

## 現代中国の教育科学論争

—「文化大革命」以降の「教育本質論争」を中心として—

篠原 清 昭

### EDUCATIONAL SCIENCE CONTROVERSY IN TODAY'S CHINA

—Focused on the Controversy about 'Educational Essence'  
after 'Great Culture Revolution'—

Kiyoaki SHINOHARA

#### Summary

The primary aim of this study is to analyse the educational science controversy (abbreviated as ESC) in today's China.

In China, after 'Great Culture Revolution' (1967-1976) ESC was generated. ESC is essentially the Controversy about 'Educational Essence' (abbreviated as CEE).

CEE has some theories. For example, upper structure theory, production power theory, social phenomenon theory etc.

In this paper, the author focusing upon CEE, analyzed the construction of ESC. This paper comes under the following main chapters with sections.

- I . Production power theory and history of China's Pedagogy.
- II . Upper structure theory and Take off it.
- III . Establishment of new educational science.

Received Sept, 30, 1993

Key words : educational science, educational essence, China's education, educational controversy, modern China.

## はじめに

「文化大革命」(1966-1976, 以下「文革」と略す。)から今日まで, およそ中国の教育科学の流れの中心となるのは, 教育の作用と価値についての認識の変化であろう。それは, 単純には「教育とは何か」という「歴史的・実践的に一定の意味内容を含んだ不断の問い<sup>(1)</sup>」である「教育の本質」の探究を意味する。「教育の本質」の探究, それは, 社会主義的教育科学のセオリーにしたがえば, マルクス主義の柱石・弁証法的唯物論にいう社会構造を形成する二層構造のどちらに教育が帰属するかという形式で表される。このとき, 二層構造とは一般に階級の地位とその相互作用を直接に規定する経済的諸関係を意味する「土台」(「下部構造」)と, その「土台」に強く規定される法律のおよび政治的諸制度や宗教的・哲学的な規範・イデオロギーを意味する「上部構造」により形成されている。

中国の場合, 少なくとも「文革」期までは, 教育が明らかに「上部構造」に帰属するという説(以下, 単に教育の「上部構造」説と略す。)を定説としてきた。この定説は, 単に学問上の限られたステートメント(「学説」)ではなく, 「文革」期までの中国のすべての教育政策・制度の絶対的な制度理念として支持されるとともに, 教育と教育制度の社会的階級支配を正当化するゆるぎない教育法則として定式化されていた。

しかし, 「文革」から今日までの間, 開放経済に代表される経済優先政策の中で, 社会主義的な経済法則は修正され, いわゆる「土台」の経済構造を規定する「生産力」や「生産関係」の構造・範囲の再定義が進行し, 結果として教育を含むさまざまな社会事象の帰属論に変化が生じてきた。例えば, 経済政策に呼応した教育政策として, 教育投資政策が重要視され, 教育が生産部門であり, 教育投資は生産(性)投資であるという考え方が生じた。このとき, これまで教育がその階級性の視点から絶対的に「上部構造」に帰属するとした社会主義的教育法則にある種のゆらぎが生じてきた。

本研究は, こうした中国の教育科学の「ゆらぎ」の実態を近年の教育科学論争, 特に「教育本質論争」に探ることを目的とする。そこには, 「上部構造」説やそれへの批判を内容として, 教育を「土台」(詳細には, その構成要素としての「生産力」)に帰属するという説(以下, 単に教育の「生産力」説と略す。), さらに元となる社会構造論の図式から離れて, 教育を現象論的に規定する諸説等, 教育の本質に関してさまざまな論争がある。この「教育本質論争」は, 単に社会的に限られた集団(教育学会)の争論のレベルのものではなく, これまでの中国の社会主義的教育法則のパラダイムの転換をもたらす思想的大事件であり, 同時に今後の中国の教育政策・制度の方向性を決する指標であると考えられる。

なお, こうした近年の中国の教育科学パラダイムの構造転換の理論検証は, 世界的なレベルの教育制度研究, 具体的には教育制度変革にもとづく教育科学パラダイムの事例的・実証的研究としての価値をもつと考える。この場合, 現代中国の社会主義的教育法則の変化が特

に社会主義的な社会科学の価値追求から経済的な効率追求へと、制度変革の目的自身のレベルで変化していることが注目に値する。そこには、教育制度変革にもとづくパラダイムに関して、従来の社会主義的教育制度変革のパラダイムと形容される「葛藤パラダイム」では説明できない次元がある。すなわち、端的には少なくとも現象的次元において「葛藤パラダイム」から「均衡パラダイム」への接近の流れがあり、その意味においては現代中国の「教育本質論争」の理論的構造の検証は、グローバルな教育制度変革のパラダイム変容<sup>(2)</sup>の事例的・実証的研究としての価値をもつと考える。

## I. 「教育本質論争」と教育の「生産力」説

### 1. 「教育本質論争」の契機と教育学史的展開

「教育本質論争」の契機は、1978年に発表された経済学者干光远の論文「重視培養人的研究」(『学術研究』1978年三期 25頁～29頁、その後『光明日報』1978. 11. 23に転載。)にある。経済学者干光远は、自らが教育学に関して「外行」(素人)であり、その教育論が単に自身の学習者としての体験と(共産)党の教育改革への関心から物申すにすぎないと前置きしながらも、これまでの定説・教育の「上部構造」説に対して以下のような疑問を投げかけた。

「教育という社会現象の中には、いくつか上部構造に属するものを含むが、しかし全体的に言って教育が即上部構造であるとはいえない。教育と上部構造とはイコールではない。同様に我々はまた学校も即上部構造であるとはいえない。学校は上部構造ではない。現在通用している『教育は完全に上部構造である』というのは不完全である。上部構造とは何であろうか<sup>(3)</sup>。」

この疑問は、これまでソビエト教育界の影響のもと、「教育は上部構造に属する」という観点をもってきた教育界に対して大きな影響を与えることとなった。少なくとも1957年から「文革」期をピークとして教育の「階級闘争の工具」観が大勢を占め、教育が無産階級への政治的役割をもち、学校が階級闘争の主要基地であり、教学・知識は「唯生産力論」として批判され、学習それ自体も階級闘争を意味した「上部構造」説にもとづく教育理論は、それへの学問的関与をタブーとして、ましてや批判を「修正主義」として糾弾した強権性をもっていた<sup>(4)</sup>。干光远の疑問は、明らかにこうしたこれまで<sup>(4)</sup>の教育理論の強権性と権威性への挑戦であったと考えられる。

彼の教育本質論批判は、以下の二点にある。第一に、これまでの教育本質論が前提とした

史的唯物論にもとづく社会構造論上の区分について、その区分が「男女差においては独立しえても、親子関係においては独立しえない関係と同様<sup>(5)</sup>」に、単独に存在するものではないとする点。第二に、教育の本質の見方に関して、それを哲学や道徳と異なる一種の社会現象および機能の面から捉えた点。以上の批判にもとづき、彼は教育の本質への学問的研究の必要を主張する。それは、具体的にはこれまで上部構造に属するとされた教育が、上部構造的部分と非上部構造的部分に分かれること、例えば「後世への知識伝授の生産経験・文化科学知識等これらは教育に属する一種の主要な機能であって、数学科・物理科・科学科等の教学方式は上部構造のものではない<sup>(6)</sup>」と指摘し、教育の機能論的分析を主張する。さらに、これまでの教育の上部構造説に対して、資本主義の教育の上部構造を単に社会主義を破壊するものとして排他的に否定するのではなく、資本主義の上部構造がどのようなものであるのかを学問的に吟味する視点が必要と指摘する。例えば、教師の教育労働に関して、これまでそれを非生産労働とした見方に対して、労働を物質資料の加工とみる限定された教条主義的労働観にたつ短絡的論理を否定し、社会消費のニーズを満足させる労働と同様に教育労働を、新しく物質と文化のニーズに対応する「生産物質的労働」の範疇に加えた<sup>(7)</sup>。

以上の観点から、干光远は最終的に教育の「生産力」説を主張する。それは、「人」が「生産工具」となる「生産力」の主要な要素の一つであり、教育はその「生産力」の要素である「人」の「労働力」を訓練することによって、「労働力再生産」の手段として機能するというものである。こうした観点は、当時において経済改革にみられる社会と経済の新たな関係に呼応するものであり、教育がその経済的機能の側面から語られたという理論的特徴をもつ。それは、「文革」の教育政策上の根本的誤りを、教育を上部構造に属するもの、そして階級闘争の「工具」とみた「左」（「四人組」）の教育思想にあったとする総括を越えて、「国际上、資本主義国の経済発展の鍵は、教育を生産力とみたことにある<sup>(8)</sup>」とする経済政策に呼応する教育経済政策思想（「教育投資」）に対応するものであった。その意味では、当時の教育経済政策と意識の流れは「教育本質論争」のもう一つの契機すなわち外的影響要因といえる。

