

現代教育と良心の問題

－人間形成の宗教的基盤－

川 村 覚 昭

[抄 録]

本稿では、現代の教育現実がニヒリズムとエゴイズムとの交錯する事態にあること、したがって現代の人間の在り方から良心の問題が希薄になっていることに注目して、こうした教育現実が生起した背景を理論的に考察し、現代教育のあるべき方向を追究した。特に、我が国の戦後教育の枠組は占領政策の中で作られ、西洋的な近代教育学を徹底することになったが、その理論こそニヒリズムとエゴイズムを生み出す基であった。それは、原理的に言えば、宗教を否定排除する理論であるが、そうした理論の中に現代の人間形成上の問題が胚胎していることを考察した。つまり、戦後の教育は「教育基本法」に見られるように人格性の理念が規定しているが、その人格性の理念は宗教との関係を持たない限り、本来の人格形成が実現できないこと、したがって良心も十全に自覚されないことを明らかにし、戦後教育の理論である近代教育学の脱構築が現代ではどこまでも不可欠であることを指摘した。

キーワード：近代教育学、ニヒリズム、エゴイズム、人格性、良心

はじめに

人間の存在にとって教育は不可欠な現象である。なぜなら、人間には「人間に成る」ということと、「人間である」という根本的な事象があるが、それらは共に教育がなければ実現できないからである。つまり人間が人間であるためには、人間に成るということがなければならぬのであり、それ故人間が人間に成るためには人間を人間にすることが必然的に求められるが、そのためにはそうした人間に成るようにする作用がなければならぬからである。我々は、その作用を「教育」と呼ぶのである。私は、その意味で教育を人間存在の基礎構造と考えるのである。人間は教育なしでは人間にならないのである。

ところで、人間には人間であることが求められるが、そうした要求が起るのは、人間には「人間である」ことからはずれる可能性があるからである。つまり inhuman な、また unhuman

な在り方が人間には起り得るからである。それ故、人間が人間であるということは極めて倫理的な事象であり、倫理性を無視して人間であることを考えることはできない。それ故、人間であることを実現する教育も当然倫理的な行為であり、そこからはずれることは許されないのである。

しかし、今、我々が直面している日本の教育現実は、「人間である」ということがポジティブに言える状況にあるのであろうか。私は必ずしもそのように言えないように思う。なぜなら、我が国の今日の教育現実は、明治維新以後西洋近代の思想を移入し、近代化に精力を傾けてきた結果、かつて精神科学的教育学を代表するシュブランガーが西欧世界に対して指摘した次の言説と同じような現象が生起しているように思われるからである。すなわち「西欧の文化には、もはや静寂も落ち着きもない。家族は戦時下の国に限らず、引き裂かれ、自然は効用力となり、冷たい壁の内側には機械が騒音を立てている。我々は、我々の生存を根柢から支えるものについて、もはや何も知らない。我々の交際はもはや愛ではなく、金でなされている。・・・金が精神を、すなわち、いにしえの敬虔な愛の精神を窒息させてしまっている」¹と。現代は、シュブランガーが活躍した1950年代と比較すると資本主義経済のグローバル化によって経済意識が人間生活を全面的に支配する状況にあり、シュブランガーの指摘した事態が一層深刻な状況になっているとすることができるであろう。それ故、こうした状況を教育学的に見るとき、我々は、改めて「人間に成る」とはどういうことか真剣に考えなければならない教育的状況に置かれていると言っても過言ではない。

ところで、昨今の社会問題化する様々な事件や事故の多くは「人間である」ことから乖離した事態であることは言うまでもないが、その際疑問になるのは、どうして人間は人間であることから乖離するのかということである。人間は、誰しも子どもから出発するが故に「人間らしい人間（homo humanus）」になる作用を公教育によって受けているはずである。にも拘らず「人間である」ことから乖離するとすれば、そこには現代の公教育の根本問題が人間形成の根柢に介在していると見なければならないであろう。少なくとも人間が人間である限り人間は自己の内面に「人間である」と言うことのできる原理がなければならないが、それが、良心（Gewissen）である。それ故、教育学は、この良心を人間形成の中心問題と考えなければならないのであるが、先のシュブランガーは、教育の近代化を目指す近代教育学においては人間形成から「良心への教育」²が排除される結果になっていることを指摘している。そのことから考えると、社会問題の背景には近代教育学を絶対視している戦後の我が国の教育があるのではないか、そのように思えるのである。先に指摘したように人間が人間であるためには人間に成ることが求められるが、その「人間に成る」ための教育から「良心への教育」が排除されるなら、「人間である」原理が十分に形成されないということが、今明らかになりつつあるのではないであろうか。

さて、このように現代教育を考えると、現代教育学は、近代教育学への批判的反省を迫る

とともにそれを脱構築しなければならないが、そのためには改めて人間の本質を考える人間学的視点が教育学に求められるであろう。それ故、本稿では、現代日本の教育現実を踏まえたとき、我々は、人間が人間に成るためにはどのような思索をしなければならないのか、そして教育の基礎となる人間理解はどのようにならねばならないのか、ということについて現代哲学の中心にある人間学 (Anthropologie) の思索を通して考えてみたいと思う。

I. 近代教育の根本特徴 —ニヒリズムの浸透—

人間が人間であるというとき、その人間であるということは何をもっていえるのであろうか。人間であるということが言われるときは、その人間は人間に成っていることがなければならぬ。したがって、人間が人間であるということは人間に成るという事象と一体のものであり、人間には人間に成るための固有のものが求められるであろう。それは、人間を人間以外のものと区別するものであり、人間にしか実現できないもの、すなわち「人間ならではのもの」である。伝統的にはそれを理性や精神に求めてきたが、今、私は、先に問題にした「良心」に求めたいと思う。それは、以下に述べるように、近代教育は、近代哲学が近代人の根本原理として明確にした理性に依拠し、それを自覚させることに努力してきたが、そのことが却って現代世界にニヒリズムを招来し、良心を欠如した人間を形成したと考えるからである。では、近代教育の根本特徴とは何か。

