

技術科の「中間まとめ」批判

——技術科教育研究の前進のために——

佐々木 享

はじめに —「中間まとめ」の反民主主義的性格—

教育課程審議会は、1967年1月24日、「中学校教育課程改善についての中間まとめ」を公表した（以下たんに「中間まとめ」という）。

「中間まとめ」の全体的性格についてはくわしく検討されるべきであるが（さしあたっては『教育』1968年3月号）の確井正久、坂本市郎両氏の論稿参照、技術科という教科がどう位置づけられるのかを知るてがかりになる2、3の特徴を指摘しておこう。

第1には、「教育基本法および学校教育法の示すところにに基づき」などといいながら、そのじつ、憲法・教育基本法の根本的性格である、平和や民主主義・主権在民の原則については全く触れていない（ことばすらでてこない！）ことを指摘しなくてはならない。そのかわりに強調されているのは、「国家に対する理解と愛情を深め、進んで国家の発展に尽そうとする態度の育成」である。この引用のうち後段は1967年12月21日付『日本教育新聞』にスクープされたものにはなかったから、後日つけ加えられたことは明らかで、灘尾文相の「国防教育論」と本質的に同一のものである。

第2に、おそらく「平和」の代りにというつもりなのであろうが、「国際理解・国際協調」を強調していることである。このばあい具体的には、国際理解とは佐藤政府がそうであるようにアメリカ帝国主義のベトナム侵略に理解を示すことであり、国際協調とはアメリカ帝国主義の侵略戦争に協力していくことを意味している。

第3に、「道徳」の位置づけを強化し社会科に「公民的分野」を加えることに示されるように、国家への忠誠（それは保守党政府への忠誠でもある）を強制しようとしていることが注目される。

第4に、能力別編成をいっそう強化しようとしている

ことがあげられる。能力別編成が子どもの学校生活を破壊し子どもたちのなかに差別をもちこむものであることは多年の事実にも照らして明らかなのであるが、「中間まとめ」はこれをいっそう強めようというわけである。また、技術科における男女差別が依然として残されるということにも注目しなければならないだろう。

以上のような性格をもつ「中間まとめ」について、われわれは徹底した科学的な角度から検討しなければならない。

いっぽう技術科については、鈴木調査官が昨年あたりからあちこちの集会で技術科の性格は根本的に変更されるようなことはないとくり返し述べていることからわかるように、どこが変わるかを詮索することはあまり意味がない。どこが変わらないかを検討するほうがより重要である。

I 精神主義を指向する技術科

「中間まとめ」は、技術科の「目標については、生活に必要な基礎的技術に関する実践的学習を中心とするこの教科の性格が、いっそう正しく把握されるように、その表現を明確にすること」とのべている（下線は引用者による。以下同じ）われわれは、このような教科の目的規定から「生活中心主義」と「実践的学習中心主義」という少くとも2つの問題点を見出すことができる。

「生活中心主義」とでも名づけるべき特徴について、「中間まとめ」は上記の引用につづけて「この場合、特に技術の習得を通して、生活を豊かにするためのくふう・創造の能力や実践的な態度を養うということをしゅうぶん配慮すること」のべている。「中間まとめ」に使われている「生活」ということばは、従来からいわれていたように、「生産生活」をふくむものではなく「生産」とは別の、むしろ社会的な意味での生産活動をのぞ

いた「日常生活」という点に重点をおいていると解せられる。技術科教育は、「生産技術」をその教育内容の中心とすべきであって、それによって技術教育を行なうという教科の性格を明瞭にすることができる。「生活」という内容規定のあいまいなことを強調することによって技術科の性格をめぐる討論は依然として低迷をつづけることになりそうである。

技術科の目的・性格規定のなかに「生活に必要な」とか「生活を豊かにするための」となどという規定が入ってくる理由のひとつは、この教科がいわゆる家庭科の内容をふくんでいる——実際には男子と女子はほとんど全く別のものを学ばせられているのだが——からである。つまり、「生活に必要な」とのことばによって技術科と家庭科の目標・性格を統一的に規定しているように見せかけて、「男子向き」「女子向き」という差別を隠蔽しているのである。

いっぽう、日常生活に必要なさまざまな器具・方法等が科学という観点からみて系統的なものでありえないことは明白である。「生活に必要な」という目標規定はいわば、はじめから技術科の教育内容の系統性を否定していることをも意味している。

