

序 論

近代学校体制の終焉と職業訓練

現在わが国の職業訓練は、高等学校進学率の急激な上昇の影響を受け、中卒訓練から高卒訓練へと転換することを余儀なくされている。そのため職業訓練制度のあり方が、改めて問いなおされており、その体質改善が強く志向されていることは周知の事実である。

かかる状況のもとにおいて職業訓練制度の今後のあり方について考える際、学校制度の発達とのかかわりにおいて、すくなくとも次の2点について考えておく必要がある。

問題の第1点は、わが国において何故に職業訓練が、技能者の教育・訓練を中核として、学校教育とは別個に制度化されなければならなかったのかという問題であり、

その第2点は、近代国家の成立以後営々として築かれてきた近代学校体制なるものが、まさにその終焉を迎えようとしている時点において、全教育・訓練の体制内で、職業訓練の果してきた教育機能は今後どのような位置づけがなされるべきかという問題である。筆者のいう近代学校体制の終焉なるものが何をさし、またその終焉をもたらすメカニズムが何であるかに関しては、是非本論をお読みいただきたい。

第1の問題は、教育の制度化の問題とのかかわりにおいて論じられるべき問題であり、第2の問題は近代学校体制そのもののもつ性格、とりわけその成立と終焉のメカニズムの検討とのかかわりにおいて吟味されるべき問題であると考え。いうまでもなく第1の問題と第2の問題とは、相互に密接に関係しあう問題であり、この序論においては第1の問題を中心に論ずることとし、第2の近代学校体制の成立と終焉のメカニズムの検討については、本論をご検討いただくことにしたい。

I) 職業訓練は何故技能労働者の教育・訓練のみを中心に制度化されたのか

人間は、それを好むと好まざるとにかゝらず、またそれを意識するとしなないとにかゝらず、遺伝（生得的要因）と環境（後天的要因）との相互交渉を通じてある種の人間になってゆく。これはいかなる人間にとっても否定することのできない、また逃れることのできない事実である。この事実を「人間形成の事実」ととらえることをまずお許しいたゞきたい。この人間形成の事実、たしかに遺伝と環境といった要因に規制された事実ではある。しかしそれは固定的な事実ではなく、その事実のとらえ方、それに対する人間の対処のしかたによって様々なあり方の可能な可変的な事実である。こうした「人間形成の事実」の可変的な性格の故に、この事実、よりよいものを求めてやまない人間にとって、選択的態度をせまる課題的現実としてとらえなおされ、そこから教育の意識的、意図的営みが開始される。

ところで、現在、人間がその中で、自らを作りあげている環境とは、現代社会であり、その特色は、分業と協業の原則に貫かれ、高度に組織されながら、高い流動性をもった高度工業化社会であるということにある。こうした現代社会において、人間が人間になってゆくということは、多くの人々にとって職業人となることを意味している。つまり「人間形成の事実」は、そうした意味で、「職業人形成の事実」としてとらえなおされ、そこでの教育的営みは、すべて職業教育、職業訓練とのかかわりにおいて、とらえなおされることになり、また職業教育とか職業訓練とかいったものは、すべての人間にとって必要不可欠なものとしてとらえることもできる。このような職業教育、職業訓練のとらえかたについては、拙著「職業訓練指導員のための教育原理」第一部（職業訓練大学校調査研究部調査研究資料No.4）をご参照いたゞき、ご検討願えれば幸いである。

しかし現行の制度化された職業訓練は、多くの人々にとって必要不可欠と考えられる職業教育・職業訓練のすべてにかかわるものではなく、いわゆる

技能労働者の教育・訓練のみに限られたものとなっている。制度化された職業訓練が何故に以上のような限られたとらえかたをされるに至ったのか、そのことについて充分検討してみる必要が生じてくる。

