

労 作 教 育

——小原國芳の場合——

“ARBEITSSCHULE”
IN THE CASE OF DR. OBARA

坪 田 庸 子
N. TSUBOTA

目 次

はじめに

Ⅰ．歴史的に見た労作教育

Ⅱ．小原國芳の労作教育

1. 何故労作教育をとり入れるのか

2. 玉川学園ではどのように労作教育が実践されているのか

Ⅲ．キリスト教教育との関連

おわりに

はじめに

昨年6月、本学院のスクール・ハウスが岩木山麓百沢の地に建設されたのを機会に、大学・短期大学宗教部では、『スクール・ハウスに最初の足跡を』というテーマでサマー・キャンプを行なった。この時のプログラムに労作の時間を設けてはどうかという提案がなされ、玉川学園と敬和学園で労作の経験をお持ちの弘前大学の太田敬雄氏に協力を求め、今後の教育方針に組入れようとの計画が立てられ、実行に移されたのである。

参加した学生達は、スクール・ハウスの不備な所を自分たちの手で整備していく、ということに喜びを感じ、真夏の暑さにもめげず、泥だらけになって、モッコをかつぎ、つるはしをふるって、土留、グリーンベルト作りや階段作りをした。この私たちの労作は、秋のリトリート、春のリトリートと受継がれ、松の移植、野外集会場整地と周辺は徐々に整備されていった。

労作は屋外の仕事ばかりではなく、雨の日には枕作り、枕カバー作り等、一針一針縫う作業が行なわれ、食事もすべて自分たちが作るという方針をとったのである。

しかし、この夏、再びサマー・キャンプで労作が取上げられようとした時には、参加希望者は激減、私たちは労作をあらためて考えてみることの必要にせまられたのである。

労作に対して事前に宗教部としての共通理解がなされていたらどうか。私たちは労作を

ただ作業を組入れればよいのだという風には考えていなかっただろうか。労作はどのような意味があるのか。何故取り入れなければならないのか。そしてどのような方法でなされなければならないのか。事前に徹底的に協議がなされ、共通理解をしておくべきだったと思うのである。

労作教育を行なうことは宗教教育を徹底させる過程であり、教育そのものの真髄へ達することのできるものであることを確信するものとして、この機会に、労作の歴史を繙き、小原國芳が何故玉川学園の教育の中に労作教育を取入れたのか。玉川学園の中でどのように小原國芳の理念が生かされ、実践されているのか。さらに労作教育は宗教教育とどのように結びつくのかを見ていきたいと思う。

1. 歴史的に見た労作教育

ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854—1932) によって理念づけられ、基礎づけられ、実験、実行された労作は遠くプラトン (Platon, 427—347 B. C.) の時代にまで遡ることができるが、その時代にあつて労作の教育的価値を認めた人はイソクラテス (Isocrates, 436—338 B. C.) 唯一人であった、という。イソクラテスの意見は、「日常生活の必要に応じるため、何人も労作に従事しなければならぬ、それはギリシャ人全体の最初の最重要の教育手段である。労作においては、文化の進歩も物質の生産も不可能であるばかりではなく、道徳的欠陥も予防することができない。労作は運動競技や科学的研究と同様に教育的価値を有する。労作はしかし学校において強制されず、生徒の自由活動によって行なわなければならない。」^① というものである。労作が全人的なものを育てるための重要な手段であることが、この時代に既に取上げられていたことを知る。このことが何故ケルシェンシュタイナーに至るまでに正しく取上げられ、生かされなかったのだろうか。次に二、三の思想家の労作観を教育そのもののとらえ方とを絡ませながら見ていこうと思う。

コメニウス (Comenius, 1592—1670) は、歴史的に初めて近代的な学校制度を考え、組織的、体系的に教育の目的・内容・方法論を展開した思想家であるが、「人間が人間としてりっぱな世界をつくっていくためには、すべての子どもが、まず人間として必要な知識や技術をムリなく (棒暗記や鞭を用いるのではなく)、ムダなく (決まりきった知識ではなく)、ムラなく (一部の子どもたちだけというのではなく) 身につけなければならないとした。すなわち楽しく、能率的に学ぶためには少しの労力と短い時間で大量の知識が印

① 小林澄兄『労作教育思想史』玉川大学出版部 p.17

刷できるような教授法をとらなければならないと『大教授学』のほとんどが教授印刷術の説明にあてられた。」^②ここでは、個々の子どもたちの人格を尊重しながら、子どもの自発性を育てるということではなく、教える立場から、より能率的な教授法のための労力というとらえ方をしているのであって、労作ということではない。しかし、これまでの教育があまりにも決まりきった知識や棒暗記させるためのものであったことに対してはより楽しく学ぶという点では取上げるべきであると思う。

ロック (Lock, 1632—1704) は「手工的労作を尊重したのは、知識的及び技術的の、殊に技術的の熟練のためと健康ないし休養のためとに、有為であるという見地である。」^③と説いている。

