

經濟論叢

第107卷 第2・3号

賃労働一般の理論……………	岸本英太郎	1
「教育の経済学」の対象・方法・性格……………	高橋正立	25
労働経済論への方法的試論……………	菊池光造	45
生産手段の社会的所有について……………	岩林彪	68
投資決定理論の数理的接近……………	薄井義信	88

昭和46年2・3月

京 都 大 学 経 済 学 会

「教育の経済学」の対象・方法・性格

高橋正立

はじめに——“教育の危機”と「教育の経済学」

不幸にして、すくなくとも日本においては、大多数の大学人にとって「紛争」の記憶としてのみあとを留めている大学問題は、じっさいは、その底にひそむ問題の広がり・深さとともに、アメリカ・フランス・西ドイツなど先進資本主義国に共通した現象である。しかも、問題は大学だけでなく、幼稚園段階から大学院、さらには社会教育にまでいたっており、このこともまた、程度の差こそあれ、どの資本主義国にもあてはまる。そこで、1967年10月には、ウィリアムズバーグ（アメリカ）で「教育の世界的危機」に関する国際会議が開かれ、世界50カ国からの教育関係者たちが集まったのであった¹⁾。

ところで、大学をふくむ教育全体が、いわば教育そのものの立場から、“問題あるもの”として憂慮のまなざしで眺められるようになってくるそれより少し前から、いまひとつの目が、しかし冷やかな目が、じっと教育に注がれはじめていた。ほかならぬ“経済の目”がそれである。断片的なもの、一局面だけをとらえたものであれば、教育と経済との関係についての認識は古くから存在する。だが、いまや、すくなくとも教育の側から見るならば、社会的存在としての教育は全面的に経済の視線のもとにさらされるにいたった。1950年代の半ば頃から、「教育の経済学 (Economics of education, Bildungs- od. Erziehungsökonomie)」が、新しい学問としてみずからの存在を自覚的に主張し始め²⁾、In-

1) Philip H. Coombs, *The World Educational Crisis; A Systems Analysis*, 1968, p. vi. なお、本書はこの会議をきっかけに書かれたものである。

2) Hasso von Recum, *Aspekte der Bildungsökonomie*, 1969, S. 5. なお、寺尾琢磨『教育の経済学—教育費の分析と効果—』同文館、1966年は、「教育の経済学」を冠した単行本として

ternational Economic Association は1963年にフランスのアンシー湖のほとりで開いた会議の主題に「教育の経済学」を冠することによって、これに認知を与えた³⁾。

ひと昔まえなら、それを口にするだけでも眉をひそめられそうな教育と経済との結びつき——それがいまや学問的認識の対象とさえなるにいたった理由は、前述の「教育の世界的危機」が、戦後における教育需要の爆発的な増大に既存の制度が追いつけないという量的側面にまず端を発するものと見られている⁴⁾ことからもうかがうことができる。こうして、“教育の危機”の認識と「教育の経済学」の成立とは、じつは内面的に密接に結びついたものと見なければならぬ。

この点はすでに一般に承認されていると考えていいが、ただ、もうひとつ、「教育の経済学」が成立して、教育と経済とのつながりが経済の側から自覚されることによって、新たな危機——いっそう本質的な危機——が教育の側に生じて来ていることについては、経済の側での反省は少ないのではなからうか。この点で、「教育の経済学」の性格なり、機能なりが、明らかにされる必要がある。あらかじめ、ひとつの事実を指摘しておこう。現在この新しい学問分野は急速に成長しつつあるが⁵⁾、その過程で特長的なことは、「教育の経済学」のそもそもの発端は、教育の経済的側面への関心であったのに⁶⁾、現在の「教育の経済学」の急速な成長の軸をなすものは、経済発展の要因としての教育、

は、世界で最初のものではなからうか。ただし、*The World Year Book of Education* の1956年版の主題は「Economics and Education」であった。

- 3) この会議の記録は、つぎの書物となった。E. A. G. Robinson / J. E. Vaizey, ed., *The Economics of Education; Proceedings of a Conference held by the International Economic Association*, 1966.
- 4) 「学生以外のものは、すべて不足している。」Coombs, *op. cit.*, p. 3.
- 5) 「教育の経済学」にかんしてStanford研究所が1963年に出した文献目録には、すでに1,150の文献名があがっており、また1964年に事実上の初版を出したM. Blaugの文献目録 *The Economics of Education* は、66, 68, 70年の3度にわたって増補され、その収録文献数も、420から、ほぼ800, 1,200, 1,350(69年7月まで)と増えたが、このうち50年代前半以前のものは、40程度だという。Vgl. H. v. Recum, *op. cit.*, S. 5; および、嘉治元郎編著『教育と経済』教育学叢書, 5, 第一法規, 1970年, 125ページ。
- 6) たとえば、寺尾, 前掲書の副題を見よ。またイギリスの代表的教育経済学者 John Vaizey の最初の著書も、*The Costs of Education*, 1958, であった。

いわば経済の中での教育への関心である、ということである。

このことについては、のちに詳しく見る機会があるが、さしあたって、この事実から、「教育の経済学」と一括して呼ばれているものの中身が二元的であり、研究者の関心方向もまたそうだ、ということ指摘できる。このことに対応して、「教育の経済学」を経済学の1分科と考える立場、反対に、これを教育学のなかの特殊部門と見なそうとする立場、この2つが成り立ちうる⁷⁾。これを見ると、「教育の経済学」というのは、はたしてひとつのまとまりをもった学問の分野なのだろうか、これの対象は何か、またいかなる方法を武器にしてこの対象に立ち向かおうとするのか、という疑問が生じてくるのは当然であろう。こうして、「教育の経済学」の学問的性格が、検討すべき問題として出てくる。

