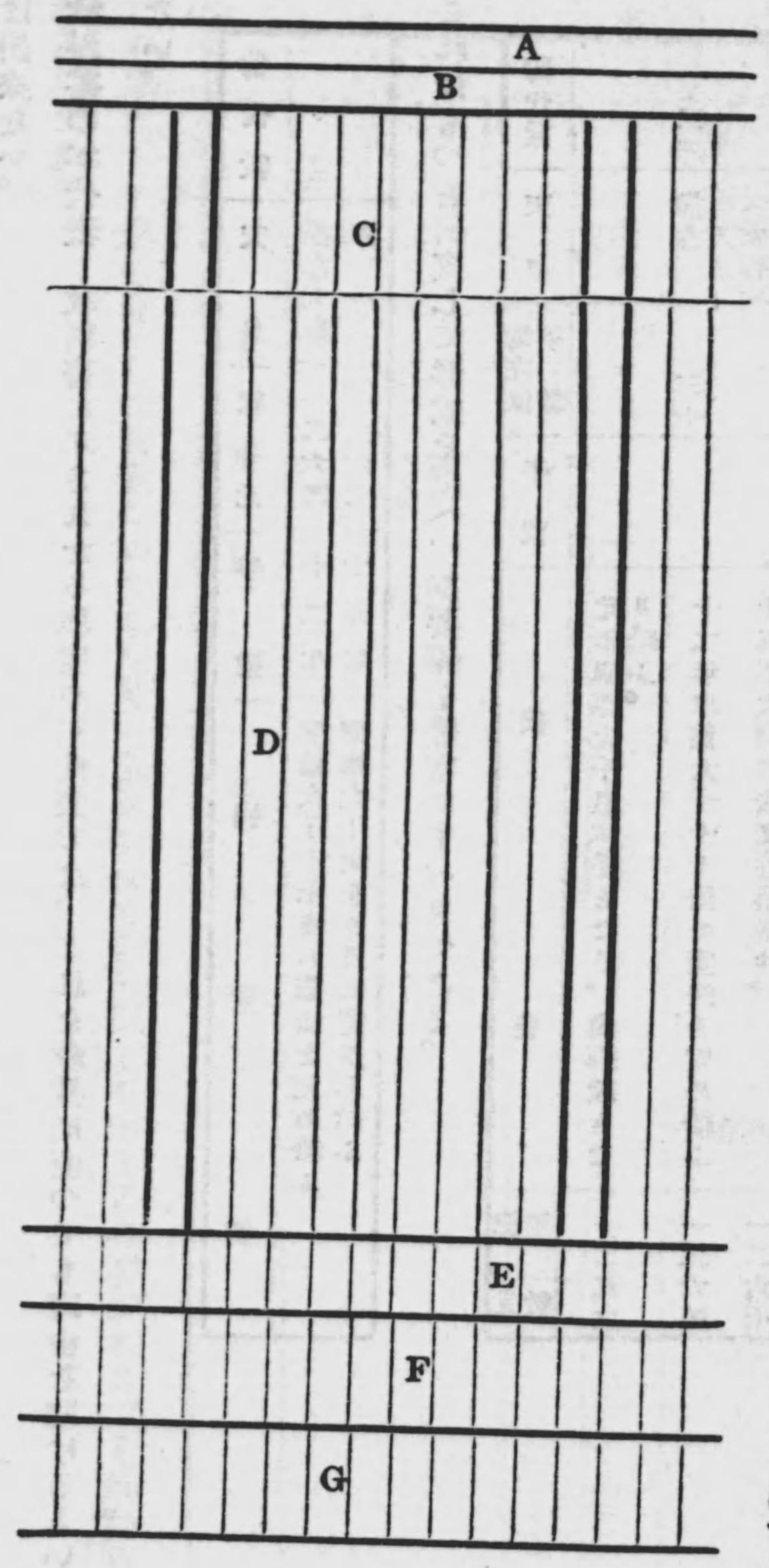
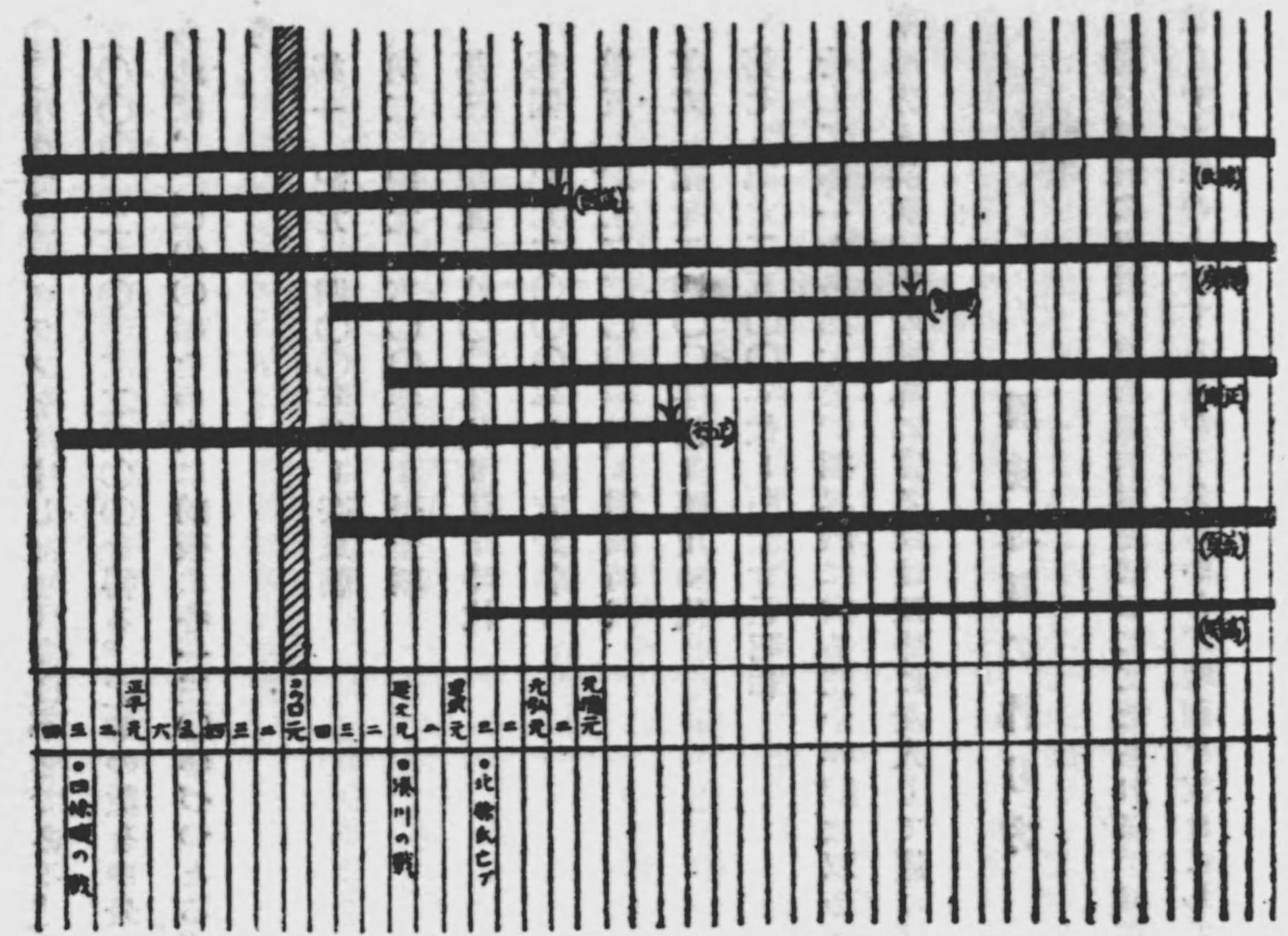


これは北垣恭次郎氏の私案であり、年號欄は空白となつてゐて、兒童に研究記入させるのである。しかしこれで理想的のものであるとは考へられない。

年代表の作り方 比較的理想到に近いものとして、大久保馨氏考案のものを次に紹介することにする。



- A 「時代」を記入する所、例へば平安時代とか鎌倉時代とか。幅四欄。
- B 歴代天皇の在位年間及び天皇名を表す所。幅四欄。
- C 皇室系圖を記入する所。幅一八欄。



- D 人物記入欄。幅六〇欄。
  - E 年號記入欄。幅二〇欄。
  - F 國史摘要欄。幅七欄。
  - G 東洋史、西洋史重要事項記入欄。幅五欄。
- A、Bを除き他の部分には幅〇・六欄毎に縦線を圖の如く引いて行く。そしてC、Dの欄では、十年目毎に稍々太い線を引く。(二本の間が十年目(一年間)百年目の所は十年目毎の中をうすく染めて見易くしてある。
- かうしたものに人物のグラフを記入して置く。その人物記入の一例は上の通りである。そして縦線はなるべく薄く目立たないやうに書いたがよい。この人物のグラフは、一年を一欄の長さで表してあるから五十年生きた人は五〇欄、七十年生きた人は七〇欄である。そして人物の線は、大中小細の四つに分けて記入し、その線は色分けにしてある。
- 年代表の扱ひ方 さて幅が一米、長さ十五米以上もあらうといふ年代表をどう扱ふか。これは地理で地圖を關東地方、奥羽地方と區分するやうに、年代表を區切ることがよい。紀元一二



〇〇年までは、グラフを加味した年代表は不要である。そこで偶数の百を単位として、一四〇〇、一六〇〇、一八〇〇、二〇〇〇、二二〇〇、二四〇〇を得る。之等の数を中央にして前後に一三〇年づつとるとよい。例へば二〇〇〇年の部であれば、二〇〇〇年を中央に前後に各一三〇年づつとる。結局、二六〇年（一八七〇年から一一三〇年まで）をとる。即ち

- 第一 紀元一四〇〇年代 奈良朝
- 第二 紀元一六〇〇年代 平安朝
- 第三 紀元一八〇〇年代 源平時代
- 第四 紀元二〇〇〇年代 吉野朝
- 第五 紀元二二〇〇年代 戦国時代
- 第六 紀元二四〇〇年代 徳川時代
- 第七 紀元二五〇〇年代 明治大正昭和

そして第一から第七まで境界線に當る三十年間は双方に乘出して置くと取扱上に便利である。それは地圖でも例へば關東地方と奥羽地方の境界に當る所は双方に記入して置けば便利である。

### 歴史地圖の作り方

歴史地圖の必要 喜田貞吉博士は云つてゐられる。歴史は人間が過去に於て演じた事歴の説明で、人間が之を演ずるには必ず土地の上であるから、地理を抜きにしては歴史は説明は出来ない。よし出来たにしたらとて、それは

甚だ散漫なもので、到底明確な觀念を與へることが出来ない。

故に歴史科の教授には必ず地圖を一方に置き、事毎に之に引合はすことが必要である。云々。と。

そこで歴史地圖はなくとも、地理科用の地圖でも間にあふことはあふが、それは隔靴搔痒の感がある。そこで特殊の歴史地圖が必要である。最も蠟布地圖など云つた地圖であれば、その上に白墨で印をつけたり線を引いたりすることが出来るけれども、それだけでは事足らぬ場合がある。

例へば川中島の戦、關ヶ原の戦などを説く場合に、地理用地圖ではあまりに大體の位置、地勢がけしかわからないので不便である。この場合部分圖が必要である。鎌倉は三方山、一方海で要害堅固な所、關東八州を治める上に最好場所であると述べただけでは物足りない。日本海を戦を説く場合、奉天會戦を話す時、一枚の戰圖が數千語に勝るもののあることは明かである。部分圖は更にこゝに建つてゐるのが藏王堂、この堂前四本の櫻のある所が大塔宮別離の宴を張らせられた所と一枚の寫眞や繪畫が必要な場合がある。

又時の推移がもたらす山河港灣の變化である。例へば織田信長が生死を堵した桶狭間の戦を説く場合、現在の部分圖が不都合である。何故なれば當時と現在では非常にその周圍の狀況が變化してゐるからである。

それで（一）現代地圖で間に合ふ場合、（二）當時の地圖の是非必要な場合、（三）古今比較圖の必要な場合とがあるから、歴史地圖といふものを特に作る必要がある。

歴史地圖の作り方 その目的即ち必要の理由、使ふ場合を考へて作るのである。喜田博士が、なまじ不完全な歴史地圖を使用するより地理用地圖が正確でよいと言つてゐられる通り、使用目的にピッタリ合はない歴史地圖を使つて得々たることは笑止千萬である。



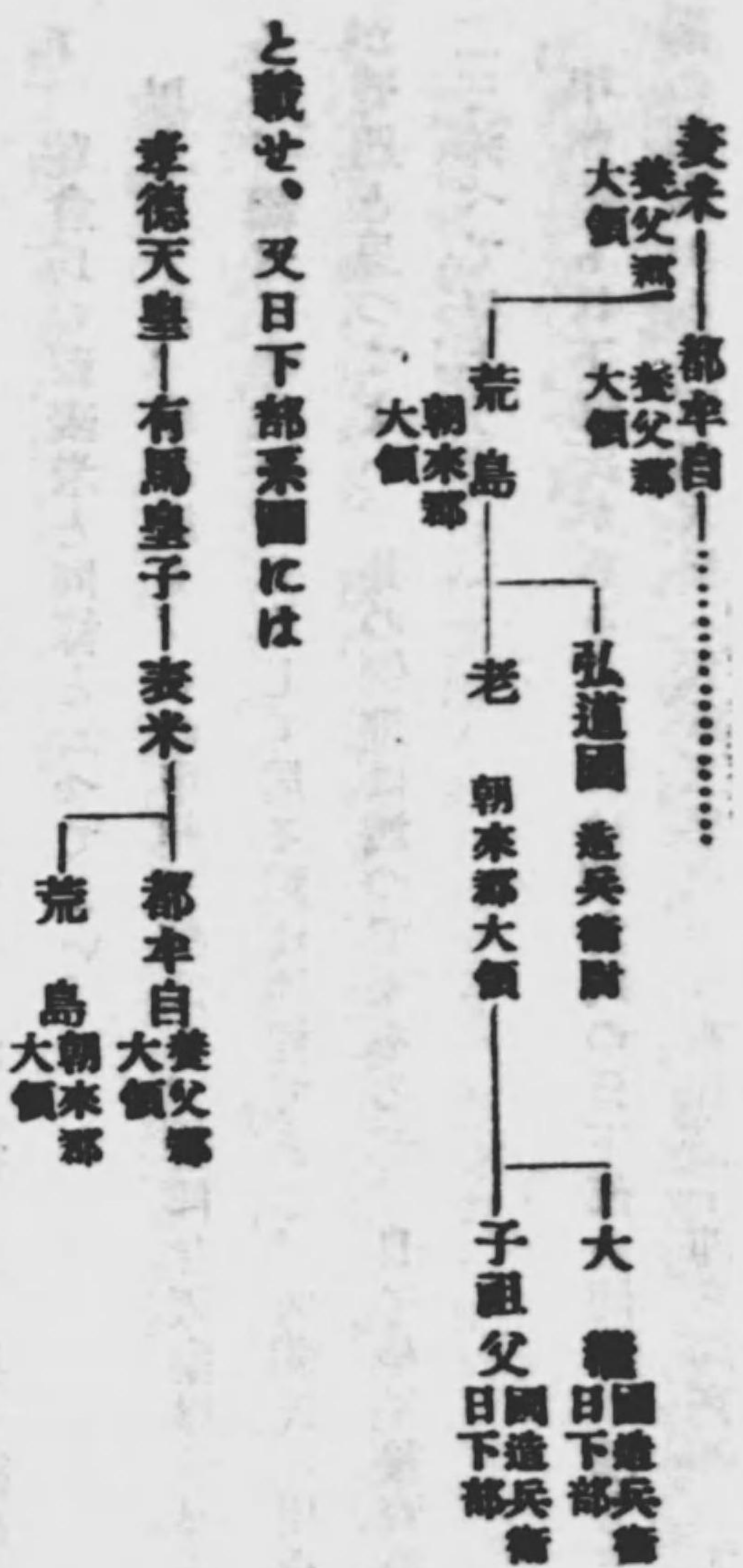
そこで歴史地圖は考證を正確にして作らねば、その目的に反することである。又畿道、國名、古名は歴史的遺物にすぎないといふ人もあるが必ずしもさう一蹴してしまふことも出来ないものである。例へば伊勢神宮に參拜しといふべきところを三重縣の神宮に參拜しでは國民的感情が満足しない。その他出雲の大社を鳥根縣の大社、讃岐の屋島を香川縣の屋島といつたのでは、氣持がピツクリ來ないのである。だからやはり、歴史地圖には畿道、國名、地名は舊いものを使ふべきである。といつて何もかもむづかしい地名をせひ共使はねばならぬとは考へてゐない。

### 系圖の調べ方と作り方

誰の系圖でも分る 自分の家の系圖を調べるといふことは、誰しも興味を感ずることである。又種々の方法を盡せば、出自といふことはきつと分るものである。捨子とか近頃外國から來たといふやうな例外を除けば、一般の人々の家系は代々の名を明にすることは出来ないが、何處から出て、古代の何氏の後裔といふことだけはわかると考へてよい。けれども代々の名を知らうと云ふやうなことは、皇室以外不可能である。雲上家でも、漸く中古以來の名を明かに出來るにすぎない。

世に家傳系圖といふ風なものは澤山あるが、すべて偽作で史學的價值はない。こんなものを基としてはその人の系圖は分るものではない。あくまで系圖研究は史學を根柢とすべきである。

系圖の調べ方 系圖の調べ方實例として但馬から發祥した朝倉氏の系圖をあげる。その系圖に據ると、孝徳天皇の皇子日下部表米の後とし、



として、表米の譜には

養父郡大領、天智天皇御宇異賊襲來の時、防戦の大將となり日下部姓を賜ふ。戰場に於いて忽ち異賊を退けらる。朱雀元年甲申三月十五日卒す、朝來郡久世田莊賀納岳に表米大明神と祝し奉る。

と載せて居る。けれど孝徳天皇の皇子や皇孫に表米と云ふ様な方がない。又天智朝に異賊が攻めて來た事もない。そして表米が賜はつた日下部と云ふのは、もつと古い氏で、此の但馬國造も日下部であり、又養父郡、朝來郡は共に但馬國內の郡名で、斯様な郡の大領は國造の後裔であるのが常である。其處で此の氏は但馬國造日下部氏であるが、早く其の眞の出自を忘れ、其の先祖が郡の大領となつた時代より推して孝徳天皇の後裔とした事がわかるのである。此の氏が國造の後裔であり、日下部氏である事は、系圖に明記されて居るので容易に知る事が出來よう。

しからは異賊征伐と云ふ話は何かと云ふと、これは但馬國造の先祖日子坐王が御子丹波道主王と共に此の地方を征討し



た。それを語り傳へたものであらうと思はれるのである。

これと同じ原因から生れた話は甲州にも残つて居る。その大略を述べると、「昔仁明天皇の朝に異國の賊が攻めよせて來た。此時天から守國と云ふ人が降つて、丹波國安大寺の三俣の中にあつたが、詔をうけ、大いに賊を討つて之を退ける事が出來た。其の功で三枝なる氏を賜ひ大宰大貳に任せられ、又播磨で數多の莊園を賜はつたが、後讒言によつて罪を得甲斐の國に流された。此の人の子孫が甲州三枝氏で、野呂、立河、隱曾、林部、石原など云ふ表七名、裏七名となつた」と云ふのである。この傳説が基となつて、三枝系統の氏の系圖は何れも守國を仁明天皇の皇子と云ふ事にして居るが、その實甲州には古くから三枝直と云ふ氏があつた。此の三枝氏は其の三枝直の後裔に外ならないのである。

然らば此の傳説は如何にして生れたかと云ふと、三枝直と云ふ氏は甲斐國造から分れた氏で、もと丹波但馬方面に蔓延して居た日子坐王後裔の氏族である。つまり前述日下部朝倉等の先祖と同族で丹波から來た。又先祖日子坐王は玖賀耳の御笠等を平けた。又一族が播磨にもあると云ふ様な事を採り纏めた傳へが傳説化して、守國と云ふ様な人をつくつたもので、朝倉氏の祖表米と同様と云つてよい。

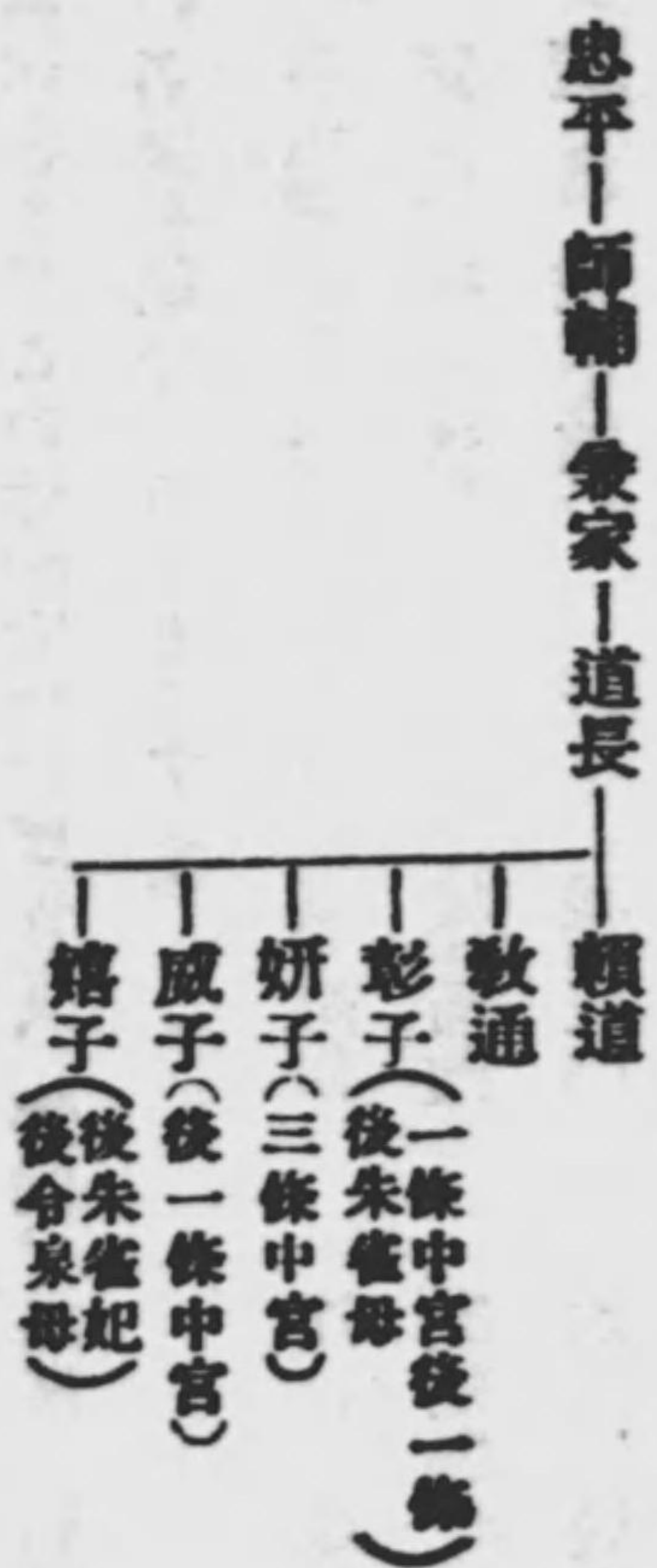
以上日下部、朝倉氏も、この甲州三枝氏も、皆開化天皇皇子日子坐王の後裔氏族で、何れも先祖に關する話を傳へて居るが、總べて時代を新しくして居る點は同様である。大體氏の出自に關する傳説は何れも時代を新しくして居ると云ふ事が普通と思つてよい。其の例證は幾つでもあるが、日子坐王後裔諸氏について述べて來た故、此の氏族のみの例證を猶ほ二三述べて見よう。

甲州にも日下部氏がある。これは朝倉氏の日下部と同流、即ち三枝直とも同流で甲斐國造の一族だが其の先祖を其の名稱の類似から日下部天皇(天武天皇皇子日並知皇子即ち岡宮御宇天皇)とし、三河にも日下部氏があつて、やはり甲州日

下部氏と同族なる穂別の一族であるが、これも草壁皇子の後裔或は奈良朝の人日下部公宣の裔として居る。その他舉ぐればきりがないのである。

新様に各氏に傳はつた荒誕不稽の傳説も、充分考へて行くと其の氏の出自を知る一の手段となり、又島津氏が諏訪神を大いに崇敬しながら、猶ほ先祖惟宗氏の氏神なる稻荷神にも深厚なる誠意を捧げて居る事や、越智河野の一族が今日に至る迄、三島の神を崇敬して居ると云ふ風に氏神からも出自を知る事が出来る。

系圖の作り方 系圖は、兄弟を右の方に、弟妹を左の方に、順次に書いて行くことが通則になつてゐる。しかし國史教授に用ふるものはさうはいかぬ。



やはり、教授に便宜よいやうに作らねばならない。この場合でも男女を入亂れて記すことは出來ない。このことは系圖作成者の心得べきことである。

### 歴史繪畫の蒐め方と描き方

歴史には参考になる繪畫は、これを蒐集するといふことは必要ではあるが、それは費用の多く要すること、實行は却



々むつかしいのである。殊に費用をつかはずに蒐集するといふことは、蒐集趣味のある人でない限りは出来ない。又いかに蒐集趣味があつたとしても、地方にあつて、廣く全国的のものを蒐集せんとすることは不可能である。中央の東京に住んでゐる人はその點に於て恵まれてゐるわけである。

しかし繪葉書の蒐集などは東京でも地方でも、心掛のよい人はよく蒐集してゐるのに驚かされる。

成城小學校の生徒で國史の自由作業で古代の名城を寫眞、繪葉書、繪畫で殆んど蒐集し網羅し盡してゐるのを見て驚いた事がある。この寸法で行けば寺院、佛圖、名所、舊蹟など容易にその繪葉書や繪畫を蒐集しうるのである。左に徳川時代の名城を紹介することにする。

|          |          |          |          |         |          |
|----------|----------|----------|----------|---------|----------|
| 名古屋城(尾張) | 和歌山城(紀伊) | 江戸城(武蔵)  | 大阪城(攝津)  | 金澤城(加賀) | 二條城(山城)  |
| 安土城(美濃)  | 赤城城(河内)  | 鹿兒島城(薩摩) | 仙臺城(陸奥)  | 熊本城(肥後) | 福岡城(筑前)  |
| 廣島城(安藝)  | 萩城(長門)   | 水戸城(常陸)  | 佐賀城(肥前)  | 福井城(越前) | 安濃津城(伊勢) |
| 彦根城(近江)  | 高知城(土佐)  | 鳥取城(因幡)  | 久留米城(筑後) | 徳島城(阿波) | 盛岡城(奥陸)  |
| 會津城(陸奥)  | 前橋城(上野)  | 久保田城(出羽) | 郡山城(大和)  | 松江城(出雲) |          |

最後に歴史畫の描き方について一言する。歴史畫を描くといふことは、建物にしる佛像にしる、刀劍甲冑にしる、人物にしる、風俗にしるそれは却々容易のことではない。これは單に畫法の巧拙だけの問題ではない。その典據について十分考證したる上に於て始めてなさるべきである。しからずんば非常なる誤謬を傳へるに至り、喜田博士の言はるる通り却つて兒童を啓する結果となるのである。

## ピアノの作り方

### ピアノの種類

(一)アップライトピアノ (Upright Piano 堅ピアノ)

外形は大きな「オルガン」に似てゐる。絃は豎に張つてあつて、随つて「ハンマー」も頭部が上になつて居り、絃を打つ時は啄木鳥が樹幹を啄く様になる。家内用(家庭用)のもので大抵型が定まつてゐる。高さが制限せらるる故、絃の長さも之れに従ひ、音響も「グランドピアノ」に比して小さい。

(二)グランドピアノ (Grand Piano 平臺ピアノ)

絃は水平に張られ、「ハンマー」も従つて、下方から上部に向つて打つ様になつてゐる。絃の長さ最も長く、音も大きい演奏用學校用として愛用せられる。

同一構造で少し形の小さい「セミグランドピアノ」(Semi Grand Piano) もある。

(三)スクエアピアノ (Square Piano 方形ピアノ)

「グランドピアノ」と同形式で、長方形のものである。ピアノ發達上の最初の産物である。

各部の構造と作用(主として「アップライトピアノ」に就きて)

### 鍵盤 (Key Board)

七オクターブを有して、最低音大字下二點(イ・)の處から始まり、最高音小字上四點(……イ)に終る。總鍵數八十五を以て普通とする。故に中央は(ハ)に當つて所謂「中央ハ」と稱するもの「ト音譜表」の下一線に相當し、その振動







は上つて、其の運動を(キ)アンダーレヴァーに傳へる。茲に於て(キ)は直ちに三方面に活動する。

第一 直ちに其の運動を(ル)「チャック」に傳へて其の尖端を以て(ヨ)「ハンマーバット」の下方を衝かして(キ)「ハンマー」の活動を促して絃を打たしめる。此の刹那(ル)即ち「チャック」の根の一端「セフトオツフアーム」(Soft Arm)は(ヲ)「レクレチツグバットン」に接觸して「チャック」の尖端がハンマーバットの一方に外れる様になつてゐる。

第二 直ちに前端の(ヌ)スプーン(本名はダンパーリフター Damper Lifter)に動き(レ)ダンパーレヴァーの下端を押さしめ(ナ)「ダンパー」を絃より離し絃の振動を自由にし、

第三 (キ)アンダーレヴァーの後方にある(カ)バックチェックを適當の處に押し上げて、一旦絃を打つて還つて來たハンマーの臀部を抑制して再び絃を打つ事のない様に、又動搖もさせない様にする。

一旦絃を打つた「ハンマー」(ネ)は打つた反動と(ヨ)「ハンマーバット」の前方にある(ノ)「ハンマースプリング」の弾きで直ちに後に押されると共に先に其の歸還を待つて居た「バックチェック」は直ぐに之の後部を抑制してハンマーの活動は中止する。

#### アクションの歸還

指端を鍵盤より離すときは、直ちに鍵盤は自己の重量と「アクション」の重量とに依つて、舊位置に歸ると同時に「アンダーレヴァー」は下りて「ハンマー」は自然に己が舊位置たる(ツ)「ハンマーレール」に歸着する。

又一方「ダンパーレヴァー」を押して絃から離さしめて置いた「スプーン」も復歸する故に「ダンパー」も再び絃を抑制して、其の振動を止め、「バックチェック」も亦「ハンマー」を離して茲に全く舊態に復するのである。

#### 絃 (Piano Wire)

(イ)絃の質

純粹なる鋼鐵で、非常に固く靱かなるもので、主として輸入による。

(ロ)高音の絃

中央部以上は三絃を同調にして同一の「ハンマー」により、同時に打つ様に出來てゐる。

(ハ)低音の絃

絃に細い鋼線を最も緻密に巻いて二絃同調にしてゐる。

(ニ)絃の緊張

絃は下部は鐵骨に植えた「ピン」に依つて止められ、上部はピン板(第壹圖ハ)に植えられた(ニ)ピンに依つて止められてゐる。ピン板は幾枚もの板を縦横合せたものである。

又此の「ピン」は調律をなすに大切なもので、特に大きく造られ、頭は調律器「チューニングハンマー」を挿しこむ爲に四角になつてゐる。第壹圖の(ヘ)は絃の緩むのを止める爲の設備である。

ペダル (Pedal 第壹圖ウ)

ダンパーペダル (Damper Pedal) 又はフォルテペダル (Forte Pedal)

右足前のもので右足で踏むものである。これを踏むと連接機によつて「スチッカー」が上げられる。それが爲「ダンパーレヴァー」が押し出され「アクション」部の「スプーン」(第貳圖)の力を持たないで「ダンパー」は全部絃を離れる。



### ソフトペダル (Soft Pedal)

左足にて踏むもので、前者と同様の仕掛によつて「スタツカー」を押し上げると「ハンマーレール」(第貳圖)(ツ)の一部は、之れが爲に少し前方に押し出され、絃と「ハンマー」との距離は減じて接近してくるから、「ハンマー」が絃を打つ力が弱くなる。

又別に「ハンマー」を左右に移動させて低音絃以上の絃を打つに、一絃か二絃のみに當る様になるものもある。

### 一部ダンパーペダル

中央にあるもの一部のダンパーを掲げる。

### 鐵骨 (Iron Frame 第壹圖ロ)

絃を緊張する爲に、木枠内一面に嵌められたもので黒鉄で作る。ピアノの重いのは之れが爲である、ピアノの上半部に表れた所は金泥などを塗抹する。尙鐵骨を用ふるは單に絃を張るばかりでなく、音響に及ぼす影響が甚だしい。それで此の鐵骨に僅少の劈痕でも出來ると、調子の上に狂ひを來たす事は勿論、響にも直ちに影響する。

### 響板 (Sounding Board 第壹圖ト)

多くは松板であるが絃の共鳴をする大切な任務をする。此の板の良否は直ちに音響に大なる關係があるから製造者は非常に苦心を此の板の造作に費してゐる。故にこの板に疵が生じたり、剝ぎ目が離れたりすると響の悪くなる事は言ふまでもなく。

### 其他

蓋 (Top Board) 譜面臺、蠟燭臺等がある。

### ヴァイオリンの作り方

先づ厚いボール紙を、ナイフの先で第一圖の様に形を切抜く。大きさは任意でよろしい。ボール紙はごく厚いのでないと折れる心配がある。若し適當なものが見當らなかつたら、幾枚も貼り合せて乾かせばよろしい。

次に第二圖の様に同じボール紙を8字形に切抜く。そして第一圖の(イ)と第二圖の(イ)とを重ねて針金で止める。この8字形の切抜きは顎當に使用するので、(ロ)と書いてある部分が弾く人の顎を當てるところであるから、(イ)を重ねて止める時は自由に折疊の出來る様にして置くこと便利である。第二圖の(ハ)(ニ)(ホ)の三つは糸の柱になるのである。これを第一圖の(ハ)(ホ)(ニ)のところに番號にしたがつて糊付すると、三つの柱が出来る。尤もボール紙を柱に立てるには、下を折つて糊で付けるやうにしなければ、うまい工合に立たないから、厚い板を小さく柱の形に切つて、これを立てた方がよく出来る。

次に糸は、本式にするとヴァイオリン糸ならば宜しいのだが、馬の毛で立派に間に合ふ。ヴァイオリンの糸は三味線とちがつて四本であるから、そのつもりで糸を四本、兩端から三本の柱の上に渡す。糸を張るときには、かなり張りつめて置かないと、高い音が出ない。

第三圖と第四圖とは弓の作り方である。先づ竹又は木の細い枝を切つて来て、少し火に焙りながら折り曲げると、自然



に三日月形に曲る。その兩端に針金をつけて、そこに絹糸を五六本重ねないで平く結びつける。

圖でいふならば第四圖はその絹糸と針金を結びつけたもので、(へ)と(ト)の部分で、第三圖の(へ)と(ト)の部分に結び付けば立派な弓が出来る。

胴と弓が揃へば、これでヴァイオリンが出来上つたのである。

### 唱歌帳の作り方

唱歌帳には既成のものが数多く流布されてゐるが、矢張り自分の創意を加へて作つたものの方が第一経済的でもある。なにより自分の唱歌學習上の理想を押しすゝめて行くことが出来ると思ふ。唱歌帳にはその種類がきはめて多く、その形式も千差萬別のものであるが、要するに現在の唱歌帳は兒童に自覺的に利用され、學習具となつてゐるものとはひとめ難い。情操陶冶を目的とする唱歌教授の唱歌帳は、亂雑極りない。讀書のノートに墮してしまつてゐる。また兒童の書きこんだ譜をみても、そこに一つの間ちがひも発見されないといふものは稀である。あやまつた譜を書きながら兒童は然も正しく唱誦してゐる。つまり兒童は暗誦してしまつて、譜のあやまりといふことは問題でない。これをまた教師も問題外視してゐるやうに思はれる。これでは唱歌帳は何のために用ひさせるものか、その意味を疑はねばならぬこととなる。そこで唱歌帳は、これを自覺的に兒童に利用させるやうに作製され、また指導を加へて行かなければならぬと思ふ。

先づは唱歌帳の大きさであるが、これは教科書と同じ大きさのものにすることが持ちはこびの上にも便利であり、またその體裁もよろしい。しかし紙数を多くし、したがつて樂譜を多く入れることとなると、例へば鉛凸版の廉價なるものを用ひても可なり高價となるものであるから、その大きさは教科書の半分大位にするがよろしい。即ち菊版半裁か四六版位にしたがよろしい。大きさがきまつたら次に表紙であるが、これは舊來のラシヤ紙を用ひるやうにする。色調は明る味とあたたか味とを持つた柔かいもの、而してあまり手垢の汚れが目立たぬやうな色調を選ぶことが大切であらう。また表紙の色は、これに印刷する圖案や文字とよく調和するやうなものでなければならぬ。例へば明るい色調でも、それが浮いて見えるやうなものではよろしくない。明るい中にもおちつきあるものを探るやうにしたいものである。

唱歌帳の用紙は、あまりうす手のものよりも幾分は厚味のあるものの方がよろしい。ザラザラした紙の方が鉛筆のつきがよいが、引きが弱くして破れ易いものは採らぬ方がよい。用紙の色はもちろん純白のものでなければならぬが、その價格の同じものならば幾分か赤味を帯びたものを選ぶやうにしてもよい。

扉には大抵のものが目次を入れてあるが、これは不要である。むしろ目次よりも、美しい繪畫でも刷りこんだ方がよいと思ふ。然し色刷りにすると費用がかさむから、繪畫の代りに重誦とか、平易な唱歌に對する注意を記入するやうにしてもよろしい。その注意字句は、抽象的であつてはならぬことは勿論、あまり無趣味な文であつてはならぬ。兒童の感情に柔かく切つてくるやうな、麗はしい詩的な文でなければならぬ。贅言するまでもなく五線は、可及的に明瞭なることを肝要とする。歌詞を書きこむための特別の場所をあける必要はあるまいと思ふが、若し歌詞の罫線を用ふるならば、開いた方に向つて左側に五線、右側に餘白なり縦線なりを入れたいと思ふ。

最後に唱歌帳の紙数であるが、これは歌曲を大約二十ぐらゐ書ける程度のもので毎年新しく替へさせた方がよい。只さへ汚れ易い唱歌帳を長く用ひさせると、兒童はこれにあいてしまつて、新鮮な學習興味を誘發されないことになる。また破れたりして、情操陶冶の上からみても面白くない結果を招くであらう。故に唱歌帳は毎年新らしいものと替へ、新鮮な學習興味を持続させる様にして行きたい。なほ唱歌帳は理想と經濟の見地から考慮して行くことを忘れてはならぬ。



### 唱歌繪掛圖の作り方

従来の唱歌教授は耳を通して行はれてゐた。しかし唱歌教授はあらゆる感覚を通して、全肉體と全精神とを揺り動かすものでなくてはならない。殊に低學年兒童に對しては、音と光即ち耳と眼との世界を中心として音樂的氛圍氣を醸成し、喜び勇んで學習せしむる方法によらねばならない。

従來長い間聽唱法が流行を極めてゐたが、最近視唱法が重視されるに至つた。唱歌繪掛圖はこの精神から生れたものである。即ち歌詞の内容とその發展すべき部分を兒童の注意と興味を考慮して、譜表の上に音譜の高低によつて圖案化せる繪を配したものである。

## 附錄



目次

# 労作教育の新研究 目次

|                   |      |
|-------------------|------|
| 一 労作教育の機構及び価値     | (一)  |
| 労作の語義             | (一)  |
| 労作の意義             | (一)  |
| 労作の根據としての自我及び意志   | (五)  |
| 労作の陶冶價值と實用價值      | (四)  |
| 生産的勞作と精神的勞作       | (五)  |
| 勞作の構成             | (七)  |
| 二 労作教育の要素         | (九)  |
| 經濟的要素             | (九)  |
| 徳育的要素             | (二)  |
| 體育的要素             | (三)  |
| 知育的要素             | (一五) |
| 藝術的要素             | (一七) |
| 社會的要素             | (一九) |
| 三 労作教育の沿革と發達      | (三)  |
| 新時代の労作教育          | (三)  |
| 一 シュライエルマツヘルと労作教育 | (四)  |



コメニウスと勞作教育……………(二三)

ロツクと勞作教育……………(二五)

ルソーと勞作教育……………(二六)

フランケと勞作教育……………(三)

汎愛派と勞作教育……………(三二)

ペスタロツチと勞作教育……………(三六)

ファイヒテと勞作教育……………(四)

#### 四 勞作教育の諸分派

認識派の勞作教育……………(五)

精神勞作派の勞作教育……………(六)

手工派の勞作教育……………(六)

道德教育學派の勞作教育……………(六)

#### 五 勞作學級經營の根本原理

自發原理……………(七)

フレイベルと勞作教育……………(四)

ゲーテと勞作教育……………(四七)

ヘルバルトと勞作教育……………(五〇)

山鹿素行と勞作教育……………(五)

貝原益軒と勞作教育……………(五)

二宮尊徳と勞作教育……………(五)

吉田松蔭と勞作教育……………(五)

藝術教育派の勞作教育……………(六)

宗教教育派の勞作教育……………(七)

社會本位派の勞作教育……………(七)

團藝派の勞作教育……………(七)

發達原理……………(八)

活動原理……………(七)

個性原理……………(七)

創造原理……………(七)

直觀原理……………(八)

體驗原理……………(八)

現實原理……………(八)

生産原理……………(八)

社會原理……………(八)

協同原理……………(八)

努力原理……………(八)

#### 六 勞作的學習の基礎原理

一科目の立場からの勞作……………(九)

方法原理の立場からの勞作……………(九)

學習課程の立場からの勞作……………(九)

學習課程の勞作……………(九)

書籍學習と勞作學習……………(九)

講演教式と體驗作業……………(一〇)

直觀と觀察實驗……………(一〇)

課題學習と問題學習……………(一〇)

整理と表現……………(一〇)

問答法と討議法……………(一〇)

單獨學習と共同勞作……………(一〇)

公民教育の立場からの勞作教育……………(一〇)

郷土教育の立場からの勞作教育……………(一〇)

職業教育の立場からの勞作教育……………(一一)

#### 七 各科勞作教育の實際

……………(一一)



|            |       |       |
|------------|-------|-------|
| 修身科勞作學習の實際 | ..... | (一四〇) |
| 讀方科勞作學習の實際 | ..... | (一四一) |
| 級方科勞作學習の實際 | ..... | (一四二) |
| 書方科勞作學習の實際 | ..... | (一四三) |
| 算術科勞作學習の實際 | ..... | (一四四) |
| 地理科勞作學習の實際 | ..... | (一四五) |
| 國史科勞作學習の實際 | ..... | (一四六) |

|            |       |       |
|------------|-------|-------|
| 理科科勞作學習の實際 | ..... | (一四七) |
| 圖書科勞作學習の實際 | ..... | (一四八) |
| 手工科勞作學習の實際 | ..... | (一四九) |
| 唱歌科勞作學習の實際 | ..... | (一五〇) |
| 體操科勞作學習の實際 | ..... | (一五一) |
| 家事科勞作學習の實際 | ..... | (一五二) |

# 勞作教育の新研究

## 一 勞作の機構及び價值

### 勞作の語義

「勞作」といふのは、獨逸語の Arbeit の譯語である。この Arbeit の語原は Arb で、それは「隸屬」・「奴隸」などの意味の言葉であるから、Arbeit といふのは、もとくは奴隸や奴僕の勞役乃至賦役を意味したものであるが、今日では、「労働」・「勤勞」・「作業」・「仕事」及び「製作」・「産物」・「研究」等の意味を持つもので、即ち精神上及び筋肉上の労働、又はその結果を意味する。學校に於ける Arbeit は、もとより一種の労働ではあるが、吾々が普通にいふ所の「労働」とは大いにその内容と概念とを異にするものであるから、これを直ちに「労働」といふのは、少からず當を得ないので、學校方面のそれは「勞作」と譯されてゐる。そして、普通の「労働」(所謂労働者の労働の如き)から區別されてゐる。

