

技術・労働および教育

片 山 光 治

「労働こそが人間を人間たらしめた最初の行為であり、子どもをおとなにする基本的な活動である。」(注1)

労働の人間形成力については、この提言につくされているのであるが、それには二つの側面がある。その一つは知的技術であり、他の一つは人間関係である。

労働のもつ教育的機能に対しては、いっばんに、古くから着目されていた。しかし、それらは教育の思想、ないし、思潮として説かれることが多く、教育の目標や内容として、じゅうぶんに、位置づけられていないうらみがある。したがって、「労働こそが人間を人間たらしめた最初の行為であり、子どもをおとなにする基本的な活動である」と確認されながら、労働教育の方法が、思想性と人間性に裏づけられつつ、科学的に検討され確立されていないのである。

さいきん、日本海岸の小学校を参観したさい、そこの講堂にかかげられた三つの校訓は、次のように記されていた。すなわち、「考える子」「なさけぶかい子」「働く子」と、大きい三枚のもぞろ紙に墨でかかれていた。このような校訓や教育目標は、古くから、ありきたりの標語となっているのであるが、「考える」「なさけぶかい」「働く」という子どもの性格は、学校現場の永い実践でうけとめた究極的な理念ではないだろうか。一見したところ、何の新鮮味も感じられないこの三つの標語には、日本の教師たちの祈りがこめられている。

いかにも、この理念は正しく、この祈りは切実である。正しいというのは、「考える子」は学習指導で、「なさけぶかい子」は生活指導で、「働く子」はこの二つの教育機能の統一で、主

として育成されるというすじみちに立っているからである。切実であるというのは、歴史的にも社会的にも、これらの三つの性格が、こんにちほど強く求められたことはないからである。日本の教育現場の要請にこたえる上からも、また、科学・技術教育の時代的要請に対しても、労働を教育観として正しくとらえ、それをのみりゆたかに実現するために、労働を具体的に教育課程に位置づけ、その目標にふさわしい方法をうちたてることが求められる。

さて、労働の人間形成力には二つの側面があるといわれる。さきに紹介した小学校の標語から、「働く子」は学習指導と生活指導の二つの機能の統一によって育成されると述べたが、このことを逆にたどってみるとよい。「働く子」の今日的意味は、ただ勤労や忍耐の徳目に支えられてはいない。労働の社会科学的認識・生産技術および国民の組織連帯意識が、人間尊重の価値観につらぬかれつつ、子供の性格を形成することにこそ、「働く子」の教育的意味が見出されるのである。「考える」「なさけぶかい」この二つの性格が、それぞれ、主として学習指導と生活指導の機能によって育成されるなら、教科での社会科・理科・技術家庭科と、特別教育活動での学級づくり・仲間づくりが担う役割はいよいよ重大となってくる。

いま、労働の人間形成力を、その知的技術的側面と人間関係の側面との両面でもとらえるなら、それを学習指導と生活指導の両方に対応してみることができよう。

労働のもつ人間形成における知的技術的側面については次のように説かれる。「人間は道具や機械を用いて、対象に働きかけ、対象の中に自己の目的を実現する。結果をあらかじめ目的として意識し、この目的のために適当な手段

（道具や機械）を用い、その手段によって対象を目的に従って改造する一連の活動が労働である。そして、その労働によって人間は生きるのである。」（注2）

このようにして、人類の文化は労働を通し、それを媒介として発展してきたのである。原始的な狩猟や農耕から現代の原子力産業に発達するまで、人間はたえず自然や対象にはたらしかけ、その労働の中で、科学・技術を利用し発達させた。この労働のもつ人間形成力は、現代文化の水準を、子どもの発達段階に即して与える教科学習と、同じはたらきをもつといえよう。

いっぽう、労働はひとりで行なわれる部面もあるが、その行為の前後には——時間空間のいずれかで——一定の人間関係を伴っている。原始時代の狩猟でも指揮者と勢子と射手にわかれ、それぞれが共同の目的に従って分担をもち、また、協力によって目的を実現している。

近代産業においては、人間関係は生産関係として労使関係を形成し、労働力や生産手段から生まれる生産力とともに、社会的生産の構成要素となる。

このすじみちは、教育的機能としての生活指導のはたらきと大きく関連している。こうして「人間が人間となったのは、このように、知的・技術的な側面と人間関係の側面との二つの面から、労働が人間的な思考と協力を発展させたからである。」（注3）

さきに、「考える子」「なさけぶかい子」「働く子」を、人間形成の三つの性格とみ、これらの統一の上に教育目標を立てられた学校のことにはふれたが、子どもの全人的な成長の過程で、「働く子」「考える子」となると同時に、「なさけぶかい子」となる事実をみのがしてはならない。労働が人間的な思考と協力を発展させると同じく、労働は子どもの思考と協力を発展させる。つまり、労働こそが人間を人間たらしめた最初の行為であり、子どもをおとなにする基本的な活動である。