いっばんに、2個の領域名を重ね合わせて1個の学問名とするばあい、この2個の領域名の結合の由来はじつにさまざまである。ある実践領域(たとえば、法・経営)へある学問(たとえば、医学・心理学)の認識成果を利用するばあい(法医学・経営心理学)、ある学問(経済学)の武器として他の学問(数学)の成果を利用するばあい(経済数学)、2個の学問(生物学・物理学)の対象領域が研究方法の進歩の結果、重なり合うにいたったばあい(生物物理学)など。したがって「○○-△△学」というものの学問的性格については、その名称だけからは何事も判断することができず、そこにおいて実際に展開されている認識の内容を具体的に検討することが必要なのである。「教育の経済学」についても同様で、以下に、これの対象ならびにその特性を検討することにしよう。

I 「教育の経済学」で扱われる諸問題

じっさいに「教育の経済学」の名のもとに論じられている内容を、おおざっ

7) 「教育の経済学」の研究者でこうした方法的な側面に関心を寄せる人は少ない。前記 International Economic Association の主流は第1の立場と見なすことができようが、第2の立場をとるものに前記の Hasso von Recum, がある。

ばに分けると、つぎのようになろう⁸⁾。

- (1) 教育の費用とそれの支弁
- (2) 教育の職業・所得等への影響
- (3) 教育サービスへの需要と供給
- (4) 教育の経済発展への影響
- (5) 人的資本・教育投資
- (6) 教育計画

これらを各項ごとにもう少し詳しく説明すれば、

- (1) の中には、 a) じっさいに支出されている費用（1人当たり、1国の総計、教育段階ごと、など）、 b) 個人所得および国民所得のうちでのその占める比率、 c) 費用の公私による負担割合、 d) 他の社会的費用との関係、 e) 教育財政制度、 f) 国際比較、など、
- (2) の中には、 a) 教育と就職機会、 b) 教育と個人所得、 c) 教育の分配におよぼす効果、など、
- (3) の中には、 a) 教育サービスへの需要を決定する社会的要因、 b) おなじく個人的要因、 c) 需要の測定、 d) 経費の内訳（人件費・施設費・教材費等）、 e) 学校教育の効率、教育の質と量、など、
- (4) の中には、 a) 経済発展への教育寄与の理論的解明、 b) おなじく経済史的なアプローチ（寄与率の測定など）、 c) 経済発展に有効な教育の質と量、など、
- (5) の中には、 a) “人的資本”の概念、 b) 教育投資の効率（社会的・個人

8) 「教育の経済学」または「教育と経済」という一般的な題名をもつ、以下の単行本および雑誌の特集を参照した。寺尾琢磨、前掲書；S. E. Harris, ed., “Higher Education in the United States—The Economic Problems”, *The Review of Economics and Statistics*, Supplement, 1960；J. Vaizey, *The Economics of Education*, 1962；T. W. Schultz, *The Economic Value of Education*, 1963, 清水義弘訳『教育の経済価値』1964年；E. A. G. Robinson / J. E. Vaizey, *op. cit.*；V. A. Zhamin (ed. & tr. by H. J. Noah), *The Economics of Education in the U. S. S. R.*, 1969 (原題： *Aktual'nye Voprosy Ekonomiki Narodnogo Obrazovaniia*, 1966)；H. v. Recum, *op. cit.*；隅谷三喜男『教育の経済学』生活と経済学, 10, 読売新聞社, 1970年；嘉治元郎編著, 前掲書。

的), など,

(6) の中には, a) 先進国での教育計画, b) 後進国での教育計画, c) 後進国への教育援助, など,

がふくまれる。もちろん, 以上は便宜的な説明にすぎないから, それぞれの小項目は, たんに記述的な研究にも, 分析的な研究にもなりうるし, ちょっとだけ視角を変えれば, すぐに他の大項目のもとに移っていくこともできる。

つぎに, これらの諸問題の出てくる歴史的過程を, したがって「教育の経済学」の成立の過程を見てみると, 当然のことながら, はじめからこうした諸問題がおたがいの関連を意識されながらいっせいで出て来た訳ではない。この問題群を眺めてすぐ気をつくことは, さきにもちょっと触れたところだが, ここにはたがいに異なった2つの関心方向が見られるということである。その1は, 教育という存在を一応眼前にすえたうえで, それに影響をもつかぎりでの経済的側面を考えようというもので, 他の1は, 科学技術と並ぶ生産要因として教育の役割を見ようとするものである。そして, それぞれの観点そのものは決して新しいものではない。

「教育の経済学」の内容として上にあげた大項目の(1)~(3)は, もともと第1の観点から提起された問題群と見なすことができるが, これらも, はじめの段階は, 教育財政制度ないし教育予算の額, 進学率, 学校経営, 学歴と職業・所得, などについて, たんに状況を記述するにすぎなかった。それが第2次大戦後, 教育の量・質の飛躍的増大とともに公・私の教育費支出が急増し, これをきっかけに, 1950年代に入ってから, この面の多少とも経済学的な分析が始まるにいたったのである⁹⁾。「教育の経済学」のこの発展を経済学そのものの発展になぞらえていえば, 前者は, 50年代になってやっと, 「国状学」ないし「官房学」の段階から近代的な経済学の段階に入った, と言える。

第2の観点は, おなじく大項目の(4), (5)の問題群をふくむが, これとても,

9) たとえば, Cf. J. Wiseman, "The Economics of Education", *Scottish Journal of Political Economy*, Vol. 6, 1959-2, p. 48.

