

十年にして此世を去つた。ガウチツヒ死去の後には門人シャイブナーが其の學統を承け繼ぎ今やイエナ大學教授として勞作教育を代表してゐる。シャイブナーは多年ガウチツヒの學校に奉職して一心同體となつて精神勞作の研究に盡瘁した。隨つて其の學説は兩者孰れのものとも區別し難いものがある。彼が恩師の學説を深化大成したことは言ふまでもなく、世上の學説思想の進歩に伴ひ、學説の内容が進歩したことは言ふまでもない。彼等師弟の關係は彼の著書「勞作學校の二十年」(Zwanzig Jahre Arbeitsschule 1928)に於て之を窺ふことが出来る。シャイブナーの學説はガウチツヒの學説を祖述したものであるから、シャイブナーの研究はやがてガウチツヒの研究と言ふことが出来る。シャイブナーはリスマンよりも一層よく自由精神的勞作の意義を闡明してゐる。自發的活動に基づく自學自習が眞に自己發展の道であるといふ點に於て、ガウチツヒは全然ヘルバルト主義を脱却して人格教育主義に合流し、晩年のケルシエンシュタイナーと同じく、文化教育學の價値創造の思想と調和する。シャイブナーは最近の最も進歩した教育哲學の思想を取り入れて、勞作過程を精細に研究しリスマンガウチツヒの死後は此の方面の權威と稱せられてゐる。彼はガウチツヒの自由精神的勞作の意義を創造的學習にまで推し進めてゐる。彼は今から六年前に獨逸伯林の中央教育教授研究所から出版した「勞作學校の理論及び實際」の巻頭に一編を寄せ、四年前即ち一九二八年

には「勞作學校の二十年」を公にしてゐる。シャイブナーは勞作過程に於て目的手段道程區分成績自己批判自己評價等を擧げてゐる。これを一々細かく述べては餘りクドクしくなるが結局その要點は、先づ勞作は如何なる目的でどういふ手段方法を以てどういふ道程を経てやるかを定め、更に其の道程、即ち計畫を細目に區分して成績が出来る。從來の教育では此等は凡て教師が獨裁的權威を以て生徒に指揮命令して勞作の成績を差し出さしめたものである。併し勞作教育に於ては、生徒が主動的地位に立ち、目的も自から選定し、此の目的を達する手段に何々があるかも自ら研究し、何が最も適切であるかも自から判定選擇し、之によつて勞作の計畫を立て、其の道程を豫定し、之を細部に區別する。例へば自分が是非作りたと思ふ箱を作るにも上述の過程を経て箱が出来上つたとすれば、箱の製作は濟んだが、學習過程としての勞作過程は未だ完結してゐない。學習過程としては出来た箱がどういふ價値を有つかについて、自己批判によつて自己評價を下さねばならぬ。舊式の教授法では箱が出来ると先生に評點して貰つた。それでは批評も全然教師の隨意であつて、而かも教師を待たねば生徒自身は之を知ることが出来ぬと思つてゐた。假令自分でよいと思つたものに悪い評價を下されても仕方がなく、自分で左程と思はぬものに好評を受けて譯なく喜ぶこともある。勞作教育ではかゝる生徒の受身の態度を一變して、飽くまで主動的となし、教師と生徒との地

位を轉換して自己批判によつて、自分で作つて自分で正しく評價し得る所まで行かなければならぬ。茲に至つて始めて學習過程としての勞作過程が完結する。成績の自己批判が正しく出来るやうになれば、直すべき所は必ずしも教師の力を待たず自分で直すことが出来る。それが出来るやうになれば、教師の評價を待たないで自分で評價することが出来る。例へば書き方に就いて之を考へても、我が國ではまだ生徒が字を書いて先生に見せてどこが悪いと朱筆で直して貰ふのが普通であるが、これはまだ先生が主動的になり過ぎて、生徒は先生を頼み過ぎてゐる。それを生徒自ら批判し、且つ自ら訂正して、どれだけの値打があるかを自分で評價する所まで行かなければ、書き方の學習過程は完結したものと云れない。ケルシエンシユタイナーも勞作成績の自己批判と自己訂正を説いたが、ガウチツヒ・シヤイブナーの勞作過程の説明は一層精密である。自己の勞作成績を自己批判によつて自己評價を下すことを現代哲學の用語によつて言ひは表せば、仕事の價值體驗となる。随つて勞作過程は目的の自覺に始まり、價值體驗を以て完結すると言へる。此の價值體驗は詳しく言へば價值創造の體驗であるから、勞作による學習はやがて價值創造を意味するので、これを創造的學習と名づけるのである。この價值體驗といふ語は文化哲學の慣用語であるから、私は茲に拙著文化教育及原論中からスプランガーの價值體驗と了解の説を引用する。

## 價值體驗と了解

チルタイにあつては體驗に基づく了解は、彼れが重きを置いた歴史の了解を説明する爲の一種の歴史認識論であつたが、スプランガーは嘗にこれに止まらず體驗に於ても、了解に於ても、更に研究の歩を進めて、教育學上に大きな貢獻をなし、殊に體驗の語の如きは今日は最早一般の通用語となつてゐる。體驗は外部から與へられたものでなく、個人が自己の生命の活動其物、即ち精神行爲の意義本質を直接に把握する内的經驗を指す上に於ては、精神科學派の見解は孰もチルタイのそれに變らぬ。人は本性として人生の意義と價值とを把握せんとするものであるから、個人が自己の生命の活動として表はれた意義、又は價值を直接に把握することは、即ち自己價値の體驗である。體驗は精神の一方面又は一部分の作用を指すのではなく、精神全體の活動である。例へば藝術價値を創造するに際して自我が全體として活動高潮するので、精神の他の方面が少しも影響されぬ事は不可能である。體驗は精神の全體に深い印象を残す上に於て、歴史的の性質を有つ。又體驗は反覆することによつて一層印象を深くする所から發達の可能性を有つ。此の點はケルシエンシユタイナーやテオドル・リツドが教育上に利用した所である。換言すれば人は一たび價値を體驗すれば、更に新たな價値を實現せんことを欲求する。價值體驗は價值欲求を喚起し、價值欲求

はやがて新たな價值創造を喚び起す。體驗は人を價値の客觀化に推し進める。體驗は記憶や印象に止まらず、之を外界に表現せんと要求する。それが價値の創造となり、精神内容の充實となり、人格の向上發展となる。此の思想を教育に應用すれば、極めて重要な意義を生じて来る。體驗は本來自己の直接の內的體驗であり、自己價値の把握であるが、他人が其の價値體驗を外部に表現し、之を客觀化して社會の文化となつてゐるものをも同様により、自己の內的經驗に移す事が出来る。これが他人の創造した價値、即ち文化價値の體驗である。例へば詩人の詩の意義を味ひ、繪畫の意味や價値を鑑賞する類である。此等有形の事物に表現された意義は原作者以外の人の精神に原作者同様の精神活動を喚び起すことが出来る。デルタイの所謂追體驗である。此追體驗がどの程度まで原體驗に近いかといふことは、スプランガーの説によれば、兩者の間の精神構造の如何に關係する。兩者の構造が相近い程、ど其の接近が可能である。デルタイは追體驗の理論によつて歴史の了解を説明した。即ち體驗に基づく了解である。スプランガーにあつても體驗の理論はやがて了解の心理の基礎を作り、其の了解の心理が現代教育學に新方面を開拓しつゝある。スプランガーは了解を以て、客觀化された表現を通して其の意義を認識する道と考へる。即ち精神科學的心理學に特有な認識方法である。具體的に客觀化された表現を通して主觀精神が客觀精神

に接觸する道と考へる。了解は意義表現又は客觀價値を鵜呑にする事ではない。之を表現し、之を客觀化した精神行為の意義、其の物に徹透して直に內的關聯を把握する事である。換言すれば客觀精神が主觀精神の内部に入り來つて、自己の生命を有つのである。了解は飽くまで能動的であつて、受動的であつてはならぬ。有形の事物に表現された客觀價値は生きた人の精神行為に移つて始めて了解となる。これは即ちデルタイの追體驗に外ならぬ。原體驗が追體驗を待つて了解といふ結果を生み出すのである。人が遠ふ以上は精神構造が遠ふから、追體驗と原體驗とは完全に符合する事は出来ぬが大體類似してゐれば、了解は可能であり、完全に近づき得る。追體驗者の精神構造が原體驗者のそれに及ばねば、了解は不十分であり、若しそれよりも一層優れてゐれば、了解は本人以上になり得る。隨つて了解は原體驗のみではない。了解は精神行為の內的意義、即ち意義充實の關聯を把握する所まで進まねば、皮相の知識に止まる。了解の本領は全我が活動してゐる主觀精神の行為の意義を把握する事である。意義の把握が十分であれば、自己の價値創造性を喚起して原體驗以上の價値創造も可能となる。詩歌、文章、書籍、藝術作品、風俗習慣等の意義を了解するのも同様である。了解には發達の可能性がある。難解の書も度々讀むにつれて了解の度を増す事は自分の専門の書物が讀み易い事によく知られる。了解作用には創造を促す傾

向がある。これは價值體驗が價值創造の欲求を促がすと同じ道理である。了解が徹底すれば、更に新價値の創造を促して、其の結果は文化の進歩を來す。斯く主觀精神と客觀精神とは交互に影響して、精神生活の向上を將來する。個人人格の向上發達も文化の進歩も斯くして行はれる。教育の目的も畢竟此の要點に外ならぬ。此の思想も新時代の教育學に新鮮味ある研究を喚起した。價值創造の可能性を本有し、而かも絶えず向上發展せんとする人間の精神は、一方に於て他人の創造した客觀價値を體驗すると同時に、自己の價値を創造することが出来る。他人の價値を追體驗即ち了解しては、一層新價値を創造する欲求を起し、自ら創造する價値を體驗しても亦同様の結果を生ずる。要するに體驗も了解も人間の向上發達殊に教育の上に重要な意義を生じて來る。教育者被教育者の關係に就いて上述の理論を應用すれば、それがやがて教育學の理論を構成する。教育者が子弟を教育しようとするには、體驗と了解とは其事業を指導する光明とならねばならない。ケルシエンシユタイナーの如きは逸早く此の思想を其の教育學に取り入れ、實際教育家は此の理論を敷衍し、又は之を實地に應用する事に努力してゐる。從來の學校教育に於て學校で提供する教材が、兒童に十分に了解されなかつたのは、一方には兒童の精神生活を顧みず、其の體驗に遠ざかつた事柄、例へば村落の子供に都會生活本位の教材を強いる類が多かつた事、即ち兒

童の體驗を輕視した事と、一方には兒童の精神構造の了解に乏しかつた事が大きな原因をなしてゐたと思ふ。教師は兒童の了解を十分ならしめる爲には、一方には兒童の環境を知悉し、其の體驗の範圍を明にし、一方には兒童の精神構造に對する了解が必要である。兒童の精神は其の構造がまだ完成してゐないから、成人と一様ではない。兒童は價值體驗と價値創造との二つの道を通つて、向上發達して人生の意義と價値とを發揮して行くものである。

