

「職業観・勤労観の育成」へのまなざし — 拠り所としての情報と経験 —

伊 藤 敏 子

Towards effective Improvement of the Attitude to Work and Occupation: On the Relation between Attitude and Quantifiable Policy Targets in Career Education

Toshiko ITO

Abstract

“Evidence-based Education” emerged in the wake of “Evidence-based Medicine”, which had arisen in the nineties of the twentieth century. Under this doctrine, educational policy now requires every proposal to be based on quantifiable data. The Career Education program, launched by the Ministry of Education in 2004, seeks to improve the attitude towards work and occupation as its aim rather than increasing the employment rate and decreasing the resignation rate among youth. This plainly raises the question of whether the aim of improving the attitude towards work and occupation is compatible with “Evidence-based Education”. Crucially, it has to be asked whether the aims of career education are attainable in accordance with the tenets of “Evidence-based Education”. This article highlights the problematic relation between “attitude” and quantifiable targets in career education.

1. はじめに

1990 年代に「エビデンスに基づく医療 (EBM: Evidence-based Medicine)」が登場したことに端を発するエビデンス志向は、医療界にみられるこの抗いがたい変化を追いかけるかたちで、教育界においても「エビデンスに基づく教育 (EBE: Evidence-based Education)」として浸透しつつある。教育界におけるエビデンス志向を推進する直接の契機は、とりわけ、1999 年に教育界を席卷した学力低下論争においてその根拠となる実証的データが決定的に欠如していたという事実の認識に求められるだろう。エビデンス志向の教育政策の提案は、2005 年に義務教育に係る費用負担の在り方を議論する中央教育審議会義務教育特別部会で臨時委員を務めた荻谷剛彦が実証的データを多用する手法を導入したことで本格的に始動し、昨今の教育政策はほぼこの路線を踏襲するかたちで提案されているといっていよい。たとえば、財務省は 2014 年 10 月 27 日に「国際的な様々な実証研究においても、学級規模の縮小がこどもの学力向上と相関関係がないという研究が通説 (クラスサイズパズル)」であり、「OECD も、学級規模の縮小は、学力向上のための効率的な支出でないとしている」こと、さらには「日本の都道府県毎の実績を見ても、学級規模と学力、いじめや不登校の発生件数の間に相関関係は見いだせない」(財務省主計局 2014 a、18 頁)¹ ことを「少人数学級の学力等への効果についてのこれまでの実証研究等」として掲げることで、「少人数学級推進のための加配定数の合理化」を提案している。少人数学級を教育環境改善の条件とみなしこれを推進する立場をとる文部科学省の主張については、少人数学級が教育環

境改善に資することを客観的・具体的な指標で示すエビデンスが存在しないという理由で退けられることになる。財務省は2015年10月26日に公立小中学校の教職員の定数を今後9年間で約3万7千人削減するという新たな方針を打ち出す。いじめや不登校などへの対応の条件として教職員数の維持を必要とみなす立場をとる文部科学省の主張については、ここでも教職員数といじめや不登校との相関性を客観的・具体的な指標で示すエビデンスについて問われる展開となっている。教育政策におけるエビデンス志向が常態化している現状はそこここを確認される。

その一方で、教育研究者のあいだでは、エビデンス志向の教育研究に対する姿勢を問う議論がそれぞれの分野²で着実に蓄積されつつある³。科学的根拠としてのエビデンスは、ランダム化比較試験(RCT: Randomized Controlled Trial)とメタアナリシス(meta-analysis)に支えられることではじめてその証拠能力を発揮するという特性を有する。この特性ゆえに、エビデンスは特定の入力と特定の出力とのあいだの関係の検証に徹することをもって一したがって、入力と出力のあいだを満たす経験を捨象することをもって一その科学性を担保している。しかし、入力と出力とのあいだを満たす経験は一医療においては捨象しうる要素であるかもしれないが一教育においては決定的な意味をもつ要素である(今井 2015、191頁 参照)。この差異にかんがみて、今井康雄は「エビデンスに基づく医療」が医療に改善をもたらすことをもって、「エビデンスに基づく教育」もまた教育に改善をもたらすという言説を相対化する。今井によれば、教育はその構造上、「いかなるエビデンスにも確実な支えを見出すことはできない」(同上、197頁)⁴のであり、それゆえに教育においてエビデンスは無効であると結論づけられなければならないのである。エビデンスが教育において無効であるにとどまらず、教育に弊害をもたらすという指摘するのは松下良平である。「エビデンスに基づいて教育を評価する」(松下 2015、208頁)姿勢から「エビデンスに基づいて評価できるものを教育とみなす」(同上)姿勢へと反転する教育とエビデンスの関係(同上 参照)、そしてそこに生じる「目標達成にとっての手段の適切性を評価するための根拠」(同書、210頁)から「手段の適切性を証明するための証拠」(同上)へというエビデンスに付された意味の転換に注目する松下によれば、エビデンスは「教育の形骸化」(同上)さらには「教育の空洞化」(同上)の元凶となる可能性すらもはらんでいるのである。

