

マレーシアの教育政策と教育計画

村 田 翼 夫

初 め に

マレーシアの教育を語ろうとする時、マレーシアの特殊事情を理解しておくことが必要であろう。第1に、マレーシアがマレー人、中国人、インド人系およびその他の民族より構成される複合民族国家であるということである。1965年の統計によれば、西マレーシアでは、マレー人が50%、中国人37%、インド人系11%、その他が約2%となっている。

第2は、歴史的事情に基づくが、ポルトガル、オランダ、イギリス、そして日本といくつもの植民地国によって長く統治又は保護され、1957年になってようやく独立した新生国家である点である。

日本の占領と統治はわずか4年足らずであったので、その国民生活に対する影響は小さかった。イギリスの支配は、マラヤとの条約に基礎を置いたものであったが、長期間にわたったので、現在もその影響を強く残している。そして、マレーシアが真の独立国となろうとしてナショナルイズムの動きを起す時、私はそこに2つの潮流を認めることができた。1つは、このイギリスへの従属性からの脱却ということであり、もう1つは、多数民族の結合統一に当てみられるマレー化 (Malayanization) の傾向である。この新しいナショナルイズムの成果をあげる上で、教育は重要な1つの手段とみなされているのである。

この稿においては、第1章でマレーシアの教育政策史を概略して国民教育の成立過程を見たが、政策形成には、非合理的要素が強く働いていることがわかる。第2章では、戦後の国家経済開発計画とそこに組み込まれた教育計画の事情を述べる。特に、1965年に発表された第1次マレーシア5ヶ年計画を通じて最近のマレーシアのマンパワー計画を紹介した。また、長期計画を立案した高等教育計画委員会の報告から、マレーシアにおけるマンパワー計画の方法論を検討することとした。以上で、マレーシアの教育政策と教育計画の重要点を示すこととした。

私は、教育計画の重要な機能は、社会的要請として把えられる経済的要求と個人的要求を考慮し、その両者を調和させることにあると思う。このように考えてマレーシアの教育計画をみる時どのような問題があるかを、第1章、第2章でみた事実を踏まえた上で第3章で述べた。

経済的要求は、マレーシアではマンパワー計画の中に表現されている。そこでマンパワー計画の中味と方法論において、どういった点が不十分であるかを検討してみた、個人的要求に対する

配慮は、マレーシアの教育計画において欠けている点である。中でも、政治的要求と文化的要求をもっと重視する必要があるだろう。

このように教育計画を広く考える時、従来の教育計画に応用されてきた教育投資論や人材需要方式等の近代的技術方法の有効性が問われねばならないであろう。

さらに、教育計画の有効性を考える時、マレーシアにおいては、教育計画が近代化を促進するのに役立つ性格のものでなくてはならないであろう。もちろん、教育計画は合理的である点で教育政策と異なるのであるが、合理性を有して、しかもマレーシアのような発展途上国の発展に有役な教育計画の創造が待たれるのである。

I. マレーシアの教育政策

(1) 戦前の教育事情

マレーシアにおける戦前の教育の特徴を記せば、“no national policy,” “no common national school,” “separate school system,” と呼ばれる如く、統一した国家教育政策というものはなく、⁽¹⁾従って共通の国民学校はなく、学校はそれぞれ各民族の伝統的生活を保持するに適当な分離した形で併存していた。すなわち、マレー語学校、中国語学校、タミール語学校、および英語学校がそれである。この情況は、またイギリスの植民地政策であった分離して統治する“divide and ruld”の政策ともよく適合して、都市にあった権力の存在を正当化するのにも役立った。

マレー語教育の起源は、イスラム教の学習を通してアラビア語を習ったコーラン学校に由来する。最初のマレー語学校は、1816年に設立されたペナン無償学校の一部として開設されたものである。19世紀前半には、マレー語学校は、東インド会社や州政府から財政援助を受けた。また、19世紀前半から多くのミッション・スクールが設立され、ペナンやマラッカの学校では、マレー人の生徒にマレー語を教えた。1922年には、3年制師範学校が、1935年には、女子師範学校が開設された。これらの学校はいずれも小学校の教員を養成し、マレー語に力を入れた。こうして養成された教員によるマレー語教育は、イギリス政府の援助を受けたが、その援助は、基本的3Rsの知識に簡単な技能を教えるだけの小学校教育6年の段階（一部の州で7年）までにとどまった。マレー語教育は、マレー人の主な住民地であった農村地域で施こされたが、これは、マレー人は、農村地域に住みとどまるべきであるというイギリス政府の意図にそうものでもあった。

中国語教育は、中国人の個人、ギルド、士族、ミッション、経営者委員会等によって設立援助された。1920年から北京官語で教える方策が採用され、地方語は教授用語としては廃止された。そして中国本国とのきずなを強めていった。中国語学校の教員も教科書もほとんど本国から輸入された。カリキュラムも本国のを模倣した。中国語学校は事実上、本国の高等教育機関へ子供を入学させる準備をしていたのである。中国語学校は、イギリス政府によってほとんど財政援助を

(1) Malaysia; Report of the Royal Commission on the Teaching Service, 1969, p. 15.

受けなかった。援助を受けるようになったのは、1923年以降である。これは、中国人が、主に都市に住み、中国語学校のみならず、政府立やミッションの英語学校にも行けたからである。

マレーシアのインド人は、ゴム園で働いたり、鉄道・道路の開設事業に従事したりする労働者として主に南インドからやって来た。そしてゴム園や都市の近郊に主として住んだ。彼等の子弟は、財政的余裕があれば英語学校に行くことができたし、そうでない場合は、ゴム園の所有者が国際労働法の適用によって設立することになったゴム園内のタミール語学校に通った。これらのタミール語学校も、マレー語学校と同様に、小学校6年までで、その学校を卒業した生徒はそれ以上の教育を受けることができなかった。1912年以後、タミール語学校は政府から少額の補助を受けた。また、都市近郊に住んだインド人は、英語学校で良い教育を受ける特典を持ったのである。

英語学校は、宣教師およびイギリス政府によって19世紀以降、主として都市地域に設立された。1816年に最初にできたペナン無償学校 (Penang Free School) もペナンの宣教師によって開設されたものである。1914年までに英語で教育を受けた男子の4分の3は、ミッション・スクールによるものであった。ミッション・スクールはまた女子教育の先駆をなした。

英語学校は、初等教育から中等教育を経て大学教育まで提供した。また、英語学校は、すべての民族に開放されていたが、大多数のマレー人は農村地域に居住していたので、英語学校には、マレー人子弟は少なかった。従って、マレー語学校から英語学校へ移った者も含めて、英語学校へ通ったマレー人の大多数は、英語中等学校に進み大学へ入学し、良い仕事を得ることができた。なぜなら英語学校は、マラヤにおいて経済的、文化的価値を有し、エリートへの道につながるものであったからである。しかし、このことは、逆にマレー人の両親達に農村におけるマレー小学校の教育に対して自信を喪失させる結果を生んだ。英語学校が都市地域に集中したことは、都市に住む中国人とインド人およびほんの少数のマレー人に利益をもたらしたのである。この政策の影響は今日でも見られ、英語中等学校の生徒の大多数は中国人かインド人で構成されている。この要素は戦後、マレー人両親の教育への不満と、自分達の子弟に立派な教育条件を確保したいという熱望を引起こし、ひいては、マレー人中心のマラヤナイゼーションへの強い動機の一つとなるのである。⁽²⁾

(2) 戦後の教育政策

戦後のマレーシアの教育政策は、一言でいえば、「国民教育制度の探究」“Search for a national system of education” ということばで特徴付けることができよう。分離していた学校制度を統一ある国家制度として組織し、マレーシアにふさわしい共通の性格を持つものにしようとしてきたわけである。それはまた、国民の統一というナショナルイズムの発展の軌跡と一致していたともいえよう。

(2) Chang Min Kee: “The National Education System of Malaysia — its policy and structure,” in UMBC economic review, vol. III. No. 1, 1967, p. 29.

第二次大戦の終結は、教育政策に対するイギリス統治者の考え方を換えさせた。これは、1946年の“Malayan union Council Paper No. 53”に具体化された政府の教育政策の表明の中に表わされている。その文書の内容は、次のことを目的とした⁽³⁾。

- (a) マレー語、中国語、タミール語、タミール語および英語による無償初等教育の提供。
- (b) すべての学校で英語を教育すること。
- (c) 女子にも教育の機会を拡張すること。

1948年のマラヤ連邦の確立は、教育政策の再検討を必要にした。1950年5月、中央教育諮問委員会は、1946年の Council Paper No. 53 の内容と類似した政策を報告書として提出した。この報告書は同年6月連邦立法委員会で検討されたが、多くの反対があって成立しなかった。しかし、マレー語教育の改善とそのための調査の必要性を認める点で委員会の意見は一致した。この後、1951年に調査をまとめてマレー語教育に関するバーンズ報告が提出されることになった。

戦後のマレーシアの教育政策にとって重要な報告書が、このバーンズ報告を含めて4つ出されている。いずれもマレーシアの教育改革の重要な内容を示すものであった。何度か改革された教育令もこれらの報告書の法制化であり、現在の教育体制もこれらの報告書に負うところが大きい。そこで、私は、戦後のマレーシア教育政策をこれらの報告書にそって見てみることにする。

1951年に提出されたバーンズ報告は、オックスフォード大学の社会訓練部長 L・J・Barnes を議長とする委員会によって作成されたものである。この委員会は、上述のように、マレー語教育に関する改善案を検討するものであったが、その委託の範囲を越えて、各民族に影響のある「国民学校」(National School) の創設とその義務制化を提案し、マレー語以外に英語教育についても勧告したのである。報告書によれば、「(a)、現存の学校を国民学校に変える。(b)、すべての民族の子弟は、英語またはマレー語で教育を受ける。他の言語は学科目として学ぶ。」となっている⁽⁴⁾。同委員会は9人のマレー人と5人のイギリス人より構成され、中国人とインド人は含まれていなかった。それ故、中国人およびインド人にとっては、この提案は、彼らの言語と文化を消滅させようとするものであるという見方から強く反対した。

特に中国人の反撃は強く、ここにおいて、William P. Fenn, Wu Tehyao 両博士に高等弁務官から中国語学校に関する検討が依頼され、1951年6月に、フエン・ウー報告が提出された。その主な内容は、(a) マラヤの中国人は、3ヶ国語主義を選択したいこと、(b) 中国語学校の保存と改善の請願⁽⁵⁾ にあった。また、このことを主張する背景として、統一国家は、各民族の忍耐と協力によって、多様な文化を幾世代にもわたって自然に混合し合うところから生れるものであるという漸進的融和の考えを取った。そしてバーンズ報告が主張した、母国語学校 (vernacular school) を廃して英語とマレー語を教授用語とし、中国の文化的背景と内容から離脱した教科書

(3) 前掲書, Report of the Royal Commission on the Teaching Service p. 15.

(4) Report of the Committee on Malay Education, 1951, pp. 75~84.

(5) Report on the Chinese Schools and the Education of Chinese Malaysians, 1951, pp. 40~41.

