

253

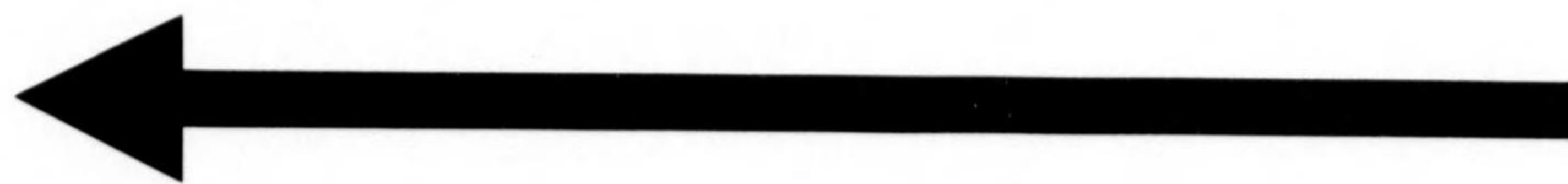
253-581

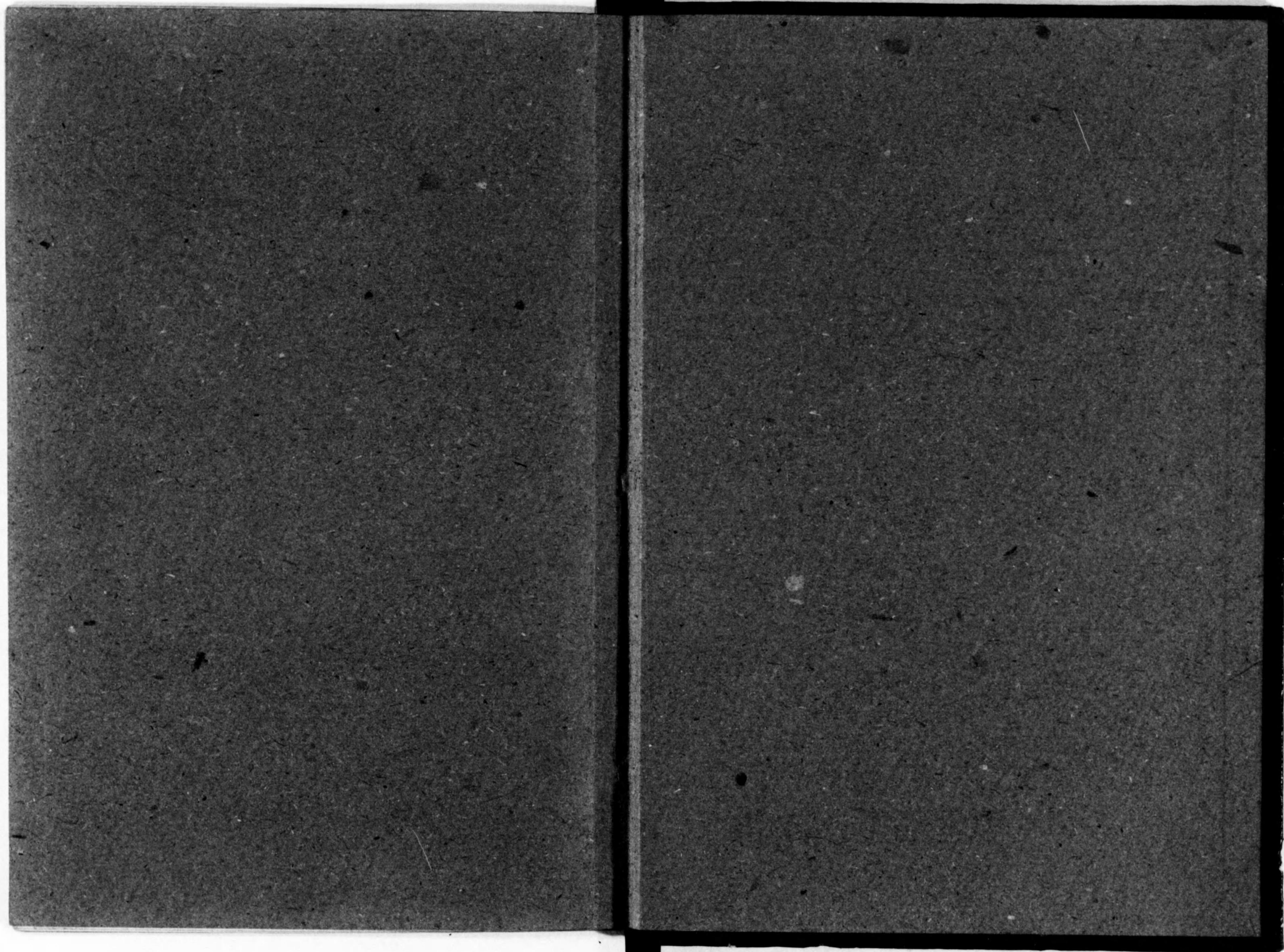


1200501344476



始





文學博士野田義夫著

勞作教育原論



東京 明治圖書株式會社

自序

本書は昨年七月下旬、朝鮮教育會の主催により、温陽に開設された夏期大學に於て三日間に亘つて講演した速記を基礎とし、之に一層深い歴史的研究を加へて訂正増補したものである。夏期大學の講演は通俗平易を旨とし、現代生活の要求に立脚して勞作教育の主張を明かにすることを努めた。本書に於ては更に進んで勞作教育思想の淵源を尋ね、其の理論的根據を求め、殊に人の境遇閱歷と思想との密接な相互關聯に留意して各方面の主義主張の由つて來る所を説明するに苦心した。著者が本書を脱稿するに至る迄に潜心致思した

跡を洞察される讀者は、必ず或る程度に於て勞作教育の精神
 を感得されるものと信ずる。私は自ら勇を鼓して夙夜驚鈍
 に鞭ち、聊か病餘の微力を盡して現代勞作教育思想の精髓を
 本書に打ち込んだ積りである。私の管見が多少なりとも我
 が教育界の参考となることを得たならば洵に望外の仕合で
 ある。

昭和七年五月

大阪上本町の橋居にて

野田 義夫 識

勞作教育原論 目次

自序

第一章 現代勞作教育の展望

第一節 序説

- 一 新時代を代表する勞作教育……………一
- 二 勞作と生活及び文化……………七
- 三 自然の勞作教育……………八
- 四 自然勞作と心身の發達……………一〇
- 五 階級教育と勞作の輕視……………一六
- 六 明治初年に於ける就學拒絶の一例……………一八
- 第二節 勞作學校の提唱と其普及及び發達……………二五

- 一 ケルシエンシユクイナーの勞作學校の提唱……………二五
- 二 ベスタロツチーの再生とヘルバルトへの反旗……………三〇
- 三 普通教育と職業教育との調和……………三六
- 四 獨逸工業勃興の氣運と勞作教育……………四三
- 五 ケルシエンシユクイナーとガウチツヒとの論戰……………四九
- 六 生産勞作と精神勞作との對抗及び其の克服……………五五
- 七 獨逸新憲法と勞作教育……………六二
- 八 全獨逸學校教育會議と勞作教育……………六八
- 九 勞作教育と文化教育學……………七五
- ⑩ 新時代の要求と勞作教育……………八二

第二章 勞作學校提唱以前の回顧……………九七

第一節 家庭の勞作教育と職業教育……………九七

第二節 十七世紀の教育革新家と手工及び農業……………一〇四

- 一 コメニウスと直觀原理及び勞作……………一〇七
- 二 ロツクと勞作の實用的道德的及び體育的價值……………一一三
- 三 フランケと手工……………一二五

第三節 十八世紀の實科學校と實科中學校……………一二六

- 一 實科學校……………一二七
- 二 實科中學校……………一二〇

第四節 産業革命と勞働階級の教育……………一二三

第五節 ルソーと自己活動による自己教育……………一二五

- 一 ルソーの生涯……………一二五
- 二 エミールの影響……………一二六
- 三 彼の體驗と思想……………一二七
- 四 思想の威力……………一二九
- 五 自然主義と自勞自活及び自學自習……………一三三

- 六 自發的自己活動による教育……………三六
- 七 自由教育としての主觀的自然主義……………三六
- 八 勞作の陶冶價值と實用價值……………四〇

第六節 汎愛派と勞作教育……………四二

- 一 實際的實利的教育原則と自治的社會的訓練……………四二
- 二 バゼドールと汎愛院の創設……………四四
- 三 ザルツマンと手工の陶冶價值發揮……………四六
- 四 ブラツセーと手工の實際的方法的研究……………四五
- 五 ホイジンゲルと手工の理論的研究……………五〇

第七節 勞作教育の初祖としてのベスタロツチ……………五二

- 一 彼の境遇と貧民救濟の念願……………五二
- 二 ノイホーフに於ける貧兒教育……………五六
- 三 事業の失敗と貧窮の體驗……………五七
- 四 著作生活……………五七

- 五 新小學校の建設と其の犠牲……………五三
- 六 彼の教育思想の發達……………五六
- 七 ベスタロツチと普魯西新國民教育……………五六
- 八 ベスタロツチと現代教育……………五七
- 九 直觀原理……………五八
- 十 頭と心と手との調和的發達……………五八
- 十一 自己活動の自發的衝動と創造力……………五九
- 十二 勞作原理に合する直觀教授……………六〇
- 十三 直觀の三要素……………六〇
- 十四 教育主義としての直觀原理……………六一
- 十五 共同社會思想……………六一

第八節 フイヒテ・シユイラエルマツヘルと共同社會……………六四

思想……………六四

- 一 フイヒテ……………六五

(一) ファイヒテとベスタロッツチー……………一九五

(二) 勞作の根據としての自我及び意志の哲學……………一九九

(三) 道德的獨立の基礎としての經濟的獨立……………二〇〇

(四) 共同勞作團體としての學校及び公民的訓練……………二〇四

二 シュライエルマツヘル……………二〇四

(一) 文化教育學の先驅……………二〇四

(二) 個性の力説……………二〇八

第九節 勞作教育建設者としてのフレイベル……………二〇九

一 フレイベルとベスタロッツチー……………二〇九

二 フレイベルの境遇……………二一一

三 教育献身の動機とベスタロッツチーへの師事……………二一三

四 學識不足の自覺と研學の發心……………二一五

五 小學校の經營……………二一六

六 幼稚園の創設……………二一七

七 マーレンホルツビュロー夫人との奇遇……………二一九

八 閉鎖の受難……………二二〇

九 勞作思想の建設……………二二二

(一) 心身發達思想……………二二三

(二) 創造的表現と遊戯……………二二五

(三) 共同社會思想……………二二五

第十節 フレイベルの迫害と後繼者の努力……………二二七

一 幼稚園の閉鎖と解禁……………二二七

二 米國に於けるフレイベル思想……………二二八

三 祖國に於ける後繼者の努力……………二三九

四 北歐に於けるフレイベル思想……………二四〇

(一) チネウスと手工教授……………二四二

(二) サロモンと手工師範學校……………二四三

(三) クラウゾン、カースと手工運動……………二四六

五 祖國に於けるフレイベルの後繼者……………二四八

(一) ボイストと創造的勞作殊に模型製作……………二四八

(二) ビーデルマンと勞作への教育……………二五〇

(三) ゲオルゲンスと創造的勞作教授の宣傳……………二五二

(四) シュワツプの勞作學校と學校園及び工作場……………二五四

六 諸國に於ける手工教授の狀況……………二五六

(一) 獨逸に於ける手工運動……………二五六

(二) 佛英米の手工教授……………二六八

第十一節 約 說……………二六九

第三章 勞作教育の要素……………二八四

第一節 經濟的要素……………二八四

第二節 道德教育的要素……………三〇〇

第三節 體育的要素……………三〇四

第四節 智育的要素……………三二〇

第五節 藝術教育的要素……………三三二

第六節 社會的要素……………三三二

第四章 勞作教育の分派……………三六一

第一節 手 工 派……………三六一

一 サロモン及びバプストと手工教授……………三六二

二 シエーラー及びデンツェルと工作教授……………三七二

三 クムバ及びヒルスドルフと立體的表現……………三七五

四 ヘルテルと直觀の深化及び平面立體の中間表現法……………三七六

五 プリユツクマン及びツアイシツヒと手工圖畫幾何を統一したる造形科……………三八二

六 ウエーテカムプ及びフォールウエルクと初學年の工作教授……………三八五

七 ザイニツヒと手による智的陶冶……………三九二

八 ライプチツヒ教員協會と兒童本位の合科教授……………三九八

第二節 園藝派

- 一 ハウフエと自然教育……………四〇五
- 二 エンデルリンと園藝及び農業……………四〇二
- 三 リーツと田園家塾……………四〇三
- 四 ハインと園藝勞作學校……………四〇三

第三節 道德教育派

- 一 リーツの田園家塾に於ける性格訓練……………四〇八
- 二 ウイネツケンウイネツケンの自由學校園に於ける青年訓練……………四〇一
- 三 フェルスターフェルスターと生徒自制及び自治訓練……………四〇三

第四節 藝術教育派

- 一 藝術教育運動……………四〇一
- 二 ウエーバー及びリンデウエーバーと藝術教育及び勞作教育……………四〇四
- 三 ガンスベルグ及びシヤルレルマンガンスベルグと精神的生産勞作……………四〇五

第五節 精神勞作派

- 一 ガウチツヒガウチツヒと自由精神勞作……………四〇九
- 二 リスマンリスマンと勞作教育思想の實際化……………四〇八

第六節 社會本位派

- 一 勞作教育と共同社會思想……………四〇九
- 二 勞作教育と社會的教育學……………四〇一
- 三 ライライと行爲學校及び共同生活社會學校……………四〇二
- 四 ケルシエンシユタナーケルシエンシユタナーと共同勞作團體及び公民教育……………四〇七
- 五 ザイデルザイデルと理想的社會……………四〇三
- 六 オエーストライヒオエーストライヒと決定的學校革新同盟及び生産學校……………四〇八

第五章 教育方法原理としての勞作

- 第一節 一科目としての勞作と方法原理としての勞作……………四〇五

第二節 方法原理に關するリスマンの效蹟…………… 五二

第三節 勞作過程に關するシャイブナーの研究…………… 五七

第四節 學習過程としての勞作の本質…………… 六五

第五節 ヘルバルト式教授法との比較…………… 五二

一 書籍より勞作へ…………… 五二

二 直觀より觀察實驗へ…………… 五六

三 講演より體驗へ…………… 六五

四 整理より表現へ…………… 六九

五 課題より問題へ…………… 六三

六 問答より自由討議へ…………… 六五

七 單獨學習より共同勞作へ…………… 六九

第六節 性格訓練過程としての勞作…………… 六九

第七節 勞作教育と職業指導…………… 六九

第八節 勞作教育と社會的訓練…………… 七三

第九節 全獨逸學校教育會議決議要項…………… 七三

第六章 勞作教育と公民教育及び郷土教育…………… 七五

第一節 勞作教育と公民教育…………… 七五

第二節 勞作教育と郷土教育…………… 七五

結語…………… 七五

附 録

一 勞作教育關係法規…………… 六二

二 伯林市小學校工作教授要目…………… 六三

勞作教育原論目次…………… 一三

三 清明學園小學校部勞作配當案…………… 六五

四 兵庫縣立明石中學校作業教育の實況…………… 六九

五 參考書目…………… 七〇

—(目次終り)—

勞作教育原論

野田義夫著

第一章 現代勞作教育の展望



第一節 序 說

一、新時代を代表する勞作教育

今更事新しく言ふまでもなく、世界大戰は文化のあらゆる方面に於て世界の形勢を一變した。教育に於ても同様で、戦争が始まると同時に、教育の改造即ち教育の建直しをしなければならぬといふ問題が全世界に起つた。戦争が済んでから今日最早十何年になるが、その間に提出された教育改造の意見は誠に數限りもない。舊時代の反動として官僚主義、形式主

義の攻撃や形式打破、傳統的束縛解放の聲は猛烈を極めた。戦争中は勿論のこと、戦争が済んで一段落ついたといふので、これから先はかうしなければならぬといふ教育の意見が澤山に現はれた。簡単に言へば、その新しい意見は、結局どれも戦前の舊い時代の缺點を補ふといふことに歸着する。我が日本にも大正七八年頃には色々新教育を標榜する人が名乗を上げて、嘗つては東京の高等師範學校で新教育主張の發表會が開催され、千葉君の獨創教育稻毛君の創造教育、手塚君の自由教育の類が澤山唱へられた。私は此等新教育の主張を以て既に歐米にも起つたのが反響として多少其の形を變へて日本に現はれたので、あの當時には世界のどの國にもあつたやうな新主張があつたのだと想定する。丁度酒を醸造するとき、醗酵といつて一面にむくくと泡が立つやうに、各國の教育界にも色々の新説が雜然として起つた。所が、一通り醗酵が済むと段々と静まつて下に綺麗な清酒が出来ると同様に世界大戦勃發以來一時混亂紛糾の様を呈してゐた教育思想界が段々落着いて各自の頭腦が平時の冷靜に還るにつけて、新教育に對して公平な批判を下し、次第に精選淘汰された結果として、自然に或る種類の思想が一般の承認を受けて戦後の教育界を支配するやうになつた。それを分類すると色々になつて餘り煩雜であるから、直截簡明に結論だけを言へば、茲に表題に掲げた通りに勞作教育が代表的の思想といふ事になる。勞作教育思想は其の内容が極めて廣汎であ

つて其の中には色々の新しい教育思想が残らず包含されてゐると言つてもよく、又最もよく新時代の要求を充たし且つ舊時代の間違つた思想を矯正するやうな思想を集めて練り上げてゐる。大戦後の教育思想は實に多趣多様であり、殊に新思想を主張する人は舊思想との差異を著しくする爲に、思ひ切つて之を誇張する事が多いので一層な混亂紛糾を甚しくしてゐる。併し、大局を達觀すれば、勞作教育思想は此等の紛糾した新思想を煎じつめた精髓とも言つてよ。

尤もこの思想は決して戦争の後に急に起つたといふ譯ではなく、古く戦前からあつた思想が、段々に其の内容を改善充實して、今日の思想に大成されたものである。この名前は前は作業學校、作業教育、作業主義、或は勤勞教育とも言ひ、乙竹氏などは作爲教育と名づけてゐる。而して茲に勞作と言ふのは勤勞の勞と作業の作を取つて作つたもので、勤勞作業の四字から其の兩端を削つて中の二字を残した事になる。

今日では勞作を採用する人と作業を採用する人との二派に分れてゐるが、私は勞作の方を用ひる人が多數と見て此の方を採用する。

勞作は、ろ、う、さ、と、ろ、う、さ、く、と二通りの讀方が行はれてゐるやうであるが、私は發音などはどちらでもよいと思ふ。

勤勞も作業も同じく獨逸のアルバイトを譯したもので、全然同じ意味であるべきのになぜ色々説があるやうであるが、勤勞では餘り道德の意味に偏して經濟上の仕事即ち作業意味が少ない。併し作業では經濟上の仕事の意味は極めて明瞭となるが勤勞の意味が少ない。之に反して勞作と言へば、道德上と經濟上と兩方の意味が遺憾なく含まれるといふのが普通の解釋であらう。

とも角勞作も作業も本來獨逸語のアルバイト (Arbeit) といふ同一語の翻譯であるから、今日では其の解釋の如何に拘らず、私は之を同一概念を表はすものとして全く同一意義に通用する。時として勞作の代りに作業の文字を使用するのは其の爲である。勞作は經濟上には經濟價值を生産する仕事を意味し、道德上には勤勞を意味する。尙ほ經濟上の勞作は普通勞働と名づけ、主として身體の動作による仕事を指す。併し今日では精神勞働といふ語さへ出來たから、勞働は必ずしも身體の動作による生産勞作のみに限定されるものでないから、勞働と勞作とを同一の意義に通用しても差支ない。唯從來の慣例によつて、勞働と言へば直ちに筋肉勞働を意味する傾向を脱することは困難である。

とも角も勞作には勞働又は製作の意義が含蓄されてゐる。尙ほ獨逸語のアルバイトは學

術上には研究著述の意味にも使用され、常識の慣用語としては我が國の「仕事」といふ俗語が適譯であると信ずる。尙ほ我が國に勤勞といふ譯語が出來たのは、凡そ仕事は何であつても勤勞といふ道德が實行されねば出來ぬので、仕事を以て直ちに勤勞道德の實行と見做すことが出来るからであると思ふ。此の意義に於て勞作は道德の實行とも解することが出来る。勞作教育の立場から言へば、勞作は單に勤勞の徳を養ふのみならず、あらゆる道德を包含した道德上の性格陶冶の最も有效な手段である。私は勞作又は作業と言つて以上あらゆる意義を其の中に包含させて差支ないものと信ずる。又勞作教育を施す勞作學校は勞作主義又は勞作教育と殆んど同義に通用されてゐる。

尙ほ私は茲に勞作教育と勞作教授との意義を明瞭に區別して置く必要があると思ふ。教授は從來の用例では主として知能に訴へ知識技能を傳授する事であり、教育は單に知能の啓發に止まらず、更にそれ以上に情意の陶冶を併せて全人格の陶冶を意味する。隨つて勞作教授と言へば、勞作による知識技能の教授を意味し、勞作教育と言へば、勞作による人格陶冶を指す。勞作教育は勞作教授より其の範圍が廣汎であつて、後者は全然前者の中に包含される。勞作教育に於ける勞作は實際教育全體の指導原理であり、勞作教授に於ける勞作は實際教育の小部分たる一科目に過ぎぬ。此等は尙ほ後章に於て詳述する。

私は前に我が國では茲に勞作教育といふ所を一般に作業教育といつてゐたことを一言した。

尤も外國では戦争前の言葉も今日用ゐてをる言葉も全く同一で、同一思想に對して名稱のみを變へてゐるのは我が國ばかりである。名稱を變へた爲に、戦争前の作業教育と今の勞作教育とは大變に内容が違ふやうにいふ人もあるが、何も名稱が違つた爲に思想の内容の變つたのでなく、名稱の如何に拘らず、時勢が變つたのが原因で、思想の内容其の物は變つて來たのである。併し我が國では此の内容の變遷があつた爲に、名稱が自然に變つたものであらう。尙ほ同じ名稱を餘り長く用ひてゐれば、自然に飽きが來るから、名稱を改めて後新鮮味を添へ、内容の變遷を思はしめるのであらう。私は勞作教育の思想は戦前から漸次發達進歩して來たものであつて、戦後急に本質を異にしたものが勃興したとは思はぬ。

戦争後色々な思想が起つて、前の社會の制度をすつかり打ち壊はさなければ、幸福は得られないといふのが、改造思想であるが、人間にはどうしても變へられないものがある。それは「生活其れ自身」であつて、社會がどんなに變つても人間が生活するといふ事實其の物は變更が出來ない。どんな人でも生活をしないではゐられない。凡そ生活するといふ事は人間自然の要求である。兎も角も此の生活を中心とする教育が勞作教育である。さういふ所から戦

後の教育思想が遂に生活といふ根本思想によつて統一せられ、それを中心として考へるやうになつて、遂に勞作教育といふことに落着いた。勞作教育思想は勞作を中心として人格を陶冶し、勞作によつて生活を理解せしめ、理想的社會の實現を希圖する教育思想である。換言すれば勞作があらゆる教育方法の指導原理となつてゐる。今日に於ては之に代つて實際教育を風靡するに足るべき有力な指導原理がないといふ實狀である。

二、勞作と生活及び文化

一體人間が生きて行く爲にはどうしても勞作といふ事がなければならぬ。人間の生活のある所には必ず身體及び精神を働かして勞作するといふ絶對的必要條件が伴つてゐる。勞作と生活とは離るべからざる相互依存の關係を有つもので、勞作無くして生活無く、生活無くして勞作なしと言つても宜しい。これを分り易く言ひ表はしたのが、勞作を勞働の意味に解して、「勞働せざる者は食らふべからず」といふ標語である。人は食はなければ生きられぬ。随つて食ふ爲に勞働しなければならぬ。食ふ爲に勞働するといふ事は結局生きる爲に勞働するといふ事になる。

それでは人間は食ふだけ食つて唯生きてさへをればそれで宜いか。これは古い而かも何

時にも至難な人生問題であつて、其の解決は立所に答へられるやうにそんなに簡單ではない。他の動物と同じやうに唯食つて生きてゐるだけでも、生活は同じ生活である。併し理性を具へた人間としては動物並みの自然生活では満足が出来ない。同じ生活でもよい生活をした。現在よりも一層充實した生活を望む。つまり人間の理性は生活の向上を求める。此の理性の已むに已まれぬ生活向上の努力が野蠻未開の自然生活を脱して、漸次人間の生活内容を改善充實した。これが今日の文化生活である。文化生活に第一に必要なものは衣食住であるが、これを生産するには身體と精神と兩方共働かなければ出来ない。而してそれを更によりよく向上改善して行かうといふにも同じく身體及び精神の働きの要る。文化といつても本來生活の進んだ状態を指すもので、生活と言つても文化と云つても元は同じである。向上した生活を文化生活と言ひ其の生活状態即ち様式を抽象して文化と名づける。經濟政治道德宗教藝術學術は文化の諸方面である。斯の如く生活も文化も共に身體的並に精神的勞作の産物であつて、勞作の無い所には生活も文化も存在し得ない。

三、自然の勞作教育

論より證據。凡そ生活してゐる人は事實上何等か勞作をやつてをる。勞作教育とは勞作

を通して勞作をするやうに人間を教育することである。而かもこれは苟も人間生活のある所には必ずなければならぬ譯のものである。勞作しなければ生活が出来ないとしたならば勞作が出来るやうに子供の内に勞作を仕込むことは人生に取つて絶對的に必要なことではないか。随つて今日のやうな組織的系統的な勞作教育といふ理論學説が存在する以前から勞作教育といふ事實は意外にも古くから存在してをった。切言すれば人間が社會を作つて生活してゐる所には、何等の理論學説を待たないで、無意識の裡に或る種の勞作教育が行はれてゐた。今他に類例を擧げて見れば、例へば、衛生學といふ理論學説が存在する前から、衛生といふ事實は嚴存して居た。近來喧しい體育の理論が議論される前から、野蠻人にも身體の健全な發育はあつた。而かもそれは勿論今日の體操や運動と同じ價值を有つ程度の筋肉運動をやつてをったからである。唯其の筋肉運動に一定の形式がなく、之に學術的の名稱がなかつたまでの事である。最近ヨロツバで學名の知られてをる新設フランクフルト師範大學教授エリンスト・クリークといふ人が唱へてをるのに、野蠻人には其の社會に何も教育機關はないが、子供は親の背に負ふさりながら、絶えず親がどうして生活してゐるかを見てゐる。その内に自分も獨りで歩き出し、他の子供と遊ぶやうになり、やがて親が狩に行くときは一緒に緒について行くやうになれば、その内自然に親のやることを覚えて、成人する迄には何時とな

く一人前の仕事が出来るやうになる。彼はこれを自然教育と名づけてゐる。さういふ風に生活する事によつて、自然に生活其の物を學び、勞作することによつて勞作する道を知るのが自然の勞作教育である。尙ほ之と同様に野蠻人には生活其れ自身によつて自然の體育や自然の衛生教育が行はれる。

四、自然勞作と心身の發達

未開野蠻の原始的な生活は山野の禽獸の生活と極めて接近したものであつて、文化の程度も低く其の生活も簡易質樸である爲に其の生活に必要な勞作も隨つて簡單容易であるから、其の方法の如きも特に學習を必要とする程ではない。山野の禽獸は天賦の本能のみによつて生活を完うする。抑本能とは何等の教育を待たないで自己の生活を完うし得るやうに自然から生物へ賦與された能力であつて、凡そ生命あるものは此の能力を具有してゐないものはない。生物の生活機能は生れた當時は極めて不完全であるが天賦の本能が生命の内部から衝動を與へて生活に必要な活動を促がし、生物は本能衝動の要求に従つて活動することによつて身體の發育を遂げ、生活機能を完うする。人間にあつては身體の發育に伴つて、精神も發達する。詳言すれば人體には各種の生活機關が具はつてゐて、夫れ々々獨自の機能を具へて

ゐるが、生産の當時は其の機能は極めて不完全であつて、身體の發育に伴つて漸次に發達する。而かも身體の發育は身體各部の機關の活動に待ねばならず、其の活動を促がすものは人間天賦の本能の力である。これを活動の本能又は活動衝動と名づけてもよい。人間には此の活動本能が具はつてゐる爲に、無意識的に生活に必要な活動をなして自然に生活を完うする。人間の生活には營養が必要であるから、飲食の本能が賦與されてゐる。空腹になれば自然に食を求め、それが甚しくなれば飲食の欲求も甚しくなり、自然に食物を獲得するに必要な活動を促がし、如何なる勞苦をしても其の目的を達成しようとする。そこに生活の爲の勞作が起る。天産物を獲得する爲に手足を勞するが如き、山野の鳥獸や河海の魚類を得んが爲に狩獵の道を工夫し、之に必要な器具を製作するが如きも、皆生活の爲の勞作である。此等は最初本能の要求により、天賦の能力によつて、自然に且つ無意識的に行はれたものであるが、理智の覺醒に伴ひ生活状態が次第に改善進歩され、文化が向上發達するにつれて、勞作も亦複雑に赴き遂に特別の教育を必要とするに至つたのである。未だ何等の文化も有たぬ原始生活には、格別の勞作もなく、教育の必要もなくして、身體も自然に成長發達したが、文化の進むにつれて勞作が複雑多様となり、遂に生活の爲に勞作教育の必要を見るに至つたのである。

形式的な教育のない時代には人間の身體に對しても精神に對しても、何等人為的の教育と

いふべきものがなく、其の發達は單に生活それ自身による活動のみであつた。つまり生活することによつて生活に必要な活動をなし、之によつて心身が自然の發達を遂げたのである。生活に必要な活動が同時に心身の發達を促すに必要な活動たるの任務を盡すのである。子供には模倣本能と遊戯本能といふのが著しい。子供は自分より少しでも年長者の行動を其の儘に模倣する。其の初は何か譯も分らず無意識に且つ器械的に模倣してゐるが、其の結果の上から言へば、それがやがて生活に必要な活動を學んでゐる事になる。大人の生活法を模倣することは生活の道を學ぶ第一の近道ではないか。

斯くの如く模倣は最初無意識にやるものであつても、後年のやうに故意にやるものであつても、生活に必要な活動を習得する道となるが、之と同時に其の一面には之によつて心身を活動することによつて心身の發達を促がし、生活に必要な能力を養成しつゝある。昔は子供の遊戯は無用無意味のやうに考へられてゐたこともあるが、近年兒童心理學の研究によつて其の教育的價値が極めて明白となつた。子供の遊戯は内部の本能衝動によつて促がされるもので、子供は遊戯せずには居られず、遊戯することによつて無上の愉快を感じる。遊戯には此の快感が伴ふ爲に子供は益遊戯をしたがるのである。果して然らば自然は何故に子供に遊戯の快感を與へたかと言へば、言ふまでもなく、遊戯の活動を促がし之を確實にする

爲である。然らば更に進んで何故に遊戯の活動を促がし之を確實にする必要があるかと尋ねて見れば、それは遊戯による活動が生活に必要な心身の發達を促がし生活能力を増進する爲である。漠然と觀察すれば、遊戯には何等の目的もなく、遊戯する以外には何等の價値がないやうであるが、實は將來生活の目的を達する素地を作つてゐるのである。例へば急用の使をする爲に走るとは直接に生活に必要な活動として一廉の仕事である。併し子供が徒らに運動場や家の内を走り廻るのは何の目的もない遊戯である。而かも走るといふ身體の活動の本質的内容に於ては何等の相違はない。此の仕事と遊戯との差異は仕事は直接に生活の目的を達する勞作であり、遊戯は將來仕事をするに必要な活動能力を養ふ勞作である。子供が一生懸命に遊戯に熱中するのは、興味を有つて心身を活動することによつて、其の發達を促がし、將來の生活能力を養成するといふ所に教育的價値を有つ。遊戯に斯の如き教育的價値を認識すれば、子供の遊戯は寧ろ大人の嚴肅な仕事に比すべきである。否、遊戯を以て直ちに子供の仕事と名づけてもよい。子供が遊戯に全力を傾注すると、大人が仕事に全人格を打ち込むとは、其の生活に對する意義に於て何等の相違はない。子供は遊戯によつて將來の生活の道を學びつゝあるものであるが、少しも遊戯せず又遊戯を好まぬやうな子供は成人して後も多く身體が虚弱で活動能力に乏しい。活潑に遊戯する子供は心身の發達もよく將來

