

開発途上国における職業訓練

—職業訓練大学の海外研修員とその背景—

石川 俊雄

一、はじめに

職業訓練大学校（以下「訓大」と略称する）では、昭和三十八年度以降、政府の技術協力計画の一環として開発途上国からの研修員の受入れを行っている。昭和五十二年度までに、その数は四〇〇名に近く、対象国の数も四二に及ぶこととなった。これらの研修員は、主としてそれぞれの国において職業教育ないし訓練の現場における指導員であり、各人の所属する社会の職業教育・訓練のニーズを背負っていると考えてよいであろう。職業訓練は本来的に、その対象となる人々とその人々が職業活動をいとなむ社会とのニーズに対応すべきものであり、それは国際的な次元における訓練についても同じく云い得ることである。しかし、訓大における研修の計画と実施にあたって考慮すべきことのようなニーズに関して、具体的な情報を供給するシステムは未だ確立せず、これが研修の効果的な実施を妨げる一

つの要因となっている。本稿は、その欠を些かでも補うため、訓大の受入れた研修員個々人のもたらす情報を整理してみたものである。同時に、これら研修員を通して見た開発途上国の職業訓練とはどのようなものであるかを吟味し、先進工業国として、これらの国々の発展を援助すべき立場にあるわが国の協力の視点は何かを考えて見ようとした。限られた情報に基づく作業であるが、日本の内から外へ向っての協力を考えることは他面においてわが国の職業訓練を外から見なおすことにもなるであろう。

二、研修の制度的枠組み

訓大における海外技術研修員の訓練は、訓大がその前身たる中央職業訓練所として設立された時点においてすでに構想されていたものであるが、これが実現したのは、設立後二年を経た昭和三十八年である。この事業は、日本政府の技術協力計画の一環として行われる。これは、外務省が主管し、その実施機関として特殊法人国際協力事業団 (Japan International Co-operation Agency。以下“JICA”と略称する) が昭和四十九年に設立されている。(それ以前は海外技術協力事業団(OTCA)が担当していたが、移住事業団等を統合する形で新法人の発足をみた)。

JICAが担当する研修員の受入れは、年間二千数百名にのぼるが、これには、日本であらかじめ計画された研修コースに応募する者と、相手国からの個別の要請に基いてその都度研修計画を作成して受入れるものとがある。前者は、昭和五十一年度の計画では一三七コース、定員約一六〇〇名で、訓大に設けられているコースはその一つである。訓大のコースは、「職業訓練指導員集団訓練コース (Group Training Course for Vocational Training Instruct-

ors)』と呼ばれ、名称の示す如く、職業訓練指導員のためのコースである。計画の大綱(コースの性質、定員、開設時期等)は、関係政府機関(訓大の場合は労働省)と外務省との協議によって定められ、具体的な研修計画は訓大で立案し、雇用促進事業団、労働省及びJICAの調整を経て、最終的には外務省から在外公館を経由して相手国政府に送付される。相手国政府は、これをうけて関係国内機関と協議し、コース参加候補者を決定して所定の様式により日本政府に通報する。日本政府はこれを検討して受入れの可否を回答し、承認された研修員が相手国政府から派遣されて来日することになるのであるが、以上の過程をもう少し詳しく説明すれば次のようになる。

開設するコースの目的、内容、参加資格その他必要な情報を記載した文書の中で、訓大のコースに固有の部分は目的、研修内容及び参加資格である。

先ず目的については、「開発途上国の職業教育教員又は訓練指導員のために向上訓練の機会を設けてその教育能力を向上させ、帰国後その専門分野において、より重要な役割を果すようにすること」となっており、これはわが国の職業訓練体系でいえば指導員研修に相当する。

研修内容は、機械、電気、電子、木材加工、及び運輸装置(自動車整備)の五つの専門コースに分れるが、全体に共通の部分として日本語会話及び職業訓練の一般的事項についての研修がある。日本語研修はJICAが担当し、研修員の来日直後から約八週間集中的に行われる。研修の用語は英語であるが、日常生活にはこの学習は役に立つ。これに続いて指導方法、日本の職業訓練事情などの共通課目の研修が約三週間ある。これ以後は専門コースに分れての研修で、訓大での校内における講義、実験、実習のほか、工場、教育訓練施設などの見学が随時企画される。校内研修は、週単位のタイムテーブルにより、講義と実験・実習の割合はコースによって若干差があるが、概ね相半ばする。

この期間が約十九週で、この間に四、五泊の研修旅行が行われる。期間の最後は工場実習にあてられ、専門コースごとに企業の訓練施設又は作業現場で六週間前後の実習が行われる。これが終ると最後の研修旅行で、コースは閉講となる。

以上が現在行われている研修のパタンで、来日から帰国まで十カ月のコースである。(昭和四十七年度までは、毎年四月に始まり、翌年三月に終る十二カ月コースであったが、昭和四十八年度は、訓大が旧小川校舎から相模原へ移転したため、八月―翌年五月という変則プログラムを組み、これを機会に全体の期間を二カ月短縮し、四十九年度以後、六月―翌年三月というプログラムとなった。)

この指導員コースへの参加資格は次のとおりである。

- (1) 所定の手続により、それぞれの国の政府から指名された者であること
- (2) 特定職種(訓大で開設する五職種)の職業学校教師又は訓練指導員として現に勤務しているか、或は帰国後その職に就く予定の者であること
- (3) テクニカル・カレッジ又は大学レベルの専門知識(各職種について)を有し、かつ、三年以上の教職又は産業経験を有する者であること、(この条件は各職種共通であるが、電子科のみは「大学卒業者」であることを要求している。)
- (4) 年令二十五才以上三十五才未満の者であること
- (5) 英語の会話及び読み書きの十分な能力を有する者であること。

以上のような内容を含む研修の実施要項が在外公館を通じて関係国政府に送られるが、何れの国に何名を割当てる

かは政策的判断による。コースの定員は訓大の受入能力及び研修員受入れの予算の配分によって決定されるが、いずれにしても限りある定員の枠を多くの国に配分するのであるから、一国の割当は少ないところで一名、特別の事情によって多く割当てる場合でも五、六名が限度である。

研修に要する経費すなわち研修員の渡航のための往復旅費、滞在費、研修に要する費用等はすべて日本政府が負担する。なお、滞日中の宿泊施設についてはJICAが東京、名古屋、大阪及び兵庫県に直轄の施設をもち、ここで宿泊と研修の一部を行うたてまえであるが、收容人員や研修計画との関係で宿泊ができない時は、JICAの責任において別途手配することになっている。JICAと研修実施機関との業務分担は、大まかにいえば、前者が研修員の手当の支給、宿泊、健康管理等生活面を担当し、専門的研修の計画、実施は後者の担当である。また、JICAはその所属の職員（研修監理員と呼ばれる）を研修施設に派遣し、通訳その他研修の円滑な実施に必要な業務を行わせているので、研修の実施はより正確に言えば、異った主体の共同作業ということになる。

さて、日本政府から通知を受取った国の政府は、国内関係機関と協議して適当と認める候補者を選定し、日本政府に通報する。これには、A3と呼ばれる所定の様式が用いられ、候補者の氏名、生年月日、家族状況、学歴、現職及び職務内容、主要職歴、各人の研修に関する希望などのステートメントその他の事項が記載される。選考は、この書面に基いて行われ、在外公館での面接所見が付されている場合もあるが、一般的ではない。選考の基準は、さきに述べた資格要件であるが、A3の記載は精粗まちまちで、これだけから適確な判断を下すことは困難であり、また政策的配慮も介在するので、基準の適用はかなり弾力的である。応募の状況は年や職種によって異り定数を下廻ることもあれば、十数名も上廻ることもある。国別の割当数以上に推せんして来る国もあるが、受入能力に余裕があれば、本

人の適格性、全体のバランス等を考慮して適宜受入れている。

以上は、日本政府から計画を示してオフアーする場合であるが、別箇のルートによる研修員を便宜受入れてコースに編入する場合がある。特定国政府との間で特別の技術協力の合意が成立し、これに基いて研修員受入の要請がある場合（日本政府が相手国内の訓練センターの建設を援助することに合意し、当該センターの指導員となるべき者の訓練の要請があった場合が多い²⁾）や、国際機関（主としてILO）から日本政府に対して研修員受入の要請があった場合などがこれである。これらの場合は、先方が特定の研修目的を持ち、したがって、それに対応する研修プログラムを日本側でその都度作成して受入れるのが本筋であるが、それが困難な場合、目的に比較的近い既設のコースに参加させるといふ便法を取ることがしばしばある。このような要請があった場合は、先方の希望、研修員の資格、訓大の受入能力等を考慮し、受入れが適当と認められる場合には、全期間、場合によってはその一部分、コースに参加させている。後述する研修員の中には、このルートによるものが若干含まれている。

三、研修員とその経歴

昭和三十八年度から五十一年度までに受入れた研修員の総数は三五四名³⁾で、地域別にみると、アジア地域（十六カ国）が二五〇名で約七〇%、中近東・アフリカ地域（十七カ国）八二名（二三%）、中南米地域（八カ国）一二二名（六%）とアジア地域のウエイトが大きい。しかし、時期的にみれば、当初はほとんどアジア地域に限られていたものが次第に他の地域に拡大する傾向があり、特に中南米地域は、ほとんどが昭和四十七年度以後の参加である。国別に見

て数の多いのは、フィリピンの四四名を最高に、スリ・ランカ、インドネシア、タイ、マレーシアなどでいずれも二十名以上の研修員を送っている。(第1表参照)

第1表 研修員受入状況 (昭和38—51年)

地域	コース		機 械	電 気	電 子	木 工	運 輸	合 計
	国	名						
アジア地域	インドネシア	タシ	2	—	—	—	—	2
	フィリピン	タシ	1	3	—	—	—	4
	マレーシア	タシ	5	3	1	—	—	9
	タイ	タシ	11	10	1	—	1	32
	スリランカ	タシ	7	2	4	—	—	15
	インド	タシ	—	1	—	—	—	2
	ネパール	タシ	3	5	—	1	—	12
	バングラデシュ	タシ	3	6	5	7	1	22
	パキスタン	タシ	3	3	3	3	—	9
	スリランカ	タシ	2	1	—	1	—	4
	タイ	タシ	9	12	3	19	1	44
	インドネシア	タシ	6	5	4	2	1	18
	フィリピン	タシ	8	10	1	13	1	33
	マレーシア	タシ	7	9	1	10	—	27
タイ	タシ	3	3	1	1	—	8	
中近東・アフリカ地域	エジプト	エジ	4	4	2	—	—	10
	サウジアラビア	エジ	—	3	—	2	—	5
	シリア	エジ	3	—	—	—	—	3
	イラン	エジ	2	—	—	—	—	2
	トルコ	エジ	2	6	—	4	—	12
	アラブ	エジ	—	—	—	1	—	2
	インドネシア	エジ	1	2	—	3	—	6
	タイ	エジ	2	1	1	2	—	6
	スリランカ	エジ	1	—	—	1	—	3
	インド	エジ	—	3	—	—	—	4
	ネパール	エジ	1	—	—	—	—	1
	バングラデシュ	エジ	4	1	—	5	2	12
	パキスタン	エジ	1	—	—	—	—	2
	スリランカ	エジ	1	—	—	—	—	3
タイ	エジ	4	2	—	—	—	6	
その他の地域	ブルース	ブル	2	—	—	—	—	2
	スコア	ブル	1	2	1	—	2	4
	マイ	ブル	—	—	—	—	—	3
	グ	ブル	1	—	—	—	—	2
	ア	ブル	1	—	—	—	—	1
	ラ	ブル	2	—	—	—	—	3
合計			110	103	35	93	13	354

性別にみると女性は二名だけで、他はすべて男性である。女性は木材加工(タイ)及び電子(エジプト)の専門コースに参加しているが、木材加工の例は、手芸の教師で訓大のカリキュラムに適合しないことが来日後判明し、別途プログラムを作成して研修を行った。

第2表 研修員の年齢階層別分布

	25才未満	25才以上 30才未満	30才以上 35才未満	35才以上	計
昭38	1	2	3	1	7
39	1	1	8	5	15
40	1	4	7	5	17
41	2	6	10	2	20
42	2	7	11	8	28
43	2	8	11	5	26
44	2	6	7	9	24
45	—	9	12	3	24
46	1	14	10	8	33
47	2	12	9	3	26
48	2	11	16	2	31
49	—	12	9	1	22
50	2	19	14	3	38
51	3	13	20	7	43
合計	21	124	147	62	354

以下A3様式の記載に基いて研修員の経歴を調べて見ることにする。⁴⁾
 年令別にみると(第2表参照)最も多いのが三〇―三五才の層で、いわば中堅の教師層ということになるであろう。
 これに次いでいるのは二五―三〇才未満の層であるが、昭和四十五年以降をとって見ると、この層が増加する傾向がある。三十五才以上では、最高四十九才という者を含めて四十代も若干あり、二十五才以下は、ほとんどが二十三ないし四才である。研修員の年齢制限については、現職の指導員の能力向上のための訓練であり、技術吸収力という

