

高経研 平成24年度夏期シンポジウム基調講演記録

日本大学文理学部教授 広田照幸氏

社会変動を見すえた高校教育像をどう考えるか——学びの意義をとらえ直す——

〔1〕はじめに

皆さんおはようございます。

去年は教える側がどのように考え方を転換していくべきなのかといった話をしました。そこでは、これまでの教育の中で忘れられがちだった視点として、「未来社会の担い手を育てること」をきちんと意識してほしい、という話をしました。

今年は、昨年の質疑の中でも出た論点を少し広げていって、これからの高校教育について考えていきたいと思います。

前半では、大きな社会の変化をどう見るかを考えましょう。その上で、高校教育のやるべきことをどう考えるのかについて後半でお話したいと思います。

講演のタイトルは、「社会変動を見すえた高校教育像をどう考えるか」となっておりますが、社会変動を見すえるのはたいへんむずかしいですね。不確実な要素が多すぎる。ですが、いくつかの点は言えそうな気がしますね。それは資料の1ページ目にいくつか載せておきました。そこにはあらかじめ全体の話の数行にまとめてあります。

1つは高度経済成長期につくられた教育モデルには限界がきている、ということです。そろそろ発想の転換が必要だという話を最初にします。

2つめは、これからの社会の在り方を考えたときに、今後も学歴社会は続いていくものの、だからといって学歴で人生が安泰になるわけではない、という話もしていきます。まあ、会社も個人もルーティーンを超えるような、自分の頭で何かを考えて新しいものを作り出していくようなことが必要になってくるはずだ、という話です。だから、学歴のために学習をするんだ／させるんだという考え方を見直す必要があるということです。

3つめに、大多数の人にとって重要なのは、社会の不透明さを考えていくと、「自分で学び続けられる能力」が重要で、それを高校教育レベルで身に付けさせてほしい、という話をしたいと思います。

4つめは、教育の成果というものは、どうしても形で表されものを追求しがちですが、少し長い目で見て子供たちに何が必要なのかといったことを考えて、そこに向けて教育をしていただきたい、という話をしていきます。

〔2〕社会変動のゆくえ—日本の社会はどうなるのか

それでは最初に社会変動の話から入ります。

先ほど「社会変動を見すえるのはむずかしい」ということを話しましたが、この間大きな社会変動が生じて、高度成長期につくられてきた社会の在り方の見直しが進んでいることは確かです。

たとえば、マクロな経済を見ると、1985年のプラザ合意による円高ドル安に誘導されて、

日本の企業は必然的に海外に出て行かざるを得ないわけで、その結果、日本の企業がグローバル展開していき、そして必然的に経済のグローバル化が進展していく。さらに2008年のリーマンショックのあと、それまでの先進諸国の中心の軸からインドや中国などの新興国へ国際経済のポイントがシフトしてきている。また、1991年のバブル崩壊のあとは内需拡大による景気浮揚策の限界に行き当たっている。まあ、この手のことをずっと並べると1960年代から1970年代の高度成長期に作られた日本社会の仕組みの様々な面が行き詰っているということと言えるでしょう。

今後はどうなっていくのかと考えると、私は3つのモデルがせめぎあっていると考えています。1つは新自由主義的なモデルですね。昨年も少しお話ししましたが、政府の再分配や市場についての規制が経済の足を引っ張っている。だから、それらを縮小・撤廃して経済成長していく、市場原理を活用して経済成長していくというものです。その牽引者になるような人材—エリートが価値を生んでそのおこぼれを人々に分け与える、これをトリクルダウンと言いますが、そのようなモデルですね。小泉改革はこれだったですし、現在のみんなの党や大阪の橋下改革の論理は、これにあたると思いますね。わたしは個人的にはこの考え方に同調しませんが、これを支持する人たちもいるのは事実です。

2つめは、社会民主主義モデルと名前を付けておきますが、政府の手厚い再分配や市場の規制が社会の質を高めるという考え方ですね。このモデルには、すぐ後で述べるように、2つのバリエーションがあると思います。1つは伝統的な福祉国家モデルであり、もう1つは1990年代頃からヨーロッパで見られるような「新しい社会民主主義」、「新しい福祉国家」モデルです。イギリスのブレア政権なんかがそうですね。

ブレア政権なんかは少し微妙だったのですが、これらの基本は「大きな政府」—手厚い再分配や規制を政府がしっかりやる、平等主義的で比較的高い賃金を払うとともに福祉も充実させて社会全体の仕組みみで相互を支え合う—ということですね。

この社会民主主義モデルをさらに細分化しますと、まず1つは、「伝統的な福祉国家モデル」です。これは高負担ですが高福祉の社会、権利として十分な水準の生活が保障されるような社会のイメージです。ただ、これは経済の順調な拡大、経済成長を基にして税収が確実に増えるという前提があるからこそ成り立ってきたというふうにいえます。そのため経済が行き詰ってくると伝統的な福祉国家は行き詰ってくる。ヨーロッパではこれを経験してきています。

もう一つは、「新しい社会民主主義」「新しい福祉国家」モデルです。これは、ヨーロッパで社会民主主義モデルがリニューアルしていった1980年代から1990年代にかけて主流となったものです。これらは、福祉国家のいくつかの原則を変えません。たとえば平等で質の高い教育で国民全体の生産性を高めるといったことは重要なわけです。しかし、教育を重点戦略に据えて、特に給付を受ける引き替えに就労訓練や社会参加を義務付ける（「アクティベーション」と呼ばれています）。また、たとえば、北海道大学の宮本太郎先生なんかがスウェーデンの例を紹介されていますけれども、不採算産業から新しい産業へ乗り換えるために、国家が責任を持って大規模に産業間の労働力移動を行っている。古い産業をリストラして、情報産業や環境産業など新しい産業へ振り向けていたりしています。すなわち、労働力の質を高めつつ効率的な労働市場改革をやって、福祉国家の再活性化を図っていこうというわけですね。これらの考え方が1990年代

から広がっていきました。

英国のブレア政権は、果たして「新しい社会民主主義」と呼べるのか、むしろ新自由主義の深化版ではないかといった議論もあるし、北欧諸国の改革も新自由主義の影響を強く受けつつあるので、理論モデルの明確さに比べると、現実の諸国家は結構折衷的であいまいです。

ここでは理論モデルの話として聞いていただいて、今の話を教育のあり方の問題に絡めて話します。資料の6ページの表をごらんください。

新自由主義的なモデルと社会民主主義的なモデルとでは、学力のモデルが違うといえます。この表はフリップ・ブラウンとヒュー・ローダーというイギリスの研究者が「ポスト・フォーディズムの可能性：国家発展の二者択一的なモデル」という中で書いております。フォーディズムというのは、伝統的な大量生産の資本主義のことですね。そこから2つの道に分かれるというのです。

1つは、ネオ・フォーディズムであり、生産性の増大、コスト縮減を通じたグローバルな競争、「市場の柔軟性」によってひきつけられる内部への投資、さらに下を見ますと、規格化された製品の大量生産、低熟練・低賃金、といった言葉が並んでおります。これは何かというと、ネオリベラルな経済システムでは市場原理をしっかりと働かせる代わりに労働者の技能はそれほど高くない、というモデルなわけです。だから勉強したくなかったら勉強しなくていいからその代わりに低賃金で働いてくださいという社会ですね。アメリカなんかはこのイメージに当てはまりますね。

