

「Et alors? だからこそ私は彼らを救う！」

文学部 2 年新谷嘉徳

目次

0. 序

1. 社会認識・理想社会像・問題意識

2. 現状分析

2.1 家庭的背景から見る影響

2.1 - a 文化的側面からの学力格差

2.1 - b 経済的側面からの学力格差

2.2 学歴による格差

2.3 親の所得と進路

2.4 意欲格差 (インセンティブ・ディバイド)

2.5 低所得者 (ワーキングプア) と無所得者 (失業者) について

3. 原因分析

3.1 日本の奨学金における原因分析

3.2 学校外教育へのアクセスにおいての原因

3.3 低所得者 (ワーキングプア) と無所得者 (失業者) についての原因分析

4. 政策

4.1 奨学金の拡充 (所得連動型返還方式)

4.2 少人数教育環境の創設

4.2 - a 教員人数確保

4.2 - b 教員確保の際の費用

4.3 学校外教育バウチャー制度の全国的導入

4.4 雇用状況の改善

4.5 財源確保

5. 結

0. 序

本レジュメにおいては教育格差問題を扱う。教育を享受する際にはそれ相応のカネが必要となるが低所得者層は享受しづらい状況であり、享受できる者との間に差が生じ同じスタートラインに立てないのが現代日本の教育体制の特徴である。だからこそ教育機会に着目しそこにおける格差是正することを目的とする。また、就労段階にも着目し雇用状況の改善をも目的とする。

1. 社会認識・理想社会像・問題意識

1970年代後半以降、高度経済成長により都市化が進み産業全体の中で工業のウエイトが高い社会からサービス産業のウエイトが高い社会へ移行してきた。サービス産業においては、技能の習熟を必要としない仕事を中心となり正規雇用者の優位性が失われた。

また、冷戦後グローバル化が顕著に見られるようになった。グローバル化とは、ヒト、モノ、カネ、情報の流動化である。新興国では賃金が安いいため安価な製品を生産することができる。

そして、その安価な製品は日本へ入ってくるようになり日本企業は国際的な市場競争を余儀なくされたのである。このことにより人件費削減が必要となり非正規雇用者が増加した。一方グローバル化により若者を中心に正規雇用者の固定的な働き方ではなく、勤務する日、時間、業務内容等についての希望が多様化し非正規雇用が増加した。

加えて1990年代初頭に地価・株価の大暴落、いわゆるバブル崩壊が起こる。ここにおいても、コストを引き下げたため人件費の安い非正規雇用者を多く雇うようになった。また、失業者の増加も著しくなった。失業者のなかにおいては住を失うことによってホームレスに転落するものも現れた。現在においてはバブル崩壊後から「失われた20年」と呼ばれる経済低迷が続き、今なお改善に向かわない状態が続いている。以上が低所得者を増加させる背景となっている。

一方で教育格差はどのように確立されていったのか。それは、日本の教育がボトムアップ型からプルトップ型に切り替わったことにある。つまり従来の国民を広く底上げしようという考え方から、一部のエリートさえ育てばよいという考えに変わった。高度経済成長期の日本はボトムアップ型教育をとっていたが、1984年の中曽根政権下で臨時教育審議会が設立され、これによってプルトップ型への路線変更を始めることになった。

2002年には教育界に規制緩和によって変化をもたらした。この規制緩和以降は教育ですら公的サービスとは言い難く、もはや市場原理主義によって供給されるものであり教育を受ける者は消費者という位置づけをしていると言っても過言ではない。サービスを楽しむ際にはそれ相応のカネが必要となるが低所得者層は享受しづらい状況であり、享受できる者との間に差が生じ同じスタートラインに立てないのが現代日本の教育体制の特徴である。

私の理想社会像は、「平等かつ安心できる社会」である。「平等」とは機会の平等が担保

されている状態を指している。機会の平等が担保されなければならないのは、個々人がそれぞれ可能性を持っており自己を発揮できるようにするためである。また、環境は偶然性を持っておりその環境を個々人は選択できないため担保されなければならないのである。

「安心」とは衣食住が担保されていることと他者からの承認による個人の存在基盤（居場所）が担保されている状態をいう。そしてこの要素を踏まえたうえで自立している状態を指す。自立とは経済的自立を示している。

私の理想社会像に反する問題意識は「教育格差問題」である。ここでいう教育格差問題とは親の収入による格差が子どもの教育環境にも反映される問題であり、生まれた環境により受けることのできる教育に生じてしまう格差とその環境の違いによる意欲の格差を含む問題である。この受けることのできる教育に差が生じることに関しては、私が挙げる「平等」に反する。

また結果的に受けることのできない教育の影響により職に就けないといった衣食住や他者からの承認が担保されない状況が発生する。一方所得格差と教育格差は密接に繋がっており、低所得者層は十分な教育を受けられない結果として低所得者層にとどまるといった負の循環が存在する。これは「安心」に反する。従って、「教育格差問題」は私の理想社会像に反するのである。

以上の理由から私は「教育格差問題」に問題意識を抱く。

2. 現状分析

近年、親の経済力により子どもに学力格差が生じている。親の経済力とは、親の所得の多寡を指し学力格差¹とは脚注で説明する通りである。親の経済力により子どもの学力格差が生じていることは2009年度文部科学白書でも指摘されている。この白書では、全国学力テストの結果などを分析し、就学援助を受ける生徒の割合が高い学校は正答率が低い傾向があること、親の年収が400万円以下の子どもの大学進学率は31%なのに対して、年収1000万円超である場合だと62%に達することが明らかにしている。以上のようなことから、この白書では「家庭の経済状況が進学に影響をある可能性があり、経済的な格差が教育の格差にも影響し、それがまた格差の固定化や世代間の連鎖につながりかねない」と結論付けている。親の所得や学歴が子どもに受け継がれているということは、高所得・高学歴の