観点から二十五才以上三十五才未満(昭和四十五年からそれまでの上限四十才を三十五才に引下げた)と定めているが、政策的な配慮もあり、厳格に適用していないため右のような分布となっている。

年齢構成からみて当然のことながら、既婚者が七三%を占めており、これらの人々にとっては、長期間の外国生活を送るにあたって家族への配慮が多かれ少かれ心理的な負担となる。研修期間中に近親者の訃報に接して中途帰国を余儀なくされた者も数名あるが、再度来日して研修を続けることは、経済的負担の点で極めて困難であり、これまで一名の例があるのみである。一方、単身者で滞日中に日本婦人と交誼を深め、一旦帰国したのち、

第3表 所属機関別研修員数

	学 校	訓練所	行政機関	企 業	計
昭38	6	—	1	—	7
39	10	5	—	—	15
40	11	4	2	—	17
41	17	3	—	—	20
42	16	8	—	4	28
43	21	5	—	—	26
44	12	7	1	4	24
45	12	9	3	—	24
46	12	16	1	4	33
47	12	9	—	5	26
48	12	16	1	2	31
49	11	8	—	3	22
50	19	18	1	—	38
51	23	19	1	—	43
合計	194	127	11	22	354

正式に結婚した例が数件ある。

さて、研修員は応募資格として「現に職業訓練指導員であるか、帰国後その職に就く予定の者」であるが、その職業上の地位について、次に少し詳しく検討してみることとする。

まず、研修員をその現に勤務している施設の性質によって分類してみると（第3表参照）、教育主管省の下にある学校、学校以外の職業訓練施設、行政機関及び企業体の四つのグループに大別することができる。このうち、教育

省管下の学校の教師である者が最も多く、全体の五五%を占め、学校以外の訓練施設の指導員三六%、その他が九%となっている。学校外で行われる公的職業訓練の主管官庁は国によって異なるが、雇用・労働問題の所管省庁が担当するところ（例えば韓国、インドネシア、インドなど）と工業開発の所管省庁が訓練施設を運営しているところ（例えばエジプト）があり、また二以上の省庁がそれぞれ別箇に職業訓練施設を維持している国もある。学校と非学校訓練施設のいずれから研修員を選ぶかは、それぞれの国内事情によって異なるが、最近⁶⁾は、後者からの研修員が増加する傾向がある。これまでの実績は、前記のように学校系が多いが、昭和四十五年以降について

みると、その数は極めて接近しており、当初学校のみから研修員を送っていたスリ・ランカ、フィリピンなどにおいて、最近では学校以外の訓練施設からも研修に参加するようになった。これは、ILOなどの援助もあり、この種の職業訓練施設が次第に拡充されつつあることの反映であろう。

以上の、学校をも含む職業訓練施設勤務者以外の研修員グループ、すなわち行政機関又は企業に勤務する者と職業訓練とのかかわりを見ると、次のような状況である。まず、行政機関勤務者に分類した一名のうち、二名は刑務所のインストラクターとして囚人の職業訓練を担当する者で、実質的には指導員グループに含まれる。その他は行政事務に従事している者であるが、うち五名は職業訓練の企画（技能検定制度の立案を含む）に当る者及び訓練の監察官でそれ以外は工場監督官、労働力問題に関する行政事務担当者などである。企業に勤務する者は二十三名であるが、うち約半数は帰国後日本政府がその運営に協力している訓練施設の指導員となる予定の者である。その他は、主として国営企業に勤務する者で、企業内訓練の指導員であるか、或は管理的業務に従事し、部下の指導訓練が業務の一部となっていると思われる者である。企業勤務者グループ全般についてみれば、その過半数は、実質的には、学校外訓練施設の指導員グループと同質のものと考えてもよい人々である。

以上が研修員集団の構成であるが、このうち、その実質的役割はともかく、行政機関と企業に所属する者は一応除外し、学校とそれ以外の職業訓練施設に勤務する、広義の職業訓練指導員グループについて、その地位と経歴を調べてみることにする。

まず、職務上の地位では、学校ないし訓練施設の長としてもっぱら管理業務のみに従事する者及び訓練のための機械、設備の保全の業務に従事する者で、直接訓練活動を行っていない者が十名いるが、前者は教員経歴を経て管理職

に昇進した者であり、後者は帰国後、指導員として訓練業務を担当する予定の者である。現に教職活動を行っている者のうち四三名は、校長、訓練所長、或は部門の長などの管理職としての責任を負う傍ら、自分の専門分野の教科を担当している。これら以外はもっぱら教育訓練業務を担当している人々である。以上の人々が担当する教科の内容については、A3様式の記述が必ずしも明確でないため、数量的に把握することはできないが、記述が明確なもの及び筆者が特定年度の研修員を対象として試みたアンケート調査の結果などを総合してみると、大部分の者は「学科と実技」の双方を担当しており、学科のみ、又は実技訓練のみという者は少数とみてよい。

次に、これらの学校及び訓練施設に勤務する人々が、この職業に入ることとなった経路、換言すれば、広義の職業訓練指導員層の形成過程について考察してみることとしよう。前記のように、大部分の者は学科と実技訓練を担当するが、それに必要な知識、技能を習得する場合は、学校、それ以外の職業訓練施設及び産業界であるから、それぞれの場における研修員の経験を先ず調べてみることにする。

研修員の最終学歴を示したのが第4表である。

これで見ると、大学又は短大レベルの高等教育修了者が全体の五七％で過半数を占めるが、後期中等教育までの者も三八％でかなり多く、少数ではあるが前期中等教育以下の者も含まれている。学制は国によって異なるので経歴書の記載だけでは適確に判断しがたいが、就学年数から推定すると、韓国及び台湾の研修員の大部分がわが国と同様の学枚体系の大学卒業者であるのを除くと、十五年以上の学校教育歴をもつ者は稀で、わが国の学制でいえば短大レベルに相当すると思われる者が大部分である。中等教育レベルで学校教育を終えた者と高等教育課程に進んだ者を含め、特徴的なことはこの人たちの中等教育が少数の例外を除いて、ほとんどが職業・技術課程であることである。

第4表 研修員の学歴

学歴	所属				
	学校	訓練所	行政機関	企業	計
初等教育	—	2	—	1	3
前期中等教育	4	8	2	2	16
後期中等教育	55	68	—	9	132
高等教育	135	49	9	10	203
計	194	127	11	22	354

ツクな高等教育終了者は、職業訓練の世界には入って来ないということになる。

学歴について学校教師グループと訓練施設指導員グループとを比較してみると、前者では高等教育修了者の割合が七〇%を占めるのに対し、後者では三八%で、前者の方が平均的に学歴レベルが高い。学校教育終了後、教師又は指導員となる経路は、卒業後ただちに教職に就く型と生産労働その他の実務経験を経たのちに方向を転ずる型とがあるが、後述するように、学校教師グループには前者の型が多く、訓練施設指導員グループでは後者が多い。研修員の中

のうち、初等教育終了直後、前期中等教育の段階から職業課程に入った者も少なく、全般的にみれば、学校教育の早い段階で普通教育を終えている。高等教育の内容については記載だけからは詳にしないが、これらの人々は必ずしも中等教育に引続いて全日制の高等教育課程へ進んだ者ばかりではなく、一旦実務（多くの場合、技能労働者）に就いて何年かの経験を経たのち、再び学校教育に戻った者や、在職のまま、夜間の課程に入り、所定の単位を取得して卒業した者も少なくない。教育機関の名称も、technical college, polytechnic, senior trade schoolなどの名称で呼ばれ、テクニシャン・レベルの実務教育を行っていると思われるところが多いが、高等教育レベルの課程はもっぱら教職課程となっているところ（例えばフリーピン）もある。総じていえば、高等教育といっても、アカデミックな教育課程を経た者は限られた一部にすぎない。換言すれば、一般にアカデミ

で学校教育の中で教職課目を履修している者は約三七％であるが、この割合は学校教師グループでは六〇％に近く、このグループでは高等教育を経て始めから教職を志向するというタイプが多いことがわかる。

次に中等教育終了の学歴をもつグループについてみると、その大部分は既述のように職業課程修了で、その後産業界に入るか又は訓練施設で技能訓練或は指導員訓練を受けるといふ経路を経て教職に入っている。このグループの産業経験は高等教育終了者に比べて長く、マレーシア・シンガポール、スリ・ランカなど旧英国植民地の国々では、徒弟 (apprentice) として三〜五年の長期の訓練を受けて熟練工となり、さらに何年かの経験を積んだ後、教職に転じた例が多い。職業訓練の指導員に必要とされる技能の形成過程は国によって異なるが、これらの国々では産業界の役割がかなり大きいようである。また、これらの国からの研修員の中には、英本国の 'City and Guild Institute of London' の基準による研修を受け、その検定試験に合格して技能証明を有している者が少くない。研修員のうち「現に保有している資格」の項にこの証明を挙げている者が四五名あるが、国別では、マレーシア、シンガポール、スリ・ランカ、ケニヤ、ウガンダ、ナイジェリア、ガーナなどで、かつて英領であったアフリカ諸国の場合はほとんど全員がこの資格保有者であった。開発途上諸国では、職業訓練振興方策の一環として、独自の技能検定制度を開発しているが、旧宗主国の制度がなお力を持っているのは、それに基いて受けた技能証明が国内のみならず国境をこえて通用するためであろう。

次に、研修員の産業経験をみると (第5表) A3の記述がなく不明の者を除き、約五七％が何がしかの期間産業界で働いた経験をもっており、五年以上の経験を持つ者も一七％いる。また、学校教師グループと訓練所グループとを比較すると後者の方が産業経験者の割合が高くまた経験年数も長くなっている。すでに述べたように、高学歴者には

第5表 研修員の産業経験

経験年数	所属		学校	訓練所	行政機関	企業	計
	なし	満上					
経験なし			90	47	3	—	140
3年未満			47	24	2	7	80
3年未満			15	19	3	4	41
5年未満			19	24	2	11	56
5年不明			4	2	—	—	6
不明			19	11	1	—	31
合計			194	127	11	22	354

のある者は八七名(二四%)であるが、うち四分の三は中等教育以下の者で、また同じく約四分の三が訓練終了後産業界に入っている。職業訓練施設における技能訓練は、本来的に産業労働者の養成を目的とするものであり、そのうちから意思と適性のある者が選ばれて教職に入るのには指導員への一つのルートである。なお、実技訓練の指導員の給源として訓練施設で訓練を受けた者の中で技能のすぐれた者が、終了後指

産業経験者の割合が相対的に低い、これらの中には、すでに見たように中等教育を終了して一旦産業界に入り、その間に夜間の学習で大学又はカレッジの単位を取得して教職に転じた者もあり、また教師としての仕事の傍らパート・タイムで、或は休暇を利用して産業経験をえた者もある。これらは当初から教職志向で、経済的理由により、または職務遂行上必要を感じて産業経験を身につけたものである。

技能形成の場としての非学校系職業訓練施設の役割はどうであろうか。(第6表) 研修員のうち、この種の施設で訓練を受けたこと

第6表 研修員の施設内技能訓練経験

経験年数	所属		学校	訓練所	行政機関	企業	計
	1年以上	1年未満					
1年以上			32	34	1	7	73
1年未満			6	5	—	1	12
不明			1	1	—	—	2
なし			133	74	10	11	225
不明			23	16	11	3	53
合計			194	127	22	11	354

導員の助手或は見習のような形を経て教職に入るタイプがあるが、研修員の中ではこのタイプはさほど多くない。

次に、研修員が教職者としての訓練を受けたかどうか及び受けた場所について見ると、教員又は指導員としての訓練を受けたことのある者は一八六名で、A3の記述からは明確でない者を除く全体の約六〇%である。残りの半数近くは正規の教職訓練を受けていないこととなるが、訓大での研修に対する希望でも、専門の技術分野に重点を置く者と、教員として必要な指導方法等の学習を特に望む者があるのはこの事情を反映しているのであろう。教職訓練を受けた場合は三分の二がカレッジなど高等教育機関で、専門の教員養成カリキュラムを履修し、或は専門の技術課程のほかには教職科目の単位を取得している。このタイプは学校教師グループに多い。例えばフィリピンの研修員はほとんどがこの型であるが、この国では、四年の中等教育（普通教育又は職業教育）終了者を対象とする四年の職業学校教師養成課程があり、これを終了すれば産業教育理学士（Bachelor of Science in Industrial Education）の称号（専攻によって内容には差がある）を受けて教職資格を得る。教職訓練のもう一つの場合は職業訓練施設であり、中等レベルの職業、技術教育を終えたのちここで指導員訓練を受けて同様の施設の指導員となる。インドネシアからの研修員にはこのタイプが多く、職業訓練所に設けられている一年間の指導員課程を経ている。インドでも一年の指導員訓練がある。

最後に、外国での教育訓練の経験について見ると、五四名が長期、短期の外国留学の経歴をもっている（一人で二カ国以上留学したことのある者もいる）。留学先の国別では、英国が十二名で最も多く、これは主として旧植民地の国々の研修員である。これに次いで米国九名、西独八名と欧米が多いが、インド五名、イスラエル四名などのほか、ニュージーランド、フィリピン、エジプトなど八カ国があり、ILOのトリノ・センターで訓練を受けた者も三名いる。

