

人格とキー・コンピテンシー —教育の目標概念に及ぼす DeSeCo プロジェクトの影響について—

宮嶋 秀光

1997 年以來、OECD は加盟諸国における将来の教育で重視されるべき「キー・コンピテンシー」を明らかにするために、DeSeCo（キー・コンピテンシーの定義と選択）プロジェクトに取り組んできた。本稿の目的は、2003 年にその成果として明らかにされた「キー・コンピテンシー」の特質を検討し、それが今後の日本の教育に及ぼす影響、特に従来の教育目標のとらえ方に及ぼす影響について考察することにある。その際、本稿では DeSeCo プロジェクトで採用された「デマンド=レッド・アプローチ」という手法に注目し、その基本的な考え方を、「人格の完成」と「国民の育成」という二つの側面から教育の目的を規定している教育基本法の性格や、またこれら二つの抽象的な目的規定の具体化として、「人間像」という形で教育の目標を明示しようとする発想と比較した。それによって、従来の教育目標のとらえ方が再検討を迫られている現状を指摘した。

2007 年 12 月 5 日、主要新聞各紙は OECD（経済協力機構）が 2006 年に実施した国際学力テスト（PISA）の結果を第一面で報じた。周知のように、PISA（Programme for International Student Assessment）は、OECD が加盟国を中心に 2000 年から 3 年ごとに実施してきた学力テストであり、「読解力」（reading literacy）、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」の三分野について、独自の視点から 15 才の子どもにおける学習の到達状況を測定するものであるが、上述の報道は、2006 年に実施された PISA の結果が、日本にとって憂慮すべきものになったという報道であった。

まず各紙とも、国別比較における日本の順位がすべての分野で低下したことを指摘している。もちろん、PISA そのものは抽出調査であるから、順位変動をそのまま「学力低下」と速断できない。しかし、新聞各紙が報じたのは、単なる国別

の順位低下だけではなかった。例えば、毎日新聞は PISA 調査の一部として実施された理科学習に関するアンケートの結果を踏まえ、日本の生徒が理科に対して「『意欲』最下位」と報じ、「日本理科離れ深刻」という見出しを掲げた（毎日新聞 2007.12.5）。また、読売新聞は、2006 年の調査対象者が、いわゆる「ゆとり」教育へと大きく踏み込んだ 1998 年告示の学習指導要領のもとで中学校教育を受けた生徒たちであることを念頭に置いて、PISA の結果を「『ゆとり世代』の学力」という見出しで報じた（読売新聞 2007.12.5）。

これらの報道には、やや誇張もあったが、しかし、それらは、1990 年代以降の日本の教育界が直面した諸問題、すなわち「学力低下」、「理科離れ」、またこれらと関連した「ゆとり」教育の是非といった問題を如実に写し出す一種の鏡のごとき役割を果たしたといえよう。

すでに、2003 年実施の PISA の結果によって、

世界のトップクラスにあると考えられていた日本の学力が、「読解力」などで低下傾向を示し、学ぶ意欲などについても課題の多いことが明らかになった（OECD 2003）。これが、先の新聞報道へと通じていく「PISA ショック」の発端であった。それ以降、日本の教育課程政策は明らかに一つの転換期を迎えようとしている。2007年には、全国の小学校6年生と中学校3年生を対象にして、「全国学力・学習状況調査」が文部科学省によって実施された。このような悉皆調査は、1960年代に政治的争点にまでなった「学テ」以来のことである。2008年3月には、新学習指導要領が告示されたが、その改訂作業の前提になった同年1月の中央教育審議会答申では、PISAとその結果に関して、直接的な言及がなされており（中教審答申 2008）、この指導要領改訂が「PISA ショック」を踏まえていることは明らかである。

しかし、「PISA ショック」が日本の教育界に投げかけた課題は、単なる学力不振の問題だけではない。これまで、日本の「学力」は、原則として学校の教科に分節化されたカリキュラムを前提にして、それに沿った学習の達成度を意味していた。1995年以降、国際教育到達度評価学会が理科と数学に関して実施している国際的な学力調査も、こうした観点で行われている。これとは対照的に、PISAは、学校のカリキュラムという観点だけではなく、むしろ「将来の生活において重要であると考えられる技能という観点」、換言すれば、学校で身についた知識・技能だけではなく、むしろこうした「知識を応用するのに必要な幅広い概念や技能を習得しているかどうかという観点」から実施されたという（OECD 2007a 7頁）。もちろんPISAにおいても、「読解力」、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」などは、一見すると国語、数学、理科といった既存の教科に対応しているようにも思われるが、しかし同時に、「リテラシー」とは「各教科領域を横断して

統合する概念」（Rychen and Salganik 2003 p.52）であるともいわれている。その意味では、従来の「教科」を前提にした「学力」を含みつつも、同時にそれを越えた新しい「能力」が次世代に求められているのである。

実際、OECDはPISAと平行させる形で、1997年よりDeSeCo、すなわち「キー・コンピテンシーの定義と選択」（Definition and Selection of Key Competencies）というプロジェクトを発足させている。実は、後述するようにPISAにおける「リテラシー」も、このプロジェクトで定義された「キー・コンピテンシー」の一部を成すものなのである（OECD 2005 p.10-1）。従って、このプロジェクトも、従来の教育がめざしてきた「学力」には解消できない新しい「能力」概念を提起する試みであり、それは同時に、OECD加盟国をはじめ国際的にも共有できる教育目標の新しいとらえ方を提案する試みともいえるのである。

本稿では、このようなDeSeCoプロジェクトがもたらそうとしている教育目標観の転換を検討してみたい。まず、DeSeCoが明らかにした「キー・コンピテンシー」の特質を、とくにこのプロジェクトが採用した「キー・コンピテンシー」の決定方法という点に注目する形で明らかにしたい（第1章）。次に、これらの「キー・コンピテンシー」を、旧教育基本法の教育の目的規定や、その具体化として戦後教育で繰り返し描かれてきた「人間像」と比較することによって、DeSeCoプロジェクトにおける教育目標のとらえ方が、従来の日本の教育におけるそれとは相当に異質であることを指摘してみたい（第2章）

