

道徳教育の根本精神に関する一考察

－「人間尊重の精神」と「生命に対する畏敬の念」を中心として－

加藤 隆*

名寄市立大学保健福祉学部教養教育部

【要旨】 本稿は、道徳教育の基本的理念の形成に焦点を当てて論じている。学習指導要領では、「道徳教育の目標は、教育基本法および学校教育法に定められた教育の根本精神に基づく。すなわち、人間尊重の精神を一貫して失わず…」と示されており、「人間尊重の精神」「人格の完成」「生命への畏敬」を基本的理念の骨格と捉え、そのことを時系列的にまとめた。具体的には、①教育基本法の審議過程②戦後教育の中での人間尊重の理解の変遷③戦後教育の中での宗教的情操の理解の変遷を中心にまとめ、その考察を通して、戦後教育の人間論の曖昧さにも言及している。

キーワード： 教育基本法、人間尊重の精神、人格の完成、生命に対する畏敬の念

I. はじめに

戦後の道徳教育は、一貫して人間尊重の精神を基調として展開されてきた。学習指導要領において「道徳教育の目標は、教育基本法および学校教育法に定められた教育の根本精神に基づく。すなわち、人間尊重の精神を一貫して失わず…」という表記がされるようになったのは昭和33年度改定版からだが^[1]、教育資料などを見ると、戦後教育の理念は一貫して人間尊重であることは論を待たない。

しかし、教育基本法では、教育の目的を「人格の完成」と指し示しており、そこには齟齬があるのではないだろうか。つまり、一方では教育の根本精神を「人間尊重の精神」と規定し、他方では、教育の目的は「人格の完成」と規定している。つまり、両者は同じような内実を持っているということなのだろうか。このことの認識のずれが、その後の戦後教育に大きな影を落としているのではないだろうか。

一方、平成期に入ってから、「人間尊重の精神」に加えて、「生命に対する畏敬の念」^[2]が学習指導要領に加えられている。考えてみると、「人間尊重の精

神」の視座と「生命に対する畏敬の念」の視座はベクトルの方向がかなり異なるものである。

このように考えると、「人間尊重」と「人格の完成」の間の共有と齟齬、或いは、「人間尊重」と「生命に対する畏敬の念」の間の共有と齟齬を考察することで、戦後教育、就中、戦後の道徳教育の原型が見えてくるのではないかと考えた。それはまた、戦後教育の持つ曖昧さにも繋がることかもしれない。

II. 「人間尊重の精神」の人間理解

戦後教育を議論するに際して、われわれが当然の根本理念として理解している「人間尊重の精神」が十分な共通認識のもとで生み出されたものかどうかを考察したい。その議論の経過を「新教育指針」と教育刷新会議から捉えてみたい。

まず、「新教育指針」(以下、「教育指針」)であるが、これは教育基本法が公布される一年前の1946年に米国教育使節団からの指示を受けて、文部省(当時)が作成したものである。これは、教師の再教育のガイドブックとして作成され、田中耕太郎も学校教育局長として関与している。田中は後に文部大臣として教育基本法策定の中心的役割を担うことになる人物である。この「指針」の第三章には、「人間性」「人格」「個性」が説明されているが、当時の田中は大きな疑問を持っていたという^[3]。ちなみに、「人間性」について以下のような説明が見られる。

「人間性とは普通の人間ならば誰でもそなへてゐる性質・能力・欲望といったやうなものである。人間

2014年11月28日受付：2015年1月27日受理

* 責任著者

住所 〒096-8641 北海道名寄市西4条北8丁目1

E-mail : katotaka@nayoro.ac.jp

は動物の一種であるから、肉體をもつてをり、物質を利用して生きてゐる。それで衣食住の欲望もあり、温かさや冷たさや痛さなどを感じ、味やにほひや色や音などを知る感覚もあり、喜んだり悲しんだり怒ったりする感情もある。しかし人間はただこのやうにして動物と同じ生活を送つてゐるのではない。むしろ、人間は自由な意思をもつて、道理にかなった生活、正しく善い生活、美しく心地よい生活、信心深くつつましやかな生活を送りたいと願ふ¹⁴⁾。

