

創価教育学と教育の未来

村井 実



創価教育学という、すぐれた教育思想の提唱者であり、同時にその見事な展開者でもありました牧口常三郎先生の御生誕を記念する今日のお集まりに、こうして、「創価教育学と教育の未来」というテーマの下に、創価教育学の出現の歴史的意味と、その未来への課題がどう考えられるかということについて、お話し上げる機会を与えられましたことを、心から嬉しく思います。

1 創価教育学の歴史的意味——その一

創価教育学の歴史的な意味がどうであったかということ

ことになります。

しかし、まさにそのことを、私はいま、日本の教育と教育学の歴史にとって、まず大変に重大な問題であったと考えるわけです。

それはどういうことか。

第一に、この事実がそのまま、当時の日本の教育と教育学というものにどういう問題があったかということ、を、この上なく明らかに示していると思われるからです。そして第二に、その問題に対して牧口先生がどうお考えになり、どう対処しようとなさったかということ、つまり、いわゆる創価教育学の発生の淵源ともいべきものを、私たちはそこにこの上なくはっきりと読み取ることができると思われるからです。

では、それはそれぞれ、どういうことであったか。

この問いへの答えを、幸いなことに、私たちは直接、当時の牧口先生ご自身の言葉から聞くことができます。

第一の、当時の教育と教育学というものの考え方の上でどういう問題があったかということですが、このこと

については、すでにこれまでも多くのことが言われてきていると思います。

しかし私は、逆説的な言い方ではありますが、第一に挙げなければならないことは、その創価教育学が、教育学と名乗られていながら、いわゆる教育学会という学術の世界では、出現以来久しく無視されてきたというか、教育学としての資格をほとんど認められないうままできたという事実であろうと思います。

ですから、創価教育学の歴史的な意味ということも、本格的には実は久しく考えられることがなかったという

につきました（実はいまでも基本的にはほとんど変わっていないといつてよいと思うのですが）、そもそも教育学というものが、当時、教育を経験しているすべての人、つまり親や学校の教師はもちろん教育に関わるすべての人々のものとしてではなく、奇妙にももっぱら大学というところで「教育学者」と呼ばれていた、いわゆる学者達だけのものとして考えられていたということが挙げられます。

だから先生は、そのことを、先生のご著作である『創価教育学体系』第一巻のはじめに、こういうことばで指摘しておられます。——「小学校長風情が教育学などとは、世界的大哲学者でも容易に企てないことを……：おこがましくはないか、生意気千万な」と、「傲然と（教育学を）己が縄張りとしている学者」側からだけでなく、「同業者仲間」としての学校の先生方にも「冷笑」されるにちがいない、と。

まさに当時の世間の風潮は、圧倒的にその通りであったでしょう。だから、おのずから、折角の創価教育学の出現も、久しく教育学として注目されることがないと

いう結果が生じたのです。

こうした教育学の在り方を、いまでは誰もがおかしいと思うにきまっています。ところが、当時は、誰ひとりとして、おかしいとは思わなかった——そこにまさに、当時の教育学の根本的な大きな歪みがあったわけです。そしてまさにその歪みに対して、創価教育学の出現が、残念ながら反響こそえられなかったものの、実質上大きな一石を投じたということになるわけです。

そこで、第二に、そうして投じられた一石の意味、つまり、そうした問題状況に対して、牧口先生はどうお考えになり、どう対処されたかということが問題になります。

一つは、教育学というものの考え方、あるいは在り方についての問題です。

いったい教育学というものが、大学で教育学者といわれる人々の間でだけ、しかもヨーロッパのどういう学者や教育者がどうのこうのということだけが論じられていて、日常子どもたちを相手に苦勞している肝心の日本の親たちや学校の先生方には何の役にも立たないという現

状はこれでよいのだろうか、ということですが。

牧口先生はこの現状を、外国の哲学から「演繹」して教育を議論しているだけだと批判されています。そして、そうした議論は、教育の現実にとつては、「二階から目葉」のようなものだともいわれています。また、教育学というのは、ほんとうはそうではなくて、むしろ私たち自身の教育の現実に足をつけて、そこから「帰納」して考えられなければならないはずだともいわれています。

