

教育計画論序説（その2）

山内 乾 史*

VI. はじめに

前稿では、教育計画の基本的な性格について考察していく第一歩として、歴史的経緯について概観した。社会の計画的な運営の必要性については、第一次世界大戦後、特に大恐慌時代にレッセ・フェールへのアンチ・テーゼとして叫ばれるようになっていた。これは前稿で言及したカール・マンハイムが指摘するとおり、大恐慌は自由放任主義の行き詰まりと無計画な統制原理に原因があり、自由と計画との調和こそがこの状況を救うのだと考えられたということである。ちょうど医学と医療活動のように、社会科学と社会計画との関係を想定し、社会科学に実践的な政策科学的役割が課せられたのである。前稿でも述べたとおり、教育は長きにわたり、私事ないしはヒューマニスティックなものあるいは教会が支配するものという認識が行きわたっていたのが、1950年代以降大きく変化していく。伊藤（1972）が指摘するとおり、教育計画は、当時流行していた未来学の流れに乗り、教育投資論をその武器として、具体的な教育政策決定に影響を及ぼしていくのである。本稿では、1960年代以降今日までの教育計画の政策的位置づけ及びその変化、教育経済学の展開とそれに対する批判、教育経済学以外の教育計画に関わる分野などについての概観を中心に論述していきたい。

VII. トルーマン大統領演説のポイント・フォー と冷戦・・・カリキュラムの現代化へ

第二次世界大戦後、国際的・二国間の援助

* 神戸大学大学教育研究センター助教授

は、ブレトン・ウッズ機構により、アメリカ合衆国のヨーロッパ諸国の復興のための資金供与として始まる。江原裕美によれば、1949年1月20日にトルーマン大統領は就任演説を行い、その第4項目（ポイント・フォー）において、「低開発地域の改善と成長のために科学の進歩と産業の発達の恩恵を活用する」プログラムの開始を唱えた。ここに発展途上諸国への組織的な援助・協力が本格的にスタートするのである。

しかし、第二次世界大戦後ほどなく冷戦が激化する。教育と深い関係を持つトピックとしては、前稿でも取り上げたスプートニク・ショックが上げられる。この出来事により、科学技術（産業・軍事）の水準、宇宙開発の水準における西側諸国の東側諸国に対する優越感はなくなり、それどころか差し迫った軍事的脅威として受け止められた。

ここでやり玉に挙がるのが当時の学校教育である。第二次世界大戦後、アメリカ合衆国に限らず、日本も含めて多くの国家でジョン・デューイの影響を受けた経験主義的カリキュラムが急速に広がる。前稿でも少しふれたが、教育学においては「系統主義」対「経験主義」、「教科中心主義」対「児童中心主義」、「系統学習」対「問題解決学習」、「形式陶冶」対「実質陶冶」など、ことごとく対立する二つの思潮がある。この二つの思潮を簡潔に述べるならば、次のようになる。まず教えるべき知識があり、それを系統立った形で学科に編成し、効率的に教育を施すのが教科中心主義などの潮流である。それに対し、児童・生徒

が日常的に直面し経験する問題、疑問（空はなぜ青いのか？、月はなぜ形が変わるのか？など）をきっかけにして、学習を展開していくのが児童中心主義などの潮流である。この二つの潮流は、目的・方法など多くの点で対立するものであり、「両方の長所をミックスした方法を」などという甘い理想論は、机上の空論でしかない。

アメリカ合衆国ではスプートニク・ショック後に急速にジョン・デューイ流カリキュラムへの批判が盛んになり、軍事的発展と経済的発展の両面から、高度な科学技術者の養成が謳われ、「教育の現代化」へと流れていくわけであるが、ここに決定的な分岐点がある。つまり、教育は単なる私的な消費対象ではなく、社会的な投資対象でもあるということである。つまり、教育がそれ自体の論理を有し、それ自体の目的を持つことは否定しないが、しかし、手段化されて社会の何らかの発展に寄与し得る、と見ることも可能であるというわけである。ここに1950年代末から1970年代初頭にかけての世界的なレベルでの経済的にいえば、教育拡大、教育投資の増大、政治的にいえば国家、国際機関の教育への介入の背景がある。教育に関しては1960年代は経済的な観点からの計画が他を凌駕したといえるだろう。この意味で「教育の現代化」の潮流は、教育投資論などの潮流と軌を一にするのである。この「教育の現代化」の潮流はアメリカ合衆国に留まらなかった。1959年の9月にケープ・コッドで全米科学アカデミーの招集で、同アカデミーの科学教育委員長を務める、J.