いわゆる「実践的学習中心主義」については、徹底的に批判的な角度から検討しなければならない。文部省やそのとりまきの御用学者が、従来から一貫して、「実践的学習中心主義」こそこの教科の目標・性格・内容・学習方法のすべてを拘束するものだとして主張してきたという経過があるからである。

すなわち考えてみるならば、「実践的学習を中心とする」という規定は教科の目標規定ではなく、本質的には学習方法の規定であることがわかる。「実践的学習を中心とする」か、それともちがう方法たとえば講義を中心とするかそのいずれをとるかは、教え方の問題である。われわれは、ある目標にしたがってある内容を教えるためには一般には種々の方法があり、何が一番適切な方法であるかは教える内容に左右されると考える。文部省の役人や御用学者には、そういう思考の柔軟性がならしい。彼らは、理由もなく、中学校の技術教育の学習方法には「実践的学習を中心とする」方法しかないものと思込んでいる。

いっそう奇怪なことは、技術がなぜ「実践的学習を中心」としなければならないかという理由が明示されたことがないことである。文部省の役人や御用学者は、「それがたてまえである」と繰り返してきただけである。なぜたてまえなのかを説明しなくてよいのなら、およそ

の世の中に科学は不必要になってしまふ。

文部省が実践的学習を強調するのは、「中間まとめ」の冒頭で「勤労を尊重する態度の育成を強調すること」とのべ、また技術科の目標規定のなかで「実践的な態度を養う」ことを強調していること、またとくに「中間まとめ」では技術科だけがとりたてて「道徳」との有機的関連をもつよう強調していることからもわかるように、黙って作業をすることの大切さ・つまりいわゆる勤労愛好の精神を教えるためなのである。少し極端に言えば、今回の「中間まとめ」には「実践的学習」という名目で生徒に作業をやらせるならばその内容はどうでもよいという傾向さえみえている。この点に、ややたち入って考察してみよう。

今回の教育課程改訂の作業に関連して、当面の責任者である中等教育課長は、学校教育において「職業の社会的役割について実際に認識を深めるにはどうしたらよいか」のか、あるいは奉仕とか、勤労とかいうような精神を体得するにはどうしたらよいかということが、検討されている」とのべ、「このためにはいまの職業の外に、勤労尊重の精神を高め、職業の社会連帯の実際についての認識を深めるため奉仕とか、勤労とかの実習の時間を特別教育活動の中で設けたらどうか」という意見が有力であります」とのべている（全日本中学校長会研究部長編『中学校教育課程改訂の諸問題』1967年、明治図書刊、51ページ）。ここでいわれているのは技術科のことではないなどといって見過すことはできない。現在、選択教科の「職業」を履修している生徒は3%以下といわれているから、ここでいわれている「勤労精神の体得」を職業科に期待することは事実上できない。とすれば、それは必修教科のなかから特別教育活動（「中間まとめ」では「特別活動」）のなかでやるしかない。ところで、「奉仕とか勤労精神」とかを体得させる時間を設けるという考え方は、今回はじめて突然に誕生したものではなく、日本の軍国主義がもっとも強化された戦前に経験ずみのものである。そのひとつの例は、1931年（昭和6年）から旧制中学校に必修教科として設けられた「作業科」である。この教科は「作業科ハ作業ニ依リ勤勞ヲ尚ビ之ヲ愛好スルノ習慣ヲ養ヒ日常生活上有用ナル知識ヲ得シムルヲ以テ要旨トス 作業科ハ園芸、工作其ノ他ノ作業ヲ課スベシ（中学校令施行規則第一六条）」というものであった。そしてこの教科のねらいについては「吾々の為す製作作業はその製作品が主な目的ではない。目的は製作の作業そのものである。その作業その体験が目的である。その製作品はたとえ拙劣なる出来ばえであってもそ

の製作作業中に真心を打ち込んでの作業体験が得られればそれでよいのである。そして、それが尊いのである」と強調された（黒木福松『作業精神教本』1935年）。ここにのべられていることが、今日、さきの中等教育課長の指摘や「中間まとめ」の精神とあまりに似ているのはおそろしいくらいである。そしてわれわれは、この作業科は、はじめは必修教科であったが、やがて1943年（昭和18年）の改訂によって教科ではない（「中間まとめ」流に言えば「特別活動」ということになる）必修の「修練」（週3時間）ということになった。勤労精神を体得させるために作業を課すことが目的なのだから、教科であるかないかはいわば問題ではなかった。

