

教育基本法と儒教教育

荒 川 紘

目 次

はじめに

1. 「教育勅語」
2. 「軍人勅諭」
3. 「戦陣訓」
4. 新渡戸稲造の『武士道』
5. 「教育基本法」の成立
6. 「教育基本法」の性格
7. 「教育基本法」のその後
8. 「教育基本法」の「改正」
9. 「教育基本法」と儒教教育（1）
10. 「教育基本法」と儒教教育（2）
11. 「教育基本法」と儒教教育（3）

あとがき

はじめに

敗戦1年後に日本政府は民主主義と平和主義を基調とする文化的な国家建設をめざした「日本国憲法」を發布、つづいて翌年には教育刷新の決意を表明する「教育基本法」を制定した。その「教育基本法」の前文には「この（日本国憲法の）理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである」とあるように、「日本国憲法」と「教育基本法」は一体のもの、新国家の建設は教育と不可分と見られていた。

それを端的に表明しているのが「教育基本法」の第1条（教育の目的）「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた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」である。教育の最終目的は「人格の完成」であり、そうして国民は「平和的な国家及び社会の形成者」となる。その具体的な姿として「真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民」であらねばならないとされた。それは新憲法で保障された国民の基本的人権のひとつである教育権の表明でもある。

明らかなように、「教育基本法」は、戦前の教育を支配していた「教育勅語」を全面的に否定するものであった。教育の主体は天皇であるとする「教育勅語」にたいして、「教育基本法」では教育の主体は個々の国民となる。新憲法の保障する個人の尊厳が強調されるのである。「忠良な臣民」から「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者」の教育へ、個人としての人間形成と社会への寄与が期待された。そのためには国家主義による統制教育は排斥され、教育の自主性が尊重される。

しかし、「教育基本法」がのべる教育の理念、なかでも教育の目的として掲げられた「人格の完成」はどのように理解されるべきか。2006年には制定いらい保守政権が要求してきた「改正」が強行された。だが、新「教育基本法」でも教育の目的については、旧法の「人格の完成」が踏襲される。「人格の完成」は教育の

真理ともいえるものなのだが、それについて議論が深められることはなかった。そこで、本論では、とくに江戸時代の日本の教育の中心にあった儒教に注目することから「教育基本法」が制定された意義をあらためて考えたい。

最初に、戦前の教育を支配した「教育勅語」や軍隊の規律を定めた「軍人勅諭」や「戦陣訓」に援用される儒教の徳目に着目する。新渡戸稲造の『武士道』でも武士道の要素として儒教の徳目があげられるが、その理解のしかたは「軍人勅諭」や「戦陣訓」とは異なるものであった。そこからは儒教が封建道徳を正当化するのに利用される一方で、個人の確立を説く思想でもあったことが理解される。

つぎに、「教育勅語」に見られた儒教的道徳が徹底して排斥された「教育基本法」の成立を論ずる。それには敗戦後の日本を統治したアメリカの対日政策が大きな力となったのではあるが、「教育勅語」体制下にあっても新渡戸稲造の教育精神を受け継いでいた教養子たちの果たした役割も見逃せない。その後の「教育基本法」をめぐる評価、「改正」の歴史についても言及する。

最後に、「教育基本法」は儒教的道徳を排斥しながら、そこで説かれているのは儒教本来の教育精神に共通するものであることが強調される。儒教は封建社会を正当化するイデオロギーとして機能したのだが、儒教教育の基本は個人の人間形成にあり、それによって政治へ寄与することにあった。この「修己治人」の教育思想は、「教育基本法」第1条がうたう「人格の完成」をめざし、「平和的な国家及び社会の形成者」となるといふ教育の目的に符合するものである。

それによって「教育基本法」の意義をどう理解すべきということが明らかになる。国家のためでも産業界のためでもない、国民のための教育を再生する道が見えてくる。

1. 「教育勅語」

富国強兵による近代化をめざした明治政府は1872（明治5）年に小学校・中学校・大学の設置を定め、小学校を義務化した「学制」を制定、それまで教科の中心にあった儒教は廃され、ヨーロッパの学問が学ばれるとされた。ところがヨーロッパの近代思想の影響のもと板垣退助らによって民選議院設立の建白書が提出されたのを機に自由民権運動の高揚すると、明治天皇は、1879年に「学制」に見られる「忠義忠孝を後にし、徒に洋風是競ふ」欧化主義を憂慮し、徳育軽視の教育を転換、教育に仁義忠孝を据えるべきとした「教学聖旨」を文部卿伊藤博文と内務卿寺島宗則にしめした。起草したのは熊本藩藩校時習館教授から新政府に出仕、天皇の侍講となった儒学者の元田永孚である。

それにたいして、伊藤は「教育議」を書いて、儒教の徒は政談の徒の種子なのであって、学校教育では、儒教よりも「工芸技術百科」を学ばさせねばならないと反論した。元田は「教育議附議」を書いて再反論、「四書・五経」を主とする修身教育の必要性を強調する¹⁾。そこで論争は終わる。どちらも富国強兵と天皇制強化をめざしていたのであって、高揚する自由民権運動に共同して対処せねばならないとの認識が支配する。

「教学聖旨」が示達された翌年、文部省は自由と民権をとりあげた教科書の使用を禁じ、つづけてその翌年には「小学校教則綱領」を出して、歴史教育を日本史にかぎり、「尊王愛国の士気」の育成にあるとした。「教学聖旨」の線での改革が進められる。そうして、1890（明治23）年には山県有朋首相のもとで「教育勅語」が制定された。「学制」の施行で生まれた小学校教員の間に自由民権運動が広がるのを危惧したのが制定の理由と見られている。

山県によって榎本武揚に代り文相に任命された芳川顕正は東京大学教授であった中村敬宇に草案の起草をもとめた。儒学者として元昌平坂学問所に勤めながらイギリスに留学、帰国後は幕府崩壊後幕臣たちの領地となった静岡藩に設立された静岡学問所教授となった敬宇はミルの『自由之理』とスマイルズの『西国立志編』を訳し、同僚となったお雇い外国人教師のE・W・クラークと親交をむすぶなど儒学とともに洋学にも通じていた。上京してからはメソジスト会の宣教師により受洗している。

このような中村敬宇には儒教の天はキリスト教の天＝神と重ねて理解できたのであって、道德の根源は「天」にあること、教育の基本は人間としての個人の完成に力点がおかれるべきとする草案がつくられた。最初に書かれた草案は「忠孝は人倫の大本にして其原は実に天に出ず」にはじまり「朕が臣子たらんものは深く畏れ痛く誠め己を修めて以て天意に叶ふ事を務めよ」で終わると推定される²⁾。

井上毅法制局長官は敬宇の草案を「教育勅語」にふさわしくないとして退け、元田永孚の助力をえてみずから起草した。天皇の徳性と臣民の忠誠からなる「国体の精華」に「教育の淵源」があると説き、臣民は父母への孝行、兄弟・姉妹の友愛、夫婦の和、朋友の信が身につけ、学業に励み、知能を啓発、公益、世務、国憲、国法を尊重して、「一旦緩急あれば義勇公に奉じ以て天壤無窮の皇運を扶翼すべし」とされた。父子の間の親・君臣の間の義・夫婦の間の別・長幼の間の序・朋友の間の信からなる五倫が多少手直しされて使われる。

しかし、儒教の徳目を利用しながらも、求められたのは儒教教育の核心にあった「修己」ではなく滅私奉公、天皇と国家のための教育であった。天皇が教育の主体、だが天皇と「天」との関係には言及されない。その原理は万世一系の天皇におかれた。「大日本帝国憲法」には教育にかんする条項はないが、「教育勅語」と一体のものとして完結する。

