

四 技術科教育の教材・教授法と生徒の安全

——「製作学習」をめぐる——

はじめに

周知のように、文部省は六三年度の「文部教研」の技術科の全国共通テーマをつぎのように設定した。

製作の段階の指導において、生徒の創造的思考力を伸ばすためには、どのように指導したらよいか。中学校学習指導要領技術・家庭A、男子向きに示されている各項目の製作学習において、単なる技能の習熟に片寄ることなく、また、興味本位に流れないようにするためには、教科書をどのように活用し、どんな資料を準備し、いかなる指導過程を重視したらよいかについて研究する。(傍点は引用者・以下同様)

ここに引用したテーマにはいくつかの重要な問題がひそんでいる。ここでは、文部省が全国共通のテーマに、技術科教育の広い領域のなかから「製作の段階の指導」をえらびだしたということを、(一)技術科教育の教材・教授法という観点からみた問題と、(二)生徒の作業上の安全という観点からみた問題にしぼって検討してみたい。

(1)

文部教育の六二年度の技術科の全国共通の研究テーマは、「基礎的技術とは何か」という問題であった。文部教研が、はじめから学習指導要領の枠内での研究と限られているのに、その学習指導要領に書かれている「基礎的技術」とは何のことか、決めた文部省自身にすらあいまいな問題を現場教師に研究(?)させる、というおしつけをした事

実、その非科学的な問題の出しかたについては別の機会にのべたことがある。(一)

六三年の課題テーマの特長は、(一)きわめて厳格に、研究を学習指導要領の枠内にしぼったこと、(二)さらにその中から、「生徒の創造的思考力」という、あいまいなコトバを頭から教師におしつけていること、(三)さらに研究を「製作学習」に限定したことにありとみてよいと思う。

第一の、研究テーマが学習指導要領の枠内におし込められたということは、いわばはじめから予想されたことだから、取り立てていうのもおかしいくらいだが、教師の研究を一定の枠にはめて、束縛するという政策には断固として反対することが必要である。

第二の、「生徒の創造的思考力を伸ばす」というコトバを、われわれはどう受けとったらよいのだろうか。こうしたコトバは大へん結構なことであり、だれでも使っているのだが、改めて「創造的思考力」などといわれて、このコトバのいみすることがらが科学的に説明できるものなのだろうか。私はそうではないと思う。その証拠に、教師が行なったこの年度の技術科教育の研究の報告書には、「創造的思考力を伸ばすための……の研究」というような題名が大へん多かったが、それらの報告書の大半はわざわざ「創造的思考力を伸ばすため」などというまくらことばをつけなくても、少しも不思議のない研究報告書であった。どうしてこういうことになるのか。この問題は小論の主題ではないから私の結論をかんたんにと、つぎのようになると思う。

「創造的思考力を伸ばす」のは、技術科だけの教育目標ではなく、ほんらい教育全体の目標の一つなのだから、ほかの教科の研究報告のまくらことばとして、つけてもさしつかえないのである。それなのに、技術科の研究テーマにだけ、こんなコトバをつけるから、コトバが研究報告のなかみと関係がなくなってしまうのである。

しかし、それでは、ほんらい教育全体の目標であるべき「生徒の創造的思考力を伸ばす」というコトバが、なぜ技術科のばあいだけにだけつけられるのか。私の考えでは、技術科ではほんとうは科学的な知識を教えるのが重要な目標の

一つであるべきなのに、学習指導要領の技術科ではこの目標をおとしているから、いわば「科学を系統的に教える」といふべきことばがないから、それを非科学的に補充し、代位させるためにもち出したコトバなのだと思うのである。

第三の、研究テーマが「製作学習」にしばられたことは、もう少しこまかく検討して見る必要がある。文部省は「製作学習」を技術科のなかでもかなり重要視していると思われるからである。

(研究テーマを検討してみることはあまりいみがない。第一に学習指導要領に示した項目の製作学習だけ研究しろといっているのだから、学習指導要領がいかなるいみをもつのかを研究する余地を与えない以上は、科学的ないみでの研究はなりたない。第二に、「単なる技能の習熟に片寄ること」のないようにという注意書きは、現実にはほとんどいみがない、週三〜四時間の学習で何らかの技能に習熟できるなど考えるのは、ほとんどバカげているといつてよい。)

第三に、この研究テーマは以上のことから要するに、指導要領のわく内で指導法の研究をせよといっているに過ぎないのである。ところが、指導法の研究は、教材(教育内容)研究と切りはなすことができないのに、後者を研究する余地を認めないからには、科学的な研究成果は、はじめから期待できないのである。)