田中は、「教育指針」に示されている人間性理解について、非常に性善説的理解に立っており、教育学的には極論で問題が多いと違和感を抱いている¹⁵⁾。キリスト教的な世界観や人間観を持つ田中からすれば、ここに示されている楽観的人間理解は受け入れ難かったことが想像される。このような認識が、その後の教育基本法作成過程にも強く影響することになる。このように、「教育指針」という戦後教育の開始段階において、人間性理解に関しての齟齬が既に萌芽されている。

次に、教育基本法の原案作成のための教育刷新委員会（以下、刷新委員会）を見ていきたい。この原案作成過程での教育の目的に関して、務台理作（東京高等師範学校長）の主張する「人間性の開発」か、田中耕太郎（文部大臣）の主張する「人格の完成」かの論争を取り上げる。当初、文部省が「教育基本法要綱案」を刷新委員会に提出した段階では、教育の目的として「人格の完成」が謳われている。その後、委員の務台が口火を切る形で議論が展開され、最終的には「人格の完成」ではなく「人間性の開発をめざし」という表現で刷新委員会の大勢意見が一致し、それを文部省に答申した。ところが、最終的な決定を行う総会において、「人間性の開発をめざし」が元の「人格の完成」に差し替えられており、刷新委員会案は押し切られてしまう結果となる。このように、教育基本法で謳われている教育の目的「人格の完成」が決定されるまでには、相当の激しい議論があったことが伺われるが、いずれにしても、田中文部大臣や南原繁刷新委員会副委員長を軸に、文部省ラインが強固に「人格の完成」を推し進めたとされている。それでは、田中は「人間性の開発」では何か問題であり、どうして「人格の完成」でなければならないと考えたのだろうか。その経過を、田中自身が著書『教育基本法の理論』（1961年）で詳しく解説している。それによれば、人間性という語は「人間の本能を連想させるような誤解を生じさせ」、

開発という語は、「現実の人間に備わる能力や資質を発達させる意味」と理解される。従って、「人間性の開発」は、人間を理想に向かって「引き上げる」という意味が感じられないと指摘する。その一方、「人格の完成」が「理想主義的」であることは否定できないが、「人格の完成」が理想主義的であるからこそ、教育の目的として「全一的な人間」つまり「人間を超越する」ものを目標として設定することが可能となり、人間の理性をより高い目的に向かわせることを可能にすると主張している¹⁶⁾。

このような理想主義的な田中の「人格の完成」主張のバックボーンとして、第一に、真、善、美の普遍的価値を実定法的前提に置く自然法主義の立場であったこと、第二は、田中が敬虔なカトリック信仰を持った人物であり、その信仰をより深める形で13世紀のトマス・アクィナスの自然法思想が内面的に継承されていたことを挙げることができる。

他方、「人間性の開発」を主張した務台は、以下のような人間観を述べている。人格の完成というと、非常に基準的な感じがする。人によって違うのではなくて、それぞれの人が則るべき、何か規範みたいな感じが出て、そういうものを銘々が体得するのだというような感じが出てこない。人間性の開発というと、「それぞれの持っているもの、天賦というようなものも含めて、そういうようなものを伸び伸びと伸ばすといったような感じ」であると捉えている¹⁷⁾。

務台の人間性理解は、個々の内なる能力を educate（引き出す）することを強調する。この両者の教育に対する捉え方（ある普遍的基準に向かって形成される在り方と、個々の内的能力を引き出していく在り方）は、教育目的に関する二大潮流というべきものであり、その対峙を刷新委員会の議論に見ることができる。つまり、「人格の完成」に込められた教育観と、「人間性の開発」に込められた教育観とでは、180度方向性が異なるものなのである。しかしながら、その後の戦後教育の展開は、その吟味が十分には抑えられないままに今日に至っている。

III. 教育基本法策定過程での「人間論」と「人格論」の相克

教育基本法策定過程における「人間性の開発」と「人格の完成」の教育観的相克には、いくつかの基礎要因がある。①田中の「人格の完成」についての説明不足から来る要因 ②「人格」概念自体が抽象的で、必然的にその解釈に幅が出てしまう要因 ③

