

1980年代以降の国家教育政策の特質

—— 臨時教育審議会答申の分析 ——

田 中 節 雄

Educational Policies since 1980's in Japan

—— Analysis of the Report of Provisional Council for Education ——

TANAKA Setsuo

1. はじめに

明治以降の近代公教育の歴史を辿ると、国家統治者が教育政策を立案する際、そこには大きく分けて三つの動機が作用している。

第一に「政治的支配者」としての動機である。国家統治者（＝政府）は国家において最大の権力を有している。国権の最高機関である国会で制定された法律の範囲内ではあるが、国家統治者は「国家」の名において国民全体に対して「政策」という形で自らの意思を表明し、その政策を実施する権限を有している。国民は実施された政策に従わなければならない。国家統治者は国民を政策に従わせる権力を有している。その意味で国家統治者はまさに政治的な「支配者」なのである。

政治的支配者である国家統治者は、当然のことながら自らの支配者としての地位を維持し続けようとする。自らの権力者としての特権を保持し続けようとする。教育に関して言えば、自らの支配的地位の維持にとって有益とみなされるような政策を立案し実施しようとする。

具体的な例としては「愛国心の育成」「反体制的傾向の教員組織の抑圧」「教育行政の中央集権化」などがある。また、戦後日本の場合には戦前的国家体制への復古の意味を含んだ「伝統の尊重」という教育方針がある。国家統治者がこの動機に基づいて政策を立案する場合、彼らは「自らの地位の保持のため」とは言わず——当然であるが——、必ず「国家のため、国民のため」と言う。しかし、その言葉が仮に嘘でなかったとしても、「自らの地位の保持」が政策立案の大きな動機のひとつであることは見逃すわけにはいかない。

国家統治者が教育政策を立案する際の第二の動機は「経済システムの管理者」としての動機である。国家統治者が統治者としてその地位を保持し続けられるのは、国家社会全体の秩序とりわけ経済的秩序を維持し、国民の物質的生活を安定的に再生産しているからこそである。国家社会の経済活動が滞り、国民の物質的生活が安定的に維持されなくなると、国家統治者の地位は揺らぎ始め、さらに事態が悪化すれば統治者はその地位を追われることになる。国民の物質的生活の保障こそが国家統治者にとって最大の課題であると言ってもよい。国民の物質的生活を保障するためには国家の経済システムが滞りなく再生産されることが不可欠であるが、教育システムにはその再生産に必要な人材のリクルートが期待されている。必要な人材とは、より具体的には「少数のリーダー予備軍（＝幹部候補生）と大多数の大衆予備軍」である。この

「リーダーと大衆の分化再生産」が経済システム管理者としての国家統治者が教育に期待しているものであり、国家統治者の教育政策にもその動機が作用してくる。

具体的には、「近代産業社会の構成員として必要な基礎学力の育成」「産業社会のリーダーの育成」などがこの動機によって立てられてきた教育方針であり、1980年代以降について言えば「教育システムの画一性・硬直性の打破」がこの動機を大きな推進力として生まれた目標である。

国家統治者が教育政策を立案する際の第三の動機は「国民全体の代表者」または「民主主義国家理念の実践者」としての動機である。戦後日本国家の統治者は「国民主権」を統治原理とした憲法の下で国民を統治してきた。憲法前文にあるように「国政の福利は国民がこれを享受する」ことが建前となっている戦後日本の国家において、国家統治者には、国民全員が恵まれた生活ができるようにその政策を立案することが要請されているのである。「国民の支配者」というよりも「国民の代表者」としての振る舞いが要請されているのである。この要請に応じることが統治者が政策を立案する際の動機のひとつになる。

具体的には、「教育の機会均等」「国民の要求に対応した高校大学の設置」などがこの動機が強い推進力となって生まれた政策である。

以上の動機は政策を立案するにあたって互いに調和することもあれば対立することもある。戦後日本に関して言えば、国家統治者の教育政策は主として「国家の経済システム管理者としての動機」に導かれて作られてきた。第一と第三の動機は第二の動機と抵触しない限りにおいて考慮されてきた。しかし、その様相は1980年頃から変わってきたと思われる。第三の動機が国家統治者の教育政策立案に強く作用するようになってきたのである。本稿の課題は、臨時教育審議会答申（1987）の内容を分析することによってそのことを跡付けてみることである。

