

1950年代初期における普通教育としての 技術教育課程論の展開

—宮原誠一の生産主義的普通教育論とその具体化に即して—

吉 留 久 晴

Hisaharu YOSHIDOME

Graduate Student, School of Education, Nagoya University

A Study on Curriculum Theory of Technology Education as General Education at Lower Secondary Schools in the early 1950's

— Focusing on Seiichi Miyahara's Educational Thought Based on the Concept 'Production' and Syokugyokyoikukenkuyukai's Curriculum Theory —

Although a large number of researches have been carried out into the educational policy about technology education as general education, little is known about curriculum theory. We must pay attention to this fact.

The purpose of this study is to clarify some characteristics of curriculum theory of technology education as general education at lower secondary schools in the early 1950's. The reason why we focused on Seiichi Miyahara is that he made a great influence on a direction of technology education as general education in 1950's.

In this study, especially, I try to analyze (1) Seiichi Miyahara's educational thought based on the concept 'production', (2) industrial arts program in Florida state in the United States of America in 1948 (= *Florida plan*), (3) Syokugyokyoikukenkuyukai's curriculum theory of technology education as general education.

The conclusion of this study are as follows:

(1) Seiichi Miyahara suggested a philosophy of technology education as general education. On the other hand, he entrusted a formation of curriculum model to Syokugyokyoikukenkuyukai.

(2) Syokugyokyoikukenkuyukai did not accept to the theory of curriculum organization of Florida plan which was introduced by Seiichi Miyahara. Instead of that, they chose educational contents on the basis of "Trade and Job Analysis". Moreover, they made a formation of teaching materials with technical information, technical skill and social - economic information.

(3) Hence one can say that curriculum of technology education as general education in the early 1950's was *Industry and trade - oriented one*.

はじめに

本稿は、職業・家庭科（1951～1958年）の時期、とりわけ1950年代初期に構築された普通教育としての技術教育課程論の技術教育カリキュラム史上の特質を、主として、宮原誠一の生産主義的普通教育論¹⁾とその具体化を担った職業教育研究会²⁾の教育課程論に即して解明することを目的とするものである。

第二次大戦後の学制改革を経て1947年に、中学校に職業科が設置された。その際、必修教科の職業科は、「農、商、工、水産、家庭のうち1科目又は数科目をきめて学習する」教科とされた。その後、1949年5月の文部省学校教育局長の通達（発学261号）「『新制中学校の教科と時間数』の改正について」において、職業科と家庭科は分離され、職業科は「各種の職業についての基礎的な知識、技術の啓発を主眼とする」教科として措定された。にもかかわらず7ヶ月後の、1949年12月の

文部省初等中等教育局長通達（文初発第242号）「中学校職業科および家庭科の取扱について」では、「実生活に役立つ仕事」という観点から職業科と家庭科は一つの教科として構想された。この主旨を踏まえ1951年12月に『中学校学習指導要領職業・家庭科編（試案）昭和26年（1951）改訂版』が作成された。1951年度版学習指導要領に示された職業・家庭科の教育課程は、教育内容を地域生活から抽出するという意味で地域主義に依拠し、啓発的経験を付与することを志向するものであった。

このような政策の動きの中で、1949年以降宮原誠一は、自身の生産主義教育論の中で、生産技術の基礎を教授する必要性を示し、普通教育としての技術教育課程論の包括的枠組みを提示した。さらに、後に詳述するように、職業・家庭科の教育課程改造という文脈で、全国的な基準で男女別・地域別を越えて共通に学習されるべき教育内容を日本の産業における支配的な生産技術のシステムから選択することを主張した。

この宮原誠一の生産主義教育論は、従来、技術教育関係の通史的研究⁹⁾において、戦後初期の教育思想の一つとして要約的に紹介されてきた。他方、本格的な研究としては、いわゆる「第一次建議」への影響という視座からそれに接近した、依田有弘「生産主義教育論と中学校職業科」⁹⁾を挙げることができる。しかるに、これは、中央産業教育審議会の建議「中学校職業・家庭科について」（1953年）の歴史的位置づけを問うことに主眼があるいわば政策史的研究であり、生産主義教育論が、普通教育としての技術教育課程論にいかなる影響を及ぼし、それをいかに方向づけたかということに論究したものではない。

ところで、生産主義教育の論理は、藤岡に従えば、(1)国民的共通教養、(2)生涯にわたって習得されるべき教養、(3)職業教育、(4)高度に発達した産業社会における学校の役割の4つの改造すべき問題を包括した広範な教育計画論である⁹⁾。それ故、上述の4つの問題を生産主義教育論として一括して論じる方法は、各問題の論点を曖昧にするという理由から、適切ではない。本稿では、上記の(1)の問題、なかでも中学校の教育課程を主たる対象とした「生産主義的普通教育」⁹⁾に関する所論（＝生産主義的普通教育論）に焦点を当てて考察する。そして、宮原の生産主義教育論を、生産教育を中軸とした教育計画論としてだけでなく、普通教育としての技術教育課程論⁹⁾として捉え、教科の性格づけや理念像に関する議論だけでなく、教育内容の選定や教材化のレベルを考察対象として包摂する。

具体的には、以下の3つの次元に即して分析していく。(1)先ず第1節で、生産主義的普通教育論に即して、普通教育としての技術教科を中学校の教育課程に位置づける、宮原誠一の論理を解明する。(2)次いで第2節で、宮原の普通教育としての技術教科の理念像をより鮮明化させるために、宮原が一つのモデルとして紹介したアメリカ合衆国フロリダ州のインダストリアル・アーツのプログラムの内容を分析する。(3)さらに第3節で、生産主義的普通教育論がいかに教育課程として具体化されたかという点を明らかにする。なお、ここでは宮原と深い交流があった清原道寿が指導的役割を果たし、当時の教師に一定の影響を及ぼしたと言われる⁹⁾職業教育研究会の教育課程論を考証する。さらに、教育内容の選択や教材化のレベルにおける、宮原が紹介したフロリダ州のプログラムの受容・非受容の様相を明示する。以上の分析から、職業・家庭科の教育課程改造という文脈で生成した、普通教育としての技術教育課程論の初期的構築の試みの意義と限界を析出することを試みる。

