

教育の目的に関する一考察

廣瀬裕一*

(平成25年9月27日受付;平成25年11月1日受理)

要 旨

近年、我が国の教育界では「豊かな人間性」という語がはやっている。しかし、教育の目的は、「豊かな人間性」ではなく、「人格の完成」である。「人格の完成を目指(す)」とは、教育を施す者が自らの自律性の完成を目指しつつ、教育を受ける者の自律性の完成を目指すことを意味する。人格の完成を目指すところにこそ人間の尊厳があり、この尊厳性こそが人類の特権としての人権の根拠であることを忘れてはならない。

KEY WORDS

Purpose of Education 教育の目的 Consumption of Personality 人格の完成 Rich Humanity 豊かな人間性

1 はじめに

教育の目的について、教育基本法(平成18年12月22日法律第120号。以下、「新法」という場合がある。)第1条は「教育は、人格の完成を目指し、平和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。」と規定する。これは、旧教育基本法(昭和22年3月31日法律第25号。以下、「旧法」という場合がある。)第1条の規定(「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れなければならない。’)と中間部分に異同があるものの、冒頭と結尾部分は不変であり、規定の骨格は維持されている。

すなわち、「人格の完成」は、戦後日本の一貫した教育の目的であり続けてはいるのだが、近年は「豊かな人間性」というこれと似て異なる文言が跋扈し、新法の前文にも挿入されるなど、法令上も「人格の完成」に替わって教育の目的の地位を席卷しつつある。もとより、「人格の完成」に関しては旧法案の審議過程以来、さまざまな論議があり、とりわけその倫理性をめぐる意見の対立があった。ところが、「豊かな人間性」という代打の登場によって、「人格の完成」をめぐる論議は封印され、意見対立が回避され、結果的に、現状においては「人格の完成」が死語化しつつある。

本稿においては、「人格の完成」をめぐる上記の現状について、とりわけ「豊かな人間性」がもてはやされる実態との対比の中で批判的に検討しながら、あらゆる教育実践において見失ってはならない教育の目的である「人格の完成を目指(す)」ことの本来の意義について、理論的に明らかにする。

2 「豊かな人間性」の意義と問題点

2.1 中教審答申の審議経過

平成24年8月28日、中央教育審議会は「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」文部科学大臣に答申し、教員養成の修士レベル化という大きな方向性を打ち出した。ここでは、同年末の政権交代によって微妙な状況になっているその制度化に係る動きについては立ち入らないが、この答申の審議過程において、教員に求められる資質能力に関して、「人格」の文言が「豊かな人間性」に変更されてゆくという動きがあったことを先ず検証しておく。

答申では、「I. 現状と課題」の「2. これからの教員に求められる資質能力」の一つとして「総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・

協働できる力)」(強調点筆者)を掲げている。しかし、文部科学省ホームページ掲載の資料によれば、この「豊かな人間性」という部分は、当初「人格」という文言であった。

すなわち、答申の具体的内容は、7回にわたる「教員の資質能力向上特別部会・基本制度ワーキンググループ」(座長：横須賀薫。以下、「WG」という。)で議論されたが、その第1回(平成23年7月22日)に事務局(文部科学省)から提示された「教員に求められる資質能力に関する考え方(たたき台)」では、答申の上記箇所に相当する部分は、「人格や社会性、他の同僚とチームとして対応する力など(教員である前に人としての基本に関わる要素)」(強調点筆者)となっていた¹⁾。同じ資料は第2回WG(同年8月22日)でも出されている。

第3回・第4回及び第5回WG(同年10月11日、10月24日、11月16日)で配付された「これまでの議論の整理と今後の論点(座長メモ)」でも「教員に求められる資質能力」としてこの表現がほぼ受け継がれ、「人格や社会性、他の同僚とチームとして対応する力、学び合うコミュニティを構築できる力など(人間力：教員である前に人としての基本に関わる要素)」(強調点筆者)などとされていた。

ところが、第6回WG(平成24年2月14日)に示された「骨子案(たたき台)」では、「教員に求められる資質能力」の記述がなく、したがって「人格」の語も姿を消してしまった。そして、最終の第7回WG(同年3月16日)で提示された「基本制度ワーキンググループ報告(案)」で、「これからの教員に求められる資質能力」として記述は復活するが、いつのまにか「総合的な教師力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、他の同僚とチームで対応する力、地域と連携できる力)」(強調点筆者)に変容していたのである。このWG報告を受けた中教審答申の最終的文言は上述のとおりである。

議事録などを見る限り、「人格」が「豊かな人間性」に変更される過程で、WGにおいて大きな議論がなされた形跡はない。まさに、本来の「人格の完成」が死語化し、流行の「豊かな人間性」がこれに取って代わろうとしている現状を象徴する経緯であったと言えよう。

2. 2 「豊かな人間性」の教育目的化

現代社会における人間疎外状況等に対置される文脈においては、「人間性」の温もりは渴仰され、「人間性」に欠けることは悪と見なされ、「豊かな人間性」がハロー効果を伴って称揚されることとなる。事実、「豊かな人間性」は平成9年の「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(教育職員養成審議会第1次答申)でも教員に求められる資質能力の一つとして例示されていたし、平成8年7月の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第1次答申)」では、子供たちに求められる「生きる力」の一つに挙げられ、以下のように説明されていた。

「(前略)このように考えるとき、我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。(後略)」(強調点筆者)

