

作業教育論の系譜について

—— ペスタロッチー、ケルシェンシュタイナー、デューイ ——

豊 泉 清 浩

群馬大学教育学部学校教育講座教育学教室

(2009年9月30日受理)

Über den Stammbaum von der Lehre der Arbeitserziehung

—— Pestalozzi, Kerschensteiner, Dewey ——

Seiko TOYOIZUMI

Department of Education, Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on September 30th, 2009)

はじめに

教育史上、子どもの自発的活動を尊重するルソー (J.-J. Rousseau, 1712-1778) の教育思想を实践した人物の一人が、ペスタロッチー (J.H. Pestalozzi, 1746-1827) である。ペスタロッチーは、子どもの自己活動を重視し、家庭や学校での生活が人間形成の基盤であると考えた。ペスタロッチーの生活教育論および作業教育論は、20世紀初頭の国際的な新教育運動の中で、再び注目されることになる。ケルシェンシュタイナー (G. Kerschensteiner, 1854-1932) やデューイ (J. Dewey, 1859-1952) によって、新たな作業教育論が展開されることになった。

ペスタロッチーにおける作業は、経済活動と結びつき、子どもが作業を通して身につけた能力によって、収入を得るといった考え方が根底にあった。ケルシェンシュタイナーやデューイにおける作業も経済活動とまったく無関係であるということはない。

本稿では、ペスタロッチー、ケルシェンシュタイナー、デューイの作業教育論に焦点を当て、特に子どもの作業が経済活動といかに関連して考えられてきたかという観点から、それぞれの教育思想における作業の意味を考察していく。それゆえ本稿の目的

は、作業教育論における作業の意味が、ペスタロッチーに見られるような経済的自立の手段から次第にデューイに見られるように、人間形成そのものの目的となることを明らかにすることにある。

1. ペスタロッチーの生活教育論と作業教育論

ペスタロッチーは、スイスで生まれ、活躍した教育実践家であり、教育思想家である。時代的には、フランス革命の影響を受け、思想的には、ルソーやカント (I. Kant, 1724-1804) の影響を受けていた。

ペスタロッチーの教育活動は、貧しい民衆の生活、とりわけ疲弊していた農民の生活を教育によって改善しようという使命感に支えられていた。当時、農村の子どもたちは、読み、書き、計算という新しい能力を必要としていたが、彼らにはそれを学ぶ学校もなければ、それを教える教授法も確立されていなかった。そこで、ペスタロッチーは、教授において「直観」を重視し、その直観を明晰な認識にまで高める方法すなわちメトードを開発することに力を注ぎ、直観の三要素として、数・形・語から出発すべきことを説いた。つまり、対象の形と数の把握とそれに名称を結びつける手順を、認識の基礎とした。

ペスタロッチーは、「私の教授法は、子どもをあいまいな直観から明瞭な概念へと高めていく手段としての言語を、従来のどんな教授法の場合よりも、はるかに重点的に利用している点に特色があるので」¹⁾と述べている。ペスタロッチーは、この直観教授によって、民衆に貧困を克服するための経済的自立の能力を与え、民衆の人間としての尊厳と道徳的向上を実現しようとした。すなわち、下層民衆の子どもたちが、直観に基づく方法によって教育を受ければ、将来貧しさを克服でき、悪い行ないもしくなくなり、幸せになれると考えたのである。

ペスタロッチーは、教育の基礎として居間の教育を重視する。彼は、感情と理性の調和的発展は、家庭の居間において子どもが母親のそばにいるところから始まらなければならないと考える。愛と信頼と感謝との感情、並びに従順の諸能力は、幼児と母親との間の関係から生ずる。母親との関係において、子どもの心の中に、信頼の萌芽、人間愛の萌芽、同胞愛の萌芽が発育してくる。従順の徳に先立って忍耐の徳が育ち、子どもは忍耐によってのみ従順になる。子どもが母親との関係の中で身につける、感謝と愛と信頼と従順との感情は、道徳性の育成および神への信仰の基礎となるものである。ペスタロッチーは、「私の考えによれば、どんな方法であれ、その方法の内面的な価値の尺度を示す唯一の証拠は、人間らしい能力と母親のような心が、人間らしい能力と母親のような知恵が、その方法の成果として育っているかどうか、ということなのです」²⁾と述べている。