このような歴史的経過を考えているとき、「実践的学習」「実践的な態度」が強調され「道徳」の時間との関連がはかれる「技術科」は、精神主義の（今でいえば「態度主義」の）作業科へ着実に第1歩を踏み入れようとしている、とみてよいように思われる。

ところで、「中間まとめ」の技術科の目標規定の後段では、「特に技術の習得を通して、生活を豊かにするためのくふう・創造の能力や実践的な態度を養うということ」に留意せよとのべられている。この文章にはどのような問題があるか。第1に、旧態依然たる「実践的学習」が強調されているのだからそのなかでの「技術の習得」とは何かというエタイの知れない議論が続くことになる。第2に、じっさいにはこの文章の重点は「技術の習得」にあるのではなく、「くふう・創造の能力や実践的な態度を養う」という点にあると読みとるべきであろう。この場合、「くふう・創造の能力」なるものは、ことばのうえでのごとくであって（こういう何となく科学的にみえるかのようなことばを使うことは自由なのだ！）、事実としては問題になるまい。というのは、確たる理由もなく「実践的学習中心」という硬直した考えで運営される授業そのもののなかでは、はじめから「くふう・創造の能力」など育つはずがないからである。教師に「くふう・創造」の自由をあたえないでにおいて、どうして子どもに「くふう・創造の能力」の育つはずがあるか。われわれは、鈴木寿雄氏が、「創造的思考力」をテーマとした文部教研のまとめのなかで、「創造的思考力」とは要するに問題解決の能力のごとだといっていたことを想いおこそう。（この点については、砂沢喜代次編『講座・子どもの思考構造』第3巻、明治図書刊、に収録された拙稿「技術教育と思考力」を参照して欲しい）。

II 「実践的活動」は技術科の内容なのか

—荷車理論のおろかさ—

まことに奇妙なことに、今回の「中間まとめ」には、技術科の内容がどういふものでなければならぬかということについては全く書かれていない。「内容について」というところには、(1)従来どおり男女別にして、両者の関連をはかること、(2)「実践的学習を中核として」各項目を再組織すること、(3)「基本的事項を精選し、その範囲と程度を明確にすること」「実習における安全の保持について、いっそう留意すること」(4)各項目は弾力的に指導できるようにすること、(5)社会、理科、道徳、小学校の図画工作と家庭などとの関連をはかること、というように、内容編成上の留意事項だけが書かれていて、かんじんの教育内容については全くふれられていない。強いていえば、実践的実習を中核とすること、といっていることだけが「内容」にあたるといってよい。こういうことになった理由をあれこれ詮索しても意味がないが、昨年あたりから教科調査官が何回も繰り返しているように、内容が大巾に変わることはないということであろうし、あるいは栽培や総合実習をなくすかどうかしっかりしたハラが決っていないということかもしれない。しかしわれわれにとっては、あまり変更がないという「実践的学習を中核」とすることこそが問題なのである。

「実践的学習」は教えるなかみとイコールなのだろうか。作業をさせること自体が教えることなのだろうか。そんなはずはない、とわれわれは考えるのだが、このことを鈴木氏がどう説明しているかを聞いてみよう。

鈴木氏は、つぎのようにいっている。

いうまでもなく技術・家庭科は、実践的活動を通して生徒の技術性を高めていく教科であります。つまり、製作・整備・操作等の学習を通して、必要な知識・技能・態度を身につけさせることを、学習指導の基本としていますので、たとえば「本立て」を製作する活動にしても、「自転車」を整備する活動にしても、そうした題材は、あくまで「荷車」でありまして、その荷車にどんな“積み荷”を載せているかということに着目することが大切であります。ことばを変えていえば、本立てを製作させるのは、「木材加工」の基本的事項を習得させるためであり、また自転車を整備させるのは、「機械」の基本的事項を習得させるためであります。そうした基本的事項が、すなわち積み荷であります。（中略）