1. 宮原誠一の生産主義的普通教育論の特質

(1) 生産主義教育論の全体像

先ず、生産主義的普通教育の論理構造を解明する前提として、生産主義教育論の全体像を確認しておく。宮原が生産主義教育論を展開する直接的契機には、城戸幡太郎の教育計画論⁹⁾が存在した¹⁰⁾。戦後、城戸は「新日本の建設と職業教育」(1946)で、「職業政策と労働政策とは復興日本に課せられた最も重大な問題であり、これらの政策が確立されなければ職業教育も職業指導もその方法を講ずることはできない¹¹⁾」と叙述し、日本の復興と教育計画の関係を論じた。さらに、「生産と教育」(1950)で「生産教育を日本の自主的経済を確立し、日本を自由な独立の文化国家に再建する教育的建設の方法として考えるならば、それは、総合技術教育を中核とする教育計画でなければならない」と主張した¹²⁾。そのような論旨は、「教育目標として生産的人間を措定し、その方法として生産教育を構想し、総合技術教育を中核とした教育計画によって全教育体系を一元化¹³⁾」したものであるとして特徴づけられる。

ところで、宮原の生産主義教育論の出発点は、1947年に発表した「教育の計画化」であった。この中で教育は「産業再建のための人材養成計画にもとづいて計画化されるべき」であることが一貫して主張された¹⁴⁾。ただし、彼が「産業の必要に応じる教育」あるいは、「教育と産業とを連結する体制」と述べる際には、「精神と物質、理論と実践、頭脳の労働と身体的労働、一般的教養と職業的教養という相互に関連あるこの一連の二元的対立を超克すること」が留意されていた¹⁵⁾。さらに、彼は、新制高等学校を下級の職業教育機関と、新制大学を上級の職業教育機関と措定し、それらの学校の種類及び数を主要産業部門における技術者及びその他の専門職員の養成計画に基づいて決定することを要請した¹⁶⁾。

生産主義教育は、「普通教育において、そのために必要な知識と能力の一般的な基礎を習得し、職業教育においてその専門領域を習得する」ことにより、「科学的な生産人」を育成する教育であると説明された¹⁷⁾。さらに、生産主義教育は「たんに生産技術学習をさすのではなく、全教科にわたる教育計画の全体」であると規定された¹⁸⁾。

ところで宮原は、「事実としての教育は、いつでも特定の時と所とをもつ歴史的社会的状態によって規定され、なかんずく究極的にはその社会の産業の状態によって規定される」という教育の社会的規定性を提起し¹⁹⁾、また「教育は一般に基本的なものの系統的な学習をさせる」べきという見地から、「新教育の『無方向』『無系統』の児童中心主義的迷蒙にいまなおとらえられている」ことを批判した²⁰⁾。生産主義教育論の基底には、このような基本的姿勢が存在していた。

(2) 生産主義的普通教育の論理構造

生産主義的普通教育論の基本的骨格は、既に「生産主義教育論」(1949)で確立され、「産業と教育—普通教育における基本的視点」(1952)において、より詳細で明確に整理された。それらの論述において、先ず宮原は、現在の普通教育において「労働の歴史的な意味も社会的・経済的意味も科学的・テクノロジー的な意味も、それらの意味がもつ教育的な意味もかたんに無視され」、「一般的・基礎的教養を職業的活動から切り離して考えている」ことを問題視した²¹⁾。そして、青少年が「社会科学および自然科学の基本にかけて薄弱であり、技術の基本にいたってはほとんどまった

く学習していない」²⁹⁾ 状況を議論の俎上に載せ、「消費生活ではなく生産生活を中心に、そして、労働から遊離した階層ではなく労働する国民大衆の必要を中心に」教育を計画する必要性を提起した³⁰⁾。

この問題提起は、「ミニマム・エッセンシャルズ」³¹⁾ という概念装置により具体的な教育課程編成に反映される。ミニマム・エッセンシャルズとは、「国民経済の主要な部門のそれぞれの機能、各部門間の相互の関係、全産業をつうじて生産力の発展を支える中心的な科学的・技術的基礎という、一連の一般的原理を習得するための最小必要教養基準として役立つ」基準である。それは地方的ではなく、全国的な基準で、(1)「科学（自然科学および社会科学）の基本にかんするもの」、(2)「技術の基本にかんするもの」、(3)「学習形態の基準として役立てられる」ものという3つの柱によって構成された³²⁾。生産主義的普通教育の教育課程では、中心に(1)と(2)に対応する教科群が、その周辺に音楽、体育、美術、その他の教科が位置づけられた。このような一定の教科群を中軸とする教育課程論は、経験カリキュラムやコア・カリキュラムと異なるものとされた³³⁾。

次いで宮原は、普通教育の目的を「国民経済について一般的な理解をもたせ、現代の産業についての基礎的な知識と能力とを習得させ、環境に合目的にはたらきかけてゆく積極的な態度をやしなわせる」ことと措定した³⁴⁾。そして、産業についての基礎的・準備的な理解を発展させるために、上記の目的に沿って国語や数学や社会科や理科のような基本的な知的教科を順序正しく学習することを強調した³⁵⁾。勿論、上記の目的の達成は、全教科を通じて行われるべきであるけれども、なかでも「その仕上げに最も直接的に応じる教科」³⁶⁾として、宮原は、職業・家庭科を重要視した。

しかし、実際の職業・家庭科は、中学校の教育課程において周辺的地位を占めていた。宮原は、「普通教育と産業の関係が理解されていない」³⁷⁾ こと、また「職業・家庭科のたてまえ」³⁸⁾ 自体にその原因があると把握した。彼は、後者の「職業・家庭科のたてまえ」の問題点として、とりわけ「国民経済や国民の現在の状況とはかかわりなく、実生活に必要な仕事というものを網羅的にかぞえあげる」仕事主義と、「総体としての国民経済から切り離して考え、孤立的に産業のユートピアをおもいえがく」生産地域主義を挙げる³⁹⁾。そして、「厳密にえらばれた少数の代表的・基礎的な生産技術の学習を終始一貫しかりやらせて、これを窓にして生産技術一般にたいする理解にすませなくてはならない」と主張する⁴⁰⁾。さらに、宮原は、将来生産的職業以外の職業に就く者にも「社会および自己の生存を支えている生産の仕組と方法とについての一般的理解」を習得させることを意図した⁴¹⁾。

