

技術科教育の性格と目標

佐々木 享

—

一九五八年に学習指導要領が改訂されたとき、これをむかえた技術科教師の困惑は、およそ他の教科の人々には考えられないほど深刻なものであった。それまでにも、「職業」から「職業・家庭」に変わったという経過はあったが、五八年の改訂ほど激しい変わり方ではなかった。統計によれば、職業科を担当していた教師の約半数は農業専攻出身者で、商業専攻の出身者が約二割、他が工業・水産等を専攻した者であった。そのうち、工業専攻者（約一三パーセント）と商業専攻者は都会地に遍在していたものと考えられていた。技術科以前は、教科の内容には、製図とか機械の分

解整備などが含まれていたとしても栽培・飼育・農産加工・記帳等が含まれていてその中で、大幅に選択する余地があったので、この教科の教師は誰でも自分のとくいとする分野を中心に授業をすることができた。それに、職業科や職業・家庭科は、学習のすすめ方としてはしごと学習がたてまえとされていたから、自分が深く学んだことのない分野の授業も、さして苦にはならないというのが実情であったようである。

職業・家庭科の時期にも、民間教育研究団体の一部には、この教科は一般教育としての技術教育を行なうものでなければならぬ、という主張があるにはあった。しかし、その「一般教育としての技術教育」の内容については殆ど検討されていなかったから、単にしごと学習をそういう観点から見直してみるという程度

であった。一般教育としての技術教育の内容としては、技術学を中軸とした技術の理論的知識を重視しなければならない、という長谷川淳氏らの考えは全くの小教意見としてしか扱われていなかったといつてよい。

こういう状況だったから、五八年に学習指導要領が改訂され、職業・家庭科が図画工作のうちの「工作」とあわされて技術・家庭科となつて、その男子向きの内容が製図・加工・機械・電気等といわゆる「工的技術」にしばられたこと（栽培は申し訳のようにならぬ時間だけ残されていた）、いままでと違ってこの技術科（技術・家庭）のうちの男子向きの内容）は必修であつてその内容には取捨選択の余地のないこと、これらは「國家基準」であるといわれたとき、この教科担当の多くの人々は、たいへんなことになつたという驚きとどう対処しようかという混惑をもつて迎えたのである。

文部省は、この学習指導要領の改訂の後、この改訂に対応して免許法の技術科の部分を改正した。そして、二週間ほどの実技講習を受けることを条件にして技術科の免許状を交付した。実際問題としては、今まで農業や商業を専攻してきた人が二週間ぐらいの講習で技術科の内容がいかにそまつであるとはいつても工学の内容を習得できるはずのものではなかった。ごく一部の人はすすんで工学部の夜間部や工業高校あるいは公共職業訓練所に通つたり、手弁当をさげて夏休みに町工場に見習いに行つたりした。しかし、こういうことは誰にでもできることではないから、大部分

の人々は、まわりの人々から充分な理解が得られないことに苦しみながら、同じ教科担当の者同士で苦しみながら、いやおうなしに少しずつ実践をはじめたのであつた。この間、学習指導要領が変つたために新たに必要となる施設・設備も整わなかつたし（その意味では誰よりも文部省や教委当局自身が学習指導要領を忠実に実施しようとはしなかつた）、労働条件が改善されるということもなかつた。教育課程反対闘争には意欲的にとり組んだ教員組合も、残念ながら、この教科の人々の当面していた混乱と困難に格別の配慮を払うことはなかつた。

右のような諸条件が折り重なつたため、おそらくはやむを得ないという状況のもとに、技術科教師の多くは、同じ担当教科の者同士の連帯を強めるという道を選んだ。このことが、今日、文部省が「民間団体」と称している〇〇県技術・家庭科研究会なる半官製団体への技術科教師の帰属意識を強める要因になつてゐる。

これは、技術科の自主的な研究サークルが著しく育ちにくい理由でもある。

右のような諸事情が、民間教育研究運動のこの教科の研究の面にいろいろなかたちで影響を及ぼしてきたことも否定できない。ところで、今日、文部省が再び学習指導要領を改訂（改悪）しようとしていることを思うと、以上にべたような歴史的経緯から教訓を学びとることは技術科に関してはとりわけ重要なのではないかと思う。その一つは、学習指導要領によつてきめられてくる教科の目標や性格およびその内容の特徴や欠陥を根本的に検討

しておくこと、それと同時に、われわれ自身が教科の目標や内容に關して一定の展望をもっていることが必要なのであって、それがないと、幾度となく学習指導要領が改訂されることに引きずりまわされ、混乱することになる、ということである。

残念なことに、民間教育研究運動は全体としては盛んになったとはいっても、技術科に關連した分野では、いままでのところ学習指導要領の規定による技術科の性格や目標を批判的に検討する仕事がなされてこなかった。それどころか、後にのべるように、民間教育研究団体の編集する雑誌に、学習指導要領を擁護するための力作（川瀬寿夫「技術科の性格・目的」、『技術教育』六三年四月号、五月号）が現われるという状況なのである。

—そこでここでは、予想される学習指導要領の改訂に關連して、われわれの研究の今後の展望をもつために、現行学習指導要領における技術科のもつ性格と目標について今までの実践と研究の成果をふまえながら若干の検討を試みよう。

