

291.4-22



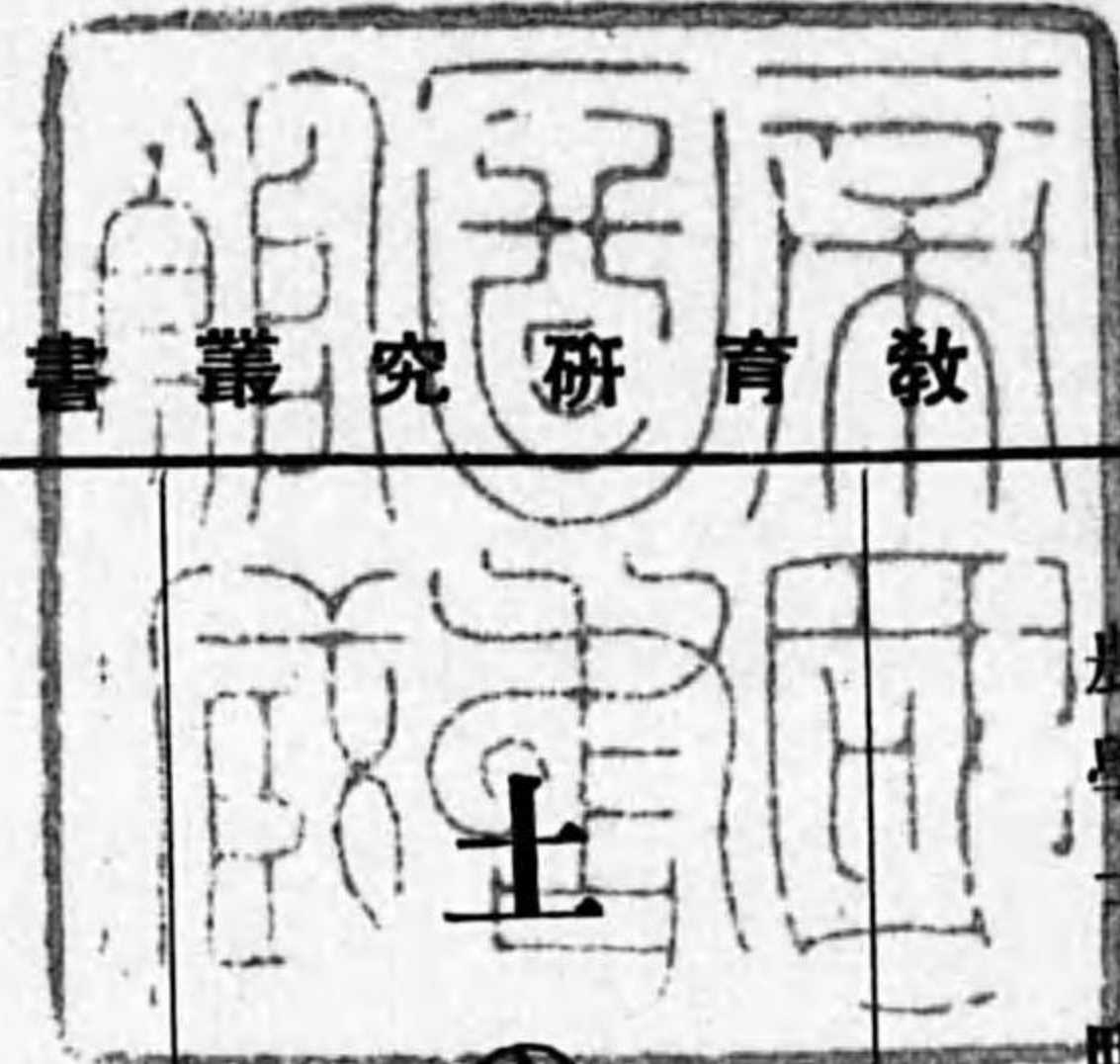
書叢究研育教

291.4
22



始





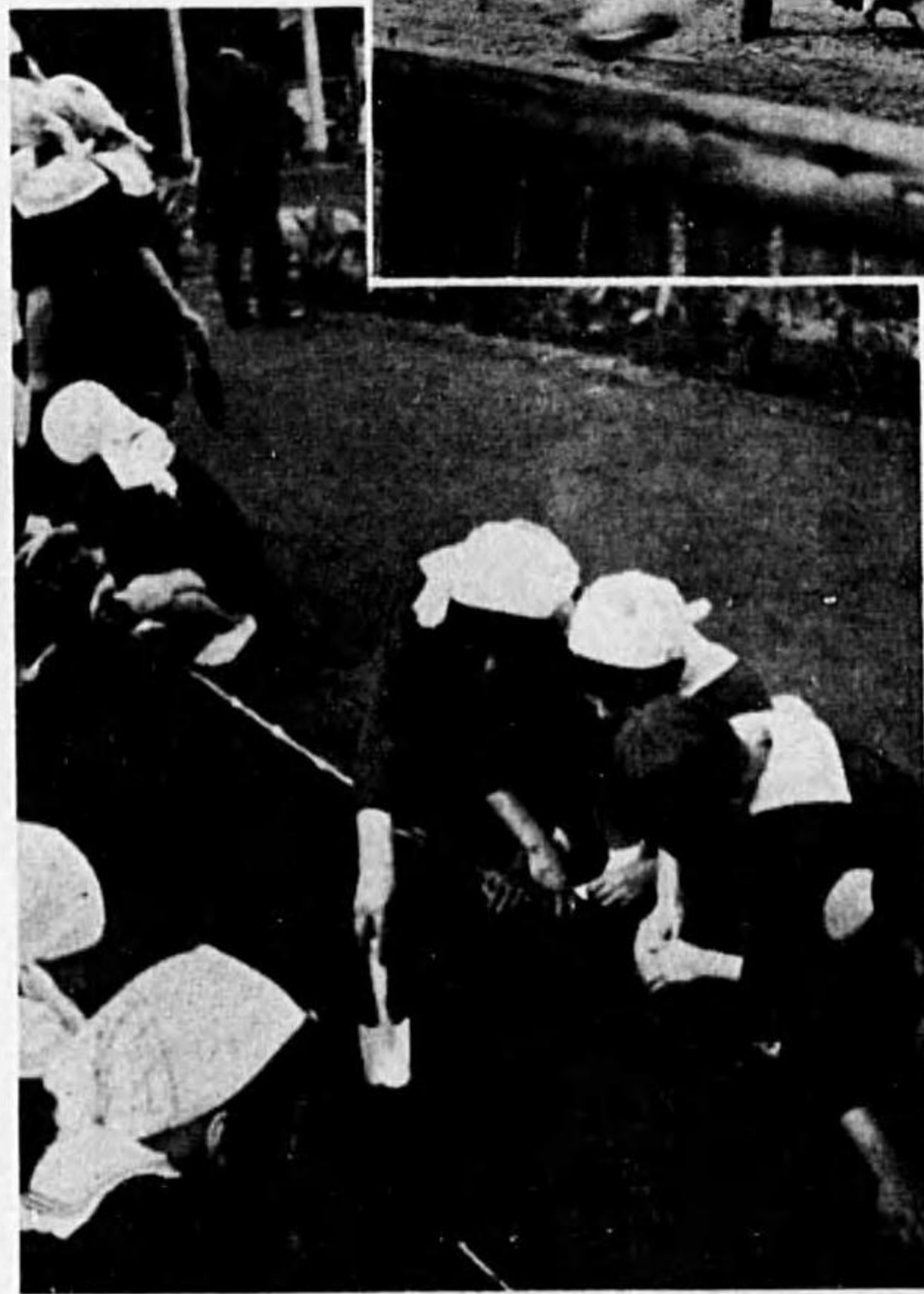
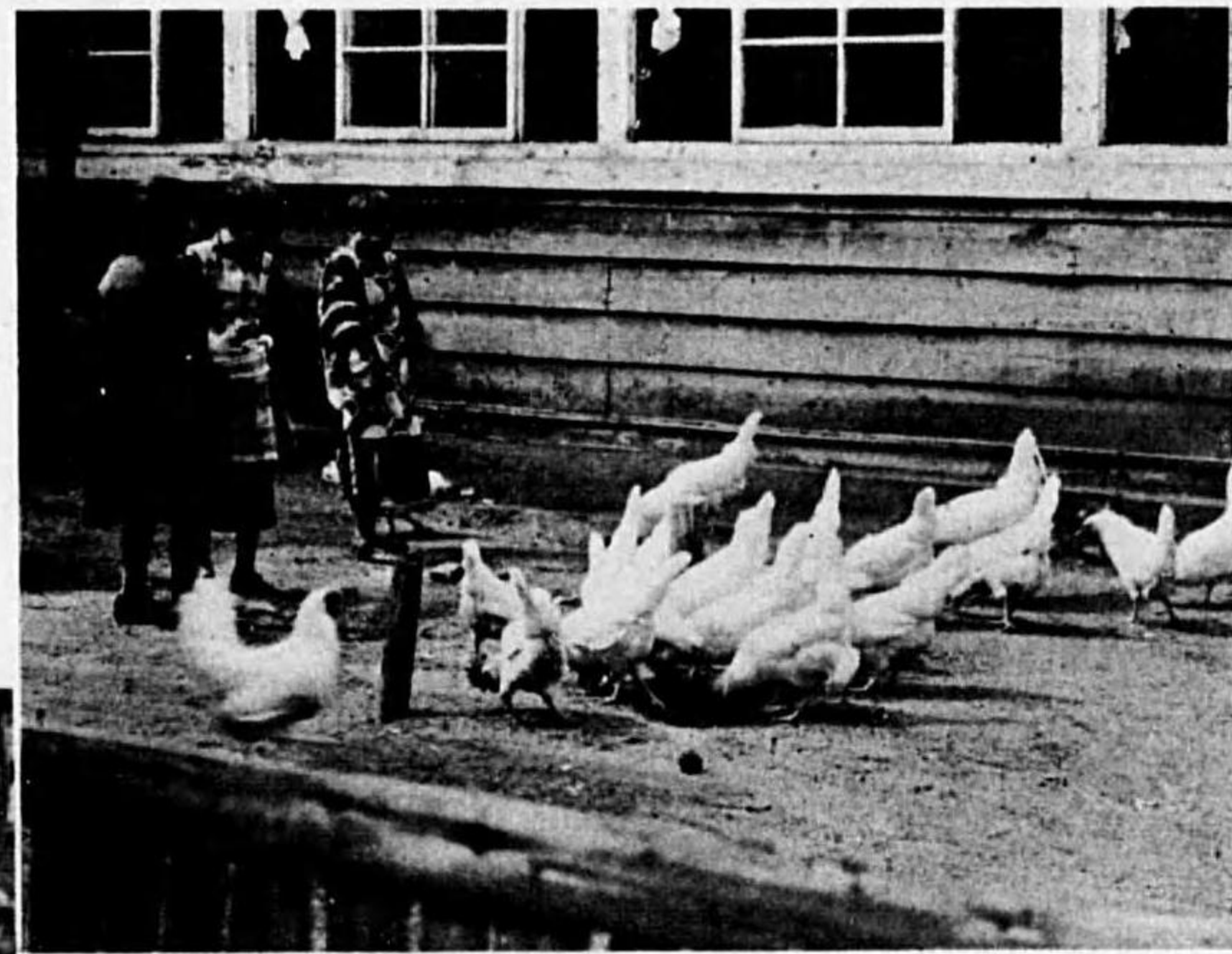
東京高等師範學校教授

農學士 野尻重雄 著

土の勞作教育

會社 藤井書店





農村教育に於ける土の勞作

(秋田縣由利郡西目村小學校)

1. 蔬菜園作業

2. 鶏の飼養

都市教育に於ける田園勞作

(東京府立女子師範學校附屬小學校)

1. 花壇の手入

2. 花草の栽培

291.4
22

序 言

輓近、我國に於ける教育に關する學術の進歩に伴つて、月に年に公にせられる教育上の著書と論文の數は極めて多く、その旺んなことは恐らく世界にその例のない所であらう。而してそれ等の出版物によつて理論家は反省の機會を得、益々研究の興味を促がされ、實際家は新しい内容と正しい方向とを指示せられて、實際教育上裨益する所が少くないことと信ずる。併し右の如き効果のあるのは、著書論文の内容が比較的によく、讀者の批判力が割合に優れて居る場合のことであつて、時としては「良書を得なければ讀まない方が却つて良い」といふ言葉の意味を強く感ぜしめられることがある。殊に我々の甚だ遺憾とする所は理論家で實際を無視して、單に觀念の遊戲に終るか又は蛇足をそへて迂遠の謗を免れ得ないものがあり、實際家で理論を疎外するか又は一面的な理論に捉はれるもの或は事實を正視しないものの少くないことである。

右の如き事情を顧みて、比較的良い著書を提供して日本の教育改善に對して多少の貢獻

をしようといふ念頭の下に、此度、藤井書店主の乞を容れて「教育研究叢書」の刊行の企を援助することを諾したのである。而して本叢書の監輯に當つては理論と實際との協力といふ所に着眼點をおくのである。即ち、理論家の立言は實際に即して、教育理論の進歩に資し、實際家の所論は理論に導かれて、教育實際の向上を促がす様にと努力するつもりである。幸に此の舉に賛成して執筆を快諾せられた方々は皆それ／＼の方面に於ける權威者であつて、十分に我等の企圖の實現を期待し得ることは監輯者としての私の最も欣幸として大に感謝するところである。

尙、本叢書の卷數は最後には恐らくは壹百卷に達するであらうが、その收める所は教育理論に關するもの、教育心理に關するもの、教科による教育に關するものから經營法に關するもの等に至るまで、苟くも教育の改善上必要なと考へられるものは悉く之を網羅して、縦横、上下、あらゆる觀點からの論述を公にするつもりであつて、これが完成の上は一大教育百科全書の壯觀を呈するであらうと信ずる。而して今までの處で、執筆者の定まつて居るのは僅か二十種に過ぎないが、今後、教育思潮の進歩と教育實際の動向とを省察しつ

つ徐ろに問題と著者を選んで順次發表するつもりである。幸に大方の後援によつて、所期の目的を達し得る様にと祈る次第である。

教育研究叢書第一冊の刊行に當つて

昭和十年九月十五日

田中 寛一 識す

序 文

本書は現行國民教育に於て清淨なる野外の陽光の下に汗を流す「土の勞作」の教育的價値と意義を強調し、之が勞作教育上の地位を検討して其の指導原理と實踐方法の究明を企圖せしものである。

教育一般原理としての全教科に互る勞作教育の高調と共に、大自然の中に汗の勤勞に依つて兒童心身の鍛鍊教育を行ふ土の勞作の價値は、將に我國現下の教育實踐として國家將來の難局に處する健全なる國民の涵養上、最も高く評價されるべきものであり、非常時局を擔當する國民教育として誠に相應しきものである。

而して斯かる教育の效果に對する輿論は既に決して居り、現に此の教育に對する具眼の士は農村教育としても、都市教育に於ても、熱烈なる熱意と、着實なる實踐とを以て之が実績の見るべき活例が多々見出される。筆者は斯かる教育の發展を國家の爲に心から期念

すると共に之が現在小學校必須正科として法規上規定せられると否とを問はず、全國的な實踐を熱望するや切なるものがある。

筆者は先に創設途上にありし中學校作業科教育に關係を持ち過般之を主題として「作業科教育の指導原理」を著して、普通教育に於ける作業の價值、園藝作業の効果を究明するに及んで、斯かる教育の効果を更に一層徹底せしむる爲には、其の基礎教育であり、國民大衆の萌芽期に於ける基本陶冶を擔當する小學校に於て廣く實施せられるに非ざれば、國家的大なる効果を發揮し得ざる所以を深く確信するに至つた。

本書は實に著者の斯かる切實なる欲求のもとになれる小著であつて、單なる理論的展開を事とせるもので無く、遍く實踐の促進を主なる念願として公刊せるものである。而して筆者自らも學生と共に地下足袋姿で鋤を持ち實地土の勞作を貧弱乍らも體驗し經驗を積みつゝあるもので、只勞作教育を論じ勤勞教育を理論的に究明するを專攻とせるものではない。随つて本書にして充分其の意を盡さず且理論上幾多の批正を仰ぐべき點ありとすれば、斯かる著者自身の立場の持つ弱點であり、且又體驗の未だ充分ならざる非才の然らし

むる所以であるとして恥入らざるを得ないところである。

加ふるに本書は極めて短時日に於て之を纏める必要に迫られし爲め、推敲意の如くならず、且又講演原稿の修正加筆せしものを用ひ、近著「作業科教育の指導原理」中之に共通する部分を修正引用せし爲論述に多少重複を見るも、却つて筆者の意を強める所以として之を認用するところがあつた。大方諸先學並に實際家諸賢の御垂教を仰ぎ度き次第である。

終に臨み、本書原稿整理上に多大の勞を惜まれ無かつた本間三郎君に、深甚の謝意を表す。

昭和十二年九月

著 者

土の勞作教育目次

卷頭の言葉	……………	(一九)
第一章 「土の勞作」の本質と教育的價值	……………	一
一、生産的	……………	一
二、自發活動	……………	五
三、協同勞作	……………	七
四、體育的	……………	一〇
五、自然教育	……………	二
六、鍛練的	……………	四
七、郷土的勞作	……………	五
第二章 勞作教育思潮に於ける「土の勞作」の地位	……………	一八

第一節 勞作教育の意義……………一八

一、教育原理としての勞作教育……………一八

二、勞作教育思潮の種類……………二二

三、勞作教育思想の指標の變遷……………二七

四、現代教育に於ける勞作教育の任務……………三〇

第二節 「土の勞作」の陶冶價值……………三三

一、身體的勞作の價值……………三三

二、土の勞作と性格陶冶……………三四

三、土の勞作と經濟的陶冶……………三四

四、土の勞作と道德的陶冶……………三四

五、土の勞作と情操陶冶……………四八

第三章 勞作教育手段としての「手工」と「土の勞作」の比較……………五〇

第一節 沿革上の考察……………五〇

第二節 「土の勞作」と「手工」の陶冶特質の比較……………五九

一、生産性……………五九

二、筋肉活動……………六〇

三、意志陶冶……………六〇

四、品性陶冶……………六〇

五、體育的効果……………六〇

六、知的陶冶……………七〇

第四章 新教育運動と「土の勞作」の使命……………七三

第一節 獨逸に於ける土の勞作による教育運動……………七三

一、リートの田園塾の教育……………七三

二、ハインの園藝勞作學校……………七六

三、ナチスの國家勞働奉仕……………八〇

第二節 我國の新教育運動と土の勞作の使命……………八五

- 一、農民道場教育……………八五
- 二、農村教育運動……………九〇
- 三、都市教育と田園學校……………九四

第五章 「土の勞作」内容と其の性質……………一〇〇

第一節 學校園藝の意義……………一〇〇

第二節 「土の勞作」内容の檢討……………一〇二

- A 土の勞作の技術的分類……………一〇六
- 一、土の基本作業……………一〇六
- 二、校庭作業……………一〇七
- 三、花草栽培作業……………一〇七
- 四、蔬菜栽培作業……………一〇九
- 五、果樹栽培作業……………一一一
- 六、動物飼育作業……………一一三
- 七、其他の作業……………一一四

B 土の勞作の教育的分類……………一一五

- 一、興味作業……………一一六
- 二、鍛練作業……………一一八
- 三、生産作業……………一二八
- 四、他教科との聯關作業……………一二九
- 五、利用作業並に加工作業……………一三三
- 六、奉仕作業……………一三三

第六章 「土の勞作」の指導精神……………一三三

第一節 「土の勞作」取扱上の指標……………一三五

- 一、心理的取扱……………一三五
- 二、創造的取扱……………一三六
- 三、自發的取扱……………一三九
- 四、鍛練的取扱……………一四一
- 五、協同的取扱……………一四七

第二節 「土の勞作」の指導主義……………一五〇

- 一、興味誘導主義……………一四一
- 二、鍛練重視主義……………一四一
- 三、結果重視主義……………一四二
- 四、過程尊重主義……………一四三
- 五、鍛練重視主義と興味誘導主義……………一四三
- 六、結果重視主義と過程尊重主義……………一五〇

第七章 土の勞作教育の方法……………一五六

第一節 實施組織……………一五六

第二節 作業指導上の形成……………一六〇

一、個人作業……………一六〇

二、共同作業……………一六〇

A 一齊作業……………一六一

B 分團作業……………一六一

第三節 作業目的の指示と示範と批判……………一六七

第四節 勞作成績の評價……………一七〇

第五節 勞作園の施設經營……………一七一

第八章 土の勞作教育の實際……………一七六

第一節 農村教育としての活例……………一七六

A 秋田縣由利郡西目尋常高等小學校の實際……………一七六

一、全校に土の勞作を課する動機……………一七八

二、學級團經營の實際……………一八三

三、學習團經營の實際……………一八七

四、青年學校並に一般村民への聯關……………二〇三

B 滋賀縣坂田郡六莊尋常高等小學校の實際……………二〇三

一、愛土教育の實際……………二〇六

二、實際經營と反省……………二一六

三、動物飼育作業……………二一九

第二節 都市教育としての土の勞作教育の活例……………二二五

A 東京府立女子師範學校附屬小學校田圃教場の實際……………二二五

- 一、田園教場設立の趣旨と農園經營の使命……………二五三
- 二、農園經營の實際……………二五八
- 三、將來の計畫……………二七六
- B 東京高等師範學校附屬小學校田園教場の實際……………二七七
- 一、我が校の田園教場……………二七七
- 二、田園教場とは何か……………二七九
- 三、我が校の田園教場の由來と概況……………二八〇
- 四、田園教場建築物……………二八五
- 五、田園教場の面積……………二九〇
- 六、學級園の經營……………二九三
- 七、楽しい共同園の收穫……………二九四
- 八、田園教場附近での郊外學習……………二九五
- 九、田園教場に行くときの注意書……………二九六
- 一〇、田園教場の作物概表……………三〇〇

卷頭の言葉



今更其の勤勞教育の價値や使命を説く迄もなく、何人と雖も其の偉大な教育的意義を良く熟知してゐる筈である。にも係らず實際教育の大勢は相變らざる活動そのものゝ兒童を強ひて教室に靜坐せしめて壇上から道を説き、教へ授ける傳統的教育が王座を占め、六ヶ年の國民教育は只神經のみ過敏で之を支持する體力氣力の鈎合はぬ哀れ果無き青白きインテリ少年養成の軟弱教育に終始してゐるではないか。

明治初年の東洋流の無理暗記式硬教育が新時代の歐米教育を呼吸して、合理的な兒童心理に立脚せる知識傳授の教育に導かれ、勞苦尠くして與へられること多き教育の實踐が大勢を占めるところとなつて、遂に今日の青白き國

民教育を出現してゐるのである。

それは恰かも我國自體の世界的驚異に値する近代文化の躍進に伴つて、其の昔朴訥粗野なりし少年日本の姿が、文化的洗禮を受けて青年日本として健實なる發育を遂げし反面に稍々もすれば優美と華麗の近代色に色彩れた一面を表はしてゐるのに照應してゐる。

野蠻粗暴が文化的洗禮を受けて、文化的にレハアインされることは好ましき現象ではあるが、之を通り越して優柔の姿が現出したのでは、店頭の瓦斯燈が怪物の如きネオンの幻影に置換られたよりも、鬱鬱憂慮に値する事實である。

ギボンは其の著「ローマ帝國衰亡史」に「高き文化に到達せる民族は必然的に衰亡し、敗北するものは常に其の勝利者よりも高尚且美麗である。」と述べてゐるのは歴史の最も大なる悲劇であり皮肉である。「雜草は美花よりも常

に強健である」文化は人を高尚にし美麗にするが、美しき花は見惡き頑健なる雜草に常に敗北しつゝあるではないか。

最近社會の視聽を集めつゝある國民體位の急激なる劣惡化の事實は、我國文化の急激なる躍進と反比例して我國の將來、我民族の前途に憂慮すべき重大問題をなげる。青年體格の著しき低落、各種近代的疾病の増加、平均壽命の世界的低位それにも増しての寒心事は、精神力が體格を通じて表現せられる體力たる所謂「頑張り」「持久力」或ひは「作業力」「労働支持力」が最近漸次失はれんとしつゝある事實である。

爾來この「頑張り」や「作業力」は我民族の世界に誇るべき體力的特徴であつて、假令體格短小なりと雖も此の體力的長所を發揮することに於て民族的優位性を誇示するに充分であつた。現に北支上海戦線に於ける我將士の目醒しき勳功は、一面世界無比なる我國特有の偉大なる精神力が體力的發揮を

齋せる結果であることを見ることが出来、又オリンピック競技に於て、最も持久力を要する競技種目の水泳とマラソンには我國の最も優秀なる成果を収めつゝある衆知の事實に依つても之を證して餘りがある。

然るに今や一般青年に此の誇るべき特質が、漸次失ひ去られんとする傾向が現出しつゝあるの事實は、國民教育に於ても大に反省を要すべき問題たらざるを得ない。

國民教育に土の勞作教育を強調する所以は、本書の内容が逐次之を指示するであらう如き意義を有するも、之を要言せば、我國民としての此の誇るべき作業力に富む國民體力の鍊成に資するにある。しかも室内で終日教科書を學び、壇上から教へ諭される青白き國民教育をして、陽光の下紫外線に浴し土の香を嗅ぎつゝ、人間基本の生活を體驗せしめ、黙々と作業に頑張る精神と體力を鍊磨し、無言の中に生活教育を體認せしめ、生きた修身教育を實踐

せしめるにある。そしてこの心身の鍛鍊こそ、將來、農民たらんとするものは素より商工業官吏軍人あらゆる職業に従事せんとする子弟の必須の萌芽期に於ける全人陶冶であり、廣き産本基本の鍊磨を意味する。随つて此處では青白き軟弱教育は眞黒の産業少年としての鍛鍊教育に轉化を見るに至る。

輓近我國のスポーツは一段の躍進と普及發達が見られ、之が國民體力の向上を刺戟する効尠しとせない。各學校又競つて之が獎勵に努めつゝある。然るにスポーツの躍進の近代傾向と反比例して、國民體位の劣惡化傾向が我等の前に現出してゐるのは皮肉である。體育の普及は誠に慶ぶべき現象であるが、個人的レコードの優秀のみを競ふ近代スポーツには體育としての本質上一考を要すべき點があるのではなからうか。土の勤勞教育がスポーツ獎勵のその如き熱意を持つて全國的に普及發達し、此の地味にして堅實なる教育の實績が齎されるれば、優秀レコードを持つ少年選手ともなればなる程庭の草

一本をさへ採除くを潔ぎよしとせざる少年をして、あらゆる仕事に對する苦勞を自ら進みとる少年に轉換せしめる事が可能であらう。而かも六ヶ年の此の教育の鍊磨の結果は、直ちに明日からの社會人としての業務に携るに相應しい國家産業青年たらしめるに充分である。見よ今日の教室本位の知識暗記の教育が六ヶ年の集積の後、少年の體力氣分を羸弱ならしめて社會的産業人としての其の將來を如何に暗澹たらしめてゐるかを。

現行制度には、未だ必須正科としての土の勞作の時間が規定せられてゐない。にも係らず過日義務教育延長に伴ふ内容改善委員會では、之に手工を綜合して作業科とし全學年必須を認め、巷間に傳へられる教育改善案は、何れも斯かる教育の重要性を強調してゐる。輿論は既に決してゐる。のみならず夙に斯かる教育の價值に着眼し、熱烈なる熱意を持つて既に全學年に一定時數の時間を配し之が實績の見るべきものが全國的に多く輩出してゐる。本書