そして、宮原は職業・家庭科を解消し、普通教育における「生産技術的な教科」⁴²⁾ (=技術教科)を設置することを提起する。その原理として以下の事項を提示した⁴³⁾。即ち、(1)技術教育に関する科目を「独立教科として立て」、「日本の産業に必要な生産技術の一般的な基礎の習得を目的とする教科」として位置づけること、(2)「種類は少なくともよいから、なるべく代表的な要素をふくんだ仕事」を選定すること、(3)「男女すべてにひとしく課す」こと、(4)職業生活に関する社会・経済的な知識・理解は、社会科に委ねること、(5)「職業指導のための基礎をつくるが、職業指導そのものは、就職相談として、そのための全校的な機関の手によっておこなわれなくてはならない」こと、の5つである。

以上の宮原の生産主義的普通教育論の構造と性格は、以下のように要約される。(1)生産主義的普通教育論は、基礎的教養の労働やテクノロジーからの乖離の克服を出発点とし、その背景には日本

の独立と復興があった。(2)宮原は、普通教育の目的として「国民経済について一般的な理解をもたせ、現代の産業についての基礎的な知識と能力とを習得させ、環境に合目的にはたらきかけてゆく積極的な態度をやしなわせる」ことと設定し、その達成のために、普通教育としての技術教科を中学校の教育課程の中心に措定した。(3)そして、地域主義や仕事主義からの脱却を志向し、「日本の産業に必要な生産技術の一般的な基礎の習得を目的とする教科」として技術教育を担う教科を構想した。即ち、この技術教科は、職業準備のための教科ではなく、国民経済の基盤である「日本での支配的な生産技術のシステムの基礎」³⁷⁾を生徒に習得させるための教科として想定された。(4)ただし、宮原は、国民経済や産業の理解という側面から技術教科の重要性を指摘したけれども、技術の学習自体が有する人間形成という視角から技術教科の陶冶価値を追求することはなかった。また、その論述は、教科の構造の包括的な枠組みや基本的な目的を示すことに限定された。

2. 宮原が紹介したフロリダプランと生産主義的普通教育論の共通点

さて、宮原誠一は『岩波講座教育第3巻』（1952）に掲載した「産業と教育－普通教育における基本的視点」において、上記のような日本の産業に必要な生産技術の一般的な基礎の習得を目的とする教科の一つのモデルとして、アメリカ合衆国フロリダ州のインダストリアル・アーツの事例を紹介した³⁸⁾。宮原は、それを「単なる工作科的なインダストリアル・アーツとはおもむきを異にする」³⁹⁾概念を基礎にしていると看做している。本節では、そのようなフロリダ州のプログラムの詳細を解明すること⁴⁰⁾を通して、生産主義的普通教育論の基盤にある宮原の普通教育としての技術教科の理念像を析出することを試みる。

1948年にフロリダ州教育省は、“*Florida Presents a Guide to the New Technology in Industrial Arts*”⁴¹⁾（以下、フロリダプラン）を刊行した。同書は、フロリダ州のインダストリアル・アーツの教師グループ、及びフロリダ大学教育学部の教授等によって準備された⁴²⁾。当時、フロリダ州は、工業資源に恵まれているけれども、その開発は遅れていて、主に農業が盛んな地域であったという。しかし、フロリダプランは、教育プログラムを国家全体の生活様式と調和させるべきという立場をとった⁴³⁾。というのは、今日の社会的基盤が工業及び機械を作動させる動力によって特徴づけられ、機械の発達とその多様な使用や動力の生成とその普遍的適用が、文明のパターンを決定すると認識されたからである⁴⁴⁾。それ故に、工業化時代において、仕事に対する尊厳とその必要性に関する認識を発達させる教育が準備されなければならないとされた⁴⁵⁾。

同書の構成は、以下の通りである。

序 章

第1章 普通教育におけるインダストリアル・アーツ (P.1)

第2章 ジュニア・ハイ・スクールにおけるインダストリアル・アーツ (P.11)

第3章 シニア・ハイ・スクールにおけるインダストリアル・アーツのプログラム (P.50)

第4章 プログラムの管理 (P.86)

第5章 教師と専門職 (P.101)

付 録

(a) インダストリアル・アーツに関する参考文献 (P.108)

(b) 教師と生徒のための定期刊行物 (P.113)

(c) 施設・設備の供給源 (P.113)

(d) インダストリアル・アーツに関する映像 (P.115)

(1) ジュニア・ハイ・スクールにおけるインダストリアル・アーツの位置づけ

フロリダプランでは、インダストリアル・アーツが幼児から成人まで、いわば生涯教育的に考慮されている⁴⁶⁾。まず、前期中等教育段階におけるインダストリアル・アーツの位置づけをその前後の教育段階と比較しつつ概観してみる。

初等教育段階は、まず低学年で手を使って何かを作るという経験が準備される。その学習経験により、創造的欲求が充足される。他方、それを通してグループ作業の方法や様々な材料の性質、その材料の他者による利用方法が学習される。高学年では、低学年で獲得した基礎的知識を伴い、さらに工業化の時代や生活の現代化、工業により生じた状況を理解する機会が準備されている⁴⁷⁾。

ジュニア・ハイ・スクールではインダストリアル・アーツが、普通教育のプログラムの統合的な役割を担う。インダストリアル・アーツの授業では、生徒に工業生活 (industrial living) に関する広範で多様な学習経験を与えることが意図される。そして、その学習経験はオリエンテーション、探究的経験として強調され、技術の概観の獲得が目指された⁴⁸⁾。その教育的意義として、(1)手技的、探究的、工芸的、社会的刺激を充足させること、(2)より整った個性の発達に貢献すること、(3)中等学校 (secondary school) でのより特別な経験の基礎を供給すること、(4)生活経験と教育目的に関して現実的であること、(5)社会的成長のための環境を供給すること、の5点が挙げられている⁴⁹⁾。

ジュニア・ハイ・スクールでもなお探究的側面が維持されるけれども、さらに、技能、工業インフォメーションの獲得及び実生活の経験におけるそれらの実践的適用が意図されている。この段階においては、生徒は抽象的思考を含むある一定の技能を習得する。また、製作では職人のような正確さが要求される⁵⁰⁾。