このことについて、次のように説かれている。

「幼児は遊びの中で、対象と知的・技術的に

関係し、仲間との初歩的な協力関係をつくることをとおして、次第に人間になっていく。小学校の子どもにおいてもそうである。そうした遊びの中に、次第に仕事加わっていく。掃除や子守、草とりや牛の世話、封筒張りや玉通し、というように、家事や栽培や飼育や製作の活動が、年令・家庭の事情・家族の数・親の教育的な態度などに応じてはじまり、中学生ともなれば、それは、ほとんど、おとなの労働と変わらないものにまでなっているのである。」（注4）

ただ、労働の教育的機能を重視するために、児童労働のゆがみを見逃がしてはならない。家事や家内工業での労働過重は、それみずからの角度から解決すべき問題であって、ここでとりあげているのは、あくまで、教育的配慮のはらわれた、いわば、教育的労働を指しているのである。それは、仕事ができる人間にしてほしいという親の要求を、科学・技術・芸術を媒介して、うけいれていくことにほかならぬのである。

二

労働のもつ人間形成の機能については、労働の力を実現する技術と関連しながら考察しなければならない。それは生産的労働といわれ、社会的生産を創出する。

このように、労働を社会との関連においてとらえた教育思想は、すでに、16世紀にトマス・モーア（More, Thomas, 1478—1535）の『理想国』に示された。モーアによれば、農業は男女の別なく学習されねばならない。そのほか、すべての人がなにか独自の技術を、たとえば、毛織業・亜麻業、石工業・鍛冶職・大工職のような生産技術を習得することを必要とした。モーアは農業労働や手工業労働が子どもの人格形成に対して、大きい意義をもつことをみとめた点で、労働教育思想の第一人者といわれている。

モーアのユートピアは、当時のイギリスで、農民が毛織業マニュファクチュアの材料源である羊の牧草地を失い、放浪生活におちいり、家庭の崩壊によって、家の労働のもっていた子どもへの人間形成的機能を惜しんだ。そのような

社会的悲惨に臨んで、批判的に、全く異なる理想社会を想像し、生産関係の変革を考えて、次のように知識・技術および職業を論じている。

「農業は男女の別なく、ユートピア人全般に共通な知識となっている。彼らはみなこの道における熟練者である。すべて、子供の時から教えこまれるが、学校では従来の仕来たりや規則を教えられる一方、また他方では都市の近郊に遊びがてら連れ出され、人々のやっているのを見るばかりでなく、実際に自分たちの体を働かしてやってみることも習得するのである。

農業のほか、彼らはみな例外なく、自分独自の技術としてなんらかの特殊の知識を習得しなければならない。……それも単に男ばかりでなく、女もそうである。もちろん、女は男に比してか弱いので、わりに容易な仕事の方に廻される。例えば、羊毛や亜麻の加工産業といったような仕事である。これに対して、もっと骨の折れる仕事は男の分担であるが、大体、男は父親の仕事を習わされる。それというのも、大抵の場合、息子が父親の仕事に心を惹かれ、興味を感じるのが自然であるからである。しかし、もっと他の仕事が出来たいという気がおこれば、そのもっとも好むところの職業を業とする家族の養子となってその家に入りこむことになる。」(注5)

このユートピアでは怠惰は許されないが、反面、他から酷使されることもない。労働時間は六時間である。労働・睡眠・食事などの合間の空いている時間は、各人の好むところにしながら、有益な知識の習得に、たとえば、学術の研究や好む仕事のために、有効に用いられる。

モーアの、労働をとおしての人間形成の思想は、知識・技術の教授と労働実践との結合、全児童が就学する公教育と職業選択の自由、社会体制の改革の三つの原則を前提としている。

カンパネラ (Campanella Tommaso 1568—1639) も『太陽の都』で、生産的労働の教育的機能を説いている。男女とも同じく、すべての技術を学んで自由に職業に入り、体力を必要とする仕事や都の外での労働は男子の仕事とさ

れる。(注6) カンパネラの教育方法の特徴として、遊戯や体操の重視、直観教具の活用、学習の自発性の尊重(生徒たちの討論)、一斉授業の実施、生産技術(農耕や家畜飼育)の実際の習得、労働教育と科学教育との結合、公共事業への奉仕(社会的有用労働)があげられる。

(注7)

カンパネラと教育思想のうえで親近性のあるのはコメニウス (Comenius, J. A., 1592—1670) とされる。とくに、労働と教育との結合が次のように説かれる点に、それがみられる。