これらのほか日本で訓練を受けたことのある者も六名いるが、いずれも日本の援助による現地の訓練施設の指導員となる前の短期訓練である。全般的にみると、高等学歴取得のための留学はほとんどなく、大部分は専門分野の技術教育又は技能訓練を目的としたものである。

以上、研修員の学歴、訓練歴、職業歴を概観したが、これらから、彼等が教職に入った経路を類型化して見ると、中等教育レベルの職業課程を共通の基盤とし、(1)さらに高等教育を受けて(多くは教職課程を経て)直ちに教職に入った者、(2)高等教育終了後産業界に入り、何年かの(多くは三年未満の短期)経験を経て教職に転じた者、(3)中等教育までで学校教育を終えて産業界に入り、比較的長期の経験を経て指導員に転じた者及び(4)少数であるが、中等教育以下の学歴者で指導員訓練を受けて、或は教育訓練施設において設備の保全或は指導員の助手などの補助的業務を経て教育訓練業務を担当することになった者の四つに大別することができる。このうち(1)、(2)は学校の教師グループに(3)、(4)は学校以外の職業訓練施設の勤務者に多い。

最後に、教職に就いてからの経験年数をみると、半数以上が五年以上の経験者で、最も長い者は十五年の教員歴をもっており、どちらかといえば学校教員グループに長期経験者が多い。全く経験のない者の中には、行政事務に従事している者、或は企業のエンジニアなどの職にある者もいるが、大部分は帰国後教職に就く予定の者である。

三、研修員の能力評価と学習態度

前節で研修員の経歴を概視したが、次に、研修実施者側からみた研修員の知識・技能のレベルと学習態度、そして研修員の側からの研修に対する反応についてみることにしたい。

研修員の専門知識や技能のレベルを適確に示す指標はない。研修の性質上、試験を行って合否を判定することは行っていないし、経歴や興味の異なる研修員について劃一的な尺度で判定を行うことにも問題がある。実情はそれぞれの専門科目を担当する教師が、随時ペーパー・テストを行ったり観察によって評価を行っているが、これらを総合した能力評価は多かれ少かれ主観的要素が入ることになり、比較のためのデータには用いにくい。それで、公式の成績判定資料ではないが、電気科の堀江助教が、毎年研修の開始時に実施しているテストの結果を一つの手がかりとして参照して見ることとする。このテストは、訓大において行う研修のカリキュラムを念頭におき、その分野において研修員がどの程度の予備知識をもっているかを知るために行われるもので、昭和三十九年度以降、毎回同じ問題について行われている。次の表は、満点を一〇〇点とした場合の得点の分布である。

得点	研修員数
80点以上	3
70点以上 80点未満	4
60 ~ 70	4
50 ~ 60	6
40 ~ 50	12
30 ~ 40	20
20 ~ 30	25
10 ~ 20	22
0 ~ 10	13
計	109

昭和39~52年度
電気科研修員
受験しなかった
者が2名いる。

これは、英語を用語として行われたペーパーテストであり、英語力不十分のため設問の意味が理解できなかったり、解答を表現できなかったことも考え

られるので、そのまま研修員の能力を表現するとは必ずしもいえないであろう。それにしても、この結果から読み取れることは、全体にバラつきが大きいことと、一般に得点のレベルが低いことである、最高は八六点、最低は〇と大きな差があるが、五〇点以上の得点者は一四％にすぎず、六〇％は一〇点から四〇点の間に集中している。八〇点以上の三名はいずれもインドの研修員で、他方一〇点以下の者の大部分は、英語が一般に通用していない国の研修員であった。五〇点以上の十七名についてみると、学歴では大学卒三名、短大レベル八名で、高等学歴所有者が多いが、後期中等教育までの者も三分の一あり、また三名を除いてはすべて産業経験者であることは興味がある。一般に得点は各人の学歴よりもむしろ産業経験との相関が高いように思われる。このような国による、或は個人の経歴による差はあるとしてもテストの問題は概ねわが国の工業高校卒業程度といわれているので、この結果は研修員が、平均的にみてわが国の職業教育(電気科)においては基礎的と考えられている知識を欠いていることを示すといつてよいであろう。

これは電気科グループだけについてのテストの結果であり、研修員集団全体としての能力レベルや学習態度については、まとまったデータがないが、研修を担当した教師側の観察所見^①から、或る程度の状況をうかがい知ることができ、種々の教科を担当する教師側の所見のうち、主要なものを拾ってみると、第一に、「研修生の質がまちまちで、基礎学力の低い者や英語力の弱い者がまじっているので、共通の学習目標が立て難い」、「レベルが異なる集団なので、低い方に合わせて研修を行うと高い方に不満を生じ、その対応が難しい」、或は「異質の集団なので、一斉授業では効果が上らず、個別指導が必要となるが、そのためには、小人数グループでない具合が悪い」というように、研修員相互間の能力差が大きいこと及び、これに伴う指導上の問題の指摘がある。これは現在の受入体制に内在する問題であり、その解決ないし緩和は一つの課題であるが、研修実施機関だけで対処しうる問題ではない。

研修員の能力及び学習態度に関する所見をみると、「一般に基礎学力が不足しているため学習効果が上らない」、「一般に基礎工学的なものを嫌う傾向があり、直接に役立つ実技と学科をもっと学びたいという意向が強い」、「新しい技術を学びたいという願望は強いが、実際やってみると取組みは必ずしも積極的でなく、また基本が十分でないのでついて来られない」、「繰返し訓練を嫌う傾向が強い」、「実技派とそうでない者があるが、平均して実技を多くしてほしいという希望が強い」などに見られるように、研修員には、教師側で「基礎的」と考えている知識や技能が不十分であり、新しいことを学びたいという気持はあるが、身につかないこと、役に立つことを手取り早く学びたいという気持があり、学科より実技を好むことなどが主要な観察である。

次に研修員の側の反応をこの人たちのレポートから要約してみると、日本で受けた研修を有益であったと評価しながらも、若干の批判的コメントが付されている。研修の内容については、経歴や能力に差のあるグループを扱う困難さを理解し、「研修員の選考をもっと厳正にした方がよい」、或は「学習意欲の低い者がいてグループ全体や教師にも悪影響を与える」といった自己批判もあるが、個々人の立場からは種々の不満が表明されている。個々の科目の評価は当然ながら個人差があり、或る科目が「あまりに初歩的すぎる」、「学校で習ったことの繰返しだった」という意見がある一方、「自国のレベルからみて高度すぎる」という感想を述べている者もある。一般的意見としてかなり多くみられる意見は、「実習の時間をもっとほしかった」、或は「週五日のうち実技四日、学科一日位の時間配分がよい」のような具体的な提言もふくめて、実技訓練を多くしてほしいというものである。特に工場実習については、特定の工場での経験について批判的な意見も時に見受けるが、一般に好評で期間の延長を望む意見も少くない。これは、工場の整った設備や職場の人たちとの接触から受けた好印象もあるが、「工場実習は実物教育であり、作業上の注意も行

き届いていた」という感想からうかがわれるように、実物に即しての教育であることを大きく評価しているものとみることができる。

理論の講義より実習を望む意見の中には、「言葉の障害を少くするためにも理論より実習の方がよい」という発想もある。「すべての講義が英語で行われたらよかった」、「通訳してくれる人が技術の分野に明るくない」という意見にみられるように、英語という言語を伝達のメディアとし、しかも一部を専門家でない通訳に頼らなければならないという状況の下での講義は、これを補う他のメディアとしての実物教材、視聴覚教材等の併用を望む声が多いのは首肯できる。しかし、一方で、「理論の講義は七五％の人々には難解であった」、或は「実技との関連がない講義では学習意欲が起らなかった」という意見に見られるように、理論を体系的に学ぶことに拒否的反応を示す者も少くない。

研修員の意見として摘記すべきことのもう一つは、アフタ・ケア、特に教育訓練用の器材の供与の希望である。研修員は、日本で新しい技術や知識を学び得たことを喜び、帰国後できるだけこれを活用したいという希望を表明しながらも、それぞれの勤務する施設の機械設備などが貧弱なため、その希望が十分実現できないであろうと考えておりそのギャップを埋めるための援助を望んでいるのである。

以上、研修実施者側からみた研修員の知識技能のレベル、研修員側からの研修に対する反応についてみた。ここにあらわれているような研修員の能力、職業訓練というものに対する受止め方は、それぞれの研修員の過去の学習経験及び現在置かれている環境に根ざしているものであり、換言すれば、これらの国々の職業訓練事情を反映しているものといえることができる。もちろん、国によって事情は異なるし、それぞれの国の職業訓練の状況を解説することは本稿の目的ではない。ここでは、ごく限られた情報を手がかりに、その一般的性格をさぐり、開発途上諸国を援助する立

場にあるわが国の職業訓練との対比を試みてみたい。

四、開発途上国の職業訓練

次に示すのは、フィリピンにおける職業学校 (School of Arts and Trades) の教員養成課程を修了した研修員の一人が履修した教科目である。この国の職業学校教員の養成は、同じ職業学校の系列の中で行われ、中等四年の課程 (普通教育又は職業教育) を修了した者 (通算十年の学校教育) を対象とする四年の課程である。

第7表をみると、前期二年間は技術教育カリキュラム (専攻は実用電気料—Practical Electricity) と、後半の二年が教職課程である。前半二年だけを終えて産業界に入る者もあるが、この部分のカリキュラムをみると、実習に大きな比重が置かれていることが特徴的である。実習は総計で三二単位で総単位数の約三分の一であるが、実習の一単位は週三時間づつ一学期間の学習に対して与えられる (学科の場合は週一時間) ので、時間数でみると総学習時間の七〇%近くが実習に割かれている。一方、語学、体育を除けば基礎的、専門的学科の時間の割合は極めて小さく、より詳細なシラバスがないので適確に判断しがたいが、専攻の電気分野に関する理論的知識は実習にあてられた時間の中で関連知識として教えられるものと考えてよいであろう。

これは、学校における職業教育カリキュラムの一例である。一を以て全般を推すわけにはいかないが、他の若干の国々の職業学校のカリキュラムを見ても、実習に多くの時間が割かれ、語学など一般教養科目に若干の時間があてられているほか、基礎的、専門的学科の講義の時間は少く、数学などの基礎学科では数学一般ではなく、「応用数学」、「電

第7表 フィリピンにおける職業学校教員養成カリキュラムの一例

	科 目	単位数	
第1学年期 前 期	技術英語 1	5	
	工業数学 (Trade Mathematics)	3	
	スペイン語 1	3	
	金 属 学	3	
	製 図 2	1.2	
	実 習 1	8	
	体 育 1	1	
	後 期	技術英語	3
工業数学		3	
スペイン語 2		3	
機械の基礎 (Fundamentals of machines)		3	
製 図 2		1.2	
実 習 2		8	
体 育 2		1	
第2学年期 前 期		工業経済 1	3
	機 構 学 1	3	
	製 図 3	1.2	
	実 習 3	8	
	スペイン語 3	3	
	体 育 3	1	
	後 期	工業経済 2	3
		機 構 学 2	3
スペイン語 4		3	
製 図 4		1.2	
実 習 4		8	
体 育 4		1	
教職課程 夏 期		一般心理学	3

	科 目	単位数	
第3学年前期	教養と職業 (Arts and Trades) の原理と方法	3	
	テスト及び測定 (Tests and measurement)	3	
	フィリピン史	3	
	教育心理学	3	
	職業教育の歴史と思想	3	
	立論・討議術 (Argumentation and debate)	3	
	職業教育の原理	3	
	教育及び職業指導	3	
	美術工芸 (Arts and Crafts)	5	
	後 期	フィリピンの政治	3
教育参観、参加及び実習		5	
フィリピンの教育制度		3	
コース編成及びカリキュラム作成		3	
弁論術 (Public speaking)		3	
夏 期	実習場計画と設備の選定	3	
	教具、教材 (Instructional aids)	3	
	社 会 学	3	
第4学年前期	教育実習	5	
	技術及び実用英語	3	
	カレッジ代数 (College Algebra)	3	
	英米文学史	3	
	管理と監督	3	
	カレッジ物理学 (College Physics)	5	
	後 期	国 語 1	3
		平面三角法	3
産業心理学及び人間関係論		3	
国 語 2		3	

1単位は、学科の場合は週1時間。1学期の学習、実験、製図及び実習については3時間に相当する。

「気数学」などの形で教えられていることが共通の特徴である^⑧。この型のカリキュラムは主として後期中等教育の段階から、時には前期中等教育の段階から始まり、若年者に社会人としての一般的教養を与え、人格の陶冶をはかるとともに、或るレベルの職業的技能を賦与しようとするもので、ここには教育的配慮とともに国の労働力政策が強く反映されることになる。課程は終局教育となっており、さらに上級の課程に接続しているところがあるが、この場合でもアカデミックな高等教育に進むことは、制度上はともかく、実際上はほとんどない^⑨。もともと、開発途上国の学校教育は、宗主国の植民地統治の補助者としての現地人の行政事務能力の養成に重点が置かれ、国の経済活動を支える生産的労働力の養成はかえりみられなかった。職業教育拡充の努力が進められるようになったのは主として独立後のことであり、職業学校も農林、水産などの第一次産業部門や商業、サービス、家政なども含まれているが、工業部門には特に力が注がれている。その教育目標は、技能労働者すなわち生産現場の筋肉労働者の養成に置かれ、そのため例に示したような実技中心のカリキュラムが組まれているのである。研修員の多くが実技と学科を担当するといふとき、その「学科」は、実技から独立した専門或は基礎学科ではなく、実習の中で行われる関連知識の教育を指していると考えてよいであろう。

