

前期中等教育における労働教育に関する研究ノート

松 下 行 則

はじめに	3) 飛騨高山での生産労働実習
1. 安曇野農業実習	4) 秋田での農業体験学習
1) 農業実習の開始	a) 生徒自治による学習旅行
2) 実習目標等の変遷	b) 事前事後学習の徹底
3) 日常班について	3. 勤労生産学習について
4) 教科学習との結合の試み	1) 目標の設定——勤労奉仕の進展
2. 和光中学校の学習旅行	2) 技術科との関係
1) 教育課程の概要	3) 実習面積について
2) 学習旅行の開始	おわりに

はじめに

近代公教育がその成立とともに内包してきた矛盾の一つは、教育と労働との関係をめぐる問題であった。近代公教育は、子どもを児童労働から解放し、一般教育的知識の習得を主眼としたが、他方でそれは子どもを実生活（労働）から遊離させ、実生活と教育との結合を弱めることとなり、結果として子どもの人格形成に多大な困難を及ぼすこととなった。それゆえ労働を教育のなかにどう位置づけ、人格形成の課題をどう解決するかが常に問われてきた。

例えば、戦前の高等小学校においては、1911（明治44）年の小学校令中改正により、手工、農業、商業が必修教科となり、男子については毎週教授時数が2時間から6時間に増加し、実習も時間外に課すこととされ、「国民道徳ヲ涵養スルト共ニ生活ニ必須ナル知識技能ヲ授ケ」（文部省訓令第13号、1911年7月）ることがめざされた。その後1913年3月の「小学校令施行規則改正」によって、図画、手工、農業、商業が加設科目となり、1926年には、小学校令および小学校令施行規則の改正により、再び、図画、手工、実業（農業、商業、工業）などが必修となり、「実際生活ニ適切ナル教育ヲ施ス」とされた¹⁾。戦後には、社会科と並んで戦後教育の象徴的存在の一つとしての職業科が必修教科（週4時間）として中学校に設置され、それはその後職業・家庭科となり、さまざまな変更を経た後、1958年に技術・家庭科となったが、この教科も、他教科に比して労働に深く関わるべき教科だと考えられてきた。

そして1977年学習指導要領改訂によって、「勤労に関わる体験的学習」が、教育課程に導入され、労働の教育は、教科のみではなく、学校教育活動全体で展開されることがめざされた。この改訂ではとりわけ、高等学校普通科に「勤労体験学習」を導入することが課題とされ、「働くことや創造することの喜びを体得させるとともに望ましい勤労観や職業観の育成に資するもの」とされた。この「勤労体験学習」は、戦前からの系譜で言えば、1931年に旧制中学校に設置され、「勤労精神」の涵養と「思想善導」を目的とした作業科の延長線上にあり、また集団勤労作業に関する通達によって1938年から実施された集団勤労作業の再来の感を免れないが²⁾、その高校普通科の実施比率は20.8%（1984年度）と低く、その実施は困難に直面している³⁾。さらに1987年12月教課審答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の改善の基準について」では現行学習指導要領に掲げられていた基本方針から勤労体験学習の項目が削除され、「特別活動」の領域だけで強調されるというように教育課程におけるその位置づけは後退した⁴⁾。

以上、戦前・戦後のカリキュラム上の技術・労働教育の変遷を垣間見るだけでも、普通教育における労働教育の位置の不安定さを知ることができる。ここに近代公教育の内部矛盾の一つが示されている。

ところでこうした労働の教育が子どもの人格形成の問題をどのように捉え、どのように解決しようとしてきたかは、教育学研究上の重要な課題となっている。しかし今はその準備がないので、本研究ノートでは、1960年代以降、高度経済成長のもとでつくりだされた地域の崩壊状況なかで未曾有の変貌を遂げた現代日本の教育において子どもの人格形成の問題と深く関わり、そこで多くの困難を乗り越えて実践されてきた前期中等教育の労働教育について検討したい。

つまり現代日本においては、1960年代からその兆しを見せ、1970年代から顕著になってきた「子どもの不器用さ」、「子ども・青年の認識のモノ（実在）離れ」や「価値観の歪み」（労働の値うちがわからない）⁵⁾などの子どもの発達の危機に対応して、人格形成上の不可欠な手段の一つとして労働経験の必要性（手しごと、工作、農作業等）が自覚され、発達の危機を乗り越えさせ、子ども自身の生き方にまで結びつけさせようと労働の教育が実践されてきた。それは「勤労体験学習」が導入される以前のことであった。

こうした労働の教育は、小学校段階では、周知のように教科の学習を支え、子どもの人格形成に働きかける教科外活動として岐阜県恵那地方や三重県員弁地方で、教科では図画工作、社会科、家庭科、算数、理科、さらに社会教育（学童保育）など全国各地で積極的に取り組まれ、また中学校段階では、教科外活動、社会科、技術・家庭科等で部分的に位置づけられ、実施されてきた⁶⁾。さらに高校段階では職業学校においては、人格形成に関わる問題として実習改革が取り組まれたが、とりわけ教育の差別・選別体制のもとで輪切りにされた子どもたちを職業的自立に向けて自覚化させるための予備段階として労働実習が位置づけられ、そこでの労働教育は、「労働の技術的、技能的、組織的な過程を教育的に組織する独立した教育活動」⁷⁾として捉えられてきた。そしてこの活動を通じて子どもたちに「総合技術的土台」⁸⁾を獲得させることがめざされた。

以上の実践的探求に対応して小学校段階における労働教育に関しては手の労働としての工作教育研究が進められ⁹⁾、教授構想や一定の教材開発などがなされているなど、少ないながらも研究が着実に前進していると言えるし、後期中等教育段階では、高校の職業教育との関連で、上記の実習改革についての提案等が行われてきている。

しかし前期中等教育段階においては、中学校研究の遅れとも相まって、ほとんど研究対象とされておらず¹⁰⁾、この段階の労働教育の意義と役割についての共通認識が形成されているとは言い難い状況にある。

しかしながら、1970年代半ばから労働教育実践を続けてきたいくつかの中学校では、実施のための努力を重ねつつ、農村・農家との協力・共同の関係を創出し、現代の子どもたちの否定的ともいえる労働認識をどう変革していくかが模索され続け、すでに10数年の実践蓄積を持ち今日に至っている。この事実は、前期中等教育段階における労働教育の意義と役割を考える上で、大きな重みを持っているといえよう。そこではまさに近代教育の基本的矛盾の一つである労働と教育の分離を克服し、それらの回復を試みる実践が蓄積されてきたと考えられるからである。

なおこれまで労働教育と言う用語を無限定に使ってきたが、これまで次のような提案がなされてきたのでそれを参考にしたい。

例えば長谷川淳は、1974年に、ソビエトで提唱されている労働教育概念としての労働教授と労働訓育をあげ、前者は、労働の知識、技能、習熟を教授する側面であり、後者は労働を通して労働を教える場合の、訓育の側面であるとして、その相互関連性を指摘したうえで、ソビエトでいう労働教授は、日本における技術教育に、労働訓育は、労働教育に相当するとした。彼はこのソビエトの労働教育構想に学びながらも、日本では労働愛を形成するというソビエト的意味での労働訓育が不可能だとして、労働教授＝技術教育に重点をおいて労働教育実践を評価することの必要性を説き、技術教育の推進を提唱した¹¹⁾。また須藤敏昭は、1981年に、「労働の教育」(実労働の教育)は、現代社会の中での労働の矛盾的な意味を子どもたちに認識させ、彼らが社会的に自立するために必要であるとして、城丸章夫の諸論を参考にしつつ、労働の教育を、遊び的労働→仕事、技術・技能の学習→社会的生産労働への参加＝生産労働の実習(幹線は、仕事から社会的生産労働)へと発展させることの必要を説き、本格的な意味で労働を教えるのは、後期中等教育段階の課題だとした¹²⁾。

