

# 元良勇次郎の倫理教育論における理念と教育方法論および教師論に関する考察

—明治後期における中等教育・師範教育の倫理教育史の一断面—

田 邊 尚 樹

## 1. はじめに

本稿は、倫理教育を目的に設立された尋常正則中学校の初代校長や高等師範学校（以下、高師）教授を務めながら倫理教育の理論と実践に取り組んだ、帝国大学文科大学哲学科（以下、帝大）心理学教授元良勇次郎（1858-1912）の倫理教育論における理念と教育方法論および教師論を考察する。

1892年、文部省は小学校と尋常師範学校の学科課程における「倫理」を「修身」へと改めた。改称の背景には、①倫理学説のみを教授する知育偏重な教育方法への批判、②教育勅語の時代不適合性の問題や西洋の倫理学説や伝統的な儒教道徳など多種多様な教科書<sup>1)</sup>に見られる倫理の標準の不在という二点があった。とくに②については、井上哲次郎が「倫理教育の不十分」と「教育勅語」の趣旨徹底の不十分」と言及したことから、教育勅語を中心とする国家主義的な国家道徳の確立とその倫理教育・修身教育の実践を訴えた「教育と宗教の衝突」論争の論点とされた<sup>2)</sup>。このような背景から、「修身」は、ヘルバルト派を中心に、「躬行実践」など教育勅語というモラルコードを習慣形成によって内在化する国家主義的な修身教育が目指された<sup>3)</sup>。そして、1891年には修身教科書検定標準が定められ、1892年から1897年にかけて約八十種の修身教科書が出版され、東京師範学校附属小学校など小学校での実践を通して徳目主義的人物主義的な修身教育が行われた<sup>4)</sup>。稲垣忠彦は、「教授は、所与の内容の、教育的価値を失った段階への適用の技術とな」り、「教師は、実践の主体、子どもと教材の統一者ではなく、所与の教材の伝達者となる」と指弾する<sup>5)</sup>。

以上のように、これまでの倫理教育および修身教育の教育史研究では、倫理科から修身科への改称を天皇制国家のための教育体制の確立のメルクマールとし、当時における教育勅語に適う修身教育の理念と方法の模索を主な考察対象としてきた。しかし、

1892年の学科課程改正は小学校や尋常師範学校に限ったものであり、高師と中学校の教科課程では「倫理」が依然残された。では、1892年以後の倫理教育はどのように考えられたのか。明治後期における中等教育と師範教育の倫理教育史に関する重要な課題に取り組むため、本稿は、尋常正則中学校での実践をもとに構築され、高師の生徒に講じられた元良の倫理教育論を考察対象とする。

元良は、ジョンズホプキンス大学大学院でS.ホールから精神物理学や実験心理学など実証的な心理学を学び1888年にPh.D.を取得し、1890年に帝大心理学教授に就任した日本で初めての専門的な心理学者だ。1894年、元良は高師の哲学（心理学）担当の兼任教授となり、同年の入学式では新入生に祝辞を述べている<sup>6)</sup>。また、同校を卒業したヘルバルト派の代表的な修身教育論者佐々木三郎が東京高等師範学校創立四十周年記念特集で、「心理学は元良博士、谷本博士、黒田教授」（以下、傍点原文ママ）に教えを受けたと名を挙げるように、同校の心理学教育を推進した人物として生徒に周知されていた<sup>7)</sup>。心理学の他に、1891年に全国の師範学校と小学校を対象に「倫理問題教授法」という倫理科の教育方法に関する質問紙調査の実施や、外山正一や神田乃武らと倫理教育の実験校として設立した尋常正則中学校の初代校長として倫理教育の実践など、倫理教育に大きな関心を寄せていた<sup>8)</sup>。近年、元良が自身の倫理教育論および修身教育論において、ヘルバルト派の修身教育論の、徳目など絶対的かつ抽象的な道徳的価値および規範の内在化・身体化を目標とする習慣形成とは一線画す、個人の経験と選択に基づく主体論を展開していたことが明らかにされた<sup>9)</sup>。しかしながら、元良の倫理教育論について全体的な考察がなされておらず、彼の習慣論が示した個人の経験と選択に基づく主体論が倫理教育論へどのように昇華したのかという問題が残されている。

元良の倫理教育論は当時の教育界のみならず倫理

学界において一定の位置を占めていた。彼が尋常正則中学校での実践をもとに倫理教育論を論じた『中等教育倫理講話』は、雑誌『丁酉倫理会倫理講演集』で「中等教育修身科参考用書」の推薦書として最上位に挙げられた<sup>10)</sup>。他方で、元良は高師の学生有志の団体である倫理学会<sup>11)</sup>での講演「中等教育における倫理問題」で、倫理教育の課題について、「苟くも倫理に至りてはよせ集め主義にては可ならず」として「西洋の諸説集めて以て採長補足の主義」とすることを批判し、「兎に角一系統を立てざるべからず」と倫理の系統化の必要性を主張したことに注目したい<sup>12)</sup>。倫理の「一系統」は、元良が「教育と宗教の衝突」論争で著した『倫理及宗教 現今将来』（1900年）の、西洋の近代的な学問や思想を受容する「過渡の時代」に「受動的の知識技術は眞の知識技術と云ふ可き価値あるものにあらず只だ彼れは能動的活用的のものとなりて初めて真正に知識技術としての価値を有するものなり」<sup>13)</sup>という彼の主張を踏まえれば、それまでの「受動的」な倫理とは一線を画し、「能動的活用的」な「真正」の倫理を意味すると考えられる。「能動的活用的」な「真正」の倫理には、「教育と宗教の衝突」論争で見せた独特な倫理の考え方が根底にある。同論争を分析した久木幸男らは、1890年代後半の「教育と宗教の衝突」は、「天皇制教育理念とその教育の行き詰り打開の途を、天皇制理念と「将来の宗教」との結合に求めるべく問題提起を試みたもの」であり、「明治後期における教育理念論争の嚆矢をなすものである」と評す<sup>14)</sup>。そして、元良がこの論争で、そもそも宗教は個人の次元、教育は社会の次元にあり両者を等位関係と見做すことを批判し、井上や内村のように数ある倫理思想や倫理学説のうち国家主義に適するものを選択するのは「論理的矛盾」であると指摘したことに言及する<sup>15)</sup>。ただし、久木らは、「宗教の本質に関する論争が、村上专精・海老名弾正・清沢満之・元良勇次郎などの間で行われているが、これらはむろん教育論争とはいえない」と論結し、元良の倫理教育論に関する考察をしていない<sup>16)</sup>。

