

一 総合技術教育の思想と技術教育・労働教育

近代的大工業の発達と全面発達の思想 近代的思想の先駆者たち、たとえば『ユートピア』¹⁾を描いたトマス・モア、『太陽の都』²⁾を書いたカムパネルラなどは、社会の生産力が発達するに従い、労働が精神労働と肉体労働の両極に分裂していく事実を鋭くみつめ、すべての人間が肉体労働と精神労働に従事するような理想社会を空想として描きあげた。こうした空想は、「農夫のように働き、哲学者のように考える」ことのできる人間を育てあげることを教育の理想としたJ・J・ルソーのような近代的な教育思想家に継承された。やがて、産業革命を経て近代的が大工業が急速に発達しはじめるなかで、人間の全面的な発達がたんなる空想にとどまるものではなく、大工業制生産が生み出した教育の新しい、必然的な発展の方向であり、課題であることが次第に明らかにされてきた。この問題について、最も鋭い洞察をくわえ、先駆的な思想を継承発展させたのは、K・マルクスやF・エンゲルスのような科学的社会主義の創始者たちであった。彼らは、つぎのような事情を明らかにした。

工場制大工業の発達する以前においては、社会的分業の発達によって、労働が分裂させられるとともに、人もまた分裂させられてきた。こうした精神労働と肉体労働の分裂だけでなく、マニユファクチュアにおいては、労働の分化が極端にすすんだ。いっそう発達した資本制大工業の「機械装置は、労働者をば、一つの機械から、機械のたんなる付属物にまで退化させる。そして、ひとり労働者ばかりでなく、労働者を直接または間接に搾取している階級もまた、分業によって、彼らの活動の道具に隷属させられる」³⁾に至る。これが、資本主義社会に働

く人間の現実の姿であるが、しかし、この近代的な工場制大工業の技術水準は一定の段階に静的にとどまるのではなく、絶えず変化し、進歩する。このことにより、工場制大工業は、人間が特定の機械・装置にしばらく残されたままでいる余地を残さず、絶えず変化する技術に対応することを必然化するに至る。この間の事情を、マルクスは、つぎのような章句にまとめている。⁴

機械や化学的方法やその他の方法によって、現代工業は、生産の技術的基礎とともに、労働者の機能や労働過程の社会的結合をも絶えず変革する。したがってまた、それは、社会のなかでの分業をも絶えず変革し、大量の資本と労働者の大群とを一つの生産部門から他の生産部門へと絶えまなく投げ出す。したがって、大工業の本性は、労働の転換、機能の流動、労働者の全面的な可動性を生じさせる。

いまや労働の転換が、圧倒的な自然法則としてのみ、またいたるところで障害にぶつかる自然法則の盲目的な破壊作用をともなつてのみ、実現されるとすれば、大工業は、いろいろな労働の転換を、したがってまた労働者のできるかぎりの多面性を、一般的な社会的生産法則として承認し、この法則の正常な実現に諸関係を適合させることを大工業の破局そのものを通じて、死活的な問題とする。大工業は、変転する資本の搾取欲のために予備として保有され、自由に利用される貧困な労働者人口という奇怪事の代わりに、変転する労働要求のための人間の絶対的な利用可能性をもつてくることを、すなわち一つの社会的細部機能の担い手でしかない部分個人の代わりに、さまざまな社会的機能を自分のさまざまな活動様式としてかわるがわるおこなうような、全面的に発達した個人をもつてくることを、一つの死活的な問題とする。

マルクスはまた、近代的大工業の発達と全面発達の思想との関係を、簡潔に、「将来の教育——社会的生産を増大するための唯一の方法として、特定の年齢以上のすべての児童のために生産的労働を知育および体育と結びつけるであろうところの将来の教育——の萌芽は工場制度から発生したものである」ともいつている。(傍点は原文)

総合技術教育の思想 近代的大工業の発達のなから生まれた人間を全面的に発達させる教育の基本原則を、マルクスは労働者階級の前衛組織への指示のなかでつぎのように定式化した。(6)