ペスタロッチーは、家庭生活における母親の役割を大変重視しているが、父親の役割も同等に考慮し、決して無視していない。ペスタロッチーは、「神の子である私の父への信仰は、私の神への信仰を陶冶する」³⁾という。居間の教育では、子どもと母親との信頼関係が、その後の他の人間や社会への信頼、さらに神への信仰の基礎となるが、父親はむしろ信仰の対象であり、家族を導き、子どもの職業教育に責任を持つ存在である。

ペスタロッチーは、居間の教育、つまり家庭教育を教育の基礎と考え、学校を、家庭の延長として考

えている。このような考えをもとに、ペスタロッチーは、1826年に刊行した『白鳥の歌』において、教育の原則を「生活が陶冶する (Das Leben bildet)」⁴⁾という言葉で表現した。「生活が陶冶する」とは、生活が人間を形成するということの意味する。すなわち、万人に備わる道徳力、精神力、技術力は、それを使用する単純な方法によってのみ発展するが、その能力を、言葉や観念によって押しつけ注入し、鋳型にはめ込むように形成するのではなく、子どもにとって「身近」な「生活」において、子ども自身が直観を生かし自己活動を通して、発展させることができるという意味である。ペスタロッチーは、まず、家庭生活の中で、子どもが見たり、聞いたり、体験したり、疑問に感じたり、考えたりすることすべてが、人間を形成する要素になると考えるのである。ペスタロッチーは、直観に基づく教授のメトードを、「基礎陶冶の理念」と呼ぶようになる。

道徳的観点においては、基礎陶冶の理念は、両親の父心や母心から、また兄弟心や姉妹心から、その陶冶手段の全体を出発させることによって、子どもの生活に結びつく。ペスタロッチーは、「すべての真の道徳心と宗教心の神的に与えられた、永遠の、純粹な出発点と認められなければならない信仰と愛は、家庭関係における父心と母心に、したがって子どもの現実的な生活に、その合自然的発展と陶冶の根源を求められなければならないことは、疑う余地のないことである」⁵⁾と述べている。家庭生活の影響は、人間的なあらゆる思考や行動が前提とする道徳的諸能力の内的本質へと子どもを刺激し、高める。

知的観点においても、生活は、子どもの置かれている非常にさまざまな状態のもとでも、人間の諸能力を永遠の法則に従って発展させる。直観能力の陶冶と同様に、言語能力もまた生活から出発する。言語指導は、本来は直観認識の応用手段であり、その手段の使命は、この直観認識をよりよく役立たせることにある。

言語能力は、その能力を用い、応用しようとする自己衝動によって、子どもの中で活気づけられ、その使用によって子どもの言語能力の器官は、一日一日と現実的に強化されていく。しかしこの生活は、

文化手段の全範囲を調和させながら進歩させなければならぬ。

数の指導と形の指導は、人間に内在している思考の根源能力が純粹に作ったものにほかならない。技術は、人間的配慮の全影響によって、その手段の認識と利用とを人類に適した状態へと、生徒を導いていかなければならない。技術能力の発展のための合自然的な基礎的手段は、直観能力の発展において自我衝動を、目覚まし、活気づけ、指導し、強化しようとする、陶冶された人間の配慮と成果と見なされる。

このように、道徳力は、信仰と愛が基礎となり、父親と母親のもとで形成される。精神力は、知的能力を意味し、直観能力、言語能力、数と形の能力を含む。技術力は、子どもの中にある諸能力の自我衝動に駆り立てられて、技術のためにその活動を要求する子どもの感覚や四肢の多面的な諸能力を使用することにかかわる。

基礎陶冶の理念の真の手段は、乳幼児の自我衝動の諸力が向上していく成長と同一歩調を取り、このことが絶えず同じ刺激により進展し続けることによって確証される。基礎陶冶の手段は、「生活が陶冶する」という高尚な原則と固く結びつき、その拡充に際して、一般に家庭生活の合自然的な陶冶過程から生じていく。

家庭生活は、愛と信仰の陶冶手段を思考能力の陶冶手段に先行させ、後者を前者によって基礎づけ、前者と後者を調和させるよう努力する。精神力を人間性にまで高めることは、本質的に信仰と愛に由来する。ペスタロッチーはいう。「一言で言えば、信仰と愛は人間性への合自然的な、したがって基礎的な陶冶のアルファであり、オメガである。精神陶冶と技術陶冶は、ただ基礎的な陶冶に従属する陶冶手段であり、ただこのように従属的に協力してのみ、われわれの諸能力の調和と諸能力の均衡に対して相互に寄与できるのである」⁹⁾と。