すでに古典学派・マルクス・マーシャル¹⁰⁾などにも見ることはできる。ただ、かれらの考えの中にそういった観点が存在しているということと、その観点がそれぞれの体系の中でどれだけ重要な役割を与えられていたかということとは、別のことであり、むしろ、これらが経済学の問題として強く意識されるようになるためには、第2次大戦後において成長問題が経済学界の関心の中心となったこと、ならびに、科学技術革命を通じての生産過程の変革にともなう一定の質をそなえた各級労働力への需要の急増という2つの契機をまたねばならなかった。

こうして、第1の観点からする「教育の経済学」の発展、第2の観点にそってのその重視は、じつは同一の歴史的事実をそれぞれの主要な背景として共通にもっていることが分る。第2次大戦後における教育需要の増大は、その原因自身がまさしく経済学的にも分析されなければならないとしても、とにかく、かの科学技術革命と無関係でないことだけは確かである。

ところで、第2の観点がひとたび成立すると、そのことによって「教育の経済学」にさらに1つの新しい様相がつけ加わることになる。すなわち、第2の観点を軸にしての両観点の結合、ないしは第2の観点からする第1の観点の包摂という形での両者の結合の進行がこれである。ここに、第6項目の「教育計画」の問題が出てくる基礎が与えられる。第1の観点は、素朴な段階では、教育にはどれだけの費用がかかり、それは十分か不足か、またどこから支出されているか、などという形で問題をつかまえようとしたにすぎなかったのに、今や教育投資の観点がここに入って来て、教育にかかっている費用の経済的効率は何だけか、投資の余地はまだあるのかないのか、国家を通じての投資が効率的か私的なそれがいいか、などといった形に問題が変形されてくる。つまり、経済を目的、教育をその手段と見なす第2の観点が(1)~(3)の問題群についても、

10) これらを取り扱っている文献に、W. L. Miller, "The Economics of Education in English Classical Economics", *Southern Economic Journal*, Vol. 32, No. 3, 1966-1; R. Blandy, "Marshall on Human Capital—A Note", *Journal of Political Economy*, Vol. 75, No. 6, 1967-12, がある。

適用され、こうして、教育は経済的存在としてのみ取り扱われることになる。

なお、「教育の経済学」は資本主義国の専売特許ではなく、この方面での先駆的な業績は、むしろソ連において見られるといわれ¹¹⁾、「教育の経済学」にかんする会議も、国際経済学会のそれに先立って、すでに1964年12月、モスクワの国立教育研究所(MGPI, レーニン研究所)で行なわれている¹²⁾。社会主義国でとりあげられている諸問題は、私経済の分野がせまいために、資本主義国にくらべてかなり単純化されて、労働生産性の発展と教育・訓練との関係を中心としている。そして当然のことながら、教育計画で問題をしめくくる構造になっている。ただ両体制間でのアプローチの仕方のもう一つのちがいは、資本主義国のばあいには、最終的には抽象的な価値(価格)タームで評価することになるのにたいして、社会主義国のばあいには、具体的な使用価値(特定の質の労働力と特定の産業における労働生産性の発展など)視点が強いというところにあるように見える¹³⁾。こうした違いのもつ意味を考えるには、少しつっこんだ検討が必要であるので、本稿では、社会主義国での「教育の経済学」については、正面からとりあげることはしない。

II 「教育の経済学」の対象とその構造

前節では「教育の経済学」でとりあげられている諸問題を概観したが、つぎには、それらの内的なつながりをいま一段つっこんで検討してみよう。

教育と経済とは、人間生活における2つの異なる価値領域である。われわれが教育において実現せんとする価値と、経済において獲得せんとする価値とは、たがいに異質である。「教育の経済学」においては、一方において、経済

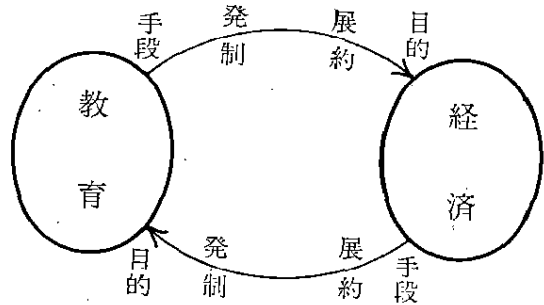
11) E. A. G. Robinson / J. E. Vaizey ed., *op. cit.*, p. xv. なお、同書には、1924年に書かれたストルーミリンのつぎの論文を収録している。S. G. Strumilin, "The Economic Significance of National Education".

12) V. A. Zhamin, *op. cit.*, pp. v and xiii.