二

はじめに、中学校の教育課程のなかでの「技術・家庭科」の位置について考えてみよう。この教科の前身と考えられる二二年の「職業」、二六年の「職業・家庭」、その三一年の改訂を通じて、教科のなかでは大幅な選択の余地はあったが、教科そのものが選択教科になったことはなかった。（必修の「職業・家庭」と

並んで選択の「職業・家庭」というのが、あるにはあったが。）一方、この教科の前身を戦前にまでさかのぼって考えると、工作（手工）にしても実業教科目にしても、隨意科目（つまり選択科目）になったり、なくなったり、必須になったりということを経り返してきた。したがって、「職業」から「技術・家庭」に至るまで一貫して必修であったということのなかには、新制中学校の一つの特色あるいは理念といふべきものがあらわれているように思われる。つまり、新制中学校教育が、万人の受けるべき一般教育と解される限りは、そのなかで一般的・基礎的な技術教育（あるいは職業教育）は必要なのだと思なされてきたといえると思うのである。もし、そうであるならば、——施設・設備を含めた予算措置の全くの不充分さ、教員養成課程の不備等、戦前と少しも変らない悪条件がそろっているにもかかわらず——新制中学校の理念が根本的に変らないならば内容や性格に多少の変化はあっても、「技術・家庭科」は必修として生きのびると考えてよいことになる。学習指導要領が数次にわたって変っているにもかかわらず、学校教育法第三六条の中学校の目標が変わっていないことは、以上のことを裏づけていると思われる。いいかえれば、この教科が今日のような三学年を通じての必修でなくなるときがあるとすれば、その変更は中学校の理念そのものの変革を含むものと考ええるべきであろう。

そうはいっても、しかし、「職業・家庭」が「技術・家庭」に変わった際に、この教科の性格（役割というべきかもしれない）に

重大な変更が加えられたことは明らかである。必修の「技術・家庭」は、一つの教科と称されながら、内容が「男子向き」「女子向き」にはっきり分置され区別されているのがそれである。「男子向き」の内容は、栽培二〇時間のほかは、文字通り製図・加工・機械・電気等の工的内容一色であるが、「女子向き」の内容は、三学年を通じて計三二五時間のうち、被服製作一三〇時間、調理八〇時間、保育一〇時間で過半を占め、申し訳け程度に家庭機械五〇時間、家庭工作三〇時間、製図一五時間があるに過ぎない。あえていえば、「女子向き」の内容は要するに家庭科教育なのである。

「職業」や「職業・家庭」の時期は、教科の内容が幅広く用意されていて、そのなから学校毎に選択する建前とされており、実際には、大幅な男女共通学習を軸とし、そのほかに部分的に男子は工的内容、女子は家庭科の内容を学習するのがふつうであった。したがって、「技術・家庭科」が男女の内容を載然と区切ったことは、義務教育のなかに男女間の差別を公然と持ち込んできたということが出来る。とくに問題なのは、男女によって内容がちがうだけでなく、女子の方の学習内容の水準が男子の内容に比して著しく程度の低いものになっていることである。こういう傾向は、「職業・家庭」の時期から底流としてあったのであるが、これが差別の制度として公然化されたことの意味はたしかめがおかねばならない。

三三年の改訂に際しては、教育課程審議会の答申から、草案の

段階まで、「職業・家庭」科は「技術」科になるはずであった。ところが、官報告示の段階になって、家庭科教師を含む圧力団体の官僚への働きかけが効を奏して「技術・家庭」になったという経過がある。こうして「技術」科となるべきはずのものが「技術・家庭」科になったことの中には、若年労働力供給源として、あるいは近い将来の婦人像の基礎として、女子中学生は男子よりやや学力の程度が低くかつ家庭的でなければならぬという総資本の意図を要求が端的に表現されたものとみるべきであろう。

ところで、私たち民間教育研究運動にたずさわる程の者は、男女の間に差別をつけるべきではないという点では原則的に一致している。しかし、差別なしのこの教科の内容を構想するためには、技術教育の内容や家庭科教育の内容がどうでなければならぬいかという点の原則的な考え方が必要である。残念ながら、この点については、家庭科教育の研究がおくれていることが大きな障害になっている。技術教育の面については、私たちは、学習指導要領のような経験主義的なしごと学習（あるいはプロジェクト方式の学習）でなく、技術の理論的知識を重視しなければならぬという主張をもっている。今日、私たちは現実的なみとおしとして、この教科では、女子に対しても、男子と同様な技術教育を行なう時間をたとえほんの僅かずつでも拡大していくことが重要であると思っている。

近い将来の教育課程の改訂ということに関連して以上のことを要約すれば、新制中学校の理念が根本的に変わることがなけ

れば必修の技術・家庭科という教科がなくなるといふことはないだろう。しかし、この教科における男女の差別は変らないのではないかと、ということになる。また、私たちの考え方としては、中学校段階の家庭科教育の位置づけを明確にすることがこの教科について一定のみとおしを立てるうえでとくに重要となるであろう。

