

# 臨時教育審議会「教育改革に関する第一次答申」と信濃教育会

小林洋文

## 1 臨教審第一次答申

はじめに

内閣直属の臨時教育審議会（会長岡本道雄）は、昨年（一九八四年）九月五日、内閣総理大臣から「我が国における社会の変化及び文化の発展に対応する教育の実現を期して各般にわたる施策に関し必要な改革を図るための基本的方策について」諮問を受け、わずか九ヶ月余りのスピード審議で、本年（一九八五年）六月二十六日、次のような柱から成る「教育改革に関する第一次答申」を提出した。

教育改革に関する第一次答申

はじめに

第一部 教育改革の基本方向

第一節 教育の現状

第二節 教育改革の意義

第三節 本審議会の役割

第四節 改革の基本的考え方

- (1) 個性重視の原則
- (2) 基礎・基本の重視
- (3) 創造性・考える力・表現力の育成
- (4) 選択の機会の拡大
- (5) 教育環境の人間化
- (6) 生涯学習体系への移行
- (7) 国際化への対応
- (8) 情報化への対応

第二部 本審議会の主要課題

- 1 二十一世紀に向けての教育の基本的な在り方
- 2 生涯学習の組織化・体系化と学歴社会の弊害の是正
- 3 高等教育の高度化・個性化
- 4 初等中等教育の充実・多様化
- 5 教員の資質向上
- 6 国際化への対応
- 7 情報化への対応
- 8 教育行財政の見直し

第三部 当面の具体的改革提言

第一節 学歴社会の弊害の是正のために

第二節 受験競争過熱の是正のために

- (1) 大学入学者選抜制度の改革
- (2) 機会の多様化・進路の拡大
  - ① 大学入学資格の自由化・弾力化
  - ② 六年制中等学校
  - ③ 単位制高等学校

この答申には、以下に指摘するように多くの問題点が含まれているが、それは審議会のメンバーの選出方法にも一因がある。委員の中に教育学の専門家は一人も入っておらず、教師も小学校の女教師と中学校長が一人ずついるだけで、あとは主として政財界関係者で占められている。学者・文化人もほとんど保守的なイデオロギーばかりで、著しくバランスを欠いている。

△審議会委員▽

(敬称略・数字は年齢)

- ▽会長 岡本道雄(前京大 学長・七一)
- ▽会長代理 石川忠雄(慶応義塾 塾長・六三)、中山素干(興銀特別顧問・七九)

- ▽第一部会長 天谷直弘(国際経済交流財団 会長・五九)
- ▽第二部会長 石井威望(東大 教授・五四)
- ▽第三部会長 有田一寿(クラウンレコード 会長・六九)
- ▽第四部会長 飯島宗一(名古屋大 学長・六一)
- ▽内田健三(法政大 教授・六二)
- 岡野俊一郎(日本オリンピック委員会 総務主事・五三)
- 金杉秀信(同盟顧問・六〇)
- 木村治美(千葉工大 教授・五二)

香山健一(学習院大 教授・五二)

小林登(国立小児病院小児医療研究センター 長・五七)

斎藤正(国立劇場 会長・七〇)

斉藤斗志二(日本青年会議所 前会頭・四〇)

須之部量三(杏林大 教授、元外務次官・六七)

瀬島竜三(伊藤忠商事 相談役・七三)

曾野綾子(本名・三浦知寿子、作家・五三)

溜昭代(千葉市立園生小 教諭・四七)

堂垣内尚弘(前北海道知事・七一)

戸張敦雄(新宿区立戸山中 校長・五六)

中内功(ダイエー 会長・六二)

細見卓(海外経済協力基金 総裁・六五)

水上忠(東京都教育 長・五四)

宮田義二(鉄鋼労連 最高顧問・六一)

△審議会専門委員▽

▽第一部会

菊池幸子(文教大 教授・六一)

木田宏(日本学術振興会 理事長・六三)

高橋史朗(明星大 助教授・三四)

俵孝太郎(ニューズキャスター・五四)

山本七平(評論家・六三)

▽第二部会

石井公一郎(ブリヂストンサイクル 会長・六一)

高梨昌(信州大 教授・五七)

坪内嘉雄(ダイヤモンド 社会 長・六四)

矢口光子(農村生活総合研究センター 専務理事・六一)

屋山太郎(時事通信社 解説委員・五三)