(2) 教育目標

ジュニア・ハイ・スクールにおけるインダストリアル・アーツの目標は、確かな資質と習慣の発達と願望の実現を中核としている⁵¹⁾。具体的には、価値ある願望の発達 (5項目)、望ましい資質の発達 (14項目)、望ましい習慣の発達 (12項目) が記載されている。それを大別すれば3つのグループが抽出される。第一は、人間の技術的経験とその到達点に関する明白な様相と概観を獲得することを意図する、オリエンテーション的な目標である。第二は、余暇や技術のレクリエーション的側面、趣味の探究と発達に関する趣味的 (avocational) 目標である。第三は、ライフワークへの技術の関わりや複雑な世界への参加等に関する前職業的 (pre-vocational) 目標である⁵²⁾。

ただし、目標のいくつかは特にインダストリアル・アーツに関連する一方、それらの多くは同等に他の教科領域にも適用されるものである。これらの目標設定は当時、他の各州のインダストリアル・アーツのそれと同様の傾向にあった。以下に比較対照として、ミズーリ州のインダストリアル・アーツの目標の一覧⁵³⁾を掲載する⁵⁴⁾。なお、この目標は健康と安全 (health and safety) の項目を除いて、アメリカ合衆国職業協会 (American Vocational Association) が出版した『インダストリアル・アーツ教育の到達基準』 (“Standards of Attainment in Industrial Arts Teaching”) に述べられているそれと、基本的に同様である。

ミズーリ州のインダストリアル・アーツの目標

1. 産業生活及び生産と分配の方法への積極的な関心を生徒各自に発達させること
2. 購入し、使用するものを適切に選択し、ケアし、使用する能力を生徒各自に発達させること
3. よりよい技量 (workmanship) や計画の理解を生徒各自に発達させること
4. 有益なことを成す能力に関する誇りあるいは関心を生徒各自に発達させること
5. 非日常的で不慣れな状況で他者と交流し、自身をケアする能力への自己信頼と自信を生徒各自に発達させること
6. どんな仕事の実行においても、規則正しい対処方法の習慣を生徒各自に発達させること
7. それが楽しい仕事かどうかにかかわらず、それを成すべき時に行うことの必要を認識する自己訓練の習慣を生徒各自に発達させること
8. ぶらつき (loitering) や浪費時間なしに慎重な思慮深い仕事をする習慣を生徒各自に発達させること
9. 他者が助けが必要な時に補助し、そして集団的作業に迅速に参加する態度を生徒各自に発達させること
10. 他者にとって、楽しいものを作成することに関して、そして社会的習慣に関する思慮深い態度を生徒各自に発達させること
11. 健康や安全に関する好ましい態度や実践を生徒各自に発達させること
12. 機械製図の知識や理解、製図や作業図 (working diagrams) の読解 (interpretation of the conventions)、製図を手段としてアイデアを表現する能力を生徒各自に発達させること
13. より一般的な道具や機械の使用の基礎的技能や一般の人が十分に出会うであろう仕事についての対処方法に関する知識、そして仕事の性質と我々が最もよく使用する道具の幾つかの特性に関する知識の両方を生徒各自に発達させること

(3) 教育課程とその授業実践例

学校の諸活動は単なる生活の準備ではなく、生活そのものであるという見地から、全体の教育課程は、技芸 (arts) や産業における現実の経験を重視する⁵⁶⁾ 経験主義に依拠した。そのような立場に基づきインダストリアル・アーツの教育課程では、とりわけ以下の3つが勘案されていた。

第一に、インダストリアル・アーツは、将来の職業生活のオリエンテーションの一部として位置づけられた⁵⁶⁾。その主要な作用は、生徒に生活する技術的世界の複雑性を認識させること、生徒に広範な活動から最も関心のある分野を選択させる機会を付与することである。さらにそれらには、手技的、探究的、鑑賞的、創造的、連関的という5つの作用が包括されている。

第二に、手工科 (manual arts) の伝統的概念である全てのプロジェクトと手先の器用さの習得は、もはやそれ自体インダストリアル・アーツの目標ではなく、代わりに単なる目標達成のための手段とされた。即ち、技能 (skills) は重要であるけれども、主要な構成要素とは措定されず、単元は知識・理解 (the understandings and enrichments) の分析から選択された⁵⁷⁾。

第三に、領域設定において可能な限り、動力 (power)、輸送 (transportation)、通信 (communication)、建築 (construction)、製造 (manufacturing) の5つの領域を内包することが要請された。この領域は、大工職や石工職、鉛工業のような限定された意味でなく、より普遍的で包括的な資質を備えていると把握された⁵⁸⁾。勿論、このプランを参考に各教師が、施設・設備等を考慮して教育課程を編成していくことは言うまでもない。

次に具体的に、動力領域における乾電池を用いた授業計画の例を瞥見しておく⁶⁰⁾。

(1)まず、科学反応による電流の生成について生徒間で議論する。生徒が詳しく観察できるように乾電池 (dry cell) は半分に切り、教師が、電池の炭素棒 (poles) を示し、科学反応について説明する。(2)次に、生徒に簡単な呼鈴線回路あるいは電灯線回路 (lighting circuit) の配線の段階を示した指導票 (instruction sheet) が与えられ、教師によって配線図 (wiring diagram) に用いられている記号が説明される。(3)生徒は指導票と配線図に基づき回路を配列する。その際、教師は、配線の先端をきれいにすることや確実に交流するために炭素棒を慎重に止めることを指導する。そして、回路が正しく作動するかをテストする。(4)その後、回路と乾電池に関する問題が生徒のシラバスによって回答される。

以上から、このプランの教育課程上の特徴は、以下のように概括できよう。

第一は、領域設定が、動力・輸送・通信・建築・製造という5領域を基本としていることである。アメリカ合衆国では、従来1960年代まで、主要な職業に対応した領域設定、より具体的に言えば、木工、金工、電気等の領域が支配的であった⁶⁰⁾。例えば、ミズーリ州のジュニア・ハイ・スクール段階では、広範な価値ある探究的経験と道具や材料の種類を含む基本的な技能を与えることを目標とした「一般工作」(composite general shop) に、製図、金属加工、木材加工、電気、皮加工 (leather work) 等の領域が包括されていた⁶¹⁾。