S. ブルーナーを議長にして、35人のアメリカの一線で活躍する研究者を集めてウッズ・ホール会議が開かれた。ブルーナーはケネディ大統領の教育顧問も務めた著名な認知心理学者である。この会議の報告書が『教育の過程』という形にまとめられ、1960年代の初期までに20ヶ国語以上に翻訳され、大きな理論的支柱を与えるのである。

また、これと時期を同じくして1960年1月にアジア地域のユネスコ加盟17カ国の代表者によりカラチ・プランが決議される。これは1961年から1980年の間に7年制の無償義務教育を実施することとなっていた。さらに1962年4月には、アジア地域のユネスコ加盟国の文部大臣による会議が開かれ、中等・高等教育、社会教育を含めた総合的かつ長期的な教育計画へと発展的に修正されていくことになる。同じくユネスコの主導でアジスアベバ・プラン（1961）、サンチアゴ・プラン（1962）が決議され、初等教育の大幅な拡大、識字振興への努力が謳われている。この時代の教育計画は、ある意味ではマンハイム的な教育計画であり、総合的、長期的であることを特徴としたのであり、しかし他面では非マンハイム的であり、計量的、経済学的な側面の計画（つまり、人間性改造を含まない）に終始したのである。

さて、日本国内においても、教育計画という名の下に行われた各種の立案作業は、民間レベルでも地方自治体レベルでも盛んに行われてきた。第二次世界大戦後、ことに1950年5月の「国土総合開発法」以降、各地方自治

体の「地域教育計画」、民間レベルで盛んに試みられた「カリキュラム計画」などの立案作業が展開された。これらの動向については阿部（1967）に詳しく述べられている。ただ本稿で問題にするのは、国家レベル・国際レベルでの教育計画の策定と実施であることを重ねて断っておく。

VIII. 準公共財としての教育について（その2）

準公共財（quasi-public goods）としての教育の性格については、すでに経済学者、社会学者、教育学者によって盛んに論じられてきた。現代においては、能勢（1974）が指摘するように、「公共部門が、いわゆる私的財としての要素をもつサービスを大規模に提供して」いる。公共財の私的供給や私的財の公共的供給が錯綜した形で展開されているわけである。私的財であれば、サービスの量や価格（代価）は市場機構に委ねるということになるのだが、しかし能勢の指摘するとおり、純粹公共財を厳密に定義すれば、国防、一般行政、外交などのきわめて限られたものにしかあてはまらない。しかし公共的活動はこれらに限定されるわけではなく、私的活動との接点をもち、したがってその提供については市場機構との接点をもつのである。

前稿においても述べたとおり、非排除性と非競合性が公共財の定義としてもっともよく用いられている。しかし、能勢はこれに加えて、「完全な」外部性をあげる。すなわち、「（1）生産または消費活動が他の生産者ないし消費者の生産または効用の水準に影響を与

えること（相互依存の条件）、および（2）その効果に価格をつけることができず、したがって保証もされないこと（非価格化の条件）」の二つの条件が満たされるとき、外部性は存在するのである。外部性はプラスの効果をもたらすものとは限らない。例えば、能勢はマイナスの外部性の例として公害をあげる。マーク・ブラウグはこれを9つにまとめて次のように述べる。（ここで引用するのは、麻生誠訳）

1. 教育を受けた本人の生産性の高い活動によって、本人以外の同時代の人びとの所得にもプラスする拡散的な所得効果を持つ。
2. 現世代の所得を高めることによって、次の世代に拡散的な所得効果をもたらす。高学歴の人はまわりの所得も上げる。
3. 潜在的タレントの発見と育成に役立つ機構を提供する。
4. 労働力の職業間の移動を確保することによって経済成長に必要な熟練労働力を供給する。
5. 科学技術の分野における研究を促進する環境を作る。拡散的な研究効果。
6. 秩序ある行動を促進して社会福祉的な活動に対する自発的な責任感を育成することによって、治安・保健などの社会的サービス需要を減少させる。
7. 見識の高い選挙民や政治的リーダーシップを育成することによって政治的安定を高める。
8. 共通の文化遺産を伝達することによって

「社会的連帯性」を確保する。

9. 知的な視野を拡大させて、レジャーを楽しむ能力を高める。

菊池が指摘するとおり、最初の5項目と後の4項目とはかなり異質であり、厳密な意味で外部性といえるのは最初の5項目のみである。

さて、いずれにせよ、このように教育は単に私的、消費的、趣味的なものではなく、社会的、生産的要素を持ち合わせるということになると、それを社会の発展にどう生かしていくかが大きな課題になってくるが、1960年代には3つの方法論があった。これを次節で概観する。

IX 1960年代の教育経済学の方法論

1960年代の教育経済学の方法には主として三つの潮流がある。これを順に概観していきたい。

i マンパワーポリシー

ハービソン&マイヤーズの古典的業績以降、マンパワーポリシーは1950年代、1960年代の教育計画を席卷した。このタイプの教育計画は、教育計画の目的を所与のものとして考える。つまり政府によって教育計画の目的が与えられるのであり、その目的を達成するには、どのように資源の動員・配分を行えばよいかを算出する「技術の体系」として教育計画がとらえられていたのである。たとえば、ある発展途上国が先進諸国の数値をにらみながら、

「国民一人あたりGNPの伸び」を設定したとしよう。そうすると、「その設定を可能にするために必要な産業構造の変動とそれに伴う産業別職業構造の変動」が算出される。そうすると次に「その産業構造・職業構造の変動をもたすにはどれだけの高学歴化が達成されねばならないか」が算出されてくる。そして「その高学歴化を達成するには、学校の新設・学科の新設・教員の養成などどれだけの資源を動員しなければならないか」が計算されることになる。