当然、こうした問題について考える際、ひとり職業訓練制度の成立とその発達のみならず、ひろく学校制度一般の発達についてとらえなおす必要がでてくる。というのは、現に、技能労働者の教育・訓練が、職業訓練制度を通じておこなわれている以外に、行政官、弁護士、医師、科学者、技術者、テクニシャンといった多くの職業人が、学校制度を通じて養成されている事実があり、問題は、こうした事実とのかかわりにおいて検討される必要があるからである。

一般に社会のもつ無意識的無意図的教育機能は、それが意識されてくるにつれて、意図的、計画的、組織的な営みとなり、教育の組織化が進むにつれて、それは公権力の関心の的となり、法制化の対象となり制度化され、その制度化も、はじめは仕事そのものと未分化な徒弟制度的段階から、教育的により高度に組織された学校制度へと発達してゆくといわれている。

そもそも教育の営みは多くの場合、教育以外の経済的、政治的、宗教的行為といったその他の社会的行為との密接なかかわりをもってはじめられ、時にそれらの行為の手段として、それらの行為に含まれ、それに附随しておこなわれる場合がすくなくない。しかし、こうしたかたちで手段的に、また附随的にはじめられる教育の営みというものは、人間形成の視点からみた場合、1人1人の人間の成長、発達にとっては偶然的、断片的、近視眼的となるおそれが多分にあり、教育の営みが、個々の人間の成長にとって意味ある行為となるためには、それが、人間形成の視点から再検討され、長期的展望のもとに、継続的、計画的なものとして組織しなおされる必要がある。

つまり、教育の営みというものは、常にそれに対する社会的な要請と個々の人間の願望といった互いに相容れがたい要請とのせめぎあいのなかでおこなわれるものであり、教育の組織化というのはこれら2つの極めてパラドクシカルな要請の止揚を意味している。当然その組織化は、常にある種の苦痛

とまどろっこしさ、それ故のいらだちといったものをもともなうもので、それを認める多くの人々の承認なしにはできることではない。ここに教育が公けの性格をもち、公権力に支えられ、制度化される1つの内的必然性がある。

とはいえ、教育的行為以外の社会的行為のなかに陰のようにしのびこんでくる全ての教育的行為が、残らずそれら諸々の行為から切り離され、人間形成の視点から、教育固有の論理に従って高度に組織され、公けの承認を受けて制度化されてゆくとは限らない。というのは教育の営みが公けの承認を得て制度化されてゆくためには、次の2つの条件の充足を必要とするからである。

その1つは、より外的な条件であり、教育の組織化を許す、時間的、経済的ゆとりがあるという条件で、いま1つは、より内的な条件であり、教える内容の①単純化、②理想化、③一般化が可能であるという条件である。

この2つの条件のため、教育の組織化と制度化には条件の充足されやすいところから着手され、むつかしいところはあとまわしにされるといふ一定の順序性が生じてくる。しかして職業訓練制度なるものも、実はこうした教育の制度化を貫ぬく一定の順序性の故に成立したものであるとみることができ

II) 教育の制度化の順序—複線型学校体制の成立と職業訓練—

ヨーロッパにおいて二重学校体制、複線型学校体制と呼ばれるものが成立したのもこの順序性のためであった。つまり、ヨーロッパ型の複線型学校体制は、よく一般に、次のような順序で、上から下へと発達してきたといわれているが、こうした順序性も上記の2つの条件とのかゝわりにおいてみる時、よく理解できる。

まず、ヨーロッパにおいて最初に教育を高度に組織し、その制度化に成功したのは、聖職者つまり教会官僚達であり、その分身とみることのできる世俗官僚（法律家）と医者であった。現在の大学制度の遠い前身をなす中世末

期以後の大学制度は、時間的、経済的ゆとりを保証され、神学、法学、医学を体系化できた最初の特権的職業人の養成のための教育制度であったといえる。不思議なことに、これらの職業人養成をおこなう大学教育は、いかに訓練的要素を含んでいようとも職業訓練とは呼ばれず、専門教育と呼ばれるようになった。

