

筑波大学社会・国際学群国際総合学類
卒業論文

学歴における目的価値の再検討
—高校生意識からの考察—

2015 年 1 月

氏 名： 大石達也
学籍番号： 201110351
指導教員： 関根久雄教授

目次

第1章 序論.....	1
1. はじめに	1
2. 研究方法	3
第2章 学校化社会と学歴社会	4
1. 学校化社会とは	4
(1) 教育の学校化	4
(2) 子どもの学校化	5
(3) 社会の学校化	9
2. 学校化社会における病理.....	12
3. 学歴社会と学歴の手段的・道具的価値	16
(1) 学歴社会と学歴	18
(2) 学歴の道具的・手段的価値	21
第3章 学歴の目的価値	26
1. 学歴の目的価値の検討	26
2. 学歴の目的価値と「不安」	27
第4章 高校生と学歴の目的価値	32
1. 高校生の将来目標と学歴機能の認識	32
2. 「保険」としての学歴	36
第5章 結論	41
1. 学歴の目的価値	41
2. 今後の課題	43
注	45
参考文献	47
Summary	50
謝辞	52

図目次

図 1	親子の遊び場比較	10
図 2	学歴の規定要因に関する意識	18
図 3	大学ランク別・内定先企業規模	23
図 4	将来なりたい職業の有無	33
図 5	高校生の抱く将来目標	34
図 6	職業選択において重視する要素	34
図 7	勉強の効用	35
図 8	大学への進学理由	37
図 9	不安や悩みを抱える生徒の割合	37
図 10	不安や悩みの種類	38
図 11	大学進学に関する意識	39

表目次

表 1	学歴別の生涯所得	19
-----	----------------	----

第1章 序論

1. はじめに

かつて日本には、教育を豊かな家庭の特権としてみる時代があった。経済的に豊かな家庭でなければ、子供を高等教育機関へ進学させることができなかったのである。このような状況は高度経済成長期を境に大きく変化することとなる。日本は1950年代以降、年々増加する租税収入を背景に新規政策を積極的に展開できる財源を獲得した。これにより誰もがより良い教育を受けられるようにと高校を増やし、大学を増やし、教育機会を拡大させていったのである。この結果、1954年に約50%ほどであった高校進学率が現在では97%となり、さらにその高校進学者の約半数が大学へと進学している⁽¹⁾。

このような教育の拡大により高等教育への進学はエリートの特権ではなくなり、誰もが高等教育を受けることのできる時代になった。誰もがよりよい生活を求め、高校や大学へ進学し、そして社会に出るようになったのである。この流れの中、学校という制度化された学習に対する信頼性は日本社会全体に浸透した。また学習過程を修了した者たちが社会において地位を形成していく中で、その信頼と期待の意識は国民の中でより強固なものになっていった。

しかし、人々が望んだ教育の拡大、そしてその教育に対する信頼と期待の意識の高まりは新たな社会病理の誕生につながっていった。それが「学校化社会」の問題である。この学校化社会をイリッチは専門の制度によって生み出される価値こそが人類の進歩にとって意味のあるものだとする「価値の制度化」に支配されている社会であると規定した[イリッチ 1970:9-56]。本来、学校制度は社会生活を営む上で必要とされる知識や技能を体系的に享受するために作られた制度である。このような特徴を有する学校制度の社会的浸透は学校制度に依存しない学習の価値を剥奪し、あらゆる人間的営為が学校的な一元的価値観により測定され得る社会の成立につながっていった。

このように制度に依存しない学習の価値が剥奪され、あらゆる生活諸欲求が一元的尺度によって測定され得る状況のもとで現代日本において成立しているのが、学歴社会である。学歴社会とは本来、個人の学習終了過程を示す学歴が所有者の社会的地位を規定する要因として機能し得る社会のことである。ここには人々の学校に対する普

遍化された信頼と期待の意識が学校教育という制度化された過程への依存を通じ、逆説的に制度一般に対する信頼性へとより深く結びつき、またその価値を有効に維持し続けている過程が見て取れる。この学歴社会では一定の教育課程を修了した者は一定の知識と能力を獲得し、また人格を形成したものとみなされ、序列化された教育課程をもとに職業機会の配分が行われていくこととなる。日本がこのような学歴社会であるか否かについての議論も存在しているものの⁽²⁾、学歴主義意識は日本において深く浸透しきっている⁽³⁾。

この学歴社会は、学歴の持つ階層性から就職活動問題、学歴と収入の関係など、主に学歴所有者の社会的地位達成に関する場面において論じられてきた。例えば、岩田は進学競争が激化する理由として、大学進学はエリートへの道をたどるチャンスとなる機会効果説、進学しないものは社会的に欠陥のある者とみなされる社会的圧力説、大学進学は潜在能力の証明となり、それに応じて機会が分配される能力証明説などを挙げている[岩田 1988:89-91]。このような議論の中で学歴は所有者の社会的地位の直接的規定要因となり得る「機能的価値」、そして所有者の潜在的可能性を示す「象徴的価値」という2つの価値を有するという理解が共有されていくようになる。このようにこれまで学歴社会論は学歴の経済的要因としての側面に焦点を置き、その論を進めてきた。しかしながら、従来の学歴研究には次のような欠点を指摘することができる。つまりこれらの研究は学歴獲得後の手段的・道具的価値にのみ注目したものであるという点である。

学校は一定の知識や技能を提供する場である。このため、倍率の高い学校の入学試験に合格し、その学校を卒業したことは、その学歴獲得者がすぐれた能力をもっていることの証明となる。このように学歴が一種の資格証明書として機能すること、そして資格証明書となるが故に、学歴獲得そのものが社会的地位達成の手段となること、この学歴の価値手段的・道具的価値と呼ぶ。

しかし、学歴は獲得後のみではなく獲得以前においても人々の意識に影響を及ぼすことが考えられる。例えば受験期における高校生に注目してみたい。彼らはそれぞれの描く「より良い生活」のため少しでも良い大学へ進学するために受験戦争に参入し、莫大な労力を消費する。もちろんそのための原動力として学歴の手段的・道具的価値は存在していると考えられる。彼らは学歴が将来の社会的成功を導く可能性があることを意識し、より偏差値の高い大学へ進学しようとするのである。しかし、それだけ

が受験戦争への原動力であろうか。受験戦争という全国規模の競争状態において大学進学は共通した大きなゴールして立ち現われてくる。そのような競争状態にある彼らにとって学歴は、直近の感情などに支えられた、獲得することそのものを目的とするような、目的価値を備えることになるのではないだろうか。経済学的側面に焦点を当ててきた学歴社会論において、人々の学歴意識に関するより細かな考察を進めるためには、これまで注目されてこなかった学歴獲得過程にある人々に焦点を置き、その人々の意識を読み取っていかなくてはならないと筆者は考えている。

本論文では以上のような問題意識の下、学歴を意識する人々、今回は受験期における高校生に注目し、学歴の機能について改めて考察を加えることを目的とする。本論の構成を簡単に述べると、続く第2章ではまず学校化社会の概要とその病理について、そしてその病理の下、学歴社会がいかに成立しているのか、また学歴がいかに機能してきたかについて先行研究を通じて述べる。第3章からはこれまでの先行研究においてあまり注目されてこなかった学歴獲得以前における学歴に注目し、そこから見える学歴の新たな側面、学歴の目的価値について、その様相が色濃く確認されると考えられる高校生意識に注目し考察していくこととする。

2. 研究方法

本稿では学歴社会、学校化社会に関連する文献、ウェブサイトをもとに研究を行う。

第2章 学校化社会と学歴社会

1. 学校化社会とは

イリッチは学校を「われわれの世界観や言語を特徴づけている人間の本質と近代的制度の本質」[イリッチ 1970:15]との相互連関を明確化するための素材として取り上げ、制度への依存による人々の「心理的不能化」、もしくは「心理的受動性」を必然的にもたらすような「価値の制度化」を「学校化」(schooling,schooled)の概念により把握しようとした。その中で彼は人々の普遍化された期待と信頼の意識によって支えられた新しい「世界的宗教」としての学校的価値観に則り、専門の制度によって生み出される価値こそが人類の進歩にとって意味のあるものだとする神話が成り立つ社会を「学校化された社会」(schooled society)と定義した[イリッチ 1970:9-56]。

この「学校化された社会」が形成される過程において、その根底に存在するのは「教育の学校化」という過程であると野田は指摘する[野田 2000:2]。そのため、まず学校化社会の理解を進めるためには、最も原基的な意味合いにおける「教育の学校化」というコンテキストの中で学校化の概念を把握する必要がある。このコンテキストの中で学校化は、社会の教育機能が専ら学校という体系において制度化される過程として定義される。

(1) 教育の学校化

社会の教育機能が専ら学校という体系の中に制度化される過程の歴史的進行は、単に教育の中で学校教育が中核的位置を占めるようになったことを意味するのではない。学校化の過程は2つの要素的契機を持つとされる。1つは社会の教育機能の制度としての自立化もしくは独立化であり、もう1つは自立化した教育機能の成果のフィードバックという契機である[野田 2003:4]。

学校教育は知識や教養、そして技能などの能力や資質、行為や思考の様式など社会生活を営むに必要とみなされる様々な要素を実際の生活家庭から切り離れた別のコンテキストにおいて教授し、あるいは開発、育成し、あるいはまた発達させようとする実践が、一定の理念もしくはイデオロギーによって組織的に統合されるところに成立するものである[野田 2003:4]。つまり、実際の生活諸活動に含まれる教育的諸機能を

体系的に抽出し、それらを統合して専門的に遂行するために作り出された制度が学校制度であるといえる。このような制度的自立化は日本において明治維新後の「富国強兵」という国家的目標を実現するため、人材育成の手段として初めから公教育の形をとって現われた。この流れの中で、当初、大学は社会の近代化のために必要とされる官僚やその他エリートを養成する役割を担うようになっていった。他国においても様相は異なるものの、学校教育が全社会的規模において制度化されるという過程は、多くの場合、国家の関与によって推進されることとなる。また、教育の機能的自立化の所産としての学校教育制度の特徴として、その遂行の成果を最終的に判断する基準を制度的空間内部に有するわけではなく、それ自体としては自己完結性をもたないという点がある。つまり、学校教育が担う教育機能は、それが切り離されたところの実際の生活諸活動に何らかの現実的な意義をもたらしてこそ完結するという性質をもつのである。このフィードバックのひとつの様式として選択されたのが学歴主義とされる。学歴主義はある教育課程の修了をもって一定の知識と能力を獲得し、人格を形成したものとみなす評価のメカニズムとして、制度として自立化した教育機能の成果が実生活へとフィードバックされる際の形の1つとして認識されている。この中で客観化する基準の設定が困難な職業的人材配分の場面において信頼された基準の1つとして立ち現われ、社会的に浸透していくこととなる。

(2) 子どもの社会化

学校が実社会の生活諸活動から切り離された文脈において子どもの教育を専門的に遂行するという特徴をもつことは、先ほど述べたとおりである。このような特徴を有するがゆえに「子どもの学校化」は生活の場と学習の場の分離をもたらすことを意味している。

近代以前、子どもを「一人前」にする基本的な資源は地域社会生活の中そのものに存在していた。そこでは共同体の統治や、生業を支える職業技能の伝承などを通じ、共同体における子どもを「一人前」にする人間形成の過程が成立していた。年季奉公として一定期間親方の家に住み込み、雑用などをこなしながら、商工業の技術を見習う徒弟制度はこの代表例として挙げられる。しかし、近代社会に突入して以降、労働者に必要とされるのは合理的な計算の支配する人工的な労働環境に対する適応力となり、自然環境の中で培われる経験や技能という属人要素が強いものとは異なるものへ

と変化していった。これに伴い、生業労働に参加させながらの子どもの教育という伝統的教育によっては新しい産業労働の担い手を育成していくことが困難となり、工業化の過程で労働者の安定した育成基盤が必要とされるようになっていった。学校がもたらす、読み書きなどの基礎能力、そして規則的な生活リズムは合理的な計算に基づく労働環境において必要となる要素である。ここにおいて、子ども世代が成人世代と離れたところでこれまでとは別の学習に専念することに対し正当な理由が与えられていった[近藤 1986:208-209]。つまり産業社会の論理は地域社会の論理を乗り越え、子どもを大人社会から切り離す場として制度化された学校を成立させていったのである。このため学習の場における論理と学習以外の場における論理との間に乖離が生じ、子どもを大人社会から分離すると同時に、価値的に分離することにつながっていった。

子どもたちは、学校生活においては工業生産において普遍的に必要とされる知識や技術の習得に励むことを要求されるが、一旦学校を離れると依然として共同体秩序に則った慣行の維持に重きが置かれ、共同体の一員として生きることを要求された。しかし、産業化を進展させる上では伝統的な共同体秩序といった価値体系は障害となり得るため、両者の接合を図るイデオロギーが準備されることとなる。それが共同体的価値への志向を元手とする立身出世主義である[野田 2000:9]。学問をすることが立身出世につながり、それが共同体への名誉につながるという教えは、人々への学習以外の場におけるの学校的価値観の浸透につながっていった。

しかし、産業化の進展と同時に伝統的な共同体秩序が動揺し、その規範の拘束力が低下すると立身出世から共同的な価値を志向する意識がうすれて、より個人的なものへと変貌していった。また、教育そのものに注目すると外集团的な規制による教育の統合という観念は薄れていき、子どもが教育を受けることそれ自体が価値をもつようになっていった[藤田 1991:24-26]。産業化の進展により働きながら学ぶ層が学校に吸収されていく中で、かつて「行かなくてもよい」ものであった学校に行くことが常態となってきた。子どもが学校生活に適応し、学業に専念することは当たり前のこととなり、それが子どもにとって唯一の「義務」とみなされるような状況が立ち現われてきたのである。この中で学校を卒業した後に企業社会に参入するルートが確立され、ほぼティーン・エイジ全体を包摂した社会体制が確立していくこととなる。