われわれの理解する教育とは、つぎの三つのものである。

第一、知育。

第二、体育——体育学校や軍事教練でおこなわれているようなもの。

第三、総合技術教育——あらゆる生産工程の一般的原则を教え、同時に児童と少年にあらゆる労働部門の基本的な道具の実地の使用法や取扱い方の手ほどきをするもの。知育、体育および総合技術教育の課程は、少年労働者の年齢区分に応じて、しだいに程度を高めていかなければならない。総合技術学校の費用の一部は、その製品の販売によつてまかなわなければならない。

有給の生産労働、知育、身体の鍛練および総合技術教育の結合は、労働者階級を上流階級や中流階級の水準をほかにこえて高めるであろう。

いうまでもないことであるが、九歳から一七歳（一七歳をふくむ）の者を夜間労働や健康に有害な職業に使用することは、法律によつて嚴重に禁止されなければならない。(傍点は原文)

総合技術教育に関連してしばしば引用される右の章句のうち、「知育」の原文は Geistige Erziehung、「体育」のそれは Körperliche Erziehung であるが、矢川徳光は、前者は「精神の育成（精神的諸能力の発達）」を、後者は「身体の育成（身体的諸能力の発達）」を意味していると解すべきだから、第一は「精神の教育（精神形成）」、第二は「身体（身体形成）の教育」と訳したほうがよいとおもうと述べている。わが国では「知育」ということをめぐって議論（「知育偏重」など）が多いので傾聴すべき見解である。

総合技術教育が、一方では「知育」、「体育」と結びつけられて、他方では生産労働と結びつけられて語られていることに注目しなくてはならない。今日のわが国では、全面発達の課題が論じられる場合、教育と労働とを結びつけるという課題が軽視されがちなので、この点はとくに強調しておく必要がある。

またわが国では、一部に、人間を全面的に発達させるという課題や、総合技術教育とりわけ労働と教育との結合というような課題は、資本主義社会では実現できないというような、誤った理解があるので、この点についても言及しておかなくてはならない。前項でみたように、マルクスは、全面発達の可能性と必然性を、ほかならぬ資本主義下の近代的大工業のなかに見出したのであり、それを現実のものとする課題を、資本主義社会のもとで闘う労働者階級の課題として提起したのである。この点で、労働と教育を結合させることを重視していたマルクスが、「種々の年齢の段階に応じて労働時間を厳格に規制し、またその他の児童保護の予防手段を⁽⁸⁾実行しさえすれば、少年時代から生産的労働を教育と結合することは、今日の社会を⁽⁹⁾変革するもつとも有力な手段の一つである」といつていることにも注目する必要がある。

マルクスによって定型化された総合技術教育の思想は、科学的社会主義の継承者たち、とりわけ、レーニンと

クルプスカヤによつて、深く研究された。とくにクルプスカヤが、総合技術教育(ロシア語ではポリテフニズム)についてたくさんのことを書き遺していることはよく知られている。⁹⁾

マルクスが、総合技術教育を知育、体育と並べて書いたことに関連して、総合技術教育が何か特別の教科なのではないかという誤解も生まれやすい。この問題についてクルプスカヤはつぎのようにいつている。¹⁰⁾

ポリテフニズムはなにか特別な教科なのではない。それはすべての学科に浸透し、物理や化学や、自然科学や社会科学の教材の選択に反映するのでなくてはならない。これらの学科の相互結合がなくてはならないし、それらの学科と実践的な活動との結合、とりわけ、それら学科と労働の教授と学習との結合が必要である。そのような結合のみが、労働の教授に総合技術的性格を付与することができる。

総合技術教育の実際と技術教育 社会主義革命に成功するまでは文盲が圧倒的に多かつたロシアは、革命後半世紀余を経た今日では、国民の教育水準という点でも世界で第一級の国となつた。この間の道のりは平坦ではなく、革命直後の、経済的にも異常に困難な時期、自国の主要な部分が激戦場となり、多数の国民が失われた第二次世界大戦をくぐり抜けなければならなかつたのである。こうした困難のなかで、総合技術教育を現実のものとする努力が続けられた。失敗と試行錯誤を重ねるなかで次第に定着してきたが、ソ連の総合技術教育は今日なお探求の途上にあるといつてよいようにおもわれる。第二次世界大戦後は、まず東ヨーロッパ圏で、ついでアジアの最大の国である中国や朝鮮半島に社会主義国が誕生し、新たに社会主義のみちを歩みはじめたこれらの国々でも、総合技術教育を現実のものとする努力が続けられている。