### 勞作の意義

次には、勞作の持つ意義を検討せねばならぬが、それには、現代の教育思潮をリードする人々の勞作觀について見て行くを捷徑とする。

(イ) ナトルフ (Natorp) の勞作觀 (獨逸) 人間の眼であり、指導力であるところの理念は、廣義の勞作や規律制度



のうちに具體的にその本質を現はすものである。勞作方面から論ずれば、眞の勞作はそれ自體のうちに理念を懐いてゐるものである。故に精神と勞作との關係は、兄弟の關係よりも親密なもので、寧ろ熱愛によつて異體同心となつてゐる夫婦の關係の如きものである。即ち勞作に對して、吾々が專念するにあつて、そこに愉悅を感じる時に於て、吾々は眞に吾々の自我を生かすものであり、吾々が永久に創造するところの永久の目的に關する直接意識は、實に勞作の宗教ともいふべきものである。されば吾々が全心をこめて勞作する、即ち他からの強制ではなく自己の内面からの欲求によつて勞作することは、自己と勞作とを一如たらしめるもので、この心境はやがて吾々を宗教の世界に導き入れるものである。一般社會に於ける勞働も將にかくあるべきである。

(ロ) ブロンスキー (Bronski) の勞作觀 (露國) 勞作は人間と自然との間に起る過程、即ち人間がその意味によつて自然を征服し、人間の要求に満足を與へる過程である。勞作教育は與へられた材料から人間の實用に適するものを作り得るやうに兒童の活動力を具案的に又組織的に働かしめることである。換言せば自然を征して、人間の要求に満足を與へるやうに教育することを、勞作教育の本旨とするものである。そして兒童をして道具の使用及び技術の應用を體得せしめることを、その任務とするものであり、勞作活動に於て兒童をして具案的な組織的な體習をなさしめることを、その方法とするものである。

(ハ) デウイ (Dewey) の勞作觀 (米國) 生物はすべて外界の環境に對して反應作用を起すが、人間は最も能動的に外界の環境に對して力を加へ、その環境に變化を來たさせ、その變化から更に人間は影響を受ける。この作用の過程は即ち經驗であつて、教育の對象は、つまり、この經驗を聰明に更新せしめるものである。この意味に於て、勞作は環境に對する加工の一つである。そしてその目的とするところは、近代の機械文明が教育に及ぼせる欠陥に顧みて、兒童の創造

勤勞——勞作——の精神の培養と社會的精神の涵養とにある。

(ニ) ケルシエンシュタイナー (Kerschenshtainer) の勞作觀 (獨逸) 勞作教育は、國家の各員の將來に對する準備と職業的陶冶の道德化と、社會を道德化する仕事に參與する能力を養ふことを目的とする。換言せば、公民教育上の立場に立つて、感覺と理性との兩方面を顧慮し、道德と經濟との調和をはかり、國家の一般文化目的に奉仕するにある。

(ホ) 小西重直博士の勞作觀 (日本) 勞作は個々の心的作用を伴ふ靈の働きが、生命慾・生存慾に關係ある肉の方面を價値化する場合に、筋肉を通じて起るところの價值的運動、價值的活動である。そしてそれによつて靈やそれに伴ふ心的作用及び肉の働きもいき／＼と培はれて行くが、勞作は實に靈の充實的な創造發展に缺くべからざる力である。實社會に於ける多くの勞作は、これを客觀的に見ると、勞働それ自身が直接に目的價値ではなく、勞働によつて得られた結果が目的價値である。即ち勞働は手段價値としての價値である。然るに學校に於ける勞作は、勞作それ自身に於て價値があり、又價値の内面經驗もある。勞作は素より人格の發展に役立つ意味に於て主要な價値を有するものであるが、教育の全體ではないから、學校に於ける勞作は、原本的目的價値、即ち完全な意味に於てそれ自身全體的價値であるとはいはれまいが、實社會に見出される如き客觀的な手段價値ともいふことは出來ぬ。つまり教育としての勞作は、原本的全體的的目的價値、即ち教育上人格構成と關係する場合に意味あるものとなるのである。

### 勞作の根據としての自我及び意志

主としてフイヒテ (Fichte, 1762-1814) の所説によつて、これを見て行かう。といふのは、彼は國民教育の本領をば、國民の結束統一にありとし、國家といふ共同社會のための教育は、實にこれを以て生命とするものであるといふ考を持つ



てゐたのであるから。そこで彼の哲學をまづ見よう、それは要するに、自我を以て出發點とするもので自我以外の非我もすべて自我の所造である。別言せば、人間界の一切は自我の自己活動によつて表現されるものである。従つて、教育は自己活動による自己教育であるといふのであるが、しかも彼は殊に自我の意志活動を重んじたが、その意志は行爲の根源なるが故に、意志を重んずることは、即ち行爲を重んじ、延いて勞作を重んずることになる。勞作教育の哲學根據は、實に茲にあるのである。何故ならば教育は自我の教育であり、それは意志活動、殊に勞作によつて成しとげられるものであるから。

尙、彼は學校教育の目的は知的陶冶よりも、寧ろ意志の陶冶にあるもので、勞作はその意志陶冶に最も有効な役目を演ずるものとなした。ペスタロツチも、勞作を教育上重んずべきであることを論じてゐるが、彼は教育原理としては直観を取り、勞作はこの直観の一方方法なるにすぎぬとせるもので、勞作を以て教育の中心であるとは認めなかつた。しかしフイヒテに於ては、以上述べるところで明かなるが如く、勞作は教育——自我の教育乃至意志陶冶の教育——の目的を達成する重要手段なのである。

#### 勞作の陶冶價值と實用價值

子供の自發的活動、殊に手の動作——手工——は、最も有効な知識の根源をなすもので、それは心意の發達を促すところの教育の手段であるとルソー (Jean Jacques Rousseau, 1712-1778) は早くも考へたのである。この點に於ては、彼は全く今日の勞作教育の眞髓を捉へてゐるといつてよい。しかも彼は單に概括的な自發的活動や手工に止まらず、將來活社會に入る準備として、何等かの手職をも學ばしむべきであるといふことを主張したのである。故に彼は勞作に於て、

心身發達に對する陶冶價值と、生活に對する實用價值との二つの價值を認めたと云はねばならぬ。素よりこれは勞作の持つ價值の全部ではないけれども、何人と雖も勞作教育の如きを夢想だもせなかつた十八世紀の末葉に於いて、勞作教育を高唱せるばかりか、その陶冶價值と實用價值との兩方面を認めたといふことは、實に傑出せる遠眼といはねばなるまい。されば、彼の教育觀を述べた「エミール」を、カントは殆んど徹夜してよみ、一生涯にたつた一度の例外を作つたといふエピソードさへもあるのである。又小學教育界の鼻祖ペスタロツチは、青年時代に同書を読み、それに感激して、その一生を教育に捧げたといふことである。

尙、ルソーは、人は子供のうちから少くも一日一時間は勞作のために費やさるべきもので、その一時間の勞作は終日の肥憶練習よりも得る所多いと喝破してゐる。又工場見學の如きは、産業に關する理解力を得ると共に、人間生活を如實に知らしめるに資するものであると云つてゐる。そして彼のエミール——「エミール」の主人公——は孤兒で、しかも現實社會から遠ざかつた、云はば自然の境地に於て、一人の教師によつて指導される、所謂個人教育で、彼はロツクと同様にそれを主張するものであつたが、それ故に彼の思想には共同社會の思想が缺けてゐるとの非難は當然ではあるが、勞作によつて自活し得る途を知らしめんとするのであるから、それはやがて共同社會生活に於て自立自營をなすの準備と解する上で、彼の個人教育は一方に於て人類の共同生活を前提とせるものといふべきである。

ルソーはその教育觀を「エミール」によつて發表したが、自ら手を下してこれを實現すべく何等の實際教育をも施さなかつた。しかし勞作教育の根本思想を道破せる點に於ては、彼の教育界に於ける功績の多大なるを認めねばならぬ。

#### 生産的勞作と精神的勞作



生産的勞作はケルシエンシュタイナー(Kerschenskeiner)の主張せるものであり、精神的勞作はこれに對してガウチツト(Gaudig)の主張せるものである。ケルシエンシュタイナーに従へば、人間は生きて行く上に必要な品物を何かしら生産せねばならぬが、それをなすと手の練習になるは勿論で、又頭の練習にもなる。しかもこの生産的勞作は公民として必要な性格を陶冶し、その生活を道德化するに最も効果的である。故に職業教育は一方普通教育と同じ目的をも達するものである。ガウチツトはこれを駁していふ、——生産的勞作は頭を練るに役立つかも知れぬが、頭を殺すことが一層である。即ち、身體を器械的に働かせると、頭は麻痺して働かなくなることも往々ある。素より人間には職業も必要ではあるが特殊の職業のみに没頭すると、職業的に偏した片輪の人間となつてしまひ、余りに職業に凝ると、人間の精神作用の一部をも殺して精神的不具者となる——と。

又、ケルシエンシュタイナーは、今日の學校は書籍を教へることに没頭して仕事を教へぬが、それは單なる學習學校であり、書籍學校であると攻撃し、書籍のみによる抽象的知識の注入を排斥し、觀察實驗その他の勞作による經驗的知識を重んずべしとなし、教材を最小限度に止め、勞作を最大限度まで多くすべしと要求した。これに對して、ガウチツトは、學校の仕事は大部分は書物によらねばならぬ、生産的勞作も精神陶冶の一助とはなるが、書籍は一層効果的な精神陶冶の手段であると論駁した。この二人の論議は當時天下の耳目を聳たしめた程有名なものであるが遂に相互にその各の論據を理解する事によつて兩主張は次第に相接近して來た。即ちガウチツトの方では、筋肉の運動も頭を練るに大いに役立つといふことを理解し、一方ケルシエンシュタイナーも、勞作は必ずしも身體ばかりに限らない、身體よりも主として頭を使ふことも等しく勞作である。文化の進歩には筋肉運動を主とする生産的勞作を必要とすると共に、發明工夫する精神的勞作をも必要とするものであると認めたとである。

最初は到底相容れることの出来ぬまでに反對の立場にあつたこの生産的勞作と精神的勞作との對抗は、かくて克服されて、今日の勞作教育思想が生み出されたのである。即ち現在に於て主張せられつつある勞作教育は、生産的勞作を偏重せず、同時に精神的勞作のみに傾倒せぬ、肉體的と精神的との兩勞作を等しく尊重し、兩者に等しく努力せしめやうとするものなのである。この結果から見れば、ケルシエンシュタイナーとガウチツトとの論戰は、勞作教育上に偉大なる貢獻をなせるものと云はねばならぬ。

### 勞作の構成

勞作は、その(イ)順序と(ロ)技能と(ハ)體驗とより成るものである。以下、それらについて大様を説明しよう。(イ) 勞作の順序 順序としては、まづ第一に勞作の目的——勞作課題——が定められ、次に勞作の手段が準備され、最後に勞作の具案的進行がある。尚、勞作は幾つかの分節に分たるべきで、その分節が反省の作用を伴ひつつ、それらに實現され、しかも各分節は全體的に結合されなければならず、又最後に於ては勞作の結果が反省されるものでなければならぬ。同時に、計畫のよしあし、實行上の努力の如何等の内面的反省もなければならぬ。

(ロ) 勞作の技能 第一は、材料に關する方面の技能である。それには、組織立てたり、抉部づけたり、分解したり、結合したり、計算したり、測定したり、切つたり、繼いだり、割つたり、打ちつけたり、孔をあけたり、積み重ねたり、磨いたり、刈つたり、書いたり、刻つたり、實に色々なものがある。又材料そのものには、自然的材料と文化的材料とがあるが、前者、例へば手工等に用ひる木片の如きを取扱ふ時はその分解的な勞作でも又構成的な勞作でも、よく自然の法則を觀察し、その法則と勞作する者の心の法則と、又技能の作用とを一致せしめるやうにならしむべきである。次に後者、



例へば塗料の如きものを取扱ふ時は、それが何のために供給されてゐるか、又どんなにして發明工夫されたものであるか、そして目下はどうして製造されてゐるかなどを知らしめることが望ましい。何故なれば、これには、人格構成に必要であるところの人間相互の理解、社會の勞働機構の知解、勞作の神聖の如き貴い教育資料が含まれてゐるからである。

第二は材料と直接的に關せぬ方面であるが、それは身體そのものの所作に關するもので、例へば體操の如きものである。道德宗教に關する實踐や實行は、技能といふには余りに形而上的である。

(ハ) 勞作の體驗　これは、或る勞作上の所作はどんな内面的作用から生ずるものであるか、例へば意志の働きからか、或は感情の働きか等と、勞作過程の内面、即ち體驗方面に關するものである。これを價值的に見れば、眞・善・美・政治・經濟の諸相に於ける勞作に關する價値體驗がある。吾々の靈の作用は、或は知或は情或は意の心的作用を伴ひつつ、筋肉を通して實際的に働くものであるが、しかも靈は又勞作の過程そのものを統一的に、内面的に體驗するものである。一方、各種の心的作用は勞作によつて修練をつむ。この靈が自己の表現を内面的に體驗すること、各種の心的作用がそれ／＼に修練をつむこととは取りも直さず文化的な人格陶冶、社會的人格構成となるのである。勞作の體驗の重要性は、實に故に存すると云はねばならぬ。即ち勞作教育の使命は、これによつて達成せられるのである。

## 二 勞作教育の要素

勞作教育の主張には、どういふ要素が含まれてゐるか、換言せば勞作教育の陶冶價値はどういふものから成り立つてゐるか。これを検討し分析して行くことは、勞作教育を本當に知る上で、是非とも必要なことである。この要素の點については、區々まち／＼ではあるが、大體下の如きものが擧げられてゐる。即ち(1)經濟的要素、(2)徳育的要素、(3)體育的要素、(4)智育的要素、(5)藝術的要素、(6)社會的要素がそれで、人によつてはその中の一つだけを勞作教育の眼目であると主張したり、又二つ三つを特に強調したりするが、素より多少の徑庭はあるにしても、この六要素はそれ／＼に特有の陶冶價値を有するもので、勞作教育に取つてはいづれも缺くべからざる要素なのである。以下その一つ／＼についてそれ／＼に検討して行かう。

### 經濟的要素

勞作教育の經濟的價値、別言せば實用的價値なるものは、吾々の實生活に直接的關係を有するものであるから、一般に容易に理解され、又勞作教育の特色をもはつきりと示すものである。經濟的要素は、その性質上生産的要素といつても、又職業的要素といつてもよい。何故ならば、何等かの勞作をなせば、その結果として經濟上の價値が生産されるからであ



り、又勞作によつて將來の職業への準備を教へるものだからである。そこに勞作教育の意義が容易に認められるので、一般に容易に理解されるのであらう。尙、經濟的價値を生産する能力又は熟練をば、通例技能と呼んでゐるから、經濟的要素はその意味では技能的要素といつても不可なしである。それはともかく、吾々が生活をするには勞作が必要である。換言せば經濟生活には生産的活動を必要とするもので、將來經濟生活を営まねばならぬ兒童に取つて生産的活動、即ち勞作が必要であると同時に、その兒童の勞作には、經濟的價値陶冶が多分に含まれてゐねばならぬ。

斯く考へてくれば、勞作教育には經濟的要素が特に著しく、少し強調して云へば、そればかりが眼目であると思はれる殊に共產黨の主張に従へば、人間は單に勞働して活動することを學べば、教育は十分である。つまり食つて行くことだけが生活の眼目で、極言せば人は食ふために生きてゐるといふことになる。かうなれば、人間の生活を全部物質生活であるとなす所謂唯物主義に墮してしまふ。物質生活に困つてゐる人は、ともすると、精神生活などはどうでも構はぬ、食へさへすればO.K.だといふけれども、一旦安樂に物質生活を營むことが出來ると、今度はそれだけでは満足されなくなる。即ち精神生活を更に要求してくる。一體人は物質と精神との兩方面に於て満足を得なければ、生活の意義と價値とを全うすることが出來ぬものである。「人はパンのみに生きるものに非らず」とは、即ちこの間の消息を道破せるものに外ならぬ。

人間は食はねばならぬ以上、生活の根本要件として生活のための勞働を知ること、何人と雖も異存はないであらうが勞働によつて物質生活の必需品を生産する方法を教へさへせば、それで教育の任務を終へたものとはいへぬ。そこには人間の生活の他の反面であるところの精神生活が無視されてゐる。従つて、それは人間性の要求する教育ではない。故に勞作教育の經濟的要素のみを以て、教育の目的とすることは、人間教育の目的としては偏狹なるものと云はねばならぬ。

即ち經濟的要素——生産的要素・職業的要素・技能的要素——は、勞作教育の唯一の要素ではなくして、その一要素たるにすぎぬものである。

### 徳育的要素

勞作の經濟生活の助けとなる方面は前述の經濟的要素であり、その性格の陶冶の助けとなる方面はこゝで述べようとする徳育的要素、即ち勞作の道德的陶冶價値である。道德教育には由來教授と訓練との二つの局面があり、前者は例へばわが國で教室内で行ふ修身科の教授であり、知的方面では道德に關する知識を授け、その判斷力を養ひ、情的方面では善を好み、惡を憎み、爲すべきをなさず、なすべからざるをなすことを非常なる苦痛とする底の情操を養ひ、意的方面では善をなさんとする動機を養成するを目的とするもので、一般に徳性の涵養といふのがそれである。又訓練といふのは、道德の實行によつて道德實行の能力を鍛鍊して、道德上の性格を作り上げることである。教授に於ては知・情・意の三方面の陶冶を等しく主眼とするものであるが、實際的には知的陶冶が主となり、情・意の陶冶は従となつてゐる。然るに訓練、即ち道德の實行に於ては、素より知、情の活動をも伴ふけれども、意の活動がその中心をなしてゐる。故に教授は知的陶冶を主とし、訓練は意志鍛鍊に重點を置くともいへる。そこで勞作が徳育の價値を有する上で、その何れの局面に屬するかといふと、道德教授の局面よりも、寧ろ性格意志鍛鍊乃至訓練の局面である。從來の徳育にあつては、單に知らしめるといふことに重きを置き、行はしめるといふことを粗略にした傾きがある。然るに徳育の眞使命は知らしめることよりも行はしめるにあるもので、單に耳で聞いたり、口で言つたりするばかりの道德は、何等の價値を持たぬ空虚な概念倫理である。勞作は要するに意志の活動であるから、そのうちには必然的に何等かの道德の實行が含まれる。勞作はつまり道德の實



行訓練を意味するものであり。換言せば勞作は勤勞、勤勉の徳を養ふもので、この故に勞作教育は一名勤勞教育とも稱される。人間の生活に勤勞の徳がどんなに價値あるものであるかといふことを考へただけでも、勞作教育精神そのもの、價値を容易に知ることが出来よう。單に言葉の上で千萬言を費やして教訓するよりも、只一つのことによいからそれを本當に實行せしめるに如かぬ。勤勞も單に知識に止まつてゐる間は、夢と變りはない。勤勞の勤勞たる價値は實地の仕事によつて實際に現はしめるところにある。かやうに勞作は積極的には直接に勤勞といふ道徳價値を發揮せしめるが、一方では消極的に多くの不徳・不品行や、それらに伴ふ罪惡から自然に遠ざからしめる。即ち勞作をなしてゐれば、不善を爲す暇がないから、勢ひ不善や罪惡から遠ざかる。尙、人間が勞作の喜びを知り、楽しく働きさへせば、その生活は必然に幸福になる。喜び楽しんで働くところには、個人も、家も、國家も、社會も榮える。つまり、勞作は善い人間を作り、その生活を幸福に導くものである。

勞作によつて訓練される徳は、勤勞又は勤勉と一般に云はれてゐるが、決してこれのみ限られてゐるものではない。一體人間の徳目には色々の區別があり、その名稱も色々に分れてゐるが、これらの諸徳は何等相互に關係なく離れ離れに孤立的獨存するものでは決してなく、寧ろ一つの性格の多方面のいづれかを捉へ、その特色について異なつた名稱を下したものである。要するに性格は諸徳を融合した渾然たる統一體で、その諸方面について少しづつ見方を異にして、それらに名稱が下されてゐる。徳目は色々に分たれてゐるとしても、これを融合統一する性格は一つであつて、それらをすべて包含するもので、しかも諸徳は相互に關聯交渉して同一の生命を有してゐる。例へば勤勞・勤勉・勉強・精勵・熱心・努力等は、それらに名稱は異なつてはゐるが、徳の本質には少しも變りがない。又勤勞といふ一つの徳が全然他の諸徳から引き離されて、それが只一つ完成されるといふことも素よりあり得べからざること、従つて勞作によつて勤勞といふ徳が

完成されるやうなことがありとせば、その時には他の諸徳も少くも或る程度までは同時に養成されてゐるものである。故に勞作は單に勤勞のみを養ふものではなく、全人格を活動して、同時に他の諸徳をも養ふものである。性格は全人格の道徳方面を指すもので、もと／＼統一した生命の表現なのであるから、これを一部づつ切り離して別々に陶冶することが出来るものではない。全人格としても、又その道徳方面たる性格としても、常に全體として陶冶されし、發達しもある。勞作は従つて全人格、全性格の表れであるから、勞作する時にはその人の既に涵養した諸徳がすべて發露し、同時に全人格、全性格が陶冶される。切言せば、勞作は人物を作るともいへる。以上によつて、如何に徳育的要素が勞作教育上で重要な地位を占めてゐるものであるか、首肯されると共に、勞作教育精神が如何に教育の眞髓に觸れてゐるものであるか、明瞭するであらう。

### 體育的要素

學校で體育を主眼として課する教科は、體操と遊戲とであつて、最も自然的な體育は遊戲である。つまり體操は遊戲を理論的系統的に組織立てた身體の運動法である。わが國の小學校體操科の要旨中に、「精神を快活にして剛毅ならしめ、兼て規律を守り協同を尙ぶの習慣を養ふ」とあることから見ても、體操には體育的要素と共に徳育的要素を含むことが明かである。それが中學校以上の軍事教練になると、體操よりも規律訓練を強調するものであるから、體育的要素が一層從的となり副的となる。それで體育のみを主眼として考へると勞作を課するよりも體操乃至遊戲を課する方が一層適切であり捷徑である。遊戲に於ける身體の活動は、つまり活動のための活動であつて、そこには何等の目的の意識がなく、又目的によつて少しも自由を拘束されない。これに反し、仕事勞作は一定の目的を自覺し、これを達成するための活動である。故に



遊戯は内部の活動慾に促されて、云はゞ遊びたいから遊ぶもので、従つて遊ぶ時には常に快感を感じるが、勞作は目的達成のために行ふものであるから、やりたくないと思ふ場合も必然にあり、その場合には、仕事は一種の拘束となり、快感を覚えぬばかりか、いや／＼に仕事をする時には不快の感じさへ抱く。しかし人間固有の活動慾を満たすやうに仕事をやれば、仕事は遊戯と同様に常に快感を伴ふ。現代の勞作教育は、適當に勞作指導して勞作の喜びを味はせようとするものである。

身體を使用する勞作、即ち筋肉勞働は、身體的價值を有することは論を俟たぬところではあるが、これを以て體操や遊戯を不必要とするのは、聊か輕卒である。何故ならば、仕事がすべて健康に有益であるとすれば、職人や職工に不健康者があるわけはないからである。運動を生命とする競技の選手や體操の教師にさへ若死する人や病者があるのであるから、職人や職工に不健康者のあるのは當然の話である。身體の運動がその發達を促し、その健康を増進するのは、適當の運動に限られてゐるもので、過激な運動や身體の一局部に偏した仕事は、却つて保健上有害である。つまり競技の選手や體操教師の不健康は、運動が過度なためであり、職人や職工に不健康な人や姿勢の悪い人の少くないのは、仕事をする時の姿勢が不自然であつたり、仕事の手先などの一局部に限られてゐたりするからである。故に體育上からのみ考へる時には勞作は到底體操や遊戯の足元にも及ばぬから、勞作に體育的價值は素より多分にありはするけれども、勞作を課することを以て體操や遊戯を廢してしまふわけには行かぬ。否、特殊の職業に従事すると、身體の姿勢を悪くするから、何物かによつてこれを矯正せねばならぬ。體操はもと／＼この矯正のために案出されたものである。學校に於て身體的勞作を課する時には、この體育上の缺陷の有無について十分の考慮を拂はねばならぬ。工作物の衛生上の注意はいふまでもなく、身體の一局部に偏する勞作を課する場合には、これを矯正するための體操や遊戯を必要とする。勞作の體育的價值を偏重し

て、體操や遊戯の使命を没却してならぬことは、以上によつておのづから明かである。

勞作は普通工作と園藝とに二大別されてゐるが、前者は工業を代表し、後者は農業を代表する。體育衛生の點から見ると、農業は遙かに工業に優る。それは不衛生な機械工場内の勞作と自然に恵まれた田園の勞作とを比べて見れば直ちに首肯され、又工業都市の住民と農村の住民との保健上の相違を考へれば容易に判ることである。故に學校では體育衛生上の見地から、成るべく園藝を多く課すべきであるが、勞作の教育價值は、ひとり體育的價值に限られるものではないから、それにのみ囚はれてはならぬ。工業都市の學校でも園藝を課する必要がある、農村の學校でも工作を課するの必要がある

### 智 育 的 要 素

智育といふことは、一言にしていへば、知識の傳授と知力の鍛錬とである。知識の傳授は別言すれば實質的陶冶であり知力の鍛錬は形式陶冶である。書籍による教授は主として記憶に訴へる實質的陶冶で、従つて教授する書籍の分量を多くすることを目的としたのである。然るにその後に至つて、無批判的な無理解的な多量の知識よりも理解力や判斷力や推理力の方が遙かに人生に必要なといふことを發見され、實質的陶冶よりも形式的陶冶に重點が置かれるやうになつた。尤も形式的陶冶は實質的陶冶と相扶け相補つて行はるべきもので、知識を離れて知力の鍛錬のみが孤立して行はれるべきものではないので、學校教育の事業といへば、知識の傳授と知力の鍛錬とであつた。即ち、學校教育は體育、德育の方面を殆んど顧みず、主として智育に力が注がれたのである。學校へ行くのは、端的に云へば、書籍を學習するためであつた。かういふ考へからしては、手工や園藝の如き勞作に書籍のやうな智育的價值があらうなどは夢想もされぬ所である。故に勞作が經濟的價值や德育的價值や體育的價值を有するといふことは、比較的容易に理解されたが、智育的價值があるとい



ふことは、却々了解されなかつた。しかし遂にその智育的價値は認められて、勞作は今や學校の立派な一教科となつた。否、勞作は教育原理とまでなつた。もし勞作が單に職業の準備のためのものものであるならば、必ずしも學校の教科とするには至らなかつたであらう。又德育も必ずしも勞作によらなくても他にそれ〴〵の方法があつたであらう。然るに勞作が教育方法の原理とまで見做さるゝに至つた所以のものは、畢竟する所、勞作に包含されてゐるすべての陶冶價値が究明され、勞作によつてすべての教育の目的が達成されるといふことが證明されたからである。

手工に形式的陶冶價値を認めたのは、恐らくルソーを以て嚆矢とするであらう。彼は書籍から知識を授けることを拒み自然を書籍とし、萬物を教訓とすることを力説し、自己活動による自己教育を高唱したのである。而して手工はこの種の自學自習の一方面である。彼は人間が自然に具有する感官や能力を使用練習することによつて知識を獲得すると共に、感官や能力の發達を圖つた。書籍によらず、専ら自己の勞作による形式的陶冶乃至實質的陶冶の意義は、當然にそこに含まれてゐる。即ち、人間の自然生活に於ては、書籍を學ぶ必要もなく、勞作して生活することによつて、自然に實質的陶冶と形式的陶冶とが行はれたことは疑ひを容れぬ、とルソーはいつてゐる。

手工の製作品には素より實用的經濟的價値を伴ふものであるが、學校の手工科の價値はこの價値のみではなく、寧ろ手工科によつて得られる形式的陶冶、即ち智育にある。即ち手工は物品を製作することによつて手を練習すると共に、精神作用を鍛鍊して形式的陶冶をなすものである。わが國の小學校手工科の要旨に、「簡單なる物品を製作するの能を得せしめ工業の趣味を長じ、勤勞を好むの習慣を養ふ」と規定されてゐるのを見ても、その間の消息がわかる。「物品を製作する能」といふことは、單に物品を製作することに止まるものではなく、これを製作する人の製作能力の養成、換言せば手の練習とこれに伴ふて行はれる精神の形式的陶冶を含むものである。又「工業の趣味を長じ」とは、經濟的要素のことであり、

「勤勞を好むの習慣を養ふ」とは、德育的要素を意味するものである。手工では當然に物品を作るが、その製作した物品の外に、その製作に際して用ひるところの手や眼その他の感官、頭腦の推理なり判断なり等の身體及び精神の作用が練習される點に形式的陶冶があるものであつて、例へば製作した物品が誤つて爐に落ち焼けて形がなくなつたとしても、手工科の陶冶價値であるところの手の練習、目の練習且つは頭腦を働かした練習は、無形の能力となつて何時までもその人の人格内容として残るものである。これが即ち手工科乃至勞作の形式的陶冶價値、即ち智育的價値であつて、勞作教育上智育的要素の重視される所以でもある。

### 藝術的要素

人は本來醜いものよりも美しいものを好むものであるから、同じ物を作るにしても、成るべく手綺麗に製作しようとするが、それには勢ひ美感を必要とし、その形態美の上に於て美的趣味が含まれてゐる。故に手工による物品製作及び各種の造形に於ては、知らず識らず美的趣味が涵養される。しかし手工を唱道した初期の人達は、經濟的要素を始め德育的要素や體育的要素をば認めたが、趣味の涵養、即ち藝術教育的要素はこれに氣付かずになつたもので、これが自覺されたのは比較的後期に屬する。即ち、理論的根據を以て、これを唱へたのは、汎愛派のホイジンゲル (J. H. G. Housinger) であつて、その影響を受けたフリーベル (Freibel) その他の人々は、いづれも手工の趣味的陶冶價値を認めたのである。しかしまだ勞作教育の主要の要素とはならなかつたが、最近藝術教育運動が勃興し、勞作教育運動がこれと合流するに及んで、始めて手工の創作價値や表現の意義が深化されるやうになつたのである。

昔の小學校は、智育一點張り、書籍を授けることを以て能事畢れりとしたものであるから、その設備の如き殺風景極



ふことは、却々了解されなかつた。しかし遂にその智育的價値は認められて、勞作は今や學校の立派な一教科となつた。否、勞作は教育原理とまでなつた。もし勞作が單に職業の準備のためのもののであるならば、必ずしも學校の教科とするには至らなかつたであらう。又德育も必ずしも勞作によらなくても他にそれ〴〵の方法があつたであらう。然るに勞作が教育方法の原理とまで見做さるゝに至つた所以のものは、畢竟する所、勞作に包含されてゐるすべての陶冶價値が究明され、勞作によつてすべての教育の目的が達成されるといふことが證明されたからである。

手工に形式的陶冶價値を認められたのは、恐らくルソーを以て嚆矢とするであらう。彼は書籍から知識を授けることを拒み自然を書籍とし、萬物を教訓とすることを力説し、自己活動による自己教育を高唱したのである。而して手工はこの種の自學自習の一方面である。彼は人間が自然に具有する感官や能力を使用練習することによつて知識を獲得すると共に、感官や能力の發達を圖つた。書籍によらず、専ら自己の勞作による形式的陶冶乃至實質的陶冶の意義は、當然にそこに含まれてゐる。即ち、人間の自然生活に於ては、書籍を學ぶ必要もなく、勞作して生活することによつて、自然に實質的陶冶と形式的陶冶とが行はれたことは疑ひを容れぬ、とルソーはいつてゐる。

手工の製作品には素より實用的經濟的價値を伴ふものであるが、學校の手工科の價値はこの價値のみではなく、寧ろ手工科によつて得られる形式的陶冶、即ち智育にある。即ち手工は物品を製作することによつて手を練習すると共に、精神作用を鍛鍊して形式的陶冶をなすものである。わが國の小學校手工科の要旨に、「簡單なる物品を製作するの能を得せしめ工業の趣味を長じ、勤勞を好むの習慣を養ふ」と規定されてゐるのを見ても、その間の消息がわかる。「物品を製作する能」といふことは、單に物品を製作することに止まるものではなく、これを製作する人の製作能力の養成、換言せば手の練習とこれに伴ふて行はれる精神の形式的陶冶を含むものである。又「工業の趣味を長じ」とは、經濟的要素のことであり、

「勤勞を好むの習慣を養ふ」とは、德育的要素を意味するものである。手工では當然に物品を作るが、その製作した物品の外に、その製作に際して用ひるところの手や眼その他の感官、頭腦の推理なり判断なり等の身體及び精神の作用が練習される點に形式的陶冶があるものであつて、例へば製作した物品が誤つて爐に落ち焼けて形がなくなつたとしても、手工科の陶冶價値であるところの手の練習、目の練習且つは頭腦を働かした練習は、無形の能力となつて何時までもその人の人格内容として残るものである。これが即ち手工科乃至勞作の形式的陶冶價値、即ち智育的價値であつて、勞作教育上智育的要素の重視される所以でもある。

### 藝術的要素

人は本來醜いものよりも美しいものを好むものであるから、同じ物を作るにしても、成るべく手綺麗に製作しようとするが、それには勢ひ美感を必要とし、その形態美の上に於て美的趣味が含まれてゐる。故に手工による物品製作及び各種の造形に於ては、知らず識らず美的趣味が涵養される。しかし手工を唱道した初期の人達は、經濟的要素を始め德育的要素や體育的要素をば認めなが、趣味の涵養、即ち藝術教育的要素はこれに氣付かずにゐたもので、これが自覺されたのは比較的後期に屬する。即ち、理論的根據を以て、これを唱へたのは、汎愛派のホイジンゲル (J. H. G. Housinger) であつて、その影響を受けたフリーベル (Freibell) その他の人々は、いづれも手工の趣味的陶冶價値を認めたのである。しかしまだ勞作教育の主要の要素とはならなかつたが、最近藝術教育運動が勃興し、勞作教育運動がこれと合流するに及んで、始めて手工の創作價値や表現の意義が深化されるやうになつたのである。

昔の小學校は、智育一點張り、書籍を授けることを以て能事畢れりとしたものであるから、その設備の如き殺風景極



りなく、子供の美感に訴へるやうな趣味の如きはてんで眼中になかつたのである。しかるに今日では學校内には所々に見事な額が掲げられてゐるが、これは偏に藝術教育の賜物といふべきである。この藝術運動の最初に於ては、主として鑑賞力、即ち趣味養成の方面に力が注がれたものである。即ちこれを養成して行くのが學校の藝術教育の仕事としたのであるが、更に研究が進められて行くにつれ、趣味には鑑賞のみでなく、一面に創作の方面もあるといふことに氣づき、次第にこの方面にも力を注がれるやうになり、鑑賞力と創作力との養成を以て藝術教育の主眼となした。爾來學校の圖畫教授はそこに新しい生命を見出し、從來の臨畫を斥けて、自由畫を取り入れた。この自由畫に於てこそ、兒童は内部に宿つてゐる天賦の創作能力を發揮し、天衣無縫的なすばらしい表現をなすこと出来るのである。しかもそれには譬へる物ない喜び——創作時の喜びと完了時の喜びとの二重の喜びがある。勞作教育が特に力説するところの喜びは、この藝術的創作の喜びから取り入れたものである。

藝術で創作といふことと表現といふことは同義語であるが、勞作教育では創作といはず廣く表現と稱し、藝術品の創作以外の作業をも含ませてゐる。即ち物品を製作し、繪畫を描く外に、歌を歌ひ、踊を踊り、文章を作るのは、すべて表現である。藝術美には獨り繪畫、彫刻、音樂に止まらず、文學や演劇等も含まれてゐる。又形態美は言語にも動作にも表現される。かくの如き勞作教育の表現の思想は、藝術的教育の創作の思想と一致するものであるが、これは又他方に於て人格教育學の思想とも共通點がある。故に、勞作教育には、藝術教育の要素があると共に、人格教育の要素もあるのである。何故なれば、ベルグソンの生の躍動説はオイケンノ精神生活と相結合して人格教育學の思想となり、それは人格價值創造説となつて、更にスプランガーの文化的教育學に取り入れられ、ケルシエンシュタイナーの勞作教育は最後に文化的教育學と合流したからである。一體藝術は經濟・道德・知識等とは、關係が薄いものであつたが、勞作といふ見地からして、始

めて密接な相互關係のあることが明かにされ、遂に今日の勞作教育の内容を構成する一要素となつたのである。

### 社會的要素

共存共榮の社會は階級闘争のない共同社會と解されるが、それは必ずしも階級をなくした共產社會のみとは限らぬ。即ち、各階級が融和協調して所謂階級闘争をなくした社會は、共存共榮といふ理想を實現した國家である。この共存共榮を理想とする國家は、共同社會國家といふべきであつて、勞作教育の社會的要素に於ける社會的の意義は、つまり共存共榮を理想とする社會であるとするべきである。世界大戦前に於けるケルシエンシュタイナーが勞作學校の目的として、勞作教育と相表裏して公民教育を唱へたが、この公民は獨逸帝國の公民を意味するもので、勞作教育の目的は、畢竟國家に有用な公民を養成するにありといふ國家主義的のものであつた。又ナトルプの社會的教育學も、國家主義的色彩の濃厚なものであつた。しかしこの二人の根本思想は獨り帝國に限らず共和國にも適用されるもので、同時に社會主義にも應用し得るものである。ケルシエンシュタイナーの提唱した勞作學校は、これによつて理想的なる國家公民を養成せんとしたもので、従つて學校を以て共同勞作の團體となし、國家公民生活の基礎を養はうとしたものであるから、これを一面から見れば、共同勞作によりて共同な責任の觀念を中心とする政治的訓練、即ち公民的訓練を行はうとするものである。今日の勞作教育では、この意味に於て、社會的要素を認めるもので、教育の目的は結局に於て國家に有用な人物の養成にある點から考へれば、それは當然すぎるほど當然の歸結である。

勞作教育の要素はこれ一通り述べ盡くした。この經濟的要素、德育的要素、體育的要素、智育的要素、藝術的要素及び社會的要素は人間文化生活の殆んどすべての方面を網羅するものであつて、そこに缺けてゐる方面は宗教的方面だけである



勞作は宗教心を養ふと論ずる人もあるが、如何にも宗教的信念から、克己自制の訓練として筋肉勞働することはあるけれども、筋肉勞働のみによつて宗教心が養はれるとは聊か速断である。殊に勞作その他によつて道德教育の途が確立されるならば、そこに宗教教育も亦確立されるものと見るべきであるから、特に學校教育にこれを課するの必要はないと考へられる。そこで、態々宗教的要素を擧げないのである。

以上述べ來つた要素の順序は、大體に於て勞作教育の發達過程を示してゐる。即ち、勞作教育はまづ經濟の必要から起り、次に道德方面の價値が認められ、一方體育の價値も知られ、それが從來の普通教育の主眼となつてゐた智育、即ち形式的陶冶の思想をも取り入れ、更に藝術教育思想と握手し、又最近に勃興せる社會思想と合流し、遂に生活問題を中心として吾々の文化生活のすべての方面を包含することゝなつたのである。故に勞作學校は一言で云へば生活本位の學校、切言せば生活學校である。既に生活學校であるから、現代生活の要求を最もよく満たすところの教育は、即ち勞作教育と云へるであらう。目下の社會思想はすべて生活問題乃至經濟問題を中心とするものであるから、この生活問題乃至經濟問題を度外にしては社會思想はあり得ぬ。そこでこれら生活問題と經濟問題とは當然に社會思想の規範に含まれて來る。勞作教育は既述の如く最初經濟的の動機から起つたもので、従つて暫くは經濟的要素が中核となつてゐたのであるが、その間に他の要素、即ち德育的・體育的・智育的・藝術的要素がその内容の明瞭となると共にその價値を認められ、それらに勞作教育の重要な要素となり、かくして最近に於ては、經濟的要素を中心とする社會的要素が主要の地位に置かれるやうになつた。約言すれば、勞作は經濟的動機から出發して再び經濟的動機に歸着したのである。しかしこの歸着點としての經濟的動機は、出發點としてのそれよりはその範圍が遙かに廣汎となり、社會生活のすべての方面を網羅することゝなつたのである。

### 三 勞作教育の沿革と發達

#### 新時代の勞作教育

歐洲大戰は又の名を世界大戰と稱せられるが、その結果として世界のあらゆる文化の様相を一變した。教育界に於ても同様に、從來とは全くその色彩を異にする思想が顯現した。その新思想の代表的なるものは、即ち勞作教育である。殊にこの勞作教育思想は、極めて廣汎なる内容を有するもので、切言せば、あらゆる新しい教育思想がすべて包含されてゐる。又それらの思想のエキスであるとも精髄であるともいへる。而してこの勞作教育思想は、大戰後に突然に起つたものでなく、大戰前からあつた思想が漸次にその内容を改善し充實し、遂に大成されて今日の教育界の思潮の主潮となつたのである。そこで、勞作教育の歴史的考察が必要となつて來る。

勞作教育思想は、つまり勞作を中心として人格を陶冶し、勞作によつて勞作と生活とを理解せしめ、理想的社會の實現を企圖するところの教育思想で、換言せば、勞作をすべての教育方法の指導原理となすものである。一體人間が生きて行くには、どうしても勞作といふことを缺いてはならぬ。人間の生活に取つては、身體乃至精神を働かして勞作するといふことが絶對的必要條件である。即ち生活と勞作とは、離るべからざる相互依存の關係にあるもので、換言せば、勞作なくして生活なく、生活なくして勞作なしで、つまり生活即勞作、勞作即生活である。而して理性といふものをもつてゐる吾



々人間は、動物のやうに單に生きてゐるといふ自然生活では到底満足されぬ。即ち同じ生活でもよい生活を、今日の生活は昨日のそれよりもよく、明日の生活は今日のそれよりもよくありたいと、人間の理性は生活の向上を要求するのである。かくて、吾々の生活は、野蠻未開の自然生活から漸次改善され、充實され、今日の文化生活となつたものである。人間の生活に取つて最も必要なものは衣食住であつて、これを生産するには精神と身體とが共に働かねばならず、これを向上改善するにも亦心身の勞作がなければならぬ。文化生活とは、かうして向上改善された生活のことで、政治、經濟、道德、宗教、藝術、學術の如きは、即ち文化の諸方面である。これらの文化も心身の勞作のない所には存在し得ぬ。

吾々は勞作なしには生活が出来ぬし、文化をも産み出すことが出来ぬのであるから、子供のうちから勞作に馴れしめることは、人間に取つては絶対に必要なことである。それで、今日のやうに組織立てられ系統づけられた勞作教育といふものが現はれぬすつと前から、勞作教育といふ事實は存在してゐた。換言せば、別に理論も學說もなかつたが、一種の勞作教育を無意識のうちに行つてゐたのである。未開野蠻の原始的な生活にあつては、殆んど禽獸の生活に近い自然生活で、文化も極めて低く、その生活様式も甚だ簡易素朴なものであつたから、それに必要な勞作は従つて簡單であり、容易であつたので、その方法の如きは特に學習を必要とはしなかつた。しかし、理智の覺醒に伴ひ、生活様式が次第に改善するにつれて、即ち文化が向上するにつれて、勞作も漸次複雑になり、遂に特別の教育——所謂勞作教育——を必要とするに至つたものである。