なお、技術科に直接に関連することではないが、「職業に関する教科」(工業、農業、水産、家庭、業業)について少しふれておかねばならない。五八年の改訂では、中学校の教育課程は進路つまり卒業後進学するかただちに就職するかのちがひによつて、コースを分けることを強要されている。「職業に関する教科」はいうまでもなく就職コース用の教科である。この教科の履習率は、三七年度には全学年を通じて一五・八パーセント(実数で一〇万八〇〇〇人)であったが、その後激減して、四〇年度は四・一パーセントであるといわれる^④。高校進学率の上昇に伴つてこの数はますます減少すると予想される。他方、資本の側は若年労働力の給源が激減するという点に重大な関心を示しており、文部省は改訂の方針のなかでコース制の検討にふれているので、コース制に関連した選択教科をどうするかは改訂作業のなかでも多くの議論を呼ぶのであろうが、その帰結については簡単には予測できない。しかし、少なくともなくなるといふようなことはないだろう。私たちとしては、高校進学率の上昇によるコース制の自然消滅を待つのでなく(もし、そうなれば、別のかたちの差別が持ち

こまれるのだから)、差別に反対することによつてコース制をなくすことがだいじなのだと思う。

三

技術科の目標を、学習指導要領の文章に沿つて、検討してみよう。改訂されて七年以上経過した今になって、やっとういふ作業をするのは、いさか時期おくれの感があるが、今までなされなかつた^⑤以上は、しなければならぬのである^⑥。文章批判に目的があるのでなく、これによつて、技術科教育の内容のもつ本格的な性格を明らかにするのが目的であることはいうまでもない。

学習指導要領は、技術・家庭科の包括的な目標をつぎのように規定している。

「生活に必要な基礎的技術を習得させ、創造し生産する喜びを味わわせ、近代技術に関する理解を与え、生活に処する基本的な態度を養う」

この文章は、こまかく検討してみると、けつして安易に見過すことのできないものであることがわかる。

①「生活に必要な」……このことばは、考えようによつては、この教科が「女子向き」の内容を含むことを合理化するために入つたものとみられないこともない。しかし、実際には、しめくくりの「生活に処する基本的な態度を養う」という文とともに、技

術科の内容全体の性格を規制している。「生活に必要な基礎的技術」というときの「生活」は、内容から考えて日常的な家庭的消費生活の意に解され、社会的(物質的財貨の)生産活動という意味は含まれていないと考えられる。つまり、「基礎的技術」というときの「技術」は、社会的生産活動における生産技術のことではない。少なくともそう限定してはいないと解すべきである。ここには、悪い意味での日常生活主義あるいは経験主義が残っている。

私たちは、技術教育における技術は、生産技術におけるそれではないと考えられている。(教授過程で、子どもの身のまわりにあるものを無視するというのではない。)

学習指導要領が変わっても、この日常生活主義ともいべき精神は変わらないのではなからうかと考えられる。

②「基礎的技術」……。 「生活に必要な基礎的技術」といわれて、それが何をさすのかわかる人は恐らくあるまい。これを作った当の文部省ですらわかっていないのだから。現行の「中学校学習指導要領第2章第8節技術・家庭」には、「技術」ということばが合計七〇回使われている。私は別の機会に、それぞれの「技術」というコトバの意味を調べたことがあるのだが、少なくとも七通り以上の使い方があって一定していない。そこで(一)文部省は、文部教研の技術・家庭(男子向き)分科会の全国統一テーマに「基礎的技術とは何か」というのを決めて現場教師に討議をさせたのである。きめた当人はわからないからみんな考えて

くれ、というわけである。何の結論もでなかったことはいうまでもない。そこで学習指導要領における技術という用語は、「最広義・広義・狭義の意味が混用されているので、個々のケースについて、実体に即した読み取りを必要とする」ということになる。こういふあいまいなコトバは、今後はなくなるかもしれないが、「科学」とか「理論」とか「知識」とかいいにくかったからこういふことばが生まれたのだから、表現のちがったあいまいな概念が持ちこまれるおそれもある。

③「創造し生産する喜び」……。このことばの存在理由の一つは、「職業・家庭」科が「技術・家庭」科になると、「図画工作」のうちの「工作」を吸収したことに関連して、工芸的な作品の製作を合理化することになると考えられる。しかし、より大きなしかも基本的な存在理由は、「職業」科以来この教科の中軸になってきた「しごと学習」の合理化にあると解すべきである。しばしば、何の根拠もなく「技術科はプロジェクト学習をたてまえる」といわれている。プロジェクト学習の名において何らかの作業(製作あるいは分解組立て)をさせるのは、そこで何かを学ばせるというよりは、作業させることに喜びを感じさせることに目的があるといわれるのは、学習指導要領のこの規定に通じているし、その意味ではいわゆる「勤労精神の育成」と何のかわりもないことになる。この「創造し生産する喜びを味あわせ」という規定は、後にのべるように、個々の単元のなかで作業は必ずさせねばならないのだという規定として貫徹される。

いわゆる進歩的な人には、この規定のなかに「労働」が盛り込まれていると勘ちがいする傾向がある。学習指導要領が、学校教育のなかに社会的生産労働をとり入れるはずはないのだし、決して「労働の喜び」とはいついていないこと、「生産する喜び」というまやかしの表現によって「経験主義を合理化しよう」とし、科学を隠蔽しようとしていることに留意すべきであろう。