近代の教育観は、言うまでもなく西洋近代に於て形成されるが故に、その根本特徴を理解するためには西洋に於ける「近代」の特質について考えねばならない。では、近代の特質とは何か。ハイデッガーによれば、近代の本質的特徴は、「自己自身への信頼に満ちた自主的立法たる新しい自由への人間解放」³とされ、何からも支配されない自由の実現が人間形成の究極の目的となることである。そのため近代の人間の課題は、自由な主体を確立することであり、そのためには、人間が自らの存在根拠を自ら確立する主体とならねばならないのである。なぜなら、存在根拠が人間の外にあるとすれば、人間はそれによって超越的に規定され、何からも支配されない自由の主体になることができないと考えられるからである。それ故、存在根拠をどこまでも人間の内に志向することが近代の人間の根本的な在り方なのである。それは、もとより自律するための根拠を自ら保障することであるが故に人間が自らの根拠となって自らの存在を自ら根拠づけることである。それ故、近代教育の最大の課題はこうした根本的な在り方を人間形成の目的として実現することにあると言えるであろう。ところで、ハイデッガーによれば、西欧近代の思想はデカルトの形而上学の射程の内にあると言う⁴が、それは、デカルトが対象批判的な懐疑的思惟によって人間が自律する形而上学的基礎を彼以後の哲学に与えたからである。それは、彼の形而上学的命題、すなわち「我思う、故に我あり (ego cogito, ergo sum)」で表現されるが、デカルトはこの命題によって人間的自我を世界の中心

として真理の絶対的な揺るぎない基礎（*fundamentum inconcussum veritatis*）を人間の内に確立したのである。それ故、ハイデッガーは言う、「近代哲学の劈頭にはデカルトの命題、ワレ思ウ、ユエニワレアリがある。事物と存在するもの全体について的一切の意識は、すべての現実性の揺らぐことなき根拠たる人間の主体の自意識へと還元されるのである。現実的なものの現実性は、それ以後客体性として、すなわち主体に向かって投げ出されたもの、差し出されたものとして、主体によって、かつ主体のために把握されるものと規定される」⁵と。このため、デカルト以後の近代的思惟は、人間的自我に中心が置かれるため、自我から対象的に見る思考、すなわち主体と客体、主観と客観を自我から分けて見る二項対立的な思考となるが故に、近代の教育観はどこまでも自我を肯定し自我を確立する教育を人間形成の中心とするのである。

さて、このように近代の教育観を見ると、近代教育は、個人を自律させることを目指すため、教師と生徒は共に一個の独立した人格と見られ、教授 - 学習の関係は最初から批判的な関係となる。なぜなら、自律は、カントの理性哲学から分るように自己立法の因果性が自己の内に集約するため、近代教育は、個々の人間の内面を神聖とする自己完結的な在り方を最初から前提にし、個々の関係を対等と見るからである。したがって、教師と生徒の間にある存在論的落差、つまり教師の現存在と生徒の現存在の最初からの決定的な相違としてのきれめも、ほとんど問題にされないまま、その落差（相違）を封印し、一個の独立した人格として最初から対等の関係と見做されるのである。それ故、教育の対話的關係は、先生の話しを聞くことから始まるとしても単に聴従するのではなく、積極的批判的に発言することが求められ、師弟の一体感よりも独立自主の自律的意識の育成に重点が置かれるのである。このため近代教育ではブーバーの言うような時空の限定を受けない「永遠の汝」⁶を想定することは初めからない。なぜなら、時間空間を超えた永遠の地平は人間的地平を超えるものであり、一個の人格として自らの存在根拠を自らの内に探求する近代の自己完結的な人間にとって「永遠の汝」は否定的対象となるからである。

近代では、既述したようにどこまでも「人間が真理の根拠」⁷でなければならないのであり、それを妨げる超越的なものは教育から排除されるのである。それは、自主的立法へ解放され、自由が人間の本質的な在り方となる限り、当然の帰結である。しかし、こうした在り方が教育によって徹底されるなら、その結果はニヒリズムの到来である。なぜなら、人間が真理の根拠となる限り、自己以外に信じるものがないからである。それ故に、自己の内へ自閉し、自己を超えた「永遠の汝」などはもはや意味のないもの、あるいは人間の自律を妨げるものとして見做され、存在してはならないと考えられることになるのである。近代教育学が自律的な個人の確立に理論の中心を置く限り、超越的なものは教育の世界から全面的に否定排除されるのである。かくて、デカルトの形而上学から始まった近代思想の展開は、結局、人間の自己肯定の教育の確立とともにニヒリズムを招来することになるのである。とすれば、人間