1990年代後半に若者の雇用問題を背景として教育の喫緊の課題として浮上した「学校生活から職業生活への移行」もまた、実証的データを駆使することによってエビデンス志向の路線にのって一現状の分析と対策の提案が進められた。文部科学省が主導するキャリア教育で最重要視されたのはしかし一興味深いことに一実証的データに馴染まない「職業観・勤労観の育成」であった。キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議がその報告書に冠した「児童生徒一人一人の職業観・勤労観を育てるために」というタイトルに明らかなように、キャリア教育は「学校生活から職業生活への移行」の抱える困難の解消を一義的には「職業観・勤労観の育成」に求めるものであった。キャリア教育をエビデンスという観点で検証するとき、若者における就職率の上昇と離職率の低下がどの程度実現されたかという指標が前面に押し出されることになるであろう。この指標に照らし合わせる限り、開始さ

¹ 全国学力・学習調査および問題行動(暴力・いじめ・不登校)発生件率に関する詳細データについては 財務省主計局 2014b、7-8頁 参照

² 教育研究においては、教育社会学をもってエビデンス志向に親和性を示す分野を代表するものとして、教育哲学をもってエビデンス志向に解離性を示す分野を代表するものとして受け止める傾向が存在する。広田照幸は教育研究においてそれぞれの分野が内包する限界に言及し、教育社会学を「実証的な知見を積み上げて言える範囲で考察をとどめる」(広田 2015、6頁)分野、対照的に教育哲学は「特定のテキストや人物の考察から言える範囲で考察をとどめる」(同上)分野として特徴づけている。

³ 教育におけるエビデンス志向を教育研究の各分野を横断的に議論した例としては 「特集 教育研究にとってのエビデンス」『教育学研究』第82巻第2号 187-298頁 参照。

⁴ 今井はこれを象徴的に「教育は自由であるべく強制されている」(今井 2015、197頁)と表現する。

れて10余年を経たキャリア教育は必ずしも意図していた成果をあげているとはいえない。その批判の矛先が「職業観・勤労観の育成」といった主観に傾く目標設定に向けられることも多い。若者の就職率や離職率といった実証的データに「職業観・勤労観の育成」はどのように結びつけられうるのだろうか。そもそも、両者の関連づけは可能なのだろうか。

「職業観・勤労観の育成」については、これに類似した目標が一その目標設定の背景は若者の就職率の低下や離職率の上昇に帰されるものではなかったが一新教育運動の一環として展開した労作教育において20世紀初頭に追求されたことが知られている。「職業観・勤労観の育成」と親和性を有する目標を新教育運動の実践者たちがどのように構想したのか、そしてその実践が生徒たちにどのように受け止められていたのかを検討することにより、21世紀のキャリア教育における「職業観・勤労観の育成」という目標設定がもつ可能性と陥穽について考察することを試みたい。

2. 「職業観・勤労観の育成」の意図と効果

「学校生活から職業生活への移行」が深刻に議論されるようになった20世紀末、「職業観・勤労観の育成」は教育が真摯に追求すべき目標として取り上げられることになる。新規学卒者におけるフリーター志向の広がり、新規学卒者の就職後3年以内の離職率の高さが問題視されるなか、中央教育審議会は答申「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について」（1999年12月16日）において、キャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施することで「学校生活から職業生活への移行」を円滑化する糸口を探ることを提案する。この答申のキーワードともいえるキャリア教育は、教育政策に関わる文書にはじめて登場した用語であるが、答申のなかでは「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」（中央教育審議会 1999）と定義されている。この定義において注視されなければならないのは、「職業に関する知識や技能」よりもむしろ「望ましい職業観・勤労観」を強調する表記となっていることである。キャリア教育が具体的にどのように実施されるかについては、新たに立ち上げられたキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議が時間をかけて議論を重ね、その結果を「報告書～児童生徒一人一人の職業観・勤労観を育てるために～」（2004年1月28日）としてまとめている⁵。この報告書はキャリア教育をして、端的に「児童生徒一人一人の職業観・勤労観を育てる教育」（キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 2004）と定義されうるものであるとする⁶。したがって、キャリア教育の定義にかんがみる限り、「学校生活から職業教育への移行」に対する教育上の対応の核心をなすのが「職業観・勤労観の育成」であるという姿勢は、1999年の中央教育審議会答申においても2004年の協力者会議報告書においても一貫していることが確認される。フリーターやニートの増加を社会問題として認識することをその背景として「職業観・勤労観の育成」を目指して発進することになったキャリア教育は、ここに進路指導の中核というポジションを獲得し、2004年はキャリア教育元年と称されることになる。

