

学校教育における「作業活動」のもつ意味

—その二つの教育機能を分析して—

高 橋 勝

The Meaning of “Occupational Activities” in School Education

—Analyzing Two Different Educational Functions of “Occupation”—

Masaru TAKAHASHI*

本稿の意図

周知のように、1976年の教育課程審議会の答申および'77年の学習指導要領の改訂以来、学校において児童・生徒が、「作業活動」や「体験的学習」に取り組むことの重要性が、指摘されてきた¹⁾。こうした方向での提言は、1983年11月に発表された中央教育審議会教育内容等小委員会『審議経過報告』の中でも重ねて強調されている²⁾。

それでは何故今日の学校教育の中で、子どもの「作業活動」や「体験的学習」の必要性が強調されなければならないのだろうか。こうした活動が強調される背景には、次のようなある共通した課題認識が認められるように思われる。

それは、第一に、従来の学校教育が、多量の教科内容の「詰め込み」に見られるような「知育偏重」に陥りがちであったことを是正する必要があるということ。第二に、生活環境の変化に伴い、子どもが、ものを作ったり、生物を育成したりする場がますます減少しつつあるから、「作ること」、「育てること」の活動を学校の中で組織することによって、仕事の楽しさや完成の喜びを体験させる必要性がある、という認識である。ここでは、「作業活動」や「体験的学習」は、自然や事物とすすんで交わる生活態度を育成するという意味で、いわば訓育的意義をもつものとして解釈されている³⁾。

しかし、学校教育において「作業」をどう位置づけるかという問題は、実はさらに慎重な検討を要するきわめて本質的な問題であるように思われる。それはどういうことかと言えば、この問題は、今日の文明状況下における学校の知育 (intellectual education) のあり方そのものを、根本的に問い直す視点を内に含んでいるように思われるのである。私がこのように考える理由を、以下でもう少し具体的に述べよう。

従来の学校教育の役割を一言で言うならば、学校外 (つまり家庭や地域社会) における子どもの豊富な生活体験の存在を自明の前提とした上で、日常生活では得られない概念的

* 教育学教室 (Dept. of Education)

知識の基礎を、言葉を通して系統的に理解させるという知育の場として機能してきたと言ってよい。そこでは、抽象化された概念であっても、子どものリアルな生活体験に基づくイメージを補うことによって十分に理解されうるという前提が存在する。ところが、高度経済成長期を一つの転換期として、子どもたちは、高度に産業化し、都市化し、さらに情報化した生活環境の中に置かれる。その結果、自然や具体的事物との直接交渉の機会がますます狭められ、子どもの生活経験の基礎的な蓄積部分は、きわめて狭隘なものとならざるをえない⁴⁾。逆に、情報や記号による間接経験の蓄積部分はますます肥大化する傾向にある。つまり、学校で伝達される概念的知識を具体的事物を結びつけて理解するイメージそのものが成立しにくくなってきている現状が確かにあるのである。

このような理由から、今日の学校では、本来の知育（生き生きとしたイメージを伴った追究的思考の育成）を成立させるための前提条件そのものが大きく揺らぎはじめてきているのではないか。従って、学校で「詰め込み」授業を行なっているというよりも（そうした事態があることは私も認めざるを得ないが）、もう少し正確に言うならば、経験に裏打ちされたイメージを働かせて知識を解釈するのではなく、知識を単に概念的にしか受け入れることのできない子どもの生活経験の幅の狭さそのものが、「詰め込み」の原因として大きく作用しているように思われるのである。

こう考えるならば、学校における「作業活動」の問題は、単に訓育や職業訓練というレベルだけにとどまる問題ではないことが分かるはずである。それは、今日の学校教育における知育の成立根拠そのものを問い直す視点を内に含んでいるとみるべきなのである。本稿では、このような基本的視点に立って、以下の問題を論究していくことにしたい。

まず第一に、これまでかなり曖昧にされてきた「作業」の教育的意味づけを、①「働く喜び」、「協調性」などの徳性を身に付けさせるという訓育的機能と、②身体的活動によって学習活動をよりリアルなものに活性化させる知育的機能、の二つに一旦区別して論ずることの必要性を述べる。

第二に、しかし「作業」という概念は、わが国における一般的理解をみた場合、「労作教育」という古い伝統をもった言葉が示すように、知育の改革というよりも、むしろ知育の限界を指摘し、その上で学校教育の重点を訓育に移し代える際に多く使われる傾向が強かった点を指摘する。

第三に、以上の分析をふまえて、上に述べた「作業」の二つの教育機能の双方を排除することなく、むしろ両者を統一的に組織化し直す視点を考察する。つまり、知育の改革ということを主軸としながら、同時に、訓育の原理としても働きうるような「作業活動」の論理を、明らかにしていきたいと考える。

I. 学校教育における「作業」をどう捉えるか

従来わが国において、“Arbeitsschule”，“work school”を翻訳する際には、「労作学校」，「勤労学校」，「作業学校」，「労働学校」など様々な訳語があてられてきた。しかし、その中では、「労作学校」という訳語が最も頻繁に用いられてきたと言ってよい。古くは、

小西重直の『劳作教育』(1931年)から、小林澄兄の『劳作教育思想史』(1948年)に至るまで。

それでは何故「劳作」教育なのだろうか。「作業」教育では何故いけないのだろうか。小林澄兄は、この点について、次のように説明している。

「邦語では筋肉労働者とか精神労働者とかいわれる如く、普通は劳作という語よりも、労働という語が多く用いられるのであるが、教育上、劳作という語が最も適当でなければならぬ。労働と云うのは意味が實際化しすぎて聞え、作業もしくは勤労と云うのは、創作、創造の意味を欠くのであるから、教育上の語としてわれわれは劳作という語を使用するのである。」⁶⁾

