

日本と中国における教育計画論の動向

施 国 恩 (福島大学大学院教育学研究科)
羽 田 貴 史 (日本教育史)

1960年代は戦後の日中両国において極めて重要な時代であった。日本では軍事、政治の時代から経済の時代へ転換して経済大国を目指す時代であった。中国では50年代末の「大躍進」を試みて失敗の経験をした⁽¹⁾と同時に、イデオロギー対立によってそれまでのソビエトからの援助などを失ってしまった。そして60年代に入ると、経済と政治の調整政策をとるようになり、さらに「文化大革命」を起こした。つまり、中国にとって社会主義の道を模索する時代であった。周知のように、日本は経済大国になった。中国は60年代～70年代を反省しながら80年代に入ってやっと経済発展を主とするようになった⁽²⁾。

世界は日本のめざましい経済成長に驚いた。各国の研究者は日本の経済成長の要素を分析する場合に、ほとんど日本の教育に注目して工業化の達成に学校教育が重要な役割を果たしてきたというのが通説である。しかし、不思議なことであるが、日本の社会では教育に対する評価はあまりよくない。教育学界でさえも「教育荒廃」という言葉が流行って否定的な声がいっぱいである。とくに中国で画期的な文献と認めて翻訳した1962年の日本文部省の「教育白書」は日本では評判どころか逆にそれこそが教育困難、教育問題、教育荒廃、すなわち悪化した教育現況の百病の源であると言われている。いったいそれはどういうわけであろうか。日本の学者と中国の学者とはどんな問題について考え方が違っているか、あるいは視角が違っているかを検討してみようというのが本文の趣旨である。それで、まず日本の教育計画論をふりかえてみよう。

I. 歴史的回顧

日本では明治以来近代化をめざすために積極的な教育政策を取った。1872年の「学制」によって一般人民の子弟6才以上就学することになった。

また、日本の資本主義は、1890年に至って紡績、織物などを中心とした軽工業の段階で大きく成長したが、この産業社会の変化に対応するために、中等教育段階の実業教育の振興が急務とされ、1894年実業教育費国庫補助法を制定し、実業教育、とりわけ工業教育の振興に努めたのであった。第一次世界大戦前後になると、各種の実業中等教育機関は普通中学校の就学者数が増えるとともに急激に拡大した。こうして、日本近代教育は生まれながら中央政府の産業化政策の中に位置づけられた。中央政府の役割が拡大した一方で初等教育、中等教育、高等教育の就学者数が飛躍的に拡大したのである⁽³⁾。

このような教育における政府の役割の拡大を背景として、教育政策の目標を達成するために「教育計画」が登場したのである。例えば、1919年に設定された「高等諸学校創立及拡張計画」や、第二次世界大戦時に主として経済官僚を中心として策定、実施されたいくつかの教育計画がそれぞれであると考えられると言われている⁽⁴⁾。このように教育計画の原型はすでに第二次世界大戦前に成立した。しかし、教育計画が本格的に展開したのは第二次世界大戦後、とくに1960年以降のことであった。この時期はかつてない「教育拡大」あるいは、「教育爆発」の時代であった。戦後民主主義の高まりと経済の復興で、国民所得の増加につれて、国民の進学の意欲も高まった。高校全入運動はその現われである。そして日本において中等教育及び高等教育への進学率は急速に上昇した。それに、「ベビーブーム」によって進学該当年齢人口も急激に拡大した。それに対応して各県での地方教育計画が多く作成された。また、1957年の「新長期経済計画」が産業構造の変化を予測してその変化によって「五年後の理工系大学卒業者の不足は8000名余にのぼる」と指摘したのをうけ、文部省によって五年間の「科学技術者養成計

画」が策定され、さらに1960年の「国民所得倍増計画」に対応して、「理工系学生募集計画」が計画された。

一方、これらの計画を支える教育計画の理論も60年代には盛んになったのである。1960年、アメリカ経済学会の大会で、セオドア・W・シュルツは「人的資本への投資」という会長演説を行なった。彼は教育を通して行なわれる技術と知識の獲得の過程は、消費の一形態とみるべきではない。それはむしろ生産的投資とみるべきものなのだ。人的資本への投資は個人の生産性を高めると同時に、それを通じて急速な経済成長に必要な人材に技術的な基礎をあたえるものにほかならなかったと主張した⁽⁵⁾。この理論は「人的資本」の保護が社会的な関心事となっている状況のもとで行なわれたので大きな反響をよんだ。当然、その影響は日本にも及んだのである。日本において1960年の「所得倍増計画に伴う長期教育計画」⁽⁶⁾、や1962年の「日本の成長と教育」⁽⁷⁾や「経済発展における人的能力開発の課題と対策」⁽⁸⁾などからその影響が見られる。そのほか、当時教育社会学の分野で活躍した清水義弘は1961年の「20年後の教育と経済」⁽⁹⁾と65年の「現代日本の教育」⁽¹⁰⁾にもその理論を系統的に唱えた。

しかし、1970年前後から、「教育計画論の基本的なトーンはかつてのオプティミズムからベシニズムへと一変しようとしている。⁽¹¹⁾」。OECDでは70年のパリ会議(The Conference on Policies for Educational Growth)によって60年代の教育計画をふりかえってそれまでの教育計画への懐疑が表明された。日本でも、それからの60年代の教育計画に対する批判や反省が現われた。つぎにその動きを検討してみよう。

Ⅱ. 日本における教育計画論についての検討の動向

教育計画に関する書籍を少しめくっても、60年代の教育計画を支えた教育投資論や人的資本論自体にも鋭い批判が浴びせられ、経済成長のための教育が批判されていることが分る。その中から代表的なものをあげてみよう。