活動的人物となることは事實の證明する所である。かくして子供の遊戯に對する態度はやがて將來の生活に對する態度を暗示してゐる。遊戯に興味を有ち得ぬものは恐らく將來の生活に對しても興味を有ち得ぬであらう。而も子供が遊戯に興味を有つことは本能の然らしむる所であり、遊戯を好まぬ子供は人の天性に反するものであり、此の天性を抑壓することは不自然であり非教育的である。學校に行ふ體操遊戯は結局子供が自然に行ふ遊戯に組織系統を立て、之を計畫的具案的に行ふ教育方法に外ならぬ。

尙ほ主として子供の精神生活の方面から言へば、以上の模倣本能遊戯本能の外に好奇本能といふものがあつて、知らぬ事を知りたがり、見ぬものを見たがる。これは生物が自己の生活する環境の知識を得る自然の必要に起つたものであらう。子供は此の欲求に促されて怖いものまでも見たがり、恐ろしい事も聞きたがり、まだ見聞せぬことを見聞して環境の知識を擴張して其の將來の生活の準備をなすと同時に、之に伴つて諸種の精神作用を活動することによつて其の發達を促し、結局生活能力を養成する。

以上模倣遊戯、好奇の三本能は本來自發的のものであつて、内部からの抑ゆ可らざる衝動によつて心身の活動を促がし、それがやがて心身の自然の發達を促がし、生活の能力を養成する。隨つて此の三者を綜合して活動本能又は活動衝動と名づけることが出来る。尤も此の以外

の本能であつても心身の活動を促がす衝動となる本能は之を活動本能の中に包含せしめることが出来る。

今日のあらゆる教育は生活能力を増進する道であると見れば、以上の三本能は正に無意識的に教育の目的に協ふ活動をなしてゐると見てもよい。今日の組織的教育が可能であるのも、畢竟人間にかゝる本能的基礎がある爲である。隨つて模倣遊戯、好奇の三本能は之を學習的本能と名づけてもよい。子供が自然に行ふ學習や心身の發達は此等の本能による事が多いやうに、未開人の間に行はれてゐる自然教育は此等の本能を基礎として行はれてゐるものと見てよからう。未開人の原始的な生活が山野の禽獸に近く、主として本能のみによつて行はれてゐるやうに、其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。自然教育が人爲的の有意教育に進んだ後も、生徒は尙ほ教師を模倣することに重きを置き、好奇遊戯の本能が暗々裡に之を助けてゐる。

自然の勞作教育は自然教育に於ける勞作の方面といふべきであるが、勞作以外に何等の生活もなく教育もないものとすれば、自然教育は全部勞作教育即ち生活其れ自身による生活の教育といふべきである。又生活は即ち勞作であり、勞作は心身の活動を意味するものとすれば、自然勞作は本能による心身の自然活動であり、それがやがて心身の自然の發達を促がし同

時に生活能力を養成するといふことになる。死物は使用によつて其の實質を消耗するが未成熟者の心身は之を使用活動することによつて其の發達を促がす。本能の衝動は正に其の活動の衝動であり發達への刺戟である。ベスタロッチーやルソーが感官の使用を力説したのも、其の使用が發達を促進する事實を認識したからではないか。

斯の如く心理的に考察すれば、自然の勞作教育は、生活其れ自身によつて行はれる生活への教育であり、それが一面に於て心身の自然の活動によつて其の自然の發達を促がしつゝあることを確認せねばならぬ。無意識に行はれる自然勞作教育が心身の發達を促すものとするれば、組織的系統的の勞作教育が心身の發達を促がすに最も有効な方法である所以も自ら明白となるであらう。

五、階級教育と勞作の輕視

未開の時代には人類の間に少しも階級の別がなかつたので、誰でも一樣に働かなければ食へなかつた。例へば初期の農業の時代は大概さうであつた。今日でも田舎の農家では一族擧つて仕事をする。田植も田の草取も稻刈も全家の共同勞作である。女も子供も一緒に外に出て働く。子供等は誰が教へるともなしに、他の者のする通りに働きを覚え、勤勞を學ぶ。

所が社會の文化が進んで來れば何時の間にか階級が出来る。階級のない時代には皆働くが社會が進むと、働く人間と働かない人間といふ具合に自然に階級が出来る。さうなると上に立つて働かない人は教育を受けるが、下に居つて其の代りに勞働する人は教育を受けない。それから階級教育が出来る。どこの國の教育を見ても、學校が始めて出來たときには、大概有産階級の勞働しない人が教育を受けた。その教育は主として書物を讀むことを教へて働くことを教へない。有産階級は生活の爲に働く必要はないので、生活の爲の勞作を學ぶ必要は全くない。隨つて其の教育は生活の爲の勞作をそつち除けにして、唯自分の階級の面目體面を有つただけのことを教へた。これが體面教育即ち修飾教育である。又もし戰爭が大事な時代には此種の階級の人には軍事教育を授ける。これは徳川時代の武家教育を見れば分かる。武家の子弟には先づ支配階級として必要なことだけを教へる。武士の體面を保つに最も大切なものは、物質生活ではなく精神的の武士道であるから、武士の教育は武士道の訓練に主力を注いだ。武士道を完うするに必要な技能としては、擊劍、柔道の如き武藝に練達するところが第一である。それから幾ら武家でも武藝だけですまぬから、文字とか禮儀作法とか茶の湯をも教へる。此等が綜合して武士の體面を作り、武士道の要素ともなる。武家の教育は武士の階級教育であつて、勞作などは極めて軽く見た。否、勞働を輕視したのみならず、寧ろ之を

賤視してをつた。見方に依ては武藝其他武家の仕事は何であつても祿を貰ふ爲の勞作即ち生活の爲の勞作と言ふことも出来るが其の生活は仕事の如何に拘らず世襲の食祿といふものによつて保證されてゐるので、生活の爲に勞作する必要を見なかつた。随つて生活の爲に勞作することを教へる必要がなかつた。それがやがて武士をして經濟思想に乏しからしめ金銭を口にすることを恥ぢ、勞作を輕視する觀念を養成する原因を作つた。

六、明治初年に於ける就學拒絶の一例

我が國では明治五年新しい教育を始めるときに、第一に頒布された教育令が學制であるが、これが出るときに太政官の「被仰出書」といふのがついてゐる。その中に「學問は身を立つるの財本」といふ言葉がある。この意味は生活本位の思想に基づいたものであつて、生活して行く爲には學問が要るから、學問は生活の資本のやうなものだといふことである。當時まだ教育といふ熟語が通用されてゐなかつたから、學問といふ語を用ひてある。つまり人間は教育を受けなければ生活することは出来ないといふ意味を宣傳したのである。尙ほ「夫の道路に迷ひ飢餓に陥り家を破り身を喪ふの徒の如きは畢竟不學よりしてかゝる過を生ずるなり」と切言してある。此の趣旨は私が茲に述べてゐる勞作教育の趣旨と殆んど同じ生

活本位の立場であると言つても差支ない。

人間は教育がなければ生活が出来ないぞよといふこの被仰出書の思想は、當時我が文部當局を支配してゐたアメリカ風の實學思想が大分はいつてをる。明治五年西洋の教育制度に則つて學制を頒布して、始めて日本で西洋風の學校を拵へるときに全く新しい事業であるので、どこに頼つてよいか分らないので、取り敢へず其の手本を我が開國に與つて力のあつたアメリカに學んだ。即ち東京高等師範學校の前身、東京師範學校時代にゴット(Soot)といふアメリカ人を備つて従來の寺子屋式の疊の上の個人教育法を捨て、塗板椅子、腰掛を用ひる新式の學級制一齊教育法を學んだ。當時は掛圖教科書等凡て米國のものを模範とした。大切な國語讀本でさへ米國の讀本の翻譯に過ぎなかつた。尙ほ文部省では學監といふ名稱でデビッド・モーレー(David Morley)と云ふ人を備つて新教育の指圖をして貰つた。だから教育の仕方は皆アメリカ人から教はつたのであるから、我が國當時の學校教育が米國式の生活本位の實學思想に支配されてゐたことは勿論である。併し新學制による教育は何分萬事凡てが新しいので、其の實施の状態は極めて不完全不整頓を極めた。各府縣ではまだ師範學校が出来ない中に小學校を作つたので、まだ新式の師範教育を受けた先生がないのに小學校を開かねばならなかつた。それでどんな人を先生にしたかといふと、取り敢へず昔の寺子屋や漢學

塾の先生を頼んで教員に任命した。従つて明治初年の教育は制度や校舍設備の外形の新しくなつたのに拘らず、其の内容は徳川時代の教育と餘り變らなかつた。それから當局者は極力就學督勵をやつたものである。それは當時學制頒布の趣旨は一般國民に徹底せず、進んで就學するものが甚だ少なかつた爲である。當時の學務委員は皆草鞋掛けで村々を廻つたものである。明治初年の就學督勵について、私が文部省督學官在職中實際に聞いた話を述べる。某縣の或る離れ島の漁村に何と説諭しても、學村小學校に就學させぬ所があつた。村民の言ひ草は我々島民は皆漁師で生活してをる。漁師をやるには強い腕が要る。此の強い腕は子供るときから船を漕がなければ出來ない。我々漁師にはも少し強い腕がなかつたら到底一日も食つて行けない。子供を學校にやつておけば到底生活に必要な腕が出來ないから、我々は食へなくなつて了ふ外はない。學校で子供の將來の生活を引受けて貰はねば學校に入れることは出來ないと言つて、強硬に拒絶するので、就學督勵員も流石これには返す言葉に窮して大變困つたさうである。その爲に此の島は當時就學免除地といふものになつたさうである。斯やうな話は義務教育の普及した今日から考へると全く不思議なやうであるが、就學免除地は他にも其の實例がある。私は大正八年に文部省から資力薄弱町村の調に行つて、明治三十六年まで山梨縣にもこういふ所があつたといふことを初めて聞き、且つ其の實地を視察した。

それは武田勝頼で有名な天日山棲雲寺の所在地木賊村である。此の村は四十戸位の貧村で獨立の小學校を有たず、前記の空寺を他村の小學校の分校として單級教授を行つてゐる。今日でも現行小學校令では保護者貧窮の場合は就學免除の規定がある位であるから、明治初年に二三の個人のみならず、一村を就學免除地とすることを認めたのは事情已むを得なかつたのであらう。當時學制被仰出書の趣旨に基づいて就學を督勵するには、人間は學校に行かなければ生活が出來ないといふ看板を掲げたのである。然るに某縣漁村民の就學拒絶の理由は督勵の標榜する趣旨と正反對に、學校に行つたら却つて生活が出來ないといふのである。此の就學拒絶の實例から推測して見れば、當時の學校教育は米國式の實學主義であつたにせよ、其の實際は如何に生活に遠ざかり世間離れをして居つたかといふことを察知するに十分である。現代教育の理論の上から之を考察すれば、この漁村の人は今日の勞作教育の立場から、當時の小學校教育の名實相反した弱點に對して、最も皮肉な一大痛棒を加へた事になる。併し明治初年の就學督勵員は其の職務に忠實なる誠意はあつたに相違ないが、現代教育思想の理解があつたものとは思はれぬ。隨つて漁師の抗議は當時の學校教育の急處を衝いた痛撃とは思はれず、寧ろ無智者の暴論として持て餘されたものであらう。漁村が就學免除地と認められたのも家が貧窮な爲に兒童の就學が免除されると同様の理由に解釋されたもので

あつたらうと察せられる。我が國の義務教育は獨逸などのやうに不就學兒童の保護者を處罰するやうな強制教育でないから、就學猶豫及び免除の規定がある。彼の就學を拒絶した某縣の漁師などが教育上の理論に精通して居やう筈もない。不就學に對する國法の處罰はないけれども、働いて生活してゐる人は子供の内から生活をする爲に働くことを教へる必要がある事は教へなくてもよく知つてをる。隨つて此の種の教育即ち生活する爲の勞作教育は何等理論の存在しない内から學校教育を待たないで、働いて生活する社會には生活の必要上から自然に行はれてゐる。それが自然の勞作教育である。

學校教育が相當に發達してゐても、これが實際生活に迂遠であつて生活する爲の勞作教育を行はない場合には、生活の必要上から、勞作教育は學校以外即ち家庭又は社會に於て行はれる。有産階級の修飾教育が學校を支配してゐる場合に、生活する爲に勞作せねばならぬ階級の子弟が同じ學校に入つてゐたとすれば、それ等の子弟は學校以外に於て勞作教育の途を求めねばならぬ。斯の如く二重の教育を受ける餘裕を有つ者には、何等の不平も不足もない譯であるが、學校教育を受けてゐては生活に差支へるといふ場合には、前記漁村の實例の如く就學を拒絶して學校教育とは全然無關係に漁師の生活によつて其の生活の途を學ぶ自然の勞作教育の途を取る場合も生じて來る譯である。

私の所見を忌憚なく言へば、私は決して漁村の就學拒絶を是認して之を痛快がるのではない。私は當時の學校教育が實生活に迂遠であつた爲に、生活の爲に勞作せねばならぬ者が其の弱點に反抗したといふ事を明かにする爲に此の例を引用したまでであつて、若し私が今日の思想を以て就學督勵に行つたとすれば、學校教育と家業と兩立し得る所以を説諭したのであらう。殊に腕の力を以て漁業を營んで僅かに糊口の資を得るだけでは、生活の意義と價値とがあまりに稀薄であることを説破したのであらう。併し此議論が果して當時の漁師等を屈服して、喜んで其の子弟を就學せしめ得たか否かは固より疑問に屬する。併し人間は食はずして生きてゐることは出来ぬから、物質生活の必需品は生活の爲の第一要件として何人も之を奪ひ去ることは出来ない。隨つて生活の途なきものを就學せしめることは衣食の途を與へぬ以上は到底權力を以て之を強制すべきものではない。

自分では少しも勞作せずして安樂に生活し得るものは、動もすれば勞作の價値を知らず勞作せねば生活の出来ぬ身分を輕蔑し、遂に勞作其の物を輕視又は賤視する傾向がある。併し生活の必要に迫られて勞作する人即ち勞作せねば生活の出来ぬ人は、最もよく勞作の價値を理解し勞作の價値を理解する人は同時に勞作教育即ち勞作することによつて勞作を學ぶ必要を理解する。單に理解するに止まらず、之を自身に實行せねば生活することが出来ぬので

ある。斯の如く勞作教育は自ら勞作せずとも安逸に生活し得る人によつて等閑に附せられ勞作せねば生活することが出来ぬ人によつて重視され且つ實行される。生活に必要な勞作教育は家庭に於て家業によつて行はれるものが最も有効であらう。

今日のやうに學校の勞作教育が隆盛となり従來家庭によつて無意識に或は自然に行はれてゐたものを學校に於て組織的に行はんとするやうになつても其のやり方が迂遠であつたならば學校教育と併行して行はれてゐる家庭の勞作教育に及ばぬことが起つて來るであらう。實生活の必要によつて深刻に行はれる勞作教育は蓋し最も有效なものであらう。私は報徳主義の徹底してゐる静岡縣の或る高等女學校で學校の家事教師よりも家庭で賤けられた勤儉な生徒の方が遙かに巧者であつて教師の方が却つて生徒の實行によつて徹底した勤儉を學ぶ所が多かつたといふ實話を知つてゐる。學校の迂濶な勞作教育は徹底した家庭の勞作教育に對して恥づべきである。

勞作によつて生活する道を知らぬ人は、口に勞作教育を説いても眞に勞作の價値を知らず動もすれば勞作を賤しみ自ら勞作することを厭ふ傾向を免れぬ。勞作せねば生活することの出来ぬ人は眞に勞作の價値を知り勞作を尙び喜んで勞作し進んで勞作することによつて生活の喜悅を感ずるであらう。勞作の喜悅は子供の遊戯の喜悅と其の本質を同じくするも

のである。かゝる人は學校教育に於て勞作教育を缺いた場合に於ては必ず何等かの方法により無意識的又は計畫的に其の子女に勞作教育を行ふであらう。斯くして生活の爲に勞作を必要とする社會では學校で之を行ふと否とに拘らず必ず生活其れ自身によつて之を行ふものである。

第二節 勞作學校の提唱と其の普及及び發達

一、ケルシエンシュタイナーの勞作學校の提唱

前に述べたやうな未開人や下層社會に於ける自然の勞作教育の外に學校教育に於ても明確に自覺した主義又は理論的根據なしに漠然として實際に勞作教育をやつてをつたのが澤山ある。併し理論を根據として勞作を以て教育の指導原理として學校改革の火の手が上がつたのは明治四十一年以降といつて宜からうと思ふ。而かもこれは偶然にも私が教育學研究の爲に初めて獨逸に留學した年にあたつてゐる。

ドイツにケルシエンシュタイナー (Kerschensneider) といふ人がゐる。この人が明治四十一年即ち一九〇八年の一月十二日即ちベスタロツチ百六十二回の誕辰に其の生地瑞西チュー

リツヒの教會に開催された記念祭に招聘されて、「將來の學校は勞作學校たるべし」といふ表題で演説をした。それが圖らずも獨逸を中心として全世界に及んだ勞作學校運動の發端となつた。これは教育界に於て有名な話になつてゐる。此の演説は學校改革の旗上げと言つてもよい位であるから寧ろ世間の耳目を驚かした程であつたが、爾來此の運動が猛火燎原の勢を以て各地に傳播し幾多の波瀾曲折を経て、それから十一年経つた一九一九年(大正八年)になつて、この豫言が果して獨逸全國に實現された。それはこの年に制定されたドイツの新憲法の第四十八條に、ドイツの學校は公民教育と勞作教育とを課すべしといふやうなことが明記されたことである。これは憲法が變らない間は變更が出来ない。ケルシエンシュタイナーが十一年前に明かに之を道破した事は驚くべき卓見と言はねばならぬが、其の豫言を實現する爲に如何程彼が努力奮闘したかと言ふことを忘れてはならぬ。

新憲法の制定を見た時に十一年前の豫言が實現された彼が胸中の喜悅は想像に餘りがある。嚴密に言へばケルシエンシュタイナーは勞作學校といふ語を用ひ憲法本文には勞作教授といふ語が用ひてある。併し此等は孰れも今日勞作教育といふのと同じ意義に用ひられてゐることは言ふまでもない。尙ほ明治四十一年にケルシエンシュタイナーが瑞西ベスタロツチーの生地チューリツヒで初めて勞作學校の旗上げをして天下の視聽を一身に集めた

時にチューリツヒのウオツヘンククロニク(Wochen-Chronik)といふ雜誌社は瑞西生れのザイデル(Seidel)といふ人を招いてケルシエンシュタイナーの講演の批判を求めた。何となればザイデルは此の講演に先つこと二十三年即ち一八八五年に社會的及教育學的必要としての勞作教授(Arbeitsunterricht, eine soziale und pädagogische Notwendigkeit, 1885)を著してゐたからである。ザイデルはケルシエンシュタイナーの首唱する所は自分が既に二十三年前に説いた所であると學說の優先權を主張して大に氣焰を上げた。尙ほ彼は此批判を同年にケルシエンシュタイナーの演題に倣つて「將來の學校は勞作學校たるべし」といふ書として公にした。尤も嚴密に區別すればケルシエンシュタイナーの演題は「ベスタロツチーの精神に於ける將來の學校は勞作學校たるべし」といふので「ベスタロツチーの精神に於る」といふだけが多かつた。併し兩人共に同じくベスタロツチーの精神を奉じてゐる。

ザイデルが「社會的及教育學的必要としての勞作教授」を著したのは、マルクスの資本論の中に其のヒントを得たので、其の出版はマルクスの死後二年であつた。彼は當時天下の視聽を集めた勞作教育の創唱者たる優先權を獲得せん爲か否かは知らぬが更に翌年即ち一九〇九年に「社會政策家及社會教育家としての知られざるベスタロツチー」と題する一書を著し、彼の社會主義的思想がベスタロツチーの思想と一致する所以を明かにして、ケルシエ

ンシュタイナーの向ふを張つた。

ケルシエンシュタイナーが勞作學校を以てベスタロツチーの精神に基づくと言つたのは主として社會的並に倫理的意義であつて、フイヒテは曩に之を承繼いで國民教育の精神としケルシエンシュタイナーは之を公民教育の思想となしたものであるから、此等とザイデルの立場とは大分に異なつてゐる。併しイエスキリストの教さへ社會主義の根據に利用され、堂々たる基督教的社會主義が存在する位であるから、牧師の孫であり且つ青年時代には自ら牧師たらんと試みたのみならず、幼時より敬虔な信仰に生き無産階級に對する同情に燃えてゐたベスタロツチーに社會主義の思想が有つたと解釋することは必ずしも無理ではあるまいと思ふ。彼の無産者に對する無限の同情と之を救済する爲の教育を一種の社會政策と見且つ彼を社會教育家と解する事は強ちに否定すべきものではあるまい。ザイデルは當時の人が社會主義を忌避し、大教育家の此の方面が全く忘れられて世に知られざることを指摘したものであらう。私はベスタロツチーの社會的精神は之を國家主義の立場からも社會主義の立場からも解釋することが可能であると信ずる。フイヒテやケルシエンシュタイナーは之を國家主義の立場から解釋し、ザイデルはマルクス主義の立場から之を解釋した。ザイデルが之を獨逸の帝國主義全盛の時代に何の臆面もなく堂々と之を主張したのは特に注意を要

する所であるが、當時の教育界を動かすに足らなかつたことは寧ろ當然であらう。ザイデルは其の説の理解を得るまでに世界大戰と獨逸革命といふ時勢の推移を待たねばならなかつた。(新憲法制定の事情は之を後に譲る)

ザイデルの著述や講演に拘らず、大戰前に於ては獨逸教育界を風靡した勞作學校の代表者は事實上一貫してケルシエンシュタイナーであつた。我が國でも作業學校又は勞作教育と言へば直ちにケルシエンシュタイナーが連想されるのも其の爲である。

尙ほケルシエンシュタイナーは其の著書の中にザイデルの批評に答へ彼は必ずしも勞作學校の創唱者たることを主張するのではなく、此の思想は古くから教育界に存するものであると言つて優先權の争を眼中に置いて居らぬ。

勞作教育の事實が歴史以前から存在することは上來屢述べた所であり、勞作教育又は勞作學校の名稱を用ひないで之と同じ本質の主張をなした教育者は、古來枚擧に遑ない程澤山にある。尙ほ近世の勞作教育思想史を尋ねて見れば、ザイデル以前に明かに勞作學校の名稱を使用した人は、フレールベル思想の後繼者ゲオルゲンズである。彼は一八五七年フランクフルト市に開かれた獨逸教員大會で「勞作による勞作への教育」といふ講演をした。これはザイデルの著書に先づ廿八年即ちケルシエンシュタイナーに先づ五十一年であつた。彼はザイ

デルの著書の出た翌年即ち一八八六年に「小學校に於ける勞作教授」といふ著書を公にした。尙ほ同じフレールベル思想の後繼者ビーデルマンは一八五二年即ちゲオルゲンズのフランクフルトに於ける講演より五年前に「學校に對する生活の要求としての勞作への教育」といふ著書を公にしてゐる。此の外フレールベル思想の後繼者としてザイデル以前に勞作教育思想の普及に努力したものはボイスト・シュワツプ等がある。(其の詳細は第二章に譲る)

二、ペスタロツチの再生とヘルバルト主義への反旗

ケルシエンシュタイナーが明治四十一年、ペスタロツチの誕生記念祭に「ペスタロツチの精神に於ける將來の學校は勞作學校たるべし」といふ演説をした時に其の表題に明言した通り勞作學校は彼の新發明の意見ではない。彼の意見はペスタロツチのを祖述したのだと言つた。成程百年前のペスタロツチの著述には今日の勞作教育學のやうに組織立つた理論的系統は組織されてゐなかつたが、勞作教育の根本思想はペスタロツチの考への中に十分包含されてゐる。

例へば「耳で聽いたばかりよりも之を躬に行つたほうが遙かによい」といふ事は漢學のほうで言へば「知より行が大事である」といふ事にあたるが、さういふことはペスタロツチの

言にある。彼は又「人間は勤勞することによつて出來て行く」と言つてゐるのみならず、ペスタロツチ自身も自身の教育の事業がそれから始つてをる。二十二歳の時に急に自分より七歳も年上の婦人と結婚して、自分の理想を實現する爲に、私財を擲ち全人格を打ち込んでノイホーフといふ所で初めて試みだのが、取りも直さず勞作教育であつた。その邊でみじめな放浪生活を送つて居る貧兒等呼び集めて農業をやらせる傍ら教育をしてやれば、彼等を不幸な境遇から救済して幸福の生活に導く道が開けるといふのが、彼のクリスト教的慈愛の純情から湧き出た最初の理想であつたが、これ見事失敗に終つた。彼の論理は一貫し其の理想はよかつたけれども、放浪生活に慣れてゐる子供等は、規律ある生活を厭ひ、働かせて貰ふことを迷惑に思ひ、そろ／＼逃亡者も出來、遂にそれで失敗を招いた。けれども此の最初の事業の中にはケルシエンシュタイナーの勞作教育の精神が十分に現はれてゐる。之と同時にザイデルの所謂社會政策の意義が籠つてゐる。

のみならず、大體ペスタロツチといふ人が最初貧兒救濟事業に手を焼いて一時著述家となつて教育を論じ、それが彼の畢生の事業たる小學校の基になつたといふ事は、如何なる動機に起因してゐるかといふ事を尋ねて見よう。彼の祖父は農村の牧師であつた爲に彼は幼少の時から度々訪問した。彼はつらく、當時の社會状態を見るに生活に窮した貧乏人がそこ

にもこゝにも澤山をる。彼はその貧乏人の困つた状態を見て、子供心にも非常にそれに同情を表して何とかしてこれを救ひたい。といふ切なる願望が早くから彼の心にむら／＼と起つた。早く言へば貧民救済今日の言葉で言へば社會改良、これがペスタロツチの最初の貧兒教育の動機であり、同時に彼の一生の教育事業を支配した。その理論は凡そ貧乏人の子供は、初から貧乏人になるやうに生れてをる譯ではない。生れるときにはクリストの教のやうに、人間は誰も同じく神様から作られてをる。それに拘らず生れて後に甚しい貧富の差が生ずるのは畢竟教育を受けると受けぬとの違ひからである。つまり生れてから教育を受けず、働くやうに教へられない者が貧乏をする。誰でも教育を受けて働くやうになれば貧民はなくなる。これが即ち貧民救済社會改良の出發點であり同時に教育の根本思想である。彼が一番初めにはそこらの宿無しの乞食の子供のやうなものを集めて教育を試みたのは此の根本思想に出でゝゐる。而かもこれは人間は子供の中に生産の道を學ばねばならぬと言つたマルクスの意見と一致する。

ペスタロツチの根本思想は其の繼承者によつてこの後に色々變つて來たが、其の系統は連綿と傳はつて現在でも社會的教育學といふ學派になつてゐる。ケルシエンシュタイナーもペスタロツチの祖述者として勿論此の學派に屬する。近世に於て凡そ社會を本位とし

て教育を考へる思想はペスタロツチから出發してゐる。後で段々勞作教育の内容を述べ、るが、その思想の根本は兎も角ペスタロツチにある。ペスタロツチによつて開かれた小學校教育法が世界に擴つて行く間に、其の中に含まれてゐた勞作教育の方面を忘殺した重なる者はヘルバルト主義であると言はねばならぬ。ヘルバルト主義は小學校の教授法の完成には、非常な効績もあるが、其の反面には幾多の缺點がある。餘り教授法を完成しました爲に、頭腦の教育即ち智育ばかりになりすぎて、手のほうの教育即ち勞作教育の方面が忘れられた。否全然忘却された譯ではなかつたが甚しく輕視された。ヘルバルト主義の教授法が擴がるに従つて、ペスタロツチの大事にしてをつた點が忘れられて了つた。ケルシエンシュタイナーの勞作學校の提唱は、一面にはペスタロツチの思想を復活し、その反面にはペスタロツチから出發して小學校の教育方法を完成した。結局彼はヘルバルト派に對する反旗を翻へしたことになる。

ペスタロツチの精神は全世界の小學校に連綿として其の命脈を傳へてゐると言つてよいが、ケルシエンシュタイナーの勞作學校に於て最も著しい復活を見た。ケルシエンシュタイナーは當時の教育がペスタロツチの精神に復歸すべきことを力説した。彼の主張は「ペスタロツチに歸れ」の一言に要約することが出来る。これが私の茲に言ふペスタロツチ

の再生である。

ベスタロツチーはケルシエンシュタイナーに於て再生したのみならず、社會的教育學の泰斗ナトルプ及び文化教育學の代表者たるスプランガーに於ても同じく鮮かな再生を見た。此三人は相期せずしてベスタロツチーを尊崇し篤く其の精神に私淑した。此三人は均しくベスタロツチーを以て理想的教育者と仰ぎ、各自此の理想に接近しようと努力してゐる所に於て現代の小ベスタロツチーと言つてよい。ナトルプは既に一九二四年に故人となつたがケルシエンシュタイナーは今年一月まで生き、スプランガーは今尙ほ健在である。我等は今尙ほベスタロツチーの精神を此の二人に認識することが出来る。

現今の小學校がベスタロツチーの傳統を繼がぬものがないように新教育學說もベスタロツチーの新影響を蒙らぬものはない。約言すれば「ベスタロツチーに歸れ」といふ標語は現代教育を支配してゐるといつてもよい。

現代教育に對するベスタロツチーの地位は現代哲學に對するカントの地位と好一對である。近世哲學は一旦行き詰つて「カントに歸れ」といふ標語が絶叫され遂に新カント派が最も有力の學派を作つた。ナトルプが新カント派に屬すると同時にベスタロツチーの祖述者即ち新ベスタロツチー派であることは奇縁と言はねばならぬ。とも角も近世教育學に於け

るベスタロツチーは近世哲學に於けるカントに匹敵する。

ケルシエンシュタイナーの勞作教育はベスタロツチーの再生たと同時にヘルバルト主義へ反旗を翻したのであるが、最近殊に世界大戰以來の新教育學說又は革新運動は悉くヘルバルト主義への反旗と見て差支ない。勞作主義が最大の勢力を得たのは最もよく其の缺陷を補ひ之に代つて教育界を風靡するに足る長所を具へてゐたからである。

私はベスタロツチーの思想が勞作教育の淵源であると同時に社會的教育學の思潮並に最近の文化教育學の淵源であることを明かにする爲に拙著「文化教育學原論第一章緒論四、文化教育學の要素及由來の中から左の一節を引用する。

スプランガーは「文化と教育」と題する論文集の卷題に「古代より現代に至る教育學の主要思潮」と題する一篇を載せてゐる。これは固より歴史的敘述が眼目であるが、其の現代の部分に述べてゐる所には彼に取つて會心の思想即ち其の學說に影響した要素と思はれる所が少くない。彼は此論文に於てベスタロツチーが人間教育の根本思想を確立し、獨逸に人間性の自覺を喚起したことを論じ、フムボルトとシュライエルマツヘルは取りも直さずベスタロツチーの祖述者なることを明かにし、ベスタロツチーから出發してフイヒテフレイベルを経て傳はつて來た教育思想は今日新に世に出たと言ひ、ナトルプの社會的教

育學は社會的精神に於てはベスタロツチーを、道徳的自律に於てはカントを、社會的理想に於てはプラトンを基礎としてゐるものと考へ、最後にケルシエンシュタイナーを擧げて最よくベスタロツチーの精神を發揮せるものとし、現存教育家中の最も優れた天才と稱讚し一人にして上述の精神を總合して勞作教育、公民教育を唱へてゐるものと見てゐる。これは兩人の教育思想が其の内容に於て極めて接近してゐることを自白したものではなからふか。尙最後に人間の理想の根源として永く吾人に光明を與ふるものは、古代にてはソクラテスとプラトン、獨逸にてはフムボルト、フイヒテ、ベスタロツチーと言つてゐる。此等の思想家が直接間接にスプランガーを動かしてゐる事は想像するに難くない。ベスタロツチーがスプランガーの理想的教育家である事はベスタロツチーが渾身の熱愛を以て教育に當つた事實と、スプランガーの描いてゐる教育家の理想とが最もよく一致する所でも、容易に察知することが出来る。スプランガーは其師パウルゼン論文集を刊行したやうに、最近ベスタロツチー全集の刊行に従事してゐる所を見ても、如何に恩師パウルゼンと同様ベスタロツチーに私淑してゐるかを窺ふ事が出来る。

