

教育と経済社会を考える
第4回 教育の経済効果（その2）
—教育の外部性とそこに隠されたもの—

福田光宏

1. 外部性とは何か

ある個人の活動が、市場を経由しないで他人に好ましい影響を与える場合、言い換えれば、ある個人が他人に好ましい影響を与える行動をとっても、それに対してその他人が対価を支払わない場合に「正の外部性」（外部経済）があると言う。反対に不利な影響を他人に与える場合には「負の外部性」（外部不経済）があると言う。「正の外部性」（外部経済）と「負の外部性」（外部不経済）をあわせて「外部性」（外部効果）と言う。例えば、鉄道が通って、地価が上昇し、財産が増えても、鉄道会社にお金を支払わないというのは「正の外部性」（外部経済）である（家賃が上がって、経済的負担が増える人にとっては「負の外部性」）。工場の操業や自動車の走行などによる環境破壊は、工場の経営者や自動車の運転者が環境破壊の被害者に損害賠償を支払わない場合には、「負の外部性」（外部不経済）である。

教育に「正の外部性」がある場合には、教育から受ける個人的便益は教育による社会的便益よりも小さくなるため（個人的便益＋外部性＝社会的便益）、個人的便益しか考慮にいていない個人の教育投資量を積み上げると、社会的に最適な教育投資量よりも少なくなってしまう。そのため、教育を公的に補助することにより、個人が負担する教育費を少なくして、個人が決定する教育投資量を増やすことが必要になってくる。言い換えれば、「正の外部性」を得るための費用を支払わなくても、「正の外部性」を享受できる（ただ乗りできる）結果、「正の外部性」を得るための費用を誰も進んで支払おうとしないので、国、都道府県、市町村が強制的に税金を徴収して、「正の外部性」を得るための費用を負担する必要があるということである。これが人的資本論による教育に対する公的補助（公費投入）の正当化の理論である。

ところが、教育の外部性とは具体的にどのようなもので、どれほどの金銭的価値があるのかということになると、教育経済学には明確な答えがない。例えば、荒井一博氏は『教育の経済学・入門』（P.28-30）で、「学校が社会的価値や行動規範を教えれば、その好ましい影響は社会全体に及ぶ。……また、学校教育によって、社会の成員の識字力が高まれば、彼ら間の情報伝達が容易になり、社会全体としての利益を得ることができよう。……このような外部経済の多くは基礎的な教育（義務教育）によって生み出される。……大学教育には外部経済が存在するのであろうか。一つの候補となる例は、大学で行われる研究にある。大学の研究成果は、基本的には社会全体が無料に近い費用で利用できるもので外部経済と叫ぶ。ただし、学生（特に学部学生）が教育を受けることによっ

て、研究に貢献できる程度は通常あまり大きくない。したがってこの点に関しては、学部レベルの教育の外部性は少ないといえる。……外部経済のもう一つの例は、学校教育が優秀な指導者を生み出し、その指導者が必ずしも高くない報酬で社会に好ましい影響を与える場合である。……政治家の適切な判断や交渉能力は社会全体の厚生に大きく影響する……1人の優秀な政治家の影響は数十兆円、あるいは数百兆円以上の価値を持ちうる。……1990年代以降のわが国の深刻な不況には、誤った政治的判断が強く影響している。もし適切な判断がなされていれば、莫大な額の損失を回避できたであろう。……大学教育を受けることによって人格も鍛えられ、大卒者に人間的魅力が付加されていれば、あるいは彼らが頼りがいのある気持ちのよい上司になれば、その下で働く部下は多大な外部経済を受ける。……今日の大学教育一般をみると、外部経済はそれ程大きいとはいえないのではなかろうか。経済発展の初期段階では（あるいは発展途上国では）、少数の優秀な官僚・技術者・教師が多数の人間に多大な利益（外部経済）を与えることが起こりやすかった（起こりやすい）が、今日では（先進国では）そういうことが少なくなっているといえよう」と述べている。

金子元久氏は『教育の政治経済学』（P.83）で、「すべての子どもが小学校を終え、言い換えれば、初等教育が普遍化すれば、社会は個々の人が一定の知識をもっていることを前提としてさまざまな制度をつくりあげることができる。同時にすべての人が共通の知識をもつことを意味する。それは社会の中のコミュニケーションを高め、近代的な国民国家を形成する基盤となるだろう。そうしたことが一体となって、経済活動の効率性を支えるのである」と述べている。

大田弘子氏は『市場重視の教育改革』「5章 大学への政府関与のあり方」（P.118）で、「高等教育を受けた人が社会にふえることによって高度な産業が生まれ、社会全体の質が上がり、生産性が上昇することから、社会が得る利益は個々人の高等教育によって得る利益の総和を上回ると説明することができる。このほか、外部性には、情報生産の外部性、すなわち大学は入試や教育を通じたスクリーニングによって学生の能力に関する情報を生産して社会に提供し、社会はその“格付け”を無料で利用するという外部性も存在する。……いずれにせよ、外部性は計測することが不可能に近く、外部性を根拠とした政府介入が正当化されるどうかは、それぞれの時代の判断でしかない」と述べている。

どの見解にも不明確なものがあり、外部性と言えるか疑わしいものもある。教育社会学に目を向けると、教育（あるいは学校）の機能として、「社会化」、「社会統制」、「選抜」、「正当化」が挙げられている。これらは教育の外部性といえるものであり、また、教育経済学に比べるとはるかに緻密な理論が展開されているので、教育社会学の理論を参考にしながら、私なりに、教育の外部性を整理する。

2. 「社会化」が持つ「正の外部性」と「負の外部性」

教育社会学において、教育は「社会化」の機能を持っていると言われている。「社会化」とは、子どもたちに、生まれてきた社会の価値観、行動様式を身に付けさせ、その社会の文化を伝達し、その社会の秩序の維持と存続をはかるものであると一応は言えるが、その具体的内容については様々な理論があり、明確ではない。そこで、私なりに、「社会化」の内容を、「事実の認識と思考の方法」の改造、「価値観の押し付け」、「情報共有・連結の経済性」の基盤形成に分類して説明していく。

「社会化」は、「社会化」される側（子どもたち）から見れば、「社会化」されることによって、社会の中でうまく生きていくことができるようになるという意味で個人的便益を得られるものであるが、「社会化」する側（大人たち）から見れば、社会の新メンバー（子どもたち）を「社会化」することで、社会の秩序の維持と存続をはかるという大きな「正の外部性」がある。しかし、社会の秩序の維持と存続をはかるということは、社会の革新を妨げるということでもある。「社会化」は、より自由で、より平等で、より豊かな社会の実現を妨げる可能性を持っている。その意味で、「社会化」は「負の外部性」を持つものに転化する可能性がある。

「社会化」が大きな「正の外部性」を持っていることは、日常的にはほとんど意識されないことである。「社会化」にはほころびが生じ、何か問題が発生した時に初めて、人々の意識にのぼり、「教育が悪い、道德教育を強化しろ、子どもたちに公共心を身に付けさせろ」などという主張がでてくる。つまり、社会の秩序が維持され、存続しているという状態を当然のことであると考えているから、普段は「社会化」が持っている大きな「正の外部性」が見えないのである。新古典派経済学的に言うと、「社会化」は、排除可能性（ある人がその財を利用することを妨げることができること）も競合性（ある人がその財を利用すると他の人が利用できる量が減ること）も持たない「公共財」であり、民間にその供給を任せると、ただ乗りの問題が生じ供給が不十分になるので、政府が税金を使って供給する必要があるのに、一般の人々には「自由財」（空気のように無料で自由に利用できる財）と思われてしまっているということである。そのため、「社会化」がなくなると、社会は大混乱に陥り、産業体制は崩壊するから、その価値は、何十年分もの日本のGDP、国富に匹敵する。だから、教育には多額の公費を投入する必要がある」という理屈は通用しにくい。新たにプラスの効果を生み出すものは評価されやすいが、マイナスの効果の発生を防いでいるものは評価されにくいのである。その結果、予算の獲得のために、プラスの効果を生み出すと称する新施策が次々と打ち出されるが、日常的な活動は顧みられず、おろそかになってしまうのである。

新古典派経済学には、経済は経済原理（希少性、合理性、最大化、限界原理など）のみに基づいて自律的に動くシステムであるとみなす傾向がある。しかし、現実には、経済システムは社会的、自然的基盤なしには機能しない。人々が憎しみ合い、犯罪が横行するような社会や資源が枯渇し、汚染されつくされた自然の中では、経済システムはまともには機能できない。これは、経済社会学、エコロジー経済学などが指摘しているこ