もう1つは、ポスト・フォーディズムです。これは社会民主主義をリニューアルしたものに該当します。それは、技術革新、質、付加価値的な財やサービスを通じたグローバルな競争、「付加価値的な」生産・サービスに従事する高度に熟練された労働力によってひきつけられる内部への投資、また、フレキシブルな生産システム、小さなバッチ・ニッチ市場、高賃金、高熟練への職の移行、といった内容で、全ての人がレベルの高い教育を受け学力を身に付けることが生産性の強みである、という社会のあり方ですね。

ですからここでは、社会のあり方とそれに対応する教育のあり方の「最適解」は2つあるのだ、といえるかもしれません。新自由主義的なモデルは、余計な費用は掛けなくて誰かが作ったすぐれたアイデアを最も安い賃金で生産する、という社会であり、いわゆるこれがネオ・フォーディズムです。ですから、高校も質的に多様化してきているからそんなにいらぬ、とか、大学も数が多すぎるから減らせ、といった論理はこれに当てはまりますね。それに対して、もう1つのポスト・フォーディズムは、最底辺から底上げをしていくことで社会全体が高い学力を持った人たちが満たされる。そうすると高度で熟練な産業を引き付けることができる、そうした経済国家をつくりましょうという論法です。今国際的には、ネオ・フォーディズムとポスト・フォーディズムが争っているという状況がここ20年ばかり続いている、と考えることができます。

ただし日本には、もう1つのモデルがある。いわゆる高度成長期型日本モデルです。これはネオ・フォーディズムともポスト・フォーディズムとも違う社会です。それは、政府による再分配は、地域間の再分配が主であったこと、また雇用を生む公共事業に力点が置かれてきたこと、ダムを造ったり道路を造って雇用を産んできたんですね。中央からの補助金などで地方の雇用が確保されることで地方の経済が回るんですね。個人の福祉の半分は家族で賄い、残りの半分は企業

が負担する。ですから、国が責任を持つ福祉の水準はそれほど高くはなく、中福祉中負担の国家。

そうした中、均質で比較的高い水準の日本の教育は、組織の調和を重んじる「日本株式会社」の社会風土に適合したわけです。まあ、詳しい話はしなくてもみなさん分かりますね。高度成長期は社会全体が豊かになる、みんなで働き、雇用の半分は国が創り出す側面もあって、家族と企業とがみんなの人生を支えていく。そこでは、画一化した教育行政と受験競争とで教育の質を保証する、という仕組みが抱き合わせになっているんですね。

まあ、経済成長して社会のパイが拡大しているうちは、このモデルでうまくやれてきたんですね。教育は横並びで共通のものさしで競争をする。一律の尺度で競争をさせることで、潜在的な能力を持った人を社会は選び出すことができる。そして企業はその潜在的な能力を買う、すなわち、学歴を指標にして雇用する、という形が出来上がります。ですから「何を深く学んだか」なんて専門性などはいらぬわけです。東大を卒業したのなら潜在的な力はあるだろう、と判断されたわけです。企業はこのような潜在的な力を買って会社の中で長期雇用を続け、いろんなスキルや能力をオンザジョブで伸張させていくわけです。

つまり「詰め込み知識」競争の大学受験競争と大学教育の中身が問われないということと、企業による日本的長期雇用とはセットになっていた。1970年代初めのOECDの教育調査団は、「日本は18歳で人生が決まってしまう社会だ」という言い方をしていました。「大学で何を深く勉強したかはどうだっていい」と企業が言うので、大学生の多くは遊んでたわけです。

ちなみに大学で遊ぶのは悪いことではありません。ちょっとこういうお話をしておきましょう。戦後の改革のときに新制大学では、旧制高校（大学予科）と帝国大学（や旧制大学）とが一緒になりました。3年制の旧制高校は、ある意味、知的な人格の成熟が役割でした。3年制の帝国大学のほうは、ある専門分野の深い考察が役割。それを併せて四年間に切り縮めて一緒にしたんですから大変です。専門の学習の方も大変ですが、大学に人格の成熟の面も求められることになった。四年間の中で人格を成熟させることは必要なことだったんですよ。だから、大学四年間の中で勉強したい者はするし、勉強したくない者はいろんな経験や思索の時間にして、人格を成熟させていったというわけです。ぼくは、学部時代は人格の成熟のほうが大きかったですね・・・(笑)

ともかく日本型モデルでは、高校までは一定の課題をどこまでこなせるか競争する。それで潜在的な能力を証明する。それが経済システムとうまくリンクしていた。そういう意味では、新自由主義とも社民主義とも関係ない、日本型モデルでいいのではないかと思うわけです。しかし、その日本型モデルで経済を維持できなくなってきたというのが、今の現状なわけです。だから、後で述べるように、教育もあり方を見直してみるべき部分がある。

ここからは、今後の未来を考えていかなければなりません。経済成長が鈍化していく時代に、1991年頃のバブル崩壊から低成長時代に入っていったわけです。低成長ばかりでなく、少子高齢化、円高も続いている。そんな中で、経済が順調に右肩上がりであれば成り立つ仕組みが、いろんな部分で成り立たなくなってきた。地方への再分配も厳しい状況ですね。地方は自分で生き残りを考えろ、とさえ言われてきている。また、家族は個々の成員の自律性が高まっていく、企業の福祉は退潮するし、それどころか、企業が自分の一生を丸ごと抱えてくれる、なんて見込みを持てる人生を期待できなくなっている。1990年代の半ばに労働者は三つに分類され、正社員になれる人材を絞り込んでいこうという流れに変わってきていますからね。「派遣」が問題

化したかと思うと、今度は「限定正社員」が議論されるようになってきています。

そうすると、1つ目に、若者全員に「よい仕事」を提供がすることできなくなった。高度成長期からバブルの頃までは、少々うまくいかなくても人生はなんとかなる、十分な学歴はなくともビジネスチャンスはあったし、いずれはどこかで正社員になれるだろうと考えることができた。例えば1980年代ぐらいまでは、中卒でも正社員になれる率は高かった（乾、xx）。経済が好調なときは、ほとんどの人の人生はなんとかなる、というのがバブルまでの特徴でした。

ところが、90年代からの20年間は誰もがよい仕事には就くことはできないということが顕在化してきた時期です。たとえば高校生の労働市場が冷え込んで、非正規雇用から抜け出せない状況になってきていることは、全国統計からも明らかとなっています。ですから、中卒どころか高卒でも正社員になりにくい。現在では大卒も同じような状況です。偏差値上位の有名校は別として、偏差値が下の方の大学は正社員になるのがなかなか難しい。

2つ目として、仮に正社員として就職したとしても、その後の人生は決して安泰ではなくなつた。もっと簡単に首を切れるようにしよう、という話が動き出しています。それぞれの企業が、正社員の人生をまるごと保証するということがなくなりつつあるのかもしれない。「〴〵サラリーマン、気楽な稼業ときたもんだあ〜」とはいかなくなってきたわけです。

