

Tamagawa Adventure Programにおける理論的一考察

—全人教育の要である労作教育を中心として—

A Theoretical Study of the Tamagawa Adventure Program :
Focusing on labor education, the cornerstone of education for the whole person

光川 鷹

Yo Mitsukawa

キーワード : TAP、全人教育、労作教育

Keywords : TAP, Education for a whole person, Arbeitserziehung [Ger]

1. 研究の背景と目的

Tamagawa Adventure Program (以下、TAPと記す)は玉川学園・玉川大学における全人教育の具現化を担うアドベンチャーを基盤とした体験学習プログラムである。ここに示されるアドベンチャーや体験学習プログラムの内実に迫った研究はこれまで明らかにされつつある。しかしながら、玉川の教育や全人教育とTAPの研究に関しては数少ない状況であり、その研究のほとんどが全人教育とTAPの関連性を示すものである。TAPが実践されることの所以を玉川の教育から検討していくことは我々の使命であり、理論的研究の推進は重要視していく必要があると考える。TAPは全人教育の具現化を目指す教育手法であるが、同様の特質をもつのが労作である。全人教育は労作によって高められ実現されると言われ、TAPと労作が全人教育を具体化し実現するための実践であると考えられることができるだろう。しかしながら、TAPと労作の近似性や関連性について言及した研究は見られない。故に本稿で明らかにしたい。

そこで、本稿においてはTAPにおける理論的一考察と題して、全人教育の中核を担う労作教育の理論と実践を通して、TAPの近似性及び関連性についての考察を目的とする。まず、玉川学園における労作教育論を概観し、次に、TAPが労作教育的手法であるがための特質をアドベンチャープログラムで用いられる体験学習サイクルを中心にその関連性を導くこととする。

2. 労作教育とは

(1) 労作教育の体系化—ケルシェンシュタイナーの労作教育論を中心に—

まず、労作教育が唱道されるに至った経緯について代表的な人物であるケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854 ~ 1932) を中心に紐解いていきたい。

ケルシェンシュタイナーはドイツで活躍した教育学者で、19世紀後半から20世紀初頭にかけて起こった教育改革運動の中心思想である労作学校運動を指導した実践家であり、労作教育論の体系化を図った人物である。1908年、ペスタロッチ祭記念講演の「ペスタロッチの精神におけ

る未来の学校」という演題にて、彼は、労作における子どもの知的・身体的自己活動の重要性を繰り返し強調した¹⁾。また、1911年、ケルシェンシュタイナーは学校改革者同盟の主催による第一回全国会議にて、ガウディヒ (Hugo Gaudig, 1860 ~ 1923) と労作学校の本質に関する討議が行われた。ケルシェンシュタイナーにおいては、公民教育の実現を主張し、ガウディヒにおいては、自己活動を中核とした人格教育の実現を主張するという、対立関係が明確となったのである。この討議を踏まえて、ケルシェンシュタイナーはガウディヒによる自己活動の主張を大いに取り上げて労作教育の概念の一つとして位置づけ、1912年に『作業学校の概念』(Begriff der Arbeitsschule, 1912) にまとめた。そこでは、職業陶冶を第一とする労作学校を展開し、「即事性 (Sachlichkeit)」の形成を強調したのである。彼は「無条件的な妥当性を有する価値へのすべての態度」を「即事性」と呼び、労作する人が純粋に即事象的に対象に向かうところに教育的価値を有するとしたのである²⁾。

また、彼はこの「即事性」と組み合わせて強調するのが「自己点検」の原理である。このことについて以下の引用文が明らかにしている。「われわれが生徒に課する作業はすべて、作業の生産物を自己吟味できること、すなわち作業の生産物が即事的な要求と一致しているか否かを自己点検できなくてはならないのである。」³⁾ 作業者にとって、その生産物がどのようなものとして完成したのかを多面的に吟味することが教育的価値を高めるのである。作業者はその生産物を媒介として外面的観察 (量、数、重さ、など) と内面的観察 (私はなぜそれを行ったのか、など) の二方面⁴⁾ から自己点検していくことが要求される。