以上から、本稿は、1892年以後の中等教育および師範教育における倫理教育の一断面として元良の倫理教育論を明らかにするため、倫理教育論の中心的な問いだった個人主義と国家主義の問題を明確にした上で（第2節）、「実践的倫理」という試みの登場（第3節）を確認し、そこで試みられた、「ヘノ

セイズム」の倫理の超克（第4節）と倫理教育の教育方法論および教師論（第5節）を考察する。

## 2. 個人主義と国家主義

本節では、「中等教育に於ける倫理問題」と『倫理及宗教』で示される個人主義と国家主義の問題を手がかりに、元良が倫理の理念を議論する際の基本的なスタンスを確認する。

元良は、当時の倫理および倫理教育に関する「議論のある所は、功利主義対直覚主義或国家主義対個人主義等」があると整理する。前者は、「教育の程度によりて直覚と功利とを適宜、用ひざるべからず」と教育実践の問題とした。これに対して、後者について、「中等教育国民教育の点より見ば、中等教育の倫理は国家主義ならざるべからず」と述べるように紙幅を割いて議論を展開する。国家主義について、「近時教育者間にては国家主義をとりて国家的教育と云ふ語なども往々見え」ようになり、「国家主義は国家を根本にたて、学生思想を作り、導く所の最後は国家の幸福にあり、故に個人の利益と衝突せば、個人の利害を犠牲にすべしと云ふ」考えがあるという<sup>17)</sup>。「個人の利害を犠牲にすべしと云ふ」国家主義は、具体的にいえば、「已むを得ざるに出づるものなるか」「当然の義」「犠牲にせざる可からざるの意」「犠牲にせざる可からざるの意」「犠牲となすべし」などの考え方を基本とするという<sup>18)</sup>。

このような没個的な国家主義に対して、元良は以下の国家主義観を示す。

茲に弁すべきは我が国家主義と云ふは必しも「日本主義」にのせたる凡ての論説に同意するにあらず、之れを国民教育の点より見たる国家主義なりとは如何なる意義なるか、個人を発達せしめ、個人の利害権利を発達せしむる様に教育すると同時に、国家を個人以上のものと見るなり〔中略〕個人は国家の従属者なり、此考より国家の利害を鴻渠に置きて之とふれざる範囲個人の功利を発達するときは、即国家の功利となるべし<sup>19)</sup>

雑誌『日本主義』は、元良をはじめ井上や彼の門弟木村鷹太郎らが当時の道德問題と宗教問題を日本主義という新たな国家主義によって解決しようと組織

した大日本協会の雑誌だ。同協会は、井上を中心に進取の「日本の精神」が日清戦争の勝因であると主張して、日本主義による国民の精神的統一を目指した<sup>20)</sup>。元良と同協会の国家主義を対比すれば、「日本の精神」を中軸に「個人は国家の従属者なり」と断じる『日本主義』の国家主義に対して、元良の国家主義は「個人の功利」の発達を重視するものだった。元良が個人を重視した背景に、「倫理は人情を制することに関したるを論」ずるという彼の倫理の理念がある<sup>21)</sup>。したがって、元良にとって、国家とは同情や愛情などの感情によって紐帯した個人と個人が「利害の共通」の下に調和する集合体だった<sup>22)</sup>。『日本主義』の「日本の精神」という絶対的な規範による個人の結束を目指す国家主義と比すれば、元良の国家主義は個人の感情を基本単位とする点に特徴があった。このように、元良は、大日本協会の創設メンバーでありながらも、「日本の精神」のような日本主義とは異なる、個人を基調とする国家主義を目指した。

では、元良が個人をどのように考えていたのか。元良は『倫理及宗教』で、「独立自尊」による国家の独立を唱えた福澤諭吉と門弟らの「修身要領」(1900年)に対する批判からこの問いに答える<sup>23)</sup>。

独立自尊も亦一徳たるは吾人之を許す然れ共苟くも之を以て修身処世の主義となすは即ち不可なり何となれば独立自尊は積極的権利拡張の意味にして只だ此の一方のみにては甚だ危険なるものなり此れと同時に消極的恭儉の道即ち服従遵奉の教あるに依りて初めて両々相中和して其宜しきに合すべきものなりと雖独立自尊を主義とする修身法は必竟個人主義たるを免れず個人主義は独立自尊の真意義なり仮令如何程弁舌を巧み文筆を弄して独立自尊が決して個人主義にあらざるを主張し之が実行を鼓吹せんと勉むる者あるとも其は牽強附会の自造説に外ならざるなりと雖然り熟ら熟ら翁が修身要領の骨子を察するに全く其根柢を個人主義に置き個人の為めに家族を認め個人の為めに社会国家を認め個人の幸福を謀り個人の満足を得るを以て人間本然の義務となしたるは明了なる事実にして独立自尊の個人主義たること亦疑なきものと信ず個人主義果して排すべきか個人主義却て貴ぶ可きに非ざるか<sup>24)</sup>

福澤の近代的な啓蒙思想の中心概念である「独立自尊」は、日本が帝国主義の中で近代的な独立国であるために人が才知を発達させて独立することが肝要であるとする文明主義的なナショナリズムの中心概念だった<sup>25)</sup>。元良は、「修身要領の骨子」である「個人主義は独立自尊の真意義」とされ、ともすれば「修身処世の主義」の「実行」を強調する「牽強附会の自造説」に矮小化される危険性を『修身要領』に看取した。そして、「今日の倫理上の問題は慥かに個人本位と団体本位との衝突に在り」と、個人と団体をめぐる倫理の問題を通して個人主義の問い直す必要性を示した<sup>26)</sup>。

元良は個人主義の問い直しのために、国家という団体と緊張関係にある個人についてさらに以下のよう

に詳述する。

「我」二様の意義あり一は即ち具体的「我」にして他は即ち概念的「我」なり前者は独在的差別的の自我にして後者は彼我の融合せる無差別的円満平等の自我なり倫理学の対象とする者は前者をして後者に調和せしめんとするにあり個人本位と云ふも国家本位と云ふも共に具体的方面のみを認めて之を対象とせるなり共に一方に偏したる失当の義なり焉んぞ誤なきを得んや<sup>27)</sup>

