

教育と経済・社会を考える

第1回 はじめに

福田光宏

目次

1. 本論考の目的と方法	1
2. 教育界のムラ社会性	3
3. 教育関係者にとっての夢の時代の終わり	4
4. 机上の空論とタブーの排除	7
5. 「何かを悪と決めつけ、それを無くせば理想が実現する」という論法	10
6. 体験論と実証研究	12
<引用・参考文献>	15

1. 本論考の目的と方法

教育関係者には、教育問題を「個々の教室や学校での実践の問題」（荻谷剛彦著『なぜ教育論争は不毛なのか』P.7）としてのみ考え、「現代社会において、教育が巨大なシステムをなしており、経済や政治や文化、さらにはグローバル化といった現象と不可分に結びついていることを忘れ」（荻谷剛彦著『教育改革の幻想』P.216）ている人が多いように思える。教育問題を教育の世界の中だけで考えていては、問題の全体像は見えないし、問題の本質をつかむこともできない。矢野眞和氏は『教育社会の設計』（P.30）で、次のように指摘している。

教育研究は、「対象」科学であり、「総合」科学である。一つの「方法」科学を応用しただけでは理解できない。日常生活を考えても、教育は、労働だけでなく、家事・余暇・文化を含む生活全般に関わっている。教育研究のためには、「学問領域」と「生活領域」の二つの空間的広がりを見野に入れなければならない。

教育は、人間の心を変えようとする試みであり、経済・社会の存立の基盤となるものである。教育による心の変容に迫り、教育と経済・社会との関係を考えることが必要である。しかし、心理学の観点から教育を研究する教育心理学、経済学の観点から教育を研究する教育経済学、社会学の観点から教育を研究する教育社会学だけでは、教育問題の全体像を見ることも、教育問題の本質をつかむこともできない。人間の心、経済、社会がそれぞれ独立して教育との関係を結んでいるわけではない。人間の心、経済、社会は相互に影響し合いながら、教育との関係を結んでいる。

特定の学問分野の理論は、複雑極まりない社会現象・自然現象の特定の側面をモデル

化したものに過ぎず、当該理論モデルで無視したものが影響を与えている場合、その理論は役に立たなくなってしまう。特定の問題を多数の学問分野の理論を用いて解明するという研究スタイルをとらなければ、問題の本質はつかめない。そこで、本論考では、教育問題を、教育経済学、経済学の諸学派、教育社会学、社会学、情報社会論、教育心理学、心理学、進化心理学、教育行政学、文化人類学（社会人類学）、脳科学（認知神経科学）、行動遺伝学などの様々な理論を用いて解明しようと努めている。これは、私の能力の限界を超えようとする無謀な試みなのかもしれない。例えば、教育心理学、心理学、進化心理学、文化人類学、脳科学、行動遺伝学に関する私の知識は不十分なので、間違いを犯している箇所があるかもしれない。たとえ、無謀な試みに失敗したとしても、「自分の専門分野に閉じこもっては見えないものがある。他の分野に目を向けると新しい世界が開けてくる」ということだけは示せるだろうというのが本論考の趣旨である。

「経済学」ではなく「経済学の諸学派」と書いたのは、私が新古典派経済学に対して批判的な見解を持っており、本論考において他の学派の理論も用いているからである。新古典派経済学は多数派の経済理論で、日本ではケインズ経済学と併せて近代経済学と呼ばれている学派であり、教育経済学も新古典派経済学の理論を用いている。

様々な学問分野の理論を用いているため、本論考では、各分野に関する専門知識を持たない方でも理解できるように、分かりやすい表現で、理論の基礎から説明し、専門用語を使う場合には解説を加え、数式はできる限り使わずことばで説明するように努めた。そのため、厳密性は犠牲になっている。大学（文系学部）の教養科目のレベルを想定して執筆したが、複雑で高度な問題を扱っているため、分かりやすくすると言っても限度があり、「こんな難しいことを教養科目で教えている大学などどこにもない」という批判が来そうである。

また、常識や既存の理論に反する見解を述べている箇所が多いことも理解を困難にしていると思う。教育関係者の中には、本論考を読むと、「馬鹿なことを言うな。お前は教育の本質が分かっていない」、「教育の価値を貶めるようなことは書くな。教育関係者に恨みでもあるのか」などと、怒り心頭に発する人もいるだろう。本論考は、何ものにも囚われずに自由に考えたことを述べるというスタンスで書いているので、既成概念にとらわれずに、頭を柔らかくして、本論考を読んでいただきたい。権力や暴力によって行動を支配されれば、人は自分が自由を失ったことに気づくが、常識や理論によって心を支配されても、人は自分が自由を失ったことに気づかない（「第12回 暗黒の情報社会と教育 7.人間と自然の「標準規格化」、8.権威への依存」参照）。自分は正しいことを学び、正しいことを考えているのだと思い込んでしまい、疑いを持つことができなくなってしまうのである。常識や理論を学ぶことには、その常識や理論によって心を支配され、自由に考える力を失う危険を伴っている。自分が学んできた常識や理論を疑い、批判的に検討することの重要性に気づき、「自ら考える力」を取り戻していただきたい。