このように、日本的な仕組みがうまくいかなくなってきた。そこで今後の見通しとしては、3つあると思います。

一つは、これまでの日本的な仕組みを微修正で手直ししながらなんとかやっつけようという動き。2つめは、新自由主義的な仕組みに転換していかようという動き、そして、3つめには、会社主義の陰に隠れてこれまで日本では発展させられてこなかった、社会民主主義的な仕組みをきちんと作っつけようという動きです（たとえば、新川、xx）。日本モデルで行くのか、アメリカをお手本にしていくのか、北欧なんかをモデルにしていくのか。—どこに行くかは未確定です。選ぶのは世論です。

未来は不確定ですが、ただ確実に言えるのは、どういう方向を選ぶにせよ、かつてのような潜在的な知的な能力を高校までで示すやり方ではなくて、もっと知識の活用をきちんと見越したことを考えていかなければならないということです。「何のために学ぶのか／教えるのか」がきびしく問われるような時代になってきています。

現在、民主党の新しい教育政策の議論の一部では、大学進学率をもっと上げるようなモデルが議論されています。そこでは、「一生学び続ける社会」が提示されています。流動的で不透明な未来に向けては、誰もが学んだことを活用していくことが必要であるというコンセンサンスで議論が進んでいるようです。上記の3つのモデルのいずれにしても、社会の変化の中で人は学び続けていかなければならないわけです。新自由主義では労働市場で生き残るために、社会民主主義では社会に参画していくために、そして日本のモデルの修正版では勉強し続けて企業の役に立ち続けるために。いずれにせよ、「窓際族」なんて語は死語になってしまうかもしれません。

企業は労働者の雇用に際して、しっかりと人物を見きわめようとしています。現在では、出身大学名だけで雇用される時代ではなくなりました。何を身に付けてきたのかが厳しく吟味されている。企業のグローバル展開や情報化社会により、事業が急速に変化していくようになると、入社から退職まで同じ職種を継続していくということはなくなってくる。次々と起こる変化に対応

する力が求められるようになる。就活生も必死ですが、企業の側も一生懸命です。

もう一つ大きな変化が生じてきている領域として、政治の話をしなければなりません。去年のシンポジウムでも少しお話ししましたが、高度経済成長の日本型システムとは、庶民は自分たちで何もしなくてもいい時代であったわけです。中央の官僚が様々なことを考えて地域開発してくれる。あるいは、地元選出の政治家がプロジェクトを引っ張ってきてくれる。この時代は自民党が長期政権を維持していましたから、政治について判断することもなく、人々の考え方もなおさうであったわけです。賃金を上げたり安定した身分を保障したりするようなことは、労働組合が強かったから、組合がやってくれる。だからまあ、誰かにお任せの社会ですね。

ところが、高度成長が終わり、地域のことを住民が考えなければならないとなるとお任せ社会ではたち行かなくなる。住民も政治的に成熟していかなければならない。自分たちで地域を活性化する必要があります。また、労働組合のない職場が広がって、自分たちの雇用に関わるルールの問題に、個々人がいきなり直面してしまうことにもなったりしている。

そうすると、高校生にいろんなことをしっかりと身に付けてもらう必要がある。卒業後地元就職する彼らが何かを考えて自分で行動していく力を養うことが必要です。

「ゆるキャラ」ブームとか、「B級グルメ・グランプリ」とかが、今の時代の地方に必要なものを考える際の典型かもしれません。どういうものをコンセプトとして打ち出し、どうプロデュースして、どのように地元の個々の商工業や農業とつないでいき、地元の産業の活性化に結びつけるのか。地元の人たちの知的資源——アイデアや行動力など——がカギになります。こんなものに「正しいマニュアル」や「必勝法」なんてのはないですね。いや、そう謳うものはあるのかもしれませんが、それに沿ってやっている限り、たいした成功はない。一人一人が自分で新しいことを考えながら行動する。それが結集しないと地元の産業の活性化まで結びついていかないですよ。

〔3〕新しい時代に向けた高校教育

さて、こうした社会の変化の中での高校教育の話をしていくことにしましょう。

高度経済成長期までは、高校では、できるだけよい進学先に送り込む進路指導をしていればよかった。たしかに、今でも学歴は重要です。ただ、これからの高校では、よい学校に送りこめばよい就職先が待っておりよい人生が送れるはずだ、という高度成長モデルの指導を見直す必要がある。学歴で人生が安泰という時代ではなくなっていることを考えると、学歴よりも学力の中身を、教える側がきちんと考える必要があると思います。

それでは、何点かの具体的なお話をしていきます。

まず、学歴の格差で得るメリットはごくわずかなものだ、という話です。資料を見てください。表5-1は、大正8年における財閥の学歴による初任給の格差をまとめたものです。左端の三菱を例にとりますと、一番上の第1グループは帝国大学卒、一番下の第7グループは専門高校卒です。相当の格差があることがわかりますね。つぎに表5-2を見てください。これは戦前の国鉄の学歴別年齢別の賃金格差をまとめたものです。帝国大学卒と尋常小学校卒とを比較すると、20代までは賃金格差は約3倍程度ですが、40代の後半になると約9倍に開いてきます。このように戦前の日本社会は圧倒的な学歴による格差の社会であったことがわかります。

ただ、戦後はそうでもなくなってきた。表5-3を見ると、初任給については中卒・高卒・大卒の格差は戦前ほどはないことがわかります。しかし、表5-5、表5-6でわかるように、高学歴＝偏差値の高い大学ほど従業員規模の大きな会社へ就職する率が高くなります。そして、従業員規模の大きな会社ほど生涯獲得賃金が高くなることがわかります。まさに高度成長期の高校教育では、ここが進路指導のポイントでした。偏差値の高い大学へ進んで大きな会社へ入ることがよい人生なんだから、おまえたちががんばって勉強しろ、というわけです。ただ、その差は戦前に比べればわずかなものになっています。学歴と所得を国際的に比較した表III-1を見てください。これは、OECD諸国と日本を比較したのですが、日本はどの国よりも大卒と高卒の格差が小さいことがわかります。他の国々は大学を卒業することが大きなメリットを持ちますが、日本はそうではない。

つぎは、そもそもよい進学先に送り込む指導をみんながやったとしても、誰もがそれでよい結果を手にするわけではない、という話です。大学進学率が上がってきているものの、結果として、大卒でも非正規雇用に就かざるをえない状況になってきているわけです。トップランクの大学以外の多くの大卒の層では、大学を出たからといって必ずしもよい就職に結びくわけではない状況が増えてきていることから明らかです。

もう一つ、現在の高校生たちが、高度成長期型の進路指導に乗ってこなくなってきた現状をどう捉えるか、というのが大事なポイントですね。「あれこれ考えずに入試に向けて全力を注げ」というふうな指導では、なかなかうまくいなくなってきた。高校生の学校外における平日の学習時間の推移という図を見てください。これはおもしろい図です。高校生を偏差値ごとで比較したのですが、1990年と2006年を比べると、偏差値55以上の子たちの家庭学習時間はそれほど減少していないが、もっとも層が厚い偏差値45-55までの層の子たちの家庭学習時間は大きく減少していることがわかります。