しかし以上の提案を参考にしつつも、部分的とはいえすでに指摘した現代の労働教育の実践の進展を考慮して労働教育研究の意味を考えた場合、労働教育を捉える最も重要な視点は、須藤の言う後期中等教育段階での社会的生産労働への子どもたちの参加だけでなく、前期中等教育段階でのそれへの参加をどうみるかということである。また長谷川のソビエトの労働教育概念(労働教授と労働訓育の相互関連)把握を参考にしながらも、長谷川が日本においては消極的にしか評価してこなかった労働訓育の側面にも重点をおいて把握することの必要性である。労働教授と労働訓育を統一的にどう把握し、それらを通じて子どもの人格形成にどう働きかけようとしたかという視点から、前期中等教育段階における労働教育を捉えることが必要となっている。

以上の認識に基づいて本研究ノートでは、都市中学校の労働教育実践の典型として東京都荒川区立日暮里中学校（公立）の安曇野農業実習と東京都町田市の和光中学校（私立）の学習旅行をとりあげる。そこでは労働教育実践を成立させた背景と、当初設定された実習目的とそれが実践を経て検証され拡充された目的の歴史の変遷を実践に照らして考察した上で、労働の教育を①その民主主義的性格を表すと思われるその組織過程における生徒の自治と②教授と訓育との統一という点に照らして重要と思われる労働体験と労働の科学的認識との結合という観点から若干の分析を行う。さらに現在文部省によって推進されている「勤労生産学習」の概要を上記の二点にそって考察した上で、その相違について若干の分析を試みる。

なお分析にあたっては、収集し得た各中学校の「参加のしおり」（あるいは「旅行のしおり」）や実践報告集を中心しつつ、関係者へのインタビュー調査や88年度の両校の実践への参加を通して私自身が実際に知り得た事実をも参考とする。

1 安曇野農業実習¹³⁾

1) 農業実習の開始

都会の一角にある生徒数300人前後の小規模校であり、自然とはほとんど無縁な場所に位置している日暮里中学校の安曇野農業実習は、1975年に始まり、1988年で14回目を迎えた。

この農業実習の試みは、「子どものなかに人間としての大切なものが欠けているのではないかという実感が職場の共通認識となったところ」¹⁴⁾ に端を発している。この共通認識とは具体的には、地域・家庭のなかから目に見える形の労働と手仕事が消滅する中で形成されてきた子どもたちの仕事に対する持続性の欠如、働くことの軽視、働く人々に対する否定的把握、食物生産に対する認識の欠如、働くことを人間の生き方＝進路の問題として捉えることができないこと等であった。そしてこの労働に関わる子どもの認識が、それまでの日暮里中学校の実践で培われてきた「集団を育てるには、自然の中で」¹⁵⁾ という教育理念と結合することによって、農業実習は開始される。

この理念は、学級における班を基礎単位と捉え、その班の中での協力を必然的に要求せざるをえない大きな対象となる大自然を子どもたちの前に提示し、大自然と格闘させることによって集団を育て、そして個人を育てることを意図していた。それを通じて子どもたちは、自己の力を再発見していく。その教育内容としては、1学年での下田移動教室（2泊3日）、五日市あるいは河口湖での夏のキャンプ、2学年の扇山登山（1000m級）、3学年の八ヶ岳（2000m級）キャンプ等が組織されてきた。この過程を通じて、子どもたちは、「班の組織と運営の仕方」¹⁶⁾ を学んでいくことがめざされた。そしてこの教育内容に部分的に取り入れられていた労働教育——キャンプ地の近接農家でのレタスの収穫の手伝いやじゃがいもほり、農家訪問、大型農法の見学等——が全面的に開花し、3泊4日の安曇野農業実習として発展することになった。

そこでは学校での班が、個別に農家に分宿し、3泊4日を農家の人々と生活を共にする。生徒たち

は、①酪農では、朝夕の牛の世話、乳絞り（機械や手による）、牛の草刈り、草上げ、②稲作では、畔の草取りなど、③畑では、じゃがいもほり、とうもろこし畑の雑草取り（鎌や手による）、石拾い、トマトやすいかの収穫、④果樹園では、りんご拾い、その枝拾い、⑤その他では、倉庫での茸のピンの整理、わらじづくり、等各農家によって多少の違いはあるが、多種多様な作業を行う。

2) 実習目標等の変遷

まず実習目標等の歴史的変遷を見ることによって、農業実習の深化の過程を捉えておきたい。表1に見られるように、1975年開始以来、第7回（1981年）までは、目標及びねらいがそれ以前の伝統を引継ながらも、その時々子どもたちや主体的に担っていた教師たち（主要には3学年の担任）の状況によって変更され、それぞれ独自の展開をしているように思われる。第8回（1982年）以降は、後述するように、5つの目標と6つの方針が定着し継承されて今日に至っている。しかしこれは、総括集における生徒の個人評価の項目からそういえることであって、1988年の生徒自身の実習目標は、1. 大自然の中で精一杯働き、日本の農業の大切さを考える、2. 安曇野の方々との交流を深めると共に、自分の生き方について考える、と短くなり、このときの方針は、1.すべてが勉強なので、常に自分からすすんで働き、わからない事があれば積極的に質問して学ぶことを忘れない、2.苦しいことを避けて挑戦する、3. 班員は一つにまとまって助け合い、農家の方々に迷惑をかけないようにする、とこれも短くなっている。子どもたちが教師の提示した5つの目標と6つの方針を彼らなりに受けとめて、自分たちの目標と方針を定め実施しているとみてよい。

次に各年度の特徴を見ておこう。表1で明らかなように、第1回（75年）と第2回（76年）は、農作業に関する目標が設定されていなかった。これは、農業実習への準備不足と農家との共同のあり方を模索していた時期であるので、3泊4日全体を農作業を中心とした実習にすることが躊躇されていたことを意味する。しかしこの2回の実習経験を通して、農業実習とは農作業を中心とすべきとの意見が子どもたちや農家の側から出され、第3回（77年）の目標として「農作業をとおして働くことのきびしさやねうちをつかみとろう」が加えられ、全日程に終日の農作業が取り入れられることになる。この目標のもとに係活動として労働学習係が設置される。旅行のしおりによれば、その設定理由を子どもたちは、次のように述べている。

私たちは安曇野の地へ働くことの重味を自分のものとするためにでかけます。
労働——はたらくこと } これは、もともとひとつのものでした。
学習——まなぶこと }
勉強するから働けない、働くから勉強しないということはありません。
……労働学習係は、この三泊四日の生活から三年生らしい成果を生み出すための機関車の役割を果たしたいと思います。……

