

第三章 学校教育と職業訓練

§ 1 教育の組織化と学校の発生 — 教育の組織化、制度化の条件 —

昭和33年の旧職業訓練法の解説をしている渋谷直蔵氏は、職業訓練について、次のように書いておられる。

「職業訓練は、觀念上すべての職業について存在しうるが、弁護士、医師、著述家等の自由業又は管理的職業の大部分については、学校教育、社会教育又は各自の好むところによっておこなう研究自習、等によって知識技能の習得が達せられる」ものは、ここにいう職業訓練（昭和33年の職業訓練法に定める職業訓練）としてとりあげる必要はないとし、「雇用関係にある労働者又は雇用関係に入ろうとする者」、つまりブルーカラー層のそれのみに限定されるべきであるとしている。しかもそれは、「特定の職業的技能の訓練に終始するものであり」、それは「職業の基礎になる知識や技能を巾広く習得し、それらを駆使して理論的でないし、実践的な問題を解決する能力を高めることを眼目とする」職業教育とさえ区別されるべきものと主張している。

しかし、どうして、技能労働者の養成のみが、医師、弁護士、教師、科学者、技術者、テクニシャンと呼ばれる人々の養成とは異り、専門教育、職業教育によってではなく、特別に制度化された職業訓練によらなければならないのか。多くの職業人がいわゆる学校制度を通じて養成されている中にあって、技能労働者のみが職業訓練校と呼ばれる特別の施設において養成されなければならないのか。どうして技能労働者の養成のみが、専ら労働政策の対象とされ、文教政策の対象の外におかれているのか。

以上の疑問はこれまで教育原理の時間中に、学生諸君によってくりかえし投げかけられてきた疑問である。

この疑問は、いくら抽象的に頭の中だけで考えてみても、説得力ある解答をみいだすことは出来ない問題である。

従ってこの回答は、職業訓練なるものがいかなる過程を経て制度化されるに至ったのかその歴史的経過を明らかにすることによって以外、答えの出しようのない問題と考える。

ところでこの問題について考える場合、どうしても知っておかなければならないこと、それは、技能労働者以外の職業人の養成を現におこなっている学校が、どのようにして発生し、どのように発達してきたかということである。

よりよいものを求めてやまない人間が、遺伝と環境とのせめぎあいの結果、様々な人間が形成されることにおぼろげながらも気づいた時、人々はより望ましい人間を育て上げるため、人をえらび環境を変えたり、環境を整えたりすることを試みるようになった。まず、より望ましい人間を育てるために、子供を他家にあづけたり、養子に出したり、丁稚や徒弟に出した

り、寺にあづけたり、若者宿に出したり、旅に出したりするようになった。これらの行為は、すべて人間形成の事実が意識され、しかるべき可能性をもった人間をしかるべき環境におこうとする努力のあらわれであり、意識的、意図的、計画的教育のはじまりとみることができる。

かくして意識的、意図的、計画的教育の効果が広く知られるにつれて、それはやがて公権力の注目するところとなり、公権力の規制を受け、制度化されることになった。徒弟制度といったものは、労働力の確保といった他の目的もあったにしろ、教育的営みの制度化の一例とみることができる。

更に教育の営みが高度に組織化され、その制度化がおこなわれるようになるにつれ、学校が組織化され、学校が制度化の対象とされるようになった。

しかし、ここで注意すべきことは、すべての人々が、等しく、この教育の計画化、組織化の重要さに気づき、自分達の後継者の育成にあたって教育を組織し、学校教育を準備したわけではなかったことである。

というのは、高度に計画化され、組織化された教育、つまり学校教育が成立するためには、次のような 厳しい条件の充足が必要であり、そうした条件を満たしうる人々は、最初、極く少数の人々つまり特定の職業に従事する人々にかぎられていたからである。

条件の第一は、その職業に従事するためには、特に特定の体系化された知識、技能を必要としていることであり、

第二は、それらの知識、技能を学習する時間的余裕をもっていることであり、

第三は、時間的余裕を保証する経済的余裕をもっていることであった。

まだ経済的に未発達な段階にある社会にあっては、これら三つの前提条件を満たしうる人々は、極く少数の限られた職業に従事する人々のみに限られていた。

従って、社会経済の発達するにつれ、これら三つの条件を満たしやすい職業に従事する人々から順に学校を組織するようになったのである。この三つの条件を充たすゆとりをcapacityの原理と呼ぶことにする。

つまり、学校は、かならずしもその必要性の順序に従って組織されたものではなく、capacityの限界から組織されやすいところから組織される傾向性をもっている。

人々が生きていく上でたとえその必要度は非常に高くとも、以上三つの条件を満たしにくい職業に従事していた人々は、学校を組織することにおくれをとり、計画的に人間を育成することさえあともわしにせざるをえなかった。これらの人々は、リーダーを育てあげることにもまたおくれをとり、被指導的立場から被支配的立場においやられ、ますます彼等の独自の立場から教育を組織することがむづかしくなり、教育上ますます不利な立場に立たされざるをえなくなっていったのである。

まず、古代社会において、ギリシャの市民（支配者）が、奴隷制を基盤とし、上記三つの条件を満たすことにより、学校を組織したことは、よく知られているところである。

古代の奴隷制の崩壊以後、最初に学校を組織したのは、聖職者達つまり、僧侶階級であった。

ついで学校を組織したのは、聖職者つまり教会官僚の分身である世俗官僚と、医者であった。

彼等は、神学、法学、医学といった学問、つまり一般の人々が持ちあわせていない体系化された知識、技能を身につけることにより、特権的な職業人となり、世の支配層を形成することになったのである。

この聖職者、すなわち教会官僚及びその分身としての世俗官僚、医者といった特権的職業人の養成機関こそが、中世末期に組織され、制度化されるに至った大学であり、現在の大学の遠い前身となるものであった。

それは、誤解をおそれずにいうならば、マクロにみるかぎり、教会官僚の養成機関として教会制度内で発達した僧院学校、本山学校が様々ないきさつを経て、世俗化されてゆく過程で教育研究機関として相対的独立をかちとってゆくなかで組織されることになったものとみることができる。

次いで学校を組織した人々、それは経済的力を貯えることにより、時間的余裕を購うことが出来るようになった人々である。彼等は都市に住む商工業者達であり、ルネサンスと市民革命の担い手となったいわゆる新興ブルジョアジーと呼ばれる人々であった。

彼等は、特権階級に抵抗する一方で、折あらば、特権階級に自ら成り上がろうとする強い階級的特色を持っていた人々であり、彼等の組織した学校は、そうした彼等の特性をよく反映するものであった。

大学では中世ラテン語を基礎とし、その基礎の上に、哲学を学び更にラテン語による専門教育（神学、法学、医学）が施されていた。これに対抗して、彼等、新興中産階級に属する人々は、古典ラテン、ギリシヤ語を重視し、中世スコラ哲学の確立等を通じてゆがめられて伝えられようになったギリシヤの精神及びヘブライの精神に直接近づこうと試みた。特に南欧においては、ギリシヤの精神に帰ろうとする傾向が強く、北欧にゆくに従ってヘブライ精神に帰ろうとする顕著な傾向がみられた。ヘブライ精神に帰ろうとする魂がやがて宗教改革をもたらしたことはよく知られている通りである。プロテスタンティズムの倫理を母体とする資本主義の精神も又こうしたプロセスのなかで培われていったとみることでよい。

彼等が中世のカトリシズムに抵抗し、その批判精神を古えの人文主義（Humanism）に求めたことを反映して、彼等によって組織された学校は、フランスではリセ（Lycee）コレッジ（Collège）、イギリスではパブリック・スクール（Public school）、グラマー・スクール（Grammar school）、ドイツではギムナジウム（Gymnasium）とそれぞれ異った呼びかたがなされているが、総じて人文主義学校（Humanism）

stic School) と呼ばれていた。

この人文主義学校の特色は、それを支えた人々の一つの性格である成金根性、俗物根性とでもいふべきものをそのまま反映し、職業教育とか技術教育といったものは、これを賤しいものとして拒否する一方、最初特権学校たる大学教育に対抗する姿勢をとりながら、特権階級への登龍門となるチャンスが与えられるようになるや、大学の予備教育をおこなう学校となることをこばみはしなかった。かくして、彼等の組織した学校は、今日の中等教育機関の原型となり、進学準備校であると共に、あえて最も役に立たないことを教える学校となっていたのである。それは支配者となるための高貴な魂とそれに必要な人格の飾りとを与えることを最高の目的としていた。

しかし、都市の住民すべてが、この種の学校の組織化のみに努力を傾注していったわけではない。そうした学校を組織し、そこに子弟を送ることが出来た人々は、新興中産階級のうちでも、様々な意味で恵まれた層の人々であり、様々な理由から、この種の学校を組織することを断念せざるをえなかった人々は、もっと自分達の生活に直接役立つ知識、技能を教える学校を組織しようとした。その一例が、アカデミー (academy) である。この学校は、進学準備教育もしたが、中産階級に属する人々の生活により役に立つと考えられる知識、技能の教授にも力を入れ、数学をはじめとする、科学技術教育にも力が注がれた。この種の学校の中には、やがて科学技術の教授研究を重んずる近代大学へと脱皮してゆくものも又すくなくなかった。後に工科大学に上昇していったポリテクニック・インスティテューションやメカニック・インスティテュートといった教育施設もこの種の学校とみることができる。

その後、中等実業教育機関の原型となる進学準備教育をおこなわない、商工業者のための中等実業教育機関も次第に組織されるようになる。しかしその組織化は、時期的にはるかにおくれる傾向にあったばかりではなく、同じ年齢層の子弟を教育する学校であっても、進学準備をおこなう伝統的中等教育機関と較べ、社会的評価は、はるかに低いものにとどまらざるをえなかった。

というのは人文主義学校が、大学の進学準備教育をおこなう学校として制度化され、支配的特権階級教育体制がより強固なものとして確立されてゆくなかにあって、こうした中産階級に属する人々が、その生業を営むにあたって直接必要とする知識、技能を与えようとする学校は、多くの場合傍系的な学校となってゆかざるをえなかったからである。

ところで、時間的にも、経済的にも子弟を組織的に教育する余裕をもつことの許されなかった職業に従事していた人々の場合は一体、どうだったのだろうか。彼等は、彼等を指導し、支配する者達が、彼等を統治し、そのために彼等を教化してゆく目的で、学校をたて、その学校に彼等の子弟を強制収容するまで待たざるをえなかった。

彼等の支配者達が、教化の目的で、彼等の子弟を強制収容するため学校を建て、これを義務

教育制度として確立しようとする試みは最初、主としてプロテスタント諸国家において顕著にみられた。つまりそれは宗教改革以後のことといえる。これらの国々では、カトリックの脅威から自らを守るためにも、そうすることが必要であった。

しかし、彼等の支配者が、自らの統治を貫徹するためと、彼等に対するあわれみの気持から、彼等に建ててあたえた学校は、彼等の支配者が、自分達の子弟の教育のために組織した学校とは全く異質のものであった。前者が母国語による教育をおこなっていたのに対し、後者はラテン語による教育をおこなっていた。

前者は、組織度も低く、修業年限も比較にならぬほど短かった。明らかにそれは、教育機関というよりは、教化機関と呼ぶにふさわしいものであった。そして、これが実は現在の初等教育機関の遠い前身となるものであった。

この教育機関というよりは教化機関としての性格を強くもつ初等教育機関の上に仕事と未分化のまゝ制度化されていた徒弟制度による教育が彼等にとって組織的におこなわれる職業人形成のための意図的教育のすべてであった。それはやがて資格制度の整備と、パートタイムのささやかな学校教育によって補強されるようにはなった。しかし彼等の教育は、特権階級のそれとも中産階級のそれとも何らかゝわりをもたぬ全く別個のものとして制度化されたのである。

つまり、学校制度というのは、発生的にみるかぎり、現在われわれがそれを通じて教育されているその順序とは全く逆の順序で、上から下へと発達し、制度化されてきたものであり、教育制度としてみた場合、様々な点で不都合な点の多いものであった。

以上、ヨーロッパにおける場合を一例として学校制度の発生とその発達についてみてきたわけである。以上みてきたこの傾向は、そのまゝ我国の学校の発生と発達にも共通して認められることである。それは、明治以前のわが国の学校制度が、幕府の昌平黉と各藩の藩校の系列と、それと並行して、それとは全くかゝわりを持たずに発達していた寺小屋と丁稚奉公、徒弟奉公による教育とからなっていたことをみても明らかなことである。というまでもなく、前者は武士つまり支配階級の子弟のための学校であり、後者が町人つまり被支配者の子弟のための教育機関であった。

§ 2 複線型学校体制と単線型学校体制

前節においてみてきた三つの条件によって規制されながら、社会経済の発展にともなって、組織しやすいところから組織され、それが支配層と被支配層との分断を強化する形で制度化されることになった学校体制は、その二重構造的性の故に二重学校体制あるいは、複線型学校体制と呼ばれている。こうした複線型学校体制の発達を促す原理を differentiation の原理と呼ぶことにしたい。

こうした複線型学校体制は、社会の階級秩序の存続維持と強化という点では、それなりの

役割を果たすものではあった。しかし、それは同時に人間の成長という面からみた場合様々な問題をもつ学校体制でもあった。

まずその最大の弱点は、素質的にみて支配者となる素質を持たないものであってもいかにも支配者らしく育てあげることには無駄なエネルギーを費さなければならなかったし、反面、素質的に支配者になる可能性をもったものをも被支配者の層におしこめてしまい不経済と効率の悪さにあった。

この弱点つまり効率の悪さを克服するために、以上みてきた自然発生的に組織されやすいところから組織されやがて制度化されるに至った学校体制の根本的な改革が志向されるようになったのである。こうした志向は当然、capacityの増大につれて顕在化してくるものである。

こうした学校制度の根本的改革は、まずプロテスタント諸国家によって着手され、アメリカの独立戦争及びフランス革命以後の近代国家においてさかんにその改革が試みられ、様々な教育改革案が提出されることになった。

これらの諸改革案には様々なものがあり、それぞれに特色がみられる。しかし共通に認められる点は、初等教育をすべてのものに開放し、これを義務教育として制度化し、初等教育を優秀な成績で修了したものに中等教育を保証し、更に中等教育における優秀分子を高等教育に送りこむ道を確立し、真に能力あるものによる徳と才能による支配体制を確立しようとする意志によって貫かれていたことである。これらの学制改革案は主として中産階級に属する人々によって起草されたものである。もっとも実際に提出された改革案には現実との様々な妥協がみられ、そうした意志の表現には、様々なニュアンスの相異がみられる。

ともあれこれらの改革案のねらいとするものは、身分制による支配、及び階級制を通じての支配をあるいは否定しあるいは修正し、徳と才能とによる支配を確立しようとするものであり、今日の言葉をもって表現するならば、能力主義、実力主義を主張するもので、身分制、階級制のもつ問題を克服し、ある意味でメリットクラシーを理想のものと考え、それを教育制度の確立を通じて実現してゆこうとするものであった。

それは、上から下へと自然発生的に発達してきた教育制度を下から上へと積みかさねる形で再編し改革しようとするものであった。

こうした改革案はまず、神政一致を理想とするプロテスタント諸国において出され、次いで、フランス革命、アメリカ独立戦争等を通じて市民革命を徹底することのできたフランス、アメリカ等の近代国家において、より大規模な形で提出されることになった。

しかし、こうした諸々の改革案は、伝統的な諸力の残存するヨーロッパ諸国においては容易に実現されず、とりわけ伝統的な中等教育機関である人文主義学校が存在は、以上のような改革を極めて困難なものとした。

しかし、最初から社会の特権的最上層を欠落させ世俗的な支配機構がルーズであり、その上

更に重属化された厳格な教会制度の確立されてはいなかったアメリカにおいては、伝統的教育機関である人文主義学校つまりラテン文法学校 (Latin Grammar School) は、それを維持し続けようとする一部の住民達の努力にもかかわらず、早くから衰退の兆しをみせていたのである。又アメリカ大陸においては農本時代から広大な土地の存在故に大家族制と徒弟制度の急速な崩壊がみられ、そのため、それらのもっていた教育機能の一部は、各種学校とアカデミーの急速な発達を足し、それによってひきつがれ、これらの学校はヨーロッパの相当する学校とくらべ、はるかに実用的な教育機関となっていたのである。この種の新しい中等教育機関は、大学の準備教育機関としてよりは初等教育機関の延長としての性格をより強くもつものとなり上との結びつきよりは下との結びつきを強めて、いたのである。

こうしたアメリカにおける中等教育機関の変質は、独立戦争以前、つまり、さきに述べた諸々の教育制度の改革案が出される以前からみられるものであり、この中等教育機関の変質が、アメリカにおける学校体制の改革をより容易なものにしていたのである。

このアメリカにおける学校制度の改革を可能にすることになったアメリカ中等教育制度の発達を、モデル図をもって示すなら、それは次頁に示すようなものであった。

とはいえ、アメリカにおいて、ジェファソンらに代表される、初等、中等、高等と下から上にピラミッド型に構築される学校制度の改革案がそのまますぐに実現されたわけではなく、その実現のためには約一世紀に及ぶ時間の経過を必要としていた。

なぜなら、ピラミッド型の学校制度は、その基底をなす初等教育制度の確立が前提とされなければならなかった。しかし、ジェファソンらの選良を育成するため、その基底となる初等教育機関を義務教育制度として確立しようという主張は、かならずしも、すべての人々を説得しうるものとはなりえなかったからである。

