

技術教育の歴史と課題

— 技術教育研究の課題に就いて —

佐々木 享

I

近代日本の技術教育の歴史を調べ、そのことを通して現代日本の技術教育の課題を明らかにしようというのがこの小論の目的であるが、短い文章で問題を全面的に展開することはできそうにない。そこでここでは、技術教育史に関する代表的な一つの書物を手がかりとして、今日の日本技術教育史研究あるいは日本技術教育史に関する認識の若干の問題点を摘出し検討するなかから、今日のわが国の技術教育の課題に接近する努力をしてみようと思う。

わが国における技術教育史研究の草分けである細谷俊夫は、1944年に『技術教育——成立と課題』を書き、かなり広い視野の中に技術教育の歴史をとらえ、技術教育の問題点と課題を論じた。この書物は、今日では滅多に入手することはできなくなっている。そこで細谷は、最近、戦後日本の技術教育史を書きくわえるなど前著をふくらませた『技術教育概論』（1978年、東京大学出版会）をまとめた。技術教育問題に関する概論であるかのような題がつけられているが、この内容は技術教育史概論と称すべきものである。よくまとめられている書物なので、これを手がかりとして研究してみよう。

技術教育の歴史の問題を考えようとする場合、技術教育とは何かがまず問題となるが、この点について細谷は、「技術教育の内容となる技術は生産技術としての技術」であり、したがって「広義の技術^{*}ではなく、むしろ広義の技術が包含する各種各様の技術のなかで、もっとも根底的な技術であるところの生産技

術である」と述べている（2ページ）。技術教育を、教育制度によってではなく、教える内容によって特徴づけ、その範囲を画定しようとしていることは重要であり、この考え方には私も同意できる。技術教育をこのように定義すると、そこには、「一般教育の枠のなかで考えられるものと、職業教育ないし産業教育として捉えられるもの」（1ページ）がともに含まれることになる。

*細谷は、「元来、技術とは一定の目的を達成するための合目的な行動の仕方、方法ないし手段を指す」ものとしてらえている。このため、技術には「自然を対象としてこれを一定の目的物に変形する物的技術のほか、広汎な各種の社会的技術が考えられる。言語、音楽、行政などいずれも技術としての性格を備え、それ故にそれぞれが教育の内容たり得る」ということになる。細谷のような技術の定義はいわば常識的なもので、したがって言語、音楽等も技術にふくまれてしまうなどの点で多少の疑問を感じるが、技術教育を論ずるに当っては生産技術に限定しているので破綻が生じない。また、「技術教育の内容とする技術は、器具、機械、装置、施設などの技術的手段を用いて、自然物たる材料を一定の目的物に変形する方法とそれに対応する人間の能力であるところの技術とからなる一連の統一を指す」（3ページ）としている。このあいまいさは前述の技術の定義に由来するものであるが、ここでは、

いわゆる意識的適用説のように技能とその教育を不当に軽視する難は避けられていること、他方、技術教育の内容としての技術学の位置づけが明確でないという問題点があることだけを指摘しておこう。

技術教育を上述のように定義すると技術教育にはどんなものがあるのかが問題となる。

細谷はこの書物において、技術教育の歴史を、諸外国の技術教育の歴史（第一部）、敗戦前のわが国の技術教育の歴史（第二部）、戦後のわが国の技術教育の歴史（第三部）の三部に分けて書いている。このうち第二部では、小学校の手工教育、工業学校、工業補習学校、工業各種学校、企業内技術教育のそれぞれの歴史が述べられている。また第三部の各章では、次のような事項が論じられている。

第一章 一般教育としての技術教育 — 中学校の職業・家庭科、技術・家庭科

第二章 高校技術教育の展開 — 高校の職業学科の技術教育

第三章 企業内技術教育と連携教育 — 企業内技術教育、高校の定時制・通信制の教育と技能教育施設との連携

第四章 職業訓練と技術教育 — 戦前の技能者養成、戦前の職業補導、職業訓練、技能検定

第五章 新しい技術教育の諸相 — 高等専門学校、工業系各種学校、工業教員の養成、女子にたいする技術教育

こうして、ここでは技術教育がかなり広い視野のもとにとらえられていることがわかる。一人の著者による一冊の書物で技術教育の歴史に関してこれだけ広い範囲の問題を簡潔にまとめたものは他にはないと言ってよい。また、その内容には、よかれあしかれわが国の技術教育史研究の水準が反映されており、その意味でこの書物は優れた概説書だと言うこ