「学校生活から職業生活への移行」をめぐるっては、省庁の枠を超えて若者自立・挑戦戦略会議が立ち

⁵ 同報告書は、「学校生活から職業生活への移行」の背景として、環境要因（新規学卒者に対する求人の減少、求職希望と求人希望の不適合の拡大）と併記するかたちで若者要因（職業観・勤労観の未熟さ、職業人としての資質・能力の低下）を挙げている。（キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 2004 参照）

⁶ キャリア教育のより詳細な定義は、『『キャリア』概念に基づき『児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育』（キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 2004）とされている。

上げられ、2003 年 6 月 10 日には文部科学大臣・厚生労働大臣・経済産業大臣・経済財政政策担当大臣の連名で「若者自立・挑戦プラン」⁷ が策定される。2004 年 12 月 24 日にはこのプランの実効性・効率性をさらに高めるために「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」⁸ が内閣官房長官・文部科学大臣・厚生労働大臣・経済産業大臣・経済財政政策担当大臣の連名で発表される。

キャリア教育が急速に広がりを見せる一方で、キャリア教育の効果を測定する方法についての研究はあまり進展をみせていない。キャリア教育の効果を測定する先駆的な試みとしては、たとえば、下村英雄・八幡成美・梅崎修・田澤実による「キャリア意識の測定テスト (CAVT: Career Action Vision Test)」の開発が挙げられる。下村らはキャリア教育の効果の測定を実証研究として進めるため、キャリア意識測定の尺度を開発し、これを汎用型のテストとして提案する。具体的には、「将来に向けた夢や目標、やりたいことなどを明確にすること」(下村英雄・八幡成美・梅崎修・田澤実 2013、34 頁)と定義される「ビジョン」、そして「人に会ったり、さまざまな活動に参加したりすること」(同上)と定義される「アクション」から構成されるテストである。しかし、この「キャリア意識の測定テスト」が主として大学生⁹ をターゲットとして開発されていることにも明らかであるように、キャリア教育が小学生・中学生・高校生・大学生すべてをターゲットとして—「職業観・勤労観の育成」という側面を含めて—どのような効果を与えているかについては、まだ実証データが存在しない状況にあるといえる。

3. 新教育にみられる職業観・勤労観

3. 1. 新教育と労作

教育とエビデンスのあいだに必然的に横たわる空隙の存在を示唆する今井にとって、教育は「いかなるエビデンスにも確実な支えを見出すことはできない」(今井 2015、197 頁) 営みであり、この事実は翻って「教育は自由であるべく強制されている」(同上) 営みであるとされる。エビデンスが万能視される今日にあって教育においては留保されている自由を教育者の裁量として読み解くならば、これが最大限に認められていた時代—「エビデンスに基づく教育」の時代の対極をなす時代—は、新教育の時代—日本では大正自由教育と称される時代—であった。大正自由教育を「生命の躍動」として描出する論文集の導入に寄せて、橋本美保は「新教育はなぜ繰り返すのか」(橋本 2015、5 頁)と問い、さらにこの問いを反転させて「新教育はどうして成就しないのか」(同上)と問う。新教育が胚胎するとされるこの「非成就」という法則は、「エビデンスに基づく教育」とどのような相関関係をもちうるのだろうか。ここでは、日本における伝統的な塾教育とドイツにおける一新教育の象徴と目される—田園教育舎をモデルとする玉川学園における労作教育を 1929 年から 1933 年に限定して考察したい。

生活と労働の統合を目指す労作教育の思想の源流は、「生活は陶冶する」というスローガンを掲げて教育を実践したペスタロッチー (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) に求めることができる。しかし、労作教育の思想が学校教育に定着するにはさらに 100 余年の歳月を要する。1908 年のペスタロッチー生誕記念祭においてケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932)¹⁰ は「ペスタロッ

⁷ 「若者自立・挑戦プラン」の具体的施策としては、日本版デュアルシステム、YES・トライアル、ジョブカフェ等が代表的なものとしてあげられる (2003 若者自立・挑戦戦略会議 参照)。

