

子どもたちのものづくりの意義 パート2 キャリア教育の観点から見たものづくり教育

坂 井 旭

The Significance of Making Creative Crafts in Children Part 2
From the View of the Professional Training

Akira Sakai

はじめに

平成15年(2003)6月10日、国は、「若者自立・挑戦戦略会議」(文部科学、厚生労働、経済産業、経済財政政策の各大臣から成る)において、「若者自立・挑戦プラン」を取りまとめた。その背景として、雇用情勢は依然厳しい状況にあり、特に、若年者については、フリーターが約200万人、失業者・無業者が約100万人と増加し、完全失業率が10%程度となる状態が続くなど、深刻な状況となっていることをあげている。

さらに、このような状況が続くことは、若年者本人にとって、若年期に必要な技能・知識の蓄積がなされず、将来にわたるキャリア形成の支障になるとともに、我が国にとって産業競争力の低下のみならず、中長期的な経済発展の基盤の弱体化をもたらすと危惧している。

その対策の1つとして、「新キャリア教育プラン推進事業の概要」を掲げている。そこでは、“小学校段階から児童生徒の発達段階に応じたキャリア教育の推進が必要”と謳い、キャリア教育の学習プログラムの開発推進や実践協力校に対しては、1.小・中・高で一貫した内容・指導方法等の開発 2.地元産業界等の人材をキャリアアドバイザーとして活用 3.学校・産業界・関係行政機関等による職場体験活用推進のためのシステムづくりへの対応が示されている。

小・中・高校の教育現場に対しては、具体的な対策の1つとして、『総合的な学習の時間』等を活用しつつ、学校、企業等の地域の関係者の連携・協力の下に、職業に関する体験学習のための多様なプログラムを推進することなどにより、小学校段階からの各種仕事との触れ合いの機会を充実にする」が提示されたのである。

我が国の経済は、バブル以後低迷し続けてきたが、その間に近隣諸国では、低賃金体制と品質の向上努力により、我が国の労働力に代って発展を遂げてきている。資源を持たない我が国の経済の支えは、高度な知識力と巧みな技術力によって付加価値の高い製品製造と、最先端の科学技

術の開発と応用によって維持してきたといえる。さらに今日では、それらを取り巻く販売力にも英知を結集し自信をつけ、長い低迷からぬけ出そうとしている。

世界に誇れる高度な技術による製品開発を支えてきた1つには、中小企業の熟練工員たちの「モノづくり」への情熱と長年きたえた腕前（技術）が底力を発揮してきたからだといわれる。バブル以後、急速に発展してきた情報機器化、機械化や諸外国での低賃金体制によって不況をなめつくし続けたこれらの熟練工員の底力が日本経済の底辺を支えてきたのである。

しかし、これらの人々の高齢化はいつそう進み、この技術力と精神力を受け継ぐ者は乏しい。

今後、我が国の経済を支える就労者の確保と、モノづくり技術者の育成が、我が国の将来の経済を左右することは言うに及ばない。冒頭で述べたように、産業競争力の低下および、中長期的経済の基盤の弱体化は、我々や子孫たちの生活が、経済的に危ぶまれるかもしれないと予測した警鐘でもある。その警鐘をしっかりと受け留め、前進する策の1つとして、子どもたちの「小学校の段階から職業意識等の育成」を見つめ直す必要がある。このような現状を踏まえ、今後、各学校においてはキャリア教育の観点は見逃せないといえる。

前回では、著者は、子どものものづくりが子どもの人間形成の育成に関与しているという立場から考察した。今回は、若年者の職業意識向上につなげるキャリア教育という観点から、子ども時代のものづくり体験（教育）はどのようにあるべきかを考察していく。ここでは、まず最初に、ものづくり教育（手工教育）の歴史の変遷を探り、次に日本人の職業的モノづくり観を検証したのち、子どものものづくりの将来の在り方について考察を行った。

なお、ここでは「モノづくり」「ものづくり」と2通りの言いまわしをした。「モノづくり」は製品化されるもの。子どもには自由表現的な意味を含む「ものづくり」とした。

手工教育の変遷

我が国の手工教育は、明治19年（1886）に小学校令が公布され、高等小学校に設置されたのが始まりである。明治23年（1890）には尋常小学校に、加設科目として登場する。

