



作業  
教育概論

東京女子高等  
師範學校教授

北澤  
種一



291-92



\*1200501363937\*



始





291-92

### 例 言

革新さるべき今後の農業教育は、如何なる方圖と歩みをとるべきであらうか、農業本然の姿と、傳統の殻を脱した革められたる教育理念と、農業の眞使命に燃ゆる農士魂の陶冶鍊成こそは、その主要なるものであらう。近時文部省が開設せる長期講習會は是等の見地に立つ今後の革新農業教育への最適施設であり、之を受講者のみにとどめるには餘りに貴いものである。講義の速記を本とし講師の嚴密なる校正と補述を得たるものが、即ち本叢論である。全論を纏めて一冊ともしたが、又便宜を思ひ分冊して二十餘部とした。

農業教育研究會





## 作業教育概論 目次

1	作業教育思想の由來……………	一
	I 家庭工業から工場工業へ	
	III 生活上の禍福共に移る	
	V 近代生活の通弊	
	VII 國民教育問題の變遷と作業教育	
2	作業教育思想上の理想人……………	二四
	I 主知主義から全人主義へ	
	II 單なる實業學校から眞の國民學校へ	
3	社會人とは何ぞ……………	二九
	J 社會とは何ぞや	
	II 社會人とは何か	
4	作業教育に於ける學校觀……………	三三
	I 従來の學校	
	II 作業教育に於ける學校	
	III 國家教育に任ずる作業教育學校	



5	作業教育に於ける生徒観……………	五
	I  観點の差異	
	II  作業教育の眞髓	
	III  課業と作業	
6	作業學校の教師の立脚地……………	六
	I  目的活動の指導	
	II  研究指導及び立案	
	III  分擔	
	IV  批判の指導	
7	指導の意義……………	七
	I  指導の本質と其の摘用	
	II  指導の要素	

(目次完)



# 作業教育概論

東京女子高等師範學校教授 北澤種一

## 作業教育思想の由來

家庭工業から工場工業へ

作業教育思想の由來を明らかにすることは、作業教育思想そのものを理解する上に於て、是非とも必要なことである。何人も知る如く十九世紀の半ばに、歐羅巴の文明國には産業革命が起つた。即ち「家庭工業が工場工業に移つた」ので、従來は生産が家庭で行はれて居たのに對して、生産の場所が工場に移つたのである。

是は近代科學、即ち自然科學の進歩が、蒸氣電氣の利用發明を促して、機械の應用を招來し、從



來人間の手でやつて居た仕事の大部分を、機械を用ひて行ふことが出来るやうになつたのである。單に機械に換へることが出来たのみでなく、手の働き以上の精巧な仕事を機械で行ふことが出来るやうになつた。

此の自然科学進歩の結果、家庭に於て行はれて居つた生産業は、工場と云ふ生産を専門とする場所に移つたのである、隨つて家庭工業では、生産に従事する人間は家族であつたが、工場工業にあつては、職工となり、茲に労働者と云ふ特別な階級が出来たのである。家族のものが生産業に従事すると云ふことは、夫婦、親子、兄弟等換言すれば互に血族關係のあるものが、お互に親しみ、一家團欒の樂しみを味ひながら、生産業に従事すると云ふ状態である。是は人間の生活として、最も愉快なことであり、幸福な生活である。何故なれば、夫婦親子兄弟が團欒の樂しみを味はふと云ふ、それ自身が人生の非常に尊く愉快なことであるが、それと同時に一方には生産業に従事してゐる、是程愉快であり且幸福なことではないのであつて、是が家庭工業時代の人間の恵まれたる生活であつたのである。

然るに、産業革命は此の幸福なる生活を家庭から奪つてしまつた、さうして生産に従事する人間は、最早や家庭には居られない、家庭を出でて生産を専門とする工場に行かなければ、生産業が営まれないと云ふことになつて來た。是は一方から見れば、非常な悲しいことであり、人生の幸福の一部分が奪はれたのである。

而して家庭工業に於ては、家族の人々が主に手を動かして仕事を爲し、手に依つて道具を使用すると云ふのが、是が即ち家庭工業に於ける生産の形式であつた。我々の手、是は實に巧妙に出來た、天の配劑に依つて巧妙に出來たもので、到底人工を以て代へることの出來ない立派な、靈妙なものである、此天から與へられた巧妙不思議なる機械即ち手を使用する、それを補助するに道具を以てする。道具といへば鋸、鉋、鑿、錐、鐵槌と云ふやうなものであつて、是亦人間の手の形を模したものであつて、手の爪に似せたのが鑿で、手がまた鉋とか鋸にも分化し、且發達したものである。かくして手より一步進んだものが即ち色々な道具であるが、此の進んだ道具を用ひて手の働によつて仕事するのである。即ち機を織り、或は大工の仕事をする、或は農業の仕事をする。皆道具を使つて手で以てするのである。

斯う云ふ生活が家庭の工業であつたが、工場へ行けば最早斯う云ふものは用ひず、一層進んだ機



械を使ふことになつた。電気や蒸氣を利用して非常に精巧なる機械を使用する、よつて産業革命以後の生産業は、所謂機械による生産業である。機械を運轉させるには、人間は從來程大きな筋肉の力を使用せなくてもよく、唯指先を働かせることに依つて、機械を運轉させることが出来る。指一本でボタンを押せば電氣が通ずる、或は蒸氣が通ずる。斯う云ふことになつて、從來程、人間の肉體の力を用ひずして、之に代ふるに脳髓を使用することになり、人間は自ら一層變つた活動の形式をとるやうになつて來たのである。

## II 個性の發揮と其の没却

以上は家庭工業と工場工業との比較であるが、其處に生産された、生産品に就いて視ると、家庭工業では生産者各自の個性の著しき現れがある、例へば、其の生産物を商品として出す場合には、銘々の家の家號を付けた商標が、その生産品にスタンプとして押されて出るのであつて、その印を見れば生産品の特徴がわかる。或る印の付いた反物は幾ら洗つても色が變らないとか、或る印の付いた品物の縞柄は何時も上品であるとか、皆個性が家號と結び付いて現はれてゐると云ふことは、要するに生産をする人自身の個性を、その生産品に表現することに成る。是亦人間の仕事として、

又生活とし非常に愉快なことである。自分の個性を自分の仕事の上に現はすことが出来、而も生産の結果として現はれた、その生産品に個性の著しき閃きがあると云ふことは、非常に愉快な事であつて、我々は之に依つて精神的に満足な生活が出来るのである。

然るに所謂産業革命の結果、工場工業になると數十人、數百人、數千人の人が一つの工場に入つて、同様の機械を同時に同所で運轉させて、所謂大量生産を行ふ。この大量生産は經濟上の利益から、やむを得ず行ふもので、さうせなければ經濟競争に勝つことが出来ないから行ふものであるが、大量生産の必然の結果として、生活者は個人個人が個性を十分に發揮し、精神的満足を得ることが出来ない。のみならず、寧ろ人間は機械的に活動する、殆ど機械であるが如くに活動させられる。機械的に活動するのでなければ、工場に於て大量生産を行ふことは出来ない。かくして個性は全然没却せられてしまふと云ふ、状態に陥つたのである。其處に我々の精神生活に於て、産業革命以前の生活と較べて、不満足なる状態が現はれて來ると云ふことは當然のことである。

## III 生活上の禍福共に移る

所謂家族的の生活からして、社會的の生活へ入つて來なければならぬと云ふことになつた。家



の生活が最も著しく行はれることが、家庭工業が我々に與へた大いなる幸福であるが、工場工業になると茲に人間は家庭を離れることになり、かくなると家庭生活は極めて興味少いものに化した。父は朝早くから起きて辨當を持つて工場へ行き、夕方まで遅くでなければ歸つて來ない。場合によつてはその細君も亦工場へ行つて働かなければならないと云ふやうな状態になつて來た。かうなると、極言すれば、雨露と寒暑とを一つ屋根の下で凌ぐと云ふだけが、家庭生活であるといふことになる。斯る味氣ない生活になつてしまふのである。

之に對して過去に於ける家庭工業の時代では、生活の中心點は家族であつた。夫婦親子兄弟が毎日毎日、朝から晩迄、夜晝同一の場所で、同じ屋根の下で仕事を爲し、又生活をして居り、極めて圓滿なる人間的の生活であつたのである。然るに工場へ行つて他人と共に働く場合には、自分と肩を並べて仕事をする人は毎日顔は見えて居るけれども、その人の經歷も分らなければ、その人の生れ故郷も分らない。況やその人と隣人として生活するなど云ふことは滅多にあり得ない。

然るに家族的の生活を行ふ時代には、その近隣の生活と云ふものが是亦非常に接近して居て、隣り近所、向ふ三軒兩隣りと云ふやうなものは、我が家族と殆ど同じ生活である。能く隣りの事情も

知つてゐる。さうして隣に吉凶禍福があれば、恰も我が家の吉凶禍福であるかの如く、互に扶け互に喜び互に憂ひを分つと云ふ生活が出來たのであるが、工場の生活に入ると、にはかに社會的になつて來、沒情味に化するのである。

更にその生活を吟味すれば、家庭工業時代は、「田園生活」であつて、自然を友とし、天然自然の植物や動物を相手となし、自然に接近した田園生活を營むことが出來たのである。この田園生活は人類にとつて、最も自然的な生活、原始的な生活であつて、我等人類の健康を保持し、且健全なる道徳を維持する爲に、最も有力なる原因をなして居つたのである。

然るに工場が發達するには、所謂大都市の生活に變遷を餘儀なくせられる、是は近代文明の致す所で如何とも致し方ないのであるが、近代文明の結果は人口が増加する、その増加した人口が殆ど都市に集まつてしまふ、田舎には普通りの人口しかもつてゐない。然らば田舎の人は小供を産まないかと云ふと、決してさうではないが、殖えるだけの人口は皆都市に集まつてしまふ。都市は益々増大し田舎には昔の人口、場合に依つては昔よりも少ない人口になつてしまふ、是が即ち所謂産業革命以後の現象である。



#### IV 一貫の原理は力と知識と自由

過去五六十年の間、文明國に於ては俄かに大都市の發達を見たが、大都市の發達と云ふことは、人間の經濟生活、社會生活、政治生活、是等の生活の上に非常なる變革を來したのである。それ故に産業革命は單に生産業の形式が變つたと云ふだけではなしに、延ては我々の經濟生活を一變させ、又我々の社會生活を一變させてしまつた。更に又我等の政治を一變せるやうになつて來た。

是等の經濟生活、社會生活、政治生活の變化に共通的なものは何であるか、この變化を一貫する根本原理は何であるかと言へば、三つある、**力**と云ふ概念と**知識**と云ふ概念と、**自由**の思想とである。

力の個人と云ふこと、知識の尊重と云ふこと、自由思想と云ふことである。此の三つのものは互に原因となり、又結果となつて聯關してゐる。力の個人と云ふものは、力を持つ人間にならなければいけない。最早大都市に於ては、力が大きければ大きい程、それは都市の生活に適當する。力の弱い者は敗者となる、所謂優勝劣敗である。優勝劣敗でもつて弱いものは皆競争に敗けてしまふ。大都市の生活になればなる程、その力を要求しようとする。それには何が必要であるかと云ふ