⁸ 「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」の具体的施策としては、中学生の職場体験、ジュニアインターンシップ、若者自立塾、ジョブパスポート等が代表的なものとしてあげられる (2004 若者自立・挑戦戦略会議 参照)。

⁹ 「キャリア意識の測定テスト」は、実際には大学生生活の前後—入学前・卒業後—を含めて活用されている (梅崎・田澤 2013 参照)。

¹⁰ ケルシェンシュタイナーはミュンヘンの視学官として活動する一方で労作教育の構想および実践に取り組む。ケルシェンシュタイナーの労作教育においては、手工作業により労働への意欲・技能を促進すること、共同作業により職業に対する態度を獲得すること、学校生活により国家を支える公民的資質を伸長することが目指されていた (山崎 1993 参照)。

「チー精神による未来の学校」(Die Schule der Zukunft im Geist Pestalozzis) というテーマで講演を行い、「学習学校から労作学校へ」の転換を訴える。この講演原稿は間もなく月刊誌『ゼーマン (Säemann)』に「未来の学校としての労作学校 (Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule)」というタイトルで掲載されることになる。労作教育の思想はしたがって、ケルシェンシュタイナーにあっては明確にペスタロッチーの教育の延長線上に位置づけられていたといえる¹¹。

労作教育を推奨する文脈でケルシェンシュタイナーが繰り返し強調するのは、手工の有する教育的価値と主観の有する教育的価値である。主観の有する教育的価値とは、労作における成功体験ないしは共同体験がもたらす「喜びと祝福 (die Freude und den Segen)」(Kerschensteiner 1908 a, S. 43) を指すものである。ケルシェンシュタイナーの「労作の喜び (Arbeitsfreude)」への注視は夙に一後に「ドイツ青年の公民教育 (Staatsbürger Erziehung der deutschen Jugend)」というタイトルで公刊されることになる—1901 の受賞論文においても確認される。ケルシェンシュタイナーによると、実践的行為は「即事的な態度 (sachliche Einstellung)」(Kerschensteiner 1930, S. 80)と「内的心的な朗らかさ (innere seelische Heiterkeit)」(ebd.) を生起させるが、この「内的心的な朗らかさ」とは、具体的には「即事性の価値の実現をみずから引き起こす喜び (die Freude, selbst Ursache der Verwirklichung des Wertes der Sachlichkeit zu sein)」(ebd.) に重なるものである。学校に設けられた作業場における教育を扱う論考のなかで、ケルシェンシュタイナーは労作の喜びと労作の能力について言及し、「心が労作の喜びでほぐされていればいるほど、(作業場において提供される) 授業は価値あるものになる」(Kerschensteiner 1908 b, S. 124) と述べる。ケルシェンシュタイナーにおける「労作の喜び」が、21世紀のキャリア教育で目指されている「勤労観・職業観の育成」とも密接に関わる概念であることをここでは確認しておきたい。

学校における教育活動に労作を組み込む手法は、ケルシェンシュタイナーの労作教育の思想に共鳴する多くの新教育運動家たちの実践に反映されていくことになる。日本において労作教育の普及を牽引したのは小西重直 (1875-1948) である¹²。小西重直は東京帝国大学卒業後、1902年から1905年のあいだライプツィヒ大学のフォルケルト (Johannes Volkelt, 1848-1930)¹³ のもとで学び、広島高等師範学校に奉職後¹⁴、第二高等学校時代の恩師である澤柳政太郎 (1865-1927) の推挙を受けて京都帝国大学の教育学担当教授となる。小西は主としてケルシェンシュタイナーに依拠しながら労作教育を理論と実践の両面にわたって日本に普及させることに専心する。小西の思想形成はしかし、ドイツの思想家からの影響ばかりではなく、京都帝国大学時代の同僚であった西田幾多郎 (1870-1945) からの影響に負うところも多い。たとえば、労作教育の価値を説明するにあたって、小西は労作を「霊肉交渉の際に起る筋肉を通しての霊や心意作用の具体的な創造的活動」(小西 1930 a, 1 頁) として特徴づけるが、労作の教育

¹¹ この解釈は、ケルシェンシュタイナーの理解者として知られるシュブランガー (Eduard Spranger, 1882-1963) にもみとめられる。シュブランガーは「労作学校の始まりとその実現」というテーマでペスタロッチーからケルシェンシュタイナーにいたる系譜を大学の授業で扱うことをケルシェンシュタイナー宛の書簡のなかで伝えている (vgl. Kerschensteiner/Spranger 1966, S. 23)。