2. 1987年臨時教育審議会答申

臨時教育審議会は1984年中曽根首相の強い意向によって設置された。中曽根首相は「戦後政治の総決算」を政策の基本理念として掲げ、すでに「臨時行政改革審議会」などによって「総決算」の「成果」を挙げていたが、かねてより戦後教育に対して強い不満を抱き続けており、臨時教育審議会は決して突然の思いつきなどではなかった。首相就任後の1983年には次のような項目を含む「教育改革7構想」を公表している。（海老原1986：9）

- ①学校教育制度について教育内容とともに6・3・3の学校体系の見直しを含め、抜本的な改革検討に着手する。
- ②高校入試制度の多様化、弾力化を図るとともに、業者テストによる偏差値依存の進路指導を是正するための指導を徹底する。
- ③生徒の能力、適正、進路希望等に応じた進学ができるよう、共通一次試験を含む大学入試制度の改善を進める。
- ④児童・生徒の人間形成に資するため社会奉仕活動をふくむ勤労体験的学習や集団宿泊訓練などを正規の学校教育活動として重視し、適切に評価されるよう指導する。

臨時教育審議会は中曽根首相のこのような政策の一環として発想されたものであった。

臨時教育審議会は自らの課題を「第三の教育改革」と位置づけているが、実は1971年中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（いわゆる「四六答申」）も自らの改革を「第三の教育改革」と名づけていた。臨教審の意味を明

確にするためには四六答申と比較しながら内容をみていくのがよい。

(1) 現状認識

まず、日本の教育の現状を臨教審答申はどのように捉えているのかを見てみよう。

一 教育の現状に対する全体的な認識

四六答申の場合、教育の全体的な現状認識は次のような文言に表れている。

「わが国の学校教育はこれまでも急激な膨張を遂げてきたが、さらに今後十年以内に、個人および国家・社会の要請にもとづき、後期中等教育の普及率は90%を突破し、高等教育も30%を超えることが予想される。しかも今日の社会は、人間の可能性の開発をますます重視し、自主的・創造的な人間の育成を要求する方向に発展しつつある。今後の学校教育は、そのような量的な拡張に伴う教育の質的な変化に適切に対処するとともに、家庭・学校・社会を通ずる教育体系の整備によって、新しい時代をになう青少年の育成にとってのいっそう本質的な教育の課題に取り組まなければならない。」(横浜国立大学現代教育研究所1983: 126)

明治以来の学校教育の拡大を肯定的に評価するとともに、その拡大傾向が今後も続くことを想定している。そしてその量的な拡大がもたらすであろう質的な変化に適切に対処することをその時代の教育課題として捉えているのである。15年後の臨教審答申と違って、ここにはまだ「教育に対する深刻な危機感」は見られない。後で見るように「普通科高校志望の偏り」を憂い「進路と教育内容の多様化」を提唱した四六答申であったが、その危機感にはまだ余裕があったと言えるだろう。

これに対して臨教審の時代認識は次のようなものだ。

「現在、我が国の学校教育、とりわけ初等中等教育は深刻な危機の中にある。明治以来の追い付き型近代化の歴史過程において、いくつかの行き過ぎ、過ち、試行錯誤などがあったとはいえ、我が国の学校教育は全体として大きな社会的使命を果たしてきた。学校と教師は児童・生徒、父母と社会の信頼と尊敬を集めることのできる大切な存在であった。しかし、近年に至って、学校や教師の信頼度は低下してきており、学校や教師への不信、教育界不信の声が高まっている。学校と教師ならびに教育界は、この厳しい現実とその背景にある深刻な教育荒廃の事実を直視し、子どもたちの未来のために、相携えて学校改革、教育改革に立ち上がらなければならない。」(教育政策研究会1987上: 100)