ときには、(本立てを作ることにのみ目をうばわれたり、自転車の特長部分に深入りしすぎたりして一引用者)荷車に何も積み荷を載せないで走るというような例も見られるわけでありませう。本立てを製作した後、自転車を整備した後、生徒がその授業から何を習得したかを問題にしたとき、ただ「楽しかった」「おもしろかった」というような印象だけしか残っていないとするならば、その授業はまさに積み荷を少しも載せないで走ったものと考えざるをえないのであります。

そういうわけで私は、どんな荷車に、いかなる積み荷を、どれだけ載せるべきかという、題材と基本的事項との関係を、いっそう吟味する必要を痛感しています。

(『技術・家庭教育資料』1966年4月号、1ページより。これは、1965年11月に静岡で開かれた第4回全国中学校技術・家庭科研究大会——いわゆる半官製団体の全国大会——で述べたものらしい。少し古いようだが、鈴木氏自身が、技術科の性格は従前と変わらないといっているのだから、われわれもこの理論を「いっそう吟味する必要を痛感」するのである。)

この引用の冒頭の「いうまでもなく云々」というのは、文部省という権威をかさに着たい方であって、ほんらいは「技術・家庭科は、文部省の定める学習指導要領にしたがえば、——」というべきところである。

ここに引用した鈴木発言のふくむ理論の特徴は、題材＝荷車という想定が大前提とされ、与えられた荷車に何を積むかを見定めることが教師の課題なのだという構造になっていることである。(「中間まとめ」は、積むべき荷物——われわれのことばでいえば「内容」——が何であるかを明らかにしなかったわけである。われわれは、この理論をかりに「荷車・積み荷理論」と名づけよう。

20世紀も後半に入った今日、「本立ての製作」や「自転車の整備」というような題材は、現代の技術水準の高さからみて、古めかしいニグルマに擬するにふさわしい。しかし、荷車・積み荷理論の根本的な誤りは、荷車では古過ぎるという点にあるのではなく、荷車を使わなければならないという条件が文部省によって定められており——場合によってはライトバンやトラック緊急なら飛行機でも使いたいと考える余地が全くなく、教師にはどんな荷車を使うか、どんな荷物をどう積むかというごく限られた部分にしか研究・選択の自由が許されていないという点にある。ふつうの人間ならすぐわかるよう

に、荷車・積み荷理論では、問題のたてかたがさかだちしているのである。

ある荷物を運搬したいという要求にこたえるために、さまざまな輸送手段のなかから何を選択するかと考えるのがふつうの人間のやり方である。たしかに、曲りくねってでこぼこした山道を通して山から薪材などをおろすには荷車が必要だろう。しかし、道路などの条件さえ許すなら農作物・農器具を運ぶばあいもリヤカーや自動車の方がずっと能率的である。現に自動車をもっている農家がふえつつあるし、ハンドトラクターでリヤカーを引っ張っている風景に出会った人は多いにちがいない。遠い距離を運ぶには、鉄道便を使うトラックを利用するのが常識である。引越しをするときは、距離が近ければ荷物の性質と量によって何トン積みのトラックを使うかが問題となる。海をへだてて運ぶには船を使わなければならないが、鉱石や石油原油ならば専用船が最適だということになる。要するに、運搬手段は積むべき貨物の量と性質・運搬する距離・費用等々の条件によって選択されるべきものである。こういう当然すぎることを全く無視して、利用すべきものは荷車に限られている、さあ何を積むべきかよく考えよ、というところに学習指導要領の拘束性・硬直性がじつによく示されている。

「中間まとめ」では、この荷車・積み荷理論は否定されているところか、「実践的学習を中核」とすることをいっそう強調している点からみて、ますます強化されるようである。どんな荷物を積むかがこのつぎになって、「実践」つまり荷車を走らせることこそがだいじなのだから、というわけである。

このような奇妙な「理論」が出されてくる背景をくわしく調べることも必要なのであるが、ここではさしあたって、『期待される人間像』にあらわれた(あらわれなかった)自然科学観・技術観を指摘するにとどめよう。1965年1月11日に発表された「期待される人間像」草案のなか(第三章)には、「機械を支配する人となれ」という命題が含まれていた。そこにはつぎのように書かれてもいた。

機械化はややもすれば人間を機械の奴隷とする。しかし機械を使用し、機械に使用されない人間となることこそ必要であろう。そしてそのためには、想像力、企画力が必要なのである。創造的知性が必要なのである。

さらに物質文明はとかく人間を物質の奴隷にする。

人間は機械の奴隷であってはならないだけでなく、総じて物質の奴隷であってはならない。(下線は引用者)