様々な学問分野の理論を用いて教育問題を解明するという本論考の性格から、特定の

学問分野の理論を用いて特定の問題を解明する研究（つまり、一般的な研究）の方法論には従うことができなかった。つまり、孫引き（他人の文献を引用する際に、その文献の中で別の他人の文献が引用されている部分を引用すること）を用いたり（孫引きであることは明記してある）、翻訳された文献の原書を読んでいなかったりする場合があることである。これは、原典を読む時間があるならば、幅広い分野の文献を調べる方が有益であるという判断に基づいている。なお、心理学、進化心理学、文化人類学、脳科学、行動遺伝学については、私の知識が不十分なため、孫引き、翻訳に頼らざるを得なかったという面がある。この結果、厳密性は犠牲になっている。また、先行研究の調査も不十分であるので、他の人が既に発表している見解を知らずに同様の見解を述べている箇所があるかもしれない。幅広い分野を取り扱うため、先行研究の十分な調査は私の能力の限界を超えている。

2. 教育界のムラ社会性

日本では、自分が属する集団内に閉じこもり、外の世界を見ようとはせず、仲間内だけで通用する価値観・基準に従って生きている人がほとんどである。「ムラ社会」、「タテ社会」などと呼ばれている現象である（「第13回 日本の特殊性と教育 1.イエとムラ」参照）。中根千枝氏の『タテ社会の人間関係』と『タテ社会の力学』によると、「タテ社会」とは、場を共有すること（同じ場所で働くなどの直接的接触）によって形成され、一体感を強調する個人的な人間関係（集団への加入年次による年功序列、親分・子分関係が強い影響を与え、論理よりも感情が優先される関係）によって維持され、排他性（「ウチの者」「ヨソ者」の差別意識）の強い集団が自律性を持って（他の集団からの干渉を嫌う）、互いに競い合いつつも、力関係により定まる（規模の大きい、歴史の長い集団が上位になる）序列（格付け）により、集団間の秩序（社会の秩序）を維持している（力関係で隣接集団に圧力をかける）という特徴のある社会のことである。

ムラの住民は、自分たちのムラの自律を願い、他のムラからの干渉を嫌う。教育ムラの住民は特にその傾向が強い。教育は陶冶（知識、技能の習得）と訓育（道徳性、社会的行動様式の形成）による全人格の発達を目指すものであり、「ヨソ者」である経済ムラからの侵略者が主張する金儲けに役立つ能力育成を目指す教育など許し難いものであると考える。

内田樹氏は『下流志向』で、教育をサービスとしてとらえ、経済的な等価交換の原理を身につけてしまったことが、子どもたちの「学びからの逃走」（佐藤学氏の言葉）の原因であるという趣旨の主張をしている。学ぶ前に学問の本当の価値は分からないので、「何のために勉強するのか？」「この知識は何の役に立つのか？」という問いは、傲慢さと無知の現れであるという論理であるが、私に言わせれば、この論理は、教育ムラの自律性を守るための論理であり、学問とその教育は無条件に価値があるという教育関係者の傲慢さの現れである。「言われた通りに勉強したのですが、学んだことは社会では役に

立ちませんでした」という問いに対して、「それはお前の勉強が不足していて、学問の真髄を理解できていないからだ」といつまでも答え続けることができる。師匠は弟子に対して「まだまだ修行が足らん」と言い続けることで、「教える者」と「教えられる者」という上下関係を永続できる。教育ムラが他のムラの上位に立つための論理なのである。酷い場合には、「学術研究の成果を理解して、利用しようとしないう社会の方が悪い」という趣旨の主張、例えば、「経済学や経営学の研究成果を利用しないで、非科学的な経営を行っているから、日本の企業は駄目なのだ」（私がある経済学者から聞いた言葉）という主張まで始める。

どのような内容の教育が必要かは、それを利用する者、つまり、教育ムラ以外の住民の方が経験的に良く分かることであって、教育ムラの外の世界を見ようとしないう教育ムラの住民が勝手に決めたものを押し付けられてはたまらない。そんなものを買う気はないというのが「学びからの逃走」である。教育ムラ以外の住民が、教育ムラに対して高額のお金を支払うのは、それに相当する見返りとして、仕事や生活に役立つ知識を教えてくれるというサービスを期待しているからである。まさに等価交換である。「人はパンのみにて生きるにあらず」ではあるが、パンなしでは生きていけない。文化的・精神的価値は経済的・肉体的価値が十分に満たされた後にしか意味を持たない。教育ムラの住民には、他のムラの住民に対して自分たちが行っている教育にどのような価値と効用があるのかをわかりやすく説明する義務があり、このような教育が必要だという他のムラの住民の要求に応える義務がある。

3. 教育関係者にとっての夢の時代の終わり

山田昌弘氏は『希望格差社会』で次のように指摘している。

ダニエル・ヤンミンとチャン・マイミンは、戦後日本に普及した教育システムをパイプライン・システムと名付けた。画一的な義務教育の後には、高校受験によって各種高校に振り分けられる。高校のランクによって、だいたい就職か専門学校か大学進学が決まり、大学受験によって各種大学に振り分けられ、大学の学部とランクによって、就職先が決まっていく。枝分かれしながら、就職という最終目的地に向かって、スムーズに流れていく様子をパイプラインと名付けたのだ。(P.88)

受験勉強をしたという努力は合格、そして卒業後の職業の保証という形で「報われる」……報われるという見通しは、個人にやる気を起こさせる。……大量生産ー大量消費の企業社会が勃興し、拡大していったので、……若者の需要が旺盛だった……より「上」のレベルの学校に入ることができれば、「よりよい」職業……に就くことが「約束」された。……企業等に入社後の知識、技能習得（オン・ザ・ジョブ・トレーニング）を重視するというシステムをとってきた。……教育する側から見れば、教師が実用的な知識を伝達せずとも、勝手に生徒は受験勉強し、勝手に学生は就職していった