第4回（78年）は、「土と汗で自分に変革を迫ろう」と目標が簡略化されたが、そのもとに5つ

表1 安曇野農業実習の目標等の変遷

	1975年(第1回)	1976年(第2回)	1977年(第3回)	1978年(第4回)
目 標	<p>1. 農家の人たちの対話や農家の仕事を体験することにより、農家の生活を知る</p> <p>2. 都会にはない自然の中の生活を大いに味わう</p> <p>3. 中学生生活最後の行事として、今まで築きあげた集団の力を結集し最高の記念碑をつくる</p>	<p>農家の人との交流を深め、東京では体験できない多くのものを学びとる</p>	<p>1. 農作業をとおして働くことのきびしさやねうちをつかみとろう</p> <p>2. 農家の方と家族的な生活をとおして心のふれあいを深めよう</p> <p>3. お客様でなく農家の方にもよろこばれよううな仕事と自律的な生活をつくろう</p> <p>4. 地域の行事や習慣を学んでこよう</p>	<p>土と汗で自分に変革を迫ろう—働くとは何か、学ぶとは何か、真の人間とは何かを考える—</p> <p>方針</p> <ul style="list-style-type: none"> 汚れる事をおそれない すすんで仕事を見つけたる 明るい返事と感謝の心 農家の人との協力で深い交流 すべての学習である生活を送ろう
内 容	<p>一日目 農家との対面式 夕方の実習 分宿</p> <p>二日目 美ヶ原ハイキング 夕方の実習</p> <p>三日目 オリエンテーリング 夕方の実習</p> <p>四日目 夕食後お別れ会</p>	<p>一日目 農家との対面式 夕方の実習 分宿</p> <p>二日目 乗鞍岳登山 奈川渡ダム 松本城見学</p> <p>三日目 終日農業実習 夕食後お別れ会</p> <p>四日目 農家のお別れの式</p>	<p>一日目 農家との対面式 夕方の実習 分宿</p> <p>二日目 終日農業実習 学習会 映画「安曇野を歩く」</p> <p>三日目 終日農業実習 夕食後お別れ会</p> <p>四日目 農家のお別れの式 森永乳業見学会</p> <p>* 労働学習係を設置</p>	<p>一日目 農家との対面式 夕方の実習 分宿</p> <p>二日目 終日農業実習 学習会</p> <p>三日目 終日農業実習 夕食後お別れ会</p> <p>四日目 農家のお別れの式</p>
目 標	<p>1. 働くということはどのようなことか、ものをつくり生産するということはどのようなことか、それを自分のからだですみとってこよう</p> <p>2. 安曇野で東京にはないものを発見してこよう、つかんでこよう</p> <p>3. 農業や農作物についてみづめ直し考え直していくようにしよう</p> <p>4. 実習の機会を与えて下さった農家の方々に心からお礼をいおう。そして農家の方々の生き方から多くのものを学びとろう。</p>	<p>1. 働くことのきびしさをつかんでくる</p> <p>2. 農家の方々と接して今の農業について見つけなおす</p> <p>3. 農業がどのようなに成り立っているか。生産・流通などを調べる。</p> <p>4. 農作物についての知識を高める</p> <p>5. 感謝の気持ちをもつて接する</p> <p>方針</p> <ul style="list-style-type: none"> 進んで仕事をみつけ最後までやりぬく 教えてもらうという気持ちをいつも忘れないでいる 礼儀正しくする(明るく返事、感謝の心を持って) 日暮り中の名譽をきまずつけけないようにする 事前学習をきちんとやる 	<p>1. 大自然の中で一生懸命働いて喜びをみつける</p> <p>2. 新鮮な食物の本物の味を味わわせていただく</p> <p>3. 都会と農村のあたたかい交流のきずなを作る</p> <p>4. 日本の農業について学び考えるきずなにする</p> <p>方針</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分から求めて働き学ぶ 自分を鍛えにきているのだから苦しいことをさげない 班員が一つにまとまって助け合って実習する 農家の方たちに迷惑をかけない 礼儀正しく気持ちのよい返事を心がける 学習の記録をきちんとして、これからの学習に生かす 	<p>1. 農家の人々の生き方について自分の生き方を考える</p> <p>2. 日本の農業について深く考えるきずなにする</p> <p>3. 都会と農村のあたたかい交流のきずなを作る</p> <p>4. 日本の農業について学び考えるきずなにする</p> <p>方針</p> <ul style="list-style-type: none"> すべてが勉強であることを認識として自分から求めて働き何でも質問し学ぶことを忘れない毎日にする 自分を鍛えにきているのだから苦しいことをさげずに挑戦する 班員が一つにまとまって助け合って実習する 農家の方々にいらいわくをかける 礼儀正しく、気持ちの良い返事を心がける 学習の記録をきちんとしてこれからの学習に生かす
内 容	<p>1979年(第5回)</p>	<p>1980年(第6回)</p>	<p>1981年(第7回)</p>	<p>1982年(第8回)</p>

*前年に同じ
*しおりに学習資料
「農家の方たちに教えていただくページ」
「おたずねします」

*前年と同じ

*前年と同じ
*しおりに学習研究資料

*前年と同じ
*しおりに学習資料編、歌集添付

の方針（①汚れる事をおそれない、②すすんで仕事を見つける、③明るい返事と感謝の心、④農家の人との協力と深い交流、⑤すべてが学習である生活を送ろう）をかかげ、目標と方針を区別する形態がとられたが、その区別した理由は明かにし得ていない。第5回（79年）では、1977年（第3回）の目標の一つであった「労働と生産を農作業を通じて考える」に加えて農業政策や農産物、あるいは農民の生き方について学ぶことが掲げられ、参加のしおりに初めて農業関係の学習資料が付された。その項目だけあげると、イネのできるまで（1頁）、りんご〔栽培〕（2頁）、ぶどう（1頁）、長野県の養蚕（1頁半）、養豚（半頁）、乳牛について（2頁）、今日の農業問題（1頁）となっている。そしてそれは生徒自身によって作成されている。この時点で農作業だけでなく、知的学習を農作業と結合させる視点が明確に現れてくる。

以上の目標と方針が整理されて、第6回（80年）には、5つの目標と5つの方針がまとめられ、知的学習の方針として「事前学習をきちんとやる」ことが掲げられた。しかし、そのためかこの時には、参加のしおり中の学習資料には、労働関係の資料は載せられていない。

そして、第7回（81年）には、「新鮮な食物の本物の味を味わわせていただく」が掲げられたが、それは都市消費文化のインスタント化を対象化させる意味で、農業生産物を収穫し食するという部分的とはいえ直接に生産過程に参加することで、直接に農業生産物を知る契機を子どもたちに与えることがめざされた。また1975年に目標として掲げられていてその後消えていた、「集団の力の結集」が、「班員が一つにまとまって助け合って実習する」という形で具体化され方針の一つとして継承された。さらに知的学習の問題も「学習の記録をきちんとし、これからの学習に生かす」が加えられ、当日の学習と事後の学習をつなげることの重要性も認識されていたように思われる。

こうした経過を経て、第8回（82年）には、5つの目標と6つの方針が掲げられ、それ以後この目標と方針が基本的には継承される。そして総括集に「農業を考える」（論説文）が書かれるようになる等によって、事後学習にも重要な位置が与えられるようになる。

3) 日常班について

以上のような農業実習の目標等の変遷をみても明らかなように、この実習を通して重要な役割を与えられているのが、生徒の自治活動の具体化としての班活動と係活動である。桐山によれば、日暮里中学校は、民間教育研究団体やその他で学んできた生徒の自治のあり方や集団づくりの方法を職場研究会の中で吟味し、生徒の自治活動の活発化させる方針を検討する中で、教科学習運動においても、また生徒の自治の訓練の場としても学校生活の基本単位として班を位置づけ、すべてが班で動き、そこで生徒一人ひとりが一人一役（係）の持ち場を見つけ、活躍する場を保障する日常班活動を独自の教育活動として展開してきた¹⁷⁾。これが、入学当初の下田の移動教室から始まるすべての学校行事の中で貫かれている。班活動、係活動を重視するこの考え方は、既述したように農業実習の目標や方針の一つとしても掲げられ、農業実習の組織過程のなかで一貫してこの班活動と係活動が展開される。各班の生徒は、班長、炊事係、保健係、学習会係、レク係として係を分担し、それぞれの役割を果たしつつ、農作業に参加する。しかし農家への班ごとの分宿形態のために、一