とである。新古典派経済学も社会や自然との関係を取り込もうとしているのであるが、それを「外部性」の中に矮小化してしまっている。つまり、社会的、自然的基盤がなければ経済システムは機能しないということに気付かずに、経済、社会、自然の間の目につきやすい表面的な相互作用のみを「外部性」として取り上げ、「外部性」を経済システムの中に内部化（「外部性」に権利を与え、取引きするなど、例えば、温室効果ガスの排出権取引）できれば、問題が解決できると楽観しているのである。このような新古典派経済学の「外部性」概念では、教育が担っている「社会化」の本当の価値を評価することなどできない。

なお、「社会化」は、学校教育だけでなく、家族（しつけ等）、友人・知人、企業（職業訓練等）、マスコミ、宗教なども行っているのも、その分は割り引く必要がある。学校教育が存在しない時代でも、家族、部族、村落共同体、宗教などが子どもたちを「社会化」し、社会の秩序の維持と存続をはかっていたのである。

3. 学校における「社会化」の隠された実体

諏訪哲二氏は『プロ教師の見た教育改革』（P.167-170）で次のように指摘している。

教育や学校はもともと近代啓蒙主義と密接に結びついている。……学校は民衆を近代市民に形成しようとするところである。知的・身体的・技能的に近代社会の精神やリズムに合った、知的大衆を育成する。しかし学校の基本である啓蒙や啓発は、頭脳を対象にしている。つまり、啓蒙とは頭脳の構造を変えることによって、頭と身体を近代に適合したシステムにしようとするものである。……順接的に近代に合うように鍛えられる頭はそんなに多くなかろうから、大衆的には洗脳に近いものになることは避けられない。その洗脳を、啓蒙主義では能力の開花とか個性の発達とか自己実現などと、洗脳されるほうが自ら望んでいるもののように呼称している。……近代になって初めて民衆に必要なさまざまな能力（知性、知識、協同、時間順守等）が、もともと人間の本質であると強弁するのも、……私たちが無意識に陥っている近代主義の陥穽である。……ヨーロッパ世界にその淵源を發する近代とか資本制社会とか自由と民主主義などを不動の真理、普遍として祭り上げてしまうと、教育は絶対的に善きものであるとする信仰が同時に確立してしまう。啓蒙すなわち頭脳構造の変革をめざすという点で教育を捉えると、近代的な主体（市民、国民）というのは、一日の時間のリズムに頭も含めた身体をゆったりと適応させた生活主体とは、まるで違うものであることに気づかざるをえない。近代的な主体とは頭と身体性が分裂した存在なのである。そして、身体性よりも頭のほうが経済効率も高いし、重視されている。それはともかく、近代はそういう運動的な能力よりも、身体の奥底に数千年にわたって蓄積されてきた生命の身体的感覚のようなものを、頭が命令して変革しなければならない社会であろう。富岡製糸工場などでいちばん大変だったのは、女工を時間で区切

って働かすことであったと言う。時間で女工たちの身体のリズムやテンポを分断しなければならなかった。……教師たちは……西欧近代的な学問の体系や近代のさまざまな理念に対しては絶対的に信奉しており、西欧に対するコンプレックスを持っている。教室では教師たちはヨーロッパ的知の体現者で、代理人であり、生徒という未開人に対して強い優越感を持っている。いわば、野生を文明化しようとしている。

諏訪哲二氏の指摘が持つ本当の意味を理解するためには、近代化前の人々の心がどのようなものであったかを知る必要がある。ウォルター・J・オングは『声の文化と文字の文化』で、「文字の文化」に対比して、「声の文化」の思考と表現の方法の特徴を指摘している。「声の文化」とは文字を書くことを知らない文化であり、「文字の文化」とは文字を書くことによって深く影響されている文化である。オングは、A. R. ルリアが1932年～33年に旧ソビエト連邦の旧ウズベク共和国と旧キルギス共和国の奥地で、読み書きのできない人々といくらか読み書きできる人々について行ったフィールド調査の結果（A. R. ルリア著『認識の史的発達』）を参考にしている。オングの指摘を以下に要約する。

「声の文化」における思考と表現は、

① 累加的であり、従属的ではない

話し手の都合にしたがって、単文を重ねるように話し、「文字の文化」のように、文同士の論理的な関係を接続詞によって示すというようなことをしない。

② 累積的であり、分析的ではない

きまり文句に頼って記憶するため、例えば、「兵士」と言わず「勇敢な兵士」と言い、「樫の木」と言わず「頑丈な樫の木」と言うほうを好む。そして、「文字の文化」のように「頑丈な」と「樫の木」の結び付きに疑問を投げかけ、その理由を分析するようなことはしない。

③ 冗長ないし多弁的

「文字の文化」における書きことばのような無駄がない筋の通った言い回しではなく、くり返しの多い冗長な言い回しをする。

④ 保守的ないし伝統主義的

「声の文化」での知識は、大変なエネルギーを投入して、何度も声に出して繰り返していないと消えてしまう。その結果、知識は得難く貴重なものとなり、過去の知識の再現者である博識な古老が高く評価され、知的な実験は禁止され、精神は伝統主義的で保守的な構えをとる。全く変化がないわけではないが、新しい知識は、先祖伝来の伝統に合致するものとして付け加えられ、組み替えられるだけである。

⑤ 人間的な生活世界への密着

「文字の文化」のように、分析的なカテゴリーを用いて知識を生活経験から離れ

たところで構造化することができない。世界を身近に知っている人間関係になぞらえて概念化し、ことばにする。また、マニュアルのようなものは存在せず、仕事のやり方は徒弟奉公（観察と実践）で学ばれ、ことばによる説明は最小限にしか与えられない。

⑥ 闘技的なトーン

過剰に罵倒しあい、また、賞賛しあう。

⑦ 感情移入的あるいは参加的であり、客観的に距離をとるのではない

学ぶとか知るということは、知られる対象との、密接で、感情移入的で、共有的な一体化、つまり、「それと一緒にいる」ということである。「文字の文化」のように、知られる対象から知る主体を切り離し（知られる対象に個人的に関与せず、距離をとる）、客観化することはない。

⑧ 恒常性維持的

文字による記録がないため、過去のことは正確には記憶されていない。そのため、忘れさられた過去の事実は無視され、現在の記憶どおりの過去があったと考える。「声の文化」の社会は、現在との関連がなくなった記憶を捨て去ることによって、均衡状態あるいは恒常性を保っている。

⑨ 状況依存的であって、抽象的ではない

概念が、状況依存的で操作的な準拠枠において用いられる（生活に密着した状況や操作を用いて物事を概念化する）傾向があり、抽象化の度合いが極めて小さい。A. R. ルリアの調査によると、幾何学的な図形、抽象的なカテゴリーによる分類、形式論理（三段論法など）による推論、ものの定義、ことばによる自己分析ができない。例えば、幾何学的な図形は、抽象的に円、四角形等として識別されず、円は、皿、バケツ、月などと呼ばれ、四角形は、鏡、ドア、家などと呼ばれる。ハンマー、のこぎり、手斧、丸太のグループ分けを要求しても、三つのものは道具だが、丸太は道具ではないというようなカテゴリー分けができず、「みんな似たり寄ったりだよ。のこぎりは丸太をひけるし、手おのだって丸太をたたき割れる。どっちか捨てるっていうんなら、手おのかな。のこぎりのほうがいろんな仕事ができるもんな」と答える。「雪があるような極北地方では、熊はみんな白い色をしています。ノーヴァヤゼムリャは極北地方にあり、そこにはいつも雪があります。では、その熊はどんな色をしていますか」という質問に対して「さあ、わからんね。黒いやつなら見たことがあるがね。ほかの色のやつにはお目にかかったことがないね……まあどこだって、その土地にしかいないような生き物がいるもんだよ」と答える。「木とはどういうものか、わたしに説明してみてください」という質問に対して「なんでまたそんなことを。木がどういうものかみんな知ってるよ。だれもおれからそんな説明聞かなくて困らないよ」と答える。あなたはどんな人間かと問われて「自分で自分の心はこうだなんて言えないよ。自分の性格はこうだなんて人に話せると