人間には模倣・遊戲・好奇の三本能があるが、これはもと／＼自發的のもので、内部からの抑へることの出来ぬ衝動に於かれて、心身の活動を促し、延いて心身の自然の發達を促し、生活の能力を養成するものであるから、この三者をば綜合して活動本能乃至活動衝動と云つてもよい。ところで、今日のすべての教育を生活能力を増進する途であるとすれば、三

本能、即ち活動本能は無意識的に教育の目的に叶つてゐる活動をなしてゐるものと云へる。今日の組織的教育が可能なのも、つまりは、人間にかうした本能的基礎があるからであつて、模倣・遊戲・好奇の三本能はこの點からして、學習的本能とも見られる。子供が自然に行ふ學習や心身の發達が、この本能によることが多いやうに、未開人の間に行はれてゐる自然教育は、この本能を土臺として行はれてゐるものと云ふべきで、彼等の原始生活が禽獸に近く、主として本能によつて行はれてゐるが如く、その自然教育も主として本能の衝動によつて無意識に行はれてゐる。自然教育が人為的の有意教育に進んでからでも、兒童は教師を模倣することが多く、好奇や遊戲の本能が又これを助けてゐる。自然の勞作教育は、即ち自然教育の勞作の方面であつて、勞作以外に別に生活もなく、教育もないものとせば、自然教育は全部勞作教育、換言せば生活それ自身による生活の教育と云はねばならぬ。又、勞作が心身の活動を意味するものとせば、自然勞作は本能による心身の自然活動で、それは延いて心身の自然の發達を促し、同時に生活能力を達成するものといふことにある。かくの如く、心理的に考へて來ると、自然の勞作教育は、生活それ自身によつて行はれる生活への教育であつて、一方心身の自然の活動によつてその自然の發達を促しつつあるものと云はねばならぬ。無意識的に行はれる自然勞作教育でさへかく心身の發達を促すものであるから、組織立てられ系統づけられたところの勞作教育は、當然に心身の發達を促すに最も効果的な方法である。

### コメニウスと勞作教育

埃國人コメニウス (J. A. Comenius, 1592—1670) は、自然の法則に基いた直觀主義の教授法、即ち實物教授なるものを唱へ、その思想が爾來二三世紀に亘つて歐洲の教育界を支配したほどの大教育家である。その直觀主義即ち實物教授



は、全然彼の獨創ではなく、獨逸人ラトケ (Ratke) や英國人ベーコン (Bacon) の思想に影響されたもので、そのために彼は近世教育のベーコンとも稱される。即ち彼の實物教授はベーコンの自然現象の觀察實驗を出發點とする歸納論理の應用であつた。又彼は近世教育の父と呼ばれるが、それは學校改革を叫び、從來の書籍に囚はれた言語のみの教授を排斥し實物を主とする直觀教授を確立し、繪入讀本の模範を作成せるがためである。この繪入讀本は元の教科書に比すれば、實に天地の相違がある。そしてその特色とする所は、語彙と挿畫とが結合されてゐる點で、かうした試みは彼以前にも、例へば英國人バテウス (Bateus) などによつても出版されたのであるが、それらよりは遙かに整頓されたもので、しかもあらゆる方面の事象が網羅されてゐる。彼はその繪入讀本と實物教授の原理を述べた著書「大教授學」(Didacticæ Magna, 1638) によつて、書籍のみにより從來の教授法を打破したのである。時代は既にさうした機運にあつたので、彼の主張は直ちに時代の歡迎するところとなり、當時の教育界を風靡し、その後には現はれた教育家によつて繼承され、深化され、遂に今日の勞作教育が生れ出たのであるから、コメニウスはこの意味で勞作教育の先驅者といふべきである。

彼は事物の知識と言語の訓練と動作の熟練との三つを区分し、實物の直觀による事物の知識を第一に位せしめ、直觀に基いて得た知識を記憶させてこれを言語に表現したものを次に位せしめ、更にこれを動作に體現したものを第三に位せしめたのである。而してこの第三位の知識の體現である動作のうち、道徳に關するものは即ち實行であり、經濟に關するものは即ち手工的技能——勞作——であつて、彼は早くも勞作の價值を認め、これを學習の最後の段階とせるものである。即ち、彼は先づ心に學んで、口に言ひ、そして手で行ふといふことを學習の順序と思惟したのである。尙、彼に従へば、學校は單なる學校生活をなすための學校ではなくして、實生活のために、その生活の準備を爲す學校でなければならぬ。從來の古典學習に終始する貴族的教育ではなくして、貴賤貧富の別なくすべての人を人間として教育する教育でなけ

ればならぬ。かく、彼は普通教育を主張すると共に、學校を、生活のための學校を高唱したのである。彼は又、人間の身體はその構造が勞作をなすやうに出來てゐるから、幼時から勞作に馴らし、勤勞に堪へる様に訓練せねばならぬが、殊に子供は活動することが好きで、一時もじつとしてゐないものだから、その活動性を無駄に抑へることなく、遊戯なり仕事なりをさせねばならぬと考へ、教育の段階をば、母親學校(生後六歳まで)、國語學校(六歳から十二歳まで)、拉丁學校(十二歳から十八歳まで)の三つに區別し、最初の段階たる母親學校、即ち家庭に於ては、感官を練習して實物の知覺を正しくすると共に、手の使用を練習してその使用を敏活ならしめ、一方に於ては子供に必要な道徳上の基礎訓練をなし、特に勤勞や作業に馴れしめて怠惰を豫防せねばならぬとし、第二段の國語學校に於ては、書き方や圖畫の外にも手工を獎勵し最後の拉丁學校に於ては、農業と工作とを獎勵したのであるが、その趣旨とする所は、子供に勞作の喜びを呼び起すこと、將來の生活準備として必須的の條件であるといふにあつたものと見るべきである。彼は直觀主義の實物教授を確立せることに於て、勞作教育の先覺者であると共に、かくの如く學校を實生活の準備學校となし、手工の教育的價值を認めたと必要と認められたのも、畢竟人間としての生活に必須的なものと考へたによるもので、従つて勞作を以て教育の核心であり、その出發點であるときまでには至らなかつた。即ち彼の教育主義に於ては、當時の時代精神を代表する人文主義の範圍を出でぬものであつた。

### ロツクと勞作教育

ロツク (John Locke, 1632—1704) は、英國の近世經濟學を代表する大立物で、エヴェラード (William Everard) や



ウインスタンレー (Gerard Winstanley) を中心とする共産主義に反抗して、私有財産主義を提唱したことに於て有名な人であるが、一方「教育に關する意見」(Some Thoughts concerning Education, 1693)なる名著によつて世界の教育界に貢献するところが頗る多かつたのである。彼の教育思想は、佛國のモンテーニュやルソーの思想に負ふところ少なくないものであるが、その教育論は由來實際生活を重んずる英國の傳統思想に基いて立てられたもので、云はば英國教育の特色をコンデンスせるものといふべく、従つてその著書は英國教育界の久しい間の聖典であつた。

彼は嘗て貴族の家庭教師たることがあつたので、その教育の目的は所謂ゼントルマンの養成で、しかも一齊教授を行ふ學校教育を斥けて、個人教育を高唱した。そのゼントルマン養成に於ては、身體の鍛練と徳性の涵養を必要とすると共に、智育に於ては實際生活に必須的なる知識や技能を授くべく、算術・幾何・簿記・物理・地理・歴史・天文・法律・倫理等を課し、更に實用と娯樂とを兼ねる手工乃至技藝を授くべく、金工・木工・園藝・農業等を課すべきであるといつてゐる。當時の貴族の子弟は、音楽その他の遊藝に耽りつつあつたが、ロツクはこれを慨し、これを矯めるべく將來の生活に有用なる手工乃至技藝を學ばしめ、以て遊墮の弊から救ふと共に、その製作の喜悅によつて娯樂を覚え、且つ勞作する身體の活動によつて健康の増進を招來せんとしたのである。即ち彼にあつては、教育上の手工の價値は、主として實用的、道徳的の方面に於て認められたもので、手工が精神の發達を助長するものといふ點にはまだ思ひ及ばなかつた。故に手工は一つの教科として採られたにすぎず、他の教科との連絡も勿論なく、まして手工を教育の方法原理とするものではなかつた。とはいへ、彼が勞作の經濟的價値と體育的價値とを認めたことは、勞作教育の發達に資するところ尠少ではなかつた。

### ルソーと勞作教育

ルソー (Jean Jaques Rousseau, 1712—1778) の「エミール」(Emile) は、文學史上乃至教育史上最も奇異なるバラドックスの一つである。何故なれば、この書は致命的な精神的疾病に犯されてゐた人間の著した書籍であるけれども實際は人生の實際問題について書かれた最も健全な、最も賢明な教育に關する書籍の一つであり、自分自身の子供をば残らず養育院に遣つたといふボヘミアンであり、ヴァガボンドであるところの著者によりて著述されたものであるにも拘らず、今日まで教育の理論と實際とを取扱つた最も刺戟的な、そして最も多く靈感を與へる著作であるからである。尙、彼の著「民約論」は佛國大革命を惹起した一因であり、「懺悔録」は獨逸の新文學を喚起した一因であるといひ得べくんば、この「エミール」は世界の教育思想に革命を招來したといつてもよからう。即ち、「エミール」によつて發表された彼の教育思想は、現代の勞作教育の根本思想をなすものである。

一七六二年にこの書が公刊されるや、政治界、殊に宗教界は愕然と驚き、高等裁判所の如きは「エミール」の燒棄を命じた。ルソーはルソーで僅かに投獄を免れて、故國スイス (彼はジュネーヴに生れた。彼の家族は宗教戰爭の頃同市に土着せるものだが、血統は純然たるフランス人であつた) に避難することが出来た。しかし、その書の影響は實に素晴らしいものであつた。しかもそれは普遍的であり、永久的であつた。當時の流行的話題といへば、まづ教育上の問題であつた。世間の母親達は子供の教育上にみな責任を感じた。貴夫人は應接室を去つて育児室へ向ふやうになつた。接客を中止しても幼児に乳を吞ませるやうになつた。又子供には手工を教へ込まねばならぬとのルソーの叫びに従つて、ルイ十六世は鍛冶屋となり、王妃アリー・アントネットは贅澤極まるトリアノン宮内に搾乳場を建てた。「エミール」にはかくの如く當時に於て魔術的感化があつたばかりでなく、その感化は今日までも歴々として傳はつてゐる。百五十年といふ長い歲月も、この書の豐饒な收穫を刈りつくしてはゐない。否、最後の取入れとして、吾々は勞作教育を得つつあるのである。



「造物主の手を出る時には凡ての物が善であるが、人間の手に移されると凡ての物が善なしにされてしまふ。……人間は一切のものを顛倒し、一切のものを不具にして置いてその畸形を喜んでゐるのである。おばけを愛してゐるのである。人間は何一つ自然が造つたまゝにしては置かうとはしない。人間をさへも自然のまゝにはして置かない」(平林初之輔氏の譯による)とは、「エミール」の開巻第一に書かれてゐる警句である。従つて、彼の教育主義のすべての意義は、「自然に還れ」の一語に含まれてゐると見るべきである。即ち、彼に従へば、人は人爲文明の害悪を遠ざかつて、自然の中に自然に従つて教育されねばならぬ。人は生れながら感官その他自己活動の能力を有してゐるもので、教育はつまりこれらの能力を指導練習する事によつてその發達を助長するのである。故に教育の目的とする所は、人をして自然に従つて自ら成長し、以て人間たらしめるにある。又教育は特殊の地位や職業によつて區別されるべきでなく、すべての人が獨立獨行の精神を養成し、富貴に淫せられず、貧苦に虐げられず、どんな場合にも人間らしく堂々と生活するやうに教育せねばならぬ。かくの如く人間の自然状態に還ることは、天賦の自己活動能力による自己教育を意味するもので、徒らに他人に依頼せず、偏に自力によつて自然に自ら勞作して自ら生活する途を體得するといふことを教育の本領となす點に於て、ルソーの教育思想は、階段教育——貴族教育——に反抗する民衆教育を高唱する今日の勞作教育の核心に觸れてゐるものと見られる。彼はかうした主義乃至理論を明言してはゐないけれども、その自己活動による自己教育、即ち自學自習の思想は、勞作教育主義の思想と軌を一にするものである。故にルソーは勞作教育の根本思想を道破し、勞作教育の心理的根據を確立せる先覺者であり先驅者である。

そこでルソーの教育觀乃至主張を詳細に見て行かねばならぬが、彼は教育をば四期に分けてゐる。即ち、第一期は出生から言葉を話し得るまでの幼兒期で、この期は體育に終始する。両親は協力してその教育に當り、節制と勞作とが人間の

自然醫藥なることを知らしめるが、その行動を自由にして拘束を加へない。一方感官によつて外物の知覺を練習させ、遊戲によつて活動慾を満足させる。第二期は言葉を話し得る時から十二歳までの兒童期で、即ち今日の小學校時代をいふ。彼によれば、人は性善なるもので、その悪行は決して天性によるものでないが故に、これが教育に當つては、積極的に善を教へるといふことよりも、寧ろ消極的に子供の天性を損はず、所謂文明の邪惡に染まぬやうに努むべきである。智育に於ては子供の感官と能力とを使用する練習にこれをなさしむべきであるが、讀書はまだ授けぬがよい。又體育に於ては身體の鍛練は人間の自立自營に極めて必要なものであるから、子供の運動を自由にし、遊戲を盛んに行はしめる。次に第三期であるが、これは十二歳から十五歳までの少年期で、心身の兩能力を鍛練すべく、知識を蒐集させると共に勞作せしめる。而してこの鍛練は偏に自己活動による自己教育でなくてはならぬ。學問は須く子供が自己の經驗に基いて自ら得せしむべきで、書籍による學習は飽くまで斥け、自然界の生きた書籍によつて知識を得せしめる。讀ましむべき、唯一の書かれた書物は、ロビンソン、クルソー漂流記である。何故なれば、それは自然生活を理想的に描寫せるものであるから。一方子供をば工場に連れて行き、實地に手を製作品に觸れしめ、簡単な細工物の如きは別に説明を用ひず、子供自身をして會得せしめねばならぬ。自らの經驗と活動とによつて、子供は最も明瞭に且つ確實に知識を把握するものと、彼は考へたのである。コメニウスやロツクに於ては手工の教育的價値はこれを認めただけでも、これを以て教育の基礎とするには至らなかつたが、ルソーに於ては自己活動を教育の基礎とせることが、上述によつて實に明白であつて、正に勞作教育の核心に觸れるものである。最後に第四期であるが、これは十五歳から結婚期に至るまでの青年期で、この期に及んで始めて社會と交渉せしめ、道德並に宗教上の指導を行ふ。かくて圓滿なる人間が養成されるのであつて、これまた勞作教育の過程と目的とに合致するものである。



「一體吾々は子供といふものを少しも理解してゐない。吾々が子供について現在の様に誤つた考へを抱いてゐる限りは、進めば進むだけ迷ふのみだ。最も賢明な人達でも大人が學ぶべきことばかり考へてゐて、子供時代にはどんなことを學ぶことの出来る状態にあるかといふことを考へない。彼等は常に子供のうちに大人を求めてゐて、大人になる前に子供がどんなものであつたかを考へない。私が最も全力を傾けたのは此の點の研究である。それは、假令私の教育法が全部空想であり誤謬であるにしても、讀者が何時までも私の觀察した事實を參考することが出来るやうにとの老婆心からである。子供を何うしなければならぬかといふことに就いては、私の觀察は非常に間違つてゐるかも知れない。けれどもそのどうかするときに、土臺としなければならぬものについては、私は觀察を誤らなかつたと信じてゐる。だから諸君は先づ第一にもつともつとよく生徒を研究するがよい。確かに諸君は子供に就いて全然無意識なのだから。若し諸君が此のことを念頭に置いて此の書物を讀まれたなら、此の書物は諸君に對して全然無益といふことはなからうと私は信ずる」〔平林氏譯による〕とは「エミール」の自序でいつてゐるところのもので、「エミール」が苟くも教育に關心を持つ人に取つて、全然無益でないばかりか、フレイベルの思想もつまりはこの思想の深化であり、「二十世紀は兒童の世紀である」と叫んだエレンケイ女史の思想も、切言せばルソーの思想の反覆に外ならぬ。更に汎愛派は彼の教育理想を具體化して、これを實際教育に實現せんと試みたものである。尙彼は自序の最後に於て、「人間が生れる處では到る處で私の主張した意見によつて教育され、且つ私の意見によつて教育されることが彼等自身の爲めにも他の人の爲めにも最も良い」云々といつてゐる通り、彼の教育主義は正に最良の教育主義としての勞作教育に嗚々の聲を挙げしめたのである。殊に彼の兒童本位の根本思想は、教育に對して永遠不朽の價値を有するものである。

## フランケと勞作教育

「信仰は學識よりも優り、一滴の愛は科學の大海よりも貴い」とは、スペーネル (Spenser) を鼻祖とする敬虔派の代表者たるフランケ (A. H. Franck, 1663—1737) のモットーであつて、兒童に生きた神の信念、即ち敬虔心を養成するを以て教育の目的となした。一體彼はハレル大學教授であつたが、隣地の牧師をも兼ね、一方貧兒救済の目的を以て貧民院や孤兒院を設立し、更に一般市民のためにも小學校、中學校、女學校を創設し、更に師範學校をも附設した。これが即ちフランケ學院で、今日でも猶榮えてゐる。これらの學校に於ては當然に彼の教育目的に従つて經營されたもので、まづ德育に於ては、主として誠實・服従・勤勉の三徳を涵養し、一方虚偽・横暴・怠惰を極力排斥し、智育に於てはキリスト教に必要な知識を授け、同時に實科を課して生徒の將來の職業に資すべく努めた。それで、中學校には植物園・理化學實驗室・解剖室等をも設置したのである。

當時の一般風習として、孤兒院などでは將來の職業を準備する意味と經費を補助するの意味とから、手工を授けてゐたのであるが、彼は裕福な子弟を收容する中學校、女學校等にも手工を課して日常生活に必要な物品を作らしめて實用に資すると共に、これを以て生徒の健康の増進を招來し、且つ遊惰に陥るの弊から救はうとしたのである。この手工は正課とせず、放課後に授けたもので、その種類としては、男生には縫製細工・板紙細工・硝子磨き・粉挽き・木工・園藝等あり女生には裁縫・編物・紡績・掃除・洗濯・水泳・刺繍・圖書等の各種の勤勞的勞作があつた。尙、生徒の病室にさへその病後の運動と慰安とに資しようと、縫製細工の道具が備へつけられてあつたことであるが、當時の獨逸は三十年戦争でいたく疲弊してゐたので、かくの如き勤勞勤勞といふことは心ある人々の大いに歓迎したところであり、且つ彼の學校教育は



道般の美風を國民に培養するに與つて力あつた。殊に彼の學校は後に起つた實科中學校に好個の範を示したものであるが、彼の手工はロックと同様に、單に教科のうちに割り込んだといふだけで、未だ教育の原理とするまでには至らなかつた。

### 汎愛派と勞作教育

フランケの教育は、眞摯なる信念的敬虔的のものであり、その方面に於て貢献するところ決して尠少ではなかつたが、動もすると兒童・生徒の無邪氣さや元氣さを抑壓するの弊があつた。そこで、反動として兒童本位のルソーの教育思想をば、獨逸教育界の人々が特に考慮し出した。かくして非凡なる、しかし單に書籍の上のルソーの教育理想は具體化され、實際教育に實現されるに至つたのであるが、それを最初に試みたものは、獨逸の汎愛派である。故に、勞作教育の根本思想はルソーによつて始めて唱道され、これを具體化したところの勞作學校は汎愛派によつて始めて經營されたといふべきであらう。いふまでもなく、汎愛派はひとりルソーの自然主義を奉じたものではなく、當時の時代精神、即ち十八世紀の啓蒙精神を基調とするものである。この汎愛派の教育は、その名の既に示すが如く、人間愛と人生の喜悅とを以て根本精神とするものである。左にその教育原則の大様を擧げよう。

○現在生活に於ける幸福増進を教育の窮極目的とする。故に、友愛の情を以て兒童に接し、有用ならざる教科を廢して兒童の勞苦を軽くする。

○體育は精神の發達に必須的のものであるから、戸外の運動、體操を奨励し、兒童の衣食住を衛生保健的にする。

○人は性善であるから、自然に従つて教育すべきで、徒に強制することは却つて惡化する。故に強制的なことは悉く斥

け、道徳、宗教の如き教授も兒童の愉悅に訴へて遊びながら學ばしめる。

○教授はすべて實生活に資するものでなければならぬ。故に近世語・實科・手工等を課する。

○教授は須く自然的方法によつて行ふべく、教材は須く兒童の自然的發達の順序によつて排列さるべきである。故に、近きより遠きに及ぼし、易より難に入り、直觀より概念へ至り、實例殊に適切なる實例を主として教授し、出来るだけ兒童を活動させる。

○宗教教授は道徳を目的とするものなるが故に、宗派に拘泥することなく、一般共通の眞理を授ける。

これを通覽すれば、如何にルソーの思想に影響されてゐるかが判る。しかも生活問題を中心とする點に於ては、現今の勞作教育思想に非常に近づいてゐる。

この汎愛派の鼻祖はパゼドーで、それがザルツマンを経てブラツシエー、ホイジンゲルに至り、詳細に具體化され、茲に於て始めて勞作學校の體裁を整へたのである。それで、以下それらにこれらの人々について略述する。

パゼドー (J. B. Basedow 1723—1790) 氏は、三十七歳の時ルソーの「エミール」を始めて讀み、しかも非常に感動し、教育の革新に一身を捧ぐべく決心の臍を固めた。爾來刻苦勉勵し、四十七歳の時に「方法論」(Methodenbuch. 1770)を公にし新教育思想を宣傳したが、その翌年デッサウ侯に聘されて模範學校を經營した。これが即ち汎愛院 (Philanthropen) なのである。カンペやザルツマンの如き大家が教鞭をとり、前記の教育原則に基き、六歳より十八歳までの生徒をすべて寄宿舎に收容し、一定の制服をつけしめ、粗食を給し、日課に睡眠七時間、學科五時間、手工二時間、遊戲食事六時間、整頓一時間等とし、男子の手工には園藝の外器具の使用を教へ、玩具の製作、厚紙細工、指物、車大工、金工、塗工、織物、製本等を通り修習させ、女子には女子に相應する手仕事を授け、殊に學才に乏しい生徒には身體的勞作を多くした



が如く、従来の學校とは、全くその面目を異にするものであつたから、果然世人の驚嘆の的となつた。パゼドーの斯くの如き手工は、要するに實用的即ち經濟的目的と道德教育的目的とを兼ねるものではあつたが、手工を以て知識を得る手段であるとも、従つて教育原理であるともまだ考へるものではなかつた。

ザルツマン (C. G. Salzmann, 1744—1811) 氏は、牧師の子であつたが、己れも長く牧師をつとめ、一七八一年三十七歳の時パゼドーの汎愛院に聘されて宗教科を擔任したが、一七八四年に至り、ゴータ附近のシュネツフエンタールに家庭的な學校を創立した。汎愛院は案外壽命が短かつたけれども、彼の學校はその死後も久しく存続し、明治十七年には盛大な創立百年記念祭が行はれ、今日までもその事業は續いてゐる。パゼドーには新事業の宣傳のために多少の誇張と虚飾があつたので、可なり非難もあつたが、ザルツマンは人格が高邁で思想が堅實であつたので、その學校の基礎は頗る牢乎たるものがあつた。尙、その教育主義は、素よりパゼドーを祖述するものではあつたが、ルソーの根本思想をば遙かに多く捉へ、従つて今日の勞作思想に更に接近する所あつた。又その教育の目的に於ては、パゼドーのそれと殆んど同じであつたが、その教授に於ては實物の直觀から出發し、感官を練習し、自ら觀察し自ら思考する習慣を養成し、教科には實科手工を加へ、衣食を簡素にし、規則ある生活を営ましめ、勞役の習慣をつけることに力を注いだのである。パゼドーにあつては手工は主として實用的並に道德的の教養を目的としたのであるが、ザルツマンは手工によつて勞作の喜びを知り、延いて心身の發達を助長するといふ點を重視した。即ち、彼に従へば、極端に勤勞を課して、圖畫や音楽に關する美感を害せぬやうにせねばならぬが、勤勞なしの教育は、云はゞ人生に於ける艱苦困難を無視するものである。一體子供は學習の外に、船を河に浮べたり、水弾き、空氣銃、弓矢、紙鳶などを好むものであるから、教育者は彼等を誘發してこれらを作らしめるやうに指導し、遊び道具から漸次實用的の器具を作らしめるべきである。勞作の第一の任務は子供の活動衝動を

満足せしめるにある。しかも子供は勞作に於て内面に純な快感を覺えるものであるが、それは勞作しつゝある間に着々と目的を達するからである。例へば船を作る、やがて出來上る、愈々河に浮べるべく、帆をつける。……兒童に取つては實に喜悅である。尙、勞作によつては色々の力が練習されるが、それらは外部からの強制がなく、すべて自ら目的を立て、方法を考へ、そしてそれを實行せしめる。かくしてこそ、將來艱苦困難に遭遇しても、徒に他人に依頼せず、自ら自己を助けることが出来るのである。更にザルツマンは、獨り兒童の勞作を重んずるのみでなく、教師自身の勞作をも奨励した。それは正しく且つ効果的に兒童の勞作を指導する必要なためであつて、兒童の能力を練習する機會を求め、且つその刺戟を與へて兒童の心身の能力の發達を圖るを教師の任務とせる點で、今日の勞作教育と撰を同じうするものが多い。

ブラツシュニー (B. H. Bläschke, 1766—1832) 氏は、最初はゴータのアンドレ汎愛女學院の教師であつたが、一七九六年三十歳の時にザルツマンの汎愛院に轉任し、そこで實に十四年といふ長い間手工の教師として實地の經驗と研究とを積み、勞作教育に多大の貢獻をなしたが、手工理論的研究に於てはホイジンゲルに一籌を輸さねばならなかつた。彼は即ち手工教授の實際家として傑出した人で、手工の特別教室——工場——の設備を完成してこれを世に示すと共に、自らを教養ある手工専科教師としての儀表となした。即ち、彼は自らの實驗と研究とにより、一方ホイジンゲルの理論に刺戟され、從來他の教科との關係を多く顧みられなかつた手工を他科と密接ならしめ、且つ單に手工の技能を機械的に傳授するを以て不十分なりし、兒童の年齢と男女の別とに従つて教材の難易を排斥し、整然たる手工教授の系統を作出した。しかも彼に取つては、手工教授は單に生活を助ける職業の準備たるのみではなく、特殊の技能の熟練と共に人間教育の最も効果的な手段であつた。尙、彼は兒童心理の觀察に於て特に敏感さを有してゐたので、兒童の要求なり慾望なりをよく觀察し、これに適切な方法を考案した。又彼は早教育主義で、心身は成るべく早くから練習するをよしとし、手工の如きは三



歳頃から始めてよいと、それがための教材の排列をもなした。最後に、彼は作業をば、自然作業と工芸作業とに分ち、前者では自然を觀察してその知識を深くし且つこれを愛好する念を起さしめるを以て目的とし、後者では、即ち狹義の手工では、物品の製作によりて思考力及び發明、發見の力を養ふことを目的とした。かくの如く、彼はザルツマンよりも遙かに深く兒童の自發的活動慾の満足に重點を置き、遂に手工を以て學校教育の中心と考へたのであつて、それだけ今日の勞作教育精神に近づいたのである。

ホイジンゲル (J. H. Heusinger, 1766—1837) 氏は、副牧師の家に生れ、長じてイエナ大學に學び、三十歳の時ブラツシュノーの後を繼いでアンドレ汎愛女學院の教師となり、十年間致々として手工教育を研鑽し、特に理論方面に於て卓越するものあり、實際方面のブラツシュノーと相並んで汎愛派の双璧と稱されたのである。彼の功績の第一に擧げねばならぬことは、手工を以て學校教育の中心とする學理を建設したことである。即ち彼は兒童の活動慾——作業衝動——を以て教育の出發點とせるもので、換言せば、手工は兒童の作業衝動を充たし、兒童に満足と喜びとを與へるものであるから、そこから教育は出發せねばならぬとしたのである。この根本思想は既にルソーに端を發するものではあるが、バゼドーやザルツマンによつては、かくまで明白に力説されぬところのもので、この點で彼は從來の汎愛派よりも更に一步を踏み出したものといふべきである。彼の見る所に従へば、教育の要訣は、兒童の心に躍動し、抑へようとしても抑へることの出來ぬ活動慾、換言せば何等かの作業をせずには居られぬといふ衝動を兒童に利用するにある。この衝動は一般の人々が考へるやうに、單なる兒童の無價値な遊戯慾ではない。しかもこの衝動たる、人間の衝動中最も強烈なもので、抑へようとして抑へ切れるものではない。一體人間は研究したり思索するために生れたといふよりも、寧ろ活動するために生れたものであつて、現に兒童は知ることよりも何か仕事することを好むもので、その仕事の上で無上の喜びを見出す。かく考へ

た所に、彼は教育の根本思想を發見したのであるが、これを實際教育に應用したのが、彼の名著「ウエルトハイム家」(Familie Wertheim, 1793—1809) で、これは前後十一年を費した頗る浩瀚の書である。同書に於ては、兒童の心に躍動する作業衝動と、從來説かれて來た知識慾とを巧みに結びつけ、即ち前者は最も強烈なる衝動であるから、それはやがて知識獲得となるもので、その媒介をなすには手工を以て學校教育の中心となすべきであるといふ理論が、仔細に周到に説かれてゐる。

即ち、彼によれば、教育の任務は、兒童の心身の能力を發達させると共に、社會に於ける將來の生活に必要な知識技能を授けるにあるが、兒童のなしたいといふものや學びたいとなすものは、必ずしも將來の社會生活に必要な知識、技能とは限らぬから、教育の任務を全うしようと思へば、兒童をして社會生活に必要な知識なり技能なりを學びたいと思はせるやうな人爲的刺戟、指導が當然になければならぬ。しかもその刺戟となり動機となるものは、取りも直さず兒童の心に自然に躍動する作業衝動であるから、これを巧みに利用すれば、知識獲得の原動力となすことを得るが、これは最も適切で最も効果的な殆んど唯一の手段である。何故なれば、(イ)作業(手工)は意志活動の上に判然たる目的自營の氣風を作り(訓練的價值、即ち道德教育的價值)、(ロ)實用的、實際的知識及び技能を養ひ(實際的實用的價值)、(ハ)知識獲得の基本となり(知的陶冶價值、殊に知識の實質陶冶價值)同時に、(ニ)趣味を涵養して藝術的才能を發達せしめ(藝術教育的價值)、(ホ)發明工夫の精神を啓培し、(ヘ)理論的知識獲得の意志を刺戟し、漸次に知識を深化するからである。

更に彼は作業の選擇については、以下に述べることを原則とした。即ち作業は兒童、生徒の體力に應じて行ふべく、尙その健康を考へて、或は立ちながら或は坐しながら勞作させ、室内作業の時には窓を開放せねばならぬ。手工は將來の本職に於ける修業に資するのみならず、一般家庭的に必要な器具の修繕を覚えさせ、同時に本職の行ふ仕事を正解し評價す



る能力を持たせねばならぬ。手工の材料は出来るだけ多種多様にすべきであるが、實用的なものを主とすべく、同時にその作業に關する知識上の指導を與ふべきであるが、その指導に當つては知識、技能の單なる注入を避け、兒童乃至生徒の自らの觀察と經驗とを誘發し、その理解力の發達を促すことを主眼とせねばならぬ。而して、彼に取つては、手工は單に他の教科と並立する一教科ではなくして、中心教科として全教科を支配するものであるが、これはヘルバルト派の情操科の地位に相當するものといふべきである。一方に於て彼は家庭教育を奨励した。即ち彼の「ウエルトハイム家」は、その模範を提示せるものと見るべきであるが、それは一家族の教育ではなく、三家族聯合の家庭教育一人の教師が三家族から集まつた年の遠ふ十一人の子供を教育するものであるから、つまり共同團體による教育ともいふべきで、従つて現代の共同社會學校の先驅となすものと見れば見られよう。

### ペスタロッチーと勞作教育

ペスタロッチー (J. H. Pestalozzi, 1746—1827) は、教育愛の權化であり、教育者の典型的儀表である。しかも彼は近世小學校の具體的模範を全世界に提示せると共に、現代勞作教育に根本精神を提供したのであるから、吾々は彼を以て勞作教育の開山とするものである。彼は二十九歳の時始めてノイホーフに貧民學校を建てたが、それは貧民救済といふ社會政策的思想を主とするもので、勞作を重んずることは重んじたけれども、教育原理とはまだ考へなかつた。しかしこの貧民救済事業に失敗して、爾來九年間といふもの専ら著作に従事しつつ研究思索を積み、更に二十餘年間自ら教鞭を執つて小學校を經營するに及び、遂に勞作を以て直觀原理の骨子として、勞作の教育的意義を大成したのである。

「自然を書籍とし、萬物を教訓とし、何事もすべて自ら發明し、何物も自ら製作すべく、知識はすべて自己の直觀經驗に

基かねばならぬ」とは、ルソーの主張であるが、ペスタロッチーの教育は、つまりルソーのその如く自助、自立への教育である。即ち彼は自ら爲し得ることは何でも自らなせと教へたが、尙彼に従へば、自助の道を知らぬものは自立の生活が出来ぬ。人間の不幸や困苦は、この自立自助の力を無視し、その教育を等閑に附したることに基因する。しかも人間には自勞、自活、自助、自立を爲し得る能力は、先天的に賦與されてゐるから、或はこれを覺醒し、或はこれを活動練習させれば、その能力は自然に發達して、幸福な生活を招來する。かく天賦の能力を刺戟し、これを活動練習させ、その發達を助長することが、即ち彼の直觀なので、しかもこれはコメニウスの意義する直觀ではなくして、それは直ちに現代教育に於ける勞作を意味するものである。即ち、彼によれば、教育は天性の愚者を智者となすことは出来ぬけれども、生來の智力を助長することをその任務とするもので、心の中に眠つてゐる能力を呼び覺まし、これを活動練習して、その發達を促すべきで、しかも子供を全き人間となすには、これより外にはない。つまり彼の教育は人間らしい人間を作る教育、即ち人間教育なので、人間らしい人間とは、要するに人間の有すべき能力が少しも壓制や妨害のために損はれず、圓滿に發達したものの意で、後年に起つた形式陶冶の思想は、確かにこれに基いてゐるものと見るべきである。尙、彼は天賦の能力をば、頭の能力と心の能力と身體の能力との三つに分け、子供の自己活動は、頭に屬するものは、即ち智力は思考活動に表はれ、心に屬するもの、即ち感情や意志は道德に表はれ、身體殊に手に屬するものは勞作に表はれるが、彼の勞作を高唱せる所以は、全人として頭と心と手との調和的發達を期したがためで、特に手の勞作を以て教育の中心とせるものないから、この點ではホイジンゲルの方が徹底してゐるといふべきである。

更に彼は直觀を以て知識の出發點とし、認識を正確ならしめるために、直觀の三要素、即ち數量・形狀・名稱を説いてゐる。即ち、數量は子供の眼前にある事物の多少であり、形狀は全體及び各部の構造であり、名稱はこの數量と形狀とを精



密に觀察し認識してその自己の經驗を表現する言語である。従つてこの數量・形狀・名稱(言語)は、あらゆる直觀教授に共通な根本要素であつて、これを以て感官を練習させることは、當然に天賦の心身の諸能力を活動練習して、これを發達させるものである。そこで、これを勞作教育の見地から見れば、彼の直觀原理は、コメニウスの直觀の如く單に實物提示に止まらず、更に兒童の自己活動を促し、それによりて兒童の心性開發を企てるもので、しかもその一面には勞作が含まれ従つてその窮極に於ては勞作原理と融合一致するものである。換言せば彼の直觀原理は單に智育に止まらず、教育全體の原理として全人を陶冶するの途である。かくて、彼の教育主義は、今日の勞作教育に根本思想を暗示するに至つたのである。

最後に彼は共同社會の中に於て共同社會のために共同社會により教育、即ち現代の共同社會學校の主張するが如き教育と本質的に同じ教育を主張した。尤も今日の共同社會學校は學校を以て理想的共同生活の教育團體とするが、ベスタロツチに於ては、かかる共同團體を人間社會に自然に存在する家庭の中に見出し、家庭を以て理想的の共同社會とし、従つて家庭を以て最も有効な教育團體となしたのである。即ち彼は「母性愛は子供の心に愛の芽を伸ばす。子供は慈母を愛することによつて他人を愛することを知り、慈母に服従することによつて他人に服従することを學ぶものである」と云つてゐるが、ここでは彼の教育標語たる「生活は教育する」は、「家庭は教育する」と換へることが出来る。而して彼に従へば、家庭は社會生活の根柢で、しかもそれは共同生活の團體であると共に、共同勞作の團體であるから、子供は家族と共に勞作することによつて自然に勞作を學び、これによつて將來に於ける自己の生活安定の基礎を作るが故に、子供が家庭に於て身體の勞作を學ぶことは、家庭教育に於ける重要な任務である。かくてベスタロツチは、家庭教育に於て勞作の職業的價値を認めたと、學校に勞作を課したのは、つまり家庭教育に於けるこの方面を學校に移入せるものといふべきであらう。

う。斯くの如き彼の家庭教育の思想は、共同社會の教育的影響の最大價値を認めたものといふべく、又彼が共同社會に立脚した所以のものは、極端な個人本位の自由教育の弊に備へるにあつたものらしい。彼は己れの教育乃至學校を別に勞作教育とも勞作學校とも稱しなかつたが、その直觀原理を見れば、又その共同社會に對する思想を窺へば、それは立派に今日の勞作教育であり、勞作學校であつたのである。

### フイヒテと勞作教育

フイヒテ (J. G. Fichte, 1762—1814) は、ベルリン大學の教授で、普通教育に關する實地經驗がなく、又専門學者として教育學說の理論體系を組織したのでもないが、當時獨逸の國土はナポレオンによつて蹂躪され、極度に國が疲弊してゐたので、ベスタロツチの教育思想に刺戟されるころあつた彼は、この獨逸を復興するには教育による外に途がなく、しかもそれは從來の如き賞罰の手段による教育ではなく、内面から善を遂行せんとする確實な善良な意志を養ふ底の教育で、且つこの教育をば全國的に普及し、すべての國民は義務として教育を受けねばならぬ、と絶叫したのである。これは即ち彼が滿腔の熱烈な祖國愛を籠めて首都ベルリンでなした「獨逸國民に告ぐ」(Reden an die deutsche Nation)なる不朽の大講演である。

彼に従つて獨逸國民の結束統一を力説し、そこに國民教育の本領を見出した。即ち、國家といふ共同社會のための教育は、實にこれを以て生命とするもので、すべての國民には國家奉仕の精神を養ひ、個人はその力に應じて國家に何物かを貢獻せねばならぬと、熱烈に主張したのである。彼は一體哲學者であるが、その哲學は自我を以て出發點とし、殊に自我の意志活動に重きを置いた。従つてその教育は自我の教育であり、それは意志活動、殊に勞作によつて成し遂げられると



なした。又學校教育の目的は知的陶冶よりも寧ろ意志陶冶にあるもので、勞作はそれに最も有効な途であるとなした。かくて彼には勞作は教育の目的を達する重要手段となつたのである。而して彼がこれを重視したのは、經濟上並に道德上の立場からであつた。即ち將來勞働を以て生活する段階の人は、國民の大部分を占めてゐるから、これらのものを立派な有爲な勤勞者たるやうに躡り上げねばならぬ。かくして、自分の力によつて自活し、經濟上他の援助を受けぬところの經濟的獨立心を養成すべきである。しかもこれは道德的獨立のためにも必要缺くべからざるものである。故に、國民が全體として道德上の自立獨立を全うするためには、國民全體がまづその獨立自活を全うするために勞作の道を學ばねばならぬ。これ即ち國民教育に於ける勞作の意義なのである。

而してフイヒテの主張する主要なる勤勞は、耕作・園藝・牧畜・手工の類で、學校を以て國家の縮圖と見做し、これに必要な産業の基礎を確立せんとするもので、兒童、生徒をしては出来る限り彼等の行ふ所のものを根本的に了解せしめ、且つその仕事や器具、機械に必要な知識をも學ばしめねばならぬ。原則としては、學校で用ひる道具類は、すべて學校で製作されたものでなければならぬ。もし必要の物品を他から補給せる場合の如きは、これを一種の負債として一定期間内に償還するやうにせしめねばならぬ。即ち學校生活は須く自給自足であらねばならぬ。これはやがて國民生活に於ける經濟上の自給自足となるものである。これによつてこれを觀れば、フイヒテの國民教育に於ける勞作は、經濟的、道德的並に社會的、國家的の意義を有するものである。しかも、彼は學校をかく自給自足の經濟的共同勞作團體となすと共に、これによつて國民の責任を養ふ小國家の、政治的共同生活團體となした。即ち各兒童乃至生徒は全體に對して責任を感じ、又全體と苦樂を共にするやうに導かねばならぬとなした。フイヒテの勞作教育に對する功績は、要するに、自己活動による自己教育から出發して、共同社會に於ける共同社會のための勞作の意義を明かにした點にあるもので、彼の勞作教育は自勞

自治の經濟的要素に道德的訓練と國家公民的訓練の意義とを兼ねてゐるものといふべきである。

### シュライエルマツヘルと勞作教育

シュライエルマツヘル (Schliermacher, 1768—1834) も亦ベルリン大學の教授で、當時の大哲學者である點ではフイヒテと同様であるが、教育學の大家としては遙かにフイヒテを凌駕するものであつて、今日の社會的教育學の鼻祖たる人である。尙、彼はフイヒテの如く専ら抽象的な純粹思考により哲學乃至倫理學から出發せず、具體的に歴史的事實を基礎として教育學説を立てたのであるから、この點では寧ろ文化教育學の先驅者といふべきであらう。即ち彼によれば、教育とは畢竟天賦の心性開發、能力の發達に外ならぬが、それはひとり個人のためばかりでなく、結局は共同社會のためであるから、教育の目的は從つて社會に有用な一員としての個人を養成するにある。否、教育は共同社會のためといふよりも、教育そのものは共同社會の中に於てのみ可能である。この點で、彼の共同社會思想は現代勞作教育に對して特殊の意義を有するものである。

彼は前述の如く個人と社會との對立を融合調和したやうに、内部から外部への發達に對して、別に外部から内部への影響、即ち社會文化の攝取を認め、これを發達に必要な條件となした。即ち教育とは内部から外部へ向ふ活動と外部から内部へ向ふ影響との融和であり、個人と社會、自發性と受納性、自己活動と文化攝取との矛盾對立を克服し中和することである。一方彼は個性を認め、しかもそれは個人間に於てのみならず、男女の間に於ても、異民族の間に於ても、それ／＼特殊の相違がある。尙、人は個人としても、民族としても、すべて常に發達過程の途上にあるもので、決して發達を完了するといふことがない。故に人に個人としても民族としても常に現在より一層進んだ状態への向上發達を求めつつあるも



のである。従つて教育は自己活動によつてこの向上發達を促すもので、具體的の教育は必ず特殊の時代と國情とによつて制限されるものであるが故に、すべての時代と國土とに共通普遍的教育的の如きは、實際に於て到底有り得べからざるものである。最後に、彼によれば、學校教育は實生活に即し、學校生活は社會生活と一致し、學習過程は生活過程と離れてはならぬ。教育は、要するに、家庭を出発點とし、學校・教會・國家・社會の如き倫理的共同社會の中に於てのみ可能であるが、その共同社會の中に於て子供の個性を自由發展すべく指導し、彼等をして喜びつつ向上發展せしめる道に外ならぬ。