「行動は行動によって学ばれるように、労働は労働によって学ばれねばならない。それはたえまなき、だが適当な、精神作業と身体作業とが労働愛を生みだし、それが怠惰をたえがたきものとならしめるようにせんがためである。」(注8)

モーア、カンパネラ、コメニウスの労働教育の思想は、これらの人々の宗教性にもかかわらず、中世の労働観を超えようとしていることが指摘される。中世の労働観は『旧約聖書』の創世記(3の17、18)を典拠とした原罪観にもとづく、罪のあがないのための「苦汗の労働」であって、正しい人間的な欲求にもとづくものではなかった。コメニウスの労働観は、手労働の技術といっしょに把握され、人間が外部世界の現実の傾向を認識する道とみられている(『大教授学』第29章6の12)。これは「認識の労働」と呼ばれ、いわゆる呪われた大地のうえで、人類をしんに人間化する進歩的な発想に立つものである。(注9)

三

自然人を作る、社会人を自然の地位にまで高める、というルソー (Rousseau J. J., 1712—1778) の教育論は、人間=自然人と市民=社会人を統一的に形成することによって、人間の矛盾をとりのぞき、幸福をきりひらき、真にその名に値する市民を理想像とするものであった。当時の社会では、人はめいめいその身分や職業に応じた特殊な教育を受けねばならないから、ひとたびその境隅がかわると不幸のどん底におち

いる。人間を或る一定の境遇に適應させようとする教育は、他の一切の境遇に無用ならしめる教育だとされる。このような教育に反論して「世間で行われている習慣の反対をいけば、めったに間違いはない」とまで極言している。

(注10)

ルソーによれば生産的労働はつぎのような社会性をもっている。「けだし、一人の人間が働いている間は一人の衣食を得るだけだが、百人の人間がいっしょに働らけば二百人の人間を生活せしめるものを稼ぐ。それゆえ、一部の人間が休息するやいなや、労働する人々の手をもって何もせぬ人々の怠惰を補わなければならない。」(注11)

このように、労働に倫理観を加えたルソーは、知識と技術と道徳との相互連関によって、子どもの全面発達を把握している。

「諸君の最大の顧慮は、諸君の生徒の心から、彼が理解することができないような社会的関係に関する凡ゆる観念を遠去けることでなければならない。しかしながら、知識が発達して人類の相互依存を彼に示さなければならなくなった暁には、彼に道徳的方面からそれを示さないで、最初はまず人々が相互に役立ち合っている工業や機械的技術に彼の全注意を向けるがいい。一つの工場から他の工場へと彼をつれていって、諸君が彼に示す凡ゆる職業を彼の手で自ら行わせてみるまでは、またそこで行われているすべての事柄、ないし少くとも彼の観察するすべての事柄が、何のためになるのかということ完全に覚えるまでは、そこから去らしてはならない。そうするためには、諸君自身も働かなければならない。……かくすれば、諸君は彼が終日の説明によって得るものよりも一時間の仕事によって覚えるところがいっそう多い、ということに期待していいのだ。」(注12)

さらに、ルソーはあらゆる職業の中で、もっとも自然の状態に近いものは手工であるから、財産や他の人間から真に独立し、自らの労働にだけ頼る自由人は職人であることを説いた。そこでエミールの職業選択が手工に関するもので

あれば大した問題はないとしている。この労働観はこんにちの総合技術教育の発想にみちびいている。

ルソーの合自然性の教育原理を、理論的に深め、かつ実践的に検証したペスタロッチー(Pestalozzi J. H., 1746—1827)にいたって、教育と労働は「生活は陶冶する」の理念のもとに統一された。「生活は陶冶する」との理念は、社会生活そのものが、児童の能力を発達させる最良の手段だとするものようである。したがって、基礎的技術教育と基礎的精神教育とは、相互に密接に関連している。

「基礎的数及び形の理論が、確実に教えこまれた児童は、思考能力および判断力の合自然的発展の精神的要素と同じように、技術への合自然的完成の精神的要素を深くかつ広く、自らのうちにもっている。特殊な技術科目及び職業科目の根底にある技術能力は、真に基礎的指導にしたがって教育される児童に、家庭生活においてまず始めに与えられ、そしてしかもあらゆる階級にあって、特殊な事情および要求と本質的に合致するとともに、それらの根底にある能力および素質の程度と合致して与えられる。」(注13)

このように、技術的能力は思考力や判断力とともに、合自然的人間形成によって育成される。しかも、それは家庭生活において、まず始めに与えられるのである。そしてまたあらゆる階級の家庭の事情と要求に合致するというのは、家庭でのさまざまな教育的労働の人間形成力をさしている。