このような動きの中で、近年は多くの教育関係法令にも「豊かな人間性」という文言が盛んに使用されるようになってきている。しかも、前文や第1条など、その法令の理念や目的を謳った部分のキーワードとして、重要な地位を占めている場合が多い。

教育基本法に関して言えば、平成18年改正の新法前文には、旧法にはなかった「豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期する」(強調点筆者。以下、引用する法令条文中の強調点は筆者。)という一句が入った。これを受けた翌平成19年の学校教育法(昭和22年3月31日法律第26号)改正でも、例えば、高等学校の教育目標の一つに、「義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。」が位置づけられるなどした。

文部科学省設置法(平成11年7月16日法律第96号)では、その第3条で、「文部科学省は、教育の振興及び生涯学習の推進を中核とした豊かな人間性を備えた創造的な人材の育成、学術、スポーツ及び文化の振興並びに科学技術の総合的な振興を図るとともに、宗教に関する行政事務を適切に行うことを任務とする。」と定められた。また、第4条第1号で、文部科学省の所掌事務の筆頭に「豊かな人間性を備えた創造的な人材の育成のための教育改革に関すること。」が掲げられた。いずれも、それまでの文部省設置法(昭和24年5月31日法律第146号)にはなかった文言である。これを受けて中央教育審議会令(平成12年6月7日政令第280号)第5条では、教育制度分科会の所掌事務の筆頭に、「豊かな人間性を備えた創造的な人材の育成のための教育改革に関する重要事項を調査審議すること。」が掲げ

られた。この文言も、旧中央教育審議会令（昭和27年6月6日政令第176号）にはなかったものである。

新しく制定された法律では、食育基本法（平成17年6月17日法律第63号）がその前文で、「子どもたちが豊かな人間性をはぐくみ、生きる力を身に付けていくためには、何よりも『食』が重要である。」「子どもたちに対する食育は、心身の成長及び人格の形成に大きな影響を及ぼし、生涯にわたって健全な心と身体を培い豊かな人間性をはぐくんでいく基礎となるものである。」などと述べ、第1条（目的）においても、「この法律は、近年における国民の食生活をめぐる環境の変化に伴い、国民が生涯にわたって健全な心身を培い、豊かな人間性をはぐくむための食育を推進することが緊要な課題となっていることにかんがみ…」などと、繰り返し「豊かな人間性」を強調している。文字・活字文化振興法（平成17年7月29日法律第91号）もまた、その第1条において、「この法律は、文字・活字文化が、人類が長い歴史の中で蓄積してきた知識及び知恵の継承及び向上、豊かな人間性の涵養並びに健全な民主主義の発達に欠くことのできないものであることにかんがみ、文字・活字文化の振興に関する基本理念を定め、…」と述べて、「豊かな人間性の涵養」を法律制定の目的の一つに位置づけている。

このように、「豊かな人間性」は、法令上も「人格の完成」に替わって教育の目的の地位を席卷しつつある。

2. 3 「豊かな人間性」の問題点

しかし、「人間性」とは、すなわち人間の本性であり、それは善悪美醜など正負二側面を有する。人格性に高まる美しさと、動物性に墮落する醜さが同居しているのである。他者を慈しみ助けるのも人間性であり、他者を憎しみ苦しめるのも人間性である。芸術は、この人間性を追究し表現することを目指すから、人間の悪性もまた主題となる。イエスを裏切るユダの下心も人間性であり、生贄の乙女を祭壇に捧げる古代人の熱狂も人間性であり、国宝建築に放火した青年僧侶の苦悶も人間性である。それを、ダ・ビンチは絵画（『最後の晩餐』）に、ストラヴィンスキーは音楽（『春の祭典』）に、三島由紀夫は文学（『金閣寺』）に表現した。「人間性」は、「人間である以上、いかなる思想の持ち主であれ、生まれつき持っている性質」²⁾であるともされる。善悪美醜を包含した生まれつきの性質である以上、人間性そのものは、そのままでは教育の目的たり得ないことは自明である。教育基本法の旧法案成立過程でも、第1条の「人格の完成」をめざすという文部省原案の文言が教育刷新委員会・第一特別委員会でいったんは「人間性の開発」に改められたものが、「人間性という言葉は人間の悪性を是認する感じを与える」という法制局の意見等によって「人格の完成」に再修正されたという歴史がある³⁾。

そこで、「人間性」を教育の目的に据えるとすれば、少なくともその負の側面を捨象しなければならない。「豊かな」という形容を付すことは、この意味で一定の役割を果たす。すなわち、通常「豊かな」という語は、単なる量的多さではなく価値あるものの量的多さを意味するから、「豊かな人間性」も、専ら人間性の正の側面を指し、そこに自律性・倫理性も含意されるとは言える。平成8年7月の中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」においても、「豊かな人間性」を「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など」と定義している。しかし、正の側面とはいっても、「人間性」はそもそも「生まれつきの性質」であって、教育・環境などによって後天的に涵養された性質に比べれば次元の低い未熟な善性や善性の萌芽に過ぎないものなどをも含む。すなわち、「人間性」に「豊かな」という形容を付しても、それだけでは目指すべき理想としての教育の目的とはなり得ないのである⁴⁾。

3 「人格の完成」の意義

3. 1 「人間性」と「人格」

このように、「豊かな人間性」は、教育の目的としては適格性を欠く。「豊かな」を冠さない「人間性」はさらに不適切である。ここにおいて、「人格の完成」の意義が改めて問われねばならない。