第八章は其の代表事例を如實に示してゐる。

然るに尙現代の都市教育に於ては、恰かも互に東洋一を争はんとするかの如き大工場と見紛ふ偉風堂々たる校舍を持ち學校々庭をさへ、セメントで敷き固めて、土の香はおろか、緑の雜草一本の姿さへ見るを得ない至れり盡せりの近代施設の學校工場の中に人間教育が實踐せられてゐるの姿は誠に偉觀である。將來土の生活から離れて都會人たらんとする子弟なればこそ、人間生活のふるさとであり、兒童本性に立脚せる懐しき土の生活を味はすことを人間教育として切實に強調されねばならぬ筈である。農村に於ても、村の生活が今や危窮の淵に瀕しつゝあるに係らず、村の學校の堂々たる洋風の校堂が聳へ、中に美事なピアノが安置せられてゐて、村の生活それ自體であり、農民性格の練成それ自身たる土の勞作道場たるべき農園は見る影もなき姿に追ひやられ、而も壇上から勤勞を説き、愛土精神を強調してゐるではないか。

歐米に學び、歐米文化に依つて教へられた我日本民族の將來を擔當せしむべき今日の國民教育は今や自らの本質に立脚し、大地にしつかり根ざせる教育の實踐に一大轉換を必要とする秋ではなからうか。刻下の支那事變は國民に一致協力以て民族的正義の爲めに堂々と苦難を克服し、如何なる不可能事をも排して決然民族的壓力を發揮すべきである。全國民は現に旺盛と起つてゐる。國民教育の動向も此の決死的努力に等しき熱意を以て民族將來の發展の爲に捨身の努力を捧ぐべき秋である。

現代教育の革新は、もう理論探究に憂身をやつす時では無い。流行色が鼠から茶に變る様に流行教育思潮が次から次へと送迎せられて、今や教育理論は街頭に飽和してゐる。實際教育が足を離れて常に天空を臨んでゐたのでは危険此の上も無い。眼を轉じて足下を眺め、大地にドッシリ立脚して恰も廣野を耕す心にも似た強靱にして着々捨身の實踐に邁進する實際教育の壓力こ

そ、現下最も切實に要求さるべきものであらう。

「不可能なことが要求されて、始めて壓力の發揮が期待出来る」と言つたジョンステュワード・ミルの言葉は、土の勞作教育の指標の上に、現代實際國民教育者の前途に、果又我民族發展の途上に與へられた將に味ふべき言葉でなければならぬ。

第一章 「土の勞作」の本質と教育的價值

土の勞作の本質は之を教育上の見地に於て眺めると否とに依つて自ら意義を異にする。

本書の課題は謂ふ迄も無く、土の勞作を教育上就中、國民教育上に考察し、其の價值を検

討するにある。斯かる意圖に對する前提として一應土の勞作自身の本質を實體的立場に於

て眺め、其の一般的教育價值を考案し置くことは極めて必要である。

生 産 的

土の勞作は、自然物としての土に働きかけて、人間生活に必須な生活基本の資料を獲得する心身の活動である。自然はその儘の姿に於いては單なる自然であつて、人生には縁無

き無價値の存在であるけれども、人がこの自然に働きかけ之を利用することに依つて、自

然は人生にとつて極めて重要な價值的對象となる。随つて土を對象としての勞作は、自

然を人間の力に依つて價值的に採り擧げる一つの目的的活動と見ることが出来る。土を對

象として之に働く自然力を最も合理的に利用して人生に必須の生活資料の生産を計る所謂土の勞作活動の最も進歩せる形態は、謂ふ迄も無く今日の農業である。

今日我々が生産業と稱してゐるものは農業と工業のそれであつて、是等の生産活動の本質には各々、特異性が存在してゐる。即ち農業は最も根元的な生産の特質を有してゐるもので、之に用ひられる生産材料は土とか肥料とか種子とかのそれ自體としては人生にとつて、何等價値なきものを對象とし、之に人間力が働きかけて初めて經濟的價値を創造し獲得する生産活動を稱する。然るに工業に於いては、その生産に用ひられる粗材は木材とか鐵板とかのそれ自體としても既に何等かの價値を有するものを用ひて之に人力を働かせその價値をより増進すると云ふ生産性を有してゐる。而して工業生産に要する原料は多く農業生産に依つて提供せられる。従つて、農業生産は工業生産のそれに比して遙かに根源的なる生産の特質を持ち、之を原始的生産と呼んでゐるのもこれが爲めである。斯くの如く今日の生産業の特質より見ても、土の勞作に依る農業生産は人間生活にとつては、實に本源的な生産形態と云ふことが出来る。而して人間生活の生活様式の發展はフリードリッ

ヒ・リスト (Friedrich List) の示せるところに依つて一般に熟知せられてゐる如く、人間最古の生活階段は狩獵生活、漁撈生活を行ひつゝあつた草昧時代 (Wilder Zustand) より遊牧時代 (Hirtenstand) を經て、農耕時代 (Agrikulturstand) に進み農耕時代は更に進展して農工時代 (Agrikultur-Manufaktur-Handelstand) を現出し、これが今日に及んで農工商時代として人間としての生活を開始するに至つたのは、山野河海に自然物を漁つた原始生活としての草昧時代から、集團的社會生活を得た定着農耕時代にその根元を發してゐる。従つて農耕生活、土の勞作生活は人間最古の生活形態と見ることが出来るのである。而して人間文化の最も古き國程その農耕時代の起源は古きものとされてゐる程であつて、農耕生活は時代の文化を産み、文化は更に進んだ農耕生活を産みし如き密接なる關係のもとに人間文化の發展に即して農耕生活も亦進展を見て今日に及んでゐるのである。

以上見し如く土の勞作は、人類文化の起源と共に發展を見た生活必須資料の生産を目的とする一つの勞作活動に外ならない。けれども之は土の勞作本來の意義であつて、本書の

教育企圖する上に於ける生産的勞作には自ら教育的に見た意義を持たなくてはならぬ。教育上に於ける土の勞作の生産の意義に就ては普通二つの意味を持つてゐる。その一つは今迄述べて來つた如き、經濟的價値の増進を意味し、他は人格價値の創造を意味してゐる。

教育上に於ける生産の意味を人間生活に對する經濟的價値の増進と見るならば、その指導の重點は寧ろ生産技術に置かれ、之を後者の如く人格の創造と云ふ様に解すれば、生産的活動や體驗を通じて人間自體の人格を高めることに重點が置かれねばならぬ。而して教育上に於ける生産を、經濟的價値の増進の意味に解するの立場は、多くは職業教育に於てであり、之を人格價値の創造と解するのは、普通教育に於いて採られてゐる。然るに現在の普通教育の革新に際して、大いに考慮を要する點は、一般的陶冶を目的とする全人的な教育である筈の普通教育に在來の觀念的教説主義による教育を排して新しき國民精神教育の強調を必要とすると共に、他面生産的經濟的陶冶に關する教育が重視されねばならぬ。この點に鑑みても、普通教育に於ける經濟的價値を重視する生産教育を程度に應じて採用することは極めて必要である。シュプランガーは職業陶冶を通じて充分に一般的陶冶の價

値ある所以を説いてゐる。

以上の記述に依つて知られる如く普通教育に於ける土の勞作の生産の意義は、其の勞作を通じて人格價値の創造に資し、性格陶冶を行ふと言ふ意味に重要な本質的價値を有するのみならず、經濟的價値の獲得を目指す生活教育としても亦輕視すべからざる意義を有するものと見なければならぬ。斯くて土の勞作は、精神的陶冶と物質的陶冶の兩面を擔當することが出来る有用なる全人的陶冶價値を有するものであると言ひ得られるのである。

二、自發活動

土を對象として生産物の獲得を目的とする土の勞作は、その活動自體が極めて少年の自發的活動に即してゐるものである。兒童は、云ふ迄もなく自然の中の自由な遊戯を好むものであつて、原始時代の人類が山野を馳驅して自然物を獲得せる我々祖先の原始生活の縮圖にも似たものが少年時代の心理に内在してゐる。然しカントの言へる如く「人間のみが働く動物である」であるから、遊戯の世界に生きる少年を其の儘に放置しては人たり得ないのである。

遊戯の世界の兒童を作業に導き、働く世界に誘導することこそ、人間教育の第一歩である。されば斯くの如く自然の自發的活動そのものを好む少年に對して、其の心理に合致せる土の自然勞作を持ち來たつて、之を以て、勞作世界に導き勤勞的な各種の陶冶を行ふことは、教育上の効果は甚大である。

謂ふ迄も無く土の勞作は單に活動の爲の活動をなさしめるのではなく、此處に一定の目的を持った目的的な活動が、その本質であつて、單に活動の爲の活動と云ふならば、それは全く遊戯と異ならざるものとなる。土の勞作と遊戯とはその本質を異にしてゐるものであつて、勞作には常に一定の目標が存在し、これを遂行する爲に努力的活動がなされる。この努力的活動の結果が何等かの形で勞作成果として外部に表現せられる。

一般に勞作活動の形式を見れば、先づ第一に「勞作課題の設定」が行はれ、次にこの課題の遂行の爲めに最も合理的なる「勞作手段の選擇」がなされる。そして此の手段を用ひて「課題達成の活動」が實踐せられる。斯くの如く勞作活動の形式は一つの課題達成の爲の或は目的遂行の爲の、一つの努力的活動と見ることが出来るが故に、勞作實踐の過程に

於いては、その目的に束縛せられて勞作の遂行がなされ、此處に意志の緊張即ち努力が結果する。この意志の緊張は、勞作間に於ける各種の慾望衝動の發動を抑制し統制して、初めて勞作の結果が表現せられるのであるからこの間に陶冶される努力的活動即ち意志の緊張が勞作過程に於ける意志教育、或は又性格陶冶の教育として偉大な價値を發揮するものであつて、勞作教育が意志教育や人格教育と相提携するのは此の點を指してゐるのである。而して勞作の内的體驗は、之を度重ねる事に依つて深化し發展して、遂に之を外部に表現せんとする意慾を生ずるものである。勤勞愛好の精神と稱するものは、斯くの如き體驗の修練に伴ふ自發的な態度を指示するものと云ふ事が出来る。斯かる態度こそは又實に人格發展の基調を爲すものであることは謂ふ迄も無い。

少年心理に最も合致せる自發的勞作たる土の勞作は又實に勞作活動の一形式として敍上の如き人格教育上の重大なる使命達成の本質をも有するものと見られる。

三、協同勞作

土の勞作たる農藝自然作業は、その本質から見れば極めて協同勞作的價値を持つてゐる。

言ふ迄もなく農藝勞作の對象は主として自然及び土地である。然るに工業勞作に於いてはその主なる生産對象は物(財貨)であり人(勞働)であつて、自然や土地は勞作對象としては極めて價値が少ない。斯くの如く、物と人を生産の主なる對象とする工業勞作に於いては、人の力即ち勞働の價値や個人の財力がその生産力を支配する。換言すれば、工業生産には個人主義的努力が、その生産結果に重大なる關係を持つものであるから、個人主義的優勝劣敗の法則が、社會的優劣の地位を決定する。然るに、土の生産に於いては、個人的な努力は寧ろ自然の偉大なる力に依つて大なる制約を受ける。換言すれば、個人主義的努力は、自然の威力に依つて抑制せられる。それ故、個人主義的優勝劣敗の法則は、土の勞作社會に於いては、必ずしも本質的な指導精神ではない。寧ろ、偉大なる自然の前に個々人が、相協同相聯携して、協力に依つて自然に對する所に偉大な効果が發揮せられる。之が爲土の勞作の實踐には隣人相助け隣保相助による相互扶助的な精神が勞作自體の本質より發揮せしめられる。然るに工業勞作の社會即ち都市社會の發展は、多くは此の個人主義的指導原理に立脚して來たものである。

之に反し土の勞作に依る生産社會たる農村社會は、協同性原理に依り支持せられてゐるもので、都市社會の本質を利益社會(Gesellschaft)とし、農村社會を協同社會(Gemeinschaft)と稱し一は個人主義、他は協同主義を以て其の特質と見てゐるのも之が爲である。都市民の心理が進歩的、活動的であり、農村人の心理が保守的、樂天的、あきらめ主義的傾向を持つてゐると謂はれるのも、同じ民族よりなる兩社會が、以上の如き社會的特質に基づいて培はれた心理的影響と見ることが出來よう。

以上の如く、土の勞作の本質は、元來が協同主義的のものであり、協同主義的原理に依りて、發展を見るべき本質を持つものである。尤も最近の農村社會と雖ども其の實際は個人主義的な要素が多分に導入せられつゝあるのを見るけれども、而も尙相互扶助的協同の指導原理に立脚しなくしては、自然や土地を對象として、有機的生產を擧げる土の勞作の遂行は本質を失するものと思はれる。今日の都市と雖も單なる個人主義に於ては行詰りを來すことは知明の理である。されば、斯くの如き本質を有する土の勞作を、教育上に採用し之に依り今日の教育上最も重要な價値を持つ、協同精神の陶冶に資する事は極めて必要で

ある。随つて之が實踐に際しても其の本質的價値を發揮せしむべく「協同作業」を重視し此の作業の體驗を通じて、協同の一員としての社會的精神を養成し、以て社會的國家的協同精神の陶冶に資すべき好適の陶冶材と謂へるであらう。

四、體 育 的

土の勞作は、自然の中にあつて陽光を浴びつゝ土に親しむ活動であるから、それ自體極めて體育的價値を持つ。斯かる點より見ても、室内勞作を中心とする手工の比ではない。殊に土に生れ、自然の中に生育を見た人類が、土を離れ、自然に叛く現代生活を營み、自らのあらゆる力を用ひて作り出せる所謂文化生活のコンクリートの陽影に極めて不健康な生活を持たねばならぬ運命の矛盾をして、土の勞作は自然に還らしめる唯一の途であり、人間本性のふるさとを思ふ貴き姿である。

土の勞作は、かゝる體育的價値を持つてゐるものであるけれども、之はあく迄も體育的價値で體育そのものでは決してない。體育は云ふ迄もなく身體各部の均齊なる發育と健康の維持増進を圖ると言ふ独自の使命を有してゐる。然るに、土の勞作は、勞作課題の達成

を目的として行ふ身體的精神的活動であるから、従つて時には偏した肉體的活動の持續を餘儀無くする場合も在り得る。然し乍ら、斯くの如き活動こそは、我々人間社會のみが持つ勤勞に對する陶冶を意味し、之に耐へ得る人間性を陶冶することに、重大な任務が存在してゐるのである。尤も學校教育の一部として、取り入れられた土の勞作に於いては、非體育的に互る部分は出来る限り排除すべきであることは云ふ迄もなく、スポーツで鍛へられ體操で練れた兒童が、藁すべ一本をも、自ら拾ふ事を欲しない態度をして之を喜び進んで自發的に行はしむるが如き身體的精神的活動の陶冶を目的とするのが、土の勞作の使命であると謂へる。

斯くの如く、土の勞作は體育と異なつた陶冶目的を有してゐて、體育そのものでないが、勞作自體には大なる體育的價値が隨伴する體育的勞作たる事は他言を要しないところである。

五、自 然 教 育

土の勞作は一つの有益なる理科教育、自然教育と云ふことが出来る。それは此の勞作が

自然に働きかけて價値を創造することを目的とする活動であるから、自らその對象とする自然を極めてよく熟視せねばならぬ。即ち科學的なる立場に於いて、自然を觀察し研究せねばならぬのである。自然を科學的に觀察し研究せんとする教育は、今日の理科教育に於ける主なる使命であるが、その理科教育たるや、多くは生きた自然、實際の自然から著しく遠ざかつてゐて寧ろ室内に於いて自然や自然現象を眺め、甚しきは書物に依る理科教育が實踐せられてゐる。

然るに土の勞作は、自然を側面より眺め第三者として熟視するに非ずして自らを自然の中に置き、之に没入して自發的に自然を體驗し、而も生きた自然の姿を自然の力に基いて利用せんとする努力であるから、自然は單なる觀念的のものではなくして、生氣ある具體的なものとして把握され體驗せられる。此の點に於いて土の勞作は生きた自然教育的な價値、正しき理科教育的な意味を持つてゐる。

従來の理科教育改善に對する大きな叫びとして口を開けば何人と雖ども書物を離れて實物教育の必要を説き、實驗觀察の重視を説く。

けれども之等の努力は殆ど教室内に於ける施設を考へ、備品標本の完備を考へるに急に於いて、學校環境としての自然を如何に理科的に施設し、之を理科的に生かすべきやの努力を缺いてゐる。随つて、自然教育の改善が其の叫びの如く實物に接し、實驗觀察を實施するとしても、之が教室内で行はれる限り結局自然の中の生きた理科教育より遠ざかり、眞の自然教育の本質は著しく失はれ勝となる。

従つて今日の理科教育の努力すべき點は寧ろ學校環境や其の自然を自然教育や理科教育施設として生かすことにあると考へる。斯かる努力も指導者と兒童の協同勞作に依つて完備を計ることが望ましく、指導者にして努力を惜む者に非ざれば、初等理科教材中にある、動植物教材の如きは、學校内の空地庭園花壇等を利用して充分に生きた姿の教材を取揃へることが可能であると考へる。

此處に自ら汗して種子を蒔き、其の發芽状態を觀察し、其の生育状態を見、花を調べ、根を理科的に觀察することが出來、花に集ふ蜜蜂の活動状況等も其の間に觀察せられる。斯くて自然の中の理科教育は土の勞作と有機的に結合することに於て、初めて生きた成果

を収めることが出来る。理科教育の勞作教育は決して教室内の死せる標本の觀察や、單なる一片の花の實驗を強ふることではなく、否寧ろ、自然の中の土の勞作の中にこそ生きた理科教育自身の勞作教育が存在してゐることが知られる。

六、鍛錬的

野外の陽光の下に肉體的精神的全人活動を行ふ土の勞作は、心身の鍛錬を行ふに最も好適したものである。既述の如く勞作は一定の目的達成の爲めの心身の努力的活動そのものである。随つて目的に束縛せられ、結果の完成に向けられて爲される意思の緊張たる努力の過程は、精神的にも肉體的には大なる鍛錬的價値を發揮する。而して、それが勞作たる限り、何れの種目たるを問はず鍛錬的價値を有することは言ふ迄も無いが、其の程度は量的に於ても質的に於ても勞作自體の種目に依つて多少異なることは言ふ迄も無い。例へば開墾に於ける全身的活動、或は又整地作業のその如きも、絶えず大なる筋肉の變化なき持續的活動を必要とする點に於いて、量的に鍛錬的性質を有するものと見られ、種を蒔く播種作業、或は苗を移し植える移植作業の如き、極めて細密にして精確緻密なる手の活動

と、意志の緊張を必要とする作業に於ては質的に鍛錬的價値を持つ。斯くの如く土の勞作は、全身的鍛錬、心身の量的質的鍛錬陶冶に資する本質を持つが故に、これを以て教育的に生かし、その價値を發揮せしむる事は蓋し現代教育の通弊と見られる青白きインテリ少年養成の軟弱教育に對する一大革正に資することが出来る。

併し同じ全身的鍛錬を行ふ目的の下に、現に競技就中スポーツが存在してゐる。スポーツに於ける心身の鍛錬の價値は形式的には、土の勞作に優るとも劣るものでないであらうが、スポーツに於ける實質的活動の目的は、レコードを高めることに偏し易く心身の陶冶は第二義的になり勝である。然るに土の勞作は、一定の生産的價値の創造を目的とする心身の自發活動に外ならぬものであつて、この點に於いてスポーツと土の勞作とは其の陶冶價値に大なる相違のあることが認められる。ケルンシュンスタイナーはスポーツに於いては、鍛錬價値を有するも、勞作に於けるが如き陶冶價値は見出し得ないと稱してゐるのも此點を指稱してゐるものと思はれる。

七、郷土的勞作

土や自然を對象として生産を行ふ土の勞作は、著しく自然的氣候的條件に制約されるのが本質的特色である。この自然的制約度は、時に人爲的には如何ともなし能はない程度の大なる力の下に規定する。従つて土の勞作の實踐には、地方的郷土的條件を無視しては不可能に近い。この點工業生産に於ける本質たる機械勞作のそれが、殆んど自然的制約を無視して生産遂行がなされ得るものと大なる相違が横つてゐる。従つて土の勞作に於いては、地方の自然的條件に立脚し、郷土の環境に特色づけられた郷土的特殊性が生まれる。例へば關東農業と東北農業は著しき相違を來たし、九州の農藝と北海道農藝には更に著しき特殊性が表はれ、同縣内に於ても山一つ越すことに於て、土質、氣溫、日照、雨量等の自然的條件の相違は直ちに土の勞作の方法上の相違を來すことは一般に良く熟知せられてゐる事實である。故に土の勞作は先づ郷土的地方的に立脚せなければ不可である。

斯かる意味に於いて、土の勞作は、先づ郷土や自然の認識に出發し、これを利用し、善用することに依つてその結果、より大なる郷土的文化的生産を擧げること努力が向けられねばならぬ。郷土教育が郷土に教養の出發點を求め、郷土の自然や文化を教育上に採り

擧げ、遂に郷土に歸せしむることを以て、その指標としてゐる點を考へ併すれば、土の勞作は、郷土的認識と郷土體驗を賦與するものとして、誠に有效なる郷土教育であり、同時にその勞作過程の陶冶が、郷土更生又はその再構成に對する心身の偉大なる陶冶に資する事が可能である。

第二章 勞作教育思潮に於ける「土の勞作」の地位

第一節 勞作教育の意義

一、教育原理としての勞作教育

現代教育思潮の中で、最も大なる地位を占める勞作教育思潮は、教育全般に関する指導原理を説く一思潮であつて、教育の目的に於いても、方法に於いても、勞作を重視尊重し之によつて従來の教育を改善せんとする一つの原理的主張に外ならぬ。従つて、此の思潮の下にあつては、全教育全教科が、この原理に依つて、支持されねばならぬものであるから、一教科としての勞作教授の實踐を以て、直ちに勞作教育と見することは不可である。勞作教育が斯く教育の目的原理方法原理としての主張であり、全教科に通ずる一般的原理の主張であり、同時にこの主張は従來の教科の取扱ひに對して、一つの革新を與へんとする叫びである。然らば勞作教育思潮とは如何なる主張を持つものであらうか、之を極めて平

易な一般的な言葉を以て表現するならば、『教育上に於ける身體的精神的勞作を尊重して自發的創造性を重視し、性格陶冶を行ふ教育的主張である』と云ふことが出來やう。

而して斯くの如き主張の發生には、歴史的社會的な根據を有するもので、其の直接的な動機は従來のヘルバルト式教育に依る主知的機械的注入的受動的教育に對する反動として生れ見でしもので、現に十九世紀末より二十世紀に於ける教育革新運動は、直接にか間接にか實にこの反ヘルバルト教育運動と見ることが出来る。勞作教育は、この中の最も重要なもの一と見てよいものである。勞作教育が従來のヘルバルト式教育を指して書物に依る知的詰込式教育とし、之を學習學校 (Lehrn schule) と名づけて退け、今後の教育は自發的創造的兒童中心の勞作學校 (arbeit schule) でなければならぬとする。従來の教育に於いては、教師が教科書又は口述に依つて前代又は現代の文化財 (教材は凡て文化財である) を生徒に傳授することを以てその目的として行はれた。併し人間の文化は、不斷の進歩を來たし、人類も亦永遠に新文化の創造發展を要求する以上、將來の社會に生活せんとする少年に對して、唯單にその時代の文化財を其の儘傳授するのみでは満足すべきでなく、

最も重要な點は、文化を産み出し之を創造する過程を會得せしむることである。而して文化の創造過程を會得せしむることは、唯文化をその儘學ばしめ授けることではなくして、それが如何に創造されたかの過程即ち文化創造の過程を體驗を通じて會得せしむることが眞に知らしめる事であり、斯くすることに於いて、兒童は今日の文化を眞に理解すると共に、同時に將來の新文化の創造に對する一つの力を持つことが出来るのである。勞作教育は、此の様に過去の知的傳授の教育に對しては之を排撃し、文化創造の體驗教育を主張し、勞作の教育上に於ける重要性を主張する。

斯くの如き文化創造過程の體驗を力説する學説は、既に一般に知られてゐる如く「文化教育學」の名のもとに理解せられてゐる所であつて、勞作教育は此の考へを取り上げ此の思想を包含して自らの思潮を基礎付けしものである。それ故に、勞作教育に依る學習は一面に「創造的學習」そのものであつて、教師の主導的立場を排して、生徒の自發的な創造的態度を陶冶せんとする主張に外ならぬ。斯くてこそ智的教育が體驗教育へ、授けた教育が力の教育に轉換を見るに至るものである。

次に勞作教育は、舊來の教育に於ける教師の主動的立場を排して、兒童の自發的活動を尊重する。此自發的活動に依つて、兒童は自ら進んで知識技能の獲得に努力する。斯くの如き所謂自發的學習にあつては、自らが問題を提出し、課題を設定して之に對して、自らが解決に當らんとする學習形態を尊重する。そして學習をして常に生徒の自發的意志決定的態度に於て行はんことを欲する。勞作教育に於ける特有學習形式と言はれてゐる生徒同志の「自由討議」を重視してゐる所以も此處にあるのである。

斯くの如く教育上に於ける自發活動の尊重の考へは既に自學自習主義の學習として一般に流布されてゐる一つの學習形式がそれであつて、勞作教育は此の自學自習主義の教育と相聯關し此の精神を採用して舊來の教育を改めんことを欲する。元來勞作と稱するのは一つの目的に向つて爲される自發的心身の活動の一系列であるから、兒童が勞作活動を行ふ限りその間に發生する各種の慾望衝動を目的達成の意志的緊張に依つて制御し、問題解決の爲めに全能力を發揮することとなる。此處に兒童自身の意志の鍛鍊、全能力の發揮即ち自我の展開が結果し、此の事に依つては全人的陶冶が爲され自發的自己決定的なる人格の

向上に資することが出来得るものである。教育上に於ける労作の重視尊重は斯かる意味に於て全人陶冶を意味し人格陶冶、性格陶冶上の價值大なるものが存在するのである。而して労作教育は此の自發的學習に於いて、個人主義的學習を排して、協同的學習を尊重し、協同精神の下に於ける協同勞作を重視し、單なる個人としての勞作完成を企圖せず、全體の中の個人、社會の中の一個人としての勞作陶冶を企圖するもので、勞作教育に於ける協同的勞作は此の學習に於いて、最も尊重重視されねばならぬ點ある。

勞作教育の企圖する指標は一にして盡きるものではないが之を要約すれば、教育一般又は教科全般に關する從來の主知的受動的學習を排して、教科全般を通じて自發的創造力陶冶の教育を実施せんとする一つの兒童中心の發動的勞作教育思潮であると云ふことが出来る。それ故、(1)書物より勞作へ、(2)主知主義より主意主義、(3)受動的より自發的へ、(4)知識より力へ、(5)單獨學習より協同學習へを主張する、教育全般に通ずる原理的主張と見ることが出来る。

二、勞作教育思潮の分類

以上は現代教育界の最も有力なる思潮としての勞作教育の主張の概要を述べしものに過ぎないが、教育上に勞作を尊重重視せよと云ふ勞作教育の立場は、必ずしも一定せるものではなくして、その間に種々なる主張上の差異が見出され、此處に各種の勞作教育思潮の存在が認められる。それは教育上に勞作を尊重せよと云ふ點に於いては何れも同一の主張の上に立つてゐるものではあるけれども、その主張の立場並びに教育上に於ける勞作そのものの解釋如何によつて、人により各種の見解が立てられ得るが故である。従つて我々が勞作教育の見解の概要を理解せんと欲して之に關する文獻に接す場合、學者に依つて見解が著しく異なり、此の思想の要點が何處にあるやに就いての把握に困難を感じる場合が屢々見られるのも全く之が爲めであつて、斯く勞作教育に於ける見解の多様性を評して、テオドル・リット (Theodor Litt) は勞作教育思潮は恰も「バビロンの塔」の如く把握し難いと稱へてゐるのも適評と言へるであらう。従つて、在來主張されてゐる主なる勞作教育の主張の種類を擧げ是等の立場を分類し置くことは、我々にとつて、この教育に對する理解を深める便宜が大であると思はれる。以下此の點に就て考へて見たい。