もつともなことですが。ところが、現実には、まったくもつともでないことになっていたわけです。

それでもう一つは、そのもつともでない事態のために混乱に任ざれていると見える教育の現実を、これ以上は放置できないという、先生の現実認識と改革意欲がどうであったかという問題です。

このことを、先生は、「……けれども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熱して来たのである。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」(『創価教育学体系』第一巻緒言)と言っておられます。そして、ひたすら謙虚に、当時の世に向かって、「希くば物の良否、価値の多少は兎も角も、三十余年間の(私の)苦心を諒察せられ、同情ある叱正を切望する次第である」(同上)とお書きになっているのです。

こうして、私はいま、あらためて、創価教育学の出現をめぐってのこうした事情が、創価教育学にとつても、また一般の教育学というものの在り方、あるいはそれだけでなく、さらに学問というものの一般の在り方についても、見逃すことのできない重要な問題を提起していたということを考えないわけにはいきません。

というのは、一般に教育学といわれるもの、あるいはさらに学問といわれるものの在り方が、いまもお、この創価教育学の出現のときの状況とほとんど変わっていないと思われるということであり、したがって、その状況の中で、創価教育学というものの再出現の必要といひましようか、とにかく私たちがいま創価教育学にあらた

めて学ばなければならないと思われるものも、変わってはいないと見えるからです。

教育学にかぎらないことですが、もともと学問というものは、私ども人間がこうして生きている日常の現実について、その意味を根本から問い、それを整えて理解しようとする仕事であり、だからこそ大切なのだといわなければならないわけです。ところが、この点、私たち日本人にとつては難しい選択であったことですが、たまたま明治のはじめ、新しい日本の指導者たちは、急いで日本をいわゆる近代化しなければならないということ、それまで人々が自分で考えたこともない、知ったこともない西洋の学問、つまり西洋の近代科学というものを、急遽取り入れて、その知識、技術を遮二無二国民に学びとらせなければならないと考えました。そのために学校という制度を整え、小、中、高、大学と、国民にとにかくそれを教えよう、学ばせようとしたわけです。そのために、私たち日本人の間に、学問といえは西洋の学問、それも、大学で学者といわれる人達が外国から学びとって学生たちに伝えるものという考え方が、おのずとでき

あがつていったのでした。

そして、教育学という学問も、同様に、まず外国で教育学として考えられたり言われたりしていることがらを理解したり研究したり、学校の先生方や学生に伝えたりするものというように考えられるようになっていったのでした。だから、実際に教育にたずさわっている親や教師の誰かによって教育が考えられ、それが学問として天下に問われることがあったとしても、それは、研究としても学問としてもほとんど認められないという結果が生じたのでした。

これがどんなに馬鹿げたことかは、言うまでもありません。だが、日本では、その馬鹿げたことが当たり前のこととなって、それがいまでも通用しているといつてよいのです。

最近、お気づきの方もおありかと思いますが、『日本に大学らしい大学があるか』という書物が現れました。すぐれた学者であり、東京工業大学の学長などもなさった川上正光という方がお書きになったものです。ここでは、日本の学問のことが真剣に心配されています。世界

2 創価教育学の歴史的意味——その二

そこで私たちは、創価教育学の出現の、歴史上の第二の意味を考えることになります。

上述の第一の意味というのは、創価教育学というものは、歴史上久しく正統の教育学としての評価を受けてこなかったということ、つまり、当時の社会的偏見に災いされて、教育学としての実質を認められることができず、教育学としての社会的な資格を認められなかったということでした。それによって、当時の日本の教育学、あるいは学問というものの惨めな現実を私たちに教えてくれるということであつたわけですから、

ですから、いまや私たちは、第二の意味として、あらためて創価教育学の実質を問わなければなりません。その実質において、創価教育学は、どういう歴史的意味をもったといえるのでしょうか。