(2)

技術科教育のなかで特別に「製作学習」が重視されるのはなぜなのだろうか。学習指導要領にそう書いてあるからだとってしまえば、それも一つの答である。しかし、私には、文部省が(つまり学習指導要領が)製作学習を重視するのは、製作学習こそ技術科のねらいが典型的にでて来るからなのだと思う。

学習指導要領技術・家庭科においては、教育内容(≡教えるべきことから≡教材)と教授法とが全くゆ着したかたちで書かれている。(両者を厳密に区別して考察したうえで、統一的に考察するならば、むしろ科学的なのであるが、学習指導要領ではそうでなく、ゆ着しているために逆に、教育内容と教授法が分裂していることは以下に明らかにする通りである。)

学習指導要領第二章第八節、この教科の総括的な目標にはつぎのような部分がある。

一 (省略)

二 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。

三 製作・操作などの学習経験を通して、技術と生活との密接な関連を理解させ、生活の向上と技術の発展に努める態度を養う。

四 生活に必要な基礎的技術についての学習経験を通して、近代技術に対する自信を与え、協同と責任と安全を重んじる実践的な態度を養う。

(以下略)

ここからあきらかになることは、製作等の学習経験を通して、諸能力を養い、態度を養うという考え方である。このことは各学年毎の「目標」に一そう具体的に表現されているのであるが、はんざつになるので省略しよう。この教育内容と教授法のゆ着を、文部省の鈴木寿雄氏は「ものをつくりながら考える学習」というキャッチフレーズで表現している。

敗戦後の、いわゆる新教育がもてはやされた頃、技術科の前身である職業科では「啓発経験主義」といって、しごとを経験させることによって生徒に学ばせるという考え方が強かった。いわゆる新教育が生活単元学習として、あるいはコアカリキュラム運動として、にぎにぎしく全国に広がるなかで、職業科の「啓発経験主義」は、敗戦によって荒蕪した祖国再建の熱情に燃える民主主義的な人々の提起した「生産教育論」と奇妙に結びついて「しごと学習」に傾斜してしまつた。詳しい事情は省略するが、こうした傾向は、生徒達の学力低下をまねいているという指摘が、民間教育運動の側から提起され、反省が起り、生徒達に眞の学力をつけるにはどうするかという方向での研究が深められるようになった。それらが五五年以降の「技術革新」を背景とする労働力不足・科学技術振興策と折り重って五八年の教育課程改訂となつたのである。

五八年の教育課程の改訂では、生活単元学習・経験主義学習がもっぱら批判された形なのであるが、前述のように「しごとをしながら考える」という経験主義が技術科にだけはとりわけ強く残ってしまったのである。

問題を整理するために、私の考えをさきに述べておこう。私は、普通教育の学校で生徒たちに教えるべきものは科学の基本であり、それを教育内容と考え、その科学の基本を、厳密に論理的な順序をふんで、生徒達の年令段階による生理的、心理的特性を考慮して、生徒たちの学習労働を順次的に指導し、かれらによる知識・能力・習熟の体系を習得させるのが普通教育の教授であると考えている。⁽⁶⁾

これに対して、「製作学習」を重視する人々はどういうか。生活単元批判のなかで「しごと学習」がひどく批判されたので、近頃文部省関係の人は「プロジェクト学習」というハイカラなコトバを使う。だから「製作学習」は「プロジェクト学習」と読みかえてもさしつかえないと思う。

ところで、たとえば、学習指導要領の改訂当時に、教材等調査委員会の中学校職業・家庭小委員会委員長であった細谷氏は「一般教育としての技術教育は、技術習得のための練習を主とすべきでなく、それは問題解決のためのプロジェクトとして課せられるのが建前である」とのべている。しかし、なぜ「建前」でなければならぬかについては、のべられていない。

プロジェクト法によれば、作業をしながら学習することは本来不可能なこと、作業と知識が分離してしまうことについて、細谷氏は（恐らくそれと気づかず）⁽⁶⁾ つぎのようにいつてゐる。

「工作、技術、家庭科のいずれにおいても、製作の過程を理解し、それについての技能を習得させるだけがそのすべてではない。この過程なり技術なりに関連する知識、すなわち関連知識が学習の内容になってくる。……理科や数学などの科学的知識と密接な関連をもった機械や電気などを、その学習内容とすることになると、関連知識はいちだんとその幅を拡げねばならなくなってくる。」

