケイの言葉を合言葉にさまざまな児童中心主義的な教育学説も紹介されていた。しかし、それらの学説も、はなばなし流行にもかかわらず、教育現場の実践を進展させることはなかった。牧口はそれらの教育学説について、「二階から目葉をさすようなものだ」と批判している。牧口によれば、それらの教育学説はすべて、人間性というものについての主観的、独断的な見解を前提にして、そこから演繹的に教育の理論を組立てている。だから、教育をどのようにすすめたいかという具体的な問題には答えてくれない。そのために、教育学は現場の教師にとっては抽象的でむずかしいばかりで、何の役にも立たない。その点からいえば、教師が教育学に関心をもちたないのはむしろ当然である。もちろん、医者にとって医学が不可欠であると同様に、教師にとっても教育学は不可欠である。しかし、真の教育学は演繹的な学問ではなくて、医学と同じく帰納的な科学的教育学でなくてはならない。科学的教育学は学校現場でおこなわれている教育活動を対象にして、その活動がいかにすれば成功し、いかにすれば失敗する

かということの「因果法則」を解明して、教育方法論を帰納的に科学にまで高めたものとして、誰にでも役立つものでなければならぬ。牧口はこのように考え、そこから、教育学の眼目は何よりも教育実践から帰納された教育方法論になければならぬことを強調したのである。彼は教育学と医学との親近性を説くとともに、両者を比較して、教育学の立ちおくれを繰り返し述べているが、彼のこの考えは、ジャン・ピアジェの考えによく似ている。ピアジェも『心理学と教育学』という著作のなかで、教育学は教師にとって、医学が医者にたいしてもってけると同じ位置を占めるものにならなければならないことを力説している。

しかし、教育の方法を確立するためには、教育の目的を明確にしなければならぬ。ところが、従来の教育学は教育の目的を抽象的に述べるだけで、具体的にはつきりさせてはいない。牧口はそう考えて、まず教育の目的を明確にすることに努力を注いだ。彼によれば、教育の目的は人生の目的と別のものではない。では、人生の目的とは何か。こうして、彼は人生の目的についての思索

から、教育学の構築をはじめめる。

人生の目的についての考察にあたっても、牧口は哲学的な議論よりもむしろ、日常生活の事実に基づいて経験的分析をとおして考えている。そして、人生の目的とは幸福である、という結論に達している。人生の目的を幸福ということと括弧してしまってもいいかどうかについては問題が残っているかもしれないが、自分としては思索を尽した結果、「幸福」と言い表わすほかない。だから、もっと適切な概念がほかに見つかるまで、人生の目的は幸福にあるという立場に立つことにする、と彼は書いている。人生の目的は幸福にあるとして、では幸福とは何か。『創価教育学体系』第一巻で、牧口は、幸福の実現というこの内容をさまざまな角度から分析して、幸福、したがって人生の目的とは「価値」を創造することである、という結論に達した。

価値についての牧口の思索は、おそらく大正期の半ば頃から始まったものと思われる。というのは、彼は、自分が価値の問題について関心をもちたのは左右田喜一郎の『経済哲学の諸問題』を読んでからである、と書いて

いるからである。左右田は、言うまでもなく、当時、東京高等商業学校——現在の「一橋大学」——教授で、新カント派の哲学者リッケルトの高弟であり、日本で最初に経済哲学に取り組んだ人である。その頃、日本の哲学界では新カント派の哲学が主流で、価値論がその中心問題の一つであり、左右田も『経済哲学の諸問題』で価値論についての思索を展開していた。むしろ彼が価値論の中心的な論者であった。牧口は左右田のこの著書とながいあいだ格闘をつづけたようである。

牧口の価値論への関心は左右田の著作をきっかけとして始まったが、彼は左右田を読んで、自分は『人生地理学』以来、実は価値論の問題を追求してきたのであったということ、あらためて自覚した。そして、自分が『人生地理学』以来追求してきたことに照らして、新カント派の価値論にたいして批判的立場をとることになった。