また、産業社会の変化に伴う家族環境の変化もまた、子どもたちが学校に進学する傾向を強めていった。まず雇用労働化の進展は親世代からの教育機会の減少につなが

っていった。労働に参加させながらの教育は単に職業活動に必要とされるような能力を育むだけでなく、日常の様々な場面における洞察や判断、試行錯誤、他者との関係性への配慮などを通じ、社会生活に必要とされる諸要素を主体的に獲得させるというような側面ももっていた。ここでは丁稚奉公を例として説明する。商業徒弟制である丁稚奉公において丁稚は10歳前後で入弟子し、15歳くらいを上限として近所への使い走りや奥向きの雑用を行う。そのなかで誠実さ、機敏さ、辛抱強さなど、奉公人としての基本的行動様式を身につけ、半元服しそれまで関与できなかった店の補助業務につくことになる。手代へは19歳くらいで昇進し、契約証文をもって雇い入れられる。その後支配人の下で仕入れ、販売、会計など各種の業務を担当しながら商業技術を身につけ、入店後20年くらいで番頭に到達する。このように徒弟制は体験を通じ体に刻み込まれた知を媒介とする技能の伝達であり、狭い知識や技術にとどまらない社会を生きるための心構えや価値を学ぶための手段として存在していた[木村 2013:73]。また、徒弟制のように直接労働に関わらないとしても親が働く姿を間近に目にすることができるなら「一人前」になるためにはどのような能力が必要とされるのか子供が自主的に学習することも可能となる。しかし、雇用労働の一般化はこのような効果的な教育機会の減少へとつながっていった。

また、国民の生活水準の向上も子どもの進学傾向の向上につながった。経済の高度成長によりもたらされた生活水準の向上は子どもの労働に頼らずとも日常生活の維持を可能にするとともに子供を就学させる経済的余裕を生み出した。子どもにとって唯一の「義務」とされる学業への専念を保証しうる基盤を経済成長により獲得したのである。

さらに産業社会の高度化は学習内容の高度化につながり、教育を学校に依存せざるを得ない状況を作り上げた。現代の絶え間ない技術革新は子どもに期待される学習内容の質、量ともに高次のレベルに引き上げ、身近な大人が具体的教育方法を提示できず、学校のような制度化された学習機関に依存せざるを得ない状況となっている。

つまり産業社会の進展は、子どもの労働力に依存しない経済的基盤の獲得につながったが、同時に親世代からの効果的な教育機会の減少、また専門機関に依存せざるを得ないほどの学習内容の高度化を引き起こし、教育を学校に依存せざるを得ない状況を作り上げたといえる。その結果、子どもの生活全般における学校の支配力が強まり、子供の生活が学校制度に即したものと編成されていくようになる。

公教育機関としての学校の特徴は規則によってその組織機能の維持を図ろうとする点にあると野田は指摘する[野田 2000:12]。子どもの生活指導は、定められた規則、つまり校則に準拠しておこなわれ、学校的価値体系への適応を子どもに直接的に迫るものとして機能している。この校則以外に子どもを管理する機能を有しているのが通知表や成績評価などといった成績の段階評価や内申書による日常生活行動・生活態度の記載である。成績の段階評価は当然のことながら、学習活動における目標達成度の相対的評価の代表形態であり、学校教育を通じて行われる能力や技術の享受という、学校化社会を構成する中心的価値を子どもに内面化させるための非常に有効な手段として機能している。しかし、この評価は単なる学習活動の結果のみにとどまらず、学校の規律や教師への適合の結果としてもたらされると子どもに認識される可能性をもっているものでもある⁽⁴⁾。このような特徴をもっているがゆえに、成績評価は単に学習という限定された生活領域における学校的価値への適応を迫るもののみにとどまらず、生活全般において学校的価値への適合を自発的に促す手段として機能する側面ももつ。

同じく内申書もまた、校則のように強制力を有するものでなく、不安を媒介とする心理構造を通じて子どもを生活全般において学校的価値体系に自発的に適合させる機能をもっている[野田 2000:13]。しかし、学業による成績という相対的基準により評価される成績評価は異なり、内申書において焦点となるのは対応いかんによって「望ましい」評価を獲得することが可能であると受け止められがちな生活態度である。生活態度はテストなどのように具体的数値により相対的評価を下すことが容易ではない側面をもつ。そのため、内申書は一層子どもたちを学校的価値観への適合を促すように機能するようになる。

学校が子どものあらゆる生活領域に浸透し、学校的価値への適応を迫るシステムを構成していく中で、学校外の生活時間は自宅学習や塾など学校生活における業績達成を補完する活動に費やされる傾向が強まっているなど子ども側の生活様相もまた学校的価値観へ適合しようとするかのような変化が見て取れるようになった⁽⁵⁾。このように子どもの生活全体が時間的にも空間的にも学校生活を中心として展開される傾向が顕著になっている。これらのことから、子どもは単に学校という場の中に囲い込まれているというだけでなく、学校の秩序と規律を維持する価値体系の中に囲い込まれ、その生活全体が学校的価値観によって組織化されているといえる[野田 2000:14]。また進学率の上昇に伴い、子どもの学校社会にとどまる期間が長期化する傾向にあること

は「子どもの学校化」がより深く進行する可能性があることを示唆している。

(3) 社会の学校化

社会の教育機能が学校という制度化された体系に収斂するという「教育の学校化」の流れは学校制度に依存することなく行われる学習価値の剥奪につながっていった。これは産業社会の進展とそれによる「教育の学校化」に伴い子どもが学校社会に囲い込まれる「子どもの学校化」が進行した結果であるといえることができる。そしてこのように制度化された学習を提供する学校制度に対する信頼の意識が社会全体に浸透すると、あらゆる人間的営為が「学校化」され始めるのである。

私たちの日常生活を構成する諸要素を頭の中に思い浮かべてみてほしい。例えば仕事をしたり、本を読んだり、運動をしたり、趣味に没頭したり、食べたり、飲んだりなど、一見共通性のないかのように見える私たちの日常生活を構成する諸要素は、ある共通の特徴をもっている。それはこれらすべてが「学習」という要素をもっているという点である。これら全ては学校という形態を通じて身につけられるものではなく、むしろほとんどは日常生活における実践の中でそれぞれが試行錯誤しながら身につけた自分なりのパターンにより身につけられていくものである[イリッチ 1970:64]。しかし、制度化された学習に対する信頼性の意識が浸透し、このような「自己流」、「独学」などといった価値が低下しつつある状況の中では、日常生活における学習の中で、迷いや不安が生じたり、満足感や充足感が得られなかったりすると私たちは無意識のうちであれ、その原因を自身の日常生活における学習形態に還元し、専門の制度に依存しがちである[野田 2000:15]。もちろんあらゆる日常生活を構成する諸要素が「学校化」されるわけではないが、日常生活を構成する諸要素から学習という要素が取り出され、制度的学習に見合う形に置き換えられたうえで、学校空間において追及されていくようになる。

この一連の流れを子どもの遊びを例に考えてみることにする。遊びは子どもに様々な要素の獲得機会を提供する。それは身体能力であったり、日常生活における危険性や安全性に関する感覚であったり、多様な人間関係における距離感などの感覚であったり、自然に対する知識であったりなど、遊びは不定形で可変的であるがため、ここには列挙しきれないほどの膨大な学習要素を含んでいるものであるといえる。例えば、ままごと、砂遊び、折り紙などといった模倣や造形などといった活動を中心とした遊

びは、その一連の行動を通じて想像力や構成力を形成すると考えられている。また鬼ごっこや缶けり、かくれんぼなどといった義務感や連帯感が必要とされるような協同の遊びは、程度の差はあるものの、それぞれ社会制度を反映しているものであり、子供たちは集団の中で、自分の役割を遂行すること、そして互いに協力し遊びを完成させていくことの重要性を理解していく。その中で彼らは、社会性や道徳性、そして自立心を発達させていくのである。

しかし現代社会では、本来遊びを通じて獲得されるようなこれらの能力や資質を、いわゆる「スクール」や「教室」を通じて身につけさせようとする傾向にあると野田は指摘する[野田 2000:16]。例えば、「心身ともにたくましくなるために」水泳教室に通い、「社会に出ても通じるような人間関係を学ぶために」野球チームに所属し、「豊かな感性を磨くために」ピアノ教室に通うようになる。このように何らかの学習的目標のためスポーツや楽器などが選択され、その目標達成のために「スクール」や「教室」に通うようになる側面が存在しているのである。また、あらゆる玩具や遊び場は「どの程度教育的であるか」で評価されるようになり、遊びは「教育的遊び」と「非教育的遊び」とに二分され、前者は奨励されるが、後者は排除される状況が立ち現われてきた。このように本来の遊びが持つ学習要素の豊かさは軽視され、学習方法として制度化されない遊びの価値はあまり顧みられないような状況が発生している。

時代の変化と同時に発生した子供たちの遊び場の変化は、この傾向に拍車をかけているといえる。図1は親世代と子世代における遊び場の変化をあらわしたものである。

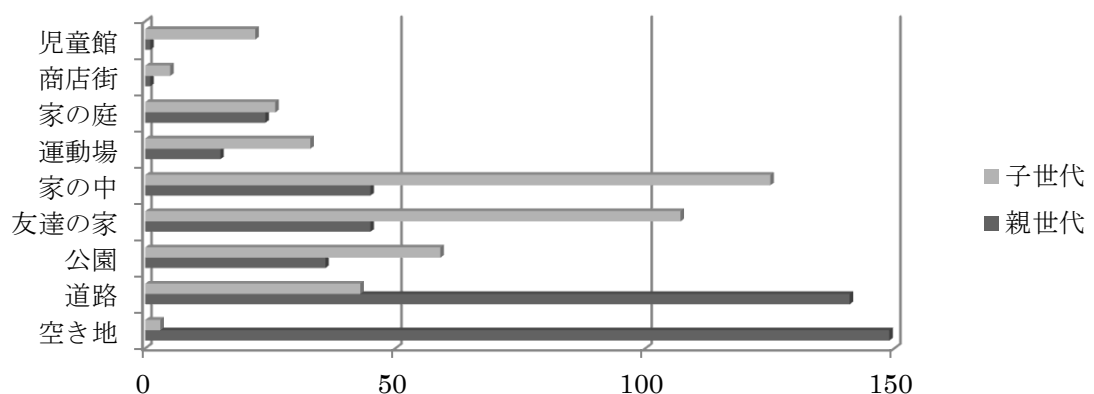


図1 親子の遊び場比較⁽⁶⁾

[藤田 1991:30]より筆者作成

かつて子供たちの主たる遊び場は空き地や道路、そして野原や裏山であった。人々の生活の場は同時に子どもの遊び場でもあった。しかし、高度経済成長とそれに伴う都市化は道路の整備と自動車の増加、そしてビルや工場、民家など不動産物件の増加などをもたらした。これにより道路は車の往来が激しくなり、空き地は減少し子供たちの遊び場は次第に屋内に移行していったことがこの図から見て取れる。また、このような物的状況の変化のみが子どもの遊び場に変化をもたらしたのではない。いまだ残っている空き地の多くには鉄条網や塀が立てられ、「危険。よい子はここで遊ばない」といった趣旨の立札が立てられているなど、子どもが遊び場として使用することを拒否している様子が見て取れる。これは空き地で起こった不慮の事故に対し土地保有者が責任問題を問われる可能性があることへの対策である [藤田 1991:31]。このように遊びに対する責任意識の増大もまた関係していると考えることができる。

また「学校化」の現象は大人の世界においても同様に立ち現われてきている。かつて花嫁修業とされていた要素は「料理学校」や「和裁・洋裁学校」として成立し、趣味などの分野に関する「カルチャースクール」、健康増進のための「スポーツクラブ」などはすでに一般化している。近年では「人間関係の形成」や「自己啓発」までもが「セミナー」の対象となっている⁽⁷⁾。

このように、日常生活の中に存在する学習要素を「学校化」された形態を通じて学び取ろうとするような傾向の広がりや、制度化された学習に対する信頼と期待の意識が社会の中に深く浸透していることを示しているといえる。また、制度化された学習を通じて様々な人間的営為の意義が獲得できるという意識が社会において共有されるようになると、逆説的に学校的価値が学習活動のみではなく、私たちの日常生活総体を統合する原理として立ち現われてくるようになる [藤田 1991:156]。さらに、それに伴い学校的価値観への信頼性の意識が制度一般に拡張され、私たちは制度とのかかわりの中で「より良い」生活が可能となるという意識に支配されることになる。

それでは、なぜ学校的価値が私たちの日常生活全体を規定する尺度となりうるのか。そして学校的価値への信頼の意識が制度一般の信頼性の意識の誕生につながるのだろうか。次節では学校化社会における「病理」に注目しつつ考察することにする。

2. 学校化社会における病理

学校という空間内によって展開される制度化された学習は教師という教育の専門的職業人による指導の下、蓄積されたカリキュラムに系統的に定められた学習内容に従い、必要とされた一定の活動に従事した後、その結果がテストという共通体験を通じて測定されるという点に特徴がある。ここには教授の「専門性」、学習内容の「体系性」、そして学習成果の「測定可能性」という3つの要素が表れており、学校化社会における価値の制度化はこれらの要素をもっていない活動における価値の剥奪をもたらすものである。また、公教育機関としての学校と各種の「スクール」はこれら共通の機能をもつため、社会において正当性を発揮し、学校化社会を支える同様の機能を果たしている[野田 2000:20]。

「専門性」、「体系性」、「測定可能性」という要素は、単に学校制度による学習を特徴づけるものでもなく、制度一般によるサービスの特徴づける要素でもある[藤田 154-158]。この中に学校制度への信頼が制度によるサービス一般への信頼に結びつくというメカニズムが存在している。つまり、あらゆる制度が提供するサービスは、その担い手の「専門性」、内容の「体系性」、そして成果の「測定可能性」という特徴をもっており、制度の制度としての存在基盤を構成している。そして学校制度と制度一般にみられる価値的同質性ゆえに学校化社会においては学校制度に対してだけでなく、制度一般に対する信頼と期待の意識が社会全体に浸透していくのである。これは学校が社会の教育機能の制度としての自立化もしくは独立化を目指して設立された機関であるという特徴を有することから発生する現象であると説明することができる。つまり、学校は社会生活を営む上で必要とされる知識や技術を享受するために作り出された制度であり、そこにおける学習が「専門性」、「体系性」、「測定可能性」という特徴を持つ以上、それらは私たちが社会生活を営む上で何が必要とされるかを判断する一般的価値基準となりうるからである。一般に学校という制度自体は批判の対象として挙がりにくい。それは「学校だけが批判的判断力を形成する主要な機能をもっている」と信じられているから[イリッチ 1970:94]であり、学校教育における選抜の過程がかつての属性主義ではなく、個々の業績主義に基づいたものであると理解されているからである。