### フレイベルと勞作教育

フレイベル (Freiberg, 1782—1852) は、幼稚園の創始者として世界の幼児の一大恩人であると共に、勞作教育に對しても並々ならぬ貢献をなしてゐる。彼の幼稚園も切言せば幼児の勞作學校である。而して彼の現代勞作教育の建設者としての功績の主なるものは、(イ)心身發達思想の確立、(ロ)創造的自己活動による表現主義の確立、(ハ)共同社會思想の確立の三點にある。以下各項について略述する。

まづ心身の發達であるが、フレイベルに従へば、人間の心身は必ず一定の段階を経て漸次に發達するもので、しかもその發達の各段階にはそれ／＼に特有の要求がある。それで、自然の發達を全うせんとするには、各段階に於て十分にその特有の要求をそれ／＼に充たさねばならぬ。もしこの點に於て缺ける所があれば、人間としての圓滿なる發達は望むべくもない。例へば子供がその嬰兒期に於てその特有の要求に従つて養育されねば、その發育は不十分で、満足に次の幼児期に入ることが出來ず、幼児が幼児として保育されねば、その發達に缺陷を生じ、満足に兒童期に入ることが出來ず、又下

級學校に於てこの點で不十分に教育されれば、上級學校でその缺陷に彌まされる。この見解からして、彼は幼児期、即ち三歳から六歳までの幼児に對して適切なる教育を施すべく、幼稚園を設けたものであつて、これを推して行けば、兒童期にも少年期にも青年期にも、それ／＼に特有な教育法がなければならぬ。遊戯は幼児期の精神内容の全部を外部に表現するもので、従つてそれは幼児期に於ける人間生活の全體を意味するもので、換言せば、遊戯は内部の人間性の表現として幼児期に相應する人間生活のあらゆる方面を、その中に萌芽の状態で包含してゐるものであるから、つまり遊戯は人生の縮圖であり、その模寫である。例へば、幼児は我を忘れ、全力を傾注して遊戯に熱中し、その間は泣言も無理も言はず、一生懸命自力で活動し、辛抱もし、遊び相手に手助けがいれば喜んで手助けもし、一人で出來ねば協力もし、共に笑ひ共に喜び共に心配し、自己の力量の範圍内で自力で自己の世界を開拓する。この幼児の遊戯に表現する底の熱心・努力・同情・協力等を、大人の仕事に移したならば、正に模範的といふべきであらう。この見地からせば、幼児の遊戯は正に人生の模範であるといへる。而してこの幼児の遊戯は、最初に單に遊戯のための遊戯であるが、次第に目次ある活動、即ち、仕事——勞作——に移つて行く。遊戯と勞作との區別は、活動そのものの上にあるものではなく、偏に活動の目的の有無によるものである。目的ある活動、即ち勞作による教育は、幼稚園に屬せず、小學校に屬するが、遊戯による幼稚園教育は、勞作による小學校教育に缺くべからざる基礎を建設するものである。つまり、フレイベルは遊戯を以て幼児の固有の要求を充たし、その喜んでなす自己活動によつて、最も効果的に心身の發達を促すもので、しかも作業遊戯によりて將來の生活に有用な手の熟練を養ふことを得るばかりでなく、勤勉・忍耐・注意・同情・協力等の如き道德教育的價值をも陶冶するものであると認めたのである。

次に創造的自己活動による表現主義であるが、彼は言語による書籍教授を排斥して實物の直觀に重點を置いたが、それ



は幼児の内部から起つて来る自己活動を導いて直観する事物を製作創造せしめ、これによつて内部の自己を外部に表現するものとなした。即ち幼児は直観したものを有形の物に表現しようとするもので、それは圖畫にも手工にも現はれるが、その表現されたものは、決して外部の事物その儘ではなく、つまり内部の自己の表現である。しかも幼児はその製作したものと實物とを見比べて、もし誤りがあることを發見せばそれを訂正する。かくして直観は深化され、製作は訂正され、同時に實物の認識は正確となる。幼児の世界は云はば幼児がその独自の能力に應じて内部から外部へ向つて自ら製作創造せる結果で、かくの如く事物を製作創造することによつて學習するといふことは、今日の勞作教育のモットーたる創造的學習の思想と合致する。更に彼によれば、人間生活の實際的方面を重んじ、實行は知識に先立つものであるから、實行―活動―を出発點として知識に入るべきものである。即ち、幼児は何も知らず、何も考へぬ時から、内部の衝動に驅られて手足を動かすが、何よりの證據である。つまり人は天性内部の衝動に促されて自己の身體を活動させ、それによつて何物かを表現するが、その表現は同時に何物かを創造する。これ即ち創造的自己活動による表現である。尙、彼が作業遊戯を以て自己表現とするについては、そこに深い哲學的、宗教的根據がある。即ち、人間の内部には神の本性が宿つてゐるもので、表現は人間の本質の表現であると共に神の本質の表現である。神が絶えず活動し創造するが如く、人間も絶えず活動し創造せねばならぬ。人間の主観内部にはあらゆる高尚な價値の素質が含有されてゐるが、それらは自己活動―勞作―によつてのみ表現され創造される。教育の任務は、畢竟、人間の本質として心に宿つてゐる神の本質を表現し、これを展開することにある。故に作業遊戯に於て直観を待つて外物を模造することには於ても、それは純然たる模造ではなく、造物者の創造と共通する本質を有するものであつて、子供が自己活動によつて表現し創造することは、それによつて自己の本質を知ると共に、神の本質をも知ることである。かるが故に、指導よろしきを得た勞作は、宗教心を誘發し

向上せしめるものである。かく観するところのフレーベルは、幼児の行動や仕事をば神の行動や仕事のやうに尊敬し、神に對する敬虔さを以て幼児の教育にその一生を捧げたのである。

最後に彼の共同社會思想の確立であるが、彼は既に幼児の遊戯の中に人生の縮圖を發見し、これを人生の模寫であり、その模範であるとしたのであるから、共同遊戯は共同生活の縮圖であり、模範であり、幼稚園は萌芽の状態にある人類の共同社會であつて、從つて遊戯によつて勤勉・忍耐・注意・整頓等の個人的道徳の基礎が養成されると共に、共同社會に對する協力・寛容・同情・奉仕等の徳性をも養成される。彼が幼児教育に後生を捧げたのも、つまりは共同社會への奉仕であり、自ら義勇兵となつて獨立戦争に参加したのも、要するに祖國なる共同社會を熱愛する結果に外ならぬ。彼の教育の窮極の目的は、從つて國家なる共同社會のためといふ目標に集中統一されてゐるものであつて、今日の國民教育の目的と全然同一である。

### ゲーテと勞作教育

詩聖ゲーテ (Johann Wolfgang von Goethe, 1749—1832) は、勞作教育の鼻祖たるベスタロッチの常に崇拜して止まぬところの人であつたし、又その友人フェレンベルグの新學校に對しては尠からぬ關心をもつてゐたといふことであるから、彼は勞作教育に無關係な人ではなかつた。否、その著「ウイルヘルム・マイスター」(Wilhelm Meister, 1831)によれば、大いに彼の勞作教育觀が窺はれるのである。そこで、彼の教育觀を徹底的に見るべく、まづ彼の哲學的根據から遣入つて行かねばならぬ。

ゲーテの「科學論」に従へば、宇宙の森羅萬象は、それ／＼に自身特有の個性をもつてゐるもので、その個性を通して永



遠界に根ざしてゐるが故に、哺乳類は直ちに魚類より不完全なものとは断ぜられず、動物は植物より完全であるとも即断されぬ。即ち、植物は植物としてそれ／＼固有な完全な姿であり、又動物は動物としてそれ／＼に個性を基礎として完全であり、同時に魚類は魚類としてそれ／＼に固有な完全さを有してゐること、哺乳類が哺乳類としてそれ／＼に固有の完全を備へてゐると同様である。有機的自然界は進化の系列ではなくして、根源的特性より成るところの秩序體であつて、しかもこの有機的自然界は、現実的に見れば、二元的の姿を有してゐるもので、その間にある關係は云はば共鳴といふ關係である。而してこの二元的原理は自然界に三様の形相、即ち靜的と進展的との二者の共鳴による結合との三つの姿で現はれる。二元の靜的形相、即ち二元が靜的に現はれる姿は、自然の姿像そのものに於ける相對的補充であつて、例へば、陽と陰、男性と女性、光と闇等の如きものである。二元の進展的形相、即ち二元が動的に現はれる姿は、多種多様の方面に於て見るを得る反應作用であつて、例へば、生物に於ける愛と憎との心的反應現象、磁氣、電氣に於ける牽引と反撥との作用等の如きものである。二元の第三相、即ち靜なものとの進展的なものとの結合としての姿は、別言せば分離の共在ともいふべきもので、つまり分離された相反兩極の共在なのであつて、更に換言せば作用と反作用とが無限に小なる時に空との間に壓縮された姿である。故に吾々の經驗的觀察力では、僅かにその總體的印象を得ることが出来るだけで、吾々はこれを或は力といひ、或は生命といつてゐる。元來二元は決して二元として別々に孤立するものではなく、常に二つのもの間には共鳴があつて、各個のものは一般と結合する。それでは自己自身から共鳴を起す場合もあり、外部よりの共鳴に對して反響的に共鳴を感じる場合もある。例へば言葉と言葉との了解の如き場合に於ても、論理的には解し得ぬ一種の共鳴の力がなければ其は不可能である。喜びと愛とはつまり共鳴的現象であつて、人間の社會的生活は共鳴がなくしては考へ得べくもないが、更に人間と自然界との間にも共鳴が存在するもので、かうした大調和に於てこそ、吾々の生活は至高となるのである。畢竟、大宇宙としての世界は、それが小宇宙としての人間に於て反響をなす所に自己を啓示するものである。

以上のゲーテの哲學的根據によつて、「ウィルヘルム・マイスター」を見ると、青年がその自然の傾向などに囚はれて種々の生活を試みるところの修養の巻と、人間本來の使命を自覺し、それによつて進んで生活を建てようとするところの運歴の巻とは、つまり靜的と進展的との二元を意味するもので、しかもこの二元は互に補充し合ひ、ここに自然的生活と規範的生活との結合あり、相反兩極の壓縮的共在としての生き／＼した生命の躍動、即ち二元の第三相がある。尙、前記のベスタロツチの友人なるフェレンベルグの新學校に類するものと稱されるところの教育郷に於ては、畏敬の態度が基調となつてゐる。即ち甲なる青少年のグループは、手を十字に胸の上に組み合わせ、敬虔そのものの姿を以て天を仰ぎ見てゐ乙なるグループは、手を背で組み合わせ、地上を微笑しながら眺めてゐ、丙なるグループは、兩手を眞直に下げ、頭を右にして行儀よく並んでゐるが、これは三種の畏敬の象徴である。即ち、甲のグループは上なるものに對する畏敬で、すべての民族にも見られるところのものである(ゲーテはこれを異教的畏敬と呼んでゐる)。次に乙のグループは己れよりも下の人々や不幸な人に對する畏敬である(基督教的畏敬)。更に丙のグループは己れと同じ境遇の人々に對する畏敬で、別言せば上なるものを下に引き下げ、下なるものを上に引き上げるところの公正なる態度である(それ故に哲學的畏敬と名づけられてゐる)。この三種の畏敬は、畢竟、自己内面に對する畏敬によつて養成されると共に、それによつて自己内面への畏敬も培養される。

ゲーテは、「思考と實行とは人の呼吸の如し」といつてゐるが、一見思考と實行とは二元的兩極の如き觀あるけれども、人格構成に於ける車の兩輪である。又實行は感情によつて作用されて情操を深め、その深められた情操は更に實行を促進



する。故に思考と實行と感情とは、所謂三位一體的關係にあるものである。ペスタロツチの頭と心と手との、即ち知情意の調和的發達の教育は、或はここに暗示を得たものではあるまいか。尙、ゲーテに従へば、勤勞的手工の過程に於ては必然と自由との調和が殊に顯著である。即ち、機械的勞作は人間を機械的必然に局限しようとする傾向が多いが、手工はそれに比べれば、活動の自由が多く、従つて自ら選り、自ら決定し、自ら構成するの自由を有する。故に、そこでは人格が練磨される。この自由の外に、その目的に従ひ材料に應じ、限界・制限・抑制等の必要が各方面にあるのであるから、製作品は云はば自由と必然との調和の表現といふべきである。更に手工には經濟生活と密接な關係があると共に、美的趣味の涵養への交渉もある。例へば手工に伴ふ唱歌の體動の如きは、勞作を精神化し、一方歌ふ者の間に社會的な内面融合を助成する。律動・秩序・調和の三者は、人間たることの基本であり、そして社會的に人を結合させる帶である。ゲーテの描出せる教育郷は、畢竟する所、宗教的生活を基調とし、思想上の精神的勞作と實行上の勤勞的勞作との結合による生活社會であり、勞作社會である。切言せば、勞作の二元の第一相と第二相との結合によつて、第三相の勞作の生命が顯現されるのである。

### ヘルバルトと勞作教育

ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776—1841) は、偉大な哲學者で、又尊敬すべき教育學者である。その教育學は主として心理學乃至倫理學を基調とするもので、嚴密に云へば獨立せる教育學ではないにしても、十九世紀の初葉に於て兎に角教育學を或る程度まで科學的に體系づけた功績は、教育史上決して没すべからざるものがある。彼の教育學は彼自身いつてゐるやうに、ニエマイエルの教育に刺戟されたものであるが、このニエマイエルは、前記の敬虔派の代表

者たるフランケの會孫に當る人で、その會祖父たるフランケと同様にハルレ大學の教授で、又その創設した學校をも管理せる人で、熱心なる實際的教育學者であつた。ヘルバルトの教育學には、従つて敬虔派の教育精神が少からず含まれてゐる。而して彼はエーナ大學在學中はフイヒテから親しく教を受け、しかも彼に特に愛顧を受けたのであるが、ヘルバルトの哲學は、恩師フイヒテの唯心論的哲學とは撰を異にした多元實在論的哲學であつた。觀念を以て精神發達の基本とせる點は知識主義といふべきであるが、教育上の目的としては、意志を中心とする品性陶冶であつた。又フイヒテはカントと共に道德上命令者としての意志の研究に重點を置いたのであるが、彼は命令を受けて實行するものとしての意志に多くの注意を拂つた。それらによつて見ても、彼の研究はすべてに於て實際的であつた。

そこで彼の教育思想の如何であるが、フランケを記述せるニエマイエルの教育に刺戟され、フイヒテに師事した點からしても、又その若き日にペスタロツチの新學校を參觀して感激したことからも、當然に勞作主義のものである。即ち彼に従へば、動物は物を見る場合に手で自由に取扱ふことが出来ぬから、十分に直觀するわけには行かぬけれども、人間は言葉を話すことの外に、自在に働かすことの出来る手を恵まれてゐるから、自由に物をあしらへるので、物の直觀が動物とは比較にならぬ程確實である。手の熟練のために、精神の努力や欲求は、動物よりは一層完全に、又一層有効に働くことが出来る。即ち手は意志に奉仕し、意志に報告し、又道具を作り、機械を作る。故に觀察や經驗が深く行はれ、従つて思想の世界が豊富になる。由來吾々の興味なるものは、人間、自然及び身體的活動に向ふものであるが、この身體的活動は、最初は遊戲のやうに活動そのものに興味を有し、やがて目的々活動に向ひ、遂に職業的活動に發達する。かくしてヘルバルトは、知識の教育に於ての勞作の必要を認め、同時に勤勞的經濟生活と關係するものとしての勞作教育の必要を認めたのである。勞作に於ては殊に、目的意志の確立が要求されるが、その各個の意志作用は表象の作用と相待つて勞



作を秩序正しく進展せしめるもので、この意味に於て、勞作は人間の徳性の一要素たる自制と密接な關係を有するとなし  
てゐるが故に、勞作と道德的教育との關係も彼によつて見出されたものといふべきである。

尙、彼の教育方法論に於ては、子供を秩序的に躾けるには、不規則な遊戯よりも規則的な作業をやらせる方が遙かに効  
果的である。手工や園藝の如き有用な勞作は、一層教育的である。同時に、彼は算術・幾何・理科等に於ける勞作の必要を  
も認めてゐる。一體に人間の手は、その言語と同等な高い地位にあるもので、人間が動物の上に位するやうになつたのは  
言語の外に手の働きがあつたからである。故に、手の働きを勞作的に練習する必要がある。しかし彼は單なる技術の必要  
を主張したのではなく、ペスタロッチが、愛と信仰とに基く社會を教育生活の中心としたやうに、ヘルバルトは道德生  
活を基調とする勞作教育を主張したのであつて、かかる勞作學校は畢竟市民學校であるとなし、彼は學校をすべて勞作的  
に改造しようとの考へをさへ洩らしてゐる。彼の流を汲むヘルバルト派のチラー、その他の人々が、勞作教育に熱心であつ  
たのも、つまりは始祖の遺業を祖述すべく努めた結果の現はれで、これによつても、ヘルバルトの勞作思想の濃厚さが推  
知されるであらう。

吾々は以上に於て、泰西の諸大家について鳥瞰圖的に勞作教育の歴史的考察をなしたが、勞作教育思想は獨り泰西に限  
られたものでは素よりなく、我が國には比較的古くより存在し、しかも中には泰西のそれ以上に勞作教育の精髓に觸れて  
ゐるものもあり、遙かに勞作教育精神に即して既に實行に移してゐたものもあつた。以下これら我が國の勞作教育思想の  
主張者、實行者についてその大様をそれ／＼に考察するとしよう。

### 山鹿素行と勞作教育

徳川時代に於ける塾教育に於ては、その形式が殆んど儒學によつてゐるが、それは儒學が二千年來の殆んど唯一の學で  
日本道の育成に深甚なる關係を有することに職由する。尙、佛教、殊に禪宗の自力苦學も塾教育には與つて力があつた。  
山鹿素行の塾教育も、素より儒學によるものであつたが、その根本をなすものは日本道であつた。即ち、彼の教育目標は  
日本を向上進展せしめる國民を養成することであつたのである。當時の時代機運として著しいものは、大衆生活への動向  
で、徳川末期に於てそれは實現されだが、彼は早くもこの動向を察し、大衆教育による教育の普遍化を力説し、一方地方  
に即する學校の設立の必要を説いた。しかもそれは單なる机上の空論ではなくして、一々民衆の生活に立脚せる實際的生  
活教育なのであつた。即ち、一種の勞作教育の強調であつた。彼の教育は既に實際的生活教育であつたから、生活を離れ  
た抽象的講義を斥け、日用の工夫を重んじ、一方職業を考慮すると共に、個性に應ずる自己陶冶を行はしめた。而してこの  
自己陶冶の方法としては、自力・自治・勞作を擧げた。同時に共同相互陶冶をも重んじたのである。彼の教育の目的といひ  
その方法の指導原理といひ、殆んど今日の勞作教育と符節を合すが如くびたりと合致してゐる。

彼の時代は士庶——武士と町人、百姓——の別が最も儼然としてゐたにも拘らず、この差別を全然撤廢し、一般人に  
對して機會均等の教育を行つたものである。勞作教育は一面均等な人間教育といふべきであるから、この點でも兩者は軌  
を一にするものがある。彼は尙武士階級の特殊的日本道であつた武士道を大成すると共に、これを一般的日本道にまで擴  
充したが、この日本道の體得には當然に彼の勞作教育を必要條件とするものであることは、敢て喩々を要すまい。彼は實  
にわが教育界の先覺者で、しかも勞作教育思想の首唱者であり、その實施者であつた。

### 貝原益軒と勞作教育



「一夫耕さざれば天下に饑る者多し。一婦織らざれば天下に寒る者多し。教學も斯くの如く、一人學ばざれば天下其害を受くる者多し。故に天子より庶人に至る迄講學無くんばある可からず」とは、貝原益軒の所説であつて、その説は素より、その生活そのものも亦、勞作教育の典型であつた。例へば、彼の體育の如きは單に身體を鍛鍊するのみでなく、汗を流すことによつて人格的陶冶を行はんとするものであり、しかもこの汗を流す個人的人格の陶冶は生活共同體たる國家の一員たるの國民的人格の陶冶へ、生産共存體たる社會の一員たる社會的人格の陶冶へまで、止揚されてゐるものであつた。即ち今日の勞作教育の目標とする所と同じ事を目的とせるものである。又その教育方法であるが、彼の「格物致知」といひ、「窮理居敬」といひ、單に觀念學習の方法原理ではなくして、生徒の觀察と勞作とによつて、内面の心性を開發せしめるものであつたから、そこでは、兒童の勞作はその内面の心性を開發するものでなければならぬとするフレーベルの勞作教育思想と合致する。中江藤樹の「格物致知」乃至「知行一致」に於ても直觀教授の思想が現はれてゐるが、益軒は更にあらゆる學習は實物について觀察し、實地に見學せねばならぬと、直觀から觀察へ止揚した。尙、不自然的強制的な教育の弊を觀破して、「小兒に始めて字を教ゆる時は、文句を長くして教ゆ可からず。多ければ憶え難く、憶えても堅固ならず、其上厭き倦んで學を嫌ふ」と、自發的興味的な自然學習を主張した。同時に、勞作による經濟的乃至實用的價值をも教育的價值であることを力説し、「六藝の中、物書き算數を加ふることは、眞に貴賤四民共習はしむべし。凡て高きもひくきも、算數を知らずして我財力の限を考へず、亂に財を用ひ盡して困窮迫るも、又事に望みて算を知らず、利害を考ふることもなり難きは、いとものはかなきことなり」と云つてゐる。

彼は一方遊戲の價值を認めてゐるが、これはわが國では素より最初の發見で、しかも彼の勞作教育思想の徹底さを裏書きするものといへる。即ち「心は靜かなるを要し、身は動くを要す」との前提の下に、多くの遊戲の種類を列舉し、かか

る幼時の遊戲は、それ自體活動で幼兒の全的生活であつて、尙これを體育的に見れば、極めて價值が多いから、徒らに干渉を加へてはいけなかつたと喝破してゐる。彼は又「隨年教法」として知られてゐるところの用意周到な細目によつて、生徒の心身の發達に順應する教育法を實施してゐるが、ライブチツヒの教員聯盟がフレイベルの發達の原理に従つて實施してゐるものと甚だ類似するものがある。次に彼は當時の風習として十歳位からやつと手習を始めてゐたのを、もつと早くから就學せしめねばならぬと主張し、しかも幼時に於ては決して無理に教へず、まづ彼等の遊戲を勞作的にし、漸次に本格的勞作教育を施して行くべきであるといつてゐる。即ちここに於ても勞作教育のスタートと同じスタートから出發するものである。そして彼は一方に於ては、どんな人でも親切にさへ教へ導けば、必ず國家社會に有用な人物となるものであるから、どんな劣等兒でも排斥してはならず、これを導くに徒に怒つたり叱つたりしてはならぬと誠しめてゐると同時に、他方に於ては、個性をば成るべく早く見出し、それ／＼に指導法を考へねばならぬと云つてゐる。個性教育は孔子が既に主張し實行したもので、儒學には一貫してゐるのであるけれども、益軒は更に數歩を進めてテストによつて徹底的に具體化したのである。そこでそのテストであるが、「その生れつきの利鈍を測りて、六七歳より和字を讀ませ云々」、その他色々、生徒の進度なり素質をテスト的に見、個性と發達とに即した指導を懲應してゐる。これは、取りも直さず勞作教育の個性觀とその根柢を同じうしてゐると見るべきである。

最後に益軒の女子教育觀を見よう。即ち最初は男女の別なく同じ教育を施し、後に至つて女性としての天分的方面の教育即ち家事教育を主とするもので、しかもそれは單なる舊習踏襲的のものではなく、他の一般的教科によつて支持されねばならぬとしてゐる。「女子も物を書き算數を習ふべし。物書き算を知らざれば家の事を記し、財を計ること能はず」と云つてゐる。その外に裁縫もその奨励するところで、彼は家事と裁縫とを「女功」(女の仕事の意味)と云ひ、女子教育の中



核となしてゐるが、その女子教育は飽くまで生活的で勞作的である。つまり今日の女子勞作教育とその指導原理を一にし  
てゐるものである。

## 二宮尊徳と勞作教育

二宮尊徳の偉大さは、象牙の塔的な學問を生活にまで徹底的に引き下ろし、貴族的な學問を平民的な學問とせる點にも  
あるが、それよりも寧ろ、彼の全生涯が勞作生活であると共に、彼自身が徹底せる勞作教育行者であり、勞作精神の權化  
であつた點にあると思ふ。即ち、彼にあつては、道德と經濟とが、學問と算盤とが、學校と社會と生活と勞作とが全然一  
體となつて居り、その教育は日本道を體得せる國民的人格の陶冶を窮極の目的としたものであつた。彼は常に「我が道は  
至誠と實行のみ」と云つたが、彼の生活は至誠のこもつた、即ち「まこと」の血の通つてゐる勞作を以て終始一貫されてゐ  
る。勞作そのものには既に教育的價值があるが、その勞作に至誠が籠り、「まこと」の血が通ふ事によつて、更に高い教育  
的價值を有し、道德的宗教的價值へまで止場される。それで彼は、誠心を以て本と爲し、勤勞を以て主となすべきことを  
力説してゐる。

更に、彼は分度を立てることを以て體となし、推讓を以て要となすべきことを實行し、且つ教へてゐるが、その分度には  
生計上乃至地位上の分度、即ち經濟的身上乃至社會的自分及び精神的能力上の分度即ち個性を意味するもので、従つて  
人間は身上相當、身分相應の生活をなすと共に、個性に應ずる教育を受け又授くべきであることを主張してゐる。又推讓  
といふことには、物を節約したり、他人へ慈悲したりすること、他人に對し謙讓する敬虔な心をもつこと、即ち物質  
的と精神的との兩方面の推讓が含まれてゐるものである。要するに、尊徳の道は至誠を有する勞作を以て貫き、その勞作

の中に神を見る敬虔な人格陶冶をなし、かくて個性に立脚して獨立せる價值生産力を有する人たらしめようとしたのであ  
る。彼の所謂「報徳」は、つまり日本道の精神を體現すること、その勞作生活は常に天地君父に對する感謝の生活であ  
り、従つて報恩の「まこと」の心に充ち満ちてゐる生活であり、彼の教育は宗教的價值を特に尊ぶところの勞作教育であり  
彼自身は靈と肉とが最も圓滿に調和せる勞作教育行者であつた。

## 吉田松蔭と勞作教育

日本教育の精華たる塾教育の精神は、吉田松蔭によつてその最高峰に達せられたもので、その教育の根柢とするものは  
日本道であり、勞作であつた。即ち彼は日本を創造進展する者は松蔭なりといふ大信念を以て、日本道に即する勞作教育  
によつて子弟を教養したもので、その目的は従つて日本道を體現する國家有用の材を養成するにあつたのである。

先づ郊外數里の地に當りて、廣敞の宅地一區を買得し、前に左右長屋を作りて之を廻らし、江戸藩邸の如く小尾小屋を  
割り、塀壁を以て限り、一限りの廣さ十數坪に過ぎず。余自ら其宅を司り、同志の士又は從學の士等へ各一限を貸し與  
へ住居せしむ。其中央に一大堂を起し、會講及賓客宴饗等の事ある時は皆大堂に於てす。其中に空地を廣くして演武場  
とし、隊伍坐作の法、銃馬刀槍の技をも此處にて習はし、後は田畠山林に連り、暇を以て各々耕耘想蘇をもなすべし。

これは即ち松蔭の理想の塾についての所説で、安政三年武教小學講義の時、談がたま／＼衣食住に及び、この家庭的、  
學校的のものしたといふことである。これによつて見ても、如何に田園家塾によつて勞作教育を行つたりツの思想と勞  
働してゐるかが首肯される。一體わが國の塾教育の精神は家庭的教育をその一大特質とするが、彼の教育は全く家庭的で  
團樂的で、師弟の情愛の如きは肉身以上に濃く、例へば子弟を訓誡するの時の如きは、威嚴と溫情とを以てなし、彼自ら



も泣いたといふことである。又その缺席勝ちな子弟に與へた督勵狀の如きは、卒讀するに堪へぬまでに愛情の纏綿たるものがある。彼は實物の觀察に重きを置き、實地の伴はぬ空理空論を峻拒し、同時に自發的積極的學習を奨勵し、勤勞によつてのみ人格陶冶が行はれると力説した。それでその塾をば勞作道場とし、勞作と學習とを一致合體せしめたのである。廣瀬誌窓の詩に、「君は川流を汲め、我薪を拾はん」といふのがあるが、松蔭の塾でも同様で、水を汲み、薪を樵り、米を搗きつつ、即ち勞作しつつ學習をなしたのである。

尙、彼の塾では、天文・地文・兵學・農學・歴史・算術等の實習を教授し、「士農工商の別なく、世間のこと算盤珠を外れたるものはなし」と、益軒と同じく經濟的觀念の必要を特に認め、經濟的勞作を高唱し實施した。それと共に、彼は個性教育を重視したがその個性教育はつまり長所助長主義であつた。その缺席督勵狀を見ると、如何によく子弟の個性を見、その境遇を考へてゐるかが窺知される。従つてその訓誡は實に百パーセントの効果を有してゐたらしい。尙、彼も貝原益軒の如く、人は誰でも長所のないものはないから、單に愚鈍の故を以て捨てることなく、その長所によつて導き、以て國家有用の材たらしめねばならぬと強調してゐる。これも益軒と同じ思想の下に、女子の教育を重視して、これを慈惠した。それに、差別を撤廢したことは、山鹿素行と軌を一にするものあり、熱誠を以て勞作せしめた點では、二宮尊徳に類似するものがあつた。又彼は官立學校は自發的勞作をなさず、従つて偉大な人物が輩出せぬから、教育は須く私立學校、即ち當時の塾教育でなければならぬといつてゐる。松蔭の塾教育を玩味すればする程、今の勞作教育の神髓に觸れてゐることが益々判つて来る。そこで一部の人は「松蔭に還れ」と叫んでゐるのである。

## 四 勞作教育の諸分派

### 認識派の勞作教育

子供の認識は實に知覺から發達するものではなくして、勞作の基本とも稱すべき運動衝動よりの所作によつて具體的に發展するものである。吾人の使用する言語は文化の所産、即ち文化的言語であるが、まだこれを理解し得ず、従つてこれを話し得ざる幼児は、幼兒自身の言語を有してゐる。即ち彼等の言語こそは勞作なのである。この勞作によつて、彼等は自己を表現し、そしてこの表現を通して自己を教育するものである。かく子供は知識の收得や發達に關して、自然教育の法を吾人に示してゐるに拘らず、從來の教育に於てはそれに反いた教育を施し、その當然の結果として招來された認識生活の不堅實さをば罵りつつあるのである。吾人は故に勞作教育によつて自然の發達法へ復歸せしめねばならぬ。詰込み主義な觀念教育に於ける兒童の壓迫の體驗は、兒童の眞なる認識的體驗を誤まるものである。兒童が眞の認識的體驗を得るのは、その自然の勞作、例へば遊戯の形態に於て行はれるものである。故に、これを助長して、眞實の認識的體驗を發達せしめるところに認識教育の根柢が横はつてゐる。

すべてこの文化價值を兒童に理解させるには、兒童の自發的な創造性に訴へなければならぬ。如何にその眼前に立派なものを並べ立てても自ら價值ありと自發的に創造的にならぬものには理解されようがない。文化價值の理解は、云はば追體驗であるが、この追體驗は兒童自身の再創造を豫想するもので、兒童の言語であるところの勞作によつて養成される。この意味に於て、兒童が自ら製作した、例へば理科の簡易機械の如きは、寧ろ精巧な商品よりも遙かに教育的である。同



時に社會の實生活に於ける労働を兒童に直觀し觀察せしめ、教室に於てそれらを綜合教授的に組織的に纏め、以て理解を深めしめることも大切である。

一體理解がなければ、思惟は作用せず、又思惟の作用がなければ、理解は不可能である。思惟は常に超主觀的、超現實的たらんとする作用である。人は主觀的狭い世界では満足せず、客觀的妥當の世界を求め、現實のみでは憊らす、現實以上の世界でより、高き統一を求めるものであるから、思惟的に作用することになる。又、思惟と實行とは、譬へば吸ふ息と吐く息との關係にあるもので、その一方のなき所には他のものが絶對にあり得ない。即ち、思惟が實行によつて検討され、實行が又思惟によつて検討される時に於て、吾人は始めて誤まらぬ境遇に至る。故にすべての生活、すべての實行、すべての藝術は手工的勞作を豫想するものである。

認識教育の最後の目標は、真理への思慕心の養成にある。この思慕心が強ければ強いほど、不正・不眞・欺瞞を排斥し、偏に真理へと突進するが、その真理たるや、内面への反省によつて把握される。吾人の本質的な生命は、靈の眞實性の眞實的統一への限りなき理念的憧憬とそれを實現せんとする努力とによつて與へられてゐるもので、常に生命それ自身を反省し、その本質に即する生活を進めて行かうとするものであるが、真理への思慕もつまりこの一作用なのである。尙この内面への反省は、吾々の認識的生活の根源である。虚偽なものは外に對して己れを飾るから、反省することなく、空虚なものは反省すべき内容を持たぬから、反省することが出来ぬ。獨り眞實なる自我のみは、眞實を求めるために内面への反省が可能である。そしてその反省の結果は、自己の眞と不眞とを識別し、安住の地としての眞實の生活を憧憬する。即ち吾人は虚偽や錯誤や欺瞞を助長するために認識せんとするものではなく、眞實を求めるために認識するものである。故に眞實への認識の根柢は、自我の眞實性の確認であり、その發展である。

内面への反省を靜的反省といふならば、肉體的な構成的表現、即ち勞作を通しての反省は、これを動的反省といふべきである。如何に外見が立派に手際よく構成表現されたものでも、もし眞實性が眞面目に作用してゐぬならば、その作品乃至仕事は、眞實への反省といふ認識の根柢的見地からして、價値の低い乃至少いものと云はねばならぬ。これに反し外面は多少無細工でも、眞實味の豊かな作品乃至仕事は、却つて價値が高く且つ多い。茲に内面の眞實性に培つて行くべき態度が定まつて来る。認識的體驗は正に斯くあるべきである。

以上は小西重直博士の認識を主とする勞作教育の概要である。

### 精神勞作派の勞作教育

精神勞作派とは、素より勞作教育を標榜するものではあるが、主として從來の學校教育が眼目として來た所謂精神の勞作に重點を置くものを意味する。精神勞作は、云はば身體勞作と對立するもので、従つてその精神勞作派は次項で述べる手工派と對立するものであると云へる。故に、精神勞作派を形式陶冶派とも智育派ともいつてよい。次にこの派の代表者として目さるべきガウチツヒ及びリスマンとについて、それらにその主張する所、即ち兩者の精神勞作派の教育觀を見て行かう。

ガウチツヒ (Hugo Gaudig, 1860—1923) 彼に従へば、教育の目的は人格陶冶にあり、その方法としての自由精神勞作の本質は兒童の自己活動にあるを以て、勞作學校の特質は自己活動である。自由の自己活動は、兒童に喜びを與へると共に、その能力の發展を促し、人格の内容を充實する。而して兒童にこの自由な自己活動をなさせしめるには、外部からこれを束縛したり拘束したり、又干渉したりしてはいけぬ。從來の學校教育は、兎角外部から兒童を拘束して、自由の活



動を禁壓せるため、兒童の精神活動を一定の鑄型に入れてしまつたが、これでは兒童の個性を滅却してしまふ。故に勞作教育に於ては、自己活動による自由精神勞作の方法を授けねばならぬ。而してその授け方であるが、豫め勞作方法の形式を定めて、これを強制的に注入し、機械的に練習せしめてはならぬ。教師は成るべく教壇を退いて、兒童を自由に活動せしむべきで、自己活動の方法も教師がこれを授與するものでなく、兒童をして自ら進んでこれを發明工夫するやうに指導し刺戟すべきである。即ち教師は兒童の天性を了解し、そのうちに潜む能力を刺戟し喚起さすべきである。兒童の自己活動は自由を主とする故に、強制干渉は絶対禁物であるが、放肆、無秩序は飽くまで排斥せねばならぬ。勞作教育は、切言せば自由精神勞作過程への教育であつて、即ち自學自習の輔導であり、自己活動によつて文化を體得し、人格の内容を充實する方法の指導である。従つて教師の任務は、一定の知識の方面を教授するにあるのではなく、兒童をして自己活動によつて新知識を學習する方法を會得せしめることであらねばならぬ。しかも、これは將來の文化生活に取つて、極めて重要な價值を有するものである。尙書籍は文化を蓄積せる寶庫であるから、この書籍にもよる學習を以て、兒童に自己活動による精神勞作の機會を興へることを重視せねばならぬ。

リスマン (Robert Rissmann, 1851-1913) リスマンの教育思想には幾多の變遷があつたが、最後に到達したのは勞作教育の思想である。しかも、その思想は小學教育に實現し得るやうにすべての革新思想を綜合統一せるものである。彼もガウヂツヒと同じく勞作教育の本領は精神勞作にありとし、従つて學習學校を排斥せず、勞作學校を以て最も有効な學習學校となさんと試みたのである。その勞作學校は社會の文化を學習することによつて文化進歩の原動力を養成せんとする共同勞作團體なのである。而し勞作そのものは文化を體驗し、これを學習する手段としての教育法原理である。彼の言によれば、それは「教授の原動力」なのである。故に文化の知識は外部から傳授注入すべきでなく、自己の努力によつてこ

れを獲得し、これを咀嚼し同化して、自己の創造能力の一部とせねばならぬ。しかも自己の創造能力を増進する精神勞作は飽くまで自己活動によらねばならぬ。而して勞作の遊戯と異なる點は、その目的を自覺してこれを達成するために努力することである。即ち遊戯には目的の自覺がなく、單に活動のために活動することによつて活動の愉快を感じるものであるが、勞作には目的の自覺が明確で、これに伴ふ喜びは従つて目的達成の愉快である。一體に目的を達成するには、そこに何等かの障礙があるが、この障礙を打破するには、自己の努力、即ち自己活動によつて行はねばならぬ。かうして始めて能力の發展を招來し、文化創造の力が養はれて行く。尙、リスマンは最初は精神勞作の對立をなす手工運動に参加したことがあるので身體勞作の精神陶冶價值をも十分に認めてゐる。尤も何等の興味も努力も惹起せしめぬ如き單に機械的な身體勞作には教育價值を認めないけれども、兒童が全力を注いで行ふ身體勞作は、その精神陶冶に於て精神勞作と兄弟なきものである。のみならず、身體勞作による精神陶冶の長所には、精神勞作のみによつてはこれを補ふことが出來ぬものさへある。身體の活動に衝動と興味とを強く感ずる低學年の兒童にあつては、殊に然りである。故に、低學年では身體勞作によつて興味を喚起し、これに精神陶冶價值を伴はしめることが肝要である。

### 手工派の勞作教育

既述の如く精神勞作派に對するものは手工派であるから、茲ではこの手工派の勞作教育について述べよう。この派に屬する人々は仲々多い、それでその各人の主張の大様、特にその特色をそれ〴〵に見て行かねばならぬ。

サロモン (Otto Salmon, 1907歿) 氏は、手工の經濟的要素よりも、その智育的並に德育的要素を重視し、兒童が手工に於て興味を喚起し、心身の能力を集注することによつて、心身の發達を促すを眼目とした。換言せば手工によつて製作



された物品の経済的価値よりも、それによつてなし得られた陶冶価値に重きを置いたのである。

パブスト (Alwin Pabst) 氏は、世間で身體勞作と精神勞作とを全然別個のものと思惟することの誤謬を指摘し、身體の活動は同時に精神の活動をも伴ふもので、身體勞作は同時に精神勞作を意味するものと主張した。即ち手の生理的活動は直接に注意と意志とに於て脳髓の主要なる心理的活動を惹起するもので、手工教授は同時に頭腦を鍛練し、その發達を促すといふ形式陶冶価値をもつが、單に知能陶冶のみならず、併せて意志を鞏固にすることによつて性格陶冶にも多大の價值をもつ。つまり、手工は知能並に意志に對して、最も効果的教育手段である。尙、學校に於ける手工教授は、身體活動と頭腦活動との一致を理解させ、勞作尊重の念を養ふものであるから、社會協調に對しては重要な意義を有するものである。一方、手工に於ては、兒童の全人格殊に個性の長所短所が最もよく表現されるものであるから、個性に適切な指導を可能ならしめ、且つ將來の職業選擇の上に重要な參考資料を提供するものである。

シエラー (Heinrich Scherer, 1851生) 氏は、簡易手工、即ち工作教授の鼻祖と稱されてゐる (實はベスタロツチーやフレールベルの思想を簡易手工によつて實現せるものに過ぎぬのであるが)。即ち一九〇一年から從來地理及び理科の教授に應用されてゐた圖畫に一步を進めて、粘土細工を應用したが、この平面表現より立體表現への止揚によつて、著しく進歩せる陶冶價值を認識し、更に紙細工・板紙細工・簡易木土に及び、遂にこれらの簡易手工のみならず、一般に勞作を以て兒童の内的生活の表現を見る教育上の理論的根據を確立したのである。

テンツェル (Hans Denzer, 1880生) 氏は工作教授を以て教授法の一種となし、兒童自身の作業によつて自ら知識を獲得すると共に、自己の精神を自己の力によつて陶冶するものと思惟した。そこで、工作教授に於ては、成るべく簡單な器具を用ひ、同時に工作の技術を簡易にすることにとり、他の教科と同様に、普通教室内で一齊にこれを課し、學校經

營の上に費用を多くかけぬやうに配慮したのである。

クムバ (Josef Kump, 1805歿) 氏は、その工作教授の理論として、手工による主體的表現は圖畫による平面的表現よりも遙かに直觀を正確する點に於て、精神陶冶に効果的である。尙、人間に取つて最も價值あり、そして永續するところの知識は、自己活動によつて自ら獲得せるものに限られるものであるが故に、兒童をして自己活動によつて自己陶冶の途を求めしめなくてはならぬと論じてゐる。

ヘルテル (Teranz Hertel, 1847生) 氏は、手工を以て手や感官の練習に止まらず、兒童をして自己の自由意志を以て喜び進んで精神的陶冶財、即ち知識を獲得する方法を會得せしめるものとなし、且つ目的貫徹の努力として効果的な意志陶冶の一手段であるとなしたのである。

ブリユツクマン (Rudolf Brückmann, 1838生) 氏は、手工・圖畫・幾何の三科を一科目に統一して造形科と名づけたことで有名な人である。尙、その工作教授上の特色とする所は、誰にも出来る簡易な仕事を几帖面にさせ、勞作の陶冶價值を十分に發展せしめようとした、換言せば、經費を最少限度に切りつめて、嚴格稠密な仕事振りを授けようとしたことにある。

ザイニツヒ (Oskar Seinig, 1861生) 氏は、教育といふ教育は、すべて勞作による教育でならぬと主張してゐる。即ち、奮闘努力を命とする強硬勞作によつて獲得した陶冶は、精神内部に永續的に効果を有するもので、自己の能力を以て何等か外界の事物を造形するといふことは、同時に自己の精神そのものにも造形するものである。この精神の造形は、即ち精神陶冶であるが、かく自然の事物と精神能力とを連結配合する媒介者は、骨を中心とする手そのものである。そこで、彼は手を以て形式陶冶の機關と思惟し、「手による知的陶冶」を強調したのである。尙、彼は勞作主義による新施設に要す