ところが、ここに一つの論理的緊張が存在する。すなわち、「人格の完成」の意味・内容に倫理性が伴うとすれば、それは一つの価値観・倫理観を前提にしており、「人々の価値観に関わることを法律で定め、その習得や履行を国民に課することは、個々人の思想・信条の自由を侵害するおそれ」⁵⁾があるのではないかと、ということである。教育基本法の旧法案成立過程で、教育刷新委員会・第一特別委員会において文部省当初案の「人格の完成」が「人間性の開発」に変えられたのも、「人格の完成」は「倫理的な言葉」であるなどとする務台理作らの指摘に基づくものであった⁶⁾。もっとも、この第一特別委員会における議論は、務台の意見を含めて、「人格の完成」の語感から来る感覚的忌避レベルに終始しており、「それほど緻密な理論的検討があったとはいえない」⁷⁾。しかし、今日に至るまで、「人間性の開発」の方が「外からの規範に従うリゴリスティックな人間観・教育観ではなく、一人ひとりの個性の尊

重を軸に、それぞれの人間性を創造的・自発的に開放し、その発達を保障するという、より開放的、より自由な人間観・教育観⁹⁾であったと評価されたり、「人格の完成」という「規範的教育目的観とそこから派生する権威主義的な教育観・教師観は、『教育・指導』を『子どもの人権』に優位させる⁹⁾と批判されたりしている。このような主張が根強く存在することが、ひとたび排斥された「人間性の開発」を「豊かな人間性」に姿を変えて復活させ、「人格の完成」を死語化させつつある背景にある。

検討すべき問題は、「人格の完成」を目指すという倫理的な教育目的の法定が、基本的人権の尊重という憲法理念に反するかということに集約されよう。そして、この問題について、以下、憲法理念である人権の根拠を原理的に検討する中で解決を図ることとする。なお、「人格の完成」を目指すこと以外の徳目等を教育目的として法定することの当否に関しては、個々に別の検討が必要となる問題であり、本稿では立ち入らない。

3. 2 憲法理念の原理的反省

20世紀末、「なぜ人を殺してはいけないのか?」という単純素朴な問いに対し、我が国の知識人たちが回答に窮するという社会現象があった。この問いは、究極的に、基本的人権が「侵すことのできない永久の権利」(日本国憲法第11条)とされる根拠、ひいては、人類だけの特権としての権利の根拠を質す¹⁰⁾ことにつながる。

基本的人権は、憲法学説においては通例「人間が人間として、生まれながらに当然に有する¹¹⁾ものであるなどと説かれる。しかし、ではなぜ、動物は権利を有しないのに、人間だけが生まれながらにして当然に権利を有するのか? 進化論を支持するならば、生物一般とりわけ高等動物と人間の違いは本質的なものではないことになるから、この問いに答えることはできない。

歴史的に、この問いに答える、というより、この問いを生ぜしめない役割を担ってきたのはユダヤ・キリスト教的信仰をベースとする自然法思想・自然権論であった。近代自然法論を代表するロック (Locke, J.) は、人間が生命・健康・自由等を奪われない権利を持っているのは、人間がすべて全知全能なる創造主の作品であり、神の僕であり、その命により、その事業のためにこの世に送られてきたものだからである(『市民政府論』1689)という。このロックの原理をほとんどそのまま採り入れたアメリカの独立宣言(1776)も、「われわれは、自明の真理として、すべての人は平等に造られ、造物主によって、一定の奪いがたい天賦の権利を付与され、そのなかに生命、自由および幸福の追求の含まれることを信ずる」とする。20世紀に至っても、マリタン (Maritain, J.) が、人間は神の似姿であるから被造物の中でも特権的地位を与えられており、それが人権の究極の基礎である(『人権と自然法』1944)¹²⁾というように、「人類だけの特権」としての権利は「創造主」「造物主」「至高の存在」「神」によって根拠づけられ、「自明」の権利として正当化されてきたのであり、その根底に『聖書』的世界観が前提されていた。

一方、哲学的観点からいえば、このような人権の正当性・根拠の問題はSollenとしての価値判断を含む道徳論、正義論と深くかかわらざるを得ず、Seinとしての事実判断の累積から客観的に検証することが不可能な性質のものである。理論理性の限界内にとどまる限り、人類をそれ以外の動物と決定的に区別して特権を与えるべき論拠は見いだせないし、物質としての人間には苦痛も悲しみも脳髄の特定の反応でしかありえないから、人権尊重という道徳的価値が入り込む余地はまったくない。それゆえ、人権と、その基盤である道徳律の存在を前提するならば、カントのいうように理論理性の限界を超える「自由」「霊魂不滅」「神の存在」が、実践理性のPostulat (要請、公準)として登場せざるを得ないことになる(『実践理性批判』1788)。

このように、人権の前提にある神は哲学的には「Postulat (要請)の神」と表現し得ようが、歴史的には明らかにユダヤ・キリスト教的な『聖書』の神である。すなわち、アダムとエバを始祖とし、動物とは一線を画して人類を造りだした神である。この『聖書』に基づく宗教的信念こそが、現実世界においては人間を特権的に頂点に据えて他の動植物や自然をこれに従属させるヒエラルキーを正当化し得た。これこそが西洋的発想の母斑であることをいち早く指摘したのは、リン・ホワイト (White, L.) 二世の論文「現代の生態学的危機の歴史的根源」¹³⁾である。彼によれば、「キリスト教の、とくにその西方的な形式は、世界がこれまで知っているなかでもっとも人間中心的な宗教」であり、「古代の異教やアジアの宗教(おそらくゾロアスター教は別として)とまったく正反対に、人と自然の二元論をうちたてただけではなく、人が自分のために自然を搾取することが神の意志であると主張したのであった」¹⁴⁾。