ペスタロッチーの「生活は陶冶する」の理念は、彼がさらにつぎのように説いているところから、労働と教育の結合を明らかに教える。

「生活が陶冶するという原則の応用は、もしも、人間教育への家庭生活のよき合自然的影響に関し、その合自然的手段ならびに祝福にみちた結果について語るならば、上層階級では下層階級におけるように一般的ではない。下層階級は、その生涯を通じて必要とする技術的能力を、いっばんに搖籃の頃から、早々と、多方面に練習して自分のものとして

いる。」(注14)

教育と労働との結合は、ペスタロッチーの思想に終始つらぬかれたが、教育のあらゆる手段を用いて、けっきよく悟性陶冶に労働がきわめて有効であることを認めた。

「けだし、すべての正しい判断と純粋な人間の思想のあらゆる結果とが生じてくる本質的な、ほとんど一般的な根源は、もろもろの人間的な力の平衡ということに帰するが、労働はこれを維持し強固にするのにもっとも適当なものとの確信をうるにいたった。……かくして労働の利用は、真理の探求に、思考力の形成に、判断を急ぐわがまゝを抑制するのに、また感官上の快不快の混同に対して抵抗するために、何よりも重要である。」(注15)

ペスタロッチーの生涯が、まさに「進歩」の歴史観を人間教育の課題に結びつけるため、理論的実践的努力に終始した、といわれる一つの理由は、労働による全面発達の実現にある。

労働と教育の関連をキリスト教信仰を軸として結びつけた人はフレーベル (Froebel, F., 1782—1852) である。彼において労働は神の業をあらわす道であり、したがって、子どもをおとんなにする基本的活動である。

「人間が働いたり、事業をしたり、創造したりするのは、たゞ自分の身体を保持するため、すなわち、衣食住のためであるというような考えは、いちおう黙認することはできるが、しかし実際、妄想にすぎないのであって、広く普及させることのできない卑しい考えである。人間の仕事とか創造とかは決してそんなためのものではない。——人間は、ひとつには自分のうちにある精神的・神のものを自分の外に形づくるため、二つには、これによって自己じしんの精神的・神の本質および神を知るために創造するのである。そのことによって得られる衣食住は第二位のものであって、主な目的に伴う無意味な附加物であるにすぎない。」(注16)

ここでは、生活と生産的労働は、神性の実現にほかならない。「野の百合が、ソロモンの栄華も及ばぬ粧いを神から与えられているのも、

百合の創造の働らきゆえである。」とまで労働の神聖をたたえている。

労働を神性の表現とするだけなら、たんなる伝道者にとどまるであろう。フレーベルが教育思想家として高く評価されるのは、そのキリスト教的労働観を、子どもの発達にひきもどして、子どもの全面発達がかれらの自主性をそだて、生活をきりひらくことをつぎのように唱えたからである。

「それゆえに、子どもや若い人に対しては、彼らがこの世に現われる初めから、すなわち彼らが生まれた時からすぐにその本性を理解して、これを適当に遇するとともに、彼らの力が各方面にわたって自由に働くことのできるようにさせてやらなければならない。ある一部分の力をのみ使用させて、その他の力を犠牲にし、その発達を妨げてはならないのである。……すなわち、いかなる障害や障碍にもうち勝って、よく自分の生活の中心点や支持点を固持し、そして早くからこれを実生活に応用し実行することを学ばなくてはならないのである。」(注17)

フレーベルが教育思想家としてすぐれた識見を世に問うている頃、同じくキリスト教的信仰をもち、労働の精神的教育的意義を明らかにした人にロシアのウシンスキー (Ushinsky, Konstantin D., 1823—1870) がある。その労働教育論は、「マルクス主義教育学以前の最高のものであり、そこにはクルプスカヤやマカレンコの学説をしのぐ見解さえある。」といわれ、ロシア教育学の父とあがめられている。

彼は労働を「人間が、生活のなかであれこれの真に人間的な目的を達成するうえに無条件的に必要とされるが故に行なおうと決心した、自由な、キリスト教的徳徳に合致する人間の活動である。」(注18) と理解している。いっばんに、ウシンスキーの思想には集団や階級概念が乏しく、労働についても社会的分業ということとは説いても、賃金労働による人間の本質的疎外については言いおよんでいない。この点、これまで述べた数々の教育思想家たちと同じ類型に属し、基本的にはリベラリストであると評さ

れている。しかし、19世紀後半において、彼の著書『教育的人間学』は教育活動の科学的基礎づけを行い、「教育過程の広く深い心理学的—生理学的の解明を行なっているものは他にない」(注19)といわれる。

