

第一章 人間形成の事実と教育の営み

— 教育的現実のとらえ方 —

§ I 教育とは何か

いかなる生物といえども、その生物をとりかこむ環境との交渉を通じて、自らを形成していることは、確かなことであり、何人といえども、その事実を否定することはできない。しかしその事実が、可変的事実であることに気づき、この事実をよりよいものにしようと意識的に働きかける生物は、人間の他にはないといえよう。人間は、このような人間に固有の営みに、教育という言葉を与えた。

ところで、この人間に固有の営み、行為のもつ意味に気づき、それに最初に言葉を与え、これを概念化し、その吟味をはじめた人間は、西洋においては、ギリシャの市民達であり、東洋においては、中国の人々であったといえよう。海洋民族であるギリシャの市民は、海賊行為により確立した奴隷制を基盤として、教育について考える時間的、経済的ゆとりをもった人々であった。中国で最初に教育について論じた人々は、いわゆる儒家と呼ばれる人々であった。彼等は、農業を本とする中国大陸において支配体制が確立されてゆくその中で、戦国官僚の資格を得ようとした一種の知識人達であり、彼等は治者のあり方を吟味し、王道の探求を志した人々であった。

古代ギリシャの人々は「こども」(パイドス *paedos*)と「導びく」(アゴー *ago*)とを結びつけ(パイダゴース *paedagogos*)つまり「教師」という言葉を生みだし、又(パイダゴークー *paedagogiky*)つまりこどもを導びく術、教授学という言葉を作り出している。

この言葉は *pedagogue*, *pedagogy* (英), *pädagog*, *pädagogik* (独)として今日の西欧諸国に伝えられている。

また英語の *education*、仏語の *éducation*、独語の *Erziehung* といった教育をあらわす言葉は、「導き出す」、「連れて行く」という意味のラテン語の動詞 *educō* をその語源としている。

中国で教育という熟語が最初に用いられたのは、「孟子」においてであるといわれる。そこでは、君子の三樂の一つとして、一家の無事、自分の公正潔白と並び、「天下の英才を得てこれを教育する」ことがあげられ、そうした意味で教育という言葉が用いられている。ここでの「教」の字は、本来、模倣を励ますことで、上の為すことを下の子に倣わせ、傍から鞭を加える様を現わし、「育」は、未発達の子ども、つまりさかさまに書かれた「子」に、肉づけ(肉→月)して発達させる事をあらわしている。

東西の教育思想のちがいがよくあらわされているように思われる。とはいえ、孟子の場合においても、「それ道は、大路のごとく然り」といいながら、その道は「あに知り難からんや、

人は求めざるを病むのみ」と喝破しており、被教育者＝学習者の積極的求知心を教育の出発点としており、学習者の自発性を重んじ、自発性を触発するためには、「教えもまた術多し、予のこれをいさぎよしとして教誨せざるものは、これもまたこれを教誨するのみ」といっており、時には、教育しないこと、教えることを拒否することがかえって教育することになることを自覚していた。このことは見落としえない点といえよう。「教」の字と「育」の字をつきあわせて、「教育」という熟語をつくりだしたゆえんでもあろう。

ところで、なぜ、人間は、このような人間に固有の営みをおこない、この固有の営みをいろいろと吟味するようになったのだろうか。いかなる生物も、それを意識すると否とにかかわらず、またそれを好むと好まないとにかかわらず、その生物をとりまく環境との交渉において自らを形成していることは、冒頭に述べた通りである。これは人間も含めたあらゆる生物にとって逃れることのできない事実であり、否定することの出来ない事実である。しかし、この事実は、けっして、動かぬ固定的な事実ではなく、その生物のもつ遺伝的素質のあり方、その生物をとりまく環境のあり方によって様々なあり方の可能な事実である。

人間がこの事実の可変性に気づき、この事実を自らの形成に即して考えるようになった時、教育という極めて意図的、人間的な営みを開始するようになったものと考えられる。この「人間形成の事実」は、例えば、「アヴェロン野性児」の例をあげるまでもなく、極めて多様なあり方の可能な、巾広い事実であり、それ故に、この事実は、よりよいものを求めてやまない人間に、厳しい選択的態度をせまる課題的現実となつてわれわれの目前にせまってくる。人間形成の事実が、これを自覚した人間に、いかに選択的態度をせまる課題的現実となるか、そしてそのことが目覚めた人間にとって、いかに早くから深刻な問題としてとらえられていたかは、孟母三遷の教えをみても明らかなことである。

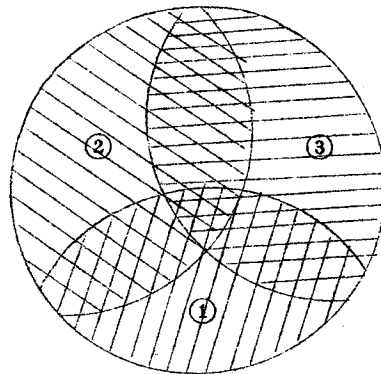
こうした「人間形成の事実」の巾の広いあり方を考える時、環境とのせめぎあいの中で「ある人間がある人間になってゆくこと」つまり人間が人間として成長し、発達していくことは、一見至極平凡なことのように見えながら、実は、よくみればみるほど、限りない不思議さをもった事実であり、複雑きわまりない事実であることが自覚されてくる。と同時に、それは、ただ一回かぎりの時間とのたゞかいの中で、よりよいものを求めてやまない人間にとって、まさに課題の連続となつてわれわれの目前にせまってくる。ここに、「人間形成の事実」の認識は、即教育的現実としてとらえられざるをえない契機がある。と同時に、この事実は、「教育」と呼ばれる意識的・意図的行為を喚起せずにはおかないしくみをもっていることが改めて自覚されてくる。

しかし、といって、「人間が人間になってゆく」のは、この意識的・意図的行為、つまりいわゆる「教育」と呼ばれる営みのみによっているわけではない。それは、日常生活においてそれとは意識されずにおこなわれている諸々の行為によっているものでもあり、「教育」と呼

ばれる行為は、この意識される以前の行為をも含んで進行している「人間形成の事実」によって基底づけられ、規制された行為であるといわざるをえない。

「教育とは何か？」という問いに適確に答えていくためには、まず、誰れにとっても疑いをさしはさむ余地のない①可変的な人間形成の事実の認識から出発し、それがそのまま②課題的現実としてとらえなおされ、それが③教育的行為をうながしているしくみに気づく必要がある。つまり、教育学の対象が教育的現実であるとするならば、この教育的現実のもつしくみは、上記の三つの部分からなりたっており、その関連を、誤解を恐れずに図式化して示すなら、それは、次のようなものであるといえよう。

①すべての人間にとって逃れることのできない人間形成（人間の成長・発達）の事実がある。しかしこの事実は個々の人間のもつ遺伝的要素、それをとりまく様々な環境的要因、それに対する人間の姿勢といったものにより変化する事実である。それは流動的で、不確定性の高い事実である。当然それは、「よりよい」ものを求めてやまない人間にとって、いつも選択的態度をせまるものであり、それ故に、それは、



②課題的現実としてとらえなおされる。そしてそれは、課題的現実としてとらえられ、意識されるが故に、

③実践的行為（教育の意識的・意図的営み）を喚起せずには、その論理を完結しえないしくみをもっている。

つまり、教育とは、よりよいものを求めてやまない人間にとっての実践的行為であり、その行為は、人間形成の事実によって基底づけられ、規制された行為である。と同時にそれは、人間の課題意識に方向づけられた行為である。従って人間形成にとって意味のある教育実践をおこなおうとするならば、まず人間形成の事実をみすえた上で、そのはらむ課題を吟味しぬく必要がある。当然、以上のようなしくみをもった教育的現実の適確なる把握をめざし、「教育とは何か？」の問いに答えるためには、どうしても社会学的、心理学的な科学的探求のほかに、哲学的吟味と、技術学的接近が不可欠なものとなろう。

§ 2 遺伝と環境

人間形成の事実、いかえらるなら人間の成長と発達をきめるもの、それは、心理学的表現をかりるならば、遺伝（生得的要因）と環境（後天的要因）ということになるろう。

古来、人間の成長発達を規制するものとして、遺伝と環境とが考えられ、どちらがより有力な要因であるかに関して、遺伝か環境かの論争が続けられてきた。

しかし、こうした遺伝対環境の対立はシュテルン（Stern, W.）の輻輳説によって克服されたといわれている。彼の説くところによれば、人間の精神的発達というものは、たんに生れながらの性質が徐々に発現するだけのものではなく、またたんに外界からの影響を受けて、それに対して反応するだけのものでもなく、それは内的性質と外界との交渉の結果生ずるものであり、また輻輳は発達の全体についても個々の発達についても妥当する。従って発達は、内部（遺伝）からくるか、外部（環境）からくるかというような問いの発しかた自身すでに誤りであるというのである。

確かに、シュテルンの主張は当をえたものといえよう。しかし、心身の機能やその発達が遺伝と環境との両要因に規定されているとしても、規定される度合は、それぞれの機能に応じて異なったものとなってくるはずである。従ってどの機能がより強く遺伝的素質に規定され、どの機能がより強く環境の影響を受けやすいのか、この問題の解決が、教育の実際的要求からも、また理論的立場からも極めて重要なこととなる。事実、こうした問題は、双生児法その他様々な方法により、その解決が試みられている。しかし、こうした研究の多くは、心理学的、生理学的研究分野に属するものであり、それらの詳細については、教育心理学の講義にゆだねることにしたい。

ただここでは次のことを指摘しておきたい。教育というのは、ある意味で人間の成長発達にとっての外的要因を、その内的要因を考慮しながら、教育的に整えていくことにより、個々の人間のもつ様々な可能性を、よさに向って、生命あるかぎり無限に引き出し、開花させてゆくことである。その際留意すべきことは、外的要因の変化によって変化しやすい部分（例えば学力）と比較的変化しにくい部分（例えば知能）があり、両者が複雑にかかわりあっている事実と、そのかかわりあい方に対する深い理解と洞察が必要なことである。

以上のことは、人間の成長発達を内的要因の側からみていえることであるが、同様のことは、外的要因の側（環境）からみた場合にもいえることである。すなわち、人間をとりまき、人間形成の事実つまり人間の成長、発達に多大の影響を与えている環境にも、教育的に再編しやすい部分と容易に再編しにくい部分とがある。いいかえるならば、人間をとりまく環境には、極く大まかにいって、人間形成の事実を「基底づけ」ている層と、それを「意味づけ」、「方向づけ」ている層との二層があり、前者は自然的・風土的環境ともいべきもので、比較的再編しにくい部分である。後者は、社会的、経済的、文化的環境で、比較的再編しやすい部分といえよう。しかしこうした二つの部分よりなる人間をとりまく環境は、相互に深くかかわりあいながら、人間形成の事実に影響を与えている。

人間は個としては、いたってひ弱な動物であり、特に人間の子供は、むき出しのまま自然に

放り出された場合、無力そのものである。このことは、よく知られている通りである。この動物としては極めてひ弱な人間が、所与としての遺伝的素質及び家庭環境をはじめとし、様々な意図のもとに組織された社会において、社会生活を営むことにより、自然の脅威から自分を守り、自分の生命を全うしている。これが、人間がさきに述べた二重の構造的性をもつ環境に生きることになった理由といえよう。

自然環境が、人間の成長発達に対して、物質的基礎を与え、その意味で、人間形成の事実を初原的に基底づけてきたことは否めない事実である。人間は人間を育てると同時に、時にはその生存を文字通りおびやかしてきた自然との交渉なしに、それを無視して生きることは許されなかった。又現在もおそれを無視して生きることは許されない。つまり、人間は、この自然との対決を含む交渉を通じて自らを形成してきたし、これからも形成し続けることになるだろう。

そしてこの交渉は、まず生物学的段階のそれから始まった。しかし、自然との交渉は、単にそれだけにとどまるものではなかった。それは、多くの文学作品等からもうかがえるように、精神的な意味においても、多大の影響を与えるものである。

しかし、その影響のしかたは、和辻哲郎が「風土—人間学的考察—」において指摘しているように、自然科学の対象となる自然環境そのものが、直接人間の精神に影響を与えているというのではなく、気候、気象、地質、地味、地形、景観などの総称としての風土、つまりは、主体的な人間存在にとり入れられ精神化された風土として、人間の精神に大きな影響を与えているのである。

その意味で、自然環境は、生物学的意味において、人間の成長発達に多大な影響を与えているだけでなく、人間のものの感じ方、考え方にも大きな影響を与えている。このことは確かなことである。しかし、自然環境そのものの影響は、どこまでも間接的な影響といわざるをえない。

また、自然的、風土的環境の人間形成の事実に対する影響は、人間の自然とのたたかいを含む交渉の所産として産みだされた技術の進歩によっても、今日ますます間接的なものとなってきた。現在では、人間の行動が直接「なま」のまゝ自然の影響を受けることは少なくなってきた。そして生産文化＝技術の体系を含む文化の進歩に従い、「なま」の自然よりも、その文化を産みだした社会的歴史的現実こそが、人間形成の事実により直接的な影響を与えるようになってきている。

とはいっても、自然が、依然として人間の生活環境の基底をなしていることは否定できない。というのは、生産文化＝技術の体系をふくめた文化自体、結局のところ、人間の自然との交渉の所産であり、自然を基底として築きあげられたものに他ならないからである。

ところでこの生産文化＝技術を含む文化なるものは、そもそもいかにして築きあげられてきたものなのであろうか？

それは、とりもなおさず人間がきびしい自然との対決を含む交渉を、単に個々の人間としてではなく、社会を組織して他と協力しつつ継続的にこなってきたことの歴史的所産であるといわざるをえない。

つまり人間は、社会を組織して、他と協力しつつ、自然の脅威と取り組むことにより、いわゆる自然環境の外にいま一つの環境、すなわち、社会的、文化的環境をつくりだし、それにとりまかれて生活しているわけである。

ここで、異なった自然条件が、いかに異なった風土的環境をつくりあげ、それがいかに人間の精神のあり方に影響し、それがいかに社会経済の発達とも深いかわりをもつものであるか、その一例として西欧において最も早く工業化しはじめたイギリスと、東洋における工業化の先端をきった日本の場合の比較対照表をあげておく。(7頁, 8頁各参照)

これらの比較対照表からも、自然環境が風土的環境をいかに基底づけ、それがいかに人間の精神的あり方に深く影響し、更にそれが社会、経済のあり方を規制するものであるか明らかである。

このように自然的、風土的環境というものは、その上に築かれている人間の社会的、経済的、文化的環境を規制し、そのことを通じてそこに生活する個々の人間の人間形成の事実及び職業人形成の事実、多大の影響を与えている。確かに、その影響は間接的なものではある。しかしそれを無視することはできない。

これに対し、人間の社会的、経済的環境は、より直接的に人間形成の事実に影響を与え、その事実を「意味づけ」、「方向づけ」している。

3. 個人と社会—分業と協業—

それぞれ遺伝的多様性をもった個々の人間は、家庭をはじめ、地域社会、様々な機能組織をもった部分社会及び全体社会に重複して所属し、それぞれの社会で課せられた役割を果しながら生きている。

ところで、この個々の人間と社会との関係については、古来、①社会実在論者と②社会名目論者とが、互いに自己の立場を主張し、論争を続けてきた問題である。

①社会実在論者達は、社会とは個人の総和以上のもので、個人に対して優越する普遍的実在であると主張した。

これに対して②社会名目論者達は、個々の人間以外に社会はなく、社会は個々の人間の集合にすぎないと主張していた。

ジンメル(G. Simmel)は、この二つの対立した主張を、社会の本質は、社会を構成する人々の①相互に肯定しあう結合的な関係と②相互に否定しあう対立的な関係との「心理相互作用」にあるとして、過程的にとらえることにより、止揚しようと試みた。

自然的・風土的環境に基底づけられた日英産業革命以前の伝統文化の型

共通点	国別	第一次産業のあり方を規制した地理的風土的条件	土着文化	産業革命のはじまる以前の伝統文化の型	
				早い時期において輸入された高次文化の性格	世俗文化（この世的）
共に、北半球の温帯に位置づけられた島国であり、海洋国家として、貿易国家あるいは、工業国として立ってゆくことを運命づけられた国 海峡を一つへだてた向うに、より高次の文化圏があり、それに対して無関心でいることとはできなかつた国	＜英 国＞ ○極西の工業国家（自己発展的に産業革命をひきおこし高度の工業国家となつていった典型的先進国）	和辻哲郎の類型論を通して見るならば、典型的な＜牧場的風土＞ ○ゆっくり変る四季 ○たいくつで単調な自然 ○麦しか実らぬやせた土壌 ○自然よりは、どうしても人間中心にならざるをえない風土 ○合理的努力を高く評価する風土的条件	土着の古いゲルマン文化デイモニッシュなものを核としている。神と戦う悪魔の思想。甘えを許さぬ戦斗的物の考え方。	キリスト教（沙漠の中の思想） （ヘブライズム） 神は養父・「死」の苦悩のまつただ中における「生」のあり方の追求→勤労的思想；プロテスタントの倫理観の核となり天職意識（calling）の思想を生み出す。（個と神との契約を前提とする）→世俗化され、個性性の概念が生れ、役割意識が発達する（拘束）	ギリシャ文化 ○人文主義→人道主義 ○自然科学（ヘレニズム） 地中海文明→おだやかな海洋の文明 戦争の産物の一つである奴隷制を基にした市民社会における文化、それを起源としている。人間を自由ならしめる精神（liberal arts and sciences）を核とする文化。それは本質的にいわずゆる生業とは結びつく必要のない思想。 〔解放〕
	＜日 本＞ ○極東の工業国家（欧米に学ぶという形、つまりは西欧化という形において、急速に工業国家となつた典型的な国）	和辻によるならば ＜特殊モンスーンの風土＞ ○はつきりと変る四季 ○台風をやってくる変化に富んだ自然 ○米作が可能な肥沃な土壌 ○人間が自然に包まれてある。突発的変化（激情）をひめた受容的忍従の性格の形成 ○なかば盲目的努力を高く評価する風土的条件	神道 和、調和、結び、清め、純粹さといったものを中核とする思想。自他一体、神人合一的神観。母なる神。甘えの心情。何よりこわい村八分。差別されては生きられぬ心情。力を悪とみ、必要悪に対する情緒的反撥。忍念の文化。	仏教（モンスーン的思想） 汪溢せる生のただ中における「生」の苦悩からの解脱→静的、瞑想的思想、受容と忍従更に「あきらめ」の思想がその中核となっている。（それは、重層的で静的で完全なるカスト社会の成立していったインド大陸において生れた思想）〔解放〕	儒教（特殊モンスーンにおける思想） 単調にして空漠たるおのれ、それにたえるための意志の持続、感情の放蕩、伝統の固執、非服従的忍従→權威の重視（それは官吏登用の道の開かれていた重層社会を成立せしめたシナ大陸に生れた思想） 「家業」「家職」といった言葉、土農工商の概念の発達において認められるように職業的倫理観は「家」の概念とともに発達した。 〔拘束〕

→ 特に職業意識並びに職業的倫理観の形成と深いかかわりをもった思想

職場環境のちがいにによる教育訓練のあり方の相異の1例

企業文化と教育訓練のあり方		企業文化（生産文化）のあり方		教育訓練のあり方	
職場環境		生産技術のあり方	組織の特色	現 在	今 後
自動車産業 典型的なアメリカ文化の担い手 （陸の航海：海洋民族の大陸支配、自由へのあここがれと、それを可能にする画一性の徹底の島国文化への導入。 例：トヨタ（陸のロマンに魅せられた職人）		大量生産 技術の標準化、単純化、能率至上主義、流れ作業の導入。 技術と技能の分離顕著。	意識すると否とにかかわらず、好むと好まないにかかわらず、流れによる組織統制は強化される。 中央集権化の傾向顕著となる。 技術者と技能者の分業により、技能労働者の作業は単純なものとなる。 多様なプレスティー・ピラミッドは出来にくい。	OJTは困難。 単調労働の弊害にどう対処するか、職場のローテーションの中卒養成訓練に固執、学園の設置。Off JTによる集団生活指導、レクリーダーの養成。指導者養成のためのエリート選抜と訓大長期、短期への派遣（厳選主義による） 人為的なプレスティー・ピラミッドの構築。	仕事の陶冶性が著しく減退する傾向にどう対処するか。Off JT生活指導のみならず、Off JTの科学技術教育の組織化がより重要となるのではなからうか。 公共の教育訓練機関との連携がより重要となろう。 科学技術学園工高との連携—後期中等教育機関との連携のみならず、高等教育機関との連携も必要とならないうか。
		一品生産 いかに技術の標準化が進められても、流れ作業の導入には限度がある。 技術と技能の接点の重要性は増大することはあっても、その重要性はなくならないうか。	流れによる組織統制は困難でチーム作業が基盤となる。 より地方分権的。 作業長、副作業長の役割は重要となり、組織内部に多様なプレスティー・ピラミッドが発生しやすい。	OJT比較的容易。 高卒養成訓練の早期開始。そのための指導員養成、一訓大短期への大量派遣。 技能者から技術者への道の確立。 指導員養成コースは、それだけで完結するのではなく、作業長、副作業長へのステップとなりつつある。	技能職にも仕事の陶冶性は残されている。しかし、事務、技術職との間には、格差が生じてきているといわれる。 技能職における段階的、体系的な教育訓練制度の確立が、より意図的、計画的になされる必要がある。技能職について、Off JTの必要が増大するのではなからうか。
造船産業 海洋文化の担い手産業の島国文化 （島国でありながら大陸文化：儒教と仏教が支配的であった。）への導入。 例：三菱（海のロマンに魅せられた武士）					

またテンニース (T. Tönnies) は實在論的社会を共同社会 (ゲマインシャフト), 名目論的社会観を利益社会 (ゲゼルシャフト) とし, ゲマインシャフトからゲゼルシャフトへという歴史観を展開することにより, 論争を突きあうものとしようとしたことは, よく知られているところである。