しかし、この意味に関しても、創価教育学の評価は、少なくとも現在刊行中のよく整えられた『牧口常三郎全集』での解説を通じて私が知りえましたかぎりでは、や

中で、日本の大学は、東京大学をはじめとしてすべてブラックホール大学、先生はブラックホール教授と呼ばれて馬鹿にされているというのです。つまり、宇宙のどこかにあるというブラックホールのように、世界中から知識を吸収はするけれども、自分からは何一つ出してくることはできない、まったく創造性のない大学や先生たちだということです。もちろん、学生もそうなってしまうていといつてよいわけでしょう。だが、これでは、これからの日本は、世界を先進国としてリードしていくなど到底できない。この点を、川上先生は一日も早くなんとかしなければならぬといわれるのです。

しかし、ここでたまたま「創造性」という言葉が出てきました。この言葉に注意してください。これが、牧口先生がすでに何十年もまえに「創価教育学」といわれたばあいの、その「創価」、つまり教育は価値を「創造」するのでなければならぬという、鋭い主張の意味でもあつたのです。

はり上述の、教育学というものについての歴史的偏見に大きく災いされてきたように見えます。

それは、この創価教育学が、牧口先生ご自身によってあえて「創価教育学」と名付けられたという、その根本の意味によってではなく、むしろそのいわば派生的な意味、つまり、外国から伝わった教育の方法、あるいはカリキュラムの工夫にそれがどう関わったかという意味によって、もっぱら評価されてきたように見えるということです。

具体的には、いわゆる「郷土科教育」、つまり、いろいろな知識・技術を子どもたちに机上で教え授けるのではなく、子どもたちが自身生まれ育つ郷土での日常生活経験に即して学ばせようという趣旨の教育方法やカリキュラムのアイデアについて、牧口先生をその先駆者として挙げるといふことです。

これは、明らかに、牧口先生の最初の著作が『人生地理学』（一九〇三年）であり、それにつづいて『教授の統合中心としての郷土科研究』（一九二二年）という著作が広く注目されていたということからきています。しかも、

その後、文部省で、子どもたちへの愛国心の涵養の必要という政治的な背景もあって、ドイツで生まれた「郷土科」Haimatkundeという教科への関心が高まり、日本でも「郷土教育」ということを強調しようという動きが起りました。そこで、牧口先生の『教授の統合中心としての郷土科研究』というお仕事で、この「郷土科」ということをいち早く強調したということで、おのずから注目されるということになったのです。

こうした事情が重なって、先生の教育方法上の先見性ということが評価されるようになったのです。そしてさらに、太平洋戦争の戦後にいたって、アメリカの占領下でコア・カリキュラム運動といわれるアメリカ生まれのカリキュラム改造の考え方が盛んになったのに応じて、今度は、そのコア・カリキュラムという考え方、つまり、牧口先生のことばでは「教授の統合中心としての郷土科」といわれる、その「教授の統合中心」という考え方が、「わが国におけるコア・カリキュラム的教育課程論の最初の文献」(『日本教育史』梅根悟、一九五一年)として評価されることになったのです。

しかし、もちろん、こうした評価には、たとえそれがどれだけ高い評価であったとしても、牧口先生が満足されるわけはなかったにちがいありません。

「郷土科」については、牧口先生ご自身が、自分の「郷土科」の考えが、外国に学んだものでも、以前からの諸説を総合したものでもなく、むしろ「十年前に著した『人地理学』の考察を郷土科の観察に応用して、その組織及び着眼点の指導をなそうとしたものに過ぎません」といわれ、また、「おこがましくとも、私の考案が空前のものではありはせぬであろうか」といつておられます。私も、まさにそうであり、この日本の子どもたちの現実の生活をもとに生み出した教育方法であったというところ、かりにこの「郷土科」というアイデアだけに過ぎても、もともとそれが「創価教育学」の独自のものとして評価されなければならなかったという、評価の上での重要な視点があつたはずだと思います。

