

教育基本法のレトリック

皇 紀 夫

1

教育言説のひとつの典型として教育基本法を取り上げ、とくに前文と第一条についてそのレトリカルな構造について考えて見たい、と予てから思い巡らしていたが、最近、斎藤昭が『教育的存在論の探究——教育哲学序説——』のなかで、教育基本法第一条「教育の目的」の特に前段の「人格の完成」に関して、「〈人格〉の〈完成〉が教育において可能か否か」を教育存在論的立場から問い、その結論を次のように述べているのに出会って、基本法と同じ文言を少し別の角度から論究してみたいと考えた。少し長文になるが斎藤の主張を引用することから始めたい。

〈人格〉に〈完成〉という構図は成立しない。あるとすれば、未知に向かう〈発展〉ないし〈展開〉だけである。そこで、結論的に言うならば、教育においては〈人格の完成〉はありえないし、生起するものでもない。〈完成〉された、ないし〈完成〉される〈人格〉は、哲学あるいは宗教の世界では理念として構想されるときも、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。それゆえ、教育の目的として〈人格〉を目指すという設定は、最終的に否定された（基本法制定の過程において——筆者補注）〈人間性の開発〉によって論証不能であり、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、たとえ〈形成〉と読み換え操作を行おうとも、虚妄であるがゆえに、根本的に考え直さなければならない問題である。（中略）いずれにせよ、〈人格の完成〉は哲学や宗教では理念としてはありえようとも、教育においてはいかなる意味でもありえない、というのが私の結論である⁽¹⁾。

斎藤は、決して確信犯的にこうした結論を出している訳ではない。「人格の完成」にかんする教育学者の諸説や法制定過程の吟味、なかでもその成立に中心的役割をはたした田中耕太郎のカトリック的自然法思想の分析や西洋哲学における人格思想の系譜の解釈など人

格概念の哲学的思想史的な検討を経た上で到達したのが上記の結論であった。

確かに、教育基本法の「教育は、人格の完成をめざし」という文言は、教育一般を理念的に語る際には、それ自体としては反論することが困難な完結性をもって極めて便利であるが、しかしその抽象的な完結性ゆえに、教育言説においては思考を酸欠状態に追い込み、「そうですか」の一言を浴びせて途中下山のやむなきに至らされる場合が多いと思う。すでに教育基本法制定の論議のなかでも、たとえば「人格の完成」は「尤もなようだけれども、尤もでも誰も反対はしないが、併し感激もしない」(森戸)といった批判は繰り返し強調されており、「人格の完成」を教育目的言説に組み入れる立場は制定の過程では少数派であった。

我が国の教育目的を論議する場合には、これは説得的な役割を果たすよりも、教育目的論を袋小路に導き入れ隔靴搔痒の思いを込めて語られることの方が多かったのではない。だがしかし、斎藤のように歯切れよく結論付けられると、その通りだ、と言う気持ちと同時にどこかでこのような歯切れのよい断罪では納得できないという抵抗感と違和感が残る。つまり議論がどこかですれ違っていった、教育基本法が指示しようとしている教育目的論の文脈と違った次元で反論が展開されマッチングが成立していないと感じるのである。この違和感は、「人格の完成」論に与してその立場を正当化するという意味のものではなく、斎藤の論調との「温度差」だと思う。斎藤の結論は論理的であり明解である。しかし、これに類似した論調は、制定過程の記録をみると務台理作ら批判派の人達によって、素朴ではあるが分かりやすい形で多く語られており、ある意味で、すでに織り込まれている論点でもあるが、最近の教育危機状況の下で、「教育は、人格の完成をめざし」という教育目的言説の無力さが露呈されるなかで、確かにそれが空文化して「死語」の状態にあることは否めないだろう。むしろ、高踏的な思弁にたいするある種の違和感や場合によっては嫌悪感すらも呼び起こしているのではないか。教育基本法の教育目的を持ち出して教育の再生を図るという発想は時代錯誤であって、それよりもむしろ学校の現実に即応した具体的な目的論を制定して基本法を廃止か改正する必要がある、という話の流れに乗る方が合理的であり生産的であるような気持がする。

「虚妄」呼ばわりされ「死語」として化石化した教育目的言説を、教育関係者が無批判に常套句的に使い続けるのは無意味であると批判したとして、しかし、この「死語」に対する代案を持ち合わせているかどうか、また、その種の目的言説を提言すること自体が可能かどうか、教育目的の内容や方向の問題と目的を語ることそれ自体の可能性の問題の両

