

学歴社会の弊害是正論にみる社会・歴史認識の楽観性

上越教育大学 西 稜 司

I はじめに—本稿の課題

本第一次答申を読んでの、卒直な感想をまず述べよう。首相の強い意志によって設置された審議会だけあってか、筆者が教育研究の道に入ってから直接同時代的に読むことになったこれまでの教育関係の諸答申と、たしかに一味違う。意気込みが感じられるし、歯切れがいいように思われる。

臨教審委員の顔ぶれからも、ある程度予測されたことではあるが、熱意をもって、かつ卒直に審議が展開されているゆえでもあろうか。

しかしながら、第一次答申の内容そのものについては、少なからず疑問を抱かせられる。その疑問とは、一つには本答申が（第一次の答申であるためであろうが）総花的で、事象の取り上げ方が粗雑で、また改革方向についての所論の論拠が希薄なことである。具体的な改革方向や方策自体については、筆者自身同意しうるところも少なくないのだが、問題の基本的な認識において、大きな隔たりを感じざるをえないのである。二つには、楽観主義的な教育改革論に終始していることである。つまり、直接制度や施策を変更すれば、問題情況が是正され、解決されるかのごとき、ある意味では国民に“夢”をふりまく内容であって、慎重にして禁欲的な姿勢に乏しいのである。

この筆者の本答申に対する疑問ないし批判が、もっとも象徴的に表れている部分が、本答申中の学歴社会の弊害是正論である。そこで、本稿では紙幅も限られているので、このテーマに焦点づけて、本答申の批判的検討を以下試みることにしよう。

II 本答申の学歴社会の弊害是正論の特質・要旨

本答申の中での学歴社会の弊害是正論のウエイトは、大きい。形式的に言うと、「第三部 当面の具体的改革提言」の一つの柱が「学歴社会の弊害の是正のために」（第一節）という記述になっており、もう一つの柱が「受験競争過熱の是正のために」（第二節）の記述だが、両者は不離のものとみなしうる。

ところで、本答申の「学歴社会」の捉え方は、学問的見地からすると、やや不分明なきらいはあるが⁽¹⁾、ここでは答申という文書の性格上、問題にするのは差し控えておこう（内容上明らかな誤りがあるわけではないので）。ただ、学歴社会およびその弊害を、社会・歴史的脈絡において捉えようとしている点は、注目してよい。すなわち、「今日の教育・学習システムのみならず、社会慣行

や人々の行動様式に深く根ざしている」ものとし、明治以降の学校制度の確立・整備過程とも関連づけて捉える視野の広さである。そして、その弊害を、端的には「個人に対する評価が、『なにをどれだけ学んだか』よりも『いつどこで学んだか』が重視され、しかもそれが個人の価値、能力や個性の評価にまで影響を及ぼしている現実があること」としている。

そして、この学歴社会の弊害の是正は、「生涯学習社会の建設を目指すなかで、長期的な視点に立って解決される」べきものとしつつ、なお学校教育および企業・官公庁の各々の是正策を提示している。この是正策についてみると、学校教育に関しては第二部の「本審議会の主要課題」に含まれるとして特別言及していないが、企業・官公庁に関しては比較的細かな方策（6項目）を示して、「採用、評価などの人事管理において多様な能力が評価されるよう」積極的に努力すべきだとしている。また、教員ばかりか父母に対して、「子どもの個性が十分に尊重され、多様な生きがいのある人生を過ごせる進路指導、進路選択を行えるよう」十分な情報を提供するとか、地方での産業と大学との協力関係を深めるなどの方策も提示している。

以上のような特質および要旨からなる本答申の学歴社会論ないしその弊害是正論は、論点としては幅広く、主要事項を網羅しているといえる。また、その是正の方策についても、制度的ないし方策上の課題を提示しているという意味では、必ずしも是認できないものではない。しかし、筆者の立場からすると、これらの論には、その基底において、したがってまた本答申の基調において、重大な問題点があることを指摘しないわけにはいかないのである。

Ⅲ 答申にみる社会・歴史認識の楽観性

筆者が本答申のもっとも大きな問題点として指摘したいのは、その社会・歴史認識の楽観性である。たとえば、ここでとくに取り上げてきた学歴社会の成立過程について、一方では弊害をもたらしてきたが、もう一方では評価すべき面もある、とする論調である。すなわち、答申はこう述べる。「政府は学校教育制度を政策的に整備し、すべての国民に共通した基礎的学力を身に付けさせ、また、広く人材登用を可能にして社会を活性化した。このことが、我が国の社会経済の発展のエネルギーになったことは評価すべきである。反面、戦前の官公庁、大企業などにおいては学歴に基づく処遇差や賃金格差を設けるといいうゆる学歴社会が形成されたが、このことが学歴が偏重されているとの認識が生まれる歴史的背景となった。」と。