テンニースのいうゲマインシャフトというのは, 第1次産業に支えられた未分化社会で, 自然発生的な血縁地縁の共同体であり, その代表的なものとして, 家族, 村落といったものをあげている。そこでは1人1人の成員は, 愛しあい慣れ親しみ, 共通の記憶を分有する形で結合していた。これに対して, ゲゼルシャフトというのは, 主として第二次, 第三次産業に支えられた, ある特定の明確な目的達成のために人為的, 意図的に組織された社会であり, その代表的なものとして, 都市, 国家, 世界をあげている。その結合のしかたは, 相手を自分の利害と目的に対する手段として利用しようとし, 互に緊張し, 互いにその活動範囲を限定し合うものとみていた。

つまり, ゲマインシャフトからゲゼルシャフトへと社会が発展してゆくことにより, その社会の機能組織は著しく分化され, それにともない, 分業がより意識的に, より徹底しておこなわれるようになる。すなわち, 社会がゲゼルシャフト的になればなるほど職能的分業, 社会的分業が, 顕著なものとなり, それはまた技術の発達によってもたらされる技術的分業に基底づけられる。と同時に技術的分業のあり方は, 社会的分業のあり方によって意味づけられ, 方向づけられる相互関係をもつようになる。例えば「職場環境のちがいによる教育訓練のあり方の相異の1例」においても示したように, 流れ作業を導入するかしないか, または導入できるかできないかによって職業的分業のあり方は, 異なってくるし, また, 社会的分業のあり方を規制するコア・エトスが, 流れ作業の導入と, そのあり方に対して評価を下すことになる。

一般に, 社会的分業は, ①個々の人間の側からみた場合, それぞれの能力の限界の自覚とより少ない努力で, より多くの結果を得ようとする心理にもとづく, 相互補完を求める交換への性向がその原因であるといわれ, ②全体としてみた場合, 社会の密度 (人口の集中度) の増大と社会の容積 (社会の単位数) の増加による生存競争の激化を回避しようとする傾向が, その原因となっているといわれている。

①の原因から個々にもとづくヨコの分業が促進され, ②の原因からタテの分業が強化される。②の原因よりは①の原因がより強く作用するところでは, タテの分業は, ヨコの分業の調整機能として発達し, 逆に①の原因よりは②の原因がより強く作用せざるをえないところでは, タテの分業は, 指揮命令的, 統制的機能をより強くもつようにならざるをえない。わが国の社会関係がよく, タテ社会と呼ばれ, アメリカ社会等と比較しタテの関係がヨコの関係より強く, とかく個が圧殺されがちな社会関係になる傾向は, ゲゼルシャフトの発達以前のゲマインシャフトのあり方が, そもそも欧米のそれとは異質なものであったこと (その異質性については,

日英の産業革命以前の伝統文化の比較対照表をもう一度ごらんいただきたい)の外に、もともと②の原因が強く作用せざるをえない社会であったことにもよると考えられてならないのである。

とまれ、分業化が進んだゲゼルシャフトにおいては、当然、異質な能力の持主間の相互補足と相互依存が強調され、個別化と個性の発達が促され、分割された機能の能率増進が強く志向されると同時に、社会の有機的連帯が実現されることになる。

こうした分業化された社会に生きる個々の人間は、当然、社会的分業の一端(役割)をより確実に遂行することにより、社会になんらかの形で貢献することを、意識すると否とにかかわらず、好むと好まざるとにかかわらず要請されるようになる。個々の人間は、こうした分業化された社会においては、こうした社会の要請の下に、その役割を出来るかぎり容易にするため、おのれのとりえ(個性)を見出し、そのような社会において生きるために必要な能力を獲得するようにせまられる。かくして分業の原則が徹底すればするほど社会は個々の人間に対し、彼が何者であるかを問いかけるようになり、個々人の意識をかきたて社会の教育に対する要請は、より一層顕在化してくることになる。

かくして、単なる自然的・風土的環境よりは、社会環境が、社会環境の中でもゲマインシャフト的なものよりはゲゼルシャフト的なものが、人間形成の事実に対し、より直接的で、より意識的、より意図的影響力をもつようになる。人間は、このような要請の存在する社会を自らの環境として生活するなかで、ある種の人間になってゆくことを強いられ、やがて、そのことを自覚せざるをえなくなるのである。まさにその意味で、社会は個人にとって最大の教師となる。

しかし、社会的分業の結果生じた部分社会の個々の人間形成の事実に及ぼす影響というものは、学校といった教育そのものを目的とする特殊な部分社会における場合を除き、個々の人間の成長とか発達そのものを直接の目的としているわけではない。目的は別にあるわけである。従って、そこでは、たとえ、個々の人間の能力を発達させようとする強い要請はあっても、その要請は、その部分社会の特定目的達成のためのものであり、個々の人間が、その要請に対して自覚的にたちむかうのでないかぎり、個々の人間を全体の1部分とし、その部分社会の目的達成のための手段とする方向で動くことになる。

こうした個々の人間を特定社会の部分つまり歯車としその手段化する方向で、個々の人間にせまってくる。主として部分社会からの影響は、それ自体独立した人格をもちやがて主体的存在として、現実有限であればあるほど無限にあこがれ、また不完全であればあるほど、完全を夢みてやまない個々の人間の夢や願望と対立するものとなる。しかしてその部分社会からの影響力は、人間形成といった視点からみて、偶然的、断片的なものにすぎないことが自覚されるようになる。

しかし、いかに無限を思い、完全にあこがれることはできても、現実には有限でかつ不完全な存在でしかない人間が、この世において、自らの不完全意識におしひしがれてしまうことなく、自己実現の願望を充たそうとすれば、それは、他との協働を通じて、己れの長所を生かす形で、分業の一端を担う以外に道はなくなる。

ここに、職業訓練をも含む職業教育、専門教育といったものに対する強い要請とその細分化への要請が生じてくる。いいかえるならば、この種の要請は、社会の機能組織の分化が進めば進むほど、顕在化してくるものであり、その要請そのものを拒否することはできない。と同時に、その要請のもつ人間形成の事実に対する偶発的、断片的影響力を是正するため、この種の要請による教育は、分業化社会の機能と未分化な状態でおこなわれる徒弟制度的なものから、職業教育、専門教育として教育的により高度な組織化が必要になり、更に、それらの教育をふまえた上で、職場教育つまりOJT (on the job training) をもって補完されなければならないものとなってゆく。

しかし、この種の教育のみでは不充分である。というのは、社会全体の幸福が個々人のあり方に依存するとともに、個人の幸福もまた全体のあり方に依存しており、そのことの自覚は、個々の人間の意図的努力なしに、生れてくるものではないからである。とりわけ分業化社会においてはヨコの分業が進めば進むほど、タテの分業化も進むものであり、こうした分業化が進行するなかで、蓄積されてゆく情報つまり文化は、常にタテの分業において上へ上へと流れてゆく傾向をもち、社会成員のあいだに分配される勢力量の漸次的不平等化がおこり、支配、被支配の関係を生み、それをより永続的なもの、より恒久的なものにする傾向が顕著なものとなってくるからである。しかしてこの傾向は、人間の安定を求める心理をテコとして、促進されてゆき、やがては個々の成員に自己疎外感を与え、個々の人間を、全体に対する apathy 状況にまで追いこんでゆき、ついには、社会解体の原因となる危険性をはらんでいるからである。

とすれば、個々の人間を特定社会の手段化する方向で働く部分社会からの要請と、無限の可能性を夢み、無限の成長、発達を願う個々の人間の夢や願望との矛盾対立を超克する手がかりは、一体どこに求められるのだろうか。

社会の機能組織の分化とそれにもとづく分業が促進されればされるほど、強調されるいま一つの原則がある。それは統合化とそれにもとづく協業の原則である。この原則の自覚なしに、急速に、機能組織の分化が進みつつある現代社会の統一と連帯を保つことは、不可能となるし、社会的連帯の意識なしに、社会の存続、維持をはかることは不可能であり、その発展は望みえない。又そのようなところで個々の人間が、自己実現の願望を充たすことは全く不可能なことになる。

分化と分業の原則にもとづく教育要請が、職業教育、専門教育、職業訓練といった形で顕在化するとするならば、統合化と協業の原則にもとづく教育要請は、より一般教育的なものへの

要請となって顕在化してくる。前者が、より部分社会からの要請であるとするならば、後者は、より全体社会からの要請であるといえよう。

§ 4 個人の自己実現と社会の存続維持・発展

社会は、一度それが組織されると、その組織、機能の存続維持と発展に対して、強い要求をもつ。そしてこの要求は、部分社会においてもさることながら、全体社会において、より一層顕著なものとなる。

この強い要求を満たすため、社会は、その構成員の補充交代をおこない、構成員が、構成員として、分業・協業の原則に従い課せられた役割を果しうよう、その社会の文化を共有することを要求してくる。しかしてこの際、分業よりは協業の原則がより強調されることは、いうまでもない。

この社会、とりわけ全体社会が、自らの存続・維持と発展のために、その構成員に、自らの文化を共有させる働きを、「社会化作用」と呼び、この社会のもつ「社会化作用」のことを、デュルケイム (E. Durkheim) 等は教育そのものであると主張している。

ところで、ここでいう文化とは、社会集団が、自然との対立を含む交渉を通じて歴史的に蓄積してきた生産文化＝技術をも含む、習俗、制度、法律、科学、芸術、宗教を含んだ人類共有の精神的遺産の総称である。

次になぜ、社会のもつ文化を、その構成員に共有させる作用が、そのまま教育とみられるに至ったのか、その理由について考えてみたい。もっともこの際、技術教育そのものの内容をなすどちらかというとハードな生産文化＝技術と、芸術等に見られるソフトな文化とを分けずに論を進めることは、あるいは、誤解を招くことになるかもしれない。しかし、われわれは、すでにこれまでの考察からも明らかなように、狭義の技術教育、技能訓練といったもののみならず、より広義の技能者教育、技能者教育を問題にしている以上、両者を厳密に区別して論ずる必要はないと考える。

いな、むしろ、一体化してとられる立場こそ、これからの教育を考える場合、より重要な問題ではなからうかと考える。

これらの文化といわれるものは、もとをただせば、すべて、個々の人間によって創造されたものである。しかし、それがひとたび創造され、社会の共有財産となってしまえば、それは、創造者の手をはなれ、それ自身客観的な存立を主張するようになる。そしてそれは単にそれを創造した個人に対して独立した存在を主張するようになるばかりではなく、社会の構成員の批判検討を通じて、それ自体社会的歴史的形成物となり公共的性格をもつに至り、個人と対立する。

しかし、この個人をはなれて客観性と公共性をもつに至った文化は、またいつでも、個人によって主観化され、個性化されるとともに、変容されて、新しい文化の創造に至る可能性

をもつ。

つまり、文化は、いつも、主観による個性的創造→客観化→個性化といった一つのサイクルの中で発展し、その内で生きている人間に、多大の影響を与え、個々の人間の人間形成に大きなかわりをもつことになる。

この文化一般のもつ特色は、その中でも特にハードな性格をもつ生産文化=技術についても又そのままあてはまる。技術者(技能者といってもよい)は、名人芸(技能)→客観化(定性化、定量化)→技術化(記号化、標準化、普遍化、没個性化、因果関係の吟味、整理等を通じて体系化され、公共化され、人類全体の共有財産となる)→個人による部分的体得(個人に体得され、個人のうちに新技能として組織的、計画的に再合成される)のサイクルに自ら参加することを通じて形成される。

つまり、上述の文化の側からみでのサイクル運動は、個人の側からみれば、それはそのまま人間形成の過程となる。

文化、とりわけ生産文化は、その中で生活する人間、とりわけ新たにそこで生きようとする人間に、否応なしにその文化のもつ規則性に則って行動することを強いる。ここに、社会が、その構成員に対して、文化の共有を促すことにより、その秩序の存続維持を志向するゆえんがある。

しかし、さきに述べた文化のもつサイクル運動をみても明らかなように、文化は、主体性をもった個人によって受けとめられ、能力、適性、興味等に応じて個性化された個々人に分有されるその過程を経て、絶えず変容され、更新されてゆく。

とりわけ、文化は、伝承されてゆくにつれてその成立当時の意味が忘れ去られ、その根源から遊離し、文化の退廃現象を招き、その本来の使命である生の課題解決の力を失い、単なる因襲的なものになり下がる傾向をもつ。とりわけこの文化の因襲化は生産技術等の急速な進歩により又人々の生活条件の変動によって、顕著なものとなり文化はその変容を強いられる。

そもそも、文化は、それをにう個々人にとって総て同一の意味をもち、同じ機能をもつわけではなく、年齢、性別、社会的地位の相異等によって、異なった受けとり方がされており、とりわけ若い世代は、生への欲求が強いだけに、既存の文化に異和感をいだき文化の退廃現象とその因襲化に対して、鋭い批判的感覚をもっている。

いうまでもなく、文化の更新とか創造は既存の文化の本質を理解し、その不合理性や退廃性を身をもって感得した人々によってはじめてもたらされるもので、単なる変りもの、例外者にそれを期待することはできない。つまり文化の伝達と創造は概念的には矛盾対立したものでありながら、実際にはこれら二つのことがらは同時におこなわれている場合が多い。

こうした文化の伝達とそれにとまなり更新と創造の営みに個々の人間を参加させることにより、社会は、自らの秩序の存続維持をはかるとともに、おのれの自己更新と発展を可能ならし

めている。また個々の人間は、客観化され公共化された文化との対立をはらんだ相互交渉を通じて、その創造と発展とに参加することにより自己実現の基本的欲求を満足させる可能性ももつことにもなる。いうまでもなく、文化の更新と発展とに参加し、社会の存続維持のみならず、その発展に寄与するとはいってもまた以上のことを通じて自己実現の願望を充足するとはいっても、それは、多大のエネルギーの消費を必要とするものであり、「試みること」が許されるゆとりをもった社会にしてはじめて可能になることでもある。

以上、社会の存続維持とその発展に対する要求が、社会がその社会のもつ文化を、その構成員に共有させると同時に、彼等をその文化の発展と更新の営みに参加させることによって満たされてゆく理由についてみてきた。そして更に、社会が、それを支える分業と協業の原則、あるいは、その存続維持機能と発展といった、互いに相対立し、相矛盾する機能の中で、個々の人間は、自己をみつめ、自己実現の願いを満足させ、己れを形成してゆくきっかけと、それを現実のものとする可能性とを発見することについてみてきた。

たしかにこうした社会の個々の人間に対する働きかけには、教育と呼ばれるにふさわしいものがあり、社会そのものが最大の教師であるといった表現にも、なるほどとうなずかされる点が多い。

しかし、この社会の存続維持・発展にともなう教育的営みもまた、すべて教育として意識された営みではなく、多くの場合、教育以外の社会活動に付随しておこなわれるものであり、個々の人間の成長と発達という点からみて、なお、偶然性と断片性を残す営みといわざるをえない。

ここに、全体社会が、学校という教育そのものを目的とした部分社会の組織化を促す最大の根拠がある。というのは、全体社会の発展は、その構成員、つまり、個々の人間の成長と発達を前提として、はじめて可能となるものだからである。

目的が細分化され明確化された部分社会の視点からすれば、社会は、当然個々の人間を、その社会の部分視する傾向をもっており、個々の人間を社会の部品化し歯車化し、手段化する傾向がある。しかし、全体社会の視点からすれば、社会の存続維持、発展は、主体性をもった個々の人間の成長発達によって、はじめて可能となるものである。ところで、そうした個々の人間の成長発達は、社会の、教育以外の社会活動に付随しておこなわれる教育的営みだけでは不十分なものとなり、個々の人間の成長、発達そのものを目的として組織された部分社会、つまり学校の発達を促すことになる。

しかし、いうまでもなくこの学校の発生と発達とによって、教育の問題がすべて解決されるわけではけっしてない。その理由は学校の次のような基本的な性格に由来する。学校は個々の人間の成長、発達を目的として意図的に組織された社会といえることができる。しかしそれがそうであればあるほど、個々の人間の「よりよくありたい」という夢に支えられて組織された部

分社会は、それ故にこそ現実社会から遊離したものとなる強い傾向をもつことになる。しかしこの傾向は、学校が学校の基本的性格に従い、その教育内容を、社会生活の①単純化、②理想化、③一般化といった原則に従って、組織することにより一層顕著なものとなってゆく。

かくして、学校は、この学校のもつ基本的性格の故に現実の社会からある程度隔離された独自の文化をもつとともに、その文化の現実遊離、因襲化、退廃現象を招きやすいことになる。

かかる学校教育のおちこみやすい性格に気づき、その短所を克服してゆくためにも、又いかなる人間といえども、意識すると否とにかかわらず、又好むと好まないとにかかわらず、何らかの形で教師の役割を演ずることなしに、生涯をおえることのできない人間にとって、「教育とは何か」、「職業訓練とは何か」、「学校とは何か」といった問題を考えてゆくためにも、以上みてきた個人と社会との対立を含んだ交渉を通じておこなわれている人間形成の事実についてみてゆくことは、極めて重要なことであると考ええる。

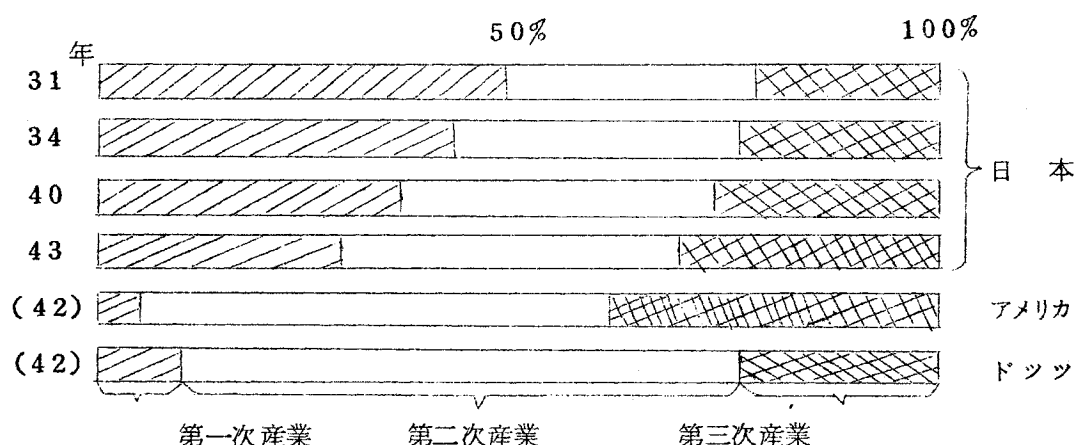
ところで、われわれが、それを意識すると否とにかかわらず、又それを好むと好まないとにかかわらず、われわれがそれとの対立を含む交渉を通じて、われわれ自身を形成し、かつそこで組織的、計画的教育を受ける学校その他の教育機関を、その根深いところから基底づけている現代社会とは、一体いかなる特性をもつものなのであろうか？次にその特性について考えてみたい。

§ 5 現代社会の特色とこれからの教育

1. 現代産業社会の特色とこれからの人間

- a) 次図に示す雇用構造の変化等からも明らかなように、我々が現在生活している現代社会は第一次産業から第二次産業への移行がめざましく、工業化への傾向がいちじるしい。このことは、現代社会に住む人々に、工業化社会に必須な専門的知識技能を身につけることをせまる。

(産業別就業者の割合)

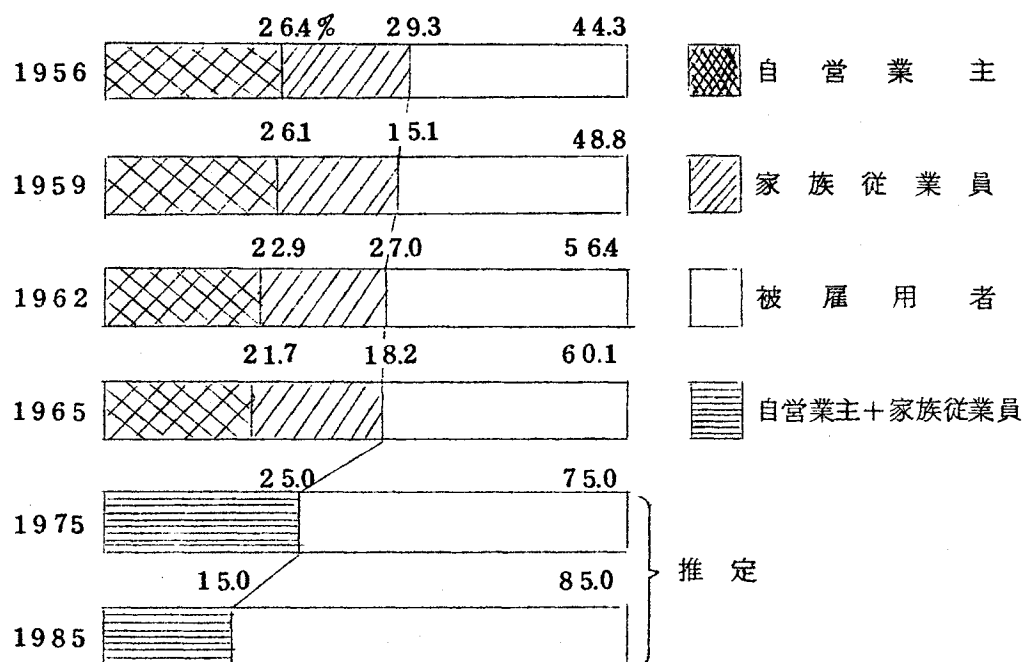


(部門別就業者構成比の国際比較 (%))

	日 本	西 独	英 国	仏 国	米 国
第一次産業	2 6.9	1 0.9	2.1	2 0.0	6.2
第二次産業	3 0.5	4 7.6	4 8.1	3 7.2	3 3.0
第三次産業	4 2.6	4 1.5	4 9.8	4 2.8	6 0.8

b) 次の図に示す通り、現代産業社会においては、人口の大部分が雇用労働者として、巨大な産業組織の中で、働くことをせまられており、その巨大な産業組織は、分業と協業の原則に支えられ、労働が高度に専門化しているとともに、その統合が必要となっている。そうした意味において、現代社会は組織化の傾向の顕著な社会といえる。このことは、全ての人々に、組織人として生きることをせまる。従って、これからの人間は、組織人として生き、自己を表現しうる能力を身につけることが要求される。