▽第三部会

石野清治（日本児童手当協会会長・五八）

大沼淳（文化女子大学長・五七）

河野重男（お茶の水女子大教授・五八）

下河原五郎（都立小山台高校長・五六）

千石保（日本青少年研究所長・五七）

▽第四部会

公文俊平（東大教授・五〇）

黒羽亮一（日経新聞論説委員・五六）

佐久間疆（千葉経済短大学長・六八）

戸田修三（中央大教授・六二）

渡部昇一（上智大教授・五四）

人格主義教育へのスタート

中曽根首相は同日、臨教審の答申を受け取った後、次のような談話を発表した。

会長始め委員等各位のご努力に深く敬意を表する。この答申を受け、今日の教育の荒廃を解決し、二十一世紀に向かっているの正しい教育の軌道を設定するため、全力をふるう決意だ。とくに国民の強い要望にこたえ、偏差値による輪切り等の画一的教育の是正と大学入学者選抜制度の改革に積極的に取り組む。これらの諸対策を通じて、校内暴力、非行、落ちこぼれ等の問題を解決するとともに、いわゆる学歴社会の弊害の是正に努める。政府は、近日中に答申への対応を決める予定だが、人間を人間として扱う、人間味のこもった、人格主義的教育への改革のスタートとして、答申をとらえたい。

（一九八五年六月二十七日付「朝日新聞」傍点引用者）

首相は人格主義教育のスタートなどと言っているが、「人格主義教育」

はなにも今に始まったわけではなく、戦前の長野県下の学校でもさかんに言われていたことであり、信濃教育会の主流にさえなっていた言葉である。

では、答申の具体的な内容、特徴点をみていこう。

徳育の強調

まず第一に目につくのは徳育を強調していることである。「教師の意識、指導体制、指導力などの諸要因により学校における徳育が十分な成果を挙げている。」「近代科学技術文明の発展により、物質中心主義と心の不在、実証や数量化可能なものの偏重、崇高なものへの畏敬の念の欠如、自然との触れ合いの希薄化、生命を尊重する心の不足などの問題が生じている。」（傍点引用者、以下同様）「戦後教育改革には、ややもすれば我が国伝統文化の特質・長所の否定、徳育の軽視、権利意識と責任意識などをもたらした面があった……。」「強調されなければならないのは、徳・知・体の調和ある発育であり、くわえるに感性と技能の育成である。学校においては、徳育、知育、体育についてさらに基礎・基本の徹底が図られなければならない。」などの表現によって道徳教育をことさら強調する意図はどこにあるのだろうか。次にそれをみるが、その前に、従来知育―徳育―体育と表現されていたのに、今回知育と徳育の順序が入れ替わって徳育が先にきていることも指摘しておかなければならない。

非合理主義の押しつけ

第二に徳育の強調と関わって、その徳育の中味をうかがわせるものとして非常に気になりな考えがみられる。それは、非合理主義あるいは神秘主義的な特定の宗教観・世界観を公教育に押しつけようとしていることである。すなわち、先に引用した部分「教育荒廃などについては、近

代科学技術文明がもたらした諸問題とのかかわりがあることを指摘しておかなければならない。すなわち、近代科学技術文明の発展により、物質中心主義と心の不在、実証や数量可能なものの偏重、崇高なものへの畏敬の念の欠如、自然との触れ合いの希薄化、生命を尊重する心の不足などの問題が生じている。」とか、「これまでの教育が社会の急速な変化への対応に追われて見失いがちであった自由と個性の尊重、しつげと自己規律、他者への思いやり、豊かな情操、個と集団の調和、自然や超越的存在を畏敬する心など時代の変化を超えて人間にとって不易なもの的重要性を改めて指摘することである。」という部分にその考えが出てくる。しかし、崇高なもの、目には見えない超越的な人間の力の及ばないものにたいして畏敬の念を抱くか抱かないかということは、個々人の内面の自由の問題であって、公教育において画一的に押しつける性格のものでは決してない。このような過ちは、のちにみる信濃教育会の学力観にもあらわれている。

### 愛国心の重視

第三に愛国心を持つことが強調されていることである。例えば、「教育の現状分析」の所で、記憶力中心で創造力や個性に欠けた人間をつくりすぎてきたことに次いで二番目の問題点として、「日本人としての在り方の自覚に欠けていること」があげられている。また、審議会の第四の役割として、「戦後十分には考慮されていなかった我が国の文化、社会の個性をしっかりと見据えて、日本人としての自覚を育む教育の在り方を示すこと」が明記されている。ここには、「国際化への対応」として、「国際社会に生きる日本人の育成を期」という経済大国日本の気負いがあらわである。生まれ育った祖国を愛するということと国家に忠誠を誓うこととは根本的に異なることである。第一次答申の底流には、そのへんについての巧妙な摩り替えがあり、国家主義教育の思想が