第1章 DeSeCo プロジェクトと キー・コンピテンシー

OECD が 1997 年から着手した DeSeCo プロジェクトは、冷戦終結後に急速にグローバル化した世界の中で、多くの新しい諸課題に直面している OECD 加盟国にとって、今後いっそう教育が重要な役割を果たしうるという認識に立って進められたものである (Rychen and Salganik 2003 p.1)。その使命は、このような現代的課題の解決に通ずる教育にとって「鍵」となる個人の「コンピテンシー」を明らかにすることであった。それ故、そこでは多くの「コンピテンシー」から、特定のもの「選択」されることになるのであるが、本稿が特に注目したいのは、その「選択」の手法である。ここでは、まず DeSeCo プログラムが、最終結論として明らかにした三つの「キー・コンピテンシー」を簡単に概観し、その上でそれらの「選択」手法に注目してみたい。

(1) キー・コンピテンシーの三つのカテゴリー

さて、もともと「コンピテンシー」(competency)とは、主に企業における人事管理で使用される用語であり、大野によれば、かつては職務給制度のもとで特定の職務への適任者を選ぶ基準、近年では、年俸制における賃金改定の基準として用いられているという (大野 2006 100-1 頁)。つまり、この用語は、何らかの特定の職務遂行のために重要となる特定の行動特性、もしくはそうした行動特性として発現する能力や潜在力を意味していた。

もちろん、DeSeCo プロジェクトで採用された「コンピテンシー」は、このような人事管理の用語をそのまま教育に持ち込んだものではないが、この言葉に含まれる上述のような意味合いは保存されており、そのため「キー・コンピテンシー」も、一定の職務遂行とまではいわないにしても、少なくとも、何らかの課題解決に必要となる特定の行

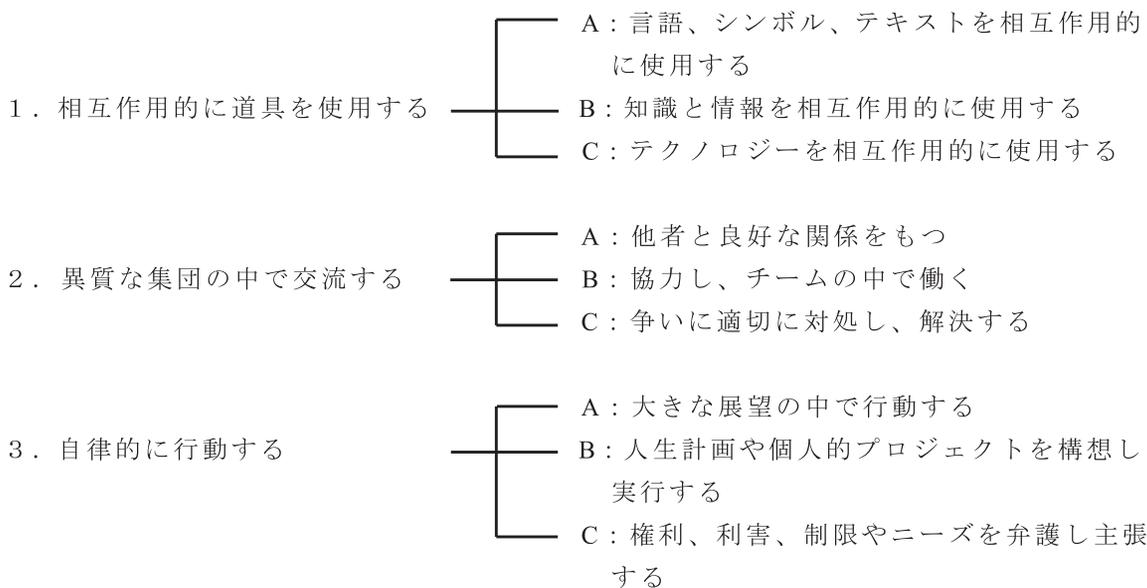
動特性として定義されることになる。そして実は、こうした考え方が、DeSeCo プロジェクトにおいて一貫して重要な役割をはたすのである。

この点を明らかにする前に、ともかく、ここでは 2003 年に OECD が刊行した『成功に充ちた人生と順調に機能する社会のためのキー・コンピテンシー』(Rychen & Salganik 2003)、および 2005 年に公開された『キー・コンピテンシーの定義と選択：その概要』(OECD 2005a. 以下、『概要』と略記)を中心にして、DeSeCo が最終的に提示した「キー・コンピテンシー」を確認することから始めたい。

これらの「キー・コンピテンシー」は、まず三つのカテゴリーで分類・整理され、さらにそれぞれが三つの「コンピテンシー」によって構成されている。それらを、『概要』に従ってまとめれば、その全貌は次の図のようになる。ちなみに、PISA において測定されている「読解力」と「数学リテラシー」は、この図における 1 - A「言語、シンボル、テキストを相互作用的に使用する」を具体化したものであり、同じく「科学的リテラシー」は、1 - B「知識と情報を相互作用的に使用する」を具体化したものであるという (ibid. p.11)。

さて、これらの「コンピテンシー」は、一般的な用語である「能力」(ability)で言い換えられる場合もあるが (OECD 2005 p.10)、すでに触れたように「コンピテンシー」は、もともとは特定の職務に対応できる特定の行動特性をさす用語に由来するため、それらは、この図のように「使用する」(using)、「交流する」(interaction)、「行動する」(acting)といった行動をさす用語で表現されている。

【キー・コンピテンシーの三つのカテゴリー】



次に、「キー・コンピテンシー」が三つのカテゴリーで概念化される必然性についてであるが、それは、この用語の素性よりは、人間に関する一定の理解によるものといえよう。すなわち、「最も基礎的なレベルで、生きるとは、自分自身で行動すること、道具を使用すること、他者と交流することを意味する」(Rychen & Salganik 2003 p.83) という見解に従って、上の三分類がなされているのである。それは、少なくとも形式的には人間行動の全域をカバーするものといってよい。

