

産される。この勞作過程は、勞作技術と勞作體驗とから成るものであるが、その根柢に横はるものが、勞作力でなければならぬ。蓋し勞作力は身體的、精神的のエネルギーに外ならぬ。それは衝動的、意志的の決定的進行をなすものである。併しこの勞作力に伴ふものは、勞作の喜悅 (Arbeitsfreudigkeit) その他の感情體驗であり、この感情體驗からして更に勞作力が促進される。然らば勞作體驗は、勞作力と感情體驗との結合に盡きるかといふに決してさうではなく、なほ知識的機能のこれに作用する方面をも見逃すことは出来ぬ。故に獨立的自由勞作は、一定の精神的全體状態から生起するのであるが、その主動力は常に自發的意志でなければならぬ。要するにシャイブネルのこの主意主義は、ガウディヒのそれと異なる何物をも有しない。

(ハ) ケルシェンシュタインはアロイス・フィッシャー (Allois Fischer, 1880—) の自己活動説から勞作の意義を説明する。フィッシャーに従へば、眞の自己活動は(a)自由なる自我から發し、(b)自我そのものの表現であり、(c)自我そのものに構成的に還元されるところの行爲である。約言すれば、それは自我の行爲 (Tun des Selbst) 自我

からの行爲 (Tun aus Selbst) 自我への行爲 (Tun für Selbst) でなければならぬ。ケルシェンシュタインはかかる自己活動説に對して次の如き解釋を下してゐる。即ちフィッシャーが自由なる自我といふのは、個人のその時々^①の價値、目的、興味體系に外ならぬのであつて、教師の人格の暗示により、又は彼が興味發展の法則を熟練的に取扱ふことによつて、その目的及び興味をやがて生徒の目的及び興味たらしめ得るならば、生徒はその自由なる自我の自由なる意志を行爲せしめたこととなる。かくの如く生徒が外部の要求を自我内部の要求たらしめ得る程度に自由なるに於ては、そこで自我の表現が可能になる。自我の表現は、純粹に心理的なるものから純粹に對象的なるものへと發展する。單なる表現主義は、心理的なるものを以て甘んずるのであつて、幼少兒童の場合ならばそれでいいとしても、生徒は次第に對象的なるものへ、客觀的なるものへ、sachlich^②なるものへと方向づけられなければならない。この表現は、具體的なものであらうとも、抽象的なものであらうとも、身體的の表現勞作であらうとも、精神的な表現勞作であらうとも、苟も sachlich である限り、その價値に上下の區別は存しない。而もこの表現は、感官の練習となり、新

しき直観や知識の獲得に役立ち記憶を正しく生々たさせ、統覺力を強め深め、手の熟練を増すのみを以て満足さるべきではない。この表現が反省されることによつて、道徳的に自律的な人格の發展に——無制約的に妥當する價值のうちに生きる個人的、精神的存在の發展に貢獻するものでなければならぬ、と。

翻つてフィッシャーが、眞の自己活動は自由であり、獨立的であり、生産的でなければならぬといひ、『吾々が自由なる活動を、學校に於てよく行はれる強制と對比させ、自己活動(獨立的活動)を、かの手引され、指圖され、教師の指導にのみ依頼する行爲と對立させるやうに、吾々は生産的勞作を、單なる再生的勞作から區別し、それと對立させようとする。』と述べてゐる點を察するに、その生産的勞作なるものは、ケルシエンシュタイネルのいふ如く、身體的であれ、精神的であれ、とにかく Sachlichkeit を有するものでなければならぬ、といふ意味にとらるべきものと思はれる。そこでフィッシャー及びケルシエンシュタイネルにとつては、あらゆる精神的勞作、あらゆる身體的勞作が直ちに教育的意義に於ける勞作ではなくして、その勞作の完成の體驗が、客觀的に妥當する價值の體驗たるときにのみ、始めてそれは教育的意義

に於ける勞作たり得るのである。價値的目的の實現に對する sachlich の態度を缺く場合に於ては、あらゆる自己活動、あらゆる精神的乃至身體的勞作は、眞の勞作ではなくして、それは遊戯であつたり、競技であつたり、單なる ベシエフアイケンク 仕事であつたりするの外はない。

ケルシエンシュタイネルは單なる身體的勞作又は單なる精神的勞作を認めないのであつて、身體的—精神的勞作若くは精神的—身體的勞作の外に勞作はあり得ないとする。即ち精神的勞作のミニマムなしに身體的勞作はなく、身體的勞作のミニマムなしに精神的勞作はないと考へる。如何なる身體的勞作にも、常に何等かの前勞作 (Vorarbeit) が豫想されなければならぬ。教育的價值を有する身體的勞作にあつては尙更さうである。少くともそれには、ハンス・フライエル (Hans Frey, 1887) のいはゆる精神的作用の最初の客觀化段階 (Objektivationschritt) が先行するものである。精神的勞作には勿論のこと、身體的勞作にあつても、それが教育的價值を有するものである限り、フィッシャーのいふ如く、問題意識 (Problembewusstsein) と勞作計畫の構成 (Gestaltung des Arbeitsplanes) との先行の下に、始めて實行があり、最後

にその結果に對する自己批評があるべきものである。然るに勞作といはれるものの中に、この最後の自己批評を伴はぬものが多々あるのであつて、それは單なる身體的若くは技術的又は精神的の熟練であるにとどまる。眞の教育的勞作は、個人の生活形式のその時々的发展段階をして、客觀的文化財の精神的構造に、全體的乃至部分的に相應せしめる努力的、創造的活動であつて、その活動の過程と結果とに對しては、それが果して *Sachlichkeit* を有するや否やに關する不斷の自己證明と自己決定とが加へられなければならぬ。かくして眞の教育的勞作は、『常に完成に向つて進む *sachlich* の態度を、即ち客觀的、精神的の態度を遂行成就せんとする目的を有するところの、精神的、身體的活動であり、その結果が意識内容そのものの構成であつても、構成された意識内容が外界に實現するものであつても、それは問題ではない。』さうして結果に對する自己證明は、外觀 (*Aussenschau*) であつたり、内觀 (*Innenschau*) であつたりする。前者は何 (*Was*) に對する經驗的證明であり、後者は如何に、何故に (*Wie, Warum*) に對する理論的證明であるのだが、兩者は常に相俟つて行はれなければならぬ。

要するにケルシェンシュタイネルにとつては、眞の教育的勞作を可能ならしめる *Sachlichkeit* の態度なるものは、凡て道德性 (*Sittlichkeit*) を有するものである。それはリックケルト (*H. Rickert, 1863—*) のいはゆる完成への傾向 (*Voll-Endungstendenz*) であつて、知識的、道德的、藝術的、技術的の一切の客觀的價値の體驗又は創造を完成せんとする思惟的意欲 (*Denk-Wollen*) である。さうしてその實踐的行爲過程に於て勞作の喜悅が喚起される。而もそれは、習慣的に發展せざる限り、多くの場合、難行苦行 (*Askese*) の體驗でなければならぬ。

然るにガウディヒ一派が、自己活動の行はれる材料の範圍を主としてドイツ語、ドイツ文學、歴史等のいはゆる精神的學科に限定し、身體的勞作の方面に殆ど全く無關心なるは、楯の兩面を見ざるものであり、また生長のための生長を説く教育學 (*Pädagogik des Wachenslassens*) や、表現主義の教育學が、勞作に於ける難行苦行の體驗に眞の教育的意義の存する所以を認めないのは、孰れも甚しい過誤といはなければならぬ。

(ニ) ザイデン (*Seidel, 1850—*) に従へば、その著調和的陶冶及び教育の基礎として

の手工的勞作(一八八五年出版)は、既にケルシェンシュタイネルよりも二十三年前に於いて勞作教育思想の眞髓を喝破したものであつて、この點では自ら誇り得ると思はれるが、しかしケルシェンシュタイネルの所説は、悉く自ら感じ、自ら考へ、自ら経験したもののみから成つてゐるので、流石に力強く響く或ものを有する。ザイデルはかう述べてゐるが、さればとて彼は、ケルシェンシュタイネルに全部同意するのではない。殊に後者が、能動的直觀をあらゆる認識の基礎と看做したのを不可とする。『直觀はあらゆる認識の絶対的基礎ではない。蓋し經驗は直觀を統制し是正すべきであるから。直觀は慥かに認識の一根源ではあるが、勞作はそのより大きな、より豊かな、より深い根源である。』人類は直觀によつてでなく、加工(Bearbeitung)によつて自然を學習する。加工は即ち勞作である。勞作は直觀を含むが、直觀は勞作を含むとはいへない。實に創造的勞作は、新しい教育原理であるのみならず新しい教育方法であつて、その出發點は手工的勞作である。それは評價し、觀察し、研究し、比較し、發見することの出来る獨創的精神(originaler Geist)を形成する。創造的勞作は自己活動であり、自己活動こそは道徳性への唯一の途である。⁽¹¹⁾

ザイデルは「頭の勞作」といふ語を用ゐてゐる。それへの第一段階としての手工的勞作を重視するのである。

(ホ) デューイ(J. Dewey, 1859—)によれば「存在を繼續せんとするは生命の本然的欲求である。而して此繼續は絶間なく更新によつて確保せらるるものなるが故に、生命は自己更新の過程である。營養及び生殖の生理的生活に於けるは、教育の社會生活に於けると同様で、此教育は主として交通(Communication)による經驗の傳達を意味する。交通とは經驗に參與してそれを共同物となすことである。』⁽¹²⁾遊戯は吾々が生物として社會人として、身體的、精神的の更新をなす一方面である。勞作(Work)もまた同様の意味のものである。遊戯も勞作も、自然的、社會的環境に對する一種の加工であり、これによつて經驗を積むところに、その教育的意義が存する。『遊戯に於ける目的は持來さるべき結果に關して行爲の連續を確保するものではなく、只同じ方向に進み行く活動其物を目的とするのである。されば活動が複雑になればなる程、次から次へと個々の結果に對して一層注意するやうになるから、其意義も從つて増加するのである。斯くて段々遊戯は作業(勞作)となる。而