流れていることを看過してはならないと思う。

### 科学への一面的批判

第四に、教育の荒廃の責任のすべてがあなたかも近代科学技術文明の発展にあるかの如き認識がある(第一部第一節の③)。しかし、これは教育の荒廃の責任の分析としては的はずれであるし、科学技術が近代社会の発展に大きく寄与した側面に故意に目をつぶっている点でも、二重に誤った認識である。

### 文部省を免罪

教育の荒廃がこれほど進んだ要因は、なんといっても政府・文部省が一貫してとってきた差別と選別および能力主義の教育政策にある。ところが、答申は教育関係者すべてにその責任を転嫁している。これが第五の問題点である。答申はこう述べている。「今次教育改革の成否は、第一に政府の対応いかんによるが、ひとりひとりの教師、ひとりひとりの親、すべての教育機関および学ぶ者自身を含めて教育に関係する者と全国民の改革への意志、子どもや孫たちへの愛情と責任感にまつところが大きい」と。たしかに、教師や親にまったく責任がないなどは私も決して思っていない。とりわけ教師の果たすべき役割は限りなく重い。しかし、政府・文部省の政策および管理と指導のあり方こそ根本的に再検討されなければならない。この認識に政府・文部省が立たない限り、教育改革をいくら呼んでも、なんの実効ももたらさないであろう。

### 個性重視の名の下に選別教育を認める

第六に気がかりな点は、学歴偏重の社会的風潮が受験競争の過熱を招き、親も教師も子どもも「偏差値偏重、知識偏重」の教育に巻きこまれている、とそれ自体はまちがっていない指摘をしているのであるが、問題なのは、知識偏重の結果が「子どもの多様な個性への配慮に乏しい教

育になっている。」という方向に話をもってゆき、「生徒の能力、適性などが多様になったが、教育は、これに十分対応し得ず、画一性の弊害が現れてきている」と結論づけていることである。偏差値の偏重を批判するのは、結局成績だけが重要ではないのであって、成績だけにこだわらなくてもよいということを言いたためである。そして人間は一人ひとり多様な個性・適性・能力を持っているのであるから、それぞれの子どもの能力・成績に合った分相応の教育をすればよい。成績の悪い子には悪い子なりの教育、つまり程度を下げた教育を与えるコースを進ませ、成績の良い子には高いレベルの教育を与えてエリートコースを進ませる。

答申の言う子どもは多様な能力・適性・個性に応じて「選択の機会の拡大を図り」、「画一的な教育・指導に陥っている傾向」を改めるといふことは、平たくいえばそういうことである。これは、偏差値による序列化をなくし、学力格差を是正し、少しでも落ちこぼれている子を救ってほしい、どの子にも基礎学力をきちんとつけてほしいという国民の切実な願いに逆行する提言である。成績のよし悪しもその子どもの個性なのだから「落ちこぼれ」などと決めつけることはおかしいという奇妙な意見が既に長野県下の小・中学校ではしばしば言われているという。知育偏重の批判がどの子にも基礎学力を身につけさせるという課題を結果的に軽視し、多様な能力・適性・個性の重視の主張が、そのような事実と問題を合理化ないし隠蔽する役割を果たすという脈絡になっている。

このように、個性重視の名目によるコースの多様化、選択の機会の拡大は、いままでの選別と差別の教育にいつそう拍車をかけることになるだろう。

#### 教育基本法の解釈が一面的

第七に、「本審議会は、教育基本法の精神にのっとり審議を進めてきた」と述べ、戦後の民主教育の理念について「戦後教育改革は、戦時下

を中心とする軍国主義的および極端な国家主義的な教育を排除し、人格の完成、個性の尊重、機会の均等などを基本として、民主主義、自由・平等の理念を教育においても確立しようとするものであった」との認識を示している。しかし、教育基本法の解釈はこれではまったく不十分である。今日最も重大な全世界的課題である平和を希求する精神、真理と正義を希求する精神を、すっかり欠落させているからである。故意に落としたのであれば大問題であるし、そうでなければこれまた問題で審議会委員の見識が疑われても仕方がない。

周知のとおり、教育基本法は前文で「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。」「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……」と謳い、第一条（教育の目的）でも「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れなければならない。」と謳っている。私が傍点を打った部分はいずれも教育基本法の真髄を成すものばかりである。これらの理念を答申に盛り込まなかった真の動機は何であろうか。委員の中には教育基本法の改正を公然と発言する者もいることを考えあわせると、我々はよほど注意深く審議の動向を見守ってゆく必要がある。