第一に考へられるのは勞作を経験主義的實用主義の立場に依つて解釋し、教育上に於ける勞作を主として身體的活動と見、その重要性を叫ばんとする色彩を持つ主張が擧げられる。之は米國のデューウァー (John Dewey) 及びその影響を受けたと云はれてゐるケルシエンスタイナー (Kerschesteiner) の前期の考へが之に該當するものと見られてゐる。之等の主張の根據は、從來の教育に最も排除されてゐる身體的活動、即ち手足の教育を重視することに於いて、社會生活上國家教育上有用なる少年の養成に資さねばならぬとする所であつて、此の考へは今日の勞作教育に於いても重要な特質の一部を構成してゐるものである。

次にこの立場と異なり、機械的唯物史觀に立脚して勞作を解釋し、勞作を以て生産的經濟的勞働と同一視し、機械工業を最上の目標とする生産的社會的教育の主張としてのロシヤのブロンスキー (Blonskij) の見解が存在してゐる。氏の主張は、機械主義的生産學校論とも稱せられてゐて、生徒を経済的意味に於ける勞働者たらしめない迄も、手の勞働を重視して、學校を直ちに社會的な意味の生産を行ふ生産學校 (Produktion schule) た

らしめんとすることを主張するものである。尤も生産學校に對しては、獨逸のエストライヒ (Oestreich) の主張も存在するが、此主張は、生産しつゝ創造生活に参加する靈を具備する人間を作ると云ふ點にあるのであるから、ブロンスキーの生産學校に比すれば、餘程獨逸流の唯心的の立場を取つてゐるものと云ふべきであるが、ブロンスキーの勞作觀は斯く徹底したロシヤ一流の教育觀に立脚した主張と見ることが出来る。

以上の外に理想主義的な精神主義的勞作觀と見らるべきものが存在する。それはナトルフ (Natorp) の勞作觀や就中、其の代表的なものとしてガウデッヒ (Gaudig) の考へが之に該當しケルシエンスタイナーの晩年の勞作觀は此の考に多くの影響が與へられてゐる。この主張の立場は勞作を單に身體的なものと解する見解に反對して精神的な勞作の價値を力説し、教育の理想を自由なる自己決定を行ひ得るが如き人格陶冶に求め單に有用な公民とか實用的な人間の養成の爲め勞作を強調するのではなくして、其の窮極の目的を人格陶冶の上に置き、勞作に依る陶冶の効果を自由精神の陶冶、自立的靈の修練に置くことを主張するものである。

勞作教育の主張は大體以上の三つの異なる立場が存在してゐる。而してブロンスキ一の生産學校に於いては、勞作に依る生産技術の獲得を終局の目的として重視するも、理想主義の勞作觀に於いては、技術の陶冶をその中心使命と見ずして寧ろ勞作を手段として其の過程に鍊磨せられる精神特に意志の鍊磨、人格の陶冶を主張する點に於いて兩者は全く對立的地位に置かれる。ブロンスキ一の勞作觀に就いては、小西博士の勞作教育並に小林澄兄博士の述作に於いても指摘されてゐる如く、幾多の疑問とする點が存在してゐることは事實であらう。ケルシュンスタイナーの勞作觀は、その前半生と晩年との間に著しい主張の變轉が見られる、即ち前半に於ける實用主義的勞作觀から基礎付けられた手足の活動の教育に於ける重要性、換言すれば身體的活動重視の主張がガウディヒ (Gaudig) その他の論者に依つて批判され、身體的勞作の上に精神的勞作の重要性をも認めるところとなり又國家公民養成上の價値付けが人格陶冶上の價値に迄高められた。斯くて氏の晩年に於いては、經驗主義的色彩に富む前半の勞作觀は獨逸特有の理想主義的な勞作觀に洗禮を受けて大成し、その間に人格教育、文化教育、その他の教育思潮が之に抱攝せられる所とな

つて、極めて内容の大なる勞作教育思潮を形成するに至つたのである。

三、勞作教育思想の指標の變遷

以上述べし如くケルシュンスタイナーの勞作思潮に於いて前半と後半とに思想的變動が見られ、その後にも氏の勞作觀に對する解釋並びにその指標に對する力説の仕方が人に依り多少異なつてゐるが、之が現代教育界に、如何なる形に取り入れられ解釋されてゐるかに就ての概要を前記との多少の重複をも顧みず主として此の思潮の變遷の跡を追ひつゝ更に輓近の解釋をも加味せる順序に従ひ指示することは此の教育の目ざす指標の理解を深める上に便宜が多いと思はれる。勞作教育思潮の最初の指標と見らるべきものは

(一) 教育上に於ける知的勞作を排除して、専ら身體的肉體的勞作の重視を叫ぶ主張として現れるところとなつた。之が即ち前述の實用主義的經驗主義勞作觀で、社會生活上に役立つ人間養成たらしめんが爲めに、學校教育に於いては手足の鍊磨を主とする勞作を尊重せなければならぬとなし、斯くの如き主張の實際教育に現れた影響は、先づ手工教科又は技能教科の尊重重視の形式に於いて表現された。ケルシュンスタイナー自らも自己の

主張を實踐する爲めに、當時獨逸のミュンヘンに於ける國民教育に手工を加設して、この教育の實踐に努力する所があつた。斯くの如き勞作教育の主張が進展して

(二) 勞作の中に精神的勞作の重要性を認め、従つて精神的教科の價値も亦重視される所となり、單に從來の技能教科重視のみに勞作の價値を認めしものが、進んで精神勞作を尊重し知的教科の學習に對しても自發的創造的取扱ひの勞作精神が重視せられる所となり、更に以上の(一)(二)の指標をば止揚して

(三) 身體的肉體的勞作活動の重視と共に、精神的靈的勞作の重視が認められ、この兩者の教科に於ける勞作の重視が認められる所、遂に勞作は教科全般、全教育の一つの原理に迄高められる所となつて大成せられた。それ故、本書が最初に勞作教育の主張を規定して「教育に於ける精神的肉體的勞作を尊重して、創造的自發的活動を重視する主張である」とせるのも實に此の教育に於ける勞作指標を斯く解するを以て正しいと見たがためである。

(四) 然し乍ら、輒近に於いては國家主義の教育、民族主義の教育の高調に伴ひ、ケル

シエンスタイナーに依つて大成せられた勞作教育は最近は民族主義の洗禮を受けて、此の教育の指標をして國家奉仕の實踐力の陶冶に、中心を置かんとする傾向が明かに看取される。例へば獨逸に於いては一九一九年の新憲法に「公民科と勞作教授は學校教育の教科たるべし」と規定して勞作を以て國家教育に重要な役割を持たしめ、ハイデッガー(Heidiger)の所謂知識奉仕の教育に代ふるに、勤勞奉仕の教育を以てせんとする主張の如く、之に依つて幸福なる獨逸青年を養成せんと明白なる指標を掲げて勤勞教育を尊重し、又一九三五年に於いては後章に於て述べる如く、國家勞働奉仕(Das Reichs-arbeitsdienst)制を設け、獨逸青年に對して男女を問はず十八歳より二十五歳に及ぶ青年に國家勞働奉仕を強制し、是を獨逸國民の榮譽の義務たらしめ以て獨逸國家の三大義務の一として徹底せる組織のもとに土の勞作を課せるが如きは其の實例である。

又我國に於いても、教育に於ける勞作の重要性を單に人格教育とか意志教育等言ふ抽象的指標を排して、其の目的を以て民族精神に立脚せしめ、日本精神の發現に資せしめんとするの主張が見られる。例へば檜崎博士は我國に於ける勞作教育の重點を日本國家に對す

る殉國精神の發揚に置き、次の如く述べられてゐる。「日本に於ける作業教育は、日本精神を體現し、殉國の精神に燃える善良なる鐵の如き實踐力を有する日本人養成の教育にあり」とせられてゐるが如きはその一例と見ることが出来る。斯く勞作教育指標の變遷は、身體的勞作の重視とともに精神的勞作をも尊重し、單に手工的勞作の高調のみならず全教科を貫く教育上の目的原理乃至は方法原理としての地位を與へ、最近特に普遍的抽象的目的的觀から、特に民族教育や國家教育上に明確なる指標を附與して、之が實踐を期するが如き變遷の跡を辿りつゝあるものゝ如くである。

四、現代教育に於ける勞作教育の任務

現代教育に於ける缺陷は一にして盡きない。而して之等の缺陷を指摘し其の上に教育改善を説く指導原理は、現代教育界に叫ばれつゝある各種の教育思潮に於いて之を見ることが出来る。

現代の有力なる現代教育思潮としては、今問題としてゐる勞作教育の外、公民教育、郷土教育或はこれに關聯を持つ農村教育、日本精神の教育（民族的教育）或は宗教教育など

が見られる。而して之等の教育思潮を概観するも、その教育の窮極の目的又は目的達成の方法に於いては勞作尊重の教育が如何に重要な地位を占めるかが判明する。

例へば公民教育に於いて、單に國家社會に對する明確な知的概念を授けるのみでは、この教育の重要な目的とする我國體精神の體認と共に、兒童それ自身が自ら國家の有用なる公民となることは全く不可能で、公民教育をして其の目的を達成させる爲めには、單なる公民的國家社會に關する觀念教育のみに於いては、極めて力弱きものに終らざるを得ない、兒童自ら眞に國體精神を把握し、之に殉ずるの精神を體現する爲めには一つに勞作を通じ具體的なる生産を體驗して將來有用なる國家産業人としての陶冶を行はなければならぬ。斯くの如き陶冶こそは、勞作教育の徹底を期する事に於いて目的が達成されるものである。故公民教育の企圖する窮極の目的に對して勞作尊重の教育は實に重要な地位を占める。又郷土教育に於いてその主張とする郷土を通じて郷土の爲めにする教育の實踐の爲めにも、勞作尊重の教育に依つて郷土的勞作を實踐せしめ之に依つて郷土の自然、郷土の文化に對する直接的體驗、具體的なる陶冶を行はしめる事が如何に郷土教育の目的達成上價値

大なるかは前にも記した如くである。従つて、郷土教育の實踐も亦郷土的勞作を尊重する勞作教育に大なる意義を見出す事が出来る。

最近問題となりつゝある宗教教育に於いても、宗教に關する概念形式を如何によく指導し、傳授した所で眞の宗教教育の價値は認められない。宗教教育は宗教的な雰圍氣の中に生徒を置き、宗教的情操の陶冶を此の雰圍氣の中に體得せしめるに非ざれば、その効果は極めて薄い。斯くの如き雰圍氣は勞作尊重の教育に於ける勞作への没入の世界、又は勞働三昧の敬虔な世界に於いて體驗せしめられ、或ひは宗教的體驗勞作の間に於いて陶冶される分野が多である。それ故宗教教育の上に於いても、單に宗教上に對する知的觀念教育では不可であつて此處にも勞作尊重の教育が重要な役割を果すものと考へることが出来る。

而して、今日の我國國民教育を眺めて、その最も缺陷とせられてゐる點を指摘すれば、(1)頑健なる身體的陶冶の缺如、(2)實踐力の陶冶の不足、(3)正確なる科學的訓練の不足、(4)物質財に對する生産的基本陶冶の缺如、(5)我國家に對する明徴なる精神の把握と國家奉仕精神の缺如等が擧げられる。勞作尊重の教育は、先づ勞作を通じて頑健なる肉體を鍊磨し

それに依つて實踐的精神、強き意志の鍛鍊を行ふ教育であり、又勞作對象たる文化財の創造過程の體驗に基づいて正しき科學的訓練を體得せしめる教育であり、同時に物質財に對する生産的價値の増進を期する産業基本陶冶の教育であり、全體としての個人の價値や國家社會に對する自己の力を自認せしむるとともに、公に報じ國家に奉仕する精神的價値を具體的に體認せしめる教育であるが故に、今日の國民教育に於いて、最も缺如してゐると云はれる以上の諸點に對して勞作教育の與へる効果は極めて偉大なるものであると謂はねばならぬ。

第二節 「土の勞作」の陶冶價値

前節に於いて見し如く勞作教育は教育の目的原理、方法原理としての一個の主張を意味してゐるものであつて、此の原理に基く教育の實踐は精神的にも身體的にも全教育、従つて全教科の上に働きかけられねばならぬものである。

然るに土の勞作と稱するのは一個の具案的な勞作で之を用ひて勞作教育を實踐せんとす

る以上、教育全般に働きかける勞作教育の主張より見れば、一手段としての又は一教科としての勞作と稱することが出来る。随つて原理としての勞作と、一教科としての勞作は此の意味に於て概念を異にすることは謂ふ迄もない。そこで全教育の原理としての主張の下に、全教科が勞作教育の主張に依り改革せられ實踐せられるならば敢て一科目としての勞作教科を設ける必要ありや否に就て、多くの論議が見出されるのである。例へば郷土教育の主張の下に、全教科が郷土教育の精神に依つて實踐せられ得るならば、別に一教科としての郷土科を設けるが如きは不必要なりとする意見が見られる如く、又公民教育の思潮の下に於いても、教育の原理として公民教育が主張される以上、全教科に於いて公民教育的な陶冶が行はれるならば、一教科としての公民科の設置をば寧ろ不必要と見るのと同様な立場に於いて、勞作教育主張の全教科に働く所に一勞作教科の不必要論が唱へられ、却つて一教科としての勞作が實施せられることに於いてこの教科を通じての勞作教育の徹底を以てして往々勞作教育全般の主張が全うせられるものと解され易く、以て全教科の革新を説く勞作教育思潮が之あるが爲めに、却つてその力を薄弱ならしめる恐なしとしない。

する論議が勞作教育の發生母國たる獨逸に於いても論議の對象となつてゐる様である。

然し乍ら、斯くの如き論議があるに係らず、筆者は一教科としての土の勞作の價値を認めその教育の實踐に對して大なる意義の存在することを主張するものである。既に知られてゐる如く昭和六年より實踐を見てゐる中學校に於ける作業科教育が中學校教育全體の教育をして勞作的取扱たらしめると共に一教科としての作業科教育を重視尊重しなければならぬと云ふ立場、即ち教育原理としての勞作教育の徹底と一教科としての作業科の實踐との並行主義を採用し、作業科教育の實踐に依つて練られた精神が全教科の勞作教育に迄高められ、同時に全教科の勞作教育的取扱ひの精神が作業教科にも働きかけることが出来るのであるから、兩者の並行主義に基く勞作教育の發展は寧ろ一教科の存在することに於いて價値が薄弱になるのではなくして、之あるが故に、此の教育の實踐がより合理的になされると云ふ見解の下に、我國の中學校に於ける勞作教育は解釋しなければならぬものと考へる。斯くの如き立場を採る限り、國民教育に於ける一教科としての土の勞作の價値も亦決して全教科に働く勞作教育の主張を薄弱ならしめるものでなく、寧ろ斯かる教科の實踐



に依り此の教科を中心として廣き勞作教育の徹底は更に一段と合理化せられるものと見られるものである。のみならず土の勞作に於いては他の教科に於ける勞作に比して、その勞作の本質に基く根本的價值が存在してゐて、他の勞作に於いては陶冶し得られない幾多の貴き陶冶價值を見出すことが出来るものであるからである。

(一) 身體的勞作の價值

既に述べし如く、教育原理としての勞作教育の主張の下には廣く精神的勞作と身體的勞作が存在してゐる。精神的勞作に於いては謂ふ迄もなく知能教科の學習が之に屬し、身體的勞作に於いては主として手の活動、全身的活動を意味する手工、園藝、割烹、裁縫などの技能教科が之に屬する。

知能的教科の勞作にあつては、既に一九二〇年の獨逸に於ける勞作教育の實踐に對して開かれた全獨逸學校教育會議の決議事項にも見られる如く創造的學習の形態に於いて理解することが出来る。ガウデッヒは手の勞作に對して精神的勞作を主張せる勞作教育上に重要な立場を採る人であるが、氏の精神勞作と稱するものは、自由に自己自身を規定して

自己の力を集中せしめ、之を以て理想を實現せんとする有力なる人格の養成を以て勞作教育上の目的とし、徹頭徹尾自由な自己規定を尊重し、之の自己規定に依る勞作を、自由精神勞作と名づけて、斯かる精神勞作の重要性を説いてゐるのである。

それ故に精神勞作に於ける取扱ひの要諦は約言すれば自發的創造性原理の下に於いて之を實踐することにある。而して教育上に於ける自發活動の重要性は既に今日一般教育者の常識にまでなりつゝある重要な教育精神であるが、教育は助成作用であるから單に兒童の自由なる自發活動のみを重視して、之に對して何等の助成をも否定し教へを全然無視するが如きに至つては教育作用は成立し得ない。此處に於いて精神勞作に對する自由精神の尊重重視と云ふ問題は教育の本質と相矛盾し、事實上知能教科の勞作に對して自由活動のみによる取扱ひの不可能なる場面が多く存在してゐて、教へねばならぬ場合は手を探つて教へざるを得ない場合も必要で、實際教育者が屢々教育理論と其の實際との矛盾に悩むのも此の點にある。

然るに手の勞作に於いては、その勞作對象が具體的な物財として眼前に有形的に存在し

てゐて、精神的勞作に比して明確なる目的把握がなされる便宜が多い。のみならず勞作活動の進行に伴ひ刻々に作業それ自體の變化が眼前に展開せられるが故に、勞作過程の意志の緊張が此の作業經過の展開に應じて容易に結果し、又勞作過程に現れる成果に對する自己反省が之に依つて容易に行はれ、勞作の結果も亦具體的に一定の形に於て表現せられるが故に其の成果に對する反省並びに指導に對する便宜が具體的に行はれることが出来る。云ふ有益な特質を有してゐる。従つて一般に身體的勞作は精神的勞作に比して勞作教育の指導上より大なる價值を占めてゐると云ふことが判明する。又之を國民教育の立場に於いて解釋するならば、國家の文化は之を精神財と物質財の二分野より構成せられてゐると見ることが出来るが故に一國の文化の發展には精神的價值の生産を行ふ國民の養成と共にその反面たる物質的價值の生産を行ふ力を持つ國民の陶冶を必要とする。而して國民教育は將來の國民たるべき兒童をして人間として與へられた全能力の發展を期せねばならぬものである以上此の能力の發展に對しては當然に國家文化の二方面の陶冶がなされなければならぬ。而して手は物的生産能力の有力なる發展手段であることは言ふ迄もなく、手に依

つて我々は物質的價值の生産能力を發展せしめる効果は偉大である。故に此の方面の陶冶を閑却せる國民教育は全人的陶冶の上から完全なものとは云ひ得ない。況して手を使用し身體を活動せしめんとすることは人間の本性であり、兒童も亦之の本性に立脚して其の活動を極めて好むものである以上、國民教育に於ける手の陶冶の重要な所以は此處に喋々を要せない所である。又今日の社會の狀勢を前にしても、國民の大多數が手の仕事に従事しつゝあるのであつて、之が爲めにも國民の基本的陶冶を施す國民教育としては、國民大衆に立脚する手の仕事の陶冶を行ふことは極めて社會の現實に合致する。將來精神勞作に従事するものに於いてもその少年期に於いては手の勞作陶冶がなされてゐなければ身體的勞作に對する理解が得られないが故に之が爲めに國民同胞に對する理解を缺き、従つて社會生活に對する認識を缺く場合が往々見られるものである。それ故に將來土の勤勞や土の勞働に従事せない境遇の少年なればこそ、斯かる教育はより重要な意義を持つと言ひ得られる。されば全ドイツ學校教育會議の勞作教育を學校教育に於いて如何に具體化するかの論究の決議に就て見ても「勞作、就中身體を鍊磨する勞作が教育の基礎とならねばならぬ」

事を強調してゐるのも之が爲めである。

(二) 土の勞作と性格陶冶

土の勞作は前述の如く一つの勞作教科として教育上重要な地位を有してゐて、其の陶冶が主として手の勞作を意味し、身體的勞作であるが故に教育學者は之に對して手工的勞作 (Handarbeit) と總稱してゐる。然し乍ら、土の勞作が單に身體的方面のみの陶冶を行ふ勞作であつて、何等精神的なる陶冶價値を有せざるものと見るのは早計に失する。元來身體的勞作と呼び手工的勞作と稱するものは單に身體のみ肉體のみの陶冶を指し何等精神の之に加はらざるものと解するのは誤りであつて精神作用の伴はぬ身體的勞作はあり得る筈はない。従つて通常吾々が身體的勞作、精神的勞作とに分つて指稱してゐるのは、その活動自體が比較的身體的方面にその重點を置いてゐるか、精神的方面にその主點が置れてあるかの勞作傾向を以て便宜上區別してゐるのであつて、勞作それ自身は心身の一聯の活動系列を稱すべきものである。従つて純粹の身體的活動と見るべきものは事實上あり得ない。若し我々が斯くの如き純粹の肉體的活動即ち精神的活動と全然遊離せる身體活動を

求めんとするならば、それは「反射運動」に過ぎなく同時に肉體的活動と全然遊離せられた精神的活動は「夢」の外にはあり得ないと云ふことになるであらう。だから我々の正常の意識的活動たる以上は程度こそ異なれ心身の聯合活動の外は存在し得ないのである。

従つて我々の身體的活動にあつては、常にその反面に精神の働きが存在して居り、同時に如何なる精神的活動であつてもその反面に肉體的活動が附隨してゐなければならぬものである。それ故に土の勞作に於いては、單に身體的な陶冶をのみ行ふのでは決してなくて、之に依つて精神の陶冶を企圖し、その内面に働く靈の陶冶を行はんとすることに於いて、重要な意味を持つてゐるものである。手の働きは其の活動を通じて精神の働きを陶冶し靈の活動を促進する意味を有してゐる。従つて我々が土の勞作に於いて身體を自由に活動せしめることは、其の活動を掌る根元たる靈の陶冶を意味するのであつて、此の陶冶の進む限り手の働は單なる筋肉の習練を意味するに非らずして、動く手は遂に精神化された手となり、靈化された肉體の陶冶となるのである。

だから土の勞作の如き所謂手工的勞作では行動に依つて靈が練られ、爲すことに依つて

知られ、實踐することに於いて精神が陶冶されるものであつて、從來の教育が學ばしめることによつて行はしめ、知らしめることに依つて實踐せしめようとするに對して身體的勞作は全く反對の立場をとるものとなる。即ち知らしめて行はしめた教育を、行はしめて知らしめる教育に轉換せしめ、知と行を一致せしめんとする所謂知行合一の教育を目指す所に本質的な特有の價值が存在してゐる。同時に斯かる方法に基づく人間の陶冶に依る靈化せられた手の持ち主それ自身が、將來極めて有用な社會人としての性格陶冶の教育に相當するものである。プロンスキーの勞作觀の如く實用的社會的物財の生産を以て學校教育の任務と見るならば、身體的勞作はそれ自身としても實用的生産價值を持つものとして重視せられねばならぬが、我國今日の勞作教育の立場に於ては寧ろ斯かる見解に反して身體的勞作を性格陶冶の一手段と見、一方便と解する見解が多い。小西博士はその著「勞作教育」に於いて自己の勞作觀を述べられ心身合致の境に於ける陶冶が勞作の本質であるとせられて手の勞作の價值を力説せられてゐる。

以上の考へは延いて農業教育に於ける農業實習と普通教育に於ける土の勞作に依る教育

との相違を明確にすることとなる。農業教育に於ける農業實習に於いては身體的技術的陶冶それ自身が一つの社會的職業教育としての價值を持つてゐるものであつて、普通教育に於いては土の勞作に於ける手の練習の價值は第二義的であり従つて技術的習練は第二義的なものとされ、その手段を通じて生徒の品性陶冶、性格陶冶の教育に資する所に第一義的な價值が存在するものと見られる。然し乍ら後にも述べる如く身體的陶冶の價值を無視し従つて技術の價值を全く無視して、より良き過程に於ける性格陶冶の實踐を行はんとすることは矛盾であり、實質陶冶を無視してはより良き形式陶冶を得ることは不可能であつて手の活動の修熟を否定しては品性陶冶も結果せない。寧ろ形式陶冶を重視することこそ實質陶冶も尊重せられ、實質陶冶を尊重することに於てより良き形式陶冶が結果するものと考え、美事な大根を作る事に合理的な努力を捧げることには、此の活動を通じてより良き品性が鍊磨せられ、性格が陶冶せられるものであつて、播いた種子が生えず大根が實らずしてもそれは手段であつて勞作其のものの實踐の中に性格陶冶が結果すれば良いと見るの

見解は、形式陶冶と實質陶冶の本質關係の認識不足に基づく見解であると言ふべきである。ともあれ土の勞作は單に身體的活動鍊磨の價值のみならず、精神的意志的性的陶冶としての價值も偉大で、知行合一の實踐的人格陶冶として今日の教育の一大缺陷を之によつて補ひ得る効果は大であると謂ふべきである。

(三) 土の勞作と經濟的陶冶

土の勞作は人間生活に必須なる生活資料の獲得を通じて人格陶冶を行はんとするものであるから、人格陶冶を重視せなければならぬことは謂ふ迄もないが、同時に生産手段の陶冶に對しても可成の價值を持たしむべきであることは上述の如くである。

斯かる見解は上述せし如く現代社會の文化が精神財と物質財の二部門よりなつて居て、その兩方面の生産力を陶冶することが國民教育上全人陶冶の上より考へても極めて重要な地位を持つことは謂ふまでもないところで、従つて此の兩方面の陶冶を高く評價し性格陶冶の價值を認めると同時に勞作による生産手段の經濟的陶冶の價值をも高く評價しなければならぬところである。普通教育に於いて物質財の生産を企圖する生活教育、經濟教育

も手工、地理、理科や家事裁縫等の諸教科とともに大に重要性を強調せねばならぬところである。尤も國民教育に於いては職業教育に於けるが如き職業活動の陶冶を意味する職業陶冶の實施は必ずしも必要とせないまでも一般的職業基本陶冶の必要は極めて重要である。土の勞作はこの本質に於いて自然物たる土地を對象として物財の生産過程の體驗を行ふ勞作であるから、之が實踐には土地、日照、溫度、濕度等の自然に對する認識の上に種子、肥料等の物質の價值より更に進んで、生産物の經濟的價值、其の經濟的利用に及ぶ自然、物質、經濟に對する多くの陶冶が隨伴せられる。

而して之等は單に觀念として授けられるものでなく、之等を自ら使用し其の能力を働かして其の物的價值、經濟的價值を體驗するところに生きた經濟的陶冶が結果するものである。又土の勞作に於ける生産手段は單に知識として授けられ、傳授せられるものではなくて、其の體驗を通じて了得せしめられるところに生きた知識となつて働き、又此の生産手段の體認を得ることに於て、生産手段の創造過程が深く了解せられる。創造過程の體驗は單に之を一個の知識として死藏せしむるものではなくて、新しき手段を考へ、之に働き

掛ける創造的な力となつて外部に現はれる。此處に土の勞作に於ける價值ある創造的な生活教育、物質教育が獲得せられる。

斯くの如き創造的生活陶冶こそ、土の勞作の持つ重要な使命の一つであり、斯かる陶冶の實踐こそ國民教育に於ける職業的基本陶冶としての重大なる意味を占める點である。

(四) 土の勞作と道德的陶冶

勞作はそれ自身の概念の意味付けに依り經濟的のものとなり、又精神的のものとなり、更に又道德的なものとなる。随つて土の勞作に於ける精神的陶冶を道德的な立場に於いて見る限り此處に多くの道德陶冶の價值を數へ擧げることが出来る。例へば勞作の成果に就いて常に自己の勞作態度並びに勞作手段の自己批判が行はれ、自己内省が結果する。自己批判と自己内省が常に勞作體驗者に與へられるところに諸品性の陶冶が結果し、人格の向上が齎される。此處に勞作が道德的のものとなつて偉大なる陶冶價值を發揮するところとなる。勞作一般に對する道德的諸品性と土の勞作の陶冶品性とは勞作として共通なる限りに於て兩者に共通のものを持つことは謂ふ迄も無いが、他面土の勞作自體の特有の陶冶部