大学進学率が上昇してくると様々な入学者募集の方法が導入されてきました。その分、競争も減っており推薦入学やAO入試で大学には入れる。有名大学を狙わなければどこかの大学に入れるようになってきている。入試の圧力が減れば何のために勉強しているのかわからなくなってくるということも要因でしょうね。

ちょっとわたしの推測ですが、高校ではつぎのような現象が起こっているのではないのでしょうか。中間レベルの生徒たちの勉強のやる気が下がってくる。そうすると、やる気のない生徒たちに合わせて先生たちが指導の工夫をする。たとえば、このプリントだけをきちんとやっておけばいい、といって赤点を取らない指導をしてしまう。そうすると、生徒は先生に言われたことしか勉強しない、余計な学習はしなくなる。どうでしょうか。こうした事態が起きているとすると、これは悪循環です。それが中間層の家庭学習時間を減らしている大きな要因だと個人的に推測しているのですが、みなさんいかがでしょうか。

それでは高校教育はどうしたらいいのでしょうか。辻会長も言われたようにもう一度勉強させるには、脅しをかける手がありますね。たとえば、「高大接続テストがあるからきみたちも勉強せよ」といったように脅しをかけて勉強させるんですね。これは一つのやり方ですね。でも本当にそれでよいのかと思います。大学入試が緩くなったから代わりのもので尻を叩くのであれば、結局、「疎外された勉強」を繰り返すことになるのではないかと思うんですね。生徒は何の意味があ

るのかわからないけれども、テストがあるからしょうがないといって勉強することにしかならぬわけですね。そんな風に無理矢理勉強させても持続していくのかわからないわけですよ。脅されて学んだものは、その知識の意義や使い方に目が行きませんから、すぐに忘れてしまう。ですから、それではだめで、もっと意味のある勉強をさせましょうよ、というのが後半の話です。

それは、学歴のために仕方なく勉強させるというのではなく、高校で身に付けるべき学力とはどういうもので、どういう意義があるのかという点から高校教育を考え直してみてください、という話です。高校の勉強は入学試験のためだけなのか、ということです。

見直してみるべき際にヒントになるものを2つあげてお話しします。

1つは、桜美林大学の矢野眞和教授が唱えている「学び習慣仮説」です。これは、元々は大学教育は役に立つのか、という話ですが、高校教育を考える際にも関係するので紹介します。矢野先生は、工学系の卒業生である技術者たちを対象に、大学で受けた教育が技術者としての現在の地位にどれだけ役に立っているのかを調査しました。その結果が統計的に分析されたわけですが、結論だけ言うと、つぎのようでした。大学時代の学習熱心度や卒業時の知識・能力の獲得は、現在の技術者たちの地位や所得には直接に影響していない。ですが、大学時の学習熱心度が高い人は、卒業時の知識・能力の獲得度が高い。また、卒業時の知識・能力の獲得度が高いことは、現在の地位や所得の高さには直接的に影響を与えていないけれども、現在の知識・能力の高さに影響を与えている。そして、現在の知識・能力の高さが現在の地位や所得の高さを強く規定している。

興味深い結果です。大学で一生懸命学ぶことは、めぐりめぐって社会に出てずいぶんたった後の知識・能力の高さに影響を与え、それが地位や所得の高さにつながっている、ということです。工学系の知識は10年後には古くて役に立たなくなるんだそうですが、大学時代に一生懸命学んだ人たちは、入社後も最新の技術を学び続ける努力を継続することが多く、したがって、現在の最新の知見なんかにもついていっているから、技術者としての地位も高いわけですね。これが矢野先生のいう「学び習慣仮説」です。学生時代に学び習慣を身に付けた人は、その後の人生でも学び続ける。学校時代に一生懸命学ぶということは人生を通して役に立つのだ、ということです。

これは、工学系の人たちを対象にした研究でしたが、文系でも同様の調査をやらないのかと思っていたところ、知り合いの濱中淳子さんが今年、論文を書きました。経済学部の卒業生を対象に、大学時代に学んだ経済学がその後の人生に役に立っているのか、という調査です。やはり、上述した調査と同様に、大学時代にしっかり経済学を学んでいた人は、現在の所属にはあまり関係ないけれども、その後も学び続けていて、地位や所得が高い、という結果が出ました。しかも濱中さんが見つけたおもしろい結果は、工学系の人たちと比べて経済学部系の人たちは、人生の後半でこそ、その効果が大きいということです。最初はあまり専門的な知識を必要としない営業職なんかには就いている人たちが、昇進等の時期を契機として、「学び習慣」が役立つようになり、新しいことを勉強して行って、人生の後半で最新の知識や技能を身につけて活躍する、といった感じでしょうか。人生の後半になって差が現れてくるというのは、実におもしろいですね。

矢野先生はこのように言われています。「実のところ結果は平凡な常識である。学習するという行為を習慣化し、成長体験を自覚していることが大事だと言える。激しく変化する環境の中で技術者が生きていくために、常に新しい知識・能力を向上させていかなければならない。その過程

で重要なのは、大学時代の学習経験である。大学で学習に取り組むことで成長体験が蓄積され、学習が習慣化される。その習慣が卒業後の学習を持続させているのである。」

まあ、この仮説には少しあいまいなどころもある。学習内容が基礎となるのか、学びの習慣が基礎となるのか、どちらもあるんでしょうが、少なくともさらなる検証が必要です。ただ、高校にも適用できると思います。

これを高校教育に適用したらどうなるんでしょうね。高校で学ぶ—高校で学ぶ知識は直接使わないかもしれないけれど、高校で学ぶということが、次の学習の基礎となっていく。このように、学び習慣化説を高校に適用してみるとおもしろいですね。

わたしは、東大でも教えていたのですが、東大生と今教えている日大生とを比べて決定的に違うところは、「東大生は自分で学ぶ学び方を知っている」ということです。ある課題を与えられたときに、締め切り期限までに何をどうしたらいいか自分でデザインして仕上げてくる。しかも自分でいろいろと工夫をして、要求された水準以上のことをやってくるのが東大生ですね。日大生は情けないことに大半の学生が、与えられた以上のことはやってきませんね（笑）。言ったことはきちんとやるが言わないことはやらない／やれない。それはたぶん、受験への構えとか普段の勉強の仕方とか、高校時代の学び方が違うんでしょうね。

先ほど言いましたとおり、高校の指導に関する今の悪循環、すなわち、受験の圧力の減少で生徒の意欲低下が起こる—意欲のない生徒に合わせて、教師が親切に工夫して最低限のことだけをやればよいやり方を工夫する—その結果、高校の勉強は適当にやっておけば卒業できる、というのは、とても危ない状況ですね。卒業させる優しさはあるけれども、本当に大事なものが身に付かないまま卒業させている、という状況に陥っている可能性があります。

「受験学力」とは別のものとして、「自分で学ぶ力」というものを考えていかなければならないと思うのです。これまで通り受験勉強を通して自分で学び方を工夫できるという生徒がいるような一部の高校では、今まで通りの学習方法で良いと思います。受験勉強への取組みを自主的に考えさせることをやろうと思えばできる高校もあると思います。ただ、そうでない高校—先ほどから検証しているように平日の家庭学習時間が激減しているような中間レベル以下の高校—は、もう少し工夫をしていく必要があるのではないかと思います。もっとたくさん憶えさせればいい、というわけではなく、学び方をしっかりと身に付けるような学ばせ方をやっておかないと、その後の活用があまりできないのではないかと考えるわけです。これが1つめに言いたいことであり、すなわち、学び習慣がしっかり身に付くような高校教育を考えてほしい、ということなのです。