¹ 学力格差

本レジュメで用いる学力格差という言葉をもつ二つの視点から定義しておく。一つは、全国学力テストなどにおける正答率の格差という視点である。もう一つは進学状況に結実する受験のための学力格差という視点である。刈谷剛彦氏の『学力と階層』では、この学力を「高等教育に入学できるチャンスを決める学業達成」と記述しており同じ意味である。以上二つの視点、もしくはそのどちらかを含意した言葉として学力格差を用いることにする。

親を持つ子どもは将来的に高所得・高学歴となり、低所得・低学歴の親を持つ子どもは将来的に低所得・低学力となる傾向があるということである。低所得の家庭に生まれた子どもは、高所得の家庭に生まれた子どもよりも、将来的に低所得になる確立が高い。つまり、親の経済力によって子どもの学力は左右されるということから。子どもは生まれながらにして経済的な視点から見た社会階層が固定される傾向があるといえる。

以下詳しくみていくことにする。

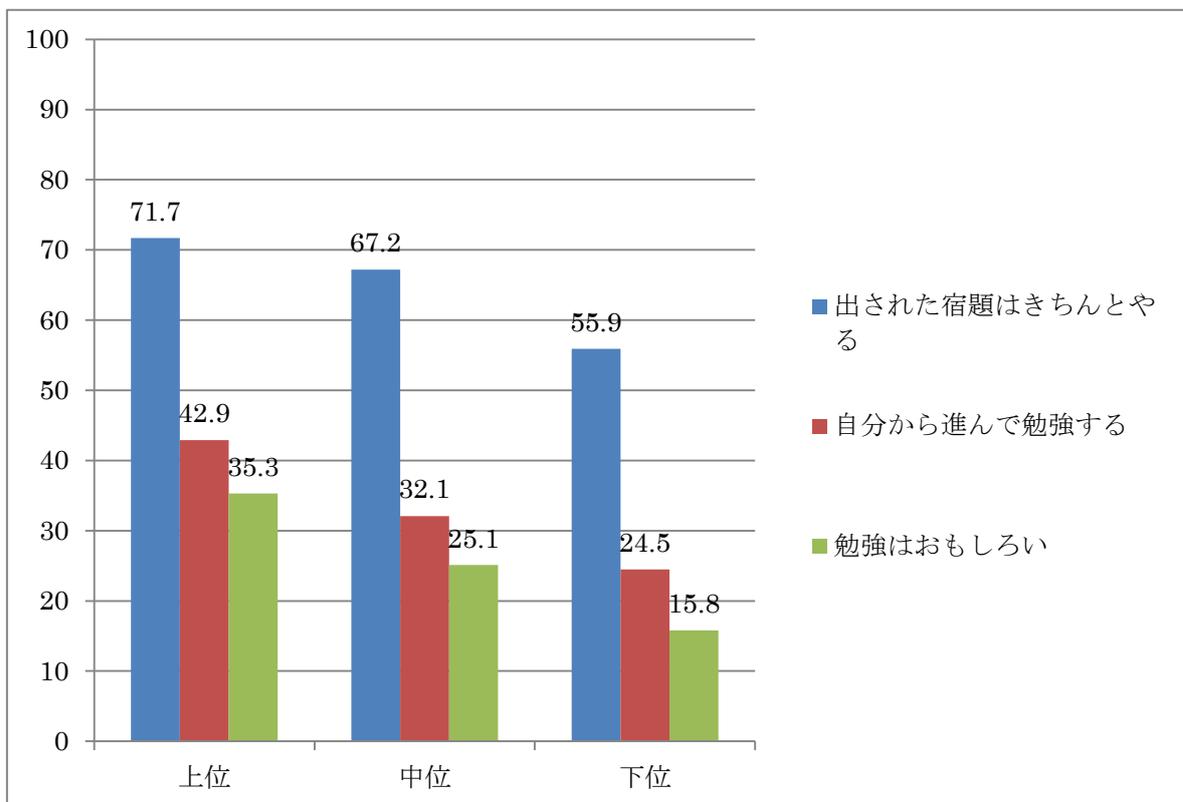
2.1 家庭的背景からみる影響

学力格差を語るには家庭の影響力を見る必要がある。ここでは、①文化的側面と②経済的側面の二つの視点からの分析を行う。

2.1 - a 文化的側面

文化的側面からみた家庭の影響力とはある家庭における文化的活動への親しみ度を示したものである。つまり、ある家庭では子どもがどれだけ文化的活動にアクセスしやすい環境にあるのかという度合いを表しているのである。そしてそれが子どもの学習への意欲に繋がっていく。例えば、新聞を定期購読している家庭としていない家庭では、子どもが社会に対して持つ関心には差があると考えられる。あるいは蔵書の多い家庭に生まれた子どもは本に触れる可能性が他の子どもよりも高いと推測できる。どちらの例においても前者の子どものほうが知的活動への関心が高く、学習意欲として現れると考えられる。刈谷剛彦氏は「家の人はテレビでニュースを見る」などの回答を元に指標を作成し、文化的改装グループを上位、中位、下位に分け、中学生を対象に家庭の文化的背景と学習意欲の調査を行っている。図1のグラフから、文化的階層グループ上位の子どもたちは、「出された宿題はきちんとやる」と答えた割合が71.7%に対して、下位の子どもたちは55.9%である。また、「自分から進んで勉強する」という項目に対しては上位の子どもたちは42.9%であるのに対して、下位の子どもたちは24.5%である。「勉強はおもしろい」という項目でも、上位の子どもたちは35.3%であるのに対して、下位の子どもたちは15.8%となっている。どの項においても、文化資本の高い家庭に育った子どもは進んで勉強し、勉強に関心があり、下位の子どもに比べて学習意欲が高いことが理解できる。