（例）国民一人あたりGNPの設定→産業構造・産業別職業構造の算出→職業別学歴構造の算出→教育資源の動員の計算

しかし、今日的視点からすれば、このマンパワーポリシーはあまりにも単純かつ粗雑であり、現在では医師、歯科医師、教員の養成など一部の領域をのぞいてあまり使われなくなりつつあるように思える。というのは、マンパワーポリシーではあまりに固定した学歴と職業との関係を想定する傾向にあり、学校での教育内容と職業での職務内容とが一致すると仮定する傾向にある。たとえば、××工学の技術者は××工学科によって養成され、逆に××工学科の卒業生はすべて××工学の技術者となるというような考え方である。こういった考え方は上述の医師、歯科医師などのように学歴と職業の一对一関係が成立する領域ではたしかに成立するが、このような領域はむしろ例外的である。たとえば販売職や

事務職などでは、ある時点までは高校卒がつく職業であったのが、高学歴化に伴い大卒の主として社会科学系学部卒がつくようになった。このように職業の「代替可能性」を考慮していない点が、まず問題点としてあげられる。またこの職業の代替が起こった場合、職業の内容自体が高学歴化に伴い変化する点も見過ごされている。

また、その大前提として、先進国＝欧米を到達すべきモデルと見なす、単線的な近代化＝欧米化の理論であることにも後に見るように疑問符が投げかけられることになる。

さらに、こういったタイプの政策自体が新古典派経済学の完全競争・完全情報モデルを想定している。すなわち労働市場が分節化せず、すべての求人者とすべての求職者が横一線に並んで、つまり完全競争の前提に立ち、求人者は求職者の技能を正確に読みとり、求職者は求人者の求める技能を正確に読みとる、つまりお互いがお互いについて完全に理解しているという完全情報の前提にたつ。しかし、こういった新古典派的モデルは1970年代にはいると、急速に批判の対象になる。つまり、能力はそれほど簡単に読みとれるものではなく、学歴を通してその人の知識や技術の水準を読むという考え方はごく一部の領域にしか適合しないというのが、批判の一つである。他の批判は労働市場は「完全競争・完全情報」ではなく、「不完全競争・不完全情報」であり、分節化しているというものである。こういった批判の例として二つの考え方をあげておこう。

① スクリーニング仮説

これはレスター・サロウによって提唱された経済学的な仮説であり、学歴がその人の知識や技術・技能のレベルを表すとは考えない。つまり、学校での教育内容（学習歴）はどうでもいいのであり、しかし学歴（学校歴）は大事であるという考え方である。なぜなら学歴（学校歴）はその人の訓練可能性（＝Trainability）を表すからである。この仮説によれば、企業が人材を採用する際、その人が職業上必要とするであろう知識・技術は、学校教育で身に付けてくるとは想定せず、入社後身に付けると想定する。つまり、OJTや初任者研修、大学院派遣（OFFJT）などである。ただ、そうはいても、この職業的訓練を同じように受けても、的確にそれを身に付け戦力になる人材と、そうではない人材がいる。同じ教育を受けても分かれるわけである。もちろん戦力になる人材の方が、企業としては投資効率は高い訳であるが、この投資効率の高い人材を予め見分けるにはどうすればよいのか。

ここで出てくるのが、学歴である。学歴は、その教育内容は何であれ、要は教えられたことを的確に身に付け、こなし、テストの際に高いパフォーマンスを示した人材が高い学歴を獲得するのである。この教えられたことを的確に身に付け、こなし、高いパフォーマンスを示す能力こそが企業の求める能力でもあり、したがって、学歴を訓練可能性の指標と見なして採用不採用を決めることは一定の経済学的合理性を持つわけである。

もちろん、このような採用法には問題がある。学歴は教育の指標であり、職業での訓練可能性は経済の指標である。両者は必ずしも一致するとは限らない。つまり、高い学歴を有するが職業的には能力の低い人材もいれば、低い学歴しか持ち合わせないが職業的には能力の高い人材もいるであろう。協調性のないガリ勉型受験秀才もいれば、学校的な勉強スタイルにはなじまない実践的なタイプの人間もいるであろう。スクリーニング仮説に従って、採用不採用を決めていくと、こういった点で大きなミスマッチが生じる。つまり、採るべき人材を採らず、採るべきでない人材を採ってしまう。

それではこのような考え方は無効かという点で、そうではないのである。つまり、人材の訓練可能性を表す指標として学歴を信用せず、一人一人その人材の「能力」を測定することを思えば、時間・手間・コストなどあらゆる点で、学歴をスクリーニングの指標として使う方が合理的であるというわけである。そのためには多少のミスマッチはやむを得ないということになる。いずれにせよ、この点からすれば労働市場は明らかに学歴によって分節化していることになり、完全競争・完全情報的前提は崩れ去るのである。であるとすれば、機能主義的な教育拡大の解釈、つまり社会の要求する知識・技術・技能の水準が向上するから高学歴化が起こる、という解釈は妥当性を失うのである。

② 統計的差別理論

これも学歴がその人の教育内容を表すとは考えない。つまり学習歴はどうでもよく、学校歴こそが大事だという理論である。しかし、スクリーニング仮説とは異なり、訓練可能性が大事であるとも考えない。

例えば、X氏とY氏がある企業A社への就職を希望したとしよう。通常、第一次選抜とか第二次選抜の時には、誰が適応性が低いかを見分けるのはきわめて容易で、意見が分かれる可能性は低い。しかし、人数が絞られてくると、その中で誰を採用するのかについては、面接官・採用担当者の中で意見が分かれることがしばしばある。この場合、どちらをどういう基準で採用することになるのだろうか。