思うかね。ほかの人にきいてくれよ。連中なら、おれのことをあんにいろいろと話せるだろうから」と答える。

このような思考と表現の方法は、文字を書くことによって作り変えられていった。声はある特定の現実の場面で発せられ、その場の状況との関連で理解される。しかし、書かれた文字は、特定の場面になかった人間にも理解できないと意味がない。コンテキスト（文脈）の助けを借りずに、それだけで全てが明瞭になるように、正確さと分析的な厳密さを求める感覚が生まれ、内面化される。書くことによって、知る者（主体）と知られるもの（客体）が分離され、客観性がうちたてられる（知られる対象に個人的に関与せず、そこから距離をとる）。ただし、声の文化から文字の文化への移行はゆっくりしたものであり、ヨーロッパでは19世紀まで、本を声に出して読む習慣が続き、大学では筆記ではなく口頭で試験を行う習慣が続いた。エレクトロニクス技術は、電話、ラジオ、テレビによって、われわれを「二次的な声の文化」の時代に引きずり込んだ。

私は、「声の文化」の本質は「人間の生活世界に密着した」「状況依存的であって、抽象的ではない」認識と思考（以下「具体的思考」と略す）であると考えている。実際の生活の場面での必要性に応じて、具体的な事物を認識し、その具体的な事物をどのようにすれば自分たちの役に立つのかという観点から考えるということである。これに対して、「文字の文化」の本質は「人間の生活世界を記号によって抽象化した理論モデルを用いた」「状況依存的ではない、形式論理的な」認識と思考（以下「抽象的思考」と略す）であると考えている。学習した理論モデルを実際の生活場面に当てはめ、その理論モデルを論理的に操作することによって、こうすれば、ああなると考えるということである。これは、「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」で述べた社会科学の方法論と共通するものである。

文字が発明されてからも、長い間、ほとんどの人は「声の文化」の中で生きていた。そのような状況の中で、「文字の文化」の中で生きる少数派である知識人たちが、「声の文化」は無知蒙昧であり、社会の進歩を妨げている、「文字の文化」に基づく理性的な思考を広めようと考えて、多数派である民衆の精神を「声の文化」から「文字の文化」に改造しよう（理性的な人格の形成をはかろう）としたのが啓蒙思想の実体である。そして、民衆の精神の改造のために学校を利用した（啓蒙思想が教育学に影響を与え、教育実践に反映された）。文字を書くことによって、人間の心は「具体的思考」から「抽象的思考」に変化する傾向があるので、読み書きの教育が重視され、「抽象的思考」の訓練として、算数・数学の教育が利用された。これが「事実の認識と思考の方法」の改造である。なお、私は、啓蒙思想で言う「理性的な思考」は「抽象的思考」に過ぎず、それを理性と呼ぶのは啓蒙思想の思い上がりであると考えている。また、工場労働では、時間厳守、命令に対する従順さ、規律正しさ、機械的な反復作業に耐えることが要求されたが、「声

の文化」の中で生きていた近代化前の農民はそのような行動様式を持ち合わせていなかった。そこで、学校教育において、そのような行動様式を身に付けさせることにより、学校教育に対する産業界の賛同を得ようとした。これが「価値観の押し付け」である。やがて、産業の高度化に伴い、労働者にも「抽象的思考」が必要であることを、産業界も理解するようになった。なお、「価値観の押し付け」の内容は教育社会学者が既に指摘していることであるが、「価値観の押し付け」ではなく、「価値の内面化」、「行動様式の習得」などと呼ぶのが一般的である。

押し付けられたものには抵抗するのが人情である。どの国でも、義務教育を始めたころは民衆の抵抗にあい、就学率はなかなか上昇しなかった。農家において子供は貴重な労働力（農作業、家事、子守など）であったから、義務教育であっても授業料を徴収することがあったからというような経済的な理由で説明されることが多いが、「農民に教育はいらない」という「声の文化」の考え方の影響の方が大きかったのではないだろうか。諏訪哲二氏は『プロ教師の見た教育改革』（P.183）で「戦後になって新設高校へ生徒が通い出し始めた頃、街や村では「理屈ばかり覚えて仕様がねえよ」と生活者たちは悪口をいいつのっていた」と述べているが、これは「声の文化」からの「文字の文化」への批判のことばである。民衆の抵抗にあい、政府は民衆に学校教育の価値を宣伝する必要に迫られた。日本では、官庁において学歴別の採用・昇進制度をとった。この学歴別の採用・昇進制度は、もともと官営であったものを民間に払い下げた企業でも採用され、次第に民間企業一般にも拡大していった。つまり、学歴社会は、「声の文化」に愛着を感じる者に、「文字の文化」の価値を知らしめ、学校教育を受けさせるという役割を持っているのである。ところが、今、学歴社会の構造が崩れつつある。一流大学を出て、一流企業に就職すれば、将来が保証されるなどということはなくなり、不確実性が高まってきたのである。この状況を見て、「声の文化」への愛着が強い子どもたちが学校から逃走し始めているのである。

人類は、進化の過程で長い間、狩猟採取生活を送ってきた。進化心理学、社会生物学に基づいて考えると、人類の心は遺伝的に狩猟採取生活に適応的に形成されおり、その心が「声の文化」を生み出したのであろう。諏訪哲二氏のいう「身体の奥底に数千年にわたって蓄積されてきた生命の身体的感覚のようなもの」とは、「声の文化」に適合的な心のことではないだろうか。しかし、「声の文化」を生み出した心が「文字の文化」をも生み出したということは、人類の心は「文字の文化」への適応性をも持っていると考えざるを得ない。おそらく、「文字の文化」への適応性には遺伝と生育環境の相互作用の結果としての個人差があり、「文字の文化」への適応性の高い者が文字を発明し、知識人となっていったのであろう。そして、「文字の文化」への適応性の差が学校教育への適応性の差となって表れているのであろう。私は、「文字の文化」への適応性を生み出したものは、スティーヴン・ミズンが『心の先史時代』で指摘している認知的流動性であり、この認知的流動性の程度の差が、知能指数の差につながり、学校教育への適応性の差を生

み出していると考えているが、このことについては、能力の個人差への遺伝と環境の影響に絡めて、別途論じる。

念のため、ここで述べておくが、私は、「文字の文化」は「声の文化」よりも優れたものであり、「文字の文化」への適応性が高い者の方が優れていると主張しているわけではない。生物、そして人間の能力とは、その生物、人間が生きている環境への適応度の問題であり、環境が変われば、能力への評価も変わる。例えば、「文字の文化」への適応性が高い者を、狩猟採取生活を営んでいる部族へ連れていくと、理屈ばかりこねる役立たずと評価されるであろう。社会が「文字の文化」一色に染まりつつあるために、「文字の文化」への適応性が低い人間の生きる場が狭まってきたのである。広田照幸氏は『教育には何ができないか』(P.130-131)で、「資本主義の発展や産業構造の変化は、労働の場を、常により知識集約化していくことになる。たとえば、機械工業の町工場でも、体力と慣れとによる工程から、電動機を使いこなす知識が必要になり、さらにコンピュータ制御機のプログラミングの能力が求められるまでに変化してきた。農業でも、資本主義経済に組み込まれていくと、新たな作物や肥料・農薬の知識、流通市場への関心などが必要になってきた。……何十年も体力だけ、あるいは単純技能だけでやっていくことは困難になる」と指摘している。「文字の文化」は世界を抽象化し、記号化した理論モデルを用いて、事物を認識し、形式論理的に思考し、自分の信じる理論モデルに不適格なものを世界から排除し、世界を理論モデルどおりに作り変えようとする。養老孟子氏が『バカの壁』等で指摘する「脳化社会」である。私は、この傾向が究極まで行き着くと、ほとんどの人間に不適格者の烙印が押される「暗黒の情報社会」になると考えているが、このことについては、別途論じる。

桜井均著「B・バーンステインによる「教育知識」論の理論構成について」と柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』によれば、バジル・バーンステインは、イギリスにおける中流階級と労働者階級の言語のコードの違いを研究し、中流階級以上の子どもは「精密コード」と「制限コード」を状況に応じて使い分けるが、労働者階級の一部の子どもは「制限コード」しか使わないと指摘しているとのことである。「精密コード」はコンテクストから自由な言語表現、つまり、その場に居合わせなくても理解可能な普遍的・抽象的な言語表現をし、複雑な構文を使う、「制限コード」はコンテクスト依存的な言語表現、つまり、その場に居合わせなければ理解困難な個別的・具体的な言語表現をし、単純な構文を使うという特徴がある。「精密コード」は学校教育に適合的あり、「制限コード」は学校教育に不適合なので、学力に差が出る。ウォルター・J・オングは『声の文化と文字の文化』(P.219-220)で、「精密コード」は「文字の文化」と、「制限コード」は「声の文化」と関連していることを指摘している。

「声の文化」からすれば、学校で習う算数・数学は現実離れたパズルのようなものであり、社会科・地歴で今の生活に関係のない昔の話を聞いても意味がない、何の役に立つのか、理科で運動の法則を勉強しなくても、物がどう動くかは見ていれば分かる、

