

4 遊び・手の労働と教育課程

(1) 新学習指導要領の検討

一九七七年に改訂された新学習指導要領では、1で述べたような子どもの状況に対処するように、内容の精選、削減、「ゆとりの時間」、「勤労・生産的行事」などをうち出してきています。しかし、子どもたちの発達のゆがみを生み出してきた大きな一因である、これまでの詰め込み教育の政策について、何らの反省も行なっていません。そのような中で、今改訂のうたい文句も、真に子どもの発達を願うものとはほど遠いものとなっています。

「ゆとりの時間」といわれるものも、現状を大きく変えるものではないことが、しだいにはつきりしてきています。むしろ、ゆとりの時間の計画化ということ、休み時間に至るまでこと細かに計画をして指導していく、といった動きも出ているといわれ、現在よりもっと「ゆとり」がなくなってしまうのではないかとわれています。

この「ゆとりの時間」について、文部省の教科調査官や教育課程審議会委員が編者となっている解説書がいくつか出されていますが、そこに載せられた数多くの事例の中には、「勤労・生産

的行事」もかなり含まれています。学習指導要領の特別活動の中で「勤労・生産的行事」は「勤労の尊さや意義、奉仕の精神などが体得できるような活動を行なうこと」とありますが、それらの事例も、みな、「勤労の尊さ」「生産の喜び」「奉仕することの尊さ」を強調しています。

労働が教育に果たす役割の重要性は明らかどころですが、このような観点のみでは、戦前の「勤労精神の涵養」と大差のないものとなっています。組織化の過程や学ぶべき技術や技能について、ほとんどふれられていません。また、作物栽培を高学年が扱うなら、小学生なりに、農業問題への目を向ける契機となるでしょうが、そのような発展は示さず、「汗を流して働く楽しさと厳しさ」のみをねらっています。

また、見ずごしてはならないのは、「地域社会との連携をはかりながら……道徳的実践の指導を徹底するよう……」（総則）とあるように、地域ぐるみの取り組みとしているところです。この学習指導要領の改訂と合わせるように、総理府の青少年問題審議会から意見具申・中間まとめ『青少年と社会参加』が出されました。それは、「自己を社会にかかわらせていくとき、それは、やがて、利己を越えた利他、奉仕の精神につながっていき、参加は、より深まる」と述べ、幼稚園、小学校では「あいさつ運動」「公園・遊び場の整理整頓」「街の清掃運動」「花いっぱい運動」などを具体例としてあげています。

学習指導要領の解説書類の多くが、神社・道路の清掃、花づくりの活動を取り上げており、右審議会の「中間まとめ」の内容とみごとに符合しています。地域ぐるみで、「奉仕の精神」「道

徳的な実践力”を育てようとしているのです。

勤労や奉仕の精神の体得を強調する一方で、労働の教授として重要な、技術の知識や技能を排除していることが、その危険性を明らかにしています。それを典型的に示しているのが、「図画工作科」の目標や内容の変化です。小学校で、技術教育に関する教科としては「図工科」（工作分野）がありますが、戦後、「図画科」と「工作科」が統合されてから、指導要領の改訂のたびに工作分野は後退してきました。しかし、それでも、これまでは技術の知識や技能を教科の目標の中に含めて、不十分ながらも、工作教育が行なわれてきました。それが今回の改訂で、まったくといってよいほど、技術教育としての側面が排除されました。目標も、「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎を培うとともに、表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う」と変わり、中学「美術科」の目標「表現及び鑑賞の能力を伸ばし、造形的な創造活動の喜びを味わわせるとともに、美術を愛好する心情を育て、豊かな情操を養う」とまったく同一といえるものとなり、「図画工作科」は「美術科」になり切ったようにも見えます。内容も、工作分野はなくなり、「表現」の中に解消され、精選の名のもとに、用具、材料が大幅に削減され、「くふうしてくをつくる」だけがより強調されています。