と、自由が必要になつて來る。自由は力を増大することになる。其の所謂力とは何であるかと云ふと知識である。

即ち近代の自然科学の進歩、その齎した所の人類に與へた知識が有るか無いかと云ふことが、その人に力が有るか無いかと云ふことになつて來る。力を持つてゐると云ふことは、どう云ふことであるかと云ふと、所謂科學知識を持つてゐると云ふことである。あの人は力がないと云ふことは、近代生活に於ては、近代の科學知識が乏しいと云ふことである。若くはその科學的知識を應用するの能力がないと云ふことである。

即ち力の概念と知識全體の概念とが互に一にして二であり、互に原因となり結果となつて、地位を要求しようとするれば、自ら力を得ることになるのである。

又知識と自由思想と云ふものも、互に原因となり結果となつてゐる。昔は宗教上の思想に囚はれて、自然を研究する自由がなかつた。研究の自由と云ふ考が發達するに従つて、我々は昔の人の知らなかつたことを研究することが出来る。是亦自由思想のお蔭である。知識の進歩するのも自由思想のお蔭である。知識が進歩すれば進歩する程、又自由を要求するやうになる。我々に自由を與へ



よと云ふことになり、互にこの三者は巴の形をなして、原因となり結果となつて連絡をしてゐる。是が即ち産業革命以後に於ける經濟生活に於ても、社會生活に於ても、政治生活に於ても一貫する處である。

政治生活上の自由は選舉權の附與である。若し選舉權が與へられなければ、我々は我々の力を本當に發揮することは出来ない。我々の力を發揮するには選舉權を與へて貰はなければならぬ。是亦自由思想になつてしまふ。社會的自由思想とは何であるかと云ふと、職業選擇の自由である。我々が親の定めた職業に終始すると云ふことは、本當に自分の力を發揮する所以でない。我々は個性に適した仕事をやらなければならぬ。その自由が得られないならば、我々は力の個人にはなれない。力の個人になれなければ近代生活に於ては、生きて行くことが出来ない、よつて職業選擇の自由を與へよと云ふことになる。

社會がデモクラチックになつて、農業者にも商業者にも、同等の權利を與へて貰ひたいと云ふ要求の起つて來るのも、亦自由思想の影響である。

經濟上の自由と云ふのは、例へば電車賃が大都市に於て區劃制が廢止になつて、均一制になつた

が如き、更に進んで言へば同業者の組合を結ぶと云ふやうなものである。同業者が組合を結ぶ、購買組合などが出来る。かゝる自由を與へて貰ひたいと云ふやうな事、是亦經濟上の自由思想である。政治、經濟、社會其の他凡ての事項について、又道徳上にも自由思想と云ふものが行はれる。どうも今迄の道徳は舊い道徳である、宜しく個人の自由を一層多く認むべきであると主張する。而して所謂自由戀愛などといふものまでも生れて來る。戀愛は最も神聖なことであるから、戀愛の向ふ儘に従つて男女の生活をしなければならない、と云ふ要求をする、是は極端なものであるが、要するに知識と自由と力、この三つは互に近代の生活に於て、近代人が非常に値打のあるものとして憧れた所の、理想的の概念である。

#### V 近代生活の遍弊

斯の如くして約五六十年の間で、近代人の生活はどうなつたかと云ふと、今や將にその結果を收穫しつゝあるといつてよいのである。即ち茲に力の個人、自由主義、理智主義と云ふことになる、段々その弊害が現はれて來た。力主義の個人は、極端なる利己主義になつてしまつたのである。悲しむべき利己主義、蓋しさうならざるを得ないのである。



近代生活の代表は、大都市の生活であるが、この生活に於ては殆ど銘々が、自分の力でもつて、一生懸命に生活をして居る。外の事によつて生活の方法もなければ又餘裕もない。大都市の生活に於ては他人の爲と云ふやうなことを考慮する餘裕が、一つも無くなつて来る。毎日毎日自分の生活をどうして維持して行くかと云ふことが大問題である。昔の田園生活に較べると、實に個人主義、利己主義の生活に陥つて居ると云ふことは、申す迄もない事實である。

それ故に、假令隣に吉凶禍福があつても、その喜びや悲しみを共にすると云ふ現象は到底起らない。何か隣りでゴソ／＼昨夜から音がして居るが何だらうかと云ふと、隣ではお爺さんが死んだらしいと云ふやうなことである。

之を田園生活の、昔の近隣の生活にすると、お爺さんが死ぬる場合には、その十日も廿日も前から病氣を見舞に行つたり來たりして、お互に出来るだけの事をして、萬事をお互に心配するのが田園の生活であり、之が近隣の生活であつた。

大都市の生活は、壁一重隔てゝ居つても、隣で何かやつて居るが何だらうと云ふ程度である。即ち他人の爲に自分を犠牲にすると云ふやうな心、相互に扶助し合ふと云ふやうな温かい社會生活が極

めて行ひ難くなつて來て、人々は皆個人主義に走りざるを得ない状態である。

一方には又其れと結び付いて自由思想がある。自由思想によつて、個人の自由を力説主張する。是が又近代生活の一大特徴である。かうなると、人間と人間との關係はどうなるかといへば、國家社會の生活は、互に遠心性を増加して來たと言はなければならぬ。遠心性を増加して來て、結び付くと云ふよりも、右左の方へ走つて、放散する状態になる。

即ち人間は自分と同じ人間と、互に手を携へて一致團結することよりも、寧ろ散り／＼ばら／＼に離れてしまふ。人心が互に離れてしまふと云ふことが、所謂國家社會に於ける遠心性の生活と云ふことである。此の遠心性の生活は、最早既に近代に於ては、もう見逃すことの出来ない大事件になつて居るのであつて、是が爲に昔は國家的の生活が鞏固であつた國も、今や段々籬が緩んで來て、同じ國民でも他の國民と互に提携して、自分の國民よりも外國の國民と提携した方が利益でもあり、その自由を楽しむことが出來ると云ふので、國と國との間の生活が緊密になつて來るに従つて、同國民として結合力が弱くなつて來たのである。

社會生活に於て最も常識的なものは家庭生活であるが、前に述べたやうに、家庭工業が失はれて



以來、家族間の關係は互に相反するやうになつて來た。夫は妻から離れて、又妻は夫から離れて自由にならうとするに至つた。

親子の關係はどうであるかと云へば、親は子を理解せず、子は又親に従はない。かゝる事實は我々自身を見ると良く判ること、斯う云ふ事情が社會一般の傾向であつて、村の生活、町の生活、都市の生活、一つ一つを擧げてみると、之を昔の原始的な時代に、生活が鞏固であつた場合に較べると、今日は累卵の危きにあると言つても差支へない状態である。故に一つ事件が起ると滅茶々に社會が混亂を來たす虞がないとは保證し難い。斯う云ふ危い状態にあるのが、現今に於ける國家社會生活の實情である。かゝる情狀に陥つたのも、近代の文明生活の必然の結果として洵に已むを得ないことである。

近代文明生活の原因は所謂工業の發達と云ふことである。自然科學の力を應用して、我々の慾望を満足させる物資を生産する。さうして我々の慾望を刺戟して、なるだけ多くの物資を作つてその慾望を満足させようと云ふのが近代の文明であつて、此の工業文明が果して理想的の文明であるかどうか、此處に今や大きな問題が投げ掛けられてゐる。

今日に於ては、我々人間は個人個人としては、昔の人の持つて居らなかつた慾望までも満足させることが出來て、慾望の範圍が非常に廣くなつて來た。さうして慾望満足の方法も甚だ賢くなつて、さう云ふ意味に於ては、確かに昔よりも我々は幸福なる生活を營んでゐると言つて差支へないが、之を田園生活の過去に較べてみると、人間が平和な、極めて安定した生活をして居つた時に較べると、この近代文明人の生活は、平和でなく、穩かでなくて、不安定な状態で、やつと生活を維持してゐると云ふ、哀れな状態に陥つてゐるといつて差支へないのである。

其處で問題になるのは、此の國家社會の生活の遠心性が、此の如く増加して來たに對して、所謂政治とか教育とか言ふものに於ては、どう云ふ方策を取れば之に對抗することが出來るであらうかと云ふことである。

#### VI 自由返却論と人本主義の主張

或る經世的な人は之に對して、「近代の國民は餘りに其の國家からして自由を獲得し過ぎた。自由が餘りに多過ぎるからいかぬではないか」と云ふ思想を持つやうになつた。茲に自由返却論と云ふ論が起つて來たのである。是は保守的の傾向を持つ人々、殊に宗教家の中に斯う云ふ論をする人が



多く、中でも耶蘇舊教を信する人々にこの思想が多い。

今一つの論者は、否さう云ふものではない。「自由と云ふものは今日迄皆よくその個人の生活を安定させて来て、相當に貢献したものである。今日、自由を返却してしまふと云ふことは、時勢に逆行するものではないか」。かう云ふことを唱へるのは人本主義 (Democracy) の人である。何處迄も我々は自由を尊重して行かなければならないと云ふ、人本的な人である。其等の極端な人は論じて「若し自由を多く與へたが爲に國家社會の生活が、遠心性が増加して、國家生活、社會生活が紊亂しても構はないではないか。個人さへ自由を得たならばよいではないか。現に實例はある。どう云ふ處にあるかと云ふと、瑞典、挪威と云ふやうなものもとく／＼一つの國であつたが分裂してしまつた。その根柢は自由思想に基いてゐるものである。瑞典は瑞典だけの自由を得た、挪威は挪威だけの自由を獲得することに依つて、自由思想を満足させることが出来た。かなり長い間續いた一國であつたが、分裂してしまつた。それでも決して不幸ではないではないか」と斯う云ふのである。

現に歐洲大戰の終りに際して、獨逸では南方バ、リヤ、バイエル地方は獨逸から分離した。又フインランド地方は佛蘭西軍の侵入を蒙つて、戰爭地帯の地方では是亦自分達は獨逸から分離しよう

ではないか、大きな國のために我々は此の地方だけが磨けられてゐると云ふのであつた。けれどもそれは實行されなかつたが、思想としては頻りに論ぜられたものである。

又一方に於て世界の大勢を観ても英吉利の如きはその自治領に、段々獨立性を持たして來てゐる。加奈陀、オーストラリヤなども獨立的の傾向をもつてゐる。亞米利加の比律賓、英吉利の印度、是等のものは皆段々自由思想が發展して來て、昔は一緒になつて居た國でも、必ずしも何時迄も一緒になつてゐる必要はない。個人の自由を持つたその銘々の自由を得られるならば分離しても差支へないではないか。斯う云ふ思想があるのである。

かく二つの論が對立した、所謂世界文化國上への大なる問題を提示してゐるのである。之に對して我々は、一旦國家が銘々に與へた自由と云ふことは、是はなか／＼容易ならぬことである。露西亞に於てもさう云ふ時代に逆行したことは、屢々血を見なければ止まない現象を起してゐることは事實である。さうかといつて歴史的に國家の分裂を悦んでやると云ふ者も、亦世界にはさう澤山はない。

歴史上に於て長い間、一個の國であつたならば、その一個の國を後々迄も長く維持させよう云



ふ國民的精神がある。さうして是はなかく根強い力を持つてゐるものである。それにしてもこの二つの論は極端なる論で、最も右に寄つたものと左に寄つたものであつて、我々には俄かに賛成することが出来ないのである。

#### VII 國民教育問題の變遷と作業教育

之を根本的に解決するのは何であるかと云ふと、教育以外にはない。即ち教育問題に歸着してしまふのである。「教育こそは此の根本問題を根柢から解決する責任と力あるものである。」と云ふのが近代に於ける作業教育思想の起つて來た理由である。