#### 第四節 學習過程としての勞作の本質

勞作を通して教育するといふ立場から勞作を以て教育の方法原理と見れば、勞作過程がやがて學習過程となるのであるが、私は茲に此の意義に於ける勞作の本質を把握して見たい。書籍による學習と勞作による學習との違ひは、主として教師が主動者となると、生徒が主動者となる所に存する。ケルシエンシユタイナーが生産的勞作を提唱した時も、兒童は遊戯に於て自發的に活動する如く、勞作に於ても同じく自發的活動を獎勵した。ガウチツヒの精神的作業は生徒の自由な自己活動に骨子を置き、リスマンもシャイプナーも其の思想を承継

いだ。随つて勞作による學習には生徒の自發的活動といふ事が一貫してゐるから、之を以て勞作の本質と見做してもよい。併しシャイブナーも晩年のケルシエンシュタイナーも共に文化價值體驗の思想を取り入れてゐるから、今日の學習過程としての勞作には第二の要素として文化價值體驗の思想が加はつてゐるものと見ねばならぬ。自發的とは自由の意義が包含され、兒童の精神の内部の衝動によつて起る活動を指すものであるから、ベルグソンの生の躍動の意義と相通じ、其の中に價值創造をも包含することが出来ぬ譯ではないが、別に一要素とする方が明瞭である。自發的活動と文化價值體驗とを二つとすれば、二つであるが、之を一つに纏めてしまへば、自發的活動による文化價值體驗と言ふことが出来よう。尙ほ文化價值體驗は、之を詳言すれば學習過程に於て文化價值創造の過程を體驗する事である。

勞作による文化價值體驗とは、勞作によつて社會にある文化價值を自分のものにするといつたほうが早分りする。從來の教育學は教育の目的は前代の文化を次代に傳へることであると考へた。社會に存在してゐる經濟、政治、學術、道德、宗教、藝術といふ文化を教師が生徒に傳へることを教育と呼んだ。併し從來の教育のやうに社會の文化を其儘に傳へて行くだけでは、何時も同一状態が固定して、何代経つても文化の進歩する時が來ない。

苟くも人類が文化の進歩を要求する以上は、教育にも文化進歩の爲の用意が必要である。

將來社會に立つて活動せんとする兒童には文化價值を創造する途を會得させて置かねばならぬ。それが文化價值創造過程の體驗であつて、やがて一方には今日までの文化の創造された過程を會得させ他方には、將來新文化を創造して文化の進歩を促がす力を養ふ。

文化價值創造説は文化教育學の一部であるが、ケルシエンシュタイナーもシャイブナーも之を勞作教育の學說中に取り入れた。ケルシエンシュタイナーは、勞作によつて文化財を咀嚼同化して、我が物にすると言つた。これは通俗に言へば今までは教師が主動者となつて書物を通して社會の文化を學んだが、勞作教育では生徒が主動者となつて自發的に、自由活動によつて之を攝取體得するのである。而かも其の文化の攝取體得の仕方は唯丸呑みに學ぶのではなくて、どうしてこれが作られたかといふ道行、即ち文化價值創造の過程と同じ途行きをとつて、之を體得するのである。換言すれば勞作による學習過程は、文化價值創造の過程を繰り返すもので、この途行を通つて行けば、本當に有效な學習になるといふのである。これを適切に言ひ表はした言葉が、創造的學習である。これは取りも直さず、學習過程によつて文化價值創造の過程を學ぶのであるから、それがやがて文化進歩の原動力を養ふ所以となる。從來の家庭に於ては、子供は年寄に強制され、子供は何事に就いても大人の言ふ通りにやらなければならなかつた。老人大人の權威は古い時代程強かつた。今日でも家庭に於ける子供は全然大

人の支配を受けてをる。それはよいことか悪いことか篤と考へる必要がある。もし青年が一般に自分より年上の老人に支配されて了つて、手も足も出されぬやうであつたらどうなるか。従来は前代の文化を次代に傳へて行くのが教育の仕事と言つたが、若し文字通りにそれだけやつてをったのでは、社會の文化は停滞して其の進歩は止つて了ふ。家庭の教育に於ても同じやうに萬事が年寄りの言ふ通りになつたら、忽ちに時代錯誤に陥るより外はない。教育が年寄りの文化を代々反覆してをつては、社會文化の進歩は到底望み難い。文化の進歩を望み家庭生活の改善を圖らうと思へば、老人が舊習を墨守せず且つ又之を子供に強制せず、如何にして今日までの文化が作られたか、又將來の新しい文化は如何にして作られるものであるかといふ途行が子供に分つて行かなければならぬ。この途行を分らすのが學習過程としての勞作の本質である。斯様にして勞作教育は社會文化進歩の根本を作る譯になる。

私は前に現代生活の要求として(一)生活の安定、(二)充實したる生活、(三)人格の尊重、(四)文化の進歩の四を數へた。必ずしも現代に限らず生物としての人類は先づ生存の必要條件として(一)生活安定を要求する。生活の安定とは第一には衣食住の如き物質生活の必需品が少くとも最低限に供給されて不足を感じぬことを指す。平たく言へばとも角食つて行かれて何等生活の脅威を感じぬのである。人は食つて行かれぬ時には食つてさへ行けたらよ

いと思つてゐても、さて食つて行けるやうになれば唯食つて行けるだけでは満足が出来ない。既に生活の脅威を免るれば人は更に之より(二)充實したる生活をしようとする。充實したる生活とは物質精神の兩方面から之を考へることが出来る。物質的には衣食住の品質を向上せんとことを求める。物質的には充實しても精神的に空虚な生活は少くない。それは勿論人の満足し得る所でない。それは更に(三)人格の尊重及び(四)文化の進歩の要求が提出される。文化の進歩は生活状態の改善向上に外ならぬから、それは同時に充實したる生活を意味する。随つて(二)充實したる生活は其の廣い意味に於ては、人格の尊重と文化の進歩を包含すると言ふことも出来る。又翻つて之を考へれば(一)生活の安定なくして(二)充實したる生活が有り得ないから、逆に最後の(四)文化の進歩の中に前の(一)(二)(三)が包含されるものと言ふことも出来る。私は唯分り易いやうに四つに分けて之を列擧した。要するに人間の生活は動物の自然生活に近い簡易生活から出發して、文化の進歩に伴つて其の内容を向上充實して今日の状態に及んだ。而かも文化の進歩には限りがなく、進歩の上に進歩を要求して已まぬ。例へば人類は初め獸類と一樣に徒歩をしてゐたが、初めて馬車が出来たときには歩くより早いと思つてゐても、さて汽車が出来れば尙ほ馬車より早い。その中に飛行機が出来るかやうに早い上に早い交通機關が發明されて、今日はスピード時代とまで呼ばれてゐる。此

の外普通の使より飛脚が早い、郵便が早い、電信が早いといつてゐたが、今日は無線電信が出来、或はラヂオなどが出来て、その日の中に倫敦軍縮會議のやうな世界の遠方のことが即座聽えるといふやうになつた。斯の如く文化が段々に進んで何處まで進めばよいといふ限りがない。これは畢竟人類は誰でも永久に進歩を求めて已まぬもので、何程進歩しても最早これではなしと満足しないからである。その要求を満たすには教育に於て、それだけの用意がなくてはならぬ。私は前に以上四つの現代生活の要求を最もよく充たすものが勞作教育であつてやがて、最も進歩した現代教育を代表することを述べて置いた。今學習過程としての勞作の本質を考へても、茲に同じ問題に遭遇する。換言すれば勞作による學習過程が最もよく現代生活の要求を充たす所に其の本質があると言つてよい。生徒の自發的活動に重點を置き、自から提出した問題を自力を以て解決するといふ行き方によつて、文化價值創造の過程を體驗することによつて、社會文化を體得するのが勞作教育に於ける學習過程であるが、それはやがて學習過程によつて文化進歩の原動力を涵養して現代生活の要求を充たすのではなからうか。例へば以前は箱を作つて先生に持つて行つて褒められ、ばよいと思ひ、悪いと言はれ、ばいけないと思ふまで、評價は全然先生に依頼して了ふ。自己批判も自己評價も出来ぬから、この次にはどこをよくしたらもつとよく出来るといふやうなことが自分に分らない。こ

れでは自分の働きが進歩することはいつまでも望まれない。自分のした仕事はどこにどれ程の價値があつて、どの點を改善したら、どれ程の進歩になるといふことを自ら體驗しなければ、本當の進歩は有り得ない。先生に教へられたことを機械的に丸呑し、又は手本を寸分違はぬやうに模倣して、先生から二重丸や三重丸をつけて貰つて喜んで満足するだけではない。シャイブナーが勞作による學習過程に於て勞作の成績を以て直に其の完結と見ず、自己批判による自己評價、即ち價值體驗を以て完結と見た意義は茲に存するのである。

シャイブナーの學習過程としての勞作過程の研究や、ケルシェンシュタイナーの晩年の文化體得の説は勞作教育の最も進歩した見解であつて、最初から其の通りであつた譯ではない。ケルシェンシュタイナーが最初に生産的勞作を提唱した頃は生活安定、即ち職業の問題が中心となつてゐたから、最近の生産學校や労働學校の主張に酷似するものがあつた。彼が勞作教育の目的として唱へた公民教育も、主として經濟的要素に立脚してゐた事は明白であつた。随つて學習過程としての勞作も手の練習の如き外部の筋肉運動、即ち身體の活動に傾いてゐた。ガウヂツヒが精神的勞作の思想を以て生産的勞作の思想に對抗し、人格教育を以て公民教育に反對してから、學習過程としての勞作は外部から次第に内部に向ひ、生徒の内部から生ずる自發的自由活動に重きを置き、自ら提出した問題を自力を以て解決する事に價値を求め

更に藝術教育の影響も加はつて遂に文化價值創造の體驗説に到達した。ガウチツヒの精神勞作はヘルバルト派が標榜してゐた形式陶冶を一層有効に行はんとするものと見てよい。

### 第五節 ヘルバルト式教授法との比較

私は茲に教育方法としての勞作と、從來長く教育界を支配してゐたヘルバルト式の教授法との比較を試みる。

#### 一、書籍より勞作へ

ケルシエンシュタイナーは從來の學校を罵つて學習學校とも書籍學校とも言つた。併し學校で書籍を教へることは最も古い傳統である。抑々學校が初めて起つたのは、どの國でも文字を教授する必要に迫られた爲である。随つて文字なき所、即ち書物なき所には、學校は存在しなかつたことは各國の文化史の證明する所である。とも角も最初の學校は書物を教へる爲めに出來た位であるから、從來の學校が書籍を教へる學校であるのは寧ろ當然と言はねばならぬ。所が十七世紀に大教育家コメニウスが「大教授學」といふ名著を出して今まで

の教へ方を一變した。其の爲に彼は組織的教授法の元祖と仰がれてゐる。併し此の人の教育は大體依然として書物の教育であつて、唯其の教授法に大改革を行つたのに過ぎぬ。その新案の教授法によれば、從來の半分の時間を以て書物を二倍の分量だけ教へることが出来るといふ。つまり書物の教授能率が四倍に上がるといふ譯になる。これは當時の教育界を支配してゐた所謂教授上の實質主義に基づくもので、成るべく多量の書籍を短時日に教授するのが最も善い教育と考へたからである。

