

- (57) Derselbe, a. a. O., S. 11.
- (58) Vgl. Martin Buber, Werke, Lambert Schneider, 1962, Bd. 1, S. 817.
- (59) Wilhelm Arnold, Bildungsziel: Persönlichkeit, Aufgaben einer humanistischen Psychologie der Gegenwart, Goldmann, 1975, S. 9.
- (60) Vgl. Derselbe, a. a. O., S. 7-8.
- (61) この点については註(1)に述べたように totality, generality, ultimatenessの哲學的意義を科学との差において位置づけたデューイの考え方をとる
- (62) 清水幾太郎『社会学講義』岩波、昭三九(十九刷)、二〇四〜二二四頁参照。
- (63) AとDとして表示した他に集団構成としては〈隣人集団〉が考えられる。これは一般的にはCとDの間などに考えることが可能である。厳密にはこのような図には表示が難しいので、この集団形式は除外することにする(清水幾太郎『社会的人間論』河出、昭一五、三三〜一〇七頁、特に五一〜五六頁参照)。
- (64)  $y = \frac{1}{x}$  の場合Y軸を中心に左右対称の45°の角度の線となって放射するが、ここではモデル図形を用いてのことなので、仮定的にこう言っておくものである。
- (65) 私はこの事を一九七七年アメリカ航空宇宙局(NASA)によって打ち上げられた惑星探索機ボイジャー1号(8月22日)、今II号(9月5日)により、惑星並びにそれを取りまく衛星の知見について天文図鑑が大きく書き変えられことを例にして補足してみたい。周知のようにI号は七九年に木星に接近してその衛星イオなどを観測、八〇年には土星に接近、衛星のチタンやレアなどを観測した。またII号も木星・土星を観測後、八六年に天王星、八九年には海王星を観測、後者では衛星トリトンにも接近して極低温火山の氷の粒子の噴出についても観測している。これらは全て従来の天文図鑑その他を年次的に書き換えるものであった。私はこの中でボイジャーII号による天王星観測を例にして考えたい。惑星観測はそれまでは電波望遠鏡を駆使するとしても、全て地上からの天体観測であった。しかしそれでは分らなかつた天王星の地軸が横になっていることをII号が発見したのである。なぜそうなつたかの原理的説明は簡単であるが、それまでの惑星の常識を破るものであった。観測された後の説明は簡単であつても、一九八六年以前の人智の総力を投じてても未知であつたことは明らかである。この年初めて人類に明らかになつた知識である。これによって旧
- 来の図鑑その他は全面的に書換えられたのである。この事実を私の図式の理論にあてはめて言うならば、D面での人智では半径rによるFの想定にとどまり、E面に時間的に推移した時に明らかになるといふことで、Dの時点ではそれ故にxが存在するということに他ならない。海王星までは現在のところ観測されているが、冥王星については軌道上観測不可能であつた。将来に期待されなければならない。これが明らかになるのを図式で示せば、Eの次のFの段階である。従つてEの時点でもまたxをもつことになる。xがこのように続く限り、人智の完成はないと言ふべきであらう。そしてこれになぞらえて言うならば、〈人格の完成〉はあり得ないし、不可能である。
- (66) William W. Brickman, Dewey's Social and Political Commentary: in Jo Ann Baydston (ed.), Guide to the Works for John Dewey, Southern Illinois U.P., 1970, p. 218.
- (67) John Dewey, The Early Wooks, 1882-1898, Southern Illinois U.P., 1969, Vol. I, p. 237.
- (68) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 244.
- (69) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 229.
- (70) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 245.
- (71) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 244.
- (72) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 245.
- (73) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 243.
- (74) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 246.
- (75) Vgl. Derselbe, ebenda.
- (76) Vgl. Derselbe, The Middle Works, 1899-1924, Vol. 9, p. 111.
- (77) 「教育基本法」制定過程については註(45)に示した杉原の研究書に詳しいが、制定に重要な役割を果たした田中耕太郎がカトリック信者であることを思う時、その背後にマタ五・48があるように思われるし、宗教的要請としては可能である。
- (78) Jean Piaget, Où va l'Éducation, UNESCO, 1948, p. 86.
- (79) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 117-18.

- (11) 全上一六〇頁下。
- (12) 飯塚銀治、片山清一『要説・新教育原理』、高陵社、昭四七、四七頁。
- (13) 稲富栄次郎『新・教育原理』福村、一九七一(七版)、七二〜七三頁。
- (14) 海後宗臣『教育原理』(海後宗臣著作集第一卷)、東京書籍、昭五六、二二九頁。全右二八頁。
- (15) 全右二八頁。
- (16) 全右一三〇〜三四頁参照。
- (17) 森昭『現代教育学原論』国土社、一九六八、一〇八〜九頁(なお本書は現代教職課程全書シリーズの第一巻として刊行されたものであり、序文(一頁)からも明らかなように「教育原理」として執筆されたものであるが、単に学生向けのテキストとしてだけでなく高度の研究としての意図が右の書名になったものと思われる)。
- (18) 全右一〇九頁参照。
- (19) 全右一一〇〜一二三頁参照。
- (20) 全右一三三頁。
- (21) 全右一三三頁。
- (22) Descartes *Oeuvres et Lettres* (textes présentés par André Bridoux). Gallimard, 1953, p. 274.
- (23) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 147 f.
- (24) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 137.
- (25) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 126.
- (26) *Platonis Opera* (ed. by John Burnet). Oxford, 1972, Tom. IV, Politias, VI, 494 a. 1.
- (27) Vgl. Max Scheler, *Philosophische Weltanschauung. Lehren*, 1954, S. 5.
- (28) Pascal, *Pensées*, Garnier, p. 94 (§ 77, 78).
- (29) Descartes, a. a. O., p. 126.
- (30) Pascal, a. a. O., p. 363 (§ 348).
- (31) Derselbe, a. a. O., p. 362 (§ 346).
- (32) ビロ・テラ・ミランドラ『人間の尊厳について』(植田敏郎訳) 創元社、昭二五、八頁。
- (33) 全右九頁。
- (34) 全右一一頁。
- (35) *Kants Werke* (Akademie Textausgabe). Walter de Gruyter, 1968, Bd. VI, S. 227.
- (36) *Kants Werke*, Bd. VII, S. 127.
- (37) *Kants Werke*, Bd. VII, S. 429.
- (38) Vgl. *Kants Werke*, Bd. V, S. 76〜81.
- (39) *Kants Werke*, Bd. IV, S. 421.
- (40) Derselbe, a. a. O., S. 437.
- (41) Person に対する「人格」という訳語の成立については、小倉志祥「人格の意義」(金子武蔵編『人格』、理想社、昭四九所収)、二〇二頁以下参照。
- (42) 『和辻哲郎全集』、岩波、昭三八、第十七卷二八九頁以下参照。
- (43) Thomas Hobbes, *Leviathan*, Part 1 and 2. The Library of Liberal Arts, 1958, p. 132.
- (44) Derselbe, a. a. O., ebenda.
- (45) 杉原誠四郎『教育基本法の成立』、八六〜九六、一三二〜一六二頁参照。
- (46) 全右九一頁。
- (47) 田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣、昭三六、七六頁。
- (48) 全右七九頁。
- (49) 杉原前掲書九一頁。
- (50) Vgl. Thomas Aquinas, *Summa Theologiae* (Latin text and English translation). Blackbriars, Vol. VI, p. 40. f. (トマス・アクナス『神学大全』(山田晶訳) 創元社、昭三六、第三冊四〇頁以下参照。訳語は神学的術語を含むので大旨山田訳に依つたが、独自に訳したものもある。以下(訳)と略)。
- (51) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 52. (訳五〇頁参照)。
- (52) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 58. f. (訳五八頁参照)。
- (53) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 80. (訳七九頁参照)。
- (54) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 58. f. (訳五七頁以下参照)。
- (55) Vgl. Derselbe, a. a. O., p. 42. (訳四二頁参照)。
- (56) Vgl. Georg Kerschensteiner, *Das Einheitliche Deutliche Deutsche Schulsystem*. Ordenbourg u. B. G. Teubner, 1970, S. 10f., u. Derselbe, *Die Seele des Erziehers*, R. Ordenbourg, 1965, S. 107 f.

の尊重と強化とを目的としなければならない」と訳している。相も変らず「完全」などという、「完成」とともに、教育では凡そ不可能な文辞を弄しているが、ここに云う「the full development of the human personality」は、「フランス語同様教育基本法の「the full development of personality」に「the human」を付加しただけである。人類共通の理念を敗戦国の教育法が先取りしているのは、世界的普遍性という点で評価されるべきであろう。

また「人格」についての心理学からの先駆的な研究者にはK・レヴィン、スタグナー、オルポート、A・マレー、ロジャーズ等を揚げる事ができるが、右の条文を重視してこれを取り上げ、心理学的立場から内容を吟味し、強く人間教育の目的として主張したのはジャン・ピアジェである。彼はこの条文を「知的かつ道徳的な自律性により行動できる個人を形成し、相互性の規則を尊重する故に、他人のもっている自律性を尊重する個人をつくりあげることであり、この相互性の規則が人それぞれの各個人の規則を正しいとするものである」と規定し、<sup>(28)</sup> 人格の自律性を人格を十全に発展させることの前提とする。そしてこの条文を十分に生かすために道徳的制約を権威主義的に押しつけることなく、実際に体験することと自由に研究することを不可欠としている。<sup>(29)</sup> 「人格」の「完成」はないが「発展」していくものと捉えるならば、ピアジェのこのような考えも、教育の目的として考えられる故に一つの見解として参考になるであろう。

凡そ教育を考える場合、教育的現実としての学校教育を中心とした実践の領野を無視して立論することはできない。技術、方法の創意工夫による成果の向上はそれなりの評価がなければならないし、その実践活動の意義は現にある。これを承認した上で、これのみに限定されないとこ

ろに教育の意味があり、それを捉えることの難しさがある。教育の全体構造を存在論的に考察することにより、私は教育の本質と目的の構造が明らかになり、現実に対する意義、将来への期待の可能性が明らかになるものと考える。これを解明する手立てを形成作用の時空の交点、絶対的な意味での無即有、有即無としてのゼロポイントにある人格に措定し、以上のようにみたのである。

註

- (1) この点については totality, generality, ultimateness の哲学的意義を科学との差において位置づけた デューイの考え方をとる (Vgl. John Dewey, The Middle Works, 1899-1924. Southern Illinois U. P., 1980, Vol. 9, p. 331-342.)
- (2) Immanuel Kant, Vorlesung über "Pädagogik"; in Ausgewählte Schriften zum Pädagogik und ihrer Begründung (besorgt von Groothoff, H.H., u.Reimers, E.), F. Schönigh, 1963, S. 9.
- (3) Derselbe, a. a. O., S. 11.
- (4) 久米幸雄他編『日本教育論争史録』第三巻現代編(上)、第一法規、昭和五五、三一〜四一頁参照。鈴木英二編『教育基本法文献撰集1教育基本法の制定』第一法規、一九七七、堀尾輝久編『全上2教育の理念と目的』一九七八参照。杉原誠四郎『教育基本法』協同出版、昭四七、二二〜二六頁参照。なお「人格の完成」「人間性の開発」についてとその最終決定に至る研究としては、杉原誠四郎『教育基本法の成立―「人格の完成」をめぐる―』、日本評論社、一九八三が参考になる。
- (5) 前掲『日本教育論争史録』三八頁。
- (6) 全右三九頁。
- (7) 前掲『教育基本法文献撰集1』一五九頁。
- (8) 全上一五九頁上。
- (9) 全上一五九頁下。
- (10) 全上一六〇頁上。

