

教育と倫理

—「人格の完成」をめぐる—

宮村悠介*

1. はじめに

深刻な倫理問題が続発したとき、その解決策は倫理や道徳の教育に求められることが多い。技術者倫理の教育が求められている背景にも科学技術界における様々な倫理問題があるのであろうが、義務教育の段階でも道徳教育が強化されようとしている。深刻ないじめ問題への対策として、教育再生実行会議が2013年の「第一次提言」で求めた「道徳の教科化」が、小学校で2018年度から、中学校では2019年度から実施される。倫理や道徳の教育への要望の高まりは、科学技術界に限られない、日本の教育界一般の傾向である。

「道徳」が小中学校の教科、「技術者倫理」が大学の科目として教えられるとなると、その他の科目の教育は倫理や道徳と無関係のようにも見える。だが、教育とは一般に、倫理的な営みではないだろうか。例えば、日本の「教育基本法」は第一条で、「教育は、人格の完成を目指し(中略)心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と、教育の目的を「人格の完成」と規定している。「人格」とは、例えば「人格を傷付ける」言動が現代社会では厳しく非難されるように、倫理的な含意の強い言葉である。法律上で教育は一般に、その「人格の完成」を目的とする営みとされているのだが、そうした教育一般と倫理の結び付きが、倫理や道徳が特定の科目となることで見失われかねないのである。

こうした教育と倫理の関係を巡る議論は目新しいものではなく、「人格の完成」という表現に関わる文脈に限っても、その成立の時期に遡る。2006年に改正された現教育基本法の「人格の完成」は、1947年に制定された旧教育基本法以来の表現だが、この制定に関与した思想家や教育者も、「人格の完成」という表現を巡り、教育と倫理の関係を議論している。本稿では今日的な教育と倫理の問題を考察するためのヒントを求めて、「人格の完成」を巡る当時の議論の一端を振り返り、中でも天野貞祐(1884-1980)という人物に注目する。天野は文部大臣も務めた哲学者・教育者であり、文相時代の道徳教育を巡る発言が「道徳の教科化」に至る戦後の道徳教育の議論の原点に位置付けられるなど⁽¹⁾、今日改めて注目されている人物である。

2. 天野貞祐と教育

まず、天野貞祐の人物と歩みを簡単に紹介しておきたい。天野は戦前の京都帝国大学に学び、同帝大で教鞭も執った哲学者である。哲学者としては、「人格の尊厳」に基づく近代ヨーロッパを代表する倫理学説を打ち出した、18世紀ドイツの哲学者イマニュエル・カントの研究で知られている。

ただ、天野は元々教育者志望であり、京都帝大で哲学を学んだのも、教育者になりたいなら哲学を勉強しろという、高等学校の恩師の助言によるものであった。実際に帝大卒業後は、鹿児島第七高等学校(七高、現・鹿児島大学)にドイツ語教師として赴任している。天野は七高時代の教育活動に充実を感じていたが、当時の授業は「二部一年甲(工科)に一週六時間独文法を教え、前置詞などを全部暗誦させたりしたが、少しも不平は言わず、皆よく覚えた。このクラスは三年まで持ち上がり、工科だけれどヒルティの『幸福論』なども教えた」⁽²⁾というものであった。このクラスの学生で、後に三菱電機株の技術者となり、同社の重役も務めた加藤威夫は、「私は哲学者というよりは教育者なんですよ」という天野の発言を伝えている⁽³⁾。

その後、学習院の教授を経て、京都帝大に招聘される。当時の京都帝大哲学科は、日本を代表する哲学者である西田幾多郎を中心とする、個性豊かな哲学者の集団「京都学派」の全盛期であった。優秀な同僚達への引け目もあってか、帝大での講義には苦しんだようである。当時の随想で天野は、「平生は講義に苦しみ、しかも不満足な講義の後味ほど不快なものは少ないので、私の生活はとかく陰鬱を免れにくい」と述べている⁽⁴⁾。この時代の業績として天野が繰り返し語るのは、研究や講義でなく、学生課長としての大学教育行政の仕事であった。この辺りに天野の個性が窺える。

退官後は二つの高等学校の校長などを歴任した後、1950年に第三次吉田茂内閣の文部大臣に就任した。二年強の在任中、義務教育費の国庫負担や学校給食の問題等で業績を上げるが、戦前の修身科に代わる道徳教育の教科の必要性や、国民の道徳的指針「国民実践要領」の発表の意向など、道徳教育に関する発言が話題になることが多い。これら天野文相の