マンパワーポリシーもスクリーニング仮説も、知識・技術の水準であれ、訓練可能性の水準であれ、学歴が高い方がいい人材であるという前提に立っていた。しかし、統計的差別理論ではそう考えない。どのような企業でも人事部には、過去に入社してきた社員の経歴と業績についてポートフォリオ、データベースが蓄積されている。そのポートフォリオ、データベースを見ると、例えば学歴別に企業への貢献度を算出することができる。

	A社	B社
X氏（ α 大学卒）	75%	95%
Y氏（ β 大学卒）	95%	75%

A社ではX氏と同じ α 大卒の人は過去75%

が有効な戦力になったのに対して、Y氏と同じ β 大卒の人は過去95%が有効な戦力になったとしよう。そういうデータが提示されると、Y氏を採用しようということになるであろう。ここで注意が必要なのは、75%にしる、95%にしる有効な戦力になった人々は、X氏、Y氏の同窓に過ぎず、言い換えればただ単に一属性を共有するに過ぎない人々である。それにもかかわらず、その人びとのあげた業績にもとづいて、X氏、Y氏の採用不採用が決定されることになるのである。

つまり、X氏、Y氏自身の職業的能力を計測するのではなしに、両氏の先輩の業績をもって、両氏の評価に変えるわけであり、見方を変えれば学歴差別にもつながる。しかし、たんなる予断・偏見に基づくものではなく、一見科学的に見える統計的データにより客観的に採用不採用を決定するところから、結果としては実は何らかの偏見や差別が関係していたとしても、その非合理性は表向きの合理性に隔へ押しやられるのである。

例えば、学歴でなく人種や性別、宗教などのデータで学校の入学や企業の採用が決定されるケースを想定すればいい。あるいは犯罪者の確定に当たって、人種や地域や前科のあるなしによる統計データに基づき、見込み捜査が行われるケースを考えてみればいい。後者の場合であれば、真犯人の検挙につながる場合もあれば、冤罪を生み出す可能性もある。

ただ、この理論が特徴的なのは、次の点にある。例えば、両氏が他の企業B社でやはり競合したとしよう。ところがB社では両氏の

先輩に関して全く逆のデータが蓄積されていたとしよう。そうすると採用不採用の判定は全く逆になるのである。例えば、つまり、すべての業種・企業が同じように高い学歴をもった人材を探しているのではなく、業種・企業によるバリエーションがあるということである。販売職や営業職、サービス職などでは一流大学の受験秀才よりも、ノン・ブランド大学の体育会系クラブ（特に団体競技）を出た体力、社交性、協調性に富む人材を80年代に多く採っていた背景は、こういった観点から説明できる。いずれにせよ、こういう考え方からすれば、学校教育が知識や技術を身に付ける場であり、学歴がその水準を表すと一面的に考えるのは無理ということになる。

マンパワーポリシーが1970年代に入り、急速に下火になるのは、モデルの著しい硬直性と非現実性にあったと結論づけることができる。

ii 教育投資論・人的資本論

もうひとつの、しかし、今もって大きな影響を与え続けている理論は、教育投資論、およびそれを理論化した人的資本論である。教育投資論は、単に教育が生産的なものであり、投資価値を持つと抽象的に述べるに留まらず、さらにそれをマクロ・ミクロ両レベルで具体的に数値化するところに特徴がある。マクロレベルでは、国家の教育への財政投入の増大は、公教育システムにおいて展開される教育の質を上げ、そこで教育を受ける児童・生徒・学生の労働力としての質を（つまり、

労働生産性を）引き上げる。その結果、彼らが社会に出ると、経済成長に結びつく。これは例えば、国民一人当たりGNPの伸びという指標で測定される。一方、ミクロレベルでは、個々の家庭における教育費の増大は、子どもの受ける教育の質を上げ（つまり、より高いレベルの学校段階まで進学させたり、エリート私立学校や教育産業に投資でき）、子どもの労働力としての質を上げる。その結果、子どもが労働力としての価値を高め、よりよい職業に（よりよい待遇で）つく可能性を高める。これは典型的には、生涯所得の増加によって計測される。

この投資と収益の関係を社会的収益率と私的収益率という形で、わかりやすく表したのがこの理論の大きなメリットである。社会的収益率と私的収益率は、教育投資の社会的メリットと私的メリットを数値化し、例えば、他の公的投資対象の経済効果との比較を可能にする。橋、道路等のインフラ整備と教育のどちらが、国家・社会の経済成長に与するのかを具体的に比較検討し、プライオリティを決定することができるというわけである。あるいは収益率を政策的に変動させることが可能ならば、それによって適切な教育の供給量を、つまり生徒の進学行動を操作することができる。一般的に収益率においては、次のような関係が成り立つとされる。

社会的収益率<私的収益率

初等・中等教育の収益率>高等教育の収益率

男性の収益率<女性の収益率

発展途上国の収益率＞先進国の収益率

概して、橋や道路などハード・インフラの整備と比べて教育の収益率は勝っており、経済効果への影響も大きいと考えられる。そして教育の中でも上述の関係からすれば男性よりは女性の、高等教育よりは初等・中等教育に投資する方が有効であるということになる。