④「近代技術」……。奇妙なことはであるが、役人によって「近代社会における代表的な技術という意味である」と解説されている。このことばによって、「男子向き」の内容が製図・加工・機械等の工的なものにしぼられたものである——審議の順序からいえば内容が決まったあとから「近代技術」といことばがつくられたのかもしれない。官報告示といういかめしい公文書にわけのわからぬことばが使われている一例であるが、こういうでたらめさは技術科の本質的な性格にも関係しているとみてよいだろう。

⑤「生活に処する基本的態度を養う」……。役人の解説によれば、技術・家庭科は、第一に、中学校の全教科の中で、「近代技術に処する態度を養う」教科として位置づけられているのだという。つまり、包括的な目標のしめくりのことば——態度を養う——がこの教科の性格を決めている、というのだ。

「態度」が重視されるのは「技術・家庭」に限らないが、位置づけの第一のきめ手だなどといわれているのはこの教科だけではないだろうか。「態度」を重視する裏側にあるものは、「科学」

の軽視、「知識」の黙殺である。

もう一度まとめてみよう。

生活に必要な基礎的(？)技術の習得——創造し生産する喜び——近代技術に関する(？)の基礎(ではない!)理解——生活に処する基本的な態度。あえて誤解を恐れずにいえば、ここに貫いているのは生活主義・経験主義・態度主義である。「技術革新」に対応するための独占資本の要求が「職業・家庭」科を「技術・家庭」科に変えさせたとよくいわれる。おそらく、そのとおりだろうと思う。だからこそ、この教科から、慎重な配慮のもとに「科学」が追いつけられたのだと思われるのである。

四

技術科の内容の性格が、学習指導要領の「技術・家庭」の「目標」と「内容」において、どのように特徴づけられているか調べてみよう。

①「技術・家庭」科の「目標」の2、3、4、は、たとえば、「2、設計・製作などの学習経験を通して、表現・創造の能力を養い、ものごとを合理的に処理する態度を養う」(傍点は引用者)とされているように、すべて「……」についての学習経験を通して」という規定でふくんでいる。「技術・家庭」科の多くの授業がどのように展開されているかを知っている人ならば、実際には「技術・家庭」科では「……」についての学習経験を通して」という規

定が教科の目標と内容のすべてを拘束していることがわかるだろう。つまり、この教科においては、「学習経験」を与えること自体が目標であり内容の中軸とされているのである。ここには、戦後、職業科発足当初からの経験主義が公然と残っているのである。

② 右にみたような特徴は「内容」に一そう明らかである。たとえば、現行の規定では「技術・家庭」の「男子向き」のなかでも時間配当の多い一年の木材加工・金属加工の内容は、つぎのように規定されている。

「木材加工では主として板材、金属加工では主として薄板金を、加工するのに必要な基礎的事項を、(「実習例」)にあげたものの製作に即して指導するとともに、考案設計・製図・製作・評価の各段階を追って、一貫した指導を行うようにする。とくに、考案設計の段階においては、製作目的に応じた機能・構造・材料などの研究を行うよう指導する」(傍点は引用者)

「実習例にあげたもの」に「即して」、「各段階を追って」一貫して指導せよ、というのである。このような規定は、機械・電気においても同様である。文部省の役人や細谷俊夫氏は、「実習例」の設計・製作(あるいは分解・整備・組立)の順序に従って展開する学習方法のことを「プロジェクト法」とか「プロジェクト学習」と呼んでいる。そして、この方法によらなければならぬ理由は明らかにされていないが、「それが建てまえである」とか

「プロジェクト法によるべきものと信じている」などといわれている。このような学習方法をプロジェクト法と呼ぶにせよ他の名前で呼ぶにせよ、この学習方法が問題解決学習の一形態として理解されていることは、たしかなのである。

この種の学習方法においては、知識はすべて、学習の展開のそれぞれの段階における関連知識としてのみ位置づけられる。従って、個々の知識——というより命題といったほうがよいだろう——のもつ論理性・系統性は、必然的に、全く無視される。このことが、実際の授業のなかで教授学習過程を成立させ得ない重大な要因となっていることについては、別の機会にのべたい。

③ すでにみたように、この技術科の学習内容のきめてとなるのは「実習例」である。この「実習例」ということは、「例」なのだからどうでもよさそうなのだが、現実には極めて強い拘束性をもっている。(個々の「実習例」は、しばしば、「プロジェクト」とか「題材」などと呼ばれている)。「実習例」の選び方の大枠が学習指導要領に規定されているからである。それは、およそつぎの通りである。() 内が指導要領にあげられている「実習例」である。

△木材加工Ⅱ一年「板材」(本たて、庭いす、学校備品など)

——二年「角材」(簡単な机や腰掛など)

△金属加工Ⅱ一年「薄板金」(ちりとり、筆洗、角形容器など)

() ——二年「厚板金および棒材」(補強金具、ブック

エンド、ぶんちん、学校備品など)

△機械Ⅱ二年「自転車、裁縫、ミシン、農業機械など」(「実習例」もこれに同じ)——三年「モーターバイク、スクーター、石油発動機、農業機械など」(「実習例」もこれに同じ)

△電気Ⅲ三年のみ、「照明器具、電熱器具の製作・点検・修理」(けい光燈、電気スタンド、電気こんろ)、電気ファンなど、「電動機の保守と管理」(单相誘導電動機、三相誘導電動機など)、「受信機の製作・調整・修理」(交流式三球または四球ラジオなど)