次いで学校を組織し、その制度化に成功した人々は、富の蓄積を通じて時間的ゆとりをあがなうことのできた都市の商工業者達すなわちブルジョアであり新興中産階級に属する人々であった。彼等は大学が中世ラテン語を重視していたのに対抗して、古典ラテン及びギリシャ語教育を重んじ、いわゆる人文主義学校 (humanistic school) の組織化、制度化をおこなった。この人文主義学校は、彼等の成金根性、俗物根性をよく反映し、自らの生業とは無関係の最も役にたたない、しかし既存の特権階級に成り上るためには必須の高貴な魂とそれに必要な人格の飾りとを与える学校となり、それはやがてルネッサンス期以後、大学への進学準備校として制度化されるようになった。これが進学教育を何よりも重視する伝統的中等教育機関の原形となっていた。

しかし、これらの人文主義学校を組織しえたものは都市の新興中産階級に属するもののなかでも、特に恵まれた層に限られ、それ以外の人々は、自らの生活により直接関係のある實際生活に役立つ知識・技能を教える学校を組織するようになった。これらが実業中等教育機関の前身となり、これらの学校でおこなわれる教育・訓練は、一般に職業教育と呼ばれるようになった。その特色は数学及び科学技術教育を重視し、いくつかの学校は、より高度な組織化に成功し、近代大学へと脱皮してゆくものもみられた。後に工科大学として上昇していったポリテク、ニック・インスティテューションやメカニックインスティテュートもこの種の学校とみることができよう。この種の学校の組織化制度化がなされたのはいうまでもなく産業革命以後のことであり、近代大学へと改組されていった少数の例外を除けば、それは一般に伝統的中等教育機関よりは、一段格の低い中等教育機関として位置づけられ、社会的評

価もあまり高いものとはなりえなかった。

時間的、経済的に子弟を組織的に教育するゆとりをもつことのできなかつた職業に従事していた人々は、彼等を指導し、支配する人々が、彼等を統治し、彼等を教化する目的で学校を建て、その学校に彼等の子弟を強制的に収容するまで、子弟を組織的に教育する機会を持ちえなかった。更に彼等の支配者達が、自らの統治を貫徹するためと、彼等に対するあわれみの情から彼等に建てて与えた学校は、彼等の支配者達の教育が外国語教育を基礎とする高度に組織化されていたものであったのに対し、母国語教育を基礎とするもので、組織度も低く、その修業年限も比較にならぬほど短かいものであった。これが初等教育機関の前身であり、その教育は教育というよりは教化と呼ばれる方がよりふさわしいものであった。このような組織度の低い基礎教育と、それに直結する仕事と未分化の徒弟制度による教育・訓練が、彼等にとっての意図的教育の全てであった。なかには徒弟制度の教育的組織化が進むにつれ、中等実業教育機関へと上昇してゆくものもあったが、一般には、すでにより高度に組織化されていた特権階級の教育とも中産階級のそれとも何らかのわりももたない全く別個の教育機関として制度化されていた。彼等の教育は、その後資格制度の整備とパートタイムの学校教育とによって補強されるようになり、職業訓練として制度化されてゆくことになるのである。

かくして、ヨーロッパにおいては、現在われわれが教育を受けているその順序とは全く逆の順序で、上から下へと学校体制が構築され、身分、階級制に応じた複線型の学校体制が築かれることになり、既存の身分・階級制の存続・維持に役立つ学校体制が成立するのである。

III) 複線型学校体制の克服 — 近代学校体制の成立と職業訓練 —

このように制度化し易いところから、自然発生的に制度化された複線型の学校体制は、人間の能力の開発という点からみて極めて効率の悪いものであり、そうした意味で非教育的であるとして厳しい批判の対象とされ、全学校

体制を自然の勢いに抗して、人為的計画的に、下から上へと再編し、近代的なピラミッド型の単線型学校体制の確立が強く志向されるようになった。こうした学校体制の改革案は、最初プロテスタント諸国において提唱されたが、次いでアメリカ独立戦争、フランス革命に成功し近代国家を建設しえたアメリカ及びフランスで、とりわけその改革が激しく志向され、その後多くの国々がそれにならった。