くれるという恵まれた状況にあった……もっとも得をしていたのが、実は、教育内容を決めた文部省（当時）や各レベルの学校、そして、それを実行する教師集団だったのだ。逆に、パイプラインが機能不全に陥った今、学校で教える内容や、教師の質が初めて問題視されるようになったのだ。(P.163-165)

パイプラインの漏れの最大の原因は……ニューエコノミーの進展による職業の二極化にある。入社して経験を積んでいくという従来型の職は減少し、少数の専門中核労働者と、代わりの効く単純労働者に分かれていく。……学校を職業需要以上に作りすぎたこと、もしくは、職業の需要が減退しているのにもかかわらず学校の数が減らないことも、漏れが大きくなる原因である。(P.175-176)

バブル崩壊前は、教育を受ける側と産業界はお金を儲けるための教育という「下品」なことを考え、教育関係者は「人格の完成」や「文化の伝達」のための教育という「上品」なことを考えていたが、経済成長がその間の矛盾を覆い隠していたという、幸せな同床異夢の時代だったのである。経済成長によって年々、企業の売上げが増え、規模が拡大して、人手不足に陥っていた。企業は、職業的能力の有無は問題にせず、訓練可能性（企業内で訓練を受けて、効率的に技能を修得していく潜在的可能性）の高低を基準にして、新卒者を雇い、仕事に必要な能力は、職場での訓練で身につけさせていた。

「日本の人材育成に企業が非定型的ながらも強力に関与し、若年労働者に熟練形成を行う、事実上の「学校」として機能」（小塩隆士著「戦後日本における人材育成：「失敗」の構図と改革の方向」）していたのである。訓練可能性の高低の判断には、学歴と学校歴が主に用いられていた（まじめさ、素直さなども問題にされた）ので、より高い学歴、より有名な大学への進学を目指して、受験競争が行われた。経済成長によって、企業の従業員の給料とポストは年々増えていたので、受験勉強の努力と教育費の負担は多くの場合、高い給料と高いポストという形で、経済的に報われた。「一流大学卒・一流会社就職」というコースに乗ることができずに、三流大学卒・三流会社就職になっても、「高度成長の持続によって人々の所得が平均的に、しかも急ピッチで増加することが、大学まで進学することによって得られる成果そのものと「勘違い」された」（小塩隆士著「戦後日本における人材育成：「失敗」の構図と改革の方向」）。一部例外もあるが、中学・高校では、受験競争により、放っておいても生徒は勉強するので、中学・高校での教育内容はほとんど問題にされなかった。一部例外もあるが、受験生は、塾・予備校での勉強や参考書・問題集を使っての自習で受験対策をしていたのであり、学校での授業を相手にしていなかったのである。専門的な職種を除いて、就職では、どの大学を出たかという学校歴は問われるが、大学でどんなことを学んだかということは問われないので、大学での教育内容はほとんど問題にされなかった。教育関係者が、「人格の完成」や「文化の伝達」を目指して、自己満足的な教育を行っていても、許されていたのである。はっきり言うと、学校が教育機能を十分に果たさなくても、塾、予備校、企業という学校外

の組織での教育・訓練や個人の努力が学校教育の不備を補って、学校教育の欠陥を露呈させないという、教育関係者にとっては幸せな夢の時代だったのである。「極端に言えば、戦後日本の学校は、「パイプ」としての意味しかもたなかった。多少教え方が下手であっても、組合と校長が対立しても、役に立たないことを教えても構わなかったのである」(山田昌弘著『新平等社会』P.244)。

しかし、バブル崩壊後、少子高齢化、経済のグローバル化、「暗黒の情報社会化」(一般には知識社会化、ニューエコノミー化などと呼ばれている現象であるが、私はそのような捉え方は間違っていると考えている、「第12回 暗黒の情報社会と教育」参照)によって、日本の経済が衰退し始めると、状況は一変した。年々、企業の売上げが減って、給料は下げられ、規模の縮小を余儀なくされて、ポストが減り、挙げ句の果てにリストラ名目で解雇されるようになってきた。そのため、受験勉強の努力と教育費の負担が、高い給料と高いポストという形で報われるという保証はなくなり、受験競争に参加せずに、「学びから逃走する」(佐藤学氏の言葉)子ども、さらには、教育費の負担を嫌い、子どもを学びから逃走させる親が増えてきた。人件費の圧縮のために、企業は正規雇用を減らし、非正規雇用を増やしている。長期雇用でなければ、訓練への投資を回収することが困難なので、企業は、非正規雇用者への訓練を必要最小限に抑えようとする(なお、正規雇用者については、訓練可能性の高低を基準にして、新卒者を雇い、仕事に必要な能力は、職場での訓練で身につけさせるという従来の方法を維持している企業が多い)。これらの結果、塾、予備校、企業という学校外の組織での教育・訓練や個人の努力が学校教育の不備を補って、学校教育の欠陥を露呈させなかったというシステムが崩れ始め、学校が教育機能を十分に果たしていないということが問題視され始めたのである。

さらに、日本経済の衰退は、所得の減少と財政悪化を招き、教育費の負担が家計と財政の重荷になってきている。「人格の完成」だとか、「文化の伝達」だとかいう名目で、掴み金を教育に使う余裕はもうない。教育投資の費用対効果(「第10回 教育の費用対効果」参照)をシビアに検証して、効率的な教育投資を行わなければ、家計と国・地方自治体が財政的に破綻する時代になってしまったのである。年々乏しくなっていくお金を、各分野の人々が自分たちの生き残りをかけて奪い合うという時代が始まり、教育関係者は、教育の経済的・社会的な効果を立証しなければ生き残れなくなったのである(「第3回 教育の経済効果(その1)」参照)。