もちろん、両者の価値同質性のみが学校制度への依存を制度一般への依存へと導くものではない。科学の発達もまた学校制度と制度一般の依存関係において因果関係を

もっている。科学の発展は「専門家」と「素人」の理解差を増長する側面をもっている。この差は前者の作り出す科学世界に対する後者の理解不能という形によって立ち現われてくるため、科学が発展するほど、そして両者の差が深まるほど排他性を背景として「専門家」と「素人」の支配性は強まり、「素人」は「専門家」の作り出す科学世界に依存せざるを得ない状況が強化されていくこととなる。現代社会においてあらゆる現象や制度を成り立たせる諸現象は「素人」には理解不能とされるような専門的な科学研究の対象とされる。また、制度によるサービスは日々高度化する。これもまた「素人」には理解不能とされるような科学的研究の所産として人々に認識されている。この制度への依存の中で「素人」の無力さに新たな要素が加わった。それは独力で何かをやり抜く能力を欠いてしまったことである[イリッチ 1970:16-17]。「素人」は「専門家」の支配する制度への依存の中で創造性を失い、制度への依存をより深めていくようになったのである。

それではなぜ「素人」は理解不能なものとして存在している制度に信頼と期待の意識をもって依存するのだろうか。その答えもまた学校教育の特徴に潜んでいる。そもそも科学の飛躍的発展は学校教育の社会的浸透によりもたらされたものとして理解することができる。教育機会の増加は科学技術の発展に必要とされるような科学的知識をもつ「専門家」たちの母数が増加につながった。この結果各分野において社会制度を運営するに足る科学技術が蓄積されていったと考えることができる。また、学校教育は「素人」たちに理解できない科学的世界の存在を認識させる役割を果たしているといえる。現代の学校教育の根幹をなすのは合理的な科学的思考であり、たとえ科学的世界の内部において進行している事象のほとんどを実際に理解できなかったとしても、絶対的信頼性をもつ学校教育を通じて初めて人は科学的世界の存在を認識し、それに対し信頼性の意識をもつようになる。

このように進行した価値の制度化は人々を「心理的不能」状態に陥れる。これが学校化社会に内在する病理の1つである。価値の制度化は人々の創造性を低下させ、自律性を不能化させていくようになる[山本 1985:20]。学習は学校に、健康維持と保健衛生は病院に、安全は警察に、などといったように制度への依存を続けていくうちに私たちは進級すればそれに相当する技術を手に入れたかのように、病院において治療を受けていれば健康に注意しているかのように、警察の保護を受けていれば安全かのように誤解し、制度と制度が与えてくれたサービスに依存しなければ自発的に何もでき

ない状態に陥ってしまう状態に陥ってしまう[イリッチ 1970:13-14]。このように価値の制度化は人々が制度依存を続ける中で、人々の潜在能力の喪失をもたらしていくこととなる。

制度依存による心理的安定という価値意識はさらなる特徴的様相を引き起こす。依存の自己目的化がそれであり、学校化社会における 2 つ目の病理でもある[野田 2000:22]。制度の利用は本来何らかの目的意識の下、目的達成のために講じられる手段の 1 つとして位置づけられているが、制度依存により心理的安定がもたらされるような学校化社会においては、この構造が変化する。制度に依存することで心理的安定が得られるようになると、この心理的安定は依存することでしか維持されないために、制度に依存することそのものが自己目的化するのである[野田 2000:23]。つまり、何のために学ぶのか、何のために健康維持を行うのか、何のために安全を確保するのか、などといった目的意識が後退してしまい、学校で進級すること、病院において治療を受けること、警察の保護を受けることそのものが意義のあるものとみなされ、重視されるようになるという手段的価値の目的的価値への転化という構造変化が発生しているのである。

また、制度依存による心理的安定から発露する形態の 1 つとしてあるのが私たちの日常生活を構成する生活諸欲求の物質化と人間的価値を評価する尺度の物質的一元化である。先ほど述べたように、制度によるサービスは学校教育によるものと同じく、「系統性」、「体系性」、「測定可能性」という 3 つの要素をもっており、この共通要素をもつがゆえに、社会における信頼性を獲得し、制度を利用する人々に心理的安定を提供しているといえる。このように制度の制度としての存在基盤は「系統性」、「体系性」、「測定可能性」という 3 つの要素であるが、この「測定可能性」に注目し、私たちは制度による心理的安定を得るため、制度によるサービスの成果を測定可能な形で、つまり私たちの目に見える形で示そうとする傾向にあるのである[野田 2000:23]。本来、日常生活における生活諸欲求は数量化されるような基準によって測定することのできるものではなく、非物質的なものである。しかし、私たちは進級試験において自身の点数を知ること、病気の発生率や治癒率を知ること、犯罪の検挙率を知ることによって心理的安定を得ることのできる傾向にあるといえる。このように本来測定不可能なものを測定可能なもの、つまり物質的なものに還元してしまうような制度依存は、その制度を利用する人間までも一元的尺度の上に並べ、評価し、序列化してしまうような

社会を作り上げていった[イリッチ 1970:81-82]。勉強ができるとできない、学歴が高いと低い、社会的地位の高いと低い、などというように、サービスの成果を測定するはずの尺度がそれを利用する人間を評価し、序列化する尺度として自立化し、私たちを規定するようになるのである。

制度への全面的信頼、それから発生する制度への自己依存は、制度化された活動の範囲を拡張しつつ、制度空間における自己完結化をもたらす。しかし野田は、この学校化社会の完成が、それ自体に自己矛盾を抱えている事象でもあると指摘する。学校教育の全国的浸透により、学校教育そのものへの信頼と期待の意識が同時に全国的に浸透する中で、誰もが教育を受けることのできる状況が立ち現れてきた。その結果、学校に教育をゆだねることが心理的安定に繋がり、学校で学ぶことそのものが自己目的化されるようになると、その学校空間における価値意識を測定する尺度が人間そのものを評価し、序列化する社会が完成していった。このため学校は学校であるがゆえに適合することが自明の理とされ、学校への適合という観点から日常生活が組織化され、その環境から脱落してしまった者は落伍者の烙印が押されるようになっていった。制度化された活動に組み入れられた日常生活の実質的な意味が欠落し、学校的価値観に置き換えられ、学校への適合あるいは同調が図られるようになっていく[野田 2000:32-33]。このように勉強やスポーツに励むのは学校空間における評価を高めるため、健康に留意するのは学習面にて遅れをとらないようにするためといったように、日常生活における本来の意義というものが欠落し、制度に即した行動をとることそのものが目的となっていく。

しかし、本来学校とは社会生活に必要とされる知識や技術を体系的に享受するための制度であったはずである。学校空間もしくは日常生活において行われる活動が学校制度に対応するために行われるように自己目的化してしまったことは学校教育制度の価値そのものが実質的に失われてしまうという状況をもたらしかねない[野田 2000:32]。このように学校空間における制度化された活動の自己完結化は、学校教育制度とその成立根拠である社会生活全体との連関性を失うことにつながりかねない問題でもある。

つまり、学校化社会に潜む自己矛盾とは学校化社会における価値体系が制度に対する全面的な信頼と期待の意識につながり、「より良い」生活を目指すための諸活動を統合する原理としてその実質を獲得した瞬間から個々の制度における価値の空洞化が進

行し始めるということにある。そして学校化社会における病理とは「より良い」生活を目指す人々の営為が「より良い」生活の実現を阻んでしまう社会における価値体系の自己矛盾にある。先ほど述べたような価値の制度化によってもたらされた「心理的不能化」、「制度依存への自己目的化」、「生活諸欲求の物質化」はこの機能の具体的発現であるといえる。この学校化社会における価値の制度化は「心理的不能化」を通じて制度への依存を進行させるとともに「制度依存への自己目的化」を通じて適合への圧力を強め、「生活諸欲求の物質化」を進行させるといったように一度進行すると価値体系の矛盾を拡大させていく仕組みとなっていることがわかる。

次節では、これまでで説明した学校化社会の様相の下で成り立った学歴社会について先行研究をもとに述べる。また、以下の先行研究の多くは、主に「学歴獲得後の職業選択の場面における学歴」に注目したものである。なぜ学歴社会論において職業選択の場面が主要な論点となってきたのか。この点についても、先行研究において明らかにされてきた学歴機能に関連させて述べる。

3. 学歴社会と学歴の手段的・道具的価値

現代日本において学校を卒業した者の多くは、就職活動などを通じて何らかの仕事に従事することになる。どのような職業に就くのか、その中でどれほどの資本を稼ぐことができるのかは個人によってパターンが異なっているといえる。この社会的地位達成の違い、つまり職業や所得のばらつきというものはどのような要因によって生み出されるのであろうか。この要因としては本人の性別、能力、努力、職業観などの要因が挙げられるが、それらは自らの選択により獲得しうる業績的要因と、変えることが難しい属性的要因に分けて考えることができる[平沢 2010:42]。

現代社会はこの業績的要因が社会的地位達成において重要な要素とされる業績主義社会とみなされている。しかし、それは属性でなく業績に基づいた諸資源の差別的分配構造が達成された社会であるという意味において業績主義社会なのではない。なぜなら、性別などの属性に基づく差別的分配構造が、社会制度によって認められているからである。つまり、近代社会は業績に基づいた諸資源の差別的分配構造が規範的秩序とされている社会であると捉えることができる[堀 2000:165]。このように、業績主義に基づく諸資源の差別的分配が規範化・正当化された社会であるという意味において業績主義社会と呼ぶこととする。

そして、このような現代社会において規範化・正当化された業績的要因の代表的な指標の1つとして挙げられるのが、学歴である。他方、属性的要因は性別や年齢の他、父親の職業や収入などを含む家庭環境なども挙げられ、後者は出身階層と呼ばれる。一般に学歴社会とはこの学歴という業績的要因が社会的地位達成に対して相対的に大きな影響力を持つ社会であると定義することができる。この学歴という、本来学校教育制度における評価の一部が制度を利用する人間を一元的に評価しうる基準として機能する点に学校化社会の病理である「生活諸欲求の物質化」という側面を色濃く確認することができることを先に触れておきたい。ここにおける学歴とは高卒か大卒か、などといった最終的に受けた学校教育段階の違いという本来の意味での学歴と有名大卒か否か、といった近年注目される同じ教育段階において卒業した学校の階層の違いである学校歴の両方を指している。

また、学歴社会とは多くの人々が大学に進学し、学歴が氾濫した社会状況のことを示すのではなく、より高い学歴もしくは学校歴を有した人が平均的に高い所得を有し、より高い比率で専門的あるいは管理的職業についているような社会状況を示している。

しかし、この学歴は業績的要因に分類されるという説明に対し違和感を覚える人もいるかもしれない。学歴は確かに当人により変更可能な要素であるが、この獲得過程において属性的要因の介入する様子が容易に想像されるからである。学校的価値があまり浸透しておらず、教育にあまり関心を抱いていない家庭の子どもよりも、教育熱心で裕福な家庭において育った子どもの学歴のほうが高くなりやすく社会の上層に到達しやすいという構造はあらゆる点から考察されているものである。この出身階層から生じる教育の不平等について代表的な理論が P.ブルデューによる文化的再生産論である。ブルデューによればフランスにおける支配階級は趣味や言葉遣い、しぐさなどの身体化された経済的資本を文化的資本にいったん変換し子どもに体得させる[ブルデュー 1991:155-162]。ここにおいて肝心なのは支配階級において継承される文化資本は、その社会において正統とされるようなものであるという点である。この収入や社会的地位などとは一見無関係であるような文化資本が大学入試や就職活動の場面において力を発揮するのである。それは試験では面接が重視され、受験者が正統な文化資本をもっているのか吟味されるからである。そのため、開放されている試験であったとしても、支配階級の子どもが有利となり、文化的資本を媒介とした階級の再生産が完成する[平沢 2010:49]。

このように学歴に対する不信感ともいえる理論が存在している中で、日本において学歴はどのように捉えられているのだろうか。以下の図2は学歴獲得においてどのような要素が必要とされるのかを調査した⁽⁸⁾ものである。

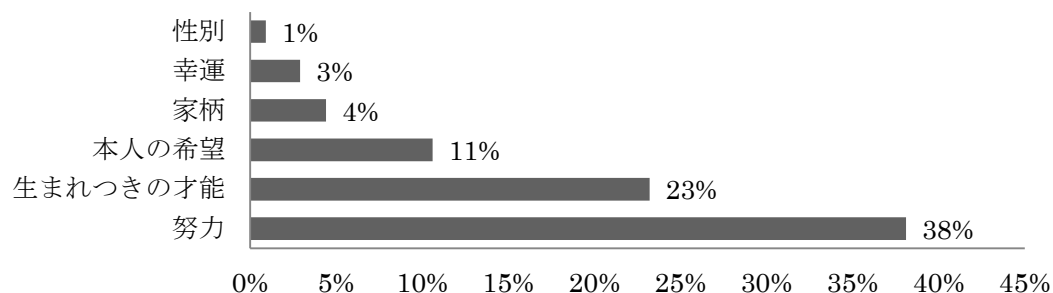


図2 学歴の規定要因に関する意識

[村澤 2000:21]より筆者作成

図2を見ればわかるように、学歴獲得要素において当人の努力という項目が非常に大きなウェイトを占めていることが見て取れる。このように学歴は属性的要因による介入が発生する可能性を内包しているものではあるものの、一般的には業績的要因として認識されており、社会的地位形成要素として機能し続けているといえる。

以上のような背景からこれまで学歴社会研究は主に就職問題や所得に関連して述べられてきた。このため、まず今回も学歴と就職活動問題に注目し、学歴社会の構造について概観してみることとする。

(1) 学歴社会と学歴

日本において業績的要因である学歴は実際に人々の社会的地位形成において何らかの差異を生み出すものとして機能しているのだろうか。表1は学歴別に生涯所得額を比較したものである。

表 1 学歴別の生涯所得⁽⁹⁾

単位は 100 万円

中学卒業	高校卒業	短大卒業	大学卒業
221.3 (90)	245.0 (100)	257.5 (105)	316.4 (129)