要するに、その時代の學校では同じ時間に本を早く多く教へる教師は、教授法に長じたものと褒められ書籍を澤山に學習して博識となつた生徒が優等生とされたのである。是は今から三百年も以前の事であるが、私は我が國には昭和の今日でも、時勢に後れた地方ではまださういふ氣味がありませぬかと心配する。學校の仕事は専ら所定の教科書を始から終まで残らず授ける事と思ひ、教科書を一箇月でも早く終つたら、教授法がよかつたと思ふ類である。此の種の學校では教科書の内容が如何によく生徒に咀嚼されて、其の心身の發達を助けるかといふことは餘り眼中に置かず、生徒に器械的記憶を強いて分つても分らなくても内容を聴吞にさせる傾向を免れない。過去三百年の間に教授法は著しい進歩があり、殊にヘルバルト式の教授法は組織系統が整然としてゐたに拘らず、教授は知識の傳授を眼目としたので、遂に



ケルシエンシュタイナーから書籍學校の渾名を附せられるに至つた。

從來の學校は教室の構造から椅子の構造配置等總てが、學級の生徒が一齊に書物を學ぶに都合がよいやうに出來てゐる。生徒は手を使ふより耳を使ふことが多い。教育は耳學問ではいけないといふことは、小學校開祖のベスタロッチーが夙に道破した所であるに拘らず、百何十年後の今日も依然として耳學問が多いのは遺憾である。尤も小學校の教育は耳學問ばかりではない。耳を使ふ外に今一つ目を使ふ。けれども學校の教室内では目で見るより耳で聞くほうが遙かに多い。殊にヘルバルト式の教授法では、教師の問答が巧いのがよいといふことが、長い間の傳統になつてゐた。而して其の間も答も耳で聞くやうになつてゐる。それで教室にゐる間は、天性活動を好む子供等は絶對靜肅を強制され、手足を使ふことは殆どない。所謂専心靜座の聽聞である。子供は行儀よく膝の上に兩手をついて、少しも餘所見をせずチツトかしまつて、先生のお話を聽聞してをればよい教育が出來ると思つてゐた。此の謹聽主義の耳學問に根本的の建て直しをしなければならぬといふのが、勞作學校の強い主義である。子供の活動は教室の中だけでは十分に出來ない。子供の活動を主にすれば、勢ひ教室外にも出なければならぬ。校外教授の必要がそれから起る。例へば博物の教授にしても標本として小さい草を引抜いて來て教室で見せるよりも、草木の澤山生えてゐる野外に生徒

を連れ出して行つたほうが、生徒が喜んで興味を起すのみならず、草木に就いて知り得る所が遙かに多く、且つ確實である。書籍は知識の寶庫と言はれてゐるが、書籍のみにより眼と耳とを通して得た言語の上の知識は往々淺薄空虚に流れ易い。勞作を通して實地實物から直接に得た知識は遙かに確實であり、書籍によつて到底得難き或るものを把へ得る。百聞一見に如かずといふ俚諺は耳學問よりも勞作による實地の活學問の方が價值あることを言つたものである。勞作は單に身體を活動さすだけではない。知識獲得の方法として書籍に優るものがある。書籍を中心とする學校と、勞作を中心とする學校とは子供の活動性を抑へるか、之を促すかといふ點に於て著しい差異がある。私はヘルバルト式教授法と勞作教育との比較に於て、先づ概括的に此の差異を擧げて書籍より勞作へと題した。これは靜肅主義より活動主義へ、即ち教師本位から兒童本位への大轉換である。

子供は天性活動を好み片時もチツトしてゐることを好まぬものである。若し大人の好みで禮儀作法などの爲に窮屈な思ひをさせて束縛して置けば、其の束縛がなくなると共に今迄抑へられてゐた活動性が恣に發露する。「男の子裸にする」とらまらず「着飾つた乳母は裸を追ひ廻はし」「裸の子面白がつて逃げるなり」といふ川柳の名句は窮屈な着物を脱ぎ捨てた子供が自然の活動慾に促されて、自由自在に走り廻る様を如實に思はしめる。從來の書籍

學校は甚しく子供の活動性を抑壓してゐたが勞作學校は子供に自由活動の機會を與へて其の心身自然の發達を促すことに重點を置くのである。

## 二、直観より觀察實驗へ

ヘルバルト派の教授法は、教授の目的たる抽象的概念を構成する順序として先づ直観から出發する。直観とは具體の實物を眼耳等の感官に訴へて直接に認識することである。直観教授又は實物教授といふ事はコメニウスから始まつてゐる。此の實物の直観に教授の出發點を求めたのが、コメニウスの卓見であり功績の存する所である。昔は書籍を讀み文字を記憶するだけで、文字の表はす實物を少しも知らないことが大變に多かつた。我が國でも何千年の昔の漢文を讀むときには矢張りさういふことがあつた。

江戸時代の川柳に「虎の鳴き聲を聞かれて儒者困り」といふ警句がある。儒者は虎嘯いて風生ずとか猛虎咆哮とかいふ事を文字の上では何の苦もなく書き下すが、さて突込んで其の虎の鳴き聲はドンナものですと聞かれると一度も本物を聞いた事がないので、グツト詰つてしまふといふやうな文字の上だけの死學問を罵倒した諷刺である。又我が國には「歌人は居がら名所を知る」といふ俚諺がある位で、全く見た事のない名所をよんだ歌は少くない。

能因法師の「都をば霞と共に立ちしかど秋風ぞ吹く白河の關」といふ名歌は其の適例である。法師は自分ながらよく出來たと思つたが、都に居がら此の歌を世に出すのも残念と思ひ、人に知らさず久しく引籠つて、毎日顔だけを日に干して黒くやけた後に、奥州へ修行の途次に詠んだと披露したが、どうかして夫れが露見したものと見える。川柳では面白く之を想像してゐる。「松島を聞けば能因口ごもり」「細布を問はれて能因こまるなり」「御紀行拜見に能因當惑し」「草鞋くひ迄は能因氣がつかず」歌の文字の上では何となつても實際に直観せぬものを直観したやうには言はれぬものである。川柳子のやうに皮肉に追窮すれば、誰も往生するであらうが、歌だけならば差支ない。川柳子も「日にやけた嘘ははけても名歌なり」といふ句で助けてゐる。國の東西を論ぜず昔の書籍の上の學問は大抵此の弊に陥つてゐた。コメニウスは此の宿弊を打破る爲に直観といふことを唱へた。言語は多く概念を表はしたものであり、概念は抽象的のものである。抽象的概念を作る爲には具體的の直観から出發せねばならぬ。直観から出發せぬ概念は空虚の概念と言つてよい。ヘルバルト派はこの點を明かにする上に於て大きな功績があつた。ケルシエンシュタイナーは此思想にもう一步を進めて漠然とした直観を觀察實驗といふ精密な方法となした。人間の知識は單に文字の上や言葉の上で得たものよりも、實物の直観によつて得た認識の方が遙かに確實である。併し單に直

観と言つたのでは實物認識の方法が漠然としてゐる。観察實驗と言へば兒童の自發的活動を主とすることが明白である。例へば博物教授には直觀主義に基づいた標本といふものがある。それで虎の畫を見せることは取りも直さず畫の直觀であつて、虎といふ字を教へ、且つ言葉の上で説明するには勝る。更に虎の剝製を直觀さすことは虎の畫を直觀さすよりも尙ほよく分る。併し剝製の虎は死物であるから、到底動物園の生きた虎の動いたり咆へたりする所を思ふ存分に觀察さすに及ばぬ。剝製の虎を見せて虎の直觀教授をなし得たと思ふのは、蛇の拔殻を見せて蛇の直觀教授が出来たと思ふと同じやうで、之によつて得た知識は極めて淺薄不完全なものに過ぎぬ。之を生きた虎を見たものや、生きた蛇を日常目撃する人の知識に比すれば誠に雲泥の差がある。而かも觀察實驗を行ふには子供の自己活動による勞作が必要である。

植物でも枯葉になつた挿葉等を教室内で直觀させると青々と草木の天然に生えてをる様を觀察させるのとも同じ違ひがある。觀察も固より直觀の一種であるから、兩者の間に根本的の相違があるのではない。自然界の實物の觀察も矢張り直觀の一種であり、教室内の標本や繪畫の直觀も之を觀察と稱してよい。唯從來の直觀は教師が主動者となり、生徒は全然受身となつて教師の提示する實物や標本を傍觀するに過ぎぬ。之に反して勞作教育に言ふ

觀察は兒童を主動者とし、其の自發的活動に重點を置く所に、ヘルバルト式の直觀に比して一段の進境がある。ヘルバルト式の教師の提示する標本や繪畫を傍觀するだけでも、徳川時代の儒者のやうに單に文字や言葉の上だけで説明するよりは、遙かに確實な知識を授け得ることとは、勿論であるけれども、兒童が主動者となり自ら進んで自然界の草木や生き血の通つた動物を思ふ存分に觀察さしたほうが、どれ程有效であるか分らぬ。教室内で標本繪畫を直觀さすには兒童靜座のまゝであるが、自然界の實物を觀察さすには兒童の活動、即ち勞作を促す事が多い。其の爲には教室を出でて或る所まで歩いて行かなければならぬ。生徒は自分の足で自分が歩いて行つた上に、様々に自分の立場や態度を換へて手で觸つても見れば抜き取つて調べもする。自分の勞作即ち自發的の自己活動によつてなす觀察は如何様にも精密にすることが出来る。さうして得た所の知識が傍觀的な直觀によつて得た知識よりも遙かに正確であることは説明を要しない。斯くして手狭い教室の中で窮屈な椅子に腰かけ、行儀よく教師の提示する標本や繪畫等を受身になつて傍觀するヘルバルト式の直觀よりも、生徒の自發的自由活動に基づく勞作による觀察の方が學習の方法として遙かに有効であることが明らかである。尙ほ實驗になると觀察よりも一層認識の方法に念が入る。實驗は觀察よりも生徒の勞作、即ち自己活動を促がす事が多い。觀察は自然界又は人生に於ける事物を有の儘

に認識するのであるが、認識を確實にする爲に特別に装置を設け、又は器械を使用して其の觀察の期間を延長すれば之を實驗と名づける。事物を認識する手段たる上に於て觀察と實驗とは其間に何等根本的の相違はない。唯實驗は觀察よりも一層複雑なもので、生徒の思考を練り、之に検査、試行、獨創工夫、發明、發見、製作、生産等の機會を與へることが多い。而も此等は皆教師の提示を主とするヘルバルト式の直觀教授に於て得て望む可らざる所ではないか。一體實驗は主として理科について之を言ふが、實驗には教師の行ふ教師實驗と生徒が自ら行ふ生徒實驗との二種がある。勞作教育に言ふ所の實驗は生徒實驗であることは殊更言ふまでもない。ヘルバルト式の教授法でも理科には小學校でも多少實驗を行つた。併しそれは教師實驗であつて、單に教師だけが實驗して見せるのを生徒は驚異の眼を見張つて傍觀する許りであつた。隨つて學級の生徒數が多いときは後ろの子供は何をやつてをるか確に分らない位であるから、少し進んだ教師は教壇招集といつて、教室内の子供を皆教壇の前に寄せて見せる。それは多少の進歩であるが、其の陶冶價値は兒童が自ら實驗するに及ばないこと遙かに遠い。教師の巧妙な實驗を傍觀するよりも、下手ながら兒童自ら實驗するほうが遙かに有效であることは言ふまでもない。理科の實驗は主として自然現象の法則に到達する途行を示すものであるから、兒童は自ら實驗して始めて十分に納得することが出来る譯である。例