面において検討が必要になっていると思う。結論めいたものを先取りすると、「死語」には「生語(?)」では代替できない貴重な役割があって、「死語」を追放してその空席を「いきいきした」リアリティを感じさせる言説で埋めるとの発想は、「死語」を追放するその排除の根拠いかんでは教育を脳死状態に陥れる危険があると考えている。

したがって、ここでの考察は教育目的の内容ではなく目的を語る言説の形態を吟味するためのテキストとして教育基本法をとりあげ、それが呈示している教育の意味の独自性を取り出すことであって、代案を提示したり改正論の成否を議論したりすることを目指すものではない。むしろ、そうしたレベルの教育目的論の無効性を、結果的に強調することになるだろう。

以下の考察の「資料」として現行の教育基本法の前文と第一条を挙げておきたい。“われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。ここに、日本国憲法に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。

第一条（教育の目的）教育は、人格の完成をめざし、平和な国家および社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっぴ、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。”

2

教育基本法（以下基本法と略する）の目的条項にかかわった類似の文言は、その成立の審議に入る以前（1945年9月）においてすでに胎生しており⁽²⁾、翌年の教育刷新委員会の第3回総会で田中耕太郎文相が「教育基本法要綱案」（9月21日案）を説明したことをかわきりにして、「教育の理念」にかんする審議が第一特別委員会で開始され、以来1947年3月に枢密院で成立するまで、目的条項は度重なる激しい論議をくぐって誕生するのである。よく知られているように、教育の目的に関しては「人格の完成」論と「人間性の開発」論とが論争を展開した戦後教育の揺籃期の興味深い分野であって、基本法の「人格の完成」論研究として独自の領域が開拓されていると言ってよい。例えば、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、1983）や新しいところでは林量俣『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、1998 所収）などはその代表的な研究といえるだろう。これらに加えて、『教育刷新委員会 教育刷新審議会 会議録』（全13巻、岩波書店）の第6巻（1997年）によって第一特別委員会での審議過程が明らかになり、「人格の完成」を巡る当時の論議の様相がはっきりしたものになってきた。基本法の成立に関する実証的歴史的な諸研究をここで取り上げる訳には行かないが、以下の考察の背景として制定の経緯について概観しておきたい。

基本法の教育目的をめぐる論議は、大きく二つの主題に分けることができるように思う。第一は、教育目的を国民に明示して伝達するために工夫された言語形式を分析するという問題である。この問題は従来の研究では全く取り上げられることがなかったが、基本法の教育目的の性格を考えるうえで極めて重要なテーマであると思う。審議過程の読み方を工夫してみると、委員会が絶えず話題にしていたのは、教育目的を国民に効果的に衆知させるためにどのような言語形式が相応しいかであって、その論議のなかで二つの目的論が戦わされた。それは理念論や言語表現上の問題ではなくむしろ教育の目的を国民に普及徹底させるための言語装置、言説ジャンル選択の問題であったといえるのではないか。この文脈において、当初の委員会で語られた新教育勅語構想から「前文」付加にいたる言説の形態論議に関心を払う必要があるだろう。第二は、教育目的の内容にかかわる主題で、先の「人格の完成」か「人間性の開発」かについての教育論争である。第一特別委員会（以下委員会と略する）の最終案が「人間性の開発」であったにもかかわらず、文部省が総会に出したのは「人格の完成」であった。この逆転劇をめぐる、特に強硬な「人格の完成」論者であり、基本法成立の立役者であった田中耕太郎が果たした役割についてさまざまな推測がされている⁽³⁾。しかし、ここでの関心はこの問題にあるのではない。ただ、第二の問題は実は深く第一の問題と結び付いており、この結び目をレトリック論を手掛かりに浮き彫りにして、第二の問題への関心の強さがかえって初めの問題を隠していた点を指摘したいのである。差し当たって、二つの問題の所在を明らかにするために、第二の論議を主題にして基本法成立の経緯を概観しておきたい。

先に触れたように、「人格」論は早くから文部省内での教育目的論の基調に潜伏していたようであるが、田中耕太郎の入省によって急浮上し、第一特別委員会の主査であった羽溪了諦が逆転劇に出くわした折、「人格の完成がよいということは予てから文部省のお腹

