

自主編成・その課題と実践

技術

技術科教育を前進させるために

佐々木 享

技術科が誕生して、一三年の歳月がたとうとしている。一三年間しか歴史をもっていないという教科は、現在のところ、小・中・高校を通じて技術科だけである。しかし、歴史が浅いこの教科も、六九年の学習指導要領の改訂によっても存続することになったから、中学校の教育課程のなかに、ようやく安定した位置を占めるようになったといつてよいように思われる。

短いというものの、十余年の歴史を経てみると、ようやくこの教科のもつ理論上・実践上の問題点も鮮明に自覚されるようになってきた。文部省は、一九五八年の学習指導要領改訂にさいして、これを「試案」ではなく国の定める「基準」であるとし、以後一貫して学習指

導要領の基準性・拘束性を強調し、学習指導要領のもつ理論上・実践上の問題点を批判的に研究する努力を抑圧してきた。だから、六九年の改訂にさいしても、技術科教育がかかえている本質的な問題点のほとんどは、何ら「改善」されなかった。こういうわけで、今日明らかにされている技術科教育の問題点は、そのほとんどすべてが、自主的・民主主義的に研究し実践してきた教師や研究者によって指摘され深められてきたものばかりである。学習指導要領のしめつけは、依然として、(あるいは技術科の検定教科書が二種にしばらく国定同然になってしまったことに示されるように、ますます) 厳しいと考えられるから、技術科教育を改善し前進させるためには、自主

的・民主的な研究のもつ意義がますます重要になっていくといわねばならない。技術科教育のもつ多くの問題点は、教育にたいする不当な国家統制と教育行政の貧困という同一の根源から生れているものであり、相互に深く関連しあっているが、(一)教科の内容と教授方法、(二)教科の教授を保障する教育条件の二つの分野に属するものに大別することができる。「教育課程の自主編成」が論議される多くのばあい、研究・討議の対象となるのは教科の内容と教授方法の領域の問題に限られるのがふつうである(私はそれではないと思っていない)。しかし、技術科教育のばあいには、どのような内容を教えるべきなのかという問題と、それを可能にするにはどのような物的・人的条

件が必要なのかという問題とが、分ち難く結びついているのである。

はじめに、教育内容と教授方法の領域に属する問題についてのべよう。

ほかの教科を研究している人ならば、奇妙にみえるかもしれないが、ここ数年のあいだに明らかになってきたことの一つは、「技術・家庭科」は、はたして学習指導要領のいうような単一の教科なのかという問題である。学習指導要領は、技術・家庭科は単一の教科であるとし、これの「内容」を「男子向き」「女子向き」に分けるのだと強弁してきた。そして教科書も「男子向き」と「女子向き」とは、ごく一部に同一の記述がふくまれていたにしても、全く別な教科書がつくられてきたのである。

いっぽう、義務教育段階の中学校で、技術・家庭科だけに男女別学を強要するのは不当だという主張は五八年の改訂直後から、教員組合の教育研究活動や自主的な民間教育研究運動のなかに見られた。

最近数年間の動きをみると、「技術・家庭科」の男女差別に反対し男女共学をすすめるという理論はますます精緻になるとともに（拙稿「技術・家庭科の男女差別に反対しよう」、『技術教育』一九六九年六月号、七月号参照）、男女共学を實踐しているという事例も数多く、公然と報告されるようになった（たとえば、岡邦雄・向山玉雄編『男女共通の技術・家庭科教育』一九七〇年）。いうまでもないことだが、既存の「男子向き」「女子向き」の内容そのままでは男女共学はできないし、男女共通の實踐をしようとするときには、男女共通に何を教えるのかが必然的に問題とされるようになる。

「技術・家庭科」は一つの教科だという文部省側のあいまいな主張ではことはすまないのである。（文部省は、いっぽうで、学習指導要領では「技術・家庭科」は単一の教科だとし、他方で、教育職員免許法関係の法令では「技術」と「家庭」とを全く別個の教科として扱っていることとの矛盾には、口をつぐんでいることに注意。）「技術・家庭科」という教科をどういうものとして理解するかは、たんなる理論上の問題としてだけではなく、男女共学をすすめるという課題と結びつい

