

教育内容研究の今日的意義

——技術科教育研究の当面している問題（承前）——

佐々木 享

I

今日、教育内容研究の重要性は、少くともつぎの2点から指摘することが必要である。

その1つは、子どもに教える事項は、その価値をふくめてすべて国家権力が定めるものである、という考え方が政府・自民党から提起されていることに起因する。それは、諸法令とりわけ日常の教育施策のなかに具体化されている。また、教育現場のかんりの部分にこれをうけ入れるような風潮がある。したがって、この考え方を打ち破ることが、日本の民主主義的な教育を前進させるために不可欠なこととなっていると考えられる。

他の1つは、ややむづかしい問題を含んでいる。今日、わが国の国家権力自体がアメリカ帝国主義に総体的に従属しているなかで、日本国家独占資本が人民に対する収奪と抑圧を強化しているという状況認識に立って、教師も地域の労働者農民とていけいして、アメリカ帝国主義と国家独占資本に反対してたたかうことが重要である、という課題がある。（この問題提起自体は極めて正当なものだ。）これと結びつけて、教師が「教育内容研究」というせまい(?)技術的なことがらを研究することを軽視するという考え方が、一部に生れている。このような、いわば政治的な課題と

教育内容研究の重要性を二者択一の問題としてとらえることが誤りであることを明らかにすることは必要である。

技術科のばあいについていえば、教育内容研究というしごとが、それにふさわしい重みで与えられていないという点からみて、前者の問題点を追究することがより重要であるように思う。

II

私の限られた知見と経験から全体をおしはかるのは当を得ないという恐れもあるが、民間教育研究運動のなかで、技術科教育の内容研究はいろいろな意味でたちおけているように思う。日教組の教育研究活動についても、そういえるように思う。これに対して考えられるいくつかの理由のうちで、そもそも「教師が教育内容を研究する」ということに最初から意義を認めず、かりにそれが成り立つとしても、それは文部省や教委当局が最近さかんにすすめている「文部教研」（教育課程研究集会）と何ほどのちがいがいいのか——おそらく同じことになるのではないか、という疑問について考えてみたい。

ちかごろ、文部省や教委当局が「教育課程研究集会」に熱心なのは何故だろうか、いや、こんなことを考えようともせず、それはたいへんいい

ことではないか、という考え方がある。技術科については、文部省の鈴木寿雄氏のごときは（恐らく「個人として」なのだろうが）、文部教研でも、教育の技術的なことだけでなく、教育内容研究をしても少しもさしつかえないといっているようだから、何もわざわざ、ない金とないひまをつぶしてまで苦労して民間の教育研究活動に参加しなくてもよいではないか、というわけである。ところでどうだろう。事実として、いったい現在の上から組織される研究のなかで、学習指導要領に拘束されないという意味で自由な技術科研究があるのか。私のみるところでは、かりに鈴木氏の言が事実であるにしても、いま（1965年代の）日本に、教育委員会当局が全く自由な研究を奨励している事実があることはひじょうに考えにくい。おそらくは、逆に、指導主事などという者の大部分は、現場の教師に対して、「肩書をかさにきて」、「いじわる」で「かたくなな」「指導」をしているのではないだろうか。（かりに、いわゆる自由主義的な思想をもった指導主事がいたとしても——私でさえいることを知っているのだが——それは個人の善意であって、客観的にみて、指導主事という職掌に負わされている課題とはちがうものである、と考えるべきではなからうか。）

（文部省や教委当局が、教育研究を積極的にはじめられたのは、けっして、たんに日教組がはじめた教育研究活動に対抗しようというような単純な意図から発したものではない。（結果として、部分的にはそういうこともいえるだろうが）はじめられた時期から考えても、それは、明らかに、改悪された学習指導要領にもり込まれた教育内容を、教育現場に貫徹させるためのものといわざるを得ない。それをもって、教師と次代をになう子どもたちを、まるごと、非民主的な、従属的・軍国主義的・反動的な体制のなかに組み込もうとしているわけである。だから、この官製の研究では、（そ