このような「实际的」教育の質については国により、また地域によってかなり差があるようである。实际的な教育のためには設備が必要であり、それには多額の投資を必要とするが、豊かでない国家財政はこの要求に十分応ずることができないのが多くの国の実情である。このことは、多くの研修員が日本で習得した技術や技能を応用したくとも機器設備がないとして器材供与を強く希望していることからもうかがわれる。また筆者が東南アジアの幾つかの国を訪れた際の見聞でも、国際機関や先進国の援助を受けている特定の学校では整った実習設備をもっていたが、首都地

域を離れたところでは、実習場にベルト付きの旋盤が一台あるだけという学校もあり、到底密度の高い実習を行える状況ではなかった。現在の一般的状況では、学校での実際教育に高い質を期待することは困難であろう。

学校以外の職業訓練施設の歴史は比較的新らしく、その性格も多様である。学校における職業教育と同様に、産業の必要とする技能労働者の養成をはかろうとするもののほか、学校中退者、成人失業者、少数部族、難民などを対象として比較的単純な技能の訓練を行い、これらの人々に糊口の途を与えることによって社会の安定をはかるといふ、社会政策的な目的をもつものもある。ここで行われる訓練は当然のことながら、学校の場合よりさらに実技訓練に傾斜している。中堅技能者の養成を目的とする訓練の場合には、企業内の徒弟養成制度と連携した課程を設けているところもあり、設備については国際機関や先進国の援助を受けているところが多いので、平均点な水準でいえば、学校よりも整っているようで、学校に比べて訓練の密度は高いと思われる。さきにみたように、この種の施設に所属する研修員の中には産業経験の長い者が多いが、実技訓練を主体とするという性格から、指導員の選考にあたって技能を重視していることのあらわれである。学校外訓練施設における訓練は、学校教育におけるような学力試験による選別、学年進捗制による比較的長期の学習（これは中途脱落の可能性が高いことを意味する）などの伝統的型式に拘束されない点でより弾力性があるという特色があり、産業界のニーズにより適合し易いであろう。

以上のように学校における職業教育と学校外施設における訓練とはそれぞれ異った特性があるが、双方に共通していることは実技中心の教育訓練ということである。工業化社会においては、生産の場での人間の組織は一般にエンジニア、テクニシャン、熟練工、半熟練工、単純労働者という階層構造をなし、知的作業は上部階層の人々に属し、中間階層以下の人々の仕事は主として筋肉労働という職務の配分がある。伝統的に職業訓練が対象としてきたのは中間

階層以下の労働者であるから、そのための教育訓練が実技を主体とし、知識はそれを補完する限度において与えるという形態を取ってきたのは当然であろう。東南アジアの国の一研修員が日本での研修について「電気電子機器など（の科目）は職業訓練というよりむしろ技術であった」という感想を述べているが、これは知的集約度の高い学習は職業訓練の範囲外であるという思想を端的に表明したものといえよう。

脱工業化社会といわれる現代においては、職業訓練に対する考え方も変化しつつある。しかし、それは、特定の国のいわば工業化社会としての成熟度いかなによるのであり、開発途上国においてなお右のような考え方が支配的であるのは、一つには、これらの国の一般的な技術レベルの反映であろう。工業化社会における実用技術のレベルは、それを担う労働力の質と量によるとともに、工業化投資の量と質によって規定される。開発途上国は、経済力と国家威信の源泉としての工業化に努力しているが、そのための投資力は乏しく、多くを国外資本に依存している。また国民の圧倒的比率を占めるのは、生産性の低い第一次産業部門の人口であり、しかも人口の増加率は政府の抑制努力にもかかわらず依然として高い。雇用対策の見地からすれば、生産性の高い資本集約的産業よりは、むしろ雇用吸収力の大きい労働集約的産業の発展が望ましい。職業訓練をめぐるこのような状況は、高度工業国家として発展を遂げた先進国とは質的に異なるのであり、先進国における職業訓練のパターンをそのまま持ち込むことができないのは当然である。

さらに、かつては植民地であったこれらの国々において、旧宗主国の支配権力の下に形成された階層社会の構造と、それに結びついた教育制度の影響も見逃すことはできない。アカデミツクな普通教育は、権力構造のヒエラルヒーの頂点へ近づくためのステップであり、個人の社会的威信の源泉であった。かくして、知的能力が高く、経済的に余裕の

ある若者はこのような教育を志向するが、学歴に見合う雇用機会は限られ、高学歴失業者や頭脳流出という問題を生じている一方、産業の必要とする技能労働力は不足している。ここには資源配分の明らかな不均衡がある。政府は、職業・技術教育の振興に意を用いているとはいうものの、設備や資材に多額の投資を必要とするこの種教育訓練の質の向上に割き得る財政的資源は乏しいから、その効果は都市部の一部施設に限られ、一般的水準の向上には程遠く、地域的な格差は極めて大きい。

さきに見たように、アカデミックな学歴をもった者は、職業訓練の世界には殆んど入らない。或る国の研修員の言によれば、職業訓練組織の中での昇進は、学歴によって或る限度があり、大学卒でなければ訓練所長にはなれず、中央官庁の上級幹部になるには大学院の学歴を必要とするという。これは一例にすぎない。しかし、このような学歴社会において職業教育・訓練に与えられる社会的評価は、決して高いとはいえないのである。

このような環境の下で行われている職業教育・訓練を担う研修員たちのレベルが、日本の基準からみて高いとはいえず、また相互の格差の大きいとしても、それはむしろ当然である。訓大における研修が、職業訓練指導員を対象として行われる限り、研修員の適切な選考によってこのような問題を軽減することはできるとしても、これは多かれ少かれ所与の条件として受け入れざるを得ないと思われる。

五、技術協力の視点——むすびにかえて——

以上は、職業訓練大学校に学んだ研修員とその背景に関する極めてラフなスケッチである。研修員たちが、それぞ

れ多くの不満や批判的意見を持っていることも事実であるが、全般的にみれば研修は個々人の技術的欲望をある程度満足させ、また日本の社会との接触を通じて日本に対する好印象を持ち帰る結果を生んでいるといつてよいであろう。その限度において研修は、成果を挙げていると評価することができ、研修を通じて参加国における職業訓練のレベル・アップをはかるといふ見地からすれば、多くの問題をはらんでいる、研修員たちは職業訓練を担当する指導員であるから、この人たちが学んだ知識や技能がその教え子たちに伝達されるという波及効果によって、国の職業訓練の質の向上を期待するという発想は論理的である。しかし、この論理が実効性をもつためには、研修員が日本で習得したことが訓練の上に生かされるような環境、そのような訓練が雇用に結びつくような労働市場など多くの介在項が満足されなければならぬ。このような介在項の吟味、そして、そこからのフィード・バックが研修に反映されなければ、研修は労多くして功少いものとなるおそれがある。現在このようなシステムは存在しないから、研修実施機関では、個々の研修員のもたらす断片的な情報に基いて試行錯誤的に改善をはかっているのが実情である。しかし個々の研修員の表明する希望がそのまま国の職業訓練ニーズではない。研修員が日本の進んだ技術を学びたいという気持を抱いて来日するのは当然であるが、それは多くの場合漠然たる願望であり、具体的な研修科目の形で表現されるわけではない。そして、このような願望にこたえて教科目を準備しても、その新奇さに当初は興味を示すが十分に理解できないままやがて興味を失うといったことが間々生ずるのである。研修員が自国関係者の期待を負って研修に参加し、この期待に答えるために何かを学びたいと考えれば、自国にない新しい技術に目が向くのは自然であり、技術の世界にかかわりを持つ者の好奇心であるかも知れない。ただ、その学習には或る種の性急さがあり、一步一步を積み重ねて習得に至るといふ態度に欠ける面がある。これは、個々人の能力や性格にもよるであろうが、研修の期

間が限られていることから来る焦燥感も少からずあるように思われる。ここで問題とすべきは、そのために具体的な学習目標が不明確になる惧があることである。多様な背景と興味をもつ個々人の目標は当然異なることになるが、これを如何に発見し、設定するかは研修機関の課題である。それには、研修員との対話は欠くことができない。しかし、問題は別の次元にもある。研修が効率的に行われ研修員の学習成果があがったとしても、習得した技術や知識が帰国後十分に活用されるのでなければ、研修は効果的であつたとはいえない。それは、個々の研修員が置かれる環境条件によって左右される。研修員たちは、職業学校ないし訓練施設の指導員であり、研修で得た知識や技術を伝達する地位にある。しかし少くとも、現状においては、それは最新の工業技術や知識を必要とする場ではないし、また、研修員が最新の技術を活用しうるような地位へ移動する可能性は乏しい^⑧。もし、この前提が正しければ研修において高度の技術や知識を学んでも、それは研修員の知識欲を満足させるとどまり、その国の発展に対する貢献は必ずしも期待しえないこととなる。これは技術協力の政策次元の問題である。ここには、国家レベルにおけるニーズの把握のための援助国と被援助国との対話の必要性がある。ここでは、援助国が供与し得る技術が、相手国の開発計画の中でどのように位置づけられるかという問題が取扱われるであろう。この対話から得られた情報が研修機関に供給され、研修実施の場の情報が政策立案機関に伝達される、このようなコミュニケーションのメカニズムが確立されることによって、研修は効率的であるとともに、効果的でもあり得るのではなからうか。国際技術協力においては、国相互の対話は当然として、国内での対話による協力の体制も同様に重要なのである。

注

- (1) 昭和三十八年発足当初は、機械、電子、木材加工の三コースであったが、昭和四十一年に電子、五十年から運輸装置コースが開設された。
- (2) これまで職業訓練の分野で日本が現地施設の運営に協力し、その訓練スタッフが訓大で研修を受けたことのある国としては、韓国、台湾（すでに外交関係がなくなったので現在は政府ベースの受入れはない）、フィリピン、マレーシア、インドネシア、イラン、サウジ・アラビヤ、エジプト、ケニヤ、ウガンダ、エル・サルバドル、ペルーなどの諸国がある。
- (3) 本稿では、昭和五十一年度までの研修員を対象として分析を行ったが、昭和五十二年度には、さらに三十八名が受け入れられ、累計三九二名となった。なお、このほか、個別の要請に基いて受入れた者（期間、職種はさまざまである）が、約七〇名ある。
- (4) A3フォームの記載は精粗まちまちであり、研修員の属性にかかる諸項目もその記載のみからは適確に判断しがたい場合が間々あるので、特に研修員の経歴に関する分析は数量的にはやや、正確を欠く点があるが、大まかな傾向としては誤な
- いと考える。
- (5) 学校における職業教育と学校以外の職業訓練との区別は、常に必ずしも明確ではない。前者は学校教育体系の中に位置づけられた教育課程であり、そこに入る者は若年者であって、それより前の段階（例えば初等教育、或は前期中等教育）の教育課程を終了していることを条件とし、かつ修業年限が少くとも二年程度の期間にわたるのに対し、後者は、対象を必ずしも若年者に限らず、技能訓練を主体とした短期的な訓練を行い、入所者の資格もさほど厳格に定められていないものを念頭においた。しかし、実際には学校の中で正規の教育課程のほかに短期の技能訓練を行っていたり、訓練施設でも、入所資格として或る学歴を要求し、二年といった比較的長い期間を定めて訓練を行っているものもあり、その実態が必ずしも明らかでないため、本稿では教育担当省庁の所管する施設とそれ以外の政府機関（例えば労働省、産業省など）所管の施設という形式で分類するほかなかった。
- (6) 一九七七年までの傾向については、主として教育省系の学校から研修員を送って来ている国は、フィリピン、タイ、ラオス、シンガポール、スリ・ランカ、イラクなどで、学校外の公共訓練施設に重点を置いて研修員を選考しているのは、韓国、台湾、インドネシア、インド、ベトナム（旧南ベトナム）、エジプト、スーダンなどの諸国である。