しかし、DeSeCo プロジェクトでは、このような包括的な分類をする一方で、三つのそれぞれの領域に属するすべての行動や能力を、可能な限りもれなく網羅的に提示するということはしない。むしろ、それぞれの行動領域では、一定の基準から特定の「コンピテンシー」だけが優先的に「選択」されている。例えば、音楽作品を楽しむという行動は、確かに現代では実質的に「相互作用的に道具を使用する」という行動になる場合が多い。しかし、音楽作品を「鑑賞する」という「コンピテンシー」は、そこには含まれていない。また、3の「自律的に行動する」にしても、元来、近代

倫理学のいう「自律的」とは、後述するように、個人が感性的な欲望の呪縛を脱し、自らの理性の命ずるところに従って行動することを意味していた。「自律的に行動する」に含まれる三つの「コンピテンシー」は、確かにこうした標準的な意味に反するものではないが、しかし、近代倫理学が掲げるような狭義の「自律的」な行動を意味する「コンピテンシー」は、そこには含まれていない。要するに、ここで設定された三つのカテゴリーは、人間の行動領域全体をカバーするものではあるが、それらに分類された個々の「コンピテンシー」は、明らかに取捨選択されたものなのである。このプロジェクトが、「コンピテンシーの定義と選択」と名づけられている所以である。

(2) コンピテンシーを選択するためのフレームワーク

では、そのような「選択」は何を基準にしてなされたのであろうか。この点に関して、英語版の『概略』では、上述の「コンピテンシー」が共有している「基本的特徴」を「フレームワーク」として説明している。ちなみに、ドイツ語版の『概要』では、それをさらに明確な表現で「準拠

枠」(Referenzrahmen)と訳し、単なる「基本的特徴」(underlying characteristics)の代わりに、他の多様な「コンピテンシー」の存在を前提にして、それらと区別するための基準という意味合いが強い「メルクマール」という表現を用いている(OECD 2005b p.8-9)。

さて、このような「フレームワーク」として、まず三つの視点が上げられているが、そのうち第三のものは、「選択」の基準というよりも、三つの「キー・コンピテンシー」の関係を指摘するものである。すなわち、三つの「キー・コンピテンシー」は、それぞれ単独で発揮されるものではなく、むしろ、具体的な状況や文脈に応じて、それぞれの重要性の程度を変化させつつも、つねに組み合わされて発揮されるというのである。これは、三つのカテゴリーは、人間の行動領域全体をカバーするものなのであるから当然であろう。

これに対して、残り二つの「フレームワーク」は、DeSeCo プロジェクトの特徴を最もよく表す論点である。その第一は、「キー・コンピテンシー」は「単に教えられた知識やスキルを超えている」という点である(OECD 2005a p.8)。これは、このプロジェクトが共通認識として抱いている現代社会に関する現状分析からの帰結である。『概要』によれば、現代社会の特徴は「変化」、「複雑性」、「相互依存」という三つの観点で理解されるという(ibid p.7)。すなわち、今日の世界では、加速化する知識や技術の革新が絶え間ない「変化」をもたらし、しかもそれは、かつてないほど「複雑」に組織された社会の中で進行するとともに、同時にグローバル化の進展は、かつては全く無関係であった世界の諸地域を「相互依存」の関係に置くようになってきているというのである。こうした新しい事態を前にして、「単なる教えられた知識やスキル」では対応できないのは当然といえよう。そこでは、知識や技術に対する「柔軟性」や—経済発展を主目的とする OECD らしく—

「企業家精神」(entrepreneurship)が求められるのであるが、確かに「一度限りの熟達」(one-off mastery)による知識やスキルでは、今日やっていけないのも事実である(ibid. p.7-8)。新しい知識や技術の再習得はもとより、そうした受動的な吸収に限らず、それらを新しい状況に即して能動的に活用し、さらにはより積極的に知識やスキルを創造的に革新していくことすら、個人に求められているのである。このように単なる吸収だけではなく、同時に創造的な発信も求められているからこそ、情報やテクノロジーに関わる第一の「キー・コンピテンシー」は、「相互作用的」と形容されていたのである。

しかし、先述のような現状分析にたった場合、このように柔軟で応用力のある知性や技量だけでも不十分である。複雑化した社会の中で生きるためには、そうした能力を状況に即して的確に運用していくためにも、高度な洞察力や判断力も不可欠である。実際、『概要』では、「キー・コンピテンシー」を「選択」するための第二の「フレームワーク」として、「思慮深さ」(reflectiveness)を挙げている。そのさい「思慮深さ」とは、「メタ認知的なスキル、創造的な能力、批判的なスタンスの確保を活用すること」を意味するという。「メタ認知的スキル」とは、「思考過程の主体そのものが自らを対象にすること」、より簡単にいってしまえば、「考えていることについて考えること」である(ibid. p.8-9)。すでに触れたように、「変化」に富み「複雑」化した現代社会では、旧態依然の固定した方針でやっていくはできない。むしろ、自らの固定した行動やそれを支える思考そのものすら反省の対象となし、それらに批判的な目を向け、それらを創造的に越えていくことが求められるというのである。実際、現代社会では、「あれかこれか」(the either-or)という二者択一的な答えではなく、それを越えた柔軟かつ創造的な対処能力が必要になる。例えば、先に掲げた図に

おける2-B「争いに適切に対処し、解決する」や3-B「人生計画や個人的プロジェクトを構想し実行する」といった「コンピテンシー」は、こうした意味での「思慮深さ」と特に深い関係があるのはいうまでもない。

しかも、「思慮深さ」は、DeSeCoプロジェクトによる「キー・コンピテンシー」全体を貫徹するものでもある。たった今挙げた二つの「コンピテンシー」では特に顕著であるが、そこには「非認知的ファクター」、つまり「態度、動機づけ、価値」(Rychen & Salganik 2003 p.6)といった要素が特に重要になってくる。複雑化した社会における「相違や矛盾」、あるいは「あれかこれか」に対処していく「思慮深さ」とは、単に柔軟な知性や技能の活用力だけではなく、それらをより広い視野の中で組み合わせ的確に運用していく手法、いわば「統合的で全体的アプローチ」を用いることでもある(Rychen & Salganik 2003 p.78-79)。しかし、それができるためには、全体を見渡しながら、何を価値あるものとして優先し、何を価値のないものとして退けるのか、といったいわば価値判断をめぐる問題が不可避である。しかも、上で述べたように「キー・コンピテンシー」は、それぞれの状況に応じて、常に組み合わせられて発揮されるものなのであるから、結局、すべての「キー・コンピテンシー」は、こうした価値問題と関わる「思慮深さ」を前提にしているのである。