例の東京帝大から出た教育思潮研究に載せてある入澤宗壽氏の「ケルシエンシュタイナーと文化教育學」といふ論文は、主としてケルシエンシュタイナーがスプランガーから

受けた影響、殊に文化價值の上から見た兩人の學說上の類似を述べてゐるが、私は其の正反對即ちスプランガーがケルシエンシュタイナーから受けた影響を觀過することは出来ぬと思ふ。私は入澤氏が何故に明瞭に此點に論及されなかつたかを不思議とする。誰も知る如く此兩人は親子と言つてもよい程年齢が違ふ。ケルシエンシュタイナーは今年最早七十六歳の老體スプランガーはまだ四十八歳の働き盛りである。スプランガーは僅かに十三歳の少壯學者として伯林大學の講師になつた時にケルシエンシュタイナーは既に五十一歳に達し、ミュンヘン市の學務官になつてから十年の經驗を積み幾多の名著を公にし勞作主義の旗頭として獨逸の教育界に明星のやうな異彩を放ち、學校改革運動の中心人物として一世を風靡する概があつた。スプランガーのやうな少壯氣鋭の研究家がかく有力な老大家の著述を讀まぬ譯がなく、又讀んで影響を受けぬ筈もない。否スプランガーの前の論文の中にも言葉を極めてケルシエンシュタイナーの效績を稱讚してゐる態度から考へても、略ぼ私淑してゐる程度を察する事が出来るのみならず、詳細にスプランガーの學說の内容を研究すれば、一層明瞭に兩人の關係が知られる。スプランガーやケルシエンシュタイナーが教育者の理想を描くときには、孰れもベスタロツチーを生きた模範として、之を眼前に浮べ敬虔の念を以て崇拜渴仰してゐたことは疑はれぬ。尙ほ前記の論文中でも

世界經濟の競争上から、現代の社會生活には勞作教育が必要であり、又國家の内政上から公民教育が必要であると言つてゐるのは、ケルシエンシュタイナーの學說に左袒してゐるものと見ても差支ない。殊にスプランガーが文化價值の中に經濟價值と政治價值とを認め之に對して個性の理想的基礎類型の中に經濟的人及び權力的人を擧げてゐる點から考へても、ケルシエンシュタイナーの影響を見ることが出来る。ケルシエンシュタイナーを社會的教育學者と目することが出来れば、スプランガーも同様に社會教育學者の一人である。文化教育學者としてはケルシエンシュタイナーは勿論スプランガーに追従したものであるが、社會的教育學者としてはスプランガーはケルシエンシュタイナーに追従したものと見るべきである。千葉氏のスプランガー文化教育學講義の中にも其の終りの方に第一八講勞作教育第一九講政治と教育の題目が見えてゐる。今から二十五年前には二人の教育界の地位は雲泥の相違であつたが、今日ではケルシエンシュタイナーは依然として實際教育方面の大立物とも代表者とも言はるべき地位を失はぬと同時に、スプランガーは理論的學者として獨逸の教育學を代表すべき地位に達してゐる。或る人がスプランガーを教育界の羅馬法王と言つたのは、或る意味に於て當つてゐる。二人はとも角押しも押されぬ教育界の兩雄であり雙璧である。勞作主義の旗頭として世界各國に其名を知られた老大家

が我が子とも見えるやうな少壯學者の研究に心をよせ、其共鳴する長所を採つて我が年來の學說中に取り入れて主張の完成を圖る雅量、學界の美談として敬服に値すると共に少壯氣銳のスプランガーが老大家の感化を受けた事も決して見逃がしてはならぬ。

三、普通教育と職業教育との調和

今から二十年か三十年前の教育のやり方は、ヘルバルト主義萬能で主として形式陶冶即ち一般陶冶を力説して、それを普通教育即ち人間教育の眼目と心得てゐた。一般陶冶といふことは本來普通教育即ち人間教育といふ意味であつて、人間であれば誰にも通用する教育を意味する。つまり、どんな地位職業の人にも當嵌るといふことを其の特色とする。我國でも昔は社會の階級が士農工商に分れて、士は士になるやうに教育し、農夫は農業をやるやうに教育するといふやり方であつた。これは明かに階級教育であると同時に一種の職業教育であつて、夫れは決してあらゆる階級に共通な普通教育ではなかつた。

それでは餘り偏り過ぎるといふので、四民の別を打破した新日本の新教育は誰にも通用する四民平等の教育、つまり人間としての教育に眼目をおいた。これが學制の趣旨であり新興の小學校のよい所であつた。小學校で職業教育を授けぬ事は其の特色であると同時に誇で

あると考へられてゐた。併しその缺點はどこにあるかといふと、餘り一般的になつて全然職業を顧みなかつた所に存する。所がケルシエンシュタイナーが提唱した勞作教育はどこに眼目を置いてゐるかと言へば、一體どの國でも國民一般に普通教育を授ける小學校を出て筋肉勞働をやる者は、大ざつばに言へば卒業生の大部分即ち約九割を占めるであらう。然るに小學校では金持の子供にも貧民の子供にも一樣に一般教育をやつて、職業のことは全く眼中におかない。頭腦さへ練つておけば手はどうでもよいといふ有様になつてゐる。ヘルバルトの理論では小學校の教育は如何なる職業に對しても皆同じことになる。普通教育に於て先づ人間としての教育をやつて、それが濟んで然る後に職業教育をやることが原則であつた。尤も世間の人が皆その通りにやれば何の苦情もない。所がこれは日本でも獨逸でも、どの國でも同じやうに小學校を出て職業教育を受けるものゝ數は割合少く、直ぐに生活の爲に働かなければならぬ人間が大多數ある。これらの者に對して小學校は其の在學中に將來の職業に就いて何も準備しないのは不都合ではないか、これがケルシエンシュタイナーが一般國民に訴へた要點である。小學校の教育には從來の偏見を打破して是非共職業教育の要素を取り入れなければならぬといふのが、ケルシエンシュタイナーの勞作學校の最も有力な社會的の立場である。こゝにベスタロッチの精神が籠つてゐる。けれども小學校の兒童はま

だ年も行かぬし、職業の種類は數限りもないからして、總ゆる種類の職業を小學校で遺憾なく授けることは事實としてやれるものでない。それで具體的に一定の職業そのものは授けな
いとしても、總ゆる職業に通じて缺くことの出来ぬ勞作を一般兒童に授ける事は可能である。
勞作殊に筋肉運動を主とする作業はどんな職業にも缺く可らざる要素であるから、職業の準備として職業教育を普通教育と調和する事になる。ケルシエンシュタイナーは斯くして職業教育の要素を小學校の教育に取り入れた。

彼は公立學校の目的は國家有用の公民を作るにありと考へ公立學校の任務として左の三つを擧げた。

一、職業教育又は其の準備

二、職業教育の道德化

三、職業を行ふ共同社會の道德化

而かも此の三の任務は孰れも勞作を通じてのみ果される。

つまりこれまでの普通教育が餘り頭腦の教育に偏して勞作殊に筋肉運動を主とする作業を無視してをつたから、其の缺陷を補ふ爲に職業の準備として兒童一般に勞作を課し、之を以て教育の根本主義とするのが勞作教育の主張である。勞作教育の主張は小學校を根柢から

一變して純然たる職業學校となさうと試みるのではなくて、普通教育と職業教育との穩健な調和を圖らんとするものである。此の思想は非常な勢を以て獨逸全國は勿論廣く全世界に傳播した。

四、獨逸工業勃興の機運と勞作教育

明治四十一年頃は日本でも日露戦役の後を承けて實業が盛になり、實業教育が著しく進歩して來た時であつたが、ドイツでもその頃はやはり普佛戦争以來國運發展の趨勢に乗じ、各種の實業が勃興してゐた時であつた。而もケルシエンシュタイナーの勞作學校の提唱を促した一つの機會になつたのは、一九〇四年(明治三十八年)アメリカのセントルイで開催された萬國博覽會である。そのときに各方面の獨逸人が澤山見物に行つた。さういふ關係からアメリカの實業殊に工業及び實業教育の影響が著しく獨逸に及んで來た。工業及び之に伴ふ産業教育はドイツより英米に於て遙に先きに發達した。これより四年前即ち明治三十三年に當時シカゴ大學教授ジョン・デュウキー(John Dewey)が「學校と社會」(School and Society)と題する二百頁足らずの小冊子を出したが、これ位世界に影響を及ぼした本は少ない。そしてケルシエンシュタイナーがその博覽會に行つてデュウキーに會つたりして、その後四年後即

ちデュウキーの本が出て八年後に、ケルシエンシュタイナーが勞作學校の名乗を上げた。その作業學校の學說内容をよく吟味して見ると、ケルシエンシュタイナーの理論はデュウキーの學說に基いてをることは明瞭に分る。デュウキーが教育は生活の準備と言ふよりは寧ろ生活それ自身でなければならぬと言つた生活本位の思想は今日の所謂生活學校の主張其の儘であると同時にケルシエンシュタイナーの勞作學校の神髓とも言つてよい。

ケルシエンシュタイナーが勞作學校の名乗を挙げた時は、丁度ドイツの工業が盛んになる機運に向つてゐた頃である。そして彼はアメリカの工業及び産業教育の實際を見、尙ほデュウキーなどに會つて直接其の思想に接し、あれやこれや綜合して彼の腹案が出來上り、而かも丁度ドイツ工業勃興の機運が彼の勞作教育を鼓吹獎勵するに最も都合のよい時機となつた。一體ドイツは古來名にし負ふ哲學の國であり、ドイツ人は冷靜沈黙な思想的國民であつた。一言にして言へば引込思案で實業には不向きの國民であつた。それが時勢の要求に促がされて活動進取の實業的國民に變りつゝあるときであつたから、教育に於ても工業に直接効能があるやうな教育を要求してゐた。然るに久しくドイツを風靡してゐたヘルバルトの教育は主として智慧の教育に偏し、意志の教育に於て大に缺けてをった。早く言へば仕事をする人物を造るといふやうな教育ではなかつた。併しその時勢には先に立て大に仕事をする人

を要求した。それで仕事の出来るやうな人即ち役に立つ人を養成するといふ事が勞作教育の根本思想といつてよい。何かの役に立つ職業に従事して世の中に立つて行くといふ事が國家の公民として必要な資格である。國家有用の公民たるには何か一定の職業を有たねばならぬ。職業に従事して世に役立たねば公民としては内容空虚なものである。何もしない公民が澤山あつても國家は立ち行きやうがない。唯今我が日本では勞作教育、公民教育、郷土教育の三つが宛がら三ツ巴のやうになつて渦巻いてゐる。ケルシエンシュタイナーの學說ではこの公民教育と勞作教育とは全く同一體の裏表である。換言すれば凡そ公立學校の目的は公民の養成であり其の目的を達する方法が勞作である。即ち公民教育は勞作教育の目的であり勞作教育は公民教育の目的を達する手段であると考へた。公民教育の目的は教育の目的其の物であつて、國家の行ふ教育は凡て公民教育であるべきもので、其の目的を達する手段即ち方途が勞作教育である。此の思想は明治四十一年當時逸早く我が日本にも傳つて來た。

我が國の高等小學校に初めて手工科が置かれたのは明治十九年であつた。今日では殆ど忘れられてゐるが、その頃には日本の手工科の恩人といつてよい後藤牧太といふ人と野尻精一といふ人が日本人としては初めてスウェーデンで手工を學んだ。それから岡山秀吉とい

ふ人が東京高等師範學校に居つて手工を鼓吹した事を忘れてはならぬ。私は直接岡山君に聞いたが、日本の手工教育に努力する事は從來縁の下力持ち見たいなもので、非常の骨折に對して殆んど酬いられてゐない。とき／＼火花のやうに手工が大事だといふ流行論が盛になつて、ヤット骨折つて師範學校などで設備をしようと、すぐその熱が醒めて了つて、教育界はケロリと忘れて知らぬ顔になり、それと同時に鉋や小刀などが錆て來る。さういふ苦い經驗を何度も繰返したといふことである。

是迄隨意科であつた高等小學校の手工科が必修科となつたのは明治四十四年頃で、日露戰爭後に實業教育の思想が日本にも盛になつた時機であつた。けれども岡山君が歎息されるやうに、その當時雜誌や著書を大分賑した割合に實際教育の上には餘り深い根を張らなかつた。最近になつて勞作教育と名前が變つて又我が國の教育界に喧しくなつたのは、私の觀測ではドイツが憲法で規定したりした影響ではないかと思はれる。

五、ケルシエンシュタイナーとガウチツヒとの論戰

ケルシエンシュタイナーが最初勞作教育を唱へたのは、長い間のヘルバルト派の弊害救済の必要とドイツ工業勃興の氣運とが一緒になつて之を促がしたもので、世界大戰以前に於て

既に勞作教育の勃興を見たのである。

所が世界大戦が済んで、新時代の要求を充たす爲に根本的に教育方法を變へなければならぬといふので、ゴチャ／＼と色々の新教育法が提唱されたが結局落着いて見ると戦前から最も有力であつた勞作教育に統一されて來た。併し大戦前の勞作教育と大戦後のそれとは其の間に著しい發達進歩の跡が認識される。今それに行く道程として、こゝにケルシエンシュエタイナーとガウチツヒ (Gautschi) との論戰を考察する。

ケルシエンシュエタイナーが勞作教育を唱へると、一方これに熱心な賛成者があると共に他方には猛烈な反對があつた。當時ケルシエンシュエタイナーはミュンヘン市の學務官をしてをつた。ミュンヘンはドイツ有数の工業都市であつて手工業者が多い。だから彼が勞作に力を入れ手工などに重きをおいたことは大都市の要求を反映してゐるものと見てもよい。彼は勞作學校の提唱以前から市内の學校に工場を始め學校園實驗室、割烹教室等を設備して勞作教育を實施してゐた。彼の勞作學校の提唱は一時の思ひつきでなく多年の實際教育から得た堅い確信に基づいてゐる。随つてミュンヘン市と類似の都市殊に工業都市に於ては彼の勞作學校提唱以前からミュンヘン市の施設を學んでゐるものが多かつた。其等は勿論熱心な賛成者であつた。此の外ヘルバルト派に懐らないで起つた教育革新派はそれ／＼

の立場から勞作學校の提唱に賛成し、遂に之に合流するものもあつた。藝術教育派や道德教育派は其の著しいものである。尙ほ一方には猛烈な反對者もあつた。例へば人格教育學の側からの如きは淺薄な物質主義に基づく職工教育だといつて手ひどく反對された。人格教育學とは人間教育學で人格を中心とした教育である。この思想は日本では早稻田の中島半次郎氏が獨逸留學から歸朝して盛んに紹介した。この人がドイツに行つた頃は丁度この思想が盛であつた。此の一派の人々は純然たるドイツ哲學思想に基づいてヘルバルト主義の積弊を攻撃して人格陶冶の精神的方面を力説してゐる。ドイツの哲學ではアメリカのやうに働いて食つて行くといふやうな物質的思想は極めて淺薄卑近な思想だと之を輕侮してをつた。獨逸固有の哲學思想から見れば第一外國の思想殊にアメリカ思想は餘り淺薄で、實用に過ぎる。アメリカ式の勞作教育を施せば一寸役に立つ職工は出来るか知れぬが、到底本當の人間は出來ない、といふのが人格教育學の反對の要點である。從來のヘルバルト派の形式陶冶とか、一般陶冶とかいふものも、本來哲學思想から出發してゐるので、人格教育學に似通つた點がある。随つてヘルバルト派の人も同様の立場から勞作教育に反對をした。ヘルバルト式の系統的に方法を整頓してゐる教授法から見ると、ケルシエンシュエタイナーの勞作教授は散漫で纏りが無い。ヘルバルト派では一時間の教授に對しては方法的單元といふものを

Bandip

定めて之を取扱ふ教案を作り、一時間の終にはキツチリと纏めることを大變尊んだ。然るにケルシエンシュタイナーの勞作教育を取り入れた學校の教授は、多く散漫になつて一時間を費しても結局何を教へたか分らぬといふので、ヘルバルト式の教授法に馴れた人からは非常な非難を受けた。私はヘルバルト派及人格教育學派の非難の代表者をガウチツヒと考へる。この二人の論戰は勞作學校提唱から三年後ドレスデン市に於て開催された學校革新聯盟の青少年教育の大會の席上で行はれた。其の要點は色々あるが、簡単に纏めると、ケルシエンシュタイナーが生産的勞作を主張したのに對してガウチツヒは精神的勞作を主張した。此兩人は將來の學校は勞作學校たるべしと主張する點に於て一致するが、勞作學校其の物の見解の上に大きな隔りがあつた。見解の相違した要點を挙げればケルシエンシュタイナーは學校教育の目的は公民の養成であり、勞作教育は其の手段であると見るに反し、ガウチツヒは教育の目的は公民といふやうに狭く、限定さるべきものでなく、廣く全人格の陶冶にあるべしと言ひ、ケルシエンシュタイナーが社會本位であるのに對して、ガウチツヒは個人本位の立場を取つた。ケルシエンシュタイナーは職業を以て國家有用の公民に缺く可らざるものと考へるから、職業に大切な生産的勞作に眼目を置き、ガウチツヒは人格陶冶の上から精神的勞作を眼目とした。隨つてケルシエンシュタイナーは手の練習を以て勞作教育の中心とし、ガウチ

ツヒは自由の精神的勞作を勞作教育の中心とし、自發的活動を以て其の本領とした。ケルシエンシュタイナーは人間は生活するには其の生活に入用な品物を造らなければならぬ。隨つて手を用ひて生活に必要な品物を造ることが生産的勞作であつて、そこに教育の眼目がなければならぬと主張した。これに對してガウチツヒは教育の眼目は生活の役に立つ品物を造るのでなく、全人格を作るにあるのであるから、手の練習に眼目を置く生産的勞作よりも精神作用の陶冶を助け人格陶冶に最も有效な精神的作業に主力を注がねばならぬと主張した。これは明かにヘルバルト派の形式的陶冶の思想を根據としてゐる。ケルシエンシュタイナーは手を用ひる勞作即ち手工が精神陶冶の力を有し、公民としての人格陶冶に有效なる上に於てガウチツヒの所謂精神的作業の意味を兼ねる事を主張して其の駁論に對抗したが、ガウチツヒも之に屈せず、手工は精神陶冶を助ける可能性はあるとしても、それは決して人格陶冶の最も有效な手段でない許りではなく、却つて精神作用を殺す場合があるとして、之を教育の眼目とすることに極力反對した。

この論點を今少し詳しく述べる。ケルシエンシュタイナーが言ふには、人間は生きて行く上に必要な品物を何か生産しなければならぬ。それをやれば手の練習になると同時に頭の練習にもなる。加之生産的勞作は公民として必要な性格を陶冶し其の生活を道德化するに

最も適切有效である。換言すれば職業教育は同時に普通教育と同じ目的を達する。これがケルシエンシュタイナーの生産的勞作を眼目とする立場である。ガウヂツヒの駁論は成程生産的勞作は頭を練ることもあるかも知れぬが、之と同時に頭を殺すことがある。人間は働きさへしたら頭や人格が出来るときまつたものではない。否身體が器械的に働けば頭腦は麻痺して働かなくなる事がある。これは確かに勞作教育の或る方面の弱點を示してゐる。人間には職業も必要であるが特殊の職業のみに没頭して餘り其の型に嵌まつてしまふと、人間が特殊の職業に偏つてその職業よりほかに何にも出来ない、片輪の人間になつて了ふ。ガウヂツヒが手工は精神を殺すことがあると言つたのは此の點を指摘したものであらう。一生涯桶屋や刺物師より外の仕事をしない人を考へれば論點は自ら明瞭である。獨逸人は世界大戰で最も深刻に此の事實を経験した。ドイツの帝國時代では軍人は何處に行つても幅が利いて非常に威張つた。所が大戦後は徵兵制度は撤廢され、軍備は極度に制限されて、多數の將校が俄かに失業した。さうすると軍人としては偉かつた人が、他の方面には一向役に立たぬといふ事實が續々現はれた。一定の特殊の職業に凝り固つて了ふと人間は精神作用の一部が殺されて一種の不具になる。ガウヂツヒはそれを大變強く言つたのであらう。手ばかり働かしてゐると、身體が精神のない機械のやうになつて遂に頭が働かなくなつてしまふ。

ガウヂツヒはそれを精神の作用を殺すと言つた。今一つの論點は書籍に就いて二人は正反對の立場を取つてゐる。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することを教へぬ、として學習學校又は書籍學校と名づけて、コツピドク之を攻撃した。彼は書籍のみを教へて仕事を教へぬ學校を學習學校と名づけたので、學習學校の名は勞作學校の正反對として舊式の學校を意味し、勞作教育の立場から一種嘲笑の的となつた。ケルシエンシュタイナーは書籍のみによる抽象的知識を排斥して、觀察實驗其の他の勞作による經驗的知識を尊重し、教材を最少限に止め勞作の最大限を要求した。之に對してガウヂツヒはケルシエンシュタイナーは書物の學習に反對するけれども、學校の仕事は大部分は書物によるより外に仕方はない。ケルシエンシュタイナーの勞作學校と雖も事實上其の事業の大部分は書物によらねばなるまい。生産的勞作も精神陶冶の助けとなるのであるが、書籍は之より一層有效な精神陶冶の手段となると主張した。彼の所謂精神的勞作は書籍を通じて行はれる。而かもそれは精神の自發的活動によつて最も有效な人格陶冶の方法である。結局精神的勞作による書籍の學習は人格陶冶の目的を達するのであるから、勞作學校は書籍の學習學校とならねばならぬ。これは従來のヘルバルト派の形式的陶冶の傳統を承けたものと見てよからう。ガウヂツヒはケルシエンシュタイナーと出身が違ふ。ケルシエンシュタ

イナリは無産階級に屬する貧乏商人の子供で、學校に行かぬ中から生活の爲には勞働をしなければならぬ事をよく承知してゐる。換言すればヘルバルト派の學校教育を受ける前に、家庭で深刻な勞作教育を受けてゐる。ガウヂツヒは知識階級に屬する牧師の子であるから恐らく勞作の味を知らなかつたであらう。牧師は精神を主としてそんなに筋肉勞働などはない。ヘルレといふ所に فرانケ 學院といふ古い有名な學校がある。そこに師範學校と同じ師範部がある。その部長はヘルバルト派の有名な代表者フリツクで、ガウヂツヒはその下で教鞭を執つてゐたので、彼は勿論ヘルバルト主義教授法の實際に精通してゐた。彼はその深い素養と經驗を根據としてケルシエンシュタイナーの弱點を衝いた譯である。

併し此時彼は最早純然たるヘルバルト派の代表者ではなかつた。彼はヘルバルトの個人本位の性格陶冶主義から一步を進めて全人格の陶冶に眼目を置いた人格教育學の代表者を以て自任してゐた。ドレスデンに於ける二人の論戰は當時天下の耳目を聳動した程の非常に有名な論戰であつた。此論戰に於てガウヂツヒは勞作を以て飽くまで人格陶冶の手段たる立場を以つて、ケルシエンシュタイナーの職業準備としての公民教育論に對抗した。今更に兩人の主張の矛盾對抗した要點を列記すれば左の通りである。

ケルシエンシュタイナー

ガウヂツヒ

| | | |
|---------------|---|--------------|
| (一) 公民教育、職業教育 | 對 | 人格教育 |
| (二) 社會本位主義 | 對 | 個人本位主義 |
| (三) 物質主義 | 對 | 精神主義 |
| (四) 外來英米思想 | 對 | 傳統的獨逸固有思想 |
| (五) 生産的勞作 | 對 | 精神的勞作 |
| (六) 書籍學習排斥 | 對 | 精神的勞作による書籍學習 |
| (七) 手工の陶冶價值 | 對 | 書籍の陶冶價值 |

此等の矛盾對立は一見して調和の途がなさそうであつたが、其の間に一脈の共通點があり之を根柢として雙方から歩みより、相互の理解によつて其の矛盾對立は遂に克服されるやうになつた。

六、生産的勞作と精神的勞作との對抗及び其の克服

ケルシエンシュタイナーの主張する生産的勞作と、ガウヂツヒの主張する精神的勞作との對抗は以上述べた所で明瞭である。所が、ケルシエンシュタイナーも深く事理を洞察する明哲の頭腦を有つた人であつたから、是が非でも飽くまで自説を墨守せず、誠意を以てこの反對

論に耳を傾けた。ガウヂツヒも亦其の通りに自説のみを固執せず、素直に敵手の論據を正解することに努めた。最初は殆んど正反對の立場を執つて頑強に論戰をやつたが遂には相互に其の立場と論據とを理解した。二人が相互に論據を理解して見れば、其の主張は次第に相互接近して來た。初めガウヂツヒは作業とか、手工とかは子供の遊び事のやうに思ひ、散漫で纏りがなく頭を練るには何の役に立たないといふ考であつたが、段々論戰を交換して互に分つて來ると、ガウヂツヒの方でも筋肉の運動がどれ位頭を練るかといふ事を理解した。それと同時にケルシエンシュタイナーの方でも、勞作は必ずしも身體ばかりに限らない。身體よりは主として頭を使ふのもやつぱり勞作であると承認した。例へば甲地から乙地に歩いて行くのは筋肉運動であり、汽車に乗つて行けば筋肉は使ふに及ばぬが、どうして汽車に乗つて行けるか即ち蒸汽機關や汽車の構造を考へ出したのは頭である。發明工夫には筋肉運動も必要であるが筋肉運動ばかりで發明工夫が出来るものでない。文明が進んで行くには筋肉運動も要るけれども、そればかりでは出來ない。文化の進歩には筋肉運動を主とする生産的勞作が必要であると同時に、一面に於て精神的勞作が必要である。ケルシエンシュタイナーは遂に敵の主張する精神的勞作の意義を了解し、生産的勞作と精神的勞作との對抗は遂に克服され、共に一緒になつて今日の勞作教育の思想を作り出した。

私は今一步を進めて兩人の思想接近の過程を考察して見たい。ケルシエンシュタイナーの生産的勞作とガウヂツヒの精神的勞作との間には其の根柢に共通一致の思想が横はつてゐる。それはガウヂツヒが自發的自己活動と唱へたものである。ケルシエンシュタイナーは明かに之を以て勞作教育の眼目と見るまでには至らなかつたが、彼の勞作思想の中に之を含蓄してゐたことは争はれぬ。ケルシエンシュタイナーは兒童の遊戯を以て其の天賦の活動性によるものとし、兒童の自發活動即ち自由の自己活動を認め、之を以て勞作の出發點とした。彼は兒童が遊戯を喜ぶ心を勞作に移し、勞作に於て遊戯に於けるが如き自發的自由の自己活動を實現せんと試みた。遊戯による教育はフレイベルの幼稚園の教育である。今日の勞作教育の先驅がフレイベルであるとするのは多數の教育學者の一致する所である。而かも此の思想はベスタロツチーの心性開發の根本思想に淵源する。ベスタロツチーの思想はヘルバルト派によつて主として知的陶冶の方面に限られてゐたが、ケルシエンシュタイナーは主として情意殊に意志活動の陶冶に力を注ぐことになつた。彼の生産的勞作は身體の活動と意志の訓練に重きを置いたが、決して精神全體の活動を疎外し、人格全體の陶冶を輕視してゐたのではない。兒童自身の自己活動によつて人格の發達を企圖した點に於ては明かにベスタロツチーの心性發達主義やフレイベルの人間教育の思想と一致し、又同時にガウヂツ

己の自發的自己活動による精神的勞作を以て人格陶冶の最も有効の方法とする思想と相通する。只ガウヂツヒが身體勞作殊に手工の陶冶價値をケルシエンシュタイナーが認めたと同じ程度に認めることが出来なかつた所に立場の相違があるのみである。ガウヂツヒは自己活動を以て勞作學校の特色とし、教育方法の指導原理と見做すのであるから、勞作は如何なる程度の教育に於ても同様であるべきであつて、決してケルシエンシュタイナーの如く小學校の普通教育のみに限つて力説すべきものでないと主張する。高等女學校長及師範學校長としての彼の立場から言へば、彼に此の主張あるは當然であつて、ケルシエンシュタイナーも其の職務が主として小學校の普通教育に責任を有つてゐた事が、殊に之を顧慮せしめたので、之を中等學校以上の教育に及ぼすことに反對であらう筈がない。

ガウヂツヒが精神の自發的自己活動即ち自由な精神的勞作を以て人間天賦の諸能力を發展して人格陶冶の上に最も有効な手段と見る思想は、當時教育界の一部に流行してゐた人格教育學の思潮に基づく事は言ふ迄もない。而して當時の人格教育學の思潮は更にベルグソンの生の躍動による創造的進化説やオイケンの精神生活の哲學に基づいてゐる。人格教育學の主張する全人格の陶冶の思想は遠くベスタロツチーの心性開發主義フレイベルの人間教育の思想乃至ヘルバルト主義の一般陶冶即ち心性の均齊的發達の思想とも相通する所が

あり、同じ系統を経て成立した文化教育學の人格價値創造説とも共通の點が存在する。教育の目的は天賦の能力を開發するにありとはベスタロツチー以來の傳統であり、ガウヂツヒの自己活動による精神的勞作を以て人格陶冶の最も有効な手段と見る思想はベスタロツチー以來主要な教育學説を一貫する思想と見ても大過はない。随つてケルシエンシュタイナーがガウヂツヒの精神的勞作の立場を了解し、之を自說中に消化した事は獨逸固有の哲學思想によつて外來の英米思想即ち物質主義を矯正したものと考へてもよい。此の見地から言へばケルシエンシュタイナーは哲學思想上に於てガウヂツヒに三舍を避けたものと言ふべきであらう。

私は當時ケルシエンシュタイナーはガウヂツヒの精神的勞作の意義を了解し、之を咀嚼同化することによつて、其の後文化教育學と握手する素地を作つたものと思ふ。何となれば文化教育學は十分に人格教育學の主張を取り入れたものであり、且つガウヂツヒの主張の方が彼自身の本來の主張よりも一層よく文化教育學に調和するからである。

ケルシエンシュタイナーの思想は決して固定硬化したものでなく、幾多の變遷を経てゐる。彼がベスタロツチーの誕生記念祭に於て勞作學校を提唱するに至るまでも、漸次發達を遂げたものであり、最初は物質的傾向が極めて濃厚であつたが、勞作學校提唱以後はベスタロツ

チーに就いて従来より一層深く研究を進める事となり、其の影響も著しく學說の内容に影響を與へた。其の後三年にして起つたガウチツヒとの論戦が衆人環視の中に反省考察を促し、其の學說の進歩發達に轉換の機會を與へたことは言ふまでもない。彼は斯くして彼の學說を深化大成した。

ケルシエンシュタイナーの勞作教育の目的たる公民教育の思想とガウチツヒの人格陶冶の思想とは、見方によつては社會本位と個人本位と宛も正反對の立場であつて、其の間に於て何等共通點の存在がないやうにも見えるが、ガウチツヒの人格は社會から孤立し、又は社會と沒交渉な個人主義的人格を指すのではない。社會と個人との矛盾對立を如何に克服すべきかは近世哲學及び教育學の重要な問題であつて、大教育學者といはれる人は何等か此の問題に對する解決意見を發表してゐないものはない。ベスタロツチーから出た所謂社會的教育學派の人々も社會を本位としてゐながら、個人の人格を活かすことに多大の注意を拂はぬものはない。最近のナトルプの學說の如きは最もよく之を克服し、文化教育學も大體其の説と一致してゐる。ガウチツヒの人格思想も社會を重視する上に於て此等の社會的教育學者の見解と根本的相違を見ぬ。唯ガウチツヒは國家の公民たる理想を出發點として人格を陶冶することに反對し、飽くまで天賦の個性を自由に發展し各自に自由に理想を實現することに

より其の結果として其の人格に應ずる社會奉仕をなさしめるがよいと主張する。社會と沒交渉の個人でなく、社會に有用な一員を養成する結果に於ては、兩人の間に何等の相違はない。唯ケルシエンシュタイナーは社會より出發せんとし、ガウチツヒは人格から出發せんとする。即ち教育の結果の上でなくて出發點の上で異なつてゐる。

兩人の論戦は夏期休業中に行はれたが、ケルシエンシュタイナーは其の立場を明かにする爲に同年の冬勞作學校の概念(Begriff der Arbeitsschule)といふ小冊子を脱稿し、其後屢々修正を加へ、一九二八年には其の七版を出してゐる。ガウチツヒは論戦後屢々意見を發表したが、其の最も完備したものは論戦六年後一九一七年(世界大戰第四年)に刊行した「人格陶冶に奉仕する學校」(Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit 1917)と題する二巻の大著である。尙ほ尙其の後六年即ち一九二三年には人格の理念(Die Idee der Persönlichkeit 1923)を出した。尙ほ前著「人格陶冶に奉仕する學校」を公にしたと同年に胸中に燃えるやうな愛國心から同胞を激勵する精神を以て「獨逸民族の獨逸學校」(Deutsches Volk, Deutsche Schule)といふ書を著し、其の中には獨逸國に戦前に何等真正の社會生活なかりしことを慨嘆し、獨逸文化は獨逸民族に固有な勞作によつて産出せられたものであり、同時に民族の價值と品位を表現するものであるから、將來の教育に於ては勞作の價值と品位を知らしめ、職業に於て勞作することを國民