はどうなるのであろうか。

Ⅱ. 近代学の特質とエゴイズムの爆発

今、近代の人間は自らの存在根拠を自らの内に求めなければならないことを指摘したが、これは、近代の人間観が人間の存在根拠を人間自身の内に求める徹底した探究 (Forschung) の立場に立っているからである。探究は、何をどのように探究するかという段取りを「予め描く、見積る」(vorzeichnen, ansetzen) ことにおいて可能になるため、そうしたことを可能にする思考形式が求められることになるが、それが近代の思惟の特徴である「表象作用 (Vorstellen)」である。つまり、デカルトに始まる近代の懐疑的思惟は、自我の確立と一体のものであり、全ての思考は自律的な自我から始まるものとして人間の主観的意識の操作となるのである。したがって、認識は、主観による客観化 (対象化) であり、主観による表象が、自律的な探究を可能にする知の活動として認識作用の中心に置かれることになるのである。そのため、現代では表象の視野に入らないものは客観的でないとして知的探究の対象から排除されることとなり、人間の存在根拠も極めて表象的合理的なものに求められることになる。固より、こうした知識的立場は西欧の近代化のプロセスで確立されてきた極めて近代的な立場であるため、それ自体を否定することはできない。なぜなら、ハイデッガーが指摘するように、人間が近代を実現するために自らの存在を自ら変様させてきた歴史があるからである。つまり、近代における人間は、「表象する主体」⁸として自己自身の内に自立する在り方を確立するために、自らの存在根拠を探究してきたのである。したがって、近代では表象的思惟を背景にした探究にこそ人間の最も知的な在り方があると考えられるため、人間の知的活動が前面に現れる学問は、基本的に「探究の学」として成立するのである。それ故、近代の学の本質は探究に求められ、教育学も近代教育学であろうとする限り、探究の性格をもつのである。それ故、近代教育学の思考形式は、近代学であろうとする限り、表象的思惟となるのである。このため、近代教育学の研究は最初から知識的立場がどこまでも先行し、情意的側面はほとんど顧みられず捨象されることになる。

ところで、こうした探究が先行する人間の在り方は基本的に世界の世俗化 (Säkularisation) の問題と表裏の関係にある。近代では、先に指摘したように、人間の存在根拠を人間の内に探究するために、人間の内に存在根拠が探究できる自律した人間が求められるのであるが、そのためには人間の自律性を確実なものにする必要があり、それ故人間はどこまでも「不動の絶対的基礎」を自己の内に確立することを目指してきたのである。それが、「表象する主体」となった人間の在り方であり宿命である。それ故、近代の歴史は、人間こそ「真理の境域」⁹と考え、何にも優る主体の優位を実現するために探究してきた歴史であると言うことができるであろう。そのことを、先のハイデッガーは次のように言う、すなわち「本質的な観点に

において無制約的であるが故に優越している或る主・体（根拠として根底に横たわるもの Subjectum）の優位ということは、真理の不動の絶対的基礎（すなわち、確信性という意味での真理の、それ自身の内に安らう、揺り動かされざる根拠）への、人間の要求から起こるのである¹⁰と。しかし、もともとこうした「真理の不動の絶対的基礎」を持ちうるのは神であった。それ故、人間が自らの存在の内にそれを確立するということは、人間が神の位置に入ろうとすることであり、それ故近代の歴史はまた「自己神化」の歴史であると言ってもよいであろう。それは、換言すれば、人間が世界構成の主体になることである。このため、世界を構成する主体が人間である限り、現実の世界は人間が構成するものであり、それ以外に世界構成の主体はないが故に、人間の自己神化とともに世界は世俗化するのである。その限り、近代では超越神の創造言説は神話として否定されることになる。

さて、近代史の本質をこのように考えると、表象的思惟を研究の本質的思考とする教育学も、近代学である限り、自己神化の問題と無関係ではない。つまり近代学としての近代教育学は、こうした人間の在り方を推進する教育を探求することになるのである。少なくとも18世紀の啓蒙主義以後の人間観と教育観はこうした思索を背景に展開されるが故に、ハイデッガーも、教育が置かれた近代の社会的状況を次のように言う、すなわち「人間は、自分自身を把握し欲することに応じてその都度、主体的であることの本質を規定し実現することができる。啓蒙時代の理性的なものとしての人間は、自らを国民として把握し、民族として欲し、種族として自らを訓育（züchten）し、結局は自らに全世界の主（Herr des Erdkreises）の権限を与える人間と同じ主体である。」¹¹と。したがって、世界を構成する地上の主となった人間の表象の中で教育学が展開される限り、世界は平面化することになる。なぜなら、人間が探究し構成する世俗世界が唯一の世界、絶対の世界となるからである。このことが、先述したニヒリズムの様相であるが、近代教育学は、こうした世俗化の進行とニヒリズムの招来を現実化し、従来「あらゆる行為に適用され得るものとして認められていた宗教的規範」に対しては非科学的という烙印を押して人間の意識から宗教的次元を消滅させていくのである。

しかし、こうした世俗化が強まり、宗教を失ったところで突出するのが、世俗世界で世俗性をむきだしにする人間の自我性であり、エゴイズムの暴発である。なぜなら、自己神化を目指す自律的人間にとっては最早「自制」以外に自己を規制する原理がないが故に、主観に左右される可能性が常に内在することになるからである。現代の社会問題の背景に見られる自己抑制力の低下の指摘がそのことを端的に示しているが、先のハイデッガーもそのことを指摘して次のように言う、すなわち「人間が本質的にすでに主体である場合にのみ、個人主義の意味での主観主義という非本質に滑り落ちる可能性が存続する。」¹²と。我々は、ここに宗教的意識を失った人間の本質的問題を見るとともに、近代教育の避けることのできない根本矛盾に逢着することになるのである。教育は、少なくとも「人間に成る」ことを目指す作用であり、近代教育学はその教育作用の理論を構築してきたのであるが、現代はその構築の

なかからハイデッガーの指摘する「主観主義」¹³の問題が現象する危険性を持つことになったのである。その意味で、エゴイズムの暴発の危険性は現代ではどこにでもあるということができであろう。しかし、こうした事態はどこまでも宗教的次元を否定排除する教育の結果であることは今までの考察から明らかである。我が国を代表する独創的な哲学者の西田幾多郎も嘗て宗教を否定することが世界に乱世を齎すことを指摘しているが、そのことを誠実に受け止めていないのが現代の人間であり教育である。西田は言う、「宗教を否定することは、世界が自己自身を失うことであり、逆に人間が人間自身を失うことであり、人間が真の自己を否定することである。・・・世界が自己自身を喪失し、人間が神を忘れたとき、人間はどこまでも個人的に、私欲的となる。その結果、世界は遊戯的か闘争的かとなる。すべてが乱世的となる。」¹⁴と。この言説は、宗教を失うとき人間と世界がいかに「良心」を欠如するか、非倫理的になるか、を指摘するものであるが、上来見た人間の自己神化を助長する近代教育学は、宗教を否定排除することで却って良心を失うエゴイズムの暴発の危険性を招来するという背理性に陥っており、その意味で、現代は、近代教育学を根本的に見直す時期に来ているのである。