尊王論と儒教の結合させた思想である点で水戸学との近縁性がみとめられるが、「教育勅語」には水戸学にあった「修己」の主張を欠落させている点で決定的な差があることを見逃してはならない。後期水戸学の創唱者であった藤田幽谷は、門人の会沢正志斎の書いた言行録『及門遺範』によると、入門者にはまず孔子の精神を身につけることを求め、『孝経』にはじまり四書・五経を学ぶべきとしたが、門人には「学者（学生）は君子たることを学び、儒者たることを学ぶに非ず」とも「道は成人の道、儒者の私業に非ず」と論していた³⁾。学問修業は大切だが、経書の注釈に明け暮れるような儒者であってならず、君子をめざさねばならない。幽谷は門人をそのような人間に育てようとし、子の東湖もそれに応え、幕末の志士の人望を集めた。

「成人」は完成された人間、孔子が理想的な人間の意味でしばしばつかう「君子」と同義語といつてよい。孔子は「利を見ては義を思い、危うきを見ては命を授く、久要、平生の言を忘れざる、亦た以て成人と為すべし」（憲問）、利を前にしては義を考え、危機にあつては命を投げ出す覚悟をもち、過去の言やふだんの言にも責任をもつ、そういう人間が「成人」なのだ、とのべていた。

2. 「軍人勅語」

1873（明治6）年には国民皆兵の「徴兵令」が公布された。それまでの武士団を解散、一般国民から体力にすぐれたものを徴兵したのだが、読み書きの能力を欠いては兵としても不適格者である。国民皆兵に国民皆学は不可欠、「学制」は「徴兵令」と一体のものであった。

しかし、そこには新たな問題が発生する。1878年に東京・竹橋の近衛砲兵隊の兵士260余名が西南戦争の恩賞にたいする不満などから蜂起、大隊長を殺害、皇居前まで進軍するという竹橋事件が起こるが、明治政府はこの背景には自由民権運動の影響があるとみていた。

そこで、竹橋事件の後、陸軍卿の山県有朋は「忠実」「勇敢」「服従」を軍人精神の核心にあるとした「軍人訓誡」を発表、軍紀の引き締めをはかった。軍隊に自由民権などはゆるされない。軍人の徳義として「忠節、剛胆、服従」をあげた「ドイツ軍制綱」を下敷きにして、西周によって起草された。つづいて軍の機構を改革、政治の影響をうけないよう軍隊を政府から切り離し、軍隊を天皇に直属するものとして、参謀本部を設置し、陸軍参謀本部長に山県が就任した。同時に監軍本部（教育総監の前身）も設置した。「大日本帝国憲法」に先だつて、天皇の名のもとに統帥権が政府から独立したことを宣言する。

それでも、監軍本部の将校が天皇に三権分立、国会開設の要求などをふくむ奏議を提出する事件がおけると、これも自由民権運動の影響であり、反山県の動きであると見た山県有朋は1882（明治15）年、明治

天皇が全陸海軍人に与えた「軍人勅諭」を公布する。法令ではなく勅諭の形式をとったことで超法規的・絶対的なものとして日本の軍隊の将兵をきびしく拘束することになる。これも西周が起草、福地源一郎が手を入れて完成した。

「我国の軍隊は世々天皇の統率し給ふ所にぞある」にはじまる前文につづいて、

- 一、軍人は忠節を尽くすを本分とすべし。
- 一、軍人は礼儀を正しくすべし。
- 一、軍人は武勇^{とうと}を尚ぶべし。
- 一、軍人は信義を重んずべし。
- 一、軍人は質素を旨とすべし。

という5カ条について解説が付されたものである。ふだんは5カ条だけが唱和させられたが、将兵は全文で2,686文字の「軍人勅諭」の暗記を強制された。

5カ条の忠義、礼、勇、信義という徳目は、儒教における父子の間の親・君臣の間の義・夫婦の間の別・長幼の間の序・朋友の間の信の五倫と仁・義・礼・智・信の五常との徳目を部分的に継承している。『論語』にも「仁者は必ず勇あり」（憲問）、「義を見て為さざるは勇無きなり」（為政）とあるように、「勇」も儒教で守られるべき徳とされた。

五常と五倫は儒教を基礎とする江戸時代の武士道の徳目でもあった。朱子学を林羅山に学びながら、独自の古学を開拓した山鹿素行は『山鹿語類』の「士道」で、「士は耕すことなしに食し、なにも作ることなしに用い、商売もしないのに暮らしていける、それはなぜであろうか」と問い、「およそ士の職^{ひと}というものは、主人を得て奉公の忠をつくし、同僚に交わっても信を厚くし、独りをつつしんで義を専らにするにある。そして、どうしても自分の身から離れないものとして、父子・兄弟・夫婦の間の交わりがある」とし、そのためには「外形としては剣道・弓術・馬術などを十分にこなすことであり、内面においては、君臣・朋友・父子・兄弟・夫婦の道をつとめること」とのべて、五倫をあげる⁴⁾。

曲亭馬琴の『南総里見八犬伝』では里見家の臣で外敵と戦う八犬士は武士道の権化として描かれるが、各犬士は仁・義・礼・智・忠・信・孝・悌の徳目を象徴するとされていた。五常に君臣の忠・父子の孝・兄弟の悌を併せたものである。

しかし、「軍人勅諭」と儒教に支えられた武士道との明確な差異を認識されねばならない。どちらでも上下の身分関係が重視される。だが、「軍人勅諭」では上下関係は絶対的、「上官の命を承ることは実は直ちに朕が命を承る義なり」、部下は理不尽な命令でも無条件に服さねばならないのだが、儒教の君臣関係は、「君は君たり、臣は臣たり、父は父たり、子は子たり」（顔淵）、君も臣も、父も子もその名（地位）にふさわしくなければならぬ。

そして、「軍人勅諭」では「義は山岳よりも重く、死は鴻毛よりも軽しと覚悟せよ」とされた。個人の尊厳など問題にならない。滅私、場合によっては命を捨てねばならない。佐賀藩の山本常朝の口述した武士の修養書『葉隠』でよく知られている「武士道といふは、死ぬ事と見付けたり」とのべていたが、それは強制でない、みずからの意志の選択であった⁵⁾。

3. 「戦陣訓」

太平洋戦争が開始された年の1941（昭和16）年4月から小学校は国民学校に改組され、「国民学校令」の第1条でその設立理念は「国民学校は皇国の道に則りて初等普通教育を施し国民の基礎的錬成を為す」と定められ、「皇国の道に則る錬成」は中等学校から高等学校、専門学校まで共通する教育目的とされた。中等学校以上の学校では配属現役将校に軍事教練がおこなわれていたが、1943年からは学徒動員で在学中

の徴兵適齢文科系学生を軍に召集し、学校に残った学生・生徒は勤労働員となる。未婚の女性も女子挺身隊に編成され軍事工場に動員された。学徒動員や勤労働員は教育の一環となる。

国民学校令よりも早く1941年1月には東条英機陸軍相が陸軍の将兵に戦地に向かう心構えである「戦陣訓」を布達した。「軍人勅諭」が全陸海軍の将兵に頒布されたのとはちがって、陸軍将兵のみであったがその精神は全軍隊のものとなった。「軍人勅諭」には「上官の命を承ることは実は直ちに朕が命を承る義なり」とあったが、「戦陣訓」では「皇軍軍紀の神髄は、畏くも大元帥陛下に対して奉る絶対随順の崇高なる精神に存す」、「特に戦陣は、服従の精神実践の極致を発揮すべき処とす」(皇紀)となる。「朕が命」には間違いはない、絶対服従は当然とされた。武士道の片鱗も感じられない。そこに、「生きて虜囚の辱を受けず、死して罪禍の汚名を残すこと勿れ」(名を惜しむ)が加わる。新渡戸は『武士道』で死に急ぐのは卑怯と同義とのべていたが、虜囚となるのを恥とする日本人の心情がそれを受け容れた。世間の目が脅迫ともなった。