ところで、牧口が価値の問題に取り組んだ背景には、教育を知育、徳育、体育に分類する伝統的な考え方の批判があったと思われる。周知のように、教育は、知育、

徳育、体育に分けられるが、牧口によれば、この考え方は、知育は知育、徳育は徳育とそれぞれを切り離してしまつて、教育を統一にとらえることができなくなる弊害に導く。「教育の刷新」を叫ぶ人びとは、知育の偏重によって徳育がおざりにされていると称して、徳育の尊重を主張する——これは今日も同様である——けれども、知育を抑えて徳育を重視しようとすることは間違っている。知識を媒介しない道德的行為というものはありえない。教育が効果を挙げないのは、知育と徳育とをバラバラに切り離し、教育の方法を間違えているからにほかならない。知育といえは知識の詰め込みに終始し、徳育といえは道德的説教をする、これでは知育も徳育も、いや教育そのものが効果を挙げないのは当然である。牧口はそう考えた。知育とは知識を子どもに詰め込むことではない。ところが、明治五年の学制公布から学校教育は六十余年の歴史を経たのに、教育は依然として方法的に確立されずに、知識の詰め込み主義が幅をきかせている。けれども、知育とは、知識の詰め込みでなくて、子どもが知識を自ら獲得する仕方、「知識を構成する仕方」

を身につけるように指導することではなければならない、というのが牧口の考えであった。彼のこの考えは、すでに『教科の統合中心としての郷土科研究』において明確に把握されており、『創価教育学体系』の第四巻「教育方法論緒論」でさらに展開されることになるものであるが、これはきわめて優れた洞察である（徳育についての牧口の思想については、後に述べる）。

第一次大戦の後、しばらくして、ヨーロッパでは新教育国際連盟という組織が生まれた。この運動は第二次大戦後の日本の教育改革にも間接に影響を与えたものであるが、この新教育国際連盟のフランス支部では、傑出した発達心理学者であったアンリ・ワロンが新教育運動のなかできわめて優れた教育論を展開した。ワロンの教育論の眼目の一つも、子どもたちに知識を詰め込むのではなく、子どもたちが自ら知識を構成する仕方を身につけるようにすることをめざした点にあった。この点で、彼の考えは牧口のそれと似ている。そして、ワロンもまた、教育学を帰納的な科学的教育学に高める必要を力説し、教育学を教育の方法論として具体化しようとした。私が

さきに「教育方法論緒論」に優れた思想が展開されていると述べたのは、「知識を構成する仕方」を子どもに獲得させるといふ牧口のこの思想のことである。

話を戻そう。知識を獲得する鍵を子どもにつかませることが大切であるとして、それは何のためか。子どもが人生を幸福に生きるためである。教育の目的は子どもを幸福に生きる人間に形成することである。そして、幸福に生きるとは価値を創造することである。教育がこれまでに効果を十分に挙げなかったのは、教育の目的が明確でなかったからである。いいかえれば、価値が確立していなかったからである。牧口はこのように考えて、価値論に取り組んだと思われる。そして、その背景には、知育、徳育、体育に教育を分ける考え方への、彼のながい教育実践に根ざした批判があったと考えられる。

三

牧口を価値論の思索に促したのは、左右田喜一郎を紹介しての新カント派の価値論であったが、彼は価値を先験的なものとみなす新カント派に反対して、価値を経験的

にとらえようとした。彼は新カント派の価値論の批判から出発したのである。新カント派の哲学的価値論においては、価値は真・善・美としてとらえられているが、牧口は「真」は価値ではないとして、真理と価値とを峻別すべきことを主張する。彼によれば、真理はわれわれが実在をありのままに把握し表現したものであり、対象そのものの「自同性」と対象相互の関係だけにかかわる概念であって、対象と人間との関係にかかわるものではないが、それに対して、価値は人間と対象との関係にかかわる概念、対象と主体との「情的関係性」を表わす概念であるからである。彼の言葉を使えば、価値は「対象が主体の生命に対する何らかの程度の力関係を表明する」概念である。したがって、真理と価値とは概念としては異質なものであって、真理を価値に含めることはできない、と考えたのである。真理は対象そのものにかかわる概念であって、対象と人間との関係にかかわる概念ではないという考えは、のちに、真理も対象と人間との関係にかかわると訂正されるけれども、真理は人間が対象によって感動させられるに至らない静観的な関係としての