を準備する急進的やり方に反発したのである。

同年9月に、中央教育諮問委員会は、これらの見解を一応融和させるような報告書をまとめた。そしてこの報告書の線にそって1952年、教育令が制定されたのである。その内容は、フェン・ウー報告の要請を入れて、中国語学校、タミール語学校の設立を認めたものの、原則的にはバーンズ報告の案を承認し、国民学校の創設を決定した。これにより、教育政策上、中国人はマレー人に押し切られた立場となった。その他に、報告書には、(a)、6歳から13歳までのすべての民族の児童に無償義務初等教育を施す。(b)、視学官制度、地方教育当局の設置。(c)、宗教教育の導入⁽⁶⁾などの項目が加えられた。

マラヤが独立に向うに従って、国家的教育組織の必要性が認識された。最初の真に国家教育政策に値するものは、1955年の8月に時の文部大臣を議長として発足した特別委員会（別名ラザク委員会）が報告書を提出した時に出されたといわれる。この報告はラザク報告と呼ばれるが、何よりもマレー語を国語にすることを決定したことが注目される。このことによって、マレー語の中国語、タミール語に対する優位が確認されたわけである。従って、マレー語は、経済的文化的有用性を持つ英語と並んで、小学校、中学校における必須科目となった。それに対して中国語とタミール語は、教授用語としての存続は認められたが、国民学校には取り入れられなかった。

ラザク報告は、国民の統一をすすめる上で教育行政の整備をも勧告し、教育政策は文部大臣によって指揮されるという明文を入れることにより中央集権体制を強めた。地方教育当局は、初等教育および職業教育にのみ責任を有することとし、同時に独立視学官の設置を勧告した。

また国民の統一にとって重要な教育内容の共通化を図り、各学校に共通のシラバスと時間表を編成する必要性を強調した⁽⁷⁾。これにより中国文化、タミール文化の基礎を置こうとする中国語学校、タミール語学校は、マレーシア化せざるを得なくなってきた。1957年の独立年にこのラザク報告は教育令として法制化された。

1959年に至り総選挙が行われた後、時の文部大臣を長とするラーマン・タリブ委員会が任命され、教育政策の再検討に当たった。ラザク報告において不都合であった点を是正し、必要な事項を補充したものである。この委員会が提出したラーマン・タリブ報告は、地方教育当局の制度を中止し、初等教育・職業教育の責任も文部大臣に負わせることによって中央集権体制を更に強めた。

初等教育は無償にすることとし、国民学校に属さない英語学校、中国語学校、タミール語学校は、「国民型学校」(National Type School)と名付け、既存の母国語学校の存在を容認しながらマレーシアの国民型の学校に近付けようとした。

政府補助中等学校では、国語であるマレー語と公用語の英語が教授用語とされた。これも中国人、インド人には打撃であったといえる。

その他に、学校修了年齢を15歳まで引上げることや、小学校修了者に対する職業的性格を持つ

(6) 前掲書, Report of the Royal Commission on the Teaching Service, p. 16.

(7) Report of the Education Committee, 1956, pp. 4~18.

た新しい学校を設立することを勧告している。⁽⁸⁾

これらの勧告は、基本的にはラザク委員会の線にそいながらも、より一層現実の要求を組み入れ、国民の統一の方向を促進させようとしたものといえよう。この勧告案は1960年に議会で承認され、1961年に教育令として公布された。これは現在も施行されている。

以上で、4つの主な報告の内容を見たわけであるが、ラーマン・タリブ報告以後の主な動きを追ってみると次のようなことが特記される。

まず、1965年に至って、マレーシア中等学校入学試験 (Malayan Secondary School Entrance Examination) が廃止されたことが挙げられる。このことによって、希望者は誰でも中等学校へ入学できることとなった。

この措置と同時に、1965年から中等教育に総合制学校制度が導入されたことも銘記すべきであろう。この中等学校入学試験の廃止と総合制学校制度の導入によって、マレーシアの小学校および下級中等学校の学校制度は一応整備された形となった。⁽⁹⁾

独立以後の生徒数の増加を各学校別に見てみるならば、図1の如くである。タミール語学校には余り大きな変化が見られず、中国語学校生徒はむしろ減少傾向があるのに対して、英語学校の生徒数は飛躍的に増加していること、又マレー語学校の生徒数も増加し、特に1965年の総合制学校の施行以後急速に増えている点が注目される。

1965年以降、マレーシア政府は、上級中等教育および高等教育の整備に力をそそぐことにしたのである。1967年には、新しい技術中等学校がクアラルンプールに建てられた。この学校の卒業生は技術カレッジに進むことができる。同年にまた、いくつかの職業・技術学校のコースが新設された。⁽¹⁰⁾ その他、上級中等教育、高等教育段階で、いくつかの職業学校、農業・技術学校および各種のカレッジ等の新設増設が計画され、実行に移されている。このことについては、マンパワー計画の項で後に述べることにする。

大学では、今まで1つしかなかったマラヤ大学の拡張に加えて、2つ目のペナン大学が理科系科目を中心にして1969年6月から開設された。1970年の5月には、マレー語を教授用語とする国民大学 (Universiti Kebangsaan)⁽¹¹⁾ が初めて開設されたことも特筆に値する。

(3) ナショナルリズムの政策

イ、イギリスへの従属性からの脱却

現在のマレーシアの教育政策の根本にあるのは、ナショナルリズムであり、その具体的方策としては2つの方向が指摘されると思う。1つは、長い間強い影響のあったイギリスのやり方から脱

(8) Report of the Education Review Committee, 1960, pp. 15~50.

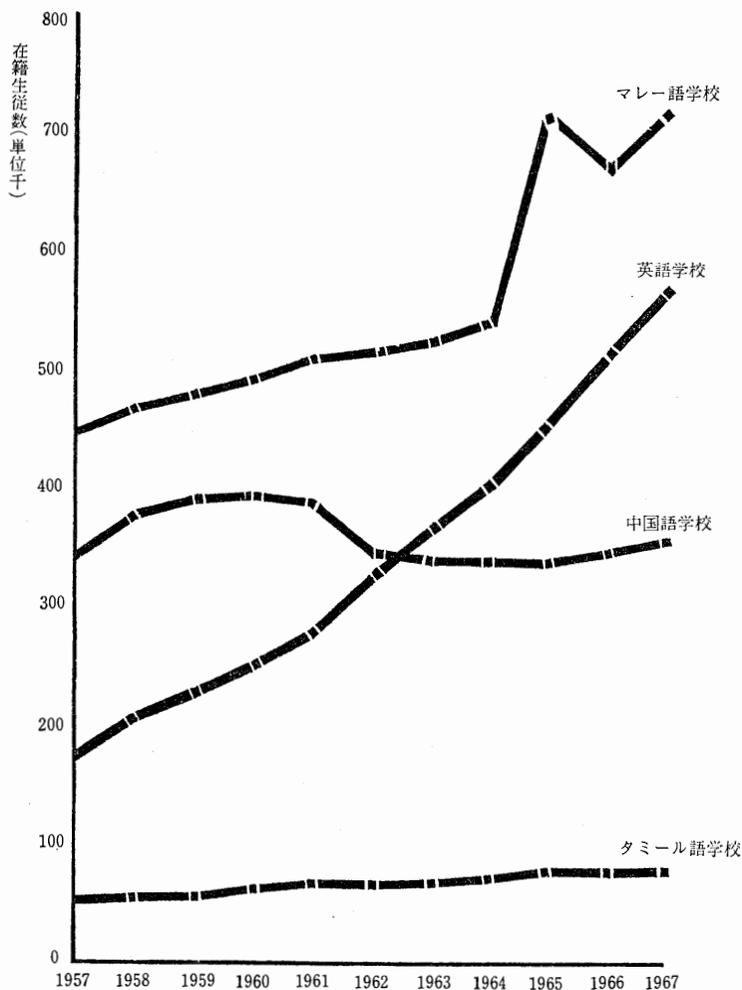
(9) Malaysia; Official Year Book, 1967, pp. 332~333.

(10) Malaysia; Official Year Book, 1968, p. 143, 152.

(11) ペナン大学の教授用語は英語である。学科には、化学、生物、物理、数学科がある。初年度の学生数は62人であった。

(12) 国民大学には、文学部、理学部、イスラム研究学部がある。学生は、文学部100人、理学部47人、イスラム研究学部37人で合計184人であり、そのうち非マレー人系は5人であった。

図 1. 補助学校の在籍生徒数 (1957—1967年)



(出所) Education Statistics of Malaysia 1938 to 1967. Figure 5. p. 31.

却してマレーシア独自の教育を打ち立てようとするものであり、もう1つは教育政策史の展望において明らかになった如く、マレー語教育、中国語教育、タミール語教育、英語教育を統一して、マラヤナイゼーションの方向に持って行こうとするものである。

前述の中等学校入学試験制度の廃止は、イギリスの影響から抜け出る1つの現われとってよいであろう。中等学校入学試験制度は、イギリスの11歳試験 (eleven plus examination) 制度のマレーシア版であったが、そのきびしい選抜制を廃除して大衆教育の普及政策に転換したものとみられる。それでも、生徒の就学率をみると、マレーシアの場合、選抜制度の影響が強く残っている⁽¹³⁾。1967年度統計によれば、同学年齢児童生徒層のうち、小学校に91%、下級中等学校に

(13) DEWAN BAHASA DAN PUSTAKA: Educational Statistics of Malaysia 1938 to 1967, 1968, p. 6.

52%、中等教育機関に16%、第6学級に5%、大学には1%しか就学していない。

この選抜制度を存続させている大きな要素としてイギリス的試験制度がある。主なものは、L. C. E. (Lower Certificate of Education)、これは上級中等学校への選抜試験、S. C. (Overseas School Certificate) / M. C. E. (Malaysia Certificate of Education)、これは第6学級への選抜試験、それに H. S. C. (Higher School Certificate Examination)、これは大学入学資格付与試験である。最近の特徴としては、これらの試験が英語ばかりでなくマレー語でも行なわれるようになったことである。⁽¹⁴⁾

さらに重大なことは、L. C. E. は Malaysia Examination Syndicate によって問題作成がなされるようになったが、S. C., H. S. C. は今なお Cambridge Examination Syndicate によって問題作成も採点も行われていることである。ただし、H. S. C. にはマラヤ大学とシンガポール大学が協力することになっている。M. C. E. は Malaysia Examination Syndicate がするようになったが、S. C. と同レベルの標準を保たせるため Cambridge Examination Syndicate の全面的協力を得ている。マレー語が加味され、試験内容も地域性が考慮されてきているものの、中等教育のカリキュラムがイギリス本国の試験機関に左右されていることはマレーシア教育がイギリスに従属していることを物語っている。

教員養成に関しても、イギリスの影響は強く、マレーシアの独立までは、英語学校にはイギリス式の教員養成方法を取る“Normal Class”を卒業した教員が多かった。また、1951年、1954年にそれぞれイギリスの Kirkby と Brinsford に設立された Malayan Training College では、主にマレーシアの下級中等学校の教員が養成された。また、マレーシアでイギリス人に教員を依頼するケースも多くあった。⁽¹⁵⁾ これらのこともイギリスに対する従属的性格を示すものである。

しかし、国民学校の創設および総合制学校制度の導入によって教員数の増加の必要をきたし、マレーシアに、小学校教員養成所である Day Training Center, Day Training College, 中等学校教員養成所の Malayan Teachers' College および、Technical Teacher's Training College ⁽¹⁶⁾ などが新しく設立されて教員の自国養成に力が注がれてきている。

イギリスの影響という観点から最も注目されるのは、1970年4月から実行された英語学校廃止の方向である。これは、これまで長年共存してきたマレー語、中国語、タミール語、英語の4ヶ国語の学校のうちから大きなウェイトを占めていた英語学校をはずそうとするものである。

1970年の4月からは、これまでの英語学校の小学校では、1年生はマレー語で教育を受けることになり、英語は学科目の1つになった。7年後には、中等学校の英語学校も廃止されることに

(14) L. C. E. と M. C. E. の場合は、英語もマレー語も同科目の試験になっているが、H. C. E. の場合は、マレー語試験の科目は1967年に地理と経済が加わって、文学、イスラム研究、数学とで5科目となった。

(15) 前掲書：Official Year Book, 1967, p. 330.

(16) The Ministry of Education Malaysia: Education in Malaysia, 1968, pp. 55~60.