とができる。

この書物にもいくつかの重要な欠陥はある。たとえば細谷はいわゆる連携教育の発展に大きな期待を寄せている（第3部第3章）が、私はこのような評価には同意しかねる。^{*}技術教育の個々の事象についての細谷の評価については他にも吟味すべき問題があるが、それは別の機会にゆずって、ここでは細谷がとりあげた技術教育の領域が適切かどうかという問題を検討することにした。

^{*}たとえば細谷は、定時制高校と企業内技能教育施設との連携を、「円滑に推進しているケース」として東京都立八王子工業高校定時制課程と日野自動車工業高等学園の場合をあげて説明している（218～219ページ）。ところがこの連携は発足後わずか4年めの1968年3月に、専ら会社側の一方的なつごうによって廃止されている（鈴木敏「高校定時制教育の課題と独占資本の要求 — 日野自動車との『連携』教育の一方的廃止をめぐる」、宮原誠一監修・国民教育研究所編『高校教育多様化と入試制の問題』1968年、労働旬報社）。また細谷は、「公共職業訓練と定時制の工業高校の教育とを完全に一体化して施す形ができあがった」（229ページ）「注目すべきもの」（228ページ）として1963年に発足した神奈川県立技術高校の例をあげている。ところがこの高校には幾多の問題のあることが各方面から指摘され、1973年4月からの生徒募集を停止して連携をやめ、今日では、大部分は一般の工業高校に、一部は一般の職業訓練校に転換し終わっている（大貫啓次・中村修・葉山繁・線引光友『これが高校か — 差別・選別される高校生』1973年8月、私家版）。なおこの二つの事例は、『概論』刊行の数年前には帰趨がすでに判明し

ていたものであるから、歴史研究の書物としても問題があるといわなくてはならない。

II

ここで技術教育の研究領域の問題をとりあげるのは、『技術教育概論』がとりあげている技術教育の領域はかなり広く、しかもそれが一般に受け入れやすいものなので、ここで叙述された事象は全体として今日の技術教育史像の形成に大きな影響を与えているように思われるからである。たとえば、広範な領域を扱っているようにみえたにもかかわらず、技術教育として扱うべきいくつかの重要な領域が抜け落ちているという問題がある。またこれに関連して、各章で論じられている技術教育制度の位置づけ方も問題になる。ここでは主として、第二部と第三部で論じられている日本の技術教育の歴史に注目してみる。

まず領域という点でみると、戦前の小学校の手工教育の歴史は述べられているのに、戦後の小学校の工作教育が全く抜けていること、戦前の大学・専門学校のみならず戦後の大学・短期大学における技術教育などいわゆる高等教育レベルの技術教育が抜けていることはすぐわかる。同じ著者による1944年の『技術教育』とくらべてみると、今回の『技術教育概論』の方が大きな書物なのに、前者では1章があてられていた「職業指導」が後者にはなく、また前者では1項目としてとりたてて論じられていた「技術教育行政」が後者にはみえない。こうしてみると、今回の『概論』は『技術教育』を拡充したもののようにはみえてはいても、むしろ削除されたものもあることがわかる。

扱っている時期という点からみると、外国とくに西欧については古い時代からの技術教育を論じているのに、わが国の技術教育についての叙述は明治維新以後に限定されているという問題もある。

技術教育であるのにこの『概論』では論じられていない問題があるということが、ただちに細谷の著書の欠陥だということとはできない。一冊の書物にすべてのことを書き込むことはできないから、私幅の制約によって省略したものもなかにはあろうが、それよりも、本書で論じられていない問題のなかには、研究の蓄積が少ないために論じられていないと思われる場合が少くない。つまり、この書物の構成には、当然にこれまでの技術教育史の研究水準が反映していることも見なくてはならないように思われるのである。