刷新委員会での熟議の少なさと理念の生煮え状態での法の施行という要因等である。これらの要因が絡み合いながら、教育基本法理念からの乖離を促進し、「人間尊重の精神」の表現へと変わっていったと見ることができる。以下に、取り上げた三つの要因についてまとめた。

1. 田中の「人格の完成」についての説明不足から来る要因

先述したように、田中の「人格の完成」理解は、多分に超越的、宗教的信念から導き出されている。彼の理解では、理想的な人間像は、不完全な現実の人間からは導き出されるものではないと認識されている。究極における人間以上の世界、すなわち宗教の世界との関係からでなければ導き出されないというのが、田中の抱いていた「人格の完成」観である。このように、超越的で宗教的なことがらに依拠する教育観を、委員会の審議や文言として説明するには限界があり、それが説明不足を生む結果になったのではないだろうか。であればこそ、「他の理解を得られるとは思っていない」^[8]と田中自身が語っているのである。確かに、教育基本法に定められた教育の目的が、宗教的な世界観で語られることには委員会でも違和感があつたことは想像に難くない。

2. 「人格」概念自体が抽象的で、必然的にその解釈には幅が出てしまう要因

昭和22年5月に文部省訓令第四号（教育基本法制定の要旨）で示された公式的解釈としての「人格の定義」に対して、既に田中は疑念を示している。「人格の完成とは個人の価値と尊厳の認識に基づき、人間の具えるあらゆる能力を、できる限りしかも調和的に発展せしむることである。」という定義に対して、個人の価値や尊厳は現実の人間自体から出てくるのではなく理想的な人間像に由来すると指摘する^[9]。ここでも、すでに文部省の公式見解と田中の間には「人格」理解の齟齬が見られる。

また、教育基本法案を審議する貴族院本会議での高橋誠一郎国務大臣答弁にも田中の理解する人格観とは異なる人格理解の相違を見ることができる。高橋は教育基本法の基礎となる人間観の答弁において、「人間の中にある無限に発達する可能性を基礎として、教育は此の資質を啓発し培養しなければならない」と主張し、田中と対峙した務台の「人間性の開発」教育観に近い認識を示している。このような事実を見ると、教育基本法の策定過程において、相当

に「人格」概念や人間観が幅を持って解釈されていたことがわかる。

3. 刷新委員会での熟議の少なさと理念の生煮え状態での法の施行という要因

刷新委員会は、昭和21年8月10日に内閣総理大臣所轄下に設置され、同年12月27日には教育基本法制定の必要性や、その内容となるべき基本的な教育理念などについて建議している。つまり、設置されてから凡そ4か月間ほどの刷新委員会審議での結論ということになる。それを受けて、政府は昭和22年3月4日に教育基本法を閣議決定し、翌5日には同案を枢密院で審議、若干の字句訂正を行って、3月12日には枢密院本会議で原案通りに可決している。その後、衆議院では4日間の審議で原案可決、貴族院でも6日間の審議で原案可決で法案の成立（3月25日）に至っており、3月31日には教育基本法の公布となる。つまり、閣議決定してから枢密院本会議、帝国議会本会議を20日間で審議を終了という異例の早さなのである。このような背景には、GHQ側の強い要請があつたとはいえ、十分な熟議を行って教育基本法が成立したとは言えない。審議過程では、刷新委員会、文部省、法制局という、政府の意向を反映した組織が主導的役割を果たしており、国民的討議は尽くされずに終わった印象は拭えない。

以上のような要因が絡み合う中で、教育基本法における「人間論」「人格論」が十分に熟議されることなく戦後教育がスタートしたと捉えることができる。

IV. 戦後の「人間尊重の精神」理解の変遷

教育基本法に示されている教育の根本精神とは、人間尊重の精神であるという表現が見られるようになったのは1955年ごろからである。それは、教育基本法の理念である「人格の完成」とどのように整合し、ここにいう「人間尊重」とは、一体どんな人間を尊重することなのかという「人間観」については、十分な共通理解のないままに文言だけが独り歩きしているきらいがある。学習指導要領に「人間尊重の精神」が表記されたのは、法的拘束力を持つようになった1958年（昭和33年）の学習指導要領からであり、その後定着して今日に至っている。「総則」では以下のように記されている。