なり、14年後には、大学の教育も全部マレー語で行われる計画である。この思い切った措置に対して、一部父兄は学力低下を心配したり、教員のマレー語能力を疑ったりして大分反対が見られた。しかしマレーシア国民の統一のためには、この方策が最もよいということから、実施に踏み切ったようである。⁽¹⁷⁾ このやり方が成功すれば、イギリスへの従属性から離脱することになり、マレーシアの新しい独立の方向が明確になるであろう。

ロ、マラヤナイゼーションの施策

ナショナリズムを国民意識の面からいえば、マレー人、中国人、インド人といった意識を捨て、すべての国民にマレーシア人としての自覚を持たせることといえる。ところが、このナショナリズムを進める政府の施策に対して、マレー人中心のマレーシア作りを意図しているという批判が他の民族の人々から出されている。この見方は、マレーシアの現状を観察すると、ある程度妥当しているように思われる。

マレーシアの連邦憲法をひもといてみると、そこにマレー人優遇策を規定した条項が存在する。第153条は、次のように規定している。「この憲法と連邦法の下において、マレー人の特別の地位を守り、公務員の地位や連邦政府によって付与される奨学資金、教育訓練上の特権、特別施設の使用および商業経営に必要な許可や免許証を適当と考える比率でマレー人に確保するために、国王は必要な役割を演ずることができる。」⁽¹⁸⁾

これは、もちろん、中国人の経済的優位に対抗する措置であることは明らかなのであるが、この規定に基づいて、マレー人偏重の教育政策が取られている。政府による奨学金はマレー人に優先的に給付されており、大体マレー人4に対し他人種1の割合である。国民学校であるマレー語学校中等教育は無償であり、上級中等学校の場合も、マレー語学校には無償の全寮制度が用意されている。こうした措置は、マレー語学校以外には見出されない。

端的にいうならば、「マレーシアの教育政策は、量的及び質的に優位を占める中国人をいかにして抑圧し、マレー人を主体とするマレーシアの中に統合していくかという統治政策の一環として成立している」⁽¹⁹⁾ と言える。また、有能で反抗的な中国人を恐れるイギリス人と中国人に対して弱者の立場に立つマレー人とは結びつく必然性を持ち、イギリス人は政策作成上、マレー人をバックアップしてきたのである。⁽²⁰⁾

中国人は主として都市に居住し、恵まれた教育環境にあったことにもよるが、例えば、マラヤ大学の在校生の比率をみると中国人の教育への進出は顕著である。1968年度でその比率は、中国人約56%、マレー人約30%、インド人約8%、セイロン人約4%その他となっている。⁽²¹⁾

(17) 1970年1月に、マレーシアで最大の教員組合である N. U. T. (National Union of Teachers) の委員長も、N. U. T. はマレーシア国民の統一のために、この英語学校廃止の政策を支持すると述べている。

(18) Malaysia Federation Constitution, 1968, p. 149.

(19) 津田元一郎、「複合社会マラヤにおける国民統合と教育政策」教育学研究, 第32巻第1号, p. 30.

(20) Ibid., p. 32.

(21) Malaysia Year Book 1968/9, p. 305.

中国人の教育熱心を示すものとしては、中等学校における私立学校数を挙げることができよう。1967年度で私立中国語学校が108校もあるのに対して、私立マレー語学校は5校に過ぎないし、私立タミール語学校は9校である。

イギリス人とマレー人の結びつきについては、先に見たバーンズ委員会の政策がそうであるし、マレー語を国語にする政策もイギリス人の支援によるものである。イギリス人とマレー人の協同には中国人もたちうちできず、マレーシアを三民族による共存共和の文化を築こうとした中国人の主張は立消えとなったかに見える。そしてこれから一層、マレー人中心のマラヤナイゼーションが行われてゆくように思われる。

マレー語を国語にすることは、憲法第152条で規定されたが、このことを実質的なものにする動きは、着々と進められている。国民学校の創設にはじまり、中等学校の教授用語をマレー語と英語に制限したこと、選抜試験にマレー語をつけ加えたこと、そして今年度から英語学校の廃止の方向が決定され実施された事実は、このことを裏書きしている。

これ以外に、マラヤナイゼーションの観点から目を引くのは前述の1961年から実施された政府作成の共通カリキュラムの導入がある。また、近年、カリキュラムに組み入れられた公民科(Civics)という新教科もこうした点から把えることができよう。

先述のマレー語を教授用語とする国民大学のスタッフにインドネシアから何名か招聘されていることから察すると、マラヤナイゼーションに陰の力となっているのは、最近におけるインドネシアとの友好関係があると思われる。インドネシアは国語化運動もマレーシアよりもはるかに進み、すでに高等教育も国語化している。しかもインドネシア語とマレー語は、同一系統の言語である。文化的にもマレーとインドネシアは大変近い。このインドネシアの力を借りることは、マレー人中心のマラヤナイゼーションにとって有力な後立となるに相違ない。

国民の統一政策を押し進めるためには、政府の強い指導が必要であることは当然予想されることであるが、教育行政においても、強い中央集権化の傾向が見られる。ラザク報告でも勧告されたように、文部大臣が教育政策を一手で指揮し、文部省が教育事項の決定に関し独占的権限を享受している。地方教育当局は設置されているものの、政策の作成決定にあずかる権限はなく、決定された事項を事務的に実施するのみである。

最近では私立学校も全部政府から補助を受けるようになり、その代り、教育内容も政府によって規制されている。私立学校本来の自由な精神は形骸化し、国立学校と実質的に変わりなくなっている。

② 前掲書, Official Year Book, 1968, p. 154.

③ マレーシア連邦憲法は第152条で、「国語はマレー語である。ただし、何人もその他の言語を使用したり、あるいは教え学ぶことを禁じられもしくは妨げられない。」と規定している。

④ 公民科の時間は、現在は小学校、中等学校ともに週40分だけで、多い時間にはなっていない。

II. マレーシアの教育計画

マレーシアの教育に計画の概念が取り入れられたのは、つい最近になってからのことである。戦前の教育に全体的な計画は全くなかったし、戦後も教育の発達には、個人や組織団体の意志に負うところが少なくなかった。国の教育政策も、科学的合理的思考というよりは、民族の対立や政治的圧力によって決定されることが多かったといえよう。

それが、1965年に至って第1次マレーシア5ケ年計画が発表され、その中で長期的展望と国家全体の視野に立って、マンパワーの予測とそれに見合う形で教育訓練計画が立案された。また、1967年に提出された高等教育計画委員会の報告は、今後のマレーシアの教育計画を進める上で貴重なものであり、特にそこに提示されたマンパワー計画の方法論は一般的にも興味ある問題である。

この章では、以上2つの計画案を中心にして、マレーシアの国家総合開発計画と教育計画を検討した上で、計画案を立案実施する上で重要な行政機構にふれることとする。

(1) 国家経済開発計画と教育計画

マレーシアの経済開発計画には、6ケ年計画(1950～55年)、マラヤ第1次5ケ年計画(1956～60)、マラヤ第2次5ケ年計画(1960～65)があって、その後で第1次マレーシア5ケ年計画が出されたのである。

6ケ年計画は、対共産テロ闘争の激化という非常事態とゴム・スズの価格下落、労働者・技術者不足などによって計画が幾度も改訂され、当初の計画は形なしになってしまった。しかし、教育事項に関しては、初めの計画において、社会福祉事業の中では、労働、保健、社会福祉の項目を押えて最重要視されている。これは当時、師範学校、小中学校、大学の施設と拡張のための予算が組まれたことによる。⁽⁶⁵⁾

マラヤ第1次5ケ年計画の目標達成率は85%であったと時のマラヤ政府は説明しているが、教育項目に対しては、目標額9440万マラヤドルで実績額は6090万マラヤドルとなり目標達成率は64%となった。⁽⁶⁶⁾この計画によって、ラザク報告による新教育政策が履行されたわけである。

第2次5ケ年計画は、公共民間両者の開発投資の規模は第1次計画の約2倍となり、特に政府の経済開発に対する役割と責任が一層大きくなっている。社会開発の一環としてとらえられた教育には、2億6000万マラヤドルの目標投資額が見込まれ、2億3650万マラヤドルの実績を見て、達成率は91%となった。⁽⁶⁷⁾この計画期は、ラーマン・タリブ報告が実行に移された時期である。

第1次計画期においては、小学校未就学児童を義務教育に組み入れること、それを達成させる

(65) 松尾弘編、「マラヤ、シンガポールの経済開発」アジア経済研究所、1962、pp. 161～162。

(66) Ibid., p. 165, 172。

(67) Ibid., p. 201。荒川英、矢野誠也編、「アジア諸国の経済成長と開発計画、上」、アジア経済研究所、1967、p. 175。

ために師範学校を拡充することが、教育政策の根本であった。その結果、1956～60年期の小学生徒増加数は、1955年12月現在の53.2%、小学校教員増加数は同74.2%を記録した。第2次計画の1961～65年期になると、初等教育を充実させる一方で、中等高等教育の拡充も重視されることとなった。すなわち、1965年の下級・上級中等学校修了者は1960年の2.64倍を記録し、下級中等学校修了者数は、4.97倍に達した。また高等教育も充実され、1965年の大学修了者数は、1960年の約14倍、工業・農業カレッジ修了者数は2倍強に達した。これらのことを実数でみれば、表1の通りである。

以上のような量的拡充にもかかわらず、まだ中等・高等教育の質的な問題が残された。技術者の需要が高まっているにもかかわらず、普通上級中等学校修了者より、工業学校や職業学校の修了者が大変少なく、工業・農業カレッジの修了者数も1960—1965年は多少増加したが、大学修了者数よりも少なくなった。このような技術者の増大問題は、マレーシアの経済発展の上から一層重要視され、次の第1次マレーシア計画の課題となるのである。

第1次マレーシア計画は、世界銀行調査団が1963年7月に提出した報告書を参考にして作成されたものである。この計画案は、シンガポールを含めて立案検討されたが、1965年8月のシンガポールの分離によって、西マレーシアを対象に準備された。

この計画の基本目標は10項目に要約されているが、主なものをあげると、

- (i) 国民全体の福祉増進のために、マレーシア国民および諸州の統一を図ること。
- (ii) 国民一人当りの所得と消費水準の向上を図ること。
- (iii) 生産性および所得確得能力の向上により、農民および低所得者層の福祉を増進する。

表 1. マレーシアにおける公立学校教育の振興 (1956～65年)

学 校	1956～60年増分	1960年12月現在	1961～65年 増 分 目 標	1961～63/6月 増 分 実 績
教 室 数				
小 学 校	8,223	20,994	9,441	3,144
中 等 学 校	538	2,357	2,744	970
そ の 他	12	12	513	130
生 徒 数				
小 学 校	337,937	974,354	501,719	125,433
中 等 学 校	33,696	96,328	115,581	68,015
そ の 他	—	—	13,000	16,852
教 員 数				
小 学 校	15,043	35,313	49,339	4,738
中 等 学 校	1,093	3,570	4,427	2,758
そ の 他	—	—	701	601

(出所) Economic Planning Unit. Government of the Federation of Malaysia *op. cit.*, Table A-1, p. 65.

⑧ Ibid., p. 173～174.