しかし、すでに複線型の学校体制がゆるぎないものとして確立されていたフランスをはじめとするヨーロッパ諸国においては、改革の試みは途中で挫折し、その試みが一応の結実をみたのはアメリカにおいてであった。しかし、その改革は自然の傾向性に逆らうものであったがために、長い年月を要し、その改革が志向されてから、一応の成功をおさめるまで約一世紀以上を費している。しかもアメリカにおける近代的なピラミッド型の単線型学校体制確立の夢は、現実には、本論において詳述するように、タテ、ヨコ性格を異にする、2つの異質の論理のせめぎあいによって現実のものとなったものであるが故に、その初期の頃において提示された、頂点が鋭角をなすピラミッド型の近代学校体制確立のための計画は、それが実現されてゆく過程で変質してゆかざるをえなくなり、当初の計画をはるかに上まわる中等教育及び高等教育の普及を促がし、ピラミッドの頂点は鈍角化し、学校体制の全体像は、外形的には、ピラミッド型というよりは台形的なものとなってゆくのである。しかしてその内部においておこなわれる教育の内容は、多様なものとなり、無数のプレスティージ・ピラミッドをそのうちに内蔵するものに変化してゆかざるをえなかったのである。

かゝる変化の過程において、ヨーロッパにおいては考えられなかった多種多様な職業人の養成が学校制度を通じておこなわれるようになり、この学校体制全体の変質を通じて、vocationのsemipro化、semiproのpro化現象が急速に促進され、職業の想像を絶するほどの民主化がおし進められたとみることができるのである。しかして、こうした動きの中で、わが国の職業訓練とりわけ養成訓練がひきうけている教育機能のすくなからぬ部分が、現在アメリカ

においては、ジュニア・カレッジやコミュニティカレッジといった高等教育段階におしあげられ、そこでおこなわれるようになったことは注目すべき点である。

もち論、学校教育の組織化が、実生活の ①単純化、②理想化、③一般化を条件とするものである以上、アメリカにおいても社会における教育機能のすべてが、学校教育の中にとり入れられ、そこで教育の論理に従って組織化されたわけではなかった。そのようなことは論理的にいても全く不可能なことであり、そのことについてはすでに指摘した通りである。従っていかにピラミッド型の学校体制が台形的に変形し、そこでおこなわれる教育の内実がいかに変質しようとも、問題は常に残されるのであり、その解決のために、学校制度の整備と同時に、成人教育、職場教育の必要性が絶えず強調され、OJTの重要性が叫ばれ、TWIといったものをはじめとする各種の職場教育のための教育訓練技法が開発され続けることになるのである。この事実を見落すことはできない。

わが国においても、明治5年(1872年)フランス、アメリカ等における成果に学びながら、「学制」を制定公布することにより、53,760校の小学校の基礎の上に256校の中学校と8校の大学校を設置することにより、近代的なピラミッド型の単線型の学校体制の確立を意図している。それは、それまで自然発生的に組織されていた昌平校、藩校の武士教育のための教育機関と、寺小屋及び徒弟制度、丁稚制度等からなる二重学校体制を根そぎ否定するものであったことはよく知られている通りである。

しかし時間的にも経済的にもゆとりのなかった当時、自然の勢に抗して、下から上への改革の原則を貫ぬき通すことは至難の業であり、ピラミッド型単線型学校体制の建設は、上と下から同時に着手され、中間段階はあとまわしにするという方針をとらざるをえなかった。つまり、このことは、わが国の場合も、先進諸国の成果に学ぶという有利な立場に立ちながら、結局のところ、比較的容易なところから制度化に着手し、むつかしいところはあとまわしにするという自然の勢いを無視することは出来なかったことを意味して