図1 家庭文化背景と学習意欲（中学校）



（参照：刈谷剛彦『学力と階層』朝日出版社（2008年）レジュメ発表者作成）

注：中学生 1281 人を対象に調査

2.1 - b 経済的側面

世帯所得と子どもの学力の関係を見ていく。お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム（誕生から死までの人間発達科学）の事業として、耳塚寛明お茶の水大学教授を中心に実地された調査によれば世帯所得と算数の学力平均値には明らかに相関があるとしている。年収 1500 万円以上の世帯では 65.0、800 万円～900 万円の世帯では 59.2、500 万円～600 万円の世帯では 41.7、更に 200 万円～300 万円の世帯の場合 31.6 と、低所得世帯になるほど子どもの算数の学力が低くなっていることが分かる。

更に近年では有名校に入学するために塾や予備校に通うことが必要となっており学校外教育の重要性が高まってきている。学校外教育は子どもの学力にいかに関与しているのか見ていく。先述の耳塚教授の調査では、世帯所得と算数の学力平均値のほかに、一ヶ月の学校教育費支出と算数の学力平均値との相関関係も指摘している。学校外教育が 0 円である子どもは算数の学力平均点が 35.3 点であるのに対し、5 万円以上の学校外教育費に支出している家庭の子どもは平均点が 78.4 点である。以上のように両者に関係があることが分かる。一方で、学校外教育を利用するには負担がかかる。学校外教育においては年間

24 万円の出費が必要不可欠となるからである。これを鑑みるに低所得者層にとっては大きな負担となり結果学校外学習に通えないことがある。

このように学校以外の教育に費やされるお金が増える程、学力が上がるということがここでは示されている。逆に学校教育に費やす余裕が少ない家庭では子どもは低学力の状態となる可能性が大きいことを意味する。

次に低学力の結果としての低学歴が低所得者へと繋がる段階について見ていく。学歴がいかにより所得に影響を与えるのか、また親の所得が子どもの学歴にいかにより影響を与えるのかについて以下で分析する。

2.2 学歴による格差

就業における影響

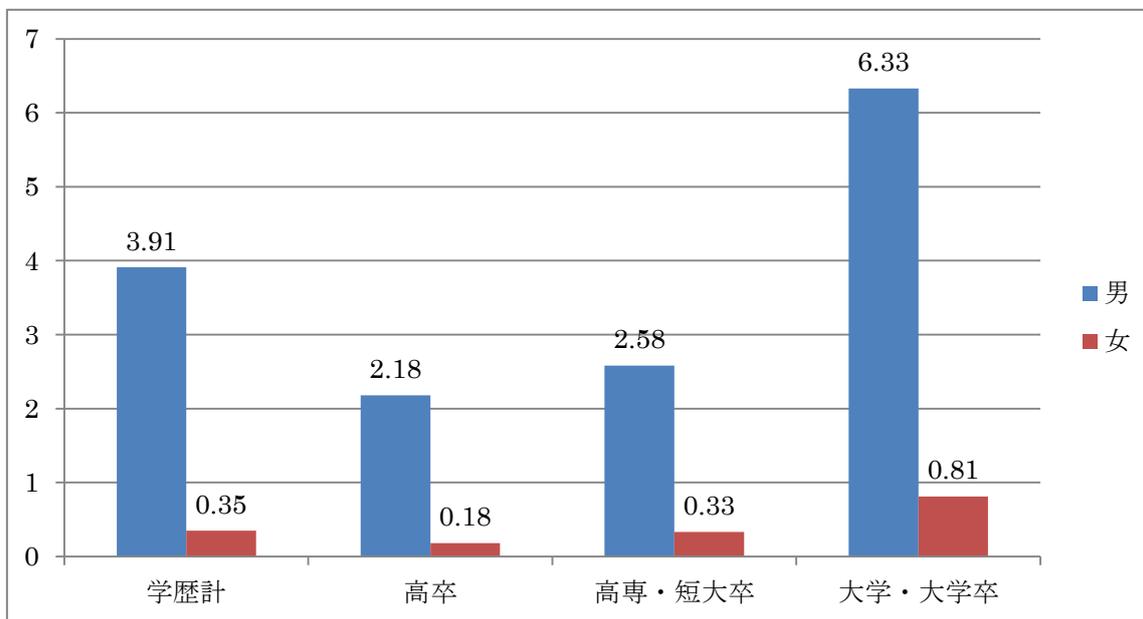
表 1 の労働政策研究・研究機構が学校別にフリーター率を分析した調査によると 2002 年においては男性の中卒以下(小学・中学卒)の学歴フリーターの率は 21.7%、女性では 50.2%となっている。その一方、同 2002 年において、大学卒のフリーター率は男性で 4.5%、女性では 9.6%となっている。このように卒業段階によって格差があることが分かる。