にあったことで」と慨嘆してみせたように、審議の過程で文部省関係者がたえず口にした文言であった。

基本法構想が話題にのぼるのは第3回の委員会からで、この時出された「基本要綱案」は、文部省内の審議室が作成した未定稿の叩き台程度のもので、「拝見しますと、何か随筆風で、法の書きおろしというものでない」という批判を浴びているが、この案には教育の目的としてすでに「人格の完成」が出ている。そして注目すべきは、この段階で「根本的な教育の基礎理念ということ付きましては、これに更に前文を付けるというようなことも考えられます。」(文部省係官)との発言があり、「前文」を付けるという考えがひとつの選択肢として語られている点だろう⁽⁴⁾。

「人格の完成」については、第4回委員会から異論が出始める。「非常によい言葉ではありますが、以前皇国の道に則るとか、国民の錬成とか、非常に喜んで使われた言葉があります。ああいう言葉に代わって唯使われるだけでは、平滑な感じを免れない。(中略)殊に完成ということが、事実教育で期待出来るものでないと思います。」(務台理作)⁽⁵⁾さらに務台は「人格の完成といっても、戦時中でも終始そういう言葉を使っておりました」と批判論を述べ、この種の言葉(真理の探求もふくめて)が状況次第で容易に反動的な役割を果たす危険性を厳しく指摘して、森戸(辰男)や河井(道)がこれに賛同する展開になっている。これ以降、委員会では「人格の完成」論が批判の対象になり、これの代案として「人間の育成」(天野貞祐)、「個性の育成」(羽溪)「人格の育成」(関口鯉吉)が話題になるが容易にまともまらない。この段階での一つの案として「教育は、人間性の完成をめざし、云々」という文言が板書されたと記録にある。これに対して「一般に正当に受け取られるかどうか」俗論化して感応的な文脈で理解されてしまわないかどうかの危惧と、「完成」に対して「開発」(天野)がよいという意見が出されている。第5回の委員会記録の末尾には「(参照・黒板に書かれたもの)」との見出付きで次のような記録が残されている。

教育は、{人格／人間性}の完成をめざし、民主的平和的な国家及び社会の成員として、真理と正義とを愛し、個人の自由を尊び、勤労を重んずる心身共に{健康／健全}な国民の育成を期するにあること⁽⁶⁾

(第7回委員会に出された案文では{ }の部分はそれぞれ「人間性」と「健康」になっている。)

この文言は、現行基本法第一条の骨格に相当する内容で、この時点で用語や文脈は略

確定したと言ってよい。しかし、これをどの部分に置くのか、前文か条文かその位置は未決定である。つまり、こうした目的論の展開と並行して、他方では、前文をどうするか論議の中で「教育宣言のようなもの」という基本法の性格付けが形を整えられてくる(第5回)。

第6回では「この前人格という言葉が陳腐なものと完成という言葉が厭なためにそういったのですが、或いは人格の完成という文字のほうがいいかも」(天野)「やっぱり人間性の開発がよい」(務台、森戸)などの意見が出るが、委員会の大勢は「人間性の開発」論に傾いており、「教育は人間性の開発を目指し」という案文が提示され、目的論はこの段階で決着する。(1946年10月18日)

前文をつけるかどうかの議論は、第7回に話題になるが、この話題がからむと、いつもこの委員会は何をするのか、つまり、基本「法」を作るのかそれとも基本法の基礎となる「理念」、新しい教育再建の「目的」を提示するのか、そして、もしここできめた事が基準となるのであれば、「怖いような気がする」(天野)「ひやひやするような気がする」(務台)などの躊躇がみられ、議論は煮詰まっていけないのである。しかし、教育の方針や制度形態内容などについて各論的な議論が交わされるにつれて教育論はますます拡散して、全体と各論との調整が法技術上必要になってきて、第9回委員会で文部省案としてはじめてつぎのような前文が提出される。(同年11月8日)

そもそも、教育は真理の探究と人格の完成とを期して行はれなければならない。然るに従来の我が国の教育は、やゝもすれば右の自覚と反省とにかけるところがあり、(中略)この欠陥を是正するためには、教育は根本的刷新が行はれなければならない。