以上がケルシェンシュタイナーの労作教育論の概観であるが、すなわち子どもたちの自発性を十分に生かした自己活動を通して「即事性」と「自己点検」という倫理的態度形成を目指す教育が労作教育と理論付けたのである。

(2) 玉川学園における労作教育論

ここでは、先に述べた労作教育論が玉川学園においてどのような文脈で位置づくのか、整理しておきたい。

小原國芳は玉川学園創設当初から「ホントの教育」、「ホントの人間になること」を心から願い、自ら体験し、自ら試み、創り、行うことによって真の知育、徳育を育むことを目指してきた。彼は「ペスタロッチー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る。」⁵⁾ 「労作教育は実に、聖育、知育、徳育、美育、生産教育、健康教育の総合全一なのである。」⁶⁾ と主張し「ホントの教育」の実現には労作教育が欠かせないことを明瞭に示している。

小原國芳が著した『師道』のなかでは「私は成城学園においてそれを実践しておりましたが、内容は不備でした。そこで、昭和4年、玉川学園創設とともに、地としての労働性 (労作) と天としての宗教性 (礼拝) を加えて、真・善・美・聖・健・富の教育内容を充実し、東洋西洋両思想が初めて総合された形にしたのです。」⁷⁾ とあり、玉川学園の創立を契機に労作教育が登場し、玉川の大自然のなかで小原國芳における労作教育論の体系化が図られたのである。

また、名称をめぐっては『労作教育の実際』のなかで「労しみ働くこと、汗と親しむことは萬人の義務であるし、誇りであるし、悦びであるから。そして、創作の作をとりて、恩師小西先生の呼ばれし如く、労作教育と名付けたいのである。」⁸⁾ と記している。

さらに、小原國芳全集『玉川塾の教育』にて、ホントの知育を獲得するために労作教育がいかに必要であるかを以下のように熱く語っている⁹⁾。

一匹の害虫にも、一つの変種にも、一つの火花にも一点一画の校正にも、自動車の修理にも、単なる百姓や職工や運転手とちがって、それらを深い学問の対象としたいのです。しかも、一般の学校とちがって一切の知識を死学問、無生命の暗記としないで、証得し、労作化し、実証し、体験せねばならないのです。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が実に貴いということは言うまでもないと思います。ホントの学習、ホントの自覚はここまで来なくてははいけないと思います。

以上のように小原國芳における労作教育論は、実に「ホントの教育」を実現する歩みと共に位置づけられていったと言えよう。

次に、玉川学園における労作教育に関する研究において、三井（1985）はあらゆる矛盾を統一する過程（反対の合一）において真の自我を自覚する¹⁰⁾とし、これは労作教育において実現可能であると主張している。「労作とは心身一如の活動であって、全人活動そのものを指しているといつてよい。それを更にすすめて言えば、『第二里行者精神』をもった『人のためという行い』に他ならない¹¹⁾とあるように、労作は全人教育における実践的な活動であることを示し、加えて教育12信条を実現するものとして位置付けていると考えられる。この労作活動において東岸（1985）は「わが事としての目的活動¹²⁾であることが重要と指摘する。さらに続けて「わが事としての目的活動であるときに最もよく内容を捉え、自分のものとして構造化する、つまり、個性化、人格化することができるのである。」¹³⁾すなわち、労作活動そのものに対して自分事として捉え自らのものにしようとするところに個性化が生じるのである。現代においては、当時のダイナミックな労作活動は影を潜めてきているものの、「学習の労作化¹⁴⁾」や「労作教育的手法¹⁵⁾」といった表現で労作の息吹は教育界に影響を及ぼしているのである。