面も之に附隨せられねばならぬ。又同じ手工的勞作であつても、園藝勞作と工作とは強調さるべき陶冶品性も自ら各特有の價值を有するものであることが知られる。土の勞作の實踐上隨伴せられ、陶冶せられる品性種目は幾多列擧することが出来ようが就中「努力」「勤勉」「忍耐」「正確」「判斷」「規律」「緻密」「清潔」「整頓」等の諸項が數へられ、又「自然に對する深き認識」を通じて「敬虔な氣分」を養ひ、自己の體驗せる勞作勞苦を通じて「肉身や他人の勞作に對する同情理解を深め」之が延いては「勤勞社會に對する認識を廣め」「孝養心となり、同胞愛となり以て「社會に對する同情博愛心や協力心を賦與し」「報國感謝の念」を生ずる。即ち個人的な品性陶冶は延いて社會的道德陶冶に迄止揚せられる。而して之等の道德的陶冶は從來の教科書に依つて壇上より道を説く觀念的な修身ではなく、自ら努力を體驗し、忍耐を實踐する實踐的體驗的な生きた修身であるところに此の教育的價值が高く評價せられねばならぬ點である。

又土の勞作に於いては、指導者對兒童の關係が教室內教授の如き壇上壇下の關係を無くし、常に指導者と兒童とは同一の勞作立場に於いて相接することが出来、その間に於いて

共に汗を流し共に楽しく師弟合一の勞作境地が實現するが故に此處に見る師の姿は教室の壇上に於ける師の姿と別個の意義を持ち、教師の人格と生徒の人格は勞作を通じて相接し教室内に見るを得ない人格接觸の偉大な陶冶が行はれる。又此の師弟協働の勞作に於いてこそ、教師にとつては兒童の赤裸々な個性や品性の觀察に極めて好都合であるから、此の觀察に基づく個別的品性指導の尊き道德教育が實踐せられる爲めにも土の勞作は偉大な効果を發揮するに足るものである。

(五) 土の勞作と情操陶冶

藝術は技術を搖籃として發生を見しものと云はれてゐる。土の勞作に依つて結果せるものは何れも、土の生産技術を基調として生れ出でし一個の藝術品であり、一個の美的價値を占めてゐる製品である。例へば花壇の整備せられた麗しき姿、瀾漫として咲き出でし草花、美事に實れる蔬菜や、美麗に着色ける果物に於いてさへ一個の藝術的價値を見出すに充分である。従つて土の勞作は一個の藝術品を生産し創造する創造活動であるとも云ひ得られる。

斯かる活動は藝術家が色彩と線、内容と形式を統一せしめて美感を高めようとする藝術的努力に相近いものと云つても過言ではないもので、園藝勞作は實に一種の藝術的勞作たるの價値を多分に占めてゐるものである。

土の勞作に於いて自然を眺め、これに没入すること自體は自然を一面に於いて科學的理智的に見ると同時にこれを美的對象として眺め接する事である。だから花壇に匂ふ草花の深味のある色彩の美や、一莖の芋の葉に宿れる一滴の露の粒にも多くの美的情操陶冶としての價値が見出される。況して、自然の美しさを人工的に生かす盆栽や、自然の美を室内に取入れんとする活花などの勞作が、日本特有の傳統的なる藝術として情操陶冶に及ぼす價値は實に偉大なものが見られるのである。

随つて、土の勞作は、上述の各種の陶冶價値を占むるものであると同時に情操陶冶としても偉大な陶冶場面を提供するものであることが知られる。

第三章 勞作手段としての「手工」と「土の勞作」の比較

第一節 沿革上の考察

勞作教育實踐上の手段として手工又は工作と土の勞作即ち園藝作業とが見られる。之等の勞作は從來教育上勞作に依る教育の實踐手段として、最も價值ある陶冶教科とせられてゐた。而して兩者は共に廣き勞作たる點に於て共通のものを有することは謂ふ迄も無いが、然し又各々特質を有する作業なるが故に勞作教育上の價值に於いても、多少本質的相違の存在することは認められねばならぬ。

勞作教科としての沿革上より見れば、先づ手工が教育上に重視せられ、之が有力なる勞作手段として教育上に採用せられた。手工の教育上に於ける重要性を認めし教育學者としては先づフリーベル (Froebel 1782—1852) の業績を挙げなければならぬ。フリーベルの簡易工作を中心とした作業遊戯を教育上に尊重したことは既によく人に知られてゐる所であ

る。フリーベルの後継者は何れも手工の教育上の價值を強調せし所であつた。十七世紀の教育革新家を以て任せられてゐるコメニウス (Comenius 1592—1670)、ロック (Locke 1632—1704)、フランケ (Francke 1683—1727) も亦同様、手工の教育的價值を高調してゐるところである。十九世紀の教育根本的改造論者を以て任せられてゐるルソー (Rousseau 1712—1778) も亦教育上身體的作業の重視を説いて手工の價值を強調してゐる。而して歐洲に於ける十九世紀後半に擡頭した産業革命の影響は機械文化の進展に拍車をかける事となり、之を契機として教育上に於ける手工運動の一大發展を促す所となつた。而して此の手工教育運動の一大中心としてザクセンのライプツヒ師範學校が之に當り、世界的影響を與へた。又當時のネース師範學校長のオットーソロモン (Ottsolomon 1839 年) に依つて手工の教育的價值が究明せられ此處に手工教育運動は一大躍進を見るに至つた。同時に又今日の手工教授の開祖と云はれてゐるハインリッヒ・シェラー (H. Scherer 1851 年) に依つても手工教育の社會的教育的根據が明確にせられた。更に進んで手工に依る教育の價值を「物を云ふ手」、「手に依る智的陶冶」の高調の下に全教育を通じて手工の教育的形式陶

冶の價値を認め、手工教授をして教育の一原則として、重要な地位を與ふるに至つたのはオスカー・ザイニッヒ (O. Seinig 1861 年) の功績であつた。斯かる幾多の諸學者の貢獻に依つて、勞作教科としての手工は遂に一教科としての實用的價値の範疇を脱して、形式的陶冶たる精神陶冶の價値が附與され、勞作教育一般原理上の價値付けに迄發展を見るに至つたのである。

ケルンシュエンスタイナーは勞作學校 (Arbeitschule) の主張の下に先づ最初に實際教育に實踐せしものは矢張り手工教科のそれであつた。氏は當時ミュンヘンの視學官の地位にあつて、自らの主張を實際教育に試み、特に教科としての手工を尊重した。之が爲歐洲諸國へ影響が及んで、當時は勞作教育の名の下に多く手工教育が強調せられるところとなつてゐた。

斯くの如く勞作教育として先づ教科としての手工重視の傾向が擡頭し、此の教科を通じて勞作に依る教育の實踐を行はんとした沿革は、その根底に於いて十九世紀末以來の産業革命に基く經濟組織の發展、從つて工業生産擡頭の社會經濟的現狀が教育をして之に隨伴

せしむべく工業的基本陶冶を要求せしところに斯く手工教育が教育上重視せられた大なる社會的根據を見出すことが出来る。現にケルンシュエンスタイナーが自ら手工教育をミュンヘンに試みしことも又手工教育運動の中心がライプツヒヒに起つた事實に鑑みても、ミュンヘンと言ひライプツヒヒと言ふ工業都市が既に當時、機械文化の發展の社會的必然の途上にありしものであつて、此の環境の下に當然にも手工教育が重視されるに至つた理由が良く理解せられる筈である。

斯くの如く勞作教育手段としての手工教育の重視の外に園藝作業たる土の勞作を以て有力なる作業教育手段と考へる主張も亦之を教育上の沿革に見ることが出来る。「農夫の如く働き、哲學者の如く思索する」ことを以て教育上の理想としたルソーの教育觀に於いても土の勞作の價値に就いては力説せられてゐた所で、ルソーの考へに基づいて生れ出し汎愛院の教育に於いても、夏期に於いては農藝作業を、冬期には主として手工を課してゐた。十八世紀に擡頭を見た實科學校に就いては(實業學校に小學校を結合せし如きもの)農藝作業を中心に農家の副業的手工業を加味して、之を教育上重視する所が見られた。ペスタ

ロッチ (Pestalozzi 1746—1827) の貧兒教育として有名なノエホーフに於ける貧兒學校に於いては貧兒を集め、之に農藝並びに農家の副業的手職を重視したことは餘りにも有名な事實であつた。現代に於ける勞作教育の叫びが一にペスタロッチの教育理想上の再現にあつてヘルバルトよりペスタロッチに返れの叫びであると云はれてゐるのもペスタロッチの教育理想の中に勞作教育の精神の萌芽が存在してゐた事を意味する。而も氏の實踐が土の勞作の重視に於いて表現されてゐることは誠に興味ある事柄ではなからうか。ケルシエンスタイナーの勞作教育主張の實踐も、氏が若しも工業都市ミュンヘンに在らずして田園都市にその理想を試みしものとするならば、恐らくは勞作の手段として土の勞作をより多く重視したに相違ないものと推察せられる。又土の勞作を以て勞作教育の價值を重視した所謂田園派勞作主義者の一人にエドワルト・ハウフェ (E. Haufe) の名を擧げることが出来る。氏は人間は勞作に依つて自然生活から今日の文化生活を生んだのであるから學校教育に於ける勞作も之に應じて、よろしく自然から出發して文化へと進まねばならない。之が爲めには郷土の自然に親しましめることが文化への第一歩であるとして、郷土の自然勞作に重

要な價值を見出し、之を教育の出發點に置くべきを主張してゐる。國民教育に土の勞作教育の重要性を説く筆者の主張も實に此の點にあるのである。エンダーリン (Enderlin) は手の勞作を以て單なる身體的實用的價值のみと見ないで、寧ろ之を以て精神陶冶の手段と考へてゐる。のみならず手の勞作を單に手工に求めないで、野外の勞作に求め、此の土の勞作に基づいて精神陶冶を行ふと共にその價值をして形式陶冶以外に直觀教授理科教授としての重要な實質陶冶としての役割の存することも認めてゐる。即ち植物を栽培し、家畜を飼育する土の勞作は勞作其のものとしての精神的形式陶冶の價值が見られるのみならず、自然を見、植物に接し家畜に觸れること自身が理科教授として實質的價值が存すると言ふのである。尙又土の勞作の經濟的價值を擧げ、此の勞作を通じて兒童は郷土の經濟生活に觸れ、之に参加せしめられるが爲めに經濟的產業的陶冶としての重要な役割が果たされる所以を力説してゐる。

以上の概説によつて勞作手段としての手工と農藝作業とが勞作教育の沿革上に如何に主張せられ、採用せられてゐるかの概観が爲され得たと思はれるが、此の中特に手工を重視

せるものを「手工勞作派」に屬する主張と見、手工よりも土の勞作の價値を重視する人々の意見を「土の勞作派」又は園藝勞作派と名づけるならば、勞作教育主張の沿革史上には此の二派の主張が存在してゐることが知られる。

眼を轉じて我國勞作教育——勞作教授と言つた方が適當である——の沿革を概観するところとする。我國學校教育上勞作重視が制度化された濫觴は明治十九年の森文部大臣に依る教育制度の改革に見られる。森文部大臣は初等教育に初めて農業並びに手工を教科目として採用し、之に實業的な意味を持たしめて之に依つて勤勞教育を實施しやうとした。當時に於ける之等の教科は、明治五年に發布せられた學制の精神に基き、學問を以て立身出世の財本であり、生活の道として力説せられてゐたもので之は學制自身の精神が主として英米の實用主義に立脚して採用せられたものであつた事に基づいてゐる。従つて之等の教科の取扱ひの精神は、著しく實利的産業的な精神が盛られてゐる所であつた。然るに明治二十年以降に及んで、我國の教育が此の傾向から文化主義的道德教育的な方面に轉向するところとなり、同時に又ヘルバルト式の知識教育が最も大なる勢力を占むる所となつて、從來

の實利主義に依つて支持されてゐた勞作教科は之が爲めに大なる轉向を餘儀なくされ、知識教育の重視せられるところ、其の反動として勞作は輕視せられるところとなつた。此の時代が我國勞作重視の教育から見れば一大苦悶時代に遭遇したのであつて、折角の萌芽が踏にぢられる形となつてしまつた。然るに明治三十七八年の大戦後に及んで我國民教育の動向は一面に道德教育の勃興が力説せられると共に他面産業經濟の世界的進出の必要に迫まられ、世界的躍進の國家的使命の爲めに科學的産業教育發展の急務が説かれるに至つた。此處に於いて農業手工の如き勞作教科が再び生命を盛返へし發展時代が再現したのであつた。此の時代が實に我國勞作教育手工教育の建設時代であつたと見て良いのである。

然し乍ら當時に於いても、農業及び手工の産業陶冶としての色彩は未だに濃厚に存在してゐて、之が形式陶冶上に於ける價値は一般には認識せられる所となつてゐなかつたが、大正十五年を迎へて、手工を實業科目より獨立せしめ人間教育性格陶冶の教育を行ふ重要な科目として尊重せられることとなるに及んで、此處に手工教育が勞作教育本來の使命達成の爲めに眞の價値を發揮する時代を齎すこととなつた。

其の後歐洲大戰を轉機としての思想的、經濟的、社會的なる世界的變動は、教育にも大なる影響を齎し、勞作教育に對する關心は今日の教育界の一大エポックを爲すに到つた。斯かる事實は昭和六年に於ける中學校の作業科の出現に於て見られる。そして従來實業科目としてのみ見られてゐた農業が之を轉機として著しく一般陶冶性が認識せられ、手工勞作としての工作と共に勞作教科としての價值を明白に是認せられる機會を得た事となつたのである。

以上の極めて粗略な敘述に於いて大體推察せられる如く、我國に於いても勞作教育の叫ばれる所、その具體的な實踐は之を一教科としての手工又は農業勞作に於いて見ることが出来、その教科の實踐の發展に伴つて、此等の教科の一般陶冶が認識せられ、此處に勞作教育上に於ける陶冶手段として手工並びに土の勞作の地位が認定される所となつてゐる。

而して歐洲の手工教育運動の發展が産業革命を契機としての工業生産の躍進にその根據をおいてゐるものと見られる如く、土の勞作の教育上重視の主張は、現代産業發展に伴ふ今日の文化が人間本來の自然生活を無視し、その生活の本質から離れて、之に多くの弊害

を醸成しつゝある社會的現實に鑑みて、ルソーの古き叫びである「自然に歸れ」の聲の現れであるとも見られ、又一方今日の田園文化が商工業の躍進の影に重病人のその如く疲弊困憊の中にある現實に對する國家的更生の社會的要求の具體的表現とも見られ、今日の都市文化の根元を培養し、都市生活の基本を培ひつゝある農村に對する農村的關心の社會的要求であるとも見ることが出来るのであるから、教育上に於ける土の勞作の重視には輓近更に新なる意味を附加しつゝあるものと謂ふべきである。

第二節 「土の勞作」と「手工」の特質比較

手工と土の勞作とは既に述べし如く勞作教育の手段として共に重視せらるべきものであるが、詳細に考へれば此の兩勞作には各特有の陶冶價值を見出し得るもので、此等の一方の價值の強調に依り、或ひは手工派勞作の主張となり、又園藝派勞作の主張となることは既に上述せし如くである。然らば此の兩勞作には如何なる特質が存するやに就て前記と稍々重複する所あるをも顧みず以下比較検討を試みることにする。

一、生産性

物の生産とか創造とか云ふ立場から兩勞作を見るならば、土の勞作に於いても手工に於いても、何れも人生に對して何等かの價値を創造するものであり、斯かる意味に於て兩者は共に生産的勞作と稱することが出來よう。併し園藝勞作に於いては、その生産の性質が既に記せる如く土地を對象とし自然を利用して人生に必要な生活資料を獲得することを意味するものであつて、此の自然とか土地とかはそれ自體としては人生にとつて無價値の存在で之に働きかけることに於いて、生命を持つ種子が土中の濕氣、空氣、太陽熱に恵まれて發芽し生育し成熟して此處に始めて人生に價値ある財貨が獲得出來るものであるから園藝勞作ではその生産の材料は、それ自身としては價値なき素材を以て、人間の努力に依り初めて價値的のものを創造する手段である。従つて斯かる生産の性質を原始生産と名づけてゐる事は既に述べた如くである。然るに手工に於ける生産と稱するものは本質的に農藝生産とは異なつてゐて、此の生産に用ふる材料それ自體は既に人生にとつて一個の價値あるものとして存在してゐる。例へば木工に用ふる板、金工に用ふる針金などはその材料とし

ても板、針金等は共に何等かの使用價値を有してゐるものである。けれども手工では此の價値ある材料に働きかけ板を以て「本立」を作り、針金を用ひて「金網」を作ることによつてその材料は更に大なる使用價値を有する「本立」「金網」として我々の前に提供せられる。即ち價値あるものが其の價値を一層高めたこととなる。斯かる生産を専ら行つてゐる産業は上述せし如く今日の工業である。従つて手工は工業生産の基本的な陶冶を行ふものであると謂へる。

斯かる生産の特色より見れば、土の勞作の生産の性質は手工に於ける生産よりもより根本的な性質を持つものと考へられる。又之を他の立場に於いて考へるならば土の勞作に於いてはその生産の對象が生物である。即ち動物とか植物とか云ふ有機物を對象として勞作を實踐し之を自然の中に培養育成して之によつて價値を高める生産を行ふもので、農業生産の特質を一に有機的、生産と稱するもの之が爲めである。之に反して手工に於いては、その生産材料とする板とか針金等は無生物である。無生物に依る勞作を通じて此處に使用價値を高める生産が此の本質である。従つて土の勞作に於いてはその材料が生物であるが故

に之を機械化することが不可能であり、機械を利用して大仕掛の生産を行ふことが困難である。然るに手工に於いてはその生産材料が無生物であるが故に之を機械的に取扱ひ機械を利用して、より大なる生産を上げることが出来る。だから園藝生産を有機的生産と呼び手工の生産を機械的生産と稱してゐるのも之が爲めである。此處にも亦兩勞作の大なる特質が横はつてゐるもので、園藝作業では自然や生物に親しむことが出来るに對し手工では機械に親しむ事が出来る特質が見られる。而して機械的生産の最も進歩せるものが今日の近代的機械工業のそれで現代社會の文化的産物である。そして斯かる方面の基本陶冶を手工が受持つてゐるのである。それは現代の偉大な機械的工業も其の發展の基本は簡單な家内的手工業のそれに發してゐたことを見ても首肯出来るところである。されば此の兩勞作は、生産性より見て各々特質を占めるとともに、現代の二大生産業たるべき農業生産と工業生産の生産的基本陶冶としての役割を持つもので兩者合しての使命は實に全體の産業基本陶冶にあると謂へる。

然し以上の如く兩勞作の生産の特質が異なるに従つて之が教育上に於ける品性陶冶の價

値も亦異ならざるを得ないことは謂ふ迄もない。即ち一つは自然の中の生物を對象として人生に初めての價値を創造する勞作であるから、自然を學び生物を愛育するの品性陶冶が爲され他は無生物を對象として機械を用ひてその材料の價値を人工的により高める勞作であるから利用加工等の機械的な陶冶が高められると言ふ特質が見られるのである。

二、筋肉活動

次に土の勞作と手工を筋肉活動の立場より見る場合にも多少の特質上の差異が発見せられる。一般に土の勞作に於いては、手工に比して全身的筋肉的活動を要する分野が多いが、手工は一般に繊細して手先の活動部分がその中心を占めてゐる。園藝が全身的流汗勞作なるに比して、手工は寧ろ繊細なる手先の活動と云ふ點に大なる差異が見出される。けれども筋肉活動の正確度と云ふ點より考ふれば手工はそれが繊細なる活動だけに正確度に於いては遙かに長じてゐるものと謂へる。尤も土の農藝勞作も小さき種子の播種作業や間引摘芽などに於いては、極めて繊細なる正確度を要する作業も存在するが、極めて微細なる寸法上の差異が全體の勞作結果に對して大なる影響を持つが如き正確にして緊密なる活

動分野は遙に大なる手工の特質と謂はねばならぬ。

元來大和民族は先天的に手技に長じてゐる國民であつて、全世界の何れの國民よりも手藝的勞作に於いては天才的能力を有してゐる民族であると謂はれてゐる。現下、我國の貿易品が世界に驕足を延ばしつゝある理由の根底には我國民の手藝的才能に長じてゐる長所に由來してゐるところも大であらう。従つて斯くの如き民族的特徴を益々手工教育の重視に於いて助長し、その特徴を益々發展せしめる意味に於いても手先の繊細にして緻密なる作業活動を特質とする手工の價値は大である。併し勞作教育に於ける鍛鍊的陶冶の重要性は既に述べた所であるが全身的心身陶冶の價値の重要な點を考慮すれば、農藝勞作の持つ鍛鍊的價値は極めて重要な地位を持つものと謂ひ得られる。随つて一は粗にして強く、他は微にして密であるところに兩者の特質が横はつてゐる。元來土の勞作と手工とは一見相遠き作業活動であるかの如く考へられ易いが、土の勞作の實踐には事實上多分に手工の力に待たねばならぬ點が存在してゐる。のみならず土の勞作活動そのものが我國に於いては多分に手藝的な特色を以て著しい發展を見つゝあるのであつて、日本農業のそれが歐米

のそれに比して全く箱庭的に集約化せられ、全農業が極めて手藝的な形で營まれ、全く箱庭式の繊細なる手藝的農耕が實施せられてゐる所は誠に他國に類を見ない所である。又實際土の勞作教育の實踐に際しても勞作園の各種の建築物の修理、農具の修繕又は支柱の製作など舉げ來らば直接手工と關係を持つ場合が多々存在してゐるもので、此の全身的な土の勞作と、繊細な正確度の大なる手先きの筋肉活動は一見相遠くしてその實極めて密接なる關係にあることが判明する。

従つて各特質を持つ土の勞作と手工は、各々その特質に應じた練磨を行ふと共に兩者の特質の長短相補ひ、緻密にしてしかも強き性格陶冶たるの究極の目的を達成せしめることが出来るものである。

三、意 志 陶 冶

次に兩勞作の特質の差異を主として、精神的意志陶冶の立場に於いて比較考察したいと思ふ。

前小節に於いて見た如く土の勞作は全身的筋肉活動の大なるを要するが故に、その苦痛

度も亦自ら大なるを要する。手工に於いては反對に繊細な手先の活動に待つが故にその苦痛度に於いては前者に一步を輸するものと考へてよいであらう。全身的苦痛度大なる土の勞作活動に於いては、その勞作過程に於ける勞作目的遂行の爲めの努力的活動の間に既に述べし如く各種の慾望衝動に打ち勝ち之を抑制して斷乎として勞作完成を計らんとする強き努力的活動が結果する。爲に此の過程に於いて意志の強大なる練磨が得られる。同時に慾望衝動たる感情も亦陶冶せられる事となる。従つて土の勞作に於ける勞作活動量が強大であればある程、その意志の陶冶も亦強烈とならざるを得ないのであつて、鍛鍊主義を標榜する土の勞作の指導に於いて、特に開墾作業が重要視される理由は之が爲である。

併し乍ら土の勞作では、その勞作自體の鍛鍊度の大なる反面にその勞作の質は粗大なる缺點を持つことは否めない。綿密緻密などの諸性質から多少遠ざかれる性質を持つてゐるものと謂へる。然るに手工は此の點に大なる特質を持つものと云ふべきであつて冷靜なる理性や明確なる判斷に依つて一分の心の弛みなき緻密な意志緊張が持續せられ、此處に極めて強靱性に富める意志の練磨が結果する。即ち土の勞作に於いては勞作の性質が量的に

急激にして強烈なる意志陶冶を得ることが出来るが、手工に於いては反對に寧しろ量よりも質に於いて強靱なる意志陶冶に資するものと見られるであらう。

四、品性陶冶

更に兩勞作を品性陶冶の立場に於いて見るならば、土の勞作と手工とは各々異なるる陶冶差異が見出される筈である。即ち土の勞作に於いて陶冶される諸品性の中第一に考へられるものは「強き忍耐心」であり、「持久力」であり、斷乎として苦痛を征服するに足る「元氣」と「決斷力」が擧げられる。然るに手工に於いては寧しろ「緻密」「正確」「注意力」「持久力」「判斷」などを擧げることが出来る。斯かる品性陶冶上の差異の生ずることは兩勞作自體の本質的特質に基いてゐるのであつて、土の勞作が野外に於ける強大な活動によつて生物を育成する勞作であるに反し、手工のそれが室内に於ける緻密なる工具使用による機械的作業にあるが爲めに、此の特質に基づいて陶冶品性の差異を見出すことが出来るのである。

尤も兩作業共に廣き意味の勞作活動である以上勞作活動一般が持つ、「持久力」「正確な

る判断」、「忍耐力」、「注意心」、「計畫的精神」などは共に、兩者に共通なる陶冶品性と看做すことが出来、又その勞作を通じての「熱心」「清潔」「整頓」「工夫創造」「協同精神」「自己の勞作體驗を通じて他の勞苦を察し」、之が引いては「報恩感謝の精神」を生み出す源泉となるが如き諸品性が陶冶せられるものである。けれども土の勞作が自然を對象として生物生産を行ふ作業なるが故に「自然物や生物に深き理解と愛育の精神の涵養」の如きは手工に於て求め得られぬ點である。けれども手工に於いては、自然には遠ざかり生物には縁少なきも「物に對する價值と機械愛の精神」を植ゑ付け得ることは之亦土の勞作より秀れた特質と見なければならぬ點であらう。

五、體育的效果

土の勞作は云ふまでもなく野外に於ける自然の中に清澄なる空氣を吸ひ紫外線を浴び土の香を臭ぎつゝ生物を愛育するの勞作であつて、之を衛生的見地より又體育養護の立場より見れば、室内の塵埃中に勞作を實踐する手工とは格段の優位性を有してゐる。此の新鮮なる空氣、特に野外に於ける紫外線浴が若葉の如くに心身發達の時期にある兒童の身體上

に及ぼす偉大なる效果の存する事は謂ふ迄も無い。今日の學校教育が自然より離れ、人間生活の基底たるべき土に遠ざかつてコンクリートの建物の中で實施せられてゐる現状を以てすれば土の勞作が兒童の保健上養護上より之を自然に返へし、土に親しむ教育たらしめる意味に於いて重要な地位を認めなければならぬ。

併し土の勞作が斯く土を對象とし、自然の中の作業である結果、土地や自然的條件に極めて左右せられ易い性質を持つてゐる。即ち作物の生育に適した一定の土地が無ければ不可能であり、動物愛育の爲めの場所がなければ實施は出来得ない。のみならず雨天、降雪、降霜の大なる時又は場所に於いても勞作實踐は不可能となる場合が屢々見られる。之に反して屋内勞作たる手工は自然や土地に問題はなく、年中之を實施し得る特徴を有してゐる。

されば以上の如く兩勞作の特質の存することは認められねばならぬが、併し土の勞作に於いても手工に於いても兩者共に絶へざる身體的肉體的な大なる活動を要する勞作活動に外ならぬものであるから、之を廣く保健教育の立場より眺むれば、極めて好適せる保健的

勞作活動と見ることが出来るのであつて、現今大に普及發達を見つゝあるスポーツが身體練磨の價値を持つ點は大であるが、唯レコードの優秀のみを目的として競争がなされる結果、却つて體育上保健上よろこばしからざる結果をさへ見られることが屢々あるに對して、之等の勞作に於いては絶えず一定の手足を動かし全身の筋肉活動を爲さしむる爲或は身體の齊一なる發育促進上の見地よりは多少遠ざかるも健康保持の上には大なる効果を齎すことが出来るものである。尤も此の勞作は、體育に非ざるが故に之と同視しては不可であることは謂ふ迄もなく、身體を練磨し、正しき體勢を作り上げるを當面の目的とし、之を使命とする中心學科として既に體操科が存在する以上、斯かる主要目的は此の教科に譲るとしても、尙且此の兩勞作が保健的勞作たるの特質は否定さるべきではない。