「教授の統合中心」という考え方についても同様です。たとえそれがたまたま戦後のアメリカからのコア・カリキュラムという考え方と一致していたとしても、この考

え方は、そのコア・カリキュラムというアイデアの先駆であつたということよりも、むしろ、この書物で先生が率直に言っておられるように、「私はあえて全国十四万の正準教員諸君に問わんとします。小学校七百万の児童の脳中に果たして何程連絡して覚えておるものがあるかと。忘れてもよい、即ち永久の不換紙幣を与えておいても構わないというだけの残忍なる考えあつてならばいざしらず、いやしくも自分の教えた結果を多少なりと彼らの日常生活に活用させてあげたいという同情と親切心と熱心とがあるならば、ぜひとも今の状態に満足すべきものではなくて、何とか工夫をしなければその職務に對して済みますまい」という牧口先生の主体的な工夫の成果であつたということが、まず重要な歴史的事実として認められなければならないのだと思います。

それにもかかわらず、結果がたまたま派生的に、コア・カリキュラムのアイディアと一致するものとなった。そこで、その派生的な結果を捉えて、牧口先生の業績を評価しようとする——まさにそこに、牧口先生の業績の評価にあつたの、日本での、いまなお創価教育学の出現

の当時と変わらない、教育学の考え方の基本的な歪みが感じられるのです。

この点、むしろ外国人による牧口先生の研究の方が、教育と教育学についてのこの日本特有の偏見に災いされることなく先生の著作に接しているように見えることが、とりわけ興味深く感じられます。

アメリカの教育学者のD・M・ベセル氏は、『価値創造者・牧口常三郎』(一九七三年)という書物を著していますが、そこで、この牧口先生の思想を、「現代の意味を担っている、日本文化におけるプラグマティズムのただ一つの土着的表現である」と言って、アメリカの代表的な教育思想家ジョン・デューイと並べて讀んでいます。しかし、これは決して、牧口先生がデューイを学んだかどうかとか、プラグマティズムの影響を受けたかどうかということではなく、いわば現実の人間の生活の事実と実用とを重んずるプラグマティズムという学問的姿勢が、日本人には珍しく牧口先生に見られているということの認識であり、そこを根源として牧口先生のエデュケーションが生まれてきた、その意味で土着的だと見ているもの

です。

こうした見方は、アメリカ人、あるいは外国人らしい見方ともいえますが、むしろそれ以上に、外国人だからこそ、学問についての日本特有の偏見から完全に自由に、牧口先生について見逃してはならない思想上の根本の特色を正當に評価しえたものといわなければならぬと思うのです。

3 創価教育学の歴史的意味——その三

そこで、第三に、いよいよ私たちは、牧口先生の「創価教育学」の出現の歴史的意味の第三を、その「創価教育学」そのものについて考えてみなければならぬことになります。どう考えればいいのでしょうか。

これは、「創価教育学」というものを、私自身が、私自身の教育学の立場からどう評価するかという問題になります。その意味で、上述の一般的な歴史評価とはもちろんちがいます。しかし、あるいはここにお集まりの皆さんのそれぞれの評価ともおのずからちがってくることもあるかもしれません。そのおつもりでお聴きとりいた

だきたいと思います。

では、いったい何が、私にとって、歴史的に評価すべき「創価教育学」の最大の特徴と見えるか。

それを私は、教育についての科学をまさに「創価教育学」と呼んで展開された、牧口先生の学問的着想の鋭さと、それを具体的に展開された試みの壮大さにあつたと思います。

着想の学問的鋭さとは何か

第一は、牧口先生ご自身の言葉でいいますと、「教育学を倫理学や心理学などの基礎科学の上に、蔓草のごとき寄生虫的存在とするに甘んぜず、特有の研究対象をもって、実験経験より生まれいで、学校・家庭に密接の關係ある独立の科学に樹立せん」という、教育学の科学的独立性についての着眼ということでした。

当時、教育学という学問の一般的な考え方というのは、それは子どもたちを教育するための学問であるから、まずどういう目的に向かって教育するかということと、ついでどういう方法で教育するかということとを、科学的

にはつきりさせることが大切だと考えられていました。

そこから、教育学にとっては、人間の生きる目的を研究する学問としての倫理学と、人間の心理を研究して、どうしたら目的に向けて人間を変えられるかという方法を示すことを期待される心理学とが、基礎科学として大切だという考え方が広がっていったのです。当時は、大学の研究室でも、教育学の研究室の両脇に、心理学の研究室と倫理学の研究室とが並んでいるという風景がよく見られました。あるいはいまでも、教育学部といわれる学部の中に、方法のための教育心理学と、目的のための教育哲学・教育史などの学科がくっついて置かれているというのも、この考え方の名残といってもよいわけでしょう。