- (iv) 新規労働者に雇用機会を創出し、失業率を低下させる。
- (v) 農業と工業に新しい生産活動の場を与え、ゴムとスズに対する国の依存度を軽減する。
- (vi) 経済的、社会的発展に参加できるように国民を教育訓練する。
- (vii) 効果的な家族計画の普及を通じて人口成長率の低減を図る、などである。⁽⁸⁹⁾

これは、国民の統一の悲願の項目を別にすれば、工業化と農業の多様化が中心課題となり、それを促進する技能・能力を持った国民を教育訓練によって育成することが焦点になっているといえよう。なぜなら、「従来の経済開発計画では資金の配分が重点的に取り上げられ、経済開発が他律的要因で規定されるような印象を与えたのに対し、第1次マレーシア計画では、経済社会開発は自律的要因が規定するものであることを認識している。」⁽⁹⁰⁾からである。

この計画の中で、教育目標としてあげられているのは次の5項目である。⁽⁹¹⁾

- (i) 社会的、文化的および政治的統一を促進するために国民教育制度を更に強化する。
- (ii) 増大する学令人口の要求を満たすため、教育施設、特に中等教育段階の施設を増やす。
- (iii) 都市と農村の不均衡を是正するため、国全体にもっと均一に教育機会を拡大し教育の質を改善する。
- (iv) 農業、産業科学および技術などに関連した重要な分野の施設を増加して、教育訓練の機関を多様化する。

- (v) 必要数の有資格熟練教員を確保するため、教員養成を速める。

ここでは、国民の統一と関連した国民教育制度の発展、教育の質の改善に加えて、中等教育の発達、農業・産業科学・技術分野の教育訓練、教員養成などいずれも人材の養成とかかわった点が重視されている。

(2) マンパワー計画

ここにいうマンパワー計画は、国の経済社会発展に必要な人材を予測し、その予測された人材を教育訓練を通して養成する計画を指している。

第1次マレーシア計画では、農業や工業などの各産業別生産目標とその成長率を推定した上で、その成長率を達成するのに必要な新しい仕事数を予測し、西マレーシアで38万、東マレーシアで8万、計46万の仕事を見積った。そして、1970年までに、46万人の労働者を増加させる計画をしたのである。これが、第1次マレーシア計画の雇用目標である。平均的にみれば、毎年2.7%の雇用増加率である。この計画が実行されれば、1965年現在の16万人の失業者数は減らないが、人口増加率を毎年3.0%に見積ると、失業率は労働者の6.0%から5.2%に減少することになる。この雇用計画の重点は農業に置かれ、農業分野では16万5千の雇用増加が見込まれている。⁽⁹²⁾雇用目標の達成の上で、計画上一番問題視されているのは、青年層の失業と専門技術者の不足問題である。

⁽⁸⁹⁾ Malaysia: First Malaysia Plan 1966-70, 1965, p. 2.

⁽⁹⁰⁾ 前掲書、「アジア諸国の経済成長と開発計画, 上」, p. 151.

⁽⁹¹⁾ 前掲書: First Malaysia Plan 1966-70, pp. 14~15.

⁽⁹²⁾ Ibid., pp. 80~81.

青年層の失業では、都市に住む15～19歳年齢層の25%が失業しているということが重大問題として指摘されている。そして実践的訓練を施す国家青年開発団の設立を提案している。

専門技術者は、工業専門技術者と経営専門技術者に分けられる。これらの技術者の養成は、第1次マレーシア計画が優先的に取上げている問題である。もし工業生産を毎年10%づつ成長させようとするならば、1970年までに工業専門技術者（エンジニアやテクニシャン）を2倍にし、経営専門技術者（会計士、会計検査官、工場主等）は大体3倍にする必要があると見積っている。

そして、この大綱的的目的の実現は、教育訓練によるしかないという認識から、学校制度における教育人口が推定されている。

表 2. マレーシアの教育人口産出予測, 1960—70年,

教育修了段階	教育修了者数				
	1960	1965	1967	1968	1970
大学	47	657	740	1,050	1,700
技術及び農業カレッジ	99	203	230	250	330
第6学級（及びイスラム・カレッジ）	692	1,756	4,900	6,150	5,870
教員教養カレッジ	2,130	2,531	6,200	6,310	7,160
上級中等教育	9,724	14,494	23,870	23,920	54,370
アカデミック	9,338	13,728	23,200	22,960	41,580
技術	107	306	480	560	4,180
職業	279	460	190	400	8,590
下級中等教育	4,782	23,752	38,200	73,400	99,100
初等教育	140,947	45,309	30,800	26,100	20,900
合計	158,421	88,702	104,950	137,180	189,410

* 定時制および研修訓練コースを含む。

(出所) First Malaysia Plan, 1965, Table 5-2, p. 83.

表2において、中等教育人口が急速に増大することになっているのは、総合制学校制度の導入結果を予想したものである。高等教育において、大幅に拡張されるのが教員養成である。しかし、技術・農業カレッジにおける増員は相対的にまだ低いといえよう。

1966—70年間に、約70万人の青年が教育を終え、そのうち65%が就職を求めるものと予測されている。70万人の青年のうち2.0～2.5%の者が高等教育、すなわちカレッジおよび総合大学レベルの教育訓練を受ける。実数にして約15,000人である。問題なのは、これらの学生のうち大部分は外国のカレッジや大学で教育を受けることである。例えば、1968年の留学生の実態は、総数が約1万2千人で、イギリスへ4,018人、オーストラリアへ約4,000人、その他の国へ約4,000人であった。これらの留学生で、専門職コースへは40%が行き、技術コースへは60%が行っているということである。

⁽⁸³⁾ Iqid., p. 82.

⁽⁸⁴⁾ Ibid., p. 83.

⁽⁸⁵⁾ Ibid., p. 84.

⁽⁸⁶⁾ マレーシア文部省, 教育計画調査局調べ, 1969年度。

経済的発展の推進役をすべき専門技術者はここでハイレベル・マンパワーと定義されているが、マレーシアに8万人存在すると計算している。そして、毎年1,200人のロスを考慮して、少なくとも年率5.6%の増加率で増やす必要があると考えられている。実数では、約4,500人である。⁽³⁷⁾

ハイレベル・マンパワーのうち最も強調されているのは、上級中等教育および高等教育の教員である。特に、科学・技術の教育訓練を受けた教員は2,000人以上必要であるとしている。⁽³⁸⁾

ミドルレベル・マンパワー特に技能者 (skilled workmen) は、近代産業の拡大にとって本質的な要請であることを確認して、重点を置くことにしているが、その訓練養成は、基本的には利益を受ける企業の仕事とし、小企業や必要な訓練計画には政府が援助することにすべきだと述べている。⁽³⁹⁾

以上のマンパワー開発計画に基づき、具体的な教育訓練計画が立てられているのである。その場合に、農村および東マレーシアにおける教育の立遅れを考慮して、教員養成では、定時制教員用の地域教員養成センターの新設、サバ・サラワクにおける教員養成カレッジの拡張と新設、初等・中等教育では、農村地方の標準以下の学校改善、サバ・サラワクの中等学校生徒数の増大を取上げていることが注目される。技術者・技能者の養成機関については、農業および工業カレッジの拡張と新設に加えて、総合技術学校と上級中等職業学校の設立提案が行なわれている。⁽⁴⁰⁾

第1次マレーシア計画によると、1966—70年間の開発計画の支出総額は、45億5000万マラヤドルで、38億1000万マラヤドルが経済社会開発費に当てられている。社会開発費は約8億3500万マラヤドルで、そのうち4億5000万マラヤドルが教育費となっている。これは、国民総生産の約5%に相当している。マレーシアにおいても、国民所得の成長率の20~30%は資本と労働の量的増大によるが、70~80%は教育訓練によって人材の質的改善をし、生産性を高めることに依存するという教育投資論的認識が存在する。⁽⁴¹⁾

(3) マンパワー計画の方法論

マレーシアのマンパワー計画に関連して注目されるのは、1967年に政府へ提出された高等教育計画委員会の報告である。1962年9月に組織されたこの委員会は、マラヤ連邦の高等教育の改善と発展を検討し、国家の経済的、社会的発展に必要なマンパワーを確保する方法を示唆することを目的としたのである。高等教育計画委員会のマンパワー計画は、特に1985年までの長期計画を立案した点の特徴である。個々の計画内容に触れることは、別の機会にゆずることとして、ここではマンパワー計画の作成に際して取られた方法について検討したい。

(a) マンパワー・カテゴリーの分類

まず、マンパワーの分析に当って、マンパワーを4つのカテゴリーに分類している。⁽⁴²⁾

(37) 前掲書, First Malaysia Plan, p. 85.

(38) Ibid., p. 86.

(39) Ibid., p. 86.

(40) Ibid., pp. 167~171.

(41) Ibid., p. 10, p. 163, p. 172.

カテゴリー I は、専門職マンパワーに属するものであって、大学の学位取得者または同等の専門有資格者である。

カテゴリー II は、準専門職マンパワーに属するものであって、2年以上のカレッジ教育または準専門訓練を受けた者である。

カテゴリー III は、熟練職マンパワーに属するものであって、下級中等教育修了証書 (M. C. E.) 取得者またはこの証書取得の後、2年以上の職業教育を受けた者である。

カテゴリー IV は、未熟練マンパワーで、I~III のカテゴリーに属さない者である。

(b) 人材需要方式 (Manpower approach)

この方法は、4つに分けたマンパワー・カテゴリーに従って、調査する時点での人材の量と経済社会発展に応じて要求される資質を備えた人材の需要を予測し、必要な人材を産出する手がかりにしようとするものである。

要求される人材の需要は、現存の職業における欠員の補充、未資格労働者の有資格労働者による交代、予測される新しい仕事に必要な労働者数、退職者に対する補充という観点から予測される。

マレーシアの場合は、1963年に高等教育計画委員会がカテゴリー I と II のマンパワー調査を行った。また、1965年に労働省と統計局が全体のマンパワー調査を行なって、5年間にわたるマンパワーの需要予測をした。その結果を経済計画局のマンパワー課がまとめているが、一例を示せば、表3の通りである。この表で専門職レベルの有資格教員が1965—70年間に約150%の割合

	1965年 雇用者数	1965—70年の必要労働者数				計	1965年の雇用 者数に対する 必要労働者数 の割合	必要労働 者数の配 分割合
		欠員 充補	未資格 者の交 代	新しい 仕事の 補充	退職者 の補充			
全グループ	220,136	—	—	—	—	109,851	49.9	100
専門職								
経営者.....	5,144	118	1,097	1,177	772	3,164	61.5	12.1
技術者.....	3,304	346	808	1,793	496	3,443	104.2	
教員.....	2,975	923	671	2,272	589	4,455	149.7	
その他.....	1,751	180	649	1,086	263	2,178	124.4	
準専門職								
行政官・会計士等.....	7,684	230	478	1,557	1,153	3,418	44.5	38.9
教員.....	52,618	1,890	1,404	18,500	8,261	30,655	58.3	
専門家.....	9,247	1,326	236	5,740	1,387	8,689	94.0	
熟練職								
技能者.....	85,674	—	—	19,390	12,851	32,241	37.6	49.0
その他のホワイトカラー	51,739	1,340	—	12,507	7,766	21,608	41.8	

資料源：経済計画局，総理府，マレーシア

(出所) Report of the Higher Education Planning Committee, 1967, Table VIII, p. 191.

(註) Report of the Higher Education Planning Committee, 1967, p. 194.

で増加することが予測され、又準専門職の有資格教員を 30,655 も見積っていることが目を引く。

この人材需要方式の弱点は、マンパワーの予測が現在のマンパワー不足数と、現状に立脚したマンパワー要請に応ずることのみを配慮することにある。現状に立脚したマンパワー要請は、その要請を満たしながら、別な要請を増大させるであろうし、一方、予測された期間中に現われるであろう新しいタイプの要請は考慮しにくいからである。いうなれば、この方法は出される需要を供給の方でいつも追い続けるという姿を取る。従って、長期のマンパワー計画には不向きであり、特に要請内容の変化が激しいと思われる高等教育レベルのマンパワー予測には、この方法だけを使用することは、不十分であろう。しかし、短期の計画には、経済社会条件に大きな変化がなければ有効であり、特に財源の制約を考慮して計画を立て得る点で利点がある。⁽⁴³⁾

(c) 目標設定方式 (Formula approach)

目標設定方式というのは、マンパワー開発を一定の目標を設定して達成しようとするものである。その場合に、目標は、長期でしかも広範にわたり、その上にある程度の幅を持たせるのが普通である。

例えば、マレーシアにおける総合制学校の実施、学校修了年齢の 15 歳引上げということは、⁽⁴⁴⁾「各個人の能力適性を発達させる」という長期目標に立ったものであると、報告書は述べている。

又、マンパワーの開発に当り、経済的社会的目標と技術・技能の性格から考えれば、エンジニア、テクニシャン、クラフトマンの構成比率を 1:4:20 にするのが合理的であると主張している。そして、この比率は、マンパワー・カテゴリー I, II, III の構成比率としても適用できるのではないかと⁽⁴⁵⁾いっている。

目標設定方式はこのように、個人の基本的要求や経済的、社会的発展の目標および技術・技能の性格などを考慮して計画を立てるものである。それ故、長期的計画の目安を立てるのに都合がよいといえるが細かい量的予測まではできにくい。

(d) アジア・モデル (Asian Model)

1965年にバンコクで開かれた文部大臣会議において、アジアのメンバー国に教育開発の長期計画を立てる際のガイドとして使用できる計画案、すなわちアジア・モデルが勧告された。

それによれば、1980年までに、マレーシアが属するグループCの国々の高等教育を受ける学生の専攻分野別比率は、55%が科学技術、42%が文科、3%が教員養成になることが望ましいとしている。この勧告を高等教育計画委員会は参考⁽⁴⁶⁾にしている。

1963年における高等教育計画委員会のマンパワー調査によれば、カテゴリーIに属する人々が学習した分野は、文科、科学、技術の比率でみると、5:2:3であった。これを、同委員会が報告書の中で勧告している教育訓練を実施すれば、1971年には、この比率が、4:3:3になり、ア

⁽⁴³⁾ Ibid., pp. 195~197.