四六答申と比べて臨教審答申の教育の現状に対する危機感は深く重い。「深刻な危機の中にある」「学校や教師の信頼度は低下」「学校や教師への不信」「背景にある深刻な教育荒廃の事実」と、危機感を示す語句がこれでもかこれでもかと言うように読む者の目に入ってくる。

臨教審答申の特徴のもう一つは、それまでの教育を「追い付き型近代化」と呼んで、答申の時点を経た時代の大きな転換点として位置づけていることだ。明治以来の日本の近代化過程を高く評価しつつも、そのような近代化はこれからの日本が追求すべき原理ではない、として新しい原理を模索しようとしている。新しい原理を獲得しなければ現在の深刻な教育危機を克服することはできないという認識が臨教審答申にはある。この点も四六答申と大きく異なるところ

だ。

二 具体的な問題

「はじめに」で述べたように国家統治者が教育に期待するものは大別して3つあるが、その中でも「国家の経済システムの再生産に必要なリーダー予備軍と大衆予備軍のリクルート」が戦後日本の教育政策の主導動機であった。そして、経済システムの再生産のための教育という観点から見たとき、戦後の教育システムに関して常に——ある意味では戦後改革の当初から——問題になっていたのは「生産工程に従事する技能工」の養成である。戦後の教育制度改革によってかつての「中学校・女学校・実業学校」という複線型の制度が「高等学校」として一本化されることによって、「高校普通科へ進学し、さらに大学進学を目指す子ども」が増えた。60年代の高度経済成長が家庭の経済的条件を改善していくにつれて、「中学卒業→高校普通科進学→大学進学」という進路を子どもに期待する家庭は急増していく。しかし、「教育の機会均等」という観点から見れば好ましいこの事態も、「生産工程に従事する技能工の養成」を教育に期待している産業界にとってはむしろ「不都合」なことなのである。そのため、こうした「普通科高校志望の過剰」とそれに対応した「普通科高校の過剰」に対して、産業界は早くも1950年代から不満を表明し「改善」を政府に要望してきた。(横浜国立大学現代教育研究所1983参照)「第三の教育改革」を自認する四六答申も、その例外ではない。

四六答申が具体的な教育の問題として指摘しているのは「基礎教育における詰込み」と「高校教育(後期中等教育)における画一性」である。例えば次のような記述がある。

「現状では、とくに基礎教育を重視すべき段階で教育の内容が盛りだくさんに過ぎること、段階相互の間に教育内容の不必要な重複があること、後期中等教育の段階において個人の特性を無視した形式的平等による画一化の弊害がみられること、……などが指摘されている。」(横浜国立大学現代教育研究所1983: 135)

「これまで高等学校では、上級学校への進学が不利とならないことを考慮したり、中学校を卒業する時期にはまだはっきりと進路が決まらなかったりするため、多数の者が普通科に集中する傾向がみられた。また、普通科の中でも多くの者が進学に有利なコースを選び、結果的には不満足な学習しかできないで卒業する者が相当数生じている。」(同書: 136)

「基礎教育を重視すべき段階」とは具体的には小中学校段階のことであろう。1968年改訂学習指導要領はいわゆる「教科の現代化」によって内容が増大し、授業が理解できない「落ちこぼれ」が増えたと一般に言われている。「内容が盛りだくさん過ぎる」とはその点を指している。四六答申は大きな目標を掲げたがほとんど何も実現しなかったとよく評されるが、「過多であった小中学校における教育内容を削減した」点は四六答申の成果と言って良い。1977年改訂学習指導要領では反省が生かされて内容は大幅に減少している。

後期中等教育すなわち高校段階については「個人の特性を無視した形式的平等による画一化の弊害」「多数の者が普通科に集中する傾向」と指摘している。これらの主張は明らかに先に述べた産業界からの「将来の技能者を育成するための教育をせよ」という要請に応えたものであり、中学校における生徒の進路志望と学校の進路指導両者における「普通科志向の過剰」を嘆いたものである。