『聖書』的世界観を前提しないとすれば、「人類だけの特権」としての権利の主張は、あくまで動植物等を搾取する社会を正当化したいという「自然界の支配階級」としての人類の「願望」・「利己的関心」に由来するのだということになる。ちなみに、日本へ人権思想が輸入された当初、福沢諭吉がRightに「権理」などの訳語をあてていたのは、「論理」になかったものを「権力」で保障するという受けとめ方であったためであるが、やがてそれが論理的には正当化し得ず、「利己的関心」を「権力」で保障するに過ぎないと観念されるに至って、「権利」の訳語が定着していったとされる¹⁵⁾。しかし、人権がSein (存在、～ある)でも、Sollen (当為、～すべし)でもなく、Wollen (願

望、～したい)であるに過ぎないとすれば、いかにも収まりがよくない。「人類普遍の原理」(日本国憲法前文)であるとも、「侵すことのできない永久の権利」(日本国憲法第11条,第97条)であるとも主張できないことになる。この原理的危機を、『聖書』的世界観に依拠することなく救う道を求めるとすれば、「人格性を有するところに、他の動物と異なる人間の尊厳があり、人類だけの特権としての人權の根拠がある」という仮説的命題を立てざるを得ないのである。

教育基本法(旧法)の制定に主導的に関わった田中耕太郎は、人間の二面性として、因果律に支配された物理的要素と、自由意志によって因果律を克服する精神的要素とを挙げ、前者を超越した後者の側面に、人間の人格と高貴性を見る¹⁶⁾。これは、快を求め苦を避けるという自然法則を超越して自らの立法した道徳律に従う自律としての自由の主体を人格と呼び、ここに人間の尊厳を見たカント(Kant, I.)の批判哲学を継承している。尊厳であるのは人間性の総体ではなく、その人格性なのである。周知のとおり、『道徳形而上学の基礎づけ』(Grundlegung zur Metaphysik der Sitten)の定言命法第二式は、佐古純一郎の名訳に従えば「汝の人格およびあらゆる他の者の人格というすがたの人間性を、つねに同時に目的として取りあつかい、決して単に手段としてのみ取りあつかわないように、行為せよ。」¹⁷⁾(Handle so, das du die Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.)というが、この道徳律の存在こそが人權尊重の前提を為す。すなわち、人權尊重は「目的として取りあつかう」ことと重なり、その対象は単なる人間性ではなく、「人格というすがたの人間性」なのである。それゆえ、憲法理念の人權尊重は、そもそも人格的存在を前提しているのである。

しかし、カント的思考にも一定の限界がある。自律性に人間の尊厳と人權の根拠があるとすれば、自律性を持たない又は希薄な乳児、精神障害者、認知症老人など「『一人前』ではない人間の“ヒューマン・ライツ”は無視できるのか、あるいは彼(女)らはそもそも“ヒューマン・ライツ”を持たないのか¹⁸⁾という疑問、逆に、アニマル・ライツ論者¹⁹⁾が言うように、人間以外の動物も他者のために危険に身を挺するような自律性を持つとすれば権利を享有する主体たり得る尊厳性を有するのではないか、などという疑問への答えに窮するのである。つまり、あれほど透徹して理性の限界を見定めていたカントもまた、『聖書』的な人間と自然の二元的思考に規定され、人間は他の動物とは根本的に異なるという前提は自明視していた節があり、あの「(動物と異なり)なぜ人を殺してはいけないのか?」という単純素朴な問いに対して答えることが出来ないのである。しかし、この法哲学上の難問は、教育の目的が「人格の完成」ではなく、「人格の完成を目指(す)」であることの意味を考えることによって氷解する。

すなわち、快を求め苦を避けるという自然法則の支配を超越し、自ら立てた道徳法則に自らを従わせる自律としての自由を有する人間といえども、自然法則の支配を完全に脱し切ることはできず、人格者といわれる人間にしてさえ、人格性ととも動物性をも併せ有するのが人間性の現実のありようである。すなわち、完成した人格は現実には存在せず、それは目指すべき理想であり、神佛の理念などとして存在するのみである。それゆえ、教育を施す者は、自らの不完全性を自覚し、自らの人格の完成を目指しつつ、教育を受ける者の人格の完成を目指してゆくことになる。教育の目的が「人格の完成」ではなく、「人格の完成を目指(す)」であることの意味はここにある。そして、自律性を欠く乳児、精神障害者、認知症老人などに対しても、教育、医療、福祉などを通して自律性の獲得ないし再生は目指し続けられるのであり、この意味で、あらゆる人間は人格の完成を目指す存在であり、それゆえ尊厳であり、人權の享有主体たり得るのである。いっぽう、人間以外の動物にも自律性が認められるとしても、それは動物社会の環境等において他律的に備わった自律性のみであり、動物が自律的に自律性の完成を目指すことはない。もちろん、人間の場合も、自律としての自由は人間社会の他律的強制の中で備わる面がある。野生児の自律性の乏しさは、人間社会の有形無形の強制を伴う教育によって人格は形成されることを物語る。しかし、人間は他律的に根付いた自律性を、自律的に高めゆくことができる資質において、他の動物に優位する。そこに尊厳性に係る人間と動物の違いがあり、動物は権利の享有主体たり得ないことになるのである。