まず、60年代の教育計画論の第一人者清水義弘に対する批判がきびしい。

清水は60年代の日本の教育計画の理論家と実際の指導者として活躍していた。地方教育計画の指

導に10以上のケースで当たってきた⁽¹²⁾。経済審議会の長期教育計画にもその理論の影響がよく見られる。だからこそ、60年代の教育計画を批判する限り、彼がまずとりあげられるのはあたりまえであろう。

久富善之は「60年代『教育計画』論の批判的検討」で次のように書いている。

60年『所得倍増計画』の時期から60年代を通じて清水の主張したポイントが、戦後日本の教育を、『社会的要請』（とりわけその中心としての経済発展計画に必要な人材の養成という役割）に適合するシステムとして再編、計画せよ、という点にあったことが知られよう。清水は疑いもなく、高度経済成長時代に照応する教育のあり方を、新しい一つの教育観、教育思想として打ち出していた。技術者不足対策、後期中等教育の多様化、能力主義の徹底等の提言は、いずれも『社会的要請』に開かれた教育システムのあり方を提示したものであった。⁽¹³⁾

清水は50年代後半から『教育社会学の構造』（1955年、東洋館出版社）や『試験』（1957年、岩波書店）や『日本教育の社会的基底』（編著、1957年、国土社）などの著書を通じて教育と社会の諸問題を検討してきた。60年代に入ると、『20年後の教育と経済』（1961年、東洋館出版社）、『現代日本の教育』（1965年、東京大学出版会）、『教育計画』（編著、1968年、第一法規）、『日本の高等教育』（編著、1968年、第一法規）などの著作によって前にのべたように教育計画における教育投資論や人的資本論を系統的に論じた。それは彼の50年代の見方、または60年代における日本教育界の実情から言えば確かに新しい一つの教育観、教育思想であったと言っても過言ではない。周知のように、60年代初めから科学技術の向上をめざすために、人的能力開発、人的資本の保護の考え方から社会、主として経済界から教育に対する要請がますます強くなってきた。日本だけではなく、アメリカ、OECD諸国では教育投資論のもとで教育投資の増加の合理性が認められていたのである。しかし、日本では明治以来教育に力を注いでいたにもかかわらず1955年から1960年までの五年間では、物的資本は1.83倍の増加になっているのに、教育資本は1.32倍の増加にとどまっているの

であった⁽¹⁴⁾。また、潮木守一によれば、60年フリードリヒ・エディングの『教育費の変化にみられる国際的諸傾向』という本に出会った時、「それはそれまでの筆者がまったく触れたこともないようなタイプの本であった」⁽¹⁵⁾という。これらは当時日本の教育が国際的な理論からおくれ、経済に比べて重視されなかったと裏づけられる。だが、前に述べたように、1957年の「新長期経済計画」がすでに産業構造の変化を前提として理工系大学卒業者の不足という問題を教育界の目の前に出した。それを始めとして経済界から絶えず教育の対応を強く要請した。教育ではその要請をさけて、あるいは無視して進むことはもう不可能である。これを背景として国際的な流れにのって首尾一貫した教育投資論、または「技術者不足対策、後期中等教育の多様化、能力主義の徹底等の提言」を出したのは「社会的要請」にもっともよい対策であったと評価できるであろう。そうすると、「社会的要請」に開かれた教育システムのあり方を提示したことそのこと自体は問題ではない。しかし、続く次の言葉は無視できない。

この理論とその政策展開とが、60年代以降の日本の教育社会にいかなる変化を、どんな対策と抗争を、どのような亀裂をもたらしたのか。そしてそれが今日の「教育荒廃」、「子供、青年の発達疎外」と言い慣わされる否定的諸事態にどのような内的関連を持つものであろうか、それが問題である⁽¹⁶⁾。

しかし、教育計画が自覚的には意図しなかったにもかかわらず、結果としては生じた諸事態については、清水は総括の際の責任の範囲内には入れていない。…(中略)…、例えば、「能力主義の徹底」という主張についても、清水の意図の限りでは「能力に応じてひとしく教育機会を与える」＝「機会均等の原則」を実現することであり、「能力主義」であった。その能力主義政策が教育現場に、父母に、生徒に、どのような能力主義競争への巨大な動因をもたらしたのか、日本の教育をとり返しつけないまでに変えさせ破壊する、その引き金をまさに引いたのではなかったかという問題については総括の自らの責に属することがらにはいっていないのである⁽¹⁷⁾。

60年代から登校拒否、暴走族、校内非行などが生み出され、有名高校生がライバルの友人を刺し殺す事件さえも起こってきた。これらは否定できない事実である。また、ある座談会で、「高校生が自分が大学に行くのは甘い汁を吸うために行くのだ。頭の悪い者は職業高校に行けばよい」と言い放って話題をよんだ⁽¹⁸⁾というけれども、問題はこれらの事象と能力主義とが本当に因果関係をもつのであろうか。

まず、能力主義とは何か、辞典を調べてみた。

能力の違いによって社会的、経済的貢献度が違うことを前提にし、能力差に基づいて地位や収入、機会などが配分されるべきであるという考えかたや制度を言う。…(中略)…能力主義教育は、人々の教育程度はその人が将来どのくらい社会や経済に貢献するか、によって決められるべきであり、知能や教育可能性を生得的なものとみ、エリートの地位につく者には早い時期に分離教育がなされるのが望ましいとするエリートイデオロギーを内包している。⁽¹⁹⁾

人間は発達が遺伝によって先天的に制約されると言っても、能力が生まれつきで学習や訓練によっては形成不可能なことを意味しない。むしろ、発達過程においては、成熟と学習が相即不離にある二つの異なった側面にすぎない。つまり、両者は相互補完的な関係にあって、成熟は、学習がもたらす発達の水準を制約し、学習は、成熟が発達に及ぼす影響の効果を規定する。だから、個々の能力を認めながら、その発達は学習と訓練によるにほかならない。それだけに、能力主義教育のように知能や教育可能性を生得的なものとして、エリートの地位につく者に早い時期に分離教育がなされるのは人間の諸能力の全面発達への願いに反している。