も共に自由で、内的な動機を持つてゐる。…一體、作業(勞作)は、心理上から云へば、意識的に豫想した結果を活動自身の一部と見る活動に外ならぬ。然るに、活動の結果が外的な目的となり、活動は只其手段に過ぎない場合には、作業(勞作)は即ち苦役に化して了ふ。⁽¹³⁾吾々はかかる勞作によつて自然生活及び社會生活に於ける知識の獲得、技術の修練、精神の涵養を計らなければならぬ。デューイはかやうに説き、遊戯の勞作化、勞作の遊戯化乃至藝術化を必要とするのである。

(7) ライ(Lay, 1862—1926)の「行爲學校」の主張にあらはれてゐる勞作の概念もまた、デューイのそれと同様に、生物學的根據から出發するものである。彼は勞作といふ語の代りに、行爲(Tat)といふ語を用ゐるのであるが、行爲の教育學的根據なるものを次の如く述べてゐる。『生徒は土地、水、空氣、光、熱、植物、動物及び人間から成る生活共存體(Lebensgemeinschaft)の成員である。この生活共存體は生徒に影響を及ぼし、生徒はこれに對して反應する。故に全教育の基礎たるものは、相續され且つ獲得されたこの反應の行動によつて作らるべきものである。衛生、經濟、論理學、美學、倫理學、宗教學等の評價若くは規範によつて把握され且つ加工される凡ての觀察は、

原理上、教育のあらゆる範圍及び段階に於て、その補充を發表作用に俟たなければならぬ。』と。その意味するところを要約すれば、知覺(Wahrnehmung)が加工(Verarbeitung)を経て發表(Darstellung)に終る行爲、並にこの發表が知覺及び加工に反作用する行爲が、即ち一切の教育を成立せしめるのであつて、この行爲は最初、反射運動や衝動として生得されるといふのである。ライは先づかくの如く自然界への順應といふ生物學的根據からして教育を説明するのであるが、彼はまたミュンシュテルベルヒ(H. Münsterberg, 1863—1916)の活動説(Aktionstheorie)なるものに依據し、知覺を外部へ放射する筋肉運動を精神現象、殊に意志作用の基本と解し、この行爲から高次の行爲への過程のうちに教育の發展を認めるのであつて、この點では彼は生理學的、心理學的根據に立脚するのである。併し彼は、篠原助市博士も指摘して居られる如く、ミュンシュテルベルヒの他の立場、即ち精神は對象に對して一の態度をとる(einstellungnehmende)活動であり、最も根本的な意志は世界への意志(Wille zur Welt)としての活動であり、これこそ最も根本的な評價意志であり、またこの意志こそ人生に永遠の價値を與へる、といふ彼れの理想主義的主意説の立場を見逃して

るるのである。⁽¹⁵⁾

更にライに従へば、勞作の一般的概念は、教育改造の基礎たらしめるには餘りに狭く一面的で、且つ不決定的で、遊戯、藝術的趣味、反射運動の整調による鍛鍊、制止、休養等を包括することは出来ないものであるから、これに代ふるに行為の概念を以てしなければならぬといふのである。⁽¹⁶⁾

(ト)「ライプチヒ教員協會」の勞作學校運動は、フォーゲル(Vogel)、レスガー(Rössger)、エーラー(Eiler)、ジイベル(Siebel)等によつて代表されてゐる。ジイベルは「ライプチヒ手工師範學校」教諭の職にあり、一九一五年に戦死した人であるが、その勞作學校運動の理論的方面を擔當し、發達心理學の立場から勞作の意義を説明してゐる。フロエーベル(F. W. A. Fröbel, 1782—1852)が兒童の各發達段階を尊重したと同様の論據に立ち、兒童の知覺の主觀的なること、思考の具體的なること、想像の單純なること、注意の感覺的なること等の特徴を挙げ、なほ兒童は本來、活動に對する強き要求を有するものとなし、その活動は單に精神的にあらずして外部的に發現する、即ち精神的及び身體的活動の結合せるものと解し、これ等の點を考慮して、知覺と

發表との結合を計り、同時に勞作を重んずることにより、よく教育の目的を果すことが出来るといふのである。彼がかくの如く知覺と發表との結合の必要を力説せる點は、ライの意見と一致するやうに見えるけれども、併し彼れのいはゆる發表は、兒童が知覺せるものを具體的なるものに於て模倣することを意味し、勞作は物品製作に外ならぬといふのであつて、前に述べた如きライの發表の概念からは區別さるべきである。とにかく彼にとつては、勞作なるものは手工的勞作の意味に限定されなければならぬ。⁽¹⁷⁾

(チ)「勞作教育學」の著者ブルゲルは、勞作を狹義と廣義とに解し、狹義に於てはそれは身體的、手工的であり、廣義に於てはそれは精神的、身體的の自己活動であるとし、狹義の身體的勞作なるものを次の如く説明してゐる。曰くそれは、純粹に外面的に觀察すれば、個々の行動(Handlung)の總和であつて、行動は一定の意圖によつてなされる四肢、殊に手の運動であるから、それが意識的行動である限り、その心的原因として意志が豫想されなければならぬ。然るに意志は意志する能力であつて、意志が實際に活動せんがためには、或る原動力(Anstoss)が存しなければならぬ。

この原動力は、甲をなさう乙をなさうと決意する、第一次の動機であつて、何等か性質的のものである。この第一次の意志動機によつて直ちに實行される場合と、何等か中間活動を経て實行される場合とがあるから、意志行動には時間的に遅速が生ずる。次に意志行動には第二次の動機が伴ふ。即ちそれは防止動機であつたり促進動機であつたりする。この第二次の動機に於ては、目的動機が最も重要である。⁽¹⁸⁾

ブルゲルは手工的勞作の教育的價値を諸方面から考察するに當り、手工的勞作の根源に意志の横はることをかくの如く説明するのであるが、更に彼はあらゆる勞作過程を分析して、(一)勞作目標を意識する表象的態度、(二)勞作目標實現のための方法を熟考する判斷的態度、(三)勞作目標を達成せんとする情意的態度の三要素を挙げ(これは前に述べたシャイブネルと同意見である)、如何なる手工的勞作も精神的活動を前提とするもので、殊に情意的活動に俟つべきものなることを認め、勞作は結局精神的・身體的のものとし、廣義の勞作——自己活動としての勞作なる概念を設定するのである。⁽¹⁹⁾ この意味での教育的勞作は、(一)精神・物理的活動である。

(二)この活動は達成さるべき目標によつて支配される。(三)目標達成の妨害物を除去するために力の消費を要する。(四)精神・物理的活動の究極の結果として外界に或る變化を生ぜしめる。(五)外界に或る變化を及ぼすことによつて創造される財は、金銭的價値を有しないけれども、その生産のために必要な力の發展は、教育的に十分の價値があり、間接には國民經濟にとつて極めて大切なものである。⁽²⁰⁾ ブルゲルはまたこの教育的勞作を次の如く要約してゐる。即ち『教育的意味での勞作は、目的によつて導かれる人間の力のあらゆる活動であつて、それによつて陶冶價値が、間接には經濟價値が創造されるものである。』と。ブルゲルはライがあらゆる表出(Ausdruck)を表現(Darstellung)と同一視して、それは凡て教育的價値を有するものの如く看做せるに反對して、教育的意味での表現といふことに重きを置き、且つ純粹の精神的勞作の存在を許し、内部的活動の全過程が必ず身體的勞作として表現さるべきことを要求する如き教育學には直ちに同意しようとは欲しない。即ち彼はこの點でガウディヒに著しく接近してゐる。同時に彼は、ケルシェンシュタインの教育的勞作の定義を批評し、その陶冶の概念の構成的徵表が冗長なた

めに、折角の定義の單純性と的確性を失つてゐるといつてゐる。併し彼が、目的によつて導かれる人間の力のあらゆる活動を教育的勞作と見てゐるのは、教育的勞作を餘りに廣義に解し過ぎた嫌ひがあり、矢張りケルシェンシュタインの如く、精神的若くは精神的・身體的活動の目的が、sachlichな、客觀的な精神的態度によつて實現されるといふ點から、人間の力のあらゆる活動を限定すべきものと思はれる。

ブルゲルは、勞作には純粹に精神的のものも精神的・身體的のものもあると見てゐるが、ただ兩者を活動(Tätigkeit)といふ上位概念の下に置くのを至當とし、更に活動——自己活動は自發性(Spontaneität)に外ならぬとし、自發性は勞作學校の形式的原理で、自立性(Selbständigkeit)はその實質的原理であるとし、勞作學校が「自己活動により自立性へ」の學校たることによつて、眞の教育學校たり得るものと斷定するのである。

(リ) ブロンスキーの「勞作學校」なるものは、吾々のいはゆる勞作學校には屬しないといへる。それは『學校をそれ自身で完結する一小社會と看做さずに、學校

を經濟的、社會的全體組織の中に全然編入して、あらゆる點に於て社會的全體組織の各機關と密接に結合する』ものたらしめようとする生産學校と同一視さるべきもので、従つてここに取扱ふ必要はないやうに見えるけれども、併し彼れのいはゆる「勞働」の意義は、一種の勞作の意義に外ならぬのであるから、試みにこれを一瞥すれば、『勞働は、人間が自然をその意志に服従させ、自然をして人間の必要に應ぜしめるべく、人間と自然との間に行はれる過程である。』さうしてその勞働は、幼少兒童の場合には、原始的な遊戯的な自然征服で、ロビンソン・クルソー風の仕事、家庭生活を中心とする作業等を経て、結局は機械を以てする生産的勞働に及ぶべきものであつて、ケルシェンシュタインの要求する如き手工的勞作は時世後れのものである。ブルンスキーはかう説くのであつて、デュローイのいはゆる自然的環境への順應よりも、寧ろ自然的環境の支配といふことに、勞働の眞の任務を認める。併しその支配は、主として道具による身體的支配を意味し、精神的支配の因つて起る所以については、彼れの探求に極めて粗雑なるものがある。さうして兩者の間に存する關係——前者が後者に依存する關係についても、彼れの所説に頗る不徹