13) 以上のことは、Zhamin, *op. cit.* の内容から一応うかがわれるが、さらに同書の付録となっている「教育の経済学の将来の研究課題」の一覧表を見れば、いっそうはっきりする。このリストはモスクワの国立教育研究所(レーニン研究所)によって作成され、教育担当相の勧告の形で、関係の大学学部・研究機関に送られたもので、全部で61個の研究課題をふくんでいる。

は教育の価値を成就するための手段と見なされる。教育が目的であり、経済はそれへの手段となる。経済的手段が豊かに与えられれば、教育は十分に発展する可能性の一部を与えられるが、それが不足すれば、教育活動は制約を受けることになる。

他方において、教育もまた経済価値を獲得するための手段と見なされる。こんどは経済が目的であり、教育はそれへの手段となる。教育活動がどのように行なわれるかによって、経済は急速に発展する一条件を保証されたり、逆に制約を受けたりする。両者はともに、相互に手段たり目的たる関係にある。それゆえ相互に発展を促進したり制約したりすることができる。この関係は、簡単に第1図で示される。



第1図

この相互依存の関係は、それが近年とくに急速に深まって来たという意味では歴史的な側面をもつが、しかし、つぎに述べる理由から、それはむしろ本質的なものだと考えられなければならない。

まず教育の側から説明するならば、教育にかぎらず、およそ人間が一定の目的を達成しようと持続的な活動を行なうばあいには、その活動にさいして用いられる物質的手段とともに、その持続的な活動そのものを支える物質的手段、生活手段を必要とする。そして、この物質的な手段の獲得は経済活動を通じて行なわれる。教育も、そうした活動の一つとして、経済の基礎の上に成立していることは否定できない。

つぎに経済の側から教育を見ると、人間の経済活動の基底には、つねに生産活動がある。生産の主軸は労働である。この労働は、いかに原始的な労働であっても、たんに物理的なエネルギーの放出にとどまるものではない。労働が人

間の意識的な行為として驚まれるかぎり、それは神経系の働らきをも同時に伴なわねばならない。(1) 所与の生産目的を達成するためには、いかなる物質をどのような形態・性状にもたらしたらいいのかを知ること、(2) その物質をそのような形態・性状にもたらずには、その物質にどのように働らきかけたらいいかを知ること、(3) みずからの筋骨系を用いてそのような働らきかけをじっさいに行なうこと、——労働における神経系の機能を分析的に観察するならば、大きく以上の3段階に分けることができよう。このうち第1、第2の過程はともに先験的なものではありえず、みずからの経験か、さもなくば知識の伝授によるほかはない。このうちで、生産全般から見れば後者のウェイトが圧倒的であり、しかもいよいよそうならざるをえない。この知識の伝授が、ともかくも教育と呼ばれるものでなければならぬ。さらに、経験によるにせよ、個々の経験をひとつのまとまりをもった知識なり技術なりに変換することもまた、教育を通じて獲得した能力によらなければ、困難であろう。第3の過程は、労働用具の使用をふくんでおり、労働用具の複雑度には1本の棒切れから全自動工作機械にいたるまではなほだしい距たりに応じて程度が異なるとはいながら、その使用についてはひとしく習熟が要求される。この習熟には、じっさいの生産過程の中でか、あるいは外でか、とにかく一定の訓練を経てはじめて到達できるのであるが、しかも、労働用具が複雑になればなるほど、習熟の前提として要求される基礎的な知識なり能力なりの質が高いものとなってくる。これを与えるものは一般教育機関による組織的な教育である。

ところで、労働における神経系の働らきを考えるさいにいまひとつ見落としにならないことは、労働過程はほとんどつねに多数の人間の協働のなかで行なわれるという事実である。このことは第1に、生産にたずさわる人間同士のあいだでのコミュニケーションの必要を生じさせる。この必要は、近代における協働の形態である分業・協業のなかではいっそう切実なものである。このコミュニケーションが成立するためには、社会的分業・協業であれ、工場内分業・協業であれ、そのそれぞれの内部で共通の言葉はもちろんのこと、それらの言

葉によっていかなる事物が表現されるかについての共通の理解、さらにはそれら諸事物間の総体的な関係についての共通なある程度の知識が必要になってくる。

第2に、発展した分業体制を見ると、その分業関係の中での機能の分化はいちじるしいものがある。工場にあっては、管理・調整の機能が直接に物質を加工する過程から事務・管理部門として独立している一方、社会にあっては、流通・調整機能を専門に担当する諸グループが独自に形成されている。ライト・ミルズのたくみな表現を用いるならば、このように直接に物質を加工する過程から新たに分出されて来た労働は、それまでの労働が物質をとり扱うのにたいして、人間や、文字・数字・図形・概念などのシンボルを対象にする労働である¹⁴⁾、というふうに特色づけることができる。とくにシンボルは、体験によって直接に得られることのできない知的操作の対象である。

分業体制の発展に伴って現われて来た独自の機能をもつ新しい労働も、しかし、機能そのものとしては全く新しいものとする訳にはいかない。いかに簡単なものであれ、ともかくも分業関係の中での生産が行なわれているかぎり、これらの機能は萌芽的なものとして、未分離の状態で一般的な労働過程の中にふくみこまれていたのである。

いずれにせよ、多数の人間の協働の中で行なわれる労働は、そのことによって、それ特有の教育・訓練を必要とするのである。そしてこの教育・訓練の機能それ自身も、もとはといえば、作業過程の中に埋没していとなまれていたものが、しだいに分離されて独自に社会的分業の一環を形成するにいたったものと考えなければならない。