Ⅲ. 戦後教育と宗教の関係

我が国の戦後教育の全体は人格性の理念が規定している。それは、教育基本法で規定された「教育の目的」が人格の完成に置かれていることから知られるが、そうした人格性の理念に戦後教育の中心が集約することになったのは、明治維新以後の教育が「肇国以来の敗戦」¹⁵という未曾有の歴史的危機を招来する原因の一つになったと認識されたからである。したがって、戦後の教育は、それまでの教育を断罪することから始まるが、その際注意しなければならないのは、その断罪の背景に占領軍の巨大な圧力があったことである。言うまでもなく、教育はどの国も歴史的に形成された文化的土壌を背景にして展開するのが普通である。しかし、我が国の場合は、敗戦の結果、国家機能の全てが戦勝国によって管理されるという主権喪失の状態にあったため、1951年(昭和26年)9月8日のサンフランシスコ講和条約によって主権が回復するまでは我が国固有の文化を背景にした主体的な展開は許されず、占領軍の強引な改革意図のもとで戦後教育の枠組が構成されることになるのである。このことは戦後教育史の否定できない事実である。それ故、戦前戦中の教育と戦後教育との間には深い溝があると言え、主権回復後はその溝をめぐって保革が鋭く対立することになるが、教育におけるこうした政治的対立の功罪については戦後史の一断面として改めて研究する必要があるであろう。しかし、戦後70年を経た今日では、そうした対立も影を潜め、既述したニヒリズムとエゴイズムの交錯する教育現実が現出しているのである。人格性の理念が教育の普遍的な存在形式としてどこまでも戦後教育を規制しており、その実現を目指すのが戦後教育である

にも拘らず、我々に現出している教育現実是非人格的な憂慮すべき事態なのである。その意味で我々は改めて戦後教育について吟味しなければならないが、特に注目したいのが、戦後教育と宗教の関係である。なぜなら、前節で西田の指摘を見たように、宗教は人間と世界の在り方に深大な意味を持っているからである。では、戦後教育は、宗教をどのように捉えているのであろうか。

戦後の教育改革は、上述したように占領軍の改革意志が先行し、その制約のなかで行われているのであるが、少なくとも四大教育指令において占領軍の強力な改革意志が示される1945年（昭和20年）10月22日以前は事情が異なる。周知のように、戦後処理のために終戦と同時に東久邇宮が組閣するが、そのもとで文部大臣となった前田多門が「文部省公表」として9月15日に出した「新日本建設ノ教育方針」においては我が国独自の自主的な改革の意志が見られるのである。ここでは明確に戦後教育を自主的主体的に樹立しようとする意図が見られ、戦中の軍国主義的国家主義的教育を全面的に払拭する教育施策を文部省内で検討していることを訴えている。すなわち「文部省デハ戦争終結ニ関スル大詔ノ御趣旨ヲ奉戴シテ世界平和ト人類ノ福祉ニ貢献スベキ新日本ノ建設ニ資スルガ為メ従来ノ戦争遂行ノ要請ニ基ク教育施策ヲ一掃シテ文化国家、道義国家建設ノ根基ニ培フ文教諸施策ノ実行ニ努メテイル」と。そして宗教に関しても道義国家建設と世界平和に寄与するものとして教育上重視することが示されている。すなわち「国民ノ宗教的情操ヲ涵養シ敬虔ナル信仰心ヲ啓培シ神仏ヲ崇メ独リヲ慎ムノ精神ヲ体得セシメテ道義新日本ノ建設ニ資スルト共ニ宗教ニ依ル国際的親善ヲ促進シテ世界ノ平和ニ寄与セシメンガ為メ各教宗派教団ヲシテ夫々其ノ特色ヲ活カシツツ互ニ連絡提携シテ我国宗教ノ真面目ヲ一段ト發揮セシメルヤウ努メテイル」と。したがって、「新日本建設ノ教育方針」を見る限り、宗教は公教育から排除するものではなく、世界平和と人類の福祉に貢献する教育方針に沿うものとして理解されているとすることができるであろう。その意味で、ここには宗教の教育的意味を積極的に評価する姿が現れているが、そのことは占領軍の教育改革の指針となった1946年（昭和21年）3月31日の「米国教育使節団報告書」にも見ることができる。この報告書は、日本教育に民主主義・自由主義・個人主義を定着させるための指針を提示するものであるが、そのさい報告書は「文化に最高の意味を与えるやうな形式の宗教」を認め、民主政治と宗教には共通したものがあることを指摘する。すなわち「正当に考へられた民主政治といふものは、宗教と共通してゐるものを持つと我々は信じてゐる。何となれば民主政治は、精神生活を求めて、すべての人間に共通な同胞愛といふ特色と共に、個々の人間の威厳と価値とを強調するからである」¹⁶と。つまり、宗教は、本来、「人間の威厳と価値を強調する」¹⁷ものであり、そうした宗教を日本人が採用することを報告書は求めるのである。しかし、そのためには「個人の価値と尊厳を認めることが基になる」¹⁸教育制度が実現されねばならないと言い、従来の日本教育を根柢から改革する民主主義的・自由主義的・個人主義的施策が具体的に示されることになるが、そのさい報告書が