教育関係者の多くは、未だにバブル崩壊前の夢の世界から目覚めていないように、私には思える。教育関係者には、世界は「知識社会化」しているので、教育をもっと充実させ、人々の知的能力を向上させれば、日本の経済は成長力を取り戻すから、教育にもっとお金を使うべきであると主張する人がいるが、「第5回 教育と経済成長」、「第8回 能力の個人差」、「第12回 暗黒の情報社会と教育」で述べるように、現実には、そう単純ではない。どれだけ教育を充実しても、「知識社会」での「知識労働」で必要な知的能力を持つことができない子どもが大勢いる。また、「知識労働」への需要には限りがあるので、

需要を無視して大学・大学院への進学者を増やし過ぎると、失業者やワーキングプアを量産することになってしまい、人的・物的資源の浪費となり、経済の成長力を削いでしまう（「第6回 教育における需要と供給のミスマッチ（その1）」参照）。

「本当の教育が実現すれば、子どもたちの無限の可能性が開花する」というような理想論を捨て、教育にできることには限りがあるという冷厳な事実を直視し、教育が本当にできることを見極め、そこに持てる力を集中しなければ、「本当の教育」は実現しない。理想を追い求めて、教育にはできないことに力を尽くしても、徒労に終わるだけでなく、限りある人的・物的資源の浪費でもある。また、経済・社会からの需要を無視した教育も人的・物的資源の浪費となる。「教育や職業訓練は、それだけで職を作り出せるわけではない。いくら教育や職業訓練を受けても、その教育に見合った職の数は限られている」（山田昌弘著『新平等社会』P.149）。教育にできることには限りがあり、教育への需要にも限りがあるという冷厳な事実を直視するための手段の一つになるのが教育経済学である。

4. 机上の空論とタブーの排除

本論考では、机上の空論とタブーを排し、現実を直視することを目指している。その結果、暗い話や差別主義的とも捉えられかねない見解を述べている箇所がある。私は、平等な社会を理想としてはいるが、現実を直視すると、本当に平等な社会は実現不可能であるという趣旨である。

中根千枝氏は『タテ社会の力学』（P.141-144）で、日本における観念論の横行に関して、次のような指摘をしている。

日本人は、自分たちの社会が力学的に規制されているということを、無意識に体得しているのではなかろうか……なぜならば、社会的評論……というものが、あまりにも観念的なもので、現実の上をうわすべりしていることと、そうしたあり方を、むしろ当然のこのように受けとめているからである。……たとえば、世の関心を集めたなげかわしい社会現象に対して、道徳的批判を熱心にして、その後で「要するに教育（制度）が悪い。これをなおすべきだ」ということがよくきかれる。……それでは、実際に、どうしたら教育をその方向に改革することができるか、従来の教育体制・内容を変えるためには、どれほどの関係者のエネルギーと時間がかかるか、あるいは、それでもできるのかどうか、という問題となると、ほとんど戦略をもちあわせていない。さらに、たとえ、教育制度や内容を変えることができたとしても、それが実際にどのくらいの効果をもつものであるか、といった予測においては、まったく希望的観測の域を出ない。……実情にメスを入れて方法を論ずるのではなく、「こうあるべきだ」という謳い文句や、「こうすべきだ」という主張の吐露に力点がおかれるのが、日本における社会評論の特色である。実態をどのようにしたら、どこまで改善できるか、ま

た、できないか、という実態の把握をもとにした具体的方策に関する問題は、彼らの関心の枠外におかれているようにみえる。……「××のこれからのあるべき姿」とか、「望ましい××像」などというテーマが出され、ジャーナリズムにおける議論、さまざまなシンポジウム、政府への答申にいたるまで、多くの人々のエネルギーと時間がさかれるのだが、その結果は、山のように積まれた印刷物・書類が残り、一方、実態は旧態依然といったことが、くり返しくり返し行なわれる。どうして、こうしたことがあきもせず行なわれつづけるのか……それは、こうした一連の観念論の横行は、日本社会を装う一種の衣裳であるということである。力学的規制ならびに動きというのは、ちょうどヌードのようなもので、それに着せる衣裳が道徳的観念論である。衣裳は人体をひきしめ、保護すると共に、その欠陥を補ったり、“馬子にも衣裳”で、よい衣裳は実体をひきたてもする。衣裳は実体にそって動くが、実体とはまったく別のものであるように、観念的な議論や意見の表明は、現実にはそってはいるが、両者は一体でもないし、交わってもいないのである。

「第 13 回 日本の特殊性と教育」で詳述するが、ムラ社会では、何かを決定する時には、全員一致の体裁を整える必要がある。全員一致の体裁の整え方を実質的に見ると、優勢な集団が、劣勢な集団に圧力をかけたり、見返りの利益供与を約束したりして、自分たちに有利な案への賛成を取り付け、多数派を形成して、反対派を黙らせるということになる（優勢な集団が、劣勢な集団の賛成を取り付けるために、一部譲歩することもあるが、それは、まさに一部の譲歩に過ぎず、主要な点については、圧力や利益供与によって、自分たちの意見を押し通している）。ムラ社会は「力学的に規制されている」のである。しかし、この実質を表に出すと、世間や劣勢な集団からの反発を招くので、劣勢な集団はその場の「空気」を読んで自発的に（雰囲気にしたがって、なりゆきで）、その案に賛成したのだという体裁を整える必要がある。「空気」を読むという行動を実質的に見ると、多数派を形成する力のあるもの、つまり、優勢な集団にしたがわざるを得なかったということになるのだが、「空気」という超越的な力（一種の神）を思い描くことによって、自分は超越的な力にしたがっただけであり、優勢な集団に屈服したわけではないと、自分をごまかそうとしているのである。優勢な集団に屈服したという屈辱感を和らげるためには、優勢な集団に有利な案が自分たちにとっても良いものであると、無理にでも思い込む必要がある（精神分析の理論で説明すると、防衛機制として合理化をすること）。また、優勢な集団は、劣勢な集団に圧力をかけたのだという負い目から免れるために、自分たちに有利な案は劣勢な集団にとっても良いものであると、無理にでも思い込む必要がある。優勢な集団は、無理にでも思い込ませ、思い込むための材料として、自分たちに有利な案にもっともらしい理屈を付け、大義名分を立てる。「××のこれからのあるべき姿」とか、「望ましい××像」などというテーマの「山のように積まれた印刷物・書類」は、そのような理屈の一種である。優勢な集団に有利な案で

