

六 技能について

はじめに

技能は一般的には「技芸を行ううでまえ」(広辞苑)と漠然ととらえられている。そのうでまえの意味がはっきりさせられていない。そこに一步は違ったところで、二つのとらえ方が出てくる。

一つは、「心的素質の特長をしめす標識として、表象・判断・思考などに関するものを知的素質とするのに対して、動作のはやさ・たくみさ・協応などに関する作業能力が技能素質⁽¹⁾」とされている。そして、技能は特定の具体的な実際的要請に順応し発展しうる能力とされる。知能と技能との心的内容ははっきり区別できず、全体構造で相対的に区別されたものとされているが、この観点に立てば、身体の動作にかかわるものは技能の範疇にはいるだろう。書く技能、計算の技能、キーボードの操作技能、あるいは身体運動技能もそこに位置づけられる。

それに対して、次のようなとらえ方もある。「経験・習熟・訓練を蓄積する過程、またはその結果を示すものとしてとらえ、技能とは、生来的・経験的に形成された作業能力であって、その個人差ならびにその熟練段階を示す標識である⁽²⁾」とする。ここでは、技能とは心理的には、到達すべき目的を保持し、それにむかって、たえず、知的・運動的要素を順応させ、経験と習熟とを土台としてあたらしい問題をつかみ、これを解決していく能力と解されている。このとらえ方は、技能が知的なものを切り離しがたくもっていることを特徴づけている。さきに示したような技能もこのとらえ方に納まらぬわけではないが、たとえばキーボードの操作というときには、知的な部分と対立的にみても

るきらいがある。それに対し、道具や機械を操作してなんらかの製品を作るという場合には、材料についての知識、道具機械の機能等についての理解が前提となるし、作業段取りを見通す力も必要となる知的・運動的要素が総合された活動である。その中の道具や機械による加工を取り出してみても知的要素と運動的要素が統合化されているといえるだろう。このような技能のとらえ方が典型的に当てはまるのは、労働に関する技能といえるだろう。

さて、本稿は技能の面から新教育における人間観を考察することを課題としている。他の項目で、身体については別に検討されているので、技能に関する上記の第二の視点にたつて、労働に焦点を当ててみていくこととする。新教育運動の柱の一つが労働教育、作業教育であったのであるから、その方向での検討が一定の意味を持つと考えられる。

ところで、「態度の受動性、子どもたちの機械的な集団化、カリキュラムと方法の画一性」⁽³⁾などで特徴づけられる旧教育に対する新教育は、それ以前の労働教育の思想から多くの影響を受けたと考えられる。新教育における労働教育、作業教育は、ルソー、ペスタロッチなどの労働教育の思想の継承と発展と考えることもできよう。このような視点に立つと、新教育以前のところでの労働技能の面からみた人間観の検討を行う必要を感ずる。検討すべき教育理論が教育を全面的に論じているにもかかわらず、この小論では労働、あるいは技能という限定した枠の中でしか分析し得ないことにより、かたよりが生ずる恐れがあるが、あえて筆を進めることとする。

1 ルソーにおける技能観—工業化以前の社会—

労働と教育の結合の問題は、トマス・モアの「ユートピア」をはじめ、近代市民社会にはいる頃から多くの論者が取り上げてきた。なかでも、労働の教育が人間形成に不可欠であるとして、人間発達における労働の役割を追求し、その教育の過程を精緻にえがいたのはルソーである。『エミール』において労働や技能がどう扱われているか見ておこう。

『エミール』が児童観と学習観の一大転換をはかったことは周知のとおりである。言葉の暗記や詰め込み教育を徹底的に否定し、生きた事物を観察させて、リアルな感覚を得させることを出発点とした。それは外部からの観察だけでなく、直接的なはたらきかけをとまなうものであり、経験することであった。