作業教育思想は、近代國民教育問題の解決案として生れて來たもので、昔の國民教育問題ではない。何故近代かと云ふと、是は産業革命以後の國民教育であるから之を近代と云ふ、モダンと云ふことである。餘りにモダンと云ふことを近頃言ふ。所謂モダンとは何を指してゐるか云ふと、自由思想以來の時代を指してゐるのである。自由思想の根柢は産業革命の時期を劃して自由思想を見るのである。所謂近代と云ふことは、一般的には産業革命を行つたその影響が現れ始めて以來の事を云ふのである。必ずしも近代的のものではない。それ以來凡ての問題が新しい立場に立つこと

になつた。例へば國民教育の問題には、一番始めに獨逸のフリードリッヒ大王が國民教育と云ふことを考へた、我々は國家を強大にしようと云ふことを要求する。今のやうに列國對立してゐる時代に於ては、銘々の國が特に自分の國の強大と云ふことを要求しなければならぬ。此處に我々の要求がある。此の要求の爲に我々は國民をどうすれば良いかと云ふと、國民の一人々々を強大にすれば、其の一人々々を寄せ集めたものが即ち國家であるから、自然に國家は強大になる。此の考が一番始まりの國民教育の思想である。

當時に於ては成程個人を強大にすれば、それだけの力は皆自然に集まつて國家の力になつたのである。具體的にいへば、茲に力が八の人と、十の人と、五の人と、三の人の國民がある。之を寄せ集めた力、二十三と云ふ力が國の力である。是が此の時代の思想である。然るに近代的生活になると、この力に個人主義や自由思想が結び付いて居て、人間が互に中の方へ向つて結合的に働かないで、お互に外の方へ向つて働くやうになつた。さうすると五の人と八の人と十の人を寄せても、その總和はどうなるかと云ふと、五と十の人とは結び付いても良いが、八は他の方へ走らうとして居り、八の人は團體からして離れようとするならば、結局十五から八だけ引いた残り、即ち七の力が全體の



國家の力になる。

昔の國民教育の思想では二三の力が國の力であつたが、近代的國民生活になつてしまへば十と八と五の寄せた結果は、七しか残らないと云ふことになつてしまふ。之をどうして二三の力にするかと云ふことが近代國民教育の問題である。七しか残らないのが、近代國民生活の現状である。之をどうすれば、寄せたものの全體が國家の力になるやうにすることが出来るが、茲に我々は近代的國民教育の問題を解決しなければならぬ。近代國民教育の問題と云ふのは、如何にして人と人とを結合させるか、斯う云ふ問題に歸著してしまふのである。

昔は個人個人を強くさへすれば良かった。其の當時に於ては強くさせれば自然に効を奏したのである。力が平行に働いて居つたからである、それを妨げるものは無かつた。

然るに近代の國民生活は、お互に軋つてゐる。たゞに軋轢ばかりではなくて、反對してまでも働いてゐる。是では單に個人を強くしても何にもならない。それだけでは近代國民教育の問題は解決出来ない。其の解決案の一策として生れたのが、作業教育思想である。

作業教育に依つて、我々はこの人と人とを結合させることが出来る。さうして個人／＼に十の人

には十の力を與へ、八の人には八の力を與へ、五の人には五の力を與へて、而も協力することが作業教育に依つて出来ると考へるのである。

それ故に、作業教育思想は近代國民教育問題の解決の唯一の案になつてゐる。他に如何なる教育思想があるかといへば、最も作業教育思想に近いものに、社會的教育と云ふ思想がある。是は作業教育思想と最も密接の關係のある、一つの哲學を根據とした教育思想である。それから稍々接近してゐるものに公民教育思想がある。尙その外に藝術教育思想、人格教育思想、個性教育思想がある。前述の如く産業革命前には、家庭に於て個性が生産上に發揮せらるゝ餘裕があつたが、家庭に於てそれが失はれたから、之をとり返さなければならぬといふのが、個性教育思想である。今日文部省あたりでも個性を尊重する、或は作業を指導するといふやうなことを、いろ／＼獎勵して居るのは、即ち従來の生活に於ては、家庭生活に於て個性が自ら發揮することが出来たのであるが、近代生活に於ては最早その可能性が乏しくなつたから、學校に於ける個性教育を大いに考慮しなければいけないと云ふ、之が個性教育思想である。

其れと最も連絡のある思想は自由教育思想、人間を力のある人にしなければいけない。力がなけ



れば現代が成立たないから、日本でも自由教育思想がやかましかつた時代がある。その時代は學校へ行つてみると、生徒は銘々得手勝手に自分の事ばかりやつてゐる。尋常五年で六年生の本が讀めれば一等良いと思つてゐる、さういふのが自由教育思想である。

かう云つたやうな色々の教育思想が竝んで居り、實に雨後の筍の如く出來た。是皆生活が近代的になつて、教育だけが近代的にならないから、或人は社會教育、或人は公民教育、或人は藝術教育、或人は個性教育といふ主張になつたのである。

而して色々へ行つて之に賛成する人、反對する人、色々思想が起つたのであるが、結局是等の教育思想は、要するに部分的の、一方面に偏した教育思想であるといふことに、今日に於ては皆が目が醒めて來てゐる。社會的教育思想にはそれが當然占めるべき位置がある。公民教育思想にも亦當然與へなければならぬ位置がある。自由教育思想、藝術教育思想も亦然りである。ところが、それに相當する位置と値打とを認めて、同時に相互獨立の立場を失はないで、一個獨立したる思想を以てゐるといふのが、即ち今日の作業教育思想である。であるから今一段言葉を換へて云へば、作業教育思想は、相互向上の立場を失はずして、而もその他の教育思想にはそれ〴〵適當なる位置

を與へて之を認めるのである。更に言葉を換へて云へば、是等を總括する、唯總括するばかりでなしに、その上に相互向上の立場を以てゐるのが作業教育思想である。

それ故に現代に於ける作業教育思想は、最早世界の文明國に於て何人も之を疑ふ人はない。滔々として世界の教育界を風靡して、世界の大道を横行濶歩してゐるのが作業教育の思想である。現代の國民教育即ち現代的國民教育を解決するには、最早これでなければ出來ない。以上が簡單ではあるが作業教育思想の由來である。



## 2 作業教育思想上の理想人

### I 主知主義から全人主義へ

作業教育思想に於て、理想とする人物は如何なる人物であるか、従来の教育は動もすれば力の個人が目標であり、且理想であつた。當然の結果として知識を偏重し、所謂主知的であつた。之に對して作業教育の思想は、力の個人に對して社會人を理想とする。而して主知的の人物ではいかぬ、所謂社會平等の利益の爲に手を働かす人を理想とする。所謂主知的の人物といふのは、毎日學校へ來て何をやつて居れば良いかといふと、首から上を活動させて居ればよい。さういふ人物が即ち力の個人として認められて居る主知的の人物であつた。さういふ學校が従来の國民を教育する學校であつた。之に對して今度は手を社會共同の利益の爲に働かす人間を理想とするのであるから、毎日學校へ手を持つて來なければならぬ。それには手ばかりではなくて、頭をも持つて來なければいけぬ。耳も目も口も持つて來なければならぬ。即ち身體全體を持つてくる、即ち全人の教育である。手といふ方面から云へば情意的の方面をも十分に於て、知情意三つの方面が完全に發育した人間を

理想とするのである。

茲で説明しなければならぬことは、社會人といふことである。社會人とは何ぞや、手を社會協同の利益の爲に働かす人をつくるといふことは、今日の實業學校等がやつてゐることで、實業といふことを標榜する場合には一つの専門の學校になるけれども、國民として實業の出来る所の人間となると、作業教育がねらつてゐる人間が、今日中等教育邊りで實業化するといふことはその意味に於て、即ち作業教育思想が狙つてゐる人間を目標としてゐるといふことは明かである。

従来の數學、英語、國語、歴史、地理といふやうなものばかりやつて、首から上ばかり活動させて居れば良かったやうな學校は、誤れる學校であつた。此の思想は既にベスタロッチ先生が明瞭に言ひ表してゐる。工業學校、農學校、商業學校といふ諸學校とを對立させて置くのは誤りであると言つた。是等の間に差別がないやうにするのが、教育の本來の要旨であると云つた。即ち作業教育の思想の要旨を頻りに叫んでゐる、ベスタロッチに歸れといふことを云つてゐる。ベスタロッチに歸れといふことはその考へた所の教育思想に歸れといふことで、その教育思想は何であるかといへば、小學校と農工商の學校とを區別なしにするといふことである。であるから農工商の學校でも、



小學校でも農工商の學校の方へ近寄つてくるのを理想とするはどういふ所にあるかと云ふと、社會人を養成する、手を社會共同の利益の爲に働かす人間を作るといふことは、或る實業を覚えよといふことではない、或る實業に堪能なる人間を養成するといふとではなくて、その手を社會共同利益の爲に働かさうとする人間を作るのでなければ、實業學校の本當の意味には適合しない。小學校も亦さういふ人間を作るのでなければ、本當に任務を全うしたるものではない。さうなると小學校と實業學校の差別はなくなつてくる、實業學校も多少小學校と違ひがある。小學校も實業學校と多少違ひが出来てくる。その間にお互に社會人を養成する、手を社會共同の利益の爲に働かす人間、今日思想善導とかいつて、いろいろのことをしてゐるが、高等學校乃至大學の學生になると首の上にと留つてゐる、あの學生が若しも少し手を働かすことを覚え、手を働かすことが社會の利益と關係して居るといふことが判つて、自分にはどの位の手の働きが出来るかといふことを意識したならば、今日の如くあゝ云ふ危険な突飛な思想を懐いて、色々に有頂天になつて活動するといふやうな筈がない。それがあるといふのは、從來の教育は手の力を以て社會共同の利益をやらうといふ所に眼をつけて居なかつたからである。要するに偏知的の人物を作つたのであつた。さうして理想のこと

を考へさせるやうな教育ばかりやつて居たからである。故に高等學校に入る時期からして、危険思想が兆して來て、大學になると特に發達することになる。

## II 單なる實業學校から眞の國民學校へ

實業専門學校は割合に思想の健全な學生が多い。餘り危険性をもつてゐる者がないのは何故かといふに、それは手を働かしてゐるからである。手を働かせると云ふことは、人間を全身的に教育をすることである。人間を全體として完全なる人間にする。主知的の人間にするならば、脳髓だけあれば澤山である、手も足も痺れてゐる、手も足も痺れてゐる人間が考へることに健全な思想が生れようがない。茲に我々は作業教育に據らなければ理想的の人間は出来ない。作業教育によつてかういふ人物を養成するのでなければ、理想の國民を養成することが出来ないのである。であるから實業教育に従事する人もその實業といふことに捉はれずして、寧ろ手を社會共同の利益の爲に働かす人間をつくるべきである。言ひ換へれば全人を陶冶すべきである全人教育を行ふべきである。この思想を以て教育する時に、實業學校は國民學校になるのである。さうでなければ單なる形式の學校になつてしまふ。その意味に於て私どもの考からは、實業學校が現にやつてゐる所はそれを生かし