「生きて虜囚の辱を受けず」が生んだのは「玉砕」である。アメリカ軍を防御する前線基地であったアリユシャン列島の一島のアッツ島には山崎保代部隊長以下2,500名の守備隊が駐屯していたが、1943年5月12日そこに1万1,000名のアメリカ兵が上陸する。その報は現地から大本営にもたらされたが、援軍を送ることも撤収のための艦が差し向けられることもなかった。5月23日大本営からは「最後に到らば潔く玉砕し、皇国軍人精神の精華を発揮する覚悟あらんことを望む」との命令が届く。アメリカ軍は投降を求めるが、日本軍はそれに応じない⁶⁾。以後も、各地の島で「玉砕」はつづく。軍隊からは人間である証拠の自由意志どころか理性そのものが失われた。特別攻撃隊による「玉砕」もはじまる。自由意志とされたが、それは形式だけであった。敗戦が決まったとき命令を下した上官たちはどう身を処したのか。大戦末期に本土決戦を主張した阿南惟幾陸相や「特攻の生みの親」とされた大西瀧次郎海軍中將のように敗戦を見届けると自決したものもいたが、それはごくわずか、大多数は連合国軍の戦犯としてスガモブリズン(巢鴨拘置所)に収容された。「戦陣訓」の示達者の東条英機は逮捕されたときピストルで自決をはかるが失敗、スガモブリズンに送られる。

4. 新渡戸稲造の『武士道』

南部藩士の子に生まれ、札幌農学校に2期生として入学、クラークの残したキリスト教に入信した新渡戸稲造はアメリカ滞在中に、「宗教なし! どうして道德教育を受けるのか」というアメリカ人法学者ラヴェレー博士の問いに答え、日本には正邪善悪の観念の基礎となった武士道が存在するとして『武士道』を書いた。原著は英文、1900(明治33)年にアメリカで出版される。同年、日本でも刊行され、1909年には日本語訳も出た。じつは、「教育勅語」が公布され、天皇を「道德の源」とする道德教育(修身)が学校教育の中心に据えられるようになるのだが、新渡戸稲造の『武士道』では「教育勅語」に触れるところがない。

新渡戸は武士道には仏教、神道の影響もあったが、最大の源泉は儒教にあると考える。しかも、君臣、父子、夫婦、長幼、朋友のあいだの五倫の道は日本の民族的本能であったとみる。新渡戸は武士道を特色づけるものとして、義、勇、仁、礼、誠、名誉、忠義という7つの徳目をあげ、その中心には義とともに勇があるとみる。それでも、武士道は死ぬ勇氣よりも生きる勇氣を尊ぶ。「真のサムライにとっては、いたずらに死に急ぐことや死を恋いこがれることは卑怯と同義であった」⁷⁾。もちろん『武士道』には忠義の徳目があげられるが、「教育勅語」とは逆の人間のありかたを考えていた。「己の良心を主君の酔狂、思いつきなどの犠牲にする者に対しては武士道の評価はきわめて厳しかった。そのような者は『佞臣』すなわち無節操なへつらいをもって主君の機嫌をとる者、あるいは『寵臣』すなわち奴隷のごとき追従の手段を弄して主君の意を迎えようとする者として軽蔑された⁸⁾。自己の確立という儒教の精神が重んじられた。

明治の日本には武士道の精神があったと考える新渡戸は、日清戦争の勝利は武士道の勝利と見たが、しかし、「やたらと刀を振りまわす者は、むしろ卑怯者が虚勢はる者とされた」とのべている⁹⁾。『血を見な

い勝利こそ最善の勝利」という格言があるが、それは武人の究極の理想は平和であることを示している」¹⁰⁾。新渡戸も国際連盟事務局次長をつとめるなど国際人として世界平和のために尽力した。

新渡戸じしんも武士道の精神が生きていた環境のなかで育った人間であったからこそ確固としたキリスト者になれた。高崎藩士の子に生まれ、札幌農学校で新渡戸と同級生で、やはり学生時代にキリスト教に入信した内村鑑三は、「武士道の台木にキリスト教を接いだ物、其物は世界の最善の産物であって、之に日本国のみならず全世界を救ふの力がある」とのべていた¹¹⁾。内村は第一高等学校講師のとき「教育勅語」の敬礼を拒むという「不敬事件」で退職、無教会運動を興し、聖書研究と布教に生涯をささげることになる。

5. 「教育基本法」の成立

「教育勅語」体制の教育と「軍人勅諭」による規律で強化された軍隊による総力戦となった太平洋戦争に敗れた日本はポツダム宣言を受諾、無条件降伏する。しかし、天皇の「終戦の詔書」にはポツダム宣言を受諾したとしながら、国体は護持されたとのべる。同日の文部省の訓令でも「大詔の聖旨を体し奉り国体護持の一念に徹し教育に従事する者をして克く学徒を薫化啓導し」とあった。

日本本土は連合国軍の軍政下におかれ、日本政府は総司令部GHQの指令で動かねばならなかった。それでも、日本政府は「国体護持」が約されたと唱え、文部省は「教育勅語」の維持を主張する。敗戦直後に組閣された東久邇宮内閣の前田多門文相は就任直後の1945（昭和20）年9月10日のラジオ放送（「学徒に告ぐ」）で学徒にむけて「目先の功利的打算からではなく、悠遠の真理探究に根ざす純正な科学的思考や科学常識の涵養を基礎とするものでなければならぬ、換言すれば、高い人間的教養の一部分として科学の重要性を認めたい」とのべながら、なお「教育勅語」の奉読をすすめていた。9月15日に文部省は同趣の内容の「新日本建設ノ教育方針」を公表する。前田多門につづいて文相となった安倍能成、田中耕太郎も軍国主義教育には批判的であったが「教育勅語」の奉読を求めている。田中耕太郎は「我が国の醇風美俗と世界人類の道義的な核心に合致するものでありましていはゞ自然法とも云うべきであります」とのべていた¹²⁾。

ところが、連合国軍最高司令部GHQは10月22日「日本教育制度に対する管理政策」を布告、軍国主義および極端な国家主義の普及の禁止を基本とし、自由主義・民主主義を奨励する。GHQ内には民間情報教育局CIEがおかれたが、軍人組織のCIEでは手薄であるとの認識から、GHQは1946年3月占領下の日本の教育の民主化を具体化するために米国教育使節団の来日を本国に要請する。

それ応じて、J.D.ストッダート団長以下、大学における学長、学部長、教授などアメリカ教育界の代表する人物が来日した。アメリカ的民主主義を日本に移植するのが目的であった。その使節団に対応するために、南原繁東京帝国大学総長を委員長とする、29名からなる「日本教育家の委員会」が設立される。使節団は3月30日に日本の教育の民主化を基調とする「米国教育使節団報告書」をGHQに提出、1946年4月7日にはそれを公表した。

報告書は、中央集権的、画一主義的教育を排し、教師をあらゆる拘束から解放し、生徒の個性の発達をはかり、自由な民主的日本を育成する教育をめざすべきとしていた。そのためには、戦前の尋常小学校を終了すると旧制中学校、高等女学校、実業学校、高等小学校にわかれる複線型から、小学校・中学校・高等学校・大学という単線型の6・3・3・4制の学校体系にあらため、男女共学の実施などを勧告した。