底なるところがある。

(ヌ) スロイド (Sloyd) と稱する手工的勞作を創始し、また發達せしめたフィンランドのチネウス (Cygnaeus, 1810—88)、スウェーデンのアブラハムソン (Abrahamson, 1868)、サロモン (Salomon, 1849—1907)、デンマークのクラウゼン・カアス (Clauson-Kaas, 1826—1906) の如き、これ等北歐の諸家の意見をドイツ化して、ライプチヒ式 (Leipziger Methode) なるものを育成すべく、「ドイツ工作教育協會」を組織し、雑誌「勞作學校」を發行し、或は「ライプチヒ手工師範學校」の設立及び經營に參與せる諸家——シエンケンドルフ (Schenkendorf, 1888—1915) よりゲッツェ (Götze, 1837—98)、パブスト (Pabst, 1854—1918)、ザイフェルト (Seyfert, 1862—) 等を経てレエフェネック (Röweneck) に至るまでの人々は、孰れも手工的勞作の表現的意義と價值とを尊重した。それから手工的勞作を數學や物理學と結合せしめようとした諸家の如き、手工的勞作と圖畫との結合によつて「趣味にまでの教育」を完成せしめようとしたいはゆる藝術教育論者の如き、これもまた手工的勞作を徹底的に勞作する (durcharbeiten) ことの必要を高調した。ハインリヒ・シエラー (Heinrich Scherer, 1851—) 及びその一派は、人間は外部のものを

内面化せんとする要求を有すると同時に、内部のものを外面化せんことを強く欲するものと看做し、後者は手工的勞作によつて觸覺と筋覺とを鋭敏ならしめる「工作教授」に依存するといふ意味から、普通教室内の實科教授に於ける手工的勞作を重視し、「ザイニッヒ (Seinig, 1861—) を中心とする一派は、その「ドルトムント勞作學校」に於て、矢張り教室内の「工作教授」としての手工的勞作を活用するに力めた。リーツ (Lietz, 1868—1919) の「田園家塾」によつて代表される多くの田園學校の實施者は、農事及び手工の教育に及ぼす重要な影響を認めて、これを極力獎勵し、エストライヒ (Oestreich, 1878—) によつて代表される「徹底的教育改革者同盟」の人々は、その根本趣旨に於て「ブロンスキーに接近し、農事及び手工から出發する「生活教育」を主張しつつある。

三 勞作の意義(2)

古くは問はず、近代の歐米に於ける勞作教育思想として擧ぐべきものは、勿論多種多様であるが、勞作の意義に關する代表的理論は、以上に取扱へる諸家、即ちナト

ルブ、ガウディヒ、シャイブネル、ケルシュンシュタイネル、ザイデル、デューイ、ライ、ジ
 イベル、ブルゲル、ブロンスキイ等にこれを窺ふことが出来るのであつて、他の諸家
 の意見には、これといふ特色はなく、また相當の意見であつても、以上の諸家の孰れ
 かが説くところに類似するものと見てよい。スロイド主義より「徹底的教育改革
 者同盟」に至る勞作教育思想につき、筆者が今ここに概説するの勞を惜まなかつた
 理由には三つある。即ち第一に、これ等の勞作教育思想が、身體的(手工的)勞作を偏
 重する限りに於て、ブロンスキイと大同小異であるけれども、併し身體的(手工的)勞
 作を「勞働學校」に於てでなく、純粹に教育的な勞作學校に於て偏重する點では、ブ
 ロンスキイと全く相違することを示し、第二に、これ等は身體的(手工的)勞作を概して
 無批判的に偏重し、勞作の意義に關する考究の不十分なる點に於て、以上の諸家と
 同列に置くべからざることを明かにし、第三に、これ等が筆者の後節に於ける論述
 に多少の手引たり得ることを期したからである。

然らば吾々は、ナトルブ以下の人々が説くところの勞作觀を如何に取捨すべき
 であるか。先づナトルブが勞作を理念への行爲と看做し、外部的生産への身體的

勞作は精神的勞作に從屬すべきものと考へたことに對して、一應首肯し得るので
 あるが、勞作を精神に於て、精神を勞作に於て見出すといふ彼れの晩年の思想に、よ
 り多くの眞理を認めたいのである。勞作を精神に於てといふのは、身體的勞作を
 精神的勞作に於て「の意味であり、精神を勞作に於てといふのは、精神的勞作を身體
 的勞作に於て「の意味にとるべきで、一方が他方を條件としない以上は、雙方とも成
 立ち難い所以が漸く突き詰められて來、從つて一方が他方を從屬せしめるといふ
 ことはなく、雙方が一途に理念へ向ふ行爲と考へられて來たのである。かく見直
 して來ると、ナトルブの勞作概念には力強く吾々を打つものがある。

ガウディヒ及びシャイブネルは、人格的自己活動なるものを心理學上の一種の
 主意主義によつて基礎づけ、それは精神的、身體的勞作であると解しながら、而も精
 神的勞作を偏重するのであるが、この意見は、ナトルブに於ける如き當爲概念を缺
 き、且つ初期のナトルブに於けると同様に、人格と社會的、歴史的、文化的との交渉に關
 する理路の辿るべきものを示さず、その上精神的勞作のみを偏重するのであるか
 ら、これ等の點が吾々を甚しく不満ならしめる。

ケルシェンシュタイネルは、主觀が客觀に入り込む(eindringen)關係を中心として、そこに精神的、身體的勞作が實現するものと見、身體的勞作が餘りに低く評價される不合理を指摘する。その依據するアロイス・フイッシャーの自己活動説が、當爲概念としてどこまで正當なものか不明瞭であり、價值體驗のSachlichkeitなるものについて一層の論證を必要とするのであるが、併し彼れの文化的教育學が極めて有力な勞作概念を提供してゐるのは疑ひを容れないところであつて、精神的並に身體的勞作の相互關係についても吾々を十分に納得せしめる或ものを示し、稍々身體的勞作を偏重するのは幼少兒童の場合を考慮した結果であり、且つ精神的勞作の偏重に對する反動的の意味でそれを高調したものと認められるので、敢て咎むべきことではない。加之、ザイデルのいつてゐるやうに、彼れの言説は凡て「自ら感じ、自ら考へ、自ら經驗した」ものであるだけに、勞作の意義及び必要を吾々に教ふべく非常な示唆力を有するのである。

ザイデルは創造的勞作の概念の下に精神的勞作を認め、それと密接に關係する身體的勞作を教育上の最も重要な手段と看做したのであつて、ケルシェンシュタ

イナーの初期の勞作概念を髣髴たらしめるのであるが、今日吾々にとつて別段參考にはならぬ。

デューイは人間が身體的、精神的になすところの環境への順應を勞作と認め、勞作の兩方面が如何に關係するかについては殆ど説いてゐない。さうしてこの順應説は生物學上の根據からのみ出發し、勞作の難行、苦行、犠牲、奉仕の特徴を高調するところがなく、理想主義的力説を缺くのであつて、吾々の到底共鳴し難いところである。ライもまた生物學的根據に立ち、最高義の身體的、精神的發表を行動と解し、これを教育上重視すべきものとし、一種の行爲概念——事實に於て勞作概念を披瀝するのであるが、その行爲概念の如きは、教育改造の基礎たらしめるには餘りに生物學的、生理學的であつて、理想主義的根據に於て頗る薄弱なるを蔽ふことは出來ない。さうしてその行爲概念の中には、或種の勞作概念に於ける如く、吾々の根本的要求に基く努力的活動が、苦痛と喜悅との交錯せる過程及びそれによつて結果する何等かの價值的生産を意圖する、といふ點が少しも高調されてゐないのを遺憾としなければならぬ。

ジイベルによつて代表される「ライプチヒ教員協會」の人々は、人間の活動なるものをライイのいはゆる表現と同意義にとり、勞作といふ場合には、身體的、手工的活動に外ならずとするのであるが、一般にライプチヒ派に共通な手工偏重説に終つてゐる。

ブルゲルは、狹義の勞作は身體的、手工的のもので、それは目的によつて導かれる人間の力のあらゆる活動のうち主として外部的なるものに限定さるべきであるが、廣義の勞作は精神的、身體的の自己活動であつて、主として精神的なるものと、精神的、身體的なるものとが考へられるとなし、この廣義の勞作概念に於て、著しくガウディヒに接近する。従つてガウディヒの受けると同様の批判を受けるの外はないのである。

最後にプロンスキイは「勞働學校」の勞働概念を示し、且つ精神法則性を無視する如き態度に出てゐるので、教育上からは論外のことと評されなければならぬ。

かう見て來ると、勞作概念には、大體、先驗的なるものと、先驗的、經驗的なるものと、單に經驗的なるものとの三種が存することを歸結し得る。さうして吾々は、先驗

的、經驗的なるもの、殊にその文化哲學的なるものを最も正しき勞作概念と看做さなければならぬ。換言すればケルシェンシュタイネルの如き行き方のものを更に一層完璧なものたらしめなければならぬ。リットはその著「現代の哲學とその陶冶理想に及ぼせる影響」に於てかういつてゐる。「ケルシェンシュタイネル、ブイッシャー、シャイブネル等が實際に重きを置いたのは、實に次の點に横はるやうに思はれる。即ち客觀とその要求とを甚しく輕視し、且つ遊戯的にして無方針な教育學に於ては「勞作」の屬性が全く顧慮されないで、彼等がかかる教育學に反對して「對象的なるもの」の訓練(Zucht des Gegenständlichen)ともいふべきものに、その屢々忘れ去られてゐた權利を恢復せんとすること、この一事である。……蓋しヘゲルの文化哲學は、その中に徹底せる勞作の哲學を含むのであつて、それは主觀主義と表現主義とのあらゆる變態に對して最も有效な解毒劑を提供するものである。」と。リットがここに、シャイブネルをケルシェンシュタイネルなどと同列に置いたのは、解し兼ねるのであるが、とにかく彼は、かやうに見ることにより、勞作の尊重は、單なる主觀主義、表現主義、自由主義、遊戯主義等に對して挑戦することであるとし、へ

エゲル (Hegel, 1770—1831) の哲學を基礎として、獨特の文化的教育學を主張し、客觀主義を主觀主義に優越せしめるよりも、客觀主義と主觀主義との對立緊張を *Dialektik* によつて統一發展せしめようとするのである。吾々はこのリットの努力を多としなければならぬ。リット、ケルシェンシュタイネル、シュブランゲル (E. Spranger, 1882—) 等の文化的教育學は、勞作概念規定のために既に大きな貢獻をなしたのであるが、今後もまた必ずなすであらうことが期待される。小西重直博士はかう述べて居られる。