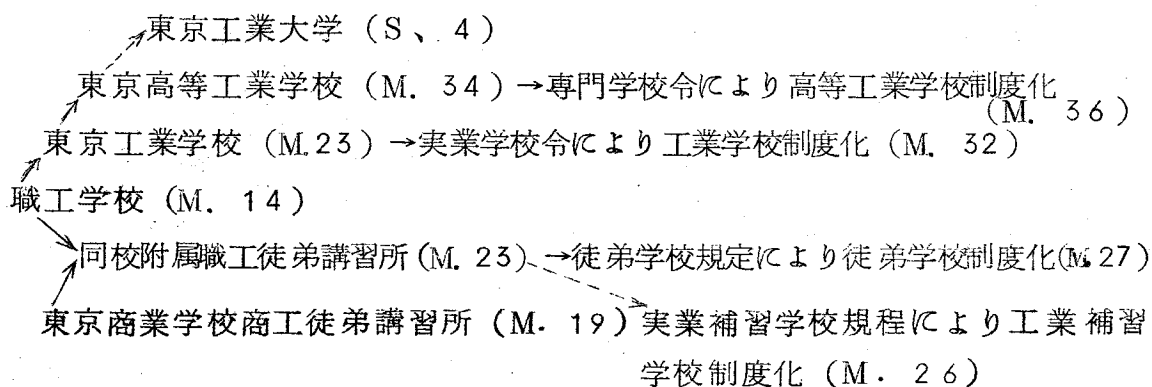
いる。その結果、わが国の学校体制は第二次世界大戦以前においては、6年制義務教育を基礎とする単線型ではなく複線型のピラミッド型学校体制とならざるをえず、第二次世界大戦以後の教育改革においては中等段階以上の複線の性格の克服ということがその最大の課題となった。

こうした傾向は、わが国の教育制度一般に関してみられるものであったが工業技術教育の分野においては、その傾向が特に顕著に認められた。

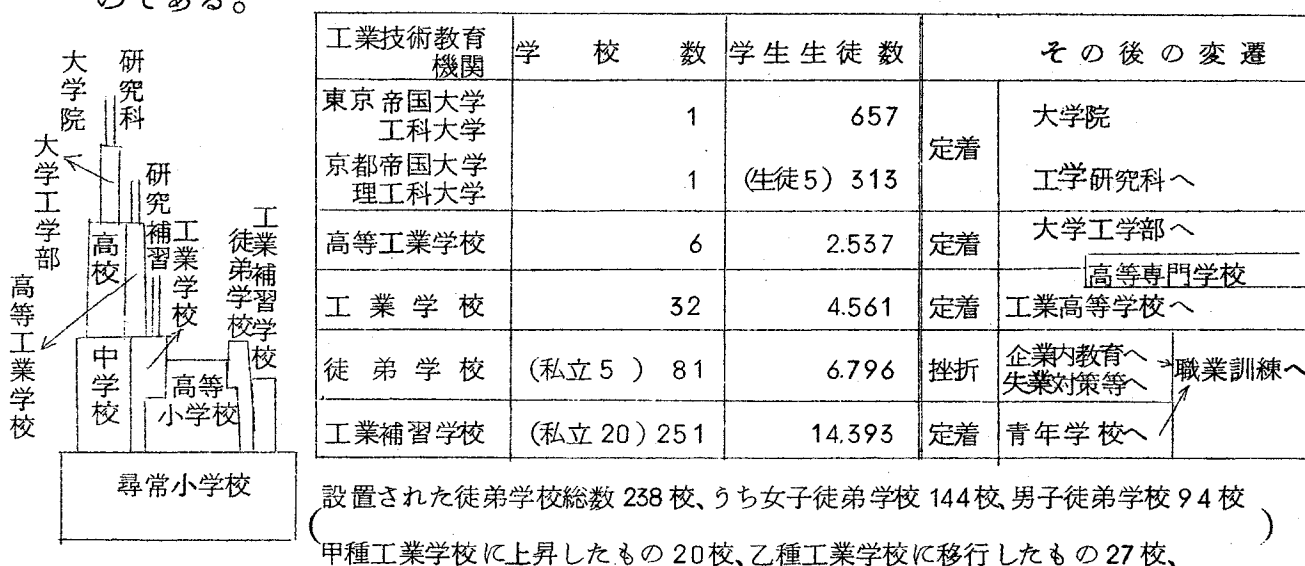
IV) わが国における工業技術教育の制度化と職業訓練

明治19年(1886年)帝国大学の発足に際し、その工科大学とされた高級技師(工業界における将)の養成を目指した工部大学校が設立されたのは明治5年のことであり、アンスキルドワーカー層(工業界の兵)の供給を可能にした初等教育制度の確立が「学制」の制定公布により大規模に開始された年と同じ年であった。