へば水仙は球根の中に葉を出して花を開くまでに必要な養分を具へてゐるから、水さへあれば芽を出し葉を伸ばし遂に花を開くのであるが、此の道理を認識さすには、生徒自身の實驗觀察に越した事はない。教室内で適當な硝子の壺に水を入れ、水仙の球根を上置き、次第に根を出だし葉を生じて遂に花を開く。ヒアシンスも同様である。これも教師が主動者となつて斯様にして開いた水仙の花を教室に持つて來て、花が開くまでの道行を説明したのでは從來ヘルバルトの教授法の直觀に過ぎない。併し水仙の世話を凡て生徒にやらせれば、生徒が主動者になつて勞作しつゝ、長期に亘つて觀察する所に實驗の意味を生じて來る。それが水仙の球根の意義の理解に於て一時的傍觀に過ぎぬ教師の直觀教授に優ることは言ふまでもない。此の意義に於て勞作教育の觀察實驗はヘルバルト式の直觀より一段進んだ學習過程と言はねばならぬ。觀察實驗は本來何等直觀と矛盾するものではない。否、從來の直觀が目的としてゐた所を一層確實に達成するに外ならぬ。隨つて觀察實驗は直觀の深化と言ふべきである。勞作教育の提唱者ケルシエンシュタイナーは本來理科出身の人であるから、殊に實驗を重んじた形跡がある。物理化學を書籍の上のみで學習する程無意味の事はない。彼が屢々實驗的學習の名稱を用ひたものも其の爲であらう。彼は實驗的學習の價値を單に理科に限らず、廣く之を全科に及ぼさんとした。昔の學校は書籍を教授することを主要の任

務と考へてゐたから、文字や言葉の上で一通り説明を記憶すれば實物などはどうでもよいと言ふ風であつた。さういふときには標本繪畫のやうな教授用具も考へられなかつた。この弊風を打破したものはコメニウスの直觀教授でありヘルバルトは之を大成した。

以上述べた生徒を主動者とし、其の自發的活動に重點を置く勞作教育の觀察實驗は、抽象的觀念形成の出發點としてヘルバルト式教授法で力説した直觀を深化したものと云つてよからう。唯其の主動者が教師から生徒に變つた所に著しい進歩がある。従つて前に言つた通りに教室以外に於て生徒に自然物や自然現象の觀察をなさしめるには、校外教授に俟つことが多い。學校園や盆栽の手入、家畜飼養の如きも勞作による觀察實驗には極めて適切である。それを更に擴げたのが修學旅行、見學標本採集等である。それには成るべく子供に活動の機會を與へれば與へる程、それだけ學習上の價値が多くなる。

ヘルバルト式の教授法では觀察實驗は主として理科の小範圍に限られ、其の孰れに於ても教師が主動者であつたが、勞作教育では其の範圍を擴張し、之を一般化して全教科の學習を實驗的學習たらしめんことを期する。併し勞作過程がそのまま學習過程となることは理科に於て最も著しい事は争はれぬ。

### 三、講演より體驗へ

これは教師の講演より兒童の體驗へと言ふ所を短かく言つたのである。前にも述べたやうに生徒の觀察實驗は有形な事物を取り扱ふ理科教授に於て最もやりよいのであるが、無形な精神作用を主とする情操科例へば修身歴史などになると觀察實驗が絶對的に出來ぬ譯ではないとしても、到底理科のやうに容易くは出來ぬ。勞作教育の一番やり易いのは何と言つても理科や技能科である。それは畢竟これを唱へたケルシエンシュタイナー自身が理科出身の人であつたからであらう。簡単に言へば、勞作教育は最初手工といふ技能科として現はれ、その後手工科に包含される形式陶冶、即ち頭腦の訓練に重きを置くやうになり、其の勞作によつて形式陶冶を行ふといふ意味を理科地理等に押し擴げたのが觀察實驗である。併し理科や地理で生徒に課し得る觀察實驗と全く同じものを修身や歴史のやうな情操科に課することは事實上不可能と言つてもよい。

勞作を以て教育の方法原理とすれば、手工乃至理科地理等に限らず、全科目に通用すべきものである。勞作としての觀察實驗が情操科に通用し難いとすれば、さういふ場合にはどうすれば勞作の趣旨を遺憾なく貫徹することが出来るか、これは實は勞作教育主張者の最も惱め

る所である。觀察實驗に限らず凡そ勞作といふ方法は手工實業に於て最も適用し易く、尙ほ理科などでは觀察實驗として容易く勞作の意義を發揮し得るが、情操科に於て此事が最も困難である。此の頃勞作教育の實際といふやうな書物が澤山出版されてゐるが、その弱點は修身とか歴史とかいふ情操科に於て最も著しく暴露してゐる。今日の所では情操科の勞作教育が本當にもものになつてゐるのは殆どないと言つてもよい。一寸見た體裁は勞作に見えるやうにしてあるが、嚴密に検討すれば實際はさうではないものが多い。

然らば従來のヘルバルト式教授法では情操科の教授には如何なる方法を用ひたかと言へば、理科其他に直觀を用ひた代りに主として講演を用ひた。理科などでは教師が實物を提示すれば容易く之を生徒に直觀さす事が出来るが、情操科ではそれが出来ぬから、其の代りとして教師の講演を用ひた。講演即ち物語りは其の上乗なものになれば、實物の直觀と同じく宛がら實事を目撃するが如き効果を生徒に與へることが出来る。

修身の例話や歴史上の事實は多く過ぎ去つた事柄で、之を生徒の眼前に見せることは全然不可能である。併し物語り即ち講演を上手にやると修身歴史の事實を具體化して聞いてゐる人を丁度活劇か芝居を見るやうな心持に導くことが出来る。本職の講談師、落語家などの名人はよく此の秘訣を會得してゐる。併し講演は固より教師の一人舞臺であり、教師が主動

者であるが、講演中に子供が話をしたり他所見したりするのを構はずやるやうな人はこの上もない下手な教授者である。

教室の中が水を打つたやうに靜かで、子供が皆ヂツト手を突いて横目も見ないで聽いてをれば、教師の講演は成功したものと見てよい。斯かる時には全級の生徒が教師の講演に引きつけられ、兩方の氣合がピツタリと合つて、教師の思想感情が其の儘生徒の思想感情を支配する。即ち講演を上手にやることは生徒を全然受身にさせる意味になる。尤も講演によつては教師の思想感情以外に、子供自身の思想感情を喚起して生徒自身が聽いてをる間に頭を自ら働かして行くやうにやつて行けば、生徒の自發的活動を促すことが出来て、勞作教育の趣旨に合することもあると言つてよい。此の場合に生徒は受動的自動的である。併し普通はそこまで行かず生徒を受身の態度に置くに止まつてゐる。随つて教師も生徒等が熱心の態度で他所見もしないで感心して聽いてゐたら、それで講演の目的は達せられたやうに心得てゐる人が多い。併し生徒の此種の受身の感心は左程價值あるものでなく、又事實上本當に生徒を感心させることは決して容易の業ではない。

ヘルバルト式の教授法で講演をやつてゐた所に勞作教育では何を以て之に代へるかと言へば、私は生徒の體驗であると答へたい。それで講演より體驗へと題した。例へば修身の如

き従來教師の講演が中心であり、専ら先生のみが話をする科目となつてゐた。勞作教育ではそれを一轉して生徒自身の體驗を中心とする。此の體驗は勿論道德價値の體驗であつて、道德の實行即ち何等かの勞作によつて始めて得られるものである。これは修身の問題である。修身科は唯道德の知識を授けるだけでは其の目的を達し得るものでない。知識を授ける方は教授であり、道德を實行さす方は訓練である。

修身科は生徒が道德を實行することによつて、初めてその目的を達し其の効果が現はれる。道德の實踐によつて道德の實行を教育して行くことを訓練と名づける。修身科は訓練を待つて始めて完い。勞作教育に於ては修身、道德の講釋をすることには餘り重きを置かないで直接之れを實行することに重きをおく。第三章に於て勞作教育の要素として五箇條を擧げた中の第二の道德教育要素は勞作によつて道德教育をなすので、丁度茲に言ふ訓練に當る。訓練は修身科の結局の目的を達する。勞作教育では仕事をするることによつて勤勞の習慣を養ふ。これは勤勞を實行することによつて勤勞の道德教育を行ふもので、それが最も有效な勤勞の訓練である。勞作教育に於ては、教師が勤勞の講話をして生徒に勤勞の習慣を養はうとはしない。つまり昔のやうに何の誰が勤勞したといふことを話して、かういふことは感心ぢやありませんかと無理に感心の押賣をするやうなことはしない。自己の目的を達成する

爲に自から進んで勤勞して、自分自身に其の價値を體驗することによつて勤勞の徳を養ふのである。これは勤勞の自己修養に外ならぬ。勞作による道德教育、即ち訓練は此の通である。

斯の如く生徒自身をして自發的に進んで勤勞さすことによつて勤勞の愉快を味はせ、成程勤勞はよいといふことを生徒自身に體驗させる。子供に勤勞することは嬉しい、楽しいといふ事を直接自身に感じさせる。子供の體驗を中心とするといふのはこの意味である。楽しく働かせ、働くことは楽しいと自ら體驗させるのである。それが勞作教育の眼目である。道德修身に就いては唯知識を有つてゐるのでは値打がない。劉向の説苑に「能く言ふ者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」即ち不言實行といふ言葉があるが、不言實行の方が多言不實行よりは遙かに値打があるではないか。

勞作は道德の實行を意味する。何か道德を實行せねば勞作は出来ぬ。勞作教育では能く言ふよりも能く行ふ事に力を注ぎ、生徒をして自分の躬に道德を實行して其の價値を體驗させる。そこに學校生活の値打を見る。學校の課業としての日々の勞作は勿論學校の儀式、或は生徒の會合などは凡て生徒自身の活動を促す生きた學校生活であり、凡て或る種の勞作を意味するものであつて、さういふ所に適當に指導をすれば、教師の言葉の上ばかりの修身の講釋よりも遙かに有效な訓練が出来る。最近私の見た中に、ドイツなどでは例へば記念祭を學

校でやるときには、一般の準備は勿論、飾とか次第書とか案内状とか色々な仕事を全部子供が引受けてゐた。案内状を書くことは禮儀の外に國語の練習にもなる。當日の來客の接待も同様である。さういふやうに學校にある實際の生活を出來るだけ教育上に意義あらしめるのは勞作教育の特色である。勞作さすことはやがて道德を實行さすことである。即ち子供に出來る仕事は皆子供にやらして勞作による訓練をして行く。而かも勞作は同時に知識を増進する助けとなる。言ひ換へれば一つの勞作が訓練と同時に學習を兼ねる事になる。

斯の如く勞作教育では修身の方は現在の學校生活によつて勞作を通して色々訓練が出来るけれども、之と同じ筆法で歴史の史實を勞作によつて實行さすことは決して容易でない。歴史は學校でこれを劇化することが英國などで今から十數年前から行はれてをつた。歴史の劇化は勿論勞作である。演劇の時代物が歴史を劇化したものであることは言ふまでもない。學校のは其の通りに真似るのではなく子供向きに作るのである。日本では文部省などで芝居は教育に有害だといつて寧ろ止めてゐたが、今ではソロ／＼擴がる模様である。ヨーロッパの學校では相當に廣く行はれてゐる。歴史を小さい子供でもやれるやうな芝居に仕組んで、子供が自分で秀吉とか信長になつたつもりで色々やると、本を讀んだよりも歴史の心持が遙かによく分る。つまり子供は歴史の劇化によつて人物の心持を體驗するのである。