そのさなか憲法改正の審議がすすめられ、1946年の2月には日本政府は戦争の放棄、象徴天皇、封建性の廃止という「マッカーサーの3原則」にしたがって、改正作業が具体化、11月3日には日本政府は大日本帝国憲法にかわる民主主義・平和主義を基調とする国家建設をめざした新憲法「日本国憲法」を發布した。基本的人権の保障が掲げられ、その第26条には「すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」という、教育は権利であることを明記する条項が入れられる。このような「日本国憲法」の制定作業に接し、「教育勅語」の維持は困難との認識をいだくようにな

った田中耕太郎文相は6月と7月の国会審議で教育根本法の公布の必要性を答弁していた。

そのため、8月10日には吉田茂内閣は総理大臣の諮問機関として「日本教育家の委員会」を母体として教育刷新委員会（委員長前文部大臣安倍能成、のち東京帝国大学総長南原繁）を設置した。9月23日から第一特別委員会（委員長羽溪了諦竜谷大学学長）において教育の根本理念と教基法の審議にあたった。資料を収集、法案の起草には文部大臣官房審議室が担当した。

「教育基本法」の制定で指導的な役割を果たしたのは発意者の田中耕太郎文相、最初の立案者の田中二郎文部省参事、推進者の南原繁教育刷新委員会副委員長（のち委員長）で、3人とも東京帝国大学法学部の現役の教授であった。田中二郎は美濃部達吉の門人、田中耕太郎と南原繁は第一高等学校で新渡戸稲造の教え子である。「教育基本法」の審議をした教育刷新委員会の第一特別委員会の委員であった森戸辰男衆議院議員も、前々文相の前田多門も「日本教育家の委員会」の委員の高木八尺も一高での新渡戸の教え子である。教育刷新委員会第一特別委員には札幌のスミス女学校(現北星学園中等高等学校)で新渡戸の教えをうけた河井道東京恵泉女子専門学校校長もいた。新渡戸稲造の教え子であった南原繁、田中耕太郎、前田多門、森戸辰男、高木八尺らは札幌農学校いらい新渡戸と親交のつづいていた無教会運動の内村鑑三の弟子でもあった。

米国教育使節団の来日目的は日本の軍国主義、超国家主義を廃棄し、自由主義と個人主義を基調とするアメリカ的民主主義を日本に移植することにあつたが、民主主義とキリスト教に理解をもっていた彼らによって戦後の教育改革がリードされる。教育者・新渡戸稲造の精神は戦後の教育改革に生かされた。

教育刷新委員会は11月29日の第13回総会で「教育の理念及び教育基本法に関すること」を採択、1947年3月4日吉田茂内閣は教育基本法案を閣議決定（このとき文相は高橋誠一郎）。枢密院、衆議院、貴族院で原案とおり可決され、3月31日に公布された。「教育勅語」は国会で失効が決定されたのは、「教育基本法」の公布の翌年の1948年6月19日であった。

6. 「教育基本法」の性格

この法律は「日本国憲法」と「教育基本法」が一体のものであることをのべた前文と10ヵ条からなる本則と補則からなる。本則の第1条では教育の目的、第2条では教育の方針、第3条では教育の機会均等という教育の基本原則を、第4条から第10条では義務教育、男女共学、学校教育、社会教育、政治教育、宗教教育、教育行政を、第11条の補則では各条項の実施のための法令の制定について記す。

第1条は「教育の目的」を「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた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」とのべる。教育の最終的な目的は「人格の完成」、そして「平和的な国家及び社会の形成者」となることなのだが、それには「真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民」であらねばならない。「人格の完成」をめざす教育が「平和的な国家及び社会の形成者」の育成にむすびつくとするというのを教育と憲法との関係でとらえられている。

教育の主体は天皇にあるとする「教育勅語」が、国家主義・軍国主義の教育を志向したのにたいして、「教育基本法」は教育の主体が個人であり、民主主義・平和主義の教育を志向する。「一旦緩急あれば義勇公に奉じ以て天壤無窮の皇運を扶翼」する「忠良な臣民」から「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者」へ、教育によって個人が国家と社会の形成者となる。「真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民」というのは、「教育勅語」体制下で欠如していたものである。

田中耕太郎について文相に就いた高橋誠一郎は衆議院教育基本法委員会（1947年3月14日）で「人格の完成」を教育の目的としたことについて、「わが国において最も欠けておることは、個人の覚醒がなかった

というにあったと考える。この点が国を誤らしめたところのものではなかったかと考えている。これから先、文化的な平和国家を建設するためには、どうしてもこの個人の尊厳を認めていかなければならぬというのが私どものもっておる確信である」と答えていた¹³⁾。1 銭 5 厘で補充のきく消耗品であった個人が天皇に代わって主体者となる。「人格の完成」は新憲法の第11条の「基本的人権」の保障や第13条の「個人として尊重」と不可分のものであったといえる。

「人格の完成」の意味するところについて、田中二郎と辻田力（文部省調査局長）が監修した『教育基本法の解説』は「人格」とは「人の人たるゆえんの特性」のことであって「自己意識の統一性又は自己決定性をもって統一された人間の諸特性、諸能力」と定義、「人格の完成」とは「これらの人間の諸特性、諸能力をその内容の全方向に一しかも各方面が統一と絶えざる連絡とを保持しながら一発展せしめ、個人をそれぞれの能力に応じて、なるべく完全ならしめることである」という。さらに人格の完成は「調和的」に行われるべきで、「調和的發展とは人間の能力を一方に偏することなく、又互に他を侵さしめることなく発展させること」であり、それは「各種の能力を一様に発展させるとか、万人を同様に教育することではない」¹⁴⁾ とものべていた。

「人格の完成」という用語は文部省審議室が提示した案文に見られるが、教育刷新委員会では「人間性の開発」が主張され、それが教育刷新委員会案となった。森戸辰男や務台理作は「人間性の開発」派であった。「人間性の開発」というのは、人間の諸特性、諸能力を伸長させること、それが教育であるというのである。それは英語 education の意味するところ、Concise Oxford Dictionary では education は development of character or mental powers と説明する。「人間性」には動物の有する野性的なものも含まれるが、人間の理想像にむけての伸長ということであれば、「人格の完成」というべきであろうというのが田中耕太郎の意見であり、文部省で法文化される段階で「人格の完成」に変更された。そのような審議の経過があったが、委員会も両者は基本的に同一であると理解、「人格の完成」を了承した。

「教育基本法」は敗戦という時代の産物なのだが、それは教育の理想とその理想の実現の表明であった。むしろ、教育の定義といえるものであった。『教育基本法の解説』の説明は「人間は教育によってだけ人間となることができる」というカントの教育の定義からも遠くない¹⁵⁾。

「教育基本法」の第2条（教育の方針）では、第1条でのべた教育の目的を実現するための教育の方針を「教育は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、實際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するよう努めなければならない」とのべる。これも戦前の統制教育が欠落していた点である。知識の一方的な注入への批判であり、教育と学習の自主性の重視である。新憲法の第19条の「思想及び良心の自由」、第23条の「学問の自由」を承けたものである。

「教育基本法」の第3条（教育の機会均等）では「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会をあたえられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない」とされた。それは新憲法の第14条の「すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、経済的又は社会的関係において、差別されない」と第26条の「その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」で保障された、基本的人権のひとつである教育権の具体的な内容の表明であった。教育において存在した男女の差別も撤廃された。