従来、「図工科」では、材料の性質や道具のしくみ、使用法をきちんと教えるということをしてきませんでした。が、用具・材料を削減したから正しく教えるようになったかというところ、そうではありません。むしろ、「材料や用具」さえも「工夫して使う」（四年）としているところなど、

前学習指導要領では「慣れる」「理解して」となっていたのと比べても大きく後退しています。

新学習指導要領が掲げた「ゆとり」や「勤労体験学習」は、文化や科学のかおりに乏しい精神主義的なものであり、子どもたちの豊かな成長を実現できるような性格のものとはいいたくありません。

ところで、現実には、すでに勤労体験的な学習、製作学習の試みがかなり広がっています。このような動きは、新学習指導要領を一つのキッカケとして起こっています。が、自然から切り離され、ものに働きかけることを知らない子どもたちの現状からみて、必然的な動向であるともいえそうです。それを、たんなる勤労の体験に終わらせ、ただ、「働くことの好きな」「奉仕の精神を持った子」を育てるためのものとするのではなく、子どもの豊かな発達のために、その活動のもつ教育的な役割をじゅうぶんに生かしていくことがたいせつだと思います。

(2) 望ましい教育課程の探究

遊びや手の労働を子どもたちの全面的な発達を促すものとして、どのように位置づけ、取り組んでいくべきか、これまでのところ、あまり明らかにされていません。むしろ、先に見たように、ゆがめて取り上げられようとしています。そのような中で、その望ましい姿をつくり出していくことは非常に重要な課題となっているといえます。

・地域・家庭での遊びと手の労働

子どもの教育が、学校教育の中だけで行なわれるのではないことは、遊び、手の労働の教育では、とくに考慮に入れられなければならないことです。むしろ、昔は、この分野は家庭や地域の中に自然に位置づいていたといえます。その中で、生活と密着し、自分たちの仲間と遊びを創造し、親とともに労働をして、生き方を学ぶ重要な場となっていました。またそれは、学校での系統的な学習の基礎となる、多様な経験を身につける場でもあったわけです。

しかし、利潤の追求を至上目的とする経済政策は、地域の破壊を進め、地域の教育力を失わせてきました。親は、その中で生活をおびやかされ、子どもの教育に対する自信を喪失させられてきました。そのことは学校での教育への強い期待となつて現れてきているのですが、その教育も、時の政治・経済政策の中に位置づけられ、差別・選別の能力主義として強く打ち出されてきたわけです。

そのような学校教育を真に国民の願う、子どもを豊かに成長させるものへと改革していくことは、子どもたちが日々生活し、成長していることを考えるなら、可能なところから、早急に行なつてゆかねばならないことですし、家庭や地域における教育力を回復することも同時に行なつてゆかねばならないことです。その意味で、遊びや手の労働を家庭・地域で豊かに展開することは、その取り組みの重要な切り口になるのではないでしょうか。家庭や地域での生活を成り立たせている技や技術は、人類が築き上げてきた文化遺産の一つでもあるわけです。それをわたした

ちは家庭・地域での生活、学校での教育の中で学び、身につけてきたものです。それを子どもたちにも伝え教えていくことは、子孫に対する責務でもあるでしょう。ただ、そこでおさえておかなければならないことは、わたしたちが学んできた過程を度外視してはならないということです。子どもたちは成長の過程にあるのですから、わたしたちが現在身につけているものをそのまま与えることは無理のあることは当然のことです。科学・技術が進み、生活のスタイルも大きく変わってきている中で、それ以前の技や技術をまったく同じように体験させる必要は必ずしもありません。学校の教育においても、何が基本的なことであるかを常に追求しながら進められているのと同じように、家庭や地域の生活の中で、わたしたちが学び身につけてきたものの中で、どの段階の何が現在に大きく寄与しているかを問いつつ、その基本的なものを伝え、教えていかなければならないと思います。