第二は、単元が、知識・理解の分析に基づいて構成されていることである。上述の動力の授業事例から、技能は、知識・理解の習得を促進させるための手段として位置づけられていることが見て取れる。

第三は、教材が、文化史的発展に即して配列されていることである。このことは、動力・輸送・通信・建築・製造の5領域の全ての基準例の最初の段階で、各々の領域の概観 (overview) を得る機会を準備していることから看取できる。それらには、史的発展過程やその領域の基礎的概念等が包括された。

(4) 宮原の普通教育としての技術教科の理念像と残された課題

以上のようなフロリダプランと宮原の生産主義的普通教育論との間に幾つかの共通点を確認することができる。それは、(1)前期中等教育段階において、生産技術の基礎を教授する、あるいは現代テクノロジーの概観を生徒に把握させる教科を普通教育のプログラムの中核に位置づけようとする、(2)教育計画を地域主義的でなく、国家全体として構想すること、(3)技術に関する教科で、生徒に社会及び自己の生存を支えている生産の仕組や方法についての一般的理解を導くこと、である。この限りにおいて、宮原がフロリダプランを普通教育としての技術教科の一つのモデルとして想定したことが窺える。

しかるに、宮原の生産主義的普通教育論では、フロリダプランの教育課程上の特徴である、動力・輸送・通信・建築・製造という5つの領域設定や知識・理解の分析に基づいた単元構成に関する考慮はみられない。宮原の生産主義的普通教育論が、教科の構造の包括的な枠組みや基本的な目的を示すことに限定され、教育内容や方法に関する具体的な考案が、考察の射程を超えていたことを勘案すれば、それは当然の帰結であろう。フロリダプランの教育課程上の特徴が受容されたか否かという問題は、次節で論究する職業教育研究会による生産主義的普通教育論の教育課程としての具体

化のレベルに関係する。

3. 職業教育研究会による生産主義的普通教育論の教育課程としての具体化

以上述べてきた宮原の普通教育としての技術教科の理念像やフロリダプランの教育課程上の特徴は、職業教育研究会にいかにか受容されたのだろうか。以下で、この点を踏まえつつ、職業教育研究会（1954年に産業教育研究連盟に改称）やその指導的役割を果たした清原道寿の論述に即して、宮原の生産主義的普通教育論が教育課程として具体化されていく過程を考察していく。

職業教育研究会の教育課程に関する1953年までの代表的な論述として、清原道寿の「職業科」（1952）⁶²、宮原と清原が共同で執筆した『職業・家庭科指導細案』（1952）⁶³及び「職業・家庭科の『教育内容の選定』について」（1953、以下、「第一次試案」）⁶⁴を列挙することができる。その後、「産業教育中学校編（職業・家庭科）」（1954）⁶⁵、『職業科指導事典』（1956）⁶⁶で若干修正される箇所も存在するけれども、1953年時点で生産主義的普通教育論を反映した教育課程論の骨格は形成されたとみてよいだろう。既に、日本の主要産業から教育内容を選定する方法が採用されていたという点から、「第一次試案」を基軸にすれば、その教育課程論は、以下のように整理される。

先ず、職業教育研究会は「日本の教育のめざす人間像を、『科学的な生産人』—自然および社会の法則を認識し、合目的に自然に働きかけることができ、そのために共働的な活動に参加することができる人間であり、またそういう活動が成立しうるような社会的条件をつくり出すために、有能に行動することができる人間—と規定する⁶⁷。そして、「中学校の全教育課程を生徒が将来において科学的な生産人となるための教育として再編成した上で」⁶⁸、職業・家庭科を教育課程の中心に位置づける。さらに、職業・家庭科の職業コースの目的を「現代および将来の日本の主要産業と関連する基礎的技術の習得と、それを通しての産業についての一般的理解を養う」と設定した⁶⁹。

上述の目的に掲げてある「基礎的技術」は、「生産的実践における客観的法則性の意識的適用」であり、且つ「一定の社会における支配的な労働手段の体系である」（＝「社会的生産技術」）と規定された⁷⁰。この規定は、技術論に従えば、いわゆる「労働手段体系説」と「意識的適用説」が混在化している。これに関して、職業教育研究会内からも意見が提出されたけれども、「本質論を問題にするのではなく、教育の立場において、どのように規定することが、技術教育を前進させるのにきわめて有力な手がかりになるか、という方法的意図」から採用されたという⁷¹。ここで「社会的生産技術」と規定した場合、例えば、商業領域を教育内容に包括するかが問題となる。清原は、『教育原理』（1953）において、生産と産業を区別し「生産が産業の中核をなすものであるが、産業には生産過程と流通過程がふくまれるとみるべきである」⁷²という見解を提示した。結局、「産業教育中学校編（職業・家庭科）」で、「社会的生産技術」は「産業技術」に修正された⁷³。

教育内容選定に際しては、「今後日本の主要産業の中心動的な動向を巨視的にとらえ、そこから導かれる産業の要求を、教育の立場から再解釈」することが留意された⁷⁴。教育内容は、要素作業（オペレーション）と関係知識により構成された。後者は、技術的知識・管理的知識・社会経済的知識の3つを包含する。要素作業と関係知識は、仕事（ジョブあるいはプロジェクト）によって関係づけられる。即ち、仕事は手段あるいは指導単位であり、教育内容そのものではない。職業教育研究会は、「この意味において、職業・家庭科の学習は『仕事中心』」であると主張した⁷⁵。

「第一次試案」では、職業コースの全領域の教育内容及び教材の選定は、以下の手順で行われた。

先ず第1段階は、主要産業の選択である。日本の復興や独立のために役割を果たすと思われる主要産業を選出する。ただし、これについては、様々な見解があると考えられるため、確定的な方法は存在しない。職業教育研究会の「第一次試案」の場合、A産業（農業・林業・水産業・牧畜業）、B産業（鉱業・金属業・機械工業・化学工業・電気工業・繊維工業・窯業・木材工業・食品工業・建設工業）、C産業（運輸業、通信業、商業、金融業）の3つの産業が抽出された⁷⁹⁾。