『靈肉の素朴的統一としての自由遊戯の時代を経、その後漸次成長するに従ひ、生命慾と靈との間に距離を生じて對立的の姿になる。生命慾としての肉の方面が靈の作用によりて價值化される必要が益々大きくなり、また靈の作用も相當に發達して漸次に肉の方面を價值化することも出來、ここに靈の支配の下に筋肉を通しての勞作といふ働きが表はれて來る。そして勞作によりて靈肉の價值的交渉の作用が益々力強く發展するやうになる。勞作には目的があり、これを遂行する方法も考へられ、多少の困難が伴ひ來ても、これを成し遂げんとする努力が豫想さ

れる。靈肉交渉の状態は何時も圓滑に安易に進行するものではない。勞作の惱み、忍耐、刻苦、勇敢、果斷などの修練も豫想されねばならない。リットも勞作は單なる自發的な安價な表現ではない、奮闘的の勞苦を體驗する所に教育的意義があると言つてゐる。：嚴密に言へば、精神勞作と筋肉勞作は不可分のものであり、凡ての教育は精神的筋肉的勞作とも言はれるであらうが、私がここに高唱する勞作の教育は、眼や耳や口からの教育のみではなく、手による教育、全身の活動による教育を指すのである。文化は靈肉の價值的交渉の働きであり、唯人間のみに見出し得る文化的人格の發展は、單に靈の作用のみで出来るものでもなく、又單に肉の動作のみによるものでもない。靈肉兩者の交渉によりて價值生活を具體的に構成することになるより外はない。そして筋肉を通しての自發的な靈肉交渉の過程としての勞作は教育上最も具體的に活々と人格構成に役立つのである。』と。

小西博士の頗る信念的なくの如き勞作概念は、リット、ケルシェンシュタイネル等のそれと同系列にあるものといふことが出來よう。博士はケルシェンシュタイネルにも多少の不滿を感じて居られるやうであるが、私は敢てかういひたい

のである。而もケルシェンシュタイネルに於ける勞作概念は、藝術的要素を稍々缺いてゐる如く思はれるのであるが、博士は更に進んで藝術的勞作教育を論述したいとの希望を抱いて居られるやうで、果して然らばこれも洵によるこばしきことといはなければならぬ。

勞作の意義を更に一層明瞭ならしめるために、私はケルシェンシュタイネルの試みたやうに、遊戯、競技、一種の仕事等と勞作との關係をここに詳述すべきであるが、紙數の制限を顧慮してこれを割愛することとする。

四 新教育と勞作教育

勞作の意義を原理的に突き詰めれば、諸家の述べるところは必ずしも一致せず、これを批判する吾々は、甲を採り乙を排するの外なき結論に到達するのであるが、あらゆる勞作學校乃至勞作教育の要求は、ヘルゲット (Herget) のいふが如き意味に概括されないことはない。即ち『常に如何なる場合にも、生徒の自己活動的精神的勞作を重んじ、且つ必要であり可能である場合には、手工的勞作を重んずる。』

といふ意味に於てである。自己活動の解釋が先驗的であつたり、經驗的であつたり、先驗的・經驗的であつたりする相違はあるにしても、とにかく勞作を自己活動的のものとする點では共通である。さうしてあらゆる勞作學校乃至勞作教育の要求は、凡て身體的、手工的勞作を重んじ、特に重んじないまでも全くそれを無視しないといふ點でも共通である。

眞の勞作學校乃至勞作教育が原理的に正しい勞作概念の上に成立つべきはいふまでもないことであるが、一口に勞作學校といひ勞作教育と稱されるものが如上の共通點を有するものとして、それがいはゆる新學校、新教育なるものに於て如何なる位置を占めるかを闡明することにより、眞の勞作學校乃至勞作教育の特有の面目を示すことが出来るであらう。ディーステルウェグ (Diesterweg, 1790—1866) が

培養する代りに……發展せしめ

馴致する代りに……自由に生長せしめ

機械的に反して……有機的に

記憶的學習よりも……直観を重んじ

言語的概念よりも……洞察を主とし
 知識よりも……力を得しめ
 機械的熟練よりも……自由な意志と能力とを養ひ
 一般化するよりも……個人化し
 外部的に仕込むよりも……自己決定をなさしめる

かくの如き新教育の特色は、勞作教育の自己活動主義と身體的勞作の尊重とによつて始めて可能であり、他の如何なる新教育の方法によるよりも一層確實である。勞作教育の主張者は凡てかやうに信するに至つた。またルーデ (Rude, 1865) に従へば、舊教育は

- (a) 主知主義の支配下にあり、
- (b) その教授は感情に乏しく、意志を刺戟せず、
- (c) 聽くことを主にして、視ることを第二とし、爲すことを無視し、
- (d) 教師が材料を提供し、それを説明し、それに關する問題を課し、作業を吟味、判斷するにとどまり、
- (e) 教師の質問に對して生徒が答へるのみで、生徒の提議は一切容れられず、

- (f) 生徒は全く受身的で、その自己活動、その生産力は萎縮せしめられ、
- (g) 教師は型の如き仕事をする教授の役人で、生徒はその部下たるに過ぎず、「ガウデヒヒにいはせると、舊學校は教師學校 (Lehrerschule) である。」
- (h) 時間毎に學科が變り、生徒はその都度教へられるものを詰め込むことによつて解放され、
- (i) 勞作の喜悅は皆無であり、
- (j) 材料が切れ目なく連続して何も彼も教へ込まれるを可とする原理が有害に横行し、
- (k) 生徒間の協同感情があらはれず、時としては誤れる「學級精神」がはびこり、教師に反抗さへし、
- (l) 生徒は社會的心情を養ふ機會を與へられず、
- (m) 學級の秩序整頓に對して教師のみ責任を負はされ、
- (n) 生徒は現實生活と無關係に指導され、生徒のために準備されるものは褪せせる架空の生活に過ぎない。

勞作教育の主張者はかくの如き恐るべき舊教育の積弊を一手に改革すべき使命を痛感して起つたのであつて、その積弊を取除くためには、新學校としてのいはゆる「活動學校」であつても、「生活學校」であつても、「體驗學校」であつても、「郷土教育」であつても、「協同體學校」であつても、相當のことはなし得るであらうが、寧ろこれ等の學校が要求するもの全部を包括的に具有するとも見られる勞作教育にこそ重大な任務が擧げて一任さるべきものと考へられるに至つた。その事情を一層明確ならしめるべく、筆者は勞作教育發生の根據につき、主としてウォルフの所説を參照して次に述べる。

第一に、近代に於ける兒童研究の結果、兒童の衝動や傾向が、その身體的及び精神的活動の中心契機をなし、兩者を拍車づけるといふことが明かになつた。即ち兒童の自發性及び或る意味での自己活動なるもの——嘗てルソウやフロエーベルが發見し、而も久しく「教授上の唯物主義」の壓迫の下にあつたものが再認されて來た。このことが勞作教育を要求することとなつた。

第二に、近代心理學は次のことを教へて呉れた。人間は心身相關の生物である

から、その精神と身體とがそれぞれ別個の活動をするものではない。兩者は相關的に作用し發達するものだ、といふことは是れである。そこで教育は理論上、身體的教育と精神的教育とを引離して取扱つてはならぬ。ただ便宜上、兩者を引離して取扱ふことが許されるだけである。實に精神と意志と手とは同等の顧慮を拂はるべきで、一方のために他方を犠牲にしていい筈はない。勞作教育はかやうに主張すると共に、或る意味ではこの主張に反して、兒童の場合には、精神的勞作によつてするよりも、身體的勞作によつてもるもの力と素質とを發展させることを先きにすべきである。その方がより合自然的である。(勿論後には、兩者の取扱ひに前後輕重のあるべきではない。)といふことになつた。

第三に、勞作教育の發生を促したものは、主意説である。一八五〇年代から唱へられたこの學說によれば、人格の中心は意志である。意志は練習により、意志行動によつて陶冶される。兒童の時代に於ては、意志行動は主として身體的にあらはれる。少くとも身體的—精神的にあらはれる、といふ事實からして、いはゆる行動説が生れて來た。ヨオドム(Jodl, 1849-1914)にいはせると「精神的活動は表象、感情、意欲

のみではない。有機體の受容性と自發性との結合である。一種の反應過程である。人生の初期意識發達の最も低い段階に於て既にさうであるやうに仕組まれてゐる反應過程である。あらゆる意識的生活の一般的根本關係主觀と客觀との對立及び和解に従つて、三つの要素がその中に含まれてゐる。即ち外部から内部への作用と、内部から外部への反應作用と、兩作用の内的和解とである。『かかる心理學に基いて、精神的―身體的活動による意志陶冶といふことに重點を置くところの勞作教育が要求されて來た。『知る』ことに對して『なし能ふ』ことが、『受身性』に對して『活動性』が、『受容性』に對して『自發性』が要求されて來た。そこで自然と人生との交渉に於て兒童自身が動的に觀察し體驗し、それを言語と圖畫と造型とによつて表現すべきものとされて來た。

本來動的なものとしての兒童が、内的形成をなす場合、手の活動によるのが最良の手段であるといふフロエーベルの思想は、一種の勞作教育思想に相違ないが、主意説はこの思想を科學的に基礎づけて、人間が外界の認識をする上に、また身體的熟練を學び且つこれをよく形成する上に、運動感覺のなす役目の重大なることを

證明するに至つたのである。

第四に、實用主義の思想が勞作教育の發生に對する一原因となつた。この思想によると、あらゆる知識は、それが行動を促進する場合にのみ價值がある。然らざれば價值が少いか又は全く無いかである。人間の行動を生物學的に目的に適ふやうに、生命の維持と發展とに役立つやうに導くところのもののみが眞理である。あらゆる眞理はそれが吾々にとつて行動上の助けとなるときにのみ妥當するものである。信仰はそれがよく作用するときのみ現實と一致するものである。かくして人間の生活に於て最も本質的なものは、認識ではなくして行動である。單なる思惟は決して一度も用ゐることのない道具のやうなものである。思惟よりも勞作、認識よりも行動、この原理が生活と教育との中心點たらねばならぬ。實用主義の思想はかやうな意味で一種の勞作教育への要求を高めしめた。

第五に、ドイツの大學が逸早く勞作學校に目覺めて來た。教授上の唯物主義から解放されて來た。『若き者に眠つてゐる價值ある力が呼び醒され、發展せしめられねばならぬ。彼は彼に適した陶冶財を獨自的に勞作的に學び、陶冶財を自己活