#### 我が国伝統文化の重視

第八に、教育基本法はその前文で「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ぬ」と述べて、戦前、戦中の欧米文化を排撃して我が国の文化的伝統のみを極端に重んじる文化における国粹主義を強く戒め、文化の普遍的な面にも十分目を向けるよう注意を喚起した。しかるに、答申は「とりわけ、戦後教育改革

には、ややもすれば我が国伝統文化の特質・長所の否定、徳育の軽視、権利意識と責任意識の不均衡などを「たらしめた」だとか、「戦後十分には考慮されていなかった我が国の文化、社会の個性をすっかり見据えて、日本人としての自覚を育む教育の在り方を示すことである」などと述べて、再び文化における国粹主義的傾向を復活しつつある。これは、先に指適した道徳心、愛国心、非合理主義の強調などに通ずる性格のものである。我が国伝統文化の特質・長所だけを一面的に強調するねらいはどこにあるのだろうか。個性ゆたかな文化は、伝統的なものと普遍的なものとうまく加味されてこそ花ひらくはずである。答申は、しかし他の部分では国際化時代に対応して国際的に開かれた日本人になってゆかなければならないと言っているのであるから、どうも首尾一貫していない。

#### 豊かな人間性の回復

中曽根首相が答申を受けとった後「人間を人間として扱ひ、人間味のことまった人格主義的教育への改革のスタートとして、答申をとらえた」という談話を発表したことは既に述べたが、答申の中ではこう書かれている。「二十一世紀科学技術文明は、改めて人間の生き方を問い直し、人間性の回復を強く求めることになるであろう。教育もまた、このような時代の要請にこたえる必要がある。今や、教育荒廃に象徴される様々な病理現象とその根本原因に思いを致しながら、将来に向けて、教育の世界にいっきとした活力と創造性、豊かな人間性と心の触れ合いを回復することが重要である。」

しかし、いくらこう述べても、偏差値による序列化と競争原理を学校教育から追放しない限り空念仏に終るだろう。学校教育が差別と選別の道具にされている限り、教育の再生はあり得ないのではないだろうか。問題の根本原因にメスを入れない限り、教育の荒廃状況は止まないの

ある。しかし、臨教審には現在の教育問題を解決できる能力も資格もまったくない。

#### 個性重視と信濃教育会（上田薫）の理論

第十。最後に、答申は「『個性重視の原則』は、今次教育改革で最も重視されなければならないものとして、他のすべてを通ずる基本的な原則とした」と述べ、さらに「個性重視の原則は、今次教育改革の主要な原則であり、教育の内容、方法、制度、政策など教育の全分野がこの原則に照らして、抜本的に見直されなければならない」とまで述べて、個性の重視を強調しているが、臨教審の言う個性の重視は言い換えれば教育の自由化、すなわち多様化のことに他ならない。誤解のないようにさらに説明すれば、一人ひとりの子どもの個性を尊重する教育に反対しているのではありません。臨教審答申の言う個性重視は、実は右のような所に本當のねらいがあるために私たちは反対するのである。

ところで、長野県の義務教育界は一人ひとりの子どもの個性を尊重する教育ということをや、ここ十数年来さかんに言ってきた。それは信濃教育会が教育学者の上田薫氏を理論的指導者として仰いでいるからである。上田氏の教育理論の特徴点は、「個に即した教育」、すなわち個性の尊重に尽きる。だから、ここへきて図らずも言葉の上ではまったく同様のことが中央と地元で大合唱されるという現象が現われていることに私たちは注意しなければならない。上田氏の個性尊重の理論と臨教審の言う個性重視の原則が同じであるとは思いたくないが、結果的に臨教審路線に乗じられる危険性は多分にあると言わねばならない。

個性とは何か。豊かな個性はどのようにして育つか。実は、教育学的にはそのことはまだほとんど明らかにされていないのである。私たちは、まずそのへんの基礎的な研究から早急に着手して、しっかりした学問的研究の基礎の上に立って真の個性重視の原則を臨教審のそれに対置

していく必要がある。だが、くれぐれも私たちは政治的思惑に左右されて拙速主義に陥ってはならない。

## 2 信濃教育会の教育認識

わかったようわからぬ「豊かな人間性」の意味

臨時教育審議会の「教育改革に関する第一次答申」を読んで感じたことは、信濃教育会の各種研究委員会が出している研究報告書の内容との類似性である。これは、両者が共に従来の文部省の政策文書、諮問機関の各種答申の線に沿ってそれを踏まえて作成されているからである。