これは歴史を劇化して授けることであるが、その他の場合は劇化しないで過去つたことを現代の子供の頭で分らすことは困難であるが、勞作教育の主義から言へば矢張り聽くだけの教師の講演よりも、出來るだけ生徒自身の體驗に訴へるのである。即ち過ぎ去つた事實を現代の生活に於て子供が實際に體驗をしてをることゝ結び付けて、其の理解を十分ならしめるのである。つまり現代生活の體驗によつて過去の史實を了解するのである。その巧拙がつまり歴史の教へ方の巧拙になる。これは多くの場合に於て歴史教授は下手になると抽象的概念、或は人の名前とか年代とかを機械的に覚えさすことに陥つて了ふ。

體驗といふ語は文化教育學に慣用の學語であるから、私は茲に拙著「文化教育學原論」中から精神科學を創唱したチルタイの體驗による了解の説を引用する。

#### 體驗による了解

意義と價值とを表現する全生命の活動は、自己の意識の内部に體驗となつて現はれた時に、之を自省して始めて具體的に把握され得る。體驗は生命其の物の活動、即ち全我の活動の内的經驗である。此の内的經驗によつて始めて生命の内的生活、即ち意義と價值とが自己に意識され了解される。彼の知力のみ作用によつて生命の概念を得るが如きは、僅に生命の形骸を捉へたに過ぎず、決して生命の了解を得たのではない。生命は知情意全體の



活動を兼ね備へた體驗によつて始めて了解される。換言すればチルタイの所謂了解は自己の意識に現はれた具體的内的經驗の事實、即ち意義體驗を基礎とする。自己の生命の意義を十分に了解するには自ら直接に生命の活動、其の物を體驗せねばならぬ。此場合には體驗即ち了解である。切言すれば了解は體驗の自省即ち意識である。

體驗と了解とは相互依存の概念であつて、了解には必要條件として、必ず體驗を豫想し、體驗を基礎とせぬ了解はあり得ない。茲に言ふ體驗と之を基礎とする了解とは、孰れも精神科學派の教育學に新方面を開拓した一要素である。

自己の體驗の自省即ち直觀は、やがて其の意義及び價値の了解となるは當然であるが、過去の歴史の事實に就いては如何にして其の表現する意義と價値との了解が可能であるかと言へば、他人の體驗を自己の體驗のやうに追體驗することによつて生命其物に洞徹するのである。これが追體驗の説である。追體驗が原體驗と近い内容を持つ程、其の了解は完全に近い。我が國でも英雄にして始めて英雄の心事を知るとか、我が身を人の地位に置き之と同じ精神状態になつて始めて其の人の心中を察する事が出来るといふ意味に近い。最も通俗に言ふ表はせば、我が身を抓つて人の痛さを知るのである。生命の表現を所縁として直觀的に生命の本質を了解する事は、文豪の傑作の了解について考へれば一層明瞭である。

ある。文豪は人生の秘奥を洞察する眼光を持つてゐるから、其の作物を通して其の洞察した所を了解する事が出来る。作物を通じて作者の内的生活、即ち體驗を追體驗するのである。此の追體驗による了解は、自然科學の理解とは全然異なつたもので、單に知的作用に止まらず、其上に或る同情的感情の要素、即ち非合理的要素が伴つてゐる。之を理解するにはチルタイの詩人肌の性格と其の思想上の宗教的詩的色彩を併せ考へれば一層明瞭になる。チルタイは美學の研究に力を用ひた。一八八七年に「詩人の想像力」一九〇五年に「體驗と詩作」といふ著書がある。随つて彼は詩作の上に精神科學的の考察を下した。彼は此の意義に於て精神生活の奥底に侵入して生命の本質を把握せんとする事に憧れてゐた浪漫派に屬する。彼はゲーテの傳記と創作には心血を濺いで研究した。彼は大詩人を以て生命の本質價値と人生の秘奥を洞察し得る豫言者と見做した。詩人の創作は一面に於て時代の制限を脱する事は出来ぬが、其内には永遠不朽の價値を内包する事を認められた。約言すれば、詩作は生命の核心を表現すると同時に、詩人の内的體驗の表現に外ならぬ。我等は詩作を通して詩人の體驗を追體驗し、其の意味即ち生命其の物を了解する事が出来る。詩人の體驗は人生の秘奥に徹透してゐるから、世人に人生の了解を與へる事が多い。詩作も社會に表はれた事實と見れば、歴史の一部分である。詩の了解も詩人の體驗を追體驗する

事によつて可能である。眞に詩を理解する人は詩人の體驗と同じ心境に達し得る人である。詩作の巧拙は讀者を此の心境に誘ひ得ると否とに存する。詩作に限らずあらゆる藝術の創作に際しては藝術家の生命の活動が最高潮に達するから、藝術の作品は其の全生命の表現といふことが出来る。随つて我等は藝術の作品を通して作者の全生命を理解する事が出来る。而かも其の了解は總べて體驗を基礎とすべきことは勿論である。宗教の體驗によつて神を見る事も同様に人間の生命の本質を理解する道である。彼はシュライエルマツヘルと同じく、神の存在を自己の内部に求め、宗教は自己の内部より發生するものと考へた。随つて神の信仰は科學的知識によつて得らるべきものでなく、自己の内部に於ける體驗による外はない。神の體驗、即ち信仰の體驗は結局自己の本體、即ち生命其物の體驗に外ならぬ。斯の如く文藝や宗教によつて了解し得る所を廣く文化生活の全體に及ぼせば、ヂルタイの體驗に基づく歴史了解の意義が一層明瞭になる。ヂルタイの歴史は戦争や政治の歴史でなく、一般文化史である。随つて其の過去の歴史の了解はやがて文化全體の了解となる。かくして過去の歴史の中に自己の生命を見出し、更に同じ自己の生命を現在及び將來に表現する歴史の中に見出し、又同様に自己の内部に歴史を見出す事は、歐洲大戰第四年（千九百十七年）に出版されたテオドル・リットの「歴史と生活」といふ書に精細に

述べてある。これは歴史教授の文化的價値を明かにする爲であつたが、ヂルタイの説に基づくことは疑はれぬ。

ヂルタイの體驗に基づく了解は具體的全生命の活動を背景とするもので、單に知的作用による抽象的認識に比して豊かに人間味を帯びてゐることは、自然科學の知識と文藝の了解と違ふやうに違ふ。而もその人間味がやがて教育學の上に新しい生命を開いた。ヂルタイの體驗による了解は無味乾燥な抽象的知識の注入に汲々として、將に瘠せ枯れやうとする舊教育に潑刺たる新生氣を吹きかけた。今日は體驗教育といふ語さへ廣く行はれてゐる。抽象的知識には何等の生氣もないが、體驗には温かい生き血が通うてゐる。體驗は水々しい生物であり、抽象的知識は枯死乾燥した形ばかりの標本同様な死骸である。

前に述べた藝術宗教の了解の上から考へ、尙ヂルタイの了解の基礎となれる體驗の上から考へれば、彼の所謂歴史の了解には普通學術上に言ふ論理的認識と異つて、知的要素以外に感情的要素が加はつてゐる事は掩ふ可らざる事實である。彼の了解は感情を加味した了解である。了解による生命其物の洞察には一種の非論理的、非合理的のあるものがあり、分解的思辨によらざる一種の綜合的直觀と見るべきものがある。「二十世紀の哲學」の著者ミュラー・フライエンフェルスは同書中生命哲學の章に非合理的認識の可能性といふ題

の下にチルタイの歴史の了解を論じ、又「二十世紀の獨逸哲學」の著者ウイリー・モーグは精神科學傾向の章の下に歴史的直觀主義といふ一節を設けて、チルタイを論じてゐる。此の二人は共にチルタイの了解を一種の直觀と見做してゐる。チルタイの歴史的直觀は藝術の鑑賞の意義を歴史的考察、即ち文化の了解に移したものと考へる事が出来る。藝術に含まれた意義即ち美的價值が、科學的論理的に分析説明が出来ぬ事は極めて明白な事であるが、之を推して歴史の意義の了解に及ぼせば、チルタイの立場が一層明瞭となる。チルタイの直觀の非合理的要素が、全然理智を遠ざかれば、遂に不可思議な神祕的見解となつて、理智に立脚する科學哲學の範圍を脱出して仕舞ふ。併しチルタイの了解も體驗も決して空想や感激に耽つて全然科學的立場を立ち去らうとするのではない。其の經驗を貴び事實を重んじ飽くまで具體的の内的經驗から出發する所は、寧ろコント一派の實證主義と接近する所がある位である。チルタイは飽くまで内的經驗に根據を置き、眞接之に與へられた意識の具體的事實を分析して、其の歴史的考察の目的を達せんとしてゐる。併し藝術・宗教・道徳は之を自然科學的分析や抽象的の論理的研究を行つたのみでは、恰も人間の死體解剖を行ふやうなもので、到底生きた人間の内部に流動してゐる潑刺たる生命を捕へる事が出来ぬと見る所から、具體的體驗に基づく了解を力説して、非合理的の色彩を著しくしたに過ぎぬ。

ぬ。これがチルタイの學說に宗教的詩的の色彩のある所以であり、又其の血の氣に満ちた特色を發揮する所以である。チルタイの哲學は嚴密の意義に於て論理の徹底を缺き、間然する所なき哲學の組織的體系を大成する事の出来なかつたのは其の爲であらう。

少し餘談に涉るが、國史を最も上手に教へる事に成功してゐるのは、丁抹の國民高等學校であらう。これは最も精神的に青年の頭にはいるやうに國史を教へて居る適例である。この事は拙著「デンマーク國民高等學校の研究」中に詳しく書いて置いた。デンマークは國史教育に成功した爲に國勢が一變したと言はれてゐるが、それは國史を通して國民精神を喚起作興したからである。その代りに國史の教へ方が普通とは餘程違ふ。唯話をして感心さすだけではない。教科書は少しも用ひないで熱誠を籠めた話をする。話をしたあとで討論もすれば質疑に答へるといふ風で、本當に國史を了解さすあらゆる手段を盡す。而も其の話も討論も悉く生徒の體驗に訴へ、其の自發的活動を促す所に勞作教育との一致點がある。例へば我國で言へば何百年も昔の楠正成を出して來ても、宛ら現代に生きてゐるやうに生徒に分らすのである。即ち蛇の脱け殻を持つて來て全く生きた蛇のやうに分らすのである。普通の歴史の本によつて無味乾燥な史實を記憶させるのは宛ら蛇の脱け殻を見せるやうなものである。蛇の脱け殻には固より生命はないが格好だけには違ひはない。下手に歴史を教へ