運動の法則が分かるとサッカーが上手くなるのかということになる。学校で、無意味と思えることを覚えろと言われて、覚えられないとバカだと言われる。「声の文化」への愛着が強い子どもたちは、自分を「文字の文化」の基準に従って評価する学校に絶望し、自分を「声の文化」の基準に従って評価してくれる組織への帰属を求める。しかし、広田照幸氏が『教育には何ができないか』(P.134)で指摘するように「学歴や学校的な知識が関係ない職業が社会に広くあったうちは、多くの子供は公教育を「単なる通過点」とみなすことができた。しかし、社会の被雇用者率が上昇し、学歴主義的な尺度で階層化された労働市場に大半の子供たちがさらされるようになると、不利な進路に進む子供たちまで、公教育システムが振り分ける役割を担うことになった。「学校での成績なんか関係ない」といえるような子供が減り、「成績をみると君はこういう進路しかない」という無情な宣告を、学校がせねばならなくなったのである。「学校に行かない」選択肢も、学歴や資格の面できわめて不利な労働市場への「退場」を宣告するものになっている。無情な進路振り分けをする学校—自尊心や未来への希望をくじかれる思いのする子供たちから、怨嗟の聲があがっても不思議ではない」のである。永山彦三郎氏は『現場から見た教育改革』(P. 100-103)で、「教え子がヤンキーになっていく過程で感じるのは、そうになっていくのは本人の、というよりやはり社会的な要因が大きい、ということだ。彼らが非社会的でありたい、社会に属したくないと思うのは、今の大人が形作る、教育制度を含めた社会に対するあきらめの表出なのだ。嫌いでもとりあえず認めるべき価値のある社会なら、その社会に反抗しつつも、でもどこかその社会に属していたいという気持ちも芽生えるかもしれない。しかし、今の社会に子供たちは属したくない、そう願っているのだ。それだけの魅力も価値もない、そう思っている。……ヤンキー化していく彼らの高校生活はまさに柔らかな監獄のようだ。そこにはなんの目的意識をなく、勉強をする理由も見つからず、ただ三年間高校というコンクリートの建物に閉じ込められる。……一番の問題は彼らの魂が求めているもの、あるいは魂が模索しようとしているものが、その、きわめてシステムチックでかつ硬直した高校生活にはない、というようなミスマッチだ。とにかく彼らは何をしていいのかを捜している。改造したバイクで夜の大通りを意味もなく流しながら、本当は自分の魂の居場所を捜している。……かつての教え子で十八歳の男の子に最近出会った。彼は高校を中退して、今は働いていない。……彼に夢を訊いた。すると彼はこう答えた。首長族がいるようなところで現地の人たちと一緒に暮らしたいな、と」と述べている。ヤンキー化していく子どもたちの魂が求めているものは、「声の文化」に生きる社会であり、日本にはもうほとんど残されていない社会である。おそらく、人類を狩りへと駆り立てた遺伝子が、子どもたちをバイクへと駆り立てているのであろう。狩りには獲物を射止めた喜びと、周囲の称讃があるが、バイクにはない。

山内昶氏は、『経済人類学の対位法』(P. 21-109)で、今も狩猟採取や原始的な焼畑農耕で生活している部族の労働に関する調査研究を総括して、平均労働時間は1日に4時

間弱で、不規則（気まぐれ）に働き、仕事でも頻繁に休息をとり、おしゃべりや睡眠をしていると指摘している。工業化前の人間には、時間は生活の場面に応じて伸縮するものと感じられていたとも指摘している。また、山内昶氏によると、J. WoodburnとT. Ingoldは“*African Hunter-Gatherer Social Organization*”（1988）で、狩猟採取経済は即時収益システム、つまり、獲得したものは数日の間に消費し、道具や武器を作るのに技術は必要だが労働量は多くないので、未来への計画性はなく、いま現在を生きている（物欲がなく、だらしない）、計画性を持つようになったのは農業という遅延収益システム（作付けから収穫まで時間がかかるので、食物と種子の蓄積が必要）が始まってからである指摘しているとのことである。つまり、人類の心は、遺伝的に、時間にルーズ（気まぐれ）であり、未来への計画性がないように形成されているのであり、新石器革命（農耕と牧畜の開始）が短期間の計画性を要求し、産業革命が長期間の計画性と時計の時間に従うことを要求したのである。学校で時間割に従って勉強するなど耐えられないと感じ、刹那的に生きる方が自然であるということである。

現代人は、「文字の文化」による「抽象的思考」と「声の文化」による「具体的思考」（とそれを支持する感情）との対立、分裂に悩まされているのではないだろうか。現代の産業社会は「抽象的思考」によって構築された社会なので、そこで成功するためには、「具体的思考」を抑圧し、「具体的思考」をしると要求する感情をも抑圧しなければならない。「抽象的思考」をしていると精神的に疲れる。そもそも、「抽象的思考」は不完全な理論モデルに基づいた思考なので、必ず、現実との間に矛盾が生じる。複雑極まりない現実世界を正確に理論モデル化することなど不可能である。これが、諏訪哲二氏の言う「近代的な主体とは頭と身体性が分裂した存在なのである。そして、身体性よりも頭のほうが経済効率も高いし、重視されている」ということの本質である。ただし、猥雑な現実を見ることを嫌い、「抽象的思考」の中で生きることに喜びを見出す人間もいる。一部の学者である。

進化心理学者（J. Tooby、L. Cosmides、S. Pinkerなど）は、人の心は生まれたときには何も書かかれていない「タブラ・ラサ（*tabula rasa*）」（空白の石版）のようなものであり、生まれた後の経験によって心が形成されるとするジョン・ロックに始まる経験論的な社会科学理論を標準社会科学モデル（SSSM）と呼んで批判している。啓蒙思想の影響を受けた教育関係者には、この標準社会科学モデルの影響を受けている人が多いのではないだろうか。「子どもには無限の可能性があると考えるのは、その証であろう。

しかし、もし、生まれたときに人間の心が「タブラ・ラサ」であったならば、人間は何も学ぶことができない。世界は複雑であり、連続的なものである。例えば、山、平地、谷は自然に存在するものではなく、人間が山、平地、谷というカテゴリーに従って分類するから存在しているのである。地表の凹凸という連続的な変化を、人間が恣意的に分類し、山、平地、谷と名付けているということであ

る。人間が外部の世界の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。そのようなことは人間の情報処理能力の限界を超えている。何らかの基準に従って、連続的なものを切り分け（カテゴリーにより分類し）、認識するものとしらないものに振り分けているのである。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。このような能力が生まれつき備わっていなければ、人間は経験から学習できない。ゲアリー・マーカスは『心を生み出す遺伝子』（P.21-43、P.235-236）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、「生き物が何を学習できるかは、その生き物がどんな遺伝子を持っているかという問題なのだ。遺伝子なしでは学習は存在しない。遺伝子は、学習を可能にする神経構造の成長をガイドすることによって、また（少なくともある場合には）まさにその学習行為に関与することにより、学習を支えている」と指摘している。遺伝子は生物の設計図ではなく、生物が特定の環境の中で自己組織化して発生（成長）するためのプログラムである。比喩的に言えば、料理のレシピのようなものであり、レシピには詳細に指定されていない作り方や材料の微妙な違いによって、違った味のものができるとは、それでも、全く別の食べ物ができることはない。つまり、教育（環境）によって、人間の心を変えることはできるが、それには遺伝によって定められた限界がある、子どもには無限の可能性などなく、遺伝によって定められた有限の可能性しかないのである。教育にできることは、可能性の限界まで、子どもの能力を高めることである。この問題に関しては、能力の個人差への遺伝と環境の影響に絡めて、さらに論じる。

啓蒙思想に感化された教育関係者は、標準社会科学モデルにも感化されているため、啓蒙思想が諸刃の剣であることに気付かない。啓蒙思想の唱える近代的自我は、個性の伸長、自己実現を要請する。「文字の文化」への適応性が高い子どもが個性をのばし、自己実現をするならば、「文字の文化」に支配された社会の発展に貢献し、啓蒙思想に感化された教育関係者の望みどおりの結果になるであろう。しかし、「声の文化」への愛着が強い子どもが個性を伸ばし、自己実現をすると、それは、「文字の文化」に支配された社会への反抗となる。この現状に対して、標準社会科学モデルに感化された教育関係者は教育以外の経験（家庭環境など）に責任を求め、その改造を主張する。この改造はある程度は成功を収めるであろうが、やがて、遺伝子の壁にぶつかる。この問題に関しては、教育と格差の問題に絡めてさらに論じる。