ここにおいては、明らかに、製作等の作業と、それに関連する知識とが別なものとして理解されている。「製作学習」はほんらいそうならざるを得ないのである。

ところで、新教育課程における技術科教育では、科学的知識の教授が軽視されているという一連の批判に応えて、

鈴木寿雄氏は、技術教育の主たる学習内容は技術学であるとい切ったことがある。⁽⁷⁾ほんとうに、文部省の人々がそう考えているなら大へん結構なことだと思っていたところ、部内から鈴木氏への風当たりが強かったのか、最近の同氏の考え方はだいぶ変わって来たようで、「ものを作りながら考える学習」がプロジェクト学習であり、プロジェクト学習は、「経験的知識や客観的知識だけしか認めない一面性を克服することによってのみ、技術科の主たる学習形態として成立する」という、プロジェクト学習（ややせまくとれば＝製作学習）合理化のための四〇枚にのぼる長論文を書いている。⁽⁸⁾鈴木氏も、かくてプロジェクト学習合理化にのり出して来たわけである。「製作学習」がいろいろな角度から、観念的なことばをろうしながら重視されるのは、結局、技術科教育では、科学的知識を教授することが主たる目標ではなく、『学習指導要領』技術・家庭の総括目標の第一にあげてある「生活に処する基本的な態度を養う」ことにあるのであり、鈴木氏のことばをかりれば「技術科の学習指導においては、生徒の主体的な実践力やまともな労働観を育てることを終局的なねらい」とすることになるからである。「まともな労働観」がどういいうみか鈴木氏はどこにも説明していないが、「製作学習をすすめていくと、作品を作るのに忙しくて、考えさせるひまがない」という現場の実状を同氏は知っているらしいから、結局のところは製作学習を通して、まともな労働観を育てれば、それでよいということになってしまおうのではないか。

鈴木氏が説明していない「まともな労働観」については、産業教育振興法案の審議の過程で、参考人（西村啓造古河電気工業社長）がつぎのようにのべている。

「……ただ私が素人的に考えますのに、学校でとくに産業教育と何とかがいってやることは……どうも理論に傾

きやすいのじゃないか……私は理論はともかく、日本人全体が産業的な人間、能率的な人間、仕事のできる人間というふうなふうになって行くことを希望するのであります。……何も理論に精通する必要はないのであります、もっと実際に実務がそれにかねえば私はいいと思うのであります。」

前がきのことが少し長すぎたように思うので、「製作学習」という研究テーマについての私の考えをまとめておこう。

第一に、「製作学習」の意義を明らかにしないで（私は以上のなかで若干は明らかにしたつもりであるが）、この研究テーマにとり組むことはいろいろな意味で危険である。とくに、「勤労精神教育」に傾斜しやすいことには留意しなければならぬ。

第二に、「製作学習」という問題の出し方は、教えるべき内容をありまいにし、事実上いんべいしてしまう。現に国語・社会・数学・理科・英語などの受験主要教科の勉強でくらしめられている都会の子どもたちは、技術科の時間を軽視している面がかなりあるといわれている。

第三に、したがって、もし「製作学習」の研究に着剣にとり組むためには、技術科教育におけるこの学習の意義を明らかにする必要があるし、またにも研究するためにはコメニウスが『大教授学』のなかで要求しているような厳しい研究態度がなければならないと思う。⁽¹⁰⁾

これらの手だてなしに「製作学習」の研究に取り組むことは、『学習指導要領』の技術科教育を合理化するための方策以外には何の役にもたたなくなってしまうだろう。

(3)

第1表 公立中学校の「工作機械」整備状況
(37年4月1日現在)

種別 規模	糸のこ盤	丸のこ盤 帯のこ盤	手押 かな盤 自動 かな盤	角のみ盤	卓上 ボール盤	両頭型 研削盤	旋盤
5 学級以下 (2,718 校)	1,229台	547台	517台	(130台)	330台	313台	96台
6～17 学級 (5,940 校)	5,954	3,738	4,205	(1,184)	2,471	2,272	1,180
18 学級以上 (3,108 校)	6,124	2,738	2,962	(983)	2,769	1,859	1,381
計 (11,766校)	13,307	7,023	7,684	(2,297)	5,579	4,444	2,657