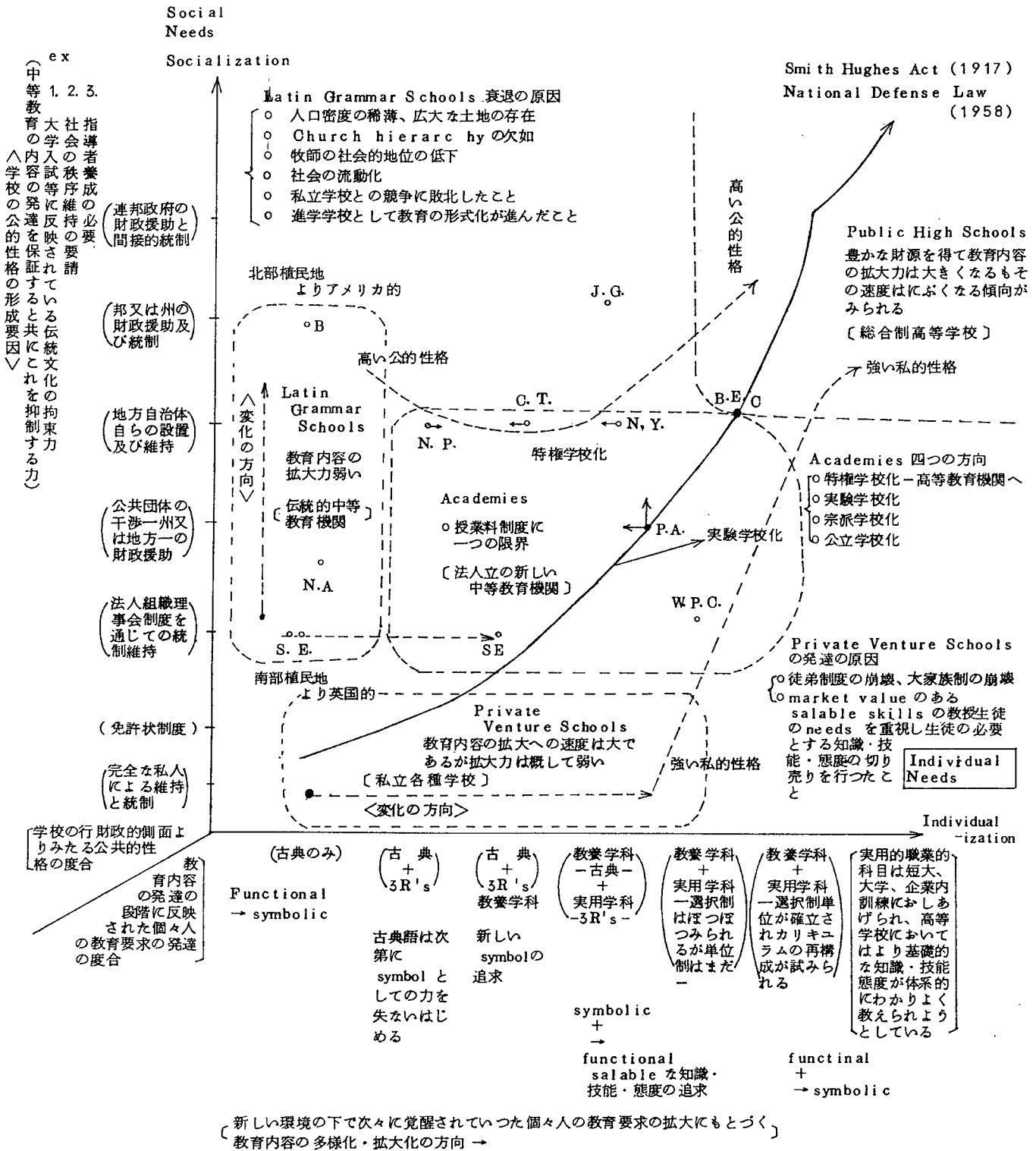
以上のようなジェファソンらに代表される人々の主張は、選良となる可能性のある人々とりわけ中産階級に属する能力ある人々には圧倒的な支持を受けることができた。

しかしその可能性の全くない人達の心まで動かすことはできなかったからである。

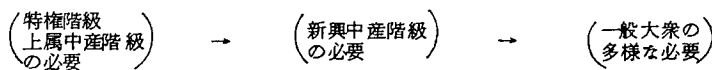
たしかにジェファソンらは、身分制階級制による支配は、人為的に作りあげられた貴族制であり、それは民主主義の理念に反する悪しきものとしていた。しかし他方彼は、徳と才能を兼ねそなえた選良による支配は民主主義の理念に反するものではなく、そうした意味で彼は「自然の貴族制」の確立を主張し、その「自然の貴族制」を実現させるものとして教育制度の整備確立を主張していたのである。

しかし、より徹底した平等主義の理念から民主主義を主張していた人々は、この「自然の貴族制」の考え方には承服できなかった。

アメリカ中等教育制度発達のモデル図



＜学校の私的諸性格の形成要因＞



B. = ボストンのラテン・グラマー・スクール (1635)
 N.A. = ニューアムステルダム・ラテン・グラマー・スクール (1659)
 S. = シムズ・スクール (1634)
 E. = イートン・スクール (1759)
 S.E. = シムズ・イートン・スクール (1805)
 N.P. = ニューボートのラテン・グラマー・スクール (1640)

N.Y. = ニューヨークのラテン・グラマー・スクール (1732)
 C.T. = チャールズ・タウンのラテン・グラマー・スクール (1716)
 W.P.C. = ウィリアム・ベン・チャーター・スクール (1683)
 P.A. = ペンシルヴァニア・アカデミー (1753)
 J.G. = ジェファソンの法案にみられるグラマー・スクール (1779)
 B.E.C. = ボストン・イングリッシュ・クラシカル・スクール (1821)
 (いわゆるハイスクールの前身)

彼等は、ジェファソン流のバブリカニズムに対し、ジャクソン流のリベラリズムを主張する人達であったが、ピラミッド型に下から上に積み上げる形で構築されることになったアメリカ学校制度の基底をなす初等教育制度の義務化は、実は、このジャクソン流のリベラリスト達が、ジェファソン流の自然の貴族制を肯定するリバブリカニズムを否定しこれを乗り越え、「持たざる者」といえども生きる権利のあることを主張し、アメリカ合衆国の建国の理念の一つとして憲法によって保障されていた自然権、基本的人権の延長線上にあるものとして教育を受ける権利を主張し、公立学校の設置運動を展開していった時、はじめて、現実のものとなったのである。しかして、この運動を支えこの運動を推進していった人々の中に、新興産業都市の工場労働者の一群が含まれていたことは、われわれの視点から、特に見落すことのできない点である。この「ひとしく教育を受ける権利」の主張から学制改革を志向する運動を支える原理を equality の原理と呼ぶことにする。

つまり、アメリカの学校体制は、自然の貴族制を主張するジェファソン流のリバブリカン達の提示した学校制度改革案が、新興産業都市の工場労働者をも含む、よりラディカルな平等主義を主張するジャクソン流のリベラリスト達によって一部否定的に乗り越えられた時、はじめて現実のものとなったのである。かくしてアメリカにおいては、ヨーロッパとは異り、無償で公立の初等教育機関が、教化機関としてではなく、人々の教育を受ける権利を保障するための機関として、地方公共団体にその設置が義務づけられることになったのである。しかして、この公立で無償の義務制の初等教育機関を底辺とし、その延長線上に進学準備教育とともに職業教育をもあわせておこなう公立総合制高等学校を積み上げ、その上に州立大学を設置するピラミッド型に下から上に積みあげられたいわゆる単線型の学校体制が確立され、ヨーロッパにおいて自然発生的に成立した複線型の学校体制の弱点の一部が、新大陸アメリカにおいて克服されることになったのである。

このアメリカにおいてその確立をみた単線型のピラミッド型学校体制のもついま一つの特徴それは、互に己れを主張してやまないジェファソン流の自然の貴族制的考え方と、それに対立するジャクソン流のよりラディカルな平等主義とのせめぎあいを通じて実現をみたものであったがために、それは当然の結果として、社会経済の発展とともに、単線化された学校体制内でおこなわれる教育内容は急速に豊かなものとなり、多様性を増してゆき、最初鋭角的であったピラミッドの頂点は、急速に鈍角化し、開かれたものとなってゆくメカニズムをもっていたことである。特に、われわれの視点、つまり職業人の形成という点から教育内容の多様性が強調されそのことが、制度的枠組それ自身の急速な単線化、単一化、単純化とともに進行していた事実を見落すことはできない。それは職業の民主化を促進する上でも大きな力となっていたのである。

かくしてアメリカの学校においては、ヨーロッパの学校からは予想だにできない各種各様の知識、技能が、教育内容として学校にとり入れられ、その中には職業人の形成にとって必要なものも多くとり入れられることになったのである。

しかし、それにもかゝらず、社会における教育機能のすべてを学校教育の中にとり入れることは出来ず、その後単線型学校体制の確立とともに成人教育、企業内教育の必要性が強調され、OJT (on the job training) の重要性が叫ばれ、TWI (Training Within Industry) をはじめとする各種の企業内教育のための教育訓練の技法も又開発されてきたことは注目すべき点といわざるをえない。それは教育的行為の特性に由来することとて、やむをえざることであった。

とまれ、職業人形成に必要な知識・技能を分析し、これを学校教育にとり入れ、それを学校教育内にしかるべく位置づけようとする努力には顕著なものがあつた。しかし、それは学校教育の性格から、組織化され体系化されねばならず、その組織化、体系化を通じて、教育内容は抽象化され、現実離れのしたものとなる傾向をくいとめることは不可能であり、職業教育と呼ばれるものも、職業訓練といったものまで含む徹底したものとはなりえず、現実には職業準備教育的なものにとゞまらざるをえないことを物語っているのではなからうか。

なおここで強調しておきたいこと、それは学校制度のみにかぎらず教育制度というものは、一般に、① differentiation の原理、② equality の原理、③ capacity の原理の三つの原理によって、その発達が促されるものであり、これら三つの原理のせめぎあいを通じて近代化されるものであることを特に指摘しておきたい。

§ 3 わが国における学校体制の発達

§ 1においては、組織的教育のおこなわれるための3つの条件を充足しやすいところから、社会経済の発展つまり capacityの増大に応じて、自然発生的に組織されることになった学校制度が、社会階級をそのまま反映した differentiateされた複線型の学校体制を築きあげることになったことを、例をヨーロッパの学校制度の発達に求め、それを概観することによって明らかにした。次いで§ 2においては、学校の組織されやすいところから組織された学校をもとにして、学校体制が整えられ制度化された場合、いかなる問題が生じ、それがどう克服されようとしたのか、その克服は当然ヨーロッパにおいても試みられたが、それを現実のものとするのができたのは、ヨーロッパにおいてではなく、アメリカにおいてであったこと、それが equalityの原理に導かれたものであったこと、しかしそれが更に何故にアメリカにおいて可能となったのか、その原因を明らかにし、その結果アメリカにおいて新たに構築された学校体系が、ヨーロッパの学校体系が複線型学校体制と呼ばれていたのに対して、単線型学校体制と呼ばれるものとなったことなどについてみてきた。

本節§ 3においては、以上のことをふまえた上で、後進国として、ヨーロッパ並びにアメリカに学ぶという形で、その近代化をおし進めることができる立場にあったわが国の学校制度の発達についてみてゆきたい。

わが国において、全国的な規模で学校制度の改革が志向され、そのための青写真が最初に書かれたのは、周知のごとく、明治5年(1872年)9月5日に公布された「学制」においてであった。

「学制」は、学制大綱に「万国学制の最善良なるものを採り」とあるように、広く世界の先進国の教育制度にその範を求めて起されたものである。

その特色についてみるならば、その第一はフランスのアカデミー制度にならって、全国を8つの大学区に分け、1つの大学を32の中学区に分け、更に1つの中学区を210の小学区に分け、全国に、53,760校の小学校を設置し、その基礎の上に256校の中学校を設置し、その上に8つの大学校を設置しようとするものであった。つまり、それは、下から上へと積みあげられる、原則としてアメリカ的な単線型学校体制を、アメリカ的な地方分権的教育行政機構を通じてではなく、フランス的な中央集権的教育行政機構を通じて管理統制してゆこうとするものであった。

それはいうまでもなく、それまで自然発生的に発達していた藩校その他の支配者階級のための学校と、被支配者のための寺子屋その他の教育機関とからなる二重学校体制を根こそぎくつがえし、従来の身分制、階級制を否定し、学校制度の改革を通じて徳と才能による支配つまり、能力主義、実力主義の社会を築こうとする強烈な夢に支えられたものであった。

その第二点は、わが国の近代化が外圧としての黒船と大砲の脅威(科学技術に支えられた

富と軍事力の脅威)に触発されたものであったことから当然のことといえるが、極めて实际的で、功利的な精神に支えられていたもので、その根底をなしていたと考えられる個人主義的考え方さえも、そのうちにとり入れていこうとする画期的なものであったことである。

それは、いまだ経済的には農本主義の段階にあったわが国においてやがて烈強と競合しうる商工業の発達した富国を夢みる教育改革案ともみることのできるものであり、まさに時代を先どりした「驚嘆に価する」青写真ではあった。

しかし、農業のみならず商工業の充分に発達した富国を夢みる能力主義、実力主義に貫ぬかれたピラミッド型の単線型学校体制を実際に構築してゆくことは、当時のわが国の経済の発展段階においては、実に無謀ともいえる一大事業であった。

ピラミッド型の豊かな教育内容をもった単線型の学校体制をゆるぎないものとして確立してゆくためには、まずピラミッドの基底をなす義務制の小学校制度を確立し、中等教育を受けるにふさわしい能力をもったものをそのなかから選抜し、豊かな内容をもった中等教育制度の確立を通じて、高等教育を受けるにふさわしい人材を育成してゆきその上で指導者の養成に着手するという手続を踏まなければならなかった。

しかし、そうした悠長な計画を実施してゆくためには、あまりに事態は急迫していたし、その計画を実現するための財政的裏づけも極めて薄弱であった。

まず何はさておいても、指導者の養成に力が注がなければならず、ピラミッドの建設は、その底辺と同時にその頂点から着手せざるをえなかったのである。

しかしまん中の中等教育制度の確立はあとまわしにされなければならなかった。

ということは、そのまっすっきりした型の単線型のピラミッド型学校体制の構築を一時放棄することをさえ意味していた。

かくして、わが国の学校体制は、第二次世界大戦以前においては、初等教育制度のみは、単一のものとして確立されることになったが、その上は、男子のみが入学することを許されていた中学校とそれに続く高等学校、大学に至る正系のほかに、中学校及び女学校から専門学校への道、高等小学校から師範学校への道、尋常、高等小学校から実業学校、あるいは青年学校への道といった実にこまかに枝分れのした袋小路の多い、傍系の学校制度をその上につみ上げなければならなくなったのである。

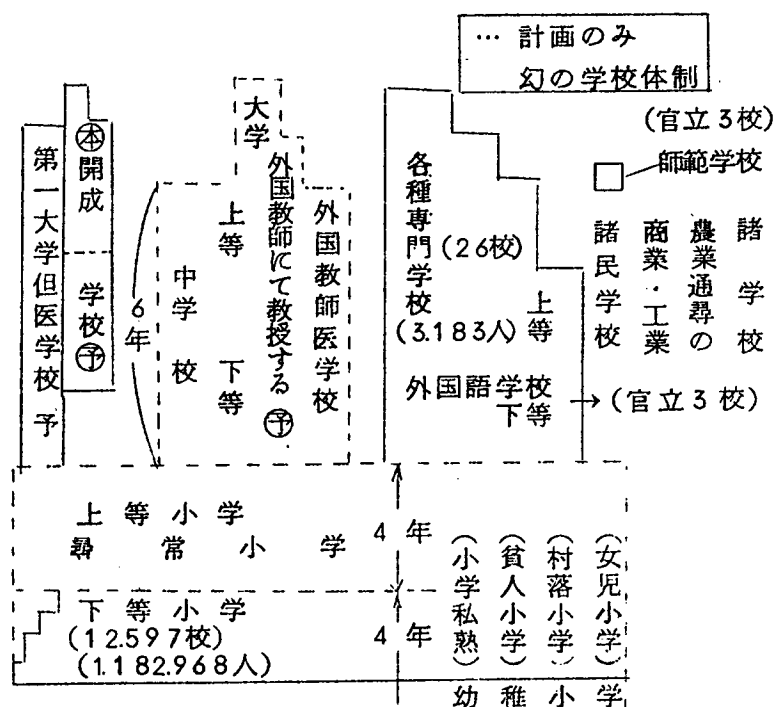
こうして、青少年の夢をとざすことになる傍系学校の存在は、教育制度の改革にあたって常に問題としてとりあげられながら、その根本的改革は第二次世界大戦後の大改革をまたねばならなかったのである。かくしてわが国の学校体制は実力主義の実現を強く志向しながら、現実には実力主義を阻むものとして機能しはじめた、いわゆる学歴主義を生みだすことになるのである。

つまり第二次世界大戦以前のわが国の学校体系は、アメリカ的な単線型学校体制とヨーロッ

パ的な複線型学校体制とを折衷したものとして定着せざるをえなかったのである。

以上のような第二次世界大戦以前の折衷的学校体制の成立過程の概略を図示するならば、それは次のようなものであったとみることができる。

〔1〕 明治6年（1873）ころ：「学制」（1872・9・5公布）下における学校体制、



M 4. 薩長土肥の勢力均衡による廃藩置県。

文部省の設置。

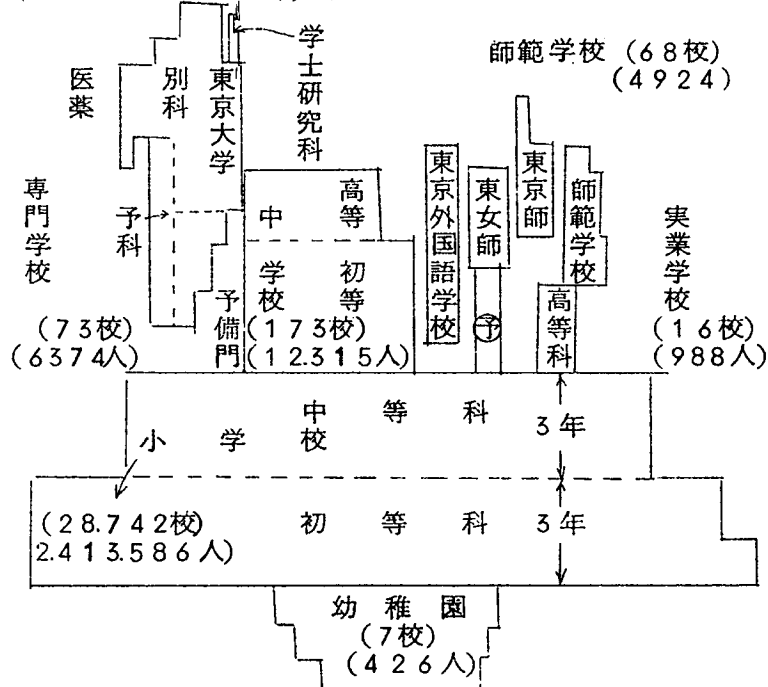
特命全権大使の欧米派遣により勢力の均衡がくずれ、「学制」の制定公布が可能になる。