ここで小林は、「作業もしくは勤労と云うのは、倉作、創造の意味を欠く……」と述べている。この点については後で触れるとして、それでは「劳作」という語が、「創作、創造の意味」を十分に含み込んでいるのかということ必ずしもそうではない。

『広辞苑』(第二版)によれば、「劳作」とは、① ほねおりはたらくこと。ほねおり。ちからわざ。労働。② ほねおって作ったもの。力作、とある。また、『日本国語大辞典』第10巻(小学館、1981年版)で、「劳作」の項を引いてみると、① 骨を折って働くこと。② 苦勞して作ったもの。苦心した作品、となっている。

この二つの辞典から理解する限りでは、「劳作」とは、「骨を折って働くこと」であり、心身の勞苦に耐えつつ「苦勞して作ったもの」という意味である。すなわち、困難な状況下で、心身の勞苦に耐えつつあるものを作り上げていくという、精神的、身体的な忍耐そのものが評価の対象になっており、「創作、創造」の意味は、ほとんど背後に退けられてしまっているように見える。

これに対して、小林が「創作、創造の意味を欠く」と判断した「作業」の場合はどうであろうか。『広辞林』(第五版)によれば、「作業」とは、「仕事をすること。仕事。特に一定の目的と計画をもった場合にいう」とある。「作業」という語の中には、単に「仕事をする」だけに止まらず、「一定の目的と計画」とをもっていることがらを遂行する、という意味が確かに含み込まれているのである。

ところで、1955年発行の平凡社版『教育学事典』をみると、「作業」の項を馬場四郎が、「作業教育」の項を小林澄兄が書いている。この二つの項目を比較して読むと、「作業」に対する意味づけが、両者の間で大きく食い違っていることが分かり、興味深い。まず馬場は、「作業」を次のように定義づけている。

「作業, work (英), Arbeit (独), 生産的な意味をもつ身体的諸活動のこと。観念的な言語主義の教育にたいし、このような活動をとおして、理解と認識とをいっそう確実なものにするために教育上重視される。」⁶⁾

このように馬場は、「作業」を、「観念的な言語主義」の教育の弊害を克服するために、身体的な活動を通して、「理解と認識とをいっそう確実なものにする」ための学習上の方策として、定義づけている。

これに対して、小林は、「作業教育」を次のように説明する。

「作業教育, werktätige Erziehung (独), この語は、劳作教育 Arbeitserziehung と

いう語と同じ意味に解されることがある。しかし厳密に考えると、両語は区別されるほうがよい。(中略) フレーベル Fröbel, F. の ”人間教育,, Die Menschenerziehung (1826). Die Ausgabe von H. Zimmermann (1913) の第 26 節に, ”作業の内的意味に適合するようにみちびかれる早期の労作は, 宗教心をかため, かつこれをたかめる,, とある。彼はたんなる作業教育よりも, 労作教育を要求したのである。』⁷⁾

この記述の中で, 小林は, 「作業教育」の原語を, Arbeitserziehung とせず, wertkätige Erziehung (手工教育) としている点に注目したい。彼にとって「作業教育」とは, 単なる手工活動, 手先きの訓練という程度の位置しか与えられていない。その理由は, 「労作」と区別された単なる「作業」は, 「宗教心をかため, かつこれをたかめる」ことが無いと考えられているからであろう。

「作業」に対する小林のこうした位置づけは, もう一つの記述の中にもはっきりと表わされている。阿部重孝他編『教育学辞典』第 4 卷 (岩波書店, 1939 年) の「労作教育」の項目の中で, 彼は次のように書いている。

「同じ労作教育にしても, 作業教育 werktätige Erziehung に止まるものと, 労作教育 Arbeitserziehung に発展するものとに区別し得られるのであるが, 後者はケルシェンシュタイナーの目指した所であり, 前者はデューイの意図した所であって, 彼は作業学校 workschool としての労作学校を自ら実施して模範を示し, 彼が実際家でなくなった今日といへども, アメリカでは彼の意図を継げる労作学校形式が, 新教育を標榜する諸学校の多くのもに実施されている。』⁸⁾

このように小林は, 労作教育を, 「作業教育」のレベルに止まるもの (例えば, デューイの「作業学校」) と, 「労作教育」にまで「発展」していくもの (例えば, ケルシェンシュタイナーの「労作学校」) との二段階にはっきりと区別をしている。こうして, 「作業教育」や「作業学校」は, いわばより上位の「労作教育」(フレーベルの言葉で言えば, 宗教心をかため, かつこれを高めるもの) に至る前段階にあたるものとして位置づけられることになる。

これは, 一見して明らかなように, さきにあげた馬場の「作業」の定義とは大きくすれ違っている。すなわち, 馬場の場合は, 「作業」を, 「観念的な言語主義」の教育を打ち破るために, 子どもが身体的な活動を通して, 「理解と認識とをいっそう確実なもの」にしてゆく知的学習の指導方法として捉えていたからである。これに対して, 小林の場合には, 結局のところ子どもの「理解」や「認識」の蓄積とは切り離されたところで, 何らかの感情, 意志の力を直接的に養成する方法として, 「労作教育」を考えているのである。

上に述べたのは, 同じ『教育学事典』(平凡社版)において, 「作業」の意味が二様に解釈されていることの実例である。要約して言えば, 馬場の場合は, 「作業」とは, 明らかに知育 (学習指導) の方法を改善する一つの方策として説明されている。これに対して, 小林の場合, 「労作」にまで至る「作業」は, 子どもの性格形成に直接かかわる訓育の原理として説明されているのである。

わが国において, これまで「作業」による学習と言えば, はじめに述べたように, 訓育論的解釈のもとで理解されるのが通例であった。上に紹介した小林澄兄に代表されるよう