特に注意するのは、「過激な国家主義が宗教に仮託して権利を行使する」神話的空想的事態である¹⁹。宗教にはそうした神話的空想的事態が世界の实体として意識を拘束する危険性があるが故に、その危険性を見極める能力として報告書は「科学的精神」に注目するのである。そこではこの科学的精神こそ日本教育再建の鍵と見られるのである。それ故に、報告書は言う、「事実と神話を、現実と空想を区別する能力は、物事を批判的に分析する科学的精神の中に栄える」²⁰と。

さて、このように「米国教育使節団報告書」の核心を見ると、神話的空想的事態を助長した宗教を科学的精神によって教育世界から排除することに人間形成の重点が置かれていることが分るのであり、それだけに宗教は改めて人間形成に意味があるとすれば、それは科学的精神と乖離しないものとして理解しなければならないが、そうした理解を示したのが文部省の『新教育指針』である。これは、既述した「新日本建設ノ教育方針」のなかで示された自主的改革の意志を受けて文部省が考える新教育の指針を開示したものであるが、既に占領軍の最高司令部から四大教育指令が出されるとともに米国教育使節団の報告書が出ているために自主的改革の意志を示すとしても占領軍の改革意志を全く無視して作成することはできないのであり、それ故、冒頭の「はしがき」では次のように言われる、「国民の再教育によつて、新しい日本を、民主的な、平和的な、文化国家として建てなほすことは、日本の教育者自身が進んではたすべきつとめである。マッカーサー司令部の政策も、日本の新教育のありかたをきめる上に、きはめて大切なものである。本書の内容はこれらの指令と深い結びつきをもつて記されてゐる」²¹と。その意味では『新教育指針』の作成は「新日本建設ノ教育方針」を受け継ぐとしてもその方向はどこまでも占領軍の改革意志に沿うものであり、占領政策のなかで教育の混乱に直面している「教育者の手びき」²²として1946年5月15日から1947年2月15日にかけて四分冊で出版されたのである。今、我々が問題にしている「宗教」の問題については、1946年6月30日に発行された第二分冊のなかで「第四章 科学的水準及び哲学的・宗教的教養の向上」として取り上げられている。そこでは、哲学と宗教を区別し、哲学は「科学の成り立つ土台を明らかにする」²³ものであり、「世界全体の根本原理について理論的に、すなわち理知をもつて考える」のに対して宗教は「世界全体の根本原理について感情的に信仰し、意志をもつてそれに従ふ」²⁴ものとしている。つまり、哲学と宗教はともに世界全体の根本原理に関わるものとして科学の根柢に位置づけられるのである。ただ、世界全体の根本原理に関わる関わり方が根本的に違うのであって、宗教は情意であり、哲学は理知なのである。こうした捉え方は先の西田のなかに既にあり、彼は「自然科学の知識が唯一の真理ではない」として次のように言う、すなわち「我々は知識といふものを有つてゐるが、その根柢には知識以上の信仰がある、知識はその上に成立するのである。それは知識とは衝突するものではなく却つてその根柢となるものである。即ちそれは情意の上に樹てられた真理である」²⁵と。西田のこの言説を見る限り、『新教育指針』は西田哲学の影響を受けて展開

されていると見ることもできるであろう。そのことは、西田哲学の宗教観、すなわち「知識に於て求むる世界と情意に於て求むる世界とはその立場を異にしてゐるが、後者は前者より一層深い世界である」と同じ意味の表現が『新教育指針』にも見られることから言えるであろう。すなわちそこでは次のように言われる、「宗教は理知にそむく迷信と混同されてはならない。それは理知以上のものであり、理知だけでは達し得ぬところに進んでゆくはたらきである」²⁶と。したがって、このように見ると、文部省は、人間と世界に対する宗教の意義を重視していることが分るが、ただ現実の公教育の場面では、戦前戦中の国家神道が軍国主義・国家主義と結びついて国民を縛り戦意を煽った苦い経験から「信教の自由」を徹底する意味で政教分離を基本とし、「公の教育から宗教を引きはなすこと」²⁷を主張するのである。

我が国の教育と宗教に関する現代の研究では、1949年（昭和24年）10月25日に出した文部次官通達「社会科その他、初等及び中等教育における宗教の取扱いについて」が今日にいたるまで公教育と宗教の在り方を示す指針になっていると言われている²⁸。この通達は、宗教を尊重する意味で国公立の学校での宗教的中立性を明確にしたものである。具体的には占領軍の最高司令部から出された四大教育指令の内、1945年12月15日の「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督ナラビニ弘布ノ廃止」の指令を徹底するものであり、「教育基本法」で示された特定の宗派の宗教教育の禁止を命じるのであるが、こうした指針は基本的には既に見た『新教育指針』を踏襲するものである。それ故、戦後教育における宗教の問題は『新教育指針』で決定されたと言え、宗教は尊重するが、公教育からは切り離すという基本的方向が戦後教育の在り方となるのである。しかし、このことが、結果的には宗教を無視したり否定することに繋がり、文部省の意図した宗教の深い意味が理解されない現実を国民の間に浸透させることになったのである。ニヒリズムとエゴイズムが交錯する今日の状況は、その意味で『新教育指針』において示された宗教観と教育観に根本原因があると言いうことができるであろう。しかも注意しなければならないのは、『新教育指針』が、西洋に比べて東洋は劣っているという見方をしていることである²⁹。この認識は固より敗戦の衝撃から来るのであるが、『新教育指針』は「西洋から学ぶべきことを学ばなかつた」ことが「あやまち」であり³⁰、新教育は日本人の「生活態度や物の考え方」³¹を完全に西洋化すべきことを主張するのである。すなわち「明治維新以来の日本は、西洋文化を急いで取り入れ、それによつて近代化した。けれどもそれは主として西洋文化の物質方面、もしくは外がはの形式を学んだのであつて、その根本の精神、またはその中にある実質はまだ十分にとりいれてゐないのである。・・・このように日本の近代化は中途半端であり、・・・きわめて浅い理解しかもつてゐない。・・・われわれは日本国民の長所である包容力、同化性をもつとよくはたらかせて、西洋文化をその根本から実質的に十分取り入れ、それを自分のものとして生かすやうにつとめなくてはならない」³²と。少し長い引用をしたが、こうした言説から分かるように、戦後教育の方向は、西洋の近代文化を絶対基準とし、どこまでもそれを徹底することに向け