遊びに関して考えてみれば、子どものときに仲間とともに自然の中をかけめぐり、ものに自分から働きかけ、遊び道具をつくり、遊びを創造し発展させた経験は、現在のおとなたちのものを見る目、ものに対する理解、仲間に対する見方の基盤になっているのではないのでしょうか。それらの経験や見方は、現在広がっているゲーム遊びの中ではけつして得られないものです。自然の中での遊び、ものに働きかける遊びが、子どもの成長に不可欠なものとするなら、その遊びが行なえる場を設定し、とぎれていた遊びの技をあらためて伝えなければなりません。

それは、一朝一夕にはできない大きな困難を伴っていますが、追求しつづければならぬ

課題です。そして、それは、遊び場を確保する運動、児童館建設の運動、子ども会活動などで着実に実現してきていますし、そのような運動の広がりの中で子どもたちは遊びや手の労働をしだいに身につけてきています。

遊びと手の労働の取り組みの重要性は学校についても指摘できます。それは、子どもたちは一日の大半を学校で過ごしているだけに、学校での生活そのものを豊かにすることが子どもたちにとってたいせつであるし、また、地域や家庭の破壊が進行している現在、その教育力の回復に、学校もかわらざるを得なくなっているからです。

・学校での遊び

学校での遊びのもつ意義は、二つの観点から考えられます。その一つは、子どもたちが一日の大半の時間を学校で過ごしているという視点です。いま一つは、遊びを成立させるためには、基礎となる技・技術が存在するという点です。

第一の視点から見ると、教科外活動の中での遊びの位置づけを考える必要があります。それは、遊びの持つ、集団の指導と管理の教育的な課題に即して成り立つことです。教科外活動が、自主的・民主的集団の育成を目ざすことを考えるなら、遊びをその中に位置づけることが重要な意味を持ちます。遊びは、“自由”であることが本質とされていますが、その真に“自由”な遊びを創り上げていくこと自体が子どもたちの集団に、民主的な集団の形成を要求すること

なります。

とくに児童の段階での遊びは、ルールのある遊びが主流をなすようになるので、ルールをその集団の成員がつくり上げ、それを守り抜く力（管理力）が必要となり、その遊びをより楽しくするため、遅れた者を指導する力量をもったリーダーが要求されます。したがって教科外活動での指導では、民主的・自主的集団をめざし、それに必要な管理・指導の力量をもったリーダーの育成が大きな課題です。このように教科外活動では、遊びのもつ本質的な性質を生かして、このような課題に取り組むことが欠かせぬものとなると考えます。

そして、教科外におけるこのような活動は学校の休み時間、放課後の自由時間（教科・教科外活動のない時間）に生かすことができます。とくに高学年となると、この自由な時間のときに、おしゃべりが主要な「遊び」になっている現在の子どもたちを見ると、この自由な時間に子どもたちを生き生きと遊ばせることは、たいせつなことと思います。そのためには、上記の観点による教科外活動の経験は役だつでしょうし、その自由な時間の中の生き生きした遊びが、逆に教科外活動をさらに組織し、それ自体をより発展させることもできます。

さらに、この学校での特定されない時間の生活が、地域や家庭の生活との重要な接点の一つとなります。それらは、つねに相互作用をもち、環流しあうものです。その意味で、学校の生活の中に子どもたちの自由な時間を設定することは非常に重要なことです。休み時間をも「計画化する」という“ゆとりの時間”の進め方に、その意味からも、強い警戒心をもつ必要があります。

第二の視点についていえば、基本的な遊びの技は、かつては地域の子ども集団の中で自然に継承されていましたが、今日はこのようなことがなくなっています。それだけに、学校（教師）が遊びのルールや技について、一定の手ほどきをしたり、遊びを広める援助をすることも必要になっていくわけです。

・手の労働の学習

手の労働の教育の教育課程上の位置づけは、次のように区分けして考えることができます。

・教科としての手の労働

(1) 技術の知識・技能の系統的指導（工作科）

(2) その他の教科の一環としての手の労働

・教科外活動としての手の労働

このような区分けをしてみることが必要なのは、それぞれの種類の手の労働には、それぞれに固有の目標があるにもかかわらず、それにむとんちやくに実践が行なわれる傾向があるからです。