日3回（午前、午後、夜）の教師の見回りのときの簡単な指示が可能であるとはいえ、教師の指導は、基本的には介在せず、係活動についての点検は行えない。しかしそこには逆に3泊4日という今までに経験していない宿泊形態での班活動によって互いを知り合い認め合う関係をつくりあげる契機があるともいえる。それは、農家の中でも、農作業の中でもつくりだされる。そしてその後の学校生活での「班の力」を自覚する契機をつくりだす。子どもたちの感想文は、このことを我々に如実に教えてくれている。1987年報告集によっていくつか紹介しておこう。

a. さすがリーダー

私たちの班は、中山さんの家にお世話になりました。やった仕事は、キノコのビン運び・じゃがいもほり・りんご拾いなどです。一日目は、ビン運びをやりました。今日は、比較的楽しいなーって思っていたら、すっごい数のビンがズラーッ！でした。そのうえ、くものすだらけで（こんな所出たいっ！！）って思ったけど、ガマンして一生けん命やりました。特に根岸くんなんかすごいはくりょくで、さすがリーダーだな…って感心しちゃいました。

b. 男子がよく働いているので、びっくり。班の雰囲気明るくなった。

男子と女子べつべつにわかれて、野菜をとったりした。自分で野菜をとったことがほとんどなかったから、すごく楽しくてはしゃいだりして。おばちゃんにトマトをとってもらって、食べたらすごくおいしかった。野菜をとったあと、ざっそうをぬいてきれいにした。今度は、男子のようすを見にいった。えのきだけの仕事をしていた。男子が良く働いているので、びっくりしてしまった。…… こうして働いてきた三日間だけど、勉強になったことがいっぱいありました。まず、班のふんいきが明るくなったと思う。みんなでトランプばかりやってたからかな？……

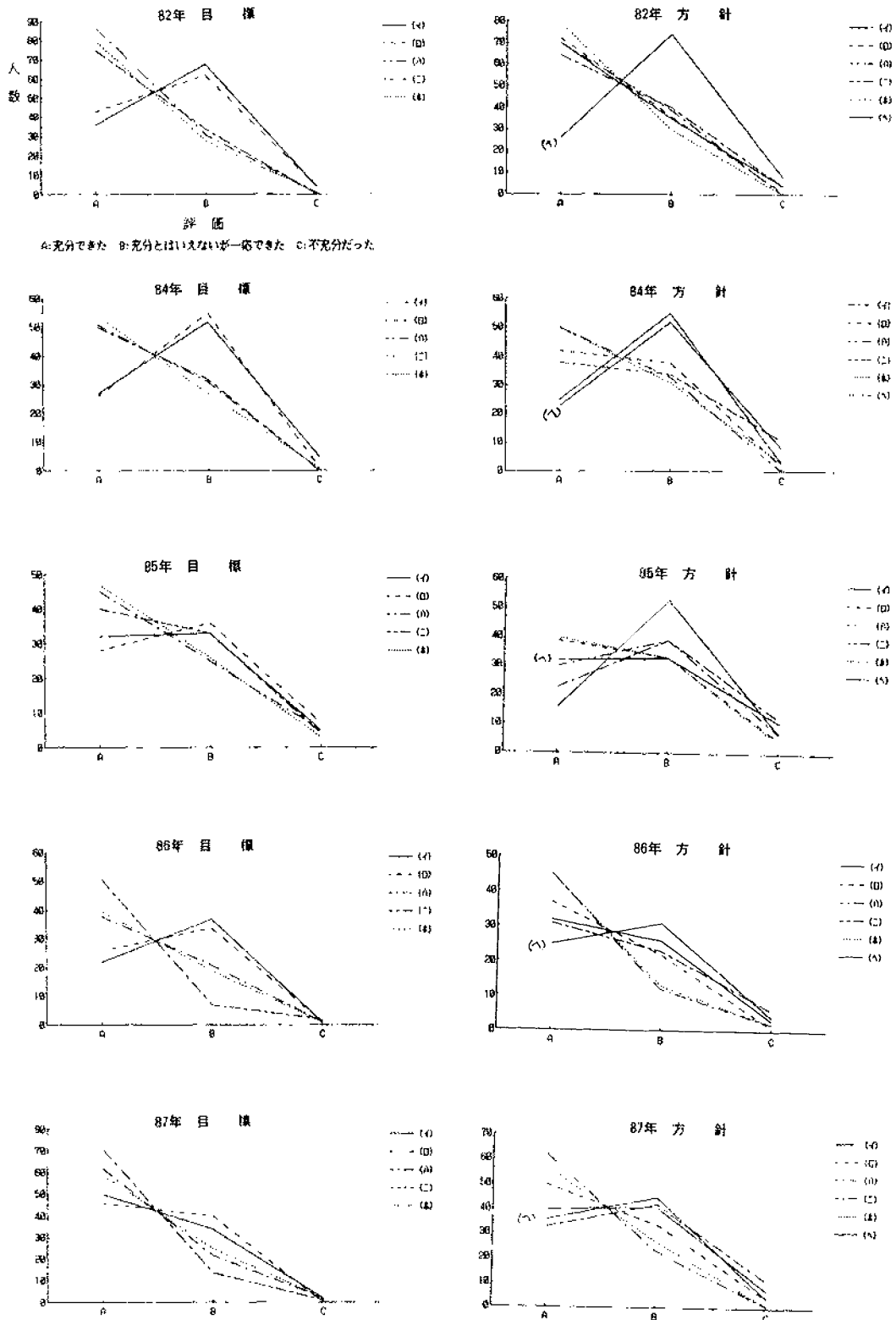
c. 何よりうれしかった事は、班がまとまれた事

牛のせわは、本当につらかったです。でも慣れてみると、なかなか楽しいものだなんて思いました。牛もよく見るとかわいいものです。残念な事は、仔牛がうまれたところを見れなかった事です。……こんな農業実習でしたが、何よりうれしかった事は、班がまとまれた事、それと、やっぱりおじさんおばさん、おばあちゃんなんかと仲良くできたことだと思います。

4) 教科学習との結合の試み

また農業実習において追求され、重視されてきた視点の一つは、農作業と知的学習（農業の科学的認識）の結合であった。まず試みに、農業実習が定着してきた時期であると考えられる第8回

図1 目標と方針についての生徒自身による個人評価



(82年) から第13回 (87年) まで (83年資料は未入手) の実習目標との方針とに関わって生徒自身が評価した個人総括の三段階評価を図示してみよう (目標と方針については、表1の1982年度を参照)。

ここでは実習目標の部分の(イ)農家の人々の生活にふれて自分の生き方を考える、(ロ)日本の農業を深く考えるきっかけにする、と、方針の部分の(イ)自分から学びとりくめたか、(へ)学習の記録をきちんとつけ、これからの学習に生かす、が、全体として評価B (充分とまでいかなかったが一応できた) にとどまっていることがわかる。さらに言えば、知的学習と深い関わりのあると思われる「目標」の(ロ)は、87年総括を除いてはB評価がA評価を上回り、「方針」の(へ)は、B評価がA評価をすべて上回っている。評価基準が三段階なのでこれ以上詳しい分析はできないが、この事実は、桐山が言うように、A評価+B評価を肯定的に把握して、この行事が成功しているとみなすことも可能であるし、私自身その評価に異論をはさむつもりはないが、目標の(ロ)と方針の(へ)のA評価が他の目標や方針と比べると極端に少ないという意味で、その著しい違いを見せつけられるだけに検討を要するに思われる。このことは逆説的に、とりもなおさず安曇野農業実習の3泊4日の果たしている役割が農業を実地に体験することの証左として判断されもするが、知的学習との結合をはかるという目標を達成する上ではさらに特別の手だてが必要なことを教えているようにも思われる。労働を科学的に認識する学習としての教科学習 (社会科、理科、技術科等) をどう保障していくのが問われていないであろうか。農業実習とここでの科学的学習が結合して展開されるときに農業あるいは労働を再度問いなおし、「自分の生き方」と結びついていく基礎が築かれていくのではないだろうか。