このような答申の論調は、他の箇所にもみられる（第一部第一節 教育の現状(1)）。そして、今後の教育改革は、「明治以降の我が国近代教育ならびに戦後教育の功罪を**バランスのとれた視点**で全面的に見直し、その成果は、これを評価し継承発展させ、その短所や限界は、これを克服することが緊要な課題」（傍点引用者）として取り組むというのである。このような答申の社会・歴史認識は、従前の人間を主体とし、人間の理性に過度な期待を寄せてきた浅薄な進歩思想の枠組みを一步も脱け出るものでない、と言わなければならない。われわれが現在直面している歴史的・社会的現実には、そのような人間の認識枠組み自体に、重大な過信や誤謬を含んでいたことを自覚させずに

はおかないほど、深刻なのである。貨幣に還元される物質的欲望をひたすら充足させようとした近代文明は、その過剰な欲望の虜となり下がり、新たな飢餓感を造出し、果ては破滅以外にない情況にまで立ち至っているのである。⁽²⁾

残念ながら、本答申にはこのような根源のないし本質的な事態の認識が欠落している。たしかに、本答申中にも、教育荒廃と関連させて近代科学技術文明にまで言及しているのだが、「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」とするのみで、それらの問題の根にあるもの、いわば元凶を突き止めてはいない。したがって、いくら処方箋的改革方策を並べ立ててみても、それらは“夢”をふりまくものでしかない。

しかも、そもそも近代科学の認識構造の歪みが、人間の規格化・均質化を促し、抽象的な平等性の名のもとで、実は個々の人間の固有な生活世界を背景にもつ質的差異を捨象し、量差として一直線上に序列づけている—よって、かつての身分的差別とは異なる新たな差別をもたらしている—社会制度的現実が、およそ読み解かれてはいない。このような、社会制度的地平からの緻密な問題情況の分析を経ずして、個性重視を説き、国際化への対応を説いても、学歴社会の弊害が是正され、学校教育ならびに家庭・地域の教育の活性化の展望など、どうして開かれうるというのであろうか。

ましてや、「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」をめざそうなどとする主張は、問題情況の本質の究明を避けて通っている以上、かつて我が国がたどった民衆不在の不幸な道の再現の恐れなしとしないのである。

筆者は、今日の教育問題の基底に、きわめて悲観的な社会制度的現実を見ていることは確かである。したがって、処方箋的教育改革以前に、われわれの社会が抱えている問題の本質次元からの変革の不可欠性を主張する立場をとることになる。もちろん、この変革とておよそ容易なものでないこと、いやほとんど明るい見通しなどもないことを、正直に言明せねばならない。しかし、人間が決してひとりで生きられる存在ではなく、他者によってさらには広く大きい自然体系の環の中に生かされているという冷静な認識を基本にして、各々が独自の生活世界をもつ質的差異を具えた存在だ、とする人間観がまず確認されねばならないと考える。このような人間同志が、互いの差異を認め、いや認めるばかりが歓迎し培うような〈連帯社会〉こそが、われわれの求めうる最後の社会像ではないかと考える。⁽³⁾

臨教審が、本答申の冒頭（「はじめに」の部分）で述べるように、「各界の意見に謙虚に耳を傾けながら審議を進め」られるのであれば、筆者のような意見にも是非「謙虚に耳を傾け」ていただきたいものである。筆者のいう〈連帯社会〉は、個々の人間の質的差異をもっとも尊重しようとするものであるから、ましてや意見の相違（ないし差異）など、大いに尊重し、むしろその差異やずれのなかにわれわれの社会制度的地平における変革の重要な鍵があると考えている。批判のための批判ではなく、この現実の問題情況を共有する者として臨教審に劣らず筆者もまた、苦渋に満ちた道を勇気を奮い起こして歩む。

注

- (1) わが国の学歴社会の様相については、次の麻生誠の著作が明快でかつ鋭い。この中で、わが国の学歴社会を「象徴的」なものとし、米国の場合は「機能的」なものとの対比的に扱っている点が、とくに注目される。麻生誠『学歴社会の読み方』筑摩書房、1983。
- (2) 竹内芳郎「文化の変革」、大森莊蔵他編『（新岩波講座哲学12）文化のダイナミックス』岩波書店、1986所収、pp. 283 - 284 参照。
- (3) この見解は、竹内芳郎の同上論文より示唆を受けた。とくに pp. 297 - 298 参照。