

職業教育の歴史的基礎 (一)

橋 本 勳

一 序 説

二 古代の職業教育

三 中世の徒弟教育

四 徒弟教育の崩壊

(以下次号)

五 徒弟教育の崩壊と労働の変化

六 現代の職業教育

一 序 説

職業教育の論議は、最近次第に活潑になつてきた。然し、その論議は主として職業教育と一般教育との關係を如何に考へるべきかという問題を中心とするものであつて、職業教育に対する社会科学の考察は極めて少ないようである。およそ、職業教育の性格を論じ、職業教育と一般教育との關係を考察するにあつては、職業教育を社会科学的に考察して、その性格を明確ならしめることが重要である。若しそのような科学的考察を無視するならば、論議は必然的に觀念的抽象的な現実遊離的性格を帯びるようにならざるを得ないであらう。この教育に対する科学的考察は、主として教育科学、或は教育社会学の課題に属する。然るに、我が国の教育社会学は今や漸くその黎明期

に達した域を出ない。従つて、この問題は今後に残された重要な課題とされなければならない。

然しながら、教育を社会的基盤から把握せんとする試みが全然ないわけではない。例えば、海後勝雄教授は、教育社会学の構想を展開するにあつて、教育を一定のイデオロギー形態として認め、教育の機能を生産力の再生産として把握し、教育の歴史的社会的な究明を提起されている。⁽¹⁾又、細谷俊夫教授も、近著において、近代社会の教育を、社会的規定力と關聯せしめて論じ、歴史的分析を行つているし、⁽²⁾王城、肇教授も、日本教育史の社会科学的分析を試みられている。⁽³⁾これらの論作にみられる分析の方法は若干の相違があるが、教育を社会的基礎から考察しようとする方向では概ね一致しているとみられる。

教育の社会科学の考察の出発点は、教育をイデオロギー形態として把握し、社会的下部構造との關聯において考察するところに存する。つまり、教育を、下部構造から規定された存在として把握するのである。そこで何が、教育を規定する力であるかについては種々な観点がみられる。例えば細谷俊夫教授は、近代社会の社会的規定力の最も顕著なものとして、民主主義、国家主義、および産業革命の三つをあげられている。⁽⁴⁾又、海後勝雄氏は、生産關係と技術の發展段階に注目されている。⁽⁵⁾教育を具体的に、史実に鑑みて分析し敘述する場合には、直接の規定力として思想形態、政治形態、技術形態、生産形態等の諸領域の中から種々な要因を把握することが出来るであろう。然しながら、その背後に横たわる最も基本的な規定力としては、物質的、生産力、を指摘せねばならないと思う。何故なれば、思想形態や政治形態は、その基礎に存在する生産諸關係によつて規定され、その生産諸關係は生産力との統一において把握されなければならないからである。上部構造をなすところの教育、思想、政治等の諸領域は、下部構造である生産諸關係から、相対的な獨立性を有するとはいへ、窮極においては、生産力とその發展段階に照応する生産諸關係から規定されているからである。故にわれわれは職業教育を把握する基礎視点を生産力に求め、

職業教育を生産力の要求として理解してみたいと思う。

然しながら、生産力は生産関係と離れて存在するわけではなく、両者は、対立する面もあり統一されている面もある。従つて、職業教育の具体的分析にあつては、直接には生産関係から規定されている面が多いことに注意しなければならぬ。然し、われわれは、職業教育の正しい位置づけを生産力の要求に適合し、生産力の発展を助長せしめるところに求めたい。事実、教育は生産力を高める手段として育てられてきているのである。⁽⁶⁾ 然るに旧来の生産関係が、発展した生産力と矛盾し極端となる場合には、生産力と生産関係との対立又は差別の面を注意して、職業教育の正しい位置を求めなければならないと思う。われわれは、教育と社会とを分離して考え、教育の領域の中から、無反省に社会の要求への適合を称える主張を排して、「教育は、単なる適応ではなくて創造に、妥当ではなくて変革のために仕えなければならない」ことを反省しなければならないと思う。⁽⁷⁾