また、手の労働が総合的な活動であることは論を待たないのですが、独自に系統的に学ばねばならない知識や技能もその中に含まれています。その独自に学ぶべき知識や技能と、総合的な活動との関係が、これまでの実践の中では、必ずしもじゅうぶんに解明されていません。これらの

ことに目を向けながら、教科なり教科外なりで多様な試みを展開することが、手の労働の教育を真に豊かな教育としてつくり上げていくうえで、現在、きわめて重要であると考えます。

・教科としての手の労働

技術の知識と技能を系統的に教えることは、まず重視されなければなりません。(1)でも指摘したように、技術の教育が軽視され、手の労働に不可欠な、知識・技能が無視されている現在、手の労働の教育を情緒的な性格のものや態度主義的なものに終わらせないためにも、系統的に学ぶ場を保証しなければなりません。現実的には、「図工科」の工作を工作教育として確立することですし、「理科」を科学教育として確立することが必要です。前者に関して、和光小学校の実践などをもとに、手労研では、工作教育の系統と内容、指導法の研究を大きな課題として追求しています。この点では一九七五年に発表された日教組中央教育課程検討委員会の「教育課程改革試案」のうち、第一階梯での「手しごと」、第二階梯での「技術」の項を参考にしていくことが必要であろうと思います。

・教科の一環としての手の労働

教科の一環としての手の労働の意義は、教科の学習に子どもたちを、いかに主体的に取り組ませるかという観点からいえば、手の労働は学習の内容を子どもたちの生活や経験と関連させるこ

とができること、さらに学んだ知識を生かせることにより、その学習の意味をつかませ、学習の定着をはかることにあります。しかし、それも、教科の系統を無原則にはなれ、いわゆる生活単元に解消することを意味しません。あくまで、教科内容の系統を明確にしつつ、それが子どもの生活に即するものとしてふくらませていくことだと考えます。

それは、経験に含まれる感覚的・直観的認識を、科学的・論理的認識に高めるという点でも、また、学んだ科学的・論理的な思考方法で、現実の問題を見通していく力を養うという点でも、非常に重要なものとなってきます。

このような展開として、社会科の一環として「ものをつくる授業」を設定する実践が多く行なわれています。手工業から機械工業への発展を取り上げたとき、手工業自体を認識できなければ、学習の深化は得られません。それを文字や図・写真で知ると、実際の作業を行なうことにより認識することとは、大きな違いがあります。子どもたちが経験をしているときには、それをひき出すところから授業は始まるでしょうが、現代のように仕事、労働から切り離された子どもたちには、どこかでそれらを意図的に経験させることが重要になってきます。それを教科の中で設定することは、その中から引き出すべきねらいを明確にもつときに独自の意義をもつと思います。というのは、手の労働の教育が総合的な内容を持つために、その作業を先にきめて、「それを通して学ぶ」となると、その教科を離れた内容が大きくはいり込んだり、その課題のほうにふりまわされて、教科の系統——その教科で子どもたちに学びとらせたいもの——が乱され、不明

確になってしまいます。その結果としては、子どもたちは、何をやったかわからないで終わり、作業をやった、ということしか残らないおそれが多分にあるからです。

プロジェクトメソッドや問題解決学習が、批判されてきたのは、プロジェクトや問題が先に生まれ、それを構成する力やとらえる力が基礎的なものとしておさえられていなかったところにあります。しかし、一方で系統的に学んできた力で、プロジェクトを構成したり、問題の解決にあたって、その知識や技能を検証したり、取り組む方法を学ぶ場として手の労働を設定することは重要な意味をもちます。その意味で、たとえば、図工科の中で基礎的な知識・技能を学んだうえで、応用的な題材を設定し、それらを達成する力を養うことはたいせつな取り組みとなります。

図工科においても従来は、題材が先にあり、それを「工夫してつくる」ことを通して、「くを学ぶ」といった形で進められてきました。

教科の一環として手の労働の教育を位置づけるとき、その教科のねらいとする知識、認識を広げ深めるものとして、最も適切な題材をつくり出していくことが重要です。それは、教師が、子どもたちの生活を知り、地域を知ることによって、はじめて創造的になし得ることであり、一律にどこでも、これをやればよいと定められるものではないと考えます。

