

教育基本法における「真理」の問題

The Issue of “Truth” in the Fundamental Law of Education

— 1946年教育刷新委員会議事録を中心に —

Based on the Proceedings of the Committee of
Education in 1946

深谷 潤 FUKAYA, Jun

● 平安女学院大学短期大学部
Heian Jogakuin (St. Agnes') University



教育基本法, 教育目的, 真理, 人格

The Fundamental Law of Education, Aims of Education, Truth, Personality

ABSTRACT

In this paper, the Fundamental Law of Education in Japan is analyzed based on the proceedings of the Committee of Education in 1946, from the viewpoint of the aim of education. As a result, it becomes clear that the committee members could not reach agreement on the meaning of “truth”. At that time, this issue was considered to be too abstract. Kohtaro Tanaka, the Minister of Education at the time, insisted on the importance of “truth” as a principle of democracy and peace, but his assertion was not understood by the committee. Therefore, the concept of “truth” should be reconsidered in order to find a new aim for Japanese education in this century.

1. 教育理念への問い

「人間は教育によってはじめて人間となることができる」¹⁾と哲学者カントは述べているが、「教育(Erziehung)」といっても、どのような「人間となること」を目指すのかによって、その内容や方法が左右される。いじめや学力低下、学級崩壊など、今日、「教育」の問題として扱われる事柄の原因は、一般的に、少子化や生活環境などの変化と時代の要請の変化など様々な事柄が考えられる。確かに問題解決の処方箋を具体的に作成することは重要な課題である。しかし、ここでもう一点忘れてはならないことは、教育がどこに向かって進んでいるのか、何を理念としているのか、と言うことについて根本的に考え直すことの必要性である。

なぜ今、教育の方向性や理念を根本的に考察する必要があるのか。その理由は、教育と言う言葉の持つ特徴に潜んでいる。教育は、私たちの生活の様々な場面で用いられる一般的な言葉となり、また政治においても教育の課題は、政策の大きな柱の一つとなっている。一見、自明のように思われる教育と言うこの言葉には、しばしば「教える」と「育てる」の両面があると言われるが²⁾、それ以上に、何を目標として教育するか、その教育理念が伴って初めてその意味が現実化する特徴をもっていると言える。さらに、実際の教育活動は、その教育内容や方法が、何をを目指す教育か、つまり理念によって活動自体が左右されるのである。このことは看過すべきではない。2002年度から本格化している新学習指導要領に基づき、多くの学校では総合的な学習の時間の準備に追われてきた。いわゆる「総合学習」で何をやったらいいのか、コンピュータを用いてどのような教材を選び、授業を作っていったらいいのか等、現場の不安の声に応えるように教育の内容と方法について様々な手引き書が紹介され、出版されている。だが、その目指すところは、極めて多様である。「生きる力」や「心の教育」の意味するところは明確とは言えず、「総合的な学習の時間」もカリキュラム上極めて曖昧な位置づけがなされている。³⁾しかし、教育の方向付けやその理念に関する曖昧さは、今に始まったことではない。

1966年に当時の文部省は中央教育審議会答申を受け、「期待される人間像」を打ち出した。また、学習指導要領や教科書検定基準の告示により、教育内容の枠組みを設定した。これら一連の政策の理論的基準を保証するものは、1947年に公布された教育基本法である。そこには、戦後、日本を民主的な国家とするための新たな教育の理念が謳われている。しかし、その教育理念は、現在、基本法論議の中で揺れ動いている。これから、教育基本法の成立過程において、その理念がどのような議論を経て生まれてきたものかを検証する。それによって、教育理念の問題点が改めて明らかにされるであろう。

2. 「人格の完成」をめぐる議論と「真理の探究」

教育基本法は、米国教育使節団の協力する日本側の委員会が発展して内閣直属の諮問機関「教育刷新委員会」によってその原案が作成された。特に、教育理念の検討には、第一特別委員会がその任務を負った。⁴⁾この委員会は、1946年9月23日から11月22日の12回の会合をもった。この会合の末、提出された「教育基本法要綱」(総会で採択11月29日)と「参考案」(第一特別委員会提示)が教育基本法の基礎となったのである。⁵⁾