問題は、社会的収益率が私的収益率よりも低く現れることである。もとより、教育は純粋な公共財ではあり得ず、それを受けた個人にのみ帰着する利益「も」ある。しかし、かといって、社会に対して利益をもたらさないわけではない。先述の外部性がそれである。しかし、高学歴化が一定の水準を越え、政府負担が限界に達すると、機関援助から個人援助へと徐々に切り替えていく動きが見られるようになる。つまり、運営金という形で大学・学校（つまり機関単位）にブロック・グラント（使途不指定）で、あるいはミッション・グラント（使途指定）で渡すことによって、これまでは授業料の高騰を抑える効果もあったわけであるが、これからは授業料は高めに設定して、しかし経済的に困難を抱えるものには奨学金という形で個人に援助が行われる方向へと変わりつつあるのである。

ここで問うべきことは、社会的収益率があますところなく、教育の社会への影響力を計測しているかどうかである。文化的影響力などいろいろな教育の影響力が測定されていないのはもちろんだが、経済的な側面に限っても教育の社会的影響力を十分に測定していな

いのではないかと、との疑念もないわけではない。

ここで鍵になるのは、公的収益率の概念である。これは矢野眞和によって提唱された概念であり、簡略に説明すれば大卒と高卒との生涯賃金の格差に着目し、大卒者の増加によって得られる税収の増加を収益と考え、在学中もし働いていれば納められたであろう税を放棄税収と考える概念である。この公的収益率自体はさほど大きな数値ではないが、両方をあわせて考えると、教育の社会への影響力はやはり、かなり大きいのではないだろうか。

表1 社会的・私的・公的収益率
(矢野眞和(1996)100頁より)

		社会的 収益率	私的収益率		公的収益率	
			I	II	I	II
高校	公立	5.5	6.1	5.9	1.7	3.4
	私立	5.7	5.7	5.5	5.2	6.8
短大	国立	4.7	5.1	5.0	2.3	3.6
	私立	4.9	4.8	4.7	6.0	6.7
大学	国立	5.4	7.1	6.9	*	2.3
	私立	6.5	6.7	6.5	7.7	8.9

(注) I：所得税のみ、II：所得税＋他の税、*印1%以下（1980年の日本における男性に関して算出）

現在、収益率についてはこれまで過大に評価しすぎたという反省のもとに66%を学歴に帰着するものとし、34%をその他の要因（生得的能力、文化的背景）にあると見る計算式に改まっている。しかし、実は収益率が測定しているものは、経済的な側面に限定しても、まだ限られているのであり、今後の改良の余地があると思われる。

iii 社会的需要分析

これは、経済学的なモデルではなく、社会学的なモデルである。社会学的なモデルというのは、人口変動、社会的な諸要因を加味して、変動的な事態の推移を予測するというものであるからである。たとえば、第二次ベビーブームと少子化をにらんで1980年代に行われた日本の高等教育計画などはその例である。人口動態にもとづいて、いくつかの条件を固定的なものとし（たとえば誕生後18歳までの死亡率）、ある条件を変動的なものとした場合、（たとえば高等教育進学率）、どのような事態が起こるのかを予測するわけである。

残念なことに、この種のシミュレーションはしばしばはずれる。先述の高等教育計画においても、たとえば、臨時増定員の返上などについては、現実には私大による恒常定員化がかなりあった。つまり予測せざる事態が起きたため、予測がかなりはずれることになったのである。

ただ、端的に言って、予測がはずれることそれ自体はまずいことではない。現状のまま推移すると仮定した場合、ある危機的な状況がおとずれることが予想されたとしよう。この場合、シミュレーションによって予測された事態を回避するため、様々な政策が実施され、結果として危機が回避され、予測がはずれたとしても、そういう予測はそれで役割を十分に果たしてきたのである。

(例)人口動態に関する基本的データ・進学率
等の教育指標→ある条件を変動するもの

と考え、他の条件を一定と想定する→教育人口（費）の変動を予測する→必要な措置を提言する

以上述べてきた、経済学を中心とする教育計画の立案の背景には、教育変動が社会変動を惹起することができるのであり、したがって教育を通じて種々の社会問題（貧困問題、人種問題など）を解決することができることと無邪気に信じられていたという時代背景がある。いわば教育変動は（経済成長であれ、社会問題の解決であれ）社会変動を起こす手段であり、社会変動を起こすことが可能であると信じられていたのである。しかも教育投資論・人的資本論は、教育拡大を正当化する（つまり教育に投資すればするほど見返りも大きい）理論的根拠として使われたのであり、教育拡大に向けて加速することとなったのである。しかし、いくつかの立場からこうした楽観的な見方には早くから疑義が投げかけられていた。たしかに、現実には、こういった経済学的モデルは計画立案の一つの目安となることはあっても、絶対的な信頼性はおけない。その理由として、様々な立場からの反論があるが、ここでは簡略に3つに整理しておきたい。

iv 経済学的・文化的再生産論

まず、再生産論の系譜がある。これはネオ・マルキスト的な立場から論じるサミュエル・ボールドズ&ハーバート・ギンティスのようなものもあれば、ピエール・ブルデューのように社会学的に論じるものもある。いずれにせ