労作教育思想は、手工的労作の尊重から始めて、真の自己活動の促進を期待するものであるが、

ルソー (Rousseau, 1712—1778) は「諸感覚の協力する自己活動を望む中でも、殊に触覚を敏活ならしめるために、手工的労作の尊重されるべきことを力説している。」^④労作が自己活動の促進を高めること、これまでのように書物からだけでなく、自然の中から感覚的に物事をとらえ、学ぶということである。そのことが精神的な自己活動だけではなく、身体的な自己活動の促進を促すということである。

フランケ (Francke, 1663—1727) の場合は「労作の過程そのものに価値があるというのではなく、その生産物は、神の恵みの眼に見える証拠だという風に教え、教育の本質論とは関係のないものであったが、しかし彼は、子弟の教育上行動の人として、終始し、身をもって労作教育の範を垂れた。」^⑤という。しかし、この場合の生産物が、神の恵みの眼に見える証拠だということは、教育の本質論に関係がなかったのではなく、大いに関係のあることであると思うのである。何故ならば、労作の過程そのものを重視していないとしても、その生産物は自然に自らが関わったことによって得た成果であると思うし、労作と自然とがどのように関わるかということが大切な問題なのである。

ザルツマン (Salzmann, 1744—1811) は、「手工特別室における身体的労作や野に出での園芸や農事を、児童が熱心に行なって、しかもそれを遊戯の如く気儘に止めたり随意の方

② 村井実『教育の再興』講談社 p.86

③ 小林澄兄 前掲書 p.33

④ 小林澄兄 前掲書 p.43

⑤ 小林澄兄 前掲書 p.53

法でやったりするのではなく、常に真面目に遂行することによって、体育の目的の果せられることを望んだのである。」^⑥ 「ザルツマンはその“Nachrichten aus Schnepfental für Erzieher”（1786, Bd. 1）において、シュネップフェンタール学院における朝食前の農場労作が如何に有益であるかと報告している。朝の空気の健康に適すること、児童の中に眠っている力の覚醒筋骨の有要なはたらき、財産の価値、他人の労作の尊いこと、労働階級の人々の経験をそのまま味うことによって人間愛を強めること、自分自身何等か重要な事を成就し得るという自己の能力に対する満足等、いずれもこの農場労作の賜であるといっている。」^⑦ このザルツマンのシュネップフェンタール学院の農場労作は後述の玉川の労作教育に酷似している。そして、ここで初めて手工的な効果はその動作のみに留まることなく、自然への関心、他者への思いやりが生じることが明らかになってきたのである。

さらに、フィヒテ（Fichte, 1762—1814）及びゲーテ（Goethe, 1749—1832）は、「精神的労作と身体的労作とを相補足するものと考えたというよりも、教育の究極の目標に達するための、唯一の手段である労作そのものの両面を示すものと見做したというべきである。否、労作そのものが教育の目的たるが如くにも解したと見られるのである。両者が、身体的労作のうちの、農事と手工とを尊重したのも意味深い共通点である。殊に農事は、あらゆる文化の基礎たるのゆえをもって両者の重視するところである。フィヒテ及びゲーテは農事と手工とを始め、その他の身体的労作は、単なる教授によらず、自己活動により、直接経験により全人としての行によって学習し得る点に重きをおく。階級の如何を問わず、これに関係することが出来、労作共同体の中であって、個人が全体のために奉仕する機会も多く与えられる点に重大な教育上の意義と価値とを認めるのである。」^⑧

ザルツマン、フィヒテ、ゲーテの労作観は為すことによって学ぶという労作の意義を一環してとらえていると思う。そしてまた、この三者は農事という共通の手段によって自己活動を培かうとともに共同作業によって、他者への理解を強めることになるのである。

ペスタロッチ（Pestalozzi, 1746—1827）は1782年に発行された『シュウィツ週刊新聞』（Schweizerblatt）紙上において次のようにいっている。「人間はその主な教えを労作によってとめなければならぬ。頭から出る空虚な教えと、手の労作に先だたせる如きことがあってはならぬ。この世の中が浅薄な人間ばかりで充たされているのは、われわれ子どもの幼時を労作から引き離して書物にのみ親しませるという愚かなことから自然に起った結果である。」^⑨ これは明らかにペスタロッチが身体的並びに精神的労作を尊重している

⑥ 小林澄兄 前掲書 p.64

⑦ 小林澄兄 前掲書 p.65

⑧ 小林澄兄 前掲書 p.124~125

⑨ 小林澄兄 前掲書 p.141

意見である。例えば、子どもを家庭の共同の労働に参加させることは、子どもの知力や技術ばかりではなく、その道徳性をも発達させるために最も確実な、そして有効な手段であるということである。

これまでは、手工的労作によって、個人の身体的、精神的陶冶と、さらに進んで自然との関わり、社会との関わりというところまでに留まっていたが、フレーベル (Fröbel, 1782—1852) はその汎神論的世界観によって労作と宗教と結びつけている。