さて、干光远の主張の教育学界への影響は、最初現象的には『教育学』の教科書編集に現れたといわれる。それは、1978年に華中師範学院・河南師範学院・湘南師範学院・武漢師範学院・甘肅師範学院の五大学の共編の『教育学』を指す。当時、「文革」直後の教育学および教育学研究の再建の課題は、『教育学』の教科書の編集であったといわれる。実際、特に1980年代は「教育学教科書の時代<sup>(9)</sup>」と言われ、1978年から1988年のおよそ十年間で発刊された教育学テキストは七八冊に及ぶ<sup>(10)</sup>。これまで、「文革」期までの教育学の教科書に関しては、ソビエト教育学の翻訳書としてカイロフの『教育学』（人民教育出版社、1950年）が一般的であった。同書は、1950年の初版刊行（1957年七版改訂）以来「文革」期の例外を除いておよそ二十年にわたり中国の教育学の基本的理論書としての地位を占めてきた。なお、「文革」期の例外とは、「文革」当時の教育学が「基本的には学問としての体系性はなく、単なる『毛沢東

語録学』であった<sup>(11)</sup>」(( )内筆者記入。以下同様。)という状況を理由とするが、加えて当時カイロフ教育学に対して、例えば同書(第一章総論)中の「教育は純粹には人類現象である」という部分について、「この定義は、一つの重要な基本的事実を見失っている。階級社会においては、教育は階級闘争の現象である。教育は階級闘争の求めにより派生するもので、抽象的な『人』の求めではない<sup>(12)</sup>」と解釈する等、批判的であったことがあげられる。しかし、ともかく「文革」期の例外を除いて、カイロフ教育学教科書が強く支持された理由としては、当時体系的な社会主義的な教育学のテキストが同書しかなかったという事情があげられる。また、さらに大きな事情として毛沢東の教育学がある種の政治的スローガンであって、本来の教育学の理論がなかったこと。さらに解放区のエデュケーション思想があくまで経験主義的な言説であって、時空的な制限がみられたことがあげられている<sup>(13)</sup>。その意味では、ソビエト教育学への傾倒は、当時社会科学全体がそうであったように自然的な「潮流」であるといえた。

しかし、このカイロフの『教育学』については、その後いくつかの批判が生じてきた。それは、社会主義国民教育制度の原則を理論提示するものであったとしても、その内容上例えば「学校の国家所有性」や「全面発達の理論」が必ずしも当時の中国の現実と適合しない点にあった。例えば、中国においてはすべての学校を国家負担することは不可能であり、劉小奇による1960年代の「二つの教育制度」政策、すなわらソ連型の正規化路線の教育制度(国家財政負担の「全日制学校」中心)から、中国の国情にもとづく独自の大衆化路線の教育制度(民営の「半耕半読学校」中心)への修正があった<sup>(14)</sup>。また、「全面発達の理論」に関して、その具現化としてカイロフのいう二一科目もの教科目の編制は不可能とされた。また、カイロフ教育学の理論提示それ自体の方法がマルクスの教典の引用に終始するある種の教条主義・形式主義であったことの非科学性が批判されるに至った点<sup>(15)</sup>があげられる。

それは、一方において1977年からの鄧小平の「実践を真理の唯一の標準とする<sup>(16)</sup>」をスローガンとする「四人組」批判キャンペーンに現れる改革・解放運動に呼応するものであり、教育学および教育学研究の改革・解放の流れといえた。この時期、詳細には例えば、1978年12月18日の中国共産党十一届三中全会から1981年前後は「四人組打倒」の運動論からしだいにマルクス主義教育倫理の「再考」に移っていった教育学の「解放思想の段階<sup>(17)</sup>」期といわれ、例えば、以下のような時代総括がある。

①教育理論研究のある種の「禁区」を突破して、「実践」が教育思想と理論を支える唯一の標準であることを確立した<sup>(18)</sup>。②教育本質論の争論は、いろいろな観点があるが、現代中国の「四化」建設の戦略基礎であることについては一致している<sup>(19)</sup>。③これまでの革命家の言論を用いた解釈や党の指示・政策を教育科学に代替する形の形而上学的方法から脱却した<sup>(20)</sup>。

なお、この時期、教育科学の組織化の次元においても、1979年と1983年前半に全国教育科学計画会議が開催され、教育学会の回復が始められている。また、1982年下旬には全国16の

省市で高等師範院校や（総合）師範大学や教育研究所が設立され、28の省市・自治区であいついで（地方）教育学会が設立されている。この時代は、教育学史上の「一つの『百花盛開』の教育研究の『春天』がやってきた<sup>(21)</sup>」と形容される時代であった。

このような思想的変化の過程において、先に述べた五院校の共同の編集になる『教育学』は、カイロフの『教育学』に代わる「文革」以降の教育学と教育学研究の改革・解放の理論書としての期待をもって注目されたわけである。実際、同書は1978年から1987年のおよそ十年間で、二百万冊を越えるベストセラーのテキストとなり、発行量において大きな影響力をもった。

具体的な編集は、中国二大新聞の一つ「光明日報」の誌上討論の形式で行われた<sup>(22)</sup>。討論参加者は先に述べた華中師範学院等五校の関係者のみならず、その他全国25の省市の師範学院や教育科学研究所の関係者140人以上を含めて行われた。ここでの検討の中心とされたのが「教育の本質」であり、具体的には教育の帰属に関する諸説（「生産力」説・「上部構造」説・多因素多属性説・特殊範疇説等。）が主張された。「教育の本質」論争はここから始まった。

## 2. 教育の「生産力」説の理論構造と考察枠組み

教育本質論争の中心は、教育の「生産力」説であった。経済学者・干光遠の教育科学への疑問としてスタートした教育の「生産力」論は、1977年までのおよそ十年の間、それへの教育学者の批判や受容の過程を通じて一定の理論の構造を形成してきた。ここでは、以下、教育の「生産力」説の全体的な理論の構造と力点を分析してみる。

教育の「生産力」説の論拠は、現代社会においては、教育の機能と作用がある種の意味上一定の条件下では「生産力」であるとする機能論的認識にある。その主張の力点は以下のように整理される。

①教育は労働力再生産の手段であり、労働力は生産力の主要な要素である。

この主張は、最初「これまで無視されていた<sup>(23)</sup>」マルクスの教育認識、例えば「教育は生産能力を高める」あるいは「(労働力は) 体力と知力の総和である」とする教育労働思想を引用する形で強調される。このマルクスの古典の引用という形の「再定義」は、当時の「文革」批判のキャンペーンの流れに呼応するものであり、同時に「文革」による「左」の干渉からの解放を意味する社会科学全体の学問的「潮流」でもあった<sup>(24)</sup>。その意味においては、教育の「生産力」説は新説ではなく、マルクスの生産労働理論を再評価するにすぎないものとする指摘もある<sup>(25)</sup>。例えば、「文革」以前において、教育と生産労働の結合がすでに論議されていた。しかし、当時のマルクスのいう教育と生産労働の結合の理論は、「当時、労働者階級による階級闘争の一方法として、労働者の子弟の具体的学習の機会の獲得としてのもの<sup>(26)</sup>」であり、

実際「文革」期においては、それは、「知識階級分子改造の一種の政治手段とされていた<sup>(27)</sup>」とされ、教育と生産労働の関係理論は、階級闘争的・政治的スローガンとしての意味合いが強かった。

しかし、この教育の「生産力」説により近年新しくテーゼされる教育と生産労働の関係理論は、教育が労働能力の「訓練」の機能をもつとするこれまでにない現象論的な機能論からの解釈として新味をもつ。しかも、特にここで重要となるのは、「労働力は体力と知力の総和である」とする定義の強調にある。これまで「労働力」(労働能力)の解釈は、物質資料の労働のみを生産労働としてそれ以外の労働を否定することを前提としていた。それは、非生産労働を資本主義(資本家の剰余価値)否定の概念として使用するこれまでの社会主義的労働価値観によるものであった。ところが、経済解放の下、新たな経済社会の物質と文化に対応する高度な知識を必要とする知的労働の比重が高まり、従来の「労働」の範疇上の再定義が必要とされたのである。そして、教育の作用は、そうした知的労働力の形成が科学知識や生産技術の学習を媒介として成り立つことから、新たな労働力再生産の手段としての関係にたつと解釈された。

②科学は生産力であり、教育がそれを可能にする。

教育が労働力再生産の手段であるということは、直接には労働者の科学知識および科学的生産技術の学習によって、生産力それ自体が発展・拡大することを意味している。したがって、科学が生産力になるためには「知識」が「労働力」に転化するための媒介として教育の作用を必要とする。このことをこれまでの社会主義的な労働概念の範疇で捉えるとすると、物質資料の労働すなわち生産物質的労働を定義する前提となる「物質」に科学が転化する意味づけが必要とされる。なお、生産力説の中には論者によりこの意味づけを十分に行わないで、「科学技術は生産力である」とするマルクスの言説を短絡的に「教育は生産力である」とする定義にスライドさせるケースが一部みられる。ここで重要となるのは、科学が教育を通して物質資料に転化し、現実の生産力をつくるという点である。この物質資料への転化すなわち「物化」には二つの方法があるとされる<sup>(28)</sup>。一つは、科学が教育を通じて直接に労働力それ自体に「物化」されること、換言すれば科学技術の知識をもつ労働者が形成されることをいう。もう一つは、その労働者が労働を通じて科学を間接的に生産工具や労働対象に「物化」させることをいう。こうした「物化」のプロセスにおいて、教育の作用は科学の生産力への転化の重要な要因であり、生産性をもつと解釈された。こうした解釈は、近年の中国の経済発展の指標が、生産手段を構成する労働手段の技術的・科学的発達に応じた労働者の知的能力の向上にあり、「古代の『体力』や『経験』から『知力』・『科研』に変化し、今やそれが第一になっている<sup>(29)</sup>」とする認識にもとづく。

