

# 臨教審第1次答申における 「個性主義」の位置と意味

京都教育大学 堀内 孜

## 1. 臨教審第1次答申の構成と特徴

約1年間の審議を経て1985年6月に、臨時教育審議会（以下、臨教審）はその「教育改革に関する第1次答申」を発表した。臨教審による教育改革は、その設置の是非から改革理念、改革対象と多面的に論議され現在に致っている。その論議内容はとにかく、それなりに今日の教育状況が問われ、広汎に論じられたこと自体は評価されるべきかもしれない。

本論の課題は、こうした教育改革論議総体を踏まえつつも、臨教審第1次答申そのものを問うことであるが、その前提として本答申がどのような構成上の特色をもち、そのことからいかなる特徴が見出せるかについて概観しておきたい。

答申は三部から構成され、理念、課題、改革提言がそれなりに関連づけられ、整合性に留意されている。第1部の「教育改革の基本方向」では、教育の現状認識とそれに基づく改革の意義を示し、教育改革に向けての臨教審自らの役割と改革の基本原則が8点にわたって示されている。第2部は「本審議会の主要課題」として教育目標の検討から教育行財政の見直しまで8点をあげている。そして第3部「当面の具体的改革提言」においては、学歴社会、受験競争の是正を課題に、大学入試と高校制度について改革の具体的在り方を提示している。

これ迄も賛否両面から数多くの指摘がなされてきたが、上記本答申の構成からする特徴として理念の先行性が認められる。第1部第4節「改革の基本的考え方」として示された8点のうち、その筆頭に掲げられたのが「個性重視の原則」であり、「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」と位置づけられ、答申文の各節数十ヶ所に渡り繰り返し強調されている。この改革理念としての「個性主義」は、審議過程において第一部会の主張する「教育の自由化」論に対し、第三部会の公教育枠組みの維持という観点からの反論がなされその妥協の結果として造語されたものであった。

本答申は第1次答申として、予定される第2次、第3次答申の理念的総論の役割を担うものといえようが、その改革の基底に置かれた理念が「個性重視の原則」であった。それは、今日の学校教育状況を「画一性」の弊害が現われたものとの認識に立ち、そのアンチ・テーゼとして打ち出されたものといえよう。この限りにおいて、つまり「画一化」された教育に対し、その画一性を打破するための個性重視、という限りにおいては、極めて正当な問題認識と課題提示といえよう。だが、こ

の「個性」がいかなる内実を有するものかについては、上記の枠組みからする一般的理解を大いに逸脱するものと捉えざるをえない。

以下、本答申の特質をこの「個性重視の原則」が示すところのものに求め、その意味するものを検討し、本答申の在り方を問い直してみたい。

## 2. 「個性主義」の内実

わが国の「第一の教育改革」といわれる明治初期の近代学校制度創始期には、支配階級の転換なき近代化であったが故に、それ迄の支配的学問であった儒学や明治維新、王制復古を支えた国学と、近代化を欧米化として実現せんがために求められた洋学との間に、激しい主導権争いが生じた。これに対して、現在の臨教審による教育改革は、「第三の教育改革」となるかどうかは別にして、上述した公教育枠組みの維持を図るものとその自由化を主張するものとが、あたかも明治期の対立に似て捉えられないことはない。そして明治期の対立が森文政下において「国家主義的功利主義」あるいはその後の教育勅語体制下の国体主義として「止掲」された如く、今次の対立が「個性主義」として解消されようとしていると理解するのは無理であろうか。

いささか突拍子もない発想ではあるが、本答申における「個性」や「個性主義」の捉えられ方、位置づき方を見ると、こうした譬えがあながちの外れではないように思われる。即ち、「個性重視の教育」という言葉がもつ本質の意味が換骨奪胎され、「原形」を止めないほどに変質させられているのである。先に、この「個性重視」が「画一性」に対して用いられていると述べたが、それは本答申においては事の半分でしかなく、あとの半分において示される次の二点を看過することはできない。

その第一は、「個性重視」と常に並置される形でそれを補完しているのが、「伝統文化の継承」「日本人としての自覚」「徳育の重視」そして「自然や超越的存在への畏敬」といったものであり、この両者の接合論理の問題性である。そして第二は、この「個性」が人間個々人のそれから、「家庭、学校、地域、企業、国家、文化、時代の個性」へと無制限に拡散されて捉えられていることである。この両者に共通して問われるべきは、「個性」の意味内容がどのように捉えられているかである。

「個性」とは、「個人に具わりその個人を他の個人と異ならせる性格」であり、また「個物または個体に特有な特徴あるいは性格」（広辞苑）と定義づけられるところの、個人・個体に固有であるが故に他と識別される特性として一般的には理解されるものである。そしてこの通例の定義に則した「個性」を、より顕現化し、助長させる「個性主義」は、思想史的に位置づければ、共同体的、封建的規範性や画一性へのアンチ・テーゼとして、すぐれて近代市民社会のエトスとして認められる自然権の人権思想に支えられるものであり、西欧的個人主義と同義性をもつものといえる。