ざっとみたところ、学習指導要領では、「実習例」もしくはそれをきめる枠組みについて、学年を追って順にむつかしくなる(?)という意味での系統性(もしくは順次性)が考慮されているようである。しかし、これは、命題のもつ論理的・一貫性を保つという意味での系統性でないことは明らかであるし、順次性という意味では、従来この種のことを立証するような研究は皆無であることを考慮すれば、いわば思いつきの域を出ない——多くの実践家と子どもの経験によれば、現在の日本の子どもの精神的・肉体的能力よりずっと低くきめられていると考えられる——ものである。

「実習例」に関連して「内容」としてあげられている種々な事項についても、右にのべたような意味での系統性ないし順次性が

考慮されているようであるが、これについては個々の分野について、さらに立ち入った検討を必要とするから、ここでは省略しよう。

以上のようにみると、学習指導要領による技術科のもつおもな問題点は、「実習例」の選び方にあるのではなく——かりに「実習例」をどのように巧妙に選び出し、あるいはつくり出したにしても——、技術科の学習がすべて(前節では省略したが製図学習でさえも)まず「実習例」をきめ、その「実習例」に即して展開されなければならないという点にあることは明らかである。

したがって、民間教育研究運動にたずさわる一部の人が、「学習指導要領は、実習例といて、ぶんちんでなければならぬ」とか、ちりとでなければならぬとは言っていないのだから、現場教師には研究と選択の余地が充分に残されている」などと説くのは、明らかに誤っているし、学習指導要領の技術科の本質的特徴を見失わせることになる。必要なことは、技術科の授業のすべてが「実習例」によって拘束され、科学的・系統的な内容を教授できなくしているという学習指導要領の本質的な性格に基づき、間違いをみきわめ、技術科教育をまともな授業らしくすじみちを明らかにすることなのである。

五

技術科という教科の性格をどう考えるべきかという点につい

て、私の考えをかんとんにまとめてみよう。

① 現代日本の中学校に、必修教科として「技術科」とも称すべき（学習指導要領では「技術・家庭科」となっている）、技術教育を行なう教科を設けることは必要であると思う。このような教科を必要とする理由については別の機会にのべたが、おおまかないかたをすれば、系統的な技術教育は、子どもを知育・徳育・美育・体育の面で全面的に発達させる教育の不可欠の分野であること、また、系統的な技術教育はその発達段階から考えて中学生には可能であると考えるからである。

② 右のことから、技術科教育は、「一般教育としての技術教育」でなければならないことになる。このような性格規定は、産業教育研究連盟の人々によってかなり早くから唱えられていたものである。

ところでこの規定には少なくとも二つの側面がある。一つは、ただちに職業につく準備をするような意味での職業教育であってはならない、ということである。現行の技術・家庭科の前身である職業科では、各種の職業についての「試行課程」（トライアウトコース）・あるいは「啓発的経験」を重んじる傾向が強かったから、職業教育であってはならないと主張することには重要な意義があったし、またこういう性格規定を提起したことは大きな前進でもあった。

この性格規定のもつもう一つの側面は、この教科の内容として系統的な技術教育として構想されなければならないことを要請

していることである。残念なことに、この面については研究がおこなわれていないため、「一般教育としての技術教育」だと言いつつその内容に職業科以来のしごと学習の傾向を容認する結果になっているのである。ここにつらぬかれている論理は、「一般教育としての」という規定が「専門教育としてではない」という意味をふくんでいる（このこと自体は正しいのだが）ことを不当に拡大解釈して、系統的な技術教育は職業教育であるから悪である、というものである。もちろん、こういう発想が出て来る背景には、教育のなかに科学の論理をもち込んでほならないという明治以来の支配者側の教育思想がしみ込んでいるといわなければならぬ。

③ 現実的に、技術科という教科の位置づけを考えるためには、第一節でもふれたように、現行学習指導要領では「・」で結ばれている家庭科の位置づけを考慮に入れなければならない。

現行の学習指導要領が「技術科」でなく「技術・家庭科」となっている、内容が（したがって教科書も）「男子向き」「女子向き」に分かれているのは、名目上は女子の「特性」を考慮したうえでのこととされているが、現実には女子に対する差別的政策的最も具体的な表現であると思う。そっちょくに言えば、現在の中学校では、この「家庭科」ほど日本の女子の能力を低めまた低く評価させる役割を果たしている教科はほかにない。これは、たんに、女子は「技術」を学ばないというだけでなく（そのことは勿論あるが）、女子は技術的なことから学ばなくてもよいのだ、

あるいは学ぶべきでないのだと思ひ込ませることによって、女子中学生の現実と将来に対してはかり知れないほど深く影響を与えていると思われる。もちろん、こういうことが行なわれるのは、支配階級がそれを強く望んでいるからであるが、他面では、現実の日本の社会のすみずみまでいきわたっている女性に対する差別の反映でもある。だから、中学校の家庭科も男女共通に学ばせればよいという風な考え方によっては根本的な解決策は見出せないのではないかと思う。

私は、いまのところ、中学校の家庭科をこうすべきだ、とい切る程家庭科について勉強していない。社会主義圏を含めて世界のどの国の教育課程をみても、中等教育の教育課程に家庭科もしくはそれと似た教科目が含まれているのは事実である。その実状は、わが国にはあまり紹介されていないようである。家庭科教育そのものについては、他日、私の考えをまとめる機会を得たいと思う。