「あなたがたの生徒の心を遠いところにむけさせないで、……いつもかれ自身のうちにとどめ、直接かれの身にふれるものに心をむけさせるように努力するなら、あなたがたはやがて、かれが知覚、記憶、さらに推論の能力さえもそなえてるのをみいだすことになる。それが自然の秩序なのだ。感覚する存在が行動する存在になるにつれて、かれはその力に相応した判別力を獲得する。」⁽⁴⁾そして、生徒の知性を養おうとするなら、「その知性が支配する力を養うがいい。たえずかれの体を鍛えさせるがいい。……労働させ、行動させ、走りまわらせ、叫ばせ、いつも運動状態にあるようにさせるがいい。」⁽⁵⁾と述べ、活動が理性の源泉であることを強調する。

他から拘束されない自由な活動が、その活動の結果を推論し、予測することを求める。つまり「自然から教訓を学びとる」のである。そして、「人間の最初の理性は感覚的な理性だ。それが知的な理性の基礎になっているのだ。私たちがついて学ぶ最初の哲学の先生は、わたしたちの足、わたしたちの手、わたしたちの目なのだ。」⁽⁶⁾と述べ、知性の道具としての手足や感覚や器官の鍛錬を少年前期の課題としている。

ここでは、自然のなかで体を使い、手を使って、肉体の力を強め、器用さを高めていくことそれ自体が、運動的な面だけでなく、知的な側面をもち、高めていくことが明らかにされている。活動の結果を判断し、予見し、推論する力が、経験の蓄積によって得られるとする。このような観点は、人類の発展において、道具の発見・使用が人類の知的発達の一つの契機となっていることを想起させる。自らの器官で対象物にはたらきかけるならば、作用させたいことと、器官の運動とは一致する。しかし、対象物との間を道具が媒介することになると、器官はその媒介物にはたらきかけるのであって、その運動は、媒介物が対象物に作用する運動とは異なる。つまり、器官は媒介物の先端が求め

る作用をすることを論理的に予測して媒介物を操作しなければならぬ。このような特質をもつ道具を発見し、駆使し、改良していくことが人類の知的発達を促してきたとされるが、これは、ヴィオーによれば、実用的知能と呼ばれるものであって、幼児・児童期に獲得されるものである。それだけでなく、おとなにおいても「工具を使用するには、工具をA理解することV、つまり工具の諸性質や形態の細部などと、その工具によって実現できる作用との関係を把握する必要がある。それにはその工具を製作することができるか、少なくともその構造の原理を知っている必要がある」⁽⁷⁾のであり、ヴィオーはそれを「工人的知能」と呼んでいる。これは、冒頭で述べた技能のとらえかたの第二のものに一致するところであろう。

このように、ルソーは特に少年前期において、技能の獲得（身体活動も含めた広い意味においてであるが）自体を知的・運動的要素が統一されたものとしてとらえて、子どもの発達に不可欠なものとして位置づけていたと考えられる。そして、その技能の獲得は、「子どもとしての成熟期に達する」⁽⁸⁾ための必要条件であった。

さて、『エミール』の第三編では、「仕事、勉強、研究の時期」がくるとして、知識を求めようとする精神の活動があらわれ、知的好奇心がわき起こってくることを指摘する。そのような知識の獲得の筋道と学問の研究法について論じている場では「感覚がつねに精神の案内者となるようにしなければならぬ」⁽⁹⁾と述べ、「事実在即する」ことを強調しつつも、知的探求の独自性を位置づけていると考えられる。さきのヴィオーによるならば、論理的・合理的知能の形成に該当すると思われる。ルソーはそれらの理論的研究とあわせて、職業を学ばせようとする。もちろん「職人修業」をするのではなく「人間修業」を目的としており、「わたしたちの野心は指物を学ぶことよりも指物師の身分にわたしたちを高めることなのだ」として、週に一・二回親方のところにかような方法を提起している。その職業の選択についても論じているが、少年前期の訓練であらゆる職業を学ぶ準備ができているとし、「かれはもう鋤や鍬をつかうことができる。ろくろ、鋸、かな、やすりをつかうことができる。あらゆる職業の道具はもうおなじみものになった。ただ、それらの道具を手ばやく、らくらくとつかうことをだれから教わって、同じ道具をつかっている優秀な職人と同じくらい敏捷に仕事ができるようになることだけが問題なのだ。……かれは正確でよく訓練された器官をもっている。技術に関係のある機械字はすべてかれの知るところとなっている」⁽¹⁰⁾と述べている。