の義務と覺らしめねばならぬと絶叫してゐる。これは取りも直さずケルシエンシュタイナーの公民教育の主張其の儘である。ガウチツヒは論戦後六年世界大戦中に於て最も深刻にケルシエンシュタイナーの主張の眞義を了解し、之を大戦末期に發表したのである。尙ほ彼は戦前の獨逸には知識階級に勞働の理解を缺いた爲に階級反目階級分裂を助長してゐたことに氣がつき、勞作尊重の教育を以て將來の社會に必要と見たのは革命後新カント派哲學者たるナトルブが一九二〇年開催の全獨逸學校教育會議の總會に於て(第二節八参照)勞作を以て國民統一の根本原理と唱へた趣旨と自ら一致する。

斯の如く勞作學校の兩雄たるケルシエンシュタイナーとガウチツヒは最初大に立場を異にしたが遂に相互に接近するやうになつた。

ガウチツヒの弟子に多年勞作教育の研究を共にし目下イエナ大學の教授をしてゐるシャイプナー(Schäpfer)といふ人がある。シャイプナーがガウチツヒの死後五年即ち一九二八年に公にした「勞作學校の二十年」(Zwanzig Jahre Arbeitsschule)は過去二十年間に發表した論文を編輯したもので、勞作學校の思想と發達とを見るに好個の參考書であるが、一言にして言へばガウチツヒの代作と言つてよい程のものである。

此の人は以上ケルシエンシュタイナーとガウチツヒ二人の思想を融合した勞作教育の代

表者と見て差支ないと思ふ。ケルシエンシュタイナーとガウチツヒとの關係を考へるときに私は二三年前に飛行船ツエツペリン伯號を率ゐて來朝したエツケナー博士とツエツペリン伯との關係を思ひ出さずには居られない。彼は最初はツエツペリン伯の新案飛行船に對して猛烈な攻撃者であつた。それが二人が會見して腹藏なき意見を交換してから、ツエツペリンの最も有力な後援者になつて、ツエツペリンが亡くなつて後に、其の事業を引受けて遂に之を完成した。丁度さういふ關係でガウチツヒ自身も自分の説の足りない所を、敵の思想によつて補ひ、ケルシエンシュタイナーも、敵の思想によつて自分の足らざるを補つて行つた。

これは古語では他山の石以て我が玉を攻くべしと言ふのに適中し、現代語では此頃頻りに言はれるヘーゲルの辯證法的進展といふことが出来る。少し横道に這入る嫌があるけれども茲にヘーゲルの辯證法の意義を簡単に説明する。

何か一つ定説があると其の母胎からそれと正反對な反定説が生れ、定説反定説の二者が相互に矛盾對立の相を呈して相争ふ。けれども一段高い立場から巧みに兩者を綜合する途が立てば此の矛盾對立は克服される。此の綜合には二つの反對がなくなり同時に雙方の要素が包含される。これをヘーゲルの辯證法といふ。例のマルクスの共產主義もこの論法で出來た。有産の反對が無産で此二つを綜合して矛盾對立を克服したのが共產である。此の行

き方を辯證法的進展と名づける。



ケルシエンシュタイナーも辯證法的進展に似た道行によつて、次第に反對説を克服して自分の學説を完成して行つたものと見てよい。

七. 獨逸新憲法と勞作教育

明治四十一年(一九〇八年)ケルシエンシュタイナーが勞作學校を提唱してから十一年を経て「將來の學校は勞作學校たるべし」と言つた彼の豫言が自國に於て實現された。それは言ふまでもなく革命の翌年一九一九年八月一日ワイマールの國民議會で制定された新憲法第四百四十八條第三項に「公民科と勞作教授とは學校の教科たるべし」と規定されたことである。彼が此の年を以て過去二十四年間畢生の心血を瀝いだミュンヘン市の學務官の職を退いたのは功成り名遂げて身退くといふ古語に該當する。尤も社會民主黨のザイデルはケルシエンシュタイナーの勞作學校の提唱より二十三年前即ちマルクスの死後二年マルクスの資本論からヒントを得て、一八八五年に勞作教授といふ一書を著し、尙ほ一九〇九年即ちケル

シエンシュタイナーの勞作學校の提唱の翌年には其の豫言と同じ表題の小冊子を公にし、憲法制定の年には其の第三版を刊行した。隨つて憲法中の規定はケルシエンシュタイナーの豫言の實現と見られると同時にザイデルの主張の實現と主張することも可能である。ザイデルは勞作教育の主張はケルシエンシュタイナーに先鞭を着けてゐると主張してゐる位であるから彼自身は新憲法の規定は其の多年の主張が實現されたものと考へてゐるであらう。殊に獨逸の革命は社會民主黨の力によつて成し遂げられた所を見れば、新憲法中に於ける規定は社會民主黨の政策の實現とも見らるべきである。社會民主黨が教育問題を取扱つたのは決して教育其れ自體の進歩を圖る爲でなく、學校を社會生産組織の中に編入して社會改革の手段に利用せんとするマルクスの根本思想を遵奉したものに外ならぬ。切言すれば本來教育的動機から出たものでなく、政治的動機から出たものである。併しザイデル自身は教育者であり實科中學校教諭から後瑞西チューリッヒ大學講師となつた位であるから、單純な社會主義者として社會運動に狂奔する人と其の選を異にし、冷靜な思索家として教育學の理論と實際教育に精通した社會主義者である。併しザイデルは帝國主義全盛の時代に於て社會主義者であつた爲に當時言論の自由を享有して居たに拘らず、ケルシエンシュタイナーより二十三年前に勞作教育を唱へながら、其の反響は極めて微弱であつた。彼の著書は自國より

も却つて米國に歡迎された。此の事實はフレイベルの幼稚園が社會主義者を出した爲に普魯西政府から閉鎖を命ぜられ、祖國に於て其の發達を阻害せられたのに反して、自由活動を尊ぶ米國に歡迎され、異常の進歩發達を遂げた前例と比較して考へれば、一段の興味を生ずる。フレイベルの幼稚園閉鎖は全く官憲の誤解に起つたものであるが、ザイデルの場合は時期が尙早であつたといふより外はない。ザイデルは憲法制定の翌年に開かれた全國學校教育會議では特に選ばれて勞作教育に關する報告者たる榮譽を擔ふに至つたが、彼が始めて勞作教育の書を刊行した當時にあつては、教育界は擧つて帝國主義に謳歌してゐたのであるから、其の大多數が社會主義者の言論を忌避したのは事情已むを得ぬものがあつたであらう。尙ほケルシエンシュタイナーは官僚主義全盛の時代に於て、ミュンヘンといふ大都市の學務官といふ榮職にあり、自ら意見を實施し得るといふ職權の背景を有ち、而かも其の名聲は隆々として揚がつてゐるといふ際にザイデルは一實科中學校の教諭なるに過ぎず、後は隣國大學の一講師たるに過ぎなかつたのであるから、官職を尊ぶ獨逸に於てザイデルの勢力がケルシエンシュタイナーに比して雲泥の差を生じた事は蓋し自然の趨勢であつたらう。

ザイデルとケルシエンシュタイナーとは出發點と立場とを異にしたが、新憲法によつて年來の主張が實現された點に於て一致する。さらば新憲法に於て勞作教育を規定するに至

つたのはザイデルの勢力であるか、ケルシエンシュタイナーの勢力であるかといふ事を決定することは容易な業でない。とも角も革命以前の全獨逸教育界に於ける勢力に至つてはケルシエンシュタイナーが遙かにザイデルを凌駕してゐたことは争はれぬ。革命前に於ける新教育は明かにケルシエンシュタイナーの勞作教育によつて代表されてゐたから、新憲法は此の大勢を看取して之を規定したものと見ても決して謬見といふべきものではない。併し革命後は主としてザイデルの屬する社會民主黨の勢力によつて政治が行はれてゐるから、若し假りに此の社會民主黨の勢力がなかつたものとすれば、果して憲法の條文中に勞作教育を規定するに至つたか否かは疑はしい。

我が國の帝國憲法の如きは學校又は教育の事項に關して一言半句の規定も有つてゐないのに反して、新獨逸憲法が教育及び學校の爲に特に一章を設け、九箇條に亘つて其の要綱を規定してゐる所から之を推察すれば、新獨逸の國是が如何に教育を重視し、大戰による失脚後の復興と國民の將來を如何程新教育に期待してゐるかを了解するに餘ある。此の事を以てしても流石に獨逸は戰前戰後を通じて世界の教育國と言はねばならぬ。殊に新憲法第四百零八條に勞作教育を規定した事は、勞働を神聖視し、之を以て經濟價値の唯一の根源とする社會主義の立場を國家の根本法の上に公然と表明したものであり、同時に革命後に於ける新獨逸

は國民の生活と文化の根源を専ら勞作に求めねばならぬといふ國民一般の理解と確信を最も雄辯に物語つてゐる。カイゼル萬能の帝政から自由平等と勞働とに立脚する社會主義の共和政治へと急變した以上は、國民の教育が根柢から改造されねばならぬ事は何人も豫期する所である。而かもそれが革命の翌年に制定された新憲法に規定されたことは教育史上に稀に見る現象であつて、特に注意すべき事實である。

ワイマールに於ける憲法制定の國民議會では憲法草案に對して種々の意見が發表された。今其の主要なるものを擧げる。社會民主黨の代議士ハインリッヒ・シュルツ (Heinrich Schulz) (元ブレーメン市の小學校教師であつて一九一九年に「社會民主主義の學校」といふ著書がある) は

社會民主黨は學習學校と正反對の態度を取りて協同に勞作し且つ精神的に協同勞作をなす勞作學校には反對ではない。併し勞作學校の本質は飽くまで身體的勞作を以て教育の本質的並に支配的原理として採用する所にありと見るのである。

と述べて身體勞作を本質とする勞作教育に賛成の意見を發表し、之に對して民衆黨の代議士リヒアルド・ザイフェルト博士 (Richard Seyfert) (嘗て小學校長として又師範學校長として實際教育の經驗に富み遂にザクセン國の文部大臣となつた人) は

Seyfert

勞作教育の思想は本來決して社會主義の精神から産れ出たものではなく、寧ろ久しい以前から教育學的研究の主題であつたことを指摘し、教授方法の原理としての勞作は元來法律によつて命令すべき性質のものでないが、勞作を以て教育の手段として兒童を創造的學習にまで教育することが出来たならば、勞作は確かに教授法原理の價値を有つものである。尙ほ勞作教育の思想は單に普通教育に止まらず、職業思想と密接な關聯を保つものである。あり、職業思想は學校制度の組織原理となるべきものである。職業思想は從來の如く單に職業學校や補習學校を支配するのみならず、高等學校 (即ち我が國の中等學校及び高等學校を併たものに相當す) の編成にも進入して生涯の二分一乃至四分の三を教室内の机上のみで經過する弊風を防がねばならぬ。

と言つて勞作教育の思想が社會主義を待たないで戰前既に發達してゐた事實を指摘し、且つ勞作と密接不離の關係ある職業思想が普通教育殊に大學豫備教育にも採用されねばならぬことを力説した。これは勿論ケルンシュエンシュタイナーの主張と一致する。(次項全獨逸學校教育會議と勞作教育参照)

中央黨代議士ラインレンダー (Rheinländer) は

勞作教授を學校教科として採用することに賛成の理由は、本來勞作は單に個人の生活に

對してのみならず、國民全體の生活に對して如何に重要な意義を有するものであるかといふことを出来るだけ早く兒童に明白にして置くべき必要があるからである。尙ほ斯く勞作の意義を明白にすることによつて兒童が勞作を尙び且つ之を愛好することによつて社會の有用なる一員として教養されんことを望む。

と述べた。これもケルシエンシュタイナーが多年主張する所と何等異なる所がない。

社會民主黨代議士クイーネルト (Kunert) は

勞作學校の任務は主として學校生徒の思想感情及び意志の上に社會的刻印を深く殘すことである。換言すれば遠大にして且つ壯美なる精神的偉業を建設し、且つ之を支持する金剛不壞の礎石は社會の全體勞作其の物に外ならぬことを學校に於て勞作することによつて青年に知悉せしめることである。

と述べた。これもケルシエンシュタイナーの力説する共同勞作の主張と何等異なる所はない。唯社會民主黨は社會主義の立場から共同勞作の社會的意義を一層切實に主張してゐるものと見てよからう。

各政黨の賛成意見は多少立場を異にしたが、新憲法の條文中に於ける勞作教育に關する規定は原案通り可決確定された。尙ほ此等の意見によつて原案に賛成の理由が闡明され勞作

教育の性質を説明するに貢献する所が少くなかつた。尙ほ教育學者の見る所と政黨者の見る所と一致したのは獨逸に教育思想の普及してゐる證據と見てよからう。隨つて新憲法の規定は單にマルクス主義から出た社會民主黨の政綱のみに基づいてゐるものでなく、獨逸固有の教育思想が相當に顧慮されたものと言はねばならぬ。とも角も新政府の教育政策と戦前から發達してゐた勞作教育の主張とが都合よく一致したのである。

シュルツの賛成意見は新憲法の規定が社會民主黨の政策に出でた事を裏書きするものであり、多年實際教育家并に教育行政家としての經驗を積み而かも立派な教育學者であるザイフェルト博士の賛成意見は此の規定が單に政治的經濟的乃至社會的理由のみならず教育上の見地からも相當に考慮されてゐることを證明する。

新憲法の規定は前に述べたやうにケルシエンシュタイナーの豫言の實現と見ることも出来るれば、ザイデルの意見の貫徹とも見ることが出来る。併し新憲法はケルシエンシュタイナー又はザイデルの意見を其の儘に鵜呑にしたものと斷定することを許さぬ。新憲法に於ては「勞作教授は各學校の教科たるべし」といふ極めて抽象的概括的の形式を規定したに過ぎぬから、其の内容が何であるかは明かに指示してゐない。其の勞作教授といふ語句から言へばザイデルが一八八五年即ち三十四年前に公表した著述の名稱とは一致するが、ケルシエン

シユタイナーの勞作學校といふ標語とは一致せぬ。ザイデルの勞作教授とケルシエンシユタイナーの勞作學校との間には相當に見解の隔りが存在するのみならず、二人の外に同じく勞作教授又は勞作學校の名稱を用ひてゐる人の間にも、其の意見は區々に岐れてゐる。隨つて新憲法の規定だけでは其の具體的内容が明瞭でない。よつて新憲法の規定を全國の學校教育に實施するに就ては、今少し詳細に其の實質内容を明かにする必要がある。それには一人や二人の意見又は學說を鵜呑にするよりも、廣く實際教育家並に教育學者の意見を徴し衆智を集めて方針を決定する必要がある。一九二〇年に内務省が全獨逸學校教育會議を召集したのは其の爲である。根柢から社會生活の状態や國民の思想を一變した革命後に此の舉があつたことは、何事も石橋を叩いて渡るやうな堅實な行き方をする獨逸國民に取つては、當然の途である。此の大會議には新獨逸の新教育に就いてありとあらゆる名論卓説が遺憾なく披瀝される絶好の機會が提供された。

八、全獨逸學校教育會議と勞作教育

革命後の新獨逸は憲法の精神に基づいて教育の大刷新を必要とすることは當然であるから内務省は憲法制定の翌一九二〇年六月全國知名の實際教育家教育學者教育行政家等約六

百名を召集して全獨逸學校教育會議を開き、(一)教育制度、(二)教育方法、(三)教員、(四)生徒、(五)父兄會、(六)教育行政等各般の事項に就いて意見を求めた。

勞作教育の問題は教育方法の部門に屬し憲法に概括的に規定された勞作教授の内容實質を明かにする任務を有つてゐた。而かも勞作教育の問題は教育方法の骨子であり、あらゆる論議は此の問題に集中されたと言つてよい。尙ほ伯林中央教育教授研究所は内務省の意を承けて一年前に一回と本會議の年に一回と二回に亘り同じ問題に就いて豫備的に協議會を開き其の講演等を編纂し獨逸學校改革と題して出版し、全獨逸學校教育會議の參考書に供した。

一九二〇年六月の本會議では勞作教授問題の報告者となつた人はマールブルヒ大學教授ナトルプ博士ライプツヒ師範學校長キューネル博士及びチューリツヒ大學講師ザイデル博士の三人であつた。

ナトルプ教授は新カント派の哲學者であり、獨逸固有の理想哲學に思想の根柢を置き深くベスタロツチー及びフイヒテに私淑して多年社會的教育學を唱へ、フイヒテに劣らぬ熱烈の愛國心を以て世界大戦中は勿論革命後に於ても國民教育の指導者を以て自任し死期に至るまで共同社會の爲の教育を鼓吹するに盡瘁することを惜まなかつた。彼は此の立場から本

會議に於て新憲法に於て勞作教育が規定せられる根本精神とも言ふべきものを述べた。それは同時に今後に興るべき新學校に深遠なる哲學的基礎を與へたことになる。

彼は多年唱道せる社會的教育學の立場より出發して統一學校に論及し、國民統一に對して有する勞作の重要意義を説明した。彼の社會的教育學は個人と社會との矛盾對立を哲學的に遺憾なく克服調和してゐることは世界周知の事實である。彼は此の立場から社會による社會の爲の教育を主張した。今其の報告の概要を述べる。現今獨逸に於ける社會組織の根本缺陷並に之より生ずる社會教育の根本缺陷は其の内部の決裂に存する。隨つて個人と國家乃至人類との相互關係に於て人間の本性に基づいて新に統一の基礎を確立する必要がある。此の統一に於ては個人は決して無視さるべきものでなくて、却つて其の反對に社會全體に奉仕する爲に個人各自の特性を十分に發展すべきである。斯くの如き個性の自由發展を來すものはあらゆる自己の能力を自由に活動さすものでなければならぬ。此の如き自由な自己活動を教育的勞作と名づける。凡そ勞作は身體的活動から精神的の活動に進むものであるが、全然身體的活動から離脱し得るものはない。勞作には本來之を苦惱とならしめざる眞正の慰安即ち創作の意識が伴ふものである。勞作は外部の身體的のものも内部の精神的のものも共に均しく共同社會の原則に従はねばならぬ。換言すれば勞作は其の種類の何た

るを問はず凡て共同社會の爲に奉仕すべきものである。隨つて其の當然の結論として勞作による勞作への教育は共同社會に於ける共同社會の爲の教育といふ事になる。斯くして個人的教育と社會的教育とは相互に相倚り相待ち且つ相完成する。而して共同社會の爲の教育は全國民に共通な統一學校でなければならぬが、それは決して劃一のものでなく、各個人の教育に分化を認めるものでなければならぬ。一體公共教育といふものは社會の精神的指導者のみに限らず、一般大衆も之と肩を並べて一樣に熱心に活動する生活共同團體即ち行爲共同團體として組合式に組織さるべきものである。斯の如き教育制度の改造は一朝一夕に行はれ得べきものでなく、漸次に可能なものであり、今日は先づ準備的試驗的に實施さるべきものである。社會的勞作教育は共同社會の基礎の上に建設された經濟組織中に編入された場合即ち學校が經濟過程其自體の一部となつた時に始めて完成される。(註、此の點に於てナトルプはマルクスの意見と一致する)隨つて教育的經濟團體は自給自足の共同勞作團體とならねばならぬ。經濟の組合組織にあつては、共同勞作に参加するもの、鞏固な意志と見識とが必要である。此の組織を始めるには、先づ精神勞働者も身體勞働者も此の組合共同團體に自由に参加せしめねばならぬ。併し此の團體には一面政治組織を必要とする。而して此の政治的組織にあつては社會的勞作は(一)直接勞作(二)法律的政治的勞作規定及(三)精神

的指導の三種に分類され、各個人は原則として、此の三種の勞作の孰れにも干與すべきものである。尤も各人の職務としては、主として孰れか三者の一に携はるるものであつて、政治的及指導的勞作は直接勞作の餘力を以て出来る限り之に携はるがよい。(註、此の點に於てナトルプは徹頭徹尾社會主義でないことを表白してゐる。)

幼兒の教育には先づ之に十分の權能を承認することを第一の目的とせねばならぬ。随つて先づ第一幼兒に最も自然な遊戯的活動によつて事物の知識や行動能力を啓發させねばならぬ。幼兒は幼兒らしくさへして置けば、絶えず感官や手を練習して具體的に思考や意志を練り想像の創造力や感情の深化を助長する。幼兒の自然の教育場は言ふ迄もなく家庭である。家庭は勞作休養自由遊戯及び慰安の共同團體である。幼稚園は現代生活の缺陷を補ふ一方便に過ぎぬ。幼兒期に次ぎて家庭と並んで學校が必要となる。學校は家庭が爲し得ない多方面の教育作業を成遂げる。下級學校では共通の基礎教育に主力を注ぎ、上級學校は人文教育と實科教育の差別を設ける。此の二者は互に反對すべきものでなく相互に包含されるべきものである。學校が眞に組合式の共同團體として組織されれば、知育の一方に偏せず意志教育と情操教育とが遺憾なく併せ行はれ、人文教育と實科教育との調和によつて頭腦と勞働との決裂が再び恢復されるであらう。(註、從來の獨逸教育では人文中學と實科中學とは或

る程度に於て有産知識(頭腦)階級と無産勞働階級との對立を表はし、相互に反目して社會の内部に於ける階級決裂を助長した事は争はれぬ。)

次にライプツヒ師範學校長キユーネル博士は多年手工即ち工作教授の理論家として將た又實際家として有名な人であつて、知育偏重の缺陷を補ふ勞作の道德陶冶價值と工作教授の設備に關して實際教育家の意見を代表する報告をなした。彼は先づ勞作の定義から出發し、勞作の語は極めて包括的の意義に使用されるべきもので、學校に於ては身體的勞作と精神的勞作とを對等に取扱ふべきものである。憲法條文中に表はれてゐる勞作教授は之を特設の一教科とのみ速断してはならぬ。此の速断誤謬を除く爲に手工科に相當する特設の一教科の目は將來之を工作教授と名づくべきである。勞作を以て學校全體の陶冶過程の主義となすときは、之を勞作學校即ち勞作主義と名づける。抑精神的陶冶は計畫的に精神能力の發達を圖るものであるが、夫は主として文化價值を通して知育を行ふことになる。道德的陶冶は道德の規範に従つて性格の確立を目的とする。知育は主として知識によつて行はれるが、道德的陶冶は實行によつて道德意志の發達を圖らねばならぬ。知育のみでは人格の陶冶は完全でないから、之を補ふ爲に道德的陶冶が必要である。而かも其の道德的陶冶には勞作が重要な意義を有つ。何となれば勞作は生徒をして生活の實際問題に直面さすものであるから、生

徒自ら之を解決する爲に、知的活動と同時に道徳行爲を要求する。随つて勞作によつて教育すれば、一舉兩得的に知育と道徳的陶冶とを兼ね、之によつてよく知識のみの知育の缺陷を補ふことが出来る。随つて知育を主とする普通の教授は、勞作を以て補足さるべきものである。現今の學校はまだ理想的勞作學校の域に達してゐないが、理想を言へば勞作學校では兒童は教師の指導の下に家事、庭園、圃場、工場、實驗室等に於て喜んで勞作に従事するやうでなければならぬ。斯くすれば兒童は死んだ書籍から間接に學ばないで、實生活の生きた經驗即ち自己活動から直接に學習することが出来る。此の種の教育は既に田園家塾其の他の學塾で實地に試みられてゐる所である。公立學校では直ちに之を學び難い事情であるが、勞作の思想は最早深く之に侵入しつゝある。各教科に於て知識の獲得、評價應用に際して、出来る限り兒童の自己活動を促さんと試みつゝあるのは、此趨勢を裏書する。在來の耳と口とによる精神陶冶の外に、眼と手とによる陶冶が起つた。特設の時間に於て手を熟練することは漸次に増加した。これまで偶然に行はれた施設は、今後計畫的に實行されねばならぬ。從來の手工科に相當する工作教授は必修科としてあらゆる學校に於て特設されねばならぬ。随つて之に必要な工場、勞作室、練習室乃至學校園が設備さるべきである。

勞作學校の教師たるものは一方に於て勞作思想の基礎たるべき哲學的、職業的、社會學的、心

理學的素養を必要とし、他方に於ては工作教授の技能に於て特別の教養を缺いてはならぬ。

ザイデル博士は社會主義の立場から、過去三十五年來唱道せる勞作教育の主張を極めて簡明に陳述した。彼は機械的、精神的、工藝的、藝術的、社會的並に道徳的、文化の基礎は創造的、手工に存することを歴史的並に歴史哲學的に論證した。今其論旨の大要を述べる。創造的、手工即ち手の製造的勞作は凡て同時に精神勞作であるのみならず、精神勞作はそれが何であつても苟も自己及び社會に對して有用である以上は手の勞作によるか、然らざれば之に先だつて手の勞作がなければ存在し得ない。原始的社會に於ては青年は勞作を目撃し、且つ之に参加することによつて社會の爲の勞作に就いて完全な教育を受けた。社會の進化に伴つて手の勞作即ち勞働の勢望が失墜した。爾來勞働は自由を失つた奴僕、農奴の仕事となつたが、遂に市民階級が起つてから大に之を尊重するに至つた。市民階級には勞働が極めて大切である。農業や小工業では家庭其自體が共同勞作團體として兒童を勞作するやうに教育した。然るに次に起つた經濟的發達によつて此の家庭の共同勞作團體が破壊され、之に代つた大工場は何等勞作教育の意義を有たぬやうになり、之が爲に大衆に對する直接の勞作教育の途が杜絶された。是は社會に取つて實に容易ならざる損失を生じた。今日の學校がどうしても共同勞作團體とならねばならぬといふ理由は正に茲に存するのである。随つて共同勞作團體とし

ての學校は將來の教育の礎石と云はねばならぬ。實物による直觀教授法は書籍のみによる言語教授法に對して一段の向上進歩であつた。併し眞に事物の本質を認識する途は直觀ばかりでは不十分であつて、更に進んで一に勞作によるの外はない。隨つて教授の最高原理は造形し改造し且つ創作し改作する手の勞作即ち手工でなければならぬ。而かも教育的な創造的工作教授は兒童に固有な活動衝動に適合する。フレイベル式幼稚園に於ける作業や小學校の初年級に行ふ簡易の手工は、工作工藝藝術に昇り行く自然の階梯に過ぎぬ。尙ほ工藝藝術其自體も結局は高尚な勞作に外ならぬ。隨つて工藝藝術に到達する途は決して知識によるのではなく、勞作といふ極めて平易な途でなければならぬ。工作教授は圖畫よりも直觀よりも説明よりも、將た又何科よりも遙かに勝れて藝術陶冶の價值を有つ。勞作教授は獨創的研究者並に發明家發見家の精神を養ふのみならず、同時に認識並に概念形成の最も強く且つ純粹なる源泉である。勞作教授は又自己活動を促がし、道德教育に缺く可らざるものである。隨つて社會及國家に於けるあらゆる職業に對し、青年の素質を最もよく發達せしめるものは勞作教授である。勞作教授は青年に勞作することを教へ、且つ勞作の生産物並に勞作する人を愛し、且つ之を尊重すべきことを知らしめる。社會的政治的道德の基礎は斯くして養はれる。道德は先づ其の實行によつて國民及び人類に示されねばならぬ。

上述の如くナトルプ博士は勞作を以て社會の決裂を防ぐ國民統一の原理と考へ、學校の共同勞作團體を以て社會の經濟的共同生産過程の一部に編入せんとする思想に於て、マルクスに接近し、キューネル博士は工作教授の道德陶冶價值を力説し、ザイデル博士はあらゆる社會文化の基礎は手の勞作であることを道破し、今日の學校は共同勞作團體として現代生活の缺陷を補ふべきことを説き、且つ勞作の知育上並に德育上最も有效なる所以を明かにした。これによつて勞作教育に關する主要な代表的意見は述べ盡されたと言つてよい。

總會に於ける以上の報告が終つて尙ほ引き續き二日に亘つて種々の意見が發表された。勞働を神聖視する社會主義に傾いた教育家が熱烈の信念を以て勞作教育を鼓吹することは言ふまでもなく、必ずしも社會主義に傾かずとも、純粹に教育上の見地から、極力之に賛成するものも勿論多かつた。併し又一方には種々の立場から之に反對し、又は警告を加へたものも少くなかつた。勞作學校は本來小學校に對して提唱されたものであり、且つ其の具體的施設の研究は主として小學校關係の教育者の手によつて成遂げられた關係もあり、中等學校以上の教育者は之に對して比較的冷淡な態度を執つた許りでなく、斷然之に反對の意見を表すものさへあつた。要するに勞作教育に對する賛成者は概して小學校教育者に多く、反對者は中等學校以上の教育者に多かつた事は争ふ可らざる事實である。ドイツでは精神の勞作は社

會上層階級の領分に屬し、身體の勞作即ち勞働は下層階級即ちプロレタリアート專有に屬するものであるといふ偏見が、今日でも尙ほ暗々裡に人心を支配して居るのであるから、精神の勞作にも全く器械的のものがあり、身體の勞作にも極めて創造的のものがあるといふ勞作の本質が國民一般に認識されるまでは、今後尙ほ相當の年月を要するものと見ねばなるまい。原則として中産以上の子弟を相手としてゐる中等學校以上の教育者は、知らず識らず生徒の父兄たる中層以上の社會の意見を代表する偏見に囚はれ、勞作を直に勞働の意義に解して其の精神的意義を認めず、寧ろ之を蔑視する感情から、勞作教育其の物に反對するものがある事は舊思想の遺物として蓋し已むを得ぬであらう。併し中等學校以上の教育に従事する人も勞作に精神的勞作があり、身體の勞作にも創造的精神活動を伴ふことを認識し得る連中は、勿論力強く勞作教育に賛成の意を表した。かゝる意見が多數の喝采を博した事は當然であるが、斷乎たる少數の反對意見に對しては殆んど反響がないと言つてもよい位であつた。換言すれば、勞作教育を必要とすることは、一般の輿論であつた。併し勞作教育は社會の上層下層を通じて一様に必要であるとしても、下層社會の大衆を相手にする小學校及び職業學校に於ては、中等學校よりも特に工作教授に力を入れる必要があるといふ點に於ては、多數の意見が一致した。要するに全獨逸學校教育會議では勞作思想が十分に其の意義を貫徹したと言つ

てよい。勞作思想は決して單なる教育上の要求には止まらぬ。政治家、行政官も、勞働に従事する男子も、女子も、均しく此の思想に聲援を與へた。社會民主黨員が勞作教育を支持することとは當然であり、同黨員のザイデル博士の報告を初めとし、伯林のレーウエンシュタイン博士も今後の教育に於ては一層手の勞作を尊重すると同時に、國民中手の勞作即ち勞働に従事する部分に就いて一段高き價值を認め、學校に於ける共同勞作の實施によつて其の社會的效果を徹底せんことを要望した。デュツセルドルフ市會議長モステルは中等學校にも勞作を課するやうになれば、精神勞務者は手の勞作即ち勞働を尊重するやうになり、筋肉勞働者は精神勞作を尊重するやうになつて、精神勞務者と筋肉勞働者との相互の理解協調によつて國民内部の決裂を避けることが出来るのであるから、中等學校に於ては學問的職業の過剩を防ぐ爲に、其の生徒をして今後一層多く實業方面に向はせねばならぬと述べた。尙ほ之に對して勞働者階級の子弟中に天性學者的才能あるものを空しく埋没させてはならぬと聲明した實業家もあつた。

ライプチツヒ大學のオストワルド教授は從來のやうな學級内の強制的一齊教授では兒童天賦の才能を正確に認識することは極めて困難であるが、共同勞作團體による教育にあつては兒童は自由に自己活動をなす餘地が與へられるから、其の個性の素質を認識することが容

易である。随つて勞作教育思想を貫徹すれば、正しい教育制度の確立が可能であると述べた。

嘗てケルシエンシュタイナーと勞作の本質に就いて論戦を交へたガウチツヒも、多年主唱する學說に基づいて本會議で次の意見を述べた。勞作の思想は教育陶冶方法の本質に觸れるものであるから、決して皮相淺薄に解釋されてはならぬ。勞作思想の完成は生徒が遺憾なく生きた自己活動をなし、學校自體が社會の文化生活と同一體の一部分となつて其の生命を共にし、特色ある内的生活を以て充實された時に始めて可能である。

工作教授の實際家として有名なシェーラーは獨逸教員協會の意見を代表して次の如く述べた。これまで工作教授の思想を研究したものは、其の研究を進めるに従つて益々力を之に注ぐやうになつた。學校に於ける工作教授はそれ自體のみを唯一の目的とせず、他の教科目と密接の内的關係を保たねばならぬ。