- (7) ILOの職業訓練に関する諸勧告を見ても、初期においては主として学校教育の一形態として職業訓練を考えていたが、近年においては学校以外の公共職業施設及び企業を主たる訓練の場と考えるようになった。(拙稿「職業訓練の国際基準」本誌第一巻参照)
- (8) 学歴の区分については、終歴書の記載からは明確でない場合が間々あり、修学期間を基準として分類したが、厳密なものではない。
- (9) いずれの国においても五〜七年の初等普通教育が行われるのは共通であるが、そのあと、前期中等教育レベルから職業課程が分化するところと、前期中等教育の段階はすべての生徒に共通の普通課程で、後期中等教育(八学年ないし十学年)から分化するところとがある。早い段階での専門化は望ましくないという観点から、職業教育の開始が後期中等レベルに移行する趨勢にあるが、その状況は、国の一般的な教育水準によって異っている。
- (10) インドでは職業訓練は労働省所管の産業訓練所(Industrial Training Institute - ITI)で行われるが、その指導員の訓練は中央訓練所(Central Training Institute - CTI)で行われる。指導員訓練のため入所する者は、産業経験のある者に限られ、一年の訓練は三つの段階に分れる。最初の四カ月は技能の補習訓練であり、次の八カ月が指導員として必要な能力の訓練である。その前半四カ月は指導技法の学習及び訓練生相互間で交替に指導のデモンストレーションを行い、最後の四カ月は付設された「T」で一般訓練生を対象とする指導実習で仕上げをすることとなっている。
- (11) 訓大における研修の実施状況については、同校国際協力部において昭和四十七年度以降、毎年報告書を作成しており、この中には、研修員が研修終了時にJICAに提出を義務づけられているレポートに記載された感想、担当教官の所見などがふくまれている。研修員、教官の意見とした部分の記述は、この報告書によった。
- (12) 前掲報告、書研修員は、研修期間中の定められた時期ごとに及び研修終了時にJICAにレポートを提出することが義務づけられているが、その要点がこの報告書に掲載されている。
- (13) タイにおける職業学校(後期中等教育レベル、三年課程)のカリキュラムは次のようなものである。
このカリキュラムは、「高度の技能を要する」職業に就くための課程であり、この中で普通科目はアカデミックな高校と同様であるが、職業科目の中では実習の占める割合が大きく、数学、科学には、Appliedを冠し、専門学科は三年次に週六時間が配当されているだけである。なお、この上級職業学校より上級の技術教育は、Technical Instituteにおいて行

課 目	時 間 数		
	1 年次	2 年次	3 年次
普 通 課 目	108	108	
タ 英 語 会 話	144	144	
社 数 学 目 録	108	108	
業 応 用 数 学	72	72	72
応 用 科 学	108	108	108
機 械 材 料			72
工 業 製 図	108	108	72
実 業 知 識			108
技 術 英 語			72
専 門 学 科 習 熟	540	540	216
計	1,260	1,260	1,242

出所 Vocational and Technical Education in Thailand, 1970-71, Ministry of Education, Thailand. 時間数は年間授業時間数で、週数は36週である。

われ、二年又は三年の課程である。
 また、スリ・ランカの職業学校における技能課程（第八学年修了者を対象とする二年間の課程）のカリキュラムも同様の構成である。（「アジアの人的能力開発基礎調査報告書」国際開発センター、昭和五〇年三月）

(14) 例えばタイにおいては、中等レベルの職業教育学校と普通教育の学校のカリキュラムには共通部分があり、制度上は一方から他方への転換が可能であるが、実際上は困難であり、また短大レベルの Technical Institute 修了者を大学に編入する途は開かれているが、その要件をみたしうる者は少数にすぎない。（前掲 Vocational and Technical Education in Thailand）

(15) 例えばマレーシアの工業訓練所 (Industrial Training Institute) では、四年の徒弟養成期間中で五五週の訓練を担当する。この訓練は、通常の業務に必要な基礎的技能と知識を賦与するとともに、より幅広い経験を得させようとするもので、四段階に分れる。その期間は、第一段階が二十二週、第二から第四段階は各十一週で、それぞれの段階の訓練は業間訓練及び実務経験と関連づけられるよう、徒弟養成期間中適当な時期に、まとまった施設内訓練として行われる。一週の訓練時間は一日八時間の五日間で四十時間、うち二十時間が実技訓練、あとの二十時間が関連知識の学習と応用にあてられている。

(16) 帰国研修員の動向については、包括的な調査資料はない。しかし、昭和四十七年に国際協力部が行った帰国研修員に対するアンケート（回収率約三分の一）、同年及び昭和五十二年度に JICA と訓大教官とが共同して行ったフオロー・アツ

プ、及び筆者が兩三度にわたって現地（東南アジアの数カ国に限られる）を訪れて得た見聞などを総合すると、研修員の大部分は引続き、職業教育ないし訓練の業務に従事しているとみてよい。もちろん、昇進によって地位の変動を生じている場合も少くないが、それは指導員から訓練管理者（例えば職業学校の校長）への昇進という類で、生産工場のエンジニアへの異動などは稀である。このことは、一面研修効果の波及に好適な条件ではあるが、他面、職業訓練の置かれていく地位からみて、先端的技術を普及しうる立場にないことを意味するであろう。なお、研修員の大半は帰国後、一定期間、政府に勤務する義務を負わされており、これが或る程度、自由な異動をチェックしていると思われる。その期間は国によって異なるが、最低一年から十年までで、二年間というものが最も多い。

（いしかわ としお 職業訓練大学校調査研究部 主任研究員）

バートランド・ラッセルの教育論に関する一考察

内田悦弘

一 はじめに

二〇世紀の偉大なる実践的哲学者であり、比類なき科学者、又真の教育学者として、その永き生涯を英知と愛と情熱をもって人間性の解放に傾注したラッセル (Bertrand Russell 1842—1970) の数多の著書の中で、彼が一九一六年発表した教育論は、世の多くの人々が既に充分に熟読したことであろう。この小論文の中に表明された彼の学校教育に於けるきわめて根元的に把握された教育理念こそは、各国に於て学校教育の根本的変革が要求されている現在、我々教育訓練にかかわりを持つ者にとって、基本的且つ重要な一つの方向を提示するものであり、現代においても改めて考察に価するものである。ラッセルの著作は極めて格調が高く均整のとれた、ユーモアやウィットに富んでおり、読者を魅了するものがあるので、できるだけ原典についてその思想を味わうことが望ましいが、本稿ではその教育論の中で、ラッセルが強く訴えている「教育の目的」とは何か、「教育の目標」とは何か、についてきわめて直截にと

らえた理念について考え、この思考と、現代の教育改革論、特に欧州社会に於ける教育政策に示されている総合的
教育政策 (integrative policy for education) の中の教育理念、或は西ドイツにおいて一九七〇年に発表された教育白
書の中の社会政策的教育理念等とのかかわりを模索せんとするものである。教育学者ではない筆者が、敢てこのよう
な未熟にして大胆な試みをするのは、ラッセルの教育論が発表された時点と欧州社会の教育改革論が時の問題となっ
た一九七〇年代との間の六十年の時間的格差にも拘らず、時代の変化を超えて一貫した彼の「自由の精神」と彼が生
涯追求した「人間の幸福」の理念と現代の思考との間に大きな接点が存すると考えるからに外ならない。

二 ラッセルの教育理念

ラッセルの教育論として一般に引用されるのは一九一六年に発表した「社会改造の原理」Principles of Social
Reconstruction」の中の「Education: 教育」という一章を指したものであるが、ラッセルはその後一九三二年にも
「教育と社会秩序: Education and the Social Order」と題する論説に於ても教育の目標として特に子供の情操教育
や規律について述べている。前書に於て学校教育の基本的方向を示し、主体的に純正な価値判断のできる、而も鋭く
深い思考力 (thought) を持った人間の育成を説き、後書に於て教育の目標を「人間が社会に適應して正しく善い行動
を取るように子供を指導し訓練すべきである」とする。この思想を理解するためには、ラッセル自身の説くところを
直接味読するのが、最も適當であるが、以下、その要点を抄記しながら若干のコメントを付することとしたい。

(一) 子供の権利を尊重する

ラッセルは、子供の権利ということについて次のように述べている。

「人格や見識を形成する上に於て教育の果す力は極めて大きく、このことはごく一般的にも認識されている。両親や教師の純粹な信念はたとえそれが公言されたような教訓でなくとも殆んどの子供達に無意識に体得されるものである。だから後年になってその信念から離れ去ることがあっても、その信念のいくらかは子供達の心に深く根ざしている。彼等が将来何か人生の危機とか差し迫った事態に直面した時にその信念はたちどころに現はれる。教育は概して既存のもの（現体制）にとって最強の力となり、それに対する根本的変革（反体制）に対しては拒否的である。（against fundamental change）。変革の脅威を感じている制度でも、それが尚勢力を保有している間は、それ自体で教育と云う機構（educational machine）を手中に収め、その制度（体制）自身の優秀さに対する尊敬の気持を若者達の柔軟な順応しやすい心にしみ込ませようとする。一方、革新派改革派（reformers）は相手側（既存派）をその有利な立場から返放ししようと試み反撥する。然るに両派の中にはさまる子供達は、既存派からも改革派からも何れの側からも考慮に容れられてはいない。子供達は只単に材料の如き扱いをされて（so much material）対立する両派……つまり両陣営のどちらかに新兵として補充されるようなものである。

若し子供達自身のことを考慮するならば、教育と云うものは彼等をこちらの側とかあちらの側に帰属させるとかいふことを目指すものではなくて、双方の間に立って子供達が、知性的に何れかを選ぶことが出来るようにしむけることである。つまり、教育は子供達が自分で考えることが出来るようになることを目指すものであり、教師達が考えていることを子供達にもそのまま考えさせることを目指すものではない。若し我々が子供達の権利を尊重するならば、

政治的武器としての教育は存在し得ない筈である。若し我々が真に子供達の権利を尊重するならば吾々の彼等に対する教育は、子供達が自主的な見識を形成するために必要な知識や心理的習性を彼等に与えるように教育すべきである。然るに、政治的制度としての教育は、或る一定の考え方を不可避なやむをえざるものとするような方法で信じさせるように知識を限定し、習慣づけることに熱中する。」

先ずここで我々が痛感することは、彼が、いかに子供を人間として尊重し、教師の鑄型にはめることの危険を指摘し、自主的に主体的に価値判断の出来る人間の育成を考え、自分で考える人間、深い思索力を持った人間を育成することに教育の目標を設定したことである。六〇年を経過した現在に於ても、この彼の思考は、その鋭い知性と豊かな感情と哲学的情熱の基盤に立って、機械文明と精神文明のバランスが崩れ去った混迷の中にある現代の我々に、教育の現状を冷静に見直すための明快な指針を与えてくれるのである。

(二) 正義と自由の原則と教育

次に彼は、正義と自由の二つの原則と教育とのかかわりについてはこう考えている。「正義と自由は社会改造が必要な場合、その非常に大きな分野にわたって適応される原則であるが、教育に関する限りその二原則だけでは不十分である。正義 (justice) は、平等の権利といふ文字通りの意味では、子供に関しては必ずしも全面的に実現可能とはいかないことは明白である。そして自由 (liberty) については、先ず本質的には消極的である。自由とは自由な活動 (freedom) に対するあらゆる不必要な干渉を非とするものであり、積極的な建設の動因を与えない。然るに教育は、本質的に建設的であり、何がよい生活を構成するかについて何らかの積極的概念を要求するものである。そして自由

は、教授ということと矛盾しない限り、教育に於て尊重さるべきものではあるが、更に又従来の慣例より以上にはるかに多くの自由が、教授ということに何の損失も与えることなく許され得るものであつても、それでも尚明白なことは、若し子供が何事かを教授されるべきものならば、完全な自由からの或る程度の離脱は避けられないという事である。この事が、教師にかかつている大きな責任の理由となるのである。つまり、子供達は必然的に多少とも年長者に左右されるものであり、自分で自分の利益を守る者とはなり得ない。

教育に於ける権威は或る程度避けられない。そこで教育者たる者は、自由の精神に従つて権威を行使する方途を見つけ出さなければならぬのである。

権威が避けられない場合、必要とされることは、尊敬・敬愛の情 (reverence) である。若者を真に立派に教育すべき人、而も若者を育て上げ最大限の成長をさせようとする人は、徹頭徹尾、敬愛の情に満ちあふれた人であらねばならない。然し型にはまった融通のきかない制度 (machine-made cast-iron system) つまり機械的に教師の考へた通りの鑄型にはめた自主性のない人間を作り出す制度) を擁護する人々に欠如しているものは、この他人に対する敬愛の情である。そのような教育制度では、子供に対する尊重の精神の欠如が全面的に露出してゐる。

敬愛の情を持つには、想像力と心からの温情が必要である。実際の学業や能力がもっとも低い生徒達に対しては最大の想像力が必要である。敬愛の情を持たぬ教師或は敬愛の情を欠いた官僚 (文部当局者) は、子供は弱く愚かであるという表面的外見的劣質のゆえを以ていとも簡単にその子供を見くびるのである。

そこで彼等は、子供を型にはめて作ることが自分達の任務だと考へる。それでその子供に不自然な形を与える。こ

の不自然さが年令と共に固まってくる。そして緊張と精神的不満をひき起す。そしてそのような精神構造から、残忍性と羨望心と更には自分が歪んだ教育を受けたために他人にも歪んだ教育を無理に受けさせてやろうという気持ち (belief) が生じてくる。

