

人格教育と資質・能力

Competencies and education for personality building

西野 真由美*

NISHINO Mayumi

Abstract

This paper explores the role and possibilities of education for personality (jinkaku) building in a competency-based curriculum.

One of the characteristic features of a recent world-wide trend in educational reform is the emphasis on non-cognitive competencies, which traditionally had been considered to have little relation to academic achievement. These competencies include affective qualities and character traits such as resilience, grit, open-mindedness, collaboration, creativity and so on. It has been argued that schools today need to nurture these competencies in children to find their own way while collaborating with various people on different ideas, perspectives and values in an uncertain and ambiguous world. On the other hand, there has been a growing concern and surging criticism to this trend as it emphasizes the ability to be a good flexible worker. With a rich background of education for personality building in schools, a big question has become what role personality development should play in the curriculum nurturing competencies living in the 21st century.

First, the author investigated the overviews of non-cognitive competencies targeted in current educational reform both at home and abroad. In terms of the practices in schools in Japan, although there is a wide variety of compositions and schemes for the competencies that schools emphasize, and different terms are used by different schools, there seems to be a growing consensus among schools on the types of competencies to be nurtured. Most of the competencies, which the schools construct, are related to the competency for living and cooperating with various people to create a better future for oneself and for society.

Second, the notion of personality in post-war education in Japan was examined. The “personality” originally introduced in the Basic Act of Education in 1946 was meant to be the power to integrate the various abilities of human beings. Historical consideration suggests that the concept of personality, once developed as the competency to bring together different abilities, has changed as it has run counter to academic abilities.

Third, the possibility of assessment in the development of personality was discussed. It should be noted that personality is a dynamic organization combining the various competencies and skills developed within individuals. Therefore, it is important to develop descriptive assessment methods focusing on the integration of each competence. By encouraging self-evaluation in children, some schools are striving to develop new methods of assessment.

In conclusion, it is important to note that education for an individual’s personality can only realize its potential through the process of nurturing the power to combine various competencies, and to let them work in a real life context. The key to this reform will be the establishment of authentic assessments with an awareness of the network of competencies along with the potential capabilities of children.

* 教育課程研究センター基礎研究部総括研究官

1. はじめに

本稿では、資質・能力の育成を目指す教育課程において、人格形成に関わる教育（人格教育）がどう位置付けられうるかについて、世界の教育改革における資質・能力育成の潮流や我が国の学校教育における人格教育の歴史を踏まえて考察する。

今日、世界各国で展開されている学校教育改革では、育成すべき資質・能力として、伝統的に学力とみなされてきた知識・技能や認知能力に加え、感情や意欲などのいわゆる非認知的な能力、さらにはそれらの育成を支える態度や価値観の育成が注目されるようになってきている。各国の教育改革では、具体的な教育目標として、「折れない心（レジリエンス）」、「やり抜く力（グリット）」といった人格特性を教育課程に位置づける国やそれを推奨する提案もみられるようになってきている¹⁾。

この世界的な潮流の端緒を開いたのは、OECD-DeSeCo プロジェクトが21世紀初頭に提起したキー・コンピテンシーである。現在、OECDはこの方向を発展的に継承し、「学習は、感情や動機付け、認知のダイナミックな相互作用から生まれる」（OECD, 2010a, p.321）として、非認知的な能力と認知能力との関係に注目した新たなコンピテンシーの枠組みを開発しようとしている。キー・コンピテンシーや21世紀スキルに代表される資質・能力育成の潮流は、学習の社会的・情動的側面と認知能力を統合した全人的な資質・能力を育成するカリキュラム開発へ向かっているといえよう。

その一方で、国家を越えて世界的に広がるこの動向に対し、人格特性を資質・能力育成に組み込むカリキュラムへの批判の声も上がっている。例えば、安彦（2014）は、人格は能力ではなく「資質」であるとして両者を峻別し、能力としての学力の中に人格教育が位置付けられることを危惧して学校教育以外の教育の場における人格教育の充実を求める。また、本田（2005）は、近年の学校教育改革が、人間の内面に関わる「人格や感情、身体」などを取り込むことで、生来の資質の影響が大きく測定方法も確立していない能力を重視することになると批判する。

両者の視点は、安彦では人格教育が能力育成と一体化されることで結果として軽視されてしまうこと、本田では学校教育が後天的な育成の困難な人格を重視しようとしていることに向けられており、コンピテンシー・モデルにおける人格教育の位置づけへの評価は正反対である。しかし両者ともに、コンピテンシーが人格的特性を学校で育成すべき資質・能力として提起しているという認識で一致し、人格形成が学校教育に包摂されることを危惧する点は共通である。

しかし、ここで注目しなければならないのは、日本の学校教育が、コンピテンシー・モデルの提起以前から人格に関わる教育を教育課程上に位置付けてきたことである。戦後の学校教育に限っても、「人格の完成を目指す」（教育基本法）と規定された教育の目的の下で、豊かな人間性の育成や道徳教育、心の教育など、人格形成に関わる教育は、教育改革のたびに学校教育の目標として強調されてきた。学習指導要領の理念である「生きる力」がキー・コンピテンシーから教育の在り方を改善するという考え方を「先取り」（中央教育審議会, 2008）していたと評価されたように、日本の学校教育は、「知・徳・体の調和の取れた発達」を目指して人格形成に関わる教育を教育課程に位置付けて展開してきた独自の理論・実践史を有しているのである。

では、国際的に人格に関わる資質・能力への注目が高まる中で、日本の学校教育が取り組んできた人格教育は、変革を迫られているのだろうか。それともこの世界的な潮流とは距離を置き、独自の歩みを続けるべきなのだろうか。本稿では、戦後日本の学校教育における人格教育の位置付けを振り返ってその定義と射程を確認し、資質・能力を育成する教育課程における人格教育の意義と役割を再検討することによって、この問いへの見通しを得ることを目指す。