3. TAPと労作との関連性についての考察

(1) 労作教育的手法としてのTAPの位置づけに関する検討

小原國芳の恩師である小西は（1930）「労作教育は遊戯に始まり、作業に及び、次いで労作固有の領域に至るべきである¹⁶⁾」とし、鯉坂（1976）は「遊戯が目的を持ち、方法的計画を伴った時、それは作業（仕事）に発展する。作業が更に心身の内部的欲求と計画的努力とを伴った時、労作にまで発展するということができる。自然的教育、無意図的教育と文化的、有意図的教育はこのようにして相互に媒介される。」¹⁷⁾と示している。つまり、労作教育で考えられる活動については遊戯、作業、労作の段階性があり、それぞれの段階を経て労作に到達するものとして捉えられている。さらに「遊戯している子供の態度はいつも真面目であり、専念であるが、事物が適切な刺激を与えなくなると、その専念的態度は消失する。このようにして、児童が一つの明瞭な将来の結果を予想して、その目的実現に対する耐久的努力を惜しまないようにになると、遊戯はやがて労作となるのである。」¹⁸⁾また、「活動の結果が、外的な目的となり、活動がただその手段に過ぎない場合には、労作は苦役に化してしまうのである。」¹⁹⁾このことから、活動の結果やその対象に対して、当人の内的欲求や目的意識の有無が教育的価値を左右すると考えられる。これに関連して、小西（1930）は「労作には目的遂行の努力や困難に打ち勝たんとする労苦が予想されるにしても、これは自発的な自己活動の表れでなければならない。」²⁰⁾「労作教育は実に自発的自己活動を予想しながら、霊的作用や、これに伴ふ心的作用と肉との交渉に於て筋肉を通しての動的教育であり、

動的教育によりて更に自発的自己活動が培はれる。』²¹⁾と述べている。つまり、労作は「自発的自己活動」でなければならないのであり、これはケルシェンシュタイナーも同様のことを強調している。また、先の東岸においては「わが事としての目的活動」と表現し、小西の主張との関連性の深さが伺えると思われる。

このようにしてみると、労作において内的欲求や目的意識といった当人の自発性の存在を無視してはならないことがわかる。しかしながら、「自発的自己活動」や「わが事としての目的活動」としての労作はどのようにして達成されるのだろうか。このことに関して、東岸（1985）は「完遂の感動と、生徒が試行錯誤の中で学び取り、学び取ったものを自己評価によって客観化する」²²⁾ことにあると述べている。完遂の感動に至るには、小西が言うところの困難や労苦に打ち勝とうとする試行錯誤の過程が十分に生かされることが肝要であり、ケルシェンシュタイナーが示した労作教育論とも合致するところである。

このような労作教育の観点を基に、TAPとの関連性を考えていく。

TAPにおいてはAdventureの定義のなかに「①成功するかどうか不確かなことにあえて挑戦すること。②自ら踏み出すことによって、新たなる自分を創生していくこと。」²³⁾が十分に発揮されることを明示している。体験の中核を担うアクティビティにおいてはGRABBSモダリティチェックリスト²⁴⁾を用いて参加者や集団の状態を把握し、Simon Priestが提唱するAdventure Paradigm²⁵⁾に基づく適切なアドベンチャーの領域に相当する刺激的な活動を提供するのである。必ずしも完遂の感動や試行錯誤の中で学び取れるものであるとは限らないが、その要素を含蓄した実践であると考えられる。

また、自己評価や自己点検による客観化の作用に関して、TAPではアドベンチャーウェーブ²⁶⁾を用いている。これは、ブリーフィング（内容の説明）⇒アクティビティ（体験）⇒ディブリーフィング（振り返り）の一連の波が繰り返されることを指す。とりわけ、ディブリーフィングはアクティビティでの参加者の行動や発言、思考、感情などを話し合う機会となり、自己評価や客観化へ向かうプロセスとなるだろう。しかしながら、TAPにおいてはファシリテーターによる発問や振り返りが客観化へのプロセスとなっているが、労作では「自己点検」であることから第三者の介入が含まれないため異なると考えられる。TAPにおいては、ファシリテーターが参加者の体験の様子をアセスメントし、参加者の表現が生かされる構成的支援による振り返りである。労作においては自己点検、すなわち作成物の結果を外的、内面的観察が一人ひとりの活動として実践されるという特質の違いがあると言えよう。

また、「自発的自己活動」や「わが事としての目的活動」を目指す過程においてTAPで実践している体験学習サイクルは重要な概念であろうと考える。体験学習サイクル（Experiential Learning Cycle）とは、David.KolbがJohn.Deweyの経験学習モデルを基に考案した学びのサイクルである。（図1）²⁷⁾ジョン・デューイは著書『経験と教育』のなかで、「連続性」と「相互作用」の原理が経験の教育的意義を測る尺度になる²⁸⁾とし、子ども自身の経験が願望や目的を見出し能動的に成長すると強調した。こうしたデューイの考えを踏まえて体験学習サイクルが生まれたのである。これは①体験（Experience）、②内省的観察（Reflective observation）、③抽象的概念化（Abstract conceptualization observation）、④能動の実験（Active experimentation）の4つの段階から構成され、次なる体験に進みながら連続性のある学びを蓄積してスパイラルアップするのである。②～④の項目を順に説明していく。