このように、人間の尊厳は、静的な現実態としての人格性ではなく、理想としての人格の完成を目指し続ける動態としての人格性に存する。もちろん、その人格性は自律的ではあっても、完全な自律ではない。生涯にわたって他律的に自律性の高まりを促すいとなみ(教育)と、自律的に自律性の高まりを志すいとなみ(修養)とのダイナミックな交互作用の中で人間は成長する。逆説的ではあるが、他律の媒介なしに自律性は高まらないのであり、「教育論の課題は『強制によって自由を育てる』というアポリア(難問)に答えを見出すこと²⁰⁾にある。

こうして、「人格性を有するところに、他の動物と異なる人間の尊厳があり、人類だけの特権としての人權の根拠がある」という仮説は、「人格の完成を目指すところにこそ、他の動物と異なる人間の尊厳があり、人類だけの特権としての人權の根拠がある」という命題に修正されることになる。もちろん、これは結論先取りのものではあるが、この命題を否定するとすれば、「人殺しを容認するか」「肉食を否定するか」の択一を迫られるか、政教分離をかなぐり捨てて国家として聖書信仰等を正当化するか、という途方もない地平に立ち至らざるを得ない。要するに、我々はこ

の命題が真理であることを前提にした制度の中に生きている。ところが、このような前提が視野から遠のき、人権を「生まれながらに当然に有する」ものとしてその正当性だけを自明視するに至るとき、「人格の完成を目指(す)」という倫理的な教育目的の法定が、思想・良心の自由などの憲法理念に反するかのような錯覚が生まれるのである。このように、「人格の完成を目指(す)」という教育目的は憲法理念に反しないどころか、むしろそれを具現するための前提的基盤である。そして、これを法定することの意義は、ともすれば忘却されがちな、というより、忘却された憲法理念の母胎を日々想起させるところに存するといえよう。

なお、「人格の完成」は理想であり、理念であるから、現実にそれを果たした人間はいない。したがって、教育基本法に「教育は、人格の完成を目指し、」というとき、教育を受ける者の人格の完成を目指すことはもちろん、教育を施す者も自らの人格の完成を目指し続けることが含意されることになる。

3. 3 「人格」「人格の完成」の意味

ところで、Personalityの訳語としての「人格」は、明治20年代に中島力造や井上哲次郎らによって普及したと考えられる²¹⁾が、現代語としては多義的で、辞書的にはおよそ次の4つの意味で用いられる²²⁾。すなわち、①人柄、その人らしさ(以下、「人柄的用法」という。)。②人が自分自身を唯一の持続的な自我とみなす働き(以下、「心理学的用法」という。)。③自律的意志を有する道徳的行為の主体(以下、「倫理的用法」という。)。④権利、義務が帰属し得る主体(以下、「法律的用法」という。)。このうち、③の倫理的用法の「人格」は、カントに淵源する哲学的用法であるが、日常用語としても「人格者」という場合の「人格」はこの意味である。教育の目的として「人格の完成を目指(す)」というときの「人格」も、この意味であることは上述のとおりであるが、ここで、①の人柄的用法、②の心理学的用法、④の法律的用法における「人格」が、教育の目的としてふさわしいかどうかをも確認しておかなければならない。

このうち人柄的用法ないし心理学的用法の「人格」は、外来語で「パーソナリティ」と表現される場合も多く、教科書的には「能力(知能や技能)・気質(感情の特性)・性格(意志の特性)の三つの要素からなる」²³⁾などとされる。ありのままのその人らしさをいうから、それが高潔な者もいれば、そうでない者もいる。善悪・美醜・是非等を包含することにおいては既述の「人間性」と似て、それゆえに目指すべき教育の目的たり得ない。特に、心理学的用法の場合、「二重人格」「人格障害」という概念もあり、そもそも教育の目的とは無縁である。さらに、三要素についていえば、「能力」は後天的に発達するところが大きいから「能力の完成」という日本語はあり得るが、体質とも関連して先天的要素が大きい「気質」は、発達する・しないという種類のものではなく、それゆえ「気質の完成」という日本語はない。「性格」も、それが好ましいか好ましくないかは一概に判定することができず、気質に比べれば後天的に矯正され得るものであるとはいえ、国家総動員体制でも敷かない限り「性格の完成」という概念は想定し得ない。「気質」「性格」は「完成」の概念に馴染まないのであるから、人柄的用法や心理学的用法の「人格」は、「人格の完成」というときの「人格」の意味としては不適切なのである。ただし、人柄的用法の場合、倫理的用法の余韻が漂い、単なる「人柄」というより「高尚な人柄」「すぐれた人柄」というニュアンスの使われ方をすることが多いのも事実である。このような倫理的意味合いを伴った用法であれば、教育の目的として許容できる余地はある。

また、法律的用法の「人格」は、法律上認められる資格、権利能力、またはそれを有する主体をいい、「法人」もその主体たり得る一方、自然人であっても未成年者、成年被後見人などにはこの意味の人格が認められない場合がある。この資格や権利能力を得ることは教育と無関係ではないが、教育の目標の一つにはなり得ても、教育の目的とするにはあまりにも矮小卑近である。ただし、この意味を拡張して、「能力と自覚を備えた一人前の人間として認められること。また、その存在。」²⁴⁾という意味で「人格」を用いるとすれば、青年期までの教育などに限定した教育の目的とはなり得る。しかし、生涯学習にも対応した教育一般の目的としては、やはり適当とは言えない。