(注) 角のみ盤の台数は36年5月1日現在の調べによる。
鈴木寿雄『工作機械の安全テスト』(教師用手びき) p. 1 による。

問題を生徒の安全という観点からみてみよう。技術科教育のなかで「製作」するのは、木材加工、金属加工、ラジオ等の製作、総合実習などがある。このうち、生徒の災害を最も起しやすいものは木材加工であるが、この分野には学習指導要領に定められた基準によれば一年四〇時間、二年二五時間、計六五時間という大きな比重がかけられている。この数字に三年の総合実習のなかで木材加工にあてられる時間を加えると比重はもっと重くなる。

一方、技術科の施設設備の状況をみれば、いろいろな理由から一番さきに充実してきたのが木材加工関係のものである。(第一表)

こういう状況のなかで文部省が研究テーマを「製作学習」にきめたということになる。製作学習が事実上木材加工学習に傾斜していくのはむしろ当然の帰結である。

「木材加工学習は危険なものである」ことは、技術科を担当するものには、悲しいことに、もはや自明のことである。すでに多くの事例も紹介されており、東京の板橋共同実習所で片手首を失った中学生があったことはかなり広く知られているが、ここに若干の蛇足を加えておきたい。

本書二二頁に明らかにされているように、三五年度から三八年度(二二年度)迄に学校安全会に給付請求のあった中学校の産業教育における弊

疾事故（手首や指を失う、いわゆるかたわ）は一九一件で、中学校全体の廃疾事故の三〇四割を占めている。これらのうち木工作业によるものもとても多く一七一件で、実に中学校産業教育における廃疾事故の九割を占めているのである。木工作业は、作業として危険だというだけでなく、問題はその災害の大部分が教科、つまり授業中に起っていることにある。さらに木工作业による廃疾事故を機種別にみると、一七一件のうち丸のこ盤によるものが八二件（四八％）と圧倒的に多い。

以上に見たように、とりわけ危険な木工作业（とくに丸のこ盤）に対して、文部省がどれだけの配慮をしているか（すなわち）をみる前に、一般労働者の場合についてみておきたい。

一般の労働者にとっても、木工作业が危険なものであることには変りはない。そのため、労働法規（労働基準法およびこれに基づく命令）はこれらについてかなり厳重な規正をしている。⁽¹²⁾くどくなるので個々の条文は省略するが、要約すればつぎの通りである。すなわち径二五センチメートル以上の丸のこ盤作業は、女子および一八才未満の者、および経験六ヵ月未満の者にさせてはならない。認定職業訓練の場合は特例としてさせてもよいが、その場合には生徒一〇人につき一名以上の指導員がつかなければならぬ、と。

(4)

さて、以上のような、一般に危険な業務とみなされている丸のこ盤作業に対して文部省はどう考えているだろうか。なるほど学習指導要領では、技術・家庭科のなかで「生活に必要な基礎的技術についての学習を通して、近代技術に対する自信を与え、協同の責任と安全を重んじる実践的な態度を養う」と規定している。ほぼ同様の規定は、男子向けの一年の「目標」および「指導上の留意事項」三年の「目標」のなかに二度および「指導上の留意事項」のなかにあらわれている。

文部省自身は、いったいこの「安全を重んじる実践的な態度」をもっているのだろうか。文部省が技術科教師のためにとくに著作し配布した「中学校技術・家庭科運営の手びき」には、とくに「安全管理」という章が設けてあるほど親切であるが、同じ本の別のところ、つまり「機械類の選定法」という章のなかで丸のこ盤については、使用できるのこ身の径は四〇〇ミリメートルくらいのもの

とのべている。このような選定のめやすを文部省がすすめる以上、全国各地の学校に大型の丸のこ盤が大量に導入されても少しもふしぎではない。(文部省の工作用品基準には「丸のこ盤は、丸のこ径三〇〇ミリメートルまでのものを使用できること」という規定がある。いすれにしても労働法規の要求する二五〇ミリメートル以上よりは大きいのであるが、この規定と「運営の手びき」とはどういう関係になるのだろうか。ついでにいえば、「中学校技術家庭科研究の手びき」(三訂版)の七ページ、径三〇〇ミリメートル以上の丸のこ盤を容認している記事がある。)

文部省が、かかる「実践的な態度」をとるときに、「製作学習」を研究テーマとするときには、木工機械による災害をふやすことにはなっても減らすことにはならないのではないか——私の思いすごしなら本当に幸なのだが。