¹² 労作教育の研究を小西とともに牽引した小林澄兄 (1886-1971) は、経済性・生産性を重視するブロンスキーの労作、自己活動による独立を重視するガウディヒ (Hugo Gaudig, 1860-1923) の労作、手工の教育的価値を重視するケルシェンシュタイナーの労作、というモイマン (Ernst Meumann, 1862-1915) による労作の三系譜を紹介し (小林 1933, 4 頁 参照)、ブロンスキーの労作については機械的労作に偏したもの (同書 22 頁 参照)、ガウディヒの労作については精神的労作に偏したものと断じ、精神的労作と身体的労作の相互関係を大切にケルシェンシュタイナーの労作を唯一「吾々を十分に納得せしめる」(同書 20 頁) もの評したうえで、小西をケルシェンシュタイナーの系譜に位置づける (同書 24 頁 参照)。

¹³ フォルケルトは哲学の教授であるが、教育哲学の講義および演習も担当していた。小西の留学期間も、フォルケルトはシュライアマッハー (Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher, 1768-1834) やヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) を軸にすえた授業を提供していたことが確認できる (vgl. Universität Leipzig)。

¹⁴ 長田新 (1887-1961) は5年間にわたる広島高等師範学校時代の小西に師事している。

上の意味を「霊と肉とを一元的に結び付ける」(同上) ところに認めるこの理解は、西田哲学における主客未分離の純粹経験の理解と共振するものであった。1925 年の論考において、小西は労作教育の系譜をブロンスキー (Pavel Petrovich Blonsky, 1884-1941) に代表される物質主義の労作教育、ナトルプ (Paul Natorp, 1854-1924) に代表される理想主義の労作教育、ケルシェンシュタイナーやデューイ (John Dewey, 1859-1952) に代表される両者の中庸としての労作教育の三つに分類したうえで、みずからの立場をその第三の系譜に近いものであると表明する(小西 1925、4 頁 参照)¹⁵。西田哲学とも共振する教育構想を育んだ小西がケルシェンシュタイナーの労作教育をみずから展開する労作教育運動の基軸に据えたことは、きわめて自然であったといえる。

小西の労作教育への強い思いは「教育を労作化すべし、少くとも労作を多分に入れたといふのは私の年来の念願」(小西 1930 b、6 頁) という一文に凝縮されているが、労作教育の成果として小西が一義的に期待するのは、「実社会の労働其ものの中に織り込まれ労働其ものを客観的にも主観的にも意義あるものとなすことが出来る」(小西 1925、11 頁) あり方としての—21 世紀のキャリア教育が目指す「勤労観・職業観の育成」とも多分に親和性を有する—「勤労心」(同上) の育成にあった。

3. 2. 玉川学園の労作

小西によれば、労作を重んじる新教育を实践する学校は当時(1930 年時点) 世界に 100 校以上存在したとされる。「小原国芳氏の新学校玉川学園の如き、明石中学や明星中学の如き或は静岡県見付中学校の如き、京都府下如茂郡の岡田小学校の如き」(小西 1930 b、7 頁) 諸学校を「労作を重んずる新教育を実施」(同上) する先進例として評価した小西であるが、とりわけみずからの弟子が設立した玉川学園の实践にはそこに日本における労作教育運動の拠点を築くべく深く関わっていく。

日本における新教育運動の牙城と目されるのは、小西の恩師でもある澤柳が公立校に新しい教育のモデルを提供する実験校として 1917 年に設立した成城小学校である。「個性尊重の教育」、「自然と親しむ教育」、「心情の教育」、「科学的研究を基とする教育」という四つの綱領を掲げる成城小学校は、20 世紀への転換期の世界を席卷した新教育運動の精神と呼応する斬新な教育実践を展開し、1919 年に主事として招聘された小原国芳(1887-1977) は、成城小学校の教育の実質的な舵取り役を担うことになる。成城小学校はしかし、保護者の強い要望を受けて新たに設けられた中等教育課程(七年制高等学校) に接続されたことを契機として新教育の精神を体現する実験校という性格を後退させ、1926 年以降は帝国大学の予備校としての機能へとその軸足を移していく。ここに小原は、「本質的に、第一次的に、成城誕生の精神の充実」(小原 1933、108 頁)¹⁶、そしてさらに労作教育の徹底をはかることを意図し、1929 年に新たに玉川学園を設立する¹⁷。労作教育の権威である小西は、成城学園についてはみずからの第二高等学校時代の恩師である澤柳とともにその設立に関わったという立場から、そして玉川学園につ