* 愛知教育大学；助教(〒448-8542 刈谷市井ヶ谷町広沢1)
Education and Ethic on “the Full Development of Personality”; Yusuke Miyamura (Aichi University of Education, Kariya)
Keywords: basic act on education, full development of personality, cultivation of humanity, moral education, intellectual education
2016年11月21日受理[doi:10.2320/materia.56.275]

問題提起と挫折については、貝塚茂樹氏の詳細な分析がある⁽⁵⁾⁽⁶⁾。

本稿では、天野と「人格の完成」の接点に注目する。天野は文相就任に先立つ1946年、戦後の教育改革のため設置された教育刷新委員会の、第一特別委員会の委員を務めた。この第一特別委員会で、教育基本法の問題が審議されたのである。

3. 「人格の完成」をめぐる論争

(1) 第一特別委員会の審議と「人間性の開発」

教育刷新委員会第一特別委員会の審議で、特に議論が集中したのが、教育基本法第一条の「教育の目的」の問題であった。1946年9月27日の第三回会議で、文部省審議室から議論の叩き台となった「教育基本法要綱案」が示されたが、そこで第一条は「教育は、真理の探究と人格の完成とを目的とし」となっていた。特に「人格の完成」という表現に対し、第四回会議から異論が続出する。口火を切ったのは、天野と同じく京都学派の哲学者で、東京文理大学長の務台理作(1890-1974)委員であった。務台は戦前・戦中の反省を踏まえ、「人格」という曖昧な表現でなく、端的に「個人」と言うべきだと主張する。「人格の完成ということですが、そういう倫理的な言葉を使わないで、矢張り個人ということが大事だと思います。個人の尊厳とか、価値、そういうようなものを自覚さすようなこと(中略)個人を犠牲にせず、個人の自由というものを飽く迄尊重する、そういう精神が、教育の精神の基礎にならなければいけない」⁽⁷⁾。

務台の提案に対し、天野は第五回会議で個人主義への懸念を表明しつつ、「人間の育成」を提案している。この「人間の育成」という表現は、議論を経て「人間性の開発」に落ち着くが、これには委員からの賛同が集まった。務台は「人格の完成」というと非常に基準的な感じがする。(中略)人間性の開発というと、それぞれの人の持っているもの(中略)を伸び伸びと伸ばさすといったような感じ」と述べ、「人間性の開発」を支持する。天野も、「人格」という概念的な形が強い。人間性というと、これは人間の全体を、生きたものを、含めたような感じがします」という森戸辰男委員の発言に続け、「人格」というと固まったような、こちらは生きているような感じがしますね」と述べ、「人間性の開発」を推した⁽⁸⁾。こうした議論を経て第一特別委員会は、「教育の目的」を「教育は、人間性の開発をめざし」と規定する「教育基本法要綱案」を、11月29日の教育刷新委員会総会に提出している。

(2) 「人格の完成」の復活とその思想的背景

しかし、こうした提案にも関わらず、翌1947年1月30日の文部省の「教育基本法案」で第一条の「教育の目的」は、「教育は、人格の完成をめざし」と規定された。第一特別委員会の提案する「人間性の開発」が退けられ、当初の文部省案にあった「人格の完成」が採用された背景として、同年1月31日まで文部大臣の座にあった、法学者の田中耕太郎

(1890-1974)の思想が指摘されることが多い⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾。辞任直前の田中文相にこの件に関する余裕は無かったとも指摘されている⁽¹¹⁾が、田中は教育の目的は「人間性の開発」ではダメで、「人格の完成」でなければならないという明確な思想の持ち主であった。文相退任の14年後の著書『教育基本法の理論』で、そうした思想は開陳されている。田中は、第一特別委員会が提案した「人間性」という表現では、現実の人間が含む動物性や悪に傾く性質も考えられかねないが、それらの「開発」は教育の目的たり得ないと考える。それよりも、人間の「理想的の性質」だけを含む「人格の観念」を用い、教育の目的を「人格の完成」とした方が良い⁽¹²⁾。なお、田中はカトリックの自然法論を思想的背景としており、「人格」の理解にも宗教的な色合いが濃い。つまり「人格の概念」は、人間が「自己の中にある動物的なものを克服して、神性に接近する使命を担っていることを内容とする」のであり、「人格の完成」も、人間を超える完全な人格の模範を必要とするから、「超人間的な世界すなわち宗教に求めるほかはない」⁽¹³⁾。今日の教育基本法の「人格の完成」という表現の背後には、こうした宗教的な人格理解がある。