経済が本質的にも教育に依存するというのは、けっきょく、教育が労働力の生産に不可欠の過程だという点にある。教育が経済の手段であるというのもこの意味においてである。

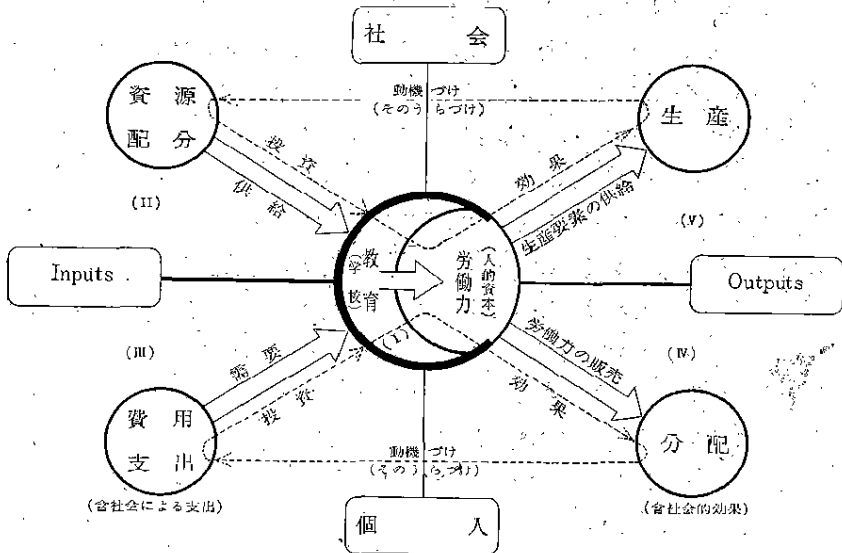
教育と経済とのこの本質的な結びつきが、近年とみに強まって来ていること

14) W. ミルズ、杉政孝訳『ホワイト・カラー』1967年、54ページ。

も、以上の説明からあわせて理解されよう。

これらの点をはっきりさせたくて、つぎに、教育と経済との関係を、もう一度、総体的かつ具体的に見てみることにしよう。

ただし、資本主義社会にあつては、経済は個々の商品生産者あるいは商品所有者を通じて営まれるから、教育と経済の関係も、それぞれが1個の総体であるとしてとらえられた次元での関係と、個々の主体の行為の集まりとしてとらえられた次元での関係とを区別して見ていく必要がある。こうして、全体の関係を見取図にすると第2図のようになる。



第 2 図

- 1) I の場面において、人口の一定部分が、教育を通じて特定の質をもった労働力に変換される。(一般教育・専門教育・職業教育の関係の問題など。)
- 2) I における教育活動には、それに応じて一定の資源が必要であり、その提供が II → I である。社会的資源配分の問題としては、他の社会的費用

項目との関係が問題となり、他面、この資源配分は教育の供給水準を決定する。

3) この過程を個々の経済主体の立場から見ると、Ⅲ→Ⅰであり、教育への需要と教育費負担の問題が出てくる。ふつうの商品のばあいは、その購入者のみがその使用価値を享受するのだが、教育サービスのばあいは、そのサービスの購入者以外にたいしても広く公共的便益をおよぼすという性質もあって、教育費の私的負担のみならず公的負担が問題になるのである。これらから教育への一定水準の需要が生じる。一般に教育の質(種類・水準など)と教育費用との間には関連がある。

4) 教育を身につけた人材、一定の質を与えられた労働力が、いかなる産業・いかなる企業・いかなる職業にはいりこみ、どれだけの賃金を獲得するか、が決まるのがⅠ→Ⅳの過程、つまり労働力の販売過程である。受けた教育の質との間の相関関係が問題になる。

5) Ⅰ→Ⅴは、これを全社会的に見るとともに、分配の前提としての生産に視点を移したもので、ここでは、特定の質をもった労働力が特定の生産部門へ配置され、生産要素として機能する。Ⅳでは労働力の使用価値が重要で、ここに提供される労働力群(あるいは manpower, human resources)と産業構造ならびに労働過程の性格との質的・量的な照応関係が問題になる。

6) ところで、Ⅲ→ⅠにⅠ→Ⅳが接続することが確認されるや、ⅣはⅣ→Ⅲの過程を経てⅢ→Ⅰにはね返る。Ⅲ→Ⅰはたんなる費用の支出という性格から投資という性格に移行することが可能になる。生涯賃金・所得の安定性が見込みが教育需要に結びつく。他方、現実の所得水準もまた教育費支出を左右する。

7) Ⅰ→Ⅳで高い教育が高い所得をもたらすということを裏返せば、Ⅰ→Ⅴで高度な質の労働力(high talent manpower)が、一般的には高い生産性をあらわすということである。かくて、ここでも認識の上ではⅤ→Ⅰ→Ⅱの逆行過程が形成され、生産性と教育への資源配分とがリンクされる。投資観点

の成立である。他方、この資源配分は、社会の総生産高によって現実的に規定されている。

8) 個人レベル・社会レベルの双方で教育投資の思想が支配的になるとき、学校経営にもまた効率の原理を導入することを強く要求し、これを他の商品生産企業と同様に扱おうとする視角が成立する(狭義の教育産業論, 教育財政学, 学校経営学など)。