動的に加工し、彼れの力の生長と陶冶過程とが意識され、喜ばしく體驗され、かくして人格の生長となるべきである。その人格なるものは彼れの範圍に於て彼と全體とに價値ある奉仕をなし得るところのものでなければならぬ。』といふ勞作教育の根本思想が、兎も角もドイツの大學に徐々に實現されて來た。大學以外の學校に於ても、ヘルバルトの考へ方に對するフィヒテの考へ方が漸く擡頭するに至つた。主として表象範圍に屬するものを加工することによつて生徒を陶冶せんとするのがヘルバルト風の學校であつて、そこでは教授材料が何よりも科學によつて規定され、教授材料が科學のうちに横はる」と考へられたに反して、兒童に存する人間力の發展を何よりも先きに期するところのフィヒテ風の學校に於ては、材料が必ずしも科學的完全性を有するに及ばぬ、蓋しそこでは「何が學ばれるかが眼目とはならないで、生徒が精神的に如何に「なし得るか、この能力は材料によつて如何に發展せしめられるかが眼目となるのである。凡ての學校は後者の如くあるべきものと一般に認められるやうになつた。

第六に、自然科学的、技術的の時代傾向が勞作教育の發生を促進した。十九世紀

の半ば以後、浪漫的な自然哲學の代りに經驗的な自然科学の世界となり、文學も美術も合理主義から現實主義に移り變り、純粹な理論的陶冶理想に反對して、經驗的、實際的の陶冶傾向があらはれ、役に立つ人物、勞作し得る人物が需要されて來た。科學の進歩と機械工業の發達とは、専ら手の勞作を必要とするに至つた。かくして實科學校や技術學校が盛んになり、一般の學校も勞作學校風に改造されなければならぬ氣運に向つて行つた。

第七に、家庭工業の變遷が注意される。家庭工業の行はれた場合、その行はれた場所に於ては、子供はその生産資料、生産方法、生産物を常に目撃し、大人の仕事を模倣したり、それに關與したりした。そこに家庭教育があり、少くとも勞作教授が施された。互に助け合ひながら仕事に従事することによつて、勞作上の知識を得るばかりでなく、道德上の教を深めた。即ち眞面目になり、勞作力が養はれ、勞作の喜悅が體驗された。直接的教授と習慣とによつて、人間の經濟關係の本質、目的、種類等に關する知識を養ふことも出來た。然るに兩親の勞作學校の存しない場合、勞作も勞作の結果も皆兒童の視野から離れて工場の中に押しやられて行き、大人

の仕事は何を以てなされ、何のためになされるかについて全く不案内になる。かくして上流の子弟は他人の手に委ねられ、勞働階級の子弟は町中に放任され、むさ苦しき家の中に閉ち籠められる。そこで家庭で失はれたものを學校で補ふ必要に迫られ、學校が兒童のために手工的勞作を提供しなければならなくなつた。

第八に、他の社會的根據が算へられる。學校は現實生活から隔離されてしまつたので、勞働を中心とする現實生活を再び學校に採り入れる必要が認められた。なほ勞働を不平等に評價するところから、國民の間に階級的對立が生じた。即ち頭の勞働は上流階級に、手の勞働は下層階級に屬し、相互の理解がなく、協同に生きる心掛などは毛頭もなくなつた。そこで學校は勞働の兩方面を尊重するやうな平等教育を施すべきである、殊にもつと身體的勞働への愛を増進すべく力めなければならぬ。かやうな考からして勞作學校の實施が熱望されるやうにもなつた。

第九に、時代の風潮は創造的な事實に即する現實主義に向つて行き、強い意志、盛んな活動性、激しい感情等を以て彩られて行つた。勞作教育への要求はそこにも原因するところがあつた。かかる傾向に對して知識的訓練が必要なことはいふ

までもないが、それよりも更に望まじきものは意志でなければならぬ。ドイツ國民は單なる學習民族 (Lernvolk) から行爲民族 (Tatvolk) へと轉向しなければならぬ。『活動と獨創と、所有と力と、偉大な動物的な生活と、騒々しき織物機械を取扱ふことと……これこそはドイツ國民の價值である。』(ギンデルバンド) かやうな風潮が勞作教育の一母胎であつたことは疑ひを容れぬところである。

第十に、十九世紀の後半より發達し來つた産業主義が、個人の特性和權利を無視するに至つたその反動としての個人主義が擡頭したことは、一種の勞作教育を發せしめた。元來ヘーゲルの國家主義は、理想的國家に奉仕する個人にして始めてその道德的獨立を確保し得る所以を説くところの徹底的個人主義とも見られるのであつて、この徹底的個人主義が眞の勞作教育を生み出す本となり得るのであるが、反動としての個人主義もまた一種の勞作教育發生の原因として算へられぬことはない。

第十一に、人性は本質的に平等であるとする合理主義の哲學と教育學とか、矢張反動としての個人主義に立脚する哲學と教育學とを擡頭せしめ、引いて個性こそ

獨特のもの、價値に充てるもの、故に特別の取扱ひによる發展を必要とするものと看做され、その個性に於ける精神的方面と身體的方面とをそれぞれ助長することによつて、各々その處を得しむべきであるが、殊に身體的、技術的の獨特性を有する者、手を以て特色を發揮し得る者に對しては、それに相應する勞作陶冶を施すべきだとする勞作教育の要求があらはれるに至つた。

第十二に、青年運動と勞作教育との因縁を無視するわけに行かぬ。またエレン・カイやグルリットの個人主義的教育思想、オットーなどの家塾主義、リーツなどの田園家塾運動、ラングベエンなどの藝術教育運動等が種々の形態に於ける勞作教育の思想及び實際を傳播する上に非常な貢獻をなしたのであつた。リヒターの「藝術家的思想の發展」(一九〇九年版)にかうある。「人間の生産力解放のための努力は明かにより、高い目的指定を示す。さうして疑ひもなく新しい藝術家的文化の内的核心を把握する。……新時代は新生活と新教育とを要求する。即ち汝の生活は直ちに行爲であれ」といふのである。獨創的、價値生産的、従つて藝術家的活動への衝動、それはあらゆる人々に生れながらに存する。この獨創的素質こそただ

目覺ましめ強められるべきである。生産力、形成力、それは世界との唯一の眞面目な人間的交渉である。獨創的であること以上により、高く、より誇らしげな何物もない。」

最後に、ドイツ人一般の覺醒が勞作教育を促進するに至つた。バルトもいつてゐるやうに、一九〇〇年からドイツ人も大に覺醒して參政權、移住權、自治權等が獲得されると共に、個人の自覺に漸く進んで來た。そこで教育教授の方面にも同様のことが認められた。人間に對する外的の繫縛が緩められるに従つて内的の繫縛が強くなつた。それによつて自己を義務づけることとなつた。自己決定をなし、あらゆる財産を獨立的に支持し、自己が選んだ原理を固く守る教育が重んじられることになつた。……かくして自己活動により、自己獲得による自己教育——自己活動によつて自立性に達する自己教育、これがあらゆる眞の陶冶の内容であり目的であらねばならぬと考へられるやうになつた。勞作教育はそのために貢獻すべき使命を擔ふこととなつた。十九世紀と二十世紀の初期とに於けるこの潮流と相俟つてペスタロッチ、フロエーベルが再生するに至つた。兩先覺者を始

め、フイヒテ、シュライエルマハー等の人格の自發的發展を期する教育思想は長くヘルバルト派の主義の下に抑壓されてゐた。これ等の人々の教育思想はドイツに於けるよりも外國に於て持囃されてゐたのであるが、今やドイツに逆輸入され、新時代はその根本的眞理を復活させ、それを明瞭にする努力を盛んならしめたのである。

五 勞作學校の意義

あらゆる學校は勞作教授を施すべき勞作學校であるべきことが一國の憲法の中に規定されたのは、ドイツに於て始めてこれを見ることが出来る。即ち一九一九年に發布されたその憲法第一四八條に於て、公民科と勞作教授とが全學校の教科たるべく規定されたのである。然るにこの抽象的な法文の内容を明瞭的確ならしめるために、一九二〇年全ドイツ學校會議が開かれ、その結果十二條に互る決議がなされた。第一條によれば、國民統一の基礎は實に勞作の喜悅が國民の各階級を通じて確立されるにある。それには勞作に精神を見出し、精神に勞作を見出

さなければならぬ。即ち身體的勞作と精神的勞作とが相俟つことではなればならぬ。併し國民の各階級が身體的勞作に直接の生々した關係を保つことから出發するを要する。學校は單なる教授施設たるにとどまらず、計畫的に組織された教育的の勞作協同體 (Arbeitsgemeinschaft) であるべきで、この意味に於て新學校は凡て勞作學校でなければならぬ。勞作學校は遊戯、造形、創造、行動の各段階を経て、知識及び認識を獨立的に獲得し、内的生活價值並に造形に對する有意義の喜悅を得しめ、これ等の凡てによつて協同體に奉仕する行動へと導くものでなければならぬ。この第一條は主としてナトルプの勞作概念を基礎とするものである。第二條は略し第三條に従へば、勞作が教授原理たる場合には、創造的學習の形式に於て、教科たる場合には、工作教授として施さるべきものである。第四條によると、教授原理としての勞作は、(イ)學習が意識された勞作過程となり、(ロ)創造的過程(筋肉運動的過程)は、學習の本質的要素として、少くとも感覺的過程と同價值のものと看做さるべきであり、(ハ)兒童はその認識と内的體驗とを言語文章に於てのみならず、工作として行動として表現することを心得べきであり、(ニ)精神的材料にも感覺的材料

にも關係を有する勞作觀念を以て、教材の選擇、教案の作製、教具の用意をなすべきである。第五條によれば、(イ)工作教授は、低學年に於ては合科教授 (Gesamtunterricht) の主要部分であり、それが徐々に獨立して行き、而も出来るだけ他の教科と事實上の聯絡を保つべきであり、(ロ)工作教授の主なるものは小細工、造形、圖畫、切り紙、折り紙、組み物、編み物、厚紙細工、木工、金工、園藝、農事、動物飼養、裁縫、割烹、家事、育兒等である。さうして工作教授は、普通教室勞作と手工室勞作との二種に分れる。第三條より第五條に至るまでは主としてキウネル (J. Künzel) の動議によつて成立したものである。〔なほ、ここにいふ工作教授といふ語は、一九二九年全ドイツ教員協會の教育科學部に於て、諸方面の學者の意見が交換された結果、教科としての身體的勞作に對する名稱たることが規定され、教授原理としての身體的勞作に對しては別に手工的活動 (Handtätigkeit) といふ語が採用されるに至つた。〕