第6条には「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない」とあり、第10条は「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきである」とある。国家のための教育であった「教育勅語」体制を批判、国民のための教育であることが主張される。それが国家の責任であるだけでなく、教師たちは国民全体への奉仕者として、責任を負った教育につとめねばならない。

7. 「教育基本法」のその後

「教育基本法」の制定当時、文部省は先頭に立ちその実現につとめた。1947年には小学校・中学校・高等学校で「社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成すること」を目的とする社会科が新設されると、文部省は同年新制中学校用の教科書『あたらしい憲法のはなし』を発行する。新憲法の柱である民主主義、国際平和主義、主権在民主義を解説するほか、基本的人権については、自由権、請求権、参政権をあげ、「このいちばん大事な権利のことを『基本的人権』といいます。あたらしい憲法は、この基本的人権を、侵すことのできない永久に与えられて権利として記しているのです。これを基本的人権を『保障する』というのです」とのべていた¹⁶⁾。1948、9年には新制高校用教科書『民主主義』上・下巻も刊行する。そこでは、民主主義はすべての人間の尊厳を前提とすることを繰り返し、日本人が権力に屈従してきた過去の歴史を反省して、「だから、民主主義を体得するためにまず学ばねばならないのは、各人が自分自身の人格を尊重し、自らが正しいと考えるところの信念に忠実であるという精神なのである」とのべる¹⁷⁾。

しかし、「教育勅語」体制の下で、基本的人権は否定されていた日本の民衆は、直前まで「鬼畜」とよんでいたアメリカによって持ち込まれた民主主義を素直に受け容れる。皮肉なことに自己というものを見失っていたからであるとの見方もできるかもしれないが、かつて自由民権運動の時代を経験した日本人である。民主主義を受け容れる。『論語』にも「過ちを改めざる、これを過ちという」（衛霊）とある。長い日本の過ちを改める。もちろん、それは間違っていない。

だが、アメリカの対日政策は米ソ対立を軸とする冷戦構造のなかで、1950年の朝鮮戦争を機に急転換する。その年に来日した第2次米国教育使節団の報告書では「極東において共産主義に対抗する最大の武器の一つは、日本の啓発された選挙民である」とのべられる。日本の民主化を進めるよりも日本を反共の防壁とする。4年前には戦争放棄を掲げる憲法の制定を求めたアメリカはそれを後悔するようになり、愛国心と防衛の必要性を日本に強いて、日本から追放しようとした日本の保守勢力の復活に手を貸すようになる。内発的な力でじっくりと民主化をすすめ、それを定着させる余裕が与えられなかった。

それに呼応して、1950（昭和25）年10月17日吉田内閣の天野貞祐文相は国旗掲揚、君が代斉唱をすすめるとともに、修身科の復活、天皇中心の道徳と愛国心をふくむ国民実践要領の必要性を表明する（しかし教育課程審議会の同意をえられず）。同様な主張は吉田首相をはじめ、岡野清豪、大達茂雄、清瀬一郎ら歴代の文相によってくりかえされ、憲法改正とあわせて教育基本法の改正の動きがつよまる。『あたらしい憲法のはなし』も1950年には副読本になり、1952年には姿を消した。翌年には『民主主義』も廃される。文部省みずから「教育基本法」に背をむける。

一方で、そのころから財界の学校教育への圧力が強まる。経済の成長には教育の改革が必要と見る財界の意向は文相の諮問機関の中央教育審議会（中教審）に持ち込まれる。日経連は1952年には実業高校と大学の専門教育の充実を要望、1954年にも、実業教育の充実に加えて、大学における法文系偏重の是正、小中学校での徳育強化、大学の監督厳重化をもとめた。財界は教育の内容にまで干渉をするようになる。

55年体制の成立は教育改革も加速させた。翌年には教科書法案、新教育委員会法案、臨時教育制度審議会設置法案からなる「教育三法」を上程する。新教育委員会法案では公選制であった教育委員を任命制とし、臨時教育制度審議会では「教育基本法」の再検討と大学管理の強化をもくろんでいた。「教育基本法」の国会論議で清瀬一郎文相は、人格の完成、平和的な国家社会の形成、真理と正義を愛する、個人の価値を尊ぶ、勤労の尊重、自主的精神は悪くはないのだが、それはコスモポリタンとしていいことなのであって、そこには日本人としての愛国心や親孝行が欠けており、「教育勅語」の核にあった「忠孝」が見直されるべきとし、それを実行するには中央政府の権限を強化・拡張しなければならないと主張する¹⁸⁾。

このとき可決されたのは新教育委員会法案のみであったが、教育委員の選任は任命制となり、そのもとで勤務評定がおこなわれる。教員統制が強まる。以前教育課程審議会は天野文相の道徳教育が導入に反対

したが、1958年にはそれを容認、実施される。新しい段階を迎えたのは1980年代に長期政権を維持した中曽根康弘内閣によって新国家主義と新自由主義経済が導入されたときである。1984（昭和59）年に設立された臨時教育審議会（臨教審）では日本文化と伝統の重視、徳育の強化が議論され、教育の「改革」が急速にすすめられる。それは「教育基本法」の掲げる個人の尊厳にもとづく人間形成をめざす教育よりも国家のための教育が強調される。

1990年代になると市場原理による教育の「自由化」がすすめられる。それによって、戦後、曲がりなりにも、「教育基本法」の掲げた教育の「機会均等」が効を奏して一定の平等化がはかられたのだが、教育における格差化・差別化が助長される。「個性化」といわれるが、弱肉強食の「個性化」でしかなかった。

1999（平成11）年以降、学校教育法が見直され、中高一貫校が公式に認められ、2000年に設置された教育改革国民会議は学校選択制、中高一貫校の拡大、大学入学年齢の撤廃、飛び級、民間人校長の任用などが提案され、順次実施されていった。新自由主義的・新国家主義的改革が教育をも支配する。

1987年に文部省内に設けられた大学審議会が1991（平成3）年に提示した大学設置基準の「大綱化」によって大学の教養教育は縮減され、産業界の要望する専門教育を拡大させる。「人格の完成」を目標とされた大学の教養教育を担っていた教養部の解体が余儀なくされた。つづけて、2004年には国立大学は「法人化」された。

国民のための大学から産業界のために大学への大転換であった。大学の主要な役割が企業との連携となる。大学は経済原理で運営され、企業への貢献が求められ、研究面でも企業と関係は自由となった。「産学協同」そして「産官学連携」が推奨される。国民のための大学が産業界のための大学に切り替えようとする。「自由化」という一方で大学の管理が強化される。「自由化」とは産業界の大学にたいする「自由化」であって、教員の教育と研究の自由は狭められる。大学自治の中核におかれた教授会の権限はかぎりなく縮小され、理事会を頂点とする上意下達管理・運営が大学を支配する。その理事長となった学長によって各種管理者が指名される。その学長の選考も全教員の投票による学長選挙ではなく、理事会で選ばれた学長選考の委員会で決められる。産業界の自由のためにも中央集権的な管理が求められる。大学の教員も変質していた。体を張って批判する知性も勇気も失われた。大学から「人格」が消え失せる。

8. 「教育基本法」の改定

「自由化」による教育の格差化・差別化が助長される。教育の荒廃が増す。改革はあったが改善されることはなかった。状況は深刻化する。教育学者の横尾輝久も、「教育基本法の目的や理念は、言葉としてきれいだけでも、現実としてそうっていないということで非常に空しさがあるし、よそよそしさがあるのは事実です」といい、「身近なことでいえば、たとえばいじめが広がっている学校では、本当に一人ひとりの子どもが大事にされていないし、個人の価値、個人の尊厳が子どもたちのものになっていない現実を、子どもたち自身が知っているわけです」とのべている¹⁹⁾。

