

技術教育

4

1975

東京学芸大学付属
大泉中学校蔵書

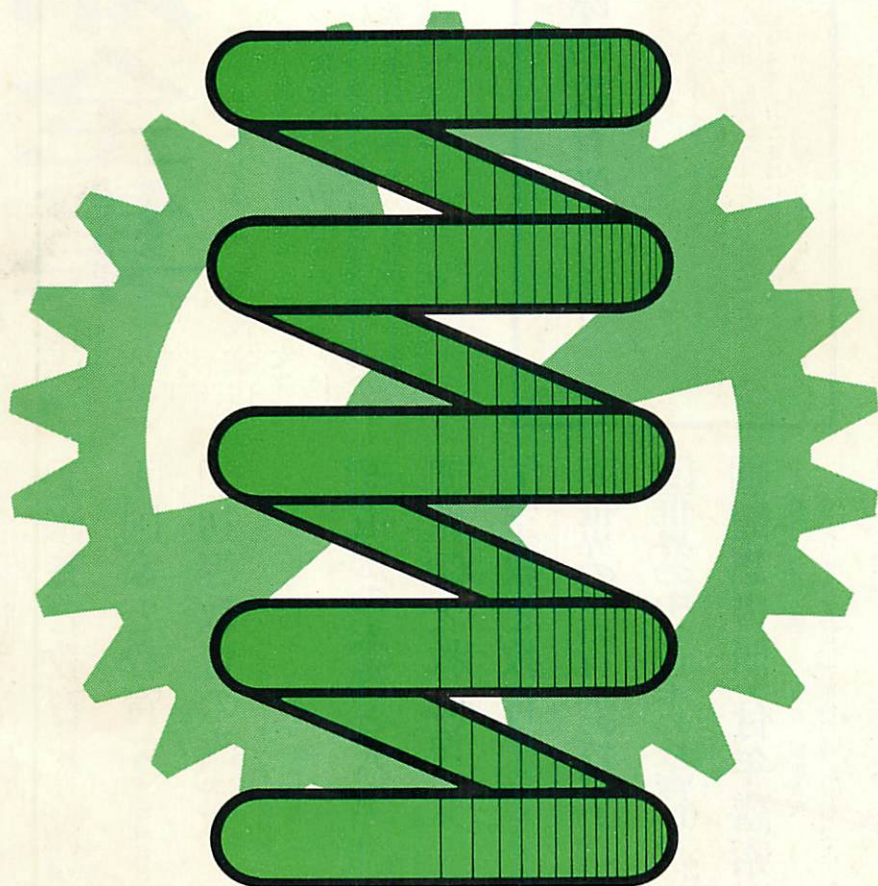
No. 273

〔シンポジウム〕

中学校の「職業教育」の変遷と

高校「職業教育」の「総合制高校」への展望
技術教育における操作能力の形成

アメリカの小学校におけるインダストリアル・
アーツ



海後宗臣・梅根 悟・中村 哲・鱒坂二夫・吉田久一各氏ご推薦

澤柳政太郎全集

全10巻
別巻1
各A5判
上製函入

教育学の真実にせまった学者

東京大学名誉教授 海後宗臣

澤柳政太郎は講壇における教育学者ではなかった。教育行政職に就いたが文部官僚とはならなかった。学校長・大学総長の職に就いたが、高等教育の行政家とはならなかった。教育動向については深い関心を寄せ、多くの教育論策を公にしたが、教育評論家ではなかった。学園を経営し、教育実践の中から教育理論を組み立て、空虚な教育理論を打ちくたせ、教育学の真実にせまった学者であった。全集のすべてがこのことを明らかにしている。



〈第一回配本〉

1 実際の教育学

定価四、〇〇〇円

4月末刊

澤柳は従来の教育学をあまりに「空漠」「実際と没交渉」「その説く所あまりに区々」「教育上の大問題に触れない」と批判し教育の事実・実際・実験を柱とする科学的な教育学の樹立を提唱した。本巻では澤柳教育学の心髄たる『実際の教育学』『教育学批判』をはじめ、『実際の教育学』発表直後に教育学界にまきおこされた諸論争、論文も収録。今日の教育学のありかたを、問いなおすのに必読の書である。

1 実際の教育学

解説 稲垣忠彦
竹下昌之

2 修養と教育

解説 上野浩道
中内敏夫

3 国家と教育

解説 寺崎昌男

4 初等教育の改造

解説 中野光・稲垣忠彦・水内宏・北村和夫
協力 橋本長四郎・黒崎宏・庄司和晃

5 道徳の本質と人生

解説 新田貴代

6 教師と教師像

解説 中内敏夫

7 宗教と教育

解説 鈴木美南子

8 世界の中の日本の教育(I)

解説 水内宏

9 世界の中の日本の教育(II)

解説 中野光

10 随想書簡・付年譜索引

解説 今井信雄 協力 新田貴代
資料作成 齋藤幹夫・若菜伊奈緒・北村和夫・庄司和晃

〈発行〉

国土社

東京都文京区目白台一―一七―六
振替口座／東京九〇六三一

別巻 沢柳政太郎研究

資料作成 竹下昌之・高橋克夫・庄司和晃

1975, 4,

技 術 教 育

特集・中学校の「職業教育」の変遷
と高校「職業教育」の総合制
高校への展望

目 次

<シンポジウム提案>

中学校の「職業教育」の変遷と高校「職業教育」
の「総合制高校」への展望……………池 上 正 道… 2

<シンポジウム意見>

[中学校から]

労働と教育の観点から……………佐 藤 禎 一…14
改革の道すじを明らかに……………向 山 玉 雄…16
一般普通教育への接近……………保 泉 信 二…22
家庭科と職業教育……………坂 本 典 子…25
「・家庭科」を問題にしよう……………植 村 千 枝…27

[高等学校から]

職業教育の変貌から……………塩 沢 国 彦…30
職業教育の必要性……………小 寺 役 ……32
生産労働の技術の基本から精選を……………三 浦 基 弘…34
なぜ全員共通の「職業教育」があってはならないのか……………大 根 和 夫…35
高等学校——工業——のうつりかわりより……………水 越 庸 夫…37
工業高校の教師も一歩踏みだしはじめた……………大 久 保 浩…41

[大学から]

小・中・高一貫の教育を考える視点……………後 藤 豊 治…43
すべての教育は職業のための教育である……………西 田 泰 和…45
高校問題と職業科の性格……………永 島 利 明…48
新学年の私の実践計画について……………塩 沢 国 彦…52
技術教育における操作能力の形成;
——かんなを例にして——……………近 藤 義 美…53

<海外資料>

アメリカの小学校におけるインダストリアル・アーツ……………清 原 み さ 子…57
全国大会予告……………63

中学校の「職業教育」の変遷と高校「職業教育」 の「総合制高校」への展望

池 上 正 道

はじめに

本来なら、この提案は前もって印刷・配布して、それによって「提案にたいする意見」を書いていただくはずであった。ところが、この号の編集計画が急に変更され、時間的な余裕がないために、私が雑誌「高校生活指導」27（1974年11月発行）に書いた論文を水越庸夫氏にプリントしてもらい、これを提案に代えさせていただいた。しかし、一たん別の雑誌に出したものを題だけ変えて「技術教育」誌に出すようなことはしたくないので、文章そのものは別に書き下した。しかし、寄せられた意見に引用されている文章は全部そのままにした。また論文全体の要旨も変ってはいない。文章を書きかえ直すことで、的外れの批判のように受取られる点があったとすれば、責任はすべて私の方にある。雑誌「高校生活指導」に「職業教育の教育的価値」という文章を書くようにすすめてくださったのは、全生研・高生研の竹内常一氏である。昨年7月に民教連の世話人になり、「日本の民間教育」の編集などをいっしょにするようになってから、竹内常一氏と接する機会が多くなったが、「中学校にかつて職業教育があったのではないか」というような、大胆な提案にはじめて出会い、ある意味では仮説である、この考え方にのっかって私は書いたのである。これが、はからずも、「職業教育」「一般普通教育」などの言葉の概念から問い直してゆく論争のきっかけとなっているように思えるのである。なお「高校生活指導」に出した題は「職業教育の教育的価値」—中学校の職業科の変遷と一般普通教育・総合技術教育の問題にふれて—となっていた。

1. 職業教育を問題にする意味

現在、中学校に、指導要領の上では「農業」「工業」「商業」「水産」「家庭」という選択教科が残されている。

教科書も採算がとれなくて、一社からしか出ていない状態だから、実際は、ほとんどおこなわれていないといっ
てよいだろう。ところが、例えば「工業」の「目標」は「製作や操作に関する基礎的な技術を習得させ、工業に対する関心を高め、職業生活に必要な能力と態度を養う」となっている。1958年の指導要領では3つにわけてあり、

- 1 工業に関する基礎的な知識と技能を習得させる。
- 2 工業技術の科学的な根拠を理解させ、これを実際に活用する能力を養う。
- 3 協同と責任を重んじる態度を養う。

となっていた。

高校の1960年の学習指導要領の「工業」の「目標」は

- 1 工業の各分野における中堅の技術者に必要な知識と技術を習得させる。
- 2 工業技術の科学的根拠を理解させ、その改善進歩を図ろうとする能力を養う。
- 3 工業技術の性格や工業の経済的構造およびその社会的意義を理解させ、共同して責任ある行動をする態度と勤労に対する正しい信念をつちかい、工業人としての自覚を養う。

となっていたから、中学「工業」はそのジュニア版であり、高校「工業」を職業教育とすれば、中学「工業」も、中学校の「職業教育」であると言ってよいであろう。「農業」「商業」「水産」についても、これが言える。「家庭」だけは、こう言いきることには問題があるが、これも歴史的にみれば、「職業教育」の流れの中から出てきた。これらの選択教科とは別に、必修教科として「技術・家庭科」が週3時間おこなわれ、これは指導要領の上では男女別学になっている。現在、指導要領の文面上残っていて、実際にほとんど行われていない中学「工業」や中学「農業」があるということは、歴史的な経過を知らないと、全く不可解なことであろう。じつ

は、中学校の「職業教育」と言えるものは、当初、もっと一般的に存在していた。ところが、「一般普通教育」としての「技術・家庭科」が新設され、これまでの「職業・家庭科」は、選択教科として残される形となった。しかし、この選択教科は、だんだんおこなわれなくなり、指導要領に痕跡をとどめるのみにってしまった。この流れを歴史的に、もう少しくわしく眺めてみることにする。なぜ、このようなことを今日行う必要があるかというの、ほかでもない、教育制度検討委員会の最終報告の、高校の職業教育をめぐって、さまざまな議論が展開されていることである。ここでのべられている、今後予想される総合制高校は、つぎのようになっている。

『総合制とは、現行のような高校の内部が、普通課程といくつかの職業課程とに分離されているような高校でなく、これらの諸課程を撤廃し、新たに統一された単一の教育過程による教育をいうのである。この総合高校は、新たな普通教育をおこなうことを本質とする。

まず、共通教科では、10代後半の男女が、主権者として、生産の主人公として成長するにふさわしい人間や社会や、自然についての一般教育をおこなうとともに、すべての青年男女に共通で、一般教育としての技術教育を履習させる。これによって、これまでの進学・就職の進路によって、分裂していた高校教育を統一していく。また、総合学習にとりくませることによって、問題意識を形成させ、また自治の諸活動を大切に、ホーム・ルーム、自治活動、クラブ活動を重視することによって、主権者への成長をめざしつつ、集団的連帯を育てる。

以上は、すべての高校生が、ほぼ共通に学習し、経験すべきものであるが、つぎに、高校生が自らの個性をのばし、より深まった専門的に分化した選択教科を配し、ゆたかな個性の開花をめざす。これらの選択教科は、在来の職業教育ではなく、専門的教科科目をつうじての一般教育である。

以上の総体を私たちは、新たな「総合制」とよびたいと考える。

なお専門的な職業技術教育は、地域総合高校卒業後、公共的な職業訓練機関と大学で保障すべきであると考える』（「教育評論」版111ページ、勁草書房版238ページ）

この内容は高校段階においては職業教育をおこなわずに、専門的教科科目をつうじて一般教育をおこなうものであるとしている。このことに対する反対論が強く出されている（注1）。ただ、それが、現在、工業高校などで教えている「職業教育」を「やめてしまう」ことだと

とられ、教師の身分上の問題の不安と結びつくと、「職業教育を守れ」という発想となつて行くような気がしてならない。現在、高校で「職業教育」をされている先生方が、その教科がなくなるという不安と結びつくおそれはたしかにある。かつて、中学校で「商業」を教えていた教師は、現在、自分でトランジスターの技術など研修して「技術教師」になるか、「社会科」に移るか、高校に移るか、教師をやめて珠算塾を経営するか等々の運命をたどっている。すでにそうってしまった中学校の教師から見れば、教育課程が変わることによって、大学まで行って身につけた専門知識を役立てる場を奪い去られた恨みはあるが、すでに17年の歳月を経た今、むしろ冷静に、高校教師の置かれている現状を見つめられるのではなかろうか。いま「職業教育を守れ」というスローガンが、教育制度検討委員会の報告と対置して、否定的な面だけを拡大して受け取られたために、高校制度の改革案が流れてしまうようなことがあるならば、非常に残念なことである。ここで是非とも考えてほしいのは、

1. 職業教育は一般普通教育（一般教育）とどこで区別するのか、その目的においてか、内容においてか。
2. 中等教育における職業教育の役割、職業教育とは本来どのようなものであるべきなのか、発達の観点はどう入ってくるのか。

を明らかにする必要があると思う。

現在、高校の専門教科の授業が「むずかしくて、ついてゆけない」悩みは深刻だと思われるが、生徒の発達に即して教育内容を選定してゆくことが必要になってきていると思う。それは、たんにその教科の枠内の自主編成運動だけでは、現在の深刻な問題を解決できないのではないだろうか。子どもの「発達」の視点を入れてゆくと、現在、職業教育とされているもののある部分は、むしろ一般普通教育と考える発想が出てくると思う。これこそが「職業教育」を、現実に即して変革してゆく展望をあたえるものではないかと思う。

中学校の「職業教育」は、現在の高校のように、企業からの要求で、内容がむずかしくなつてゆく方向をとらなかった。「技術・家庭科」の誕生で「職業教育」は事実上、なくされてしまうわけだが、そのやり方たるや、実にひどいものであった。中学校の古くからの教師にとっては、わかりきったことであるが「職業」という免許状を手にしたら、農業、商業、工業など、あらゆることを一人で教えさせられていたのである。しかし、後述するように、初期の頃は、教師の専門などに合わせて学校

の教育課程を作ることもできた。したがって、農業や、商業を専攻した教師もいたわけで、「技術・家庭科」の成立にともない、12日間の「講習」だけで「技術二級」の免許状を出した。これまで珠算をもっぱらやっていた人が、生まれてはじめて木工機械を使わされ、丸鋸で指を切断した例も少なくない。1963年に村井故二氏・原正敏氏が東京都内の技術科担当教師に対して調査したところ12%の技術科教師が負傷しているという結果が出ていた(注2)。1958年7月の統計によると、当時、「職業科」を担当していた教師で、工業を専攻したものは僅か13.5%で、49.7%が農業、19.1%が商業であった(注3)。くりかえすが、現在、中学校の技術教師の40代の多くは、いまの教育力を自分の研修で獲得してきたのである。当時、中学校で農業や商業の専門であった教師は、自己研修か転職を迫られたわけで、当時、日教組が出した「新教育課程の批判」(赤表紙)「国民のための教育課程」には職業に関する教科については全くふれていなかった。「技術・家庭科」の新設については前進であるという評価も見られた(注4)。また、残された「農業」「商業」などが、英語と抱き合わされて「進学組」「就職組」にわかれる危険が指摘され、この面の批判はあったが、就職組が多ければ商業も残るだろうといった楽観もあった。商業を教えることができなくなるという危機感が、あまり盛り上がりながらうちに算盤を捨てて丸のご盤の前に立たされることになったのである。中学校の「商業教育を守れ」という発想は日教組や民間教育運動の中でもあまり出なかった。当時にもし商教協が結成されていたら、こうした論議も出されたかも知れないが、長谷川淳、佐々木享氏によって書かれた「国民のための教育課程」(緑表紙)は、中学校は職業教育ではなく、「基本の生産技術を十分に身につけて使いこなせるものにする」と同時に、細かい専門化したそれぞれの分野の間のつながりや、共通した法則や知識を学ばせることが大切です。このようにして、一部分しか知らないようなかたわな人間にはならないようにし、総合された能力の基礎を身につけさせることができます(注5)と、総合技術教育の視点を主張されていた。教育内容も、社会主義国の総合技術教育のように「主要生産部門」からとられていた。したがって、商業は入ってこなかったのである(注6)。当時、中学校の商業を教えている教師の身分を守るような発想がなかったこととくらべると、今日、職業高校の教師の身分を守るという要求と結びついて、総合制移行への問題が提起されているのは大変な進歩である。しかし、そのことが逆に、「職業教育」へ

のかたくなな固執となり、一般普通教育へ内容を変えてゆく研究や、長期の見通しをもった展望にブレーキをかけることになりはしないか？ 行政当局のほうでも「総合制」を考え、打ち出してやることは十分考えられる。高校「職業教育」をどうするかについても、運動論をも含めて、もう少し幅のひろい討議が必要なのではないか。

中学校の場合は「職業指導」理論からの「職業教育」否定論があり、一般普通教育の方向が「職業指導」なるものをベースにした考え方(E・マイヤーズの理論)に集約されてきたために、高校の場合とは事情がちがうし、発達の視点が必要であるということについては、推進する側でも否定はしていない。逆に生活経験単元主義の強調となり、それが批判されたために、この論点は、あまり問題にされない。いま一つの特徴は、すぐ就職する生徒がいるというところから来ていた。高校でも同じであって、高校を卒業して地元の産業に吸収される数が現実には多ければ「職業教育」の必要が生ずるだろうし、そうでないならば「一般普通教育」としての教育的価値を考慮して、内容を変えてゆくの自然ではないのか？ 一定の期間をおいた見通しとしては、教育制度検討委員会のような方向は決して間違っていないと思う。それで、中学校における「職業教育」の歴史をたどることにする。

2. 中学校「職業科」から「職業・家庭科」への移行と職業教育と一般教育との関係

1946年3月31日に出された第1次の「米国教育使節団報告書」に「職業教育」についての、つぎのような記述がみられる。

『日本は、その家屋、都市、工場及び文化施設を再建するために、教養ある頭はもちろん、熟練せる手をも必要とする。日本における民主主義の保証としては一団の熟練せる、職についてある、見聞の広い工具に優るものは無い。彼等は一つの産業的資産であると共に、精神的資産でもある。かくの如き民主主義の防護者を創造するために、日本の教育者は、精神だけで働く人々に対すると同様に、器具を持って働く人々に対しても敬意をあらうやうに、国民を誘導しなければならぬ。創造力と立派な衝動とは学者の独占物ではないし、また従来もさうではなかった。故に我々は初等教育においてもまた中等教育においても、社会研究の教案中に工具や労働者の社会的寄与と彼等に関する問題とを強調するやうに勧め。十分に訓練された職員の指導の下に、各種の職業的経験を

生徒に与えるべきである』(『資料日本現代教育史』1, 56ページ)

ここでは「熟練せる手」が必要であるとはしているが、敗戦後において、生産労働を国民の一般教養を高める問題と結びつけていることに注目すべきであろう。1947年3月20日に「学習指導要領・一般編」が出され、「家庭科」「農業」「職業指導」「商業」「水産」「工業」と、この年のうちに分冊で出されていった。こうして「職業科」が設置され、必修科目として週4時間、選択科目として週1～4時間、おかれるようになる。同年1月に設置された「職業教育並びに職業指導委員会」(委員長・淡路円治郎氏)で討議をしたが、清原道寿氏によると「第2部会は、主として中等教育における職業教育を審議する部会であり、職業科を、実業教育的色彩を強くした勤労主義的教育を主張するものであった。一方、第5部会は、職業指導を審議する部会であり、職業科を『職業指導』のための教科にしようとする主張、さらには『職業科』を『職業指導科』に改めることをも認め主張さえ行われたのである」(産教連編『技術・家庭科教育の創造』国土社、1968年、9ページ)

この二つの流れは、折衷されて、指導要領に入ってくるが、前者に関する部分は、学習指導要領の職業科の各分冊に共通してつけられた『まえがき』をみてもわかるように、『だからこれから、このようなよき社会の一員とならなくてはならない青少年に対して、勤労の精神を養い、職業の意義と貴さを自覚するようにし、また職業を営むために必要な基礎的な知識や技術を身につけるようにすることは、教育の大きい目標とならなければならないのである』(産教連編『職業・家庭科教育の展望』立川図書1955年8月37ページ)と、「勤労の精神」のほう前面に出てくる。今日からみると奇異に感じられるかも知れないが、今日でこそ「勤労を教える」というようなことが抵抗なく受け入れられるようになっているが、教育基本法の「勤労と責任を重んじ」という表現すら、ひっかかるくらい、「実業教育」の「勤労愛好主義」は批判の対象になっていた。現在の子どものように働かなくて困るといった現象はあまりなく、逆に命ぜられるままに黙々と働く子どもが、太平洋戦争に敗れた後の日本には存在していた。それが科学的なものの考え方と結びついていなかった。先進的な教師にとっては、「日の丸」「君が代」と同じくらい「勤労の精神」は我慢のならないものであった。今日の40代の教師の多くは、そういった教育を受けて、太平洋戦争にかり出された経験も持っている。また、そうした働きものの教師が、身体で

体得したことを教えるのに適したような教材案の内容であった。

農業……作物の栽培、家畜の飼育、農産物の加工、わら細工、竹細工、木工、金工、土工、コンクリート工、農具及び農業機械、養蚕、林業、農業経営、農業政策、農村生活、記帳、販売、農業に関係深い産業および職業

工業……工業と社会、力学の要領、機械の要素、原料及び材料、加工技術、燃料及び動力、電力理論の概要、工業計測、建設大意機械及び装置、工場設備、工業各論、工業経営、工業史、実習として、設計及び製図、工作、計測(測量測定)施工技術、機械電気機器の取り扱い、機械電気機器の組立修理、製造化学実験。

商業……商業経済(商業の概要、経済の概要)計算、記帳、文書。(水産、家庭は省略、前記『技術・家庭科教育の創造』10ページ)

というもので、このうち工業をのぞいて、その他は大体、指導要領にとり入れられた。そして農業、工業、商業などのうち1科、時としては教科を学校で選ぶようになっていて、それは校長の裁量にまかされていた。したがって「農業」だけの学校もあったわけで、週4時間で、かなりの職業教育ができた。今日「手の労働」の価値が見なおされてきているが、こうした民間教育運動で「子どものあそび」や「手の労働」を推進している、今日40才前後の教師で、当時の「職業科」の教育を受けた人が少なからずある。「勤労愛好教育」として批判の対象になるだけで、全く評価されなかった当時の「職業科」の教育実践にも光をあてる必要があると思う。学習指導要領がひどかったから、当時の教育実践が全部ひどかったとは言いきれない。

第2部会の「職業教育」案に対し、第5部会は「職業指導」を中心にして、この教科を作る案を出した。ある意味では「職業教育」とすることに反対して「一般教育」とする発想であるが、「一般教育」にする原理は、インダストリアル・アーツでもなく、総合技術教育にせまったものでもなく、E・マイヤーズの職業指導理論にもとづいた独得のものであった。この一派は、その後急速に勢力をひろめ、占領軍の権威をかきに着て、1949年から数年の間、中学校の「職業科」を「職業指導のための教科」にしてしまうような状況をつくり出すのである。

3. 中学校の「職業科」から「職業・家庭科」への移行と職業教育と一般教育との関係

1949年5月に「新制中学校の教科と時間数の改正につ

いて」という文部省通達が出て「職業科」は「職業科及び家庭科」となり、「職業指導」を極端に強調した内容に変えられた。まったく非民主的な話だが、当時は米軍の直接占領下にあり、CIEのM・L・オスボンとH・ネルソンという行政官が糸を引いていたといわれている。(注7)これが少し調整されて1951年版の改訂「学習指導要領」となる。ここで教科名が「職業・家庭科」となり、4章の表の大項目を、3年間に少なくとも、三分野以上にわたって履習することなどを定めた。一つの内容が寸断されてしまっただけでは「職業教育」とはいいがたい。しかも、内容選定の基準を「啓発的経験」(試行課程、トライ・アウト・コース)という職業指導のために、たくさん経験させるというものに置いた。最初から第5部会に勢力をもつ、日本職業指導協会の全盛時の「理論」であった。

1955年に産教連がまとめた『職業・家庭科教育の展望』によると、職業指導を中心とする立場を、つぎのように批判して、提言をしている。

『職業科は職業指導を中心にすべきだとする立場では、中学校の職業科の実情が特定の職業の準備教育になることを批判し、生徒が将来の職業を選択する能力を養うような職業指導的職業科こそ、中学校のどの生徒にも必修として課する義務がある、と主張したのである。たしかにどの生徒も、中学校教育を終れば自己の進路をきめなくてはならない。そのさいに生徒が自己の個性を自覚して将来の進路をきめることができるような能力を養うことは、ぜひ必要なことである。その意味において職業指導は、一般普通教育として重要な地位をしめるものである。しかし職業科が一般普通教育の教科として設置される独自の性格を究明することをしないで、中学校の全教育が、その使命を担うべき職業指導に、職業科を従属させようとするところに問題があつたのである。

われわれは、この教科の設置について、同じアメリカの指導を受けるならば、インダストリアル・アーツ(とくにフロリダ案など)の考えかたをとりいれて、この教科を性格づけるべきであったと考える。もちろんインダストリアル・アーツにも問題点があるが、この考えかたをとりいれて、この教科の独自のありかたをうちたてていったならば、この教科の理念の混乱と不振をいくらかでも救うことができたであろう。」(同書18ページ、傍線引用者)「一般普通教育」という場合、当然のことながら「一般普通教育」に位置づける原理が何であるかを問題にしなくてはならない。1948年から51年にかけてCIEの行政官たちが「指導」してくれた「原理」というのは

「啓発的経験」とか「試行過程」(トライ・アウト)と呼ばれるマイヤーズの職業指導理論にもとづいていた(注8)。この時期に労働省編「職業適性検査」などが学校教育に持ちこまれ、能力主義的教育観で教師を洗脳する一定の役割を果たす。これが実業教育に勤労愛好教育的な「職業教育」より、まあたらしく進歩的な幻想を抱かせる。しかし、この「職業教育」全盛時代はきわめて短い。1958年の「技術・家庭科」の新設で、「職業指導」は教科から「教科外」——「特別教育活動」に入れられてしまう。

民間教育研究運動で「一般普通教育」を主張した場合、これを位置づける原理を提示するのは当然である。これは現在の高校の教育課程を考える時にも言える。とくに「職業教育」を民主的に編成するというだけではなくて、一般普通教育に再編することも考えなければならぬ段階に来ているときに、その位置づけの原理を求めなければならないのは当然ではないだろうか。それが総合技術教育の思想に学んで編成されるという方向をとれば、総合制高校と総合技術教育は大いに関連を持つものである。この点については、社会主義国で現におこなわれている総合技術教育の制度を持ちこもうというのではない。本誌の1964年7月号のシンポジウムで、この点は論議された。その後竹内常一氏は、民教連の高校問題共同研究会で「総合技術教育」を「総合技術教育主義」と「総合技術教授」と2つに使い分けたらどうかと提案されたことがある。レーニンやクループスカヤも、10月社会主義革命以前に提唱した教育改革の原理として使用した「総合技術教育」と、ソ連で社会主義建設が進められ、総合技術教育が制度上の現実の課題になった時に使われた「総合技術教育」ということばは、明らかに違った意味内容のものとして使用している。もちろん訳語を変えなくても、文脈上から意味を正確にとれるように使用するならば、「総合技術教育」という言葉を何も遠慮して使うことはない(注9)。産教連が1955年に出した「職業・家庭科教育の展望」で「産業教育のめざす人間像」という、つぎの文章も、総合技術教育の観点がのべられているのである。

『日本の社会の現実には、アメリカの戦争政策の一環として、特需・MSAのきずなにつながれて「東洋の兵器廠」「極東の軍事基地」として、アメリカ防衛の役わりを背負わされていることである。日本の教育は、このような社会の現実をかかわらないものとして肯定し、あるいはどうにもならないものとあきらめ、それに要領よく順応していくような、人間の育成をめざすことであっては

ならない。日本の現実社会を、平和・独立の方向とは、反対の事態にたちいらせている根源がどこにあるかを、現実の事態ととりくみ、それと対決することによって正しく認識し、その改善に向って実践し行動できるような人間の育成をめざさなくてはならない。それは、日本民族の幸福は、平和・独立の道によって達成されるという確固たる信念とその方策についての科学的認識をもち、そのような政治体制をつくりあげるとともに、その政治体制の経済的基盤をつくりあげようような能力をもった人間の育成を意味するのである。いいかえると日本の教育のめざす人間像は、現在の社会のありかたにたいして社会科学的な正しい認識をもって、その改革にたちむかって行動できる人間であり、それと同時に労働生産性の高い優秀な能力を身につけている人間である』（同書4ページ）

4. 1951年の学習指導要領——「実生活に役立つ仕事」 熟練と啓発的経験

1951年の学習指導要領は、折衷されたとはいうものの、職業指導の原理による「一般教育化」が進行している。

『この学習指導要領においては、まず、職業科の中の農業・工業・商業・水産・家庭の分立を廃して一つの教科とした。そうして、教科の名称を「職業・家庭科」と改めたのである』

とこの「まえがき」にのべている。しかし「職業教育」の強調は、さらに弱まっている。この「性格」をつぎの三本柱とした。

(1) 中学校における職業・家庭科は実生活に役立つ仕事を中心として、家庭生活・職業生活に対する理解を深め、実生活の充実発展を目ざして学習するものである。

(2) 職業・家庭科の仕事は、啓発的経験の意義をもつとともに、実生活に役立つ知識・技能を養うものである。

(3) 職業・家庭科の教育内容は、地域社会の必要と学校や生徒の事情によって特色をもつものである。

このなかで(1)の解説に、つぎのような文章がある。職業選択能力のことを書いたあとで、

『しかし、このことは知識・技能を養うということと別のことではない。前の項で述べたような（注・実生活に役立つ仕事についての）学習によって、知識・技能を身につけてみてはじめてその方面の仕事とか職業に対する理解が深まり、みずからを正しく評価する機会も得られるのである。したがって、ある種の技能にある程度まで熟練するということが啓発的経験の範囲外ではない。

選択教科としての職業・家庭科の時間に学習する内容は、生徒の必要や能力によって相当深く学習することもあろうが、これもまた、啓発的経験の意味を十分にもっている。ここにおいて、職業や仕事を選ぶ能力と家庭生活や職業生活に必要な知識・技能とは一体として得られるのである』

というように二つを折衷した表現をとる。社会的背景にふれることにも言及しているが、あとの表を見ても、きわめてプラグマチックなものであった。しかし、これを足がかりにして、さきの産教連の主張のような内容を自主的・民主的に編成してゆくことはできた。当時、私がさかんにおこなったのは「工場見学」であった（注10）。「技術・家庭科」では「社会・経済的知識」のようなものは全部切りすてた。私が「社会・経済的知識」に固執したのは、こういう事情もあった。科学的な系統を無視した生活経験単元学習であったが、かなり学校や教師の実体を考えて弾力的に教育課程が作れたのである。この指導要領にのべている。

『……地域差、個人差はどの教科についてもいえるのであるが、この教科は特に教育内容を生活の実際から組立て、それを実践させるところをねらっているので、他の教科とは比較にならないほどその違いが著しいのである。』（中学校学習指導要領・職業・家庭科編、昭和26（1951）年改訂版 2ページ）

こういう発想に対して、民間教育研究運動が積極的に評価した面はあまりなかったが、高校の職業教育をどうかえるかを考える場合に、こういう見方も検討しておく必要があるだろう。

指導要領は、「職業・家庭科の仕事それぞれの技能の違いに基いて分類すると次の表のようになる。この分類は啓発的経験の広さを考える場合に基準になる。各項目内の仕事を全部取り上げる必要もないし、また1項目内の仕事をまとめて指導しなければならぬわけでもない。適当なものを選択し、組織して指導することが望ましい」として、次頁の表のような内容を出している（例は省略）

「家庭生活・職業生活についての社会的・経済的知識理解」のうち、職業生活にかかわるものは、つぎのようになっている。当時の社会科の教科書は、もっとまじだったので、「ない方がよい」という考えで見えていた人もあったようである。これが、のちに「学級活動」の中へ割りこんできて、10年近く、やっかいもの扱いにされたいきさつがある。今でも「進学指導」副読本などに、この種の精神が生きているのがある。