よ学校教育は既存の社会構造を再生産し補強するのに役立つだけであり、現在の社会構造を前提とする限り学校教育は何ら独自の社会変動を惹起するような役割を果たすことはないという見方である。学校教育への投資、教育改革は、社会変動を起こすことも社会問題を解決することにも与しないといめるのである。これについては次稿で詳述する。

v ブードンの数理モデル

次に、レイモン・ブードンの数理モデルによる社会移動モデルがある。ブードンは特定の社会ではなく、仮定の社会を出身階層×学歴、学歴×到達階層という二つのマトリックスに表現し、行列間の結びつきの強さを表現するパラメーターと周辺度数を動かせば、どの時代のどの社会もこのマトリクス上に再現可能とする。ブードンはここで周辺度数を様々な動かし、つまり職業構成の高度化や高学歴化が起こった場合、社会移動はどれだけ増大するのかを検証した。その結果、実質的な社会移動はほとんど増大せず、高学歴化が起こる前と高学歴化が起こった後の社会のあいだには基本的な差異は観察されないということがわかった。この結果はブードンの指摘するとおり、教育計画に対してきわめて大きな示唆を持っている。つまり、高学歴の獲得を多くの人が目指すという合理的な行動を社会の構成員がとったとしても、社会全体としては「意図せざる結果」になり合理的ではない方向へと社会が変動する（あるいは変動しない）ということである。こういう発想は、たとえ

ば教育投資論にみるようにマクロでもミクロでも教育に投資するのが合理的な選択で、マクロレベルの合理性とミクロレベルの合理性が疑いもなく調和しているという発想に大きな打撃を与える。現実には教育投資論の想定するホモ・エコノミクスから社会が成り立つならば、収益率が上がれば進学率が上昇し、収益率が下がれば進学率が下降するということになるはずである。しかし、オイル・ショック後収益率は下がったのに、教育へのマクロレベルでの投資熱がさめる一方、ミクロレベルでの投資熱はさめやらなかったことを考えると、学校教育は経済合理性という観点からではとらえきれない重要なものを包摂していると考えざるを得ない。いずれにせよブードンは再生産論者とは異なり、教育は独自の論理に従って拡大するのであり、社会変動とは無関係である、と主張するのであり、教育への投資が社会を変革する、改良する可能性を認めないのである。

vi マイヤーらの自己増殖モデル

このオイルショック後の収益率が低下する中での教育拡大、つまり経済合理性という観点からは説明できない行動に有力な解釈を与えるのがジョン・マイヤーらの自己増殖モデルである。これは教育が何かを生み出すから諸国は教育に積極的に投資するわけではないというモデルで、教育に投資することそれ自体に意味があると考ええる。つまり教育を重視し、それに積極的に投資するという態度こそが、先進諸国の理解を得て援助を引き出す手

段なのであり、先進諸国の理想とする自由主義、民主主義国家への道なのである。したがって社会変動、社会問題の解決ということとは全く別の次元で教育は自己増殖的に拡大していくとみるモデルである。教育開発は一種の規範であり、これはいまやワールド・カルチャアにおける進歩の概念の中核をなすのであり、したがって内発的な教育要求の高まり、内発的な開発要求の高まりを待たずに、北米・西欧型の教育政策・制度が模倣され、教育拡大へと向かうというのである。

これらはいずれも実質的に教育が果たしている役割は何なのかとすることに関して根本的な疑義を投げかけるものであり、教育が知識・技術の向上に貢献し、教育拡大が高度産業か社会の必然的な要請であるとの前提に立ててきた、1960年代の合理的・科学的教育計画の信頼性にも影を落としたのである。

X 小括－1960年代の教育計画に見られる合理性・科学性とは－

結局のところ、教育計画が目指す目標は何かと言えば、ある種不確実な将来に向けて合理的・科学的な予測により効率的な組織運営、資源の動員・配分を行い、危機を回避するということになる。しかし、ここに教育計画のよって立つ基盤の脆弱さがある。つまり、確率分布論にしても、シミュレーションにしても、過去の状況の連続線上に将来があるという前提に立っている。実は教育計画において問題にされている「予測不可能性」なるも

のは、何ら将来を考える上で手がかりのない状態ではなく、何らかの手がかりがあるはずであり、現実には一定の条件を所与のものとして計画を立てるのである。この意味では、計画が要請される社会的な背景と現実的な計画の方法論とは齟齬をきたしているともみることができる。そこに教育計画がしばしば立案されながらも、目標を達成できない、あるいは予測を大きくはずす一因があると見ることもできる。教育計画に求められる合理性というのは、全体的な社会目標と照らし合わせたときの整合性でもあるし、過去の教育の流れとの間の整合性でもある。その意味で、逆説的だが、過去を参照して予測できる程度の「予測不可能」な出来事が教育計画によって計画化されていくのである。また、ある種の学問的な国家モデル・人間モデル（例えば、ホモ・エコノミクス）を想定し、学問的に合理的な選択を繰り返すという想定のもとに教育計画がたてられていくのである。しかし、現実の国家も社会もそのような学問的合理性のみによって行動するわけではないし、仮に個人が合理的に行動してもその結果社会全体が合理的ではない方向に動くということもあり得るのだ。

このような観点から1960年代の教育計画のあまりにもシンプルな工学的発想が批判され、1970年代以降、教育計画は単なる技術の体系ではなく、政治的な意思決定をも包摂するより複雑なものへと変化していく。そこで登場するのが、これまでの経済学モデルに変わる経営学モデルである。これについては次稿で詳しく述べるが、この教育計画の概念の変化