「道徳教育の目標は、教育基本法および学校教育法に定められた教育の根本精神に基く。すなわち、人間尊重の精神を一貫して失わず、この精神を、家庭、

学校、その他各自がその一員であるそれぞれの社会の具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な国家および社会の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成することを目標とする。」

この学習指導要領改訂に先立って、教育課程審議会において「道徳教育の徹底を図るために指導の時間の特設」に関する審議が1956年3月から12月まで行われた。そして、12月7日の最終答申の中の「道徳教育の基本方針」に示された結論が、人間尊重の精神を考える上で大きな示唆となる。

それによると、先の戦争で甚大な損失と犠牲を被ったが、そのうちにあつて「意外にも貴重な宝を獲得した」のであり、それは「人間尊重の普遍的原理とその国民的自覚」であり、これこそが「新日本の建設と育成の教育原理に他ならない」と指摘する。そのような教育理解に基づき、「教育基本法は、かかる精神の必要欠くべからざる骨格を規定した法律であるが、その思想的背景の構造は、人間尊重の精神とそれに基づく共同体の倫理とすることができる」とまとめている。ここに、初めて教育基本法の精神として「人間尊重の精神」という認識が公になる^[10]。

また、そこに示されている道徳理解は、相対的、現実的な内容といえるものである。「道徳の起源が個人の行為や習慣、社会の慣習や伝統を基盤としている意味では、時代と国土と社会とに応じて変化せざるを得ない。まさに、歴史的であり相対的であるともいえる」とし、相対的な道徳観、それから敷衍して現実的な人間観を見て取ることができる。「いかなる道徳的原理内容を今後の民主的な日本は要求すべきであるか」という認識の中にも、国家が要求する道徳原理という思考構造を見ることができる。いずれにしても、この審議会が答申をした「人間尊重の精神」の理念は、田中が「人格の完成」で指し示した超越的普遍的な人間理解や道徳観とはかなり異なったものであることがわかる。

以上のように、新教育指針から始まり、刷新委員会、教育基本法の制定過程、教育課程審議会を経て法的拘束力を持つ学習指導要領という経過を概観してきた。今日、教育基本法の根本精神としての「人間尊重の精神」の認識は、教育界に広く定着している。しかし、戦後教育の草創期において「人間性」理解や「人格」理解が十分に熟議され、それが国民的な合意を形成し、その遺産継承の結果として今日の「人間尊重の精神」に受け継がれているか

り疑問が残る。このような熟議と共有作業の不足とともに、羽田貴史が指摘するように、1950年代の教育の空洞化と1960年代からの能力主義政策による教育の経済への従属化^[11]が、「人間性」や「人格」に対する熟議と共有作業の不足に、さらに拍車をかける結果となる。また、経済復興を土台に物質主義的な価値観を反映して、「人間尊重の精神」が「生命尊重」へと変容し、その「生命」理解も身体的「生命」理解へと傾斜してきた側面も強いのではな

らなかろうか。我々が当然の了解事項としてきた「教育基本法の根本精神としての人間尊重の精神」を再検討し、教育基本法の制定過程で提示されてきた「人間観」「人格観」を紡ぎながら、新たな「人間尊重の精神」像を確立する時期に来ている。

V. 学校教育は「生命に対する畏敬の念」をどう捉えてきたか

1. 宗教的情操の理解の曖昧性

「生命に対する畏敬の念」を広い意味で宗教的感性、宗教的情操の教育と捉えるならば、この萌芽は戦後教育の出発から今日に至るまで連綿と問われている。教育的系譜で見ると、教育の四大指令に先立って終戦から1カ月ほどで文部省が自主的に作成した「新日本教育ノ教育方針」（1945年9月）にも、そのことを見ることができる。その中で、「世界平和と人類ノ福祉ニ貢献」するため日本が「道義国家」「文化国家」として出発するには、国民の「宗教的情操」と「敬虔ナル信仰心」を養って宗教に依る国際的親善の促進を掲げている。このように、宗教的情操が道徳性保持に果たす役割が大きいという認識は、この時期の日本側の一貫した姿勢であった^[12]。その後も、「新教育指針」（1946年5月）中の「科学的水準及び哲学的・宗教的教養の向上」の指摘、或いは、第90回帝国議会（1946年8月）での「宗教的情操教育に関する決議」や『学習指導要領社会科編』（1947年度版）での宗教教育への積極的記述^[13]などへ受け継がれる。