もちろん、価値の問題に関わっているといっても、そこであらゆる価値が想定されているのではない。むしろ、現代社会で優先的に共有されるべき価値だけが問題にされている。『概要』によれば、それは「民主主義の価値と持続可能な発展の達成」であり、それは、個人が尊重されると同時に、社会が順調に発展していくこと、その意味では「個人の目標と集団の目標の相補性」とも言い換えることができるという(OECD 2005a p.7)。2003

年にDeSeCoプロジェクトの総括として刊行された著作が『成功に充ちた人生と順調に機能する社会のためのキー・コンピテンシー』と題されているのも、このためである。

(3) デマンド=レッド・アプローチ

さて、これまで本稿では、まずDeSeCoプロジェクトが提起した「キー・コンピテンシー」の概要を示し、次にそれらの「選択」にあたって採用された「フレームワーク」とその背後にある一定の社会認識およびOECDが準拠する価値を明らかにしてきた。しかし実は、『概要』では、論述の順序がこれと逆になっている。つまり、まずOECDが準拠する「個人の目標と集団の目標の相補性」という価値観が確認される。次に、現代社会の特性が分析され、そこから「個人の目標」と「集団の目標」の達成のために「要請」(demand)されることが、「フレームワーク」として示される。そして最後に、それを基準にして、「キー・コンピテンシー」が「選択」されるのである。

要するに、「キー・コンピテンシー」は、例えば、心理学のパーソナリティ理論のようなものから直接に導出されるものではなく、「今日の社会は、その市民に対して、どのような要請を掲げているのか」、あるいは「個人が眼前の社会の中で順調に機能を果たすためには何が必要か」(OECD 2005 p.6)という問いに導かれて決定されるのである。DeSeCoプロジェクトでは、こうした手法を「デマンド=レッド・アプローチ」(demand-led approach)もしくは「デマンドに定位したアプローチ」(demand-oriented approach)と呼んでいる(ibid. p.6 ; OECD 2002 p.5)。ここでいう「デマンド」とは、基本的には現代社会が個人に対して「要請」するものではあるが、それは個人の社会への単純な適応を強いるためのものではない。少なくとも、このプロジェクトでは、それは上述のように「個人の目標」と「集団の目標」の双方

を実現する上で配慮すべき「デマンド」のことでありといわれている。

このような手法が採用されていることは、すでに触れた「コンピテンシー」概念の起源を念頭におけば当然のことであろう。というのも、元々それは一般的な意味での能力ではなく、特定の職務遂行に必要な特定の行動特性、換言すれば、特定の職務に固有な「デマンド」に応える能力であったからである。「デマンド=レッド・アプローチ」と「コンピテンシー」という用語は、実は互いに不可分の関係に立っているのである。

ちなみに、この手法は、DeSeCo プロジェクトの進め方そのものにも反映していた。1997年に着手されて以降、このプロジェクトは、人間・社会科学の専門家による学問的な研究を踏まえながら、同時に OECD 加盟国に協力を求め、各国の教育政策の経験や現状に関するレポートを収集している。そして、2度にわたる国際シンポジウムを踏まえて、「キー・コンピテンシー」を決定してきたのである。それは、単なる学問研究の応用などではなく、政策志向的な展望をもって、OECD 諸国の教育的な「デマンド」を集約していく作業であったといえよう。

以上を踏まえて一言でいえば、「デマンド=レッド・アプローチ」とは、現代社会の特徴や課題を分析し、そこから生ずる諸「デマンド」を明らかにするとともに、それらの間で重要性や優先順位を考慮・調整していく作業のことである。この点では、それは社会・経済の現状分析や利害関係者の調整などを通じて進められる一般的な政策決定の過程に非常に近似している。実際、少なくともこのプロジェクトにおいては、「キー・コンピテンシー」の決定は、単なる教育学や心理学などの研究対象などではなく、「政治や政策の領域で生ずる分析や議論の帰結」(Rychen & Salganik 2003 p.5)と解されている。とすれば、「キー・コンピテンシー」は、まず各国における

教育政策の立案・評価・改善の過程で、一つの指針として活用されるものであり、このプロジェクトの狙いもそこにあったといえよう。

しかし、「コンピテンシー」そのものは、個人の行動特性であって、その点では、上述の「キー・コンピテンシー」は、公教育等の教育現場における教育の目標ともなりうる。これに関連して、例えば OECD の Gurria 事務総長も、先述のように DeSeCo と連動している PISA の結果について、それは「政策立案者だけではなく、我々ができる最善の教育を子どもたちに提供しようと努力するすべての人のためのツール」(OECD 2007 p.10)であると述べている。実際、すでに文部科学省も PISA 型の「リテラシー」向上を狙いとする指導資料集を刊行し、民間でも同様の実践や研究書の刊行が盛んになっている事実も省みれば、これらの「リテラシー」や「キー・コンピテンシー」が、単なる教育政策上の指針ではなく、教育の現場でも、教育がめざす目標ないし目的と解されはじめていくといえる。

このように、すでに教育の現場に一定の影響を及ぼしつつある「キー・コンピテンシー」や PISA 型の「リテラシー」に関しては、OECD の組織目的から考えて、それらが経済発展だけに貢献するものなのではないかという誰でもが抱きうる疑念や、あるいは「北欧型の旧福祉国家」を想定した特殊なものにすぎないという専門的な指摘もある(佐藤 2009 25 頁)。しかし、こうした疑念や指摘は、もともと「キー・コンピテンシー」の「選択」過程の前提になっている「デマンド」に向けられたものであって、「デマンド=レッド・アプローチ」という手法そのものは不問にしている。これに対して、2008年1月の先に触れた中教審答申は、この手法そのものを評価しようとしている。すなわち、90年代の後半以降に中教審が提唱してきた「生きる力」は、内容の上で「キー・コンピテンシー」の先取りであったと自画自賛

的に評価するだけでなく、「生きる力」は、「その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力（キーコンピテンシー）という考え方を先取りしていた」というのである（中央教育審議会答申2008 9-10 頁）。