以下の考察は、上述の生産力の観点に基いて社会的基盤から行つた職業教育の一考察である。生産力の観点からする職業教育の考察は、歴史的社会的な分析に基いて実証的になされねばならないであろう。以下の考察においてはこのような体系的な分析を意図するものではなく、その一断片として、職業教育と一般教育との関係を考察する手がかりを求めるためにまとめたものであることを断つておきたい。

(1) 海後勝雄「新教育社会学の構想」昭和二十五年

(2) 細谷俊夫「近代社会の教育」昭和二十七年

(3) 玉城 肇「近代日本教育史」昭和二十六年

(4) 細谷俊夫 上掲書 一四頁

(5) 海後勝雄 上掲書 六二頁

職業教育の歴史的基礎

(6) 「アメリカ合衆国は長い間、教育における信条を、生産力を高める手段としてはぐくんで来た」(Kähler and Hamburger;

Education for a Industrial age. 1948 p. 1)

(7) 海後勝雄 上掲書 三六頁

二 古代の職業教育

現代の職業教育と一般教育との対立の問題を歴史的に追つてゆくとき、ギリシャ時代にまでさかのぼることが出来る。特に一般教育は系譜的に、自由教育を源流としているのであるが、その自由教育が最も純粹な形で登場したのが古代ギリシャであった。従つて、先づ我々は自由教育から考察して、それに対立する職業教育の性格を述べることにする。それによつて、職業教育と自由教育との対立が完全に階級対立の反映であることがあきらかになるであらう。

古代ギリシャの社会は、原始共產体の崩壊のあとをうけて、奴隸制度を基礎としている社会であつた。我々はギリシャ、ローマにおいて典型的な古代国家を見出すことが出来るのであるが、古代ギリシャの社会では、支配者である自由人 (freeman) と被支配者である奴隸 (slave) とにわかれていた。奴隸は所謂「賤しい」仕事に従事して⁽¹⁾いて、その大部分は農業の苦役に従つていた。他方、自由民は、市民としての公権を有し、支配階級であると共に有閑階級としての自由を享樂していたのである。そして奴隸に対して生殺与奪の権までも握つていた。奴隸は「自分自身の生計のためのみならず、上流階級を朝から晩まで自ら職業に従事させないために、そして彼らに叡知を働かさないうやうな仕事をさせないために、上流階級の生活の手段となつて働いたのである。」⁽²⁾自由人は、かゝる奴隸の犠牲の上に立つて閑暇を享樂していた。このような二階級の分立に基いて発生したのが、自由教育と職業教育の分離にほかならないのである。自由教育とは、階級社会の基礎に立つて、支配階級の要求に基いた教養教育を意味

している。即ち、支配階級である自由人は、奴隷の犠牲によつて労働から解放されているので、一方では彼等の閑暇を如何に享樂し、他方では彼等の支配体制を如何に維持するかが支配階級の要求をなしていた。この二つの要求は自由教育の内容を規定している。即ち前者の閑暇の享樂のための要求を反映して、自由教育の内容では「教養科目 (Liberal Art)」が重んぜられ、哲学、倫理学、政治学、芸術が教科目の中心をなしていた。又「その教育目的は、社会と宇宙における自己及び自己の地位について完全な理解を持った円満な人間をつくり出すことであつた。」⁽³⁾この教養科目は支配階級に支配者たる素質を得る為の要求を十分にみたしていた。自由教育は同時に後者即ち、支配体制維持の要求をも満たしていたのである。更に此の教養尊重の思想は労働蔑視の思想で裏付けられていたことも看過出来ない。ギリシヤ人にとつて、労働は呪いに外ならなかつた。Ponos(労働)というギリシヤ語は、ラテン語の Poena (悲しみ)と語根を同じくする言葉である。当時の思想家は何れも労働を蔑視している。例えばホーマーは、神々が人間を憎悪し、人間を労役すべき運命においたと考へ、又、クセノフォンは、労働は、人生の福利のために神々が課する苦痛多き代価であると呼んでいる。更にローマ人、ユダヤ人の考へ方も、ギリシヤ人と大体同様であつた。⁽⁴⁾労働は苦痛の多い賤役であるとみられたり、又人間の祖先が犯した罪に対する贖罪であるともみられていた。このような労働蔑視の思想は自由教育を正当化し、支配階級の優越性をイデオロギー的に基礎づける作用を果していたのであるが、他面、この労働蔑視の思想や、自由教育の思想そのものが社会的存在、即ち階級対立の所産に他ならなかつたのである。当時、アリストテレスも此の自由民に対する自由教育を教育の本道と考へ、奴隷に対する教育は眞の意味での教育ではないと考へていたのである。