以上の解釈は、現在の時点では中央レベルの公式見解として通用するに至っている。例えば、1991年に『人民日報』(4. 12 ①)に掲載された江沢民の論文・「科学技術は第一生産力

である」では、現代の生産が科学技術を物化することによってより重要な生産力に成りえるとともに、教育が潜在的な生産力である科学技術を生産者（労働者集団）への伝播によって現実の生産力の媒介となると説明されている。なお、こうした教育の生産力論は経済発展地区において特に支持されている<sup>(30)</sup>。

③教師は労働者であり、教師の労働は生産労働である。

教師の労働は本来生産過程において進行する「労働経験・知識を伝える労働<sup>(31)</sup>」が分化したものであり、それが教師の専業であると考える。教師の労働は間接に労働対象に作用するけれども、労働者全体の一つの器官をつくり、異なる部門から共同の労働に参画する。また、教育の生産物は教師の労働が受教育者の知恵・才能・品格に転化したものであり、受教育者をして一つの要因とするならば、結果的に教育もまた間接的な生産力となると解釈された。

また、一方で弁証法的唯物論上の物的生産と人的生産の関係を物的生産と人的精神生産と解釈し、教育を「一種の特殊な精神生産力である<sup>(32)</sup>」とする主張もある。ここでは、教育は受教育者（＝労働者）の労働＝生産における生産物に対しては間接的な生産力であるのに対して、受教育者の精神（意識形態・世界観・価値観等）を生産する面においては直接的生産力であることを強調する主張<sup>(33)</sup>となっている。ただし、教育が人間の精神を生産するという論調は、「文革」以前の教育観にもすでにみられ、教育のイデオロギー「教化」としての機能が重要視された経緯がある。それは、ある種の「上部構造」説の主張する教育の階級性の説明と呼応する点であり、ストレートに教育の「精神生産」性を強調することはやや危険な傾向があることに注意しなくてはならない。

ともかく、これまで教師の労働に関しては、マルクスの生産労働理論による厳格な解釈すなわち剰余価値を創造する生産物質産品を生む労働のみを生産労働とする社会主義的労働理論により、その労働の生産労働性は否定されていた<sup>(34)</sup>。それは、教育理論上これまでの伝統的な教育観念が「教育を『純消費性』の行為であり、社会福利として教育労働を『脱産人員』（非生産者）・『被工人』（非工場労働者）・『精神貴族』さらには『資産階級の知識分子』とみる『左』的偏見<sup>(35)</sup>」に支配されていたことを表す。それは、現代においても一部、社会主義社会では労働力は商品ではないという労働の商品化否定の歴史的観念により支持されるとともに、教育は精神文明の建設に服務するゆえに商品化できないという教育労働の古典的な聖業観念の形で教育界に残存している<sup>(36)</sup>。

しかし、一方において社会経済の成長のための教育の機能・役割への認識の政策的転換に呼応して、教師労働の商品化理論が現実には有利に経済機構を調整し、国民経済の統合バランスを促進する機能をもつとする認識<sup>(37)</sup>に転換したと考えられる。結果、資本論等の再解釈を通じて教師労働の労働能力を訓練する特殊機能性への認識を前提に、教師労働の消費品への服務性や使用価値観性がクローズアップされ、教師労働の生産性、生産労働性が主張されることとなった。

④日本・西ドイツの戦後の経済成長は教育の力による。

日本・西ドイツの戦後の経済復興の成功は大量の教育投資と教育資本の活用によると認識された。さらに、具体的な教育投資による経済収益は理論的には教育経済学的試算で予測できると構想された。この背景には解放経済下の経済政策レベルでの資本主義的経済政策論の超階級的な導入の流れがあり、その流れのなかで、これまでの古典的マルクス主義的経済学の中での「生産力」の再定義が生じた。それは具体的には、「生産力」を構成する要素である「(人間)労働力」そして「生産手段」(「労働対象」・「労働手段」)が、時代的・社会的な知識と技術の影響を受け、これまでのような絶対的・固定的なものではなくなったこと。例えば、「生産手段」のなかの「労働手段」は開放経済下の中国社会経済のもとでは、明らかに科学技術と現代管理に影響を受ける生産水準の指標を意味すると解釈され、同時に「(人間)労働力」は「物的投資」以上に重要な「人力投資」に直接の影響を受けると解釈された。以上、社会経済的な外的状況の影響のもと、「生産力」の再定義による理論変容の延長上に、「教育の生産力」説は位置づくという形で、その論拠を示した。

## II. 「教育本質論争」と「上部構造」説

### 1. 「上部構造」説の理論構造と考察枠組み

ところで、教育の「生産力」説の批判対象とした「上部構造」説とはどのようなものであろうか。それは、大まかには建国以来「文革」期までの中国の社会主義的教育科学の法則を説明する定式化された理念であり、その意味では「学説」ではなく、「文革」期までの中国の教育科学の旧パラダイムとしての抽象性をもつ。さらに、この「上部構造」説は、建国から「文革」期まで政治社会的な影響のもと、いくつかの理論的変容を過程としてもっており、理論としての一貫性を厳密には欠くものといえる。例えば、建国から1956年の旧ソビエトのマルクス主義的教育科学の「移植」期の「上部構造」説と、1957年から1960年の「大躍進」期の新しい教育科学体系の確立期および1961年から1964年の実質的な教育科学研究の始動期にみられる毛沢東及び毛沢東主義にもとづく「上部構造」説には若干の相違がみられる。

しかし、学説としての抽象性と不統一性という理論的欠陥はともかく、先に述べたようにこの「上部構造」説が、教育の「生産力」説を始めとする近年の中国の新しい教育科学の批判対象としてまとめられることは事実であり、その意味においては旧パラダイムとして批判対象化(概括化)が可能であろう。以下、「上部構造」説の論拠をまとめるとともに被批判の

ポイントを整理してみる。

①歴史唯物主義観点からみれば、教育は経済形態の変化に呼応して変化した<sup>(38)</sup>。

この主張は、明らかに史的唯物論的にみた教育と経済形態の関係史を説明するものである。例えば、その経済形態を生産手段（労働対象・労働手段）と生産力の結合による生産の仕方である生産様式にみれば、原始共同体的、古代的、封建的、資本主義的、社会主義的という五種類の経済形態が存在する。そして、教育は実際にその経済形態に影響されて五種類の大きな形態をもった<sup>(39)</sup>。歴史通貫的にみれば、確かに教育と経済形態の関係性はある意味において理論化でき、教育を経済形態にあくまで影響される経済形態外の現象として存在するとした点において<sup>(40)</sup>、少なくとも「土台」（「生産力」）ではない教育の属性的部分は説明されよう。

②教育の本質を規定する教育目的は、政治経済の決定するところのものである<sup>(41)</sup>。

ここでは、教育の本質をある意味において理念的価値規範として確認できる次元に存在する「教育目的」のレベルで確認・説明することを目的としている。このとき、教育目的は教育の任務・内容・方法・形式のすべてを制御し、作用させる教育体系全体の「核心」および「根本標識」であり、それが同時に国家的な維持・発展の目的であるという意味において、必然的に統治・支配階級の利益と意思を集中的に体现する「上部構造」的属性が主張される。

③教育が受教育者に伝達する社会科学や道徳の観念さらに知識伝授の思想と方法はすべて意識形態（イデオロギー）の範疇に属し、したがって上部構造のものである<sup>(42)</sup>。

ここでは、教育により伝達される人類の「知識」に関して、マルクス主義的社会科学により説明される「教育観」にもとづく認識が説明されている。すなわち、マルクス主義的社会科学における「知識」が、資本主義諸国における学校教育における「知識」と異なる点が強調されているわけである。それは、以下の毛沢東による「教育内容」に対する階級論的理解に示されている。

「学校教育、文学芸術これらはすべて意識形態であり、上部構造に属する。そして、これらはすべて階級性をもつ。ところで、自然科学は二つの領域に分けられる。すなわち、自然科学それ自体からいえば、階級性をもたない。しかし、誰がいったい自然科学を研究・利用するのであろうか。その研究や利用の主体の思想と目的に支配される結果として、自然科学はやはり階級性をもつのである<sup>(43)</sup>。」

それは、科学的社會主義にもとづく「科学」が概念や仮説の検証により事実の客観的法則を明らかにし、一群の基本法則をもとに理論体系を構築するというわれわれ世界の「科学」ではなく、階級闘争上のある種の理論的武装、すなわち科学研究の武器であり、自然と社会の一切の科学を正しい世界観と正しい認識方法へ導く科学の社会主義的イデオロギーそのものであることを意味している。それは、端的にはわれわれ世界の「社会科学」とは異なるマルクス主義的「社会科学」の純粹性から認識されるイデオロギーと同義の「科学」であり、