知的関係において成立するのに対して、価値は人間が対象から感動させられる情的関係において成立するとして、真理と価値との区別がやはり強調されている。こうして、牧口は、真理と価値とをきびしく区別して、真理を価値から排除する。

牧口の価値論をプラグマチズムの立場と見る人もあるが、彼はプラグマチズムをも、真理を価値と混同するという理由で斥けている。彼の立場はけっしてプラグマチズムではないと言わなければならない。

こうして、牧口は、真・善・美に代えて、利・善・美を価値とする。価値はまず欲望対象と個人主体との関係であって、何よりも利である、と彼は考える。対象と人間とのあいだにおいて、対象が人間の生命に「吸引力」または「反撥力」をひきおこす力をもっているとき、人間がその対象にたいして感じるものが、利または害という価値である。いいかえれば、対象が人間の生命力の伸縮にかかわるとき、その関係の「量的」規定が利害という価値である。したがって、対象そのものが価値なのではなく、人間がそのような「情的関係」において対象に

付与する性質が利害という価値である。正確に言えば、利こそが価値であり、害は反価値である。そして、牧口は、利こそすべての他の価値の基礎である、と考える。

牧口は経済学における価値論にも関心を向けたように思われる。彼はマルクスにまで読書の範囲を拡げたが、そのマルクス理解はかなりの誤解を含んでいるように思われる。だが、それはいまの問題ではない。彼の利の考え方は限界効用学派の価値論をもふまえている。そして、彼は利を経済価値とも呼んでいる。

牧口が利を価値の基礎においたのは、幸福を重視したことと関連があるにちがいないが、彼は幸福を人生の目的とみなすことはカント哲学の説くところに反すると考えて、カントに反論している。周知のように、カントは道徳の原理を幸福におくことをきびしく斥けたけれども、幸福をけっして否定したわけではない。だが、牧口はカントが幸福を否定したと考え、それはカントが人間を社会的存在としてとらえなかったからだ、と述べている。牧口は社会をデュルケムの社会学に拠って考えたように思われる。

牧口が利をすべての価値の基礎においたのは、利が人間の生命力の伸縮にかかわるからである。彼はまた人間の根源的な生命の要求としての「生存欲」を「絶対価値」と呼んで、利を「生存欲」に根ざすものとして基礎づけている。生存欲が絶対価値であるというのは、根源的な生命の要求が価値の存立する根拠であることを意味するのである。ところで、彼は利を経済的価値とも呼んでいるが、必ずしも利を経済的なものとだけ考えていたのではないようである。というのは、たとえば、彼は個人の宗教的救済をさえ、利と呼んでいるからである。

ところで、利は、牧口によれば、個人の生存にかかわる価値である。しかし、人間を社会的存在とみる彼にとって、重要なのは個人と社会との関係である。利が単なる個人、社会から分離された個人の利にとどまっているがぎり、善という道徳的価値はありえない。牧口は個人を越えた社会にとっての利を公益と呼び、そこに善という価値を見ている。善は個人に対する社会の利、公益であるとされている。しかし、善は、経済的な意味での利で考えられているのではない。「経済的行為は善悪では

ない、「善悪というのは他人または社会に対する有意の行為である」、と彼は書いている。

では、美とはいかなる価値か。美とは、生命力の伸縮に直接かわるものではないが、「生命力の伸長を恢復し防禦する慰安として主観が受けとる対象の潜勢力」である、と牧口は定義する。つまり、人間と対象との間の、人間に慰安をもたらす「情的関係」において成り立つ価値である。カントは美を利害にたいする無関心、つまり利害を越えたところに成り立つものとしたが、牧口はカントに反対して、美は対象が主体にとって「少なくとも有害でない」という消極的な安心の上に成り立つかぎり、やはり関心の上に成り立つものとして、美の価値の基礎に利を置いている。しかし、牧口は美を個人にとっての価値とみなしただけで、芸術創造の問題には立ち入らなかった。こうして、彼は、人間が追求し創造する価値は利・善・美の三つであると主張した。