ところが、それに対して、牧口先生は、教育学についてのそういう考え方を、教育学を「蔓草の如き寄生虫的存在」とするものだと退けようというのです。そして代わって、それを特有の研究対象をもつ独立の科学にしようというのです。まさに鋭い、ユニークな考えでしょう。もっとも、だからこそ、当時の大学の先生方を主

体とする教育学の世界では、とうていまともに受けとられないという結果が生じていたわけです。

ですが、目的の学問としての倫理学と、方法の学問としての心理学と、その上に教育学を考へるというこの考え方に対して、牧口先生は、どこがまずいとお考えになったのでしょうか。

要するに「寄生虫的蔓草のごとき存在」といわれるのですが、もちろんその意味は、一つには、もし教育学が、目的については倫理学に依存し、方法については心理学に依存するとすれば、そうした教育学というものは、いわば倫理学によって外から与えられた目的を、心理学によってやはり外から教えられた方法によって達成しようとするだけの、ただの技術の学問ということではなくなるということです。だが、それでは、学問としてあまりに情けないではないか、という問題がおこります。大学で教育学をやっている先生方は、このことをいいたいどう考えているのだろうかという批判も生まれます。

しかし、もう一つの意味があります。それは、まさに申しましたように、牧口先生には、当時の教育学が、子

どもたちと熱心に関わって苦勞を重ねているという現実の教育経験を大切にしないで、つまり、先生の言葉では、学問的に自分を現実の経験から「帰納的に確立する」ことをしないで、もっぱら欧米の倫理学や心理学に依存して、ただそこから「演繹的」に教育のことがらを解釈しようとするだけだという厳しい批判がありました。だから、先生は、「時にはヘルバルト主義が天下を風靡し、時には実用主義説が謳歌され、著書に講演に、動的、自由、プロジェクトメソッド、ダルトン・プラン等と、其の動揺は猫の目の如き」でありながら、結局は「二階から目薬」のようなものでしかない、つまり何の役にも立たないと仰るわけです。ここから先生の「現実の貴重な経験を総合して原則を確立し、それを日常の作業に於て実証し、以て次代に貴い原理、法則を遺す」(第一編第二章一)ことにしなければならぬという考え方が生まれたのでした。実に頼もしい学問の考え方です。

具体的な試みの壮大さとは何か

そこで第二に、その教育学の独特の研究対象というの

させたりしているのであって、相手の子どもたちを人間としてどう見るかという人間観もなければ、どう人生を生きさせるかという人生観もなかったわけです。ただ、国家の繁栄のために必要と考えられる知識や技術をあの手この手と工夫を凝らして子どもたちにどう身につけさせるかということではない。ですから、現実には、そうした知識や技術を教えることを通じて、国家を動かしている政治的勢力、経済的勢力、社会的勢力等がその時々要求する雑多な価値観を、ただ苦心して子どもたちに植えつけよう、押しつけようとするだけではない。そしてそのために、現実の生きた人間としての人々自身の生活や要求には、何の役にもたないだけでなく、それどころか、そうした価値の押しつけによっていたずらに人々を苦しめ、しかもそれによって結局は「入学難、試験地獄、就職難等、一千万の児童や生徒が修羅の巷に喘いでいる」という、牧口先生にとっては「心は狂せんばかり」と感じられる当時の社会と教育の現実をつくり出していると感じられたわけです。

だから先生は、それに対して、もともと人間が何を目

が、どう考えられたかということが問題です。それが、まさに「価値創造の活動」ということであったわけです。

ここには、人間は「価値を創造しつつ絶えず暮らしている」(『創価教育学体系』第一巻第三章三)という、はっきりとした人間観があります。そして、最高の価値を創造するところに人間が共通に望む最高の幸福がある、という人生観があります。そしてそこから、「人生は畢竟価値創造の過程」(第二巻第三編第一章一)であって、だからその人間の教育についても、「故に教育活動は価値創造でなければならぬ」(同上)という教育の目的についての考え方が打ち出されてきているのです。