元良は「独在的差別的の自我」すなわち「具体的「我」」を主対象として、この「具体的「我」」が「彼我の融合せる無差別的円満平等の自我」すなわち「概念的「我」」へと至るプロセスをめぐる倫理的問題として個人の問題を考えた。この背景に、「一種の命令 (Categorical Imperative)」を中心とするカント倫理学のような規範的倫理学の隆盛と「需用供給の法則」を基本原理とする資本主義経済社会の確立によって、「人生の要求は如何なる処に其標準を求む可きかの問題を解せざる可らざる」状況があった。元良はこの状況について、「一種の社会問題にして個人主義を以て徹頭徹尾経済主義となす能はざる」と考え、「倫理的行為の根本は之を何に求む可きか」という原理的な問題から取り組む必要性を示した<sup>28)</sup>。このように、元良の個人主義の問い直しは、倫理と経済のアクチュアルな社会問題を背景に、行為を対象に倫理の根本を問うものだった。

以上、元良が倫理および倫理教育の問題として国家主義と個人主義の問題に着目しながら、没個的な

国家主義を批判し、当時の倫理と経済のアクチュアルな問題を背景に、「具体的「我」」の行為から倫理の根本を原理的に問い直すことで倫理の理念にアプローチしようとしたことを確認した。元良が、規範や価値などの観念ではなく、個人の具体的な行為を対象としたことは注目に値するものの、それは同時に、既存の観念論的な倫理とは異なる新たな倫理を彼に要請することを意味する。

### 3. 実践的倫理という試み—木村鷹太郎の批判を手がかりに

本節では、元良の倫理學理論書『倫理学』（1893年）に対する木村の批判を手がかりに、特定の規範に従う従来の観念論的な規範的倫理学とは異なる新たな倫理への方法論的転回として、元良の実践的倫理を明らかにする。元良倫理学は、徳目のような抽象的な絶対的規範に従う倫理学を批判し、生理学や心理学などの実証的な科学に基づいた倫理学を目指したが、『倫理学』が出版された当時厳しく批判された<sup>29)</sup>。当時帝大選科生で井上の門弟だった木村は、以下に見るように、科学によって人間の行為をとすれば決定する元良倫理学に批判的だった。先述のように、元良が木村も初期メンバーだった大日本協会の日本主義的な国家主義と異なる国家主義を志向したことに鑑みれば、大日本協会設立以前から、元良の主張は特異だったと考えられる。

木村は、倫理学を「理論的倫理学」と「実践的倫理学」に大別した上で、「元良博士は実践論者なり」と、元良倫理学を後者の「実践的倫理学」と見做し、「学理たる倫理学は到底実践的のものたるべし能はざるなり」と断言する<sup>30)</sup>。木村の批判点は、元良が『倫理学』で示した以下の倫理学の方法にある。

倫理学の研究する方法は、諸学科研究の方法と相異なるべしと雖、此学に在ては法則を発見するは一手段にして、其研究より得たる法則を実行するを以て目的となす、故に実践的性質のものとなす。[中略] 倫理学に在ては法則を発見するは一手段にして其研究より得たる所の法則を実行するを以て其目的とす<sup>31)</sup>

木村は「法則を実行する」ことに批判を加える。木村によれば、法則は、因果律に依る「必然の自然法」

と「人間の意志に由て定めたる勸告或は命令等の人意法」という二つがある。この法則の二分法から、木村は、元良の実証的な科学に基づく倫理学はこの二つの法則を「混同」したものだとして批判する。元良倫理学はこの「混同」によって、「倫理学は人をして其得たる結果を実行せしめんを目的とするものにして、換言せば倫理学の学理は人をして徳行家たらしめんとするものなりと云ふにあり」と、人に特定の法則を「実行」させるものにはからない、と木村は解釈した<sup>32)</sup>。

木村は以下のように実行と実用に厳密な定義を与える。

実行と実用とは同一に非ず。道德の実行とは、道德上の人意法を、其云ふが如く直に之る行ふものなり、<sup>マツ</sup>応用とは自然法を觀て、事物の法則及び性質に従て我用を為さしむるものなり。[中略] 余は云ふ倫理学は之を実用（応用）するを得可しと雖、決して実行せらるべきものに非ずと。只だ実行と実用との相似たる言語に由て、其混同を来さんべしを恐る<sup>33)</sup>。

「実行」とは道德のように行為を規範化すること、「実用」ないし「応用」とは事物の法則や性質を目的に応じて用いることとそれぞれ定義される。つまり、木村は、元良倫理学に行為の規範化という性格を見た。そして、「元良博士は実践論者なり」や「実践主義の人」と呼び、元良倫理学を「実行」を目的とする「実践的倫理学」と評した<sup>34)</sup>。

木村の「実行」を目的とする「実践的倫理学」に対する批判は、当時の中学校と師範学校における倫理教育にまで及ぶ。「其实用すべくとも、実行すべきものに非るべしを知らず、忽ち以て全く無用の学とな」り<sup>35)</sup>、「現今の師範学校の如く、単に修身談のみを為すを得ば、忽ち以て人の師となり、又以て教育家として其術を施すを得、徳育の能事終れりとなすが如きに至ては、吾人の大に解する能はざる所なり」と、徳目を中心とする知育偏重を批判した。付言すれば、木村は師範教育における倫理教育に言及して、倫理学は教師が現状を「整理」して教育方法へと「応用」することができるようになるために必要であると説いた<sup>36)</sup>。

木村が元良倫理学を実践的倫理学と批判したことから「実践」は重要な論点だったといえる。では、

元良は「実践」についてどのように考えていたのか。

此に第三の研究法あり、名けて仮説法と云ふ即ち拙著に採用する所の方法にして仮りに説を設け之を人事界の実験に質し其価値の大小有無を試んとするものなり。是れ倫理学は其理論的性質にも関せず実践的性質を含有する所以なり<sup>37)</sup>。