\*詳細については、近刊の拙著『信濃教育会の学力観・学力論Ⅱ』（白文社）を参照されたい。

例えば、答申が打ち出している「豊かな人間性（この言葉は臨教答申が突然言い出したものではなく、一九七〇年代以降文部省がずっと使ってきたものである）の回復ということは、信濃教育会の重点教科研究調査本部委員会の研究報告書（『改訂教育課程をふまえて実践上今後留意したい問題点』一九八三年、信濃教育会出版部）でも冒頭でかなりのスペースを割いて取り上げているが、「豊かな人間性というねらいは、わかったようで、実はよくわからないのである」（三ページ）ともらしていることにもあらわれているように、抽象的で意味が定かでない。しかし、それにもかかわらず、信濃教育会関係者の本には人間性という言葉が氾濫している。

前掲の報告書では、人間性の意味についてこう規定している。「人間性とは、人間愛と人間尊重の精神で、実践の立場からいうと『常に自己を謙虚に反省して、主体の確立をはかり、他人と協力し合い、絶えず向上をはかるたくましい創造的生命』（三―四ページ）である、と。なか

なか含蓄がある規定であり、この程度の抽象的な規定段階では別に問題があるとは思われない。

### 絶対的なものへの崇敬

しかし、報告書のそこから先の部分は、答申と共通する問題を含んでいる。すなわち、豊かな人間性は文化性、社会性、身体性の三つの契機によって育成されると言うのであるが、文化性の内容は答申にも見られた特定の世界観・宗教観に立ったものである。人間性を育成する三つの契機の「第一は、文化性として、創る心と創られたものに感謝畏敬の心——の精神的存在である。文化性の中核は創造である。創る心は、創造の喜びをもつと共に、また創られたものに対して感謝・畏敬の念をもつ。即ち、生命の畏敬・自然の摂理への驚き・絶対的なものへの崇敬の念をもつのは文化性である。」（六ページ、傍点引用者）さらに、文化性については「人間の力を超えたものに対する畏敬の念を育成すること。崇高なものへの志向、敬虔な心、祈りの心」（七ページ）という説明が加えられている。

既に答申の批判の部分で述べたように、この種の性質の問題は各人の内面の自由の問題であって、公教育の場で一律にとやかくいふべき筋合いのものではない。

信濃教育会や文部省やその諮問機関は、なぜ共通して執拗にこのような非合理主義・神秘主義的世界観を公教育の場に持ち出して、すべての子どもに画一的に注入しようとするのであろうか。その真のねらいを私たちはしっかり見極めなければならない。

線対称で神仏への祈りの心を湧き起こさせる？

「人間の力を超えたものへの畏敬の念」の強調は、一般論にとどまらず、ついに算数の授業でも究極の教育目標とすることが望ましいとされ

るに至る。信濃教育会の学力形成研究調査委員会の次のような指導事例は、誰しも苦笑を禁じえないであろう。

算数科で「線対称」の例をあげると、……自然界や動植物・人工物・人間・犬・猫・木の葉の均整美、神社・仏閣の荘厳美を感じるのには、みな「線対称」であることに驚異の眼で、必ず次の質問が出る。「いったい、この社会や自然を誰が造ったのですか。」と。教師は、これに対して、何とも答えようがない。教師自身が驚異感動しているのに、「先生にも分らない。人間以外の造物主(神様)が造られたと思う。」という以外に答えようがない。そこで、子どもは、今まで人間の力が万能と置いていた考えが変転し、「人間の力を超えたものに畏敬の念(教育課程の強調点)が自然と湧き、宗教的情操の心が湧き、神仏に対する祈りの心等、つましやかか崇敬の念が自ら出てくる。価値ある教材、宗教心を湧き起こす教材が、この「線対称」である。

〔豊かな人間性を育てる学力のとりえとその実践〕一九八三年、信濃教育会出版部 一四ページ

この例は主観主義の極点を示している。科学的合理的精神とはまさに正反対の地点に立っている。臨教審答申の路線を押し進めるとこのような所に行き着くという一つの具体的な見本を、信濃教育会は臨時教育審議会や文部省よりも教歩先んじて示している。

(一九八五年九月十五日・教育学)

註

(1) 拙著『信濃教育会の学力観・学力論Ⅱ』(白文社、近刊)参照。