明治政府は当初から普通教育の振興に力を入れていた。手工科の開設は、寺島精一らの尽力によるところが大きい。寺島は、国の施策である工業教育に長ずるため22歳（1890）にて米国に留学、その後10回ほど欧米に渡っている。中でも、米国の独立記念博（明治9年＝1876）、パリ世界博（明治11年＝1878）、ロンドン万国衛生博（明治17年＝1884）の3博覧会視察を行うなど、当時の手工教育の在り方を見聞している。特に、フランスの手工教育に注目した。当時のフランスの手工教育は、「図学、製図学を重視し、技能訓練と有機的な関連を持ち、整然とした系統性の下に行われる技術教育⁽¹⁾」であった。我が国初の手工教育は、このフランスの手工教育の影響が大きい。その後政府は、後藤牧太に命じて、スウェーデン・ネースの手工師範学校スロイド教育を視察させ、我が国の手工教育に反映させている。

スロイド教育は、木工中心の手工教育であったが、その基本はベスタロッチやフレーベルの教

育思想に由来し、子どもの発達や個人差に応じた教育でもあった。このように、我が国の手工教育は、フランスの手工教育とスウェーデンのスロイド手工教育との折衷的な方向を目指すことになる。当時、尋常小学校では発達段階に配慮して、木工に代わる紙細工、竹細工、粘土細工を取り入れていた。

初代文部大臣森有礼は、普通教育における手工教育のねらいを先進諸国と並ぶ国力をつけるため、富国強兵の施策を基幹としていた。森の手工教育観は、単なる技術訓練としての技術教育や系統的な教育的見地だけでなく、有能な国民育成として、道徳的、社会的、実用的、経済的価値観をも視野に立つものであったのである。

手工教育の指導面では、上原六四郎、岡山秀吉の指針によるところが大きい。上原は、創設時に文部省手工講習会の講師として手工教育の普及に努めている。

岡山秀吉は、手工教育の指導書として、明治41年(1908)『小学校に於ける手工教授の理論及実際』を著している。その後、欧米に留学し、帰国後も手工教育に尽力し、我が国の手工教育の基礎を築いたといえよう。

大正3年(1914)第1次大戦がおこったが、我が国は戦国外として戦時景気による産業の高まりが急務となり、普通教育の手工教育の重要性が叫ばれることになる。そして、経済の向上と欧米からの自由思想の注入によって、大正デモクラシーが広まっていく。当時の手工教育もこの影響を受け、これまでの技術教育的な見地から芸術的な見地へと傾倒し、児童中心的思想を取り入れた創作手工、自由手工、芸術手工が展開をみせる。しかし、国政の天皇制国家主義体制はゆるぎなく、公の学校では広がりを見せなかったのである。

第1次大戦終戦の前年(大正7年=1918)には、物価高による米騒動がおこり、不況下へと突入していく。大正末期から昭和の初めにかけては、いっそうの不況にみまわれ、就職難の時代であった。この就職難に対して学校教育も対応にせまられ、大正15年(1924)手工教育は高等小学校で完全必修科目となり、それは、子どもたちに「手の労働力」をつけるのがねらいでもあったといえる。このあたりの当時の状況を清原道壽は次のように述べている。

第1次大戦後の不況による就職難などに関連して、現在の学校教育は子供たちが社会に出たのちに、役だつような教育をしていないことにあるとした。とくに現在の学校教育では、「勤労愛好の精神と態度」を教える教育を軽視しているので、学校を卒業した子供たちは、労働の苦しさや打ち負かされて、働く意欲をなくしたり、失業したりする。だから学校教育に「作業」「勤労」を取り入れて、子供たちが社会に出て働くときに労働の苦しさや打ち勝ち、勤労を愛好するような教育を実施することが必要である⁽²⁾。

このような状況下での昭和初期の小学校の教育実践は、「労作」を取り入れていく。「労作教育」は、ドイツのケルシェンシュタイナーの思想を柱とした国家公民的、道徳的性格を教育の目的としたものと、シャイブナーやガディヒの労作学校=子どもの自主活動、創作活動を柱とする2つの見解があった。我が国の「労作」は、当時の状況から当然、ケルシェンシュタイナーの労作思想を取り入れたものであった。

手工教育は、その教科自体「労作」「作業」を中心とする教科とみなされ、各地で労作教育として手工教育が展開されていったのである。

昭和16年（1941）国民学校令が公布され、手工科は芸能科工作となり、国家主義、軍国主義の戦時体制に対応する内容が展開されていく。

手工教育の変遷をみると、国家主義のもと、産業復興による製造業の高まりを請うために、国民の勤勉力と高い技術力の育成として打ち出されてきた教科といえる。手工教育は、その時代その時代の国の盛衰によってゆれ動くが、ものづくりの教科としては、勤労の見地から国民育成としての技量、技能練磨に重点が置かれた教科として存在し、我が国の産業の向上を荷う教科として存在してきたといえる。