限られたスペースで、社会主義国で実施され始めている総合技術教育の実際を紹介することはできないが、総合技術教育がたんなる一、二の教科の課題ではなく、初等教育、中等教育の全教科をふくむ全体を貫く原則として重視されていること、実際化するうえで多くの困難に直面しながらも教育と生産労働を結合する努力が行われていること、初等教育の最初の段階から中等教育の段階に至るまで、技術教育が系統的に実施されていることなどは、注目しておく必要があるだろう。

技術教育についていえば、わが国ではしばしば学校教育のなかで行われる、いわば教科としての技術教育自体が労働の教育にほかならぬものであるかのような理解、したがって、教科としての技術教育のなかに労働をとり入れることが労働と教育との結合であるとするような理解が少なくない。もちろん、社会主義国においても、小学校の低学年では、児童が直接に農業や工業の生産労働に参加することはないが、小学校の高学年から中等学校にかけては、生徒たちは、農業労働や工場労働に直接に参加する。その形態は多様であり、全国どこでもということになると実施面の困難は少なくないが、いずれにせよ、生徒たちは現実の生産労働に参加するのであって、それが生産労働と教育との結合の実際の姿である。そしてこのことは別に、独立した教科としての技術教育を低学年から系統的に教授することが重視されているのである。

資本主義の学校では、わが国でもそうであるように、初等教育や中等教育における技術教育は、学校を出てすぐに就職しようとする生徒たちだけのためのいわば就職準備の一環であったり、初等教育では一種の情操教育としてさしみのつまのような位置しか与えられていない場合が多いが、社会主義国では、低学年の工作教育、小学校高学年から中学教育の段階での技術教育は、総合教育の課題を達成するための、必須の重要な教科という位置

を与えられ、ひろく実践され、研究も深められている。¹²⁾ 発達段階に応じ、また数学や自然科学の学習の成果に支えられ、さまざまな基本的な道具や機械の原理を学び、その実地的な扱い方を習い、目的に応じてさまざまな材料を加工し、組み立てるといような技術教育の学習は、特定の職業への準備としてではなく、一人前の市民に成長するために誰もが学ぶべきものとされ、教育計画のなかで重視されているのである。この点で、その教科の位置づけ、教科の内容・方法などについては社会体制の異なるわが国においても学ぶべきものが多い。

労働教育の課題 全面発達の教育思想や総合技術教育の思想において、一貫して、不可欠の構成要件とされてきたのは、教育と生産労働の結合の原則であった。教育を労働に結びつけること、生徒たちを生産労働に参加させることなしに、全面発達をめざす教育や総合技術教育は成り立ち得ないのである。

ところで、近年ではわが国においても、いくつかの異なった視角から教育と労働との関係が注目されている。その一つは、第二次大戦後、とりわけ一九六〇年代のいわゆる「経済の高度成長期」を経て、大工業の発展、人口の都市集中と核家族化、農業労働への機械の導入と農山村の過疎化が急速に進行した結果、都市・農村を問わず生活様式が一変したが、そのなかで、子どもの生活も変わってきたこと、とりわけ、遊びの世界が狭くなり、子どもの労働生活への参加が激減したことが気づかれるようになったことである。こうした子どもの生活の変化は、子どもの労働への参加が不要になったからではなく（その傾向もないわけではないが、むしろ）、テレビによる子どもの生活リズムの支配、受験競争の重圧に大きく影響されていることが指摘されている。

一九七〇年代に入ると、こうした事実¹³⁾に気づき始めた人々のあいだから、子どもの発達における遊びの役割を重視すべきだという主張がみられるようになり、また、校外生活や学校教育のなかに目的意識的に遊びや労働を