元良がいう「実践」とは、「仮説法」という独自の倫理学研究の手法に依るもので、実験によってその仮説の価値を測定することを目的としたものだった。この背景に、「実践の法則は其国異なり其時の同しからざるに依るて其形を変更し人民と共に進化せざるを得」ず、したがって、倫理は「貫徹する一主義なかるべからず。此主義たる一般普通のものにして自由に伸縮するを得べきもの」だというアクチュアルな倫理観があった<sup>38)</sup>。このような倫理観の下では、「宗教の仮説したる神は人を離れて別に宇宙に存在するものに非らず」と、神という超越的な存在を認めず、「宇宙活動中最も高尚優美なるものは人間の精神なり」というように人間の精神が一義的に位置づけられた<sup>39)</sup>。

元良は、アクチュアルな倫理観に基づいて仮説法を通して倫理実践に焦点を当てる倫理を提起して、以下の「実践的倫理」を提起する。

凡そ倫理の最上の目的たる万世不易にして抽象的のものなり。実に人類の企及すべからざる所の純粹の理想なり。然れども實際行為に関し吾人懷抱する所の倫理々想なるものは決して然らず。吾人の精神発達の度に應じて生長するを以て或は比較上高尚ならざるものあり。概して之を言へば其程度は抽象的理想より遙かに低きものとす。或は其低きものと雖も之を実行するに当り、其手段の不完全なるより、其儘にて実行するを得ず。尚更に其程度を下して始めて実践的倫理となすを得るものなり。然りと雖も実践的倫理は、世に所謂「方便」にして愚民教導の手段に止まらざるを要す。蓋し倫理は反面的に行為を制裁するのみならず。精神を衝動して正面的進歩の導子たらざるべからざればなり<sup>40)</sup>

「実践的倫理」とは、人類普遍の超越的な規範の次元とは異にし、個人の精神の発達度合いや行為など

の現実的な次元における倫理を対象とする。それは、「行為を制裁する」倫理ではなく、「精神を衝動して正面的進歩の導子」としての倫理を志向することを意味した。

本節では、木村の元良倫理学に対する批判を手がかりに、元良の実践的倫理の試みを明らかにした。木村の一連の論稿では元良の仮説法に言及していないため、彼が「実践的倫理」をどのように理解していたかは定かではない。とはいえ、この「実践的倫理」の試みが、元良の尋常正則中学校での倫理教育実践をまとめた『中等教育 倫理講話』にも見られることは留目しなければならない。なぜなら、「実践的倫理」は理論にとどまらずまさに「実践」として実践されたからだ。そして、元良は「実践」を通して、①既存の倫理体系の超克、②「実践的倫理」に基づく教育方法論と教師論の構築という二つの課題に取り組んだ。

#### 4. 倫理の方法論的転回—ヘノセイズムの超克

1899年1月、元良は東京帝国大学哲学会での講演「現今の倫理的懷疑に就て」で、「仏蘭西の革命」などの余波で、「現今の倫理思想の不統一」が「世界中倫理的懷疑の時代」をもたらししていると指摘する。この中で、日本では「礼儀作法」や「挨拶の仕方」などの道徳が徹底されるようになっているが、「倫理上の根本的の困難」はこのような道徳とは全く異なるところにあると当時の道徳教育を批判的にとらえた<sup>41)</sup>。「倫理上の根本的の困難」は、「思想を整理することの困難なる一大原因である」、「順応する範囲即ち「アダプテーション」(Adaptation)の範囲」に関わる問題だという<sup>42)</sup>。

そもそも倫理は、理性主義（「ラショナリズム」）、カント倫理学の定言命法、ヘーゲル倫理学の絶対精神、ロツツェの価値論など、さまざまな倫理学説および倫理思想において、ややもすれば普遍的な規範ないし価値として語られてきた、と元良は指摘する。そして、このような状況を「ヘノセイズム」(Henotheismus)と呼ぶ。元良によれば、「ヘノセイズム」は比較宗教学者マックス・ミュラーが提唱し、「一神教と違い、又多神教のやうに此神様も、あの神様もと云ふやうに列べて祭るのでない、或格段なる処に於ては、或る格段なるものを指して、そ

れを最上の神とする、さうして其一部の一神教のやうなもので、其神様が無上の神様であるからして、一部の一神教である」と説明される。別言すれば、「所謂「ユニバーサル」(Universal)に一ツの神様が宇宙全体を支配すると云ふのでなくして、一部一部に於て最上の神と見て居るものが支配して居る」状況を意味する<sup>43)</sup>。

このように、元良は当時の日本の倫理に特定の主義や思想を規範とする「ヘノセイズム」を見て取り、「ヘノセイズム」を「学派の如何観察点の如何等の如きは何れも皆枝葉の論たるのみ」に過ぎないと評した。ここには、「倫理学は吾人の行為に関する全般の事を包含するもの」という元良の倫理観があり<sup>44)</sup>、さらに倫理を精神と身体の総体である「行為」の次元で考えなければならないという考え方がある。彼がいう「順応」概念は精神と身体との総和である「行為」の次元で倫理を考えようとすることを象徴しよう<sup>45)</sup>。そして、「順応」を鍵概念に倫理を考えることで、「科学的知識が現今不完全であると云ふこと」、「今日言語学の発達しないと云ふことが、倫理思想の発達を大ひに妨げて居る」という具体的な問題が立ち現れる<sup>46)</sup>。

20世紀初頭の倫理は、元良にとって、プラトンやアリストテレスの古代ギリシャ哲学やカントの批判哲学、ダーウィンの進化論など、多様な思想や知識が蓄積した結晶体だった。ここで、元良は将来の倫理を展望する思考実験のために次の仮説を提示する。すなわち、「世界が進むに従つて複雑になる、其の割合に概括力は進歩しない」とすれば、「人が物を考へる力が少くなつて、人が無能力になつて往く訳であるか」という仮説だ。元良は「救済法」として「科学的知識の進歩」を掲げる<sup>47)</sup>。「科学的知識の進歩と云ふことは、即ち種々複雑なる知識を統一して往く」ことで、たとえば「唯「H<sub>2</sub>」と(O)と書けば、其中に水といふ意味を含んで誰が見ても間違ひない」ものとして理解できると説明される。このように、科学的知識とは「記号の発達」を意味し、「機械の発明に依つて、僅の力を以て澤山の事が出来ると同しやうに、科学的知識の進歩と云ふものに依つて、僅の思想で以て、多くの物を概括すると云ふことが出来るやうになる」という近代科学の発想があるといえよう<sup>48)</sup>。