このように、前節の憲法理念の原理的反省を踏まえて、多義的な「人格」の語義を整理・確認するならば、教育の目的である「人格の完成を目指(す)」とは、「教育を施す者が自らの自律性の完成を目指し続けながら、教育を受ける者の自律性の完成を目指し続ける」ことであると定義されることになる。ところが、旧法制定前後から今日に至るまで、それは曖昧にされたまま、あるいは不適切な解釈が示され、うやむやにされ続けてきた歴史がある。

例えば、第92回帝国議会における旧法案の審議過程においては、『「人格の完成」を中核とする『教育の理念』について政府の側は積極的に説明することを回避している』²⁵⁾。これは、特に、田中耕太郎の後を受けた高橋誠一郎文部大臣が「教育基本法の『人格の完成』を中核としたほんらいの論理を十分に理解しなかった」²⁶⁾ことが大きいと考えられる。

また、昭和22年5月3日の文部省訓令第4号「教育基本法制定の要旨について」で示された解釈は、「人格の完成とは、個人の価値と尊厳との認識に基き、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めるこ

とである。」というものであった。しかし、「人格の完成」は、その意義が「上記の一義的な解釈で説明できるものではない」²⁷⁾ことはもちろん、この不適切な解釈によって死語化の運命を方向付けられたといえよう。田中耕太郎も後年、これについて次のように批判的に言及している。

「昭和二十二年五月三日の文部省訓令第四号が下している『人格の完成』の定義——一種の公権的解釈——には問題がないわけではない。(中略)個人の価値や尊厳は現実の人間自体からしては出てこない。これは理想的な人間像に由来するのである。個人は一層高い客観的価値との関連において尊厳を有することを看過してはならない。また人間の具備する能力もこの価値の実現に関するものでなければならないのであり、これを単にあらゆる能力という言葉で以ては表明できないものがある。そうしてこの訓令においても、人格の完成に対する道徳的価値の重要性が十分現われていないうらみがある。」²⁸⁾

文部省への遠慮からかさいささか控えめであるが、田中が指摘する問題点は、目指すべき理想としての人格を見落とし、「あらゆる能力」という不適切な概念を用い、倫理性が見えない、という三点に要約できる。このうち、第一点と第三点については小論で既に述べてきたことと重なるので、ここでは第二点に関して敷衍しておきたい。

問題は、「人格」の意味を「能力」面からのみ捉えていることである。上記①～④に示した日本語としての「人格」のいずれの用法にも、このような例はない。人柄的用法・心理学的用法の「人格」は、その要素の一つに「能力」も含むともいえるが、どちらかといえば「気質」や「性格」の比重、特に「性格」の比重が大きい。それゆえ、「人格」が「性格」と同義に用いられることはあっても、「能力」と同義に用いられることはない。「人格の完成」と「能力の発展」を等値する解釈には、日本語として無理がある。それに加えてもう一つの問題は、その「能力」に限定をかけず、「人間の具えるあらゆる能力」としていることである。この場合、振り込め詐欺で巧みに利を得る能力など、悪しき能力をも含むことになり、およそ教育の目的に係る「人格」としては不適切きわまりない。「個人の価値と尊厳との認識に基き」という条件をつけたとしても、事態は変わらない。悪人にも、個人の価値と人間としての尊厳は認められるからである。「調和的に発展せしめる」としたところで、悪しき能力を排除することにはならない。悪にも、破綻もあれば調和もあり、衰退もあれば発展もあるからである。

このような不適切さにもかかわらず、この公権的解釈は今日にまで引き継がれ、新法の審議過程においても、例えば平成18年6月8日の衆議院教育特別委員会で小坂憲次文部科学大臣は、「政府案第1条で言っております人格の完成は、現行法においても教育の目的とされておるわけでございますが、各個人の備えるあらゆる能力を可能な限り、かつ調和的に発展させることを意味するものである、このようにされております。」²⁹⁾と答弁している。昭和22年文部省訓令を念頭に置き、「個人の価値と尊厳との認識に基き」の一句を外した以外はほとんど同じ内容の逃げ腰の解釈である。

とはいえ、人間の尊厳の根拠、ひいては人権の根拠となる自律の主体としての人格の意義がすっかり忘れられていたわけでもない。例えば、昭和22年の教育法令研究会『教育基本法の解説』では、「人格とは、人の人たるゆえんの特性であるといえよう。人間がまず物体から区別される点は、知情意の複雑な意識の統一体であるということであり、更に人間が動物から区別される点は、人間ではそれらの活動が一そう複雑で高しうであり又自己意識によって統一されていることである。進んでこの自己意識の統一性は、意志の面において自律性、自己決定性となってあらわれるのである。」³⁰⁾(強調点筆者)と説明される。また、昭和41年文部省『期待される人間像』にも、「人間が人間として単なる物と異なるのは、人間が人格を有するからである。物は価格をもつが、人間は品位をもち、不可侵の尊厳を有する。基本的人権の根拠もここに存する。」「人格の本質をなす自由は、みずから自分自身を律することができる場所にあり、本能や衝動を純化し向上させることができる場所にある。」(強調点筆者)という文言が見える。また、平成24年8月28日の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」において、教員に求められる資質能力の一つとして「豊かな人間性」が挙げられたが、その審議過程で文部科学省側が提示した「たたき台」では、この箇所が「豊かな人間性」ではなく「人格」という文言であったことは既述のとおりであり、文部科学省内では「人間性」ではなく「人格」とすべきであるという考え方が死滅しているわけではないようにも見える。しかし、文部省であった時代以来、おそらくは、「人格」の倫理性が問題にされて紛糾することを危惧するなどして、「人格」の本来の意義を前面に出すことをあえて回避し続けてきたものと考えられる。