とあって、以下では、「さきに、われらは、憲法を根本的に改正し」と、内容的は現行法に近い案文が続き、そして、前文案の末尾は「われら国民は、すべてこの自覚の下に、教育の目的の実現に向って渾身の努力を傾けんことを期するものである」と括られている⁷⁾。これは、もはや法律文ではなく、宣言であり決意表明であり宣誓であり、軍国主義教育からの訣別を告げる精神的変革の「革命宣言」であるといつてよいだろう。しかし、「そもそも」で始まり「期するものである」で終わるこの文言は、教育を簡潔かつトータルに語ろうとする意図は理解できるとしても、「そもそも」で始める辺りに教育言説の勅語的形態の残像を認めることができるし、また前文をもった基本法という特異な性格の「法」を生み出すエネルギーの出所を探り出すことができるように思う。基本法において前文が果たす役割は、「人格の完成」を入れるか否かの問題に比べて、基本法の性格付けの点では

より重要であると言わねばならない。それが強調するところは深い反省と「根本的刷新」であり、「渾身の努力」の誓いである。その新しい努力目的として再び「真理の探究と人格の完成」が復活してくる。

委員からは「文部省の方は、真理の探求、人格の完成、ということに非常に固執しておられるらしい」と皮肉られ、これに対して「これは大臣がずっと使っておられる言葉ですし、文部省では、いつもこの言葉を使って来ておるものですから」とのやり取りがあり、田中耕太郎文相の意向の浸透ぶりがうかがわれる⁽⁹⁾。しかし、「人格の完成」は、文部省が法制局と大蔵省と折衝する段階での法案（1947年1月15日案）では前文からも姿を消し「人間性の尊重」（前文）と「人間性の開発」（第一条）に変えられた。ところが、1月22日の折衝で「人間性」という言葉が法律用語に馴染まないとの疑義が出され、1月30日案では、前文の「人間性」は「個人」に第一条のそれは「人格の完成」にそれぞれ変更され、ここで「人格の完成」が復活したのである。以後、1月30日案を元に部分的な修正を加えて成案にこぎつけることになる⁽⁹⁾。

3

「人格の完成」対「人間性の開発」論争の経過とその場面場面で見え隠れする前文の構想とをたどったが、この問題は一方で、戦後の新しい教育目的言説を作り上げるために、すでに戦前戦中の教育言説に取り込まれてしまっている「人格の完成」に対する異議申し立てであり、「人間性の開発」には、教育言説を差異化して新たな教育を立ちあげるテコの役割が期待された。「人格の完成」とは、戦争中の国民総動員態勢の精神主義教育に結びつく復古的ニュアンスをもった危険かつ陳腐な教育用語であって、新しい教育目的言説はこれへの対抗語という性格がなければならなかった。その場合、新しさの内実は第一義の問題ではなくて、教育態勢の刷新と「人間革命」を宣言して、教育が「根本的に」変換したという印象を国民にいかにか強く与えるか、そのための最も有効な言説を生み出すことが喫緊の課題であった。つまり、教育の制度や形態や内容の改革に先行して、「根本的」理念が変換されたこと（ここではその事実を語る必要はなく）を国民に周知徹底させること、言わば（差異の明示を内容とした）宣伝と普及のための言語装置を開発することこそこの委員会の第一の使命であったといえるだろう。

この課題は他方で、教育の「根本的刷新」をどのような形の言説で表現するかという問題と結びついていて、その背景には、第一特別委員会が最初に取り組んだ主題であった教

育勅語の存在があったと思う。教育に関する言説の形態として勅語は、教育を語る形式という意味だけではなく勅語形式によって語られたものとしての教育という特殊の意味を出現させている訳であるから、教育の意味付けはその言説の形式に依存しているといえる。教育勅語体制は、教育言説の形式が教育目的を規定した典型であって、内容よりは語りのスタイルの問題であったといえる。教育勅語に替わる「教育の大本を示される詔書」を天皇に奏請するか否か、後勅語に生じる教育上の「空白」をどのように埋めるか、「教育の根本理念」を国民に周知させる方策はなにか、これが第一特別委員会の当初の主題であった。この結論は、奏請はしない、その代わりに「教育者が拠る所の教育方針」を明示するための基本法の前文や第一条、第二条に教育の目的方針を含ませた、と言うことである⁽¹⁰⁾。後年、田中耕太郎が基本法第一条と第二条は教育の理念を「宣明」する「前文的のもの」にした方がよかったと述べているが（注16参照）、教育の理念を「宣明」するにふさわしい非勅語的な語りの形式が探索されていたといえるだろう。