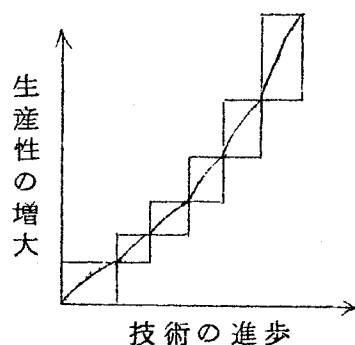
(被雇用者増大の傾向)



b) この高度に組織化された産業社会は、めざましい機械の発達によって支えられているものであり、それは、まさに機械化された社会であるといえる。しかし、それは又オートメーションの発達等により、単なる機械論的能率主義の段階をこえ、非人間的な仕事、つまり、かつては奴隷の仕事であったものは、すべて機械にさせようという声すら聞かれる社会でもある。その意味でいわゆる脱工業化をめざして、急速に変化しつつある社会といえる。それは又、中間階層がにわかに肥大し、軍隊機構に例えていえば、兵のい

ない下士官以上の社会となりつつあり、ブルーカラーがグレーカラーとなりつつある社会でもある。そこには、19世紀的機械論的能率主義のもたらす人間疎外の状況から抜け出しうる可能性がみうけられるとともに、そのほのかにみえはじめた可能性を現実のものとしなければ、社会そのものの存続すらが、あやぶまれる危険な社会ともなっている。そしてそれ故にこそそれは、成員1人1人に、疎外状況をのりこえることの出来る自律的人間となることをせまる。

- d) この高度に組織され、個々の成員に秩序意識をもつことをせまる現代産業社会は、しかし、けっして、静的な動かぬ社会ではなく、逆に急速に変化しつつある社会でもある。それは、次図に示すような仕組みをもって、絶えざる科学、技術の発達の衝撃を受け、常に変化することを余儀なくされた社会といえる。その変化に従い、組織内の人々の役割も刻々変化してゆくことをせまられる。つまり、現代社会は、高度に組織化されておりながら、それは極めて流動的であるとともに、柔構造である。それは極めて不安定要素の高い社会であり、そのたえまない変化は人々にいらだちと限りない不安をあたえる。しかし、それは同時に、ある組織内で疎外され、それに、違和感をいだく人々に、自己回復の可能性をも与える。つまり現代社会は、人間にとって最も基本的な願望である、安定への願望とともに、自由への願望、自己実現への願望をもともに充たしうる可能性をもつ。



しかし、それは同時に、以上二つの基本的願望をもとにうばい去る可能性をももっている。

新しい技術の開発は、それに最適の組織の再編成をせまる。その再編成の進むにつれて、生産性は急速に増大する。しかし、やがて、その技術にとって、最適の組織制度ができあがると、生産性の増大はゆるやかになる。しかし、その安定した状況の中で、新たな

技術が生みだされ、組織制度の再編成がうながされ、以後同じような現象がくりかえされ、次第に社会は、豊かな社会となり、より高度な組織制度をもつ社会となってゆく。

- e) 高度に組織されながら高い流動性をもつ現代社会、それは同時に、コミュニケーションの手段としての記号(シンボル)の氾濫する社会であり、人々にシンボル操作の能力をもつことをせまる。と同時に、とかく個々の人間の経験が間接的で抽象的になりやすい社会でもある。それは又人々に知的になることをせまる社会であるとともに、マスコミ等の発達を通じて、とかく虚像の生じがちな、真実のつかみにくい社会となっている。それは、「ネオンの明りにまどわされて、北極星を見失ないがち」な社会であり、あざむかれやすい社会でもある。

- f) このように高度に組織化され、絶えずゆれ動き、その上複雑で、とかく虚像の生じやすい現代社会において、人々が人間として生きてゆくためには、ジャイロスコープ型の人間となるよりは、むしろ、レーダー型の人間となることがせまられ、レーダー型の人間でありながら高度に自律的な人間であることがせまられる。
- g) つまり、これからの人間は、分業の原則に従い工業化社会に必要な専門的な知識技能と協業の原則に従い組織社会において他の人々と協働しながら自らの持つ専門的な知識技能を充分に発揮しうる能力、つまり対分業的対専門的 skill と対協業的組織的 skill とをもち、この二つの skill を縦横に駆使しながら、自らを他とのかかわり、とりわけ社会とのかかわりにおいて充分に生かしうる人でなければならない。つまり彼は、二つの skill を武器として、刻々自己の意志を決定してゆける人間でなければならず、そのためにも、絶えざる自己変革すなわち自己教育をなしうる人間でなければならない。
- h) 現代社会、それは又、ハードなピラミッド型社会から、ソフトな星型社会へと急速に移行しつつある社会ととらえることも出来る。そして、そこでは、あらゆる人々が、いりくんだ組織において、ある時には leadership を、またある時には followership をとりうる人々でなければならない。

以上のことは、これからの人間に関して共通にいえることである。しかして、このことは、われわれの仕事に直接関係するいわゆる技能労働者についてもまた同じようにいえることである。

すなわち、これからの技能労働者は、これまでのいわゆる職人的技能労働者とかあるいは従来の熟練労働者とは、全く異った新しいタイプの人間でなければならず、単に細かく細分化され、専門化された仕事を確実に遂行することができるだけではなく、他の専門化され、細分化された仕事にたずさわる人々と協働してゆけると同時に、変化に対して積極的に適応してゆける人間でなければならない。

彼等は、単に細分化された仕事の一つを高度に熟練した技能をもって完全に遂行しうるだけではなく、必要なときにはいつでも他の部門に移ってゆける、そうした一般的能力をそなえていることを要請される。

そのため彼等は、科学技術の一般的な教育を受け、一つの部門の中の様々な作業の全工程を一応理解できるだけの知識及び能力をもっていなければならない。彼等はまた、いくつかの機械をこなせる能力をもっているだけではなく、生産のそれぞれのラインについて深い知識をもっていることも必要である。となると彼等は、かつての skilled worker ではなく、より technician に近いものとなり、これがブルーカラーのグレイカラー化の現象となって現われてきているように思われる。これからの社会、それは、かつての technician 以上の人々によって支えられる社会ということになる。そして、

それは、いまやわが国でも夢ではなく、現実のこととなりつつある。このことは、現在すべての人々が、前期中等教育を受け、そのうちの90%以上の人々が、後期中等教育をも享受しており、昭和47年度に技能労働者として採用された者319,817人のうち中学校卒業者は39.8%にすぎず、高等学校卒業者は61.2%となっていること、及び昭和40年度にすでに、工業課程(男)卒の72.3%が技能系列に入職、また技能系高卒者総数の60.0%は工業課程卒で占められるようになったこと(倉内史郎他：企業内教育の五年研究、P.63) などからも明らかなことである。

以上要するに、現代社会の特色、それは、高度工業化社会であり、分業、協業の原則に従い高度に組織されていると同時に、高い流動性をもっていることである。

従ってそこで要求される教育は、次のようなものとなろう。

まず、分業の原則に従い工業化社会に必須な専門的知識・技能、すなわち、対分業的対専門的 skill を、個々の人間に、彼の能力・適性・意志・願望に応じて習得させるものでなければならないであろう。

しかし、彼は又当然、自らに課せられた、あるいは、自ら選びとった役割を人々との協業を通じて果してゆくわけであり、そのためにも、対協業的対組織的、対人間的 skill を習得していることが要請される。

更に、課せられた役割、選びとった役割そのものが変化し、組織そのものが変化する社会において、人々は、自らの役割及びそれと関連する他の人々とのかわりについて、さめている必要がある。つまり、人々は現実にはいかに組織人として生きることをせまられようと、考えることをやめた単なる組織の歯車となることは許されない。

つまり、これからの教育は、組織の中に生きる人間として、課せられた役割、あるいは、自ら選びとった役割を充分に果しうると同時に、その役割の変化の意味を考え、変化に対して自律的な態度のとれる人間を育てる必要がある。

これからの人間は、ジャイロスコープ型の職人的人間よりは、レーダー型の組織人となることを強いられることになる。従ってこれからの教育は、こうした、とかく自己を見失ないがちになるレーダー型の人間に、自己を見つめる契機と、自律的になりうる確かなすべを与えうるものでなければならないだろう。そしてこのような試みは、歴史的にみて、全く新らたなる試みといわざるをえない。これまで、人類は様々なタイプの人間を育てあげてきた。しかし、レーダー型の組織人を自律的な人間にそだてあげるなどということは、いまだかつてなかった試みといわざるをえない。

われわれは、そうした意味で、まさに画期的な時代に生きているわけである。

このまさに画期的時代の社会と教育の特色をより鮮明なものにするため、次に現代社会の特色とそこにおける教育とを、これまでの社会の特色と教育に対比させることにより

浮彫りにしてみたい。

2. これまでの社会と教育これからの社会と教育

現在、われわれが、そこで生活し、自らを形成しつつある社会は、生産社会としてとらえなおすことができる。しかしてこの生産社会は、生産手段の発達、つまり生産技術の発達により、①農本社会、②商本社会、③工本社会、といった一定の段階を経て発達してきたものとみることができる。そして工本社会は、更に、紡績工業等軽工業中心の初期工本の段階から、重化学工業とりわけ鉄工業中心の本格的工本の段階を経て、今や、電子産業あるいは情報産業中心の後期工本の段階へと移行しつつあるといえる。

かかる生産手段の発達つまり生産技術の発達にともなう社会の発達段階に認められる一定の順序性は、いずこの社会においても認められるものである。当然この発達段階はわが国においても又ははっきりと認められるものである。つまり明治維新以前の日本の社会は、典型的な農本社会であり、それ以後は、農本社会から商本社会、工本社会へと急速に変化してきた社会である。ここで日本史の教えるところに従い、明治維新以前を近世としそれ以後第二次世界大戦までを近代とし、それ以後を現代とするならば、それぞれの時代の社会的特色と、各時代における教育は次のようなものであったとみることができよう。

まず近世つまり農本社会の特色についてみるならば、その最大の特色は、いうまでもなく身分制社会ということであった。つまり、その社会は、極く少数の特権的支配階級と、重層的な身分制を通じて少数者に支配される大多数の隷農層とからなっていた。そこでの生産性は極めて低く、生産の周期は気が遠くなるほど長かった。人々は、その低い生産性を基盤として築きあげられた社会秩序を守るため、「伝統指向的」にならざるをえず、半ば盲目的な努力、忍耐力、そして忠誠心といったものが何より美德とされ、縦の関係が強調され、変化に対しては否定的態度が一般的であった。否そうした中で人々が個性を発揮し、変化を求めることは悪でさえあった。

社会の身分制秩序が一方的に重視され、個々の人間の能力は、その秩序の前では無視された。そうした中でも、富の蓄積に応じて、それなりに教育に対する意識は高まり、藩校寺小屋等を通じて教育は普及していった。

しかし、そこでおこなわれていた教育は、個を社会環境に一方的にあわせていく形での教育であり、個の能力は、無視されるのが常であった。一口にいて、その教育の特徴は、「らしさ教育」とでもいうべきもので、個々の人間の能力とは無関係に、生まれた家からの相異に従って、武士の子は武士の子らしく、農民の子は農民の子らしく、町人の子は町人の子らしく、男は男らしく、女は女らしく育てられた。家柄の枠をこえて個々の人間の能力が育てられるためには養子縁組といったやっかいな手続きが必要とされた。

つまり、ここでは、氏（出生）は重んぜられたが、個々の人間が、具体的にどのような遺伝的素質をもって生まれてきたかは、不問にされ、あとは身分制社会という場と環境が一方的に重視され、「しつけ教育」「らしさ教育」が、強行された。

以上のような近世の社会的特色とそこでおこなわれていた教育に対し、近代の特色は次のようなものであった。

近代は、周知の如く、農本社会において重んぜられていた秩序と秩序意識、それに由来する社会的性格、物の考え方、価値観といったものが、資本の蓄積とそれによってもたらされた商業活動により、次第にきりくずされ、否定されていったことによってもたらされた。

つまり、商業活動が活発になるにつれて、それまで動きの少なかった農本社会は、急速に動きはじめ、旧秩序は根こそぎゆすぶられるようになる。こうした極めて不安定な状況において投機的性格の高い商業活動に従事するため、人々は商業的「合理精神」とともに、信念の人となり、「内部指向的」「ジャイロスコープ的」性格を身につけるよう期待されることになる。彼等にとって「個」の観念は、「家」の概念、「国家」の概念よりはるかに重要なものとなり、個と個の信用関係、契約関係が重要視され、タテの関係よりは、ヨコの関係がより重要視された。かくして、実力主義、自由競争、それを可能にする「自由」と「平等」の理念が強調され、これら二つの理念がブルジョア革命、つまり近代社会の旗印となったことはよく知られているところである。

もっとも、この近代初期の段階の特色、すなわち商本段階における特色は、いわゆる欧米の先進資本主義国家において、最も顕著に認められた特色であり、後発資本主義国として、いわゆる本格的重商主義の段階を経験することのなかったわが国においては、この段階の特色及びその遺産は皆無ではなかったが極めて希薄であり、貧弱である。本格的商本の段階を体験することなく、農本社会から一足飛びに高度な工本社会へと突入せざるをえなかったわが国で、「個」が無視され、個人の尊厳がとかく軽視されがちな現状は、個人1人1人に働きかけることによりはじめて可能となる教育の営みについて考える時、われわれに対し、極めて多くの問題を投げかけていることに気づく。特にこれからの日本人が国際人として活躍することをせまられている現状を考える時、問題は深刻であるといわざるをえない。

単位制、選択制といった現在の学校教育における物の考え方も、異質の能力を等価とみなす能力観（能力の交換をみとめる考え方）を根底においているが、こうした考え方は、まぎれもなく、商本社会のものの考え方の教育面への反映と考えられる。

しかしこうした制度が、日本の土壌に容易に定着しえずにいることも、わが国が、本格的商本の段階を充分には体験せず、一足飛びに工本社会へとつき進んだことと深く関係し

あっている、と思われてならない。

いずれにしても商本段階を経て、われわれの社会は、高度に組織されながら、高い流動性をもった工本社会へと発展してきたことになる。しかしそこでは農本社会、商本社会において期待された人間とは、異なった性格の人間が歓迎されることになる。

この商本段階から本格的工本段階までの近代における教育の最大の特色の1つは、身分意識を多分に残した鋭角的なピラミッド型社会のイメージがまず前提として存在し、その前提はできるだけそのままにして、個々人の能力をできるかぎり量的に合理的に測定し、その測定された能力を合理的に選別して、鋭角的なピラミッド型社会の適当な位置にはめこむ機能を持たされたことである。後述する学校体制がピラミッド型に構築されたのもまさにこうした機能を十分に果すためであったといえよう。それは、能力も又、ピラミッド型に分布するという、単純な能力観を前提とし、学校体制内の自由競争を通じて能力を選別してゆくことにより、社会の存続・維持と発展をはかるうとするものであった。

近代教育の特色、それは近世のそれが「らしさ教育」であったとすれば、社会的には「選別はめこみ教育」であり、個人的には「選別つめこみ教育」であったといえることができる。

近代においては、近世とは異なり、個々人の遺伝的能力は厳しく吟味された。しかし、その吟味は人材の発見のためでありいわゆるキャパシティの測定という形でおこなわれ、能力に応じた「つめこみ教育」がなされ、その結果、ピラミッド型社会への「はめこみ」作業が、教育の名のもとにおこなわれた。いうまでもなくかかる現実には、多くの人々によって教育の名に値いしないものとして、くりかえし批判された。しかし、現実には試験・テストによる能力の定量的吟味→能力に応じたつめこみ→その結果の選別と社会体制へのはめこみ作業といった一連の営みが教育の名のもとに執拗にくりかえされて、現在に至っている。

たしかにこの段階では、それ以前の段階とは異なり個々の人間が吟味の対象とされるようにはなっている。しかし、この段階における個々の人間の吟味は、個人を全体の一部として合理的にはめこんでゆくための吟味という意図がその根底にひそんでいた。そして、社会体制は、人々のもつ能力の序列意識によって支えられていたといえよう。

しかし、以上みてきたような近代社会の特性と、そこで行なわれている教育の性格は、今や大きく変化しようとしている。つまり現代は、近代社会へのけつ別の時代でもあり、その特色は、すでに指摘してきた通りである。そこにおける教育の特色を、これまでの教育との対比においてみるならば、それは次のようなものとなるだろう。

身分意識を残したハードなピラミッド社会は、その頂点が不明確なものとなり柔構造の社会に変化し、個々の人間の主体性とその能力の質的吟味がはじまり、個々の人間の能力、願望を重視し、個々の人間の能力が発揮され、個々の人間の主体的意志と願望とが実現さ

れるよう組織そのものの再編さえ試みられるようになる。

社会の秩序は、リーダーであると同時にフォロアーでもある専門家集団によって支えられ、そうした専門家の大量養成のため、後期中等教育のみならず、高等教育も大衆化する。

多くの職業が専門職化し、いかなる人間にとっても、その全貌をとらえることが極めて困難な社会となり、各構成員が、自律的に社会秩序の存続維持に積極的に参加しなければ社会解体も避けがたいそういった社会となってくる。しかし各構成員が自律的に行為しようにも、動かぬ絶対的な尺度はもはや見出し難く、己れの全体における位置づけが極めて困難となり、そのため自己を見失ない、不安と焦燥とにかりたてられるような社会、自律的に生きることを要請されながら、自律的に生きることの極めて困難な社会、そうした社会が、これからの社会ということになるろう。

従って、これからの社会、それは、一方において、教育の名に価する教育がおこなわれるための諸々の条件が刻々整えられつつあるとみることもできる。しかしそこには他面それを現実のものとするをはばむ新らたな条件もまた数多く生み出されつつある。しかもより重大な問題、それはこれらの条件を克服して、教育の名に価する真の教育を現実のものとしなければ、社会そのものの解体が避けがたくなっていることである。現代社会は、すでにそうしたものになってきているのである。つまり、社会と個人との関係は、単に全体と部分の単なるメカニクな関係ではなく、「あなた」と「わたし」との関係になり、両者の相互交渉が可能となるような社会に再編されてゆくのでなければ、自滅の途を歩まざるをえない。

個々の人間を「それ」として見て、「人材」としてとらえその可能性を引き出すというみかたではなく、個々の人間を人格をもった「あなた」とみ、その「あなた」との交渉が教育の根底をなすものとならねばならない。

§ 6 現代社会における人間形成の事実と職業訓練

われわれは、これまで人間が、彼をとりまく環境との矛盾対立とそれを超克するための相互交渉を通じて、好むと好まないとにかかわらず、又意識すると否とにかかわらず、ある人間がある人間になってしまうという、だれにとっても逃れることのできない厳しい現実のあることについてくりかえし述べてきた。

ところで、われわれが現在そこで生活し、それととりくむことにより、自らを形成している環境は、まぎれもなく高度に組織化され高い流動性をもって絶えず変化しつつある社会であり、高度工業化社会といった言葉で呼ばれている生産的社会でもある。このこともすでにみてきた通りである。

当然、そこにおける意図的人間形成の営み、つまり教育が、その生産的社会の存続と、その

発展のために、その担い手を養成するかたちで行なわれていることは、あらためていうまでもない。

ところで、この高度に組織化され高い流動性をもつ生産的社会に支配的な原則の一つは、分業及び協業の原則であり、個々の人間は、好むと好まないとにかかわらず、職業を持つことにより、この生産的社会の担い手となり生きる権利を得、自らの生存と、自らの様々な願望を充足してゆくよすがを獲得している。すなわち、こうしたしくみをもつ現代産業社会において、「人間が人間となる」ということは、個々人が、分業化されたある具体的職業を選びとることによって、その社会における彼の役割の最も重要な部分を、その職業を通じて果してゆくことにほかならず、そうした意味で職業人となってゆくことを意味しているとみることもできる。

つまり、さきにみてきた「人間形成」の事実、より現実的、より具体的には、「職業人形成」の事実としてみなおすこともまた可能なのである。働くことなくして生きることが許されなくなっている現代産業社会において、たとえ、少数の例外はあっても、「職業人形成」の事実は多くの人々にとって、逃れることのできない現実となっているといわざるをえない。すなわち、好むと好まないとにかかわらず、又意識すると否とにかかわらず、まず「職業人形成」の事実が存在するといえるのである。しかも、その事実は、ほぼすべての人々にとって逃れることのできない事実でありながら、その事実は、固定的事実ではなく、すべての人間にとって刻々態度決定をせまる選択的事実となっており、人々の課題意識をいやがおうにもかきたてずにはおかぬ現実としてとらえられるのである。

つまり、それは、「よりよくありたい」と願う人間の意識をかきたて、その事実に対して、計画的・組織的にたちむかう意欲を刺戟する事実であり、いわゆる職業教育、専門教育あるいは職業訓練という営みをおこさせるしくみをもった現実なのである。すなわち、それは、「人間形成」の事実一般と全く同じしくみをもつものといえる。そしてそれはそもそも人間をとりまく環境を、生産的社会という視点からみなおす時、われわれの視野に入ってくる事実である以上、当然すぎるほど当然のことといわざるをえない。

従って、この「職業人形成」の事実は、さきにみてきた「人間形成」の事実とほぼ同様の広がりや深さを持つ事実としてとらえられるものであり、そうした意味で、職業教育、専門教育、職業訓練というのは、教育そのものが、個々の人間の生存並びに人間社会の存続とその発展にとって必要不可欠のものであったと全く同様に、すべての人間にとって必要不可欠のものであるとみることができる。

いうまでもなく「人間形成」の事実が、そのまま「職業人形成」の事実としてみなおされるとはいっても、意図的、計画的におこなわれる職業教育、専門教育、職業訓練の営みは、教育一般よりははるかに限られた行為である。というのは特殊な場合を除き、一般に、職業教育、専門教育、職業訓練なるものがそれとして意識されるのは、個々の人間成長・発達過程にお