M 5. 徴兵令その他の公布とともに「学制」が公布される。

反対多く、学校の焼き打ち運動へ発展。工部大学校発足（3・2）。

M 6. キリスト教禁制解かれる。アメリカ人デヴィッド・モルレー文部省の最高顧問となる。

〔Ⅱ〕 明治14年（1881年）ころ：第一次教育令（1879・9・29公布），第二次教育令（1880・12・28公布）下における学校体制



M. 7 民選議院設立の建白（板垣・副島・後藤）。

・ 薩長閥に対する反感強まる。

M. 8 M9士族反乱と農民騒擾激化。

M.10 西南戦争。西郷隆盛自刃。木戸孝允歿。

M.11 大久保利通暗殺される。

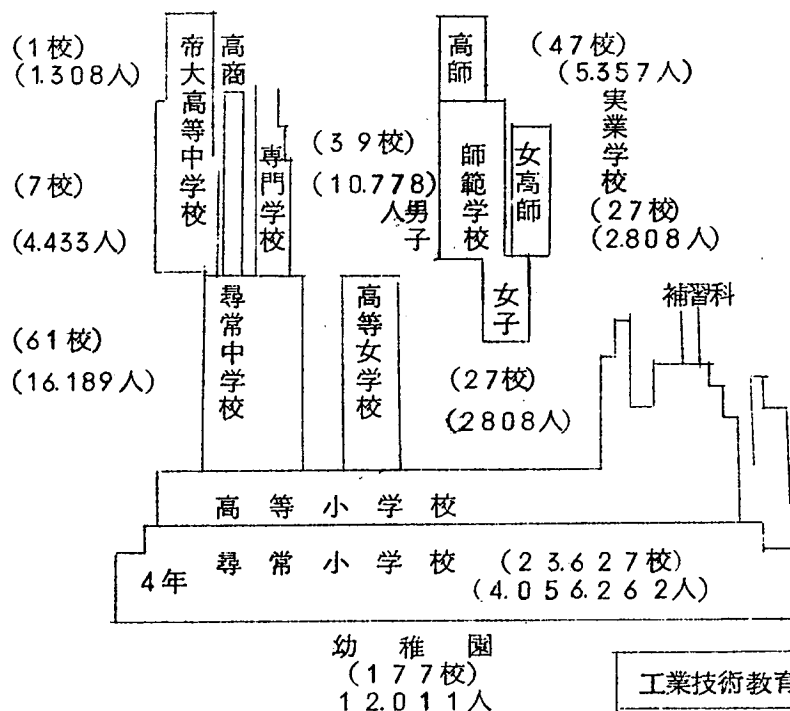
M.14 大隈重信参議罷免。（明治14年の政変）。

自由党結成。明治23年を国会開設の時期とする。

東京職工学校設立の旨布達（5・29）

この頃から学校教育の範は，フランス，アメリカにではなく，専らドイツに求められるようになり中等教育以上の複線化が決定的となる。

〔Ⅲ〕 明治25年（1892年）ころ：第三次教育令（1885・8・12公布），第一次小学令（1886年・4・10公布），第二次小学校令（1890・10・7公布）下における学校体制，



工業技術教育機関	学校数	学生生徒数
帝国大学工科大学	1	141
東京工業学校	1	222
公私立工芸関係 専門学校	3 (私立2)	610

M.19 東京商業学校に商工徒弟講習所を附設（1・21）。

M.20 東京商業学校を高等商業学校に改組（10・5）。

M.22 帝国憲法の公布。森有礼の暗殺。

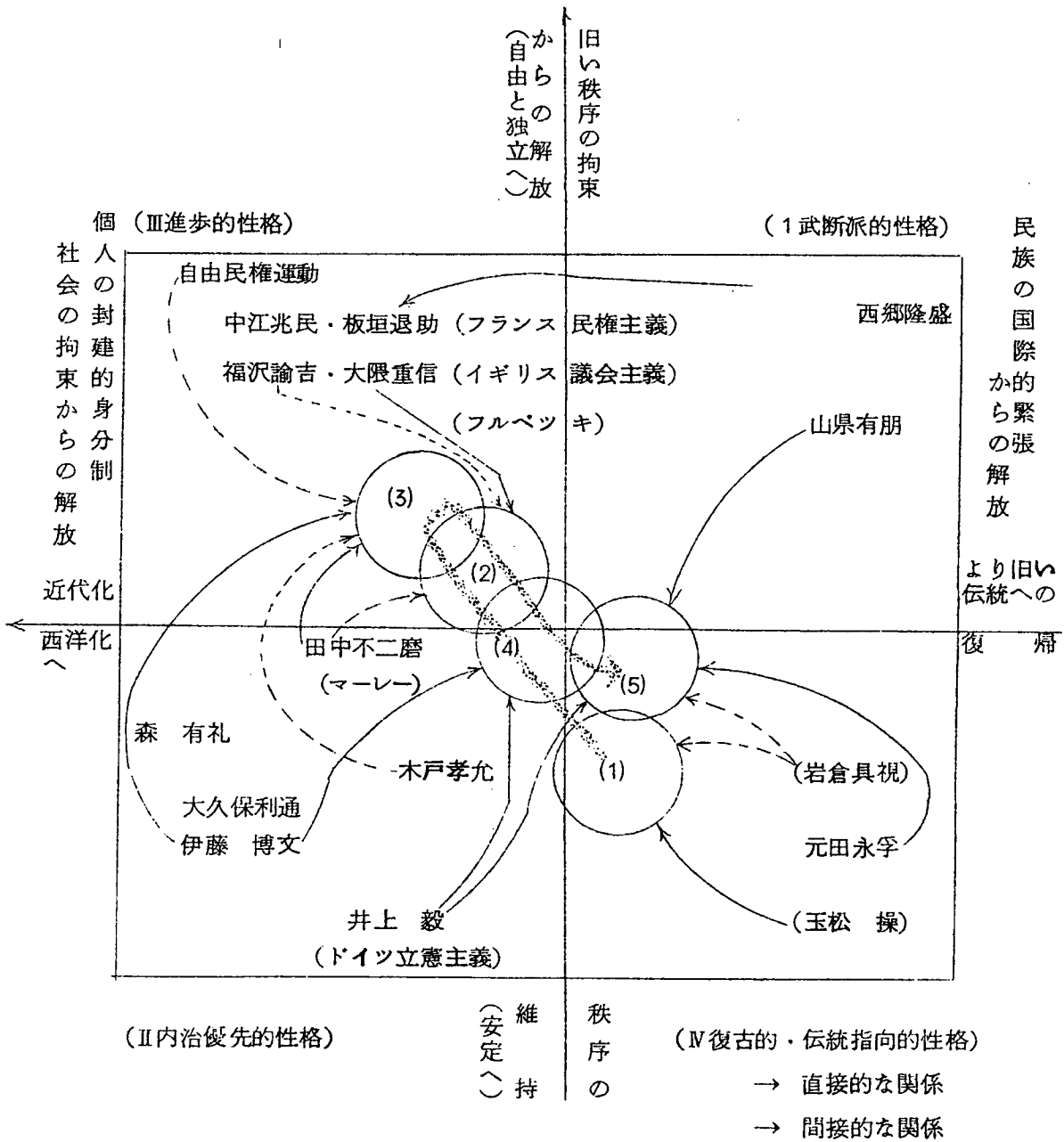
M.23 高等商業学校附属商工徒弟講習所を職工徒弟講習所と改称し，
東京職工学校の附属とする（1，一）。

東京職工学校 → 東京工業学校（3，25）。

教育に関する勅語の発布。（10・30）。

かくして、この頃わが国の教育は、いわゆる教育勅語を根本原理とするものとして確立されるが、ここに至るまでのダイナミズムを、維新以後の教育改革をリードした下級士族の性格に対比させ、図式的に示すならば、それは次の通りであった、といえよう。

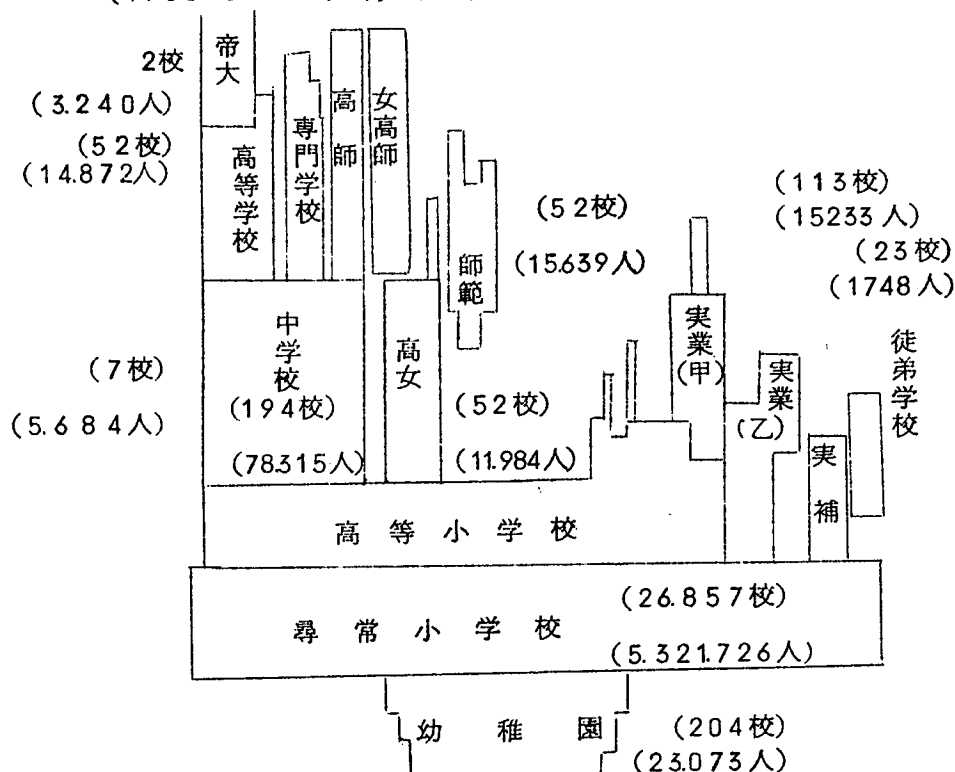
(明治初期における武士あがりの官僚群の
いりくんだ社会的性格と教育政策の推移)



- (1) 「学舎制案」(1868・3・28)等。
- (2) 「学制」(1872・9・5)。
- (3) 「教育令」(1879・9・29)。
- (4) 「大日本帝国憲法」(1889・2・11)。
- (5) 「教育に関する勅語」(1890・10・30)。

[N] 明治33年(1900)ころ：第三次小学校令

(1900・8・20・公布) 下の学校体制



工業技術教育機関	学校数	学生生徒数
東京帝国大学工科大学	1	3,930 (生徒12)
京都帝国大学理工科大学	1	1,790 (生徒7)
札幌農学校土木工学科	1	44
工業学校(東京・大阪)	2	548
徒弟学校	23 (私立3)	1,748 (女778)
工業補習学校	21 (私立2)	1,793 (女900)

M. 26 井上毅文部大臣となる(3・7), 辞任(M, 27・8・29)

実業補習学校規程を公布(11, 22)

高等師範学校規程を公布。

実業教育国庫補助法を公布(6, 12)

高等学校令を公布。

工業教員養成規程を公布。(6, 14)

尋常中学校実科規程を公布(6, 15)

日清戦争はじまる。

徒弟学校規程を公布(7, 25)

半熟練工、熟練工の養成が実業補習学校及び徒弟学校においてそれぞれ試みられることになる。これらの三種類の学校は共に初等教育機関の一種として制度化された。

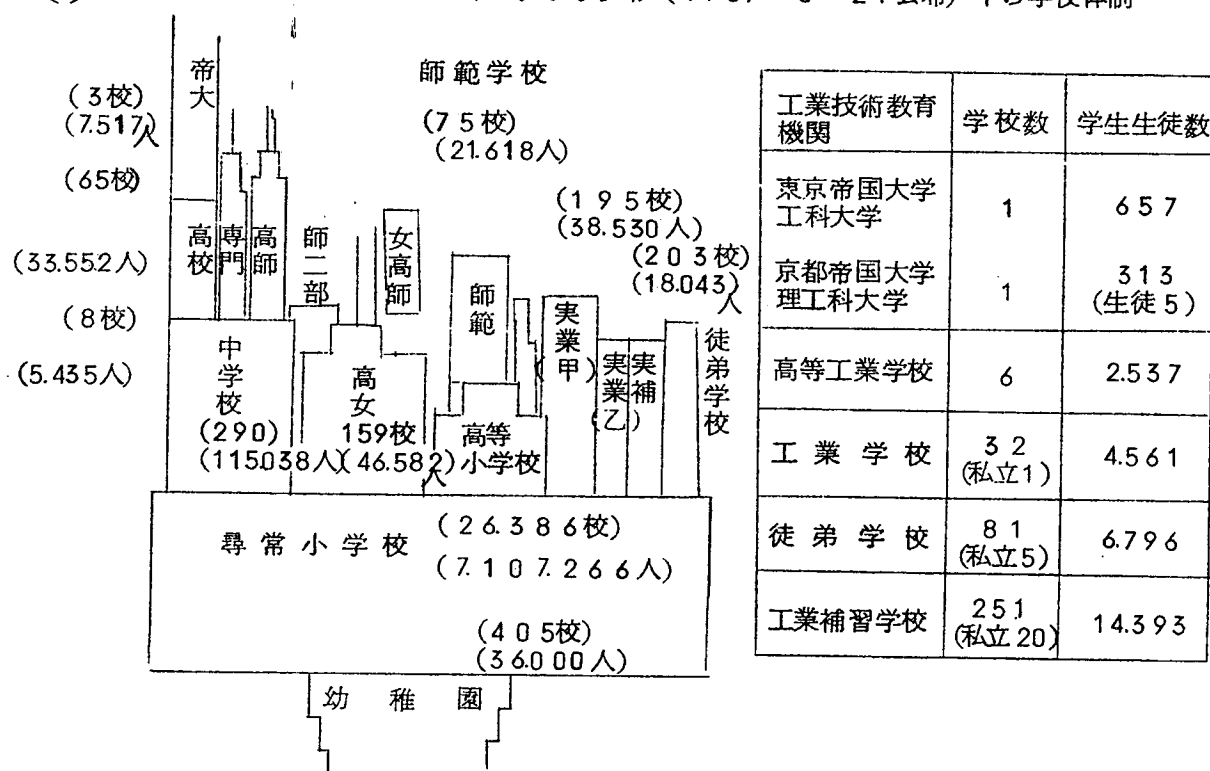
M. 29 高等教育会議。

M. 31 第一次大隈内閣成立。この頃片山潜ら職工教育を重視、職工の教育を受ける権利を主張。

M. 32 実業学校令を公布(2・7)。同時に中学校令を改正、高等女学校令を公布。

実業学校令の制定公布により熟練工の養成をめざす徒弟学校はともに初等教育機関から中等教育機関へ格上げされる。技能者養成機関の上昇傾向の最初の兆し。

〔V〕 明治41年（1908）ころ：第4次小学校令（1907・3・21公布）下の学校体制



M, 34 東京工業学校 → 東京高等工業学校（5・11）同時に
大阪工業学校 → 大阪高等工業学校

M, 36 専門学校令を公布（3・27）高等の実業教育をおこなう実業学校は実業専門
学校となる。

M, 37 日露戦争。

M, 39 政権桂から西園寺へ。

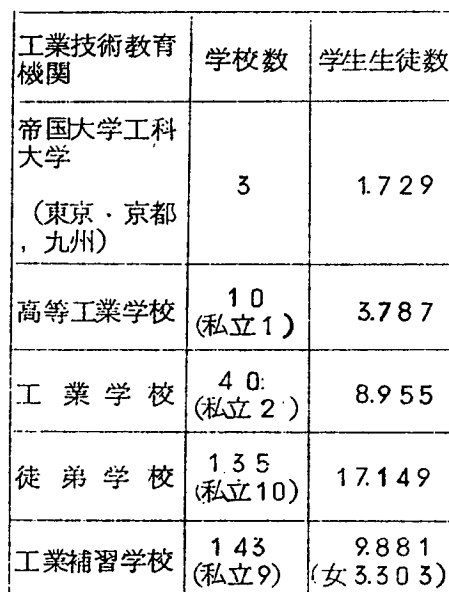
M, 40 第四次小学校令を公布。義務教育の年限6年に延長（首相西園寺、文相牧野、高
等教育会議の答申による）。

M, 41 戌申証書を発布。

この頃アメリカで排日問題おこる。

アメリカでは8・4制から6・3・3制への改組運動はじまり、又職業指導運動は
じまる。

にもとづく改革期の学校体制



内務省 6 大都市に職業紹介所の設置を奨励

M. 44 工場法を公布 (3・9, 1916, 9・1施行)

(職工教育に関する規定はついに目の目をみずにおわる)

T. 2 教育調査会設置，教育制度改革への動き高まる。

第1次世界大戦に参戦。

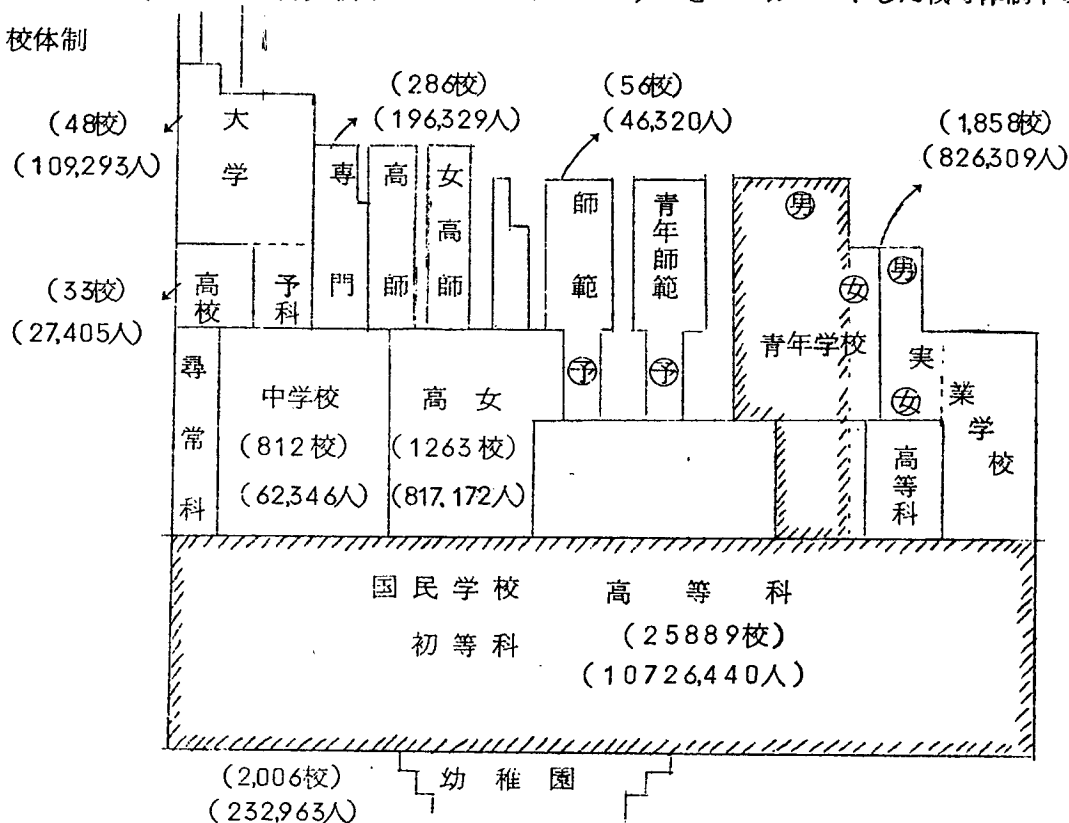
T. 5 寺内内閣成立。

T. 7 中橋文相，原内閣の下で，高等教育（高等実業教育）の改革に着手。義務教育の年限延長はみおくれる。

T. 8 大学令を公布 (4, 1)。

ILOに加盟。

〔Ⅶ〕 昭和19年(1941):3:満洲事変(1931・9・18),日華事変(1937・7・7),第2次世界大戦(1941・12・8)へとエスカレートした戦時体制下の学校体制