まずフレーベルの一般的な教授原理の順序として、行動・直観・思惟がある。「具体的な直観が生じ、児童はそれを手段としてそれを新たなものに作り換え、かくて思惟することになる。なすということ、それが身体的教育だとすれば、直感し、思惟することによって精神的教育が行なわれる。これ等の三要素を児童自身はもちろん、他人にも自然にも神にも方法的にあてはめるところに、人間の調和的發展が望まれる。」^⑩ 参考までにフレーベルの神観を見ると、「可見界の背後に存する世界精神——神なるものは、不断永劫の活動によって自己を発展させるのであって——神は万物と同一物であるという意味での汎神論ではなく、神はむしろ万物以上であり、万物のうちに存し、活動し、支配するのである。この神は人間において最も純粹に自己を啓示し、最も力強く自己を表現するのであって、従って人間の活動衝動は衝動の中での最も力強いものである。」^⑪ このフレーベルの神観は小原國芳の神観に対して大きな影響を及ぼしているように見受けられる。一般的に小原國芳は汎神論者ではないかと思われているふしもあるが、このフレーベルの神観を理解することによって小原國芳の神観の理解へと一歩近づいた様な気がするのである。

それではフレーベルは労作と宗教との関係をどのように論じているのであろうか。

「生活そのものが、児童のあらゆる活動の基礎であって、生活そのものの根源は神のうちにある。生活そのもの——なすということに、『神と人間との神聖なつながり』が存する。それゆえに労作と宗教とは互に補足するものである。宗教が労作を欠けば、空虚な夢想となり、無益な狂言となり、無内容の幻想となる恐れがある。それと同じく、労作が宗教を欠けば、人は駄獣にして機械化する。労作と宗教は、神が、永劫の神が、永劫性から成立っているように、同時的なものである。このことが一旦認められれば、人間はこのことの真理によって十分浸されて来るようになる。」^⑫ 自己のうちに潜む力としての宗教と自己から発する人間の力としての労作である。フレーベルは生徒の自己活動としての労作を尊重し、教育組織の全般に亘って拡充させている。さらにフレーベルによって宗教と労作

⑩ 小林澄兄 前掲書 p.163

⑪ 小林澄兄 前掲書 p.155

⑫ 小林澄兄 前掲書 p.164

が密接なつながりを持っていることが明かにされたのであるが、近代の労作学校・作業学校はまったくの手工的労作に留まっているように見受けられる。すなわち、労作は手による活動であるという理由から、学校における従来のすべての教授領域に何らかの手による活動を結合させればよいというふう一般的には考えられたのである。ヘルバルト (Herbart, 1776—1841) にしても管理や訓練のために労作が役立つという程度にしかとらえていないし、モイマン (E. Meumann, 1862—1915) は労作を経済的・生産的にとらえて、手工的労作を作業に利用しようとしたのである。

ケルシェンシュタイナーは「精神的労作はもちろんのこと、身体的労作にあっても、それが教育的価値を有するものである限り、問題意識と労作計画との先行の下に、初めて実行があり、最後にその結果に対する自己評価があるべきものである。真の教育的労作は、個人の生活形式のその時々的发展段階として、客観的文化財の精神的構造に、全体的ないし部分的に相応させる努力的、創造的活動であって、その活動と過程と結果とに対しては、それが果たして Sachlichkeit ⑭ を有するや否やに関する不断の自己証明と自己決定とが加えられなければならない。要するにケルシェンシュタイナーにとっては、真の教育的労作を可能ならしめる Sachlichkeit の態度なるものはすべて道徳性 Sittlichkeit を有するものである。」⑮

小原國芳に大きな影響を及ぼしたと見られるペスタロッチ、フレーベル、ケルシェンシュタイナーの労作観を見てきたが、フレーベルが論じた宗教と労作との関係が、小原國芳の労作教育に大いに取入れられている。しかし、信仰深いペスタロッチがどうして労作と宗教を結びつけなかったのかという疑問が湧いてくるのではないだろうか。果して、

「ペスタロッチの根本的な立場を、本質的には宗教的なものとして位置づけようと試みた人がいた」⑯ が、結局は「ペスタロッチにどれほど強く深い宗教的な面が現れていようともまた『自然』『直観』『感情』『人間性』『人間の根元力』などという彼の概念が、この時代のこれらの理念の持つ宗教的な格調をどれほど強く帯びようとも——彼の心の基本構造はやはり社会的なものであった。」⑰ そして、ケルシェンシュタイナーは、すべての教育の究極の目標は、道徳的に自律的な人格であり、労作の教育的意味における本質は、

⑭ 即事態性（最高の完成における道義性あるいは個人的に組織された価値形成のための精進あるいはさまざまな締念と結びついた絶えざる修練である）、ケルシェンシュタイナー『労作学校の概念』玉川大学版 p.129

⑮ 小林澄兄 前掲書 p.241

⑯ G. ケルシェンシュタイナー『教育者の心』協同出版社 p.34

⑰ G. ケルシェンシュタイナー 前掲書 p.34

「単なる自己活動や創造活動ではなく、計画に基づく目的の実現と仕事の完成に向けられた活動にあり。」¹⁸ 労作教育の目的は「思想的なものを自分で新しく生産することでもなく、おそらく経済的価値をもつ手による労作作品を仕上げさせることでもなく、また知識を獲得させることでもなくて、生徒の労作の自己忠実性、彼らの即事態性がいかに大きかったかを生徒に自己吟味のなかで体験させることである。」¹⁹ とあくまでも道徳的な観点から抜け出していないのである。