労働の教育を、教育のもっとも重要な目標とし、したがって、もっとも主要な原則とするウシンスキーは、労働を人間の道徳と幸福の源泉としてつぎのようにいう。

「人間から出て自然にむかう労働は、逆に人間に働きかえし、人間の欲求を満足させ、その範囲を拡大するだけでなく、それが生み出す物質的財貨とは独立に、労働にのみ内在する労働自身の内的力によって人間に働きかけるのである。労働の物質的成果は、人間の財産を作り出す。だが、労働の内的、精神的な、生命を鼓舞する力のみが、人間的価値の源泉となり、またそれとともに、道徳や幸福の源泉ともなるのである。この生命を鼓舞する作用は、個人が行う労働のみがその労働する人間に対しておよぼす。労働の物質的成果は、奪うことも、相続することも、買うこともできる。だが、労働の内的、精神的な、生命を鼓舞する力は奪うことも、相続することも、カリフォルニアの金全部をもってしても買うことはできない。」(注20)

そして、道徳や幸福の源泉となり、人格形成力となる労働は、自由な労働でなくてはならない。

「自由のない労働は、人間を道徳的に向上させないばかりか、人間を動物の水準にまでおとさせるものである。労働は人間が、その必要性の自覚にもとづいて自らそれに着手する場合にのみ、自由な労働であることができる。強制された、他人の利益のために行う労働は、労働する人間の人格を破壊する。」

(注21)

ウシンスキーの労働教育論は、心理学的—生理学的に解明される。彼は生存の衝動を、他のすべての衝動の基本的なものとし、この基本的衝動に二つの形態—肉体的衝動と精神的衝動—をみとめている。人間の精神は、何よりもまず

生きようとつとめる。その生きようとする精神は、衝動を肉体的生活の中でたくさんに満足させればさせるほど、それだけ精神的生活を必要としなくなって、動物的生活におちいる。肉体的衝動と精神的衝動とをあるべき均衡にもたらし、さらに、精神的衝動が自らの力で肉体的衝動に優越するようになるまで、精神的衝動を発達させることが教育の基本的課題である。

この課題を解決しつつ教育活動の必須条件を明らかにするため、多くの教育規則がみちびき出されている。そのひとつに、

「教師は、運動衝動のなかに、肉体的衝動のみでなく精神的衝動をも認めねばならない。この運動の痕跡は、強化された筋肉によってのみでなく、精神によっても保持されるのである。運動のなかで、子どもの外界に対する最初の経験、自分の考えや欲望を実現せんとする最初の試み、勇敢や慎重等の感情の最初の発達が行われる。このことを念頭において教師は、子どもの無目的な運動を合目的な運動に、たとえば、園芸作業や畑仕事などの肉体的力や技能とともに、知的判断をも必要とする何らかの生産労働に変えるよう努力せねばならない。」(注22)

このように、子どもの生存の衝動は、肉体と精神の二つの形態を統一し、運動・仕事(労働)・生産といういとなみをとおして、子どもをおとなにする基本的な活動を展開していく。

ウシンスキーは、「自由で好きな労働」を論拠とするが、それとともに強制的な学校課業—たとえば自分の室や衣服をきちんと整頓するというような—に重要な意義を与えている。教師に服従(もちろん、教師に対する愛と尊敬をもちつつ)しなければならないが故に行なう、という義務の観念を重視している。これは肉体的衝動に対する精神的衝動の働かしかけともいべき彼の理論からもうなすける。

「真実の自由の基礎は、まさに自己を束縛する能力、自己を強制する能力のなかにある」から。「自由で好きな労働」と義務とは、生存のうちに、肉体的なものとの二つの形態として統一されるのであるが、このことは

子どもの四つの活動——遊び・作業・学習および学校と家庭の生活——の発達につれて、労働をとおして実現される。ウシンスキーはその可能性を述べてつぎのように結んでいる。「もしこれら四つの活動が、人間を自由な好きな労働へ導きいれるという同一の目的に向けられ、人間を享楽や苦痛の上に立たしめて、彼が、前者の享楽を主要なもの美化として、休息の享楽として眺め、後者を労働するうえに克服しなければならぬ忌々しい邪魔物として見るようになるならば、そうして、すべての教育力がその目的に向けられるならば、それが達成されないはずはないであろう。なぜなら、それを達成することは、精神の生得的な基礎に、それが脇へそれることなく正しく発達する可能性を与えることにすぎないからである。」(注23)

四

これまで、カンパネラを始め、むしろ古典に属する労働教育論をながめたのであるが、これら諸家の思想は人間学的見地に立っているため、社会科学的検討を欠いているといえるであろう。げんに、ウシンスキーについて「いっばんにウシンスキーの思想のなかには、集団とか階級という概念は乏しい。……賃金労働による人間の自己疎外という問題については十分に検討するにはおよんでいない。」(注24)と指摘され、ペスタロッチーについて「教育を生産労働のみでなく、子どもの賃仕事と結合させる希望は、疑う余地のないペスタロッチーの誤謬である。子どもたちの賃仕事は、児童労働の搾取、子どもたちの労力消耗と関連している。」(注25)と批判されている。