たとえば前述のように、戦前の手工教育には一定の紙幅をさいているのに、戦後の小学校の図画工作科の工作教育、1958年までは中学校にも設けられていた図画工作科の工作教育の歴史の叙述が欠けている。よくみるとこれは戦後の部分だけのことではなく、戦前に関する部分でも、1926年に必修教科とされた以降の高等小学校の手工科に関する記述がないし、初等科・高等科ともに必修とされた国民学校の工作についての記述も欠けている。これらは、この書物のテーマから言えば当然書かれるべき事項であるが、じつはここには、この方面の研究がほとんどみあたらないという事情が反映しているのである。戦後の工作教育については、実践や問題があるのに研究されていないのか、そもそも実践がないから研究されていないのか、今のところはっきりしたことは言えない。いずれにせよ、この領域の欠落していることが今日の私たちのもっている技術教育史像ひいては技術教育像をゆがんだものになっていることは否定できない。こうして、手工教育、工作教育に関する政策、理論、実践の歴史を解明することは、技術教育史研究の重要な課題となっていることが知らされるわけであるが、このような課題は、今日の小学校教育における工作教育の理論上、実践上の課題とも結びついているということができよう。

近代以前の日本の技術教育の歴史が省略されていることについても、似たようなことを指摘することができそうである。

しかし、戦前の書物では一項目立てられている「技術教育行政」が『概論』に欠けていることについては問題があるように思われる。著者とすれば、それはそれぞれの章のなかで述べたから一項目立てることは省略したということかも知れない。しかし、技術教育行政のあり方が技術教育の帰趨を左右する度合はますます強まっているのであるから、技術教育史研究の一環としてそれをとりたてて対象化し分析することの必要性はむしろ強まっているように思われるからである。

なお、細谷の著書は『技術教育概論』と題されているのに、実際に扱われているのは工業関係の技術教育のみで、農業関係をはじめ工業以外の分野の技術教育は全く扱われていないことも指摘しなくてはならない。前述のような細谷の技術の定義から農業関係の技術が抜け落ちる理由を見出すことはできないが、同書には工業以外の分野の技術教育を省略した理由は述べられていない。この事実を留意しないと、技術教育イコール工業技術教育という錯覚に陥る恐れがある。実際、近年そういう技術教育観があるので、断り書きくらいはつけるべきであったように思う。

Ⅲ

この『技術教育概論』の内容は、その「結語」で述べられているように、学校教育として行なわれている技術教育を中心として構成されている。しかし、学校教育以外の技術教育の歴史も述べられているので、細谷がそう言っているわけではないが、この書物ではいわば制度化された技術教育だけが扱われているのである。少くとも第二部、第三部ではそうである。換言すれば、この書物では、企業や個人経営あるいはいわゆる職人の世界で広く行なわれてきた定型化されていない技術教

育、いわゆるOJTによる訓練などは扱われていない。このような領域の技術教育や訓練が記載されていないのは、細谷の観点からすればそれらの技術教育として重要性が制度化された技術教育よりも相対的に小さいという判断があったからである。このことは、「(一九世紀を境として)職場における技術教育はほとんど何らの顧慮をも払われることなく、もっぱら学校を通じての技術教育が進歩発展を遂げた」「わが国が欧米諸国から近代的技術を移入し、その伝達育成に当たった明治以降の技術教育がもっぱら学校教育を中軸として展開されたのは欧米の場合と軌を一にしている」(269ページ)ということばにも表われている。細谷は「職場を教育の場とする企業内の教育」のすべてを軽視しているのではなく、これらが「相当顕著な発展を遂げた」(270ページ)ことを認めているが、それらは企業内の教育訓練施設としてある程度組織化されたものに限定されている。こうして当然のことながら、『技術教育概論』の章の構成には細谷の技術教育について事実認識いわば歴史認識が反映しているわけである。

しかし私には、企業内で行なわれてきた組織化されなかった熟練工の養成方法や、ひと口に職人と呼ばれる多様な非企業的な職業人のあいだで行なわれてきた技能者の養成システムが、学校教育や定型化された企業内教育施設に較べて無視し得る程の重要性しかもたなかったように思われる。むしろこの領域の技術教育に関しては、わが国についても諸外国についてもその実態や歴史がこれまでほとんど研究されてこなかったという事情があり、このような研究が欠落したままで今日の技術教育史認識が形成されているというべきであるように思われる。このことは、木造建築物が大多数を占めてきたわが国の建築関係の職業人——その代表的な例は大工——の数は決して無視し得る程少なかったとは思えないのに、この方面の教育訓練の歴史は今日