第2段階は、各主要産業に共通して多く含まれる技術領域（＝基本的ブロック）の設定である。上記の産業の中核をなす産業技術のうち、学校教育で不適当なものや地域特殊的なものを除いて、基本的ブロックを抽出する。それは、①栽培、②飼育、③製図、④一般電気、⑤一般機械、⑥木工、⑦金工、⑧原動機、⑨化学分析、⑩測量、であった。ただし、C産業（商業領域）が除かれていた⁷⁹⁾。

第3段階は、基本的ブロックの分析である。上記の基本的ブロックごとに、要素作業と関係知識が分析される。その際、(1)実際に使用される頻度数、(2)産業における相対的重要性、(3)学習の難易が勘案される。以上が、教育内容のミニマム・エッセンシャルズを抽出するための段階である⁷⁹⁾。

第4段階では、第1～3段階までの作業とは別に、各主要産業に関する社会的・経済的・文化的条件を分析し、社会・経済的知識（産業が抱える問題点等）を選択する⁷⁹⁾。

最終段階である第5段階では、上記の教育内容の習得を媒介する代表的な仕事を選定される。その際、7つの事項が留意された。例えば、仕事は「基本的な要素作業と関係知識が豊かに含まれている」こと、そして、「小学校で学習した初歩的な経験を整理し、発展させる」ことを意図して構成することが確認されている⁸⁰⁾。

以上の仕事を中心に学習単元を構成する方法に関して、清原は、以下の二つを提示している⁸⁰⁾。

一つは、前節で詳述したフロリダプランの方法である。それは、知識の系列を基礎に、その箇所箇所で必要な仕事を、代表的な基礎的技術を含む仕事の中から選んで組み入れていく方法である。ただし、知識獲得のための手段として技能を位置づける方法は、仕事が作業の系列によったものでないために、断片的な作業に陥りやすいという判断から、それほど積極的に賛同はしていない。

もう一つは、「代表的な基礎的技術を含むしごとのいくつかを、重要産業との関連においてとらえ、学習領域を設定する方法」である。この方法の場合、仕事と社会経済的知識・理解の両者を緊密に関連して指導できるという利点を指摘している。

このように基礎的技術の抽出には、長谷川淳が紹介したフリックランド（Fryklund, V.C.）の職業分析（Trade and Job Analysis）の方法が援用された⁸⁰⁾。ただし、職業教育研究会の基礎的技術を抽出する視点が、若干変化していることが確認される。それはとりわけ、商業領域を基礎的技術の一つとして包括するか否かという問題に関連していた。

例えば、1952年の清原の論述では⁸⁰⁾ 産業を構成する中核というべき生産に直接関係する産業から、無生物である部門（工業的部門）と生物を扱う部門（農業的部門）に分類し、商業領域を除いて基礎的技術を抽出した。また、その際、農業的部門では、工業的部門と異なり基本的ブロックの抽出の代わりに、日本の現代産業に占める重要度と、現在の生産の科学化、合理化の点から仕事の種類を抽出するという方法を提示した。他方、「第一次試案」では、商業領域は主要産業の一つとして措定されたけれども、基礎的技術としては内包されなかった。これは工業や農業領域と比較して、商業領域では職業分析の方法を用いてオペレーションや関係知識を析出することが、必ずしも容易

ではないことも関連しているように思われる。

さらに、「産業教育中学校編（職業・家庭科）」では、若干異なる論調で、基礎的技術は、「単に各分野の『専門技術学』（たとえば農学・工学・家政学）の体系からのみ選定されるべきではなく、それを、「現在の日本の国民的課題にてらして教育的に翻訳」して抽出することが主張された⁸⁴⁾。そして、活動分析法（activity analysis procedure）⁸⁵⁾の範疇に含まれる⁸⁶⁾職業分析が、現在の社会体制にとどまり、望ましい目的や理想が設定されにくい側面を備えていることを考慮し⁸⁷⁾、単に構造的な分析だけではなく、産業生活の改造の志向を含む機能的な分析の必要性が提起された⁸⁸⁾。商業領域に関しては、検討が不十分で数多くの問題が多く残されているとしながらも、商業活動の根本を「取引」活動に求め、そこから「計算」、「記帳」、「文書」の3つの技術分野を抽出した⁸⁹⁾。そして、教育内容のスコープは、農業・工業・商業・水産・家庭の従来の枠組みを踏襲した。

ま と め

本稿の分析結果から、職業・家庭科という職業準備教育の性格が強い段階での、普通教育としての技術教育課程論の初期的構築の試みの特質を、以下のように総括することができる。

宮原誠一の生産主義的普通教育論は、日本の産業に必要な生産技術の一般的な基礎の習得を目的とする教科として、普通教育としての技術教科を構想した。そして、職業生活についての社会経済的知識・理解を社会科に委ね、普通教育としての技術教科の教科領域を国民経済の主要部門、あるいは現存する社会及び自己の生存を支えている生産の仕組に即して確定することを意図した。

その論述は、教科の構造の包括的な枠組みや基本的な目的を示すことに限定されたので、教育内容選定を包含する教育課程編成の具体的なレベルは、宮原が深く関与し、当時の教師に一定の影響を及ぼしていた職業教育研究会に委ねられた。同研究会においては、教育内容、より具体的に言えば、「基礎的技術」の選定が主たる問題とされた。宮原は、普通教育としての技術教科の一つのモデルとしてフロリダプランを紹介していた。このフロリダプランは、主要な職業に対応させて領域設定を行うのではなく、動力・輸送・通信・建築・製造という産業技術の主な分野に即して5つの領域設定を行い、それに対応する知識・理解の分析に基づいた単元構成を意図していた。しかし、職業教育研究会は、フロリダプランが、知識獲得のための手段として技能を位置づけていたことや将来の職業生活の探求のために技術的な経験を重視していたことから、宮原が紹介したフロリダプランの教育課程上の特徴を受容しなかった⁹⁰⁾。同研究会は、以下のような方法で「基礎的技術」を抽出した。

即ち、職業教育研究会は、地域主義を脱却し、全国的な基準で普通教育としての技術教科の教育課程を編成しようと志向した。そして、教育内容に商業領域を内包するか否かという問題が生成したけれども、基本的には、国家の産業構造・経済復興の視点から、フリックランド等の「職業分析」の方法を援用し、全ての生徒に教授すべき共通の内容として基礎的技術を客観的、科学的に析出した。さらに、教材の構成・選択のレベルでは、生徒の発達段階の考慮及び技能だけを単独で教授することの否定という観点から、技能・技術的知識・社会経済的知識という「学習内容の3要素」⁹¹⁾を包括する「仕事」という原理が採用された。