それではこれまでの労作の理念を集大成したと思われる小原國芳の労作教育について見ていきたいと思う。

Ⅱ. 小原國芳の労作教育

1. 何故労作教育をとりいれるのか

小原國芳の教育目標は「全人教育」であり、その中で最も重きをなしているのが、「労作教育」である。ホントの教育を実現するためには何ととっても教育は労作でなければならないと主張されるのは何故か。端的に言って、ホントの教育すなわち全人教育とは、「知情意三方面の円満なる陶冶，学問，道徳，芸術，更に人生の奥義である宗教。更に健康と技術。価値としての真善美聖の四絶対価値と健富の二手段価値。この六つのコスモスの花の如き美しい調和，整美，秩序を持った全人境，完全人格」²⁰ をめざす教育である。さらに「しかもこの大事業は霊肉一致，心身一如の活動たる労作教育によらなければなりません。『労』は万人，額に汗して働くべき『一日不作，一日不食』の境地。『作』は単に，作業の作ではなく，創作の作です。ペスタロッチが身をもって強調した通り，実に教育の根本は労作教育にあります。」²¹ と述べている。そして、「働くことが万人の喜びであり，誇りであり，義務であると思う私は，労の字を使いたい。頭で働くか，手で働くか，足で働くか，胸で働くか，ペンか，鋤か，ハンマーか，ソロバンか，それぞれ異なりはしようが，万人はみな精一杯労働せねばならぬのである。」²² と，小原國芳は教育が人間文化の一切を盛りこんだ全人教育でなければならないし，その全人教育を造り上げ，体現し，生み出していくためには労作によらなければならない。そうしなければホンモノを掴むことはできないし，効果も上がらないという。具体的に何を目ざしているのか。何のために

¹⁸ 増補版教育学全集『教育の思想』p.149

¹⁹ G. ケルンシュエティナー 前掲書 p.121～122

²⁰ (論) ⑦ p.65

²² (塾) p.45～46, p.515～516, (玉) p.221, (全) p.123

労作教育をするのか。

「労作教育は、聖育，知育，徳育，美育，生涯教育，健康教育を実現するための最上の道なのであります。かかるが故に，労作教育の本質は自学自律，自啓自発の教育にも通ずるものであります。自ら，学び，^{いま}労しみ，作り，試み，行ない，為し，研究し，創造し，工夫し，おのが天地を見出し，新しく問題を開拓する教育，即ち Idee の教育でなければなりません。」^㉓ 簡単に述べると以上のことになってしまうが，具体的に労作教育を取り入れる理由を引用していきたい。

「自分たちの存在の意義と，自分の歩む道をハッキリ知っているということは常に人間にとって何よりも大事なことである。

私たちの苦しむ目標は，心からの念願はただホントの教育である。ホントの人間になることなのである。ホンモノを造り出すことである。

1) ホントの知育を成就せんがために労作教育が必要なのである。筆記と講演と暗記と点数と席次と概念と抽象と詰込みだけで，どうして実知が，真知が，ベーコンのいったような『知は力なり』といったような生きて力ある知識が得られようか。一般の学校とちがって一切の知識と死学問，無生命の暗記をしないで，証得して欲しい，労作化して欲しい，実証して欲しい，体験して欲しい。いわんや労作・工夫・製作の間にありて，その頭脳の練られることは実に貴いと思うのだ。『百聞は一見に如かず』更に，『百聞は一労作に如かず』だ。

2) 道徳教育のために，労作教育を高調したい。正直，忍耐，克己，工夫，節制，共同，作業，友情，忠実，誠意，勇敢，快活，奮闘，独立独行，実にいろんな諸徳が修練されるではないか。殊に自分というものがハッキリ分っていくではないか。

3) 芸術教育の面では障子張り，ガラス修繕，壁の塗り替え等々，何より美術教育ではないか。いわんや歌いながらの少年たちの労作は全く労苦ではなくて歓喜であり楽園である。

4) 宗教教育の面では，聖山の朝の礼拝が格別だが，土の匂い，完成された書物，工芸作品の美巧さ。芽生えの神秘……菜葉や大根，白らの汗によるだけ，驚異も神秘も靈感も大きいではないか。苦しんではじめて，お互，天子様の，祖先の，社会人の，更に神様の有難さが分るではないか。

5) 健康問題。奮闘的気力だ。血色だ。イキイキと少年の体力が増して行くことはたまらなく嬉しい。

6) 多種多様の労作は必然生きたる経済教育であり，職業教育でもある。」^㉔

^㉓ (論) ⑦ p.66

^㉔ (塾) p.43~50, p.515~516, (玉) p.221~226

労作が単なる職業指導や勤労や生産のためであってはならない。自己の真我発揮のために、自己の人間性を磨くためのもの、すなわち人格形成のためのものでなければならないのである。そのためには一つ一つ労作が道徳的な修練であり、宗教的な陶冶でなければならない。