なお殆ど研究されていないに等しい状況にあるという例ひとつとってみても明らかであるう。

IV

上述のことと多少関連するが、この書物をふくむ従来の技術教育史の(研究)書は、その国の技術教育の様相と経済発展の状況との関係については多少なりともふれているのがふつうであるが、他方、技術教育や職業訓練とその国に特有の労働慣行、職業慣行との関係、あるいはその歴史的な形成経過にふれたものはほとんどないという問題についてふれておきたい。ここでとりあげるのは、次のような問題である。

たとえば、今日なおわが国では就職ということばが使われている。しかし、いわゆる職人の世界や就農などの場合を別とすると、就職と呼ばれていることがらの実態は「職に就く」「職業に就く」というようなものではなく、入社であり入社に過ぎない場合が圧倒的に多い。入社すればいずれかの職場で働くことになり、その職場での仕事が職業になるわけであるが、はじめから特定の職業に就くことをめざして入社することはむしろ少ない。会社内で職場が変わることは決して珍しくはない。そこで「職業」というらんに「会社員」という奇妙な職業名?を書いていても誰もあまり不思議には思わない状況が一般化する。もちろんこういう言い方をすると職業とは何か問題となるが、ここでは、生活の糧を得るための継続的な活動というより一般的な概念——じつはこれは日本の社会学とりわけ尾高邦雄の職業社会学にみられる定義であって、このような幅広い意味で職業ということばが用いられることが他のところにわが国の特有の事情があるのだが——ではなく、「職業倫理」という場合の職業ということばが含意しているような、働く活動の範囲が限定されている意味で使っている。この「働く

範囲の限定」の有無が問題となることについては後述する。

入社ということばがふさわしく、就職ということばは実態を表現していないという事情は、学校で職業教育を受けなかった人の場合にはもちろんのこと、しばしば学校で何らかの職業教育を受けた人の場合にも見られる。^{*}

*最近、工業高校卒業生に対する求人では、特定の学科を指定しないものが多くなったといわれている(永田裕之「原提案を聞いての疑問」、島ノ江一彦「原提案への疑問」、いずれも『技術教育研究』第16号、1979年8月。なおここでいう原提案とは同号所載の原正敏「工業高校教育の専門性」をさしている)。この現象とその意味については、もっと詳しく調べてみる必要がある。

こうした雇用慣行が成立しているのは、わが国には、西欧諸国とちがって、それぞれの職業(あるいは職種)にはそれに対応する職業資格をもっていることが必要である——あるいはもっている方が有利である——という考え方や慣行が一般には存在せず、したがって、職業資格をとるために特別の教育や訓練を受けなくてはならないという制度も慣行もないことに関係している。職業が職業資格と結びつき、職業資格を獲得するための職業教育が制度化されているのは、医師に対応する医学教育の場合のように公権力によって職業資格が設定されている分野だけだと言ってよい。

職業資格という制度ないし慣行が存在する場合には、その職業資格をもつ者が行なうことの許される仕事の範囲が明確にされるのがふつうである。また、職業資格をもつ者には、その職業資格の名において行ないうる範囲の仕事を実行し得る学力や技能をもっていることが要求される。^{*}このようなそれぞれの職業あるいは職種に対応する仕事の範囲は一般にデマケーション demarcation と呼ばれている。

職業教育や職業訓練は、そのデマケイションを履行できるような知識や技能を習得させることを目的として行われるのである。少なくとも西欧諸国で発達した職業教育や職業訓練の基礎にはそういう考え方や慣行があると言つてよい。

* 西欧諸国には *qualificaton* ということばがある（ロシア語ではクワリフイカーチャ）。資格あるいは職業資格のことなのだが、「*qualification* に対応する賃金」などという場合、日本にはこれに対応する慣行がないので、日本語にほん訳される場合には、「熟練に対応する賃金」とか「技能に対応する賃金」とされている場合が多い。