T. 9 高等商業学校を改組して、東京商科大学を設置。

内務省に社会局を置く。

T. 10 徒弟学校規程を廃止し、徒弟学校を工業学校に包摂(1.2)

職業学校規程を公布(1.13)

原 敬暗殺される。

東京市中央職業紹介所内に性能診査少年相談部を開設。

友愛会東京芝に労働労校を開設。労働学校の嚆矢。

T. 11 文部省、職業指導講習会を開催。

T. 12 関東大震災。

T. 13 文政審議会設置。

T. 14 京都帝大に京都無産者教育協会を設立。

S. 1 青年訓練所令を公布(1926.4.20)

S. 2 東京市、知識職業紹介所を開設。

文部省、中学校、高等女学校の入試準備の弊害除去のため選抜方法を改正。又児童生徒の個性に応じた職業指導、進学指導の実施を訓令。

S. 3 文部省、夜間職業学校の設置を法的に認める。

近代工業の輸入のため「学理」の組織化に力を注いだものは工業学校に上昇し、生きのこったのに対し土着産業の近代化をめざしたものは、生徒数が減少し廃校される運命にあった。

S. 4 大学卒業者の就職難深刻化。

東大の就職率30%, <大学は出たけれど>共感を呼ぶ。

東京・大阪工業大学, 神戸商業大学設置(各昇格)

東京・広島両高師に文理科大学を新設(4. 1)

S. 5 「エログロナンセンス」の語流行, 世界恐慌日本に波及。

S. 6 満州事変はじまる。

S. 7 内務省, 失業対策委員会を設置。

S. 8 国際連盟脱退。

S. 10 青年学校令を公布(2. 20) (実業補習学校と青年訓練所との合体。)

S. 11 2・26事件起る。

S. 12 日華事変起る 内務省, 職工争奪防止につき通牒を発する。

S. 13 厚生省を設置。

国家総動員法を公布(4. 1)

商工省, 官立機械工養成所を設置(4. -)

職業紹介所官制を公布(6. 29) (技能者養成機関としての職業補導所が職業紹介所に付設されることになる。)

産業報国連盟創立。

S. 14 学校技能者養成令(3. 31) 工場事業場技能者養成令(3. 31) 船舶運航技能者養成令(11. 21)を各公布。

満12~19才の男子に対して青年学校就学を義務づける(4. 26)

S. 15 大政翼賛会発足。

S. 16 職業紹介所を国民職業指導所と改称(1. 31)

国民学校令を公布(3. 1)。

官立機械工養成所を機械技術員養成所に改組改名(5. 26)

{ 技能労働者の教育機関の上昇傾向の1例。

機械技術者検定令(5. 31)を公布

S. 17 商工省, 機械工養成所規程を公布(4. 14) (技能検定制度のはじまり)

職業指導及職業訓練に関する事務は厚生省勤労局の事務とされる。(11. 1)

国民職業指導所官制廃止(11. 1) 職業行政は警察行政に移管される。

S. 18 中等学校令を公布(1. 21) 中学校令, 高等女子校令, 実業学校令は廃止。

この頃から戦時特例により教育機関の教育内容は著しく空洞化される。

S. 19 国民職業指導所を国民勤労働員署と改称(3. 1)

商業学校の多くが工業学校に改組される。

学徒勤労働員で, 学校の教育機能は著しく低下。

以上、わが国の第2次世界大戦の終結に至るまでの学校体制の発達を極く大まかにみてきたわけであるが、以上みてきたところからも明らかに、わが国の第2次世界大戦終結までの学校体制は、初等教育制度だけは完全に単一化されていたが、その上は、複線化されており、袋小路の多いピラミッド型の学校体制をなしていた。しかし、中等教育以上の複線化されたピラミッド型の学校体制は早くから重工業中心の重層化された工業国家の建設を夢みていたわが国にとってある意味で、当然の帰結であったとみることもできよう。というのは、こうした、初等教育制度がすべての者に開かれた上構築された複線型のピラミッド型学校体制は、一応実力主義を前提とした上で未熟練工（アンスキルド・ワーカー）、半熟練工（セミ・スキルド・ワーカー）、熟練工（スキルド・ワーカー）、技手（テクニツシャン）、下級、上級の技師（テクノロジスト、エンジニア）、科学者（サイエンティスト）、経営者（エグゼキュティヴズ）といった形でピラミッド型に重層化された人材をそれぞれ養成し、配分する機構として、格好のものであったからである。

そこで次節において、工業関係の人材養成とその分配機構として第2次世界大戦以前の学校体制がいかに整えられていったのか、しかしそれとのかかわりにおいて、現在の職業訓練制度の原型をなす第2次世界大戦以前の技能者養成制度がどのようなプロセスを経て形成されていったかについて概観してみたい。

§ 4. わが国における職業訓練制度の成立過程

問題は、工業化社会の人材の養成という視点からみても、ピラミッドの構築にあたり、その底辺の確立と、頂点の形成とが、上と下から同時になされたことにあるとみることができる。

アンスキルド・ワーカー層の形成とその供給は、明治5年の「学制」にはじまる初等教育制度の確立によって達成されることになる。しかし、高級技師の養成もまた同じ明治5年に本格的に着手された。というのは工部省が工部大学校を創設したのもまた明治5年3月2日であったからである。この工部大学校は、明治19年3月2日帝国大学の発足にあたり、その工科大学として合併されている。

当時一般に工科系の大学は、世界的にみてもポリテクニク・インスティテューション、といった固有の施設を母体として発達していたものが多く、新興の高等教育機関としてユニークな役割を演じつつあった。しかし伝統的な総合大学からは一段と格の低いものとみなされる傾向が強く、その構成員となることを志向しても拒否される場合が多く、傍系の高等教育機関として独自の道を歩むことを強いられていた。こうした状況の下にあって、様々な問題があったにもかかわらず文部省以外の工部省の設置していた工部大学校が、工科大学としてわが国における文字通りの最高学府であった帝国大学の発足にあたり、その正規の構成員として

位置づけられたことは注目に価する。

工部大学校及び帝国大学工科大学は、まぎれもなく、工業界における頂点、つまり当時の人々の言葉を借りるならば、「工業界の将」の養成をめざすものであった。

最低辺の兵つまりアンスキルド・ワーカーの供給は、すでに述べたように初等教育制度の確立によって可能となった。

しかし、下士官の養成はかなりおくれで着手された。その最初の試みとしては明治14年5月29日の職工学校の設立をあげることができる。

この学校は、やがて技手・職長・指導工・熟練工といったものに分化してゆく工業界における各種の中間層を未分化のまま、一体的に養成しようとするものであったといえる。

下士官は、将と兵の橋渡しをするものとして、将たる高級技師のもつ理論と兵たる一般職工の担当する実際を結びつけるものとして、相当の理論と実技とをともに兼ねそなえていることが期待されていた。

ということは、この職工学校は理論と実際、理論と実技の結合という教育上最も困難な課題を未分化なまま包括的に解くことを期待され創設された学校であった。

またこの学校は、理論と実際とを結合できる最も得難いその意味で実に高度の能力を身につけた者に、おとなしく中間層にとどまることを教え込むという、全体として能力主義、実力主義を強調する工業技術教育の中にあつて、教育上全く矛盾にみちた困難な役割をも果たすことを期待されていたのである。

しかして、これらの矛盾はそうたやすく乗り越えられるものではなく、職工学校は、教職員並びに生徒達の強い願望により、創設当初から、強い上昇傾向をみせ、政策意図に反して実技よりは理論を重視する学校となつてゆき、明治33年3月25日には技手養成を目指す工業学校となり、明治34年5月11日には、高級技術者の養成を目指すことが正式に認められ、高等工業学校と改められ、更に昭和4年4月1日には、大学昇格が認められ、名称も東京工業大学と改められていったのである。

こうした職工学校の変質によって出来た欠を補うものとして、明治23年1月1日には職工学校にそれより一段程度を低くした職工徒弟講習所（明治19年1月21日東京商業学校に附設されていた商工徒弟講習所を改組したもの）を附設し、試行を重ねたあと、それをモデルとして徒弟学校を全国的規模で設置するため、明治27年7月25日徒弟学校規程が公布され、徒弟学校制度の確立が試みられることになったのである。この徒弟学校は、職工学校が理論に斜傾してゆき、技手養成、つまり下級将校の養成機関に変質していったあと、残された課題は、程度を下げ、範囲を限った上で、解決されるべく、再び「学理」にも「実技」にも強い職工養成を志向することになったのである。しかして、この「学理」にも「実技」にも強い職工を養成することにより、近代工場の担い手を確保するとともに、当時わが国の伝

統工業に支配的であった徒弟制度の弊害を除去し、その近代化をはかるという二重の目的を達成しようとしていた。

この二重の目的をもった徒弟学校は、第1次世界大戦後の不況期において、大正10年1月2日、制度そのものが、廃止されるに至るのであるが、それまでに設置された徒弟学校の総数は、238校に達した。そのうち女子のための学校が144校あり、残りの94校は男子のための徒弟学校であった。男子の徒弟学校のうちには、職工学校がそうであったように、「実技」よりは「学理」を重んずるものがすくなくなく、工業学校に改組されたものが、47校あった。そのうち20校は、いわゆる甲種工業学校に昇格しており、27校がいわゆる乙種工業学校に改組されている。この徒弟学校の上昇傾向は、徒弟学校が、明治26年11月26日公布された実業補習学校規程により制度化された実業補習学校とともに、小学校の1種として制度化されたものであったことを考える時、注目すべきことであったといわざるをえない。というのは、概して徒弟学校のうち、近代工場の職工養成を早くから志向していたものは、「学理」に重点をおき、工業学校に上昇してゆくことによって、わが国における明治40年以降の軽工業から重化学工業への転換期をのりこえ、生き残っていったのに対して、伝統工業の近代化、つまり、徒弟制度の近代化を志向し、より「実技」を重んずる徒弟学校の多くが、生徒を集めることに失敗し、廃校のうき目をみているからである。もっとも、伝統工業の近代化を志向するものであっても、地域産業との結びつきが強固であったものや、商業等の学科を併設するものが生きながらえる傾向のあったことは見落すことのできない事実である。とりわけ陶器産業と結びついていた徒弟学校の多くが、転換期を乗りきることに成功していることは注目に価する。

また女子のための徒弟学校で、初期の段階において設置されたものは、染織機織といった繊維産業との結びつきを予想させる学科を置くものが多かった。しかし明治40年以降になると、裁縫、編物といった工業教育というよりは、今日の家庭課程的学科を置くものが多くなっている。

これら2種類の女子徒弟学校のうちには、大正10年1月13日職業学校規程が公布されるや、職業学校に改組されていったものもすくなくなかった。しかし、それ以上に、実科高等女学校、高等女学校に改組されてゆくものが多く、当初女子のための工業教育機関、職業教育機関として発足しながら、時の経過とともに、女子のための高等普通教育機関へとその性格を変えてゆくものが非常に多かった。

つまり、熟練工養成を目指して設置された徒弟学校のうち、近代工場の職工養成を目指すものはテクニクシヤン養成のための工業学校へと変質してゆき、伝統工業における徒弟制度の弊害を除去すべく設置されたものは、その過重の負担に耐えきれず、廃校のうきめをみ、女子のための徒弟学校は、高等普通教育機関へとその性格を変化させてゆき、その存在理由を

失ない、大正10年には、制度そのものが廃止されるに至ったとみることができる。

しかし、徒弟学校の崩壊が顕著となる明治40年頃の工業技術教育に関する学校体制について概観するならば、6年制の義務教育をおこなう初等教育制度の確立により、アンスキルドワーカーの大量供給が可能となり、その基礎の上に、半熟練工の養成供給機関としての工業補習学校(226校、うち17校が私立、生徒数12,839人)、熟練工の養成供給機関としての徒弟学校(75校、うち5校が私立、生徒数6,159人)、技手の養成供給機関としての工業学校(31校、うち1校が私立、生徒数4,945人)、技師の養成供給機関としての高等工業学校(東京、大阪、名古屋、熊本、仙台の5校及び京都高等工芸学校、生徒数2,173人)、高級技師養成機関としての東京帝国大学工科大学(学生数660人)、京都帝国大学理工科大学(学生数317人)からなる複線型のピラミッド型学校体制が一応確立されたかにみえたのである。

つまり、当初職工学校に課せられていた大きな包括的課題は、高等工業学校、工業学校徒弟学校の三層に機能が分化された工業教育機関によって分担されることにより、その解決が志向されたとみることができる。

しかして皮肉にも「学理」と「実技」の結合という最も困難な問題が、最も組織度の低い又財政的裏づけも最も薄弱な徒弟学校の中心的課題とされたのである。そもそも「学理」と「実技」の結合を可能にする前提条件として実習工場の整備は不可欠のことであった。しかし、徒弟学校が充実した実習工場を持つことは、当時の財政的事情から非常に困難なことであった。かゝる状況の中で、多くの徒弟学校は「学理」に斜傾してゆかざるをえず、そうした点でも、徒弟学校は、低度の工業学校つまりいわゆる乙種工業学校あるいは甲種工業学校となってゆかざるをえなかったのである。又そうした中で、あえて「実技」を重視し、現場との連携を重視したものは、現場の徒弟制度のもつ弊害を除去する力も持ちえないまま、その重圧に屈してゆかざるをえなかったのである。つまりこの問題は、「実技」訓練の組織化の問題とともに未解決のまま残された課題となっていたのである。

しかして、他の工業技術教育機関が、それぞれ課題をかかえながらも制度的に定着し、確立されていった中で、最も重要かつ困難な問題を解くことを強いられた徒弟学校のみは、制度的に崩壊の危機にさらされることになったのである。

しかして、熟練工養成を目指した徒弟学校は、全学校体制の中において制度的に定着できず、崩壊してゆくことになるのであるが、徒弟学校が失敗したからといって、産業界が、熟練工なしにすまずわけにはいかなかったのである。当然、徒弟学校に期待された機能、つまり熟練工の養成は、どこかで引き受けられなければならなかった。

そもそも、わが国の工業の近代化は、学校体制の整備確立をまつて着手されたわけではなく、それは、学校体制の整備確立と並行して促進されたものであった。

わが国の重工業の中心となった横須賀造船所、長崎造船所の基礎の確立は、幕末にその発端を求めることができる。又軽工業の発達に大きな役割を果たした富岡製糸場が設置開場されたのは、明治5年10月のことであった。

これらの工場は、当然明治末期になってはじめて、その体制が確立された学校にその人材供給を求めることはできなかったのである。これらの工場は、それぞれ独自の立場から必要な人材を自らの力で養成せざるをえなかった。従って、幕末から明治のはじめにかけて創設された大規模工場は、それが例え幕府立であろうと、藩立であろうと、国営であろうと、民営であろうと、すべて伝習制度等を通じて、「工場即学校」の機能を果たさざるをえなかったのである。

もち論、各工場によって教育の組織化の程度には大きな差が認められ、はっきりと学校の形態をとるものから、海外留学、徒弟制度などを通じて未分化のまま教育をおこなうものまで、実に様々な形態がとられていた。しかし、いずれにしても、これら初期の工場が、経営者、高級技師、技師、技手、職長、熟練工、半熟練工、未熟練工といった近代工場にとって必要な人材は、すべて、自らの手で包括的に養成していたのである。

しかし、次第に企業競争が激化していくなかで、各企業が、それぞれもっていた包括的教育機能を持ち続けることは、至難の業であった。その理由は、第二章の「教育的行為の特性」§1「教育と経済」において明らかにした通りである。当然、各企業は、学校制度が次第に整備されていくにつれ、そのもつ教育機能を放棄し、人材を学校に求めるようになったのである。

しかして、そのプロセスは、学校体制の整備されてゆくそのプロセスと相呼応していたとみることができよう。明治15年工部大学校の教育内容が充実されるにつれ、横須賀造船所は、高級技術者たる造船官の養成を工部大学校に委託し、自ら組織していた正則学校の生徒募集を停止している。しかし、技手並びに職工養成のための変則学校は、その後技手養成のための学校に改組され、後海軍省に引継がれ、海軍工学校として存続することになる。同じ明治15年三菱合資会社の設立した三菱商船学校が、農商務省に移管され、又明治18年には、慶応義塾の福沢諭吉が、うらやましがったといわれる三菱商業学校が廃止されている。

こうして、企業内における教育機能は、学校体制が、その頂点と底辺とから次第に整備されてゆくに連れ、中等段階の実際的な教育機能にしばられてゆく傾向をみせる。かくして、この傾向は更に、工業学校がテクニクシヤン養成機関として定着し、徒弟学校が失敗してゆくことにより、企業内の教育機能は、熟練工養成、職長養成といったものを中核とするものに焦点がしぼられてゆくことになったのである。

こうして、「学理」を重視する科学・技術教育は学校で、「実技」を重んずる技能訓練は企業内でという分業がはじまるとともに、両者の間には、上下関係が成立し、工業技術教育

における技術と技能の間の不幸なる分離と断絶が、生ずることになったのである。

そのプロセスの詳細は、例えば、三菱合資会社の長崎造船所が、明治32年に設置した三菱工業予備学校の性格の変化のあとを辿れば、明らかである。

つまり、三菱造船は、従前からの、5年制の見習職工制度と並んで、全日制で5年制の三菱工業予備学校を設置し、その上に、5年制の職工修業生制度を設けることにより、10年という長い年月を費して、理論にも又実技にも強い職工養成を目指していた。