臨教審もまた経済システムの再生産の滞り——すなわち「エリートと一般大衆の分化再生産」の滞り——を問題として大きく取り上げている。

「記憶力中心で、自ら考え判断する能力や創造力の伸長が妨げられ個性のない同じような型の人間を作りすぎていること、日本人としてのあり方の自覚に欠けていること、大学における教育・研究水準には国際的に評価されるものがまだ多くないこと……などの問題を内包し、制度やその運用の画一性、硬直性による弊害が生じていることを認めなければならない。」（教育政策研究会1987上：63）

「我が国の著しい経済発展は、教育の量的拡大をもたらすとともに、学歴偏重の社会的風潮を一層助長した。このため、いわゆる一流企業、一流校を目指す受験競争が過熱し、親も教師も子どもも、いや応なく偏差値偏重、知識偏重の教育に巻き込まれ、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。

教育の量的拡大により、生徒の能力、適性などが多様になったが、教育は、これに十分対応しえず、画一性の弊害が現れてきている。」（同書：64）

個々の子どもの個性——有体には「学力の差とその差に対応した将来の進路の差」——に対応していない「画一的」な教育のあり方を批判するところは四六答申と同様であるが、表現はより直截になっている。「記憶力中心」「自ら考え判断する能力や創造力の伸長が妨げられ」「個性のない同じような型の人間を作りすぎている」など、リーダー予備軍の資質に対する不満がはっきりと示されている。高度経済成長が終わった日本はその後の世界的な低成長の中でもそれほど不況に陥ることなく1980年代に入るとアメリカに次いで世界第二位の経済大国になる。四六答申がその方向に発展しつつあるとした「自主的・創造的な人間の育成を要求する」声は産業界から繰返し発せられたが、教育の現実はその要請の声を無視するかのようで、「個性がなく、自主性と創造性の不足した人間」が相変わらず育成され続けていたというわけである。「追いつき型近代化」から脱皮するにはどうしても「自ら考え判断する能力と創造力を持ったリーダー」の育成が急務であったが、教育はその期待にこたえられないでいた。

また「一流企業、一流校を目指す受験競争が過熱し、親も教師も子どもも、否応なく偏差値偏重知識偏重の教育に巻き込まれ、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」とは、四六答申では「普通科への集中」として批判されていた事態に対する臨教審らしい嘆きである。将来のエリート予備軍でない一般の大衆予備軍がその進路と対応しない教育を受けていることにたいする厳しい批判である。ここでは、社会的分業に応じた教育のコースを各人が受け入れ、与えられたコースの学習と進路振り分けを受容しない子どもたちの増加が問題とされているのである。四六答申が予想したように1980年代には高校進学率は90%に達した。大学進学率は四六答申の予想を超えて35%にまで達している。産業界にとって、将来の幹部候補生ではない一般大衆予備軍がその進路にふさわしい教育を与えられていないことは四六答申が出された時代よりなお一層深刻な問題になっていたのである。

臨教審には、しかし、四六答申にはない視点がある。その点を見落とすことはできない。それは、いわば「子どもの生を全体として捉えその生の危機を問題とする視点」である。

「教育荒廃と呼ばれている複雑な社会病理現象の中に、大人社会は子どもたちの生命の苦悩する姿、現代文明や大人社会の現状への絶望と拒絶反応、新しい創造への意欲と希望の

挫折の姿、人間不信の叫びを読み取る必要がある。

問題の本質は、子どもたちが現在の家庭、学校、社会の中で人間としての尊厳、価値、個性、自主性を尊重されていないと感じていることであり、様々な心理的重圧の下にさらされていると感じていることである。」(同書：102)

ここに見られる「子どもたちの生命の苦悩する姿」「現代文明や大人社会の現状への絶望と拒絶反応」「人間不信の叫び」といった子どもの描き方は、従来「反体制」的な立場の論者が用いてきたものである。1960年代、産業界が「経済発展に役立つ教育」を要請し、教育社会学者が子どもを人的資本とみなし教育を投資とみなす「教育投資論」を提唱したとき、反文部省の立場に立つ教育学者が描いたのはまさにこのような子どもの姿であった。「経済の論理に支配され、産業界の論理にあわせて子どもを選別と差別の世界に追い込もうとする国家の教育政策」という教育政策批判がもっぱらなされていた。