つぎに2つめの話です。ここで少し懺悔をしなければいけませんね。それは、「学歴社会論」とか「格差社会論」とかで、学歴が重要だと言い続けていた教育社会学者が、実は大事なことを隠してきたのかもしれないということなのです。

それは何かというと、実は、学歴で決まる部分は大きくないのかもしれない、ということなのです。日本での学歴社会論というのは、1970年代から80年代にかけて、教育社会学者が盛んに論じてきた主題で、わたしも『学歴主義の社会史』という本を仲間と一緒に書きました。しかしながら、教育を考察する際に、「学歴による差異」という視点を少し重視しすぎていたのかもしれない、と最近反省しています。それは何かというと、「学歴が重視されている」という論の背景に、学歴と所得・地位との関係は測りやすいけれども、一般的な知的な力—「学力や能力」と呼んで

おきますが——と所得・地位との関係は測りにくいということがあるんですね。ただし、「学力や能力」という語では誤解を与えかねないんで、ちょっと補足が必要ですね。ここで「学力」というのは、些末な事項を覚えているかどうかではなくて、基本的な原理や認識が身についていることをイメージしています。現実の政治を見るとときに「三権分立」の原理と仕組みが理解できるとか、環境問題のニュースが理解できるぐらいの化学や生物の知識とか、そんな感じのことをイメージしています。「能力」という言葉もちょっと危なくて、「生まれつきの特性」のようなものを連想させると困るのですが、むしろ後天的に経験と学習の中で培われる、知的操作に関わるものをイメージしています。たとえば、論理的な思考ができるとか、まだ起きていないことをシミュレーションして描くことができるとか、失敗から学ぶことができる、とかといった感じですかね。

東大を出るとこれぐらい有利だとか、入社後の昇進競争に東大卒や京大卒がどれくらい有利なのか、といった話はたくさん研究や議論がなされてきました。けれども、本当にその「学歴」で決まっているのか、と思うわけです。社会調査なんかでは測りにくい「学力や能力」の違いが本当は影響しているのではないか。「学歴」による差とみえたものの多くは、実はもっと学んだものの中身に関わる差の問題ではないか。実はこういった議論は誰もしてこなかったんですね。

それは、成人の「学力」とか「能力」とかといったものは測りにくいので、どうしても学歴を注目する手がかりとして、データを解釈してしまう。そうすると、最終卒業時の学歴がまるでその後の人生のたくさんを決めているかのような議論になってしまう。これは、教育社会学者の間違いかもしいかなと思ったりもしているわけです。

実際、エスピン・アンデルセンはこんなことを言っています。「国際的なデータでは学歴と所得の関係は思いのほか小さい。学歴は所得のバラツキの5分の1を説明するけれど、認知能力は教育の収益性の3分の1を説明する」。ここで「認知能力」というのが具体的になんなのかは、元の実証研究までさかのぼって確認してみないとよくわかりませんが、少なくとも、学歴がもつ影響力を、資格の有無による効果と学力・能力による効果とに分けてみる意義があることを、この議論は示してくれています。おそらく、「学歴」が選抜とかで有利に働いて地位や所得を決める部分と、「学力・能力」が仕事の達成に効果的に働いて、地位や所得を決める部分とがあるのだと思います。しかしながら、一般の会社の昇進なんかを分析するデータでは、「学歴」しかないんですよ。このデータを教育社会学者はいじって、東大や京大はどの程度有利かなんて話はしてきたんですが、「学力・能力」の部分は全部欠落してしまっているんです。

実は、「学歴」の効果と見えたものは、学習して身についた知識や知的スキルの成果なのかもしれない。このように考えてみたらどうでしょうか。わたしたちも、これから研究していかなければならないテーマです。少なくとも「学歴」で多くのことが決まってしまうというのは、学歴データがいじりやすいから誇張されてきた結果だと考えられます。「イデオロギーとしての学歴論」ではないか、と最近反省的に考え直しているところです。

そうすると、「学歴」と「学力・能力」を区別しなければならない。だから、皆さんは、高校教育のゴールは、「学歴」を付けさせることなのか「学力」を付けさせることなのか、といったことを考えていただければ、と思います。

さらにこういうことも考えられます。それは、「学力」と「学ぶ力」も区別していく必要性です。

学校を卒業した後に、人は誰も新しいことを学んでいく。18歳までに学ぶ知識はたかだか限られている。変化する社会、次々と新しい事態に直面する個人の経験の中で、人は18歳までに学んだ知識だけで生きていくわけではない。だから、誰もが多かれ少なかれ、学び続けることになる。でも、そこには、「君にはこれが必要だ」とプリントを作ってくれる先生はいないのです。自分で学ぶしかない。「自分で学ぶ」という学びを経験していない者は、その時点になって苦勞することになります。

〔4〕「学び方を学ぶ」ために

先ほど東大と日大の学生の話をしましたけれども、日大生は学び方を知らないですね。数年前に日大に赴任してびっくりしたことがあります。ある日大生がこう言うんですね、「ぼくはまじめな学生です。先生たちが黒板に書いたことは、4年間、全部写してきています」(笑)。受け身の学びしか経験してきていないから、そうなるんですね。

それで、この頃では、わたしは1年生にこう言っています。大事なことを黒板に書いてくれる世界は異常だ。小学校から高校まで、先生が大事なことを黒板に書いてくれる。けども、社会ではそんな世界はないぞ。取引先の企業に行って交渉する時に、相手側からポイントを書いてくれるか？そんな訳がないぞ。だから、社会で通用するのは、他人がしゃべることを耳で聞いて理解すること。ポイントを聞き取って、メモにとること。親切にポイントを黒板に書いてくれるような世界は一般社会にはないぞ、と。そう言わないと、わたしが黒板に何かを書かないうちは、日大に入ったばかりの新入生はポカンとしてただ聞いているんですよ。先生が書いてくれない、ってね。早く書いてくれないかな～、みたいな顔してますよ。(笑)

それで1年生の最初の授業でやっているのは、20分ぐらいかけて私がある主題について話をし、学生に要点を聞き取らせてメモさせる訓練です。お互いにメモを見せ合わせて、適切な聞きとり方やメモのテクニックなんかを議論させます。効果は絶大です。・・・けども、これを大学でやるのではダメなんです。なぜならば、大学に進学しなかった国民の人口の半分は、そういうスキルが身に付かないまま、ということになるからです。だからこそ高校でやってほしい。人の話を聞いて要点を聞き取る、そしてそれをメモに取ったりできるようにしてほしいです。

つぎに、自分の頭で考える、という話をします。先ほど辻会長が、市民を育成するという話をされていましたが、考えさせる、これもまた難しいことなんです。意見をまとめるという作業は、日大クラスの大学でやると、「賛成です」、「おかしいと思います」程度で終わり。それ以上の言葉を準備していない。そこで、わたしもこの頃は反省して、まずは小さな紙を学生に配って5分程度の猶予を与えて、自分の意見をまとめて文字に書かせるようにしました。それからそれぞれのグループで自分の意見を言えと指示すると、結構しっかりした意見が出てきますね。自分の意見を書かせたあと、「さらにその論拠を考えて書け」という指示を出して、その作業をさせてから意見を表明させる、というやり方もしています。