六、知的 陶 冶

更に兩勞作を知的陶冶の立場に於いて見るならば、その間に於いても多少の特質が存在してゐる。知的陶冶の領域に於いては、土の勞作よりも手工の方が遙かに重要な地位を占めてゐる。手工に於ける知的陶冶の價値に就いては既に手工勞作派に屬する人々の主張に

於て明確にせられたところで、單に空虚な言語に依る教育が實に不明確なる觀念の養成に終り、言語に加ふるに繪畫を以てする第二次限の世界に導く教育に依つて兒童の觀念は稍々明確となるも、之に加ふるに物に觸れしめ之を用ひて構成し、創造する教育に於いてはその觀念は三次限の世界に導かれて益々明確となる。手工教育に於ける實物接觸の具體的活動は此の點に於いて明確なる知的陶冶に資せらるべき部面が大である。尤も土の勞作に於いてもその活動が自然や土地や生物を對象とする以上、之等に對する自然的理科的知的陶冶は結果するも、手工のそれが單に一教科としての價値のみならず各教科に通ずる知的陶冶の手段として、此の勞作によつて各教科の觀念を一層明確ならしめる價値を占むるに比すれば、土の勞作の知的陶冶の範圍は、狭少であると謂へるであらう。

以上の如く土の勞作と手工に於いてはそれが一つの勞作觀念に包括される以上勞作自身が持つ特質は各々相通するものではあるが、之を仔細に比較検討すればその間に以上舉ぐる如き陶冶特質の相違の存在することが判明する。されば勞作教育の手段として此の兩勞作を採用し、之等の勞作を通じて形式陶冶のみならず實質陶冶の價値をも發揮せしめん

とする以上、指導者は此の間に於ける陶冶特質の差異を豫め検討し置く事は必要である。

第四章 新教育運動と「土の勞作」の使命

第一節 獨逸に於ける土の勞作による教育運動

歐洲に於ける新しき教育の試みとして既に教育界に紹介せられてゐる注目すべき教育施設は多々見られるが、その中特に上來問題として來た土の勞作教育、園藝作業教育が之等の新教育の中に採用せられて新しき重要な教育使命達成の爲め大なる陶冶價値を發揮しつつある實例が見られる。

斯かる歐洲の新教育としては單にそれが學校教育としてのみならず、一つの國民運動として又青年教育運動として大なる効果を發揮しつつあるものもあるが、本節に於いては就中獨逸に於ける著名なる二、三の事例を掲げて斯かる教育に於ける試みとしての「土の勞作」の教育的使命を探究することゝしたい。

一、リーツの田園塾の教育 (Landerziehungsheim)

リーツの田園塾と云ふのは、屢々我教育界に紹介されてゐる如くヘルマンリーツ (Her-
mann Lietz) に依つて一八九八年即ち吾が明治三十四年にハルツ (Hartz) 山中のイルゼ
スブルグ (Isenberg) と言ふ所に教師五人生徒六人の極めて小規模な山中の一家塾教育を
開いたのに端を發してゐる。この大自然の景觀豊かなハルツ山中に塵芥の都市生活から離
れて眞の人間教育としての塾式教育が打ち開かれた小規模なる家塾式教育が多く識者に
依つて注目せられ、之が世界的に有名な新教育として喧傳されるに至つたのである。この
教育が何故に新教育として偉大なる反響を生むに至つたかに就いては更に深くこの教育の
創設の主旨並教育内容を省みなければならぬ。

一八九八年と言へば實にケルンスタイナーが勞作教育の重要性を主張せる前二十年
に當り、従つて當時に於ける學校教育の傾向は著しくヘルバルトの流を汲む知的偏重主義
に安してゐたことは想像に難くない。かゝる際にユーゲン島の一寒村に生れて熱血に富む
愛國詩人たるリーツ (歐洲大戰には四十六歳にして之に従軍せりと云ふ祖國愛に燃ゆる熱
血詩人) が、自國の舊來の教育を具さに看取して之に根本的な變革を加へ、從來の教育の

形骸を脱した一つの新しい教育の試みをこのイルゼンベルグの田園家塾に於いて實施し、
その成果が自國並びに歐洲各國に認められ、之が爲に一個の新しい教育塾として推獎さら
れる所となつたのである。現代に於いては既に斯くの如き家塾教育や、田園塾の教育は各
國に於いて試みられつゝあるのであるから、敢へて異とするには足りないかも知れないが
尠くともリーツの偉大さは當時の強き傳統の流の中にあつて此の殻を身を以て打破し、以
て此の新しい教育實踐を試みた點に其の偉大さが見られる。従つて吾々は斯かる教育實踐
に對する氏の熱意と其の意氣に對して常に新しい教訓を汲み取ることが出来るのである。
リーツが斯くの如き家塾教育を試みやうとした勤機は、彼が曾て英國に遊んで、具さに
その教育の實際に接する機會を得、此處に於ける教育が自國獨逸のそれに比して極めて自
由に伸び伸びとした氣持のもとに行はれてゐるのを目の當りに見、自國の兒童が偏知教育
のもとに打ち虐げられつゝある際、此處では極めて快活に自由に生々した雰圍氣の中に教
育が實踐せられつゝあるを見て強き感銘を受ける所があつた。従つて彼はこの英國の極め
て自由な生々した教育に大なる教訓を得て歸國後之を以て自國教育の革新に資すべく新し



き教育を試みた。之が即ち彼の田園家塾として誕生するに至つた動機である。

而してリーツが田園家塾の創設に際して第一に考慮せる事項は今日の都會の教育が健康上精神陶冶上に及す多くの悪影響あるを痛感し、之を塵埃と騒音の都會生活から離脱した山中の景觀の極めて幽大なる大自然の中に持來れば、此の大自然の中から受ける人格的感化が人間教育に及ぼす影響の甚大なるを認め、此處に塾舎を設けて師弟共に一家族としての生活の中に人間教育の實踐を企圖した。即ち都市教育を其の儘の位置に置いて田園化するものではなく、一歩進んで、田園の中に都市教育を企圖したのである。そして生徒の生活は凡て出来る限り自治的に營まれ、自由の中に責任を守るの精神が重視せられた。

豫定せられた學科の學習は主として午前中に實施し、午後は専ら田園勞作所謂「土の勞作」が極めて重要な課目として課せられ、此の大自然の中の師弟共に汗を流す協同勞作に依り性格陶冶と身體の鍛磨の價値が重視せられた。此の上に遊戯、散歩、遠足を獎勵し時に長距離競走等を課して體育にも力を用ひた。尙又宗教的教育として學校内に教會堂を設けて禮拜を行ひ、或は又大自然の中に嚴肅な祈りを捧げる等に依つて宗教的情操の陶冶

に充分の効果を收めることも出來た。

斯くして此の教育は出来る限り外部より壓迫を加へず、自由の中に生徒の自尊心と責任感を發揮せしめ、自發創造を尊重することに於いて各自の最善を發揮せしむべく努力する所があつた。従つてリーツの田園塾は一種の自治共同生活團體の形式の下に行れ、リーツ自らは田園塾の塾長として身を以てその範を示すべく努めた。

前述した如く斯くの如き教育がケルシェンスタイナーの勞作教育の主張が未だ世に現れない時代に於いて試みられた事實は吾々の大いに注目すべき點である。而も當時此の塾式教育が、規模に於いて極めて小であつたに關らず、此の教育精神に幾多の共鳴者が現れ、獨逸國內は素より伊太利、瑞西にも及んで之と同主旨に基く教育が續出せし所以を考へれば此の教育を時代に於て認識することに眞の價値を見出すことが出来るのである。獨逸國內に於ても此の家塾教育は多くの共鳴者を得、識者の大なる支持の下に一九〇一年ハウピンダーに第二の家塾の開設が見られ更に其の精神は第三家塾の設置に迄發展を見るに至つたのである。

翻つて今日の吾國の教育界に土の勞作を中心とする道場教育或は村塾教育の教育精神が將に大なる反響を呼びつゝある現在、此の偉大な世界的反響を生みし、リースの田園家塾教育を顧みること意味深きものがあらう。而して上述の如く此の家塾教育をして眞に新生命あるものたらしめた一大特徴は、大自然の中に於ける師弟共に汗を流す土の勞作や自然の中の勤勞尊重の教育に置かれてゐた事は興味深き事實である。

二、ハインの園藝勞作學校 (Die Gartenarbeitschule)

次に同じく獨逸に於ける土の勞作を持つて、新しき教育を試みし一例としてアウグスト・ハイン (August Heyn) の園藝勞作學校を検討することとしたい。

園藝勞作學校と稱するのは一九二〇年にベルリン郊外のノイケルン (Neukölln) に於いて創設せられた國民學校を主體とせる男女上級有志よりなる夏期開設の學校として實施せられたものである。此の教育の生れた趣旨は大都市ベルリンに於いて學ぶ國民學校の生徒の身體的精神的影響を憂慮し、之に學ぶ生徒の有志を郊外の此の園藝勞作學校に移し、大都市の生活から回避せしめて此處で身體的精神的鍛鍊を行ひ、併せて田園の自然を通じて

理科教育にも大いに資せんとするところであつた。従つてこの教育に於いては田園の中の土の勞作たる園藝作業を中心に施設が爲され、約四町歩に餘る廣大な面積の作業場を有して此處にベルリン市内の國民學校志望者を夏期に招集し、之を高學年六學級總計四十學級に編成し、此の田園の夏の強き陽光を浴び、紫外線に浴しつゝ思ひ思ひの栽培作業を實施せしめる仕組であつた。指導者も亦生徒とともに勞作を行ひ、師弟共に働く中に精神的身體的鍛鍊教育の價值が發揮せられ、園藝勞作を行ふの傍ら、自然や生物の科學的な觀察が指導せられ、研究が獎勵せられて理科教育の効果も顯著なものがあつた。

ハインに依つて試みられた、田園の園藝勞作學校は、以上の如く單に夏期のみに、しかも都市兒童の有志を以て實踐せられた土の勞作學校の一に過ぎないが斯くの如き教育の實踐は確に都市教育の永き大なる悩みの打解を暗示する教育的試みと云ふ意味に於て、價値大なるものが見出される。當時のベルリンに於ては今日の我國自身が直面してゐる如き、都市教育問題の切實なる苦惱が横はつてゐて、之がハインの園藝勞作學校の業績に依つて打解の方途が講ぜられるところとなつたのであるから、此の教育に對してはベルリン市當

事者並に國民教育者が熱意を持つて支持した事は言ふ迄も無い。然し一度歐洲大戰に遭遇するや、ハイン自身も之に召集せられ爲めに順當な發展を遂げてゐた此の教育も、一時學校閉鎖の止むなきに至つたが、大戰終了とともに彼の歸郷を迎へて、市當局の熱心なる要請の下に此の教育が再興せしめられ、獨逸に於ける新しき教育運動の一として世界教育界に注目せられるものとなるに至つた。

然し斯かる教育施設も今日の日日に進みつゝある教育の動きより見れば何等異とするに足るものではないが、然し今日我等の前に大なる問題を提供しつゝある都市教育の幾多の問題、就中自然を否定し田園を無視して、此處に都市教育としての全人陶冶を行はねばならぬ矛盾を、一九二〇年に身を以て之が教育の革新を實踐せるところにハインの努力の偉大さが認められるとともに、園藝勞作學校の價値が認識せられる。しかも夏期の炎暑の中に、土の勞作を實踐して、鍛練的な意志教育を目指せる點に今日の教育界にも尙新鮮なる刺戟を附與するものがある。

三、ナチスの國家勞働奉仕 Der Reichs-Arbeitsdienst

最近の獨逸ナチスに於ける注目にする新教育運動として國家勞働奉仕制度が見られる。

ナチスの國家勞働奉仕は過去に於ける幾多の經驗と論究と試練とを経て、一九三五年の六月にヒットラーの政策の中に於いても特に異色あるものとして採用せられ、教育の義務、兵役の義務と共に獨逸國家の三大義務の一として強制せられるところとなつたのである。而して此の國家勞働奉仕は如何なる制度のもとに如何なる精神を以て實施せられつゝあるやに就て、其の概要を摘記紹介すれば、獨逸青年にして性の如何を問はず十八歳より二十五歳に至る者をして隨時命令を以て召集を命ぜられ、職にあるものは其の職を離れて一定の場所に集合駐屯して國家の爲めの勞働に奉仕すべき義務を負される。勞働奉仕の期間は毎年十月初より三月末迄か、四月初より九月末迄の二期の中六ヶ月間と定められて、年々の勞働奉仕に任ずべき青年の召集の數は總理大臣に於て決定し、別に内務大臣所管のもとに國家勞働奉仕司令官が任命せられて、之が國家勞働奉仕に對する最上の地位としての命令統卒に任ずる。召集せられた青年は豫め各地方各區に設置せられた勞働奉仕區に所屬する勞働奉仕大隊の隊員に加はり、此處に設けられたる宿舍に入つて規律的生活に

服し定められた日課に従ふ。全國に於ける勞働奉仕區の數約千八百と言はれ、收容員約二十萬と稱せられてゐる。従つて年々約四十萬の青年が此處で日課の勞働奉仕に任ずる事となる。日々の日課の主要は六時起床に始まり、早朝體操、國旗掲揚式、午前午後に亘る約六時間の勞働奉仕の外體育として體操、排球、蹴球等も課し、其の間僅少なる時間ながら、國家政治に關する教育、新聞閱覽、竝に儀式作法の稽古等の時間を設け、點呼就眠に至るまで殆んど軍隊的營舎生活に類する生活訓練の中にシャベルの勞働が實施せられる。

勞働奉仕は如何なる勞働種目に就いて行はれるかを見れば、其の主たるものは農地の開墾、産業道路の開設、或は山林地方の林業勞働、谿谷堰止等の水利事業、港灣築造、時には住宅建築準備等の豫め定められた勞働豫定プランに依つて行はれる。

以上は國家勞働奉仕の實際の主要であるが、然らば以上の如く多くの犠牲を敢てして遂行せる勞働奉仕にヒットラー總統の目指す指標は何れにあるやに就いて見れば、我々は先づ次の二點の價値を擧げることが出来る。一は明日の獨逸を脊負ふ青年に對する國家的な生活訓練を行ふとともに此の勞働を通じ、此の生活を通じて行ふ國家的奉仕精神の涵養で

あり、他は此の奉仕勞働の結果に基づく獨逸産業の基本的要素たる農業生産の生産地積の開發にある。此の二目的の中前者に主體が置かれ寧ろ後者は其の結果の利用を目指したものに過ぎないが、ヒットラーの意圖は斯かる青年教育運動を通じて兩者の効果を一石二鳥的に擧げやうとするにある。

然し乍ら勞働奉仕に依る青年陶冶の主眼點はあく迄も獨逸國家精神の高調と協同精神の涵養を以てし、平和の武器たるシャベルの勞働を以て殉國的精神の發揚に資せんとするにある。而も其の殉國的精神たるや知識を以て國に奉ずるの代りに此處では勤勞を以て國に殉ずるの精神を扶植するにある。國家勞働奉仕法第一條に斯くの如き勞働奉仕を以て獨逸國民に課せられたる榮譽の義務なりと規定し、同第三條に國民共同體、眞正の勞働概念、手仕事の尊重の爲めにする訓育であると明示する所あるのは此の點の高調を意味するものと思はれる。

又斯の如き訓練に於て青年の肉體を鍛鍊し其の國家的志氣を鼓舞するに役立つことも多大である。第一期の勞働奉仕を完了せる青年が白く磨かれたるシャベルを肩に威風堂々意

氣揚々と隊伍を整へベルリンの市街行進を行へる様は傍觀者をして將に平和の戰士此處に在りの感を深からしめるものがあると言はれてゐるのも、實施後日尙淺きものとは言へ此の訓育の効果を物語るに充分であると言へる。之を以てしてもナチスが自國の將來の爲めに青年教育を重視し志氣の鼓舞に特別の留意を捧げつゝある所以が充分看取せられるところである。

又勞働奉仕の結果が生む實質的な效果に就て見れば獨逸の現状が熟知の如く歐洲大戰に依つて多くの國土を失ひたるに反し、國內には年々大なる人口増加を見てゐる爲め、其の將來の人口支持上、食糧自給上多大の困難を招來しつゝある點と、全國土の約三分の一に及ぶ土地が濕潤の爲めに耕作不能の儘残されてゐる現状に鑑み、國家勞働奉仕の結果を國家發展上の切實なるこの耕作不能地の改良に向け、之に依つて生産地を増加し以て人口食糧問題の打解に資せしめんとするにあつて、誠に興味深きものが存在してゐる。けれども斯かる制度の實施後未だ僅かの年齒しか經過してゐない實績に依り、簡單に價値批判を行ふ事は差し控へねばならぬが、兎も角獨逸國家勞働奉仕の精神は極めて大規模な

る國家的青年勤勞教育の實施に外なく、其の精神の置き所に於いては全く土の勞作教育の指導精神に基づく青年鍛鍊教育の學國的實踐そのものである。

第二節 我國新教育運動と「土の勞作」の使命

一、農民道場教育運動

現在我國の新興教育として教育界に問題をなげてゐる特殊農民教育として農民道場教育が擧げられる。此の教育の現出は、單に新しい形態を持つ農民養成の教育機關と云ふ意味を有するのみではなく、其の教育精神と、實踐の態度は一般教育界に對しても大なる反響を齎しつゝあるもので、道場なる名稱が今や各方面に使用せられる至つてゐる事に徴しても、其の影響の如何に甚大であるかが判明する。初等教育界に於いても、此の教育の實際や設立精神の究明が熱意を以て探究せられ、此の教育の實績に鑑みて、今日の初等教育を如何に革新すべきや等に就ての熱烈なる關心が向けられてゐる様である。

然らば農民道場教育とは果して如何なる教育精神に立脚して、如何なる教育が、如何な

る態度で行はれてゐるかに就いて考察し、此の教育の舊教育に對する新しき特質を概観しようと思ふのである。

先づ此の教育の發生は在來の文部省系統の教育機關と形態を異にする。換言すれば舊來の教育に依る形を打破し形式的なる傳統的教育を排撃して新興農民養成の機關として生れ出たものと見ることが出来る。だから斯かる意味に於いて此の教育はその制度に於いても、その指導精神に於いても型を破れる教育機關であると云ふことが出来る。従つて此の教育には教育制度上何等纏つた規定が存在してゐない、是を舊來の教育制度中に強いて屬せしむることも可能であるが、自ら之を欲しない點に於いて從來の學校と云ふ概念を離れてゐて、然かも學校教育以上の効果を擧げつゝある點に第一の特色が見られる。實は此の教育を農民道場教育と稱するのは假稱であつて、之を詳しく云ふならば「青年修練農場」と呼ぶべきが眞の名稱である。即ち此の教育に於いては農場が修練道場であり、農村の中堅たるべき青年の此の農場を通じての鍛鍊が重大なる特質を構成する。随つて校舎は如何に貧弱であつても其の生命とする農場は何れも皆實に廣大なる施設を有してゐる。而して生徒、

指導者共に此の農場の一角に建てられた宿舍に入り師弟共に起居を同じくするの塾舎教育であつて、曉天の星を頂いて出で、暮色の至る頃まで師弟共に相勵むの徹底せる農場勞作による人格教育が實踐せられる。而して此の教育に於ける農場は單なる生産的技術的な指導を行ふ目的を持つ實習場ではなくして、農場を以て農民精神を練り、青年農民として行くべき道や信念を鍛鍊する腹の修養道場であり、魂の修練場である。従つて此の鍛鍊的勞作結果の生産は勿論自給自足を本體として經營せられるけれども、併し斯かる生産的結果は第二義のものであつて、その指導の根本精神は斯かる勞働の過程に於いて陶冶せられる農民魂の練磨にその中心が置かれてゐるのである。而もその農民精神の練磨は從來の教育に全然見るを得ない鍛鍊的勞作中心主義に於いて行はれ、僅少なる時間農業生産、農業經濟に亘る學科を課すの外は専ら苦難を伴ふ強烈な農場作業を徹底的に課することに於いて苦難に打ち勝つ心身の陶冶を計り、以て農村青年としての農業勞作に對する自信力と信念とを養ひ、此の信念を以て各自進むべき自村又は自家の經營に精進するに足る精神的身體的原動力の涵養に努める。この點舊來の農業教育が既成の學校觀念にとらはれ一定の制

度に束縛せられ、今日最も要求せられてゐる鍛鍊的な魂練磨の教育を忘却してゐるに際して、此の教育がこの點を第一に取り擧げて徹底的農業勞働による勤勞教育を以て此の教育を價値つけてゐる點も重要な特質と思はれる。

次に此の教育は就學期間、就學年齡、指導者の資格、任免の形式、學科内容、農場施設何れも皆自由な形に於いて行はれ、決して固定せる形式を採用せるものではなく、總て中心指導者の意志に基づき地方に立脚し郷土に即して行はれてゐる。

此の形式にとらはれざる郷土に即せる極めて自由な教育なる點に於ても大なる特色を見ることが出来るものであつて、一例せば就學期間の如きも三週間の短期間（岩手縣の六原農場）より一ケ年（多くの農民道場）或は二ケ年（山形農民道場）の如く極めて自由で各地方事情に即せしむべく全く指導者の考へに委してゐる。然し、此の教育の指標として明示せる指導精神は、何れも皆日本精神を高調し、日本的農民精神を強調してゐるところで郷土に立脚せる日本精神陶冶の農民鍛鍊教育なる點に此の教育の特色が存在する。

而してこの教育によつて修練を終へた青年には既成學校教育と同一視すべき卒業と云ふ

ものはなく、卒業生に對して附與さるべき何等の特權をも見出されない。唯一の特權と言へば直ちに農村に歸り、自家を守つて中堅青年として自ら畝を採り自ら額に汗して自家、自村の更生に邁進する敬虔なる青年農民たることにある。

以上は刻下の我教育界に問題視せられてゐる新興農民教育としての道場教育に對する概要であるが、既に述べた如く此の教育の中心使命は農場に於ける徹底せる鍛鍊的土の勞作を以て根本精神とし、然かも此の勞作に於ける技術的生産的、實質陶冶を第二義とし、その鍛鍊的勞作を通じての形式陶冶たる農民の人格教育、意志教育を第一義と考へてゐる教育であると云ふ點にその特質を有してゐるものである。然かも此の教育は勞作、公民、郷土民族等の現代教育思潮として絶叫せられてゐる教育思潮に對しては何等理論的な主張を叫ばずして黙々として實踐し、而も其の教育精神は何れも現代教育の革新の主張たる現代教育思潮に全く合致するが如き實績を擧げつゝあることで、此の聲無き黙々たる實踐と、指導者の身を以て率先勞作の範を示す捨身の努力は今日到底他の教育には見出すを得ない此の教育の偉大なる特質で、我國既成教育に大なる反省を附與する點も實に此處にある。

尤も斯くの如き新興農民教育が全國各府縣に二十數ヶ所も設置せられるに至つた現在、其の將來の順當なる發展に就ては幾多の問題が横はつて居り、教育精神と實際社會との距離の存在の爲めにも可成困難なる點も見出されて居るし、又嚴密に考へればその指導精神に於いても、實踐の方法に於いても、究明するべき點が多く残されてゐるであらうが、既設農民道場の業績は概して相當の成果を結び、農村更生の第一線に起つ青年も多數輩出してゐることは謂ふ迄もなく、更に我國刻下の重要國策たる滿洲農業移民のパイオニアとして有爲の青年も養成せられてゐる。此の教育が既成農業教育に對する影響に於いても、確かに見るべきものあり將に我國現代教育就中勞作教育上より注目するに足る教育運動と謂ふべきであらう。

二、農村教育改造運動

現下の我國教育問題の一に農村の教育を如何にすべきかと云ふ農村教育の問題が可成重要問題として擡頭してゐる。而して農村教育を如何に改造し、如何に經營指導すべきやに就いては刻下の極めて切實なる問題であるに關らず、現在では此の方面に對する論究が極

めて僅少で今後究明するべき幾多の問題が残されてゐる。農村教育の改善の主張に對しては之を現代教育思潮の一たる郷土教育の主張と同一視し、此の思潮の教育一般原理を以てして、郷土の内容に農村の自然並びに文化を内容とすれば即ち農村教育の主張たるものが出来るものとの見解が見られる。即ち農村教育は教育一般原理としての郷土教育の郷土の内容を農村とする主張に外ならぬものと解する見解がそれである。然し乍ら今日の農村教育改造の叫びは斯くの如き教育思潮又は教育の一般原理より出發を見し主張のみではなくして、農村自體の現實、社會經濟事象の急迫化せる事實に立脚して其の中に存在する教育を如何に改造すべきやの要求を持つ主張と見られる。従つて在來の農村教育の改造を郷土教育の如き一つの教育思潮の形式に於て解する事は極めて不徹底であつて、今日の農村教育改造の主張は、農村自體の社會經濟的現實の力強き要求から爲され舊來の教育の根本的な再検討を要求するものであつて、只從來の學校の形態を是認しつゝ其の内容を農村郷土に立脚せる教育たらしめんとするが如き力弱き郷土教育的一般教育原理に基づく主張とするのは不可であるとするの見解を持つことが出来る。

而して何れにしても、從來の吾が國の教育は劃一的であり、都市中心であると云ふことは周知の事實で、今日の農村教育が之を農村に立脚し郷土に即した教育たらしめねばならないことは此處に多言を要しないところである。

而して農村教育の指導精神に就いては、各種の論議が展開されるが就中、現在勤勞教育の徹底、身體的精神的生活教育の高調が爲されねばならぬ。之が爲めに農村に立脚せる土の勞作や手工教育が現在よりも遙に重要な地位を占めねばならぬ。

然るに土の勞作教育に就いては現代の農村教育としては極めて不徹底である。謂ふ迄も無く農村の自然並びに文化は土の勞作を否定しては存在するものではなく、農村郷土の内容は實に土の文化であり、土の勞作は農村生活そのものである。従つて農村教育上土の勞作を著しく重視し之を全學年の重要な必須教科目たらしめる事は極めて必要であつて、過般文部省に開催せられた義務教育延長に伴ふ國民教育内容改善委員會に於て、園藝工作を内容とする作業科が必須正科目として創設せらるべく委員會案が決定せられてゐると言ふことであるが、誠に當を得たものとして雙手を擧げて賛せざるを得ない。斯くて農村教育

に於ける土の勞作は中學校同様作業科教育として採り擧げられてこそ、土の自然と文化が勞作を通じて心身の鍛鍊とともに了得せられる價值ある効果を發揮するに至るであらう。

論者の中には農村教育に於ける土の勞作の價值は、却つて僅少であつて、寧ろ都市教育に於ける方がより大であるとなす者があらう。それは農村の子弟は各々の家庭に於いて、既に農事の手傳に依り土の勞作に對する経験を多分に持ち、且又その環境自體が土の勞作社會に於いてあるが故に、之等に對する理解は既に充分なされてゐると云ふ理由を以てするものの如くである。

而して乍ら、之を家庭の手傳に依る経験と見る場合と、之を教育に採り擧げる場合とに於いてはその價值は著しく異なり、尠くとも之を教育上に採用せる場合に於いては、土の勞作はその過程に於ける各種の陶冶に偉大な人格教育的價值を發揮するものであることは既に前述した如くである。殊に此の勞作を通じての協同精神の涵養の如く、又之に伴ふ各種の經濟的、道德的陶冶價值の如きは、農村生活者にとつての生活教育として農民的公民教育として實に重大なる意義を有してゐるものである。従つて農村教育に於いて其の生活の