しかし、だからと言って、能力主義こそがその“犯人”であるとまで言えるであろうか。

第一に、能力主義は歴史的に見れば教育の原理である以前に社会の原理として、人間の価値観にかかわる原理として登場したのである⁽²⁰⁾。しかも、この歴史の長流における能力主義という原理は決して「妖怪の類」ではない。それは血統が支配した身分制社会に対しては批判の原理であり、財産が支配した資本主義社会に対しては平等の原

則であった。その意味では能力主義の登場は社会歴史的進歩のシンボルであるとは言えよう。

第二に、学校教育の複線型は1960年代以降の日本に固有のものではない。近世のヨーロッパでは貴族上流階級の子弟を対象として指導者階級の養成のために、古典的教養の教育を中心とする学校系統が発達した。19世紀以後には庶民の日常生活に直接有用な知識や技能を与える初等学校が発達し、さらに職業学校へ接続する学校系統が並列するようになった。日本における学校体系の変遷を見ては、1872年の学校体系が単線型、1881年以後分岐型学校体系となり、1941年の学校体系が多少変わったが、その骨組はすでに明治末期にはほとんど成立していたのである。戦後6・3・3制の単線型学校体系になったが、1961年の高等専門学校の設置により、再び学校系統の複線型になった。さらに国際的に見れば、いままでもイギリスは三類型分立制、フランスは複線型、アメリカ、ソ連は単線型、中国は分岐型である⁽²⁰⁾。したがって、60年代日本の高等専門学校の設置は能力の多様化の原理によって行われたと言っても複線型学校体系は必ずしも学校教育上の諸問題を生むに相違ないとは言えないであろう。

第三に、登校拒否、校内暴力、さらに少年犯罪といういわゆる「教育荒廃」の事象は日本だけではなく、中国でも、アメリカでもたびたび起こることである。例えば、アメリカで黒人の青年の非行の原因について学校教育の実態を調べた資料によると、学校内で黒人生徒と白人生徒の学習環境が意外も平等であるという。中国ではその原因をよく“文化大革命”に求めたが、最近からは地域社会や家庭教育に視野を広げてみようという動きがある。

以上述べた理由によって、日本の教育現状と能力主義とは無関係であるとは断言できるわけではないが、能力主義という教育原理を放棄すれば、いろんな教育事象がきちんと解決できるわけではないとは言えよう。だから、悪化した教育現況の原因を追及する場合に、単純に一つの教育原理、学校体系の形式、また、ある人に求めないで、教育内容とか、社会環境の影響とか、社会価値観とかをもっと広く、深く検討する必要があると考えられるであろう。

また、当時「教育計画」論の執筆者天野郁夫は60年代の教育計画論に対してもきびしい反省をした。

教育システムの意図的、合理的なコントロールのための政策科学をめざして、〈教育計画論〉が花々しく登場したのは1960年代の初めのことである。それから10年余をへたいま、教育計画論の基本的なトーンはかつてのオプティミズムからペシミズムへと一変しようとしている。

教育計画論をめぐるペシミズムは、そうした現実への強い失望感に根ざしている。教育計画論の無力さは現実によって〈検証〉されたかにも見える。しかし、それは教育計画論そのものの破産、あるいは、その可能性の否定につながるものなのだろうか。教育計画論の10年余の理論的蓄積と、その実践への適用が明らかにしたのは教育システムそれ自体のもつ内在的な論理や構造を無視した。あるいはそれを十分に考慮に入れることのない、経済学的な計画化の用具や技術の直線的な適用がもつ限界であり、破綻であった⁽²²⁾。

60年代の日本における「教育計画」論の登場は前に述べたように国際的な流れと経済界の要請に対応する産物であった。「教育投資」や「マンパワーアプローチ」や「教育の収益率」いずれも、経済へ従属する教育であると考えられがちである。

また、教育投資論は、数字で教育の経済に対する効益をはかる科学性を持つという楽観的な考え方に対して、教育支出の増大が経済成長にとっても社会的平等から見ても、どのくらいの効果を達成できるのかと問うなら、失望感に陥らざるをえない。その意味で言えば、60年代の教育計画論の破綻は確かに天野の述べたとおりである。

ところが、教育計画論の無力さと言えば、計画の目標とその後の実績の差をしめすであろう。例えば、所得倍増計画では国民所得と進学率との関係をもとに10年後の70年の高校進学率を72%と予測したが、実際には高校進学率はそれを10%以上も上まわる82.9%に達した。また、同様な経過で、文部省が1961年から七年間に理工系学生定員を16,000名増やす計画を作成した。それは途中で四年間に20,000人の定員増という計画修正を施されたが、実際はさらにそれを越えるペースで進み、七年間に43,000名の増加を見た。当初の計画の3倍近い拡大を実現したのである⁽²³⁾。

また、「所得倍増計画に伴う長期教育計画」、19

62年の「教育白書」には弾力性のある教育制度を検討することが必要であろうと強調し、「経済発展における人的能力開発の課題と対策」には、工業高校の拡充を強調したと同時に、産業教育振興法による財政援助があるにもかかわらず、一般に普通科への集中傾向が強く、職業高校の人気はあまり上がらなく、職業高校には他の高校にはいない者が適性、能力などにかかわりなく、まわされてくるという傾向を生じ、職業高校の荒廃が世間の関心を集めるようになった⁽²⁴⁾。しかし、それらは自由企業、自由市場を基調とする資本主義体制のもとにおける「計画」であるから、例えば、社会主義体制における計画と同じような厳密さはなく、目標を掲げて行政指導などにより誘導性をはかる点で目標と実績とのずれが生じるのはさげられない。60年代における経済計画を見ても同じ現象が発現できる。例えば、「国民所得倍増計画」の各指標と実績ははるかに上回る水準であった。計画の目標と結果のずれによって教育計画の可能性を疑うわけには行かない。それはどんな科学性を持つ計画でも目標にぴったりする結果があるはずはないからである。