創造的な神は、人間を自分の似姿として作った。したがって、神の似姿として作られた人間は、子どもが自我衝動に駆られて、身体を動かすように、作業をすることが本分と見られる。ペスタロッチーは、

「基礎陶冶の理念は、宗教が本務としてわれわれに命ずるすべてのことを、しかもそのことが人間的協力の力によって達成され、促進される限り、乳幼児期からわれわれを修練し、習慣づけ、いわば第二の天性とすることに適していることが明らかとなる」⁷⁾と述べている。

このようにペスタロッチーは、基礎陶冶の理念は、子どもが身近な生活において、直観を生かし、自己活動を通して実現できると考えた。道徳力、精神力、技術力の調和的発展である全人陶冶の理念は、生活そのものが人間を形成するという思想に根差しているのである。

2. ケルシェンシュタイナーの作業教育論

ケルシェンシュタイナーは、ドイツの新教育運動である改革教育学の流れにある教育行政家であり、教育学者である。ミュンヘンに生まれ、師範学校に学び、後にミュンヘン大学で数学と物理学を学んだ。ギムナジウムの教師を経て、ミュンヘン市視学官となり、さらにミュンヘン大学教授を歴任した。作業教育、公民教育、実業補習学校の改革を行ない、ドイツの教育改革運動の指導者となった。ケルシェンシュタイナーは、ペスタロッチーの自己活動の思想や作業教育論の影響を受け、新たな作業学校の構想を实践した。

ケルシェンシュタイナーの作業観は、チューリッヒのペテロ教会におけるペスタロッチー祭記念講演である「未来の学校としての作業学校」で明確に述べられている⁸⁾。

第一に、新しい作業学校にとって必要なのは、「手の作業」のための広い場であって、それは生徒の能力に応じた仕方、「精神の作業」の場ともなりうるものである。手の作業の中には、何といたっても圧倒的多数の人間にとっての豊かな発達場が存在する。

第二に、新しい学校が必要とするのは、できるだけ両親の家業や家事の上での労働の諸領域と、何らかの形でつながっているような作業の諸領域である。

第三に、作業学校にとって必要なことは、共に学ぶ仲間に奉仕する作業である。この作業こそが、生きることの意義は、支配することにあるのではなく、奉仕することにある、という命題を、最初の日からくり返し説いて教えてくれる。

このように、ケルシェンシュタイナーは、作業学校における「手の作業」を通して「精神の作業」を活発にし、家族や地域社会で行なわれている作業を学校に導入し、作業によって仲間や地域社会に奉仕することを目標としていた。

このような作業は、公民教育の基礎になるとケルシェンシュタイナーは考える。共通の作業に取り組むことによって、秩序に従う感情が呼び覚まされる。ケルシェンシュタイナーは、国家に感謝の念を込めて奉仕するような人間を形成するために、作業の場を要求している。作業の場を必要とするもう一つの理由は、子どもたちの天賦の才能が極めて多種多様であることにもよる。書物を中心とした暗記を強いる古い教授法は、変えなければならないと考える。この改革が実現できれば、ペスタロッチーの思想、とりわけ自己活動の思想が実践に移されるであろう、とケルシェンシュタイナーは考える。ケルシェンシュタイナーは、作業学校で「有用な公民」を育成することを目指す。

ケルシェンシュタイナーが特に強調した作業の教育的意義は、「即事性 (Sachlichkeit)」の訓育的 (性格形成的) 機能であった。「われわれが、客観的に妥当する価値をめざす態度をすべて簡潔に《即事性》とよぶならば、作業する人が純粋に即事的な態度をとる作業は、いずれも教育的価値をもつのである。しかも、即事的な態度をとっている人にとっては、当のことがらの価値をできるだけよく実現することが、行為のただひとつの基本的動機である。」⁹⁾ 即事性はすべて倫理性でもある。

高橋勝によれば、ケルシェンシュタイナーは、「即事性」という概念を、次のような二重の意味で使っている¹⁰⁾。第一は、子どもが、外的世界の事物、対象を正確に認識し、その事実認識に即して、客観的 (合法的) な製作活動を行なう、という意味である。もう一つ別の意味は、事物の製作過程での計画立案、