しかし、実際には、「研究をして各々の者が皆スツカリ物を明らかにして事業を始めると云ふ事は、

到底出来ない」と、元良は実証的な心理学を専門とする科学者としてその限界を自覚していた。倫理思想の不統一の原因は、「今日言語学の発達しないと云ふことが、倫理思想の発達を大ひに妨げて居る」と言語学の未発達の問題にあるという。ただし、ここでの言語学は、文字通り、言語学が発達していないことではなく、言語それ自体の必然的な問題と考えられる。

到底人の精神に於て安心して居る処の有様には言語に言ひ尽し能はざるものがある訳です、それはまだ言語が充分に発達しないからのことで、若し人があつて其の安心して居る処の有様を世人に知らさうと思つて書くならば、必らず其人は全体の有様を書く事は出来ないので、唯或る一方面を書くのであらう<sup>49)</sup>

書かれた言語は思考などの精神をありのままに形象化できず、また解釈されることもできない<sup>50)</sup>。裏を返せば、人は言語によって表される倫理の規範や格言などの規則ないし法則をそのままに行爲することはできない。元良の言葉を借りれば、宗教、哲学、倫理などさまざまな思想と「自分の思想がスツカリ附合すると云ふことはないから、先づ近い処の断案に寄つて来て、連合が出来て来ると云ふやうな訳で、それ丈の連合は出来るが其上の精神上の極くの奥底まで他人と一致しやうと云ふことは、到底望むべからざることである故に、此処に於て人と連合し得ることの出来る範囲と、到底連合する事の出来ない範囲とがある」<sup>51)</sup>。「順応する範囲即ち「アダプテーション」(Adaptation)の範囲」とは、まさに意識中で連合(連想)できる「範囲」を指示する。この「順応」からは、倫理は言語を媒介して「順応」による取捨選択によって形成されるものとされた<sup>52)</sup>。

このように、順応を中心に倫理を考えることによって、「通常世人の善惡正邪を判別するは過去の経験より概括したる規則、格言、習慣等に基づきたる常識を以て主義とするもの」は「往々当時の社会と適せざる」ものとなり、「進歩的社会を先導せんとするがときは決して常識の及ぶ所にあらざる」ものとならざるをえない<sup>53)</sup>。それはとりもなおさず、ヘノセイズムが示す所与の規範ないし規則に基づく伝統的な倫理を超克するものといえよう。

## 5. 生活に根ざす倫理教育の教育方法論と教師論

ここまで、元良が倫理および倫理教育の問題として国家主義と個人主義の問題を俎上に上げ、「具体的「我」を対象に行為の「根本」を問うことを通して倫理それ自体を問い直すために、従来の倫理の体系であるヘノセイズムの超克を企図し、「実践的倫理」という新たな倫理の枠組みを提起したことを確認した。これは、所与のものとされる特定の規範や価値を一義とする倫理から個人の精神を一義として社会の発達とともに進化する倫理への転換を試みるものだった。元良はこの試みの中で、さらに倫理教育における教育方法と教師について検討している。本節ではこの教育方法と教師に関する検討を明らかにする。そこでまず、元良が教育をどのように考えたのかを明確にしたい。

元良は、「今日世上の状態を見るに社会の事未だ整頓せず一として吾人の研究を要せざるものなしと雖も教育の事たる最も重大にして吾人の一大問題なり」と、社会を教育から考えようとした。元良は、「国家教育」を「教育と国家の生活との関係」と見做した上で、「学校教育」を狭義の教育、「社会教育」を広義の教育として位置づけて両者を不可分にとらえた<sup>54)</sup>。根底には、個人は「直接或は間接に社会の発達を助け或は之を妨ぐる者」となりながらも、個人によって「社会は即一有機体の如く一個の生命を有するもの」となる、翻って「其中に生存する個人は決して純粋に個人として生活を全うし得るものにあらず」という考え方がある<sup>55)</sup>。したがって、個人によって「一有機体」、一つの生命体である社会を維持するためには「社会の教育又決して無視」することはできない。換言すれば、「教育と社会とを結合せしむべき機関の存することは国家の健全なる生活に必用なるもの」だ。元良によれば、従来、「我国にては古来神道、仏教あり加ふるに近來耶穌教傳播し來り其間に漸々精神教育なる詞起り來れり」と、宗教を両者の媒介とする「精神教育」が実施された。ただし、元良にとって、「精神教育」とは特定のイデオロギーの注入教化を目的とする教育ではなく、個人が「我主義」を獲得するための教育と見做した<sup>56)</sup>。『中等教育 倫理講話』で述べられるように、元良は、「倫理学は単に事実を研究する他の科学に対して主義の学と云ふ」と、精神教育の主たる

目的である「主義」を主対象とするのが倫理学であると考えた。このことから、「精神教育」は個人が「主義」を獲得することを目的とした教育であり、元良の倫理学の定義に鑑みれば、まさに倫理に直結するものであるといえよう。

では、倫理における「主義」すなわち「倫理主義」をどこに求めることができるのか<sup>57)</sup>。元良は以下のように述べる。

国民の守るべき倫理主義は国史と悟覚とに在り。夫れ實際人心を制裁すべき効力ある倫理主義は国民の発達と共に物質精神順合の内に発達したる理想に存ずる者なりとす。[中略] 之を以て国民の執るべき所の倫理主義は国家主義にして其国に固有のものならざる可からずとす。[中略] 日本に於て発達したる日本人固有の理想を以て根本となし之を以て主義となさざるべからず。[中略] 各国民固有の特質ありて歴史上異りたる発達を有するによればなり故に悟性上或範圍迄は形式に止まり四海交通ならざるべからざれども實際の応用に至りては国民の特質を発達せしむるの範圍内に於て精神教育の主義を求めざるべからずと思惟するなり<sup>58)</sup>

元良が「倫理主義」として提示したのは、「国史」と「悟覚」という二つだった。とくに前者の「国史」について、倫理主義が「各国民固有の特質ありて歴史上異りたる発達」として顕現し、その「実際の応用」のために「精神教育の主義」を求めなければならないと説いた。