いて、ある段階を過ぎて以後のことだからである。

発達心理学者であるビューラー女史（C. Buehler）は、人生は①成長の時代（0～14才）②探索していく時代（15～24才）、③確立の時代（24～44才）、④維持の時代（45～64才）、⑤下り坂の時代（65～ ）の5段階に分けることができるとみている。

更に第1の成長段階を空想期・興味期・能力期の3期に分け、第2の探索段階を、暫定期、移行期、試行期の3期、第3の確立段階を試行期、安定期の2期、第5の下降段階を、減速期、引退期の2期にそれぞれ分けている。

職業教育とか専門教育とか職業訓練が具体的に問題になるのは、一般にこうした人間の発達段階の第2段階つまり探索期以後のことといえることができる。

というのは、自我意識が未熟な段階で、職業教育とか専門教育とか職業訓練を強行するということは、個々の人間が、自分に適していない職業教育、専門教育、職業訓練を受けることによって、生涯を誤り、個人的、社会的損耗の危険が大きくなるおそれがあるからである。

職業的技能の種類によっては、できるだけ早期に訓練をはじめた方がよいという考え方もありうる。しかし、社会の変動、技術の発達により、職業的技能も急速に変化している今日、自我意識の確立する以前に、個々の人間を特定の職業にはめこむ形で能力を固定してしまうことは、個々の人間にとって不幸ばかりではなく、社会全体としても、大きな損失をもたらすことになる。

この点、ILOの職業訓練勧告（第117号条約）が、次のような条項を設けていることは注目に値する。

ILO勧告は、職業訓練の目的規定の中で「訓練は、特に年少者については、個性を伸ばすようにすべきである」と明記し、更に「18才に達するまでその従事する職業に関連する一層高度の一般教育及び技術的知識を与えるための補足訓練課程を受けさせるべきである」と勧告している。

又、それは、訓練生の選抜に関し、職業選択の自由を害することなく、「選抜の手續は訓練生が自己に適していない職業の訓練を受ける危険及びその結果として生ずる訓練と人間的努力との損耗の危険を最少限度にとどめるようにすべきである。」

「訓練生が、その目的とする訓練及び職業に必要な肉体的及び精神的能力を有することを確かめるための措置を含むべきである」と主張し、更に又職業訓練を受けたものが袋小路にはまりこんでしまう危険性に対処するため「職業、特に技能的職業につくことについては、経済活動のすべての分野の要求並びに個々の訓練生の多様な能力、関心及び事情に応じることができるよう充分な道を開いておくべきである」とも勧告している。

こうした勧告は、すべて、青少年が、せっかちな近視眼的経済政策、雇用政策の一環としての職業訓練の犠牲となり、その成長期、探索期を充実したものとしえずに、彼等の可能性が

みとられてしまう危険を回避するためになされたものとみることができる。

すなわちこれらの勧告のめざすところは、青少年の成長期を通じて、まず出来るかぎり長期間にわたって充実した基礎教育を実施し、その基礎の上で、探索期を通じて次第に自覚されてゆく彼等の希望や意志並びに適性能力に応じて、彼等が自ら最適の学習内容を探索し、選択していけるよう指導すべきことを勧告しているものであり、一般的な教育と、職業訓練との関係を明らかにしているものとみることができよう。

かかる規定がILOの勧告に明記されていることの意味は、次のような理由からも極めて大きいといわざるをえない。

すでに、前節においてみてきたように、生産性も低く、社会全体に余裕のない貧しい社会においては、一般に教育は、個々の人間の無限の可能性に働きかけ、それを無限に引きだそうとする面よりは、個々の人間の能力をそれ自身階層的に秩序づけられた特定の職業層にはめこんでゆこうとする面が極めて強く、特に特権的な専門的職業に従事する者を養成する場合を除き、職業教育とか職業訓練とか呼ばれるものには、そうした要請が絶えず働いていたからである。

しかし、いかに無限の可能性を夢みることはできても、現実には絶対者とか全能者になることはできない個々の人間にとって、実際にできることは、自己の長所と短所を自覚し、長所を生かす形で、社会の構成員として分業の一端を担う以外、生きようのない存在でもある。そうした意味で、今後いかに時代が進んでも、職業教育とか専門教育とか職業訓練といったものはなくなりようのないものであり、逆に人間社会の発展とともに、ますます必要、不可欠なものとなるように思われてならない。

しかし、これからすべての人々にとって必要不可欠なものとされるべきはずの職業教育、専門教育、職業訓練といったものは、過去においてそうであったような、個性をおしつぶし、能力を限ってゆくようなそれではなく、充実した成長期をおえ、探索期に入った個々の人間が、それぞれ己れの「とりえ」を自覚し、それを社会的に意味あるものにするために受けるものでなければならぬ。

しかし、現実には職業訓練法によって制度化された形でおこなわれている職業訓練はかならずしもそうしたものとはなっていない。何故そうなのはいいのかについては、第三章学校教育と職業訓練において、歴史的検討を加えることにして、ここではそれに先だって職業教育、専門教育、職業訓練をも含めた教育的行為そのものの特性についてまず吟味しておきたい。それは次のような理由による。

第一章を通じて、われわれは、教育とは何かという問いに対して、教育とは、われわれが、それを意識すると否とにかかわらず、又それを好むと好まないとにかかわらず、厳としてある人間形成の事実にもとずき、よりよいものを求めてやまない人間の価値志向性と、それに起因する課題意識に導びかれた、意識的、意図的、計画的行為であり、個々の人間の成長、発達を

助ける行為を通じて、社会の存続維持と発展とに寄与しようとする営みであるとみてきた。

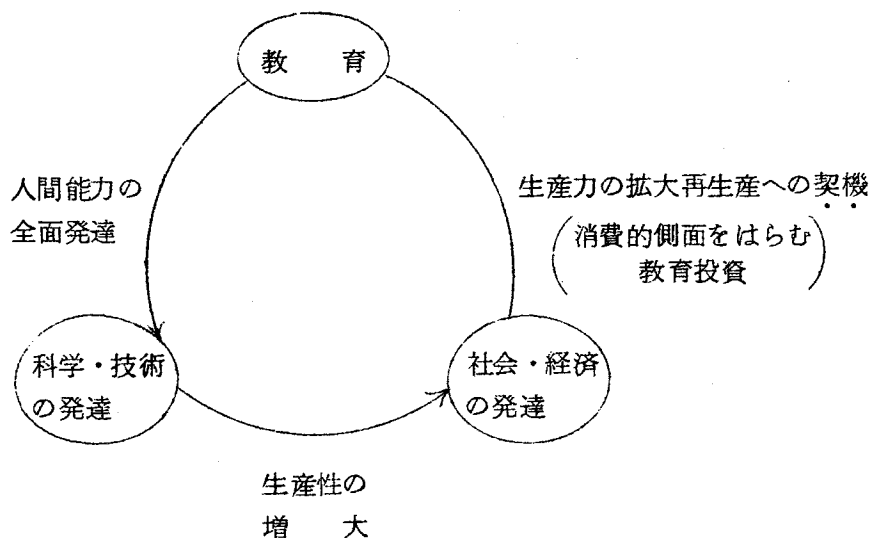
しかし、教育を以上のようにとらえた場合、社会的行為の中には教育的行為と類似した行為もみられ、教育的行為とその他の社会的行為との区別がつき難くなってくる。そこで、ここでは教育的行為とそれに類似した行為とを比較検討し、教育的行為そのものの特色をまず明らかにしておく必要を感じるからである。

そこで、第二章においては、教育に類似した様々な行為のうち、教育とのかかわりにおいて特に深刻な問題を提起し続けてきた、経済、政治、宗教等の諸行為との対比において教育的行為の特色をまず明らかにしておきたい。

第二章 教育的行為の特性

§ 1 経済と教育 — 拡大再生産と教育 —

第一章において、われわれは、教育とは、個々の人間の成長、発達を助けることにより、社会の存続維持、発展に寄与する営みであるとみた。しかし、社会の存続維持、発展を現実のものとするためのより基底的な営みとして経済的行為が考えられる。経済の拡大再生産の営みを通じて、社会の存続維持・発展もはじめてその物質的根拠が与えられ、教育的行為にとっても必須の条件である「ゆとり」も又経済的行為によって保証されることになる。又経済の拡大再生産は、生産性の増大によってもたらされるが、その一部は教育の結果もたらされるものであり、又教育の結果である科学・技術の進歩によって促されるものとみることができよう。すなわち、社会・経済の発達と教育、教育と科学・技術の発達、科学・技術の発達と社会経済の発達との間には、巨視的にみるかぎり、次に示すようなサイクルが成立し、そこに、教育投資といった考え方の成立しうる根拠がある。又、教育的行為が経済的行為に附随しておこなわれた



り、あるいは、教育が、経済発展の手段として重視されたりするのもここに原因がある。しかし、こうした経済と教育との関係は、どんな場合にもあてはまる予定調和的關係ではけっしてない。否この経済の拡大再生産の営みと個々の人間の成長・発達をめざす教育との間には、互に相容れない性格があり、両者の結合には予想以上の困難がつきまとう。そのむづかしさは、例えば明治以降の我国の企業内教育の歴史をふりかえってみるならば、明白である。次の事例は、「企業は人なり」の精神から、教育に着手し、教育を受ける者の夢に答えるため、教育をより高度に組織化していくうちに、利潤追求といった企業のもつ第1目標とは相容れないものとなり、多大の努力を傾注した結果築き上げた教育施設を官立、公立に移管したり、又は廃止してしまった事例である。

1865年、(慶応元年)幕府が仏人技師ウエルニーを招いて設立した横須賀製鉄所に附設された技師ならびに職工の養成のための教育機関は、1868年(M.元)5月24日に明治政府によって一旦廃止されたあと、1870年(M.3)3月29日横須賀製鉄所養舎として復興され、1872年(M.5)に正則学校、変則学校の2校を設け、前者においては、高級技師の養成のため養舎生徒を、後者においては技手並びに基幹となる職工養成のため職工生徒を募集、組織的教育を開始している。しかし、1882年(M.15)6月28日には、正則学校の機能は、工部大学校に委譲され、廃止されている。他方、変則学校の方は、その後専ら技手養成の学校に改組され、海軍省に引継がれ、海軍工学校として存続している。

1875年(M.8)、12月、三菱合資会社の岩崎弥太郎によって設立された三菱商船学校は4年後の1885年(M.15)4月に農商務省に移管されている。

1878年(M.11)3月、同じく岩崎弥太郎によって設立された三菱商業学校は、7年後の1885年(M.18)に廃止されている。

1899年(M.32)10月、三菱合資会社三菱造船所(長崎)に荏田平五郎の手によって設立された三菱工業予備学校は1918年(T.7)1月工業学校(乙種工業学校)に改組され、1923年(T.12)2月28日には廃校となり、代りに三菱職工学校が設置され、それが、1939年(S.14)の戦時体制下において廃止され、青年学校に改組されている。第二次大戦後の1948年(S.23)4月には三菱長崎造船学校として再発足しているが1961年(S.36)には廃止され、中卒養成工訓練はすべて高卒短期訓練(6ヶ月)にとってかわられている。なおこの三菱における企業内教育の歴史については、第三章の学校教育の発達との関連において詳しくわしくふれるつもりである。

1907年(M.40)7月22日、明治鉱業株式会社の安川敬一郎によって設立された技術者養成のための私立明治専門学校は、1921年(T.10)3月18日文部省に移管され、現在の九州工業大学となっている。

1910年(M.43)12月19日、倉敷紡績株式会社の大原孫三郎によって徒弟学校として設立された私立工手学校は、わずか6年後の1916年(T.5)3月16日に廃止されている。

1914年(T.3)9月30日、鍾ヶ淵紡績株式会社の武藤山治の手によって徒弟学校として設立された私立鍾紡職工学校は、12年後の1926年(T.15)7月21日に廃止されている。

1915年(T.4)9月に設立された住友私立職工養成所は、1942年(S.12)3月住友工業学校に改組され、戦後1948年(S.23)7月に住友工業高等学校に改組され再出発し、1956年(S.31)尼崎市に移譲され、市立尼崎商業学校と合併され、市立尼崎産業高等学校として現在に至っている。

1917年(T.6)9月27日に川崎造船株式会社の川崎正蔵によって設立された私立川崎商船学校は、1920年(T.9)8月14日文部省に移管され、神戸高等商船学校に改組改名され、その後神戸商船大学となり現在に至っている。

1920年(T.9)4月15日北海道炭鉱汽船株式会社の設立した私立夕張工業学校は、15年後の1935年(S.10)に廃止されている。

1940年(S.15)5月、日東化学工業株式会社の設立した技能者養成所は、1941年(S.16)10月、青年学校に改組され、第二次大戦後、1948年(S.23)7月に日東高等学校に改組され、1955年(S.30)青森県に移管されている。

1941年(S.16)4月、三井金属株式会社の設立した三井鹿間青年学校技能者養成所は、1948年(S.23)4月、高等学校に改組され、1967年(S.42)4月、神岡町に移譲され、神岡町立工業学校とされている。

以上の事例は、歴史的に信頼出来る確かな記録の残されているもののなかから、特に代表的なものを拾い出したにすぎない。しかしこれらの事例は、企業内教育が、明治以来、いつの時代においても常に厳しい問題をかかえていたことを物語るものであり、その問題のむずかしさは、企業を支配する論理と教育の論理との間にみられる、互いに相容れ難い性格に根ざすものといわざるをえない。

次の事例は、以上のような相対立する論理を意識しながらあえて教育に着手した個別企業経営者達の言行である。

住友を支えた伊庭貞剛は、明治32年、小倉正恆が洋行することになった時、

「住友はたんに住友のために君を洋行させるのではない。広く世の中の為めにあれかしと希望しているからである。従って君は君の思うように研究して日本で必要と思うことがあれば、それを身につけたらよい。

辞令面は商務研究ということになるが、それに拘はる必要はない。帰ってから住友以外でやった方がよいと思うならば、住友を辞めて外に行ってやってよろしい」と訓辞したといわれる。

又日立製作所で教育業務を担当していた児玉寛一が、自社で養成したものが他社に引抜かれ、工場から苦情を申し込まれ、社長の小平浪平に苦衷を訴えたところ、社長は「やめて百姓になるのか」と反問したので、児玉が、百姓になるのではないが、他社の職工になるため去ってしまう旨答えたら、社長に、「やめて百姓になるのでは教育したかいがないが、日本の工業に役立つ仕事ならば大いに結構ではないか、教育者は、有能な技術者、工業人をつくることを目的とすればよい」といわれ、大いに意を安んじたといわれている。

しかし、こうした個別企業経営者の言行がいかん、個別企業にとって危険の大きいものであったかは容易に想像しうることである。事実、日立製作所で、より高級技術者養成の必要

がでてきた時、「会社の経営ではとかく景気、不景気に左右され学校に盛衰を及ぼすおそれがあり」、それは「教育上面白くない」、従って「専門学校以上は国の経営がよい」という判断から、昭和14年、官立多賀工業専門学校の設立に際しては、強い関心を示し、多額の寄附をおこなうことで、この問題解決をしようとしている。

共に空想的社会主義者ロバート・オーエンの思想に影響され、企業内教育に力を注いだ鍾淵紡績株式会社の武藤山治、倉敷紡績株式会社の大原孫三郎も、ともに、経済の論理と教育の論理の矛盾と斗っている。温情主義経営の提唱者といわれた武藤も、人道教育主義を標榜していた大原も、ともに、重役や株主達、それにより実務的な仕事に従事していた中間管理者層から「営利会社が職工の幸福のみ計っては居れぬ」とか「職工のためだけに多額支出は事業を危くする」といった批判を絶えず受け、更に不況期には、さきにみたごとく現実に彼等の理想そのものを後退させざるをえなくなっている。

又住友の総理事鈴木馬左也は、上記の住友私立職工養成所の設立に際して、「生徒はどこまでも伸ばした方がよい。素質があるならば出来るだけ高い知識を授けた方がよい」という意見に対し、学校教育は「人間を役立たないものに仕立てる」弊害があるとの立場から、

「末は技師、技手になれるというが如き高きものを掲げての羊頭狗肉の職工教育は不徹底で駄目である。本所は徹頭徹尾職工になるという意外に目的を置いてはいかぬ。本所は学校ではないとの観念を要する」と主張していた。

ところがこの鈴木精神によって設立されたこの住友私立職工養成所が後に、住友工業学校と改組され、技手養成の学校に変質しており、その後尼崎市に移譲され、現在では公立の商業コースもおく産業高等学校となっていることは、実に皮肉な結果といわざるをえない。

以上みてきたように、企業内教育にとりわけ鮮明な形であらわれてくる経済の論理と教育の論理との矛盾の根源は、いったいどこにあるのだろうか？

隅谷三喜男氏は、その著書「教育の経済学」の中で、「教育は人間にとって投資ではなく消費であるが、人間のうちにある労働力に対しては投資なのである。」と述べている。

教育というのは、そもそも、経済とは別個のものであり、個々人のもつ無限の可能性に働きかける営みであり、生涯続く良さを求めての自己変革を援助する行為でもある。それは当然創造的破壊のくりかえしやそれにとまらぬ意外性を前提としてはじめてなりたつものである。従って教育投資にみあう能力の開発などとはいっても、それは、実は、こうした教育のもつより本質的な営みの副産物以外のなにものでもない。従って、リスクなしの教育投資などというものはいえないことになる。ここに経済の論理と教育の論理とが、直接的、短絡的には結びつきがたい理由がある。

又それ故にこそ、1905年(M. 38)年10月にその発足をみた東京府立職工学校にお

ける「職工適材教育」をその嚆矢とするいわゆる委託教育制度の発達や、連携制度の発達等にみられる企業内教育の公共化の問題が論じられるようになる最大の原因がある。

つまり、そこに、企業内教育が教育を理解する公権力の介入を許し又、その介入を媒介とすることなしには自己の論理を完徹しえない理由がある。

§ 2 政治と教育 —権力と教育—

政治も、教育と同様に、よりよいものを求めておこなわれる社会の存続維持と発展のための営みであり、個々の人間の行動を規制し、時に人々に行動の変容をせまる行為である、といえる。いうまでもなく、こうしたみかたに対しては多くの異論の余地もあろう。特に現におこなわれている政治をみた場合、それがよりよいものを求めてなされているとは、とても感じられないとか、あるいは、それが意図的に悪を求めてなされてさえいるといった皮肉なみかたさえできるであろう。しかし、それは、われわれ1人1人のもつ価値観の相異によってそう感じられることであり、実際にそれに参加している人々は、それぞれの立場からよりよいものを求めて行動しているとみて間違いではあるまい。教育的行為が政治的行為に附随しておこなわれていたり、教育が特定の政治目的実現のための手段として利用されたりするおそれも、この教育的行為と政治的行為との類似性に由来する。

では、政治的行為と教育的行為の相異は一体どこにあるのだろうか？結論的にいって、政治によって個々の人間の行動を規制し、個々の人間をリードする場合、その力の根源が、国家権力とかかわりをもつ物理的強制力にあるのに対し、教育によって個々の人間の行動にかかわり、個々の人間を指導しようとする場合、その行動を可能にするものそれは、ただ相互理解にある、と考える。前者が、相互理解よりも何よりも結果としての行為の変化そのものが問題となるのに対し、後者の場合、教えるものと教えられるものとの教材を媒介とする相互理解が、まずその前提となり、その相互理解の結果教えられたものが、自己の意志で、自らの行為の変更をおこなうというはるかに複雑で間接的な過程を辿る。

そもそも、政治的行為というものは、個々の人間の行為に対し、物理的強制力を行使し得るたゞ一つの合法的機関である国家の力、つまり、国家権力をめぐる、文字通りせめぎあいの行為であり、その権力のもつ支配力のあり方に何らかの影響を与えようとする行為であるといえる。たしかに徳治思想とか、哲人政治といった考え方もあるにはある。しかし政治がいかに高い理想をかかげ、その実現を志向しようとも、またそのために時の国家のもつ物理的強制力が極めて間接的なものとなる場合はあっても、その時々合法的と認められる物理的強制力によって裏づけられた支配の論理が、政治的行為の根底となっていることは、否定することができない。

当然、職業的政治家というものは、どのような手段で権力の座につこうか、その権力の座

についたことによって得た支配力の使い方が問題とされ、彼の政治的行為の結果が吟味され、それに対する政治責任が問われることになる。しかし、その責任をとりうる強さをもった政治家であれば、偉大な政治家ともなり得よう。

つまり、政治家の場合、彼がいかなる方法で、いかなる動機と過程を経て権力の座についたかはさほど重要な問題ではない。

しかし、教育の場合、教える者と教えられる者との間の相互理解と、それを基底とした相互自己変革、相互自己脱皮の営みはその原点となる。そしてそれ故にこそ、相手の行為が外見的にどうであるかということよりも、相手がどのような心情のもとに、どのような動機で、行動を変えていったのか、その過程の吟味がどうしても重要なものとなる。

ここに、教育を職業とするものにとって、他の職業人にはみられない性格の苦しみと深い喜びとがある。

つまり、教育において、最も重視されることは、良さを求めておこなわれる教える者と教えられる者との相互交渉のきめこまかな過程にある。そしてその際教育的行為は、政治的行為とは異り、物理的強制力はできるだけ排除しようと志向する。というのは、物理的強制力の行使は、交渉を一方的なものにし、相互交渉を通じての相互理解を困難にするから。しかし、物理的強制力を極力排除した交渉は、交渉を極めて複雑なものとし、際限のない不確かさと、それにともなういらだちと焦燥とにつきまといわれる。それは教育を職業とする者に、耐えがたいほどのいらだちと苦しみとをもたらす。

しかし、それ故にこそより深い相互理解へとつき進んでゆけるのであり、その「みちゆき」の中に、彼は他の職業に従事する者には味わうことのできないよろこびを感じることにもできることになる。