「構成主義」に基づく学習理論（教育理論）も同じ結果に陥るであろう。「構成主義」（構築主義）は、哲学、社会学、教育学、科学論などで用いられている概念であるが、学問分野、論者によって異なった意味で使われており、混乱している。原型的な見解にしたがって説明すると、人間の認知活動は心の中に世界を作り出す過程であり、人間の

認知活動から独立した世界の現実、人間がそれについて語るができないという意味において、存在しない（物理的に存在しないと言っているのではない）という考え方である。人間が認知できたものが世界の全てであると扱わざるを得ないということである。「構成主義」は「実証主義」に対する批判として生まれたものである。「実証主義」は、世界は人間の認知活動から独立して存在すると考え、世界の現実を観察、実験、論理等により正確に認識することができると思う。ほとんどの学問分野は「実証主義」に基づいており、その結果、教育は「実証主義」に基づいて行われる、つまり、現実を正確に認識した結果である（と思い込んでいる）学問的知識の教師から学習者への体系的な伝達を中心に行われることが多い。これに対して、「構成主義」に基づく学習理論では、学習は、学習者が既に持っている知識構造（知識、見方、考え方）を通して、自分を取り巻く世界の事物を観察したり、事物に働きかけたりする中で、自ら、知識構造を再構成していく過程であり、教師の役割は、学習者自身が行う知識構造の再構成を支援することであるとする。この「構成主義」に基づく学習理論の欠点は、知識構造の再構成過程を遡っていくと、学習者が構成したものではない最初の知識構造があるはずだが、それはどのようにしてできたのかという問いにうまく答えられないことである。私は、この最初の知識構造は遺伝によって、生まれつき備わっている「事実の認識と思考の方法」であるとする（前述のように生得的な学習能力がなければ、人間は経験から何も学ぶことはできない）。その結果、「構成主義」に基づく学習理論にしたがって教育を行うと、学習者が生まれつき持っている「事実の認識と思考の方法」に従って、知識構造を再構成していくことになり、「声の文化」への愛着が強い子どもは、「声の文化」的な知識構造をますます強固なものにしていくことになる。「構成主義」に基づく学習理論は、子どもたちはみんな「文字の文化」への適応性が高いという根拠のない楽観論に立っていると見えよう。児童（子ども）中心主義的な教育観や「総合的な学習の時間」（総合学習）がうまくいかない理由も同じである。もし、「声の文化」への愛着が強い人々が活躍できる場が社会に豊富にあるならば、児童中心主義や総合学習は、「声の文化」への愛着が強い子どもたちの意欲を引き出し、「具体的思考」を鍛えるものとして有益であろうが、残念ながら、現在の社会には、そのような場はほとんどない。

なお、私は、「構成主義」に基本的に賛同するが、「構成主義」は、なぜ人間は世界の全てについて語るができないのかという理由の説明を欠いていると思う。世界は人間の認知活動から独立して存在するという「実証主義」の主張は正しいが、人間の「事実の認識と思考の方法」が遺伝的に制約されているので、世界の現実を正確に認識することはできない。観測機器、コンピュータ、人工知能ならば、遺伝的に制約されていないから、世界の現実を正確に認識できるはずだと主張する人がいると思うが、観測機器、コンピュータ、人工知能を作り、それらから観測結果等として出力されたものを認識し、解釈するのが人間である以上、遺伝的な制約からは逃れられない。もし、全知全能の人工知能が出来たとしたら、その人工知能の言っていることは人間には理解できない。そ

のため、人間が認知できたものが世界の全てであると扱わざるを得ないのである。人間は人間である限り、永遠に真理にはたどり着けないのである。そして、人間の「事実の認識と思考の方法」が遺伝的に制約され、教育などにより共通化されているからこそ、各人が認知するそれぞれの世界が概ね同じようなものになり、人間はみな同じ世界に生きていると感ずることができるのである。例えば、人間と犬は、遺伝的に制約された「事実の認識と思考の方法」が異なるために、同じ世界に生きていると感ずることができず、違った世界に生きていることになる。

4. 「事実の認識と思考の方法」の改造

前述のように、人間が外部の世界の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く、何らかの基準に従って、認識するものとしなないものに振り分け、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。そして、認識したものに基づいて、特定の手法にしたがって思考している。この基準が「事実の認識と思考の方法」である。この「事実の認識と思考の方法」は遺伝によって生まれつき、その大枠が決められているが、教育によって、ある程度変えることができる。

「声の文化」的な「事実の認識と思考の方法」を「文字の文化」的な「事実の認識と思考の方法」に変えるとはどういうことかを、マーシャル・マクルーハンが『グーテンベルクの銀河系』(P.59-62)で紹介している具体的事例(ジョン・ウィルソンの論文"Film Literacy in Africa"(*Canadian Communications*, vol.1, no.4, summer, 1961, pp.7-14)から引用されたもの)を用いて説明する。イギリス人がアフリカの原住民に、衛生のために、家庭で溜まり水を除去する方法(水溜まりでは蚊が繁殖するので)を教える映画を作って見せた。その映画は、一人の衛生労務者が、水の溜まった空き缶を見てそれを拾い、蚊が再び産卵できないように、地中にしみこませながら空き缶の水を捨てた後、空き缶をろばの背の籠に入れるという5分間の簡単なものである。映画を見せた後、アフリカの原住民に何を見たかと質問すると、鶏を見たという答えが返ってきた。さらに質問を続けると、一人の男を見たという答えが返ってきたが、映画の全体的な話の組み立ては理解されていなかった。鶏と言うのは、一瞬、画面の隅を横切って走った一羽の鶏であるが、映画を作った人は、その鶏の存在に気付いていなかった。つまり、同じ映画を見ても、イギリス人とアフリカの原住民では、認識した事実が違っていたのである。それは、イギリス人は、映画は基本的に話の組み立てを見るものであると教えられているので、話の組み立てを認識し、アフリカの原住民は、そのような映画の見方を教えられていないので、鶏の出現という突発的な事態を認識したのであると理解できる。前述のように人間は生まれつき、予期しないものに注意を向けるという学習能力(その基礎にある「事実の認識と思考の方法」)を持っている。「声の文化」の中で生きるアフリカの原住民は、生まれつきの「事実の認識と思考の方法」に素直にしたがって映画を見ていた

が、「文字の文化」の中で生きるイギリス人は、教育によって改造された「事実の認識と思考の方法」にしたがって映画を見、生まれつきの「事実の認識と思考の方法」を抑圧していたのである。

「事実の認識と思考の方法」が人々の間で共通していないと、価値観の相違以上の大きな問題が起こる。同じ現実を見ても、違うように見えている訳であるから、話が噛み合わない。しかも、人々の間で価値観の相違があるということは良く理解されているのに、「事実の認識と思考の方法」が違えば、現実の見え方が違うということはほとんどの人に理解されていないので、話が噛み合わない原因が分からないのである。お互いに「お前は現実が見えていない、バカだ、気違いだ」と罵り合うだけになってしまう。このようなことが起こらないように、「事実の認識と思考の方法」を共通化しようとするものが、教育やしつけの隠れた役割なのである。

しかし、「事実の認識と思考の方法」が全ての人々の間で完全に一致してしまっても困る。科学技術、社会制度、経営方法などの革新は、ユニークな「事実の認識と思考の方法」によって生まれるからである。創造性を発揮させるために教育がなうことは、できる限り多様な理論、つまり「事実の認識と思考の方法」を教え、それを疑えと説くことである。しかし、これは非効率な教育方法である。ある特定の理論、つまり「事実の認識と思考の方法」だけを教えた方が効率的である。創造性（イノベーションによる経済成長）と効率性（経費節減による生産性の向上）は二律背反的なものなのである。

5. 価値観の押し付け

教育は、子どもに価値観を押し付けることによって、社会秩序を維持し、産業体制を守るという機能を果たしている。

道徳教育が価値観の押し付けであることは明瞭であるが、学校では、それ以外の場面でも価値観の押し付けが行われている。教育社会学で指摘されている「隠れたカリキュラム」(表だって語られることなく、暗黙のうちに教師から生徒へ伝えられる価値、規範、行動様式の体系)も価値観の押し付けである。例えば、「遅刻をするな」、「授業開始前に教室へ入れ」、「レポートの提出期限を守れ」などというのは、時間厳守という価値観の押し付けである。そんなことは価値観以前の当然のことではないかという人もいるかもしれないが、前述のように、時間厳守は産業革命後の工業化のために生まれた価値観であり、産業革命前は、時間にルーズであることが常識であったのである。工場労働では、時間厳守、命令に対する従順さ、規律正しさ、機械的な反復作業に耐えることが要求されたが、近代化前の農民はこのような行動様式を持ち合わせていなかった。そこで、学校教育において、このような行動様式を身に付けさせようとしたのである。