小林澄兄は『労作教育思想史』において労作教育の価値について同様のことを述べている。

「a）身体及び健康のために役立つ。『全ドイツ学校教育会議』^{②⑤}においても論じられたように、労作機関——すなわち創造的労作に貢献するところの感覚作用でも、神経作用でも、全体としての体力でも、不思議な手の力でも、それはただ身体的な多方面に、創造的に形式的に実行することによってのみ発達し、習熟し、強化することができる。

b）実際の、巧利的目的のために有効である。あらゆる研究、発明、発見に対する旺盛な精神は身体的労作によって生じる実力能力に基づくところが少なくない。

c）すべての労作は知識的陶冶の基礎になる。認識の出発点である直観は、いわゆる動的概念であるが、これを形成する上に手工的労作の大切なのは何人も認めるところである。直観は身体的労作によると同時に精神的労作によらなければならぬ。為すことによって学ぶ（Learning by doing）は学習の原理となった。

d）芸術的陶冶のためにも、大いに労作によらねばならぬ。労作は美的衝動を駆ってある具体的なものの形成へと押しやる力となる。

e）労作は道徳的、社会的陶冶にとっても欠くことの出来ないものである。労作は実行能力を発揮し得るという点からして道徳的陶冶にも役立つ。すなわち意志力を強めるものとなる。労作は自我の難行苦行であり、反省であるが、そこに無上の喜びが湧起する。労作はこのようなものであるから、それによって道徳が高められるのみでなく、知識的、芸術的の深化向上が望み得られる。

f）労作教育は身体的にも、実際的にも、知識的にも、芸術的にも、道徳的にも、社会的にも幾多の効果をもたらすのであるが、労作はもともと人間性から出て人間性に還る行なのであって、この点を見極めるとき、労作教育が全人陶冶そのものとなる理由が明確になる。」^{②⑥}

今一度、小原國芳が労作教育を主張する理由である、教育の様相と、さらに個性尊重について、「教育は試行でなければならない。子供をして思う存分に試みさせ、実際に行なわ

②⑤ 1920年。（1919ドイツの憲法第148条において公民料と労作教授とが全学校の教科たるべく規定されたが、その論文の内容を明確的確ならしめるためにこの会議は開かれ、その結果12条に亘る決議がなされた。）

②⑥ 小林澄兄 前掲書 p.263～267

せるためには労作教育でなければならない。個性の尊重——教育は各人の個性を伸張させることがその任務である。しかもその個性を自覚せしめ、且つ導いてやるためには労作でなければならない。快く働くという境地、俺はこうするんだという気持がすなわち個性である。われわれは個性に目覚めることが大切である。われわれが子供に労作をさせるのも子供自身に自己発見させるための試みに他ならぬ。」²⁷「最後にわれわれが労作教育を主張する理由は第二里行者を養成せんが為である。『人汝に一里の公役を強いなば彼と共に二里ゆけ』という気持である。」²⁸

小原國芳はこの労作教育を概念としてだけとらえるのではなく、書物に留めることなく実践に移された。ホントの教育を実現するために、教育の内容と方法とを子供たちとの生活の中から見出すために、そして子供たちの自発性をひき出すために、より真人たらしめるための教育を、より確実なものとして行くために実践なされた。それが玉川塾であり玉川学園なのである。

労しみ、作り、体験し、為し、試み、考え、行なうことによってこそ真の教育に達するということなのである。

2. 玉川学園の労作教育

これまで小原國芳が主張する労作教育とは何か。何故労作教育を取入れるのかを見てきた。ここで、玉川学園発行の雑誌『全人教育』に特集された「労作教育」を引用しながら、玉川学園で今なお受継がれている労作教育とはどのようなものであるのかを見ていきたい。

① 小学部

約1000坪の畑を約150坪ずつ各学年に区切り、それぞれの栽培用地としている。子供たちは自分で土を耕し、種をまき、雑草をとって、収穫するのである。自分たちが育てたじゃがいもやかぼちゃの収穫を通して、自然の恵みに素直に感謝し、物を大切にする豊かな心を培かうのである。さらに、「小学部は学園創設以来、小使いさんのいない学校として、便所掃除から電話の取りつぎ、木を植え花壇を造る、石垣を積むなどの環境づくりまで総て児童と教師が一体となって担当してきた。自分たちの手でお互に協力し合って創り上げて育てていく。それぞれの受持ちを責任をもって果たすことの大切さ。また仲間の苦心を自分のことのように感じ、喜んで手を貸してやることのできる協力的な姿勢も、自らの手で、