牧口はさらに人格価値というものをも認めた。人格価値とは「人間が社会生活を為しつつある時に、所属の社会団体の生活に対する積極的、消極的の或る関係性」の

ことである。彼は人格とは「人の価値」という意味の言葉であるとも述べている。人格価値というのは、利・善・美の価値を統一して、社会生活のなかで社会に対して役割を果たすところに成り立つ価値なのである。だとすれば、人格価値においては、善の価値が中心になるであろう。人格価値は社会生活にたいする貢献の度合によって決まるもののように読める。しかし、彼は「立憲政体のもとでは人格は絶対価値を有するに至った」と述べ、「人間の生存がそれ自ら価値あるもの……」という恒藤恭の言葉を引いて、「余の意を得たもの」と書いている。牧口は、人格すなわち「人の価値」を、さきに触れた絶対価値としての「生存欲」と結びつけて、そこに価値の根源を見ていたのである。

四

ところで、牧口の価値論は利を基礎とし、善を公益とみなす点で、功利主義の価値論であると言われている。その点からいえば、たしかに、彼の価値論は功利主義的であると言うことができるであろう。しかし、牧口は功

利主義者であったのであろうか。私には、彼の思想は決して功利主義にとどまるものではなかったように思われる。

善を論ずるに当って、彼は道徳意識をその内面性において分析してはいない。それは、人間を社会的存在としてとらえ、個人と社会との関係において、人間のなすべきこと、人間のめざすべき価値を現実的に明らかにしようとしたからであろう。彼は人間が社会的存在として生きていくうえで、社会と個人との統一がどのように成り立つかということに即して、善の価値を明らかにしようとしている。そして、彼が善と呼んでいるものは、必ずしも功利的な意味のものだけではない。彼は『価値論』を梁の恵王に向けて「仁義」を説いた孟子の言葉で結んでいるし、のちには「大善生活」ということを説いた。それらのことを考えれば、彼の真意は決して功利主義につきるものとは思われない。だが、そうだとすれば、利を基礎として、善や美を説明する彼の価値理論の立て方と彼の本来の思想との間には、ある「隙間」があったことを認めなければならないであろう。

しかし、牧口が利を価値論のなかに導入したことは重要な意味をもっている。何等かの利の実現なしに人間は生存することができない。殊に現代社会においては、各個人は自らの責任で生存を確保しなければならぬし、何等かの利を実現しなければ社会の落伍者になってしまう。牧口は個人の自立をすべての人間に保障することを強く望んだからこそ、利を価値論のなかに導入したにちがいない。しかし、現代社会において、個人は分業における自分の生計をとおして、社会のなかに生きるのだから、私利の追求だけにとどまることはできない。私利が公益に反するかぎり、社会的存在としての人間は私利において自己を実現することはできない。利は善によって乗り越えられねばならない。善は利よりも高い価値なのである。牧口はこのことをはっきり把握していた。彼は、「団体生活を第一義となし、自己の生活をこれに附随せしむる者において始めて善人である」と書いている。個人が実現すべき利は万人に共通な利でなければならぬ。「万人に共通な個人利は善である。」では、万人に共通な個人利の原理は何か。牧口は、「己れの欲せざると

ころを他人に施すなかれ」がその原理である、と述べている。

牧口の教育論においては、利の教育は学校教育における中心的地位を占めてはいない。中心におかれているのは、善の価値の創造力を形成する徳育、つまり道徳教育である。利育が中心におかれるならば、実業教育が強調されるはずであろう。しかし、彼は世間のいわゆる実業教育に反対し、そのような実業教育は虚業家をつくるだけだと述べている。

真の実業教育については、彼はそれを半日学校制度の提唱のなかに位置づけている。半日学校制度というのは、牧口の教育学のなかの注目すべき思想の一つであって、小学校から大学まで、すべての学校での学習を半日に制限し、残る半日はすべての児童、生徒、学生を生産的活動に従事させるという構想である。それは学習を生活の準備のためにするのではなく、生活しながら学習すること、すなわち学習生活と実生活との統一をめざすものであり、その点で教育と生産労働との統一という思想につながっている。この構想の狙いの一つは利育の徹底にある。

しかし、そこでは利育は家庭ないし社会の主導のもとにおかれるのである。ところが、学校での学習を半日にすることは、全日制の学校でおこなう学習の効果を半日で挙げることを予想しているが、それは牧口のいわゆる「学習指導主義」の教育方法、すなわち知識の詰め込みでなく、被教育者が自ら知識を構成する仕方を身につけるように指導する教育方法がおこなわれてはじめて可能になるものである。