しかし工業界における中間層つまり下士官層の養成を意図した職工学校の発足はそれより9年おくれた明治14年(1881年)のことであった。このおかれて発足した職工学校に「学理」と「実技」の結合と、実技訓練の組織化という工業技術教育上より困難な課題が課せられた。しかしこの課題は職工学校の設置のみで解決されるような問題ではなく、それは、次に示すように、職工学校から機能分化し、その後重層的に体系化されることになった。高等工業学校、工業学校、徒弟学校、工業補習学校といった諸々の学校によって分担されてゆくことになるのである。



しかして明治41年（1908年）6年制義務教育制度が確立されるまでに、次に示すようなピラミッド型の複線型工業技術教育体制の確立をみるに至るのである。



しかし、以上のように体系化された諸学校のうち、学理面を強調し、比較的組織化の容易であった高等工業学校、工業学校及びより低度の組織化に甘んじていた工業補習学校は制度的に定着しえたのに対し、「学理」と「実技」の結合と実技訓練そのものの組織化を期待された徒弟学校は、制度的に定着できず、大正9年（1920年）第1次世界大戦後の不況期に、制度そのものが廃止されている。

徒弟学校制度の挫折と崩壊のプロセスの詳細については、貴村正の「徒弟学校の研究」（職業訓練大学校調査研究部調査研究資料No.3）にゆずることにするが、この徒弟学校制度の崩壊によって、学校体制内における工業技術教育は教育上、最も困難にして、最も重要な課題の1つである「学理」と「実技」の結合及び実技訓練の組織化という課題を回避し、これを放擲することにより、体制の確立を急いだとみることができる。

ここで「学理」と「実技」の総合が何故に教育上重要かつ困難な問題であるのか、そのことについて考えておく必要がある。もっともこの問題はこれだけで一つの独立した研究テーマになりうるものであり、ここでその詳細について立ち入った吟味をする余裕はない。しかし次のことだけは指摘しておきたい。

いうまでもなく「学理」というのは普通化され一般化された知識体系のことであり、それはその意味で整理された知識ということができよう。それは具体的な個々の問題の意味を明らかにし、個々の具体的問題の解決の手がかりを与えてくれるものではある。しかし実際の具体的問題は、どこまでも個々別々の問題であり、すでに一般化され、整理され、体系化された知識の適用によってこれらの個別的問題がすべて解決されてゆくとはかぎらない。ところが技術者、技能者が実際にとりくむことになる問題の多くは、具体的個別的問題であり、こうした具体的個別的問題の解決能力の有無が、彼等の死命を制することになる。ここに工業技術教育のむつかしさがある。つまり彼等の技術的認識が一般すなわち「学理」から、特殊すなわち「実技」へと進もうが、逆に「実技」から「学理」を指向しようが、かんじんな問題は特殊、具体的、個別的問題の解決能力にあり、ここに、彼等にとって、一般的普遍的法則性の探求そのものを強く志向する科学的発想とは異なる技術的発想とでもいべき固有のもののみかた考え方といったものが必要となってくる。しかしこうした考え方は、つまるところ、個別的、具体的問題ととりくまされる実習とか実技訓練とかというものを通じて体得させる以外に道はないということができよう。ここに技術者・技能者教育における実習とか実技訓練のもつ最も重要な教育的意義がある。しかしまた実習や実技訓練を通じて体得され、生産の場において発揮されることになる技能と呼ばれるものは、特に今日においては、すべて科学・技術の体系に支えられるべく運命づけられたものといってよく、それは当然「学理」によって裏づけられたものとなる必然性をもったものといわざるをえない。しかして、それは、それ故にこそ実技訓練を通じて自然のもつ法則性の認識への道も開かれてゆくことになるのである。ここに工業技術教育において「実技」と「学理」、「実習」と「学科」の内的統合が強く志向され、「腕」と「頭」の結合が主張される理由があり、そこに最大の教育的意義があると考えられる。従って工業技術教育といった視点からみるかぎり、実習や実技訓練の重要性は、単に道具や機械といった諸々の生産手段の効率的使用方法、操作のしかたといったものにと