に、子どもの内面に、宗教心、忍耐力などの感情、意志的なものを形成する一つの方法として、手の作業が重視されることが多かったのである。こうしたいわば訓育的「作業」観は、過去ばかりでなく、今日においても根強く主張され続けてきていると言ってよい。⁹⁾

しかし、子どもの手作業を、認識や思考と結びつけずに、何らかの意志的なものとまず結びつけて理解する考え方は、実は暗々裡のうちにある特定の間観を前提とし、それに依拠しているのではないだろうか。次にこの問題について考えてみたい。

II. 「作業」と「意志」形成

わが国の「労作教育論」に大きな影響を及ぼしたと思われる小西重直は、その著書『労作教育』(1931年)の中で、こう述べている。

「霊肉の素朴的統一としての自由遊戯の時代を経、その後漸次成長するに従い、生命慾と霊との間に距離を生じて対立の姿になる。生命慾としての肉的方面が霊の作用によりて価値化される必要がますます大きくなり、また霊の作用も相当に発達して漸次に肉的方面を価値化することも出来、ここに霊の支配の下に筋肉を通しての労作という働きが表われてくる。そして労作によりて霊肉の価値的交渉の作用がますます力強く発展するようになる。(中略) 霊肉交渉の状態は、何時も円滑に安易に進行するものではない。労作の悩み、忍耐、刻苦、勇敢、果敢などの修練も予想されねばならない。リットも労作は単なる自発的な安価な表現ではない、奮闘的の労苦を体験する所に、教育的意義がある」¹⁰⁾

少々長く引用したのは、ここにわが国における「労作教育論」の一つの典型が述べられているように思われるからである。小西によれば、子どもが成長するに従って、「生命慾と霊との間に距離」が生じ、両者は「対立の姿」になる。そこで、「生命慾」が、「霊の作用によって価値化される必要」がますます増大する。そしてここに「霊の支配の下に筋肉を通しての労作という働き」が生ずる。しかしながら、「筋肉」に対する「霊の支配」は、必ずしもスムーズに進行するとは限らない。ここに、「労作の悩み」としての「忍耐、刻苦、勇敢、果敢などの修練」が要請されてくる。このような「奮闘的の労苦」を「体験する」ところに、まさに労作の「教育的意義」がある、と説明されている。

ここで注意しておきたいのは、小西において「労作」とは、「霊」と「生命慾」(筋肉)とが対立する二元論に立った上で、「霊」が「生命慾」を不断に統御し続けるための道徳的訓練とでも言うるものである点である。こうした心身二元論的な人間観は、さきにあげた小林澄兄の場合にも、実ははっきりと引き継がれている。

小林は、『労作教育思想史』(改訂版、1971年)の中で、「労作」の概念を、①「先験的なもの」(P. ナトルブ、H. ガウディヒ等)、②「先験的—経験的なもの」(G. ケルシェンシュタイナー等)、③「経験的なもの」(J. デューイ、P. P. ブロンスキー等)という三つの基準で区別している。その上で、次のように述べている。

「われわれは、先験的—経験的なもの、特にその文化哲学的なものを最も正しい労作概念とみなさなければならぬ。」¹¹⁾

それでは、何故「経験的なもの」が退けられねばならないのだろうか。その根拠は何なのだろうか。小林は、デューイを事例に引いて、次のように説明する。

「デューイは、人間が身体的——精神的になすところの環境への順応を労作と認め、労作の両方面が如何に関係するかについては、ほとんど説いていない。そうしてこの順応説は、生物学上の根拠からのみ出発し、労作の難行苦行、犠牲、奉仕の特徴を高調するところがなく、理想主義的力説を欠くことを否定し難い。」(ゴシック体は原文のまま)¹²⁾

つまり、デューイの場合には、「身体的——精神的になす」といわれるときの「精神」と「身体」との拮抗関係が不明確である。また、「なす」ことによる「環境への順応」が「労作」なのであるから、そこでは「労作の難行苦行、犠牲、奉仕の特徴」などはほとんど問題とされていない。こうして、「先験的なもの」による「経験的なもの」の克服過程における忍耐、難行苦行などの意志の訓練が認められない、という理由で、「最も正しい労作概念」から排除されているのである。

以上述べてきたことから明らかなように、小西重直、小林澄兄の場合は、「精神」と「身体」とを峻別する心身二元論に立っている。その上で、「作業」が、「精神」による「身体」の統御過程における「意志」の力(忍耐力など)を養成する方法として位置づけられているのである。「作業」は、こうした意味での訓育機能を果たすものとして、重要視されている。これに対して、「理解と認識とをいっそう確実なものにする」ための言語主義批判としての「作業」(さきにあげた馬場四郎の定義)という視点は、「労作教育」論の主眼からは抜け落ちざるをえない構造になっている。

ところで、小林が「最も正しい労作概念」として、「先験的——経験的なもの」をあげ、その理論的指導者として、ケルシェンシュタイナー(G. Kerschensteiner, 1854-1932)の名を挙げていることは、さきに述べた。彼の作業学校論については、筆者は別の論文の中で何度か論じたことがある¹³⁾。ここでは本稿の論旨との関連で、わが国の作業教育論に大きな影響を与えてきた彼の「作業」観にみられる主意主義的傾向について、若干指摘しておく必要があるように思われる。

ケルシェンシュタイナーの「作業」観に見られる主意主義的傾向については、すでに1970年代に、西独の教育学者ヴィルヘルム(Theodor Wilhelm)も指摘している。彼は、『理想主義的作業教育学の伝統——学校と職業における青年の問題に対するケルシェンシュタイナーの寄与——』(1974年)と題する論文の中で、ケルシェンシュタイナーの「作業」観の根底にある「人間学的前提」を、次のように分析している。以下は、ヴィルヘルムの指摘である。