たら蛇の脱け殻を見せるにも劣つたものとならう。長い年月の中に本當の意味が忘れられて宛ら蛇の脱け殻のやうになつてゐる過去の史實を、元の生命のあるものに生き返らすには非常な苦心を要する。要するに修身、歴史のやうな情操科を有効に勞作化することは極めて困難の業である。併し歴史の教授に故らに淺薄な作業を結びつけて勞作化したと言つて喜んでゐるのは、ドイツなどでも識者の物嗤ひになつて居る。勞作といふ事に囚はれて何でも勞作をやればよいと思つて例へば森有禮又は原敬が刺し殺されたといふ事實を教へる時に其の刺殺す時に用ひた劍を子供に製作させて、これが歴史教授の勞作化で御座るといつて喜んでゐるやうな類である。それは兎も角も勞作によつて劍を作る眞似事をして子供を喜ばすことは出来ようが、史實に通ずるやうな體驗が何處にもないから、歴史の精神が貫徹してゐるものとは言はれない。そこで下手に修身や歴史を勞作化すると寧ろ滑稽になつて了ふ。歴史の勞作化の要は生徒自身の體驗に訴へて本當の心持を生徒に味はすことである。修身勞作化の例を、歴史教授に類推して行けば此の意義が自ら分ると思ふ。

修身教授の勞作化は要するに道德實行の體驗といふ事になるが、凡ゆる道德を學校で實行することは出来ぬから、學校内で實行の出来ぬものは眼の前で直接に實行の體驗を指導することが不可能である。随つてこれ等は學校以外即ち家庭又は社會に於て教師の見ない所で

生徒が自身になした實行體驗に訴へて之を指導する外はない。これは眼前に實行させて指導するのに比すれば、餘程間接になるけれども生徒自身の體驗を主とする所に於て道德陶冶價值を生ずる。而かも此の間接指導は勞作による實行の直接指導から類推して其の要領が會得される。前に挙げた勤勞の如きは學校内で勤勞さすことによつて勤勞を體驗さすことが出来るが其のやうに行かぬものがある。例へば日本でも支那でも東洋で一般に大事にし居る「孝行」といふやうな道德は生徒に親があるからといつても、孝行實習の目的を以て學校に連れて來られるものでない。たまたま、教室へ親を連れて來ても其所で孝行の練習は出来まい。だから修身は生徒の道德實行によつて訓練すると言つても、學校の生活で出来ることゝ出来ないことゝある。併し學校で實行の出来ない事は實行が出来ないからと言つて實行や體驗とは無關係に、昔の文字教育のやうに唯書物の上で文字の解釋をして済して置くといふやうになれば、修身教授が無味乾燥となつて其の本來の目的に遠ざかる事は火を賭るより明かである。

學校で實行の出来ぬ道德を勤勞と同じやうに、生徒の實行體驗に訴へる道が無いかと言へば決してそうではない。唯學校で眼の前に實行すると、學校以外で實行するとの違ひである。生徒が家庭生活や社會生活で必要に應じて日々具體的に實行してゐる體驗を基礎としてそ

れを指導して行けば出来る。これは道德實行體驗の直接指導から間接指導を類推するのである。即ち教師が眼前に見てゐない道德實行體驗に訴へて道德實行を間接に指導する。これは縦ひ間接ではあつても生徒自身の實行體驗と無關係に三百年前も千年前もの二十四孝に就いて抽象的に高尚な講演をして聴かすには遙かに優つてゐる。美談を記憶させて済ましておかないで子供自身が我が家に於て我が親に對する生活體驗を基礎として指導して行けば學校で實行の出来ない孝行でも有効に指導することが出来る。これが所謂道德實踐の指導である。それは文字や講演ではなくて、子供自身の實際生活體驗を基礎とする所に、勞作教育の精神が現はれる。さうすれば修身でも學校で實行の出来ない方面にも道德實踐の指導が出来る譯である。此の道理をもう少し推して行くと生徒に直接實行の出来ない史實を間接に其の體驗に訴へて類推で理解させ、歴史の心持を子供に解からすことが或る程度までは出来る。歴史の劇化は道德實行による實行の訓練と同じやうな意味で、生徒の直接體驗に訴へるのであるから、歴史の教授としては最も上乘のものである。併しこれは勞作の意義は明瞭であつても、之を適用し得る範圍に制限がある。随つて劇化の出来ない部分は出来る限り日常生活に於ける生徒自身の體驗に訴へて、歴史の心持即ち意義を理解さすより外はない。修身も歴史も教師の講演から生徒自身の體驗に移る所に勞作教育の價値が存する。

#### 四、整理より表現へ

ヘルバルト派の五段教授法は西洋と同じく我が國でも一時喧しかつた。今から十年二十年前に師範學校を出た人は必ずこれを教へられてゐる。約三十年前これを我が小學校に普及することに努力されたのは有名な谷本博士である。當時この五段教授法に據らない教授法は嘘の教授法だと言はれた位に流行つたものである。理論上新教育が叫ばれる今日でも實際にはヘルバルト主義がまだ相當勢力を有つてをすることは争はれぬ。併し五段は少し多過ぎるので、之を刪減して豫備提示整理三段とするのが普通となつてゐる。

段階の名稱は人によつて多少は違ふが、終りの締め括りを整理といひ、五段の場合には終りの二段を總括應用と名づけてゐる。ヘルバルト式の五段教授法は理科などには大變都合がよいけれども、國語など教へるときには、さういふ具合にキツチリと形式にあてはめ難いことが多い。殊に修身などには尙更都合が悪い。具體的の直觀から出發して抽象的の概念を作することは理科には適切であつても、同じ階段によつて國語や修身歴史を教へると言つても、實際には中々さういふ譯には行かぬ。科目によつて道行は多少異なつても、最後の整理によつて概念が纏るといふのが、ヘルバルト主義の原則である。勞作教育ではヘルバルト派のやう

な段階説を立てないが其の整理段に相當するものは、表現又は創造といつても宜しいと思ふ。そこで整理より表現へといふ題を掲げた。整理は教師が主動者となつて行ふものであり、表現や創造は生徒が主動者になつて行ふのである。茲にも教師本位から生徒本位に移り變つてゐる。例へば圖書について言へば、従來の圖書は主として臨畫であつて、生徒は専門家の描いた手本を其の儘に模寫し、教師はそれを訂正すればよかつた。随つて生徒がそれを好むとか好まぬとか理解するとかせぬとかは深く問はなかつた。つまり教師本位であつて、子供は全然受身の地位に立つた。然るに教師と子供と全然主動者の地位を轉換して、子供の好む所に任せて、實物について、或は景色について自分の思ふ通りに描かして見ればそれが所謂自由畫となる。自由畫は自發的自由活動に基づき自己の描かんと欲する所を描くのであるから自己の提出した問題を自力によつて解決するといふ勞作過程にあてはまる。随つて臨畫と自由畫とはヘルバルト式の教授法と勞作教育との相違を如實に物語る。臨畫は教師の訂正に重きを置き、自由畫は生徒の表現に眼目を置く。自由畫は子供の自由表現であるから其圖書の上に容易に他人の模倣を許さぬ独自の個性が發露する。繪畫について秀でた才能を有する子供は、専門家を驚かすやうな名畫を描き出すこともある。私は嘗て山本鼎氏の指導によつて埼玉縣師範學校の附屬小學校で開催された自由畫の展覽會を一見する機會を得たが

私は之を見て從來少しも自由畫を見ないで、自由畫について抱いて居た意見を一變し、座ろに大人の趣味を無理に子供に押賣りしようとする從來の臨畫の弊害を痛感した。若し自由畫といふ機會が子供に與へられず、無趣味な臨畫のみを強制されてゐたならば、彼の自由畫に發揮された表現力は終生抑壓されてしまふかも知れぬと思つた。とも角子供に自分の氣に入るやうな畫を自發的に自由に描かせれば、必ず其の個性を發揮した作品を成すことは疑はれぬ。これは藝術家の創作と何等本質上の相違なく、優に一種の藝術價値を創造してゐるのである。随つて子供の自發的活動を主とする自由畫は自己發現であると同時に、藝術價値創造を意味するものと言はねばならぬ。約言すれば臨畫は教師の訂正即ち整理に重きを置き、自由畫は生徒自身の表現即ち創造に陶冶價値を見出すのである。

自由畫は茲に言ふ表現、即ち創造を意味すると同時に、表現することによつて二の條に擧げた觀察の間違を檢討さすことも可能である。これは一々教師が教へたのでは値打がないが教師が適當に指導すれば子供が自ら觀察の間違を發見することが出来る。教師が一から十まで教へるよりも、觀察或は仕事の錯誤を生徒自身に發見さすほうが遙かに値打がある。例へば朝顔を描いても蔓の一番上の末端に花があつたら大きな間違である。實際花は葉腋即ち葉柄と蔓との間から出るものである。これは實物を正確に觀察すれば直ぐに分る。けれ

ども實物を見せず唯言葉の上で朝顔の花は何處から出ますかといふやうなことを問答した後に描かせたならば誤解や聞き違ひから實際に有り得ないやうな畫を描くものもあり得る。とも角も言葉の上の問答よりも、之を具體的の畫に表現して見れば間違つてゐるか、ゐないか明瞭に分る。而かも其の間違は教師の指導により實物の觀察を通じて容易く發見することが出来る。整理に對する表現は内に學び得たものを外部に表出するのであるが、自由畫の如きは全部が表現であつて表現することによつて學ぶのである。

小學校の圖畫を藝術と見ることは勿論異論が多いのであるが、之と共通の本質を具へてゐることは疑はれぬ。問題は唯程度の差のみである。前に述べた表現や創造の語が藝術品の創作から來てゐることは明瞭である。教育方法としての勞作による表現、即ち創造の思想は藝術教育思想から移入したことも争はれぬ。此の意義に於ける表現や創造の思想は單に圖畫の上のみならず、他の教科の上にも一樣に可能である。小學校の初年級に表現を主とする勞作を各教科に應用する事は既に我國にも相當に流行つてゐる。例へば粘土細工には日本では大概普通の粘土を使つてゐるが、獨逸などでは大概美術家が使ふプラスチックといふものを用ひてゐる。これには油がはいつてゐる爲に、粘土のやうに乾燥してカチ／＼にならず何時出して見ても同じ軟かさを保つてゐるので、使用上極めて重寶である。これが普通教室

に備へつけてあつて、必要があり次第何時にも之を使用する事が出来る。例へば國語で鼠の話があると、その場でそれを出して子供に鼠を作らせる。參觀に行けば、之は手工の教室でないかと思ふ位である。鼠はどんな格好であるといふ事は直觀や問答(講演)でも子供に通りは分る筈であるが、之を圖畫に描かして見るか、粘土細工に作らして見ると子供の觀察の足りない所間違つた所がよく分る。圖畫の平面表現より粘土細工の立體表現の方が一層精密である。要するに表現は圖畫に於ても粘土細工に於ても最も徹底した整理の仕方である。圖畫粘土細工の外手工製圖、圖解、唱歌遊戯、童謡、兒童劇自由綴り方觀察報告等にも勞作による表現又は創造の途である。

勞作教育に於ける表現の意義は、藝術の創作は勿論フレイベルの表現原理やライの實驗教授學から來てゐる所が多い。

### 五、課題より問題へ

ヘルバルト派の教授様式に課題といふのがある。課題は教師の指定に従ひ生徒が既得の知識技能を應用して解答を作るのであるから、生徒の自己活動を含む上に於て、勞作過程に類似したものである。唯教授様式としての課題は教師が之を生徒に與へるのであるから教師