れが「研究」といえるかどうかは別としても）全国テーマ・都道府県テーマを、現場の教師にはどのような意味でも相談せずに、教師からずっと離れた上の方で決め、そのわく組みのなかでのみ、ことを押しすすめる。そしてまた、いわゆる全国集会までの過程で、現場教師の創意的な——ばあいによると学習指導要領のわくを大巾にはみ出すような研究を排除するために、はじめから、（これによって何らかの昇進の道をたぐり出そうといういじけた弱みをもっている）いわば素性の知れた教師や教頭・校長や指導主事が積極的な役割を果たすように周到な体制がくまれている。むしろこの過程で、手続上民主的なよそおいをこらすために、一部の民主的な教師を組み入れることもありうる。それはいわば、「やっつける」ためでもある。

（〇〇県技術・家庭科研究会と称する組織は不当にも、文部省によって「民間団体」と称せられ、基本的には文部教研以上に学習指導要領体制に忠実な面をもっている。この組織は最近、「民間団体」であるという理由で文部省から補助金をもらっている。この「補助金」の額は、のちののべる民間団体が教師の身ぜにの集積という僅少な額にくらべるとずっと大きい。そして、その補助金を使うために、「〇〇県の実情に即した技術・家庭科を展開するため」と称して、学習指導要領を忠実に実践するためのカリキュラム作りにけんめいになっている。それが自由な研究でありえないことは、教師みずからが体験しているとおりである。このような会は原則として現場教師全員を組織している——形のうえで教師の意向を反映している——だけに文部教研よりも悪質で始末が悪いということもできる。（だからこそ補助金を出さずのだろうか）

最近では、教育研究は下からのもり上がる意欲にもとづいてすすめるのだという「よそおい」をこらすために、従来テーマなどを上から押しつけて

運営してきた「研究指定校制度」は、指導主事と学校とが協同で研究をすすめる「研究協力校」と称するものになった。(数年先の、学習指導要領の再改定の準備のためといわれて新たに発足した文部省による少数の「研究指定校」は別である) 私自身もほんの少し経験したことだが、この研究協力校という名の研究とかつての「研究指定校」のそれとはいったいどれほどの差異があるのだろうか。私のみるところでは、その内実が変らないだけでなく、こんどは「おしつけ」でなくいっしょにすすめる「協力」だからという理由で、教師みずからも主体的責任を負う——みずから首をしめるようなことにさえなっているのが実情である。

こういう体制がしくまれている、いわゆる、官側の研究では、真に自由な教師の教育内容研究はありえないといわれなければならない。

それにしても、かりに官製のものでも、研究しないよりする方がよいのではないか、という言い分もあろう。しかし、私はそうは思わない。今日、政府・文部省が、学習指導要領に盛り込まれた学力を現場におしつけることにやっきになっているとき(学力テストを想起してみよう)、技術科だけが例外であるはずがないし、教師がその体制のわくのなかに(他から強制されて組み込まれたというようなやむない事情があるならともかく)、すすんで、主体的に入ってゆくことの客観的意味を考えると、私はこれを肯定することができない。

官製の研究でも、研究してみなければいいか悪いかわからないではないか、という一種の不可知論を私は肯定しない。(そう思っている人の思想や行動は、それなりに「自由」なのであろうが) このような考え方は、もともと主観的にはとにかく、客観的には官製研究を肯定するところから始まっていると考えられる。またやってみなければいいか悪いかわからないほど私たちは盲目的な実践