自由主義、民主主義は、いろいろな人が様々な価値観を持っているためにおこる意見対立を、権力による強制によって解決するのではなく、理性的な話し合いによる妥協によって解決することによって、多様な価値観の共存を図ろうとしていると言われている。

しかし、自由主義、民主主義も特定の価値観を皆が共通に持つことを前提にしており、それなくしては成り立たない。そもそも、自由主義、民主主義が正しい、多様な価値観を尊重すべきだ、理性的な話し合いによって意見対立を解決しようというのも、価値観の押し付けである。さらに言えば、「人を殺してはならない」、「他人の物を盗んではならない」といったような価値観を全員に押し付けなければ、社会は大混乱に陥るであろう。

しかし、過度の価値観の押し付けは危険である。自分が普遍的なものであると信じている価値観が社会で軽んじられているから、社会は悪くなっているのだと考え、その価値観を子どもに教育する（つまりは、押し付ける）ことを主張する人々が多い。しかし、そのような主張は、何が普遍的な価値観なのかを巡る妥協不可能な争いを学校に持ち込むものである。価値観を巡る争いは、お互いに自分の価値観が絶対的に正しいと信じているために、妥協不可能な争いなのである。宗教を巡る争いがその典型例である。教育が価値観の押し付けであることが避けられないことだとしても、その押し付けをほとんど全ての人が同意できる最小限の価値観に限定すべきである。それが、「負の外部性」の発生を防ぎ、「正の外部性」を最大化する方法である。

6. 「情報共有・連結の経済性」の基盤形成

「情報共有・連結の経済性」というのは、宮澤健一氏が『情報と制度の経済学』(P. 64-87)等で提唱している「連結の経済性」にヒントを得て、私が作ったことばである。宮澤健一氏の「連結の経済性」に関する説明には不明瞭な部分があるが、私の理解に基づいて要約すると、情報は、過去からストック化された蓄積と合わせて効力を強め（蓄積性）、各種の情報を体系的に組み合わせることによって効果を高める（体系性）から、情報利用を核とするネットワークにより、複数の組織・主体が結び付くと、生産に必要な情報が無コストあるいは低コストで利用しあえるという費用節約だけではないシナジー効果（相乗効果）が生まれ、新たな情報構築と情報創出を可能にさせるということである。

「情報共有・連結の経済性」は、ネットワークによる複数組織・主体の結び付きに限定せず、同一組織内での複数主体の結び付き、メディア（本・テレビなど）によって伝達された情報の結び付きにまで拡張した概念である。

情報（知識、技術、ノウハウなど）には競合性（ある人がその財を利用すると他の人が利用できる量が減ること）がない。ある人がある物質を使っていると別の人はその物質を使えない（携帯電話等の耐久財は2人以上で同時に使用できない、食品等の非耐久財はだれかが使うとなくなってしまう）が、情報は複製（コピー）できるので、ある人がある情報を使っていると別の人がその情報を使えないということはないのである。その結果、情報を独り占めせず、みんなで使った方が、社会全体としては、コストを節約でき、生産能力が高まる。ただし、情報を共有化すると、新しい情報を創った人はそれにより利益を得ることができなくなり、情報を創ろうとする意欲をなくすこともあるので、知的財産権（著作権、特許権など）により情報を独占する権利が与えられる場合も

ある。また、情報は、過去からの情報の蓄積が前提となって有効性を持つものであり、また、いろいろな人が持つ各種の情報を組み合わせることによって価値を高め、さらに新しい情報が創造されるものであるから、いろいろな人が持っている情報が組合わさることによって、情報を共有することによるコストの削減以上の相乗効果が生まれてくる。これが、「情報共有・連結の経済性」である。

情報を共有し、情報を組み合わせるには、その情報を伝達する能力、伝達された情報を理解する能力が必要である。教育は、情報を伝達する能力、伝達された情報を理解する能力を育成することによって、「情報共有・連結の経済性」が効果的に発揮されるための基盤を提供している。それは、専ら、情報を伝達するために必要な知識や伝達された情報を理解するために必要な知識の教育として行われている。標準語である日本語を教えること、事実上の国際標準語である英語を教えることによって、情報の伝達を容易にし（翻訳を介していると、効率性、正確性が低下する）、各種の教科、学問を教えることによって、情報の理解を容易にしている（一定の知識の蓄積がなければ、新しい情報を理解できない）のである。変化の激しい社会では知識の陳腐化が早まり、情報化が進展する中で、知識・情報にアクセスすることが容易となっているので「自ら考え、自ら学ぶ」能力の育成が重要（文部省中央教育審議会第一次答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』の要約）なのであって、単なる知識の暗記は意味がないという主張は間違っている。暗記した知識の蓄積がなければ、入手した情報の本当の意味、隠された意味は理解できないし、新しい情報の創造と言っても全て過去の知識を前提としたもの（完全な独創、つまり、何も無いところから新しいものを生み出すなどということとはありえない）なので、暗記した知識が古くなって意味がなくなるということはあまりないのである。荻谷剛彦氏は『教育改革の幻想』（P.161）で、「情報化社会では知識がすぐに古くなる。だから知識を教えることは意味がないとする判断は、新しい知識の理解がそれ以前の知識との関連抜きに可能であるとみなされないかぎり、正しいとは言えない。……コンピュータによる情報探索の方法にどんなに詳しくなっても、そこで得た知識や情報の意味が理解できなければ、集めた情報は無意味である」と指摘している。ただし、無価値な知識（どのような知識が無価値であるかは人によって異なる）を暗記することは意味がないし、暗記した知識を利用して「自ら考え、自ら学ぶ」能力がなければ意味がないことは確かである。要するにバランスの問題である。人間の脳の中では、今まで無関係だと思われていた知識と知識が組み合わせられて、新しい知識が創造されるのである。この時、今まで無駄だと思われていた知識が利用されることも多い。

情報を伝達する能力、伝達された情報を理解する能力は多くの人に共有されている方が、「情報共有・連結の経済性」は高まる。多くの人を持っている情報を互いに利用できるようになるからである。だからと言って、情報で溢れかえっている現代社会において、全ての人全てが全ての情報を理解できる能力を持つことなど不可能である。そのために、人々は分業して、専門化するのであるが、それでも、全員が理解できなければ困る情報があ

る。そのために必要な知識を学ばせるために義務教育があるのであるが、義務教育には、全員が共有していなければ困る知識を過不足なく教えているのか、全員がその知識を漏れなく修得しているのか（いわゆる「落ちこぼれ」という問題がある。教える知識に不足があったり、知識の修得に失敗する人がいたりすると、「情報共有・連結の経済性」が損なわれる（個人の能力向上も損なわれる）のは明らかである（「落ちこぼれ」を減らすことは、その子どもだけにではなく、社会全体にも利益がある）が、教える知識が過剰である場合にも問題がある。人間の知的能力には限りがあるから、過剰な知識を教えられ、自分の専門に関する知識を学ぶ余力が損なわれたり、知識の修得に失敗する人が増えたりする。これは、文部科学省が作成する「学習指導要領」（小学校、中学校、中等教育学校、高等学校、特別支援学校の教育課程（カリキュラム）に関する国の基準であり、この学習指導要領に基づいて教科書の検定が行われる）の内容が適切であるかという問題である。

市川伸一氏は『学力低下論争』（P.190-191）で、大学の理数系研究者がゆとり教育による学力低下を訴えたことに関して、「近年の「理数離れ」、それに伴うレベルダウンは深刻な問題であった。ある学問分野の人气が下がるということは、大学においては学部・学科の縮小や統廃合にもつながる問題である。また、学習指導要領による教科時数の削減というのは、その教科の社会的重要度の表れとみなされ、直接的には教科の教員の定数の削減、さらには、その教員を養成する大学教員の定数の削減にまで及んでくる問題である。理数系研究者たちがとことん新学習指導要領にこだわったのは理解できる」と述べている。また、草刈隆郎氏と初谷興伸氏は『教育の失敗』「第5章 企業は「学校教育」に何を求めるか？」（P.183）で、「学習指導要領」は「中央教育審議会」の「教育課程審議会」で検討されるが、その部会委員の顔ぶれを見ると、教育関係者と学校関係者がほとんどを占めている。これでは、実社会からどういう能力育成を求められているか、そのために何を教えるべきか、という基本となる検討を十分行うのに相応しいとは言いがたい。むしろ、委員の過半を保護者や地域・自治体、あるいは経済界といった学校を外部の視点から見ることの出来る立場の人とするべきだろう」と指摘している。学習指導要領は実社会で役立つか否かという観点を重視して作成されるべきで、各教科、その背後にある学問分野の論理だけに従って、作成されるべきではないということである。この問題に関しては、別途詳しく論じる予定である。