大成されていくデモクラシーについての考え方の基準が示されていると  
 みることができるようにも思われる。課題に関連する部分についてのみ  
 みるならば、デューイはデモクラシーを成立させる基本条件として「そ  
 れが真にデモクラシーである限りで (so far as it is really democracy)」倫理  
 的かつ創始的 (initiative) な個人主義 (individualism) に基づくものでなら  
 なければならぬとする、何故ならデモクラシーにおいては、人間各個  
 人は個人以上の何か、即ち人格 (personality) であることが要請されるか  
 らである。<sup>(66)</sup> デモクラシーは確かに多数者によるルールの確定であり、集  
 団の規範であることが本質をなす点であっても数を頼んで全てとするわ  
 けではないので政治上最も困難な政体である。<sup>(69)</sup> それ故にデモクラシーは  
 個人から出発し、その理念を人格において実現しなければならぬので  
 ある。実にデモクラシーにあつては、そこに確定した法は、デューイに  
 よれば、法の客観的表現であるばかりか、人格こそが最高にして唯一の  
 法である。<sup>(70)</sup> かくデモクラシーにおいては人格が最初にして最後の現実で  
 あるということになるが、<sup>(71)</sup> それはデモクラシーは人格を人間性  
 (humanity) と同じく普遍的原理とするからに他ならない。<sup>(72)</sup> 正にその特  
 徴は人間が人格的責任と個人的創意において行動するところにあるが、<sup>(73)</sup>  
 それは個人の中に無限にして普遍的な可能性があることを保証している  
 からである。我々は身分的に固定された存在ではなく、王や聖職者にさ  
 えなれる可能性を持っているのである。<sup>(74)</sup> このように平等であることが真  
 の人間性の理想であり、デモクラシーの生命である、かくてデモクラシ  
 ーは単に出発点ではなく、将来に実現される理念ということにならう。<sup>(75)</sup>  
 このようなデューイの初期のデモクラシー思想は、その後彼の教育哲  
 学に生かされていくのであるが、人間が人格的存在として可塑性をもち  
 成長していくところに教育の本質があるという時、<sup>(76)</sup> 彼の人格観はカント

に代表されるドイツ哲学のそれと異なつた次元を提出するであろう。そ  
 してそこには「the full development of personality」をスムーズに承認する  
 エートスがあつたとみることができよう。わが国の教育の現実を  
 考える際逸してはならない問題である。我々は単に合理的視野から  
 みでなく、かかる視座からその法における「人格」の概念について考え  
 る必要がある。

そしてこれが第二の期待的展望に繋るのである。教育における「人格」  
 の位置はデューイに代表されるプラグマティズムの思惟においては、「the  
 full development of personality」をもって教育的に可能とするところにあ  
 ると解することができるし、また宗教的には要請可能であつても、<sup>(77)</sup> 教育  
 的にはどう見ても成就不可能な「人格の完成」を越えて、直接に承認で  
 きるものである。しかも世界的に画期的に意義があるものと評価され  
 なければならぬ。というのは『教育基本法』が制定された一年後『世  
 界人権宣言 (Universal Declaration of Human Rights, Déclaration Universelle des  
 Droits de l'Homme, 1948)』が公布されたが、その第二六条第二号の前段に  
 は次のように記されているからである。

2. Education shall be directed to the full development of the human  
 personality and to the strengthening of respect for human rights and  
 fundamental freedoms.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine  
 et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés  
 fondamentales.

これをわが国では「教育は、人格の完全な発展と人権及び基本的自由

なのである。ただここでは「個」としての人間の基本的条件としての「人格」の位置を確定することにとどめている。行論上関係において示される「人格」の意味を索定するのは次の課題である。このような限定において私は「人格」の位置を定位するとともに、「人格」には「完成」がないというのも論証し得たように思う。かくて「人格」に「完成」がないとするならば、「人格」には何が要請されるのであろうか。

これを解く手掛りは許可のため占領軍連合最高指令部（GHQ）に提出された英文教育基本法（Fundamental Law of Education, Law No.25, 31 March 1947）の第一条である。その全文は、

ARTICLE I. Aim of Education shall aim at the full development of personality, striving for rearing of the people, sound in mind and body, who shall love truth and justice, esteem individual value, respect labor and have a deep sense of responsibility, and be imbued with the independent spirit, as builders of a peaceful state and society.

である。「人格の完成」に相当する英文には「the full development of personality」があげられている。直接「完成」を意味する accomplishment, completion, perfection 等の単語は使用されていない。仮に full development のかわりにこれらの文字が使用されたら、恐らくは理解されなかったであろう。正に「人格の完成」ではなく、「人格を十分に（最大限に）発展させること」において共通理解が得られたと解すべきであろう。プラグマテイクな意味においてパースナリティは哲学的には、生成と可塑性において、自己更新しつつ発展していくものであって、固定的な目的の王国に措定されるものではない。その意味で「教育の目的」としての「the

full development of personality」は何の抵抗もなく了解されたのである。図Vにおいて最終的に示した私の理論は未来予想量においてXという未知量が残る故に、「人格」の「完成」はなく、「発展」乃至「展開」があるとしたが、論理的には英文教育基本法第一条の「the full development of personality」と照応する。否これを証明したとも言えるであろう。邦文の当該部分をこれによって適切に字句修正を行い、教育の最高目的をより具体的にすべきであると考える。

というのはこの「the full development of personality」にわが国の現実の教育を考える場合、反省的認識と期待的展望の両面があるからである。前者において「人格」を考える際、視座の移動が求められなければならない。人格を「完成」の視点からみる場合、その見方の根底には、キリスト教的な世界観、更にはカントの人格観などがあるとみられるのは否定できない。本法成立の思想的状況からは容易に推察できるところである。しかしこの条項を無修正で許可したGHQの側からは別の視点を考えなければなるまい。「full development」としての「人格」である。合理論の系譜で構想される人格観と自ずと異なる、経験論に基づく人格観がそこにあるのを見ないわけにはいかない。しかもそれは建国以来の自由と平等の尊重に裏打ちされた民主的人間観によるのであり、敗戦後のわが国の教育を指導した原理である。その中心にあったのがジョン・デューリーの教育思想であることは改めて言うまでもない。よって彼の視座から「人格」をみるのもこれに対する一つの解となろう。

ブリックマンは「デューリーの知的発展を画する標石は一八八八年ミシガン大学の哲学会でなされた講演「デモクラシーの倫理（The Ethics of Democracy）」であった」と言っている。<sup>66</sup>これは彼の哲学を構成する基本要件が内蔵されているとも読めるし、『Democracy and Education（1916）』

られる。 $\chi = \sqrt{r^2 - d^2}$ であるから、 $r$ 、 $r$ 、 $d$ 、 $d$ の表現では、

$$\chi = \frac{1}{3} \pi \left\{ r^2 d^2 - r^2 (d + 2r) \right\} \dots \dots \dots (3)$$

となり、 $r$ 、 $d$ のみでの表現では、

$$\chi = \frac{1}{3} \pi r^2 \left\{ \left(1 + \frac{r}{d}\right)^2 d - d - 2r \right\} \dots \dots \dots (4)$$

となり、 $d$ 、 $\theta$ の表現では

$$\chi = \frac{1}{3} \pi d^3 \cdot \tan^2 \theta \cdot \left\{ (1 + \tan \theta)^2 - (1 + 2 \cdot \tan \theta) \right\} \dots \dots \dots (5)$$

となるであろう。

人間の未来予知に $\chi$ がある。この $\chi$ に挑戦し克服する努力をすることに人間の真姿があると言うべきであろう。PがPとなった時そこにも、 $\chi$ があるであろう。モデル図形で不備であるかもしれないが、この $\chi$ が、たとい人間の知識が加速度的に進歩するとしても、何時の時代になっても残るのは否定できないであろう。たとい人間が個としては死にゆく存在であっても、 $\chi$ に可能性を求め、未来を予想しつつ、時間ともに倒立円錐体の内実を拡大しようと生きていくところに人間の意味があるのである。

絶えざる進展に可能性を求め、未来を展望して生きていくことに人間の意味があるとすれば、そこには実質的に完成の図形はない。生々と続く発展があるだけである。へ人格はこれを展開し統御する中核である。従ってへ人格へ完成へ完成」という構図は成立しない。あるとすれば未知に向うへ発展へ乃至へ展開へだけである。そこで結論的に言うならば教育においてはへ人格の完成へはあり得ないし、生起するものでもない。へ完成へされた乃至されるへ人格へは哲学的または宗教の世界で

は理念として構想されるとしても、現実の教育においては見聞不可能な虚像であるにすぎない。それ故に教育の目的としてへ人格の完成へを目指すという設定は、最終的に否定されたへ人間性の開発へより論証不能であり、目的とすること自体無意味である。達成不可能なものを目的として強要するのは、たといへ形成へと読み換え操作を行なおうとも、虚妄である故に、根本的に考え直さなければならぬ問題である。

かくて私は図Vにおける点Pをもつて動的なものとしてのへ人格への位置として定位する。それはゼロポイントとして、絶対的な意味で時空的に無即有、有即無としてのへ場へでもある。そして例えば円Dをもつて教育的空間、へ場所へとする。その広がりにはアナログカルにさまざまに呼称可能であるが、Pをへ人格へとしてこれをへ性格へとすれば、これを教育可能な対象としてへ人格への教育をあり得ないとしたブーバーの説に近接するであろう。いずれにせよへ人格の完成へは哲学や宗教には理念としてあり得ようとも、教育においては如何なる意味でもあり得ない、というのが私の結論である。

## 五 結 語

へ人格へは、人間とは何か、に答える中心に位置するものであり、それはへ我への自覚において切実に認識されるものである。人間が人間であることは、自らを自我と自覚することにおいて、唯一不二のかけがえない存在であることの自覚において主体化されるものである。カントに従って言えば、それは人間がへ人格へとしてあることの要請はへ尊厳へであるからに他ならない。しかもこのへ人格へはへ個へとしての人間が相互主体的に関係をもち、交渉する時、現実世界の実践的主体としての側面を表現するのである。へ人格へは正にこの二つの面をもつ故に人格

その交点ゼロポイントにおいて位置づけ、支え、しかもそれ自体としては現象することのない本質としてある故に、これを「人格」と言えるのは、図Ⅲの二次元的Pを三次元的世界に具体化したからである。ここに「人格」の位置は確定されたとと言える。

しかしこれによって点P＝人格の問題が解決したわけではない。これでは「人格」の位置を過去との対応で示したにすぎない。「生成」と言い「形成」へ作用」と言われるものは現実に働きかけつつ、未来予量的なものである。図Vで言えば、斜線で示したD面をもって自らの存在を表明しつつ、未来展望をもって現在に生きている姿ということになる。この場合の「未来」を、まだ来ないもの、将に來たらんとするもの、到来するもの等々さまざまに時間論的に言えるであろう。またその「未来」をこれから到達するもの、または向うからこちらへ向ってやって来るものとも捉えられるが、それらは未来観の立場の相違であり、全て自己との関わりにおける措定である。しかしその際未来を現在の時点からどのように措定するかは不明である。それなら未来を捉えるにはどうすればよいのであろうか。また未来を予量的に展望すると言っても、そこに限界があることは予め認められなければならない。

その上で未来を展望し、これを予想すると言う場合、人は現在自分の所有している知識の質量の全てをかけて予想するのが一般であろう（この場合この自己を個人、社会、人類、という単位でさまざまに考えられるであろう）。とするとその知識の質量はOからPまでのY軸の時間的移动によってX軸上にa、bの角度をもって拡大した円Dで表現されることになる。そしてPを中心とした半径（aまたはbまでをrとして）をもって描かれる円の円周が知識の最大限となる。このrをもって円DのY軸上に半円を描けば点Fを得ることができる。図Vに点線で示しているが実

体は円錐に載っているのであるから半球である。かくD面は時間的には円錐としての過去を負いつつ現在を表現し、同時に予想される未来の半球の底辺として現在を表現していることになる。古来アウグスティヌス、ライブニッツ、フッサールまたは西田らにより説かれた過・現・未の統合としての時間は全て線分であったが、ここに示された半球頭接倒立円錐像は仮説的モデルながら、空間面を同時に把握した実体的なものとして意味があると考えられるものである。それは正に人間そのものである。これを初等の数式をもって示しておく。O—Pをdとすれば、条件は、

$$\tan \theta = \frac{r}{d}, \text{円錐} = \frac{1}{3} \pi r^2 d, \text{半球} = \left( \frac{4}{3} \pi r^3 \right) \times \frac{1}{2} \dots \dots \dots (1)$$

であるから、図Vにおける半球頭接倒立円錐像の全体積Vは、

$$V = \frac{1}{3} \pi r^2 (d + 2r) \dots \dots \dots (2)$$

である。Pにおいて過去を負い未来を予想する姿勢により、人間と未来の関係が明確になるであろう。即ち半径rのY軸上の位置、点Fは時間が経過すれば到達可能な点である。その時、a、F、bには円Eが現在として表現され、点Pは点Pに移動するであろう。これを予想したのが図Vであるが、円Dに頭接する半球と円Eの間にλで示される未知量が必然的に残るのは否定できない。マイクロ・エレクトロニクスによるコンピュータの高度開発等により人智が如何に進もうとも、人間の未来予想にλの未知量が残るのは否定できないであろう。それである故に人間には進歩の可能性があるとも言えるのであろう。そこに図示された未知量λを含むところに人間の未来予知の実態があるということになる。従ってFにつくられる底辺を円Eとした円錐の体積V(O—F)(P)を、d、r、pを中心とした半径をrとして(2)のVを引けばλが求め