をしてきたわけではない。私たちは、不十分にせよ批判的な研究の積み上げもあるから、官製研究のクダラナサを知らない程無知ではない。

III

教師の自由な研究の場は、いまのところ、教師がみずからの意志で集るサークル、あるいはその結集体である民間教育研究の活動のなかにある、と私は考える。いうまでもなく、サークル活動に参加したり民間教育研究団体に参加することは、いまの状況ではひじょうに困難がある。そこでは、官製、半官製団体の場合ならば積極的に奨励されるに反して、権力の側に立つ者から、ひややかな眼で見られ、陰に陽に抑圧されることが多い。かりにそんなことがなかったとしても、日増しに増加する忙しさのなかから、研究活動に使う時間を見つけ出さなければならない。また教育内容を研究しようといってみたところで、手近かによい指導者が得られなければ、どこから手をつけていいかわからないということもあるだろう。しかし、よく考えてみると、困難をとまわらない自由な活動、自由な研究というものがあるのだろうか。権力者側——一般に体制側から何らかの抑圧(忙しいこともその一つ)があるとき、その困難にうちかつことのなかに始めて、「自由な」活動、「自由な」研究があるといえるのではないだろうか。困難を回避してより安易な道をえらぶときも、その生き方のなかには、真の意味での(みずからの主体性がつらぬけるという意味での)自由はあり得ない。人間が目さきにあるより安易な道をえらぶという心情は、誰にも共通するものであって、それをむやみに責めてもしかたがないのかもしれない。官製研究のなかに入ってゆくことも安易な道の一つであり、この道は安易どころか世俗的昇進の道でさえあるかもしれないのだ。残念なことに「日々を、体制に順応して波風なく過ごす」と

いう生き方は、教師をふくめた多くの人々の歴史のなかにしみ込んでおり、いわば精神的風土をかたちづくっている。そして権力の側に立つ者は、いつも、たくみにこれを利用している。このことが、どれだけ悲惨な結果をまねいたかは歴史が示したのであるが、多くの人が再びこの道を歩もうとしていると、いったら言い過ぎだろうか。

真に自由な研究、真に日本の子どもたちに役立つ教育研究は、安易な道のなかにはない、というべきである。

IV

私は、自由な研究の意義をさぐるために、少しまわり道をしたように思うので、教育内容の研究という問題に焦点をしばってみよう。

明治このかた1965年という現在に至るまで、日本では、少くとも小・中学校では、教師みずから教育内容をきめる自由があったためしがない。教師はつねに、よその（というよりはおかみの）きめてくれたことだけを教える役割をになわされてきた。だから、「教育内容」とかその研究ということは、ことば自体に実感がともなわないのはむりからぬことである。

私たちが教育内容というのはある意味では教師が子どもに教えるすべてのことであるが、やや大ざかみにいえば、知育、徳育、体育、美的心情の分野にわたる知識、技能ということになるだろう。（「労働」をつけ加えるべきかもしれない。断っておくが、これは少くとも厳密ないい方ではない）技術科教育の教育内容ということについては、たとえば、製図なら製図という分野において必要な科学的な知識、製図のために必要な技能というようなことである。そして、教育研究というときは、その知識や技能の中から、どれだけの事がらをどういう角度から教えるべきなのかという点に重きをおいて研究することをさしている。

もちろん、技術科教育の内容としてどういう分野が考えられるかということも、教育内容研究の重要な位置を占める。この場合に注意すべきことは、われわれは技術科教育の青写真をつくりあげることには重きをおくのではなく、現実の——学習指導要領にもり込まれたものを批判的に検討することによって新たな構想をつくりあげてゆくべきだということである。

どうする方法で教えるかということは無視するわけではない——それ自体重要な研究課題にちがいない——が、技術科教育研究の現状からいえばそれはどちらかといえば従とすべきだ、ということである。また、教育内容研究というときには、あることがら、たとえば木工という分野のなかのあれこれを教える必要があるのかないか、機械の分野では自転車やマシンにふくまれるものを中心としていいのかどうか（もっとちがった観点から教えることを考えなくてよいのか）、内燃機関の原理というようなことは教えなくてよいのかどうか、技術の学習というのは分解、整備、組立方式のプロジェクトしかないのかどうかと、というような教材選択の問題をふくんでいる。ある教材を教えることの意味を真剣に考えたことのない人には、おそらく、うえて述べたような意味の研究はひじょうに考えにくいのはやむを得ない。しかも、旧師範学校や現在の教員養成大学、学部では、ある教材のもっている価値を疑ってみるような教師ができないように努力してきたのだから、つまり、それは体制側の要求であったのだから、教育内容研究ということが考えにくいことを、教師個人の責任に帰すわけにはいかないのである。

（日本の文部省あたりは、自分につごうのよいことならば大いにアメリカ、イギリスの例をひくのに、これらの国では教材の選択権は教師にあるという動かせない伝統については口をつぐんで語っていない。だから、多くの人は、教育内容とい

うようなことは、文部省あたりの中央で決めるのが当然なのだという間違った観念をもっているのだ。)