あるという「ヌード」を覆い隠すために「着せる衣装」が必要なのである。そう思いたいと願っている人間に、そう思い込ませるための理屈に過ぎないから、机上の空論で十分であり、もっともらしい夢を語る理想論が望ましい。「誰もが反対しにくい言葉は、何よりも美しくなければならない。だから、教育の理念はいつも美しく語られる」（矢野眞和著『教育社会の設計』P.7）。「実態」を把握して示すと、優勢な集団に有利で、劣勢な集団に不利な案であるという事実が暴露されたり、空論に過ぎないという事実が露呈してしまったりする恐れがあるので、「実態の把握」は避けた方が良いということになる。

本論考は、教育に着せられた「衣装」をはぎとり、「実体」を白日の下に晒すことを目指している。そのため、苦勞して綺麗な「衣装」を作り教育に着せた人々や衣装から利益を受けている人々の反感を買うであろう。しかし、「衣装は……実体とはまったく別のもの」なので、理想論という綺麗な衣装を愛でているだけでは問題は解決しない。価値観の介入をできるだけ排し、冷厳な事実を直視しようと努めてこそ、問題の解決策が見つかり、理想に近づくことができるのである。ただし、問題の解決策が見つからず、どうしようもない場合もある。

本論考では各所で、「能力の個人差への遺伝の影響」について論じている。日本では、「能力の個人差への遺伝の影響」を話題にすること、特に、教育関連でそれを論じることがタブー視される風潮があることは承知している。しかし、この問題をタブー視することによって、逆に、「能力の個人差への遺伝の影響」を強めてしまっているのが現実である。「能力の個人差への遺伝の影響」を無視して、「形式的に平等な教育」、つまり、画一的な教育を行えば、遺伝や家庭環境において不利な状況にある子どもの能力の発達を阻害してしまう。触らぬ神にたたりなしという態度では問題を悪化させるだけである。私が専門外である「能力の個人差への遺伝の影響」についてあえて論じるのは、「能力の個人差への遺伝の影響」をできる限り小さくするには、どうすれば良いかを考えるためであり、そのことが「実質的に平等な教育」の実現につながるからである（「第8回 能力の個人差」参照）。また、「能力の個人差への遺伝の影響」を無視しては、教育の本当の経済効果を語ることはできないし、効率的な教育投資について論じることができないからである。

井沢元彦氏は『言霊（ことだま）』で、日本人のすべてが「ある言葉を唱えることによって、その言葉の内容が実現する」という言霊の影響下にあり、支配されていると指摘されている。「能力の個人差への遺伝の影響」について論じると、言霊の力により、「能力の個人差への遺伝の影響」が生じてしまう。他方、「子どもたちには無限の可能性」があると主張すると、言霊の力により、「子どもたちには無限の可能性」が生まれてくるというわけである。そんな非科学的なことなど日本人が信じているはずがないと主張する人がいるかもしれないが、「不吉なことを言うな。縁起でもない」と言ったり、「反戦」「平和」を唱えていれば、世界から戦争がなくなると考えたりする人は多い。

言霊の支配下では、不快な事実を分析して、対策を考えたり、不快な未来を予測して、

その実現を防ごうとしたりするということができない。不快な事実を指摘し分析したり、不快な未来を予測し対策を考えたりした人間には、不快な事実や不快な未来を容認しているという汚名が着せられるからである。

5. 「何かを悪と決めつけ、それを無くせば理想が実現する」という論法

荻谷剛彦氏は『大衆教育社会のゆくえ』(P.215-217)で、次のように指摘している。なお、「森 1987」とは、森重雄著「モダニティとしての教育」(東京大学教育学部紀要第 27 巻所収)のことである。

「能力主義こそは、今日の教育荒廃の元凶である」「青少年が非行に走るのは、学歴社会が落ちこぼれをつくりだすからだ……」。このような認識を支えているのは、学歴社会さえなくなれば、あるいは、教育が受験競争から解放されれば、理想的な教育が実現するという見込みである。……学歴社会論も、能力主義教育批判も、現代の神話である。「学歴社会だから……」「成績で差別すると……」「偏差値教育だから……」。その妥当性の根拠を示すことなしに、こうした「説明」を人びとは、受け入れ、事態の確認をすます。そして、たいていは、そこで思考は停止する。いいかえれば、これらの議論の「正しさ」は、事実に照らした妥当性によって保証されるのではなく、社会での通用性によって確保されているのである。しかも、このような通用性を背後で支えているのが、「本当の教育が実現すれば……」という、<よきものとしての教育>の信仰である(森 1987)である。「本当の教育」がゆがめられているという認識。そして、ゆがめている「犯人」探し。しかし、犯人探しを何度繰り返しても、「本当の教育」は実現しない