この教育の考え方が、いかに当時の教育の考え方、あるいは普通の教育の考え方と異なっていたかはいうまでもありません。

すでに上述した牧口先生ご自身の言葉にもありましたように、当時の教育というのは、実は今でもそうだと云ってよいのですが、もっぱら国家が子どもたちにとって必要と考えた知識や技術をあれこれと教えたり身につけ

的として生きていくかを考え、その人間生存の目的である価値の創造を目的として教育を組織しようと工夫されたのでした。先生のお言葉では、「人間の(価値創造の)活動の過程を研究対象となして、その間に行はれて居る人為的の因果の法則を探究し、それによって科学応用価値創造に関する知識を得、然る上、之を一般人類に普及して、創価作用を拡張し発達せしめて、人類の幸福の増進を計る」(第一編第三章第四節六)ということであったのです。それが「創価教育学」となったのです。

こうした教育学が、もはや「寄生虫的蔓草のごとき」教育学といかにちがうかは、いうまでもありません。

そして牧口先生は、さらにこのお言葉でもわかりますように、実際にその方法を具体的に展開されたのですが、それを先生は、教育についての自然的教育法に対する文化的教育法のちがいという考え方で説明されています。

「字を書かせ文を綴らせ、朱筆を加へて直してやる等、先づ為せて見て、個別的に指導する様な、不経済な教育法は、誰でも容易に考へ付き、何処の国民でも自然と行

つて居る方法で、人類の発明した最も原始的な生活型式の一つである。……人間の教育が、こんな無造作に遂行されるものなら、……殊更に面倒臭い教育法などの必要はない。……囚はれ勝ちの形式も無用。眺み向きの自由教育でも事足り、天下は至つて泰平無事であるであらう。

ところが時勢は進んだ。……あらゆる生活の各分野に、合理的、経済的方法が要求されつゝ、ある今日、独り教育のみが除外される訳はない。……今少し何とか工夫が出さうなものではないかとの怨嗟が、教育に対する社会の不满として現はれ、それが教育界の不安となつて反映して居るので、充分察することが出来るではないか。この渴望に応じて出現しなければならぬのが、即ち文化的教育法で、合理的若しくは科学的の教育法とも名付けられ、前者に対立すべきものである」

つまり、こうした意味での文化的教育法として、「価値創造の活動」のための方法としての教育方法が、具体的に展開されることになったわけです。

まさにこうして、私たちはいまや、日本の教育学とい

うものの在り方についても、教育の在り方についても、歴史的にまったく新しいといつてよい道が開かれたといふことに気付くことになります。

「教育の現実の経験から……」という、創価教育学の第一の企てによつて、日本の教育学は、もっぱら欧米からの輸入による哲学、倫理学、心理学、生物学等、あるいはやはり西欧生まれのさまざまな教育学理論に依存する、あるいはむしろ隷属することを当然と受け止めてきたといつてよい、したがつてまた、学問というものがただの一部の学者たちの独占物でしかなくて、現実の教育にとつてはまさに「二階から目業」という無用の長物でしかなかった非能率の状況の中から、ついにいわば「価値の創造」という独自の働きを対象とする学問、そしてまさに教育に関わる限りの万人による思想としての、そして万人に役立つ学問としての、新しい教育学への道を開かれたことになるわけです。

そしてさらに、創価教育学の第二の企て、つまり、「価値創造を目的とする……」ということによつて、日本の教育学ははじめて、倫理学や心理学などの他の学問に依

存するただの技術学という、そしてまた、政治、経済、

その他の社会のあらゆる勢力からの価値の要求に応じてさまざまな知識・技術をひたすらに子どもたちに教え込むための技術の工夫でしかありえなかつたという屈辱的な歴史を越えて、あらゆる価値を創造する人間自身の成長に関わるものであるという、そしてそれによつて、政治や社会のあらゆる勢力に隷属するどころか、むしろそれらを自分の働きによつて動かしていくことのできる、そして自分自身が社会での独立自立の、しかもいわば最高の勢力でありうるという、学問としての新しい歴史への道を開かれたことになるわけです。