最後に、現行の教育関係法令上、教育基本法第1条以外で「人格」の語はどのように用いられているかを概観しておく。

教育基本法についていえば、旧法においては、第1条で用いられただけであったが、新法においては、第1条のほか、2ヶ所にこの語が用いられる。すなわち、第3条(生涯学習の理念)で「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。」とされ、第11条(幼児期の教

育)で「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない。」とされる。しかし、この第1条、第3条、第11条の3つの「人格」の意味は同一ではない。「完成を目指し」、「磨く」、「形成」という動態の表現は、いずれも価値ある方向への高まりを指向し、そこに道徳性をも含意するとは言える。しかし、「自己の人格を磨き」「生涯にわたる人格形成」というときの「人格」は、個人の現実態としての人格であり、磨かれていない人格もあれば、形成途上のアンバランスな人格もあり、人柄的用法に近い。これに対して「人格の完成を目指し」というときの「人格」は理念としての人格であり、倫理的用法にきわめて近い。つまり、一つの法律の中で「人格」の意味に微妙なズレがある。教育の目的に関して、第1条の「人格の完成」とは別に、前文に「豊かな人間性」を置いたことと並んで、新法の大きな問題点であるといえよう。

また、教育関係の各種役職等の中には、その資格要件として「人格が高潔」であることが法令に規定されているものが幾つかある。例えば、教育委員については、地方教育行政の組織及び運営に関する法律(昭和31年6月30日法律第162号)第4条1項で「委員は、当該地方公共団体の長の被選挙権を有する者で、人格が高潔で、教育、学術及び文化(以下単に「教育」という。)に関し識見を有するものうちから、地方公共団体の長が、議会の同意を得て、任命する。」とされる。大学の学長についても、大学設置基準(昭和31年10月22日文部省令第28号)第13条の2で、「学長となることのできる者は、人格が高潔で、学識が優れ、かつ、大学運営に関し識見を有すると認められる者とする。」とされ、短期大学の学長、高等専門学校の校長についても同様の規定がある(短期大学設置基準第22条の2、高等専門学校設置基準第10条の2)。この「人格が高潔」という場合の「人格」も、高潔でない人格もあるから、人柄的用法ではあるが、「高潔」という言葉には強い倫理性が伴い、「人格が高潔な者」といえば「人格者」とほぼ同義でもあり、倫理的用法に近い表現である。しかし、中央教育審議会の委員については、旧文部省設置法(昭和24年5月31日法律146号)第7条3項で「中央教育審議会は、人格が高潔で、教育、学術又は文化に関し広くかつ高い識見を有する者のうちから、文部大臣が内閣の承認を経て任命する20人以内の委員で組織する。」としていたものが、文部科学省設置法(平成11年7月16日法律第96号)でこの条項がなくなり、中央教育審議会令(平成12年6月7日政令第280号)第2条1項で「委員は、学識経験のある者のうちから、文部科学大臣が任命する。」と規定されるだけになった。「人格が高潔」であることは、中教審委員の要件ではなくなったのである。「豊かな人間性」がもてはやされ、「人格の完成」が軽視される状況を反映した改変であるといえよう。

4 むすび

上述の「人格が高潔」というリーダー要件は、大学の学長等の場合とは対照的に、小・中・高等学校等の校長には法令上求められていない。その資格要件を定めた学校教育法施行規則(昭和22年5月23日文部省令第11号)第20条、第21条、第22条に「人格が高潔」という文言はない³¹⁾のである。もっとも、教員免許状を有する者については、大学の教職課程等において教育基本法の理念をも当然に理解しているとみなすことができないわけではないが、いわゆる民間人校長については、その「人格」を保証する法的根拠がない。国の教育改革の方向として管理職の資質能力の向上が大きな課題とされているが、そこで強調されるのも専らマネジメント力であり、「人格」についてはほとんど触れられないことがない。「人格の完成」の理念が軽視される状況はこのような動向にも現れており、それは「豊かな人間性」という不適切な美辞が教育の目的の地位を席捲しつつある状況と表裏一体であるが、今後、教職大学院に「管理職養成コース」等を新設する施策が具体化されるとすれば、流行りのマネジメント力だけでなく、人格の完成の理念を重視したカリキュラムを構築することが課題とされなければならない。

国の教育改革の動向について付言するならば、平成24年末の政権交代以来、道徳の教科化も大きな課題となっている。平成25年6月14日に閣議決定された第二期「教育振興基本計画」においても、「第2部 今後5年間に実施すべき教育上の方策」の中で「道徳をその特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化することについて具体的な検討を行う。」と明記された。しかし、「人格の完成」という教育目的の真意を直視しないまま、小手先の学習指導要領の改訂を図ったところで、道徳教育をめぐる改革は限定的なものにとどまるであろうことにも注意を促しておきたい。