教育問題に限らず、何かを「犯人」や「悪」に仕立て上げて、その「犯人」や「悪」を無くせば(廃止すれば、滅ぼせば、追放すれば)、自動的に理想の社会が実現するという論法は、日本中に溢れ、世界のあちこちで見られる。この論法は、問題の本質の探求を妨げ、問題の解決を遠ざける原因となる。感覚的に何かを「犯人」や「悪」と決めつけてしまうために、現行の制度や組織を客観的に分析して、そのどこに問題があるのかを探求するということができなくなってしまう。自動的に理想の社会が実現するのだから、理想の社会を実現するためには、制度や組織をどのように変革すれば良いのかを具体的に考えるということができなくなってしまう。「犯人」や「悪」だって良いこともしているのだということに考えが及ばないため、「犯人」や「悪」を無くした後、思いもよらない副作用に苦しめられることになる。

「犯人」や「悪」を無くせばという論法の背後には、アニミズムがある。「第 13 回 日本の特殊性と教育 2.呪術的世界観、3.「空気」の支配—多数派への同調」で述べるように、日本人には、アニミズムに由来する、「この世の全てのモノ(人間、動物、物質、集

団、組織等)は、それぞれの魂を持ち、その本分(本来そなわっている性質・能力)をおのずから働かせることによって、この世は調和を保ち、清らかである」という「日本古来の宗教的世界観」を未だに持っている人が多いため、「こうである」という事実認識と、「こうあるべきだ」という価値判断の区別があいまいになる傾向がある。「この世の全てのモノが……本分をおのずから働かせることによって、この世は調和を保ち、清らかである」ということは、「モノ」という事実が、「本分」という価値をまとって、「おのずから」、「調和を保ち、清らか」な世界(理想の世界)を実現しようとするということなのである(このような宗教的世界観が、前述した言霊につながる)。そのため、「モノ」が「本分」を発揮することを妨げている「犯人」や「悪」さえ取り除けば、自動的に、理想の世界が実現すると思込んでしまう。

明治時代以降の近代化によって、科学的な見方を身につけ(あるいは、他の宗教を信仰して)、「日本古来の宗教的世界観」を捨て去ったと思込んでいる人が多い。確かに、日本人の多くは、「日本古来の宗教的世界観」を信じているかと問われれば、そんな非科学的なものは信じていないと答えるであろう。しかし、「日本古来の宗教的世界観」は、その長い歴史の中で、日本人の習俗、慣行、道徳などに溶け込み、仏教とも融合して、姿を変え、未だに、日本人の心を支配し続けている。何気なしにしたがっている習俗、慣行、道徳などが「日本古来の宗教的世界観」に由来しているということに気づいていないのである。

「モノ」がその「本分」を発揮すれば「この世は調和を保ち、清らかである」という「日本古来の宗教的世界観」は、「本分」が「清らか」であることを前提にしており、性善説につながる。人間の本性(=本分)は善なので、子どもを「悪」から遠ざければ、子どもは良き「本分をおのずから働かせ」、良き人に育つと考えるのである。世の中には悪い人もいるが、それは、育っている途中で、「悪」に染まったからであるということになる。このような考えは、子どもが自己発展する力を持っていると信じて、子どもの自発性を尊重する子ども中心主義(児童中心主義)の教育思想に適合的である。

人間の本性、自己発展する力とは何かを科学的に考えると、遺伝によって形成された心の原型(脳の基本的な構造)ということになるだろう。ゲアリー・マーカスは『心を生み出す遺伝子』(P.21-43)で、人間の赤ん坊は生まれつき、物の永続性を理解し(目の前にないものを思い浮かべることができる)、予期しないものに注意を向ける、顔や言語を認識する、無秩序の中から法則を導き出す、情報を一般化する、真似をするというような学習能力を持っていると指摘している。この生得的な学習能力を信頼して、子どもの自発性を尊重した教育を行えば、「本当の教育」が実現するのだろうか。D.F.ビョークランドとA.D.ペレグリーニは『進化発達心理学』で、次のように述べている。

私たちが種として文明の影響を受けて生活してきたのは、わずか1万~1万2000年にすぎず、自然淘汰が私たちの心に実質的な影響を与えるほど長くはない。そうする

と、私たちの現在の遺伝子構造は、過去の狩猟採集生活に適応するようにできている可能性が高く、今日の私たちに適応しているかどうかは分からない。……進化発達心理学者デイヴィッド・ギアリーは、進化する上で選択された認知能力、たとえば言語などを「生物学的一次的な能力」と呼び、この一次能力にもとづいているものの、主に文化によって創り出された能力、たとえば読みなどを「生物学的二次的な能力」と呼んだ。(P.27)

生物学的一次的な能力は、……極度に環境が剥奪された場合を除いてすべての子どもが獲得でき(すなわち強く方向づけられている)、その発達機能も普遍的である。それに対し、生物学的二次的な能力の獲得は育った文化的文脈に依存し、たとえば、文字のない文化の子どもには、文字を読むことは自然には身につかない。一方、生物学的一次的な能力については、子どもたちは自発的に練習をし(周りにある物に名前をつける、少量のものを数えるなど)、その習得速度や最終到達レベルに個人差が認められる場合もあるが(たとえば、言語障害により達成が障害される)、ほとんどの子どもは大人に教えられなくとも「エキスパート」のレベルに到達する。それに対し、生物学的二次的な能力の獲得速度と最終到達レベルには、非常に大きな個人差が存在する。文字の読解や計算などの生物学的二次的な能力の練習は、説得されたり、強要されたりしなければ取り組まない子どもも多い。(P.133-134)