日大生は平凡な日本の若者の代表かもしれません。その彼らは、自分でいろいろ考えて、それを言葉にしてまとめるということができていない。高校を卒業して大学に進学しなかった若者たちは大丈夫でしょうか。高校を卒業して地元就職する人が、まず地域の問題を考えよう、ということをやらなければならない時代になってきているわけですからね。大学を卒業した人たちだ

けが、自分の考えをまとめて表現できる社会ではダメなんです。高校を卒業した人たちが、自分の考えをまとめて表現できるようになっていなければならないのです。

もう一つのお話です。正答の無い問いに取り組むこと、これも今までの高校での学びでは手薄だったと思います。これも大学生によく言ってるんですが、「小学校以来のテスト経験のせいで、君たちは間違ったことを学んできている。それは、問いには必ず正しい答えが一つある、ということである。しかし、世の中の問題はそんなものではないぞ」と。正しい答えは一つとは限らないし、正答がないかもしれない。あるいは、「問い」自体がまちがっているかもしれない。

ここで例示をしてみましょう。これは大学2年生の授業で説明のついでに出す問題です。「問Xに対して、方法Aがよいか方法Bがよいか」という問いがあったとき、これに対する答えは何通りかという問題です。いくつかの選択肢の選び方が出てきますよね、「方法Aがよい」・「方法Bはよい」・「AもBも」・「どちらでもない」・・・答えは「4通り」ですかね。

いや、まだありますよ「方法C」という選択肢に無い答えが最善だとする答えですね。「方法D」かもしれない。「方法E」「方法F」・・・ここまできると、この問いへの答えは無限にありうるということがわかってきます。

また、条件を付ける答えもありますよね、「もしもXが $p \geq 0$ だったらA」で「 $p < 0$ だったらB」というように。この条件次第というときに p も q も r も・・・といくらでもありうるから、ここでもまた答え方は無限にありうるんですね。

あるいは、「問Xが存在しない」（まちがった問題）ということもありますね。たとえば、「火星人が好きなのはパンかうどんか？」という問いです。現実にも、「青少年の非行の凶悪化にどう対応すべきか」なんて問いをみかけますが、ちゃんと調べると、そもそも青少年の非行の凶悪化という現象そのものが存在しない、そもそもの問いが間違っている、というケースもあるわけです。

さらには、その問いそのものを解こうとすること自体が社会的に見て不適切ではないか？といったこともあり得ます。「100万人を一瞬で殺戮する機械を発明するには方法Aがよいか、Bがよいか？」。私の答えは、「そんなものを発明しようとするな！」です。

このように解答の仕方はたくさんあるわけです。学生によく言うのは、「与えられた問いに対して与えられた答え方をすることは高校まではやってきたかも知れないけれども、それじゃ、自分の頭でものを考えられないよ」と。問い自体を疑ったり、想定されているものとはちがう答えを作り出していったりすることこそが必要だ、ということです。

たしかに、これはレベルが高いですよ。人の話を耳で聞いてメモをとる、ということよりは高度ですね。でも、高校生までの間に、与えられた答えの中から正解を探すといったこととは異なる経験をさせることも重要だと思います。高校生に対して、考えさせる授業をする際、しばしば正しい答えを導かせるために「考えさせる」ケースが見られますが、それではダメですね。巧妙な誘導にすぎません。高校生が自由な発想でいろんな答えを見つけ出すことの妨げになっていると思います。本当にエキサイティングな授業とは、想定された問いの外側に子供たちが目を向けたり気が付いたりする、そんな経験をさせることができる授業ではないかと思います。これがものの見方を広げたり、考え方を自分なりに創り出していくことに繋がるんだと思います。学び方を学んでいない今どきの学部生を見ているとこんなことを考えています。

さて、それでは「学び方を学ぶ」ためには、どういう方法をやればよいでしょうか。これには、

「正しい答え」が一つあるわけではありません(笑)。むしろ、ぜひ高校の先生方ご自身で考えていただきたいし、ご自分であれこれ工夫していただきたいと思います。ただ、私なりに考えていることを二つお話しします。

第一に、内容やレベルは生徒に合わせてよい、と思います。「聞いたこともない単語を組み合わせて自分の考えをまとめる」というのは無理です。教科の内容を全部覚えさせた上で、さて、それでは応用としてそれらを使ってみましょう、というのもダメだと思います。そうではなくて、具体的な知識を学ぶプロセスの中に、考えるとか自分の考えを言葉にしてみる、といったことが入っていけば、どういうレベルの生徒でもやれることはあると思います。

考えてみれば、自分なりに工夫しながら学ぶ、考えながら学ぶ、議論しながら学ぶ、情報を探しながら学ぶ、経験しながら学ぶ、など学び方にはたくさんあります。教科書があって教師がそれを板書しながら説明し、プリントがあってその中の課題をやること(だけ)が学びであると考えるのは異常な世界です。実社会では、経験しながら学ぶことや自分で情報を探しながら学ぶことがむしろ当たり前なんです。当たりのことをやらなくて、黒板に書かれたものを写して学ぶ、プリントの穴を埋めて学ぶ、など極めて例外的な学習の様式ばかり重ねているのが高校の教育のような気がします。もっと日常的にいろいろ遭遇する場面で学ぶことがあるのだから、上述したような様々な学び方のスキルを身に付けさせてほしいと思います。その際、内容やレベルは生徒に合わせていけばよいのです。

余談ですが、高校は、実は生徒個人を無能化してきたかもしれません。与えられた課題の決められた解き方を身に付ける、それ以外のことは生徒は分からない。問われたものに正答を答えるために学ぶ。だから、様々な学び方を知らないまま18歳になってしまう。ですから、全ての高校生に「学び方を学ばせる」ことが必要だと思います。

第二に、学び方を身に付けた者は、その後何にでも応用可能だということです。学び方をしっかり身に付けておけば、仕事にも役立つし市民生活にも役立つなど柔軟な社会の変化の中でやっていくための多様な場面や場所で役立つだろう、というふうに思うわけですね。

この点をあえて強調するのは、最近の教育をめぐる議論は、「仕事にありつくため」という色が強すぎると思うからです。生徒たちは世界が狭いから「よい仕事のために勉強しよう」と思うのは無理がありません。でも、教える側が「よい仕事につけさせるため」と思って教えていたら、エキサイティングな教育はできません。

わたしの知り合いの本田由紀(東京大学)さんなどは、職業的なレリバンスを高めるべしと主張されていますが、わたしはむしろ、職業であれ市民的な能力であれ一般的な学び方や知的な能力・スキルみたいなものを重視するのが大事なんじゃないかと思っています。特定の仕事の中身を教え込んでも、労働市場は限りがあるので、しばしば就職するチャンスは増えなかったりする。せっかく資格などを取得しても、関係ない仕事に就いたりしないといけなかったりする。だから、多くの高校生に重要なことは、基本的な一般的知識と、そして今日お話しした「学び方」の習得なのではないかと思うのです。