今や時代が変わって、国家統治者の諮問機関である臨教審が「子どもたちの生命の苦悩」と言い「現代文明や大人社会の現状への拒絶反応」と言っているのである。それほどまでに、子どもたちの人間としての苦境は日本社会全体に広く認識されるようになったと言うべきだろう。

このような「子どもの生」に対する直接的な関心は、四六答申はもちろん、従来の国家統治者の教育政策にはほとんど見られなかったものである。「国家というシステムの維持」対「国民一人一人の人権」、「経済というシステムの利益」対「国民一人一人の生活」という対立が従来の教育政策を巡る対立図式であった。そして国家統治者の教育政策は基本的に前者の立場に立った立案されてきた。それに対して後者の立場に立って主張を展開するのは反体制派の論者であった。臨教審の議論はその様な図式には収まらない議論になっているのだ。国家社会システムの維持発展を、教育政策を構想する際の原点とする「体制派」にとっても、子どもたちの人間としての歪みはいまや放置できないほどのものになったということである。

(2) 改革の理念と方策

以上のような教育の現状認識を踏まえて臨教審は改革の理念と方策を検討した。それを見ていく前にやはり四六答申の改革案を見ておこう。四六答申ではこう提案している。

「このことは前項で述べたように、普通科の中にも多様なコースを設ける必要があり、いろいろなコースから能力に応じて進学できる道が開かれ、実際上に「ふくろ小路」が生じないようにする必要があることを示している。」(横浜国立大学現代教育研究所1983：136)

「生徒の能力・適性・希望などの多様な分化に応じ、高等学校教育内容について適切な多様化を行うこと。この場合、コースの多様化と同時に、個人の可能性の発揮と志望の変化に応じてコースの転換を容易にし、また、さまざまなコースからの進学の機会を確保すること。」(同書：135)

四六答申はもっぱら「多様化」を提案している。そして多様化がもたらす弊害である「ふくろ小路」が生じないような工夫として「コースの転換」を容易にすることを提唱している。

これらの改革案は四六答申の現状認識に見合ったものと言って良いだろう。

他方、臨教審はその深刻な危機感と時代を画する政策提言を自らに課す意識から、新たな教育の理念を提示することとなった。臨教審と四六答申の違いと共通性を知るために、臨教審自

身の四六答申に対する評価と批判の言葉を引用しておきたい。

「中教審の46年答申の策定作業が行われた42年から46年にかけての時期は、第一に、戦後高度経済成長時代の終わりの時期に当たっており、また第二に、明治百年の追い付き型近代化の達成の時期にも重なっていた。第三に、この時期は同時に、ローマ・クラブの『成長の限界』や脱工業化論などに代表される近代工業文明の転換期の認識が登場してきた時期でもあった。

しかし、当時の時代認識は、この重なり合う三つの歴史的転換のいずれについても、まだ十分に成熟してはいなかった。また、中教審の46年答申は教育理念の検討に正面から取り組まなかったために、『第3の教育改革』の性格が必ずしも明確にならず、意欲的な先導的試行の諸提案も教育界の現状を守ろうとする強い意識に阻まれて実行に移すことができずに15年を経過し、この間、教育荒廃が深刻化して次第に大きな社会問題となるなかで、現在の教育改革へと連なることとなったのである。」（教育政策研究会1987上：99-100）

このような認識を基に臨教審が提唱した新たな理念が「個性重視」という原則である。答申には「改革の基本的考え方」がいくつか示されているが「個性重視」の原則こそがもっとも重要なものとされている。

「今次教育改革においてもっとも重要なことは、これまでの我が国の教育の根深い病弊である画一性、硬直性、閉鎖性、非国際性を打破して、個人の尊厳、個性の尊重、自由・自立、自己責任の原則、すなわち個性重視の原則を確立することである。」（同書：68）