が主動者となり、生徒は受身になるに反して、労作過程としての問題は生徒自身に之を提出せらるるのであるから、生徒は主動者であつて受動者でない所に著しい相違がある。課題は教師が提出して生徒が之を解答し、労作過程としての問題は生徒自ら提出して自力を以て解決するのである。例へば私などの小學校時代の作文には「この日天気晴朗にして、満天一點の雲なく友人數輩と共に一瓢を携へ」といふやうに書かなければならぬものと思つてゐた。それは子供にはあまり興味のない花見の文であるが、尙ほ子供の興味や生活と全然かけ離れた「夢にロンドンに遊ぶの記」といふやうな題があつて、全く夢にも見たことのない事を書かされた。若し夫れを書けば他人の文章を剽竊するか、下手に大人の口調を模倣するかに過ぎない。これは子供の生活とは全然没交渉であつて、整理の意味も練習の意味もどこにもなく、表現も創造もない。之に反して、労作過程に於ける問題は自ら興味ある問題を生徒自ら提出して自分の力によつて解決するのであるから、生徒の生活に即し、十分の興味を以て其の解決に全力を注ぐのが自然である。

十年程前に日本を騒がしたアメリカの構案教授といふのも歸着する所は矢張りこれである。とも角も米國の構案教授もドイツのリスマンの労作過程の見解と酷似してゐることは争はれぬ。これはさつきに述べたリスマンの労作教育の學習方面であつて、生徒が自ら提出

した問題を自ら解決し、自分の力によつて自分が自ら學習する方法である。このリスマンといふ人は、日本で構案教授が喧傳される以前大正三年、世界大戰の勃發した年に死んでゐる。

労作過程としての問題の自己解決は、既にヘルバルト式の課題に於て試みられた所であるが、労作教育に於ては生徒自ら問題を提出する所に特色があり、そこに個性の發揮があり、價値創造の機會が存する。子供は自己の個性の要求により自己の興味、趣、所に従つて自發的に活動し、恣に天賦の能力を發揮して自己の人格價値を陶冶し自己發展を完うする。而かもそれはやがて子供の一生を意義あらしめ同時に社會進歩の原動力となる。労作過程としての問題の自己解決は物品製作の上にも行はれ、地理歴史の學習にも起り、理科の觀察實驗の上にも行はれ、課外讀物や新聞雜誌の閲覽にも可能である。而かも生徒の判斷推理を練り、検査、試行、獨創、工夫、發明、發見の機會を與へる。問題の自己解決には生徒の獨立思考と自己批判に特有の價値がある。

#### 六、問答より自由討議へ

前の五と此の六とは主としてリスマンの功績を詳述することになる。従來教師が勝手に與へた課題を生徒自身提出する問題となして、生徒自學自習の途を確立したのはリスマンの



功績である。次に従來教授法の眞髓と考へてゐた問答を捨て、自由討議を以て勞作教育の一般形式としたのも彼の功績である。ヘルバルト式の教授法では大變に問答教式を尊び教授法の巧拙は主として問答の如何によると考へた。此の點は今日でも多數の教育者の頭腦を支配してゐる。これは我國でも何處の師範學校でも懇切に教へる所であつて、ドイツでは殊に傳統的にさうであつた。従つて獨逸でも日本でも問答法の研究は精細周到を極めた。併し名稱は問答であつても、其の機會は師弟均等に與へられてゐるのではない。問は教師答は生徒で、生徒は概して勝手に發問が出来ないやうになつてを以て、授業中に生徒が發問することがあつても、教師は教權を振り翳して容易く答へない。子供の發問は自然に起り何も遠慮がないから、時として教師に取つて非常に難かしいことがある。たとひそれが適切な問題であつても、教師が即座に答へられないのがある。随つて生徒は教師の許可を得ない場合には是非質問したいと思つても發問を許されなかつた。而かも生徒の發問に對する教師の應答は必ずしも義務とは考へられなかつた。之に反して教師の發問に對して生徒が答へるのは其の本分と考へられた。

斯の如く發問の權利が教師に限られ應答の義務が生徒に限られ、全體として教師本位である問答法を捨て、師弟相互の自由問答の道を開いたのがリスマンの自由討議である。これ

は従來の問答の範圍を擴げて問答に機會均等の途を開いたものといつてもよい。けれども相互に問答するに止まらず、相互に批評をも加へるので、自由問答と言はないで自由討議と名づけたのである。自由討議は其の名の示す如く、生徒の自由に屬すべきもので、教師が主動者となつて生徒同志にかういふ風に相談せよと支配したり命令をしたりすべきものでない。自由討議は飽くまで生徒の自發的獨立活動を重んじて、其の自己陶冶に資すべきもので、教師は寧ろ傍觀者の態度を以て之を輔導するがよい。自由討議は生徒各自の自己活動を促し、其の勞作意志と勞作の喜悅を喚起することを、目的とするが、此の個人的訓練以外に尙ほ一方に於て社會的訓練の意義が包含されてゐる。詳言すればこれには師弟並に生徒相互間の共同勞作といふ意味がある。自由討議を行ふ學級は共同の目的を達せんとする共同勞作團體である。自由討議によつて意見を交換し相互に批判し、相互に補助し、協同協力によつて問題の解決を得んとする様は、宛がら社會共同生活の形式に相當するもので、これは正に學校生活に於ける共同勞作によつて社會共同生活を學ぶものと言つてよい。共同勞作過程を表はす自由討議は勞作教育の方法として今日廣く行はれてゐる。此の意義の自由討議と従來のヘルバルト式の問答法とを比較すれば、生徒の自己活動を促す上に於ても、社會生活訓練の上にも、雲泥の相違を認識せねばならぬ。従來師範學校の附屬小學校で行つた模範教授などは

一時間を細かく分けた教案が出来て、時計が動くやうに教案と寸分違はぬやうに進行すべきものと思はれてゐた。それには生徒が先生の豫定の計畫通りに答へ、宛がら器械仕掛の操り人形のやうに動かねばならぬ。併しそれには往々豫定通りに生徒が答へて呉れず折角の教案が畫餅に歸することもあるが、多年熟練を積んだ教師になると生徒の操縦が活殺自在となり、多少の手違ひがあつても臨機應變の處置を取り、とも角も巧妙の問答によつて教案の通りにやつてのける。生徒もまたそれに馴れて教師の望むやうな答へをする。

殊に獨逸の熟練した教師の問答を見てゐれば、一時間を通じて寸分の隙間もない問答の連續で師弟の間に電氣仕掛があるではないかと思ふ程問答が迅速である。これは長い年月の間に教育界に出来上がった傳統であつたから、此の誇るべき傳統を捨て去る事は明治初年に我が國の老人連が丁髷を斷つたやうに惜しかつたらうと想像される。多年練りに練つて作りに上げた傳統的の問答法を捨て、新しい勞作教育思想から割り出された自由討議を採用すれば結局纏りのない子供同志の愚問愚答に終るといふ非難もある。これはヘルバルト式の教授法に囚はれた人には無理もない事で、自由討議に限らずあらゆる勞作の形式は下手にやればキット同様の非難を受ける。けれども過渡期に多少の犠牲を拂ふことは或る程度まで仕方がないではないか。

### 七、單獨學習より共同勞作へ

私は問答より自由討議への進展は、一方には個人勞作より共同勞作への進展と考へ得ると思ふ。ヘルバルト主義の教育は徹頭徹尾個人が個人を教育するといふ立場を離れなかつたが、自由討議に於ては師弟並に生徒間の相互教育の意識が著しく現はれてゐる。そこに社會的意義が籠る。これは教育上の大改革を意味する新見地と言ふべきである。

ヘルバルト式の一齊教授は一學級を團體として教授するに拘らず、教授は飽くまで教師と生徒との個人的直接關係であつて、生徒相互の關係は全く考慮されてゐなかつた。生徒は教師の影響を受けると同時に生徒相互の影響を受ける。而かも此の影響は教師より受ける影響より大なるものがある。此の影響は道德教育に於て重要な意義を有つ。殊に共同勞作は一學級の共同であつても、數人の組分けであつても社會的訓練の價値が大きい。

### 第六節 性格訓練過程としての勞作

これは第三章勞作教育の要素中の道德教育的要素及び第四章中の道德教育派の所で詳細

に述べたから茲に再説を省く。

この訓練の中に於ても、勤勉の如きは本來個人的のものである。随つて専ら個人への勤勉を奨励したのみでは、人によつて甚しく利己的になる。それで人を利己的に導き只管私利を圖る人物を造る處がある。これを矯正する爲には、昨年の改正中學校令施行規則にあるやうに協同を尊び責任を重んずる精神を養ふことが必要になる。協同と責任、この二つはどちらも社會的のものであつて、共存共榮の理想的社會を實現するにはどうしても必要である。ケルシエンシュタイナーは勞作學校を提唱すると共に共同勞作の必要を説き、この訓練を共同勞作によつてやらねばならぬと主張した。平たく言へば學校を共同勞作團體となし、共同勞作によつて共同生活の社會的訓練をなすのである。斯の如く性格訓練過程としての勞作は、一面に於ては個人的のものであると共に一面に於て社會的のものである。

### 第七節 勞作教育と職業指導

各人の職業の選擇には自己の天性、即ち個性の長所に適するといふ事が第一の要件である。随つて職業の指導は子供の個性に適するといふことが第一であつて、社會の需要の如きは第

二に顧慮さるべきものである。さうでなければ如何に社會に需要があり、實際生活に有利であつても自己の個性に適合せず全く不向不得手の職業であつては、其の職業の價値を發揮しようがない。而かも個性の長所を最も確實に認識する途は勞作に外ならぬのである。

勞作にあつては個性の長所が最もよく發揮される。種々の作業をやつてゐる中に得意なものと不得意なものがあつて、勞作の成績を通して將來の職業に對する適不適を察知することが出来る。手工運動者の如きは此の意義に重點を置いた。手工は將來の職業の準備となるのみならず、之に對する適不適を知らしめる試金石となる。勞作による教育は書籍のみによる教育よりも職業指導に對して遙かに有利且つ適切である。

### 第八節 勞作教育と社會的訓練

共同勞作が最も有效な社會的訓練價値を有つことは第三章の道德的要素並に社會的要素乃至第四章の道德教育派及び社會本位派の條で述べた所で十分であると思ふ。

### 第九節 全獨逸學校教育會議決議要項

全獨逸學校教育會議の勞作教育部に關しては既に第一章に要領を記して置いたが該會議は全國の有數な教育學者教育家を網羅し勞作教育に關するあらゆる意見が陳述され而かも最も重要な問題に就いて討議されたものであるから其の決議要項は勞作教育の理論及び實際に關する意見の粹を集めたものと言つてよい。よつて聊か前後重複の虞あるを厭はず今更に第五部特別委員會決議要項の全文を譯出する。

一 國民存立統一の可能性は一に勞作の喜悅が國民の各階級を通じて確立されるや否やによつて定まる。勞作が喜悅となるには勞作に精神を見出し精神に勞作を見出すことを先決條件とする。而してそれは眼前の共同社會に於て自ら直接に共同勞作に参加することによつて始めて生れ出る。隨つて勞作就中身體を練習する勞作が教育の基礎とならねばならぬ。而して如何なる段階の教育に於ても勞作との關係が生氣を失つてはならぬ。勞作は國民を養成する學校たる小學校即ち國民統一を齎らす統一學校の培養基とならねばならぬ。

故に學校は單なる教授施設たるに止まらず計畫的に組織構成された教育的共同勞作團體たることに努力せねばならぬ。此の意義に於て新學校は勞作學校でなければならぬ。勞作は遊戯造形創造行爲の各段階を経て知識及認識の獨立的獲得・内的生活價值並に造形に對する意義ある喜悅を齎すやうに組織構成され而かも此等凡てを通して共同社會に奉仕する行爲となるやうに導かれねばならぬ。