さて、教育理念は周知のとおり、教育基本法の前文と、第一条の教育目的の箇所に明確に表されている。参考までに以下に引用したい。

前文

われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。

ここに、日本国憲法の問題に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。

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の育成を期して行わなければならない。

ここでは、「人間の育成」「人格の完成」「国民の育成」として教育理念が示されている。つまり、この文章の中で、教育は、「人間」「人格」「国民」という存在において行われると言及されていることになる。さらに「個人」という言葉も含まれている。教育の営みが4種類の言葉によって表現されていることは、注目すべきである。何故なら、堀尾によれば、教育基本法を作成するにあたって「人間と国民、そして人類という三つをどういうふうに統一的にとらえるのか」という課題を意識しながらつくられた⁹⁾とされているからである。「国民」と「個人」は別として、「人間」と「人格」については、条文の成立過程において、二転三転したと言われている。具体的には、第一条の「人格の完成」(田中耕太郎当時文部大臣)の箇所を「人間性の開発」(務台理作)にするかどうかについて議論が白熱したと言う。⁷⁾

実は、教育基本法が公布される前年の1946年に文部省(当時)が「新教育指針」を配布していた。この指針は、アメリカの指示で教師再教育のマニュアルとして作成されたものであった。議論の当事者である田中耕太郎(当時はまだ学校教育局長の役職についていた)も原稿の作成に関係していた。指針の第三章に「人間性」「人格」「個性」が説明されていたが、当時彼はそれらに大きな疑問をもっていたと言う。⁸⁾概略すると、彼は、指針の言う「人間性」は極めて性善説的理解に立っており、「個性」はその「人間性」の独特の性質であるから、「個性」は徹底的に善なるものを意味する結果となると言う。これは、教育学的には極論であり、問題が多いという立場であった。⁹⁾そのため、田中は教育基本法の教育理念の検討の際、「人間性の開発」が主張されたときに、強く反論したのである。彼は、「人間性の開発」の代わりに「人格の完成」を主張した。彼の

理解によると、「教育は、人格を完成するという永遠の作業を分担する」ものであると言う。¹⁰⁾

他方、「人間性の開発」を主張した務台は、「人格の完成」に対して次のような根拠で反論した。「人格の完成」というと非常に基準的な感じがする」、また「上から決まってくるような感じ」であり、むしろ「人間性の開発」の方が自立性、自主性が感じられると発言している。(教育刷新委員会. 第一特別委員会. 第6回会議 1946年10月18日¹¹⁾)

当時の二人の議論を比較検討した杉原は、田中の主張に対して務台の反論は「感覚的反発」であり、田中の本来の「人格の完成」の意味を充分理解した上での批判になっていないと指摘している。¹²⁾しかし、田中の主張するこの本来の意味は、田中自身充分周りの委員に説明できていたとは言えなかったと考えられる。彼の考えでは、「人格の完成」はもう一つの重要な教育理念を構成する「真理の探究」と分離されるべきものではなく、むしろ優先されるべきものであると言う。¹³⁾「真理の探究」における「真理」とは、田中によると「価値としての『真理』」であり、「我々の唯一の主権者」であると言う。この真理観の背景には、カトリックの立場における真理理解があると考えられる。(「カトリシズム序説」1946年4月)¹⁴⁾しかし、田中の「真理の探究」は、彼の「独特の信念」によるものであったので、文部省内では理解されず、委員会の審議から早くもはずされることになった。