このような教育をまとめて、「まずかれの体と感官を訓練したあとで、わたしたちはかれの精神と判断力を訓練した。そしてかれの手足をもちいることをかれの能力をもちいることにむすびつけた。かれを行動し思考する存在にめぐらせた」⁽¹¹⁾つまり、「農夫のように働き、哲学者のように考え」る人間を構想していたのである。

少年前期においては知的な面と運動的な面を一体化した技能の獲得がはかられていたが、少年後期以降は独自の精神の発達を位置づけた上で、農夫あるいは指物師として働く技能の獲得をもちかっていた。なお、ここでは、技能の獲得を単に知的なものの獲得の手段にしていたのではないことも見ておく必要がある。たしかに、「読者よ、ここにわたしたちの生徒の体の訓練と手の器用さだけを見てはならない。」と述べ、創意に富む精神と先見の明をそだてようとして指導していることを強調している⁽¹²⁾。ここを引用し、「肉体的運動や手先の技術をめざすのではなく、……子ども⁽¹³⁾の知識欲や発明精神や思考の発展をねらっているのだ」というとらえ方がある。もちろんルソーは子どもの知的発達をはかることを重視していたが、それはあれかこれかの二者択一ではなく、技能が運動的な面だけでなく、知的な面を含み込んでいることを再確認しているところとみるほうが妥当ではなからうか。そして、技能の獲得自体に大きな意義を与えていたことも確認する必要がある。

理論的な研究を行っている間にも、「いつも体を活動状態におき、手足をしなやかにし、たえず手を労働と人間にとっての有益なもちいかたにむくようにつくりあげていくことだ」⁽¹⁴⁾と主張している。そして、人間の器用さが失われていくことを危惧している。ルソーは「わたしたちの道具が巧妙になればなるほど、わたしたちの器官は粗雑になり不器用になる。」とも指摘する。

ルソーの人間観は、「農夫のようにはたらし、哲学者のように考える」しなやかな強い体と技をもち、思考力をそなえた人間を理想とした。頭と手が結合した人間像といえるだろう。機械制大工業の出現以前の手工業による独立した職人が主体であった時代であるからこそ、労働技能の獲得と知的発達を統一的にとらえることが矛盾なく構想されたのであろう。

2 デューイの作業教育と技能観

新教育運動は、一方で言葉主義的な知識の詰め込みに傾いていた旧教育を乗り越えていくものとして、子どもの自発性や、活動を重視した。ただ、子どもの活動が教育の基本であるとする考えは早くから出されており、一九世紀後半から展開されていた手工教育運動も、それを実践的な課題として受けとめ展開していた。しかしながら、当時の手工教育では精神的諸能力の錬磨や道具の習熟や一定の物の製作が目的となり、工業化社会の担い手となっていく子どもたちにはいかなる能力を培うかといった問題は、深くは追求されていなかった。デューイが『学校と社会』の冒頭で、「現代学校運動のなから、一つの典型的なもの—手工教育 (Manual Training) と—が名で通っているもの—に限定して論ずることとしたい。」⁽¹⁵⁾と手工教育をとりあげて論を進めているが、それは、上記のような手工教育のもつ弱点を克服することが意図されたのである。以下、デューイの作業教育の考えをみていこう。

デューイの作業教育論は工業化社会の到来の「不可避性」の認識を前提にしているといわれる。『学校と社会』では、社会的動向に目をむける必要性を説き、その社会的変化とは、「産業上のそれである。—それは科学の応用に由来するものであり、自然の諸力を大規模に、かつ安価に利用するに至った偉大な大発明としてあらわれて来たものである。さらに、生産がそれへと向けて行われる世界的規模の市場の発展、この市場へと物資を供給する大工場中心地の発展、他のすべての部分の間にわたる安価で敏速な交流・分配手段の発展のことである。」⁽¹⁶⁾とおさえられている。