とり入れる実践が生まれ始めている。これらの研究や実践はまだまだ緒についたばかりであり、その実践も就学前の幼児や低学年生に集中していて、小学校高学年や中学・高校などにおける実践は甚だ乏しいといわなくてはならないが、それだけにこの分野の研究と実践の前途には注目する必要がある。

もう一つは、いわゆる官側の動きで、教育課程審議会が一九七六（昭和五十一）年十二月に提出した答申のなかで「勤労にかかわる体験的な学習」（以下、勤労体験学習という）を重視すべきだと提唱したことをうけて、七七年に改訂された小・中学校学習指導要領、七八年に改訂された高校学習指導要領がいずれも教育課程のなかで勤労体験学習を重視すべきだとしていることがそれである。

この勤労体験学習が生産労働と教育との結合を企図したものでないことは、教課審の答申に先立って自民党文教部会が七五年十二月に発表した『高等学校制度および教育内容に関する改革案（中間まとめ）』が「校地内の清掃、教室の掃除をはじめ、奉仕活動、実習作業等を生徒みずから行わしめることなどにより、汗を流すことや勤労の喜びを味わせること——これらは、青少年教育の主眼であることを銘記して教科の内外においてその指導に当ること」と述べていたことなどからも明らかである。すなわち、教課審や学習指導要領は勤労体験学習をいわば道徳教育の一環として強調している、とみられるのである。

しかしながら、教課審や学習指導要領が勤労体験学習を強調し始めたことは、そのねらいが何であるにしても、そこに、近年の子ども・青年が労働生活から遠ざけられているという事実が反映していることは否めない。したがって、勤労体験学習という問題提起は、その意図の如何にかかわらず、子ども・青年が生産労働から全く切り離されているという現実を厳しくみつめ、それが今日の子ども・青年の生活や学習にどんな影響を与えているか

を分析する契機となりうるし、また事実、子ども・青年を労働に参加させ、彼らに労働を教えることの重要性を自覚化する契機となっている。⁽¹⁴⁾ここに現代の深刻な矛盾をみる事ができるのであるが、「勤労体験学習」なるものの企図を正しくみきわめるとともに、労働の教育を重視し、とり入れることが今日の教育のますます重要な課題になっているということができよう。

- (1) トマス・モア、平井正穂訳「ユートピア」一九五七年・岩波文庫
- (2) カムパネラ、大岩誠訳「太陽の都」一九五〇年・岩波文庫
- (3) マルクス、長谷部文雄訳「資本論」六八二ページ・青木文庫
- (4) 前掲書・七七四〜七七五ページ
- (5) 前掲書・七七〇〜七七二ページ
- (6) マルクス「臨時中央委員会代表にたいする個々の問題についての指示」『マルクス・エンゲルス選集』第十一巻・一六〇ページ・大月書店
- (7) 矢川徳光「全面発達の教育理念」『講座・民主主義教育』第三巻・八五〜八六ページ・一九六九年・青木書店
- (8) マルクス「ドイツ労働者党綱領評注」『労働者党綱領問題』五九ページ・国民文庫
- (9) たとえば、市来努・関啓子・福田誠治訳「クルプスカヤ選集」の第七巻「国民教育と民主主義」（一九七六年・明治図書）、第一〇巻「ポリテフズムと教育」（一九七八年）などを参照。
- (10) 前掲書・第一〇巻・七八ページ
- (11) たとえば、梅根悟監修、世界教育史研究会編「世界教育史大系・16 ロシア・ソビエト教育史II」一九七七年・講談社を参照
- (12) たとえば、村井敬二「ドイツ民主共和国の工作教育」I〜IV『技術教育研究』第二号（一九七二年）、第三号（一九七三年）、第四号（一九七三年）第五号（一九七四年）を参照。
- (13) 須藤敏昭「遊びと労働の教育」一九七八年・青木書店
- (14) 城丸章夫「『勤労体験』の強調のねらい」『別冊・国民教育②―新学習指導要領読本』一九七八年八月・労働旬報社