「人間性の開発」が、陳腐化した教育言説を変換する意味変換の力を備えているかどうか疑わしいが、第一委員会の記録によれば、「人格の完成」にはっきりと対抗しそれを否定する役割を担って登場してきた言葉で、戦前の教育にたいして個人を尊重するヒューマニズムの教育を精一杯表現したものである。その弱点を補強するためにさまざまな言語的な仕掛けが工夫されなけれならなかった。戦前への逆戻りにしっかり歯止めをかけながら、しかし教育の崇高な使命を強調する点では戦前のそれに劣ることなく、宣伝のレトリックを動員して、明確な方向指示や価値選択の語句で文脈を作ること、あるいは先に一部引用した、長い前文を付けて言語形態に工夫を凝らすことなどである。その意図をはっきりうかがわせるものとして、先に上げた前文の試案は格好のテキストだろう。たとえば、「そもそも」から「渾身の努力を傾けんことを期す」の文脈は、そもそも、誰が誰に対して語るものなのか、ここに出てくる「われら（国民）」は誰のことなのか、よく分からない。「われら」は、一見すると、語り手であるかのように扱われているが、その語り手は同時に常に聞き手の役割を引き受けさせられる語り手でもあるという仕掛けのなかに置かれていて、この隠れた閉鎖的な自己回帰の回路によって、「私」は「われら」に同一化されてしまって簡単に離脱独立できない構造になっている。このことは、基本法の制定過程でその都度出された英訳案での「We」の場所を見るとより明瞭になる。これと関連した問題で最も興味深いのは、むしろ第一条の主語に座る「教育は」の位置ではないか。つまり「人格の完成」の前にある「教育は」の役割が興味深いのである。

なぜ「われわれは、教育（の力）によって人格の完成をめざし」という形を取らず「教育は～ねばならない」という形なのか。（事実、制定のある段階での英訳案では、“In education we aim at building up well-round personality,”（1月30日案）である。現行の公式の英訳では“Education shall aim at the full development of personality”になっている。ちなみに、「人格の完成」の英訳には、the consummation of personality → the cultivation of human nature → building up well-round personality → 現行という変遷があるという。）⁽¹¹⁾ この問題は、単に繁雑さを避ける為にとという構文上の技術的説明で済むものではなく、もう少し別の観点からの解釈が出来るのではないか。つまり、教育目的言説のきわだった特質を示したものであり、かつ前文を付けた基本法という性格を象徴する問題ではないか。つまり教育の特定の意味や役割やイメージを強調するための言説の仕掛けのひとつではないか、と考えたいのである。

「教育」が擬人法として使われているのか、それとも「われら」にたいして上位に「教育」を位置付けることによって「教育」に特別な意味を与える意図からなのか、この部分には重要な意味が含まれていると思う。私は、カトリック的自然法思想の立場から、教育権の政治からの独立を構想した田中耕太郎の基本法観が特徴的に現れているのがこの部分ではないかと思う。彼は、教育は国政の枠内で行われる場合でも「国家の他の活動領域に対して、理論的には優先した地位が与えられなければならない」という立場を一貫して主張しており、その立場において、個人の解放を求めたアメリカの教育改革の立場を「こえて」、教育とは「あるべき人間像」明示するものでなければならなかったのである⁽¹²⁾。「人格の完成」は、人間が成就するべき普遍的「客観的」な第一義の価値であり、人間の個別的な期待や願望を超え政治的多数決の原理とも異質なところに存在する理念としての教育を指し示すものであった。

田中の立場からすれば、教育を、「人格の完成をめざす」教育として意味付けることは、教育を政治的な権力闘争の場面から理念へと解放すること、つまり教育をめぐる意味争奪戦への強力な言語戦略であったといえるだろう。それは、「人間性の開発」論者が陳腐で危険な教育言説であるとして「人格の完成」論を批判したのと同じ戦略を使って、おなじく教育の変革と刷新を超越の文脈によって基礎付けようとしたものであったが、「人格」概念が含んでいる超越論的意味が容易に政治的な規範秩序に意味転移した過去の経験に照らして、人間主義的な水平軸に沿った「人間性の開発」論が議論において優位を占めたわけである。結果として、「人格の完成」は生き残ったが、しかし、その意味がはたして