¹⁵ 小西はまた、労作を客観的に手段的価値とみなす立場(労働によって得られた結果を価値とみなす立場)や主観的に目的的価値とみなす立場(自我の統一としての人格の発展に資するとみなす立場)ではなく、その中間としての立場をとる放射価値に共感を示している(小西 1925、12 頁 参照)。

¹⁶ 成城学園に対する姿勢として、広田照幸は「全国の公立小学校を改善するための実験の場」(広田 2015、36 頁)とみなした澤柳に「新しい教育を広げる運動の実践の場」(同上)とみなした小原を対置し、前者が成城学園の成果をすべての子どもに還元する姿勢に徹するのに比して後者は成城学園の成果を恵まれた子どものみに還元する姿勢を示すものとし、前者をより高く評価する。

¹⁷ 労作は、宗教と相補的關係を結ぶ存在として理解されていた。「ほんとの教育は、労作することによつて完成され、ほんとの宗教は、労作を通して始めて体験することができ、道徳は労作のなかからほんとのものが生れてくる筈であります。」(小原 1929 c、7 頁) 労作と宗教を相補的關係とみなすことはまた、小西の労作教育の理解とも通底するものであった。小西は「此心情(= 宗教的敬虔の心情)を基礎としての労作の教育が私の考へて居る労作教育である」(小西 1930 b、6 頁)と言明している。

いてはみずからの京都帝国大学時代の弟子である小原とともにその設立に関わったという立場から、いずれもその顧問として—とりわけ労作教育の振興を主眼として—支援していく¹⁸。

1929年創刊の玉川学園の雑誌『学園日記』は、その創刊の辞からもうかがえるように、「ホントの教育の道を開拓しようとさる方々」（小原 1929 a、3 頁）への参考として資することを目的として小原が創刊したものである。したがって、『学園日記』は小原および小原と志を同じくする同志による労作教育の理論の紹介と労作教育の実践の報告を中心として編まれ、さらにこれに玉川で実際に労作教育に励んでいる塾生たちの日記が添えられている。1932年に学園誌のタイトルが「学園の精神たる労作教育を徹底したいため」（小原 1932、90 頁）という理由で『学園日記』から『学園日記 労作教育研究』へと変更されたことから推察されるように、学園誌には日本全国に労作教育を浸透させる推進力として供することが期待されていたのである。労作とは、小原によれば、「万人の喜びであり、誇りであり、義務である」（小原 1929 b、3 頁）「労」と「作業の作でなくて、創作の作」（同書、4 頁）である「作」の合成から生じた概念である¹⁹。玉川学園における労作の方針としては、「収益や腕や職業や打算は第二第三である、否第十」（小原 1929 b、6 頁）であることを小原は明記している。したがって、小原において労作とは、そこから客観的な成果を導き出すことを主眼とするものではなく、むしろ—21 世紀のキャリア教育の掲げる「職業観・勤労観の育成」と親和性をもつ—主観的な成果を導き出すことを主眼とするものであったといえる。

塾生たちが記した日記には、玉川学園における労作の詳細が報告されている。日々の学習の場となる校舎の建築やそこに設置される机・椅子等の製作、日々の食卓に上る野菜や肉を供給する畑の作業や家畜の世話といった学園内の生活を維持する活動がそのまま労作として実践され、さらには学園外に向けられた土地購買のための測量・開墾や書籍販売のための編集・印刷といった活動もまた労作として実践された。塾生たちの労作は、大きくは「先生方の台所に水汲から、日用品の買出し、新聞の購入配達、郵便物のこと等、日常の仕事一切」（1 号 11 頁）と、購買、工芸、土木農芸、印刷、編集（18 号 71—82 頁 参照）といった部門に分かれて実施される仕事の二つのカテゴリーから構成されていた。労作の内容を報告する塾生たちの筆の運びに共通するのは、「労作の喜び」への言及である。土木作業に従事した塾生は「鍬を肩に夕日をあびて帰る愉快さ」（18 号 57 頁）を語り、編集作業にたずさわった塾生は「校正をよろこびました。日本の誰人よりも先に読むのですから」（18 号 80 頁）と述べ、理科室増築の基礎工事に協力した塾生は「『ここの基礎は僕等がしたんだ』と今から十年も後に話すであらうな」と極めて得意だ」（22 号 15 頁）と記す。学園の外の実社会で実施される労作はとりわけ大きな感慨を塾生たちの心に生み出している。「どんどんお金が入って来るので、土地部や会計部では大忙しだ。電報為替で入ってきたのを郵便局から受取って銀行に入れに行く役目を僕等が代る代る言ひつかる。何だか怖いやうな緊張を感じる。銀行に行つて入金してしまふと初めてホツとする」（7 号 13 頁）。現実の社会を知るといふ生きた学習ができたという充実感、そしてそのような大役を任されたという矜持が、日記の行間を満たしている。