利育は学校でもおこなわれる。それは生活環境としての自然と社会とを子どもに直接観察させて、人びとがどのように自然や社会とかかわって生活しているか、その生活のなかで人びとがどのように利を実現しているかを、子どもたちに学びとらせ、認識させる「学習指導主義」の方法でおこなわれるのである。だから、学校では、農業、林業、工業、商業、交通等についての観察にもとづき、理科、地理、手工等々の教科の学習をとおして利育はおこなわれる。つまり知育と利育とは別個のものではないのである。しかし、それぞれの子どもがどのような職業を選ぶかは、子ども自身の問題であり、また親の間

題であるから、実践的な利育は半日学校制度のもとで家庭の主導に（もちろん学校も協力して）委ねるのが適切であると、彼は考えたようである。そして、その際、彼は親が子どもを自分の手段にしてはならないことをつよく力説した。学校は子どもに、自然や社会の認識をとおして利と美の価値を把握させ、それらの価値を創造する力を育てるが、個人と社会とを統一する価値創造の能力を形成することこそ教育のもっとも重要な目的であるから、牧口は、学校の使命は何よりも道徳教育にあると考えた。道徳、つまり善の価値を創造し実現する活動の指導がも

っとも重要である、と彼は述べている。しかし、前にも触れたように、彼にとって、道徳教育は徳目を抽象的に教え込むことではない。彼によれば、道徳とは社会意識を中核とし、社会意識にもとづくものであって、社会についての認識力の形成を離れては、道徳は形成されない。知育と徳育とを切離して対立させる考え方に、牧口は強く反対した。徳育は「知育の尊重を基礎として」、その上のみ実現される。人間の社会がどのように成り立ち、個人と社会とがどのようにつながっているかを認識し、

自分が今何をなすべきか、何をすることが善であるかを判断し、それを実行する力を形成することが道徳教育であって、そのためには社会についての認識と社会意識の形成とが必要であり、社会意識を形成するには、環境としての社会を直接観察することをおして、歴史や地理などの教科の指導をおこなわなければならない。知育と徳育は結びつかなければならないし、利育や美育もまた道徳教育から切りはなされるべきではない、と牧口は考えていた。そして、創価教育学にあっては、徳育は利育にも美育にも優越する地位を占めるのである。

ところで、多くの人びとは、教師が人格者でありさえすれば子どもはおのずから教師に感化されると考え、「人格的感化」を最大の教育力だと主張するが、牧口は、現代の学校制度のもとではそれは「妄想」であり、教師にとつては、子どもを感化しようと考えるよりも、「人の子を感化（さか）らんことをおそれる」ことの方がはるかに重要であると言ひ、教師が子どもたちの模範であるとするれば、それは教師が善の価値についての判断者、実行者であるという点においてであって、教師は社会意識をも

って学級や学校を「社会的に」経営し、学校を真に自治的な社会につくりあげなければならない、と説いた。そのような学校における社会生活こそ、子どもにとっては、「社会意識の喚起のための天与の環境」である、と彼は述べている。

創価教育においては、利育に新しく地位が与えられているが、利育はつねにいわば徳育に従属し、利はつねに善との連関のなかに位置づけられている。牧口は価値論においては利から善を導く形をとっているが、教育目的においては、善がもっとも重要なものとして中心におかれている。牧口価値論はそういう構造をもっている。教育を個人の社会化と見るデュルケムの思想に共鳴し、「社会学の社会法則に順応したる生活を善と考える」牧口の思想の特色がそこにはつきり出ている、と言えよう。

五

牧口の価値論の特徴をまとめてみよう。

その第一は、真理と価値とを峻別し、真理を価値の領域から除外する点にある。しかし、それは真理や知識を

軽視することを意味するのではない。真理は、彼によれば、実在をありのままに表現した知識であり、知識なしには価値を創造することはできない。その意味では、価値と真理とは結びついているが、しかし真理は価値ではない。真理は対象の普遍性にかかわるが、価値は対象と主体との関係の個別性にかかわり、真理は対象と主体との知的関係において成立するが、価値は対象と主体との情的関係であるという点で、真理と価値とは区別されている。こうして、彼は、真・善・美という伝統的な価値のとらえ方に対して、真を価値から排除するのである。