しかし、これらの人々の説は、労働が「人間を作る」本質的な活動であることを、それぞれの立場から明らかにしている。つまり、労働は教育の根底的思想であり、重要な目標である、という点でかれらの主張は一致している。

それでは、労働と教育は具体的に、いかに結合されるか。この課題は、子どもの生活の全領域——家庭・社会・学校——にわたって考えられねばならないが、いまは学校教育に限ること

にしよう。

小論のはじめに、労働のもつ人間形成力は、知的技術と人間関係の二つの側面があるといったように、その形成的機能は学校教育でも教科と教科外の領域で、学習指導と生活指導の連繫によって展開されるものである。新教育課程でいえば、主として技術・家庭科で、労働を技術的な知識・能力として生産的労働に向かわせ、また社会科で、生産過程や体制の認識を定着させることが求められる。それとともに、教科外活動で、仲間作りを進めながら労働の体験を深める指導が行われるであろう。そのさい重要なことは、労働がつねに喜びを伴ない、創造的であるということである。

ただ、卒直にいつて、「働く子」が誠実な、げんばの教育目標となっているにもかかわらず、労働観が、まだ、教育課程に確実に位置づけられていない。労働のもつ人間形成力の教育課程化は、さきにふれたように、その一面を知的技術教育によって実現されるのであるが、歴史的には、ロシア法・スロイド法・フランスの手工教育から、アメリカのインダストリアル・アーツ、ソヴィエトの総合技術教育を経て、現代の技術革新のドイツ・米英ソの技術教育に発展している。しかし、労働のもつ教育的機能を、その全面において実現するためには、労働と教育の結合を、「社会的有用労働」としてとらえねばならない。

この要請にこたえる実験は、ソヴィエトで、教授と生産労働を結びつけるカリキュラムの問題として進められているとともに、ひろく教育と労働の結合について理論的にも検討されている。この論争の誘因は、産業における総合機械化やオートメーションの進展につれ、新しい産業部門の造出、従来のものとの統合が行われ、その結果、機械的単純労働が減少し、知的労働と肉体労働の結合が必然となってきたことにある。そこで、教育と労働の人為的でない結合が究明されるにいたったのであるが、シャパーロフは教授と生産労働をむりに結びつけるのは、教育の過程(科学の教授)の系統性を混乱におとし、両者は結局、平行した、相互に関連をも

ちえない二つの過程であるとしている。

これに対し、スカートキンは両者の結合の基本的形態を、「(一)直接的な結合の形態、(二)間接的な結合の形態」として示している。

(一)は、生産労働に参加するなかで生徒が関与した、または将来関与する諸現象を、物理学や化学などの授業で、検討したり、分析したり、一般化したり、意味づけたりする形態である。たとえば、物理の教師が、てこの原理の学習の時に、素材としてはさみを用い、金属を切断するときには、はさみの端を使ってはならないことを説明する場合である。

(二)は、一般技術（例えば機械学や電気工学の）や特別の科目を通じて結びつく形態であって、たとえば、生徒が工場で旋盤作業をおこなうとき、彼は機械学の課程で習得した特殊技術学の知識を応用するのであって、決して物理学の時間で学習したニュートンの第三法則を思い出すのではないということである。つまり、自然科学の一般法則は直接的にはなく、間接的に、機械学の学習を通して労働過程と結びつけられるのである。

このように、科学の基礎と労働とを、あらゆる場合に、直接に結びつけようとするのは、人為的であるとともに、二つの過程を平行した結びあわないものとする見解もとらないで、結合の二つの形態を適切にとりいれて教科プランとプログラムを立てようとするのである。

ソヴィエトの学校、とくに中学校の後期段階では、科学の基礎と一般技術および特別科目の学習、および生産労働の三者の結合の諸形態が次第に明らかにされ、肉体労働と精神労働を統一して、全面的発達プログラムと方法を確立しようとしている。(注26)

五

「人類は生活するためにはたらかねばならなかった。そのはたらきのなかで、そしてそのはたらきをおして、人類は自然を支配し、かれら自身の生活の諸条件をまもり、かれら自身の力の意識にめざめてきた。……そして発明し、計画し、また技能の獲得に歓喜

するようになりみちびかれてきた。……そして、ついにはもっと高次の、もっと精神的なあらゆるものがつきつぎと存立する永続的な場をきずくにいたるのである。」(注27)

ジョン・デューイは、このように、人類が労働と技術によって自然にはたらきかけ、その文化をきずきあげていくことを述べている。「もっと高次の、もっと精神的な」ものの一つに、近代工業をあげられるであろう。この近代工業、とくに機械産業は、科学的教養を必要とするとともに、労働者の機能と労働過程の社会的結合をたえず変える。したがって、労働者は変化する技術革新にもなつて職種を移動させられる。労働者は一つの細目労働の担い手ではなく、その諸機能が流動し交替できる全面的に発達した広い基礎教養を適格条件とするにいたった。