次に第六條に従へば、兒童が獨立的に遊戯、造形、創造、行動の各段階に於ける精神的並に身體的勞作をなすに當り、單なる學習に於けるよりも兒童の素質と傾向とが遙かに著しく發露するが故に、教育者はよくこれを觀察して、學校教育及び職業教育の參考資料たらしめなければならぬ。第七條によると、勞作は家庭、學校以外の教育のためにも大に獎勵されなければならぬ。第八條以下に於ては、教育施設及び教育行政に關する重要な規程が定められ、別に全ドイツ學校教育會議の委員會の決議により、學校園に關する周到な規程も設けられた。

ドイツに於ける勞作教育思想としては、ナトルプ並にケルシエンシュタイネルのそれが最高峯に達し、リットのそれが更にその奥に入らんとするの風があることを、筆者は前に述べたのであるが、以上の如く規定されたドイツの勞作學校は、これ等の先覺者の勞作教育思想を教育の實際に於て具體化せんとするの意圖を十分に示すものであると思ふ。あらゆる學校は勞作學校でなければならぬ。新學校としての勞作學校は、勞作を精神的、身體的のものとする。勞作を學校の各段階、國民の各階級に徹底せしめようとする。遊戯、造形、創造、行動の各方面を勞作により、より、高き勞作へと導き、あらゆる價值的なるものの體驗、創造を勞作によつて可能ならしめ、勞作協同體の形成によつてやがて國家、社會、人類に奉仕する人物を養成せんとする。蓋し勞作的學習をなさしめる意味に於て勞作學校は眞の學習學

校であり、合科教授より出發し、勞作に於て生活に近づき、勞作に於て體驗、創造し、郷土に於て勞作し、勞作協同體を形成して技能と公民と人格とを長養することを期する點からいへば、勞作學校はいはゆる「活動學校」でもあり、「生活學校」でもあり、「體驗學校」でもあり、「郷土教育」の實施場でもあり、「協同體學校」でもある。要するに勞作學校の主張と實際とを徹底せしめるならば、それが教育方法の最良なるものを提供し、舊教育の積弊を殆ど一掃し得るのみならず、それ自身正しき教育目的の措定をもなすに難からずと考へられる。

六 勞作教育の價值

筆者は更に進んでここに、勞作教育の價值につき諸家の見解を綜合して概説しようと思ふ。

勞作教育は先づ第一に身體及び健康のために役立つ。「全ドイツ學校教育會議」に於ても論じられたやうに、身體の勞作機關——即ち創造的勞作に貢獻するところの感覺作用でも、神經作用でも、筋肉運動でも、全體としての體力でも、不思議な手

の力でも、それはただ身體的勞作を多方的に、創造的に、形成的に實行することによつてのみ發達し、習熟し、強化することが出来るのであつて、このことが身體及び健康のために如何に貢獻するかは、多言を要しない平凡な眞理である。

第二に實際的、功利的目的のために有效である。身體的勞作によつて生ずる實行能力の大切なことはいふまでもない。あらゆる研究、發明、發見に對する旺盛な精神は、この實行能力に基くところが尠くない。それから手工的勞作が經濟的の意味で重んじられた長い歴史についても言を俟たない。

第三に凡ての勞作は知識的陶冶の基礎となる。ペスタロッチのいはゆる技術の a b c (Abc der Kunst) もこの點から重視された。シッキングエル (Sickingel, 1858-1930) もいつてゐるやうに、『あらゆる身體的器官の練習は同時に精神の練習』になるのであつて、この練習は身體的、手工的勞作によるの外はない。認識の出發點である直観は、いはゆる動的概念 (motorische Begriffe) であるが、これを形成する上に手工的勞作の大切なるは何人も認めるところである。ロック (J. Locke, 1632-1704) の語にも、『豫め手を以て把握しないものは到底理解されるものでない。』(Nihil est in

intellectu, quod non antea fuerit in manu.) と云ふのがある。實に把握 (begreifen) は概念 (Begriffe) の源である。併し直観は身體的勞作によると同時に精神的勞作に基かなければならぬ。理解に於ては尙更である。手工的勞作が言語の發達に役立つことについては、今日誰も疑ふ者はない。『爲すことによつて學ぶ』 (Learning by doing) といふ原理は最早動かすことの出来ない學習原理となつた。併し爲すといふことは身體的勞作だけを意味するのではなく、精神的勞作をも意味する。ケルシェンシュタインに從へば、『經驗的思惟の習慣を論理的思惟の習慣に變形することが、勞作學校の根本特徴』の一であるが、吾々は理解の習慣を思惟の習慣に變形しなければならぬ。これをなすには常に良心的な勞作によつて對象に透徹 (eindringen) する態度を以てしなければならぬ。かくして客觀的妥當の世界を知識的に發見することが出来る。併し小西博士もいはれる如く、『思惟の最後の目標は、思惟せしめる根源の力を知ることである。』ともかくも思惟と勞作(精神的並に身體的)とは、ヘーテ (J. W. V. Goethe, 1749—1832) の喝破したやうに、吸ふ息と吐く息とが交互的である如く、交互的の緊張關係のうちに行はれなければならぬ。

第四に藝術的陶冶のためにも、大に勞作によらなければならぬ。遊戯は身體的自己活動そのものに中心點があるのみで、美的衝動によつて客觀的形象を創造せんとする、そのはたらきを助成するに至らずして止むことがあるに反して、勞作は美的衝動を驅つて或る具體的なるものの形成へと押しやる力となる。而も美的趣味の向上乃至美的創造の促進のためにも勞作が中心契機とならなければならぬ。蓋し勞作の喜悅が創造の喜悅と同一視されるのは、十分に理由のあることである。

第五に勞作は道德的、社會的陶冶にとつても缺くことの出来ないものである。既に前にも述べたやうな意味で、勞作は實行能力を發揮し得るといふ點からして道德的陶冶にも役立つ。即ち意志の力を強める本となる。勞作はいはゆる「動的」概念を作り得るのであつて、これと意志の力とは密接に關係する。フェルスタ (Förster, 1869—) の品性陶冶論はこの點に重きを置いてゐる。「ライプチヒ教員協會」の研究にもある如く、勞作は先づ活動に對する最初の機會を提供し、次に目的表象を客觀的に表出し、更に活動を機械化する作用をなすもので、この三點から見ても、

勞作が意志の力を強める本となる事が明かである。ルソウ(J. J. Rousseau, 1712—78)の語にも『眼を形成せよ、手を練習せよ、然らば意志は強められ、悟性は鋭くなるであらう。』とある。ケルシェンシュタイネルもいつてゐる通り、意志が發展するためには意志が絶えず行動化されなければならず、意志が強められるためには意志の自由と運動とが保障されなければならぬのであつて、意志に對する勞作の影響の大なるは、疑ふ餘地がない。勞作による意志の實踐はやがて道德の實踐である。狭義の道德が勞作によらなければならぬのみならず、知識的、藝術的の實踐に對しても道德的勞作を必要とする。勞作は自我の難行苦行であり、反省であるが、そこに無上の喜悅が湧起する。勞作はかくの如きものであるから、それによつて道德が高められるのみでなく、知識的、藝術的の深化向上が望み得られる。グルンワルト(Grunwald, 1879—)にはせると、勞作の負擔(Last)が失はれて喜悅(Lust)が増して來る。かかる勞作への習慣は意志陶冶にとつてこの上なくいいことである。また小西博士もいはれる如く、理性と感情とを一致せしめ、主觀と客觀とを融合せしめ、物心一如の境地を開拓するは、勞作によらずして何によることが出來よう。身體

的精神的勞作はかくして個人的道德性たるところの勤勉、忍耐、熟慮、斷行、正確、秩序、節制、自己信賴、創造的努力等の精神乃至習慣を養成することが出來るのである。

併し元來、道德性としての意志は社會的文化財の範圍内でのみ獲得さるべき性質のものであるが、特に社會的道德性は勞作協同體として構成された活動の領域内に於て始めて具體的に實習し得るものである。そこで勞作學校は勞作協同體を形成することを必要條件とする。ナトルプやケルシェンシュタイネルが誰よりもこの點を力説するのは眞に當を得たことといはなければならぬ。個人が協同體の一員として責任を感じ義務を果し、甘んじて協同體の權威に服従しながら、勞作を分擔する態度が眞劍になればなるほど、公民として職業人として社會的人格者として準備されるのは必然である。否、遊戯協同體でもなく、強制協同體でもなく、目的協同體でもないところの價值協同體としての勞作協同體に所屬することによつて、生徒はその道德的自己認識を深めるばかりでなく、その自己活動を協同體の徳化に役立たしめ得るに十分な資格者たるべく陶冶されるであらう。勞作協同體に於ては、自己が自己に勞作を課する人(Arbeitsgeber)となり、自己がその勞

作を實行する人 (Arbeitnehmer) となる者のみの團體生活が實現する。勞作協同體に於ては、それは自己の生活する場所 (Wohnstube) といふ感が強められて來る。自己は居心地よき勞作場に於て勞作の苦痛と勞作の喜悅とを味ひ、生産のありがたさ、ねうちを知り、一般勞働者尊敬の念をも高め、自己がまた勞作者たるの誇りをも抱き、ますます勞作しなければならぬといふ義務心をも養ひ、公正、協力、友愛等の社會的道德性をも獲得することが出来るやうになる。そこで勞作協同體は、慥かに吾々が公民たり職業人たり社會的人格者たるべき準備をなし得るに相違ないのであるが、それは單なる準備ではなく、シュライエルマハー (F. E. D. Schleiermacher, 1768—1834) のいへる如く、『準備は即ち直接的の解放であり、直接的の解放は即ち準備である。』といふ意味での準備をなし得るのである。而も勞作協同體は、家庭及び一般社會のそれと直接的に結合することによつて、社會的道德性を一層顯著に發展せしめることが出来るであらう。