つまり、過去の狩猟採集生活において必要だった「生物学的一次的な能力」(言葉を話すこと、運動すること、簡単な道具を作ることなど)の習得については、ほとんどの子どもが自発的に取り組むが、過去の狩猟採集生活において必要なかったが、現在の文明生活に必要な「生物学的二次的な能力」(読み書き、複雑な計算、学問など)の習得については、自発的に取り組まない子どもが多く、強要することが必要であるということである。子どもの自発性を尊重した教育を行えば、「本当の教育」が実現するというのは、「生物学的二次的な能力」の習得について自発的に取り組む少数の子どもを対象にした場合だけであり、多数の子どもに対しては、「本当の教育」が実現しないどころか、「教育」の体をなさないということになってしまう(「第4回 教育の経済効果(その2) 3.学校における「社会化」の隠された実体」、「第8回 能力の個人差 12.現代の教育と産業は私たちの遺伝子構造と不適合である」参照)。

6. 体験論と実証研究

広田照幸氏は『教育には何ができないか』(P.8-9)で、次のように指摘している。

教育の世界で目につくのは、「こんなにうまくいった」という事例を、その成功の背景にあった条件を無視したまま、他者の実践にも同様の成果を求める言説である。校長や同僚のサポートや、地域の人や親の支持、子供との良好な関係の蓄積など、さま

ざまな好条件の下で成功しえたような事例が、見習うべき事例として報告されたりする。だが、そうした社会関係の資源などをもたない状況下におかれた教師には、たやすくまねができないことは、いうまでもない。

教育の世界では、個人的体験に基づく教育論が主張されることが多いが、これらの教育論をそのまま信用するのは危険である。教育に関する個人的体験というものは、特定の教師が、特定の時代に、特定の地域・学校・学年・学級で、特定の児童・生徒・学生に対して行った教育に関する体験に過ぎない。教師、時代、地域・学校・学年・学級、児童・生徒・学生が異なれば、同じことをしても違う結果が出るかもしれない（「第2回 教育経済学の基本 11. 個性と学校外の要因を無視した教育論議」参照）。どこかに見落とししたものがあり、それが教育成果等に重大な影響を与えていた可能性もある。自分の見解が正しいと思う人は、自分の見解に都合の良いものだけを見、都合の悪いものを無視する傾向がある。社会心理学が指摘する「確証バイアス」、「信念維持のバイアス」である。

しかし、個人的体験に基づく教育論には、ユニークな視点からの新しい発見や、既成概念に囚われない自由な思考の成果が含まれている場合もあるので、個人的体験に基づく教育論だからといって無視するのも間違いである。方法論に縛られた実証研究では、ユニークな視点からの新しい発見は出て来ない。

個人的体験に基づく教育論に対する批判として「エビデンスに基づく教育」(Evidence-Based Education) という主張がある。この主張は、「エビデンスに基づく医療」(Evidence-Based Medicine) をまねたものであり、「ランダム化比較試験」(Randomized Controlled Trial) などにより得られた客観的な証拠に基づいて、教育を行うべきであるというものである。「ランダム化比較試験」とは、自然科学で昔から行われていた実験計画法の一種であり、多数の人々を、ある処置を施されるグループと、施されないグループに無作為に振り分け、特定期間経過後に両者を比較して、処置の効果を測定するという方法である。

しかし、「エビデンスに基づく教育」という主張には、教育に関する客観的な証拠を得ることが本当にできるのかという根本的な問題がある。「第10回 教育の費用対効果 6. 実験」で述べるように、教育に関して実験を行うことは極めて困難であり、実験で分かることは限定的な事柄だけである。また、「第2回 教育経済学の基本 10. 回帰分析」で述べるように、教育に関する統計データは限られたものしかないので、統計分析で分かることは少ない。

そもそも、実験や統計分析を行うためには、データを計測して、数量化する必要があるが、教育には、計測困難、数量化困難なものが多い（「第10回 教育の費用対効果 2. 教育の効果」参照）。そのため、計測と数量化が容易なものだけを取り上げ、計測と数量化が困難なものを見捨てる傾向がある。計測と数量化が容易なものだけを取り上げて行われた実験や統計分析の結果を信頼して良いのだろうか。計測と数量化が困難なもの

教育成果等に重大な影響を与えていたり、計測と数量化が困難なものが教育成果等のうちの主要なものであったりする可能性がある。また、何かを計測し、数量化するには、計測と数量化のための基準が必要であり、どのような基準を選ぶかによって結果が異なってくる。例えば、学力テストの作り方によって、特定個人の成績は変わってくる。

つまり、体験論も実証研究も、物事の一面だけを取り上げ、その一面を恣意的に解釈して、その物事を論じているという点では、五十歩百歩なのである。体験論では物事のどの側面を取り上げたのか、どのように解釈したのかが明確にされていないが、実証研究では物事のどの側面を取り上げたのか、どのような基準を用いて計測したのかが明確にされている場合が多いという程度の違いしかないのである。実証研究を行えば、客観的な証拠を提示できるというのは幻想に過ぎない。「エビデンスに基づく教育」は実現不可能である。