ここから、西欧諸国の職業教育や職業訓練では、特定の職業ないし職種に必要ないわば特化された知識・技能を習得させるためにひじょうに多くの時間をあてるなど、普通教育とは区別されるさまざまな特徴をもっている。これに対比してみると、わが国ではそれぞれの職業に対応するデマケイションという考え方や慣行が薄弱なので、企業内教育や職業訓練あるいは公的職業資格に対応して行なわれている職業教育を別とすれば、狭い意味での特定の職業に対応できるように職業教育の目的や内容を特化させる習慣がなく、むしろ、幅広く関連する仕事に対応できるように工夫する努力が行なわれてきたのであり、これはわが国の職業教育の一つの特徴となっているといつてよい。

細谷の『技術教育概論』をみる限りでは、職業教育をめぐる上述のような事情はわかりにくい。こういうことになる原因としては、いろいろな事情が考えられる。戦前には実業学校の数が少なく、その卒業生の大部分が学校で専攻した学科を生きし得る職場で働いた^{*}ので、職業教育制度と職業慣行との関係が自覚されなかったという事情も考えられる。

* 統計によると、学校で専攻した学科に

関係する方面に就職した者の割合は、毎年、70～80%くらいであった。実業学校卒業生の中には進学した者も毎年10%前後にのぼっている。実業学校卒業生の進路については、詳しく調べてみる必要がある。

細谷の著書の主題が技術教育史であつて職業教育史ではなかつたという事情も斟酌しなくてはならない。しかし、細谷のこの著書のかなりの部分は職業教育としての技術教育に充当されているのであるから、この著書の弱点の一つになっていることは否定できない。

細谷のこの書物にわが国の雇用慣行や職業慣行に対応した職業教育の特徴についての言及がないことについては、わが国の社会政策学や労働問題研究が、終身雇用制、年功賃金、企業別組合というようなわが国に個有の労働慣行の特質についてはいくらか明らかにしてきたものの、これまでのところ、わが国の職業慣行の特徴を明らかにしてはこなかつたという事情も考慮しなくてはならない。ことばを変えていえば、市民革命の重要な内容の一つである営業の自由が確立して以後、ギルドの特権の一つであつたデマケイションの維持という機能が資本主義生産の時代に入って、それぞれの国でどのように継承されあるいは変容したかという問題が、あまり明らかにされていないのである。このような弱点は、細谷の書物では第一部において、営業の自由の確立、徒弟制度の崩壊というテーマにはかなりの紙幅を当てているのに、デマケイションの問題についての言及がほとんどないという形でも現われている。

なおわが国でデケイケーションを厳格に設定したりこれを維持しようとしたりする職業慣行が形成されなかつたことは、わが国の職業慣行が西欧諸国より遅れていることを意味するわけではないことを、誤解のないよう念のためにつけくわえておく。むしろわが国では、営業の自由が西欧資本主義国よりもいつ

そう徹底して実現したのだというべきなのかも知れない。少くとも、いったん設定されたデマケイションを維持しようという慣行の強固でないことはわが国の職業教育のあり方に一定の影響をもたらしただけでなく、わが国の「技術革新」を容易ならしめた重要な要因のひとつであることを確認しておくことは必要であろう。

V

細谷の『技術教育概論』は戦前の実業学校（実業専門学校を除く）や戦後の高校職業科の教育に一定の紙幅をさいているが、その割にはこれらの教育の特質を明らかにすることに成功していないように思われる。それは、一つには、前述のようにわが国の職業慣行の特質を見逃しているので、それとの関係で形成されているわが国の実業教育の特質を明らかにするという観点がこの著書に欠けているからである。しかし、他方、それぞれの国の実業学校の特徴は、当然にその教育課程の構造に反映していると思われるのであるが、この著書は、わが国の実業教育の教育課程の構成やその歴史的な変化については多少ふれてはいるものの、外国の実業学校の教育課程の構成にはほとんどふれていないという事実を見逃すことはできない。このため、細谷の著書からは——他の技術教育史の書物でも同様なのであるが——、教育課程の構成面からみたわが国の実業学校や高校職業教育の特質を理解することはむづかしいのである。