しかし、この夢は、義務教育年限の延長と徴兵制度の徹底とによる修業年限短縮の要請によって次第にうすれてゆき、三菱工業予備学校は、技手養成へと変質してゆかざるをえなくなるのである。その結果、三菱工業予備学校は、大正7年に工業学校へと改組され、企業内での存在理由を失ない、大正12年の不況期にはこれを廃校処分としている。しかしてその後、従来の三菱工業学校とは全く異質の職工養成そのものを目的とする実技中心の3年制の職工学校を設置しているのである。

しかし、すべての企業が自前で、職工を養成しうる状態にはなかった。否大多数の企業の職工をとりまく現実とは、教育どころか、「職工事情」、「日本の下層社会」、「女工哀史」等が詳細に報告し、かつ訴え続けていたような状況の中におかれていたのである。しかし、その状況は、企業間競争が激化してゆくなかで、ついには、昼夜2交替の夜勤の12時間労働をおえた女工に朝7時から、補習教育をおこなうという場面さえみられるに至ったのである。いうまでもなくこのような悲惨さは、軽工業に特に顕著にみられるもので重工業の場合は、それほどではなかったということもできよう。しかし、当時の諸状況を考えると、企業内において教育の名に値する教育をおこなうことは至難のことであった。そこでは、教育よりも、まずその前提として職工保護の問題が解決されなければならなかった。

しかして、この職工保護の問題の解決のために、明治44年3月9日制定公布されたのが、工場法である。

この工場法制定への努力は、明治14年、農商務省の開明官僚達の手によって着手されて以来、実に31年という長い年月を費して実を結ぶに至ったものである。当然それは、職工保護政策の中には職工教育をも含むべきであるとする積極的考え方で進められ、「教育を受ける権利」を主張する片山潜らに指導された労働組合期成会等も、こうした動きに対しては絶大なる期待を寄せていた。しかし、こうした明治30年代前半にみられた盛りあがりも、紡績業をはじめとする企業主達の猛烈な反対によって結実するまでには至らず、工場法は、義務教育が明治40年に、4年から6年に延長されることともからんで、教育条項を欠くものとして制定されることになったのである。しかもその上、工場法の¹⁾実施期日は、大正5年9月1日と定められ、更に実施にあたっては、特例が設けられるなどして、教育規定を欠落させたばかりではなく、労働者保護の立場そのものさえあやぶまれるものとなり、その規定

は完全に空洞化されていったのである。

かくして、技能者養成の問題は、工場法の空洞化の結果ともみることができる失業問題と深いかゝわりを持たざるをえなくなってしまうのである。というのは多くの失業者が発生する中で、技能労働者は常に不足しており、絶えず職工争奪がくりかえされていたからである。

かくして関東大震災のあった大正12年、東京市は、失業者を対象として、職業補導事業を開始しているが、技能者養成の問題は、こうした文脈を経て、職業補導事業にくみこまれてゆくことになる。

当然、この期に開始された職業補導事業は、まさに慈惠的なもので、「貧しさ」と「暗さ」の支配的な、その内実も、生業産業を中心とするものとならざるをえなかった。

しかし、満州事変を契機とする重化学工業の発達にともなう技能労働者の不足は、職業補導事業の体質改善をも促すことになり、昭和10年には東京府立機械工養成所が設置されることになるのである。

この昭和10年というのは、明治26年11月26日制定公布された実業補習学校規定による実業補習学校（半熟練工養成を目指す工業補習学校をも含む）と大正15年4月20日制定公布された青年訓練所令による忠良なる兵士を育成するための青年訓練所とが合体された青年学校が制度化された年でもあった。青年学校令は昭和10年4月1日に制定公布されているが、この青年学校令の公布により、各企業内に設けられていた実業補習学校、青年訓練所の多くは青年学校に改組され、それは、忠良なる兵士の養成とともに、組織に忠実な職工養成のための教育機関としても、その機能を発揮することになるのである。

かくして、技能者養成機関は、軍事的色彩の濃厚なものとなってゆくのである。こうした傾向は、昭和12年日華事変の勃発により、より一層顕著なものとなっていった。

日華事変の勃発は、急速な重化学工業の発達をうながし、わが国の軽工業と重化学工業の比率は逆転し、重化学工業における技能労働者の不足はますます深刻化し、職工の争奪が激化し、職工の賃銀は暴騰する兆をみせた。かかる状況の下で、内務省は、軍需品工場における労働者保護に関する指導方針を決定し通牒を発するとともに、職工争奪防止について通牒を発する一方、政府は技能労働者の計画養成を、戦時雇用政策の一環として促進することになり、技能者養成の本格的法制化が試みられることになるのである。

しかして、その際、昭和12年の「熟練工養成に関する閣議決定」により、①大企業に対しては養成自給を勧奨督促すること、②政府は自ら養成能力の乏しい中小企業に熟練工を補給するため、官公立又は組合立の速成養成施設を設けることの2つの方針を明らかにしていることは注目すべき点である。

かかる方針に基づく熟練工の養成計画は、国家総動員法が、昭和13年4月1日制定公布されることにより公権力に支えられ本格的に実施されることになった。つまり学校、養成所、

工場、事業場その他技能者養成に適した施設に対し、国は、技能者養成に関する命令を発することができることとされ、そのための損失の補償、補助金の交付は国が行うものと規定された。

この国家総動員法の規定にもとずき、昭和14年3月31日には、学校技能者養成令と工場技能者養成令、同年11月21日には船舶運航技能者養成令が各公布され技能者養成の一つの流れが法制化されることになったのである。

又、中学校卒業後失業状態にあるものを対象に、機械工養成をおこなうため、昭和13年3月31日機械工養成所官制が公布され、商工大臣の管理の下に官立機械工養成所が全国に3ヶ所設置されることになった。これらの機械工養成所は、昭和16年5月26日には機械技術員養成所に改組され、高等科においては教育学、心理学等も教授され、指導員の養成機関として上昇してゆき、その欠を補うものとして翌17年4月14日には主として高等小学校卒業者を対象とする機械工養成所規程が制定公布され、全国に公私立の機械工養成所の設置が促されることになるのである。ちなみに、昭和18年4月23日には機械技術員養成所高等科の修了者に対しては工業学校の実習教員となる道が開かれている。

又、昭和13年4月1日の職業紹介法の全面改正により、職業紹介所は国営とされ、職業指導のみならず、職業補導事業をも併せおこなうことになり、技能者養成のための職業補導所が附設されることになる。かくして失業対策事業、職業補導事業の一環としての技能者養成の流れも又法的根拠があたえられ、法制化されることになった。

いうまでもなく、工場事業場技能者養成令による技能者養成が、現行の事業内認定職業訓練の前身であり、機械工養成所、職業補導所における技能者養成が、公共職業訓練の前身となるものであり、共に日華事変を契機に、戦時雇用政策の一環として法制化されたことは、注目すべき事実である。

又、昭和14年青年学校教育が義務化され、これらの技能者養成施設の多くは、青年学校の課程と同等以上の教育機関とみなされ、又多くの特色ある技能者養成を中核とする企業内の教育施設は、工場事業場技能者養成令とともに青年学校令の規定をも満たすものとして改組され、名称も〇〇工業青年学校と改めるものが続出した。

例えば、三菱重工業株式会社においても、昭和14年には創業以来の伝統をほこっていた見習工制度による見習工も、20年の歴史をもつ職工学校生徒も、すべて技能養成工とされると同時に、私立三菱工業青年学校の生徒とされた。

以上要するに、技能者養成は、「学理」と「実技」を結合させる目的で制度化された徒弟学校が崩壊していったあと、文教政策の対象としては放棄され、「実技」訓練のみを重視するものに矮小化され企業内教育として組織されていった。そのプロセスの中で、一時は職工保護政策の一環として制度化され、公権力の規制を受けて公共化される兆しもみられたが、

結実するに至らず、特定の企業内で細々と続けられていた。しかし一方職工保護政策が徹底しえなかった結果として、失業問題が深刻化するや、技能者養成の問題は失業対策、慈恵政策の一環としてもとりあげられるようになり、技能者養成は、2つの流れにおいておこなわれるようになり、以上2つの流れの技能者養成は、戦時雇用政策の一環として法制化され、同時に青年学校との連携により、再び、間接的なかたちで文教政策の対象となったとみることができるといえる。

しかし、失業対策、慈恵政策、戦時雇用政策、文教政策の対象として複雑極まりないかたちで法制化されるに至った技能者養成もその他の教育機関とともに、激化する戦時下において、十分な成果をあげるに至らぬまま空洞化されていったのである。

しかし、以上のようなプロセスを経てその原形がかたちづけられた技能者養成制度は、第2次世界大戦後、戦時色、軍事色を払拭した上で、復活されることになる。

つまり、昭和22年4月22日労働基準法が制定公布され、それにもとづき同年10月31日公布された技能者養成規程により、工場事業場技能者養成令によって骨格を与えられた企業内の技能者養成は、戦時色軍事色を払拭した上で工場法以来の課題を解決する形において、労働者保護政策の一環として制度化され、労働基準行政の対象となった。

他方、失業対策の一環としてはじめられた職業補導事業による技能者養成の方は、昭和22年11月30日制定公布された職業安定法により、職業安定行政の対象とされることになり、技能者養成規程による技能者養成とともに、同年9月1日新設された労働省の所管とされることになったのである。

この共に労働行政の対象となった技能者養成の2つの流れは、共に昭和23年文部省と労働省との申し合せの結果、文教政策の外におかれることになった。つまり、それにさきだちわが国の学校体制は、昭和22年3月31日制定公布された学校教育法により、戦前学校体制の最大の課題であった中等教育以上の袋小路的、複線性格を克服し、6,3,3,4制の開かれた単線型のピラミッド型学校体制として整えられることになっていた。かかる改革が促進される中で、全く皮肉にも、技能者養成制度は、全体として開かれた教育体制が築かれつつある中で、第二の教育制度として、袋小路性格を強めてゆくことになってしまうのである。

もっとも、この技能者養成制度のもつ袋小路性格は、識者の間で早くから問題とされていた。例えば、昭和23年2月、教育刷新委員会が、「労働者に対する社会教育について」を建議した際にも、労働者のための技能者養成所、見習工教習所、組合学校等の教育施設に対しては、教育の機会均等の趣旨に基き、高校、大学に進学できるよう単位制クレジットを与える措置を講ずること、文部・労働の両省は、相互の了解を進め、積極的な相互協力をなしうる方法と組織を設けるよう強く要望していた。

しかして、この問題は、その後も、心ある関係者達にくりかえしとりあげられ、その解決が叫ばれていたのである。

しかし、この問題は、昭和33年5月2日職業訓練法が制定公布され、先に述べた労働基準法と技能者養成規定並びに職業安定法にもとづく技能者養成の2つの流れが、職業訓練として、一つの法律のもとに規定されることになった際にも、問題としてとり上げられながら解決をみるに至らず、昭和36年10月31日の学校教育法の一部改正により、いわゆる「技能連携制度」が確立されるまで待たざるをえなかった。しかもこの制度は昭和42年12月26日の政令、省令の改正により、文部大臣の指定する技能教育施設の範囲が拡大されるなどの措置は講ぜられてはいるが、技能者養成制度、つまり、職業訓練制度の袋小路的性格を全面的に払拭するまでには至っていない。

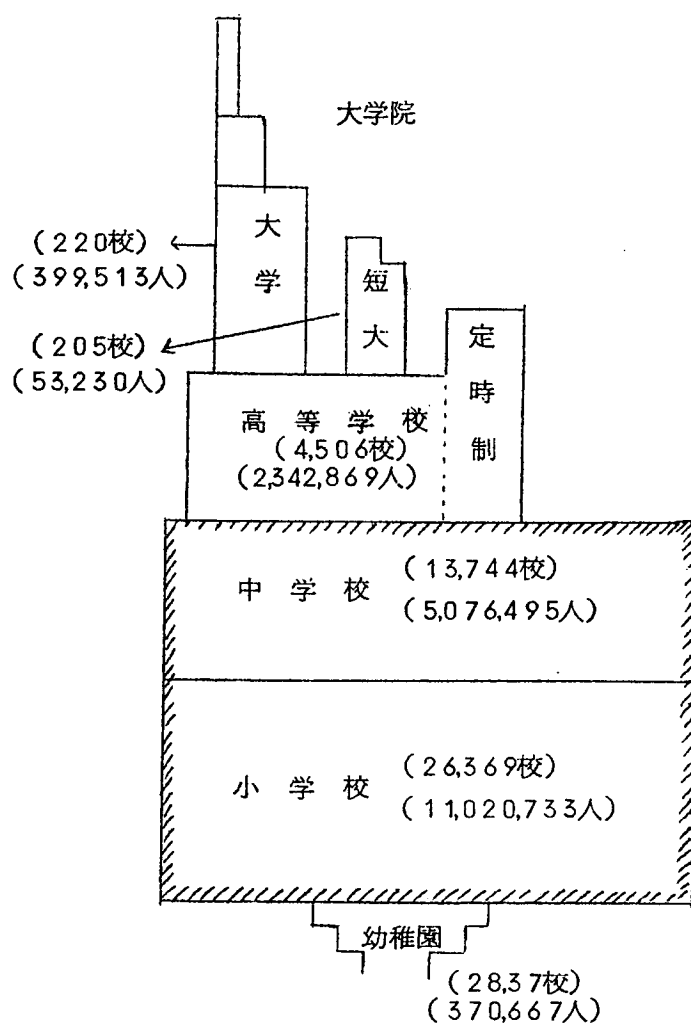
ちなみに、職業訓練という言葉が、法令上最初に用いられたのは、昭和17年11月1日の厚生省官制の改正においてであった。しかしそれはともかくとして、以上のような経過を経て、職業訓練なるものは、技能者養成のみを対象として制度化され、学校教育が、組織化され易いところから組織され、制度化しやすいところから制度化されてゆく、そのプロセスの中で、「学理」にのみ斜傾していったその批判者として、学校教育がなすべくしてなしえなかった教育の一環である「実技」訓練の組織化を専ら重視するものとなっていったのである。

「学理」と「実技」の結合ということは、工業技術教育にとって明治以来の課題であり、又職業人形成といった視点からみた場合も、「学理」の裏づけのない「実技」訓練も、「実技」訓練をとまなわぬ「学理」の教授も、共に真の人間教育とはいえないものとする。

従って、「知ってはいる」が「出来ない」ものが、「知らない」が「出来る」ものを支配するといった分業を肯定し、それを促進するかのようには制度化されてしまっている現行の学校制度も、職業訓練制度も、共に人間の成長を助長すべきものとして整えられるべき教育制度としては、望ましいものということとは出来ない。当然それは何らかのかたちで再編されるべき運命にあるものとする。

最後に、第二次世界大戦後のわが国の学校体制と現行の学校体制及び職業訓練制度の概略を図示するならば、それは次の通りである。

〔Ⅷ〕 昭和27年（1952年）ころ、教育基本法、学校教育法（共に1947、3、31公布）下の学校体制



S. 21 米国教育使節団来日。

日本国憲法公布。

S. 22 教育基本法，学校教育法各公布。

労働基準法公布 (4.22)

労働省設置 (9.1)

技能者養成規程公布 (10.31)

職業安定法公布 (11.30)

S. 23 教育刷新委員会，「労働者に対する社会教育について」建議，技能者養成施設に学ぶものに高校，大学に進学しうよう単位制クレジットを与えるよう要望 (2.28)

文部，労働両省の申し合せにより，技能者養成は労働省の所管とされる (7. ?)

S. 24 教育刷新審議会「職業教育振興方策について」を建議，定時制高校と技能者養成所の連携を要望 (6.11)

職業教育及び職業指導審議会，「高等学校総合問題に関する決議」を公表。以後単
独制復帰への動向活撥となる。(1 1. -)

S. 25 労働省，職場補導員規程を公布。TWI 方式の導入と普及体制を整える(4. 1 7)

朝鮮戦争おこる。特需景気起る。

第 2 次米国教育使節団来日。

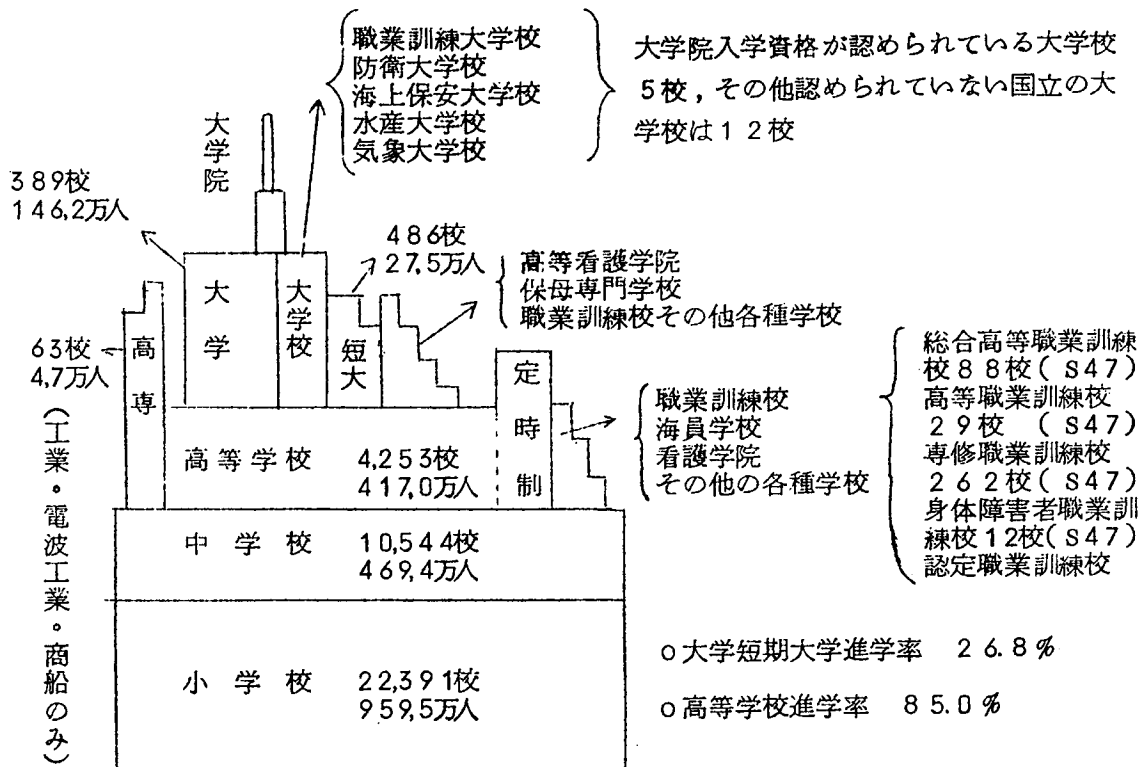
S. 26 産業教育振興法を公布。(6. 1 1)