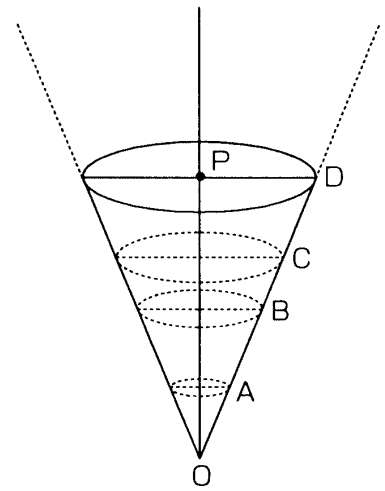


Fig. IV

それは図Ⅲの同心円の拡大に時間的経過を  
図Ⅱに表現することに  
よって得られる。即ち  
図Ⅳのようになる。実  
体は倒立円錐体である。  
その際BにはAが、C  
にはA・BがそしてDに  
はA・B・Cが内包されて

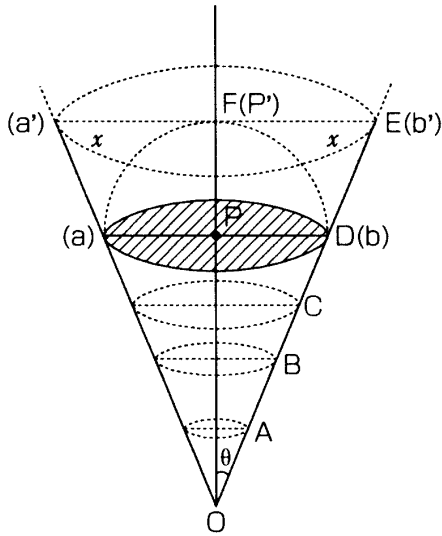


Fig. V

いるのは自明であり、これによって、Oを個の誕生として生起する円Aのゼロポイントに位置していたPは時間の経過により、順次円Dまで緯線上を移動していくのが理解されるであろう。但し図Ⅳは図Ⅱと図Ⅲを三次元的に立体的に捉えた、Dを中心とした人間存在の仮説的モデル図形にすぎない。しかもこれは過去から現在までの図示であるから、その人間の歴史的説明にすぎない。人間存在はいま、ここにという実存的境

位において過去を孕み、  
未来を志向する主体的  
存在であり、アウグス  
ティヌスやライプニッ  
ツの時間論をまつまで  
もない。要はかかる現  
在においてOからDま  
での過去を負いDの彼  
方の未来を予量しなが  
ら、他の如何なるもの

によっても代替できない、しかも明確に principium individuationis が働いている hic et nunc に責任をとって生きている人間存在でなければならぬということである。過去・現在・未来の統合においての動的な人間存在の図式的描出でなければならぬ。未来予量を加えて表現されたのが図Ⅴである。

我々が人間としていま、ここに実存的主体として自覚的に在るとい  
うのは、この図で云えば、点Pを中心に斜線を入れた部分においてあると  
言えるであろう。もちろん図示はあくまで仮説的モデルであつて、全て  
を言い尽くすものでないのは当然である。その上で斜線で示したD面を  
抽出すれば、単なる円とみられ、図ⅢのD円と同一視されかねないが、  
質的には(図形から)全く異なるものである。言うまでもなく、O—P  
はY軸上での時間の経過、Oを基点とたa・b角によって示される $\alpha$ —  
 $\beta$ に類似の線は時間の経過にともなつて示されるO—D間を経た空間  
の拡大である。空間の拡大を価値的にみるならば、一切の意味をこめて  
知識の量の拡大ということもできるであろう。Pを中心として角a・O・b  
で示される倒立円錐体における円Dは、かくてOより円A・B・Cによ  
つて支えられてあるということであり、そこにおける時間的経過は広い  
意味で歴史に支えられてあるので、歴史的現在の表出とも言えるであろ  
う。そしてそれはまた現在の事として社会的事実が現象する場所であり、  
教育的には教育的現象が生起する教育的現実の場所でもある。この面か  
ら見れば、O—Pは人間の生成過程であり、そこに教育が行われている  
という事実、即ちA・B・C・Dの各段階における自他による形成・作  
用が行われることにより、Pを中心としてD面を底辺とした倒立円錐体  
は、単なる個人的意味を越えた歴史的・社会的存在としての人間の内実  
の表現ということになるであろう。その際Pは時空的に現象する人間を



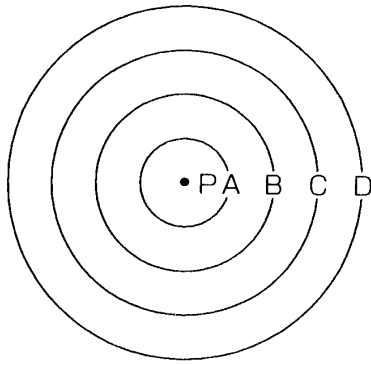


Fig. III

はこれを便宜的に社会集団の基本形式を用い、それらと関わりなく、課題解決の方向にのみ限定してこれを見ていくものとする。集団の構成についてもまた直接的と間接的、全体的と部分的、また実体的、未分化的、封鎖的、自然的と機能的、分化的、開放的、人為的等の型の対立的構造が

置するゼロポイントがPにとつてどのような意味があるのかを説明することはできない。単にこうだと示したのみで、具体的な説明はできない。これでは形成Ⅱ作用という教育の事実を時・空・間において動的に示し得ない。教育は  $S = f(a, b, c)$  として函数的に動的であることによつて教育的価値の実現を可能とするのであり、この時SにおけるPの意味も明らかになるのである。けだし教育の事実を静的に記述するならば、全て成果の記述であり、その所産の価値づけは教育史の範疇に属することになる。教育は世界観・類型論的に種々の立場を想定できるが、それらはいずれも、作用としては現在という場で行われ、それぞれに価値形成的に未来予想が行われる。それは形成の次元からみれば、過去の歴史的事実（文化や伝統も含めて）の上に展開される現在から未来へ向けての動的な行為連関である。従つて図ⅡのPを動的なものとして位置づけ、形成Ⅱ作用を同時に把握できるようにしなければならない。動的とは時空同時に見られるものでなければならないが、そのためには一つの操作が必要である。作業としては空間の面から始めなければならない。

人間は個であると同時に集団の構成員である。両者のいづれかに力点をおくことによつて世界観的境位が力学的に定位されるであろうが、今

あるのを配視しなければならないが、これを承知の上で捨象し、素朴な形で集団の同心円的拡大としてのみ仮説的にその場を設定する。図Ⅲはその最も簡単な表示である。ベースとしては人間の成長段階に合わせた空間的拡大である。それは人間として誕生し成長していく場所を基準として順次(A)家族集団→(B)遊戯集団→(C)学校集団→(D)職業集団→…と同心円的に生活空間がPを中核としていくものである。もとよりこれは基礎的社会集団を極端に簡略化したものであつて、社会的関係における行為の力学的相互作用等は一切捨象してあるが、空間拡大の図法としては一応許容されるであろうと考える。ただこの場合集団による空間のAとかDとかの拡大は、全てPの延長として属性的に考えることによつて人間化されるのである。Pを中核として広がりをもつのが空間的存在として捉えた全体的人間であるならば、Pはその延長した広がりを経合する中心であるから、人間の存在を支え保証する「人格」と措定することができると考える。Pを「人格」とするならば、そして図Ⅱで示したように人間が時空的な交点即ちゼロポイントにおける存在であるならば、人格としてのPの図Ⅲにおける空間的表示は、これを時間性の中に組み入れることによつてこそ、はじめて全体的、具体的な人間像のモデル図形となるのである。このためには、図Ⅲから時間性を読みとらなければならない。Pを中心とした集団が二次元空間では平面的拡大において同心円的であるが、この事を時間的側面からみるならば、A円からB、C、D円に至るまで時間的経過があるのに注目されなければならない。要はA円からD円に至るまでの時間による空間の拡大をどのように図示するかである。図Ⅲの空間的拡大を時間的経過と併せて捉えることにより、図ⅡのゼロポイントにおけるPの静止的把握は、三次元空間に動的に表現されることになるのである。

れを動的に表現するには  $y = f(x)$  の函数式で表せる。即ち  $S = f(a, b, c)$  という方程式としてである。ここに  $S = P$  では捉えられない動的なものが得られるであろう。教育をこのように動的なものと捉えながら、主体 (S) である人間を存在論的に位置づけるならば、課題の「人格」への通路も開いてくるであろう。

存在を存在論的に問うことにより、問いの基礎概念が明確になる。現実にある存在者を通して存在が顕わになるとは、存在の基本構造が明らかになることである。教育哲学が教育諸科学を論理的に支える基礎学であるという時、その基礎学は右の要件を充たすものでなければならぬ。これによって現実の教育が明晰に自らの使命を実現できるのである。「人格」への問は根源においてこれを充足するものである。さて既に見たように、「人格」の教育上からの観方には二つの対立的見解があった。両者の正否を論ずるものではない。考察によっていずれが正かは明らかになるであろう。ここでは思想史上の諸説の検討よりも、私自身の理論を提示することにより、正否を判定するとともに、動的なものとしての展望を与えるものである。このための方法的手続きとしては、作業仮説的ではあるが、形成作用の時空形式を図式的に記述することにより、単に言語的理論による証明だけでなく、初歩的ではあるが、数式による証明によっても答えるものとする。

• P

Fig. I  
「人格」という場合、倫理学と心理学の定義では自ずと差異があるのは認めなければならぬが、ここではカント的な意味を含めながら、人間の自我の意識の中核にあるもの、人間を人間として統合するものとみておきたい。従って今仮に

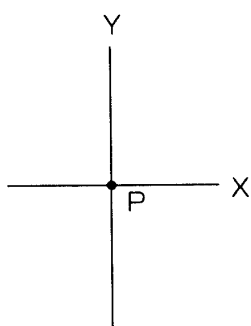


Fig. II

人間を存在として図示するように求めるならば、最も初歩的な表示の仕方は、図 I にみられるように、無限定な二次元空間の中に点 P として任意に表されるだけであろう。しかしかかる図示は本来的には無意味である。あることの任意な位置づけはあっても、物件的表示であって、生ける具体性は何一つ表現されていないからである。無限定な空間に面積をもたない位置を示しただけであるからである。人間は、他生物と同じく、個・種・類の連関の中にある。人間が違うのは個としての自己を自覚することにより種・類を意識し、そこから再び個としての自己を認識する能力をもっているということである。その自覚とは、生まれていま・ここにあるということと死への予感である。つまり個としての彼が生誕から死亡までの有限な存在であるということである。有限な時間の中にあるということである。従って彼はまず生から死への存在という限定をうけている時間的存在としてあるわけである。当然これは同時に空間的存在としての位置を具有しているものである。とすれば当然時間・空間においてあることであり、その交点に自らが存在することを示す。図示すれば X 軸 (空間) と Y 軸 (時間) との交点に即ちゼロポイントに彼は P として位置づけられるであろう。P は即ち人格であり、その所在がゼロポイントである (図 II)。これは人間が時空的存在であることの表示であるが、単に人間はかくなるものと常識的に図式化したものにすぎない。なぜならこの図示には少くとも二つの欠点があるからである。確かに人間がいま・ここという実存的瞬間において時間と空間の交点、ゼロポイントにある存在として定位はできたが、それは依然として S としての静的説明にすぎない。P が位

ようとするのは明らかに心理学的であると言わなければならない。それ故「人格」は教育目的の対象となることが出来る。しかしここからは目的とする「人格の完成」の図式は現われて来ない。そこで以上の三者それぞれの方を参照しながら、教育における「人格」の位置を確定するとともに、その「完成」が教育によって可能であるのかどうかを検証しなければならない。