大項目	中項目	小項目
栽 培	農 耕	いね・むぎ・まめ・いも・その他
	園 芸	野菜・果樹・花・その他
	造 林	育芽・植付・手入れ・薪炭
飼 育	養 畜	家畜・家きん・その他
	養 蚕	かいこ
漁	漁	網・つり・その他
	増 殖	魚・貝・海草・その他
食品加工	貯 蔵	乾物・漬物・節・くん製・びんかん詰・その他
	加 工	穀類・いも類・だいず・茶・油・牛乳・魚・その他
	醸 造	甘味品・調味品・その他
手技工作	手技工作	木工・竹工・金工・皮細工・焼き物・セメント工・土工・わら細工・印刷製本・包装荷造り・なわむすび・その他
	紡績・色染	糸つむぎ・編み物・染め物・その他
	裁 ししゅう	裁縫・つくろい・ししゅう
	洗 たたく 手 入 れ	湿式洗たく・乾式洗たく・しみぬき・仕上げ・手入れ
機械操作	組 立	配線・照明器具・電熱器具・通信機
	操 作	農業機械・原動機・工作機械・裁縫機械・照明器具
	分解修理	日常生活の器具・工作器具・農具・電熱器具・照明器具
製 図	製 図	製図・グラフ
	設 計	測量・建物設計・室内装飾・店舗装飾・広告図案
文書事務	書類作成	通信文・取引関係書類
	印刷筆記	謄写・タイプライティング・速記
経営記帳	記 帳	日常取引記入帳簿・決算諸表・伝票・その他
	経営管理	生産管理・家庭管理・仕入・販売・保管・金融
	応 接	電話・応対・給仕
計 算	珠 算	珠算・暗算
	その他の器具計算	金銭登録器・計算器・計算尺
調 理	調 理	主食・副食・菓子類・飲み物
	解 体	鳥類・小家畜・魚貝類・その他
衛生保育	保健衛生	屋内の害虫および媒介体の駆除・清掃・寄生虫駆除・飲料水・家庭看護
	保 育	乳幼児のせわ

能率と休養	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能率の向上 2. 仕事と休養 3. 仕事と衛生 4. 災害防止 5. 余暇利用
わが国の産業と職業	<ol style="list-style-type: none"> 1. 地域社会の産業と職業 2. わが国の産業と職業 3. 各種産業や職業の相互関係 4. わが国の産業や職業の動向
各種産業における職業人	<ol style="list-style-type: none"> 1. 事業の規模と経営形態 2. 事業における職業とその業務内容 3. 業務組織と分担・協力 4. 職種に必要な心身上の適性 5. 労働条件と採用条件
雇用と職業の安定	<ol style="list-style-type: none"> 1. 雇用の現状と将来の見とおし 2. 職業の安定 3. 労働と賃金 4. 職業と社会保障
個性と適職	<ol style="list-style-type: none"> 1. 個性と自己評価 2. 適材適所と不適職 3. 職業相談 4. 就職と進学

5. 中央産業教育審議会建議と1958年の学習指導要領

1950年の産業教育振興法の成立は、中央産業教育審議会の発足となった。「人的能力開発」のはしりであるが、日本の独占資本主義が、朝鮮戦争の犠牲を背景に、急速に復活してきたのである。この中産審の第1次建議案は、1953年3月に「中学校職業・家庭科について」という題で発表された。

『法案の成立の過程で、審議会委員の構成が、文部大臣の任命という点で、民主的でないと強い反対が行われたが、「文部大臣に任命権があっても民主的に各界各層から任命する」と答えるのみで、文部大臣の任命権をゆずらなかった。しかし、強い反対に対して「民主的に任命する」ことを強調していたため、第1回の中産審の委員には、生産教育論の主張者のひとりである宮原誠一氏や桐原葆見氏などを任命して『民主的任命』のポーズをとった』（清原道寿「技術・家庭科教育の創造」32ページ）という経過もある。

こうしてできた第1次建議案は、「職業教育」としての性格も、「職業指導」としての性格も否定し、「職業・家庭科は、職業生活および家庭生活における基礎的な技術の習得、基礎的な活動の経験とともに、それを通じて、国民経済および国民生活に対する一般的な理解を養うものであり、共働的な労働の訓練を重要視して、技術的・実践的な態度を養うものである」とし「義務教育としての普通教育の教科である。したがって必修としてのこの教科は、直接に特定の職業への準備をするものでは

なく、将来の進路にかかわりなく、男女すべての生徒に課せられるべきものである」としている点が特筆されるべきことである。「しかし選択としてのこの教科においては、生徒の必要に応じて特定の職業への準備教育を行うことができる」としている。「選択教科」としての「職業・家庭科」だけが「職業教育」として認められた形だが、これは、中学校における「職業教育」がほとんどおこなわれなくなる現在に向けての方向を固定したと考えられる。原正敏氏は、梅根悟氏が「教育評論」1974年11月号の座談会で、農業高校だった教育大附属駒場高校が普通科になってからも農業の授業を選択としてやって生徒がくっついてくるとのべられたのに対して「寝言も休み休み言ってくれ！」と憤慨されている。そんな事実はない。選択科目にしたら消えてしまう。選択教科を積み上げてふやしてゆけば必修「技術」へ接近するなんてことはあり得ないのだ……と(注11)。この点に関してはその通りであろう。中学校の「職業教育」が消えたのは、選択にってしまったからであろう。中学校の職業教育としての技術教育が、一般普通教育としての技術教育に転換する方向は、この第1次建議案である。「一般普通教育」に編成する原理が「職業指導」理論でなかったことも、大変よかったと思う。

『カウンセリングとしての職業指導は、この教科外におき、その重要性にかんがみ別途考慮する。しかしこの教科は職業指導と密接な関係をもつもので、国民経済や国民生活の一般的な理解を養い、その基礎構造と社会経済的な約束を理解することにより、また基本的な技術の習得を啓発的経験として役立てることによって、職業指導への基礎たらしめるものである』とことわっているのである。

しかし、第1次建議ののち、約1年半にわたって審議したという第2次建議が、1954年10月に出された。これには、教育内容の具体的な案が示されているのであるが、それは、つぎの表ようになっていた。

○印は共通でとりあげるべき内容、△印は傾斜で取りあげるべき内容を例示したものである、としている。また、教育計画の基準としては、「必修教科としてのこの教科の全学習時間の二分の一は、性別や環境を問わず共通に必修とすること」「残りの二分の一は、性別や環境を考慮して計画すること」とあって「第1群から第4群まで」すべてにわたるようになっている。

これにもとづいて1958年には新指導要領が出されたが、妥協の産物で、第1次建議の精神はあまり生かされていない。しかし「目標」については「基礎的な技術を

分野	基本的分野	項目	必修	
			共通	傾斜
第 一 群	栽 培	農 耕	○	△
		園 芸	○	△
	造 林	植 林		△
		造 園	○	△
	飼 育	養 畜	○	△
		養 蚕		△
漁 業	漁具・漁法		△	
	漁期・漁場		△	
	漁 船		△	
増 殖	淡水性魚類		△	
	海水性魚類		△	
	有用貝類		△	
	有用そう類		△	
加 工	農産加工	○	△	
	水産加工	○	△	
第 二 群	製 図	基礎製図	○	
		応用製図		△
		測 量		△
	機 械	工 作	○	△
		操 作		△
		修 理	○	△
電 気	工 作	○	△	
	保 守	○	△	
化 学	加 工	○	△	
	合 成	○	△	
第 三 群	売 買	購入・販売	○	△
		資金・決済	○	△
		広 告		△
		記 帳	○	△
	通 信	計 算	○	△
		文 書	○	△
印 刷		○	△	
運 送	電信・電話	○	△	
	陸 運	○	△	

		海 運		△
		空 運		△
	金 融	貯蓄・投資	○	△
		融 資		△
	経 営	税 務		△
		経 営		△
第 四 群	食 物	食 生 活	○	△
		調 理	○	△
	被 服	衣 生 活	○	△
		裁 縫		△
編 物			△	
住 居	被服整理	○	△	
	住 生 活	○	△	
	育 児・家 族	施 設・設 備	○	△
		育 児	○	△
第 五 群	家 族	家 族	○	△
		家 庭 経 済	○	△
	家 庭 経 営	家 事 労 働	○	△
		休 養・余 暇	○	△
看 護			△	

群	計 算 事 務	珠 算 器 操 作	
	文 書 事 務	文 書 作 成・処 理 印 刷 事 務	
第 四 群	漁 業	漁 船 操 場 調 査	
	水 産 製 造	貯 加 蔵 工	
	増 殖	魚 貝・そ う 類 増 殖	
第 五 群	食 物	食 調 生 活 理	○ ○
	被 服	衣 被 服 製 整 作 理	○
	住 居	住 設 生 活 備	○
	家 族	保 家 庭 家 族 看 護	
	家 庭 経 営	家 庭 事 業 勞 働 経 済	
	第 六 群	産 業 と 職 業	産 業 と そ の 特 色 職 場 と そ の 特 色
職 業 と 進 路		学 校 と 職 業 個 性 と 職 業	○ ○
職 業 生 活		能 率 と 安 全 職 業 生 活 と 適 応	○ ○

群	分 野	項 目	備 考
第 一 群	栽 培	農 園 造 耕 芸 林	○
		飼 育 養 養 畜 蚕	
	農 産 加 工	加 醸 工 造	
第 二 群	製 図	機 械 製 図 製 図 機 械 製 図 機 械 製 図	○
		機 械 金 属 加 工 機 械 操 作 備 運 修 理	○
	電 氣	機 保 器 守 製 修 作 理	○
	建 設	測 木 材 加 量 工 機 械 加 工 機 械 加 工	
第 三 群	経 営 簿 記	売 金 経 営 組 買 融 織 帳 表 務 記 財 務 諸 諸	○ ○
		税 務 諸 務	

習得させ、基本的な生活活動を経験させる」となっており、一般普通教育としての体裁を整えてきた。その内容は次のようである。なお、選択教科については、「生徒の興味や必要などを考慮して計画する」とあるだけで、例すら出されていない。

備考らの○印については、つぎのような意味のはっきりしない注がつけられていた。

『……○印は、その項目の共通な必要性と共通な可能性とを勘案してつけられたものである。したがって、これらの項目は、その他の項目よりも重要であるという意味ではない。』

なお、○印のついている項目には、共通に学習すべき内容と、環境、性別などに応じて学習すべき内容とが含まれている』

「○印は必修」と書きたいのだが、どうしても書けない事情が伺えるのである。教科書では、男子もカレーライスを作ったり、女子も経済知識が入っていたりする。「一般普通教育」にまとめる理論として、日本職業指導協会の最後のまきかえしがみられるが、当時、同協会編の副読本「私たちの進路」上下が出たが、「職業の貴賤」

の一覧表をつけて問題になった(注12)。この学習指導要領は翌年の1959年の「技術・家庭科」の発足によって、たった1年で改訂されることになる。こんな短命な学習指導要領は前代未聞である。

6. 「技術・家庭科」の成立と職業教育の問題

1959年の「技術・家庭科」の成立については、これまでも触れてきた。「工業技術を中心として科学技術教育を振興する」もので「男子向き」「女子向き」に完全に切り離れた。「職業指導」の原理で教科をまとめることもなくなった。その後1969年に改定が行なわれたが、基本的な形は変わっていない。選択教科としての「農業」「工業」「商業」「水産」「家庭」は、前にものべたように、学習指導要領の文面上に痕跡をとどめているが、もう、ないのも同然になってしまった。「必修」となった内容は、「一般普通教育」とされた。

(1958年指導要領の「技術・家庭」科の目標の1)

生活に必要な基礎的技術を習得させ、創造し生産する喜びを味わわせ、近代技術に関する理解を与え、生活に処する基本的な態度を養う。

(1969年度指導要領の「技術・家庭科」の目標の前文)

生活に必要な技術を習得させ、それを通して生活を明るく豊かにするためのくふう創造の能力および実践的な態度を養う。

この中学校の「一般普通教育」としての技術教育は、高校に設置しても、少しもおかしくない。また「職業教育」の初歩的な部分とみなしても通用するだろう。

1958年版は1年男子(設計・製図, 木材加工, 金属加工, 栽培) 2年男子(設計・製図, 木材加工, 金属加工, 機械) 3年男子(機械, 電気, 総合実習) 1年女子(調理, 被服製作, 設計, 製図, 家庭機械, 家庭工作), 2年女子(調理, 被服製作, 家庭機械, 家工作), 3年女子(調理, 被服製作, 保育, 家庭機械, 家庭工作)となっており, 1969年版は, 男子1年の栽培が3年に行き, 男子2年の製図がなくなって電気が入り, 男子3年「総合実習」がなくなって栽培が入っている。女子1年で製図が「住居」にかわり, 「家庭機械, 家庭工作」がなくなり, 女子2年, 3年で「家庭工作」がなくなるなど, 若干の入れかわりがあり, 「調理」を「食物」と呼びかえるなどの変化があったが, 1958年までの11年間と, 1958以後の16年間とは比べものにならないほど後者が安定している。つまり「職業教育」でない教科として定着したのである。「技術・家庭科」の成立は, 決して「一般普通教育」として, 「技術教育」を考えたとい

うものではなく, 1956年11月の日経連の「新時代の要請に対応する科学技術教育に関する意見書」1957年の「科学技術教育振興に関する意見書」が示しているように資本家の側から, 政府に対し, 「技術革新」に対応する「教育改革」の実施をせまったこと, これらを反映して中教審の「科学技術教育の振興方策」などが出された経過がある。これについては「技術・家庭科教育の創造」の中の清原道寿氏の論文にくわしい。

最初に, たしかに「職業教育」であったものが, 次に「職業教育」でなくなって「一般普通教育」となっていた経過は, 高校の「職業教育」を考える場合に一つの参考のできる教訓が含まれていないだろうか? 現在, 高校における職業教育を守る必要性が, その目的において論じられている割には内容において論じられていないのではないかと思うのである。いま必要なことは, 現在における高校の職業教育を一般普通教育に変えてゆく展望を, 内容に即して吟味してゆくことであり, そのために中学校の経過が参考になるのではないかと思ったのである。

7. 職業教育を一般普通教育に変えてゆくとはどういうことか

「総合技術教育にせまる」視点については, 昨年7月号のシンポジウムで討論したことだが, 「職業教育を一般普通教育に変えてゆく」とは具体的にどういうことなのか, 私なりの考えをのべて結びとしたい。例えば「電動機」というのは, 「職業科」の頃から教材としては存在していた。しかし, 何を教えるのかといえば「保守・管理」であった。三相誘導電動機の結線の三本のうち二本を入れかえると回転方向が逆になるといった結果を教えるわけである。これが面白くなかった。なぜ, 三線のうち二つを入れかえると回転方向が逆になるのか, これを教えるためには, なぜ回転するのかを理解させねばならない。そのためには, 回転磁界がなぜ発生するのか, 三相交流とはどんなものかをわからせなければならない。回転磁界ができることがわかったら, それによって回転子がなぜ回転するのかをわからせねばならない。三線のうち二線をつなぎかえると, 回転磁界の向きが変わるのだということを理解させるために, いろいろ方法を考えた。交流の概念もできていないのに三相交流など, わかるわけではない。交流をやさしく教えるために, 「観覧車のたとえ」を考えてみた(注13)。たとえであるから矛盾も出てくる。三相交流を水の流れて説明することには賛否両論があった。しかし, ある面では, たしかによくわ

かるのである。ところが、三相誘導電動機がなぜ回転するかがわかってくると、回転する力がどこで生まれついたのかという疑問が出てくる。それが三本の線を伝わってくるのだということを見出した時は、自分が見出し得たよるこび、学習のよるこびを生徒が感じるのがわかった。蒸気機関から三相誘導電動機へと動力源が変化してきたことの理解に、これがつながる。生産力が発展するとはどういうことなのか、考えられるようになる。技術の発展の中で結節点になるものをおさえ、これを軸にして教育内容を構成したい、そう考えるようになった。ところで、中学校の内容としては、これはやや高度である。しかし、高校の内容とすれば、問題はないだろう。私が「一般普通教育」としての技術教育を考える場合に、こうした技術史的な観点は、どうしても必要になると思う。現在の高校の「職業教育」の中にも、これに似たものはたくさんあると思う。こうした問題は、普通科の生徒の知的欲求を満足させるものであり、世界観の形式の上に欠くことのできない技術的教養を培うものだと思う。何回も言っていることなので恐縮だが、私が「工場見学」の中で発見したことは、自動車のエンジン加工のトランスファー・マシンを見せても、自分がボール盤の作業の経験のない生徒は、一度に十数本のキリが舞い下りて、一瞬のうちにシリンダー・ブロックに穿孔してゆく光景をみても、何をやっているかわからず、ボール盤作業の経験をもった生徒は、大変なおどろきで受けとめたことである。自動車の板金を一度にスポット溶接する行程も、スポット溶接機を操作した生徒にして、はじめて、その意味が理解された。社会科で、「ジョン・ケイがとびひを発明した」と教わっても、「布をつくる」授業を経験していなければ、単に発明者と年代をおぼえる学習にすぎない。そうした場合でも、大学に進学して経済学を学んでいる。しかし、この場合も、中学生の時代に、高校生の時代に、正しい技術的教養があたえられていたとしたら、大学に入ってからの学問を身につける意欲もちがってくるのではないか。

これまで、中学校の教師が一人で電気から栽培から簿記まで教えていることについて、しばしば高校の教師から、軽蔑の目で見られていたことがある。たしかに、専門外のことをマスターするのは苦痛である。いいかげんにしかできないこともある。しかし、自分の専門外でもその生徒にとって必要ならば教えなければならないこともある。和光学園で私の教え子が事務をやっている。記帳のしかたなど誰に教わったんだときかれて「池上先生に教わりました」と答えたそうである。その頃、いやい

やながら「商業」を教えていた記憶がある。しかし、今では「技術・家庭」科になって十数年、何を教えたかも忘れていて、私自身、参考書でも見なければ、つけられないくらい「退化」してしまった。別の教え子が知人のところで本箱を作ってやっていた。「たいしたもんだな。誰に教わったんだ」ときいた時も、同じ返事が返ってきて、赤面させられた。誘導電動機の基礎の学習が大学で専門のことをやるようになって役立ったというようなことを私は期待していたし、よるこんでいた。しかし、必要にせまられて教えたことでも、教育したと言える場合が出てくるわけである。「職業教育」の内容を「一般普通教育」に組み変えてゆく過程では、必ずこうしたことが出てくるにちがいない。中学・高校の教師がともに手をたずさえて、小・中・高一貫した技術教育を追究してゆく必要が、今日ほど切実に感じられることはないのではなからうか。

(東京都板橋区立板橋第2中学校教諭)

<注1> 佐々木享「高校教育の民主的改革をどう構想するか」——“地域総合高校構想”批判(「技術教育研究」第7号)

原正敏「職業教育の民主化と発展のために」——再び「新たな総合制」への疑問——(同上)

<注2> 原正敏・佐々木享「技術教育と災害問題」国土社1966年、182ページ

<注3> 岩波講座「現代教育学」第11巻、「技術教育」158ページの清原道寿氏の紹介したもの

<注4> 「新教育課程の批判」日教組、1959年、171ページ「この教科は、一般の関心の外にあって、教育の民主化の影響をうけることも、またアメリカナイズされることもありませんでした。この教科がつくられ改造されていく過程で、むしろ、文部省に寄生する諸団体、出版事業をともなる職業教育団体、旧時代を代表するイデオログたちの意見や努力に左右され、文部省自身が教科改正の主教権をにぎったのは最近のことです。したがってこの教科は、一時的にせよ他の教科に見られるような民主化・近代化の期待さえもつことができませんでした。この意味においては、昭和33年度の改正は、旧いものからぬけ出すための第一歩で、むしろ前進であると見ることもできるでしょう。(長谷川 淳)」

<注5> 日教組「国民のための教育課程」140ページ

<注6> 当時、私は「教育評論」102号、(1960年)に緑本「技術科」に対する意見三つという一文を出し、ただちに佐々木享氏によって反論されたが、その一つが「主要生産部門」から抽出することだけでは不十分なのではないかということであった。この私の主張は、当時の「技術教育」100号(1960年11月)のシンポジウム提案となっている。

<注7> 産教連が1955年に出した「職業・家庭科教

育の展望」は立川図書という教科書会社から出した小冊子であるが、当時の通達やオスボン、ネルソンの「報告」など、貴重な資料が出ている。また、「技術教育研究」の創刊号に長谷川淳氏が「戦後日本の技術教育史(I)」を書かれているが、このなかで、ルイス・Q・モスというCIEの職業教育担当者は『われわれに改革案を出させ、気に入れば承認するが、気に入らねば何回でも案のねり直しを命じ、最後には「この通りやれ」と自国の職業教育のパターンを提示する』というやり方で、最初の1947年の学習指導要領職業科工業編は、ミズーリ州のインダストリアル・アーツ・ハンドブックを押しつけられたという経過をのべておられる。

〈注8〉 この内容は産教連編「技術・家庭科教育の創造」1968年、国土社、全進研編「現代進路指導入門」1968年の清原道寿氏の論文にくわしい。マイヤーズの「職業指導の原理と技術」は日本職業指導協会によって

訳され、実業の日本社から訳本が出ていた(1950年)が現在は絶版になっている。

〈注9〉 技術教育研究会編「総合技術教育と現代日本の民主教育」126ページから130ページの間に、佐々木享氏と私のやりとりが出ている。(鳩の森書房1974年4月刊)

〈注10〉 後藤豊治・池上正道「進路の指導」明治図書、1961年

〈注11〉 原正敏「職業教育の民主化と発展のために」『技術教育研究』第7号18ページ

〈注12〉 全進研編「現代進路指導入門」142ページ「職業評価順位表」の身分的差別にたいする批判(池上)参照

〈注13〉 岡邦雄編「技術・家庭科授業入門」(明治図書・1966年)池上正道「“観覧車のたとえ”を使った誘導電動機学習」111ページ



定員割れの職業訓練校——高知県

高学歴化社会を反映して、高知県でも高校進学率は年々高まっている。49年度は85%と全国平均の93%には及ばなかったが、50年度には90%前後になりそうであると県教委はみている。こうした高校進学率の高まりの中で県下にある4校の職業訓練校はそのあおりをまともに受け、定員確保に四苦八苦している。

いまのところ、Uターン組や転職希望者などの入校でかろうじて命脈を保っているが、地場産業の少ない高知県では訓練校を卒業しても思いどおりの職場がなく、その面からも訓練校はいま転機に立っている。県の職業安定課等で「短大並みの高度化と専門化をはかり、魅力づくりをしていくべきだ」との意見もあるが、経済変動とのかねあいもあるので、抜本的な対応策ができるまではまだかなりの時間がかかりそうである。

現在高知県には、県立2校、国の雇用促進事業団の創設によるもの2校、計4校の職業訓練校がある。第1次募集がおわった高知総合訓練校(定員115人)では、例年よりやや多い183人の応募者があった。同校では「不況を反映して、安定した技能職を求める人が増えているのでしょ」と話しているが、高校の合格発表があると半数以上がやめていくので、実際は、定員の倍近く入校させたり、転職希望者を2次募集して、入校者確保に懸命のようである。

入校者を新規の中卒者のみに限っている安芸総合訓練

校(定員100人)の場合、事態はさらに深刻で、昭和45年に開校した当初から定員を割った。応募者は減り続け、50年度も89人しかなく、このままでは廃校の恐れもあると関係者は対策に頭を痛めている。

以上の2つは雇用促進事業団によるものだが、県立の場合も定員割れの窮地に立っているのは同じである。中村にある専修訓練校は22年に木工補導所として発足し、現在は5科150人と県下では最も大きい訓練校だが、年々増え続ける高校進学者に反比例して、応募者は減る一方である。

各校との調整をとってアンバランスが生じないように努力していると県では言っているが、県下4校の教科内容が相似していて、学校ごとの特色が生かされてないことも定員割れを起こす原因になっているようである。また高校受験に失敗した生徒が集まる場所という、学歴偏重主義からくる見方も大きな要因となっている。事実大阪などでは公立高の受験競争が激しいので“すべり止め”のための職業訓練校との併願が目立っているが、高知県にもその兆候がみられる。

県は、①各校の専門化をはかり、高知市内にセンターのようなものを設置して調整をはかる、②教科内容を高度にし、広範囲のニーズに対応する、③経済変動に対処するように窓口の拡大化をはかる、④企業との連絡を密にして就職への門戸を開く、という方向で、51年度には訓練校を根本から改革するとしている。しかし、問題の根が深いだけに、現状打破は、なかなか難しいだろう。

労働と教育の観点から

佐 藤 禎 一

目的を明きらかにして論じよう

「職業教育」と技術教育の関係を論ずるばあい、それは現在の日本の資本主義経済社会の中のことが頭の中にあることは当然のことと思う。しかし、そのことを学校教育との関連で論ずることとなれば、近代の学校教育の発生の意味や、歴史的な考察が必要となる。

日本の現在の学校教育制度や教育内容が、資本の要求にかなったものとして計画されていることと、ヨーロッパにおける義務教育や国民教育制度の発達、産業革命以降の近代国家の仕事であったこととの間には、図式的にはイコールでつなげられる部分が多いと思われる。概括的に言えば、資本主義国家における学校教育は、資本に従属した制度、内容で絶えず再編されなおし続けた結果を示している。それには、民主主義教育への志向がどう反映されているかという、労働者階級の闘いの水準、力量との関係もふくまれる。こうした、資本と労働者との関係又は、資本主義国家と学校教育との関係は、資本の国際関係や国の技術水準、教育水準と、労働力の組織的、経済的利用計画によって策定されたものであり、労働者又は国民の利益とは対立する内容となっていることも明らかである。

しかし、生産技術の進歩は部分的にせよ労働力の質的向上を要求せざるを得ない「革命的要素」も内包している（これは一方では、クルプスカヤの総合技術教育の性格を示す4つの指標を実現する闘いも考えねばならないが）。

さて、私たちが「職業教育」を論ずるばあい、いくつかの視点又は目的を明確にして論ずる必要がある。それは池上氏が指摘しているような義務教育におけるその歴史の変遷とその背景から検討することも必要だし、技教研の佐々木氏や原氏のように、現行の学校制度の事実の中からの改革路線を指向しての検討も必要である。

日教組の教育制度検討委員会は最終的には「職業高校」を廃止し、「地域総合制高校」へという主張をして

いるが、それはまた、教育理念を日本の教育制度の1つのパターンとして提示して見たという方向からの検討であろう。こうした検討の視点や目的が異なった中で、方向の異なる意見を出し合った場合、無用の混乱を招く心配がある。私は「職業教育とは何か」ということについて、特別なべんきょうもしていないので、ここでは全く一般的な考え方を述べることはしかできないが、「労働」と教育の関係の重要性に視点を当てて少し感想的な意見を述べて見たい。

「職業」とは何か

さて、「職業教育」とは何か、ということもある程度限定して考える必要がある。それを学校教育との関連で考えることは、とりもなおさず国家や資本との関係であり、その究明の手掛りは制度と内容の問題になる。フランス革命における国民教育の思想、ロシアやドイツに見られる、忠誠を尽す官僚養成機関としての初等教育、イギリスの教会派と公立派との関係等、ちょっと振り返ただけでも、義務教育制度確立への道はさまざまな系譜を辿ることができる。しかし、技術学校や実科学校はブルジョアジーと国家の産業政策の一環として現われざるを得ない情勢を、技術革命がつくり出して来た（分業の進化や徒弟制度の崩壊）。また一方では自然科学の発達とともに大学内の専門化も進行する。

私たちは、そうした複雑な教育制度の中で「職業教育」をどうつかむか、ということになれば、それが後期中等教育という限定された範囲内のこととしても、「生産技術」に関した分野でのみ論ずるだけでよいことにはならないし、「職業高校」だけのことを論ずるだけでよいことにもならない。どうしても一般普通教育における国民と資本、または国の政策との関係を頭に入れてかからねばならない。このことについて「最終報告」も一応のこたえを出しているわけであるが、佐々木氏も指摘しているように「職業」との関連での究明はなく、一般的

な教育問題として「労働」を重視するという視点の強調がなされている（であるから「報告」が書かれた観点と佐々木氏や原氏の読みとる観点とがズレを生ずるわけで、その間の討論自体に私は参加できない——技教研季刊紙「技術教育研究」No.7参照）。池上氏の報告を読んで「職業教育」について考えることの重要性を改めて知らされたわけだが、「最終報告」に対する佐々木・原氏の批判も同様に、その必要性を知らせてくれた。

私はむしろ「職業」とは何かということから討論をして行くべきだろうと感じている。

というわけで、これも全く私見であるが、資本主義社会における「職業」は千差万別であり、また支配階級と労働者階級との本質的な対立も介在している中で、今、私たちが論ずる必要があるのは言うまでもなく大多数の国民が労働力の提供者としての「職業」についてであり、学校教育との関連で論ぜられるという限定の上に乗っていることと思う。その場合、初等・中等学校では、子どもたちの全面的な発達を保証するための一般教育としての技術や科学の教育、労働に関した教育、を重視するのであって、特定の職業教育でないことは当然のことという前提に立ってよいであろう。しかし一方、「職業」というのは、資本の運動や労働手段体系の水準、労働力の組織化の水準によって、ある時代、ある国での特定の条件によって、社会的に存在する「実体」であって、卒業生のもつ職業への興味や要求が満たされるように存在しているわけではない。したがって、特に後期中等教育においては、職業準備教育が意識的に行われる必要がある。そして、その内容は特定の職業に関するものではなく、「ある部門」内という具体的な「実体」の中でしか可能とされないことも「労働」の具体的性格からして明らかである。

「職業教育」の内容はいかに考えられるか

「労働」の性格から言って、その対象が特殊なものにかかわるからと言って、その教育内容が労働対象そのものに埋没したものであってはならないことは、技術革新が日進月歩の中では当然のことであろう（資本の側から見ても）。労働対象そのものは極めて特殊で、具体性をもつものであっても、労働過程は一般化され得るし、労働手段との関係でもそうである（古い旋盤でも工作機械の原理が学習可能であるように）。であるから、ある分野での職業準備教育を終えた生徒だからと言って、その該当分野に就職するとは限らないという現実問題に対応することもふくめて、職業高校の教育目標は一般的な技術

的能力、技術的思考力、適応力を身につけさせることを考慮に入れたものでなければなるまい。このこと……生徒の全面的な発達を保障することと、実体としての職業につくということ……とは一見、矛盾した関係のように見えるが、「労働」というものは必ず特別の対象、労働手段、工程に対するものであり、特別な系統性を有しているからそう見えるのであって、物質や労働手段の体系や自然科学の法則は、一般的な関係をもってその“特殊”に介入しているわけで、こちらから見れば、その“特殊”は「一般」の応用である。そうなら「一般」だけ学習すればよいか、ということになるが、それは上述の「労働」と切り離されたものとなり、観念的な学習に陥りやすくなり、差別選別の教育に成り下って行くであろう。（このことは、現に「労働」することを学校教育の中で軽視しているからこそ、今日の教育破かいの進行速度が早まっているのだ、という考え方も関係する）。

さて、「職業教育」と「労働」の関係を以上のように考えればあい、現在のような農・林・漁・工・商というような部門およびその中の専門科目別の職業高校の教育内容が、そのままでもよいものでないことは自明である。

中学卒で、どの分野に進むべきかを判断又は決定できる生徒は、特別の事情下にある者で、一般的には「実体」としての枠の中に入って見て初めて自分の進路と職業について考え始めると言える。（現在の職業高校は、その「不幸な実体」……民主主義的教師集団によって改善されつつある部分もあるが……という枠を提供している）

小・中学校で、もっと労働や技術に関する教育が重視され、子どもたちの全面的な発達が保障されるようになったとしても、義務教育化されるべき高校教育の中で「実体」（学校教育としての）としての「労働教育」がほどこされ、生徒の「分野選択」が自由にできる制度となるべきである（たとえば学年別一般技術教科必修週2時間、無学年別で労働をとまなう専門科目選択週4時間以上……小学区制で各種職業高校間の交流も考えるような）。「最終報告」に見られる地域総合制高校の概念は、そのような意味で1つの考えられる試案を提供したもので、今後、充分検討される必要がある。

専門教育と職業教育を混同視することの危険

さて、今まで述べた私の考え方の基には、「労働」は社会的に有用なものである以上、それが専門的なものとなればなるほど「職業」とは切り離し得ないし、必ず特殊な対象を持つ、ということの確認。もう1つは、現に進行しつつある教育破かいは、国民全体に押しつぶされ

ている資本の側の政治的陰謀（労働者階級の分裂を目指し、資本の永久的安定を図るといふ、そして特に弱い部分から切り崩して行くといふ）であるが、「労働」——この社会的に有用な——は人間の全面的発達をいつまでも続けさせることを保障する基盤であり、それは「職業」という実体を持つ関係となっていることの確認。この2つである。

さて、「専門教育」と「職業教育」との関係も問題になっているようだが、この2つの概念を、実体的に近いものとして簡単に論ずることは誤りであると思う。「専門教育」は、フランス革命当時の技術水準向上に対応したものとか、ヨーロッパやロシアの絶対主義王制時代や、日本の明治・大正の外国技術導入に対応したものとか、歴史的な経過を持っており、また、現在の労働者の学習意欲をどう保障するか、資本の側が要求する技術水準の保持向上意欲はどうなるのかといった階級的対立関係をふくんでいるし、高級官僚養成との関係もあり、様々な相を持っている。したがって、それらを一緒にして「職業教育」と対置させて論ずることは全く危険である。