この課題に向け、次節では、まず、資質・能力の育成を目指す教育改革において、人格形成に関わる資質・能力がどのように位置付けられているか、またどのような資質・能力が重視されているかを確認する。次に、我が国の学校教育における人格教育の位置付けについて、その成立過程や学力との関係について歴史的経緯を踏まえて分析する。最後に、人格教育を学校教育で展開してく上での大きな困難でもある評価の視点から、人格教育の可能性を検討する。以上の考察によって、資質・能力育成と人格教育の関係を問い直すとともに、この人格教育の再構築が、資質・能力を育成する教育課程に潜在する問題を乗り越える可能性をもちうることを示唆したい。

なお、考察に先立って、本稿の主題である二つの用語について定義を確認しておこう。

まず、「資質・能力」について、論者によっては資質と能力を区別すべきという指摘がみられる。とりわけ人格形成に関わる資質を論ずる際に、これを能力と切り離して用いる傾向が顕著である。例えば、過去の学習指導要領解説では、「内面的資質」（としての道徳性）や「公民的資質」など、「資質」が単独で使用されてきた。それに対して、文部科学省に設置された「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」（文部科学省, 2013）では、こうした見方も踏まえつつ、「資質・能力」を一体で捉える方針を採った。中央教育審議会の審議もそれを継承し、同答申（2016）では「人間性」を資質・能力の三本柱の一つに位置づけている。以上を踏まえ、本稿では、「資質・能力」を一体的に用いた上で、人格を能力として捉える妥当性を検討する。

次に、「人格」については、この語自体が多義的・重層的であることに注意が必要である。「人格」には、哲学、倫理学、法学、心理学などの学問でそれぞれ中心的な概念として論じられてきた歴史があり、その定義は分野によっても異なる。また、第3節で検討するように、学校教育では、教育の目的としての広義の人格と、学力と対比的に態度や意欲など個人の内面的特性と捉えられる狭義の人格（人格特性）がその定義を明確に区別せずに用いられてきた背景がある。

さらに、日本における人格教育を世界的の学校教育改革の動向と比較して論ずる場合には、字に対応する英語は何かという問題に直面する。教育基本法に示された「人格の完成」の人格は、法文制定時から *personality* と訳されているが、近年、1980年代以降に再興したアメリカの *character education* を「人格教育」とする訳が定着している。この *character*（品性）という、人格とは出自と内包の異なる語が、北米を中心に育成すべき資質・能力の次元として検討されている（第2節参照）ことは、人格教育と資質・能力育成の関係を考察する上で看過できない問題である。

アメリカにおける人格形成概念の変容を分析した田中智志（2005）は、*character* が *personality* とほぼ同義に使用されていると指摘する。これに従えば、両者に「人格」の訳を充てることにも妥当性がある。しかし、日本における人格概念は、佐古（1995）が丹念に描出したように、*personality*（及びドイツ語の *Persönlichkeit*）を出自として独自の思想展開を遂げているため、両者の区別が必要である。そこで本稿では、*character* は基本的に原語を使用し、必要に応じて「人格特性」の訳を付する。その上で、本稿では「人格」と「人格特性」を人格教育の相貌と位置づけ、異なる二つの様相を包摂する人格教育を資質・能力育成の視点から再定義することを目指したい。

2. 育成すべき資質・能力と人間性・価値

キー・コンピテンシーをはじめ世界の教育改革を牽引してきた資質・能力モデルは、定まった答えの見えない、複雑で不透明なグローバル社会の中で「よりよい社会と幸福な人生の創り手」（中央教育審議会, 2016）となることを目指して開発されてきた。しかし、その背景に見え隠れする価値観

や人間像については、社会の変化に柔軟に対応できる多様なスキルを備えた労働力、国際競争に打ち勝つ人材育成など、就業能力（employability）の強調と強い個人の育成への傾斜が批判の対象となってきた。資質・能力モデルは、個人の幸福とよりよい社会を共に実現するという理想を標榜するが、その方向には不平等を加速する能力主義につながる危険が潜在しているとみるべきだろう。未来社会が柔軟で多様な創造的資質・能力を備えた労働者を必要とするとしても、学校がその要請に無批判に応じてよいのか。学校教育の理念と目的自体が問われているのである。

OECD の DeSeCo プロジェクトは、この学校と社会の接続という課題を自覚的に引き受けて遂行された。現在、OECD はその方向を更に進め、経済発展を越えた社会的進歩と個人の幸福（Well-being）の実現に向け、「教育は健康なライフスタイルやアクティブなシティズンシップを目指す習慣、価値意識、態度を向上させるだけでなく、知識や認知的・社会的・情動的スキルを増大させることによって個人をエンパワーする」（OECD, 2010b, p.12[邦訳 p.18]）として、価値や態度、社会的・情動的スキルの育成を積極的に推進している。

こうした新たな資質・能力モデルは、各国独自で展開されてきた人格や価値に関わる教育に大きな影響を与える。未来社会に求められる新たな価値観の育成は、現在の社会で共有されている価値観を基盤として進めなければならないという制約下にあるからである。DeSeCo プロジェクトでも、これからの社会で求められるグローバルな資質・能力を提起する一方で、社会で共有されている諸価値をコンピテンシーの枠組みを下支えする錨（アンカー）と位置づけた（OECD, 2005）。キー・コンピテンシーはそれを支える文化や伝統、社会の価値観を捨象して育成することはできず、また逆に、キー・コンピテンシーの育成は、各国の歴史や文化に根ざしてきた人格教育に変容を迫ることもありうるのである。では、世界では人格形成に関わってどのような資質・能力が提起されているのだろうか。表1では、国際機関やコンピテンシーの育成を掲げた各国の教育課程で提起された資質・能力について、特に自己（情動）や社会性に関わる資質・能力に注目して分類した。

OECD のキー・コンピテンシーでは、上述のようにそれらを下支えする諸価値が意識はされていたものの、価値を具体的に示すことには抑制的であった。他方、その後提起された資質・能力の枠組みでは、より積極的に価値や人格特性が示されている。「21世紀型スキルのための教育と評価」(Assessment & Teaching of 21st Century Skills: ACT21S) では、資質・能力を4領域—思考の方法・働く方法・働くためのツール・世界の中で生きる—で構成された10のスキルとして整理し、さらに、それぞれのスキルに対応した、知識（Knowledge）、技能（Skill）、態度（Attitude）・価値（Value）・倫理（Ethics）を KSAVE モデルとして具体的に示している（Griffin, McGaw & Care, 2012）。