幼稚園の代表者は教育的工作教授の階梯は幼兒の遊戲から始まるべきものであり、モンテッソリーの教育法は之に該當することを述べ、女學校の代表者は勞作思想が女子教育にも重要な意義あることを述べた。

二日に亘つた總會が終つて特別委員附託となりザクセン州文部大臣ザイフェルト博士(憲法制定の際賛成意見を述べた人)が委員長に指名された。特別委員はナトルプ、キューネル

ザイデル三博士の報告に基づき、之に諸方面の代表意見を參酌し、尙ほ斯道の大家たるケルシエンシュタイナー、ガウチツヒ、ザイフェルト、シェーラー、パプスト、ライ等の勞作教育に關する研究主張を出来る限り廣く網羅採用して、之を全國の各學校に具體化し實現化する方針を定むる爲に、十二ヶ條に亘る相當詳細な事項を決議した。今左に其の決議要項の大意を摘記する。

- 一 身體並に精神勞作を以て國民統一の原理とし、且つ之を以て各段階に於ける學校教育の基礎とする。随つて新學校は凡て勞作學校たるべきこと。
- 二 この目的を達する爲に試験的實施の餘裕を與へ、且つ之を獎勵し、而かも本職教育者に之が觀察研究を可能ならしめること。
新學校の任務及び勞作方法に就いて教育學的研究をなすこと。
- 三 現行の各學校を凡て新學校に改造するには、勞作を教授原理として、之を創造的學習とし、且つ之を一教科として工作教授とすることが必要である。
- 四 教授原理としては勞作過程を以て學習過程となすこと。
- 五 初學年に於ては工作教授を合科教授の成分とし、漸次之を獨立せしめること。
- 六 身體並に精神の勞作に現はれたる兒童個性の素質を觀察認識し、教育制度の構成及び

兒童各自の教育方針並に將來の職業選擇に有意義ならしめること。

七 家庭及び學校に於ける勞作以外に社會に於ても尙ほ青少年少女に對して教育的勞作をなさしめること。

八 法律上の規定は之を最少限度に止めること。

九 各學校に工場及び割烹室を特設すること。

十 學校監督當局は有志の教師に専門的指導を與へることは望ましいが窮屈な教授要目を以て之を拘束せぬこと、尙ほ試験的實施學校の研究報告ありたきこと。

十一 教師は合科教授に於ても各科教授に於ても創造的學習の原理を貫徹するに努むべく、工作教授には隨時専科教員を養成すること。

十二 學務を促進する爲に教師と専門家の協力其他、相談所、試験的實施學校全國的共同研究所の創設を必要とすること。

此の決議要項は勞作教育に關する理論家及び實際家の意見を網羅し、最も穩健に而かも最も簡明に言ひ表はした概がある。隨つて其の全文は更に第五章に之を掲げることとする。

憲法條文の上には明かに勞作教授を學校の教科とするとなつてゐるが、上記決議要項の中には勞作學校の名稱を採用して勞作を以て教育の基礎とする學校を指してゐる。換言すれ

ば勞作教育を施す學校が勞作學校であつて、それがやがて憲法の精神に適ふものと考ふべきであらう。又憲法の條文の上では勞作を一科目として採用するのであるか、勞作學校のやうに之を方法原理として全科を通じて之を採用するのであるか、明瞭でないが、決議要項の中にはそれが明白に宣言された。詳言すれば教授原理としての勞作は、之を創造的學習 (Schaffendes Lernen) と名づけ、一科目としての勞作はシエラーの命名に従つて工作教授 (Werktätigkeit) と呼ぶこととし、又普通教室勞作 (Klassenunterricht) と工場勞作 (Werkstattarbeit) (特別教室勞作) とを區別した。隨つて従來手工教授 (Handfertigkeitunterricht) 又は勞作教授 (Arbeitsunterricht) と呼ばれてゐたものは一般に工作教授と呼ばれるやうになつた。隨つて憲法條文に明記された勞作教授は創造的學習と工作教授とを兼ねたもので廣義の勞作教育又は勞作學校を意味するものとなり、結局憲法の條文は寧ろ各學校は勞作學校たるべしといふ意味に解すべきであらう。此の意義に於てケルシエンシュタイナーとザイデルの理想が實現されたのである。

九、勞作教育學と文化教育學

ケルシエンシュタイナーが明治四十一年に始めて勞作學校を提唱したのは、一方獨逸工業

勃興の氣運に促され、他方米國思想の影響を受けてゐた事は掩ふ可らざる事實であつて、其の生産的勞作の主張に表はれた物質的傾向は米國式即ち非獨逸的の外來思想として反對者の猛烈な攻撃を受けた。公平に言へば勞作學校提唱當時の彼の思想は獨逸固有の哲學思想の眼から見れば極めて卑近淺薄なものに過ぎなかつた。併し透明な頭腦を有つた彼は適切な批判を聞き流しにするやうな人物ではなかつた。彼は本來理科出身の人であるから哲學思想に疎く、教育を物質的立場から考察する傾向を免れなかつたであらう。

彼が初めて勞作學校を提唱したのはミュンヘンの學務官となつて最早十三年の經驗を積んだ後であつたが、大都市教育行政の劇職にありながら、其の餘暇を以て専門の學者も及ばぬ程の學理の研究を進め、一方には其の學殖を高め蘊蓄を深うすることを怠らなかつた。彼の飽くことを知らぬ好學心は、師範學校卒業を以て満足せず、更に進んで大學に學んだ意氣を終生失はなかつた。彼は理科出身の短處を覺つて、獨逸固有の哲學思想の研究に心を潛め、殊に現代ではナトルプの社會教育哲學、ウインデルバンドやリツケルトの文化哲學を研究し、殊に最近の獨逸教育學を代表するシュブランガーの文化教育學の思想を十分咀嚼して我が物とし、之を年來主張して來た勞作教育學の中に取り入れた。文化教育學の思想は獨逸固有の哲學に基づくものであるから、一旦非獨逸と言はれた勞作教育學は祖國の思想の本流に合流し

た事になる。ケルシエンシュタイナーは明治四十一年の豫言が新憲法に實現された年即ち一九一九年にミュンヘンの學務官を引退し、同大學教授専任となり、全く教育學者として世に立つてゐた。彼は實際教育家としては勞作教育の旗頭と仰がれ、教育學者としては文化教育學者に數へられてゐる。文化教育學は理論的學說であり、勞作教育學は實際教育學である。私はケルシエンシュタイナーとシュブランガーとの關係につき拙著文化教育學原論中から左の一節を引用する。

シュブランガーとリツトは文化教育學を代表する双壁として獨逸の教育界に異彩を放つてゐるが、ケルシエンシュタイナーも作業主義の旗頭として依然として實際教育界の重鎮たる地位を失はぬ。ケルシエンシュタイナーは本來教育行政家即ち實際教育家として身を立て名を成したが、今日は七十六歳の高齡を以て大學教授の専任となり、老いて益々壯なる概がある。彼が首唱した作業主義は初め米國のデュウイーから得來つた所が多いことは學者の公認する所であり、隨つて物質的傾向が著しかつたが爲に、其主義は獨逸本來の理想哲學と相容れざる外國思想であり、彼の作業教育は淺薄な職工教育に過ぎぬとまで人格教育學派から非難を蒙つた。併し彼は何時までも同じ思想に拘泥し固定硬化した形式を墨守するやうな偏狹の思想家でなく、彼は絶えず新興の學說を研究して思潮の流動變遷に

順應し、且つ社會の要求を顧慮することを忘れなかつた。彼の思想は日に進み日に新になつた。彼は三十八歳の年長者であるに拘らず、少壯のスプランガーの學說に共鳴し、世界大戰と共にスプランガーの學說が獨逸の思想界を卷席する勢に従ひ、彼は自ら空しうして其の學說を探り入れる事に吝でなかつた。彼は千九百二十一年に初版を公にした「教育者の精神及び教員養成の問題」といふ著書の中に言を極めてスプランガーが歐洲大戰勃發の年に著した「生の形式」を賞揚し、教育に最も有効に應用さるべき心理學と稱してゐる。彼の戰時中の著書にもスプランガーの影響は著しく現はれてゐる。此の「教育者の精神及び教員養成の問題」其れ自身も其の前年に公刊されたスプランガーの「教員養成に関する意見」に刺戟を受けてゐることは争はれぬ。殊にケルシエンシュタイナー自身はスプランガーの「教員養成に関する意見」の中に述べてある教育學說の梗概の立脚地には全然同一であると率直に告白してゐる。長老たるケルシエンシュタイナーが其の著書の中に公明正大に年少者たるマッランガーを賞揚し、且つ其の學說に同意なる事を告白してゐるのに對して、スプランガーもケルシエンシュタイナーに對する敬意を失はず、千九百十九年に刊行した「文化と教育」に於てケルシエンシュタイナーを以て現在生存する教育者中の最も優秀な天才と賞揚し、且つ職業學校を以て最も正しい教育機關と見るケルシエンシュ

タイナーの見解に全然同意なることを告白してゐる。スプランガーは事實上ケルシエンシュタイナーの作業主義の思想を其の教育學說中に取り入れてゐる。教育界の兩雄が互に他の美を成してゐることは、眞に君子人の態度と言ふべきである。斯の如く兩人の思想は相互に影響し、且つ接近して、今日ではケルシエンシュタイナーは最早一般に文化教育學者中の一人に數へられるやうになつた。併し夫れが爲にケルシエンシュタイナーは作業主義を捨て、文化教育學に鞍替へをするのではなく、寧ろ彼は文化教育學の思想を取り入れて、作業主義を深化し其の内容を充實したのである。加之ケルシエンシュタイナーが初めて作業主義を提唱してから、最早二十年餘を経過してゐるが、實際教育界に於ける作業學校の勢力は益増大するのみで、少しも衰微の形跡がない。大戰後獨逸の新憲法によつて作業主義が承認されて以來、其の根柢は全獨逸の學校教育に一層牢乎として動すべからざるものとなつた。ケルシエンシュタイナーは依然として教育界の大立物であり、作業主義の代表者であることに變りはない。ケルシエンシュタイナーの作業主義は之と表裏する公民教育の思想と相待つて、從來の分類に従へば社會的教育學派に屬する。若し文化教育學といふ名稱がないとすれば、其の思想も明かに社會的教育學派に屬する。果して然らばスプランガーやリットも、ケルシエンシュタイナーも、同じく社會的教育學者と見做し得ると

同時に、文化教育學者中の錚々たるものである。併しケルシエンシュタイナーが作業主義を代表し、スプランガー・リットが文化教育學を代表すると同じ意味で、ケルシエンシュタイナーが文化教育學を代表するものと見る事は少々無理である。スプランガーとケルシエンシュタイナーとは相互に私淑し、相互に接近し、一致共通の思想が極めて多いが、今強いて二人の差違を求めて見れば、其の長所とし特色とする所が自ら違ふ。詳言すればスプランガーは飽くまで學者であり、ケルシエンシュタイナーは飽くまで實際的立場を失はぬ。スプランガーは哲學思想から出發して教育問題を論じ、ケルシエンシュタイナーは實際問題から出發して學術的に其の解決を求めてゐる。スプランガーは哲學を以て教育學の源泉となし、ケルシエンシュタイナーは教育學を以て實際教育の根據としてゐる。ケルシエンシュタイナーは第一流の教育行政家として其效績が著しく、スプランガーは第一流の大學教授として名聲が喧しい。スプランガーは純然たる哲學者としても第一流の地位を占むべき人であり、ケルシエンシュタイナーは實際教育家としても其右に出づる人がない。而も兩人共教育學者にして實際教育家の資格を兼備してゐる。兩人共に現代教育界の大人物と言はねばならぬ。

十、新時代の要求と勞作教育

ケルシエンシュタイナーが初めて勞作學校の名乗りを挙げたのは明治四十一年一月十二日で「勞作學校の概念」と題する一冊の書を著し、纏まつた學說として天下に唱導したのは三年後即ち明治四十四年の十二月であつた。それから彼は諸方面に起つた反對の意見を考慮し、自から潛心致思して日々進歩して行く獨逸哲學や教育學說を研究咀嚼して其の思想を豊富にし、遂に文化教育學の思想と結びついて今日の學說を大成した。けれどもケルシエンシュタイナーの學說は飽くまで彼自身の意見であつて、それが世界中のこの運動に参加してゐる人の總てを支配してをる譯ではない。同じ勞作教育を標榜してゐる人であつても、個人個人について言へば、その立場は多少違つてゐる。勞作學校といふ名稱が今日廣く教育界に通用されてゐるにも拘らず、其の意義が多種多様に分れてゐる状態を指して文化教育學者のテオドール・リットはバビロン人が天に達する塔を建てんとして言語の混亂を來したといふバイブルの説話にソツクリだと言つてゐる。併し世界大戰以前に提唱せられてゐて非常な勢力を得てゐた勞作教育が、大戰以後更に壓倒的な勢力を得、殊にそれが新憲法中に規定されるやうになつた理由は何處にあるか。殊にドイツは帝國が滅びて共和國となり、社會主義の

政府が成立した新時代に於て、勞作教育が帝政時代以上の勢力を占めるといふことが非常に面白い。それはつまり勞作教育が生活を根據にしてをるからであると思ふ。帝國であつても、共和國であつても、生活は同じ生活である。故に大戰以前に勢力のあつたものが大戰以後に於ても同じく勢力を有つのである。つまり大戰後の新しい時代にヨーロッパ日本を通じて勞作教育が勢力を有つてをるのは、最もよく新時代の要求を充たすからである。然らば新時代の要求とは抑々何であらうか、私は茲に其の重要なもの四つ程を擧げて見たい。

(一) 生活の安定

(二) 充實したる生活

(三) 人格の尊重

(四) 文化の進歩

世界大戰は最初の専門家の豫想を裏切つて案外に長く續いたので、交戦國民に取つては「何時食物がなくなるか知れない」「いつ生命を取られるか分らぬ」といふ深刻な生活の脅威が非常な苦みであつた。そこで戦時中は勿論戦後に於ても生活の安定の叫びは全世界に響き渡つた。生活安定の要求は蓋し人間が生きて行く権利である。私は之を新時代の第一の要求とする。而かも此の要求を充たすものは勞作の外はない。而して人間は餓死しない程度

に於て唯辛うじて生きてゐるだけではつもらぬ。苟も生きてゐるからには生活の内容を充實したい。これが人間一般の要求であると共に、新時代の第二の要求である。さて(一)生活の安定の要求も、(二)充實したる生活の要求も、如何なる時代にも存在してゐるが、大戰後の新時代に於ては特に此等の要求が著しい。而かも其の要求を満たすには身體又は精神勞作によるのが最も確實である。次に人格尊重の要求も、多年人格を無視された階級から提出された新時代の要求の最も顯著な一項である。私は之を新時代の第三の要求と見る。

戦前の資本主義の經濟では勞働を賣買する所から勞働者は資本家から宛がら人格のない商品のやうに取扱はれたことは争はれぬ事實である。この人格無視の態度に反抗して勞働者も人格ある人間である以上、其の人格を尊重されねばならぬといふ事は、人道上当然の要求ではないか。随つて此の要求は戦後ヴェルサイユの媾和會議で承認され、國際聯盟規約中に其の明文を見るに至つた。一生勞働せぬ人は、勞働者を侮り其の人格を無視することがあつても、我が筋骨を使つて自ら勞働して見れば、始めて勞働の價値を發見し勞働する人を器械同様に見下げてはならぬことを痛感し、自ら勞働者の人格を尊重するやうになる。随つて普通教育に於て國民一般に勞作教育を施すことは、人格尊重の觀念を養成する上に重要な意義を有つ。換言すれば勞作教育は新時代の第三の要求を充たすといふことになる。最後に第四

として文化の進歩を新時代の著しい要求と言はねばならぬ。文化の進歩には制限がなく何程進歩しても人間は満足せぬ。スピード時代の飛行機の進歩を考へれば、此事が一層明瞭である。地上の距離は最早里程で計られず、飛行の時間によつて計られるやうになつた。而かも此の文化の進歩は専ら勞作によつて初めてなし得られる。勞作がなければ文化もなく文化の進歩もない。以上(一)生活の安定(二)充實したる生活(三)人格の尊重(四)文化の進歩の四つの要求を一纏めにすれば生活といふ一語に盡きる。私が冒頭に勞作と生活及び文化といふ項目で述べた所もつまり同じ所に歸着する。生活問題は實に現今の新らしい時代の中心問題として時代精神を指導してゐる。日本でも外國でも勞作教育、公民教育、郷土教育が一齊に唱へられ、ドイツではそれが憲法にまで規定されてをる位であるのは、生活問題が世界を通じて新時代の中心問題となつてゐる事實を如實に證明するものと見てよからう。斯の如く勞作教育は新時代の要求を最もよく充たすものとして、大戰以前よりも其の以後に於て新らたなる活氣を加へて世界に唱道されるやうになつたのである。

明治四十一年に於ける勞作學校の提唱から現今までは、世界大戰を境界として戰前戰後の二期に區劃することが出来る。戰前は言ふまでもなく獨逸帝政全盛時代であつて、工業勃興の氣運に乗じたので、最もよく時勢の要求を充たしつゝ、目醒しい發達を遂げることが出来た。

殊に其の學說の普及傳播に就いては、ケルシエンシュタイナーを中心とし旗頭とし之を支持した殊勳者にはガウチツヒの外にロベルト・リスマン(第四章第五節参照)を特記せねばならぬ。大戰以後は革命の新共和國としての新獨逸復興時代である。新獨逸の復興精神には熱烈な愛國心が籠り、帝國の全盛を來した同じ獨逸魂が其の奥に活躍してゐる事實を見逃してはならぬ。此の傳統的の不屈不撓の獨逸魂が戰前にはよく帝國の隆運を將來し、戰後には國力枯渴の殘骸から新生命を復興せんとて血の出るやうな眞劍の努力奮闘を促がしつゝある。傳統的の獨逸魂の表現たる戰後の復興精神は端なくも勞作教育の思想と結合して教育界に一段の活氣を添へ、更に新生面を開かしめるに至つた。勞作教育が大戰後の教育界に於て歴倒的勢力を有つに至つたのは、上述の如く最もよく新時代の要求を充たすからである。戰前と戰後とを比較して最も著しい現象は、世界を通じて起つた時代思想の變遷である。さしも國家主義の典型とも言はれた獨逸帝國が、革命の悲運に遭遇して社會主義の共和國となり、ドイツが生んで國外に追放したカール・マルクスが組織した社會主義の思想は澎湃として國內に漲つた。戰前の勞作教育は國家主義に基づいたケルシエンシュタイナーの公民教育を以て其の背景としたが、戰後の勞作教育は著しく社會主義の色彩を帯び、其の極端なものは勞農ロシアのそれに接近してゐるものもある。とも角勞作教育は生活其の物の教育といふ意義

に於て如何なる主義の人々に取つても新時代の要求を充たす教育である。

第二章 勞作學校提唱以前の回顧

第一節 家庭の勞作教育と職業教育

文化程度の低い社會では生活は勞作のみによつて行はれ、勞作即ち生活といふ有様であつた。未成熟の青少年は年長者の爲す所を見習ひ、聞き習ひ、俱々に勞作する事によつて生活し、斯く勞作する事によつて生活する道を學び、何時誰に教育されるといふことなしに、一人前に勞作して生活し得るやうになる。斯くして生活其れ自身によつて生活に必要な勞作を習得する道を自然の勞作教育と名づけてよいことは第一節に於て既に之を述べた。此の時代に於ては生活勞作教育の三者は本質を同じうする全然同一の統一體であつて、勞作なくしては生活もなく、又教育もなかつた。換言すれば勞作は同時に生活であり、且つ又教育であつた。それは社會に何等階級の區別がなく、社會の成員が凡て自勞自活する時に於てのみ始めて可能である。

此の種の勞作教育は文化の進歩に伴ひ生活の爲に勞作することを必要とせぬ有閑階級の

發生により、その階級に取つては全く不必要となつた爲に、何時となく消滅したが、日々勞作せねば生活の出來ぬ階級には、未開時代と同じく勞作生活による勞作教育が依然として存続した。而かも最初無意識的に自然に行はれてゐたものが、次第に意識的計畫的に勵行され、故意に勞作教育の効果を確實にせんことを努めるやうになつた。

學校教育が起つても其の生徒は多く有閑階級の子弟であつて教師も生徒も勞作殊に筋肉勞働を輕視した事も第一節に述べて置いた通りである。

學校教育が起つてもまだ普通教育の思想がなかつた時代には、學校教育を受け得る有閑階級の子弟の數は僅かに社會の一小部分に止まつた。隨つて學校教育を受け得ない大多數の庶民階級の子弟は依然として勞作によつて生活の道を學んだ。而かもそれは多く自己の家庭の内に行はれた。此の時代には文字の教育即ち書籍による教育は、主として學校に於て行はれ勞作による教育は概して家庭に於て行はれたと言つてもよい。家庭に於ける勞作教育は生活の必要に迫られて授けるのであるから、學校教育とは全然没交渉と言つてよい。隨つて學校教育を受け得ない大多數の民衆が家庭で勞作による勞作教育を受けてゐたのみならず、一方に學校教育を受けてゐる人であつても、其の實際生活が勞作を必要とする階級にあつては文字の教育は學校で受け、勞作教育は家庭で受け、學校の文字教育と家庭の勞作教育とは

併行して行はれた。我が國徳川時代の寺子屋教育の如きは、取りも直さずそれであつた。子女を寺子屋に通はす家庭は普通勞作によつて生活する農工商の家業を有つものであつて、寺子屋では読み書き算術を學び、家庭では父祖傳來の家業を學んだ。殊に農村にあつては子女も父母と一所になり、家族全體が共同に農業に従事する事によつて何時となく農業を學んだ。商工業に於ても之に類するものがある。家庭は共同勞作團體であると同時に勞作教育團體であつた。隨つて家庭に於ける勞作教育は一面に於て實業教育即ち職業教育の性質を帯びて居つた。實業教育の制度が幼稚であつた時代には、それが寧ろ自然の順序であつたであらう。

明治以前の我が農工商の家業は、夫れ／＼自己又は他人の家庭の内で實地の家業によつて渡世の道を學び得るもので、學校に入つて修業すべきものとは思はれてゐなかつた。

明治初年に於ける小學校が徳川時代の寺子屋の發達したものであると見れば、小學校教育と家庭教育との關係も前記の寺子屋教育と家庭教育との關係に酷似したものであつたと言はれよう。殊に明治初年に子女を小學校に入學さすものは、學制の趣旨が「學問は身を立つるの財本」であつたに拘らず、生活の途を學ぶ爲に入學さすと思つたものはなかつたであらう。若し事實學制の趣旨がよく民間に徹底してゐたならば、前に擧げた某縣一漁村のやうに

就學を拒絶するやうな場面も起り得なかつたであらう。論より證據。農家の子弟は自己の家業を學校で學ばないで自家で學んだ。學校に行く子弟が父母と共に農業に従事することを厭ふ場合には、學校教育は農業に有害なものとして父兄から非難された。商工業に於ても同様で學校生徒が學友や教師への體裁を構つて、家業に手傳する事を嫌つたものがあることは掩ふ可らざる事實である。これは當時の學校教育が徳川時代の有閑階級教育の餘弊を受けて、勞作輕視の風を免れなかつた事が一因をなしてゐたものと思はれる。何はともあれ、家庭の生活が勞作を必要とする階級では、學校教育が如何なる主義であらうとも、又勞作を課すると否とに拘らず、況んや子女が之を嫌はうとも嫌ふまいともそんな事には頓着なく、生活の必要上家庭で勞作教育即ち或る程度の職業教育を授けた事は争ふべからざる事實である。學校教育を家業に没交渉と見た家庭では、家業に必要な勞作教育は學校に依頼せず、家庭自ら之を行つた。此の状態は明治年間にも相當永い間續いてゐた。學校教育が實生活を顧慮するやうになり、學校でも家業の手傳を獎勵し、荷車を挽き又は肥桶を擔いでゐる生徒が學校の教師に途中で出會つても恥しい思をせぬ許りか、教師は之を賞讃するやうになつても、生徒が家業の手傳を厭ふ風は容易には亡びなかつた。尤も夫れは學校の校長や教師が自ら筋肉勞働をなした經驗を有つてゐる場合と、有閑階級の子弟である場合とによつて、生徒の氣風も著

しく違つた。實業補習學校や農工商の實業學校が出来ても、學校の勞作教育と家庭の勞作教育とは、勞作に對する態度に於て相當の距離があり、學校出と言へば骨身を惜むもの、實社會に疎いもの、實地の役に立たぬもの、やうな非難を免れなかつた。學校の勞作教育は家庭ほどに切實に至らぬのが普通であつた。

實業學校が出来てさへ此の状態であるから、實業學校のなかつた時代には、生活の爲の勞作教育は家庭のみによつて行はれたことは當然である。隨つて自己の家庭に於て家業を其の子に傳へ難い事情の人は、其の子弟を他の家庭に託して其の業を學ばしめた。これが徒弟制度である。徒弟教育は家庭に於て行はれる職業教育である。此の制度は單に我が國に限らず、廣く歐米にも行はれた所で、今日でもまだ多少の實例を存してゐる。

文化の程度が低く、何等の教育制度がなかつた野蠻未開の時代でも、勞作による勞作教育は生活の必要上自然に行はれた。學校教育が有閑階級によつて組織されてからも、生活の爲に勞作を必要とする階級は、學校教育とは全然没交渉に自己の家庭に於て家族共同に勞作教育を行つた。斯の如く勞作教育は生活と離すべからざる内的關係を有つてゐるものであるから、苟も生活の意義に對して一隻眼を有する大教育家は、孰れも生活の必要上、或る程度まで勞作教育を認めてゐないものはなかつたと言つてよい。併し太古以來家庭に於て行はれた勞

作教育は本來生活の必要に促がされて自然に起つたもので、教育學の學說によつて起つたものでないことは明白である。否大教育家は社會に於ける如上の動かす可らざる事實を、其の學說中に承認した迄に過ぎぬと言つた方が適切である。自ら一身を貧家に起し、勞作の苦痛と悦樂とを嘗め盡し、生活に對する勞作の價値を切實に體驗した教育家は、學說の上にも勞作を力説してゐるが、さもない有閑階級出身で氣樂に成長した學者は、勞作に對してあまり關心を有たぬのは自然の人情である。十六世紀に於ける宗教改革者として將た又普通教育の鼓吹者として有名なマルチン・ルーテル (Martin Luther 1483—1546) も、教授法の元祖として直觀主義を唱へ全歐洲の學校教育を一變したと言はれるコメニウス (Comenius 1592—1670) も共に學校教育に於て、勞作教育を獎勵するには獎勵したが、決して夫に重點を置いたのではなく、學校教育は寧ろ書籍の教授を以て本體となすものであつて、勞作を以て第二次的のものとし、之を以て學校教育の中心とは考へなかつた。殊にコメニウスの名著、大教授學は結局一定の書籍を最短期に教授するに最も有效な方法として考案されたものに過ぎなかつた。隨つて兩人共に事實上、書籍は學校に於て學び、勞作は家庭に於て學ぶものと考へてゐた。換言すれば學校は書籍學校であり、家庭が勞作學校であつた。

今日の勞作學校は勞作を以て學校教育の中心とし、勞作によつて勞作することを學ぶこと

を眞正の教育と見るのであるが、それは言ふまでもなく、まだ學校教育の存在してゐなかつた自然の勞作教育と同じ立場に還つたのである。換言すれば有閑階級本位の教育の弊を自覺して、大衆本位の教育に立歸らんとするのである。大衆を教育する小學校の教育が再び此の立場に到達するには、比較的長い歳月を要した。自然の勞作教育は何等の教育學說を待たないで、生活其れ自身によつて無意識に行はれたのであるが、有閑階級の人々によつて有閑階級の子弟の爲に考案された人爲的の學校教育は、圖らずも生活に遠ざかり、何時の間にか世間離れのした生活と沒交渉な教育となりかゝつたが、一面生活の必要上、缺く可らざる勞作教育は切實に之を必要する階級の家庭の中に維持されてゐた。時勢の變遷に伴ひ、家庭に保存されてゐる勞作教育は、當然學校教育に移入さるべきものであるといふ事に、教育界が眼ざめて來た。而かもそれは早く起るべかりし事であつたに拘らず、實際には極めて新しい事である。今左に其の道程の概略を述べる。

學校教育が、生活の爲の勞作を必要とせぬ有産階級に限られてゐる間は、勞作は殆んど度外視されてゐたが、近世の初頭に於て時勢が一變し、書籍に囚はれた文字の學問が漸く世人の信用を失つて、自然を主とする實事實物の研究に向ひ、出世間の高尚迂遠な學科が廢れて、日常生活に必須な實利實用の學科が歓迎せられ、更に進んで直接に生活の途を資ける手仕事が家庭

から學校に輸入されるやうになり、更に進んで手仕事と他の學科との關係が教育原理によつて結合統一され、遂に今日の勞作を中心とし之を原理とする勞作教育の思想を大成した。然かも此の道程は極めて長く其の歩調は極めて緩慢なものであつた。

第二節 十七世紀の教育革新家と手工

歐洲の中世紀は基督教全盛の時代であつて、四五百年を通じて教會が教育の全權を握つてゐて、何人も基督教以外に足を踏み出すことを許されなかつたが、因襲の久しき教會のドグマに拘束された教育は、少しも融通の利かぬ窮屈な形式に硬化して、漸く其の本來の生命を失ひ、徒らに血の氣のない殘骸を固守せんとする有様であつた。然るに近世の初に當りアメリカ及び印度航路の發見、火藥印刷術の發明等が相踵いで行はれて、社會生活に潑刺たる新生命を開いた。之と同時に中世紀の乾燥歿趣味の死學に反抗して、新時代精神を表現するルネッサンスといふ精神的運動が起つた。これは宛がら冬枯の野原に一陽來復して若草が競うて萌え出たやうである。ルネッサンスは再生又は復活を意味する。基督教の禁欲的宗教生活に枯死せんとした生命の復活の意義であらう。我が國では之を文藝復興と譯してゐる。

當時の學者は全然基督教の桎梏を破壊し、其の羈絆から解放されて、恣に希臘羅馬の詩人の著作を翫味して、文字の末に拘泥せず直ちに其の精神と接觸し、希臘羅馬人の自由潤達な思想感情を理解し、其の優美な趣味を享樂し、之によつて自己の實生活を律せんとした。換言すれば希臘羅馬の古典文藝に表はれた精神が彼等の生活指導原理であつた。舊來の宗教教育は古權の拘束と禁欲的生活といふ長い因襲によつて全く人間味を失はんとしてゐたが、彼等は古典文藝の復興によつて再び人間らしい生活に歸還せんとした。隨つて其の主義を人文主義と言ひ、其の教育を人文教育と名づける。彼等は傳統因襲形式等のあらゆる束縛を脱し、血の氣のない超越的出世間的の宗教生活から潑刺として人情味の豊かな生活に歸還して、人間らしい満足を求めやうとした。隨つてルネッサンス時代の學問は壓制獨斷を斥けて自由討究を尊び、其の人文教育は從來の嚴酷な訓練法を緩和するのみならず、新に教科書を編纂し又教授法に於ても生徒の理解を十分ならしめるやうに、幾多の思ひ切つた改善を斷行した。斯くして人文主義の教育は、従前に比して著しく實生活に接近したが、如何せん此の新運動に参加した人々は主として知識階級に限られ、其の教育は主として今日の中等教育に相當する大學豫備の教育であつたから、被教育者の範圍が極めて少數の有閑階級に限定され、一般庶民の教育は殆んど顧みられなかつた。要するにルネッサンスの人文教育は基督教々育に比べて著

しく實生活には接近して來たが、結局書籍の教育に止まり、今日言ふ如き生活の爲にする勞作教育の思想の如きは、毫も見るに足るべきもがなかつた。

ルネッサンスの思想に促がされて宗教改革を起した獨逸の偉人マルチン・ルーテルは公立學校の設立を奨励し、教育の普及を力説したので「普通教育の父」とも呼ばれる。彼は當時の人が全く眼中に置いてゐなかつた勞働者の子女をも、一樣に教育すべきことを説いたのは、彼自ら一坑夫の子であつたことも一因であらう。彼が既に業務に従事する者の爲に日々一二時間の餘暇に教育を施すがよいと言つたのは、今日の補習教育の趣旨に一致する。彼は勞働者のみならず、廣く一般庶民の教育を奨励したのが普通教育の父と呼ばれる所以である。大多數の庶民は生活の爲に勞作すべき運命を有つてゐる事は、彼自ら深刻に體驗した所である。爲でもあらうか、彼は學校教育を受ける子供は男女共に家業の手傳をなすべしと力説した。ルーテルは未だ今日のやうな勞作を中心とする學校教育を説くに至らなかつたが、家業による勞作教育に着眼した點に於て勞作教育思想の發達に意義を有つのである。