猶、此の自由教育の思想は、其の後長く西欧の教育思想を支配して現在に至っている。例えば中世の教育思想は自由教育の思想が基督教思想と結びついた点が異つているだけで、教育の中心は矢張りギリシヤ時代の教育と同様

に精神的陶冶を目指すものであって、所謂「形式陶冶 (Formal Discipline)」と呼ばれる教養中心の教育である点には変りはなかった。当時の教科内容は、神学を中心として一般教養科目、即ち、論理学、文法、修辭学、音楽、天文学、美術、幾何などから成り立っていた。更に後に至って、ルソーやペスタロッチが劳作教育を重視する教育観を称えたけれども、矢張り劳作は教養の手段としてみられていたのである。

さて次に眼を転じて、古代の被支配階級の教育について述べたい。支配階級の教育が自由教育と呼ばれたのに対して、被支配階級の教育は職業教育と呼ばれている。もつとも、デューイの⁽⁵⁾如く、職業の意味を広く解し、政治や享樂の仕事も職業と呼ぶならば「支配階級の教育も本来頗る職業的であつた」といわれなければならないであろうが、こゝでは、職業教育の意味を技術的に使用して普通の用例に従つておくことにする。職業教育がはつきりと意識的な形で現れたのは、中世の徒弟制度であつた。古代において職業教育は、中世の徒弟教育のように意識的組織的な形では現れていないようである。例えばアダム・スミスは「徒弟制度は古代では全く存在しなかつた。親方と徒弟の相互の義務に関する規定は、近世の各法典では相当な部分を占めている、ローマ法はこれに関して何にも規定していない。」とのべている。⁽⁶⁾その根拠は社会的基盤の中に、求めることが出来る。即ち当時の生産力の發展段階がまだ組織的な職業教育を要求するまでに⁽⁶⁾發達していなかったのである。凡そ自由教育が教養教育として成立したのに対して当時の職業教育は技能教育として成立すると考えられる。ところで当時の生産技術は、一般的に云つてまだ組織的な技能教育を要求するまでに十分に發達してい⁽⁶⁾なかつた。然しこのことは、当時における生産技術の發達を否定するものではない。ギリシヤ時代は、商業の發達が、手工業の農業からの分離を促し、又都市生活の發達が生産力の向上を促進した。然し他方では奴隸制は次の二つの理由から生産技術の發達を阻止している点も看過してはならない。即ち、第一には、生産技術の發達が奴隸にとつて何等の利害關係もたなかつたこと。第二に

は、手工業の担当者である奴隷と、科学、芸術の担当者である自由民との間に、はっきりした隔離があつてその相互作用が不可能であつたのである。このような社会関係を反映してギリシヤ時代の技術は、エジプト時代ほど顕著に発達しなかつたのである。従つて当時の生産技術は、組織的な技能教育を要求するまでに至つていなかつたので、はつきりとした職業教育の形態をとるまでにいたらなかつたと考えられる。

然し、古代において、職業教育が全然認められなかつたわけではない。例えば、職業教育史の研究家ベンネット氏 (Charles A. Bennett) は、徒弟教育の沿革に言及して次の如く述べている。「徒弟制度の端的形態について最も重要なことからは、親方と徒弟との関係は、父と子の関係であつたということである。徒弟制度は家庭関係から成長し、その関係を産業革命の時代に至るまで概ね変化せしめないでとどめた。初期のユダヤの法律は父親に手職 (trade) を教える義務をあたえた。タルムードは次の文章を含んでいる。『汝の息子に法律を教えることが義務である如くに、汝の息子に手職を教えよ』……息子に手職を教えない者は、『息子に泥棒になるように準備するのである。』と。そして当時の人々は、此の掟に違反すると監禁を受けていたのであるが、当時はそれが社会秩序を保持する機能を果していたのである。又当時では午前中は教師について法律を、午後は父の下で手職を学ぶというユグヤ人の習慣があつたといわれている。又他方では「紀元前二二五〇年頃のバビロニアの法典からしても職人が養子をとつて、彼等に手職を教えることが概ね習慣であつたようである」と述べられてゐる。又アラウッド (Charles F. Arrowood) ハウイ (Frederick Eby) の両氏は更にさかのぼつてエジプトの教育についても親子徒弟制度 (parental apprenticeship) の存在を認めてゐる。彼は、エジプトの教育について次の如く述べてゐる。「エジプトの教育は三つの側面、即ち、職業的訓練、読み書き、よい行いを含んでいた。これらは現代のカリキュラムが、所謂