政令諮問委員会，教育制度の改革に関する答申を首相に提出。職業教育の強化のた
め，小学校に接続する 5・6 年制の専門学校及び，中学校に接続する 5・6 年制専
修大学の設置を勧告。(7. 2)

S. 27 技能者養成審議会「技能行政の運営に関する答申」において，技能行政を労働基準
行政における監督行政から分離させ，指導助長行政としての性根を明確化し，各種
訓練制度を合理的に体系化し，職業訓練単独法の制定を要望(5. -)

日本経営者団体連盟教育部会，「新教育制度の再検討に関する要望」を公表。実業
高校の充実，大学教育の画一化の是正等を強調。

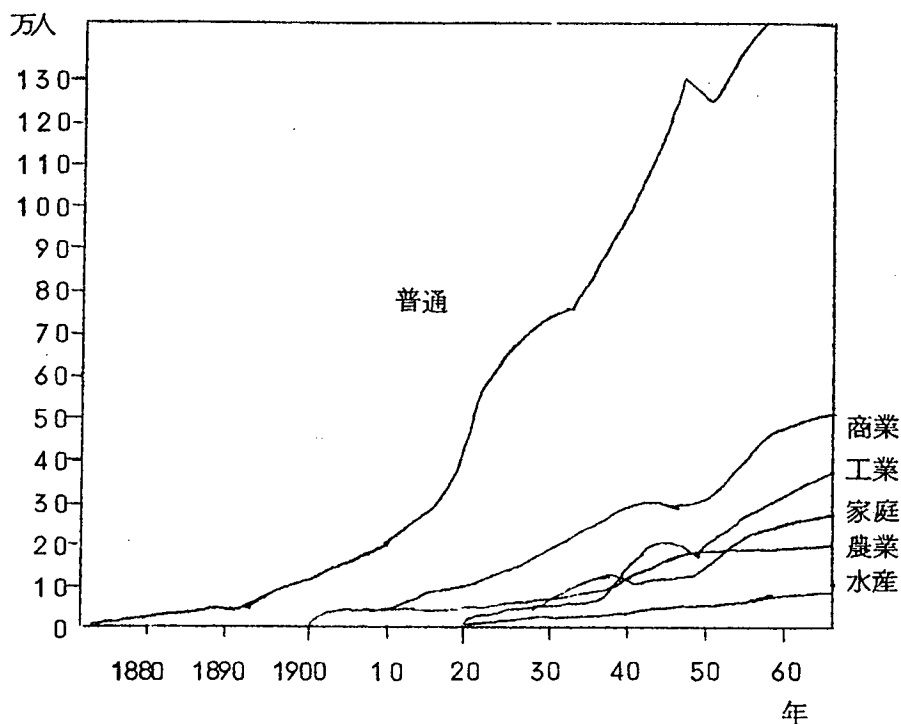
〔 IX 〕 現行の学校及び職業訓練体制



昭和46年度高等学校課程別生徒数の割合()内は女子の占める割合

普通	職業	農業	水産	工業	商業	家庭	看護	その他
58.8%	41.2	12.4	1.1	32.6	39.2	12.4	1.1	2.0
(52.6)	(43.1)	(28.0)	(6.0)	(2.4)	(61.7)	(99.8)	(100.0)	(78.8)

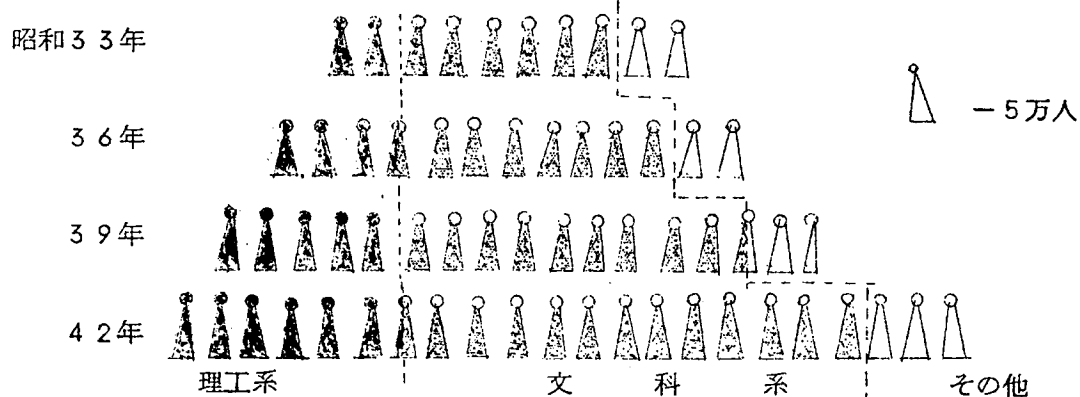
専攻分野別中等教育機関在学者数の推移



昭和46年度大学短大課程別の学生数の割合()内は女子の占める割合

	文	法経商	理	工	農	医 看	薬	家 政	教その他
大	12.7%	41.5	3.1	21.4	3.7	3.9	6.9	1.7	4.0
学	(53.0)	(5.5)	(13.2)	(0.7)	(6.4)	(37.9)	(52.3)	(99.5)	(44.1)
短	20.7	11.7	0.6	8.3	1.3	2.3	17.8	31.1	5.7
大	(97.0)	(46.1)	(90.1)	(3.2)	(13.9)	(91.3)	(99.6)	(99.8)	(95.6)

理工系と文科の割合の推移

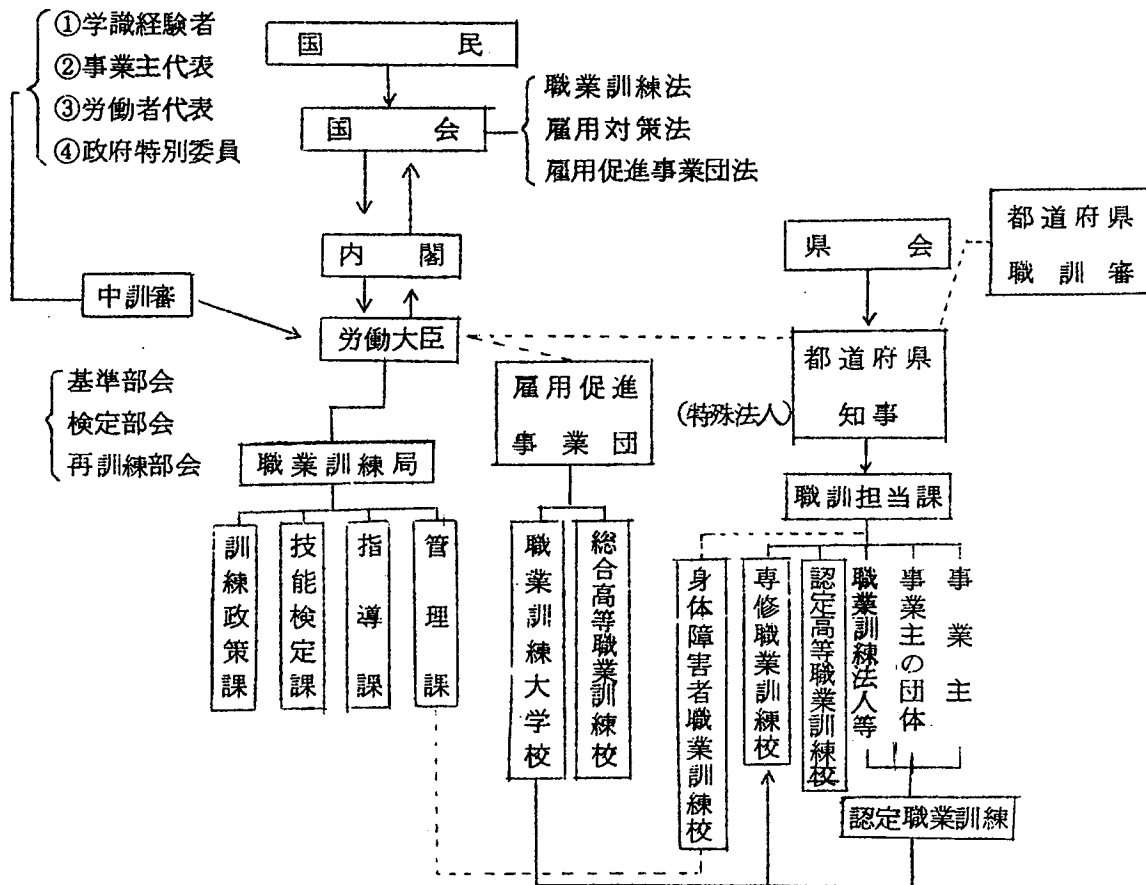


主要国における高等教育機関卒業者の学部別構成比率

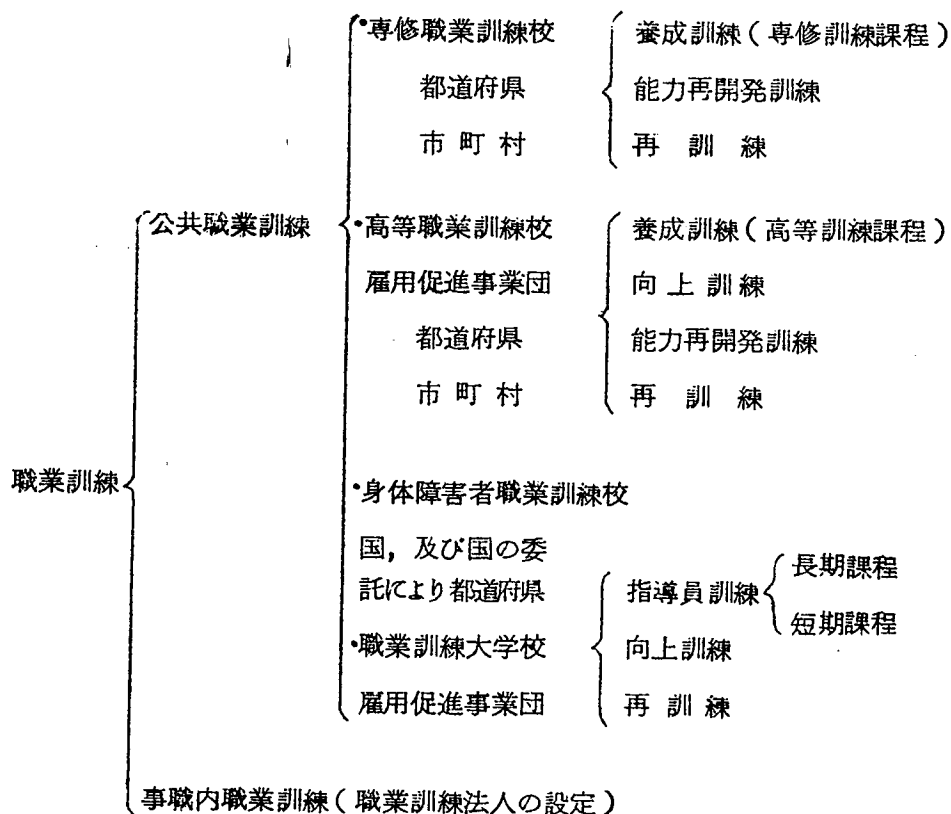
理工系, 教・家その他, 法文系			
日 本	23.9%	21.2%	54.9%
U S A	30.4%	24.6%	45.0%
イギリス	48.9%	29.2%	21.9%
西ドイツ	42.2%	13.8%	44.0%
フランス	41.4%	5.2%	53.4%
ソ 連	51.1%	40.8%	8.1%

現行職業訓練制度の概要

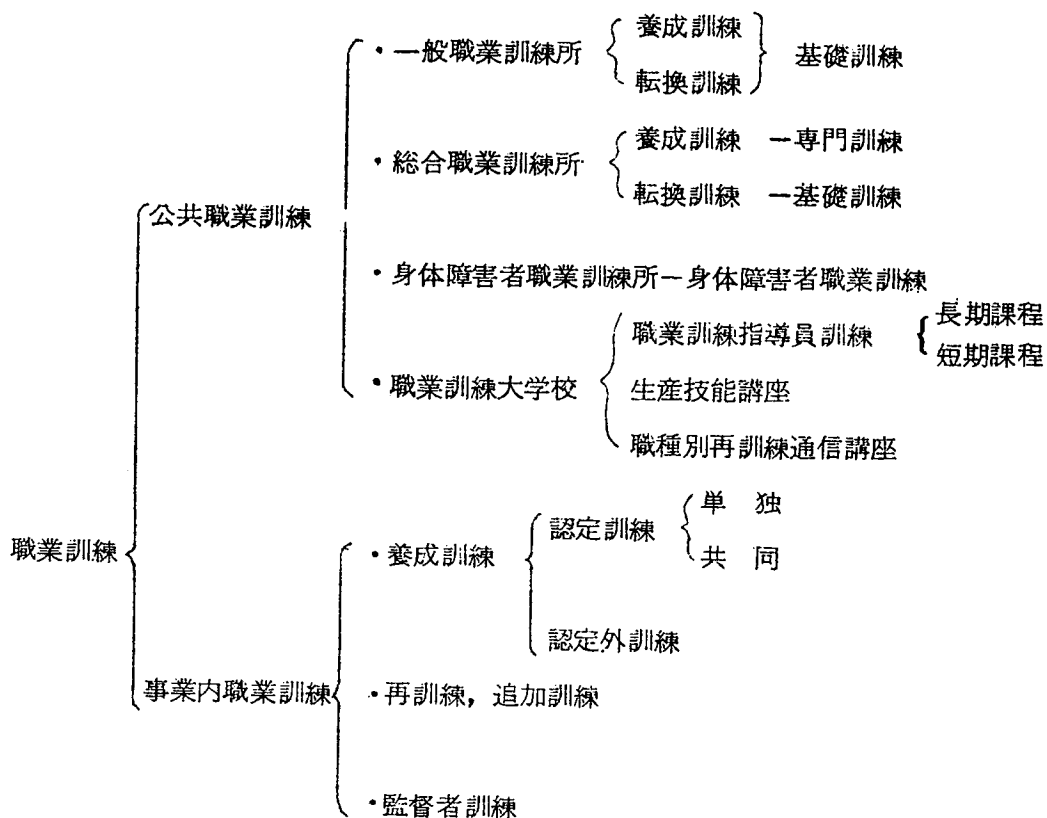
1) 職業訓練行政組織の概略



ii) 現行職業訓練体系の概略(昭和44年の職業訓練法による)



iii) 昭和33年の職業訓練法による職業訓練の体系



Ⅳ) 公共職業訓練計画の推移

施設	区分	年度			
		3 6	4 0	4 4	4 7
都道府県職業訓練校 (一般職業訓練所)	施設数	284	297	326	344
	延べ職種数	862	1,405	1,533	1,718
	延べ訓練生数	42,350	79,485	80,565	126,920
総合高等職業訓練校 (総合職業訓練所)	施設数	42	58	82	90
	延べ職種数	360	536	687	896
	延べ訓練生数	17,065	38,435	44,290	74,485
身体障害者 職業訓練校(所)	施設数	8	9	11	11
	延べ職種数	62	70	87	95
	延べ訓練生数	1,180	1,340	1,680	1,840
職業訓練大学校 (中央職業訓練所)	施設数	1	1	1	1
	延べ職種数	16	12	12	15
	延べ訓練生数	130	440	710	1,200

Ⅴ) 計画の達成率(養成訓練のみ)

単位 %

公共 事業内別	年 度									
	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
公共職業訓練	100.0	100.0	89.7	79.0	82.3	116.3	105.3	101.7	93.9	87.9
事業内職業訓練	100.0	88.6	75.6	63.5	54.3	48.2	43.5	38.9	34.9	32.6

Ⅴ) 認定事業内職業訓練の推移

年 度 訓練形態別		3 6	3 9	4 2	4 7
単 独 共 同	事業所数	3 3 5	4 6 1	4 1 0	5 1 3
	訓練生数	2 3,1 3 4	3 2,4 1 3	2 4,2 9 0	3 3,8 8 8 (3 5,4 1 8)
	団 体 数	5 3 4	5 5 9	6 0 9	7 8 8
	団体構成事業所数	3 1,5 9 5	3 1,6 1 3	4 3,9 8 3	8 9,4 0 9
	訓練生数	4 5,0 7 5	4 7,4 4 5	5 7,6 8 7	5 0,0 1 8 (5 0,9 7 8)
訓練生総数		6 8,2 0 9	7 9,8 5 8	8 4,1 5 7	8 3,9 0 6 (8 6,3 9 6)

() 内の訓練生数には成人訓練分を含む。

Ⅵ) 中卒訓練生と高卒訓練生の比率の推移

年 月	都道府県立職業訓練校 (一般職業訓練所養成訓練)		総合高等職業訓練校 (総合職業訓練所専門訓練)	
	中学卒	高校卒	中学卒	高校卒
3 7. 4	8 4. 4 %	1 4. 2 %	8 6. 3 %	1 2. 7 %
3 8. 4	8 6. 5	1 1. 9	9 1. 4	8. 5
3 9. 4	8 7. 3	1 1. 1	9 3. 0	6. 9
4 0. 4	9 2. 2	7. 1	9 2. 4	7. 4
4 1. 4	9 0. 4	9. 6	9 0. 3	9. 7
4 2. 4	8 9. 1	1 0. 8	8 7. 3	1 2. 7
4 3. 4	8 8. 7	1 1. 3	8 6. 5	1 3. 5
4 4. 4	8 8. 0	1 2. 0	8 6. 8	1 3. 2
4 5. 4	8 8. 0	1 2. 0	9 0. 4	9. 6
4 6. 4	8 9. 4	1 0. 6	9 1. 5	8. 5
4 7. 4	8 9. 3	1 0. 7	8 8. 8	1 1. 2