近世教育史上に於て今日の勞作教育に一石を投じた最初の先驅者と見るべきものは、コメニウス、ロツク及びフランケの三人である。此の三人は言ふまでもなく十七世紀を代表する大教育家である。彼等は從來の教科の上に實生活の準備として、手工即ち手仕事の實用的價

値を認めて之を教育に輸入せんとしたが、教育全體と手工との内的關係に至つては未だ深く研究考慮するには至らなかつた。随つて勞作教育の先驅者といふ事は出来るが、之を其の初祖又は創唱者といふには値せぬ。彼等は手工の必要を説くには説いたが、寧ろ之を第二次の地位に置いた。三人を通じて勞作教育に接近した點を挙げれば、從來の書籍に囚はれた文字の學問より遠ざかつて、自然を主とする實事實物の觀察研究に進み、超世的の宗教に拘束されず、現世の日常生活に必要な實利實用の學科を加へたことである。此の點に於て彼等は近世初期に於ける教育革新家と呼ばれてゐる。

一、コメニウスと直觀原理及び勞作

コメニウス (Comenius 1592—1670) は奥國人で、其の名著大教授學 (Didactica Magna 1638) によつて自然の法則に基づいた直觀主義の教授法 (實物教授) を唱へ、其の後二三世紀を通じて歐洲の教育を風靡した程の大教育家である。彼の教授法は自然の法則に立脚し之を模範として考案したものである所から、客觀的自然主義と呼ばれる。コメニウスの學説は全然彼の獨創に出でたものでなく、彼は一面に於ては獨逸人ラトケ (Ratke 1571—1635) の教育改革案に影響され、一面には英國近世哲學の初祖にして歸納論理を創唱したベーコン (Bacon 1561—1621) の

精神を承け繼いで之を教育に實現してゐる。コメニウスが近世教育の父又は近世教育のペーコンと呼ばれるのは其の爲である。コメニウスの直観主義即ち實物教授はペ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に外ならなかつた。英國のペーコンが近世教育革新家の先驅と見られ得ると同時に佛國のラブレール (Rabelais 1483—1553) 及びモンテニエ (Montaigne 1533—1592) の兩人も中世紀以來の形式主義に囚はれた古典死語の教授に反對して實事實物の知識を授くべきことを唱道した上に於て勞作教育先驅者の列に加へらるべきものである。

コメニウスが近世教育の父と呼ばれる所以は、單に學校改革者であつたのみならず、實に書籍に囚はれた言語のみの教授に反抗して、實事實物を主とする直観教授を確立し、繪入讀本の模範を作つた所に存する。彼の教育革新は先づ時代を劃する程の教科書の改造から着手された。これが有名な繪入讀本である。これを從來の舊臭い時代錯誤の教科書に比すれば固より雲泥の相違である。彼の繪入讀本は語彙と挿畫と結合する所に特色を有つが、學者の研究する所によれば、これは全然彼の創案に出でたものではなく、これに似た繪入讀本は彼に先づつてバテウス (Batus) といふ英國生れのエヌイタ派の人がサラマンカといふ所で數年前に出版したとの事である。併しコメニウスの讀本は一層整頓したものであつて、其の中にあら

ゆる方面の事物を網羅し、世界の縮小圖たらしめた所に著しい進歩がある。彼が晩年に著した世界圖繪 (Orbis Pictus) の名稱は誠に其の内容にふさはしい。又挿畫から羅句語に入る所から最初に著はした繪入讀本は語學入門 (Janua Linguarum) と名づけてゐる。彼は自ら編纂した繪入讀本と直観教授の原理を確立した大教授學の名著によつて、在來の死語のみに囚はれた舊式教授法を打破し去つた。而かもそれは彼一人の獨創新案といふよりも、文藝復興より起つた新時代の趨勢を看取し、最もよく時代の要求を充たしたものに過ぎぬ。切言すれば彼は實に新時代精神の代表者である。コメニウスによつて確立された直観主義は、當時の教育界を風靡したのみならず、爾來代々の大教育家によつて繼承され、且つ深化された。コメニウスの直観主義は直ちに勞作教育とは言ひ難いが、今日の勞作教育の原理も見方によつてはコメニウスの直観原理の深化と言つてもよい。此の意義に於てはコメニウスは正當の意義に於て勞作教育の先驅者と言はねばならぬ。今日の勞作教育の始祖と言はれるベスタロツチーの直観原理が、コメニウスに出でゝゐることは言ふまでもない。

コメニウスは事物の知識と言語の優美と動作の熟練の三者を區別し、實事實物の直観による事物の知識を第一位に置き、直観に基づいた知識を記憶せしめ、之を言語に表はしたものを第二位に置き、更に之を動作に現はしたるものを第三位に置いた。而も知識の表現たる動作

は道德に關するものは實行であり、經濟に關するものは手工的技能即ち勞作である。斯の如くコメニウスは道德の實行と並んで手の動作即ち勞作を認め、之を以て學習の最後の段階とした。茲には現代の勞作の意義が明白である。

即ち先づ心に學びて口に言ひ更に手で行動する以て學習の順序と考へた。コメニウスは當時の要求たる教育の實生活への接近の思想を代表し、學校は學校生活の爲の學校でなく、實生活の爲の學校として生活の準備をなすべきものと考へた。當時の教育は殆んど希臘羅馬の古典學習に限られ、教育を受ける範圍も極めて狭いものであつたが彼は人間は貴賤貧富の別なく凡て人間として教育さるべきものと主張した。此の意義に於て彼は今日の普通教育の宣傳者と言はねばならぬ。彼は庶民階級の出身であるから庶民の教育は彼の念頭を離れなかつたものと見える。これをルーテルの普通教育宣傳と對照すれば一層興味が湧く。從來の古典學校が實生活から遠ざかつてゐたことを思へば彼の主張は一層明瞭に了解される。彼の學校は飽くまで生活の爲の學校である。人間の身體は丁度勞作をなすやうな構造を有つてゐるから、早くから之に馴らし、勤勞に耐ふる訓練せねばならぬ。殊に子供は活動性に富み片時もちつとしてゐないから、小さい蟻が絶えず回ひ廻はつて物を運んでゐるやうに子供も一樣に遊戯か仕事か何かをさして其の活動性を抑へぬがよいと考へた。彼は教育の段階

を(一)母親學校(生後六歳迄)(二)國語學校即ち小學校(六歳より十二歳まで)(三)羅甸學校(十二歳より十八歳まで)の三段に分ち、最初の教育場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確ならしめると共に、専ら手の使用を練習して其の敏活を期し、同時に子供に必要な道德上の基礎的訓練を施し、特に勤勞に慣れしめ怠惰を豫防すべしと考へた。此の教育はフレイベルの幼稚園に相當する。國語學校では手の練習たる書き方、圖畫の外に手工を奨励し、羅甸學校では農業や工作を奨励した。其の趣旨は言ふまでもなく子供に勞作の喜悅を喚起することは、將來の生活の準備として缺く可らざるものであるといふ所に存する。コメニウス自身は製材業者の子であつた爲に、充分に實業に於ける勞作の意義と價值とを了解してゐたことと言ふまでもない。

コメニウスは直觀主義を確立した點に於て勞作教育の先驅者であるが、學校教育を以て實生活の準備する主義から、手工の教育的價值を認めた點に於ても同じ地位を値する。併し彼が勞作の必要を認めたのは主として實生活の見地からであつて、未だ之を以て教育の中心又は出發點とするには至らなかつた。コメニウスが私淑したラトケは經驗を重んじ直觀主義を唱へた上に自然主義の開祖であるが、未だコメニウスの如く手工の教育的價值を認めるには至らなかつた。併しコメニウスの認めた手工の教育的價值も殆んど實用的經濟的立場に

外に出でなかつた。コメニウスは其の教育主義即ち其の目的理想に於ては、當時の時代精神を代表する人文主義の範圍を脱してゐない。彼の教育は飽くまで人間教育であり、彼が勞作の必要を認め、たのも人間としての生活に必要な爲である。苟も人間と生れたものは誰しも人間らしい人間に教育されねばならぬ。學校は畢竟人間を養成する工作場に過ぎぬ。本當の人間は知識、道徳、信仰の三者を備へねばならぬ。地上の生活は畢竟天國生活の準備に過ぎぬから、彼は天國の祝福を以て人間終局の目的と考へた。

彼の直觀教授法の原則は自然の法則に倣つて立案したものであるが、之を哲學的に考察して其の立論の根據を求めれば、どうしても自然の法則と兒童心意の法則との間に一致を見出したものと斷定せねばならぬ。何となれば兒童心理に反する自然の法則を以て之を教授せんとすることは明白な矛盾撞着に陥るからである。彼は人間を小宇宙と見做し、人間の心意中に小天地を見出し、其の中に之を支配する自然の法則を見出したのである。彼の教育主義は客觀自然の法則を模範とする所から、客觀的自然主義と名づけられてゐるが、此の自然の法則が初めから兒童の心意の中に内在してゐるものとすれば、後にルソーが道破した主觀的自然主義になつてしまふ。コメニウスは明白に此の事を自覺してゐないが、彼の客觀的自然主義の反面にはルソーの主觀的自然主義を豫想してゐるものと言はねばならぬ。

コメニウスより少し後れて、彼よりも一層明瞭に子供の天性に基づいて手の活動を力説した人がある。それは獨逸イェナ大學教授エルハルト・ワイゲル (Erhard Weigel 1625—1699) である。彼は子供の活動を以て精神作用の表現とし、手の作業によつて精神の陶冶を行はんとした點に於て、正にルソーやフレーベルの先驅者である。彼は一六八九年に新學校を起して其の新教育を試みた。この主張には明かに心理的根據がある。

二、ロツクと勞作の實用的道徳的及體育的價值

ジョン・ロツク (John Locke 1632—1704) は英國の近世經驗哲學を代表する大哲學者であり、其の名著「教育に關する意見」(Some thoughts concerning education 1693) は本來知人に與へた書翰を編纂したものであるが、晩年思想圓熟の時に執筆したもので、出版後直ちに佛獨及蘭語に翻譯せられ、世界の教育界に偉大の影響を與へ、今日も尙ほ學者に愛讀されてゐる。ロツク自身は佛國のモンテニユの思想に感化されてゐる跡が歴々であるが、佛國の大思想家ルソーがロツクに受けた感化は更にそれより大きい。殊にルソーの體育論はロツク其の儘と言つてもよい位である。ロツクの教育論は本來實際生活を重んずる英國の傳統思想に基づいたもので、彼の思想は堅實な英國教育の特色を如實に表現してゐるので、彼の著書は久しく英國教育

の理想を示す金科玉條となつた。

ロツクは彼自ら久しく貴族の家庭教師であつた経験を有つてゐたので、彼の認識した教育の目的は英國風の紳士の養成であり、一齊教授を行ふ學校教育を排斥して個人教育を主張した。(ルソーのエミールも此の意見を襲踏してゐる。)ロツクは紳士の教育を説くに當つて、身體の鍛鍊や徳性の訓育を力説すると同時に、知育に於ては實際生活に必須なる知識技能を授くべきものとし、算術簿記地理天文幾何歴史法律倫理物理を課する外青年には實用と娛樂とを兼ねて、金工・木工・園藝農業の如き手工又は技藝を授くべきものと言つた。ロツクは當時の貴族の青年が音楽其の他無用の遊藝に耽つてゐることを慨嘆し、何等か將來の生活に有用な手工を學ばしめ、之によつて一方遊惰の弊を救ふと共に其の製作の喜びによつて娛樂を感ぜしめ、同時に身體の活動によつて健康増進の助けとせんと考へたのであらう。生活の爲めに勞作する必要のない紳士にも、手の練習として手工の必要を認め、たのは彼の卓見と言はねばならぬ。ロツクが教育上に手工の價値を見たのは、主として實用的道徳的の方面であつて、手工が精神の發達を助けるといふやうな思想はなかつた。隨つて手工は教科の中に割り込んでいただけであつて、何等他の教科との連絡もなく、況して其の教育主義の中心となるには至らなかつた。とも角も實際を重んじ實業の發達した英國に於て、手工の教育價値が認められたのは寧ろ當然と言はねばならぬ。

三、フランケと手工

フランケ (A. H. Francke 1663—1727) は現今までも依然存續して獨逸の教育界に偉大の效績を樹てたハルレに於けるフランケ學院の創立者である。彼は十三歳にしてコメニウス主義の教育を受け、大學を終へて宗教の爲に一身を捧げんと決心し、二十九歳の時ハルレ大學教授に任ぜられ、傍ら隣地の牧師を兼ねた。彼は貧兒救済の目的を以て孤兒院を設立し、更に一般市民の爲に小學校中學校を起し、更に師範科を附設した。これが有名なフランケ學院である。フランケはスペーネル (Spener) の開いた敬虔派の代表者であつて、兒童に生きた神の信念即ち敬虔心を養ふことを教育の目的と考へ、「信仰は學識に優り一滴の愛は科學の大海よりも貴し」とし、徳育に於ては誠實服從勤勉の三徳を養ふことに全力を注ぎ、虚偽我儘怠惰を排斥するに力め、智育に於ては基督教に必要な知識を授けることを目的としたが、一方に實科を重んじて生徒の將來の職業を顧慮することを怠らなかつた。隨つて中學校には植物園理化學實驗室解剖室等を置いた。それは圖らずも將來の實科中學校に絶好の模範を示した。當時の孤兒院で將來の職業の準備として併せて經費を補助する意味で、手工を授けること

は一般の風習であつた。併し生活に有用な手工は同時に訓育の助ともなるので、コメニウスの學統を引いたフランクは富裕の子弟を收容してゐた中學校にも、手工を課して日常生活に有用な物品を製作せしめ、一方に生活の實用に供すると共にロツクが考へたやうに之を以て健康の増進を助け、併せて遊惰に流るゝ弊を防がうとした。随つて手工は之を正課とせず放課時間に之を授けた。手工の種類は男子には輻輳細工、板紙細工、硝子磨き、圖畫等であり、女兒には圖畫、裁縫、編物、紡績等であつた。此等は後に起つた實科中學校に好個の模範を示した。フランクの手工はロツクと同様に教科の中に割り込んだだけで、未だ教育の原理となるには至らなかつた。

第三節 十八世紀の實科學校と實科中學校

歐洲の小學校は中世紀基督教全盛時代の僧庵に附屬した僧庵學校から發達したものであるから、長く其の色彩を離脱することが出来なかつた。僧庵學校に教育を受けたものは僧侶以外に貴族又は富家の子弟に限られた。随つて全く僧庵から獨立して設立された學校に教育を受けるものも、多く生活の爲に勞作することを知らぬ有閑階級に限られてゐたから、其の

教育の内容も實生活とは殆んど没交渉のもので、僧侶や學者と同様に古書の學問に全力を盡し記憶其の他智能の鍛鍊に偏して、生活への實用を顧みる暇がなかつた。切言すれば當時の學校教育は勞働階級に取つては、何等實生活に裨益する所がなかつた。十八世紀頃に至り有爲の政治家や教育家は經濟生活に有用な教育を授けることは國家の福祉を増進する所以であるといふ事に氣附いて、無智の貧民を教育する爲に村落學校の設立獎勵に盡力した人もあつたが、當時に此の任務を盡すに適當の教師を得る途に乏しく、其の理想は單に理想たるに止まつて、遺憾ながら其の實現を見るに至らなかつた。

一、實科學校

小學校の形式的非實用的教育に慊らず、生活の實用を中心とする實科學校(Industrieschule)が十八世紀の後半一七七三年、奧國ボヘミアの牧師監督キンダーマン(Kindermann 1740—1801)によつてブードワイス附近のカイブリッツ(Kapitz bei Budweis)に創設された。これは普通の小學校の課程の上に編物、綿糸紡績、レース編、羊毛紡績、養蠶、樹木栽培、園藝等のやうな實科を課して早くから勤勞作業に慣れしめ、實業の精神を養はうと試みた。尙ほ之と同時に學科と實科の勞作を交代に課することによつて、生徒の心を愉快ならしめ、殊に勞作の時間には學科の

時間のやうに規律を嚴格にせず、相互の談話又は好きな唱歌をも許し、且つ勞作の所得は毎週之を生徒に給與し、父兄又は有志の寄附等も之を分配した。斯くして勞作によつて勞作を教へると同時に直接に生活の資ともなした。キングダーマンの趣旨は之によつて貧民の生活状態を向上するにあつた。此の學校は最初から生産勞作を中心として組織した學校ではないが、今日の實業學校や所謂生産學校の性質は十分に其の中に包含されてゐる。

之を模範としてポヘミヤ地方に此の種の學校が普及し、ブラーグの師範學校には其の模範學級を置き、暫時にして其の總數二百を算するに及び、七年の後即ち一七八〇年には政府の法令を以て之を規定するに至つた。

一七八四年即ちキングダーマンの創設後十一年獨逸の牧師ワグマン (Pastor Wagemann) が之をゲツチンゲンに輸入した。獨逸でも其の例に倣つて實科學校を作るものが多く、政府當局者も之を獎勵した。併し地方によつては之に反對するものも無いではなかつた。

實科學校は本來専ら貧窮の家庭の子女の爲に作つたもので、早くから勤勞作業に慣れしめ、怠惰の悪習を豫防することが其の眼目であつた。換言すれば社會的經濟的基礎の上に立ち、道德教育を兼ね、將來の職業生活を顧慮したものである。

リッペ公國では同種の學校が一七七八年に創立され、一八一〇年には人口七萬に對して二

十六校を數へ、普通教室の外に勞作の爲に特別教室を備へてゐた。

此の外バイエルン國・ハンノーファー・キール・ドレスデン諸市其の他の地方にも同様の學校が設立された。

實科學校の目的は主として社會的經濟的のものであつて、勞作學級と學科の學級との間には殆んど連絡がなかつた。又學科と勞作との教育的連絡を考究した人もなかつた。此の頃に教育と勞作との連絡を試みたのは、小學教育の開祖ベスタロッチイであつた。彼がノイホーフに初めて貧兒學校を起したのは一七七四年即ちキングダーマンの實科學校創立の翌年であつた。而かもベスタロッチイの此の新事業は自から牧師となるの不適任なることを悟つて之に代るべき事業として案出したのが、貧兒を集めて勞作さすことによつて生活の途を教へると同時に小學の普通教育を授けようと言ふのであつたから、其の性質はキングダーマンの實科學校と全く同じ性質のものであつた。即ち兒童に生産勞作即ち産業を授け、其の收入によつて學校經費に自給自足の途を立て、同時に兒童に職業を授けるのであつた。

ベスタロッチイはノイホーフの新しい試みに失敗し、一時著述家となり、更に學校の助教となり、遂に獨立の小學校を經營して、全世界に小學校の模範を示すに至つた。最初の貧兒學校は純然たる勞作學校であつたが、後の小學校に於ける勞作は稍それと異なつた意義に於て課

せられた。

キングダーマンの實科學校は奥國のボヘミア地方に起り、獨逸に傳播し遂に今日の職業學校や實業學校の基を開くに至つた。

二、實科中學校

上記の實科學校に先ち十八世紀の勞頭に於て獨逸に起つた實科中學校も同様の事情に促されたもので、同じく之を勞作學校の先驅と見做すことが出来る。

歐洲に於ける大學豫備教育は凡て學者風に流れ、生活の實用に疎い希臘語、羅旬語の學習に主力を注ぐ事が動かす可らざる傳統となり、獨逸では此の種の學校をギムナジウムと名づけてゐる。而かもそれは小學校教育の中途から始まつて大學入學までの教育を施すので、我が國の制度から言へば高等學校と中學校とを合併した上に小學校の一部を包含し全體九年の課程である。此の教育が餘りに實生活に迂遠であるといふ所から、希臘羅旬の古典死語の代りに活きた近代語を授づけ、文科的學科に重きを置く代りに數學理科に重きを置く中學校が起つた。從來のギムナジウムを人文中學校 (Humanistisches Gymnasium) と名づけるに對して新種の中學校を實科中學校 (Realschule) と名づける。實科中學校は古代の死語を捨て、現代語

を取つた所に實生活に接近し、數學理科に重きを置く所に實業の基礎を作り、此の外圖畫手工の如き技能を授ける所に經濟生活と密接の關係を保つ。最初の實科中學校は一七〇六年副僧正クリストーフ・ゼムラー (Archidiakonus Christoph Semler 1669—1740) がハルレに創立したものであり、當時數學的機械的經濟的實科中學校 (Mathematische, mechanische und ökonomische Realschule) と名づけ之を夜學校とした。此の學校は創設後幾多の失敗を重ね正式に事業を開始したのは一七三九年以後であつた。而して其の教育は學問の爲でなく、生活の爲であることを標榜した。隨つて其の實科は書物によらず、専ら實物によつて之を授けた。次ぎに فرانケの門人牧師ヘッカー (Hecker 1707—1760) は之に倣つて一七四七年柏林市に實科中學校を設立し、其の教師は主として فرانケの門人であつた。隨つて生徒に授けた勞作即ち手工はフランケ學院のものを襲踏した、轆轤細工、板紙細工、硝子磨き、塗物の類であつた。此の學校には製造建築、經濟簿記、鑛山の諸科を置いた。尙ほ夫より三年後に牧師ツウィッケ (Zwicko) はブラウンシュワイヒに同様の學校を設立した。此等は從來のギムナジウムより修業年限も短かく、所謂實科に重きを置いた爲に今日の實業補習學校又は實業學校の性質を帶び、各種の商工業者の爲に職業準備教育の用をなした。

實科中學校は一方都市經濟の發達と理化學の進歩に促されたものであつて、其の教育は時

勢の要求に適合した所から、伯林のヘツケルの學校を模範としてウイツテンベルヒスタイルガルド・エルランゲン・プレスラウ等の諸地に續々設立された。ヘツケルはフランケの汎愛派に屬し、當時汎愛派の思想が教育界を風靡してゐたことは實科中學校の普及に一層有利であつた。十八世紀の末葉に於ては實科中學校の出身者は、古典中學校の出身者よりも世に立つ上に遙かに有利の地位を占めたのは當然である。

實科中學校は本來實科を主として實生活に接近することを眼目とした爲に、大學との連絡を有たず、概して中商工業者又は中級官公吏の子弟を養成してゐたが、後に年限を延長し又羅甸語を加へて、大學に連絡の途を開いた實科ギムナジウム (Realgymnasium) を生じた。

第四節 産業革命と勞働階級の教育

産業革命とは十八世紀末より十九世紀の初にかけて英國を中心として歐洲各國の産業界に起つた急激な變動を指す。十八世紀中葉のイギリスは産業状態が極めて幼稚であつて、農業は小農經營法であり、工業は農家の兼業たる域を脱しなかつた。然るに英國が世界の制海權を獲得して海外貿易が急激に發達し、織物に對する需要が激増すると共に、一七三八年には

飛梭の發明、一七七四年には紡績機の發明があり、やがて織物機械の發明となり、やがて蒸汽機關の發明となつて其の生産能率を向上し、從來の手工業を驅逐して大規模の工場に於ける機械的大工業即ち資本家的工業を建設した。工場經營には莫大な資本を要し、勞働者は到底其の經營者たることを得ず、僅かに其の使用人となつて賃錢の爲に勞働する外はなかつた。斯くして資本家と勞働者との間には大きな懸隔が生じた。而かも昔の手工業者は皆勞働者の群に加はり、勞働者の範圍は次第に増大し、其の生活は昔の職人のやうに安定を得なくなつた。製造工業の發達と共に汽車、汽船の發明によつて、交通機關が急劇な發達を遂げ、經濟活動の範圍が著しく擴大され、大規模の工業と共に大規模の商業が勃興した。商工業は主として都會を中心とする所から、農村が疲弊して大都市の膨脹を招來した。新興の大都市は皆商工業の都市である。かゝる大都市に於ける機械工業勞働者の生活を見るに、工場内に於ては日々無味乾燥にして而かも單調な仕事を繰り返し、其の仕事自身が器械の運轉と擇ぶ所がない程である。而かも其の低廉な賃銀によつて營む生活は、不衛生極まるものが多く、大工業の發達と共に孤兒や貧民の夥しい數を作り出した。昔手工業の時代には子供は父母と共に働き、家庭に於て家業によつて自然に生活の途を學んだが、工場勞働者の家庭生活は勞働から全く遠ざかつて、其の子女の教育をなすに全く不適當となり、而かも生活に必要な勞作教育を施す途

を全然奪はれて仕舞つた。茲に勞働者階級の子女を如何にして生活に必要な勞作教育を施すかといふ重大な社會問題が起らねばならぬ。現代に於ては社會問題の一方面として明確に意識され、組織的計畫的に研究されてゐるが、勞働階級が今日より微力であつた當時に於ては、勞働者自身も未だかゝる重大問題を自覺せず固より今日のやうな整頓した主張も施設もなかつたが、具眼の識者は夙に之を認識して最初は富者の恩惠的事業として貧兒教育の途が講ぜられた。孤兒院學校で植民地行に適する教育を施したやうなのは其の一例である。此等は嚴密の意義に於ける勞作教育とは言はれないが、産業革命以前家庭に於て行はれてゐた勞作教育に代る意味に於て之と密接な關係を保つ。

産業革命は機械工業の發展によつて喚び起されたものであるから、勞働者階級の教育は産業革命に附帶した社會問題と言はねばならぬ。隨つて之と密接な關係ある現代の勞作教育も遠く産業革命に深い關聯を有つ。殊に社會思想を背景とする勞作教育は最初英國に於て産業革命が喚び起した勞働階級の教育を以て其の濫觴と見ても差支ない。尙ほ奥國に於つた實科學校は貧兒の教育といふ點に於て、獨逸の實科中學校は新興の商工業の要求に應ぜんとする點に於て、英國のそれと共通の點がある。現今の獨逸の教育學者は産業革命によつて起つた英國の勞働階級の教育を勞作學校の先驅と見てゐる。

第五節 ルソーと自己活動による自己教育

一、ルソーの生涯

ジャン・ジャクツク・ルソー (Jean Jacques Rousseau 1712—1778) は風光明媚な瑞西ジュネーブに生れた。彼の血統は純然たる佛蘭西人であつた。父は貧しい時計師、母は牧師の娘であつたが、彼を生んだ時に産褥熱で死んだので、叔母の手に養育された。父も叔母も粗野で教育思想がなかつた爲に、彼は全く抛げ遣り同様な仕方育てられた。加之六七歳頃から父は終夜亡妻の残した小説を子供に読み聞かせ、夜明けに及んだ事も少くない。かくして子供の熱情を挑發すると共に其の想像力を刺戟して彼を早熟に導いたことは争はれぬ。九歳の時肝癰持の父は、佛國士官と喧嘩してジュネーブを失踪したので、其の叔父の家に寓し、尋いで牧師の家に託せられたが家庭の温情を缺いた彼の子供時代は、よい思出を残さなかつた。十二歳の時には代言人の見習となり、十六歳には銅版師の徒弟となりしも其の虐待に堪へずして逃亡し、爾來諸方に漂泊して糊口の途を求め、多年無頼放浪の生活を送り、絶えず不安の念を抱き、其の間に種々の不徳を養つた。二十九歳から巴里に滞在し、教師書記や樂譜寫しなどして僅に其

の日を暮し、三十七歳の時懸賞論文に當選して、始めて其天來の奇想と文藻とを以て世人を驚した。此の頃無教育の婦人と結婚して五人の子を挙げたが、自ら養育することが出来ず悉く養育院に送つた。彼が教育界に不朽の令名を残したのは、五十歳の時民約論と同年に出版した教育小説エミール (Emil 1762) である。エミールは小説の主人公で、生れてから成年に達するまでの教育の理想を小説體に具體化したものである。佛國政府は此の書を以て政府と宗教に反對するものとして其の書を沒收して之を焼き捨て、著者を捕縛しようとした。彼は先づ瑞西に逃れ更に英國に走つた。後政府や宗教に反對する意見を發表せぬといふ誓を立て、歸國を許され、巴里の近郊に晩年を送つてゐたが、一朝急病に罹つて死んだ。

二、エミールの影響

ルソーの一生は不幸に始まり不幸に終つた。生れて慈母の愛を知らず、九歳にして實父に捨てられ、親戚に好遇されず、其の生活は絶えず不安焦燥に充ち、其の行爲は放縱不埒絶えず常規を逸して、殆んど半狂人に近く、遂に政府より蒙つた迫害の後に淋しく悶死した。斯の如く此の世の實生活に於ては運命の女神にむざ／＼と翻弄されたにも拘らず、彼は其の非凡の天才を發揮する機會を失はなかつた。彼は人生に對する不思議の洞察力と犀利な批判力を惠

まれ、縦横自在の才筆によつて深く讀者の心の奥底に喰ひ入つて之を我が味方にしてしまふ程の神祕の魅力を有つてゐた。インスピレーションに乗じて天馬空を翔るやうな彼の想像は絢爛の文藻を以て見事に表現され、何人も引きつけねば措かなかつた。彼は絶世の思想家であると同時に天成無比の文豪であつた。一たび彼の書を手にしたものは大抵巻を閉ぢるまで手を離すことが出来なかつた。時計よりも正確と言はれる程日々の仕事や就寝の時間を嚴格に確守した大哲カントでさへ、始めてエミールを読んだ時は、全く就寝の時間を打ち忘れて巻末まで一気に読み通し、此の時だけは一生涯にタツタ一度例外の夜更かしをしたと言はれてゐる。文豪ゲーテも同書を読みかけて覺えず津々たる興味に釣り込まれ覺えず全部を通讀し、深更巻を閉ぢて、感嘆措く所を知らなかつたと言はれてゐる。世界小學校の鼻祖と仰がれてゐるベスタロッチも大學卒業後の青年時代に此の書に感激して一生を教育に捧げる決心を固くし、汎愛派の始祖バゼドウも此の書に動かされて、教育改革の志を起した。古來教育書は多いが此の書位理論上にも實際上にも偉大な影響を與へたものはない。

三、彼の體驗と思想

彼の性格は缺陷が多く、其の行爲は常軌を逸し、其の心は不安焦燥を以て充たされた。彼が

薄命の一生は透明の頭腦を有ち合せた彼をして、人生に就いて最も深刻な體驗と洞察とをなさしめるに絶好の機會を與へた。彼の晩年に起草せられ死後に刊行された有名な懺悔録は彼自ら「嘗て前例の無い事で恐らく眞似手があるまい」と言つてゐる程赤裸々にした自己を何の詐もなく、又何の遠慮もなく、讀者の前にさらけ出したものであるから、之を通讀して見れば、彼の思想の淵源も自から理解される。私は彼の懺悔録を以てエミールの傍註と見てよいと思ふ。殊に彼の少年時代の追憶は彼の教育思想を了解する鍵とも言つてよい。

彼の著書は決して他人の思想の受け賣でなく、悉く自己の體驗と思索とに基づき、抑へんとして抑ゆべからざる熱情を以て、他人が言はんと欲し言ふ能はざる所を大膽不敵の態度を以て最も旗幟鮮明に斷言してゐる。彼自身もエミールの序文中に「私は他人の意見を書いてゐるのではなくて、私自身の意見を書いてゐるのだから、私の觀察には他人の觀察とは毛色が變つてゐる」と明言してゐる。彼の言論は眞に自己の肺腑の奥底から迸しり出てゐるから、強く人心を引きつけ、必ず猛烈な共鳴者を得る。尙ほ之が爲に一方には論敵も作る。

彼自ら一時教師をした事もあるが、勿論長続きはしなかつた。彼は決して教育者といふ人柄ではない。彼自身も其の性格が教育者に適しない事を明白に自覺し、縦ひ何程親密な友達から子供の教育を依託されても、斷然之を謝絶する外はないと告白した。エミールは彼の教

育理想を描いたものであるが、彼は彼自身に其の理想を實現し得る手腕を具へてゐるものは考へてゐなかつた。彼はエミールの序文中に「人間が生れる所では到る所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にも他の人の爲にも最もよいといふ事だけで十分である」と述べてゐる。

四、思想の威力

彼は自己の體驗と思索によつて此の名著を著した事は言ふまでもないが、其の體驗と思索とは自ら人の子に試みた教育に關するものではない。彼は實際教育家でもなければ、教育學の専門家でもない。而も此の書が世界の教育に及ぼした影響は此等の人々の爲さんと欲して容易に爲す能はざる所を成し遂げた。彼は教育界の不可解な彗星とも言ふべきである。言行一致を重んずる東洋の道德から言へば、素行も修まらず、自分の子さへも養育し得ないやうなものが、半狂人のやうな態度で著述し、而かも政府から焼き捨てられたやうな異端の書は之を讀むことさへけしからぬ事となるであらう。「君子は其の言の行に過ぐるを恥づ」といふ論語の教をモットーとしてゐたならば、彼にはエミールの著述は出来なかつたであらう。漢の劉向をしてルソーを知らしめたならば、「能く言ふものは未だ必ずしも能く行はず。能