60年代の教育計画論に対して否定的な声がいっぱいであるが、肯定する人がいないわけではない。例えば、矢野真和が「生涯学習化社会の教育計画」につぎのように書いている。

この枠組みに基づいて教育成長時代を振り返ってみると、わが国の計画の特質は、次の二つに集約できると考える。

第一は、経済次元および非経済次元の「二つの効率」を重視した「個人需要型」の選択であったということである。

第二は、国立セクターと私立セクターによる教育システムの二重構造化が、弾力的な需給調整機能を果して、その構造が、社会的ニーズ型および平等基準とのジレンマを吸収するのに役だったことである。…(中略)…

わが国は、決して需要が多様化したわけではない。教育成長をリードしてきたのは私的な経済的利益の動機であり、その経済的動機は弱まるところかむしろ広く深く浸透したと言える。しかも、教育の競争メカニズムは経済学が理想とする完全情報、完全競争モデルにちかく、その結果、きわめて合理的な人材配分機能が完成

している。こうした効率的な需要の強い集団を優先してきたのが教育成長の経緯であった。高等教育の成長を支える理念が論議されるより前に、現実の成長需要が早く進みすぎたのである。そして、その成長は、意識的、無意識的に、合理化、効率化、画一化を実現させる過程であった⁽²⁵⁾。

日本の教育計画論の評価のいかにかわりなく、日本の教育の成長は経済成長と同じくめざましいことは事実である。それは教育システムの二重構造によるのが矢野の述べたとおりである。しかし、弾力的な需要調整機能にせよ、合理的な人材配分機能にせよ、教育計画にかかわりなく、まったく自由市場、あるいは社会的需要に対応して生じたものであるとはなかなか納得できない。だからこそ、教育計画論について国際的に比較して日本における教育計画の特徴を見出すことが今後もやはり必要であろう。つぎに、中国の社会主義体制における教育計画論の動向を見てみよう。

Ⅲ. 中国における教育計画論についての動向

1. 「文化大革命」以後の新しい動向

中国は社会主義体制の国であり、途上発達国である。中国では、70年代末から80年代を通じて、多方面での改革が行なわれた。その中、教育改革が中央政府の改革開放の政策に位置づけられて、教育改革の理論の柱は能力主義である⁽²⁶⁾。77年、まず能力を選抜方法として大学の入試制度を復活した。そして、中等教育には職業高校を設定した。86年、義務教育法を公布し、9年義務教育が実施された。教育改革の中で、社会、経済発展に対する教育の役割の例としては日本がよくあげられている。例えば、日本は教育を重視する国である。歴史的に見れば、「大化改新」、「明治維新」、「戦後改革」、いずれも重大な政治改革には教育改革が位置づけられた。教育に力を注いだこそ、日本が現在の日本になったわけである。日本は少年犯罪率がわりあい低い、それは両親がみんな教育を受けた人で、とくに母親が家庭で教育を行なったからである。日本の企業の成功は技術の発達によるものであるが、西側にくらべて、企業管理による要素も多い。それは「和」という倫理観が隅々

に浸透しているからである。この儒教の倫理を若い世代に伝えるのは学校教育、地域社会教育、家庭教育の一体化によるものである、などが通説である⁽²⁷⁾。中国の「教育計画」論には以上のような日本理解の影響がうかがえる。

中国は社会主義であり、52年から5年ごとに社会主義建設の「計画」をつくってきた。その計画には教育に関する計画が含まれている。また、中央政府は「中共中央、國務院文件」という形で教育に関する指示を公布することもあるが、76年の文化大革命が終了するまでは、教育は政治の附属または道具として中央政府の政策に位置づけられていた。教育支出は国家財政の支出における比率が低かったのである。78年、中国共産党第11届3中全会でそれまで「階級闘争を中心とする」方針をやめて、社会主義現代化の建設を中心とする方針をとるようになった。とくに、その後、教育の本質をめぐって全国で論争したのは教育の重要性をあらためて認識するようになった。もともと、教育の本質についてはソ連の影響で、上部構造に属して、階級闘争の道具であるとみなしていた。「文化大革命」に入ると、学校は勉強する場所ではなく、階級闘争の場所であると認められて文化科学技術の知識を教えるのが「唯生産力論」、「知育第一」と言われて批判された。文化大革命後、ユウグワン于光遠が「人間を養成する研究を重視せよ」に

教育という社会現象には上部構造のものが含まれているが全体的に見れば、教育が上部構造であるとは言えない⁽²⁸⁾。

と始めて教育が上部構造であるという定義に懐疑を表わした。この論争の中で、教育が生産力である、教育は二重属性を持っている、教育の本質は知識を伝える、教育の本質は個体の社会化を促す過程である、などの定義が出されて一致しなかったのであるが、それまでの正統の理論の束縛を脱出して理論の多様化を促した。教育経済学もこの論争の中で登場したのである。

励以寧が78年《社会科学戦線》という雑誌に、「技術教育と資本主義工業化」を発表した。この文章で、励以寧は、「教育が経済成長および経済、社会発展に対する役割は一定の教育支出によって実現される。(中略)教育支出は知能投資と呼ば