ケルシェンシュタイナーは、『陶冶の理論』(Theorie der Bildung, 1926)の中で、子どもを「自発性と活動性」の主体として見ている。そしてこの「自発性と活動性」の根源を、エゴイズムの支配する「衝動と本能の体系」としての生物学的本性に求める。子どもの旺盛な「興味」も、純粹に心理的に動機づけられているわけではなく、つねに「生物学的な衝動の体系」によって動機づけられているとみる。

しかし、人間にはもともと「生物学的本性」の他に、「英知的本性」が具わっている。

それは、人間の「意志の強さ」、「判断の明晰さ」、「鋭敏さ」などの徳性の中に現われている。この「英知的本性」が、文化財を媒介にして、エゴイスティックな「生物学的本性」を統御し、「衝動と本能の体系」を「純化」していくプロセスが、ケルシェンシュタイナーのいう「陶冶」の過程に他ならない。そして、「生物学的な自発性」を、英知的な方向での「自己活動」にまで「純化」していく鍵が、まさに「意志の力」の中に潜んでいる。人間は、「意志の力」の助けを借りることによってはじめて「英知的本性」を実現していくことができる。

ヴィルヘルムはこのように説明した上で、結論としてこう述べている。

「ケルシェンシュタイナーの人間学においては、意識された意志の力こそが、人間主体に固有な統合地点なのである。個人は、意志のはたらきを通して、新たな心的地平に向けての統一を獲得する。(中略)ケルシェンシュタイナーの教育学は、その中核において、活動性的方法を媒介にした意志教育の体系なのである。」¹⁴⁾

以上が、ヴィルヘルムのケルシェンシュタイナー解釈の要点であるが、ここで重要と思われるのは次の点である。この「活動性的方法を媒介にした意志教育」は、ケルシェンシュタイナーの場合、「思考圏を媒介にした意志教育」という間接的方法とははっきりと区別され、「訓練と習慣づけによる意志教育」(直接的方法)の部類に入れられているという点である。ケルシェンシュタイナーは、「意志教育」のこの二つのタイプを峻別する。その上で、当時の民衆学校においては、「思考圏を媒介にした意志教育」を主知主義であるとして退け、「活動性的方法を媒介にした意志教育」の具体的方策として、「作業活動」の原理を導入しようとした、と考えられるのである。

III. 「学習」活動の活性化原理としての「作業」

これまで「意志」形成の方法として位置づけられた「作業」の論理をみてきた。ケルシェンシュタイナーの「作業」観、小西重直、小林澄兄等にみられる「労作教育」論に一貫して通ずるものは、結局のところ、先験的な「精神」と、経験的な「身体」とを、はっきりと二分する心身二元論である。ここでは、「精神」が、「生物学的本性」に属する「身体」の諸要求を、「訓練と習慣づけ」によって不断に統御する過程が問題となる。手を使った「作業」は、技能形成(職業訓練)と同時に、そうした強靱な「意志」を形成するための重要な教育手段として意味づけられる。

しかしながら、こうした「作業」観のもとでは、「精神」は先験的なものであるから、眼、手などの身体諸器官を通して知覚し、認識しえた内容に基づいて、「精神」の内容を再吟味する必要性は全く生じない。言いかえれば、「精神」はどこまでも「身体」に先立つべきものであるから、身体諸器官(五官)と事物との交渉の結果(つまり経験の結果)から、「精神」の内容自体が修正を迫られるというフィードバック・システムは、論理的にありえない。こうして、手作業を教育的に重視するという意味は、認識内容ぬぎに、いわば形式的に「精神」が不断に「身体」を統御し続けるという道徳的訓練の問題に帰着するわけである。

ここに、いわゆる「理想主義的作業教育学の伝統」(ヴィルヘルム)を引き継ぐ「労作教育」論のもつ理論上の限界があるのではないかと私には思われる。

ところで、わが国において、「作業教育」がこれまで述べてきたような「意志」形成、つまり訓育の方法としてのみ理解されてきたかという点、実は必ずしもそうではないのである。

その一例をあげれば、1933年(昭和8年)に初版が発行された長田新著『教育学』(岩波書店)の中で、著者は、「労作」を、「直観の原理」の発展形態として、言いかえると、子どもの「認識の発展若しくは学習の普遍の基礎」として位置づけている。長田は次のように明瞭に書いている。

「考えてみると教育の原理としての労作は前に述べた郷土と同じように、直観の進歩した一つの形態でなくてはならない。(中略)ところが直観はペスタロッチの言うように『総ての認識の絶対の基礎である』とすれば、吾々は労作を原理とすることによって総ての認識の絶対の基礎を確立することが出来る。この意味で教育労作は認識の原理である。単なる労作が経済的価値の生産を目的とするのに、教育労作は種々な意味の認識の発展を目的とする。ところがこのことは他面また労作が学習の普遍的の原理であるということでもある。学習とは認識の発展であり、労作の原理と学習の原理とは本来同一である。」¹⁵⁾

ここでは、「労作」が、「直観の進歩した一つの形態」であり、「総ての認識の絶対の基礎」として捉えられている。つまり、子どもは身体的活動を行なうことによるのみ「言語や文字や概念を手段とした」言語主義的学習の弊害を克服することができる。長田はまた次のようにも述べている。

「^(**)働らくことはみるための廻り道ではあるが、しかしこの廻り道は教育においては避け^(**)難い必然の道である。というのは真に物を見るために人は働らくことが必要である。」¹⁶⁾

このように長田は、「真に物を見るために」働くことをもって、「労作」と規定した。ここには、「言語や文字や概念を手段とした」従来の学習を、すべて主知主義であるとして退け、逆に全人格形成という名のもとに、道徳的訓練のための「作業」の必要性を強調するというような論点のすり替えがみられない。言語主義的教授法を改革し、「真に物を見るための」知育の論理を構成していくためにこそ、子どもの「作業」活動の必要性が主張されていると言ってよいのである。この点で、私は、『教育学』に述べられた長田の「作業」把握を、大筋において評価することができる。それは、「作業」のもつ学習の活性化のはたらきを最大限に重視し、知育の改革原理としてそれを捉え、理論的に位置づけようとしているからである。