たとえば、村おこしで新しいアイデアを考えて実行していくとか、新しいアイデアでインターネットを使って世界中と商売するとか、他の地域に流出して何か新しい仕事で生きていく、地域の問題や国レベル・グローバルなレベルの問題に市民として関わるなど、いろんな生き方を思い

浮かべてください。それらは、それぞれ、必要な知識の内容は異なっていますが、自律的な「学び方」を知っていて実践できれば、なんとかうまくやっていくことができます。

最初のあたりで話した内容とだんだん繋がってきましたね。これからの社会がどうなるかは流動的だけれども、みんな何らかの形で学び続けていかなければならないのですよ。職業人として学ぶか、市民として学ぶか、などいろんな側面はあるのだから、自分で学べるという自律的な学び方を身に付けて高校を卒業してもらうことこそが大事なわけです。知識の内容の最低水準に関していえば、高校では、中学校レベルの基礎知識をしっかり身に付けさせてそれを活用できるようになれば充分だと思います。それぐらいまではどの生徒にも身につけてほしい。ただそれだけではなくて、基礎的な自律的な学び方を学ぶ機会として高校教育が役に立ってほしいと考えています。教科や科目は、内容自体も大事ですが、「学び方」を身につける過程で扱われる具体的素材だ、というふうに考えてもよいのかもしれない。

〔5〕おわりに

去年の本シンポジウムの講演で、高校生を大人にしていく高校教育が必要だという話をわたしはしました。そこでは、政治的な認識とか関わりみたいな部分を中心に話しましたが、一段抽象度を上げて考えてみれば、今日のような内容になりました。くりかえしますが、自分でものを考えて自分で学びたいものを学ぶ基本的なスキルを身に付けていくことが、高校教育に求められている。そうしないと国民の半分は学び続けられない人になってしまう。自分で学び、自分の頭で物事を考える人たちを「大衆」ではなく「市民」と呼ぶならば、高校教育は「市民」を作る教育であってほしい、と思うわけです。

最後に話をまとめます。最初は社会の変化の話をしました。少なくとも高度成長期までつくられた社会の仕組みみが行き詰まって見直しが迫られているという話をしました。それは、労働の場面でも変化しているけれども、高校教育の位置付けも変化してきている。高校卒業後は、それなりのところに進学させておけば、みんな人生何とかなるだろうと言っていた時代はもう終わりで、すなわち学歴の保証ではなくて、一人一人の生徒にどのような学力を身に付けさせて卒業させるのか、といったことを考えていかなければならない時代になってきている。その時は、知識の内容とは別に学び方をちゃんと身に付ける、その後の人生のいろんな機会に自分で学ぶことができるようになることが、高校教育でやっていただきたいことです。

以上でわたしの話を終わります。

表 5.1 ポスト・フォーディズムの可能性: 国家発展の二者択一的なモデル

フォーディズム	ネオ・フォーディズム	ポスト・フォーディズム
保護された国家市場	生産性の増大, コスト縮減 (諸経費, 賃金)を通じたグローバルな競争	技術革新, 質, 付加価値的な財やサービスを通じたグローバルな競争
	「市場の柔軟性」(社会的労働コスト, 労組の力の縮減)によってひきつけられる内部への投資	「付加価値的な」生産・サービスに従事する高度に熟練された労働力によってひきつけられる内部への投資
	相対する市場の位置付け: 市場競争の障害の除去。「企業文化」の創造。福祉国家の私事化。	目的に基づいたコンセンサス: 協調組合主義者の「産業政策」。政府, 雇用者, 労働組合の間の協力。
規格化された製品の大量生産 / 低熟練, 低賃金	規格化された製品の大量生産 / 低熟練, 低賃金, 「フレキシブルな」生産	フレキシブルな生産システム / 小さなバッチ / ニッチ市場; 高賃金, 高熟練の職への移行
官僚制的でヒエラルキーの組織	「数の」柔軟性を強調した線形組織	「機能的な」柔軟性を強調した線形組織
断片化され, 規格化された課業	組合別作業管掌区分の縮減	柔軟な特殊化 / 多能工
大量の規格化された(男性の)雇用	労働力の断片化 / 分極化。専門的に「中核で」「柔軟な」労働力(すなわち, パートタイム, 臨時社員, 契約社員, ポートフォリオキャリア)	あらゆる被雇用者のための良好な環境の維持。どの「中核」労働者も訓練, フリッジ・ベネフィット, 比較賃金, 正式な代表権を享受しない
経営者と労働者との分業 / 低い信頼	「経営者」の経営する権利の強調。低い信頼関係に基づいた産業的な関係	高い信頼, 高い裁量, 集合的な参加に基づいた産業的な関係
多くの労働者に対する少ない「OJT」	需要に導かれた訓練 / 産業訓練政策の利用の少なさ	国家の投資としての訓練 / 戦略的トレーナーとしての国家の役割

づらうさろぶ (1997=2005)

表5-1 戦前のホワイトカラーの学校別初任給（大正8年）

	三菱	三井	郵船	古河	造船	久原
第1グループ	50円 帝大工科	50円 帝大工科	55円 帝大工科	50円 帝大工科	45円 帝大工科	70円 帝大工科
第2グループ	40円 帝大法科 東京高商職業士	40円 帝大法科 東京高商職業士	50円 帝大法科 東京高商職業士	40円 帝大法科 東京高商職業士	30円 帝大法科 理工 高商職業士 高商普通 慶応	50円 帝大法科
第3グループ	36円 東京高商普通 神戸高商 東京高工 地方高工 早大理工科	35円 東京高商普通 神戸高商 早大理工科	40円 東京高商普通 神戸高商 東京高工 地方高工	35円 東京高商普通 神戸高商 早大理工科	25円 早稲田商科	45円 東京高商職業士
第4グループ	32円 地方高商 早大政経科	30円 地方高商 東京高工 地方高工 慶応 早大理工科	35円 地方高商 慶応 早大政経科	33円 東京高工 地方高工	日経50銭 三田商工 早稲田実業	40円 東京高商普通 神戸高商 東京高工 地方高工
第5グループ	28円 慶応	18円 東京高工早稲田 早稲田実業 三田商工	27円 早大経済専門科	32円 慶応 早大政経科		35円 地方高商 慶応 早大理工科
第6グループ	25円 早大政経専門科		29円 早稲田実業 三田商工	30円 地方高商		32円 早大政経科
第7グループ	18円 東京高工早稲田 東京高工早稲田 早稲田実業 三田商工		18~20円 東京高工早稲田	25円 早大政経専門科		25円 早大政経専門科
第8グループ				18円 早稲田実業 三田商工		18円 東京高工早稲田 東京高工早稲田 早稲田実業 三田商工
第9グループ				17円 東京高工早稲田		

資料) 『東洋の日本』 22巻16号、1919年より作成。竹内洋『遺族社会』リクルート出版、1988年、210頁。

表5-3 学歴別初任給の変化（製造業男子、高卒基準）

	大学卒	高校卒	中学卒
1953	166	100	63
1955	169	100	62
1957	156	100	65
1959	168	100	70
1961	161	100	74
1963	151	100	75
1965	137	100	79
1967	133	100	79
1969	126	100	80
1971	126	100	84
1973	126	100	84
1975	118	100	81
1977	123	100	84
1979	124	100	86
1981	122	100	85
1983	124	100	87
1985	127	100	86
1987	127	100	87
1989	130	100	86
1991	131	100	88
1993	128	100	87
1995	126	100	91
1997	126	100	92
(1998)	127	100	91