日本人のモノづくり観

古代ギリシアでは「モノづくり」の仕事は貧しい職業とされ、モノづくりに携わる者は軽蔑された。画家、彫刻家たちも職人たちと同じ低い身分であり、モノをつくる行為そのものや手を使う仕事は、卑しめられていたのである。

古代インドにおいても「モノづくり」の仕事に携わる職人は、身分の低い民がしていた。

ところが、中国や日本においては、職人の中でも技能を極め優れた者は「匠」としてあがめられ高く評価されていた。モノづくりを極めることは、手の技術の練磨だけでなく、人間としての五感をはたかせ、精神を極める域にまで到達した者によって尊い価値ある「モノ」を造り出すこととした世界観が存在してきたのである。モノづくりの練磨は、極めた「匠」の精神と技を盗み体得していくものであり、人間性をも修業するものであった。いわゆる哲学的な域にまで達していたといえる。

小林昭は、「モノづくり」を次のように述べる。

これからの時代を生き抜く「モノづくり」技術者は、「いかにして社会に貢献し、豊かな社会づくりに寄与するのか」について明確な哲学を持つことが重要である。技術者としていかに生きるか？いかに世の中に寄与するか？という目標を与えるのが真の「モノづくり」哲学である⁽³⁾。...

（そのためには）使う人の感性に訴える商品を開発し、つくる人の研ぎ澄まされた感性をこめてモノをつくる必要がある⁽⁴⁾。

敗戦後の日本の人々は、勤勉を美德として質の高い製品開発を行い、急速に経済を発展させ、高度成長を成し遂げてきた。しかしながら、世界の頂点に立つや否や、バブルのははじけ、人件費の安い近隣諸国にモノづくり体制を奪われていく。しかし、その苦汁の時代においても付加価値の高い製品づくりは、新たなより高品質の製品開発へと進展していつている。

物のあふれる時代にいかにモノを売るのか、売れるモノづくりは、小林のいう、そのモノが世の中で寄与できるかどうかである。さらに、モノが捨てられる前に、そのモノの再生（リサイクル

ル)への道程を切り開いていかなければ、これからのモノづくりは受け入れなくなる。

モノづくりには、将来を見通した知性と感性とが対等に混じり合って発揮できるモノづくり人々を育てていかなければならない。そこに、将来を担う子どもたちのものでモノづくり教育の大切さが生まれる。

現代の日本におけるモノづくりは、小企業群によって骨格がつけられているといっても過言ではない。その職人気質的な小企業人である栗田孝一が、これからのモノづくりについて次のように述べている。

仕事と共に開く新しい生き方とは仕事を楽しんでしまう事です。物作りに携わる楽しみこそがいつでも大きな力になります。協力してくれる社外の方々さらには大切なお客様、これらのどれ1つが欠けてもうまくいかないわけですから、これらの方々といかにスムーズに意志の疎通ができるようにするかは、永遠に追求すべきテーマなのです⁽⁵⁾。

さらに、栗田は、これからのモノづくりの問題点、つまり後継者を育てることについていう。

簡単な当たり前だと思っている事が次の世代の人達には、当たり前でなく、全く知らないわけであり、私たちが体で覚え何でもないと思っている事が次の世代に伝わり難いという事です。何でもないと思っていた技術と知識の積み重ねで今日ある事が良くわかります。...

教えるというより学ぼうとする環境を作ることが大切であり、それができればほとんど目的は達成されます⁽⁶⁾。

栗田がここに述べるまでには、小企業としてのモノづくりの悪条件をくぐりぬけてきた彼の挑戦から育まれたものである。バブルがはじけ、底辺をはいつくばって育ててきた小企業人の栗田がみつけ出したものが、ここに掲げたことばとなったのである。

モノづくりは、人々の深い協同心によって生まれていること、その人々の協同心を育む手だてを持ち合わせる広い度量を身につけていること、そして、今のモノづくりを継続するという願いを実現するために若い人々を後継者として育てていくこと、そのためには若い人々の世界観をも知り認めていく必要があること、そして何よりも、協同心ある仲間の人々と楽しく切り拓いていく「生きる力」を育てていくことなのである。

内橋克人は、イギリスにおける150年前の「ロッチデール公正開拓者組合」の共同セクターの概念を新たに呼び起こしている。それが「共生セクター」⁽⁷⁾である。

戦時下を別にすれば、日本社会は大正期の好景気から一転、大不況へと落ち込んだ。現代では、バブル期の好景気から一転、バブル崩壊による長い不景気をよぎなくされ続けている。低迷への道づれは、常に一般庶民であり、リストラされ、家庭崩壊のうきめに会い、中年男性の自殺者が増加している。この現実、内橋のいう「競争セクター」の経済社会では、常に強者と弱者が生じる結果といえる。「競争セクター」によって我が国の経済が、世界に通じる国力を育ててきたことも事実である。