なお、「情報共有・連結の経済性」が発揮されるためには、相互に理解可能ではあるが、異なった情報を持っている（違ったことを知っている）という状態が必要である。知識の共有と専有のバランスが重要であるということである。各分野の専門家が、仲間内だけにしか通じない理論と用語を使って、仲間内だけで議論し、評価し合っているという現状は、「情報共有・連結の経済性」を損ない、新たなものを創造する機会を奪うものである。

7. 国民国家体制の維持

教育は、nation（民族、国民）という虚構を信じ込ませることによって、国民国家体制を維持する機能を果たしている。16世紀以降、ヨーロッパでは、主権・領土・国民を備えた近代主権国家を単位とする政治秩序である国民国家システム（主権国家システム）が徐々に形成されてきた。日本では明治維新により国民国家の形成が始まった。この国民国家の形成にあたっての難題は、nationによる統合という課題であった。nationによる統合には、二つのパターンがあり、一つ目は、領土内にたまたま住む人々に、「共通の言語」、「共通の文化」、「共通の歴史」なるものを習得させ、「私たちは〇〇人である」という虚構を信じ込ませるというパターン、二つ目は、言語、文化、歴史、人種的特徴などが類似している人々を領土内に囲い込み、そうでない人々を領土外に追放するというパターンである。明治維新後の日本では、このうち、一つ目のパターンが主として用いられ、日本語という標準語の形成・普及、神話化された日本人の歴史の編纂（捏造）、国旗・国歌という国民的統合のシンボルの形成、日本の「タテ社会」性を利用した「日本人は天皇の赤子である」という信念の普及などが行われ、その過程で、学校教育が大きな役割を果たした。戦後の日本では戦前ほど露骨な教育が行われることは無くなったが、それでも、日本語という共通語の教育、日本の文化・歴史の教育、入学式・卒業式での国旗掲揚・国歌斉唱などが行われている。

現在の世界が国民国家システムによって成り立っている以上、その中で生き抜いていくためには、日本人という虚構を信じ込ませることによって国民の統合を維持していくことが必要であるので、その意味では、教育は「正の外部性」を持っていることになる。しかし、日本人という虚構が在日外国人への差別などの弊害を生み出していることも事実であり、その意味では「負の外部性」を持っている。また、国旗・国歌の扱いを巡る争い、歴史教育・愛国心教育を巡る争いなどを生じさせたことも「負の外部性」と言える（これらは、何が普遍的な価値観なのかを巡る妥協不可能な争いである）。日本人という虚構を信じ込ませることによって、国民国家体制を維持する機能の外部性の金銭的価値を評価することは困難であるが、グローバル化する世界においては、「正の外部性」が減り、「負の外部性」が増えてきたということは言えるであろう。なお、nationという虚構を信じ込ませることによって国民国家体制を維持する機能は、マスコミなども果たしているので、その分は割り引いて考える必要がある。

なお、nationという虚構を信じ込ませることによって国民国家体制を維持する機能を、社会心理学を用いて説明すると次のようになる。人間には、内集団（われわれ）と外集団（やつら）を区別し、内集団と外集団の成員の差異を強調する傾向がある。つまり、内集団内の成員間の差異を実際以下に少ないものと認識し、内集団の成員と外集団の成員との間の差異を実際以上に大きいものと認識するのである。そして、内集団をポジティブに評価し、外集団をネガティブに評価することによって、内集団の成員をひいきにする。進化心理学的観点から見ると、これは、人間が狩猟採集集団に属して生きていた

時代に、生き残りのために適応的なものとして進化的に形成された遺伝的傾向ではないかと思われる。この人間の心的傾向を巧みに利用することによって、**nation**という虚構を人々に信じ込ませたのである。すべての内集団には何らかの意味での虚構性があるが、**nation**という虚構が最も虚構性の高いものである。虚構性が高いがゆえに無理があるので、意識的に、**nation**内の共通性と他の**nation**に対する優越性を主張する宣伝活動を行う必要があるのである。この宣伝活動を広範囲に行うためには、公教育、マスコミ（それを支えるものとしての印刷技術、放送技術）などが必要なので、公教育、マスコミが普及するまで、国民国家システムは形成できなかったのである（ベネディクト・アンダーソンは『想像の共同体』で、出版資本主義が果たした役割を強調している）。なお、人間には、内集団を外集団に対してポジティブに評価することを、自己概念に取り入れることによって、自分をもポジティブに評価する心的傾向がある。栄光に浴するということである。愛国心を殊更に強調する人々は、何らかの点で劣等感を感じているので、日本をポジティブに評価することによって自分をもポジティブに評価したいのかもしれない。

8. 職業的選抜への情報提供と格差の正当化

学校は、教育的選抜を行うことによって、職業的選抜の基礎となる情報を提供し、また、職業的選抜の結果生じる所得や社会的威信の不平等を正当化する機能を果たしている。これは、教育社会学で学校の社会的機能の一つとして挙げられている選抜・配分とその結果の正当化やシグナリング理論における学歴や学校歴をシグナルとして利用した企業の採用活動にあたるものである。

学校は、小学校、中学校、高等学校、大学というように階層的な構造に体系化されており、上位の段階の学校に進学するためには、下位の学校を卒業していることが資格要件となり、入学試験を課す場合も多い。また、上位の学校に進学するにつれて、専門が分かれていく。さらに、日本では大学進学において、その入学試験の難易度（入試偏差値）による格差が重視されている。これが教育的選抜である。

職業的選抜というのは、どの職業に誰をつけるのかという選抜である。近代社会は職業選択の自由を基本理念としているが、これは、絶対的な自由ではない。例えば、自分は医者になりたいと思っても全ての人が医者になれるわけではない。大学で医学教育を受け、医師国家試験に受かる必要がある。それは、患者の利益を守るためである。このように学校教育、国家資格、職業が明確に結びついている場合には、教育的選抜と職業的選抜が明確にリンクしていると言える。

しかし、教育的選抜と職業的選抜がリンクしているのか明確ではない職業の方が多い。例えば、企業の営業、経理、人事・労務管理などの仕事では、大学の卒業学部はほとんど問われないし、大卒、高卒の違いが問題にされない場合もある。しかし、企業が営業職などを採用する際には、学歴、学校歴（出身校はどこか）が重視する場合がほとんどである。これは、企業が学歴、学校歴をシグナルとして利用して求職者の潜在能力を判

定しているからである。この結果、同じような仕事であっても、学歴、学校歴が高い者は、大企業に就職して高収入を得るが、学歴、学校歴が低い者は、中小企業に就職して低収入に陥るという状態が生じる。この状態は、経済的に見て最適な人材配置、つまり、最大の生産性をあげられる人材配置なのだろうか。これは、学歴、学校歴が生産能力のシグナルとしての有効なのか、大企業と中小企業の従業員の間の所得格差は公正な競争の結果なのか、それとも、公正な競争を歪める何らかの要因の結果なのかという問題の解答の如何による。前者の問いに関しては「第2回 教育経済学の基本」で論じ、後者の問いに関しては「第3回 教育の経済効果（その1） 6. 教育投資の社会的収益率をもって、教育の経済効果と考えることができるか？」で論じたとおり、疑問がある。学校が教育的選抜を行うことによって、職業的選抜の基礎となる情報を提供するという機能は「正の外部性」と同時に「負の外部性」をも併せ持っていると言える。

教育的選抜と職業的選抜がリンクしていることに対する批判は多い。学歴社会（学歴主義）に対する批判がその典型であるが、日本では、学歴社会が崩れ、実力主義が浸透しつつあるという主張がある。この主張が正しいかどうかの立証は難しい。企業が建前と本音を使い分けている可能性があるし、学歴・学校歴と生産能力が相関（学歴・学校歴が高ければ生産能力が高い、学歴・学校歴が低ければ生産能力が低いという関係）していれば、実力主義でも、表面的には学歴主義に見えてしまうからである。しかし、学歴社会に対する批判や、学歴社会は崩れつつあるという主張があるということは、学歴・学校歴と職業上の収入・威信が相関（学歴・学校歴が高いほど高収入で社会的威信の高い職業につける、学歴・学校歴が低いと低収入で社会的威信の低い職業にしかつけないという関係）していることが、不当な差別であると考えられる人が増えているということである。これは、学校が職業的選抜の結果生じる所得や社会的威信の不平等を正当化する機能を失いつつあるということである。不平等を正当化する機能を失うと、学歴・学校歴が低く、低収入で社会的威信の低い職業についている人々の憎しみが学校に向かう。これは、大きな「負の外部性」である。