れる。(中略)これは生産的支出であり、消費的支出ではない⁽²⁹⁾と強調した。それからは教育経済学の論文や書物がだんだん刊行された。82年、中国共産党第12届全国代表大会で、当時の中国共産党総書記胡耀邦が「四つの現代化の鍵は科学技術の現代化である」、「科学技術は鍵であり、教育は基礎である」、「初等教育の普及、中等職業教育と高等教育に力を注ぐべきである」、「いろいろな専門人材を養成して全民族の科学文化の水準を高めよう」と唱えた。そして、教育を経済発展の戦略重点に位置づけた。こうして、教育と経済の関係は政策的に重視されて、教育計画の理論と実践も盛んになってきた。

まず、83年8月に教育部、国家計画委員会、労働人事部では全国専門人材の現状調査と需給予測を行なった⁽³⁰⁾。この調査によると、83年6月30日現在で全国には専門人材が1,390万人、全国労働者の10.3%をしめている。この専門人材の中の比は大学院卒業者0.32%、大学卒業者は17.8%、専門学校卒業者は14.9%、中等専門学校卒業者は66.9%をしめているということである。この調査のデータによって中国では数は十分であり、学科も揃って自ら重大な学術と科学技術を研究できる知識人を持っているが、問題も多いということが指摘された。例えば、大学院、専門学校と中等専門学校の卒業生が専門人材にしめている比率が低いことが学校教育の構造が不合理であることを表している。また、大学卒業者の専攻を見れば、工科は53.7%、管理科(公務員、行政官)は2.2%、農科は6.4%、林科は1.3%、医科は12.8%、師範は1.3%、文科は7%、理科は8.3%、経済科は4.2%、法政は1.0%、体育は0.4%、芸術は0.8%、その他は0.7%をそれぞれしめている。社会の各学科の需要によって経済、法律、管理、教育などの人材の不足が著しいと言われている。それを通して学科構造の不合理が存在していることも明らかになった。人材需要の予測によって2000年になると、4900万人の専門人材が必要である。それは、大学院卒業者77万人(1983年の20倍)、大学卒業者1157万人(1983年の6.4倍)、中等専門学校卒業者2528万人(1983年の3.1倍)、それぞれ大幅に増える需要が見られた。この調査と予測は経済、社会効益を高めるために行なわれたものであり、中国で全国的に、コンピュータなどの技術を用いて人材の調査、予測を行なうのははじめてであった。

これは中国における教育発展に対して意義深いことはいままでのない。

一方、理論の面では外国における教育経済学を紹介する論文や訳文、訳書がたくさん現われた。例えば、前に述べた励以寧の「技術教育と資本主義工業化」(1978年『社会科学戦線』第6期)、邱淵の「教育経済学の形成、発展および現状」(『教育研究叢刊』1979年第1期)、ポーランドのオラリンスカ(中文訳:安娜、奥尔林斯卡)の「人的投資」(『経済学訳叢』1980年、第7期)ルーマニアのコリカリスから(中文訳:戈里科列斯庫等)の「人的投資は発達的基本的要素」(『経済学訳叢』1980年、第6期)、日本の長尾信吾の「教育経済学概要」(『外国教育資料』華東師範大学、1979年、第2期)、ソ連のカストネン(中文訳:科斯塔年)の「教育経済学の対象と方法」(教育科学出版社、1981年)、とくに、アメリカ経済学者シュルツの教育投資の理論は、1980年シュルツ氏本人が中国で講演をしたり、彼の著書が翻訳されたりすることを通じてよく紹介された⁽³¹⁾。シュルツ氏の「人的資本への投資」や「貧困国の経済学」や「低所得国における経済効率率及び見通しに対する推測」などが影響を広く及ぼした。つぎにまずシュルツの理論は中国でどのように取り受けられているかを検討してみよう。

2. シュルツの中国における影響

1981年10月、中国教育経済学研究会は太原市で教育と経済の関係についての研究を中心とする学術討論会を行なった。この学術討論会では、シュルツが中国での講演についての報告が目された。シュルツの人的資本への投資の理論は「人の質の経済学」と呼ばれて、次のように紹介された。

1. 人的投資は人の質への投資である。

この投資は主として次の各方面の費用を指す。

- (1) 教育と訓練のために支払う費用—労働者の能力と技術水準と熟練程度を高めること。
- (2) 衛生保健のために支払う費用—労働力の数と健康を保障すること。
- (3) 労働力が国内で移動する費用—各地域における労働力を調節すること。
- (4) 国外から移民の入国のために支払う費用—労働力と専門人材を増やすこと
- (5) 費用だけではなく、その四つの面で費やした

時間なども人的投資である。

2. 人的資本への投資の役割は物的資本への投資の役割より大きい。人的資本の形成はこの時代の経済におけるもっとも大きな特徴である。

人的資本への投資と物的資本への投資の合理的な比率は経済成長の積極的な要素である。人的資本への投資の役割を軽視して非人的資本への投資を偏重すれば、再生産の速度を減らすことにほかならない。

3. 教育投資は人的資本への投資の中核である。その理由は主として次のようである。

- (1) 教育投資は生産的投資であること。
- (2) 人的質を高める鍵は教育であること。
- (3) 教育投資の収益率は物的投資より高いこと。
- (4) 資本積累の重点は物的資本から人的資本へと移りつつある。

4. 教育投資の収益率の計算方式はコスト＝収益率である。

各段階の教育投資の収益率を計算する方式として、次のものを示すようである。

$$\text{各段階における教育収益率} = \frac{\text{各段階の卒業生と前段階の卒業生の賃金の差}}{\text{各段階の教育費用}}$$

教育のコストを計算する場合には政府の支出する教育費と個人の支払う授業料のほか、学校で勉強する時期にあたる放棄された収入を含むべきである。また、教育の収入を計算する場合には、長期にわたる見通しをしなければならない。例えば、生涯にわたる就労年間、同じ学歴の人が実際の収入の差、インフレ、などを考えて計算値を修正する必要がある。