て貰はないではこまる。それを忘れて、單に農業者を養成するといふことになり下つてはいけな  
い。それでは最早國家は、學校を設けて置く必要がなくなつて來る。それは事實の學校でもつて公  
の設備などそんなことで費す必要はない。實業學校を經營してゐる趣旨は何處にあるかといふと、  
全人陶冶といふ所をねらつてゐる所にある。それらの人が出て實業をやると全人の活動が出来る。  
それらの人が農業をやる時に際して、社會人たる性質をよく表す。さうでなければ唯一つの機械を  
造る所に過ぎない。商業をやつて儲ける、農業をやつて儲けるだけの人を造るのではない。此處に  
ペスタロッチの小學校と實業學校とは、差別なくしなければならぬといふ思想があり、その思想  
は現代の作業教育思想が狙つてゐる所である。

### 3 社會人とは何ぞ

社會人とは何ぞやといふことを明らかにする爲には、順序として社會そのものを明らかにする必  
要がある。

#### I 社會とは何ぞや

之は普通の中學校や女學校の教科書にも書いてあるから、何人にも知られてゐるが、併し教育の  
方から觀た社會人といふものが、國として持つてゐる社會といふ思想や、社會學等が持つてゐる社  
會といふ思想とは、必ずしも一致しないのである。

#### 社會學の見解

社會學が持つてゐる社會の思想は要するに二つに分れる。目的社會、同情社會即ちこれである。  
或る目的の爲に多數の人間が集まつた状態を社會といふ、それを目的社會といふ。別に目的をもつ  
て居るのではないが、人間の自然の性情に基いて集まつてゐる社會、例へば河が流れてゐるとその  
河の縁には自然に人が集まつて來て、それを利用して部落が出來たといふやうなことは、之は即ち



何等目的を中心として集まつたのではない。自然に河といふものを中心として集まつて来た。かういふものを同情社會といふのである。目的社會といふのは例へば農業研究會、本會は農業の研究を以て目的とする、それは即ち目的社會である。ところが、隣近所向ふ三軒兩隣りといふものが自然にそこへ出来るといふのは共通の目的を發見したのではない。そこに人間の自然の性情に基づく社會が出来たのである。その性情は同情を基礎とする。それ故に之を同情社會と謂ふ。

之は先づ今日普通の社會學者がいつてゐる社會であるが、之は教育學上に於て直ちに採用しても、教育の實際には影響を與へることは少ないものである。教育學者が實際社會がどういふものであるかといふことについても、もし早くからして疑問を持ち問題を提供すべき筈であつたのであるが其のことなく、又從來の教育實際家も亦この點に氣が付かなかつたのである。

#### 教育學の見解

最近に至つて、教育學上に於ける社會の意識が明瞭になつて来て、色々な定義を與へて居るのであるが、教育學的に觀て我々が最も良い參考を提供されてゐるのは、獨逸のベルダン、ラウゼル氏である。ラウゼルは「社會とはその成因のすべてが除外例なしに生活と仕事に於て結合を感じるも

のであるといふのである。

○

第一に説明しなければならぬのは、結合を感じるといふ事である。之を主知主義の教育から觀た場合には、あまりに問題にならないものを此處で問題にしてゐる。即ち感情である、結合の感じである。感ずるといふことはどういふことであるかといふと、經驗をしてゐるといふことである。經驗をして居ればどうしても感じがある。經驗の無い空なる知識では、到底感じは起らない。それ故に感ずるといふことは、さういふ經驗を持つといふことである。所謂生活と仕事とに於て結合して居るといふ、經驗を持つてゐるといふのは、生活に於ける結合を經驗して居り、又仕事に於ける結合を經驗してゐることである。

然らば生活に於ける結合を經驗してゐるといふことはどういふことであるかといへば、この社會に於ける生活上の事件があれば、その事件に對してその社會を組立ててゐる所のメンバーは、何人もそれに共鳴共感せざるを得ないと云ふ状態になる時に、それは結合を感じたといふのである。或人が非常に悲しみを持つてゐる、例へば親が亡くなつて今悲しんでゐる。さういふ時にその同じ社



會のメンバーがその悲しみに共鳴共感をすれば、それは生活に於て結合を感じてゐるといふことである。或人が非常に喜んでゐる。その事件があつた時にその同じ社會の他のメンバーが除外例なしにその喜びを共鳴共感するといふことになつてくるのが、即ち結合を感じるといふことなのである。この社會の社會たる所以は、生活してゐる人がさういふ生活上事變に對して、何人も除外例なしに共鳴共感する時に、我々は結合の感じを持つてゐるといふのである。

○  
第二は仕事に於ける結合を感じるといふことである。仕事に於ける結合の感じといふものは、又その社會が一つの仕事を持つてゐる、その社會が持つてゐる仕事といふものに對して、所謂連帶の責任を感じることである。即ち皆の者が共同して今年或作物を一定面積だけ作つたといふ共同作業によつて、作物がどれだけ採れて成績が非常に宜しかつといふ時に連帶責任を感じる。自分達は自分の皆の者の力で以てかういふ成績を得たのである。自分もその責任を負はなければならぬ。自分も是は喜ばしいことであると。すべて共同作業について連帶責任の感といふものを起す。どうして起すかといふと、共同してその仕事をやつて居るからである。共同してやつて居るから、即ち仕事

を経験して居るから責任感が起る。所が從來の心理學や教育學の考へ方は、お前達が共同でやるものであるから、共同の責任を負はなければいけないと、理窟責めにしたのである。理窟で責めて、責任感を感じさせようとしたのが、從來の教育であつた。即ち何等手足を働かせないで、さうしてこの仕事はお前達の共同の責任ではないかといつて聞かせる、之を稱して我々は主知主義の教育と云ふのである。若しくは學習學校の教育といふ。先生から教訓を受け、理窟を教はるのである。近頃の子供はどうも理窟が上手であるといつて親達が非常に感心してゐる、之は矢張り連帶責任の感といふ、さういふやうな感じさへも、理窟から生み出させようとしてゐる、非常に理窟に偏した教育であると云はなければならぬ。この共鳴の感も連帶責任の感も、みな仕事から生れて來るのである。といふのが是が作業學校の狙ひ所である。

○  
第三には作業によつて連帶責任を感じさせようといふのが、是が作業學校の狙ひ所である。茲に至つて教育は始めてその本質に立歸つたといふことが出来る。責任の感とか、連帶責任の感とか、共鳴共感とか云ふことは感じてある以上は、どうしても經驗から生れて來なければならぬのであ



る。經驗は即ち作業によつて得られる。それ故に作業を行ふことによつて共鳴共感を起させる、連帶責任を感じさせるのが作業學校の狙ひ所であるといふことになるのである。

次に社會の最も完全なものは、いふまでもなく國家である、それであるから國民が生活に於て、最も強く結合を感じてゐるのは優良なる國家である。又その國民がその國の仕事に對して自分が結合を感じて、連帶責任を感じてゐる時に、それは鞏固な國家である。何故なれば今日國家といふ生活は、生活を共にし仕事を共にしてゐる最も高潮に達した制度であるからである。國家は生活を共にする社會の中で、最高の發達を遂げたものである。さう云ふ意味に於て、この社會を實現することは即ち教育最後の目的である。

○  
第四には除外例なしに生活と仕事とに於て結合すると云ふことであるが、是は非常に大事なことである。抑々社會と云ふ思想は何處から起つたかと云ふと、從來の社會生活には除外例があつたから、此處に社會と云ふ思想が起つたのである。一體社會と云ふ思想は同情社會、目的社會とあるが其の中で根本的なものは同情社會である。同情社會であればこそ、共鳴共感と云ふことが行はれ

る。然るに或人が除外例があつて或人だけは共鳴しない、さう云ふ状態であつたならば是は社會とは言へない。何故なれば、それは共鳴共感を行はない所の分子が入つてゐるから社會ではない。此處に四十人の人が集まつても、是が社會をなしてゐるかどうかと云ふことを吟味する場合に、中に共鳴しない者があるとしたならば、社會を爲して居らないことになる。除外例なしにと云ふことが是非共必要な條件である。

蓋し、今日の社會問題に於て一番重要なことは、階級思想と云ふことである。階級思想が起る根本の原因は何であるかと云へば、我も人も除外と云ふことを認めてゐるからである。今日の社會現象に所謂水平運動と云ふのがある。自分達だけは除外されてゐるから、除外されないやうにしようと云ふのが水平運動である。

どうしてさう云ふ水平運動を起す必要があるかと云ふと、色々の人間に品等をつけて、お前は下等な人間である、お前は上等な人間である、お前は優秀な人間である、お前は劣等な人間であると云ふやうな、理智的の判斷に依つて差別を立てて、同情の眼をもつて見なかつた處に原因がある。同情社會として之を見ずして、理智の社會として之を見た。同情の眼を以て見た時に、人間を皆人



格として見ることになり、同格に認められる。此處に始めて除外例なしにと云ふことの起る理由が、また其の原因が存在するのである。さうでなければ、除外例と云ふものを我々は認めざるを得ないことになる。今日學校に於て優等生、劣等生と云ふ、是は私共は甚だ面白くない言葉であると思ふ。劣等生と云ふやうな者は、私共が子供の時にも矢張りさうであつたが、先生も生徒も別の種類の人間の如く考へた。優等生も亦さうである、あの人の言ふことは先生に合ふ、あの人が言つた事には賛成して居れば宜しい。我々の他の多數の人々は除外しなければならぬ人間である、と云ふやうに考へて居つた。是は學校が理智と云ふ一方に偏して教育をして居つた結果である。あれは、ビリで卒業したのだから、と斯う云つて別の人間に取扱つてゐる。

聞く處によれば、裁判に於て明瞭に表はれた事實では、學校の學級の中で自分が小學校から中等學校を通じて、常に別人扱をされて居つた。此の事がどうも社會を呪ふといふ、良く自分が反省してみれば其處に原因があると云ふことを告白したといふことである。是は重大事であると思ふ。即ち學級と云ふものを一つの社會と考へる場合には、我々は除外例を許さない。我々は屢々この理智の眼を以て生徒を見ると、どうも劣つた生徒もある。あれば自ら除外例にしてしまふものである。

何時もそれは仲間外れと云ふことになつてしまふのである。人間を其の持つ力と云ふ方面から見ればそこに優劣はあるが、人間の情と云ふ方面から見れば、皆何でも共通のものである。萬人共通の點を認めることが、除外例なしにと云ふことである。斯う云ふことを見れば社會が實現出来るのである。之を見ない場合には、我々は社會と云ふものを實現することが困難である。故に社會とは、成因の凡てが除外例なしに生活と仕事とに於て結合し何人も連帶責任を感じる、之を我々は本當の社會と云ふのである。

## II 社會人とは何か

次に社會人とは何ぞやといふことであるが、社會人を要素に分析し、之を三つに分けて述べたいと思ふ。

○

第一要素は前に述べた除外例なしといふ事である。即ち連帶の力の流れの中に注ぎ込んでみると感ずることであつて、之は經驗がなければ感ずることが出来ない。是を一番判り易い例で云へば、此處にA、B、Cといふ小流があり、之が合して●といふ本流になつたとすると、この一番大きな