職業高校における専門科目の多様化路線が、理産審答

申でも見なおされているとか、ということもあるが、要は資本の側の要求によりよくどう対応するか、と言った観点に立っているわけで、これまた簡単に評価できるものでもない。高校における「専門教育」はいかにあるべきか、という限定された問題としても（私は門外漢でわからないのだが）一般論としては、今まで述べた「労働」と「職業」との関係に対応した観点がなければ、それは生徒の全面的発達、ひいては労働者の全面的発達を保障する教育とは無関係であるし、それどころか相反する関係になって行くものと思う。「専門教育」と労働者の問題については、別途、論を起こして討論する必要がある。

以上、感想的な意見を述べた。論文ではないので気軽に書いてしまったが、書いて見てこれは大変な問題なのだということに改めて感じている。最近が高卒者の就職希望も減少し、大学進学希望が増大していると聞く。また一方、職業高校入学生が1年後に半数近くも脱落している科もでてきた。「労働」を重視する教育と、「職業準備教育」の関係を、一般的な、重要な問題として今後提起する必要を感ずる次第である。

（東京都調布市立第5中学校教諭）

.....[シンポジウム] 意見2

改革の道すじを明らかに

向 山 玉 雄

昭和30年「職業・家庭科」の頃

私が教師になったのは、昭和30年で技術・家庭科の歴史のなかでは「職業・家庭科」の時代であった。この時は、昭和26年度版の学習指導要領の精神がかなり現場にいきっており、「実生活に役立つ仕事を中心として、職業生活に対して理解を深める」という目標が中心になっていたが、「職業生活についての社会的経済的な知識、理解というのが教科の内容として入っていた」。したがって教科書の中にも、かならず「職業指導」的なものの記述があり生徒に教えた記憶がある。昭和32年に指導要領が改訂になるまで、29年の中産審の第2次建議が出た直後であり、池上さんがいう職業教育的性格から一般普通教育への移行期であった。

この頃の私の勤めた埼玉県のある学校ではかならずといって良いほど農場をもち、農業技術を中心とした職業・家庭科教育を実践しており、工的分野を中心に実践している学校は少なかったように記憶している。

中学卒業後の進路については、当時全国平均が進学率47.6%⁽¹⁾となっているが、私の学校は30%程度だった。したがって、卒業後家庭に帰って農業に従事するものもいたし、就職するものがクラスの半数以上にのぼっていた。

このような子どもの状況の中での実践では、たとえば栽培の学習ならば、学校の近くの農家をたずねたり、地域の農業の実態や、地域の栽培技術を調べたりして、それと学校での授業を結合させるということも可能であっ

たし、それが卒業後青年学級の生徒として更に学習を積んで実際の農業に役に立つというようなことも可能であった。

事実日教組の全国教研の「生産技術」の分科会には、「あんごらうさぎの飼育」とか「一本のなすの木から何個のなすをとったか」などという実践記録があり評価されていた記憶がある。

この時に行なわれていた実践が一般普通教育の技術教育となっていたのか、あるいは職業教育であったのかははっきりい切れないところがあるが、全国教研のレポートなどを見ると、職業教育的なあつかいをしながらも、応用のきく、基礎的技術を追求をしていたようである。これは特に栽培分野においていえることで、工的分野の授業では、チリトリやブンチンを作ることがはたして工業技術の基礎として役にたつかどうかという論議が盛んに行なわれていたことからして、一般普通教育としての追求がなされていたのだらうと思う⁽²⁾。

職業・家庭科の前進である「職業科」が昭和22年にできて、それがいくつかの改訂で変化していることを知ったのは、かなりあとになってからのことである。

次にあげた表は、私が「技術・家庭科」の学習指導要領を調べた時のおぼえがき程度のものである。

これで見ると昭和22年から24年までの「職業科」、「職業科および家庭科」の時代には池上氏のいうように教科が職業教育および職業指導に役立つ教科という位置づけにあったことは明らかである。そして、当時進学率が現在のように多くなく、中学校卒業後就職する生徒が多かった時代には、このような性格の教科が成立したのではないかと想像される。しかしながら、この頃行なわれた実際の「職業科」がほんとうに職業教育になっていたかどうかは当時の実践の実態をげんみつに調べて検討してみなければなんともいえないことであろう。また「職業教育」とは何か「職業指導」とは何かをはっきりさせた上で評価しなければあいまいになる点であろう。

技術・家庭科教育の変遷

年月	規定	教科名	目標・性格	内容	備考
22.	指導要領	職業科	①勤労の精神を養う ②職業の意義と貴さを自覚させる ③職業を営むために必要な基礎的知識や技術を身につける	農工、商、水産、家庭の中から一科または数科を選択職業指導を加える。	指導要領は6冊 週4時間
24.5	文部省通達	職業科および家庭科	①各種職業についての基礎的な知識、技能の啓発 ②将来の進路を適切に選択する能力を啓発する ③職業を得るのに有用な知識と技能を与える（就職生）	啓発的経験（トライアウト）を主眼とする イ栽培、飼育、漁 Ⅱ食品加工 Ⅲ事務 Ⅳ製図 Ⅴ機械操作 Ⅵ手技工作 Ⅶ調理 Ⅷ保健衛生 Ⅷその他	「新制中学の教科の時間数の改正について」 105~140時間
24.12	指導要領中間発表	職業・家庭	「実生活主義」「啓発的経験主義」「地域主義」		22年度版の改訂版
26	指導要領	職業・家庭	①実生活に役立つ仕事を中心として、職業生活に対して理解を深める ②啓発的経験を重視し、実生活に役立つ知識、技能を養う ③地域社会の必要や学校や生徒の事情によって特色を持つ	①仕事 ②技能 ③技術に関する知識理解 ④職業生活についての社会的経済的な知識、理解、栽培、飼育、漁、食品加工、手技工作、機械操作、製図、文書事務、経営記帳、計算、職業指導など	105~140時間(12項目) 1年4分類 6項目 2年2分類 4項目 3年2分類 4項目
28.3	中産審1次建議	職業・家庭	①職業生活、家庭生活に役立つ基礎的技術の習得 ②職業指導は教科外におき、男女共通とするが比重をつける ③義務教育としての普通教育の教科	狭い地域主義を配する 男女共通としその上傾斜をもうける	指導要領の拡大解釈

29.11	中産審 2次建議	職業・ 家庭	<ul style="list-style-type: none"> 進路に関係なく、職業生活および家庭生活を経済的技術的ならびに実践的に営む 国民経済および国民生活の改善向上に役立つもの 	第1群 農林、水産について共通 第2群 工業 第3群 商業 第4群 家庭 $\left. \begin{array}{l} \\ \\ \\ \end{array} \right\} \begin{array}{l} \\ \\ \end{array} \begin{array}{l} \left(\frac{1}{2}\right) \\ \\ \end{array}$	140時間 (週4時間)
32.	指導要領 (改訂)	職業・ 家庭	①生活における経済的、技術的、社会的な面に関する知識、技能、態度 ②一般教養として男女共学とする ③職業指導における情報ならびに啓発の経験に役立てる	第1群 栽培 第2群 工業 第3群 商業 第4群 漁業 第5群 家庭 第6群 産業と職業 $\left. \begin{array}{l} \\ \\ \\ \\ \\ \end{array} \right\} \begin{array}{l} \\ \\ \\ \\ \end{array} \begin{array}{l} \\ \\ \\ \end{array}$	140時間 (週4時間)
33.8	指導要領 (改訂)	技術・ 家庭	①生活に必要な基礎的技術の習得 ②表現、創造の態度 ③製作、操作などの学習経験より生活を向上させる ④近代技術に対する自信、協同と責任を重んじる	栽培、設計製図、木材加工、金属加工、機械、電気、総合実習、男女別学、	34年より移行 37年より完全実施 105時間

池上正道氏の提案に対して

池上氏は現在の「技術・家庭科」を1946年にさかのぼって、今日まで歴史的に見ながら検討しているが、池上氏は進路指導の分野も深く研究していることもあって、今までにない新しい見方を示してくれ、大変参考になる場所である。池上氏は「職業教育」的性格の教科から、「一般普通教育」としての教科に変化してきたことの意味を検討することが、現在の職業高校の改革に参考になるのではないかとこの提案と読みとれる。現在の「技術・家庭科」はたしかに一般普通教育として位置づけて実践が行なわれている。その教科が22年発足当時の指導要領では、「職業教育」としての性格を持たせていたことも事実である。となると現在の「技術・家庭科」は職業教育としての性格から、一般普通教育として位置づけられるように変化してきたということになる。

もし現在の職業高校の教育内容を改革し、その方向が職業教育から一般普通教育へ方向へ向うとすれば、中学校における「技術・家庭科教育」の変遷は1つの参考になるのではないと思う。

私は中学校の「技術・家庭科教育」の歴史を職業教育から一般普通教育へという視点でもう一度ふりかえって検討するという池上氏の提案はきわめて重要なことであると考える。しかしそのことが今直ちに高校教育の改革に直接役に立つとは思わないが、重要な教訓や方向は与えてくれるものと考えている。しかしその場合次のことをげんみつに検討しておく必要がある。

その1つは、池上氏の提案の中には、「技術・家庭科」の変遷における男女差別の問題に全くふれてないが、このことは、重要なことである。この教科の性格規定は男女の特性とやらはらに考えてきたことは事実であり、昭和28年および29年の中産審の第1次および第2次建議では「一般教養として男女共学とする」という性格をあるていどうち出してきているが、完全共学ということにはならなかった。男女共学を志向したのはこの時だけで33年の「技術・家庭科」の新設の時には、「男子向き」「女子向き」という男女特性に応じた教科になってしまった。このことは今日の技術・家庭科が一般普通教育といわれながら、制度的には一般普通教育になり切っていないことを知っておく必要がある⁽³⁾。

もう1つは、職業教育的性格から一般普通教育的性格への移行は誰の手によってどんな目的で行なわれたかということとげんみつに明らかにしておく必要がある。

戦後の技術・家庭科の歴史の中で民間教育団体としての産教連や第1次建議の草案作りに参加した宮原誠一さんたちが一定の役割をはたし、その力が一般普通教育としての技術教育の確立にこうけんしたことは明らかであるが、「職業・家庭科」から「技術・家庭科」への移行にあたっては、「栽培」や「職業」分野などについての検討はほとんど行なわれないうままに、資本主義体制の流れの中で工的分野を中心に教科が新設されたことも認識しておく必要がある。

これらの点を検討した上で、大きな流れとして、中学生に対して職業教育的性格から一般普通教育としての技

術教育へ変遷してきた歴史とそれぞれの子どもたちの状況や進路などを合わせて考えてみることは、今後の教育改革に多くの示唆を与えるものと考え。

職業高校の教育は職業教育になっているか

現在日本の教育制度改革のうずになっているのは高等学校であり、高等学校の中でも特に職業教育をどう改革していくかがそのかねめになっている。

池上氏は、「現在における高校の職業教育を一般普通教育に変えてゆく展望を、内容に即して吟味してゆくことであり、そのために中学校の経過が参考になる」と述べているが、このことを検討するには「職業教育」とは何か専門教育とは何か、一般普通教育とは何かを明らかにしなくては、言葉だけが一人あるきすることになる。

高等学校の教育を規定しているのは学校教育法の41条であるが、ここには高等学校の目的として「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」と規定している。また、高等学校の学習指導要領には、たとえば「工業」の目標の1つには、「工業における中堅の技術者に必要な知識と技術を習得させる⁽⁴⁾」とあり、職業高校は一般に中堅技術者を養成する学校と理解されている。このことを常識的に解釈すれば、工業高校での教育目的は、電気科であれば電気に関する部門の中堅技術者になれるように教育をするということになる。つまりここでは高校卒業後生産現場に就職することを前提にしており、その中での中堅技術者であるから、一応目標としてはここで行なわれている専門教科は職業教育を目的として行なわれていると見てさしつかえない。

そこで現在行なわれている職業高校が総体として職業教育の目的を達成し得ているかどうかを検討してみる必要がある。

1つには高校で行なわれる職業教育は今の日本の生産現場でも耐えられる、役に立つような能力を身につけることができるかということである。もう1つは職業教育が行なわれるための条件は、卒業生が学んだことを生かせるような進路選択が保障されているかどうかはかなり重要な要因になるので、進路の面から検討してみる必要がある。

第1の技術教育の面からみた場合については、私は高校教育にタッチしたことはないので推すのでしかないが、現在の機械科なり電気科での専門教育は企業に入って直ちに役立つことはむしろかくしく、就職後は企業内教育

により再教育されると聞いている。またその場合普通高校の生徒より工業高校生のほうが優位なのは入社後2年ぐらいで、そのあとは普通高校卒の生徒とほとんどかわりがないという話もきく。

第2の進路の問題については、ここで述べるまでもなく、中学校からの進路選択の際に大部分の生徒が普通高校を希望しているのに対して、点数をとれないばかりに、やむなく職業高校を希望せざるを得なかった子どもが多い現状がある。その結果機械の勉強をするつもりがないのに機械科にきたり、農業をやることは全く考えられないのに農業高校に入ったりする生徒がたくさんあるし、職業高校でも大学への進学が増加しているという傾向である。また、今まで就職する場合には職業高校の生徒のほうが優利であるという定評があったものが最近ではそうもいえなくなっているという現状があるという報告もあちこちからでている。

こうなると現在の職業高校の教育は職業教育になり得ているかどうか疑問になる。

職業教育を「職業につこうとする者にたいする準備教育」とすれば、職業高校がその目的を達成できないような実態になったとき、いったいどうすればよいのか、これが現在の職業高校のかかえる1つの大きな問題であろう。

高校教育改革への私たちの運動はこれでよいか

今日高校教育をめぐる問題はさまざまであるが大きく3つぐらいに分けられる。

その1つは、高校進学率が90%をこえるなかで、高校教育はもはや一部の人の学校ではなく、すべての国民の要求するところとなっている。それにともなって、高等学校とは何かがあらためて問われなおしているということであろう。当然のことながら、小・中・高通した中で国民的教養を身につける場として考えなければならない時期にきている。

第2には、政府自民党の高校多様化政策がみずから作りだした矛盾と民主教育を求める国民の批判により、資本主義体制を維持するための労働力政策だけでは今の教育制度を保ちえなくなっているということであろう。

こうした状況の中で組合教研や民間教育研究運動は、きびしい状況とたたかいながら、高校増設運動や教育課程の自主編成をすすめており、その成果がかなり具体的に積み上げられつつあることは重要なことである。

これらの運動のすべてについて述べることはできないが、私が特に気になっている点について述べておきた

い。

高校教育課程の自主編成運動の中で教育の内容まで含めて編成プランを作って注目をあびたのは長野高教組である。(6)

これは、多様化に対決し高校教育を改革するには高校三原則によるしかないとし、その中の柱の総合制を単線型の総合制とする。その自主編成の柱に新たに「総合技術」という教科をもうけ、それを1年、2年、3年と教えるという構想であった。(6) そして総合技術Ⅰは「技術の本質と発展について理解するために“技術史”を中心として労働過程について習得する」総合技術Ⅱは、「現在の生産、流通、消費、生活にかかわる“科学としての技術学”の成果を習得する」Ⅲは「実践をとおして統合教科として総合的能力と判断および創造力と自主性を養う」という内容のもので、これをもとに教授資料まで作った。(7)

この長野プランに対して多くの批判がなされた。(9) 文章になっているものについてはそう多くはないが、実際には、多くの集会の中でかなりきびしい批判があったときいている。その中には「総合技術教育と“総合技術”が混同されている」とか「総合という字がまぎらわしい」とか「教科を特設しても総合制へは近づくかない」などさまざまであった。

たしかに長野のプランにはいくつかの問題を私自身も感じていた。あれだけ具体的なところまで自主編成が行なわれれば、欠点も目立つであろうから、問題がでるのは当然である。しかし、当時あそこまで自主編成の内容を提示して改革案を示したのは他になかったのではない。私はこれら多くの批判についてとは全く別の意見もっていた。長野高教組の「総合技術」教科の中で最も検討し修正しなければならなかったのは、技術の規定ではなかったかと思われる。「技術とは、平和な搾取のない労働のもとにあるものとし、労働手段体系説をよりどころとし、生産技術であることをもふまえ、さらに、労働力の再生産の技術をも総合した総合技術である」とした規定は技術の定義としては問題が多いし、文章としてもおかしい。

しかし、このようなことは、みんなで検討して修正すればよいことで、実践上克服できないことではない。このプラン全体を、総合制をみなおす視点として、あるいは総合制高校に近づけるために絶対に必要な小・中・高を通した技術教育の高校部分の案として、日本の民主教育全体の流れで欠ければ、みんなで批判して、プランを実践課題でなくすというようなことまでする必要はなかつ

たのではないかと私は考えるのである。そういう意味で私は長野プランが実践課題でなくなった(9)ということは全く残念なことだと思っているし、このような方向をたどらざるをえなかった運動の方向は正しかったのだろうか、私にはたいへん疑問なのである。

民主的組織の中から出てきたプランや実践を批判する場合、「どこがどうおかしいからどうしたほうがよい。私たちはこういう実践もっている」という批判が正しいのであって、その案をもっと肉づけし発展させるような方向で検討すべきだと私は考える。この場合、「どうしたほうがよい」という対案が出ないまま批判だけが先行したという感じがしてならない。

実践家集団が多くの討議をへて1つのプランを立てたとき、そのプランを実践すると運動に決定的なまちがいをおかすことがわかった時は別だが、長野の場合には、プランをもとに作った「総合技術(Ⅰ)」が実践された場合決してそういうけ念はなく、逆に高校における技術教育研究に貴重な問題提起をなし得たのではないだろうか。

私は中学校で技術教育を担当しているから、あのプランがでたとき、「これで私たちも高校の先生と同じ土俵で話し合える」と強く感じた。これは今でもかわることがなく、高校技術科のプランを考える場合の有力の手がかりになると信じているものの1人である。

長野高教組の自主編成のことをここでもち出したのは、現在論議されている「教育制度検討委員会」の最終報告をめぐる批判活動が、長野の場合と同じような傾向になることをおそれているからである。このことは「総合技術教育」をめぐる論議にもいえることであると心配している。

教育制度検討委員会の最終報告の中の「すべての青年に高校教育をどう保障するか」についてはすでにいくつかの批判がでているが、この報告をたたき台にして、高校教育改革がプランとしてもより良いものができ、実践が生ずることはかんげいされるべきことである。

最終報告に対する批判の多くは「新たな総合制」が歴史的現実的な実態を無視しているということや、「職業高校を廃止してすべて総合制高校にする」ところに集中しているように思われる。

私は結論的にいってしまえば、この最終報告の考え方におおむね賛成である。最終報告のとらえ方については私のような実践現場にいるものと、専門に職業教育を研究してきた人たちとは立場がちがうものと思うが、私は「新たな総合制」の中味は今後みんなで考え、作っていかなければならないと考えている。池上氏も引用してい

るので省略するが「……以上の総体を私たちは新たな総合制とよびたいと考える」という考え方は今後の高校教育の方向としてなっとくできるものである。

今後実際に新たな総合制高校で一般教育としてどんな教科を準備し、また専門教科として何を準備すればよいか研究していかなくてはならないとらえている。

もし、自分たちの具体的な案や実践を出すことなく、単に職業教育をなくすことはできないとか、この構想は実現不可能という結論だけを推そくした批判だけにおわるならば、池上氏も指摘するように高校制度の改革案が流れてしまうおそれがでると私も心配している1人である。

いろいろな立場の人が自分たちの実践や現実をもとに検討し、改革を試み、それを根気強く集積したのちでどうしてもまずかったということであれば修正すればよいと考えるのである。

私は最終報告のいう新たな総合制高校は「主権者として、生産の主人公として成長するにふさわしい、人間や社会や、自然についての一般教育をおこなうとともに、すべての青年男女に共通で、一般教育としての技術教育を履習させる」ということと一体のものとして考えなければならないとらえている。

したがって、小・中・高通した一般教育としての技術教育が実現した場合の総合制高校で、なおかつ職業教育が必要なかどうか、その場合職業教育とは何かを考えなければならない。「職業高校を廃止する」ということだけを切りはなして現実と合わないという論じかたは、生産的でないと感じている。また、最終報告では、一般教育の上に専門教育を合わせて総合制を考えているようであるが、その場合一般教育と専門教育とのつながり、専門教育のあり方も今後の問題として残されている。「職業教育」を前に述べたような形のいわゆる特定の職業の仕事にすぐに役立つための準備教育と解すれば、専門教育の中に職業教育を入れることはできないかもしれない。しかし、子どもの発達をうながし、技術の体系的知識を学習する基礎教育としての技術教育の上に、現在の職業科目を、もっと子ども、青年の発達をうながすようなものに再編成したうえで、専門分野を深く学ぶことにより、労働を基本に成り立っている社会を正しく見ることのできる教育をすることもでき、そうなると専門教科目の中に職業教育につながるような内容のものを入れることも可能である。そして高校が90%以上の子どもが学ぶ学校とすれば、職業教育のあり方ももっと広い範囲の職業選択を保障するような内容に変えていく必要があ

るのではないだろうか。

そういう意味での池上氏が提起している2つの課題はきわめて重要なものである。

さらにもう1つ考えておかなければならないことは、最終報告全体の中に、子どもの発達を保障する有力な内容としての労働を大切にすることや、生産労働と教育の結合の課題が提起されている。つまりすべての教科が他の教科と切りはなされたところで、せまい教科感での学習だけでなく、すべての教科で生産労働との結合を追求できるようになった時、職業教育はどんな形で必要なのか、あるいは必要ないのかなども明らかにしなければならないことであろう。

このことは高校に限らず、中学校にもいえることで、現在の中学校の技術教育も、もっともっと改革することを合わせて行なわなければならない。そういう含みをもった上で、中学校の技術・家庭科の変遷をきめこまかに分析・評価することは、今後の高校教育改革に重要な示唆を与えるのではないだろうか。

- (1) 文部省編「産業教育80年史」
- (2) 日教組「国民のための教育の研究実践」技術編
- (3) 岡邦雄、向山玉雄編「男女共通の技術・家庭科教育」
p.175の“技術・家庭科の学習指導要領と男女別学の変遷”
- (4) 文部省告示「高等学校学習指導要領」
- (5) 長野高教組他編「高校教育課程の自主編成（第1次案）」
- (6) 「高校生活指導」1672年6月号の中の塩沢国彦著「総合技術教科の編成と実践」
- (7) 長野高教組教育文化会議編「教授資料—総合技術Ⅰ」
同 上 「技術史」
同 上 「生活科学」
- (8) 「高校生活指導」1972年6月号 佐々木享著「総合技術教育とは何か」
「技術教育研究」2号“総合制と総合技術教育について”
- (9) 技術教育研究会編「総合技術教育と現代日本の民主教育」p.110.
- (10) 佐々木享「高校教育の民主的改革をどう構想するか」（技術教育研究第7号）
原 正敏「職業教育の民主化と発展のために」（同上）
など

（東京都葛飾区立奥戸中学校教諭）

* * *

一般普通教育への接近

保 泉 信 二

池上先生の論文「職業教育の教育的価値……」を読んで、私の感想を若干のべてみたいと思います。池上先生は、たしか12月の東京での定例研の席上、本論文のコピーを持参し、時間切れの中で、中途半ばな提案をされました。あらためて、熟読してみると、いろいろ意見を申し上げたいことができました。

先生は、この論文を書いた意図を、最後にまとめておられますが、それによると、教育制度検討委員会の最終報告の中の高校制度の改革案を支持し、更に発展させる立場から、

「しかし、高校における職業教育を守る必要性が、その目的において論じられている割には、内容において論じられていないのではないかと思うのである。いま必要なことは、現在における高校の職業教育を一般普通教育に変えて行く展望を内容に即して吟味して行くことであり、そのために中学校の経過が参考になるのではないかと思ったのである」

と述べておられます。

私自身も、中学校の教師として、現在の高校教育の改革（とりわけ、職業高校の改革）の視点として、検討委の最終報告にもらわれている「地域総合制高校」の構想が正しいと思うが、地域総合高校における技術教育の見通しを考えると、必ずしも明るくない。そこで、池上論文に即して、感想をのべてみたい。

1

まず「職業教育」という「ことば」の中味についてふれておきたい。池上氏は、この論文の前段で、「しかし、ここで是非とも考えてほしいのは、

1、職業教育は、一般普通教育（一般教育）とどこで区別するのか、その目的においてか、内容においてか」

と述べています。私たちは、気軽に、一般教育、普通教育、職業教育、専門教育などの「ことば」を使っているが、それらをどこで区別するのか、実態は何なのかを厳

密に考えて行くことが必要なのではないか。

ふつう、「職業教育」といえば、「一般普通教育」と対置されたことばとして理解されている。

それは、日本のいままでの教育が、頭と手、精神と肉体、知識と技能、ホワイトカラーとブルーカラーなどのことばであらわされているように、お互いが疎外された関係におかれているという長い歴史があったからである。

しかし、日本の職業教育は、戦後30年の歴史をみても、池上論文が指摘しているように、幾多の変節を得ながら、一般普通教育への接近を試みようとしてきた。

そして、わが国の職業教育は、人間の最も普遍的で、重要な問題である肉体労働と精神労働の分離を教育問題として提起してきた。

しかし、最近では、「職業教育」は、人間の発達の最も根元的な「労働」の問題にふれながら、全面発達の理論に支えられて、一般普通教育としての地位を確立しつつあると思います。このことが、最も端的にあらわれたのが、今回の制度検討委員会の最終報告であったかと思えます。

ところが、今迄の「職業教育」は、企業や大資本の要求のみに答え、人間の全面発達を保障するための教育機能は全くはたしてこなかった。職業教育（あるいは、技術教育とおきかえてもよいが）は、職業準備教育、現職教育、技能の訓練という意味が強調され、ゆがんだ発達をしてきた。職業教育を一般普通教育として確立して行くためには、池上氏も述べているように「……そうならば、一般普通教育は別に考えるのではなく、現在、職業教育とされているもののある部分は、むしろ、一般普通教育と考える発想がでてくると思う。これこそが『職業教育』を現実 に即して変革して行く展望をあたえるものではないかと思う」との意見に対して賛成である。

2

2つめには、高校への進学率との関係である。

池上氏は、「1. 職業教育を問題にする意味」の後段で、職業教育と進学率との関係にふれて、次のように述べている。

「いま1つの特徴は、すぐ就職する生徒がいるということからきていた。高校でも同じであって、高校を卒業して、地元の産業に吸収される数が現実に多ければ『職業教育』の必要性が生じるだろうし、そうでないならば『一般普通教育』としての教育的価値を考慮して、内容をかえて行くのが自然ではないか。」

いま、高校への進学希望者は、97%を越えたという。私の学校でも、今年の3年生257名のうち、就職希望者は、わずか1名、高校教育が、すべての国民に解放され、中等教育の重要な機関となっている。戦後の進学率についてみると年次別の進学率は次の通りである。

年次別進学率

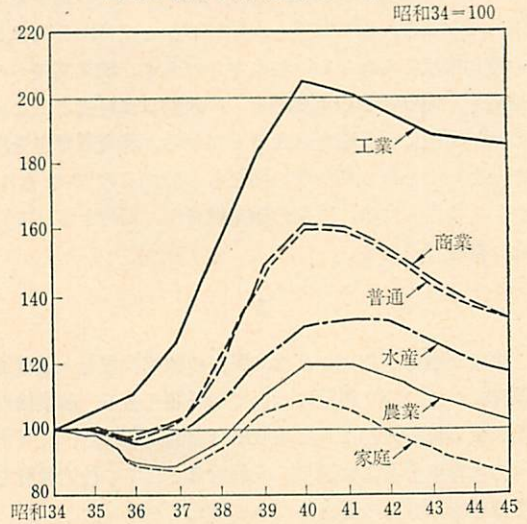
区分	高校への進学率			大学、短大への進学率		
	男	女	計	男	女	計
昭和23年	—	—	—	—	—	—
24	—	—	—	—	—	—
25	48.0	36.7	42.5	—	—	—
26	51.4	39.6	45.6	30.1	12.9	23.6
27	52.9	42.1	47.6	26.9	13.0	21.6
28	52.7	43.7	48.3	25.4	15.7	21.5
29	55.1	46.5	50.9	23.3	14.7	19.7
30	55.5	47.4	51.5	20.9	14.9	18.4
31	55.0	47.6	51.3	18.7	12.5	16.0
32	54.3	48.4	51.4	18.2	13.3	16.1
33	56.2	51.1	53.7	19.0	13.3	16.5
34	57.5	53.2	55.4	19.6	13.8	16.9
35	59.6	55.9	57.7	19.7	14.2	17.2
36	63.8	60.7	62.3	20.2	15.2	17.9
37	65.5	62.5	64.0	21.9	16.5	19.3
38	68.4	65.1	66.8	23.8	17.8	20.9
39	70.6	67.9	69.3	26.9	19.6	23.4
40	71.7	69.6	70.7	30.1	20.4	25.4
41	73.5	71.2	72.3	28.2	20.6	24.5
42	75.3	73.7	74.5	26.1	21.1	23.7
43	77.0	76.5	76.8	24.7	21.4	23.1
44	79.2	79.5	79.4	24.1	22.3	23.2
45	81.6	82.7	82.1	25.0	23.5	24.2
46	84.1	85.9	85.0	27.6	25.9	26.8
47	86.2	88.2	87.2	30.0	28.4	29.2

(文部統計要覧—昭和48年度版より)

上表から明らかなように、新学制発足後まもない昭和26年には、45.6%、大学・短大への進学者は、23.6%であったものが、昭和47年には、87.2%、29.2%と、高校への進学者は圧倒的にふえている。

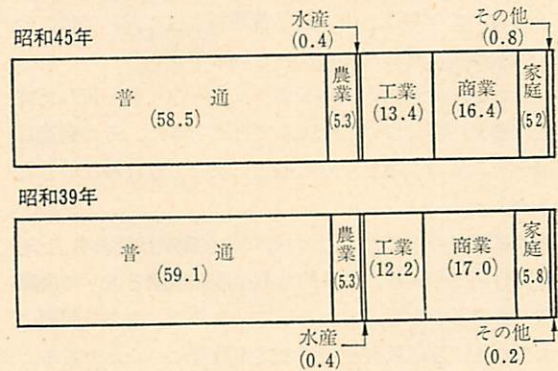
次にもう1つの資料、高等学校の学科別生徒数の推移を、次の2つのグラフでみてみよう。

高等学校の学科別生徒数の推移



(昭和45年版文部省編「わが国の教育水準」p.23)

高等学校生徒数の学科別構成比の推移



(同上書 p.24)

上図表からも明らかなように、昭和35年以降、中学校はまさに第1次ベビーブームの子どもたちで、1学級、60人を越えるクラスもあった時期であるし、またスプートニクショックによる科学技術教育振興とによる工業教育の充実が、全国各地に工業高校の新設を生んだ時期でもあった。

そして、以降、受験競争も熾烈をきわめ、富山県の37体制にみられるように、差別と選別の教育がすすめられる時期でもあった。したがって、この統計にあらわれた数字は、普通科高校への進学希望者は、圧倒的にふえていながらも、図3のように、学科別構成比の推移は、すこしもかわっていない。まさに選別による結果である。

池上氏は「高校を卒業して、地元の産業に吸収される

数が現実に多ければ、『職業教育』の必要性が生ずるだろう……」と述べておられるが、一般的には、そう言えるかもしれないが、高校の大学、短期大学への進学者に限ってみると、昭和26年と、昭和47年とでは、それほどの増加率はみられない。にもかかわらず、職業高校への期待も、職業教育の重要性も、一般的には評価されないのは、単純に「就職をさせるんだから、職業教育を受けさせたい」と言い切れない面をもっているのではないか。このうらには、現在の職業教育が、期待をされていない証左でもある。

3

次に問題にしたいことは、現在の職業教育を一般普通教育にかえて行く展望についての問題である。制度検討委員会の最終報告にある地域総合制高校のなかで、「すべての青年男女に共通で、一般教育としての技術教育を履習させる」との提言について考えてみたい。

現在の学校教育で、不十分なながらも、技術教育が行われているのは、中学校における技術・家庭科と、職業高校においてである。小学校と普通科高校においては、全く技術教育は行われていないといつてよい。

それを、最終報告にあるように小・中・高一貫した技術教育を内容において吟味して行くときに、その到達目標をどこにおくかを十分に検討しなくてはならないと考えます。

最終報告の中では、「なお専門的な職業技術教育は地域総合高校卒業後、公共的な職業訓練機関と大学で保障すべきである」としているのだから、ここで問題にするのは、普通教育としての技術教育についてである。