[平沢 2010:44]より筆者作成

この表 1 からは確かに一般的に高いとされている学歴の所有順に生涯所得もまた高くなっていることがわかる。特に中卒と大卒の所得差には注目すべきものがあるといえるだろう。このように学歴は実際に人々の社会的地位形成要因として確かに機能しており、この点において日本は学歴社会であるということが出来る。ではこの学歴社会はどのような様相を展開してきたといえるのだろうか。学歴社会と関連の深い就職システムの成立と共に説明していくこととする。

戦前において雇用者は「職員（ホワイトカラー）」と「工員（ブルーカラー）」に区別されており、両者の間には大きな待遇の差が存在していた。またその時代において高等教育の学歴を持つ者は同年齢人口の 0.4% ときわめて僅かで、それ自体に希少価値があった。しかし、一部の専門職や官僚を除いてキャリアの見通しは不明確であったため、彼らの中には将来の昇進コースに確信が持てずに、進路の試行錯誤を繰り返す者も多かったとされる[麻生 1991:89]。しかし、このような時代においても経営幹部である上級職員には高等教育修了者が、下級職員には中等教育修了者が、そして工員には初等教育修了者が採用されるなど学歴主義の様相は確認されている。

また、このようなキャリアの見通しが不明確な時代において学歴は現代とは多少異なる機能を発揮してきた。就職や職業的キャリアが不明確であり、制度や慣行による可視的な構造が出来上がっていなかったため、高学歴者は学閥などのコネを用いて職業探しをせざるを得なかった。大学から就職への架け橋は、官吏においてでさえも高等文官試験制度が発足するまでは、もっぱらコネに頼っていたとされる。東大出身で最初の総理大臣となった加藤高明は、明治 14 年に東大法学部を優等で卒業すると、大学の先輩で三菱に入社していた末延道成と、三菱の横浜支配人吉川泰二郎の両者に就職を依頼し、同じく三菱勤務の岩川理学士（東大卒）の直接の紹介で就職した[麻生 1991:86]。このようにまず学歴は十分に社会的地位を規定しうるものとしてのコネを生み出すものとして機能していたことがわかる。

また、この就職や職業的キャリアが確立されてくると高学歴のマンパワーや管理マンパワーを定期的に雇用する傾向もみられるようになっていった。高学歴をもつ者はどのような会社に入ったとしても大抵の職務を全うすることができるとみなされ、コネがなくともホワイトカラーとして勤務できるようになっていった。これに対して中等教育修了者は高等教育修了者がもつ技能をもっておらず、あらゆる職務を全うすることはできないとされ、特別なコネか専門技能を有していなくてはホワイトカラーとして勤務することができなかった[麻生 1991:90-91]。このように高学歴は希少であるがゆえに技術や能力の証明する資格証明書として、その所有者の社会的地位を形成する要因として機能していたといえる。

しかし、学歴インフレの進行と新卒一括採用制の確立はこの学歴の社会的地位形成機能を低下させていくこととなる[岩脇 2010:102]。定期雇用が一般化するようになったのは戦後においてからである。1947年に定められた職業安定法は新規中卒者の職業斡旋を職安が行うという制度を作り上げた。この職安の中卒者に対する職業斡旋システムは「一人一社」の原則の下、在学中に企業と生徒をマッチングし、卒業後に採用させるというものである。このシステムは産業構造の高度化が進行し、農村部の労働力を都市の工業部門に円滑に移動させることが課題となっていた 1950 年代半ばに力を発揮した。これにより大量の中卒者が農村から都市の中小企業、もしくは零細企業へと集団就職していった。これにより、定期採用の慣行が中小企業や零細企業に浸透していくことになる。一方、大企業はごくわずかな中卒者を養成工として定期採用するのみであったが、高校進学率の向上により、高卒者がブルーカラーへ就職する状況が立ち現われてくると、中卒者を企業内訓練により、高卒レベルへと育成する意識は薄れ、高卒者を工員として定期採用するようになっていった。

このように戦後においても学歴別採用は維持され続け、1950 年代までは主に大卒は上層ホワイトカラー、高卒は下層ホワイトカラーか上層ブルーカラー、そして中卒は下層ブルーカラーとして採用されていた。しかし、教育機会の拡大の中、義務教育は中学校にまで延長され、全国的に高校への進学機会が与えられるようになると、人々の進学熱は大いに高まり高卒者を多く輩出するようになった[岩脇 2010:102]。一方で 1960 年代に勢いを増した工業化の波は若年ブルーカラーの需要をさらに増加させ、この結果として従来は下層ホワイトカラーとして就職していた普通科高校卒業生の多くはその高卒という学歴の希少性の低下と同時にブルーカラーとして就職していくよう

になっていった。

この学歴インフレとも呼べる状況は大学においても生じることとなる。大学や短大の進学率は1960年半ばから1970年半ばに急上昇した。またこの高学歴インフレの中、産業界において高等教育卒業者に対する雇用選抜パターンと呼べるものが確立していった。まず、大卒者の就職に対して産業界が統一的な意思決定をするようになっていったのである。これは日銀や三菱、三井など政府関係や財閥系企業役員会の主張に大学側が賛成してできた制度であり、その目的は採用する側で卒業試験成績を見るためと、学生の教育を就職によって攪乱されないようにするためである[麻生 1991:93]。このように大企業を中心とした産業界の採用意思が明確化され、かつ統一的になっていく傾向が強まっていった。また、就職活動における選抜方式も定型化されていった。制度化された試験による選抜を行う官庁のように、各企業においても大卒者への選抜方式が、これまでパーソナルなものであったものから、主に書類選考、筆記試験、口述試験などからなる制度化されたものへと変化していった。

このような新卒一括採用という諸外国と比べると特殊であるといえる採用方式の確立の中、また学歴インフレとも呼べる高学歴者の増大の中、その社会的地位形成能力を徐々に失っていくこととなった。かつて採用制度が曖昧であった時代において高い社会的地位を形成するに足るコネを形成し、また希少であるがゆえにホワイトカラー職に就くための資格証明書として十分に機能していた高学歴は採用方式の統一化の中、そして学歴インフレによる希少性の低下の中、あくまで多様な職務に対する訓練可能性の指標となっていたのである。しかし、こうした変化は学歴がもはや高い社会的地位を得るために有効ではないということを意味するわけではない。確かに学歴インフレが進行した今日、学歴「だけ」では高い社会的地位は保障されない。しかし学歴がなければ地位獲得競争への参加権すら与えられないのである。実際に大企業の多くは新卒者採用において大卒以上の学歴を応募条件としている[岩脇 2010:113]。このように様相は変化してきたものの学歴は人々の社会的地位形成における要因として、人々を序列化する尺度として機能し続けてきたといえる。

(2) 学歴の手段的・道具的価値

学歴は以上のような就職システムの成立を主とする社会状況の変化と教育の拡大に伴う学歴の増加に関連してその意義を解明されてきた。このように議論されてきた学

歴研究において学歴は機能的価値と象徴的価値という 2 つの意義を持つことが明らかとなり、それらは共通の認識として存在している。

学歴の機能的価値というのは学歴が直接所有者の社会的地位形成にかかわる学歴主義の中核から発生する機能のことである。先ほど述べたように、学校教育は知識や教養、そして技能などの能力や資質、行為や思考の様式など社会生活を営む上で必要とみなされる様々な要素を享受し、育成するために作り出された制度である。また学校は段階的に入学試験を行い、入学生を選別するという競争的性格をもっているものでもある。このため、倍率の高い一流大学を卒業できた者は多くの同世代より優れた能力をもっていることの証明となり、優れた社会適応性を備えているという認識につながる[加野 1994:202]。社会はこの優れた社会適応性に期待し、高学歴者が優遇される体制が作り上げられていくのである。つまり、機能的価値は、学歴が直接所有者の社会適応力を証明する資格証明書として認識され、直接所有者を高い社会的地位に導く機能のことを指す。

しかし、この機能的価値は先述の学歴インフレとともに明らかにその機能を低下させてきた⁽¹⁰⁾。かつて教育があまり開かれておらず、高学歴所有者がきわめてわずかであった時代においては、その高等教育を通じて培った教養や技術は貴重なものであったといえる。しかし、本来学歴によって示すことができるのは入学試験などを通じて測ることができる学力のマスとしての平均値と、教育課程を通じて育成されることが期待される能力や資質のマスとしての傾向性のみにすぎず、いずれも個々の職業機会に要求される個別の職務遂行能力やその訓練可能性を測る指標としては妥当性を欠くものである[野田 2000:5]。このように学歴が個別の職業遂行能力あるいは職業訓練可能性の有無をストレートに測る指標としてたりうるかということに目を向けると、それはきわめて不明確である。

このため学歴は学歴インフレによりその希少性を失うことで同時にその特権的地位も失い、あくまでも職務に対する訓練可能性の 1 つとして認識されるようになっていった。しかし、これも先述の通り、大企業の多くは新卒者採用において大卒以上の学歴を応募条件とする場合が多いなど、学歴は高い社会的地位を構成する要素としての機能をすべて失ったわけではなく、地位獲得競争への参加権としての機能的価値をもっているといえる。

このように学歴は学歴インフレの中でその価値が相対的に低下し、高卒や大卒など教育終了段階を示す本来の意味での学歴は地位獲得競争への参加権としての機能を発揮するにおさまることとなったといえる。これは学歴主義にとらわれた企業経営では今日のメガ・コンペティションの時代を到底生き抜くことができないという認識が経営陣のトップに共有されており、その点において日本は完璧な能力主義の時代に突入したと考えることができる。しかし、次の図3は偏差値別に大学群を分け、その生徒の内定先企業規模を示したものである。

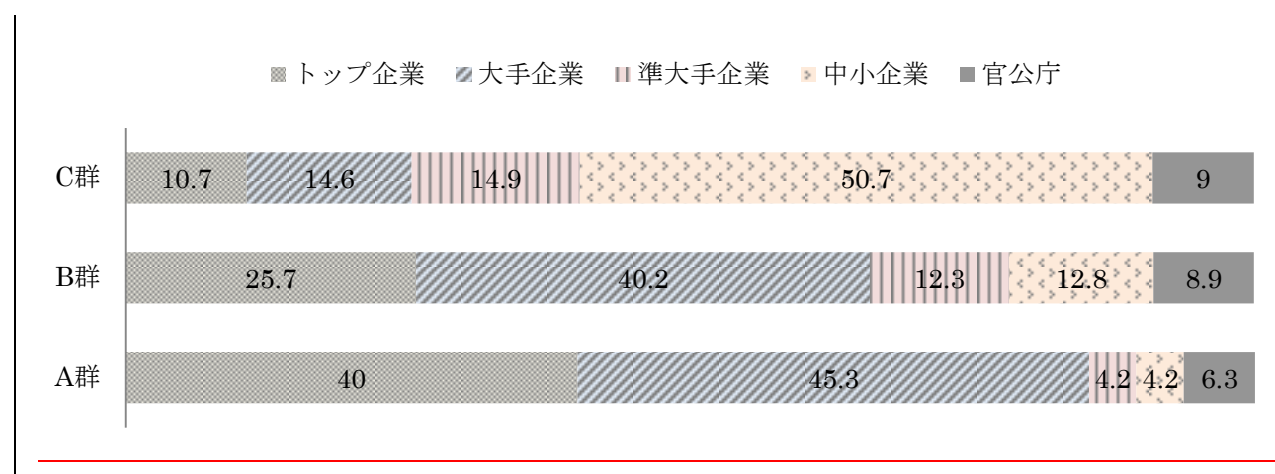


図3 大学ランク別・内定先企業規模⁽¹¹⁾

[荻谷 1995:39]より 筆者作成

図3では偏差値70以上の大学群をA群、偏差値60代の大学群をB群、50代の大学群をC群として示している。ここからはいわゆる高い偏差値を誇る大学の出身者の方が、社会的に優位とされているトップ企業や大手企業に就職する割合が高いことが見て取れ、どこの大学で教育を修了したのか、その階層性を示すものとしての学校歴が依然として機能し続けていることを示している。このように能力主義の時代に突入し、学歴とその職務遂行能力との関連が見直されている現代において、なぜ学歴は機能し続けているのだろうか。

それは学歴が象徴的価値を発揮しているからである。学校は確かに社会生活に必要とされる諸要素を体系的に享受するためのシステムであるが、そこで学んだことが直接社会で役に立つのか、また学校で学んだことが社会における順応性に直接つながるのかという問題に対しては、疑問の声が上がり続けている。しかし、学校が社会生活

に必要とされる要素を享受するシステムであるという点、そしてその教育が数多くの選抜過程を乗り越えてきたものに与えられるという点から生み出される認識が社会全体に共有され、またその認識が一人歩きを始めると学歴は単なる能力証明以上の機能を発揮するようになる。例えばある高校生が大学入試センター試験で 800 点を取ったとする。この事実は、ただ 800 点を取ったということのみに収まらない。現代において学歴を獲得するためには小学校以来幾度となく繰り返される選抜競争を潜り抜けなければならない。大半の子どもたちはこの選抜競争に参加する。試験は厳密に、そして客観的に行われている。そのため、このセンター試験 800 点という得点は単に 800 点を取ったというだけでなく、彼が小学校以来いかに苦労を重ねてきたか、多くの同世代の子どもたちとの競争の中でいかに優れた結果を残し続けてきたか、今後もこのように努力を継続することができるかなどといった社会的生産性の高さを示す指標となりうるのである。

能力には大きく 2 つの捉え方がある。1 つは訓練や経験の結果現実に到達した能力であり、もう 1 つは今後の訓練によって鍛えられるべき潜在的可能性としての能力である。学歴には学歴を取得したという事実が、この潜在的能力や努力、そして可能性の高さなどのシンボルとして強調する機能、つまり社会的に認証された象徴であるステイタス・シンボルとしての機能が備わっている[加野 1994:208]。まず高卒と大卒という学歴の違いは人材のタイプの違いを連想させる。これら 2 つの学歴は蓄積されている知識の中身が異なる。一般的な教科学力の履修で学校生活を終える高卒と、高度な専門知識や一般教養にまで触れる機会を得た大卒とでは、知識と知見の量で大きな差がついている。また、教育段階の深化はこれからの社会的生産性を連想させる。スケール教育という受け身の教育が中心である高校教育と、能動的な学習経験が増える大学教育、このどちらが最終段階の教育となっているのか、どこまでの教育を経験してきたかということは今後の人材としての成長性を想像させる。大学階層間における学校歴の違いも同様にしてこれまで潜り抜けてきた選抜競争などからその努力の高さを連想させ、今後の社会生活においていかに優れた結果を残してくれるかなどを期待させるのである。