われわれは、「期待される人間像」のような人間の価

値観にかかわるものを国家権力が人民におしつけることに根本的に反対である。そういう原則論を別とすれば、上記に引用した部分は、文部省の文章としては近来まれにみるりっぱな見識である。われわれは、「人間は機械の奴隷であってはならないだけでなく、総じて物質の奴隷であってはならない」という技術観・自然観からは、荷重・積み荷理論のようなさかだちした理論は出てくるはずがない。ところが、1966年10月に公表された「期待される人間像」では、「機械を支配する人となれ」という命題もまた上記に引用したような説明も完全に抹消され、そのかわりに草案にはなかった「社会福祉に寄与すること」という命題が加えられた。このことから、われわれは、今日の支配階級は、人民が機械を支配する人となつては困ると思っていること、大多数の人民は物質の奴隷であつて欲しいと願っているらしいことを知りうる。こういう技術観が根底にあるからこそ荷重・積み荷理論というさかだちした理論が出てくるのだし、「実践的学習中心主義」がうち出されてくるのである。

Ⅲ ついに非を認めた文部省

——安全対策——

「中間まとめ」が、「実習における安全の保持について、いっそう留意すること」とのべ、これに関連して1968年2月12日に初中局長から画期的な「通知」が出されたことは、すでに向山玉雄氏（『技術教育』1968年4月号、54～55ページ）や原正敏氏（『技術教育』1968年6月号、12～14ページ）が詳細にのべている。そこでここでは、今回の通知を出させるに至った経過のなかから、いくつかの教訓を引き出しておこう。

第1にいえることは、手押かんな盤の（生徒にたいする）全面的使用禁止がわれわれの強い主張の一つであつたことに典型的に示されるように、われわれが災害統計とか労働安全法規のような動かしがたい証拠をつきつけて、うまずたゆまず要求していくならば、たとえ部分的であっても要求を実現していくことができるということを教えている。

第2に、文部省が問題を指摘されるようになってから5年もたつてようやく非を（部分的に）認めたということは、文部省のいうことをうのみにしているとんでもない高価な（失われた手、指、使わせることのできなくなった手押かんな盤や丸のこ盤）犠牲を強いられる、ということをも今回の通達で教えている。また、現行の教科書は、いかにも厳重な検定を経ているかの如くにいわれているが、それは文部省の要求に対して忠実であること

を示すのであつて、子どもにたいしては少しの顧慮もしていなかったことを教えている。この教訓のもつ意義は重大であつて、今回の安全対策問題で払われた犠牲は肉体的なものであつたが、「実践的実習中心主義」をうのみにしていると、日本の子どもの頭脳を無知に陥し入れ、いたずらに勤労愛好精神のみが育成させられるという高価な犠牲を払わせられることになるのだから。

第3に、丸のこ盤、手押かんな盤の使用禁止というわかりきつたことがらを実現するために、何年間もの時間がかつたというわれわれの運動の弱さを反省してみなければならぬだろう。全国の技術科教師がこの問題に関して固く団結していたら、あるいは多くの教員組合がこの問題をもっと積極的にとりあげていたら、今回の通達程度の成果ならもっと早くにかちとることができたであろうし、払わなければならなかつた貴重な犠牲もそれだけ少なくてすんだはずなのである。

第4に、文部省が今回の通達によって非を認めて譲歩したものは、まことにわずかなものであるという点を忘れてはならない。25センチメートル以上の丸のこ盤の使用禁止とか60センチメートル以上の帯のこ盤の使用禁止とか、工作機械を点検させることの禁止とかは、いずれも労働基準法にもとづいて年少労働者にはもともと禁止されている事項である。（ただし、帯のこ盤の動輪については75センチメートル以上が禁止されている。）われわれは、当然すぎるものが少し実現したとみるべきであつて、これで安心などと思つてはいられないのである。労働法規の対象としている年少労働者（18才未満）よりいっそう年少の子どもたちを対象として、しかも利潤をうるためでなく教育のために子どもに作業をさせるのであるから、技術科教育が必要とする安全基準についてはいっそう精緻な研究が要請されているのである。