田中がはじめに意図した役割を演じたかどうかは別の問題である⁽¹³⁾。歴史の中で「人格の完成」の世俗化陳腐化は不可避であるが、しかし「教育は」という語場が開いている言説の形の特異性は、なお陳腐化を免れているように思う、これは思い過ぎなのだろうか。

4

ところで、教育理念の変換を強調するための言語的な仕掛けが基本法のどこにあるかが、試案でも現行法でも同じことで、例えば第一条では《めざし、愛し、たつとび、重んじ、充ちた、健康な、期する、ねばならない》という語によって目的言説が作り出されている。これらはいずれも客観的に対象を指示するものではなく内面的で情意的な語であって、聞き手の心情に訴える価値指示的で形成的な、教説の言説を作り出す働きをする言わば「動詞型の隠喩」である⁽¹⁴⁾。第一条では、教育の働きや意味が機能的に説明されているのではなく、教育の必要性和課題が教示され「宣明」されている。つまり、基本法はそれ自体が国民を教化する役割を担っているわけである。新しい教育理念を普及させるという「変革の啓蒙」を達成する言説として最も効果的な仕掛けが工夫されているのである。

基本法第一条をさらに検討すれば、この意図は一層はつきりしてくる。「正義を愛し」「責任を重んじ」「自主的精神に充ちた」などはいずれも常套句で、陳腐化した「死せる隠喩」(あるいは「基底隠喩」と言えるかも)である、がゆえに国民に理解されやすい言説、レトリック論的に言えば「意味論的連想可能性」が作り出せるのである。この言説は全体として、隠喩によって綴られた「アレゴリー(諷喩)」の性格をもっている。「正義を愛し」以下が隠喩を使った意味転義の仕掛けであるとすれば、その文脈によって意味付けられる「教育」もまた「連想」されイメージされるところの「教育」であって、対象化して取り出すことができる実体としての教育ではない。ここでの「教育」とはひとつの「見立て」によって、アレゴリーが開示した物語としての意味世界なのである。さらに言えば、「象徴とは、主に隠喩と換喩、それに擬人法を土台とする複合的文彩である」⁽¹⁵⁾と考えると、基本法第一条は、象徴の働きによって教育の目的「人格の完成」を語っていると解釈することができるだろう。

先にみた「人格の完成」の「完成」もまた、教育の目的を「明示」するための選ばれた効果的な譬喩であり、それは教育の目的を「そのようなものとして」見せる「見立て」の仕掛けである。教育目的を語るために、ひとつのモデルを提示したものであって、この目的から逸れた教育目的が多々存在するか否かは問題ではない。言うまでもなくこの「完

成」モデルは、それと対抗した「開発」モデルとはその教育観においてははっきりとした差異があり、目的を「明示」という意味において、「完成」モデルは理想主義的であり「客観」主義的であるといえるだろう。しかしこの客観主義的な「完成」とは、譬喩的に言えば、水平線は確かに存在しているように見えるがしかしそれを「めざし」ても誰も水平線に到達することができないように、明示することは可能であるが到達は証明不可能であるというある種の極限概念といえるだろう。したがって、「人格の完成」は可能か不可能か、という実体論からの問いかけは不毛の論議であると思う。

レトリック論から見れば、この第一条はメタファーで綴られた象徴としての教育目的の「物語」であって、そこに「人格の完成」が挿入されるか否かにかかわらず、第一条は教育の「大なる物語」の典型であると言ってよいのである。それは、常套句を連ね国民に「連想された通念の体系」(M. ブラック)を印象づける言語装置なのである。したがって、そこでは教育の目的を厳密に定義する必要はなく、文中に含意されている「転義システム」によって、教育のある意味が浮き彫りにされその部分が拡大して相互に結び付いて、ひとつのまとまった「教育観」を造り上げるように仕組まれている。

教育の目的を完全に語ることはできない。語るとすれば類似や隣接の働きによって「それらしく」語ることが出来るだけであるが、その場合でも「それらしさ」の真実性を直接問うことや、その背後に「真実」の教育が存在していることを証明する必要はない。隠喩の働きが字義通りの意味に対応しなければならないという必然性はないからである。