私たちが中学校における家庭科の位置づけを論ずるためには、この教科のもつべき目標や性格、内容について研究しなければならぬ。残念なことに、わが国の民間教育研究運動は、この面では著しく立ちおくれしており教科研といえども例外ではない。

こういう状況のもとで、今いえるし、またいわなければならぬことは、女子に対する差別に反対することであり、技術科についていえば、女子中学生に対しても可能な限り男子と同等の技術教育を行なうべきだし、そういう努力を続けることだと思ふ。

④ 私たちは、中学校の技術教育の内容は、理科のほあいその内容は現代の自然科学の内容を系統的に配置すべきものと考えると同様に、現代の技術学(テクノロジー)を中軸として編成しなければならぬと考えている。技術学というのは現代の生産技術を支えている科学のことであるが、わかりにくければ(わが国では生産技術を科学という点から統一的につかまえるという考え方の根が弱く、従って技術学ということばも根づいていないので)、工学といってさしつかえない。

技術科の場合、とくに問題となるのは、技術科はプロジェクト法でなければならぬと主張する人達——おもに学習指導要領を擁護する観点に立つ人々だが、民間教育研究運動に参加している一部の人もふくまれる——が、技術科の内容を技術学を中軸にして編成するという考え方はプロジェクト法を否定しているという理由で真向から反対していることである。

右の観点に立つ私たちの構想する技術科の内容については別にのべたことがあるので、ここでは省略しよう。私たちの考え方に對する反対論の根拠は、つまるところ科学に對する嫌悪から発しているのである。この点については、後に例をあげて検討する。

⑤ 技術学の内容は、現代の生産技術の多様性を反映してかなり幅が広い。そこで、技術科の内容としては、いくつかの基本的な分野を選び出さなくてはならないのだが、それを選び出す観点として長谷川淳氏は、社会の主要な生産部門に注目すべきだと強調し

ている。私たちがこれには賛成である。(これに対する有効な反論は今までのところない。結論をいえば、技術科の内容として、製図・機械・電気・木材加工・金属加工・栽培等の分野があるという点については私たちは現行の学習指導要領と大差ない考えをもっている。(職業科の時期に含まれていたいいわゆる商業分野II記帳・簿記を加えるべきだという意見に対しては、それが技術教育といえるかどうかという理由で、技術科に加えることには私は消極的である。なお、化学的な内容を技術科に加えるということについては、理科との関連で検討しなければならぬ問題だと思う。)

したがって、問題の核心は、今では、どの分野から選ぶかという点にあるのでなく、それぞれの分野のなかで、私たちのように技術の理論的知識の系統性を重視するのか、それともプロジェクト法を中心にして理論的知識はたんに関連知識として位置づけるのか、という点にあることになる。この二つの考え方が、現在の技術科の中心的な争点であることはすでに前節までに明らかにしたとおりである。

六

川瀬寿夫という人が、産業教育研究連盟の編集している『技術教育』誌に、「技術科の性格・目的」と題する論文を書いている。この雑誌には、ここ数年技術科の性格や目的を独立の論文

で論じたものはひじょうに少ない。そういうなかで、一見緻密な構成をしているこの論文は注目に値する。その後、この論文に対しては何らの意見・批評も寄せられていない。しかし、この論文の内容が全く無視されたのならよいのだが、実際には、産教連などのまじめな活動家のあいだに一定の影響を与えているので、放置しておくわけにはいかない。この論文は、「まえがき」で、技術・家庭科が工業的内容に重点をおいて編成されたことは、「一般教養として技術教育として、国際的には、主要諸国と同じような方向をとり、また、社会の主要機能である、工業に重点をおいたことになり、職業・家庭科にくらべると改善したといえる」と評価し、「しかし、男女の差別教育を明確に規定した」ことに反対の意向を明らかにしている。そのほか、「就職組・進学組の差別教育」を規定したことにも反対している。(Iの五七頁。論文は二号にわたっているので、四月号をIとし、五月号をIIとして示す、以下同じ。)こうみると、まるでこの論文の内容が「進歩的」であるかのような錯覚を起しやす。しかし、実際には技術科の「独自の性格は何か」という点に関して、つぎの二つの意見があるといいい(Iの五八頁)、これの当否を論ずるといふかたちに終止している。

(1) 教育の重要な機能のひとつは人類のつくりあげてきた文化遺産を次代になう子どもたちに伝承させることであり、技術科もその例外ではない。そのばあい、技術科、

という文化遺産の内容は、技術学を基盤において、教育内容を構成しなくてはならない。こうした技術学を学問的背景としてとりあげる教科は、技術科よりほかになく、ここに、技術科は教科としてその独自の性格の地位を確保できる。

(2) 近代的教育思想における、全人教育の思想は、労働と教育との結合による人間形成を強調している。そこでいう労働の内容は、それぞれの時代によって、また主張する人の教育観によつてちがいがあがるが、人間が調和的に発達した人間に形成されるには、「頭」の教育、「心」の教育、「手」の教育の三つがおこなわれなくてはならない。技術科は、この「手」の教育、労働の教育をおこなう教科である。もちろん、労働の教育は、他教科でもおこなわなくてはならないが、技術科は、労働において、その本質を具現するものである。技術科の教育をおこなう技術科は、労働の教育の中核的な役わりをになうものであり、そこに、技術科は、教科としての独自の性格があるとみる。