る費用をば別に當局に要求せず、廢物利用その他教師の努力によつて所思を着々と實施し、しかも優良なる成績を示してゐる。

### 道德教育派の勞作教育

道德教育派といふのは、つまり道德教育的要素に主眼點を置く勞作教育で、即ち勞作の道德教育上の價值を認識する上からこれを主張するものである。素より道德價值を無視するが如き、教育はあり得べからざること、すべての教育といふ教育には、當然に道德教育的要素は含まれてゐねばならぬ。小西重直博士も、「凡ての勞作に道德が豫想される。目的を決定し相當の計畫の下に、これを實行し又は實行せんと努力を起す。實行しながら反省し、反省しながら實行する。これ等の態度は道德的な態度である。美的勞作にも、認知的な勞作やその他の勞作にも、皆道德的なものが含まれる」と云つてゐる通りであるが、必ずしも勞作教育に限つてその要素を有してゐるのではない。しかし道德といふことを當面の問題とする教育は、これを特に道德教育といつてよからう。ところで、道德教育には、道德に關する知識を中心とする道德教授と、道德の實行を眼目とする性格訓練との二方面あり、勞作教育に於けるのそれは當然に後者に屬する。例によつて、以下道德派をリードする人々の主張にそれ／＼聞くとしよう。

リーツの性格訓練 彼 (Hermann Lietz, 1868—1939) の性格訓練の綱領とする所は、祖國愛及びその行爲の教養、社會的精神(公共心)及びその行爲の教養、道德的世界觀及び人世觀の教養、宗教心及びその行爲の教養の四項目で、この綱領を實行すべく、彼は都市を離れた田園に家塾を建て、そこに英國風の家族が寄宿制度を營み、師弟が起居・飲食・勞作を共にし、喜憂苦樂を同じうしつ、生徒の性格陶冶に全力を注いだのである。尙、彼は書籍の記憶に没頭する習育偏

重主義を排し、學科は午前中に限り、午後は専ら勞作・體操・遊戲・遠足等の戸外の活動に費した。その家塾は一個の自治共同生活團體であるが、彼に従へば、その生活はすべて廣義の勞作であつて、これによつて性格の陶冶が行はれる。つまり、彼の性格訓練は生活より生活訓練であり、實行による實行訓練であつた。

ウイネツケンの青年訓練 ウイネツケン (Gustav Wyneken, 1875生) は、最初リーツの田園家塾の教育精神に共鳴し、リーツに従つて働いたが、一九〇六年に至つて單獨にウイツカースドルフ自由學校園なるものを創設した。これは小學校に連續する中等程度の學校で、即ち青年を對象とするものである。尙、彼は青年文化・文化學校を標榜し、勞作學校を標榜せぬが、勞作學校たる田園家塾の一種乃至その延長と目すべきを以て、茲では一種の勞作學校と見ることとする。彼はリーツの田園家塾と同様、國家、教會及び公共團體の干渉を許さぬ獨立自由團體たることを要求し、同時に家庭の干渉を峻拒した。それは現今の青年は國家・教會・社會・家庭その他あらゆる年長者の干渉に束縛され、その壓迫のために萎縮してゐるから、第一にこの束縛から解放せねばならぬといふ主張のために外ならぬ。廣々とした大自然の懷に抱かれて、感激性に富む青年達が何等の束縛もない簡易素朴な共同生活を營み、青年固有の自由・潤達・純真・純美の天性を發露せる點では、到底従來の學校では見られぬ獨目的なものがあつたが、彼の自由思想は時代のそれと余りに懸隔あるといふので、マイニンゲン政府は、彼を追放し、自由學校園を解散せしめた。

フェルスターの自制訓練 彼 (Friedrich Wilhelm Foerster, 1869生) は、實際教育家ではないが、學說として勞作教育の性格陶冶價值を認め、生徒の自制訓練を力説したのである。即ち、彼に従へば、勞作は適當にこれを指導せば、生徒の自發的自己活動によつて明確に自覺した目的を達成することによつて、自己の能力を最高度に活動させると共に、かくすることによつてこれを伸展させることも可能である。斯くの如き勞作は、一方に於て自制を意味し、且つ人間天賦の活



動慾を満足させ、従つて満足喜びをも體驗させる。この體驗は同時に自己の向上進歩の喜びを意味するから、將來益々善美に向上發展せんとする動機を促す。これは又自己教育、即ち自己訓練の刺戟となる。以上を約言すれば、勞作による目的達成の喜びは、自製の訓練に勇氣づけ、自制による成功の喜びは、自尊自重の念を養ひ、その念は更に進んだ自制による性格の自己訓練に勇往邁進せしめる。

### 藝術教育派の勞作教育

藝術教育派といふのは、つまり、勞作教育を標榜しながら、藝術教育的要素、即ち創造・創作・表現の方面に重點を置く一派をいふ。この派の重鎮について、それづくにその主張する所を略述しよう。

ウエーバー (Ernst Weber, 1873生) 教育家であると共に、詩人であり畫家であるところの彼は、人間教育そのものを藝術的活動と見做し、教師その人を藝術家と考へてゐる。尙、彼に従へば、勞作の促進する精神の自己活動は、やがて彼の藝術教育の核心たる精神の創造的活動と一致する。藝術の創造は精神の内部から起つて來る自己の人格價值創造の作用であるから、勞作は人格價值を養成する手段である。かくして、藝術教育の思想も人格教育の思想も勞作教育の中に包攝されてしまふが、藝術教育が殊に勞作教育の要素たる所以は、その創作・創造の方面である。

リンデ (Ernst Linde, 1862生) 氏は、人格教育論者で、寧ろ精神勞作派の色彩を有するものであるが、兒童の藝術創造力を教養する意義に於て、勞作教育の價値を認めてゐる點で、藝術教育派と目すべきであらう。その主張は大體ウエーバーと同じだが、手工教授の如きは、手職人の職業準備教育の方面ではなく、精神陶冶の方面で價値を認めるもので、單に職工の機械的熟練を目的とする身體勞作のみの教育には大いに反對する。而して彼の藝術教育には、受納的と生産的と

の二方面があり、受納的藝術教育は藝術品の鑑賞を主とし、生産的藝術教育は藝術品の創作を主とするが、後者は當然に前者を包含する。兒童の創造的活動を促すと、一舉にしてこの二方面の目的を達する。勞作教育がこの二目的を兼ね得る點で、つまり彼はこれを支持するものである。

ガンスベルヒ (Fritz Gansberg, 1871生) 氏は、勞作學校、生産勞作、生命の籠つた教授・兒童本位の教育を標榜するもので、勞作學校を標榜するのは、つまり創造的活動による生産的精神勞作を爲す學校を意味するからである。兒童の本質は創造的なものだから、その教育に於ては能ふ限りその本質を發揮させねばならぬ。これが彼の生産的精神勞作なのである。例へば、國語教授に於て、兒童に書籍に囚はれしめず、その内容を兒童の生活に移入し、その興味を喚起し、内容の生命を復活して、その意義を會得させるならば、そこに創造的即ち生産的の意味が生ずる。かくして兒童の天賦の創造本質を發揮させる。彼の生命の籠つた教授といふのも、つまり、これである。そして、それは兒童の生活に即する、即ち兒童本質の教授であるが、それはまた創造的教授、即ち精神的生産勞作を意味する。彼は又手工の如き身體の勞作を全然排斥はせぬが、その陶冶價値は身體活動よりも精神活動にあるとなし、工作教授の最高目的は、發明心の教養に外ならぬとしてゐる。尙、彼は學校教育に於て書籍を重要な地位にあるとなすと共に、郷土を以て教授の中心とし、兒童の郷土に於ける生活を活用し、これを以て生きた讀本の効用をなさしめようとし、一方學校を以て共同勞作團體とし、これによつて共同生活、殊に國家公民的訓練を施さうとしてゐる。

シャルレルマン (Heinrich Scherolmann, 1871生) 彼の標榜する教育主義はガンスベルヒと殆んど同じである。彼は兒童の精神内部に眠つてゐる創造力を喚起し發達せしめることを以て、學校教育の任務とするもので、その方法としては兒童が自己の生活に於て體驗したもので、即ち經驗の結果を言語又は圖書に表現させるより外はない。こゝに即ち勞作教



育の藝術教育的要素が存する。從來の智育偏重、機械的練習、官僚式訓練を斥け、圓滿な人格、即ち全人を陶冶せねばならぬ。尙、彼はガンスバルヒと同様に、學級を共同勞作團體と見做し、共同社會思想とその訓練とに重きを置いたのである。

### 宗教教育派の勞作教育

勞作教育の論述する所は、實にこの宗教的な敬虔の生活であらねばならないといふ小西重直博士は、正にこの宗教教育派に屬するものと見做すべきである。そこで、同博士の所説について、その勞作教育觀を見て行かう。

靈肉の交渉に於て、靈がその宗教的生活に基いて、筋肉の動作を統制し、筋肉を通して宗教生活を表現し、それによつて内面の宗教的生活に活力を供給し、益々靈的生活を深化し純化する、かやうに精神的であり、そして筋肉の動作と關係する宗教生活は、即ち宗教的勞作であり、所謂宗教的の行である。吾人は宗教的體驗の深い人から聖話を聞いて、その人達の宗教的生活をも直觀する。これら直觀は宗教生活の修養に資する所多いが、宗教的な行がなければ、宗教の體得は困難である。雲水としての禪の修養や念佛は行であり、又禮拜や祈禱もみな一種の行である。これらの宗教的行によつて宗教的體驗が發展し、一方これによつて耳による聖訓・聖話も眼による聖なる所作の直觀も宗教的に一層生命づけられる。

かくの如く、小西博士は宗教上の行を説き、更に宗教的敬虔と勞作教育の論述に論及し、靈の眞實の統一性は、眞實を求めて止まず、完全な統一に憧れて不斷に精進するものであるが、自己内面の眞實の統一を自覺し、努力によつて向上するのは道德的立場であり、更に一步を進めて絶対眞實・絶対統一の世界に交流し、普遍な大我の信仰へと精進し、この信仰によつて、この安住安息の心境によつて生活の淨化と充實とを念ずるのは、即ち宗教生活である。しかもこの宗教生活

は實に一切文化の流れ出る源泉であり一切文化を生み出すところの聖母であり、そして、又それを育て上げるところの聖母の慈愛である。故に宗教的敬虔は教育の出發點であり道程であり、そして目標である。従つて、この宗教的敬虔の生活こそは、勞作教育の論述する所である。例へば手工の材料としての一片の竹は、單なる物質ではない、大自然の賜物であり、神や佛の御使ひである。人はこれを培つて、その發育を助成し、これを切つて世間の用に資する。故に一片の竹には、神佛の精神が宿つてゐ、一方社會の人々の骨折も織り込まれてゐる。兒童がこの事を知るならば、神佛に對し、社會の人々に對し頭がおのづから下がり、その無邪氣な瞳には眞面目な色が湛ふ。これに加工を教へる教師も、加工する兒童の力も、敬虔の念を以て見ねばならぬ。絶対なもの、永遠なものは、萬物の個性を通して、殊に人間各自の自覺的な個性を通して自己を現實に顯現しつつある故に、吾人は各自の個性を通して、絶対なるもの、永遠なものの精神を實現しつつあり、又實現せねばならぬ。この個性の本質とも見るべき靈的眞我の聲は、絶対者に通ずる聲である。そして眞我の聲としての眞實性は、實に敬虔する心の源泉である。敬虔なる心は、畢竟、文化創造の力であり、社會國家の淨福の泉であり、人格構成の契機である。しかも、勞作教育の目標とする所は、この敬虔なる心の涵養にある。

### 社會本位派の勞作教育

社會本位の教育學説は、これを社會的教育學といふべきであるが、現代の勞作教育は社會教育學と極めて密接なるもので、今では社會思想がなくしては勞作を論ずることが不可能といつてもよい。以下、勞作教育論者のうちの極めて社會思想の顯著なものについて、その勞作教育觀を検討しよう。

ライ (August Lay, 1862-1726) 彼の教育觀は、その著「自然的文化的學校改革としての行爲的學校」及びその絶筆



「共同生活社會學校」によつて親はねばならぬ。その行爲學校は、行爲を中心とする教育主義で、行爲は人間生活の最も根本的現象であつて、人間は行爲によつてその生命を保ち、その發達を全うする。故に教育は行爲を指導してその生活を完全にする途に外ならぬ。従つて行爲學校は、同時に生活學校を意味する。しかも人間の生活は、共同社會の内にあつてのみ可能であるから、行爲學校は生活學校であると共に、共同生活學校でなければならぬ。而して彼の共同生活社會なるものは、單に郷土や社會に止まらず、自然と文化とを統一した環境全體を意味する。最小の共同生活社會は家庭であるから、行爲教育の基礎は先づ家庭で作られる。共同生活社會はかく家庭から出發して、郷土・地方・國家となり、遂に世界全體となるが教育も同様に家庭教育が發達して國民教育となり、遂に世界教育となり、完全なる共同生活社會に於ける完全なる人格陶冶がその理想である。つまり彼の共同生活社會學校なるものは、個人・自然及び社會の三方面の教育、即ち彼の所謂全體教育を施して、前記の理想に到達せんとするものである。

ケルシエンシュタイナー (Kerschensbeiner) 彼が勞作教育界の人氣を殆んど一身にあつめ、新教育の旗頭となつた所以のものはあらゆる教育革新運動の精髓を網羅し、それを打つて一丸となし、時勢の要求に適應せるがために外ならぬ。随つて彼の勞作思想は、極めて多方面で、勞作教育の殆んどすべての要素、即ち經濟的要素・道德的要素・體育的要素・智育的要素・藝術教育的要素・社會的要素その他を悉く具備してゐるのである。この點で、彼は文字通りに勞作教育の代表者なのである。彼は教育の目的を國家に有用な公民の養成にあるものとし、勞作教育がこの公民教育の唯一の手段と考へたのである。殊に學校を以て共同勞作團體となし、これによつて共同生活の訓練を行はんとしたのは、直接にこの目的を達せんがためであるから、彼の思想は社會本位の思想と云はねばならぬ。

サイデル (Robert Seidel, 1860生) 彼は最初ベスタロツチーの教育思想を研究して、その中に彼の理想とする社會政

策の根本思想を發見し、マルクスの資本論によつてその教育綱領を把握し、それをベスタロツチーの社會教育思想を以て深化せるものである。即ち彼に従へば、社會生活は勞作によつて營まれるものであるから、學校教育は勞作による勞作への教育でなければならぬ。兒童は自ら勞作することによつて勞作することを知り勞作することを樂しみ、勞作する人を尊敬する心を養はねばならぬ。勞作によつて勞作することを教へることは、勞作によつて生活する途を教へることであつて、國家社會に取つて生活の根本問題である。勞作は人に自立・自營・獨立・獨行の途を教へ、且つ道德上の性格を陶冶するばかりでなく、ベスタロツチーの理想とした心身の調和的發達を遂げしめる唯一の手段である。又、彼によれば、教育は勞作を原理として改造されるやうに、社會も亦勞作を原理として改造されねばならぬ。そしてこの新しい社會は新しい教育を要するが、それは勞作教育である。かくの如く、彼は飽くまで教育をば社會本位の立場から考察するのである。尙、從來は筋肉勞働と精神作業との間には越ゆべからざる階級的差別的存するが如く考へられてゐたが、彼は身體勞作の反面は精神勞作であるから、兩者の間には根本的區別を認めてはならぬと主張してゐる。

### 國藝派の勞作教育

人間の自然生活に還り、生活本質の上から考へると、自然に親しみ、土を愛する國藝や農業は、人間陶冶の上に他科の企及すべからざる價值を有してゐるといへる。勞作教育の國藝派と目すべき二三の代表者について、その主張を見よう。

ハウフエ (Ewald Haufe) 彼には「自然教育」及び「自然教育の福音」の著あるが、それはつまりルソーの根本思想を祖述するものである。即ち、人間は自然と對立するもので、勞作は人間を自然と配合さす途である。故に、勞作の過程はすべて自然の法則に従はねばならぬ。人間が勞作によつて自然生活から文化生活に進んで來たが如く、學校の勞作も自



然から出發して文化に進まねばならぬ。郷土の自然に親しむことは、つまり、文化への第一歩なのである。茲に彼の園藝派としての色彩を見るのである。

エンデリン (E. Enderlin) 彼は手の勞作を以て精神陶冶の手段と見る點に於てフレイベルの流を汲むものと云へるが室内の手工を斥け、野外の勞作を主張した。即ち土地の耕作——園藝及び農業——を以て、教育の中心としたのである。そしてこの園藝及び農業を、單に形式陶冶の手段とするに止まらず、實質陶冶としての直觀教授及び博物教授の重要な方面となした。更に物理化學的及び氣象的考察を以てこれを補ひ、理科的教養の完全を企圖したのである。尙、彼は兒童をして郷土の經濟生活に参加せしめようとさへした。

リーツ (Hermann Lietz, 1868—1919) 別項に於ては彼を道德派として見たが、彼は同時に園藝派に屬すべき點をも多分にもつてゐる。即ち、彼は田園家塾に於て生徒に性格訓練を與へると共に、生徒をして土に親しましめたのである。その家塾では現代物質文明の弊害を厭ひ、書籍や理論偏重を排し、實際的教育によつて社會に有用な活動的人物を養成せんとするものである。それで、園藝・農業を課して汗を流すほどの筋肉勞作を奨励し、一方刺物・金工・製本の如き手工を教へる。この點では園藝にして手工派を兼ねるものといふべきである。尙、物理・化學・博物の如き理科に於て觀察・實驗・實習の作業を重んじ、歴史・文學に於てもこれを作業化し、以て精神の創造的能力の發達を圖るに努める。要するに田園家塾は性格陶冶を以て、その根本精神とするもので、教授も勞作もつまる所この最高目的を達する一手段となすものである。かく彼が家塾を邊僻の山中に選び、簡素質朴な田園生活を營ましめる所以のものは、現代青少年の環境を全然新にし、根柢から物質文明の害悪から救済せんとする動機に出でるものである。彼は自分が經驗した學校に於ける師弟の情の無皆であること、互に冷淡であることに衷心より愛想をつかし、しかも農村出であるところから、その家塾をば都會

の塵埃・喧騒を遠く離れた純眞無垢の地に選び、それをば一家族とし、師弟喜憂苦樂を俱にする親密なる共同生活たらしめようとしたのである。譬へば、それは吉田松陰の松下家塾の如きもので、師弟は起居飲食を共にし、勞作を同じうし、その間には少しも障壁を設けることがなかつた。一方彼はフイヒテに劣らぬ愛國者で歐洲大戰が勃發せる時の如き、逸早く義勇兵として戦線に立つたのである。尙、彼の田園家塾に於ては、性格陶冶を核心として身體的勞作するものであるが體育そのものも重點を置いたのである。即ち、彼の勞作教育は經濟的要素・道德的要素・智育的要素の外に體育的要素をも多分にもつてゐるものである。その上、彼は一面に於て藝術的活動にも重きを置き、生徒の創造的活動を喜ぶ天性をも助長せんとしたのであるから、彼の勞作教育は、その根柢が深く、且つ極めて多方面であつた。

ハイン (August Heyn) 彼の經營する園藝勞作學校は、伯林の近郊ノイケルンに在り、園藝を中止して、自然科學理科に關する勞作教授を施しつつあるものであるが、この學校は單純的に教育全體の目的を達成せんとするものではなくして、普通の小學校と連絡し、理科に關する勞作教授のみを分擔する云はば特殊學校なのである。それは恰も病弱兒の健康恢復のために普通の小學校の兒童を一時的に收容する林間學校乃至海濱學校の如きものである。その相違は單に林間學校乃至海濱學校が體育衛生を主とするに對してこの園藝勞作學校が體育勞作を主とする點にあるのみである。これは嘗てシユワツプが考案せる學校園のみを分離して、獨立の學校とし、他の小學校と連絡せるものと見るべく、大戰時代に創立されて今日に及んでゐるが、その成績が優良と認められ、伯林の市當局から經費が支出されてゐる。即ち兒童の博物に關する知識を充實するのみならず、體育衛生上の利益も多く、且つ大都市生活の惡影響を豫防するものとして、公私の賞讃を得てゐるのである。



## 五 勞作學級經營の根本原理

勞作主義學級經營とは、要するに、勞作教育の主張する勞作精神を基調として學級を經營することである。凡そ學級經營は必ず何等かの教育的基礎の上に立てられねばならぬもので、何等の基礎も背景もない、學級經營はあり得ない。それは經營の本質より見て、當然すぎる程當然のことである。そこで勞作主義を基礎乃至背景とする學級經營は、如何なるものであるか、そして如何にして行ふべきであるかを闡明すべく、以下十二の原理についてそれ／＼に説明しようと思ふ。

### 自發原理

勞作教育の鼻祖ペスタロッチーは自發性の心理的方面を高調して、愛は自ら愛することによつて益々深化され、思考は自ら考へることによつて愈々修練される。而して自然は人間の力をばその練習によつて示してくれ、その力は使用するこゝとによつて發達成長するものである、といつてゐるが、勞作教育に於ては、從來の受動的、注入的學習を排斥し、これに代へるに、兒童が主動者となり自發的に能動的に学習を以てするもので、この自發的自己活動は、勞作學級に取つては根本的な教育原理をなすものである。

一體吾々には自分で生きようとする本能的生命慾があるが、この生きようとする意志は、云はば生命慾の自發性に基くもので、その自發性は同時に靈の作用の根柢を爲すものである。故に、靈は自ら働き、自ら指導し、自ら統一し、かくして自ら發展する。しかしながらこれらの自發性をそのままに放任することは、甘やかしであり感傷的であるが、これを無理に抑へようとするのは、往々にして角を矯めて牛を殺すものである。自發的な靈の作用が自發的な生命慾を價值化する

所に教育の働きがあり、靈の自發性によつて價值生活へ進まうとする自發的態度を養ふ事こそ、眞の教育的なのである。少くも勞作教育に於ける教育の本質は、勉強することにあるのではなくして、自發的に自ら進んで奮勵する精神を養成することである。故に、もしこの兒童の自發性を無視して勞作せしめるならば、兒童は單に仕事の奴隷として働くにすぎぬものだから、勞作の價值は零になつてしまふ。自發性は兒童の本然の性で、非常に積極的な態度である上に、常に勞作の根柢をなす衝動に刺戟を與へ、自己活動の態度を取らしめ、勞作による價值創造の原動力たるものであるから、勞作教育に於ては、兒童の自發性を正しく導いて自己教育の生活を行はしめる。即ち、勞作學級は兒童の自發性を經營の出發點となすものであり、又なさねばならぬものである。

### 活動原理

自發性は兒童の衝動を刺戟して必然的に兒童をして自發的に活動せしめるのであるが、これが即ち自己活動である。現代教育に於ける一大發見は、兒童に天賦の力、即ち自己活動力のあることを發見せることで、従つて獨り勞作教育を標榜する學校に限らず、すべて新しき學校は、この兒童の自己活動の原理に立脚して教育をなしてゐる。兒童は單に教師の教授なり指導なり影響なりによつてのみ發達するものではなく、兒童の精神が勞作の對象に向つて自發的自己活動をなすことによつてこそ兒童の心身の發達を期することが出来るのである。從來にあつては、兒童の本然の力を知らなかつたので兒童を自發的に活動せしめなかつたのは、素より無理ならぬことであるが、一度兒童の偉大なる力を發見した以上は、この力を飽くまで尊重し、自己活動を盛んにせしめて、その心身を發達せしむべきである。即ち兒童が天賦的に有する自發性は、彼等の生活のすべての出發點であつて、兒童が特徴として活動的なのも、つまりはこの非常に積極的な自發性に基



因するもので、兒童の生命といふべき自發的自己活動によらなければ、當然に兒童には眞の發展も生活に對する興味乃至満足もあり得ない。従つて、勞作學級に於ては、兒童をして自發的自己活動を旺盛ならしめると共に、これを適切に統制することに重點を置き、かくして學級を兒童に取つて最も楽しい、しかも眞剣な生活環境ならしめ、愉快なる、しかも嚴肅なる勞作場たらしむべきである。

### 個性原理

各兒童はその顔の異なるが如く、すべて異なる性情をもつてゐる。この各兒童各種の性情は個性である。故に個性は切言すれば唯一的、一度的、獨自的存在であり、従つて各人の本質であり、生命である。勞作教育の偉大なる業績の一つは、實にこの個性の尊重にある。個性のないものは、本質がなく生命がないから、空虚であり死物である。甲は甲として又乙は乙として、各自にその獨自の本質を發揮させ、個性の長所を助長せしめる所に、勞作主義教育の秘訣がある。従つて、個性を尊重する勞作教育に於てのみ、兒童は眞の自己を自ら發見し、自己の本質に向つて進展し深化し、そこに限りなき喜悅を感じ、その喜びに刺戟されて更に活動を旺盛ならしめ、やがて眞の自己を自覺し、自己の信念を築き上げ、遂に自信に満ちた特殊の人格が構成される。

尙、個性は主として先天的に身體的にも心理的にも構成されるものではあるが、換言せば、生得的の遺傳稟賦による永久的性質を多分に有するものではあるが、修得的特質もその要素となるものであるから、生得的個性の短所を矯めて長所を助長する修練が當然の必要となる。勞作教育はつまり各兒童の個性を知つてこれを尊重し、その短を補ひ長を助けるを主眼とするものである。尤も個性は既述の如く唯一的で、一度的で、純然たる獨自性のものであるだけに、それ〴〵にそ

の個性を知るといふことは頗る困難ではあるが、勞作に於ける態度とその成績とは比較的各兒童の個性がはつきりと現はれるものであるから、一方に於ては身體的及び心理的の類型の示す所によつて兒童の屬する大體の類型を知り、一方に於ては多種多様の勞作によつて研究するならば、稍眞に近い個性を把握することが出来るであらう。かくして各兒童の個性を知り、これを十分に考慮して、各兒童のその個性に即した教育を施し、各兒童をして眞に個性を發揮せしめると共に學級なる社會性の意志の下に統轄され、學級全體の發達進展に向つて、社會的、共同的に勞作せしめねばならぬ。

### 創造原理

兒童の自發性に即した自己活動は、創造となつて結果されるが、創造はつまり價値の構成であつて、價値は眞・善・美・聖即ち科學的價値・道德的價値・藝術的價値・宗教的價値を意味するもので、しかもこれらの人生に最も必要なる諸價値は、人間の自發的自己活動の成果たる創造によつてのみ始めて産み出されるのである。故に、創造力の涵養といふことは、勞作學級の重大なる教育原理となる。

一體に兒童は想像力が旺盛なもので、寸時も舊態に止まることなく、内部よりの慾求によつてよりよき生活へ、よりよき生活へと自己を價値化して行くものであるから、自發性と自己活動とは、創造乃至價値構成といふことに常にひきづられて行き、一方創造力は自發性の働きによつて益々強調され、自己活動によつて愈々深化されて行く。換言せば、この三者は相關的に交渉し、その交渉によつて相互に修練されるものである。勞作學級は、自發性と自己活動とを既に原理としてゐるのであるから、他の如何なる學校に於てよりも、創造力を涵養する機會が多く與へられてゐるが故に、勞作過程は他に比するものなきまでに斷然的に價値化され、かくて眞・善・美・聖の諸價値が構成されて行く。



ペスタロッチーは、智育の形式原理として數量・形状・言語(名稱)を挙げたが、これは即ち直観の三要素であつて、彼に従へば、直観は知識の出発點で、この三要素によつて認識は正確ならしめられる。即ち直観は概念に具體的な生命を與へ知識をして眞實の知識たらしめるものである。従つて直観の原理は知的陶冶の根柢として特に重要である。

感覺に訴へるといふことは、人間の發達道程から見れば、それは極めて原始的なことであるが、兒童はその發達の初期に於ては、まづ感覺的であらねばならぬ。もしもこの時期に於てすべての感覺器官が十分に練習されなければ、その感覺は病的となり、その知識の根柢が薄弱となり、その認識が不正確となり、遂に圓滿を缺く一方に偏した人間が作られる。それで兒童には絶えず直観の機會を與へて行くべきで、外界の事象を内面的に體驗することが出来るのは、主として直観によるもので、眞實なる知識と正確なる認識とを涵養するには、直観を重視し、これを以て出發點とせねばならぬ。切言せばペスタロッチーの直観原理も勞作原理と俟つて始めてその意義を全うするもので、直観は勞作がなければ行はるべきものではなく、同時に勞作はすべて兒童の直観によつて内面的に體驗されて行かねばならぬ。勞作素材は悉く感覺的なもので、それを兒童のあらゆる感覺に訴へ、自發的自己活動を惹起させ、かくして實行せしめるものである。それ故に絶えず實際的な事物から出發して兒童の知識を概念化し、概念的なものは實際的に勞作する事によつて具體化して行く。この直観の原理は、従つて勞作學級を最も生彩あらしめる重要要素であるといはねばならぬ。

## 體験原理

吾々の生活は、實際に生活することによつて精神内容も充實され、向上され、よりよき生活へと發展するものであるがその生活は吾々に經驗を與へると共に、經驗によつて更に向上するものであるから、生活は言ひ換へれば經驗である。即ち吾々の精神内容を充實し向上するものは經驗である。此經驗には直接經驗と間接經驗とがあり、前者は直接に事物に接してその影響を受けることであり、後者は言語・文章・繪畫等によつて表現された事物から影響を受けることである。この兩者はそれ〴〵に特徴を有してゐるが、直接經驗は間接經驗の土臺となり、且つ間接經驗よりは遙かに強く印象づけられるものであるから、抽象よりも具體を尊ぶ小學教育、殊に勞作教育に於ては、直接經驗に最も重點を置くものであり、又置くべきであつて、これを體験といふのである。而してこの體験は、單なる一面的な知的のみの、或は情的のみの、或は意的のみの作用ではなくして、知・情・意の合一された活動であるから、思惟と行爲(思考と實行)・概念と直観・抽象と具體・想像と實際とを結合するところの作用である。故に吾々はこの體験によつて全人的に知行を一致させ、よりよき價値を求めつつ、生活を向上し發展させる。

殊に勞作教育に於ては、兒童に仕事をさせる事によつて修身、道德の方面では勤勞の習慣を養ふもので、換言せば、兒童自身をして自發的に進んで勤勞させることによつて勤勞の愉快さを味はさせ、成るほど勤勞はよいものであるといふことを兒童自身に體驗させるものである。この楽しく働かせ、働くことは楽しいと自ら體驗させることは、何れの方面でも大切なことで、思惟と行爲・概念と直観・抽象と具體・想像と實際等の對立の如きは體驗勞作によらぬと、眞の理解に導くことが出来ぬが、特に修身、道德については、單に知識を有しただけでは何等の價値がないのであるから、是非とも勤勞を實行させてその價値を體驗させねばならぬ。



## 發 達 原 理

教育は、一言でいふならば、兒童の心身を發達せしめることである。故に、學級經營の根本法則も當然に兒童の心身の發達といふことから導き出されたものでなければならぬ。この發達はいふまでもなく現在と交渉することによつて行はれるものであるが、從來の教育に於ては動もすると兒童の現在を無視し將來のための準備教育に終始したのである。斯の如き準備教育は、一般的陶冶觀念から直ちに劃一的概念を抽出し、兒童自身の發達の如何を顧みず、單に概念的に取扱ふものであるから、云はば教育の本旨に反するものである。それ故に、從來の教育では兒童のよりよき成長を希求しつつ、却つて兒童の發達を阻害したのである。これに反し、勞作主義に於ては、各々の教材をば兒童がこれを理解することの出来る時に、そしてそれが兒童の發達に即してゐる場合に始めて提出し、兒童の發達段階に應じて展開し、その心身の發達を促すものであつて、これが即ち心身發達の教育原理である。

尙、發達の本質には、すべてが必然性に基いて内面の要求から出發するといふ性質があるから、この内面からの要求といふことを考慮せねば、結局將來のためのみを考へて行ふ準備教育の弊に陥つてしまふ。又、發達は材料の間に行はれる類化的進行であるから、この意味に於ても現在に即さねばならず、切言せば、現在を離れては發達がない。故に勞作學級に於ては、勞作素材をば主として兒童の現在の生活から選擇し、兒童の能力に應じて、自ら爲し得る程度に於て實行さすべきである。畢竟するに、兒童の心身發達の研究は、勞作學級の根柢をなすものであるから、これを經營に當つてはまづその學級の兒童の發達状態を悉知せねばならぬ。

## 現 實 原 理

「吾人は現代を須く超越せざるべからず」とは、高山樗牛博士の標語であるが、現實に立脚せぬ超越は夢想であり、空想である。吾々は理想を抱きつつ現實に生きるものである。現實にしっかりと立つておればこそ、飛躍も出来るもので、その立場がグラ／＼してゐては、飛び上ることさへ出来ぬ。教育は一面は理想主義であり、他の一面は現實主義でなければならぬ。單なる現實主義に墮するものであつても、又皮相なる理想主義に趨るものであつてもいけない。理想なる殿堂に上るには、現實なる段階を一步々踏んで行かねばならぬ。この段階を踏まずしては理想の扉は開かれぬ。現實なる段階を一步々踏み上つて行きさへすれば、如何に高速な理想と雖もこれに到達し得る、少くともこれに近づくことが出来る。理想もこれに達すれば現實である。徒らに理想に憧れて脚下の現實を忘れることは、決して理想へ到るの道ではない。

勞作教育に於ける眞の勞作は、すべて兒童の生活から生み出されたものでなければならぬ。兒童の心身の發達とその要求に適應せぬ、即ち兒童の生活に即せぬ勞作は、その形式は勞作であつても、それは形式的活動であつて、決して眞の勞作ではない。それでその形式的活動に於ては、兒童は何等の喜悅も満足をも覺えず、徒らに倦怠と徒勞とがあるばかりである。これに反し兒童の活動を刺戟し、興味を喚起し、倦まずに努力させるものは、兒童の實際生活に即した具體的な事實である。即ち兒童は己れの生活に遠いものよりも近いものを、抽象的なものよりも具體的なものを、靜止的なものよりも活動的なものを、理想的なものよりも現實的なものにその勞作の對象を求めるものである。然るに、從來の教育は、理想のみを凝視し現實を無視したので、その結果として觀念的な非實際的な人を輩出したのである。故に、勞作學級にあつては、勞作的な實際的な人を養成すべく、兒童の感官の窓を開き筋肉活動に訴へるところの現實性を以てその經營原理とせ



ねばならぬ。

## 生産原理

吾々の活動には一定の目的がなければならぬ。目的をもたぬ遊戯でない限り、勞作に於ては目的を立てることを第一の出発点とする。つまり遊戯と勞作との區別は目的の有無にある。目的がなければ、それは勞作ではない。勞作の目的は價値創造である。その價値創造のうち、經濟的價値の創造は、生産であつて、それには物質的生産と精神的生産とがあり、前者は物質既存の形態を或は分解し或は結合することによつて變更し、新形態を生み出すことであり、後者は例へば學術的論文や創作の如き知識的乃至藝術的なもの、又物質生産に必要な新技能の案出の如き形而上的技術的なものなどである。しかしここでいふ生産は、教育的見地から見た勞作生産、即ちあらゆる價値創造をいふもので、従つて生産の原理を單なる職業的、巧利的のみ解してはならぬが、決して經濟的意義を無視するものではない。

ヒルカーに従へば、生産學校 (Produktionsschule) とは、生産的勞作からの命名で、この勞作にはすべての健全な人格的社會的個性の構成といふ教育的意義、創造的能力の評価、發展する方法的關係及び兒童の年齢才能に適した能力によつてその社會的任務を果すといふ三つの意義を有するものであるとしてゐる。従つて生産學校は勞作學級に於ける經營原理の一つであるところの生産のために實施される生産的勞作をその中心概念とし、又ゲマインシャフト (Gemeinschaft = 協同社會) とアルバイト (Arbeit = 勞作) とを二大原理とし、一方兒童と教師と父兄とが三身一體となつて、兒童に成るべく多く自由と自己發展との機會を與へ、多方面的な勞作によつて、社會的、道德的意志の陶冶を圖り、その生産勞作によつて兒童の自己意識を啓培せんとする學校であつて、一般の勞作學校 (Arbeitschule) と別に變りはないが、生産學

校に於ては、その生産的勞作に於て勞作學校よりも經濟的、實用的價値に重きを置き、直接生活に必要な價値創造、即ち狹義の生産から出發せんとするものである。

「生産學校は記憶學校 (學習學校、書籍學校などと同じ意味で、單に書籍によつて學習させる從來の學校のこと) のやうに、空虚な一般的陶冶をなすものではなく、又機械的な一面的な能力や専門的な知識のために備へるものでもなく、自然の環境に對する兒童の態度及び社會的體驗から出發して出來得る限り經濟的な態度を陶冶せんとするものである」と生産學校の主張者たるオーエストライヒ (Paul Oestreich 1878) は云つてゐるが、勞作學級に於ける生産原理はこの主張に多くの一致を見るもので、兒童に經濟的——廣義の——な態度の陶冶を主張するものである。故に、教育といふ概念に囚はれて經濟を無視するものではなく、同時に單なる巧利經濟の末に拘泥するものでもない。この生産原理に従へば、兒童は現實に即して、實際生活の要求によつて勞作し生産するやうに陶冶されるので、自己の衝動活動の満足を得ると共に、自己の所産に對して喜悅を覺え、共同生産に於ては勞作の間に學級の成員相互に對する社會共同の友情や連帶の觀念や社會に對する義務の考へなどが培はれる。

教育の目的は、畢竟、國家社會に有用な人物を養成するにあるものであるが、國家社會に有用な人物といふのは、その屬する國家社會のために何等かの働きをなし、何物かを生産する。即ち何等かの價値を創造する人のことである。常に價値創造、即ち生産を目的として教育する勞作學級にあつては、國家社會に有用な人物を養成するに最も好適の學級であるといふべきである。

## 社會原理



スプランガーが「自由な教育社會及び組織された教育制度の諸様式は、全然社會の一般構成に依存するものである」といつてゐることは、學校教育は社會原理に即して行ふべきことを暗示するものである。學校乃至學級は一つの社會であつて、聊か端的に失するが、この意味からしても社會原理を行ふべきである。一體社會と個人とは一元であつて、兩者は嚴密な相互作用によつて相互に密接に一致して行くものであるから、學校乃至學級と社會とも一元でなければならぬ。即ち眞の學級は決して社會と離れて存在するものではなく、社會の一部分として兒童が學習し勞作する場所である。故に、勞作學級は學級全體が一つの勞作社會と見るべきで、この勞作社會に於て兒童は勞作を通して個人的に相互に交渉し、又全體としての學級に相互に交渉して行くが、その勞作の材料も兒童の組織する勞作社會の中から選擇すべく、かくして更に學級と社會、個人と社會とが相互的に交渉せしめる。即ち仕事の種類・範圍・數量等によつて諸種の勞作社會が生じ、これを組織する兒童の質と量とによつても亦諸種の社會が生ずる。これはつまり吾々が實際生活に於て仕事を中心として色々の團體や小社會を構成すると同じことであつて、かうした團體乃至小社會にあつては、その成員は一方に於て個性を發揮し、他方に於ては相互の交渉によつて練磨し合ひ、全體的意志の下に各員がその責任を果すものである。

故に勞作學級に於ては、兒童と教師とが進んでその成員となり、勞作を中心として生きた結合をなし、組織あり秩序ある勞作社會を構成せねばならぬ。かくてこそ兒童は己れの仕事については素より他人の仕事についてもよく理解し、自他の仕事を結合し、相互に助け合つて全體的の完全を圖ることが出來、その結果として眞摯な態度や敬虔的な心も養成され、相互扶助乃至連帶責任等の觀念が啓培される。ケルシエンシュタイナー (Kerchensteiner) が、社會原理について兒童をして自由意志を以て價值共同社會に参加し、單に自己を認識するのみならず、共同社會の道德化に自己活動を奉仕せしめることであるといつてゐるのは、即ちこの點を簡潔に云つたものにすぎぬ。學級に於ける勞作社會は、別言せば、勞作に

よる學級の社會化であり、勞作を通して社會連帶の觀念や相互扶助の精神を養ふ事は、共同社會の道德化に自己活動を奉仕せしめることである。このことはいふまでもなく、ひとり兒童の組織する勞作社會を道德化するに役立つのみならず、延いて將來の實社會を道德化する素因を作ることであつて、學級經營原理中最も重要な意義を有するものである。

### 協 同 原 理

兒童の集團としての學級は、一つの社會であるといふことは既述したところであるが、この集團、即ち社會的集合には二種類がある。即ちゲマインシャフト (Gemeinschaft) とゲゼルシャフト (Gesellschaft) とである。前者は集合のための集合、直接的集合、切言せば愛着の集合であり、後者は或る共通目的のための、即ち何等かの利益を得るための集合であり、間接的集合である。この意味からすれば、兒童の集團は、ゲゼルシャフトといふよりも、寧ろゲマインシャフトである。即ち學級の勞作社會は一つの共同連帶責任を感じ合つて行く同情社會であつて、決して利益を本とする巧利的なものではないからである。別言せば、獨逸のマツクセラが「世界の中にゲマインシャフトの實現されつゝある國家は東洋、殊に日本に於てのみ見ることが出来る」といつた、そのゲマインシャフトでなければならぬ。

人は空間的にも時間的にも唯一的獨自的存在であるから、各人はそれ／＼に自己の個性を發揮して、自己獨特の境地を開拓せねばならぬが、その反面には一般的な共通性があつて自他の結合を望む、所謂社會性なるものがあるのであるからその社會性によつて他と協同し、融合して、同情社會、即ちゲマインシャフトを構成して行かねばならぬ。兒童と兒童、又兒童と教師との關係は、單に對立的な相互影響ではなく、各自に相應する、又各自の負ふべき使命そのものを實現しながら、相互不可分的に、切言せば一元的に組み合はされた、そして内面的な犠牲的な、つまり愛の本質的な共同社會(ゲ



マインシャフト)であつて、共に喜び、共に悲しみ、共に泣き、共に働く世界である。努力は畢竟愛による協同を具象的に強く發動せしめるモーターである。それ故に近代の國家社會は、一つの勞作的存在、マツクセラ一の所謂ゲマインシャフトであるともいへる。この故に、學級を一つの勞作社會となし、その勞作協同體としての社會の上に、兒童が進んで喜んで活動し勞作するやうに經營することは、即ち協同を經營原理とすることは、最も望ましいことである。

### 努力原理

徳川家康がその遺訓に於て「人の一生は重き荷を負うて速き道を行くが如し」と道破した通り、人生は云はば奮闘努力の連鎖である。この故に、何時の世でも奮闘努力する人は常に成功者となり、然らざる人は常に落伍者となる。兒童をして少くも將來世の落伍者たらしめないためには、努力を以て教育原理とせねばならぬ。意志の薄弱な者は奮闘し努力することが不可能であるから、努力原理は同時に意志陶冶を主とする鍛錬の原理を含むものである。然るに最近に於ては、教育思潮が兒童中心主義であり、兒童尊重であるところから、動もすると兒童を甘やかす過ぎて、この努力、鍛錬を忘却する。搦て加へて、今日の文化生活は吾々を自然から阻隔して鍛錬の機会を少くしつある。現代の勞作教育の根本思想を始めて唱道したルソーは、その不朽の名著「エミール」(Emile)の開巻第一に於て、「造物主の手が出る時は凡ての物が善であるが、人間の手に移されると凡ての物が善なしにされてしまふ。……人間は何一つ自然を造つたまゝにして置かうとはしない。人間をさへも自然のまゝにはして置かない」といつてゐるが、尙彼に従へば、人は人爲文明の害悪を遠ざかつて自然の中に自然に従つて教育さるべきで、しかも人は生れながらにして感官その他の自己活動の能力を具有するものであるから、獨立獨行の能力をも多分に有するが、その獨立獨行に必要な努力なり鍛錬なりは教育の力で助長して行くべ

きであるとなし、徒らに富貴に淫せられず、貧苦に虐げられず、どんな運動に遭遇しても少しも意に介せざる底の意志の堅固な人を作ることを教育の目的としてゐる。彼はかく努力、鍛錬の要を認めてゐたので、教育の各時期に於て、それぞれこれを指導練習することを憑憑してゐる。即ち彼は教育をば四期に分ち、第一期——幼稚期——に於ては、體育を主とすべく、同時に節制と勞作とが人間自然の醫藥たるを知らしむべきであるとし、第二期——兒童期——に於ては、身體の鍛錬は人間の自立に極めて必要であるから、兒童の運動を自由にし、恣に自然界に遊戯——活動せしめ、自然の間に心身の鍛錬を行ふべきであるとし、又第三期——少年期——に於ては、知識を蒐集し且つ勞作することによつて、精神と體力とを鍛錬せしむべきで、しかもこの知識の蒐集にしる知力並に體力の鍛錬にしる悉く少年の自己活動による自己教育であらねばならぬとなしてゐる。