高師の生徒に向けて講じた「中等教育における倫理問題」では、「中等教育の倫理の理想は、国家主義にして、この国家主義は三段に分たる」として、以下の歴史観が示される。

歴史上の国家、理論上の国家、進歩上の国家、是なり、されど国家に三あるにあらず、三方面より見るべきなり、此三方面に付きて国家主義を取れば、前に所謂国家主義の弊を救はん、然るに或は歴史に偏し、或は理論に偏し、或は又前進に過ぎて歴史の陳腐を論じ、世界の交際場裏あるを知て内国人心の発達程度を忘るもの往々之れあり、僻し安きは人心の常にして怪しむに足らず只過去現在将来の三点より見たるなり、此点より見れば、如何なる境遇に如何に適合して固陋に陥る事なか

るべきかに関して善く其方針を定むるを得ん<sup>59)</sup>

先述のように、元良は、「日本の精神」を掲げる日本主義のような国家主義とは一線を画す国家主義を求めた。彼の国家主義とは、思想やイデオロギーのようなある種の規範的な観念ではなく、「過去現在将来」の時間軸の中で発達変化する国家そのものを中軸とするものだった。

国家の歴史の変遷を中心とする国家主義に基づく倫理教育の教育方法として、「一、歴史上よりして倫理的命令の起りし由来を説明す」、「二、理論上より説明す」、「三、歴史的な思想を現今の事情に併せ考へ時勢の変遷と共に進みて時勢に合せざるべからず」の三つをあげる。要言すれば、「日本の事実を持来り、歴史的思想と倫理思想とを合一」のものとして考え、約束を守らなければならないという規則の理由を歴史的に説くと同時に現在の現実的状况に合わせて批判的に考える<sup>60)</sup>。『中等教育 倫理講話』では、各単元の最後に生徒が自ら考える問いが提示されており、その中に「常識と主義との関係如何」という問いを通して、伝統的な「常識」を生徒個人の「主義」によって批判的に検討させるものがある<sup>61)</sup>。

実際、同書を倫理教科書として用いた旧制仙台二中では、「中等教育における倫理教授の大問題は、その『解釈』にある」とし、「倫理的な内容の「知識獲得」のみでなく「論評力」に」重きを置き、教師と生徒が「打ち解けた懇談」を通して問いをともに考えたとされる<sup>62)</sup>。これまで、元良の教師と生徒の対話という方法についてはほとんど明らかにされていないが、ここには以下のような経緯があった。

禅学は教育上如何に応用し得る、ものなるかを研究する為め予は昨年鎌倉円覚寺に行きて一週間参禅したり之も亦一種の精神教育なれども何人にて之をなすこと能はず何となれば禅学の仕組は確認の能力に応じて之を教ふるに非ずして何人にて最初より尤も困難なる問題に当らしむる者なれば此関門を打破するに二三年を要する者あり。或は数年を費すもなす能はざる者あればなり。然れども大に賞すべき所あり。即知行合一の方法にして其問答は皆考へしことを身体に現はすにあり。依て予は之を教育に応用したらんには精神教育をなすの手段となるには非るかとの考を起し余の関係する中学校に於て修身教授に応用するこ

とを試みんため本年四月より従来の方法を改正し二三ヶ級を合併して修身上の演説をなし且つ問題を与へ之に付き種々のことを考へて数日間考へたる後之に答をなさしむ例へば或時は献身論或時は道德或時は世間的の立身等に付て談話をなし其後考題を与へて各自に思考せしむるが如し考題は献身論を談ぜし後進化論に各生物は自家保存の法を有せるを以て人類中にも生存競争の爲め自家保存の方法行はるゝなり然れば献身論と矛盾するにはあらざるかの如きものにて之に答へしむる時は礼義を正しくして坐せしむ教師自ら礼義を正しくせば生徒も自ら之に感化せらるゝものなり。唯仏教の如く非常に儀式を厳格にする事をはならざるなり。此の実験によれば結果頗る宜しきが如し<sup>63)</sup>

元良の参禅体験と教育については、これまで言及されるにとどまっていたが<sup>64)</sup>、ここから次のことがわかる。すなわち、元良は禅の精神教育としての応用可能性を探るために参禅体験をし、能力に応じた教えではなく、「献身論」から「自家保存の方法」というまさに歴史に見られる倫理的なテーマ（「考題」）を教師と生徒がともに考え（「問答」）、知と行を一致させる教育方法を得たことだ。ここでは精神教育の手段とされるが、『中等教育 倫理講話』の土台である尋常正則中学校での実験的な実践で「結果頗る宜しき」とその効果を認めていることから、教師と生徒が歴史を踏まえた倫理的テーマをともに考える方法が倫理教育の教育方法として昇華したと考えられる。ここで、教師が倫理思想や学説をただ教授する存在ではないことが暗に示されていることに注目しなければならない。

以上のように、元良の倫理教育論は、歴史の中で変化し現在に至る倫理的テーマについて教師と対話をするを通して、個人と社会の有機体としての生活に基づいて「主義」を探究する教育方法論と教師論を論じるものだった。ここで、ヘルバルト派の徳目の内在化と身体化を目的とする習慣形成ではなく、むしろ現実的な問題の「理を反省する」ための「思慮反省等の習慣」を教育によって形成するという元良の考えがあることを見落としてはならないだろう<sup>65)</sup>。



## 6. おわりに

本稿では、1892年以後の中等教育および師範教育の倫理教育の一断面として元良の倫理教育論における倫理の理念と教育方法論および教師論について考察した。

第2節では、「教育と宗教の衝突」論争で「論理的矛盾」を指摘した宗教と教育の関係、換言すれば個人と社会の関係をめぐって、個人主義と国家主義の問題を倫理教育の問題として引き受け、没個的な国家主義ではなく個人を基調とする国家主義を志向し、そのために、個人主義の問い直しに向けて「具体的な「我」」としての個人の行為に着目したことを確認した。

第3節では、「実践的倫理」が、「仮説法」という行為すなわち実践による倫理に関する仮説の価値の実験的測定を通した倫理の進歩を目的として、人類普遍の超越的な規範や自然法則による一元的な倫理ではなく、個人の精神を一義的として現実に即した多元的な倫理として提起されたことを確認した。

第4節では、元良が「実践的倫理」を構築する中で、特定の倫理思想ないし学説を普遍的法則もしくは規範として見做す「ヘノセイズム」という既存の倫理体系の超克を企図し、倫理とは歴史の中で言語を媒体として個人の社会への順応によって取捨選択されることで形成されるものであるという発想に至ったことを明瞭にした。「実践的倫理」と合わせて考えれば、徳目主義的な修身教育や倫理学説を教授するのみの知育偏重な倫理教育は社会の進化と不適合とならざるを得ない。