根源たる土の勞作教育を否定しては眞の農村教育の生命はあり得ないと切言しても敢て過言ではないであらう。

三、都市教育に於ける田園學校運動

近代都市の教育を如何にすべきやと云ふ問題は、前節に述べし農村教育を如何に改造すべきやと云ふ問題と共に實に今日の重要な教育問題である。我が國の近代都市の發展はそれと反比例して農村の急迫を物語り、近代文化に依る都市の擴大膨脹は元來自然の中に生れ、土に育くまれた人間生活を文化施設の發展に伴つて自然から遊離せしめ、此處に人間の本性から極めて縁遠き都市生活が出現し、塵芥と騒音とガソリンの悪臭と、ネオンの幻影の都會生活が展開せられるに至つた。

而して我が國近代都市の發展は、その發展期に於いては吾が國自體の國家的な發展の表徴と目せられ、斯かる時代に於ける都市の發展は即ち國家の發展を意味してゐたのである。斯くて都市の膨脹發展の爲めには經濟的にも人物上にも其の地盤を農村に仰がなくてはならなかつた。農村は實に今日の都會發展の爲めの良き礎石としての役割を果し來つたので

ある。而して斯く發展を見し近代都市は膨脹に次ぐ膨脹を結果して、今や過去の發展の基石的役割を持つた農村への依存關係を必ずしも必要としないで、それ自體の發展爛熟の内部に各種の矛盾を見出すに至つた。斯かる事實は都市民體位の劣悪化、疾病就中結核病患者のおそるべき激増の事實が物語つて居り、壯丁検査の結果は都市生活者壯丁の體位の劣悪を如事に示し、都市生活が如何に青年の身體に悪影響を持つやを物語るに充分である。又都市の出産率は農村のそれに比して著しく低下し古き大都市の人口は今や辛うじて現狀を維持するか、現狀維持さへ困難を告げてゐる現狀さへ見られる。

吾が大東京の例に徴すれば現に年々一萬二千の結核患者の死亡者を見てゐるから、罹病者十人に一人の割合で死亡すると見て、約十二萬人の患者が居ることが推定せられる。従つて市民五十人に對して一人の肺結核患者を現に保有してゐることゝなつてゐる。學齡前期の兒童身體検査の結果に依れば十人に對して、約六人の不健康兒童を見出ししてゐる。「江戸ッ子三代は續かず」と稱せられてゐる如く、現に首都に於て優位の社會的地位を占めてゐる人々の大部分は農村に於いて自然に親しむ少年期を過せる者で、何れも郷關を出て今日

の成功を見しものであるが、都會生活三代に及べば體位劣悪化してその子孫は永續するを得ないが如き状態が往々現出してゐるではなからうか。従つて今日の大都市は田舎に於いて少年時代を送つた優秀なる子弟が一代にして大成功を収め遂に三代にして廢滅に歸し、その後を襲ふ者は又再び農村で生れ此處で育てる心身共に頑健なる少年であると言ふ傾向が見られる以上、實に今日の大都會は「志を立て、滅亡する成功の墓場」たるの感が深い。

斯くの如き大都會の現状を前にして教育方面に於いても刻下の切實なる問題として、大いに考慮を拂はねばならぬところである。而して此の點に就て最も要求さるべきものは兒童體育上より養護上より、將又勤勞教育上より土に親しむの教育の強調を必要とする。土の勤勞教育、自然に親しむ教育が、コンクリートとアスファルトの中の學校教育に對して如何に人間萌芽の陶冶に効果を表すかは此處に多言を要せないとこゝろであつて、上記せし如くリーツの田園塾の試みも、ノイケルンの園藝勞作學校も、現下の都市教育の缺陷を、自然の中の教育に解決を見出さんとした企てに過ぎなかつた事實に徴しても明かである。

而して斯かる教育の充實に對しては現在の都市小學校の實際上の施設には多くの困難な

る問題が横はつてゐる。今日の都市教育者にして何人と雖ども斯かる教育の重要性を痛感せざる人は無いであらうが、教育施設の困難性が常に實踐上の問題として問題となることは事實である。然し乍ら斯かる困難を伴ふ問題も熱意ある實際教育者の手に依つて有益な施設が實施せられ多くの効果が擧げられてゐる實例を見出すことが出来る。斯かる試みとして郊外電車の便多き土地の景觀並びに環境良き場所に一定の畑地を求め、之に施設を整へて田園學校と爲し、此處に各學年各組交互に終日を土の勞作を中心として運動、環境利用の教育その他の課業をも行ひ得るが如き組織を設け、大いに興味ある教育がなされてゐる。現に東京高等師範學校の附屬小學校に於いて、又東京府女子師範學校の附屬小學校に於いても各單獨に田園農場を有して斯かる價值ある教育が實施せられて居り、又日本橋區の小學校に於いては區を單位とする小學校の綜合田園農場を有して、此處に於いて各教室に於いて土の勞作教育を主體とせる自然教育を實施して幾多の實績を擧げつゝある。

斯くの如き都市教育に於ける土の勞作の重視、田園學校教育の尊重は唯勤勞教育としての價值を發揮するのみならず田園に郷土を有せざる都市の兒童が此の田園農場の生活に依

つて幾分でも親しみ多き土の郷土を其の小さき胸に刻せしめられ、自ら汗した田園學校の自然が懐しい土のふるさととして永久の思ひ出となり一生涯其の腦裡に植ゑつけられることとなるであらう。そして又將來恐らくは生涯土のや農耕生活から遊離せられた都市の社會人として活躍するであらう都市兒童に、せめても人間としてその基本生活、分けても日々の生活に不可缺の生活資料の生産手段を體驗せしめて置くことは、人間生活全體に對する理解を深めしめ、之の理解はやがて同胞愛を育くみ、人類愛を醸成する効果も決して尠くないであらう。

而して斯くの如き企ては以上の事例の如く郊外の施設を必ずしも必要とするものではなく、環境之を許せば、校門の周圍、校庭の空地、校舎間の花壇の利用により、或は教室南面の窓下利用の鉢栽培、屋上庭園の空箱栽培、兎や小鳥の飼育等此の方面に對する教育施設に多くの關心と熱意ある者ならば現在の都市小學校の施設に於いても尙幾多の「土の勞作」の實施せらるべき餘地が見出される筈である。

斯くて都市の理科教育も此の土の勞作と結合することに依り、教科書により、死せる標

本に基づく死物教育が初めて生氣を發揮するに到るであらう。

筆者は輓近の大都市の學校校舎が堂々たる施設のもとにコンクリート建數階の偉容を示してゐて、運動場の隅々迄アスファルトで堅められ、其處には一莖の緑の雜草の姿も見出すを得ない程整然たる姿に接して、時々學校か工場かを見違へる場合が屢々ある。そして斯かる偉大な學校工場で、終日を暮らし、大量工場生産のそれの如く機械的に智識を詰込まれて社會に送り出される都市少年の寢れしいたいけな姿を見るにつけつくづく氣毒な感到に打たれる。そして斯かる偉大な校舎に通ふ三軒長屋に棲む少年の家には、朝顔の一鉢が高塀の上にさへ大切に並べられてゐるのを見て此處に強く人間本然の姿に觸れる感に打たれる。近代都市の學校施設に此の人間本然の姿であり、兒童の本質的慾求たる、土の勞作、生物の愛育生活を強く活し以て眞の人間教育としての良き環境たらしめたい事を痛感する。

第五章 土の勞作内容と其の性質

第一節 學校園藝の意義

土の勞作一般に關する教育的意義並びにその價值に就いては、既に見た所であるが單に土の勞作と稱してもその内容は極めて多岐に互つてゐて、その意義は必ずしも明確ではない、依つて本章に於いては、その内容を問題として検討を試みることにしたい。

教育上に於ける土の勞作として主要なる内容を構成するものは、謂ふ迄もなく園藝である。従つて先づ園藝の内容並びに性質を検討することは重要な意義を持つ。併し土の勞作に於ける園藝の地位は之を教育的に見る限り、必ずしも學問的に云ふ園藝の内容をのみ指示するものではなく寧ろ廣き意義に於ける土地と自然とを對象として生産を行ふ性質の勞作たることを意味するのであるから、この内容は必ずしも農學上の園藝内容と一致せしめるを要しないであらう。

中學校の作業科教育に於いても、その内容を「園藝工作その他の作業」と規定してゐて要目に示せる園藝の内容は學的に言ふ園藝内容と嚴密に合致せしめてゐないのである。

然らば學的に云ふ園藝、農學上の園藝は如何なる内容を持つてゐるものであるかに就いて考へてみる。農學上に謂ふ所謂園藝 (Horticulture, or Gardening, Gartenbau 獨)には四つの内容を包含せるもので、蔬菜栽培 (Olericulture) 果樹栽培 (Pomology) と花卉栽培 (Floriculture) 造園 (Landscape gardening) に分れてゐる。而して蔬菜と果樹の栽培は共に經濟的生産の色彩を濃厚に有してをり、花卉の栽培並びに造園は寧ろ生産よりも裝飾的な價值を有してゐる。故に前者を生産的園藝 (Productive Gardening) と稱し、後者を裝飾的園藝 (Ornamental Gardening) と名づける事もある。

以上は農學上の園藝内容で主として農家を對象として分けられた分類であるから従つて農家の収入を最も増大せしめる爲めには、生産園藝たる蔬菜栽培と果樹栽培がその最たるものであつて此の両者が一般に廣く採用せられてゐることは衆知の如くである。裝飾園藝たる花卉の栽培と造園は農家の収入を擧げると云ふ點よりしては前者に比しては比較的僅

少であるけれども、今日の花卉の栽培は一般に切花として或は生花鉢物とし、球根として餘程従前よりは販賣價值を占むる様になり、従つて裝飾的園藝の域を脱して、漸次生産的園藝の領域に迄進みつゝあると云つてよいのである。それ故斯くの如き分類は必ずしも永久に固定せられた分類では決してないと言つても良いであらう。

以上が學としての園藝内容と其の意味大要である。然し乍ら上記せる如く、之を以て教育上の手段たらしめようとする立場の學校教育に採用さるべき園藝内容にあつては必ずしも、斯くの如き内容を固守すべき必要はなく、之等の外に校庭作業、簡易土工、家畜飼育、簡易農産物加工の如きものより更にその取材の範圍は養蠶林業養魚の方面に迄擴大せられども、敢へて差支へないものである。其の理由に土の勞作を農家を對象として見し場合即ち「農家園藝」の場合と、學校に採用さるべき勞作手段としての立場から見た「學校園藝」との目的の相違に依つて、その内容は必ずしも同一でなくとも良い。尙此の外にも同じく園藝と稱するものに、その主目的が家庭の娛樂を本位とし、健康増進を主なる目標として、その上に新鮮なる蔬菜や草花や、果物を家庭に供給すると云ふ經濟的意義をも含めた、所謂

「家庭園藝」(Home Gardening) と呼ばれるものが存在してゐる。家庭園藝は上述の目的により、娛樂本位健康本位の家庭中心の和樂を本位とせる園藝なるが故に、之を一名「娛樂園藝」と稱してもよいものである。斯くの如き園藝は吾が國に於いても近代都市生活の心身に及ぼす弊害の大なるに鑑みて漸次各都市に於いて「市民農園」なる名の下に近年漸次普及を見つゝある。歐洲に於いても、歐洲大戰の戦禍による焼土と化せる田園の荒廢を復起せしめる意味に於いて、獨逸では之をラッペン・コロニー(Lauben colonie)と呼び、小區劃の家庭園を設けて、此處に小規模な掘立小屋を建設して、脱衣休息農具舎などに利用して、家族の者達が此處に集まつて日曜祭日の家庭娛樂が、終日土に親しむの園藝作業の中に行はれてゐるし、英國に於いても略々同様なる家庭園が多數設置せられ、ケンブリッジ(Cambridge)やオックスフォード(Oxford)の町では平均三戸に一戸の割合に設置せられてゐる程で塵芥にまみれた平素の都會生活を、此の自然の中の土の勞作に於いて慰めると言つた風の園藝が行はれてゐる。

斯くの如く家庭園藝と學校園藝とは同様に園藝と稱してゐるも、その目的は決して同一

ではあり得ない。従つてその目的達成の爲めに相應しい内容を持つ園藝が實施されて然るべきであつて、それが爲めに園藝は常に學的内容にのみ制約せられなくても良いのである。

土の勞作により勞作教育上の目的使命を達成せんとする學校園藝は、斯かる意味に於いて學的内容に準據することは良いとしても必ずしも之に捉はれる必要ないが、然らば如何なる考慮のもとに學校園藝内容を決定すべきであらうか。此の問に對しては先づ園藝の本質に立脚して、その地方の産業並びに郷土環境を活すべく其の地方、其の學校の周圍たる教育環境を利用して、それに即せる園藝内容を盛るべきであつて、斯かる意味に於いて土の勞作は廣く一般農業勞作より水産、林業に及ぶ極めて廣汎なる内容の中、最も學校に適する勞作材を取捨選擇して、地方産業に有機的聯關を持つ各地方各學校独自の作業内容を以て實施すべきである。斯かる態度であつてこそ従來の教育の弊であると云はれる教育の劃一化が、此の教育に於いては郷土化せられ地方化せられる大なる特色が發揮せられて、極めて有意義なる教育の實踐がなされる。同時に郷土勞作を通じて郷土の自然文化の

認識から郷土に對する愛着心を涵養し郷土更生に對する熱意を育くむ教育の實踐が見られることとなるのである。

第二節 「土の勞作」内容の検討

土の勞作に於ける勞作教育上の意義は土の勞作を通じて達成せられる形式的陶冶の價值を重視すると共に、又その勞作の實質的陶冶の價值をも決して否定すべきもので無いから、従つて土の勞作内容を検討する場合、その一は之を實質的價值に於いて考察し、他面之を形式的價值に於いて検討せねばならない。實質的價值は主としてその勞作の技術的價值を意味し、形式的價值はその勞作教育的價值と稱してもよいものである。従つて土の勞作内容の考察に察しては少くとも、之の二つの立場に於いてその價值と性質とを把握して置かねばならぬものと思はれる。

學校教育に於ける土の勞作の内容は、既に前節に見し如く、必ずしも學的園藝として的一定規準をもつ勞作でなくとも敢へて差支へ無く各地方に即せる地方的内容を生かすべき

であるが、此處では極めて一般的に通ずる勞作種目を示して各々の實質的、形式的兩方面より分類して考察して見たいと思ふ。

A 土の勞作の技術的分類

(一) 土の基本作業

土の基本作業と云ふものは農藝勞作の實施に際して、取らるべき基本となる作業を筆者が名づけしもので、農藝作業に於ける各種の技術的勞作、複雑なる技術的作業に至る前提準備の作業を意味する、又園藝を行はんとするに際しては必ず此の作業を實施せしめねばならぬと云ふ基本的な作業を稱する。

故に此の作業は兒童をして初めて農藝に向はしめる準備勞作であり、又之の作業を完全に行はしめることに於いて、更に第二段第三段の作業が容易に實施出來得られる爲めの基礎的作業に外ならない。例へば、「農具の使用法」、「畑の耕起」、「土塊の粉碎」、「畑の整理」、「畑作り」(畦立て)「播種溝掘り」、「覆土」、「沈壓」、「除草」、「中耕」、「土寄」などの如く主として農具の自由な使用法を規準とせる作業が之である。兒童をして初めて農藝を實施

せしめんとする爲めには、その規準となるべき農具の自由なる操作使用法を充分練習せなければ、それ以上の作業は到底完全に實施が出來ない。斯かる基本作業は兒童が畑に立つ門出の規本的作業の意味を持つてゐる。其れ故土の勞作の最初には自由に農具を用ひて土を耕し均らし、鋤を使用して土を掘り起しつゝ前進し(耕起作業)又之を用ひつゝ後退し(地均し作業)又は鋤の側面の使用(土塊の粉碎)などに對する十分な操作を訓練しつゝ、その間に勞作教育の目的を達成せしめる。又場所の如何により幼學年に於いては鋤の代りに移植鍬の使用法を以てし、鋤の外各種農具の使用による畑地の整理を行はしめる。

斯くの如き作業は謂ば園藝作業から見れば極めて單純な作業に外ならないが、併し此の如き作業を十分徹底せしめることと否とは、其の上に爲される作業の成果に關係するところが大である。

(二) 校庭作業

校庭は土の勞作の立場から見れば、極めて有意義なる場所と謂ふことが出来る。従つて十分な勞作場所や施設が得られない學校では之を利用し、此處に勞作の場所を求めること

は有利である。校庭の勞作場としての利用には、校庭を其の儘勞作對象として利用することゝ、此の周圍の空地を花壇や小形の栽培畑として利用する等が考へられるが、都市小學校に見る如く、校庭全面がコンクリートやアスファルトで敷きつめられてゐる所では問題外である。

校庭作業の主要なるものとしては、校庭除草、地均し、土砂運搬、排水路の修理、校樹の手入及び移植、生垣の修理整頓、御眞影奉安庫附近の庭の手入及造園、テニスコートの修理、運動場の整理、機械體操場の修理整頓、花壇作り、など苟しくも校庭の整理整頓を目的とせる作業は、皆此の中に包括されるものである。

従つて自ら學ぶ學校の庭は即ち我が學ぶ家の庭であり、吾が家の庭に等しきものであるから、此處に勞作の對象を見出し、我が家の庭を自ら兒童の手によつて整頓整理せしむることは、極めて有意義である。之等の作業種目は寧ろ純粹園藝の立場から見れば、或は主要のものとも云ひ得ないかも知れぬが、教育上より見れば、誠に有益な勞作と謂ふべきであらう。

(三) 花草栽培作業

花草の栽培作業は校庭の一隅に設けられた花壇を利用し、畑地を區劃して花卉園を作り、或は鉢栽植等に依つて實施せられる。此の作業は生産結果よりも、寧ろ兒童の興味を喚起せしめて作業過程の陶冶を得るに適してゐる。併し之を技術的立場に於いて見るならば、花草の播種作業は、その種子が一般に極めて微少である爲めに、種子の播種に際しては一定の苗床を設け又は播種鉢に依つて、極めて緻密なる勞作を必要とする、即ち播種作業は技術的には極めて高度のものと言はなければならぬ。併し球根の植付け或は花草の挿木の如き比較的簡單に實施出来るものもあるし、苗を得て之を花壇に植え込む定植作業や或はその後の手入（灌水除草中耕）などは比較的簡易な作業であつて、生徒の興味に投じ易き作業である。又花壇作りの如きも之を生徒の創案に基いて思ひ思ひの形態に作り上げるが如きも、興味の多い作業たらざるを得ない。

(四) 蔬菜栽培作業

基本作業に依つて練磨せられた作業の應用作業として相應しいもので土を移植鍬や鋏で

良く整地し之に各種の蔬菜を栽培することは畑地作業として當を得てゐる。蔬菜の栽培はその種類に依つて、極めて技術的に高度のものとならざるもののあることは謂ふ迄もない。併し高等な技術を要し大いに珍重すべき蔬菜の栽培を目指すことは學校園勞作に於いては期待せざる所であつて、極めて普通な蔬菜を栽培し、これに依つて生産的實用的價値の創造過程を體驗せしめるとともに、意志の陶冶を得ることに主體が置かれねばならぬから、蔬菜の種目は平凡で兒童の日常生活に良く接し得るものを選び、技術的にも平易なものを以て行ふべきである。蔬菜栽培を技術上より分類すれば大略三種に分たれる様である。(其の一)は種子を土中に直接に播くもの即ち露地直播法によるもの、(其の二)は別に苗床で育てた苗を得て、畑に植付けるもの即ち育苗定植法によるもの、(其の三)は塊根、塊莖等を土地に直ちに植込むもの、等が之である。

此の中露地直播の種子中微細なものや、育苗等は比較的高度の技術を要するものであるが、大粒の種子例へば玉蜀黍、枝豆、菜豆、豌豆、蠶豆の如きは技術的には平易であり、苗を他より得て蕃茄、茄子、胡瓜、南瓜、へちま、へうたん等の定植や馬鈴薯、甘藷の栽

培も興味が深く勞作價値が大である。

(五) 果樹栽培作業

果樹の栽培作業は蔬菜と同様生産的價値を占める部分が大であるが、正しき果樹園としての大規模な栽培は今日の學校園勞作に於いては一般的に見て不可能な場合が多い。然し乍ら之を理科教育との關聯の上より考へ又目の前になりつゝある果樹の永續的觀察等は教育上重要な意味を持つてゐる。従つて例へば果樹園として一群の果樹の栽培が不可能なる場合に於いても、校庭の一隅を利用し或は蔬菜園の一侧を利用すれば少數の果樹の栽培は必ずしも不可能ではない。果樹の種類は特殊なものは勿論重要視すべきものでなく、兒童の生活上極めて密接な果樹即ち梨、桃、葡萄、枇杷、栗、無花果などの如きものより地方に適するものを選びが適當であらう。

果樹栽培の技術上の地位は極めて高く、剪定、整枝、藥劑散布の如きは、専門家に非ざれば正しき技術に準據せる作業は實施不可能である。併し果樹園の除草、中耕、施肥、袋掛の如き作業は比較的簡單であつて、假令技術的に完全な成果を擧げ得ないにしても、こ

れ等の果樹の栽培は教育上に多くの価値を持つものと謂ふべきであらう。

(六) 動物飼育作業

動物を對象とする飼育作業は兒童の本性に即した興味深き作業である。花草や蔬菜果樹等の植物の栽培が土からの直接生産 (Direct products) の勞作と見るならば、動物飼育は土の間接生産 (Indirect products) の勞作と謂へやう。而もこの動物愛育の勞作に於いて醸成せられる各種の情操陶冶の價値は偉大なものがある。例へば小鳥、雞、兎、食用鳩、傳書鳩、山羊、緬羊、豚などの飼育は興味ある種目と思はれる。就中、兎や雞の飼育は最も適當してゐる。唯動物飼育の場合に於いては、その飼養管理に絶えざる不斷の注意が必要で、一日たりとも之より眼を離すことが許されない。従つて日曜祭日並びに休暇等も一寸の管理を怠つても不可である。だから、之等に對する充分なる實施組織を以て臨まなければ不可能となる場合が多い。又飼料の買入に對しても、可成りの費用を要するが故に之を蔬菜園に於ける飼料作物の栽培と聯關を持たしめ、その廢物を利用することに於いて出来る限り飼料の節約を計り、糞尿を肥料として利用する等植物栽培と密接な聯關の下に

飼育する動物の限度や種目の決定を行ふことが大切である。

(七) 其他の作業

此處に其他の作業と言ふのは上述せし如く學校環境並びに地方との聯關を考慮せる以上の作業に屬せざる各種の作業内容を總稱する。土の勞作は必ずしも以上の種目のみに限定するの要なく其他の作業中より適切なるものがあれば之を選択すればよいのである。然らば其他の作業とは如何なるものが考へられるか、以下適當と思はれる作業種目を記して参考に資し度い。

作業種目	作業	例
稻 麥 の 栽 培		水稻、陸稻、麥類各種の栽培及收穫收納
竹 林 作 業		竹林の手入、筍、竹材及び竹皮收穫
茶 樹 栽 培		茶樹の繁殖、茶畑の手入、摘取り、製茶
製 炭 作 業		炭焼きがま製作、材料運搬引切り火入れ調製
椎茸人工栽培		材料の調製、管理

養蠶桑園作業
養魚
粘土細工樂燒作業
廢物利用作業
奉仕作業

稚蠶飼育、條桑育、桑園の手入、摘桑
飼料調製、魚族の管理
簡易樂燒窯の設置、粘土自由製作、燒付
古新聞雜誌袋張り、古ハガキ利用土瓶敷、麥藁細工、草箒竹箒
製作、古木材竹材彫刻、郷土人形藝術製作等
神社佛閣役場公會堂公園の除草清掃、道路の改修、道路標識製
作設置、電柱空屋の古廣告の除去、其他地方産業に貢獻する簡
易土木作業の實施、産業道路の設置、村道改修
地圖、掛圖、圖表、標本、統計表、ポスター製作
謄寫板タイプライター寫眞撮影、現像燒付

教授用具製作
印刷寫眞作業

以上例示せし如く其の他の作業としての適例は雑多な種目が擧げられ、随つてその各々に就いての技術的生産的意味も異なるものがあるから、之を一概に論ずることは不可能である。指導者としても之等の總てに亘る専門的な指導も困難であらう。然し乍ら此の教育

に熱意を有する指導者ならば、之等の作業に對する技術的準備も不可能なるものでなく、寧ろ上述の如き作業種目よりも之等の作業を有効に實施することに於いて、却つて學校園勞作に於ける土の勞作の教育的價值は郷土的特色の下に精彩を放つに至るであらうと思はれる。斯かる意味に於いても、其の他の作業内容は有意義なものと謂はねばならぬ。

B 土の勞作の教育的分類

次に土の勞作の技術的性質をはなれて、之を教育的性質即形式的價值を主とせる立場に於いて眺めることゝすれば、次の數種に分ち考へることが出来るもの如くである。

- (一) 興味作業
- (二) 鍛鍊作業
- (三) 生産作業
- (四) 他教科との聯關作業
- (五) 利用作業及加工作業
- (六) 奉仕作業
- (七) 宗教的作業

斯くの如き作業類別は、謂ふ迄もなく、その勞作が特に斯かる色彩を比較的多く具備してゐると云ふに過ぎないもので、絶對的な意義を有してゐるものでないことは他言を要しない所である。又その指導方法の如何に依つて興味作業も鍛鍊作業となり、時にはその逆となることもあり得るけれども、尠くとも指導者が土の勞作の内容を考へる場合に、その

勞作の技術的性質を考へるのみならず、同時に此の作業特有の教育的性質を一應考慮して之に臨むことは大いに必要であつて、土の勞作が單に實業教育に於けるが如く技術指導主義の教育に非ざる點より考察しても、此の點が特に重要視されねばならぬ。

(一) 興味作業

興味作業と稱するものは、土の勞作の作業手段に生徒の興味心を喚起するに足る内容を有してゐるものであつて、一般に之等の作業には、次の如き諸條件が含まれてゐるもの如くである。

- イ 作業過程が變化に富む作業たること
- ロ 筋肉的活動量の比較的小なる作業たること
- ハ 心身の活動の間に、心の働きの餘裕ある作業たること
- ニ 作業對象が美感を附與する作業たること
- ホ 好奇心を刺戟する作業たること
- ヘ 作業結果の期待大なる作業たること

ト 兒童の心身に適した活動量を發揮せしむるに足る作業たること
等が考へられる。而して之等の條件を具備する作業は、例へば花壇の手入、花草の栽培、蔬菜の栽培並びに收穫、果樹の收穫、小鳥、雞、兎などの動物飼育、藁細工及び竹細工等がその代表的な作業種目に屬してゐる。就中收穫作業に於いては、その勞作成果が彼等の眼前に顯著に現れる故に之に對して彼等は極めて歡喜に満ちた態度を以て之を迎へるものである。

然し乍ら指導者に於いて、單に興味作業たることを認めるとしても、却つて兒童自身には、それが反對に興味に投ぜざる場合も往々見られるもので、筆者の高等師範學校附屬中學校の生徒に對する園藝勞作教育を施して作業興味調査を行つた結果に徴しても、彼等は意外にも整地、施肥作業就中人糞尿を施す作業を非常な興味を以て迎へて、寧ろ技術的に興味のあると思はれる作業をば彼等は全く興味を以て迎へてゐない事實が見られた。従つて單に興味作業と稱しても、兒童の發達段階に應じて主觀に依つて左右せられるものであることを取扱上考慮する必要がある。

(二) 鍛鍊作業

興味作業に對して作業の過程を出來得る限り苦難たらしめ、之に依つて心身の鍛鍊を行はんとする特色を持つ作業を鍛鍊作業と云ふことが出來やう。

而して鍛鍊作業と見られるものには次の如き條件が具備せられてゐる様に考へられる。

- イ 作業過程に、苦難を伴ふ作業たること。
- ロ 變化に乏しき同一活動の永き繼續を必要とする作業たること。
- ハ 大筋肉の活動量の大きな作業たること。
- ニ 心身の活動量大にして、心の餘裕なき作業たること。
- ホ 結果の完成に希望を描いて、手近に苦難を感じる作業たること。