また、ハーバード大学カリキュラム・リデザイン・センター（Center for Curriculum Redesign: CCR）の C.ファデルらは、世界各国における人格教育や資質・能力モデルを比較分析し、「教育の四つの次元」を新たな枠組みとして提起した。その一つである「Character の次元」の育成に向け、Character Education の目的が次のように再定義されている。「Character Education の目的は、豊かな人生と社会の繁栄に向けて賢い選択をするための様々な徳（資質）、価値観（信念と理念）そして能力を獲得し、伸ばすことである」[なお、本書の邦訳書では、Character は「人間性」と訳されている。本稿では、Character Education において「人間性（humanity）」が徳の一つに挙げられる例がみられることを踏まえ、混同を避けるため、原語で表記する]（Fadel et al., 2015, p.123）。Character には、主体性（agency）、態度、振る舞い、心性、考え方（mindset）、パーソナリティ、気質、価値、信念、社会・情動的スキル、非認知的スキル、ソフトスキルなど広範な概念が包含されている。特に注目すべきなのは、従来、生得的なものとして捉えられがちであった人格特性について、リコーナらによる Character Edu-

cation)の成果を援用して、学習によって変容可能、育成可能であるとみなされていることである。

ここで、CCRが人格特性を包括する用語をPersonalityではなくCharacterとしている背景を確認しておこう。今日のアメリカでは、人格形成に関わる教育でPersonalityが使用されることは少ない。これは、Characterというよさや徳と結びついた語を使用することで、人格教育をよさを志向する教育として明示的に位置付けようとしているからである。例えば、個人の特性の強みや長所(Character strengths)に焦点を当てたポジティブ心理学を提唱するM.セリグマンは、20世紀の人格心理学に多大な影響を与えたオルポートが、よい・悪いなど価値判断に結びつくCharacterを心理学の用語でないと退けたことを批判し、幸福につながる力をCharacterと結びつけた(Peterson & Seligman, 2004)。今日のCharacter Educationは、個人の人格特性を幸福な人生と豊かな社会を創る資質・能力と位置付けた、資質・能力ベースのカリキュラムと位置付けることができよう。

次に、国内の学校における実践に目を向けてみよう。

国立教育政策研究所「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」(平成26-28年度)において実施した全国の国立大学附属学校への質問紙調査(2016年8月実施。国立大学附属小・中・高等学校166校に調査を実施し、144校から回答を得た。)によれば、調査校の9割以上の学校(134校)が学校で「育成を重視している資質・能力」を設定している(国立教育政策研究所,2017)。具体的に重視されている資質・能力をみると、新学習指導要領で示された三つの柱(知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等)と同様に、知識や思考力、人間性に関わる資質・能力が具体的に挙げられている。表2には、それらの回答から、人間性や態度、価値に関わるとみられる資質・能力を「自己に関わるもの」と「他者や社会への関わりに関するもの」に分類して示した。なお、実際の回答には自己と他者の両方に関わる資質・能力も含まれている。

挙げられている資質・能力は多様で表現も異なるが、共通性も見て取れる。まず、自己に関する資質・能力は、次の四点に整理することができる。すなわち、1. 主体性・自己決定(自律)、2. 課題解決・問題解決・価値創造、3. 自己調整・省察・内省、4. 自己実現・キャリア形成である。また、他者や社会に関する資質・能力は、1. 共感・ケア・交流、2. コミュニケーション・協働、3. 多文化共生、4. 合意形成・社会参画・創造などに分類される。この共通性に注目すると、各学校が構想する資質・能力は、多様な他者との関わりの中で、自己と社会の未来を創造する力を育成するという新学習指導要領前文に示された理念に通じるものとみることができよう。

では、各学校はこれらの資質・能力の育成をカリキュラムにどう位置付けているだろうか。本調査の対象校である国立大学附属学校には、研究開発学校制度等を活用して、教科等を新設したり、既存教科等を再編成したりして、独自の教育課程を開発している学校の割合が一般の学校より多い。これらの学校のカリキュラム開発の原理は、大きく次の二つに分類できる。一つは、特定の教科等を設置して新たな資質・能力をこの教科等を中心に育成する方向である。もう一つは、育成すべき資質・能力を全教科等で育成する汎用的能力と位置付けつつ、主として知識・技能や認知能力の育成を担う教科等と人格形成を担う領域等の二領域でカリキュラムを構成する方向である。

各学校は、人格形成をカリキュラム構成の柱の一つとして位置付けながらも、それを資質・能力育成にどう関連づけ、具体的な学習活動を構想していくかについて、学校独自の工夫を行っている。「育成すべき資質・能力」から出発したカリキュラム開発が、従来の、いわゆる心や人格形成に関わるカリキュラム開発に影響を与えているといえよう。では、この方向は、今後、人格教育の新たな可能性を開くのだろうか。その可能性を検討するために、日本の学校教育における人格教育をその原点に立ち返って確認しよう。

表1 世界各国・諸機関で提起されている人間性（人格特性）や情意にかかわる資質・能力

	OECD-DeSeCo キー・コンピテンシー	EU キー・コンピテンシー	ATC21S 21世紀型スキル	CCR コンピテンシーの 四つの次元	オーストラリア 汎用的能力	シンガポール 21世紀コンピテンシー
自己	自律的に活動する	進取の精神・ 起業家精神	創造性とイノベーション 人生とキャリア 発達	マインドフルネス, 好奇心, 勇気, レジリエンス, 創造性	個人的・社会的 能力	自己意識 自己管理 責任ある意志決定
関係	異質な集団で 交流する	社会的・市民的 コンピテンシー 文化的意識と 表現	コミュニケーション・協働（チームワーク） 個人の責任と社会的責任 シティズンシップ	コミュニケーション, 協働, リーダーシップ, 倫理	異文化間理解 倫理的理解	社会的意識 関係管理 協働 公民的リテラシー グローバル意識 文化横断的スキル
社会						