教育は、相互理解を深めるためにも政治とは異り、最終的には国家権力にまでゆきつくような物理的強制力を出来るかぎり排除し、それから自律しようとする特性をもつ。従って、政治と教育とが例え同じような目的をもっていたとしても、その達成の方法は、大きく異ってこざるをえない。政治が、結果に対する責任を重視すると同様の重さをもって、教育は、その過程を重視する。当然、教育は政治にくらべはるかに間接的で、はるかに長い波長をもって、個々の人間に働きかける。

政治において革命家は既存の国家権力に匹敵する物理的強制力をもって社会体制を根こそぎ改革してゆこうとするであろう。

しかし、教育に従事するものは、個々の人間に働きかけ、彼のもつものの考え方を改めてゆくことにより、はるかに静かな革命を、はるかに着実におこなうことを志向する。

学校教育法が、その第11条において体罰を禁止していること。

教育基本法が、その第8条において「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これ

を尊重しなければならない。

- ②法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。」

と規定していること。

教育における政治的中立性の確立といったこと。

こうしたことは、すべてつまるところ、政治と教育の特性の相異にねざすもので以上みてきた文脈の中で考えることにより、はじめて、その意味の深さを理解することができるものとする。

又、こうした理解を通じて、はじめて、教育の政治に対するアレルギー的拒絶反応を克服し、教育本来の目的実現のために国家権力との交渉も又可能になってくるのではあるまいか。

教育基本法の第10条は、

「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行なわれるべきものである。

- ② 教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない。」ともいっている。

ここで、国家権力に代表される公権力の意志の執行者としての行政担当者の行為つまり行政的行為と、教育的行為とのちがいを明らかにしておく必要がある。

教育基本法は、その第6条において、

「法律の定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。そのためには、教員の身分は尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。」と規定されている。

「全体の奉仕者」というのは、国民全体あるいは、住民全体のための奉仕者ということであり、一般に公務員に対して適用される考え方である。すなわち教員（教育者）というのは、公務員（行政担当者）と類似した性格をもち、社会全体の奉仕者でなければならないというのである。教育が社会の存続・維持及び発展のための営みである以上、それは、当然のことといえよう。

しかし、同じ全体の奉仕者としての行為であっても、教育的行為と、一般公務員（行政担当者）の行政的行為の間には大きなちがいが認められる。

全体の意志の執行者として行政にたずさわる公務員は、全体の意志として定められた法規に忠実に、その命ずるところに従って行為することが要請され、組織上の上司の命令は、全体の意志として、あたかも自己の確信であるかのように遂行することを強いられる。そこに私的判断を加えることは、許されない。機械のごとく冷静に、正確に、迅速に事を処理していく能力が期待される。従って官僚が全体の意志を忠実に執行しているかぎりにおいて、官

僚の石頭をなじり、その冷たさを非難することは、筋ちがいといわざるをえない。

しかし、教員や指導員が、教育訓練の法規や指導要領をたゞ冷静に執行するといった態度、校長その他の上司の命令通りに教えるといった姿勢で、教育上の責任をはたすことは果して、可能であろうか。特に教科書が彼には間違っていると思われる場合、それが、間違っていないかのような態度で、あたかも自己の確信に合致するかのような態度で教えることが、教育上果して正しい行為といえるであろうか。そうではあるまい。

教育においては、教え子の人間的成長こそが、奉仕の対象となるものであり、こうした教え子の人間的成長を助長する営みというのは、単に理性的な相互理解以上に、情緒的信頼関係をも含む人間的共感を前提とし、その上で、時には怒り、時には共に喜びあいながら、教材を共に吟味し、時に教科書の誤りを発見し、それを正してゆくことによって、その目的を達成するものである。従って、行政的行為において認められるような、公正無私、冷静さ、正確さ、迅速性といったもののみによってその目的を達成することは不可能なことになる。

教員や指導員がその責任を問われる直接の対象は、一般行政官の場合とは異り、校長、その他の上司ではなく、はるかに不確かな要素をもった教え子であり、その成長に対して責任を問われている。

教育基本法に教育行政のあり方が、特に規定され、それが教育目的遂行にとって必要な諸条件の整備確立を目指すものとされていることも、又教員、指導員に免許制度がしかれ、その専門職化への努力が続けられていることも、すべてこの教育的行為の特性に根ざすものであり又、一般公務員と同様に全体の奉仕者とされながら、一般公務員とは異った取り扱いがなされていることも、すべてこの特性によるといわざるをえない。

§ 3 宗教と教育 —権威と教育—

宗教を定義づけることは、極めて困難なことである。しかし、宗教とは一般的に、なんらかの意味で自己の有限性に気づいた人間が、無限なるもの、至高なるもの、絶対的なものを渴仰し、畏敬し、これとかかわりをもつことにより、絶対的かつ無限なるものへの自己投企の決断を基盤とした信仰と、それを支える諸々の行事の体系をいい、教義、行事、制度の複合体であるといえよう。

死すべき存在として有限なる人間が、自らの無力さと、救いのなさ直面し、行きづまりと恐怖と絶望とを感じた時、人間は、その生の危機感をのりこえるため、無限で、全能で、絶対的なものの存在を意識し、それとのかゝわりを実感することによって、心の平安をとりもどし、生の破綻や行きづまりの極みにおいて、肉体をもった限定者でありながら、そのままその存在を超えて生きる再生の道をみいだし、希望と勇気とをとりもどすすべを発見した。

以上のような宗教生活、それは現実には求道の生活とみることができよう。有限で、頼りな

く、うつろいやすく、またはかない存在である個々の人間が、永遠に変わぬ絶対者の存在をこそ真の实在であると信じ、祈りと修業を通じてその实在とかかわりをもつことにより、その絶対者のもつ至高の權威に導びかれ、己れの現状の頼りなさ、とりとめのなさ、うつろいやすさ、みにくさ、みじめさ、救いのなさを超えて生きようとする。これが宗教生活であり、求道の生活であろう。つまり、それは、絶対者の存在を前提とし、そのもつ至高の權威に導びかれ、生命ある限り続けられる生れかわりの道を歩むことであり、絶対者の存在に支えられているとの信仰に裏づけられた無限の自己変革と自己脱皮の生活である。

教育とは、教える者と教えられる者との間にくりひろげられる、よさに向っての相互自己変革の営みであり、よりよいものを求めて無限に続けられる相互自己脱皮の営みである。

とすると、宗教的行為と、教育的行為の間には、顕著な類似性が認められる。教育がその他の社会的行為とともに宗教から分離してきたものであり、宗教制度の一環として学校が発達してきたこと、更にまた現在に至るもなお、宗教教育こそ人間の根底をなすものとする人々が少なくないことなどは、以上のような宗教的行為と教育的行為の類似性からみて、当然すぎるほど当然のことであった。

しかし、絶対者への信仰とその至高絶対の權威とに導びかれておこなわれる無限の自己変革の営みは、至高絶対の權威を奉ずる団体が、複数あらわれた時、その激烈な対立抗争にまきこまれ、神学論争に徹するべきであるはずの權威と權威の争いがやがて物理的強制力をとまなり権力闘争すなわち宗教戦争へと発展してゆくや、限りない混乱にひきこまれ、自らの權威を低下させていった。

あらゆる宗教にとって不可欠の至高絶対の權威は、権力闘争へと発展してゆくことにより、自らの聖なる至高絶対の權威の座を相対化し、その權威を著しく低下させることになってしまったのである。しかして、宗教のもっていた様々な教育機能は、権力闘争そのものを收拾することによって成立した近代国家の手に引継がれてゆくことになったのである。

そもそも、近代国家は、一般に、思想信教の自由を認め、政教分離の政策をかかげることにより、混乱を收拾し、成立したものであった。従って近代国家の多くは、宗教の教育に対する深い意味を認めながらも、教育を宗派宗教からきりはなし、その対立抗争から教育の営みを守る姿勢をとった。しかしていわゆる宗教教育そのものは、家庭及び各宗教団体にそのまま残されたが、それ以外の教育、すなわち思想信教の自由に触れない範囲の知識・技能を与える教育の営みは、宗教団体からきり離され、世俗の権力機関の管理のもとにおかれ、いわゆる学校に委ねられることになったのである。

わが国においても、明治32年(1889)8月3日、文部省訓令第12号(一般の教育をして宗教外に特立せしむる件)が出され、それ以後、官公立の学校はもとより、私立の学校においても、宗教教育および宗教的儀式はかたく禁じられることになった。もっとも第2

次世界大戦以前におけるこうした政教分離の政策は、思想信教の自由を保障するための政策というよりは、あらゆる教学の根本をなすものとされていた教育勅語の精神を徹底し、神道国教化政策を貫くためのものであり、キリスト教、仏教は、この政策の対象とされながら、神道のみは宗教とはみなされず、その対象の外におかれていた。

しかして、明治憲法においては、思想信教の自由は、一応認められてはいたものの、それは、「日本臣民は安寧秩序を妨げず及び臣民たるの義務に背かざる限りにおいて」という制限内での自由であり、より具体的には現神である天皇に教学の至高の權威を認め、教育勅語を教学の大本とすることを前提とした上での自由であった。つまりわが国においては世俗の権力機構の頂点である天皇が、同時に教学の至高の權威とされ、他の宗教団体の權威はその下で相対化されていたのである。

第二次世界大戦後、以上のような戦前にみられた国家神道の国教化政策が厳しく批判され、教育基本法第9条には、次のような規定が設けられることになった。

宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。

国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。

この規定により、宗教的情操の涵養は、教育上尊重されるべきであるとされ、又私立学校における宗教教育は公認されることになった。しかし、国公立の学校においては、宗教教育その他宗教的活動は完全に禁止され、当然神道も相対化され、様々な宗教の一つとみなされるようになったのである。

教育、それは、よさを求めておこなわれる教える者と教えられる者との間の相互自己変革の営みであり、絶えざる自己脱皮の営みといえる。しかし、今日の教育的行為におけるよさの追求は、かならずしも絶対者の存在やそのもつ至高の權威を確信した上でのそれではなく、極めて相対的なよさの追求であり、よりよいものを無限に求めてやまない追求となる。当然よさの尺度は、個々人に求められ、絶対的な尺度は、もしあるにしても、それは個々の人間の胸のうちに存在する可能性が残されているにとどまる。

つまり教育的行為における自己変革の営みと、宗教的求道の行為におけるそれとの最大のちがいは、現在においては、教育的行為における自己変革の営みが、絶対者の存在とそのもつ至高の權威といったものをかならずしも前提としてはいないところにある。

いうまでもなく、それは崇高なるものを信ずることの美しさと甘美さとを排斥するものではない。否、もし教える者と教えられる者との間に、よりよいものを求めて努力しつつあるといった相互信頼の絆がなければ、望ましい教育は期待できないであろう。

しかし、それは、絶対者の存在を前提とする絆ではなく、相互に信じあうことの美しさと甘

美さとともに相互に信じこんでしまうことの恐ろしさをも自覚したさめていることの輝かしさと、空しさ、しらじらしさといったものをも自覚した上で、それらの矛盾に耐えておこなわれる相互自己変革の営みであるということになる。

われわれは、前節において、教育的行為を政治的行為と対比させ、教育による変革は、教える者と教えられる者との相互理解による相互自己変革の営みであり、それは政治的行為による変革とはちがい、物理的強制力つまり権力による支配をできるかぎり排除しようとするところに、その顕著な特色があることを指摘した。

宗教的求道の行為は、政治的行為とは異なり、物理的強制力の行使を前提とする外からの変革ではなく、自ら悦服する至高絶対の権威に導かれた内からの自己変革の営みである。その点宗教的求道の行為は、政治的行為に比してわれわれのいう教育的行為にはるかに近い特性をもっている。しかし、教育的行為の特色は、個々の人間が、当然自ら悦服するであろう至高絶対の権威の存在をかならずしも前提としてはいないところにある。

政治的行為は、権力の行使に対して無限の責任を問われる。また宗教的求道の行為の責任は、絶対者の存在を信じ、その呼びかけにこたえてゆくところにある。

しからは、教育的行為の責任は一体誰れに対して果されなければならないのだろうか。己れよりも未熟であることを前提とする教え子に対してなのだろうか、それとも彼等の親に対してなのだろうか。あるいは、社会に対してなのだろうか、国家に対してなのだろうか。教育的行為の責任、それは教育の論理に従うかぎりまず教え子の成長においてはありえない。しかし、教える者よりも未熟であることが前提となっている教え子に対して責任をおうということは、一体どういうことなのだろうか。それに、教え子は、1人の教師の教育的行為によってのみ導びかれ成長しているわけではないのである。このことは、第一章において検討した人間形成の事実をみても明らかなことである。彼等は、教師に教えられたことだけを学んで成長しているわけではけっしてない。教えないものも学ぶし、教えたからといって、教師の教えた通り、彼の意図にそって、それを学んでいるとは限らない。こうした直接具体的に責任をとろうにもとりようのないむづかしさに直面し、人々は、よく教育の成果は長い目でみなければという。しかし実際には、長い目でみようとすればするほど、1人の教師の教育的努力の具体的成果は測りがたいものとなってしまふ。彼がおのれの努力の成果をおのれの目で確かめることは現実には不可能に近いことである。従って教え子の成長に対して責任は痛感してはいても、おのれの具体的教育行為に対して具体的に責任をとろうとしても、とりようのないのが現実である。

しからは、教師は教え子の成長に無責任でいられるかという、けっしてそうではない。多くの教師は、自分の教え子達の成長に対し痛ましいほどに責任を感じているのが常である。そこには当然祈りにも似た心情がつきまとう。

教育的行為、それは、人間の成長という、実に莫として、限界の不明確なものに責任をおっている。そしてそれはその意味で、まさに賭けにも似た冒険的行為といわざるをえない。

この賭けにも似た冒険的行為を、絶対者の存在を前提とすることもなしにまた、それにとりなり絶対的權威の裏づけもなしに、おこなわれているのが現代の教育である。

たしかに、教育というものは、教え子を、ものを知らない又出来ない未熟な状態から、成熟した、ものを知り、あることが出来る状態へとぬけ出させるための行為であり、そのためには、教える者は、教えられる者の知らないことを知っており、出来ないことを出来る能力をもっている必要がある。教え子は、自分に持っていない知識や技能を教師がもっているために、時には教師に対しある種の權威を感じ、教師を慕い、時には悦服してくる場合さえありうる。

しかし、そうした教師のもつ知識、技能の高さといったものは、絶対至高のものでもなければ、至高の權威によって裏づけられたものでもなく、それは、やがて教え子たちによって乗り越えられる運命をもった高さなのである。何故なら、教育の論理にかなった教師の最終の願いと最大の喜びは、教え子たちが、自分より以上のものになってゆくことはほかからでないからである。

教育的行為の論理、それは、教えるものが教えられるものよりも、相対的に高い水準を持っていながら、その高みから教え子をみおろし、彼等のゆくてを示すといった立場をとるのではなく、己れの高さからぬけ出し、教え子の側に立ち、自分にとって困難であったところを彼はどう通るのか、自分にもまだよく理解できていないところを、彼はどう理解しようとし、どう理解するのか、あるいは自分が理解したより、もっと巧みに、もっと深く理解するかもしれないという可能性を夢みながら、ともに進もうとするところにある。

というのは、いかに優秀な教師であっても、教え子たちが、やがてどうなってゆくのか、彼等の未来を確実に予言することはとうてい出来ないことであり、そうした意味において、教え子にとっての未知なる世界は、実は、教師にとっても完全に既知の世界ではないからである。教師は教え子の予想だにしない意外な面を発見しては喜び、思いがけない成長ぶりに目をみはり、彼の思いもかけぬ理解のしかたに啓発されることになるのである。こうした追ゆきのなかに、知識・技能に落差のある教えるものと教えられるものとの間の相互自己変革の営みがはじまるわけである。

従って、教えるものが、自分をぬけ出て、教え子の側に立つとはいっても、それは単純に教え子と一体となることではむしろない。それは、いうまでもなくどこまでも、教え子が現状の未熟さからぬけだす手助けをするためにそうするのであり、いわんや、彼をあまやかすためにそうするのではない。

またそうすることにより、教える者が、自己脱皮、自己変革の契機をつかみ、教える者の自己脱皮、自己変革の営みそのものが、教えられる者の自己脱皮、自己変革の契機となるからそうするのである。

教育的行為の特色、それは、おのれを脱け出て教え子の側に立ち、教え子が未知の世界に入ってゆき自己脱皮と自己変革をくりかえし、成長してゆく、その手助けをしながら、それに触発されて自らも又自己脱皮と自己変革をくりかえしてゆくところにある。

限ることのできない性格の責任を無限定に負わされその意味で賭けにも似た教育的行為において、頼るに足る権威といったものがもしあるとするならば、それは、教える者が現在もっている知識や技能の高さ、人格の高潔さそのものもさることながらそれ以上に「あなた」の側に立てること、教え子の幸せを願ってくりかえされる自己脱皮の美事さ、自己変革の力強さ、自己改造の技術の確かさといったものにあるのではなからうか。

そして、この教育的行為において無限にくりかえされる自己脱皮と自己変革を可能にする力の源泉、それは古くから教育愛といった言葉で表現されてきたものそれにおいて外にはありえないように思われる。深い教育愛に支えられた教え子の幸せを願ってくりかえされる自己脱皮の美事さ、自己変革の力強さ、自己改造の技術の確かさ、そして教え子とともに自分もまた生れかわってゆくことに限りない喜びを感じうる心の広さ、おおらかさそれが、教育的行為における権威の源泉であり、それが、至高の権威の存在を前提としなくなったがために、とかく低次元ではいまわる傾向性をもつに至った今日の教育に対して、方向性を与え、更に経済的行為、政治的行為をはじめ、その他諸々の社会的行為にあるいは含まれ、あるいはそれらの行為に附随しておこなわれ、またそれらの行為との密接な関連においておこなわれざるをえない教育的行為に、相対的独自性と、自律性とを与えるものといわざるをえない。

しかし、教育的行為は経済的行為、政治的行為、その他諸々の社会的行為のうちに含まれ、それに附随し、それとの密接な関係においておこなわれなければならないものでありながら、あくまで相対的なものではあれ、人間の成長という固有の視点から、独自性を主張し、自律性を強調せざるをえない。そしてそれ故にこそ、時に経済的力、政治的権力といったもののあり方に対して、厳しい批判者とならざるをえず、その傾向性の故に、とかく、教育的行為は、「美しくもはかない」営みとなりがちな傾向性をもっていた。しかし、人間の成長を目的とする教育的行為が、己れの「美しくもはかない」性格に泣きぬれ続けることは許されることではない。というのは、たくましい生命力を前提としない人間の成長などというものはいりうるはずもないし、とりわけ教育的行為の直接の対象となる若い世代は、何よりもまず力強さにかぎりない憧憬をもつものだからである。

しかし、教育的行為に力強さとたくましさを与えるもの、それは、人間の成長に対するかぎりない愛、つまり教育愛においては他にはないように思う。

教育愛の特色、それは、「わたくし」の立場をひとまず抜け出て、他者つまり「あなた」の側に立つことから始まる。この論理は、単に教育的行為の内部で、教え子に対して貫ぬかれるだけではなく、教育的行為そのものの以外の諸々の社会的行為の理解とその教育的変革のためにも適用されうるものである。というのは、くりかえし述べるが、教育的行為というのは、他の諸々の社会的行為のうちに含まれ、それらに附随し、それらとの密接な関係においてのみおこなわれるものであり、教育的行為そのものをそれらの諸々の行為から切り離し、純粹培養できるものではないからである。

教育的行為が、無限に拡散してゆき、無限定な責任の重さによく耐え、自らに課せられた役割をまっとうしてゆくためには、教育的行為をそのうちにはらみ、それと密接な関係をもった様々な社会的行為に対する深い理解と、それにもとづくそれらの行為の教育的変革がどうしても必要である。というのはそれらの諸行為との対話を拒否しては、教育的行為がとかくそうなりがちな「美しくもはかない」性格を克服することはできず、教育的行為に不可欠な力強さを回復することもまた不可能となり、更にその力強さを回復することなしに、その責任を果たすことはとうてい不可能だからである。

人間の成長に対するかぎりない愛の立場から、「あなた」の側に立つこと、それは当然他の社会的行為との対話においても又可能なことである。というのは、それらの諸々の社会的行為の中に教育的行為が含まれており、教育的行為と密接な関係をもっておこなわれているものだからである。

本章においては、教育的行為の特色を、経済的行為、政治的行為、宗教的行為との対比において明らかにするようにつとめた。しかしその目的は、いたずらに教育的行為の独自性と自律性を、その他の社会的行為から切り離し、他とのかかわりを拒否しておのれを主張するためではなく、それらとのかかわりを明らかにし、それらとの対話を復活し、それらに対し何を主張し、何を説得しなければならないのか、それを明らかにするためであったことをあえて付言しておきたい。

教育的行為、それはくりかえして言うが、他の社会的行為のうちに含まれ、それに附随し、それとの密接なかかわりをもっておこなわれるものであり、教育を専門としている者のみによっておこなわれている行為ではない。その点で、それは、民主主義社会における政治的行為と極めて強い類似性をもつものである。民主主義社会において政治をおこなうものは、政治を職業としている政治家のみによっておこなわれているのではなく、すべての人々の政治的行為に支えられているものであることは、周知のことである。教育も又教育をおこなうことを職業とする教師や指導員のみによっておこなわれているのではなく、教育を職業とはしていない教師や指導員以外の人々の教育的行為によっても支えられているものである。教育を職業としている教師や指導員の仕事は、これらの教育を職業とはしていない人々の教育的行為の資の高まりなしに、彼等の仕事の質を高めることはできない。

しかし、いかに民主主義社会といえど、政治を職業とする政治家が必要なように、現代社会においては、教育を専門とし、それを職業とする教師や指導員が必要である。何故かという、あらゆる社会的行為の中に教育的行為が含まれており、これらの教育を職業とはしていない人々の教育的行為によってもまた、今日の教育は支えられている。しかし、これらの人々のおこなり教育的行為は、どこまでも付随的なものであり、人間の成長という目的と視点によって貫ぬかれた行為ではなく、連続がとりわけ重視される教育において、極めて断片的で、偶発的とならざるをえないからである。当然、その意識度、計画度、組織度も極めて低くならざるをえない。