企業とは利益を追求する組織である。他社との競合の中で利益を追求し、生き残っていくために優秀な人材を確保し、社会的生産性を高めていかななくてはならない。このため本来の意義を超えて所有者の社会的生産性をイメージさせるステイタス・シン

ボルとしての機能をもっている学歴は、能力主義が唱えられる現代においても人々の価値を規定する指標として機能し続けているのである。

以上がこれまでの学歴社会論において主要な論点とされてきた点である。ここでは学歴が人々の社会的地位形成にかかわる場面そのものに注目し、その具体的な様相、そして学歴がどのようにして人々の意識に語りかけるかという点が繰り返し考察されてきた。学歴が直接的に資格証明として機能する機能的価値、そしてステイタス・シンボルとして機能する象徴的価値という学歴のもつ社会的地位達成のための手段的・道具的ともいえる機能の解明はその成果であるといえる。

しかし、この職業選択の場面への関心の集中は、内容の洗練をもたらすと同時に、その他の場面における学歴の機能を解明できていないのではないのかという批判をもたらすこととなった[e.s 黄 1994:26]。確かに学歴の手段的・道具的価値は学歴社会成立の契機である学校化社会における病理の1つ、「生活諸欲求の物質化」を体現したものでしかない。残された2つの病理すなわち「心理的不能化」、「制度依存への自己目的化」に注目し学歴獲得過程に目を向けてみると学歴の新たな側面が見えてくる。次章では学歴獲得後ではなく、学歴獲得過程にある学生に目を向ける。残された2つの病理の中で学生は学歴に対してどのような意識を向けているのか、また学歴はどのように学生に語りかけるのかを解明し、学歴の新たな側面について考察を加える。

第3章 学歴の目的価値

1. 学歴の目的価値の検討

かつて地域社会により行われてきた教育は学校教育制度という形で制度化された。この学校教育制度への信頼と期待の意識が深まる中、学校的価値観もまた信頼性を獲得していき、本来学校教育課程を表示するはずの学歴は、その結果、学習課程修了と同時に訪れる職業選択の場面において本来学習課程を示すはずの学歴が所有者の価値を規定する要因の1つとして立ち現われてくるようになってきた。

これまで学歴社会論はこの学校化社会における病理の1つである「生活諸欲求の物質化」という側面に注目し、主に職業選択の場面における学歴の機能を解明してきたことは先ほど述べたとおりである。しかし、「生活諸欲求の物質化」という病理は学校化社会において展開される様相の一側面でしかない。学校化社会には「生活諸欲求の物質化」以外にも2つの病理「心理的不能化」そして「制度依存への自己目的化」が確認されているのである[野田 2000:22-23]。

これら学校化社会における3つの病理は互いに相互に関連し合っているものであるといえる。制度への信頼意識が浸透しきった人々は創造性が低下し、制度の利用なしに自発的に何もすることができない「心理的不能」状態に陥ってしまう。この「心理的不能化」の進行はさらなる制度への依存をもたらし、「心理不能」状態の人々を再生産することで制度への信頼意識をさらに高めていく。制度への信頼感是人々の安心感につながり、安心感を得るために本来目的達成のための手段である制度を利用することそのものが目的となってしまう「制度依存への自己目的化」が発生する。このように「心理的不能」状態に陥り制度依存そのものが目的となってしまった人々は、制度利用により、より高い安心感を得るため、制度の信頼感を生み出す要素の1つである「測定可能性」に注目し、あらゆる尺度を一元化しようと試みるのである。

この3つの病理の相互関係を学校制度に即して考察すると学歴の持つ新たな側面が見えてくる。学校制度に縛られ自発的に自己実現できなくなってしまった人々が、学校制度内において心理的安定を得るために学歴の獲得を目的とする、学歴の目的価値とも呼べる側面である。学校制度の浸透は学校教育以外の教育的価値を奪うと同時に、学歴により人々を一元的価値尺度上に並べ、学校制度の利用なしに社会的成功を

達成することができない状態に陥れた。人々はこの学校制度を利用することが社会的成功につながるという安心感を得るため、裏を返せば学校制度から逸脱し社会的弱者になってしまうことへの不安から逃れるため学校制度内で結果を残すことそのものを自己目的化してしまう。この学歴の目的価値という側面はこれまで学歴社会論において注目されてこなかった。それは先ほど述べたようにこれまでの学歴社会論においては、学歴獲得後の学歴の機能、つまり学歴の手段的・道具的価値にしか注目されてこなかったからである。そのため学歴の目的価値的側面の是非については十分な議論がされていない状態にあるといえる。

しかし、なぜこれほど高校生、またその親が進学を人生の重大事と考えるのであろうか、なぜ一部の大学に入学希望者が殺到するのか、進学は一体それほど血眼になる価値があることなのかなどの問題は、学歴獲得の過程を語ること無しに解釈することはできない[新堀 2010:156]。このため「心理的不能化」、そして「制度依存の自己目的化」の発現形態である学歴の目的価値の存在は決して無視できない存在であるといえる。これまでの学歴社会論において学歴獲得過程にある人々の意識は注目されてこなかった。本稿ではこの学歴獲得過程にある人々に注目し、学歴の新たな側面を見出していきたい。

学校制度から学歴の目的価値形成の過程を読み取る場合、その過程は「制度依存への自己目的化」とは異なる特徴を含んでくる。本来、「制度依存の自己目的化」は制度利用のための目的意識が後退し、制度利用そのものを利用することによる安心を得るために制度依存そのものを目的とってしまう過程とされた。しかし、学校は他制度と異なりただ利用することにより安心感を得ることはできない。それは学校制度が自由競争原理に基づくからである。この自由競争原理は学歴の目的価値形成を「制度依存への自己目的化」と異なる特徴を含ませるものへと変化させていくこととなる。では実際に学歴の目的価値はどのような過程を辿り形成されるのか、学校制度と目的形成に注目し考察していきたい。

2. 学歴の目的価値と「不安」

人々が学歴に対する目的意識を形成していく過程、その過程には学校制度における自由競争の原理が深くかかわっている。それは競争によって生み出される「不安」を媒介とした目的意識である。

この自由競争がまだ社会に浸透していない近代以前において人々は競争に組みすることなく、過去からおのずと行われ続けてきた事柄を行うことで自分の人生を生き続けることが可能であったし、実際にそのように生きていた[村澤・山尾・村澤 2012:45]。身分が固定的なものであり、相互の相対的な競争を強いられていなかった時代において人々は計画に基づいた生活を送ることを迫られず、伝統的に確立された様式に従って生活を営むことができたのである。また、人々は神的世界に入り込むための能力や名人気質など、世間の承認とは無関係な自己の能力を充足させることや、芸術家や宗教家、教育者などのように業績の創造自体に喜びを見出すことができた[新堀 2010:164]。近代以前では自由競争が定着していないが故に、人々は競争における勝利や成功以外にその他の価値に喜びを見出す猶予をもっていたのである。

しかし、近代の自由競争原理に基づく社会の成立は人々のあり方に変化をもたらした。自由競争は形式的であり、相対的であり、客観的なものでなければならないという特質をもつ。近代の民主主義、人格尊重の理念の下ではこの客観的な評価が重視される。形式的競争において、当事者の主観に関係なく行われた判定は計量可能な結果として現れ、その相対性においてのみ比較され、何人の目にも明らかな否定はできない既成事実として人々を縛るようになる[新堀 2010:160-161]。この自由競争に基づく社会の成立はかつて固定的であった身分関係を常に変化し得る流動的なものにした。自由競争の成果によって身分が配分される社会の中で人々は地位の確保または昇進のため、自由競争原理がもたらす勝利や成功、もしくは敗北や失敗という結果に強く縛られるようになっていった。

この自由競争は生活を豊かにする可能性をもつものであると同時に社会的淘汰をもたらしかねないリスクを内包するものでもある。そのため社会の一員として生活していくためには常に一定の将来予測をすることが必要不可欠となり、人々は常に成功と失敗のリスクを計算しながら、行為の開かれた可能性に対して、計算的な態度を持って生活するようになっていった[村澤・山尾・村澤 2012:43]。自由競争原理の定着は人々の人生を伝統的生活に基づいて予測可能であったものから、常に競争に伴うリスクを内包した予測困難なものにしていったのである。

以上のように伝統的慣行と異なり、不確かな未来へ自己を開いていく必要性を迫られる社会へと変化する中で、人々の中心的関心を占める概念がリスクである[ギデンズ 2005:126]。自由競争原理が社会を規定していくことで、人生は伝統的慣行に基づき予

測可能なものであったものから、常に失敗するリスクを内包する予測不能なものへと変化していった。このなかで人々は社会的成功要因とされる「就職」や「経済的安定」という目的の下、時間を効率的に使用し、人生を計画的に設計することが求められるようになった[村澤・山尾・村澤 2012:163]。競争に敗北し社会的に淘汰されないようにするためには、自身の行為にどのようなリスクが潜んでいるのか常に情報を取り入れ、そのリスク管理の視点から形成された人生計画を定めることが必要となっていたのである。

このリスク管理の下で、生まれる心理状況が、不安である。競争からもたらされるリスクを管理しようとすることは、絶えざる自己確認、自己点検、自己修正を生じさせ、結果的に本来望んでいたはずの安心を引きはがしてしまうという矛盾に陥ることにつながる[村澤・山尾・村澤 2012:46]。また、先述のように自由競争は形式的であり、相対的であり、客観的なものである。自由競争は必然的に勝者と敗者を分けるものであり、その結果は誰の目にも明らかな客観的な数値などにより測定される。また、ある競争に打ち勝ってもまた次の競争が控えているし、今日の勝者は明日の敗者ともなり得る。このため競争は競争を生み、人々は常に自身と他人を比較し続けねばならず、満足を覚えることができない状態に陥る[新堀 2010:161]。このようにリスク管理的視点から不断の競争状態に身を置き続けることは不断の緊張をもたらされ続けることにつながるのである。

学歴を獲得せんと受験戦争に参入する人々は、この不安状態にあるといえる。学校制度における教育は自由競争の側面を持つものである。この学校制度の全国的浸透、そして学校卒業と同時に実施される新卒採用などといった採用制度の全国的統一は出自などの属性的要素を排除した、業績的要素による平等な社会成功の機会をもたらした。しかし、学校制度は全国的に浸透したため、そこから脱落することは社会における落伍者の印を押されることに繋がりがねないように、人々が競争から「降りる」ことのできない状態を作り上げていった。かつて存在した伝統的慣行は脅威となる「不安」に対する重要な防壁となっていた[ギデنز 2005:42]。しかし、その伝統的慣行がかつてほどの機能を失った現代において、この競争を生き残るためにはリスク管理的視点の下、不断の競争状態に身を置き続けなければならない。このように学歴獲得の過程において競争状態にある高校生はその心に不安を宿しているといえる。

この不安状態から一旦解放されるためには、不安の元となる勉強の成果、学歴を獲

得しなければならない。次の段階で行われる競争の参加権を獲得しなければ、不安から解放されることはない。このように不安から解放されるために、成果を目的とする人々の営みは「制度依存の自己目的化」の病理において学校制度に特徴的なものであるといえる。

また、学校制度の制度的連続性は、この学歴に対する目的意識を強化していく。学校制度において競争はただ一度行われるのではない。日常的にテストという形で何度も行われることもあるし、受験に注目してみても、それは1回限りのものではなく、中学受験・高校受験・大学受験と何度も経験するものである。このように学校が総序列化された状態で何度も競争が行われると目標と競争への焚き付けは主体の欲望からではなく、受験制度のほうからやってくる[竹内 2007:43]。それはある学校に進学すると次はこのような学校を目標にすべきという暗黙のシナリオが備わっているからである。有名高校に進学した者には、将来有名大学に進学するのがありうるべき未来だという暗黙のシナリオがある。

このように学校制度内において目的は外部からもたらされかねないものに、また個人の野心や欲望は回収され空白化されかねないものとなる。競争段階に身を置けばおくほど、そこに努力を集中すればするほど、その領域の競争能力を高めること、その競争領域において勝利することのほかに何一つ目に入らず、手段と目的を混同してしまうようになるのである[新堀 2010:162-163]。このように学校制度による目的設定の焚き付けはより強力な呼びかけとなり、人々の前に立ち現われてくる。このように学校制度の制度的連続性は競争意識を煽り、人々の学歴に対する目的意識を強化していく。

学校制度の全国的浸透により人々は学校制度の利用なしに自己実現する機会を失った。この「心理的不能」状態に陥った人々は学校制度内においてただ学校制度を利用することによる安心感を得るために「制度依存への自己目的化」に陥ったのではない。そこには制度内において不安を煽られ続けるが故に、その不安から解放されるため、制度内の成果、学歴を目的とする人々の営みがある。この学歴に対する目的意識は学校制度の制度的連続性の中で強化されていく。この不安状態からもたらされる目的意識、ここに学歴の目的価値を見ることができる。

次節では実際に高校生の意識に注目し、学歴の目的価値の存在を検討していくこととする。学校制度内にある高校生、彼らの意識のうちにある「不安」、そしてそこか

ら解放されようとする彼らの営みの中に学歴の目的価値を見つけ出していきたい。

第4章 高校生と学歴の目的価値

学歴の目的価値、それは自由競争によって生み出される不安という心理状況を通じ生まれるものである。学校制度は他制度と異なり、ただ利用することは許されない。なぜなら学校制度における教育は自由競争という性格をもっているからである。学校制度をただ利用するだけでは社会的成功は約束されず、社会的地位獲得競争への参加権となった手段的・道具的価値を有する学歴を獲得するためには、日常的に行われる競争に参加しなければならない。この競争は敗北というリスクを内包しているものである。そのため、人々は常にリスク管理的視点の下、自己確認をし続ける必要があり、その営みの中で安心から引き離されていく。

この不安状態から解放されるためには、競争内にて成果を出さねばならない。競争の先には更なる競争が待ち構えているが、その競争に参加するための成果が必要となるからである。この学歴に対する目的意識は学校制度の制度的連続性の中で強化されていく。この不安から解放されるために成果を目的とする人々の営み、そこに学歴の目的価値を見出していきたい。