してみれば、やはり個々の「デマンド」の内容が公正なものか否かという吟味に先立って、「デマンド＝レッド・アプローチ」という手法そのものを検討する必要があるのではなかろうか。もちろん、古今東西を問わず教育という営為は、個人や社会の「デマンド」があって成り立つものであって、教育の目標やあり方もそれに左右されてきたことはいうまでもない。しかし、少なくとも近代公教育は、このように特定の「デマンド」に対応する行動特性や能力だけを優先的に教育目標とするという立場をとってきたといえるであろうか。

例えば、近代教育学の黎明期に Herbart は、有名な「興味の多面性」という教育目標を想定していた。「興味」とは、「心性」(Gemüt)を構成する一種の精神的な自発力のことであるが、それらが偏ることなく、あたかも球体を形成する如く、あらゆる方面へと発達した「心性」の状態を教育の目標と考えたのである (Herbart 1806 S.34-45)。もちろん、この議論の前提になる彼のユニークな心理学説は、今では誰も一顧だにしないが、しかし彼のいう「心性」とは、現代の心理学などのいうパーソナリティ (人格) に相当するものである。概して、社会の「デマンド」を配慮しながらも、パーソナリティ全体の調和的な発達を教育目標ととらえる思考法も、近代教育学に特有なものであった。その意味では、「デマンド＝レッド・アプローチ」は、近代教育学からみて異質な面をもっているのではなかろうか。

そこで次章では、このような異質性を、より具

体的にとらえるために、日本の戦後教育における教育の目標ないし目的のとらえ方を回顧してみたい。

第2章 戦後教育の目的としての人格の完成

第二次世界大戦後、周知のように日本の新教育は、その目的を教育基本法の第1条において次のように規定した。すなわち、「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なければならない」、と。文部省の調査局審議課長として、教育基本法の制定過程に深く関わった西村 巖によれば、戦前の教育は、国家目的への奉仕のみが優先され、「個人の尊厳と価値の認識」を前提にする「人格の完成」は顧慮されなかった。これに対して教育基本法は、「国家及び社会の形成者の育成という面を超越した広い領域」をもつ「人格の完成」を何よりもまずめざすべきであって、「この広い立場で要請された人間であって始めて、国家及び社会のよい形成者となることができる」という立場をとっているという (西村 1949 208 頁)。つまり、「人格の完成」こそ、「国家及び社会の形成者」ないし「国民の育成」の前提になる最優先課題ととらえられていたのである。

しかし他方、「人格の完成」という用語それ自体は、非常に抽象的であることも否定できない。それ故、本章では戦後教育の基本目標であった「人格の完成」とは何であり、またそれがどのような形で具体化されてきたのかという点を検討することを通じて、戦後教育の教育目標観を再考してみたい。

(1) 教育基本法制定時における人格の完成の意味

さて、1946年11月の教育刷新委員会第11回総会で提案された第1特別委員会の教育基本法の条文案では、教育の目的は「人格の完成」ではなく、「人間性の開発」と規定されていたことは、今日ではよく知られている（『教育刷新委員会・教育刷新審議会議事録 第1巻』244頁）。第1特別委員会の議事録によれば、もともと文部省の原案では、この箇所は「人格の完成」となっていたようであるが、議事進行の中でこれに代わる「人格の育成」、「個人の完成」、「人間性の完成」、「人間性の開発」など、類似した用語が多数検討されていたことがわかる。例えば、務台理作委員などは、「人間性の開発」は、天賦のものを「伸び伸び伸ばさせる」感じがするのに対して、「人格の完成」は、戦時中に多用されたという理由で忌避したい意向を示している（上掲会議録 第6巻 49頁および67頁）。しかし実際は、例えば戦前の『国体の本義』では、「人格の完成」を教育の目的とする立場を「個人主義教育学」と揶揄して、真っ向から否定していたのである（宮原他編 1979 294-5頁）。これも勘案すれば、務台の実感に反して、実は「人格の完成」という言葉も、務台自身の考え、すなわち「本当に公けに使える人間を作るには、やっぱり個人というものを一度確立できるような段階を経なければならない」（上掲会議録 第6巻 55頁）という主張と必ずしも対立しないのである。

要するに、これらの用語をめぐる議論は、概して微妙なニュアンスの差異をめぐるものであり、それ故また、刷新委員会総会では「人間性の開発」という表現が採用され、その後、文部省の立法作業において「人格の完成」に変更されたとしても、そこには基本的な意味に関する変動はなかったといえよう。では、それはどのような意味なのであろうか。

まず、「人格の完成」という際の「人格」とは、

先に触れた西村の「個人の尊厳と価値の認識に基づく」という言葉からも判るように、単なる経験的な心理学における「パーソナリティ」などには解消できないものである。その中核にあるのは、近代倫理学における「人格性」(Persönlichkeit)であろう。それは、例えば Kant がいうように、人間個人が感性的な欲求をはじめとした「全自然的なメカニズム」に対して「自由と独立性」を保ちうると同時に、「自らの理性が与える純粋な実践法則に服する能力」(Kant 1788 S.101) ももちうることを、一言でいえば、個人の道徳的な「自律」をさすものに他ならない。

しかし他方、教育基本法という「人格」には、こうした倫理的な意味以外の要素も含まれている。というのも、例えば、1947年5月3日の教育基本法公布に伴って発令された文部省訓令第4号（「教育基本法制定の要旨」）では、「人格の完成とは、個人の価値と尊厳の認識に基き、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」（片山編 1974 53頁）と述べられているからである。この規定の前半部は、「人格」概念が上述の倫理的な意味における「人格性」を前提にしていることを示しているが、後半部は、この「人格」概念がそれ以上の意味も含んでいることを示している。すなわちここでは、人間の「あらゆる能力」が「調和的に」、かつ可能な限り十分に「発展」することが期待されているのである。従って、ここでいう「人格」とは、先にふれた経験的な心理学がテーマとする「パーソナリティ」のように、人間がもつ多様な能力や特性の全体をさすものと解することができるのである。

もちろん、1947年1月まで文部大臣として教育基本法制定に関わった田中耕太郎のように、「人格」をもっぱら先述の「人格性」という意味で解釈する立場から、「人格の完成」と「人間性の開発」の相違点を強調し、先に触れた文部省訓令第