第5節では、所与のものとされる倫理的な規範および規則を歴史的に対象化しながら個人の「主義」を獲得するという方法が示され、また、禅における問答のように生徒とともに考える教師のあり方が示されたことを明らかにした。元良にとって、倫理教育の実践とは、教師と生徒がともに対話を通して倫理を歴史的に解釈することで常識を批判的にとらえながら自らの「主義」を獲得するという倫理の連続的な変化だった。

以上のことから、元良の倫理教育論には、①「教育と宗教の衝突」論争と中等教育および師範教育の倫理教育のミッシングリンクとして位置づけられること、②精神を一義的として行為や実践による倫理の進化を企図する「実践的倫理」を根幹とする倫理

教育の萌芽であること、③倫理とは所与のものではなく歴史の中で順応という取捨選択によって形成されたものとするこの三点に大きな特徴を見ることが出来る。つまり、元良が示した倫理教育とは、個人の社会への多元的な順応を原動力として社会の進化に呼応する倫理の進化であり、言い換えれば、倫理の多元化を連続的に駆動させる教育実践の可能性を提起するものだった。

しかし、依然として二点の課題が残る。20世紀初頭には、中等教育や師範教育でも修身科が復活したことで、井上をはじめ大日本協会のメンバーらが編纂した教科書が使用される。したがって、中等教育および師範教育における倫理科から修身科への改称を対象とする考察が不可欠となる。他方で、本稿は元良の倫理教育における教育方法論について「国史」のみに焦点を当てたため「悟覚」の考察が残される。また、歴史的産物としての倫理に関して、『倫理及宗教』の副題にある「現今将来」のように、一見すると、過去・現在・未来の直線的な時間軸上にある社会が普遍的かつ因果論的合理的な歴史法則に基づいて進化すると考える歴史主義の議論がある。K.ボパーは、このような歴史主義を否定し、歴史の発展が仮説法に基づいて予測不可能な知識の発展に大きく影響されるという視点から社会をとらえる必要性を主張する<sup>66)</sup>。知識社会学的観点に立てば、日本社会学の祖<sup>67)</sup>として位置づけられる元良が、仮説法に基づく「実践的倫理」と倫理教育論の視点から社会をどのように構想していたのかという問いが浮上する。今後の課題としたい。

## 凡例

引用文の旧漢字を新漢字に、カタカナをひらがなに適宜直した。

## 注

1) 林子博「森有礼文政期の「倫理」科教科書『布氏道徳学』の考察—日本弘道会誌上の批判に着目して—」(『京都大学大学院教育学研究科紀要』第61号、2015年)などを参照。

当時の森有礼文政期では、W.フリッケ『布氏道徳学』をはじめ、A.フランク『修身原論』やA.ベイン『道義学』、また『論語』、『中庸』、『大学』、『小学』、『孝経』などが挙げられた。

2) 久木幸男・鈴木英一・今野喜清編『日本教育論争史録

第一巻 近代編 (上)] (第一法規、1980年、193-195頁)。

- 3) 江島顕一「師範学校令期における修身 その学的人格をめぐって」(『麗澤学際ジャーナル』第26号、2018年、71頁)。「元良勇次郎の習慣論に関する史的考察—近代日本の倫理教育と道德教育における経験と選択の主体論をめぐって—」(『教育学研究』第87巻第4号、2020年、119-120頁)。
- 4) 海後宗臣「教育勅語頒布以後に於ける小学校修身教授の変遷」(『海後宗臣著作集 第六巻 社会科・道德教育』、東京書籍、1981年、516-524頁)。
- 5) 稲垣忠彦『増補版 明治教授理論史研究』(評論社、1995=2001年、442頁)。
- 6) 「高師彙報」(東京茗溪会『東京茗溪会雑誌』第141号、1894年、47頁)。
- 7) 佐々木吉三郎「吾輩が在学当時の高師」(茗溪会『教育』第344号、1911年、58頁)。
- 8) 佐藤達哉『日本における心理学の受容と展開』(北大路書房、2002年、144-146頁)。
- 9) 田邊尚樹「元良勇次郎の習慣論に関する史的考察—近代日本の倫理教育と道德教育における経験と選択に基づく主体論をめぐって—」(『教育学研究』第87巻第4号、2020年)を参照。
- 10) 「応問」(『丁酉倫理会倫理講演集』第15号、1903年、107頁)。

中等教育の修身科とあることから師範学校が対象であると推測される。『修身学 (尋常師範学科講義録)』とあわせて、元良の高師以外の師範教育への関与に関する検討は別稿に譲りたい。

- 11) 東京文科大学・東京高師共編『創立六十年』(東京文科大学、1931年、403頁)。
- 12) 元良勇次郎「中等教育に於ける倫理問題」(『教育公論』第5巻、1899年、5-6頁)。
- 13) 元良勇次郎『倫理及宗教 現今将来』(勉強堂書店、1900年、3頁)。
- 14) 前掲、久木ほか編『日本教育論争史録』、193頁。
- 15) 同上、93頁。
- 16) 同上、193頁。
- 17) 前掲、元良「中等教育に於ける倫理問題」、7頁。
- 18) 前掲、元良『倫理及宗教』、58-60頁。
- 19) 前掲、元良「中等教育に於ける倫理問題」、8頁。
- 20) 井上は、実際、「教育と宗教の衝突」論争でのキリスト教排撃の継続や師範学校修身科教科書および中学校倫理科教科書として使用された『新編倫理教科書』の編纂を行なった(雨田英一「高山樗牛の国家教育の思想」(2)

教育と国家と宗教」(『東京女子大学紀要論集』第52巻第2号、2002年164-171頁))。

- 21) 元良勇次郎「倫理学と云ふ名称に就て」(『教育時論』第305号、1893年、20頁)。
- 22) 前掲、元良『倫理及宗教』、62-63頁。
- 23) 同上、39-40頁。

井上は井上と村上両氏の論文について、「實際上吾国民思想の動乱を鎮め国民をして忠実に宗教問題倫理問題を研究するの念を起さしめ」、「将来吾国に於て孰れの宗教が果して観迎せられ孰れの宗教が果して全盛の花を咲かすべき乎の問題」を提起したと評した。ただし、このような提起は「素より深く予の研究せんと欲する所に非らず」と明言する。