この二つのうち、川瀬氏はその結論において、(2)の方に軍配をあげているのだが、その結論の検討のまえに、問題のたて方に表われている特徴をみておこう。

(1)にしても(2)にしても、川瀬氏は誰がどこでこのような主張をしているかを少しも示していない。だからそれを推測するしかな

いのだが、近頃こういう無責任な批判が行なわれるのは困つたものだと思う。やむなく、若干の推測を交えていえば、技術科教育に関して、技術学というコトバを意図的・積極的に使つてきたのは私や長谷川淳氏だから、(1)の主張はこの両名のものだということになる。また、川瀬氏は、教研集会などでもこういうコトバが使われているといっている(Ⅱの六一頁)。たしかに、最近の日教組の教研全国集会で、技術学というコトバが使われることがあり、とくに六三年一月の鹿兒島集会の技術教育分科会は例年よりその傾向が顕著であつたという事実がある。ところで、この集会で、技術学なることばを自分の主張のなかにとり入れて発言していたのは岩手の技術教育を語る会に属する代表だつたし、その代表はその発言のなかで私の名を引きあいに出していたという事実もある。自分の主張を表現するために、技術学、ということばを使つてきたのはほほ以上の人々に限られているし、なお、ことばはちがっているが、(1)に書かれたような趣旨のことを私自身が書いたこともあるという事実をあげておこう。

(2)についても問題が多い。明瞭に(2)に使用されていることばを使って技術科の性格を表現した人は、私の知る限りでは今までにない。それに、労働などということばが使つてあるから、マルクス主義教育学から学んでいるのかと誤解しやすいが、よくみると、労働の内容は、それぞれの時代によつて、また主張する人の教育観によつてちがいがあがるなどといっているのだからそうではなく、また、マルクス主義教育学なら「全面的」というと

ころを、どこかの資本主義国の首相なみに「調和的」などともいっている。「手」の教育労働の教育などというまぎらわしいこともいつている。わが国の戦前の手工教育では、しばしば「手」の教育が強調されてきたが、それを労働の教育だといった人はいなかったように思う。川瀬氏のいう「労働」は要するにからだを動かすということらしい。いずれにせよ、川瀬氏は、この論文の結論において、(2)の主張をほぼ全面的に認めているのだから、この(2)の部分は川瀬氏自身の意見であるとみなすことができる。

なお念のためつけ加えれば、川瀬氏は、「技術学」などといわない考えの人が、「手の労働」に注目しているように描き出しているが、事実とは逆である。低学年から、「手の労働」を系統的に教育のなかに取り入れることについて関心をもってきたのは私たちの仲間であつて、産教連の人々(ないし『技術教育』誌にのる論文)が、「手の労働」という問題に関心を示したという事実は少なくともここ数年に限らず全くなかといつてもよい。

ここで特に問題となるのは、川瀬氏は技術科の性格に対する見解として、さきの(1)と(2)しかないかのように描き出していることである。少しでも現実をみるなら誰でもわかるように、いまの日本の技術科教育に最も影響力(ないし拘束力)をもっているのは学習指導要領である。ところで、まえがきで批判的ポーズを示した川瀬氏は、性格を論ずる六頁にわたる「本文」中で学習指導要領が示している技術科の性格には一言もふれていないのである。これはどういふことか。

川瀬氏は、結論としてつぎのようにのべている。(Ⅱの六二—三頁)。

技術教育の終局的なねらいは、単に技術についての諸科学の基礎という客体的な知識体系をおしえこむのでなく生徒が労働過程において、客体的知識体系と主体的実践を内面的に統一し、そこにおいて、すぐれた主体的な技術的実践力を高め、正しい労働観を身につけていくことに、技術科教育の基本的なねらいをおかなくてはならない。(傍点は引用者。以下同じ)。

抽象的、観念的言辭が多いが、川瀬氏のいいたいことはほぼわかる。しかし、「単に」「おしえこむ」ということがいけないならば、「おしえこむ」ということと「おしえる」とのちがいはどういふことなのかは、私にはわからない。「単に」「教えこむ」といった人は誰もいないのに、川瀬氏は(1)の意見を否定するために、何らの説明なしにこのことはをくり返しているに過ぎない。(たとえば、「客観的な知識体系が、教育として意味があるのは、そうした知識が生徒のすぐれた技術的実践能力を高めるに寄与するところにある。そのためには、客観的な知識」を単に教えこめばよいのでなく、客観的な知識が生徒の主体的実践と内面的に統合することを必要とする」——Ⅱの六二頁)なお、「ねらい」といふ川瀬氏のこのみのことばは、どうやら「目標」のことらし

い。なお念のためつけ加えれば、川瀬氏は、「正しい労働観」については本文のどこにも説明していない。「労働の正しい意義」、「人間にとっても基本的な労働についての正しい見方」(IIの六二頁)などのように、同じことばが反復されているに過ぎない。ここでいう「労働」の内容が説明されていない——社会的な生産労働のことなのかどうかさえうたがわしい——ということ、この場合は重要である。第三節でもふれたように、「労働」ということばでプロジェクト学習を合理化することができるから。