¹⁸ 小西は 1926 年には澤柳の後任として成城学園の総長職に就任している（北野 2006、249 頁 参照）。

¹⁹ 小西はその著作『労作教育』（1930）のなかで小原のこの説明を踏襲し、労作は「骨折つて自分の力を加へて創造する、創作する、構成する」（小西 1930 a、103 頁）ことであるとしている。なお、小西の『労作教育』は、玉川学園出版部がはじめて世に送り出した書籍であり、この書籍自体が玉川学園の労作教育の成果とみなされるものであった。小西は『労作教育』の冒頭で「玉川学園の生徒や同人諸兄が鉛を溶して自ら活字を作り自ら活字を拾ひ自ら活字を組み上げ自ら印刷」（同書、6 頁）したことに謝意を表している。

4. おわりに

科学的根拠の対極にある手法で実践された玉川学園の労作教育は、「職業観・勤労観の育成」という観点からはきわめて高い効力を発揮していた事実が確認される。もちろん、この事実は、玉川学園の労作教育が発揮した効力が教育者としての小原の経験に基づく力量および小原の同僚たちの経験に基づく力量から派生するものであったという結論を短絡的に導き出すものであってはならない。玉川学園の労作教育の実践に地下水脈のごとく流れていたのは、「此の学園を立派にするのもくだらないものにするのも、皆私たちなのだ。ただ、学園をくだなくするに止らず、小原先生の四十何年かの生涯を減茶減茶にしてみふのだ。恐い事だ。お互がもう一歩助け合ひ緊張して、毎日毎日送らねばならない」(31号51頁)という塾生の言葉に表出されているように、玉川学園の構成員たちが共有していた小原への絶対的信奉であることが看過されてはならない。

「学校生活から職業生活への移行」に関わって教育界からの応答が求められていることは論を待たない。その一方で、キャリア教育における「職業観・勤労観の育成」に収斂する目標の立て方と「エビデンスに基づく教育」のもつ志向性のあいだに横たわる齟齬を解消することも、教育界に求められている要請である。齟齬の解消を目指す今後の方向性において留意されなければならないのは、齟齬の解消がキャリア教育における「職業観・勤労観の育成」という目標の回収、それに代わる「職業・勤労に直結する知識・技能の獲得」という目標への集中であってはないということであろう。

広田照幸は「職業教育主義を超えて一学校の役割を再考する」と題した論考のなかで、公共的な思考に向けられた多面性に背を向けて職業の獲得に向けられた有用性の追求へとひた走る初等中等高等教育に警鐘を鳴らし(広田 2015、150頁 参照)、「学校教育が職業の準備として役に立つし、役に立つように組織されねばならない、という考え方や行動や制度構築の原理」(同書、136頁)である職業教育主義(vocationalism)の相対化を試みる。職業教育主義を論じたグラブ(Warner Norton Grubb)とラザーソン(Marvin Lazarson)によると、職業教育主義の先には職業教育主義をさらに先鋭化させたハイパー職業教育主義(Hyper Voc)が待ち受けており、そこでは細分化された職業的技能以外の領域—たとえば芸術や人文学や教養教育など—が教育の享受者において疎外されることになる(Grubb / Lazarson 2004; Grubb / Lazarson 2005 参照)。2015年6月8日に文部科学省から出された通知「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」は、「特に教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院については、18歳人口の減少や人材需要、教育研究水準の確保、国立大学としての役割等を踏まえた組織見直し計画を策定し、組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組む」(文部科学省 2015)ことを求めている。グラブとラザーソンがハイパー職業教育主義の特徴としてあげた現象は、すでに現実味を帯びて眼前にある。「教育の形骸化」(松下 2015、210頁)さらには「教育の空洞化」(同上)の招来を回避するためにも、教育は今、エビデンスから適度な距離を保つ方法について真摯に熟考しなければならない分岐点に立たされているといえるだろう。

参考文献

- 中央教育審議会 (1999): 今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について (1999年12月16日答申)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/001.htm
- Grubb, Warner Norton / Lazarson, Marvin (2004): The Education Gospel. The Economic Power of Schooling. Harvard University Press
- Grubb, Warner Norton / Lazarson, Marvin (2005): Vocationalism in Higher Education. The Triumph of the