く行ふ者は未だ必ずしも能く言はず」と言つた彼の説苑の名言が立證されたことを喜ぶと共に、ルソーの人物を擯斥するであらう。とも角儒者の見地から批判すれば、ルソーのエミールは徒らに言つて行はざる小人の書となるであらう。併しルソーの肺腑から出た眞率の至言が讀者を感動せずには措かぬ事は、あらゆる虚偽眞飾を捨て去つて直接に人間の本性に入るからである。彼の著書が恐るべき勢力を得たのは其の爲であると信ずる。「ペンは劍戟よりも鋭い」「思想は腕力よりも強い」といふ西諺はルソーに於て最も鮮かに立證されてゐる。彼はエミールに叙述した所を自ら實施もせず實行もせざるのみならず、よし其の意志があつても明かに不適任であつたに相違ないが、彼は之を言つただけで滿天下の教育者の頭を改造し、世界幾億の兒童に福音を傳へたのである。

私はルソーを以て「能く言ひて行ふこと能はされども國の師たり」といふ牟子の言を立證したものと思ふ。能く言ふことを得れば、之を行ふことを得ずとも國の師たるには差支ない。能く言ひ能く行ふことが出来れば勿論國寶として之に越した事はない。

彼は教育の實際を世人に目撃せしめることは出来なかつたが、彼の靈筆によつて描き出された教育小説は讀者をして親しく實際を視察する思をなさしめた。彼は飽くまで理想を鼓吹するに妙を得た人で實際家ではなかつた。彼は新思想の鼓舞宣傳者であつて實施者では

なかつた。併し理論家も實際家も一たび彼の書を讀めば、必ず何等かの感激と暗示とを得ることは、昔も今も變りはない。そこに此の書の不朽の價值が存する。エミールは教育者必讀の書である。我が國には數種の翻譯がある。

彼がエミールと同年に出版した民約論は佛國大革命を惹き起した一因と言はれた程に佛人の思想を感動させた。明治初年我が國に於ける同書の翻譯は民權論者の經典となり國民の政治思想に一大革命を齎らした。

彼の懺悔録は獨逸の新文學を喚び起した一因とも言はれてゐる。エミールの書は世界の教育思想に革命を起したと言つてよい。私はルソーが廣く世界の教育に一大革命を捲き起したのみならず、現代勞作教育の根本思想を既に佛國革命以前に道破してゐることに甚大の興味を有つ。現代の勞作教育思想を根本的に理解せんとする人は、ルソーに就いて十分の研究を必要とする。私が茲にルソーの爲に比較的多量の頁數を割いたのは其の爲である。

五、自然主義と自勞自活及び自學自習

「凡そ造物者の手を出たものは一として善ならざることなく人間の手によつて凡てが墮落して惡となる」とはエミール開卷第一の警句であり、彼の教育主義の凡ての意義は「自然に

還れ」の一語中に含蓄される。人は人爲文明の害毒を遠ざかつて自然の中に自然に従つて教育さるべきである。人は生まれながらにして感官其他自己活動の能力を具有してゐる。教育は此等の能力を賦與し又は創造し得るものではなく、之を指導練習することによつて其の發達を助長する。隨つて教育の目的は、人をして自然に従つて自ら成長して人間たらしめる所にある。換言すれば、兒童天賦の自己活動能力を使用練習することによつて、自己の存在を自覺し人間生活の何たることを悟らしめる所にある。隨つて教育は特別の地位や職業によつて區別を立つべきものでなく、何人にも獨立獨行の精神を養ひ、富貴を羨まらず貧苦に屈せず、たとひ如何なる運命に遭遇するも何等意に介せざるやうにすべきである。これは生活本位の思想として無産階級の社會に於ける自立自營の教育を意味するものであつて、正に自然の勞作教育の場合に於けるが如く、天賦の生活能力を使用練習することによつて自ら社會に於ける生活の道を會得するのである。斯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に外ならぬ。而も他人に依頼せず或は自力によつて自然に自勞自活自立自營、即ち自ら勞作して自ら生活する途を會得する事に、教育の本領を見出す所に於て、ルソ一の思想は階級教育即ち貴族教育に反抗する民衆教育の大精神として、自ら今日の勞作教育の核心に關つてゐると言つてよい。天賦の自己活動能力を使用練習することはやがて勞

作其の物であるから、ルソ一の思想は勞作を以て教育の原理と見る思想の萌芽と言つてよい。ルソ一自身は固より斯の如き主義や理論を公言してゐないが、彼の自己活動による自己教育、即ち自學自習の思想は明かに之を證明する。ルソ一は勞作教育の根本思想を道破し、其の心理的根據を確立した嚆矢である。尙ほ必ずしも勞作教育と言はずとも、今日の自由教育や自學自習の學説は皆ルソ一の思想に淵源することは毫も之を疑ふ餘地はない。

ルソ一は教育を四期に分つ。第一期は生産より言語を話し得るまでの幼稚期であつて、體育を主とする。父母協力して教育の任に當り、節制と勞作とが人間自然の醫藥なることを知らしめ、飲食睡眠等の時間を自由に固定した習慣を作らぬ。感官によつて外物の知覺を練習せしめ、遊戯によつて活動欲を満足せしめ、悪意なき破壊欲も之を抑へない。第二期は言語を話し得るやうになつてから十二歳までの兒童期を言ひ、今日の小學校時代に相當する。人は天性善なもので、悪行は一も天性から出たものでないから、教育者は積極的に善を教へるよりも、消極的に兒童の天性を害はず、文明の邪惡に感染せぬやうに努力すればよい。若し兒童に過失があれば、之を咎めせず、又罰をも加へず、自然の懲罰ある事を覺らしむればよい。智育に於ては兒童の感官と能力とを使用する練習をなさしめ、未だ讀書を授けない。

身體の鍛鍊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

戲せしめる。

第三期は十二歳から十五歳までの少年期を指し、此の時期は知識を蒐集し且つ勞作することによつて精神の能力と體力とを鍛鍊する。而かも知識の蒐集も知力の鍛鍊も悉く少年の自己活動による自己教育でなければならぬ。書籍によつて學問を授けることは禁物である。學問は子供が自己の経験に基づいて、自力によつて自ら獲得せねばならぬ。少年は他人の著書に依頼せず、目前の廣大無邊な自然界を書籍とし、萬物を教訓として、何事も凡て自ら發明し、何物も自ら製作せねばならぬ。自ら直觀し經驗せざる知識は眞に理解されたものでない。ロビンソン・クルーソー漂流記は少年の自然生活を理想的に寫したもので、此時期に最も適切な讀物である。書籍として用ふべきものは此の書の外にない。

又兒童を工場に伴ひ事物に手を觸れしめ、指物細工の如きは何等説明を與へず兒童をして自ら會得せしめる。要は生徒の自己獨立の経験及び活動によつて最も明晰にして且つ確實な知識を得しめる。これは自己活動による自己教育であつて、正に勞作教育の核心に觸れる。コメニウス・ロツク・フランケの三人は手工の教育的價値を認めたが、未だ之を以て教育の基礎とするに至らなかつたが、ルソーに由つて始めて自己活動が教育の基礎たることを明かにして勞作教育の原理に其の端緒を啓いた。

第四期は十五歳から結婚期に至るまでの青年期を言ふ。此の時期に至つて始めて社會に出で、人と交らしめ、道徳上の指導を與へ又宗教に入らしめる。

斯の如く兒童の自然的の發達の順序に隨つて教育の方法を考案した所に、ルソーの偉大な功績が表はれてゐる。彼は從來の教育の不成績や失敗は、主として兒童の本性を知らず、子供を大人扱にして兒童に成人の要求を強ひる所に起つたと見る。兒童は成人となる前に飽くまで兒童でなければならぬといふは彼の強い主張であつて、彼の天才的燭眼は兒童の天性が無知の大人の壓制束縛によつて歪められ傷けられてゐる慘狀を觀破し、兒童の爲に萬丈の氣焰を吐いた。彼はエミールの自序中に「一體吾々は子供といふものを少しも理解してゐない。吾々が子供に就いて現在のやうに誤つた考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事ばかりを考へてゐて、子供時代にはどんな事を學ぶこと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」と喝破してゐる。フレイベルは此の思想を承け繼いで一層之を深化した。「二十世紀は兒童の世紀」の著者エレン・ケイの兒童の權利の主張も、要するにルソーの思想の反覆に外ならぬ。而かもこれは現代教育に於て動かす可らざる教育原理と公認されてゐる兒童本位の思想であると同時に強制教育に反

抗する自由教育の思想である。ルソーは兒童の教育は其の本性即ち自然に従ふべきもので決して之に逆らつてはならぬ。随つて兒童の本性を知ることが教育者に取つて極めて大切である。現代教育を裨益しつゝある兒童研究や兒童心理學はルソーによつて建設されたのではないが、正に彼の暗示によりて喚び起され、而かも彼の要求に合致するものである。ルソーは現代兒童心理學者以上の天成の兒童心理透視者であつた。彼は科學の助けを借らず自己の直観によつて兒童心理の秘奥を洞察した。とも角も兒童の自然の發達に基づいた兒童本位の教育思想の第一聲を上げたものはルソーのエミールである。エミールの出現は兒童本位の教育思想、殊に今日の所謂新教育思想の誕生と見るべきものである。今日の新教育と稱せられてゐるものは多くルソーが既にエミールの中に道破してゐるどの方面かを把へてゐるのが多い。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つものであらう。

六、自發的自己活動による教育

兒童の本性を知らぬものは成人を標準として其の知識技能又は道德を注入し甚しきは叱責罰則を以て之を強制し、其の様は猛獸使ひが鞭撻を以て之を馴致するに似てゐる。斯の如く外部から拘束強制せずとも兒童は天賦の能力によつて自己活動をなすことによつて自然

に外界の知識を得、且つ自ら技能を習得し又天賦の徳性を發露する。随つて教師の任務は從來の如く少しでも多く知識技能を教授することではなく、全く正反對に成るべく教へぬやうにすることである。それは固より消極的の方面であるが積極的には兒童の自己活動を促して、自から學び自から發達するやうに指導することである。兒童の本性は自己活動の衝動に充ち、自己活動が内部から溢れ出んとしてゐる。兒童は自然に活動を求め、活動することを喜び、活動することによつて、知識を得、經驗を積み、同時に心意の發達を促す。これがルソーが權威を以て威嚇する猛獸馴らし式の強制教育を排斥し、自由な自己活動を以て自己教育の基礎とする所以で、兒童の自己教育は教師の他力教育より速かに有効なことは言ふまでもない。随つて兒童が自分獨りで爲し得ることを、兒童に爲させず教師が之に代つて直ぐに教へてやつてはならぬ。兒童は自分に入用のものは何でも自分で作るがよい。玩具も理科實驗用の装置も器具も兒童が自分の手で作るがよい。これは正に生徒の自己活動即ち勞作を以て教育原理と認めるものである。自己活動を以て兒童心身發達の基礎と認めたのは、ルソーの卓見であると同時に勞作教育の根柢を確立したものと云つてよい。

七、自由教育としての主觀的自然主義

ルソーは兒童の本性即ち自然に立脚し、内部からの自由發達を以て眞正の教育とし、自然に反し、自由を拘束し、壓制するものを罪惡と考へた。此の意義に於てルソーの教育は自然に従つて自然の發達を期する自然主義である。併しルソーの標準とする自然は、兒童内部の自然であつて、コメニウスの如く外部の自然界ではない。随つてコメニウスの教育を客觀的自然主義と名づけるに對して、ルソーのを主觀的自然主義と名づける。斯の如く主觀、客觀と對立すればコメニウスとルソーとは正反對の地位に立つやうであるが、コメニウスも人間を以て宇宙即ち客觀自然の縮小圖即ち小宇宙と考へ、而かも自然の法則を以て教授法の模範と考へたのは、明かに人間の心意の法則と自然の法則との間に一致を見たのであるから、そこにルソーの主觀的自然主義の萌芽が伏在してゐる。ルソーが人爲の書籍に依頼せず、自然を以て書籍となしたのは、取りも直さずコメニウスの直觀主義に外ならぬ。従つてルソーの主觀的自然主義の中に客觀的自然の方面を具へてゐることは争はれぬ。今主觀、客觀の區別に拘泥しなければ、二人共に自然に従ふ自然主義であり、同じく直觀主義である。唯ルソーの自發活動による自己教育はコメニウスの直觀主義を一層深化したものであり、殊に兒童の心理を本位とした所に於て格段の進境があり、そこに主觀的自然主義と呼ばれる根據がある。

ルソーが天賦の能力の發達を以て教育の目的と見ることは、ベスタロッチの心性開發主

義は勿論一般陶冶、即ち形式陶冶の根本思想として、廣く普通教育の理想となつたのみならず、今日の勞作教育の中にも依然として其の命脈を傳へてゐる。

ルソーが飽くまで外部の干涉束縛や強制的注入を斥け、自己活動による自己教育に主力を注いだことは、自發的に自由に起る自己活動を以て心身の發達を促すに最も有効な手段と考へたからであつて、かくして成し遂げられた心身の自然の發達は、自然に善美を具へたものでなければならぬ。従來の教育は撞球の球をキューで突き轉ばして外部から任意な運動を起すやうなものであつたが、ルソーの教育は球の内部に自から運動する力が具つてゐて、球自身が自から轉び廻はるやうなものである。一層適切な例を取れば、生物が内部に生長發達の力を具へてゐて、自然に内部から其の力を展開するやうなものである。此の生物の比喻はベスタロッチが彼の心性開發の意義を説明する爲に用ひた所である。ルソーは明白に之を言はなかつたが、其の本旨は茲に存する。此の意義から言へばルソーの自己活動による自己教育は畢竟天賦の自發的の自己活動の能力を、自由に練習さすことによつて自然の發達を遂げしめ、自己教育を完うせしめるといふ事に歸着する。これは今日の個性の自由發展の思想と何等異なる所はない。現代のあらゆる自由教育は孰れも其の根據を茲に置いてゐる。ルソーは現代自由教育の元祖である。最新の文化教育學に力説する價值創造説も煎じ詰めれば、

矢張り此の思想に歸着する。ベルグソンの生の躍動による創造的進化説もオイケンの精神生活も、言ひ方は違ふが、内部に具有する天性を自己活動によつて人格に表現する意義に於ては一致する。最近に到り生徒を絶對的に教師の意志に従はしめんとした教權萬能主義が衰へて、生徒の人格を尊重し、對等五角の態度を以て師弟相接近し、教師は須らく生徒の親愛なる伴侶たるべしといふ新思想は、ルソ一のエミールに現はれた師弟關係を以て其の理想としてゐる。勞作教育殊に狹義の勞作教授に於ては此の理想は極めて適切である。

八、勞作の陶冶價值と實用價值

ルソ一は兒童の自發的活動殊に手の動作即ち手工を以て最も有效な知識の根源とし、心育の發達を促す教育の手段と考へた點に於て、今日の勞作教育の核心に觸れるが、單に概括的の自發活動乃至手工に止まらず、將來の有爲轉變の甚しい實生活の準備として、何か手仕事即ち手職を學ぶべきものと考へた。彼は「農夫の如く働き哲學者の如く考へよ」ことを教育の理想とした。彼は勞作の心身發達に對する陶冶價值と同時に生活に對する實用價值を認めたのである。彼は勿論世襲階級的の職業教育には極力反對し、人間として如何なる地位職業にあつても獨立獨行自勞自活する自由人を作らんとした。彼は子供の中から一日中少くとも

一時間は勞作の爲に割かるべきものと考へ、而かも一時間の勞作は、終日の記憶練習よりも書物に就きて學び得る所多しと喝破した。彼は第三期に於ける工場見學の如きも産業の理解と同時に、人間の社會生活を知らしめる爲であると考へた。

エミールは孤兒であつて、遠く人爲文明の社會から離れて何等の束縛も害毒も存在せぬ自由自在、純真無垢な自然の天地に於て、一人の伴侶たる教師によつて指導されることになつてゐるから、ルソ一の教育法は學校教育とは全然異なつた個人教育である。彼自身もかゝる教育は歐洲の別天地たる瑞西のやうな國に於てのみ可能であると言つてゐる。ルソ一のみならず、ロックも個人教育は學校教育に優ると主張した。此の思想には共同社會の思想が缺乏してゐるといふ非難があるのは當然であるが、勞作によつて自活し得る途を知らしめんとするものは、やがて共同社會生活に於ける自立自營の準備をなさしめんとするのであるから、彼の個人教育は一面に於て人類の共同社會を豫想してゐることを忘れてはならぬ。併し自己を中心とする彼の個人主義に社會生活が深く考慮されず、社會思想が彼に取つて重きをなしてゐなかつたことは疑はれぬ。

第六節 汎愛派と勞作教育

一、實際的實利的教育原則と自治的社會的訓練

ルソ一の教育思想は今日の勞作教育の核心に觸れ其の根本原理を道破したと言つてもよかつたが、彼はエミールの書を著した外に何等自ら手を下して之を實現する實際教育を施すに至らなかつた。随つて彼自身に取つては單に思想として、著書の上に於て其の教育を表現するに止まつた。併し彼の思想は幸にして幾多の眞面目な共鳴者を得た爲に、遂に教育界に大革命を喚び起すに至つた。先づルソ一の非凡な教育理想を具體化して、之を實際教育に實現せんと試みたものは、獨逸の汎愛派である。切言すれば勞作教育の根本思想はルソ一によつて始めて道破され、之を具體化した勞作學校は汎愛派によつて始めて經營されたと言つてよい。切言すれば汎愛派の學校は最初の勞作學校である。汎愛派は單にルソ一の自然主義を奉ずるのみならず、當時を支配せる時代精神に動かされて十八世紀の啓蒙精神を代表するものと見てよい。汎愛派は其の名の示す如く人間愛及び人生の喜悅を以て根本精神とする。將來の生活の幸福を以て教育の目的とするのみならず、子供の學校生活其れ自身をも幸

福ならしめんとする。友愛と幸福及び喜悅は汎愛派の事業の全體に充滿してゐる。國家の幸福は市民の幸福を以て基礎條件とするといふ出發點から、友愛の情を基礎として實生活に有用の人を作らんとする汎愛派の教育はケルシエンシュタイナーの公民教育の理想と其の本質に於て共通點がある。人間愛の爲に實利實用を主とする汎愛派の教育は、一種の公民教育に外ならなかつた。先づ自己の生活を幸福にする道を知つて同胞の生活を幸福にするのである。此の新教育は當時の萎靡して振はなかつた教育に對する一大革命であり、之に一種の生氣を吹き込んで全國に多大の影響を與へた。今左に其の教育原則の要點を挙げれば、

- 一 現世に於ける幸福増進を以て教育の最高目的とし、友愛の情を以て兒童に接し、無用の學科を廢して其の勞苦を輕減すること。

- 二 體育は精神の發達に必須なる基礎なるを以て、衣食住を健康に適せしむる事に注意し、戸外の運動と體操を獎勵すること。

- 三 兒童は自然の性に順へば善なるものであり、強迫は却つて之を惡に傾かしめるから、教育上努めて強迫を排斥し、宗教道德其の他の教授も凡て兒童を愉快ならしめ、出來得べくんば遊びながら學ばしめること。

- 四 教授は實際生活の需要に應ずべきものであるから、近世語、實科、手工等を授けること。

五 教授は自然的方法によつて行はるべく、教材は兒童の自然的發達の順序によりて之を排列し、易より難に入り、近きより遠に及ぼし、教授は直観より概念に及ぼし、規則を教へるには適切な實例より之に入り、教授の際は成るべく兒童を活動さすこと。

六 教授は一個の技術であつて他の技術の如く學んで學び得られるものであるから、特に師範學校を設置して教授に堪能な教師を養成し、又適當な教科書の編纂を必要とすること。

七 宗教教授は道德を目的とするものであるから、宗派の區分に拘泥せず一般共通の眞理を授けること。

八 人間現世の幸福を増進する爲に、心身の發達をして凡て實地に適せしめ、且つ其の自然の常態を保たしめること。

以上の教育原則を通覧すれば、徒に世間離れのした高遠の理想に走らず、直接に人間生活の實地實際に立脚してゐること、ルソーの自然主義に基づき、大人の束縛壓制から兒童を解放し、兒童愛即ち教育愛を以て其の自然の發達を圖つてゐることが明瞭である。就中體育を重んじたことは特に注意に値する。こゝにはロツクの影響が著しい。ルソーは著しく英國のロツクの影響を受けてゐるから、汎愛派は直接にルソーから間接にロツクから影響されてゐるが、尙ほルソーに拘らず直接にロツクから影響されてゐる所も少くない。殊に現世の幸福に重きを置き實際生活に適切ならんとする所に英國の實際的實利主義が明かに現はれてゐる。而かも生活問題を中心とする所は圖らずも現代の勞作教育思想に接近してゐる。

ルソーによつて道破された勞作教育の根本原理は、先づ汎愛派の始祖バゼドーによつて其の具體化に着手せられ、カンベザルツマンを経てブラツシエー・ホイジンゲルに至つて詳細な具體案を得、茲に始めて勞作學校の體裁を整へた。ブラツシエーは實際的方面に於て、ホイジンゲルは理論的方面に於て、現代の勞作教育のそれと餘程接近して來た。此の兩人の浩瀚な著書は、今日に至るまで勞作教育の有益な参考書となつてゐる。此の二人はケルシエンシュタイナー以前に於て、最も近く彼に接近したものと云つてよからう。

とも角も勞作教授殊に手工教授を學校教育に輸入したのは、汎愛派の效績に歸せねばならぬ。尙ほ之に關聯して汎愛派の學校ではバゼドーの時から、輓近ケルシエンシュタイナーによつて力説された共同勞作による共同社會生活の訓練、即ち公民的訓練が既に着眼されてゐたことは茲に之を特筆せねばならぬ。ルソーはエミールを社會から引き離して、自然界に於て一人の教師によつて個人教育を行ふを理想とし、ロツクも學校教育によらず家庭教師による個人教育説であつた。汎愛派の學校教育は勿論一社會を成してゐる學校といふ團體生活

によつて行はれ、ルソーやロツクの意見に反して、兒童を單獨に教育するよりは共同に教育し、兒童相互の影響を利用して、將來の社會共同生活の訓練をなすべきことを力説した。ルソーを兒童の権利の發見者とすれば、汎愛派は兒童の世界の發見者と言つてよい。兒童は成人となる前に兒童でなければならぬといふルソーの名言は、從來成人によつて壓迫され、且つ奪ひ去られてゐた兒童の権利を取り戻させたが、汎愛派は從來成人のみに監督陶冶されてゐた兒童をして、兒童相互の間に自ら秩序を維持し、自ら規律を守り、自治的訓練の途を開かした。これは言ふまでもなく共同生活の訓練である。

學校に於ける生徒の監督訓練を専ら學校當局の手に握ることは古來一般の風習であり、殆んど動かす可らざる原則と考へられてゐたが、生徒自治の制度は先づ近世の初に伊太利の大學に歐洲各國から集まつた大學生の間に起つたもので、獨逸に於ては宗教改革時代には單に大學生の間のみならず、大學豫備校に於ても相當におこなはれた。殊にトロツチェンドルフ (Trotzendorf 1490—1550) が二十年間校長たり、一時は千二百人の生徒を有つたと言はれるゴルドベルグ校では規律の維持や學校監督の爲に生徒の役員を設け、殊に寄宿内では各種の役割を作つて周到な生徒自治制が成立してゐた。(此の制度は英國の中等學校に發達し、輒近米國各種の學校に實行されてゐる。)

バゼドーの最初の汎愛院はルソーの賞罰全廢、壓制拘束排斥の精神に基づいて、前記宗教改革時代に於ける大學豫備校の生徒自治制を學んだものと思はれる。バゼドーは生徒相互の共同生活の組織によつて適當の役員や職責を設け、外部の拘束を待たないで、生徒の方から進んで校則を守り、規律を維持するやうに指導した。これは取りも直さず、現代の所謂公民的訓練の端緒であつて、社會共同生活に必要な諸徳殊に責任觀念を養成するに適切な方法である。生徒の自治的訓練は一方に善行を奨励し、責任感を強くすると共に、自尊心を養ひ、自ら責任の地位に立つて職責を實行する機會を與へ、且つ生徒相互に行爲の是非曲直に關する判斷力を養ふ助けともなる。ザルツマンの如きは生徒の役員を以て其の個性心性を洞察するに絶好の機會とし、成るべく各人に何か一つの役を與へることに努め、且つ其の任期を短くし、毎月交代させた。隨つて瑣細な事にも役割を設け、成るべく生徒を働かすことにした。

生徒に絶対服従を強要してゐた當時の學校教育に於ける軍隊式訓練の立場から言へば、汎愛派の生徒自治訓練は破天荒の大革命であつた。汎愛派は無理解の奴隸的屈服から生徒を解放して自ら進んで規律を守り喜んで之に服従する氣風を養成せんとするに努め、兒童の自尊心を喚起するに心を注いだ。體罰は出来る限り之を避けたが、重大の過失には已を得ず之を行つた。隨つて汎愛派は生徒の訓育に多大の力を注いだ。自治的訓練、體育、勞作に力を注

いだ點に於て汎愛院は現代に於ける英國風の田園家塾に彷彿たる所がある。

二、バゼドーと汎愛院の創設

バゼドー(J. B. Basedow 1723—1790)はハムブルグの鑿製造者の家に生れ、父からは粗暴な取扱を受け、母は病身で憂鬱であつた爲に、其の慈愛を感じる事が出来ず、遂に家庭の虐待に堪えないで家出をして隣國丁抹ホルシュタインの或る醫師の小使となつた。彼は醫師の好遇によつて生れて始めて親切といふ事をしみくゝと味つた。醫師は彼が非凡の學才を有つてゐることを見抜いて、父に勧めてハムブルグの高等學校に入學させやうにし、彼は遂にライプチツヒ大學で哲學神學を修める事になつた。二十七歳の時丁抹の貴族に聘せられて家庭教師となり、三年間幼兒の教育に従事した爲に新に教育に熱心を起した。其の貴族の推薦によつてゾレー高等學校の道德及び文學の教授となり八年間勤続した。やがて三十七歳の時祖國のアルトナ高等學校に轉任してから、始めてルソーのエミールを手にした。これは恐らく轉任の翌年即ち同書出版の一七六二年であつたらう。彼は此書を読んで深く其の説に感動し、教育の革新に一身を捧げる決心の膽を固めた。バゼドーは父母が揃つてゐたに拘らず父母の愛に恵まれず、子供として子供らしい生活を送ることが出来なかつたことに於て、ルソー

と一致してゐる。ルソーの子供の福音が彼に天國の音樂の響を與へたことは疑はれぬ。彼は四十七歳の時方法論(Méthode, 1770)を公にして新教育意見を宣傳し、翌年デッサウ侯に聘せられて模範學校を經營し、四年の後一七七〇年之を開校した。これが教育史上に有名な汎愛院(Philanthropen)である。カンペザルツマンの如き屈指の大家が教授の任に當り、大に天下の耳目を聳動した。其の教育は前記の原則に基づき六歳乃至十八歳の生徒を收容し、寄宿制度並に一定の制服を用ひ粗食を給し、日課は睡眠七時間、學科五時間、手工二時間、遊戯食事六時間、整頓一時間等とし、別に毎月一日練習日を置くなど、在來の學校とは全然其の體裁を異にした。一時世人を驚嘆せしめた此の汎愛院は創立後十九年にして解散せられた。バゼドーは盛んに新教育を宣傳したので、當時の大學者や名家の注意を喚起し、其の教育方法に就いて意見を發表するものが多く、盛に之を賞揚すも者もあれば、往々酷評する者もあつた。併し全體としては其の價值が承認された。バゼドーの人物に就いても、新事業家に免れ難き毀譽褒貶があつた。夫れはとも角デッサウの汎愛院からバゼドーの衣鉢を受けた大家が輩出して、他の地に於て數多の汎愛院を設立したので、汎愛派は勞作教育にも一般教育にも偉大の功績を残した。バゼドーはロツクの如く、貴族の子弟も各種の手仕事を學ぶべきものと考へた。男子の手工には園藝の外器具の使用法を授け、指物車大工金工織物製本等を一通り心得しめ

玩具は皆手製にさした。就中夏期は園藝を主とし、冬期は主として玩具製作、厚紙細工、塗工の實習を行つた。又女子には女子にふさはしい手仕事を授けた。殊に學才に乏しい生徒には身體的勞作を多くした。

彼は手仕事を以て市民生活の標準と見做し、生徒に手仕事を授けることによつて一方將來自活の道を開くと共に、勤勞清潔整頓の徳を養ひ、市民生活にふさはしい道德的訓練をなし得るものと考へた。換言すれば彼の手工は實用的即ち經濟的目的と道德教育的目的とを兼ねてゐた。併し彼は未だ之を以てルソーの自己活動の如く知識を得る手段又は教育原理と考へるには至らなかつた。手工を授けるには先づ知識として之を説明し、次にルソーが言つたやうに實地に就いて見學せしめ、然る後に學院内に於て之を實習させた。放課時間に身體的勞作を獎勵したのは、フランケ學院同様であつて、之を以て無益に時間を徒費し、或は閒居不善をなし、怠惰に流るゝ弊を防がんとしたことはフランケ、ロツクの意見と一致する。

三、ザルツマンと手工の陶冶價值發揮

ザルツマン (Salzmann 1744—1811) は牧師の子で、イエナ大學で神學を修め、多年エルフルトで牧師として活動し、三十七歳の時バゼドールの汎愛院に聘せられて宗教科を擔任してゐたが

四年の後ゴータ附近のシュネツペンタールといふ所に、汎愛院に做つて一七八四年に家庭的の一學校を創立した。バゼドールの汎愛院は比較的に壽命が短かつたが、ザルツマンの學校は彼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を行ひ、其の事業は尙ほ今日に及んでゐる。ザルツマンの汎愛院の最初の生徒には後年地理學者として有名になつたカール・リツテル (Karl Ritter) や體操家として世に知られたグーツムッツ (GutsMuths) があつた。バゼドールの汎愛院は新事業宣傳の爲に多少の誇張や僞飾もあり、バゼドールの人物に對する非難もあつたが、ザルツマンは人格が堅實であり、思慮に富んでゐたから、彼の汎愛院は極めて牢固たる基礎を築いた。殊に門人グーツムッツは彼の片腕となつて、其の事業を助け、後一時院長の職をも引受けた。彼は體操のみならず、郷土地理の實際化に於ても大きな成績を残した。手工教授に於てはブラツシエーといふ優良の實際家を得て、空前の進歩を遂げ、ザルツマン自身は德育方面に主力を注いだ。ザルツマンは教師及び父兄の爲に蟹の書及び「コンラッド・キーファー」といふ二冊の極めて有益な教育書を著した。就中「蟹の書」(Krebsbüchlein) は「我が子の惡徳」と題して大村仁太郎氏によつて譯出されてゐる。

ザルツマンの汎愛院はバゼドールに做つてルソーの教育理想を實現しようとして試みたものであるが、其の思想はバゼドールよりも一段深くルソーの精神を捉へ、遙かに今日の勞作教育の思

想に接近して來た。

常識に富み善良にして快活なる人を作るを以て教育の目的とし、自らを幸福にして且つ人類の幸福を増進する能力を養成せんとする點に於ては、毫もバゼドーと變りはなく、教授は實物の直観より出發し、感官を練習し、自ら觀察思考する習慣を養はしめ、教科目には實科手工を加へ、訓練に於ては衣食を簡素にし、生徒をして規律ある生活に馴れしめ、且つ勞役の習慣を養成すること力に注いだ。

バゼドーの手工は主として實用的道德的の教養を目的としたが、ザルツマンは之によつて心身の發達を助長する方面に重きを置いた。彼は先づ身體の勞作によつて身體の發達を圖り、然る後更に精神の發達に及んだ。彼は先づ兒童の自己活動欲を満足することが、天賦の心身の能力の發達を促がす、といふルソーの根本思想をしつかりと捉へた所に、ザルツマンの進歩がある。兒童の活動欲を満足さすれば、内心の喜悅を感じしめると同時に心身の能力を發達さすものと考へ、子供の遊戯の心持を漸次手仕事に移さうと試みた所はケルシエンシュタイナーの思想と一致する。隨つて兒童の能力を練習する機會を求め、且つ其の刺戟を與へて兒童の心身の能力の發達を圖ることが教師の任務と考へた。これはそのまま今日の勞作教育にあてはまる。例へば博物の教授の如きも、教室内の知識に止まらず、更に進んで自然界の