河、即ちDなる河の力が社會全體の力である。かういふ状態になつて居れば社會人の第一要素は備へてゐる。なほ別の例でいへば、一人の生徒が教室内で立つて、學級生四十人の中で本を讀んでゐる場合には、他のすべての生徒は、全體の社會がそこへ現れてゐるものと感ずる。さうすると一人の自分達の仲間が讀んでゐる事が、その讀んでゐる聲は自分も出してゐると云ふ感じである、即ち共鳴共感である。さうすると連帶責任である。共に力を合せて行つた仕事が失敗したならば自分も失敗したと感ずる。それは即ち自分の力が全體の力の流れの中に注ぎ込んでゐると感じてゐるからである。さういふ人が揃つて居れば、それは社會人が皆揃つてゐることになる。それ等の人の集まりは社會である。而して人間は生命があり、靈妙なる心理作用があり、自分の力を透射する力を持つて居る。例へば盲目の人であると、杖をついて道を探つて行く。一米以上もある杖の先で土とか、石とか水があるといふことを、自分の指先を觸れないけれども、杖の先ではつきりと探ることが出来る。これは指先の觸覺を杖の一番先までつき出してゐるからである。さういふ能力が人間にはある。無生物殊に動物以下のものにはさういふ事は出来ない。人間の精神作用は我々の體の中の感じを、體以外のものに突き出して知る事が出来る。是は指先の觸覺をその杖の先までも透射することが出来るからである。滿洲に兵隊が行つて戰をしてゐれば、その滿洲の兵隊の戰の苦しみを我々は内地に居て味ふことが出来る。それは人間だけが持つてゐる力である。それ故に我々はこの全體の力があつた場合に、その全體の力の中に、自分の力が流れてゐるといふ事を感じることが出来る。それは何によるかといふと經驗によるのであり、こゝに作業の必要が起るのである。而して作業でなければこの感じを與へることが出来ない。全體の力が行はれて居る作業をやらなくては到底出来ないことである。全體の力を實現して、それが自分のメンバーがメンバーになつて居るのでなければ、その力を感ずることが出来ない。それ故にその必要が起る。

○

第二は自己の屬してゐる社會を維持して、發展させる義務を感ずることである。維持だけではなく、發展しなければいけない、維持させ發展させる所の義務を感ずる者である。是が社會人の第二の要素である。そこで思想國難で苦しんで居るが、そこに從來の教育の缺陷が何處にあるかと云ふと、維持の義務、この國を維持しようと努力し、保存しようと考へる、是は換言すれば維持しようとする者は、歴史心に基くのである。この社會が今日まで成立つた歴史をよく知つて居れば、どう



かしてこの社會は維持したいものであるといふ考が起らざるを得ないのである。然るに今日一小部分の人は我が國體の美しい所も知らないで、さうしてこの社會を維持しようとしないうで、動もすれば破壊しようとしてゐる。是はどういふ所に起るかといふと、即ち本當の社會人たる所の要素が缺けてゐる。社會を維持しようとする力がない、その義務を感じない。是はやはり歴史心が乏しいのに因るのである。歴史心を養ふことによつて、我々は社會の一員たる要素を完全に備へさせることによつて、自分の學校の歴史を知る。さうすると愛校心が湧然として起る。所謂社會維持の義務を感ずるのである。單に維持したばかりではいけないので、更に發展させようとする義務心と發奮とを感ずるのである。

○

**第三**、是は少し面倒な言ひ方であるが社會奉仕、奉仕といふことの外に、自己を強力ならしむる方法はないといふことを、他人に經驗させることの出来ることである。例へば夏の暑い時に町の通りを歩いてみると、或店の小僧が水を打つてゐる。道を通る人の爲を思つて水を打つてゐるが、その道を通る人がどういふ態度で通つてゐるか云ふと、どうかして水が自分の白い洋服にかゝらない

やうにといふことで逃げ廻つて通つてゐる。水を打たれない内に此處の所を逃げようと云ふ状態で道を通つてゐる人が大部分である。然るに或老人が其の小僧の顔を見て、實に敬虔の態度を以て御辭儀をしたのである。小僧はにつこり笑つて又水を打つた。このお爺さんはその性質を備へてゐるものであると思ふ。このお爺さんは大なる教育家であると思ふ。私から云はせれば、さういふことが如何に尊いものであるか、又水を打つといふことが如何に自分の勞力を要することであるかといふことを、そのお爺さんは體驗してゐるからであらうと思ふ。さうして世間の人が道を歩くのに都合の良いやうにしてやるといふことは、相當に骨の折れるものである、小さな小僧であるがなかなかえらいと思つて頭を下けたといふのである。他人にさういふことを經驗させたのである。その元は何處にあるかといへば自分も經驗をして居るからである。そこで自分の洋服の事ばかり心配になるのは、洋服のことについては經驗があるけれども、水を打つといふこと、手を働かして社會共同の利益の爲にする經驗は、何等ない人であらうと思ふ。外に出れば帽子と洋服とのことを心配してゐる、頭の髪の毛なんか一寸亂れるとすぐ直す、さういふことは経験を積んでゐる。併しながら撒水といふことについての、かういふ經驗の無いのが可愛さうである。是はやはり學校の教育に缺陷



がある、青年を教育する場合の第三要素であるといふことを明瞭に意識して居つて、學校でかういふ教育をしたならば、必ず立派な社會人が出来るに相違ないと思ふ。

○

以上の三つが社會人の重要な要素であつて、この三つの要素を持つた人間を我々は理想とし、作業學校に於ては之を狙つてゐる。さうして之は經驗によつて會得させなければならぬ。經驗によつて會得させるといふ唯一の方法は何かといふと、作業による他に方法はない。作業こそ經驗を得る、經驗は是等のことを會得させる。かういふ意味に於て先づ頭からぶち込んで、理智の力によつてかういふ性質を得させようとするのではなくて、經驗若くは體驗によつて、かういふ性質を自分の體に付けさせようとするのが作業教育の要素である。

#### 4 作業教育に於ける學校觀

次は作業教育に於ける學校觀(學級を含む)、此の意味は作業教育に於ては學校をどう見るかと云ふことである。以上述べた作業教育の目的方針を達するために、學校を設ける、社會人の教育、全人の陶冶と云ふことの爲に學校を設けるのであるが、随つてさう云ふ目的の爲の學校は、從來の教育の目的の爲に建てられた學校とは、聊かその考へが違つて來なければならぬ筈である。

##### I 從來の學校

從來の學校はどう云ふ考へ方で認められて居つたかといふに、學校は教授の爲の施設と考へられた、是が從來の學校觀である。之を稱して我々は今日の思想から教授學校といふ。何となれば、教授の爲の設備であるからである。随つて之を生徒の方から見れば學習學校である。生徒は其の學校へ行つて實行することは教授といふ理智的の働き、主知的の働きに過ぎない。それ故に之を教授學校若くは學習學校といひ、教師の立場から考へれば教授する學校、生徒の立場より云へば學習學校である。所謂教授とは何ぞや、教授とは即ちその文字が示してゐる通りに知識技能を授ける、此



處に少し専門的な言葉で言ふならば、文化財を譲り渡すといふのが、教授學校の要旨である。文化財の中で値打のあるところのものは知識技能であるが、その知識技能を授ける。であるから學校で行はれる現象は一方から授ける、生徒の方は之を受取るといふ状態に過ぎない。それはどういふ考へから來たかと云ふと、一つは生徒の觀方から來て居る。生徒は大人が所有してゐるものを所有して居らないものであると認めて、それならば大人の持つて居るものを子供に持たせたら良いではないか、さうすれば教育したといふことになる。此處に譲り渡す、授けるといふ概念を生み出さずにはやまないのである。然るに生徒は之によつてどう扱はれたかと云ふと、之によつて生徒を容器の如くに取扱つてしまつた。器の如くに、器といふものは、君子は器ならずといふことがあるが、器といふものは定りきつたもので、出來た時に一定の容量が定つてゐる。例へばチヨークボックスは之をチヨークを百本なら百本入れる分量を持つてゐて、それ以上には入らないものである。一升樽といふ樽があればそれは一升入れば一ぱいになつてしまつて、一升以上は少しも入らない、こゝに容量といふ考が起つてくる。器として考へられた結果はどうなるかといふと、生徒は受動的になる。是が即ち學習學校若くは教授學校といふ學校の概念が起つた理由である。

此處に於て先生は教授するもの、生徒はその教授を受けとるもの、かういふことになる。さういふことで毎日々々やつてゐるのが從來の學校である。

## II 作業教育に於ける學校

然るに作業教育に於ては、學校は教へる爲の施設、教授する爲の施設から移つて、教育する爲の施設となつた。即ち教育の爲の施設であると考えるのである。一體教授といふことは教育とどういふ關係があるかといへば、教育をする爲の大きな方法である。其れがあまりに大きな方法であつたが爲に、教育のすべてが教授で解決が出來ると、かう考へた。勿論教授といふ事を考へ出した人も、その後の方には教育といふ概念を持つて居たのであるが、段々流れて今日では最早其の後にあるところの教育といふことを忘れてしまつて、教授一點張りで宜しいといふことに考へてしまつた。教授だけやつて、それで教育の全部は終つたものと考へた。作業教育は教育本來の趣旨に考へて、學校は教育の爲の施設であると考へる。かゝる學校は教授學校に對して教育學校、さういふことを云はなければいけない程、學校の概念が變化してしまつたのである。

然らば教育學校とは何であるかといふに、單なる知識技能を授與するといふことばかりでなしに、



生徒の全人格の發達といふことを主張し、文化財を譲り渡すといふことの代りに、文化財を勞得するといふ考方になり、譲り渡すといふ考は教師中心の立場であるが、文化財を勞得するといふ立場になると、生徒中心に移つて來る。生徒に勞得させるのである。生徒に文化財を勞得させる學校である。此處に於て教師中心の學校から生徒中心の學校へ移る。知識技能を單に授けるといふことで無しに、感情も意志も共に陶冶をして、さうして全體の人物の發達といふことを希ふ、是が即ち教育の爲の施設である。かういふことになつて來て大變に考へが變つて來たのである。かうなると一般に教授といふ働きばかりを待つて居たのではない。時間割を定めて教師が教壇の上に立つて書物を持つて講義をするといふ教授ばかりの時間では、學校の任務を果すことは出來ないといふことになつて來たのである。

何か文化財を勞得させるといふことがなければいけない。是は即ち作業といふものによらなければならぬ、といふことになつてくるのであつて、獨乙の新しい憲法では、作業科といふ新しい學課を設けることになつて來た、仕事化して來たのである。外のすべての科目はその科その科、作業科といふものを對立して一つの科目として設けることになつた。是は新しい獨乙の憲法の根本精神で

ある。即ち從來國語、算術、地理、歴史、理科、體操、音楽といふ様なものがあつたのに對して、新しく仕事科といふ學科を設けたといふことは、即ち文化財を勞得させるといふ趣意で設けたのであつて、是が學校が教育の爲の施設となつたといふことの一つの大きな證據である。従つて教育といふものの考へ方も亦自ら變つて來たのである。

學級は何の爲に編成したかといふと、教授の爲に編成したといふことが出來よう、一學級の生徒數を四十人にするとかいふことは、一齊教授をするといふことを豫期して考へたもので、今日一般に行はれてゐるのは一齊教授である。一齊教授といふことを中心として考へたのが學級であつたが、教育の爲の施設であるといふことに變つた場合に、學級はどうなつたかといふと、學級はやはり一つの社會である、學校を組織する一つの單位社會である、といふことになつて來た。

勿論從來と云へども學級は學校を組織する單位であるといふ考はあり、二十學級の學校は二十の單位が集まつて一つの學校を形づくるものであるといふことを考へて居た。ところが單位社會であるといふことは、學級は一つの社會組織を有してゐるものであるといふ風に考へる。こゝに從來とは全く考へ方がちがつて、一つの社會としての存在を認める様になつて來たのである。