- Education Gospel. In: The Journal of Higher Education 76 (1), pp. 1-25
- 橋本美保 (2015): 大正新教育・再訪. 橋本美保・田中智志編著『大正新教育の思想—生命の躍動』東信堂 所収 3-31 頁
- 広田照幸 (2015): 教育は何をなすべきか. 能力・職業・市民. 岩波書店
- 今井康雄 (2015): 教育にとってエビデンスとは何か—エビデンス批判をこえて—. 教育学研究第 82 巻第 2 号 188-201 頁
- Kerschensteiner, Georg (1908 a): Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. In: Der Säemann (4), S. 3-49.
- Kerschensteiner, Georg (1908 b): Der Schulwerkstatt als Grundlage der Organisation der Fortbildungsschule. In: Kerschensteiner, Georg (1966): Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften Band I. Besorgt von Gerhard Wehle. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kerschensteiner, Georg (1930): Begriff der Arbeitsschule. Leipzig / Berlin: B.G. Teubner (org. 1901)
- Kerschensteiner, Georg / Spranger, Eduard (1966): Georg Kerschensteiner Eduard Spranger: Briefwechsel 1912-1931 (Hrsg. Ludwig Englert) München: R. Oldenbourg
- 北野裕通 (2006): 京都哲学と労作教育. 片岡仁志・小西重直・西田幾多郎. 『相愛大学研究論集』22、258-235 頁
- 小林澄兄 (1933): 労作教育学. 『教育科学』第 17 冊 岩波書店 所収 1-39 頁
- 小西重直 (1925): 労作教育の問題. 『哲学研究』第 106 号 1-21 頁
- 小西重直 (1930 a): 労作教育. 玉川学園出版部
- 小西重直 (1930 b): 教育改造と労作. 『学習研究』第 93 号 6-9 頁
- キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 (2004): 報告書～児童生徒一人一人の職業観・勤労観を育てるために～ (2004 年 1 月 28 日答申)
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm
- 松下良平 (2015): エビデンスに基づく教育の逆説—教育の失調から教育学の廃棄へ—. 教育学研究第 82 巻第 2 号 202-215 頁
- 文部科学省 (2015): 国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて (2015 年 6 月 8 日)
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/002/siryo/attach/1360412.htm
- 小原国芳 (1929 a): 「学園日記」の生れましたわけ. 『学園日記』1、3 頁
- 小原国芳 (1929 b): 少年たちに告ぐ (4) 新しく学園の生れましたわけ. 『学園日記』4、1-9 頁
- 小原国芳 (1929 c): 現代教育の根本的欠陥. 公開研究発表会にての講演. 『教育問題研究・全人』36、1-8 頁
- 小原国芳 (1930): 玉川塾の教育. 玉川学園出版部
- 小原国芳 (1932): 編集室. 『学園日記 労作教育研究』32、87-91 頁
- 小原国芳 (1933): 編集室. 『学園日記 労作教育研究』51、107-109 頁
- 下村英雄・八幡成美・梅崎修・田澤実 (2013): 何をもってキャリア教育の効果があったとするのか? 梅崎修・田澤実編著『大学生の学びとキャリア 入学前から卒業までの継続調査の分析』法政大学出版社 所収 17-40 頁
- 梅崎修・田澤実編著 (2013): 大学生の学びとキャリア. 入学前から卒業までの継続調査の分析. 法政大学出版社
- Universität Leipzig: Veranstaltungen von Johannes Volkelt http://histvv.uni-leipzig.de/dozenten/volkelt_j.html
- 若者自立・挑戦戦略会議 (2003): 若者自立・挑戦プラン
- http://www.meti.go.jp/topic/downloadfiles/e_40423_bj_1.pdf
- 若者自立・挑戦戦略会議 (2004): 若者の自立・挑戦のためのアクションプラン
- http://www.meti.go.jp/topic/downloadfiles/e_50111_aj_2.pdf
- 山崎高哉 (1993): ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義. 玉川大学出版部
- 財務省主計局 (2014 a): 文教・科学技術関係資料 平成 26 年 10 月
- https://www.mof.go.jp/about_mof/councils/fiscal_system_council/sub-of_fiscal_system/proceedings/material/zaiseia_251028/4.pdf
- 財務省主計局 (2014 b): 文教・科学技術関係資料 平成 26 年 10 月 27 日 (月)
- https://www.mof.go.jp/about_mof/councils/fiscal_system_council/sub-of_fiscal_system/proceedings/material/zaiseia_261027/03.pdf