ところが前述のように、制度的にも、技術教育は保障されておらず、まして、実践も、伝統もない。

このように、技術教育を支える基盤はたいへん弱体であるけれども、最終報告によって、技術教育がやっと教育全体の中で考える場を与えられた。

しかし、全体の構成はできたといつても、その実現のためには、国民的合意が必要であり、特に何をどう教え

るかについては、民間教育研究団体の役割は大きい。

このことが、池上氏も指摘しているように、現在の職業高校の教師から身分上の不安とむすびついて、「職業教育を守れ」という発想となることや、逆に、普通科の教師たちから「国語や数学の時間を削ってまで、技術教育は必要でない。われわれにとっては、クビにつながる問題だ」というような、教師の身分の問題として考えられて行くとしたら、この制度検討委員会の改革案も流れてしまうであろう。

そして、このような危惧が多だけに、小・中・高を通した技術教育の体系を確立することが急がれる。

4

いま、高校教育の問題は関心が高まっている。1つには、高校への進学率の上昇と相まって、中等教育が国民すべてのものに解放されようとしていること、2つには1966年からすすめられてきた後期中等教育の多様化の破綻、差別と選別による職業高校の荒廃など、矛盾が露呈されてきている。とりわけ、職業高校に特徴的にあらわれているといつてよい。

ついに、第24次日教研岡山大会のレポートの中には、職業・技術教育分科会の中で、沖縄の高校の先生から、職業教育を教える以前の問題として、入学してきた高1生の数学の基礎学力のなさの報告がでる始末である。

実は、このことは、職業高校における職業教育の結果による破綻ではなく、戦後一貫してすすめられてきた、政府・自民党の文教政策の失敗からうまれたことである。

池上論文をみると、「職業科」から、「技術・家庭科」への歴史の解説の中で、教科の理論が、右へ左へと浮草のようにゆれ動いてきた経過が述べられていますが、いくたの曲節がありながら、職業教育が「一般普通教育」へ接近してきている。現在の職業高校においても、専門科目の改編が、この視点からすすめられることを期待します。

(東京都府中市立府中第3中学校教諭)



家庭科と職業教育

坂 本 典 子

1. はじめに

私は現在の技術・家庭科の前身である「職業・家庭科」の頃からの教師です。つまりいいかえれば、私は「職業・家庭科」の教師として教壇に立ち、「職業・家庭科」の教科書を使った経験もあるので、その頃のことを思い出しながら、中学校における職業教育がどうであったのかを整理してみようと思います。

2. 職業科と家庭科との関係

池上氏の論文によって、戦後の新制中学校の発足にあたり「職業科」が設けられた経緯、そしてそれが2年後には「職業科および家庭科」となり、さらに「職業・家庭科」と表面上は1つの教科らしく改称されていくあたりの様子はおおよそつかめました。しかし本当のことをいいますと、この論文をさらっと一通り目をとおした時には、私自身の読解力不足のせい、あまり明確にはつかめなかったのです。そこで本来なら改めて最初から熟読が興味ということになるのですが、たまたま本文中に示されております産教連編「技術・家庭科の創造」が手もとにありましたので、「職業・家庭科の歴史」(8ページ～41ページ)を読みなおしました。大変明解な記述で、「職業・家庭科」の成立の過程が明確になりました。そこでもっともはっきりしたことは「家庭科」の問題であるといえるかもしれません。つまり池上氏の論文では、そのことに全然ふれておらず、もっぱら職業科の部分だけが取りあげてあるものですから、「職業科および家庭科」「職業・家庭科」という教科と職業教育との関係がつかみにくかったのだと思います。

そこで職業科と家庭科の関係について少し整理をしてみました。

戦後、まもなく新制中学の発足に当り、米国教育使節団報告書が出されました。そこに、生産労働が国民の一般教養の水準を高めるために必要だという考え方が示さ

れ、そのための「職業教育」を行う目的で、「職業科」をおくことになりました。1947年にでた学習指導要領での職業科のとらえ方には当初の考え方が十分生かされず、ずっと後退したものでしたが、そこでは「職業科」という単一の教科でした。それが1949年5月、「新制中学校における教科と時間数の改正について」という文部省通達で「職業科および家庭科」と改められました。当初の考え方には家庭科は全く対象外でした。その理由として、戦前の女子教育のための教科であった家事科・裁縫科については、戦後の新制中学校において、男女必修の独立教科として存立しう理由づけが明確でないという点で、アメリカのCIEでは「家庭」を必修の独立教科にすることには消極的であり、はっきりいって否定的であったわけです。

ところが、その当時の従来からの家事裁縫科担当の女教師が大変努力をした結果、家庭科は職業科の1分科として位置づくことになりました。大変努力をしたという表現をすれば、きこえはいいのですが、どのような努力をしたのか、つまびらかではありません。そこにはなかなか複雑な状況があったようです。現在私達の知りたいことは、なぜ家庭科を職業科の1分科として位置づけたかということの理由づけなのですが、はっきりした理由づけは何も見当りません。存立の理由はともあれ、なくなつては大変だからまず存立させることが先決で、理由づけはあとで考えればよいという安易な考えで事が運ばれては、後を引継ぐ側の苦労は大変になるばかりです。とにかく理由づけは何もなしに、学習指導要領の「家庭科編」が生まれました。小・中・高の家庭科についての記述の中に「中学校においては、家庭科は職業科の1つとして選択科目の1つになる。大部分の女生徒はこの科を選ぶものと思われる。」とあり、なぜ家庭科が職業科の1つになるかについては何も説明されていません。

職業科の学習指導要領のまえがきには「中学校の職業科は、生徒がその地域で職業について、どういう経験を

もっているかを考え合わせて、農・工・商・水産の中の1科、時としては数科を選んで、これを試行課程として、勤労の態度を養い、職業についての理解を与え、その上にいわゆる職業指導によって、職業についての広い展望を与えるように考えられたのである。この点については、新しい職業科の1科として加えられた家庭科も同じように考えられるべきである。」とのべています。

このように家庭科が職業科の1分科に加えられたことによって、以後「職業」が「技術」に変わってからもなお、家庭科は教科として存立し続けることができたのですが、それが正しいことであったのか、それとも誤りであったのかは、現在はっきり問いただしてみなければならぬ大きな課題になっていると思います。

3. 家庭科と職業教育

以上のように新制中学校発足後、間もなく職業科の1分科となった家庭科が職業教育でありえたかどうかについて考えてみましょう。

何らの理由づけもなく家庭科が職業科の1つに加わりましたが、「職業科および家庭科」の実習は啓発的経験として規定する考え方に変わっていきました。つまり生徒達は、多種多様の仕事を経験して、自己の能力・適性の発達を促し、さらに各種の職業についての知識をもつことによって、将来の進路を適切に選択するようになるという考え方でした。家庭科については、裁縫・調理・洗濯などの仕事を学習するのは、それによって、生徒が将来、裁縫師・調理人・洗濯屋などの職業へ進むのに適しているかどうかを試行課程することが大きなねらいであるということです。ずいぶん無理をしたこじつけのように受けとれます。

つづいて1951年の学習指導要領では「職業・家庭科」と1つの教科に改称されました。このときの性格づけが3本柱としてのべてありますが、この性格づけの中心は、「実生活に役立つ仕事をする」教科だとする規定づけにあるようです。これまで、農業・水産・工業・商業・家庭・職業指導に分科していたものの統一の原理を、この規定づけに求めました。

実生活に役立つ仕事というのは、あげていけばきりがないもので、指導要領では、池上論文にも示されているように、12項目をあげ、それらの項目にはいると思われる仕事を無原則的に選んで教育内容としました。

しかしこれらの教育内容を学習する計画として「生活経験単元」的な形式を全面的にとり入れたので、組織的・系統的な学習を妨げる結果となりました。

家庭科関係の内容は、表でもわかるように、「手技工作」のなかに、裁縫・ししゅう・編み物・染め物・洗濯手入れがはいる、ほかに「調理」「衛生保育」などの項目があげてあります。

また、「家庭生活・職業生活についての社会的・経済的な知識・理解」の内容の「家庭生活に関するもの」では「家庭生活のあり方・家族関係・家庭経済・衣食住の計画と管理・家庭と保育」などがあげてあり、「職業生活にかかわる内容」と対照的になっています。

しかしこの実生活主義の学習指導要領も、1950年以降の生産設備の近代化、新しい技術導入の進行という社会的背景の中で批判は高まっていきました。そして産振法制定以降、産業技術教育としての職業・家庭科へと変わっていきます。「家庭に関する学習」は、「国民生活についての一般的理解を与え、生産生活と密接に結びついた消費生活の仕方についての基礎的知識と能力とを習得させるものであり」また、「技術的・実践的な教科として、学習の方法にも共通性がある」ということで、一教科としての面目をもちえたのです。このことは教科論として問題があるにもかかわらず、むりな理由でした。そして、「職業」も「家庭」もともに男女共通に学習させるが、将来の進路および男女の性格を考慮して、男子には「職業」の、女子には「家庭」の比重を重くする」という方向づけは、現在の「技術・家庭科」の男女の特性や進路別による男女差別教育へ発展する原因となったようです。

4. 技術・家庭科の成立と職業教育

1959年に「技術・家庭科」が発足しましたが、「技術」と「家庭」は「・」でつながった一教科の体裁を保ちながらも、内容において「男子向き」「女子向き」と完全にきりはなされました。それまでの職業と家庭を一教科とする統一のきずなであった職業教育の考え方は強調してはいませんが、男女の将来における進路を考慮して男子には生産技術としての工的内容が中心となり、女子には家庭生活技術としての家庭科内容が中心におかれました。

これによって女子向きの職業教育的配慮は全く消滅し、わずかに男子向き内容の中にのみ将来の職業生活を前提とした職業教育的色彩が残されました。しかしわが国の中学校教育においては、職業・家庭科時代から、今日の技術・家庭科時代にいたるまで、男女ともに職業教育は行なわれていなかったというのが結論です。家庭科が職業科の1分科となったことが、職業教育への発展を

はばむことになったのかもしれませんが、職業教育が定着しなかったことで、かえって現在の一般普通教育として技術教育への要求が高まる結果になりましたし、ひいては総合技術教育にせまる教材編成の視点を導きだすことにもなったのだと思います。

現在の家庭科教育を見なおす視点と同時に、過去における中学校の職業教育、現在の男子向きの技術教育、そして現在、荒唐狂況が叫ばれている高校の職業課程を見

なおす視点は、一般普通教育——総合技術教育にせまる教材編成において考えていかなければならない時期にきているといたいのです。

中学校における技術・家庭科の統一のきずなは、過去の職業教育ではなく、総合技術教育的なものなから見いだすことが可能なのではないのでしょうか。

(東京都大田区大森第7中学校)

.....[シンポジウム] 意見5

「・家庭科」を問題にしよう

植 村 千 枝

1. ・家庭科を問題にしよう

「技術教育」と「家庭科教育」の接点について、研究実践の対象にしてきた私にとって、池上論文は、もう1つの重要な観点のあることを示された。氏が指摘しているとおり、今日の多様化された高校問題を解決するためには、中学における職業科時代からの変遷史をふりかえってみなければならないといえる。総合技術教育の萌芽が中学の「技術科」にあり、そこを軸として変革していくためにも、重要であるといえる。

しかし、池上論文は「・家庭科」の存在を、殆んど問題にしていないということはどうしたわけなのか。「女子にもまともな技術教育を」という、産教連の年来の主張と実践は「家庭科を技術教育的観点で見直し、できるだけ統合していく」という方法が裏づけとしてあることを見逃がしていないか。男女ともに技術教育を行うための時間確保と、教員養成には全くのぞめないため、家庭科教師の関心を「技術教育」に向けさせ共に自主編成を行う体制を、何とかつくり出している役割りを評価していないのであれば、残念なことである。

このことは、日教組の教育制度検討委員会案を読んでも言えることだと思う。「技術教育」を更に発展させ「総合技術教育的観点」から中味を再編成し、そのことが制度として綜合制高校実現につながると思うのだが、何らかの筋道を明らかにできないものか。

昨年の山形教研以来、「家庭科」の名称がなくなった

ことえの不安と怒りは、無視できないところにきている。池上氏も工業高校教師から、身分上の不安もからまって、「職業教育を守れ」という運動が出てきて、高校制度についての改革案を否定するのではないか、という危機感を訴えておられるが、大いにあり得るといえる。

技教研流に言えば、「家庭科」は「技術教育」と教理理論が違うからときめつけて、無視したり、検討委員会流に言えば、総合学習に切りとってしまっただけで片付くと考えるのは、根本的な問題を避けておっているのでは、ほんとうの解決にはならない。

中学の「・家庭科」が差別を助長し、「技術教育」の発展をはばんでいることを先ず認識しよう。このことが、最も困難とされている、高校職業科の家庭科課程を含めた綜合制高校移行への、自主編成の手がかりとなるはずである。

その意味からも、中学の「・家庭科」の変遷史を見直してみたいと思う。

2. 中学校における家庭科の変遷史

「家庭科」という名称がなくなったのは、今回の教育制度検討委員会案ばかりでなく、昭和22年版の学習指導要領においてもあった。「職業科」の中に試行課程として、農、工、商、水産、と同じように家庭分野が含まれ、裁縫、調理、洗濯などの仕事を学習することは、裁縫師、調理師、洗濯屋などの職業に適するかどうかトライアウトする、というのである。明治以来(注1)女子教育

の中核としてあった「裁縫科」「家事科」が、CIEの強力な指導の上、中味はともかく、建前だけは、将来の職業に発展する実学として、男女共学で行うという、特筆すべき立場をとったのであった。このことは極めて重要なので、「技術・家庭科の創造、第1章職業・家庭科の歴史」13ページ、清原道寿氏の言葉を引用しておこう（傍線は著者）

“……戦前において「良風美俗」の家族制度の支柱の役わりを女子教育の教科の面で果していた「家事科」「裁縫科」は戦後の新制中学校において、男女必修の独立教科として存立しうる理由づけが明確でなく、アメリカのCIEでは、「家庭」を必修の独立教科とすることに消極的であり、否定的でさえあった。しかし、従来の家事・裁縫科担当の女教師たちの努力によって、廃止の運命をまぬがれたが、職業科の1分科「家庭」となった。……”

占領政策の一貫として強力な指導を受けて誕生した「家庭」は、この時点から、中学校においてのみではあるが、建前だけは独立教科の扱いを受けていない。22年版の名称は先にあげたように「職業科」の1分科として「家庭」は教科名からはずされ、24年版に「職業家庭科」となり、26年版で「職業・家庭科」、33年版で「技術・家庭科」というように「家庭科」という独立した教科にはならず、教科目標までは職業科あるいは技術科と同じである。しかし、内容になると家事処理技能で、小学校の家庭科、高校の家庭一般と同じ系列である。そのことについても、先にあげた事で清原氏は指摘していられるので引用すると（22ページ参照）

“……学習指導要領の「まえがき」で、職業科の1科目として性格づけたことにはおかまいなしに、戦前の「家事・裁縫」の内容を中心に、「民主的な家庭生活」ということばを、アクセサリーのようにつけ加えたものであった。……”

つまり、啓発的経験として、職業教育の一分野として加えられた時でも、全く改められた形跡はなく、一貫して明治以来の家事処理技能の伝統が受け継がれているのである。このことは、当然男女共学内容に耐えることはできず、「技術・家庭科」になると女子向きとして、生活技術というあいまいな言葉で「家庭科」を説明するようになるのである。

（注1）

明治5年に「女兒小学ハ尋常小学教科ノ外ニ女子ノ手芸ヲ教フ」と「学科」に述べられ、手芸の名のもとに上等小学（10～13才）の女子は「裁縫」と「治家術」が位置づけられた。

3. 職業高校の中の家庭科

2で、中学における「家庭科」の変遷をみてきたのであるが、表面的には、職業科の一分野として組みこまれていた一時期はあったが、将来の職業としての技能習得という内容は全くみられず、家事処理技能であった。

このことは職業高校の家庭科コースをみてもいえることで、そこで習得した単位数によって将来、栄養士へのコースがひらけてくるとか、繊維検査技師の資格が得られるなどということは無縁で、就職先もサービス業など第三次産業が圧倒的に多く、学んだことを生かすことも、生かそうという意欲をもつ生徒もないようである。むしろ、農業高校の食品科や、工業高校の繊維科を専攻した方が、学んだ特色を進路に生かすことができるようである。

そうなってくると職業高校の「家庭科」のねらいは何なのか、ということになるのだが、主婦準備のための家事処理技能なのである。そこで学ぶ生徒の意欲は、能力選別によって普通科が難しく、しかたなく選んだという場合が多い上に、「技術検査」（注2）に代表される押しつけ的な発展のない、家事処理技能習熟のために極めて低い。

48年度の文部省調べであるが、学んでみて別の科を選べばよかったと思う生徒の数は、家庭科は55%もあり、工業科の男子は34%である。ちなみに普通科の女子は12%、男子は15%であることから、いかに不人気かということが言えよう。

（注2）

高校の家庭科は、はじめ選択教科であったため、専攻する生徒数が年々減少し、その対策として考案されたもので、調理技能、被服技能のテストを行い、級を与えるものであるが、社会的に通用するものではない。

経過は35年3月26日全国家庭科指導主事会議で「技術検定」実施が賛成され、同5月22日細案がきまり実施された。自由参加であるが、学校単位の申し込み、地域の働きかけなどあり、かなり強制的で、評価の規準も不明確なものを押しつけると、当時かなり批判されたが、今日まで続けられている実状である。技術教育誌では、36年2月、3月号に後藤豊治氏が「技術検定は必要か」という題で、この問題をとりあげられたことがある。

4. まとめ

再び主題にもどって、職業教育の教育的価値を「家庭科」に限ってみると、「職業教育」の範疇には、入りようがない、「主婦準備の家事処理技能」の系譜なのであ

る。

ひと頃「家事労働」をめぐる論争があったが(注3) けっきょくは主婦の家事労働は有用だが社会的価値を生まない……。というマルクス以来の結論に落ち着いたことを思い起し、職業高校の家庭科におきかえてみると、調理も、被服も家族が対象であるため、技能の習熟にしても、中途半端で、職業としての能力はつきがたいのである。

社会的生産に発展できる基礎的能力をいかにつけるべきかを、衣、食の分野で先ず考え実践によってたしかめていくことが、当面の課題であろう。

「家庭科」を「生活科」と改め、社会科学的観点を大幅に入れるという論もあるが、消費者としていかに食べるべきか、着るべきかという学習だけにとどまってしまう、物の本質をみきわめ正しく使いこなす力はつかない。又、幅が広がりすぎて、独自の教科としての体系化は困難である。このことは前にも触れたが、検討委員会案の家庭科の内容は総合学習に入り、教科としての扱いからはずれるという帰結は当然で、「生活科」のねらう学力は、全教科の目標であることをはっきりさせよう。

その時「技術教育」の研究実践が生産技術に発展するであろう。基礎的な内容を出し合い、体系化しようと試みていることに、学ばねばならないと、気づくであろう。食品加工、布加工という観点でとらえ直しをすることによって、従来の「家庭科」からの脱皮をはかることは、やがて総合制高校実現への、内容による地道な迫り方となると思うのである。

(注3)

高度経済成長政策がとられ、婦人労働の問題がクローズアップされた時「婦人解放論の混迷」というテーマで先ず磯野富士子氏が35年4月朝日ジャーナル誌上で口火を切り、各界各層からの意見が新聞や雑誌を賑わした。

(東京都武蔵野市武蔵野第2中学校)

☆ ☆ ☆

男女共通の授業に使う産教連編「自主テスト」

〔製図の学習〕

最初の時間から最後まで、図をかいたり、読んだりすることにより、子どもが図面をかき、読む能力をしっかりと身につけるように編集。

〔機械の学習〕

2年生の機械学習のテキスト、道具や機械の歴史、機械についての基本的知識を述べ、ミシンの学習でそれを総合し、最後に興味深い機構模型を作らせるよう系統的に記述している。

〔電気の学習(1)〕

2年生または3年生の男女共通のテキスト。電気の技術史、電磁気の系統を柱に、回路、測定、電磁石、電力、電熱、照明、電動機などを系統的に解説する。

〔技術史の学習〕

「なぜ技術史を学ぶか」「技術が発達する意味を考えよう」「人間が道具を使うようになるまで」などの他に「鉄鋼」「ミシン」「せんばん」「トランジスタ」「電波」など3年間に学ぶ教材の歴史を読みものふう記述。

〔食物の学習〕

人間が生きていくために必要な食物を、栄養学的、食品加工的に解説、生長と栄養素、調理器具、植物性食品、動物性食品などわかりやすく解説、食品公害のことにもふれる。実験、実習も系統化し、男子にも抵抗のないようにまとめている。

〔加工の学習〕

木材と金属を使って使用価値のある物を作る過程を科学的に追求。材料、道具、加工法など手道具から機械加工までやさしく科学的に解説する。1年生と2年生の男女共通の加工テキストとして使える。

〔電気(2)〕電波・トランジスタ編

半導体やトランジスタの原理をやさしく解説。基本的な回路構成を追求。さらに電波とは何かどんな性質があるか、検波、同調、増幅回路について解説。

続刊「布加工の学習」(3月下旬完成予定)

4月から印刷費値上げなどで下記のように料金改訂

教師用見本……1冊200+送料

生徒使用本……1冊150円(送料不要)

申込……ハガキで甲込んで下さい。代金は現物到着後振替で払込んで下さい。

(〒125) 東京都葛飾区青戸6-19-27 向山方
産業教育研究連盟事務局

職業教育の変貌から

——職業教育重視の方向を探る——

塩 沢 国 彦

このたび、再度（前回本誌1949年7月）先生の職業教育の教育的価値に関する、論文について、感想を求められ恐縮に思います。小生の体の調子で、一度はお断りに近いご連絡を、申しあげたのですが、先生のご熱意に動かされ、つい雑駁な感想など書くことになりました。ご了承下さい。

1

まず、感心しましたことは、ご多忙な中学教育や、ご研究の中で、高校教育に対しても、まことに示唆に富む、論文を発表されたことです。つぎに発表それ自体の勇氣にも、深く敬意を表したいのです。

私自身前回の拙文の中で、自主編成において、小中高大学の上に向っての構造化を述べました。また他誌（全進研・進路指導と高校全入44号）にも、技術教育の可能性は、技術教育の実践にキャリアをもつ中学側が、高校側と一体になり、高校技術教科を手掛ける時期にきている旨の、意見発表を行いました。これに答えて小中高一貫教育への努力を、示されたと思うからです。

このことは、高校教師にとっても、大学教育のあり方についての、視界を拓める示唆を与えてくれました。大学入試を始め、単位の問題・卒業資格取得証明廃止…などです。論文の中にも書かれておられるように、教育問題は、1つの枠の中だけでは、解決がつかなくなりました。

2

つぎに、職業科教師の身分上の問題から「職業教育を守れ」の発想になり易く、教育制度委員会案の浮沈にまで影響されることを、ご心配されておられます。私は試案に対しての批判修正は、大いにあるべきだと思いますが、身分上の問題が教育研究の中味にまで入るような混同では、問題です。組合の場合でも分けてそれぞれの分野で解決できるわけです。したがってこの問題は

非常に重要な内容を含んでおりますので、職業教育の重視の方向を探ることにして、最後に纏めてみたいと思います。

このことに関連して、職業教育と一般普通教育などの区別・目的、職業教育の役割の明確化などを、主張されておりますが、全く賛成です。職業教育と技術教育の違いは、前記の機関誌に、私なりに少し乱暴な見解を出しておきましたので略します。ただ深められた統一的な見解もないと、混乱の恐れもあると思います。とくに最近、職業技術教育という言葉がでてきました。社会主義国の論文や、総合技術教育の論文には、古くからでています。労働者教育論の中にもでてきます。これらについても、普通教育・職業教育・技術教育との関係を、私自身もっと知りたいところです。総合技術教育も、そのことによって一層深められるでしょう。

また普通教育とは何かを、この際鮮明にしなければなりません。この意味において、高校教育の何たるかを示し、普通教育の何たるかを示した案として、制度委員会の第四階程案は、もっと理解されてよいと思います。

3

つぎに職業教科と職業指導との関係について述べます。

職業指導の時期については、すでに高校教育の段階にうつっていると思っています。いうまでもなく高校進学率の上昇が、高校を義務教育化してきたところにあります。中学段階でも真の進路指導や、職業指導は可能であるかもしれません。しかし大勢から言って、要は父母・生徒を含めた国民教育の要求が、「進路決定をわが国では高校段階にすべきである」という方向になってきていることではないでしょうか。

しかし中学段階で終る生徒がいる限り、職業指導は中学でも必要ですし、全部高校段階に移ったとしても、中学に不必要ということはおもとよりありません。この限りにおいて、技術・家庭も職業・家庭から移行したとはい

え、職業指導教育との関係は消えていないと思います。しかし中学も高校も、これら関係教科に対しては、職業指導教育は援護的な立場のものと思います。

ところで高校職業科にとって、進路未定の生徒が非常に多くなってきています。これらの生徒が、職業コースに入った場合、学習面・生活面にいろいろな現象が現われているのは、ご存知のことと思います。職業指導にも甚だ困った問題があります。それは進路未定なるが故に、その生徒の職業コースを無視して、真に職業選択のできる職業指導教育をするか、職業指導を止めなるとかして、無理やりにその職業コースに押し込める指導をするかということです。実際は後者の指導がとられるわけですが、結果は全国的にも衆知の通り、学習意欲の喪失→放棄→荒廃へと続いているのが現状です。

4

ところで今回の論文で、高校教師の反省すべき点を思ひ出しました。

中学に職業・家庭ができ、技術・家庭に移行する過程で、とくに商業・農業・家庭の先生方が、これまでの自己の教科を克服しながら、研修し脱皮してゆかれたことが、商業の先生を例にとり、書いておられます。これに比して、高校職業科も普通科教師も、なんと無知だったことかと、後悔されます。前記のように、職業科には足元に火がついているのを、誰も否定しないでしょう。こうしたさ中に、高校側はもっと謙虚になり、中学側が歩んでいった自己変革の過程を、他山の石として今後に処すべきではないでしょうか。

5

さて今後の高校技術教科の魅力ある創造のためにも、つぎのことを論文への希望事項として、列挙します。

- ① 職業・家庭教科の設定や、技術・家庭への移行時における、教師集団の受けとめ方。
- ② 前の①のことと関連して、他教科の教師、父母達の態度、教師に対する評価など。
- ③ 技術・家庭への移行に際し、技術科教師がもつ技術論の変遷

以上教師集団のことが主ですが、無理を承知でこれらのことを知りたかったということを書いておきます。

6

最後になりましたが、職業教育を重視するとはどういうことか、総合制とも関連させて、述べてみます。

職業課程・普通課程という、現行の複線形の体系において、大部分の父母・生徒が普通課程を志望しているのは事実です。このことを私は職業課程を軽視しているとはみていません。なぜなら殆んどの父母が、本当の教育として普通科をみているわけではないからです。懇談会などの結果（職業校普通校共）から、一本化された真の高校を切望しているからです。勿論中には変わった意見の父母も居りますが、大部分この方向です。普通科志望の理由は、他の理由もありますが、本音は大学入試に有利ということだけです。

ところで3人に1人という、大学大衆社会を直接につくりつつあるのも、以上のような現在の父母達です。私はもう少し今の父母達の心情を、探ってみたいと思います。

明治のわが国産業革命（明治初期～明治30年頃まで）このかた、発生した階級分化と、職業構造の変化、さらに肉体・精神の労働内容の分裂によって、今なお職業の貴賤という形が、厳として続いています。このことを封建制の残滓と、資本主義の発達の中で、骨身にしみて知らされてきたのが、今の父母達です。資本主義維持のための支配の道具と化した学歴社会を、嫌というほど感受してきたはずです。また戦争と恐慌の中で、ある者は家族を失い、ある者は失業・倒産し、その悲劇を目前にみてきたのも、今の父母達です。

このはだで感じとった、父母達の個人的な知恵を、私たちは否定することができません。子供を進学させようとする、あえていうその知恵も、ここからでてきたものと思います。職業教育に対する見方も、軽視でなく生き抜くための手段とみてきました。封建制時代の金より仕事に生きる職人の世界の職業観とは一寸違います。社会にでた労働者階級の職業教育の要求と同じです。「不景気のときに困るから腕に職をつけさせるためにお宅の学校に孫が厄介になっています」という祖父母もまだ地方にいます。

戦前までの農・工・商の職業高校は、確かに地方では、生き抜くための職業へのエリートコースでした。産業革命以来資本主義が生んだ職業教育には、それなりの宿命もありましたが、同時にそれは国民や労働者のものでした。その関係が段々極端に資本側に傾いてきました。最後にその関係を徹底的に打破り、資本の道具に完全にしたのは、文部省自身も認める「多様化路線」だったと思います。怨念的なまでの父母や祖父母達の知恵は、それまで重視してきた道を見限り、他の道に切換えていったといえましょう。

さて今世紀にはいり、イギリスのコンプリヘンシブ・スクールや、アメリカ併置総合高校、またドイツの学校統一運動、あるいは最近のフランスの労働者階級の職業教育の要求（技術教育研究5号、資料65～73p）にせよ、その本質を探るとき、各国共、共通なのは単線形への指向でした。アメリカの併置総合制とて、その理念は共通学習（高校生活指導25号30p）でした。気にかかるのはそのアメリカ併置総合制の職業科も、単独職業高校も、白人の下層階級と黒人のための救済機関になりつつあることです（高校生活指導25号37p）。その地域性・共通性の理念をもって、わが国に入った併置総合制が、昭和23年実施され、昭和26年には単独校に分解してゆきました（文部省産業教育90年史292p）。その後富山県の実態を足で調べ、併置総合制→単独校→多様化の径路の実態を知りました。富山の父母達が、反対に立上ったのはそれから2・3年後だったと思います。

総合制高校と総合技術教育は大いに関連をもつと先生は言われておりますが私はやはり正しいと思います。共に国民労働者がすすめてきたものです。片方は資本主義国の現実の中で、片方は革命によって、でてきた社会主義国のものであり、共に単線型の方向だからです。片方は資本主義国のものだけに不安定です。それは併置総合

制にあり、わが国の行く先もアメリカ併置総合制の行く先と似てきております。私は、職業科重視の方向が、複線形にあるとするなら、問題にせざるをえません。

しかし現実には、僅かでも真にあるいは仕方なく職業科を希望した生徒がいます。この点は大事にしたいと思います。行政側は大学進学を便宜を計り、職業科減少防止策を打出しました。このことは職業教育を重視しているとは思いませんが、今後を見守りたいと思います。

したがって職業教育を重視するという事は、複線形の中に固まらず、これまで資本主義国の国民・労働者が押しすすめてきた単線形、はっきりいって単線形総合制の方向を指向し、共通の教科として、全生徒のために、創造してゆくことだと思います。批判修正はあるにせよ、すでに教育制度委員会案、兵庫、長野の試案や行政面からは愛知一括募集方式などででてきた現在です。県によっては、総合選抜による学区制、男女共学がともかく進んでいます。職業科のみ遅れることは許されません。以上のことをふまえて、小中高一貫の魅力ある教科として、自主編成に努力したいものです。先生のご健闘を祈ります。

（長野県立長野工業高等学校教諭）

.....[シンポジウム] 意見7

職業教育の必要性

小 寺 役

教育制度検討委員会の最終報告では、今後構想される総合高校について、一般教育としての技術教育の履習と、主権者としての教育を主張されている。このことは、現在の社会状況さらに工業国として、全国民の認識を新にすべき事柄であり、その技術的背景とそれにまつわる労働の問題主権者の問題さらに自主的な進路の選択など非常に重要な問題である。かかる総合制へのあしがかりとして、池上氏の論文において、中学校における職業教育、職業指導、さらに一般教育としての技術家庭科への移行について、約30年間にわたる経過が述べられた。このことは、いかに青少年への教育の期待と、その内容の重要性と幾多の困難性を再認識させられる。以下まと

まらないままに論を進めることにする。

今日のごとく、高校進学率が高昇し、全ての青少年に高校教育の保障をたてまえるに、多くの矛盾を包含しながら教育が進められている時代はないといってよい。主権者としての民主教育に加えて、産業界の職業教育への期待、一般基礎知識を最重視している企業も少なくない。職業教育は何を教えその技術的な基礎は何か、再び自問せざるを得ない。ここで高校における職業教育を考えたとき「生活に必要な基礎的技術を習得させ、創造し生産する喜びを味わわせ、近代技術に関する理解を与え、生活に処する基本的な態度を養う」という、中学校1969年指導要領「技術・家庭科」の目標は、今1度吟味するこ