では、どのようにこの教科学習を保障してきたのであろうか。その一つの試みとして、すでに触れた国語科の論説文学習としての「農業を考える」がある。

82年から87年までの総括集によれば、84年を除いて論説文「農業を考える」が掲載されている。87年を例にとると、それは、一人縦28文字×横32行の原稿用紙2枚前後で書かれ、7編収録されている。そこでとりあげられている諸問題は、専業農家の減少と兼業農家増加の問題、減反政策、日本の穀物自給率の低さの問題、農産物輸入に関わる問題等であり、農家やこれらの農業問題に対する不安や要望が記され、農業を社会科学的に捉える試みがなされている。

日暮里中学校における教科学習が、国語科以外の教科学習とどう結びついてきたか、また現在結びついているか明らかにすることはできない。かつて自主編成カリキュラムづくりのなかで労働を教科との関わりで総合的に検討しようとした時期もあるようであるが、それは結実しなかった¹⁹⁾。ここにも中学校における労働教育構想の難しさが露呈されている。

2 和光中学校の学習旅行¹⁹⁾

1) 教育課程の概要

東京都町田市にある私立和光中学校は、周知のようにいわゆる生活教育実践の中心校である。この学習旅行も学校行事として前期中等教育課程の重要な一環として大きな位置を占めている。

まず学習旅行を成立させている背景の一つとして教育課程の概要について触れておく。和光の青年期教育の目標は、「教科における教授と教科外活動における訓育を統一的に追求し、自己管理能力のある人間をつくる」²⁰⁾ ことであるとされ、この課題を達成するために中学校においては、①青年前期を迎える子どもたちに、自らの中にある力を再発見させ、そのことによって自主的、主体的な意欲を育てる、②生徒と教師が一体となり、集団活動を通して集団の一員としての行動力・実践力を形成し、民主的・創造的な人格をそだてる、③現代の科学・学問の成果を学習させ、豊かな認識をつくることによって、あすに生きる英知を身につけさせることが教育方針として掲げられている。この教育方針にしたがって、教育課程は、次のように具体化されている。

①国民としての一般的基礎学力の習得をめざすのであるから、すべての教育活動を必修として編成する（週当たり教科時数は次の表2の通りである）。②男女という性別を越えて同一の学習をすべきであると考え、技術・家庭科及び保健体育科は、男女共通の学習とする。③知育と訓育の統一的な把握ということから、道徳の時間を設定しない。また、一般に授業時間内に組み込まれる全員必修の「クラブ活動」も設置しない。④HRの時間には、それぞれの学年にふさわしいテーマのもとに、幅広い学習をおこなう。⑤一日の授業が午前中という日をつくり、週当たり2日として、午後を自由な放課後活動にあてる。

表2 週当たり教科時数

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健 体育	技術	英語	HR	計
一年	5	4	4	4	2	2	3	2	4	2	32
二年	4	4	4	4	2	2	2	3	5	2	32
三年	4	4	5	4	2	2	2	3	4	2	32

集団づくりについては、学級を「学校の日常生活の基礎集団」と考え、6名単位での班編成を行い、学年集団活動に関しては、学年協議会が中心となり、全校活動においては、兄弟学級（縦割）も組織されている。学校行事には、館山水泳合宿（目標 1年生—3 km、2年生—6 kmの遠泳、3年生—水泳指導員）、文化祭—ここでは調査研究活動が焦点—、学習旅行（3学生）、演劇発表会等がある。そして、こうした活動は、生徒会の中心活動としても位置づいており、生徒集団の自治が教育活動の根幹の一つとなっている。

2) 学習旅行の開始

こうした教育課程の一環に位置づく学習旅行は、それまでの「物見・遊山」的な修学旅行をやめ

て『体験学習』の旅行にすべきではないかという教育的発想¹⁹⁾によって1976年度（実施は1977年3月）から開始される。そこでは、そのほぼ10年前から構想されながら、諸般の事情により実現されてこなかった「和光（都会の私立学校）の子どもたちに最も欠けている労働を経験させること」²⁰⁾が、「学年の重点的なたり組み」として確認され、日程に上る。それは、「授業にせよ、行事にせよ、全力投球をしてきていながら、つきつめたところでのもの足りなさを、生活の基盤のない子どもたちの生活環境に感じざるを得ず、最も基本となる現実の労働に接しさせることにより」教育実践改革をすすめていこうと考えられたからである。換言すればそれはまさに「労働体験学習を通しての働らくことの意義やその価値を理解させ」、「生産する人々との直接的なふれあいの中で人間の『生きる力』を少しでも理解させ」²¹⁾ることをめざしたものであった。

こうして、労働体験学習としての学習旅行が展開されていく。1976年度から1981年度までは隔年で飛騨高山と秋田での実習（計3回ずつ）が行われ、その後は秋田での実習一本となり、現在に至っている。実習日程は、ほぼ表3、表4の通りである。

表3 実習日程（1978年度飛騨高山の場合）

一日目	飛騨高山午後着 民族館見学	学年集会（夜）
二日目	終日作業（農作業or工場）	学年集会（経験・感想交流）
三日目	終日作業（農作業or工場）	講話（百姓として高山に生きる）
四日目	終日作業（農作業or工場）	農家との交流会
五日目	終日高山市内見学	学年集会
六日目	朝市見学 高山発	

表4 実習日程（1988年度秋田の場合）

一日目	盛岡着 小岩井農場見学	夜・わらび座との交流会 全体集会
二日目	自由見学 午後・ソーラン節練習	夜・ソーラン節発表会、部屋会
三日目	終日農作業	夜・全体学習会（講話）、農作業班会
四日目	終日農作業	夜・各農家での交流会
五日目	終日農作業	夜・お別れ会、感謝の会（全体）、班会、部屋会
六日目	わらび座出発	

3) 飛騨高山での生産労働実習

飛騨高山では、1976、1978、1980年度と3回にわたって実習が行われた。そこでの作業は、いくつかの班に分かれ、例えば、①竹細工班では、六角形のかごづくり、びくづくり、②水稲・養鶏班は、水稲で、はさづくり、稲刈り（バインダで）、稲ゆわき、はさがけ、養鶏では、えさやり、鶏

小屋・えさ箱の掃除、採卵、④わら細工班では、わら打ち、なわない、馬づくり、わらじづくり、ほうきん（ほうき）づくり、⑤乳牛・水稲班では、乳牛では、牛舎の掃除、乳絞り、牛の草刈り、水稲では、稲刈り（鎌で）、はさがけ、⑥焼物班では小糸焼きの実習、⑦飛驒産業班では、木工製品の箱づめ、やすりがけ、シールはり、家具の組立、クッションの綿入れ、商札付け、（1978年度による）が行われ、実習には3日間費やされた。

1976年度のそれは、事前事後の学習が「真に不十分であった」²⁰ ために、取り組みが全体として不十分のまま終わったようだが、「労働の経験を通じて労働について考え」²⁰ る機会となり、生産労働実習の第一歩がふみだされた。こうした反省の上にたち、1978、1980年度は、事前事後の学習も含めて充実した取り組みが行われた。例えば、1978年度の学習旅行実行委員会は、学習目標を、①総合学習〔引用者——事前学習のことだと思われる〕で学んだことを生かし、実さいに高山での生活を通して農業、工業の本質と働く人の生活を理解する。又、それとともに社会に目を向けて、日本の農業、工業のあり方を考える、②学習旅行で学んだ事を下級生につたえると共にその成果を更に深め今後の生活に生かそう、と決定し、「宿舎に対する基本姿勢」として次の10項目を掲げた。①積極的に事前学習をしていこう、②労働からなにかを学びとろう、③人間を学ぼう、④字なんかで現せないような事をはだで積極的に学ぼう、⑤考えをもとう、⑥農家について知ったかぶりで一ぱん的な考えをもつのはやめよう、⑦お客さんにならないでおこう、⑧しゅうかんのちがいを考えよう、⑨文化さいについて考えて行こう、⑩しつこいけれどもう1回事前学習をしっかりとやろう。こうして生徒たちは自らの基本方針を自らの手で決定し、それを自覚化して実習に臨んだ。