²⁷ (論) ④ p.247, p.255

²⁸ (論) ④ p.260

自らの生活の場を愛し、よりよいものに造っていかうとする積極的な生活の実践を通してこそ身についたものである。」²⁹

小さな子供たち、その子供の責任と仲間との協調性を育て、その子供たち自身の創造性を育てようと試みているのである。

② 中学部

毎年、中学部では労作合宿でマトラス池や石垣、野外劇等を作ってきたという。そして昭和52年には相撲場が建設されたのである。場所の設定、測量、設計図の作成、それに基づく労作の種類と分量など具体的なプログラムを立てる。この相撲場作りは52年の7月から53年の4月までの長期にわたって技術の時間と労作の時間を使って行なわれたのである。この労作を通じて正確さの必要性を体得したこと、又、激しく苦しい肉体労働を通して身体と精神が培われたこと、安全への配慮など数多くのものを学んだ。

③ 高等部

一年生は工作分野、温室栽培分野、その他一般土木園芸分野等があり、二年生は年間を通じて水田耕作に専念し、三年生は選択労作以外に、卒業労作を行なっている。

自分達の環境は自らの手で改善、創造していくという前提に基づいて、金工、木工の技術を手段とする労作場面が設定されている。ここでは、中学部の技術の時間に修得してきた基本的な知識や技術を駆使し、大いに伸ばし、さらに専門的で労作体験をすることができる。労作例としてフェンス、スクリーン、ベンチ、朝会用指揮台、テーブル等、用途に重点を置いた物以外にも、銅板の打ち出しによる壁面レリーフ、金属彫刻物等がある。

④ 大学の教育学科における労作

教育学科においても、校舎内の美化、校舎外の環境整備といった日常的労作活動に始まり、園芸植物、果樹などの移植樹、剪定、庭園造り、芝張り、作物栽培、また研究図書集録、幼稚部や小学部への援助労作、施設の奉仕活動、教育実習などの実践と共に、更に学生の自主的な計画を出来る限り取り入れて労作教育の成果を図っているのである。学生が自ら目的意識を持って行なっている意欲的な実践労作の場の一つとして大島藤倉学園における合宿労作（ワーク・キャンプ）がある。

大学になると一定の時間を労作のためにもうけることははなはだむずかしいことである。そこで、労作とは何かを考え、生活の中に、教授の中に生かしていくべき方法を考えださなければならないのである。

大世帯になった玉川学園の中での今後の課題は小原國芳が初期の時代から訴えている労作の理念がどこまで徹底できるかということではないだろうか。計画する立場のものたち

²⁹ 小原哲郎監修『全人教育』昭和53年7月号 p.15

が共通の理念をしっかりと持ち、綿密な計画を立てなければならない。労作教育がたんなる勤労教育ではなく、勤労奉仕ではないことを明示しなければならない。

労作だからといって大きなことを計画しなければならないというのではない、身近なところから始めてはどうだろうか。どこの学校でも出来ること、自分たちの学習する場の環境整備、すなわち自分たちの勉学の間であるキャンパスを美しくするように一人一人が気を配ることから始める。

教授法にしても然り、労作教育が発生した当初、すでにドイツでは大学が労作学校に目覚めたという。

「若い者たちの中に眠っている価値のある力を呼び醒まし、発展させなければならない。彼は彼に適した陶冶財を独自の労作的に学び陶冶財を自己活動的に加工し、彼の力の生長と陶冶過程とが意識され、喜ばしく体験され、かくて人格の生長たるべきである。その人格なるものは彼の範囲において彼と全体とに価値ある奉仕を為し得るところのものでなければならない。」^⑩ という労作教育の根本思想がドイツの大学に徐々に実現されていったのである。

現在の大学は学生を大人扱いする。未熟な成長過程にあるはずの学生を子供扱いすることはないが、まだ自己発見の出来ていない学生が少なからずいるのだから、それらの学生を身体的にも精神的にもそれぞれに適した陶冶財として成長の手助けをしなければならないのではないだろうか。大学に入るまでの12年間を受験のためだけの詰め込み式の教授法に馴らされてきているから、なおさらのこと大学の2年あるいは4年の間に自由に、自分の学ぶべき事は何か、目ざすものは何かを労作を通して発見するように手助けしなければならない。為すことによって学ぶ、何事も為すことによって学ぶのである。人間が生かされていることの意味、仲間と共にあるということの意味、今何を為すべきかという目的意識を見いだすように助力しなければならない。

Ⅲ. キリスト教教育との関連

小原國芳は労作教育によって宗教教育が培かわれるという考えであるが、ここでは、フレーベルの『人の教育』を中心に宗教と労作の関連について見ていきたいと思う。

コメニウスが聖書のうちに発見した人間の原型は「栄光ある人類」^⑪ ということである。すなわち、「神は創造にあたって、人間 (Homo) を神の似姿 (Imago) として創造し、これに理性 (Ratio) を賦し、ついで人間の利用 (Usus) の対象として他の創造物を創造

⑩ 小林澄兄 前掲書 p.257

⑪ 増補版教育学全集『教育の思想』p.66

した。このことから、自然を利用することは神の召命にこたえることであり、人間みずから与件を変革し地上に平和な世界をつくり出していくことは可能であり、ここからはずれた責めはすべて人間にある、とコメニウスは説く。それは、神の創造を原点として、人間と自然、人間と人間の関係を原型的にとらえたものといえることができる。^② 神の似姿として創造された人間が共に創造されたすべてのものを利用し、活用すること、そのことは神の召命（Calling）に答えることである。ということは、中世において、一般的な職業につくことが、神の特別な召命 Calling に基づくものであるということに相通するものがある。