②内省的観察（Reflective observation）（What?）

体験でどのようなことが起こり、どのような言動があったのか、または思考していたことや感じていたことなど活動中での事実を確認する段階である。参加者一人ひとりが活動中に起こっていたことを語り、相互理解や多様な気づきを得る機会である。

③抽象的概念化 (Abstract conceptualization observation) (So what?)

②で取り上げられたことを基に意味づけや価値づけを行う段階である。メンバー同士で体験から何を感じ、考えたのかを意味づけ、個人やグループ特有の学びに落とし込んでいくのである。それは一般的に汎用可能な般化としての役割を担っているため、体験での学びはこの段階で強固なものになる。この段階で得られた学びはその本人だけのものである。なぜならば、体験中に起こった様々な感情や行動はその本人にしかわかり得ないからである。

④能動的実験 (Active experimentation) (Now what?)

②、③の段階を経て、学びをどのように活用するのか、具体的な行動として明らかにする段階である。目標達成に向けて次の体験に活かす具体的な行動を個々とチーム内で共有し、明確にすることで連続性のある学びを豊かなものにし参加者間の相互作用を一層活発にさせることが可能となるのである。

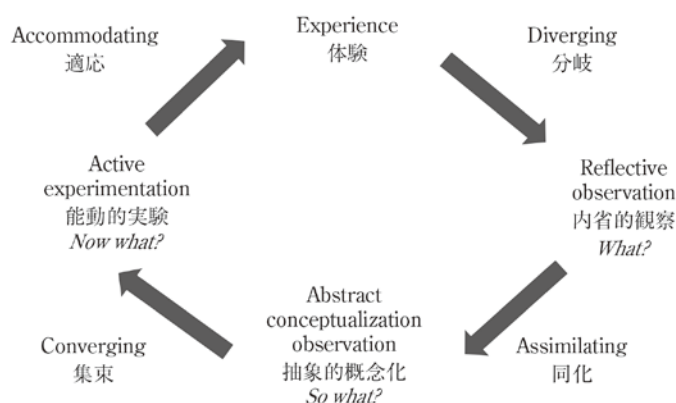


図1. 体験学習サイクル

出典：工藤亘編著『アドベンチャーと教育 特別活動とアクティブ道徳教育』玉川大学出版部、2020年、p.123

(2) 「体験」と「経験」の語源的考察と体験学習サイクルの関係性について

玉川学園での労作教育の実際にあたって「玉川の子たちは菜園、道づくり、養鶏、養豚、乳しぼり、植林、野菜づくり、田植え、小屋がけ、相当な建築も、石垣も野外劇場も、道路さえもこさえます。まことの体験の教育を実践しています。『百聞は一見に如かず』、百聞は一労作に如かず、生きた体験の教育をなるべくさせて居ります。』²⁹⁾とあるように、労作が「ホントの教育」を実現するための実践であるとともに、生きた体験の教育となっているのである。この意味で労作が体験を基盤とする玉川教育の一翼を担っていたと考えることができよう。ここで、労作と関係の深い体験についての語源的考察に着目してみたい。森山（1999）は「体験」というドイツ語の本来の意味について以下のように考察している³⁰⁾。

「体験」はドイツ語においては、Erlebnisという名詞であり、「体験する」という動詞は、erlebenとなる。「er」とは古いドイツ語で「根底から」生じ、「内面から」作用するという

意味の接頭語であり、これに「生きる、生活する」という意味の「leben」が続いて「erleben」（エアレーベン）となると、「生きる」の意味は深まりの方向で強調され、ただ単に「生きる」というのではなく、「生きている」という実感や充実感を伴った生き方と解釈することができる。