この工場制度をさかのぼると、典型的な産業上の仕事は家庭の中か、そのまわりで遂行されており、子どもたちも、体力や能力がつくにしながら、現実の必要性からも、仕事の手ほどきをうけ、「自然とじかに触れてそれにくわしく通じること、現実の事物やそれを実際にとりあつかうやり方によく通じること、さらに、それらの事物の社会的な必要性や用途についての認識を」⁽¹⁷⁾得る場となった。これらのことを通して、デューイは子どもたちの「観察力、創意工夫の才、制作的想像力、論理的思考力が絶えず鍛えられ」ていったととらえる。

このようなとらえ方は、ルソーの時代の社会における仕事や職業の教育的な役割のとらえ方と共通するものといえる。問題は、その社会的な条件が根本的に変化したことと認識と、その変化した社会において、家庭内の「仕事」がもっていた教育上の意義をいかに学校教育の中で再構成するかにある。

デューイは「産業の集中化と労働の分業化のために、家庭や近隣での仕事—少なくとも教育上の目的には適っていたのだが—が実際には失われてしまっている。しかし、子どもたちが謙虚で、敬意に満ち、絶対服従であった古き良き時代が過ぎ去ってしまったからといって、それを嘆いても無益である。ただ嘆いたり、そうなるべきだと忠告したところで、それらのものが戻ってくるわけではないからである。変わったのは根本的条件なのであり、したがって、教育上でも同様な根本的变化をもってしてのみ足りるのである。」⁽¹⁸⁾と、工業化社会に対応した教育の構築を課題とした。したがって、新しい社会が失ったものによって得た利点—寛容さの増大や社会的判断力の幅の拡大、人間性に関する知識の拡大等々—を保持しながら、「一人一人の責任感を引き出し、かつ、生活で出会う物質的現実とかかわりで子どもを訓練していくような仕事」を学校の中にとりいれていくことを課題とした。

ところで、デューイは「機械そのもの、あるいは機械が生み出す生産物に重きをおく社会体制」をきびしく批判している。そして、仕事にたずさわる多くのものが「今日、彼らが運転している機械の単なる付属品にすぎないものであることか」⁽¹⁹⁾と問題提起する。また、「さらに重要なことは、大多数の労働者が、自分たちの仕事の社会的目的を

見抜くことができず、また、自分の仕事に自らの直接的な興味をもつことができない、という事実である。」⁽²⁰⁾とらえている。しかし、それが、社会体制に由来するかもしれないと述べつつも、「たしかにその大部分は、労働者が自分の作業の中に見いだされる社会的ならびに科学的価値について、自らの想像力やまた、自らの共感をもっての洞察力を発達させるようなならぬの機会も与えられなかったことに由来しているのである。」⁽²¹⁾といったように、教育による改造を求めていくのである。

その教育の方向は、科学的洞察力を得させるところに焦点があてられる。そして、上記のような状況がありながら、「仕事の主な特徴に留意しながら、教養教育を、社会に役立つ能力の訓練、つまり生産的な仕事に能率的にしかも喜んで参加する能力の訓練と調和させるような教育が行われるようになる条件はすでに整っているのである。そして、そのような教育は、自ずから、現存の経済的状況の弊害を除去することになるだろう。」⁽²¹⁾といった染観論を示す。さらには、「人々が自分たちの活動を統制する目的に積極的な関心をもつならば、それだけ、彼らの活動は、たとえ行動の物質的外形はもとのままでも、自由すなわち自発的なものとなり、外から強制された奴隷的なものではなくなるのである。」と、個々の労働者の内面的な精神的行動に第一義的な位置が与えられている。

このような状況認識にたっているデュローイの描く、工業化社会に立ち向かっていける人間像は、科学的洞察力をそなえ、問題を解決し得る力をもった人間である。大多数のものにそのような力を与える教育を行うには、「その支配的な関心が行動したり、物を作ったりすることにあるような人々をひきつけるような諸活動」⁽²²⁾を学校に導入する必要があることを説く。