川瀬氏は結論として続けている。

生徒に、そうした技術的実践力を育てるためには、もちろん、客観的知識体系——それも現代の技術にかかわる知識体系が規定力の役割をもつが、といって、技術にかかわる諸科学をあれこれと豊富に知識として教えればよいというのではない。そうした現代技術にかかわる諸科学の体系のなかから、労働過程において技術科教育の基本的なねらいを達成するのに、より適当とおもわれるものを精選し、それを実践的に検証しながら、技術科の内容を選定していかななくてはならないだろう。(IIの六三頁)

後段の文章は特に注目すべきだ。「実践的に検証しながら」「内容を選定」とはいったいどういうことなのだろう。こういう奇妙なことがもし可能だとすれば、それは、より適当とおもわれ

るもの——つまり「実習例」がまずはじめにきまっているからなのであって、それなしにはこういうことは不可能だ。なお、川瀬氏のいう「現代技術」は学習指導要領のいう「近代技術」とどれほどちがうのかという疑問もでるわけだが、「より適当と思われ」る「実習例」がさきにあるということなら、「近代技術」でも「現代技術」でもさしつかえないということになる。

要するに、科学や知識を「単に」「教えこむ」ことをきらう川瀬氏の考えている技術科の「ねらい」は、学習指導要領の「目標」と全く同じことを、巧妙にも全く別なことばで表現しているのである。つまり、川瀬氏の考え方には、現行の教育課程は知識に偏重しているということ、理由の一つにして学習指導要領を改訂しようとしている文部省の考え方と通ずるものがあるのだ。

川瀬氏は、右のような結論を出すために、自己流に、技術学を描き出し、それを教育のなかで教えこむのはまちがいだと説いている。これは、川瀬氏に代表されるような——ことばでそういうおうといつてしまいと本質的に学習指導要領の側に立つ人々もっている科学に対する理解のしかたに科学論の問題である。「単に」とか「教えこむ」とか「うっかりすると、主知主義教育の弊におちいる危険性をもつ」(Iの五八頁)などとしか表現できない川瀬氏の思想の貧困さはおおむねよくもならない。こうした点については別の機会に論じよう。

川瀬という人が民間教育研究運動に参加している人かどうかは知らない。それはともかくとしても、民間教育研究運動の技術科

教育の分野に一定の影響力をもつ『技術教育』誌にのること自体は軽視するわけにはいかないのである。

最近公表された学習指導要領改訂のための協力者のメンバーをみると、大部分は技術科創設に参加してきた人々だから、私が以上みてきたような現行の技術科につらぬかれていく経験主義という性格は、基本的には変わらないものとみてよいと思う。

私たち教科研の仲間で行なった研究会では、技術教育のなかみを明らかにするためには、低学年——あるいは幼児の段階から研究すべきだということが強調された。この問題は、私たちの部会にとつては全くこれからの課題であるがぜひはじめたいと考えている。

〔注〕

- (1) 佐々木享「技術教育の視点・方法をめぐって」、『教育』六六年一月増刊号四九頁。
- (2) 『産業教育』六五年十一月号、二六頁。
- (3) 改訂当時、この種の批判的検討がなされなかった理由の一つは、技術科教師を結集していた民間教育研究団体である産業教育研究連盟（産教連）のなから、技術科づくり担当の文部事務官（鈴木寿雄氏）や学習指導要領づくりの委員（稲田茂氏）らが出たという経過があり、これらの人がなおしばらく、産教連のなかで大きな役割を演じていたという複雑な事情があったためである——少なくとも今日では、これらの人が産教連のなかで大きな顔をしているという事実はなくなつた——と私は思っている。

(4) 日本教職員組合編『国民のための教育の研究実践——技術教育編』（六五年）五七頁。

(5) 佐々木享「技術と認識」、『教育評論』（六二年一月号）八一頁。

(6) 鈴木寿雄「技術と技能」、『産業教育』（六五年三月号）六〇頁。

(7) 細谷俊夫編『中学校技術・家庭科の新教育課程』（一九五八年、国土社）二五頁。

(8) 前掲書二二頁。

(9) 拙稿「中学校の技術教育（下）」、『教育』六六年一月号、四八頁。

(10) 拙稿「中学校の技術教育」、『教育』六五年二月号。なお、拙稿「技術教育研究の視点・方法をめぐって」、『教育』六六年一月臨時増刊号を参照のこと。

(11) 技術教育研究会編『中学校技術科指導講座Ⅰ』（一九六二年、雄山閣刊）

(12) たとえば、長谷川淳「技術教育の内容について」、『技術教育研究会会報』第二五号（一九六二年二月）

(13) 池上正道「緑本、技術科に対する意見三つ」、『教育評論』六〇年十一月号、同「技術科の教育内容をどう選定するか」、『技術教育』六〇年十一月号。拙稿「技術科の内容討議の発展のために」、『教育評論』六〇年二月号。

(14) 瀬川寿夫「技術科の性格・目的」、『技術教育』一九六三年四、五月号。

(15) 注(1)の拙稿「技術科教育の役割と目標」
同たとえば原正敏「技術教育と手労働」、『教育』六一年七月号など。

（教育科学研究会技術教育部会）