しかし、さらにこの問題を考えていくと、長田の場合、「作業」を、「直観の論理」の延長線上において、つまり「認識」を「発展」させるための原理として捉えている点は確かに評価できるのであるが、「作業」を、究極のところ「児童の全我的の自己活動」というかなり曖昧な概念で説明しているところに不満が残るのである。「認識」を「発展」させる原理としての「児童の全我的の自己活動」とは、もう少し具体的に言うと、どういう内

容になるのだろうか。節を改めてこの問題を考えてゆきたい。

IV. 目的意識的活動による「学習」

それでは、長田新のいう「児童の全我的の自己活動」とは、具体的に言うとどのような活動の状態をさすのだろうか。ここで、久保田浩氏の次のような文章を手がかりにして、この問題を考えてゆきたい。子どもが、砂場で砂の山を作ろうとしている情景を、彼は次のように描いている。

「子どもが、砂場で山をつくっている。手で砂を集めて積む。小さな山ができる。その成功に気をよくした子どもは、さらに大きな山をつくることに挑戦する。今度はさっきのようにつごうよくはいかない。子どもは掌でいねいにたたいて固める。まわりの子どものしていることをまねて水をまぜたり、板片を掌のかわりにしてたたくことも試みる。そうしながら、自分のめざしている“山”をつくりあげていく——こうした姿を私たちはよくみることがある。おとなたちは、これらの子どもの作業を“泥いたずら”と言い、“たかが遊び”と言ってしまう。ときには、動物たちが、穴を掘るのと同じレベルにおいてみることさえある。そうではないにしても、一日も早く卒業してほしいと願い、一方では文字を読んだり、数をかぞえることができる子どもを描きがちである。(中略)

泥いたずらと言われる子どもたちが、砂山をつくっている姿の中には、ただ文字を読み、数をまちがいなくかぞえることとは違う“ちから”がはたらいているのである。子どもたちは、ただやみくもに砂をもりあげているのではなく、“考え”そして“試み”ている。触覚をとおして、砂という素材がもつ性質を感じとり、水を加えることによって、可塑性をますことをとらえているのである。こうした中で彼らは、“なぜだろう”と思い、“どうすればうまくいくか”を考える。そしてさまざまなやり方で、当面の問題を解決しているのである。(中略)

といって、すべての子どもが、“なぜだろう”と思い、“どうすればいいか”と考えて、さまざまな仕方を工夫して楽しんでいるかというところではない。むしろ逆に、手軽に答えがでてくる安直な課題を好む子どもが多くなりつつある。考える過程を省略して、一挙に結論にとびこみたがる傾向が著しい。多少こみいった作業に取り組ませると、できないと言い、疲れたと言う。これは、ただ根気がないというのではなく、たんねんに思考を積みあげていくことや、新しい道を大胆に発見しながら、自らの思考を進めていくことをさげよとするからだともみることができであろう。¹⁷⁾

久保田氏の文をかなり長く引用したのは、この叙述の中に、「作業」の本来の意味を考える上での重要な手がかりを見出すことができる、と考えられるからである。それはどういうことか。

第一に、子どもが砂場で山をつくるというようなきわめて単純な手作業であっても、実は子どもは、そのプロセスでいろいろ「考え」をめぐらし、「工夫」をし、「試み」をくり

返しているのだという点を見落してはならないということを、久保田氏は指摘している。言いかえると、子どもは、「触覚をとおして、砂という素材がもつ性質を感じとり」ながら、砂に水を注ぎ、可塑性を加えることで、より大きな山をつくるという目的を達成しようと意図している事実を見逃すことはできない。

第二に、子どもは、手で砂の山を作るという活動を行いつつ同時に、頭の中では、「なぜうまくいかないのか」と考え、「どうすればうまくいくか」ということを絶えず自問自答している。つまり、彼は、より大きな山を作るという意図のもとでの問題解決に真剣に取り組んでいると言うことができる。

第三に、今日の子どもは、確かに一般に「考える過程」を省略して、「一挙に結論にとびこみたる傾向」をもち、「多少こみ入った作業」を敬遠する傾向にある。しかし、それは、ただ根気がない、忍耐がないというだけでは説明がつかないのではないか。むしろ、その真の原因は、「たんねんに思考を積みあげていくことや、新しい道を大胆に発見しながら、自らの思考を進めていくことをさげようとする」ところにあるという視点を、久保田氏は提示している。

このように、久保田氏は、砂遊びのようなきわめて単純な手作業の中にも、子どものある「意図」が先行し、それに沿っての「試み」がなされていること、つまり問題解決のプロセスが介在していることを指摘している。また、複雑な作業を子どもが避けようとするのは、決して「根気がない」とか「忍耐力がない」とかいう道徳的理由だけによるものではなく、具体的事物に積極的に働きかけつつ「たんねんに思考を積み上げていく」という経験自体が不足しているからであるという視点を提示している。

ここには、子どもの事物への働きかけを、単なる手先の訓練や「忍耐力」の養成のためのものとして見るのではなく、例えば、子どもがより大きな砂山を作るという働きかけのプロセスで、眼や手、身体などの感覚器官、感情、思考の全体を、総合的に活動させているとみる視点がある。つまり、重ねて言えば、子どもは、目的意識的により大きな砂の山を作るという問題解決の活動の一環として、手や身体を総合的かつ有機的に働かせているとみることができるのである。