そもそも、人間が事物を客観的に認識することなど不可能である（「第4回 教育の経済効果（その2） 3.学校における「社会化」の隠された実体、4.「事実の認識と思考の方法」の改造」参照）。人間が事物を認識する時には、その全てを認識しているわけではない。何らかの基準に従って、認識するものとししないものに振り分けている。そして、さらに、認識したものを、何らかの基準に従って、重要なものとそうでないものに振り分けたり、その事実に意味づけを与えたりしている。この振り分けの基準には価値判断が介在しているという意味において、この認識は主観的な認識である。ただし、振り分けの基準を明確化し、その基準を人々で共有すれば、その人々の間では、客観的な認識であると言える。しかし、振り分けの基準を共有しない人から見れば、それは主観的な認識に過ぎない。

一般に言われている客観性とは「できる限り多くの人々に共有されている振り分けの基準を用い、そして、その基準を用いたことを自覚した上で、その基準を外に示す」という程度のものに過ぎず、一般に言われている主観性とは「少ない人々の間でしか共有されていない振り分けの基準を用いて、しかも、その基準を用いたことを自覚せず、その基準を外に示さない」という程度のものに過ぎない。つまり、客観性、主観性というのは絶対的な概念ではなく、相対的な概念なのである。

また、物質と違って、人間には自由意思があるので、その時の気分や体調次第で行動が変わり、実験結果や調査結果が変動する。脳科学の研究者の中には自由意思の存在を否定する人もいるが、それでも、脳の活動に予測できないゆらぎやノイズがある以上、人間の行動には予測不可能な面がある。そのため、人間や社会には自然法則のような厳密な法則性は存在し得ない。ただし、人間も物質でできている以上、自然法則に反する行動をする自由はない。その結果、自由意思や脳活動のゆらぎといっても、一定範囲内に収まるので、大ざっぱな傾向を見つけることはできるだろう。人間や社会を対象にする学問（いわゆる人文科学・社会科学のことであるが、私は、人文科学・社会科学は科学ではないと思っているので、あえて、このような言い方をしている）には、自然科学

のような法則定立的アプローチでもなく、歴史学のような個性記述的アプローチでもない、第三の道があるのではないだろうか。

人間や社会を対象にする学問が自然科学のようなものになると無理をすると、「多くものを排除」して、偽物の法則を作ってしまう、非現実的で実用性の乏しい学問になってしまう（「第2回 教育経済学の基本 6.社会科学系の大学教育とシグナリング理論」参照）。その典型が、新古典派経済学である。山本雅男氏は『ヨーロッパ「近代」の終焉』（P.213-214）で次のように指摘している（「第12回 暗黒の情報社会と教育 8.権威への依存」参照）。

人びとの思考法のなかにあつて、“科学的”という名辞が人びとの思考をいかに不自由なものにしてきたかも明らかだ。“科学的”の名の下に厳密性を追求しながら、いかに多くものを排除してきたか。想像力の自由な拡張を“非科学的”の一言で抹殺することもまかり通ってきた。

人間や社会は、分からないこと、不確かなことだらけなのである。分からないこと、不確かなことが溢れている世界では、自分はほとんど何も分かっていないのだということを自覚し、失敗をおそれずに試行錯誤するしか、進歩する方法はない。失敗の積み重ねから、人間や社会の大ざっぱな傾向をつかんでいくのである。特定の見解に囚われ、その見解に都合の良いものだけを見、都合の悪いものは見ようとしない態度、つまり、自分は人間や社会のことを分かっているのだと過信し、失敗を失敗だと認めることをできない態度は、衰退への道である。

<引用文献>

井沢元彦『言霊（ことだま） なぜ日本に、本当の自由はないのか』（文庫版）祥伝社、1995年

内田樹『下流志向 学ばない子どもたち 働かない若者たち』講談社文庫、2009年

小塩隆士「戦後日本における人材育成： 「失敗」の構図と改革の方向」『季刊 政策・経営研究』2009、Vol.2、三菱UFJリサーチ&コンサルティング、pp.3-17、2009年

<http://www.murc.jp/report/quarterly/200902/03.html>

苅谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2002年

苅谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ 学歴主義と平等神話の戦後史』中公新書、1995年

苅谷剛彦『なぜ教育論争は不毛なのか 学力論争を超えて』中公新書ラクレ、2003年

菅野覚明『神道の逆襲』講談社現代新書、2001年

デアリー・マーカス『心を生み出す遺伝子』大隅典子訳、岩波現代文庫、2010年

相良亨『日本人の心』東京大学出版会、1984年

田辺智子「エビデンスに基づく教育ーアメリカの教育改革と What Works Clearinghouse

の動向ー」『日本評価研究』第6巻第1号、pp.31-41、2006年

http://www.idci.or.jp/JES/Vol6No1_Tanabe.html

中根千枝『タテ社会の人間関係 単一社会の理論』講談社現代新書、1967年

中根千枝『タテ社会の力学』講談社学術文庫、2009年

広田照幸『教育には何ができないか 教育神話の解体と再生の試み』春秋社、2003年

三好皓一編『評価論を学ぶために』世界思想社、2008年

矢野眞和『教育社会の設計』東京大学出版会、2001年

山田昌弘『希望格差社会 「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』筑摩書房、2004年

山田昌弘『新平等社会 「希望格差」を超えて』文藝春秋、2006年

山本七平『「空気」の研究』文春文庫、1983年

山本雅男『ヨーロッパ「近代」の終焉』講談社現代新書、1992年

D.F.ビョークランド、A.D.ペレグリーニ『進化発達心理学 ヒトの本性の起源』無藤隆監訳、新曜社、2008年

OECD 教育研究革新センター編著『教育とエビデンス 研究と政策の協同に向けて』岩崎久美子・菊澤佐江子・藤江陽子・豊浩子訳、明石書店、2009年

(2011年1月25日初出、2012年4月27日改訂)

<福田光宏のホームページ> <http://fukuda.mond.jp/>