しかし、内橋は、資本主義市場経済のもとに生きる者にとっての「自衛の思想」としての共生セクターを提唱しているのである。彼の主張は、「働く」は「生きる」「暮らす」とは切り離せない、とした。企業からリストラされて「働く」を奪われれば、「生きる」「暮らす」は閉ざされてしまう。企業にたよるだけでなく、同心の共生力によって「生きる」「暮らす」を主軸にして「働く」を守る体制とは何か、の視点から「共生セクター」が存在してきたといえる。かつて、我々の祖先たちは、自分たちで食糧や生活用品を手づくり、つまりモノづくりをしてきた。そこには「ムラ」の共生が確かに存在していたのである。

我が国のモノづくりは、大企業だけでなく、栗田のような中小企業の力もみのがせない。今後も利潤を求め低コスト追求によって他国にモノづくりの場を奪われる率はいっそう高まる。しかし、付加価値の高い高度なモノづくり体制の伝統は、日本人の英知によって維持していかなばならない。その根幹とは、知恵であり、熟練ある技能(技術)であり、共生心である。そして何よりも、常に高めていこうとする精神力(挑戦力)の維持である。その精神力を支えるものは、栗田のいう、「楽しんで働く」というところから生まれてくることである。さらに大切なことは、モノづくりの後継者を育てていく確かな教育力をつけていくことである。学校での「ものづくり教育」は、その基盤を子どもたちに育んでいくことである。子どもたちに現実の「モノづくり」と触れさせることも必要であり、熟練者たちのモノづくり意気を直接伝えさせていくことも一つの教育方法である。そして、「働く」を子どもたち皆で考える場も必要ではないかと思うのである。

子どものもので育つもの

ここでは、子どものもので育つことについて、工作教育活動に携わる人たちの考えを考察してみた。

各人に共通しているのは、ことばはそれぞれ異なった言い方をしているが、ものづくりを通して、思考力、実践力、協調性、そして根幹に子ども自身が自ら持つ内なる力に自信をつけることをあげている。

次に、具体的に各人の主張を取り上げていく。

小林貴史は、工作の能力は、試行錯誤の中から自らの問題を解決していく力であると考え。子どもは、工作する過程においてさまざまな材料や用具にふれ、操作するなどして、また人とのかわりを通して、獲得した知や技は、広く社会においても、新たな発想や創造的な活動を生み出す礎になる⁽⁸⁾と述べる。

小林の工作(ものづくり)教育観は、技術、技能の獲得だけではない。子ども自身の内なる力を確固として表に出させ、自信力をつけさせるものである。まさに、工作教育は、「教える」から「自ら学ぶ」教育の場といえる。

日沖隆も小林貴史と同様に子どもの主体性を重視しているが、日沖の場合は、創造教育は子ども

も自身の発想と方法論をいかに育てるか、という点にかかっており、そのための環境づくりの重要性を掲げ、次に示す4点をあげている。

子どもが自ら積極的に取り組むためには、1.使用自由な豊富な「素材」と「道具」 2.十分な「スペース」 3.十分な「時間」 4.「人的環境」の4つを整える必要があること。この環境の中で子どもは、自分の手で、具体的な1つの価値を生み出していく実感と満足を、子ども自身の心につくり出していくのであり、それが子ども自身、1つの自信となり次への意欲をつなげていくというのである。そしてそこには、「共存の原理」という相手を尊重し、認めて、共に成し遂げていくということが大切である⁽⁹⁾と指摘する。

日沖のことは、大人たちが子供たちの芽を摘んでいることをも示唆している。子どもたちの内なるエネルギー、学ぼうとする意欲を呼び起こす手だてを掲げているのである。

日沖は、川合英治と組んで、20余年間、日曜に自由工房「子ども民族館海賊船(旧工作学校海賊船)」をひきいてきた。学校教育ではおさまりきれない子どもたちの工作力を噴出させてきた実績を持つ。「海賊船」では、十分な材料と道具、活動するスペース、時間が与えられ、子どもたちから信頼される船長(指導者)がいて、子どもの工作力、自信力を育み続けてきたのである。

佐藤恒は、南河宏の「労働」説を引用して子どもの工作活動の意義を述べている。

労働とは、人間が自然に働きかけて、新しい価値あるものに作り変え、生活を変え、その過程で自分自身をも変えていくことである。子どももこの労働によって発達が保障される。

特に美術教育では、遊びや手の労働こそが発達の水源地といえる⁽¹⁰⁾。

南河のいう「労働」は、大人が賃金を得るための「労働」とは違う。動物が本能として行う働きとも違う。子どもが生き、生活し、成長していく時にはたらく力といえる。人間には知恵があり、子どもは手の労働と合いまって豊かに成長を育んでいくのである。