第二の特徴は、真に代って利を導入し、それを善と美との基礎とした点にある。利を価値の基礎とするのは、価値を人間の生命力と対象との関係における生命力の伸縮にかかわるものとしてとらえるからである。彼が利に着目したのは、何等かの利の実現なしに人間は生存できないからであり、さらに個人の自立の条件を重視したからである。しかし、利の実現を媒介して社会が成立し、人間が社会をなして生きるかぎり、善は利よりも高い次元にある。だから、価値の秩序においては、善が頂点に

立つ。ところで、牧口は善を公益と規定した。これは価値を人間の生命とのかかわりにおいてとらえ、利を価値の基礎としたことの必然的帰結である。利を基礎として善を公益とみなすかぎり、彼の価値論は功利主義とみなされることになる。そこでは、利を越えた善の独自性は解明されないままに残されるからである。しかし、「善の絶対的意味は世俗を越えた宗教の世界に求めなければならない」という牧口の言葉を考えるならば、彼の価値論を功利主義と見ることはできないであろう。

第三の特色は、彼自身日蓮正宗に入信し、宗教の立場に立っているが、宗教的価値としての「聖」をも価値から除外する点である。ヴィンデルバントは真・善・美のほかに聖という価値を立てたが、牧口はその聖を価値論から除いた。宗教は個人を救済し、社会を救済するが、価値論の見地からすれば、個人の救済は利であり、社会の救済は善である、と彼は言っている。しかし、聖を価値から除くことは、もちろん、彼が宗教の意味を否定したからではない。まさにその逆である。彼は、宗教が「世法」における価値を超越しており、価値は宗教に包

摂され、究極的には宗教によってこそ基礎づけられると考えたから、宗教的価値を価値論から除いたのである。彼は真の宗教は科学とも道德とも矛盾しないことを強調した。キリスト教的有神論では科学と宗教とが矛盾しいとは言えない。仏教でも法華経以外の經典の立場では宗教は科学や道德を包摂しえないかもしれない。しかし、法華経の仏教は生命そのものをつらぬく法の立場に立つものであるから、科学がめざす実在の法則とは矛盾せず、社会生活の理法である道德とも矛盾しない。むしろ、科学や道德を包んで、それらを成立させるものこそ法華経の仏法であり、科学や道德はかえって宇宙の大法としての仏法をめざすものでなければならぬ。その意味で、「仏法即世法」である。そう牧口は考えたのであろう。

人生の目的は幸福にあり、幸福は価値を創造するところにある。人間は物質を創造することはできないが、価値を創造することができる。牧口はそう述べている。価値を創造することは文化を發展させることであるが、文化を形成することによって社会生活をますます「円満」にすることのできる人間を形成することが教育の目的で

ある、と彼は考えた。そして、そのような教育をどのように実現するかを明らかにするのが創価教育学である。牧口は教育学をそのような教育方法の科学に高めようとした。教育の方法を科学として確立するには人生の目的、教育の目的を明確にする価値論を確立しなければならぬ。今日、教育が行き詰っているのは、教育において価値観が明確でないからである。牧口はそう考えて、自ら価値論と取り組んで、教育学体系の中心にその価値論を据えた。そのためには、さまざまな哲学者とも格闘しなければならなかった。だから、彼の価値論のなかには、思索の深まりにつれて自分の概念を訂正している箇所が少なくない。

たとえば、真理を論ずるに当たって、はじめは真理のモデルとして自然科学をとり、真理は対象そのものまたは対象相互の関係の如実な把握であるとしている。そのかぎり、彼の真理観は素朴な反映論のように見える。彼は真理は反映ではないと主張するが、その説明は明晰ではない。やがて、真理は対象と人間との静観的な知的関係において成り立つと言いなおされる。けれども、真理は