ここに教育を専門とする教師や指導員の存在理由があり、教師や指導員が、意識的、意図的、計画的、組織的教育をおこないやすいように、人為的に、整えられた専門的教育機関、すなわち学校とか職業訓練校といったものが組織されなければならない理由もある。

とはいっても、教育的行為の性格上、社会でおこなわれているすべての教育的行為を学校に吸いあげ、それを組織することは絶対に不可能である。教育的行為、それは人間と人間との交渉のあるところには、どこにでも影のようにしのびこむものであり、他の社会的行為の副産物として派生してくる教育的機能を、その行為から分離して組織するわけにはいかないからである。

従っていかに教育の専門機関として学校が組織され、職業訓練施設が整えられ、更に教育制度、職業訓練制度が整備されても、問題はそれのみでは永遠に解決できないのである。というのは人間の成長、人間形成の事実という視点に立つかぎり、実は社会全体が学校であり職業訓練校といわざるをえないからである。教育的行為のみの純粹培養は出来ることでもなければ、また目指すべき目的でもないのである。

従って、いかに学校や職業訓練校が組織されても、その中でおこなわれていることが、すべて抽象化された教育の論理にかなった行為で満たされているということもできないし、教育の問題は、学校教師や職業訓練校の指導員にまかせておけばよいということにもならない。従って学校の教師や職業訓練校の指導員もまた「教育に関することは、すべて手前共におまかせ下さい」というわけにもいかないのである。

それのみならず、学校や、職業訓練校が組織されれば、組織されたでそのこと自体、人間形成、人間の成長という視点からみて様々な問題をかもし出すものであり、ここに教育の問題のむづかしさと面白さを感じないわけにはいかない。

しかして、こうした学校や職業訓練校にまつわる問題というのは、すべて教育的行為の特性に由来するものであり、これらの問題は絶えざる、相互自己変革の営みを通じて解決してゆく以外に解決しようのない問題といえるのである。つまり、個々の人間の成長が、他のかかわりにおける相互自己変革の営みを通じてなされるように、学校、職業訓練校の問題、

更にはそれを規制する教育制度、職業訓練制度の問題も、それに基づけ、規制している様々な要因との忍耐強い交渉を重ねながら自己変革、つまり再組織、再編、改革を通じて解決してゆく以外に道はないのである。

しかして、この再組織、再編、改革はよさを求めて永遠にくりかえされてゆくべき性格のもので、教育的行為そのものがそうであるように、無限に続く営みといわざるをえない。

次章においては、こうした再組織、再編及び改革の営みが、これららの方向を志向しなければならないのか、その展望を得るために、学校制度及び職業訓練制度の発達のとを、極く大まかに辿ってみたい。たゞし、詳細なる史実の紹介は、教育史の講義にゆずることにして、ここでは、第一章において課題として残されていた「職業人形成の事実」に照らしてみた場合、あらゆる職業人の形成にとって必要不可欠と考えられる職業訓練なるものが、何故に、いわゆる技能労働者の養成のみに限って制度化されなければならなかったのか、その問題に焦点を合せて、史実に即した若干の考察を試みたい。

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なし、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なり、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であって、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あげるため、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、時間的余裕を保障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勝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、ギリシャ語を重視し、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ャ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、ギリシャ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論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ができよう。

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(Lyce) コレージュ(College)、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)とそれぞれ異って呼びかたがなされているが、総じて人文主義学校(Humanistic

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、俗物根性とでもいう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、特権階級への登竜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、あえて最も後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、支配的特権階級のエリート教育体制がより強固なものとして確立されてゆくなかであって、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ま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の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。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う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の存在は、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、その上更に重層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促し、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ったのである。

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。

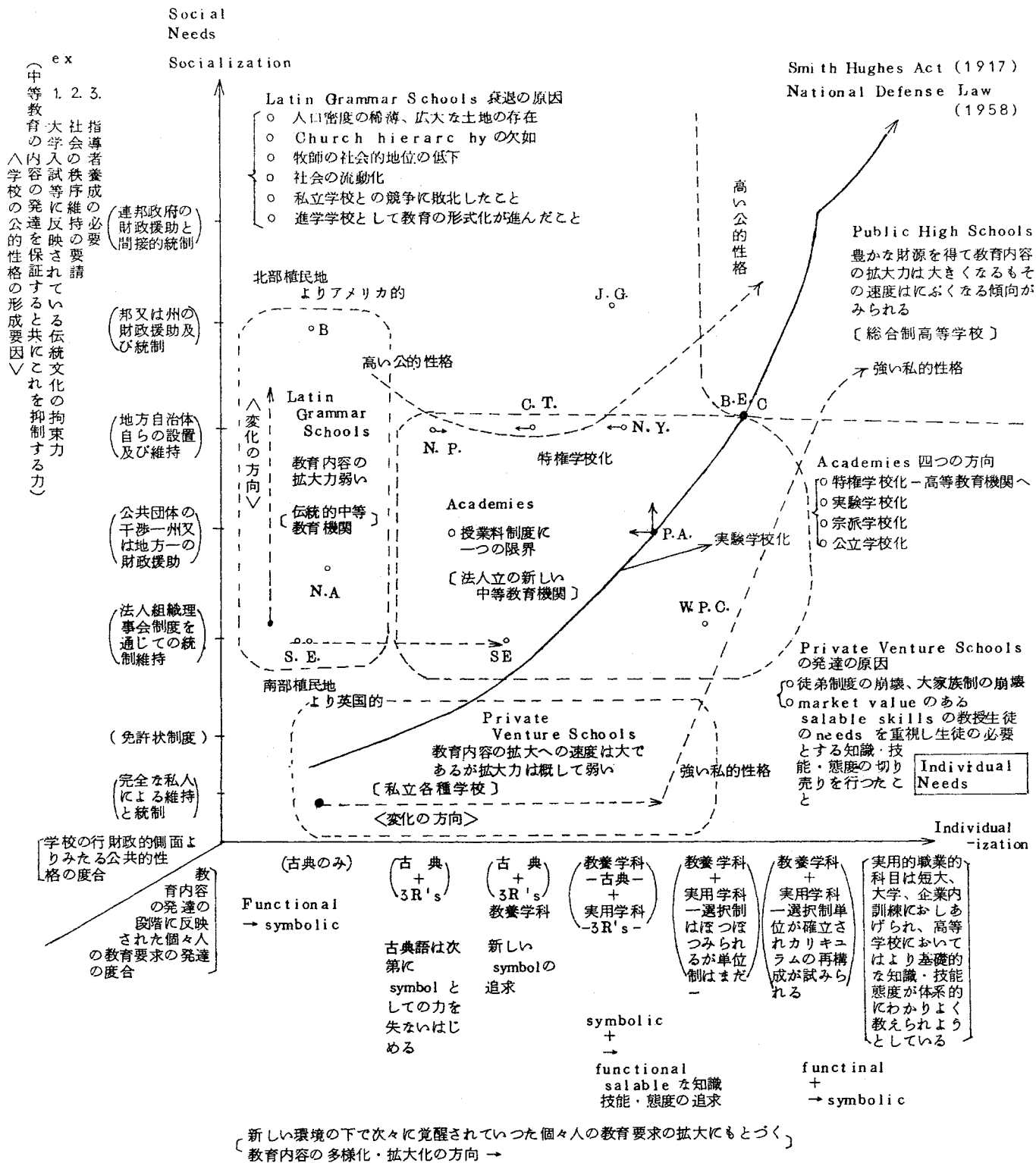
以上のようなジェファソンらに代表される人々の主張は、選良となる可能性のある人々とりわけ中産階級に属する能力ある人々には圧倒的な支持を受けることができた。

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。

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＞

(特権階級
上層中産階級
の必要) → (新興中産階級
の必要) → (一般大衆の
多様な必要)

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 =ニューポートのラテン・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・ペン・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、ジェファソン流のパ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パブリカニズムを否定しこれを乗り越え、「持たざる者」といへ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パ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色それは、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、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、①differentiationの原理、②equalityの原理、③capacity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してできたのは、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小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列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れなければならず、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、そのまゝ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。

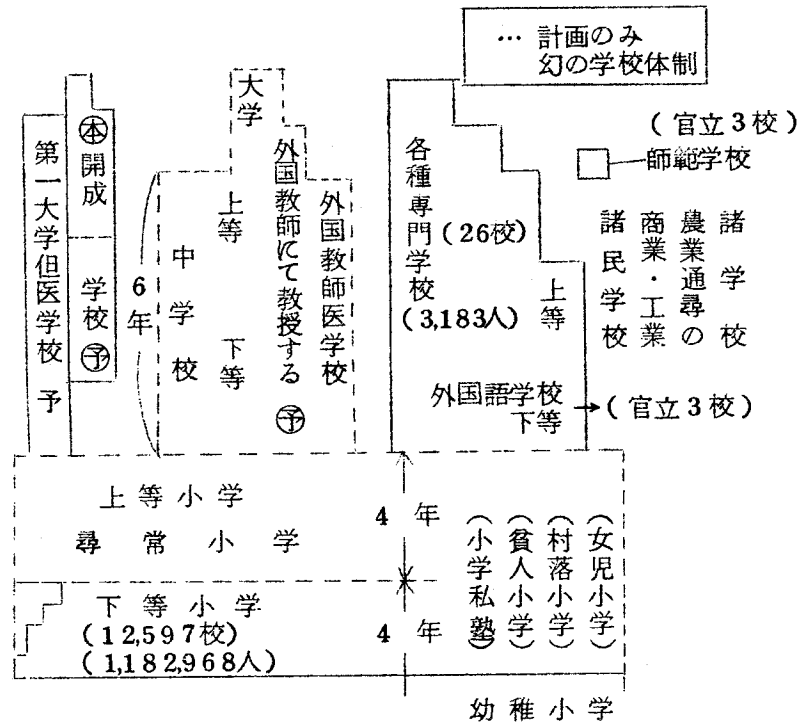
こうして、青少年の夢をとざすことになる傍系学校の存在は、教育制度の改革にあたって常に問題としてとりあげられながら、その根本的改革は第二次世界大戦後の大改革をまたねばならなかったのである。かくしてわが国の学校体制は実力主義の実現を強く志向しながら、現実には実力主義を阻むものとして機能しはじめた、いわゆる学歴主義を生みだすことになるのである。

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

パ的な校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。

〔I〕 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。

特命全權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。

工部省、工学寮に工学校を設置。(8・14)

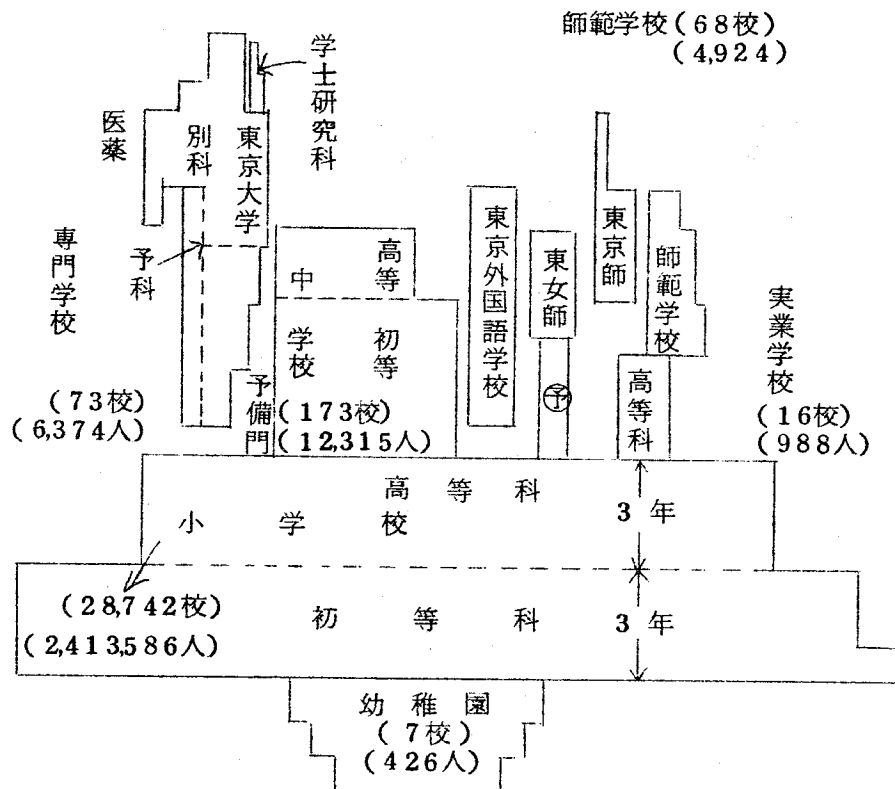
M 5. 徴兵令その他の公布とともに「学制」が公布される。(8・3)

反対多く、学校の焼き打ち運動へ発展。

工部省、工学寮、工学校略則を制定、工学校を大学・小学の2校に分つ。(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 M 9.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。

工部省，工学校(工学寮)を工部大学校と改布。(1・11) 東京大学設置(4・12)

M.11 大久保利通暗殺される。

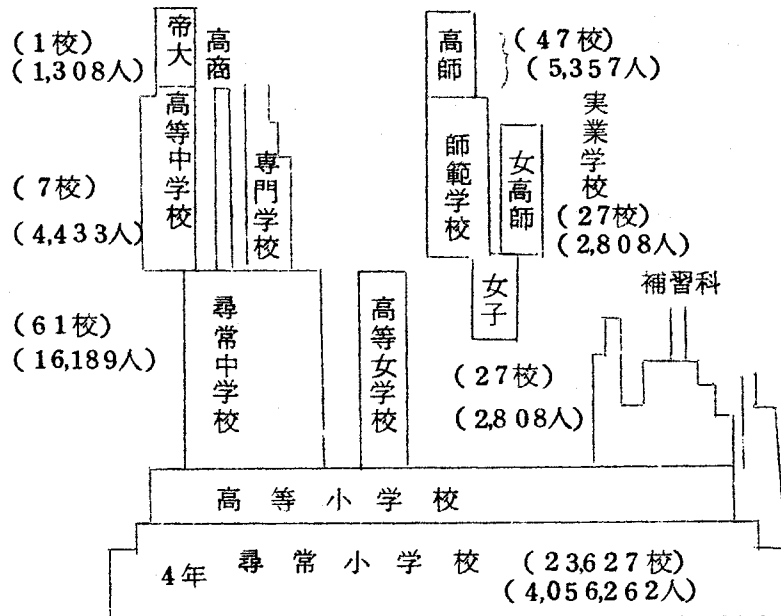
M.14 大隈重信参議罷免，(明治14年の政変)。

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)，第一次小学校令(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



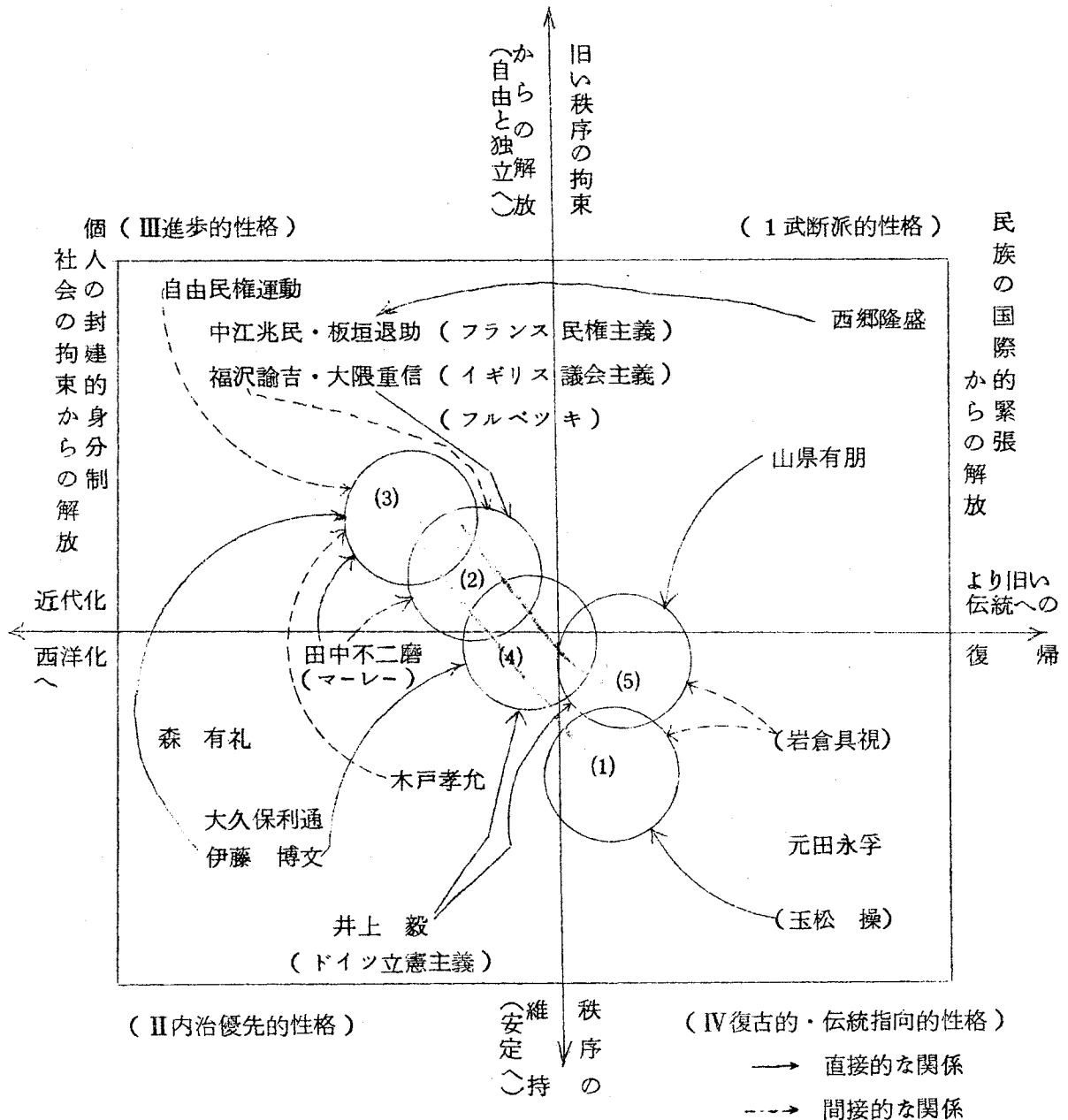
幼稚園
(177校)
12,011人

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)。
帝国大学令公布。工部大学校帝国大学に合併，工科大学となる(3・2)。
- 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)。
第二次小学校令の中に徒弟学校に関する規定がもりこまれる(10・7)。
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。

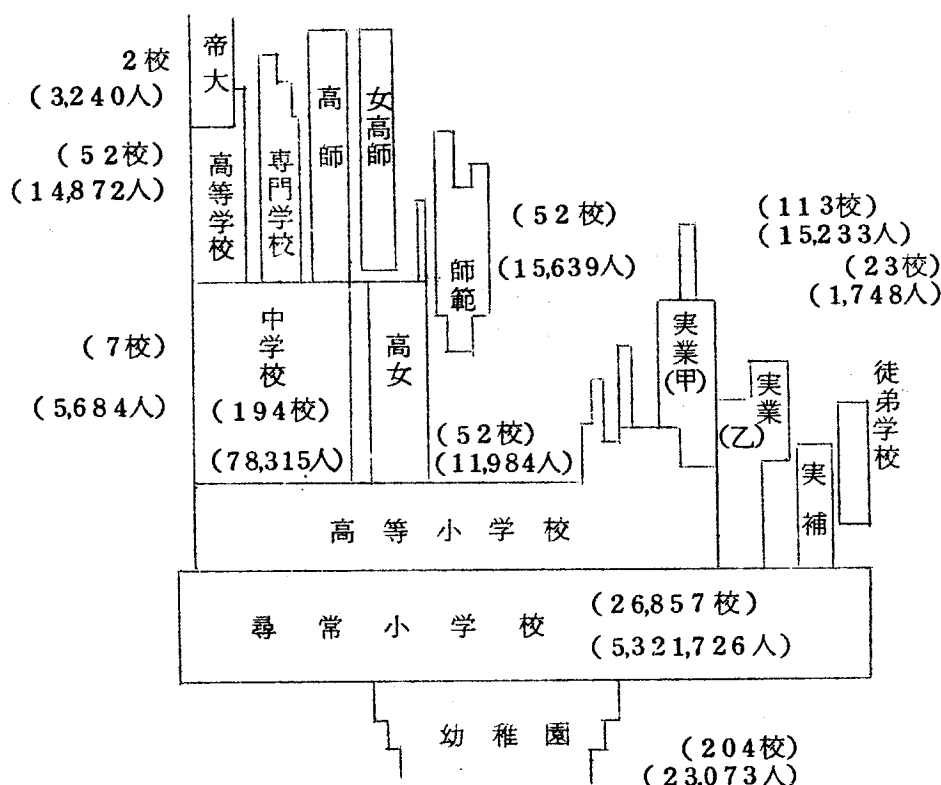
明治初期における武士あがりの官僚群の
いくんだ社会的性格と教育政策の推移



- (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)。

〔Ⅳ〕 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	393 (生徒12)
京都帝国大学理工科大学	1	179 (生徒7)
札幌農学校土木工学科工	1	44
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。

工業教育養成規程を公布(6・14)

尋常中学校実科規程を公布(6・15)

M.27 徒弟学校規程を公布(7・25)

日清戦争はじまる。

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。これらの二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。