佐藤は、『労働の過程(文化の過程)』は、『<発想-計画-実践-生産物(成果・作品などの獲得・享受)>そして、それらの全過程を統御していく』という要素によって構成され統一されて初めて意味のある活動⁽¹¹⁾となることを指摘する。

子どもが成長するにつれて、労働は系統化していく。この一連の行為は人間としての基本的な行為の能力を育むのである。佐藤は、この労働の過程が、ものづくり教育の果す役割の1つとして提言しているのだ。

具体的な「手しごと・工作」の教育的役割について、浜本昌宏は次の3点を掲げている。

1. 「手しごと・工作」は、生きることや生産的活動の原初的、根幹的内容を持つ
2. 手の働きは、身体機能や大脳それ自身の発達や活性化と直結する
3. 生産労働過程のプロセスに含まれる豊かな思考過程と実践力の形成⁽¹²⁾

浜本は、子どもの工作教育を生産活動として捉えている。それ故、子どもの活動で起る全身体、全能力を用いての工作活動そのものの中で、さらに思考力と実践力が高まり、そこに人間形成上

での教育的役割を荷っているといっている。

造形的な企画力、それに続く“行動に移す”能力の育成を強調しているのは、高浦浩である。高浦は次のように述べる。

ものをつくる活動は頭脳と手を中心にした全身的な活動である。創造力や思考力、技能や美的感覚、計画性や入念さ、どれか1つが欠けても決定的なつまずきが生じる活動である。また、ものをつくるにはまず行動を起こすことである。考えてばかりではどうにもならない。失敗をおそれずにつくり始めることである。全身的、総合的に能力を働かせて製作課題に取り組む。このような営みが培われる能力は、造形的な企画力と造形的な実践力を身につけた人間を育成することである⁽¹³⁾。

高浦もものづくりは、子どものもつ全能力をフルに活動して実践する場と捉えている。さらに高浦は、子ども自らものをつくるという行為に移す行動力を発揮せねばならないと指摘する。これは教師側の導きによる受身ではなく、自己発現力を子どもの内側から育む役割もあることを説いている。

子どものもものづくりは、上記に引用した例からもわかるように、これまでに学んできた総てを、全身体、全能力を発揮して挑む労働である。特に、手と全脳の労働によって成し遂げられていく。満足もあれば落胆もある。試行錯誤の繰り返しによって、自信力をつけていく。なによりも、自分の内なるエネルギーを奮い立たせ、自分を外部に引きずり出させ、目に見える形を造り出していく。そこでは、子どもの今の知性も感性も、否が応でも表に発揮せざるを得ない。そして、目に見える自信力をつけていくことになる。この自信力は、あらゆる分野に挑む時、基盤として発揮されることになる。

共同体（集団・仲間）とものづくり

ものづくりは、とかく個人の自己発現によって行なわれる分野と捉えられている。それだけではない。集団の中の仲間たちと各々の自己発現の総力によってもつくり出されている。人と人の関わりの効果は大きい。ここでは前半に、子どもの育ちとしての共同体（集団・仲間）の意義を取り上げる。次に、ものづくりの共同体をみつめることとする。

一般論的に共同体の意義として、加藤幸次は、子どもたちの「話し合い」の効果として、「教え」から「学び」への転換をはかることである⁽¹⁴⁾とする。

加藤のいう子どもたちの自由な話し合いの度合は、担当教員による人的環境の支援が大きい。学級での話し合いにおいても、学級としての集団の仲間意識、信頼関係を築き上げてこなければ成立しないのである。子どもたちが自由に話し合える能力は、「学ぶ」という能力の育成の繰り返しによって力強さはいっそう増していくのである。

一方、明石要一は、現代の学校での学級は、子どもにとって共同体になっていない、と危惧する。明石は、子どもの生活空間は3つあるとし、一つは「身内」。両親や兄弟、親戚及び、「親友」である。この空間での関係は親密で、子どもの心は一番安定する。二つ目は「世間」。ここでは集団の規範がはっきりしている。それを無視して生活はできない。三つ目は「赤の他人」。ここでのメンバーは各自の規範に従って勝手に行動する。明石は、今の学級は「赤の他人」的になりつつある⁽¹⁵⁾と指摘する。明石は、学級という「共同体」から生まれる価値として、個人では味わえない大きな達成感、チームワーク感をあげている。