フリーベルは、「人間と自然とは共に神から出て、神によって規定され、神の中に生存するというを教育、教授、教訓によって人々に明らかに意識させ、そしてこれを実生活に於て役立たせることは、教育全体の義務である。」^③ と、教育は人が自分自身を明らかにするように自然のことや神のことをよく知るように導かなければならないのだとしている。さらに、人間の仕事について、「神は絶えず創造し、間断なく働きたもう。神の考え給うところは凡て、仕事であり、行動であり、生産である。神の考えは悉く創造力をもって生産的、実現的に働き、仕事と行動とを創造しつつ永遠に進むものである。」^④ フリーベルもコメニウスと同じように「神は自分自身の俱像として、自分の肖像として、人間を造られたのであるから、人間も神と同様に創造した作用すべきものである。」^⑤ という。

小原國芳は労作の作を神の創造と結びつけ、人間もまた創作を続けなければならないと考えたのではないだろうか。さらにフリーベルは、「人間の仕事とか創造は、人間が一つには自分の衷にある精神的、神的なものを自分の外に形造るため、二つには、これに依って自己自身の精神的、神的本質及び神の本質を知るためのものである。そのことによって人間に得られるところの衣食住というのは第二位のものであって、主な目的に伴う無味な附加物にすぎない。それ故にイエスも教え給うた、『汝ら先ず神の国を求めよ』^⑥と、この意味は、汝らの生活に依って、汝らの生活の中に神性を実現せしむるよう努めよ、然らば、この世の生活に、尚必要なものは自ら与えられるべし、という意味である。それであるからまた、イエスは『吾を遣わしし者の旨に従い之を行ふ、これ吾が糧なり』^⑦ と言い給うた。即ち、神から托されたることを神の命令の通りに創造し働かずこと、これ吾が糧なり

② 増補版教育学全集『教育の思想』p.66

③ フリーベル『人の教育』玉川大学版 p.5

④ フリーベル 前掲書 p.37

⑤ “ “ “ p.38

⑥ マタイによる福音書 6章33節

⑦ ヨハネによる福音書 4章34節

ということである。」³⁸ 私たちは、神から与えられた身体を生かし、知恵を働かせ、生活の中からあらゆるものを創り出していかなければならないのである。体を動かし汗を流すことによって生みだされるもの、知恵を働かせて生みだせるもの人それぞれである。それぞれに与えられた特権を生かすことが神の命令に答えていくことになるのではないだろうか。

「宗教に対して早くから教養を与えることが非常に大切であると同様に、作業的活動や勤労上の訓練を早くから施すことも大切である。作業の内的意義に適うように導かれたる労作は宗教的心を固め且つ之を高める所以である。作業と宗教とは、神即ち永遠者が無躬に創造したる一の同時的なものである。」³⁹ 作業することによって身体的な活動が精神的な活動となり、自分の内的なものへと到達するようにならなければならない。自分の内奥から湧きでるものは何か、それが宗教へと向うのである。自分が有限であることを知り、無限なるものへと目ざして歩むのである。

「人間の精神と、それが外部に造り出したところの作品との間の必然的創造的關係を明瞭に知れば、人はまた、それによって神の精神とまた神と、その作品たる自然との間の必然的創造的關係を明かに注目し理解することが出来、また有限のものが無限のものから、物質的なものが精神から、自然が神から出で来たった次第を理解することに至る。人間は現象としては有限のものであるが、しかしその人間でさえ、ものを製作し、ものを自分の外部に造り出すに必ずしも自分の腕や手などの如き外部的の形式的手段を必要とするとは限らない。むしろ、自分の意志、決定的な観察、または軽快な言語などが既にものを形成し、創造し構成するのである。」⁴⁰ 神を知ることはなかなか容易なことではない。小原國芳が聖山の礼拝が格別なものであると強調するように、人は神が創造された大自然の中に置かれた時に、神の作品としての自然に驚異し、自然の背後にある創造者を認識することになると思う。しかし、大自然だけではなく、自分の身体を見る時、さらにその精神的な、肉体的な働きを見る時、有限ながらも可能性が大きく開かれていることを感じる。その中でも、神の働きを感じるのである。

「真の経験は精神を働かせられること及びその間に立現れるところの外部的、否むしろ身体的な作業、外部に造り出される仕事や生活や生産に対する活動は、単に身体を強めるばかりではなく、またその精神をも強め、精神活動の種々なる方向を発揮させること極めて著しいものがあって、それがために精神は気持よい『労作治』——私はこれ以上に良い言葉をえらぶことは出来ぬ——をすませて後、再び新たな力と生命とをもって知力的仕事