ところが、そもそも宗教的情操をどのように捉えるかという定義に関しては、必ずしも十分に定まっていなかったというのが事実である。たとえば、先述した帝国議会での「宗教的情操教育に関する決議」の討議では、一宗一派に偏らない宗教的情操教育を行うことが可能なのかと否定的見解を提起する議員や、反対に、諸宗教の根底には共通する精神があると肯定的な主張をする議員もいた。肯定派議員の稲

葉は、「色々な宗旨、宗派は違いますが、宗教の根本理念というものは何だ、要するに我々人類が本当に虔（つつま）しやかに跪いて、或る見えない永遠の無限の絶大に跪くと云うことが即ち本当の宗教情操である。少なくとも明治御一新までの祖先は、その道を歩いて参ったのであります^[14]。」と見解を述べている。このようなシンクレティズム的宗教意識は日本人に通底するものである。

その曖昧性は、刷新委員会での議論にも見ることができる。「宗教的情操に関連しては、議論は実りあるものとは言いがたかった。なぜなら、教育刷新委員会の議論において、宗教的情操教育の定義や内容について紛糾しまとまらなかったのである。とはいうものの、委員会全体としては宗教的情操教育の意義を認め、定義等については曖昧なままに原案をそのまま可決した^[15]」という状況に、その現実的な困難さを認めることができる。そして、最終的には刷新委員会は教育基本法原案に「宗教的情操教育」を文言化することになるのだが、結果としてGHQ側の意向で削除されてしまったことも、宗教的情操の曖昧性に拍車をかけることになったといえる。

2. 宗教的情操教育をめぐる日本側と占領軍側の不一致

本質的な問題として、GHQと日本側の宗教的情操の捉え方、もっと広い見地から言えば、宗教に対する捉え方の差異が厳然と横たわっていたことを挙げることができる。日本文化の根底にある多神教的宗教観とアメリカ文化の一神教的宗教観の相克は、戦後教育を考える上で重要な要素である。日本の社会制度や教育制度を改革するというGHQ側の意識の背景には、歪な伝統的価値観からの解放が必要であるという使命感と、その役割を一神教的キリスト教信仰や宗教的理念に求めるという態度が顕著である。たとえば、GHQのマッカーサー最高司令官は回顧録の中で、「キリスト教のゆるぎない教義に占領政策のあらゆる面を適合させ、また占領軍の全員が常にそれを実践するという生きた範例を示していることにより、必然的にキリスト教についての初歩的な理解が生れてくると思う^[16]。」と記している。

或いは、宗教教育に関してGHQ内の教育課(CIE)と文部省の折衝経過にもそのことが垣間見える。日本側は原案の前文を「普遍的にして、しかも個性ゆたかな伝統を尊重して、しかも創造的な文化をめざす教育」としていたが、CIEの強い要請により「伝統を尊重」が削除された。当時、CIEの教育課長補佐だ

ったJ.C.トレーナーは、「伝統の尊重」の意味するところを封建道徳的伝統観や日本人が培ってきた伝統的精神観と捉えていて、そのことの故に削除を要求している^[17]。そのような拒否の態度は、教育刷新委員会の教育基本法原案にあった「宗教的情操教育」にも適用されたように思われる。「宗教的情操教育」という表現を盛り込んだ原案に対して、GHQ側が削除を要求した背景には、前述の背景が色濃く影響している。つまり、特定の宗教によらない宗教的情操教育は不可能であるという認識である。日本側が示した多神教的宗教風土を前提とした宗派を超えた宗教的情操は、彼らの宗教観からすれば理解の範囲を超えていたに違いない。