素材の吟味、完成に向けての目的意識的活動等の中で、子どもが、自己の主観的願望、欲求を抑制し、禁欲と忍耐力とを養うという訓育・性格形成的意味である。第二の意味が、「即事性」の訓育的解釈と規定される。

高橋勝は、作業学校論を中心としたケルシェンシュタイナーの学校改革の視点は、端的に言って、三つの要因から構成されていると指摘している¹¹⁾。

その第一は、子どもを生活と学習の主体として捉え、子どもの生き生きとした「自己活動」、「生活体験」を重視する「自己活動学校」ないし「活動学校」の主張である。

第二は、理科教育改革案にみられる子どもの「科学的思考」、「論理的思考」の重視ということである。それは、具体的には、子どもの思考過程における「即事性」、「自己点検 (Selbstprüfung)」の必要性の強調というかたちで表わされている。

第三は、国家における倫理的共同体の実現を究極目的とした公民教育論の主張である。

これら三つの視点が交錯し合い、しかも相互の矛盾がほとんど意識されることなく理論的に包括されているところに、ケルシェンシュタイナーの学校改革論の大きな特徴がある、と高橋は考えている。

ケルシェンシュタイナーは、論文「われわれの学校の生活接近の問題」において、学校と生活との関連について述べている¹²⁾。彼は、ドイツにおいて、「生活学校」、「体験学校」、「行動学校」、「共同体学校」などの名称で、改革者が求めてきたものは、生徒の個人的生活にしる、社会の集団生活にしる、両方の生活形態にしるすべて、学校における教授を、現在もしくは将来の「生活」に引き寄せようという方向にあると考える。

ケルシェンシュタイナーによれば、生活接近への要求が、子どもの現在の実生活に向けられる場合にも二通りあって、発達新时期に向けられる場合と、発達の空間に向けられる場合とがある。前者は、「時間的生活接近」であり、後者は、「空間的生活接近」である。

時間的生活接近の要求の方は、シュライエルマッヘルが設定した原理であり、空間的生活接近の要求

は、ベスタロッカーが初等学校において示したやり方である。この二つの要求は、「陶冶機関としての学校」という特別な問題において再び取り上げられる。この二重の生活接近、つまり郷土、社会環境によって規定される空間的生活接近と、生活年齢の発達段階から要求される時間的生活接近とを組み合わせ考えているのが、パウル・エストライヒの「生活学校」である。

学校は、生活接近のために共同体として組織されるやいなや、学校生活をもつば陶冶作用にかかわらせて秩序づける、一つの独特の共同体となる。ケルシェンシュタイナーは、「学校は独特の共同体であるので、その構成員の大多数である生徒は、包括的な陶冶価値をもつ共同体を体験することにまで教育されなければならない。この体験によって、学校は真の共同体になるのである」¹³⁾と述べている。

3. デューイの作業教育論

デューイは、アメリカを代表する哲学者であり、教育学者である。プラグマティズム哲学の創始者の一人であり、アメリカの新教育運動である進歩主義教育運動の理論的指導者として知られている。

デューイは、1894年シカゴ大学の哲学・心理学科の主任として赴任した。1896年シカゴ大学附属小学校が開校された。デューイたちは、この附属小学校を「実験学校」と呼んだが、それは、この学校が、探究されつつある教育理論の検証の場と位置づけられていたからである。デューイは、教育学は化学や物理学と並ぶ一つの実験科学であり、理論を検証する責務があるから、実験学校が必要であると考えた。実験学校で検証されるべき問題は、心理的要因と社会的要因を調和的に働かせることであった。

デューイは3年間に亘る附属小学校での実践の報告である『学校と社会』(1899)の中で、次のように述べている。「要するに、旧教育とは、重力の中心が子どもの外部にあるものだ、と言うことができよう。その中心は、教師とか教科書とか、その他諸君が好むところならどこであろうとかまわれないが、要するに子ども自身の直接的な本能や活動以外のところに