⁽⁴⁴⁾ Ibid., p. 197.

⁽⁴⁵⁾ Ibid., p. 197.

⁽⁴⁶⁾ Ibid., p. 198. unesco: an asian model of educational development, 1966 pp. 48~49.

ジア・モデルの文科その他と科学技術を約 4:6 にしようという目標と大体一致するというわけである。⁽⁴⁷⁾

以上述べた3つの方法で、高等教育計画委員会が採用したのは、長期的には目標設定方式、短期的には人材需要方式であり、そして高等教育を受ける学生の専攻分野の比率は、アジア・モデルを参考にしたのである。⁽⁴⁸⁾

(4) 行政機構の整備

マレーシアでは、以上のような国家総合開発計画を作成実施するために、行政機構が整備された。このことは、マンパワー計画も総合開発計画の中に位置づけられ、総合行政の一環として実施されることを意味する。

開発計画樹立の最終責任は内閣にあるが、計画および政策を詳細に検討することは、国家開発計画委員会 (NDPC) の特別責任である。同委員会の事務的な仕事は総理府にある経済計画局が受け持つことになった。NDPC は、開発計画の作成、実施、評価、および改訂の責任を持つことになっている。

マレーシアの行政機構でユニークなものとしては、国家地方開発大臣でもある副首相の事務室に設けられた国家操作室 (Operation Room) である。これは操作室法に基づくものであるが、開発に関する操作に必要な情報の収集処理に当り、操作を統御する手助けをすところである。これには、地方開発局も協力することになっている。操作室は各州や地方にも設置された。

教育計画に関しても、最終責任は、NDPC が有するが、教育計画作成の事務は、文部省の教育計画調査局が行うことになっている。長期マンパワー計画の作成のために文部省に、前述の高等教育計画委員会が設置され、また、国民の雇用状態を調べ、必要な訓練を計画する機関として、労働省に雇用訓練局が置かれた。⁽⁴⁹⁾

III. マレーシアの教育計画の問題点

(1) 経済的要求と個人的要求

以上のように、マレーシアの教育計画の特徴は、まず第1に、教育計画が国家総合開発計画の中に組み入れられていること、第2に、教育計画が経済および社会の発展に有役なマンパワーを養成することが中心になっていることである。

マンパワー計画作成の前提には、経済発展の予想が立てられている。第1次マレーシア計画では、国民総生産を年平均率約4.9%で増加させること、国民所得は年率約4.2%で引上げること、工業生産は年率約10%で引上げること、そしてそれを達成する手段の一つとして1970年までに国

⁽⁴⁷⁾ 前掲書, Report of the Higher Education Planning Committee, p. 199, p. 204.

⁽⁴⁸⁾ Ibid., p. 202.

⁽⁴⁹⁾ UNESCO; Organization of Educational Planning in the Asian Region, vol. III, 1968, pp. 127~129.

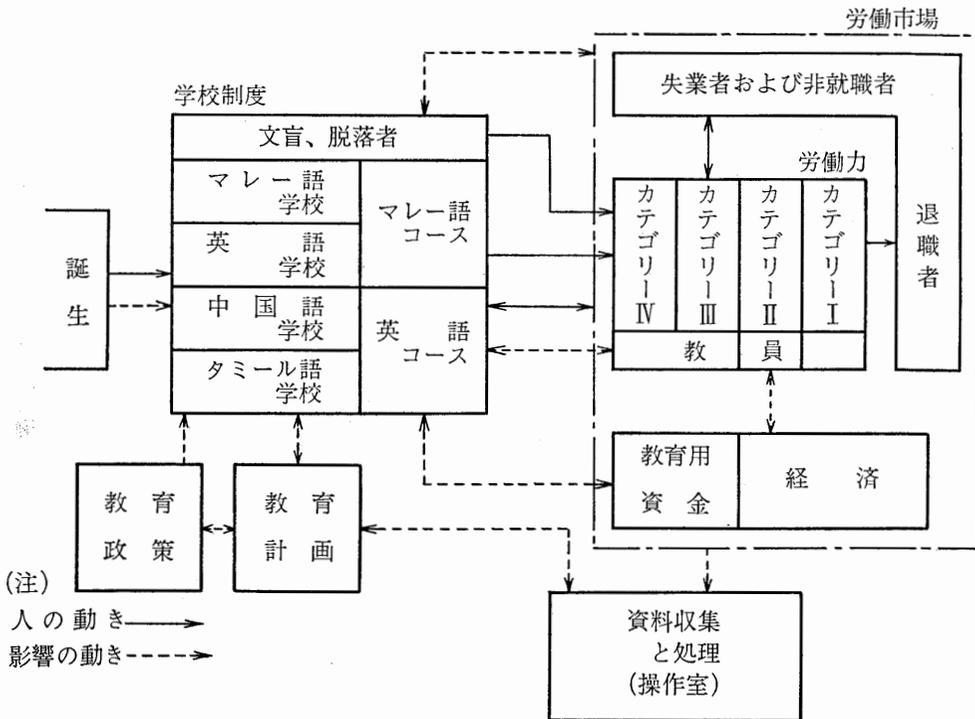
⁽⁵⁰⁾ 前掲書, First Malaysia Plan, p. 61.

民総生産の約5%は教育費として投資すると述べている。マンパワー計画は、そもそも教育の普及発達と経済発展との間には深い関係が存在するという認識から生まれたものであり、その点でマレーシアのマンパワー計画も経済発展計画を立案し、教育投資の立場から必要な教育費を計算し、その上で計画達成に必要な人材を確保するマンパワー計画が作成されていることはうなずける。

しかし、教育計画は必ずしもマンパワー計画と同義語ではない。その違いは、マンパワー計画が、経済発展に必要な人材確保の要求、それを経済的要求と定義するならば、経済的要求を重視するのに対し、教育計画は、教育を受ける人、すなわち各個人の要求をも考慮するところにあると思う。今日の教育計画にとっては、この個人の要求と経済の要求の両者を考慮し調和させることが必要であり大切であろう。そして、この個人的要求と経済的要求を含めて、私は社会的要請と考えたい。ここで、個人的要求と経済的要求の経路をわかり易くするために教育と経済の交流を図式化し、マレーシアの特質を加味すれば、図2(i)および(ii)の如くなるであろう。⁽⁵⁾

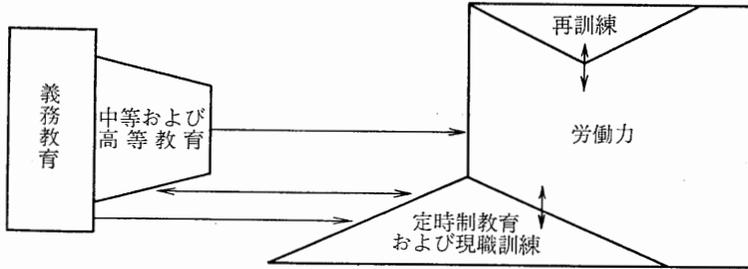
個人的要求は学校制度を通して表わされ、経済的要求は労働市場を通して表わされる。学校制度と労働市場に関する資料の収集と処理に応じて教育計画が立案され、それによって教育政策が作成されるわけである。学校が異なる言語によって分かれていること、労働力が4つのカテゴリ

図2. (i) 教育と経済の交流



(5) OECD: Methods and Statistical Needs for Educational Planning, 1967, p. 59, 図1, p. 63, 図2 参照。

図 2. (ロ) 定時制教育と現職訓練の統合



一に分けられていること、文盲・脱落者・失業者がまだ多いこと、資料収集処理機関が設けられたことがマレーシアの特色である。図 2 (ロ) は、学校を卒業した者、または定時制教育を受ける者の立場を示した。

(2) 経済的要求

経済的要求は、普通、それを欠くと経済の進歩にとって大きな障害となる科学者、技術者、技能者の戦略的マンパワーの需要を要請する形を取る。マレーシアの場合もマンパワー需要の主眼がこれらの技術者、技能者の養成に置かれていることは明らかであるが、発展途上国の条件を考慮してであろうか、マンパワーは広義に把握されている。

第 1 次マレーシア計画は、国の経済成長率は、物的資源や国内市場の規模だけで決定されるものではなく、“brainpower”，すなわち国民の知的能力を発達させ、それを効果的に利用するかどうかによっても決定されると述べている。⁶²⁾ これは、マンパワーを人的資源 (human resource) として把える E. ギンズバーグ⁶³⁾ や F. ハービソンの考え方に似ているともいえよう。彼等の定義によれば、「人的資源の開発は、社会のすべての人の知識、熟練度、および能力を増進する過程である。」⁶⁴⁾ ということである。

また、マンパワー・カテゴリー I II III の中で定義されている職業が広範にわたっていることも、その現われであろう。カテゴリー I では、技術者、医者、弁護士、建築士、会計士、行政官、経営者等、カテゴリー II では、技術者、行政官、経営者、指導官等、カテゴリー III では、技能者、書記、事務員等が挙げられている。⁶⁵⁾ このことは、生産事業に直接たずさわる技術者、技能者のみが経済成長をもたらすのではなく、よりよく教育された人材は、直接的間接的に結果として経済成長を促進するものであるという考えに立っているものと思われる。

しかし、マンパワーをカテゴリー I II III に分けて職業構造を把える場合に、予測が困難ではあろうが、職業移動の問題が検討されていないのは、マレーシアの人材需要方式の欠陥であろう。

62) 前掲書, First Malaysia Plan, p. 78.

63) 例えば, Eli Ginzberg: Education and National Efficiency の論文, National Manpower Council: Education and Manpower, 1960, pp. 16~32.

64) Frederick Harbison, Charles A. Myers; Education, Manpower and Economic Growth, 1964, p. 2.

65) 前掲書, Report of the Higher Education Planning Committee, pp. 190~194.