て、実践上のさし迫って解決を要する問題となってきたのである。この問題については、教育全体のなかで家庭科教育の独自の課題を追求することをめざす家庭科教育研究者連盟（家教連）が一九六六年八月に誕生し、着実にその研究・実践活動をすすめるようになったことの影響を見逃すこともできない。いまや私たちは、技術科教育と家庭科教育それぞれの独自の課題を追求し、それぞれの重要性を確認しあいながら男女共学をすすめていくという観点が重要であるように思う。ここでは、このような趣旨に基づいて数年も前から共学にとりくんできた岩手の仲間たちの実践に登場してもらった。この仲間たちの実践を支えているのが職場の教師集団であることはいまでもないが、同時に、その広範な教育内容研究が「技術教育を語る会」というサークルの仲間たちのなかで十余年前から一貫した共同研究に支えられていることを忘れてはならないだろう（このサークルの研究と実践については、村田泰彦編、技術教育を語る会著『技術科教育の計画と展開』明治図書刊、参照）。

技術科の内容と教授方法という点については、技術科の発足当初から、学習指導要領が技術科では「……を設計、製作しながら」「……を分解、組立て、整備しながら」それぞれの事項に関連する知識を学ばせるのがこの教科の建前だと強調し、いわゆるプロジェクト学習を強要

してきた。つまり、技術科では、教える内容といわゆるプロジェクト法という教授方法とが、あいまいな形で一体として規定され、これによって科学を系統的に教授することが拒絶されてきたのである。いわゆるプロジェクト法以外の教授法を認めないということは、科学の系統的教授を否定するだけでなく、こどもたちには作業をさせる（ものををつくらせる）学習自体の重要性をもあいまいにしてしまから、学習指導要領のとおり（もつ）といえば検定教科書の記述どおり）の實踐をすれば、子どもたちには、ものつくりとか分解整備をしたことがあるという経験だけしか残らないことになってしまったのである。この致命的ともいえる欠陥は、今回の改訂によっても、「学習活動は、実習を中心として、内容に示す事項が有機的な関連をもち、総合的に展開するように計画することを原則とする」という規定が残ったために、すこしも改善されていない。千葉・及川両氏らの実践は、技術科教育のこのような欠陥の全面的な克服をめざしているという点でも、注目に値するものであろう。

ところで、現場の実践家が、教科の教育を自主的・民主的にすすめるようにするばあいには、いつも直面する問題の一つは、検定教科書が役に立たないとすればどうするかという問題である。五八年の学習指導要領では、技術科は製図・機械・電気等々のそれぞれの学習分野（文部省

『中学校指導書・技術・家庭編』一九七〇年、七ページによれば「領域」ごとに配当時間数と実習例が指定されていたから、検定教科書が役に立たないという悩みはひときわ深刻であった。六九年の改訂で配当時間数の指定と実習例の指定とがなくなつたとはいえ、いわゆるプロジェクト法が強要されていることに変わりはないし、しかも文部省の拘束の強い検定教科書が二種しかないという事態のもとでは、役に立つテキストが必要だという自覚はひときわ強くなってくる。

いっぽう、従来から自主的・民主的に教育実践をすすめてきた人びとは、それぞれ個人個人で、ばあいによつてはサークルで、貴重な時間を費して教材としてのプリントをつくって、授業内容を豊かにするための努力を重ねてきた。民間教育研究団体（技術教育の分野では、主として技術教育研究会と産業教育研究連盟）の研究会や教組の教育研究集会に提出され、報告されるプリントは年におびただしい数にのぼっている。実践に裏づけられたこれらの貴重なプリント類は、多くの仲間の宝であるのに、それらを蓄積し、改善することは、いわば参会者の恣意にまかされてきたのが実情であった。研究・実践の蓄積を集体成し、普及するといっても、単行本の限られた紙幅のなかでは、きめ細かな内容を伝えるには何としてもものたりない。こうした状況のなかで、産教連の仲間たちが、自主

的な教材の編集にとりくんだのである。そのプロセスは小池氏が詳しく報告しているとおりである。借りものであるかないか、自主的であるかないかは、どう編集するかという方法で決ってくるのではなくて、内容の問題である。たまたま例にあげられた機械学習だが、千葉・及川氏らの実践と小池氏らの実践とのあいだにも、ともに男女共学をうたっているのに、異なる点がある。もちろん自主的、民主的な教材は各種各様の科学的で創造的なものが年々豊富に生れてくることのほうが望ましいのだから、そういう一例として紹介していただいたものである。