5. 人的投資の理論は市場の需給関係を基にして人的価格の変動を評定基準にすべきである。

教育各段階の投資、大学の各学科の投資はいずれも市場法則によって増減すべきである。経済はいつも均衡—不均衡の中で発展する。教育も適応—不適応の中で発展するのである。とくに技術革新がもたらす職業別の間で労働力の移動は増える一方で、教育制度の弾力性が養成される⁽³²⁾。

以上紹介されたシュルツの人的投資論を見ると日本で紹介された彼の理論とはだいたい同じであるが、最後の部分は注目に値する。これは60年代の人的投資論と異なり、60年代～70年代の人的投資論の実践をまとめたうえに出されたものである

と考えられる。この点について、シュルツは中国の講演で次のように強調した。

人的資本の理論そのものは、科学性を持っていると認めたら、どんな制度にも適用できるべきである。ただし、国家レベルでは各種の人材の需要に対応して長期計画をつくり、計画どおりに行うことは不可能である。基準に基づいて活用しなければならない。どのように用いてどこに用いるか、それは変わらぬルールはない。需要があったら供給を満足させる、人々が大学に入りたければ、そのような大学を作る方がいい。世界は変化しつつあり、その変化に従って対応すべきである⁽³³⁾。

中国の教育経済学者は、この理論が生じる背景と合理性を分析して次のような結論を出した⁽³⁴⁾。

人的資本への投資の理論の原型は、古典経済学者の著作に溯りうる。ウイリアム・ベテイの「政治算術」、アダム・スミスの「国民財富の性質及び原因についての研究」がそれである。20世紀50年代末期に人的投資理論が一般経済学から独立して系統的な理論になった。それは偶然なことではなく、生産力が一定の水準に達した必然な結果であり、現代ブルジョア階級の利益に対応するものである。

20世紀初めから50年代にかけては資本主義経済発展の重要な時期であった。資本主義は帝国主義段階に達した。戦争のため、武器を作るから労働生産率の向上を重視した。そのために、科学技術の発展を促進することに力を注いだ。データによると、16世紀における科学発明は26項目、17世紀は106項目、18世紀は156項目であったのに、20世紀50年代までにはもう961項目の発明があった。これらの科学技術の成果は直接、間接に生産に用いられて経済発展を促した。特に第二次世界大戦後、米国では原子核、エレクトロンを主とする科学技術を民生工業に用いて生産力を高めたのみならず、科学技術の領域で連鎖反応をおこした。すなわち、いわゆる第三次科学技術革命が起こったのである。この段階の著しい特徴は、科学技術と生産とは総合体になった。科学技術の成果は生産に用いられて、その分野がますます広くて、周期が縮んだのである。つまり、科学技術は生産力で

ある。科学技術と生産を結びつけて産業構造と労働力の構造にいくつかの大きな変化をさせた。

- (1) 工業生産部門の中で新しい技術の部門の発展は速い。例えば、電子工業、化学工業などに対して、採掘工業、紡績工業などの伝統的な部門では技術の発達あまり目立たないから生産は停滞して衰退していた。そして、労働力市場において、新しい部門では新しい技術を身につける労働者が不足しているのに、衰退している部門では解雇された非熟練労働者が仕事を見つけれられない。いわゆる構造的失業の問題が起こった。
- (2) 同じ部門で新しい技術を用いる新しい工場は設備の古い、技術の遅れる古い工場をとりかえて労働者の需要数が相対的に減少していく、すなわち、機器が労働者をおしのける失業が問題になったのである。
- (3) 工業構造の変化によって労働者の移動率が増えて職種の変動が激しくなる。
- (4) 熟練労働者の需要数が増え、非熟練あるいは半熟練労働者の需要数が減少する。
- (5) 工、農業の労働者の比率が降下して、サービス業の比率が上昇する。
- (6) 技術者と管理者の増加が目立つ。

とにかく、労働力が現代生産の中における地位と役割が大きく変化した。筋肉労働が減少し、頭脳労働の比重が増加する。生産労働が科学労働へ変わりつつ、社会労働が知力化になる。

このような労働力の変化が次の問題を出した。現代の生産を発展する鍵は何であるか、労働力という要因は現代の生産における地位や役割は何であるか、どのように労働者の能力を高めたら生産の発展にもっともいい経済効益をもたらすか。また、アメリカで1889年～1919年にGNP増加額の67%は物的資本と労働力の数によるものであるが、1919年～1957年、この比率は32%に下回った。32%以外の増加額の要素は何であるか、などは経済学者たちに重視された。人的投資の理論はこれらの客観的な問題に応じて登場したのである。

人的投資の理論は以上述べたように科学技術が現代化生産に広く用いられる客観的存在に適應したものであり、人的能力の向上が経済成長に対する役割をきわめて重視するものである。それは合理性と必然性を持っている。

以上紹介してきたように、中国では、人的投資論を産業構造の変化、資本主義の発達、科学技術革命がもたらす必然的なものととらえているのであるが、それだけにとどまらず、次のように、その限界性も論及された⁽³⁴⁾。

現代における国際的な競争は、技術の競争である。技術の競争が教育の競争である。だから、会社では社員に職業教育や訓練を行ったり、福祉を考えたりすることも人的資本の投資とみとめられた。この意味で、人的投資の理論は独占ブルジョア階級の利益による産物でもある。だからこそ、その限界も免れない。

人的投資の理論の重大な欠陥は単純な計算公式によって経済における複雑な社会要素及びそれらの本質的な関連がおおい隠されて、人間の社会的本質が無視されて人間と物とは同一に扱われたのである。

生産力と生産関係は互いに制限しあい、互いに結びついている。生産関係を別にして生産力の発展を、具体的な社会制度とその国の経済政策を別にして労働能力の向上を検討するのは抽象的な議論に陥るほかない。