どまるものであってはならず、それを通じて技術的発想を体得させ、技術的問題意識を触発させ、技術的行為様式の形成をうながすものでなければならず、たとえそれが具体的、個別的生産手段の使用方法、操作のしかたといったものから出発するにしても、そこから問題意識をかきたて、やがては自然のもつ法則性の認識に至る道を探求させてゆくことが、どうしても重要な課題となってくるように思われてならないのである。もし以上のようなみかたが許されるとするならば、たとえ今後どのように生産手段が発達していこうとも、技術教育における実習や実技訓練のもつ重要性は減少してゆくはずがなく、今後ますますその重要性は増大してゆかざるをえないものとする。

しかし、わが国の学校教育は、すでにこれまでみてきたように、実習や実技訓練の組織化には失敗しており、従って実技訓練から自然の法則性の認識に至る道を開くという意味においても、技術的発想を体得させるという意味においても、技術的問題意識を触発させるという意味においても、また技術的行為様式の形成といった意味においても、成功しているとはいいがたく、従って技術者・技能者の養成、すなわち職業人の形成といった視点から画龍点睛を欠くものとなっていったといわざるをえないのである。

しかして学校教育が「学理」中心に組織されていたあと、わが国の職業訓練は、実習及び実技訓練の組織化を専らとするものとして制度化されることになるのであるが、わが国において固有のかたちで制度化されることになった職業訓練は、確かにその初期の段階つまり昭和33年の職業訓練法の制定当時においては、「学理」面を可能なかぎり極力排除していこうとしたため、問題はひどく矮小化されてしまい、制度そのもののあり方さえ再検討されるに至ったといわざるをえない。

しかして、昭和44年の新職業訓練法の制定により、制度のめざすところが、「腕」の訓練に終始していたものから「腕」と「頭」をかねそなえたものの教育訓練をめざすものへと変化せざるをえなくなったのである。

しかして、このささやかな動きのなかに、職業訓練が、学校教育の入れようとして入れることのできなかつた上記の点睛を入れうる可能性をもつに至

ったとみては期待のしすぎであろうか。いうまでもなく、実際の職業訓練の制度化のプロセスについてみるならば、職業訓練が以上のようなみかたや期待にそうためのものとして制度化されてきたとはいいがたい側面があり、その他の様々な要請が働いていた事実を無視するわけにはいかない。しかし、その極めて錯綜した複雑な制度化のプロセスの詳細についての吟味は本論における当面の課題ではないので、そのことについては、山見豊の「昭和33年職業訓練法の成立について」（職業訓練大学校調査研究部、調査研究資料No.2）をごらんいただければ幸いである。

たゞ以上みてきたところから、わが国の職業訓練が何故に技能労働者の養成をその中核として、世界にその類例をみない極めて固有のかたちで制度化されるに至ったのかその原因の1半をうかゞいしることはできよう。

つまり、職業訓練は、学校教育が時間的経済的ゆとりのないところで、「学理」中心に組織化、制度化が急がれ、その体制がほぼ確立されてしまったそのあと、学校教育が解決しえずに放擲したその困難な問題を解決するために、学校体制とは別個に制度化されることになったとみるみかたも可能であり、そうした意味でわが国の職業訓練は、実技訓練を学校教育とは別個の体制内で、高度に組織化するという極めて困難な課題への挑戦をせまられることになったといえるのである。