敬愛の情を持っている人は若者を型にはめることを自分の任務とは考えない。彼は命ある^{イソチ}すべてのもの、特に人間、そしてなによりも子供達に対し何か聖なるもの何か説明の出来ない無限のもの、何か個性的で奇妙に貴重なものを感じるのである。彼は子供達に、成長しつつある生命の根源、この世の物言わぬ苦闘を具象化したものの断片を感じるのである。(ラッセルは、an embodied fragment of the dumb striving of the world と表現しているが、彼の教育論が書かれたのは、第一次大戦が始まって三年目のことであり、その社会的政治的環境は、彼にとって残酷と迫害と白眼視に満ち満ちたものであった。その中に在って反戦的態度を貫き、戦争が破壊と憎悪をもたらす異常さの中で、個人の自由と創造性の重要さを主張し続けたその鋭い知性からにじみ出たのが、この特異な表現である。)

子供を尊重する人は、子供の面前で、ある説明の出来ない謙虚さ——つまりどんな合理的な根拠によっても簡単には説明できないが、さればとて世の多くの両親や教師達の安易な自信よりも幾分か英知により近い謙虚な気持を感じるのである。自分で自分をどうすることも出来ない外見的な子供の無力さや、相手を頼りたいと訴へるその心情に対して、敬愛の念を持つ人としてはその子供の信頼に対して責任を自覚するのである。^②

以上に示されたラッセルの正義と自由の精神と教育者の持つ可き敬愛の情に関する理論は、彼自身の念願する理想社会が平和と幸福を基調とし、その理想社会の実現のためには、先ず人間性に対する正しい認識が必要であるとし、そのためには、教育者は子供を大人と同様に一個の人格として尊重し、而も大人の想像力によって子供に秘められた

幾多の未来像を考え、子供自身がおのれと戦っているその姿勢に対し助けてやりたいと望むようになり、(ラッセルは子供がおのれと戦っている心理的な内面を『この世の物言わぬ苦斗を具象化したものの断片』と云う表現で巧みにも我々に訴えている)。彼が鋭く批判した当時の鑄型教育制度の犠牲としての子供達を救う道は教育者の敬愛の情にあると強調し、かくして人間の精神構造を理性的に変革することこそ教育であると主張しているのである。教育者がかく確信することによって始めて「自由の原則」を犯すことなく、教育者としての權威を發揮出来るものであるとする。ラッセルはこの条件の下で始めて教育の所謂「權威：authority」を肯定する。従って当時の欧州社会に於て彼が鋭く眺めた教育の姿、国家や教会や或はそれらに従属する教育機関の実施する教育は「敬愛の情」の欠如したものであると喝破した。彼の教育理論が当時としては革新的で極めてラジカルであるとして教育当局や教会側からさえも危険視されたのであるが、民主主義の進んだ今日からすれば彼の革新論には奇矯性はいささかも無く、むしろ共感を覚えるのが当然であろう。彼の勇氣と決断は、彼の哲学的論理的な思考法に基いたものであり、彼の信念が、一つの体系を不動のものとして固執することの危険性を悟り、あく迄も人間性の解放に徹しつつ、当時の冷酷な現実を正視し、因習に屈せず權勢におもねらず人生のための哲学を追求したことは正に驚嘆すべき偉業である。

(三) 教育の政治的動機

彼は更に教育の政治的動機について次のように述べている。

「殆んどすべての教育が政治的動機を持っている。それは或るグループを教化することを目指している。そのグループが国家的な又は宗教的な或は社会的なグループにせよ、他のグループと競合状態にある中で、その特定のグルー

プを教化しようとする。

子供達にどんな課目を教え、どんな知識を与えるか、又どんな知識は与えるべきでないとしてさし控えるかを決定し、又生徒がどんな知的習慣を身につけることを期待されているかを決めるのは、主としてこの政治的動機なのである。生徒達の心や精神の内的或長をはぐくみ育てるためには殆んど何も為されていないのである。実際問題として、最も多くの教育を受けた者達が実に屢々、彼等の知的精神的生活の面で衰弱していることが多く、何か思い切つて為し遂げようという衝動に欠けており、活き活きとした思考のかわりに只単なる機械的適性（自己の置かれた外部条件に単に機械的に適合してゆく態度）を保有しているだけである。かくて子供達や生徒達の自由な探求心（Free inquiry）は制圧されてしまう。自由な思考能力の芽がつぶされてしまう。真の知性人に成長する可能性がはばまれるのである。」³

（四） 軽信の教育の危険性について

ラッセルは「自由な探求心」について更に附言する。

「教育の目的が、思考力よりもむしろ盲信を醸成するものである限り、又その目的が若い人達に疑わしさそのものを理解させ、精神の独立の方向に励み進ませることよりも、むしろ若者達に疑はしい事柄について独断的な意見を持たせるように強制することである限り、若者達の自由な探求心の抑圧を招来することは避けられない。然し教育というものは真理への願望を醸成すべきものであり、或る特定の信条を真実だと思ひ込むような確信を醸成することではない。ところが戦鬪的な団体に人々を糾合させるのは此の特定の信条なのである。（ラッセルは、信条の相違で対立抗争する諸団体として教会や国家や政党を挙げている）

信条の対立抗争に於て効果を生ずる要因は或る信条に対する盲信の強度である。即ち、或る問題について、それが疑わしいとすることが唯一の合理的態度であるのにそのような不確定な問題についても最強の確信を抱く者に対立抗争の勝利が来る。このような強度の盲信や対立抗争に於ける効果を醸成するために、子供の純正な本質は歪められ、子供達の心の中の新しい考えの成長を抑制する手段として抑圧心理を植えつけ、そのため子供の自然な活達な外貌は歪曲されてしまう。その結果心が活潑に働かない人々は偏見に支配されてしまう。又少数ではあるがその心の動き、つまり思考力が全面的に抹殺される迄にはゆかない人々の場合は、皮肉的になったり、知的絶望家的か、建設的でなく破壊的批判家になるかして、生きていくすべてのものをばからしく見えるようにしむけ、創造的衝動を台無しにしてしまう。

教育とは一つの訓練形式であり、奴隸的盲従によって意見の一致を作り出す手段であるとする考え方が甚だ通例化しており、こんな考え方が主として擁護されている根拠は、それが勝利に導くからだというのである。(歴史的例示としてラッセルは古代アテネがスパルタに破れたことを挙げてゐる。然し個人の自由や想像力を重んずる教育をしたのはアテネであり、ギリシャ文明の中心となった。軍事的勝利を得たスパルタの国家主義的教育を根拠に、盲従的画一化を計る教育が果して妥当なのか。特に近代社会でかくも知性が要求されている時代に於ては、知性による勝利の方が公算が大であると反論するのである。そしてラッセルは、若し昔生れているとすればスパルタ人としてよりもアテネ人でありたいと結んでゐる。)

然し乍ら、軽信の教育——物ごとを軽々しく信ずる教育 (education in credulity) こそは速やかに、その人の知的退廃をもたらすのである。自由探求の精神を絶えず活き活きと保つことによつてのみ、必要欠く可からざる最少限度

の進歩が達成され得るのである。」

以上の項の「自由な探求心」と前項での「教育の政治的動機」についてのラッセルの思考の中核をなすものは、学校教育は政治や宗教から独立したものであるべきで、政党に利用されたり、偏狭な愛国心や非科学的な宗教心によって歪められてはならないという理念と現実の教育実態の歪みを根本的に変革したいという熱情、つまり人間の精神構造を理性的に変革したいという願望なのである。特に「軽信の教育は知的退廃をもたらす」という、端的な表現は六〇年後の今日も尚人の心に深い感動を与えるのではあるまいか。

(五) 教育と社会的公正

扱ってラッセルは、教育に於ける規律や、試験制度、それに伴う生徒の優劣即ち社会的不公正に関する注目すべき見解を我々に示している。特に社会的公正に関する意見は、六〇年後の今日特に欧州社会に於て論議の焦点となつてゐる所謂「教育は社会的公正を達成するための手段たるべし」の思考と極めて関連の深い教育哲学であるから（この問題については後述する）、ここにその要旨を紹介してみる。

即ち「各学校に現存するが如き規律（彼は discipline つまり一定の服務規則に従わせる修練という意味を用いている）は、殆んど大半は誤りである。殆んどすべての学業（achievement）に於て必要とされる或る種の修練が存在する。而もそれは伝統的な教育方法の全く外形的な規律に反対する人々には恐らく必ずしも高く評価されていない。

望ましい種類の規律とは、外部から押しつけられるのではなくて内部から発生するもので、或る遠くに在る目標を堅実に追求する力の中に存在するものであり、而もその目標に至る道程に於て色々の事を、或は差し控えたり、或は堪

え苦しみながらその目標を追求する力の中に存在するものである。この中には、意思の力への少数の衝動の従属が含まれているし、大きな創造的願望が、たとえその願望が生き活きと心の中に脈打っていない時ですらもその願望が行動を律する力というものを含んでいるのである。このような力がなくては、どんな重大な志も実現出来ないし、どんな堅実な目的も成り立たない。

このような規律（修練）こそ極めて必要であるが、然しそれは、今すぐ達成は出来ないような目的に対する強力な願望の結果からのみ生ずるものであって、若し教育によってそのような願望が育成されたとしたら、その教育によってのみその願望が生れ得るものではあるが、目下の処そんな事は殆んどない。つまり現存のほとんどどんな教育も、首尾一貫した自己規制という道徳的規律（moral discipline）を殆んど奨励してはいないのである。

本来青年の知識欲は自然的で公正なのが通常なのであり、その知識欲がまだ潜在している場合容易に湧出する筈である。然るに、試験や免許証書や学位授与のことばかり考えている教師達によってその知識欲が冷酷に抑制される。生徒達には、始めから終り迄、只々試験でやまをかけることと教科書に載っている事実の長い連続的単調な骨折仕事だけがあるだけである。

試験制度は、授業が主として生計を得るための訓練として扱われている事実と共に、若者達に知識を単に功利主義的にうけとめたり、金もうけの道とみなしたりするように仕向け、英知への道とはしない。

若者の多くにとって、試験は自分以外の他の者達に対する優位性を獲得する手段であるかのようにはしか見えない。教育は残酷さと社会的不正を美化するものとして徹底的に毒されてしまう。

若し仮りに理想郷という社会の中に何らかの不平等が残るとしても、現実の色々な不平等不公正は殆んど皆正義に

反するという事は、いやしくも自由な公正な考慮からすれば分ることである。然し乍ら我々の教育制度（当時の英国社会の制度を指す）は、このことを生徒達の目から覆い隠そうとする傾向がある。というのは、うまく成功した者達はそれらの不平等のおかげで利益を受けようとしているからであり、そのうまくやった人達の教育指導をした教師達からあらゆる激励を受けているのである。

教師の知恵を受け身で受け取る（passive にうのみにする）ことは殆んどの子供達にとってたやすいことである。それには自主的な考えは何の働きもない（思考力の独立性は全然ない）。それだけではなく、受身の受け取り方は先生の覚えがめでたくなる道（to win the favour of the teacher）でもある。然しこのような受身の受け取り方の習性が実は子供達の将来（後年になって）悲惨なことになるのである。自主的に行動する習性がなくなると、人々は受身の習慣から、指導者を求めるようになり、既に指導者の地位についている者なら誰でも指導者として受け入れてしまうものである。このことが教会の権力、政治権力、政党その他の組織の力を作り上げる。そしてそれらの権力によって、単純な人達は旧制度（実は国民全体更には彼等自身にとっても有害であるような旧制度）を支持するように誤導される危険がある。（ラッセルは当時の社会に於て、特に教育の場で「思想の独立」の欠如、即ち「自分で考える力」の欠如がいかに危険であるかを強調したのである。）

若し教育の目的が、或る特定の結論をそのまま受身で受け取らせるよりもむしろ生徒達に考えさせることにあるとするならば、教育は、全く違った形で実施されるであろう。⁵⁾

先きに述べた思考力の独立性・自律性、つまり自分で考える力について、ラッセルは「メンタル・アドベンチャー mental adventure 知的冒険心」という表現を用いて次のように述べている。

(六) 思考の自主性(知的冒険心)について

「知的冒険を楽しむことは極めてまれであるとか、知的冒険の真価が分る人は殆んどないとか言われるようであるが、私はそんなことは信じない。

知的冒険の喜びは大人達よりも、はるかに若者の間で当り前のことであり、子供達の間では極めて通常のことである。その傾向は、振りをしたり空想したりする子供時代から自然に育つものである。この喜びが、後年になって育つことが滅多にはないという理由は、教育の期間中にその折角の自然に育つべき芽が台無しになるようなことばかりがなされるからである。大人達は思考というものを恐れる。思考(thought)は破壊的で革新的で恐怖的で、特権や既存の組織や温存された習慣に対しては無慈悲なもので、昔からなる十分に試練された知恵などには無関心であるというのである。然し思考というものは偉大であり敏速で自由であり、世の光りであり人間の大きな栄光なのである。(ラッセルは、若者が自由な思考能力を身につけ、真の知性人に成長することを目指すべきものであることを強調し、これこそ教育理念であるとする。そこに彼の理知の哲学を追求し、深い洞察と思索の結果生れた彼の世界観が派生し発展してくる。)

人間を偉大ならしめたものはすべて、悪いと思われたものを回避しようとする努力からではなく、善いものを確保しようとする試みから発生したものである。

現代の教育(一九〇〇年代初期を指す)が殆んど何か偉大な結果を達成しない理由は、その教育が何か偉大な希望に鼓舞されることが殆んどないからである。恐怖ではなく希望こそが人事に於ける創造的原理なのである。つまり現代の教育が偉大な結果をもたらさないのは、若者に対する指導教化を管掌する人々の心を占めているものが、将来を