とが必要であり、総合制への構想、一般教養としての職業教育の水準まで高めることが必要であろう。高等学校における職業教育は、昨今、大学進学者の増加にともない、職業高校即就職というパターンから、進学へのパターンを再考する内的条件を包含してきた。一方ではより専門的に、一方では進学への矛盾をどのように解決するか。中学校での進路指導の矛盾が、高校格差の矛盾、さらに大学進学への矛盾へと多くの場で論じられている。社会の要望、毎日の生活と技術の関連、将来の生活について、技術的な問題に無関心でよいであろうか。この技術革新の時代において、その副産物としての社会問題である公害の問題も含めて、このような内的な問題をさらに前に出して考究する必要がある。これらの問題を一般普通教育でどのようにとらえるか、もはや物理化学等の自然科学のみでは解決できず、これらは、一般技術の分野であろう。国民としてこれらの問題を含めた技術的な教養が要求される。この観点で職業教育を振り返ってみると、職業教育は概して、より専門的でその分野を深く掘下げ（限度はあるが）ているように思われる。それぞれの分野のより普遍的な基礎的なもの、技術を主権者たる国民一人一人のものにすべきであろう。自然の法則とのはしわたしが、何等かの形で展開されなければならないように思う。一般教育としての職業教育、これは自然科学と技術との融合を計るものとして多く論ぜられている。そこで「生産、流通、生活の技術の基本を理論と労働実践を通して総合的に展開するとともに、技術革新の中で、その創造力と応用力を養う基礎となる科学や技術について充分認識させこれを駆使する能力を養うことのできる内容にすべきであろう。そのためには技術の必要性と必然性をふまえ、人間と労働、家族と労働、生産および技術の方法とその発達、生産への理解等々の、弾力的な内容」（筆者第23次日教研第20次日高教資料より）が要求される。

さて、主題について以上の観点より検討すると、第1の職業教育は一般普通教育とどこで区別するか。このことは非常に多くの問題をもっているが、その前に職業教育が現実に必要なかの論になる。最終報告では、地域総合高校卒業後、公共的な職業訓練機関と大学でこれを保障すべきであると。これはすべての青年の権利としての高校教育の保障と、さらに高校卒業後ただちに就職させずに何等かの機関または大学に進学する前提であるが現実にはその段階までの保障が行なわれていない。特に職業高校においては、その70~80%がただちに実社会に就職している現実である。一部企業では社内機関として

の職業教育をほどこしているものもあり、その限りでは高校では一般教養科目を十分に教えて欲しいとの意向もうなづけるが、その他機関をもたぬ企業では、ただちに専門的な知識が要望される場合が多い。このことは見逃すことのできない現実である。そこに職業教育の意義と必要性があり、職業高校が必要であるといわざるを得ない。その上に技術革新と技術立国（公害も含めて）である現実において、先述の一般教養としての技術教育を必要とするわけである。

中学校における技術教育が、30年にわたる歴史の中で一般化され普遍化されて来た現今において、これが普通高校の教育において中断されることは、時代背景を考えてみても実に不自然である。その意味においても、自然科学と技術を結ぶ一般技術教育は必要である。職業高校と普通高校における総合制高校への展望は、両者の融合とその内容の吟味から始まる。職業高校はその専門教科の再検討と精選を、普通高校においては、進学という現実の問題の中で技術教育の再認識を行い、両者の歩み寄りが要求される。

職業教育と一般普通教育の区別を、その目的においてか内容においてかについては、両者を包含した中でさらに前進すべきであろう。現実に非常に困難な問題で、残念ながら教師1人1人がそれを吟味するところまで到達していないように思われる。一般に目的をかかげ、大上段にかまえるとな全般へののっていが困難になる。内容を吟味し、実践し解決してゆく地味な展開が必要であろう。ただし相当の時間を要するわけである。しかし、自然科学と技術を結ぶものとしての、一般教科としての技術教育内容は確かに必要である。その意味で、着実に内容から確立すべきである。第2の点の「後期中等教育における職業教育の役割について」は、先述のごとく職業教育は何等かの形で必要であるとして、その保障をどこでするかが問題になる。大学進学者については大学で、高校卒業生については、現実には高校教育において行なわれている。その意味で職業高校の役割は大きいものがある。ここでも総合制高校への一過程として大いに検討を要するところである。展望と現実が混同して論がしたいところもあるが、総合制のステップは、現時点における一般教養としての職業教育はいかにあるべきか、まず内容の検討に始まり、それをどのように具現するかは、職業高校からの接近と普通高校からの接近にある。職業高校においては、その専門科目の精選と、現今の職業教育の目標「中堅の技術者の養成」を、どこかで保障し、一般教養としての技術教育への移行を検討する必要

があり、総合高校卒業後の職業教育の保障が前提になって来る。普通高校では、その教科内容を検討し教養としての職業教育の内容と時間数を検討すべきである。この場合現実の大学入試制度とのかかわりが大きな問題で、お互いの接近の必要性が、予想の中で行なわれるところに困難点がある。大学入試に一般教養としての職業教育の内容を包含することが実現できれば、高校教育においても、職業教育が保障されるであろう。大学進学制度に非常に大きなウエイトをもった現実の普通教育の縮図がみられる。

以上、幾多の矛盾の中で検討、矛盾をより内向しつ

つ、展望と現実の中であえぎながら論を進めたが、多くの考察の盛り上がりがかたまりになったとき始めて総合制高校の実現となる。最後に現状下においては、総合制高校、一般技術教育の実現に一步を進めるためには、その内容の具体化と実践を通して、中味の充実とその効果を実証すること、さらにその連帯としての、大学あるいは企業がこれを受け入れる体制、それにもまして、公的な職業訓練機関の確立等多くの問題を残している。まともなままの記述をお許しねがいたい。

(広島県立神辺工業高校教諭)

.....[シンポジウム] 意見8

生産労働の技術の基本から精選を

三 浦 基 弘

学校のはじまりは、上流階級に求めることができず。School という意味の元の意は、ギリシャ語で「暇」つまり仕事を使用人にさせることのできる人々にとっては、かなり日常生活に時間のゆとりがあった。この余暇に同じ身分の人達が集まって話をした。こういう場から、ちょっとらんぼうな言い方も知れないが、学校ができあがってきた。現在の学校に近い形になったのは産業革命のころであった。機械が導入されると、機械などの使用のために、労働者に教育が必要となってきた。今でいえば職業訓練所のような働きであったわけです。ですから、はじめは使用人が企業内教育をしはじめたのです。今でもイギリスが Private の学校が「名門」なのは歴史性があるわけです。こういうわけで、生産性をあげるために企業主は、労働者に教育したわけで、知識、教養を高めるために学校を作ったわけではなかった。しかし企業側の「教育」を受けても、労働者の目覚めが生まれてくると、Public な学校も出現してくる過程がありました。私たちは、学校の二面性、つまり時の為政者側の「教育」とそうでない側の教育の要請が生じていることをしっかりと認識しなくてはいけないと思うのです。

さて私が中学校の時は、「職業・家庭」で「技術・家庭」とはいわなかった。当時記憶しているところによると、地方とくに農村、漁村の学校では、英語の代りに、

「職業・家庭」を選択してもよかったように思います。そのころは中学卒で会社などに就職する生徒が、今よりも多かったのですから、「職業科」は会社に行く前の準備の科目と私は小さいながらも思っていました。

現在、中学校の卒業生が「金のたまご」と言われるように、高校生が義務教育化してくるにつれて、文部省が意図して「職業科」の中味が社会状況の変化、教育運動の前進ともかかわりながら、「技術科」という言葉に変ってきたと思います。言葉の変化というのも、非常に大切と思うんです。私が小さいころ、保護者の集りを「父兄会」といっていました。母親がほとんどなのに、小学生ながら不思議に思っていました。現在では「父母会」というので、時代の流れを感じさせるんです。

中学校の技術教育は、普通教育にそれなりに不十分ながら移行している面もあると思いますが、高校の場合は、必ずしもそうなってはいません。戦前から戦後、国の文教政策をみると、職業教育は国の経済政策と密接な関係を持っています。だから高校多様化政策は、高度成長政策の破綻とあいまって、今日の教育の荒廃をもたらし、とりわけその中で職業教育に矛盾が集中していることを見逃してはいけません。

今の職業高校に集まってくる生徒は、アチーブの学力でいえば、きちんとそろっているという事実です。生徒

に入学した動機を聞けば、漠然として、ほとんどが普通高校に行けなかったからだと答える。理由はいろいろありますが、根は同じで抽象化して言えば、職業高校は、大学へ進学したい生徒にとっても、就職したい生徒にとっても、教育の中味が袋小路になっているということです。職業高校の専門科目の教師もいろいろ矛盾を感じてきています。自分がいままで教えてきた教科内容が、最近の生徒の実情に合わなくなっている現実です。それは本来、数学、物理の学力が多く必要なとうらはらに、現状は理数系の学力がない生徒にいやおうなしに直面するからです。いま工業高校でいえば、いわゆる専門教科を35単位に近づけて、普通教科を増加させているのは、生徒の実情を真にみつめ、どのようにして生徒の学力を高めればよいかのあらわれと思います。

ですから、たんに1人の教師の良心的な自主編成の問題ではなくてきています。それだけ事態が深刻になってきている面が多くなってきています。だからみんなで作ることからしていかなくてはならない。教師が団結するとか、まとまっていくということは、すじが通ってなければだめなのです。正直いって、私はすべての教科が「生産性を高めるための学問」とすれば、すべての教科を重視すべきだ、と思います。将来の高校についていえば、普通教育と職業教育をごちゃ混ぜにするのではなくて、社会発展の基本としての生産を労働のもつ意義をはっきりさせ、あらゆる社会的生産労働の技術の

基本と、このはたす役割を生徒にしっかりと科学的認識を与えるための教科を精選させていくことでしょうが、現在では、社会的な制約を受けて不可能な面が多いが、当面すべての高校に、高校三原則を確立させるためにも、地域の父母、住民、民主勢力と共同して力量をたかめ、文部省の教育行政の本質を世論であきらかにするとともに教師集団が展望をもって対処していく以外にない。

総合制高校という言葉は、あまり安易に使用するのはあまり好きではないが、たとえ現在私たちが上記のような理想的な学校が、またいろいろな良心的な学者が考えている学校が、特定のある地域にできたとしても、一般の国民は内心ではそう思っている、学歴偏重の時代では矛盾を感じながらも、いわゆる「普通高校」に子弟を送ることはあきらかではないであろうか。

かつて勤評闘争のときに、父母に理解されなかったのは、ごく普通の国民は、「会社にも部長、課長、係長があるのだから、教育の場で似たようなことがあってもよいのではないか」という素朴な意見をもった人が少なくなかったことは事実である。教育に勤評がもちこまれたら大変になるということが国民に理解されるのにかなりの年数がかかった。そういう意味で外堀をうめていく教育実践がいまこそ問われていると思います。

(東京都立小石川工業高等学校教諭)

「シンポジウム」 意見 9

なぜ全員共通の「職業教育」があってはならないのか

大 根 和 夫

1. はじめに

安請合いはしたものの、率直の所、問題提起の論文を読み、また原稿依頼の文面を見て何をどう書けばよいかかわからず大変こまった次第である。

しかし、論文の内容が、どうやら総合制と職業教育の普通教育化のようだ判断したので、一応この点にのみ絞って、私なりの意見を書いてみることにした。

2. 問題提起者の意図は何か？

論文を読み、まずこまったことは、一体著者が何を言いたいか、文の構成が私には判然と理解できないことであった。

そこで、自分なりに適当に次のように筋を作ってみた。つまり、「職業教育を問題にする意味」の前半と、「6、『技術・家庭科』の成立と職業教育の問題」の後半の部分とが著者の言いたい筋であり、その例証として

中学校の問題をあげているのだという筋道である。

私の推測による筋道がもし正しいとするならば、著者の言わんとする事は、日教組教育制度検討委員会が提案している「新たな『総合制』」が、今後の高校像、そのあるべき姿であり、そこでの教育内容としては、「一般教育としての技術教育を履習させる」のであり、また「専門的に分化した選択教科」も、「在来の職業教育ではなく専門的教科科目をつうじての一般教育」であるのだから、「いま必要なことは、現在における高校の職業教育を一般普通教育に変えてゆく展望を、内容に即して吟味してゆくこと」なのだという事なのである。

そして、こうした展望を築きあげておかないと、中学校のようになると警告を発したいのであろう。

3. 日教組教育制度検討委員会の「新たな『総合制』」は、今後のあるべき高校像たりうるか？

教育制度検討委の最終報告を受けて、榎枝委員長は、「地域総合高校制への改革移行は、当面の緊急課題」と言っていた。

これと同じ位置づけがどうかは判然としないが、「新たな普通教育をおこなう」「新たな『総合制』」を、「職業教育の軽視、若しくは否定論と考える考え方」は誤りであり、ましてや、教師の身分保障問題にまで発展するように「受取られるとすれば、高校制度の改革案が流れてしまうおそれも出てくるのではないかと思う」というようなとらえ方をしているところを見ると、かなり両者の判断は近いように思われるのだが。

ところで、一部の人たちではあっても、職業高校の側から総合制高校へ制度を変えようという声が出てきた背景には、現在の学歴偏重社会の中にあって、大学卒と高校卒の間には誰の目にも歴然たる格差があり、それが、普通科、職業科の格差として反映され、職業科に多くのしわよせが来ており、何とか解決する方法はないかという運動があることは周知の事実であろう。そこへ教育制度検討委の報告が出たわけで、相乗効果となってあらわれていると言えるであろう。

しかし、だからといって、現在の職業科への多くのしわよせの解決が、ストレートに総合制につながるのだろうか。

むしろ、総合制の内容が曖昧模糊としているだけに過大な期待を抱き、時として神にすぎるような状況を生み出しているのではないだろうか。

したがって、総合制については、本当にあるべき高校像たりうるかどうか。機会を改めて、慎重に討議する必

要があると思われるのであって、そう軽々と飛びついてはならないと思うのである。

4. 職業教育の教育的価値について

人間と労働とは、古来切っても切れない関係にある事は自明の理であろう。

ところが、階級社会にあっては、労働を軽視ないしは蔑視する傾向が強し、また最近はこの傾向が更に強まりつつあるように感ずる。これもやはり、学歴差別の反映のように思われるのである。

その結果として、高校進学率、大学進学率が高まり、一部の人々の間では「高校義務制、大学希望者全入」の声まで出ている昨今である。

進学率の上昇は、基本的にはよい事であろうが、その内容は大きい問題にすべきではないだろうか。

高校を卒業しても、あるいは大学を卒業しても、一人前の労働観を持って労働者になる者が少ないのが実状ではないだろうか。

これは私の持論だが、「22才まで労働力化しない人間が多数を占めるというのは、現状では大問題ではないだろうか。」「18才になったら、一人前の労働者になれるという状態にすべきなのではないだろうか。」と考え、かつ言っている次第である。

そして、こうした考えを前提にして、職業教育が果たすべき役割について考えているわけである。つまり、18才で一人前の労働者になるためには、小学校段階から、小・中・高を通して、きちんとした技術教育、経済教育がなされるべきであると考えている。

したがって、こうした観点から、職業教育の教育的価値という事を見るならば、私は、まず第1に、生産と労働の基礎を、体験を通してつかませること、第2に、この体験を通して、抽象的な理論をつかませること、第3に、企業や経営の管理技法を把握・理解することなどにあるのではないかと考えている。

5. 職業教育と普通教育

とはいえ、技術教育と経済教育とは、よって立つ基盤がおのずから異なっている。

経済教育の場合は、現状では、私は、小・中の社会科教育の上に乗って、高校段階から始めれば十分なのではないかと考えている。

とは言っても、この場合全員必修になるべき経済教育を、「現在、職業教育とされているもののある部分は、むしろ一般普通教育と考える発想」で一般普通教育と位

置づける必要はないと考えているし、「これこそが『職業教育』を現実に即して変革してゆく展望をあたえるもの」だとは考えていない。それどころか、何故全員共通の職業教育があってはならないのか、全く理解できない。職業教育は職業高校でやる教育というような誤まった認識があるのではないだろうか。

5. ま と め

以上、とりとめもなく意見を書きつらねてきたが、私の見解を整理するならば、次のようになるのである。

① 今後の高校像を、日教組教育制度検討委員会の「新

たな『総合制』に限る必要はないし、現状では、総合制を提起することは、むしろ現在かかえている多くの問題を克服、解決するのではなく、回避する結果をもたらすのではないか。

② 高校卒業段階で、1人前の労働者とするためには、小・中・高一貫した職業教育が必要である。

③ この場合、職業教育を無理に一般普通教育の範疇に入れる必要はないし、また一般普通教育以外は、全員対象に教えられないという発想はおかしいのではないか。

(全国商業教育研究協議会・東京都立台東商業高校教諭)

.....[シンポジウム] 意見10.....

高等学校——工業——のうつり変わりより

水 越 庸 夫

1. 職業教育を問題にすることについて

過去において小学校の図工教育、中学校の職業・家庭科教育、高等学校の農・工・水産・商・家政・園芸等の学科をもついわゆる実業高校（または職業高校とも称した）等の教育を通称職業教育とよんでいたと思われる。しかし職業教育のもつ意味は必ずしもこうした狭義のものではないようで、桐原葆見氏もその著「生産技術教育」の中で、西ドイツのヴァイスパーデンの教授ペーフエルマイヤーの言を引用して「あらゆる職場で働いている労働青年を対象として、企業内で行う養成実習と、1週7時間以上学校へ行っての学科学習の義務教育とを含めた熟練工養成教育を指す」と書かれているところからも公教育以外の教育機関で行なわれるものも当然考えなければならない。

ところで日本では、特定の職業または職業群に必要な知識・技能・態度を育成することを目指すものを、職業訓練や企業内訓練で行ない、またはそうした産業的、商業的職業への準備教育や各種学校や実業高校で行なう教育を職業教育といっている場合が多い。

しかし職業というのは一般的に言えば「個人のもっている個性を、共同社会において発揮して社会連帯を実現し、その報償として生計を維持し、利得を受ける継続的

な経済活動を意味する」とするならば、個人はこの職業をなし得る性能を十分にもっているわけではないのだから、職業的能力や職業に必要な知識・技能・態度を後天的に獲得しなければならぬ。このようなものの教育を職業教育の広義の意味に解釈するとすれば、一般的な基礎的なものは公教育機関で行なわれるけれども、各職業群に必要な準備教育はその煩雑さからも公教育ではどうていなし得ないということになる。

ところで最近の学校教育の中に、これら各職業群に必要な直接的なものを持ち込む傾向が見られはしないだろうか。もともと我国の教育界のなかには、職業教育といえば、直に実業学校の教育と直結する考えがあり、それが現在もお定説であるかのように考えている人がいる。実業学校がそもそも設立された経緯や教育の目的などをみてみると、地方の産業に直ちに役立つ教育でもあった。つまり徒弟学校や実業補習学校がそれであるので止むを得ないのかも知れない。（足利織物講習所、のちに栃木県立足利工業高等学校に、大湊工業補習学校、のちに大湊町立工業学校にというように。）そして、その地方の産業発展に必要な職業教育を施していたのである。

このような流れは戦後の学制改革にも尾を引いてみるとみられる。即ち1948年の中学校「職業科」の教科内容は、小学校の実業科と芸能科（家事裁縫）の寄せ集めで

あった。高等学校の全教科課程の目標をみても「一般的な教養を高め、専門的技能に習熟させる」ということからして、生徒の多様な進路に応ずるための職業指導的な色彩を盛り込んだ職業教育、いわば制度的には、旧制中学校と旧制実業学校とを統合した形となって出発している。いわゆる一面では総合制（学区制、男女共学制、同一学校に普通課程と職業課程を併置する）実施である。ところがそれがいつの間にか現在のような問題をはらむ状況へと落ち込んだわけである。中学校「職業科」その後の経過については、池上氏のご指摘の通りであり、私はしばらくここで高等学校とくに「工業科」の変遷について簡単に述べてみたい。

2. 産業界の影響で学習指導要領はどう変えられたか

産業構造の目まぐるしい変化・技術革新といわれる経済状況の中で労働する人々の資質の変化、また産業界からの労働者への質的要求というものが生まれてきた。それが学校教育の中にも反映されて、従来の比較的優れた少数の生徒を対象としてきた教育の時代とかわって、生徒の必要や能力、適性に応じ（はたして能力、適性に応じたかは別として）、社会の要請に応えていかなければならなくなったのである。いやむしる産業界の要求の押しつけと考へた方が妥当かも知れない。なぜならば、それは次のような産業界等の諮問、建議、答申をみても明瞭な事柄なのだから〔高等学校関連事項について一例をあげる〕。

昭和22年4月「新制高等学校の教科課程に関する件」文部省通牒

- ” 27・12 「教育課程の改善、特に高等学校の教育課程について」教育課程審議会から諮問
- ” 29・10 「基本事項に関して」同答申
- ” 30・2 「普通課程の教育課程に関して」同答申
- ” 30・6 「高等学校職業（家庭を含む）に関する教科科目および単位数ならびに職業課程における教育課程について」同答申
- ” 31・2 「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」日経連
- ” 31・11 「高等学校の工業教育について」中教審答申
- ” 32・9 「科学技術教育を中核とした工業教育について」全工高長協会
- ” 32・10 「中堅生産人の養成について」中教審建議
- ” 32・11 「科学技術教育の振興方策について」中教審答申
- ” 34・9 「高等学校における産業教育の改善について」中教審建議
- ” 38・ 「後期中等教育の拡充整備について」

” 41・ 「高等学校における職業教育の多様化について」（産業教育審議会答申）
「期待される人間像」

ざっと見ただけでもかなりのものがあげられ、これらが学習指導要領を改訂する原動力となっているのである。結局中学校「技術・家庭」科では6回、高等学校では1947年以後5回改訂されたことになる。

以下学習指導要領改訂の社会的経済的背景をおおまかに調べてみると、1947年の産業界は戦後の復興の目標が立たず、わずかに前年のいわゆる傾斜生産方式をとって、石炭・鉄鋼の増産と石油の輸入に重点をおいていた。教育の目標もあまりこれらとかかわりなく、高等学校では、中学校の教育の基礎の上に心身の発達に応じた高等普通教育および専門教育を施すことにあった。少し産業が活発になるにつれて、職業過程をわけようになる。1949年の総合制より1951年に単独制の職業（工業）高等学校になるまで、工業過程の一般目標を要約すれば、①工業の基礎的な技能、②工業技術の科学的根拠の理解と知識、③工業経営的な知識技能、④工業技術の改善進歩に関する活動、⑤集散的、共同的、責任のある行動をする態度、⑥個性、能力、適性を知り職業選択の資を得る、等である。ここではやはり職業指導を含む職業教育の内容が組み込まれている。中学校「職業科」も芸能科工作と「実業科」をあわせて「職業科」とし、あわせて職業指導が置かれた時代である。

その後国内購買力の抑制と輸出の増大によって、自動車、板ガラス、陶磁器、セルロイド、プラスチック工業を重要産業として発達させる計画をもつ。一方染料、セシイ、アルミ、車輛、通信機械等の生産過剰。石炭、鋼材、カセイソーダなどの生産活動の不円滑な状況。ミシン、光学機械、精密機械工業の対外輸出。それにとまって標準図面の作成（例えばミシンの設計規格化）が生じ、工作機械の専用機の量産態勢、そして翌年朝鮮動乱。いわゆる特需と称す、金属、機械、セシイ、塩化ビニルなどの輸出が増大する。ちょうどその頃から外国技術の導入件数が急激に増え、組立メーカー、部品メーカーの生産の専門化によって、技術の専門化と高度の熟練を必要としてきたのである。事実技術の導入は1960年には日本の工業生産の10%を超えていた。それにこたえて国内の全産業の研究投資のうち、外国技術の消化のための研究費は12%にもなっていることからしても、生産に技術が追いついて行けなかったと考えられる。こうした社会経済的背景のもとに、1950年を境にして、中学校「職業・家庭」科、高等学校「職業課程」の教育内容が変わ

ってゆくのである。前者では①地域社会の必要と特色、②実生活に役立つ知識・技能、③経験的技能（啓発的経験）が主たる目標であり、それに社会的経済的知識・理解が強調されるのである。後者は「職業課程」のうち、工業科をとってみるならば、工業関係の画一的な制度をやめ、地域に応じて工業学科の科目を30単位以上履習させるようになり、社会の産業にこたえるべく、職業教育をより専門化させようとする意図があらわれてくる。そしてこの期以後総合制より単独制の職業高校へと大きく転換したのであった。

1952年には産業教育振興法によって、実習施設設備の充実を計る。中学校の「職業・家庭」科での「実生活に役立つ仕事」では産業の急激な発展に対処できなくなり、1953～54年にかけて第1、第2次の建議案が出されて学習指導要領の改訂となってゆく。この間、1951年鉄鋼第1次合理化計画により富士鉄広畑に連続式ストリップミルが設置され、近代化設備に対する税金の減免等の企業合理化促進法が成立（1952年）、機械工業は急速に成長したりして、近代化がますます進むのである。特にその中でも造船、電気部門は顕著であった。このように産業構造が変化するなかで電気工業（電子工業）の近代化、重化学工業の巨大化につれて、それらに働く労働者の技術的、質的アンバランスが強くなってゆく。1953年頃になると、電源開発と家電化が重要な産業となり、電気メーカーの拡大、テレビ放送開始など。1954年には電子機器時代となり、世はまさにトランジスター万能のときとなる。一方政府は合成セイン対策をしき、ナイロン、ビニロンの量産体制を整えて、有機合成化学工業の振興を強め、石油化学工業の育成をして、ここにプラスチック産業政策を本格化する。

1955年は自動車産業の発展（モータリゼーションのプロセスで生産量が増大する）、家電の急速な普及というような生産背景のもとに先述の第1次、第2次の建議案が提出される。そして学習指導要領の改訂となる。

1956年中学校「職業・家庭」科の改訂では、①内容の精選、基礎的な技術、②学年別規準の廃止、③男女共通の内容と時間の明確表示。高等学校「工業」科においては更に細分化、専門化されてくる。①大科目を廃し、中科目制にする、例えば機械→機械工作→機械材料というように、②課程毎に実習を設ける、そして各工業分野における基礎的な技能を習得する。

ここでは「工業一般」ではなく「各工業分野」となるところが強調される。

産業面ではこの頃から、コントロール経営組織の確

立、新しい労使関係、人的能力の育成、事務の機械化等の経営革新がはじまる。生産の原理原則に関するもの、実用化、改良化、工業化のための装置体系。設備の運転方法に関する、いわゆる生産技術と称せられるものや外国技術の導入のたすけによって、オートメ化される。特に電化製品（テレビ、扇風機、電気釜、電気洗濯機）のめまぐるしい普及は目をみはるものがあった。即ち技術革新時代である。エネルギー的にみれば、水主火従から火水併用を経て1957年以後、火主水従の時代になるのである。

1960年にはセイン産業ですら装置産業的化學工業的性格を帯びて大企業への生産集中化が始まる。このような状況のもとで、1958年文部省は「最近に於ける文化・科学・産業などの急速な進展に即応して……」「科学技術教育の向上を図る……、特に中学校においては……、技術科を新たに設けて科学技術に関する指導を強化……、図画工作科において取り扱われてきた生産的技術に関する部分とあわせて技術科を構成する」と学習指導要領中学校「技術・家庭科」の改訂に踏み切ったのだが、男子向きには工的内容を主体に、女子向きには家庭的内容（各315時）とはっきり区別して打出してきた。この発想はどのへんにあったのだろうか。

高等学校は1960年産業構造の急変にもとづいて、つまり閣議決定「国民所得倍增計画」によれば1960～1965年までの間に工業高校卒業程度の中堅技術者が約44万人不足するという、これに対処するために工業高校の入学定員を約85000人増員することによって生徒急増対策と併せて実施したのである。学科別にみれば機械35205人、電気32695人、工業化学11990人、建築3120人、土木2930人の計85140人の増員計画に従って、工業の学科のうち更に機械、電気、工業化学に関する学科の新増設をはかる。教育課程の改訂内容として工業学科の要約をみるならば、ア、職業科目必修30単位から35単位としたこと。

イ、工業技術の多様性に適応するため、学科毎に科目を定めることを廃止し、多彩な教育ができるようにした。

ウ、技術革新に因ずるため、必要な科目（電子工学、化学工学、工業計測等）を設け、また科目の内容を改善した。

エ、工業界のすう勢に因じ、新しい学科（電子科、化学工学科等）を設ける。

というようにこの改訂では明らかに産業の発展に伴う労働者の急増対策といった教育様態を呈してきたのである。ところがその後産業面では、中心商品のない電化製

品、家具調度品、自動車産業、そしてプラスチックの輸出超過のため輸入防止という情勢に変化すると、こんどは中学校「技術・家庭科」においては、単に変貌する社会のすう勢に追いつかず、結局基礎的な技術の習得、家庭や社会における技術と生活との密接な関連の理解、仕事を合理的、創造的に進める能力や協同責任及び安全を重んずる態度を目標としてきた。これが1972年実施(1969年告示)の学習指導要領となったのである。

いっぽう高等学校「工業」においては、1966年「高等学校における職業教育の多様化について」(産教審)また「期待される人間像」を目標におくなど、益々職業教育の専門化がエスカレートする。1968年17学科の新設をみると、工業科目として金属加工科(のちに金属工業科)電気工作科(のちに電気科に包含)、衛生工学科(のちに環境工学科)建築施行科(建築科に包含)などが設けられる。産業として不必要な採鉱、冶金科目は廃止の運命になる。このように常に時の産業の要望によって教育内容が豹変すると同時に多様化されてゆく傾向がみられた。ただ中学校においては若干こうした匂いはあったものの真の産業における専門化された準備教育、つまり職業教育とまでは至らなかった。その段階に至るまでの基礎的な一般的なものに終始一貫していたことは注目しに値するのではなからうか、強いて言うならば職業指導の一環であったと思う。しかし職業指導、職業教育、はなはだしくは進路指導、こうした異質的なものの混交としての「教科」として取り扱うことに対しては異義をさしはさむものであった。

むすび

さて高等学校において以上の歴史的学習指導要領に従って教育をされたものが、いったい職場においていかなる態度でのぞみ、いかなる問題を生じたかについて、私なりの若干の調査結果より考察するに「工業」科に於いて、いったい「工業科目」とはなんなのか、という問いが生じてくるわけなのである。前にも述べたけれども社会的経済的な情勢の急テンポ、技術の目まぐるしい進歩に、工業高校卒はうわべでは追いついてはいるものの、専門的な高度の技術について行けないという実情が訴えられている。企業の中でのOJTをとってみても、知識的に基礎(基礎とは何かという問題はあるが)の不足ということがあり、そのギャップをどううめるか、現段階ではそれさえ困難にしている、という現実がある。専門化したと称する工業学校の教育内容は、最も進んだ企業の技術に比べたならば、それらはすでに全く陳腐化した

内容と言わざるを得ない、と彼等は言う。極端な卒業生は何も役立たなかったと工業学校を批判する。もっとも「工業」を全く否定はしていない。なぜならば、彼等は工業高校卒だからである。

そして彼等の言葉の端から異口同音に聞かれるものは、「工業科目」で何が役に立ったのだろうか、という問に対し、それは「製図」であり「材料」であり、「計測」なのである。

かように考えてくると工業科をもつ実業学校と称する高等学校は現在のままでよいのであろうか。言うまでもなく、みなさんのおっしゃる通りの改革が必要になるわけであり、また同時に普通科をもつ高等学校もこのままでよいわけではない。今日ほど義務化されつつあるときにすべての人が大学進学というわけにはいかない。大学が義務化されるような進展がみられるならば、すべての人が大学院へと、というふうには考えられないことだろうと思う。少なくとも高校段階までぐらいの義務化は日進月歩であり、だとするならば、高校段階でのすべての生徒に職業への準備としての教育を当然考えねばならなくなるであろう。「学制」そのものの審議は一応ここでは別問題にするにしても、現実のいわゆる「実業高等学校」の改革は急務であることには間違いない。また同時に普通科を置く高等学校にも何らかの形で職業への教育というものを考えねばならないだろう。

私は一般教育(普通教育)として、生産技術の基礎というものを考えたときに、卒業生が言った先述の3つの柱を中心に教育内容を考えたかどうかと思っている1人である。産業教育研究連盟が従来「中学校技術・家庭科」を通して、一貫した実践で、一般普通教育としての「技術教育」を主張してきたことを脳裏に納め、高等学校段階におけるすべての生徒に、職業的必要性からくる、生産技術の基礎の基本的な技術・知識・態度等というようなものを教育課程の中に盛り込む事を考えたり、過去の文化遺産伝承というなかに、それらにかかわる特に技術史や、技術的思考を実践を通して教育しなくてよいものかどうか、を考えるにあたり、産教連の歩んできた、また中学校「技術・家庭」科の歩んできた歴史的事実をよく参考にしながら高等学校における教育内容を考えるべきである。これにはかなりの時間と話し合いが必要となるであろう。例えば、職業高校の教師の意識の問題や、改革後の処遇の問題、普通高校の教師の職業教育に対する意識の問題、職業高校の施設設備とその利用、地域性とのかわり、等あげればきりが無い。

これらを総合的に検討しなければならぬと考える。

と同時にいったい産業的経済的要求からくる教育をどうしたらよいのだろうか等の職業教育体制を一方に於いて考え問題にして行かねばならない。むしろこれらは背馳するものではない。池上氏の言われるように小・中・高を通して「技術教育」というものを考えるときに、その目

的、内容の面から何を教えたらいのか、現実の子供の実態の上に立ってつきつめていかなければならない問題だと私は考える。

(千葉県立市川工業高等学校教諭)

.....[シンポジウム] 意見11.....