こうした事情があるため、教育内容研究には他には見られない困難さがある。たとえば、機械の学習一つを取りあげて考えてみると、学習指導要領や検定教科書にかかっている事項について、それだけでいいのか、基本的な事項はもっとほかにあるのではないか、不要なことに重きがおかれているか。学習事項相互の内的関連と順序（構造といってもいい）は教科書のように展開することによって保証されるのか。内的関連を重視するなら教科書では全く違った展開法がありうるのではないか、というような教育内容研究にふくまれる問題は、学習指導要領や検定教科書あるいは教科書会社のつくる指導書をひもとくだけではときあかずとのできない性質のものである。このような問題を解明するためには、教師自身が機械の学習内容の構造的性質をさぐるために、機械について学ぶことを要請するわけである。それは必ずしも一人の教師が、精密でぼろ大な現代の機械工学を深く学ぶことを意味するものではないが、しかし少くとも教材の個々の事項の位置づけを明らかにするために必要な学習を必要とするものである。

私は、教育内容研究のために、技術科教師はすべからず刻苦精励せよなどといっているわけではなく、研究の一つの視角を示しているつもりである。

（少しよそみちにそれるが、池上・向山両氏が、私どもの書いた『中学校技術科指導講座』への書評のなかで、「機械材料と材料力学」「機械要素」の章はとくに「機械工学便覧」をうすめたものようになり、現場教師に対する制約からくる配慮に欠けているのではないかと思われる点もなくはない、と指摘されたことがある。私どもの書物の、とくに私の執筆したこの部分に指摘され

たような傾向があることについては率直に認めるが、しかし、直接に授業に役立つかどうかは別にしても、教員室や技術科教師の書棚に「機械工学便覧」がそなえられていないことが多いのは問題にされてもいいのではないかと思う。両氏が前述のように指摘されるのは、それがそなえられ活用されているからに違いない。)

V

技術科の教育内容研究には、さまざまな研究視角がありうるし、また多くのサークルがいろいろな角度から研究をすすめることは必要なことでもある。だから、ここでは私が研究活動に参加するなかで経験したことや考えたことをもとにして書いてみるが、それはこれだけが教育内容研究だという意味ではないことをお断りしておく。

技術科教育の研究視角の一つは、サークル（サークルがないときは個人）で、一つの分野——たとえば製図なら製図、機械なら機械——について、今まで民間教育運動や発言されてきたことを手がかりにして、深く研究してみることである。技術科の扱う分野はひろいから、一人（あるいは一つのサークル）で全分野に手をつけるということはふつうは困難である。何を研究するかというテーマの決め方にはいろいろあろうが、いずれを選ぶにせよ、研究活動を散漫なものにしないためには是非とも必要な配慮である。（いうまでもなく、いくつかのサークルがそれぞれ違ったテーマを研究すれば、それをあわせたときにはひじょうに大きな力となり、単に寄せあわせた以上の成果が得られるはずである。）また、一つのテーマは、一学期とか二学期間あるいは一年間というような時間をかけて深く追求すべきだと思う。一つの分野で手がけた研究方法や研究成果は、必ず文章化しておくべきである（たんに図式化しておくだけでは不十分である）。そうすれば、それを他の人も

活用できるし、その成果は他の分野に活用できるはずだから、けつしてムダになることはない。

念のためにつけ加えるが、「学習指導要領にこう書いてあるから」とか「教科書にこう書いてあるからこうでなければならない」というような、かりに口ではそうはいっていないとしても、そういう観念にとらわれている人から学ぶべきことは少ないし、またそういう観念にとらわれるべきでない。

教育内容研究に関する限り、よく雑誌にのっているような、1つの単元の展開表は悪くいえば学習指導の順序に少しばかりのくふうがこらしてあるに過ぎないことが多く、学習内容の本質的な点を明らかにしていないことが多いから、あまり役に立たない。教材の一つ一つについて深く考察してあるもの（そういうものは少なかったが）に学ぶことが必要である。