あるのである。¹⁴⁾デューイは、従来の暗記を強要する教育を「旧教育」と呼ぶ。デューイは、従来、学校において学習については語られてきたが、学校は子どもが生活をする場であることが考慮されていなかったと考える。「今日私たちの教育に到来しつつある変化は、この重力の中心の移動に他ならない。それは変革であり革命であって、コペルニクスによって提唱され、天体の中心が地球から太陽へと移動した時のそれに匹敵するほどのものなのである。この場合においては、子どもが太陽となるのであり、そのまわりを教育の諸装置が回転することになるのである。子どもが中心であって、そのまわりに教育のための諸装置が組織されることになるのである。」¹⁵⁾デューイは、この試みが教育界にコペルニクス的転回をもたらすものと自負している。つまり、旧教育に対して、子どもの活動を中心に置くことを宣言したのである。

デューイの『学校と社会』に見られる作業教育論については、いくつかの観点からその意味づけが考えられている。

森田尚人は、デューイの教育理論に、現代の教育問題の解決への手がかりを求めている。「1859年から1952年にわたる彼の生涯は、アメリカが農業中心の『新興国』から工業国へ、そして二度の世界大戦を経て世界最強の国家へと急激な変貌を遂げた時期と重なる。こうした社会発展のもたらした社会矛盾と人間疎外の現実に対する闘いを通して、デューイの思想は形成された。」¹⁶⁾つまり、デューイの「ラディカル」な面を強調し、反時代的社會改革者の観点から捉える立場である。

これに対して毛利陽太郎は、デューイのリアリストとしての一面を重視する。毛利は、『学校と社会』にみるデューイの作業教育の論理を、工業化社会の発展に向けての教育の論理として理解する。毛利は、「実際、それは、『農業時代から工業時代へ』という世紀転換期の動向に即応して、子どもたちを工業化社会へとより有効に誘導していくことを意図した論理であった」¹⁷⁾と指摘する。そして、毛利は、「彼は、伝統的な農業社会の消滅と新たな工業化社会の発展の可能性に対するより明確な認識を踏まえて、みず

からの作業教育論を展開していた」¹⁸⁾と考えている。この点を毛利は、科学主義的性格として明らかにする。毛利は、デューイが、『学校と社会』の中で、同時代の新教育の動きや学校改革の動きに対して批判的だったその基軸は、科学技術の革新がもたらす「社会進化」過程への不適應という点に求められていた点に注目し、デューイの作業教育論を、「実験科学的な作業教育論」と呼ばなければならないと指摘する¹⁹⁾。

デューイは、子どもの生活の科学化という観点から見て「教育力」のある作業を「仕事」と名づけた。デューイは、「私がここで言う仕事とは、子どもの側から率先して行われる一種の活動形態を意味しており、しかも、それは、社会生活の中で実際に行われているようなある種の作業を、再現したり、あるいは、それと類似の形で行われたりするものことに他ならない」²⁰⁾と述べている。そのような意味で、毛利は、「デューイの教育の論理は、子どもが取り組む『仕事』の科学化を媒介にして、子どもの生活の科学化を図ろうとした論理である」と指摘する²¹⁾。

デューイは、子どもの活動を中心に置くために、学校に作業を導入した。デューイは、「要するに、作業は、学校を、学課を学ぶ隔離された場所というのではなしに、それを通じて、学校自体を、活動的な社会生活の真の一形態とするような道具であると考えなければならないのである」²²⁾と述べている。つまり彼は、学校を、子どもの興味を尊重した活動的な社会生活を営む場所であり、現代の社会生活の歴史的進歩を代表する場所であり、学校と社会の間に活発な相互作用が行なわれる場所であると考えた。したがって、子どもの学習は、日常の生活経験を通じて行なわれるべきであり、知識や技能はその過程で使用されることで意味を持ち、獲得されるものであった。彼は、学校に作業を導入することにより、規律の観念は一変し、作業を通して規律が生じると考える。デューイによれば、「そこで、いろいろな形の活動的な仕事を学校へと導入することに関して、念頭におくべき重要なことは、それらの仕事を通じて学校の全精神が一新されるということである。」²³⁾学校は生活と密接に結びつく機会となり、その指導

された生活を通じて、子どもが学ぶ住まいとなる。デューイは、「学校は小型の共同社会、発達の芽を宿した社会となる機会を得るのである。これが土台となる事柄であって、ここから継続的かつ秩序立った教授の流れが生じて来るのである」²⁴⁾と述べている。