工業高校の教師も一歩踏出しはじめた

大 久 保 浩

池上論文を一読して感ずることは、高校問題に関しては何か遠慮勝ちであり、示唆的に止まっていることが歯痒い。もっと端的に表現してもらえれば、またさまざまの反論や意見も出ようというもの。とはいっても、その示唆の方向性については大方は賛成であるので、現在工業高校に勤務している者としての実感から池上論文の方向性について補強意見を述べ（果して補強になるかどうか疑問であるが）、論文に対する感想に代えたい。尚文中、工業教育を職業教育と同じ意味で使わせていただくことを許されたい。

底辺校に位置づけさせられる工業高校

まず、現在の工業高校は職業教育を表看板にしても、その職業教育がもはや成立しない状況に追い込まれていることは各方面から指摘されている通りである。入学学力検査で、数学0点・英語0点の生徒（分数計算が出来ないとか、やっとならぶアルファベットの文字だけが書けるなど）が大手を振って入って来る学校。中学浪人しないため自分の進路の希望や興味と無関係に入学して来る生徒。それまでに十分すぎる程劣等感を植えつけられ、学習意欲・生活意欲を全く失って入学して来る生徒。授業は先ず生活指導から始まるという状況に追い打ちをかけて、企業側の「なまじっかの専門的知識は要りません。基礎学力を十分身につけて下さい。」という発言を中学生とその父母が敏感に感じとり、工業高校進学を敬遠する現状。これでどうして従来からの技術教育が成立すると云えるだろうか。

しかしながら、このような生徒の現状はその生徒のなせる業ではない。その原因の大部分は歴代の政府がその

ような政策をとっているからである。長い間工業高校に勤務し、工業高校の変遷を体験的に見聞きて来た者にとって、現在の工業高校が教育政策——能力主義教育による高校の多様化政策——の犠牲者として位置づけられ底辺づけられているのだと強く感ぜざるを得ない。目の前にある工業高校は、エリート養成のために差別され切り捨てられて来た者たちの集まり、いわば被害者集団の収容所という意味しか持たされていないといっても過言ではないのでなかろうか。

現状改革の行く手としての総合制高校

現在の高校は荒廃・退廃状況の中にあると云われているが、特に底辺校としての工業高校の荒廃状況・退廃状況をつぶさに見ている者にとっては、「底辺校」の存在はぜひ無くさなくてはと考える。教育上から云って、早い年令で選別され、他の者への劣等感を持たされたまま被害者集団として位置付けられ区別されて育てゆかねばならない者たちをつくる現在の学校体系は我慢出来ない。是が非でも改革しなければならないと考える。

ところで、被害者集団としての「底辺校」の存在を支えるものは、大学進学率にもとづく高校格差であり学校種別（普通高校・職業高校等）の存在である。ここに高校全入運動が発展し、小学区制・男女共学を推進している。現在全国的に広く展開されている普通高校増設運動・小学区制と総合選抜方式推進運動などが、大学進学率による高校格差を解消し普通高校の底辺校解消に貢献している。しかし小学区制・男女共学が実施されても、学校種別が存在する限り高校格差は全面的には解消しない。

学校種別はそのまま将来の社会の身分的階層分化に直結するからである。とすれば底辺校の存在を無くすためには学校種別を無くす以外にはない。学校種別を無くして、そこに新たな高校像を求めてゆこう。

このような考え方から、池上論文にも引用されている日教組教育制度検討委の「あらたな総合制としての単一学校形態」なる総合制高校の提案に原則的に賛成するものである。(細部にわたっては異議あり。)そしてこの総合制は単なる夢物語でなく、現行教育法規の中で、私たちの自主編成・教育実践の運動が、どれ程多くの国民に理解・支持してもらえるかという点にかかわって、実現可能の問題と考えている。

このようにいうと、それは総合制への期待過剰であって、あたかも総合制が実現すると現在の職業高校の悩み・矛盾が一挙に解決すると思ひ込んでいた短絡論者であり幻想論者であると云われるかも知れない。私としても、総合制高校が現在の中学校の抱え込んでいる生活指導・学習指導上の問題点を生徒の年齢に応じ拡大された形でかかえてゆかねばならないだろうし、またさまざまの新しい問題点が生じて来るだろうことは十分に察しがつくのである。それでもなお、被害者集団としての底辺校の存在を学校体系の中から抹消できるという大きな教育的効果には変えられないという現場の者の願いなのである。

それと同時にもっと大上段に振りかぶれば、後期中等教育における機会均等・門戸開放は、小学区制・男女共学の上に更に総合制を実現しなければ、真に確立しないと考えるのである。

総合技術教育の視点より技術教育を

一方、工業高校の教育内容の問題点・欠陥が今日程論ぜられたことはなかった。各教科がバラバラに存在し、技術教育が狭い分野にだけめり込んでしまった工業高校の現状は、国民大衆の要求からまた技術そのものの要求からも手痛い批判を浴びている。高度経済成長の帰結としての環境破壊・公害発生に関連して、技術の在り方・技術の社会科学的側面についてきびしく問われているし、技術の高度化が幅広い基礎技術の知識や生産全体の流れについての知識を要求しているが、そのいづれに対しても現在の工業高校の教育内容はそれに応えることが出来ない。また資本の合理化政策の下で労働疎外の問題が巧妙を極めて処理され、国民生活の内部に浸透しつつあるとき(生徒の退廃現象もこの点に関連する)、労

働と密接な関係にある技術教育が全くのノータッチにあるということはどういうことなのだろうか。そしてこのような工業高校の教育の欠陥は同時にすべての高校にも通ずることではないだろうか。

資本なり教育政策の意図するところのものが、もの見事に現在の高校教育に反映しているとするならば、この現象にストップをかけるのが現場にいる私たち教師の任務ではなからうか。かくて総合制高校は総合技術教育の視点に立っての教育内容が編成され、その中で生産技術教育は男女を問わず全ての生徒に行われるべきであると考ええる。いうなれば生産技術教育は一般普通教育として位置づけられる。そして生徒の進路の希望や個性に応じて、選択制度が総合制高校で採用される時でも、それは大別された産業部門の基礎的知識の学習にとどめるべきであろう。

総合技術教育については、池上論文も指摘している如く、それは現在社会主義国で実施されている総合技術教育そのものを、今の我が国に持ち込むことではない。現在の我が国において、資本の利潤追求のため能力主義教育が強行され、差別と選別の下に生徒の人間性が歪められ蝕ばれている時、それに対決すべき考え方として総合技術教育を対置してとらえようというのである。今すこし述べるならば、労働疎外を回復し、精神労働と肉体労働を結合し、機械を支配する労働者・主権者としての自覚を持つ労働者の教育を鮮明に打ち出している総合技術教育の視点に立って、中教審路線と対決しようとするのである。だから「労働と教育との結合」という総合技術教育の命題も、社会体制の違いから実現は不可能とか社会体制が変わらねば出来ない問題だと云うのではなく、(目下の時点においては労働を直接生産労働への参加とだけとらえるのでなく)労働に対する正しい科学的認識を養わせ、また学校という枠内において労働の体験をさせることととらえても、それは一向に総合技術教育を矮小化して考えたことにはならないと信ずる。このような考えの下での技術教育の在り方(これは小・中・高一貫としての技術教育でもある)を追究してゆきたいと考えている。

高校教師も一歩踏み出し始めた

以上雑駁な感想を縷々述べて来たが、このような考えは私1人に止まらず、全国の職業高校の教師の中にニュアンスの差こそあれ、ほぼ同じような考えを持つ者が始まっているというのはいい過ぎでもないと思うのだがどんなものだろうか。本年1月、岡山で開かれた日教組

全国教研集会の技術・職業教育分科会の高校側レポートに上記のことが多くふれられはじめてるように感じとったのである。そこで池上論文に関して1ヶ所だけ反駁するならば、「高校の職業教育を守る必要性がその目的において論じられている割合には、内容において論じられていないのではないか。一般普通教育に変えてゆく展望を内容に即して吟味せよ。」という論文の主張は、今次教研の動向と関連して不適當ではないかと考える。

(高校教師の身びいきとられても仕方のない面もあるのだが。)すなわち数多くの職業高校の教師が、「あらたなる総合制」を展望に持ちながら、現状の小学科制・類型制の中であって、どのように教育課程を考え且つ改めていったらよいか、授業内容を創り出し実践しはじめたらよいかという苦斗の状況をつぶさに報告し合っているからである。それは去年の山形教研の力みかえったふんいきと変って、正に一步動き始めたと感じたのである。

たとえば総合制についての理解も、去年の暗中模索から脱して文部省理産審の職業教育改善小委の中間報告と対比しながら、日教組教育制度検討委の最終報告が何を

主張しているかをつかんできたように思えたのである。そして教育課程も現行学習指導要領の上に立って、どのようにすればすべての高校生にとって必要な職業教育たり得るのかという考え方が提示されはじめたり、小学科間の共通科目・共通学習への取り組みが農業高校にも拡大されて来たり(今迄は商業高校にその例が多く見受けられた)、その科目の学習到達目標を明らかにする努力(これは今次教研の討論の柱の1つでもあった。)、技術史教育の実際化と生徒への定着への努力、そして実習を総合実習として位置づけ、生産の流れと労働の問題をその中に織り込もうとする努力、はたまた地域の産業・技術をどのように教材化させて地域との結びつきを図るかの努力等々、正に現在の職業教育の欠陥を如何に克服すべきかのきざしとみられるレポートの数が、昨年より全般的にその数を増して来たと感じた。私にとってこれらの動きは、たとえかすかな胎動であっても、遅ればせながら高校教師が「職業教育をその内容から総合制へ迫る第一歩」をふみ出したと強く印象づけられたのである。

(埼玉県立川口工業高校教諭)

.....[シンポジウム] 意見12.....

小・中・高一貫の教育を考える視点

後 藤 豊 治

池上さんの論考のねらいは、高校の新しい課程編成への示唆として、中学校における課程変遷の歴史、とくに「職業教育」から一般教育への変質過程に学ぼうということであろう。

ところで、新制中学で「職業教育」がおこなわれた事実があるだろうか。たしかに、新制中学の「職業科」の成立過程で、「実業教育」的な発想が出てきてはいる。これは「職業準備的」な教育を施すことへの要請であり、「主婦準備的」な教育の要請と結んで、かなり強い主張であったことは想像できる。しかし、このような「職業教育」への要請はすでにその段階で「職業前教育」の要請とぶつかっている。たとえば¹⁾、

職業科のもう1つの大切な要件は、職業科は将来の職業の直接の役に立つものを教えようとするのではないということである。職業選択をやらせる段階にある

生徒であるのだから、……(中略)……ただ1つの作業だけに子供を向けてしまってはいけない。最初はだれでもできるような一般的な内容の教育をやる。生徒のそれぞれもっている適性に応じて職業が得られるように、つまり適職が選べるように、いろいろの経験を得させる。

と性格づけ、さらに

従来の実業科を取扱うように専門の技術をやらせると、専門家を養成するにはいいが新制中学の職業科の設置の目的とは相反する。生徒・児童が将来、農民・商人・俸給生活者・官吏などになるのであるというように学校教育が運命づけてしまってはならない。多少でも判断力や批判力のととのう年齢に達したとき、各人が自分の方向を決定するようにさせる。つまり職業科の担任は、従来の実業科からすっかり離れなければ

ばならない。

と付け加えてさえている。ここには明らかに、中学校の職業科を「職業前教育」と規定し、「試行課程」としての性格を強調している。

このような発想が、当時万全に理解され、支持されることは困難であつたらう。しかしともあれ、実業教育的発想に対する1つの“抵抗”となりえたはずである。(事実はCIEの支持によって、単なる抵抗にとどまったというより、一時主流の考えたかとなった。)このような拮抗関係がなかったら、この教科観の新しい発展も生じえなかつたらう。事実、中産審第1次建議は、拮抗する両者を止揚した発想とみてよい。

いまひとつ、ここで考えておくべきことがある。1951(昭26)年11月の政令改正諮問委員会による答申「教育制度の改革に関する答申」では、中学校について、つぎのように改正点をのべている。

中学校(3)の課程は、普通教育偏重に陥ることを避け、地方の実情に応じ、普通課程に重点をおくものと職業課程に重点をおくものとに分ち、後者においては、実用的職業教育の充実強化を図ること。

(備考)中学校(3)の課程における職業教育は、各地方における産業の実情に即し、それぞれの職場を教育の場として利用することができる等、弾力性をもった課程とすることを考慮すること。(引用者注、これは実質的には職業課程の2年制案—審議過程で提起されたという一への妥協条項とも考えられる)

ここには、六三制の否定—単線型から複線型へ—、戦前の高等小学校高等科への復帰のねがい、そして下級技能労働者の供給源確保、というねがいがこめられていたとみてよい。しかし高・大にわたる一連の改正—中間段階の学校設置・実務的教育—要請、たとえば6年制高校(主として工業高校)の設置、「専修大学」(現実には高専)の設置などが実現したにもかかわらず、中学校についての上記の改正意図は実現しなかったのはなぜだろう。もし、中学校の「職業科」は実業教育のための教科だと規定されていたとしたら、上記の意図は実現していたかもしれない。まえにのべたような教科観の拮抗があったからこそ、復旧意図・下級労働者造出の意図は破砕されたのではなかつたらうか。

以上のべた2つのすじ道は貴重な示唆となるのではないだろうか。第1のすじ道は、現在の高校を1947年時の中学校におきかえて考える手がかりとなるし、第2のすじ道は多様化構想の破綻をとき明かす手がかりとなる。

いまひとつ新しい構想への示唆となり、支援となる資料をあげておこう。それはILOの1962年総会で採択された「職業訓練に関する勧告」にもられた要請である。それは、

訓練の早期においては専門化をさけ、訓練生には、将来の専門化が最少の追加訓練や再訓練でその上にきつづけるような技能と知識の広い基礎を与えること(第18条6項)

1つの型の訓練から他の型のものへ容易にうつることができ、また次々と異なった段階の訓練に入ることができて、個人がその持っている能力や傾向に応じて、最高の訓練段階まで到達できるようなものに設計されるべきである(第3条3項)

というのである。この勧告の文脈には、明らかに技術革新期における労働者の福祉維持の要請、つまりそのキャリアを豊かに流動的に展開することを可能にするため、早期分化という袋小路の中に追い込むな、という要請がある。もちろん、この勧告は職業訓練に関してのものであるが、当然学校教育体系にかかわることになる。つまり、早期に、低次の専門化を強いる教育のコース分化否定につながる性格のものだからである。

つぎに別の角度からすこし考えてみたい。

一般に、「一般教育」というと、「職業教育」と安易に対置して考えられるが、これはどうだろう。「一般教育」とは、岩波小辞典・教育によれば、

各専門分野の細分化が進行し、統一の中核が失われたという自覚にもとづいて、共通な信条と理解との回復をめざして、高等教育の教育内容を再編する原理として、このことばが用いられるようになった。

と歴史的に規定され、これが現在通念化しているとみてよい。ことからは高等教育の問題である。細分化し、深化する専門の教育が、とかくいわゆる“専門バカ”をつくり出すことを防ぐ、という意味合いともとれる。

さらに、「一般教養」について、同書は

特定の専門的・職業的・技術的な知識や技能と異って、人間として並びに市民としての知識や能力や態度を内容とする教養をいう。

(中略)

社会のすべての人々の生活を豊かにし、その福祉を高める能力や態度の基礎となる教養として。そして、そのような教養には、「普遍的法則の認識をめざし、その発展に普遍的人間性が参加する可能性をもつ科学の役割が注目されている」ともしている。いうなれば、一般教養とは人間としての「全面発

達」への期待とかかっている。

まえにのべたように、ことがらは高等教育の問題である。しかしこの考えかた、つまり「人間としての完成」はひとり高等教育の問題ではなく、すべての段階の教育過程にひきのばして適用されるべきものであろう。

以上、池上さんの提起した2つの問題の1つ、「職業教育は一般普通教育（一般教育）とどこで区別するのか、その目的においてか、内容においてか」には、側面から答えたことになると思う。つまり、区別は「目的」にもあるが、同時に「内容」「方法」にもかかわることになる。そこに「総合技術教育」への要請がすがたをあらわすのではないか。

第2の問題、「中等教育における職業教育の役割、職業教育とは本来どういうものであるべきなのか、発達の視点はどう入ってくるのか」は難しいし、わたしとしても明確な答えは出せない。第1「発達」といっても、それは決して“予定調和的”な発現現象ではなく、社会・文化的なレベルなり要求とかかわることがらだからである。だからこそ、1947年当時の中学生と現在の高校生とをおきかえて考える必要も生じてくる。readiness とい

うが、これとて単なる“内的成熟”の意味ではとらえがたいし、どうしても先行経験とのかかわりをもたざるをえない。幼児・児童期の“遊び”なり、あとの技術的経験、しかもこれとかかわって科学的認識の発展があり、これを基盤にして社会的生産に参加する能力が養われることになる。このような基礎能力のレベルの高さのうえに“専門性”という能力が発展させられると解してよからう。その専門性の性格もかつてとは大きく変化しつつあることも見のがせまい。高校段階でのいたずらな専門細分化は砕かれた瓦礫を並べるようなものにしかならない。

ただ“手の巧みさ”の問題はやはり見のがせない。幼児から体系的に構築された教育で、“考える巧みな手”をどうして育てていくかは関連する教育方法の問題として検討されなければならない。

注 1) 戸田貞三「新制中学校職業科の性格」(日本職業指導協会編「新制中学校と職業指導」)(p.29, 30)

(国学院大学教授)

.....[シンポジウム] 意見13.....

すべての教育は職業のための教育である

西 田 泰 和

1

戦後の教育改革による中学校の最初の生徒が卒業した数年間、その約半数は直ちに就職した。しかし最近、大部分の中卒者が高等学校に進学するようになった。必ずしも高校全入運動によってではなく、今や高度経済成長のおかげで義務教育化しようとしている。その結果として、多様な能力、素質、才能と興味を持った生徒が、後期中等教育を受けることとなった。これに応じるための教育政策として、中学校の進路指導の強化と、高校における職業課程の多様化がすすめられたのであったが、多くの問題点が残された。

生徒の多くは、普通課程を希望し、職業課程は敬遠された。進路指導本来の機能は、生徒が人生における職業

の意義について理解を深めることであり、適切な職業的発達に必要な自己認識を高めることであるが、中学校における進路の指導は、選別強化の役割を演じるものであった。希望しない職業高校に振り分けられた者は、学習内容に興味を持たず、普通課程に入った者はむずかしくて授業についていけない悩みがついてまわるといわれている。一部の秀才はこの限りでないが、高校卒業間近になっても進路の方向が見定まらず、そのまま大学に入ってしまうから、大学生になっても職業を決めていない者が増えていると聞いている。一体職業とは、自分の顕著な能力をもって社会に奉仕することである。自分は何事に適しているかを発見することは、人生の最大の課題であり、教育の任務である。しかし毎日学校に出席しなくても、試験さえ受ければ単位がもらえ、その上簡単に仕

事が得られる世の中である。自分で職業を選択しなくても企業の方から君の職業を選択してくれる。銀行員になろうとセールスマンになろうと食いはぐれることはない。しかも誰かのため、汝のため、社会のため、国家のためよりも自分のためになる教育が大切だと一部の大人がいだすものだから、真じめな青年がついその気になって、人生と職業、個人と社会についてくそまじめに考える者は変人・奇人とラッパをふくことになる。

かくして大学は真剣に職業の技術を磨く場ではなく、閑暇を楽しむ場となった。どうやら大学はギリシャ・ローマの古代に復帰したらしい。大学生がこうであるから高校生が大学に入りやすい普通課程にあこがれるのも、もっともなことである。職業準備に真剣なのは、学歴にならない各種学校に学んでいる人たちだけになってしまったのだろうか。

2

日教組教育制度検討委員会は、後期中等教育の問題解決方法として総合制高校を提案している。最終報告書のなかで、「すべての青年男女に共通で、一般普通教育としての技術教育を履習させる」さらに「自らの進路を主体的にえらびとるためにより深まった専門的に分化した選択教科を配し、ゆたかな個性の開花をめざす。これらの選択教科は在来の職業教育ではなく、専門的教科科目をつうじての一般教育である」と述べている。

これは小・中・高一貫した技術教育を一般普通教育の立場から系統づけるための足場を与えたものであり、高校の普通課程が極めてアカデミックであり、逆に職業課程が極めて多様化しており、特定の職業準備のための教育に偏向していることを改めるための方向を指示したものと見える。

ここで総合制高校の制度を既に実施し、また実現しようと努力している外国の例を見よう。例えばアメリカ合衆国のハワイ州では、1966年以来高等学校の第3学年までが義務教育と定められている。後期中等教育に我国におけるような多様化した職業課程を持っていない。高校段階の職業技術教育は、一般普通教育の立場で考えられインダストリアル・アーツがおかれている。専門の職業教育は短期大学又は大学で行われる。しかし義務教育を高校3年迄実施している州はごくわずかで全てうまくいっているわけではない。そこで提唱されたのが連邦教育長官シドニー・P・マーランド・ジュニアによるキャリア・エデュケーションである。これは高校のアカデミックなカリキュラムと、職業的カリキュラムの対立に対

する反省であり、すべての生徒が高校を卒業したときに自活できる職業的能力を身につけさせることを目的とした教育計画である。これは真に職業教育でもなく、真に一般教育でもないものを目指している。

西ドイツでは今教育改革が進行しつつある。バイエルン州では、職業を志向した基幹学校、技術を志向した実科学校、学術志向のギムナジウムを統合した統一的総合制学校を1969年より実験実施し、1976年にその結果の検討を行うことになっている。この方は学力の分化への対応、個性の尊重、旧制の水準の維持という面から疑問点がでてきているという。総合制を既に実施しているスウェーデンでは、経費と労力に見合う成果も期待困難であるといわれている。多様な能力、個性を持った人たちを平等に教育することが果して民主的であるのだろうか。能力の高い者はあくびをし、そうでないものは冷汗をかいているということらしい。

しかしこうした外国の総合制実施の問題はともかくとして、わが国における総合制高校を目指した教育運動は、高校の教育内容を全般的に検討すること、特に一般教育のなかに職業技術教育の教育的価値を考慮し取り入れること、かつ総合技術教育的視野にもとづき変化に対応のできる人間の育成を目指すという点において特別の意義を持つものである。

3

池上正道氏は、教育制度検討委員会の最終報告が、「職業教育の軽視、若しくは否定論と考える考えかたもあるようである。ただそれが現在、工業高校などで教えている職業教育をやめてしまうことだととられ、教師の身分上の問題と結びつくと、職業教育を守れという発想となっていくような気がしてならない」といわれている。そして高校の教育内容を改めるには、一般教育と職業教育の区別の問題、職業教育の教育的価値、職業教育本来の意味について考察されねばならぬといわれる。ただ中学校の職業・家庭科から技術・家庭科への経過を参考にして、「高校でも同じであって、高校を卒業して地元の産業に吸収される数が現実には多ければ『職業教育』の必要性が生じるだろうしそうでないならば『一般普通教育』としての教育価値を考慮して内容を変えてゆく」と述べられているが、それで果して一般教育対職業教育の問題を克服できるだろうか。特に池上氏が心配されるように教師の身分を保存するという立場から、普通課程を担当する者と、職業課程を担当する者が、論争するならば、現在の問題点をそのまま温存することになるだ

ろう。われわれは職業教育とか、一般普通教育とかの形容詞を附属させた教育を論じているのではなく、「教育」とは何かについて深く鋭く考察しなおす必要にせまられているのである。

次に池上氏は、「高校の場合も生徒の発達に即して教育内容を選定してゆくことが必要になってきていると思う」と指摘されている。現在の教育内容は、それぞれの教科の専門家が、科学技術の発展のために最低の必要量であるとして選定したものだが、最低必要量どころか生徒にとっては最高と受けとられている。それが大学入試と結びつくものだから、単に「一般的な知識」として詰め込まれるに過ぎない。実際に有用な知識や技能に転化せずかつまた創造的思考力とは全く無縁な存在となってしまう。普通課程の内容は、アカデミックで形式陶治説の悪い面を保存している。発達の視点を取り入れることにより、「現在職業教育とされているもののある部分を一般普通教育を考える発想」で取扱うこと、「これこそが職業教育を現実にも即して変革してゆく展望を与えるものではないかと思う」と池上氏は述べる。

銜学者はそれが有益であるという教育を軽蔑している。一般的な知識が有益な知識よりもすぐれているということは如何にも不条理なことである。発達の視点を考慮して、有益な知識や技能を一般普通教育のなかに取り入れ生徒の興味を喚起し学習意欲を育てなければならぬ。池上氏は生徒の能力、興味など発達の程度を問題とし、職業技術面を普通教育のなかにくみ入れ変革していくことを考えられているが、ここに発達課題の概念を加えることによってなお一層意味が強められると思う。この概念はロバート・ハビガーストによって提唱されたが、彼はこれを職業的発達の段階に適用している。これは5つの段階からなる。第1は同一視の段階（5～10才）、第2は産業の基本的能力を得る段階（10～15才）、第3は社会の職業構造における1人の労働者として確認を得る段階（15～25才）、第4は生産的人間として成長する段階（25～40才）、第5は生産力を保持する段階（40～70才）である。全ての青年男女は生産的人間として成長する。そのために発達段階においてなさねばならぬ課題がある。各段階の課題が満足でないならば次の段階において困難を感じる。この発達段階は適切な発達の

姿を確認することの重要性を強調したもので、特に教育との関連性を説いている。発達は教育によって指導されねばならぬのである。中等教育段階では、将来政治家になる者も、技術者、医師、主婦、事務員となる者も、青年男女の全ては、産業の基本的能力を獲得するように努めなければならない。単に普通課程に進学し、一般的な知識を詰め込むだけでは、産業の基本的能力は得られず、結局企業に仕事を選んでもらうより仕方のない主体性のない人間となる。産業の基本的能力と総合技術的能力とは全く性格の相反するものだろうか、検討してみたい。

4

結局最終的には、全ての人間は職業に関する知識や技術を身につけて生産的人間として社会の役割を分担し、生活活動を営むのである。従って全ての教育は職業のための教育である。自由教育であると一般教育であると考えようと考えまいと教育によって社会のなかで生活する人間を育てるかぎり職業のための教育に他ならない。ただ問題は、早期に職業を決定させてその準備のための教育を行うことである。それは現在の発達を阻害し、職業への正しい準備を妨害する。

「職業のための準備は直接的でなく間接的でなければならぬ。すなわち生徒をしてその場その場の要求と興味とを有する能動的な業務に従事させることによらねばならぬ。こうしてこそ教師および生徒は生徒の個人的傾向を真に発見し、これによって将来における或る職業の適当なる選択をなすことができるのである。そのうえ個人の才能および傾向の発見は、いやしくも人間が成長している限り、絶えず行われるべきものである。」また、「職業の知的ならびに社会的意味を十分に認むる教育は、現在の社会情態の史的背景について教え、かつ生産の材料および方法に関する知恵と創意とを与える科学をも教えるのである。その上現在の諸問題とその改良法を未来の労働者たる青年に親しく教えるために経済学、政治学を学習させるのである。」これはジョン・デューイの言葉である。今日我々がとりくんでいる問題にそのままではまるではないか。

(芦屋大学助教授)

* * * * *

高校問題と職業科の性格

永 島 利 明

池上氏の論文をよんで、つぎの3点を考えたい。第1に、教育制度検討委員会の最終答申でもっとも問題になるのは「専門的な職業技術教育は地域総合高校卒業後、公共的な職業訓練機関と大学で保障すべきである」ということである。

第2に、中学でかつて行われた職業科は職業教育であったのか、普通教育であったのかという問題である。

第3は普通高校でどんな技術教育を行うかということである。

高校職業教育は不要か

かつて文部省が職業高校に本当に入学を希望して入学した生徒は、2割しかいなかった、という調査を発表したことがある。この2割の人のために、職業高校はいらないのだろうか、ということ、を、まず、考えたい。考えの根拠となるのはいくつかの外国の例である。外国の例をあげると、もっと日本の現実から考えてほしいといわれるかもしれないが、外国のこともひとつの参考になると思うので、ここであげてみたい。この原稿依頼を受けた数日後、スウェーデンの教育改革の事例を入手したので、これをあげてみよう。まず、政府資料をもとに改革の様態を伝えたい。

スウェーデンでは1971年7月に高校・補習学校および職業学校が終止符をうち、異なった目標と組織を解消して、ひとつの統合高校となったのである。新しい学校は2～3年制の学習コースをもっている。また、4年制の技術コースもある。ほとんどのコースは副選択をもっている⁽¹⁾。

コースは非常に異なっている。旧制の高校では選択の教科を行うようになっていた。経過期間として、旧制の職業学校は旧制高校で行うことのできない領域を行っている。旧制高校のコースはそのまものこっている。旧制補習学校は組織が簡単になり、職業指導が重視されている。新しい学校は職業教育の完全な改革を残している。

普通教科が多く与えられ、より広い基礎がうけられるようになった。

このような統合をなぜしたのだろうか⁽²⁾。社会的な理由としては、普通教育と補習教育・職業教育などいわゆる実務教育との間の差別がある。新しい学校を導入したのは、そうした差別を排除し、異なった教科を等しく魅力あるものにしたのである。その結果、生徒のひとりひとりが志望、興味および適性によってコースを選ぶようになった。普通教育と実務教育の建物がわかれて、分離していた。このような両者の隔離は卒業してからの労働生活にふさわしくない一方向にかたよったグループを作り出していった。

教育的な理由としては、総合高校は教職員や設備の配置を効果的に行うことができるようになった。統合が行われるようになったので、資格のある教師が教科を教えられるようになったし、生徒は実習のできる教師の指導も受けられるようになった。また、各教科のための最善の設備を購入することが容易になった。

財政的な理由としては、地方自治体では教育費を減少できたばかりではなく、高価な設備や機械類を有効に利用できるようになったのである。

しかし、現実のスウェーデンの統合高校はどうなっているだろうか。コースとしてはつぎの22種類ある。

人文社会学系 2年制—消費、保育、社会。

3年制—リベラル・アーツ、社会科学。

経済学系 2年制—商業事務、経済。

3年制—経済。

科学技術系 2年制—衣服、食品製造、工場(workshop)、自動車、木工、建築、電気技術、化学技術、林業、農業、園芸、技術。

3年制—自然科学。

4年制—技術。

これらのコースのカリキュラムはすべて異なっているから掲載することはできないので、特徴をあげてみよ

う。週当たり授業時間数は38時間が11コース、37時間が2コース、35時間が3コースとなっている。残りは週授業時間が書かれていない。つぎに大きな特徴は38時間のなかで、技術教育を3分の2以上行うコースが11コースもある、ということである。このことは統合高校卒業後すぐ役立つ、職業教育を捨てきれないでいるとみられるし、逆にいえば、それだけに職業教育を重視しているといえよう。

また、ソビエトでは1967年より後期普通教育に労働の時間が2時間が配当されている。9学年と10学年がそれぞれであるが、トラクター、電気、金属加工、電子工学、機械製図、果樹栽培、野菜栽培、動物飼育、セニ加工、自動車の分野がおかれている。これはどちらかといえば、普通教育より職業準備的な傾向があるとみられる。このような傾向は普通教育としての技術教育を職業教育と誤認させてしまう理由がある⁽³⁾。

ともかく職業高校へどうしても入りたいというこどもがいることも事実であり、そのかぎりでは職業高校を残すべきであろう。志望者が減少した所では普通課程を併設していくべきであろう。実際多くの職業高校はそのような情況に直面している。一方、普通高校では総合技術教育がいわれているほどには、実践が出ていない。意識をかえるべきなのは、口は総合技術教育、実際は大学入試一本やりという普通高校の教師であろう。

職業科は職業教育か？

1950年代にあった職業科が職業教育かどうか、という問題提起をみて、きっと多くの読者のかたがたが奇妙に思われるかもしれない。しかし、ここで考えてもらいたいのは、義務教育または旧制高等小学校のような初等教育において、普通教育ではない純粹の意味での職業教育を行うことが本当に可能なのか、という問題である。実はこの問題はいま始めて提起されたものではなく、古くから行われた議論であった。明治37年に岩手師範学校の福島亦八はつぎのようにのべている。

「本年四月より高等小学校に加設せることとなりたる手工農業商業即世の所謂実業科につきましては今尚誤解を抱かる人士少からざるが如し之れ一には所謂実業科という名称が自ら人をして誤解に陥らしむる因をなしたるにもより抑実業科といふ名称は何処より出で来たるものかといふに勿論法令上の名目にもあらず只世間に実業教育といふ声が喧しき折に当り丁度右三科加設に関する法令の改正ありたるを以てこれは小学校にても実業を加設する方針なるべしとの早呑込と尚一には農業商手工工などい