實物に對して兒童の諸能力を活用する機會を作らねばならぬ。殊に動物は兒童の注意を惹き易いから、其の色彩形態各部分等を細密に觀察せしめ、且つ他の動物と比較せしめ、然る後に其の知り得たる所を叙述させる。これは今日行つてゐる勞作教授に近いものである。兒童の遊戯に用ふる玩具は自から之を製作せしめ、更に進んでは實用の器具を作らしめ、娯樂と勤勞とを併せ學ばしめんとする所はロツク以來の思想である。

四・ブラツシエーと手工の實際的方法的研究

ブラツシエー (Blasche 1766—1832) は初めゴータに於けるアンドレ汎愛女學校の教師であつたが、一七九六年三十歳の時からシュネツペンタールに於けるザルツマンの汎愛院に轉任し、茲に滿十四年間手工の教師として實地の經驗と研究とを積み、勞作教育に對して偉大の效績を残した。汎愛院の開祖バゼドーもザルツマンも學院内に本職の職人を教師として採用することを好まず、見學で出来る限りは學院以外の工場に生徒を連れ行きて見學させてゐたが、ブラツシエーは自身に大學教育を受けてゐながら、手工に堪能であつたから、汎愛院に取つては容易に得難き理想的手工専科教師であつた。彼は教育の理論に精通すると同時に手工の技能に熟練してゐるので、鬼に鐵棒とでも言ふべきであつた。尙ほブラツシエーの後任とし

てゴータの汎愛學院に就職したホイジンゲルは、勞作教育の理論に於ては、バゼドイやザルツマンよりも更に數歩を進めた。彼は手工の實際に於ては到底ブラツシェーに及ばなかつたが、其の理論に於ては遙かに其の右に出でた。ブラツシェー自身も其の理論的根據に於てホイジンゲルに負ふ所が多いことを告白してゐる。要するにブラツシェーは手工教授の實際家として、彼以前に之に卓絶したものを見ない。彼は手工の特別教室即ち工作場の設備を完成して世に其の模範を示し、自から教養ある手工専科教師の儀表となつた。學校の手工は無教育の職人の手を借らずとも、教養の深い教師が之を擔任し得ることを彼自ら實例を以て最もよく之を證明したことは、取りも直さず手工教授が學校に於て他科と同じく獨立の一教科となり得ることを如實に物語つたのである。手工は最早手職人の職業や學校生徒の餘暇の慰み仕事や道樂乃至暇潰しではなく、學校の嚴然たる一教科の地位を占めるやうになつた。此の點に就きてのブラツシェーの成績は没却すべからざるものがある。

ブラツシェーの成績は主として手工の方法的研究であつて、從來手工は他の教科との關係があまりに研究されず、殆んど孤立の状態であつたが、彼は其の深い學殖を以て他科との關聯を密接にした。彼も最初の間は他の汎愛派の教育者同様に手工を以て主として將來の生活準備としての實用的經濟的價値の上に道德教育、即ち訓育並に體育上の價値を認めるに過ぎ

なかつたが、ホイジンゲルの著書を読むに及んで、其の心理的根據を明かにするに至り、ザルツマンよりも一層深く生徒の自發的活動欲の満足に重きを置き、遂に手工を以て學校教育の中心と考へるやうになつた。彼は單に手工の技能を器械的に傳授することを以て満足せず、兒童の年齢男女の別に從つて教材の難易を排列し、整然たる手工教授の系統を作り上げた。彼に取つては手工教授は最早單に生活を助くる職業の準備たるに止まらず、又特殊の技能の熟達に限らず、人間教育の最も有效な手段であつた。彼はザルツマンの汎愛院に轉任した翌年に板紙細工人 (Papierarbeiter 1797) を著し、三年の後更に三年間に亘つて「兒童工場」(Werkstätte der Kinder 1800—1802) とよぶ四卷の大著を公にし、更に二年の後六年に亘つて「青年工藝の友」(Der technologische Jugendfreund 1804—1810) 五卷を刊行し、其の後尙ほ自然陶冶 (Naturbildung 1815) 紙細工人 (Papierformer 1819) を著した。

彼は最初の著述に於ては身體活動による手工の體育價値を力説し、手工の身體活動と他科の精神活動と交代して心身の調和的發達を促すと共に、専心・機敏・節約・丁寧・調達の諸徳並に美的趣味を養ふことを力説したが、兒童の工場ではホイジンゲルの影響を受けてゐることを告白し、手工は生徒の知識獲得の最も有效の手段として、遂に之を以て學校教育の中心と考へるやうになつた。其の理論的方面に於てはホイジンゲル以上に進んだ所はなかつた。彼の

得意とする所は飽くまで方法上の研究である。彼が共同作業を課し且つ共同作業の上に分業を行つた點に於ては現代に於けるクルシエンシュタイナーの共同作業や最近の共同社會學校の思想と一致する所が多い。茲に社會的要素が明かである。

ブラツシエーは兒童心理の觀察に敏感であつて、よく兒童の要求や欲望を觀破して之に適切な方法を考へた。彼は寧ろ早教育主義に傾き、心身は早くから練習する程發達も早いと考へ、手工は三歳頃から始めてよいとして、教材を排列してゐる。手工其の他身體を使用する實際的活動は理論的理解を得るに最も有效な手段である。例へば博物の理解の如きも、自然に接し自然物を取扱ふより有效な教授はないと言つた。幼兒は殊に小家畜や小動物を鍾愛するものであるから、此等に接せしめ、之を愛護することは此上もない博物教授とした。

彼は作業に(一)自然作業、(二)工藝作業の二種を區別した。(一)自然作業は自然を觀察して其の知識を深くし且つ之を愛好する念を起さしめるのが目的であり、(二)工藝作業は狹義の手工であつて、物品の製作によつて思考方及び發明發見の力を養ふことを目的とする。自然作業は勞作主義による博物教授と言つてもよく、自然界及自然物に關する勞作である。又地形を觀察さして石膏の地形模型も作らせた。前記の家畜小禽の飼養愛護を始めとして動物植物礦物の標本採集整頓保存樹木栽培園藝動物の天氣豫感の觀察等である。工藝作業は小家具、家庭用具の製作、織物細工、籠細工、木工、模型細工、石膏細工、粘土細工、蠟細工等であつた。

此等は凡て器械的熟練を尊ばず、學問上の理解を主とした。

五、ホイジンゲルと手工の理論的研究

ホイジンゲル (Heusinger 1766—1837) は田舎の副牧師の家に生れ、二十七歳からイエナ大學で哲學及び教育學の講師をしてゐたが、三十歳の時ブラツシエーの後を受けてゴータのアンドレ汎愛女學院の教師となり、茲に十箇年餘勤績して手工教育を研究し、今日の勞作教育の先驅として其の理論及び實際を開拓し、其の偉大の效績に於てブラツシエーと相並んで汎愛派の雙璧と稱するに足る。手工を以て學校教育の中心とする勞作教育の根本思想は、ホイジンゲルによつて理論的實際的に確立されたと言つても過言ではない。ブラツシエーも彼と相並んで同様の稱讃を値するが、ホイジンゲルは理論に優れ、ブラツシエーは實際的施設と技能とに長じてゐる。ブラツシエーは教育ある技術家であり、ホイジンゲルは技術を解する學者である。彼がイエナ大學の講師であつた事から推せば理論に優れてゐた事は極めて明瞭である。ホイジンゲルの效績は何と言つても手工を以て學校教育の中心とする學理を建設した所に存する。彼は兒童の活動欲即ち作業衝動を把へて之を以て教育の出發點とした所に彼の

效績の淵源がある。而かもそれが從來の汎愛派より一步を踏出した所であつて、そこに勞作教育の心理的根據が確立された。手工を以て兒童の作業衝動を充たし之に満足と喜びを與へるといふ所に教育の出發點を求め根本思想は固よりルソーに起因してゐるが汎愛派としてはバゼド・ザルツマンの如き先輩によつてまた此點が明白に力説されてゐなかつた。

ホイジンゲルはブラツシエーの後任となつた翌年即ちブラツシエーが板紙細工人といふ書を著はしたと同じ年に「兒童に心に躍動する作業衝動の利用に就スル」(Ueber die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes, beschäftigt zu sein 1797)といふ書を公にし先づ手工の心理的根據を明かにした。彼の見る所によれば教育の要訣は畢竟兒童の心に躍動し之を抑へんとし、も抑へ切れぬ活動欲即ち何か作業をしたといふ衝動を利用するにあるといふ一言に歸着する。此の衝動は普通の人は子供の無價値な遊戯欲として一笑に附し去る所である。併し人間の衝動中で此の衝動程強烈で抑へ難いものはない。人間は本來研究する爲といふよりは寧ろ活動する爲に生まれてゐる。随つて知る事よりも活動して何か仕事をする事を好む。子供は作業に於て無上の喜びを見出すのである。彼は此處に教育の根本原理を發見した。此の根本原理を實際教育に應用したのが彼の名著「ウエルトハイム家族」(Familie Wertheim 1798—1809)である。此の書は前著を公にした翌年から出版を開始し前後十一年を費して之

を完成した五卷の大著述である。此の書に於て彼は兒童の胸中に躍動する作業衝動と從來の教育者が夙に利用してゐた知識欲とを結びつけて手工を以て學校教育の中心となす理論を作り上げた。子供の作業衝動は人間の衝動中で最も強烈なものであるから、それがやがて知識獲得即ち認識の案内者となり指導者とならねばならぬ。而かも其の媒介をなすものが手工である。

凡そ教育の任務は一方に於て兒童の能力を發達させると同時に、社會に於ける將來の生活に必要な知識技能を授ける事にある。然るに子供の學びたがることや爲たがることは、必ずしも成人の生活に必要な知識技能と一致するものでない。随つて教育の任務を完うせんとするには、子供をして成人に必要な知識技能を學びたいと思はせるやうな人爲的の刺戟手段を要する。而かも其の刺戟となり、發條となり、動機となり、推進力となるものが、兒童に天賦な作業衝動に外ならぬ。随つて巧に此の衝動を利用すれば、之を以て知識獲得の原動力となすことが出来る。兒童の天性に適つた作業衝動を利用する以外に、知識技能習得に適切有效な方法はない。

彼は作業即ち手工の教育上適切有效なる理由として左の六つを擧げた。此は取りも直さず手工の陶冶價値に相當する。

(一) 作業は意志活動の上に判然たる目的自覺の氣風を作る事

父兄の職業又は將來の生活に必要なりと理由を以て課題宿題又は練習等の形式で知識技能を授けようとしても子供は概して興味を有たぬが子供の作業衝動を利用して何か實用品製作の如き手工の仕事をやらせれば其の仕事が何の爲であるといふ具體的の目的を明白に自覺して其の目的を達成する爲に喜んで心身の全力を傾注するから其の物品製作に就いて極めて具體的の知識を獲得すると同時に仕事其の物が強烈な作業衝動を満足するから子供の心に無上の喜びを感じしめる。斯の如く一定の目的を達成する爲に心身の全力を傾注する事によつて内心の満足を感じることに即ち勞作の喜びを感じることは將來の生活に取つて極めて重要な道徳的意義を有つ。切言すれば勞作の喜びを知るものは怠惰に流るゝ悪弊を防ぐことが出来る。ホイジンゲルは人間は靜かに知的研究をなすよりも寧ろ手足を活動するやうに生まれついてゐるものと考へ知よりも行を重んじ知的鍛鍊よりも意志訓練の價值を重く見てゐる。これは作業の訓練的價值即ち道徳教育的價值を道破したものである。尙ほ目的の自覺によつて之に心身の全力を傾注させるといふ思想は最近の米國のオロゼクト・メソッドの先驅とも言へる。

(二) 作業は實用的實際的知識技能を養ふこと

作業は子供の作業衝動を満足して無上の喜びを感じしめ且つ特殊の意志訓練をなすと同時に知識技能の上にも實用的實際的な特殊な氣風を養成する。子供に無味乾燥な宿題や課題は何等の感興を呼び起さぬが物品製作の如き作業によつて得た知識は極めて具體的直觀的であつて其の理解が徹底して而かも其の印象が深い。且つ之によつて養つた技能は他日實際技術家の製品を正確に批判評價する助けとなる。一度も物品を製作した經驗を有たぬ者は到底正確に製品の批判評價を行ふことは出来ぬ。これは玄人の本職人が製品に對して最も正確な判斷力を有つことから推して知られる。作業によつて得られた此等の知識技能は人間の有つ知識技能の中で一定特有の範圍を作るものであつて手工作業によらず手工作業以外の方法によつては到底之を得られぬものである。随つて人間は子供の中に手工によつて此等の知識技能を得て置かねば他日成人となつてから他の手段方法によつて之を補充することは出来ぬ性質のものである。換言すれば子供の中に手工を學ばぬものは一生を通じて後年に補足し難き一種の缺陷を作るのである。

此の第二の理由は手工の實際的實用的價值を道破して將來の實際生活に於ける意義を説明したものである。

(三) 作業(手工)は知識獲得の基本たること

ホイジンゲルが手工を以て知識獲得の基本とする所は、取りも直さず手工の知的陶冶價値殊に知識の實質陶冶價値を認識したものであつて、ルソーの根本思想を開拓した上に於て、パゼドー及びザルツマンに比して更に一步を進めた所である。

彼は知識即ち認識に基本認識と類推認識の二種を區別する。基本認識は自己の手工活動によつて生産作業を通じてなす認識であり、類推認識は基本認識を資料として構成する第二次的認識である。随つて基本認識があれば、幾多の新しい類推認識が構成されるが、基本認識が無ければ、類推認識は存在しやうがない。基本認識には自己の觀察推理の如き認識力を用ひ、類推認識には想像力を用ひる。尙ほ基本認識には(一)身體の感官を用ふるもの(二)感情によるもの(三)物品製作によるもの、三種を區別する。第一種の身體の感官を用ひるものは従來の教育に於て直觀と名づけたものである。第二種の感情によるものは特に自己の感情殊に苦痛に訴へたもので、常識に所謂痛感したもので、即ちしみん、苦しかつた事は固より深く印象するには相違ないが、教育上には其の意義が乏しい。第三種の物品製作によるものは、手工の如き自己活動によるもので、手工を以て認識の基本となすことは勞作教育思想史上に於て特筆さるべき彼の卓見である。汎愛派の人に此の思想がないではなかつたらうが、之を明確に道破したのはホイジンゲルと言はねばならぬ。第一種の

直觀による認識は事物の状態に關する一面的觀察に過ぎぬが、物品製作によつて得た認識は其の製作に際して色々と材料を取扱ひ、其の各部分、各方面につきて分析綜合を重ねた結果であるから、直觀より遙かに確實なものであることは言ふまでもない。彼は此の第三種の基本認識を特に動的認識と名づけ最も價値あるものとする。これは現代勞作教育殊に主意心理學を基礎し、筋肉運動の感覺を以て認識を確實にすると考へるライの思想の先驅といふべきである。ホイジンゲルは結局動的認識を以てあらゆる認識の根本と考へた。これが遂に彼をして手工を以て學校教育の中心とする理論を構成せしめた。而かも其の要訣は兒童に固有な作業衝動を利用する所に存する。

(四)手工は趣味を養ひ藝術的才能を發達せしめること

これは言ふまでもなく藝術教育的價値を認めたものである。

(五)手工は發明工夫の精神を養ふこと

これは現代勞作教育に於て工業發展の原動力として力説される所である。

(六)手工は理論的知識獲得の刺激となること

いきなりに難解の理論的知識を授けようとしても生徒は何等興味を有たぬものであるが、實際に物品の製作に當つて見れば、其の必要上理論的知識を得たといふ熱望を自然に喚

び起す。かくして手工は次第に知識を深化する。ホイジンゲルは此の第六の理由に相當重きを置いてゐる。

以上手工を授ける六種の理由を綜合すれば、手工は生徒に生活に必須な知識技能を授けると同時に其の能力を發達さすといふ點に於て遺憾なく教育本來の目的を達するといふことになる。彼が手工を以て學校教育の中心とする根據は實に茲に存する。

彼は作業の選擇に就いて左の諸點を原則とした。作業は生徒の體力に適應し其の健康に有害であつてはならぬから、時として立ちながら、時として座しながら、之に従はせしめ、若し之を戶外にて行はぬ場合には窓を開放せねばならぬ。手工は將來本職の徒弟としての修業を輕減するのみならず普通の家庭の父としても家具の修繕に有用ならしめ、且つ本職人の仕事を正しく理解し且つ評價することを得しめねばならぬ。手工の材料は成るべく多趣多様に使用の途あるものを選ぶがよい。作業には之に關聯して知識上の指導をなすがよい。併し夫れは知識技能の注入に陥らず、生徒自身の觀察経験を誘發し、其の理解力の發達を促がすやうにする事が大切である。作業の種類として彼は家庭及び田園に於ける多趣多様の手工を求めた。例へば板紙細工、木工、ブリツキ細工、粘土細工、蠟細工、石膏塑像等である。尙ほ女兒には女兒にふさはしいものを選んだ。

ホイジンゲルの作業はケルシエンシュタイナーが初期に唱へた生産作業即ち身體殊に手を用ひる勞作に相當する。ホイジンゲルは之を以て子供に最も適切な作業と考へた。

ホイジンゲルに取つては手工は他の教科と並立する一教科でなくて、ヘルバルト派の情操科の地位に相當する中心教科として全教科を支配する。

ホイジンゲルは家庭教育を奨励する。彼の名著ウエルトハイム家族は其の模範を示したものである。それは嚴密の意義に於ける一家族の家庭教育でなくて三家族聯合の家庭教育である。三家族から集まつた年齢の異なつた十一人の子供を一人の教師が教育する仕組になつてゐる。これは一人の教師が一人の子供を教育するやうなルソーやロツクの意見に反對するものであつて、かゝる共同團體による教育は現代の共同社會學校の先驅と言つて可い。彼は半年に一回左のやうな懸賞宿題を課した。

(一) 精密清潔優美な園亭の模型(材料は板紙、木材、金屬又は石膏)

(二) 此家を實際に設計建築するに必要な經費の計算書

(三) 建築材料の博物學的記述

(四) 材料を生産する地方の地誌及び材料生産の方法記述

此は當時の工業尊重の時代精神を反映するものであつて、勞農ロシアのプロンスキーの思

1を研究し、益其の精神一致の事實を意義あらしめるやうになつた。

二、ノイホーフに於ける貧兒教育

ベスタロツチーの教育事業は貧兒教育から始まつた。一七七五年二十九歳の時貧兒の爲にノイホーフに起した田園學校は殆んど之と同時に(二年前)墺國に起つたキングダーマンの實科學校に類するものであつた。これは其の邊に浮浪生活を送つてゐる貧兒を狩り集めて、一方勞作によつて生活する道を教へると同時に、小學校の人間教育を授けようとするのであつて夏期は農業園藝に従事せしめ、冬期には紡績や織物をさした。而かも仕事即ち勞作が教育の本體であつて其の餘暇に學科の教育を施した。これはフランケが學科を主とし餘暇に勞作を授けたのと比べて學科勞作の本末輕重の差が正反對である。

ケルシエンシュタイナーは從來の小學校が全然大衆の職業教育を無視してゐた大缺點を觀破して、彼の勞作學校に於て小學校の普通教育に職業教育を結合せんと試みたが、ベスタロツチーの田園學校も亦正に普通の小學校に職業學校を結合したのである。墺國の實科學校は之と殆んど同時に起り類似の性質を有つてゐたが、普通教育と職業教育とが木に竹を接いだやうに少しも内部の連絡がなかつた。然るにベスタロツチーにあつては職業の教育は單

に經濟的の意義を有する爲のみでなく、同時に本當の人間を作る手段に外ならなかつた。彼は實生活と寸分違はぬ勞作生活によつて人格を陶冶しようとした。彼が晩年に「生活は人を造る」と言つたのはこれである。彼のノイホーフに於ける最初の試みは實業學校と小學校との結合であるが、それは決して兩者の雜居でなく、其の全體が實生活による教育、即ち現代の意義に於ける生活學校であつた。彼の此の思想は其の後「リエンハルト及びゲルトロッド」の書中に遺憾なく表現されてゐる。ケルシエンシュタイナーの勞作學校の思想は畢竟此の思想を現代化したものに外ならぬ。

ベスタロツチーは農業の收入を以て學校の經費を維持する積りであつたから、此の思想は生活の必需品を學校で生産しようとする現代の生産學校の思想と期せずして一致する。併し此の事業は實地の經驗と經營の才能を缺いた彼に取つては全然失敗に終り、五年にして之を閉鎖するの己むなきに至つた。

ベスタロツチーは最初牧師を志し、生地の大學で神學を修めてゐたが、最初の説教に失敗して其の不適任を自覺し、一旦法律に轉じた。偶々ルソーのエミールを読んで深く之に共鳴し遂に一身を教育に捧げんと決心した。彼の教育思想はルソーに私淑してゐる所が甚だ多い。此の點に於て彼は獨逸の汎愛派と同様であり、共に現代勞作教育の先驅たることは奇縁と言

はねばならぬ。

三、事業の失敗と貧窮の體驗

彼は此の事業の失敗によつて其の全財産を蕩盡し、其の愛妻は病床に呻吟し、極度の窮迫に陥つた。彼は己むを得ず著作に従事して彼の教育思想を公にした。彼は自ら社會主義者又は社會政策家たることを自覺もせねば標榜もしなかつたが、其の事業の本質はザイデルが指摘したやうに立派な社會政策であり、社會改良の目的に協つてゐた。彼は當時の無産階級が有産階級に壓迫されてみじめな生活を送つてゐるのを見逃すに堪へず、之が救済の根本方策に頭腦を悩ました。併し彼の解決案は舊式の慈善家が考へたやうな恩惠の給與でもなければ現代の社會主義者の考へてゐるやうな社會組織改造に對する直接行動でもなかつた。それは勞働運動でもなく、政治運動でもなく、全く教育事業であつた。彼は「外部の生活を向上する途は内部の精神生活を向上するより外はない」と考へ、彼の幼時から心緒を悩ました社會救済の事業は無産階級の精神向上を目的とする教育事業に集中された。彼は飽くまで社會民衆の味方であつた。彼の目標は言ふまでもなく現代の所謂社會改造であつた。而かも彼の手段は教育の力によつて自勞自活、自主自立の人を作らんとするにあつた。

彼の目撃した瑞西の無産階級は殆んど教育を受けてゐなかつた。而かも僅かに存在してゐた庶民の教育は職人が片手間仕事として教へた位なもので、教育の内容は固より見るに足るべきものなく、教師の地位も普通の手職人と何等擇ぶ所はなかつた。庶民の教育はベスタロッチーによつて一變し、教師の社會的地位も著しく向上した。彼は眞正の意義に於ける小學校教育の父である。

四、著作生活

彼の著作生活は一七八〇年から九年間續いた。彼は困窮の餘己むを得ずして著述に従事することゝなつたが、彼はこれによつて自己の教育思想を練り、其の理想を明確に描き出す機會に遭遇し、萬代不朽の名著を残すことが出来た。偉人の受難時代は實に教育價值創造の時代に外ならなかつた。而かも其の價値は最善の努力を盡した精神勞作の産物、其の物である。彼は先づ「隱者の夕暮」(Abends: unde eines Einsiedlers 1780)を出した。此の處女作は主としてルソーの思想を祖述して人間本有の内部の能力を開發して眞正の人間らしい人間を作ることが教育の目的であるといふ人間教育の一般目標を示したもので、人文主義に接近してゐる。併し彼が無産階級の生活向上を圖る熱誠は到る所に溢れ、家庭教育を尊重する念も十分に發

露してゐる。尙ほ人生の幸福は職業の堪能勤勞正直寡慾安堵に依ることを述べ、彼の教育思想の輪廓を描いてゐる。其の翌年名著「リエンハルトとゲルトロート」(Leinhard und Gertrud)の第一篇を出し、第二篇は二年の後、第三篇は更に二年の後、第四篇は更に四年の後、即ち前後八年を以て完成し、更に二年を費して其の訂正増補を行つた。此の書は社會改良の意を寓して大衆の爲に書いた教育小説であつて、當時の耳目を聳動した傑作である。此書は瑞西は勿論獨逸全國に歡迎せられ、彼の文名を噴々たらしめた。其の要領は勿論社會教育の立場から村落生活の理想を描く所にある。リエンハルトは一煉瓦工であつて天性善良であつたが悪友に誘惑されて悪習に染んだ。其の妻ゲルトロートは賢良忠實能く夫を助け、又能く家事を治め、殊に其の子の教育の仕方がよいので、村民に敬服されるやうになり、さしもの夫の悪友も遂に此の良妻に感化されるといふ筋書である。これは言ふまでもなく家庭教育の大切なことと妻母の尊い任務を説き、殊に教育は社會の風俗を醇化し生活を安定にし、財産の基礎を作る所以を明かにして、社會改良の根本を示したものである。ゲルトロートの人格は人間の模範を意味し、其の家庭は全村の模範を意味する。尙ほ此の書に描き出された村落は共同社會生活の模範と見てよい。而かも此の書は村民に讀ますのが目的であるから、日用の俗語を以て書いてあることが其の特色である。

五、新小學校の建設と其の犠牲

一七九八年五十二歳の時新瑞西共和政府の招聘に應じて、一時スタンツといふ所で孤兒院を經營し、彼の純真な人間愛を遺憾なく發露した。同年ブルグドルフの或る學校の助教役に聘せられ、尋いで友人の補助を得て一校を創立した。彼の小學校經營はこれが始まりで、既に五十三歳に達してゐた。歐洲各地から參觀者が娉集したのはこれからである。小學校創立の翌年に「ゲルトロートは如何にして其の子を教育せるか」(Wie Gertrud ihre Kinder lehrte 1801)を公にした。此の書は多年研究思索の結果をまとめた極めて圓熟した教育思想であつて、小學校教育の原理を窺ふ良書である。

ブルグドルフの學校は校舎を政府に收められ、四年にして之を閉ぢ、一八〇五年イツフェルテンに開いた學校は二十年間繼續し、彼が七十九歳の高齡に達した時に之を閉ぢた。斯の如く彼は其の晩年を小學教育に捧げ、子供あるを知つて我あるを忘れ、俛焉日々に孳々斃れて後に已むの概があつた。彼は人間愛と教育愛の理想を如實に其の畢生の教育事業に實現した。彼の學校を參觀した人が均しく強い印象を得たことは、子供が伸び／＼として少しも態とらしい所がなく、而かも生き／＼とした元氣を以て學習に精進してゐることであつた。これは

教授法の宜しい所もあらうが、彼の人格が子供に對して一種の魅力を有つてゐた事は争はれぬ。殊に子供と共に神に捧げる朝夕の祈りの如きは、何人も學び難い敬虔の態度があつたといふことである。彼の教育事業は畢竟彼の人格内容其の物の表現に外ならぬ。

幼時から貧困者を其のみじめな生活から救出さうとする念願に燃え、而かも之が唯一の途は人間の内部に眠つてゐる尊い心性を開發するの外なしといふ確信を固持し、貧兒の救助者として、孤兒の父として、教育著作家として、小學校の開拓者として、人間教育の爲に一身を捧げ子供あるを知つて我あるを知らず、神に奉仕する以上の敬虔な態度を以て人間教育と終始したベスタロッチの一生は、俗人の眼から見れば、決して幸福とは言へなかつた。否寧ろ懣惻不幸に充ちた薄命の生涯と言つてもよい程であつた。彼の少年青年時代の生ひ立ちには言はずもがな。ノイホーフ失敗後の著作時代は生活難の極度に達した。彼はノイホーフの失敗によつて世人に欺かれ、親友に裏切られ、あらゆる人生の暗黒面を最も深刻に味ひ、彼自から貧窮者のドン底生活を營まねばならなかつた。彼は食ふべきパンなく、空しく飢を忍ばねばならぬ事もあつた。此の窮迫の生活中に最愛の妻が病氣にかゝつた事もあつた。二十餘年の惡戰苦闘を経て、多年の計畫が稍其の緒に就き、其の令名が全歐に喧傳されて來たのはブルグドルフ以後、彼が最早五十歳を超えてからである。彼の事業の絶頂は恐らくイツフェルテン時

代に、外國の留學生を見た時であつたが、兒童の数は僅かに百五十人を過ぎなかつた。ノイホーフの失敗が如實に物語る如く、彼は事務の才に乏しく、經濟の途に拙なかつた。イツフェルテンの學校も生徒は増しても收支相償はなかつた。ベスタロッチの下には數名の部下があつて、其の教育を助けてゐたが、時々不平や内訌を免れなかつた。ノイホーフ以來夫と艱難辛苦を共にし、慰藉激勵一心同體となつた夫人在世中は、其の内助の功宜しきを得、校内の不平内訌も大事に至らずしてすんだが、一八一五年夫人死亡の後には此の仲裁者がなくなり、校内の空氣は次第に險惡となり、ベスタロッチも古稀以上の老齡に達し、四十年來の伴侶を失つて孤獨と哀愁とに刺戟されて次第に短氣となり、教員間の不和は遂に拾收すべからざる状態に陥り、一八二五年此の名譽ある學校は遂に解散の己むなきに至つた。ベスタロッチは七十九歳の老軀を提げ孤影蕭々としてノイホーフの孫の許に退いたが、年來の意氣尚ほ銷沈せず最後まで教育上の著作に従事した。彼は之に對する駁論を見、失望の餘り病を得て八十一歳の高齡を以て此の世を去つた。彼は死に先つて左の絶望の怨言を述べてゐる。

死ぬことは何でもない。余は喜んで死ぬ。併し過去の艱難、犠牲奉仕の生活が何の目的を達することなく、凡ての事業が廢墟に歸した様を目撃しつゝ墓穴に沈入することは如何にも戦慄すべきことである。余は最早何も言ふべき言葉がない。余は泣けるなら好んで

泣きたいが泣きたくとも最早涙が出ぬ。

これは何たる悲痛の言であらう。之を讀む人も共に貰ひ泣きをするだけに十分な涙を有ち合はせぬであらう。彼の一生は實に人間教育に對する大犠牲であつた。彼の高潔な教育精神が二十世紀の今日に再生して、幾億の子女に其の福音を傳へつゝあることを知らば、彼は地下に於て會心の笑を漏すであらう。

六、彼の教育思想の發達

ペスタロツチーが二十九歳の時始めてノイホーフで貧民學校を起した當時は貧民救済といふ社會政策的思想が何より先に立つて居つて、教育上から言へば身體的勞作を授ける傍ら初等教育を施すに過ぎなかつた。隨つて勞作によつて人間を作るとは言ひながら、現代の勞作教育の意義はまだ明瞭ではなかつた。換言すれば當時に於ける彼の勞作は社會的經濟的・道徳的要素が主要の意義を有つてゐたに拘らず、其の教育的意義は明確に自覺されてゐなかつた。彼は此の事業の失敗以後九年間著作に従事する間に研究思索を積んで其の思想を洗煉深化し、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んで勞作を以て直觀原理の骨子として、其の教育的意義を大成した。彼は社會教育から出發し専ら貧民を對象とした

が、晩年の小學校には貧兒の外に有産階級の子弟をも收容し、且つ一種の師範教育をも行つた。ペスタロツチーの眼には人間天賦の美性が無産階級の生活難によつて自然の發達を阻害され、其の活動力が束縛壓制の下に麻痺不隨の状態に陥つてゐるものと映じた。切言すれば彼は貧民を以て心性不開發の結果と見た。彼はルソーの教育説に其の活路を見出し、人間が均しく天から賦與された能力を開發さへすれば貧困生活から脱出する事は確實と考へた。人間の内部に眠つてゐる尊い心性能力の開發は、取りも直さず人間を人間らしく作り上げる人間教育である。人間が人間らしく教育されねばならぬといふ上には、決して貧富の別はない。彼の教育は遂に階級觀念から離脱して、各階級に共通な人間教育となつた。斯の如く貧民救済事業から人間教育に到達した道程は、極めて自然な論理的歸結であつた。人間教育の理想は當時獨逸の思想界を支配した新人文主義派の、ヘルデル (Herder 1744—1803) フムボルト (Humboldt 1767—1835) ウォルフ (Wolf 1759—1824) を始め、浪漫派のゲーテ (Goethe 1749—1832) シルレル (Schiller 1759—1805) 等と共通點を有つてゐた。人間らしい人間、即ち全人を養成するといふ理想は新人文主義もペスタロツチーも汎愛主義も共通であつて、それは明かに啓蒙時代の新時代精神を反映したものである。唯新人文主義者は古典文學に重きを置き、有爲有能の優等者教育に力を注ぎ、高等教育を專一としたのに反し、ペスタロツチーは庶民の普通教