その上、カテゴリー I II III の職業分類をそれぞれ、大学学位取得者、2年以上のカレッジ教育を受けた者、M. C. E. の取得者というふうには教育資格と簡単に結びつけられている。マレーシアの場合は選抜試験制度が発達しているから職業と教育の関係は作り易いとしても、その根拠が明確でない。なお、経営者の場合は必ずしも大学教育を必要としないこともあろうし、あるいは現職訓練や自己訓練だけで就ける職業もある。マンパワーを広義に解釈した時、職業別の人材需要と学歴別の人材需要を簡単に結び付けることには問題があろう。

人材需要方式に関しては、この方式の作成の基礎になる調査が、政府部門や私企業部門の雇用者へのアンケートに基づいているので、アンケートに信頼性がどれくらいおけるかに調査の評価がかかってくる点でも、この方式が難点を持つといえる。

また、目標設定方式に採用されたエンジニア、テクニシャン、クラフトマンの構成を 1:4:20 と予定し、この比率のアナロジーとしてマンパワー・カテゴリーの I II III に適用する方法は、技術的観点から作成されたものであって広義のマンパワー作成にとって有効なものかどうかは断言できない。

今日の主要国におけるエンジニアとテクニシャンの比率が 1:3, 1:4 ないし 1:6 になっているから、⁶⁴⁾ 1:4 に見積ることは不当なものとはいえないであろう。しかし、現代では、すでにエンジニアの上にテクノロジストの養成が問題にされている。従って、技術革新の激しい時代に、技術の基準を固定して長期の予測を立てることには問題があろう。

それでも、この構成比率を技術者、技能者の比率にとどめるのであるならば、有効性であろう。ところが、この比率を技術分野以外の職業分野にも適用範囲を拡大して、マンパワーのカテゴリー I II III も 1:4:20 にすることは適当かどうか疑わしい。仮にそのようにするにしても、職業によってある程度の幅を持たせることが必要であろう。⁶⁵⁾ この点で注目を引くのは、イギリスの高等教育に関するロビンズ報告が、経済的要求に基づくハイレベル・マンパワーの養成方法に賛成していないことである。ロビンズ報告は、賛成できない理由として3つあげている。第1は、マンパワー養成は、その時々を生産技術を基にしている点から、技術革新が起こった時に訓練した技術が通用しにくくなること、第2は、技術的観点にのみ立脚して職業を考へており、視野が狭いこと、第3は、現行の給与体系が変更しないという前提で、人材養成を考へている点である。これらの指摘は、そのままマレーシアの目標設定方式への批判として通用する考え方であると思う。

目標設定方式は長期的目標を立てるためのものであった。では實際上、マレーシアで短期的にマンパワー計画を実施させる上で、どの程度の手段が取られているかについて、教育経費の面か

⁶⁴⁾ 若菜昭彦、「人材需要の予測」、清水義弘・天城勲編「教育計画」昭和38年、p. 262.

⁶⁵⁾ 例えば、G. ハンターは、マレーシア農業のハイレベル・マンパワーの構成は、1970年までにカテゴリー I が 350 人、カテゴリー II が 720 人、カテゴリー III が 2,500 人にすべきだと述べている。この意見では、カテゴリーの構成化は、約 1:2:7 となる。unesco: higher education and development in southeast asia. vol. III, part 1, by Guy Hunter pp. 86~87.

⁶⁶⁾ Committee On Higher Education: Higher Education, 1965, p. 72.

ら見てみることにする。1967年に第1次マレーシア計画の中間報告が提出されたが、そこに発表された教育訓練開発支出費（表4）をみると、マレーシアのマンパワー計画の具体的目標と現実状況が理解できると思う。

表 4. マレーシアの教育訓練開発支出費, 1966—70年 (単位百万マラヤドル)

	1966—70年 計画目標	1966—68年 支出費	達成率	1966—70年 修正目標	1969—70年 予定経費
西マレーシア					
初等教育……………	54.6	25.3	46.3	50.0	24.7
中等教育……………	152.9	75.5	49.4	139.0	63.5
職業教育……………	35.8	2.4	6.7	14.0	11.6
技術教育(高等) ……	12.0	1.7	14.2	11.9	10.2
農業教育(高等) ……	18.8	6.7	35.6	9.0	2.3
マラヤ大学……………	30.0	21.5	71.7	30.0	8.5
教員養成……………	28.5	8.1	28.4	15.0	6.9
その他……………	32.4	11.8	36.4	22.6	10.8
計……………	365.0	153.0	41.9	291.5	138.5
東マレーシア					
サバ……………	27.1	12.3	45.4	27.1	14.8
サラワク……………	45.5	19.1	42.0	32.5	13.4
計……………	72.6	31.4	43.3	59.6	28.2
マラ技術学校……………	1.9	6.5	342.1	34.5	28.0
産業訓練(労働省主管) ……	1.3	.2	15.4	5.9	5.7
合計……………	440.8	191.1	43.4	391.5	200.4

(出所) Mid-Term Review of the First Malaysia Plan, 1969, Table 6-1, p. 109.

表4に表わされた、1966—70年支出目標額を、初等・中等・高等に分けてパーセントを出してみると、大体17%、56%、27%の配分になっている。このことを、F. ハービソン、C. A. マイヤーズが「経済成長と人間能力の開発」において諸国を4つのレベルに分けて人的資源の開発策を論じた中で、マレーシアが位置づけられている部分的開発国の標準的教育費の配分と比べると興味深い。彼等は、部分的開発国においては、中等教育に最大の力点が置かれるべきで、開発費は、教育費の約40%、高等教育には約20~25%、残りの30~40%が初等教育に当てた方がよいと述べている。従って、F. ハービソン、C. A. マイヤーズ方式でいえば、マレーシアの計画は中等教育に大変重点が置かれ、次に高等教育が重視されている点では妥当な配分といえよう。

しかるに、項目別にみると、マレーシア第1次計画がマンパワー養成計画の中心に置いて強調している教員養成、並びに職業・技術農業教育に対する支出が大変少なく、支出上の達成率もきわめて低くなっている。東マレーシアに対する投資が低いことも顕著な事実である。中間報告も、教員養成に対する一層の重視と、上級中等および高等教育段階における職業教育、科学・技術教育の優先を呼びかけてはいる。さらに、都市と農村、西マレーシアと東マレーシアの教育の機会

60) 前掲書, Education, Manpower and Economic Growth, pp. 95~100.

⁶⁰⁾の均等化も強調している。

教員養成の重視、職業・科学・技術教育の一般教育に対する優先が、経済発展をもたらす上で重要な事項であることは、納得できる。だが、そうであるからといって、ただその方面に資金をつぎこめば問題解決できるということにはならないであろう。マレーシアの教員養成にとって大きな問題の一つは、マレーシアの教員の給与体系が単一化されず、教員資格に応じて非常に複雑になっており、給与の上下の差のはなはだしいことである。このことが、教職に不満を覚えさせる理由の一つでもあろう。また、1965年より、マレーシア政府は、小学校の教員養成学校へ入学する最低資格を、L. C. E. から S. C. へ上げることにした。この時、同時に、この最低資格である S. C. を有していない未資格教員が 25,329 人もいることが明らかになった。⁶¹⁾ 教員養成には、新しく有資格教員を養成することばかりでなく、このような未資格教員を再訓練によってレベルアップさせることも重要な課題である。

このことは、職業教育、技術教育についてもいえることであろう。第1次マレーシア計画も、ミドル・マンパワーの養成方法として企業内訓練の利用について言及していたが、学校の施設設備と教員の供給が不十分な現状では、技術者・技能者の養成に当り定時制教育や現職訓練および再訓練の方法が重視されてしかるべきであろう。この関係は図 2 (a) で示した。今後、中等・高等教育の職業・技術教育制度が充実されれば、定時制教育に一層力点が置かれてよいと思う。

マレーシアの経済的要求の観点から大きな問題となるのは青年層の失業であろう。第1次マレーシア計画において都市に住む15~19歳年齢層の25%が失業していることが取上げられていたが、これは経済的に大きな浪費であり、マレーシアにとって多大な損失であろう。この青年層の失業を更にくわしくみると、第5表の通りである。

この表から下級中等教育および上級中等教育を受けた青年層の失業率の高いことがわか

表 5. 教育段階別失業率 (1962年)

教育資格	失業率	
	男	女
無教育	3.1	4.3
初等	5.3	12.8
下級中等学校 1, 2 年	9.4	31.7
下級中等学校 3 年	10.9	29.3
上級中等学校 1 年	12.1	22.8
上級中等学校 2 年 (第 6 学級) 3, 4 年	6.7	10.2
職業学校又は技術学校	9.5	21.9
教員養成学校	0.2	0.3
技術カレッジ又は総合技術学校	0.0	0.0
大学	0.01	—
計	0.04	0.07

注: 失業率 = $\frac{U_i}{U_i + E_i}$

U_i = 失業者数

E_i = 各教育段階における就業者数

資料源: Report on Employment, Unemployment and Under-Employment, 1962. Department of Labour and Industrial Relations and Department of Statistics.

⁶⁰⁾ Malaysia: Mid-Term Review of the First Malaysia Plan 1966-1970, 1969. pp. 106~107.

⁶¹⁾ 前掲書, Report on the Teaching Services, Chapter X, pp. 48~68.

⁶²⁾ Ibid., p. 7.

る。前に述べた新設の国民大学は、マレー語を教授用語とする新しい性格の大学であるが、これはマレー語の試験によって M. C. E. を得たけれども、マラヤ大学にも行けず就職口もない青年の収容口でもあるといわれる。一種の失業対策ともなっているのである。また、1969年2月に“Tunku Abdul Rahman College”という2年制の私立教育機関がクアラルンプールに設立された。これは、中国語を教授用語とする学校で、中国語学校を卒業して下級中等学校に行ったけれども上級の学校に入学できず、しかも適当な就職先もない都会の失業青年を救うために中国人が自分達自身で開設した学校といえる。生徒数は、1970年9月現在で、1年生が700人、2年生で500人となっている。このような学校設置の試みもなされてはいるものの、教育的にも経済的にもまだ抜本対策が見出されていない現状である。第1次マレーシア計画が提唱した国家青年開発団というのは、失業青年に必要な実践的訓練の機会を与え、生産事業にたずさわらせようとするものであるが、構想段階にとどまりまだ具体化されていない。

(3) 個人的要求

教育を受ける個人の立場からすれば、自分に最も適切な教育を受けたいという願望があるであろう。親の立場からいえば、子供に最も適した教育を受けさせたいという願いである。このことを個人的要求と呼ぶこととする。このように定義しても、自分に最も適切な教育を各人が考える時、いろいろな受け取り方があるだろう。ある人は、適切な教育とは、自分の能力適性を最大限に陶冶するための機会であると考えようし、ある人は、自分の所属する民族の観点から民族教育を受けることであると解釈するであろう。また教育を受ける機会のなかった人にとっては、知的訓練をし、文化に浴する機会を持つことが適切な教育と思うであろう。

経済的要求に傾斜したマンパワー計画が長期計画として適当ではないとしたロビンズ報告は、⁶³ 高等教育の教育機会も各人の能力・資質に従って拡大されるべきであるという立場を取っている。マレーシアの高等教育計画委員会も、目標設定方式を説明している個所で、中等教育を総合制にしたのは、各人の能力適性を伸ばそうとするねらいを持つと注釈している。それは実際には、多分に職業学校的性格を持たせようとするものであり、ガイダンスやカウンセリングも十分ではない。従って、個人の能力適性に対する考慮は、まだ不十分ではあるが、一応マレーシアでも行われているわけである。

マレーシアにおいて、個人的要求で重要なのは、むしろ民族教育を望む者や教育を受けていない者に対する配慮であると思う。前者は政治と関係が深いので政治的要求、後者は文化の恩恵ということと関係するので文化的要求と呼ぶことにする。

マレーシアの民族教育にとって最も大きな問題になるのは、言語問題であろう。これまで、大多数のマレー人、中国人、インド人は、母国語を教えるために子供を母国語学校 (vernacular school) に入学させた。その上で英語の有用性とマレー語の国語としての地位を認めたので、3

⁶³ マレーシア文部省、教育計画調査局調べ。

⁶⁴ 前掲書、Higher Education, p. 8, p. 48.