本表は、「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」で整理した「諸外国やプロジェクトの資質・能力に関わる教育目標」（国立教育政策研究所, 2015, p.8）及び、「諸外国の教育課程と学習活動」（国立教育政策研究所, 2016）をもとに分類するとともに、CCRの整理(Fadel et al., 2015)を追記して作成した。

表2 国立大学附属学校における「育成を重視している資質・能力」ー人間性にかかわるもの

自己に関わる資質・能力	他者・社会に関わる資質・能力
自律性（自己決定） 主体性 主体的に取り組もうとする意欲 学びに向き合う力 物事を俯瞰したり焦点化したりしながら主体的に学ぶ力 主体的に課題解決に向かう態度 解決すべき問題に主体的に関わる力 自ら学びを振り返り、次につなげる 求め続ける力 自己を見つめる力 内省力, 内省的思考 自らを客観的に捉える態度 自己省察力 自己肯定感 人間性に関わる見方や考え方（計画性, 責任感, 協調性, 自己肯定感） キャリアプランニング能力 自己を推進する モニター力 コントロール力 マネジメント力 自己実現力 「前向きに考える力」「主体的行動」（不得意なことや苦手なことでも, 他と協働して自ら進んで取り組む） 社会生活の中で発揮される実践力（実生活の中で主体的に行動する力） 創造性 創り上げる力	共感的思考, ケアの思考 協調性 協働性 関わり合う力 相互に交流する 人間関係形成・社会形成能力 社会参画力 地域とつながる力 コミュニケーション能力 コラボレーションスキル 合意形成力 「聴きあう」ことの重視, 異なりを前提とした対話, 他者への寛容 協働による創造力 共創力 他者とともに協働的に学ぶ力 異文化間対応力（文化と文化の間に立つことを通して, 物の見方や考え方を深め, 自分の生き方を広げる力） 人・もの・ことに関わろうとする態度 他者と協力しながら課題に対して最善解を導き探究的に学ぶ力（協働性）アイデンティティをもち, 異なる文化や価値観をもつ他者との共生を創る 課題対応能力 多様な価値を理解し対話する力 多文化理解力 多様性を認め, それらに関係付けながら思考を深めていく力

国立大学附属学校質問紙調査で挙げられた「特に育成を重視している資質・能力」から抜粋して構成。なお本表は、「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書5 資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究」で筆者が作成した表（国立教育政策研究所, 2017, p.50）を加筆修正している。

3. 人格と学力

(1) 人格と能力

まず、教育基本法に「教育の目的」として規定されている「人格」の定義をその成立期に遡って歴史的経緯を含めて確認しよう。

「人格の完成」は、旧教育基本法公布（1947年）に際して文部省（当時）により次のように定義されている。「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」（文部省訓令4号「教育基本法公布に関する訓令」昭和22[1947]年5月3日）。

この定義に示されているように、基本法における人格概念は、個別の資質や能力を指す実体概念ではなく、様々な資質・能力の調和的な育成を企図して導入されている。ところが、この訓令を更にたどっていくと、それとは異なるニュアンスも込められていることがわかる。それは、「人格の完成とは、人間の諸特性をただ自然的に伸長せしめるにとどまることなく、普遍的価値を自然性としての個性の中に実現すること」と説明されていることである。つまり、単なる特性や能力の伸長を越えて「普遍的な価値」の実現が含意されているのである。この背景には、「人格の完成」が教育基本法に盛り込まれるに至るまでの曲折がある。

「人格の完成」という語の使用をめぐるのは、教育基本法の成文に当たった教育刷新会議の審議において「鋭い見解の対立があった」（鈴木、1970, p.260）ことが知られている。具体的には、当初文部省から示された「人格の完成」に対し、教育刷新委員会の中で異論が出され、いったん「人間性の開発」に修正されたものの、法制局から「人間性の開発」という語の法律用語としての妥当性に疑問が附され、当初の「人格の完成」に帰着するという経緯をたどっている。

この用語の使用には、第1次吉田内閣下で文相を務め、当初案の起草に関わった田中耕太郎の意向が強く働いていたことが後の証言で明らかとなっている（鈴木、1969）。田中自身も後年、なぜ、「人格」の語を用いるべきかについて持論を展開して説明している（田中耕太郎、1961）。

それらの説明によれば、論争点となったのは、人格に帰属される道徳的性格、とりわけそこに含意される超越性であった。田中は、「人間性の開発」では人間性の中の「善いものも悪いものも」開発されることになる、と批判。これに対し、教育刷新委員会の他の委員、務台や天野らは、人格という語によって、あらかじめ想定された善さに向かわせる、という意味が強くなることを警戒した。務台は、「前者は人間が則るべき規範があり、それを各自が体得するという基準性が強いのに対し、後者は、各自のもっている資質をのぼすという自立性・自主性がつよい」と主張した（務台、1948）。

法文は、最終的には、「法制局」が「人間性の開発」という語の使用について疑義を呈したことによって「人格の完成」で決着する。その際の法制局の指摘は、①人間性という語が普及しておらず法律用語としてふさわしくない、②人間性の開発というと、悪性も是認するようにみえるという二点であった。指摘を踏まえて修正された法文について、文部省は上掲の訓令において「人格の完成」は「人間の開発」とほぼ同じ意味であると強調している。結果として、人格の定義は元々志向されていた「人格」と「人間性」の両方の性格を併せ持つ概念として提示されることとなった。つまり、「人格」は、「人間性」に限りなく近い意味で解釈され、原案が志向していた人格の超越的性格が減じられる一方、「人格」自体には「超越性」の意味が込められていると注記されたことによって、人格と人間性の違いに含みを残した説明となったのである。

田中はこの決着を批判し、人格の完成が「諸能力の開発」を越えた倫理的な理想を意味している

ことを強調、「開発」という語が「現実の人間の中に潜在する能力や資質を発展せしめる意味」にとどまり、「人間を理想に向かって引き上げて行こうとする気持ちに反対なものが感じられる」として、文部省が採用した諸能力を発展するという意味での人格の完成には否定的であった。