られているのである。そしてそれがまた占領軍の改革意図でもあった。それ故、『新教育指針』は言う、「国民のうちの青少年たちに、新しい生活、新しい考え方を育ててゆくことが、新しい日本をつくるために最もききめのある道である。これがまさに教育にほかならない。マッカーサー司令部が教育に関する大切な指令を発し、日本国民の再教育に積極的な指導と助力とをなしつつあるのも、このゆゑである」³³と。そして科学・哲学・宗教に関しては特に次のように言う、「広く知識を世界に求めるといふ明治維新の立場にかへつて、科学・哲学・宗教に対する正しい考へ方と態度を、その道の先進諸国民から学ばなくてはならない。新しい日本を建設するためには、第二の開国を必要とするのである」³⁴と。敗戦直後の教育改革は、このように西洋を理想とし、西洋を絶対媒介することによって新教育を実現しようと決意したのである。しかし、このことが、現代においてニヒリズムとエゴイズムが交錯する教育現実が現出する遠因となるのである。なぜなら、敗戦直後の教育改革は、教育学理論から言えば、西洋近代で構成された近代教育学が新教育の理論的背景になることを意味し³⁵、それ故戦後教育は、改革の当初からニヒリズムとエゴイズムの招来を内包しているからである。日本の西洋化を実現するために近代教育学が徹底される限り、ニヒリズムとエゴイズムはどこまでも現出するのである。とすれば、これからの教育はどうあるべきであろうか。

Ⅳ. 人格性と良心の問題

戦後教育の方向を決める基本的な思考は、上来見たように西洋よりも東洋が劣っているという極めて自己卑下の劣性観から構想されているが、現代思想の展開から見ると、西洋と東洋をそのように一義的に単純化することはできない。先に取り上げた西田哲学は「純粹経験」から「場所的論理」へと発展する独創的な哲学として世界的評価を受けているが、その根柢にあるのは主客合一の論理である。これは、西田の禪的体験によって行証された事態を西洋哲学の言葉で論理化したものであり、東洋思想の核心となる仏教思想を基礎にして構造化された論理である³⁶。したがって、この論理は、既述した表象的思惟に見られる西洋の主客分離の論理と違いその基礎、すなわち主客が分れる以前の処に思索の元初を置くものである。それ故、西田哲学は、西洋の論理では届かない人間と世界の最も根本的な問題を明らかにするものである。その意味で、西田哲学は、デカルトの懐疑的思惟によって確立された近代哲学の基本的な思考、すなわち世界から切り離された個的自我（主観）から思惟を始めるのではなく、どこまでも主観と客観が成立する前の非対象的な自他共存の地平から展開するのであるが、こうした思索が、キリスト教を基盤にしたデカルト以後の西洋思想の限界を突破できるものとして既に早い段階から西洋では注目されているのである。今までしばしば取り上げたハイデッガーは1927年に刊行した『存在と時間 (Sein und Zeit)』に於て主観を中心とする西洋の伝統的思考に対して次のように言い、西田哲学的地平に目を向けていることが知られる。

すなわち「認識を主観と客観との間の或る『関係』として最初に設定する着手は、それ自体の内に『真理』を蔵すると同じくらい空虚さを蔵している」³⁷と。したがって、ハイデッガーは、自らの哲学を、西洋の伝統的な存在論の基礎を展開する哲学として「基礎的存在論 (Fundamentalontologie)」と言い、人間が現存在 (Dasein) として存在している「世界内存在 (In-der-Welt-sein)」の在り方に注目して、そこから哲学を始めるのである。それ故、ハイデッガーの哲学から精神分析の新たな方法を開拓したメダルト・ボスは、彼の哲学について、それは「近代的な諸表象をつきぬけて、それらすべての根底によこたわる規定にまで掘りさげていくことを要求する」³⁸と言う。このように西田哲学に代表的に見られる仏教を基盤にした東洋思想は、西洋思想の思惟の枠組を捉え直すものとして西洋世界から注目されているのであり、敗戦直後の教育改革に現れた認識には大きな齟齬があると言わなければならないのである。しかし、その齟齬を齟齬と認めないままに戦後教育を展開してきたのが現実であり、その結果が、繰り返し説明したニヒリズムとエゴイズムの交錯する教育現実の現出である。それ故、現代の教育現実是我々に対して改めて「人間らしい人間 (homo humanus)」の形成に向けた思索を要求していると言えるであろう。

既に指摘したように、我が国の戦後教育は人格性の理念によって規定されている。この理念は、固より近代教育学の基本的なそれであり、人格性に反する教育は教育学の研究対象にはならない。しかし、近代教育学は、近代の枠組の中にあるが故に、どこまでも「人間が真理の根拠」という近代学の立場に立ち、人格性の理念も人間内の問題として捉えるのである。それ故、人格性は、人間を超えた超越的地平とは無関係の事象として人間が自己の内に自己を自覚するさいの統合理念となるのである。それ故、先の『新教育指針』も人格性について次のように説明している、すなわち「人格といふのは、人間の人間たる資格、ねうちといふ意味であつて、それは人間性として、そなはつてゐるいろいろのはたらきを、自由な意思をもつて統一してはたらかせるところに成立する」³⁹と。しかし、こうした近代教育学が示す人格性の考え方に対して批判的視点を展開したのがティリッヒである。彼は仏教にも造詣が深い、現代を代表する宗教哲学者であるが、彼によれば、人格性は「無条件性」を本質とするものだと言う。つまり、人格性が人間の統合理念であるということは、『新教育指針』が言うように「自由な意思をもつて統一」⁴⁰することであるが、それは、恣意に委ねることではなく、「無条件的要求としていかなる恣意をも否定すること」⁴¹であり、自由のこうした無条件的要求が人格性を成立させるのである。したがって、彼は「人格性とは自由であるところの存在者である」⁴²と言い、自由の「真の根元」は「被支配性を超出すること」、すなわち如何なる支配も受けないことであるが故に、人格性はまた「普遍的存在へと超出するところの個別的存在」⁴³でなければならないと言う。つまり、人格性が本質的に自由でなければならないとすれば、その実現は基本的に有限的な制約を超えなければならないが故に、それを超えた無条件な普遍的存在の地平、すなわち宗教的地平に関わることで自らの自由を完全に実現でき