VI. 宗教的超越から人間・生命的視座へ

昭和20年代から60年代にかけての宗教的情操教育の推移は、幾度かの揺れ戻しを経ながら、大きな潮流としては徐々に鎮静化、変質化していく状況だと見ることができる。実際、学習指導要領で扱われる宗教的事項は、改訂の度に大幅に減少している。また、このような鎮静化、変質化の背景には、日本社会の世俗化や近代化の中で、宗教を非合理的非科学的なものとする傾向が顕著になったこと、経済復興のただ中で物質主義的価値観が台頭してきたことも大きい。そして、何よりも大きな要因は、先述したように、刷新委員会での「宗教的情操」議論の曖昧さや、教育基本法に「宗教的情操教育」を明文化できなかったことではないだろうか。

1. 宗教的情操の基礎に超越を想定する流れ

宗教的情操教育について、幾度かの揺れ戻しがあったと先述した。ここでは、宗教的超越を根柢として宗教的情操教育を積極的に主張したいいくつかの事例を取り上げたい。

一つは、1951年に発表した天野貞祐の「国民実践要領」である。これは、時の文部大臣であった天野が、教育勅語が排除失効という精神的空白状況の中で、教育に対する危機意識からまとめたものである。以下は「敬虔」の項目の内容である。

「われわれの人格と人間性は永遠絶対なものに対する敬けんな宗教的心情によって一層深められる。宗教心を通じて人間は人生の最後の段階を自覚し、ゆるぎなき安心を与えられる。人格の自由も人間相互の愛もかくして初めて全くされる。古来人類の歴史において人の人たる道が明らかになり、良心と愛の

精神が保たれてきたことは神を愛し、仏に帰依し、天をあがめた人達などの存在なくしては考えられない^[18]。」

このように、天野の宗教的情操の理解は、明確な宗教的超越者を対峙させている。それは、「神」であり、「仏」であり、「天」である。つまり、天野は宗教的情操の根拠として、明確な「永遠絶対なるもの」を意識しているのである。

次に、1966年10月に公になった中央教育審議会答申別記「期待される人間像」を取り上げる。ここでの宗教的情操理解にも、天野と同様の認識をみることが出来る。

「すべての宗教的情操は、生命の根源に対する畏敬の念に由来する。われわれはみずから自己の生命をうんだのではない。われわれの生命の根源には父母の生命があり、民族の生命があり、人類の生命がある。ここにいう生命とは、もとより単に肉体的な生命だけをさすのではない。われわれには精神的な生命がある。このような生命の根源すなわち聖なるものに対する畏敬の念が真の宗教的情操であり、人間の尊厳と愛もそれに基づき、深い感謝の念もそこからわき、真の幸福もそれに基づく。」

ここには明確な宗教的超越の表記はないが、「生命の根源」「聖なるもの」という表記には、やはり宗教的存在が前提とされている。

最後に、1988年3月に刊行された『小学校 生命を尊ぶ心を育てる指導』(文部省)を取り上げる。第3章「生命について考える」にまとめられている生命観は、多分に宗教的超越を反映している。

「生命は“せいめい”とも読まれ、生命現象・生命科学などと使われる。また、“いのち”とも言われるが、これは命に力点を置いた場合で、両者のもつニュアンスは異なるように思われる。このことは漢字の成り立ちを見ると、“生”は草の生え出る形に由来し、“命”は“口”と“令”から成り、神や上からの指示・啓示を受けることを意味する。したがって、生命は、生物学的な生命であるとともに、神に祈り神から与え命じられたもの(天命)でもあり、両者はもとは分離していなかったであろう^[19]。」

生命の根拠や認識を、単に生物学的な生命に止めずに、神に祈り神から与え命じられた天命と捉えている。ここには畏敬の対象が想定されており、この時期に文部省が宗教的存在を明文化していることに注目したい。

以上のように、戦後教育の流れの中で、宗教的超越を根拠として宗教的情操教育を主張する流れが幾度か脚光を浴びたことは確かである。しかし、天野の「国民実践要領」が教育界全体から反発を招き、間もなく白紙撤回したことにも表れているように、大きな揺れ戻しが幾度となく見られたのである。