〔二〕 一般に教育哲学は日常的に現にある教育の事実の基本的構造を、人間の生成から形成への課題性において捉え、これを哲学的に説明して、将来への見通しを与えつつ、現実を見極めようとするものである。そこに行われるものは根源的・全体的把握であり、普遍的なものへの志向でなければならない。①というのは教育諸科学が教育が行われている現実を経験的事実として把握し、そこに支配している因果関係の究明とその法則性を検証するのを任務として持っているのに対して、教育哲学はこの事実を認めつつ、これら全体を支配する教育における形成作用を根源的に説明するのを課題とするからである。そこには教育における課題と方法、当為や価値を統合的に問う課題性があるからである。それは事実としての教育の構造（所与）と未来志向的な教育のあり方（課題）を全体的に問うことであり、存在と価値の統一的把握である。これを課題とする限り、現象の背後にある根源的なものを常に課題意識としなければならない。教育哲学は教育諸科学を成立させる根拠を説明することを第一義としながら、困難ではあるが、その研究成果を全体的・統一的に総合し、教育実践に対して全体的、窮極的な理念を構想し、その展望を与えるものでなければならない。私はこの構造を、たとい背後に厳密な学的吟味があろうとも、それが常に日常的現実に行われるという事実がある故、単に教育的現実として自覚という名で抽象化することより、

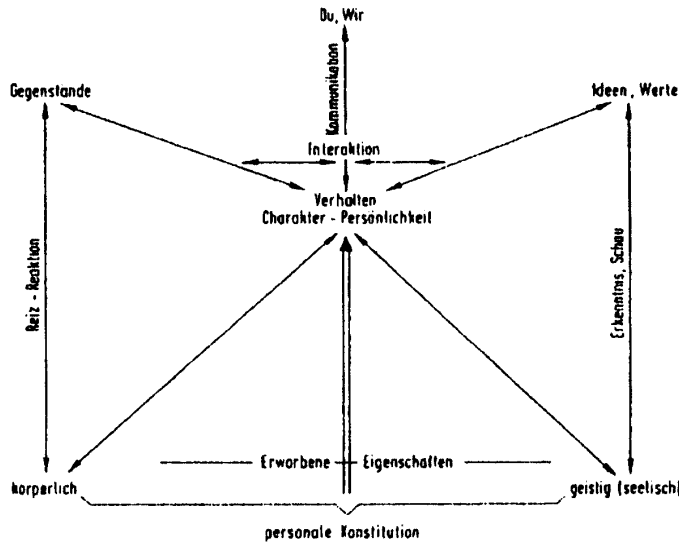
高められた常識として日常的世界に還元的に措定してみるものである。形成と作用を動的に統合的に捉えてのみ現実に答え得るものとなると考えるからである。そしてここから「人格の完成」に対して一つの解を与えようとするものである。これには右の教育哲学の課題性から必然的に答えなければならない。というのはこれに答えるためには当然人間存在の全体的・統一的把握が要請されるからである。人間とは何かを問えば、自ずと「人格」の概念が問われるであろう。教育を形成・作用の統合として存在論的に考えていけば、「人格」の「完成」が教育において可能か否かの問題に至り、これに対する解答を避けることはできない。課題への通路がここにある。

事は教育における人格の問題である。そのためには「教育」の基本的認識が問われる。即ち我々が教育的現実として教育を自覚化するという時、教育という事実を辞典的定義で云々することはできない、なぜなら形式論理的に主語と述語の関係で「 $S \rightarrow P$ 」と等式化して静的、抽象的に理解しても課題には何の意味もないからである。教育は「教材」という授与価値体系を媒介とした非対等の行為的連関であり、形成作用を時間・空間の構造で動的に捉えなければ意味はない。一般に教育作用の主体は被教育者でなければならない。確かに価値授与の面からみれば、彼は客観的存在である。しかし彼はその価値の単なる蓄積者ではない。彼は教材を通して得た価値を道具として新たな価値を創出し、自己形成を図るとともに、新たな文化を創造的に担っていく者である。つまり彼はその教育的連関で学習という面からみれば、人間は主体（ $S$ ）である。教授——学習の連関で彼が自ら実現していく教育の成果は、彼自身の資質（ $a$ ）、彼が人間として成長しつつある広い意味での環境（ $b$ ）そして彼が受ける教育（ $c$ ）の複合作用によって決定されると言ってもよいであろう。こ

得ないものである。従って結論的には彼の場合は「人格の完成」は教育によっては不可能であり、あり得ないことになる。

両者がみたように全く相反する人格観を述べているのは、それぞれの教育思想の相違によるとしか言いようがなからう。しかし「人格」は立場が違うという理由で、このように両義的に解釈が可能なのであるか。またブーバーの場合のように、「人格」と「性格」とを分けて考えるのがよいのであろうか。その言うところは分るが、これらの中間に位置するような「人格」の考え方はないのであろうか。少し古いことではあるが、一九七四年カナダのモントリオールで国際心理学会が開催され「人間のた

»L'homme à la rencontre de l'humain«  
 »Psychology: Man and the Human Conditions.«  
 »Der Mensch auf dem Wege zum Menschen.«



めの心理学 (humanistische Psychologie) が討議された、仏・英・独語のモットーとその人間理解が採択された。<sup>(59)</sup> 当時は旧ソヴィエト連邦のイデオロギーがそれなりの力をもっていた時代であり、人間性尊重の考え方も個と集団の論理を背景とする限り、プラトノフ、マスロー、ロロ・メイを引き合いに出すまでもなく、差異の中での合意があったのは否定できないであろう。ともあれその人間理解のモットーに W・アルノルトは賛成しているように思われる。彼自身の主張はヒューマンイズムの心理学の構成にある。その基本となっているものは「人格」であるが、その目的は人間各自の自己実現 (Selbsterwirklichung) への期待である。その考察は (1) 人格的充実と開放 (性・愛・自己体験)、(2) 自己限定的適応、創造的拡大 (自己表現) および (3) 内面的秩序の維持等に及ぶが、それはヒューマンイズム実現の可能性を期して行われるものである。このために構想される心理学は個人 (Individuum) の諸機能を完全に理解するものでなければならぬ、即ち個人を統一 (Einheit) としてまた全体 (Ganzheit) として理解することである。というのはこれによって彼の世界に内在する理想や信仰の世界にまで至る深層にあるものが理解されるばかりか、個人的また事物的世界を超えた「人格的な汝の世界 (die Welt des personalen Du)」にまで至り得るからである。ただし人間の日常的な生活の世界と経験界にとつて人格的存在、人間の心身状態 (人格的構造) は基本的である。<sup>(60)</sup> アルノルトの著書を通して上のような図を見ると、ここに示されている特徴的なことは、人間が人間として態度をとる中核に「性格」と「人格」は等置され、同等のものとして扱われ、その能作と対象によってその表現を異にするのであろう。しかし「汝」に向い「我々」を意識する場合に、両者が統一的・全体的に把握されているのが分るであろう。このような仕掛けによって「人格」と「性格」を捉え

なければならぬのは前者であると思う。けだし後者は前者を承けてこそ本来の意味を発現すると考えるからである。へ人格の完成へがあり得るかどうかが、教育においてそれが可能であるかどうかは、前者から問うことによって解答が与えられるからである。

〔一〕へ人格の完成へが教育でできるか否かをみる前に、これに對して對立的な見解と中間的立場にある見解をみておくことも必要である。これらの中で教育によって人格を完成に導くことができるという立場に立つ代表の一人にゲオルク・ケルシエンシュタイナーをあげることができよう。彼にあつて教育の目的はへ有用な公民 (der brauchbare Staatsbürger) の育成である。国民の道德生活を基底として国家諸機關を道德的に高めることにより、国家自体の道德化を高めることである。社会はこのように道德的に国家体制が発展してこそ価値ある文化共同体に形成されていくのであるが、この目標を達成するために要請されるのが正にへ人格の完成 (die Vollendung der Persönlichkeit) であり、その自己実現がへ我独自の理想 (die Idealität des Ichs) である。そして彼によれば、個々の人格の完成は文化財の枠組の中でのみ達成されるのである。<sup>56</sup>「独自の文化財を教育を受けている人格に近づけるならば、社会は生徒を固有の文化財の力をかりて人格の完成を目指して、即ち社会にとって重要かつ有用な市民に成長させる」<sup>57</sup>ことができると言うのである。つまりケルシエンシュタイナーにあつては、へ人格の完成へは国家の道德化による国民形成に関わる理想像であり、しかも教育によってそれが実現可能であり得るとする立場が表明されているのである。へ人格の完成へによって道德的、文化的社会の発展を期待するのは、正にカントのへ目的の王国へを前提にしていると言つてよいであろう。逆に言えば、彼にあつては、カントの倫理学を尺度とする故にへ人格の完成へはあり得るので

あり、またそれが近代的なドイツの国家建設にとって不可欠の要件であるようになるのである。

これに對してへ人格の完成へがあり得るか否かを問うことより、へ人格へという概念そのものが教育の課題にならないとしたのがマルティン・ブーバーである。彼は「性格教育論 (Über Charakterziehung, 1939)」において、へ人格へとへ性格へとを分け、教育可能なのは後者であるとする。何故なら本物の教師は、自分が受持つ生徒に単に一定の知識または技能を伝授するのを目的とするような教師とは違つて、全人的形成を目的として、生徒の事実と可能性に注目する。その場合、生徒を諸々の能力をもつた一回限りの精神的、肉体的形態としてだけ把握するへ人格へとしてみるか、それとも個人を本質的統一体と行為や態度の結果との間の連関として把握するへ性格へとしてみるかによつて、生徒認識は根本的に違つてしまふ、とブーバーは言うのである。というのはへ人格へとは本質的には教師からの影響とは無関係に成長するものであり、へ性格へとは生徒の形成 (Ausbildung) のために教師が力を注がなければならぬ最大の課題となるものであるからである。へ人格へは既に出来上つている状態 (Vollendung) にあるものであるが、へ性格へは教育に課せられたもの (Aufgabe) である。へ人格へは維持、促進すべきものであるが、へ性格へは教育の目的とすることができるし、目的としなければならぬものである。<sup>58</sup>このように彼にあつてはへ人格へとへ性格へとは截然と區別されているが、注意すべきことはへ人格への論理がケルシエンシュタイナーのへ完成への理論と全く異なつて使用されているということである。ケルシエンシュタイナーの場合はへ人格へは目的としてのへ完成へであるが、ブーバーの場合はそれは人間の既に備わつていた状態でのへ完成へであるから、可陶冶性、可塑性を信じて教育する対象とはなり

このような自覚において彼は人格的主体であり得るのである。かくて人格について敘上のことを確認した上で、改めて「人格」とは何かを問い、「人格の完成」に対する課題に向わなければならない。

#### 四 人格の位置と構造

現実の教育は法と制度としての学校において行われている。日常的現実の出来事でありつつ、常に現実克服と新たな理念設定の中で価値実現に向って行われる。状況との対応で現実と理念の葛藤が果しなく続き、一境から一境へと展開していく。課題は教育において「人格の完成」が可能か否かを問う。教育の最高法規故わが国の教育の根幹に係る。そのため「人格」の概念を現実と史的な面から思想的に検討したわけである。問題はこれを教育の場で如何に見、如何に解決するかでなければならない。そしてこれに一定の解答を与えることにより、その存在論を構成しなければならないのである。

それを索定する前に最終的に課題としている教育的存在論を構成するための基本的なことについて述べておかなければならない。それは既に述べていることもあるが、教育的存在論を構成しようとする場合、現実の教育が極めて日常的な生活現実で無反省的に反復されているのが多いのを承認した上で、この生活現実を教育的現実として反省的に取出し、次の次元へ日常の事として手渡すものでなければならない。教育哲学が学として自らの存在理由を確定するのは、単に思弁とか信念とかの領域にとどまることが許されない、実践の領域においてである。しかし誤解してならないのは、教育方法の領域に及ぶというよりは実践を支える論理を与えるということにその場があるということである。これを抑えた上で教育的事実の所与性と課題性に対して哲学的考察を加えるのが教育

的存在論である。それは所与としての教育的現実を事実として受け止め、これを解釈学的に理解して構造を解明し、そこから教育の課題へ展望を与えることである。従ってそれは基礎構造の徹底的な解明によって、現実に通行している教育を根源的に問い直して概念を再構成するものでなければならない。