所謂社會としての存在といふことは、どういふことであるかといへば、そのメンバーが生活に於て結合を感じてゐるものでなければ、そのメンバーの仕事に於て結合を感じてゐるものでなければならぬ。その仕事に於ては皆が結合してゐる、學級は皆一緒に生活をさせる、その生活に於て皆が結合してゐる團體である、此の團體が學級といふものである。

勿論一齊教授を全然廢したことはない、廢するわけにはいかず、一齊教授も一部分には残つて居る。併し一つの單位社會として認め、學級の社會性を助長しなければならぬといふことになつて來たのである。之によつて社會人を陶冶することが出来る、學級が一つの單位社會であるならば、その單位を以て組織した全體の學校も亦、一つの大きな社會である。随つて學校は結論に於て社會なりといふことにならなければならぬ、茲に從來の學校觀が全然變つて來たのである。

從來は校長はそれ以下の職員に命令をして、この命令によつて下のものが活動するといふ一種特別の組織であるといふ考であつた。校長は教員と上下の關係に於て結びついてゐる團體と考へた、云はゞ官廳としての學校といふやうなものが考へられてゐたのであるが、學校を教育の爲の施設であるとして考へて、學校は一つの完全に組織された社會である、かういふことになつて來た。社會であ

るといふその考へ方からは要するに之を短く云へば、學校も學級も共に一つの生活共存體である、作業共存體であるといふことに歸着してしまつたのである。こゝに生徒も先生も校長も全く從來とはちがつた新しい立場に立つて、學校といふものを見なければならぬ、又學級と云ふものを考へなければならぬ。

それ故に學級といふものは一つの生活共存體であるといふことから、學級も生活上の仕事について共鳴共感させる様にしなければならぬ。しなかつたものを段々させるやうにして、完全なる生活共存體に仕立て行かなければならない、之が教師の任務である。又學級の主力は生徒にあるが、その主力は今まではお互に個々別々に孤立して仕事をして居つた。言ひ換へれば個人作業が行はれた、ダルトンプランはその點に於て著しいものである。即ち四十人の生徒が居れば、四十人が自分の作業をやつて、一人々々先生に免許をうけて別々に學科課程を修めて行くのである。個人作業の極端なものであつて、かういふ考へ方は、要するに作業共存體といふ概念は一つもないのである。學校へ何の爲にゆくかと云ふと、先生と教室を利用して自分の能力を發達させるより外に何物もなく共同作業は全然ない。かういふ個人主義の方法が、今日尙行はれて居るが之は作業教育の思想に



は非常に遠いものである。然るに作業教育に於ては作業共存體、生活共存體といふことを、學級にも學校にも認めて、さうして之を出來るだけ程度の高い生活共存體、最も嚴密なる作業共存體にしようとするのが先生の責任である。茲に先生の役目がすっかり變つて來た、昔の先生は下調べをして行つて講義だけすれば銘々自分の耳で聞きとつて、自分の力を銘々が養成するだけであつた。所が今日の作業教育に於ては、學校をどうかして生活共存體、作業共存體にしなければならぬ。學級をも作業共存體にしなければならぬ。かくして始めて所謂社會人といふものが養成出來るのである。又此の如くして始めて國家の生活といふものが理解されるのであるとする。

### III 國家教育に任ずる作業教育學校

國家とは何ぞやといふ事は、昔の法制經濟若くは公民科に於て之を授けて居つたのである。今日日本でも法制經濟といふのでは面白くないといふ事がわかつて來て、公民科といふことについて考へるやうになり、知識の實體で國家を理解しようとする努力であることは申すまでもないのである。即ち主知主義の教育によつて國家を理解させようとしてゐるのである。然るに作業教育に於ては、此の學校を生活共存體となし、作業共存體となし、學級をも生活共存體、作業共存體とすることに

依つて國家組織を理解させようと云ふのである。

經驗によつて自分の學級が作業共存體であることを會得する。經驗に依つて會得すれば、自分は作業共存體の一員たる性質が養はれるのである。その影響をうけた人が學校でやつて居た通りの性質を現はせば立派な國民になれるのである。國家と雖ども一つの作業共存體であり、又一つの生活共存體に過ぎないのである。學校でやつた通りにすれば立派な公民になれる。學校の生活によつて國家とは何であるかと云ふことが分り、又學校の共同作業をやつてゐることに依つて、國家が共同作業の團體であると云ふことが分つてしまつたことになる。理想的には分らなかつたかも知れないが、自分で會得したのであるから自分が學校でやつた通りにして居れば間違ひはない。之を稱して社會生活による**社會人の陶冶**と謂ひ、社會生活に依る社會の理解とも云ふのである。尙作業の仕事の方から言へば、共同作業に依る生活共存體の理解と言ふ。要するに仕事に依つて作業共存體を會得し、生活に依つて社會を理解するのである。

是は作業教育の獨特點で、從來は未だ曾てかう云ふ事を考へたことはなかつた。即ち社會を理解しようと思つたならば、社會科と云ふものを設けたら良からう、公民科と云ふものを設けたら良か



らう、さうして頭を教育して置けば其の人の行動を支配するのであるから、それで良いだらうといふことになつた。生活に依る社會の理解と云ふことは謔言のやうに考へて居つた。又共同作業による生活共存體の理解など云ふことは夢にも思はなかつた。それで生活共存體を理解するには先づどう云ふ實例や教材を採つて來たら、生活共存體と云ふことが出来るであらうかといふことに苦心したのが教授學校のやつたことである。其の苦心は無益ではないが有效ではない。何となれば實際に行動を支配する力がない。生徒の行動は之を刺戟することに依つて支配することが出来る。過去の學校の教授は、主智主義の心理學を基としたものであつた。現代の心理學はボランタリズムで主意的心理學である。ボランタリズムとは、人間の精神の根本は社會的活動である。所が舊い心理學は人間の精神活動の根本的のものは表象活動である。表象とは觀念である、觀念とは智的の働きである。舊心理學は主智的の心理學であり、新しい心理學は主意的の心理學である。此の移り來つた心理學を我々が認める以上は、最早教授中心の學校を認める譯にはいかない。教授さへやつて頭さへ作つて置けば、其の人の行動を支配する力が出来るかと考へ、智に依つて情や意が派生するものと考へたのが舊心理學である。忠義と云ふことの知識を與へて置けば其の人を忠義にすることが出来る、誠實とは何

ぞやと云ふ知識を與へて置けば、其の人の意思を誠實にすることが出来るかと考へた、是が教授學校の根本原則である。所がやつて見るとさうはいかない、理屈は言ふけれども其の通りに行動しない。是は即ち主智主義の心理學を裏切つてゐるものである。さうして之を社會心理學の専門の立場から研究してみても、人間の精神は主智的のものではない、人間の精神は主意的のものである。智識、感情といふものは此の意思の方向を知らしてくる時の力を持つ燈明臺のやうなものである。燈臺さへ點つて居れば船は進むか、燈臺がいくら照らして居つても港へ入ると云ふことは分るけれども漕がなければ船は進まない。我々に意思活動があつて方向さへ分れば、そつちの方へ行ける力を持ち意思を發揮して居らなければ何もならない。彼方に光つてゐるなと思つただけでは船は進まない。思つた外に筋肉を働かせなければ進まない。以前は燈明臺さへあればそつちの方へ行くと考へ、此の意思の力は燈臺から生れて來るものと思つた。意思の力があつて後に燈臺が役に立つものである。其處で始めて知識と云ふものの位置が分つた。先づ意思の働きがあればどつちでも進めることが出来る。併し進める方向が分らないから、方向だけは燈臺に依る、それだけの値打しか知識と云ふものは持たないものであると云ふのが作業教育の立場である。智も情も、それと同様に智が原因で意



思が結果であると考へたのが舊心理學である。意思が元で知識は其の役目を果すに過ぎないものであると考へるのが、是が新しい心理學の立場である。此の新しい心理學の立場を採用すれば、どうしても我々は衝動生活と云ふものを旺盛にしなければならぬ。さうして此の動く方向を照らす爲には、衝動と云ふものを與へなければならぬ。知識をも與へなければならぬ、と云ふことに歸著する。茲に我々は新しい心理學の立場からも亦衝動の生活に先づ重きを置かなければならないと云ふことになるのである。

それで眞の知識は我々は意思の活動に依つて會得することが出来る。國家社會を理解しようと思ふならば、矢張り國家社會と云ふものを自分達の意思に依つて経験しなければいけない。國家社會が何者であるかと云ふことを経験する。それによつて行けば、其の経験を本として始めて社會が何者であるかと云ふことを知ることが出来る。知識は経験の結果生れて來るものであることも認めることが出来る。此の意味に於て、我々は國家社會の組織の理解と云ふことは、矢張り社會生活をすることに依つて理解するのである。又社會の仕事をするに依つて、國家社會の本當の理解が出来るのであるから、學校をさう云ふ一つの社會にしなければならぬと云ふ要求が起るのである。

併しながら、學校をさう云ふ社會にするには、どうすれば良いかと云ふと、其の根本問題は學級に移つて來る。學級といふ組織の基礎を爲すべきものを社會にしなければならぬ。それを生活共存體、作業共存體にしなければならぬ。學校を一つの共同作業團體にする。さうすれば最早學校が社會になると云ふことは當然の歸結である。茲に學校長も必要であるが、もつと必要なものは學級擔任の教師と云ふことになる。學級擔任の教師が、其の學級を本當に組織構成して社會にしなければ、幾ら焦つても駄目であつて、學校は何時迄たつても社會にはならない。學級擔任は、その五十人なら五十人の團體を一つの共同生活、生活共存體、作業共存體にする、言ひ換へれば社會にするのである。其の統一がなければ最早作業教育は實行することが出来ない。其の統一があれば自ら作業教育と云ふことは行はれることになつて來るのである。以上が作業教育に於ける學校觀である。



## 5 作業教育に於ける生徒観

生徒児童をひつくるめて生徒として述べることにする。學習學校に於ては既に述べたやうに、生徒児童は、大人の持つてゐるものを持つて居らないものと考へる。例へば大人は百六十糎の身長を持つて居るが、子供は百四十糎しかない。もう二十糎伸ばさなければいかぬと云ふのが、是が兒童観である。子供は更にそれだけの知識がない。持つて居らない所のものを足してやらなければならぬ。與へよう、伸ばさうと云ふ考を持つてゐるのは當然のことである。

### I 觀點の差異

作業教育に於ては未成熟者を、大人のもつて居るものを持つて居らないと了解するけれども、その事實をその儘教育の原理とはしない。教育の原理として、子供を觀るに教育と云ふ立場からは、子供は**發達するもの**と認める。今一米しか身長はないが、後には何處迄發達するか分らないが、兎に角發達する、或は一米八十糎になるかも知れない。その程度は分らないが、發達すると云ふのは事實である、其處に望を持つてゐる。

なほ一つは、**目的活動**を行ふものであると認める。發達するものと云ふことは、今迄も認めて居たが、即ち自由教育や人格教育も藝術教育も個性教育も皆之を認めて居つた。よつて此の點では作業教育も是等の他の教育等と變つた所はない、然らば作業教育獨特の點は何處にあるかと云ふと、生徒児童を目的活動を行ふものとして認める所にある。

其處で目的活動を行ふものと、發達するものとは、是を二つのものと考へないで一つのものと考へる所に、作業教育の特徴がある。即ちどう云ふ風に統一するかと云ふと、目的活動を行つて發達するものであると考へる。かくなると此の二つは關係させられたことになる、統一させられた事になる。目的活動を行つて發達するといふこと、是は教育上に於ける大なる貢獻である。之に依つて未成熟者は、其の本質を非常に良く認められたのである。