などが之である。例へば除草、地均し、畑地の掘起し、開墾、深耕整地、土砂運搬、樹木の移植、池掘り、溝の修理、道路の整理などの如きはその適例であらう。而して斯くの如き作業が、心身の鍛鍊の上に如何に重要な價值を發揮するかは他言を要しない。

(三) 生産作業

既に述べし如く、勞作そのものは何れも廣き意味に於いて生産的ならざるものはないのであるが、此處に云ふ生産作業とは他の作業に比して作業結果の經濟的價值がより大なるものを稱する。例へば蔬菜や果樹の栽培作業、養蠶、養魚、椎茸人工栽培、鶏、豚、山羊の飼育廢物利用作業などが之に屬する。

斯くの如き作業は、勞作過程に於ける勞作教育的陶冶を充分行つて、その結果が經濟的生產的役割を果すものであつてこそ誠に好適せる作業内容と云ふことが出来るので、過程の陶冶を無視して單に生産結果の大なることのみ期待する作業であつてはその價值の減少することは後に指導主義に於ける作業過程尊重主義と結果重視主義の關係に於いて述べる如くである。けれども斯くの如き作業は一面に利用厚生の原理を説く經濟教育としての價值を多分に占めるものであるから、自らの勞作を通じて、人間生活に必要なものを生産し、又自分の手を通じて自己の生活に必要なものを獲得すると云ふ偉大な生活陶冶を充分發揮せしむべきものであらう。

(四) 他教科との聯關作業

土の勞作の實踐に際しては、その勞作實施の方法上に各種の他教科の知識を藉らなければ正しき實踐が不可能なる場合が多く、又此の實踐に依つて各種の觀念が體驗を通じて獲得せられるものである。例へば土を掘り畑を區劃し、花壇の形を整へる爲めには、算術の面積や距離の觀念を必要とし、之に花を植付け栽培する爲めには理科的な知識に依らねばならず、草花を丹精して手入する態度としては修身の勤勉、努力、精實、愛育と言つた様な諸徳目の實踐が必要となる。同時に土地の廣がりや花の栽培や手入の努力の體驗を通じて之等の觀念は逆に數學的に理科的に明確ともなるものである。随つて土の勞作自身には各種の陶冶部面を包蔵してゐるものであるから、之を以て合科教授に供せらるべき充分な資格を有するものであり、又全人陶冶として効果も發揮することが出来るものと謂へるであらう。土の勞作は以上の諸學科の外手工、圖畫、家事、生花などの聯關も深きものであるから、之が實施に際しては各學年の教科の配當との聯關を良く考慮し、有機的な觀念聯合のもとに實施をなすべきであらう。

次に土の勞作として實施せられ易い作業種目と其聯關教科を掲ぐれば次の如くである。

播種作業（種子の發芽状態、發芽日數、發芽條件などの理科的觀察）、整地作業（土の理科的性質の考察）、施肥（肥料の成分と肥料效果の理科的知識）、藥劑散布（藥劑の理科的性質）除草（雜草の種類及び名稱）、害虫驅除（害虫の種類及び名稱）、畑の目測量（算術の距離と面積の觀念）、作物家畜の種類（理科的知識）、花壇並びに雞舍豚舍の修理（圖畫、算術、手工の應用）、教具標本模型の製作（歴史、地理、理科、圖畫、手工）

（五） 利用作業並に加工作業

利用作業と稱するものは、廢物として價値の低下したも又は價値少き材料に加工して之に新たな價値を生産する作業を稱する。従つて勞作に於ける各種の廢物又は家庭の廢物を、出来る限り此の利用作業に材料を提供せしめて利用價値の獲得に努めることは生活教育としての効果は偉大である。藁細工、竹細工、藁繩製作、土砂運搬用擔架等の製作も廣き意味に於ける利用作業の一種と見なすことが出来、樹の枝や竹の根を利用せる郷土人形の製作等も之に入るものと見て良いであらう。

廢物の利用に際しては上述の如く何等かの加工を施すことに於いて價値が再び高められ

るものであるから、之は又加工作業とも見ることが出来る。尤も廣き意味の加工作業は、其の原料が必ずしも廢物でなくとも良いもので嚴密に言へば異なるが、廢物利用作業の多くは加工作業と見て良い。土の勞作に於いて生産せられた各種の栽培物は之に加工することとに於いてその利用價值は更に高められる。加工作業としての代表的なる事例を擧ぐれば乾柿製作、柿の澁抜き、梅干漬、澤庵漬、菜漬、煎豆、納豆作り、きんとん製作、果汁砂糖液(フルーツジュース)グリーンピー、トマトソース、苺ジャムなどが之であり、就中之等の作業は女兒に於ける家事割烹との連絡を考慮し、自ら汗を流して生産せる材料を以て之を家事で加工を加へて家庭生活に必要な生活用品が生産せられることにより勞作結果の有益なる利用とともに材料の生産から加工の體驗を持つこと自體が家事教育を有効に生かすこととなる。斯かる訓練は將來家事經濟の擔當者たらんとする女兒に對する有效なる陶冶を附與し利用加工の經濟的訓練が結果する。同時に斯かる家事教育が今日の經濟的窮迫と言ふ社會的事實に立脚せる生きた教育としての價值を占むることにもなるのである。

(六) 奉仕作業

土の勞作の教育上の目的が個人的な陶冶よりも社會的な訓練を強調し社會人として全體の生活に對する奉仕的な精神の涵養が強調せられる。随つて土の勞作に於ける奉仕精神の涵養は重要な價值を持つものである。而して唯單に畑に於いて鋤を取り、花壇に於いて花草の手入を行はしめる勞作を以て、直ちに奉仕精神の大なる涵養を期待することは無理である。勿論之等の勞作はその究極の目的に於いてこそ之等の觀念の養成に資する人間の基礎的陶冶にあることは認め得るとしても、斯かる作業を以て直ちに奉仕精神の涵養を説いても説く方が無理である。

奉仕精神の陶冶を行はんとする爲めには、勞作内容作業種目それ自身が奉仕的な性質を持ち、其の結果が奉仕的なものでなければ不可である。従つて土の勞作内容中、斯かる意味を持つ勞作種目を選定し、之を通じて専ら奉仕精神の涵養に資する方が有効である。例へば神社佛閣の清掃作業、校舎内外の整理整頓、校庭の整理、役場公會堂の清掃、道路の修理、道路標識の設置、電柱空屋などの貼紙物(古廣告等)の除去、排水路の修理、公園などに於ける紙屑箱の設置修理などが之に屬する。之等の作業を通じて良き指導を行へば

兒童は自己の實驗體驗を通じて公衆道德を理解し、公に奉ずる奉仕の精神が涵養出来るもので、壇上より道を説く公民教育に比して、遙に生きた公民訓練が爲されるものと思はれる。のみならず獨逸の勤勞國家奉仕の精神を採り入れ村道の改修や、川河の修理や、村内未開墾地の開發等の郷土奉仕の精神陶冶に資すべき勞作對象をして實踐せしめることは奉仕作業としての効果は大で、就中高等科や青年學校の教育には意義深きものがあらう。

第六章 「土の勞作」の指導精神

第一節 「土の勞作」取扱上の指標

一、心理的取扱

土の勞作の指導精神として第一に考へられることは、兒童の心理に即した指導を採用せねばならぬと云ふことである。兒童の心理に即した勞作の取扱に就いては、二つの方向が考へられる。その一つは、勞作内容そのものが、兒童の心理に即したものでなくてはならぬことであり、他は勞作の指導方法が、兒童の心理に立脚してゐなければならぬと云ふことである。眞の意味の勞作的取扱と云ふものは、尠くとも勞作自體が、兒童の生活に即し、彼等の日常生活に觸れた勞作であつて、而も彼等が勞作の實施に際して、彼等自身の勞作たる自覺を持ち、他から決して強制され命令されたと云ふ感を抱かすして、自發的に、歡喜の中にその勞作を遂行し行き得る體のものでなければならぬのであつて、斯かる勞作を

實施せしめてこそ、兒童自身の全人格的な、發動的な、體驗的勞作となるのである。従つて眞に自發的な勞作を實踐する爲めには、尠くとも指導者はその勞作種目並びにその内容の細心なる選擇及び配列に意を用ひなければならぬ。

既に述べし如く、土の勞作の本質それ自體は兒童の心理に即したものであり。その勞作内容は、人間生活にとつて日常生活上必須のものであるけれども、單に土の勞作、園藝勞作と稱しても、その間に各種の勞作種目を含有してゐて、之を大人が見、完成せる指導者が見て、日常生活上必須のものなりとしても、心身の發育期にある兒童にとつては、果して其の勞作が彼等の生活に觸れ、彼等自身の日常生活上極めて重要なる勞作なりや否やに就いては考慮を要するものである。

筆者は既述の如く、中學校作業科教育の創設に際して之が指導的研究を高等師範の附屬中學校の一、二年の生徒に就いて試みる所があつたが、其の際過去一ヶ年に課せる各種の作業種目に就いて、彼等の最も興味を感じる作業と、然らざる作業との順位を附す所謂作業種目に對する興味調査を行つたことがある。この結果に就いて見れば、我々が斯かる

作業は最も有意義であり、又生徒自身が興味を持ち得るであらうと考へた所の技術的なる園藝作業に就いては、寧ろ興味を以て之を迎へてゐないことが判明した。そして整地又は施肥の如き單調にして一見興味なきが如き作業種目が却つて、彼等には興味を以て迎られへてゐることが知られて意外な感に打たれたことがある。之は勿論都市中學校にして、而も他の學校とは多少趣を異にしてゐる附中に於ける一つの調査結果に就いての結果であるが、併し此の例を以てしても、兒童の心理に即せる勞作には、指導者が些細に之に就いて、吟味を行ひ選擇をなさなければならぬことが判明する。又其の實施の學年が低學年か高學年かにより精神的身體的發達の如何に應じて、斯かる興味も勿論相違するものであるから特別の考慮を拂はなければならぬ。次に勞作其のものが如何に兒童の心身の發達程度に應じ心理に即したものであつたとしても其の實施の方法が、強制的機械的で指導者の命するが儘に働くと云つた無自覺的な取扱ひになつては、著しくその價値を没するばかりでなく、却つて大なる弊害を齎らすこととなる。この教育に於ける勞作の撰擇が心理に即したものであり、同時に自發的反省的指導上の取扱がなされてこそ此處に正しき勞作教育に立脚し

た土の勞作が實踐されるのであつて之が機械的勞作となり劃一的勞作となつたのでは全く勞作教育上の意味を没却し、その爲めに勤勞愛好精神の養成の爲めの土の勞作が却つて勞働嫌惡の勞作教育となつては、全くその本來の意味を失ふ結果となつてしまふ。

但し、以上述べた如き兒童の心理に即した取扱ひを必要とすると言ふことは、必ずしも土の勞作をして鍛鍊を否定した軟教育に終始せしめよと言ふのではない。土の勞作に於ける心身の鍛鍊と云ふことは重要な指導精神で（後節に述べる）、此の鍛鍊主義的取扱ひこそは現代教育上此の教育の大なる價値を占める點であつて、その目的遂行のためには大なる努力を拂はねばならぬのであるが、然し斯かる取扱の精神と心理に即した勞作の實施と云ふことは決して兩者相矛盾するものではなく、寧ろ心理的指導精神の考慮が拂はれてこそ、鍛鍊主義的指導精神も亦眞に鍛鍊的となり得るものと考へられる。

二、創造的取扱

創造的取扱ひと言ふのは、土の勞作の實踐に際して、勞作の過程を兒童をして充分體得せしめ、了得せしめ、聽て此の體驗が一つの力となつて更により新しきものを造り上げる

精神を養ふ可く誘導せしめようとする指導の精神で、此の教育の重要な取扱ひの一と云ふことが出来る。

土の勞作を創造的ならしめる爲めにも、先づ第一にその勞作自體が兒童の心身の活動によく合致し生活に即せるものでなければならぬのであつて、既に前に見た如く、外部から與へられた強制的無自覺的勞作體驗では、その勞作に對する創造性も亦價値少きものとならざるを得ない。換言すれば、體驗さる可き勞作そのものが、兒童の生活に觸れないものであり、又彼等の程度より遙かに掛け離れた複雑なる勞作技術を要求するが如きものでは彼等自身の力の發揮に基く創造力は起り難く彼等は與へられた仕事を機械的に辛じて表現するに過ぎなく勞作過程に於ける勞作内容の體得は不可能に屬する。

従來初等中等教育に試みられてゐる園藝勞作の取扱の大なる缺陷は、指導者が命ずるが儘の作業を機械的に實施せしめて、能事終れりとする態度のものが多く、斯かる指導的態度にあつては兒童自身の自覺的な作業實踐は見出し得べくも無く、従つてそこには創造力の發揮等は殆ど期待すべくも無い。斯かる傾向は現に中學校に於ける作業科教育の實踐、

並びに農學校に於ける農場實習などにも顯著である。今日我々が實施し應用してゐる各種の農藝勞作そのもの技術は、我々の過去の此の方面の先輩並びに實際家とその時代時代の文化の進歩を利用し、知能を絞つて此處に集中し、斯くして今日の最も進歩せる自然に働きかけて人類生活に必須の資料獲得の方法を創造せるものであつて、其の生産獲得の創造的手段方法が今日の我々に傳へ齎されてゐるのである。之が今日の最も進歩せる農藝技術であり、土の勞作の方法である。尤もかゝる農藝技術を指導し、土の勞作の方法を賦與することのみが、此の教育の中心使命に非ざることには既に前述した通りであるが、而も尙之が實施に際しては、方法を無視しては實踐が不可能となり同時に形式陶冶も價值小とならざるを得な事となるから、生産獲得の創造的手段と云ふものも亦重大な地位を持つてゐるものと謂はねばならない。

それ故土の勞作方法の指導に際しては、唯單に斯くせよとのみ命じて、何が故に斯くの如き方法を行ひ、何故に斯くの如き手段を構するかと云ふが如き反省的取扱ひがなされなければ、我々に與へられてゐる現代文化に依つて創造せられた合理的な生産獲得の方法は

理解せられるものではない。随つて指導者は斯くの如き態度に於いて、兒童自身の理解力の程度に應じ反省せしめつゝ、勞作を實施せなければならぬのである。勞作教育の目標がルソーの言の如く「百姓の如く働きつゝ、哲人の如く考へる」ことを以て理想としてゐる點を併せ考へれば、單に機械的な勞作が、勞作教育の窮極の目的に合致するものでなく、反省しつゝ自覺しつゝ、考へつゝ勞作せしめる所に眞の創造的土の教育の實際が見られるのである。

されば勞作過程に於ける兒童の勞作態度こそは、此の教育の指導者の最も注意を拂はねばならぬ點であつて、勞作過程に於いて陶冶される勞作態度には、常にこの自覺的創造的な精神の表現が横たはつてゐなければならぬ。それ故に、土の勞作の指導に際して常に斯かる勞作態度に注意して絶えず批判的な態度を以て臨ましめることが肝要である。

三、自發的取扱

既に前述せし如く、心理的取扱と創造的取扱の必要を力説する中に自然土の勞作の遂行には自發的取扱の必要な所が見出される。

勞作體驗を自發的ならしむる爲めには、先づ前記の如く、その勞作内容が兒童の生活に近接せるものであつて、之に興味を感じ尠くとも自ら進んで、その勞作の中に自らを没入せしめるが如き感を以て向はしめるものでなければならぬ。斯くの如き勞作にあつてこそ、其の勞作過程に於ける創造的精神も涵養せられ、同時に勞作實踐に對する自發的精神も自然發生を見るものである。

土の勞作の實踐の結果は、單にその勞作に對する表面的な經驗を積めるものと云ふのみでは不可であつて、勞作に對する内的體驗の集積が、兒童の全人格を深化せしめ、發展せしめ、其の結果高められた内的體驗を必要に應じて隨時外部に表現せんと意欲する人格に迄押し進められねばならぬ。そこに眞の體驗の本質が存在して居り、此の體驗に依つて陶冶せられた人格の境地が見られる。勞働愛好の精神と言ふが如きも、單に表面的な勞働の經驗を有するのみでは不可で、勞働に對する發動的な、自發的な人格態度が陶冶せられてこそ初めて勞働を愛好し之を進み取る精神に迄高められた事を意味する。従つて土の勞作の指導精神として此の自發的態度の涵養がなされなければ、この教育の目指す指標の達成は

不充分である。

前述せる如く、無自覺的な機械的な勞作の指導にあつては、當然機械的無自覺的態度が結果するものであつて、其處には生動的にして自發的な勞作精神は豫想されない。従つて此の教育の實踐の指標として自發的反省的勞作の取扱ひが如何に重大なる地位を占めるかが判明する。

勞作の自發的態度養成の指導上の實際的方法として考へられるものは、勞作實踐に際して豫め勞作種目の選擇を兒童自身の手によつて行はしめ、自らが自發的に希望する勞作種目を選定せしめて、之を實施せしめると云ふが如きもその一例であり、又指導者に依つて撰定せる勞作種目の中に於ても自由選擇作業とでも稱すべきものを設けて、その時々における兒童の欲求せる作業種目を自由に選ばしめて實施せしめるが如き、更に又勞作實施組織の編成に際して、成る可く兒童の代表を選んで指導者と協議の下に實施種目方法を決定せしめるが如きことなども興味ある自發的態度涵養上の一方法と考へられる。

土の勞作教育の實踐に際して、時に大なる成果を急激に擧げんがために、指導者が主動

的に働きかけて、壓倒的に命令を下し、命令一下屈從的なる勞作をも敢てして表面上優秀なる成果を挙げしことを誇る者も無きにも非ずであるが、斯かる表面的性急なる成果の期待は却つて此の教育の生命を失ふ所以たることは注意すべきである。

之は中學校作業科教育に現れた一つの例話に過ぎないが、某高等學校の生徒にして、赤化學生として檢舉された一青年があつた。其の青年が赤化の理由を訊問せられた時彼は次の如く答へたと云ふ。彼の學びし某中學校は優秀なる作業成果を擧げてゐる知名の學校であつたが、作業科の時間に實踐せられた壓倒的強制的作業が若き中學生の彼にとつては、全く強制に過ぎなくて、之によつて學校は我々生徒の勞働を教師の命令によつて搾取すると云ふが如き觀念を植えつけられ、此の精神が素地となつて、現代社會の矛盾を考へ支配階級に反抗を持ち勞働者農民に對して同情し、遂に過激社會思想に没頭する觀念を作るに至つたと云ふ。自發的指導精神を無視せる勞作教育の取扱が、此の教育をして重大なる過誤に陥らしめ怖るべき結果を齎すものたることが、斯かる一例を以てしても謂ひ得られるところである。

四、鍛鍊的取扱

心身の具體的なる創造活動によつて價値を創造し物財を生産する土の勞作は之に依つて意志を陶冶し、身體を鍊磨するに足るものであることは言ふ迄もない。随つて、斯くの如き教育の實踐に際して心身の鍛鍊と云ふ鍛鍊的取扱ひが重要な指標たらねばならぬことは當然である。

勞作教育に於ける鍛鍊主義的取扱と云ふのは、從來の教育が餘りにも軟教育に惰してゐる傾向を見るに鑑み、斯かる教育の傾向を精神的にも肉體的にも、之を硬教育に屬する一つの鍛鍊派(Disciplinary school)教育に置き代へんとする所に重大な教育上の意味を持つてゐるものである。初等中等を通する十有餘年の現代の教育は、軟弱なる青白きインテリ青年男女を作り、體力氣力共に意氣極めて沮喪せる青年國民を養成しつゝあると云つても過言ではない。されば輒近青年論が擡頭し國民體位の問題が憂慮せられ國家青年教育の改造が絶叫せられつゝあるのも宜べなる哉である。

心身の鍛鍊を基調とする土の勞作教育、而もそれが體育の如く不生産的のものでなく生

産的勞作を通じて心身の鍊成を企圖する此の教育に於て飽く迄も兒童の心身を練り苦難に打ち勝つ精神的身體的意志陶冶が實施せられてこそ、現代教育に於ける此の教育の重大なる意義が發揮せられるものと謂ひ得られる。

土の勞作は自然に働きかけ、活動量最も大なる勞作なるが故に、それ自體の本質が既に鍛鍊的であることは謂ふまでもないが、勞作種目の如何により、取扱ひ方の如何に依つても鍛鍊の程度を著しく異にすることは又他言を要しない。殊に心身の發達程度が年齢學年に依つて著しく異なるが如き少年期にあつては同一勞作に於いても鍛鍊の程度を異にするものである。従つてこの勞作の實際的指導に際しては、勞作内容の選擇配列に留意し兒童の年齢知能經驗に應じて、それ相當の鍛鍊的效果を發揮し得る取扱ひを必要とする。勞作種目の持つ鍛鍊的要素に就ては既に前述せしところで、例へば幼學年に於ける除草中耕の如きものから原野開墾、校庭の土砂運搬、空地の開墾、河川の改修、畑の整地などの如き強烈にして變化少き大筋肉の使用を要する單調なる勞作を用意し、之を以て特に鍛鍊的な効果を發揮せしめるが如き用意を持つことが必要である。又勞作場の施設に就いても、

勞作に従事する兒童が一定時間全努力を以て之に當つても尙且その勞作が不足しない程度の寧ろ廣大なる場所を用意しなければ、與へられた時間の半にして勞作が終り爲すべき作業に事缺くが如きでは此の目的は到底達成し得られない。

従つて土の勞作の鍛鍊的取扱ひは勞作教材の選擇配列施設の完備にも大なる關係を持つものと謂はねばならぬ。上述の如く鍛鍊的取扱ひの原則は一見する所自發的取扱ひと矛盾するが如く考へられるが鍛鍊活動と自發活動は決して相矛盾するものでなく、心理的自發的活動に即して實踐せられる勞作に於いてこそ鍛鍊も亦真に其の効果を發揮する。鍛鍊的取扱ひは勞作遂行の手段を苦難ならしめて之に打勝つことに於いて目的達成への努力を遂行せしめるものであるが苦難遂行に對する態度が自發的になされることに於いて初めて鍛鍊的取扱ひも亦其の精神に合致する。従つて鍛鍊と自發的取扱ひとは相反する指導精神ではない。

五、協同的取扱

勞作教育に於ける協同勞作の重要性は、既に上述せる所であつて協同勞作學習は勞作教

育に於ける一特色を持つ學習形態とも稱せられてゐる程である。従つて此の取扱ひの精神が土の勞作に於いても、重視せられねばならぬ所である。

勞作教育の究極の目的は個人的に完成せる勞作人を養成するのみでは満足すべきでなく、團體生活中の一個人として又社會共同體の一部を擔ふ個人としての人格の完成を期さなくてはならぬものである。

隨つて土の勞作に於いても協同作業が極めて重要な地位を占め、此の協同作業を通じて陶冶せられる團體的精神、協同精神の價値が高調せられる。土の勞作に於ける勞作實施の形態には、各個人の勞作の爲めにする個人勞作と各班、各クラス、各組或は各學年を單位とする協同勞作に分つことが出来る。而して此の教育の中心は此の協同勞作の中に存在するものと見られる。即ち兒童は協同勞作に於ける自己一個の努力、自分一人の勞作が全體の勞作に對して如何なる結果を及すかを見、團體の一人としての自己勞作の價値を反省せしめられ、全體の中の一個人としての自己の地位を自ら認識せしめられるものであつて、その効果は個人的勞作よりも遙かに大なるものがある。

併し個人的勞作に於いては、各個人の競争意識を刺戟せしめ、個人的な努力を注がしめて勞作方法の正確なる指導に便にする等に對しては一つの手段として重要な役割を持つものである。然し勞作教育の目的が社會人として國家の一公民としての教育に陶冶の指標を掲げてゐるに鑑みても、協同精神の涵養は極めて重要な地位を占めてゐるか、と判明する。従つて協同勞作に於ける勞作精神陶冶の價値は、個人勞作にも優る意義を持ち、個人勞作はこの教育の達成の爲めの一つの前提的なる勞作の一手段と見らるべきものと考へられる。

協同勞作の實施の場合に於いては、協同勞作課題の設定を時としては、各協同體に於いて自由選擇に委し、生徒の自發的なる協議に基いて、之を決定せしめ遂行せしめるが如き取扱ひも亦興味ある取扱である。例へば花壇園作業に於いて、兒童を數班に分ち或一定の場所を與へて各班自由協議の下に花壇の形態を考案せしめ、此の考案設計に基いて花壇を協同勞作によりて具體的に設置せしめて、その中に適當なる草花を自由選擇の下に植付けしめその成果を協同批判せしめるが如きは興味ある指導法と思はれる。

協同勞作の結果、生産せられた一つの勞作成果に對する批判に際しても、之を協同批判

に訴へ之に對する批判力を指導し、又全體の批判の結果を良く整理して兒童に徹底せしめ、以て次に來たるべき勞作の指針たらしめる事は重要な指導方法と謂はねばならぬ。

第二節 「土の勞作」の指導主義

土の勞作に對する取扱ひの指標は以上の如きものであるが、之が實踐に對して一つの指導精神の高調とでも言ふべき指導主義が考へられる。指導主義は必ずしも此の教育に於ける全般的な指標を強調するものではなくて、寧ろ全體中の一部の指標を特に強く力説してその教育の指導の主眼たらしめんとする一つの主張と見るべきものである。主なる指導主義と見らるべきものに次の四つが存在する。

- 一、興味誘導主義
- 二、鍛鍊重視主義
- 三、結果重視主義
- 四、過程尊重主義

次に之等四つの指導主義の意義を記述し、併せて之等の指導主義に對する検討を試みて、土の勞作の指導精神に對する参考に資したいと考へる。

(一) 興味誘導主義

土の勞作に於ける興味誘導主義と云ふのは、此の教育の使命とする勞作を通じて人格の陶冶を行ふ爲めには尠くとも兒童をして行ふべき勞作に興味を以て當らしめなければ自發的創造的人格の陶冶並びに勞働愛好の精神は涵養出來得るものでないから、土の勞作に於ける勞作種目は出來得る限り兒童の興味を喚起するが如き題材を選択し自ら喜び勇んで勞作に従事する態度たらしめねば不可である。反對に興味なき勞作を強制的に強ひるのでは機械的無自覺的勞作を結果して、延いては勞働嫌惡の弊さへ助長するに至り易い。故に勞作實施の指導は興味中心の勞作を以て之に當らねばならぬと主張する一つの指導主義が是である。

(二) 鍛鍊重視主義

土の勞作の使命は實に心身の鍛鍊を行ふ點に於いてその重大なる目的が貫徹出來得るも

のであつて、労働愛好の慣習と云ふが如き心身の陶冶に於いても、一に児童をして苦難なる勞作に耐へ、それを征服する強き意志の陶冶を経なければならぬのであるから、土の勞作の實踐に際しては、成る可く児童自身の力より以上の強き勞作を與へて苦難を征服せしめ其の目的を貫徹せしむるが如き勞作の價値を重視し之が爲めに成る可く苦難を伴ふ勞作種目と以て之に臨まんとする主張が此の主義に相當する。

(三) 結果重視主義

結果重視主義は一に又生産主義とも見らるべき一つの勞作指導主義で、土の勞作の結果が何等かの經濟的價値を生み出す所に、此の教育の意味が存在するのであるから、成る可く斯くの如き結果を生む勞作を重視して、此處に勞作教育の目的を達成せしめんとする指導主義を言ふ。

斯かる生産的勞作の實踐を通じて労働愛好の自發的人格陶冶を行ふことこそ、今日の教育の最も缺如してゐる國家有用の公民たるの陶冶に資することが出來、又かゝる教育に於いてこそ今日最も重要視されねばならぬ國民教育に於ける職業的基本陶冶の重大な意義も