デューイは、学校という場が、子どもの生活から切り離されているから、子どもの興味や関心を引き出せないの、何よりも学校と生活を結びつけることが大切だと考えていた。デューイは、この実験学校が、大学との関連において、統一化された教育というものの実際に役立つモデルとなることを望んでいる。彼は、「私たちがここで望んでいることは、学校制度それ自体の統一化と組織化という課題を解決するということなのであり、そして、それをやるためには、学校と生活とを密接に関連づけることによって、果たそうということなのであって、その結果、あらゆる教育にとって、そのような組織化が可能であり、また必要でもあるということを実際に証明して見たいと思っているのである」²⁵⁾という。それゆえデューイは、実験学校の役割について次のような見解を示している。「したがってここでの目的は、子どもが、生活から切り離された場所としての学校へ行くということにあるのではなくして、むしろ、学校において、学校外での子どもの経験の典型的な諸局面を要約的に反復表現し、それによってその経験を拡大し、意味の豊かなものとして、しだいに、系統立ったものへと発展させていくことにあるのである。」²⁶⁾

デューイは、自分たちにその子どもを預けている両親であったら、次のことに同意してくれると確信している。「すなわち、子どもたちは学校へ来るのを好み、または愛してさえおり、しかも遊びではなくして、作業こそが、その学校の精神であって、それが教えているものだと言うことに、そして、この学校の自由は、品性を築き上げ、強固なものにするための手段となるように、知性的でしかも共感的な監督(oversight)のもとで与えられているのだと言うことに、きっと同意するはずである。」²⁷⁾

4. 作業教育論における作業の意義

ペスタロッチーは、農村に学校がなく、教授法も確立されていない時代に、子どもたちが合自然的な方法による教授を受ければ、悪いことをしなくなり、善くなると考えた。つまり、子どもたちが、道徳力、精神力、技術力を身につけることによって、その能力をもとに、社会に出て収入を得られて、幸せになると考えた。ペスタロッチーの生活教育論および作業教育論では、子どもが直観に基づく教授や作業を通して身につけた諸能力が、経済的自立の手段となると考えていた。したがってペスタロッチーは、基礎陶冶の理念に基づいて指導された子どもの能力について次のように述べている「この能力のきわめて重要なことは、その能力が次のように明白に証明することによって明らかである。すなわち、真に、着実に指導しぬかれた基礎陶冶の手段すべてが、子どもたちを、その兄弟姉妹の教育のために、一般的に、しかも道徳的・精神的な点において両親を手助けすることができるようにし、同様に困窮と貧困が、手仕事によってパンを求める家庭の暮しすべての中で、物的、経済的な点において人間の刺激によって子どもたちを手仕事へと誘い、手仕事へと陶冶し、強制するようになるのである」²⁸⁾と。つまりペスタロッチーは、初等教育における作業によって習得した能力をもとに、子どもたちが将来収入を得られ、自立した生活ができ、幸せになれると確信していた。初等教育における作業は、その後の子どもたちの労働の基礎であると考えていた。

ケルシェンシュタイナーは、どのような学校であっても、住居と作業場がまだ未分化であった教育力のある家族集団のように生活に接近できないし、生き生きと働きかけることもできないと考える。彼は、「この生活接近は、生徒の生活圏と日々の作業が経済活動に向けられ、それが学校の中に設置された工場内で緊密に、体系的に深められ、学校生活のこの中心点から、生活のあらゆる側面での生徒とその価値理解を幅広く見渡すことのできる職業学校においてこそ最も早く達成できるであろう」²⁹⁾と述べている。つまり、かつて家庭とその周辺で経済活動

として行なわれていた作業は、職業学校において最もそれに近いものとして実現される。したがって作業学校および職業学校における作業は、経済活動に結びつくものと捉えられている。ケルシェンシュタイナーは、学校の生徒は生活のためにこそ学ぶという考えに賛成する。つまり学校で行なわれる作業は、収入を得ることの基礎になると考えている。

ペスタロッチーの作業は、経済的自立の手段の基礎と考えられ、またペスタロッチーから影響を受けているケルシェンシュタイナーも学校での作業は、経済活動に結びつくものと考えている。デューイの作業も、ペスタロッチーやケルシェンシュタイナーの作業教育論の系譜として考えると、将来の経済活動と結びつくことは否定できない側面であると考えられる。しかし、デューイの作業が、工業化社会へ誘導するもので、企業国家体制の政策に組み込まれたものと断定することには慎重でなければならないと思われる。