ふよりも一括して実業科といふ方が便利なることによりかくは一般に唱え出されたものと考ふ」。

これを現在のことばでいえば、高校には普通高校と職業高校とある。だから、かつての職業科は職業教育だったということになってしまうのである。このような誤解はなかなか解けず、技術科を職業教育と考える人もいるほどである。明治以後の普通教育における労働を伴う教科が十分研究されていないため、こうした誤解を生じやすい。この点では70年前の福島のほうが正確に理解している。

「(前略) 所謂実業科とかはた普通科とかいふことは法令の認めざる名称にして世人が勝手に命名したるものなり殊に他の学科ば普通科と称しその外に加設する実業科なれば云々とは奇怪至極の論にして全然施行規則の精神を無視するものなり元来小学校は普通教育を施す所なればその教科目はみな普通なり豈特殊の実業科といふものならんや之を要するに小学校に於て手工外二教科を加設するは決して実業を教授せよとは非ず只右等実業に関する基本観念を授与して他日之が大体を理解するの素地をなさしめ且つ此等実業に関する趣味を感知せしめて成長の後実業を愛好する心(よし実業とならざるもの迄も)を養はんとするにあり」。

当時と目的は異なるかもしれないが、初等教育や普通教育のいわゆる実業科、職業科等の基本的性格をこれほどはっきりと普通教育といっているものはないであろう。職業科は普通教育であって、決して職業教育ではなかったのである。

ところが教師も生徒もそう思いこみ、この教科を育てる方向を失い、差別感に苦しみ、ついに他教科に行くというような形になる。

われわれ教師自らが福島と同様に、実業科、職業科を普通教育と考えていけない限り、また、技術教育も職業教育と同じだという観念を変えていくことはできまい。教育制度検討委員会の「高校に技術科をおく」という答申も、単に職業高校の失地回復策にすぎないと一部に考える人がいるのは、技術教育＝職業教育と考える人が非常に多いことを示している。

ところで私はまだ池上氏が提出している「職業教育は一般教育とどこで区別するのか、その目的においてか、内容においてか」という問題について何ら答えていない。私はこの質問に答える解答をまだもっていない。それは一方の側の一般教育としての技術教育が社会的通念となっていないことにある。職業訓練や一般教育ほど職業教育がはっきりした性格をもっていないのは、その

中間的性格をもっているからであろう。職業教育といえ
ば、卒業後すぐ役立つと考えられてきた。それは職業科
ばかりではなく、現在の技術科にも「私は大工になるの
ではないので、こうしたものをする必要があるだろうか
か」というような疑問をもつ生徒はかなりいる。

ルソーは総合技術教育を評価し、職業教育より高くお
いている⁽⁶⁾。(1)総合技術教育はどの職業に対しても準備
すること、(2)それは生徒の知的な見解を広くし、全体を
把握し、各部分の関係を正しく評価すること、(3)労働の
上に築かれた社会的な諸関係を評価するための正しい尺
度となること、(4)それは現存する社会秩序についてほん
どうの理解を得させること、だからであるとのべてい
る。これは普通教育としての技術教育のあり方をもっと
もよく示している。ルソーの考えはともかくとして、か
りに農業や工業を普通教育で行った場合、それを職業教
育といえるかどうか疑問である。職業訓練の場合は職場
と直結し役立つものと考えられているが、上の場合には
農業や工業の必要な最少限の知識は得られたとしても、
それを現実に応用していくことは困難である。職業教育
も職業訓練ほどではないけれども、たてまえの上では
「職業に役に立つ」ということがいわれる。

普通教育で技術教育を行った場合、すぐ役立つまいと
いう評価があった⁽⁶⁾。それに対する反論としては、まえ
にあげた福島の意見のように「すぐ役立つ必要はない」
といわれた。この論者たちは戦前の場合、勤労の習慣形
成を評価し、戦後は生産技術の基本を教えることに重点
をおいた。

普通教育という場合、ひとりの人間としてのミニマム
エッセンシャルズとしての学習をいうのであるし、職業
教育の場合、ひとつの領域の最大限の要素をもっている
学習をさすものであろう。この職業教育と普通教育の区
別という問題は残された課題であり、研究会のなかで共
同討議を必要とする。ここでは思いつくままにのべてみ
た。

わが国では伝統的に「教養主義」の傾向が強いため、
技術教育を職業教育と誤認したり、軽視されたりしてい
る。そのため小中高一貫した技術教育は「資本主義の諸
条件のもとで、その全体的な実現は不可能である」とい
う説がある。(技術教育研究7号p.17)。確かにそうした
傾向はあるものの、不断に普通教育としての技術教育を
追求していくことも大切である。どんなに政治が変わっ
たとしても人間の意識がそれと同時に変化するわけでは
ない。労働をともなう教育が大切なのは体制をこえた問
題であり、その価値は体制がどうあろうと、不変のもので

ある。その意味では普通高校の技術教育のあり方や内容
を研究していく意義は大きいと思う。

私の考える普通高校における技術教育の構想

私は少数の是非職業高校へ進みたいと考える人のため
に、職業高のある程度は残してもよい、という考え方
であるが、池上氏のいわれる普通高に技術教育をとりい
れるという考え方にもひかれる。池上氏が高校でどんな
技術教育をどんなようにするように考えているかを知り
たいので、私の構想を示して、批判をお願いしたい。

まず、私の構想の前提となる普通高校における技術
教育のあり方につき示す⁽⁷⁾。

まず、第1に地域社会学校の発想をなくすことであ
る。戦前の教育法規には「土地の情況に因り」農業・工
業・商業を課すという地域社会学校の発想がみられる。
この発想のゆきつくところは結局は、技術教育は就職者
のための教育であるという考え方になってしまう。それ
はかつての職業科のような普及教科すら教師でさえも、
職業教育であると錯覚してしまうのと同じである。こ
うした考え方では技術教育は必要はないということに
なる。たとえば、大正15年に実業を科する学校は旧制中
学総校数518校中29校のみであった、ということはその
ことを裏付けている⁽⁷⁾。

第2に、履習の逃げ道をなくすことである。その最初
のものは明治19年6月に出された中学校令では、第2外
国語と農業は必修になっていたが、「第二外国語ト農業
トハ其一ヲ欠クコトヲ得」となっており逃げ道が必ずあ
った。多分農業を課した府県は少なかったとおもわれる。
これは法的には留保規定とか訓示規定とでもいうのであ
ろうが、こうした規定は一扫されねばならない。現在、
普通高校から技術教育を積極的に行うという気運が必ず
しも出ていない現状ではこのことは大切なことである。
青森県ではその当時に農業の時間にほかの教科を課して
いたらしいが、にせのカリキュラムの元祖であろう。現
在の高校でも進学のために正規のカリキュラムが行われ
ず、入学準備のための学習が行われている場合がある
という。これをにせのカリキュラムといっているのであ
る。

第3に、進路による選択科目ではなく必修とすべきで
ある。昭和6年の第1種第2種というふたつのコースが
あった。これは生徒の性能、趣味、志望、土地の情況等
によって選択するものであったが、実際には進学か就職
かの志望による選択が主要なものと考えられて、生徒父
兄のみならず教師もそう考えこんでしまった。第1種は

就職組とされ、第2種は受験組といわれるようになった。就職組と受験組の間には差別感が生まれ、ついに解決ができず改正されてしまった。そのような道をたどってはならないであろう。

第4に普通高校における産振法適用の履習単位をひきさげる必要がある。昭和44年から高校普通科において農業、工業、商業に関する教科を15単位以上履習させる場合にはそれぞれ70万円、100万円、50万の産業教育設備補助が行われるようになった。これが昭和49年から単位は10単位にひきさげられ、金額は100万円、150万円、80万円と増額された。しかし、実際にはこの補助をうけた学校はきわめて少ないという。戦後選択や必修として農業や工業をとっている単位数は2単位が多いようである。また外国でもソビエトの9～10学年では70時間で各学年2単位、合計4単位が労働科にあてられている。また、現行の家庭科が4単位という点からみると、4単位くらいまでひきさげるべきであろう。

第5に、技術教育は実習を伴うので、教育効果をあげるために、実習時には、すくなくとも1グループ20人以下で行うようにすべきである。わが国の後期普通中等教育の技術教育では小人数で実習を行った先例はないけれども、そうしなければ、昭和6年に作られた作業科と同じ運命をたどることになる。

第6に、現在普通高校には商業がおかれているところが多い。資本主義社会では流通の果す役割が大きいので商業的内容もいれるべきであろう。こうみてくると技術イコール生産技術という前提に立つならば、技術科という名称は適切さを欠くように思われる。

第7に、どれ位の単位を普通教育としての技術教育に与えるべきかが問題になる。それには他の教科で代替できない内容にしばっていけばよく、4単位くらいにならないかと考えている。長野の高校の教師が作った案もすばらしいものであったけれども、実践の課題にならなかったのはこの点にあったのではないだろうか。

高度の技術教育のねらいとしては長野案がもっとも参考になると考えるので、ここでは省くが、具体的な内容をつぎにかかげる。

1 農業生産と食品生産

農業生産の目的 ①おもな作物の特性、栽培環境およびこれらの関係を理解し、農業技術の基本を学ぶ。②主要な作物の栽培技術史を学び、作物が社会生活とどのような関係をもったかを知る。③農業の問題点を知る。④国際分業論と農業の変化。

食品生産の目的 ①献立と調理に関する高度の知識と

技術を習得させる。②微生物、食品添加物などによる食品の危害について知る。③燃料の安全な使用方法を知る。

2 製図と工学

製図の目的 ①機械製図の基本を学ぶ。②大量生産技術の確立と問題点を知る。

工学の目的 ①工学技術に関する基礎的な事項を理解させる。②労働安全や労働衛生の基本を知る。③加工技術の発達を知る。

3 簿記と事務機器

簿記の目的 ①簿記の基本原則を理解させる。②商取引を正確めいりょうに記帳する技術を習得させる。

事務機器の目的 ①事務機器の知識と技術を習得させる。②事務労働の問題点を知る。

おわりに

私はここでは最近自分の行っている外国の技術教育や戦前の技術教育史のわずかの資料を使って書いてきたが、とくに感じたいいくつかの点をあげよう。それは普通学校で行われてきた農業や工業の教育をすぐ役立つ職業教育と考え、普通教育では到達しえない水準を求めているのではないだろうか、ということである。これは現在の教育界でもまだまだ残っている。

職業教育や普通教育をどこで区別するか、という問題がめいりょうに打出せないのは、わが国の普通高校に技術教育がないためである。それを改善していくには実行可能な普通高の先生がとびつきたくするようなプランを作ることが大切であろうし、普通高ではよい実践を行っていく必要があるであろう。職業課程を併設している高校には案外そうした実践があるようである。この誌上でもそうしたかくれた実践を掲載すべきであろう。

注

1. The National Swedish Board of Education, Time-schedules from the 1970 Curriculum for the Integrated Upper Secondary School (LGY).
2. NSBE, The Integrated Upper Secondary School, Three Schools in One. 1971, p. 5
3. 9～10学年の労働教育のカリキュラム、学校と生産 1967年4月号(原典)。
4. 福島亦八「所謂実業科に就きての誤解を弁ず」岩手学事彙報709(明治37年1月25日)、東大教育学部図書館所蔵。
5. クループスカヤ「国民教育と民主主義」p.33, 岩波文庫版。
6. 山陰之教育の明治28～32年頃にいくつかの例がっている。

(お礼とおわび)

御意見をお寄せ下さった14名の先生方に、はじめに、心から感謝いたします。この企画が急に出てきたために、非常に短時間で執筆をお願いするという御無理をお願いしたわけです。前もって連絡もなく、いきなりお願いして「書け」というような失礼な方のみ方になったようですが、24名の方をお願いして、うち14名の方から御意見をいただきました。中学校5名、高等学校6名、大学3名になります。大部分は産教連の会員で、特に常任委員には、なかば強制的に書いてもらった面もありますが、このほか、商教協の大根先生や、川口工業高校の大久保先生のように、民教連の高校問題共同研究会のメン

バーで、お願いした方も書いていただきました。揃えてみると、提案した側で、全く気づかずにいた問題点もつぎつぎに出てきて、短時間ではとても整理がつきません。したがって、提案者によるまとめは今回は出さないことにしました。原稿を依頼されたが、どうしても時間的に余裕がないと、ごていねいに、ことわってこられた方もあります。それらの方も含めて、このシンポジウムに対して御意見を遠慮なくお寄せ下さい。中学校にしても高校にしても、特に卒業学年など担任されている方は、大変な多忙の中で執筆いただいたわけで、ほんとうにありがとうございました。

(池上正道)

新年度の私の実践計画について

塩 沢 国 彦

池上先生への小生拙文にも書きましたが、無理がたたって、少し体の調子を狂わせてしまいました。

したがって研究会の代表の仕事は、昨年夏頃から休ませていただいております。今年は正式に代表を下りて、次に続く人達のために尽したいと思っております。

体の調子が、完全に回復してからですが、今までの研究結果を整理しながら、短期的な目標を立てたいと思っています。勿論長期的な目標は、小中高一貫のための高校技術教科の創造にあります。

幸い昨年からは希望して、長年勤務の全日制電気1年45人の級主任から、定時制電気3年15名の級主任になり、なんだか本場の教師になったような気がします。

今まで長い間のべ30科目位の、電気、機械、経営、設計……などの職業科目を教えてきましたが、昨年からは前任者の関係で、教科は何年振りかで電子工学になりました。またある私学の職業科の非常勤講師の昼間兼任を、前任者との関係で担当することになりました。

電子工学Ⅰ・Ⅱ、電子応用、電子機械(電子科)電気工学Ⅰ、電子工学(電気科)電気一般、実習と8科目です。電子工学だけは久しぶりですので、漸く6冊ばかり

の講義用ノートを書き終ったところです。

昼間の2年になった前の級の生徒から約30名近くの生徒が、この正月年賀状をくれました。私を困らした成績下位の生徒が多く、上位の進学組の生徒は1人だけでした。1年もたたないので私学、定時制の生徒からは1人もきませんでした。経営の苦しい私学も、定時制も全体的に雰囲気がいやです。今の教育に拒否反応をもつとはいえ、悩める生徒の中に飛び込める雰囲気と少しずつ生徒も近づいてくる雰囲気が2月頃からでてきました。定時制のある2年の級に3学期から技術史を始めましたら、授業態度が聞き入るようになってきました。

こうした中から、これまでやってきた教科「総合技術」を、徹底的に掘り下げてみたいと思っています。

しかしなんと言っても体です。現在はこの職業教科の直接の仕事に全力をつくす以外ありません。研究の方は気はあせりますが、体の完全な回復を待って開始する積りです。こんなわけで、近況報告程度で、今年度の計画がかけないのを申しわけなく、私自身残念に思います。

この機会にこれまで、ご支持ご指導いただいた、県内外の方々に、紙上を借りて心からお礼申し上げます。

技術教育における操作能力の形成

—かななを例にして—

近 藤 義 美

1. はじめに

現在使用している教科書の内容は、そのほとんどの部分が結果の配列になっている。そのために、それらの結果がどのような方法と過程を経て、どのような客観的条件のもとで得られるかはほとんど明らかにしようとはしていない。したがって、どのような条件の範囲で有効であるかを確認されることもない。特に操作については、その客観的条件として認識されるべき内容の追究が欠落しているといえる。単なる操作順序のみが記述され、その根拠が不明確である。その結果、ものまねになって、転移性のある力にはなりにくい。それは企業の労務管理や企業内教育のために準備された作業分析や動作研究の結果をそのまま取り入れていることに根本的な原因がある。

操作能力の形成が技術教育の一側面として不可欠の要素であることは論を必要としないところである。しかし、どのような操作能力を形成するかということになると内容と程度において共通理解を可能にする客観的根拠を明確にすることができていないのが現実である。ここでこの課題の解を提示することは不可能である。この課題に接近する糸口にもなればと思い、筆を取ります。

ここで、私は操作を次のように解している。操作は人間の目的指向過程としての活動を構成する要素としての行為が、目的の存在する具体的な条件（手段と対象）によって変化させられる局面である。たとえば「木材に15×25の通しほぞ穴をあける」という目的を達成するのに使用可能な手段（工具・機械など）が何であるかによって（のみとげんのう、ボール盤とのみとげんのう、角のみ盤と角のみのどれを使用するかによって）、操作は異なってくる。また、穴をあける材料の形状や寸法、穴の位置などの違いによっても異なる。これは道具や機械が活動を構成する複合された行為様式の一部、あるいはかなりの部分を物質に結晶させたものであるということ

でもある。したがって、操作能力形式においては、その目的が存在している客観的条件を分析的に認識し、その認識をもとにして操作の定位的部分を組織化することが重要になる。換言すれば操作の構成根拠を客観的に整理する。この定位的形成により、操作の合理的な順序と検討する視点が得られたことになる。操作の遂行過程において、対象の変化や手段の状況をより正確に知覚し、知覚された情報と定位との比較によって、調整のための判断が可能になる。操作の遂行過程において、定位部分の形成の検証とともに調整機能が発揮され、目的の指向活動がすすめられる。この分析と組織化と調整と遂行が統合されたときに操作能力はよく転移性のあるものとして形成される。

しかし、動力を人力に依存している装置や工具においては、操作が人の体力に依存していることも事実である。したがって体力や客観的条件の認識が、操作能力の形成にどのように作用しているかを授業の観察によって追究した。それを、昨年、人類動態学会九州支部のシンポジウムで発表した。その発表の一部分をつぎに整理してのべる。

2. 研究方法と条件

(A)対象生徒

福岡教育大学附属久留米中学校1学年。1～3組、76名から体力（背筋力と握力）と知能偏差値の条件を満足するような生徒を12名、6対抽出。

①体力上位者（表1の各対の上位記入生徒）は背筋力と握力が、3年男子の全国平均以上の者。体力下位者は1年女子の全国平均以下の者。

②知能偏差値が、優、上、中の3段階各1組・体力下位は上、体力上位は中の3組を抽出した。

抽出生徒の特性は表1に示す。

(B)観察期日

昭和48年10月12日～11月16日

表1 対象生徒の特性

組	対	生徒	知能 [ss]	握力 [kg] 右 左	背筋力 [kg]	身長 [cm]	体重 [kg]
1	A	A ₁	71	42 37	141	162.5	49.5
		A ₂	70	24 23	44	148.0	36.7
	B	B ₁	63	34 32	129	160.7	56.3
		B ₂	65	19 17	58	142.5	37.0
2	C	C ₁	54	41 37	119	162.3	51.7
		C ₂	54	19 17	58	140.3	35.5
	D	D ₁	58	40 37	155	166.5	50.3
		D ₂	63	23 23	58	145.8	44.0
3	E	E ₁	58	41 40	136	164.0	55.6
		E ₂	67	22 21	64	139.0	34.3
	F	F ₁	53	47 44	198	168.0	55.4
		F ₂	63	20 19	88	145.5	41.0

(C)授業で特に配慮したこと

観察を容易にするため、各組とも対象者4名を1つの班として編成した。1組26名 6班編成

(D)使用したかんな寸法

台・32×70×250 〃刃先幅47〔mm〕

(E)被削材

赤ラワン

寸法 3, 15×166×304

2, 3, 15×166×114 } の厚さを12〔mm〕に削る

4, 15×56×304 }

(F)操作の客観的条件についての認識を深める主な過程

①木材の木目の観察による柁目板と板目板の判別と名称

②板目板の表裏の判別と交叉木目の存在の把握。

③かんな(2枚刃)の構造と各 부품の機能を観察により予測する。

④かんな身の抜き、差しを操作し、確認する。

⑤板目の木目に対応する調整の視点を視聴覚教材で確かめる。

⑥削る姿勢を視聴覚教材と教師実演で提示する。

⑦操作の手順と視点をことばで整理する。

(G)かんなによる平面削り操作

①材料の木目の状態により削り方向と裏金調節の必要性の判断

②削り台の確認と材料の固定

③かんなの刃(切り込み量と平行度)。および裏金の調節

④かんなを握り、姿勢を整える。(かんなと材料の位置関係の取り方)

⑤力を加え、腰で引き、腕を引きながら、わきをしめるようにして削る。

⑥削られた面と削り屑の厚さの観察と全体の感じから調節の適否の判断をする。

⑦不十分な点があれば調節する。(3～6の繰り返しによって調節を完了する。)

⑧4と5の繰り返しにより削る。

⑨検査をする。(寸法と角度)

⑩8と9を繰り返し、規定の寸法まで削る。

⑪刃を引っ込める。

(田)検査方法

①文章テスト(認識的なもの)

㊦(F)の①と(G)の①の関係1問と≠の2)に関するもの1問

㊧(F)の②と(G)の④に関係するもの2問

㊨(F)の③と(G)の⑤に関係するもの3問

㊩(F)の③と(G)の③・⑥に関係するもの3問。(合計10問)

②作業評価(作業結果について)

㊦逆目の防止程度, 4段階(0, 1, 2, 4として数量化)

㊧シマの程度, 4段階(3点)

㊨寸法精度, 5段階(4点)(合計10点)

なお、削る動作については現在検討中であり、別の機会に述べることにする。

③作業時間。

材料1～4は削る順序で、各板材を削るに要した時間を計時し、材料4の面積を基準とする面積に換算した値で示している。

3. 結果と考察

表2に対Eを除外したのは対象生徒が欠課があったため検査資料が欠けたためである。

①手がんなの操作において、握力や背筋力などの体力の大小は、操作速度(作業能率)には大きな要因として作用している。上位群の平均が23分であるのに対して、下位群の平均が55分で、上位群でもっとも時間を要したA₁が27分であるのに対して、下位群で最も時間が少ないA₂が37分であることから、その差は明らかである。

材料の強度が同じであれば、切削抵抗は切り込み量と切削幅(かんな刃先幅または板幅)が一定であれば一定値を示す(かんな刃の状態など同一として)。体力下位群が削るためには全切削抵抗より大きな切削力を必要とする。したがって、全切削抵抗を小さくする必要がある。いま、かんなの刃幅50mmで、比重0.4程度の材料を切り込み量0.1mmで切削する(1枚刃)と水平分力で20

表2 測定結果 (生徒の反応)

対象	文章 テスト	作 業 評 価	興 味	時 間 [分]					線の太さの目測相対誤差			
				計	1	2	3	4	0.53mm	1.04mm	1.70mm	
体力上位者	A ₁	9	10	◎	27	10	6	6	5	5.7	3.9	29.4
	B ₁	9	10	◎	20	7	6	4	5	5.7	3.9	29.4
	C ₁	9	6	○	20	9	4	3	4	50.9	46.2	76.5
	D ₁	9	8	◎	23	9	5	5	4	13.2	3.9	29.4
	F ₁	7	7	○	25	6	7	7	5	13.2	13.5	11.8
体力下位者	A ₂	8	8	○	37	14	8	7	8	60.4	3.9	5.9
	B ₂	6	6	○	52	14	11	15	12	5.7	130.8	100.0
	C ₂	10	10	○	48	21	11	11	5	5.7	3.9	11.8
	D ₂	9	10	△	70	25	15	15	15	5.7	3.9	11.8
	F ₂	8	10	○	68	20	15	18	15	69.8	73.1	76.5

kg 程度になり、裏金をすすめると約2倍の40kg程度になり全抵抗力は45kg近くになると推定される。さらに、切込み量が0.3mmになると約2倍の90kg程度になると推定される。しかるに、体力上位群の生徒は0.3mm程度の切り込み量が限界で、0.2mm以下では十分に切削が可能である。それに対して、体力下位群の生徒は0.1mm以下でないで切削が困難になる(実際の場面では刃先幅全部で削ることは少ないので、切込み量がもう少し大きくなっても可能な場合が多い)。この切り込み量の差は、一定の厚さになるように削るには、必然的に削る回数の差になり、作業時間の差になる。

また、かんなの刃の調節も、切り込み量を0.1mm以内に調節するのと、0.3mm以内に調節するのでは、前者が大変困難になる。ここでも、作業時間の差が生じることになる。以上の2点から考えても、普通教育としての技術教育において、手工具における作業で体力に大きく影響されるような、作業では、作業の速さを評価の対象にすることは不適当であろう(特に学習の初期においては、害はあっても利点はないと思われる)。

②共通して最初の板に多くの時間を消費しているのは、かんなの刃や裏金の調整に時間をかけたためである。もちろん動作も、不安な気持ちからできるという自信をもった動作になり、速度が大きくなったこともあるが、それは比較的小さいものである。

③B₂やF₁のように、客観的条件(操作の定位的部分)についての認識が不十分であると操作能力が形成されず、作業結果においても、不十分なまま学習を終ることになる。C₁は速く作業を完了することをもって満足感を得、他の生徒と検査結果の比較検討するまでは得意そうな言動をしていたが、比較検討後では言動が変化し、修正にかなりの時間を要した。D₂、E₂のかんなの溝の調整

が不十分で、刃が斜め(左右が同じ切込量になりにくい)に出る傾向があった。そのために、特に多くの時間がかかった。なおペーパーテストと操作の正確さとの間には以前の研究で0.7前後の相関係数が認められることを報告した。また、かんなの操作の重要な点の1つがかんなの調節(もちろん、かんなの台、刃の研磨、刃そのものの材質などに関係するが、これらは一応調節されたものとして)で、その可否によって操作全体が大きく左右される。この調節を有効にすすめる能力の形成には、認識的側面と、0.1mm以下の寸法がより正確に知覚できることが必要になる。

④興味は傾向として、初期においては、作業の速さによって左右され、後期(作業結果が比較できるよう)になると、切削面の仕上げ程度によって左右される。特にD₂は授業時間内で作業が終了せず、授業時間外に作業をしなければならなくなったのが大変不満であったようである。全般として、作業が速くできるかどうかが大きく左右するが、これは教育としてはかなり問題があり、正確さと、予測との一致などの学習内容によって左右されるまでに学習が深化されるように指導する方法を明確にしなければならない。これは一教科の問題として解決困難なようにも思われる。

⑤寸法目測能力の良いA₁、B₁、C₂、D₂が作業評価が良くB₂、C₁、とは対称をなしている。F₂は相対誤差は大きい、実寸法比が1:1.96:3.21に対して、目測比が1:2:3.33と比においてはかなり一致している。すなわち、基準になる寸法把握ができると、かなりの目測が可能である。このことは調節作用におよぼす知覚の重要性を示すものである。しかし、0.1mmというような寸法は、日常生活ではあまり必要としないので、意図的学習が必要である。加工学習のみでなく製図の線の太さな

ども、0.6mmとか0.2mmという寸法が必要である。このように、技術学習では知覚能力は基礎的能力として、ある程度不可欠のものと思われる。

寸法目測について調べる方法として、①～③は平行に引いた線分の太さ、④～⑦は平行でなく、交わらない線分の長さ、⑧～⑪は木材の長さを目測させる。線分は紙上に引いたものを、比較できるように同時に提示した。木材はそれぞれ1本ずつ提示し、直接比較できないようにした（これは76名全員で統計処理をした。調査期日は49年2月）。なお、Aは①～③の平均値、Bは④～⑦の平均値、Cは⑧～⑪の平均値を意味する。基本となる数字は相対誤差を%で示した。A、B、Cの内部と相互の相関係数を算出すると表3-1～4に示すようになる。

AとBの内部における相関係数は0.9前後の係数を示しかなり強いものがある。しかし、Cの内部では弱い相

関か、相関が認められないものさえある。この結果から、かんなの刃の調節や製図の線の太さなどの操作をより効果的に行なうようにするには、基準になる同形態のものを比較しやすいようにして提示することが、有効に作用することが予測できる。人間の知覚は順序付けはかなり正確にできるので、比較の基準になるものを提示するか、測定によって操作の結果を確認できるようにすることが有効となる。したがって、かんなの刃の調節の場合は被削材と同質の木材のかんな屑を0.1mmと0.2mm程度のを比較の基準になるものとして提示しておくのも1つの方法である。また、製図の線の太さも、0.6mm、0.4mm、0.2mmの線を書いて、比較できる資料を与えることによって操作結果が簡単にフィードバックが可能にすることによって、学習がより効果的になることが予測できる。このことによって、知覚能力としての寸法基準が得られる。

表3 寸法目測の相対誤差%の相関係数

(3-1)

A	①0.53	②1.04	③1.70
①	1.00	0.90	0.84
②		1.00	0.87
③			1.00

(3-2)

B	④ 31	⑤ 15	⑥ 6	⑦ 60
④	1.00	0.89	0.87	0.88
⑤		1.00	0.88	0.92
⑥			1.00	0.85
⑦				1.00

(3-3)

C	⑧ 673	⑨ 350	⑩ 267	⑪ 145
⑧	1.00	0.27	0.45	0.37
⑨		1.00	0.29	-0.02
⑩			1.00	0.35
⑪				1.00

(3-4)

	A	B	C
A	1.00	0.37	0.38
B		1.00	0.19
C			1.00

まとめ

①手がんなの操作において、握力や背筋力という体力の大小は、作業速度には大きな要因として作用するが、よりのぞましい操作パターンの形成には有効な要因となり得ていない。

②操作の学習において、速さは（特に力を要する場合）目標や評価の対象にするときは用具の大きさなどの特別の配慮が必要である。さらに、初期の段階では目標や評価の直接的項目にしないことが望ましいように思われる。

③工具や対象の特性についての認識を欠くとのぞましい操作能力の形成が困難になる。特性の何を認識することが不可欠かを検討し、確立することが残された課題である。

④調節操作には知覚能力が要因の1つとして機能するので、比較できる基準を提示し、フィードバックを容易にするか、測定によって可能にすることが効果的である。

なお操作（かんなの場合など）の姿勢や運動の側面も問題にしなければならないが、現在資料を収集し、検討に取りかかったところで、後で機会があればまとめたいと思っています。資料が十分でなく、傾向的なことが提示できる段階で、結論はだせない。しかし、授業計画、指導展開の配慮点としての参考とか、研究の仮説設定の資料として活用していただければさいわいである。御批判をお願いします。

（福岡教育大学技術科教育研究室）



アメリカの小学校における

インダストリアル・アーツ

清原みさ子

はじめに

インダストリアル・アーツは、はじめ、中学校を中心に発展した教育であるが、近年、小学校でも、インダストリアル・アーツへの関心が高まってきている。

現在の日本の小学校には、インダストリアル・アーツに相当する科目がおかれていない。しかし、小学校における「手の労働」の教育が問題となっていること、さらに現行の家庭科、理科、図画工作科などを「手の労働」の教育と関連づけようとするとき、小学校のインダストリアル・アーツの内容を参考にすることができるだろう。そのために、つぎにアメリカの小学校におけるインダストリアル・アーツの一般的な傾向を紹介する。

使用した主要文献は、J. L. FEIRER & J. R. LINDBECK「Industrial Arts Education」(1969)であり、それに、H. SIEGEL & H. KRANE「Curbside Shop for New York City」(Industrial Arts & Vocational Education: 1971/3月号)、「世界の教育8 世界の技術教育」(共立出版K.K, 1960)、「新しい技術科の方向」(学校図書K.K, 1958)などである。

インダストリアル・アーツ・プログラムのタイプ

技術社会における生活のニーズに備えるため、インダストリアル・アーツ・プログラムは、小学校から成人教育までそれぞれのレベルに応じて構成されてきた。というのは、それぞれのレベルのプログラムは異なった目標をもち、それぞれのニーズに相応した経験を必要とする個人を扱うので、異なった教育計画である。

中学校のプログラムは、小学校のインダストリアル・アーツプログラムの単なるひきうつしではなく、小学生より成熟した個人の要求にあうように拡大される。いいかえると、中学校独自の生活準備的オリエンテーションの性格は、特に計画された工学的な教育プログラムを要求する。この同様な点——カリキュラムはニーズに基礎

をおかなければならないという点——は、高校、大学、成人教育をもふくめていえることである。

インダストリアル・アーツの定義と目的

アメリカにおけるインダストリアル・アーツは、1910年代に普通教育に位置づけられ、第1次大戦後のジュニア・ハイスクールの発達にともない、発展してきた。その後のアメリカ産業社会の変転を反映して、インダストリアル・アーツの目標・内容・方法もかわってきた。

インダストリアル・アーツの目標に関して、アメリカ職業協会(American Vocational Association=AVA)は、第2次世界大戦後の1946年に、次のような規定をしている。

- ① 産業生活および生産・流通の方法や問題について生徒に積極的な興味を発達させる。
- ② よいデザインやよい技術の真価を知り、生産物に上手に選び、有効に消費する能力を生徒に発達させる。
- ③ いろいろな実際の状況のもとで、自己訓練と賢く処理する習慣を生徒に発達させる。
- ④ 他の人たちを助け、喜んで集団的なしごとに参加するような共働きの態度を生徒に発達させる。
- ⑤ 安全と健康についての望ましい態度と実践を生徒に発達させる。
- ⑥ 有用な仕事を遂行しているという誇りの感情と、余暇を価値あるようにおくような興味を生徒に発達させる。
- ⑦ 規則正しく有能に仕事を実行する習慣を生徒に発達させる。
- ⑧ 製図を理解し、製図によって考えを表現する能力を生徒に発達させる。
- ⑨ ごく普通の道具や機械を使う標準的な技能と、組立や修理の普通のタイプに含まれている問題についての理解を生徒にさせる。