9) さらに、これらの再生産過程の内容を意識的に方向づけようとするとき、教育計画が要請されてくる。

おそらく、「教育の経済学」の名のもとに論じられる諸問題は、そのほとんどすべてが、以上の中につくされているはずである。

III 「教育の経済学」の性格

つぎに、「教育の経済学」の性格を見ると、まず何よりもその歴史性をあげなければならない。もちろん、経済学そのもの、あるいはいっばんに社会に関する諸科学それ自体が、すでにして歴史性を帯びている。それらは、近代市民社会の成立と結びついて生まれて来た学問である。「教育の経済学」は、それらのなかでもさらに新しい学問であるとともに、その新しさの意味は他の社会諸科学のばあいとは異なっている。なぜなら、他の社会諸科学の誕生が一定の社会関係の発生と密接な関連をもっているのにたいし、「教育の経済学」の学問としての誕生は、むしろ、直接には、一定の技術的性格をもった生産力段階と結びつけて考えられなければならないからである。市場の外延的拡大を主導力とする経済発展の時代が終り、研究開発・技術革新が経済発展の主役の座を占めるようになったとき、すでに見たように、経済のなかに占める教育の比重が飛躍的に高まり、そのことが教育への需要の急増をもたらすことになる。経済と教育との関係がひじょうに密接なものとなってくる。こうして、「教育の経済学」は、対象それ自体が新たに現実のなかで具体的に生成されて来たため

に生じた学問である。この点で、これは、研究の進化・発展が、これまでも存在はしていたが未知であった局面を研究対象のなかに引きこんだ生物物理学のばあいとは、異なっている、と言わねばならぬ。

性格の第2に移ろう。しかし、生成されて来た対象は、これまで存在して来た経済学の対象・教育学の対象と何か異質なものである、というのでもない。

「教育の経済学」が対象とする問題群を前節のように整理するかぎり、そこで扱われる諸問題は、すべてこれまでの経済学の手法で解きうるものである。もちろんある問題を具体的に認識するにあたって具体的な教育過程についての理解が前提されることはあるにしても、教育学の研究方法を要求されることも、「教育の経済学」に特有の新たな方法が開発される必要もない。

対象それ自身を見ても(第2図参照)、Ⅰは経営学の個別的な適用領域であり、Ⅱ→Ⅰ、Ⅲ→Ⅰは他の商品のばあいの需要・供給の問題と基本的には同列に扱うことが可能であり、Ⅰ→Ⅴの大部分は成長理論または再生産論・蓄積論に、Ⅰ→Ⅴの1部とⅠ→Ⅳは労働経済論の中へとそれぞれ分解して包摂されうるものである。こうして、「教育の経済学」は、教育学の1分科ではなくして、全面的に経済学に属するものである。

つぎに、そうであるとすれば、つまり、「教育の経済学」で扱われている諸問題がこのように分解されて既存の経済学の各分科の中に包摂されてしまうとすれば、経済学の1分科として「教育の経済学」が成立しうる根拠ならびに積極的な必要はどこにあるのだろうか。1個の現実の経済システムを分析するさいには、価値的なものの循環の側面と並んで、使用価値的な側面を見ることが必要であるが、その意味で、「教育の経済学」も、あたかも農業経済学などのように、特定の素材、つまり教育サービスをめぐる産業論として、経済学の1分科を構成しうると考えることは、必ずしも不都合ではない。そして、このことは、経済システムのなかでの教育の位置の理論的・現実的な重要性に規定されているのであるけれども、他面では、この「教育の経済学」という形に集約された研究成果が、教育計画の立案というまさに実践的な課題にそのま

ま応えうるものであることによって、積極的に要求されていることでもある。ここに、「教育の経済学」の性格の第2として、その強い実践的な性格を見てとることができる。

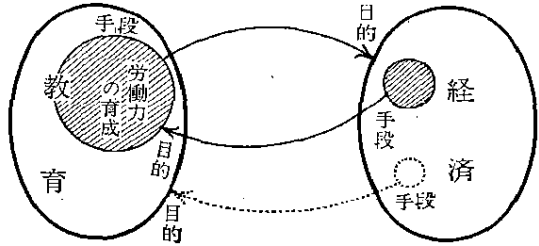
当然のことながら、実践というものはつねに一定の立場、特定の価値基準と分ちがたく結びついている。それでは、「教育の経済学」のもつ実践的性格は、いかなる立場と結びつきうるものなのだろうか。これには、複数の可能性を考えることができる。この点を、いまして詳しく見ることにしよう。

さきに、第2節で「教育の経済学」にふくまれる諸問題を整理したが、その整理の仕方は、たしかに、現在におけるじっさいの教育と経済の関係、ならびに現在における「教育の経済学」内部での問題意識の状況からすれば正しいわけだが、本来的に考えれば、じつは重要な問題をわざと切り捨てることになっている。

もともと、教育は、生物的個体としての人間を社会的個体としてのそれに作り変えることである。社会的個体としての人間は多面的な機能を果たしうるものとされているが、とりわけ生産的機能はその中でも中心をなすとともに大きな部分を占めている。この生産的機能を果たしうる能力を概念的にとらえて労働力と呼ばば、教育の主要な役割は、労働力の生産にある、というふうにも言うことができる。だが、社会的個体としての人間に生産的以外の機能を認めるかぎり、教育にも労働力の生産と並んでそれ以外の役割をも承認せざるをえない。もちろん、教育のこれら2つの役割は、つねに別個の相互に独立した教育過程の中に現われるのでもなければ、そうかといって、またつねに同一の教育過程に現われるのでもない。あるときは独立した過程で、あるときは同一の過程のなかで相互のウェイトを異にしながら現われてくる。こうして、教育が労働力の生産という機能を指標として2つの部分に分けて考えられることができるとすれば、さきに示した第1図は、書き改められなければなるまい。教育が経済の手段となるときは、そのうちの特定の質をもったある部分だけが関係することが示される必要があるからだ。