一方、人的資本への投資理論の出発点は労働力の質的向上によって生産率の向上がもたらされ、生産率の向上につれて国民所得の増加がもたらされ、国民所得の増加によって労働者の子弟の教育投資の増加がもたらされてそれによって未来の労働力の質的向上が期待される。要するに、人的資本への投資は社会的豊富の源泉であり、個人の幸福の源泉であると見なされている。

このような推理は複雑な社会的要素を十分に分析していないと言えよう。理由として次の二点があげられる。第一は人的投資と経済成長が必ずしも因果関係ではない。第二は人的投資は必ずしも個人の幸福の源泉ではない。実際は西側諸国の経済成長と労働者の収益の実情を調べてみると、その国々の労働者たちの賃金所得は彼らの労働価値にあたる報酬をはるかに下回っている、その大量な剰余価値の巨額利潤が資本家のものに所属した。それによって貧富の格差は大きくなっていることがわかる。このことは労働生産率の向上と労働者の収益の増加とは正比率という断言が、理論の仮説にとどまっていると言わざるをえない。

3. 励以寧の教育計画論

以上述べたように、中国の教育経済学者たちは教育投資論の合理性を認めながら資本主義体制における限界性を強調した。この立場に立って彼らは社会主義体制における教育投資論を作ろうとしている。次に、中国における教育経済学の第一人者励以寧の教育計画論を紹介してみよう。

励以寧は中国の社会主義体制における教育と経済の関係を分析して教育経済学が教育と就職、教育と所得配分、教育と国際収支の均衡、さらに教育と社会主義経済、社会発展の目標、などの諸問題についての理論であり、社会主義における教育、経済、社会発展に役立つに相違ないと強調した。つぎに彼の教育と就職についての理論を紹介しておく⁽³⁵⁾。

中国における失業問題は資本主義諸国と異なる特徴がある。それは資本の有機構造の高まりによるものではなく、物的資産の成長のおくれと人口増加のはやさという矛盾によってもたらされた問題であり、生産が十分に発達していない状況に起こった失業問題である。したがって生産を発展させて社会総生産を増やして、国民所得の増加を実現すれば、消費的構造を変えて新しい職業分野ができる。社会主義体制のもとでは国民所得の配分は合理的であるから、教育を通じて平均労働生産率を高めて国民所得の増加が実現できる。また、経済成長につれて、労働力の構造が経済成長や経済構造の変化に適應できなくなる。そうすると、新しい職業分野ができて、労働力が就職できない。だから、教育システムは経済構造、産業構造及び消費構造の変化に対応して調整することが必要である。そして、教育発展と教育支出の増加によって労働力の構造が技術水準と各分野の労働力に対する経済成長の需要に適應できるようにされる。教育システムを調整すると、教育水準の向上や労働力の質的向上に重点をおくべきである。教育や訓練を受けた労働力の役割を十分に發揮させ、科学技術の発明と創造を促進して、新しい技術の利用と広がり推進したら、就職の拡大が労働生産率の高まりを妨げることなく、または平均労働生産率の成長のスピードが就職人口の成長のスピードよりはやく、生産の拡大によつ

て就職分野を拡大し、就職チャンスを増やすことが実現できる。

また、職業教育の普及にも力を注ぐべきである。青年に一定の技術を身につけさせて新しい分野の拡大に対する適切な対策であると考えられる。中国における労働力の構造からすれば、社会には一定の技術を持っていない失業青年が新しい職業分野に入れないと同時に、企業には熟練労働力の不足や労働者の労働生産率の低さが深刻な問題になっている。だから、教育水準の向上と職業教育の普及が教育構造の調整の重大な課題であろう。

資本主義国家では失業問題が深刻な社会問題である。高学歴の失業者もたくさん存在している。それは国民所得配分制度が不合理からである。生産者の平均収入は技術革新と労働生産率の向上に従って合理的に増加されない。むしろ国民所得配分の不平等は技術革新と労働生産率の向上に従って激化することになっている。人口の多数をしめる労働者の平均収入が停滞して降下している。貧富格差の傾向が著しい。それは資本主義体制に内在する矛盾が解決できない限り、どんな理論も役立つまいわけである。

社会主義国家の失業問題は社会生産が未発達によるものである。社会主義体制における生産者の平均収入が技術革新と労働生産率の向上によって増加できるから国民所得の平均収入の向上によって新しい職業分野が増えて就職分野を拡大することができる。また、社会全面的に計画的に、比率的に各生産分野に投資できるから、消費構造の変化によって技術革新による機器が労働者をおしのける失業問題が解決できるはずである。

4. 中国における教育効益率の計算方式

教育投資論は数量計算を基にしていたものであり、人間の質的向上が労働生産率や国民収入の増加との関係を数字で解釈する理論体系である。中国の学者は社会主義体制における実情にあつて資本主義体制における教育効益率の計算方式と異なる方式をはかろうとしている。資本主義国では教育投資の効益率を計算する場合には労働者の賃金の増加などの数字で表わすのは普通である。それは中国において教育費が国家と社会で負担されて、個人と家庭では支払われる教育費がごく少ないか

らである。そのため、林志渥^{リシワツ}が次の計算方式を出した⁽³⁶⁾。

教育は労働者の労働能力を高めることによって労働生産率を高めることになっている。教育を受けた労働者の労働は頭脳労働で現われる。マルクスの頭脳労働と単純労働の理論に基づいて、単位時間における労働生産率を基準として教育程度と労働複雑程度を測り、異なる教育を受けた労働者の労働生産率の比率を労働簡化率とする。労働簡化率と各段階の教育を受けた人数の積、そして、その総和は簡化後の労働力の総数になる。この数字でもととの労働力の人数を引くと、教育年限の増加による労働量を得る。この増加した労働量には教育年限の増加による増加分をえられるという。