2. 宗教的情操の基礎に超越を想定しない流れ

1969年度改訂の『中学校学習指導要領』を例に挙げると、第3章道徳では宗教的情操に関わる箇所が次のように記されている。

「8 人間の人間らしさをいとおしみ、美しいものや崇高なものにすなおにこたえる豊かな心を養う。

(2) 自然を愛し、美しいものにあこがれ、人間の力を越えたものを感じとることのできる心情を養うこと。」それを解説した『中学校指導書 道徳編』(文部省 1970年)では、この内容を解説して次のように説明する。

「“人間の人間らしさをいとおしむ心”は、とりもなおさず、美しいものや崇高なものにすなおにこたえる心であって、両者は表裏の関係にあるものといえることができよう。(略)美しいものにあこがれる心は、醜いものをいとう心である。人間の力を越えたものを感じとる心は、つまりは、人間としての自己の限界を感じとる心でもある。したがって、“美しいものにあこがれ、人間の力を越えたものを感じとることのできる心情”は、とりもなおさず、(略)自己および他者における人間に人間らしさの二面性をみて、それゆえに人間を愛する精神にほかならない^[20]。」

ここで示された論理をまとめると、「美しいものや崇高なものにすなおにこたえる心」と「人間の人間らしさをいとおしむ心」が同格であり、「人間の力を越えたものを感じとる心」が「人間としての自己の限界を感じとる心」とが同格になっている。つまり、宗教的情操として、神や天や聖なるものという宗教的超越が想定されておらず、結局は、畏敬の念に向かうべき対象が「人間を愛する精神」に結び付けられている^[21]。

或いは、長年にわたり『学習指導要領』作成に関わった文部省の井上は、「敬虔」を説明して、「(宗教的情操は)いわば原始的な素性をもつ人間の感情」であり、「我々の思案を越えた、或いは思案に優先する存在に対する我々の自己否定的な情念」と述べている。この見解は、敬虔を人間側に引き寄せて説明しており、宗教的な前提は顧慮されていない^[22]。

以上、戦後教育における宗教的情操の観点から「生命に対する畏敬の念」を考察してきた。ここでも、宗教的情操の認識や畏敬の念の対象の曖昧さを指摘することができる。また、「生命に対する畏敬の念」が、当初の宗教的超越の次元から人間的視座、或いは生命的視座に変容する過程を見ることもできた。それは、先述した「人間尊重の精神」と「人格の完成」の齟齬と重なるように思われる。

VII. おわりに

本稿では、「道德教育の目標は、教育基本法および学校教育法に定められた教育の根本精神に基づく。すなわち、人間尊重の精神を一貫して失わず…」を問題意識とし、そこに示されている「人間」を戦後教育はどのように捉えてきたのか、どのような「人間論」に基づいて展開されてきたのかを考察した。前半で取り上げた教育の目的としての「人間性の開発」と「人格の完成」では、人間観としてベクトルが正反対であることを指摘した。つまり、田中の「人格の完成」の人間像は、超越者から人間に向けられるベクトルなのに対して、務台の「人間性の開発」理念に見る人間像は、人間（自分）から出発するベクトルなのである。それは、同時に「人間を超えた者への畏敬の念」理解のベクトルの相違にも結びつく。つまり、田中に代表される人間像は、宗教的超越者との関係の中で成り立つものであり、それは、天野貞祐の「国民実践要領」や中教審の「期待される人間像」の潮流を形成することになる。それに対して、務台に代表される人間像は、人間中心的な関係性の中で成り立つものであり、個人同士、個人と社会、国家と世界の関係などに存在する秩序や、かけがえのない命への畏敬という潮流を形成することを明らかにした。

2006年12月の教育基本法改正にあたって、再び宗教的情操教育が議論の焦点になっている。それはまた、人間論を再検討することでもある。「人間性の開発」「人格の完成」「生命に対する畏敬の念」を含有する戦後教育の人間論は、一方では曖昧さと変質の体系でもあった。教育基本法改正を期に関心が高まっている宗教的情操の議論を実質化していくことが、その曖昧さと変質の体系を止揚することに繋がると考えるのである。