教育は日常の事柄である故に健全な常識を不可欠とする。反省的な軌道修正も常に現実に働くものでなければならない。実践は自覚的に現実を高め、これを常識として、次の段階に対向するものでなければならない。即ちボン・サンスを基点としたデカルトの哲学が、単に一部の知的エリートのための哲学を目的としたものではなく、むしろ狙いは万人の「事」としての哲学を期したように、教育という極めて日常的な事柄も哲学以上に万人の「事」としての教育でなければならない。そのためにわが国の教育の最高法規である教育基本法に教育の目的として明示してある「人格の完成」の概念を明白にしなければならない。手続きとしては「人格」の意味と所在を解明し、その上で「完成」があるか否かが問われなければならない。「人格の完成」を指すということを教育的行為の「理念」とする場合、それは明らかに実現可能であるという前提があるからに他ならない。しかしそこにその可能性を証明するものは何もない。従ってそれが可能か否かを徹底的に問わなければならないのである。なぜなら、教育目的の根本的な事柄が不明であるならば教育自体万人の「事」として何一つ動かないからである。そのためにくどいようではあるが、前章までにおいて「人格」の意味をトマスまで語源的に遡って問い、設問の目安をたてたわけである。そこで明らかになったのは、「人格」が人間の中核に位置するものであると同時に、行為においては対他的な関係をもっているということであった。その中当面先ず問われ

言い表すために与えられているものである (Vgilia. Qu. 30, art. 4)<sup>(51)</sup>。結局例えばソクラテスという場合、彼が手や足や頭をもっている者と表示されても、そのような人間の一部分では決して「ペルソナ」とは言わない、全体として示された時、ソクラテスは「ペルソナ」であるのである。しかもそれは「理性的な自主体 (suppositum rationale)」であるということころに本来の意味があるのである。

このように、トマスにおいて「ペルソナ」は最も完全な意味で「自主体 (suppositum)」である、つまり「理性的本性をもつ他と区別された自立的存在 (distinctum subsistens in natura intellectuali)」であり、また「理性的本性をもっている個の実体」であるということである。そして「ペルソナ」が理性的本性をもつ他に属さない自立的存在(または自主体)であるというのは、意識とか自由意志と同じだというのではなく、意識や自由意志の根源的基体であり、それ故に「自我(我)」であって、現象的な行為の全ての窮極的基体として行為する主体であるということになる。もともとこのような意味での「ペルソナ」はトミズムにおいては主に三位一体の神の「位格」の意味であるが、右のような角度から見ると、これを人間の「人格」として考えることは可能であり、許容されると思う。トマスは加えて「位格」としての「ペルソナ」は、神に用いられる場合は「本質 (essentia)」と「関係 (relatio)」を表わすと言っている。即ちペルソナは直接には「本質」を示し、間接的には他との「関係」をなすものである。彼によれば、「ペルソナ」が語られるのは「自らによって」であるもの (per se una) として語られるのであるが、この「一」であること (unitas) が「本質」を表し、「自らによる (per se)」が「関係」を表しているのである。それ故に「位格」としてのペルソナは「それ自体存在するものとしての関係 (relatio ut subsistens)」を表すも

のである (Vgilia. Qu. 29, art. 4)<sup>(52)</sup>。かくて自主体としての「ペルソナ」が「per se una」としてあるのは「自らの行為に対する自主性 (dominium sui actus)」をもつて「自らによって働く (per se agunt)」存在であるからに他ならない (Vgilia. Qu. 29, art. 1)<sup>(53)</sup>。トマスにおけるこのような「ペルソナ」を「人格」とすることは可能である、ここに「人格」二面性が明確に示されているのがよみとられるであろう。

以上のように「人格」はボエティウスとトマスにおいては理性的本性をもつ自主的な個の実体であることを中核としながら、理性的存在として自主的に自己の行為を支配することにより対他的に「関係」する主体である。この「本質」と「関係」という両面を人間は人格的存在として所有し、存在するのである。またこの自主性において人間はその個性性と本質性の対立を行為によって克服して、自己自身を「単一者 (singularia)」として定立する故に、彼は自らを個であると同時に対他的に「関係する「人格」としてあらしめることができるのである。トミズムにおいて人間の「人格」は神によってのみ完全なものになり得るのであるから、「人格の完成」は神においてのみ可能であることが確認されるであろう。そうであるから「人格」は神の世界支配の要件として特立するという自然法思想を必然的に内包するのである。このように見ると、ピコによって強く主張された人間の「尊厳」とデカルトによって見出された正に近代的な「我」の自覚などを背景としてカントによって批判的に確立された「人格」の概念も、既にトマスの神学にはほぼ原型的に形づくられていたと見ることもできるであろう。しかも「人格」は基本的に自己目的々に自己を統一する中心に、即ち時空の交点の統体としてのゼロポイントに位置する、絶対的な意味での有即無、無即有そのものである。それは彼を人間たらしめるものである。いま・ここにありという

最終的に完成するのを至福とする目的論的な倫理学を唱えるものである。神による道徳律の設定と神による人格の完成を希求する立場は、国家を超越する法の存在を認めることであり、それは神の世界支配の要件を自然に求める立場である。田中の立場はここにある。そしてこれを突詰めていけばトマス自身の説く神学思想の一環に帰着するであろう。かくて「自然法」の概念を背景にしながら、彼の説く人格  $\parallel$  persona について考察しなければならぬであろう。

ところで教父哲学やスコラ哲学では、「ペルソナ」は厳密な意味では近代哲学における「人格」を意味しない。カトリックの神学では  $\langle$  persona divina  $\rangle$  と  $\langle$  persona humana  $\rangle$  とは厳密に区別されるべきものであって、前者は神の「位格」を、後者は人間の「人格」を表わす、従って両者は同じく「ペルソナ」であっても、同一次元で考えられるものではない。トマスが『神学大全』の第二十九問題以下で課題の中心にしているのは「位格」としてのペルソナであって、「人格」としてのそれではない。しかし彼が当該箇所の第一項で当までのペルソナの使用の意味を検討した上で、第二項でペルソナという名称を神に用いてよいかどうかを吟味しているのを見るならば、ペルソナに「人格」の意味を求めるのは可能であるように思われる。

ペルソナについてトマスはボエティウスの定義に従い「ペルソナとは理性的本性をもっている個の実体である (Persona est rationalis naturae individua substantia)」ことを認める、その上でペルソナがアリストテレスにおけるギリシャ語の「ヒュポスタシス (hypostasis)」または「第一実体 (prima substantia)」に相当するものであると言っている (Vg. Ia. Qu. 29, art. 1)。従って彼にあっては「ペルソナ」は全て「ヒュポスタシス」である(と)ことになる (Vg. Ia. Qu. 29, art. 3)。そして「理性的本性を

もつ個の実体」としての「ペルソナ」は個 (individuum) である故に、自らの中に区別を含まず、他からは区別されて存在するものである。だから「ペルソナ」は如何なる本性 (natura) においても、その本性の「区別されているもの」を表示する、例えば人間本性 (humana natura) の場合には、人間固体化の根源にあるこれらの肉や骨や魂を表示するのである。もともとこのようなものは「ペルソナ」一般の意味の中には属していないとも、それでいて「人間のペルソナ (persona humana)」の中には属しているものである (Vg. Ia. Qu. 29, art. 4)。それ故に人間にとつて「ペルソナ」という名称は、人間という概念の共通性 (communitas rationis) や「種 (species)」というものではなく、「一般的な個 (individuum vagum)」といったものである。というのは「人間」とか「動物」とかいう類や種に対する名称は、共通の本性 (natura communia) 自体を表すために与えられているのであって、類とか種という名称で示される共通な本性という概念 (intentiones) を表すために与えられているものではない。しかし例えば「ある人 (quis homo)」という場合、「一般的な個」は共通な本性を示しながら、同時に固体に適合する一定の存在の方法である「他者から区別されて独立自存する (sit per se subsistens distinctum ab aliis)」という在り方を含んでいるのである。これに対して明確に指定された単一者 (singularis designatum) の名称は「そのものを他者から区別する限定されたもの (determinatum distinguens)」が示されている。つまり問題なのは「ある人」と「ペルソナ」の相違点である。「ある人」というのは、本性または個体をその本性の側面から個体に適合する存在の仕方を含めながら言い表されたものである。これに対して「ペルソナ」というのは、個体を本性の側面から言い表すためではなく、むしろ「そのような本性で自存するもの (res subsistens in calinatura)」を



目的的な尊厳性を見出したのも、ホッブズが国家構想の過程で重視した「自然法」の理念を自明のこととして考慮したのを、ロック、ヒューム、ルソーを経ることによってであると考える。つまり「人格」は「自然法」にまで遡り、それとの関係でみなければならぬということである。

ホッブズは「自然権 (ius naturale)」に対する理性的な命令を「自然法 (lex naturale)」とみたのである。その考えは同時代のグロティウスが引きづっていた中世の自然法思想を超えるものと言われる。我々が課題としているのは「自然法」の系譜ではなく、教育における「人格」の問題である。というのは教育基本法制定の際、「人間性の開発」か「人格の完成」かの間で第一条の教育目的が二転三転し、最終的には当時学校教育長であった田中耕太郎の意見が決定的な意味をもっているからである。<sup>45)</sup>もとより法律が個人の意見によってその制定が左右されるものではないが、当時の精神的状況において「人格」はカント的な意味で希求された概念であると推定されよう。ただ田中にあつてはその要綱案作制当時から「人格の完成」にはカトリック的自然法思想により確乎としたものであつた、彼にあつて教育は真理の尊重と人格の完成を目標として行われなければならないが、その中核となるのはカトリックの思想である。「カトリックの立場に於ては真理は個人や公衆や人種や民族や国家に従つても異なるものでもない。同時にそれは時代の推移に従つ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炳として厳存する……従つ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」という確信である。<sup>46)</sup>この上に立つて彼は教育の最高目的として「人格の完成」を主張するのである。「人格の概念は人間が動物と神との間の中間的存在であり、自由によって自己の中にある動物的なものを克服して、神性に接近する使命を担っていることを内容とする。これは真

のヒューマニズムにもとづく人間観である」と言い「要するに人格の完成は、完成された人格の標的なしには考えられない。そうして完成された人格は、経験的人間には求め得られない。それは結局超人的世界すなわち宗教に求めるほかはない」と断定する。<sup>48)</sup>ここに言う「宗教」とは「田中にあつてはカトリックのキリスト教である。その当否は別としても、ここに彼のよつて立つ自然法観が明確に示されている。「人生及び社会の問題に関して、カトリックの採っている立場は自然法のそれである。自然法とは、客観的な道德的真理である」と言っているからであるが、ここにホッブズが中世を超えたと言われる自然法観の前提となるカトリックの自然法思想の「人格」観をみなければならぬ理由がある。直接的でないにしても不可欠であると考えるからである。

一般に中世の「自然法」は実念論 (Realism) の立場をとり、全ゆる人間の意志の上に従うべき最高の原理が存在し、それによって善悪・正不正が根源的に決定されており、人間の意志によって左右されないし、国家もまた自己を超越する規範 (norm) の存在を認め、これに服従しなければならぬとする法的立場である。国家は当然この規範自体を創造できぬものではなく、それは社会的・文化的に国家に先行して存在するのでなければならぬ。それ故にこの立場は、国家の命令する規範が全て善かつ正であつて、悪法は存在しないという法実証主義とは根本的に異なる。グロティウスは一応この立場を人間の本性から出発し、法の淵源を人間の理性と一致する社会秩序に求めたが、現代における自然法思想の代表はカトリックのそれであり、特に新トマス主義 (Neo-Thomism) のそれであろう。それはトマス・アクィナスによつて援用されたアリストテレスの存在論に基づき、三位一体の唯一なる神を中心とした世界観に立つてカントの義務中心の倫理学に反対し、人格が神の恩寵によつて

〔二〕 しかし「人格」について、これらによってその基本となるものが「全て言い尽されたとは言えない」の「Person」に対する「人格」という訳語ではなく「人格」としての「Person」そのものの言語学的な吟味が必要である。Person, person, persone がラテン語の persona へに由来することとは哲学辞典的知識またはさしあたり和辻哲郎のエッセイ「面とペルソナ」を参照しただけで済むかもしれない。確かに演劇において古典古代には役者はいろいろな仮面 (persona) をつけていろいろな人物を表現した。人は現世にあつては何れかの役を演じて自分の人生を表現していくので、persona は仮面から各個人、そして単に人という意味になった。語義的にはこれがペルソーンほか現代語における「人格」の基本的な意味であろう。しかし「人格」の概念でペルソナを近代においていち早く吟味した一人はさしあたりホッブズではなからうか。思想史的に下るのであれば当然ロッキにまで及ばなければならないが、課題はそこになく、「人格」の意味を遡及的に尋ねるところにあるので、この線に沿って検討するものとする。