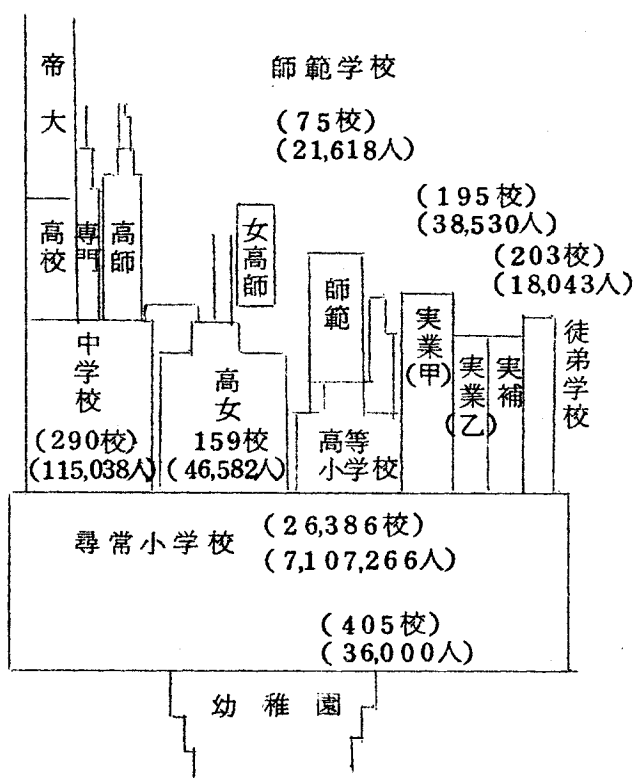
M. 29 高等教育会議。

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。労働組合期成会、工場法制定とそれに教育規定を設けるための運動を展開。

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実業補習学校と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



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	657
京都帝国大学 理科大学	1	313 (生徒5)
高等工業学校	6	2,537
工業学校	32 (私立1)	4,561
徒弟学校	81 (私立5)	6,796
工業補習学校	251 (私立20)	14,393

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。

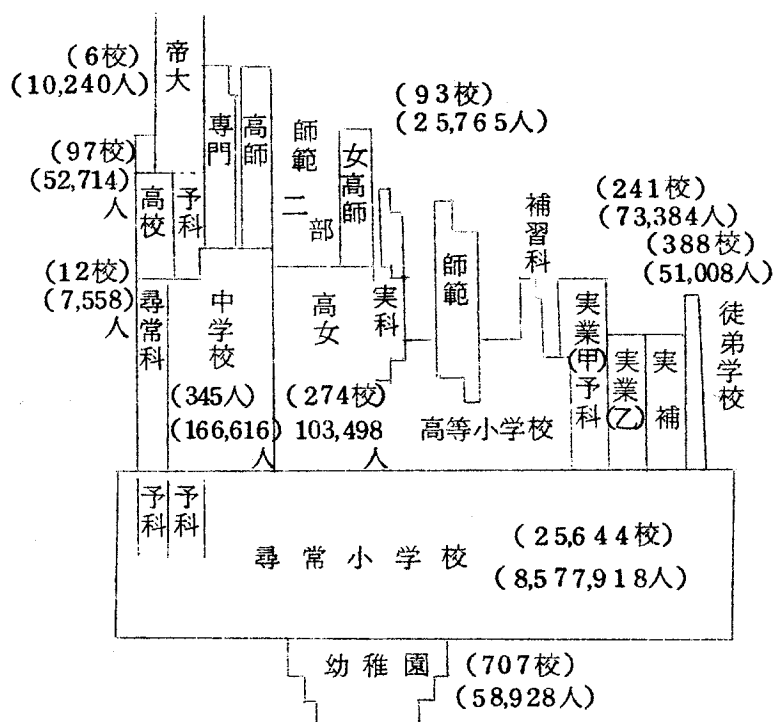
M. 40 第四次小学校令を公布。義務教育の年限6年に延長(首相西園寺、文相牧野、高等教育会議の答申による)。

M. 41 戊申証書を発布。

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。

(VI) 大正8年(1919)ころ：臨時教育会議(1917・2・21～1918・5・23)の答申にもとづく改革期の学校体制



工業技術教育機関	学校数	学生生徒数
帝国大学工科大学 (東京・京都・九州)	3	1,729
高等工業学校	10 (私立1)	3,787
工業学校	40 (私立2)	8,955
徒弟学校	135 (私立10)	17,149
工業補習学校	143 (私立9)	9,881 (女3,303)

M. 42 伊藤博文暗殺される。

内務省6大都市に職業紹介所の設置を奨励。

M. 43 幸徳秋水ら捕われ、翌年死刑。

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日の目をみずにおわる)

T. 1 鈴木文治ら友愛会を結成。

T. 2 教育調査会設置, 教育制度改革への動き高まる。

第2次大隈内閣成立。

第1次世界大戦に参戦。

T. 3 片山潜アメリカへ亡命。

T. 5 寺内内閣成立。

T. 6 臨時教育会議設置。

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。

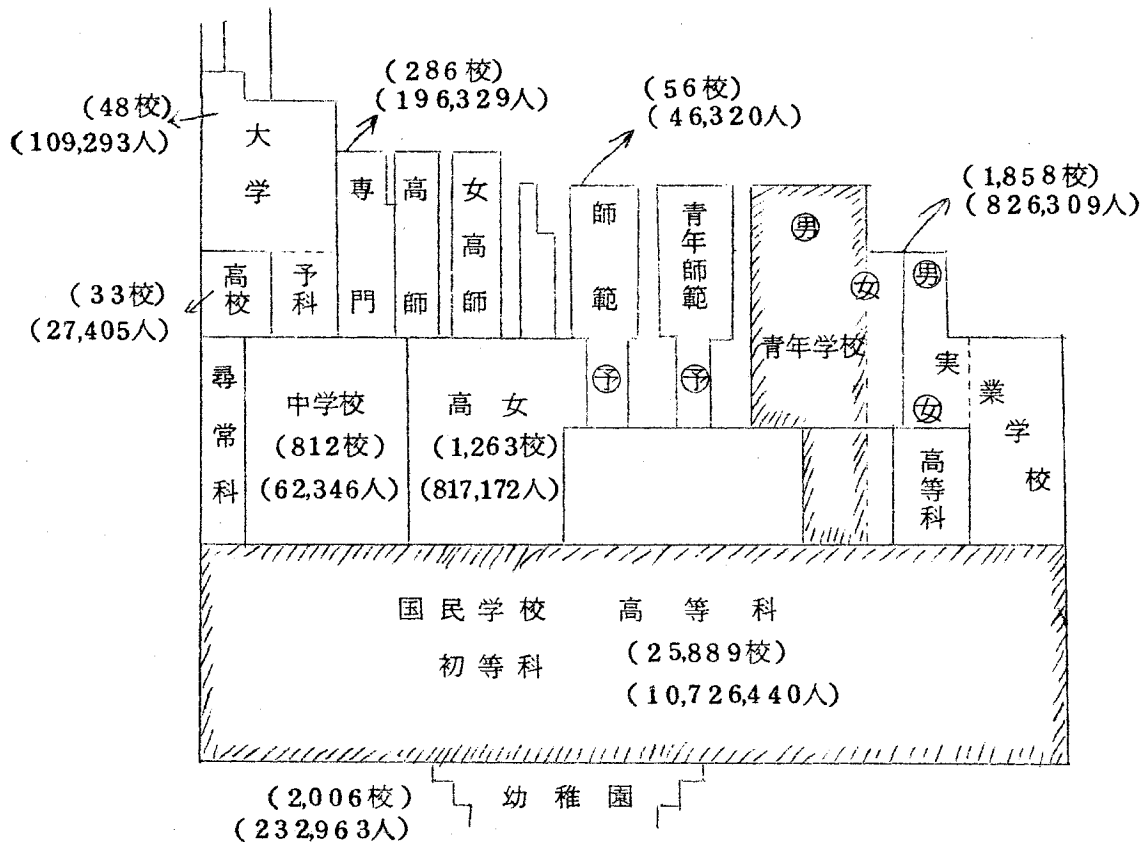
社会構造に大きな変化がみられ, 社会総資本の立場からの人材開発が急がれる。底辺の充実よりは中間管理層の拡充が急がれる。

T. 8 大学令を公布(4・1)。

ILOに加盟。

〔Ⅶ〕 昭和16年(1941)ころ: 満州事変(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, 省立機械工養成所を設置(4・一)

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)

機械技術者検定令(5・31)を公布

{技能労働者の教育機関の
上昇傾向の1例。}

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動員署と改称(3・1)

商業学校の多くが工業学校に改組される。

学徒勤労動員で, 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んで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か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（エグゼキュティブス）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、しかして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の前身工学校（大学・小学）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ック・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値する。

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。

最底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であって、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ってゆき、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、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、糊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いになっている。

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ャ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ったのである。

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っ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製鉄所、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、横須賀製鉄所は、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つれ、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オ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ば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には、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価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、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、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上がりも、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32年に、3年から4年に、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、まさに慈恵的なもので、「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励すること、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、¹⁰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ができる。

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く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問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程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。

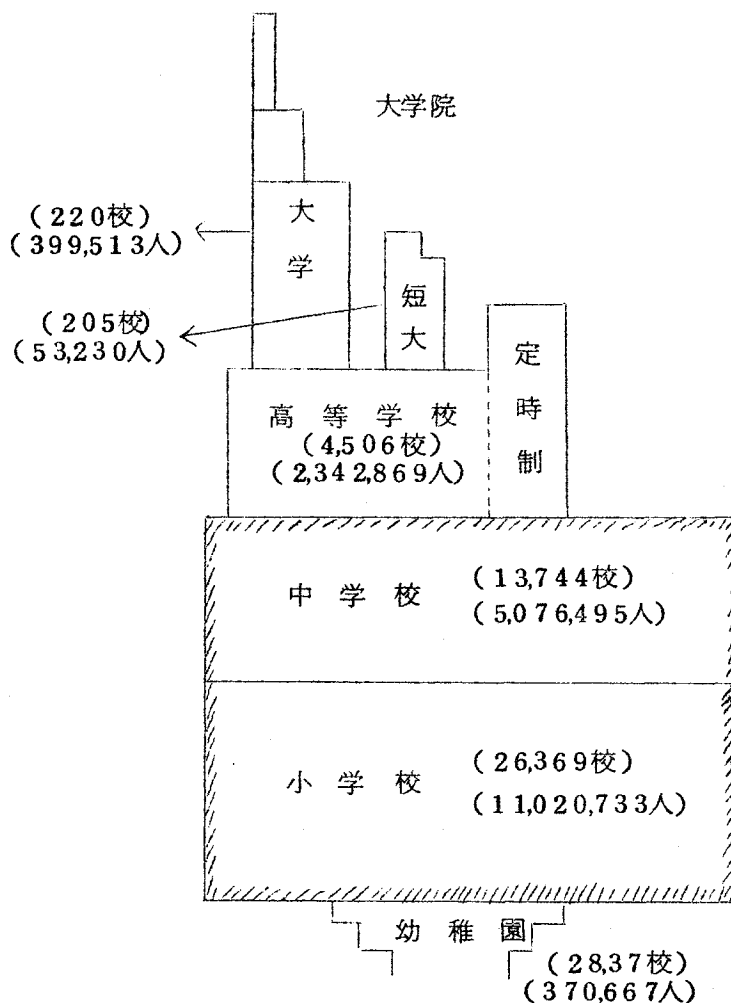
「学理」と「実技」の結合ということは、工業技術教育にとって明治以来の課題であり、又職業人形成といった視点からみた場合も、「学理」の裏づけのない「実技」訓練も、「実技」訓練をとみなわぬ「学理」の教授も、共に真の人間教育とはいえないものとする。

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。

(Ⅶ) 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，大学に進学しうる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」を発表。以後単
独制復帰への動向活撥となる。(11・一)

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・17)

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。

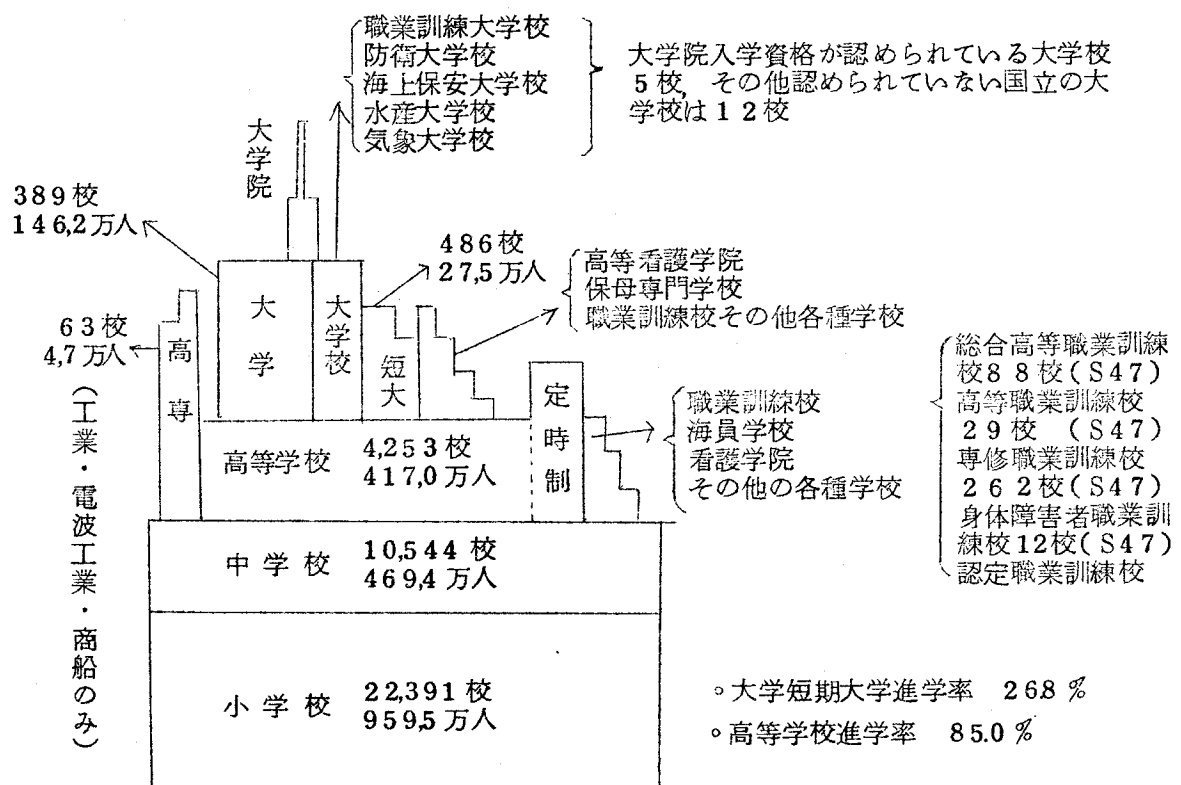
S.26 産業教育振興法を公布。(6・11)

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格を明確化し、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・一)

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」を発表。実業
高校の充実、大学教育の画一化の是正等を強調。

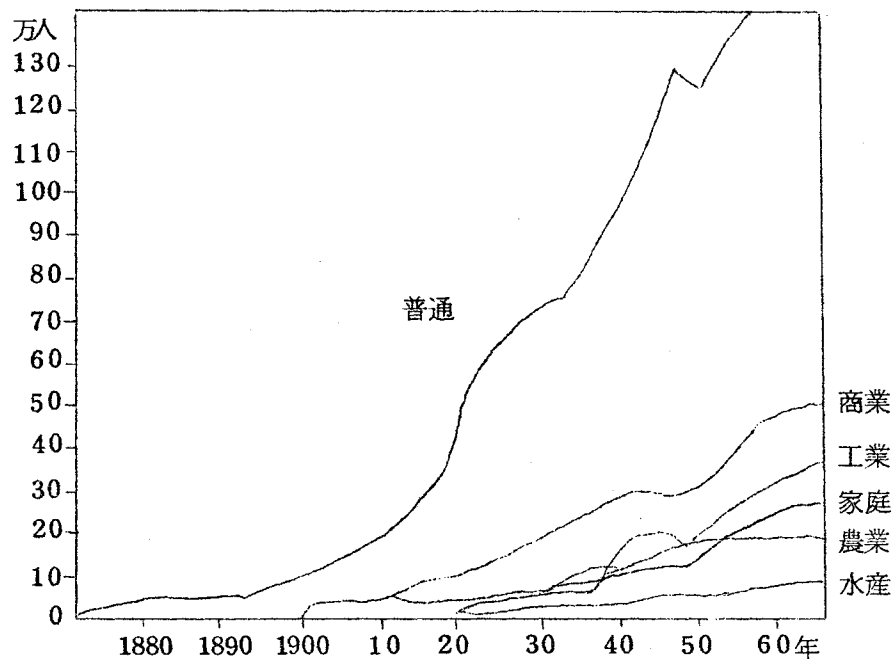
〇〇 現行の学校及び職業訓練体制 (S.47)



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	12.4	2.0
(52.6)	(43.1)	(28.0)	(6.0)	(2.4)	(61.7)	(99.8)	(100.0)	(78.3)

専攻分野別中等教育機関在学者数の推移

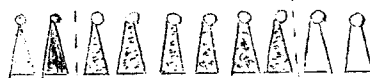


昭和46年度大学短大課程別の学生数の割合()内は女子の占める割合

	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)

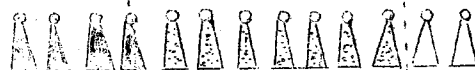
理工系と文科の割合の推移

昭和33年

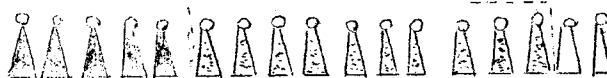


△ - 5万人

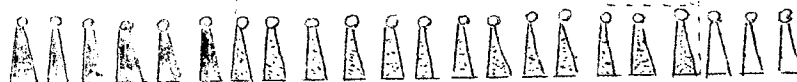
36年



39年



42年



理工系

文 科 系

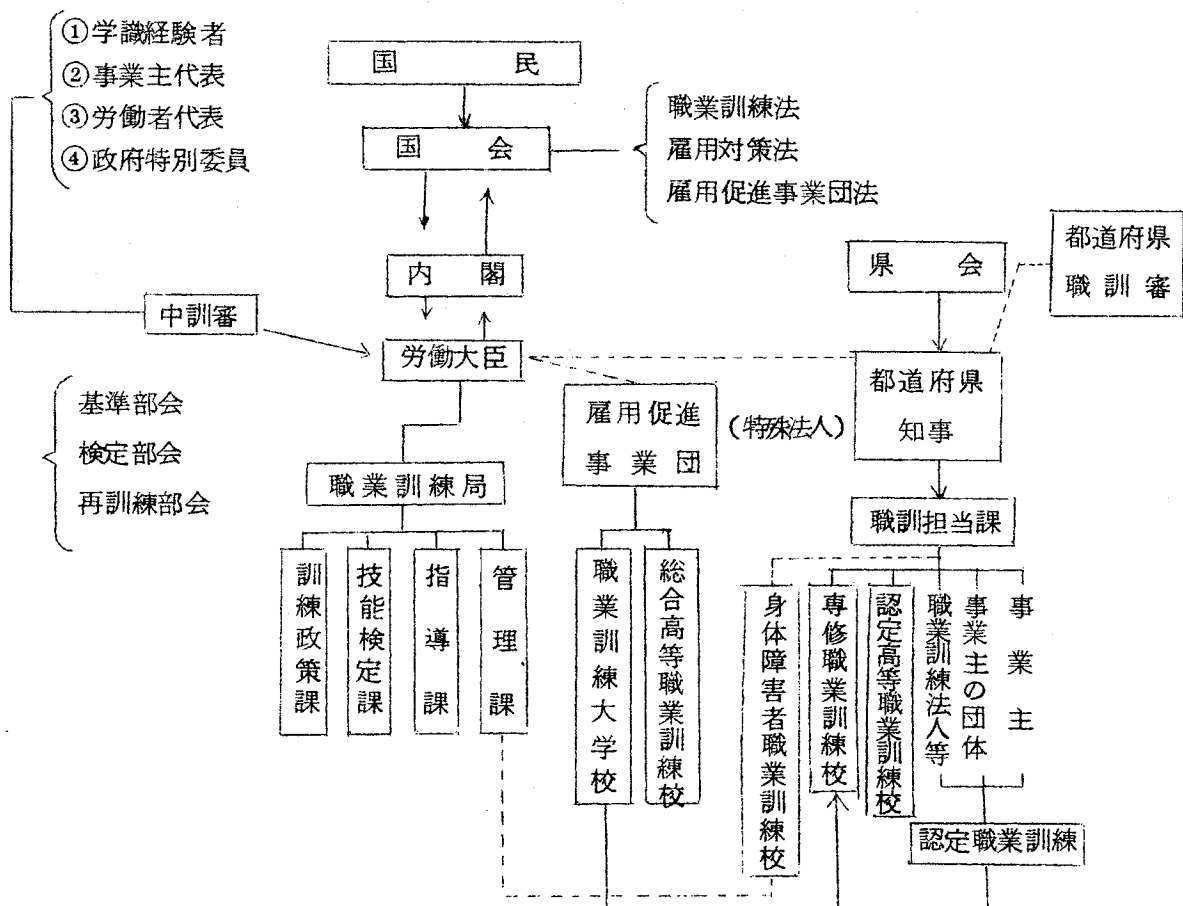
その他

主要国における高等教育機関卒業者の学部別構成比率

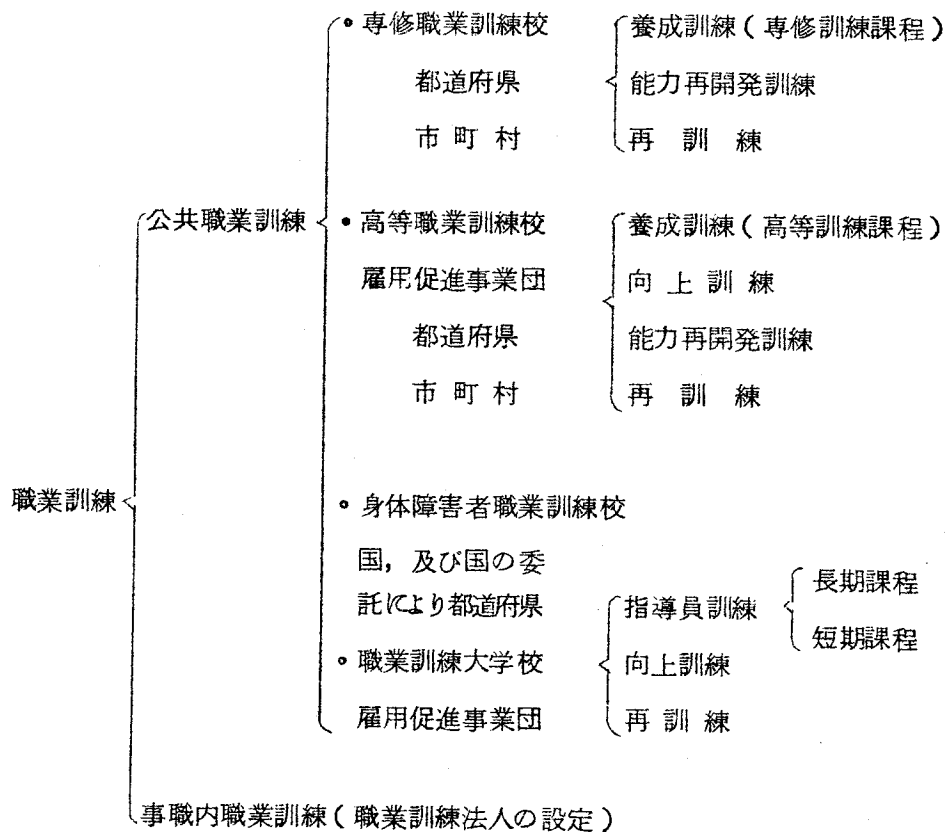
理工系, 教・家その他, 法文系			
日 本	23.9%	21.2%	54.9%
U S A	30.4%	24.6%	45.0%
イギリス	48.9%	29.2%	21.9%
西ドイツ	42.2%	13.8%	44.0%
フランス	41.4%	5.2%	53.4%
ソ 連	51.1%	40.8%	8.1%
			1960
			1960
			1957
			1959
			1959
			1959