まえにものべたように技術科教育をすすめるには、自明のことだが機械・工具などの施設・設備が必要となるし、それらを活用するために教師の労働時間や一クラスの生徒数を少人数に分轄するなどの条件を整備することが不可欠となる。技術科教育で、生徒の重大な災害が頻発するという事態は、この教科の物的・人的な条件を整備することの重要性をいちだんと深刻に自覚させるに至る直接の契機となった(詳細は、原正敏・佐々木享『技術教育と災害問題』国土社刊、参照)。いまこの問題を詳論する余裕はないが、技術科教育のそなえるべき物的・人的条件についての文部省当局の驚くべき不勉強と怠慢は明らかであった(前掲書参照)。国会での追求をふくむ数年間にわたるたたかいの結果、文部省側もと

うとう手押かな盤や大口径の丸のこ盤を生徒に使用させることの誤りを認めるに至ったが、そのほかの問題については、技術科発足後十余年になるというのに、依然として何一つ解決していないといつてよい。教育条件整備の問題は、基本的に文部省の責任であるにしても、都道府県あるいは市町村教委の力で解決することのできる問題も多い。したがって、条件整備のたたかいは、文部省にたいしてすすめると同時に(これは具体的には日教組を通してということになるだろう)、地方の教委にたいする要求行動をも強化しなければならぬのだが、残念ながら両面ともに、たたかいがたち遅れていることを認めないわけにはいかないのである。ここでは地方自治体にたいして要求を提出して部分的にはあるがその要求を実現した東京の熊谷氏らのたたかいの経験を紹介していただいた。

東京での技術科の条件整備のたたかいについては、若干のことをつけ加えておく必要がある。その第一は、区内の全中学校に、丸のこ盤の安全装置をつけさせ、除塵装置を整備させ、機械設備類の定期点検を区の負担で行なわせることに成功したのは、熊谷氏らの属する葛飾区のはかに足立区が知られているが、この二つの区はいわゆる下町に属し、決して財政豊富な区ではなく、むしろ二三区内では財政の貧困な区に属していることである。すなわち、この二つの区で要求が

実現したことは、これらの自治体の財政が豊かだったからではなく、財政は貧しくても(当局者はどこでも、いつでも、「予算がない」との理由で要求を拒否するのだが)、要求が正しく提起されるならば、ある程度の要求をかちとることが可能であることを示しているのである。

第二に、この二つの区ではともに、たんに技術科教師の要求が結集されていただけでなく(いうまでもなく、これが基礎的な前提となるのだが)、この要求が教員組合のものとして提起されたことに注目したい。技術科教育の問題を技術科教師だけの問題にとらえるのではなく、この教育をうける子どもたちの問題としてとらえることによって、教組という組織の要求にまで結実することができたと考えられる。組織を背景としてこそ要求をかちとることができるという経験には学ばべきものが多いように思う。

第三に、二つの区ではともに、要求は、区議会への請願という手続を経て実現したという経過があったことは、私たちに多くのことを教えている。この二つの区に限らず、多くのばあい、教育上の要求は当然のこととして教委にむけて出されるが、たいていはこの段階で、予算のないことを理由にあいまいにされてしまふ。二つの区の教組はこの段階で退くことなく、請願という地域住民の正当な権利を行使することを通して要求を実現している。任命制教委の無力さ、教委公

選制復活の重要さを示すと同時に、正当な権利を行使することの重さを教えているように思われる。同時に、選挙を通して自治体の首長に革新的な人を選んだとしても、それがただちに教育条件の改善につながるわけではない(よい条件になるにはきまつているが)ことにも留意しておきたい。

第四に、熊谷氏らのたたかいに示されているように、要求を実現するためには、相手方を説得するに足るだけの用意、自分たちの科学的・系統的な研究や調査も必要である。埼玉県では(全県か一部の地域かは不明だが)、教委当局が原正敏氏と私との共著『技術教育と災害問題』を読むな・買うなと指導している由である(『技術教育研究会会報』一九六九年六月号、三ページ)。このことは、教師が真実を知ることが権力者たちがおそれていることを示しているという点で興味深い。教委の担当者や自治体の当事者(議員もふくめて)は、技術科教育の実情に暗いのがむしろふつうなのだから、これらの人々を説得するにはそれなりに要求する側が問題を深く理解しておく必要があるのはいうまでもない。ぶつぶつ不満を述べるだけでは要求の実現はおぼつかないのである。熊谷氏らの経験は、まだまだ要求の一部をかちとったにすぎないともいえるが、この経験だけからも学ばべきものは多いように思われるのである。(専修大学助教授)