注) 『労働白書』各年度版から算出。高校卒を100とする。源データは労働省『賃金構造基本統計調査』。

2001

表5-4 学歴別生涯賃金格差の変化（製造業男子、高卒基準）

	大学卒	高校卒	中学卒
1961	156.0	100	90.5
1966	140.1	100	86.1
1970	135.3	100	90.3
1974	129.5	100	90.0
1978	125.6	100	-
1981	122.5	100	-
1983 ¹⁾	114.4	100	81.6
1985 ²⁾	130.2	100	88.4
1986 ³⁾	120.8	100	-
(1987 ²⁾)	131.2	100	88.5
1989 ⁴⁾	130.5	100	88.9
(1991 ²⁾)	130.7	100	89.4
1993 ²⁾	131.6	100	90.1
(1995 ²⁾)	130.4	100	89.7
1997 ²⁾	128.4	100	90.8

注1) サラリーマン研究の推計、『週刊東洋経済 臨時増刊 賃金・年金・人事管理』1986年版。
2) 『労務時報 春闘別冊シリーズ』(2) 賃金決定のための物価と生計費資料』労務行政研究所 各年度版から算出。
3) 『労働統計調査月報』39巻10号、労務行政研究所。その他の数値は『労働白書』昭和44、51年度版。――は未算出。高卒を100とする。

2001

表5-2 1918年の国鉄における学歴別年齢別賃金（円/月）

	26~30歳	36~40歳	46~50歳
帝国大学	55.3	160.1	246.6
官立専門学校	41.6	68.2	110.5
中学校	20.7	36.8	59.8
高等小学校	19.5	29.7	39.5
尋常小学校	18.9	22.4	27.0

資料) 鉄道大臣官房保健課『職員ノ住居、家数、年齢、教育及勤続年数別大正七年六月末現在』(1920年?) から算出。

2001

表5-1 30-44歳男子の学歴と所得（1995年）

	相対所得 (大卒/高卒)	大学在学1年あたりの 所得増加率(収益率)
ス イ ス	132	8.0 %
デンマーク	138	9.5
イタリア	139	9.8
ドイツ	148	12.0
カナダ	150	12.5
スウェーデン	152	13.0
イギリス	162	15.5
オーストラリア	163	15.8
アメリカ	170	17.5
フランス	180	20.0
OECD17カ国平均	157	14.3
日本	127	6.8

2005

表5-6 学歴・企業規模別生涯賃金額 (男子, 1997年)

区分	(単位:万円)			
	1000人以上	300~999人	100~299人	100人未満
大卒	33,653(27,790)	28,327(23,169)	26,163(21,718)	26,287(21,536)
短・高専卒	30,813(25,553)	27,287(22,630)	24,883(20,757)	26,232(21,610)
高卒・事務	29,682(25,056)	26,951(22,394)	24,245(20,458)	24,711(20,329)
高卒・生産	25,790(21,861)	24,169(22,205)	21,650(18,374)	22,170(18,401)

注()内は55歳定年でとらえた生涯賃金。
資料) 経社経産省生産性本部情報開発部「1997年版 生産性モデル総合賃金実態調査」(1996年)63頁, による。

表5-5 偏差値別大学生の就職先企業規模割合 (%)

1980年	大学計	国公立大学			私立大学		
		偏差値	65以上	60-64	59以下	60以上	50-59
5000人以上 (官公庁含む)	60.68	88.16	74.15	60.34	60.09	36.20	34.69
1000-4999人	39.94	8.75	16.84	29.16	22.64	25.19	10.02
100-999人	8.04	1.01	1.03	9.13	6.62	16.85	27.27
99人以下	11.34	2.09	7.98	10.36	10.65	21.76	28.01

出典) 堀口英雄「大学教育と所得分配」石川謙夫編「日本の所得と富の分配」東京大学出版会, 1984年。

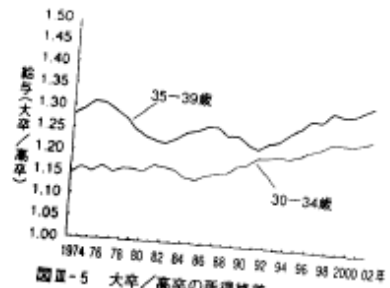


図5-5 大卒/高卒の所得格差 -日本の時系列データ (賃金構造基本調査)の各年版より

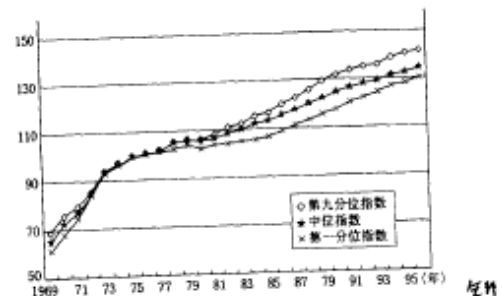
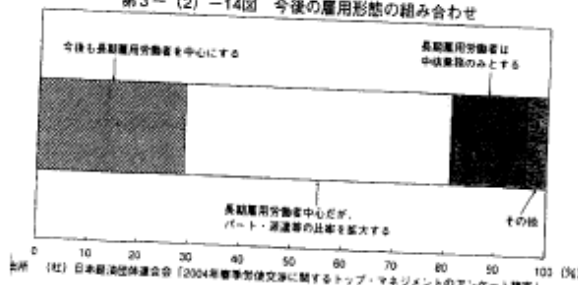


図2 日本の所得分位指数の時系列(1976年=100)

注: データの時系列的な連続性の確保に1972年と1974年以前に対して調査を行った。

第3-(2)-14図 今後の雇用形態の組み合わせ



出典) 日本経団連連合会「2004年労働力調査に関するトップ・マネジメントのアンケート調査」

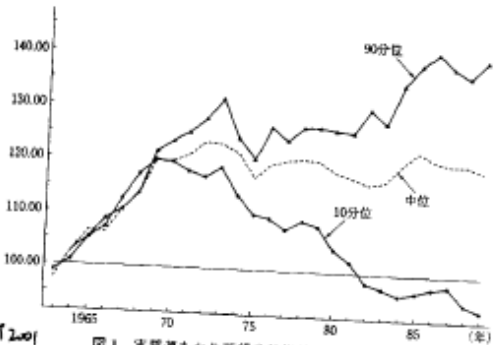


図1 実賃金あたり所得分位指数の時系列変動

出典: John Murphy and Pierre, 1993

表-8 学歴と初任給とのに関する国際比較 (高校=100)

		マレーシア (1989)*	[M\$]	韓国 (1977)**	日本 (1989)*	アメリカ (1973)**
中	卒	71	[316]	64	89	75
高	卒	100	[447]	100	100	100
大	卒			231		147
	短大	163	[728]		110	
	大学	285	[1272]		128	
	大学院	394	[1763]			

*マレーシア: マレーシアの平均賃金を100とした場合の相対値。 **韓国: 韓国の平均賃金を100とした場合の相対値。