³⁸ フレーベル 前掲書 p.39

³⁹ フレーベル 前掲書 p.44

⁴⁰ フレーベル 前掲書 p.196

に取りかかるのである。」^④

労作が身体を通して精神活動を強めることになり、新しい力を内奥から湧きおこさせる結果になるのである。

小林澄兄は『労作教育思想史』の終りに、「生徒がその本分を果たすために労作による労作教育でなければならぬ。労作教育を出発点とし、それを道程とし、それを目標としない以上は全人陶冶——宗教的陶冶の何物をも達成することはできない。あらゆる真の労作は神への奉仕 Gottesdienst である。そこに真の労作の喜悦も体験され得る。教育は宗教的陶冶においてその根源、その最頂点に到達する。しかも宗教的陶冶を可能ならしめるものは実に労作教育である。」^⑤と述べている。まさしく労作教育は宗教教育のための尊い手段なのである。

おわりに

キリスト教主義教育はいったい何か。聖書に基づいた教育とは、具体的に何を示すのか。週一度の礼拝があるからか？ キリスト教概論の授業があるからか？ キリスト教の暦にそった行事があるからか？ 今の時代に、これからの時代にキリスト教主義教育であることの存在を明らかにしていくためには、もっと具体的な教育内容を示さなければならない。その具体的な教育内容として、私はこれまで労作教育について、その歴史的な変遷、小原國芳が何故労作教育をとりいれたか、そして労作教育がキリスト教教育とどのように関連があるのかを見てきたのである。

労作教育は思想としての変遷を続けながらも、今なお生きている。玉川学園で、自由学園で、恵泉女学園で、敬和学園で、労作教育によってマコトの教育をし、マコトの人を育てるのである。小原國芳のように、与えられたことを与えられたままにせず、工夫し、試み、考察し、独創し、興味を持つ教育、自己開発を旨とした教育はできないものだろうか。

私たちが行なってきた労作によっても私たちは多くのことを学ぶことができた。一人一人の作業が、大きな輪となり一つのを仕上げることの喜びを、大自然の偉大さを、それぞれのもつ創造性の豊かさを、しかし、ここで留まるのではなく、私たちはもっと奥深いものとの対決をしなければならない。自然の背後にある神を、私たちが造られた神を認識するまで労作教育はなされなければならない。

聖書に書かれているみ言葉が真実のものであり、私たちへのメッセージであることを理解するために、作業するだけに終わらせないで、その中からみつけださなくてはならないのである。

④ フレーベル 前掲書 p.319

⑤ 小林澄兄 前掲書 p.268

神は私たちが為すことによってすべてを導いて下さること、そして今なお、神は大自然の中に私たちの中にイエス・キリストを通していつも啓示しておられるということを認識しなければならないと切に思うのである。

今回は小原國芳が取上げている労作教育、彼の教育目標の中でも大きな位置を占めている労作教育について調べてみたが、彼がキリスト教教育と労作教育についての関連性について論及されていないのはまことに残念に思われる。フレーベルや小林澄兄が述べているように、クリスチャンである彼がもっと労作教育とキリスト教教育について論じてもよかったのではないかと思うのである。全人教育とするならば、その全人とならしめるものはまず宗教教育であり、それを育てるものが労作教育なのではないかと私は理解する。

私の今後の課題はやはり小原國芳のクリスチャンとしての信仰。教会との関わりになってきたようである。

引用文献・参考文献なお、小原國芳の著書に関しては次の記号を用いる。

- 小原國芳著『教育論文・教育随想 3』玉川大学 昭和48年版(論)③ 頁
『 〃 4』
『 〃 6』
『 〃 7』 昭和44年版
『教育改造論・自由教育論』 昭和54年版(教)
『道徳教授新論』 昭和53年版(道)
『塾生に告ぐ』 昭和53年版(塾)
『玉川塾の教育』 昭和53年版(玉)
『理想の学校・教育立国論・道徳教育論』 昭和54年版(理)
『全人教育』玉川大学 昭和50年版(全)
- 鯉坂二夫著『小原教育』 玉川大学 昭和50年
小林登兄著『労作教育思想史』 玉川大学 昭和46年版
村井 実著『教育の再興』 講談社 昭和53年
G・ケルシェンシュタイナー著 『労作学校の概念』玉川大学 昭和53年
小林澄兄解説 東岸克好訳
G・ケルシェンシュタイナー原著 玉井成光訳『教育者の心』—その本質と構造
協同出版会社 昭和32年
フレーベル著 小原國芳訳『人の教育』玉川大学 昭和47年
伊藤忠好著『ベスタロッチの教育思想』福村出版KK
M・J・ランゲフェルド講演集
岡田渥美・和田修二監訳 『教育と人間の省察』『続教育と人間の省察』玉川大学 昭和51年版
太田俊雄著『日本人の教育』聖燈社 1974年
研究論文集『敬和の教育第一号』敬和高等学校 1978年5月
『増補版 教育学全集『教育の思想』小学館 1965年
雑誌 小原哲郎監修『全人教育』353号 昭和53年7月、354号 8月 360号 12月 玉川大学
増補版教育学全集『教育の思想』小学館 1965年