これに対し、教育刷新委員会第一特別委員会に属した天野の側にも、教育の目的が「人格の完成」ではダメで、「人間性の開発」とすべき理由はあった。天野は委員会での審議からはほぼ四半世紀後の文章で、当時の経緯を回想し不満を述べている。天野の回想によれば、当初の文部省案の「人格の完成」という文言に対し、「委員会でもわたしが『教育の目的は人間性の開発をめざし』と提案したところ、全委員の賛成をえて、答申にはそうあったのを、文部省が『人格の完成をめざし』と改めた」のであり、「これは改悪だとわたしは信じている」。「人格」は基本的に道徳的な用語で、その「完成」を目指す教育としては道徳教育だけが考えられかねないからである。しかし、教育には道徳教育以外に知識の教育も体育も必要である。故に教育の目標は「人間性全般、人間の全可能性を開発すること、つまり「人間性の開発」とするのが、「人格の完成」より妥当である⁽¹⁴⁾。

以上のように、教育基本法の「人格の完成」という表現を巡る議論の背景には、教育と倫理の関係を巡る見解の対立があった。立案期に文部大臣であった田中は、非倫理的な内容が混じる「人間性」の「開発」は教育の目的たり得ないと考え、「人格の完成」を推したが、天野は道徳の意味に限定される「人格」の「完成」は教育の目的として狭いと考え、「人間性の開発」とすべきであったと考えた。ただ、天野は道徳教育以外の教育は道徳教育と無関係だと考えていたわけではなく、知識の教育や体育も道徳教育に寄与すると考えていた。知識の教育(知育)が道徳教育(徳育)の意義を持つという考えを、天野は「知育の徳育性」と呼ぶ。この「知育の徳育性」は、今日の科学教育を含む知育と道徳教育の関係を考える上で重要であるため、以下で検討する。

4. 天野の道德教育論

(1) 知育の徳育性

「知育の徳育性」という考えは、1937年に刊行された天野の代表作『道理の感覚』で既に示されている。この書は満州事変から日中戦争開戦に至る時期の文章を収めたもので、その中の当時の軍事教練への批判が軍部を刺激し、自主的絶版に追い込まれた問題の書である。同書で戦前の修身教育に対する批判と、「知育の徳育性」の主張も展開されている。

道德教育については、戦前にも今日と同様、日本の教育が知育に偏っており、徳育が不足しているという意見があったが、まず天野はこうした意見を退ける。日本の教育で重視されているのは知識の習得自体ではなく、入学試験のための学習に過ぎない。「盛んなのは試験であって知育は決して盛んではない」⁽¹⁵⁾。天野は戦後の1971年の文章でも「日本教育のガンは受験教育だ」と断言する⁽¹⁶⁾が、今日でも状況に大きな違いは無いだろう。知育偏重どころか、知識そのものを尊ぶ真の知育が、日本の教育には欠けているというのである。

そして、そうした真の知育が、徳育にとって重要な意義を持つと天野は考える。例えば、幾何学の教育は倫理や道德とは無縁にも見えるが、幾何学の問題を解くためには我意を捨てて幾何学の決まり事に従わねばならないし、幾何学の真理の前にはごまかしは無力である。「ごまかしの無力を教えること学問におけるがごときはない。われわれは知育によってまず真理の前に頭を下げることを学ぶ」⁽¹⁵⁾。道德とは、嘘をついてはならない、盗んではならないといった、客観的なルールに我意を捨てて従うことだとすれば、「幾何学の一問題」からも道德的な態度を学び得るのである。

逆に、道德教育の時間を増やせば徳育が盛んになるわけでもない。天野は直接に生徒の道德性の向上を目指す徳育の弊害として、生徒の道德感覚を鈍らせるとともに、担当者が道德教育を自分の独占物と、他の学科の教員は道德教育が自分とは無関係だと思い込むことを挙げる⁽¹⁷⁾。だが、当時の学校でも、学生に道德的感化を及ぼすのは、修身の教師より他学科の教師である場合が多かった。「知育に熱中している教師は決して直接に徳育を目ざしているのではない、そのことが却って道德的感化を齎すのである」⁽¹⁸⁾。それ故天野は、知育と徳育の関係を次のように規定する。「知識の修得は直接に道德性の心髄を涵養する。知育は偽善を伴う危険なき徳育なのである。(中略)修身以外の学科を担当する者も生徒の人間完成への参与者として教師であって単なる技術者ではない」⁽¹⁹⁾。「修身」や「道德」に限られない、あらゆる科目の知育を通じた「人間完成」への教育が、天野の構想する道德教育である。