AVAでは、この後1953年にも目標規定をだしている

が、内容的には、ほとんど差がない。そこで特徴的なことは、生徒が将来の職業選択をするための職業指導的な意味が強いこと、日常生活の中の有用な生活技術を生徒に習得させる面が強くてでていること、などである。

だが、スプートニク・インパクト以後、アメリカの教育全般に対する反省は、それまでのインダストリアル・アーツへの反省となった。それまで市民として、柔和な「人格」教育 (soft-education) を行なうという「生活」中心主義のカリキュラムからの脱皮が、教育の中心課題となり、インダストリアル・アーツも、「産業的に最強の国家」を背おう国民の育成ということから、技術革新に必ずしもきびしい技術教育として再編成すべきことが課題となった。そして、それは次節にのべる教育活動の内容に反映し、「電気」学習が強化され、理科学習との関連が重視されてきている。

次に小学校段階のインダストリアル・アーツの目的についてみてみよう。

小学校段階のために、インダストリアル・アーツは主として物質的材料に関係する構成的活動で成り立っている。これらの構成的活動は、子どもたちの生きる産業界を彼らに知らせるのに役にたつ。小学校のインダストリアル・アーツの目標は2つに分けることができる。第1に、プログラムは、手技的な経験と関連する経験を含んでいる。それらは、小学校における学習単元をひろげ、強めるものである。第2に、プログラムは多種類の材料を使った創造的表現のために、優れた方法を提供する。

このような活動は、実際的で実用的である。それは生徒が物を使用し、働き、物を作ることを要求する。このような経験的プログラムは、子どもをとりまく世界で探究し働きたいという子どもの本来の希望に即応する。子どもは、さわったり、味わったり、造ったり、作業しようとしたりしたが。子どもは、その学習場所において、見物人となるより参加者となることを好むだろう。

インダストリアル・アーツの教育活動は、この段階では各種の方法で、全教育に有効に貢献することができる。たとえば、インダストリアル・アーツは、学習をよりたやすく、興味深くすることによって、カリキュラムを充実することができる。また、製作することによって事実や概念の抽象性を減じ、理解しやすくするのである。 $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, という数概念は、これらの概念を示す木の模型を作り用いることによって、単純化されるだろう。

“固い” “軟かい”, “砕けやすい” というような抽象的なことばは、組立活動において、これらの性質の材料を使用する少年たちにとって、新しい意味となる。

これらの事実に加えて、以下のことも否定できない。すなわち、子どもたちは、学習が聴覚ばかりでなく、視覚、触覚、運動感覚を含んでいる時、ますます学習することに動機づけられるということである。よく計画されたインダストリアル・アーツの活動は、これらのいくつかの感覚を活動させるような結合を、直接的に教師-生徒に要求する。手技的複雑さは、個人間の進歩と興味の程度に差異をつくる。ここで、生徒は彼独自のペースで活動する機会を持ち、教師は、進度の遅い生徒によって新しく見いだされた興味を利用することができる。これらのプログラムは、初等教育のすべての問題の救済策ではないが、個人差の問題にいくらかの解決を提供する。

また、社会的価値と態度形成への貢献についてのべなければならぬ。本来、組立活動は、協力、責任を必要とする。これらの望ましい態度を教えるのに、不自然な状況をつくりださなくても、教師はインダストリアル・アーツの教育活動を、よく利用すればよい。

そして、インダストリアル・アーツは、道具と材料を含む問題に対して、自由に答えるような雰囲気の中で、創造的表現を、最も確実に助長するのである。

小学校プログラムまたは教授方法についての組織的構造に関係なく、インダストリアル・アーツは、効果的な貢献をすることができる。特に、物の生産と分配や天然資源の開発と保存のような領域が、クラス学習のために組織されるような生活問題カリキュラムにおいて、重要な地位を占める。これらのプログラムでは、使用すること、働くこと、作ることが、学級作業の重要な部分になってくる。というのは、生徒は、道具と材料を用いて興味をもってとりくむ経験の中にはいろいろからである。他の問題中心あるいは児童中心カリキュラム・プランにおいてさえ、手技的活動は、道具、材料、考案の創造的とり扱いのための準備で、重要な役割を演じうる。

いうまでもなく、小学校プログラムには、インダストリアル・アーツについて、厳しく標準化された手びき書はない。

小学校段階における教育活動

この段階の授業では、インダストリアル・アーツは、多くの方法で履行されている。これらを論じる前に、この授業に関連するいくらかの所見と結論を表わすことは多分、役に立つであろう。

どんな教育計画においても、教授内容は、しっかりとした教授目的と調和するものでなければならない。このレベルでは、創造性がインダストリアル・アーツの目標

であるから、授業は創造的な表現を可能にし、育成し、導くような経験を含むように計画されなければならない。同様に、問題を社会化しはっきりさせるという目標は、生徒が教授から十分な利益を受けとるために、非常に注意深く計画されなければならない。職業的技能の発達、小学校のインダストリアル・アーツの明確な目的の中にはないが、少年達は単に道具を使用することによって、わずかながらも手の技能を確かに発達させるだろう。そして、このことは望ましいことである。さらに、そのような発達は、適切な示範、適切な道具、適切な活動によって強化されるだろう。しかし、重要なことはこれらの技能は、ドリルと練習によって、絶対的価値として教えこんでならないということを理解すべきである。というのは、これらの技能は、小学校普通教育を充実させるための手段として重要なのである。

組立活動は、特に、小学校教授の單元方法によく適している。作業の單元は、有意味な課題と生徒の要求と興味に集中した目的ある学習経験である。そのような単元のいくつかの例は、プエブロ・インディアン、ニュー・イングランド、コミュニケーション、消費物資の生産・輸送、天然資源保存の発達などである。

学習を高めることに直接関係した他の活動は、校外見学、産業界の人の講演、映画フィルムである。たとえば印刷の単元の学習では、地域の印刷工場見学が多くの価値をもつ。そこで、生徒はこの重要な産業の多くの場面について、直接的で重要な知識を得ることができる。

特別な單元においては、学習活動が正しく目的を達するには、教師の工夫力を必要とする。プエブロ・インディアンの單元は、粘土を使っての手技活動によってよく紹介されるといえる。この地域の地理と歴史の学習へ進みながら、子ども達は、インディアンの生活をより写実的にするために、日乾煉瓦の村落、家具一式、衣服をつくる。このやり方は、興味ある“作業”活動に加わることによって、生徒に主要な題目の学習をはじめさせるのである。この作業活動は単元の学習活動にとって、動機づけの要因と出発点である。若い生徒は、まずアメリカのいくらかの歴史と地理を学び、読み、書き、計算する方法を学び、そして自然科学の驚異に気づかせられる。インダストリアル・アーツの教育活動は、創造し、活動に参加し、組立て巧に扱い、そして好奇心を満足するような基礎的な気力をはげますことによって、充実した明らかな貢献をするのである。

もう1つのアプローチのしかたは、各々の学級構成員に次のような独立の活動に参加することを要求する一材

料を選ぶ、材料から何かを作る、材料がきた地方の地理・歴史・社会を学習する、合衆国産業におけるその材料の使用を学ぶ。そして、学級のその他の人と、これらの経験を分けあうのである。そのような個別学習を通して、子ども達は、図書館の参考資料や地域社会の資料を利用する方法、簡単な研究課題を組織化する方法を学ぶ。彼らは、必ずプロジェクトを計画しなければならない。材料、道具、工程によってひじょうに注意深く考えその組立に関係する無数の問題を解決する。この経験の全体を通して、教師は思いやりのある案内者として、生徒が理解、技能、価値のパターンの点から十分な利益をひきだすために、刺激し、指導し、激励し、助けながらサービスするのである。

上述の活動から、構成活動経験の範囲は実際広いということ、さらに、それらは学年レベルと管理組織によって相違するということが明白である。次に、教師と子どもたちが、効果的に参加するための小学校の典型的なインダストリアル・アーツ・プロジェクトの例を示す。

<下学年>

リズム楽器、おもちゃ、贈物と装飾品、輸送機器（トラック、自動車、列車、飛行機、ボート）、鳥の給餌器とかご、科学的プロジェクト（石けん、養魚槽、日時計、簡単な機械、惑星盤、かん利用の電話、簡単な電気装置、気象器械）、算数ゲーム、測定器具、計算棒、時計の文字面、カレンダー、建物（家、店、工場、銀行、外国の都市・村）、家具

<中学年>

演劇のための道具、幾何用具、電信機セット、土壌試験器具、紙工作、縮尺製図、ダムと飛行機の模型、岩石収集、陶器を焼いたり上ぐすりかけ、地図製作、はかりと物差、液体測定具、鉱石ラジオ、円形と直線の板片、写真、簡単な機械、磁気実験具、印刷、産業図表、新聞製作。

インダストリアル・アーツの学習活動で役に立つ教材を完成させていくさいに、われわれは創造的手の技能の価値を見失ってはならない。創造的でリクリエートな手工の経験は、子どもに立体の形で彼自身を表現することを可能にする。木、金属、粘土、プラスチック、紙はすべて、彼らの考案設計を具体化するのにきわめて満足な結果をもたらすことができる。手の技能は、単に先生によって作られた模型を生徒が模倣するだけであるような、そんなプロジェクトを作ることに中心を置いてはならない。そうではなくて、材料の種々の使用法と性質を

子どもたち自身に知らせることが強調されなければならない。子どもは、材料の手工を通じて彼自身—彼の優美・強さ・高貴・柔和・悲しみの感情—を表現できるということを学ばなければならない。

どのようなインダストリアル・アーツ・プログラムであっても、とりあげる材料が不足するということはない。木片、ガラス、プラスチック、金属、皮、布、紙は、大抵の地域社会でたやすく手に入れられる。砂、ビンのフタ、小さな金属片、スズのカン、穀物粒—これらはすべて、子どもの創造的表現のために用いられる。

以上みてきたように、小学校段階のインダストリアル・アーツは、手工の内容を多く含んでいる。これについては、次のように意義づけることができよう。

① 子どもの発達段階からみて、手工的作業は、インダストリアル・アーツの目標を達成するために適当であり、また、子どもたちの目と手の訓練に役立ち、創造的な自己表現能力を養うのによい。

② 子どもたちが現代技術文明に達するまでの、ある時期の技術を体験することにより、現代技術文明を理解する助けとなる。

それに加えて、スプートニク・インパクト以後、でてきた傾向として、①上学年に初歩的「電気」領域を加える学校がふえてきた（これは、中学校の「電気」学習の強化に应ずるものである）、②現代産業を理解させる1つの方法として、個別作業のほかに、グループ・分業による大量生産方式を模式的に取り入れてきた、③他教科の学習の実際化のための作業として、社会科のほかに、理科学習との関連が重視されてきた、があげられる。

最後に、ニューヨーク州のロスリン(Roslyn)市の公立小学校におけるプログラムを、その1つの例として、紹介しておく。*

ロスリン市の各小学校(6校)では、ジェネラル・ショップ(総合実習室)と、教室に自由に持ち運びできる工具箱をそなえている。インダストリアル・アーツの専任教師がいて、社会科、理科その他の教科で作業を必要とする場合には、各担当教師と絶えず打ち合わせて時間割を作る。1~2年は、普通教室で、社会科学習を実際化するために模型(トラック、汽車、航空機、給油所)を製作する。3~4年では、社会科学習の具体化作業のほかに、理科学習と関連して、理科用具の製作や、初歩的な電気を学習する。5~6年では、より複雑な理科用具(ある学校では、5年で地区の医師の助言を得ながら人体構造模型の製作、6年で80倍の天体望遠鏡製作)や個人プロジェクトを完成する。また6年では、大量生産

方式の概念を理解するため、分業や管理組織を実習に取り入れて、本たてやクリスマス用玩具を大量に製作する。これらの作業工程は、設計・製図からはじめ、できるかぎり機械製図の方式がとりいれられる。

* 「世界の教育 8 世界の技術教育」 P.22

小学校のための施設・設備

小学校のインダストリアル・アーツ・プログラムのために、施設・設備の標準的なものはない。むしろそれは教授スタッフと学校経営によってちがってくるが、インダストリアル・アーツのプログラムが行なわれるのに典型的な施設・設備を実証的にしめすことは可能である。

まず、すべての教師が、作業をするときに使用する集中的作業室が置かれなければならない。そのような作業室には、工作台、工具、その他の備品、材料、参考文献、それに子どもたちに使われるように設計された用具戸棚がおかれている。工具はおもちゃでなく、質がよくて使いやすく、長もちするように作られている。この作業室は、すべての教師によって共有され、学習を豊富にするために、広汎な手工経験を提供するのに必要なすべてのものがそなえつけてある。このような作業室の1つの欠点は、前もってその使用をよく時間表に記入しなくてはならないことである。特に、もし多くの教師がこの室を使うことに関係するならば、なおさらのことである。だがこの困難は、しばしば次のような事実によって相殺される。それは、このような1つの優れた施設・設備は、質のおちたいくつかの個々の仕事場よりも望ましい、という事実である。

集中的作業室のいまひとつの不利な点は、組立作業が一般の教室学習とわずかし関係をもたない、または全く関係をもたないかもしれないという点である。全学級を特別室へ移動しなくてはならないということが、インダストリアル・アーツを“物づくり”学習におとすかもしれない。

第2のプランとしては、各教室にインダストリアル・アーツ学習のための場所を準備することである。十分な工具と材料、工作台が準備される。このプランの長所は教師が常に手軽く使用するのに役だつことである。このプランは、手工的学習プログラムを可能にすることによって、教授における融通性を提供することである。すなわち、ある生徒が生産における材料の使用法を学習しているとき、他の何人かの生徒は工作台で材料を使う作業に忙しいかもしれない。上にのべたように、このプランはまた、作業室についての時間表をつくる必要性がない

こと、作業室への移動によって学級を分割する必要性のないことである。そこでは、社会科の単元における進度が、学級の一部または全員の、手作業への参加を望ましいとしているときに、自然に手作業に導く機会を提供するだろう。インダストリアル・アーツの学習のできる設備をもつ教室で、教師は生徒の興味を直接利用することができる。たしかに、このような教室はより大きくて、より沢山の施設・設備をもつ作業室にくらべると施設・設備の完全さの点でおとるが、学習に有効な点が、この施設・設備の不足をおぎなっておりあるだろう。

第3のプランは、第2のプランに似ている。そこでは、教室は音楽・劇・美術それとインダストリアル・アーツのための多目的な領域をもっている。この状況では、第2のプランでのべたような利益がある。しかし、このようないくつかの領域を配列することは必然の結果として1教室の1領域当りの広さの限定を伴う。このことは、一般に、せいぜい並の施設・設備におおることになる。そして学習活動の多様さのため、どんなひとつでもひとりで教授の適当な準備をつくることは不可能である。種々の道具をつめこんだ棚やひきだしから必要な用具を探し求めなければならない不便さや、仕事のために用意された部屋へ物を移動させなければならない不便さは、教師と生徒の工作にたいする興味を失わせるだろう。

適当な作業領域は、主な教室に隣接の小部屋で用意される。この利点は、工作の騒々しさを切り離すことにある。騒音防止のガラスで仕切られた特別室で、教師は、インダストリアル・アーツに参加する生徒の手工作活動の実施と助言指導ができる。その間異なったグループは、第1の部屋で学級作業のもう1つの面を学習している。

第4の採るべき方は、中学校（ジュニア・ハイスクール）または高等学校（シニア・ハイスクール）のインダストリアル・アーツ実習場において学習することである。学習は、これらの実習場担当の教師の指導の下で行なわれる。この教師は、小学校教師と手作業を調整しなくてはならないだろう。そしてこの教師は、小学校カリキュラムにおけるそのような作業活動の機能と位置に必ず精通していなければならない。その結果、生徒は、このような工作教育をするために訓練を受けた教師の指導の下で仕事をするので、その限りでは有効な結果があるだろう。このプランの欠点は、特に下学年の段階では、工具や工作台が子どもたちの使用にとって大きすぎることと、ほかにいくらかの特別な設備が適切で効果的な教授のために必要だろうということである。だから、特別な小学校インダストリアル・アーツの特別教室（上

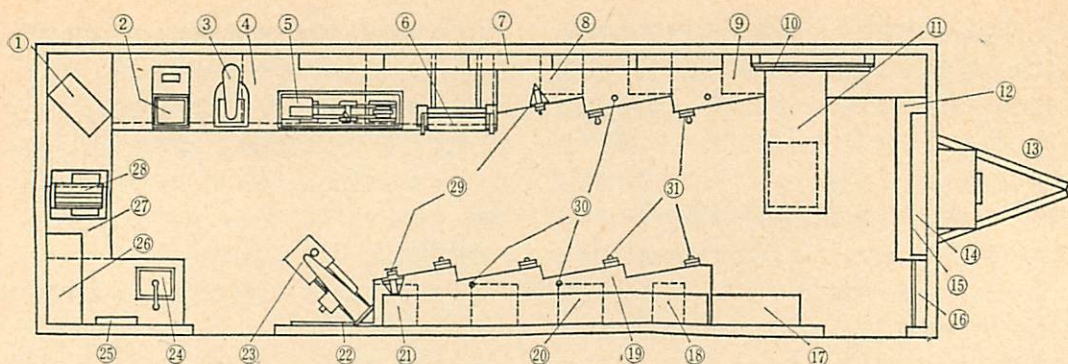
述の集中作業室と同様な施設・設備）が、重要な価値をもつだろう。それは、専任の資格のあるインダストリアル・アーツの教師によって、管理・指導されるのである。動力工具のような設備品も、教授者がより十分な仕事をしうるので望ましいだろう。部屋使用の時間表の問題や、学級をそこへまたそこから移動する問題は、これらの特別室においてもまだあるだろう。

もう1つ、ニューヨーク市で行なっている移動実習室の方法を紹介しておく。

この移動実習室は、トレーラーにひかれて、早朝まだ交通混雑がはじまる前に、目的地である小学校に到着する。この移動実習室は、十分な工具、設備一式をそなえていて、金工、印刷、電気・電子、焼きもの、プラスチックの領域について学習ができるようになっている。学校が始まる前に、運転手はトレーラーを校庭にのり入れ、15～18人の児童の第1組のための準備ができる。運転手は、発電機を動かして、設備のための動力を準備し作業室の温度調節をする。その後、彼は1日中、インダストリアル・アーツ教師の助手となる。トレーラーは過給された活動の中心となる。プロジェクトと活動は、探究したカリキュラムと同じくらいさまざまである。これは、タイプのセット、印刷、製本の作業を含む詩や散文、芸術作品の刊行であるかもしれないし、社会科・言語科目から場面を描くジオラマの形式をとるかもしれない。子どもたちが数学的概念を応用する道具の組立や実験をおこなう簡単な科学的用具や装置をつくることに夢中になっていることをしばしばみるのである。このほか小さなあやつり人形と小型ステージをつくったり、あるいは地域社会や州の立体地図をつくる活動もおこなわれるのである。1日のおわりに工作台は清掃され、工具は壁の戸棚にしまい、トレーラーは他の学校でおこなう仕事の翌日のための準備をすすめる。

実力のある、高い資格を与えられたインダストリアル・アーツの教師は、効果的な方向、監督、普通クラス担当教師の現職訓練をおこなうだろう。しかし、場所とお金の両方の不足が、この移動実習室を発達させた。このことからわかるように、金をかけずに、場所もとらずに、移動工作室は十分な施設・設備を提供しうるといふ利点がある。しかし、1つの学校へは1週に1日訪問するだけで十分なインダストリアル・アーツの活動が保障されるかどうかは、問題である。移動工作室の数と学校数の割合が考えられなければならない。

移動実習室は忙しく、1週間に4日半は児童でいっぱいである。あとの半日は、消耗物資をセンターの貯蔵所



- | | | | |
|------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------|
| ①プラスチック成型機 | ⑩回転できる黒板 | ⑱ファイルだな | ⑳保管庫 |
| ②真空成形機 | ⑪教師用演示台、移動できる
映写機用台、ひきだし
つきの机 | ⑲工作台 | ㉑耐火用塗装のロッカー |
| ③ボール盤 | ⑫ひきだしつき保管庫 | ㉒くず箱 | ㉒オフセット印刷設備 |
| ④⑨たなの調節ができる保
管庫（3個） | ⑬冷暖房装置 | ㉓保管庫（2個） | ㉓機械万力
（2台） |
| ⑤金工用旋盤 | ⑭電気理論説明板 | ㉔びょうどめのできる掲示
板 | ㉔移動可能な回転万力
（4台） |
| ⑥板金用折りまげ機 | ⑮映写スクリーン | ㉕スクロールのご盤 | ㉕木工万力
（6台） |
| ⑦戸のついた保管庫
（5個） | ⑯コートかけ、本だな | ㉖電気ポンプと水40ガロン
入りタンクつきの流台 | ㉖タオルかけ |
| ⑧工作台（3台） | ⑰本箱 | | |

から補給するのに必要であるし、また、正規のクラス担当教師とプログラムの調整のために協議するのに半日必要である。施設・設備に必要な燃料をおぎない手入れをすることも、この時になされる。ここで、移動実習室の施設・設備の例を図で紹介しておく。

小学校では、また、インダストリアル・アーツの教師は、次のようなことをする人として特色づけられるだろう。インダストリアル・アーツの教師は、他の教師によって要求されると、学級から学級へ移動させる備品移動パネルをもって教室に行き、工具の適切な使用法を児童たちに教授し、児童の設計や工作について助力し、教師に対しては特別の助言・助力をするのである。そのような人は、施設・設備を新しく計画するさいにも実力ある相談役として役目を果たすることができる。彼は作業室にいつも配属されるだろう。彼は、点検・保管・整備のために、地域組織内の教校で利用されるだろう。また彼は、小学校教師のために、現職訓練を指導するだろう。

前にも指摘したように、工具やその他の備品は品質がよく、子どもたちがたやすく安全に使用するのに適した大きさと重さのものでなければならない。これらの工具使用法の適切な教授は、生徒が工具を使用する前に、行なわれなければならない。さらに、これらの工具は、よい教授とよい学習を保障するために整備されていなければならない。鋭くてよく保守された工具では、使用するにあたって安全作業、容易な作業、おもしろい作業がで

きる。そして児童たちは、彼らの仕事の成果に満足するだろう。鈍いこわれた工具を使って作業することは、失敗するばかりでなく、危険でもある。

おわりに

小学校のインダストリアル・アーツは、中学校に比べると、あまり重視されてこなかった。その最大の原因は小学校におけるインダストリアル・アーツの重要性は認められても、インダストリアル・アーツの教育をうけもつ優秀な教師が少ないことにあった。インダストリアル・アーツの教員養成が中学校対象であって、小学校には適しないという状況があった。だが、第2次大戦後は、インダストリアル・アーツをとり入れる小学校も増加し、この教育への関心も高まってきている。

インダストリアル・アーツの指導者であるH・シーゲル(H. Siegel)は、「インダストリアル・アーツの経験は、子どもたちに、彼らのまわりの作業の世界を知らせるのに役にたつものであるし、職業的なオリエンテーション、情報、製品を完成したことのプライドを与えるし、さらに、伝達経験と工具の認識を与えることもかなり重要なことである」と述べている。

このようなインダストリアル・アーツの重要性にかんがみ、優秀な、インダストリアル・アーツの専門教師の養成と、施設・設備の充実が、大きな課題であるといえるだろう。
(九州大谷短期大学)

だれでも気軽に参加でき、明日の実践に役立つ

第24次(1975年) 技術教育・家庭科教育全国研究大会案内

主催 産業教育研究連盟

<大会テーマ>

「子どものたしかな発達をめざす技術教育・家庭科教育の内容と方法を追求しよう」

——総合技術教育の思想に学ぶ実践をめざして——

研究の柱

- (1)子どもによくわかる楽しい授業を追求しよう
- (2)男女共学による技術教育・家庭科教育の実践を深めよう
- (3)すべての子どもに道具、労働、集団活動のすばらしさを教えよう
- (4)技術の歴史をふまえた実践を交流しよう
- (5)日本の教育改革の柱としての小・中・高通した技術を追求しよう

期日 8月3(日), 4日(月), 5日(火) 入門講座8月2日(夜)

会場 共済組合別府保養所「豊泉荘」(別府市青山町5-73)

全体会<基調提案>「日本の教育改革と総合技術教育の思想に学ぶ実践の課題」

<特別報告>「諸外国の技術教育」

<記念講演>未定

分科会 A 研究の柱1~5をそのまま分科会または分散会とする

B 授業実践を中心として、参加者の希望によ

り、構成する。

- ①製図 ②加工 ③機械 ④電気 ⑤栽培
⑥食物 ⑦布加工

参加費 1,500円 学生1,000円, (資料代を含む)

宿泊費 A第1次予約期間(6月30日まで) 定員120名まで, 1泊2食 3,500円(予定)

B第2次予約期間(7月1日~20日) 一般旅館のため共済組合より高くなります。

申込 申込書に参加費および宿泊予約金2,000円(計3,500円)をそえ振替または現金書留で事務局まで

事務局 〒125 東京都葛飾区青戸6-19-27
向山方

産業教育研究連盟事務局

振替東京120376 TEL 03(602)

8137

各ブロック、支部、サークルごとにできるだけまとめて申し込んで下さい。

氏名					男・女	年齢	送金額		円
自宅	〒住所					勤務校名			
宿泊 ○でかこむ	8月2日	3日	4日	5日	希望 分科会	A	B	入門講座 希望	有・無
	夕	朝 昼 夕	朝 昼 夕	朝					

特集・授業の中の子ども

子どもの発達のすじみちと教育……諏訪 義英
 できる子・できない子の問題……保泉 信二
 子どもの遊びと労働をめぐる問題……森下 一期
 職業高校における授業・生徒……吉村 正
 日教組・日高教合同全国教研報告……佐藤 禎一
 ミニトラックの理科学習への活用
 —まさつの授業—……田中 憲助

〈実践報告〉

ロボット製作学習の中の子ども……角田 宏太
 養護学校の子どもたち……東 哲夫
 養護学校の子どもたち……琴屋 孝之

〈アンケート〉

「1」評価を受けた生徒とは
 〈教材・教具解説〉プラスチック……近藤 昌徳



◇一般技術教育と職業技術教育の問題で、シンポジウムを特集しました。高校段階における、一般技術教育

が課題となってきたとき、具体的にどうとりくむかを検討するための参考になると思います。シンポジウムの提案、意見に対して、読者のかたがたに、ご意見がありましたら、ぜひご玉稿を編集部へお寄せ下さい。

◇前号の編集後記にもお知らせしましたように、5月号から本誌代を値あげることになります。発行所の国土社より、これまで1冊350円の誌代を40円値上げして**390円**にしたとの申出があり、編集委員会でも了承しました。年ぎめの場合の送料等については、現在の時点でこれまで通りです。

◇本連盟主催の夏期全国研究大会は、前ページの予告のように8月3日から3日間、別府市で開催しますが、そ

の準備をかねて、3月28日～29日に、大分地方を中心に九州地区の研究会を、大分市で開催する予定であり、本連盟本部からも、後藤委員長のほか、佐藤禎一・熊谷稔重常任委員が参加の予定です。九州地区の読者の方で、同上研究会にご参加希望の方は、〒870-01 大分市葛木614 仲道俊哉先生にご連絡をとって下さい。

◇本誌の6月号以降の特集テーマはつぎのようです。

6月号 評価(原稿締切日 4月10日)

7月号 3月号で特集したテーマをつづけてとりあげ3月号所載の論文を検討しながら深め、技術教育的視点で現行の家庭科教材を再編成することになります。3月号の原稿について、読者のかたがたのご意見や提案をお願いいたします。原稿締切日は5月10日です。

8月号 全国研究大会の主題をテーマに特集の予定です。

昭和50年4月5日 発行

発行者 長 宗 泰 造

発行所 株式会社 国 土 社

東京都文京区目白台1-17-6

振替・東京 90631 電(943)3721

営業所 東京都文京区目白台1-17-6

電 (943) 3721~5

定価 350円(〒20)1カ年 4200円

編集 産業教育研究連盟

代表 後藤豊治

連絡所 東京都目黒区東山1-12-11

電 (713) 0716 郵便番号153

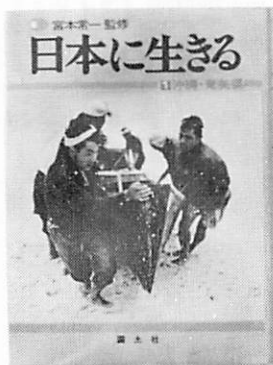
直接購読の申込みは国土社営業部の方へお願いいたします。

●宮本常一監修

日本に生きる

全20巻

日本の文化が、それぞれの地域でどのような人々によつて、どのように形成され発展してきたかを探る子どものための日本文化地誌シリーズ。写真図版多数挿入。



▶新刊ご案内

＜小学校上級～中学生向＞

- 1 沖繩・奄美 ★
- 2 九州① 鹿児島・宮崎・熊本
- 3 九州② 長崎・佐賀・大分
- 4 九州③ 福岡
- 5 四国 高知・香川・徳島・愛媛
- 6 瀬戸内海 山口・広島・岡山
- 7 山陽
- 8 山陰 島根・鳥取・兵庫
北部・京都北部 ★
- 9 近畿① 兵庫・大阪
- 10 近畿② 京都・奈良
- 11 近畿③ 和歌山・三重・滋賀
- 12 東海 岐阜・愛知・静岡
- 13 中部山岳 飛騨・長野
野・山梨 ★
- 14 北陸 福井・石川・富山・新潟
- 15 関東① 東京・神奈川・千葉
- 16 関東② 埼玉・栃木・群馬・茨城
- 17 東北① 福島・宮城・岩手・青森
- 18 東北② 山形・秋田・青森西部
- 19 北海道 ★
- 20 総論

A 5判 上製 ★印既刊 12は3月刊
既刊4巻 定価各1,500円

歴史の中にかくされた事件を、豊富な資料をもとに解明する！

社団法人 シヨンソク シヨンソク全集

1 板東捕虜収容所 棟田 博

第一次世界大戦の時、日本は連合軍側につき青島のドイツ軍を攻撃し、ここを攻略した。その時のドイツ軍捕虜が四国の片田舎の板東収容所へ入ってきた。収容所々長の松江大佐のドイツ兵に対する人間愛を通しての真のヒューマニズムを語る。

2 秩父困民党物語 真鍋元之

明治十七年（一八八四年）。西南戦争後の不況のため農民の苦しさが増し、このため借金の棒引きを要求する困民党（あるいは「借金党」）が各地に発生した。が、秩父地方の困民党はその人数一万余、そして武装蜂起が起こった。

3 北海道開拓物語 秋永芳郎

明治維新で、仙台藩の支藩の巨理藩は二万四千石から五十八石余に減らされてしまった。藩主伊達邦成以下家臣及びその家族は死を決して北海道に移住を決意した。それから三十年、ついに北海道開拓の先駆者となり、今日の伊達市をきす。

4 鉄砲伝来物語 花村 奨

天文十二年（一五四三年）、ポルトガル人によつて初めて種子島に火縄銃がもたらされたから、信長の銃術や、幕末の各藩の洋銃競争のようす、そして明治時代の村田銃、三八式銃が作られていくまでの、日本の鉄砲の歴史を史実をもとに語る。

＜小学校高学年～中学生向＞ 定価各九八〇円

国土社



技術関係図書ご案内 **国土社**

●電気がこわいのはちょっとした知識不足のためなのです!!

電気教室200の質問

B 6 判
〈最新刊〉
定価
1,000円

向山玉雄著

家庭電気製品があれほどまわっていても、一般の人はほんのちょっとしたことにとまどってしまうのが現状です。「さわらぬ神にたたりなし」「具合が悪ければ電気屋へ」これでは電気はより危険です。しかもコンセントに差しこんでから忘れていたアースを慌てて水道の蛇口につなぐといった芸当を一般の人は何の不思議もなくやっています。これで無事に洗濯が終了しましたら幸運です。本書は、安全で正しい電気の扱い方と知識を、極めてやさしく解説した万人必読の電気入門書。

モダン電気教室 稲田 茂著 B 6 判 500円

電気理論の基礎学習 佐藤裕二著 A 5 上製 800円

新しい技術教育の実践 産業教育研究連盟編 B 6 上製 1,000円

新しい家庭科の実践 後藤豊治編 B 6 上製 1,000円

技術教育の学習心理 清原道寿著 A 5 上製 900円
松崎 巖

技術教育の原理と方法 清原道寿著 A 5 上製 950円

中学校技術教育法 清原道寿著 A 5 上製 1,200円
北沢 競

技術科用語辞典 細谷俊夫編 四六上製 460円

技術・家庭科の指導計画 産業教育研究連盟編 A 5 上製 1,200円

改訂食物学概論 稲垣長典著 A 5 上製 950円