飛驒高山の労働実習は、農業と工業の両部門があり、後述する秋田学習旅行との比較で言えば、「農業とちがう工場での労働は生産組織、生産手段、労働時間などかなり近代化されていて、現代の工業労働の典型が学習できる」し、農業と工業という「それぞれ特徴のちがう労働体験によってそれらを交流しあ」²⁰ うことが可能であった（生徒は農業か工業かのどちらかを学ぶ）。しかしそこででの交流がどのように行われたかは定かではないが、工業実習に対する子どもたちの感想を見ると、工業労働を科学的に認識するという点では、農業労働との違いを子どもたちが実感としてつかんでいることがわかる。例えばある感想文は次のようである。

飛驒産業で学んだこと

工場で働く時は働いている人を監視する人もいないから特に若い労働者は多少さぼっていると
思っていたけどむこうにいってみるとベテラン労働者を始めとして若い人達も決してサボリな
どしないで事故を起こさないように良い製品を作るために一生懸命になって働いていた。また、
一日に三回ある休み時間は、一分、一秒もくるわずに休む。そのような働く人々と一諸に働
いた私たちは、本当のけじめとはどんなものか、まじめに働くということとはどんなことかを学
んだ。

ここでいう「本当のけじめ」とかそれとの関係で「まじめに働くこと」というのは、飛騨産業で実習した生徒達のほぼ共通した意見であった。他のものも例えば、「集団の動きの大切さ」、「時間厳守」とか、「みんな団結しているなあ」と感想を述べている。

ここには現代の工業労働における組織労働（分業と協業）を実感としてつかむ契機があったと思われる。

この工業労働と農業労働を交流しあうことが可能であった飛騨高山での実習は、1980年度をもって終了し、その後秋田学習旅行に一本化される。その経緯はわからないが、現代労働の科学的認識を獲得する契機の一部を失っているのではないと思われる。この遺産を今後どう継承発展させるかは、労働教育の課題となっているように思われる。

4) 秋田での農作業体験学習

a) 生徒自治による学習旅行

1981年以降秋田での農作業による労働教育が展開される。ここでの実習内容は、農家によって作業内容に多少の違いはあるが、①稲作では、稲刈り（手、バインダ、コンバイン）、はさがけ、精米、袋詰め、苗床洗い、②畑では、小豆の収穫、いもほり、餌用とうもろこしの運搬、③酪農では、豚や牛の世話、牛の草取り、③その他では、しその実摘み、タバコの葉がけ、等があり、多様であった。農業実習は、館山での夏合宿後、本格的に準備を開始するが、まず実行委員会が組織される。実行委員会は、各学級の三役で構成され、準備段階から現地での活動、その後のまとめと文化祭の発表までを担当する。実行委員会は、三役会（実行委員長、副実行委員長、書記長）と現地での各担当（交流会・おどり、食事、保健、自由行動、書記局——ニュース（旅行のしおり）の発行、学習・研究担当で、兼務可）で構成される。そしてそれぞれの担当は、文書で原案をつくり、実行委員会に提出する。

班は、9月から新しくつくられた班であり、新しい班活動の出発点に学習旅行が位置づく。各班は、班会を通じて、学習のテーマを決定し、準備を行う。

現地では、夜の宿舎での班長会、実行委員会、全体集会、点呼集会、部屋会、班会等（前掲の表4参照）を通じて、一日の生活規律上の諸問題の討論や農作業に関する交流がなされる。実行委員会を中心として徹底した集団活動を通じて学習旅行を組織することが基本となっている。

b) 事前事後学習の徹底

1987年度の『学習旅行の手引——事前準備学習テキスト』には、事前学習の素材として①東北の米づくり、②米づくりと技術のあゆみ、③農業技術の進歩と農村の課題、④日本（世界）の食糧問題と農業、⑤東北の民衆史、⑥わらび座の歴史とめざすもの、が、それぞれ数ページずつ載せられている。また付録として学習旅行農村調査テーマが、1)秋田の米づくり、2)農業の機械化、3)減反政策と農業、4)出稼ぎ問題、5)米価の問題、6)肉牛問題、7)農村と農協、8)農業の共同経営、9)「エサ米」の問題、10)戦後の仙北平野の歩み、11)農村生活の今とむかし、12)ササラと白岩地区の生活について、が、それぞれこれも数ページにわたって解説され、質問事項も10個前後添えられて

いる。

子どもたちは、1987年度にはこうした事前学習のうえに農作業を体験し、その後調査報告書にまとめた。

88年度は、事前学習としては、基礎学習として日本の農業と稲作の技術について、技術科の時間で学習された。そこでは、①日本の農業の特徴とイネ作り、②イネの一生と性質、③イネ作りの一年（耕起から収穫まで）、④米の反当収穫量のあゆみ、⑤肥料の三要素と土づくりが学習された。

また事前の特別授業としては、ビデオ等を使っての①世界の食糧問題、②日本の食糧輸入問題、③輸入食品の安全性、④飢えはつくられる、の学習が行われた。

班（4学級27班）テーマは、①米づくりに生きる（1班）、②家畜を育てて（4班）、③水と緑と太陽と（2班）、④土は生きている（1班）、⑤バイオテクノロジー（4班）、⑥オゾン層破壊から地球を守ろう（3班）、⑦輸入農産物は安全か（3班）、⑧すすむ放射能汚染（4班）、⑨機械化はどう進か（2班）、⑩消える森林・ひろがる砂漠（2班）、⑪これでいいのか自給率30%（1班）、⑫世界の人々の心に太陽を（なし）の12テーマから各班の希望で選択され、クラス内での班テーマが重ならないように話し合いによって自主的に調整される。このテーマが文化祭企画としてその後深められる。

このように教科教授との関わりでは、農業実習を技術科の栽培技術との関連させてようとしていることに和光中学校の特徴がある。

いちいち子どもたちの感想を挙げることしないが、安曇野農業実習と同様にこうした農業実習を通じて子どもたちは、現代の農業・農家の持つ意味やその役割を実感で知ると同時に、農家の人々との人間的交流を通じて、働くことの楽しさ、大切さ、苦しさを知る。全体として子どもたちは農業労働あるいは農家に対する否定的なイメージを取り払い、労働に真摯に対応する契機をつかむ。そして自分の今後の生き方まで考えを及ぼすようになる子どもたちも出てくる。

3 中学校における「勤労生産学習」について

では、次に、日暮里中学校や和光中学校の農業実習の特質を明らかにするために、1977年以降いわゆる「勤労体験学習」の一環として文部省によって推進されてきた「勤労生産学習」について、実習過程での生徒の自治や労働の科学的認識形成のための手だてとしての教科学習と結びつきの問題について若干分析しておく。

文部省は、「人間性豊かな児童生徒の育成に資する」ために、この「勤労生産学習」を全国にその推進校を142校あまり指定（小学校95校、中学校46校か47校）し、1982年度から、二か年連続で農作物（等）の栽培を中心とした調査研究を行い現在に至っている。報告書は、1984年5月、1986年5月、1988年5月の3回出されている。