表 1 学歴別フリーター

年		1987	1992	1997	2002
男性	小学・中学	9.1	12.3	15.6	21.7
	高校・旧中	4.4	4.9	7.2	10.7
	短大・高専	3.3	3.1	5.1	7.6
	大学・大学院	1.4	1.4	2.7	4.5
	全体	4.0	4.4	6.4	9.3
女性	小学・中学	27.2	32.1	42.4	50.2
	高校・旧中	10.7	11.1	20.0	30.4
	短大・高専	8.2	6.9	12.1	16.0
	大学・大学院	8.9	6.8	9.6	9.6
	全体	10.8	10.2	16.3	21.9

次に企業や官公庁の職位の例として部長級への昇進確立を学歴別に見ていく。図 3 の男性部長級労働者比率は高卒 2.18%に対して、大卒・大学院卒が 6.33%となっている。

図 2



(参照：橋木俊沼『日本の教育格差』 レジューメ発表者作成)

2.3 親の所得と進路・大学に進学できない家庭の状況

高校卒業後に就職するか大学進学するのかの予定進路を両親の所得ごとにみていく。両親の年収が 400 万円以下の場合、大学進学・就職ともに 30%強でほぼ同水準である。しかし、年収があがるに連れて大学進学率は上昇し、反対に就職率は低下する。両親の年収が 1000 万円を超えると進学率は 62.4%に達する一方就職率は 5.6%にまで低下するのである。

2011 年の日経新聞によると大学進学を断念した理由について約 7 割が「学費や入学後の費用」を取り上げている。また高校卒業後の入学卒業別にみると、私立大学理系は 1200 万円、文系では 1000 万円、国立大学では 850 万円といずれも高い費用を必要とする。また、年収層階別に在学費用の割合をみると、年収 800 万円以上の世帯では平均して約 2 割を占めますが、年収 200 万円以上、400 万円未満の世帯では平均して約 6 割と年収の半分以上を占めている。

2.4 インセンティブ・ディバイド (意欲格差)

まず、社会階層グループごとに学校で階層外での勉強時間の違いを見ることにする。社会階層グループごとに一日平均の学習時間を二つの年度別に示していた。どのグループでも 79 年に比べ 97 年で時間が減っていること、そしてより勉強していなくなっているのは、階層・下位グループや中位グループである。上位グループの減少は、それほど目立たない。つまり、社会階層によって勉強時間の減り方が違うのであり、その結果、勉強時間の階層

間格差がこの20年間で拡大していることが確認出来るのである。

勉強時間は、勉強への意欲の表れである。それでは、意欲そのものを捉えることのできる、勉強に関する意識はどのように変化してきているのか。それを示したのが、「落第しない程度の成績でよい」という意見に賛同する者は全体的に97年で増えている。同時に、より増えているのが階層・下位グループの生徒たちである。同じように「今の成績に満足している」をみても全体的に賛同する生徒がいるなかで、より増加傾向の強いのは階層・下位グループである。これらの分析から明らかになるのは、20年と比べ全体として学習意欲の低下が見られるなかで、よりいっそうの低下が社会階層の下位グループの生徒に顕著に現れているという傾向である。

しかし、こうした学習意欲の低下と格差拡大にもまして問題だと思われる結果がある。

「授業がきっかけとなってもっと詳しいことを知りたくなる」と思う生徒の比率を示していた。この質問項目は、まさに「自ら学ぶ」意欲を示す質問であり、教育改革が目指してきた主体的な学習意欲を指し示すものとみなすことができる。ところが、この項目においても、79年に比べ97年では全般的に回答率が低くなり、意欲の低下が生じている。しかもこれまでと同様に意欲の低下は社会下位層下位グループにより顕著に現れているのである。「興味・関心」を高めることをてこに自ら学ぶ力の育成を目指してきたはずの「新しい学力観」に基づく教育は意欲の低下と意欲格差の拡大をもたらしたのである。

意欲の減退は、すべての子どもたちに同じように生じているわけでない、以上みてきたように、全体としての低下と同時に、社会階層による格差の拡大が進んでいるからである。それは、以下の理由によるものである。

第一に、社会階層の比較的上位の家庭で育った子どもたちは、例えばインセンティブが見えにくくなくても、その環境ゆえにそれを見抜き、意欲を維持している可能性を持っている。大都市富裕層の公立離れや、塾での学力保持といった戦略はその一端を示すものである。

第二に、社会階層、上位グループの子どもほど興味・関心をもちやすく、加えてそれを学習意欲に結びつける術を知っている。つまり、「内発的な動機づけ」による学習が容易であるということである。「学ぶことの喜び」知るためには、それなりの学習経験と知的な構えを要する。同じ計算ドリルをやっても、それをゲーム化して面白がってやる子どももいれば、苦痛をもたらす反復練習にすぎないと感じる子どももいる。

このように、インセンティブへの反応の違いが教育における不平等、更には帰結としての社会における不平等を拡大する仕組み（インセンティブ・ディバイド）の作動である。

2.5 低所得者（ワーキングプア）と無所得者（失業者）について

教育については触れてきたが教育において機会平等を担保したところで私の理想社会像である「安心」の部分は達成することは出来ない。何故なら雇用段階での状況を改善しない限り、それはイスとりゲームにしかならず必ず漏れる者が出てくる。この漏れる者とい

うのが、いわゆる低所得者（ワーキングプア）や無所得者（失業者）を指す。そして彼らが私の理想社会像に反するのは間違いない。上述した通り、低所得の家庭に生まれた子どもは、高所得の家庭に生まれた子どもよりも、将来的に低所得になる確立が高い。親の経済力によって子どもの学力は左右されるということから、子どもは生まれながらにして経済的な視点から見た社会階層が固定される傾向がある。従って、この負の循環は教育においての機会平等を揺るがすに加えて、「安心」をも阻害するのである。