基本法の教育目的は教育に関する「物語」であって、「人格の完成」もまたその語りにおいて出現した「それらしい」フィクションである。その物語は巧みな比喩によって読み手に確実に伝えられる仕掛けを備えているといえる。人格の完成は可能か否かという法定当時から続いている疑義は、基本法の教育言説の性格からすれば異なった言説間のミスマッチであるといえるだろう。

したがって、基本法の制定過程で注目された「人格の完成」か「人間性の開発」かの論争は、単なる表現語句の選択のレベルの話題であって、教育目的の「根本」を刷新するという課題、つまり教育目的言説の作るレトリックを工夫するという課題からすればさほど重要な問題ではなかったといえるだろう。事実、第一委員会における二つのいずれを選択するかの論議は教育学的に見れば取るに足りない断片的な体験論や個人的な信条の域を出るものではなく、その論拠を問いただすことは不毛であると思う。必要なことは「根本的」な変換を国内外に明示すること、そのためには単なる法律文ではなく前文という「教育

目的の物語（あるいは「神話」と言えるかも知れないが、ここでは使わない）装置を備えさせて教育の大いなる「物語」を謳い上げることであった。

5

私は個人的には、国家が法律を以て間然とするところのない教育の目的を明示することは不可能にちかいことと考えるものである。それは国家の目的を法律学的に示すことが不可能なのと同様である。憲法が国家目的を条文中に明示することをせず、ただ前文において民主憲法の政治理念を宣明しているにとどめているごとく、教育基本法も第一条と第二条は前文的のものとし、第三条から始まるものとする方がよかったのではあるまいか⁽¹⁶⁾。

これは、基本法の原案作成から制定に至る間の文部大臣であり、基本法の性格と内容の方向づけに強い影響を与えた田中耕太郎の文章である。

理念を「宣明」することと条文中に明示することの法律学上の差異がどのようなものであるかわからないが、田中もまた条文として教育の目的を明示することは不可能であってそれは「宣明」の性格をもった「前文的なもの」が相応しいと考えていた訳である。

田中にとって基本法の立場とは「教育が国家内において行われながら、手段として民主主義に奉仕するというのではなく、それ自身として自主的独立の使命をもっている」⁽¹⁷⁾つまり教育は民主主義にせよ他のイデオロギーにせよとにかく政治に奉仕することを目的とするものではなく、「教育の本質は憲法より前に存在し」政治とは異なった次元に属しそれに優先しているのである。したがって基本法の立場は、教育権の独立を志向するもので、その理論的根拠は自然法主義であり共同体的教育観であると主張されている⁽¹⁸⁾。田中によれば、教育は社会への適応を援助する社会的な機能なのではなく教育は社会にたいして独立した固有の使命をもっている。教育の本質とは「人間自体つまり「全人」(der ganze Mensch) または全一的(インテグラル)な人間を形成することである」⁽¹⁹⁾。田中は、基本法の教育観はプラグマティズムのそれではなく人格形成(Persönlichkeitbildung)を中核的概念にする「人格教育学の範疇に属するもの」⁽²⁰⁾であると明言して、基本法が抽象的に「人格の完成」の表現しているものに哲学的な解釈が与えられ教育的な価値の序列が示されなければならないと述べる。

カトリック的自然法の立場をとる田中の基本法解釈の要点は2つあるだろう。ひとつは、教育を国家による政治的干渉の外におき教育の自律性独立性の保障を構想したものである。

第二は、教育の独立性を確保して教育の純粋性を明示するために「人格の完成」を教育目的として設定した。その目的言説は本来的には条文ではなく「宣明」として前文的性格であるべきであって、その内容に関しては国家による規定を排除している。このような解釈に従えば、「人格の完成」が演じている役割は、その内容が抽象的であるとか高踏的であるとかといったレベルのことでなく、意味規定が困難で極めて論争の対象になり難い目的言説が設定されることによって、結果的には政治権力にたいする教育の独立性や機能主義的教育観と人格的普遍主義的教育観との差異を際立たせる効果を生み出したわけである。軍国主義や政治主義に抗して、そしてアメリカ使節団が齎そうとした機能主義的な教育に対して、「教育」を防衛する装置として、教育を語る既成の様式から一旦教育を解放するための言語戦略として「人格の完成」を主張し、それによって意味論的な差異を演出したのである。