1984年報告書を考察した先行研究があるので、それを参照しながら、86年、88年報告書に見られ

る中学校の勤労生産学習について分析し、若干の論点を示す。

1) 目標の設定——勤労奉仕の進展

現代において「勤労体験学習」が精神主義的、態度主義的傾向を持っていることは、すでに指摘されてきたことだが、その実態がどうであるかは、勤労生産と社会奉仕との明確な区別が存在するかどうかに指標の一つがある。大河内によれば、「清掃活動や社会的勤労奉仕活動を勤労生産学習に含めている」⁷⁰⁾ものは、84年では、12 (26.1%) 事例であった。それが、86年では19 (40.4%) 事例に増加し、さらに88年には、23 (48.9%) 事例と約半数に達している。このことは、1977年学習指導要領における「……職業と社会奉仕についての啓発的経験」の方針が臨教審等の提唱する「社会連帯意識や奉仕の精神にもとづく実践的社会観を培うこと」⁷¹⁾とあいまって実践現場に一定の定着を見たことを意味している。88年報告書では、4事例とはいえ、「今後の課題」の一つとして「奉仕活動」の推進を唱っている。

このことは、生徒の自治活動の否定的方向と深く関わらざるをえない。その証左としては、生徒の自主的・主体的活動の不十分さを指摘する学校数が、84年は40.0%、86年は42.6%、88年は34.0%となっており、「今後の課題」の主要5項目に必ず入っている。ちなみにその他の4項目をあげれば、①各教科・道徳・特別活動との関連、②教員の研修・確保等、③地域・家庭の協力・支援、④予算、経費の確保である。

86年のある事例では、「生徒会組織に勤労生産委員会を設け、生徒が主役になって活動できる手だてを講じた」⁷²⁾と報告されているが、その目標を見てみると、「仲間と共に、協同して勤労を体験することによる努力・協調・奉仕の心をもつ」⁷³⁾とされ、また88年の事例にも、「生徒の希望による勤労生産活動班」⁷⁴⁾とか「生徒会専門部の飼育栽培部が中心になって、自主的企画、運営」⁷⁵⁾という記述はあるが、概して生徒会等の生徒の組織は、生産学習の目標設定に参加することができず、勤労生産の名のもとに勤労奉仕的役割を積極的に担わされる下請け機関化されている。ここには、「勤労生産学習」を組織する過程に生徒の自治が存在するとは考えられない。

2) 技術科との関係

次に教科との関連を他の教科に比して労働を教えることが要求されている技術科との関連で見よう。「各教科・道徳・特別活動との関連」が不十分であり、その関連をはかることを今後の課題とする学校数は、84年には13 (28.9%)、86年には17 (36.1%)、そして88年には27 (57.4%) と増加し、勤労生産学習がただ単なる勤労体験＝勤労奉仕学習としての意味しか持ちえなくなってきたことが次第に明らかになってきている。

88年報告書に限って見ると、その中で技術科との関わりを指摘したものは、技術科……3、技術・家庭科……10、技術家庭科……10の計23 (48.9%) 事例であり、「農作業についての基礎的・科学的な知識を身につける」ことを目標としたものが1事例あるだけであり、その他のほとんどは、「栽培」「知識・技能」「栽培、家庭生活の理解」「知識・理解」と無限定に目標が定められているか、「勤労についての理解を深め進んで働こうとする態度を養う」というように、「態度」形成を目標に

掲げているだけである。この教科との結合について言えば、実習と科学的認識を結び付けるものとはなっていないといえよう。

3) 実習面積について

「勤労体験学習」に関わっては、さらにもう1点指摘しておかなくてはならない。労働学習という観点からいうと、子どもたちが精一杯働き、その中で労働を体験したといえるためには、一定の時間と規模が必要となってくる。その意味で、労働（勤労）を体験するという場合には、その程度（実習量）の問題が吟味されなくてはならない。日暮里中学校及び和光中学校の労働実習は、労働の楽しさだけでなく厳しさをも知ることのできる時間と規模で展開されており、そこでは少なくとも一日6時間の労働量が確保されているとみてよいであろう。「勤労生産学習」はどうであろうか。その場合、授業として捉えられていることが多いので、一日の労働量は1時間程度であることが多く、生徒数と農園面積を基準にして生徒一人当りの実習規模をこれも88年報告書に限って算出してみると、算出可能な21事例のうち生徒一人当りの学校園規模が1坪以下のところが10事例（44.7%）もあり、花壇やそれを多少大きくした規模での作物栽培、草花栽培となっている。学校林を除けば、最高でも一人当たり1aにも満たない状況である。これは農業労働を体験したとは到底言えない規模であろう。こうした点からも精神主義、態度主義に陥る欠陥を内包しているといっても過言ではないであろう。

おわりに

以上、近代公教育の中では困難とされてきた労働の教育を教育活動に不可欠な手段として正面から取り上げ実践してきた2つの中学校について若干分析してきた。そこでは第一に民主主義的に教育を展開するという現代教育が求める重要な視点を労働教育の組織過程のなかで一貫させ、生徒の自治を形成する一環として試みられてきた。換言すれば、それは「教師主導型」ではなく、実習の目標設定の段階から生徒自身の集団的取り組み（生徒会、実行委員会等の組織形態は問わない）を組織化することであった。つまりその目標の生徒による自覚化の過程なしには、その過程でさまざまな疑似的「自主性や主体性」を実態化しても、それは、子どもたちが労働を総体として認識し、自己の生き方にまで高める契機を持ち得ないことを意味している。それゆえ、真の意味での職業的自立に向けての自主性、主体性を確立するためには労働過程での生徒の自治が不可欠な要素であることがわかる。

第二に労働を科学的に認識するための方法として事前事後の知的学習を試みていることである。つまりそこでは十分とは言えないまでも、社会科学的知识あるいは自然科学的、技術学的知識を獲得させる試みが展開されていることである。この一方あるいは双方を子どもたちに認識させることは、非常に困難であり容易に進まない課題であるが、和光中学校のように、労働教授と労働訓育を統一的に捉え、いわゆる労働実習と技術科との科学的な結びつきを追求しようとしている学校もあ

る。しかしながら労働体験という点では、「勤労生産実習」が量的には優位を占めているが、行政施策として上から推進されるこの実践は、その報告書を分析する限り、形式的で勤労奉仕性や態度主義に陥り、労働教育という点では弱いように思われる。

今回の分析は、現代の労働教育を進めるために主要だと思われる点についてのみ若干の分析を試みただけであって、それを支え、推進する教師集団については何も分析しえていない。現実の行政施策の中では、「労働」という言葉そのものが抑圧され、労働の教育を継続させていくことそれ自体が非常に困難となっているなかでこの実践を進めるには、何よりも教師集団を中心とした地域や父母の連携が必要であり、ここで分析した2つの視点は労働教育を確かな民主主義的な自覚のもとに進めようとする教師集団を中心とした取り組みがなければ実現されなかったといってもよい。この点に関しては今後分析すべき点である。

いずれにしても、労働教育の不安定さにも関わらず、こうした労働教育の実践は、今後とも継続していくように思われる。それは、これまでも言及してきたように、近代公教育の内部矛盾を克服し、子どもたちの人格形成を図る有効な手段の一つに他ならないからであり、受験教育体制が進めば進むほど、その重要性は、明らかになってくるように思われるからである。

そのことはすでに約80年前ロシア・ソビエトの教育学者であるクルプスカヤによって提唱されてきた課題でもあった。近代公教育は知識中心の教育を行い、個性を抑圧し、社会生活からの遊離をもたらした教授学校として批判され、「労働活動の学習」(①自然とその諸力の研究、②自然に対する人間の働きかけの方法(技術)の研究、③この活動の主体である人間の研究)と「労働への参加」がそれを克服する大きな二つの柱として位置づけられ、それは自由な労働学校として構想された。つまり抑圧された子どもの個性を解放していくために彼らを力相応の労働に参加させることによって、「自己の生活と労働とを合目的に組織し、自然現象にも社会生活の現象にも、意識的に対応していくことを可能にする認識と習熟を」³⁾ 与えることが前期中等教育段階の課題であった。