「科目」としてみているように分離された訓練の形態としてはみられなかつた。それらはむしろ相互に関連した諸

活動として発達し、親子徒弟制度によつて受けつがれた。……全教育は事実上職業的であり、ある實際的な線に沿つた特殊な熟練の習得であつた。」と。かように、實際的な要求に基く職業教育は既に早くより存在していたようであるが、それらは決して理論的な教育でもなければ、享樂的欲求を満たし得るようなものでもなく、当時の生産力の発展段階に照応した生産技能の習得を中心としたものであつた。古代の教育において、教育の階級性が最も明白な形で現れているが、我々は特に職業教育が生産力の発展段階に照応し、然も生産力によつて規定されていることを注意しなければならない。中世に入つて、奴隸制度から農奴制度の社会に発展し、中世都市が擡頭するにつれて農業からの手工業の分立は益々顯著になり、生産技術は更に進歩した。我々は次に中世の一層高度な生産力の発展段階における職業教育について述べることにしたい。

(1) 自由民と奴隸との数。アテネでは、女子供を加えて九方の自由民がいたのに対して、奴隸は、男女合せて三十六万人又アツチカでは二方の自由民に対して、およそ四十万の奴隸がいたといわれている。

(2) J. Dewey: *Democracy and Education*, 1916 帆足理一郎訳 一二七頁

(3) Report of the Harvard Committee: *General Education in a Free Society*, 1946. p. 52

(4) 福井孝治「勞働に關する一考察」*経済学雑誌* 第二十一卷 第一、二、三号 二頁以下参照

(5) Dewey: *Democracy and Education*, 邦訳 三四二頁

(6) Adam Smith: *The wealth of nations*, Modern Library ed. P. 122

(7) Charles A. Bennett: *The Ancestry of Vocational Education: Objective and Problems of Vocational Education*, edited by Edwin A. Lee, 1938 P. P. 3—4

同じ様なことはハムラビイ法典にもみられ、職人が養子にした息子に手職を教えること、若し実行されない場合は父の家に歸つてまゝといふことが明白に規定されている。(Paul H. Douglas: *Apprenticeship, Ency. of Social Science*)

I p. 144)

(c) Frederick Eby and Chales F. Arrowood: *The History and Philosophy of Education Ancient and Medieval*. 1946
p. p. 76—77

三 中世の徒弟教育

中世の封建社会は、古代と同じように農業を中心としていたので、社会構造も封建的土地所有と農奴制度を基礎としていた。即ち、領主が広い所領を所有していて、その土地を農奴に耕作せしめ、その基礎の上に領主の生活が支えられていたのである。この領主について、僧侶も広大な土地を所有するようになって支配階級を形成していた。然し他方では、農業に並んで、商業や工業が発達し、手工業が次第に農業に対立するようになった。此の商工業の発達は次第に中世都市を形成し、領主、僧侶、農奴に並んで、都市商人や手工業者の層が登場せしめたのである。更に都市にあつては、商人や手工業者の間にギルドが発生し、中世都市が発達するにつれてギルドも次第に確立されてきた。⁽¹⁾中世の職業教育はこのギルドの中に成立した徒弟教育において典型的な姿を示している。従つて我々は中世の徒弟教育を社会的基盤から考察して、職業教育の性格を明瞭にしたいと思う。