しかし、共同体の中では、仲間はずれやいじめが助長されることも事実である。学級崩壊が最悪たるものといえる。明石が危惧するのは、身内であるべき学級に「親友」を見い出せない子が増えているからである。健全な学級にするには、全教員が、子どもたちの支えになり信頼を勝ち取る時、子どもどうしの中にも共同体としての価値が生まれてくるだろう。学校は知の獲得だけでなく、子どもたちの共同体としての育ちにも配慮せねばならない。その場として、学校行事、部活動、そして、各教科の中でも共同体の意識を持ち合わせた学習が必要になってくる。その共同体が十分に機能すれば、個では味わえない非常に豊かな心の育ちを見い出していく。そこに、共同体としての学びの意義が存在するといえる。

幼児期での育ちの場合ではどうであろうか。

森上史朗は、アイズナー(Eisner, N)の“話し合い”の考え方、つまり、「正解を求めるのではなく、できるだけ多くの多様な見方・捉え方にふれさせることによって、自分の実践のとらえ方を再構築したり、自分の実践を見る力を高めていくところにカンファレンス(話し合い)の意義がある⁽¹⁶⁾」を認めながら、さらに補足を加える。

0歳児や1歳児の子どもであっても、他児にも強い関心を持ち、仲間関係の芽ばえがあらわれる。乳児においても他の乳児からの刺激は成長の糧となることを唱えながらも、なお、乳児が自我の確立をしていく幼いこの時期には、「個」としての乳児の存在感をしっかりと育むことが重要であることも指摘している。仲間として関わりながらも、仲間との関わりを優先するのではなく、自己を確立していくという成長時期を見落してはならないというのである。

幼児期に社会性を身につけることの意義として、一番ヶ瀬康子は、人生における苦境に打ち勝つ能力を養うことをあげている。そして、仲間がいる人、仲間がすぐできる人ほど、困難を乗り切れる、といている⁽¹⁷⁾。一番ヶ瀬のこの考えを保育の実践面から、今井和子は次のように提言している。

子どもたちがどのように人を求め、自らの求めを実現していくか。それをゆっくり楽しく育んでいきたい。乳幼児の最初に、人が好きになり、人と一緒にくらす楽しさを味わった子どもたちは、きっとその喜びを増幅しようと求めつづけるのではないか⁽¹⁸⁾。

乳幼児期の社会性の育ち、豊かな心情を育む基礎となる。今井のいう「人が好きになり、人

と一緒にくらす楽しさ」は、その人の一生を豊かにする重要な要因の1つであり、その社会を豊かにする重要な鍵である。

小学校低学年の場合、社会性に重点を置いている教科が、「生活科」である。「生活科」は、教科書を中心に頭だけで学ぶ学校ではなく、具体的な活動や体験を重視して体全体で学ぶ学校を求める主旨で、平成元年（1989）に新設された。「生活科」は、「何を教えるか」ではなく、「何を育てるか」に主力が置かれ、自分との関わりのある身近な社会や自然を一体的に取り上げる総合的な学習体験の場といえる。その意味でも「生活科」の授業においても制作活動が展開していく。

先の高浦浩は、「生活科」と「図画工作」での制作活動（ものづくり）のねらいの違いを指摘している。つまり、「生活科」にとっての制作活動は、身の回りの自然や人との関わりについての認識につながっていくべきもので、作品制作のための知識や技能を既得のものとして自在に活用して独自の目標に迫る。そして、評価としては、どれほど人間関係が深まったか、どのような新たな問題点に気付いたかが重視され、作品の優劣は問わないことが多い。これに対して、「図画工作科」の制作活動は、むしろ材料を用いた個々のイメージの効果的実現が中心となり、作る作品が自己を表現するための目標である。故に、作品制作の知識や技能は「図画工作科」が指導すべきことであり、知識の理解度や習熟度をはかるために、作品の出来ばえに対して評価を行うのである。⁽¹⁹⁾

教科としての独自性の教育内容を唱えるならば、この高浦の指摘は適格といえる。しかし、「生活科」は、小学校低学年の1,2年に課せられ、自分との関わりのある社会や自然との触れあいの中で学習活動を展開する。幼稚園教育との連続性も否定できない年齢であり、まだ未分化の時代ともいえる。その時期に各教科の教育目標、内容を厳格に仕切る必要はまだない。「生活科」における制作活動においても発達段階に応じて出来ばえを評価してもよいと考える。次へのステップへの意欲へ繋ぐことができるからだ。また、「図画工作科」の制作活動についても、人間関係の姿を重視してもよいのではないかと考える。仲間とともに制作する活動は、自分ひとりでは味わえない大作に挑戦する達成感が得られる。ただし、高浦のいう制作に関わる知識の理解度や技能の習熟度は、個人差はあるが成長発達においておさえておく必要がある。小学校低学年の子どもにおいては、厳格区分をするのではなく、他教科や複数教科との融合性を発揮することも、教師側の大切な視点といえよう。それによってさらに幅広く子どもたちの育ちは、いっそう促進されていくと考えられるのである。