S. 28 保安大学校（防衛大学校の前身），自治大学校設置。

S. 29 航空大学校設置。

労働省，労働大学講座開設規程を公布（4.5）

労働省，失業保険法の規定により10総合職業補導所（総合高等職業訓練校の前身）を設置。S. 48年まで90校を設置。

技能者養成審議会，技能者養成規程の全面改正案を答申。技能者養成の包括的法令の制定，学校教育との連携措置を要望。（4-）

日本経営者団体連盟，文部省，各大学などに，法文系偏重の打破，専門教育の充実，6年制専門大学の設置など要望。（1223）

S. 30 文部省，高等学校学習指導要領一般編を出す。

コース制を採用。

この年輸出船ブームによる神武景気はじまる。

S. 31 日本経営者団体連盟，「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」を発表。基幹工員養成のための単独法の制定，高校との連携措置等につき要望。（118）

全国共同技能者養成協議会，技能者養成のための単独法の制定を要望，人間教育の重視を強調。（11-）

日本社会党，中小企業政策要綱を発表。

技能者養成単独法制定に積極的関心を示す。（127）

関西経済同友会，「科学技術教育改革に関する要望」を発表。職業訓練を全企業に義務づけることを主張。

S. 32 文部省，「科学技術者養成拡充計画」を発表。

S. 35年まで理工系大学生8000人増など。（115）

中央教育審議会，科学技術者の振興方策について答申。連携措置の必要を強調。（1111）

中央産業教育審議会，「中堅産業人の養成について」建議。高校の多様化の必要性を強調。（1122）

臨時職業訓練制度審議会，「職業訓練制度の確立に関する答申」を提出。（126）

この年，一般公共職業補導所258所，身体障害者公共補導所8所，総合職業補導所23所，技能者養成を実施する事業場22,751事業所，養成工数56,419名なべ底不況。

S. 33 中央教育審議会「勤労青少年教育の振興方策についての答申」を提出。短期技能高校の新設，連携制度の確立など要請。（428）

職業訓練法公布。(5.2)中央職業訓練審議会の委員構成を労働者代表,事業主代表を同数とすること,青少年勤労者の学校教育との二重負担を軽減する必要があること等の附帯決議がなされ,国会を通過。

日本教職員組合,文部省の廃止,高校教育の義務化,大学入試の廃止など主張。

(8.23)

この年の高校進学率は55.7%

S. 34 労働省,労働大学講座開設規程を廃止(5.29)

文部省,教育白書「わが国の教育水準」を発表。

この年下期より岩戸景気はじまる,輸出量戦前水準を回復。

S. 35 株式会社日立製作所,日立茨城工業専門学校,日立京浜工業専門学校を開設。

経済審議会教育訓練小委員会,長期教育拡充計画を答申。(10.25)

関西経済連合会,大学制度改善に関し要望書を提出,5年制技術専科大学の設置,文・教・農の縮小等を要望。(11.4)

日本経済団体連盟技術教育委員会,専科大学創設の意見書を発表。(12.8)

S. 36 中央職業訓練所(職業訓練大学校の前身)発足。長期課程においては,①工業高校程度の学科を指導できる能力,②技能検定2級程度の実技,③大学の教職課程終了程度の知識能力にTWIを加味したものを付与することを目的とする。中央職業訓練所設立委員会(会長内田俊一)の答申による。初代校長には成瀬政男博士(歯車の格威)が就任。
文部省,高校生急増対策の合体計画を発表,S.45年度まで70%の進学率を保障。

国立工業教員養成所の設置等に関する臨時措置法を公布。(5.19)

5年制高等専門学校を制度化。(6.17)

経済団体連合会,日本経営者団体連盟,「技術教育振興策の確立に関する要望を政府,国会に提出。(8.25)はなはだしい技術者不足の解消を要請。

文部省,理工系大学生増募計画をS39年まで2万人にすると発表。(9.6)

労働省,若年労働者,技能労働者不足の深刻化につき発表(9.15)

いわゆる技能連携制度の成立(10.31)

S. 37 労働省,職業訓練5年計画を作成。S.42年までに15万人の技能者を養成し,80万人の技能者訓練をおこなうと発表。(9.18)

経済審議会総会人的能力部会,「人的能力政策の基本的方向」につき答申案を決定。(10.27)

文部省,「日本の成長と教育」を発表。

過去25年間に増加した国民所得のうち25%は教育の効果によると算出。(11.5)

この年いわゆる青田刈りはじまる。又参禅による管理監督者教育、新入社員教育をおこなう企業増加。

- S. 38 中央産業教育審議会、高等学校の産業教育の近代化につき答申。(10.19)

この年労働省、労働組合数4万7812、組合員約897万名で戦後最高と発表、完全失業者も減少。

日本経営者団体連盟、全社教育訓練の体系をもつ企業は34%と発表。

精神鍛練のため社員を自衛隊に入隊させる企業増加。

- S. 39 文部省、大学生急増政策のため大学拡充計画を作成。これに対し、労働省、技術系を中心とするよう要望。文部省、理工系と法文系のバランスを主張。(9.1~3)

文部省「わが国の教育水準」を発表。

就学率は世界一となったが、質の面で不充分と指摘。

- S. 40 労働省、中央職業訓練所の名称を職業訓練大学校と改める旨告示。(2.20)

この年、建設研修所、郵政省職員訓練所等名称をそれぞれ建設大学校、郵政大学校と改める。翌年、社会保険研修所が社会保険大学校となる。

高校進学率全国平均70%となる、最高東京86.8%最低青森54.3%。

- S. 41 中央教育審議会、「後期中等教育の拡充整備について」最終答申。技能学科、家政高校の設置など、多様化を強調。「期待される人間像」は別記とされる。(10.31)

この年大企業の合併論さかんとなる。

- S. 42 労働省、雇用対策基本計画を定める。人間を仕事に適應させるという考えを、仕事を人間にあわせる考えに発展させることを強調。(3.27)

早川労働大臣、中央職業訓練審議会に、「最近の労働経済の変化及び技術革新の進展に対応すべき今後の職業訓練制度のあり方」を諮問。(6.1)

理科教育および産業教育審議会、「高校職業教育の多様化」につき答申。衛生工学、森林、土木、貿易、秘書など14学科を増設。(8.11)

文部大臣の指定する技能教育施設の範囲を拡大(12.26)

- S. 43 中央職業訓練審議会、「今後の職業訓練制度のあり方について」を答申。「腕と頭」を兼ね備え、変化に適應する判断力と応用力に富んだ新しい職業人の育成を究極の目的とし、そのために職業訓練体系の確立など要望。(7.29)

日本政府、ウガンダ政府、職業訓練センターをウガンダ、カンパラ市に設置(7.25)

- S. 44 中央職業訓練審議会、「職業訓練法案要綱(案)」に関する答申を提出(2.5)

労働省、職業研究所の設置運営等につき告示。(6.30)

新職業訓練法公布。(10.1施行)

職業訓練法施行令、同法施行規則を公布。(9.30, 10.1)

S.45 二類課程発足(4.1)。高卒者のみを対象とする訓練課程の本格的制度化がなされる。

国際職業訓練競技大会(技能五輪)日本(千葉)で開催。(11.11~14)。日本代表17個の金メダルを獲得。

S.46 職業訓練大学校の長期指導員訓練課程の修了者は、文部大臣より、大学院及び大学の専攻科及び大学の専攻科の入学に関し、大学卒業者と同等以上の学力があると認められる。(3.24)。

S.47 技能者育成資金制度が設けられる。(10.1より施行)

S.48 教育制度検討委員会、第三次報告「日本の教育をどう改めるべきか(統篇)」を榎枝日教組委員長に提出。教育の一環としての職業訓練の重要性を強調。職業訓練を含む労働者の教育を受ける権利について主張。(8.18)
日教組はじめて職業訓練の重要性につき言及。

職業訓練大学校、相模原市に移転。施設設備の飛躍的拡充がなされる(10.8)。移転計画には、大学院修士課程に相当する専攻科訓練課程の設置計画も含まれる。

S.49 職業訓練短期大学校(仮称)発足の予定。(4.1) 東京都小平市小川西町の職業訓練大学校の移転後の施設を利用し、職業訓練大学校附属総合高等職業訓練校を改組する。初代校長には中村常郎博士(精密工学の権威)が就任。

§ 5. これからの教育訓練体制

— 教育と訓練の統合及びピラミッド型学校体制の終焉 —

§ 3 及び § 4 においてみてきたところから、わが国における明治以降の学校体制の確立が、近代的学校観を前提とするものであり、技能者養成制度の発達も、それとのかゝりなしに論ずることのできないものであることが明らかとなった。

本節においては前2節においてみたことを補足し、要約しながら、これからの課題を明らかにしてみたい。

明治以降、近代的学校観に基づく学校体制全体の青写真が、全国的規模で提示されたのは、被仰出書と「学制」の出された明治5年と、教育基本法と学校教育法の制定公布された昭和22年の二度であったとみることができる。

これら2つの学校制度大改革のための青写真に共通して認められる特色、それは、共に高度工業化社会の基礎を築こうとするものであり、教育の機会均等の原則、つまり競争の原理を前提とし、能力主義、実力主義に貫かれた学校体制を確立することにより、やがて建設されるであろう高度工業化社会に必要な重層化された人材を養成供給していこうとするものであった、とみることができる。もっとも明治5年のそれが、いわゆる近代化思想にとゞまり、民主主義思想を前提とするものではなかったのに対し、昭和22年のそれは、民主主義思想を前提とするもので、そこに両者の根本的相異が認められる。

しかし、いずれにしても、概観するかぎり、これら2つの青写真が、ともに教育の機会均等の原則、つまり競争の原理を前提とするピラミッド型の単線型学校体制の確立を強く志向するものであったことは、まぎれもない事実である。つまり、わが国の学校体制確立のための努力は、巨視的にみるかぎり、100年間を過して、このピラミッド型の単線型学校体制の確立にあったとみてほゞ誤まりではないように思われる。しかし、この青写真にそって学校体制を確立するには、長期の時間的余裕と経済的、財政的裏づけが必要であった。にもかゝらず、これらの二つの青写真が提示された時期は、共に、時間的余裕も又財政的裏づけもない時期であった。

戦前においては、このピラミッド型学校体制の構築が、その底辺と同時に頂点から着手され、中等段階の充実が、あとまわしにされ、当然の帰結として、底辺層をなす初等教育制度の単一化には一応の成果をおさめたものの、中等教育段階以上の学校体制は、袋小路の多い複線型とならざるをえなかった。ここに戦前の学校体制の基本的問題があった。

「学制」は「万国学制の最善良なるものを採り」とあるように、各国の学校制度の長所をとって起草されたものであった。しかしそれはあまりにも理想的なものであり、かつ現実ばなれのしたもので、それを強行しようとした時、学校の焼打ち運動などの民衆のはげしい抵抗にあうことになった。その抵抗をかわすためにも明治10年を境としてアメリカ的教育行政の考え方が導入され、その後、明治14年を境に、学校体制の範は専らヨーロッパ、とりわけドイツに求められるようになった。

前節で述べた職工学校の設立は、こうした気運の中でおし進められたものである。工業社会における下士官養成のための学校として、職工学校においては、「学理」と「実技」の結合が強く志向されていたが、それは政策意図に反して、組織化の比較的容易な「学理」面を重視するものへと変質してゆき、更に、その制度化された徒弟学校の失敗とその工業学校化とによって、「学理」面の組織化、制度化のみは急速に促進され、重層化された学校体制が

確立されていた。しかし、より組織化の困難であった「実技」面の組織化、制度化はあとまわしにされ、徒弟学校制度の崩壊以後、「実技」面の組織化、制度化への努力は、「学理」と「実技」の結合への努力とともに、文教政策から一時放棄されることになり、それは学校体制の枠外において、経済的変動等によって著しくそのあり方の左右される各個別企業の努力にまかされることになったのである。

かくして「学理」の教授と「実技」訓練との不幸な断絶が生じ、技術者の養成は学校で技能者の養成は企業内教育でという教育上の分業が成立し、両者は、全く別個のルートを通じて養成されることになったのである。

しかして、「実技」訓練の組織化は、好況期には、激しい職工争奪戦の対象とされながら、不況期には整理の対象とされるという当時の職工の極めて不安定な身分をそのまま反映するかのように、ある特定の時期には力が注がれながら、不況期には縮小されたり、打ち切られたりするという、連続を何より重んずる教育的視点からみるかぎり、全く望ましくない条件の下で、極く少数の教育熱心な大企業において、公権力に支えられることも規制されることもなく、細々と続けられることになったのである。

しかして、かかる悪条件にもかかわらず、技能者養成をある程度可能にしたもの、それは、個別企業における努力もさることながら、それにもまして隷農層の存在と、そこからの脱出を願う農村の青少年の存在であった。しかして、義務制の初等教育制度の確立が、彼らを土地から切り離し、労働力供給の働きをするとともに、大量の熟練工候補者達を産み出していた。

しかし、昭和12年の日華事変以後の重工業の急速な発達には、以上のような条件の下で細々と養成される熟練工でその需要をまかなうことが不可能となり、技能者の計画養成とその制度化が急がれることになったのである。この間のいきさつについては、すでにみてきた通りである。しかもこの際おこなわれた法制化は、戦時体制下において強行されたものであり、職工争奪の激化にともなう職工賃銀の高騰をおさえるためのものでもあり、徹底した雇用統制と賃銀統制とをその前提とするものであった。

かかる歴史的文脈のなかで、技能者養成は、「学理」の教授から切り離され、戦時雇用政策の一環として、かつての職工学校といったものよりはるかに組織度の低いものとして制度化されるとともに多能工の養成と単能工の養成が分化されるなど、技能工養成そのものが更に重層化されておこなわれるようになったのである。たしかにこの時点で、青年学校教育の義務化により、間接的ではあれ、これらの技能者養成制度は、青年学校教育ともかゝわり

をもつことになり、文教政策の対象となった。しかしそれは同時に、学校制度としては最も組織度の低い、従って袋小路的色彩の最も強い学校との連携を意味していた。

かかる学校体制の複線化と重層化は、臨戦体制下において促進された余裕のない近視眼的経済主義、と機械論的能率主義とを前提とする極端な分業論とそれに支えられた労務管理思想によって促進されてゆき、その克服をこそ目指さなければならないはずの学校制度は、全体としてそれを強化維持するための機構として機能することになったのである。しかし、それもまた時間的経済的に余裕のない戦時体制下においてはやむをえないことであつたのかもしれない。

以上のような歴史的文脈の中で制度化されるに至った技能者養成は、中等教育以上の袋小路をなくし、開かれた学校体制の確立を目指す第2次世界大戦後の教育改革において、当然問題とされることにはなつた。しかし、教育的にあまりにも多くの問題をかかえていた技能者養成の問題は、再び文教政策の対象の外におかれ、労働行政の一環とされることによって、そのもつ教育制度上の問題の解決は、第2次世界大戦後においてもまた戦前におけると全く同様にその困難さと財政的基盤の脆弱さの故に、あともわしにされ続けることになったのである。

かくして、たてまえとして開かれた学校体制の確立されてゆく中で、実質的に教育機関として機能していた技能者養成施設は、いわゆる学校ではないという理由から、学校体制の枠外におかれ、事実上閉ざされた第2の教育制度となることを強いられたのである。

いうまでもなく、この第2の教育制度は、戦時体制下のそれとは異なり、雇用統制や賃銀統制、あるいは義務教育化といったものを前提とするものではなかった。しかし、敗戦による貧困層の増大は、この閉ざされた第2の教育制度に、ある一定期間、機能することを許した。しかし、その後の驚異的な経済の発展とともに、人々が時間的、経済的余裕をもつようになるや、そのもつ矛盾と問題は明らかとなり、今やその根本的解決がせまられている。

いうまでもなく、そのもつ最大の課題は、一つには、その袋小路的性格の払拭であり、いま一つは、明治以来の課題でもあつた「学理」と「実技」の結合の問題である。

全くおくれればせながら、以上のような問題解決への芽ばえは、昭和36年以降の技能連携制度の確立、並びに、昭和44年に職業訓練の体系化と「腕と頭」を兼ねそなえた技能者の養成を目指して制定公布された新職業訓練法に、わずかに、読みとることができる。しかし、この新職業訓練法の目指す職業訓練の体系化と、「腕と頭」を兼ねそなえた技能者養成の夢は、もはや職業訓練制度のみの手直して達成されるものではなく、な₁ってきている。それは連

携制度の成立等からも明らかなことである。

この問題は、時間的にも経済的にも余裕のないところで強行され、困難な問題の解決は出来るかぎりあとまわしにして組織化、制度化が急がれたわが国の全学校体制のあり方にもかかわるものであり、その改革をも含むものでなければ、到底その解決は期しがたいと考える。

というのは、「腕と頭」をかねそなえた技能者の養成が、すでに技術教育あるいは技能訓練といった視点からは完全に空洞化してしまっている中学校教育に続く公共1年ないし2年事業内3年の職業訓練あるいは高等学校教育に続く1年ないし半年の職業訓練で充分であるとはとても考えられなくなっているからである。

技能者の養成は、たとえ誰れがその直接の担い手となり、誰れがその行政主体となるにせよ、後期中等教育あるいは高等教育の一環として、正当に位置づけられる必要を痛感させられる。その意味で昭和49年4月より発足する予定の職業訓練短期大学の歴史的意味は極めて大きいといわざるをえない。今後の発展が期待されるゆえんである。

さもないと、まさに空洞化しつつある高等学校への進学率の上昇と、更には、その義務化への強い傾向の中で、明治以降、解くべくして解かれなかった教育上の大きな問題の1つが、更に解き難いものとして残されてゆく危険性が多分にあるからである。ちょうど、明治10年代の中頃から着手された工場法の制定にあたって、工場法に教育条項を盛り込もうとする努力の意義が、工場法の制定公布される4年前に実現をみた、義務教育年限の4年から6年への延長によって、見失なわれ、その後、昭和14年の工場事業場技能者養成令の制定公布まで、問題解決が延引されていった場合のように。

また、そもそもこれまで統合されるべくして統合されず、分化されたまま発達し続けてきた、学校教育と職業訓練とをどのように統合していくかということも今後に残された課題であり、この課題の解決には単に教育経済学的 capacity の増大のみならず教育政治学的 capacity の増大がその前提となるように思われてならない。

教育や訓練をおこなう者が、それぞれの持ち味を生かすために、役割分担をしていく必要があることは認めざるをえない。それは教える側の個々の人間の能力の限界を考える時、避けがたい問題である。しかし、教えられる側に立ち個々の人間の職業人の形成といった視点からみた場合、個々の人間に与えられる教育に、やがて現実の場で発揮されるべき能力を養うために必要なくくりかえし練習を含むいわゆる訓練が入っていないなければならないことは今更いうまでもないところである。というのはいかなる課題であれ、現実の場において課せられ