ケ国語主義又は2ケ国語主義に同意してきた。中等学校では、中国語とタミール語が教授用語からはずされ英語とマレー語の2ケ国語になっている。(図2(イ)参照)。1970年からは英語学校廃止の措置が取られることになったから、7年後からは、小学校では、国民学校は1ケ国語、国民型学校は2ケ国語主義、中学校は1ケ国語主義を採用することになるはずである。果してこの言語政策で、国の統一が促進され、しかも経済社会発展が達成されるであろうか。これは大きな実験といわざるを得ない。また、中国語学校、タミール語学校をいつまで存続させるのか、大学教育もインドネシアのように国語であるマレー語で行うようにするのかといった問題がある。

民族と関連する言語問題は、マレーシアのような複合民族国家では政治的問題とならざるを得ない。言語政策は、民族的な力関係やナショナリズムに対する民族間の態度によって決定される面が強いのである。G. ミルダールは、“Asian Drama”の中で、「目標の決定を政治から切り離して技術的なことのみを論ずべきではない。」⁽⁶⁵⁾ といっているが、この点ではまさにそうであって、言語政策の決定を政治的要求から切り離して論じるわけにはいかない。

アジア諸国における強い政治的要求として考えられるのは、ナショナリズムと政治的平等の原則であると思う。マレー語が国語とされて国民学校の教授用語となり、英語が教授用語として廃止されようとしているのは、ナショナリズムの現れであろうが、それは、マレー人優先策を採用するマレーシア的ナショナリズムの表現でもある。それに対して、中国語学校およびタミール語学校の存続を主張し、マレー人に対する奨学金の不当配付を批難するのは、政治的平等が教育政策に反映されることを願う中国人およびインド人の政治的要求であるといつてよいだろう。

このような政治的平等を含めた政治的要求は、教育計画の作成に当たっても考慮されるべきであると思う。高等教育計画委員会のマンパワー計画作成用紙を見てみると、4つのカテゴリーで大別された職業別項目以外では、マレーシア人と非マレーシア人の区別がされているが、民族別の項目は見当たらないのである。⁽⁶⁶⁾ マレーシアの特殊事情を考えれば、民族別調査項目があつてしかるべきであろう。

教育を十分受ける機会のない者あるいはなかった者の文化的要求として、まず、文盲や脱落者(drop-out)の根絶が取り上げられよう。マレーシアの場合、他の東南アジア諸国に比べ文盲率や脱落者の率は比較的低下しているが、それでも1962年度の統計では、文盲率は次の表6のようになっている。

表 6. 人口に占める文盲率, 1962年度 (マレーシア)

性	年齢層	10歳以上 15歳以上									
		10—14	15—19	20—24	25—34	35—44	45—54	55—64	65以上		
男		39%	41%	21	25	24	29	37	66	80	95
女		51%	52%	35	43	50	68	76	91	95	98

資料源: Educational Statistics of Malaysia 1938 to 1967, Table 68, p. 84.

(65) Gunnar Myrdal: Asian Drama, 1968, p. 1891.

(66) 前掲書, Report of the Higher Education Planning Committee, Appendix II. pp. 279~287.

文盲の存在は別の観点からみると経済発展を遅らせる原因にもなる。そういう意味で、文盲退治は文化的要求であるばかりでなく経済的要求でもある。

脱落又は欠席の現象は、特に貧困な農村地域に多くみられる。脱落は、文盲に逆戻りする恐れがある点で、知的、財政的浪費をもたらす。政府は農村地域の学習条件の改善に努めているので、少なくなりつつあるが、1957年に小学校を入学した生徒の⁶⁷一団が6年間でどれだけ少なくなっていくかによって脱落の傾向を見ると次の表7の通りである。

年	1957	1958	1959	1960	1961	1962
学年	I	II	III	IV	V	VI
パーセント	100	91	84	81	71	70

マレーシアでは、統計上、小学校の就学率が90%以上に達しているのに義務教育制度が敷かれていない。これだけの就学率を有しながらなぜ小学校を義務教育にしないのであろうか。第1に考えられることは、義務制にした時、国家が全生徒に十分な教育条件を提供するだけの財政的余裕がないことである。次に重要な点は、子供を通学させると家計の維持に困る家庭がまだあるということである。すなわち、児童労働を実際上必要としている社会層があることであろう。このことが脱落者を存続させている原因でもあろう。

さらに、マレー人の中で行われている教育の実際を見てみると、文部省が管轄している国民学校および国民型学校以外の学校へ行っている者もかなり多く見られるのである。私が調査したセランゴール州の場合を例に取るならば、州政府の宗教局が管轄している学校があり、さらに政府のコントロールから全く独立して住民だけによって運営維持されている学校もあった。それらの学校の共通の特色は、イスラム教を教える宗教学校であるということである。

宗教局が管轄する学校は、宗教学校 (S^hkolah Ugama) と呼ばれ、これにもアラビア語を教授用語とするアラビア語宗教学校 (S^hkolah Ugama Arab) とマレー語を教授用語とする特別宗教学校 (S^hkolah Ugama khas) の2種類がある。政府の管轄を受けない学校には、大衆宗教学校 (S^hkolah Ugama Ra'ayat) と寺院学校 (S^hkolah Pondok) がある。

宗教局管轄のアラビア語宗教学校は小学校も中学校も4年制、特別宗教学校が5年制で中学校は3年制もしくは1年制である。教科内容は、イスラム教に関する事柄が主であって、イスラム教の歴史、コーランの講読および朗読が中心になっている。その他に算数と語学教育が行われているが3Rsの知識の域を出ない。ただし、1968年から、文部省が作成しているカリキュラムも取入れるようにして、社会科や理科の知識も教えるようにし始めたという宗教局の説明であった。

政府の管轄から独立している大衆宗教学校は、寺院学校よりも組織的であって、その学校の先生は住民の代表によって構成される学校委員会によって任命され給与を受ける。この学校もイス

(67) 前掲書, an asian model of educational development, Table 33, p. 88.

ラム教の一種の伝道機関であったのだが、現在では財政難と公立学校に圧迫されて少なくなり、一部は、政府の管轄に服すようになっている。

寺院学校は、イスラム教寺院が地域住民と協力して設立する全寮制学校であって、全生徒が僧侶と共に、共同生活をしながらイスラム教を体得するのが目的である。ここで優秀な生徒は僧侶になれることになっている。他の学校が小・中学校を有しているのに対し、寺院学校は大体14・5歳から30歳位までの年齢の若者が自分で納得の行くまで4年でも5年でも勉強できることになっている。セランゴール州には寺院学校はたった1つしかなく、生徒は約50人である。他のイスラム教の強いケダ州やケランタン州には今なおこの種の学校が多いということである。

セランゴール州におけるマレー人の初等・中等教育情況と上述の学校数、教員数、生徒数を含めて、表にすれば表8の通りである。

	S. K.	S. J. K.	S. U.	S. R.	S. P.
学 校 数	182	98	153	17	1
教 員 数	222	116	563	40	3
生 徒 数	59,400	20,467	13,792	1,183	50

- (注) S. K.=Sekolah Kēbangsaan 国民学校
 S. J. K.=Sekolah Jenis Kēbangsaan 国民型学校
 S. U.=Sekolah Uğama 宗教学校
 S. R.=Sekolah Uğawa Ra'ayat 大衆宗教学校
 S. P.=Sekolah Pondok 寺院学校

表8から計算すると、セランゴール州ではマレー人の生徒のうち、約20%はいまだに文部省の管轄下でない学校へ通っていることになる。セランゴール州は、首都クアラルンプールのある所で、比較的近代化の進んだ州であり、他のイスラム教の盛んな州へ行けば宗教学校の占める比率は大きくなるのが当然予想される。

文部省関係の統計だけを見ていると、この種の教育の実態が明らかにされていないので不明確な点が残るわけである。しかし、マレー人の人的資源の開発を考える時、主に宗教教育を受けている約20%の青少年層を無視するわけにはいかないであろう。このような看過を防ぐためには、社会学的側面の調査が大切かと思う。

第1次マレーシア計画においては、生徒数、学生数、教員数など教育人口の需要、供給の計測はされているが、生徒の両親の職業、両親の教育程度、家庭収入、住居地、所属宗教といったいわば社会学的側面に対する配慮が欠けている。この社会学的側面は、いうまでもなく、教育の機会均等の原則を実現させる上で重要な観点であるし、教育計画にとっても、大切な国民の社会移動を知る上にも有効なものである。

上述のように、個人的要求といっても、政治的要求や文化的要求が考えられる。そして、この

(68) 1969年10月に行った私自身の調査とセラレゴール州宗教局の統計による。

面はマレーシアの教育計画において余り重視されていない。

(4) 教育計画と教育政策

教育計画は、もともと教育行政の計画化の必要から生まれたものであり、そのことは、教育計画が合理性を有していることに起因している。天城勲氏は、世界的に理解されている教育計画の概念を次のように要約している。「国の将来の社会、経済の発展を見通して、そこに至る、あるいはそこにおける教育活動全体に対する社会的および個人的な要請をいかに合理的に満たすかという長期的な総合的な、それ故に主として中央及び地方政府レベルにおける教育計画である。」⁽⁶⁹⁾と。この教育計画の合理的性格を重んずる考え方から、教育計画は政策＝技術学であるという主張も出てくる。

確かに教育計画が経済的要求を配慮しようとする時、それは技術的性格をおびる。例えば、教育投資論的方法はその典型であり、それは、教育投資が経済成長の発展を促すという考えに基づき、教育投資が経済成長率の上昇に寄与する度合いを技術的に測定しようとするものである。マンパワー計画における人材需要方式もその1つであって、経済の成長発展に必要なマンパワーを予測し、これを基礎に教育訓練によって人材を養成しようとする技術的方法である。

教育と経済の関係をもっと簡明な方程式に表現しようとして、数学的なマクロモデルが使われることもある。例えば、H. コリアは、経済発展に必要なマンパワーを予測する場合に、有資格労働者と生産額を一定の比率を定めることによって直接関連づける方程式を作っている。⁽⁷⁰⁾この場合、有資格労働者と総生産額との関係を投入産出型モデル (Input-output model) を用いて決定する方法もある。この方法においては、教育は、経済活動の一部としてみなされ、必要な知識を備えた有資格労働者を産出する場と考えられる。教育からの産出 (生徒・学生数) は、経済へ投入される熟練労働者として計測されるのである。⁽⁷¹⁾

このような技術的方法を用いることだけで、経済社会の発展に有効な教育計画を立て得るのであろうか。マレーシアにおける教育計画においても、教育投資論や人材需要方式のみならず、もっと広い概念を用いた目標設定方式やアジアモデルが採用されていた。

H. コリアは、自分が工夫した方程式によってマンパワーを計測する場合の困難性として、人間の社会における役割が経済活動のみに限られない点を指摘している。なぜなら、彼の方程式は、ほとんどの社会人が経済発展に直接役立つ活動に従事しているという前提に立って作られているからである。⁽⁷²⁾

イギリスのロビンズ報告も、第14章で、教育投資論的方法に疑問を投げかけている。その理由

⁽⁶⁹⁾ 前掲書、「教育計画」、天城勲、「長期総合教育計画」、p. 62.

⁽⁷⁰⁾ Ibid., 清水義弘、「教育計画の思想」、p. 3.

⁽⁷¹⁾ OECD: mathematical models in educational planning, 1967. Hector Correa: A Survey of Mathematical Models in Educational Planning, pp. 60~63.

⁽⁷²⁾ Ibid., Jean Banard: General Optimization Model For the Economy and Education. pp. 207~213.

⁽⁷³⁾ Ibid., A Survey of Mathematical Models in Educational Planning, pp. 64~65.