さてホッブズが「人格 (Person)」について言う場合、二つの事を念頭におかなければならない。それは自然法 (the laws of nature) と国家 (common wealth) の概念である。前者は人間の自然状態からの脱出の条件であり、その自然法を具現する「人格」により国家は設立されるのである。従つて「人格」は両者の中間に位置しながら構成的概念の意味をもつことになる。彼はこの「人格」を定義して「人格とは、その言葉や行為が彼自身のものとしてか、それとも真にまたは擬制的に帰属する他人や他の事物の言葉や行為を代表しているものとしてか考えられる人のことである」と言っている。この定義から「人格」は「自然的人格 (natural person)」と「人為的または擬制的人格 (artificial or feigned person)」

の二つに分けられることになる。ホッブズによれば前者はそれらの言葉や行為が彼自身のものと考えられる場合であり、後者はそれらが何か他の事物の言葉や行為を代表していると考えられる場合である。自然法と国家の間にある「人格」の意味はこのようなものである。彼はこれを語源的に吟味して「人格」という語はラテン語に由来する、ギリシヤ人はこの語のかわりに prosopon という語をもっていたが、それは面 (face) を意味する、これはラテン語の persona として舞台の上で見せてくれる、人間の「仮装」や「外観」を意味し、時にはもつとはつきりと、仮面または覆面のように、顔を仮装するものの部分を意味するのと同じである。そしてこの人格という言葉は舞台から、劇場と同じく法廷でも用いられるようになり、言葉や行為の代表者とみなされるようになった」と説明している。ペルソナはかくて舞台でも現実生活でもアクターとして同一であり、そこに「人為的人格」として自分自身や他の事物を演じ (act)、人々を代表する (represent) 時、それは「国家」を意味するであろう。結局彼の場合、「人格」をプロソポーンとペルソナを通して語義的に明らかにするとともに、これによって「人格」が自然法と国家をつなぐ媒介項であり、かつ自然と人為の両性格をもっているのを示したのは、窮極において無秩序の象徴であるヘビヒモスを越えて、権力と秩序の象徴であるヘリヴァイアサンとしてのコモン・ウエルスを構想することを目途としたからに他ならない。従つて「人為的人格」は国家形成の際、仮構的にも設定されなければならない必要条件であるが、「自然的人格」は自然法を法として現実の社会体制の中に実際に生かすための不可欠の必須条件であるということになる。ホッブズの「人格」の考え方を右のように見るならば、「人格」は「自然」の下でその本来の意義を実現するものとみることができるのである。ただしカントが「人格」の自己

己に属するものとして意識しているということであり、その際思惟する存在者である自己がどのような変化の中にあっても常に同一であるということである。そしてこの人格はまた『人間学』においては「人間が我（自我）を表象できるということは、地上に生きている他の一切の生物を越えて無限に人間を高めるといふことである。これによって人間は人格であり、人間にどんな変化が押し寄せて来ようとも、意識が統一である故に、同一の人格である。即ち人間は、理性を欠いている動物の類の、自分が思うままに取り扱える事物から地位と尊厳によって完全に区別される生物である<sup>36</sup>」。人間が「人格」としてあるのは動物や物件を役し支配することのできる地位（Rang）とそれらと決定的に異なる尊厳（Würde）があるからである。しかもそれは人間が自らを「我」として自覚してあることによる。カントにあつては、人間は近代的な彼の「我」の自覚において「人格」であると同時に、聖書に示された他の被造物と異なりかつそれらを支配する権利を委ねられた存在（創一・26、全二・7参照）である故に、「人格」として絶対的価値があるのである。ここに近代的理性の所在を確立したデカルトの「我」とピコに代表されるルネサンスの人間観に遡及できる近代ヨーロッパのヒューマニズムが掲げる人間の「尊厳」が統合して「人格」の概念を構成しているのを見ることが出来る。

人間が人間として自覚的主体である故に尊厳であるのは、彼が動物のように自然法則にのみ繫縛されない自律的な自由な主体であることを意味する。自由であるというのは、一面において可能性をもつ主体であることを示すが、他面においては自己決定をもつ故に道徳的法則を守るべき責任をもつ主体であるということである。この特性の故に人間は他の被造物とは隔絶した「神の似姿」として、他の何ものによつても換え難

い「人格」的存在であるが、これは人間がそれ自体において如何なるものによつても毀損されない、自己目的的存在であることを示す。そこにかの「君自身の人格並びに他の全ての人格に例外なく備わっている人間性を常に同時に目的として用い、決して単に手段としてのみ使用しないように行為せよ<sup>37</sup>」という命法が定立されるのである。これについての註釈は必要あるまい。但し二つのことだけは留意しておくなければならない。一つは「人格」が存在すること自体、物件に対してつけられる価値（値段）とは異なる絶対的価値をもつこと、即ち理性的存在者は目的自体として存在するが故に失われることのない「尊厳」をもつということである、そして二つ目は「人格」がそのような存在であるから、他者を単に「手段」としてのみに使用してはならないということである。

この二つを簡単にまとめるなら、第一は「人格」それ自体としての意味であり、第二は對他関係での「人格」の意味である。『実践理性批判』でカントは「人格」が尊敬（Achtung）されるのは、義務の意識と道徳法則に対する配慮の二つであると言う<sup>38</sup>。そしてこれに「君の格率が普遍的法則になることを、君が同時に欲し得る格率に従つてのみ行為せよ<sup>39</sup>」、「自己自身を同時に普遍的自然法則として対象化できるような格率に従つて行為せよ<sup>40</sup>」という二つの命法を重ねるならば、「人格」が個として特殊でありながら、行為的主体としては普遍であることが要請されて存在しているのが理解されるであろう。特に後者に関しては、フィヒテの「自我」と「非我」の構造またヘーゲルの「人倫性」の人間存在の理法へのドイツ観念論の展開を考慮しても、後にあれるフッサールの現象学における間（相互）主体性、自我と他我、ブーバーの対話的原理における我―汝の關係に配視しても、現代に通ずる「人格」の概念がカントにおいてその原型となるものをほぼ確立したと言えるであろう。

ルネサンス以降の *homo universalis* としての人間の偉大であろう。これを人間創造の原点から説き起してそれ故にこそ人間が尊厳 (*dignitas*) であると主張したのが、一五世紀ルネサンス人であったピコ・デラ・ミランダであった。デカルトと直接の関係がなくても、近代ヒューマニズムの系譜の一環として彼と併せて考えることによって課題への接近が容易になると思うので瞥見しておく。

ピコによれば、神は人間 (アダム) を創った際、他の被造物の制約とは異なる自由を与えた、そして人間に対して「神である私はお前を天上的でも地上的でもない存在、可死的でも不可死的でもない存在として創造した。それはお前が自分でどういう形態をとっても、いわば自分の理解をもつて、また自分の名譽のために、お前の創造者にして形成者となるようにといたためである。お前は墮落して下等な被造物である禽獣になることもできる。お前は自分の意思で決定して、より高等な圈、言い換えれば神の圈に再生することもできるのだ」と言ったと云う。ここに中世の人間観には見られない、J・マネットイ、L・ヴァアラ、M・フィチノにも共通なルネサンス的人間観をみることができよう。特に引用文末尾で *Poetis in superiora quae sunt divina ex tui animi sententia regenerari* と人間の尊厳を言っているところは中世の人間観を超越しただけでなく、後の精神史に対しても不滅の意味をもっているのである。そこに「人間が、被造物のいかなる運命にも満足しないで、自分の本質に帰還して行くならば、精神は神と合一して、万物に超越する父の立ちのぼる一本の「雲の柱」の形であらゆる被造物のうえに聳えるでしょう」と言い、更に「彼は天上の被造物であつて、地上の被造物でも天上の被造物でもなくて、人間の肉をまとして姿を換えた崇高な神的存在です」と言うピコの人間観の表明の基本的立場がある。人間が他の被造物と異

なつて「考える」存在として自己を定立する前提には、この意味での「崇高な神的存在」としての人間観があるのである。それ故に彼は他の被造物と隔絶した「尊厳」をもっているのである。

キリスト教の宗教的權威がルネサンスとはいえ、なお隠然として作用している中、人間が「尊厳」であるとの表明は、たとえそれが聖書神学との関連で行われようとも、如何に困難かを想像するのは難くない。近代の人間観に流れていくモメントは、ピコの偉大さによると同時に、先にもふれたように彼一人のものではなく、共通の思惟が醸成された精神的土壤に基づくものである。彼の卓越した識見を一つの頂点として内包した束となつて、その後の人間の歴史を貫流していくのである。そこに一七世紀人であるデカルトが *mathesis universalis* を有力な武器として使用しつつ、コギトする我において近代的な「我」を発見したのは、単に思惟によつて自覚的に存在する「我」というだけでなく、ピコのな意味での人間の「尊厳」をもつ「我」を定立したということではなならない。思惟する「我」である人間は「尊厳」である故に「我」として存在するのである。かくて人間の「尊厳」と人間の「我」の自覚を統一的に捉えるならば、近世ヒューマニズムの歴史に詳細に配視してその系譜を検討しなければならぬが、これは当面の課題ではないので、それらがルソーを媒介してカントに至るとのみ一般的に言っておくにとどめる。注目したいのは人間の尊厳を「人格」において定立したのがカントであるということである。

カントは『純粋理性批判』においては「人格」を自己統一性の意味において捉え「異なつた時間に数的な自己同一性を意識しているものは、その限りでは人格 (Person) である (A361)」と定義している。これは人間が自己自身を意識している全ての時間にあつて、この時間を己れの自

づけ、また時により独我論 (solipsisme) と評する。確かに彼は自分の哲学を構築する際に「四つの規則 (quatre règles)」をたて、スコラの繁雑さを止揚し、幾何学的に明晰判明に認識する方法を確立する時、この考える我に到達したのであるが、このように考えることにおいて存在する我を定立したのを、簡単に「独我論」と現代の水位から制約的に位置づけてよいのであろうか。もう一度彼の哲学への態度、哲学的精神の出発点を確認する必要があるのではないか。彼は『方法叙説』の冒頭で、全ての人に良識 (le bon sens) 即ち理性 (la raison) が公平かつ平等に配分されているが、それは真偽を正しく判断する力であり、これの所有を自覚したのが良い精神 (l'esprit bon) である、しかし大事なことは良い精神を所有しているだけでは不十分であって、これを十全に活動させることである、<sup>(25)</sup>と云っている。中世のスコラ哲学の繁雑な思弁の制約を脱し、哲学を万人の「事」として位置づけようとする気概がここにはみられるであろう。

ところでプラトンは「大衆は哲学者であり得ない (Φιλοσοφου τῆς φθοῦς ἀδύνατον εἶναι.)」<sup>(26)</sup>と云ったが、これを現代にも通用するものとして「Die Menge wird niemals Philosoph sein.」<sup>(27)</sup>であるから哲学はエリートの為す事としたのがマックス・シェーラーである。確かに大衆は哲学者ではなく、エリートこそ哲学者となり、一定の哲学説を制作し、影響を与えていく者かもしれない。また『国家 (ΠΟΛΙΤΕΙΑ)』のみならず『第七書簡 (ΕΠΙΣΤΟΛΗ Ζ)』において、整然とした階層秩序が国家の調和であり正義であるのを、民主制を否定した君主制に求めるべく、哲学者≡支配者を説いたプラトンが、哲学を選良の事としたのは当然の帰結である。しかしここで否定されたプレートスがピロソposであることはあり得ないのであろうか。一般の人々をプレートスまたはメンゲとして括る時、そこに