4 未来への課題

ほぼ以上が、私が創価教育学について、その重要な歴史的意味と考えるものあらましです。

しかし、私は、ここにさらに、こうした歴史的意味をもつ創価教育学が、これからの未来に向かって私たちにどういう期待を懷かせるかについても、踏み込んで考えてみなければならぬと感じます。

いま申し上げましたような歴史的意味をもつ創価教育学が、まさにそういうものとして、これからの未来への期待をどのように充たすことができるのでしょうか。

実は、こう見ます時に、私はあらためて、この創価教育学に、この未来に立ち向かうためになお解決されなければならない、理論上のいくつかの問題点が課題として残されているということに気付きます。

そこが理論的にはつきりしなければ、安心して先へ進めないといひましょうか、すぐれた建設的な意図にもかかわらず、現実の仕事は堂々巡りを引き起こすことになるといひましようか、そういう問題点がなお残されていると感じられるのです。

もつとも、私は、これは明らかに、この創価教育学自体に残された問題というよりも、創価教育学が構想されました当時の世界の学問、あるいは科学と呼ばれたものの理論的限界の反映であつたと見なければならぬものだと思ひます。しかもなお今もつて、その事情はほとんど同じといひてよいと思ひます。ですが、創価教育学のこれからの働きの発展を考えるためには、やはりこの学

問上の問題点の克服を考えておくことがどうしても必要であろうと思われるのです。

それは何か。

それは、上述の、創価教育学の最大の歴史的意味を考えました、まさに二つの点について、それぞれに即して指摘してみることができると思います。

第一の点というのは、「教育の現実の経験から……」、そこを基本にしてすべてを展開するということでした。

これはもちろん大切なことです。ですが、問題は、実はその際、その「教育の現実」、あるいはそもそも「教育」ということについて、それが何を指すかということに関しては、まだなんの吟味も行われていないということですから、しかし、これでいいのだろうか、ということなのです。

「教育の現実」というのは、だれにとっても見まちがいようもなくそこにある。それを大切にしなければならぬ——そう考えるところから、牧口先生の教育学の構想が発しているわけです。あるいは、いまでは、少なくとも進んだ教育学者の間では、そう考えられることも多いといつてよいのかもしれませんが、私はいま、

まさにその点について、いったいそれでよいのだろうかと考えているのです。

「教育の現実」というのは、いったい何でしょうか。

それに、そもそも「教育」ということ自体、いったい何を指すかということは、あらためて考えなくてもよいのでしょうか。

もちろん、この創価教育学が構想された当時には、牧口先生だけでなく、そういう疑問を抱いた人は日本のどこにもいなかったように見えます。だから「教育の現実」といっても、また、その「現実」の経験を基礎にして「教育」を考えようといつても、おそらくだれもが、当時の学校を中心に教えたり教えられたりしていることがら、あるいは直接間接にそれに関わって起こるさまざまなことがらを思い浮かべて、そのイメージに不安を懐くこともなかったであろうと思われるす。

しかし、現在の私たちにとっては、状況が変わってしまっているのではないのでしょうか。いまや、問題はそう単純ではないということが、教育に関心をもつ誰にとっても、むしろ深刻なほどに考えられてきているのではない

いでしょか。

たとえば、学校というのは、いったい何だろう。何のために、私たちは学校へ行かなければならないのだろう。また、学校は、たしかに教育の現実であろうが、むしろより多く、政治の現実でもあるのではないか。また、利益を追って活動する経済の現実、変動する社会生活の現実等、他のさまざまな社会の働きの現実でもあるのではないか。それに対して、私たちは、とくにこれこそ教育の現実だというものを、いったいどういう原理によって取り出すことができるのだろうか。しかもそれができなければ、私たちは、自分では教育のつもりでいても、実際にはいつも政治からの価値や経済からの価値に引き回されて、子どもたちの価値の創造のための教育としての独自の働きはできないということになるのではないだろうか。

また、「教育」ということについても同じではないだろうか。「教育」とはいったい何だろう。「教育」とラベルをはった働きが現実には私たちの前にあるわけではない。あるのは、いつも、同時に経済の働きでも、政治の