ギルド (guild, Gild) は、中世ヨーロッパにおいて、主として商工業の同職仲間として存在した団体組織である。此のギルドは、十世紀中葉から十一世紀に入つて商人によつて組織せられた商人ギルド (merchant guild, Kaufmannsgilde) として現れ、次いで少し遅れてから十二・三世紀頃に手工業者の団体である手工業者ギルド (craft guild, Zunft) が登場した。ギルドの目的は、最初は極めて包括的で、単に経済的目的だけでなく、広く社会的宗教的生活の中心であつたが、後に次第に経済的目的に集中するようになった。ギルドの経済的目的は、対外

的には非組合員の競争を排除して独占を意図すると共に領主権力に対抗することであり、対内的には、組合員間の無益の競争を防止することであつた。⁽²⁾ギルドの対内的な活動は各方面にわたつてゐる。例えば、徒弟の修業年限を定め、使用人の人数制限を協定し、加入金、親方製作 (masterpiece, Meisterwerk) 商品検査、公定価格等の約定を行い、さらには共同仕入や共同生産さえ企てたようである。⁽³⁾ギルドの中の職階は三段階にわかれていた。親方 (master, Meister) 職人 (journeyman, Geselle) 及び徒弟 (apprentice, Lehrling) がこれである。親方は、手工業の経営者であり自ら生産手段を所有し、自ら働き、自ら販売してゐた。職人は、見習職人とも呼ばれ、一定の修業期間を終つて職人試験を通過した手工業者である。⁽⁴⁾最後に徒弟とは、或一定の技術を習得するために一定期間親方の下で奉公する見習のことである。このうち親方のみがギルドの組合員であり、彼のみが市民権を持つてゐた。⁽⁵⁾

徒弟教育とは以上の如き背景の下に親方と徒弟の間に行はれた教育をいうのであるが、その徒弟の修業期間は、イギリスでは七年、⁽⁶⁾ドイツでは大抵三年、イタリアでは五―七年、フランスでは六―八年、パリイでは十一―十二年におよんでいる。徒弟の数は一般に親方の子供以外に一人―二人というのが普通であつたが、後に至つて次第に増加する傾向を示した。徒弟は無給で働いてゐたが、そのかわり全生活が親方によつて保証されていた。即ち、食物衣類、住居等があたえられていて、徒弟は全面的に親方の監督支配の下におかれていたのである。従つて徒弟教育の教育的効果を考えるには、何よりも徒弟の生活条件を十分に考慮しなければならぬであろう。

では徒弟教育は如何に行われていたであろうか。ベンネット氏によれば、徒弟教育では一般教育を含めた広範囲な教育が行われ、然も極めて優れた教育が行われていたようである。即ち氏は次の如く五項目にわけて説明している。

一、扶養、即ち食物、衣類、住居、親の注意等。これらは徒弟が若し父の家庭で生活してゐたとしたならば、当

然徒弟に与えられている身体的要求の準備にかわるものである。

二、道徳的・宗教的・公民的訓練。親方やその家族、教会、町当局との接触、種々な地方の祭典等を通じて行われた。

三、一般教育。親方の知識や徒弟の教育に対する親方の関心によつて非常に異つていたが、その教育には普通は読み書き、時には計算も含まれていた。特に徒弟制度が九年から十二年にもわたつて長期に及ぶときには、徒弟は文法や外国語を習いに一年間学校に送られる場合もあつた。

四、秘伝。即ち手職の技術。仕事に応用されるときにその都度親方から教えられた。

五、実践的な知識や熟練。仕事の一部についてだけでなく、全分野にわたつて全過程において行われた。習得の方法は主として親方の模倣によつていた。⁽⁷⁾

ベンネット氏はこのように述べた後に次の如く高い評価をあたえている。「だから、中世の徒弟制度は単に手と技術的訓練の計画だけにとどまらなかつた。それは又、その時の少年に、今までにあたえられたことのない総ての基礎的或は一般的教育を与える教育機関であつた。それは、中間階級の青年に対する主要な教育機関であつた」⁽⁸⁾更に又、今日の職業教育に言及して「今日の職業教育は、中世の徒弟制度の本質的部分―学校教育によつて受けつがれることの出来る部分―の現代的再生である」と。⁽⁹⁾或は又「職業教育は古き徒弟制度―極めて立派な祖先―の中に依拠すべき広大な基礎を持つてゐる」と評している。⁽¹⁰⁾然しながら、このようなベンネット氏の徒弟教育の高い評価を一般教育を含めてそのまゝ肯定してよいものであろうか。又、現代の職業教育が中世の徒弟教育の「再生」であり、徒弟教育はその「祖先」であるとして、同一視されてよいのであろうか。われわれは疑問を持つ。何故なれば第一に、