(2) 天野の道德教育論から学び得るもの

こうした天野の思想の背景にあるのは、一つにはドイツの代表的な倫理学説である。まず、前節で取り上げた天野の道德の考え方には、カントの倫理学説からの影響が見られる。

カントは「嘘をついてはならない」などの、「意志に対してその命令に反対する余地を全く残さない」ような「無条件的な命令」が、道德的な命令(定言命法)であると説く⁽²⁰⁾。こうしたカント的道德の絶対的性格を、幾何学をはじめとする学問の習得を通じ学び得ると天野は考えるのである。また、直接に生徒の道德性を目指す道德教育に「偽善を伴う危険」があり、知識を教えようとする知育がむしろ徳育に寄与するという考えの背後には、20世紀ドイツの哲学者マックス・シェーラーの倫理学説がある。シェーラーによれば、道德的価値(善)は直接的に目指される対象ではなく、より高く積極的な価値を実現しようとする意志作用において現出する価値である。善を直接的に求めるのは「パリサイ主義」の偽善に過ぎない⁽²¹⁾。こうした背景の下、天野は「生徒の道德性を直接の目的としなければ徳育は行われぬというわけではない」と主張し、知識という精神的知的価値を生徒の内に実現しようとする教育活動において、「人格的感化があり真の徳育が行われる」と説く⁽²²⁾。

ただ、天野の場合、「知育の徳育性」という思想はドイツの哲学者の教説からいわば天下りの導出されたのではなく、教育者としての実践に裏打ちされていたはずである。京都帝大時代の文章で天野は、七高と学習院でのドイツ語教師時代、「自分のドイツ語は同時に修身だと考えていた」と回顧している。授業中に道德的な話をするわけではないが、学生を人間的に鍛える点で、誠実なドイツ語の授業は「修身などに劣るものでない」と信じていたからである⁽²³⁾。実際に、七高ではドイツ語に加え倫理の科目も持つよう校長から勧められたが、「実践倫理の効果については語学の方が上だ」と考え、倫理の科目は断ったという⁽²⁴⁾。先に言及した七高の教え子加藤威夫も、「私はここで先生からドイツ語を教わったのであるが、同時にそれ以上のものを教えられた。(中略)その後の私の技術者としての生活に与えた影響ははかり知れないほど大きかった」と振り返っている⁽²⁵⁾。

こうした信念は、一教師ではなく大臣や各種学校の校長や理事として教育に関わった戦後も変わらなかった。戦後の文章では、前節で見た「知育の徳育性」について、「当時は非常に反対されて、幾何学で道德教育はできるかなんて言われた。しかし、幾何学でも道德教育はできると思う」と述べている。幾何学を正確に教えるなら、生徒は「ものをいつも正しく見る目を養うことができる」し、「先生が正確に教えるという誠実な人格的影響」があるからである⁽²⁶⁾。

同様の議論は、科学教育でも成り立つ。天野は晩年に自由学園という学校の理事長を務めたが、同校の理科研究室開室の際の訓話で、いわば「科学教育の徳育性」を語っている。世間では科学教育と人間形成は別物と見なされ、「理工学の教育に携わっている方々でも、科学教育ということと、道德教育というようなことは別なことのようになって」いるが、天野はそうは考えない。科学技術は「物はごまかせない、例えば一ミリ間違っただけでも用は足らない」ことを教えるが、そのごまかしの利かなさが、人間に誠実ということを教えるからである。また、科学教育は法(自然法則)に従うこと

を教えるが、倫理や道徳に関わる礼儀や慣習も「法」である。「誠実にものを見たり扱ったり、精密に考えていって、そして法には絶対に従って行く」ことを教える科学教育は、まさに「人間教育」そのものに他ならない(27)。

教育の目的が「人格の完成」であるなら、教育は道徳教育に限定されかねない。こう考え、知育や体育も含む教育の目的を「人間性の開発」とすべきだと主張した天野も、科学教育を含む知育が道徳教育の意義を持つことを一貫して主張した。教育の目的が「人格の完成」であれ「人間性の開発」であれ、教育という営みと倫理は切り離せないであろう。