は、個人の収益は計測可能としても国家的見地から教育の収益を計測するためには2つの困難性があるからと述べている。第1は、一定支出以外の付加的支出の収益率を計算する手段がないこと、第2は、教育による収益は、生産性だけから考慮しても、個人の所得や所得の差額によって計測できるものではない、なぜなら、教育の収益は外的収益、例えば、建物、設備、教材の改善等による収益よりも内的収益、例えば、知的進歩、モラルの向上、態度の変化等による収益が主だからである。それ故、教育費の配分は、経済的収益や計測性といった本質的価値を度外視した狭い概念に基づいて行われるべきではないと言っている。⁽⁷⁴⁾

一方、スウェーデンの経済学者である G. ミルダールは、“Asian Drama”の29章において、教育投資論を取扱い、教育投資論がこれまでの経済理論において等閑視されてきた経済発展に果す人間の役割の重要性を認めた点で評価しながらも、教育投資論は物的資本投資のアナロジーとして教育収益も財政的支出を通じて計測可能であると考え、住民の態度・生活程度・制度が問題の中に考慮されていないこと、同時に取られる他の政策的措置が無視されていること等の理由から、アジアにおいて現実的で適応性を持った方法として採用するには不適當であると述べている。⁽⁷⁵⁾

G. ミルダールの考えによれば、アジアの労働の低生産性は社会構造やその構造を支える住民の態度に依存している。例えば、農業でいえば土地の地主制や小作制などである。農業の生産性を上げるには、この制度の改革なくしては、農業生産方法を改善しても無役であるという。このことは、教育にもあてはまり、教育の生産性を向上させようとするならば、制度的改革が何よりも必要であるという考え方である。⁽⁷⁶⁾ 制度的改革としては、不平等な制度が第1に指摘され、第2は教育の質の問題があげられている。特に、学校制度の構造、学習内容における低い質と低い標準、全教育段階における無駄と誤った方向、これらの改善なくしては教育投資は有効なものにならないと述べている。⁽⁷⁷⁾

このような指摘は、G. ミルダールが“Asian Drama”で展開している「経済的要因を非経済的要因から切り離すべきではない。」という基本的モチーフに基づいている。⁽⁷⁸⁾ 経済理論でいえば物的資本投資を行えば、経済成長が促進されるといった考えの「近代的アプローチ」（教育の場合でいえば、教育投資論、人材需要方式、数学的マクロモデル等）によっては、アジアの経済発展を促進することはできないという見方である。⁽⁷⁹⁾

教育投資論が経済的要求を満たすための技術的方法に終っており、またその計測性にも現在の所、限界はあるであろう。しかし、教育制度や教育の質が悪いから教育投資は無役であるという

(74) 前掲書, Higher Education, pp. 204~206.

(75) 前掲書, Asian Drama. p. 1546.

(76) Ibid., pp. 1546~1547.

(77) Ibid., p. 1812.

(78) Ibid., p. 1891.

(79) Ibid., p. 1540.

G. ミルダールの指摘は、教育投資を狭く考え過ぎているのではなからうか。教育制度や教育の質を改善するための教育投資ということも考えられるからである。こういう意味においてこそ、経済的要因と非経済的要因は結合されるべきである。

また、投入産出型マクロモデルは、有資格労働者と総生産を直接結びつけたが、そうではなくて、このマクロモデルを教育上の投入産出に置き代えて、もっとアジアの現実に即応して役立つ方法を創作する試みもされている。例えば、パキスタンの M. S. フック氏は、「南および東南アジアの教育と発展計画」の中で、非数学的な投入産出型モデルを工夫している⁽⁸⁰⁾。それによると、投入の項には、カリキュラムとして、(a) 目的、(b) 価値と態度、(c) 技能と能力、方法として、(a) 教育学習過程、(b) 誘因と動機、(c) カウンセリングとガイダンス、(d) 動機づけと環境要素の改善、手段として、整備された正規の学校以外に、家庭、専門文化団体、新聞、映画、ラジオ、テレビ、図書館、博物館などがあげられ、産出の項には、経済成長のみならず社会進歩に役割を果たす人材があげられ、その人材は、(a) 市民として国家目標に責任を持ち協力する、(b) 進歩の助けとなる習慣、態度および動機を持つ、(c) 各分野に必要な熟練指導者や労働者となることのできるという条件がつけられている。

この M. S. フック氏の投入産出モデルでは、単に経済的要求を考えるのではなく、政治的要求や文化的要求を含めた個人要求が考慮されている。それ故、このモデルには G. ミルダールが近代的アプローチの欠点として大きく取上げる制度や態度の改善問題も大切な要素とし包含されているのである。

このような制度や態度や価値感など考慮したモデルは、新しい試みであってまだ実験的なものに過ぎないであろうし、非計測的であるという点では、非近代的モデルになっているかも知れない。しかし、アジアの現実をみれば、G. ミルダールのいう通りであって、経済的に計測できる方法で発展の度合いを計るだけでは実態を把握したことにはならないであろう。そうであるならば、近代的アプローチに頼ることなく、現実に存在する非近代的要素を組み込んだ新しい方法論というものを確立するように工夫する必要があると思う。

従来、アジアのマンパワー計画に対して批判されてきたことは、経済成長と人的雇用計画が、楽観の見通しに立って、ともすれば高額投資にもかかわらず多くの無駄と低い産出に終りがちであったという点である。あるいは、民族間、ブルジョアと農民、金持ちと貧困者、都市と農村、大学卒業者と非大学卒業者といった間のギャップを無くす方向にではなく、かえって増々それを助長し、社会におけるアンバランスを極大化させるような役割を果たしてきたという批判である。これは、G. ミルダールの批判につながるものであって、経済成長重視の近代的アプローチが、経済的要求のみを考慮した結果によるものと思われる。この点では、第1次マレーシア計

(80) Muhammad Shamsul Huq: Education and Development Strategy in South and Southeast Asia, 1965, pp. 106~110.

(81) Guy Hunter; South-East Asia; Race, Culture & Nation, 1966, pp. 113~114.

画は、工業化以外に農業の多様化を強調し、都市と農村、西マレーシアと東マレーシア、あるいは文科系学生と理科系学生のアンバランスを是正する必要を認識し、手段を講じようとしている点で改善が試みられている。

しかしながら、前述の通り、政治的要求や文化的要求がまだ十分に考慮されていない。さらに、習慣、態度、価値感など直接数量的に表現したり変化の予測ができにくい問題も重視されていない。習慣や態度、価値感、数量的に表現が、困難であり変化の予測ができにくくとも、開発計画に及ぼす影響の大きいことは、あらためていうまでもないことである⁽⁸²⁾。従来、合理的な計画といえば、計量可能な事項に限られる傾向があったが、計量できなければ非合理的であるということにはならない。従って、習慣や態度や価値感も合理的な教育計画の中で、知的訓練の一環として細かく検討されるべきである。ただし、このような問題を包含する計画は、従来の経済的要求に重点を置いたそれと性格は違って来ざるを得ないであろう。

それは、教育計画が近代化を促進する性格を有する点に求められるのではあるまいか。G. ミルダールも“*Asian Drama*”において「近代化理念」を提示し、その中に合理性、発展のための計画、改善された制度と態度、社会的訓練と民主的計画などを挙げ、その理念の担い手として教師の役割を強調している⁽⁸³⁾。

近代化の指標としては、一般的に、(1) 合理化、(2) 工業化、(3) 民主化⁽⁸⁴⁾があげられよう。基本的には、教育計画は、社会をこれらの方向に進めるのに役立つべきものである。しかし、これらの指標はバラバラに分離して目指されるのではなく、総合的に配慮されるべき点が大切であろう。合理化を押し進めようとして、技術的方法を強調するあまりアンバランスを招来しては、社会の矛盾は広がるばかりであろう、工業化の場合でも、アジア諸国において工業化が都市における中産階級の成長をうながす傾向はあるが、民族的葛藤や政治的力関係の問題を緩和することにならないという問題がある⁽⁸⁵⁾。すなわち、不平等を解消できないという問題である。民主化においても、これだけでは生産性や生活水準の向上をもたらすことにはならないであろう。従って、近代化を促進する教育計画は、合理性を有して、工業化とともに民主化を進めるものでなくてはならないであろう。そのことは、また、教育計画が経済的要求のみならず個人要求をも考慮すべきであることを意味する。

このようにいうと、教育計画が教育政策と同一の様に思われるかも知れない。しかし、宗像誠

⁽⁸²⁾ 例をあげれば、都会の教員養成学校を卒業した優秀教員が農村へ行きたがらないとか、大学卒業生がホワイトカラーになりたがるといった態度である。

⁽⁸³⁾ 「近代化理念」にはその他に、生産性・生活水準の向上、社会的・経済的平等化、国民的統合、国民的独立、狭義の政治的民主主義、草の根の民主主義があがっている。前掲書、*Asian Model*. pp. 57~69, p. 1823.

⁽⁸⁴⁾ 例えば、中山伊知郎は「日本の近代化」（1965年）において、これらを近代化の指標としてあげている。

⁽⁸⁵⁾ 前掲書、*South-East Asia: Race, Culture & Nation*, pp. 143~144. なぜなら、産業は、社会構造や支配的な民族的考え方をそのまま反映しがちだからであると、G. ハンターは述べている。

也氏も定義した様に、「教育政策は、権力によって支持された教育理念である。」⁶⁰それは合理的な政策の場合もあるし、非合理的な場合もあろう。それに対して教育計画は、あくまで合理性に裏付けられたものである。それ故、望ましい教育政策は、合理的な教育計画に基づいて作成されたものでなければならない。

この意味で、マレーシアの教育政策は、いまだ非合理的要素の強いものであると思われる。それは簡単にいうならば、植民地政策という過去からの遺産とナショナリズムによる国民統一という未来への指向に、複合民族という現実的力関係がからんででき上っているようなものである。これは決して合理的思考によって作られたものではない。こうしたこれまでの非合理的傾向に対して、合理的に近代化政策を作り上げようとするのが教育計画である。現在までのところ、マレーシアの教育計画は、どちらかといえば経済的要求を満たす方向に傾いており、しかもその方法論にまだ不十分な点が多い。これからは、今まで非合理とされてきた点にもメスを入れ、もっと個人的要求、特に政治的要求や文化的要求も加えて、マレーシアの情況に即した合理的かつ首尾一貫した教育計画を立案実施することが必要であり、しかもそれは可能であると考ええる。

参 考 文 献

- Malaysia; Report of the Royal Commission in the Teaching Service, 1969.
Chang Min Kee; The National Education System of Malaysia — its policy and structure, 1967.
Report of Committee on Malay Education, 1951.
Report on the Chinese Schools and the Education of Chinese Malaysians, 1951.
Report of the Education Committee, 1956.
Report of the Education Review Committee, 1960.
Malaysia; Official Year Book, 1967, 1968.
DEWAN BAHASA DAN PUSTAKA; Educational Statistics of Malaysia 1938 to 1967, 1968.
The Ministry of Education Malaysia; Education in Malaysia, 1968.
Malaysia Federation Constitution, 1968.
Malaysia Year Book 1968/9.
Malaysia; First Malaysia Plan 1966-70, 1965.
Report of the Higher Education Planning Committee, 1967.
UNESCO; an asian model of educational development, 1966.
UNESCO; Organization of Educational Planning in the Asian Region, Vol. III, 1968.
OECD; Methods and Statistical Needs for Educational Planning, 1967.
Frederick Harbison & Charles A. Myers; Education, Manpower and Economic Growth, 1964.
Committee on Higher Education; Higher Education, 1965.
Malaysia; Mid-Term Review of the First Malaysia Plan 1966-1970, 1969.
Gunnar Myrdal; Asian Drama, 1968.
OECD; mathematical models in educational planning, 1967.
National Manpower Council; Education and Manpower, 1960.

⁶⁰ 宗像誠也、「教育と教育政策」、1961年、p. 5.

京都大学教育学部紀要 XVII

- UNESCO/I. A. U; higher education and development in south-east asia, Vol. III, part I, 1967.
Muhammad Shamsul Huq; Education and Development Strategy in South and Southeast Asia, 1965.
Guy Hunter; South-East Asia; Race, Culture & Nation, 1966.
津田元一郎, 「複合社会マラヤにおける国民統合と教育政策」教育学研究, 第32巻, 第1号, 昭和40年。
清水義弘・天城勲編, 「教育計画」, 昭和38年。
中山伊知郎, 「日本の近代化」, 1965年。
宗像誠也, 「教育と教育政策」, 1961年。
松尾弘編, 「マラヤ・シンガポールの経済開発」, アジア経済研究所, 1962年。
荒川英・矢野誠也編, 「アジア諸国の経済成長と開発計画, 上」, アジア経済研究所, 1967年。

(大学院博士課程)