働きでも、またその他のさまざまな意味の働きでもあるものでしかない。とすれば、私たちは、その働きについて、これこそ教育だといえるためには、目の前のその働きの何かを、何かの原理にもとづいて取り出すことができなければならない。そして、その働きを、あらためて自分自身の働きとして、身をもって実現しうるのでなければならぬ。だが、その原理というものを、私たちはいったい、どう考えればよいのだろうか。それができないかぎり、私たちの子どもたちへの働きかけは、自分では教育のつもりであっても、実際には政治の働きかけになったり、経済の働きかけや、その他のわけの分からない働きかけになってしまったりするのではないだろうか。

こうして、要するに私たちは、「教育」というにせよ「教育学」というにせよ、「教育」を「教育」として取り出すための原理をはっきりと立てえないかぎり、教育をどれだけ熱心に他の経済や政治や社会のあらゆる働きや勢力から自立させようと求めても、また、自立した確かな教育の組織や方法を打ち立てようと努めても、いつまで

もその志を上げたと認めることはできないのではないだろうか。——これが、この第一の点についての、創価教育学の未来に関わる重大な問題点として考えられるのです。

第二の点というのは、「価値の創造」のための教育学ということでした。

この点については、人間は「価値」を創造しつつ生きるものであり、したがってその教育もまた「価値の創造」を目指すのでなければならぬというばあいの、その「価値」ということをどう考えるかという重要な問題が残されています。

この「価値」ということも、創価教育学が牧口先生によつて構想された時点では、その意味は誰にも明らかであるように見えたであろうと思われます。それは一般に「真、善、美」としてあるものに他ならないとか、それに「聖」を加えてあるものとか、誰もが当然に分かったことであるかのように理解していたといつてよいと思います。そしてそれに対して、牧口先生は、むしろそれは、「真」をのぞいて「利、善、美」として考えなければ

ならないという批判を行いながら、その意味での「価値」の創造を強調されていたのでした。

ところが、そうした「真、善、美」にせよ、あるいは「利」、あるいは「聖」等にせよ、そのイメージが、その後の社会状況の激しい変化の中で、混乱と変化を繰り返し余儀なくされてきたことによるのでしょうか、いまの私たちにとっては、まったく分かりにくいものになってしまったといわなければなりません。

「価値」という概念が何であるかはもちろん、「利」、「善」、「美」等の一つひとつの概念にしましても、それが何かということについては、だれもが確かに考えることも言うこともできないと感じるようになっていきます。いったい「価値」というのは、何だろうか。「利」ということはともかくとして、「善」だとか、「美」だとかについては、これこそ「善」だとか、これこそ「美」だとか、そういうものが、あるのだろうか。むしろ、人々がそれぞれにそう思うこと以外には、そういうものは、一体ないのではないか——こうしたさまざまな疑問を、いまではほとんど誰もが、避けないのではないでしょう

か。

とすれば、そうした「価値」の創造に向かって教育するというためには、どうしても、そういう疑問に確かに答えるということがあらかじめできていなければなりません。その準備が、創価教育学にとっては、いまや将来に備えてどうしても必要だと感じられるのです。

もちろん、この答えとして、牧口先生ご自身は、いわばこの「価値」の最高のものとして、妙法蓮華經の教えを示されたといつてよいわけです。しかし、いまの私たちにとつての問題は、「価値」を創造しながら生きるにちがいないすべての子どもたちに対して、その指導や助けを私たちの教育の仕事としたばあい、道徳や生活についてはもちろん、算数、国語、理科、体育、造形等において、「価値」ということをどう理解して指導や援助をすればよいのだろうかということです。

これは、私には、まだ決して私たちに分かり切ったと見なすことのできる問題ではなく、しかも、創価教育学の将来の発展のためには、どうしても解決されなければならぬ重要な問題であると思われるのです。

以上が、「創価教育学と教育の未来」という問題につきまして、私が本日、皆さんのご理解に役立てていただきたいと考えましたことのあらましです。

ご静聴、ありがとうございます。

(むらいみのる・慶応義塾大学名誉教授)