久保田氏の「作業」のこの捉え方の優れた特徴は、「作業」を単なる技能訓練や「意志」の力の養成として見なすのではなく、「作業」のもつ目的意識性という特質を強調することによって、心身の全体的活動による子どもの自主的な問題解決という「作業」観を提示している点にある。ここでは、比喩的に言うならば、手（技能）は頭（思考）から切り離されておらず、胸（感情）は頭や手との有機的連携の中で形成されていくのである¹⁸⁾。

ところで、久保田氏のこの「作業」観は、次のデューイの言葉と比較してみれば、デューイのそれにきわめて近い考え方を示していることが分かる。『民主主義と教育』（1916年）の第11章「経験と思考」において、デューイは次のように述べている。

「子どもは、学校に通う前は、自分の手や眼や耳を使って学ぶ (he learns with his hand, eye, and ear.)。なぜなら、それらは、何ごとかを行なって意味を生み出す過程の器官だからである。風揚げをしている少年は、自分の眼を風に向けておかねばならな

いし、糸が手を引っぱるいろいろな強さに注意していなければならない。彼の感覚が知識の通路であるのは、外側の諸事実が、何らかの仕方で頭脳に《伝え》られるからではなくて、それらの感覚が目的をもって何かをすることに使用されるからなのである。」¹⁹⁾

ここでデューイは、学校に行く以前の子どもは、「自分の手や眼や耳を使って学ぶ」と述べている。これはどういう意味か。例えば、凧揚げをしている子どもの場合、風の強さ、向きを感知し、凧の上り工合いを絶えず眼で追っていないとすればならぬし、糸の張り工合いを手の感触で捉えていなければならない。ここで子どもが「学習する」とは、眼や手という感覚器官を通して、凧の観念や糸の力が、脳髄にまで伝達されるということの意味するのではない。そうではなくて、一定の風力の中で、凧をより高くにまで上げるという一つの目的をめざして、眼や手、耳などのあらゆる感覚器官を統一的に使用するということを経験することそれ自体が、まさに「学習」と呼びうるものなのである。デューイは、学齢期以前の子どものこうした目的意識に根ざした様々な活動を、「学習」活動の根源的形態として理解し、重要視しているのである。

それでは、デューイはなぜこのような意味での「作業」活動を、学校の中に導入しようとしたのであろうか。それには様々な理由が考えられるが、とりわけ大きな理由の一つは、諸々の「作業」活動は、要するに知的「学習」活動の根源的形態であること、従ってそれは、学校における「学習」活動をもより一層活性化させうるものである、と彼が考えていたことによると思われるのである。

『民主主義と教育』第15章「教育課程における遊びと仕事」の中で、デューイは次のように述べている。

「要するに遊びや活動的な仕事に教育課程の中の明確な位置を与える根拠は、知的で、社会的な問題なのであって、一時的な便宜やつかの間^の快適さの問題ではないのである。それらのものがなければ、効果的な学習の正常な状態を確保することができない。すなわち、知識の獲得は、学校の課業ではなくて、それに独自の目的をもつ活動の副産物であるべきなのである。」²⁰⁾

ここでデューイは、「遊び」や「活動的な仕事」を、教育課程の中に積極的に位置づけようとしているが、その根拠を「知的で、社会的な問題」であると述べている。それでは、「遊び」や「活動的な仕事」を学校の中に取り入れることが、何故「知的」な問題と言えるのだろうか。それは、一言で言えば、それらを全く欠いた状態では、そもそも子どもの「学習」活動それ自体が成立しないからである。彼の言葉に則して言えば、「遊び」や「活動的な仕事」を欠いた状態では、「効果的な学習の正常な状態」を確保することができないからである。

デューイによれば、子どもが知識を獲得するのは、教師によって知識が伝達され、それを受け取るという仕方でなされるのではない。そうではなくて、子どもが、日常生活の中で、「遊び」や「活動的な仕事」をし、その活動の結果、いわば副次的産物として、ある知識、ある観念が、子どもの中に生ずるのである。ある活動を行なった結果として、その意図に則して、あるいはその意図を越えて、ある種の知識やある種の観念がおのずから子

どもの身につくこと、これが彼のいう「学習の正常な状態」なのである。

さきに私が、子どもの「作業」活動は、「学習」活動の根源的形態であると述べたのは、実はこのような「学習」観を指している。デューイは、別の個所で次のように述べている。

「正常な状況においては、学習は、ある題材に専心的に取り組んだことの結果であり、報酬である。子どもは、歩いたり、話をしたりすることを意識的に学ぼうとはしない。他人ともっとよく意思疎通をしたい、もっとよく交際したいという衝動が先にあって、表出の機会をつくり出そうとするのである。彼は、自分の直接の活動の結果として、学習するのである。」²¹⁾

ここに、デューイの「学習」観が、端的に述べられている。すなわち、彼によれば、「学習」とは、「ある題材に専心的に取り組んだことの結果であり、報酬」である。子どもは、歩いたり、話をしたりすることを、わざわざ意識的に学習しようとはしない。むしろ、歩く必要があるから歩き、他人に意志を伝達する必要があるから話をするようになる、と言った方が正確である。そして、他人に話しかけ、意思を正しく伝えようと努力するプロセスで、彼は話の仕方を学習しているのである。

それでは、このような活動のプロセスから、彼は何を学ぶ(=獲得する)のだろうか。それは、簡単に言えば、「一つの経験から、それ以後の状況の諸困難を処理するのに役立つあるものを獲得する力」²²⁾を自分のものにするのである。例えば、子どもは、砂場で山を作りながら同時に砂や水の諸性質を「学ぶ」。この活動を通して、彼は、別の様々な場面においても活用可能なことがらを、無意識のうちに獲得しているのである。

さて、ここでデューイの「作業」観を、要約しておきたい。

デューイにとって「作業」とは、まず第一に、人間の計画的、目的意識的活動を意味している。「作業」が目的意識的活動であるという主張は、デューイの著作の随所に見られる。例えば、『民主主義と教育』第23章「教育の職業的側面」では、次のように述べられている。