木工機械による作業が危険であるということを、われわれはどう考えたらよいのだろうか。かんたんに私見をまとめておきたい。

①木工作業が、ほんとうにわが国の中学校でふさわしいものかどうか、少なくとも今のように大々的に取り入れてよいのかどうか、もう一度検討しなおしてみる必要があるのではないか。

とくに、すでに述べたように、技術科教育としての「製作学習」の意義を根本的に検討しなければ本質的な解決はできないのではないか。「労働」を教える(という教師の主観的な意図にもかかわらず)ことに熱心になって、「科学」を教えることを軽視する結果になることをおそれる。

②さしあたっては、木工機械に關しての災害防止の方策をたてる必要がある。それは「態度を養う」というような抽象的なものでなく、少なくとも労働法規が要求しているくらいの具体的なものでなければならぬと思う。

③そのために、現場教師、教育学者、労働法学者、安全管理の専門家などによる共同研究をぜひすすめて欲しいと思う。

④以上のようなことからしても、子どもの安全について、もっと真剣な考慮を配って欲しい。学校災害という「人こわし」策ではなく、りっぱな子どもをつくるための真剣な方策を打ちたてるために。(本書三八頁にもふれたことであるが、文部省のなかで、「学校安全」の所管部署が一定していないから——体育局らしいのだが——ことは困ったことだ。)

(5)

困ったことに、「木工機械は危険なしろものである」ことは、単に私だけの憂慮でないことが明らかになってきた。

長崎県教育委員会が「木工機械は危険であるから気をつけよ」という趣旨の警告(通達)を出したのである。(本書一九七頁参照)

第一二次教研全国集会へ提出された長崎県からの報告書はつぎのようにのべている。

最も安全教育を重視しなければならぬ中学校の技術・家庭科が、最も危険な状態で学習が続けられている。せまい、塵の立ちこめた工作室に五〇名以上の生徒をつめ込んで、一人の教師が安全に授業をすることができ、ということがむしろ不思議なくらいである、事実、方々で小さな事故は続出しているし、時には大きな事故もひき起している。現に本県では本年度不幸にして一人の生徒が木工機械で負傷し、われわれの同僚中の一人が過失傷害の刑事問題に巻きこまれている。県教委では早速(三七年六月二日付で——引用者注)「技術・家庭科施設設備の安全対策と、実習中の事故防止について」という通達を市町村教育委員会を通して各学校へ通告した……。

この長崎県教委の「通達」の意義については二、三のべておきた。

第一に、長崎県教委のみならず、教育行政当局者は、コトが大事になったときにだけ教師に警告を発するということを、われわれは知らねばならない。この種の好例は、「手びき」類にしばしば記載されている「中学校および高等学校における自動車運転練習の事故防止について」という五六年の文部省の通達である。

第二に、この通達は事実上木工関係の機械工具類についての注意だけのべていることは注目すべきである。(他の機械工具類について書いてあるのは、いわばつけたしにすぎない。)

第三に、この種の警告が公式に出ると、新たに教師の責任問題が起ることを考えておかねばならない。このことについてはのちに検討する。

第四に、通達は出されても、学校設置者の責任に属する安全管理を維持、実施するための予算措置は何ら講ぜられていない。また、教師のための安全教育も組織されていないことをあげておかねばならない。

(6)

生徒が災害を起したときの教師の責任について言及しておこう。一般的には、生徒の災害に対して教師が問われる責任は、刑事上の責任(過失傷害罪)、行政上の責任(解雇、けん責等々)、道義上の責任がある。⁽¹⁵⁾

ここでは特に刑事責任について考えてみたい。私の考えでは、当該学校の設置者によって規定通りの作業を行ない、規定通りの安全教育を実施し、安全装置を施していたとすれば、災害についての刑事責任を問われるいわれはない。ところが、学校教育における児童生徒の作業の安全に関する規定は(労働法規に比べると)皆無であるから、刑事責任を問われるはずがなかったといえるのである。⁽¹⁶⁾ 実際、学校の授業中に起った災害では、行政処分は別として、刑事責任を問われた前例はないらしい。長崎の事例も結局は不起訴処分になったらしい。