は選良志向の知的偏見が左右しているのを見ないわけにはいかない。これに対してパスカルによって神なしですませたため無益で不確実、従って許せないと言われたデカルトは、人間を基準として全てを発想する故に、少くとも大衆を直ちに否定するようなことは言わない。彼の思惟の前提である「良識」または「理性」と言われるものは、「全ての人にとって生れながらにして平等である (est naturellement égale en tous les hommes.)」<sup>(28)</sup>ということである。そしてこれをみる限り、彼にあっては直接的に大衆は哲学者になり得ないということはない。むしろ万人の「事」としてボン・サンズが考えられているのであるから、哲学もまた万人の「事」であるのは当然である。従って彼のコギトによる近代的な「我」の発見は、単に生れながらのエリートのためのもではなく、理性の使い方如何によっては、万人共有の事柄となるものである。コギトはかくて全ての人の課題でもある。人間はそれ故に「良い精神」の行為者でなければならぬのである。このようにみるならば、コギト自体を万人の「事」と指定するデカルトの哲学は、後の哲学上の進展からの命名である「独我論」という一語で一蹴するわけにはいかないであろう。人間存在に対する深い省察が内蔵されているのを再考することである。人間は、デカルトの批判者パスカルにとっても、たとえ弱くとも「考える輩 (roseau pensant)」<sup>(29)</sup>であるが、そこには「考えることが人間の偉大さを造る (Pensée fait la grandeur de l'homme.)」<sup>(30)</sup>という前提があるのを忘れてはならない。人間は宇宙からみれば極小であるが、たとえそうであっても宇宙を相手に考えるが故に偉大であるのである。デカルトにあっては被造物でありつつ、自我を支点として神を思惟し、その存在の証明にまで及ぼうとするのである。考える主体として存在することは正に被造物としての人間の特権である。他の被造物と異なるこの特徴こそ

の点は論理上ゆるがせにできないところであるが、これについて森は「いうまでもなく〈人格の完成〉は、人間にとって完全には実現できない理想なのであるから、むしろ、それを理想として努力することに、人間の課題があるとみるべきであろう。現代の教育も、人格の完成を志向しつつ、人間の人格的形成を中心の課題としておこなわなければならない」と言う。ここに生成論を背後にしての「人格の完成」に対する基本的見解が述べられている。

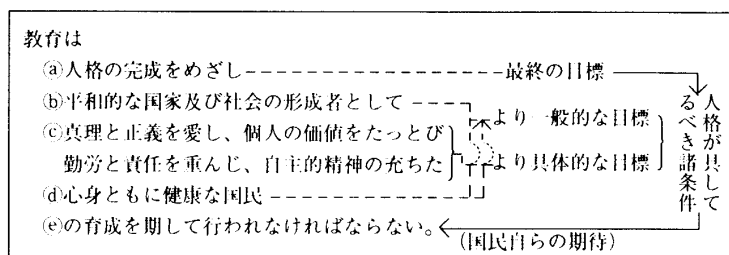
かくて以上のような森の所説をまとめて言えば、彼は(1)彼自身の学説としての人間生成論を軸として「人格の完成」を検討する、(2)その際人格が〈完成〉するということをもへ実現できない理想として留保し、(3)「人格の完成」を「人格的形成」と置換するとともに(4)それを「単一かつ包括的な人間像」として「全体的発達」を目指さなければならぬものと措定する、(5)よってこのことは結局人格的形成が教育の中心課題であるということになる。従って森の場合は、「人格の完成」の完全な実現はできないとしても、教育の努力目標の理想としてはこれを肯定した上で「人格的形成」と読み換えて、〈人間像〉の実現を目的としていることが分る。彼なりにある程度の説得力ある筆致でその論証も行っているが、ここではみる必要がない。なぜなら彼の場合も直接に〈人格〉の可陶治性が前提となっており、本項で取上げた教育学者たちの所説と基本的に同断であるからである。

しかしその他のものと併せてこれらを見て二つの点で釈然としないものが残るのは否定できない。一つは「人格の完成」を教育の目的として自明であるとしたシェーマ的解説が何らかの疑念もなく提示されるという点、もう一つは修正乃至補足的解釈が行われていても「人格の完成」自体の吟味が曖昧であるということである。前者の無邪気さについては

学以前の事としてネグレクトも可能であるが、後者については対論を提示しているだけに、その不十分さは責められなければならないように思われる。問題は、〈人格〉が教育の対象となり得るか、また〈人格の完成〉が教育でできるのか、ということである。わが国にあってこれが教育の最高目的として規定されているからである。前記のように森の場合は一応彼なりの論理で回答を出しているが、十分とは言えない、その他のものは前提となる人格観さえ不分明である。要は教育で「人格の完成」ができるかどうかであり、できるというのなら、できるという明確な論証を、できないというのであるならば、できないという、はっきりした論証を提示すべきである、そしてこの上から自らの結論を提出すべきである。これが明確でないならいずれの所論も不毛であり、意味がない。私自身の考えを明確に示すためにもこれらを考慮した上で、改めて〈人格〉とは何かを問い、それに接続させる方向をとらなければならない。

### 三 人格の意味

〔一〕 デカルトは『省察』のⅡで「アルキメデスは地球全体をその場所から他の場所へ動かすために、確固不動の一点だけを求めた。そこで私も、たとえどんなに小さかろうと、確実で揺がないものを見出すならば、希望を高く持つてもよいであろう」と言った。〈une chose qui soit certaine et indubitable. へこそ彼の堅固で確実な哲学の第一原理 (Le premier principe de la philosophie) となった「私は考える、だから私はある (cogit, ergo sum, ou je pense donc je suis)」という真理であった。周知のように疑いつくしても、疑い得ないものは疑っている自己である。懷疑する自我、コギトする私の発見こそ、アルキメデスの支点となって近代の哲学の扉を開いたのである。人は彼の哲学を大陸理性論の濫觴と位置

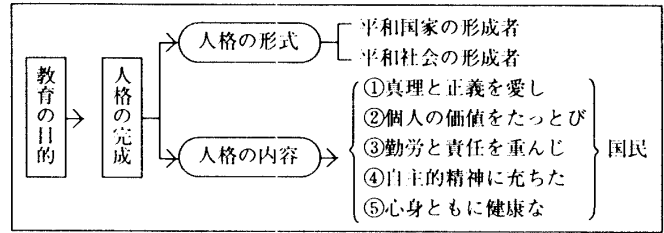


間像<sup>15</sup>を言い表したものと捉えている。彼は「人格の完成」ということを字面ばかりで意味内容を詮索するよりも、むしろ実際の都会とか山村とかといった具体的な教育の場で、へ人間像をどのよう<sup>16</sup>に実現するか<sup>16</sup>が大事である<sup>16</sup>と言<sup>16</sup>い「教育の現実における人間像」の項を設け、これを詳述しているのは、他の多くの『教育原理』関係のテキストにみられない特徴として評価できる。とともにこれらからもほぼ明らかであるように、海後は「人格の完成」をへ人間像の形成と読み換えることによつて、自説の教育目的論に組込んだと言つてよいであろう。

同じく教育基本法の教育目標を人間像の問題と捉えながら、教育哲学的に最も厳密に考察し、独自の学説を提出したのが森昭である。彼は「少くとも公教育機関で青少年の教育に従事する大多数の人々は、現在も教育基本法を支持している。しかし多くの人は、<sup>17</sup>“建前”としてそれを支持するにとどまるかのようなのである。少くとも、そこに表明された諸価値と人間像が、どこまで各自の信念として“内面化”され、“人格化”されているか疑わしい。大多数の教育者は、最終の教育目標ないし長期の目標については確信がもてず、むしろ深い混乱の中にあるのではないかとさえ思われる<sup>17</sup>”と言っているが、文中の「教育者」に「教育学者」へ教育学研究者も含まれていると考えられるので、その学的自負心が垣間見られるであろう。彼はまず第一条の法文を五つの文節にその構造連関を分析する。便宜的に図式化すれば上のようになるであろう。彼は「人格の完成」を

教育の最終目標として、人格が具備すべき諸条件の育成を国民自らが実現すべきものであるとみるのである。この条文に対する見方、ウエイトのおき方も人により、年代的にも相違することを洞察した上で森は自らの視点から批判的に考察する。彼は自己の教育哲学を独自の「人間生成論」から構築する。その立場から教育が最終的に求める新しい「人間像」を要請するのである。彼は、現代の教育者は個々の知識・技能・態度の形成についてはいちじるしく積極的で、具体的な目標の追求には極めて熱心であるが、最終的に如何なる人をつくるべきであるかについては明確なイメージと内的な確信がなく、従つて理想的人間像をもっていない、と痛烈に批判する<sup>18</sup>。そして「単一かつ包括的な人間像」を探究することが今日の課題であると<sup>18</sup>する。

森はこれをへ全体的発達と捉え、近代から現代に至るまでの社会的変化との対応で教育史的にたどり、類型論的に考察した上で、今日の教育の課題との関わりで、へ人格の問題に言及する。彼はその際「人格」の語義を古典語に遡つて検討した上で、現代の人間科学と哲学を基にして、人格Ⅱ人となりⅡパースナリティと捉える。そして「〔人格は〕人が人となる歩みによつてなりしもの、否、みずからかたちづくりしもの（現在完了態）であるが、人格はまた、その人がこれからどのようなことをするか、そして、どのような人となる歩みをすすめてゆくかを決めるもとになる傾向ないし特徴である。むしろ教育の視点からいえば、未来に関わるこの面にこそ注目しなければならない。昔から人格の形成ないし完成が、教育の重要な課題とされ、しばしば中心的な課題とされたゆえんはここに<sup>20</sup>ある。この文章には二つの「事」が思想としてこめられている。その一つは彼の「生成」の論理があるということ、もう一つは人格の「完成」を「形成」の論理に置換しているということである。こ



の二つが目指されているが、第一条においては「人格の完成」一つにしばられている。結局「文化の創造」ということは「人格の完成」を待たねばならない、ということである<sup>12)</sup>と云っているが、ここでは教育は人間形成という人格の形式と文化の創造のため、人格の内容の統合のために（即ち教育の目的充足のために）、人格の完成が必要条件となるのである。そこには一点の疑義もない。自明とする論理である。しかし、「人格の完成」の条件として人格の「形式」と「内容」を図のようにくくっただけで済むものであろうか。表層的理解は可能であっても、その構造を吟味するとなれば、これは極めて安易な表示にとどまるにすぎないであろう。

これに対して前者から後者への中間に位置するものとしては稲富栄次郎の考え方がある。彼は「人格の完成」を教育基本法の中心問題ととりつとも言語上の不整合を指摘した上で、人は生れた瞬間、すでに完全に「人格」の主体であるという立場をとって、人格の完成説をそのままでは認めない。そして人間の形式的な面を「人格(Person)」、内容的な面を「人格性(Personlichkeit)」と云ってこれに答える。即ち彼によれば、「人格」として人間は主体であり、その価値は万人平等である。しかしこれを内容的な「人格性」の側面から見ると、万人未完成であり、各人不平等なものである。「人格」は各人それぞれに天与のものであって、人間の力では如何ともできないが「人格性」を完成するのは人間の力によるのであり、特にそれは教育の任務でなければならぬ。かくて人間各人にとって個人的、社会的に「この天賦の

能力を最大限にまで發揮せしめることが、すなわち人格性の完成であり、人格性の完成を達成せしめるものが、教育の働きである。しかして教育によって人格の内容、すなわち人格性を完成する道は、ギリシヤ人が説いたように、人間天賦の素質を全的・調和的に發展せしめ、天賦の素質を最大限まで發揮することに他ならないから、人格はそれ自身尊いものであっても、その人格性を完成することによって、形式、内容ともに間然する所のないものとなる<sup>13)</sup>のである。つまり彼は「人格」ではなく「人格性」の完成説をとるのである。それはペルゾーンに内在する精神的なものを重視するからであらうが、人間の形式と内容の概念についてはギリシヤ以来のヨーロッパ哲学の伝統に基づいての立論である。確かに片山よりは厳密であると言えるであらう。しかし彼は自己の哲学に基づいて人格を人格性として捉え直すことにより「人格の完成」を肯定しているのであるが、そこに具体性はない。故に極めて観念論的である。

以上に対して後者の例としては、さしずめ海後宗臣の所説が妥当であらう。彼は教育基本法第一条の「平和的な国家及び云々」以下の価値内容を強調して次のように言う、「このような資質をもった形成者をつくることに教育目標がおかれているのであって、これらの性格が立派に備えられるためには、人格の完成がめざされなければならないとして、この要望を最初にとくに強調して示してある<sup>14)</sup>」と。彼は「人格の完成」が可能かどうかについては全く言及していない。海後は実質面での「人格」に力点をおくよりも、むしろ「人格」を教育の対象とするのではなく、形式として人間が具有している諸資質を形成することに注目しているようである。つまり「性格教育」的側面を強調しているように思われるのである。しかも彼はこの条項がその他一切の教育法の目標の帰着する原点であることを説くとともに、これが教育全般の基礎としての「人