「作業とは、目的をもつ連続的な活動である (An occupation is a continuous activity having a purpose.)。従って、作業を通しての教育は、他のどんな方法よりも、学習を促す要素をたくさんその内部に含んでいる。それは、本能や習慣を活動させる。受け身の受容性には敵対する。それは、つねにある目的を志向している。ある結果を達成しようとする。だからこそ、それは思考に訴える。そのために、目的の観念をしっかりと保持して、活動が惰性に流れたり、気まぐれになったりすることのないようにしなければならないのである。」²³⁾

第二に、「作業」とは、人間の認識活動と行動とを、身体諸器官(とりわけ眼と手)を媒介にして統合するはたらきをするものとして位置づけられている。これは、言いかえると、人間の目的意識的活動の中に、はたらきかける対象物の認識と操作という二側面が、有機的に組み込まれていることを意味する。『学校と社会』第6章「作業の心理」の中で、彼はこう述べている。

「作業の心理における根本的な要点は、作業が、経験の知的側面と実践的側面との釣合を保つという点である。一つの作業としてみると、それは、能動的なもの、別の言葉で言えば、運動的なものである。それは、身体諸器官——眼、手などを通して現われる。」²⁴⁾

第三に、「作業」とは、社会的にみるならば、それを通して人間の社会的・協同的性格が形成されていくところの活動である。子どもは、手作業を通して、「手先の熟練や技術的能力」を獲得するだけでなく、同時にこれらのことが「教育的に、つまり知性的な結果と社会化された性向の形成に役立つ」²⁵⁾ように指導されなければならない、とデューイは述べている。デューイは、このような筋道で「作業」のもつ社会化された性向の形成の機能、すなわち訓育的機能を認めているのである。

以上述べてきたように、デューイにおいて「作業」とは、第一義的には、人間の目的意識活動そのものである。しかもこの目的意識的活動の中に、それにかかわる対象物の認識と操作という二つの働きがともに組み込まれているところに、彼の「作業」観の著しい特徴がある。そしてこれを社会的観点からみるならば、「社会化された性向の形成」という訓育的機能をも同時に果たしている、という論理構造になっているのである。

ここにわれわれは、「作業」による子どもの「学習」活動を活性化させることを意図しつつ、同時にその訓育的機能をも取り入れようとする視点、いわば「全人格的な知育」とも言いうる「作業」の基本的視点、を見出すことができるように思われる。

V. 「作業」のもつ二つの教育機能の区別と統合

——結語にかえて——

「本稿の意図」の部分で、私は、学校において子どもに「作業」に取り組ませようとする場合、①「働く喜び」、「協調性」などの徳性を身につけさせるという訓育的機能と、②心身の活動により「学習」活動そのものをより活性化させる知育的機能とを、少なくとも理論の上では一旦区別して考える必要がある、と述べた。これまでの論述をふまえて、その理由をもう一度確認しておきたい。

訓育を主目的にした「作業」の場合には、ある作業課題を、あらゆる困難にもかかわらず持続的に遂行していく強い「意志」の力、「忍耐力」などを、子どもの内面に形成していくことそれ自体がねらいとされている。ここでは、「作業」の対象物が、子どもの心身への抵抗体として強く作用すればする程、それだけ教育効果が認められるということになる。「奮闘的の労苦を体験する所に、教育的意義がある」（小西重直）と言われる所以である。

これに対して、知的「学習」活動を活性化させるための「作業」の場合には、ある作業課題、具体的事物を、どう正確に認識し、それにどう意図的に働きかけていくかという、いわば思考と行動の問題解決のプロセスそのものが問題になっている。思考の内容を行動に生かし、行動の結果を再び思考の内容に組み入れていくという「学習」活動をさせるこ

とが、ねらいなのである。

このような理由から、この二つの「作業」は、明らかに目的も方法も相異なった「作業」観であると言わなければならないのである。ところが、従来わが国の教育界において、「作業」と言えば、第二節で詳述したように、知育の改革原理としてよりも、むしろ知育の弊害を指摘し（例えば、それは「知育偏重」という意味の曖昧なスローガンに端的に示されている）、学校教育の重心を、訓育ないしは道徳教育に移動させようとする際に主張される傾向がきわめて強かったのである。従って、ここでは、本来の知育を成立させるためにこそ、子どもの「作業」活動が必要となるという視点は、抜け落ちざるをえないのである。こうしたいわば知育批判の機能を強く含む訓育的「作業」観は、これまで批判されるどころか、今日に至るまでますます根強く主張され続けてきているように思われる。

しかし、これはやはり一面的な「作業」把握でしかないと言わなければならない。むしろ、われわれは、今日、子どもの「学習」そのもののあり方を問い直し、彼の言語的認識をよりリアルで正確なものにするための方策として、「遊び」や「作業」のもつ重要な意義を改めて考え直す必要があるのではないかと私は考えるのである。

最後に、誤解が生じないように断わっておかなければならない。私は、本稿で、訓育の原理としての「作業」を否定して、それに代えて知育の改革原理としての「作業」を主張してきたわけではない。これでは、訓育か知育か、あれこれかという不毛な二者択一の議論に再度陥るだけである。そうではなくて、私が問題にしてきたのは、例えば、「作業」体験による「意志」の力の形成というように、子どもの手作業と思考の内容とを切り離し、手作業を、単なる技能の訓練や、「意志」の力の訓練の位置におしとどめようとする「作業」観である。従って、問題は、より正確に言うなら、訓育的作業観ではなくて、知育との接点を欠いた、あるいは知育の改革を殆ど考慮に入れない「作業」観なのである。