については『教育社会学辞典』の「教育計画」という項目をみれば一目瞭然である。

1967年に刊行された日本教育社会学会編『教育社会学辞典』（東洋館出版社）には、当時東大教授であった清水義弘が「教育計画」という項目に次のように書いている。まず、概念として「教育計画とは、量的に表現された教育政策の目標を達成するための手続きの総体である。」つまり、教育政策の目標は所与で、テクニカルな側面が強調されているのである。次に清水は歴史と現状を概観し、「計量と予測を基調とする教育計画は、わが国では第二次世界大戦後に登場した。その発端となったのは、1950年（昭和25）にはじまる全国の総合開発の促進である。すなわち同年国土総合開発計画法と北海道開発計画法、続いて東北開発促進法（1959年）、九州開発促進法（1960年）、四国・中国・北陸開発促進法（1962年）、新産業都市開発法の制定をみて、教育計画はなканずく府県の開発・振興計画の一環として策定されるに至った」と述べる。つまり、第二次世界大戦後の地域開発計画と連動して教育計画は登場してきたのである。しかも「教育計画は、本質的に長期的であり、総合的である。」「教育の計画化を促した事情は、国際的には第二次世界大戦後の経済競争の激化であり、またこれを受けて国内的には技術革新の進展に見合う技術マンパワーの大量養成という逼迫した事態の出現であった。しかし、技術マンパワーの養成は一朝一夕にできるものではなく、長期にわたる教育的努力、なканずく巨額教育費の投

入の必要性が認められ、教育計画の基本的視点として各国において『教育投資論』が導入されることになった。」「教育計画は、計量作業を主とすることから技術学的になり、理論や展望を失いがちである。また、教育計画は量的拡張計画であることが多いため、質的側面が軽視されやすい。」と当時の教育計画の性格を的確にまとめている。具体的な技術としては、「1）教育構造の把握、2）現状分析、3）戦略の決定、4）立案の手順」をあげそれぞれについて詳述している。ところが1986年刊行の同じ日本教育社会学会編『新教育社会学辞典』において菊池城司は「教育計画」という項目を担当して次のように述べる。まず、教育計画の定義については「教育計画についてはいくつかの定義が存在するが、長期的な視点に立って明確な政策目標を設定し、それに対する整合的な政策手段を伴った教育政策であると定義するのが適当であろう。学校運営計画や学校指導計画についても教育計画に含まれることがある。これらは明確な政策判断と厳密な計量作業を欠くために計画と呼ぶべきではないという見解も有力であるが、上述の定義に適合する限り、教育計画の一部に含めるのは差し支えない。一般に計画とは一定の諸手段を操作することによってどのような成果が生まれるかを整合的に追跡し、一定の諸目標を最もよく達成するような諸手段をあらかじめ発見し、それを実施することである」と述べている。すなわち、これまでの計量中心の教育計画だけではなく、「政策目標に整合的な政策手段を伴う教育政策」であ

ると定義されているのである。この点について菊池は「これまで教育計画論においては、与えられた政策目標を達成するのに最も有効な政策手段を考えることに中心があり、目標が与えられる過程は問われないことが多かった。これは『何をなし得るか』（手段の適合性）は科学の領域に属するが、『何をなすべきか』という問いはその範囲外にあるという考え方を反映している。しかし、ここにとどまる限り、現実の教育計画の展開を理解するのが困難になっている。教育を単に計画モデルや計画文書をつくるという計画そのものの形式的な構造としてだけでなく、計画が現実の社会の中で生み出され実施されていく過程の中に位置づけて考察することが重要になってきた」と説明する。つまり、前稿で繰り返し述べた教育計画の合理性・科学性が、ただテクニカルな側面の合理性・科学性であり、しかもその合理性・科学性なるものもマクロ・ミクロレベルのそれが調和するという、現時点から考えれば何とも非現実的な想定に基づいているとみる。したがって菊池によれば、「教育計画策定システムはいわば政策手段決定システムであり、そこでは与えられた目標や評価基準に応じて、予見を考慮して最も効果的な手段が決定される」ということになる。1960年代の教育計画とは異なり、1970年代以降の「教育計画は一方において立案と実施という二つの段階をもち、他方において政治過程と技術過程とから成り立つ」のである。政策決定過程を含むということは、これまでの一種経済学的決定論に左右されるような世界

を想定するのではなく、政治学的に確率論的にとらえるということになるわけであり、マンパワーポリシーにみられるようなハード・ストラクチャではなくソフト・ストラクチャな計画に変わっていくのである。具体的に述べるならば、先述のように経営学的なモデルの導入ということになる。PPBS、システム・ダイナミクスはその代表的なものである。これについては次稿を期したい。

また、1970年代は従属理論、内発的発展論、ローカル・ノレッジ論、世界システム論、葛藤理論など機能主義的な教育拡大論への懐疑が広まった時期でもある。これらの潮流も次稿で概観することとしたい。