その意味で「上部構造」の一部に帰属することとなる。

以上が、「上部構造」説の論拠である。その主要な教育の本質規定の特徴は、史的唯物論によるマルキシズム的な歴史的必然論と、階級闘争という形而上学的決定論により、教育のある種の階級的機能が概念論的に主張されるところにある。それは、教育の見方に関して、われわれ世界の学問的レベルではなく、先に述べたように大いなる「科学的社会主義」の世界観の範疇で再構成された概念論のレベルがすべてとなる。もちろん、現象としての教育の存在はあるが、それは極端には支配階級がその知識支配を維持し、特権と文化的ヘゲモニーを維持するためにコントロールする理論的武装（闘争）の道具として観念される。その観念構造にしたがえば、逆に教育は政治社会的な諸制度に依存し、経済的・政治的社会秩序の絶対命令にしたがって変化するのみである。

全体からみれば、「上部構造」説は、教育と社会の政治・経済との密接な本質関係を主張し、教育のもつ階級性を論証した。社会主義理論において、その「本質関係」や（教育の）「階級性」は確かに存在し、その主張は正しい。しかし、上記の説明からただちに教育が上部構造に完全に帰属するという結論に至る点において、理論上の短絡性がある。その短絡性は、大きくはマルキシズム的な歴史認識や階級闘争論に連なるマルキシズム弁証法的な現実認識にみられるある種の「古い社会科学」の概念論から生じている。教育の「生産力」説は、「上部構造」説の、その「概念」性を突いた。

例えば、「階級社会において、教育は上部構造の属性をもつ」とする結論に大きな問題がある。それは、第一に教育の階級性は一定の歴史発展階級の教育と社会の関係を説明するにすぎないことを意味している。具体的には、先に述べた史的唯物論的にみた教育と社会（特に経済形態）の関係史は歴史上すべて上部構造への帰属史として説明するには無理がある。実際、原始社会と未来の共産主義社会には、少なくとも理論上において「階級性」は存在しない。しかし、「上部構造」は存在し、教育は「上部構造」に帰属する立論は成立する。つまり、「階級性」をもつことが、教育が「上部構造」に帰属する絶対条件ではないことが指摘されるわけである。

第二に、教育の本質を実際にその現象・作用上の構成要素からみたとき、すべてを「階級性」の視点が把握することに限界が生じる。教育の方法・技術・教育内容（特に自然科学領域）、教育運営等に関してはそれ自体に「階級性」はなく、したがって「上部構造」に帰属しない部分をもつ。「上部構造」説批判側は、こうした非階級的な教育要因の存在を指摘するとともに、それらを「超階級的」なものとして説明した。

## 2. 弁証法的唯物論からの離陸

さて、経済学からの「生産力」説による「上部構造」説批判としてスタートした「教育本質論争」であったが、この「論争」はしだいに論争上の照準をスライドさせる展開となっていく。具体的には、「上部構造」説対「生産力」説の対立論を、総体的に批判する視点の発生である。それは、「上部構造」か「生産力」のどちらかに属するかという史的唯物論上の帰属論ではなく、教育の本質を教育科学の課題としてみる教育科学論を意味する。

「教育本質論争」の初期、経済学からの教育の「生産力」説は、旧パラダイム・「上部構造」説への批判の発生源として論争上重要な位置を占めるが、実は、論争の課題である教育の本質規定に関しては必ずしも明確なものを示してはいなかった。それは、一方で「生産力」説が「過去の教育本質における『左』の思想を克服した<sup>(44)</sup>」という功績を認めつつも、他方でそれが、「上部構造」説と同様に、史的唯物論上の帰属論の範疇のものであるという批判である。

その批判の第一は、帰属論にみられる本質論は、教育と社会の関係論であって、必ずしも教育事象の内部的な本質規定論ではないという点である。それは、事象間の本質的關係を事象自身の本質的属性と混同しているという批判でもある<sup>(45)</sup>。例えば、「上部構造」説は、その「階級性」という関係属性により、教育と社会の本質關係を説明する。しかし、それでは逆にその本質關係が、階級の生成・発展・消滅という一定の歴史発展段階に操作されることとなり、本来の「本質属性」といわれる「事物の最も一般的・不変的・安定的性質<sup>(46)</sup>」が説明されないこととなる。このことは、「生産力」説についても同様にあてはまる。教育の現象のすべての形式と内容が共同属性として生産力であるわけではない。例えば、直接に生産工具を使用する一定経験と労働能力をもつ人の教育が生産力であるとしても、軍事・法律・政治について、官民・法官・兵士を教育することは生産力とはいえない。また、医療・体育・衛生・音楽・戯曲・芸術などの教育は、生産力という属性をもたないのである。

批判の第二は、帰属論には本質の固有性の説明がないという点である。本来、本質を規定する特徴として、一つの事象をその原因や根拠によって他の事象と区別できる属性の存在があるはずである。この点、もし教育の本質が上部構造であるというのなら、教育と同様に上部構造に属するといわれる政治・法律・宗教・芸術等との総体的な「差」が問題とされる。教育が他の事象と同様に上部構造に属するという次元では、「『上部構造』に属する」ということを教育の本質と規定するには無理があろう。つまり、「上部構造」への帰属性は、教育の本質規定の属性ではなく、教育のもつ機能・作用上の性格の一部を説明するにすぎないこととなる。この点は、「生産力」説も同様であり、教育と同様に生産力に属するといわれる生産工具・労働力・科学技術等に対して、教育がどのような相対的な「差」を属性としてもつかは明らかではない。

以上の帰属論への批判は、単なる教育の本質の規定方法の相違の次元を越えている。それは、教育の本質の前提となる「教育」それ自体をどのように認識するかに関して、これまでのマルクス主義哲学にもとづく教育研究方法のもつ非科学性を批判する展開をもっており、さらに史的唯物論による構造把握を、教育の本質規定ではなく、教育の現象的属性の一つを明らかにするにすぎないとする限界を指摘するものである。実際、マルクス主義的歴史主義を運用しての教育研究が近年影をひそめてきたといわれる。それは、「歴史観は一種の具体的研究方法であって、研究理論枠ではない<sup>(47)</sup>」という史的唯物論とは異なる歴史研究の方法論の転換を意味している。

教育本質論争はあえて時期区分すれば、前期は史的唯物論にもとづく社会構造論の範疇での帰属論争の時期であり、後期はその史的唯物論から離陸して、新たな教育学の形成を目的とする真の教育科学論争の時期と考えることができる。この後期は、教育本質論争が「初期から『高原期』に<sup>(48)</sup>」入ったといわれることを考えれば、教育学という学問の固有性と結びついて、「教育の本質を質的・科学的に規定する<sup>(49)</sup>」方法の理論の形成の時期と考えることができる。その方法理論の形成はどのようであろうか。

### III. 社会主義的教育科学のパラダイム転換

#### 1. 新しい教育科学の成立

教育学が教育現象を研究対象とする学問であることは自明のことである。しかし、これまでの中国の教育学は、その教育現象に対して、「注釈的な解釈学にすぎず、教育現象に盲目的のみならず、教育実践に対して無力<sup>(50)</sup>」であった。それは、中国の教育学が「『対象となるもの』についての客観的な分析ではなく、主観的・論理的な注釈的な分析に終始した感<sup>(51)</sup>」があったからである。その「主観性や論理性」は、一面社会主義教育がマルクス主義を指導思想の原則としたことから生じたものであり、その教育実践上の指導思想がそのまま教育理論に「単純化」されたという事情による。「教育本質論争」の前期の「帰属論争」は、明らかに「マルクス主義の教育研究方法論上の援用に関しての誤りを論理的に批判した<sup>(52)</sup>」といわれる。その「帰属論争」の「成果」を受けて、以後、新たな教育学の方法論の形成が展開されていく。

方法論の形成は、まずは研究対象の設定から始まった。それは、改めて「教育現象」を教育学の研究対象として設定する抽出・説明の理論の形成を意味しており、同時に作業として

は「教育の本質」の概念規定を行うことを意味していた。以下、いくつかの教育学からの教育本質規定のテーゼを解説しよう。

①「教育の本質は、人間形成するという社会实践である<sup>(53)</sup>。」

この観点は、「現在最も普遍的で、流行の観点である<sup>(54)</sup>」とされている。この説は、他の社会現象とは異なる教育現象の特点を、さらに教育現象の内部矛盾から生じるその本質を強調するところに特異性をもつとされている。この説にしたがえば、教育は概念形態の社会現象ではなく、一種の独立の基本的な「社会实践」であり、さらに「人間形成」が他の社会实践とは異なる教育という「社会实践」の固有性を示す根拠となる。人は教育の対象であり、教育は人身発達の主要な要因である。どんな歴史段階においてもその普遍性は変わらず、さらに「人格形成」という教育の固有性は維持されている。そこには、本質規定の条件としての「事象」の「普遍性」と「固有性」が意識されている。