「吾人が小さき鍛錬を積んで行くといふことが、その結局に於て大なる力をもたらす原因となるのである」とはジェームズがその著「心理學習慣論」に於ていつてゐる所であるが、努力、鍛錬は須らく雨垂れが石を穿つ的に倦まず撓まず間斷なく行はれるものでなければならぬ。昨日は努力したが今日は努力しないといった調子のもではならぬ。努力鍛錬の價値の大半は倦まず撓まず不斷に行ふにある。尙、努力鍛錬は精神的方面と身體的方面との、二方面より考へねばならぬもので、勞作學級では筋肉の働きを通して身體的鍛錬をなすと同時に、精神的な意志力の陶冶を圖らしめねばならぬ。即ち、腕を仕込むと共に、腹を作るものでなければならぬ。つまり創造的努力の精神は、人格的發展と國家社會の進展との原動力たるものであるが、これは單に精神的方面の修練のみでは完全に養成されるものではなく、構成的な勤勞的な勞作によつて具體的に涵養されねばならぬ。曩きに今日の文化生活は吾々を自然から阻隔して鍛錬の機会を少くしつゝあるといつたが、米國のデウーイ(Dewey)も近代の機械的文明は生活の様式を一變し、子供の生活から勤勞的な生活を奪ひ去りつ



あるといつてゐる。例へば昔はランプ掃除は子供の受持であつたが、今日スイッチ一つ捻れば電燈がつく。又屋内の手工業時代では子供は両親の生産的勤勞を直觀的に目撃してゐたのであるが、今日両親は工場で働き、賃銀を貰つて家に歸り、食物や飲料を買ひ求めるので、勢ひ子供に両親の汗膏の勤勞的生產の方面を見ずして常に消費の方面のみを見せられるから、消費の興味は發達しても勤勞的生產の興味は家庭では到底養はれない。然るに、從來の學校では觀念的な知識の教育を主とするが故に、子供は勤勞を嫌ふやうにさへなる。かくては堅實な創造的努力の精神の涵養されようがない。小西重直博士はいふ、「フレイベルは神の本質は勞作であると喝破した。しかし實は、もし神に勞作ありとすれば、それは純精神の勞作である。動物は唯生命保存の本能のために働く。神の勞作の人間化としての靈肉交渉の間に起る所の眞の勞作、眞の勞作は全く人間特有な使命である。人間に特有な使命が學校に於て閑却されるといふことは、實に人間そのものを侮辱してゐるものである」と。素より同感であるが、私は更に神の本質たる勞作は、不斷の努力であると解したい。故に、不斷の努力を缺くことは、神に對する冒瀆であり、同時に人間の墮落である。ローエルは、貧民の子は遺産として、嚴よりも丈夫な體格と、鐵よりも堅固な精神とを受けけるが、斯くの如き遺産は帝王も亦望む所であらうと云つてゐるが、その遺産の相續權は何であるか？ 私は敢ていふ、それは不斷の努力であると。

## 六 勞作的學習の基礎原理

### 一科目の立場からの勞作

勞作は一面に於ては生活安定の基礎として、勞作する事によつて勞作して生活する手段を授けるものであるが、これを教育の方法として見る時には、指導原理の役目をなし、それを自稱して實際教育のあらゆる方法が考案されてゐる。從來教科は知識科と技能科と區分され、後者には勞作があつても、前者には形式陶冶の方法としても、又實質陶冶の方法としても勞作は殆んど用ひられなかつたのであるが、勞作教育に於ては、どんな教科に於ても勞作によることが最も効果的な方法と思惟する。即ち勞作は單に教授の上に止まらず、訓練の方面に於ても等しく効果的な手段と考へられてゐる。

かくして、今日に於ては勞作は教育全體の方法指導となつてゐるのであるが、勞作教育過程から見ると、換言せば、その歴史的事實の上に徴して考へる時には、勞作は最初から教育の方法原理として採られたものではなく、先づ手工といふ一科目の形で採られたのである。從來の學校は頭のみを練ることに終始して、手を練習することを等閑に附してゐたのであるが、國民の大部分は頭よりも寧ろ手を使つて生活してゐたものであるから、小學校の國民教育では、この點に顧みる處あり、子供の將來の職業をも考へねばならぬといふのが、ケルシエンシュタイナーの如き勞作教育主義者の考へであつたので、勞作學校では最初は手の練習——手工——は、結局職業教育を意味するもので、一科目としての勞作なのであつた。即ちケルシエンシュタイナーの勞作學校では勞作をばまづ手工科といふ獨立の一科目として輸入したものであつて、その多方面の陶冶價值を認めるに従つて、だん／＼全教科目を通ずる教育の方法原理とするやうになつたのである。



その他の普通の學校では、従つて勞作教育主義を採用した場合でも、他の教科目の外に勞作、殊に手を練習する科目としての勞作科又は工作科としてこれを置いたのである。それで、手工科に特別教室を作つたと同様に、勞作科乃至工作科のために作業場、即ち工作場を學校内に別に拵へたのである。しかし、これは手工のみを授けるとしても、又それよりも意味の廣い勞作乃至工作を授けるとしても、これを授ける目的なるものは仕事そのものよりは寧ろ形式陶冶、即ち頭を練ることに重點を置いたのであるから、結局は勞作を以て教育方法の原理と見做したものと云はねばならぬ。

かく勞作を教育方法の原理と見做して來ると、手を練習し身體を使つて頭を練るといふことは、單に手工や工作に限つたことではない。即ち從來手工とは全然關係がないとされた國語・歴史・地理その他のすべての科目を教へる上で、同様に勞作を通して形式陶冶を行ふことが可能である。果して然らば、勞作のために特別教室として仕事場乃至工作場を設けなくても、各學級に對して普通教室が一つあれば、それでよい筈である。かやうに、勞作を方法原理として如何なる教科目にも勞作を課することになると、勞作が學校教育の全般に普及するが、翻つて勞作そのものについて考察すると、それは甚だ影が薄くなつて來る。例へば勞作本來の實用的・經濟的意義がやゝもすると等閑に附されることになる。それ故に勞作の實用的・經濟的價值を重視する人は、手工のその如く、勞作の技能・熟練の必要を認め、特に一科目として特別教室に於てこれを課し、特にその實質價值に重點を置くべきであると主張する。

#### 方法原理の立場からの勞作

前述の勞作を一科目としてこれを行はんとする人とは反對に、勞作を教育方法の指導原理としてこれを徹底的に行はんとする人には、別に勞作科乃至工作科といふが如き一科目を置く必要がなく、まして特別教室を設けるには及ばぬと主張す

る。この二つの議論は、一時随分激しかつたが、今日でもこの問題については兩派が對立してゐる。勞作教育の唱道者たるケルシエンシュタイナーの根本思想に於ては、いふまでもなく勞作を以て教育の方法原理と見てゐるが、普通教育に職業教育要素を加味せねばならぬといふ見地から、勞作としての手工を重視してきたのである。そこで手工を手工として十分に教へる上では、特に手工のみを教へる場所、即ち工作場がなければならぬ。彼は即ち兩者を折衷した併行説を執つたのである。ドイツの新憲法では、どの學校も勞作教育を施すことに規定してゐるのであるから、勞作を教育の方法原理とすることは、最早や疑ふの余地はない。しかしその上に特別に工業の準備になるやうな手の練習を主とする手工科又は工作科を別に置いてよいことになつてゐるから、勞作を一科目として課することを認容するもので、つまり、勞作を方法原理とすると共にこれを一科目ともする、所謂併行説なのである。わが國でも昭和六年一月二十日の中學校令施行規則改正によれば、作業科といふ一科目を新設した上に、生徒教養の要旨の中に方法原理としての勞作主義が採用されてゐる。即ちこれも亦併行説なのである。小學校令は未だ改正されぬから、元の儘になつてゐるが、既に中學校で勞作教育の併行説を執つてゐる以上、小學校に於ても同様であると見て支障があるまい。

かくして小學校に於て勞作主義によつて手工を課するに當り、初學年の兒童には本職の仕事は到底課せられぬから、これを遊戯形態——簡易手工又は工作教授法——で授けねばならぬ。そして中學年以上の兒童に對しては、將來の職業準備となるやうな所謂本職的の勞作を授けるべきである。即ち一科目としての勞作と方法原理としての勞作とを同時に行ふべきである。

尙、方法原理としての勞作に關するリスマン (Rissmann) の功績について一瞥する。ケルシエンシュタイナーが從來の學校をば學習學校或は書籍學校と呼び、これらの學校を卒業しても實社會に出ては何事の役にも立たぬが、勞作學校は



勞作を中心として國家有用の公民を養成するものであるから、この校の卒業生は活社會に於て大いに國家社會のために働くことが出来るかと力説したので、一部人士からは勞作學校は淺薄なる職業學校で、勞作ばかりやつて學習をせぬものであるかのやうな誤解を受けたのであるが、リスマンは一般世間乃至實際教育界に於けるこの誤解を解き、勞作は最も有効な學習方法である所以を明かにした。パプストは身體勞作、即ち手工の形式陶冶價值を宣傳するに功勞があつたが、リスマンは精神勞作の形式陶冶價值並にその實質陶冶價值を説明して、勞作學校を以て有効な學習學校であるといふことを證明せる上で偉大な功績があつたのである。即ち、彼は實際教育の立場からして、勞作は教育方法の指導原理であることを力説し、勞作學校は決して勞作のみを行つて學習をせぬ學校ではない、否最も効果的な學習を行ふ學校である。從來の學習と勞作による學習との相違は、前者では兒童が全然受身で、教師が主動者として知識技能を授けたのに反し、後者では兒童が自ら主動者となつて獨立的に知能技能技術を獲得して己の物が物とする點にある。リスマンは勞作による學習を以て目的の達成と見做すが、兒童がこの目的を自覺して、これを達成しようとする上では、何等かの支障乃至抵抗を屹度見出すに相違ないが、兒童が邁進してそれを打破することによつて、自己の能力の發展を證することが出来る。勞作學校に於ては、兒童の學習の目的は常に問題の形を取り、自ら提出せる問題を自ら解決せしめる。教師はこの際指導の地位にはあるが、決して兒童を強制支配してはならぬ。かくして、勞作教育の思想を小學校に實際化し、勞作を以て小學校に於ける學習の新形式として、これを普及せるリスマンの功績は、蓋し近世教育史上没すべからざるものである。

### 學習過程の立場からの勞作

勞作を以て教育の方法原理となすならば、勞作過程は即ち學習過程であらねばならぬ。從來の學校教育の書籍による學

習と勞作教育の勞作による學習との相違は、前項で述べたがやうに、主として兒童が受身で教師が主動者となることと、教師が單に指導補助の地位にあり兒童が主動者となることとにある。故に、勞作による學習にて、兒童の自發的活動といふことが終始一貫されてゐるから、この兒童の自發的活動を勞作の本質と見るべきである。尙、今日の學習過程としての勞作には第二の要素として文化價值體驗を認めねばならぬ。第二の要素とはいひ條自發的といふことには、既に自由の意義が含まれてゐ、兒童の精神の内部の衝動によつて起るところの活動を自發的といふのであるから、そのうちには價值創造もおのづから含まれてゐる。故に、自發的活動と文化價值體驗とは二要素とせば二要素であるが、これを一つにまとめれば、即ち自發的活動による文化體驗といふことになる。文化價值體驗は別言せば、學習過程に於て文化價值創造の過程を體驗することであつて、勞作による文化價值體驗といふのは、勞作によつて社會にある文化價值を己が物とすることである。

從來は教育の目的は、前代の文化をそのまま次代へ傳へることであると考へたのであるが、社會の文化——政治・經濟・學術・道徳・宗教・藝術等をそのまま傳へて行くだけであつては、いつまで経つても同じ文化状態にあつて、これでは文化は少しも進歩せぬ。然るに人類は文化の進歩を要求して止まぬ。必然に教育に於ても文化の進歩に對して準備する所なければならぬ。即ち將來實社會に立つて活動する兒童には、小學校に於て文化價值を創造する力を授けて置かねばならぬ。これが即ち文化價值創造過程の體驗なのである。勞作教育に於ては、兒童が主動者となつて、自發的に自由活動して、文化價值を攝取獲得するものであるが、これを攝取獲得する方法としては、單にこれを鵜呑みにするものであつてはならぬ。即ち、どうして文化は作られたかといふ道程、換言せば文化價值創造の道程と同じ道程を辿つてこれを獲得するものでなければならぬ。勞作による學習過程は、つまり、この文化價值創造の過程を繰返すことであるから、これを以て効果的な



學習といふことが出来るのである。同時に、これが學習過程としての勞作の本質があつて、これによつて勞作教育は、社會文化進歩の根本を作つて行くのである。

### 勞作の學習過程

シャイブナー (Otto Scheibner) は、最近の教育哲學の思想を玩味し、勞作過程について特に研究した人であるから、主として彼について勞作の過程を検討し、最後にスプランガーの價值體驗に及ぼう。

勞作過程に於て、シャイブナーは、目的・手段・道程・區分・成績・自己批判・自己評價等を擧げてそれらに詳述してゐる。その大體を爰に擷んで説明せば、勞作はまづどういふ目的で、どういふ手段を以てどういふ道程を経てやるかを定め、それからその道程——計畫——を細目に區分して、實行に取りかかり、やがて成績が出来る。従來の學校では、以上のことはすべて教師が專制的に兒童に指導し命令して勞作の成績を顯現せしめたものであるが、勞作教育に於ては、兒童が飽くまで主動者の地位に立つもので、従つて目的も自ら選定し、その目的を達する手段はどうしたらよいかといふことを自ら研究し工夫し、その最も適切なものを自ら判定し選擇し、これによつて自ら勞作の計畫を立て、その道程を自ら考へてこれを細目に區分し、愈々勞作に着手し、全然自力(素より教師の多少の指導と暗示とはあるが、根本主義としては飽くまで自力)を以て成績——結果——を招來する。しかし學習過程としての勞作過程は、まだ完結はせぬ。即ち、學習過程としてはその成績はどういふ價值を有してゐるかについて、自己批判による自己評價を下さねばならぬのである。従來は、その成績に對しては、教師が評點を與へたのであるが、勞作教育では、この點に於ても兒童の受身の態度を排し、何處までも主動的に活動し、自己批判によつて、自分の成績を自ら正しく評價せしめる。この評價に於て、學習過程とし

ての勞作過程は始めて完了する。同時に、勞作教育はここまで到達せねばならぬ。即ち、兒童が成績の自己批判を正しく行へるやうになれば、直すべき個所は別に教師の手をからずとも、自分で直すことが出来、従つて教師の評價を待たずとも、自分で正しく評價することが出来るのである。

この自己の勞作成績を自己批判によつて自己評價を下すことは、哲學的に云へば、仕事の價值體驗である。これを尙詳しく云へば、價值創造の體驗である。故に勞作による學習は、創造的學習とも稱されるのである。勞作過程の最後の段階たる價值體驗といふことは、勞作教育上最も重大なる意義を有するものであるから、スプランガーの價值體驗と了解の説について、聊か詳しく説明することとする。

人間はその本性として人生の意義と價值とを握住せんとするものだから、個人が己れの生命の活動として表はれた意義乃至價值を直接に握住することは、取りも直さず自己の價值の體驗である。しかも體驗といふは單に精神の一方面乃至一部分の作用をいふものではなくして、精神全體の活動を指すものである。而して體驗はこれを反覆することによつて、印象をより深くする上で、發達の可能があるといふのは、一度價值を體驗すると、更に新たな價值を實現しようとするものだからである。即ち、價值體驗は價值欲求を呼び起し、價值欲求は更に新たな價值創造を呼び起すものである。同時に、體驗は人をして價值の客觀化をなさしめる。體驗は獨り記憶や印象に止まらず、更にこれを外界へ表現することを欲するが故に、そこには價值の創造があり、一方精神内容の充實があり、遂に人格の向上がある。本來體驗は自己の直接の內的體驗で、自己價值の把住であるけれども、他人がその價值體驗を外界に表現し、これを客觀化して社會の文化となつてゐるものをも亦自己の內的經驗に移住せしめることが出来る。これを他人の創造せる價值、即ち文化價值の體驗といふのである。デルタイはこれを追體驗と呼んでゐるが、この追體驗が原體驗とは如何なる距離にあるかといへば、それは兩者



の精神構造の差違に比例すると、スプラランガーは云つてゐる。即ち兩者の精神構造に於て差違が少ければ少いほど、追體験と原體験との距離は益々接近する。

スプラランガーに従へば、體験の理論はやがて了解の心理の基礎を作るものであり、了解は即ち客觀された表現を通してその意義を認識するの途である。別言せば具體的に客觀された表現を通して主觀精神が客觀精神へ接觸するの途である。故に、了解は意義表現乃至客觀價值を丸呑みにすることではなくして、これを表現し、これを客觀化した精神行爲の意義そのものに透徹して直ちに内的關聯を把住することで、約言せば客觀精神が主觀精神の内部に移住して來て、そこに自己の生命を有することである。人はその面の相異なるが如く、その精神構造も亦各自異なるものであるから、追體験と原體験とは、完全に一致するといふことは有り得ないが、精神構造が大體に於て似てゐれば、その了解は稍完全に行ふことが出来る。一體了解の本領とする所は、全我が活動してゐる主觀精神の行爲の意義を把住するにあるのであるから、この意義の把住が十分であるならば、自己の價值創造性を呼び起して原體験以上の價值創造も決して不可能ではないのである。了解には素より發達の可能性があり、その作用には創造を促す傾向がある。即ち了解が徹底すると、更に新たに價值の創造を促すもので、その結果として文化の進歩が招來される。個人の人格向上も、文化の進歩も、かくして行はれるものなのであつて、教育の目的は即ちここに存するものと云はねばならぬ。教師に取つて、體験と了解とは指導上の一大光明である。故に、教師は兒童の了解を十分ならしむべく、一方に於てその環境を知悉し、その體験の範圍を明瞭にし、他方に於て兒童の精神構造に對する了解を必要とする。兒童の精神構造は成人の如く未だ完成せるものではないから、價值體験と價值創造との二方面からして向上し發達し、以て人生の意義と價值とを發揮しゆくものなのである。

### 書籍學習と勞作學習

一體學校なるものは、文字を教へるために起されたのであるから、文字のない、即ち書物のないところには、學校は存在しなかつたのである。故に從來の學校は書物を教へる學校であつた。つまり學校の仕事は専ら所定の教科書を片つ端から授けることであり、その教科書を一日でも早く終へることを以てよい教授法となしたのである。従つてそこでは教科書の内容が如何に兒童によつて咀嚼玩味され、その心身の發達に如何に資するかといふことは、殆んど問題ではなく、つまり兒童に機械的に暗記させ、その内容を云はば鵜呑みにさせてゐたのである。ケルシエンシュタイナーが、これらの學校に書籍學校といふ蔑稱を附したのも、無理ならぬ次第であつた。從來の學校は、かく書籍學校であるから、學級の兒童が一齊に書物を學ぶに都合のよいやうに、教室を構造し、椅子を作り、そしてそれを配置したのである。そこでは手を使ふことが全く少く、耳だけを働かした。天性活動を好む兒童は、無理に行儀をよくさせられた。その靜座聽聞が唯一の教授法であつた。否、兒童が側見をせず、ちつと先生のお話を聞いてゐさへすれば、よい教育が施されるものと考へてゐたのである。

この靜座聽聞の所謂耳學問は、教育の根本に反するものであるから、これを根こそぎ打破してしまはねばならぬといふのが、勞作教育の主張なのである。兒童は活動そのものであるから、飽くまでこの兒童の活動に即して教育せねばならぬ。靜座聽聞は素より排斥せねばならぬが、兒童の活動は教室だけでは未だ十分でない。教室外にもこの活動を延長せねばならぬ。即ち校外教授が必要である。書籍は勿論知識の寶庫ではあるが、書籍のみにより眼と耳とを通じて得たところの言語上の知識は淺薄で空虚であるを免れぬ。然るに、勞作を通じて實地につき實物から直接に得たところの實際的知識は、前



者に比べれば遙かに確實であり、そして前者ではとても企てられぬものさへも得られる。所謂百聞は一見に如かずである。労作は單に自身を活動させるものではなく、知識獲得の方法としても書籍に優るものが多い。所謂書籍學校と勞作學校との相違は、兒童の活動を抑制するとこれを促進するに在る。書籍より勞作へとは、靜座聽聞主義より活動主義へ、換言せば教師本位より兒童本位への一大轉換である。

### 講演教式と體驗作業

勞作教育は最初に於ては、單に手工といふ技能科として現はれたもので、その後手工科に含まれてゐる形式陶冶——頭の訓練——に重きを置くやうになり、その勞作によつて形式陶冶を行ふことを理科や地理その他にまで押し擴げることとなつたのである。これが即ち觀察實驗である。ところで理科や地理でなし得るこの觀察實驗と同様のものを修身や歴史の如き情操科に課することは、實際上では行ひ得ない。勞作を以て教育の方法原理とする以上、情操科にこれを行ひ得ないといふ事は、勞作教育主張者としては、甚だ遺憾の次第である。そこで従來はこの情操科の教授に於てはどんな方法を用ひたかといふに、主として講演である。講演を上手にやれば、修身や歴史の事實を具體化して聞かせ、譬へば映畫や芝居を見てゐるやうな心境に導くことが出来る。そこでは、教師の思想感情がそのまま、兒童の思想感情を支配するが、更らにその教師の思想感情以外に、兒童自身の思想感情を呼び起し、講演を聞いてゐる間に頭を働かして行くやうになれば、兒童の自發的活動を促すことが出来る。かうなれば勞作教育の主張と一致するけれども、大體は單に受動的に終始するもので、自發的活動が喚起されぬ故にこの講演に代はるべき好適のものを勞作教育としては他に發見せねばならぬ。それは野田義夫博士の唱道するやうに、兒童の體驗でなければならぬ。即ち教師の講演より兒童の體驗への轉換でなければならぬ。

従來修身の如きは、教師の講演が中心であつたが、勞作教育では兒童自身の體驗を中心とすべきである。この體驗は勿論道德價値の體驗で、道德の實行——勞作——によつて得られたものである。一體修身科は單に道德の知識を授けるだけでは、その目的を達成されるものでない。訓練によつてこれを實行させねばならぬ。即ち修身科は訓練を待つて始めてその目的を達成することが出来るのである。勞作教育では道德の講釋を余り重視せず、直ちにこれを實行することに重きを置く。即ち勞作教育では仕事をなすことによつて、勤勞の習慣を養成するもので、この勤勞を實行することによつて、勤勞の道德教育を行ふが、かうすることは最も効果的な勤勞の訓練なのである。何故かといふに、従來のやうに單に勤勞の講話をして兒童に感心させ、それも往々にして無理に感心をさせ、しかも兒童に勤勞の習慣を養はせようとはせぬに反し、兒童をして自己の目的を達成せんがために自ら進んで勤勞し、自らその價値を體驗することによつて勤勞の徳を養ふものだからである。かくの如く兒童自身をして自發的に進んで勤勞させると、兒童は勤勞の愉快さをおのづから味はひ、勤勞はよいものであるといふことを自身で體驗する。これが即ち兒童の體驗を中心とすることなのである。勞作教育の主眼は實にここにあるのである。

學校の課業としての勞作はいふまでもなく、學校の諸般の儀式なり、兒童の色々の會合なりは、すべて兒童自身の活動を促すところの生きた學校生活であつて、従つてそれらはすべて或る種の勞作を意味するが、この勞作を適當に指導しなへすれば、教師の單なる修身講話よりも、遙かに有効に兒童の訓練が行はれる。勞作させるといふことは、つまり道德を實行させることなのである。しかもそれは同時に知識をも増進させることなのであるから、一つの勞作は訓練と學習とを兼ねるものである。

次に歴史であるが、歴史の劇化は一種の勞作である。歴史を兒童向きに芝居に脚色し、兒童をしてこれを演ぜしめるこ



とは、單に本を讀んだり、講演を聞いたりすることよりも、歴史の本當の心持を把住するに遙かに容易である。といふのは、歴史の劇化によつて兒童は人物の心持を自ら體驗するからである。しかし、歴史の悉くを劇化することは不可能なことであるから、劇化以外にも勞作主義に即する教授を行はねばならぬ。それには、歴史的事實を現在の生活で兒童が實際的に體驗してゐることと結びつけてその理解を十分ならしめる方法を探るべきである。即ち現代の實際生活の體驗によつて過去の史實を了解させるべきである。一體體驗といふことは、生命それ自體の活動、即ち全我の活動の内的經驗をいふもので、この内的經驗によつて始めて、生命の内的生活——意義と價值と——が自己に意識され了解されるものである。單に知力作用のみで生命の概念を得るだけでは、それは云はば生命の形骸を捉へたにすぎぬもので、未だ生命の本質を了解したものとはいへぬ。生命の本質は、知・情・意の活動をすべて兼ねた體驗によつてのみ了解されるものである。そこで、體驗と了解との關係であるが、兩者はつまり相互依存の概念で、了解には必要條件として必ず體驗を豫想し、常に體驗を基礎とするものである。尙、自己の體驗の自省——直觀——は、當然その意義と價值との了解となるが、歴史的事實に關しては、如何にしてその表現する意義と價值とを了解することが出来るかといふに、他人の體驗を自己の體驗のやうに追體驗することによつてその了解は可能となる。(これはデルタイの追體驗の説である。)追體驗は原體驗とその内容が近いほど、その了解は益々完全に近くなる。好漢好漢を知り、英雄英雄を知るといふのは、つまりこの間の消息をいふものである。そこで歴史の勞作教授指導は、兒童自身の體驗に訴へて本當の心持を兒童に味はせることを主眼とせねばならぬ。そこに始めて歴史の勞作化が行はれる。

### 直觀と觀察實驗

直觀といふのは、具體的の實物を眼や耳の感官に訴へて直接認識することをいふもので、ヘルバート派の教授法では、教授の目的たる抽象的概念を構成する順序としてまづこの直觀から出發すべしとなした。即ち、言語は多く概念を表はしたもので、概念は抽象的のものであるが、この抽象的概念を作るには、具體的の直觀から出發せねばならぬと主張したのである。これに反し、ケルシエンシュタイナーは、かかる漢たる直觀ではいけない、觀察實驗なる精細なる方法でなければならぬとなした。即ち人間の知識は單に文字や言葉の上で得たものよりも、實物の直觀によつて得た認識の方が遙かに確實ではあるが、單に直觀と云つたのみではその實物認識の方法が判然せぬ。故にその方法としては兒童の自發的活動を主とするところの觀察實驗でなければならぬと主張したのである。例へば、獅子といふ字を教へたり、言葉で説明して聞かせるよりも、獅子の畫を見せる直觀の方が遙かに優るが、その畫の直觀よりも獅子の剝製を直觀させることは更に優る。しかしその死んだ剝製の獅子を直觀させるよりも、動物園で生きてゐる獅子を觀察させる方がどの位優るかかわらない。かく觀察實驗は直觀に優るの方法である上に、それには兒童の自己活動による勞作をも伴ふ。

觀察も素より直觀の一種であるから、この兩者の間には根本的の相違があるのではなく、例へば自然界の實物の觀察もこれを直觀といへば直觀であるし、教室内の標本乃至繪畫の直觀もこれを觀察といへば觀察である。しかし從來の直觀なるものは、教師が主動者となつて、兒童は單に受身となつてその提示せる實物乃至標本を見たにすぎぬもので、勞作教育で兒童を主動者としてその自發的活動に重きを置く觀察とは、雲泥の相違がある。後者の自發的なる自己活動によつてなす觀察は、どのやうにも精密になすことが出来るもので、かくして得たところの知識は、傍觀的な直觀によつて得たところのそれよりは、遙かに正確であつて、従つて學習の方法としては、遙かに効果的である。

それが實驗になると、觀察よりも更に認識の方法に入念し、より正確な知識を獲得する。即ち、實驗は觀察よりも兒童



の勞作—自己活動—を促すことが多いからである。つまり、觀察に於ける認識を、より確實にするために、特別の裝置を設け、或は機械を用ひてその觀察の期間を延長し、勞作を多くすることが、實驗なのである。事物認識の手段としては、この兩者の間には何等根本的の差異はないが、前述の如く實驗は觀察よりも一層複雑で、兒童の思考を練らしめ、自己活動を多くし兒童に工夫・獨創・發見・發明・製作等の機會を多く與へるものである。殊に理科の實驗の如きは、主として自然現象の法則に到達するの途を示すものであるが故に、兒童は自分で實驗して始めて納得することが出来ることが多い。教師の上手な實驗を傍觀するよりも、下手ながら兒童自身に實驗させる方が遙かに有効なのである。

觀察實驗は、上述した所で既に判るやうに、別に直觀と矛盾するものではない。即ち從來の直觀が目的とせる所を一層的に達成せんとするものに外ならぬもので、つまり觀察實驗は直觀の深化にすぎぬものである。只この深化に於ては、主動者の地位が教師より兒童に移ることを條件とする。尙、教室以外に於て兒童に自然現象の觀察をなさしめるには、當然に校外教授に俟たねばならず、その勞作による觀察實驗には學校園や學級園の手入、家畜の飼養等が却々効果がある。修學旅行、見學、標本採集の如きも亦同様に有効である。これらに於ても、常に兒童を主動者たらしめ、その自己活動によつて自ら知識を獲得せしめることはいふまでもないことで、それが完全に行はれば行はれる程、學習上の價值は益々多くなる。觀察實驗はともすると理科の如き小範圍に局限せらる傾きがあるが、須くその範圍を擴大し、一般化し、そして全教科の學習に及ぼし、すべてを實驗的學習ならしめねばならぬ。尤も前項で述べたやうに、情操科に於ては觀察實驗といふことが困難であるから、それに於ては體驗に訴へて勞作化すべきである。

### 課題學習と問題學習

課題といふのは、教師の指定によつて、兒童が既に得たところの知識や技能を應用して解答を作ることといふものであるから、兒童の自己活動がそこには當然行はれるけれども、從來の教授様式としての課題なるものは、教師が兒童に與へるものであるから、教師が主動者で、兒童が受身であつて、従つて勞作教育の主張に反する。即ち勞作教育に於ては、勞作過程としての問題をば、教師ではなくして、兒童自身に提出させる、つまりどこに於ても兒童を主動者たらしめるのである。一言にしていへば、教師の與へる課題より兒童自ら出す問題への轉換である。例へば從來の作文の課題の如きにあつては、全然兒童の環境と掛け離れた「桃源に遊ぶ記」といふやうな題が課されたものであるが、これを書くには従つて他人の文章を剽竊するか、大人に書いてでも貰はねばならぬ。事爰に到れば、整理の意味も練習の意味も、表現も創作もあるものでない。然るに勞作教育に於ては、兒童自身に興味ある問題を提出させ、自分の力で解決するものであるから、それは當然に兒童の環境——生活や思想——に即するもので、十分に興味を以てその解決に全力を注ぐ。従つてそこには、既得の知識・技能の整理あり、練習あり、そして創作なり創造なりがある。かくて個性は發揮され、價值が創造されて行く。一體兒童は自己の個性の要求により自己の興味の趣く所に従つて自發的活動をなし、十分に天賦の能力を發揮し、以て自己の人格價值を陶冶し全自己を發展させるものであるが、かく導くことによつてこそ、個人的には兒童の一生が有意義となり、社會的には兒童をして社會進歩の原動力たらしめることが出来るのである。勞作過程としての問題の自己提示と自己解決とは、作文は素よりのこと、物品製作の上にも、地理・歴史・の學習の上にも、理科の觀察實驗の上にも行はれ、兒童の判斷乃至推斷を練磨し、検査・試行・創造・工夫・發明・發見の機會を與へること多く、延いて兒童の獨立思考と自己批判とを助長すること尠少ではなからぬ。



## 整理と表現

整理といふのは従來の段階教授の段階中の締め括りに附された名稱で、勞作教育での表現又は創造といふものに當る。何故整理より表現への轉換を、吾人が主張するかといふに、整理は教師が主動者となつて行ふものであり、表現は兒童が主動者となつて行ふものだからである。圖畫についてこれを具體的に説明するならば、従來の圖畫は主として臨畫であつた。即ち兒童は専門畫家の畫いた手本を見てそのまま模寫し、教師はそれを訂正し採點したのである。故に、臨畫では兒童がそれを好むか否かといふことは問題でなく、教師も何等の選擇なく國定教科書によつて教授したのである。これに反し勞作教育では、兒童の好むに任せ、或は實物につき、或は景色につき兒童の思ふ通りに自由に描かせる。これは即ち自由畫である。従つて自由畫は、兒童が自發的の自由活動に基いて自分の描きたいものを描きたいやうにかくもので、云はば自分の出した問題を自分で解決するところの勞作過程を辿るものなのである。つまり臨畫は教師の訂正に重點を置くに反し、自由畫は兒童の表現を主眼とするものであるが、後者は既に兒童の自由表現であるから、その作品の上には他人の追従を許さぬ獨自の個性が表はれてゐる。もし自由畫の機會を與へられず、單に臨畫のみを強ひられたならば、兒童の自由畫に表はれてゐるやうな表現力は、一生表はれずに終つてしまふかも知れぬ。この兒童の自由畫はその本質に於て藝術家の作品と何等異なる所のないもので、立派に藝術價值を創造する。故に兒童の自發的活動を主とするところの自由畫は、自己顯現であると共に、藝術價值の創造である。換言せば自由畫に於ては、兒童の表現乃至創造に陶冶價值を見出すのである。自由畫では、表現することによつて、觀察の間違ひを檢討させることが出来る。この自分で自分の間違ひを發見するといふことは、非常に大切なことであるが、これは教師の指導により、實物の觀察を通して易く行ふことが出来る。整理

に對する表現は、内に學んだものを外へ表はし出すものであるが、自由畫の如きはすべて表現で、つまり表現することによつて學ぶものなのである。

以上は圖畫について表現を述べて來たが、表現に關する勞作主義の思想は、他の教科の上にも行ふべく、且つそれは同様に可能である。

## 問答法と討議法

リスマンは、従來教師が主動者として與へた課題を兒童自身が主動者として提出する問題たらしめたのであるが、一方に於ては従來教授法の眞髓と思惟してゐたところの問答を斥け、自由討議を以て勞作教育の一般形式となしたのである。従來の問答は、問答と言ひ條、發問の權利は教師が悉く握つてゐ、應答の義務のみが兒童に課せられてゐたのであるから、云はば教師本位の問答であつた。然るに、リスマンの自由討議は、師弟相互の自由問答なのである。換言せば師弟に對する問答の機會均等なのである。しかもそれは單に相互に問答するばかりでなく、相互に批評をも加へるものであるから、自由討議と呼ばれるのである。この自由討議にあつては、飽くまで兒童の自發的獨立自由活動を重んじ、その自己陶冶に資するものである。而してそれは個人訓練を爲すと共に、社會的訓練をもなす。何故ならば、自由討議は兒童各自の自己活動を促してその勞作意志と勞作の喜びとを喚起するばかりでなく、更に師弟並に兒童相互間の共同勞作を意味し、これを行ふ學級は共同の目的を達成せんとする共同勞作團體であつて、そこでは互に意見を交換し、互に批判し、同時に互に補助し、協力協同によつて問題を解決するものであつて、つまり社會共同生活の形式を學ばしめるものだからである。故に共同勞作過程たるところのこの自由討議が勞作教育の方法として今日では一般に行はれるやうになつたのも、素より當



然の事である。

### 單獨學習と共同勞作

前項で述べた問答より自由討論への轉向は、單獨學習より共同勞作への轉向を豫想する。從來の教育は、それが一學級を團體とするところの一齊教授であるにしろ、その教授は教師と兒童との個人的關係であるから、云はば個人が個人を教育することに終始せるものであるが、自由討論に於ては、師弟並に兒童間の相互教育、即ち共同勞作であつて、そこに社會的意義が多分に見出される。從來は教師と兒童との個人的直接關係のみを見て、兒童相互の關係の如きは、全然顧みなかつたものであるが、兒童は教師の影響を受けると共に兒童相互の影響を受けるもので、しかも後者の影響の方に前者よりも遙かに大なるものがあり、従つて道徳教育に於ては特に重要な意義を有するのである。故に共同勞作は、それが一學級の共同であつても、數人の組に分けられた共同であつても、社會的訓練の價値は頗る大きいのである。

「人間は人間的共同社會に於てのみ人間となる」とナトルブはいひ、「共同して行けるといふことは、共通に精神財産を用ひるからである。即ち、共通的感情や信仰を有する上に於てである」と、とデウィイはいつてゐる通り、協同——嚴密に云へば共同精神——は社會生活の基礎である。學校乃至學級生活は、一種の社會生活であるから、共同勞作によつて社會的訓練を施し、社會生活の基礎たる共同精神を涵養することは、極めて重大なることである。

### 公民教育の立場からの勞作教育

ケルシエンシュタイナーに従へば、將來實社會に立つて有用な人間を造る、換言せば公民教育を施すには、勞作教育の

外はない。何故ならば、人間は勞作によつて始めて獨立生活の途を學び、共同勞作によつて始めて共同生活の意義を知り、ソリグーティー（連帶責任）の觀念を養成することが出来るからである。畢竟勞作は公民教育の方法原理であつて、人間は勞作教育によつてのみ役立つ人間となることが可能である。即ち勞作を知らぬ人間は、生活する力を缺くが故に、國家社會に取つて用をなさぬ人間であり、極言せば荷厄介な人間である。從來の公民教育は抽象的な概念にのみ囚はれた、實質のない空虚な教育であつた。それは勞作を主眼とせぬからである。彼の主張する共同勞作を爲すところの共同團體の生活が、將來國家社會に立つて、共同生活を營む公民のために極めて効果的な訓練となることは、喩々を要せぬまでも明白である。

獨逸のマツクセーラーは、「世界の中にゲマインシャフト（Gemeinschaft）＝協同連帶責任感をもつ同情社會のことで、ゲゼルシャフト（Gesellschaft）＝利益を本とする巧利的社會に對立するもの」の實現されつつある國家は、東洋、殊に日本に於てのみ見ることが出来る。吾々白人は大いに彼について學ぶ所がなければならぬ」と云つてゐるが、かく世界に誇るべき美風を有する吾人日本國民が、益々この社會協同の精神を養ひ、立派なる公民となるべく、勞作教育の主張する共同勞作による公民教育を高唱せねばならぬ。

尙、参考として獨逸が如何に勞作教育と公民教育といふことに重點を置いてゐたかを、新憲法の制定された翌年、即ち一九二〇年六月の全獨逸學校教育會議に於けるその第五部特別委員會決議要項の第一項について瞥見しよう。曰く、國民存立統一の可能性は、偏に勞作の喜びが、國民の各階級を通じて確立されると否とによつて決定する。勞作が喜びとなるには、勞作に精神を見出し、同時に精神に勞作を見出すことを先決條件とせねばならぬ。しかもそれは眼前の共同社會に於て自ら直接に共同勞作に参加することによつてのみ生れる。故に、勞作、殊に身體を働かす勞作が教育の基



礎とならねばならぬ。従つて如何なる段階の教育に於ても、勞作との關係を潑刺たらしめねばならぬ。勞作は要するに、國民を養成する學校たることの小學校、換言せば國民統一をもたらしところの統一學校の培養基たらねばならぬ。かるが故に、學校は單なる教授施設たるに止まらず、計畫的に組織された教育的共同勞作團體たることに努めねばならぬ。この意味に於て、新學校は勞作學校たらねばならぬ。又、勞作は遊戯・造形・創造・行爲の各段階を経て、知識と認識との獨立的獲得、内の生活の價値及び造形に對する意義ある喜びをもたらしべく組織され、且つこれらのすべてを通じて共同社會に奉仕する行爲となるが如く導かれるものでなければならぬ。

これは、つまり、全決議の總論とも見るべきで、従つてこの第一項については熱烈な討論が行はれたが、大體に於て承認され、殊に國民統一と勞作喜悅の確立に論及して、これによつて現代世相との關係をも明かに認識せしめることになつたのである。しかも現代世相が勞作學校の理念の徹底を要望してゐることは敢て喋々を要すまい。

### 郷土教育の立場からの勞作教育

今日の教育界の中心問題となつてゐるのは、勞作教育・公民教育及び郷土教育である。しかも、これらは殆んど切り離して考へることが出来ぬまでに實に密接なる關係を有してゐる。それは前項公民教育の立場からの勞作教育との關係を見ても明かである。ここでは、まづ郷土の意義並に郷土教育の意義を明かにし、勞作教育と郷土教育との關係を見、郷土教育の施設に及ぼうと思ふ。

郷土については枚舉に遑ない種々な解釋が下されてゐる。今その必要條件を摘記すれば郷土は少くとも吾々の幼少年時代の生活領域でなければならず、従つて個性に大なる影響を與へ、しかもその印象が永久に持續されるものでなければ

ならぬ。同時にそれは實在的な歴史的乃至文化的共同社會でなければならぬ。即ち郷土が吾々の搖籃の地でなければ郷土の意義をなさぬことは多くをいふ必要がないが、個性に何等の影響も受けず、或は受けてもその印象が成人してからは殆んど残つてゐぬといふやうなものであつては、そこには郷土觀念が成立しようがない。又郷土は地域的實在たるべきことは勿論で、同時に歴史も文化も有せぬ郷土といふものは有り得べからざることである。そこで、郷土を定義せば、「郷土とは吾々の少くも發育時代に於て個性に永久的影響を及ぼした歴史的乃至文化的共同社會を營む地域的實在である」。尙郷土は自我の發展に連れて擴大するものであることは勿論である。

次に郷土教育の意義であるが、その沿革から見ると、それは郷土地理から出發したもので、恰も勞作教育が手工から出發せるが如きである。即ち、郷土地理から郷土の歴史や郷土の理科に進み、これらを總稱して郷土科とした。それで、郷土の地理・歴史乃至理科を科學的に授けることを以て、郷土教育であると考へてゐる人が、今日でも可なり多いやうである。しかし、勞作教育思潮が普及されてからは、郷土教育の範圍をば文化一般の上から考へられ、單に郷土科といふ一科目に止まらず、學校の全科に通じて行ふべき方法原理となつて來たのである。即ち、郷土教育の新意義に於ては、郷土教育はまづ郷土を知らしめることから出發する。これは存在としての郷土を兒童に正しく認識せしめることで、換言せば、人間の生活に立脚して郷土を理解せしめることである。故に、郷土の人々の實際的生活の様相・その經濟的生活乃至社會的生活の實狀・郷土の努力の範圍・土地利用の狀況・職業別人口の地域的分布の有様・物資の需要供給の實際その他産業交通の如何・郷土の風俗・習慣・宗教・藝術等を認識し了解せしめねばならぬ。この見解からすれば、郷土は生きた教科書である。素より國家の意志を通じて兒童一般に與へられた所謂國定教科書は尊重せねばならぬが、特にこの生きた郷土なる教科書によつて兒童を教育せねばならぬ。それには教材の郷土化を圖り、郷土の眞の認識と了解へ兒童を導き、その