中等学校程度の、あるいは中等程度の職業教育の教育課程のあり方についてはぜひ分議論があるように見えるが、技術教育（史）研究の領域では今日なおじつはあまり開拓されていない重要な領域であることを指摘しておきたい。^{*}

*1980年に技術教育研究会の代表がソ連の技術教育を視察した成果の一つとして、最近のソ連の中等職業技術学校（

ベ－・テ－・ウ－）の教育課程の例が紹介されている（田中喜美「中等職業技術学校」『技術教育研究』第18号，1980年8月）。この学校は、8学年修了を入学資格として修業年限3年であり、卒業すると一定の職業資格と上級学校入学資格が与えられるから、生徒の年齢、修業年限、卒業時に与えられる資格等の点でわが国の職業高校と似ている。この学校の教育課程は、「一般的には、職業技術教科関係が2530～2540時間（全体の約56%）、普通教育教科関係が1600～1610時間（36%）、その他美術、軍事教練、体育等が360時間（8%）を基準とし、職業技術教科関係のうちには、14週以上の工場実習を伴う生産教授約2000時間を含む」とされている。このような教育課程は、一連の改革の結果として生れたものとみられるから、今の歴史的な変化を明らかにすることが求められているといえよう。

細谷の著書には、わが国の工業学校の学校体系上の位置づけが必ずしも明らかでないという問題点もある。この問題点は、戦後の高校職業学科の学校体系上の位置づけが明確でないことにもつながっている。たとえば細谷は工業学校についてしばしば「中等工業学校」あるいは「中等の工業学校」という規定を与えているが、この場合の「中等」あるいは「中等の」ということばの意味を具体的に明らかにしてはいないので、工業学校の学校体系上にもつ意味は不明瞭なのである。

中等工業学校ということば自体はかなり古くから使われていたと思われるが、これには少くとも二通りの意味が考えられる。一つは工業学校を初等、中等、高等という二つに段階的な区分を設け、（甲種の）工業学校を三段階の中等の段階に位置づける考え方である。他の一つは、（甲種の）工業学校を中等学校、

あるいは中等学校の亜種とみなす考え方である。歴史的にはどちらの考え方も存在したが、細谷がいずれをとっているのかは明瞭でない。

私は、戦前日本では、基本的には、中学校だけが正規の中等学校であったと考えている。その主要な理由は、中学校の卒業生（1918年以後は中学校4年修了者も）についてのみ正統的な上級学校である高校への入学資格が与えられていたことにある。このことからすれば、（甲種の）工業学校が中等学校といえるのかどうか、またいえるのだとすればいかなる意味で中等学校といえるのかは、どのようなかたちで工業学校卒業に上級学校入学資格が与えられたかによって左右されることになる。この点に着目してみると、1924年の文部省告示によって、いわゆる甲種実業学校卒業生にいわゆる専検（専門学校入学者検定規程）の無試験検定の指定が行なわれて、一般の上級学校への入学資格が与えられたこと、および、1943年に中等学校令が制定されて実業学校が中等学校の一つにみなされるようになったことは重要な意味をもっている。ところが細谷の著書はこの二つの事実をふれていない。

ここではあまり深入りすることはできないが、わが国の戦前の実業学校の卒業生には、細い道ではあっても上級学校進学への道が設けられており、また実業学校には教育課程の面でも、中学校に比較すれば不利ではあっても普通科をかなりの程度導入するなど上級学校への進学を可能ならしめるよう配慮されていたのである。現実にも、実業学校から専門学校へ進学する者は決して少ない数ではなかった。こうした事情が、（甲種）の工業学校を「中等工業学校」とか「中等の工業学校」と規定することを正当化していたとみなすことができると思うのである。