つまり、体験においては生きる、生活するといった充実感が伴うこと、すなわち生活との密接な結びつきが重要であることが伺い知れる。また、梅根（1977）は労作と体験の語源的な関係性について、「体験（Erleben）の語が語源的に生命（生活）（Leben）に基づいていることは体験概念の歴史的由来を物語っているとともに、またその本質を暗示している。邦語の体験という訳語はこの間の関連をほとんど全く表現していないが、体験（Erleben）は生きること（Leben）に基づくことあたかも労作教育学において労得（Erarbeiten）が働くこと（arbeiten）にもとづくと同じである。いなむしろケルシェンシュタイナーの労得（Erarbeiten）という概念はおそらくLeben-Erlebenの語源的関連を模して想到されたものであろう。」³¹⁾と考察し、ケルシェンシュタイナーにおける「労得」という概念が「体験」を強く意識していたと考えられるのである。

また、福井（1985）は労作という問題について経験を意味する「Erfahrung」から以下のように考察している³²⁾。

この語は非分離動詞の前綴erと動詞fahrenから成立つ。ちなみに、erには、a.内から外へ、b.…の状態へ至る、c.新たなものを作り出す等の意味が含まれる。経験とはerだけでも、単なるfahrenだけでもない。即ち、人間が、抽象的観念的主観としてではなく、具体的全人的主体として受動的観照的に対象を眺めるだけではなく、能動的行為的に抵抗物に関わり、自己の内面を外化する時、初めて経験は経験となるのである。

以上、ドイツ語の体験と経験の語源的考察を踏まえると、体験においては根底から生じる、そのものを深まりの方向で捉える「内化」作用であり、経験においては能動的に行為的に対象物に関わり、新たなものを作り出す方向で捉える「外化」作用である。

これらを踏まえて、TAPにおいては「内化」と「外化」の両側面をどのように説明できるだろうか。そこで、先に示した体験学習サイクルに当てはめて考えていきたい。体験学習サイクルには①～④の各段階があることは先に示したが、「適応Accommodating」においてはプログラムで得た学びを実生活に活かしていくことを意味し、まさに外化に相当するものと言える。川本(2016)はTAP活用にあたって、「振り返りによる現状分析と、それによって生じる『自分たちの生活にどのようにいかしていくのか』または『どうしていききたいのか』という課題や願望を、明確にしていくこと」³³⁾が大切であると主張している。このことは、体験を通して気づくことができた集団の現状を踏まえて自分事化（内化）し、内的欲求を高め、その意志が具体的な行動実践へ（外化）と移行することを示しているのである。このようなプロセスを踏むことによって、TAPを体験することの目的を参加者自身が捉える契機と成り得るのである。このようにして考えるならば、②内省的観察の段階で体験での行動、感情、認知等を具体的に表現し、③抽象的概念化の段階で実生活への置き換えや具体的な願望を見出すなどの、個々人やチームでの明確な抽象化が非常に重要であることが分かる。そして、④能動的実験としての具体的な行動が「外化」作用となり次なる体験をより目的意識へと高める機会を与えるのである。つまり、TAPは体験学習サイクルを

通した「内化」と「外化」のプロセスを往還しながら自らの内的欲求と共に体験に没頭することで実感の伴った体験となり、本質的な労作教育的手段と成り得るのであると考える。

4. おわりに

本稿ではTAPにおける理論的一考察と題して、全人教育の中核を担う労作教育の理論と実践を通してTAPの実践を支える理論的拠り所への考察を目的として記してきた。玉川学園における労作は「ホントの教育」を実現するための理論的基盤を有する具体的な教育実践であることが確認できた。また、TAPと玉川学園における労作教育との関連性においては、労作が生きた体験の教育として玉川学園の文化に存したことがアドベンチャーを基盤とした体験学習が実践される所以として考えることができるだろう。さらに、TAPが現代的な労作教育的手法として存在するには体験学習サイクルの有効な活用と新たな解釈を加えた更なる発展が求められることが明らかにされた。今一度、体験学習サイクルを提唱したKolbの理論体系に感服するとともにより一層の進化と深化が求められるであろう。