第六に筆者は勞作教育が全人陶冶に貢獻する、否、寧ろ全人陶冶そのものとなる所以を略説しなければならぬ。勞作教育は上記の如く身體的にも、實際的にも、知識的にも、藝術的にも、道德的社會的にも幾多の效果をもたらすのであるが、併し勞作はもともと人間性より出でて人間性に還る行なのであつて、この點を見極めるとき、勞作教育が全人陶冶そのものとなる理由が明瞭になる。『行動を思惟に於て、思惟を行動に於て吟味するそのことは、人智を統べる神が、新に生れ出づる若き人々の耳元に私かにささやく祕密である。』とゴエテがいつてゐるのは、思惟と行動との對立、緊張統一の奥に、神性が人間性として具現しつつあることを暗示せる語に外ならぬのであつて、吾々が身體的、實際的、知識的、藝術的、道德的社會的に勞作教育による發展をなし得るのは、實にこの人間性の然らしめるところといはなければならぬ。併し吾々が單に多方的に行動することは、却て人間性を傷ける結果となるのであるから、ゴエテも Vielgeschäftigkeit は破産を意味するといつてゐる。『全くの行動のみからは何物も生じない。それは恐らくは唯煩勞のみである。』といふゴエテの語に相應するものは、フィヒテ (J. G. Fichte, 1762—1814) の次の如き語である。『人間は勞作しなければならぬけれども、併し馱馬の如くであつてはならぬ。…恐れ憚るところなく、快活に歡び勇んで勞作しなければならぬ。さうしてその精

神と眼とが常に青空を仰ぎ見るだけの餘裕を有たなければならぬ。』そこで外延的によりも内包的に全人陶冶を期し、人間性の極致に達すべく努力しなければならぬ。神らしき者に對して人間性が常に惹き付けられ、義務づけられて感じるやうな或もの——何等かより深いものより、包括的な或ものを要求して止まぬところの、強い純粹な感情に根ざす努力を怠つてはならぬ。然るにゴエテもいつてるやうに、生徒がその本分を果すためには、不斷の行動によつてのみならず、不斷の行動にまで教育されなければならぬ。蓋し行動的なることが人間にとつては最初の本分だからである。偉大なる法則のすに敬虔であり、道德的世界秩序への愛に生きんがためには、吾々が絶えずそのことを實行することにより、吾々の實在と心意とを絶えずはたらかせつづけることによつてのみ始めて可能である。即ち勞作により勞作教育によらなければならぬ。勞作教育を出發點とし、それを道程とし、それを目標としない以上は、全人陶冶——宗教的陶冶の何物も達成することは出來ない。(宗教的儀禮、宗教的祝祭からして既に勞作であり勞作教育である。)あらゆる眞の勞作は神への奉仕(Gottesdienst)である。そこに眞の勞作の喜悅も體

驗され得る。教育は宗教的陶冶に於てその根源、その最頂點に到達する。而も宗教的陶冶を可能ならしめるものは實に勞作教育である。然らば勞作教育は教育の自己目的とも考へられぬこと(註)はない。

七 註と参考書

- (1) Meumann, Haus-und Schularbeit (2. Aufl., 1925), S. 65-67.
- (2) Max Scheler, Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre (II. Halbband, 1924) — Arbeit und Ethik, S. 34-35.
- (3) Natorp, Philosophie und Pädagogik (1909), S. 81.
- (4) Natorp, Volkskultur und Persönlichkeitskultur (1911), S. 140-141.
- (5) Gaudig, Freie Geistige Schularbeit (1922), S. 33. Weiss, Grundprinzip der freien geistigen Tätigkeit (1925).
- (6) Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule (1928), S. 46-56.
- (7) Kerschensteiner, Theorie der Bildung (2. Aufl., 1928), S. 449-450.
- (8) II Jahrbuch der pädagogischen Zentrale des deutschen Lehrervereins (1912) — A. Fischer, Arbeiten und Lernen, S. 12-24.
- (9) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (1925), S. 42-91, — Grundaxiom des Bildungsprozesses (3. Aufl.), S. 41.
- (10) Seidel, Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule (1919), S. 26 ff.

- (11) 帆足理一郎氏譯、テューイ教育哲學概論(大正八年版)第一五頁。
 (12) 同書第三四九頁、引用文中括弧内の語は筆者の挿入せるもの。
 (13) Lay, Taischule (1921), S. 67.
 (14) 篠原助市博士著、教育の本質と教育學(昭和六年版)第二一七頁以下。
 (15) Lay, a. a. O., S. 51.
 (16) Arbeitsschule, vom Leipziger Lehrerverein (1922) — Siebel, S. 7 ff. 竹井彌七郎氏著、勞作教育學の發達、野田義夫博士著、勞作教育原論等參照。
 (17) Burger, Arbeitspädagogik (2. Aufl., 1923), S. 320 ff.
 (18) Burger, a. a. O., S. 427 ff.
 (19) Burger, a. a. O., S. 432.
 (20) Burger, a. a. O., S. 440.
 (21) Burger, a. a. O., S. 455.
 (22) Blonskij, Arbeits-Schule (Rouff), 1921, S. 9.
 (23) この項に關する主要參考書は次の如し。The Theory of Educational Sloyd (Lectures of Otto Salomon), 1892. Arbeitsschule (Monatsschrift, Juni, 1931). Teuscher u. Franke, Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule (1913), S. 214 ff. Pabst, Moderne Erziehungsfragen (1911). Pabst, Aus der Praxis der Arbeitsschule (4. Aufl., 1922). Seyfert, Arbeitskunde (9. Aufl., 1922.) Danzer, Schaffen und Lernen (1921). Burger, Arbeitspädagogik (1923), S. 166 ff. Wolff, Arbeitspädagogik (1925), S. 197 ff. Schloen u. M. Wolff, Wörterbuch der

Arbeitserziehung (1930). Wetekamp, Selbstbetätigung und Schaffensfreude (1919). Gansberg, Produktive Arbeit (1911) (この書は筆者の手許になし) Scharrelmann, Erlebte Pädagogik (2. Aufl., 1922). Heinrich Scherer, Arbeitsschule und Werkunterricht (1912). H. Scherer, Werkunterricht (1932). Seinig, Redende Hand (4 Aufl., 1920). Dortmunder Arbeitsschule, vom Kollegium der Augustsschule (1922). Redie, Abotsholme (1900). Frei, Landerziehungsheime (1902). Andressen, Deutsche Aufgabe und die Land=Erziehungsheime (1924). Oestreich, Schöpferische Erziehung (1920). なお雑誌 „Arbeitsschule“ の現在の主筆は上に述べたガイティヒ派のシャイプネルである。ハインリヒ・ビュラーは「ドイツ工作教育協會」に屬するが、特色を有する點から、別扱ひにした。既に一九三一年、五十周年を迎へた同協會の現在の會長は上に擧げたレエフェネックである。この項に關する邦文の參考書としては第一に、野田義夫博士著、勞作教育原論(昭和七年版)を擧ぐべきである。

- (24) Litt, Philosophie der Gegenwart und ihre Einfluss auf das Bildungsideal (1925), S. 61.
 (25) 小西重直博士著、勞作教育(昭和六年版)第一四二—一九頁。
 (26) Herget, Wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart (1922), S. 67—70.
 (27) Diesterweg, Ausgewählte Schriften (1911), Bd. 2, S. 167.
 (28) Wolff, Arbeitspädagogik (1925), S. 180 ff.
 (29) キツネルは「ライプチヒ師範學校」長の職にあり、その主著は Moderner Anschauungsunterricht (8 Aufl., 1923), Schularbeit und Arbeitsschule (1922).
 (30) Schloen u. Wolff, Wörterbuch der Arbeitserziehung (1930) S. 10.

- (31) Stuhlfath, Vom Werden der Arbeitsschule (1922), S. 193 ff.
- (32) 入澤宗壽博士著「最近教育の思潮と實際」(昭和六年版)第一一五頁以下参照。勞作教育思想が文化教育學的に基礎づけられる限り、單に自己活動の形式にとどまらず、それが社會的、歴史的、文化價值との相即不離の關係を力説するに至る。
- (33) Hermann, Arbeits- und Produktionsschule (1923), S. 63 ff.
- (34) 手工的勞作と精神的發達との關係を取扱へる研究は尠くないが、次の二書は最も参考に値ひやう。Pabst, Aus der Praxis der Arbeitsschule (1922), Enderlin, Erziehung durch Arbeit (1903).
- (35) Förster, Jugendlehre (1922), S. 523 ff.
- (36) Grunwald, Philosophische Pädagogik (1917), S. 270.
- (37) Kloss, Sittliche Gehalt der Arbeit (1926), S. 11 ff. Kerschesteiner, Theorie der Bildung (2 Aufl., 1928), S. 461 ff.
- (38) Ferrière, École active (1926), p. 54—59. は手工的勞作の教育的價值を詳述してゐる。
- (39) Seidel, Handarbeit, der Grund = und Eckstein der harmonischen Bildung und Erziehung (6 Aufl., 1911) は「手工的勞作の教育的價值につき、頗る直截簡明な論斷を試みてゐる。Clostermann, Philosophie und Psychologie der Arbeitsschule (1929) は前書と同じく小冊子ではあるが、筆者のこの小論文に取扱へる問題の全體に通じて参考すべき多くのものを有する。なほ参考書として擧ぐべきものが尠くないけれども省略して置く。カアライル (Carlyle)、ペヨオ (Payot) 等に論及しなかつたことも遺憾である。」

西洋人名索引 (abc順)

- Aristoteles (アリストテレス)17, 18.
 Abrahamson (アブラハムソン)366, 367, 368, 370, 402.
 Beyer (バイエル)7.
 Burger (ブルゲル) 16, 32, 34, 40, 42, 90, 100, 363, 381,
 397, 398, 399, 400, 404, 408.
 Burk (ブルク)18.
 Browning (ブラウニング)52.
 Barth, p. (バルト)70, 110, 134, 135, 136, 425.
 Basedow (バゼドゥ)83-88, 92, 93, 101, 107, 128.
 Blasche (ブラッシェ)126-133, 150, 241.
 Boss, G. (ボス)178.
 Biedermann (ビーデルマン)289-296.
 Barth, E. (バルト)344-348, 358, 363.
 Beyer (バイエル)348-357, 362, 363.
 Blonskij (ブロンスキー) ...382, 383, 400, 401, 403, 404, 408.
 Clauson-Kaas (クラウゾン・カアス)6, 372-374, 402.
 Comenius (コメニウス)29-36, 37, 38, 39, 134, 139, 142,
 215.
 Campe (カンペ)88-92, 93.
 Caspers, E. (カスペエル)178.
 Cygnäus, U. (チネウス)364, 365, 367, 371, 402.
 Dewey (デューイ)17, 393, 394, 401, 404, 407.