デューイによれば、仕事の心理学の根本をなす点は、仕事を経験の知的側面と実践的側面とのバランスを保持するということである。「仕事を以上のように解すると、したがって、それは、ある職業のために教育することを主眼とする作業とも慎重に区別されなければならない。それが異なるのは、ここで言う仕事の目的は、それ自体にあるのであって、外部的な効用にあるわけではないからである。すなわち、その目的は、諸観念と、それらが活動の中で具体化された結果との絶えざる相互作用から生じる成長ということにあるからである。」³⁰⁾

このようにデューイは、仕事をある特定の職業に導くためのものではなく、仕事の目的はそれ自体にあることを明言している。このことは、仕事は人間形成のために必要なものと考えられているわけで、民主主義社会の構成員を育成することに向けられたものであることが示唆されているのではないかとと思われる。この点に関連して、デューイは教養について次のように述べている。「もし、教養というものが、うわべの装飾、すなわち、安物の木材の上にマホガニーを上張りしたようなものではないとしたら、教養とは、まさしく次のようなものである。——すな

わち、教養とは想像力の成長ということであり、それが、より柔軟で、より見通しのきく、より共感できるものへと成長し、ついには、ひとりの個人の生きる生活が、自然や社会の生气でもって充たされるまでになることである。自然と社会とが、教室の中で生き生きとしたものになりうるとき、学問の形式や道具が、経験という実体に従属させられる時、その時こそ、以上に述べてきたことが確かにそうだという確認の機会となるのであろうし、教養というものは、民主主義の合言葉となるはずである」³¹⁾と。

このようにデューイは、仕事も教養となると考えているのではないかと思われる。つまり仕事は、職業教育のためではなく、それ自体が目的であり、引いては民主主義を発展させる未来の構成員の人間形成のためのものと捉えられているのである。

デューイが作業を民主主義の発展のための教育の基礎に据えていたと考えると、デューイの作業教育論は、ペスタロッチーやケルシェンシュタイナーの作業教育論とは、質的に異なるものであったことになる。デューイの仕事は、経済活動とまったく関係ないとはいいい切れない。というのは、学校における仕事で身につけたことが、将来の職業で生かされることになるかもしれないからである。しかし、デューイの仕事を中心に据える教育論が、民主主義社会における教養ある構成員を育成することに向けられていたと捉えると、従来の作業教育論とは区別されるものであると考えられる。デューイにおける仕事は、初等教育の経験カリキュラムにおける問題解決学習としての仕事と捉えるべきなのではないかと思われる。

むすび

ペスタロッチーの生活教育論および作業教育論は、ルソーにおける子どもの自発的活動を尊重する教育思想に触発されて、家庭という身近な生活圏での自己活動を通して、道徳力、精神力、技術力という能力を獲得するという立場である。つまり、生活そのものが人間を形成するという考え方を教育の原則としている。子どもたちが、直観教授および作業

を通して身につけた諸能力を生かし、経済的に自立できることを目指していた。

ケルシェンシュタイナーは、ペスタロッチーの自己活動の思想を継承し、作業学校を構想した。作業学校において、手の作業を通して精神の作業を活発にし、有用な公民の育成を目指した。ケルシェンシュタイナーも、作業学校における生活接近は、職業学校において明瞭になるように、経済活動に結びつくものと考えている。

デューイは、子どもの活動を中心に据える観点から、学校に作業を導入した。デューイは、学校における教育力のある作業である仕事を、直接、経済活動とは結びつけず、それ自体に目的があると考えた。つまり、デューイの仕事は、職業教育ではなく、普通教育としての教育課程に位置づけられるもので、経験カリキュラムにおける問題単元、作業単元と考えられよう。ペスタロッチーに源流を有する作業教育論は、経済活動と結びついて考えられてきたが、デューイに至って、職業教育ではなく普通教育における経験カリキュラムに取り入れられる形態になったということができるのではないかと思われる。