しかし、「人格」という語をその成立期である明治時代に遡って確認してみると、当時の「人格」概念は、田中の構想した理想に向かうという意味ではなく、人間の諸能力を結びつける力として措定されていたことが確認できる。基本法の定義はむしろこの伝統を継承しているといつてよい。

明治期、「人格」という翻訳語の成立にも関与し、日本における人格概念の定着に大きな役割を果たした中島力造（1902）は、1901（明治 34）年の講演「徳育上人格の観念を明確ならしむる必要」において、人格を「人たる資格と云ふことです」（p.81）とした上で、「知と情と意と云ふ能力があつても其物を備へて居る丈では未だ人格と云ふものにはならない」、「其の三つが三つに分かれて仕舞ったならば、人格にはならない」と強調し、「三つが集つて一つとなつて、種々の働を為す、之を人格と云ふ」（p.82）と定義した。さらに、人がある目的を実現するためにこの三つの能力を用いていること、すなわち、知・意・情を統一して自覚的に目的のために用い、それを社会の中で生かすことによって、始めて人格が完全となる、とされる。中島によれば、人格の特徴とは、次の五点、①身体を備えて活動している、②知意情の三能力を備えている、③これを備えていることを自覚し、④これを目的のために用いる、さらに⑤多くの人と共に社会を為している、を満たすことである。人格は、諸能力を統合して目的のために働かせる統一的な働きの全体を意味していたのである。

人格を諸能力の統一として捉えた中島の解釈は、近代日本思想に受け継がれていく。西田幾多郎（1911/1950）も人格を様々な活動の根底にある統一力と捉え、単なる理性でも無意識な衝動でもない「各人の内より直接に自発的に活動する無限の統一力である」（p.187）として、この統一力の持続発展こそ善であると解釈した。明治後半期の日本思想では、人格は、多様な諸能力を自ら統一する主体の力動であつて、人格的特性の「よさ」や道徳的理想は含意されていないのである。

文部省が上掲の訓令で示した定義（「人格の完成とは、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一しかも各方向が統一と絶えざる連絡とを保持しながら一発展せしめ、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いうべきであろう」）は、明治後期以降に形成された、知・意・情を統一する能力という解釈を踏襲しているといつてよい。

さらに、この「人格」が、「完成をめざす」という表現に修正されたことで、「人格の完成」は、理想像としての完成態そのものではなく、その途上にある人格の形成過程を重視することが強調されている点にも注目しておきたい。それは、人格形成において、諸能力の統一体という実体よりも、諸能力を統一的に働かせる力の可変的な働きを重視するということを意味する。

こうして、田中が人格に込めようとした理想や超越性は、法文成立過程の議論を経て薄められていった。しかし、ここで忘れてはならないのは、田中が傾注した道徳的理想としての人格概念に込められた批判的機能である。鈴木（1969）も指摘するように、「人格の完成」には、「国家有用の人物を錬成することを目的とした在来の辺境な国家主義的教育から解放され、発展してやまない人間の諸能力諸要素の一調和の姿である人格の完成をめざして教育が行はれなければならないこと」（p.75）が託されている。鈴木によれば、それは、個人よりも国民の育成を重視した戦前の修身教育に対する批判でもあつた。人格概念は、国家が育成を要請する資質・能力から教育の独自性を担保し、道徳的理想を実現する自律した個人の育成を目指す教育理念の象徴だったといえよう。

(2) 学力論争における人格

1960年代のいわゆる学力論争は、意欲や態度といった情意を学力に含めるべきかという問いをめぐって展開された。この論争では、知識と態度形成を関連づける教育が「人格主義」と批判されるなど(大槻, 1962)、「人格」を情意領域の総称として用い、教科における知識教授と区別する論調がみられるようになった。また、徳育推進論者からも、人格教育を人格特性の教育、態度形成、情操教育などと位置付け、その意義を積極的に論じる議論がみられるようになる。

これらの議論は、学力とは別に育成すべき「人格」(ないし人格特性)があるとみなし、それを育成する領域を人格教育と位置付けることによって、諸能力を統合する力を育成する人格教育とは異なる、固有の学習領域をもつ、いわば狭義の人格教育を成立させていく役割を果たしたといえよう。では一連の論争において、統合する力としての人格概念は顧みられなかったのだろうか。

学力論争の一翼を形成した広岡亮蔵の学力観は、学力に態度を含める「態度主義」と批判されたが、彼の構想する「態度」には、知と徳をつなぐ統一体としての人格の働きが意識されている。広岡はこう指摘している。「知識能力と技術能力と感情能力は、もともと孤立した三つのものではなくて、人格という統一体の三つの突端である。一つの突端がなりたつためには、その背後に二つの突端がふくまれているのが原則である」(広岡, 1970, p.168)。学力から情意を排する論者らが、情意と認識を区別しつつ、前者を認識の側から一元的に捉える立場をとったのに対し、広岡は情意と認識という異なる能力をつなぐには、それらを関係づける別の「能力」が必要であるとみなし、その主体の働きを「態度」と呼び、それによって統合される総体を人格と位置付けている。

学力を「物事の生きた諸連関をその根底において、正しく感じ、正しく考え、正しく意欲し、正しく行う主体のはたらきとしての力」(広岡, 1970, p.66)と捉え、芸術、科学、道徳、技術領域から成る様々な「生きた機能的な力の総体」と定義した広岡の学力観は、諸連関の統合としての人格教育を構想するものであったといえよう。そのつながりを生み出す能力を、広岡は、態度、例えば探究的態度、合理的態度、実証的態度、柔軟な思考、批判的態度、創作的態度など、教科を越えて汎用的に育まれる態度として位置付けたのである。広岡にとって、これらの態度は、知識・技能と感情をつなぐ人格の核心にある高次な資質・能力であったといっておく。