現行職業訓練制度の概要

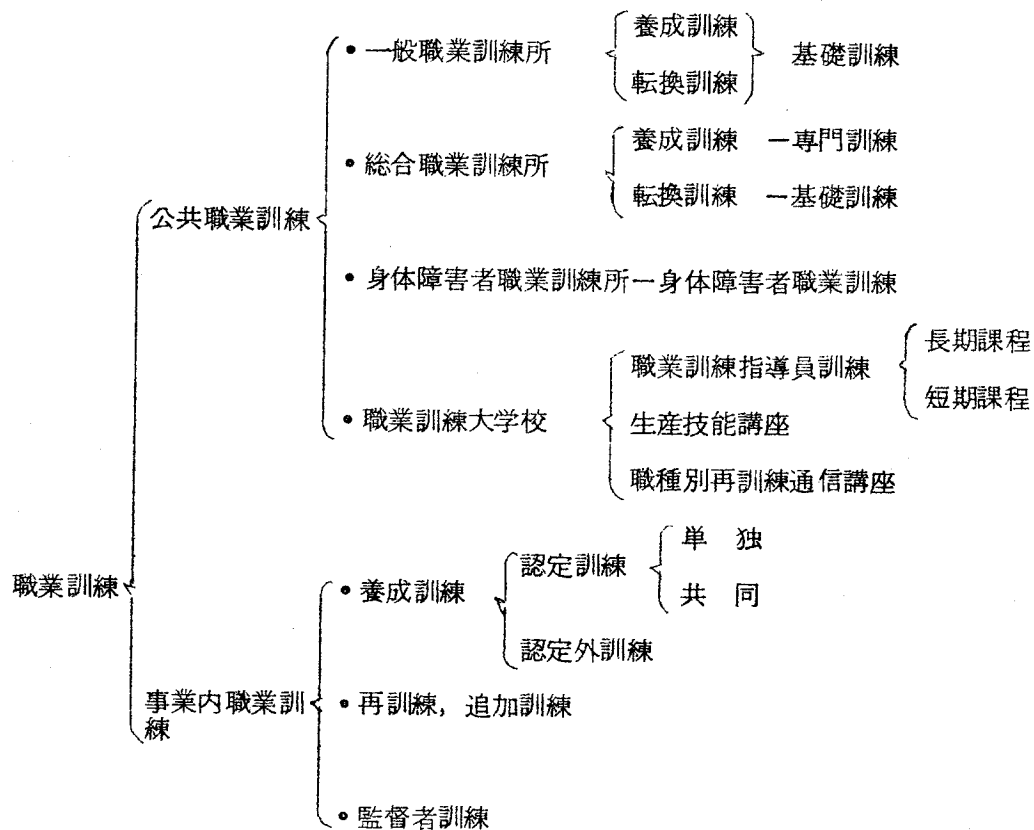
i) 職業訓練行政組織の概略



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	36	40	44	47
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 %

年 度 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

Ⅵ) 認定事業内職業訓練の推移

訓練形態別		年度	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。

Ⅶ) 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. 1
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. 2 8 保安大学校（防衛大学校の前身），自治大学校設置。

S. 2 9 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。（12.23）

S. 3 0 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. 3 1 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。（11.8）

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。（12.7）

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. 3 2 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8,000人増など。（11.5）

中央教育審議会，科学技術者の振興対策について答申。連携措置の必要を強調。（11.11）

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。（11.22）

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。（12.6）

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名をべ底不況。

S. 3 3 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。（4.28）

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, 日立京浜専門学校を開校。

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年制技術専門大学の設置, 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大学の教職課程修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(歯車の権威)が就任。

文部省, 高校生急増対策の全体計画を発表, 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)

S. 37 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。

8.38 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897万形で戦後最高と発表，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。

8.39 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。

8.40 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%。

8.41 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。

8.42 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發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，「最近の労働經濟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.-）

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）

8.43 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）

8.44 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。（1.1.11～14）。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（続篇）」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大がなされる（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備計画も含まれる。

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、それとのかゝわ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、実力主義に貫ぬ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どまり、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、中等段階の充実は、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

確立されていった。しかし、より組織化の困難であった「実技」面の組織化、制度化はあつまわしにされ、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。

かゝ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つた。しかしそれは同時に、学校制度としては最も組織度の底い、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った。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、あとま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った「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で達成されるものではなくなってきている。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90.8%となり、大学短大の進学率もすでに34.7%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みえる。

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指示し、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、驚嘆に値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け、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ぼり、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も増大しても、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くこと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なるべき点と考える。

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」の側に立つ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思われてならない。

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らうか。

「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、それはやっとな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筆者の今後の課題の1つとし、今年度はひとまずこゝで筆をおくことにする。

主 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, 金港堂, 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. 桐原休見 : 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 書6巻, 1967
2. 岩井竜也, 松原治郎 : 産業と教育, 教育学 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
11. 教育制度検討委員会 梅根悟 : 日本の教育改革を求めて、 勁草書房、1974
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, 1966
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 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
11. 国立教育研究所編: 日本近代教育百年史全10巻 (特に3.4.5.6巻) 1974
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 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 紘 : 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
8. 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,

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，労働法令協会（1961）
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見とされたい。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，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，－明治編，大正，昭和編，基督教学徒兄弟団発
行，1956
11. 宮崎市定：科学，中国の試験地獄，中公新書，1963
12. 福地重孝：土族意識，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，ペリカン社，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：孤独の群衆，みみず書房，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，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. 吉田光邦：日本の職人，角川新書，1962
23. "：日本の職人象，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：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－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

附表：強靱なる教育的世界観の確立を祈念して
〔 I 〕 教育訓練の実践を意味づけ方向づける世界観・価値観の比較類型論的整理

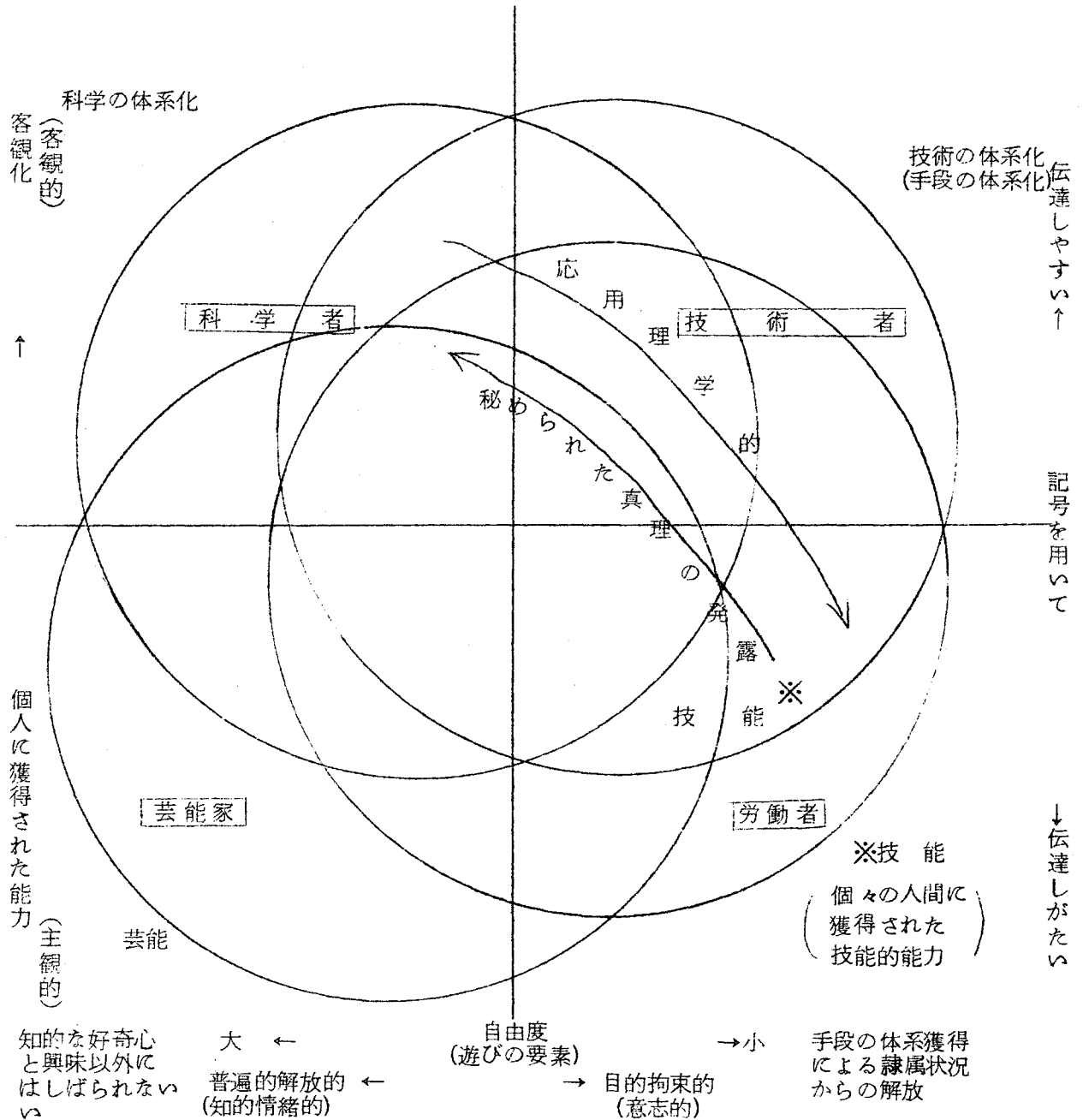
哲学論争の三領域と職業観	実在論 ontology	認識論 epistemology	価値論 axiology		職業観と職業教育訓練観
			道徳論 ethics	感性論 aesthetics	
命題	「何が存在するか？」 「What is?» 「真に実在するもの、それは一体何か？」 「What is real?»	「何が真実か？」 「What is true?» どうすれば真実なるものをとらえうるか？	「何が善か？」 「What is good?»	「何が美か？」 「What is beautiful?»	職業及び職業教育訓練をどうみるか？
	②素朴なる唯心論 idealism プラトンの	○心の眼“mind eyes” を通してみることができ ○イデアの一致性によって “consistency of ideas” ○イデアこそ真実であるから	心に描きうる最も完全なる 我（絶対我）にならうこと “the imitation of the Absolute self”	心に描き出された理想像の 反映されたもの “reflection of the Ideal”	①職業教育訓練を必要悪としかなない立場 ②素朴な職業こそが「人間を人間にする」と夢想する立場（但し直接プラトンと結びつくものではない）の二つに分裂してしまう
	①素朴なる唯物論 realism アリストテレス的	○客観的な観察を通じて ○感覚との一致によって sensation&correspon- dence ○真実それは観察しうるものだから	客観的にとらえうる自然法 則に従って生きること “the law of nature”	自然の反映されたもの “reflection of na- ture”	「喰うために働く」という労働観職業教育訓練と いうのは当然そのための準備であるとされる（但しアリストテレスと直接結びつくわけではない）
絶対主義 （ニュートン以前）	②弁証法に支えられた唯心論 論：ヘーゲルに至るまでの ドイツ観念論をも含む	○啓示“revelation”○論理 “logical reasoning” ○直観“intuition”○弁証法的 思考によってとらえうる ○理性こそが真実だから	①神の啓示に従って生きる こと ②純粋理性に支えられた合 理的行為 “the rational act”	創造的直観によってとらえ られたもの “creative intui- tion”	○教育に職業的要素をいれるのは、それが人間の 総合的な知的能力の開発のために有効であると 考えるから。その前提が満たされなければそれ は排除されるべきであるとする主張 ○① 天職観 calling の重視に向う
	⑤弁証法に支えられた唯物 論 マルクス主義 Marxism	○唯物弁証法 ○唯物史観を通してとらえること ができる ○真実、それは歴史の必然性として とらえられるから	歴史的必然性の実現のため 同志的連帯のもとに絶対的 矛盾の止揚のための実践活 動にはいること	？ ロバのソノツボ ソルジェニエフのソインの運命	○労働者こそ、社会存立の基礎をなす物質生産の 根本要素である労働力の所有者であり人間主体 を代表するものである。しかし、資本主義体制 では自己疎外された状況にあるとみる ○総合技術教育の重視 ○労働は生命のランプに油を注ぎ、思考はそれに 火を点す
	③実験主義 （プラグマティズム） experimental デューイ的	○結果をみて有効であったかによ って判定しうる “testing to see what works” ○うまく作用する ものこそが真実であるから	○結果的にみてうまくゆく だろうと思われるもの、 それが善 ○それは又世 論（public test）に 耐えうるものであるべき	より多くの人々によって受 けいれられる感情及び趣向 （public taste）	人間が生きて成長してゆくにために職業につく必要 があり、その職業につくための教育が必要である ならばそれは当然積極的に行なわれるべきである 科学技術教育の重視
相対主義 （ダウニング・イン ニュートン以降）	④実在主義 existentialism キルケゴール的 ヘイデッガー的	○常に選択している我に自覚め主 体性を確立することによってと らえられる subjective choice ○実存的選びにこそ真実があるか ら	苦悶に充ちた全く自由なる 状態において主体的に選ば れたもの “the anguish free- dom”	あらゆる一般通念に反逆し それから完全にときはなれ た状態で自らの心にとらえ られたもの“revolt from the public norm”	①職業及び職業教育訓練に対しては様々な態度が とられる ②職業及び職業教育訓練の実存的性格に対する鋭 い洞察がある 様々な方向に分裂する

〔Ⅱ〕 世界観の類型とそれに対応する教育訓練観の類型

	被教育者観	教師観	内容観 (何を重視するか?)	教育方法観
絶 対 主 義	素朴なる唯心論 idealism	良き模範としての教師 teacher as paradigmatic self	人文科学を重視; とりわけ記号や概念をとりあつかう教科・文学, 歴史等の重視	諸々の観念を吸収させ, 操作させる方法: 具体的には講義と討論が中心となる
	素朴なる唯物論 realism	実験教授者 teacher as demonstrator	自然科学を重視: 自然界の法則をとりあつかう教科, たとえば数学とか理科の重視	事実の没価値的観察並びに情報の収集とその整理, 実験の重視
	弁証法に支えられた唯心論: ヘーゲルに至るまでのドイツ 観念論をも含む	① 霊的指導者 ② 精神の鍛練を行なう厳格な教師 teacher as spiritual leader and mental disciplinarian	知的論理的教科を重視: たとえば数学とか古典文法の重視	形式陶冶と知的鍛練の重視, 何にでも移転する一般的能力の開発をめざす
相 対 主 義	弁証法に支えられた唯物論 マルクス主義 Marxism	? 革命的政治家と教育者の役割の相異がはっきりしなくなる。	① 生産の組織並びに経済に関する科学および②総合技術教育の重視 (生産の組織と生産技術に関する学科)	総合技術教育の方法の重視
	実験主義 (ブラグマティズム) experimentalism	経験の再組織の援助者研究プロジェクトの指導者 teacher as research project director	問題解決をせざるを教員並びに生活教科を重視: たとえば社会科 (社会組織→social skill, 科学・技術教育→technical skill等を重視する)	問題解決法, プロジェクト法の重視
	実存主義 existentialism	永遠の選択者とする learner as ultimate chooser	自己啓発をうながすもの teacher as provocateur of the self	自己啓発を促すような provocative な問答

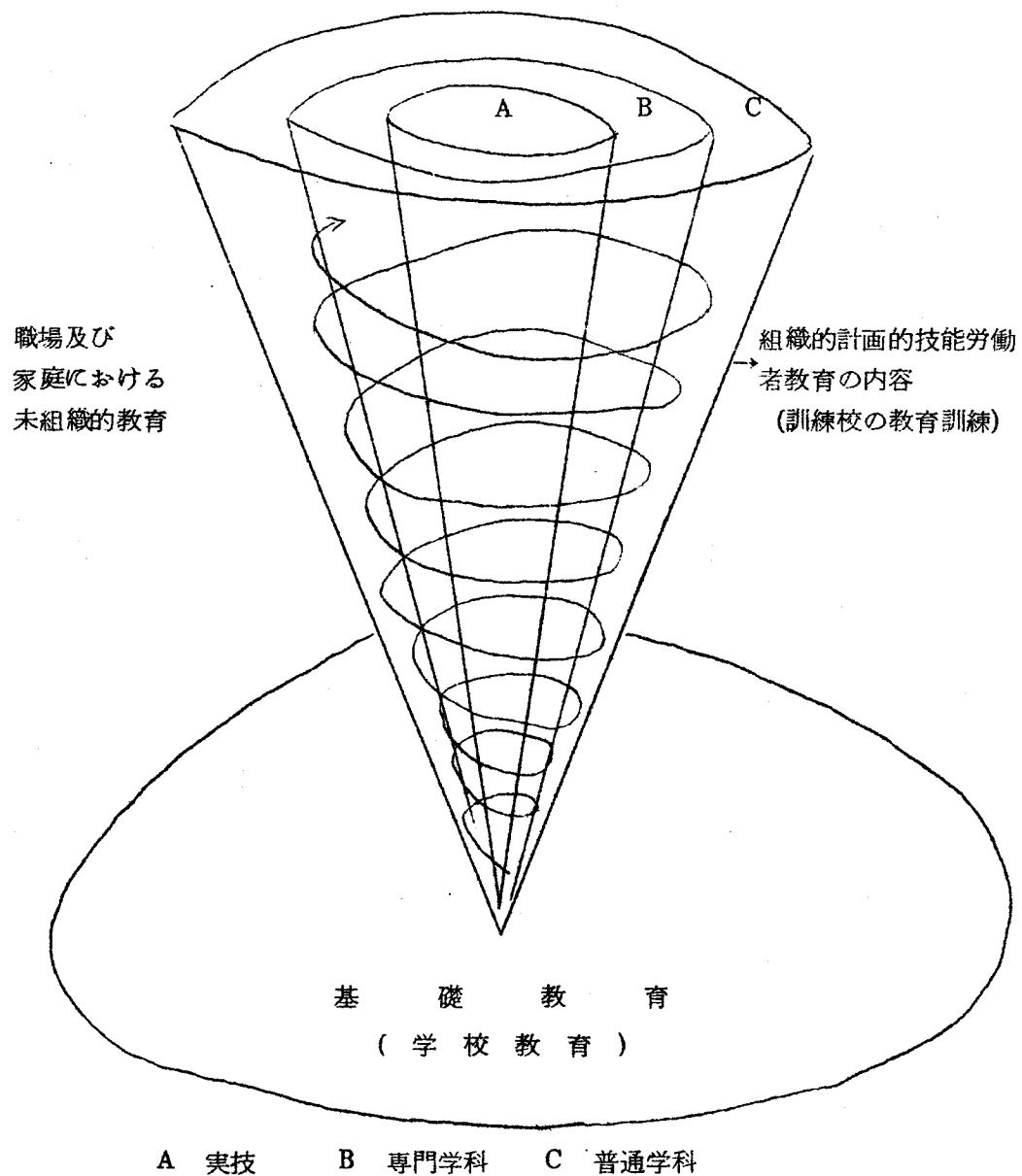
(注): 以上の類型中には東洋的世界観の諸類型とそれに対応する教育訓練観の諸類型は含まれていない弱点がある

附図(I) これからの技能労働者と呼ばれる人々に期待される能力
わが国の技能労働者の地位の向上と土着技術の開発を祈念して



参考 武谷三男 星野芳郎らの「適用説」 清原道寿 元木健らの「技能観」
岡邦雄らの「労働手段体系説」
山田圭一の「現代技術論」
三枝博音の「技術の哲学」
ハイデッガーの「技術論」

附図(Ⅱ) 経営者、科学者、技術者と対等に話し合える技能労働者教育のためのカリキュラム編成原理



参考 元木健「技術教育の方法論」

号

1) スコープの決定：何を学ばせるかの決定

	組織人・市民として	技術者・技能者として
① 知っていなければならないこと	?	?
② 出来なければならないこと	?	?
③ 身につけているべき態度・習慣	?	?

(2) シーケンスの吟味：どういう順序で学ばせるかの吟味