学校の卒業生の需要と供給にミスマッチが起こると、教育的選抜と職業的選抜のリンクが崩れる。山田昌弘氏が『希望格差社会』（P.86-92、P.161-186）、『新平等社会』（P.242-254）等で指摘する戦後教育のパイプライン・システムからの漏れの問題である。山田昌弘氏は『希望格差社会』（P.88）で、「ハーバード大学の研究員ダニエル・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学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」と述べ、『新平等社会』（P.245-251）で、パイプライン・システムは「①能力に合った職に送り出す機能を果たし、生徒に将来の見通しと安心を与えた。

……②過大な期待を諦めさせる機能を果たした。……③階層上昇の機能……を果たした。……1990年代後半、経済社会構造の大きな転換が起こったと考えられている。それは、物を作って売るといふ工業が主要な産業であった時代から、情報やサービス、知識、文化などを売ることが経済の主流になる時代への変化である。……ニューエコノミーでは、物作り主体のオールドエコノミーとは違って、商品やシステムのコピーが容易である。そこで生じるのが、コピーのもとを作る人と、コピーをする人+コピーを配る人への分化、マニュアルを作る人と、マニュアル通りに働く人への分化なのである。……それは、将来が約束された中核的、専門的労働者と熟練が不要な使い捨て単純労働者へ、職業を分化させる。……その結果、非正規雇用者が大量発生する。……一方で、旧来型の産業・職は、徐々に衰退局面に入る。工場はアジアに移転し、メーカーは工員を大量に採用しなくなる。IT化は、営業や事務、販売職の（熟練を前提とした）正社員を不要にする。しかし、日本では、職に応じて学校数が調節されるわけでもなく、教育機関としての学校は残り続けた。パイプの出口が変化し細っているのに、パイプ自体の太さは変わらない。大学院のように、逆に、パイプ自体が太くなってしまったものもある。……その結果、……「パイプライン」に亀裂が走り、「漏れ」が生じる。つまり、パイプを流れていても、そのままでは、職に就けない人が増大するのだ。つまり、学校に入って卒業するという「勉強努力に対する確実性」がなくなる事態が生じるのだ。……それが、さまざまなレベルでのフリーターの出現となって現れる。彼らは、学校が想定する職に就くという「ささやかな夢」さえも叶えられなくなっている。そして、重要なのは、パイプがなくなったわけではないことである。大卒だからといってホワイトカラーになれないということは、大学に行かなくてもいいことを意味しない。大学に行かなければホワイトカラーになることはもっと難しいということである。……パイプから漏れた人は、「勉強」という努力が無駄になる体験を強いられることになる。……親は、自分の子どもの教育にかけてきたお金とエネルギーが無駄になることに、心理的に耐えられない。……その状況を体感して対極に生じるのが、勉強で努力しても仕方がないと思う生徒、学生であり、それが学力低下として現れるのだ。……「パイプライン・システムの漏れ」は、生徒、学生、若者の社会意識に様々な悪影響を及ぼす。学校を出ても仕方がないが、学校を出なければもっとダメ。学校に入った全員が、希望の職に就けるわけではない状況。これは、まさに、バトル・ロワイアル、つまり、勝ち残ったもの以外は死ねという状況といってもよい」と述べている。これは巨大なマイナスの経済効果を生み出すものであり、日本の教育システムを自滅に導くものである。この問題の背景には、自分たちの利益を優先し、外の世界の現実を見ようとしなかった教育関係者、「欧米に追いつき追い越せ」時代の発想から抜け出せず、日本の特殊性に気付かず、欧米に自分たちの未来を見てしまったことによる予測の誤り、新自由主義がもたらす弊害に気付かなかったこと、そして、世界が「暗黒の情報社会」に向かっている（私は「ニューエコノミー」論は不完全であると考えている）ことがあるが、詳細は別途論じる。

<引用・参考文献>

- 天野郁夫『日本の教育システム 構造と変動』東京大学出版会、1996年
- 天野郁夫・藤田英典・荻谷剛彦『改訂版 教育社会学』放送大学教育振興会、1998年
- 荒井一博『教育の経済学 大学進学行動の分析』有斐閣、1995年
- 荒井一博『教育の経済学・入門 公共心の教育はなぜ必要か』劉草書房、2002年
- 荒井一博『学歴社会の法則 教育を経済学から見直す』光文社新書、2007年
- 池上知子・遠藤由美『グラフィック 社会心理学』サイエンス社、1998年
- 市川伸一『学力低下論争』ちくま新書、2002年
- ウォルター・J・オング『声の文化と文字の文化』桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳、藤原書店、1991年
- エドワード・O・ウィルソン『知の挑戦 ～科学的知性と文化的知性の統合～』山下篤子訳、角川書店、2002年
- 大野栄三「構成主義という用語の意味と理科教育」『日本物理学会誌』63(5), pp. 384-386、2008年
<http://ci.nii.ac.jp/naid/110006664605>
- 小塩隆士『教育の経済分析』日本評論社、2002年
- 小塩隆士『教育を経済学で考える』日本評論社、2003年
- 乙訓稔「ジョン・デューイの児童観と教育理論 一新教育としての児童中心教育の理念を焦点に」『実践女子大学生活科学部紀要』第43号、pp.35-43、2006年
<http://ci.nii.ac.jp/naid/110004830145>
- 金子元久・小林雅之『教育の政治経済学』放送大学教育振興会、2000年
- 亀田達也・村田光二『複雑さに挑む社会心理学 適応エージェントとしての人間』有斐閣、2000年
- 荻谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2002年
- 荻谷剛彦・濱名陽子・木村涼子・酒井朗著『教育の社会学 <常識>の問い方、見直し方』有斐閣、2000年
- 久保田賢一「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』Vol. 15、2003年
<http://www.res.kutc.kansai-u.ac.jp/~kubota/write/CIEC03ver4.pdf>
- 久米郁男・川出良枝・古城佳子・田中愛治・真淵勝『政治学』有斐閣、2003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
- 子安増生・田中俊也・南風原朝和・伊藤裕司『教育心理学〔新版〕 <ベーシック現代心理学6>』有斐閣、2003年
- 桜井均「B・バーンステインによる「教育知識」論の理論構成について」『大阪府立大学紀要(人文・社会科学)』第32巻、pp. 1-14、1984年

<http://hdl.handle.net/10466/10731>

柴田義松編『新・教育原理〔改訂版〕』有斐閣、2003年

柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣、1992年

ステイーヴン・ミズン『心の先史時代』松浦俊輔・牧野美佐緒訳、青土社、1998年

永山彦三郎『現場から見た教育改革』ちくま新書、2002年

野家啓一「構成主義とは何だろうか ―科学哲学の視点から―」『日本物理學會誌』63(5), pp. 381-384、2008年

<http://ci.nii.ac.jp/naid/110006664604>

長谷川寿一・長谷川真理子『進化と人間行動』東京大学出版会、2000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

福井秀夫・戸田忠雄・浅見泰司編著『教育の失敗 法と経済学で考える教育改革』日本評論社、2010年

ベネディクト・アンダーソン『増補 想像の共同体 ナショナリズムの起源と流行』白石さや・白石隆訳、NTT出版、1997年

マット・リドレー『やわらかな遺伝子』中村桂子・斎藤隆央訳、紀伊國屋書店、2004年

宮澤健一『情報と制度の経済学』有斐閣、1988年

文部省中央教育審議会第一次答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』、1996年7月19日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/960701.htm

八代尚宏編『市場重視の教育改革』日本経済新聞社、1999年

矢野誠『ミクロ経済学の応用』岩波書店、2001年

矢野正晴・柴山盛生・孫媛・西澤正巳・福田光宏『創造性の概念と理論』NII Technical Report (NII-2002-001J)、2002年

<http://www.nii.ac.jp/TechReports/02-001J-j.html>

山内昶『経済人類学の対位法』世界書院、1992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

養老孟子『バカの壁』新潮新書、2003年

渡辺深『経済社会学のすすめ』八千代出版、2002年

M・マクルーハン『グーテンベルクの銀河系 活字人間の形成』森常治訳、みすず書房、1986年

N・グレゴリー・マンキュー『マンキュー経済学 I ミクロ編』足立英之ほか訳、東洋経済新報社、2000年

(2011年2月3日)

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