この学歴の目的価値は学歴を獲得する過程において確認することができるため、学歴の目的価値をめぐる様相を確認するには学歴を獲得せんとする学生にスポットを当てていかなければならない。そして、その様相は特に高校生の中に色濃く確認することができると考えられる。それは先ほど述べたように学校の制度的連続性が学歴に対する目的意識を強化すると考えられるからである。学校制度に長く身を置けば置くほど、その価値意識は深く浸透していくようになる[野田 2000:14]。このため、高校生に注目し、学歴の目的価値を検討していきたい。

1. 高校生の将来目標と学歴機能の認識

ここではまず、高校生の学歴に対する認識を確認していく。高校生が学歴を有用と認識しているか否かは学歴の目的価値の形成における根底をなしているといえる。学歴の手段的・道具的価値を将来の社会的地位の構築において有用であると認識しているからこそ、人々は学歴獲得競争において不安になり、その不安から解放されるために学歴獲得を目指すからである。そのため、ここではまず高校生はどのような将来

目標を形成しているのか、そしてその目標に対し、学歴は有効だと認識されているのか注目し、高校生の学歴に対する認識を確認していく。

まず高校生の将来目標の有無から確認していくこととする。図4は高校生に対し、将来なりたい職業の有無を調査したものである。「あなたには将来なりたい職業はありますか」という質問に対して「ある」と答えた高校生は約半数であった。これはたとえ偏差値別に見ても変化は見られない。一方で将来の夢の有無に関する質問では59%の高校生が「将来の夢はある」と答えた⁽¹²⁾。このことから将来なりたい職業と将来の夢は必ずしもイコールではないことがうかがえるが、半数に近い高校生が将来に向けての目的意識が希薄なまま高校生活を送っていることが見て取れる。

また、「あの人のような生き方をしたいと思える人はいますか」という理想とする大人の人に関する質問でも83%の高校生が「いない」と答えており⁽¹³⁾、高校生の多くは将来の具体的目標形成に成功しているとはいえない状況にある。では彼らは目標を形成することなしに受験戦争に臨むのだろうか。図5は「これからの人生をどのような目標をもって行きたいか」について、そして図6は職業選択に当たってどのような要素を重視したいか質問したものである。

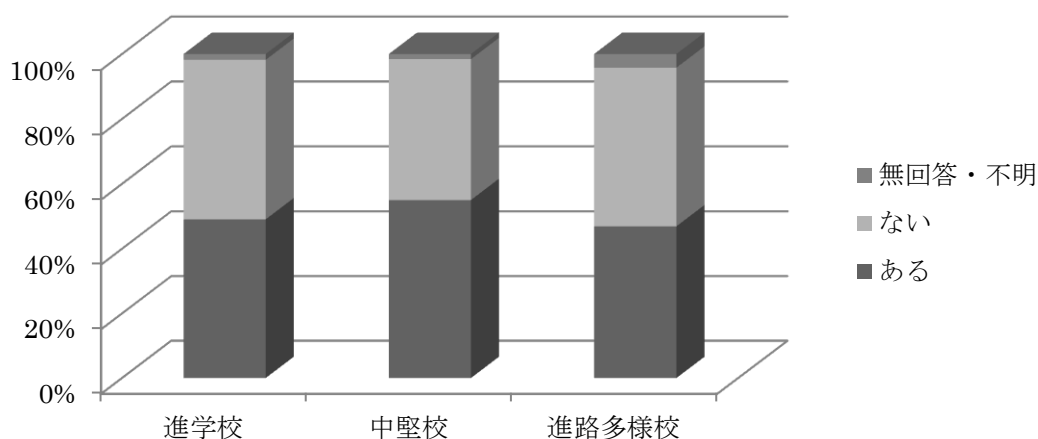


図4 将来なりたい職業の有無⁽¹⁴⁾

[ベネッセ教育総合研究所 2013]より筆者作成

将来の目標としては「自立したい」、「趣味を楽しみたい」、「円満な家庭を築きたい」などといった要素が大きな割合を占めており、「高い地位に就く」、「有名人になる」な

どといった立身出世的希望の割合は低くなっている。また、職業の選択要素としては「適性や好み」、「安定性」、「収入」、「能力の発揮」などが高く、「社会的地位」の割合は高いものではない。

ここから確認することができるのは、彼らの漠然とした理想の将来像である。将来は自立し、ゆとりのある生活を送りたい、職業面では安定した収入の下、自分らしく働くことのできる仕事に就きたいといった彼らの将来目標を垣間見ることができる。彼らは決して将来の具体的目標を形成し学校生活を送っているのではない。そのような彼らは目的意識が希薄なまま高校生活を送っているように見える。しかし、それは彼らの中に将来目標が存在しないことを意味するのではない。彼らには彼らなりの「豊かな」生活を送りたいという漠然とした将来目標があるといえる。

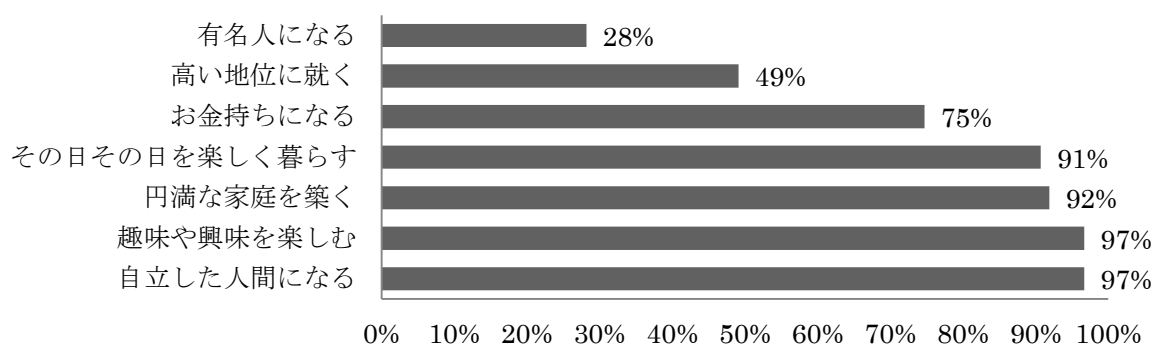


図5 高校生の抱く将来目標

[厚生労働省 2009]より筆者作成

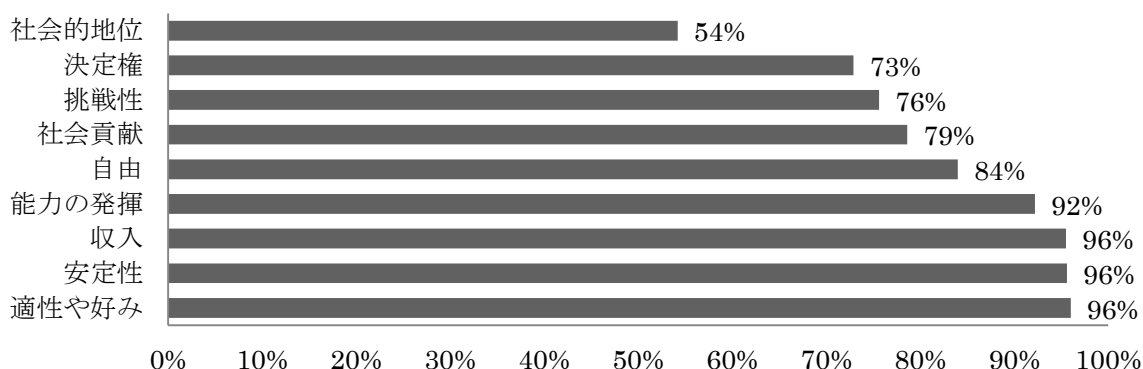


図6 職業選択において重視する要素

[厚生労働省 2009]より筆者作成

では次にこのような目標形成の下、彼らは学歴の効用をどのように認識しているのだろうか。彼らは学歴をその将来の「豊かな」生活実現のために投資するのに十分な価値をもっていると認識しているのだろうか。図7は勉強の効用についてまとめたものである。

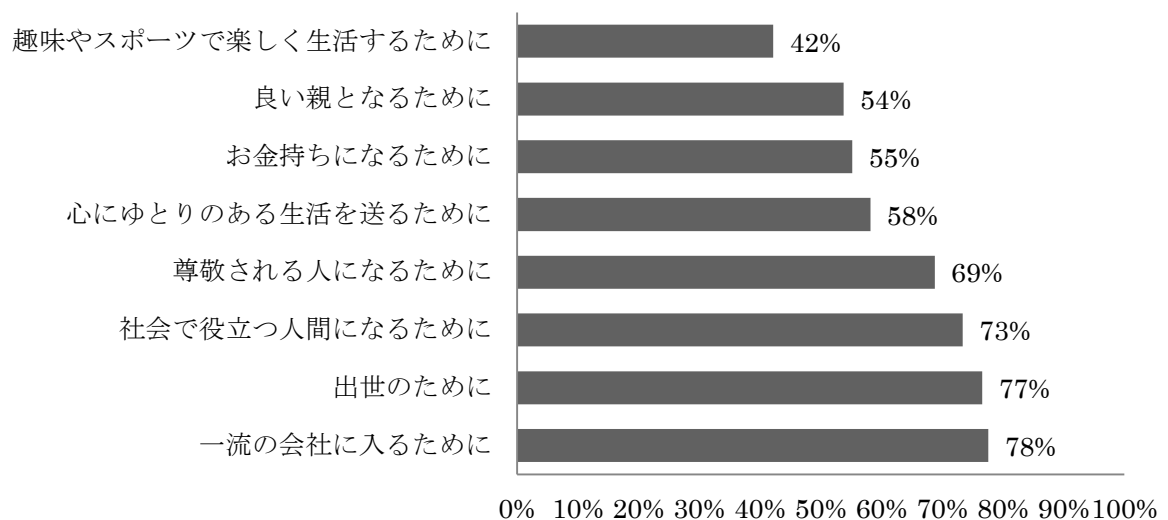


図7 勉強の効用

[ベネッセ教育総合研究所 2013]より筆者作成

図7の中で特に大きな割合を占めている項目は、「一流の会社に入るため」、「出世するため」、「社会で役立つ人間になるため」であった。これらの項目は学歴の社会的地位達成における手段的・道具的価値と重なるものである。このことから高校生の多くは勉強を、そしてその成果となる学歴を社会的地位達成の手段として有用であると捉えていることが見て取れる。一方で「お金持ちになるために」という項目に対する肯定的回答率は55%であった。職業選択の理由においては「収入」が重要な要素の1つとされたが、学歴の効用はこの金銭と必ずしも直接イコールで結びつくものとしては認識されていないことがわかる。

このように学歴は社会的地位達成において、一定の機能を果たすものとしての評価を受けているといえる。しかし、一定の機能を果たすという認識のみが直接学歴に対する投資的態度を形成するものであるとはいえない。なぜならその機能は彼らの「豊かな」生活という将来目標の達成を約束するものではないと認識されているからであ

る。また、現に学歴が無くても生きていけると認識している高校生も多い⁽¹⁵⁾。では、なぜ彼らは受験戦争に莫大な労力という対価を払うのであろうか。次節では大学受験を巡る人々の意識に注目し、学歴の目的価値を検討していきたい。

2. 「保険」としての学歴

高校生は具体的な将来目標の形成に成功しているとは言い難い状況にあるものの、「豊かな」生活を送りたいという漠然とした将来目標を形成していた。そのような高校生の中で学歴は社会的地位達成の手段的・道具的価値に一定の評価を獲得していたものの、その機能は全幅の信頼を寄せられるまでには至っていなかった。このため学歴の手段的・道具的価値のみが人々の学歴に対する投資的態度を形成しているとは言い難いといえる。ではなぜ、人々は学歴を獲得しようとするのか。図8は大学への進学理由をまとめたものである。

「大学で過ごすことが人生経験として貴重だと思ったから」、「専門的な勉強がしたかったから」、「大卒が能力の証明になるから」などといった人生経験や教養、そして能力に関する積極的理由が大学に進学する理由として多く上がる中、注目したいのが「先行き不透明な時代において大学くらいでないといけないと思ったから」という消極的理由もまた進学理由として大きな割合を占めている点である。このようになぜ大学進学に向ける意識の中には積極的理由と消極的理由が混在しているのか。また、なぜ、このような消極的理由が大学進学に向ける意識の中で大きな割合をしめることになるのだろうか。この消極的進学理由をもたらす原因となるのが「不安」という心理状況である。