②「教育の本質は、『知識伝授』である<sup>(55)</sup>。」

ここでは、「教育」の実際化され、集約化された活動が、教育の根本的な特性として強調されている。この説にしたがえば、先の「人間形成という社会实践」という本質規定は、特に「人間形成」や「社会实践」という抽象的概念を使用したという意味で概念上の広範性が問題とされる。「知識伝授」は、「人間形成」や「社会实践」の実体的・手段的活動であるという部分で、その概念としての「抽象性」が少ないわけである。さらに、その「知識伝授」という人間行為は、どのような人類社会においても行為現象として存在することから、より本質条件である事象の「普遍性」を説明することとなる。

③「教育の本質は、個人を社会化することである<sup>(56)</sup>。」

この説の重要な点は、「社会化」という概念を使ったところにある。従来、社会主義的教育学は、教育の機能に関してその国家的・社会統治の機能を当然のように重要視し、実際的には教育のもつ国家権力の維持と安定のためのはたらきを価値と認識してきた。その点、教育の価値認識は、権力の維持と安定のための「イデオロギー教化」の手段的価値に置かれ、もう一つの価値である人間の自己実現の個人内過程にある「社会化」的価値を考慮しなかった。もちろん、これまでも「社会化」という概念の使用はなくとも、個人の成長と学習による自己実現を重要な教育の機能価値と主張する教育論は多くあった。しかし、その自己実現の最終ゴールはあくまで社会主義社会人の完成形であり、結果的には国家社会が求める人間の形成であり、個人内における教育の機能を価値表示するものではなかった。

この説では、教育の存在価値に関して、個人内における機能的価値と個人外（「社会」）における機能的価値の両者の弁証法的止揚が意識されている。その関係は、社会の発展（「改革」）のニーズと個人の発展（「発達」）のニーズの相互矛盾、換言すれば社会要求と個人の心理水準の間の葛藤であるとされている。この点、教育の作用がある種超階級的にもつ構造的矛盾が意識されるとともに、国家イデオロギー思想や階級思想の呪縛から自由な教育科学的観

からの教育本質認識の視点が初めて生じたと評価できる。

以上の他、教育学からの教育本質規定はさまざまなものがある。例えば、「教育は社会労働力の生産実践活動」・「児童の個性化を指導する・促進することが教育の本質の規定」・「教育は人類自身の生産実践」・「教育は人類が自身の建築と改造を加速する社会実践」・「教育は人類が選択する能力の伝授」・「教育の本質は、その社会性・階級性・生産性・科学性・芸術性等の各種の属性の統一」等<sup>(57)</sup>。

ところで、以上の教育学からの教育本質規定は、先に述べたように、あくまでも教育科学という学問の形成のための対象の確定のためのものであって、前述の帰属論争にみられたような教育の普遍的存在性の根拠を問うということを課題とするものではない。つまり、教育の本質規定は、それが最終目的ではなく、科学としての成立の前提条件として、対象の確定が大切という次元のもの、すなわち教育科学としての学問の成立と展開の手段にすぎないと考えられた。したがって、教育の本質論は、「教育科学の研究対象とは何か」という問いに内容にスライドしてしまったと考えることができる。この時点で、教育本質論争は、思想的・哲学的な教育の存在価値論から、学問的・科学的な教育の対象論へ変容したとみることができる。

ところで、先に述べた教育学からの教育本質規定、より正確に述べれば教育科学成立のための教育の対象（概念）規定論は、当然に予定されていた次の段階、すなわち教育科学の学問的固有性の追求に移っていった。

教育哲学の研究者・林淑端は、こうした教育学の固有性を、「個人と社会の発展の関係の矛盾<sup>(58)</sup>」の解明に求められると指摘する。それは、対象論の観点から教育学の固有性を追求することを前提として、その対象を「教育現象およびその規律」に求め、さらにその「教育現象」の考察枠組みを示すものである。教育学の固有性を、個人と社会の発展関係の矛盾の解明に置く視点は、この時期における教育学全体の共通認識<sup>(59)</sup>（「通説」）であったといえよう。教育学の対象問題は、客観世界における矛盾問題であるとして、「教育学の研究対象を明確にするには、この領域の学科が研究する特殊矛盾を明確にし、そこから何が教育かを明らかにする<sup>(60)</sup>」ことが重要と意識された。そして、その特殊矛盾とは、社会発展の要求と新世代の心身発達の間との矛盾と考えられていた。この特殊矛盾は、人々の主観認識に対して客観存在を提示して、教育規律の客観性ととともに本質性をもつという意味で、「教育本質論の理論的鍵<sup>(61)</sup>」になると解釈された。それは、これまでの教育本質論争における関係構造に置き換えれば、教育の客観的存在が、「生産力でもなく、上部構造でもなく、むしろ両者の『仲介』となる特殊な社会現象（属性）<sup>(62)</sup>」の位置にあることを指摘するものである。そして、教育の本質の根拠は、「他の社会現象とは異なる固有な（教育）現象の法則性<sup>(63)</sup>」にあるわけである。

研究対象の確定を意識した後、中国の教育科学は、「独自の社会主義的教育科学体系を組み立てようとする動き<sup>(64)</sup>」として、教育学研究の全国的組織化、すなわち教育関係学会の設立化

を進めた。実際、1979年以降中国においては、全国的組織体制をもつ「中国教育学会」（1979. 4）の設立を始めとして、現在までの時点（1993. 9. 1）でおよそ34の教育関係学会が設立され、教育学研究者の人口も総数で約17万人を越えてきたといわれる<sup>(65)</sup>。こうした学会設立の動きの背景には、これまでの教育学の学問的ありかたへの反省があった。その反省は、従来の教育学が資産階級を否定・批判することを最大目的とする『『無産階級の教育政策』に帰結・集約された<sup>(66)</sup>』学問であったことへの反省である。

金一鳴と袁振国は、この「反省」を、過去四十年の教育理論に関する歴史的・批判的分析の結果にもとづき、今後の教育関係学会の運営の在り方との関わりで以下のように指摘している<sup>(67)</sup>。

#### ①教条主義を否定・批判

これまでのマルクス教典の引用を方法とするマルクス主義的教育思想の絶対化・単純化を否定すること。

#### ②政治・政策に対する相体的独立性を保持

これまでの教育理論は、政治的宣伝や政策の正当化論的解釈作用をもっていた。この点、理論研究は、決策機能・解釈機能・批判機能をもつこと。

#### ③学術民主の気風

これまでの教育理論上の重大問題は政府要人の一言で圧制されていた。学問的「争論」を、学術民主を前提として異なる理論的観点により成立させること。

以上のような「反省」にもとづき、それぞれの教育関係学会は自らの学問領域の対象の確定と方法論の形成をめざしていった。例えば、教育行政関係学会の場合、これまで研究対象上の「禁区」とされていた教育法制や教育政策を、積極的に批判・分析しようとする「学術民主」と、政策の追認や教条主義的姿勢の否定のための「科研学風」が期待されている<sup>(68)</sup>。その背景には、「これまでタブーとされてきた教育政策換言すれば、教育政策に関する決定・執行・評価に関して積極的に分析することが現象・ニーズとして出現<sup>(69)</sup>」してきた「改革」の学問的ニーズがある。

こうした教育科学の動きは、広くみれば、教育学の模式（モデル）が閉塞型のマルクス主義的教育思想体系から開放型のそれへ移行した傾向の表れと考えられる。この開放型マルクス主義的教育思想は、その依ってたつ基本的な教育原理（世界観・社会観にもとづく教育原則）においては、マルクス主義的思想を指導思想としながらも、実際の対象設定と分析行為においては、社会環境の変化に影響された教育現象の変容と教育価値の多様化を考慮して、「多元的」及び「超越的」な考察枠組みと技術的方法の受容を促していった。

## 2. 新しい教育科学の課題

中国の新しい教育科学の課題は、端的には社会改革としての教育改革に対応した教育理論の形成である。この社会改革としての教育改革は、主要にはその内容を、1985年の中国共産党・中央委員会による『教育体制改革に関する決定』（1985. 5. 27）にみることができる。そこでは、「今後の情勢の成否を決定する一つの受容な鍵は、人材であり、人材問題を解決することが必ず経済発展の基礎において、教育事業を一つの大きな発展に導く」と主張され、「『人才』論とその具体化のための制度整備という枠組みを持って<sup>(70)</sup>」教育のもつ人的投資（マンパワー・ポリシー）の価値が前提としてアピールされている。

こうした教育の経済効果を指標とする教育改革の理念は、大きくは「文革」以降の経済改革の路線と同調するものである。例えば、1979年の「農業生産責任制の強化・充実に関する中央・中共の決定」（1979. 9）にもとづく「農業責任生産制」は、これまでの統一分配・統一計算による集団請負体制から、個別及び経営集団の契約による自主的経営体制を保障した。また、その後1984年の「経済体制改革に関する中央・中共の決定」（1984. 10）は、これまでの計画・統制経済から資本主義的な市場経済への移行を認め、商品経済下の自由競争の市場メカニズムを許した。こうした一連の経済政策は、当然に教育からの経済効果を期待し、その教育改革の柱として教育投資政策が位置づけられることとなった。また、教育改革への経済政策の影響は、直接的な教育経済学的な要因のみではなく、それに付随する形でいくつかの教育制度（大学入試制度・就職配分制度等）や教育組織（学校管理制度等）の改革にみられた。