低所得者（ワーキングプア）

ワーキングプアとは、正規雇用者並み、フルタイムで働いてもギリギリの生活さえ維持が困難、もしくは生活保護水準にも満たない収入しか得られない人々であり、「働く貧困層」とも言われている。ここにおいての生活保護水準とは標準3人世帯(父33歳、母29歳、子4歳)で年収200万円以下をさしている。厚生労働省の「賃金構造基本調査」によって、所定内給与が年間で200万円未満の人の数をみると、男女合わせて537万4740人にも上る。又、男性労働者と女性労働者に分けると、男性のワーキングプアは212万5210人、女性のワーキングプアにおいては、324万9530人となっている。

無所得者（失業者）

失業者というと、我々はその言葉から想像するのは、「仕事を失った者」かもしれない。実際、戦前の統計では、失業者はそれまで仕事を有する者(既就業者)の内、自発的、もしくは非自発的に仕事を失った者と定義されていた。当時の定義には、それまで就業しておらず、新たに就職しようと考え求職活動を始めた者は、失業者に含まれていなかったのである。現在の我国における失業者数は総務省統計局の「労働力調査」によって把握されているのである。この統計では「就業者以外で、仕事がなく調査期間中に少しも仕事をしなかった者のうち、就業が可能でこれを希望し、かつ仕事があればすぐにつける状態で過去に行なった就職活動の結果を待っている者」が完全失業者として定義されている。故に、ここでは既就業者であろうと、新規に就業するため職探しを始めた者であろうと、上記であげた条件に当てはまるのならば誰でも失業者として扱われ、必ずしも「既就業者で仕事を失った人」だけを意味しているわけではない。

2012年の完全失業者数は、297万人であり、完全失業率は、4.4%である。

詳しくは、2012年度前期9月合宿発表レジュメを参照されたい。

3. 原因分析

3.1 日本の奨学金について

貸与制奨学金は、学生自身が教育費を負担するものであり受益者負担という観点から正当化される制度である。白書でも言及されているが、学生の経済的自立という支持を得やすい。また、高等教育の拡大に伴い、財源確保の観点から給付制奨学金の規模拡大にも限界がある以上、貸与制奨学金が大きな役割を果たすことになるのも自然な流れである。

一方貸与制奨学金の制度的課題がある。それは負債額が多額に上る場合、負債への恐怖心を惹起すること（原因）である。

この点について、大学生を対象に「負債への態度」等に関するアンケート調査を行っている。「もっとも高い社会的階層出身の学生は負債に対してより寛容な傾向があり、借金することについてより積極的な見方をしている。もっとも高い社会的階層の学生は、以下の質問事項により同意する傾向を示している。」として設問に賛同した者の比率を掲げている。
 「負債を抱えても、それを返却できるのなら OK」（高社会的階層 73%、他 61%）
 「大学教育のためにする借金はよい投資」（高社会的層 78%、他 70%）

低所得者層における負債への恐怖心の問題は、高等教育の機会平等の観点から重要である。前述のように、我が国では、高等教育の拡大期において、家庭の所得水準の上昇が続いたことや高等教育が都市中産階級への参入のカギと見られたことから、高等教育への強い進学意欲が維持された。しかし、仮に「格差社会」という言葉に象徴されるような所得格差やそれに伴う高等教育へのインセンティブの差が生じているとすれば、貸与制奨学金がもたらす負債への恐怖心は、特に低所得者層の高等教育へのアクセスを妨げる方向で作用されることになる。

表 2

		200万 円未満	200～ 400	400～ 600	600～ 800	800～ 1000	1000～ 1200	1200 ～ 1400	1400 以上
受給者	41.1%	6.3%	17.3%	23.9%	22.6%	18.4%	8.2%	1.5%	1.8%
申請したが不採用	1.8%	0.5%	9.6%	9.1%	23.3%	21.9%	20.7%	7.5%	7.2%
希望し	13.6%	3.2%	7.1%	15.2%	22.8%	23.6%	16.7%	5.0%	6.5%

たが申請しなかった									
必要ない	43.5%	1.2%	3.8%	11.1%	17.6%	23.8%	21.3%	8.2%	13.0
	100%								

(出所) 日本学生機構 学生生活調査

学生生活調査において、奨学金を「希望するが申請しなかった」、「必要ない」者の年収別の分布を見てみると、本来、奨学金をもっとも必要とする低中所得者層の比率が予想外に高いことがわかる。例えば、600万円以下のグループ全体で「希望するが申請しなかった」者は25.5%、「必要ない」者は16.1%となっている。この数値から、負債への恐怖心から貸与制奨学金を忌避する者や、その結果無理してでも親が負担する家庭があると理解できる。

また、日本私立大学連盟が2012年に私立大学生を対象に実施した調査においては「返済義務がある」ために奨学金に申請しなかった者が全体の1割程度いることがわかっている。この調査では所得階層別の回答者がわからないが、負債への恐怖心のために申請を躊躇する者があることは間違いない。

奨学金受給の有無の理由

受給		28.9%
非受給		69.3%
返済義務がある	10.5%	
成績基準にあわなかった	4.2%	
会計基準にあわなかった	6.7%	
申請したが受けられなかった	2.9%	
応募の機会を逃した	8.7%	
受ける必要がなかった	29.1%	
その他	7.3%	
NA		1.8%
		100%