ここまで見てきたとおり、「人格の完成」と「豊かな人間性」をめぐる状況は多くの課題をはらんでいる。とはいえ、近年制定された法令の不適切な文言が、近い将来に是正されると思えない。さしあたり現実的なのは、「人格の完成を目指(す)」ことの本来の意義を強調する努力を怠らないことである。小論の意図するところもそこにあり、上越教育大学教職大学院においても、創設以来この意図をもって教育活動を展開してきたところである。大学改革の大きなうねりの中で、この理念をさらに広く全国に発信する努力が求められよう。

注

- 1) 文部科学省ホームページ／政策・審議会／審議会情報／中央教育審議会／教員の資質能力向上特別部会／教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループ。以下、第2回WG～第7回WGの資料についても同じ。
- 2) 『日本国語大辞典 第2版 第10巻』小学館, 2001。
- 3) 参照, 鈴木英一『戦後日本の教育改革 3 教育行政』東京大学出版会, 1970, p.300, 中谷彪編著『〈資料〉教育基本法の成立過程』タイムス, 1985, pp.32-53, pp.180-186 など。
- 4) 「豊かな人間性」という語が氾濫していることの負の効果について, 参照, 拙論「人間性か, 人格性か」『週刊教育資料 No.1234』, 2012, p.23。
- 5) 市川昭午『教育基本法改正論争史』教育開発研究所, 2009, p.75。
- 6) 参照, 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会 会議録 第6巻』岩波書店, 1997, pp.47-51。
- 7) 杉原誠二郎『教育基本法の成立—「人格の完成」をめぐる—新訂版』文化書房博文社, 2003, p.135。
- 8) 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, p.338。(堀尾執筆)
- 9) 林量俣「教育基本法の教育目的—『人格の完成』規定を中心に—」川合章・室井力編『教育基本法 歴史と研究』新日本出版社, 1998, p.119。
- 10) このことに関して, 参照, 拙論「公立学校／私立学校と宗教—「見えない宗教」をめぐる—」下村哲夫編『学校の中の宗教』時事通信社, 1996, p.46。
- 11) 佐藤功『日本国憲法概説・全訂第5版』学陽書房, 1996, p.136。
- 12) 参照, マリタン／大塚市助訳『人権と自然法 (ジャック・マリタン著作集第2)』エンデルレ書店, 1948, pp.1-5。なお, 参照, 深田三徳「自然権と人権論」大橋智之輔・三島淑臣・田中成明編『法哲学綱要』青林書院, 1990, pp.160-177。
- 13) White, L., Machina ex Deo, The MIT Press, Massachusetts, 1968。青木靖三訳『機械と神』みすず書房, 1972所収, pp.76-96。
- 14) ホワイト／青木訳・上掲書, pp.87-88。
- 15) 参照, 笹澤豊『〈権利〉の選択』勁草書房, 1993。
- 16) 田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣, 1961, pp.72-73。
- 17) 佐古純一郎『近代日本思想史における人格観念の成立』朝文社, 1995, p.25。
- 18) 小畑清剛『「一人前」でない者の人権—日本国憲法とマイノリティの哲学—』法律文化社, 2010, p.187。
- 19) 例えば, P・シンガー, S・ワイズ, T・レーガンなど。参照, 青木人志「アニマル・ライツ—人間中心主義の克服?」愛敬浩二編『講座 人権論の再定位 2 人権の主体』法律文化社, 2010, pp.238-256。
- 20) 加藤尚武『教育の倫理学』丸善株式会社, 2006, pp.179-180。
- 21) 参照, 佐古・前掲書, pp.12-29。
- 22) 参照, 『日本国語大辞典 第2版 第7巻』小学館, 2001, 『広辞苑 第6版』岩波書店, 2008等。
- 23) 濱井修・小寺聡『現代の倫理』(文部科学省検定済教科書・高等学校公民科用) 山川出版社, 2013, p.13。ただし, このような三要素という捉え方は「現代心理学の立場からみれば過去のものである。」(高橋美穂・仁平義明「高等学校『倫理』教科書の中の心理学」『日本高校教育学会年報第18号』2011, p.62。)ともされる。
- 24) 『新明解国語辞典 第4版』三省堂, 1997。
- 25) 杉原・前掲書, p.179。
- 26) 杉原・前掲書, p.189。
- 27) 佐々木幸寿『改正教育基本法 制定過程と政府解釈の論点』日本文教出版, 2009, p.53。
- 28) 田中・前掲書, p.81。
- 29) 『新教育基本法 国会議事録集 上巻』日本弘道会, 2008, p.415。
- 30) 辻田力・田中二郎監修, 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院, 1947, p.43。なお, 本書の執筆は文部省内で教育基本法の制定に一貫して関係してきた安達健二であるとされる(参照, 杉原・前掲書, p.221.)。
- 31) ちなみに, 教育関係以外でも, 国や地方公共団体の行政委員会の委員などで「人格が高潔」という要件が法定されているものが少なくない。

A Consideration Concerning the Purpose of Education

Hirokazu HIROSE*

ABSTRACT

Recently, the word “rich humanity” is in fashion in Japanese educational world. However, it isn’t “rich humanity” but “the consummation of personality” what is suited for the purpose of education. The meaning of “aim for the consummation of personality” is one who gives education aim for the consummation of his own autonomy, and, at the same time, aim for the consummation of one’s autonomy who has education. There is the dignity of human being, because human being aim for the consummation of personality. We shouldn’t overlook the fact that such kind of dignity is the foundation of the human rights as the privileges of *Homo sapiens*.

KEY WORDS

Purpose of Education Consummation of Personality Rich Humanity

* School Education