第四節でも述べたように、子どもは、目的意識的にある作業課題に取り組み、自分たちで計画し、実行し、吟味し、その結果によって計画内容を再び自己修正する、という問題解決のプロセスをくぐり抜けることを通してのみ、知的なものと情意的なもの双方が生かされた具体的思考を身に付けることができる。本稿で、私は、こうした目的意識的な「作業」活動の経験こそが、その後の子どもの言語や記号を媒介とした知的学習を支え、しかもそれを生き生きと発展させていく原動力となってはたらくことを主張してきたつもりである。

註

- 1) 教育課程審議会答申（1976年12月18日）「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」、『文部省発表小学校学習指導要領、昭和52年改訂版』（明治図書）所収、1977年。124頁～125頁。
- 2) 中央教育審議会教育内容等小委員会『審議経過報告』（1983年11月15日）、『現代教育科学』（明治図書）1984年1月号、No. 326 所収。120頁。
- 3) 『初等教育資料』（1984年5月臨時増刊号、No. 453）に「勤労生産学習研究報告」が載せられているが、これを見る限りでは、小・中学校では、「土と親しむことを通して正しい勤労観を

育成するには」などの研究テーマが多く、教科教育の改善と関連づけた研究が少ないことに気付かされる。

- 4) 例えば、1982年6月に行った関東地区の中学生、約4,000名を対象にした「生活体験調査」の結果によれば、「ごはんをたいたこと」、「蛙にさわったこと」、「リンゴの皮をむいたこと」が「一度もない」と答えた生徒の数が、それぞれ全体の34.7パーセント、19.8パーセント、10.3パーセントにもぼっている。これらはほんの一例にすぎない。(深谷昌志・和子「生活体験をめぐる」日本教育社会学会第34回大会発表資料) 深谷昌志『孤立化する子どもたち』(日本放送出版協会、1983年)に転載。132頁。
- 5) 小林澄兄、『劳作教育思想史』(玉川大学出版部)改訂版、1971年、8頁。強調傍点は引用者のもの。
- 6) 『教育学事典』(平凡社)第3巻、1955年、11頁。強調傍点は引用者のもの。
- 7) 前掲書、第3巻、12頁～13頁。強調傍点は引用者のもの。
- 8) 阿部重孝他編『教育学辞典』第4巻(岩波書店)、1939年、復刻版、1983年、2455頁～2456頁。
- 9) 例えば、佐々木俊介氏の論文『人間形成における作業』の中で展開されている「作業」観も、多分に訓育論的傾向の強いものと言わざるをえない。
井坂行男編著『人間形成—教育方法的観点から—』(明治図書)、1977年、所収。88頁～98頁。
- 10) 小西重直『劳作教育』1931年、142頁～143頁。強調傍点は引用者のもの。
- 11) 小林澄兄、前掲書、251頁。
- 12) 小林澄兄、前掲書、250頁。強調傍点は引用者のもの。
- 13) 拙稿『ケルシェンシュタイナーの「作業学校論」の訓育主義的性格—デューイの作業観との対比において—』、「横浜国立大学教育紀要」第23集、1983年。
また著訳書『作業学校の理論』(世界新教育運動選書2)明治図書(1983年)における解説論文『ケルシェンシュタイナーの「作業学校論」の形成とその特質』も参照して頂ければ幸いである。
- 14) Theodor Wilhelm: Überlieferung der idealistischen Arbeitspädagogik,—Der Beitrag Kerschenssteiners zum Thema Jugend in Schule und Beruf—, in: T. Scharmann (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. (Ferdinand Enke) 1974, S. 136. 強調傍点は引用者のもの。
- 15) 長田 新『改訂新版教育学』(岩波書店)(1933年)1965年。248頁。強調傍点は引用者のもの。
- 16) 長田 新、前掲書、254頁。
- 17) 久保田 浩『根を育てる思想』(誠文堂新光社)1983年。51頁～53頁。ゴシック体のところは原文傍点。強調傍点は引用者のもの。
- 18) これは、言うまでもなく、古くはベスタロッチの作業教育論に淵源を有する「作業」観であるが、本稿ではその思想的系譜について言及する余裕はない。この点については、下記の著作に詳しく述べられている。
Bernhard Tollkötter: Arbeit, Bildung, Gesellschaft—Pädagogische Grundprobleme bei Pestalozzi, Marx und in der Gegenwart. (Aloys Henn Verlag.) 1970.
柳 久雄『生活と労働の教育思想史』(御茶の水書房)1962年。
東日出雄『ドイツ経済教育思潮—経済教育比較研究の一齣—』(タイムス社)1980年。
- 19) J. Dewey: Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education. (The Free Press, New York) (1916) 1966, P. 142.
強調傍点は引用者のもの。ゴシック部分は原文がイタリック体。
- 20) J. Dewey: ibid., P. 195. 強調傍点は引用者のもの。
- 21) J. Dewey: ibid., P. 169. 強調傍点は引用者のもの。
- 22) J. Dewey: ibid., P. 44.
- 23) J. Dewey: ibid., P. 309. 強調傍点は引用者のもの。ゴシック部分は原文がイタリック体。
また『思考の方法』(1909年)においては、「作業」は次のように定義されている。
「作業とは、ある目的のもとで方向づけられた活動を意味する。その目的は、作業者の思考の中で完遂されるべきものとして意識される。このとき作業とは、企画を立案し、適当な手段を

選択する際の技巧や独創を意味し、予期した観念が、現実の成果によって検証されることを意味する。」

J. Dewey: *How We Think*. (Lexington) 1933. P.P. 211-212.

24) J. Dewey: *The School and Society*. (1899) Uni. of Chicago Press. 1965, P. 133. 強調傍点は引用者のもの。

25) J. Dewey: *Democracy and Education*. P.P. 196-197. 強調傍点は引用者のもの。ゴシック部分は、原文がイタリック体。

(1985. 4. 28. 稿)