子どもたちのものづくりにおける社会性について述べる。

佐藤瑞江子は、小学校中学年（3,4年）になると制作、完成まで見通し、発想、計画、制作完成というプロセスを踏むことができるようになる。また、作品の価値意識が芽ばえてきて、出来上がった作品がより多くの人たちに認めってもらうことによって存在価値を見出し、大きな自信に繋がっていくと⁽²⁰⁾いっている。

小学校3,4年になると制作のプロセスの段取りが子どもたちなりにでき、仲間どうして教え合い、知恵を出し合い制作する能力が備わってくる。このような時期からさらに主体性を高めていくには、その制作物を多くの人に使用され、認められることによって喜びがますます大きくなることである。ものづくりの成果は、小学校中学年からは、対応（環境）の指導（しむけ方）が重要になってくることもわかる。ものづくりは、つくるだけでなく、他の人との関わりの中でさらに自信力をつけていくことがわかるのである。

「仲間」「集団」の中での「ものづくり（手しごと）」がますます高まっていくことについて沢井泰子は、「ぶんぶんこま」をつくって遊ぶことを例に述べている。

つくったこまがピューン、ピューンとうなりをたてて回り、競い合ってみんなで遊ぶこと、これが子どもたちにとって最大の関心事であり、こまづくりの取り組みの大切なことです（仲間とひびき合って遊ぶ活動＝主導的活動）。そして、そのこまはその時期その状況にある子どもの力を発揮して完成できるような取り組みであることです（＝つくって遊べる物＝造形活動課題）⁽²¹⁾。

幼児にとって幼稚園そのものが仲間の中にいる場であり、集団としての教育の場である。沢井は、幼稚園という集団の場の中で育つことの重要な意義に視点をあてている。幼児の集団の中で育ちの意義を果す保育力の1つに、沢井はつくって遊べる「おもちゃづくり」を取り上げた。先に掲げた佐藤も、小学校中学年の子どもたちのものづくりに「おもちゃづくり」を上げている。「おもちゃづくり」は、子どもたちにとって、自分たちでつくって集団の中で楽しく使って遊べるという一番の関心事を満足させてくれる題材であったのである。そこに、子どもたちの主体的な教育力と自信力がますます発揮できるものづくり教育が見い出せるのである。

以上述べてきたことをまとめると、子どもたちの育ちには、共同体（集団・仲間）の教育力が非常に大きいことを改めて確認する。学校という集団の場、仲間たちのいる場としての共同体の存在を再構築（再評価といってもよい）していく必要性が示唆された。

結びとして

本来、キャリア教育とは、職業観を育むために、「働く」という意味を子どもたちに考え知らしめることである。戦後の学校教育においては、特に、小学校ではキャリア教育という視点から行われた教科は皆無といえよう。これまで子どもたちに対して美術教育・ものづくり教育は、全人教育として展開実践してきた。「何よりも大切なことは、全一的に調和のとれた人間を育てていく⁽²²⁾」ことであり、ものづくり教育では、「自分の手を通して、感じること、知っていること、伝えたいこと、感動を味わうこと、喜びを味わうこと、自己とか独自性、主観的・創造的といった意味を込めた活動⁽²³⁾」を目標にしてきた。このことに間違いはない。しかしそこでは、理想の人間像を求めて育んできたのかも知れない。

本著では、将来の職業観に繋がるものづくり教育が、どこに視点を置いて実践していったらよいかに対して、歴史的変遷、日本人のものづくり観、ものづくり意義、そして共同体の意義について考察を行った。

戦前の「手工科」教育は、まさに、国家権力の業によって、当時の求めるキャリア教育を実践展開してきたといえる。しかし、手工教育の変遷から見えるものは、子どもたちの普通教育では、当時の国家体制においてもなお、発達段階を踏まえて、基盤としての人間形成に関わる教育展開をしてきたことも事実である。

実際の社会でのモノづくりの現場の在り方を、小林は、社会に寄与できる研ぎ澄まされた感性から生まれるモノづくりを提唱した。内橋は、「生きる」「暮す」を軸にした「働く」場を、自分たちの共生によって持ち合える「共生セクター」の在り方を投げかける。パブル崩壊後の荒波にもまれ、苦汁をなめながらモノづくりに踏んばってきた中小企業の先導者、栗田の仕事観は、「楽しむネットワーク、楽しむ工場、楽しむ仕事の在り方」を常に心に留めてきたことを明かす。