この戦略が成功したどうかを問う必要はないが、戦後の我が国の教育言説において基本法が占めてきた位置は決して低くなく、教育運動や政治的なイデオロギー論争の場面で、教育学の論議や教育裁判の場で、さまざまな文脈に即して引用解釈し援用や批判されきた。教育目的にかんするこの「大いなる物語」はすでにそれ自体が、教育のある意味を表現する「譬喩的存在」として教育言説の中に組み入れられ、教育を語る文脈の筋を作り上げてきたと言えるだろう。その意味において、基本法の理念は、それに同調するにせよ批判するにせよ、われわれの教育通念として共有されているのであり、すでに十分陳腐化している。われわれが問うべきは基本法の改定論ではなくて、陳腐化した教育目的論は無用なのか、である。筋立てと結論が分かりきっている物語は無用か、退屈か。教育の意味を再発見する仕掛けとして、この物語はもはや機能しないのか、である。この、内容と形式の両面において陳腐化に成功した数少ない「物語」を、陳腐化ゆえに排除して解体するのではなく、逆にこの「物語」が開いた教育目的言説のスタイルを読み取ることによって、教育の意味と目的を語る言説のスタイルを発明工夫することが必要ではないか。

◆注

- (1) 齋藤昭；『教育的存在論の探求——教育哲学序説——』世界思想社、1999、55頁
- (2) 杉原誠四郎によれば、1945年9月17日付けの田中耕太郎のメモ「教育改革私見」中に「被教育者の個性の発揚と人格の完成に力を致すこと」に認められる。田中は同年10月に文部省学校教育局長に就任するが、このメモは当時の文相前田多門との会談のためのものである。(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、1983年、41～42頁)

(3) 例えば、杉原は教育基本法の1月15日案(第一条教育の目的では「教育は人間性の開発をめざし」である)をもとにした文部省と法制局との折衝(1月22日)に関する辻田力調査局長のノートに、教育目的に関して5点の指摘を受けたとあり、その中に“「人間性」という言葉は一般に熟していないので、法律用語とすることに対する疑問。また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”とあると指摘している。この折衝を経た修正案(1月30日案)では、「人間性の開発」は「人格の完成」に変更されている。この変更の経緯に関して、杉原は辻田の証言をもとにして「田中耕太郎が直接関与した形跡はのこっていない」と判断している。(杉原誠四郎；前掲書、140頁)

これに対して、林量俣は、文部省と田中耕太郎は基本法の草稿の段階から「人格の完成」に固執していた経緯を指摘して、第一特別委員会の段階では一旦消えた文語を「法案作成が任された(任せた)ことを、“千丈の堤の蟻穴”とし、教育基本法の教育目的規定の「人格の完成」を無理矢理復活させ、最終的には所期の企図を実現し」と解釈している。この問題をめぐる論議の流れからすれば、林の見解は妥当のようにみえるが、変更の直接の力が法制局という「外」から働いたという杉原の指摘に関して言及していないのはなぜだろうか。(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、1998年所収、116頁])

(4) 『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年(以下『会議録』) 38～39頁

(5) 『会議録』47頁

(6) 『会議録』64頁

(7) 『会議録』127～128頁

(8) 『会議録』136頁・137頁

(9) この間の経緯に関しては、杉原の前掲書132～145頁および資料篇に詳細な記述がある。

(10) 杉原誠四郎；前掲書、115頁(第13回総会での羽溪主査の見解)

(11) 杉原誠四郎；前掲書、128～129頁

(12) 杉原誠四郎；前掲書、20頁

(13) 杉原誠四郎；前掲書、158頁 田中耕太郎の後任文相である高橋誠一郎が貴族院本会議において、「人格の完成」をめぐる質疑で答弁に使っている論法は、「人間の中には無限に発達する可能性が潜んで居る」といったもので、これは言わば「人間性の開発」論とアメリカ教育使節団用語「個人の尊重」とを組み合わせたものであった。

(14) 野内良三；『レトリック辞典』国書刊行会、1998年、25頁

(15) 野内良三；前掲書、143頁

- (16) 田中耕太郎：『教育基本法の理論』有斐閣、1961年、15頁
- (17) 田中耕太郎：前掲書、8頁
- (18) 田中耕太郎：前掲書、2頁
- (19) 田中耕太郎：前掲書、9頁
- (20) 田中耕太郎：前掲書、16頁

(すめらぎのりお 京都大学大学院教育学研究科)