るのである。それ故、人格性は、「宗教的人格性」において初めて恣意的でない自由な自己支配が可能になると言え、その限り人格性の概念は近代の枠組を突破しなければならないのである。それ故、彼は言う、「人格性の理想は曖昧さの世界のなかで神の明晰さを実現しようとする英雄的な試みであり、・・・「自己自身を支配するようになること」は、神的な深みによって支配されていることとしてのみ現実である」⁴⁴と。戦後教育が人格性の理念に規定されているにも拘らず、人間であることから乖離する非倫理的事象が絶えないのは基本的には宗教的次元を否定排除する近代教育学の浸透によって自己を支配しきれてないところ、すなわち恣意性に陥るところに根本的な原因があるのではないか、と思われるのである。ティリッヒの次の言説はそのことを指摘するものとして極めて重要な意味を持つ。すなわち「われわれが無条件的存在に反しては、けっしてまたどのような形式においてもわれわれを支配しえないということが、無条件的存在の本質だ」⁴⁵と。その意味で、健全な人間形成には宗教的な基盤が必要となるが、そのさい考えなければならないのが良心の問題である。

我々は、先に、戦後教育の教育改革が西欧近代で構成された近代教育学を日本の西洋化とともに我が国に定着させることを目指すものであること、そして人格性の理念が戦後教育の全体を規定していることを見たが、それらは共に宗教的次元を否定排除するものであった。しかし、今、我々は、ティリッヒの所論に従って人格性の概念は近代の枠を超えなければ本来の人格性にならないことを明らかにした。それは、自己支配としての自由が本来的に機能しないからであった。換言すれば、自己を支配しきれない恣意的な非人格的在り方へ頹落するからであった。したがって、人間が「人間である」ということが本当に言えるのは、人格性の理念が本来的に機能したときであると言え、それ故上来見たように教育は宗教的基盤を視野に入れなければならないのであるが、近代教育学は、その基盤を否定排除するが故に、「人間である」ことからの乖離、すなわち本来的な人間の在り方を喪失する可能性が現代人には常にあると言わなければならないのである。既に指摘したように、人間が人間であるためには「人間に成る」ということがなければならないのであり、その「成る」ということが、本来的な人間の在り方に成るといふことであるとすれば、その喪失の危険性を阻止することが教育には求められることになるであろう。それは、近代の枠を超えた本来の人格性の理念を実現することにおいて可能になるが、それは、ハイデッガーの言葉を借りて言えば、人間の内に「良心を-持とうと-意志すること (Gewissen-haben-wollen)」を育てることである。なぜなら、良心を-持とうと-意志することは良心の呼びかけを聞くことであり、人間が最も自己的な在り方になることであるからである。それ故、ハイデッガーも良心を-持とうと-意志することについて次のように言う、すなわち「良心の呼びかけを理解することは良心を-持とうと-意志することを言う。そのことによって・・・呼びかけられることに向って心構えが出来ていることが言われている。・・・呼び声を理解しつつ人間は、彼の選び取った在り得ることにもとづいて最も自己的な自己を自己の内に行為せしめる。ただそのような仕方

でのみ、人間は責任を持って在り得る」⁴⁶と。近代教育学の浸透の結果、ニヒリズムとエゴイズムが交錯した教育現実が現出することになったが、そこに見られる社会現象の根本問題は、現代人が世俗性の本質である名利と愛欲を剥き出しにし、良心の痛みを感じない非人格的な自己中心的在り方に頹落していることであり、それ故倫理性を喪失した無責任な行為が一般に見られることである。親鸞が「煩惱具足の凡夫」⁴⁷と自覚した人間の地獄性が赤裸々に現れているのが現代である。その意味で、我々は、改めて戦後教育の理論的背景となった近代教育学を見直し、良心の呼びかけに聴従する宗教的人格の立場からそれを脱構築しなければ、現代教育は責任を自覚した健全な人間を形成することはできないのではないかと思われるのである。