脚注

- [1] 平成元年改訂版からは、「道德教育の目標は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏(い)敬の念を…」と若干の表記の変更が見られる。
- [2] 生命に対する畏敬の念の具体的内容としては「人間の力を越えたものへの畏敬の念」となっている。
- [3] 杉原誠四郎 (1984) 『教育基本法の成立—人格の完成—をめぐって—』日本評論社 P.92-93
- [4] 『戦後道德教育文献資料集 第1期 3』『新教育指針 文部省 第一部 新日本建設の根本問題』日本図書センター 2003 P.110
- [5] 前掲 『教育基本法の成立—人格の完成—をめぐって—』 P.92-93
- [6] 田中耕太郎 (1961) 『教育基本法の理論』有斐閣 P.80
- [7] 『戦後道德教育文献資料集 第1期 4』『第一特別委員会第六回会議録』日本図書センター 2003 P.196
- [8] 前掲 『教育基本法の理論』 P.89
- [9] 前掲 『教育基本法の理論』 P.81 部省訓令第四号は昭和22年5月3日
- [10] 日高第四郎 (1962) 「道德教育の充実方策について」
- [11] 羽田貴史 (1997) 『教育学年報6 第Ⅱ期 教育史像の再構築』
- [12] 宗教教育研究会編 『宗教を考える教育』『近代日本における宗教と教育—公教育における宗教教育の歴史—』頼住光子 教文館 P.26
- [13] 昭和22年度版『学習指導要領社会科編』では、「宗教は社会生活に対して、どんな影響を与えてきたか」など、宗教教育に関する12項目の目標を設定している。
- [14] 第90回帝国議会 衆議院議事速記録 第29号には、宗教的情操への疑念(細貝兼三議員)、賛成意見(稲葉道意議員)などが見られる。
- [15] 前掲 「近代日本における宗教と教育—公教育における宗教教育の歴史—」頼住光子 P.28
- [16] ダグラク・マッカーサー (1964) 『マッカーサー回顧録』(上下) 津島一夫訳 朝日新聞社 P.258-260
- [17] 杉原誠四郎 (1986) 『臨教審と教育基本法』 至文堂 P.65
- [18] 吉田内閣の意向を受け、文部大臣であった天野貞祐が提示した内容。後に天野貞祐は、「国民実践要領」は「高坂正顕、西谷啓治、鈴木成高の三氏に依頼して編纂したものである」と語っている。
- [19] 文部省 (1988) 『小学校 生命を尊ぶ心を育てる指導』 P.87
- [20] 文部省 (1970) 『中学校指導書 道德編』 P.54
- [21] 宗教教育研究会編 『宗教を考える教育』『第二章 宗教を考える教育における宗教的情操』貝塚茂樹 P.45-46
- [22] 同上 P.49

文献

- 田中耕太郎 (1961) 教育基本法の理論, 有斐閣, 東京
 貝塚茂樹 (2003) 戦後道德教育文献資料集, 日本図書センター, 東京
 貝塚茂樹 (2008) 戦後教育は変わるか, 学術出版会, 東京
 宗教教育研究会 (2010) 宗教を考える教育, 教文館, 東京
 杉原誠四郎 (1986) 臨教審と教育基本法, 至文堂, 東京

Original paper

A Study on the Basic Principles of Moral Education: With A Focus on “The Spirit of Human Dignity” and “Reverence for Life”

Takashi KATO *

¹⁾Faculty of Health and Welfare Science, Nayoro City University

Abstract: The focus of this paper is on the formation of the basic principles of Moral Education in Japan. The Course of Study states, “the goal of Moral Education is based on the fundamental spirit of education defined by the Fundamental Law of Education and the School Education Act. In other words, without ever losing the spirit of human dignity...” This paper regards “human dignity,” “perfection of human character,” and “reverence for life” as the backbones of the basic principles, and discusses them chronologically as they developed, with a focus on the debate leading to the Fundamental Law of Education. Also considered are changes in the understanding of human dignity and religious sentiment, as well as the ambiguous representation of human nature, in postwar education.

Key words: Fundamental Law of Education, spirit of human dignity, perfection of human character, reverence for life