

家庭、技術・家庭科の観点と趣旨の問題点

佐々木 享

昭和四六年二月二七日付の通知で、中学校生徒指導要録が改訂されることになった。昨四〇年九月に発足した「指導要録改善協力者会議」（議長は細谷俊夫立教大学教授）における検討の結果であるという。小学校の指導要録は四六年度から、中学校のそれは四七年度から全学年同時に実施されるが、これはいうまでもなく、さきに改訂された小・中学校学習指導要領の全面的実施と期を一にしているからである。

新教育制度の発足と同時にはじめられた指導要録は、昭和三六年二月に一度改訂され、今回は二度目の改訂が行なわれるわけである。指導要録は、がんらい、指導の記録という性格と証明原簿という二重の性格をもたされているが、今回の改訂においても、この点に関しては変更がないといつてよい（辰見敏夫監修『新指導要録・解説と記入

法』、国土社、一九七一年、五一六ページ）。あえていえば、「公簿としての性格をよりいっそう明確に」されたといわれる（同上書）。このことを念頭におきながら、技術・家庭科に関する問題点を検討してみよう。

指導要録の各欄のうち、教科に関してまず問題となるのは、「評定」の欄である。各教科の評定が、五段階法によって行なわれることに変わりはない。五段階評価法は、長いあいだ、対象生徒を正規分布に従って配分するという習慣と結びついて理解されているので、今回の通知ではとくに、「この場合、あらかじめ各段階ごとに一定の比率を定めて、生徒をそれに機械的に割り振ることのないよう留意すること」というただし書きがつけられている。ただし書きにみる限り、生徒の成績は対象生徒が十分に多数ならば正規分布になるはずだ、というおそるべき人間不信から解

放される可能性をみとめることができる。しかし、この可能性をいかに喜ぶことはできない。五段階評価は、たしかに正規分布からは解放されるかもしれないが、他方で「中学校学習指導要領に定めるその教科の教科目標および学年目標または分野目標に照らし」て評価されるべきことがいちだんと強調されているからである。生徒がある教科についてよく学んだかどうかは、国民に求められるべき素養に照らして評価されるのではなく、国家の定める基準（と現政府がいつている）学習指導要領の掲げる目標に照らして評価されるべきだ、というのである。はやい話が、たとえば社会科で、日本国憲法の主権在民主義、平和主義、人権思想を深く学んだ生徒がいるとすると、彼は学習指導要領の掲げる目標からは逸脱したことを学んだということになって、低い段階に評価される（べきだ）ということになる。今回の改訂が、公簿としての性格を強めたというならば、少し極端ないい方をすれば、生徒は、学習指導要領からの逸脱の度合いに応じて、指導要録という公簿をとおして、らく印を押されるということにさえなりかねないのである。

もちろん、教科の評定については、段階評価法の是非、いわゆる絶対評価の導入、という問題もある。しかし、評価法の問題の要点は、方法にあるのではなく、評価のより

どころとしての基準をどこに求めるか、にあるというべきであろう。

指導要録の改訂と関連して、もう一度通信簿論争を、という論者もある（『朝日ジャーナル』、一九七一年四月二日号、九六ページ）。指導要録の改訂を機会に、教員室で、職員会議で、父母とのあいだで、通信簿とは何かを問いなおしてみることが、必要なことだ。しかし、忘れてならないことは「通信簿」は何らの法的根拠をもたない（だから自由な討論の対象になりうるという側面もある）のに対し、指導要録には法的規制があり、そのうしろに学習指導要領や検定教科書があるという点である。その意味では、「日常の教育活動が創意ある教育課程の編成権をもたず、テストの繰り返してへ標準をモノサシにした平均値を指導の指標にした日常をそのままにしておいて、通信簿でへ学習意欲を喚起する√ことができるはずがない」というときには、その前段をむしろ掘り下げるべきであろう。指導要録にしても通信簿にしても、また評価方法をどう改善するにしても、評価の基準を、国民の信任にこたえる真理の教育に求めること、教師集団と父母が手を結び、基準の内実を追求することこそが、いま問われているというべきであろう。