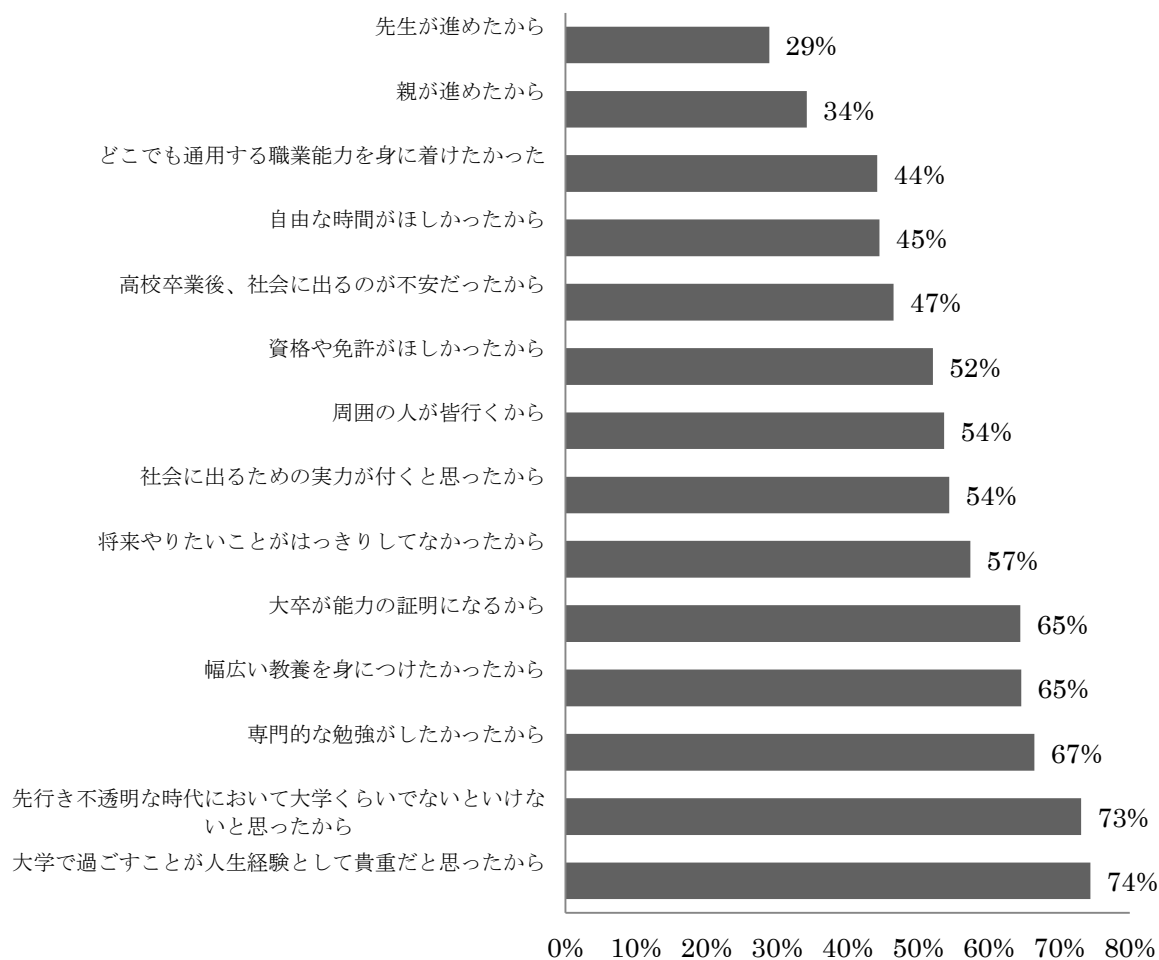


図 8 大学への進学理由

[ベネッセ教育総合研究所 2013]より筆者作成

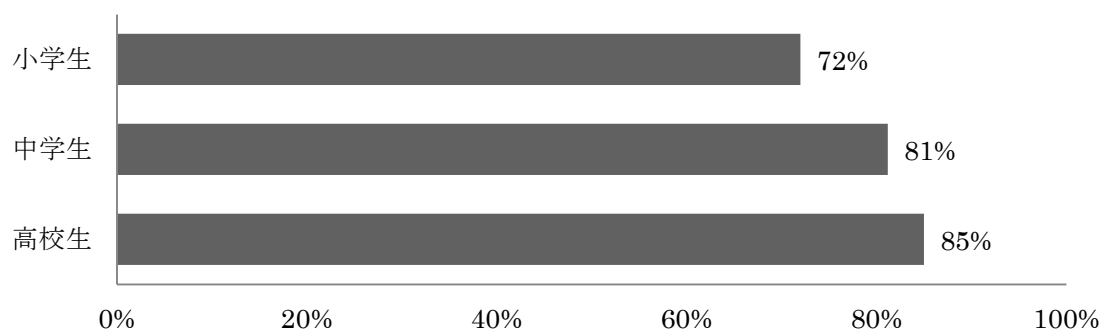


図 9 不安や悩みを抱える生徒の割合

[厚生労働省 2009]より筆者作成

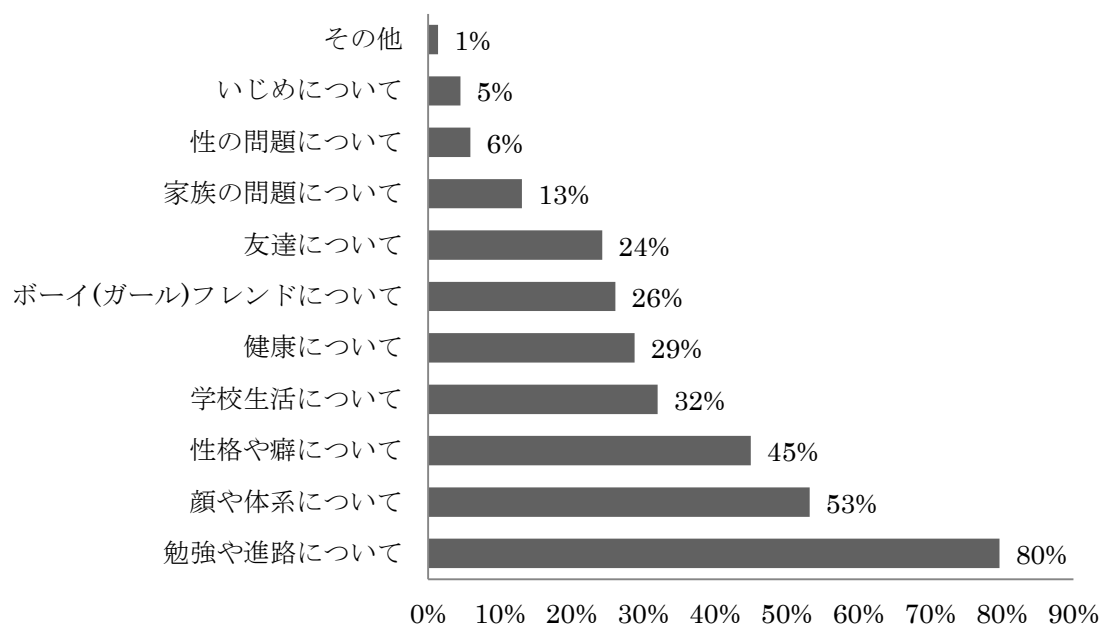


図 10 不安や悩みの種類

[厚生労働省 2009]より筆者作成

図 9 は不安や悩みを抱えている生徒の割合を示したものである。図 10 からは教育段階が深化するにつれて不安を抱く生徒の数が増えていること、特に高校では約 9 割の生徒が不安を抱いていることがわかる。また、その不安を構成する要素に注目したのが図 11 である。この不安要素として大きな割合を占めているのが、勉強や進路に関するものである。以上のように高校生の多くは日常において不安、特に勉強や進路に関する不安を抱えていることがわかる。この勉強や進路に対する不安意識はその具体的な成果といえる大学受験に向ける意識に影響を与えることになる。

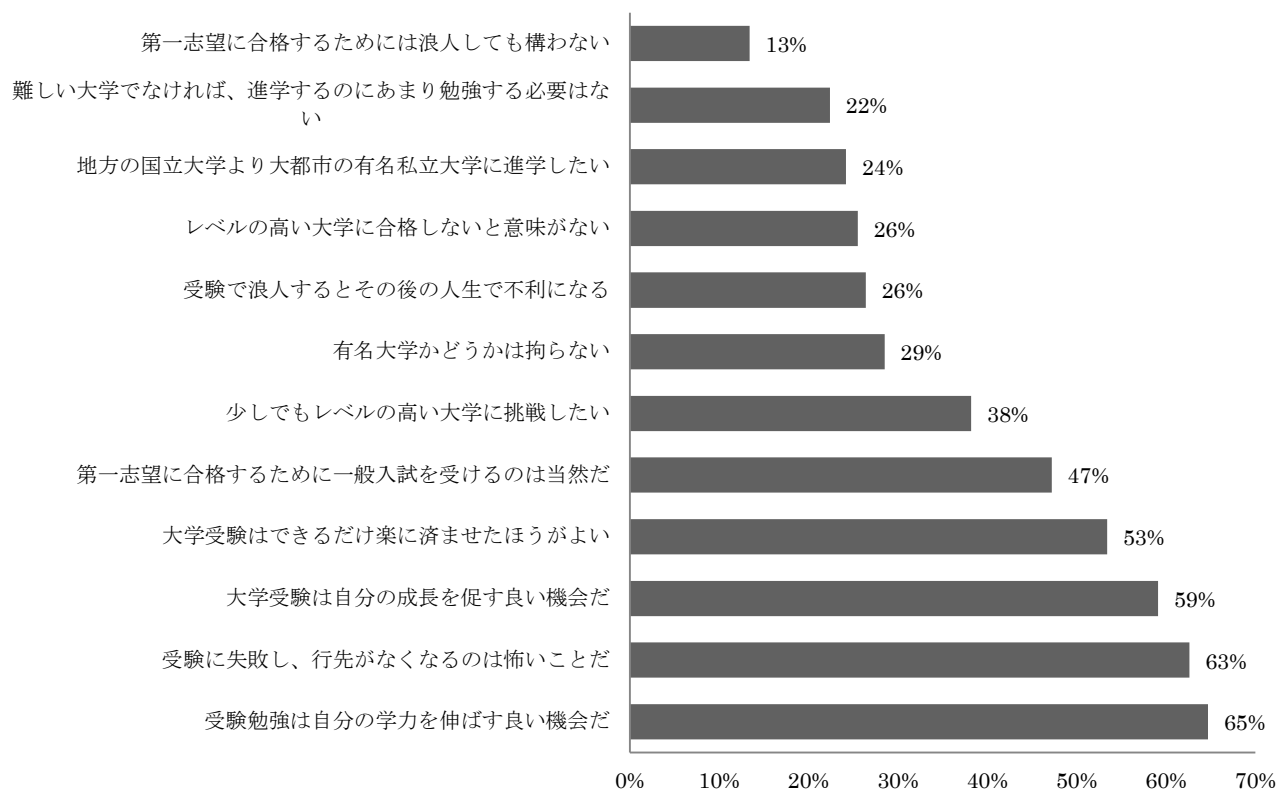


図 11 大学進学に関する意識

[ベネッセ教育総合研究所 2013]より筆者作成

図 11 は高校生の大学進学に関する意識をグラフにしたものである。大学進学を自身の成長を促す良い機会としてとらえる項目が高い肯定的回答率を誇る中で、受験に失敗し、進学先がなくなってしまうことへの不安意識もまた、高い肯定的回答率を示している。このように勉強とそれに伴う進路、そして勉強の具体的成果となる大学受験は高校生に不安の影をおとしている。

この高校生の勉強・進路に対する不安意識は、先ほど述べた将来意識、学歴の手段的・道具的価値への認識と相まって学歴の目的的価値の側面を強めていく。それは「保険」としての学歴である。手段の獲得可能性・配分の在り様が関心の中心となる現代において人々にもたらされ続けるのが、手段喪失の不安感である[岩見 2005:10]。漠然とした将来目標の下、進学をめざす高校生にとって学歴はあくまで一定の社会的地位達成機能をもつものであり、絶対的な信頼は寄せられていなかった。しかし、彼らは

受験戦争に莫大な労力を消費する。それは学歴が将来における選択可能性を広げる手段となる側面をもつからである。

将来の具体的目標を形成していない彼らにとって将来における選択可能性の確保は「豊かな」生活を送るための重要な課題となってくる。この中で学歴は、その一定の社会的地位達成機能をもって選択可能性確保の手段となる。この学歴獲得競争に身を置く者は常に不安と闘わなければならない。それは学歴獲得競争における敗北は選択可能性の減少につながるからである。この漠然とした将来意識と手段喪失の不安感「先行き不透明な時代において大学くらい出ておかないといけないと思ったから」という意識として、そして「後で困らないように」、「保険をかける」などといった言説[村澤 2008:84]として現れてくる。

このように選択可能性を留保しようとする若者の心性を岩見は「着陸不安」[岩見 2005:9]と表現した。学歴戦争に参入する高校生もまた、この「着陸不安」状態にあるといえる。彼らは具体的目標を形成していないがために、自身がどのように社会に着陸するのか、その道筋が見えていない。そのような彼らの関心はリスク管理的な視点の下、いかに選択可能性を確保するかに集中していく。このなかで学歴は選択可能性を確保、もしくは拡大をもたらす一種の「保険」として機能する。この将来に対する「保険」、それを確保しようとする彼らの営み、ここに学歴の目的価値を確認することができるといえる。

第5章 結論

1. 学歴の目的価値

本稿ではこれまで学歴社会成立の契機となる学校化社会における病理である「心理的不能化」、「制度依存への自己目的化」に注目し、学歴の目的価値側面の検証を行ってきた。それはこれまでの学歴社会論が「生活諸欲求の物質化」にのみ注目し、学歴の機能を述べてきたからであり、学歴獲得の過程にある人々の意識の中に学歴の新たな側面を確認することができると考えたからである。

学校制度に依存しない自己実現の機会を失い、制度に依存するしかない「心理的不能化」状態に陥った人々は、学校制度に依存する中で、制度内における成果、学歴を獲得することを目的としていくようになる。この過程は学校制度が自由競争の原理をもつため、他制度への依存の過程とは異なる特徴を含んでいた。学校制度における教育は自由競争原理に基づくため、ただ制度を利用することにより安心感を獲得することはできない。そこには制度内における自由競争からもたらされる「不安」から解放されるため、成果となる学歴獲得を目的とする人々の営みがあった。

本稿ではこの過程を高校生に注目し考察した。小学生・中学生より深い教育段階にある彼らは、より長く学校教育制度に身を置く中でより制度内の影響を受けるようになると思ったからである。

競争原理によりもたらされる不安意識を強く宿している彼らの不安の種となるものは、やはり進路に関するものであった。具体的目標を形成しておらず漠然とした「豊かな」生活を志向する段階にある彼らにとって重要な課題の1つとなる将来における選択性の確保、受験戦争はこの選択可能性を留保するための戦いであった。彼らは学歴獲得競争への敗北により、明確な将来の目標への道が立たれることに不安を覚えていたのではない。競争への敗北による選択可能性の減少に対して不安を覚えていたのである。このように漠然とした将来目標の下、選択可能性を確保しようとする「着陸不安」状態にある高校生にとって学歴は様々な着陸地点、選択可能性をもたらす一種の「保険」となる。この競争からもたらされる不安意識から形成される「保険」としての学歴を確保し、まだ見ぬ着陸地点を拡大、または保存することによって安心感を得ようとする営み、ここに学歴の目的価値を見ることができる。

本来、高校時代とは心身両面にわたる思春期的変化を受けて、自分の内面に関連する関心が強くなる時期である。ここで彼らは学校制度の下、社会的責任を一部排除し、さまざまな社会的役割実験を行い、いかなる人間として生きていくのか、つまり生き方の模索をしていくことになるはずであった。しかし、学校制度内にて繰り返される「降りる」ことのできない自由競争は彼らを束縛し、生き方の模索を行えない状態に陥れた。この状況は彼らの具体的目標の有無に現れている。