「人間性の開発」は、田中の強い意向により、また一般に「熟していない」言葉のため、¹⁵⁾最終段階で却下され、結局「人格の完成」に落ち着いた。しかし、「人格の完成」に優先し、さらにその根拠とも言える「真理の探究」は、反対に文面に残されたとはいえ、結局だれからも田中の意味するところは理解されなかったのである。堀尾の研究においても、当時の文部省の教育理念の解釈は、「人格の完成」と「個人の尊厳」の確立が教育理念の中核であると言われている。¹⁶⁾ここから明らかになったことは、教育理念のさらに中核となる要素の議論がなござりにされたままであったと言うことである。本来ならば、人格や個人はさらに何を指し、どのような価値を基礎として成立するものなのかが示されなけれ

ばならないからである。田中は「独特の信念」においてその価値を説明しようとしたが、当時の委員会では相手にされなかった。この点に注意しながら、次に「真理の探究」における「真理」の意味がどのように検討されてきたのかをさらに検証していきたい。

3. 「真理」をめぐる議論

当時の教育刷新委員会の議事録を見ると、「真理」が教育理念として法律上どのような位置づけがなされてきたのかがわかる。

真理が現在の形に収まるまでに三つの段階の議論を経ている。第一段階は、真理は平和と並び、民主主義的教育を実現する理念であると言うものである。その考えは、当時の田中耕太郎文部大臣の教育理念によるものである。¹⁷⁾彼は教育刷新委員会第一回総会（1946年9月7日）より以前に行われた地方長官会議（同年6月14日）で、教育に関する所信表明を行っている。さらに第一回総会でも、「真理と平和とを理念とする民主主義教育制度の樹立」を目標としていることを明言している。第二段階は、教育刷新委員会の議論により、真理は「抽象的」（森戸¹⁸⁾、「平滑」（務台¹⁹⁾であると見なされた段階である。務台の発言は（第四回会議、1946年10月4日）「真理」という言葉より、その内容を考えるべきとした。その結果、真理そのもののもつ普遍性や形而上学的議論は回避され、「平和、個人の尊厳・価値の認識」に重点が移行していった。

第三段階は、先の会議を受けて真理の中味が平和へとすり替わり、その結果「真理を愛する」と「平和を愛する」の意味が同義と見なされた段階である。当時の議論の中で、務台は、「平和」と「真理」を強調し、次のように述べている。

私は平和を愛するということが本当に真理を愛するということと結びついていれば、反動を防ぐ一つの楔になることが出来ると思う。

（第五回会議 1946年10月11日）²⁰⁾

これら三つの段階を通じ、「人格の完成」と並んで、むしろそれ以上に「真理の探究」は委員会では

重視されていなかったと考えられる。特に第二段階の議論では、務台が「真理の探究」の抽象性を批判している。

務台：（略）真理の探究と言っても、実際にどういうことを意味しておるのか、具体的にどういうことを真理と考えるのか、それ等の点を何も示していないのみならず、唯真理を探究する、真理を探究するということはよいことにちがいないのですが、どういう真理を探究すべきかということになると、やはり何かの意味で示さなければならぬと思います。それから真理の探究ということ、そのことが直ちに教育ということの目的を構成するとも考えられないところがあるのです。²¹⁾

彼の発言の後半に、教育目的として「真理の探究」が不適切であることは、森戸も同意している。

森戸：これ（真理の探究）は学問とか、そういうようなことで、教育とかいうことが、真っ先に真理の探究という風には来ないのじゃないかという気がします。²²⁾

そして、抽象的で教育目的にも不適切な「真理の探究」よりも、軍国主義や極端な国家主義に陥らないために、人類の平和を求めるような言葉を盛り込むべきだ、と務台は主張するのである。²³⁾「真理の探究」は、第三段階（第5回会議）においても、関口や天野らによって、ほとんど削除してもよいところにまで追いやられていた。²⁴⁾しかし、「真理」のもつ抽象性や教育目的としての不適切さを主張した務台の平和へのこだわり（「平和を愛すること」と「真理を愛すること」の結びつき²⁵⁾）が、結果的に真理という言葉が削除されない複線となったのである。これらの三段階を経て、真理は、平和に実質的な意味を貸与する形で法案に残された。