その内容にかかわって、デュローイは当時ひろく行われていた手工について「手工は、次々と一つ一つの道具に熟達し、工作のさまざまな要素——たとえばいろいろな接合のような——についての技術的能力を獲得するように工夫された一連の順序立てられた課題群になってしまっている。」⁽²³⁾と批判する。

そして、学校に導入する「仕事」の教育的な価値は、「日常的雑事を単に实际的に工夫するものであったり、そのやり方を示すものであったりするべきものではなく、また、調理師や裁縫師や大工にするためによりよい技能的熟練を獲得させるものであったりするべきではなく、むしろ、それらは、自然の原料や過程についての認識へと導かれるべき起点でなければならないということ」⁽²⁴⁾においている。

さらには、デュローイは職業教育についても言及し、狭い専門的熟練にとじこめられた職業訓練的教育を真っ向から否定する。

多くの引用を行ってきたが、農業社会から工業化社会への転換の時期にデュローイが提起した作業教育は、知的革命がなされつつある社会に対応し得る科学的洞察力の育成と工業化社会にいたる人類の進歩への確信を育てるものとして構想された。そこでは、「仕事」を行うために不可欠な技能の獲得は付随的なものとされている。知識は仕事の遂行によって得られる——目的をもった行動のなかでこそ真剣に習得される——とするが、それは課題の解決にとりくむ過程を通して鍛えられる思考の発展とともに、科学的洞察力の内容とされているといえる。それに対し、技能はせまい職業的な技能を否定することによって、技能の獲得自体がもつ意味がほとんど検討されていない。たしかに作業機の発達は手工的熟練の多くのものを不必要とするようになった。しかし、道具が消滅したわけでもなく、また、機械操作に関する新たな熟練技能が求められるようになったのも、この工業化社会に至ってからである。一方で、単調労働を生み出していたが、熟練工の養成も主要な課題となっていたことをみのがしてはならないだろう。

3 総合技術教育の展開

一方で、社会主義革命を実現し、生産労働と教育の結合を具体的な実践課題として掲げたソビエトにおける総合技術教育は、技能にかかわっては育成すべきどのような人間像を描いたのだろうか。総合技術教育の思想は、大工業の本

性が全面的に発達した人間を求めることを解明したマルクスの分析のうえに打ち立てられたことは周知のところである。問題は生産労働と教育の結合を具体的に推し進めることであった。その推進の中心となったクループスカヤとブロンスキーの論稿から技能についての考えを探ってみよう。

社会主義ソビエトが発足当初に直面するのも工業化の推進であった。そこにおいて求められたのは、手工業的熟練労働者ではない。大工場制生産の発達が不十分で、手工業が未だ重要な役割を果たしていたロシアにおいては、手工業時代を通して続いた、固定した仕事の方法を学びとるといった技能教育の考え方が無視できない力をもっていた。そのような見解に対し、クループスカヤは再三にわたって批判を加えた。クループスカヤは、大工業の発達が新しい種類の熟練労働者、「つまり、機械を支配し、自由自在に使いこなす能力を有する労働者、すなわち、労働者組織⁽²⁵⁾」を求めており、その熟練労働者には「高い教養が要求され、労働の遂行者としてよりも、むしろ、操舵手としての役割が期待されている」と、新しい労働者像を描いていた。

そのような新しい熟練労働者は、常に変化してやまない技術の状況に容易に適應できるように「生産を全体として理解するように、技術の発展の方向を知ることができるように、どんな機械でも仕事ができる一般的な能力をもつように、労働のいわゆる一般的な教養、原料についての一般的な知識等々をもつように」⁽²⁶⁾養成されるべきであると主張された。つまり、「単なる遂行者を作りあげるのでなく、創造者を、そして組織者を育成する」ことがめざされていた。したがって、狭い専門の知識ではなく、広い総合技術教育的な陶冶と、一般的な労働の習熟とを与えることが課題であった。

総合技術教育的な陶冶には、「自然の技術学」と材料の技術学の学習、生産用具やその構造の学習、エネルギー論の学習、また、経済や社会的側面についての学習も含まれる。そして、物理や化学などの自然科学、あるいは社会科学の学科と相互に結合すべきだとされる。総合技術教育は科学や技術学の学習を不可欠のものとしていた。近代工