自動車の教習所で交通ルールや交通標識の意味を教えるように、義務教育で社会生活の基本的規範を、技術者の養成課程では専門的な職務遂行に関するルールを教えることは、必要であるはずである。ただ、教育と倫理の関わりは、特定の科目だけで完結したものではなく、あらゆる教育活動が倫理的な意味を持ち得る。勿論、理工系の専門科目や技術者の専門教育で道徳的な話をする必要があるわけではない。教師や指導者がごまかしの利かない真理を尊び、それを誠実に教えること。また、天野の表現を借りれば、教師が「非常に精密に教える、何か自分に間違った場合にはさっぱりと訂正する、どんなできない生徒でも一個の人格として愛すること」(28)。そうした倫理はあらゆる教育機会に実現し得るのであり、道徳的なお説教よりも倫理教育としての効果を持ち得るはずである。「倫理の教育」の充実だけでなく、学校や企業で教育に携わる者全員の日々の実践に関わる、「教育の倫理」を問い直すことも必要なのではないだろうか。

文 献

(1) 貝塚茂樹：道徳の教科化―「戦後七〇年」の対立を超えて―，文化書房博文社，(2015)，15-16, 88, 173-174。
(2) 天野貞祐：教育五十年，南窓社，(1974)，51。
(3) 獨協学園百年史編纂室編：回想 天野貞祐，獨協学園，(1986)，230。
(4) 天野貞祐：天野貞祐全集，第1巻「道徳の感覚」，栗田出版会，(1971)，129。
(5) 貝塚茂樹：戦後教育改革と道徳教育問題，日本図書センター，(2001)，266-306, 335-359。
(6) 貝塚茂樹：戦後道徳教育の再考―天野貞祐とその時代―，文化書房博文社，(2013)，17-58。

(7) 日本近代教育史料研究会編：教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録，第6巻，岩波書店，(1997)，48。
(8) 日本近代教育史料研究会編：教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録，第6巻，岩波書店，(1997)，67。
(9) 鈴木英一：教育行政 戦後日本の教育改革3，東京大学出版会，(1970)，259-261。
(10) 堀尾輝久：教育の目的 第一条(国民教育研究所編：教育基本法読本，労働旬報社，(1987)に所収)，63-64。
(11) 杉原誠四郎：教育基本法の成立「人格の完成」をめぐる，日本評論社，(1983)，140-141。
(12) 田中耕太郎：教育基本法の理論，有斐閣，(1961)，77-78。
(13) 田中耕太郎：教育基本法の理論，有斐閣，(1961)，76, 79。
(14) 天野貞祐：天野貞祐全集，第6巻「道徳教育」，栗田出版会，(1971)，404。
(15) 天野貞祐：天野貞祐全集，第1巻「道徳の感覚」，栗田出版会，(1971)，125。
(16) 天野貞祐：天野貞祐全集，第2巻「学生に与うる書」，栗田出版会，(1971)，418。
(17) 天野貞祐：天野貞祐全集，第1巻「道徳の感覚」，栗田出版会，(1971)，161-162。
(18) 天野貞祐：天野貞祐全集，第1巻「道徳の感覚」，栗田出版会，(1971)，166。
(19) 天野貞祐：天野貞祐全集，第1巻「道徳の感覚」，栗田出版会，(1971)，167。
(20) I. Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Felix Meiner Verlag, (1999), 44.
(21) M. Scheler: Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertethik, Francke Verlag, (1966), 48-49.
(22) 天野貞祐：天野貞祐全集，第1巻「道徳の感覚」，栗田出版会，(1971)，165-166。
(23) 天野貞祐：天野貞祐全集，第2巻「学生に与うる書」，栗田出版会，(1971)，104。
(24) 天野貞祐：教育五十年，南窓社，(1974)，53。
(25) 獨協学園百年史編纂室編：回想 天野貞祐，獨協学園，(1986)，227。
(26) 天野貞祐：天野貞祐全集，第2巻「学生に与うる書」，栗田出版会，(1971)，394。
(27) 天野貞祐：天野貞祐全集，第6巻「道徳教育」，栗田出版会，(1971)，287-288。
(28) 天野貞祐：天野貞祐全集，第5巻「教育論」，栗田出版会，(1970)，291。



宮村悠介

★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★
2014年 東京大学大学院人文社会系研究科博士課程修了(文学博士)
2013年5月-2015年3月 東京大学上廣死生学・応用倫理講座特任研究員
2015年4月- 現職
専門分野：倫理学，倫理思想史
◎倫理学の基礎概念である「人格」の問題を思想史の観点から研究している。日本の教育史の文脈におけるドイツの人格論の受容過程の研究にも取り組む。
★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★