4号の規定に疑義を呈した論者もいたのは確かである（田中 1961 76-78 頁）。しかし、実際の立法作業に直接に関わった田中二郎は、「人格の完成」を「発展してやまない人間の諸能力諸要素の統一調和の姿」（田中 1947 115 頁）と規定しており、また当時、文部省内に設けられた教育法令研究会が刊行した『教育基本法の解説』でも、「人格の完成」を「人間の諸特性、諸能力をその内容の全方向に発展せしめ、個人をなるべく完全ならしめることである」（教育法令研究会 1947 159 頁）と定義している。なお、先述の西村巖も同様の解釈である（西村 1947 208 頁）。

以上のように、教育基本法における「人格の完成」とは、倫理的な意味における「人格性」を前提にした上で、人間が具えうる諸特性や諸能力を可能な限り調和的に発達させることを意味していた。しかし、それでも「人格の完成」という目的規定そのものは依然として抽象的である。というのも、そこで「人格」を構成する「諸能力」や「諸特性」が具体的には何であるかが規定されていないからである。

もちろん、教育基本法の第1条の後段で、「平和的な国家及び社会の形成者」ないし「国民」の資質として、「真理と正義」への愛をはじめ、「個人の価値」、「勤労と責任」、「自主的精神」などの重視、および「心身」の「健康」が挙げられている点に着目して、これらの資質の提示だけで、「人格」の具体的な内容はすでに示されているという解釈もありうる。しかし、これは後でも言及するが、大田 堯も指摘しているように（大田 1977 288 頁、291 頁）、「人格の完成」と「国民の育成」を「と同時に」もしくは「ともに」という表現で等置することによって、前者の普遍性と後者の歴史性という差異を無視し、結果的には、前者を根本前提にして、はじめて後者が可能になるという西村らが指摘していた教育基本法の根本理念を否定することに通じてしまう。従って、少なくとも

第1条の後段は、新国家の形成という当時の歴史的な課題を念頭にして、特に重視すべき国民の資質を取捨選択して掲げたものと解するべきであろう。実際、例えば「勤労」という言葉は、先の第1特別委員会において、主に森戸辰男委員の強い意向を反映して挿入されたものである（上掲会議録 第6巻 68-70 頁）。

となると、結局「人格の完成」とは、具体的には何か、そこでどのような諸能力や諸特性の調和的な形成が求められるのか、という問いが、それぞれの時代に即して明らかにすることが不可避になってくるのである。

（2）「人格の完成」の具体化としての人間像

1966年10月、中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」には、いわゆる「期待される人間像」が「別記」として付されていた。それが、教育界を越えて広い論争を惹起したのは周知の事実である。しかし、ここでは何よりも教育の目標ないし目的が「人間像」という形で提示されたことに注目したい。この「別記」を作成した中教審第19特別委員会の主査を務めた高坂正顕は、「期待される人間像」は、教育基本法が「抽象的」であるため、「教育基本法の教育目的の部分より明らかにし、より具体化しようとするものにほかならない」（高坂 1966 28 頁）と明言していた。

これに対して、この「別記」への批判としては、そこで挙げられた「愛国心」や「天皇への畏敬」に向けられた論点が脚光を浴びたが、より本質的な批判は、そうした内容の如何以前に、そもそも「人間像」が、国民全体に関わる教育の目的を具体化したものとして、政府の一機関によって提示されたこと、いわば「権力の威をかりて」、国民への「押しつけ」として示されようとしているというものであった（堀尾 1967 20-3 頁）。もちろん、こうした批判は重要であるが、しかし、上からの

押しつけでなければ、教育の目標たる「人間像」そのものは否定されなかったという点にも注目すべきである。実際、堀尾自身も「国民ひとりひとりの理想的人間像の模索」、いわば国民の側の「主体的な人間像の模索」の重要性を指摘していた(同上 23 頁)。

のみならず、同様の考えは、新教育の発足直後から存在していた。例えば、日高六郎は、すでに 50 年代の初頭に、「新しい人間像」が戦前のように「上から」ではなく、「日本の教師たちと子どもたちのあいだ」から発見される必要があると説いている(日高 1952 200 頁)。このように、教育基本法の教育目的を「人間像」へと具体化しようという発想は、実は政府だけではなく、政府の教育政策と対峙した人々においても抱かれていたのである。実際、日本教職員組合に委嘱された「教育制度検討委員会」は、1974 年に「教育の目標—私たちの考える人間像」を発表している(教育制度検討委員会 1974 240 頁以降)。

ところで、このように教育目標を「人間像」として具体的に描こうとする傾向は、日本と同じ敗戦国であった旧西ドイツでもみられた。日本で「期待される人間像」が話題になっている頃、ドイツの教育学界では「教育人間学」が流行していたが、例えばその代表者として日本でも著名な Dienelt は、この学問の主要なテーマが「人間像」探求に他ならないと指摘している(Dienelt 1970 S.21-2)。勝田が示唆するように、「人間像」とは、歴史的に市民社会の形成が遅れたため、教育の目標を率直に「市民生活の映像」として描けなかった国に特有のものであるとすれば(勝田 1951 175 頁)、確かに、日本とドイツは市民社会が未成熟であったという点で共通しており、しかもファシズムの崩壊後に、新しい教育目的の確立に迫られていたという点も勘案すれば、両国で「人間像」という言葉が流行したのも偶然ではなからう。

しかし、旧西ドイツでは、「人間像」を教育の目的ないし目標として論ずることに対する厳しい懸念や批判も存在していた。例えば Reble は、子どもの未来を描く「人間像」が、その詳細さという点で度を超すと、子どもの意思を無視して彼の未来を決めてしまう「危険」があると考えた。むしろ、本来「教育は、決していかなる像においても先取りすることができない固有の実存へと向けて覚醒し解放することに他ならない」はずであるという(Reble 1959 S.55)。ここでいう「実存」とは、先述の「人格性」によって特徴づけられる存在、つまり自律的な存在としての個人をさすものである。とすれば、このような「人間像」批判は、日本の教育にとっても決して無縁ではないはずである。