- 24) 同上、56-57頁。
- 25) 松本三之介『明治精神の構造』(岩波書店、2012年、45-50頁)。
- 26) 前掲、元良『倫理及宗教』、57頁。
- 27) 同上、79-80頁。
- 28) 同上、73-74頁。
- 29) たとえば、ダーウィンの『種の起源』の訳本を初めて出版した立花鉄三郎や欧化政策批判から国粹主義を鼓吹した三宅雄二郎(雪嶺)があげられる。詳しくは、元良勇次郎著作集刊行委員会『元良勇次郎著作集』第4巻を参照されたい。

- 30) 木村鷹太郎「倫理学ハ実践学ニ非ザルヲ論ジ併セテ中学師範学校等ニ該学科ノ切要ナルヲ説ク (完結)」(『哲学雑誌』第9巻第93号、1894年、810-811頁)。

表紙目次では「(完結)」、本文タイトルでは「(承前)」となっている。

- 31) 木村鷹太郎「倫理学ハ実践学ニ非ザルヲ論ジ併セテ中学師範学校等ニ該学科ノ切要ナルヲ説ク」(『哲学雑誌』第9巻第92号、1894年、734-737頁)。

木村は、「倫理学と云ふ名称に就て」の一部を附録として増補した『倫理学』第二版(1894年)を参照する。原文は同書の7頁にある。

- 32) 同上、734-737頁。
- 33) 同上、742-744頁。
- 34) 前掲、木村「倫理学ハ実践学ニ非ザルヲ論ジ併セテ中学師範学校等ニ該学科ノ切要ナルヲ説ク (完結)」、810-811頁。
- 35) 前掲、木村「倫理学ハ実践学ニ非ザルヲ論ジ併セテ中学師範学校等ニ該学科ノ切要ナルヲ説ク」746頁。
- 36) 前掲、木村「倫理学ハ実践学ニ非ザルヲ論ジ併セテ中学師範学校等ニ該学科ノ切要ナルヲ説ク (完結)」、821-

822頁。

37) 前掲、元良「倫理学と云ふ名称に就て」、20頁。

38) 元良勇次郎『倫理学』（富山房書店、1893年、24頁）。

39) 前掲、元良『倫理及宗教』、12頁。

ただし、「宇宙の変化は其形状頗る微妙にして人類の常識を以ては如何に其知識進歩したればとて未だ宇宙の諸現象に対して悉く自然科学の所領の如く自然法のみを以て説明し得べしとなすは吾人の到底希望し能はざる所なり」と、元良は自然科学が産出する「自然法」があらゆる現象を説明できるわけではないと断言する（9-10頁）。

40) 前掲、元良『倫理学』、22-23頁。

41) 元良勇次郎「現今の倫理的懷疑に就て」（『哲学雑誌』第14巻第145号、1899年、171頁）。

42) 同上、171頁。

43) 同上、173-177頁。

44) 前掲、元良『中等教育 倫理講話』、6-7頁。

45) 前掲、田邊「元良勇次郎の習慣論に関する史的考察」、123-126頁。

46) 元良勇次郎「現今の倫理的懷疑に就て（完）」（『哲学雑誌』第14巻第146号、1899年、252-254頁）。

47) 同上、251-252頁。

元良は、世界の思想の発達と人の「概括力」（「精神上の「キヤパシチー」」（251頁））の関係について「マルサスの人口論のやうなもの」と説明する。つまり、世界の思想は人口の幾何級数的な増加のように発達し、人の「概括力」は生活資料の算術級数的な増加のように進歩するため、「概括力」の進歩が思想の発達と比べて遅いとされる。

48) 同上、253-254頁。

49) 同上、254-255頁。

50) 同上、255頁。

たとえば、「カントの心と云ふものは少し広いものではないか、カントには筆にも言葉にも言ひ現はす事の出来ない一種の「イムポルス」衝動があつたのではないか、併ながら文章には書く方法がないから、無常名峰など、書いたではないか、書い現はれただけを以てカントは斯の如きものなりと云はゞ、エマニエルカントは地下に泣いて居るかも知れない」、と述べる。

51) 同上、257頁。

52) 前掲、元良「現今の倫理的懷疑に就て」、171頁。

53) 元良勇次郎『中等教育 倫理講話 前編』（右文館、1901年、7頁）。

54) 元良勇次郎「教育に関する卑見」（『上野教育界雑誌』第95号、1895年、8頁）。

この講演は、「本県師範学校卒業生同窓会に聘せられたる元良博士の演述」（7頁）とあるように、群馬県の師範学校卒業生を対象とした。

55) 前掲、元良『中等教育 倫理講話』、6-7頁。

56) 前掲、元良「教育に関する卑見」、8-9頁。

57) 元良勇次郎「教育に関する卑見（承前）」（『上野教育会雑誌』第96号、1895年、3頁）。

58) 同上、3頁。

59) 前掲、元良「中等教育における倫理問題」、8頁。

60) 同上、6-7頁。

61) 前掲、元良『中等教育 倫理講話』、8頁。

62) 鈴木敏雄『旧制中学校及び高等女学校における教育・授業システムの研究』（金港堂、1988年、89-91頁）。

鈴木は、「修身の上位下達方式とは一味違った討議的体得の中で生徒に倫理的価値判断を追っているぶん進歩的と言える」と評す。

63) 前掲、元良「教育に関する卑見」、9-10頁。

64) 前掲、佐藤『日本における心理学の受容と展開』、175-188頁。

佐藤達哉は、この参禅の体験が、理論においては直接経験と類似する発想を得て、知行合一としてプラグマティズムを導出したと指摘するが、一方で、「禅を鍛練や修行の手段として、つまり教育の技法として重視するようになっていく」と述べながらも「教育に生かすという問題についてはどう考えているのか」と言及するにとどまる。

65) 前掲、元良「教育に関する卑見（承前）」、1頁。

66) K.ポパー著、岩坂彰訳『歴史主義の貧困』（1957年＝2013年、日経BP社、12頁）。

ポパーは「仮説法」について、科学とは「演繹的で、仮説的で、反証を通じた選択を行うものであり、それは時に直観的なものである知識によって他者の仮説を取捨選択する方法だと説明する（213-230頁）。

67) 大久保遼「感覚の理論と社会の理論—日本社会学史における元良勇次郎—」（『社会学評論』第69巻第2号、2018年）。