今迄は教育家から大人に較べて足りない所だけを認められて居つたから、生徒からいへば自分の弱點を認められて居つたことになる。所が「目的活動を行ふものである」と云ふことを認めることによつて、未成熟者はその長所を認められ、又生命的な所を認められたことになる。從來の大人に較べて足りない所を認めたと云ふ所は、それは致命的の所を認められたものである。大人に較べれ



ば一步も頭が上らない所を大人に認められてゐた。然るに目的活動を行ふものであると云ふことを認めることは、實に發達しつゝある所の生命を認めたのである。此處に子供が生きて來る可能性がある。可能性と云ふものが本當にその本質を認められたと云ふことに歸着するのであつて、子供に取つては、是程有難いことはない。そこで子供は愈々是から世の中に出て來るのである。

## II 作業教育の眞髓

然らば、發達を遂げしむる方法如何、いふまでもなく目的活動を行はせなければいけない。然らば「目的活動とは何ぞや」と云ふことが問題になる。是がやがて作業とは何ぞやと云ふことの解決になるのである。

目的活動から割出されたものが作業である。よつて之を説明すれば、作業とは何ぞやと云ふことは自ら明らかになる。是が作業教育の眞髓である。所謂目的活動とは、「活動者が自己の動機により自己の目的を入れて外界の事物に働き掛ける運動」である。そのオリヂンが自分と云ふものの中にある。其の目的の生れ場所が自分にある、故に自己の動機である。是こそ自分の實現しなければいけないものと見るのである。他人から與へられた目的ではない、それから自己の目的を入れると云

ふことからして、自己個有の目的である即ち自分のものである。自分で「今年は白菜を作つて見たい」と云ふ自發的のものであるから、その目的は自分のものである。之を難かしく言へば本質的活動と云ふ。其處に自分の手段と云ふものがある、さうでなければ作業ではない。通俗的には作業を課すると言ふが、正しくいへば、作業は課すべきものではない。本當の意味から言へばその作業をする人の内心から生れて來てゐるものでなければいけない。此處に作業と課業との違ひがある。課業は人から頼まれたもので、やむを得ず學校に居る以上は之をやれと云ふからやる。學生として學生の本分に背かない爲には、是はとも命令に従はなければならぬ。

然るに作業はさうではない、作業では自分は學生だなどと云ふことは忘れてゐて、唯單に自己の動機から、之をやつて見たいものである、斯う云ふ自分のものではければ作業とは言へない。自己の目的活動でなければ作業ではない。私共の學校の生徒が手工の時間に、五年生なら五年生が、今度の時間は船を作る時間であるから船を作りませうと云ふと、生徒は宜しうございませうと云つて従順に作る。先生のやれと云ふことに従つてやればそれで良いと云ふことが、長い時間に出來てゐるからで、頓着なしに寸法迄も先生に聞く。所がさう云ふ船は作った後はどうなるかと云ふと、「先



生出來ました」と持つて来る。先生もその船を掌の上に乗せて見て、寸法も大體合つてゐるやうだ、是は甲、良し返すと言つた具合である。是は極めて従順な生徒であるが、併しこれでは矢張り課業である。本當に子供が船を作ると云ふ動機は何處から起るかと思ふのです。手工の題目として船と云ふものが出來てゐるのは、是は先生の教授學校の立場である。

斯う云ふ技術を練習してやらうと思ふ。それも必要であるが、それでは作業學校ではない。そこで船を作ると云ふ動機は、例へば學校に若し池があるならば、子供の心には、始めて船を作らうと思ふ動機が生じて来る。紙を疊んで見たり蘆の葉を疊んで浮べて見る、面白い。其の中に段々大きくなるに随つて、蘆の葉で船を作つて帆かけ舟だなんて言つて満足して居られなくなつて来る。もう少し現實性を帯びた仕事をやりたくなる。さうして今度は木で作つて浮べて見ようと思ふ目的を起して来る。さうすると、色々の相談を先生にしかけることになる。「此位の池に浮べるには、どの位の寸法にすれば走つて廻ることが出来るであらうか」と云ふ問題が生徒の方から先生に提供される、さうでなければ本當の作業とは言へない、何となれば目的活動でないからである。

手工に於て今度は船を作りませうと言ふのはそれは宜しい、先生が言つたことだからやりませう

と云ふことは目的活動でないことはない。池に浮べようと思ふ考で、それが動機になれば本當の目的活動である。さうして外界の事物に働きかける。先生この池に浮べるにはどの位の恰好がよいでせうと聞く。そこで先生は相談相手になつて、外界の事物の一つの要素になる。池に浮べようと思ふのは、是は外界の事實に働きかけてゐるのである。

それから船を作るには相談をしなければならぬ。是亦外界の事物である。材料を選択する、寸法を定める而して愈々製作に取りかゝる。出來たならば先生に見せる前に、一番先に池に浮べて見た。所が、是は實際あつた事であるが、浮べて見た所が船が浮ばなかつた。船の一番上の部分迄、水がベタ／＼付いて来る。是ではものにならない、此處で始めて生徒は船の浮ぶと思ふことに就いての、體驗を得るのである。どうすれば船が浮ぶかと云ふことが問題になる、そこで先生は手工の時間に作つた船とは恰好は違ふ、是ではどうも人が乗れない、人形を乗せて置いても濡れてしまふ、どうすれば良いかと云ふことを教へてやる。

是には木をどうして軽くするかと思ふことになり、それは軽い木で作れば良いでせう、此の木ならばどうすれば良いか此の出來た船で軽くするにはどうすれば良いかと云ふことを考へる。色々考



へた結果、是は木を刳らなくてはいけないと云ふことを考へる、人類が最初にやつた経験を、自分でも経験するのである。

今日の手工教授では、そんな事はやつてゐない。其處で刳つてみると、自然に試験を受ける。船が傾いてしまつた。彫つた所に水が入つて沈んでしまふ。彫方がいけない。此方が軽くて此方が重過ぎるといふやうなことは、皆自然が教へてくれる事である。

外界の事物に働きかける、さうして池に依つて彼等は自分の作業が正しく行はれたか、正しくないかと云ふことを検査して貰ふのである。自然法と云ふものを、彼等は外界の事物に働きかけて會得するのである、是は人間の先生よりも優る先生である。

殊に農業などはさうであらうと思ふ。さう云ふ意味に於て、外界の事物に働きかけることに依て、彼等は段々と自己の目的を達して行くことが出来る。最後には本當に均齊に作り直すのである。最初から彫つて作らうと云ふことになる、その彫るには矢張り左右均齊に作らなければならぬ、一番先きから左右均齊と云ふことを心に置いて、之を彫らうと云ふことになる。

尙ほ進んで来れば、帆をかけなければならぬ。帆で未だ満足出来なければエンジンと云ふことに

なる、直ぐに近代の文明に迄進んで來ることになる。

### III 課業と作業

次は所謂目的活動である。生徒の目的活動でなければならぬ其處迄進展することを要する。然るに先生の目的活動であつたならば、生徒の目的は少しも認めないから、課業になつてしまつて、それはそれで影響をするけれども、その生徒は發見はしない。新しき創作もなければ、先生より以上の人間にはなれない。教はつた丈のことはやるけれども、其れ以上の活動には手を拱いてどうして良いか分らないで困つてしまふ。

工夫創作がないのも皆、この課業に依るのである。「卒業證書に書かれた通り、何々の處定の課業を終了せりよつて茲に之を證す」それだけである。よつて卒業した時が一番偉い。段々皆忘れてしまつて、お仕舞には老朽になつてしまふ。是は甚だ振はない學校教育であつて、此處に作業教育の必要が起つて來る。故に何處迄も生徒の目的活動を認めるのである。之を認めれば生徒は非常に悦んで來、本當に生き生きとして來るものである。

作業學校へ行つてみると、學校の生徒は先生よりも勢がよい、先生は始終たじくゝの状態に陥つ



てゐる状態である、そこで先生も従来よりも一層良い先生を要求することになる。唯船は斯う云ふ制限で、かう云ふものを作らせて、其の次は塵取りを作らせる、かう云ふことを自分に作れるだけ並べて置いて、それを作つたらば卒業と云ふことでは間に合はない。即ち先生は相當に生徒の相手になる資格がなければならぬ。

それが爲には圖書館も必要であり、實驗室も必要であらう。それを使ひこなすことの出来る先生でなければ、最早作業學校の先生にはなれない。茲に我々は正しい兒童觀に立脚した教育は、本當の作業教育であると云ふことに歸著するのである。今日迄の兒童觀では、子供と云ふものは色々のものに見られた。

子供は記憶の良いものであるとか、子供は創作能力のあるものであるとか、人格を持つてゐるものであるとか、個性を持つてゐるものであるとか、色々の方面から子供を觀た人が多いが、未だ以て子供自身と云ふものを、全體として認めた教育がなかつた。然るに作業教育は子供を目的活動の持主と認める、是程尊いものはない。

茲に於て生徒は本當に自分の、あらん限りの行動をすることが出来る。此の如くして、我々は正

しい兒童觀に到達したと考へて居る。作業教育は斯う云ふ意味の、目的活動の持主として、被教育者を認める。そこに必然の結果として、次に述べようとする「作業學校の教師の立脚地」といふ問題が起るのである。



## 6 作業學校の教師の立脚地

### I 目的活動の指導

作業學校に於ける教師は何をすれば良いかと云ふと、目的活動を行ふ所の生徒を教育する。所が生徒と云ふものは、目的活動はするけれども、第一自分が發達しなければならぬと言ふ意識は持つて居ないのが普通である。然るに生徒は前述のやうに、目的活動を行つて發達して行くものであると云ふことが、正しい兒童觀であり、又教育的に觀たる生徒である。唯目的活動ばかりやつて居つて、發達をしなければ、それは價値のない目的活動である。教育的に價値のあるのは、それによつて發達する分量がより多いことであつて、茲に教師の必要が起る。

自由教育は「何でも子供の目的を實現さしてやつたら良いではないか」と云ふ點に於て自由の點がある。此處が我々の遽かに賛成の出來ない點である。自由活動を認められた點は良いが、何でもやらしたら良いと云ふのが、自由教育の自由たる所以であつて、作業教育は聊か之とは見解を異にするのである。

作業教育はその目的活動の中で、子供が知らないである所の、發達のために貢獻することの多い、目的活動をやらせようと云ふ。牛蒡を作るのと白菜を作るのとは、どちらが發達のために價値があるかと云ふことは、生徒には判断が出來ず、先生にして初めて判断が出來る。先生が判断した所により、牛蒡の方が教育的價値が多いとならば、生徒を指導して牛蒡の方へ生徒の目的活動を向けてやるのである。これが先生の任務である。即ち目的の決定に就ての指導これが教師の任務である。生徒の目的でさへあれば良いと云ふのではない。生徒の目的の中には、良いのも悪いのもある、その良否は生徒には分らない、そこに先生の必要が起つて來るのである。

### II 研究指導及び立案

第二段の段階に於ては、研究、指導、立案が必要である。先づ自ら研究して、自ら立案をしなれば、生徒の發達と云ふことの、目的を達することが出來ない。此の目的に對して、如何なる研究、如何なる案があるか、それは生徒は自分の力でもつて、あらん限りの力を費して之を立つて見る、さうすると色々な案が生徒の實力に應じて出來るが、併しながら、それを其儘實行させることは、教師のないのと同様になり、其處に教師の必要が起つて來る。それは大き過ぎるとか、其の案は餘