Diesterweg (ディーステルウエヒ).....259, 276-285, 413.
 Deinhardt (ダインハルト)286.
 Erler (エルラー).....396.
 Ellen Key (エレン・カイ).....424.
 Francke (フランケ)74-77, 139, 142.
 Fénelon (フェスロン).....77-79, 80, 81, 270.
 Franke (フランケ).....110, 114, 124, 136, 309, 312, 313, 314,
 324, 326, 327, 329, 330, 338.
 Fichte (フィヒテ).....152-171, 188, 189-192, 193, 194, 195, 196,
 202, 204, 205, 216, 245, 256, 260, 264, 284, 286, 309, 420,
 426, 437.
 Fellenberg (フェレンベルグ).....177, 204.
 Fröbel (フロエーベル)241-268, 269, 284, 288, 289, 290,
 364, 368, 396, 418, 425.
 Fischer (フィッシャー)386, 387, 388, 389, 406, 409.
 Freyer (フライエル)389.
 Förster (フェルスター)433.
 Götze (ゲッツェ).....5, 9, 378, 402.
 Gedike (ゲディケ).....90.
 Goethe (ゴッテ) ...172-188, 189-195, 196, 203, 209, 432, 436,
 437, 438.
 Georgens (ゲオルゲンス).....282, 286-289.
 Glöckner (グロックネル).....320.
 Giebel (ギイベル)378.

Gaudig (ガウディヒ)383, 384, 399, 404, 405, 408, 415.
 Gurlitt (グルリット)424.
 Grunwald (グリンワルト)434.
 Herget (ヘルゲット).....26, 412.
 Heusinger (ホイジンゲル) ...67, 110-125, 126, 130, 131, 132,
 150, 238, 239, 241, 305.
 Hermann (ヘルマン)85, 87, 98, 130, 238, 266, 267.
 Hecker (ヘッケル)142.
 Herfert (ヘルフェルト)149.
 Herder (ヘルデル).....173, 177, 196-202, 203, 209.
 Heubaum (ホイバウム).....215, 216.
 Harnisch (ハアニッシ)274, 275.
 Herbart (ヘルバルト)309-332, 333, 338, 340, 341, 342,
 343, 349, 420.
 Höhn, J.(ヘエン)373.
 Hildebrand (ヒルデブランド)378.
 Hegel (ヘエゲル)409, 410, 423.
 Isocrates (イソクラテス)18, 19.
 Jodl (ヨオドル)417.
 Kant (カント).....3, 110, 152, 167, 203, 216, 217.
 Kerschensteiner (ケルシェンシュタインエル)10, 308, 383,
 386, 387, 388, 389, 391, 392, 399, 400, 401, 404, 406, 408,
 409, 410, 411, 412, 429, 432, 434, 435.
 Kabus (カアブウス).....21.

Kindermann (キンダーマン)146-150.
 Kühnel (キューネル)378.
 Kühnel (キウネル).....428.
 Lessing (レッシング)3.
 Luther (ルーテル)22, 23.
 Locke (ロック).....40-54, 56, 57, 139, 431.
 Lay (ライ).....86, 237, 262, 263, 264, 394, 395, 396, 397, 399,
 404, 407.
 Leyser (ライゼル)91.
 Leibniz (ライプニッツ)137, 141, 142, 198.
 Lehmann (レマン)177, 196.
 Lange, W. (ランゲ)364.
 Lammers (ラムメルス).....377.
 Litt (リット).....383, 409, 410, 411, 429.
 Lietz (リーツ).....403, 424.
 Langbehn (ラングベエン)424.
 Melancton (メランヒトン)23.
 Montaigne (モンテエス)24, 25, 26, 28, 40, 49, 64, 281.
 Moog (モオグ)55.
 Maintenon (マンツノン)79-81.
 Marx, K. (マルクス).....134, 296.
 Milde (ミルデ)273, 274.
 Michelsen (ミヘルゼン)296.
 Meumann (モイマン)382, 383.

Münsterberg (ミュンシュテルベルヒ)395.
 Niederley (ニイデルライ).....6, 344.
 Benedikt von Nursia (スルジアのベネディクト)20.
 Neander (ネアングー).....23.
 Natorp (ナトルプ).....204, 210, 214, 216, 217, 233, 234, 235,
 236, 384, 385, 403, 404, 405, 427, 429, 435.
 Niemeyer (ニイマイエル).....269, 270, 271.
 Oestreich (エストライヒ).....403.
 Otto (オットー).....424.
 Pabst (パブスト)9, 378, 402.
 Pretzel (プレッツェル).....11.
 Platon (プラトン)17, 18, 168.
 Pestalozzi (ペスタロッチ).....36, 153, 157, 165, 167, 177, 198,
 203-240, 241, 245, 247, 259, 260, 261, 263, 264, 266, 269,
 272, 273, 284, 290, 315, 337, 368, 384, 425, 431.
 Petty (ペティー)134-138.
 Pösche (ペエシェ)285.
 Quick (クキック).....49, 51, 52, 53.
 Rissmann (リスマン)7, 10, 288, 338.
 Ratke (ラトケ).....30.
 Rabelais (ラブレエ).....24, 28, 40.
 Reyher (ライヘル).....38, 39, 142.
 Rousseau (ルソウ).....55-73, 78, 88, 110, 124, 168, 178, 204,
 211, 337, 416, 434.

Resewitz (レエゼキッツ)91, 143, 146, 149.
 Rein (ライン)360-362.
 Raidt (ライト)373.
 Rickert (リッケルト)391.
 Rössger (レスガー)396.
 Röweneck (レエフェネック)402.
 Rude (ルーデ)414.
 Richter (リヒター)424.
 Schloen (シュロオエン)5, 11, 238, 342.
 Schenkendorb (シェンケンドルフ) 6, 8, 9, 375-378, 402.
 Scherer (シェラー)8, 9, 402.
 Stuhlfath (シュツウルフアト)21, 40.
 Sturm (シュツルム)23.
 Schmidt (シュミット)46, 51, 94, 349, 355.
 Stern, W. (シュテルン)66.
 Spener (シュペーネル)74.
 Salzmann (ザルツマン)86, 93-108, 110, 126.
 Stuwe (シュツウフェ)90.
 Schmid (シュミッド)91, 96.
 Semler (ゼムレル)142.
 Schiller (シラー)173, 209.
 Sailer (ザイラー)272.
 Schleiermacher (シュライエルマッヘル)284, 426, 436.
 Schwarb (シュワアブ)297-308.

Stoy (シュトイ)333, 343, 344, 362.
 Salomon, O. (サロモン) 367-371, 374, 402.
 Schrader (シュラアダー)373.
 Stiehler (シュタイイラー)378.
 Seyfert (ザイフェルト)378, 402.
 Scheler, M. (シェエラー)384.
 Scheibner (シャイブネル) ...385, 386, 398, 404, 405, 409, 410.
 Seidel (ザイデル)391, 392, 393, 404, 406.
 Siebel (ジイベル)396, 404, 408.
 Seinig (ザイニッヒ)402.
 Spranger (シュプランゲル)410.
 Sickinger (シッキンゲル)431.
 Troztendorf (トロツェンドルフ)23.
 Thiele (タイーレ)46, 47, 49.
 Themans (テマンズ)65, 66.
 Teuscher (トイシェル)110, 114, 124, 136, 309, 312, 313,
 314, 324, 326, 327, 329, 330, 338.
 Traue (トラウエ)138, 139, 140, 141.
 Villeman (ヴィルマン)230.
 Vogel (フォーゲル)396.
 Weber (ウエバー)10.
 Wolff, M. (ウォルフ)11.
 Wolff, A. (ウォルフ)31, 34, 67, 104, 106, 123, 124, 167,
 203, 204, 207, 216, 282, 331, 338, 340, 381, 416.

Weigel (ヴァイゲル)	37, 38, 142.
Wundt (ヴント)	66.
Wagemann (ワゲマン)	148.
Windelband (ギンデルバンド)	328, 423.
Willmann (キルマン)	357-360.
Wilski (ウキルスキイ)	373.
Ziller (チルレル) ...5, 242, 333-342, 343, 344, 347, 348, 355,	
358, 360, 362.	
Zwingli (ツウイングリ)	23.
Zeitler (ツァイトラー)	189.

(最初にあらはれる一回のみ原名を記したのであるが、附録
に於て同一人の原名を再記して読者の便に資することゝした。)

[索引終]

昭和九年四月廿五日發行

勞作教育思想史
定價金參圓五拾錢

著者權所有



著者 小林澄兄

發行者 丸善株式會社

代表者 取締役 山崎信興

印刷者 高田壬午郎

株式會社 開明堂印刷

發行所

東京市日本橋區通二丁目
振替口座東京第五番

丸善株式會社

エト4W79

丸善株式會社

支店及出張所

東京市神田區小川町三丁目(蔵河臺下) 振替口座東京第二八一六番	神田支店
東京市芝區三田二丁目 振替口座東京第一一八五二番	三田出張所
東京市牛込區早稲田鶴巻町(早大正門前) 振替口座東京第七五三七五番	早稲田出張所
東京市麹町區(丸ノ内ビルディング) (丸ノ内ビルディング) (丸ノ内ビルディング)	丸ノ内賣店
大阪市東區博愛町四丁目 振替口座大阪第七四番	大阪支店
神戸市神戶區明石町三十一番地 振替口座大阪第六八六七七番	神戸出張所
京都市中京區三條通鉄屋町西入 振替口座大阪第一七三番	京都支店
名古屋市東區榮町三丁目 振替口座名古屋第一〇二九番	名古屋支店
横浜市東區辨天通二丁目 振替口座東京第七四番	横浜支店
福岡市博多上西町 振替口座福岡第五〇〇番	福岡支店
仙臺市國分町五丁目 振替口座仙臺第一五番	仙臺支店
札幌市北八條西四丁目 振替口座小樽第一〇八〇番	札幌出張所
京城府黃金町一丁目一六七番地 振替口座京華第三四四番	京城出張所