このような目標形成過程にあり、全国的に張り巡らされた学校教育制度内にて行われる受験戦争の渦中にある彼らは学歴を、学歴獲得過程の外にある外部者が認める学歴の機能より大きな意味をもつものとして認識してしまうのではないだろうか。学歴が人々の価値を規定する基準としては妥当性を欠くものであり、偏差値のわずかな差が実際の人間評価として意味をなさないことを外部者は認識している。受験戦争の渦中にある彼らもまた学歴があくまで社会的地位形成において一定の機能を発揮するものでしかないということを認識してはいる。しかし、競争状態にある彼らが学歴を認識する際、そこには直近の感情という付加価値が付与されることとなる。それは本稿にて注目した不安という感情から生まれる「保険」としての学歴意識や、その他の感情、例えば純粋な競争意識による自尊心なども関係してくるかもしれない。このように学歴獲得過程の人々に注目すると外部者の視点からは見ることのできない学歴意識を確認することができるのである。

これまでの学歴社会論では学歴の手段的価値・道具的価値に注目し、外部者からの視点から、自己・学歴・職業という直線の流れにより学歴の機能を理解してきた。しかし、学歴獲得過程にある人々に注目して見えてきたのは「自己、競争意識より生まれる感情、学歴」によって構成される三角関係であった。高校生の学歴意識は学歴の先にある明確な未来を見据えていたものではなく、学歴の効用を理解したうえで、直近の感情からもたらされる学歴そのものを目的とするものであった。これら学歴の手段的・道具的価値と目的価値は互いに関連して成立するものである。学歴の手段的・道具的価値を認識しているからこそ、人々は学歴を目的とする営みを展開していく。このため今後、人々の学歴意識に注目する場合、これらの視点を融合していくことが必要とされてくるだろう。

2. 今後の課題

本稿では高校生に注目し、学歴の目的価値を検討した。そのため、今回の考察はあくまで学歴意識の一例として扱うべきであり、この考察を深めるためには更なるアクターに注目していく必要があるといえる。また、本稿では高校生全体を考察対象としたが、高校生そのものに注目しても多様なアクターが見えてくる。例えば進学意識の高い者と低い者、親の学歴が高い者と低い者、偏差値が高い者と低い者などといったように高校生内にも様々なアクターが存在する。人の意識は数えきれないほど多くの要素により構成されており、これら背景が異なるアクターは異なる学歴意識を抱いていると考えられる。これらアクターを細分化し、考察を深めること、これが今後の課題の1つである。

また、本稿では考察にあたり、競争原理からもたらされる不安という心理的背景に注目した。競争原理から発生する不安、その不安から逃れようとするが故に学歴に目的意識を抱く人々の意識の中に学歴の目的価値を見出していった。しかし、この学歴の目的意識は不安以外の感情によってでも生み出される可能性もある。

第3章で述べたように競争原理は競争者に目的と手段の混同をもたらしかねない性質をもっている。競争状態にある人々は常に他者との比較の下、自己確認・自己点検を行い競争内にて成果を出すことを求められている。この競争状態にて努力を集中すればするほど人々の野心は回収、空白化され、その領域の競争能力を高めること、その競争領域において勝利することのほかに何一つ目に入らず、手段と目的を混同しかねないようになる。この純粋な競争意識から学歴を目的とするような学歴意識、このような学歴意識は自尊心によって支えられたものであるといえる。

学歴には偏差値やネームバリューなどにより構成された様々な付加価値がある。受験勉強そのものがたとえ自分との戦いであつたとしても、周囲を意識することなしに受験戦争に参入することはできない。普段仲の良いクラスメイトも、受験勉強では互いに高めあうライバルとなる。例え浪人生として周囲にクラスメイトなどが存在しない環境にあつたとしても、家族、そして地域の人々の目などからは完全に逃れることはできない。この他者に対する意識から生まれるプライドや自尊心、これらの感情は学歴に対する目的意識を構成するものであるといえる。そもそも感情とは複雑なものであり、単純に不安や自尊心などといったように明確に分けて考えることのできないものである。このように一方向的ではなく多角的に考察を進めること、これが2つ目

の課題である。以上のアクターの細分化、そして多角的な視点を以て学歴への考察を深めることを今後の課題としたい。

注

- (1)文部科学省 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/main8_a2.htm 2014/1/10 参照) より。
- (2)例えば、小池・渡辺は「学歴社会の虚像」にて「会社職員録」を資料として上場企業の大卒課長を出資大学別、生年別に集計した。ここではエリート大学出身者といえども、相応な年齢にて課長になれる割合は無名校のものとほとんど変わらないとして学歴社会の実像に対し懐疑的な立場をとっている[小池・渡辺 1979]。
- (3)総務庁の調査によれば「なんだかんだいっても日本は学歴社会だ」という質問に対し、「とてもそう思う」、「まあそう思う」と回答した高校生をあわせて 76.9%にのぼっている[総務庁青年対策本部 1996]。
- (4)総務庁の調査では「先生に気に入られないと成績で損をする」という質問に対し、46.8%と半数近い高校生が「はい」と答えた[総務庁青年対策本部 1996]。
- (5) 文部科学省の調査によると小学 1 年生で 15.9%だった通塾率は学年が上がるごとに増加し、中学 3 年時には 65.2%にまで達している[文部科学省 2008]。
- (6)大阪市内出身の親 191 人（平均年齢 38 歳）と大阪市阿倍野小学校の 4 年生 170 人に対し 1973 年に調査が行われた。
- (7)「朝日新聞」1991 年 11 月 9 日朝刊より。
- (8)1998 年 7 月に広島市の 2 つの区 2462 名を対象に行われた。
- (9)1997 年における男性のデータ。カッコ内は高卒者を 100 とした場合の指数。
- (10)大正 8 年の三菱における学校別初任給を比較すると帝大工科 50 円、帝大法科・東京高商商業士 40 円、東京高商普通・神戸高商・東京高工 36 円などといったように、戦前においては大卒の学歴であっても初任給が異なっていた。しかし、こうした学校別の初任給格差は徐々に改められ、昭和 15 年になって大卒が一律初任給となった[加野 1994:195-196]。
- (11)偏差値 70 以上の a 大学と b 大学を A 群、偏差値 60 代の c・d・e 大学を B 群、偏差値 50 代の f・g・h・i 大学を C 群として調査を行っている。
- (12)ベネッセ教育総合研究所
(<http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3180> 2014/1/10 参照) より。

(13)前掲注(12)

(14)ここでは偏差値 60 以上の高校を進学校、偏差値 50 代の高校を中堅校、偏差値 50 未満の高校を進路多様校としている。

(15)総務庁の調査によると「それほど学歴がなくても生活には困らない」という質問に対し、74.6%の高校生が肯定的回答を示した[総務庁青年対策本部 1996]。

参考文献

麻生誠

1991 『日本の学歴エリート』玉川大学出版部。

ベネッセ教育総合研究所

2013 「高校データブック 2013」

<http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3180> (2014/12/27 参照)。

ブルデュー, P・パスロン, J-C

1991 『再生産—教育・社会・文化—』宮島喬訳、藤原書店。(Pierre Bourdeiu&Jean-Claude Passeron 1991 *Reproduction –In Education, Society and Culture-* Sage Publications U.S.A)。

ギデنز, A

2005 『モダニティと自己アイデンティティ—後記近代における自己と社会—』秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也訳、ハーベスト社。(Anthony Giddens 1991 *Modernity and Self-Identity –Self and Society in the Late Modern Age-* Stanford University Press U.S.A)

黄順姫

1994 「学歴の社会的機能—アイデンティティの準拠・社会的資本の蓄積—」『社会学ジャーナル』19:26-47。

平沢和司

2010 「教育と社会階層」岩田八郎・近藤博之編『現代教育社会学』pp.41-55 有斐閣。

堀健志

2000 「学業へのコミットメント—空洞化する業績社会についての一考察—」樋田大二郎・耳塚寛明・岩木秀夫・荻谷剛彦編『高校生文化と進路形成の変容』pp.165-180 学事出版株式会社。

藤田英典

1991 『子ども・学校・社会』東京大学出版。

イリッチ, I

- 1970 『脱学校の社会』 東洋・小澤周三訳、東京創元社。(Ivan D. Illich 1970
Deschooling society Marion Boyars U.S.A)

岩田龍子

- 1988 『学歴主義の発展構造』 日本評論社。

岩見和彦

- 2005 「現代社会と後期青年期問題」『教育社会学研究』 76:7-23。

岩脇千裕

- 2010 「就職の社会学」岩田一郎・近藤博之編『現代教育社会学』pp.97-112 有斐閣。

小池和男・渡辺行朗

- 1979 『学歴社会の虚像』 東洋経済新報社。

加野芳正

- 1994 「学歴と平等のパラドックス—高度大衆消費社会のアイロニー—」加野芳正・
矢野智司編『教育のパラドックス／パラドックスの教育』 pp.193-220 東信
堂。

荻谷剛彦

- 1995 「就職プロセスと就職協定」荻谷剛彦編『大学から職業へ—大学生の就職活
動と格差形成に関する調査研究—』 pp.25-41 広島大学 大学教育研究セン
ター。

木村元

- 2013 「徒弟制と学校方式—相互浸透と葛藤—」木村元編『近代日本の人間形成と
学校—その系譜をたどる—』 pp.70-83 クレス出版。

厚生労働省

- 2009 「全国家庭児童調査」
<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000001yivt-att/2r9852000001yjc6.pdf>
(2014/12/27 参照)

近藤博之

- 1986 「産業社会の中の学校」麻生誠・小林文人・松岡良夫編『学校の社会学—現
代学校を総点検する—』 pp.201-217 学文社。

村澤昌崇

- 2000 「学歴の座標—人々の意識における学歴の位置—」 村澤昌崇・西本祐輝・作田良三編『地方拠点都市における学歴と学歴意識に関する調査研究』pp.19-35 広島大学 大学教育研究センター。

村澤和多里

- 2008 「若者の自分さがしと職業」 都筑学編『働くことの心理学—若者の自分さがしといらだち—』 pp.79-90 ミネルヴァ書房。

村澤和多里・山尾貴則・村澤真保呂

- 2012 『ポストモラトリウム時代の若者たち—社会的排除を超えて—』世界思想社。

室井研二・田中朗

- 2003 「高校生の学歴＝地位達成志向—その現状と展望—」 友枝敏雄・鈴木譲編『現代高校生の規範意識—規律の崩壊か、それとも変容か—』 pp.69-97 九州大学出版会。

文部科学省

- 2008 「子どもの学校外での学習活動に関する実態調査報告」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/__icsFiles/afieldfile/2009/03/23/1196664.pdf(2015/1/5 参照)。

野田陽子

- 2000 『学校化社会における価値意識と逸脱現象』学文社。

新堀通也

- 2010 「進学問題の背景」 中村高康編『大学への進学—選抜と接続—』 pp.156-167 玉川大学出版部。

総務庁青年対策本部

- 1996 『青少年の学歴観と非行に関する研究調査』総務庁。

竹内洋

- 2007 『学校システム論』放送大学教育振興会。

山本哲士

- 1985 『学校の幻想 幻想の学校—教育のない社会—』新曜社。

Summary

Re-examination of purposeful value of the school background -From the point of view of high school student-

This paper attempts to reconsider the value of school background in Japan.

In Japan, the study of society that places emphasis on academic records has focused in the instrumental value of the school background. But in case of focusing in “Becoming incompetent” and “Setting one’s purpose on using system”, the pathology of schooled society, other side of school background appears.

The study of society that places emphasis on academic records has focused in the relation of job hunting or a salary and school background. But school background has a function that works on people who study in school too.

By using the school system, people who use the school system become incompetent. If they don’t use the school system, they can’t step forward to society. In this phenomenon, they set their purpose on using school system because they use the school system to get piece of mind.

The phenomenon of “becoming incompetent” and “Setting one’s purpose on using system” on school system has unusual point. Other system can be used without competition but school system has the side of competition, so people who use school system can’t use school system without uneasiness. By using school system, they become uneasiness, so they set their purpose on getting good point on the test and getting school background to escape from the crisis of their heart.

In this paper, I researched this purposeful value of the school background from high school student because the longer they use school system, the more they accept the value of school.

First of all, I researched how high school students recognize school background and what kind of dream for the future. They don’t have clear dream but unclear dream for the future and they recognize that school background has fixed value that is useful for the future.

On the other hand I researched the uneasiness what high school student have. They

have more uneasiness than junior high school student and primary schoolchildren. The uneasiness is made by a course after graduation and to study.

And they have a side that they go on to college by negative reason.

Considering the circumstances mentioned above, the value of school background that they recognize is the school background as “insurance”. The people who don’t have clear dream for the future concern the possibility of choices. They who recognize school background has fixed value recognize the entrance examination war is strife over the possibility of choices. In this situation, school background becomes “insurance” that guarantees the choices for the future. So they become uneasiness in the entrance examination war and to escape from the uneasiness, they set their purpose on get school background as “insurance”.

謝辞

本稿の執筆にあたっては多くの方々にお力添えをいただいた。まず、指導教員としてご指導していただいた筑波大学人文社会科学研究科の関根久雄教授に心から感謝申し上げます。2年間にわたり行われたゼミ活動にて関根教授は私たち学生の稚拙な意見にも耳を傾け、しっかりとご指導してくださった。このゼミ活動は自身の知的体力、そして論理的思考力を鍛える環境としてこの上ないものであった。ゼミ内にて行われる様々な議論を経験する中で私たちの思考力は確実に磨かれていき、私自身もより自信をもって発言を行えるようになった。このゼミにてご指導していただいた、そして本稿の執筆のみならず、学生生活を実り多いものとしていただいた関根久雄教授には心からお礼申し上げます。

また、関根ゼミのメンバーには先輩後輩関係なく、本稿に対する助言をたくさんいただいた。自身の豊かな経験からアドバイスをいただいた先輩、個性豊かで本稿の執筆以外にも多くの刺激を与えてくれた同期、そして同期に負けず劣らず鋭い意見を提供し続けてくれた後輩、このメンバーの意見なしに本稿を書き終えることはできなかった。心から感謝申し上げます。

最後に大学生活4年間苦楽を共にした国際総合学類29期、そしてバンドストッククラブPBCMのみなさん、そして大学生活を何一つ不自由なく送らせてくれた家族、そして本稿のテーマに関心をもつきっかけをくださったすべての人に感謝申し上げます。ありがとうございました。