創り出そうとする希望ではなくて、過去の古いものを保持したい願望だけだからである。(因襲にとらわれ、組織の権勢におもねり、改革に消極的な教育の管掌者に対するラッセルの激しい批判が感ぜられる。)

教育は、死んだ事実を受け身の形で知ることを目指すべきではない。教育とは、我々の努力が創り上げようとしている世界に向って注がれた活動力を目指すべきである。未来の世界に向けられる創造的活動を指向すべきである。

教育は、来る可き社会の輝しい未来像によって生氣づけらるべきである。思考力が来る可き秋に達成するであろう勝利の未来像、更には人間が宇宙を眺める限りなく広がる視野に映ずる輝しい未来像によって鼓舞さるべきである。

このような精神に基づいて教えを受ける人々こそ、生命と希望と喜びに満ちあふれ、人間の努力こそが創造出来る栄光を信じて、過去よりは暗さの少ない未来を人類にもたらすうえに於て自分達の役割を果すことが出来るであろう。」

ラッセルの教育論の要旨は大体以上の如きものであるが、此の理論は一九一六年の発表であり、その後彼の永い生涯にわたって幾多の著書が発表されその思想が敷衍されている。特に一九三二年の「Education and the Social Order」教育と社会秩序」の中では再び情操教育について論じ、その中で子供にも出来る限り自由を認め、安定した情緒の養成をすべきであると主張している。更には、彼の「教育論」の中でも触れている *moral discipline* 道義(倫理思想)の問題については、彼の著「What I Believe」わが人生観」の中でユニークな倫理感・道徳感を披歴している。彼の倫理思想は、宇宙の科学的認識に基づく合理主義によって、人間の幸福を導こうとする理論である。「人道と思想の自由」を擁護することに生涯を捧げた彼の烈々たる執念とも云うべき情熱は「教育理念」の中に脈打つのである。

茲で少しく余談になるが、彼の倫理思想の中で表現されている所謂「宇宙の科学的認識に基づく合理主義」である

が、この宇宙の科学的認識とは、新戸部稻造博士の持論としての「コズミックコンシャスネス：Cosmic Consciousness」と一致するものではあるまいかと愚考する。私は、偶々一九三一年、未だ旧制高校時代、新戸部博士の講演を聞く機会を得て、その話の中で博士が屢々この「宇宙の科学的認識」と云う言葉を用いているのがすこぶる印象的であった。未熟な一学生の私には当時この言葉の真意が充分理解出来なかったが、何となくそれが宇宙を支配する原理に帰一する一種の悟りの境地ではないか……その天地の理に順応することから人間の真の幸福が得られるのではないかなどとおぼろげに判断したものであった。私は当時偶然に或る大先輩から英語の勉強にもなるからと云うので一冊の文献を戴いたのであるがこれが、又仲々難解な本で内容は「聖書の解説を科学的に分析した一種の倫理・道德論」でも云うような外国書であったが、その中に屢々「デイバイン・プリンシプル：Divine Principle」と云う言葉が出てくる。そこでこの言葉が、新渡戸博士の謂う「コズミック・コンシャスネス」であり、ラッセルの「宇宙の科学的認識」の本体ではないかなどと考えているのである。つまりラッセルの「宇宙」は新渡戸博士の「コズミックな」であり、それはキリスト教的表現では「デイバイン（神聖な）」である。宇宙心—宇宙の支配原理—と、まあこんな具合に考えて、新渡戸博士の講演に感銘し乍ら自分なりの認識を得た積りであった。

少し附言すれば、ラッセルは若い頃、ヴィクトリア朝的清教主義に徹した祖母の手で育てられたが、彼自身は、その清教主義的道德観には反発して、むしろ社会主義的政治活動を志向したのである。彼の科学的知性が、彼の懷疑的性格が、そして彼の経験主義的修練が、観念的な絶対主義への嫌悪となり、狂信を警戒する態度となり、あく迄も冷酷な現実を、正視し乍ら、人生はつらく悲しいものであることを体得してこそはじめて幸福が得られるものであると云う哲学・人生のための哲学を確立したのであり、そこから彼の「幸福論」が展開したのである。

三 ラッセルの教育論の周辺的事情

ラッセルの七十年に及ぶ著作活動の分野は、教育問題は勿論、宗教、道徳、倫理から、社会、歴史、政治、経済に迄及んでいる。その長い生涯に於て、時代の変化に応じて、彼の思想や見解にも又変化が見られたと云う批評があるが、それは余り問題ではない。何故ならば、彼の一貫して変らない精神は「自由の精神」であり、因習や偏見や権力などの一切の不純に煩わされることなく科学的且客観的に鋭く深く思索する心であった。そして彼の思想の最も重要な基本は、個人の自由と創造性を最大限に許すべきものとする信念である。彼のこのような思想や理念は、年令、性別、国籍を越えてあらゆる階層の人々に（著名人にも学生にもそして子供達にも）影響と共感を与えた。茲に二、三の例を挙げてみると、先ず、英国の著名な文芸・美術評論家として幾多の著書も発表したハーバート・リード（Herbert Read）⁷⁾は、ラッセルと共に平和運動家としても有名であった。特に、リードは第二次大戦中（一九四五年春）平和反戦主義を標榜したロンドンの Freedom Press（新聞社）に対する当局の言論弾圧に対して、ラッセル等と共に敢然抗議非難した。

リードは、その著「The Cult of Sincerity: 誠実至上主義」の中で、彼の生涯の至上の理想として、人間の誠実さ（虚偽にとらわれぬこと）を説いている。そして「個性表現の自由」の尊重や芸術に対する信仰的ともいえる確信を示している。芸術が文化の中心に立つとき世界に有機的進化が行なわれるものであると主張する。

リードの「個性表現の自由」も、ラッセルの「個人の自由と創造性」の理念も正しく一致するものであり、更に一

九六四年にリードは「芸術と教育と人生」に関する講演の中で、芸術教育観を披歴し、彼の理想とする「平和のための教育」を熱情を以て訴えたのも、ラッセルが命の限り訴え続けていた世界平和運動、即ち一九五五年アインシュタイン(Einstein)始め日本の湯川秀樹博士も含めて十一名のノーベル賞受賞科学者の核兵器廃棄宣言以来の平和運動への深い共感からに外ならない。(リードの講演のテーマは“Art and Education”1964である。)特にリードが「平和のための教育」を発表した三年前に、ラッセルは、人類の真の平和を保持するため、核の絶対反対をその著「Has Man a Future?: 人類に未来ありや」を通じて悲壮な訴えを表明している。ここに両者の共通した平和への悲願がある。

ラッセルの平和運動の精神は、文明評論家ブロノウスキー(J. Bronowski)⁸⁾が科学随筆として発表した著書「Science and Human Values: 科学と人間の価値」の中にも強く反映されている。ブロノウスキーも又、彼自身長崎の原爆の廃墟を目で見た深刻な衝撃から、ラッセルの核反対に共鳴し、この随筆の中で、人間の「創造的精神」「科学の意味」更に「人間の価値の本質」を、科学と芸術の両分野から思索しているのである。その人生論的な内容は正にラッセルの人生のための哲学と同調するのである。ラッセルの「教育論」に於ける人間の「自由な思考」と、ブロノウスキーの「人間の思索」が、小説家ウェーン(John Wain)⁹⁾の「英国の伝統的教育への痛烈な批判論」と混然融和して、彼等の共著「Man and Idea: 思索する人びと」を通じて現代に於ける科学や文学のあり方、人間の将来といった今日的な問題を、それぞれの立場から個性豊かな表現で我々に提起している。特にジョン・ウェーンは、イギリス中産階級の偽善性や伝統的な英国教育制度を批判し、当時の英国の若者の怒りを代表していると謂はれる程、英国小説界に新風を巻き起した。

そのほか、ラッセルの人生哲学に於ける思索と洞察の広い分野に於て、その世界観に於て各分野の専門家の共感を
得ていることは言をまたない。革新的政治学者ラスキ(H. J. Laski)、知性的小説家フォルスター(E. M. Forster)、
更には、性の心理学者エリス(H. Ellis)の研究にもラッセルのイデオロギーが浸透していると思われるのである。
ラッセルが、今世紀最大の哲学者として世の多くの人々から最高の評価を受けるのは当然であろう。

四 ラッセルの教育理念とOECDの統合的教育政策との接点へのアプローチ

一九七〇年二月、九十七才の天寿を完うして世を去ったラッセルの偉大な足跡は、前項迄に抄記した。その四年
後、一九七四年に、OECDの委託に基いて数名の教育専門家が、約一年掛りで教育と雇用問題に関する対策を検討
したのであるが、その底流には過去二十年間に於ける急激な社会的経済的変化にいかに対応するかという問題意識が
あった。これらの教育専門家達は勿論ラッセルの教育理念は充分に既に熟知していた筈である。それを裏書きするも
のとして、彼等が提案した「統合的教育政策：An Integrative Policy for Education」と題する報告書を見ると、
その政策の随所に、ラッセルの教育理念の反映若くは影響が感知されるのである。そこで先ずこの「統合的教育政
策」提案に至る前提を説明する必要がある。

(一) 「統合的教育政策」の前提

「過去二十年間(即ち茲では一九五〇年代と一九六〇年代の *past two decades* を指す)に於ける幾多の教育分野

に於ける諸変化は、所謂技術革新が主要な要因となって発生したものと解されている。近代的技術の発見がもたらした加速度的変化は、我々の環境や組織機構の未来像を予測することを困難ならしめて来た。それは又我々がこれ迄温存して来た過去の価値観、過去の体制や様式に対する疑問と拒否を醸成したのである。これを教育の分野で見ると、学校教育のあり方に対する従来通りの伝統的な探求態度は屢々否定されている。学校での教育課程や、卒業証書や免状交付で事足りりとする主義 (credentialism) の適否が問題視されている。改革改善につきものの既成的圧力や思わぬ出来事に対応する最善の方策としては、職業訓練を含めて教育全体を一つの継続的過程として受けとめることが必要であるとするその必要性の認識は愈々高まって来ている。変化に有効的に対応しうる内面的要素の方がはるかに、時代遅れとなった事実の知悉よりも重要であると思われる。」

先ずこの前提の一節について想起されるのは、既にラッセルが一九一六年の「教育論」の中で、特に学校教育に於ける credentialism や試験制度に内包されている教師の誤認をきびしく批判している事である。ここで、ラッセルは青少年の自然的な公正な知識欲がクレデンシャルイズムによって歪められる危険性や、試験制度や学校に於ける授業が、知識を金につながる道として、只単に功利主義的に (最近の表現では金権主義的に) 受けとめるように若者達をしむけており、知識こそは恵知への道であるとは訓えていないと、痛烈に警告しているのである。鈍い知性と豊かな感情を育成するための教育―英知と愛と情操の教育を説くラッセルの理念は、偶々はげしい論調となって端的に表現されているが、これこそは現代の金権主義に毒されつつある教育への警鐘でもある。

扱て、OECDの教育政策の前提として更に次のような事項が指摘されている。即ち「教育と勤労との連繋の緊密化の見地から、勤労社会に於ける人間性の回復と併行して、働く個々人の充実に重点を置きつつ、教育をより一層、

社会的公正の具たらしめ且つ、より一層青少年のニーズに即応せしむべきである。教育は、社会人(成人)に対しより一層多くの教育と訓練の機会を措置することによって、労働の人間化の面で教育独自の重要な役割を果たすことが出来る。(労働の人間化とは、科学、技術が的はずれな方向に驀進しつつある現在、自然と人間生活の美的バランスをいかにして保つべきかが識者の間で論議されつつある中で、人間性回復が焦点となりつつあることを裏書きしている。)斯くして社会人に対する以上のような継続教育を展開することを、政府当局の教育政策上の主要な優先的措置とすべきである。」

OECDの研究グループは可なり具体的に以上の如き政策の目標を設定した訳であるが、この事についても、ラッセルの教育理念との関連が想起されるのである。

即ちこの前提の中で指摘されている「労働の人間化：humanisation of work」の中で果すべき教育の重大な役割」は重要な意味を持つと共に、ラッセルの思想の中核をなしている「個の自由、人間性の解放、個人創造性」の理念が深い影響力を持っていると私は考えたい。特にラッセルはその著「権威と個人：Authority and the Individual 1949」の中で、社会の価値は、ひっきょう、個人にあるという確固不動の信念に基いて、政治的権力は、最大限の主導権を個人に与えるべきであると論じ、個人の自由と創造性の重要性を説いている。この「個人の自由」は、幾多の共感を呼び、その当時の全体主義体制への世界的傾向という現実に向直しつても斯くも勇氣ある大胆な主張は彼の生涯の不動の思想として社会に大いなる反響を呼び、彼の同調者ハーバート・リード(Herbert Read)もその著作「Chains of Freedom：自由の環」を通じて、人間の個性 personality を重んじ、その伸張をはばむ一切の権威を認めないと主張したのである。