総体として、「現代および将来の日本の主要産業と関連する基礎的技術の習得と、それを通しての産業についての一般的理解を養う」という教科の目的に相応し、この時期の(1)教育内容は、現代

の主要な産業や職業の分析から帰納的に抽出され、(2)さらに教材は、技術的知識と技能だけではなく、社会・経済的知識も包摂して構成された。それゆえ、職業・家庭科期に構築された普通教育としての技術教育課程論は、産業・職業志向であったと特徴づけられる。この期の技術教育課程論は、教育内容の選択方法の基準の決定を基軸に展開した。男女別・地域別という枠を越えて、全国で共通して学習されるべき教育内容選択を強調したということを考慮すれば、それは、普通教育としての技術教育の基礎を形成する起点となったと言えよう。しかし、教育内容は、第1次、第2次、第3次産業の主要産業部門に立脚し、フロリダプランによって採用された産業分野に共通するテクノロジーの主要な側面に即して教育内容を選定するという方法は勘案されなかった。他方、教材のレベルに関して言えば、教材の構成・選択において、「基本的な要素作業と関係知識が豊かに含まれていること」という量的な指標が特に重視され、生徒の生活経験で培われた概念や思考の既存パターンを破壊し、新たに再構成するという教育的な視点を踏まえた質的な指標は、十分に配慮されていなかった。

〔註〕

- 1) 以下の、宮原誠一の生産主義教育論に関する文献は、『宮原誠一教育論集第1巻』国土社、1976年所収のものに依った。よって、特に断らない限り引用頁は、著作集のそれを指すことを断っておく。①「教育の計画化」(『教育と社会』金子書房、1947年11月号)、②「生産主義教育論」(『中央公論』10月号、1949年)、③「生産教育－基礎的準備的であることの確認」(『教育』創刊号、1951年11月号)、④「産業と教育－普通教育における基本的視点」(『岩波講座教育第3巻』、1952年=1952a)、⑤「生産教育の概念」(『教育』、1952年11月号=1952b)、⑥「生産復興と教育」(金子書房編集部『新日本の教育建設』金子書房、1952年=1952c)。
- 2) 職業教育研究会は、1949年2月に「学校並びに職場に関する教育・指導の研究」を行うことを目的に発足した。中心的メンバーは、清原道寿、鈴木寿雄、池田種生等であった。初期の活動は「東京中心の会員による出版活動」が中心で、1954年に産業教育研究連盟と改称するまでの期間、不定期で、『職業と教育』(1号～3号)、『職業家庭』(4号)、『職業・家庭』(5号～6号)、誌名なし雑誌(7号～13号)を機関誌として発行し、1953年2月以降『職業と教育』を月刊化した。
- 3) 例えば、原正敏・佐々木享「技術科教育の諸側面の歴史的構造(下)」(『教育』No.153、1963年)。佐々木享「技術・職業教育の理論」(小川利夫・柿沼肇編『戦後日本の教育理論』下巻、ミネルヴァ書房、1985年)。
- 4) 依田有弘「生産主義教育論と中学校職業科」(『日本産業技術教育学会誌』第28巻第3号、1986年)。
- 5) 藤岡貞彦「城戸＝宮原教育計画論の構造素描」(城戸幡太郎先生80歳祝賀記念論文集刊行記念委員会編『日本の教育科学』日本文化科学社、1976年)、70頁。
- 6) 生産主義教育の他に、生産教育、生産主義的普通教育という用語を使用しているけれども、その使用の定義、規則性は確認できない。よって、本稿では引用を除き便宜的に、論理の全体像に関して述べる場合に「生産主義教育」、中学校の教育課程に関して述べる場合に「生産主義的普通教育」を用いる。

- 7) 例えば、原正敏は1976年段階で、「主観的には1956年当時の宮原生産教育論を土台にしながら、そこからほとんど出ていないというのが、現在の技術科教育論の水準」と述べている。原正敏「生産教育 – 城戸生産教育論はどう生きているか – 『技術』科教育の現状と展望」(城戸幡太郎先生80歳祝賀記念論文集刊行委員会編、同上書)、269頁。
- 8) 佐々木、前掲論文、79～80頁。
- 9) 城戸幡太郎の生産教育論の詳細に関しては、朴木佳緒留「城戸幡太郎における生活技術の教育」(『神戸大学教育学部研究集録』第76集、1987年)を参照されたい。
- 10) 宮原は、「城戸先生に鼓舞されて生産教育の探求へと近づいた」と回顧している。宮原誠一「生産教育の意義」(宮原誠一編『生産教育』国土社、1956年)、2～3頁。
- 11) 城戸幡太郎「新日本の建設と職業教育」(『職業指導』、1946年9・10月合併号)、2頁。
- 12) 城戸幡太郎「生産と教育」(城戸幡太郎、宮原誠一他編『生産教育の技術』小学館、1950年)、23～24頁。
- 13) 藤岡、前掲論文、68頁。
- 14) 宮原、1947、107頁。
- 15) 同上、107～108頁。
- 16) 宮原、1949、117～118頁。
- 17) 宮原、1949、118頁。
- 18) 宮原、1956、11頁。
- 19) 宮原、1949、118頁。
- 20) 宮原、1951、247頁。
- 21) 宮原、1949、121頁。
- 22) 宮原、1952c、147頁。
- 23) 宮原、1956、15頁。
- 24) 同上。
- 25) 同上、123～124頁。
- 26) 同上、126頁。
- 27) 宮原、1952a、56頁。
- 28) 同上、60頁。
- 29) 同上、62頁。
- 30) 同上、62頁。
- 31) 同上、63頁。
- 32) 宮原、1952b、258～259頁。
- 33) 同上、259頁。
- 34) 宮原、1949、123頁。
- 35) 宮原、1952a、62頁。なお、管見の限り宮原は「技術科」や「技術教科」という表現は使用していない。他方、別のところで宮原は、勝手な解釈や固定観念によりその教科の本質が歪められることを避けるという理由から、「教科B」という表現を用いている(宮原、1952a、68頁)。
- 36) 同上、63～64頁、70頁。