いずれにせよ、戦前の実業学校あるいは戦後の高校職業学科の上級学校進学問題は、それに関連した卒業生の進路や教育課程の問題

とともに、今日の重要な研究課題の一つとして残されていると言うことができる。

VI

現代日本の技術教育が当面している課題、たとえば、高校工業科の教育課程をどう構成するかという問題を取りあげてみると、この課題に関連して、わが国のこれまでの工業学校の教育課程編成についての考え方や教育課程構成の実際はどうなっていたのか、実習が重視されていたというのは教育課程の実際面ではどういう配慮として現われてきたのか、それぞれの学科の教育課程はどういう手続きで編成されてきたのか、等々の問題、あるいはこれらの問題が外国の同程度の水準の工業学校ではどうであったのか、というようなことについて知りたいと思うのは当然であるが、細谷の『技術教育概論』だけでなく、これまでの技術教育史研究の書物には、こういう課題に応えられるようなものはひじょうに少ない。実習の内容や実習指導の方法などについても、今日のようなものになってきた歴史的経過について知りたいと思っても、こうした課題について応えてくれるような技術教育史の書物は極めて少ない。

普通教育としての技術教育——小学校の工作教育や中学校の技術科——外国の学校におけるこれと同様な教科の位置づけや内容編成の実際についても、歴史的発展の経過がわかるならば大へん参考になると思われるのだが、この種の研究書もひじょうに少ない。職業訓練の訓練教程等についても同様のことを指摘することができる。

もちろん、こうした方面の書物や論文がまったくないということはいえない。長谷川淳が、技術教育の方法という問題に着目することの重要性を指摘し、この分野の歴史について研究をすすめてきたこと、それをうけたかたちで、技術教育研究会の仲間達が技術教育の実際面の歴史的な発展の経過を少しずつ明

らかにしてきたことは、技術教育研究会の仲間達には比較的よく知られているとおりである。

このように考えてみると、わが国における技術教育史研究の成果や達成点はまことに微々たるものでしかないと言わざるを得ない。技術教育史研究への期待は大きい。もともとわが国では、科学的な教育学の研究それ自体が始ったばかりであるし、技術教育史研究に至っては、専門的に研究している人などいまでさえも数人いるかどうかという状況なのだから、考えてみれば当然のことである。その意味で、これまでのほんの僅かの技術教育史の書物のみを技術教育史はつまらないなどいわずに、科学的な技術教育史研究を積極的に奨励し、おしすすめることが重要である。

しかし同時に、教育史研究自体は、いっほうで広い意味での教育学の重要な一領域を形

成しており、技術教育史研究は教育史研究の一翼をになっている。その意味では、教育史研究がそうであるように、技術教育史研究も、それ自体は当面の教育上の課題に直接に応えることを目的として行なわれるわけではないということを確認しておくことも必要である。技術教育史研究に当面の課題に応えることだけを性急に要求して行き、またそれに応えることだけに専念したりするのでは——そのような歴史研究はありそうにはないが——、そこに作られる技術教育史像がひどくゆがんだものになる恐れがあることも確かなことだからである。ある技術教育史が面白くないとすれば、それは当面の課題にできていないからではなく、歴史研究としてよくできていないからなのである。

(名古屋大学)

技術教育研究会・規約

第1条 この会は、技術教育研究会といひ、事務局を東京都または、その隣接地におく。」

第2条 この会は、教育基本法に基いて、国民的立場からひろく技術教育の理論と実際を研究することを目的とする。

第3条 この会は、前条の目的を達成するために、つぎのような活動を行なう。

1. 研究会、講習会、懇談会の開催
2. 機関誌の編集・発行
3. 研究成果の刊行
4. 研究サークルの育成
5. その他必要な活動

第4条 この会の目的に賛同するものは、会員となることができる。

第5条 この会につぎのような機関をおく。

1. 総会＝総会は、この会の最高決議機関であり、原則として年1回開く。

2. 委員会＝委員会は、総会につく議決機関で、総会までの会務の処理にあたる。委員は総会で選出される。

3. 常任委員会＝常任委員会は、この会の事業を積極的に推進する。常任委員は委員の互選による。

4. 代表委員＝代表委員は常任委員の互選による。代表委員は会を代表する。

5. 事務局＝常任委員会のもとに事務局をおく。事務局は会務を執行する。

6. 支部＝会員が3名以上いる都道府県に支部をおくことができる。支部の運営は支部の合議による。

第6条 この会の運営は、会費、会の活動による収益および寄附金によつてまかなう。会費は年2,500円とする。

第7条 この会の会計年度は8月より翌年7月末日までとする。

(14頁へ続く)