而るに、その後二十年間の社会の推移は、技術革新と産業の発展を中心とする社会的経済的变化の中で、人間が機械であるかの如くする状況が醸成され、このような産業中心の世界では、人間性が極度にゆがめられてしまうおそれが生じた、これに対する批判が、一九七〇年前後を契機として再び主体的な「自己」を取り戻す可きだとする思潮の台頭となり、経済面にも教育面にも人間性の回復が要望される傾向となり始めた。

OECDの統合的教育政策に関する提案の中でも、個々人の啓蒙発展のための新しいパターンの探求が指摘され、個々人相互間のより一層の公正 (equity) と、全人的資源のより一層の向上が必要であるとされているが、これは要約すれば、個々人の啓蒙発展と人間的満足の達成こそが教育の責任であり、同時に労働生涯の目標であらねばならぬと表明されている。このような教育をOECD研究グループは「回帰的な教育：recurrent education」と呼んでいる。その意図は、教育本来の姿に再び戻す、つまり二十年前のラッセル及びその同調者達の明示した個人の自由の尊厳を基盤とした教育理念への回帰を志向するものであると解することはできないであろうか。ラッセルと共に「人間とは何か」を真剣に思索した文明評論家ヤコブ・ブロンノウスキー (Jacob Bronowski) の表現を借りるならば、人間を機械化した現代的状況の下で、人間の精神が自律性を持ち、かつ文学的体験を含めた中広い教養体験を積み重ねることによって主体的な「自己」と呼び得る存在になり得る、その「主体的な自己」を取り戻すことが、OECDの教育政策に指摘するリカレント的 (recurrent) と相通するのではあるまいか。

又、前提の中で注目すべきもう一つの重要なことは教育を社会的公正の具 (instrument of social equity) たるしめ、且つ、個々人の充実発展 (personal fulfillment and individual development) を指標とすべきであると提言している点である。

社会的公正という問題について既にラッセルは教育論の中で明白に我々に教えている。既に第II節第(五)項で抄記したように彼の教育理念において、社会的公正の概念は厳しく確立されている。そこでは、「教育が奴隷的盲従によって意見の一致を作り出す手段であるとする考え方」の恐る可き愚を訴へ、「かかる愚見が平常化して、遂に教育は残酷さと社会的不公正を美化するものとして徹底的に毒されてしまう」ことを警告している。ラッセルは当時の教育制度が不平等不公正の事実を若者達の目から覆い隠そうとする傾向があると痛烈に批判したのである。この点に関し OECD は、その教育政策の前提の中で特に「社会的公正の達成手段 (instrument) としての教育」を掲げているが、その背景にはやはりラッセルの教育思想があるように思われる。

OECD の教育政策立案の研究グループの中にはスエーデンの Torsten Husen 教授が含まれているが、同教授は一九五〇年代一九六〇年代を通じてスエーデンの初等・中等教育制度改革の推進者として著名な人物である。教授の提案した義務制九年制総合学校 (Comprehensive school) の構想は遂に立法化されて、一九六八年には義務教育年令児童・生徒 (七才―十六才) のほとんど全部に及び全生徒が平等に教育を受ける機会を与へられた。この総合制の思想には実はラッセルの主張する教育の社会的公正の理念が浸透している。教育の専門家として豊富な経験を有する Hasen 教授は既に十分にラッセルの教育論や、その教育理念を知悉し共鳴した一人である。OECD の教育政策の前文において更に興味のある点は英国の詩人 Wordsworth の名句、即ち “The child is father of the Man” が引用されていることである。日本流の諺で謂えば、「子供は大人の鑑」である。この引用は Husen 教授の考慮と思われるが、実は、公式の報告書とか提案の形式に於ては、詩的表現が屢々採り入れられることがある。私見によればこの句を導入した背後には、ラッセルの教育論の中で主張されて来た「子供への尊重」の精神がこの詩を通じて顕現さ

れていると思われる。ラッセルの文章を公式に引用するよりも、詩的表現を用いてラッセルの理念を間接的に顯示した方が効果的であると考慮されたのであろう。ラッセルの主張する「子供の自由な探求心」の重要性を、報告書はこの詩に託することによって巧みに世の大人達に訴えているのである。OECDの教育政策の前文において Husen 教授達五名の専門家グループは「このウォーズウォースの詩の意味するところを忘れてはならない」と述べているが、その背景にラッセルの理念が感得されるのである。

(二) 統合的教育政策が掲げる勧告の要旨とラッセルの教育理念との関連

OECDの教育政策の中で提示された諸勧告の全容を紹介することは紙面が許さないし、また、本稿の目的でもない。本稿の意図はOECDの教育勧告とラッセルの教育観との対応を探究することにあるので、この点に焦点を合せてなお若干の問題点を指摘することとしたい。

勧告は、その冒頭に、勤労生活の質の改善方策として、生産の技術的経済的諸要請に対するよりもはるかにまして、個人の充実に重点を置くべきものであることを明言している。この点に関しては、既に屢々述べたようにラッセルの「個人の自由」の思想やその同調者リードの「人間のパーソナリティの尊重」或は同じく同調者ヤコブ・ブロンウスキーの「産業中心の社会に於ける人間性の極度のゆがみ」に対する恐怖感、これに対する人間性回復の主張等が混然融合して、OECDの表現を以てすれば「個人の充実発展の新しい形態：new patterns of individual development」としての一九七〇年代の社会人像を意図する上に於ての重要な時代的要素を形成していると考えられる。このような要素は、一九六〇年代後期から欧州教育・訓練界に於て顕著な傾向として、所謂「組織志向型から個人志向型への

移行」と表現された教育訓練の目標の推移の中にもうかがうことができる。また、勧告は、その前段に於て所謂「不利益層」や、教育の機会の限られた若年層や、男子に比較して不利な婦人層や外国移住労働者群等に対する教育や雇用に於ける社会的公正の問題を指摘している。その思想的基調も、ラッセルの社会的公正の理念と同調するものであり、先きに述べた如く、その理念は、性別、国籍、階層を超えて普遍妥当なるものという可きである。

OECDの統合的教育政策の中で定義されているリカレント教育とは、勤労者が労働生涯を通じて再び教育を受ける機会を与えられる仕組み、つまり労働と教育の生涯を通じての織り交わった様式を意味する。これを、直訳して回帰教育と称する人もいるが、それだけでは理解しにくいようである。筆者は、個人が過去に得ることのできなかつた教育の機会を、その生涯の過程に於て再び享受することを可能ならしめる様な仕組みの教育制度、従って、ラッセルのいう、社会的公正の見地から、何時でも、何処でも、誰でもが、均しく自己充実の機会を享受出来ると云う教育・訓練理念を基調としたものと解したい。個人が等しく教育の機会を持つべきであるという思想、それはカレントで普遍的に通用すべきものであり、本来そうであった筈のカレントな教育の自由を一九七〇年代に再び取り戻す、それが「リカレント」の意義であると受け取りたいのである。

五 その他の諸問題

以上に抄記したOECDの統合的教育政策の内容は教育と経済とのかかわり、特に雇用対策を中心とした成人教育等に重点を置いた問題を扱っている関係上、対象分野が広汎であり、ラッセルの教育理論との接点を個々に明確にす

ることは困難である。

ただ、明確に言えることは、ラッセルが生涯主張し続けて来た「個人の自由と創造性の最大限度の発揮」といふ理念がOECD教育政策の中に随所に感得されるということであり、その思潮は、時代の変化と共に生ずる種々の社会的、経済的、技術的諸要請に、対応する教育のパターンを創出しようとする努力の中に一貫して浸透している。例えばその新しいパターンは、若年労働者に対する教育訓練休暇の権利概念の設定、一定年令（十八才）迄の若年労働者に対する定時制の正規教育の義務付け、成人教育を労働生涯を通じてリカレントに享受せしめて個々人の充実の機会を与える措置の確立（法制化、規則化）などさまざまな形態を取って各国の教育改革の中に取り入れられるのである。例えば、一九七〇年の西ドイツの教育白書の中でも、教育と科学の優位性と教育に対する国民の権利、更には教育制度の開放性と総合性が唱導されているが、その白書の表明する教育理念の基調こそは、ラッセルの教育理念と正軌を一にするものがある。

先進諸国の最近の科学技術政策を見ても、その基本的思潮は「科学技術が本来人間のためのものであることを再認識し、国民生活の質の向上に科学技術の重点が移るべきでありそのためにこそ教育の目標は創造性、総合性に富む人材の育成、人材の流動化促進と再教育（recurrent education）の促進による人材の活用の必要性」をその核（core）としている。技術革新の時代に於けるこの新しい教育政策の基潮の中で注目すべきことは、ラッセルの常に主張して来た「人間の自由な創造性」の理念が再びここでも顕示されていることである。

扱て以上で結論なき結論に到達しよう。この拙論が、教育の荒廃といわれた、心を失った教育と批判されつつある最近の教育の現状に対し聊かの示唆ともなれば幸いである。

附 記

バートランド・ラッセル小伝

- 一八七二年 英国 nonmouthshire に生る
- 一八九〇年 Cambridge大学 Trinity College 入学
- 一八九五年 ヘルリン大学にて社会主義運動の研究
- 一八九六年 German Social Democracy を著わす
- 一八九八年 Trinity College にて哲学の講義
- 一九〇二年 Principia Mathematica の執筆開始
- 一九一〇年 Trinity College にて数学原理の講師
- 一九一四年 第一次大戦始まり徴兵制度反対運動
- 一九一六年 Principles of Social Reconstruction の論文発表、Education (教育論) はその中の一章である
- 一九二〇年 英国労働党代表とソ連訪問
- 一九二一年 中国訪問、北京大学客員教授
- 一九二五年 What I Believe (人生観) を著わす
- 一九三〇年 The Conquest of Happiness (幸福論) を発表
- 一九三二年 Education and the Social Order を著はす
- 一九三四年 Freedom and Organization を著作
- 一九三八年 Power (権力論) を著わす、渡米してシカゴ大学客員教授
- 一九四五年 第二次大戦後平和運動に奔走

- 一九四八年 Authority and the Individual (権威と個人) についてBBC放送
 一九四九年 Authority and the Individual 発刊。メリット勲位 (the Order of Merit) 授与される
 一九五〇年 「人道と思想の自由」を擁護した業績により、ノーベル文学賞授与される
 一九五二年 New Hopes for a Changing World を著す
 一九五五年 ノーベル賞受賞科学者インシュタイン、湯川博士等十一名と共に核兵器反対平和宣言
 一九六一年 Has Man a Future? (人類に未来ありや) を刊行
 Fact and Fiction (事実と虚構) を発表
 一九六八年 ラッセル自叙伝出版
 一九七〇年 二月九十七才天寿を完うす

(注)

- (1) Bertrand Russell on Education published by FICHOSSHA'S NEW CURRENT BOOKS P. 2
 (2) *ibid* P. 4 ~ P. 5
 (3) *ibid* P. 6
 (4) *ibid* P. 11 ~ P. 12
 (5) *ibid* P. 15 ~ 16, P. 19 ~ 20
 (6) *ibid* P. 22 ~ 24
 (7) Sir Herbert Read は鈴木大拙との共著「禅と芸術」の中で、西欧文芸思潮の中に禅に通じる思想を発見し禅画を Action painting の起源であると論じ、その卓見は日本文化への開眼となった (Zen and Art)。詩人であり評論家でもある彼はその著「Art and Industry」の中で芸術創造の原理、芸術の機能の解明を試み、機械文明の芸術のあり方をテーマにしている (一九六八年没)。
 (8) Jacob Bronowski は、ラッセルと共に原爆反対運動をしたことは本文で説明したが最近の活動としては一九七二年英国

BBCのテレビ及び著書「The Ascent of man: 人類の上昇」を通じて、その中で特に、十八世紀の産業革命や同時期の文学に於ける浪漫主義運動、更に十九世紀の自然淘汰による進化の理論、及び今世紀に入ってから新しい生化学による生命の起源についての研究を扱っている。科学、文学、哲学など広く文化一般に関する専門的知識を持った彼のライフ・ワークとして全世界の注目をあびた作品である。その著「The Identity of Man: 人間とは何か」は、主体的な「自己」の尊厳を訴へている。

- (6) John Wain は一九五七年「Angry Young men: 怒れる若者」を発表して英国文壇に新風を起した。その著「Hurry on Down: 転路歷程」に於てイギリス中産階級の偽善性や伝統的教育を痛烈に批判している。一九六六年の作品「Death of the Hind legs」の中で、人間の尊厳を害うすべてのものに対してはげしい怒りをぶちまけている。その他の著作として「Declarations: 若き世代の発言」がある。

(引用文献)

- OECD PARIS 1975 Education and Working Life in modern Society
 内田悦弘 1971 ヨーロッパの職業訓練(職業訓練大学校調査報告書第二七号)
 内田悦弘 1976 西ドイツの教育訓練の現情と方向(職業訓練大学校調査研究資料第一九号)
 The Basic Writing of Bertrand Russell, 1903—1959, edited by Robert E. Egener and Lester, H. Dennon, London: George Allen & Unwin Ltd. 1961

昭和五十三年一月十日記

(うちだ よしひろ 職業訓練大学校前教授・主任研究員)