(出所) 日本私立大学連盟「私立大学学生生活白書2003」(2003年7月)

表 3

日本学生支援機構の奨学制度

	第一種奨学金（無利子）	第二種奨学金（有利子）
貸与月額 （学部・私立・自宅外）	64000 円	3、5、8、10 万円から選択
学力基準	高校 2～3 年生の成績が 3.5 以上	学習意欲あり
家庭所得基準 （4人世帯）	年収 996 万円	1342 万円
総貸与額（例） 返還月額例	288 万円 15000 円/月	5 万円の場合 240 万円 14050 円/月 10 万円の場合 480 万円 21418 円/月
貸与人員	418465 人	512727 人
貸与金額	2488 億円	4112 億円

（出所）日本学生支援機構「奨学金ガイド」

日本学生機構の奨学金はいずれも貸与制であり、大学学部レベルの貸与率が第一種・第二種合計で 23.3%、大学院が 39.6%となっている。

3.2 学校外教育へのアクセスにおける原因

現状分析でも述べた通り、塾や予備校に通うことが必要となっており学校外教育の重要性が高まってきている。学校外教育は子どもの学力にいかに関与しているのかというと学校以外の教育に費やされるお金が増える程、学力が上がるということがここでは示されている。逆に学校教育に費やす余裕が少ない家庭では子どもは低学力の状態となる可能性が大きいことを意味すると分析を行なった。学校外教育を利用する 5 割もの人たちが学校の授業についていけないためそれを改善する場所として使っている。また、残りの半分は進学のためのレベルアップとして利用している。しかし、学校外教育が重要視されているにもかかわらず先述した通り低所得者層においてはアクセスできない状況になっている。

授業についていけないことに関して言えば現行の教育方法に問題がある。（原因）また、学校外教育において経済的に余裕のない家庭に対して政策が全国的に行われていない。（原因）

3.3 低所得者（ワーキングプア）、無所得者（失業者）における原因

①有効求人倍率からみる雇用のパイ不足[低所得者（ワーキングプア）、無所得者（失業者）]

有効求人倍率は、0.71 倍である。有効求人倍率とは、求職者（仕事を探している人）1

人あたり何件の求人があるかを示すもので、たとえば求人倍率が 1.0 より高いということは、仕事を探している人の数よりも求人のほうが多いということである。求人倍率が高ければ、企業がより多くの労働者を求めており、経済に活気があると考えられる。以下に例を挙げる。

- 有効求人数：100 件
- 有効求職者数：200 人
- 計算式： $100 \div 200 = 0.5$
- 有効求人倍率：0.5 倍

つまり、就職が困難であることを示している。

これを見る限り、雇用のパイ（理想社会像で掲げる「安心」を満たすに見合った職）が少ないことが考えられる。（原因）

②雇用保険における不備 [無所得者（失業者）]

雇用保険は、失業中の生活を心配しないで新しい仕事を探し、1 日でも早く再就職できるようハローワークの窓口での職業相談・職業紹介を受けて求職活動を行うことで失業給付を得ることができる。

又倒産・解雇等により再就職の準備をする時間的余裕なくして離職を余儀なくされた場合には、特定受給資格者に該当し、一般の離職者に比べ手厚い給付日数となることがある。

1 年未満しか働いていない者にとっては、90 日と短期間しか受給できない。（原因） 故に再就職先が見つからなければ「安心」が担保されなくなってしまう。

5. 政策

原因をまとめそれぞれに対して如何なる政策が有効なのか如何にみていくことにする。

原因①現行の奨学金制度においては負債額が多額に上る場合、負債への恐怖心を惹起する。

→奨学金の拡充（所得連動型返還方式の導入）

原因②学校の授業について行けないことに関して言えば現行の教育方法に問題がある。

→少人数教育環境の創設

原因③学校外教育において経済的に余裕のない家庭に対して政策が全国的に行われていない。

→学校外教育バウチャー制度の全国的導入

原因④⑤雇用のパイ（理想社会像で掲げる「安心」を満たすに見合った職）が少ない。また 90 日と短期間しか受給できない。

→解雇規制の緩和・失業給付の拡充・ワークシェアリング・負の所得税等

4.1 奨学金の拡充（所得連動型返還方式の導入）

所得連動型返還方に則った奨学金制度を確立する必要がある。

所得連動型返還方式とは何か。それを説明するために特徴を以下に列挙する。

- ① 所得型連動方式では、所得の一定割合を源泉徴収のかたちで回収するため、支払い能力に応じた返済額になる。また、生涯所得が低いものは25年で債務が消滅するため返済総額も小さくなる。このため借り手側からみると自身の高等教育への投資効果が不確実であることからくるリスクを軽減することができる。このことは不完全情報による過少投資を回避することを意味し経済効率性を高める。
- ② 修学時には支払う必要がないため、低所得者の高等教育機会を確保する上で効果的である。修学時（スタート時点）での社会的ポジションではなく最終的なポジションに応じて返済を求める仕組みである。
- ③ 借りて個人のレベルで見ると返済額は若年期に小さく、所得が高くなった中年期に大きくなる。

高等教育への進学を考える者に、こうした所得連動型返済方式を確立することができれば先に述べた原因である負債への恐怖心を軽減することができる。

4.2 少人数教育環境の創設

子どもの学習環境として1クラスは何人が望ましいのか。現在、日本における学級規模は30人前後となっている。一方で国際的な学習到達度に関する調査において成績がトップクラスであるフィンランドは20人となっている。フィンランドに関して言えば人数は日本の約2分の1である。