中世の職業教育の評価は、徒弟教育の基盤から即ち、徒弟の生活条件や、親方と徒弟との関係から考察して行われ

なければならぬ。ここでは徒弟教育は決して恵まれた条件を持つてゐるということとは出来ない。又第二に、徒弟教育と現代の職業教育との同一視は、両者の質的差異を看過していると考えられる。この質的差異とは技能教育と技術教育の区別をいうのであるが、これについては、後に述べることにして、「六、現代の職業教育」の節において述べる）さしあつては、第一の徒弟の生活条件と親方と徒弟との關係とにふれておくことにしたい。

徒弟と親方との關係、即ち徒弟關係は歴史的に變化してゐる。最初は徒弟關係が親子關係から發達してきたといわれているように、両者は極めてグマインシャフト的な親密な關係にあつた。然るにギルドが次第に崩壊するに従つて徒弟關係もだんだんゲゼルシャフト的な対立的關係に移つていつたのである。徒弟の生活条件も此の徒弟關係の變化に關聯してゐる。然し徒弟の生活条件は徒弟關係が対立的利害關係に惡化する前でも、決して恵まれてゐるとはいえない。このことは当時の労働時間や、労働に対するギルドの監督制限の状況から推察することが出来るのである。例えば労働時間は、「日出から日没にまで及び、しばしば燈火をつけて仕事をした。十四時間ないし十六時間労働はむしろ普通であつた。建築労働などは、最上の場合で十時間ないし十六時間労働で、朝五時から晚九時まで働くこともあつた。」⁽¹¹⁾といわれている。「このような長時間労働にあつても親方は必ず職人と一緒に働いて、自分だけ早く仕事を仕舞うといふことはしなかつたので職人の不平はほとんどなく、むしろ親方になる過渡時代の当然の修業であると思われていた。」⁽¹²⁾然し、親方と同じ様に労働していても、身体的、經驗的發達の劣つてゐる徒弟の過重労働は相當な負担であつて、教育、特に職業教育以外の一般教育が満足に行われる状態にあつたとはいへない。このような過重労働は、労働に対してギルドが監督制限を行つていた点からも推測することが出来る。即ち親方は徒弟を訓練する権能を与えられていたが、一方では、ギルドや都市当局に、親方と徒弟の關係を監督し、徒弟の酷使を防ぐ権限が与えられていたのである。⁽¹³⁾労働制限には、夜業や、日曜祭日の仕事の禁止がみられ

る。「夏は午前四時或は五時から午後七時乃至八時まで、冬は夜明けから日没まで、という風に、仕事時間を制限するのが普通であった。日曜・祭日の仕事の禁止は、その日に仕事をして、敬虔なクリスチャンである同僚よりも余計に儲けることは、不公平であるとの理由に基く。」⁽¹⁴⁾といわれている。かゝる監督制限は相当厳格に行われていたようである。例えば「仕事場は原則として裏部屋や地下室などに設けてはならなかつた。通りがかりの人から見えるところ、従つてギルドの役員が何時でも容易に監視し得る通りに面した部屋を仕事場に充てねばならなかつた」⁽¹⁵⁾ようである。又後に至つて、一六〇一年の英國の救貧法は、貧民の子供の子弟を監視する権限を教会に与えた。然し、この目的は、これらの子供に今までの仕事を保証してやるというよりも、子供達に責任ある保護者の下で食物や衣料や住居が与えられているか否かをみるためであつたといわれている。⁽¹⁶⁾