教育基本法が成立した年に（1947年3月）文部省（当時）から出された『教育基本法の解説』によると、「真」という概念は、他の「善」や「美」という普遍的価値と並んで、教育目的の中心である「人格の完成」の「基準」である、と見なされている。²⁶⁾

(略) (人格の) 完成とは、あるべき姿、完全性ということを豫想する概念であって、その基準となるべきものは真、善、美の普遍的価値でなくてはならない。したがって人格の完成とは、人間の諸特性、諸能力をただ自然のままに伸ばすことではなく、普遍的な基準によって、そのあるべき姿にまでもちきたすことでなければならない。

この「真善美」は、高橋誠一朗文相（当時）も、貴族院本会議で「教育目的に関する質問」に対して、「教育が人格の完成を目指す」際の「基礎」として重要な「絶対的価値」と捉えている。²⁷⁾

ところで、教育基本法にある「真理」と『解説』にある「真善美」の「真」は同じものと見なしてよいのであろうか。この「理」の有無に関して、次のような議論があった。（第5回会議）²⁸⁾

関口審議室長：それから真理の探究ということですが、どうもこの理という字が非常に引っ掛かる。真も善も美も、総てのものを通じての何か或る秩序のようなものを言っているわけなんですけれども、理と書いてあるものですから、何か固くなって、ここが出来てくると議論になるのですけれども、省議では真理の探究という言葉が好きでして、しかし書いてしまうと、どうも人格の完成と並べて書くと、何だかレベルの違うものを並べた感じがするというのをいわれるのです。しかし教育だからやはり真理の探究ということは、どうしても人格の完成と並んで、或いはその前段として入れなければならないというような意見がありまして、入っているのでございます。

羽溪主査：どうも真理というと、科学、哲学上の真理というように受け取られ易い。しかしこれに代わるよい言葉はないし、道理というのもちょっとおかしいし。

これらの発言から、当時の真理概念の理解の程度を推し量ることができよう。意味の上では真理や真、

そして道理の三つは大差がないと理解されていると言える。このことの根拠は、例えば『教育基本法の解説』では、人間の諸能力を発展させることに関連して、「真善美の価値に関する科学的な能力、道徳的能力、芸術的能力などの発展完成であり、したがって人格の完成という理念のうちに科学教育、道徳教育、芸術教育などの原理が含まれているというべきである。」と言及されている。²⁹⁾これに沿うならば、「真」には「科学」的真理が該当する。しかし、別の箇所では、真理の意味として、「科学的真理のみならず、道徳的、芸術的真理をも含むものと解したい。」と言及している。³⁰⁾それに続けて、「これは真理というより」「むしろ道理というほどの意味である」と述べている。³¹⁾「道理」とは、「物事のそうあるべきすじみち。ことわり。道義」（『広辞苑』第5版）の意味であり、「真理」の部分的意味合いしかもっていない。このような場当たりの真理概念の解釈が許されていたことは、裏を返せば、当時の真理概念の吟味の不十分さ、さらに真理、それ自体が実質的には軽視されていたことを示しているのである。

「人格の完成」の基準である真理概念が、このように軽視されていたことは、今日教育現場に少なからず影響を与えていると言える。何故なら、日の丸・君が代の義務化にみられるように、かつて教育概念を思想的に支えてきた儒教道徳や天皇が、再び教育理念を担う根本的な原理として復活する兆しが見えているからである。

4. 結論

以上から、教育基本法における教育理念において、人格の完成に優先し、その基準とも考えられていた真理概念がある意味で曖昧なままに置かれてきたことが、これまでの分析によって明らかになった。教育基本法にある「真理」は、戦後の日本国憲法や教育基本法の成立過程から想定して、西洋教育思想の影響を無視して成立したとは考えにくい。何故なら、先の教育刷新委員会のメンバーにはカント哲学研究者の天野貞祐³²⁾やフッサールやヘーゲルなど西洋哲学研究者の務台理作が加わっていたからである。それにも関わらず、教育基本法における教育理念を支