実際に国立教育政策研究所の調査によると、20人以下の少人数学級は、それ以上の大きな規模の学級より成績が良く、教師から個別指導を受けた経験も多いという結果が出ている。

同研究所は2000年度に小学5年と中学2年の算数・数学、理科の学力や学習状況について計約600校を抽出調査。

学級規模別に①20人以下②21-25人③26-30人④31-35人⑤36-40人の5グループに分類して分析した。

学力面では中2の数学の「知識理解」に関する設問(9点満点)の平均点が、21人以上では5.34-5.78点だったのに対し、20人以下では6.01点だったのをはじめ、小5、中2とも20人以下の学級の教科別平均点は、ほかのグループの得点を上回った。

学習状況では、中2に対し「理科で勉強の進み方が早すぎて困ったことがあるか」と尋ね、「よくあった」という答えを1点、「全くなかった」を4点として4段階で点数化したところ、21人以上は平均2.32-2.45だったのに、20人以下は2.63で「授業に置いていかれる」子が少ないことを示した。

小5に「算数の授業中、先生にノートやプリントを見てもらったことがあるか」尋ねたところ、20人以下の学級の子はこうした個別指導を受けた経験も多いことが分かるなど、多くの項目で20人以下の方が良い結果となった。

この結果を踏まえると少人数制の教育環境創設という政策提言が有効になると考える。

更に、現状分析でも述べた学習の差異が家庭の文化的な背景によって影響を受けていること、また基礎学力の未定着が学年の進行につれて学習意欲の階層差を拡大していることについても対処できると考えられる。これは具体的に下に手厚い教育を施すことができるということの意味している。教育の初期段階での学習理解度や学習意欲の階層差を極力抑えるのである。つまり、初期段階で作り出す階層差を最小限に抑えておくことが、その後の教育の不平等の拡大を抑制することに繋がるということである。とりわけ、学力格差が広がる以前の低学年において「読み書き算」の基礎をしっかり身につける必要がある。家庭の文化的な影響を小さくするためにも、初期段階での対応が大事なのである。もちろん、授業への興味・関心を高める工夫も必要ではあるが、授業の理解度を保証することがその後の学習の興味・関心の基礎となることは理解しとかなければならない。

また、少人数制を実現するためには教員人数を増やす必要がある。

4.2 - a 教員人数確保

表4
教員数

区分	計	男	女	女性教員の割合 (%)
小学校	390844	148722	242122	61.9
うち校長	21283	17370	3913	18.4
うち副校長	2133	1542	591	27.7
うち教頭	19655	15440	4215	21.4
中学校	232970	137307	95663	41.4
うち校長	9758	9231	527	5.4
うち副校長	1195	1065	130	10.9
うち教頭	9858	9069	789	8.0

高等学校	229848	164175	65673	28.6
うち校長	5064	4776	288	5.7
うち副校長	1213	1120	93	7.7
うち教頭	6801	6291	510	7.5

(参照) 文部科学省平成 22 年度学校教員統計調査本報告 (作成) レジユメ発表者

小学校

$390844 - 21283 - 2133 - 19655 = 347773$

中学校

$232970 - 9758 - 1195 - 9858 = 212159$

高等学校

$229848 - 5064 - 1213 - 6801 = 216770$

計 776702 人

表 5

区分	計	男子、	女子
小学校 (児童数)	6993376	3579418	3413958
中学校 (生徒数)	3558166	1817273	1740893
高等学校 (生徒数)	3368693	1703397	1665296

(参照) 文部科学省 II 調査結果の概要 [学校調査、学校通信教育調査 (高等学校)]

(作成) レジユメ発表者

6993376 (小学校) + 3558166 (中学校) + 3368693 (高等学校) = 13920235 (計)

全体生徒数が 1392 万 235 人で 1 クラス 30 人だとすると計算上 46 万 4008 人の教員数が
必要である。しかし、現在においてはこれよりも多い教員人数がおり全体数でいうと 77 万
6702 人である。これを鑑みるに 20 人であれば約 23 万 1000 人の教員が不足していると言
える。

教員免許取得者数

文科省『教育委員会月報』によると 2009 年度の教員免許取得者数は 103404 人であるとしている。1 年間で 10 万人以上の人 が教員免許を取得していることになる。

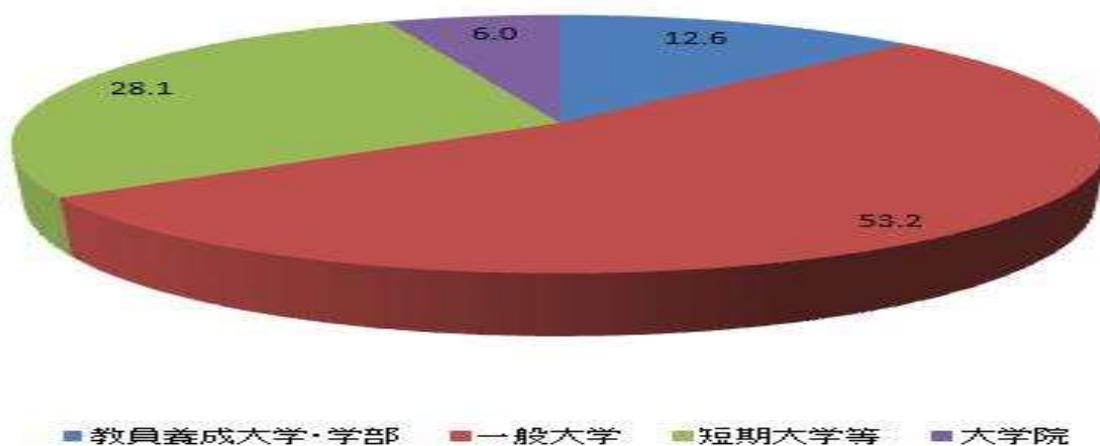
表 6

教員免許取得者数	
小学校	18937
中学校	47739
高等学校	8511

(参照) 文科省『教育委員会月報 (作成者) レジюме発表者

図 2

2009年度の教員免許状取得者の内訳(%)