以上のような労働状態や監督制度から考えてみると、中世の徒弟教育が一般教育をも含めて十分な教育的効果を果していたとは即断しがたい。然しながら、技能教育としての徒弟教育の意義は、上述のベンネット氏をはじめプロツサ氏や、細谷俊夫氏⁽¹⁸⁾も認める如く、相当高く評価されなければならないであろう。技能教育として徒弟制度が何故このように高い教育的評価を受けるのであろうか。第一に、教えられる技能が、熟練を中心とする単純な技能であつたことがあげられる。当時の技術の発展段階では、教える内容が複雑な科学的知識を必要としない手工業的な単一技術であつたことが、教育を容易ならしめ、また教育の効果を高めたのである。第二に、教育期間、即ち徒弟期間が極めて長期であつた。即ち前述の如く、徒弟期間は三年から十数年の長期に及ぶ地方もあつたのである。第三に、最も大切な点であると考えるのは、教育の主体が同じ階級内にあつたことである。即ち、親方は徒弟と同じ庶民階級であり、両者は社会的階梯(social ladder)をなして、対立する階級関係ではなかつた。そこにゲームンシャフト的な親方と徒弟との人格的な信頼関係が成立し、徒弟教育の成果をあげることが出来たのである。更に

第四に、徒弟教育がギルドの公的な監督下におかれていたこと、第五に、技能の習得が将来一定の地位と職業とを保証していたことがあげられる。

以上の諸点が相当低い徒弟の生活条件にも拘らず、徒弟教育が高い教育的評価を与えられる根拠をなしていると考えられる。徒弟教育の教育的効果は、大部分徒弟制度そのものの条件に依存していたのである。従つて徒弟教育は、徒弟制度の崩壊とともに、その存立の基盤を喪失することになる。この徒弟制度の崩壊は、ギルドの解体に伴つて、資本主義社会成立の過程に於いて行われた。われわれは次に、徒弟制度の崩壊過程を社会的基盤と密接に關聯せしめて、資本主義成立の必然的過程の中から考察してみたいと思う。(未完)

(1) 堀江英一「西洋経済史」昭和二十五年、五六頁参照

(2) ギルドが領主権力に対抗し、政治目的を持つていたことは、成立期の商人ギルドが一〇七三年のウォルムス市民の司教への反抗、一〇七四年四月のケルン市民大暴動等を指導したことによつてもわかる。(増田四郎「ギルド」(経済学小辞典)参照)

(3) ギルドの諸活動を通じて、二つの根本原則、即ち第一に、仲間の平等と連帯責任の原則、第二には、ギルド以外の者に対する厳格な封鎖の原則があった。(秦玄竜「欧州経済史」I 昭和二十六年 一五九頁参照)

(4) ドイツの職人についてエンゲルスは次の如く説明している「手工職人(Geselle)とは規定の修業期間—通常三年—を終り職人試験(Gesellenprüfung)を通過した手工業者をいう。多くのばあい、旧慣によれば職人製作(Gesellenstück)の完成が要求されている。シンフトの時代には彼等はつゞいて遍歴をはじめ、その所有する職人免状(Gesellenbrief)によつてその手工業の組合や親方のもとで仕事をみつめて歩いた。そして規定の遍歴期間が終れば親方試験を受けて親方になったのである。」F. Engels: Der deutsche Bauernkrieg, 1850, 大内 力訳 五四頁

(5) 親方—職人—徒弟の關係は階級關係ではなく社会的階梯(social ladder)又は階階と呼ばれている。

- (6) イギリスの七年間の徒弟期間を規定した徒弟法は、ニユファクチュア時代の終り即ち十八世紀の最後の三分の一の頃まで有効であった。
- (7) E. A. Lee; *Objective and Problems of Vocational Education*, 1938, p. 4—5
- (8) Lee; *ibid.* p. 6
- (9) Lee; *ibid.* p. 3
- (10) Lee; *ibid.* p. 17
- (11) 秦文竜「欧州経済史」昭和二十六年 一六九頁
- (12) 同上
- (13) Paul H. Douglas; *Apprenticeship*, *Ency. of Social Science*, II, p. 144
- (14) 堀江保蔵「西洋経済史概要」昭和二十四年 六二頁
- (15) 同上
- (16) Lee; *ibid.* p. 6
- (17) G. A. Prosser and T. H. Qungley; *Vocational Education in a Democracy*, 1949, p. 111 参照
- (18) 細谷俊夫「技術教育」昭和十九年 三六一—三七頁参照