したがって、新しい教育科学の課題は、そうした経済改革と同調・連動する教育改革のための理論の形成を中心とし、具体的には経済政策に呼応した教育政策及び教育現象の分析を使命とする傾向にあったといえる。

実際、「文革」移行現在までの教育科学の中で目ざましい発展を遂げた学問領域として「教育経済学」がある。「中国経済学会のヌーベル・バーグ<sup>(71)</sup>」と評される万以宇をオピニオン・リーダーとする一部の経済学者集団は、「教育領域内の経済現象と規律を科学し、教育と経済の相互作用の規律を研究する<sup>(72)</sup>」ことを目的として、教育の経済効果の証明と可能性の追求を目指した「教育経済学」を成立させた。すでに、「文革」以降現在までの研究成果として、いくつかのものがあげられている。

例えば、経済発展における教育の作用効果を、国際比較や歴史分析から論証するとともに、就学率・経済増長率・資源利用率・実際収入水準と教育効果の関係を教育経済指標として理論化した。また、過去の教育の「生産力」説を発展させ、教育投資が生産性投資であり、「純消費ではない<sup>(73)</sup>」ということ。そして、「他の生産性投資に対して教育投資が重要である<sup>(74)</sup>」ことを論証した。さらに、実際の教育投資の経済効益を計測するとともに、その経済効益を

高める方法を提言した。

また、さらに近年「教育経済学」と並んで急速な発展を遂げた学問領域として「教育管理学」がある。この教育管理学は、教育の経済効果のもととなる「人的資本」の形成の場となる学校を中心として、その組織管理の経営合理化の理論と方法の形成を課題とした。実際には、先の「教育体制改革に関する決定」により、学校組織管理に関して、これまでの学校内部の中国共産党・学校党支部（書記）の一元的管理（「党政不分」）が、校長を実質的管理責任者とする二元的管理（「党政分開」）に変更指示された。その管理システムの変化に対応して、固有な中国の学校経営合理化論が展開されているわけである<sup>(75)</sup>。その背景には、近年の中国の「社会問題解決のための最重要課題（方法）として『管理』がある<sup>(76)</sup>」とする認識の広がり、それに対応する新しい社会科学へのニーズが当然のように存在する。

ところで、中国の新しい教育科学の課題は、以上述べたように、単純には社会改革に対応する教育改革の理論と方法の形成にあると考えられた。そして、実際にはその社会改革が経済改革を中心とするものであれば、教育と経済との関係の相互関係が、すべての教育科学の研究対象になる。その場合、教育科学は「改革」という「実践」への「理論」の貢献をすべての課題として、経済改革中心の教育改革の前進への「応答」の「理論」を提示することで存在価値をもつ考えられた。

しかし、教育改革のための教育理論の形成はそれほど容易でも、単純でもなかった。それは、近年の中国の教育問題が、すべて先に述べた経済改革に影響された教育改革から生じたものであることに起因している。例えば、教育における「競争」の問題、教育の「商品化」の問題等は、中国の教育社会に初めて生じた問題であり、歴史上、中国の教育学が初めて直面する問題であった。しかも、その問題は、その背景に社会主義思想と制度の再検討を課題として内包しており、単なる「問題解決的探究 (problem solving)」を越えて、「学問分野的研究 (disciplinary inquiry)」を問うという本質論的な学問課題であった。こうした新しい問題に、中国の教育学者はどう決着をつけていこうとしているのだろうか。

近年、中国の教育改革は、経済中心の改革であった点で、大きな誤りを犯したという世論が多く生じた<sup>(77)</sup>。現に、国家教育委員会委員長である季鉄映もこの10年の教育改革の総括として、その失敗を認めている<sup>(78)</sup>。それは、実際には、近年の教育投資が経済加熱とインフレのなかで停滞していること。就学を拒否して「銭儲け」に走る小・中学生の中退率が上昇していること等、さまざまな現象面に及ぶ。こうした社会現象は、一般には商品経済政策の教育への悪影響と理解されている。しかし、それは単なる「悪影響」の結果ではなく、最初に立てられた教育改革の理念と方法自体に、改革の実現を疎外する要因の存在の可能性があったと考えることもできる。

例えば、教育投資の近年の停滞について、確かに、教育を含む非生産部門（特に基本建設（設備投資）部門）に対する投資は、通常の生産性投資に比して当初優遇されてきた。しか

し、その「優遇」は、「文革」による「人民の償いとしての清算メカニズム<sup>(79)</sup>」としての特殊な事情にもとづくものであった。さらに、非生産性投資は、本質的には強い消費性を帯びており、ほとんどの場合社会的生産過程に回帰することはなく、わずかに間接的効果を及ぼすにすぎないという性質をもつ。そのことは、近年の中国の三大不安定要素（物価高騰・財政赤字拡大・国際収支赤字）の原因の一つとして非生産性投資の膨張があったという結果に証明されている<sup>(80)</sup>。さらに、中国の教育投資が、国家財政支出中心の限られた投資システムであり、その投資比率は財政収入全体の変動に影響されるというシステムの事情もある<sup>(81)</sup>。以上のことは、経済改革の失調が教育改革に連動した結果と考えることができる。

また、先に述べた『『銭儲け』に走る小・中学生の中退率の増加』現象は、端的には教育投資の教育効果に対する国家的期待と人民的期待のズレと考えられる。それは、教育経済学的見方をすれば、教育投資による便益効果を外部便益としての国家的・社会的収益でみるか、内部便益としての個人的収益で見るとかという評価基準の相違を意味している。この場合、中国の教育投資はその国家財政支出中心の教育投資という限られたシステムであること（逆に言えば、個人の教育投資システムは社会主義的理念としては一応否定される）と、「平等」理念を標榜する社会主義的教育制度をもつことから、当然に外部便益としての国家的・社会的収益を教育投資の評価基準（「期待」）とする。このとき、他方で市場経済の導入の影響のもと、生活経済の次元（「商売」）での「投資」に対する個人的収益観を身につけてきた人民大衆にとっては、そうした社会的収益性を標榜する政策としての「教育投資」が「生活外」の単なる国家事業と見えたとしても不思議ではない。例えば、「教育投資」への期待があったとしても、それは「豊かさを求める国民心理にもとづく成果をあせる気持ち<sup>(82)</sup>」の表れであり、教育投資が生産性投資としては不可側性を持ち、結果の表出が長期的であるという特性の認識にまで及ばないものである。また、「学歴と収入の負の相関<sup>(83)</sup>」（「脳体倒掛」）という中国の歴史的な知識階層への疎外化の現象の残存は、より教育投資への個人的期待を裏切る要因となった。「読書無用論」という学習否定論が流行し、「向銭看」（拝金主義）というもう一つの価値観が生じたことは、その結果現象といえよう。

さて、以上のような教育改革の失敗として生じたさまざまな教育問題に対して、教育学自身はどのように学問的に対応していくのであろうか。歴史上新たに生じた教育（問題）現象を、これからの中国の教育学は学問対象としてどう分析していくのだろうか。

趙鵬程は、「教育経済学」を批判してつぎのように言う。

『『教育経済学』は、経済科学領域における一分野であると同時に、教育科学領域における一分野である。このとき、前者・経済学のアプローチは、あくまで『経済学』の理論と方法を応用して、教育経済現象を分析するものであり、教育本来の法則と理論は不問にされている。これに対して、教育学は（単純には）教育の角度から、教育の規律と作用すなわち教育と経済の相互関係の規律や教育の経済性法則の分析を目指す<sup>(84)</sup>。』

ここでは、これまでの「教育経済学」が、直接的な教育の経済効果の数量的（計測的）な分析から、投資効果の範疇で教育を扱ってきたことへの批判があるとともに、教育学が、より積極的に「教育経済現象」を研究対象として設定し、分析することの課題の提示がある。例えば、労働市場における人的市場理解に関して、それを教育投資の利用率や合理配分（資源）論の観点でみる立場に対して、それが労働者の再生産のプロセスの規律であり、現代教育と現代経済の対立・統一の関係として教育科学的に分析すべきと説く。つまり、「教育経済現象」に対する教育科学的分析の課題提示の必要性が主張されているわけである。

さらに、教育学による「教育経済学」批判は、研究対象論のレベルのみではなく、研究価値論に及ぶ。魏新は、「教育経済学」のリーダーである万以宇へつぎのような批判を行っている。

「教育価値論は、国家中心価値論と個人中心価値論に分かれる。この場合、万以宇を中心とする経済学者は、国家の政治・経済・文化に必要とする「人材」論を中心に、『体制』・『目標』・『人』の三層次論を展開した。しかし、この三層次論でとらえられる『人』研究は、最高層レベルのものであって、『要素としての人』を意味する。この点、組織内における個人としての人間の文化・参加など、意識の形成の部分が不問にされている。『現代化』は労働者の全面発達・養成・精神と文化のニーズにより決まる。それは、『人』を『社会生活的主人』として、その思想観念・倫理原則あるいは人と人の道德関係を重要な研究対象としなくてはならないことを意味する<sup>(85)</sup>。」