他面で、経済が教育の手段となるばあいにも、経済が全面的にそうなるのではない。ただそのごくかぎられた一部分だけが教育にとっての手段となる。この点からも第1図の書き

改めは必要となる。以上2つの点をいれて第1図を修正したものが第3図である。教育と経済との目的・手段関係がより具体的に示されることになる。ただ、ここで、教育



第 3 図

の一部が経済の手段となる、あるいは経済の一部が教育の手段となる、とおなじように言っても、その意味内容にはかなりのちがひがあることに注意せねばならぬ。

教育が経済にとっての手段となるばあいは、教育から見れば、なんどもいうように、その労働力の生産という機能においてのみ、つまりある一定の質、一定の側面においてのみそうなるのであるのにたいし、経済が教育にとっての手段となるばあいは、経済から見れば、たんにその量的な一部を教育のために割き与えるにすぎないのである。経済学の言葉でいえば、この一部は代替的な用途をもつものということになる。経済が他の何ものかにとっての手段となるのは、いっばんにこうした形においてである。

教育と経済とが相互に目的たり手段たる関係におけるいまひとつのちがひは、教育が経済にとっての手段であるばあいには、経済を全体としてその目的とせざるをえないのにたいして、経済が教育にとっての手段であるばあいには、かならずしも教育の全体をその目的とする必要はなく、分離できるかぎりにおいて、たとえば労働力育成の部分のみをその目的とすることが可能であるという点である。

教育と経済とのこうした関係のなかでは、教育における労働力育成の側面の

方がそれ以外の側面よりも、経済を自己の手段とすることにおいてより容易であることはたやすく理解されよう¹⁵⁾。事実もまたそうである。日本の教育政策における1つの転換を示したかに見えた1962年度の『教育白書』は、経済にたいする教育の貢献を説いて、教育への資源配分の増加を求めるものであったが¹⁶⁾、それは教育が経済に示した1つの媚態にすぎなかった。しかし「産業社会の要請」は、もっと厳しく、経済への教育の全面的な奉仕を要求する。

こうした観点から第2図を見なおすとき、「教育の経済学」がとり扱う諸問題の関連を示したこの図において、「教育」というのは、全面的にとりあげられた教育ではなく、労働力を生産するかぎりでの教育、そしてそのことを通じて生産と分配に影響をおよぼすかぎりでの教育にすぎないことが浮かびあがってくる。いいかえれば、「教育の経済学」の本来の視野の中には、教育の労働力育成以外の面はいって来ないのである¹⁷⁾。

事実としてそうであるだけではない。そもそも「教育の経済学」それ自体が、教育と経済との相互作用の深化という事実に触発されて成立したものであった。してみれば、労働力育成以外の教育の側面は、たんに経済にとっての需要を構成するだけのことであるから、何もこと新しくこの新しい学問によって分析する必要はないわけである。たとえ、この側面を経済学的に分析する必要があるにしても、それは他の文化的な生活諸領域が経済にとっての需要を提供するのとまったく同列にとり扱うべきものであって、教育だけを特別に扱うべき理由はない。

だから、「教育の経済学」を1個の体系的な全体構造をもつものとして理解するかぎり、そこで認識の対象となる教育は、労働力の生産に役立つかぎりでの、したがってそれ以外の目的性を排除されているかぎりでの教育にすぎないということにならざるをえない。他方、経済は、手段としては部分的にとり扱

15) この点は、厳密に言えば論証が必要である。

16) 文部省『日本の成長と教育—教育の展開と経済の発達—』1962年11月。

17) つぎの書物は、むしろそのことを研究の自覚的な出発点としている。北海道大学教育経済研究会編『経済と教育—教育経済研究序説—』東洋館出版社、1964年。

われるにすぎないが、目的としては全面的には入りこんでいる。

教育が、「教育の経済学」の中では、全面的に立ち現われることはないということ——このことは、教育にとっては致命的である。なぜかといえば、教育は1個の統一的人格としての人間にかかわるものであるだけに、労働力育成の側面とその他の諸側面とにわけて目的を定立することはできない。そこにおいて実現さるべきものは、複数の価値ではなく、単一の価値である。したがって、「教育の経済学」のなかで教育が労働力の育成というただその1つの側面においてのみ現われるということは、とりもなおさず、目的としての教育が失なわれて、手段としての教育だけが登場していることを意味する。

それゆえ、自己のこの存在構造についての自覚を欠いた「教育の経済学」は、必然的に、経済を目的、教育をそれへの手段としてとり扱うことにならざるを得ない。経済の領域が自立的な目的の領域として現われ、「教育の経済学」はそれへ奉仕するものとなる。このことは、資本主義・社会主義のいずれの体制のばあいにも言うことだが、とくに社会の分裂をその本質とする資本制のもとにあっては、資本への奉仕を意味する。こうした認識態度が浸透してくると、現実にも、教育を経済の手段とのみ見なすことによって、教育の目的性を破壊する傾向を生じさせる。はじめに、『教育の経済学』が成立して、教育と経済とのつながりが経済の側から自覚されることによって、新たな危機が教育の側に生じて来ている」と述べたのは、じつはこのことを指していたのである。