広岡は、態度を教科横断的な能力と位置付けつつ、同時に、個別の学びの文脈から切り離してそれ自体として身に付けられるような外在的な能力ではない、とすることによって、教科の学びの知識と情意を統合する能力としての上位の人格教育を領域ではなく機能概念として構想していたとみられる。それは教科の学びに内在しつつ、それを超越する資質・能力を育成する人格教育である。

では、情意など狭義の人格形成を排除した学力モデルを提起した論者たちはどうだったか。

科学的合理的な学力モデルを提起した勝田守一(1968)は、測定可能な「学力」に含められない様々な能力(意欲や創造性、集団的規律、感情の豊かさなど)を徳と呼び、「このようなさまざまな諸徳を、学校教育は考慮し、その発に全力をつくさなければほんとうの教育などとはいえないのだ。」

(pp.163-164)と言う。このモデルは、教育課程を学力とそれ以外の能力という二つの柱を教科指導と生活指導で育成する二領域モデルとなっているが、その両者をつなぐ「橋渡し」として「見方、感じ方、考え方」を位置付け、それを「生活綴り方」の学習で育成しようとしている点に特徴がある。勝田の「見方、感じ方、考え方」は、広岡の「態度」概念同様に、教科を超えながら教科の学びを生活につなぐ役割を担っているが、広岡とは異なり、教科と生活をつなぐこれらの能力の育成を知識学習の外に位置付けたのである。

「見方、感じ方、考え方」という統合する働きに着目しながら、これを学力として措定しなかつ

た理由について、勝田は、創造性育成への要請が国際競争を背景に企業や政策の視点から生じている当時の社会情勢を懸念してのことであると説明した。勝田のこの懸念は、本稿冒頭でも指摘したように、測定可能な「学力」に含まれない資質・能力を学力として措定するコンピテンシー・モデルに潜在する危険でもある。

新学習指導要領で示された資質・能力モデルは、知識や思考と情意（人間性）を関係付けるとともに、三者の関係全体を育成すべき資質・能力として位置付けている。つまり、このモデルには、狭義の人格概念である「学びに向かう力・人間性など」と、知識や思考との相互関係の中で形成される上位の、統合体としての人格概念の両方が位置づけられているのである。そこには、学力と（狭義の）人格という戦後の学力論を貫いてきた二項対立を「学ぶ主体」という上位の人格概念とその統合する働きを明示することで乗り越える可能性が開かれている。

しかし、それを実現するためには、主体による統合の働きをどう育てるかという学習論とその働きをどう評価するかという評価論が一体的に検討されなければならない。学力論争において、情意を測定可能でないとして排除した論者たちの懸念を受け止めるなら、学力と情意をつなぐ上位の人格教育を教育課程に位置付けるには、測定可能でないものを持ち込むことの危険性、更にはそもそもそうした評価を実現できるのかという実現可能性をめぐる問題に向き合わざるをえないのである。

5. 人格教育における評価

今日のコンピテンシー・モデルに多大な影響を与えたマクランドらの調査研究（Spencer and Spencer, 1993）は、仕事や業績に影響を与える特性を「コンピテンス」として抽出するとともに、その妥当性の検証として、個々の多様なコンピテンシーの評価法の開発を視野に入れて行われた。

この研究でマクランドらは、コンピテンシーを「個人の人格 *personality* の非常に深く永続的な部分」（p.9）と位置付け、人格の中核的な部分が業績評価に深く関わっていると指摘した。コンピテンシーは、見えやすいスキルと知識、隠れたコンピテンシー（動機・特性・自己概念）から成る「人格の氷山（*personality iceberg*）」モデルとして提起され、この氷山の深層である「特性」や「動機」は、「評価することも、開発することも、より困難」（p.11）とされている。人格特性の評価は、コンピテンシー研究の当初から困難な課題として意識されていたのである。

マクランドらの研究に続き、人格特性に関わる評価指標開発への気運は企業を中心に世界的に広まったが、この試みは問題も孕んでいる。コンピテンシー・モデルは、効果的と考えられる個々のコンピテンシーを具体的に抽出した上で、そのそれぞれに尺度を設定して独立に測定する手法をとる。その分析対象はあくまでも個々の人格「特性」であって、それらの統合ではない。個別の特性に焦点を当てるコンピテンシー・モデルや情意に関する評価は、様々な資質・能力をつなげる統合的な働きを評価するものとはなり得ないため、それぞれの資質・能力をどれほど分析的に捉えても、統合的な働き自体を評価することはできないのである。

この問題は、そのまま資質・能力の育成を目指す教育課程における評価の在り方にも妥当する。知・徳・体の調和のとれた人格形成を理念としてきた日本の学校教育は、早い時期から指導要録における教科の学習評価に「態度」を位置付けるとともに、「行動の記録」欄を設置するなど、情意面の評価に積極的に取り組んできたが、情意と認知を統合する力を測る観点は設定されていない。

両者の関わりの評価として戦後の評価研究で示されたのは、中内（1971）のように、知識が生きて働く状態にまで高まった状態をもって、情意が高まったとみなして、専ら認知面によって両者を

統合的に評価するか、情意と知識・思考をそれぞれ単独で評価した上で、それらのつながりを総合的に評価する方法、つまり、分析的に捉えた上でそれらを総合する評価を行うことである。

後者を推進した金井（1984）は、統一的全体としての人格を意識しながら、その評価のために人格を分類して評価しようとして次のように言う。「知・徳・体あるいは認知、情意、精神振動と分類するものの、人格はこれら個々の側面や領域に分割されるものではなく、本来、融合された一つの統一的全体、総体である。このように側面や領域に分類したり、更に、それぞれをいくつもの段階に分析するのは、人間性、あるいは人格を把握し、理解するための方便である」（p.6）。

ところが、その総合が困難であることを金井も認める。金井の評価論は、人格特性の分析的評価に踏み込んでいくことで、知と徳の統一としての人格の前に、まず、多様な人格特性の評価をいかに総合するかを問題にしなければならなくなったからである。