業が生産の技術的基礎を絶えず変化させ、生産の不断の再組織がなされていることに対応し、常に変化する生産条件に適應し、生産の新しい方法を習得する能力の育成がはかられていた。したがって、技能についても、狭い専門的な技能の習得は排除し、一般的な労働の習熟が提起された。特にこの点について、早期の工業化をはかるために、技能労働者の短期訓練の方法を定式化した中央労働研究所のガステイエフに対してきびしい批判を展開した。クループスカヤは、ガステイエフは「一つの専門だけの訓練に限定すべきであるという立場を主張して」おり、「手工業的職人を可能な限り短期間で養成することに、ほとんどすべてを解消している」と非難した⁽²⁷⁾。ただ、「一般的な労働習熟」⁽²⁸⁾として「今日の機械労働には多くの共通したものがある。共通する労働の習熟を身につけることだけが必要になっていく」というのであるが、「一般的」、あるいは「共通する」労働の習熟がいかなるものであるのか、具体的にはほとんどふれられていない。

大工業生産が進展するなかでは、科学と現代技術の基礎が不可欠であることはどこでも強調されることである。問題は労働技能の習得に関することがらである。手工業時代の狭い技能であるならば、工業化社会においてはそのような技能はすぐさま陳腐化し、すたれるということはだれしも理解できることである。しからは、いかなる技能が普遍的なものであるかが問われなければならないだろう。クループスカヤにおいては、その点に関しては一般的な問題提起にとどまり、具体的内容をもっていなかったと考えられる。

クループスカヤは、一九三五年の初等・中等学校の労働科の教授要目について批判を加えている。この時期、総合技術教育自体が縮小傾向にあり、労働科が非義務的なものに変質しつつあるという傾向のなかで、労働科の教授要目は、「総合技術教育的知識が縮小されており、また、労働は手工のいくつかの習熟に帰せられている」と。

このような傾向があらわれている時期の一九三一年にブロンスキーは、次のように述べていた。「革命当初、総合技術学校をめざす闘争においては、手工業主義、すなわち手の労働を総合技術教育の土台にしようとする明らかに誤

った反動的な志向に反対しなければならなかったのであるが、今日では、それと反対の偏向、すなわち手の労働を無視し、その意義を過小評価する志向があちこちに出ている。」と分析し、現実の生産においても必要とされるのは「手先の器用な」人々であり、「不器用なもの」はたちまち機械の主人公ではなく、その奴隷になってしまおう、と手の労働の重要性を主張していた。また、教育学的観点から、手の労働が子どもの発達にとっての大きな意義を強調する。さらに、機械の意義や本質の理解にも手の労働の経験が大切であることも明らかにしていた。そして、「ワルトラ工業主義者たち」は手の労働を完全に投げ捨ててしまっている。」と批判した。その上で、手の労働が分析され、検討されている。「手の労働のどんな道具と取り扱い方が基本なのか、手の労働の道具をどんな順序で子どもたちに教えていくのか。……どんな種類の基本的労働を子どもたちに教えるか？」といった疑問に始まって具体的な内容を整理している。機械の労働については、「どんな機械であるかに関わりなく、それが痛められず、それがよい状態で作動し、不幸な状態を防ぐために、機械を取り扱う一般的な習熟が必要である」という基本的な観点を示しているが、自分が専門家でないことから踏み込まず、技師に分析させることを提起している。

労働科は一九三七年に廃止されるが、その二年前の縮小の傾向とこのプロンスキーの批判とをつなげてみると、「ウルトラ工業主義者」に押し切られていったとも考えられる。

プロンスキーの言葉にもあるように、手工業主義を克服し、現代の生産技術の基礎を習得させ、一般的な労働の習熟を身につけさせることがめざされたが、一般的な労働習熟の内容が確立する前に、科学や技術の知識の習得に重点がおかれるようになってしまったのではなからうか。プロンスキーがその内容を検討し始めたときには、時すでに遅かったのかも知れない。