つぎに、指導要録の「所見」欄の問題点を検討してみよ

う。この欄についても、文部省の通知には、「各教科に掲げられた観点の趣旨は、次のようなものであるが、同じ観点でも学年の段階に応じてその意味する具体的内容が多少異なるから、中学校学習指導要領に示す学年目標または分野目標をじゅうぶん参照すること」とあって、ここでも学習指導要領の基準性が強調されている。こうしてみると、指導要録における技術・家庭科の欄を問題にする場合には、まず学習指導要領の技術・家庭科自体を問題にすべきだということになる。技術科の問題点については、拙稿「八生活に必要な技術Vの矮小化」『教育』一九六九年三月月号、拙稿「技術科教材論序説」『教育』一九七〇年九月号参照。

技術・家庭科の観点の欄は、「技能」、「知識・理解」、「くふう・創造」の三つに分けられている。現行指導要録では「知識・理解」、「技能」、「表現・創造」、「態度」の四つに分けられているから、まず「態度」の項のなくなったことに気づく（このほか、現行には各教科とも「進歩の状況」という項目があるが、これも全教科ともなくなった）。旧学習指導要領の技術・家庭科が、教科の目標や学年の目標において、むやみに（といてよい程）「態度」を繰り返して強調していたことは周知のところである。この態度の強調については、民主的な教師・研究者から、何を

学ばせるかということよりも黙して働くという勤労精神の
かん養にねらいがあるのだ、という批判が集中された。今
回の改訂では、このような批判のほこ先をかわすために、
「態度」は、少なくともことばのうえでは後退した。「態度
をいかに評価するか」などという問題を追求するよりも、
「態度を評価するなどということはいかにバカげている
か」という問題を追求することのほうがずっとだじである
ことを示しているといつてよいであろう。

しかし、改訂指導要録から「態度」ということばが消え
たことは、「態度」を評価するという考え方が消えたことを
意味するとはいい切れない。「くふう・創造」という「観
点」（「くふう」は新設である）の趣旨は、「生活を技術的
な面から、くふう改善し、仕事を合理的、創造的に進めるこ
とができる」となっているが、この趣旨は、一面において
「態度の評価」をふくんでいるからである。この趣旨によ
ると、「くふう・創造」は生活の改善を技術的な面に限定
しているのであるが、これには技術・家庭科は社会科では
ないのだから技術的な面に重点をおくのだという、いちお
うはもっともな考え方がふくまれていると同時に、生活の
くふう・改善という問題を考える場合に、今日の生活がど
うなっているのか、なぜなのかという本質的な問いを拒否
する考え方がふくまれていることに注目しないわけにはい

かないのである。すなわち、改訂指導要録は、くふう・創造という問題を技術的な面に限るといふ「態度」を求めているとみられるのである。

「観点」の最初の項目として「技能」が掲げられていることも注目すべきであろう。現行指導要録は、「知識・理解」が第一で「技能」は第二になっているのだから、わざわざ順序を変えたについては、それなりの理由があると考えなくてはならない。「知識・理解」よりは「技能」のほうが第一に考えたいという学習指導要領のほんねがここに露呈しているとみてさしつかえないであろう。

「技能」という観点につけられた「趣旨」は「計画、製作、整備などに関する技術を身につけ、それを実際に活用することができる」となっているのだが、ここにも問題がある。前の学習指導要領には、「技術」ということばがたくさん使われていた。しかし、その学習指導要領がいう「技術」とは何を意味するかはなはだあいまいであった。このあいまいさは、多くの人が問題としたが、私もこのあいまいさを詳細に批判したことがある（拙稿「技術と認識」、『教育評論』一九六二年一一・一二月号）。文部省がこうした批判を意識したのかどうかは知る由もないが、改訂された学習指導要領には、「技術」ということばがひじょうに少ない。それだけに、技術・家庭科の「技術」とは何か

は改めて問われているのである。これにたいして指導要録は、「計画、製作、整備などに関する技術を身につけ」たかどうかは「技術」ではなく技能の問題なのだ、という一応の答えを出しているわけである。われわれは、このことを忘れないようにしよう。

「知識・理解」は現行と同じである。その趣旨に、「技術の科学的な根拠」を理解したかどうかがあげられている。プロジェクト法で「科学的な根拠」を教えられるか、という問題があるのだが、それをいちおうおいてここだけを取り出すとすれば「科学的な根拠」は大いに教えるべきだということになる。善意に解して、大いに科学を教える努力をしよう。

△専修大学助教授▽