例えば、金井らによる『教育評価』（橋本・小見山・金井編, 1953）では、人格の評価を「行動性」、「適応性」、「情緒性」、「気質」、「態度・興味」の五つに区分し、これからの評価方法として、「観察法」、「面接法」、「逸話記録法」、「事例研究法」、「評定尺度法」、「人物推定法」を挙げている。つまり、人格を認知を含む統一的全体としながら、実際の評価では、人格「特性」をいかに評価するかをめぐってその分類と多様な評価方法の開発が課題となっているのである。金井らは、その限界について、「人格の評価は全人的な行動を評価するものでなければならないのに、テストなどでは、人間の行動の一面のみを測定しているにすぎない。各面を測定した結果を一つのまとまった人格に統合して解釈することも容易ではない」と認めながらも、「各種の人格テストをできるだけ多方面にわたって包括的継続的に用い、それらの資料を総合して全体的な立場から解釈を下す」（p.156）ことで「一つの資料が他の資料を検定、是正するように量と質の面から広く、深く評価がなされれば、正しい人格評価に近づくことができる」として、部分の評価することの妥当性を担保しようとした。しかし、このような評価は依然として人格特性の総合評価にとどまったままである。

金井は、この限界を意識し、人格特性の評価とは別に、「学習経験における情意領域と認知領域の融合」（金井, 1984, p.9）に着目する。その上で、「児童の学習経験の内に情意的要因が在るとして記述し、分析具体化することは大変意義のあることである」として、学習経験における情意と認知の両面を分離して評価することを追究した。情意と認知の目標を分離して記述した上で、実際の評価では、両者を統合しようというのである。

その際、金井が目にしたのは、子供の学習経験の中に、認知と情意が統一的に現れるということである。生きた文脈の中でリアルな学びの姿を記述することで、認知と情意がどのように結びつき一つの力として発揮されているかを示すことができる。目標では両者を分離して記述し、評価では学びの姿そのものを記述することで、認知と情意をつなぐ評価が可能になる。金井のこの構想には、知識と情意を統合して働かせる人格の力を評価する手掛かりが示唆されている。

子供の学びの姿全体を捉えようとする実践研究は、前掲の国立大学附属学校調査でも複数の学校で展開されている。そして、それらに共通する一つの特徴は、学びの記述を子供自身が行うこと、すなわち自己評価の充実が図られていることである（国立教育政策研究所, 2017, p.53）。

自己評価とは、自らの様々な能力を統合する主体としての人格が、学びの連関を省察することによって、学びをつなぐ人格の力を生き生きと描き出す行為である。評価の諸観点に解消されることなく、人格の同一性としての自らの学びを記述する行為としての自己評価の力を育てていく学習活動の中に、諸能力を統合する力を育てる人格教育の可能性が開かれる。

それは、教師からの一方的評価という従来の学習評価ではなく、教師と子供の関わりや対話の中

で子供の自己評価力を育成し、その関わりの中で子供の学びの姿を総体として描き出す学習活動と一体となった評価を実現することでもある。教師が子供への共感と想像力をもった関わりの中で描き出す評価は、ゴールフリーな評価への道を開くだろう。さらに、その主観による評価の信頼性を教師集団の多様な視点での見取りと意見交換によって担保する可能性が、評価をめぐるグループモデレーションの実践から示唆されている（国立教育政策研究所, 2017, pp.43-46）。

最後に、資質・能力の評価について検討すべき課題は、資質・能力の評価が個人の力の評価に限定されることで、個人の置かれている環境の持つ問題を捨象し、学習の成果を個人にのみ帰責することになることである。これを乗り越えるためには、学ぶ主体による統合（自己評価）だけでなく、その主体が学ぶ世界との関わりで学びを評価し改善を志向する視点が要請される。その可能性に向けて参照したいのが、豊かな生を実現する指標として能力概念を打ち出しているセン（2009）やヌスバウム（2011）の「潜在能力アプローチ（capability approach）」²⁾である。

潜在能力アプローチは、人間が多様であるという基本的な事実から出発して、評価の指標を一元的で共通な指標から、「善き生（well-being）」の多様な構成要素を反映した指標へと転換するものである。善き生、あるいは幸福が何を意味するかが個人によって多様であることから、その評価は、観点の多様性・多元性・複数性を保持したゴールフリーな営みとなる。幸福やよりよい人生の多様性を前提とするなら、その多様な人間性の成長を捉えるためにどのような情報に着目し、どんな観点を設定するかは、全員に共通な観点としてあらかじめ決定されるのではなく、目の前の子供と対話しながら、個人の人々の多様な生き方を拡張する方向で検討されなければならない。

通約不可能な多様性を前提とした評価の信頼性を高めるために、センは「絶え間ない精査と公共的討議」の重要性を次のように指摘する。「精査と批判的評価は、単に孤立した個人の自己中心的な評価のための要件であるだけでなく、公共的討議と双方向的な公共的推論の有効性を示すものである。もし社会的評価が孤立した熟慮にのみ基づいていたなら、それは有用な情報と良い議論を欠くことになるだろう。公共的討議と熟慮は、特定の機能やその組み合わせの役割と範囲と重要性をより良く理解することにつながる」（Sen, 2009, pp.240-241, [邦訳]p.349）。

信頼性と妥当性を担保する評価の基盤を「公共的討議」に求めるなら、その実現可能性は日本の学校教育が育んできた lesson study の伝統に内包されている。子供の学びに現れた人格の力を多様な目で解釈しつつ、環境の視点を評価に組み入れていく議論の充実は、カリキュラム・マネジメントと学校評価を関連付けて実施するよう求めている新学習指導要領の目指す方向と重なるだろう。

6. おわりに

日本の学校教育は、人格の完成を目指すという教育理念のもとで、知・徳・体の調和のとれた発達に取り組んできた。しかし、その過程で、人格を情意や徳と捉える狭義の解釈が定着し、人格が、「人格特性」として実体的に捉えられ、結果的に、知・徳・体相互の関わり合いの全体とそれらの統合を生み出す力としての人格の働きを育成する教育の可能性を狭めてきたことが確認できた。