今後の課題として、ケルシェンシュタイナーはデューイ著『学校と社会』を読み、強く影響を受けたとされ³⁴⁾、自身の労作教育論にデューイの教育思想を取り入れている。本稿において、ケルシェンシュタイナーにおける労作とデューイにおける仕事など両者について検討することができなかった。ケルシェンシュタイナーの労作教育論と体験学習の世界において多大な影響を与えたデューイの教育思想の観点はTAPの理論的研究において示唆的であると考えられるため今後の課題としたい。

最後に、『玉川塾の教育』の中で、個性尊重-自己発見の教育に記されているように、TAPを通してホントの自己を発見し、本領が発揮される場づくりに尽力していく所存である。

「学校では、多種多様な労作、作業、工夫、実験にすべての子供が何物かにぶつかるまでは遭遇せしめてみなければならぬと思います。ホントの自己を発見し得るまで、何物かにぶつかるまでは、カナンに到着するまで、喜んで成し得る港まで、多種多様の境涯においてみなければならぬのです。いわんや自己の本領だと思ったものが更に他のいろいろなものに遭遇してみたために、より高次の世界を見出すことすら往々にあるのです。」³⁵⁾

【引用・参考文献】

- 1) ゲオルグ・ケルシェンシュタイナー、高橋勝訳『作業学校の理論』明治図書出版、1983年、p.34
- 2) 前掲書1) p.152
- 3) 前掲書1) p.154
- 4) 前掲書1) p.161
- 5) 小原國芳「玉川塾の教育」『小原國芳全集11 秋吉台の聖者本間先生・玉川塾の教育』玉川大学出版部、1963年、p.109
- 6) 前掲書5) p.111
- 7) 小原國芳「師道」『小原國芳全集33 全人教育論 宗教教育論 師道』玉川大学出版部、1975年、pp.356-357
- 8) 小原國芳『労作教育の実際』玉川学園出版部、1935年、p.6
- 9) 前掲書5) p.224
- 10) 三井善止「全人教育における構造原理としての『批判』と『実存』」小原哲郎編『全人教育の手がかり』玉

- 川大学出版部、1985年、p.105
- 11) 前掲書10) p.105
 - 12) 東岸克好「劳作教育実践の立場から」小原哲郎編『全人教育の手がかり』玉川大学出版部、1985年、p.213
 - 13) 前掲書12) p.213
 - 14) 前掲書5) p.371
 - 15) 鯉坂夫男『教育原論』玉川大学出版部、1976年
 - 16) 小西重直『劳作教育』玉川学園出版部、1930年、p.145
 - 17) 前掲書15) p.35
 - 18) 前掲書15) p.168
 - 19) 前掲書15) p.169
 - 20) 前掲書16) p.146
 - 21) 前掲書16) p.148
 - 22) 前掲書12) p.213
 - 23) 工藤亘「teachers as professionalとしてのtapー「指導者」と「支援者（ファシリテーター）」『教育実践学研究第16号』2012年、p.35
 - 24) デイック・プラウティ、ジム・ショーエル、ポウル・ラドクリフ著、プロジェクトアドベンチャージャパン訳『アドベンチャーグループカウンセリングの実践』みくに出版、1997年、p.89
 - 25) Simon Priest, The Adventure Experience Paradigm, *Effective Leadership in Adventure Programming*, Human Kinetics.pp.159-162
 - 26) 前掲書24) pp.34-35
 - 27) 工藤亘編著『アドベンチャーと教育 特別活動とアクティブ道徳教育』玉川大学出版部、2020年、p.123
 - 28) ジョン・デューイ著、市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫、2004年、p.66
 - 29) 前掲書7) p.376
 - 30) 森山賢一「体験的学習に関する研究—その歴史的考察と現代的展開—」『教育実践学研究第3号』1999年、p.27
 - 31) 梅根悟「劳作教育新論」1933年『梅根悟教育著作選集1』明治図書出版、1977年、p.79
 - 32) 福井一光「全人教育の前提と構造に関して私の考えたこと」小原哲郎編『全人教育の手がかり』玉川大学出版部、1985年、pp.95-96
 - 33) 川本和孝「小学校学級活動におけるTAPの活用—Z市立H小学校の学級会を事例として—」『玉川大学TAPセンター年報創刊号』2016年、pp.84-85
 - 34) 前掲書1) p.20
 - 35) 前掲書5) p.244