おわりに

新教育運動における労働教育、作業教育は工業化社会への転換と進展のなかでうちたてられ、展開されたものである。それを技能の面からみるならば、手工業的な熟練とは異なる新しい熟練を構想することが課題となっていた。デュイにおいては、労働者が機械の付属物からの脱皮をはかるためには、一人一人が科学的洞察力と社会的認識を身につけなければならぬとされ、それを教育によって実現しようとした。したがって、学校で「仕事」を行うことは、その科学的洞察力や社会的認識を得るための手段となされてはいても、いかなる技能を身につけるかは問題とされていなかった。資本主義的生産体制のなかで、構想するものと実行するものの分裂の深化、固定化が進行していた。しかし、デュイにおいては、構想するものと実行するものとを統一した労働者像は描かれていなかったと考えられる。すべてが構想する人間となる夢を描いていたのではなからうか。ところが、経済諸関係の根本的変革がなされなければ、機械の付属品としての実行は残らざるを得ず、科学技術の進歩は未熟練労働者を増加させてきたのである。

一方、労働者が生産の主人公として存在し得る社会主義社会における総合技術教育はどうであらうか。やはりここでも手工業からの脱皮が課題であった。クルーブスカヤによれば新しい熟練労働者、実行者としてよりも組織者としての熟練労働者の養成が追求され、科学や技術の広範な知識の付与の重要性は明確にうちだされた。しかし、狭い手工的熟練を否定して、それにかわる「一般的な」「共通の」労働習熟の習得についての提起は、具体的内容がいまのままにされていたといえる。プロンスキーが「技術発達の今日的段階にあっては」と限定しているが、「手先の器用な」人々を必要とすることを明確に提起し、その点からも手の労働の教育が必要であること、さらには、子どもの発達の視点からその意義を明らかにしたのはクルーブスカヤに欠けていたところをおぎなうものであったといえるだろう。だが、この点の実践的な展開と深まりはあまりみられなかったようである。このように、手工業時代にルンが技能の獲得と知的発達を統一的にとらえていたことは対照的に、新教育のなかでは論者によって濃淡はある

が、全体として技能の獲得は知的なものに対して第二義的な位置におかれていたといえる。

なお、アメリカにおいても、ソビエトにおいても、職業教育の分野では、この時期には精神的に作業自体が研究され、作業能率の追求や習熟過程の研究がなされていた。作業の単純化、標準化、平準化がはかられ、そのような作業を効率よく身につけさせる研究もすすめられていた。しかし、そこにおいても成長の過程で身につけるべきすべての労働技能の基礎となる一般的な技能は明らかにされずにきた。

ところで、現代に目を向けてみると、ME化が急速に進行している。コンピュータの進歩と普及が生産労働に与える影響は、手工業から大工業への転換が、人間の労働に根本的な変化を引き起こしたことに比肩し得るような大きなものとなる様相を呈している。機械に対する労働においては、判断をとまらぬ主要な制御機能は人間の側に残されていた。しかし、コンピュータは人間の制御機能をも、制御装置のなかに取り込み、機械に装着することを可能とした。もちろん、その前提として、熟練労働者の技能の客観化と数値化を行い、その情報をインプットしなければならぬが、改めて、熟練の解体が叫ばれ、技能の陳腐化の進行が強調されている。これらのことは、技術革新のなかで生産のオートメーション化がすすみ、監視労働が増加してきた二〇〜三〇年前から言われていたことである。それがマイクロエレクトロニクスの進歩によって、決定的な段階にきたわけである。

まさに、生産労働において技能は不用になるのかといった問題である。二〇世紀の前半においては生産の現場では単純な操作を行うオペレータが多かったとはいえ、熟練労働者の位置も確保されていた。教育理論において狭い技能が否定されていたとはいえ、少なくとも工業生産の場では技能が必要とされた。しかし、現在では生産現場に直接結びつく職業教育においてさえも、技能の教授を必要としなくなるかどうかといった状況になっているのである。