資質・能力を育成する教育課程を実現するには、人格に含意されていた諸能力を統合する働きを明示的に教育目標として位置づけ、知・徳・体の育成を一體的に捉えた学習活動を構想して、学ぶ主体が自ら様々な資質・能力を統合する力を育成する教育を人格教育として実践していくことが求められる。さらに、この主体の力の育成を個人の資質・能力とみなすのではなく、学び手である子供の環境との関わりの中で育まれる「潜在能力」として拡張して捉えることによって、学びを取り

巻く環境への批判的検討を含めて資質・能力を育成する可能性が示唆される。

その可能性を学校カリキュラムでどう実現していくか。この問いに応えるための実践研究を今後の課題としたい。

【注】

- (1) シンガポールでは、21世紀型コンピテンシーの枠組みにおいて六つの中核価値（Core Values）の一つに「レジリエンス」を掲げ、「人格（Character）・市民性教育」のシラバスに位置付けている（Ministry of Education Singapore, 2012）。また、アメリカ合衆国教育省は、非認知的資質・能力である「やり抜く力、粘り強さ、忍耐力」の育成を学校カリキュラムに位置付けるよう推奨している（U.S. Department of Education Office of Educational Technology, 2013）。
- (2) ヌスバウムの「潜在能力アプローチ」は、センのそれに基づくが両者の姿勢はやや異なる。センは、「潜在力」を”capability”と単数表記し、潜在力の具体的な内容を挙げないことで固定的に捉えられる危険を回避しようとするのに対し、ヌスバウムは、”capabilities”と複数で表記して、資質・能力を発揮するために必要な条件を具体的に挙げ、その解消に向けた実践を重視している（Nussbaum, 2007）。なお、capability ないし capabilities は、「潜在能力」、「能力」、「可能性」など異なる邦訳が充てられているが、ここでは、現在は発揮されていないが教育によって実現される可能性を持つ能力という意味を強調して「潜在能力」と訳す。

【参考文献】

- 安彦忠彦（2014）『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり：人格形成を見すえた能力育成をめざして』図書文化社。
- 中央教育審議会（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等の改善について（答申）」2008[平成20]年1月17日。
- 中央教育審議会（2016）「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等の改善及び必要な方策について（答申）」2016[平成20]年12月21日。
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015) *Four-dimensional education*. Boston, MA: CCR: Center for Curriculum Redesign. [C.ファデル, M.ビアリック, B.トリリング（著）東京学芸大学次世代教育研究推進機構（訳）（2016）『21世紀の学習者と教育の4つの次元－知識, スキル, 人間性そしてメタ学習』北大路書房].
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012) *Assessment and teaching of 21st century skills*. NY: Springer-Verlag. [グリフィン, P.・マクゴー, B.・ケア, E.（編）三宅なほみ（監訳）益川弘如・望月俊男（訳）（2014）『21世紀型スキル：新たな学びと評価』北大路書房].
- 橋本重, 小見山栄, 金井達蔵（1953）『教育評価』誠文堂新光社。
- 広岡亮蔵（1970）『広岡亮蔵 教育学著作集 第一巻 学力論』明治図書出版。
- 本田由紀（2005）『多元化する「能力」と日本社会：ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版。
- 金井達蔵（1984）『小学校関心・態度－その理論と指導と評価－』日本図書文化協会。
- 勝田守一（1968）『教育と認識』国土社。
- 中島力造（1902）『倫理と教育』積善館。
- 中内敏夫（1971）『学力と評価の理論』国土社。
- 国立教育政策研究所（2015）「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1 使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力」。
- 国立教育政策研究所（2016）「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書2 諸外国の教育課程と

- 学習活動」。
- 国立教育政策研究所 (2017)「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 5 資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究」。
- 西田幾多郎 (1911/1950)『善の研究』岩波書店。
- Ministry of Education Singapore (2012)“2014 Syllabus: Character and Citizenship Education Primary.”
- 文部科学省 (2014)「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理」2014[平成 26]年 3 月 31 日。Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf
- 務台理作 (1948)「新教育の理念」教育社会学会編『社会と学校』1948 年 1 月号,金子書房, pp.1-3。
- Nussbaum, C. M. (2007) *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*, Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, C. M. (2011) *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- OECD (2010a) *The nature of learning: Using research to inspire practice*. doi:10.1787/20769679 [OECD 教育研究革新センター (編著) 立田慶裕・平沢安政 (監訳) 佐藤智子ほか (訳) (2013)『学習の本質 研究の活用から実践へ』明石書店].
- OECD (2010b) *Improving health and social cohesion through education*. Centre for Educational Research and Innovation. doi: 10.1787/20769679 [OECD 教育研究革新センター (編著) 矢野裕俊 (監訳) 山形伸二ほか (訳) (2011)『教育と健康・社会的関与 学習の社会的成果を検証する』明石書店].
- 大槻健 (1962)「社会科教育における経験—態度—人格主義について」『教育』No.146 (1962 年 8 月号) , pp.8-20。
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (eds.) (2004) *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (eds.) (2003) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- 佐古純一郎 (1995)『近代日本思想史における人格観念の成立』朝文社。
- Sen, A. (2010) *The idea of justice*, London, England: Penguin Books. [池本幸生訳 (2011)『正義のアイデア』明石書店].
- Spencer, L. M., & Spenser, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York, NY: John Wiley & Sons. [ライル・M・スペンサー, シグネ・M・スペンサー (著) 梅津祐良, 成田攻, 横山哲夫 (訳) (2011)『コンピテンシー・マネジメントの展開』生産性出版社].
- 杉原誠四郎 (1983)『教育基本法の成立 「人格の完成をめぐる」』日本評論社。
- 鈴木英一 (1969)『教育基本法の成立事情』北海道大学教育学部教育制度研究室。
- 鈴木英一 (1970)『教育行政』東京大学出版会。
- 田中耕太郎 (1961)『教育基本法の理論』有斐閣。
- 田中智志 (2005)『人格形成概念の誕生：近代アメリカの教育概念史』東信堂。
- U.S. Department of Education Office of Educational Technology, Center for Technology in Learning. (2013). Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st century. Draft. Retrieved from <http://www.temescalassoc.com/db/lia/files/2015/05/OET-Grit-Report.pdf>