とにかく、中国は社会主義国であり、途上発達国である。現在、経済発展を中心とする政策を取っているから、経済発展に対する教育の役割を重視している。教育計画の理論がそれを背景として登場した。資本主義体制において生まれたこの理論の合理性と必然性を認めながらその欠陥を指摘して社会主義体制の特徴を持つ教育投資論を検討している。それは経済成長に対する教育の役割が技術者、熟練労働者を養成することを主としていたと同時に、教育と社会発展との協調を強調している。つまり、教育の発達によって経済成長過程における失業問題、国際収入の均衡、貧富格差などを解決すること、さらに経済成長とともに精神文明、すなわち文明社会の達成を目指している。

日本では60年代を通じて教育投資論を唱えて経済発展に対する教育の役割に大きな期待をしたが、経済成長につれて現われた社会現象の原因を追及することによって教育、とくに学校教育をきびしく反省しているが、それは必ずしも日本における60年代の教育計画論そのものが失敗したとは断言できようはずがない。むしろ、教育計画の科学性、教育システムの再構成を検討したうえで、教育計画論の新しい時代を迎えられると言えよう。中国において教育計画論がまだ模索する段階にあるからこそ、日本における教育計画論についての検討動向をふまえて健全な教育計画論を検討する必要があるであろう。

注

- (1) 蘇渭昌「中国教育通史」第6巻、代表毛礼銳、沈灌群、山東教育出版社、1989年、p.155。
- (2) 「中国共産党第11届3中全会新聞公報」1978年。
- (3) 『日本近代教育百年史』第1、5巻、参照。
- (4) 金子元久「政府の役割と教育計画」『日本の教育』第1巻、代表市川昭午、教育開発研究所、1990年、pp.9～10。
- (5) ジェローム・カラベル、A・H・ハルゼー、天野郁夫訳「教育社会学のパラダイム展開」『教育と社会変動上』J・カラベルら編、潮木守一ら編訳、東京大学出版会、1985年、p.15。
- (6) 経済審議会小訓練小委員会、1960年10月。
- (7) 文部省、1962年11月。
- (8) 経済審議会、1963年1月。
- (9) 東洋館出版社、1961年。
- (10) 東京大学出版会、1965年。
- (11) 天野郁夫「教育計画論」『社会学講座、10教育社会学』代表福武直、麻生誠、東京大学出版会、p.205。
- (12) 久富善之『現代教育の社会過程分析』、労働旬報社、1985年、p.223。
- (13) 前掲、p.225。
- (14) 文部省「日本の成長と教育—教育の展開と経済の発達」、1962年、p.14。
- (15) 潮木守一「教育計画の理論と現実—ある体験論的回顧の試み」『日本の教育』第1巻、代表市川昭午、教育開発研究所、1990年、p.97。
- (16) 久富善之『現代教育の社会過程分析』、労働旬報社、1985年、p.226。
- (17) 前掲、pp.226～227。
- (18) 堀尾輝久『現代日本の教育思想』、青木書店、1991年、pp.153～154。
- (19) 『新教育社会学辞典』、東洋館出版社、1986年、pp.715～716。
- (20) 堀尾輝久『現代日本の教育思想』、青木書店、1991年、p.157。
- (21) 筑波大学教育学研究会編『現代教育学の基礎』ぎょうせい、p.142、p.147。
- (22) 天野郁夫「教育計画論」『社会学講座、10教育社会学』代表福武直、麻生誠、東京大学出版会、pp.205～206。
- (23) 荒井克弘「日本の教育計画」『日本の教育』第1巻、代表市川昭午、教育開発研究所、1990年、pp.47～48。
- (24) 代表岡津守津『教育課程辞典』、小学館、pp.394～395。
- (25) 矢野真和「学習社会化と教育計画」、『日本の教育』第1巻、代表市川昭午、教育開発研究所、pp.136～137。
- (26) 「中国共産党第11回全国代表大会の新聞公報」に、「党内党外、国内国外のあらゆる積極的要素を動員し、団結できるすべての力と団結して、かなめをつかんで国を治めるという戦略的決定を実現するため、今世紀中にわが国を偉大な社会主義の現代化された強国にきずきあげるために奮闘するということである。」と書いてある。
- 78年の「人民日報」、「光明日報」、「赤旗」の元旦社説には、「経済建設のテンポをはやめることは、国際、国内の階級闘争の発展の必要になるのであり、歴史がわれわれに課した光栄な使命なのである。各級党委員会は、一刻をも争う革命精神で、テンポの問題を考慮し、各自の仕事を按配するとともに、大衆のあいだでそれを宣伝し、みんながそれぞれの能力を発揮して国民経済の高速度発展のために寄与するよう、はたらきかけなければならない。」と述べている。
- 中国研究所編「新中国年鑑」、大修館書店、1978年、p.199、p.205。
- (27) 「人民日報」、「光明日報」を参照。
- (28) 于光遠「人間を養成する研究を重視せよ」、『学術研究』、1978年第3期。
- (29) 励以寧『教育経済学』、北京出版社、1980年、p.2からの引用文。
- (30) 教育経済学研究会編、『教育経済学論文集』、教育科学出版社、1982年、参照。
- (31) 楊藻楨、楊漢清「人的投資理論について」、前掲、p.171。
- (32) 前掲、p.175。
- (33) 前掲、p.177からの引用文。
- (34) 前掲、pp.179～187。
- (35) 励以寧『教育経済学』北京出版社、1982年、pp.24～57。
- (36) 林志渥「教育の経済効益の計算について」、『教育経済学論文集』教育科学出版社、1982年、pp.192～203参照。

〔付記〕なお、本稿は、施国恩の大学院における研究の一環として羽田教官の指導のもとに執筆したものであるが、文責はすべて施に属する。本稿の執筆にあたって、中国関係図書の間覧に便宜を図っていただいた日本教育学会事務局にお礼を申し上げます。