これらの認識は今後さらに現代の教育をその根幹から問い直す契機の一つになっていくであろう。

〔注〕

- 1) 原正敏、内田糺編『講座 現代技術と教育 8 技術教育の歴史と展望』開隆堂、1975年10月、pp. 48-49参照。
- 2) 原正敏「勤労にかかわる体験的学習の問題点」『技術教育研究』第11号、1977年1月、pp. 72-83参照。
- 3) 日本高等学校教職員組合技術・職業教育検討委員会『高校における技術・職業教育の発展のために——技術・職業教育検討委員会報告——』1987年6月、pp. 46-51参照。
- 4) 文部省小学校課編集『初等教育資料 勤労生産学習研究報告——昭和61・62年度文部省指定勤労生産学習研究推進校——』No. 515、1988年5月臨時増刊号、p. 1参照。

- 5) 須藤敏昭「労働の教育と技術の教育」『教育』No. 401、1981年8月、p. 45.
- 6) 70年代以降、教育のあらゆる分野で「労働を教える」ことが試みられてきたが、主な民間教育団体としては、子どもの遊びと手の労働研究会、技術教育研究会、産業教育研究連盟、美術教育を進める会、社会科の授業を創る会、新しい絵の会、科学教育研究協議会、数学教育実践研究会等が工作教育にかかわって実践を展開している。手しごと・工作教育と子どもの発達を考える会編『コンピュータ時代と子ども発達』大月書店、1987年11月参照。
- 7) 木下春男「職業教育改革の課題と方向」国民教育研究所編『高校職業教育の改革』草土文化、1975年2月、p. 25.
- 8) 同上、p. 21.
- 9) 技術教育研究会では、『技術教育研究』で、「労働と教育」(第6号、1974年5月)、「工作教育と労働の教育」(第14号、1978年8月)の特集を組み、研究と討論を行っている。
- 10) 中学校での労働教育を小学校段階に比して教育の全分野で実践してきたとはいい難く、『子どもが主役の学校行事6 労働・生産行事』あゆみ出版、1982年9月、や『中学校教育実践選書28 学年行事の指導』及び『中学校教育実践選書42 自然・環境と労働』あゆみ出版、1983年4月等に紹介されている労働の教育は教科外でのものがほとんどで、教科での実践は皆無に近い。技術科においてもその事情は同様である。
- 11) 長谷川淳「技術教育と労働の教育——総合技術教育にふれて——」『技術教育研究』第6号、1974年5月、p. 1.
- 12) 須藤、前掲論文、pp. 46-48.
- 13) 安曇野農業実習については以下の文献を収集し、利用した。
 - ・『信州 農業実習』1975年参加のしおり
 - ・『信州 農業実習総括』1975年
 - ・『信州 農業実習』1976年参加のしおり
 - ・『ひとりひとりがつかんだもの 信州安曇野農業実習総括』1976年
 - ・『安曇野農業実習』1977年参加のしおり
 - ・『安曇野農業実習』1978年参加のしおり
 - ・『安曇野農業実習』1979年参加のしおり
 - ・『安曇野農業実習』1980年参加のしおり
 - ・『安曇野農業実習』1981年参加のしおり
 - ・『安曇野農業実習総括』1981年
 - ・『安曇野農業実習総括』1982年
 - ・『安曇野農業実習総括』1984年
 - ・『安曇野農業実習総括』1985年
 - ・『安曇野農業実習総括』1986年

- ・『安曇野農業実習総括』1987年
 - ・『安曇野農業実習』1988年参加のしおり
 - ・『あずみの 土と汗と心と』（十周年記念誌）
 - ・小林宗忠「安曇野で触れた自然と人の心」『地上』、家の光協会、1979年9月、pp. 30-40.
 - ・桐山京子「安曇野農業実習」『子どもが主役の学校行事6 労働・生産行事』あゆみ出版、1982年9月。
 - ・同上「教育内容の創造をめざして」『教育』No. 424、1983年4月。
 - ・川上文男「安曇野での農業実習」『中学校教育実践選書42 自然・環境と労働』あゆみ出版、1983年4月。
 - ・全国農業協同組合中央会、地域社会計画センター『農業体験学習の実態と農業・農村の役割』1987年3月。
 - ・同上『もっと多くの子供たちに農業体験の機会を与えるために——研究交流集会の記録——』1988年3月。
- 14) 桐山京子「教育内容の創造をめざして」、前掲論文p. 23.
- 15) 桐山京子著『学校は僕の生きがい』労働旬報社、1975年11月、p. 35.
- 16) 同上、p. 90.
- 17) 1988年10月9日の桐山氏へのインタビューによる。
- 18) 同上。
- 19) 和光中学校の学習旅行については、以下の文献を収集し、利用した。
- ・『生産する人々と共に——飛騨高山の6日間』（1978年 和光中学校学習旅行の記録）
 - ・『大地に生きる』（1979年度 和光中学3年学習旅行感想文集）
 - ・『飛騨・高山に生きる人々と共に』（1980年度 飛騨高山学習旅行の報告）
 - ・『大地讃頌』（1981年度 秋田学習旅行の報告集）
 - ・『穂波』（1983年度 秋田学習旅行感想文集 vol. 1～vol. 4）
 - ・『1984年度 秋田学習旅行文集』
 - ・『秋田に学ぶ』（1985年 秋田学習旅行感想文集）
 - ・『'86 秋田学習旅行 農作業 農業を囲む会 現地生活の記録』
 - ・『学習旅行の手引——事前学習のテキスト——』（付 農村調査テーマ解説集）
 - ・『1987年度 学習旅行農村調査報告書』
 - ・瀬川典男『土と汗に学ぶ修学旅行』あゆみ出版、1981年3月。
 - ・及川和男『わらび座修学旅行』岩波ジュニア新書、1987年4月。
 - ・森下一期「卒業旅行を労働実習で」『子どもが主役の学校行事6 労働・生産行事』あゆみ出版、1982年9月。
- 20) 丸木政臣「和光の青年期教育」『和光中学校・高等学校学校案内 1989年度版』 p. 1. 以下は、

この学校案内による。

- 21) 丸木「学習旅行、三番目の成果」『飛騨・高山に生きる人々と共に』（1980年度 飛騨高山学習旅行の報告）p. 3.
- 22) 森下「卒業旅行に『生産労働実習』」『生活教育』、1977年9月、p. 18.
- 23) 布施茂治「労働体験学習から『生きる力』を」『飛騨・高山に生きる人々と共に』（1980年度 飛騨高山学習旅行の報告）p. 5.
- 24) 森下、前掲論文、p. 26.
- 25) 同上、p. 20.
- 26) 文部省小学校課、前掲書、「まえがき」。
- 27) 大河内信夫「中学校における『勤労生産学習』と技術教育」『日本産業技術教育学会誌』Vol. 28, No. 3、1986年9月参照。
- 28) 文部省小学校課、前掲書、p. 258.
- 29) 文部省小学校課編集『初等教育資料 勤労生産学習研究報告——昭和59・60年度文部省指定勤労生産学習研究推進校——』No. 483、1986年5月臨時増刊号、p. 55.
- 30) 同上、p. 54.
- 31) 同上、文部省小学校課、前掲書、No. 515, 88年報告、p. 37.
- 32) 同上、p. 253.
- 33) 「教授要目の問題によせる」『クルプスカヤ選集 ⑤ 社会主義と教育学』明治図書、1972年5月、p. 65.

〔付記〕安曇野農業実習および秋田学習旅行の資料等については、桐山京子先生（元日暮里中）、井上泰信先生（日暮里中）、東 正彦先生（和光中）、その他多くの先生方に大変お世話になりました。