える思想的基盤は極めて曖昧である、と言える。

西洋の精神文化にはキリスト教やギリシア哲学の長い伝統のもとに練り上げられた概念がある。しかし、日本語に翻訳された「真理」は、教育基本法の成立過程において必ずしもその精神文化的背景が吟味されたとは言えない。仮にキリスト教・ギリシア哲学に替わるものが豊かにその概念を支えているとしても、少なくとも基本法において、翻訳された「真理」概念は、教育の根本的原理が不明確なままにされているのである。

田中耕太郎が当初掲げた民主主義と平和主義の理念としての「真理」は、第一特別委員会の議論の中で骨抜きにされていった。当時の委員会のメンバーは、真理が民主主義や平和の実現の理念として重要であることは、表面的にはわかっていたが、理念のもつ意味を哲学的に把握していたようには思われない。理念が、現実世界から超越した次元で語られること、さらに私たちの諸活動に具体的な指針を与える根源的価値であること、これら二つの性格が分離すると、理念は「平滑」で「抽象的」なスローガンになりかねない。教育基本法の中でかろうじて平和と人格という言葉と合わせて、真理は残されることになったのだが、田中の主張するように、人格や平和の前提として、またそれらに優先するものとしての真理の意義は、結局当時の委員会のメンバーには理解されなかったと言える。

当時の委員会の雰囲気は、次の発言によってよく理解されるのである。

「真理の探究」もちろん「結構」だが、「立派な社会人の養成」こそが「最も根本」になるべきだ。(戸田貞三 第二回会合 1946年9月25日)³³⁾

理念よりも実際を優先するこの「根本」問題の取り違えこそが、今日の教育理念の混迷を招くもとにあると言える。真理が人格の完成や平和を実現する教育理念として理解されるには、どのような認識が必要とされるのであろうか。これこそ、田中自身が本来充分に説明すべき点であった。真理が単なる抽象的概念に留まらず、教育の原理としてその役割を

担うための真理解が現在改めて必要なのである。そのためには、今後さらに真理と人格の関係が哲学的に構造化され、教育の理論として定立されねばならない。

Notes

- 1) Immanuel Kant: Vorlesung über "Pädagogik", in: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*, (hrsg.v.) Theodor Rutt, Ferdinand Schöningh Paderborn, 1963, S.11 z.T. "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung."
cf. カント『教育学講義他』梅根悟他監修(勝田守一他訳) 明治図書 1976年 p.15
- 2) 本来、日本語の教育という言葉は、江戸末期から「養育」として理解され、明治期にはいって education, Erziehung の訳語として定着し、明治30年代になってようやく学問と修身の内容を教えることの意味になった比較的新しい概念である。(池谷壽夫著『<教育>からの離脱』青木書店 2000年 P.17) また、英語の "education" は、ラテン語の "educatio" に由来し、それはさらにギリシア語の "Paideia" が原語となっている。
- 3) 拙論『『総合的な学習の時間』の曖昧さと課題』平安女学院短期大学紀要 No.33 2001年
- 4) 第一特別委員会の委員は以下の通りである。
天野貞祐(第一高等学校長)、関口鯉吉(東京天文台長)、務台理作(東京文理大学長、東京高等師範学校長)、芦田均(衆議院議員)、森戸辰男(衆議院議員)、羽溪了諦(龍谷大学長)、河井道(東京恵泉女子学園長)、島田孝一(早稲田大学総長)の8名であり、座長は羽溪が務めた。(杉原誠四郎著『教育基本法の成立—「人格の完成」をめぐる—』日本評論社 1984年 p.105)
- 5) 山住正己・堀尾輝久著『教育理念戦後日本の教育改革2』東京大学出版会 1976年 pp.308-309
- 6) 堀尾輝久著『日本の教育』東京大学出版会 1995年 p.97
- 7) *ibid.*, p.94
- 8) 杉原, pp.92-93
- 9) *ibid.*, p.94
- 10) *ibid.*, p.103
- 11) *ibid.*, p.101
- 12) *ibid.*, p.105
cf. 務台が「感覚的な反発」をしていたからといって、彼が人格や人間の存在に関して思慮が不足していたことにはならない。フッサールを始め、ヘーゲル等西洋哲学の研究や西田哲学などを早くから消化