生命を培つて行くべきである。以上はつまり存在としての郷土による教育であるが、更に實在としての郷土による教育を行はねばならぬ。郷土は絶えず流轉し變化するが、その變轉のうちには不變に存在するところの統一體としての郷土がある。これが即ち實在としての郷土である。兒童に取つて存在としての郷土、即ち客觀としての郷土の教育的價值が、極めて大切なことは既述によつて明かなところであるが、兒童の郷土生活を深化し擴充して、郷土の認識と了解とを統一的全體のならしめるには、存在としての郷土、即ち客觀としての郷土からこの實在としての郷土、統一體としての郷土へ轉向せねばならぬ。かくして兒童の把住する郷土は、益々深くなり大きくなつて行くもので、それによつて兒童は郷土人としての生活に遣入り込むことが出来る。それは、即ち、兒童をして認識の郷土から體驗の郷土へ轉向せしめるものだからである。以上の存在としての郷土による教育も實在としての郷土による教育も、要するに、教育上の一手段であつて、かくして眞に郷土を認識し體驗せば、次は郷土文化の創造・郷土産業の開発等に向つて、その郷土意識を培養し、郷土生活體驗を深化して行かねばならぬ。換言せば、今日の郷土に立脚して、よりよき明日の郷土を建設すべく努力せしめねばならぬ。これが即ち眞の郷土愛の覺醒である。茲に於て、教育の方法觀上に立つ郷土は、百尺竿頭一步を進めて目的觀上に立つ郷土となる。郷土教育の目的はつまるところ眞の郷土愛の覺醒にあるもので、それによつて郷土人としての向上と郷土の發展とを期するにある。今日の郷土は昨日の郷土を土臺とし築かれたものであり、明日の郷土は今日の郷土を基礎として築かざるべきものである。別言せば、よりよき價値の創造が常に郷土の上に行はねばならぬ。よりよき價値の創造への精進は、熱烈なる眞摯なる郷土愛によるものであるから、郷土教育は畢竟明日の郷土建設への熱烈なる眞摯なる郷土愛の啓蒙を、その窮極の目的となすものである。

吾人の生命體としての自我は、絶えず何物かに向つて價値を意識しつつ働きかけようとする或る力を有してゐるが、こ

の生得の能動的自己活動は、環境——郷土——によつて刺戟され、誘發されて絶えずより高き價値を要求しつつ自己をより完全へと形成して行くものであつて、これを助成し指導することが勞作教育なのであるから、郷土は勞作教育に取つて極めて重要な要素である、否、郷土がなければ、勞作教育は空虚なもの、意義のないものとなつてしまふであらう。故に全獨逸學校教育會議に於ても、「勞作教育の内容充實は、まづ第一に手近な郷土にこれを求むべきである」と決議されたものである。即ち、勞作教育の要素となり、それに内容を與へるものは郷土である。切言せば郷土教育は勞作教育の第一歩であり、そして、必然的の論結であるといはねばならぬ。尙、勞作教育と郷土教育との關係の如何をば、兩者の指導基調と對照することによつて検討して見よう。即ち、勞作教育では第一に兒童の生活を基調とするが、郷土教育に於ては、郷土は兒童の具體的生活體驗の雰囲気であるから、當然に兒童の生活を基調とする。勞作教育では兒童の自發活動を特に重んずるが、郷土教育に於ては、郷土の具體的全一的實際的の生活を理解し體驗することによつて、よりよき郷土建設をなさしめるもので、兒童の自發的奮發努力に俟つところが極めて多いものである。前者では觀察を重んずるが、後者に於ては、常に郷土のあらゆる様相を實地について觀察することを主眼とするものである。郷土教育上最も大切とする郷土意識はこの觀察がなければ獲得されない。前者は又創造を重んずるが、後者に於てもこれを重要視する。何故なれば、明日の郷土を建設するがためには、よりよき價値の創造がなければならぬからである。前者では更に作業を重んずるが、後者に於ては常に郷土の觀察調査、見學はすべて作業的に行ふものである。前者では特に協同勞作を重んずるが、後者に於ては、郷土を一の歴史的文化的共同社會と見るものであり、そして明日の郷土建設は決して單獨の力の敢て企及すべからざることで、必然的に若き郷土人の共同的精進に俟たねばならぬものであるから、當然に兒童の共同勞作を重大視する。…斯くの如く兩者の指導基調を對照すると、全然軌を一にするものであるといふことが、瞭然して來る。この意味に於て、



勞作教育の必然的歸結は、郷土教育であるといふことが、一層の意義をもつことになる。

### 職業教育の立場からの勞作教育

世の中が文化になるに連れて、職業は益々分業的になり、従つて専門的になり、數に於ては増加し、質に於ては深められてゐる。それと同時に、適材を適所に置くべき配慮、即ち職業指導の必要が益々痛感されつつある。今より約二千三百年前に於てさへ、プラトリーの如きは、人には天賦の個人差があるから、各人の性能に適する職業を與ふべく、國家は職業指導の施設をなさねばならぬと力説した。又マツケンチーは一七九五年に、學校では兒童に何等自らの才能について發見せしめる所なく、貴重なる時間を浪費せしめ、兒童の個性なり、將來の國民的地位なりに少しも考慮せぬ教育を施してゐると慨し、職業指導の必要なる所以を高唱した。

實に彼等のいふが如く、職業指導の過程を経ずに就職するものの大部分は、適せぬ職業に就くのであるから、その独自の使命を果たすこと出來ず、或は轉職し、或は不遇にしてその一生を終るもので、従つて個人的にも社會的にも莫大なる損害が與へられる。即ち不適業にあるものの中には、或は決斷心の乏しいために、或は生活の脅威その他のために轉職もせず、不愉快な作業を續けてゐるものも少なくないが、その結果としては能率が上らず、収入が少くなり、遂に轉職するの破目に陥るか、失業の憂目を見る。不適業に従事中や失業中はその特異性が少しも發揮されず、寧ろ減退するもので、又他へ轉職するにしても、以前の不適業で受けた固執性が邪魔となつて、新職業に馴れるまでには、多少の時日を要する。その期間中は従つて収入も少く、愉快もないので、再び轉職し、そして又同じ過程を繰返し、次第に落伍者となり、老衰してしまふ。中には自暴自棄となり、犯罪人と墮するものさへある。不適業配置の個人的損失乃至不幸は、實に斯くの如

く甚だしいのである。一方、社會に於ては分業が多くなり、従つて技術的専門的職業が廣くなるにつれて、それに就業する者のうちには不適業者や未熟業者が少くないが、それがために全作業組織に統一がとれず、適業者の能率をさへ低下せしめ、全作業の成果を減却せしめる。この物質的損失も莫大であるが、更にそれら不適業は勢ひ陶冶されて、失業者となり、遂に思想などが悪化し、社會を不安動搖せしめる原動力となることもあるので、形而上の損失も亦頗る大なのである。かく不適業による個人的及び社會的の損失を見て來ると、各自の個性や境遇に應じて、各人を正しく生活し發展せしむべく、準備的乃至基礎的の職業的陶冶——職業指導——の徹底を期す事の要を痛感されるのである。そこで、わが國でも殊に世界大戦後に於て職業指導運動が盛んになり、文部省の如きも大正十一年に至り、職業指導講習會を開催し、越えて十四年には文部・内務兩省は地方長官宛に左記の通牒を發した。

少年の職業に關しては、特に其の性質及び能力に最も適應すべき職業につかひむることは、職業指導上極めて緊要の事に有之、且つ將來失業の機會を少くする上に於ても其の効果少からざるものと認められ候に就ては、小學校卒業後直ちに就職するものに對しては、各自の性質及び能力に付き最も精通する小學校と職業の狀況に通ずる職業紹介所と相互連絡を保ち、提携協力して以て適當なる職業を選択指導せしむる様致度く、云々。

更に昭和二年四月には文部省普通學務局では少年職業指導協議會を開催し、その年六月には大日本職業指導協會なるものが設立された。翌三年十一月には文部省訓令として、個性尊重と職業指導とに關し、左記の如き發布を見たのである。

學校ニ於テ兒童生徒ノ心身ノ傾向等ニ稽<sup>かんが</sup>ヘテ適切ナル教育ヲ行ヒ、更ニ學校卒業後ノ進路ニ關シ青少年ヲシテ其ノ性能ニ適スル所ニ向ハシムルハ、時勢ノ進歩ト社會ノ推移トニ照シ、洵<sup>まこと</sup>ニ喫緊ノ要務ニ屬ス。隨テ學校ニ在リテハ平素ヨリ兒童生徒ノ個性ノ調査ヲ行ヒ、其ノ環境ヲモ顧慮シテ、實際ニ適切ナル教育ヲ施シ、各人ノ長所ヲ發揮セシメ、職業ノ



指導等ニ關シ懇切周到ニ指導スルコトヲ要ス。是ノ如クシテ國民精神ヲ啓培スルト共ニ、職業ニ關スル理解ヲ得シメ、勤勞ヲ重ンズル習性ヲ養ヒ、始メテ教育ノ本旨ヲ達成スルニ至ルモノナルヲ以テ、自今各學校ニ於テ、左ニ掲グル事項ニ就キ特ニ深ク意ヲ用フベシ。

一、兒童生徒ノ性行、知能、趣味、特長、學習情況、身體ノ情況、家庭其ノ他ノ環境等ヲ精密ニ調査シ、教養指導上ノ重要ナル資料トナスコト

一、個性ニ基キテ其ノ長所ヲ進メ、卒業後ニ於ケル職業ノ選擇又ハ上級學校ノ選擇等ニ關シテハ適當ナル指導ヲナスコト

一、學校ハ前掲ノ教養指導等ニ關シ、父兄及保護者トノ連絡提携ヲ密接ニスルコト  
地方長官ハ克ク以上ノ趣旨ヲ體シ、其ノ目的ノ達成ニカメンコトヲ望ム。

元來道德教育ナリ國民教育ナリハ、社會生活を基調として行はるべきもので、實生活を離れて道德教育も國民教育もない。殊に職業指導は生活に立脚する、云はば職業即生活、生活即職業であるが、一般陶冶が既に生活に立脚しそれを目標とする以上、職業指導と一般陶冶とは、その立脚地・その對象・その目的を等しくするものと云はねばならぬ。更に、人がよき職業人となる過程を考察すれば、第一に小學校で職業的一般陶冶を受けて職業精神を體得し、職業の一般知識を理解し、卒業期に際しては或は選職輔導、或は進學輔導を受け、直ちに就業するものは職業紹介所その他を経て、職に従事し、その間に特殊の職業教育を受け、そして立派な職業人となるものである。故に、小學校は職業教育をなす所ではなくして職業意識を養ひ、職業を理解せしめ、更に就職者に保護追隨をなすものといふべきである。

そこで、愈々勞作教育と職業指導との關係を見ねばならぬが、勞作教育は要するに勞作によつて、學習を効果的にし、

徳性を養成し、身體を壯健にし、以て全人格の陶冶を期するもので、勞作は知情意の全一的なる自我が、文化の理解と獨創とを目標として進むところの心身の一元的活動、換言せばよりよき生活をなさんために全力を傾注して生活道に努力なす精進の姿である。別言せば、かくの如き心身の一元的活動をなす人格を構成せしめるがために、勞作を課するものである。而してこの心身の一元的活動をなす人格を有する職業人であつてこそ、仕事は能率が上り、自己の獨立的使命を十分に果すことの出来る、即ち有爲な社會人となり得るものであるから、職業指導に於て陶冶しようとする人格も、畢竟勞作教育の目的とする所と一致するものである。

尙、勞作教育は自發的活動を方法原理とする。一體吾々の生命體としての自我は、絶へず何物かに向つて價值を意識しながら働きかけようとする力を有してゐるもので、この衝動本能は常に環境に接觸啓發され、より高き價值を求めながら自己形成をなすものであるが、この活動には何等かの目的意識を伴ひ、その事に關心すると共に興味を有せしめる。しかもこの活動は自發自由を條件とする。何故ならば、自發自由による自己活動にして始めて創造性が培はれるからである。畢竟人生は絶えざる新價值創造の連続である。心身一元的の全我活動は、文化を體得し、これを何等かの形に於て行動表現するものである。而して人は一般的な普遍性を有すると同時に、特殊的な個性——個性——を有するが、そのあるがまゝの個性を、そのあるがまゝにあらしめるものではなくして、斯くあるべきといふ當爲ソウベシの社會に向つて價值化し理想化せしめようとするものである。つまり、勞作にあつては、個性の長所が最もよく發揮されるのである。しかも、色々の作業をやつてゐる中に、得意なものと不得意なものがあり、それが勞作の成績を通じてよく現はれるから、將來の職業に對する適不適が十分に察知される。故に、例へば手工の如き勞作は將來の準備となるのみならず、これに對する適不適を知る試金石となるものである。一方、各人の職業の選擇には自己の天性、即ち個性の長所に適するといふことが最も重要



なる條件であつて、職業の指導は、兒童の個性に適するといふことが第一である。社會の需要といふことも亦大切ではあるが、それは第二の問題である。といふのは、如何に社會に需要があり、實生活に有利であつても、自己の個性に適せず、全然不向不得手の職であつては、その職業の價値を發揮されず、従つて賃銀も少く一生不遇で終らねばならぬからである。而して個性の長所が最もよく發揮されると共に、最も確實に認識するを得るのは、勞作教育による勞作に外ならぬ。殊に、職業人がその生活のうちにて仕事そのものに喜びを見出し、進んで仕事に精を出し、個人的にも社會的にも益する所あるのは、偏に適材適所に配置されるがためである。しかも仕事そのものに喜びを見出すといふことは、仕事に疲勞を覚えしめず、能率も従つて上り、同時に収入も多くなり、遂にそこに安心立命の境地を見出すのである。もし又勞作教育に従つて、自發自由に依る自己活動によつて創造性が培養されるならば、その職業によつてはこの創造性を大いに珍重するのであるから、一層結構な次第である。上述によつて勞作による教育は、從來の書籍による教育よりも職業指導に對しては、遙かに有利であり、且つ最も適切である。

更に勞作教育では共同勞作をその方法原理となすもので、性格を訓練するに於て、單に他人々々の勤勉を獎勵するのみでは、人によつては甚だしく利己的になるものであるから、これを矯正するには、共同を尊び責任を重んずるの精神を養ふことが必要である。といふのは、共同と責任とは共に社會的のもので、共存共榮の理想的社會を實現するには最も必要の徳性であるからで、これがためには、學校學校を共同勞作團體となし。共同勞作によつて共同生活の社會訓練をなさねばならぬのである。而して如何なる職業も社會性を無視しては存在せぬ。即ち職業の重要性は社會性を有することに外ならぬ。一體社會の發展進化して行く所以のものは、社會を構成する個人がその各々の分擔する部分の有機的統合を圖るためであつて、分業の進むに従ひ、各職業の効果はすべて社會に向つて表現され、己れの盡す所を以て他の不足を補ひ、又

他によつて己れの不足を補足して行くのであつて、各人がその獨自的使命を最もよく發揮し、それが他と有機的に關聯し、總體として價値が發揮される時、社會は最もよく發展する。故に勞作教育による社會的訓練は、一般人に取つても必要なことは勿論であるが、特に社會性を尊重せねばならぬ職業人に取つては、猶更のことである。



## 七 各科勞作教育の實際

### 修身科勞作學習の實際

#### (一)本質的にみたる勞作學習

文明、文化は人間の價值生活を墮落させる。その人格を低落せしむる。文明が進むにつれ、高等の教育を受ける者が多くなるにつれて、社會の不安が増加し、人間のもつ道德性が頹廢するといふ現實の事實は、文明の投げる一つの深刻なる皮肉であらねばならない。往古「君子國」として自他共に有した辭は、現在地を拂つて只醜惡なるものゝみが映る。言行一致の眞實味のあるところの人間、確固不動の信念に生きる人間、人格顯現の實行力に強い人間は茲に全く地を拂つて、信實を装つて信實を持たない巧言伶色の口の人や筆の人や、利己的な人生觀を持つやうな醜惡なる人間のみが世にはびこつてゐる現實である。人情が紙のやうにうすい、我利々亡者が多い、道德が頹廢してゐるといふ現代文化の現象は、果して何の罪であらうか。教育家はこの様相を徒らに嫌惡し、その實際に直面することをさぐるだけでよいものであらうか否、現代人の道德性の頹廢を招來した一要因は、確かに教育者の弊にあり、教育家の無自覺の罪にあると斷言して差支ない。かく考へ來るとき、教育家は現代文化の道德性の頹廢に對して十分の責任あることを悟らねばならぬ。

では教育家の責任が那邊にあるかといふと、徒らに利己心を培養させるやうな個人の競争意識と優越感といふやうなことを教育手段の根柢においたところにある。個人としての競争意識といふことも、マルクスがいふやうに全然否定さるべきものではないが、これが社會性の發達と同様に結びつかねば弊害を生ずるのである。個人と社會との調和的發達といふ

點を無視すると、徒らに競争心の強い我利々亡者を作ることとなるのである。次には過去の教育が眼より口への教育、口や筆への教育に墮して、眞に全靈への教育、全人格への教育、實踐を主とする教育が輕んぜられた結果が、今日にみる社會の奇現象を招來したのである。即ち教育の非社會性、教育の非實踐性、概念的なることが、今日の如き眞實味なき、道德性の墮落した人間を生み出だすに至つたものである。

勞作教育は、この自覺の上に立つて生れたものである。個性と社會性との圓滿なる調和を目的とし、概念へよりも實行への教育を目的とし、力強い實踐的人格の構成を意企するものが勞作教育の要諦である。而して勞作とは、人間の生活そのものを勞作とみて、全一的な自我の發展、全一的な活動を指すものである。勞作教育は單にあたまの教育、概念の教育の教育ではない。兒童の全生活の調和統一をはかり、人格の實現をはかり、實踐的人格の啓發をはからんとするものである。

そこで修身科の本質は何であるかといふと、人格實現の目的に立つて各教科の統一調和をはかるところにありといへよう。即ち修身科は各教科の本質、主目的とするところの教育趣旨をすべて包含するものである。各教科が教育生活上における分科的意義を持つものであるならば、修身科はその總括體である。更に具體的にいふと、兒童の全學習全生活に示現されるところの道德生活を統一づけ、正しい生活態度、正しい實踐力を養成する目的を有するものが修身科である。修身科の本質はこの點にある。

したがつて修身科は、單に空漠たる徳性の涵養といふやうな概念教育を目的とするものではないのである。中には古い教育觀念を有する教師の中には、徳性の涵養を修身科の主目的として道德の實踐指導といふことを輕んずる人もあるが、これは明らかになまぢがひである。徳性の涵養と道德の實踐といふことは、もと／＼目的と手段の關係ではない。即ち徳性



が涵養されればそれが必然實踐にあらはれ、實踐を指導すればそれが必然徳性を涵養することになる。道德意識が發展するといふことは、とりも直さずその道德生活の内容の方がきまることが意味し、道德の實踐生活の發展することは、つまるところその道德意識の發展を意味するものである。

畢竟するに、實踐を意味しない徳性は單なる抽象概念にすぎないものであり、實踐を通さない修身教育は單なる概念教育にすぎないのである。即ち勞作教育による修身教育は、實踐的人格、道德的價値の高い人間を作るのが目的であるから概念を排し、實踐指導を重んじなければならない。全人的活動にめざめしめ、實踐的人格を構成し、眞に實行的道德人を養成するに力あるものは、勞作教育による修身教育である。

### (二) 勞作學習の指導

(1) 兒童の全生活における修身生活 低學年の兒童は大體において修身學習を好むやうであるが、高學年の兒童はこれを嫌惡する。修身學習を嫌惡する傾向は、學年の進むにつれて高まるやうに思はれる。何うして高學年の兒童が修身學習を嫌惡し退屈を感じるかといふと、これまでの修身教育が兒童の實生活にびつたり即して行はれてゐなかつた點にあると思ふ。即ち兒童の實生活にびつたりと交渉を有するのではなく、兒童の道德生活に必然的な要求を持つものではなく、兒童の實生活を離れた抽象概念の修身教授に墮してゐたからである。尤も低學年の兒童が修身學習を好むのは例話の面白さにあるもので、本質的に好きといふわけではないのである。

何れにしても勞作教育による修身教授においては、兒童の實生活に交渉することを必要とする。兒童の實生活を凝視し修身教材を兒童の具體生活（概念の世界でなく）の中に生かさねばならない。かく具體的全體的の實生活を修身教育の機會とする以上、一週二時間といふ修身學習の單なる方法的機會のみに終始してはならない。修身科の任務は兒童の全生活

においてなされねばならない。即ち修身科の時間外においても、兒童の道德生活の陶冶に努めなければならない。

(2) 修身教育と勞作作業 修身科において兒童の徳性の涵養と道德實踐の生活を擴充するには、必然兒童の生活における勞作指導を重んじなければならない。生活を勞作せしめることによつて、その道德生活の發展をはかるのである。修身科における勞作學習の指導としては、次の諸點に留意する。

イ 兒童の道德思想を綴方、朗讀、讀方、圖畫として發表せしむる。この場合の綴方は修身の指導上最も確なる指導方針を與へるものである。修身の個人指導は、綴方によるを可とする。

ロ 社會生活 社會道德などを實地に見學せしむる。只見學せしむるばかりではなく、直接社會生活に參與せしめて、その道德生活を指導する場合も必要である。例へば慈善團體、青年團、婦人會などの社會生活に參與せしめて、實際に道德生活を擴充せしめて行くのである。

ハ 神社參拜、武道稽古、誕生祭、端午の節句、雛祭などで修養せしめることも肝要である。

ニ 學級日誌、個人日誌、漢字表作製、作物發育日誌、自然界日誌の如き継続的な仕事に従事させることも勞作學習として非常な効果がある。

ホ 修身科の郷土化 郷土に即して兒童の道德生活の發展をはかることは、修身科の勞作學習として不可欠のものである。

(3) 修身勞作學習と例話 例話の取扱に關しては次の諸點に留意することを肝要とする。

イ 折角の例話も兒童の實生活と離れその經驗界にふれないやうなものであれば、あきらかに無力である。例話の効果は低いものである。例話の内容は、十分に兒童の實生活にふれその經驗界に即して行くことが大切である。何れにし



でも兒童の實感に強く訴へるやうに留意することを忘れてはならぬものである。

□ 例話の人物を偶像化し超人化することは禁物である。修身例話の人物を殊更ら冒瀆することは不可で、人物の尊嚴は得さしめねばならないが、これを偶像化してしまつては兒童との連繋がなくなつてしまふ。例話の人物を神聖視してしまつては兒童との距離が出来すぎて實生活指導への力が薄弱となるのである。

ハ 例話に對する批判的態度を養成することが大切である。正しい批判を有し、例話による徳目を内に生かし、更に實踐への感化を持たしめるのである。

(4) 修身教育の郷土化 近來郷土教育の提唱の聲が旺んとなり、その實施につとめつゝあることは、洵に當然の傾向である。郷土に生活の土台があり、教育の土台がある。教育の出発点であると共に、又教育の歸結点でもある。郷土を無視した教育は、畢竟生活に即しない教育である。殊に勞作を重んずる修身學習においては、この郷土生活に立脚しなければならぬ。では修身科の郷土化に當つては、如何なる點に留意する必要があるか。大體において次の諸點に留意すればよい。

イ 修身教材すべてに亘つて郷土的背景を持たしめること。つまり一般的教材を特殊化することである。

ロ 教材の輕重を地方的にみて考慮すること。如何なる教材も之を輕んじてよいといふものはないのであるが、特にその地方の社會事情によつて指導上力點を置かねばならぬものがある。例へばその地方が勤勞精神に缺けるやうな事情にあれば、勤勞教材を重んじ、勤勞の學習を重んずるが如きである。

ハ 以上と反對に、地方的にみて交渉の比較的うすい教材に對しては、これを適宜に按配し、地方的に交渉多い教材を之に代らしめるのである。

ニ 内容の主眼點を郷土的にみることを大切である。一般的に取扱ふことを排し、特殊的に郷土的に取扱ひ、兒童の實生活に直接したる取扱をなすことが大切であらう。

ホ 郷土材料を生かすこと、これはいふまでもないことである。郷土材料を單獨に取扱ふこともよいが、これを教科書教材の上に生かすことも忘れてはならぬ。

### 讀方科勞作學習の實際

#### (一) 本質的にみたる勞作學習

國語讀本の教材選擇の目標は何れの點におかれてあるか、編纂趣意書についてみると、「教材の選擇につきては、兒童の日常生活にふれたるもの、田園趣味を養成すべきもの、理科資料經濟及び公民の心得に關するもの、日常の現状、世界の事情に通ぜしむべきもの等の教材を従來の第一種讀本よりも稍増加す」と出てゐる。これらの教材をその性質の上から類別すると、修身的材料、歴史的材料、地理的材料、理科的材料、國民的材料、文學的材料などに分けることが出来る。即ちこの分類に従へば、讀方は單に文學趣味の涵養のみを目的とするものではなくして、あらゆる方面に亘る全科的指導をなすべきことを約束されてゐることが分る。贅言すると、讀方科はその他の諸教科に對立すべき一科ではなくして、すべての教科を綜合するところの分科であり、人生科である。茲に讀方科の本質があり、讀方科としての重大なる教育的價値が存してゐる。然らば讀方科と勞作教育との間には如何なる關聯があらうか、この點について考へねばならぬ。

先づ讀むの意義は何か、これが第一の解釋點である。讀むといふことは、從來においては單に文字文章を讀むことゝされてゐたのであるが、讀むの眞の意義はもつと深いところにある。即ち文字文章といふ一つの思想表象の形式を透し、文の



持つ思想、意味を直接自己の精神内容の中に把握することである。文章を読むといふこと、意味を読むといふことは本質的に明らかに異つてゐる。文の意味を読むといふことは、文字文章といふ思想表象の形式を透して意味内容を體驗することに外ならぬのである。この體驗の世界が即ち讀みの本質であつて、この讀みの體驗の活動は勞作の精神によつてのみ到達し得られるものである。

讀方學習においてはこゝに述べたやうに、文章を體驗させ直觀させるといふことが肝要であるが、この點に到達するには文の表現形式としての文字語句の取扱をも輕視してはならない。即ち形式方面の取扱をおろそかには出来ないものである。形式内容兩方面の渾然たる取扱、これが大切である。而してかく讀方教育の本質からみた讀方學習の使命とするところは次の諸點にあることが歸結される。

(1) 言語文字文章などの誘導的修練の勞作に當らせること。

(2) 知徳の啓發、即ち兒童の生活内容の擴充、創造發展への勞作に當らせること。

(3) 文を通して觀照の世界に直面せしめる勞作學習。

## (二) 勞作學習の指導

讀方の勞作學習の指導について、その詳細を述べつくすことは茲では不可能のことである。故に次に述べるところに極めてその一部分の事項を簡單に示すものにすぎないことを斷つておく。

(1) 讀方の勞作學習においては、兒童の生活を重んずる。兒童の生活を重んずるといふことは、讀方ばかりとは限らず何れの教科においても同様の問題であらう。結局生活をはなれて教育は成立しないのである。生活を無視するところに教育の効果はないのである。要するに生活體驗への讀方指導といふ點に留意することが肝要である。

(2) 勞作主義による讀方學習においては、創造を重視しなければならない。兒童が自發的に學習する態度、個性的に主觀の生活を構成統一して行く創造的態度が望ましいのである。人物を想定するにしても、場面を想定するにしても、文の背景を想定するとしても、即ち文の意味内容を汲みとらせ、把握させるにはすべて兒童各自が個性の歸趨に即して構成するところの想像の世界を重んじなければならない。教師の主觀をそのまま兒童に押しつけることは教師中心の指導であり、兒童自身の活動でもなく勞作でもない。要するに眞偽といふこと、正否といふ結果の如何よりも、勞作學習そのもの、眞實なる勞作過程が尊いものである。讀方學習においては、この勞作の過程を尊重しなければならない。

(3) 勞作學習において作業を重んずべきことはいふまでもない。精神作業も重要なものであるが、筋肉に訴へる勞作作業もこれを重んじなければならぬ。活動的なる兒童は常に變化をよるこび、作業をよるこぶ。兒童は靜肅に拘束されたる、單なる頭の學習、讀方學習には退屈する。兒童のこの活動心理を利用して讀方の勞作學習を徹底させ、學習の徹底を期することが大切である。では如何にして讀方學習を作業化させるか、その實際に對しては、出来るだけ詳述しなければならぬ。實際について述べれば實に多くの方法がある。しかし茲にはその餘裕がないから、單にその概要を述べるに止める。

(イ) かるた法 片假名平假名文字の一字々々を容易に興味的に收得させるにはよき方法である。學級に數組の「かるた」を備へて數人のグループで遊ばせておけば、文字の讀みはその遊戯生活上の必要感からすぐ收得してしまふものである。このかるたは藤村かるたなどの適當のものもあるが、出来るだけは兒童自身に製作せしめたい。これは勞作精神にも叶ふものである。次に兒童作のかるたの一例を示す。



平假名かるた

い いぬとねことワンニヤンく  
ろ ろばたでちいさんのむかしばなし  
は はたがひらくむらまつり  
に にわうさまこもんばんこわいかを  
ほ ほたるのおうちはくさのなか

片假名かるた

イ イチネンセイデウレシイナ  
ロ ロバノオミミハカワイイナ  
ハ ハレタオソラノヤツコダコ  
ニ ニコくオヒサマヤマノウヘ  
ホ ホリタテノオイモ

(ロ)カード法 カードに片假名(平假名)文字を書いたものを與へる。この遊びとしては、文字拾ひ、言葉綴りなどの方法がある。文字拾ひは教師のいつた文字のカードを拾はせる方法であり、言葉綴りは、カードを連ねて言葉を綴字させるのである。その他いろいろの遊びが案出される。

(ハ)言葉集め これは頭字は同語で意味の異なる語を集める作業である。例へば、ハならば、ハナ、ハマ、ハハ、ハチ、ハタなどを集めさせるのである。語彙を豊富にさせるといふ効果もある。

(ニ)アクション・センテンス アクションは行動といふやうな意味をもつものである。これは教師が

マド ラ ミナサイ  
マド ラ アケナサイ

といふやうに黒板に書き、これを讀ませて、これを行動にあてはめさせるものである。児童が板書してもよい。

(ホ)本うつし これは讀本や、童話や、童謡の本をそのままうつしとらせる方法である。興味のない作業のやうであるが、案外児童は根氣よくするものである。

(ハ)繪本づくり 讀んだ事柄に對し、児童に自由にその想像をはたらかしめて描圖させる方法である。自由に作業させてよす。

(ト)劇化 劇化といふことは、今日新しい讀方學習において一般にとられつゝある方法である。劇化の教育的意義、勞作としての教育的價值については、今さら暇を要しないところであらうと思ふ。この劇化には二つの面が考へられる。その一は日常の讀方學習の時間に簡単に劇化するものと、學藝會などの特別の場合に劇化するものである。學藝會においての劇の演出も大變いゝことであり、マリーの氣てんなどは各學校の學藝會で演出されてゐるやうであるが、こゝにいふ劇化はもつと小規模のものと思ふ。即ち日常の讀方學習の時間において、簡単に劇化することこれを本體としたい。劇化はある教材を全部終了せなければ取りかゝつてならないといふことはない。ある教材の一部分の劇化でも差支ない。なほ劇化に用ひる台本は、簡単に児童に創作させるがよろしい。或は教師と児童との相談によつてきめてもよい。演出はもちろん眞の意味の劇化ではないから、背景その他のものは全然不必要である。要するに二分でも三分でも、簡単に劇化させるのである。

(4)次に方言と標準語との問題であるが、方言を抑壓することはよろしくないと思ふ。標準語を收得させるために方言を抑壓する向もあるが、これは益なき事である。教育が郷土を出発点とする以上、方言による教育といふことも缺くことが出来ない。少し極端にいへば、方言を忘れる方言を使ふといふことは、郷土生活の抑壓そのものと同意味の結果となるものである。故に徒らに方言を排することなく、方言と標準語の比較研究をする作業を課することが非常に有效事であらうと思ふ。



## 綴方科 勞作學習の實際

### (一) 本質的にみたる勞作學習

宗教的敬虔は教育の出発点であり、道程であり、目標である。勞作教育もその歸するところは、この宗教的な敬虔の生活でなければならぬ。綴方生活において、自らの生活を凝視し、自らの生活を反省し、自らの生活を深く掘り下げ生命の泉を湧き立て、行くといふことは、一にこの宗教的な敬虔な生活態度を有することによつて初めて可能である。綴方は決して實用主義に立つものではなく、文章の練達といふことをのみ目的とするものでもなく、單なる快感美を要求してゐるものでもない。美には一般妥當性を要求することは出来ない。善は超知識的な深い生命の内容の眞理でなければならぬ。即ち綴方における創造作用とは、善なる美の表現作用に他ならぬのである。而してこの善なる美の内容は、深い敬虔なる生活からのみ湧出するところのものである。かく考へるとき、綴方の本質も亦、渾然とした敬虔的な思慕的な生活の擴充淨化にあるといふことが出来る。

近來の綴方が生活指導の綴方を高調してゐることは、綴方本來の本質に立脚するに至つたこととして洵によろこぶべきことである。綴方も生活を他にして指導といふものはないであらう。何を綴るか、綴ることの内容は生活それ自身の内容に他ならない。綴方においては、この生活第一主義によらねばならない。生活指導によつてその生活が美的に眞的に善的に純化すれば、必然にその表現作用も向上の一路を辿る。文章の練達といふことは、第二義的のものであり、結果としての收穫であり、綴方の元來の本質とするところは、彼等の生活淨化である。即ち具體全一的なる生活を内省せしめ、文字によつて表現せしめ、漸次にその生活の發展擴充をはかるところに綴方學習の本質があるものである。徒らに文の表現形

式のみを指導を急ぐことは、本末顛倒のものである。表現能力は、その生活の淨化につれて必然的に發達するに至るものである。この本末顛倒に陥らざるやう、十分注意するところあらねばならぬ。

### (二) 勞作學習の指導

(1) 觀察指導 綴方において觀察の大切なることはいふまでもない。觀察なきところに表現はない。表現の第一歩は觀察である。觀察することによつて對象の何物かをつかみ、これを内なる生命化し、この生命が凝つて表現への欲望となる。觀察は表現への第一歩である。而してこの觀察は個性的でなければならぬ。個性を透して對象を把握するところに、個性の所産たる創造作品が生れるのである。觀察指導については、十分具體的にこれを行ふべきである。

(2) 綜合藝術と綴方 勞作教育の精神に立つ綴方學習においては、兒童の具體的綜合的生活に歸結しなければならぬ。こゝに創作と共に行動への指導を必要とする。茲に綴方の内容を検討してみると、その中には繪畫的分子もあり、音樂的分子もあり、劇的分子もある。本質的にはこれらの各分子を含むのであるが、それぞれが文字文章を透して表現されたものであるが故に綴方となるのである。したがつて、綴方の創作から、繪畫音樂ストーリーを含む綜合藝術としての劇表現へ進むといふことも、決して非必然のことではないであらう。高學年の綴方においては、童話乃至童話劇の如きも創作させ、劇表現の指導をも附加すべきである。童話乃至童話劇の表現指導が困難といふ人もあるが、教師の勉強と指導のよろしきを得れば左程の難事ではあるまいと思ふ。また兒童は、かうした劇表現をよろこぶものである。

(3) 題材帳を持たせること 綴方の題材帳は兒童の反省態度を深めると共に、一面においては經驗事項の喚起といふ點にも非常に役立つものである。大體兒童は忘却から忘却への生活者であり、經驗した事物を強く印象して長く顯在意識として保つておくことが出来ない。昨日非常に感銘をうけるやうなことがあつたとしても、今日すでにその印象を潜在意識



たらしめるといふのが児童の生活である。そのためにいざ記述といふ段になつて題材がみつからぬといふ聲をきく。題材は多いが、経験した価値多い生活内容は持つてゐるが、その経験を思ひ出せないのである。かういふ場合に題材帳があるとな非常に役立つのである。又綴方の題材帳を常にポケットにしまつて、日常生活の間にあつて生活反省の態度を有つ習慣をつけることは、勞作教育の上よりみて非常に有意義なる事であらねばならぬ。

(4)自由作を重んずる こゝにいふ自由作とは、題材に對するものゝ意ではないことを斷つておく。自由作といふものは、教師の命令によつて書くものではなく、児童がその家庭において、感興に乗つて自由に創作したものゝ意である。低学年の児童には少いが、高学年の、それも綴方に優秀なる児童は、童話を創作したり童話を創作したりして教師に提出するものである。かうした場合、教師はこの自由作を重んじなければならぬ。児童自身が自發的に創作するといふ態度は、その作品の成績の如何に關せず、非常に尊いことである。この機会を逃がしてはならない。自由作を一般児童に示し、その態度その成績品を賞揚して、一般児童にも自由作を奨励しなければならぬ。この自由作を創作するといふことは、即ち勞作的態度として価値多いものである。

(5)作業を重んずべきこと 綴方の勞作學習において作業を重んずべきことは、更にいふまでもないことである。尤も記述そのことが既に作業であるが、これ以外においても可なり作業の部面が多い。次にその二三を示してみよう。

イ 優良文の視寫 優良文をみて寫させる。優良文はなるべく児童作品であるがよく、また出来るだけ短文であることを條件の一つとする。

ロ 優良文を聽寫させる これも大體視寫の場合と異らない。しかしこの作業は、綴方としては大して役に立つものではない。多くの時間を費させることは禁物である。

ハ 目次を作らせる 文の構想指導の一法として目次を作らせるがよい。第一段にはどういふことを書き、第二段にはどういふ事柄を書くといふことを考へさせ、その順序によつて目次を作らせるのである。この目次を作る作業は、はじめは面倒くさく思はれるものであるが、だん／＼慣れてくると、その価値を知り、進んで目次を作るやうになる、目次作成の習慣をつけることが大切である。

ニ 文集を編輯させること 自分の一学期なり一ケ年間なりの作品を集め、或は感銘した人の作品を集めて文集を作らせるのである。これは自己の綴方生活の歩みを常に反省せしめるところの好資料となり、また鑑賞資料ともなるものである。

ホ 書翰文の實習 書翰文の指導は、児童の實生活、児童の生活範圍における社會生活と結びつかねば意義はない。只形式的に漠然として書翰文を學習せしめるだけでは、何の効果もない。この意味において、書翰においてはその對象の實人物を想定させ、更に實際に書信を出す實習を課さねばならぬ。切手は幾らのを貼るか、どこに貼るか、どういふ貼り方は悪いか、宛名の書き方、日付の書き方、敬稱の定め方などを實習せしむるのである。この實習が徹底するならば、所謂手紙を書くことの不精であるといふ非社會的人間を作る怖れもなくなる。

ヘ 繪日記の作成 繪と日記を合せるもので、これも面白い興味ある方法である。實際において吾々は、日記に繪畫を必要とする場合も多い。この頃から繪心を養つておくことも肝要である。尙自分で繪を描くばかりではなくして、繪畫書その他のものを日記に貼付せしむる作業も重んずべきである。即ち克明なる勞作の習慣をこの時代よりつけて行くのである。

ト 日記 日記の必要なる事はいふまでもない。日記を書くことは、生活自省の機会を多く與へ、文材をも豊かに



すると共に、文を伸ばす力も養はれるものである。日記は綴方の勞作として是非共つけさせなければならぬものである。

チ 謄寫作業 優良文を學級の相互學習に用ふるために、學級の文集を作るために、學級新聞を發行するために、鑑賞文を謄寫刷にするために、その他の事項のために謄寫作業をなさしめる。高學年の兒童に對しては、謄寫原紙への書寫作業をもなさしめるがよい。

リ 淨書 これも綴方として欠くことの出来ない勞作の一つである。

(6)協同を重んずべきこと 従來の綴方としては、殆んど個人的指導にのみ終始してゐたやうである。こゝにいふ個人指導とは個別指導の意味ではなくして、個人を無視した學級兒童相互の連關を無視した指導の謂にある。兒童は只記述し、これを淨書して提出し、教師は無造作にこれに甲乙丙の評語をつけて渡す。只それだけである。時たま優良文を鑑賞させることはあつても、協同學習といふことは顧られなかつたのである。しかし今日の勞作學習においては、かゝる指導のみを宥さない。綴方においても相互學習が必要である。兒童は獨自的存在であると共に社會的存在であり、個性の中には又普遍性を有してゐるものであるから、相互の接觸といふことによつて、個性は發達し、相互に裨益するのである。即ち綴方においては、相互勞作學習を必要とする。では綴方の協同相互學習においては、如何なる指導事項があるか、次にその二三を示してみよう。

イ 構想の相互吟味 ある優良文乃至拙劣文をとり、その構想が果して妥當であるかどうかといふことを吟味させるのである。

ロ 文集を作らせる 學級において、一學期間、或は一ヶ學年において優秀なる作品を選定し、文集を作らせるのである。これは分團によつて作られる場合もあらう。

ハ 學級勞作日誌 當番制にして、日記を書かせる。

ニ 謄寫刷 これも分團により、當番制として協同作業によらしめる。

ホ 劇の演出、劇の演出は、協同勞作によるのでなければ不可能である。背景を描く勞作、プログラムを作る勞作人物選定、台本の決定、これらはすべて教師の注入よりも兒童協同の勞作によらしめたい。また兒童協同の勞作によつてこそ、初めての意義ある仕事であり、又面白いものである。教師の注入では只兒童は人形にすぎない。教師の意志のまゝに動く傀儡にすぎないのである。

ヘ 鑑賞批評 兒童相互間に作品を交換して鑑賞批評せしむる。或は又一つの作品をとつて、學級協同で鑑賞批評せしむる。他人の批評なり鑑賞なりをきくことによつて、その鑑賞批評の深さにふれることによつて、自己の鑑賞批評の世界を、めさせることも出来よう。

ト 相互推敲訂正 學級兒童のある一つの作品をとつて、協同によつて推敲させ、訂正させる勞作である。作者を中心として、作者の心境に立つて、相互に協同的に推敲するのである。而して推敲されつくした作品を更に淨書させるのである。

### 書方科勞作學習の實際

#### (一)本質的にみたる勞作學習

今日實用主義の教育觀を有する人は、書方科を輕んずるやうであるが、書方は決してかく輕視さるべきものではあるまい。毛筆による書字の機會が將來の實際生活において非常に僅少のものではあるとはいへ、書方能力の擴充をはかること



の必要に變りはないのである。これを要するに書方科の本質は單に書字に熟練せしめるところにあるばかりではなく、書字における精神統一に重大なる價值をおくところにある。書は禮なりといふ心境は、書方學習において涵養されることであらう。即ち靈肉一致、心身一元的な行動表現にまで及ばんとするところに、書方勞作學習の本質がおかれてゐると思ふ。書方科を單に功利主義的にのみ考へることは、當らざることの最たるものであるといひたい。

次に書方科の本質について考へねばならぬことは、硬筆論と毛筆論とについてである。これは現今最もやかましい實際問題であるが、これが解決は早急になさるべきものではない。今こゝに兩者の主張を要約してみると、次のやうな主張點をあげられる。

#### 硬筆論者の主張點

(1) 實社會の要求に即すること。實社會においては主として硬筆を使用してゐる。故に硬筆を以て書方勞作學習の本體とすべきであるといふ主張。

(2) 勞力の關係、時間の關係、物質の關係上。つまり硬筆の方がすべての學習において經濟的でありとなす主張である

(3) 練習が容易であるといふこと。他の教科の學習においても書方としての勞作學習を行はせることが出来る。

(4) 國際關係上。

#### 毛筆論者の主張點

(1) 心情陶冶上。書方は單に實用を主目的とするものではなく、それによつて心情を陶冶し、情操を高雅ならしめるといふ主張。

(2) 國字本質の書寫能力體得上。

(3) 國粹保有上。如何に國際的に、一般的に硬筆が使用されるやうになつても、毛筆が全然不用になつたといふことはない。國粹としてこれを保有して行かなければならないといふ主張。

(4) 硬筆は容易といふが、毛筆にも慣れさせれば左程困難なるものでないといふ主張。

この毛筆論と硬筆論とに對して勞作主義の精神よりその進むべき方向を検討すると、次のやうなことが考へられる。

(1) 毛筆硬筆兩論にはそれ／＼の理由があつて、何れがよいと決することは出来ない。實社會生活の状態をみると、毛筆を使用する機會は非常に少く、殆んど硬筆を使用しつゝある。實用的見地からいへば無論硬筆論に賛同しなければならぬ。しかし實用的見地にのみ立つて國字の本質を無視し、毛筆を全廢することはよろしくない。