戦後のわが国の教育課程は、経験カリキュラムの一類型であるコア・カリキュラムを導入したが、学力低下の問題が生じ、学問中心カリキュラムに転換した経緯がある。現行の学習指導要領においては、小学校の「生活科」や、小学校・中学校・高等学校に設置されている「総合的な学習の時間」が、経験カリキュラムの要素を持つものである。平成20年3月に告示された小学校および中学校の学習指導要領において、「ゆとり」教育から脱して、基礎・基本の学力重視の方向が示されている。基礎学力重視の方向は望ましいものであるが、ただ知識を暗記させるだけでなく、子どもの思考力や創造力を育てるためにも、子どもが自ら問題解決をする作業を導入することは重要であると考えられる。作業教育論における作業は、知育だけのものではなく、徳育や体育とも関連するもので、全人陶冶を目標とする。学校の授業が知育に偏らないためにも、いかなる作業を学校に取り入れていくかは、教育課程を考える上で、重要な課題であると思われる。

注

- 1) Pestalozzi Sämtliche Werke, hrsg. v.A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher, 13. Band, Verlag von Walter de Gruyter & Co., Berlin und Leipzig 1932, S.278. ペスタロッチ、長尾十三二・福田 弘訳『ゲルトルート児童教育法』（世界教育学選集 84）明治図書、1976 年、132-133 頁。
- 2) *ibid.*, S.321. 同上訳書、181 頁。
- 3) Pestalozzi Sämtliche Werke, hrsg. v.A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher, 1. Band, Verlag von Walter de Gruyter & Co., Berlin und Leipzig 1927, S.275. ペスタロッチ、東岸克好・米山 弘訳『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』玉川大学出版部、1989 年、68 頁。
- 4) Pestalozzi Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe, begründet v.A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher, 28. Band, Orell Füssli Verlag, Zürich 1976, S.83. 同上訳書、116 頁。
- 5) *ibid.*, S.83. 同上訳書、117 頁。
- 6) *ibid.*, S.169. 同上訳書、205 頁。
- 7) *ibid.*, S.193. 同上訳書、229 頁。
- 8) Vgl. Georg Kerschensteiner, Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule, Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band II, Besorgt v.G. Wehle, Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1968, S.26-38. ケルシェンシュタイナー、高橋 勝著訳『作業学校の理論』（世界新教育運動選書 2）明治図書、1983 年、90-110 頁、参照。
- 9) *ibid.*, S.55-56. 同上書、152 頁。
- 10) 同上書、43-44 頁。
- 11) 同上書、25 頁。
- 12) Vgl. Georg Kerschensteiner, Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band II, a.a.O., S.80-94. 同上書、178-198 頁、参照。
- 13) *ibid.*, S.85. 同上書、184-185 頁。
- 14) ジョン・デューイ、毛利陽太郎著訳『学校と社会』（世界新教育運動選書 10）明治図書、1985 年、79 頁。
- 15) 同上書、79 頁。
- 16) 森田尚人「ジョン・デューイ」、市村尚人編『現代に生きる教育思想第 1 巻—アメリカ』ぎょうせい、1981 年、323 頁。森田尚人『デューイ教育思想の形成』新曜社、1986 年、参照。
- 17) 前掲、ジョン・デューイ、毛利陽太郎著訳『学校と社会』、16 頁。
- 18) 同上書、16 頁。
- 19) 同上書、18 頁、参照。
- 20) John Dewey, The Middle Works, 1899-1924, Volume 1 : 1899-1901, Southern Illinois University Press, 1976, p.92. 同上書、173 頁。
- 21) 同上書、25-26 頁。
- 22) John Dewey, The Middle Works, 1899-1924, Volume 1 : 1899-1901, *op.*, p.10. 同上書、62 頁。
- 23) *ibid.*, p.12. 同上書、65 頁。
- 24) *ibid.*, p.12. 同上書、65 頁。
- 25) *ibid.*, p.56. 同上書、123 頁。
- 26) *ibid.*, p.74. 同上書、148 頁。
- 27) *ibid.*, p.66. 同上書、136 頁。
- 28) Pestalozzi Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe, begründet v.A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher, 28. Band, a. a.O., S.138. 前掲、ペスタロッチ、東岸克好・米山 弘訳『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』、173-174 頁。
- 29) Georg Kerschensteiner, Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band II, a.a.O., S.94. 前掲、ケルシェンシュタイナー、高橋 勝著訳『作業学校の理論』、195-196 頁。
- 30) John Dewey, The Middle Works, 1899-1924, Volume 1 : 1899-1901, *op.*, p.92. 前掲、ジョン・デューイ、毛利陽太郎著訳『学校と社会』、173 頁。
- 31) *ibid.*, p.38. 同上書、100 頁。