デュイイやグループスカヤの論は技能の面からみるならば、生産の現場における労働まで（ここでは、手工業的技能とは異なるが、機械を操作するなどの技能を必要とした）をおおった教育論として、すべての人を納得させるもの

ではなかった。技能の教育は独自に行われていたのである。しかし、上記のような労働の変化があらわれている現在に当てはめたらどうか。より抵抗なく受け入れられていくのではないだろうか。デュイイにおいては技能の獲得自体は問題とされず、グループスカヤにおいては「共通する労働の習熟」といってもそれ自体の存在があやふやになり脇におかれていくおそれがある。しかし、だからこそ、立ち止まって考えなければならないのではないか。プロンスキーは当時の工業においてはということ、技能の一つの表現として「手先の器用な」人々を必要としていると述べたが、現代の工業では不必要となるだろうか。もちろん、単純作業は機械に置き換えられていくであろうが、これからの工業生産において、構想と実行を統一して行う労働者の資質にたとえば「器用さ」は求められるかどうかである。また、プロンスキーは子どもの発達観から、手の労働をも重視しているが（この点は、デュイイ、グループスカヤにおいても同様である）、望ましい手の労働、あるいは機械の労働の種類の選定にとどまることなく、技能の種類やその程度などの具体的内容が検討されなければならないだろう。そして、これらの労働の子どもの発達にはたす意味合いについても検討されなければならないだろう。技能を獲得し、それを積み上げていくことが子どもに発達を促すのか、デュイイのいうように経験を通して科学的認識を獲得する手段にとどまるのかといった意味で。前者とするならば、その技能の獲得がどのような知的要素と運動的要素を発達させるのかも明らかにされる必要がある。

技能の教育の問題、とりわけ労働技能の教育の問題では、生産技術の発達とともに、一方で陳腐化する技能があり、新たな技能が創出されるといったことから、その内容の選択も、教授法ともに難しい問題を多くかかえている。新教育の理論においても不明確な部分が残るのは、労働技能のそのような性格からであろう。しかし、新教育の労働教育、作業教育の理論に技能の教育の諸問題が提起されている。あらためて学び、現代の課題を深める導きとすべきだろう。

注

- (1) 平凡社『教育学辞典』I、四四七頁。
- (2) 同書
- (3) J. Dewey, *School and Society*, Chicago, 1930, p. 35. 訳文は多くは、毛利陽太郎『学校と社会』明治図書から引用した。
- (4) ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上)岩波文庫、一八六頁。
- (5) 同書、一八七頁。
- (6) 同書、二〇三頁。
- (7) ガストン・ヴォオー著、村上仁訳『知能』白水社、七六頁。
- (8) 『エミール』二八〇頁。
- (9) 同書、二八〇頁。
- (10) 同書、三五七頁。
- (11) 同書、三六五頁。
- (12) 同書、三三四頁。
- (13) 柳久雄著『生活と労働の教育思想史』お茶の水書房、一九六二年、六七頁。
- (14) 『エミール』三〇八頁。
- (15) *School and Society*, p. 5.
- (16) *Ibid.*, p. 5.
- (17) *Ibid.*, p. 8.
- (18) *Ibid.*, p. 9.
- (19) *Ibid.*, p. 22.
- (20) J. Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, 1959, p. 304.
- (21) *Ibid.*, p. 304.
- (22) *School and Society*, p. 25.
- (23) *Democracy and Education*, p. 234.
- (24) *School and Society*, p. 17.
- (25) Н.К.Крупская, *Общее и профессиональное образование—В кн.: Педагогические сочинения*, 1959, том IV, с. 85.
- (26) Н.К.Крупская, *Разница между профессиональным и политехническим образованием—там же* с. 251.
- (27) Н.К.Крупская, *К вопросу о подготовке рабочей силы—там же* с. 182.
- (28) Н.К.Крупская, *Школа должна стать политехнической—там же* с. 264.
- (29) П. П. Блонский, *О политехнической подготовке в школе I степени*, 《На Путиях к Новой Школе》, 1931, No. 10, с. 29.