戦後日本の教育でもっとも重視されてきた教育理念は「教育の機会均等」であった。政府は「経済システムの管理者」として「リーダーと大衆の分化再生産」という役割を教育制度に課し、教育はそれに応えてきたのであるが、「リーダーと大衆の分化再生産」は政策上の目的であり教育制度の実際の機能ではあったが、それは決して国家統治者が政策の建前として国民に向かって掲げることのできる「教育理念」ではなかった。政府が教育政策を立案し実施するにあたってその政策を国民に対して正当化する際に使う建前を「その時代の教育理念」と呼ぶとしたら「教育の機会均等」こそがまさに「戦後日本の教育理念」であったと言える。

しかし教育の機会均等が高校や大学への進学率を押し上げ、必然的な結果として受験競争を激化させ、中学生高校生の学校生活を受験によって色濃く染め上げてきたということもまた疑いのない事実である。教育機会の均等を保障するためにさまざまな制度がある。学区制度、教科書検定制度、学校設置基準、教員資格制度、等々。しかし、教育機会の均等化を促進したこれらの制度は、他方では教育を様々な面で「画一化」という機能も持っていた。その画一性がもたらす弊害が極限にまで達したという認識が臨教審の「個性重視を最も重要な原則とする」という立場を生み出したといえるのではない。

個性重視を最重要の原則としつつ臨教審が具体的に教育改革案として示したものは非常に多様であるが、とりわけ重要なのは次のようなものである。

①受験競争の過熱を是正するために大学入学者選抜制度改革を提案した。

「偏差値偏重の受験競争の弊害を是正するために、各大学はそれぞれ自由にして個性的な

入学者選抜を行うよう入試改革に取り組むことを要請する。」(同書：84)

これは、すべての大学が学力試験の結果を基準とした似たような選抜方法をとっていることによって受験競争が過熱し、偏差値偏重の進路指導が生まれてくるという認識からの改革案である。「現在行われている進路指導は、偏差値重視に偏り、不本意入学の傾向を助長している」として、「このような状況を是正し、受験生の能力、適正、志望に応じた適切な進路指導を実現する」ために大学入試センターの仲介機能に期待するとともに、各大学と高等学校の間での交流を深めることを要望している。

②機会の多様化と進路の拡大のために、大学入学資格の自由化・弾力化を提案し、さらに6年生中等学校および単位制高等学校の設置を提案した。

「今後、高等教育の多様化・個性化が一層推進されるべきであること、また、後期中等教育の活性化のため高等教育への多様な道が開かれるべきであることを考えると、高等教育の門は可能な限り多様で幅広いものとしていくことが基本的に必要である」

この見地から「修業年限3年以上の高等専修学校の卒業生などに対し、大学入学資格を付与する」ことが提言されている。(同書：86)

③中等教育段階の教育内容については個性の伸張を重視するよう提唱した。

「中等教育段階においては、特に個性の伸張を重視する観点に立って、教育内容の多様化を図る。このため、必修教科と選択教科や普通教育と職業教育のあり方を見直す。また、生徒が自己の進路・職業などについて考え、さらに、将来に向かってその自己実現が図られるようにするため、進路指導のあり方を改善する。」(同書：138)

明らかに普通科高校を減らし職業科高校を増やすことを提唱したものであって、その限りでは「経済システムの管理者」としての動機が表れているが、同時に「生徒が自己の進路・職業などについて考え、さらに、将来に向かってその自己実現が図られるようにするため」という文言には子どもたちの生の豊かさへの関心を読みとることができる。

④能力・個性の多様な生徒に対応した高校教育の多様化と入学者選抜制度の改革を提案した。

「高等学校入学者の現状をみると、中学校卒業生の94%以上の者が進学を希望し、そのほとんどが入学している。しかしその実態を見ると、画一的な入学者選抜方法、偏差値偏重の進路指導などにより、不本意入学や中途退学の事例もみられる。高等学校は、多くのものが進学しその個性・能力等が異なる生徒に対して多様な教育の機会を提供し、それぞれの個性・能力を伸張する役割を持つ。このため各学校の個性化・特色化を推進するとともにそれらを配慮した入学者選抜を行い、それぞれの学校の教育を受けるにふさわしい者を入学させることが強く望まれる。」(同書：237)