さて、以上にみられた「教育経済現象」に対する教育学からの積極的な学問的なアプローチは、すでにいくつかの「教育経済現象」の事例に対してのインテンシブな研究に繋がっていった。それは、歴史上社会主義国家としての中国に初めて生じた「教育現象」に対して、それを研究対象とする教育科学がどう対応していくかという意味で、正に新しい教育科学の課題の設定といえた。例えば、「教育における『競争』」という新たな教育社会現象に対する教育科学の取り組みがある。

そこでは、『教育競争』は教育理論・実践上の新課題である<sup>(86)</sup>として、「競争の社会的価値を追求し、正確な競争観念をもつ<sup>(87)</sup>」ための研究視点がある。例えば、「教育競争」の定義に関して、「社会システムとの関係により生じる天然現象<sup>(88)</sup>」とか、「普遍的な社会現象であり、社会発展の動力<sup>(89)</sup>」さらには「人間相互作用の特定の行動様式<sup>(90)</sup>」とする概念規定がある。それらは、「競争」が社会主義教育の特性ではないが、社会主義教育も「競争」によって発展すべきであるとする理論展開があり、その意味では「初級段階論」のもつあいまいな正当化論と類似性をもつ。しかし、さらに、これらの教育競争研究が一步進めて「社会主義教育競争」の特性について、例えば、「一種の積極競争であり、共同育人を目標とする<sup>(91)</sup>」と分析する点に、新しい教育科学の課題意識の表れを感じる。

「教育における競争」の問題は、市場経済導入を進める経済改革が、教育の社会過程に派

生させたいわば「教育のなかの商品経済」の現象の問題と考えることができる。教育改革の初期、教育における商品経済のシステムと理論の導入は、教育投資論の加熱を背景として無批判に受け入れられた傾向にあった。しかし、本来社会主義のイデオロギーにおいて、「競争」概念は、資本主義国家の資本蓄積と搾取の問題点を指摘する標語であり、逆に自らの社会主義国家としての優越性を論証するキー・ワードであった。その意味では、この資本主義的な発展理論としての「競争」を現在の中国が導入することの決着の付け方すなわち正当化理論の提示が、今教育科学に求められたと考えることができる。

### おわりに —中国の教育学者の憂鬱<sup>ゆううつ</sup>—

「文革」以降の「教育本質論争」が、中国の教育学にとって思想的な「大事件」であったとすれば、その思想的「大事件」をも呑み込んでしまうような政治的大事件が、1988年6月4日に起こった。いわゆる「天安門事件」である。この「天安門事件」の衝撃は、中国政府の事態解決の方法の野蛮さへの驚愕にとどまらず、その後の教育政策の転回（Uターン）による教育現場へ権力的制御を進行させたことにある。1989年の『人民日報』（8.12⑤）の社説では、「天安門事件による動乱と反革命暴動は、学潮に帰因し、ひいてはこの40年間の教育思想と方法、特に価値の変動にあり<sup>(82)</sup>」として、教育界に反省を求めている。また、同年9月の『光明日報』（1989.9.9①）では、「和平演变的戦略のひとつとしての教育利用を警戒して、政治思想工作の反省と徹底<sup>(93)</sup>」を教職員集団に提示する季鵬首相の談話を載せている。

さらに1990年3月31日の『中国教育報』（①）では、国家教育委員会・委員長の季鉄映の教育政策の転回の理念が説明されている。その転回理念は、「党の教育管理を堅持し、教育の社会主義方向を堅持し、マルクス主義・毛沢東主義による学生への思想政治教育を堅持し、正確な政治方向を守ることを教育工作の第一とする<sup>(94)</sup>」ものである。実際の政策は、主に「反社会主義勢力が進行する主要な場所<sup>(95)</sup>」である大学を中心として、法・指示の制定（改正を含む）を含めて<sup>(96)</sup>党による学校管理及び教職員の思想管理を強化する内容となっている。

さらに、教育政策のUターン化の影響は教育現場にとどまらず、教育学会にも及んでいる。1989年の中国教育学会・第二次座談会では、「『文革』以後10年の教育理論が、政治服務・階級闘争の工具としての教育の考えを否定し、経済機能・生産機能を論じてきた結果として、資産階級自由化の弊害が生じた<sup>(97)</sup>。」と総括され、自由化を警告し、社会主義方向を強化・堅持する教育学の課題が提起されている。さらに、同年11月の中国教育学会第三次全国学術討論会では、中国政府の事件対応を支持し、これまでの教育研究の反省と「無産階級に奉仕し、

和平演變の陰謀を阻止する<sup>(98)</sup>」新たな教育学の課題が決議されている。また、1991年の全国教育科学85計画重点課題評議会では、「開放政策下における学問動向としての西側の理論的導入が、資本主義の弊害理論を知らない青年（若手研究者）に政治思想上の混乱を生じさせた<sup>(99)</sup>」と総括されている。

こうしたUターン政策に対応した教育学界の姿勢は近年の教育学全体の研究動向に影響を与え、マルクス主義的教育価値論・目的論の再考や、社会主義的教育制度理念である「教育における『平等』」の再考等を内容とする論文が多く見られる。全体に「生産力」説を批判し、再び「上部構造」説に回帰する研究現象がみられる。それは、現象的には教育学研究のUターン化と形容できる実体をもつ。

中国の教育科学は、再びその科学としてのアイデンティティを喪失する学問不毛の時代に回帰し、多くの教育研究者は再びその口を閉ざそうとしているのだろうか。

張燮・張祥云は、多くの教育学研究者に対して、「社会生活の安全考慮からの雑念を捨てて、『真理』を認識すべき<sup>(100)</sup>」と説く。その「真理」の探究は、権威や社会的偏見の束縛を受けない「内心の自由」と科学研究における精神気質により可能であると主張する。また、成有信は、「学問の自由が、教育科学発展の重要条件であることを今こそ認識すべき<sup>(101)</sup>」と主張する。具体的には、教育学研究の組織体制に関して、「教育行政の外で相対的に独立した機構であって、その単位の管理者は教育科学者で、研究課題の決定者も教育科学者であるべき<sup>(102)</sup>」と説く。また、趙閣先・元尤詞は、教育科学の停滞は「民主的空氣がなく、理論研究が現行の政策・法令・管理の解釈と宣伝に変成し、批判の権利と義務を放棄した<sup>(103)</sup>」結果と主張する。

以上の研究者の存在と主張は、「文革」以降現在までの教育科学の発展が決して「幻想」ではなく、一部の真正の研究者の科学世界に「果実」として定着したことを予感させる。今後は、いったん根づいた「学術民主」と「科学精神」により、新たな中国の教育科学が、国家支配イデオロギーとしての権威主義・権力主義とどう対決するか、そのストライテジー（戦略）の展開が注目される。

註

- (1) 小川利夫・中尾正三「教育本質」小川利夫・柿沼肇共編『戦後日本の教育理論(上)』ミネルヴァ書房、1985年、15頁。
- (2) 大野雅敏『教育制度変革の理論』有信堂、1984年 参照。
- (3) 于光远「重视培养人的研究」『学术研究』、1978年三期、25頁。
- (4) 康万栋「关于教育本质问题讨论的情况」『天津教育学院院报社科版』、1986年、51頁。
- (5) 于光远 前掲論文 27頁。
- (6) 同上論文 28頁。
- (7) 于光远「社会主义制度下的生产劳动与非生产劳动」『中国经济问题』、1981年、104頁。
- (8) 于光远(3)の論文 29頁。
- (9) 陈元晖「中国教育七十年」『北京师范大学学报社科版』、1991年、52頁。
- (10) 「党的十一届三中全会以降中国教育学的回顾与展望」『教育研究』、1989年、4、15頁。
- (11) 张晓鹏「关于教育学体系・形式的历史考察」『江西教育科研』、1992年、49頁。
- (12) 「谁改造谁?—评凯洛夫的《教育学》」『红旗』、1970年 第二期、15頁。
- (13) 金一鸣・袁振国「对四十年教育理论研究的历史反思」『华东师范大学学报(教育科学版)』、1989年、11頁。
- (14) 新保敦子「現代中国における社会変動と人間形成」『新たな社会変動』(岩波講座現代中国第三卷、1989年、146頁。)
- (15) 陈元晖「教育学不是记问之学,而是使人聪明之学」『教育研究』、1989年、8、9頁。
- (16) 「实践是检验真理的唯一标准」『光明日报』、1978年5、11 ②。
- (17) 张敦荣「教育理论研究的回顾与展望」『教育研究』、1988年、7、9頁。
- (18) 余立「根拠实践是检验真理的唯一标准,探讨教育工作中规律」『教育研究』1979年、3、25~27頁。  
鲁诤等「他们究竟要‘改造什么’—评〈谁改造谁〉」『教育研究』、1979年、4、36~41頁。
- (19) 「补好真理标准讨论一课教育问题要来一次大讨论」『教育研究』、1979年、16~22頁。
- (20) 「革命导师的论述能代替教育科学研究吗?」『文汇报』、1980年5期、51~56頁。
- (21) 话焯华・李锡槐「我国教育科学研究的历史发展与当前特点」『教育论丛』、1986年、7頁。
- (22) 「教育学理论问题的探讨」『光明日报』、1978、11、23 ④
- (23) 王洪美「近十年教育论的讨论的总述」『山东师大学报社科版』、1989年、89頁。
- (24) 话焯华・李锡槐 前掲論文4頁。
- (25) 崔葆奎・陈桂林・叶润『中国教育科学的回顾与展望』教育科学出版社、1988年、104頁。
- (26) 传维利・杨民「正确理解马克思的“教育同生产劳动相结合”的具体措置」『东北师范大学学报·教育版』、1986年、92頁。
- (27) 周志超・钱超「教育与生产劳动相结合新论」『江苏教育研究』、1990年、13頁。
- (28) 成有信「论现代教育与科学技术是第一生产力」『教育研究』、1992年、5、8頁。
- (29) 同上論文 11頁。
- (30) 郭绍昌・罗士权「论教育的经济价值」『广州日报』、1992、6、4 ⑦。
- (31) 于光远 注(7)の論文 102頁。
- (32) 廖明伟「教育是一种特殊的精神生产力」『教育研究』、1987年、11、56頁~59頁。
- (33) 李理「什么是精神生产力」『国内经济动态』、1984年、7期、15頁。
- (34) 于光远 注(7)の論文 102頁。