り總括過ぎるとか、細か過ぎるとかで、是は今少しかう直したならばどうかと云ふことが、それが指導である。指導の無い研究や立案は價値に乏しく又極めて危険である。

ルーソーは研究や立案を生徒に委せてやらせた。そして知つて居りながら、エミールには無理の火傷をさせたのである。所謂作業教育に於ては、此の場合にも亦指導を教師が與へるものとするのである。

### III 分 擔

研究が足り、立案させたならば、次には分擔と云ふことが行はれる、是は研究の中、立案の中にも要ることであるが、直ちに共同作業の價値を認めるから、作業共存體にしなければならぬ、作業共存體にする爲には、共同作業が一番適する。之には分擔を要し、是亦指導を要する。

次は愈々實行の段階に入ることになる。實行は此の場合、作業に於ては獨立、自主であることを必要とする。

### VI 批判の指導

次には茲に批判の指導である、即ち批判の段階に於て作業をすると云ふことは、どう云ふことで

あるかと云ふと、先づ第一に、教師が指導して目的が達成せられたりや否やと云ふことを十分に認識させる。

第二には研究は實行せられ、立案は實現せられたが、第三には實行に依る經驗の反省をさせること。さうすると、どうも目的は達成しなかつた、研究立案はその通り實行せられなかつた。どうも自分の實行力以上の目的を立てた。實行力の及ばない案を立てた嫌ひがあると云ふ經驗をするのである。どうも自分の目的は立て方を誤つたと云ふことになるかも知れない。若し仕事が良ければ、此の目的は適した。研究も良く自分の計畫通りに行つたのであると云ふ色々の經驗をする。それによつて第四は將來への教訓である。自分が是からの後に斯う云ふ仕事をする時にはどうしたら宜しいかと云ふ此點が即ち教訓である。之が一番お仕舞いのものである。即ち反省の結果、教訓と云ふものが得られる。是は作業教育の特徴であつて、仕事の前に教訓をする等と云ふことは、是亦ベツサロッチの教訓であつて、是はやめなければならぬ。教訓は宜しく仕事からして排せられなければならない、斯う云ふことを言つてゐる。

従來の教授學校では、先づ教訓を與へて次に仕事をさせると云ふのが、本筋の行き方であつた。



然るに作業教育に於ては、それを逆に行かうとしてゐる。即ち仕事をさせてから教訓を抜き出さうとしてゐる。若くは経験による教訓の獲得と云ふことを以て、その根本の立場とするのである。將來の教訓は教師が與へるものではなくて、教師がその教訓を指導することによつて、之を生徒に獲得させるのである。

之に依つて見れば生徒は何處迄も自主的の立場を失はない。自ら主になつて始終自分の経験を反省して居り、教師は、外から之を指導すると云ふ立場に立つ。是等を稱して、皆批判の指導と云ふのであるが、要するに指導的の立場にあると云ふことが分るのである。即ち此の意味に於て、作業教育では、「教育は指導なり」と言ひ切つて敢て間違ひがないのである、蓋し指導を行ひ得る者は、立派な教育家である。教権を振廻はさうとする所の教育家は、到底作業學校に於ける教師になることは出来ない。作業學校に於ける教師は、何處迄も教育は指導なりと云ふ信念に立たなければならぬのである。

## 7 指導の意義

### I 指導の本質と其の適用

然らば茲に指導とは何であるかと云ふに、従來指導と云ふことが屢々用ひられた、教育は指導なり、生活指導、學習指導など言はれて、教育界に於て、教育は指導なりと云ふ運動が従來も起つたが、悲しいかな未だ本當の意味の指導が一般教育界に理解されて居らない。随つて指導が喧しく言はれる割合に、實際教育上には本當の指導がない。是は何處にその原因があるかといへば、一つは指導と云ふ概念の不明瞭から來てゐる。その結果指導と云ふことを適用すべからざる所へ適用してゐるのである。

實際効果を擧げることが出来ないで困つてゐるのが、是が我が教育界の現状である。例へば學習指導の如きはその最も著しい例であつて、何でも學習しなければいかぬ、それを指導するのが先生であると云ふ、學習指導と云ふ概念の如きは、最も、指導と云ふ概念を適用すべからざる所へ適用してゐるものである。學習指導とは何であるか、學習とは人間の精神活動の中の、大脳の皮部に於



て起る極めて靈妙なる作用であつて、我々が直接手を觸れることの出来ないものである。即ち作用する觀念が生じて來れば、作用と云ふ活動が行はれる、是が學習と云ふことの眞髓である。故に我々が手を觸れようと思つても觸れることが出来ないのである。

然るに指導と云ふことを、この觸れることの出来ないものに適用しようとしてあせつてゐるのが、それが學習指導の態度である。嚴密にいへば、學習は指導することは出来ないものであつて、學習は人間の心理の必然の法則によつて行はれて居り、之を指導する必要はない。獨りで行はれるのである、所が作業は指導をする必要がある。

指導と云ふ概念の最も適切に當はまるのは作業である、作業とは前述の如く、最も簡単に言へば目的活動である。目的活動によつて外界の事物へ生徒が力を及ぼして行く状態が、作業と云ふ状態である。今打つてゐる、何かいぢつてゐる、即ち外界の事物に働きを及ぼしてゐる、茲に教師が手を觸れる可能性がある。何を打つてゐるか、釘を打つてゐる、何の爲に打つてゐるか、此の木を取付ける爲に、そんな太い釘は外れてしまつて駄目ではないかといふ、そこで指導が行はれる、所謂現實性である。作業には現實性がある、然るに學習には現實性がない。腦髓の皮部で行はれるもので

あるから、之に現實性が伴はない。

又粘土を以て何かいぢつてゐる、粘土と云ふ具體的な事物に手を觸れてゐる、之を稱して現實性といふ。現實性の一番ないものは思索に耽つてゐるものである、外界に眼を閉ぢて何も見ない、そして頭の中で考へてゐる哲學者の冥想状態、是は最も現實性を缺いてゐる。抽象的の集合作用を行つてゐる、さう云ふ時には現實性はないのである。

歩いてゐると云ふのは、外界に働きを及ぼしかけてゐる。何か目的がある。何處へ行く積りかと言ふ、東京へ行く積りだと言ふ。東京へ行くのにそんな方に行つて行けるかと言ふそこに現實性があるからして、東京へ行く積りで、そつちへ行つてゐると云ふことは、誰が見ても矛盾してゐるではないか、此方へ行き給へと言ふ。そこに指導の可能性がある。現實性が残され、我々は第三者として、教育家として、外から之に指導を與へることが出来るのである、然るに現實性のない活動をやつてゐる時には、我々は指導しようと思つても指導は出来ない。そこで作業する者に我々は現實性を尊重しなければならぬ。

作業に現實性があればこそ目的に適つてゐるか、目的に適つてゐないかを、仕事をする人以外の



教育家が判断することが出来る。それは餘り太いではないか、それは直したら良からう、こつちに直したら良からうと云ふこと、現實に即して誤らないやうにやらせることが指導である。よつて指導の必要條件は、現實相と目的相との、此の間の交渉を正しくするにある。

目的と云ふものは頭の中に書いてある、その目的を實現するには、現實性が需要になつて来る横濱へ行きたいと思ふ、それは目的である。現實性はない。それを實現する時に始めて問題が起つて来る。靴を穿かなくては、帽子も被らなくては、また金も持たなくては、電車の切符も必要になつて来る、切符を買つただけではいけない、持つてゐなければいけないと云ふ現實性がある。そこで中に考へてゐる目的と、外へ現はす活動との間に、餘地があるかないかを我々は認めて、それを一致させるやうにすることが、指導と云ふことである。

であるから指導するには、先づ先生は目的を正さなければいけない。君はどうする積りかと、かう云ふ事を言つただけでも指導になることがある。

例へば圖書館に行つて子供が本を讀んでゐる。今家康の傳記を讀んでゐる現實の状態を見て、現實性に即して君は秀吉の傳記を讀むと言つてゐるが、家康の傳記を讀んでゐるのはどうしたのか、

と云ふだけで直ぐに分つてしまふ。是はいけなかつた、自分は秀吉の傳記を讀むのだつたと分つてしまふ。さう云ふ質問を出すだけで指導になることがある。ヒントを與へると云ふことが指導の眞髓である。

ヒントを與へるのはそれは指導である。明かには示さないが反省を求める。君の持つてゐる目的と較べてどうだ、秀吉の傳記を研究するのに、家康の傳記を讀んでゐたのでは駄目でないか。尙外の例でいへば芋を作らうとするのに、かう云ふことをやつたのでは目的と現實と合はないと、ヒントを與へれば直ぐ分つてしまふ、それが指導である。

## II 指導の要素

指導の共通點は、一つはエネルギーの集中と云ふことで、是は何人にも必要缺くべからざる活動である。エネルギーの集中、即ち仕事をやりながら、外の仕事に注意を奪はれてゐないことである。秀吉の傳記を讀みながら、家康の傳記に興味を持つて注意が散つてゐるは、目的を達することが出来ない。凡ての指導に共通なる點はエネルギーの集中と云ふことの指導である、即ち人間が仕事をしてゐる時には一つの目的に向つてエネルギーを集中してをらなければいけないから、如何なる指





導にも共通なる原理である。

第二は継続的指導である。是は秩序的活動を行はしめると云ふことであつて、昨日やつたことと、今日やつた事との間に目的に對して統一があるか、今日やることと明日やることとの間に目的に對する統一があるかどうか、言ひ換へれば、今日やつたことが明日やることの方便になり、明日やることが明後日やることの又方便になり、明後日やることはその又翌日やる仕事の方便になつて行く、斯う云ふ風にして遂々毎日の活動が最後の目的に對して方便の關係になつてゐる。かうやれば我々はエネルギーを浪費せずして目的を達する事が出来る。人生の目的を達すると云ふ事は皆さうである。

四十歳臺にやつた事と、五十歳臺にやつた事との間に目的と方便との間に關係が付いてゐれば、その人が一生涯を有効に使つたことになる。

例へば秀吉の傳記を研究しようと云ふやうなことでも、今日やる仕事と明日やる仕事との間に目的の方便がある。さうして後に完全なる目的を達することが出来るやうになれば、我々は最も有効なる目的活動をやつて、一生涯を了つたことになる。かうなれば教育の最後の目的を達したもので、

所謂目的活動が人生の目的を達成する事となる。人生の目的を達成する事となれば是は教育の最後の目的である。之を指導するには、同時的、秩序的活動の間に無駄がない、エネルギーの浪費がないやうにしてやることが、即ち本當の意味の指導と云ふことになるのである。

然るに作業は我々の眼の前に訴へることの出来る具體的のものである、是が指導をなし得る可能性が一番多いと云ふことであつて、是程指導に適した活動はない。その意味に於て教育は指導なりと云ふことを現實に實現することの出来るものは、作業教育であると云言ひ得るのである。

以上で作業教育とは如何なるものであるかと云ふことだけは分明したと思ふ。(完)







昭和九年五月三日印刷  
昭和九年五月十日發行

〔作業教育概論〕

定價三十錢

著者

農業教育研究會

發行者

河出靜一郎

印刷所

文勝社印刷所

不許複製

農業教育叢書  
1

東京市日本橋區通三丁目一番地

東京市神田區村木町十番地



終