たしかに、かって農学や商学を専攻した人が、工学のある分野について学ぶということは楽なことではない。しかし、それなしには研究も実践もすすまないので、同じ道を歩んでいる多くの人がおり、研究してゆくなかですぐれた成果をあげて実践している人もいるわけだから（『技術科の創意的実践』を見よ）、おくする必要はない。1つのテーマに1年間もとり組めば、その分野に関する限り相当の力量が得られる（指導主事の、いじわるなこけおどしの批判ぐらいを打ち破れるくらいになる）のではないだろうか。そしてそれをお互に積み上げればいいわけだ。

テーマをしぼるということについては、私は、ある単元のある一時間のなかで何を教えるか、ということの研究するのも一つの方法だと思ふ。技術科の授業は、とかく、プロジェクト学習（あるいは作業学習）になつてしまうので、一たん題材（ブックエンドとか自転車とか、蛍光灯とか）を決めてしまうと、あとはよくいうように「適当に授

業を流してしまう」やりかたが多いから——それは、プロジェクト学習の必然的な欠陥でもあるわけだが、——ある時間に、ここでは、少くとも何と何を教えるかということがなおざりになる。（これは、ほかの教科だったら、ふつうは考えられない）もちろん、一時間一時間の授業を毎日研究していけばよいかも知れないが、限られた時間のなかで深く学ぼうと思ったら、そういうことは不可能というべきである。

サークルでの研究や民間教育研究運動の決定的に有利なことは、お互いにそっちょくな話し合いと批判をしあうことができることである。われわれ教師というものは、存外に自尊心が強いから、自分が批判の対象となることを恐れる。官製研究のなかでは、それは一種のやむない自衛手段でさえある。そのため、官製団体、半官製団体の研究では、そっちょくに批判されることもないかわり、親切に助言するという空気もない。他人を批評するばあいは、おせじかあげあしとりか、自分の知識を見せびらかすための発言になる。したがって、研究は形式的になり、全く何の役にも立たないということになる。

サークルでは、（誰でもそもそもの初めは無知から出発するのだから）自分が知らないことを棚にあげておいたりしないで、知らないことを知らないとしてそっちょくに他人の意見や知識に耳をかたむければよいのだし、あたっては批判にはあまり無理な弁解をしないで（これをわれわれはよくやる）、率直に受け入れても自分も含めて誰も損をしたりすることはない。

私はここにのべたような研究をしているサークルや個人の例をいくつか知っているが、その人々は、それぞれ多方面で成果をあげ、すぐれた実践家になっているといつてよいと思う。

近頃一部の人々の間に流行(?)している観のある「授業研究」については、私も教科研の授業研究に参加したり、技術科についてもいくつかの例を見聞しており、重要な問題を含んでいるように思うが、「授業研究」というものを教育内容研究という観点からどう考えるかというような問題については、別の機会にまとめることにしたい。

さいごに、技術科教師のあいだにも、ごく一部にある「当面の政治的諸闘争」を重視して「教育内容研究」を軽視したり、あるいは両者を二者択一の問題としてとらえたりする考えにふれておきたい。

私個人は、現在、アメリカ帝国主義の軍隊がわが国の一部である沖縄を基地として南ベトナムを侵略していることは深いきどおりをおぼえるし、わが国を侵略戦争の火中に追い込む可能性をもった日米安保条約体制に心から反対している。そして、こういうふうに考えることは、教育内容研究の重要性を主張することと矛盾するものではないと思っている。なぜなら、日本の独占資本は、

その収奪を強めるためにも、そして日米安保条約体制を強化するためにも、教育への統制を強めていると理解することができるからでもあり、だから民主的な教育内容研究をおしすすめること自体も、客観的には重要なたたかいの一環であると理解しているからである。もちろん、ある人が平和を守るため、憲法を守るための諸活動にいそがしく、ある人は教育運動のさまざまな局面での活動にいそがしいということはあることである。こうしたことは、運動をおしすすめる過程では避けられない矛盾であり、このこと(つまり自分は忙しくやっているのに、あの人は平和運動に熱心でないというようなこと)で民主的な人々の間に何らかの誤解をもち込むことは間違っている、と思う。もちろんまじめでありながら平和運動たいせつさに関心をもたない人がいるとき平和活動の大部分を説き諸活動への参加をうったえることは必要であるが、そのことのために教育研究活動のたいせつさを否定したとしたら、それは真の意味での平和を守る活動とはいえないのではないかと思うのである。

(教科研常任委員)