<引用・参考文献>

- 阿部宗光（1967）「都道府県における教育計画の展開―特に高等学校再編計画―」『国立教育研究所紀要』第57集，1頁～37頁
- 案浦崇（1998）『教育の経済学―日本，イギリス，アメリカ，シンガポールにおける人的資本論―』学文社
- 案浦崇（2001）『シンガポールの経済発展と人的資本論』学文社
- 荒井一博（1995）『教育の経済学―大学進学行動の分析―』有斐閣
- 荒井一博（2002）『教育の経済学・入門―公共心の教育はなぜ必要か―』勁草書房
- 麻生誠（1967）「社会構造と教育」木原健太郎・新堀通也編『現代教育社会学（教育科学叢書）』明治図書，132頁～146頁
- 麻生誠（1984）「教育計画とは何か」麻生誠・池田秀男編『教育革新と教育計画』第一法規，2頁～24頁
- 麻生誠・池田秀男編（1984）『教育革新と教育計画』第一法規

- Blaug, M. (1970) *An Introduction to the Economics of Education*, Penguin Books
- ブルーナー, J. S. (鈴木祥蔵・佐藤三郎訳) (1963)『教育の過程』岩波書店
- Bowen, H.R. (1977) *Invest in Learning: the Individual and Social Value of American Higher Education*, Jossey-Bass Publishers
- ブルデュー, P. & パスロン, J. C. (宮島喬訳) (1991)『再生産—教育・社会・文化—』藤原書店
- ブードン, R. (1983) (杉本一郎, 山本剛郎, 草壁八郎訳)『機械の不平等—産業社会における教育と社会移動—』新曜社
- ボウルズ, S. & ギンティス, H. (宇沢弘文訳) (1986~1987)『アメリカ資本主義と学校教育 I & II』岩波書店
- 江原裕美 (2001)「『開発と教育』研究の意味」江原裕美編『開発と教育—国際協力と子どもたちの未来—』新評論, 23頁~31頁
- 江原裕美 (2001)「開発と教育研究の歴史と課題—アメリカ『開発教育』の足跡をめぐって—」江原裕美編『開発と教育—国際協力と子どもたちの未来—』新評論, 35頁~100頁
- マハループ, F. (嘉治元郎訳) (1976)『教育の経済学』春秋社
- 原芳男 (1972)「国際社会の教育」日本教育社会学会編『教育社会学の展開』東洋館出版社, 241頁~265頁
- Inbar, D.E. (1996) *Planning for Innovation in Education*, UNESCO (IIEP)
- 伊藤和衛 (1972)「教育投資論」金子孫市監修『現代教育理論のエッセンス—20世紀教育理論の展開— (ぺりかん・エッセンス・シリーズ6)』ぺりかん社
- 金子元久・小林雅之 (1996)『教育・経済・社会』放送大学教育振興会
- 金子元久・小林雅之 (2000)『教育の政治経済学』放送大学教育振興会
- 菊池城司 (1978)「教育計画論—何のための教育計画か—」河野重男・新井郁男『現代教育の構造と課題』ぎょうせい, 23頁~48頁
- 菊池城司 (1986)「教育計画」日本教育社会学会編『新教育社会学辞典』東洋館出版社
- Meyer, J.W., Boli, J., Thomas, G.M. & Ramirez, F.O. (1997) *World Society and the Nation-State*, *American Journal of Sociology*, Vol.103, Num1, pp.144-181.
- 能勢哲也 (1974)「準公共財の特性と価格設定基準」『季刊現代経済』第15号, 136頁~152頁
- 大川政三・佐藤博編 (1984)『準公共財の財政論』多賀出版
- 小塩隆士 (2002)『教育の経済分析』日本評論社
- ラミレス, F. O. & マイヤー, J. W. (1986)「比較教育—総括と課題—」ショート Jr, J. F. 編『世界の社会学—地平と焦点—』恒星社厚生閣
- 清水義弘 (1967)「教育計画」日本教育社会学会編『教育社会学辞典』東洋館出版社
- 白井正敏 (1991)『教育経済学 (中京大学経済学研究叢書第2輯)』劉草書房
- 隅谷三喜男 (1970)『教育経済学 (生活と経済学10)』読売新聞社
- 寺尾琢磨 (1956)『教育の経済学—教育費の分析と効果—』同文館
- サロウ, L. (小池和男・脇坂明訳) (1984)『不平等を生み出すもの』同文館
- ユネスコ編 (木田宏訳)『教育計画—その経済社会との関係—』第一法規, 1966年
- UNESCO (IIEP) (1990) *Investing in the Future: Setting Educational Priorities in the Developing World*, Pergamon Press
- 潮木守一 (1967)「教育制度と教育計画」木原健太郎・新堀通也編『現代教育社会学 (教育科学叢書)』明治図書, 147頁~167頁
- 渡辺行郎 (1982)『教育経済学の展開』黎明書房
- 山本雄久 (2002)『教育の経済社会学—戦後教育改革の実証的研究—』文芸社
- 矢野眞和 (1996)『高等教育の経済分析と政策』玉川大学出版部

An Introduction to the Theory of the Educational Planning (Ⅱ)

YAMANOUCHI Kenshi*

Abstract

The purpose of this paper is to examine the "scientific and rational" educational planning in 1960'. In this paper, I have examined economic methods of the educational planning, that is manpower-policy, theory on investment in education, analysis on social demand on education. As a result, I have concluded that as characteristics of educational planning in 1960' its rationality was one in a very narrow sense, and in fact it based on unrealistic proposition.

* Associate Professor, Research Institute for Higher Education, Kobe University.