なお、今回の「通知」が自動送り装置を装着すれば丸のこ盤を使ってよいといつていることについて付言しておこう。ここでいつている自動送り装置は、丸のこ盤自体と同じくらいの価格のものならばたしかに安全なのであるが、例によって業者が技術科用の安物をつくり出さないという保証がないのである。文部省は、安全措置のための予算を講じない限り、安物の不安全な送り装置やジグがでまわるおそれは充分にあるわけである。一層注意を喚起しておきたい。

Ⅳ 技術教育の前進のために

「中間まとめ」では具体的なことにはくわしくふれられていないので、これ以上あまり立ち入つた検討ができ

ないのだが、なお2~3の点にふれておこう。

第1に、冒頭にもふれたように技術科に「男子向き」「女子向き」という名目の男女差別が温存されることは、技術科の反民主主義的性格を最も端的に表現していることを指摘しておかなくてはならない。「向き」というのは名目で実際には男女別々に全く別のことが教えられるのだから、われわれとしては、男女差別解消のために、一歩でも着実に男女共通学習すなわち男女に同一の内容を教えるということを実現していく努力が必要である。

第2に、「各項目の取り扱いについては、地域や学校の実態および生徒の必要に即して、弾力的に指導できるように配慮すること」というただし書きであるが、これはうっかりすると技術科が「進歩的」になったような錯覚をおこしかねないから注意して読む必要がある。もともと題材を指定し、各分野別の時間数まで決めているのは、小・中学校全校科のうち技術科だけである。それだけ拘束性がきつかったのである。それを少しはゆるめようというわけなのだ。それも大巾に研究の余地ができることというのでなく文部省のきめる「各項目の取り扱いについて」だけなのである。それにしても多少の研究の余地を残そうとするのは、従来のあまりの拘束性への反省であることも、「実践的学習」さえ守るなら多少は変化があってもよいということなのであろう。

第3に「中間まとめ」の美術科の「内容について」という項に新たに工芸の内容が取り入れられ、これについてつぎのようなくだりがあることに注目したい。

工芸における製作では創造的な活動を通して物を作る喜びを味わせるとともに、製作の基礎的な能力が養われる内容とすること。

その際、製作の目的、機能、材料、構造や形体の美などを条件として、適切な計画ができるようにすること。

本稿は工芸的内容を取り入れることの美術教育としての意義を論ずる場でないので、ここでは、上記引用のような内容が技術科教育に対してもつ意義について考察したい。

まず気をつくことは、「工芸における」ということばと「形体の美」ということばを除いてしまうと、従来技術科でいわれてきたこととそっくり同じだ、ということである。これは何を意味するか。われわれの考えでは現行の技術科のなかに、ほんらい「工芸」で扱われるべきものが入っていたことを示しているように思われる——技術科は職業科と図工科の工作とを合併したものだとい

う経過を考えると当然なのだが。とくにこの工芸的傾向は、現行の「考案設計」に著しい。技術科の「考案設計」は、けっして技術教育として科学的内容をもつものではないということのをわれわれはくり返し指摘してきた。今回の「中間まとめ」は、そのことをはっきり示したといってよいだろう。したがって、一方の「美術科」に工芸がとり入れられると、他方の「技術科」から「考案設計」という奇妙な——そのくせ「考案」という文字に拘泥してこれが創造的な内容を意味するように一部の教師に思いこまれていた——内容が多分消えることになるだろう。

それだけで済むのなら喜ばしいことなのだが、「考案設計」がなくなると一諸に、そうでなくてさえ貧弱だった「製図」の教育が一そう弱体になることをわれわれはおそれるものである。

さてわれわれは、かんたんに「中間まとめ」について検討を加えて来たが、以上のことからどういふ結論をひき出すことができるだろうか。

基本的には、「中間まとめ」は従来の技術科の悪い面をいっそう助長しようとしているわけであるから、われわれは従来の見解を訂正する必要があるといってよいとおもう。しかし、文部省側は若干の自由な研究の余地をのこすなどの見かけの譲歩を示したりもするから、われわれはいっそう科学的な批判の観点を確立することも必要になってくる。

われわれは、男女別学に反対し、技術科の学習方法には実践的学習しかないという硬直した考えに反対する。われわれは、技術科の学習のなかで「実習」が重要な位置を占めることを否定するものではないが、それは豊かな理論的知識を系統的に学ばせるといふ、より重要な課題を阻害するものであってはならないと考えるのである。
(専修大学)