かくて、一般的に言えば、「教育の経済学」は、経済の領域を、教育の、したがってまた直接に人間的な生活の領域の上位におく価値的態度ときわめて容易に結びつくものである。これが「教育の経済学」の実践的性格の1つの可能的な側面である。と同時に、それはきわめて蓋然性の高い側面である。

けれども、認識というものは、つねに双双の刃である。「教育の経済学」がそこでとり扱う教育から労働力育成以外の目的部分を排除していることを明確に認識し、そしてそのことをたんに1つの方法上の段階的な手続きの一階梯と見なすならば、「教育の経済学」で得られた認識を、教育の全体的な価値実現

のために利用する方法が新たに開けてくることになるはずである¹⁸⁾。この点に、「教育の経済学」の実践的性格の第2の可能的な側面を見いだすことができる¹⁹⁾。だが、この側面は意識的な努力を必要とする。

む す び

おわりに、「教育の経済学」出現の経済学史的な意味について簡単にふれておこう。いっぽんに、経済(学)において人間が登場するばあいには、その人間は主体としての人間である。抽象的には「経済人」、具体的には、資本家・労働者・商人・農民・消費者など。人間という概念それ自体がすでに主体性をその属性として含意していることを考えれば、このことは、ある意味では当然である。もっとも、このうち労働者について見るならば、事情はちょっと複雑である。

マルクスの経済理論においては、労働者は労働力という商品の所有者としては自由な主体として市場に登場してくるのだが、ひとたびその労働力を資本家に売り渡してしまうならば、いまや労働者は他人に引き渡されたその労働力の付属物として、もっとも本質的な活動力を奪われた、文字通りの“腑抜け”としてその姿を現わす。かれは労働力の販売によって得た貨幣をもって生活手段を買い入れるさいもう一度その主体性をとり返すのだが、いずれにしても、労働力を売らざるをえないというそのことにおいて、すでに労働者を完全な意味

18) この叙述では、教育の領域と経済の領域とが二元的に対立するかのごとくになっているが、経済はもともと手段価値の領域に属すべきものであり、両者は対等の対立関係ではない。とはいいながら、経済は教育にたいしてのみ手段であるわけではなく、経済から見れば、教育も人間生活のたんなる1領域として多くの可能的な諸目的の一つにすぎない。したがって、教育と経済との関係だけをとりだしてくると、経済は抽象的に人間生活一般を豊かにするものという一般性をもって現われ、普遍的な目的を代表する立場に立つのにたいし、教育は特殊性の立場に追いやられてしまう。けっきょく、いかなる価値選択を行なうかは、人間生活の全領域を相互に比較することによってはじめて可能となるものであって、教育と経済とだけを対立させて見てはじまらない。

19) 基礎的な作業としては、現実の経済と教育との関係、またはある教育政策において、経済的価値と教育的価値とがどのような関わり合いをかたをしているか、またそのさい客観的にはどのような価値選択が行なわれていることになるのかを、はっきり示すことが必要になる。ただ、この点になると、この方面の研究者には経済学の知識に加えて教育学の訓練も必要とされることになるう。

における経済主体とするわけにはいかないのである。

しかし、このように言っても、初期マルクス流に見れば、少なくとも生産の外では、かれはまだ自分を人間的であると感じることができている段階があったはずである。資本主義は、労働力の商品化の上に成り立つ体制である。そのさい、初期の資本にとっては、労働力はそれ自体としても、また使用価値としてのその質も、ともに自然に存在するものであるほかはなかった。これを裏返して労働者の側から見るならば、かれはまず人間であり、のちに人間でなくなる。この推移を媒介するものが労働力の商品化である。

ところが、「教育の経済学」が出現してくる段階では、労働者の非主体化は一段と進まざるをえない。なぜなら、この段階では、労働力は商品化される前にすでに商品として生産されていなければならないからだ。人的資源！ マンパワー！ 人的資本！ 資本は労働力の消費過程をわがものとしているだけではなく、特定の使用価値としての労働力の生産過程をも自己の支配下におさめつつあることを意味する。資本主義の初期が自然に存在する労働力を“採集”する段階であったとするならば、いまは、それを組織的に“cultivate”する段階である。

経済学がこれまで直接に考察の対象としてきたものは、物質の社会的再生産過程であった。しかし、いまや人間の再生産過程もが社会的再生産過程として営まれはじめるようになって来た²⁰⁾²¹⁾。「教育の経済学」は、まさしくこの事態を反映している。とすれば、それはまだ展開の余地を残しているものと言うべきであろう。(1971. 1. 11.)

20) 資本主義の段階規定を、原論の次元では、この視角から試みる必要がある。

21) このことは、資本制のもとにあっては、資本がいよいよ深く労働を自己の支配下にとり入れることを意味している。しかし、それによって、資本対労働の対立の場も、物質的生産の場から人間生産の場、教育の場へと広がることになる。ただ対立の形態は異なったものにならざるをえない。教育界における近年の対立・紛争も、この視角から整理する必要がある。芝田進午・平川俊彦「大学の現状と展望」『経済評論』1965年11月～66年12月、はこうした試みの1つであった。