子どもたちのものづくりの現場では、小林（貴）や日沖は、「時間、スペース、人的環境」の中で試行錯誤しながら、学ぶ力を発揮していくことを示した。佐藤（恒）は、子どものものづくりは系統的なプロセスを踏んで実践する体験に、ものづくりの意味があるとし、プロセスを見通してコントロールできる能力を身につけることに教育的意義を見い出している。浜本も高浦も佐藤（恒）と同じ視点を持ち、子どもたちは、「つくる行為、手しごと」では、自分自身の全身体、全能力を発揮して行う体験（教育）であると主張する。沢井や佐藤（瑞）は、子どものものづくりが、つくる行為だけで終るのではなく、つくったものが多くの人々に使われる楽しめるものになったことによって、子どものものづくりへの意欲、自信はいっそう育まれると主張する。加藤、明石、森上、今井は、子どもたちの集団の中での教育力の重要性に着目している。

戦後の子どものものづくり教育は、子ども自身の人格形成に注がれてきた。だが、子どもが成長し、一人の人間（大人）として生活を維持するための「労働力」にも注視せねばならない時代にきている。ここに示した人々の主張は、「自信力」をつけた子どもたちを育もうとしているのである。

子どものものづくり教育がキャリア教育の観点をもつとすれば、子どものものづくりの実践が、子ども自身、全身全霊をかたむけて取り組める環境づくりと、出来上がったものが人々に使用される機会を提供していくことである。それに加えて、仲間どうしが集団として、あるいは共同体として、楽しむことを主眼に置いて、共にものづくり（子どもにとっての仕事、労働）に挑み実践展開していくことが、子どもたちに自信力をつけ、その自信力が大人となって働こうとする時、働くことへの意欲に繋がっていくと考えるのである。

最近、ニート（NEET=Not in Education, Employment or Training）ということばを目にする。

自分の力で生きていく生活力としての「働く」意味や意志をもたない若者たちを指すという。52万人（15 - 34歳，03）に達しているそうだ。子ども時代からのキャリア教育の観点の必要性を改めて思う。

今の教育に必要なのは、教育を受ける子ども自身の、これからの永い人生生活の上に立った様々な状況を乗り越える力を育ててやることである。

教育が大切なことの1つには、与えられた生命をいかに豊かにまっとうできるか、社会でいかに活躍、貢献できるかにもかかわる必要がある。将来、社会の一員として、豊かな人生生活を歩み、協同して働く基盤として、子どもたちは様々な教育を受けているのではなかろうか。その教育が問われている。

子どもにおけるものづくりは、まさに、全精神全身体をフルに発現できる場である。そこでは、今の時間を豊かに味わうだけではなく、これからの永い人生をまっとう出来る力を育てていく必要があることを切に考える。

最後まで査読者の助言に感謝いたします。

注

- (1) 宮崎擴道 創始期の手工教育実践史 P20 風間書房 2003
- (2) 清原道壽 昭和技術教育史 P101 農山村文化協会 1998
- (3) 小林昭 「モノづくり」の哲学 P134 工業調査会 1993
- (4) 前掲書 P221
- (5) 河合隼雄・内橋克人編 仕事の創造 P146,147 岩波書店 1997
- (6) 前掲書 P161,162
- (7) 前掲書 P6
- (8) 教育美術 第62巻第12号 P27 教育美術振興会 2000
- (9) 日沖隆・川合英治 子どもの手を返せ P36 新風舎 1997
- (10) 美術教育を進める会編 手しごと・工作と美術教育 P14 あゆみ出版 1992
- (11) 前掲書 P5
- (12) 前掲書 P38,39,40
- (13) 高浦浩 つくる P28 東京書籍出版 1989
- (14) 教育美術 第43巻第11号 P9 教育美術振興会 2000
- (15) 前掲書 P6,7
- (16) 森上史朗・今井和子編 集団ってなんだろう Pii ミネルヴァ書房 1992
- (17) 前掲書 P240
- (18) 前掲書 P241
- (19) 日本生活科教育学会編 大学の生活科テキスト P136,137 明治図書 1995
- (20) 美術教育を進める会編 手しごと・工作と美術教育 P35,36 あゆみ出版 1992

(21) 前掲書 P135

(22) 真鍋一男退官記念論集刊行会編 現代造形・美術教育の展望 P40 新曜社 1992

(23) 前掲書 P41

上記以外の参考文献

山形寛 日本美術教育史 黎明書房 1967

真鍋一男 宮脇 理 監修 造形教育事典 建帛社 1991

中村亨 日本美術教育の変遷 三晃書房 1979

〒489 - 8086 愛知県江南市

高屋町大松原172番地

愛知江南短期大学

現代幼児学科