しかし、はばひろい基礎的教養の一面で、生産労働の教育をあげるとするならば、労働用具や労働技術をつかひこなす能力の発達が目標とされ、そのためには機械生産による近代技術が高い地位をしめることとなる。これに次ぐものが電気および化学の分野である。つまり、一般教育における技術の基本的分野は、機械・電気・化学のような工業技術の分野であって、これらの基本的分野を中枢として、基礎的な技術教育の内容を編成する必要が、しだいに明確にされてきている。

かかる要請にこたえるように生まれた、新しい技術・家庭科は、はたしていかなる特徴をもち、いかなる批判をうけているか、労働の知的・技術的側面を、じゅうぶんに、になっているであろうか。理論の側から次のように述べられている。(注28)

1962年度から実施の技術・家庭科の特徴は次の四つにまとめられる。すなわち、(一)工作や工業の基盤になっている生産的技術を中核とした教科として編成された、(二)教科の内容が男子向き、女子向きの二つの系列に分かれ、男子には生産技術を中心としたものを学習させ、女子には家庭生活を基盤とする生活技術を中心としたものを学習させることにした、(三)技術・家庭科を必修教科とし、これと

は別に農業、工業、商業、水産、家庭の各教科を選択教科として設けた、四職業指導を教科の枠からはずし、特別教育活動のなかの「学級活動」に移し、「進路指導」として位置づけた。

さて、労働のもつ人間形成力の知的技術側面は、それが科学的、ないし、技術的労働であることから生まれる。科学的労働とは、行動のなかで労働対象たる自然物の法則を認識し、これをふたたび労働過程に適用して、活動の目的を実現する精神労働をさしてあり、技術学的労働とは、労働対象が本来の物質的自然そのものではなく、人工的自然が概念として反映されたものの運動形態である場合をいうのである。しかし、天然の物質と人工の物質との区別が見分けがなくなってきたため、技術学的労働は科学的労働のなかに包括される傾向にある。(注29)

したがって、技術教育における技術とは技術学的労働のことである。このことから、近代的技術教育はその基本的分野として、機械・電気・化学のような工業的技術を中核とする。しかも、多面的な技術教育は機械生産によって可能とされるとともに、機械生産は科学との連関がきわめて密接であるから、技術教育は直ちに科学教育に通じている。この技術——労働——教育の連関から、前に記した技術・家庭科の特徴はその四点について、それぞれ、つぎのように批判されている。(注30)

(一) 男子向きについては工業的技術をもって一貫させたのは前進であるが、真に近代技術の教科を標榜するならば、木材加工、金属加工は小学校段階におろし、製図・機械・電気を中心とした編成をとるべきだった。工作と工業をつなぎ合せた形の編成はやはり一種の妥協だったといえよう。それとともに、中学校に技術・家庭科を設置するならば、当然のことながら高等学校にまでそれを延長すべきであったが、新教育課程では見送られてしまった。

(二) 理想的に言えば、技術科は男女平等に同一の内容で学習させ、選択教科として新設された家庭科を、女子に対し必修教科として課する方策をとるべきであった。

(三) 各生産分野をそれぞれ独立した教科とし、職業教育をうける前段階であるところの、職業予備教育のための教科であることを明確にしたものであるが、これらの選択教科の新設は、外国語・数学のような選択教科と競合するような関係に立ち、いわゆるコース制を招来するものとして、学校運営上新たな問題を提起する。

(四) 職業指導と技術教育とを切りはなしたもので、従来の啓蒙経験主義の行きすぎを是正した。

この批判に対処するとともに、技術科が真に技術的労働の教育を推進するために、その指導の方式や組織は次の考慮が払われねばならない。すなわち、近代的技術が科学と密接な関連をもつことから、一般の教科、とくに、数学・理科・社会科と歯車のようにかみ合わされて、技術教育が進められ、かつ、手段の意識のない単なる技能の指導に終わらないことである。

技術教育が社会科と補いあうというのは、生産的労働の社会科学的認識が労働・技術および教育の結合を可能にすることを指している。これは労働のもつ人間形成力の人間関係の側面である。この点からいえば、子どもの発達、社会科の学習と、子どもの生活の全領域にわたる生活指導によって実現される。

社会科が社会科学的認識を主軸とするものであるなら、その認識の基礎的要素である労働の問題は、この教科で主要な地位を占めなければならない。どんな社会認識を子どもに与えるかは、追求されねばならないところであるが、社会の下部構造としての生産様式に認識の基本的対象をおき、このことから「生産と労働」に関する全体的理解を、社会認識の土台とすることが考えられる。(注31)