しかし、教員免許取得者が全員教員採用試験を受験しているわけではない。以下の表を参照されたい。

表 7

教員採用試験受験者数と採用者数

	平成 21 年度 受験者数	平成 22 年度 受験者数	平成 21 年度 採用者数	平成 22 年度 採用者数
小学校	51804	54418	12437	12284
中学校	56568	59060	6717	6807
高等学校	33371	34748	3567	4287

計	141743	148226	22721	23378
---	--------	--------	-------	-------

(参照) 文部科学省 平成 22 年度学校教員採用選考試験の実施状況について

(作成者) レジюме発表者

文部科学省の調査結果を踏まえると 20 人学級規模で考えた場合約 23 万 1000 人の教員が不足となる。23 万 1000 人を確保するためには教員資格を持つ人を学校に配置することが必要不可欠である。文部科学省によると教員志望数はこの調査を見る限り長期的ではあるが人数を確保することは現実的に可能であり教員採用枠を増やすことによってその不足分を補うことにする。

4.2 - b 教員確保の際の費用

教員採用時の費用

小学校・中学校平均年収 720 万円

高等学校平均年収 690 万円

平均約 700 万円

7000000 円×231000 人=1617000000000

→約 1.7 億円

4.3 学校外教育バウチャー制度の全国的導入

バウチャーとは何かというと、クーポン券や引換券という意味である。また、学校外教育バウチャー制度に関して言えば、経済的な理由で学校外教育を受けることができない子どもたちへ、学校外教育サービスに利用できるバウチャーを提供する。現金給付ではなくバウチャーを支給することで、教育以外の用途に使用されることがなく、確実に教育機会を提供することに繋がる。また、有効期限を設けることで貯蓄することもできず確実な消費を促すことができる。

学校外教育サービスの利用に限定したバウチャーある。子ども 1 人当たり年間 2.5 万円のバウチャーを提供する。このバウチャー額は文部科学省が調査した小学生～高校生の年間の学校外教育費の平均額をもとに算出したものである。

実際、既に学校外教育バウチャーが一部で取り入れられている。関西では 2011 年度のバウチャー消費状況は 99%であるといった状況を鑑みるに有効である。

平成 22 年国民成果津基礎調査概要によると子どもの貧困率は 15.7%で実数にして約 320 万人いるとしている。

250000 円×3200000 円=800000000000 円

→8000 億の財源が必要不可欠である。

4.4 雇用状況の改善

教育格差の是正はあくまで同じスタートラインに立てる状況を担保するだけであって最終的に私の理想社会像で掲げている「安心」を必ずしも実現するものではない。従って、雇用状況の改善をも政策として提示しなければ完全に理想社会像を達成したとは言えないのである。

解雇規制の緩和・失業給付の拡充・ワークシェアリング・負の所得税等

4.5 財源確保

奨学金拡充・教員費・学校外教育バウチャーを実行するにあたって財源は相続税から捻出する。

解雇規制の緩和・失業給付の拡充・ワークシェアリング・負の所得税等が挙げられる。

(2012 年度前期早稲田大学雄弁会 9 月合宿発表レジュメ 発表者レジュメ参照)

これらの政策より、「安心」を担保しつつ低所得者層の子どもが受けられる教育と高所得者層の子どもが受けられる教育との格差を縮小することにも寄与するのである。

5. 結

教育格差に纏わる所得格差、学力格差、意欲格差、これらは環境により影響されるものである。環境は自分では選ぶことが出来ない。これはある意味偶然性の強いものである。その環境を理解し如何に平等にしていくのか、個々人が置かれている環境に国家がどのように介入していくのかを論じてきたわけであるからこれは偶然性に思う存分真っ向から立ち向かうこととなった。また一貫してマイノリティーを扱ってきたがやはり彼らを救うとなると傲慢さは拭えない。彼らの立場にたったことがないからこそそれは傲慢であるといっているのである。彼らの苦しみは様々なデータ、生の声からは想像できるが本当の苦しみはわからない。しかし、その傲慢さを知っていてもマイノリティーを救うことを断念することはできなかった。目をつむることは出来なかった。彼らは私たちと共存している限り今後もしできないであろう。

ご清聴ありがとうございました。

〈参考文献〉

- 刈谷剛彦『学力と階層』朝日出版社（2008）
- 刈谷剛彦『階層化日本の教育危機 不平等再生産から意欲格差社会』有信堂光文社（2001）
- 刈谷剛彦・山口二郎『格差社会と教育改革』岩波ブックレット（2013）
- 耳塚寛明『教育格差の社会学』有斐閣アルマ（2014）
- 吉川徹『学歴と格差・不平等 成熟する日本型学歴社会』東京大学出版会（2006）
- 橘木俊『日本の教育格差』岩波新書（2010）
- 本田由紀『若者と仕事 「学校経由の就職」を越えて』東京大学出版会（2011）
- 本田由紀『軋む社会 教育・仕事・若者の現在』河出文庫（2011）