〔注〕

- 1 Eduard Spranger : *Pädagogische Perspektiven*, 1955, 『教育学的展望—現代の教育問題—』東信堂、1987年、179頁。
- 2 同書 169頁。そこでは良心への教育の現実が次のように言われている、すなわち「われわれは、慣行の教育学のなかで良心への教育ということを書くことのきわめて少ないという事実である。あるいはむしろ、良心の教育という方がいいのであろうか。そしてさらに、まさに良心は今日墮落してしまったという事実である。だから、真正な人間性が喪失し、群衆の人間性、それどころか非人間性が増大しているのである。」と。
- 3 Martin Heidegger : *Der Europäische Nihilismus*, In “NIETSCHE”, Zweiter Band, NESKE, 1. Auflage, 1961, S.147.
- 4 Martin Heidegger : *Die Zeit der Weltbildes*, In “HOLZWEGE”, Vierte Auflage, 1963, S.80. そこでは次のように言われる、「近代的形而上学全体は、ニーチェをも含めて、デカルトによって開かれた存在するものと真理とに関する解釈のなかに維持されている」と。
- 5 “NIETSCHE”, S.129.
- 6 Vgl., Martin Buber : *Ich und Du*, Verlag JAKOB HEGNER, 1966.
- 7 “NIETSCHE”, S.142.
- 8 ハイデッガーによる主体が表象する主体であることの説明は以下のように言われる、すなわち「〈主体であること〉は、思惟し表象する存在（das denkend-vorstellende Wesen）としての人間を特記する。人間の自我はこうした主体に奉仕するために立てられている」と。（“HOLZWEGE”, S.101）
- 9 “HOLZWEGE”, S.101.
- 10 *Ibid.*, S.98.
- 11 *Ibid.*, S.102.
- 12 *Ibid.*, S.85.
- 13 ハイデッガーは近代が主観主義と結びつくことを次のように言う、すなわち「確かに近代は人間の解放の結果として、主観主義と個人主義の幕開けになった。しかし同様にどこまでも確実であるのは、近代以前のいかなる時期も比較しうる客観主義を創り出さなかったということであり、以前のいかなる時期においても非個人的なものが集合的なものという形態で真価を発揮することはなかったということである」（*Ibid.*, S.81）
- 14 西田幾多郎「場所的論理と宗教的世界観」、上田閑照編『自覚について 西田幾多郎哲学論集Ⅲ』（岩

- 波文庫、1989年)所収、392 - 393頁。
- 15 南原繁「日本における教育改革」、松本英一編『教育基本法文献選集Ⅰ 教育基本法の制定』(学陽書房、1997年)所収、32頁。
 - 16 宮田丈夫編『道徳教育資料集成 3』第一法規出版、昭和34年、73頁。
 - 17 同書 73頁。
 - 18 同書 75頁。
 - 19 同書 73頁。
 - 20 同書 76頁。
 - 21 同書 119頁。
 - 22 同書 119頁。ここでは編集の意図が次のように言われている、すなわち「本省は、ここに盛り込まれている内容を、教育者におしつけようとするものではない。したがって教育者はこれを教科書としておぼえこむ必要もなく、また生徒に教科書として教へる必要もない。むしろ教育者が、これを手がかりとして、自由に考へ、ひ判しつつ、自ら新教育の目あてを見出し、重点をとらへ、方法を工夫せられることを期待する。」と。
 - 23 同書 146頁。
 - 24 同書 147頁。
 - 25 西田幾多郎「宗教の立場」、『西田幾多郎全集 第14巻』(岩波書店、1979年)所収、306頁。
 - 26 『道徳教育資料集成 3』 147頁。
 - 27 同書 149頁。
 - 28 貝塚茂樹『戦後教育のなかの道徳・宗教(増補版)』文化書房博文社、2006年、202頁以降参照。
 - 29 『新教育指針』の直接の言説はこうである、「本章で述べた科学・哲学・宗教に関することがらは、大部分西洋諸国がその長い歴史を通じて、とくに近代を通じて、発達させてきた考へ方や生活態度である。東洋においてはその発達が西洋にくらべておとつてゐる。」(『道徳教育資料集成 3』149頁)と。
 - 30 『道徳教育資料集成 3』149頁。
 - 31 同書 126頁。
 - 32 同書 123頁。
 - 33 同書 126頁。
 - 34 同書 149頁。
 - 35 このことは『米国教育使節団報告書』においても言われている、すなわち「日本の教育制度は、その組織とカリキュラムの規定とにおいて、たとへ過激な国家主義、軍国主義がこの中に注入されなかつたとしても、近代の教育理論に従つて、当然改正されるべきであつたらう」と。
 - 36 西田幾多郎の最初の著作である『善の研究』では主客合一の意識について次のように言われている、すなわち「純粹経験は直接経験と同一である。自己の意識状態を直下に経験した時、未だ主もなく客もない、知識と其対象とが全く合一して居る。これが経験の最醇なる者である。」(岩波文庫、昭和40年、13頁)と。
 - 37 Martin Heidegger: *Sein und Zeit*, Max Niemeyer Verlag, Elfte, unveränderte Auflage, 1967, S.60.
 - 38 Medart Boss: *Psychoanalyse und Daseinsanalytik*, 笠原嘉・三好郁男訳『精神分析と現存在分析論』みすず書房、1991年、63頁。
 - 39 『道徳教育資料集成 3』 123頁。
 - 40 『道徳教育資料集成 3』 123頁。
 - 41 Paul Tillich: *Das Religiöse Fundament des Moralischen Handelns*, Schriften zur Ethik und zum

Menschenbild, Gesammelte Werke, Band III .「人格性の理想の克服」、水垣渉訳『ティリッヒ著作集 第二巻』（白水社、1978年）所収、99頁。

- 42 『ティリッヒ著作集 第二巻』 96頁。
- 43 『ティリッヒ著作集 第二巻』 97頁。
- 44 『ティリッヒ著作集 第二巻』 118頁。
- 45 『ティリッヒ著作集 第二巻』 118頁。
- 46 *Sein und Zeit*, S.288.
- 47 金子大栄校注『歎異抄』岩波文庫（ワイド版）、1994年、88頁。親鸞は自らの地獄的実存を『教行信証』なかで告白している、すなわち「まことにしんぬ。かなしきかな愚禿鸞、愛欲の広海に沈没し、名利の太山に迷惑して、定聚のかずにいることをよろこばず、真證の證にちかづくことをたのしまざることを。はづべし、いたむべし、と」（金子大栄編『親鸞著作全集』法蔵館、昭和47年、139 - 140頁）と。この言説は、自らの実存を通して人間の非人格的な煩惱の深さ説明したものである。

（かわむら かくしょう 教育学科）

2016年10月31日受理