それなのに保守政権はみずからの責任に目をつぶり、あいかわらず荒廃の元凶を「教育基本法」としてその「改正」を主張する。それでも、曲がりなりにも日本に根づいた教育の良心がそれを阻止してきた。「教育基本法」が教育の理想の宣言であったことが阻止する力となった。

しかし、2000（平成12）年小渕恵三首相の私的諮問機関として設立された教育改革国民会議（座長江崎玲於奈筑波大学学長）は教育基本法の見直しをふくむ「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案」を答申、それをうけて翌年、文科省は中教審（会長鳥居泰彦慶応義塾大学学長）に「教育基本法の見直し」を諮問、2003（平成15）年に答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」をまとめる。与党（自民党・公明党）は教育基本法（改正）に関する協議会で論議、2006年4月13日になって、「教育基本法に盛り込むべき項目と内容について（最終報告）」をとりまとめ、衆議院、参議院で可決、2006年12月22日に新「教育基本法」が公布された。

旧法が11ヵ条からなる大綱的な法律であったのにたいして、新法は18ヵ条、規定は詳細となって、生涯学習、大学、私立学校、教員、家庭教育、幼児期教育、学校・家庭・地域社会の連携などが新設された。全体として新保守主義・新自由主義的な色合いが濃くなった。議論をよんだ愛国心教育については、「愛国心」という語を避け、公明党の主張を容れて、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」との表現で挿入された。

加えて注目されるのは旧法の第6条（学校教育）からは「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職務の遂行に努めねばならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない」が削除された点である。財界のための教育が支配するとき「全体の奉仕者」というのは都合が悪い。教員の身分の尊重があっては、処分もしにくい。おなじような意味で、第10条（教育行政）からは「国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである」が消された。

新「教育基本法」における「教育の目的」の第1条は「教育は、人格の完成を目指し、平和的で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた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」となり、「真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた」が「必要な資質」に置き換えられた。が、「人格の完成」を教育の最終目的とし、平和で民主的な国家と社会の形成者を育成するという精神は変更できなかった。教育刷新委員会副委員長（のち委員長）として「教育基本法」制定の中心にいた南原繁は、「新しく定められた教育理念にいささかの誤りもない。今後いかなる反動の嵐の時代が訪れようとも、何人も教育基本法を精神的に書き換えることはできないであろう。なぜならば、それは真理であり、これを否定するのは歴史の流れをせき止めようとするに等しい」とのべていたが、それは正しかった²⁰⁾。

9. 「教育基本法」と儒教教育（1）

制定以後、「教育基本法」でのべられている「人格の完成」を中心とする教育理念の意義を深める議論が積極的になされたとは思われない。愛国心や道徳心を盛るべきとの「教育勅語」への回帰論はくりかえして主張されてきたが、「人格の完成」という「教育基本法」の核心についての議論は低調であった。「教育基本法」ののべる理念が、南原繁もそれは真理であるとのべていたように、あまりにも明白であったことが議論を難しくしていたのも一因であるが、そのままでは、「空しさ」「よそよそしさ」が残るだけ、その理念を現実の教育に生かすことができない。どうしたら議論を深めることができるのか、私は人間形成がその中軸にあった江戸時代の儒教教育から議論を進めてみる必要があると考えている。

江戸時代の儒教教育を支配したのは中国の宋代に成立した新儒教の朱子学である。徳川家康・秀忠・光圀の侍講をつとめた朱子学者の林羅山は上野忍が岡に開いた私塾・林家塾で教え、子孫に引き継がれた林家塾は湯島に移されて朱子学の本山昌平坂学問所となり、幕府の官学の地位を確立する。だが、孔子の儒教に回帰しようとする古学の運動もおこる。朱子学に批判の学として中国の明代に興ったもう一つの新儒教の陽明学も学ばれるようになる。しかしながら、朱子学、古学、陽明学という学派の違いはあっても、儒教は私塾や藩校の必須教科となって、武家社会を中心に急速に普及する。『論語』や『孟子』は武士の基礎的な教養の書となる。庶民にも読まれるようになる。新渡戸稲造も『武士道』でのべていたように、君臣・父子・夫婦・兄弟・朋友といった五倫の徳目は儒教を受け容れる以前からのもの、儒教は日本人の体質に合っていたと見ることができる。人間の自然な心情をとらえていたからである。

さて、「教育基本法」の第1条における「人格の完成」というのは、儒教における教育の目的でもあった。儒教では「人格の完成」をなしとげた人間を「君子」とよんだ。学問と道徳の修業に励み、徳を身につけること、君子とはがんらい貴族をさすことばだが、貴族にふさわしい教養を身につけたものも君子とよば

れた。人格者のことである。

孔子は君子の条件に最上の徳である「仁」をあげる。「君子、仁を去りて、悪くにか名を成さん」(里仁)、君子が仁から離れたら、どうして君子である名誉を全うできようか。ただ、心に留めておかねばならないのは君子とはいっても、超人的な存在とは考えていない。人間的な人間である。

君子とほとんど同義語として使われる語に「聖人」があるが、孔子も「聖人は吾れを得てこれを見ず、君子者を見るを得ば斯れ可なり」(述而)、聖人には会えなくても、せめては君子に会ってみたい、とのべていたように、「聖人」には神的な性格が付与されていたようである。孔子自身が生に執着し、死に戦く人間的な人間であったが、後には聖人と称されるようになった。

最上の徳とする「仁」について孔子は定義的な述べ方をしてはいない。多くの門弟から質問をうけているが答えはまちまちであった。たとえば、「人を愛す」(顔淵)といい、「己に克ちて礼に復るを仁と為す」(顔淵)といい、志士仁人は「身を殺して仁を成す」(衛霊)ともいわれる。他人の立場にたつてものを考えること、思いやりの心の態度となって現われる。孟子は仁を「惻隠の情」、忍びざるの心とむすびつける。子どもが親を愛し、兄を敬う心である。

「仁」と不可分なのが「礼」、心の内の仁が外のあらわれたものが礼である。他人に思いやりの心をもって接する態度といえる。「君子は博く文を学び、これを約するに礼を以てす」(雍也)、君子は幅広い学問につとめ、礼を基準とする生き方をせねばならない。学問修業だけでは君子とはなれない。

「教育基本法」第1条で「人格の完成」を達成したものは「平和的な国家及び社会の形成者」であらねばならないのだが、儒教の教育理念は「修己治人」とされた。みずからを修めて、人を治める。「修己」で終わってはならない。孔子にも「己を脩めて以て人を安んず」(憲問)ということばがある。

「治人」にかんしてもより具体的に、孔子はさまざまなことばを残している。「上礼を好めば、則ち民敢て敬せざること莫し」、上に立つ為政者は、下臣にたいして、民衆にたいして、「礼」をもって望まねばならない。「政を為すに徳を以てせば、譬えば北辰の其所に居て、衆星の之に共うが如し」(為政)、徳による政治をおこなえば、星々が北極星を中心にめぐるように、天子を中心とした秩序を地上に実現できる。政治は「法治」ではなく、「徳治」あるいは「礼治」でなければならない。孔子はその理想の政治がおこなわれたのは周王朝の初期であったとして、周の建国の功臣の周公旦を尊敬した。