(2) 吾々の衣服は日常生活上欠くべからざる實用品であるが、その衣服は只間にあひさへすればよいといふものではない。住宅にしても、只住み得ればよい實用として役立てばよいといふものではない。衣服に對しては柄柄色柄糸質を選び、住宅に對しては間取りや構造や裝飾に留意するのである。間にあふことだけでは、決して實用的價值は生じないのである。これと同様に硬筆も實用には間にあふのであるが、そのみで満足するわけには行かない。人間生活としての書字の趣味を涵養するには、どうしても毛筆書方をも必要となる。

要するに硬筆書方は尋常三年までに課し、四年から毛筆書方を課することが先づ妥當であらうと思ふ。二年から初めるか三年から毛筆書方を初めるか、これは大した相違はないが、一二年においては硬筆書方によらしめることを本體とする

#### (II) 勞作學習の指導

(1) 文字を直觀させること 先づ材料として採られたところの文字を直觀させ、その文字の間架結構筆順などを十分に考へさせねばならない。書くことは先づみることから出發させねばならない。先づ十分に知ることによつて、その書寫能



力も向上するものである。即ち先づ文字を直観させ、如何に書くべきか、如何なるところに力を入れるべきであるか、どこで筆を止めるか、といふやうなことを十分に考へさせるのである。

(2) 模倣させること 先づ忠實なる手本の模倣をさせることを重んじなければならぬ。模倣は創造への第一過程である。模倣なき創造はない。模倣から漸次に創造へと進ましむべきである。中には最初から個性書きをとる人もあるが、これはその効果が徒勞に終るやうである。即ち創造への過程として、模倣は抜くことが出来ず、また當然ふむべき一過程である。

(3) 練習を重んずること これはいふまでもないところである。技能材料においては、この練習といふことが大切である。模倣によつて練習を重ね、その文字が手本のやうに自由自在に書けるまで練習させなければならぬ。練習を無視して上達は覺束ないのである。殊に勞作主義學校においては、この練習を重んずべきである。

(4) 個性を重んずること 個性を重んずるといふことも勿論大切である。はじめは模倣から入り、手本を正しく忠實に模倣させることを主眼としなければならぬが、ある程度に模倣に慣れ文字を正確に書寫する能力が出来れば、今度は創造的な個性味ある書方を重んずるやうにしなければならぬ。即ち個性としての氣分、個性としての筆法をあらはさせるやうに導くのである。

(5) 反省的直観の重視 これは練習時において常に忘れてはならないことである。常に反省して自分の足りないところ、拙いところを自覺させ、その改善に對して層一層努力させねばならぬ。この自己の弱點を自覺し、反省して學習に當るといふところに、勞作學習の意義が存してゐるのである。

(6) 揮毫會 勞作教育としての書方の特異性を發揮するために、なるべく機會を多くして各種の揮毫會を開くがよいと思ふ。例へば七月七日の七夕祭に揮毫會を行ひ作品を笹の葉につるし、學級全體でお祭を行ふ。また一月には新年書初め

會を開いて、展覽會を行ふが如きである。尤もこの場合は、その材料を自由とし、興味本位、兒童自身の自發的勞作本位に行ふべきである。殊に七夕祭における笹飾りは學校各學級において實施して貰ひたいものである。

### 算術科勞作學習の實際

#### (一) 本質的にみたる勞作學習

従來の算術教育は、教師中心の教育であつたといつて差支ない。而してその教授過程は、先づ形式的な算法公式を器械的に注入的に知らしめ、次に應用問題の指導にとりかゝるといふ順序であつた。形式算を取扱ひ、それから應用問題へ、單に所期の答數を得ればそれで満足するといふ有様であつたのである。しかし勞作教育の算術においては、かうした結果に陥つてはならない。算術科の本質は、單に算術公式の傳達でもなく、計算能力の陶冶ばかりではなく、兒童の數量生活の擴充にあるから、この生活の教育に留意することを肝要としなければならぬ。即ち算術生活とは、算術を生活に見出し、事物の性質を明らかにし、創造活動によつて自己を構成せんとすること、このところに勞作教育による算術學習の本質があるのである。

何れにしても生活に立脚する勞作の算術教育においては、單なる抽象論理に陥る事を排し、空な概念を基礎とすることを排するのである。即ち數量的に自己を中心とし、計劃し、練習し、實驗し、質測し、製作させるなどの實證的勞作方法によつて生活の數量化をはからしめるところに勞作算術教育の本質がある。要するに生活を基調とするところの算術勞作學習においては、形式科學的に知的部面のみを取扱ふものではなく、知情意全一的な全體的な、換言すると全生活に即する算術指



導を行ふものである。

## (二) 勞作學習の指導

(1) 實驗實測實習 算術の勞作學習において實驗實測實習の大切なことは、茲に暇々を要するまでもあるまいこと、思ふ。ところが吾々の日常の數量生活に於ては、教科書の事物問題の如く都合よき條件の備つたものばかりではない。故に問題について所與の條件について實測し實驗するばかりではなくして、廣くそれ以外においても實驗實測實習をなし、數量生活を擴充し、數量的解決をなさしめることに努めなければならぬ。

(2) 計算問題取扱上の注意 計算問題はとかく器械的取扱に陥り易い。器械的なるが故に無興味に陥り易いものである。故に計算問題の取扱においては、非興味的、器械的に墮することを排し、具體的な數量の事實關係に即してこれを取扱ひ用具その他の方便物を與へて作業を課し、事實の上に立つて計算に導かなければならぬと思ふ。要するに計算を抽象的に取扱ふことをつゝしみ、生活事實と計算問題との關係を明瞭にすることを忘れてはならないのである。

(3) 解題指導 從來の事物問題の取扱に當つては、只所期の答數さへ得ればよい、答さへ正しければよい、その過程などはどうでもよいといふやうに、考へられてゐた。兒童は只形式算を器械的に利用して立式し計算するに止まつてゐたやうである。そのために事物問題の取扱も興味索莫となり、算術の嫌ひな兒童が續出するに至つたのである。しかしこの弊が近來自覺され來たつて、解題指導に十分の考慮を拂はれつゝあることは、洵によろこぶべき傾向である。だがその多くをみると、單に直觀物を用ひて實驗實測させるに止まり、その事實が吾々の日常生活に對して如何なる價值があり、またその事實關係が如何なる方法によつて生活に取り入れるかを明らかにさせてはゐないやうである。いろ／＼の直觀物を用ひて具體的に事實に、事實關係に即して解題指導を行ふことはよいが、これに一步を進めて日常生活との關係を考察せし

むることを忘れてはならない。

(4) 作問指導 つまり問題構成の指導といふことも、勞作學習として是非重んじなければならぬ。この問題構成は教師の暗示や、學友の問題、自己自身に生活を凝視し數學的考察をなすところに生まれくる。何れにしても疑問より生れた問題を見直自身に解決させるといふことは、算術教育上重要な事柄である。問題構成の指導に當つては、兒童各自に小黑板を持たしめるがよい。

(5) 勞作と練習 計算能力の達成をはかるには練習を重んずべきはいふまでもない。その練習は勞作にまたなければならぬ。從來の算術教育が練習方面を輕んじたことは、争はれない事實であらう。算術教育においては、正確なる知識を授けることを目的とし、また正確なる了得なくしては學習の爾後を可能ならしめることが出来ない。この正確なる知識は一に徹底した練習にまつべきものである。この意味から、算術教育においては、十分に練習を重んずべきものである。

(6) 作業的取扱 作業を重視すべきことは茲に贅言を要しない。作業の一般的段階といふやうなものは見出し得ないのであるが、事實問題を解題するに當つての作業については、次の點が擧げられる。

イ 實演作業 即ち兒童自身の生んだ疑問、教師の暗示によつて生じた疑問、問題それ自身より生れた疑問によつて、次の如き作業が演ぜられる。實物を數へさせること、實物を測定させること、實物の代表物によらしめること。

ロ 圖解作業 繪畫によつて圖解せしむる。各數量關係を直線で圖解せしむる。各數量關係を面積で圖解せしむる。圖解の中にはいろ／＼の方法があり、その實際を詳述することは出来ない。近來はグラフによる解題指導も行はれてゐる。要するに圖解作業を十分に徹底せしむべきである。しかしあらゆる場合に圖解させることにすると、圖解を必要としないやうな簡單なる問題にもわざ／＼圖解し、思考の練磨が疎にされ易いやうになるから注意しなければならぬ。



ハ 内観の作業 つまり頭の中において實演圖解の作業を考へさせることである。圖解の到達點は、つまるところはこの點にあらうと思ふ。勞作といふのは、必ずしも筋肉作業にのみよるべきものとは限つてゐないのである。かゝる内観的の作業も亦勞作の精神に即するものである。

### 地理科勞作學習の實際

#### (一)本質的にみたる勞作學習

地理はどこまでもこの天地を離れたものであつてはならぬ。この生きてゐる、常に生動してゐる自然と人文とに立脚するものでなければならぬ。地理は生物である。地理の本質としてこの生物であることを十分に牢記しておかなければならぬ。このことは決して新しい言葉ではないが、從來の地理教育においては、とかく地理を死物として、靜的なものとしてのみ取扱つてきたやうに思ふのである。何れにしても地理は生物である。動的なものである。吾々は地理を取扱ふにあつては、地理現象を一つの活動體としてみることを忘れてはならぬのである。

例へば自然景觀においては、その景觀が極めて緩漫に變化してゐるから吾人はこれを十分に認識することは出来ないがこの景觀が常に生きて活動しつゝあることは事實である。例へばナイヤガラの瀑布の如きも、その落水の摩擦によつて常にその斷崖を磨滅し、後退しつゝあるのである。その他河川、湖沼、氣象、山岳地形等についても、各自獨自の變化を示しつゝあることを知るのである。なほ人文現象についてみれば、これは人間活動の結果であるからそれが動的のものであることはいふまでもないのである。

何れにしても自然景觀にせよ、人文景觀にせよ、これを死物として靜的なものとして取扱ふことは、身體における神經

系統を取除きて觀察すると同様のものである。尤も歴史的地理においては死物として靜的なものとして取扱つても差支ないのであるが、一般の地理取扱に地理の動的なことを忘れることは禁物である。それは地理の本質と相隔たること遠いものである。要するに地理においては、自然人文景觀を動的なるものとして觀察させ、その活動體にふれて學習させることを本質とするものである。

#### (二)勞作學習の指導

(1)地理を生活せしめる 從來の地理指導においては、自然事項はいふまでもなく人文事項までが兒童の生活と何等相關關係のない一事項とみられ、兒童の生活と沒交渉に取扱はれてきたやうに思ふ。そのために兒童は、自然人文に關する地理事項を單に抽象的な知識として記憶するに止まつたのである。吾々は從來の地理指導のこの欠陥を十分に自覺しなければならぬと思ふ。而して今後においては、各自の生活を通じ、あくまで自己の問題として地理を學習させなければならぬと思ふ。即ち自己生活との比較より自己生活の反省、希望、改善などに至るまで考察せしめ、生活化學習をさせる事が大切である。尤もかく生活を透して、生活に即して地理を學習する爲には、生活環境としての郷土の理解を萬全ならしめる事を必要とする。その郷土の自然人文地理の了解がなければ、他の地方の地理を生活的に比較考究することも出来ないわけである。したがつて、先づ地理學習の基礎であり、出發點である郷土地理の徹底をはかることを忘れてはならぬ。

(2)自發活動を重んずること 自發活動を重んずべきことは地理科のみとは限らない。自ら活動し學習するところに勞作の精神がある。その結果はどうあらうとも、自發的に活動するその過程が尊いのである。そこで地理科においては、この兒童の自發的活動を旺ならしめる施設を十分ならしめることを忘れてはならぬのである。

(3)作業を重視すること 勞作の地理學習において作業を重視すべき事は、こゝにいふまでもなく明らかであらう。地



理は書物による觀念學習であつてはならない。即ち前に述べたやうに生活的に、事物に訴へ作業に訴へて學習させねばならぬ。

(4)指導の力點 勞作地理學習においては、次の諸點に指導上の力點をおくことを肝要とする。尤も教師によつて力點の相違は免れないが。

イ 文化發達現象を了解させる必要な教材に力點をおく、例へば人間勞作の結果であるところのバナマ運河とか、航空事業、水力利用設備といふやうな教材に特に力點をおくのである。

ロ 大局に關係ある教材に力點をおく、即ち日本の産業全體へ關係あるものとか、郷土に多く影響を及ぼすものといつた教材には特に力點をおいて學習させるのである。

ハ 兒童生活に近接してゐるものに力點をおく、兒童生活に近接してゐる教材といへば、郷土教材がそれであり、兒童生活上の要求の切なるものもそれである。かうした教材には力點をおいて學習させるのである。

(5)地理勞作學習の施設 地理の勞作學習といつても別段殊新しいことではなく、大體の學校において既にとりつゝある施設と大差はない。只兒童の地理として勞作させる點だけが一般の場合と異るところである。次には極く簡単に施設經營の二三を示す。

イ 地理ニユースの指導 新聞記事から新しいニュースを發見させたり、雜誌記事から新らしいニュースを探らせたり、郷土觀察によつて地理に關するニュースを蒐めさせるのである。教師が移動教材として與へるのではなくして、兒童自身に調査させ發表させるのである。部分的な調査報告もよいが、時には繼續的に調査したものを發表させるやうにしたい。

ロ 郷土の認識に努めさせる これは郷土地理に關する事柄であるから、茲では贅言を控へる。郷土を如何に地理的に認識させるか、その實際の方法については省略する。

ハ 地圖化、繪畫化、手工的立體化につとめさせる 小規模の粘土模型などは、兒童に自發的に家庭で製作せしめるやうにしたい。これは一般地理學習においても十分重んじてゐる作業であるから、詳述を要しないところであらうと考へる。

ニ 各科との連絡をはかること 各科との連絡を妥當にさせて、景域の綜合的全體的把握につとめさせるのである例へば讃岐平野の學習についていふと、この材料に即する知識を各科に分けてみると大略次のやうになる。

理科 山・谷・川・雨・風・鹽・麥・米その他。

國史 弘法大師と萬農池、屋島の合戦。

讀方 屋島の弓流し。

地理 麥稈帽、鹽、金比羅宮その他。

これらを單に孤立的にみるならば、それは國史理科地理讀方であつて、それらのそれらの事項が有機的に結合することがない。同じ地方においてこれを分科的に學ばせるだけにとめることは明らかな誤りである。そこでこれらのものを有機的に統一させ、全體的に綜合的に把握させるのである。かくするとき、初めて全體としての地理が生きてくるものである。

ホ 將來の發展について計劃させ研究せしむる これは單に自己の郷土についてのみとは限らない。

ヘ 實證的態度を重んずる 例へば地圖作業をさせること、温泉の實驗をさせること、摺曲、斷層の實驗、地圖裏



圖に着色させること、教科書地圖及び断面圖表の着色をさせることなどである。

ト 繪葉書その他の直觀物の蒐集 これも教師ばかりが活動するのではなく、兒童にも勞役させなければならぬ。案内書などは郵便切手を封入して申込みば大抵送附してくれるものである。兒童各自が勞作によつて蒐集したものを、學級に利用するのである。

### 國史科勞作學習の實際

#### (一)本質的にみたる勞作學習

他を了解するといふことは、自己生活を對象に投影することであり、他の中に自我を發見することである。吾々はかく自我を外的對象に投影し、外的なるものゝ生命の高雅に自我を見出すことによつて、自我の創造發展をはかることが出来るのである。ブルダークの英雄傳を讀んで英雄たり得た人は、その史傳の中に自我を見出し、自我の創造發展をはかつたがためにである。即ち國史の學習においては、かく兒童を國史の中に生活させ、自己活動を認識させて行くことが大切であらう。尤も生活内容の程度の低い兒童が高深なる内容に自我を投影することは出来ないから、兒童の現在の生活といふことを基調として、國史の生活内容を生活させるのである。かくして兒童は、國史を學ぶことによつてその生命を創造發展させることが出来る。

以上の意味よりして、國史學習は單なる史實の知的探求でないことが明らかとなる。論理的遊戯は國史においては排すべきものである。勞作教育による國史學習は、兒童の生活に立脚したものであり、兒童の自我の開發發展に着眼し、文化創造への發展を意企するものでなければならぬ。國史の概要を知らしめることゝいひ、國民たるの志操を涵養するといふことは、すべてこの自我生活内容の擴充發展といふことを基礎として考へられなければならない。この基礎として、勞作學習が不徹底であれば、勿論國民志操の涵養といふことも覺束ないのである。

#### (二)勞作學習の指導

(1)史實の比較と個性理解 史實の個性をはつきり知らせるためには、どうしても史實の比較といふことが大切である。單に史實のみを單獨に了得させただけでは、その史實の個性をつかんだことにはならない。故に勞作の國史學習においては、史實の比較といふことを重んずる。比較の種類としては、先づ時代の比較があり、事件の比較があり、人物の比較が主たるものである。比較させることによつて、その時代が事件が人物が個性的に明瞭にされる。

この比較は作業活動に訴へしむべきことは勿論である。これは整理作業であるから、なるべく家庭でやらせたい。尤も教室内において比較作業の要點を注意して、無駄な比較作業に陥らないやう考慮することは忘れてならないことである。

(2)校外教授 國史も亦地理と同様具體的であり、直觀的であり、經驗的でなければならぬ。郷土誌を指導する場合、或はまた一般教材の郷土化をはかる場合においては、この校外教授を重んじなければならぬ。郊外教授としては、次の諸點に留意することが肝要である。

イ 系統案を作ること 出たら目ではいけない。行き當りばつたりではいけない。指導系統案を必要とする。

ロ 郷土歴史地圖を作ること 郷土の地圖を参照して歴史地圖を作製するのである。歴史の事柄が土地の上に拘束されたものである以上、地圖を無視して歴史學習といふものはあり得ないのである。

ハ 他教科との連絡 系統案を立てるときに他の教科との連絡をはかることを肝要とする。國史科ばかり度々郊外教授を行ふわけにも行かないからである。



郷土室の完備 地方の學校の中には、既に郷土博物館、郷土室を完備してゐるところも多い。郷土室は是非其學校に完備するやうに心がけて欲しい。

(3)自由作業 兒童自身が計劃し、立案し研究する自由作業を重んじなければならぬ。自由作業の題目としては次の如きものがある。

イ 現在學習しつゝある歴史事項と關係あるもの 例へば豊臣秀吉を學習しつゝあるときに、秀吉に關する歴史讀物を読み、その史實の理解を更に具體的に擴充するといふが如きである。この自由作業を徹底させるには、どうしても學級文庫に兒童讀物を多く蒐めることが大切となる。

ロ 郷土に關係あるもの 郷土の史實を兒童自身に自由作業によつて研究させるのである。圖書館に通つたり、父兄に聞いたり、遺跡を調査したりして研究するのである。

ハ 現在學習してゐるもので他教科と連絡あるもの 修身や讀方にも歴史的人物が多く採擇されており、歴史的事項が多く採つてある。國史學習に際して、それら他教科における既習のものを喚起せしめ、これを自由に研究させるのである。教師が連絡を指示することよりも、兒童自身がその連絡に自發的に氣づくやうに訓練されることが大切である。

ニ 時事問題と關係あるもの 例へば最近の時事問題といへば滿洲國に關する事柄である。そこで滿蒙の歴史を調べさせることが重要な自由作業の部門となる。この場合においては、滿蒙と日本との歴史的關係をしらべさせる。近くは日露戰爭があり、遠くは元寇の役がある。また滿蒙と朝鮮との關係についても歴史的にしらべさせられる。何れにしても、かうした時事問題に關するものを自由に研究させることが、勞作學習においては肝要である。

(4)國史年代表 年代表は學級教室の壁間に煤に汚れて掲示されてゐるが、これではならぬ。年代表は兒童自身に作製

させ、これを十分に活用させねばならぬ。年代表の形式の如きも、十分具體的に創造的に考案することを肝要とする。劃一的形式に則る必要はないのである。年代表の作製に當つては、第一に不鮮明にならぬやうに注意する。文字は出来るだけ叮嚀に書かしめる。

(5)歴史地圖の作製 地圖の作業は地理科のみに限るやうに思はれてゐるが、國史科においても地圖作製が必要だと考へる。尤も多くの時間をこれに費すことは出来ないが、歴史地圖の作業を行はしめることは、何より土地に即して具體的な明瞭な了得を與へる上において緊要なることを思ふのである。

(6)文學表現 いろ／＼の感想文や想像文といったものを綴らせることがこれである。例へば菅原道眞の心意を押しはかつて、天拜山上におけるその苦衷感慨といったものを表現させたり、或は信長、秀吉、家康の人物批評文を書かせたりするのである。

(7)劇化 劇化の要求は讀方科においても近來旺んとなり、劇化の實施が行はれつゝある。殊に國史教材中には劇化場面が多く含まれてゐるから、劇化が必要である。劇化することによつて、その史實の夢想の世界を更に立體的に行動表現として構成することが出来るのである。劇化によつて兒童はいよ／＼その情操を陶冶され、深き印象感銘をうる事が出来る。國民志操涵養にも役立つのである。

劇化について、當初に必要となるものはその筋書、台本である。これは學級全體において共同的にでも個人的にでもよい、競争的に創作させてみる。尤も最初から完全な筋書は出来ない。兒童は劇の會話に慣れないから、必然間のびた會話を挿入するやうになる。したがつて兒童の發表した筋書の中から適當なものを選定し、更にこれを學級相互に批評訂正補充して行くやうにするがよろしい。この筋書を作るといふことも、兒童の勞作作業として非常に重要なもので、この作



業によつて児童は更に史實を整理し、補充的に研究するやうになるものである。そこに史實理解の深度を増し、内面的に史實を考察するやうになるものである。即ち人物の心理を洞察するために、種々の想像慧知を働かすやうな有益な結果をうるのである。またその時代相といふやうなものを考察せしむるためにも、非常に効果多いものである。

尤もこの劇化は時間上度々行ふことは出来ないから、學藝會とかクラス會とかの機會において演出するやうにするがよろしい。

#### (8) その他の作業方面

イ 傳説逸話の蒐集 これは郷土の傳説及び郷土人物の逸話を蒐集すること、その他一般のものに對するものを蒐集することとの兩者がある。児童は可なり讀物も他方面に亘つて讀んでゐることであるから、各種の傳説なり、歴史的人物の逸話について知つてゐる。郷土の傳説逸話も父兄に聞いたりして、知つてゐる。さうした知識を發表させて、國史教授の具體化をはかるのである。

ロ 参考物の蒐集 土器、瓦、武器、寫眞、古文書の類を蒐集させるのである。地方においては、かうした参考物の豊富などころもあらう。

ハ 記念日 神武天皇祭、陸軍記念日、活軍記念日、義士祭などの記念日を有効に利用すること。

### 理科科勞作學習の實際

#### (一) 本質的にみたる勞作學習

眞理を究め、眞理をつかむといふこと、これが理科學習の本質である。自然現象に對する疑問、この疑問を解釋して眞

理を掴まんとする強い内面的要求、この發動的な姿が理科學習の本態である。人生はある意味において問題連続の生活である。そこに何等の問題も見出されないやうな生活は死である。生活の進展はこの問題にあり、連続する問題を解決して進むところにある。児童の理科生活理科學習においても、全くこれと同様のものである。理科學習においては、彼等の生活における問題、問題を解決せんとする内面的要求を重んじなければならぬ。またその内面的要求を培養してやらなければならぬ。児童の人格體としての働きを凝視し、その有目的活動、自由活動を尊重して指導にあたるべきである。これが勞作主義理科學習の主要點とするところである。

#### (二) 勞作學習の指導

(1) 各理科材料を有機的に連絡的に取扱ふこと 自然は一つの有機體であつて、決して單獨孤立のものではない。したがつて一つの理科教材を取扱ふにも、これを分科的に取扱ふことを排し、各教材を有機的に連絡的に取扱つて實地解決を與へねばならぬ。

(2) 児童の生活を基調とすること 生活本位、勞作主義の理科學習においては、児童の生活に即した學習活動をなさしめることが大切である。即ち教材、教具、教法のすべてにわたり、児童の趣味に適應し、児童の理解力に適應するやう、児童に最も直接的なるやう考慮することを肝要とするものである。

(3) 自然の状態における理科學習を重んずること このことは別に事新しいことではないから別に贅言を要するまでもなからう。

(4) 理科祭を行ふこと 發明發見者の記念日に當り、その事蹟を具體的に話し、感謝の意を捧げさせる。また理科實驗觀察のための犠牲となつた動植物の靈を慰むるために行ふのである。何れにしても児童は、この理科祭から有益なる感銘



をうけることは言ふまでもない。

(5) 兒童博物館を完備すること 兒童博物館に蒐集施設すべきものは、左の如きものである。勞作曆、兒童の勞作品、科學者の傳記、文化發展を示す標本模型の類、科學讀物、科學者の肖像、物品製作の順序を示す標本、文化施設の都市の寫眞、外國都市の寫眞繪畫、各種工場の寫眞、植物標本、昆虫蒐集、發明年表その他。

(6) 教材映畫を利用すること 教材映畫利用の教育的價値については、今さら検討の餘地は残されてゐない。しかしこれは第一に經費上の問題であるから、是非にといふわけには行かない。出來れば教材映畫を利用して、理科學習をより直觀的ならしめねばならぬ。

(7) 郷土に立脚すること 郷土における文化施設を理科學習上に利用することが大切である。かくて實際生活に着眼する實際的な理科知識を體得せしむることが出来るであらう。郷土の文化施設として利用されるべきものを擧ぐると、次の如きものがある。尤も郷土によつて各々幾分の差異あることは止むを得ない。

郵便局 交換局電信の實際を見學。

製氷會社 人造氷製造の實際を見學。

停車場 實際の運輸狀態を見學。

水道水源地 濾化装置、貯水池、給水狀態を見學。

ガス會社 石炭ガス製造の狀態を見學。

兵 營 最近の武器について見學。

測候所 氣象觀測の實際を見學。

(8) 勞作園 勞作園の經營は教師と兒童との共同責任である。十分自發的に協同的に勞作させる事を主目的とする。勞作園日誌を當番制によつてつけさせるやうにする。勞作園の場所は、なるべく教室に近く、理科學習に便なるところがよい。

(9) 家庭における理科生活 理科知識を家庭生活において活用させねばならぬ。常に家庭の理化的現象に着眼させ、有目的に研究的態度を把持させるのである。

(10) 社會環境における理科生活 社會環境における理科現象に有目的の研究態度を把捉させねばならぬ。農工商業、交通、河川、山岳、平野すべて理科學習場である。この環境をよく勞作によつて生かさねばならぬ。農工商業、

(11) 郊外指導 生命ある理科の觀察は、この大自然における郊外指導においてなされるのである。死物による實驗觀察ではなく、生きた自然の狀態下における實驗觀察を重んずべきである。この郊外指導においては、その學習を經濟的ならしめるために、教師は前以て實地踏査を行ふことを怠つてはならない。準備品としては、小黑板、掛圖、畫板、三脚、畫用紙、ノート、寫眞器、笛、虫眼鏡、ナイフの類がある。教材によつては尤もいろいろの用具を必要とするものであるから、一般にはいへない。要するに準備に事欠かぬやう留意すべきである。

(12) 繼續的研究を重んずること 宇宙そのものは一つの活動體であり、常に生長し、變轉して止まないものである。故に理科學習においても、常に繼續的研究を必然としなければならぬ。例へば朝顔の研究において、單に花の咲いた一過程をとらへて研究するだけでは不十分である。播種より結實まで、常に繼續的に勞作學習せしめなければ、眞に朝顔を理科學習したとはいへない。

(13) 自由研究の獎勵及指導 兒童が自發的に自由選題によつて、理科學習を行ふことを獎勵しなければならぬ。兒童に



この程度の勞作精神を確立せしむることによつて、初めて勞作教育を徹底したものとみてよい。尤も教師はこの自由研究を奨励すると共に、これに對する指導を疎にしてはならぬ。この指導としては、個別指導の方法を採る場合もあるが、出来るだけ理科發表會をひらき、個人の自由研究を學級全體に發表するやうにする。

(14) 理科ニユースの取扱 近來科學文明の進轉は實に著しいものがある。教師はこの傾向に着眼し、發明發見に關するニユースの如きを適宜に附與して行くことを忘れてはならぬのである。この取扱は、特に時間を設けて行ふこともよく、日々の學習の第一時限の初めに行ふもよく隨時々々に指導してもよろしい。具體的に取扱ふべきことは、言ふまでもない

### 圖畫科勞作學習の實際

#### (一) 本質的にみたる勞作學習

小學校令施行規則によると、圖畫教育においては觀察力を正確にし、表現力を養成するやうになつてゐる。この事もたしかに圖畫學習として重要なところである。しかしこれは圖畫科を單なる技能教科としてみるところに生れる要旨であり、眞の圖畫學習の使命はもつと深處にあらうと思ふ。即ち美の教養といふことが最も重要なところであり、この點を無視しては圖畫科は皮相的な根據の薄い仕事として終らざるを得ないものである。即ち正確なる觀察力も表現力も、美の教養といふ下に包含されることによつて、圖畫學習の教育價値が生れるのである。

然らば美とは何か。一般に美といふとき、動もすれば瞬間的な感覺、氣まぐれな感覺的興味を美とするものであるが、眞の美はもつと深く、人間生活の眞及善に根ざすところのものである。即ち美は單なる感覺的遊戯ではなくて、眞及び善より出發するものである。また同様に美ならざる眞はなく、美ならざる善はない。畢竟眞善美といふ事は、同一内容のも

のに外ならぬのである。要するに圖畫教育は、單なる技術の問題ではなく、技業の問題ではなく、眞實なる人間性に立脚せしめて眞に人間らしい眞善美人格の生活を打ち立てさせるところのものである。これが圖畫教育の本質である。

然し圖畫教育において藝術的感銘を培ふ以外に、藝術を實際生活に應用化することも必要である。即ち圖畫の學習において、藝術教育を標榜すると共に實用教育を標榜することも忘れてはならぬ。經濟關係を忘れた教育は成立しない。經濟は生活の基礎である。したがつて藝術的な圖畫教育を本末顛倒の觀あらしめない程度において、圖案方面の指導を行ふことも忘却してはならぬと思ふ。

#### (二) 勞作學習の指導

##### (1) 風景寫生の指導

- (イ) 平素において、寫生の場所を探索させておくこと。構圖に色彩に適する場所。
- (ロ) 管理になるべく便利な場所がよい。危険なる場所はこれをさくべきである。
- (ハ) 用具を遺憾なからしむること。

##### (2) 静物寫生の指導

- (イ) 題材は兒童の生活内のもの。
- (ロ) 大まかなもの、小さな技巧を要しないもの。
- (ハ) 背景を考へさせること。彩光の指導。

##### (3) 人物寫生の指導

- (イ) 人物の位置その大きさに注意させること。



- (ロ) 生々潑潑たる感じを第一とすること。
- (ハ) 人物の個性をつかませること。

#### (4) 圖案指導

- (イ) 圖案の資料も出来るだけ豊富に取揃へること。
- (ロ) 便化の要點を説明すること。
- (ハ) 最初は模寫より入り、漸次に自然物より説明を抜きにして圖案化せしむること。
- (ニ) 鑑賞展覽會を開くこと
- (イ) 平素教室の壁面に優秀作を掲示する外に、展覽會を父兄會の如き機會にひらく事。
- (ロ) 展覽會の設備は、兒童相互の勞作によつてなさしめること。

### 手工科勞作學習の實際

#### (一) 本質的にみたる勞作學習

ゲーテは「吾人は手によつて嬉々たる技術的の仕事をする衝動が一番先に發達した」といつてゐる。ゲーテのこの言はたしかに正鵠である。吾々は讀むこと、思索すること、唱ふこと以前において、技術的衝動を發達させたにちがひない。これは生活上最も緊要なる問題だからである。したがつて、吾々はこの自覺に立つて、先づ技術的衝動の發達をはからねばならぬ。そのためには、手工科が最も重要なるものである。

手の働きは、單なる筋肉的活動ではない。ある目的を達するためにするところの精神的活動及び肉體的活動である。如

何なる作業においても、手の働きを要しないといふものはない。即ち吾々は單に頭腦によつてのみ作業するものではなく、靈肉一致の全體的活動をなすものである。要するにこの點に立ち、手工科においては徒らに論理の遊戯に陥らず、實行の人、力の人、實踐的人格の人を作ることとを要としなければならぬ。即ち手工は單に、物を作ることではない、その作り方を教へるのが手工科の教育の本質ではない。手工の本質は、その手工、製作の過程にあることを知らねばならぬ。自發活動によつて創作する過程、手工心を練る過程、これが尊いのである。

#### (二) 勞作學習の指導

(1) 最初は模倣から はじめから模倣を排することは酷であり、當らない。兒童と限らず、すべて人間は模倣性を有してゐる。模倣性は順應する力であり、また個性を作るところの力である。手工科の最初の指導においては、この模倣性をとり入れて、模倣から漸次に創作へと進ましめねばならぬ。

(2) 題材は生活の中から 兒童生活外のもを題材としても、兒童の創作欲、製作欲はわき立たないであらう。題材は兒童の生活内のものであり、且つ興味あるものでなければならぬ。この生活内の興味ある題材によつてこそ、手工表現欲もわくのである。

(3) 興味本位に 努力的學習に進む前に、先づ興味本位に學習させることが大切である。努力的學習は、兒童の學習態度の確立によつて生れる。この學習態度を確立するに至るまでは、どうしても興味本位でなければならぬ。

(4) 失敗は出たらめから 失敗するのは計劃的でなく、出たらめであるからである。失敗は何から起るかといふと、一無計劃に衝動的に作業するからである。また教師の注意を上空で聞いて製作するからである。兒童の失敗の場合十分その學習態度を戒めてやるのが肝要である。



(5) 共同製作 共同製作といふことが近來流行してゐる。創作の共同製作、戯曲の共同製作、繪畫の共同製作これはたしかによい傾向である。尤も演劇の如きは、その當初より共同製作による藝術といつてよろしい。何れにしても手工において共同製作をさせることは、社會的の訓練、共同原理を會得することも出来て有益である。

(6) 鑑賞を十分に 鑑賞を十分にすべきことはいふまでもない。鑑賞は勿論批評をも含む。作品展覧會を度々開いて、共同的に鑑賞批評せしむる。

(7) 他教科との連絡をはかる

イ 圖畫科 手工科と最も密接なる關係あるものである。これに對しては贅言をさし控へる。

ロ 算術科 客積觀念を確立させるに手工科は非常に役立つものである。おもに紙の箱や柵なども連絡して作らる。

ハ 理科科 實驗装置を作らせたり、簡単な器具を作らせたりするがよい。自分の装置した實驗具で學習すれば、また勞作の快味を味ふであらう。

ニ 唱歌科 ビールピンの樂器、シロホン、横笛、尺八などを作らせることも出来よう。

ホ 地理科 地圖の模型を作らせる。また箱庭のやうなものを作らしめる。地理科と手工科とは連絡すべき場合が多い。

### 唱歌科勞作學習の實際

#### (一) 本質的にみたる勞作學習

實に音樂は人生の慰樂である。音樂なき人生は素莫たる砂漠の旅に等しい。音樂は吾々の情操を純雅にし、失意せるときには慰安を與へ、よろこびのときには實にその情操を高潮せしめる。音樂こそ全く純粹の藝術である。音樂的教養の如何に關せず、よき音樂は聴く者の魂を揺り動かし、純粹にその魂を打たすにはゐない。よき音樂は、不知不識の裡に、その徳性を高雅ならしめるものである。即ち唱歌教育においては、この人間性の純雅をはかること徳性の涵養をはかることを目的とする。單に歌はせること、歌ひ方を教へるのが唱歌ではないのである。唱歌學習の本質は、美的に純雅に人間性を盛り育て、行くところにある。

#### (二) 勞作學習の指導

(1) 兒童の興味に即すること 唱歌は兒童が自ら歌はんとする欲求によつて、自主的に無我の境において學習されなければ興味はない。効果はない。嫌や／＼ながら歌ふやうでは、却つて歌はない方がよろしい。兒童の歌はんとする意欲がないやうであれば、歌はしめないに限る。そこで興味に即して唱歌學習をさせるには、努めて兒童を自由の境地におき、その學習氣分を拘束したり抑壓したりすることをつゝしむことである。

(2) 唱歌會を開くこと 一學期に一回位全校兒童の音樂趣味の向上をはかるために、唱歌會を開く。齊唱、獨唱等を發表させる。これは單獨に唱歌會として開かなくとも、學藝會その他の機會においてしてもよい。

(3) レコード鑑賞會 なるべく多くこれを開くがよろしい。しかし平常の時間中に行ふと、他の學級に差支があるからなるべく放課後がよい。レコードは教師持参のもの、或は兒童にその家庭から携帶させる。レコードの種類としては、何より兒童の唱歌がよいが、こればかりに限る必要はない。ヴァイオリン演奏の如き、オーケストラの如き、或は兒童劇、唱歌劇のレコードの如き、名歌手の獨唱の如き、要するに藝術的に純雅なものであればよいのである。郷土的の民謡の如



きものは、如何に郷土的ではあれ、歌詞が兒童に適しないからよろしくない。鑑賞に當つては、先づ純粹に聴き入らさせ後に二三の注意點を與へるやうにする。最初よりある種の先入主を與へることは、鑑賞方法として純粹のものではあるま

5. (3)その他、學校以外に行はれる音楽會などにも、それが教育的に價値ありと思はれたる場合には、出来るだけ出席せしむる。

### 體操科勞作學習の實際

#### (一)本質的にみたる勞作學習

體操科の要旨としては、教則に「體操ハ身體各部ヲ均齊ニ發育セシメ、四肢ノ動作ヲ機敏ナラシメ、以テ全身ノ健康ヲ保護増進シ精神ヲ快活剛毅ナラシメ、兼テ規律ヲ守リ協同ヲ尙ブノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス」とある。體操の目的は以上の中に云ひつくされてあるが、その中で最も肝要なるところは、體操による全人格の完成といふことである。體育によつて健全なる身體を作り、健全なる精神を涵養する點にある。健全なる身體に健全なる精神は培れる。人格的に社會に出て活動し得る人は、先づ健康體の人でなければならぬ。社會國家に貢献し得るの人は、この健全なる身心の人でなければならぬ。この意味においては體操科においては、勞作人格の修練に努めることを主目的とするものである。

#### (二)勞作學習の指導

(1)自律的の體操生活をなさしめること 受動的であつてはならぬ。能動的に體操生活を樂しむやうでなければならぬ教師の號令によつて協同的に體操してゐても、心まで受動的であつてはならぬ。自ら體育に努めるといふ活動欲にもえて

なければならぬ。

(2)自由體操を課する 時には教師の手を離れて、各個人に自由體操をさせる。各自は自己の體質を考へ、それに適應する程度の體操を自發的に行ふのである。兒童が學校を出ると體操をすぐに忘れるのは、この自由體操の習慣がつけてないからである。一人で自由に體操に勵むといふ習慣、勞作精神を涵養するのである。

(3)運動場、器具の整理 これらは兒童自身に勞作せしめることにする。運動場を掃除させ、小石をとりのけさせる。砂をまかせる、體操の度毎に器具を取り出させ、終ればその器具を整理させる。これは當番制として行はせるのである。

(4)ラヂオ體操 家庭においてラヂオ體操を奨励する。しかしこれは一般に強いるわけには行かない。

(5)課外運動 運動競技が近來一般に非常にさかんである。課外運動としては、登山、水泳、角力、フットボール、野球、庭球、ランニング、走幅跳、棒高跳、砲丸投などを行はせる。各自のレコードをとらせ、適宜に指導する。時にはこれらの競技會を開かせる。而して學級による各チームの選出をなす。

(6)體育標語の募集 標語は近來の流行兒である。體育に關する標語を兒童中より募りこれを學校體育の標語とする。

(7)體育デー 體育デーを設け、各學級チームの競技大會を開く。

### 家事科勞作學習の實際

#### (一)本質的にみたる勞作學習

家事科の本質とするところを要約していへば、勞作的人格の養成といふ點にあらう。家事科は勞作教育の本質に完全に一致するものであり、その本領とするところは勞作的、家庭的な養成といふ點にあるのである。即ち家庭の生命、家



庭の生活を發展せしむるに足る勞作的人格を形成せんとするのが家事科の目的であり、その本質である。

### (二) 勞作學習の指導

(1) 机上の空論は禁物 家事科において論理の遊戲、机上の空論は無用の長物である。實際生活そのまゝの事項を實際的に勞作學習せしむることを肝要とする。

(2) 實習を重んずること 實習をはなれて家事科の學習はないであらう。家事は勞作に終始すべきものである。しかしその學習事項のすべてを實習勞作せしめようとすると、そこに不都合を生ずるから、學校において實習し難いものは、これを家庭において實習せしめるやうにしなければならない。

(3) 協同を重んずること 家事科の本體たる家庭そのものが、すでに一つの協同體である。故に家事科においては協同を重んじなければならぬことが明らかとなる。協同精神が發揮されてこそ、家庭の協同生活は圓滑に營まれるであらう。

(4) 他教科との連絡をはかること

イ 修身においても家庭的教材が多々ある。これらの教材を十分に家事科に連絡づけ、生かして行かねばならぬ。  
ロ 讀方にも家庭生活に関するものが多い。かくの如き教材においては、家庭の實際にふれて、家事科としての知識を與へ、その知識を勞作にまで發展させて行かねばならぬ。

ハ 理科との關係の密接なることは、こゝに言ふまでもないことである。

(5) 家庭生活に立つて 理科において郊外教授を不可缺のこととするやうに、家事科においても家庭における直接教授を必要とするものである。時には教師が各家庭へ訪ねて兒童と共に勞作研究することが肝要であらう。しかしこれには困難も伴ひ弊害も伴ひ易いから、十分の注意を拂ふことを忘れてはならないのである。

昭和九年四月十五日印刷  
昭和九年四月二十日發行

誰でも  
出来る  
各科教具の作り方

定 價 金 參 圓 也

著 者 藤 井 透

東 京 市 淀 橋 區 柏 木 一 丁 目

發 行 者 水 木 嶽 龍

東 京 市 小 石 川 區 戸 崎 町 三 六 番 地

印 刷 者 吉 澤 辰 藏

不 許  
複 製

417

發 行 所

東 京 淀 橋 區  
柏 木 一 丁 目

高 踏 社

振 替 東 京 七 四 四 五 七 番  
電 話 四 谷 一 七 〇 七 番



東京高等師範 水木精 著

# 複式教育の新研究

# 複式教授の準備の仕方

# 複式學級經營の實際

# 複式教授案の立て方

# 複式教授の仕方と觀方

東京高等師範 小林・佐藤・水木共著

菊版約二百頁上製  
定價金壹圓貳拾錢

複式教育に関する諸問題を懇切丁寧に説述したるもので、複式教育の絕對唯一の好伴也

菊版約二百頁上製  
定價金壹圓六拾錢

複式教授の準備につき、理論と實際の兩方面から詳述したるもので、複式教授の虎の巻也

菊版約二百頁上製  
定價金壹圓四拾錢

複式學級經營の理論と實際を徹底的に究明したるもので、本書によりて複式經營は完璧也

菊版約二百頁上製  
定價金壹圓六拾錢

複式教授案の立て方を詳細に手の届くやうに説述したるもので、類書なき天下獨歩書也

菊版約二百頁上製  
定價金壹圓四拾錢

複式教授の計畫と參觀の要領を説述したるもので一讀以て本書の徹底振りに一驚すべし

東京 柏木 淀橋 區 高 踏 社  
電話 四谷一七〇七番  
東京 七五四七番



263  
351