存在してゐるものと見る。

従つて此の主義の採られる限り土の勞作としての園藝作業に於いても、從來生産的園藝 (Productive Gardening) と稱せられてゐる生産的部面即ち蔬菜や果樹の栽培作業の如きものを重視し、又簡易な加工作業や、炭焼製茶等の如く成る可く自給自足本位の生産的價値大なる作業種目を選択して専ら斯かる作業を以て陶冶を行はんとする指導主義と見るべきものである。

(四) 過程尊重主義

過程尊重の指導主義と云ふのは勞作による教育の本來の目的とする所が品性の陶冶にあるのであつて、此の教育が人間性の調和發展を主目的とする普通教育に於いて重視されるのも、一に勞作を通じて行はれる創造的人格教育的價値が存在するに外ならぬ。斯くの如き精神的價値こそは勞作實踐に於ける過程の中に陶冶されるものであつて、寧ろ勞作の成果は問題視するに及ばない。それ故土の勞作の指導に際しては勞作過程に於ける陶冶を重視すべきで勞作結果が必ずしも生産的經濟的實用價値を生み出すべき必要は認めないとす

る主張である。

而して生産主義の労作や、結果主義の土の労作の指導精神による実践は結果を重視するが故に、却つて重要な労作過程の性格陶冶が無視せられる懼れなきにしもあらずである。労作過程に於ける此の教育の形式陶冶たる品性陶冶が却つて結果の獲得のために犠牲にせられるのでは此の教育本然の使命は達成せられたとは言へない。此の意味に於いて土の労作の國民教育に於ける重要な價值は職業教育に於ける農業實習等と意味を異にするものでなければならぬ。土の労作に於ける労作結果は假令へ非生産的のものであつても要は之等の労作を手段として、その中心使命たる性格陶冶が實施せらるればその目的が達成せられると見る主張を謂ふ。

以上述べし如く、指導指標の一面的強調に基づく四つの指導主義が考へられるが、此の四指導主義に於いて、興味誘導主義は鍛鍊重視主義と相反し結果重視主義は過程尊重主義と一應對立する形態を示してゐるものゝ如くである。而して又興味誘導主義は時には過程尊重主義の指導主義と結合せられ易きものであつて内面的なる兒童の興味に立脚せる指導

主義は當然にも作業過程に於ける性格陶冶を尊重する過程尊重主義と結合し易き性質を持つてゐるからである。併し興味誘導主義にしても、時には結果主義と結び付き易き場合も往々に見られる。例へば生産の目的を重視しつゝ花草の栽培作業を行はしむるが如きは、一面に興味を花草栽培によつて誘導せしめると共にその結果を切花とし鉢物として有益に利用することが出來得るが如きはそれである。

又校庭空地の開墾作業の過程に性格陶冶の指導を中心に置けば鍛鍊重視主義も亦過程尊重主義と結び付き、又往々にして鍛鍊重視主義と結果尊重主義とも結合せられて一つの指導主義が成立する如く考へられる。

斯くの如く四つの指導主義は各々獨立の主張を持つも、時に他の指導主義と結び付いて新しき指導主義を生み出すことも出來る様である。然し一般には土の労作の「興味」と「鍛鍊」「結果」と「過程」の各主義は恰かも相對立する矛盾の指導主義であるが如く考へられてゐるも果して之等は永久に對立し矛盾する指導主義であらうか。此處に於て此等の對立指導概念を更に深く検討しなければならぬ。

(五) 鍛鍊重視主義と興味誘導主義

教育上に於ける「鍛鍊」と「興味」とは、一個の對立せる概念として從來取扱はれてゐた。即ち鍛鍊主義の教育にあつては生徒の興味に即して學習を進めんとする興味尊重の教育に反對して、鍛鍊の價値を重視しより多く鍛鍊陶冶を以て教育的な價値を見出さんとするものであるから、兩者は一應對立概念と見ることが出来る。而して教育上に於ける興味尊重の主張は、我國教育界に重大なる影響を齎せるヘルバルトの教育思想に據るところが大である。

熟知の如くヘルバルトは教育上の興味を教育の目的に於いても、手段に於いても尊重し、教授の目的を以て、多方興味を喚起するにあらずし、教授手段に於いて各種の興味に依る刺戟を利用することに於いて兒童の學習活動を促進すべきであると説いた。

そこでヘルバルトの考へを土の勞作の指導上にも採用すれば、土の勞作に於いても出来る限り興味を重視し、之を喚起するが如き指導主義即ち興味誘導主義が最も重視すべき指導精神となるに至るものであつて、土の勞作の目的上にも方法上にも興味を喚起せしめ、

勞作進行を興味による刺戟を利用し促進せしめんとする態度を採らざるを得ないこととなる。

然るに鍛鍊主義にあつては、之に反對して、興味に代ふるに困難に打ち克つ意志の緊張即ち努力を以てするにある。前者が勞作手段に興味を以て誘導せんとするに反し、後者は勞作手段を成る可く困難ならしめ、苦難多き勞作に打ち克たしめることに於て意志の緊張を興へ、此の意志の緊張に依つて欲望衝動を制御する有意義なる意志陶冶を附與し、斯かる意志鍊磨に依つて人格陶冶を爲さしめんとするにある。だから興味誘導主義は教育上に於ける一種の軟教育 (Soft Pedagogy) に屬するものであり之に反して鍛鍊尊重主義は一種の硬教育 (Hard Pedagogy) に屬するものと云ひ得られる。軟教育と硬教育は從來教育上に於いて、相對立する形態を持してゐるものであつて、教育上に於ける硬教育の主張は又實に教育上の鍛鍊學派 (Disciplinary school) に屬すべきものである。

而して土の勞作に於ける「興味」と「苦難」「硬教育」と「軟教育」は絶対に相對立し相反する指導精神でろうか。この點に就き更に深き考案を進める必要がある。

先づ鍛鍊尊重主義に謂ふ所の苦難に打ち克つ努力に就て見るに、人間に於ける努力の發生、勞作に於ける苦難に打克つ努力心の表現の場合を考へるに、努力は單なる意志の緊張ではなく、その根底には必ず一種の興味が横はつてゐてこの興味が誘導せられることに於いてこそ、意志の緊張が結果し努力が喚起せられるものである。何等興味なき所に勃然と急激に努力心が發揮されるが如き場合は考へられない。例へば土の勞作に於いて最も苦難とされてゐる開墾作業とか幼學年に於ける整地作業の如き場合に就いて考へるに、荒地が一鍬一鍬と打ち返へされて行くその成果それ自身に一種の興味が存在して居り、又大筋肉の單調なる活動に伴つて打ち下さられる力強き鍬の一振りそれ自身に活動性に富む兒童には既に一種の興味が横はつてゐる。その根底的なる興味の存在の下に當面の苦勞とする活動が起り随つて意志の緊張が促進せられ、遂に開墾作業や整地の努力的活動が進展を見るのである。それ故我々にとつて其の勞作が外見上苦難な興味なき勞作種目と考へられるものであつても、それは單に形式上外面上の觀察に過ぎぬもので、その根底には必ず一定の興味によつて基礎づけられ之に依つて努力的活動が結果するものたることが判明する。併し

この興味たるや勞作手段の手近に考へられる興味でなく、その目的自體に興味を含み活動自體に興味を持つものである事が鍛鍊主義に於ける興味の特徴と言へよう。之に反し興味主義に於ける興味は出来る限り勞作手段の手近に興味を有することが必要で、例へば花壇に美花を栽培する勞作の如きは、手近に多くの興味を刺戟する性質を持つ勞作であるから、興味誘導主義としては適當な勞作種目たり得るものであつて、開墾の如きは手近な所には却つて興味を刺戟する何物も見出せぬが、開墾それ自體の目的、開墾に依る活動それ自身の内に興味を刺戟するに足るものが内在してゐるものである。それ故に兩者の差は一は近くに他は遠くに興味を刺戟するものを持つに過ぎないものであつて、その差は本質的なるものでなく寧ろ極めて僅少であるに過ぎぬ。

斯く考へれば一般的に考へられてゐる如き鍛鍊尊重主義と興味誘導主義は、全く別個の對立指導主義ではなく兩者共に興味によつて意志の緊張が刺戟される點に於いては共通して居り、唯興味誘導主義では、眼前に於ける手近な勞作手段に興味をより多く與へよとするに過ぎず、鍛鍊主義にあつては比較的遠き所に興味を置きつゝ、之に達する道程の苦難

に打ち勝つべきを要求するに等しいものであつて、此の兩者は決して相反する對立概念ではあり得ないのである。随つて我々が鍛鍊を以て意味なき苦難に耐へる努力と解し努力を單に意義なき意志の緊張と考へ、常に苦難に對する努力を強制することに於いてその目的を達成せんと思惟するのは、極めて皮相なる鍛鍊の解釋に過ぎない。従つて斯くの如き鍛鍊を強制する鍛鍊主義こそは、教育上最も警戒を要すべきものであることは謂ふ迄も無い事である。されば鍛鍊主義に於ける實際的取扱ひは、目的に内在する興味を出來得る限り、勞作の手段に迄擴大せしめて、此の擴大せしめられた興味を以て兒童の自發的意志の緊張たる努力的活動を充分に喚起せしめなければならぬ事である。此處に鍛鍊尊重主義に依土の勞作の取扱ひの要諦が存在する。

斯くてこそ鍛鍊尊重主義と興味誘導主義とは決して相反する敵でなく、全く廣き同一精神に融合せられて然かも各々特色を發揮することの出來る價值ある土の勞作の指導精神と見ることが出來るのである。

(六) 結果重視主義と過程尊重主義

勞作結果、出來上りの成果に指導の主力を注ぐ結果重視主義と勞作成果よりもその成果を導き出す過程に於ける人格陶冶に指導の主體をおく過程尊重主義とは形式上鍛鍊主義と興味誘導主義が對立せし如くに相對立する指導主義たるが如く考へられる。即ち前者にあつては過程に於ける陶冶を問題とするよりも寧ろ成果のより大なることに指導の中心を置き後者に於いては成果を敢て目題視せずして勞作過程の陶冶に中心を置く。換言すれば一つは外面的表現的立場に主力が置かれ、他は内面的指導に中心が置かれる。

結果重視主義は米國流の實用主義 (Pragmatism) に立脚せる指導主義と見ることが出來、露國の機械的勞作の主張者たるブロンスキーの主張に基く「勞作は人間が自然を征服して、人生にとつて有益なるものに變化せしめる活動であつて、その結果物は總べて實用的なるものを要す」とする見解にも近き指導主義であると謂へる。ブロンスキーの勞作觀は勞作結果が凡て生産的經濟的價值を高めるものでなければならぬとするのであるから經濟的價值に立脚して、經濟的實用的價值を高める結果重視主義にあつては、勞作の間に働く精神は寧ろ成果を産み出す爲の一個の手段に過ぎなく、人格はより良き結果を生産する

爲の一個の方便物に過ぎないと見るのであつて、此の點ブロンスキの勞作の考へを以て唯物史觀的勞作觀と稱せられる所以である。此の様な考へを教育上に徹底的に主張せるものは所謂生産學校論 (Produktion schule) である。

之に對して過程尊重主義は勞作に於いて創造せられ生産せられる結果物は、單にその過程に於ける品性陶冶の目的遂行の爲めの手段に過ぎなく、物の經濟的價値を高めるが如きも精神陶冶の一方便と見、精神の高調を第一義とする獨逸流の理想主義に立脚して文化教育學、人格教育學に於いて支持されてゐる指導主義である。即ち前者に於いて目的とせられた勞作成果は、過程尊重主義に於いては單なる品性陶冶上の手段に過ぎず、反對に手段とせられた精神や人格は過程尊重主義に於いては、重要な陶冶上の目的となり、此處に此の兩指導主義は逆に相對立の姿をとることとなる。而して結果重視主義に於いて主張される如く、勞作結果に於ける經濟的價値の獲得を第一義とする指導主義は、當然の歸結として生産手段たる生産技術の指導を尊重し、物財に對する經濟的教育を重視せざるを得ない所であつて、職業教育、職業的陶冶の色彩を多分に占め、斯かる指導主義は當然にも實

業教育方面に重視さるべきものである。

然るに我國の從來の教育が主として獨逸の理想主義的教育の亞流を汲むものとして精神や人格陶冶に重點を置く所謂一般陶冶の名のもとに普通教育に於ける物質的生產的教育を著しく否定し去つて省みないが如き傾向が著しい。此の點に對して勞作手段を尊重し、生産技術を尊重するの結果重視の指導主義も現代國民教育上大に考慮さるべき點でなければならぬ。

殊に土の勞作の實踐に際しては、理想論を離れて實際上の切實なる問題として施設上他の教科に比し多額の經濟的支出を餘儀なくせられる。之が爲めに、自らの生産物によつて此の教育の實踐を自給自足的原则の下に行ふに非ざれば、事實上實踐が不可能なる如き現狀にある。故に結果の指導を重視する指導主義も普通教育に於ける人間生活としての價値ある有用なる生産基本の陶冶であるのみならず、この教育の實踐上の合理化の上より見ても決して輕視し去るべきものではない。然し乍ら單に勞作結果をのみ重視してその過程に於ける品性陶冶を省みない指導にあつては、この勞作は職業的活動と何等異なる所がなく、

過程の手段を選ばずして結果のみを目指す機械的勞作に情し易く、勞作の價値は單に結果に依つてのみ評價されるが如きものになり、之を以て教育上に於ける勞作と爲すべく餘りにも陶冶價値は僅少である。教育上の勞作は職業的勞作そのものでなく、廣く社會人たらんとする少年にとつて職業活動としての基本的陶冶を擔當するものでなければならぬ。従つて過程の陶冶を無視して、その結果にのみ主力を置く指導主義は、是のみに於ては不完全なものと思なければならぬ。

されば土の勞作が教育上に採り擧げられる限り、過程の陶冶は決して否定すべきもので無いが、だからと言つて敍上の如く結果の重視も無視するべきではない。随つて此の過程の尊重と結果の重視の兩者を恰も相對立せる概念の如く取扱ふ事が果して妥當なりや否やに就ては此處に再吟味の必要に迫られる。先づ結果重視主義が標榜するよりよき結果の獲得に就て考へる。此の場合只結果のみ目指し過程の陶冶を無視しても果して良き結果が得られるであらうか。眞によりよき結果の獲得を目指す結果重視主義にあつてこそ、實は勞作過程の陶冶を充分に尊重する態度のものでなければならぬものと思はれる。それは古

來名工と稱せられてゐる人々の名作製作の裏に、永年に亘る身も心も削る製作過程の努力精進が潜んでゐて、此の永き努力の結果が天下に令名を轟かす名品として現はれることを考へれば結果主義の徹底には過程陶冶主義が如何に重大なる基礎條件を爲してゐるか判明する。

即ち勞作過程に於いて陶冶せられた人格が以て勞作結果を生み出すものであることが判かる。従つて勞作過程の陶冶を否定しては、決して良き結果を産むことは出来ないのみならず、過程の陶冶を尊重重視することこそより良き結果を獲得し得るのである。又之と反對に名工製作過程の涙ぐまじき努力精進も、製作結果としてのよりよき名作を目指してこそ、實に製作過程の努力が生み出されるのであつて、良き結果を得ることを重視することこそ、より良き過程の陶冶が得られるものである。勞作結果を問題視せずして如何に過程の良き陶冶を得んとしても不可能である。より良き結果を目指してこそ、慎重なる努力嚴肅なる態度がその過程に於いて働き、此處に價値ある品性陶冶が結果するものである。

例へば土の勞作に於いて、良きトマトを作り出さんとする努力があつてこそ、その過程

に於ける品性の慎重なる陶冶嚴密なる練磨が結果するのであつて、如何なるトマトが作られても之を問題とせずして、しかも正しき生産過程の陶冶を重視せんとしても不可である。だから過程の陶冶を尊重することが即ち良きトマトの生産となつて現れ、良きトマトを生産することを目指す努力にあつてこそ、勞作過程の陶冶が結果するのである。

されば過程を尊重することに於いて結局より良き結果重視主義が生れ、結果を重視することに於いてより良き過程尊重主義が成立する。斯く考へば形式上對立上の地位にあると見られてゐる結果重視主義と過程尊重主義は決して相對立するものでなく、兩者は遠き敵でなくして、近き味方であり、同時に外面的と内面的指導、物質と精神の指導、更に又實用主義と理想主義の兩者も永遠に相對立する指導主義に非らずして、兩者の對立を止揚する所に眞の指導主義の要諦が横はつてゐる。

以上見し如く、土の勞作に於ける指導主義には大要四種の指導主義を擧ぐることが出來、之等の指導主義は全體の中の特に一部を強調せるものであつて、然も之等の指導主義に於ける「鍛鍊」と「興味」、「結果」と「過程」は決して相互に對立せる指導主義に非ず、一

を否定しては他の存立は不可能となり他を排しては一が成立を見ないと云ふが如き所謂極めて密接なる關係融合せる境地に於いて土の勞作の眞の指導主義が存在し得るものと見ることが出来る。されば「興味」と「鍛鍊」、「結果」と「過程」の相融合關聯せる境地の深き理解と考慮のもとに之等の指導主義を適宜重視することこそ、土の勞作に於ける價値ある指標に外ならぬものと言ふことが出來よう。

第七章 土の勞作の方法

第一節 實施組織

土の勞作の方法として之が實踐をより有效ならしめる爲めに、豫め一定の具案的な實施の組織を造つて置かなければ有益なる實踐は不可能である。それは此の教育が他の教科と異なり、生物を對象として其の愛育を行ふ作業であるが爲めに一時の管理を怠つても完全なる實踐が不可能となるの故であつて、この點十分管理愛育に對する注意の下に完備せる實施組織を要する次第である。

ケルンシュエンスタイナーは學校を一つの國家に擬へて、學校國家 (Schulestaat) の觀念の下に學校生活即ち國家生活としての訓練を主張せる如く、徹底せる土の勞作の實踐の爲めには學校全體を一つの勞作社會と看做し、學校生活のあらゆる部分をこの精神の下に生きなくては全校的勤勞教育の徹底を期することは出來ない。而して勞作實施の組織として考

へられることは、勞作指導に當る職員側に於ける組織と生徒に於ける實施組織に分つて考へることが出來やう。

職員側に於いては、勞作指導主任を設けてその下に數名の勞作掛職員を配し、この主任を中心として勞作種目の選擇配列細目の編成、週案の決定並びに施設經費の問題をも總て取扱ふ様な組織が必要である。

生徒側に於いても作業委員を全校より選出せしめて更にこの中より代表的な係又は委員を選出せしめ置き、各委員はなるべく之を毎週一日當りの當番制として配當し、その當番に當たれる兒童は始業前より各授業時間の間並びに放課後をも居残つて専らその日に於ける勞作園の管理手入、家畜飼育等の責任を持たしめ、一定の作業日誌を記載せしめて作業實施の經過を勞作主任に提出せしめるが如き方法も良いであらう。生徒の作業係は常に作業掛職員又は勞作主任の指導に基づいて日々の手入管理を行ひ、時に作業時間後に残された跡始末をも手傳はしめる。又此等の係の代表兒童を選んで職員側に生徒自身が自發的に行はんことを欲する作業内容を、自ら進んで申し出でしめ、此の自發的な希望による作業を

實施作業種目中に加へるが如き事も興味ある自發的勞作喚起に資する興味多き組織であらう。

以上は單に具體的組織の一例を示したに過ぎないが、要するに絶えざる手入管理を要する土の勞作の運営の爲めに、僅かな職員に於いてのみその總てを行はんとするが如き組織を以てしたのでは永續すべきものでない。現に試みられてゐる學校園作業が實に見る影無き姿を呈してゐる主なる理由も此處にあるのではないかと思はれる。學校園の勞作は常に職員生徒の全校的實施組織の完備を以て行はねば到底其の効果を發揮することが出來ない。

第二節 作業指導上の形式

一、個人作業

土の勞作の指導上の形式としては之を個人作業と共同に於いて行ふ共同作業に分つことが出來やう。

個人作業とは從來主として個人擔當園を設定して各個別的な勞作を行はしめることを目的とし、時には花草の栽培などに於ける一鉢栽培の名の下に個人的作業を行はしめんとするものである。而して斯くの如き個人勞作の長所とする所は兒童各個人の勞作活動が各個別的勞作に依つて良く表現せられ、各個の競争心に訴へることが出來るから自發活動が促進せしめられ、従つて又個人的努力が充分表はれる機會が多く、此の結果自律的精神の涵養に資することも大であるのが特質と見られる。又其の勞作成果も各個人の性格が極めてよく表現せられてゐて、之に依つて個人的批判並びに個人指導を行ふに極めて好都合であることも其の特徴の一である。のみならず各種の技術的指導が共同作業に於けるよりもより有効に理解せられ修練され易い事も長所と見ることが出來る。

然し乍ら屢々前にも述べし如く、勞作教育に於ける勞作陶冶の目的は單に個人的なる陶冶を行ひ個人主義的勞作人の養成に資せんとするのではなくして、社會的な勞作人、社會協同體の中の個人としての勞作人の完成を企圖するものであつて、勞作教育に於ける共同社會の重視團體的訓練の價值並びに社會的要素の重要性は斯かる意味に於いて此の教育の

生命でなくてはならぬ。従つて個人擔當園に於ける個人的勞作活動の陶冶は、斯かる理想に照して見ればその究極の目的では無い事が判明する、其處に共同勞作が新に重要な價値を占めるに至るものである。併し共同勞作と雖ども決して個人的な努力、個人としての自發活動を決して否定するものではなく、個人としての努力を全體の中に發揮せしめ、個人の努力の成果が全體に對する成果に及ぼす影響を體得せしめることに價値があるのである。單に他よりも自己の偉大性を誇らんとするが如き狹義の個人主義的利己主義的な勞作を排する事に特質が見られる。即ち自他共に相携へて各個の萬全の努力を發揮せしめんとする所に共同精神の發揮が結果するのである。斯く見るならば個人勞作でも其の實施の方法並に取扱ひ如何に依つては、必ずしも個人主義的勞作を意味するものでなく、全體の中の個々の勞作を形式上個別的勞作に依つて遂行せしめるものであるとも見られるものである。然し個人勞作の陥入り易い缺點はあく迄も指導者の注意が肝要であらう。

二、共同作業

共同作業は之を形式上から一齊作業と分團（班別）作業に別けることが出来る。

A 一齊作業

一齊作業とは同一勞作目的に向つて全員が一齊に勞作を行ふ形式を稱するのであつて、實際上は一クラスを單位とするクラス共同作業が之である。斯かる一齊作業をなさしめる爲めには學校園では普通クラス擔當園の設置が必要となる。而して斯かる作業形式の長所とする所は全兒童が同一の作業に一齊に従事することが出来るが故に指導者は作業過程の指導管理に極めて好都合であり、指導者も亦兒童と同じ態度の一勞作人として進んで鉅を採り勞作の範を示すに好都合である。従つて此の間指導者の人格上の感化が兒童に及ぶ教育的効果を發揮することが出来る。又一齊作業の場合に於いては作業目的が一定してゐる爲めに、短時間に大なる勞作結果が獲得せらる。従つて作業結果を急速に纏め度いと欲するが如き作業の實施には好都合である。のみならず一人の指導者にして、數分團のしかも作業種目を各異にせる指導は、多くの困難が伴ひ、各班が一つの作業から他の作業に移動する間にも作業實施の時間の空費が大であるに反し一齊作業は斯かる短所を少なからしめて、兒童の全力的作業を期するの長所と謂はなくてはならぬ。

然し乍ら一齊作業に於いては次の如き短所も随伴してゐる。それは一齊作業では多くの児童をして同一作業を實踐せしめねばならぬが故に指導者は常に之に相應する多量の作業量を持つ作業種目を用意して置かねばならぬのである。従つて勞作園の施設の不十分なる學校では斯かる作業形式の實施は却つて困難を招來する場合が生ずる。又一齊作業では作業そのものが比較的變化なきものが多い爲め、活動自體が單調になり易く、之が爲めに兒童の作業興味を失せしめる場合も發生し易く、作業活動が稍々もすれば一部分的筋肉活動に偏し易き傾向が見られ、比較的身體各部を萬偏なく活動せしめて心身の陶冶を計る如き作業に遠ざかる憂なきにしもあらずである。斯かる短所を是正すべく生れ出でし作業指導形式が即ち分團作業である。

B 分團作業

分團作業と言ふのは、児童を豫め數分團に區分し置き、各分團各に異なる作業種目を與へて、分團員の一齊作業を實施せしめる方法で、一般に最も多く採用せられてゐる方法である。

此の方法は一齊作業の持つ長所を生かすと共に其の短所を是正すべく考へられた指導形式とも見られる。殊に一學級四、五十名にも上る児童の土の勞作の實施には恐らく斯かる方法に基づかざれば完全なる指導は不可能なる場合が多い。

斯かる指導形式で一番留意すべき點は、分團員數と其の分團に與へられた作業種目の作業量との關係をよく考慮せなければならぬ事である。即ち一定の時間に各分團員が各々全力を發揮するに足る作業量を持つ作業を適當に配當せなければならぬ事で、與へられた時間の半にして或分團の作業が完成する様な場合等には、作業精神が急に弛緩して之が作業者の氣分に迄影響する結果を見る。又各分團各に常に異なる作業種目を與へる場合には、なるべく分團毎に公平に質的變化のある種目を與へなければ或分團には毎回除草作業のみが割當てられ、之が爲めに他の分團作業を羨みつゝ不平を藏し乍ら命ぜられた作業に従事する等の態度があつては喜ばしき結果を見ない。随つて分團作業の實施には、指導者は作業分擔上に充分の意を用ひるの要がある。

又分團作業の中には、分團毎に別に分離獨立せる作業を與へずして、作業全體が一つの

目的のもとに聯關せるものを、便宜上之を數個の作業に分離して、此の各々を各分團に配し各分團の作業が各々完成するにつれて全體としての作業も自ら完成せしめられるが如き方法がある。斯くの如き分團作業を筆者は、分業的分團作業と名づける。例へば蔬菜の手入と言ふ一目的を達成せしめる作業を除草、中耕、肥料運搬、施肥等の一聯の作業に區分して、先づ一班に於ては除草作業を、二班は中耕、三班は肥料運搬、四班は施肥と云ふ様に各班をして分業的に全作業の一部を擔當せしめ、各班が各々分業的に活動して初めて蔬菜の手入作業が完成する等が之である。斯かる指導方法にあつては、勿論全員が各種の作業に觸れることは不可能であるが、各分團に於いて與へられた作業に就て、各分團毎に分業的能率が高められるとともに全體的作業活動に對する協同的指導に役立つ取扱ひと謂ひ得られるであらう。

以上述べし如く作業指導上の形式は各々特徴を有するものであるから、之が指導に際しては常に其の特徴を良く認識し各學校に於ける作業施設を考慮して適當なる方法を適宜採用すべきである。

第三節 作業目的の指示と示範と批判

前にも記せる如く勞作進行の過程は先づ(一)勞作目的の決定(勞作課題の設定) (二)その目的達成上の合理的手段の選擇 (三)この手段の下に勞作の具體的進行がなされる。斯くて勞作實踐は常に勞作目的の達成に對する意志の緊張即ち努力に基づいて發揮せられ、此の勞作的活動の結果が作業結果として表はれる。されば土の勞作の實踐に際しては先づ行はんとする目的の提示がなされねばならぬ。目的無き作業活動は作業に非ずして遊戯であるからである。而してその勞作目的は之が教育的作業たる限りに於いて常に具案的に指導者に於いて選擇配列せられた勞作細目に準據せなければならぬ。而して作業目的の指示に際して注意すべきは之を強壓的に授け、強制勞働を強ふるが如き態度にあつては不可である。既述の如く土の勞作の指導精神はあく迄も自發的自覺的でなければならぬが故に假令指導者に依つて命ぜられる勞作であつても、其の指示に際しては常に兒童の自發的精神の喚起に努める様な指示の仕方を必要とする。従つて作業目的の指示は「各自何を爲すべきや」