さて、この場合、問題となるのは、手の労働を教科の中に位置づけたとき、その手の労働に含まれる技術的知識や技能をどう扱うか、ということですが、技術の知識や技能は系統的に学習すべきものですが、現在の段階で、それを系統的に学習する場として、図工科や理科や家

庭科のその視点にたった自主編成が行なわれなければなりません。また、それがかなり進められたとしても、その他の教科の進度に必ずしもマッチするとは限りません。社会科学などの一環として行なわれる手の労働の教育は取り組みとしては、具体的となり、基礎的に学習した技術的知識・技能のみではおおい切れないところが出てきます。そこでは、その活動に必要な技術の知識・技能を、子どもの認識段階、身体的機能に合わせ、随時指導する必要があると考えます。それを抜かして、ねらいが別のところにあるのだから、技やできばえはどうでもよい、とするならば、その活動自体も精彩を欠いたものとなる場合が起こりますし、ねらいも達成されないことも出てきます。手の労働に、技術の知識と技能は根幹的な位置を持つことを常に意識すべきものであると考えます。

・教科外の活動としての手の労働

教科外活動は自治的能力の育成を目ざすものといわれています。ここでは、民主主義の原則を行動を通して学ぶ側面と、文化的活動と呼ばれる集団で文化的創造を目ざす側面があります。もちろん、それらは相互にかかわるもので、組織的な活動の力を持った子どもたちがひとりひとりの個性を生かしながら、文化活動をよりよく展開していくのですし、自分たちで文化を創り上げる活動によって集団の組織的な取り組みのすばらしさを感じとり確信を得ていくのです。

手の労働の活動は、この教科外の文化活動として重要な位置を占めます。手の労働の中には、

労働そのものもつ集団的な要素が含まれています。ものを作ったり、育てたりするとき、何を、どのようにしたいか、このこと一つも、みんなで話し合うことによってイメージはより豊かになります——計画の段階こそ、人間の労働にのみ存在する特徴です。それをどのように実施するか。これも見通しの問題ですが、ひとりひとりが持っている知識、経験を出し合うことにより、もしそれが不十分であるなら、本を調べたり、人に聞いてきたりして——この調べることが非常に重要になります。親に、おじいさん、おばあさんに、地域の人に、と広がっていきます——道具や材料を準備し、仕事の分担をします。

そして実施していくと、いろいろな壁にぶちあたります。思ったようにうまくいかない。役割分担を守らない者がいる。その一つ一つに対処していかなければできあがらないし、育てているものが枯れそうになったり、死にそうになったりします。そのような中で、自然に対して新しい発見をし、仲間に対しても新しい姿を見いだします。

そのような困難を経て、作り上げたものの、育った作物、元気に育った動物を見て、ぶつかった壁を乗り越えたことの喜びが実感されます。

このような取り組みは、いろいろな場面で広がりを持ちます。地域とのつながり、工業への関心、親の職業への目、取り上げるものに合わせて、子どもたちは視野を豊かにしていく可能性もっています。

教科外での取り組みは、高学年になるにつれ自主的な取り組みとして組織することが重要とな

ってきますが、その手の労働がもつ技術的知識や技能をないがしろにするなら、何度も指摘しているように、情緒的なものに終わってしまいますし、子どもたち自身に感動と確信を与えるような活動の結果を生み出すことができません。計画の段階で気づかせたり、取り組みの中で、それを知り、身につけることの必要性を明らかにしたりすることがたいせつです。何を使って、どのように行なうか、具体的などころで、はじめて子どもたち自身の問題になり得ると思います。その意味では、教科の学習をふまえて取り組みを組織するといった方向も考えられます。低学年においては、意図的に指導することがより多く含まれます。教科との結びつきや、総合的な取り扱いが考えられるでしょう。

（森下 一期）