しかし、長崎県下に関する限り今後は事情が違ってくる。不幸にして長崎県下で技術科の授業中に廃疾に至るよう

な災害が起きると、教委からは嚴重な通達が出ているのだから、教師はこんどは刑事責任までも問われる恐れがあるわけである。

お わ り に

現在、学校における授業中の児童生徒の災害防止のための法的規制は、まことに頼りのない状況にある。労働基準法が使用者と労働者に求められているような「最低基準」などは、労働者に対してより、もっと深く留意しなければならぬはずなのに、皆無に等しいのである。学校安全についてはもっとも詳しいはずの学校安全会理事長の北岡氏が「(学校経営における安全には、学校生活の安全、教育遂行のための安全、造営物の安全、安全教育、のほかに最近気がついたところですが、学校には子どもを監督、保護する責任があるのです。学校は子どもを預るところらしいということ。知人で民法をやっている人々もいたのですが、その人もやはり学校は子どもを預るところですといっています。親権のなかには子どもの監督があります。しかし親が子どもを学校へ出したとき、学校が親に代って子どもを監督、保護する責任を負うこととなります」⁽¹⁷⁾などと発言している。まことに頼りのない話である。

健康管理を含む学校保健の分野では、研究者も多く、研究の歴史もあり、特別立法措置もある。しかし学校のなかでの安全管理、とくに授業中の作業による災害の防止策については、私の視野がせまいせいもあるが、わが国では立法措置はおろか、研究物すらほとんどない。「本書は学校安全、安全教育、安全学習の最も権威ある指導参考書であるとともに、歴史的な所在である」などという本が出版されているので、⁽¹⁸⁾そのなかの「学校工場の安全についての解説」という章を開いてみたら、その章の記述はまるまる全部アメリカの高校のことだったというぐあいなのである。この分野の研究がすすめられることを望んでやまな。

- (2) 詳細は、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』一九六三年二月号)参照。
- (3) 同趣旨のことがタニロフ・イェシポフ『教授学』邦訳書一〇一頁、二五六頁にある。これはソビエトの教授学理論でも比較的最近になって取り入れられたものである。矢川徳光『ソビエト教育学入門』参照。
- (4) 細谷俊夫『教育方法』一七八頁
- (5) たとえば細谷俊夫「手工教育変遷に関する一考察」(日本教育学会『教育学論集』一九四二年)
- (6) 岩波『現代教育学』第一巻、一二二頁
- (7) 鈴木寿雄「中学校技術・家庭科学習指導上の諸問題」(『中等教育資料』六一年五月号五一頁)
- (8) 鈴木寿雄「思考学習の概念を整理する」(実教出版『技術・家庭教育資料』六三年六月号)
- (9) 六・三制の成立によって、従来の実業教育国库補助法が廃止されることになった。これに対し全国工業高校校長協会などが強力に推進してできた法律。法案の審議過程は産業教育協会編『産業教育振興法の解説』にくわしい。また、この法律の成立した意義については、持田栄一「産業教育行政」(『産業技術教育講座』第四巻)がある。
- (10) コメニウス著、鈴木秀勇訳『大教授学』の第二章に「技術の教授方法」がある。コメニウスがこの中で述べているような技術の教授法についての思想が、その後どのようなかたちで発展したのか研究することは、技術科教育の教授方法を研究するうえで、必要なことである。
- (11) 『技術教育』六十二年一〇月号。
教育技術連盟編『技術・家庭科運営の実際』二五八頁。
日本教職員組合編『日本の教育』各年度。など
- (12) 労働基準法の要求する安全措施は、地方公務員法第五八条によって、教師にも要求される。
- (13) 「労働基準法」第六三条、「労働安全衛生規則」第四六条、「女子年少者労働基準規則」第八条、「職業訓練法」第五條第三項。
- (14) この通達は、目下のところ、技術科教育の安全について文部省が出した唯一の通達である。この文部省通達には「最近における自動車運転練習事故の発生にかんがみ」とあるが、今回の長崎県教委の通達にも「最近における事故の発生にかんがみ」とある。
- (15) すこしむつかしいことになるが、教師が故意または過失によって災害を起させ、生徒に損害を与えたと判定されると

きは、学校設置者が父兄に損害賠償を行なうが、学校設置者は教師に対して同額の賠償責任を要求することができる。つまり、場合によっては賠償責任も追求されるのである。

- (16) 文部省の役人は、教師の「過失」の範囲について教育委員会の「学校管理規則」等に明文化されていないときは、教師は無限定責任を負わされている、という見解をとっている。鈴木寿雄「安全教育の具体的方法」『技術・家庭教育資料』六三年九月号一一頁)

- (17) 六二年一月八日 都立教育研究所主催の昭和三十七年度中学校技術・家庭科教育研修会の席上での発言。

- (18) 財団法人日本学校保健会・財団法人産業労働福利協会編『学校安全の研究』(一九五七年)

(佐々木亨)