これらの具体的な教育改革の提案を見ると、臨教審答申と四六答申の共通点と相違点について先に指摘したことがあらためて認められる。すなわち、「リーダーと大衆の分化再生産」メカニズムの機能不全状態を解消しようとする問題意識の点では両者は共通しており、他方、機

能不全状態の結果として生じている子どもたちの「人間形成上の歪み」を何とかしなければならぬという問題意識は、四六答申にはほとんど見られないが臨教審答申においてはその極めて顕著な特色となっている。

これらの改革案の中で臨教審が提案していた具体的な案は四六答申の場合とは違ってある程度実現することとなった。大学入学資格選抜制度については国公立大学だけを対象にした共通一次テストが廃止されて全ての大学を対象にした大学入試センター試験が実施されることになった。大学入学資格の自由化については高等専修学校卒業生の入学資格が認められるようになった。また、高校入試については業者テストを利用した偏差値に依拠した進路指導を廃止する県が現れた。

3. おわりに

臨教審答申の改革案は上記のように「受験競争の過熱」「偏差値偏重の進路指導」の弊害を解消することを最優先課題として提起されている。「受験競争の過熱」も「偏差値偏重の進路指導」も、まず何より「リーダーと大衆の分化再生産」という観点から見て弊害になる。「追い付き方近代化」を終わった時代において、新しい日本が必要としているリーダー予備軍の資質は「自分の頭で考える力がある」「創造力がある」「豊かな個性を持っている」などの資質である。そのような資質を備えた人間は「受験競争の過熱」と「偏差値偏重の進路指導」の中から生み出されるとは考えられない。臨教審はそう判断した。

しかし、臨教審の判断はそれだけではない。臨教審が「受験競争の過熱」「偏差値偏重の進路指導」を弊害と考えたのは、それらが「子どもたちの人間としての豊かな成長」として妨げになると判断したからでもある。四六答申では、将来のリーダー予備軍ではない層の生徒が将来の進路にふさわしい教育を受けるような教育システムとなることがもっぱら問題だった。四六答申はリーダー予備軍が身に付けた資質についてはそれほど強い危機感を持っていたように見えない。それに対して臨教審はリーダー予備軍と大衆予備軍の両者に——つまり全ての子どもに——受験競争の過熱によって人間形成上の歪みが生じているという危機感を持っているのだ。このような「全ての子どもたちの人間としての成長」という観点から教育のあり方を検討し教育の改革を提言しているところに臨教審答申のそれまでの教育政策と一線を画す大きな特徴を見ることができる。

国家統治者が教育政策を立案する時の動機として「経済システムの管理者」としての動機が常に大きいことは四六答申の場合も臨教審の場合も同じである。臨教審答申において第三の動機が大きくなっているのは「経済システム」のそもそもの土台となる「人間的活力」の低下・歪みが今やあまりにも大きくなってしまったと考えるべきではないか。個々の国民や子どもたちの「生」よりも集団としての「国家」「社会」の豊かさに第一義的な関心を寄せてきた明治以来の近代国家の統治者であるが、その国家統治者でさえ関心を寄せざるを得ないほどに、1980年代の日本では子どもたちの生に歪みが生じてきてしまったのである。国家社会の経済的発展と政治的強化に必要な人材の再生産を最大の課題とし、かつその課題に十分に答えてきた近代公教育システムであるが、この時代に至ってそのような教育システムのあり方が頂点に達し、限界に到達したのだということを、私たちは臨教審の答申から読み取るべきではないだろうか。

参考文献

1. 横浜国立大学現代教育研究所（1983）『増補新版 中教審と教育改革』三一書房
2. 海老原治善（1986）『現代日本の教育政策と教育改革』エイデル研究所
3. 教育政策研究会（1987）『臨教審総覧』上・下，第一法規出版