- し、後に「全体的人間の哲学」を提唱した。『人間と倫理』（大明堂 1960 年）の中で、「人間疎外」について論究し、「人間性」を自己、人格と並列して言及している。（『務台理作著作集第 4 巻 社会存在論』こぶし書房 2001 年、p.249, 250, 255）
- 13) *ibid.*, p.90
- 14) *ibid.*, p.91 cf. 田中のカトリック的真理解は、以下の引用から推測できる。
- 「カトリックの立場に於いては真理は個人や公衆や階級や人種や民族や国家に従って異なるものではない。同時にそれは時代の推移に従っても変遷するものでもない。真理は人間が認識すると否とを問わずとして厳存する。唯だそれが適用に於いては無限であり、新たな社会的事情に対し適応性を有するものである。従ってカトリックの主張する真理は絶対的、客観的、不可変的である。それは真理の存在を確実に承認する意味において虚無主義、懐疑主義を否定する。」(*ibid.*)
- 15) 山住・堀尾、辻田力文部省調査局長ノート（1947 年 1 月 22 日）による p.305
- 16) *ibid.*, p.355
- 17) 田中は地方長官会議で教育に関する所信を表明した。（1946 年 6 月 14 日）過去の教育への反省を国家主義的、軍国主義的教育」に墮落したと表現し、「教育は自主性を喪失し、国家の奴隷になってしまっていた」と述べている。同時にこれからの教育者は、民主主義や平和主義を「真理」と見なし、それを「根本原理」とすべきと主張している。
- 教育者が、確信をもって使命を遂行するためには、軍国主義や極端な国家主義が誤謬であり悪であり、民主主義と平和主義とが真理であり善であることが、普遍妥当的な、即ち古今東西を通じて謬ることのない人類社会の根本原理たることの確信を必要とするのであります。（*ibid.*, pp.326-327）
- また教育刷新委員会第一回総会（1946 年 9 月 7 日）でも、田中は、挨拶で
- 何卒各位におかれては、真理と平和とを理念とする民主主義教育制度の樹立を目標とする政府の誠意を理解せられ、政府に対し心からの御協力を衷心より切望します。
- と述べている。（*ibid.*, p.328）
- さらに、教育理念として真理に言及したのは田中だけではなく、吉田総理代理として出席した幣原国務大臣の挨拶（「真理と人格と平和とを尊重すべき教育」）や山崎文部次官の発言（「真理の探究と人格の完成とを目標とする教育本来の目的」）にもその意義が示されている。（*ibid.*）
- 18) *ibid.*, 森戸の発言 9 月 20 日, p.328
- 19) *ibid.*, 務台の発言 10 月 4 日, pp.333-334
- 20) *ibid.*, p.335
- 21) 日本近代教育史料研究会編（佐藤秀夫・寺崎昌男、橋口菊）『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第 6 巻（特別委員会 1） 岩波書店 1997 年（第 4 回議事速記録） p.47
- 22) *ibid.*, p.49
- 23) *ibid.*, p.48
- 24) *ibid.*, p.57
- 25) *ibid.*
- 26) 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院 1947 年 p.61
- 27) 山住・堀尾, p.354
- 28) 日本近代教育史料研究会編, p.61
- 29) 教育法令研究会, p.62
- 30) *ibid.*, p.64
- 31) *ibid.*
- 32) 堀尾, p.93
- 33) 山住・堀尾, p.320