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」と言い、またこれを調和的に発展させることだと言っている。ここに言う人間の「諸特性、諸能力」とはどのようなものかについては何の説明もない、従ってそれを発展させるといっても具体性に乏しく抽象的ではない。そればかりか「完成」を「完全」に置換して「なるべく」を補っているのは、「完成」が不可であると自ら論理の矛盾をおかしている。しかも更に問題を孕むのは追打ちをかけるように、前記のように言いながら「人格には向上ということはあっても完成ということはない」という反対論があるかもしれない。「人格の完成」をめざすのであるから、その過程においては人格の向上と同じことになるであろう。また「人のあるべき姿を前提とし、それをめざして進まなければならぬ」という意味で、人格の完成とされたものと考えられる」と言っている。「完成」を過程を媒介しながら「向上」と同一視までして正論化しようとするのは、そうしなければならぬといった敗戦後の精神構造のいじらしさを見せつけられる思いがするが、へ人のあるべき姿」を前提とした極めて観念的な「完成」の論理ではない。カントの「目的の王国」にも似た理念であるが、結局実現不可能な要請であることを自ら曝露したものでとも言うべきものであろう。それはかの混乱期における理想提示であり、文部省見解への論理的補強であつても、前提の吟味を欠く故に観念的言辞の羅列に終っている。

その後教育基本法についての研究が多々行われたが、体系的なものとしては田中耕太郎の『教育基本法の論理』（有斐閣・昭36）が、制定当事者の研究であるだけに、その自然法思想とともに注目しなければならぬ。そしてこれとの対応で、田中の研究書が刊行された年の六月に雑誌『世界』に掲載された務台理作の「民主主義教育の理念——教育基本法の

成立について——」を逸することはできない。彼の主張する「人間性の開発」に対する所見と「人格の完成」説との差異を批判的に明確に述べているからである。田中、務台の学説について、またその比較考察等については重要であるので当然検討しなければならぬが、先にもふれたように、成立当時の事情とともに別に考察されるべき事柄である。ここでは必要に応じていくものとす。その後宗像誠也編の共同研究『教育基本法』（新評論・昭41）や杉原誠四郎の『教育基本法その制定過程と解釈』（協同・昭47）、同じく『教育基本法の成立』（日本評論、一九八三）等の研究がみられる。これらは他の個別研究と同じように研究書であつて、『教育原理』のテキストそのものではない。戦後教育の一般風潮の中で、教職教養の『教育原理』において「人格の完成」は何ら疑われることなく自明であるかの如く取扱われてきたように思われる。その場合当然ではあるが取扱いに二つの立場があつたであろう。一つはこれを全面的に肯定して最高価値として説く立場であり、もう一つは「人格の完成」を教育のあるべき理想としては肯定しても、現実の問題としては留保的立場をとり、一種の読み換え作業を行つて、この目的に近似したものを設定する立場である。今のところ厳密にこれを否定する第三の立場はない。

先にも述べたように当該教科のテキストの多くは共同・分担執筆が主であるので、右を検討するには不適當である。そこで前述のような基準でみるとすると多少古くはあるが、個性的故比較可能なテキストについてみていくものとする。さて前者に属するものとしては片山清一らの解釈がある。第一条を左上図のように図式化して統一的に「人格の完成」が把握できるようにしている。凡そ肯定的理解の標準的な図示と言えよう。片山は「教育基本法前文においては、「人間の育成」と「文化の創造」

で、これについては必要最小限にとどめる。但し「人間性の開発」を支持した務台理作の説と「人格の完成」をとった田中耕太郎の説については、別に比較研究すべき課題であるが、十分に配慮されなければならぬ。当面の問題は、法文化までの経緯はどうあれ、一旦決定した後、これについての徹底的な考察と評価がなされたか否かである。昭和二十二(一九四七)年三月三十一日本法公布後今日に至るまで、わが国教育の規準として殆ど無批判的にその座を占めてきたのではあるまいか。今日まで教員養成のためのテキストとして夥しいまでの『教育学』や『教育原理』が刊行されてきたが、これを精査したらある種の解答が得られるであらう。しかしここではそれは不可能なので、限定的にこれを考察し、一定の目処を与えるものとする。そのためには現行多くみられる共著、分担執筆形式のものではなく、個人の責任において全項目執筆された若干の『教育原理』を中心に検討するものとする(但しこの際二名の共著、真の意味での研究形式のもの例外とする)。その前提として制定当事者である文部省の当時の見解(定義)をみておかなければならない。

文部省は昭和二十二(一九四七)年五月三日付で文部省訓令「教育基本法制定の要旨」を公布した。そこでは「人格の完成」を定義して「人格の完成とは、個人の価値と尊厳との認識に基づき、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」と規定している。<sup>(5)</sup> また別の文書では「人格とは人間の諸性質、諸能力、諸要求の統一、調和のすがたである。人間の諸能力は常に発展してやまないものであるから、それらの開発、発展、調和、統一が完成である。教育はかかる「人格の完成をめざす」ものでなくてはならぬ」と言い、その前提に「人格の基礎として個人のうちにやどる無限の価値とその尊さに対する認識に出发しなければならぬ」とあるのを強調している。い

ま両文を統合してみるならば、基準となつてゐる人間観が近代的人間観の大成としてのカントの人間観であると推定されるであらう。しかしここに要請されている「人格」はただちにそれと同定できるであらうか。諸々の性質、能力、要求が統一、調和したものを「人格」というなら、その具体的なものはどんなものであらうか。またもしそれらが統一も調和もせず、更にそれらの徳目の中の一つでも欠いたら「人格」というものはないのであらうか。しかも人間のあらゆる能力をできる限り調和的に発展させ、これらの開発・発展・調和・統一を「人格の完成」というが、こうすることが直接「完成」という概念にあてはまるであらうか。そんなことは一体可能であらうか。しかも教育にあつては。端的に言うなら、これは「人格」の定義にはなつていない。あまつさえ「人格の完成」の説明にもなつていない。両者とも論理的には不透明である。<sup>(6)</sup>

わが国の教育の最終目的の規定が、人類普遍の原理である民主制を推進する崇高な理念として揚げられたまま、今日まで反省的に問われずしてきたことは、教育全体のあり方に関わる問題である。ここに右の文部省の見解を念頭におきながらこれらを検討しなければならない理由がある。

さて教育基本法公布後これに対する全般的な詳細な解説は、辻田力、田中二郎らを中心とした教育法令研究会によつてまとめられた『教育基本法の解説』(国立書院・昭22)を嚆矢とするであらう。「人格の完成」については、先の文部省見解に沿つて更に詳しく、「人格」を「自己意識の統一性又は自己決定性をもつて統一された人間の諸特性、諸能力とすることができよう」と定義し、この人格の「完成」を「これらの人間の諸特性、諸能力をその完全、即ちそれがあらねばならない状態にまで持ちきたすことであり、更にこの人間の諸特性、諸能力をその内容の全方向に——しかも各方向が統一と絶えざる連絡とを保持しながら——

人間が人間として出生し、発達し、成熟しそして充実していくことであり、教育という作用を通して自律的・主体的人間に自覚的に在るようになることを意味する。そして彼が自覚的に在るといふのは、人間が生物学上単に人科動物の「ヒト (Homo)」として在ることではなく、人間としての「人 (person)」としてあることであり、自らを自己自身として認識していることを意味する。彼はかくて人間として個の実存性を表わし、人間としては社会的共同性を具現する存在である。人間がこの両面を統合した存在として主体的に自己を自覚する時、その統覚として存在の中核にあるものは「人格 (personality, Persönlichkeit, personalité)」である。けだし人間が人間として具体的にある所以は、彼が「人格」を所有しているということである。カントが教育において人間が「人間になる」というのは、この「人格」との関わりで行われることに他ならない。とするならばここで課題とする「人格」を教育の事実において、どのように見、どのように位置づけるかが問われなければならないし、学としての構成もここから始まらなければならない。そのため的事例検証としてわが国の現行の教育において「人格」がどのように位置づけられ、取扱われているかをみなければならぬ。言うまでもなく、それは教育基本法第一条(教育の目的)に記されている。

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。

ここで教育の目的は「人格の完成をめざし……国民の育成」を行うも

のとなるであろう。表現の仕方ともあれ、憲法の趣旨に従い、民主教育実践のために、個としての人格から集団としての国民を育成するといふのは、その精神に叶ったことであり、些かも否とするものではない。問題は「人格の完成」の意味内容である。「人格」とは何か、これに対して一定の積義が与えられた上で、教育によって「人格の完成」はあり得るのか否かを問うことでなければならない。けだしこれらに対して回答が与えられなければ、わが国の教育目的は崩壊し、強いては民主教育と云われる現行教育を不透明にし(現実にはその通りであるが)、否定の論理の横行を招きかねないことになる。従って「人格」の概念を吟味し、「人格の完成」が教育において可能か否かを論証することは、必然的にわが国の教育目的の真偽に関わるので、避けるわけにはいかない。課題は「人格の完成」を批判的に検証し、その可能性を見極めつつ、教育の「存在論」を構築するにあるが、それは日本の教育現実からの構想である限り、特殊を通しての普遍という性格をもつ。

かくて以下においては、教育基本法の「人格の完成」について検討して、それが可能か否かの方向づけを行い、これによって改めて「人格」の意味内容を吟味する。そしてこれに基づいて私の考える「人格」の構造を提示し、課題に答え、そこから先に述べた各項を考察していくものとする。

## 二 「人格の完成」諸説の検討

現行教育基本法第一条の目的規定が確定するまで、当該部分が「人格の完成」と「人間性の開発」の間で激しく揺れ、最終的に前者に決定したことについては当時の資料、当事者の見解や研究書等に明らかである。<sup>4)</sup> 課題は成立事情に主眼をおくものではなく、確定した法文自体にあるの

## 教育と人格

——教育的存在論（其の一）——

齋 藤 昭

## Erziehung und Persönlichkeit

——Pädagogische Ontologie (der Erste Teil)——

Akira Saito

## 一 はじめに

一九九七年本学紀要第三十三集に私は「教育と自然」を寄稿した。副題が「教育哲学構成の基礎（其の一）」とあるように、今後「科学」「宗教」と体系的に考察される課題の一つの解明であった。本論の中で「自然」との対応で人間が語られ、その統覚としての「人格」にふれた。しかし概要は述べても、私自身の「人格」観についての言及はなかった。これについては別に教育的存在論において考察されている。そこでは人格、時間、空間、他者、言語、場所、現象が考察されているが、その中の「人格」については先の論文の註（5）に典故を明らかにしたが、三論文とも「人格」については不備である。そこでこれらを統合して「人格」についての決定稿としたのが本論文である。「教育的存在論の探究——教育哲学敘説——」（仮題）の第一章となるものである。

一般に教育哲学は問われなければならない眼前の教育現実と対決し、その基本構造を人間の生成から形成という課題性において捉え、これを解明し、未来展望を与えるものと云われる。そこに行われる哲学的営為は根源的・全体的把握であり、普遍的なものへの志向である。というのは教育諸科学が教育が行われている日常的現実を経験的事実として捉え、そこに働いている因果関係の法則性を見出すのを任務としているのに対して、教育哲学はこれらの諸科学を基礎づけるとともに、見通しを与えるものでなければならぬ。それは多様に分化している教育諸科学とその研究成果を全体的・統一的に総合し、教育実践に対して全体的・窮極的理念と方向性を与えるという課題をもっているからに他ならない。<sup>1)</sup> 私はこれを抽象化から解放するため、敢て教育現実における日常の常識批判による新たな、より健全な常識の構成という表現をとったが、それは教育が形成作用という時空統合における具体的局面を担っているからである。これを実現するためには必然的に人間自体の存在論的な全体的・統合的把握が前提として要請されることになる。それは端的に教育的人間学の設定である。このためにはある一定の操作の中核となるものの提示がなければならない。

教育的にみて人間が他の動物と比較して、教育を必要とする動物（animal educandum）であり、教育可能な動物（animal educabile）と言われるのは、畢竟教育を欠いては人間は人間としてあることができないということに他ならない。それは単に個としての人間だけでなく、社会的共同存在であることを内包した人間である。平凡ではあるがよく引照されるカントの「人間は教育を必要とする唯一の生物である」というのと「人間は教育によってのみ人間になることができる」というのも右と対応する。この中に課題解明の手懸りがある。即ち「人間になる」とは