すでに見たように、教育基本法制定時における基本的な立場は、歴史的現実を越えた普遍的な理念である「人格の完成」と、日本の歴史的現実の中で具体的な姿をとる「国民の育成」という二つの教育目的を掲げ、前者が後者の根本前提であるとするものであった。ところが、「人間像」とは、それが「像」である以上、映像として思い描かれうるほどの具体性がなければならない。とすれば、それは眼前にある歴史的現実の中で生きる人間、つまり実質的には「国民」の「像」として描かざるをえなくなる。実際、「期待される人間像」にしても、その対案として構想された「教育制度検討委員会」の「私たちの考える人間像」にしても、—もちろん互いに立場や目指す方向に違いはあるが—ともに当時の「国民」がめざすべき「人間像」であった。従って、Reble の批判は、教育基本法に即して言い換えれば、このような「国民」がめざす「人間像」を過度に詳しく描くことは、そうした「国民の育成」が根本前提にしていたはずの「人格の完成」の核心を否定してしまうということなのである。つまり、「人格の完成」と「国民の育成」とは、単純に並置できる

関係や、簡単に調和するような関係ではなく、むしろ場合によっては、対立の危険をはらんだ緊張関係に立つものなのである。確かに「教育制度検討委員会」の報告には、このような緊張関係を意識していると解釈できる箇所もある（教育制度検討委員会 1974 240 頁）。しかし、戦後の「人間像」をめぐる議論全体の中では、こうした教育基本法第1条に含まれる二つの要素がはらむ緊張関係が十分に配慮されてこなかったのではなからうか。

さて、今後 DeSeCo の「キー・コンピテンシー」を検討していくには、このような緊張関係には二つの側面があることを、最後に確認しておく必要がある。その第一は、たった今みたように、「国民」としての「人間像」を過度に詳細化すると、それが「人格の完成」の核心にある「人格性」の否定につながりかねないということである。第二の側面は、「人格の完成」という概念が単なる「人格性」に限定されたものではなく、同時に、それは人間の諸特性や諸能力を、多方面に偏りなく調和的に発展させることでもあったことと関係する。従って、「国民」としての「人間像」が、ある偏った特性や限定された能力として描かれてしまう場合も、それは別の意味で「人格の完成」という理念と矛盾することになる。限定された特性や能力のみの形成を優先的に教育の目標とすることも、教育基本法の理念に反するのである。

実際、例えば「期待される人間像」でも、そこで言及される特性や能力が主に道徳的なものに限定されている点については、確かに問題はあつた。しかし、それらの徳性を偏りのない広い課題領域に対応させようとしている点、すなわち、やや機械的な分類ではあるが、「個人として」、「家庭人として」、「社会人として」、「国民として」という視点を採用して、国民として必要な徳性を網羅的に描こうとしていることは、「人格」を多様な側面をもったものとしてとらえようとする立場の反映であり、その点では、教育基本法のいう「人格

の完成」の一つの具体化であるのは確かであろう。

これらのことから判るように、戦後教育における教育目標に関する原則とは、「人格性」にその本質をもつ個人の自律性の形成を根本目標とし、同時に、それと矛盾しない限りで、可能な限り多面的な諸特性や諸能力を偏りなく調和的に発達させることも教育の目標とするといった二点にまとめることができよう。

では、これら二つの原則を踏まえるとき、DeSeCo の「キー・コンピテンシー」は、どのように理解すべきなのであつたか。確かに、そこでは「自律的に行動する」という「キー・コンピテンシー」が挙げられている。しかも、それは「人生計画や個人的プロジェクトを構想し実行する」といったように、ある程度まで具体的な行動として描かれている。しかし、それは、カントが「自然のメカニズム」からの「自由と独立性」として描いた特性や、あるいは田中耕太郎が人間の本性に横たわる「真善美への要求」と結びつけた人格の「自律性」と同一視できるものであつたか（田中 1961 72 頁）。それは、少なくとも「人格性」よりは、やはり『概要』でも推奨された「企業家精神」に近いのではなからうか。

これ以外に、そもそも前章でみた「デマンド＝レッド・アプローチ」という着想それ自体も、教育目標を「人間像」として描こうとする戦後教育の発想とは異質である。もちろん、「期待する人間像」にしても、「教育制度検討委員会」の「人間像」にしても、国家的な課題や国民の教育要求を踏まえながら練られたものであり、その点では「デマンド＝レッド・アプローチ」という面ももっている。しかし、そこには「人格の完成」が含意していた諸能力の調和的な発達という理念も同時に活かされていた。これに対して、DeSeCo プロジェクトでは、そのような理念志向が捨てられ、むしろ現実が突きつける切実な「デマンド」を析出し、それらに対応する特定の行動特性を「キー」

として優先的に「選択」しようとする。ここには教育目標のとらえ方について、諸能力の総体としての「人格」から、社会の「デマンド」に対応するために限定された「コンピテンシー」へ、といった重大な発想の転換がなされようとしているのである。

最後に付言すれば、こうした転換は、教育目標の一部をなす「学力」についてもいえる。例えば、PISA が注目する三つの「リテラシー」と、戦後教育の中で、「態度主義」と批判されてきた広岡亮蔵の「学力」概念とは、意欲的に学ぼうとする「態度」のような情意的な側面を「学力」概念に含めようとしている点では共通する面があり、確かに、従来の常識的な「学力」規定に比べれば、両者は意外に近似しているのかもしれない。しかし、広岡は晩年のある著作で、「学力」を「認知的側面」、「技術的側面」、「情意的側面」の三つに均等分割された同心円として描いている（広岡 1978 64 頁）。それは、優先的に「選択」された行動特性ではなく、人格の諸側面が円満に発達した状態を想起させるものであり、教育基本法の「人格の完成」という理念と呼応しあうものである。このように教育の目標であれ、あるいはその下位概念である「学力」についてであれ、DeSeCo プロジェクトが提起した「キー・コンピテンシー」は、これまでの日本の戦後教育のなかで、暗黙のうちに前提とされてきた教育目標に関する考え方とは異なる新しい視点をもたらそうとしているのである。