しかるに、答申において用いられている「個性」や「個人主義」は、こうした普通性に基づいたものとは理解できない。つまり、それ以上の分割を不可能とする個（individual）が、それ故に有

する主体性（個が個有にもつ特性を自発的能動的に表出させる作動力）を発現する個性は、上述した第一点の補完物、「伝統文化」、「日本人としての自覚」、「徳育」、「自然や超越的存在」とは、対立こそすれ、けっして補完的位置をもちようがないものである。即ち、上記のいずれもが一定の規範が対象化・固定化されたものであり、個性主体と対峙するものもある。故に「個性の重視・尊重」は、その本来の意味からすれば、「伝統文化」の拘泥からの解放であり、「日本人としての自覚」から普遍的自立的主体確立への転換であり、規範的「徳育」と区別されるところの自我形成であり、そして「自然や超越的存在」を対象化し、それから解放され働きかける主体形成であらねばならない。

また第二点の拡散化された「個性」、「家庭、学校、地域、企業、国家、文化、時代の個性」とは、その担い手たるいずれもが人間主体により構成され、その総和により当然にも一定の特徴を有するものである。だがそれらが「特徴」ではなく「個性」とされ、人間主体の個性が何の矛盾もなく移しかえられうるとするには基本的な疑義が存在する。それは先に述べた個（individual）の概念と基本的に矛盾するというだけでない。それらが顕著な特徴をもつには単に「個性的な個人が集まって」できるのではなく、それらを方向づける一定の力が働き、個人と組織の葛藤として通例描かれるように、両者の対立、拮抗を内に含んでなされうるものである。それ故に種々の組織や国家、文化、時代（これら自体、余りに多様で次元を異にする概念ではあるが）が、当然に有すべき特徴ではなく、つまり自生的な傾向としての特徴としてではなく外的に与えられ形成される特徴（それを本答申では「個性」と呼んでいる）をもつならば、個人の尊重、尊厳とは著しく背馳するものとならざるをえない。

以上二点において検討したところの、本答申における歪曲された「個性」は、先の譬えのように近代化のエトスや功利主義が教育勅語体制として示される「わが国独自の」教育体制に吸収されたように、教育の普遍的原理として求められる「個人の尊重」を著しく変質させるものといわざるをえない。

### 3. 教育における個の尊重

本答申に示された「個性」や「個性主義」の意味するものが、上述の如き問題を抱え、歪曲されたものであるならば、いま一度教育において個の尊重とは何で、また教育改革課題とそれはいかに関わるべきかについて整理することは必要と思われる。

人間形成としての教育（education, l'éducation, Erziehung）は、本来的に個としての人間の内面形成に関わるものであり、教育史上における「子どもの発見」以来、また近代社会の諸原理が教育に反映されて以来、とりわけ自立した人格主体としての個の確立をその課題としてきた。この点からして、教育における個の尊重は基本的かつ普遍的原理である。ところが、ことさらに教育における個の尊重を強調せねばならないのは、第一に「人間形成としての教育」を志向しつつも、何らかの要因によってそれが阻害されることになったのか、第二に具体的な教育が「人間形成として

の教育」ではない教育，即ち知育としてなされ，その拡大により両者のバランスがくずれたのか，そして第三に「教育」と知育の同時進行を志向しつつ，その過程で前者の原理が喪失されたり，衰退したりしたのかの場合である。

今日のが国の教育状況を考えると，問題の枠組みとしては教育基本法第一条が示すように，上記第三を基本として理解できようが，同時に第一，第二の問題が混在していることも確かである。ただ，この問題に関わって教育改革課題を設定するならば，上記三点を識別することは，逆にいえば混同しないことは，極めて重要といわざるをえない。何故ならば，先に指摘した臨教審答申の誤りこそが，この混同（それが意図的であるかないかは別にして）の所産といえるからである。

学校教育が今日的に抱える問題については，これ迄の「学校論」として論じられてきたが，その基本の一つに「教育」と知育の逆転的位置づけがある。つまり，この両者を同時に課題とする学校教育において，「教育」はすぐれて個的なものとして，学習者個々の主体性，人格性が尊重され，けっして外部的規範性が強要されてはならないものである。そして知育は，まさしく人類の文化遺産を普遍化した内容の授受を課題とするものであり，その客観的な規範により大きな共通性をもつものである。しかるに現実には，この両者の在り方が逆転し，「教育」に外的規範性（「国家，文化，時代の個性」）が求められ，知育は「私的に獲得する」ことが競い合われてきた。

「教育における個の尊重」が，教育の画一化に対するものであるということは，上記の逆転状況を正しく捉えた場合にのみ言いうることであり，この逆転を是認した上では全く異なった意味を包含することとなる。まさしく理念的次元で現在改革すべきは，この逆転を本来の形に戻すことであり，学校教育において教師や子どもが捕われている画一的な人間観や，その延長線上にある画一的な社会観，国家観に他ならないのである。