まだ自然科学モデルで考えられている。後に彼はデイルタイを知って、実在の真相を把握するには、知、情、意のすべてを含む全人的活動によらなければならない、自然科学は物の一面を抽象的にしか捉えることができない、とデイルタイの思想につよい共感を示す。しかし、デイルタイの立場をつらぬくとき、真理はどう考えられるのか、真理と価値の関係はどう考えられるのかという問題まで思索を深める余裕はなかった。デイルタイは精神科学の方法を基礎づけようとしたが、牧口はやはり自然科学をモデルとする立場を変えなかった。その点には、多くの問題が残されたままになっている。

牧口は、教育目的を明らかにする上では、認識と評価とを区別することが必要であるし、それを区別すれば十分であると考えたのであろう。価値にかんしても、善や美の分析は不十分なところを残している。彼はここでも、善を個人と社会との関係において成立するものであることを示せば十分だと考えたのであろう。私には、牧口の価値論は教育学への関心によって深く規定されるように思われる。

六

牧口の『創価教育学体系』は注目に値する優れた業績である。彼は教育学を教育実践に根ざした科学に高めようとして、子どもに価値創造力をつけるには教育をいかにこなすべきかという観点から、教育実践そのものを根底から問いなおしている。そして、教育においては子どもがもつとも尊重されなければならないことを主張し、子どもが自ら活動しなければ教育はこなされないことを指摘している。

彼は、教育の目的は親が子に何を要求するかということと、国家、社会が次の世代に何を要求するかということとの二つの観点から定めなければならないが、国家は国民あつての国家であり、社会は個人あつての社会であり、社会の要求する目的は同時に個人が伸びようとする方向と一致しなければならないとして、親の要求を重視した。そこにはつよい民主主義的志向が見られる。こうして、彼は、「人並みにして、しかも人並以上に価値ある人間に育てたい」というのが「親心」の要求する教育

目的であるとして、利をも含めた価値創造力のある人間の形成を教育目的として立てた。そこには、親は子どもの幸福を願うかぎり、子どもの伸びてゆく方向と違うことを親が望むはずはないという考えがあった。だからこそ、彼は子どもを手段にしてはならないことを強調した。親にせよ、国家にせよ、自らの利益のために被教育者を手段視すれば、親も国家も子どももすべて破壊する、と彼は考えていた。これは今日われわれが玩味すべきことである。

ところで、牧口は、子どもの活動を尊重し、子どもを絶対に手段としてはならないことを力説したが、同時に、大正期の自由主義的な個性尊重主義教育をきびしく批判している。もちろん、彼は個性を尊重してはならないと言っているのではない。その反対である。しかし、普遍的な人間性を抜きにして個性がありうるのか、万人に共通な人間性を子どものなかに育てないで個性がどうして育つか、人間の共通性の形成を抜きにして、個性だけを尊重すればアナーキーに陥るのではないか、と個性尊重主義を批判しているのである。「人並みにして、しか

も人並以上に価値ある人間」の形成をめざす創価教育学は、大正期の個性尊重主義教育をはるかに超えた、高い観点に立っているのである。

さきに触れたアンリ・ワロンは、新教育運動のなかで新教育運動の弱点を批判しつつけた。彼のモンテッソリ批判やデュロイ批判はきわめて重要なものであるが、それらの批判をつうじて、ワロンは、つぎのように述べている。新教育つまり自由主義教育は権威主義的な伝統的教育にたいする反動として生まれたために、個性の尊重ということだけを抽象的に主張することになり、人間が具体的な社会的存在であることを忘れてしまった。だから、新教育の個性尊重主義は権威主義的な伝統教育に對立するだけで、人間の社会性と個性との対立を具体的に統一することができなくなり、個性的な社会的人間の形成に失敗した、と。牧口の個性尊重主義教育への批判もこれに近いものである。牧口は人間が個であるとともに普遍的でもある社会的存在であることをよくつかんでいた。

『創価教育学体系』は、これまで述べてきたように、す

ぐれた教育思想である。それは、日本人の手でつくられたもつとも優れた教育学であると言っても過言ではあるまい。

価値論について言えば、それを創価教育学体系の全体から切り離してそれだけをみれば、いくつかの「隙間」を残している。その「隙間」を埋めて、価値論を発展的に仕上げることは、彼の思想に関心をもつ人びとに課せられた課題であろう。

(たけうち よしとも・関西大学教授)