六

技術と労働と教育は結びつけられねばならない。こんにちの科学・技術教育の要請も、正しくこの主張からとらえなおすべきであろう。しかし、現実には、教育課程としても、教育方法や組織としても確立していない。小論も、その志をのべたにすぎないものとなった。そこで、

「考える子」「なさけぶかい子」「はたらく子」を、学校教育の目標とする現場の発想や念願にもこたえながら、さしづめ、正しい労働の態度と技術と知識を与えるために、いくつかの留意点を紹介して結びとしよう。

(一) 仕事の目的を、子どもたちが共同の目的として明確に意識できるような指導が、最初にしっかり行なわれなければならない。仕事の結果をはっきり頭に描きうるような話しあい、組織と運営の計画、費用と収益の自主的な計算と処理などは、そのために必要な条件である。

(二) 仕事の過程でおこるどのような問題でも、徹底的に自由な話し合いに委ね、子どもたちの中で解決させるような指導が必要である。教師に依存した見事な結果よりも、自分たちでくふうした小さな失敗のくりかえしの中からこそ、子どもは多く学ぶだろう。

(三) 基本的な技術は、教えこまねばならない。理解させ、習熟させねばならない。技術こそは、人間と自然との真剣勝負の場なのである。たとえば小刀のもち方・押す角度・入れる力・対象の置き方・対象の質など、手と道具と対象の具体的な正しい関係づけによって、目的は達成されるということ、ことごとにはっきり認識させる必要がある。

(四) 教科の学習の結果が、労働の場で生かされねばならない。球根を植える間隔を巻尺ではかり、兎にやる草を計量器ではかり、機械の扱いにあたって力学の原理を使うことによって、労働は改善され、教科の学習の内容は子どものものになるのである。また、労働の経験が教科の学習の際に思い出されることも必要である。学級園づくりは、そういう仕方では植物の学習の中で生かされる。こうして、認識と実践との統一した人間が形成されるであろう。

(五) 労働が社会生活の基礎であることの認識を、すべての階層の子どもにはっきり理解させねばならない。そのためには、働いている子どもの生活の事実が、クラスの中でみんなに知られ、労働の意味と現実の労働がもたさ

れている矛盾が、共同の問題として意識され、その矛盾の克服の道が探求されるような指導がなされねばならない。働く子どもが働く仲間としての共同の意識をもち得るのみならず、労働者・農民とは別の知的な職業に進む子どもたちも、また、働く人々を国民の仲間として意識できるような指導が必要である。(注32)

注

- 1 小川太郎『国民教育と教師』(国土社) 218頁
- 2 全上 218~219頁
- 3 全上 219頁
- 4 全上 219頁
- 5 トマス・モーア『ユートピア』平井正穂訳(岩波文庫) 81頁
- 6 米田博「技術の発達と労働および労働観」広島大学教育学部紀要 第1部第7号 250頁
- 7 矢川徳光「労働と教育」岩波『現代教育学』4、160頁
- 8 全上 161頁
- 9 全上 161頁
- 10 桑原武夫『ルソー研究』(岩波書店) 315頁
- 11 ルソー『エミール』第3篇平林初之輔訳(岩波文庫) 昭和33年版 45頁
- 12 全上 45頁
- 13 ペスタロッチー『白鳥の歌』片山光治訳(世界教育文庫) 94頁
- 14 全上 94頁
- 15 小林澄兄「教育と労働を結びつけた教育思想の系譜」(宮原誠一編『生産教育』) 49頁
- 16 フレーベル『人間の教育』小原国芳訳(玉川大学版) 39~40頁
- 17 全上 23頁
- 18 ウシンスキー『教育の人間学』I 柴田義松訳(明治図書) 106頁
- 19 全上 242頁
- 20 全上 105~106頁
- 21 全上 106~107頁
- 22 全上 208~209頁
- 23 全上 238頁
- 24 全上 II 238頁
- 25 クルプスカヤ『国民教育と民主主義』勝田昌二訳(新潮文庫) 50頁
- 26 坂元忠芳「ソヴェトの技術教育」(岩波『現代教育学』XI) 315頁以下
- 27 ジョン・デュイ『学校と社会』宮原誠一訳(岩波文庫) 141頁
- 28 細谷俊夫「日本の技術科教育の歴史と課題」(岩波『現代教育学』XI 技術と教育) 52頁
- 29 山崎俊雄「技術の構造」岩波、全上 16~17頁
- 30 細谷俊夫、前掲論文 52~54頁
- 31 大槻健「社会認識と教科としての社会科」(国土社月刊『教育』No.123) 17~18頁
- 32 小川太郎、前掲書 223~224頁
(昭和36年10月28日受理)