「修己治人」について、『大学』では「格物・致知・誠意・正心・修身・齐家・治国・平天下」と修業の順序がしめされる。個人の陶冶を根本として、家・国・天下への寄与を段階的に高めねばならない。道徳と政治、それが統一されているのが儒教の特質であった。孔子も故郷・魯国に仕え、大司寇(最高裁判官)となり、56歳からは顔淵や子路らの門弟を連れ立って諸国の遊歴に赴くが、その間も私塾で教育にあたる。門弟に求めたのは「文、行、忠、信」(述而)。文は『詩経』『書経』、行は礼儀、そして「忠」と「信」を教え、政治での活躍を期待していた。孔子は最後まで教育者であろうとする。69歳のとき遊歴から魯国にもどり74歳で死去するまで門弟の教育に専念した。

孔子が仁、そして礼を要視したのにたいして、孟子は仁義を尊び、仁義は仁・義・礼・智に拡大された。その後、漢代には五行説の普及とともに信が加わって仁・義・礼・智・信の五常となる。君子は仁・義・礼・智・信の五常や父子の間の親・君臣の間の義・夫婦の間の別・長幼の間の序・朋友の間の信の五倫を体得しているとされるが、それは「教育基本法」第1条でのべる「平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民」に対応しよう。

このように「教育基本法」の教育観は儒教のそれに近い。孔子の人間学と政治学に重ねて理解ができる。それは西洋の近代教育思想と儒教教育思想との近さを意味する。カントの教育論に見たとおりである。しかし、それは驚くべきことではない。がんらい人間の教育とは東西の文化を越えて共通するものであることをしめしている。むしろ特異であったのは、「教育勅語」に支配された近代の日本のほうであった。

10. 「教育基本法」と儒教教育（2）

「教育基本法」の第2条（教育の方針）の「自発的精神」は儒教教育の「志」に対応する。孔子は「憤せずんば啓せず、排せずんば発せず」という。学ぼうとする強い心が教育をうける前提とされた。孔子じしんも「十五にして学に志した」。教育は強制的であってはならない、主体的なものでなければならない。

幕末の儒学者の佐藤一斎は『言志録』で「憤の一字、是れ進学の機関なり」ともいい、「学は立志より要なるは莫し。而して立志も亦之れを強うるに非らず。只だ本心の好む所に従うのみ」ともいう²¹⁾。『言志叢録』には「凡そ学を為すの初は、必ず大人たらんと欲するの志を立てて、然る後に、書は読む可きなり」とある²²⁾。一斎に私淑した西郷隆盛も一斎の『言志録』『言志後録』『言志叢録』の「言志四書」から101の文を引用した『手抄言志録』で上記の「憤の一字」や「凡そ学を為すの初は」を引く²³⁾。吉田松陰も松下村塾でのつね日ごろ立志の大切さを説き、「天の才を生じるや貴賤を択ぶなく、士の志を発するや少長にかかわるなし」とのべていた²⁴⁾。

「教育基本法」第3条（教育の機会均等）には「すべての国民は、ひとしく、その能力に応じた教育をうける機会が与えられなければならない、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない」とのべていたが、新「教育基本法」にも第4条にほとんど同じ条文が残された。人間は平等な教育をうける機会を有することで、その個性の成長が可能となる。成長の機会があたえられねば成長ものぞめない。

孔子も身分に関係がなく、門人を受け容れた。「束脩を行なうより以上は、吾れ未だ嘗て誨うること無くんばあらず」（述而）、入門を願ってきたものには、だれにでも進んで教えた。そのためもあって門人には低い身分のものが多かった。日本の私塾も身分に関係なく入塾させた。松陰の松下村塾にも足軽や中間といった下級武士や商人の子弟が学んでいる。

孔子は「教えありて類なし」（衛霊）、人間は教育によって差がつくのであって、生まれつきの差があるのではない、と考える人間であった。「性相近きなり。習相遠きなり」（陽貨）ともいう。天性には変わりが無いのだが、その後の教育や習慣によって賢愚のへだたりが生まれる。

孔子は門人に一様な教育を施したのではない。個性に応じた教え方をしている。個性的な人間が育つ。聡明で好学、高潔な人間として伝えられ、師からもっとも期待されていた顔回、直情怪行で、その純粋さを師に愛された子路、微賤の出身ながら政治的な才能に富んでいた仲弓、忠怨と孝心の人で孔子の死後も魯に止まって孔子の孫の子思を教育した曾参などなど。

松陰も身分や年齢など一切問わずに入門を認め、その一人ひとりの個性を育てる教育につとめた。教科書も塾生の関心と能力によって異なるものが渡された。松陰のもとからは久坂玄端、高杉晋作、吉田稔麿、入江杉蔵ら討幕のリーダーや明治政府の最高権力者となった伊藤博文や山県有朋ら個性的な人材が育つ。個の確立を重視した儒教における教育は個性を引き出す教育であった。

儒教というのは教育の思想といっても過言でない。『論語』というのは儒教教育の目的とした「君子」にかんする書であるともいえる。教育なしの儒教は考えられない。孔子の教えを継承いた孟子も孔子とおなじく晩年には故郷で門弟の教育にあたった。孟子も「天下の英才を得て、之を教育する」（尽心上）ことを三楽の一つとのべている。

孟子も人間の平等を力説していた。「聖人も我と類を同じくする者なり」（告子上）という。修業によってだれでも聖人になれる。中国では古代の堯と舜が理想の天子と考えられていたが、「人皆以て堯舜と為る可し」（告子下）いう。その堯舜についても孟子は同じ人間であることを強調していた。孟子は賢人ぶりについての質問に「何を以て人に異ならん。堯舜も人と同じきのみ」（離婁下）と答えている。朱子学のスローガンは「聖人、学んで至るべし」。学問に努力すれば、だれでも聖人になれる。

11. 「教育基本法」と儒教教育（3）

「教育基本法」が民主主義と平和主義を基調とする「日本国憲法」と一体である。その日本に儒教教育の精神を生かすことができるのか。

孔子は周の最盛期を理想の政治と考えたように、封建制度を容認していた。しかし、孔子の政治思想はその根本において民主的であった。孔子は投票によって人民の意志を反映するような政治などは念頭になかったが、個々の人間の完成に信頼をおく、差別のない社会を理想としていた²⁵⁾。孟子はもっと明確に「民は貴しとなす」とのべて、民本主義を唱え、天子の政治も民衆の意志を尊重せねばならないとした。

孔子は封建社会の身分的な秩序をみとめる。しかし、従属的ではなく、双務的な関係でなければならないとした。斉の景公の政治について質問に孔子は「君は君たり、臣は臣たり、父は父たり、子は子たり」（顔淵）と答えた。君は君らしく、臣は臣らしくあらねばならない。門人の子路が衛の国を治める心構えを問うたときには「必ずや名を正さんか」（子路）という。君と臣、父と子がその名（地位や職分）に相応しい生き方をせねばならない。より具体的には、「君、臣を使ふに礼を以てし、臣、君に事ふるに忠をもつてす」（八佾）という。

その意味で孔子の政治論は為政者に仁政をもとめる。その意味で政治に改革を迫る思想であった。民本主義を唱えた孟子は民衆の意志にもとづく「革命」を容認する。殷の湯王は夏王朝の桀王を滅ぼして天子となり、周の武王は殷王朝の紂王を滅ぼして天子となったのだが、それは桀王も紂王も正義を失ったからであって、民衆の意志を容れて、天が命を下したのである。最高の徳のもとめられる天子が暴虐・無道の政治をすれば、「命が革められる」のである。