- 37) 依田、前掲論文、169頁。
- 38) 宮原は、ポリテフニズム教育には学ぶべき多くのものが含まれているが、1952年時点でその資料をほとんど入手することができない旨を記している（宮原、1952a、71頁）。にもかかわらず、藤岡は、宮原の生産主義的普通教育論の提唱が「ポリテフニズム教育の我国への創造的適用をこころざしたものである」と叙述している（藤岡、前掲論文、73頁）。以上から判断すれば、フロリダ州のプログラムと総合技術教育思想との間には類似点が共有されているとも考えうるが、考察の射程を超えるので、ここではこの仮説を提示することに留めておく。
- 39) 同上、75頁。なお、長谷川淳はこのフロリダ州のプログラムを「職業分析による教育計画の作成あるいは産業教育の総合計画の樹立と関係をもつ教育計画」と評価している。長谷川淳「教育における職業分析」（『教育心理学講座第6巻職業指導の心理』金子書房、1953年）、157頁。
- 40) フロリダ州のプログラムに関しては、長谷川淳「教育における職業分析」、清原道寿「職業科」、高師広吉『職業教育学』、産業教育研究連盟編『職業・家庭科の展望』等でも触れられているが、いわゆる紹介の域をでるものではない。
- 41) State Department of Education, Florida. *Florida Presents a Guide to the New Technology in Industrial Arts*, 1948.
- 42) *ibid.*, Preface.
- 43) *ibid.*, P.4.
- 44) *ibid.*, P.5.
- 45) *ibid.*, P.3.
- 46) *ibid.*, P.6.
- 47) *ibid.*, P.6-7.
- 48) *ibid.*, P.3.
- 49) *ibid.*, P.13.
- 50) *ibid.*, P.7-8.
- 51) *ibid.*, P.15.
- 52) *ibid.*, P.18.
- 53) ミズリー州のプログラムは、『学習指導要領 職業科工業編（試案）昭和二十二年度』作成時に、CI&Eの職業教育担当係官であったL.Q.モスによって提示されたものである。
- 54) Scantlin, R. *Secondary School Serise Practical Arts INDUSTRIAL ARTS HANDBOOK Bulletin7B*,1941, revised 1945., P.15-16.
- 55) Florida, *op.cit.*, P.11.
- 56) *ibid.*, P.13.
- 57) *ibid.*, P.18-19.
- 58) *ibid.*, P.14.
- 59) *ibid.*, P.21.
- 60) Lewis, T. From manual training to technology education: the continuing struggle to establish a school subject in the USA, in: *Journal of Curriculum Studies*, 1995, 27(6), P.635-636.
- 61) Scantlin, R. *op.cit.*, P.15-16

- 62) 清原道寿「職業科」(勝田守一編『岩波講座教育第5巻』、1952年)。
- 63) 宮原誠一、清原道寿著『職業家庭科指導細案 職業編』牧書店、1952年。
- 64) 職業教育研究会「職業・家庭科の『教育内容の選定』について」(『職業と教育』第1巻6号、1953年)。
- 65) 職業教育研究会「産業教育中学校編(職業・家庭科)」(『職業と教育』第2巻8号、1954年)。
- 66) 産業教育研究連盟編『職業科指導事典』国土社、1956年。
- 67) 職業教育研究会、1953、3頁。
- 68) 同上、5頁。
- 69) 同上、6頁。
- 70) 同上、9頁。
- 71) 清原道寿「産教連のあしあと(1) 中産審『第1次建議』の影響—職業教育研究会の果たした役割—」(『技術教育』、1978年3月号)、49頁。なお、職業教育研究会の技術概念の規定に関しては、沼口博「職業教育研究会にみる技術教育と技術論の関係」(『日本産業教育学会研究紀要』第12号、1982年)が詳しい。
- 72) 清原道寿『教育原理』立川図書株式会社、1953年、123頁。
- 73) 職業教育研究会、1954、24頁。
- 74) 職業教育研究会、1953、8頁。
- 75) 同上、11頁。
- 76) 同上、13頁。
- 77) 同上、13~14頁。
- 78) 同上、14~15頁。
- 79) 同上、15頁。
- 80) 同上。
- 81) 清原、1952、193頁。
- 82) 長谷川淳 訳(フリックランド著)『職業分析』実業教科書株式会社、1949年。長谷川淳「工業教育」(教育大学講座21『職業教育』金子書房、1950年)。
- 83) 清原、1952、192~193頁。
- 84) 職業教育研究会、1954、25頁。
- 85) Bobbitt, F. *The Curriculum*, Houghton Mifflin, 1918. Charters, W.W. *Curriculum Construction*, Macmillan, 1923.
- 86) 元木健『技術教育の方法論』開隆堂、1973年。元木健「技術教育における教育課程編成法の試論」(『大阪大学人間科学部紀要』第1巻、1975年)。
- 87) 長谷川淳「職業家庭科と職業分析」(『職業教育研究会機関誌No.11』、1952年)、7頁。
- 88) 職業教育研究会、1953、30頁。
- 89) 同上、40頁。
- 90) フロリダプランは、第9回の教育指導者講習会職業・家庭科部会での教育内容決定のための事例研究で検討されたが、そこでも「時期尚早」という理由から十分に受容されなかった(『第九回教育指導者講習研究集録 職業科教育法』1952年、13頁)。また、(1)1955年時点で、産業教

育研究連盟（職業教育研究会から改称）が「インダストリアル・アーツ（とくにフロリダ案）の考えかたをとりいれて、この教科の性格づけるべきであった」と述べ（産業教育研究連盟編『職業・家庭科教育の展望』立川図書株式会社、1955年、18頁）、(2)技術学を中軸とする教育課程編成論が日本で隆盛であった1968年に、清原はテクノロジーを基底とした領域設定が既にフロリダプランで行われていたことを回顧している（清原道寿『技術教育の原理と方法』国土社、1968年、136頁）。これらの論述を想起する時、やや大胆に言えば、フロリダプランの教育課程上の特徴の「非受容」に、この期の普通教育としての技術教育課程論の時代的制約（限界）の一つを看取することが可能であるように思われる。

91) 産業教育研究連盟、1956、46頁。