た課題を職業人として正確かつ迅速に果していく能力は、くりかえし練習をふくむいわゆる訓練によってはじめて可能になるものであり、職業人の形成に訓練が必要となることは、極めて当然のことだからである。しかしそうして得られた能力が有効に発揮されるためには、それが関連する知識によって導びかれ、意味づけられなければならないこともまた当然すぎるほど当然である。教育と訓練とは本来分けるべきものでもないし、又分けられる性質のものでもないのである。それが、現在あたかも分けられるかのごとく制度化されているのは、たまたま以上みてきたような歴史的いきさつから、やむをえず、分けておこなわれるようになったにすぎない。それは、早晚統合されるべく運命づけられているものであり、このことは、わが国の工業技術教育の明治以降の歴史的課題が何であったかをふりかえってみれば至極明瞭なことである。

しかし、この歴史的課題は、明治以降支配的であった単純な競争の原理と、実力主義の思想に支えられた近代的学校体制観の枠内では、もはや解決しえないものであることは明らかである。

というのは、すでに事実が、ある面においては明治以降の理念のみならず、第2次世界大戦後のわが国学校制度改革の理念をすら超えたものとなっており、理念が理念として現実を導びく力はもはや失なわれているからである。

高等学校進学率が89.4%となり、大学短大の進学率もすでに322%に達している。高等教育機関への進学率は、今後も増加し続けるものと予想される。

このことから、ピラミッド型の学校体制は、もはやピラミッド的ではなくなっている。もっとも大学院の存在は、ピラミッドの存続を可能にしているかのようにも見える。しかし、大学院の機能は、専門的研究者の養成にあり、かつての大学のもっていた包括的な支配者、指導者の養成機関ではなくなっている。かかる学校制度の発達と機能の変化とによって、かつてのピラミッド型学校体制に支えられたハードなピラミッド型の社会そのものが、今や、大きく崩れ去ろうとしているのである。このことは第1章§5の「現代社会の特色とこれからの教育」においてすでに指摘したところである。

そもそも、近代的学校体制観には、能力の自然分布も又ピラミッド型になっているとする素朴な能力観を前提としていたきらいがあり、そこにすでに大きな誤りがあったといわざるをえない。

しかして、近代的学校体制観のもつ理念と枠組の限界をこえて、今日の事実をもたらし、その力は一体何であったのだろうか。

アメリカにおいては、建国の父達が、徳と才能とによる統治を夢み、その夢を実現するものとして、単線型のピラミッド型学校体制の確立を主張したのに対し、建国の父達が保障した自然権、基本的人権の思想を発展させた、ジャクソン流のリベラリスト達、とりわけその

中でも新興産業都市の工場労働者達が、生きる権利の一つとして教育を受ける権利の主張をした時、ピラミッドの底辺が築かれるとともに、やがて中等教育も高等教育もまた一般大衆に開かれてゆく論理が確立されていった。このことは、すでに述べた通りである。

いいかえるならば、まずはじめに身分制、階級制の拘束の中で、自ら能力ありと自認する者達が、競争の原理と実力主義にもとづく教育観を提示し、それに触発されたより多くの人々が、全て人間は生きる権利の一つとして等しく己れの欲する教育を受ける権利のあることを主張するようになった時、両者のせめぎあいの中で、中等教育、高等教育の枠は拡大され、より多くの人々に開放されてゆくとともに、その教育内容が、驚嘆に価する多様性をもつに至ったとみることができるのである。

とはいえ、以上のようなせめぎあいのプロセスを通じて豊かな内容をもつに至った学校体制の内部には、様々なかたちの混乱と問題があり、病理現象とさえいえるものも数多くみられる。技術教育といった点からみても問題は少なくない。

当然、アメリカにおける論理をそのままわが国に持ち込むことはすべきではないし、またできることでもない。

ところで中等教育、高等教育の急速な拡大といった点で似た現象を呈しているわが国の場合はどうであったのだろうか。

つまり、わが国の能力があると自認する指導者達が、明治以降、富国強兵、殖産興業のスローガンをかかげ、人材の育成を主張し、また第2次世界大戦後は、強兵のスローガンこそ引っこめはしたものの経済復興と高度経済成長を主張し、人造りを説いた時、より多くの人々は、それに、どのように対応していったのであろうか。

もし、多くの人々が、指導者達の主張をそのまま何らの修正もなく、己れの願いとしていたのだとすれば、今日のような事実も、もたらされなかったはずである。

第2次世界大戦以前においても、片山潜らに代表されるように、アメリカの新興産業都市の工場労働者と全く同様の立場から、「教育を受ける権利」を主張する人々もいたことは確かであり、注目すべき点ではある。しかし、すくなくとも第2次大戦以前においてそのような主張をした人々は、例外中の例外であった。しからば、「学制」の実施に際して、学校の焼打ち運動まで起して、子供を学校に出すことを拒否した人々が、どうしてその後、熱心に子供を学校にやろうとする気になったのだろうか。

それは、筆者にとっても、なぞの一つである。

たゞ誤解をおそれずに、推測をまじえていうならば、学校が、それなりの機能を果たすようになるにつれ、政策意図に賛意を示し、富国強兵、殖産興業をわが意と感じ、そのために子供を学校にやり、子供が学校階梯をよじのり、立身出世してゆくことを願う人々が次第に多くなっていったことがまず考えられる。しかし、それだけでは義務教育制度の確立も進学

熱もそれほど激しいものとはならなかったであろう。これらの人々の他にも次のような人々のいたことが考えられる。その第一は、義務教育を納税の義務と同じ論理でとらえた人々であり、その第二は、「となりと同じにしていなければどうにも落着けない」というわが国固有の村落共同体にしみわたっていた生活感情から、子供を学校にやった人々であり、その第三は拘束の多い隷農状況からのせめてもの脱出をはかり、学校に通うようになった人々である。

こうした人々の願いが錯綜して、あの初等教育の驚くべき普及を可能にし、それを基底として、中等教育人口、高等教育人口もまた、指導者層の予測をはるかに上回って増大していったものとする。

しかし、こうした願いは、たしかに、就学率を高め、進学率を増大する力とはなりえた。しかし、これらの願いのどれ1つをとってみても、またこれらの願いをどう組み合わせてみても、教育内容を与えられたもの以上に豊かなものにしてゆく論理と力とは生れてくるはずがなかった。ここにわが国の学校制度発達における最大の問題があったと私は考える。

教育内容の発達に必要なエネルギーは、立身出世を願う人々の心情、つまり今日の言葉でいえば強い地位志向性の故に、与えられた社会構造の枠内において社会階梯をなりふりかまわずよじ昇るためのエネルギーに費され、また底辺からせめてもの脱出を遂げるためのエネルギーとして消費されてしまったといわざるをえないのである。

こうした序列意識の拘束から脱却しえないかぎり、例え、中等教育人口、高等教育人口がいかに増大しても、それにともない当然必要となってくる教育内容の豊かさと多様性とは現実のものとはなりがたく、またその際必要と考えられる様々な教育内容間における等価の思想もまた生れてはこないように思われてならないのである。

たしかに、第二次世界大戦後においては、憲法に「すべて国民は、法律の定めるところによりその能力に応じてひとしく教育を受ける権利を有する」と規定されたことにより、この規定をめぐる激しい論争が続けられるようにはなった。しかし、一群の人々が、「能力に応じた教育」という点を特に強調し、学校教育の多様化を主張し、制度改革まで提案し続けているのに対し、「ひとしく教育を受ける権利を有する」点を強調しこれに抵抗する人々は非常に多くなっている。

しかし、「能力に応じた教育」を主張する人々が、とかく学業成績による序列化といった単純な能力観を是認し、学校制度の多様化を主張する傾向の強いなかで、「ひとしく教育を受ける権利」を主張する人々の意見がもし「となりと同じにしていなければどうにも落着けない」といった「個の自覚」のないわが国固有の村落共同体以来の生活感情をその根底としているならば、両者のせめぎあいのなかから、「個の自覚」に根ざす教育内容の豊かさへの論理も、そのために必要な異った教育内容を等価とみなす思想も、ともに生みだされては

こないように思われる。

しかして、そうした状況が続くかぎり、わが国の教育制度の空洞化を阻止することはできない。

たゞ望みたいこと、それは論争が教育の論理にそってなされることである。これまでになされてきたこの種の論争は、とかく権力対権利の問題としてとりあげられてきたため、教育問題として展開されてゆくよりは、政治問題へと発展してゆく傾向が、極めて強かった。このことは第二章 § 2 において「政治と教育」においてすでにみてきたように、両者の間には強い類似性がみとめられ、相互に深くかかわりあうものであるところから、ある意味でやむをえないことといわざるをえない。しかし、論争が政治問題へと傾斜してゆけばゆくほど、教育問題からは遠ざかってゆくものであることもまた確かなことである。というのは、両者の間には強い類似性がみられはするものの、両者は異なった論理に立っているからである。

従って、力と力の対立にはじまる問題を相互理解を深めることにより解決してゆこうとする強い意志と努力がなければ、問題を教育問題として解決していくことは困難なことになる。しかして最初権力対権利の問題といった形で提起された問題を教育問題として受けとめ、教育問題として展開してゆくためには、どうしても切り換えの論理が必要であり、それは、当然教育的行為の特性そのものから引き出されなければならないと考える。

そして、それは、いうまでもなく第二章でくりかえし述べたように、「わたくし」の立場をひとまず脱け出て、「あなた」の側に立つことからはじまる。

このことは学校教育の改革を志向する場合においてはもち論のこと、それにもまして職業訓練の改革にあたって特に強調されてしかるべき点と考える。

社会的要請が個々人の願望にもましてとかく強くなりがちな職業訓練において、人間を「あなた」としてではなく、「人材」としてとらえ、とりわけ不足している技能労働者の素材とみるみかた、それもある時点までは、あるいはやむをえないことであつたかもしれない。

しかし、現状のゆきづまりを打破するためには、どうしても、以上のようなみかたそのものが克服されなければならないのではあるまいか。

職業訓練が教育の一環としてとらえられるようになってきている今日、「わたくし」の立場をひとたび脱け出て「あなた」の側に立って考えることなしに、現在われわれが直面している問題を解決してゆくことは、全く不可能なことのようにならなければならない。

また、その際、声を大にしておのれの立場を主張する人々、そのような人々を「あなた」とみ、そうした人々の側に立つこともさることながら、それ以上に、様々な思いを抱きながら、それが言葉にはならず、もんもんとしている「あなた」の側に立つこと、そのことが職業訓練をも含む、あらゆる教育問題の解決のための原点とならなければならないと私は思う。

この節のテーマであった教育と訓練の統合の問題も又、この教育の原点に立ちかえって再考する必要があるのではなかろうか。

「わたくし」の立場をひとたび脱け出て「あなた」の側に立つためには時間的経済的ゆとりを支えられた「心のゆとり」がなにより必要なこととなろう。しかし、経済的ゆとりとそれに支えられた時間的ゆとり、それはやっとわれわれが今手にしはじめているはずではなかったらうか。

とはいえ、歴史にあらわれてきた偉大なる教師達の多くは、たとえどんなに貧しく、どんなに忙がしくとも、「あなた」の側に立って大らかな心の持主達であった。

こゝに教育におけるいま一つの原理であるパラドクスをみる思いがする。

しかしこの教育におけるパラドクスの原理の解明は昭和49年度における筆者の提題の1つとし、今年度はひとまずこゝで筆をおくことにする。

三 要 参 考 文 献

「教育とは何か」について是非目を通しておいてもらいたい基本図書

1. 中島太郎 : 教育原理, 岩崎書店, 1953
2. 皇晃之編著 : 教育原理, 全港堂, 1971
3. 教師養成研究会 : 資料解説教育原理, 学芸図書, 1973
4. 細谷恒夫 : 教育の哲学, 創文社, 1962
5. 清原道寿 : 技術教育の原理と方法, 国土社, 1968
6. 桐原保見 : 生産技術教育, 国土社, 1960
7. 細谷俊夫, 仲新編 : 教育学研究入門, 東大出版社, 1968

「職業訓練とは何か」について是非目を通しておいてもらいたい基本図書

1. 労働省職業訓練局編 : 改正職業訓練法, 日刊労働通信社, 1969
2. 和田勝美 : 職業訓練の課題と方向, 労務行政研究所, 1968
3. 渋谷直蔵 : 職業訓練法の解説, 労働法令協会, 1958
4. 労働省 : ILO条約, 勧告集
5. 労働省職業訓練局編 : 職業訓練関係法令・通達集 新(I~IV), 旧(I~III)

現行のわが国学校教育の諸問題とその理解のための基本文献

1. 仲新, 持田栄一編 : 学校制度, 教育学叢書6巻, 1967
2. 岩井竜也, 松原治郎 : 産業と教育, 教育学叢書8巻, 1967

3. 有倉遼吉編 : 解説教育六法, 三省堂, 1972
4. 今村武俊, 別府 哲: 学校教育法解説, 第一法規, 1967
5. 文部省, 学校基本調査報告書
6. 文部省, 教育白書類, 例 日本の成長と教育
7. 文部省, 文部時報, 後期中等教育, 臨時増刊号, 1966
8. 日本経済調査会編: 新しい産業社会における人間形成, 東洋経済新報社, 1972
9. 横浜国立大学現代教育研究所編: 中教審と教育改革, 三一書房, 1972
10. 教育制度検討委員会 梅根 悟編: 日本の教育はどうあるべきか, 勁草書房, 1971

わが国学校制度の発達に関する基本文献

1. 中島太郎 : 近代日本教育制度史, 岩崎書店, 1967
2. 土屋忠雄他編: 近代教育史, 教育学全集3巻, 小学館, 1968
3. 仲 新 : 日本現代教育史, 教育学叢書1巻, 第一法規, S. 1966
4. 鈴木英一 : 教育行政, 東京大学出版会, 1970
5. 中島太郎 : 戦後日本教育制度成立史, 岩崎書店, 1970
6. 文部省編 : 学制80年史, 産業教育80年史, その他学制50年史, 70年史,
90年史, 実業教育50年史, 産業教育70年史
7. 松浦鎮次郎編: 明治以降教育制度発達史
8. 石川謙他編 : 近代日本教育制度史
9. 海後宗臣他編: 資料戦後20年史, 教育社会編
10. 文部省 : 文部省年報

わが国における技能者養成の発達に関する基本的文献

1. 石原孝一 : 日本技術教育史論, 1962
2. 佐藤守他 : 徒弟教育の研究, 1962
3. 坂本藤良 : 日本経営教育史序説, ダイアモンド社, 1964
4. 労務管理史料編纂会編: 日本労務管理年誌, 第一編(上, 下), 日本労務管理年誌刊行
会, 1964
5. 隅谷三喜男編: 日本職業訓練発展史, 上. 下, 日本労働協会, 1964
6. 海後宗臣編 : 井上毅の教育政策, 東京大学出版会, 1968
7. 内田 糺 : 明治期学制改革の研究 — 井上毅文相期を中心として —, 中央公論
事業出版, 1968
9. 斎藤健次郎 : 造船業における企業内教育の発展, 製鉄業における企業内教育の発展,

宇都宮大学紀要

10. 倉内史郎他：企業内教育の5年研究（野間教育研究所紀要第25集），講談社，1967
11. 山見 豊：昭和33年職業訓練法の成立過程（1970年度職業訓練大学校卒業論文）
12. 貴村 正：徒弟学校の研究（1971年度，職業訓練大学校卒業論文）
13. 労働省：労働行政史，第1巻
14. 労働省：労働行政史，戦後の労働行政，労働法令協会，1969
15. 労働省：職業訓練法案関係資料，1969
16. 労働省職業訓練局：職業訓練関係資料，1969
17. 企業内教育の歴史に関する資料としては会社史を参加とされたい。一橋大学の産業経営研究所が，約1000点余の会社史を集めている。
18. 労働運動資料委員会：日本労働運動史料，同：労働世界，

できたら目を通しておいてほしい，定期，不定期刊行物

1. 文部省：文部時報
2. 第一法規：学校経営
3. 文部省：産業教育
4. 労働省職業訓練局：職業訓練
5. 日本産業訓練協会：産業訓練
6. 雇用問題研究会：職業研究
7. 職業訓練大学校：技能と技術
8. "：職業訓練に関する調査研究報告書
9. "：調査研究部年報
10. "：調査研究資料
11. 労働法令協会：労務管理通信
12. 経営教育通信社：経営教育通信

第一部の背景理解のために一読をおすすめしたい文献

1. 和辻哲郎：風土—人間学的考察—，岩波書店，1958
2. "：日本倫理思想史，上下，岩波書店，1966
3. マックス・ウェーバー，梶山・大塚訳：プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神
上下，岩波文庫，1955
4. ルース・ベネディクト，長谷川訳：菊と刀—日本文化の型，上下，現代教養文庫
5. イザヤ・ベンダサン：日本人とユダヤ人，山本書店，1970
6. 高橋 敷：みにくい日本人，原書房，1970
7. ダニエル・I・沖本，山岡訳：日系二世の米国観と日本観，仮面のアメリカ人，サイマ

サイマル出版会， 1971

8. 土居健郎 : 「甘え」の構造，弘文堂， 1971
9. 武田清子編 : 日本プロテスタント人間形成論，明治図書， 1963
10. 高坂正顕他 : 近代日本とキリスト教，一明治篇，大正，昭和編，基督教学徒兄弟団発行， 1956
11. 宮崎市定 : 科举，中国の試験地獄，中公新書， 1963
12. 福地重孝 : 士族意識，近代日本を興せるもの亡ぼすもの，春秋社， 1967
13. 新明正道 : 現代社会学のエッセンス，ベリカン社， 1972
14. ミルズ，杉訳 : ホワイトカラー，創元社， 1957
15. リースマン，加藤訳 : 孤独な群衆，みすず書房， 1964
16. ホワイト，岡部，辻訳 : 組織の中の人間，創元社， 1967
17. ミルズ，日高六郎訳 : 自由からの逃走，創元社， 1966
18. ドラッガー，林雄二郎訳 : 断絶の時代，来たるべき知識社会の構造，ダイヤモンド社，

1969

19. 深谷昌志 : 学歴主義の系譜，黎明書房， 1969
20. 新堀通也 : 学歴，実力主義を阻むもの，ダイヤモンド社， 1966
21. 中根千枝 : タテ社会の人間関係，講談社現代新書， 1967
22. 吉田光那 : 日本の職人，角川新書， 1962
23. " : 日本の職人像，河原書店， 1966
24. 宮原誠一 : 青年の学習，国土社， 1968
25. 中岡哲郎 : 教師と生徒，定時制教師の夢と現実，三一書房， 1961
26. 高瀬勇勇 : 工業高校，その闘いと教育の本質，三一書房， 1970
27. 労働省婦人少年局編 : 伸びゆく力ー働く年少者の生活記録，新文書院
28. 雇用促進事業団 : 技能への道， 1971
29. 隅谷三喜男 : 教育の経済学，読売新聞社， 1971