孔子は力による政治に反対し、礼治を理想とし、戦争を嫌った。真の王者は戦うことなく徳によって人民を従わせる。子貢の政治についての質問に孔子は「食を足らし、兵を足らし、民にこれを信ぜしむ」（顔淵）と答えた。経済を豊かにし、軍備を充実し、人民に信用される。そのなかでどうしても切り捨てるとすればなにか、の質問には「兵を去る」であった。列強が覇を競っていた時代であることを考えれば大胆な回答である。つぎに切り捨てるのはとの質問には「食を去る」。人民の信を失ったら、それは政治というものではない。孔子が最上の徳とした仁の思想は戦乱の世に平和の秩序をもたらそうとする思想である。孟子にも「仁者に敵無し」（梁恵王）ということばがある。心から仁愛をもって政治につとめる為政者には敵となって逆らうものはいない。「春秋に義戦無し」（尽心下）ともいう。無条件に戦いを否定するのではないが、孔子の著わした魯の歴史書『春秋』には正義の戦争はなかったというのである。

儒教は「日本国憲法」の基調とされた民主主義と平和主義とも対立するものではない。それなのに戦後の日本は「大日本帝国憲法」「教育勅語」「軍人勅諭」と一緒に儒教を捨ててしまった。産湯と一緒に赤子も流してしまったのである。しかし、いまこそ私たちは赤子連れ戻さねばならない。

孔子の時代から2500年がたつ。歴史的状況は変わった。だが、人間には変わりがない。新渡戸稲造や内村鑑三が武士道にキリスト教を接ぎ木することでキリスト教を日本に普及させようとしたように、儒教に民主主義を接ぎ木する。「故きを温ねて新しきを知れば、以て師と為すべし」（為政）。孔子が『詩経』や『書経』をとおして古代の聖王や賢人に学んだように、私たちは孔子に学ぶことから、現代の民主主義のありかたを知る。「教育基本法」の意義を知る。

今日でも『論語』がまじめに教えられてよい。世が乱れた時代に書かれた『論語』はなによりも世の乱れた時代にこそ読まれるべきである。そのとき私たちは思想というのはそれを語る人間とは切り離せないということが心得ておかねばならない。孔子が「人能く道を弘む。道人を弘むるに非ざるなり」（衛霊）とのべていたように、師が弟子から信頼をえてこそ思想が普及される。思想家の人格が問われる。それは『論語』を教えるときの教師の教育姿勢でもなければならぬ。教師じしんが「人格の完成」につとめ、社会の改革に努力をしなければならぬということである。教師にこそ「修己治人」がもとめられるのである。そうしてはじめて、教育の刷新をめざした「教育基本法」が現実の教育の場で生かされる法律となる。

あとがき

私は前任の静岡大学でも人間学関係の授業で『論語』を取り上げることがあった。いまどき儒教がどれだけ学生の心に伝えることができるか、不安であったが、それは杞憂、学生は私の話を熱心に聴いてくれた。戦後の新教育をうけた私たちの世代には古色蒼然とした封建道徳の書とみられがちなのだが、最近の学生には『論語』は新鮮な書物であったようだ。

そのなかには受講生が内モンゴルから留学した女子の大学院の学生もいた。日本で儒教の講義が聴けるとは、と驚いていた。「批孔批林」は昔の話、彼女は北京の大学で儒教を学んでおり、私のほうが彼女から教えをうけることが多かった。「学んで厭^{いと}わず、人を誨^{おし}えて倦^うまず」(述而)という孔子のことばを私は想い起こしていた。

私は長く留学生むけの「日本文化事情」の講義を担当していたが、彼らからも学ぶことがあった。授業が終わると私が教室に持ち込んだ教材を私の研究室まで運んでくれるベトナムからの留学生がいた。私は少々戸惑ったが、彼からはなぜ日本人学生の礼儀の乱れているのかの質問をうけ、そこでまた「日本文化」の話ともなった。そのようなことから、儒教教育の重要性の認識させられることにもなった。

愛知東邦大学でも人間学概論の講義ではキリスト教、仏教との比較で儒教を取りあげた。『論語』の「学びて時にこれを習う、亦た説^よこばしからずや。朋あり、遠方より来たる、亦楽しからずや。人知らずして慍^{うら}みず、亦君子ならずや」(学而)、「教えありて類なし」といった教育にかんする言葉を紹介することもあった。大人数の授業なのだが、ここでも中国からの留学生が中国語で読んでくれて、私に協力してくれた。『論語』をとおして、中国、韓国、ベトナム、モンゴルなど儒教文化の残っているアジアの学生と心を通わす。彼らからも礼儀というものを教えられた。どこで出会っても笑顔で挨拶をしてくれる。その笑顔も私の心を明るくしてくれる。「朋あり、遠方より来たる」のうれしさを感じることになる。

昨年秋には、愛知東邦大学の「寺子屋研究会」のメンバーで岡山の閑谷学校の見学にでかけた。江戸時代の儒教教育の現場を訪ねたかったのである。初代藩主池田光政の時代に岡山藩は藩内各地に村役人をつとめるような上級農民の子弟の教育のための学校を開設した。それは経費の関係で廃止されるが、閑谷村に寄宿舎つきの閑谷学校を設ける。大藩の藩校にも見劣りしない大講堂がいまでも残されている。その講堂には2代藩主池田綱政の書になる「定」が掲げられているが、そこには「閑谷入学之者、礼儀正可学問」とあった。礼儀を正しくしてはじめて文武の学問に励まねばならない。今日においても学生の「人格の完成」をめざすべき教師が心掛けねばならないことであるのはいうまでもない。それは自戒でもある。

〈注〉

- 1) 鈴木博雄編著『原点・解説日本教育史』図書文化社、1985年、146ページ。
- 2) 山住正己『教育勅語』朝日新聞社、1980年、52ページ。
- 3) 荒川紘「水戸学の思想と教育」『静岡大学人文学部人文論集』第五十四号の一。
- 4) 『日本の名著12・山鹿素行』中央公論社、1983年、26ページ。
- 5) 和辻哲郎・古川哲史校訂『葉隠・上』岩波書店、1940年、23ページ。
- 6) 保坂正康『あの戦争は何だったのか』新潮新書、2005年、136ページ。
- 7) 新渡辺稲造『武士道』奈良本辰也訳 三笠書房、1899年、128ページ。
- 8) 同書、98ページ。
- 9) 同書、138ページ。
- 10) 同書、140ページ。
- 11) 内村鑑三『武士道と基督教』『英和独語集』岩波書店、1922年、42ページ。
- 12) 山住正己・堀尾輝久『戦後日本の教育改革2・教育理念』東京大学出版会、1976年、197ページ。
- 13) 同書、353ページ。
- 14) 教育法令研究会著『教育基本法の解説』国立書院、1947年、60ページ。

- 15) 『カント全集・第十六巻』理想社、1966年、16ページ。
- 16) 大江志乃夫ほか『復刻あたらしい憲法のはなし』新泉社、1987年、29ページ。
- 17) 『文部省著作教科書・民主主義』径書房、1995年、17ページ。
- 18) 宗像誠也『教育宣言』岩波新書、1958年、23ページ。
- 19) 横尾輝久『いま、教育基本法を読む』岩波書店、2002年、124ページ。
- 20) 南原繁「日本における教育改革」『南原繁著作集・第八巻』岩波書店、1973年、233ページ。
- 21) 佐藤一斎『言志四録（一）』川上正光訳、講談社学術文庫、1978年、31、30ページ。
- 22) 佐藤一斎『言志四録（四）』川上正光訳、講談社学術文庫、1978年、24ページ。
- 23) 『西郷南洲遺訓』岩波文庫、1939年、45、60ページ。
- 24) 吉田松陰「丁巳幽室文稿」『吉田松陰全集・第四巻』、岩波書店、1938年、363ページ。
- 25) H・G・クリール『孔子』田島道治訳、岩波書店、1961年、244ページ。

受理日 平成22年3月31日