- (35) 林泽龙「树立现代教育观念(上)」『课程·教材·教法』, 1986年, 18页。
- (36) 张天麟「教育效能与教育商品化」『教育研究』, 1986年, 12页。
- (37) 庞海波「论教师劳动的商品性」『教育研究』, 1986年, 8页。
- (38) 凯洛夫编『教育学』人民教育出版社, 1950年, 15~19页。
- (39) 加里宁『论共产主义教育』(中文版)解放社, 1951年, 88页。
- (40) H·N鲍德利夫「关于作为社会现象的教育专门特点的争论总结」『人民教育』, 1952年5月号, 65页。
- (41) 同上論文 67页。
- (42) 同 71页。
- (43) 『毛泽东选集』一卷本, 人民出版社, 1967年, 590页。
- (44) 黄济「价值论和教育价值的几个问题」『北京师范大学学报』(社科版), 1988年, 12页。
- (45) 李大伟「试评教育本质争论中存在的问题及出路」『教育研究』, 1992年, 3, 43页。
- (46) 洪宝圻「关于教育本质问题的理论研究(上)」『高等教育研究』, 1991年, 2页。
- (47) 张斌贤「教育理论研究中的历史感」『教育研究』, 1990年, 8, 58页。
- (48) 李大伟 前掲論文 45页。
- (49) 孙喜亭主编『教育学问题研究概述』天津教育出版社, 1989年, 122页。
- (50) 传兴国「现代教育发展对教育科学研究的挑战」『教育科学论坛』, 1990年, 10页。
- (51) 吴志超「关于教育学的对象和体系问题」『教育研究』, 1991年, 12, 20页。
- (52) 郑晓鸿「对教育科学的几点反思」『广西师范大学学报(哲社版)』, 1989年, 86页。
- (53) 王希尧「评“教育是人类自身的生产实践”」『教育研究』, 1987年, 5, 12页。
- (54) 李大伟 前掲論文 43页。
- (55) 靳乃锋「教育的本质与归属」『教育研究』, 1982年, 6, 52页。
- (56) 凌娟「教育是促进个体社会化过程」『教育研究』, 1982年, 6, 23页。
- (57) 李大伟 前掲論文 43~44页。
- (58) 林淑端「略论教育学的研究对象及其特点」『黑龙江教育学院学报』, 1992年, 8页。
- (59) 孙喜亭 前掲書 75~85页。
- (60) 吴志超 前掲論文, 20页。
- (61) 同上論文 19页。
- (62) 陈金泉「教育: 经济基础与上层建筑的中间桥梁」『南昌教育学院学报』, 1991年, 47页。
- (63) 王兆尧「教育内部矛盾初探」『教育科学论坛』, 1988年, 24页。
- (64) 王智新「中国教育学会と教育理論研究動向」『教育学研究』第57卷第四号, 1990年, 66頁。
- (65) 同上論文 63頁。
- (66) 成有信「教育科学的发展和学术自由」『教育研究』, 1989, 6, 4页。
- (67) 金一鸣·袁振国 注(13)の前掲論文 12~14頁。
- (68) 篠原清昭「中国の教育行政学会」『日本教育行政学会年報』19, 教育開発研究所, 1993年, 202頁。
- (69) 张斌贤「教育政治学的思考」『教育研究』, 1989年, 12, 72頁。
- (70) 牧野篤「〔解説〕『現代化』の岐路に立つ中国の教育」『教育改革研究』第4号名古屋大学教育学部, 1986年, 112頁。
- (71) 欠吹晋『中国解放のブレーン・トラスト』蒼蒼社, 1987年, 94~105頁参照。
- (72) 「教育经济学」『简明教育辞典』陕西人民教育出版社, 1986年, 512頁。
- (73) 李建蔚「论教育的生产性是财富之源」『教育经济学论集』安徽教育出版社, 1986年, 66頁。

現代中国の教育科学論争

- (74) 黄静波「论智力投资的基本特性」『经济科学』, 1983年, 第3期 16頁。
- (75) 篠原清昭「現代中国の学校管理論—『校長責任制』の分析を中心として—」『日本教育行政学会年報』15, 教育開発研究所, 1989年, 254頁~268頁。篠原清昭「現代中国の学校改革—『校長責任制』の実現過程—」『日本教育経営学会紀要』第39号 第一法規1994年近刊。
- (76) 张复峯「教育管理与社会进步」『管理世界』, 1985. 3, 183頁。
- (77) 「对教育失误原因的一些思考」『光明日报』, 1989. 5. 5, ③。
- (78) 『人民日报』, 1989年. 3. 25, ②
- (79) 岡部達味『中国近代化の政治経済学』PHP, 1989年, 77頁。
- (80) 中国経済体制改革研編『中国の経済改革』(石川賢作訳) 東洋経済新報社, 1988年, 165頁。
- (81) 篠原清昭「現代中国の教育投資論—社会主義的教育経済学の成立と展開」日本教育行政学会1991年大会発表資料。
- (82) 刘福国・方明春「略论倾斜于经济与教育发展失误的关系」『教育科学论坛』, 1989年, 19頁。
- (83) 李嘉「新“读书无用”论一个经济根源的剖析」『教育研究』, 1988年, 9, 21頁。
- (84) 赵鹏程「对『教育经济学』学科独立性的认识」『教育科学论坛』, 1989年, 20頁。
- (85) 魏新「评厉以宁的教育价值观」『教育研究』, 1989年, 2, 72~73頁。
- (86) 马声达「关于教育竞争的探讨」『教育论丛』, 1990年. 3, 27頁。
- (87) 郑维伟「论教育竞争与竞争教育」『光明日报』1988年, 1. 28, ③
- (88) 钱朴「教育竞争现象的社会透视」『教育研究』, 1992年, 6. 20頁。
- (89) 邓才彪「浅谈商品经济条件下的教育竞争」『山东师大学报』(社科版) 1989年, 43頁。
- (90) 马声达 前掲論文 28頁。
- (91) 同上論文 31頁。
- (92) 张承先「冷静地思考教育的过去和未来」『人民日报』, 1989. 8. 12, ⑤
- (93) 李鹏同志在庆祝教师节表彰大会上的讲话「坚持坚定正确的政治方向, 发展我国的教育事业」『光明日报』1989. 9. 9, ①
- (94) 李铁映「在国家教委1990年工作会议上的讲话」『中国教育报』, 1990. 3. 13①
- (95) 同上。
- (96) 例えば, 以下のものがある。
- 〈中共中央关于改革和加强中小学德育工作的通知〉
  - 〈中共中央关于改进和强高等学校思想政治工作的決定〉
  - 〈高等学校学生行为准则〉
- (97) 中国教育学会第二次座谈会述要「亟待讨论的几个教育理论问题」『光明日报』, 1989年. 10. 18③
- (98) 赵国先「“鼓劲”, “奋进”—中国教育学会第三次全国学术讨论会侧记—」『教育研究』, 1990年, 2. 33頁。
- (99) 「全国教育科学“八五”规划重点课题评审会」『教育研究』, 1991年, 10. 23頁。
- (100) 张变・张祥云「论教育研究的诚实性, 竞争性与怀疑精神」『中国教育学刊』, 1992年, 3頁。
- (101) 成有信 注66の前掲論文 7頁。
- (102) 同上論文 7頁。
- (103) 赵国先・元龙词「论教育理论研究中的创新与引进问题」『教育科学』, 1989年, 2頁。

〈付記〉本稿は, 1992年度・岐阜教育大学研究助成による成果の一部である。