しかし、職業訓練は、果して、学校教育から全く切り離された独自の体制内で、この困難な歴史的課題にゆくことができるのだろうか。

いかに実技訓練といえども、工業技術教育に関するかぎり、たとえそれがブラックボックスに入れられている部分がより多く残されているか否かは別として、科学技術の体系に支えられたものであることを否定しえないとするならば、実技訓練のみを可能なかぎり「学理」の組織的教育から切り離して、そのみを高度に段階的に体系的に組織してゆこうとするその考え方そのものにいささか無理があったように思われてならないのである。というのはいかに実習や実技訓練の組織化とはいっても、それは当然以上みてきたような理由から「学理」と「実技」の内的統合、「腕」と「頭」との結合を目指す

以外に道はないといえるからである。

この問題は、学校体制外において制度化されたことにより、職業訓練が宿命的に持たされることになった二重学校体制的性格と袋小路的性格の克服とともに、わが国における職業訓練のもつ最大の課題のように思われてならない。このような職業訓練のもつ2つの課題は、つまるところ所管の官庁をどこにするかは別として教育・訓練体制全体の再編を通じて以外、その解決の道はないようにさえ思われる。

従って、ここでいま一度、時間的経済的ゆとりのないままにその体制の確立が急がれた明治以降のわが国の近代学校体制の性格について検討しておくことは無意味なことではないと考える。というのは近代学校体制観そのものいくつかの誤謬が認められ、そのために近代学校体制は成立と同時に終焉に至るメカニズムをもっており、いまや教育・訓練体制全体の再編は必須のものとなっているからであり、またその再編はすでにみえないところではじまっているとさえいえるからである。

V) 近代学校体制の成立及び終焉の論理と職業訓練

アメリカの独立戦争及びフランス革命以後、近代国家が、下から上への原則に従って学校体制の再編を試みてきたことは、すでに述べた通りである。

しかしてその意図するところは、そうした学校体制の確立によって、身分制・階級制を打破し、「徳」と「才能」とによる支配体制を確立するところにある、そこでは教育の機会均等の原則とそれを前提とする能力競争の原則を強調し、そうした意味で「能力に応じた教育」を保証することにあつた。つまりそれは能力の高い者にはより高度でより高価な教育を公費をもって保証することであり、能力の自然分布がハイアラーキカルなものであることをその前提としていた。ここにまず第1の誤謬があつた。

次に、近代学校体制なるものは、それを支える顕在的な論理のみでは、現実のものとはなりえないものであり、その成立のためには、その論理を一部

否定し、それに修正を加えるいま1つの潜在的な論理を必要としており、そこには明らかに矛盾したメカニズムが秘められていた。このことが自覚されていなかったところに第2の誤謬があった。

つまり、近代学校体制の成立には、近代学校体制を提示した人々のいなく顕在的な論理、これをタテの論理とするならば、このタテの論理の1部を否定し、それに修正を加えるいま1つのより潜在的なヨコの論理とでもいうべきものが必要であり、この異質な2つの論理のせめぎあいの中で、近代学校体制は現実のものとなると同時に、それはやがて終焉を迎えざるをえないメカニズムをもっていたのである。

しかして、以上のような近代学校体制の成立と終焉のメカニズムを知り、近代学校体制の終焉を実感すればするほど、技能労働者の教育・訓練も、生涯教育をも含んだ高等教育段階に正しく位置づけられ、より合理的に無理なく問題が解決されてゆくべき必然性をもったものであり、徒らにいわゆる後期中等教育段階に矮小化されてとじこめられているべき性格のものではないことが痛感されるのである。そもそも「学理」と「実技」の結合といった問題は、すでにみてきたところからも明らかなように、中等教育段階のみで解決するにはあまりにも大きすぎる問題であったのである。

幸いわれわれは、この工業技術教育史上の残された最大の問題の1つを高等教育段階で解決するのに必要な時間的経済的ゆとりを、今やっとなしつあるとみるなら、それはあまりにも楽観的にすぎるだろうか。そうでもないと思いたいのである。