さいごに

2006 年に教育基本法が改正され、第 1 条の後半部で「国家及び社会の形成者」の資質として挙げられていたものは、第 2 条において「教育の目標」として、より詳細に規定し直された。紙面がないため、改正された「教育の目標」の内容や、また条文の再編成が、本稿で述べてきた旧法にお

ける「人格の完成」と「国民の育成」との緊張関係を十分に考慮しているのかという点は検討できない。しかし、改正のこの部分に関しては、少なくとも旧基本法の「教育の目的」をより現代的なものとして具体化しようという意図に沿ったものであり、その点では教育目標を「人間像」として具体化しようとする従来の考え方の延長にたっているといえよう。

他方、90 年代から学校のような公共部門にも、民間企業の経営の理論や手法を導入しようとする試みが始まり、教育の分野においても、近年その成果が評価されようとしている。こうした試みにとって、計画、実行、評価、改善のサイクルを着実に継続することが重要であり、そのためには、そこで達成すべき目標は、「人間像」などのように「人格」の全体にかかわるものよりは、特定の行動特性として明確に限定されたものでなければならないであろう。その点では、こうした新しい動向は、DeSeCo が提起した「キー・コンピテンシー」という着想と親和性が高いといえよう。

してみれば、現在、教育目標のとらえ方に関しては、互いに異質な面をもつ二つの発想が並存していることになる。改めて考えてみれば、これまで日本の教育学は、「価値観の多様化」を口実に、教育目標に関する原則論的な議論を避けてきた面があるのではなかろうか。本来、こうした価値多様化の時代であるからこそ、教育の目的ないし目標は、どの程度まで具体的に描くべきなのか、その内容を決定する過程には、どのような人々が、どのような権限で関与すべきなのか、等々の問題を検討していくことが、いっそう不可避になっているはずである。上述のような二つの考え方が並存する状態は、これらの問題に真正面から取り組むことを改めて教育研究者に強く促しているのではなかろうか。

引用文献一覧

- 中央教育審議会答申（1966）「（別記）期待される人間像」（横浜国立大学現代教育研究所（1971）『増補 中教審と教育改革』三一書房所収）
- 中央教育審議会答申（2008）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」
- Dienelt, K.（1970） "Pädagogische Anthropologie. Ernst Reinhardt Verlag.
- Herbart, J.F.（1806） Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.1960, Beltz.
- 広岡亮蔵（1978）『現代の学力問題』 明治図書
- 日高六郎（1952）「新しい人間像—その現実的地盤—」（堀尾輝久編『教育基本法文献撰集（2 教育の理念と目的）』学陽書房 1977 年所収）
- 堀尾輝久（1967）「勅語・基本法・期待される人間像」『教育』205号
- Kant, I.（1788）:Kritik der praktischen Vernunft. 1974. Verlag von Felix Meiner .
- 片山清一編（1974）『資料・教育基本法』高陵社書店
- 高坂正顕著（1966）「『期待される人間像』について」『文部時報』1072号
- 教育法令研究会（1947）『教育基本法の解説』（鈴木栄一編『教育基本法文献撰集（1 教育基本法の制定）』学陽書房 1977 年所収）
- 教育制度検討委員会（1974）「教育の理念」（堀尾輝久編『教育基本法文献撰集（2 教育の理念と目的）』学陽書房 1977 年所収）
- 日本近代教育史料研究会（1997）『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録（第1巻および第6巻）』岩波書店
- 西村 巖(1949)「教育基本法解説」(鈴木栄一編『教育基本法文献撰集1 教育基本法の制定』学陽書房 1977 年所収)
- OECD（2002） "DeSeCo Symposium - Discussion Paper."
(<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf>, 2008.12.1)
- OECD（2003） "The PISA 2003 Assessment Framework —Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills."（国立教育政策研究所監訳(2004)『PISA2003 調査評価の枠組み』ぎょうせい）
- OECD（2005a） "The Definition and Selection of Key Competencies :Executive Summary".
(<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, 2008.12.10)
- OECD（2005b） "Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung".
(<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>, 2008.12.10)
- OECD（2007a） "Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy —A Framework for PISA 2006"（国立教育政策研究所監訳（2007）『PISA2006 調査 評価の枠組み』ぎょうせい）
- OECD（2007b） "Launch of PISA 2006. Speech by Angel Gurría, Secretary-General OECD."

- (http://www.oecdtky2.org/pdf/theme_pdf/education/20071204sgspeech.pdf, 2008.12.20)
- 大田 堯 (1977) 「教育の目的」(堀尾輝久編『教育基本法文献撰集 (2 教育の理念と目的)』学陽書房 1977 年所収)
- 大野勝利 (2006) 「コンピテンシーの定義に関する一考察」『大阪府立大学経済研究』52-1
- Reble, A. (1959) "Menschenbild und Pädagogik". Die Deutsche Schule. 51.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003) : Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Hogrefe & Huber, 2003. (立田慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店 (但し、引用に際しては、訳語の調整等のため筆者が原典から訳出した。)
- 佐藤 学 (2009) 「学力問題の構図と基礎学力の概念」(東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を問う：21 世紀日本の教育への展望』東京大学出版会 2009 年所収)
- 田中二郎 (1947) 「教育改革立法の動向」(鈴木栄一編『教育基本法文献撰集 (1 教育基本法の制定)』学陽書房 1977 年所収)
- 田中耕太郎 (1961) 『教育基本法の理論』有斐閣
- (名城大学 大学・学校づくり研究科)

The Personality and the Key Competencies The Influence of the DeSeCo Project on the Concept of Education Aims in Japan.

Miyajima Hidemitsu

Abstract

Since 1997 OECD launched the Project of DeSeCo (Definition and Selection of Key Competencies) to clarify a important set of competencies for education in OECD member countries. The purpose of this paper is to examine of the key competencies published as the result of this project in 2003, and to clarify the influence of these key competencies on the concept of education aims in Japan. Especially this article pays attention to the demand-led approach as a unique idea of DeSeCo Project, and compares it with the concept of education aims as the full development of personality and the bringing up of the nation in the Fundamental Law of Education. In postwar Japan this concept of education aims is embodied in the image of human beings. But the key competencies of DeSeCo Project are considerably different from the image of human beings. In consideration of such a difference, I will point out that we must reexamine the concept of education aims in Japan.