二 以上の目的を達成する爲に試験的施設をなし得る餘地を與へ而かも本職の教育者に之が視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行ふこと。

三 現存の各學校を新學校に改造するには左の方法によるべきこと。

(イ) 勞作を教授原理とするときは之を創造的學習の形式に於て、

(ロ) 勞作を一教科とするときは工作教授として、

四 教授原理としての勞作は左の條件を具へること。

(イ) 學習は意識したる勞作過程たるべきこと。

(ロ) 創造過程(即ち筋肉運動的過程)は學習の本質的要素として少くとも感覺的過程と同じ價値を有たねばならぬこと。(其の感覺的過程も本來は勞作過程と見做すべきである)

が(註、茲に言ふ創造過程は主として手を用ひ、身體の筋肉運動感覺に訴へる學習過程を指すものであつて、手を用ひて學習するときも其の本質に於て眼や耳の感覺に訴へて學習するときと同じ價値を有たねばならぬといふ意味である。)

特に上級の學校では生徒實驗を十分に行ふこと。

五 (イ) 工作教授は初學年に於ては合科教授の成分として之を行ひ、漸次之を獨立せしめること、但し獨立したる後も出来る限り他科の教授と聯絡を保つべきこと。

(ロ) 學校に於て採用し得る工作の種類は小細工、造形、圖畫、繪畫、切り紙、折り紙、組み物、編み物、厚紙細工、木工、金工、園藝、農業、動物飼養、裁縫、割烹、家事、乳兒、幼兒保育である。

(ハ) 工作教授は普通教室勞作と工場勞作の二種に分れる。

六 兒童が遊戲、造形、創造行動に於て獨立に精神並に身體の勞作をなすに際しては、單なる學習に於けるよりも遙かに著しく發露する個性の素質を教育者はよく觀察認識すべきこと。斯くする所に公共教育制度の構成並に兒童各自の教育方針及び將來の職業選擇に對する勞作思想の重要な意義が存する。

七 家庭及び學校に於ける勞作以外に尙ほ社會に於ても少年少女に對して教育的勞作をなさしめること。(註、茲には勞作教育は家庭及學校以外に及ぶべきことを言つてゐる。)

八 勞作原理及び工作教授を徹底するに必要な外的前提は固より法律上の規定によつて確保されるが、かゝる法規は之を最少限度に止め、法規の要求を貫徹するに必要な條件は當該學校經營者をして任意に之を設定せしめること。

九 (イ) 各學校に工場及び割烹室を設備すること。若し夫れが不可能の場合には何等か其の代用の方法を講ずること。

普通教室に於ける勞作は如何なる場合にも之を必要とすること。

(ロ) 學校は勞作思想の貫徹の爲に父兄及び學校關係者の助力を確得すること。

十 學校監督當局は研究に志ある教師に専門的指導を與へることは、極めて望ましいが、窮屈な教授要目によつて之を拘束することは目的に反する。新に自己獨得の方法を開拓するには自由が許されねばならぬ。尙ほ試驗的實施學校の研究報告を公表されたきこと。

十一 將來の教員養成は勞作思想の下に行はるべく、憲法の要求に従つて勞作思想を徹底するやう特に注意を要すること。

(イ) 教師は孰れも合科教授に於ても、各科教授に於ても、創造的學習の原理を貫徹するやう教養を受くべく、且つ簡易なる工作教授を練習する機會が各教師に提供されること。

以上の資格の有無は教員檢定試験によつて之を證明すること。

教員檢定試験規則中に之に相當する規定を設くること。

(ロ) 工作教授に對し特に専科の男女教員を養成すべきこと。

其の爲には實際的の職業學校を卒業して後更に學校の教育的任務の爲に教養されたる人々をも考慮すること。

圖畫と工作並に裁縫と家事との結合に努めること。

此等の専科教員養成所は専門學校との連絡を圖ること。

十二 學務を促進する爲に左の事項を必要とすること。

(イ) 教師と一致協力して勞作思想の貫徹助成の爲に活動する男女の専門家を設定する事

(ロ) 相談所を設置すること。

(ハ) 出来る限り多くの場所に於て試験的實施學校を創設すること。

(ニ) 試験的實施學校を附設せる教員養成所では將來教師としての職業的活動に對して精神的並に工作的勞作學校の思想を豊富に教養し置くべきこと。

(ホ) 諸方より經驗を蒐集して之を整理し、且又時々各地の専門家を一堂に集めて共同研究をなさしめる全國的機關を創設すること。

學校農園に關する特別小委員會決議要項

學校農園は勞作共同團體、即ち生活共同團體の新しい建設であつて、其の任務とする所は身體及び精神の全能力を農園に指定された土地の勞作並に之に必要な共同作業團體に集中せしめ、且つ之を訓練することである。認識や內的體驗は凡て之を行爲と仕事に轉換されねばならぬ。かくして教師も生徒も相互に人間の新しい社會的關係の創造者建設者となり、學校農園の生きた經營から勞作教授要目や新教授方便物が其の成果として生れ出で、此の意義に於ける創造的教授力が展開される。

一 試験的施設學校の必然的形式は學校農園である。學校農園は左の方法によつて設立される。

(イ) 獨立の學校として、

(ロ) 既設の學校に附屬せしめ (全日學校又は半日學校若くは通學距離遠隔の場合には當分半年學校又は全年學校) として、

二 學校農園は統一學校の計畫中に包含されること。

三 學校農園は原理上勞作學校と基礎を同じくするも、獨立に其の教育方法を案出する事。

四 學校農園は青少年全體の爲に家庭及び田園家塾と連絡を密接にすることを努めること。

五 學校農園は普通教育の學校であつて、職業學校たらざること。

- 六 學校農園は學校共同團體の經濟的並に文化的必要に應じて工作的活動及び園藝的活動（動物飼養を含む）を教育指導の中心點とすること。
  - 七 農園は生徒に取りて狹義の郷土であり、教師生徒は男女の別を問はず、共同勞作に其の身體及精神の勢力を傾注すること。
  - 八 兒童は農園内で食事を共にする事を原則とすること。
  - 九 學校農園は其の經營に必要な物品は出来る限り自ら獲得生産して之を自給自足する事。
  - 十 圃場其の他の勞作より生ずる収入は農園の爲のみに使用すること。
  - 十一 勞作の分量は青年の身體及び精神の力量に適應すること。
  - 十二 共同團體の需要に應じて生徒は男女共に經濟的經營に必要な勞作に参加する事。
  - 十三 國家各州及地方自治團體はこの目的を達成する爲に有利の條件を以て土地を提供するやう切望すること。
- 以上の要項を立案討議した勞作教育に關する特別委員會委員長ザイフェルト博士は總會に左の報告をなしてゐる。

全決議の總論に相當する要項（一）に就いては熱烈な討議が行はれた。討論の進行を早める爲にナトルプ教授が原案を起草することになつた。彼は勞作の喜悅を缺いてゐる現

今の世相には勞作學校を必要とするといふ所に根據を置かうと欲したが政治家連は之に反對の意を表したので、一層一般の見解に基くべしとの意向が一致して第一項は國民の統一と勞作喜悅の確立に論及して、之によつて現代世相との關係をも明かに認識せしめることになつた。現代世相が勞作學校の理念の徹底を要望してゐることは何人も知る所である。身體を練習する勞作（即ち筋肉勞働）を以て教育の基礎とするのみならず、如何なる段階に於ても之を顧慮せよといふ事項に就いても劇烈な論戰が行はれた。が結局勞作は教育の各段階に於て、其の基礎とならねばならぬといふ事になつた。併しこれには相當の數に上る少數意見の反對もあつた。これ等は身體の勞作に如上の地位を與へることに不同意であつた爲である。

身體を練習する勞作を以て各段階に於ける教育の基礎とするといふ此の要項は其の關係する所が極めて廣い。此の要項の趣旨を眞面目に貫徹しようとするれば、現在の學校教育は根本的に改造されねばならぬ。而もそれは事實上其の通りに行かねばならぬ。尤も其の勞作といふ概念は教育的に理解さるべきことは勿論である。第一項の勞作は教育的勞作であつて、決して器械的の身體勞作を意味するのではない。教育的勞作は全體として身體勞作と一緒に精神勞作を包含するものであるから、時としては身體勞作が主となり時と

しては精神勞作が主となるものである。而かも學習にあつては精神勞作の形式が主となつてゐると言つて差支ない。随つて出来る限り之に手の活動を結び付けよと言ふことになる。遊戯造形創造行動の形に於て工作教授をなせばそれはやがて之を身體勞作の形式といふことが出来る。而してそれ等は孰れも一樣に學習の用をなすのである。さすれば教育事業の上に於ては事實上精神作業と身體作業とは判然と二つに切り離すことは出来ぬことになる。

尙ほ勞作學校では現行通りに教科目別の教授要目を作つて之を繼續すべきものであるか否か、又合科教授又は生活科勞作科乃至文化科は學術上より組み立てられた現在の教科目の區分を全然廢棄さすべきものであるか否か、更に進んで思考の各種の形式を綜合する包括的の勞作問題が從來の教科目に代るべきか否かの問題につきて、該委員會は委員の見發表や態度の表示を希望したが、之を未決の儘に存した。とも角憲法百四十八條の規定によつて、現今の教授要目は工作教授を以て補はねばならぬといふ所に意見が一致した。職業學校に於ては職業的技能を中心とするは勿論であるが、普通教育を施す學校に在つては如何なる程度まで手工の技能的熟練を進むべきかといふ問題は原則として之を決定して置かねばならぬ。委員會では工作教授は兒童の遊戯活動と小細工から出發すべきもの

であり、手の活動の此の形式は今日よりも一層其の範圍を擴張すべきものであるが、餘り長く此の段階に止まるべきでないといふことに意見の一致を見た。

建築家パルト＝ングは、獨逸工作聯盟を代表して委員會に協力してゐたが、手工教授は可及的手職専門の工匠によつて施されんことを要求して左の意見を述べた。

凡そ手職の特色と見るべきものは如何に簡単な物品を製作するにも、其の各部分について考へ、且感じた事項は遺憾なく之を製品の上に具體化しよく之を感知することが出来るやうにする所にある。随つて形體感情と形體意志とは造形堪能、即ち物品製作によつて直接に發達するものであつて、決して知識によつて發達さすことの出来ぬものである。随つて手職(手工)は偏頗な知育に對して調和を得た感能教育の最も單純にして、且つ最も確實な手段である。

併し委員會の多數は學校の工作教授を本職同様にその程度までに進めることには意見の一致を見るに至らなかつた。委員會は工作教授其の物を本職的に進めることよりも、寧ろ之と他の教科との關聯に重きを置いたが、手工の技能は決してよい加減にすべきものでなく、出来る限り本職のやうに正確、且つ嚴密でなければならぬものである。といふ點に於て一致した。不手際や下手細工は斷然許すべきでない。此の點に於て手工熟練の最高度



に達してゐる實例はミュンヘン市の第八小學校である。此の學校は既に職業學校への橋渡しの資格を十分に具備してゐる。

此の見地から言へば工作教授の教員問題は自ら決着する。職業學校の教員が本職の技術家たるべきことは當然過ぎる程明白であつて、何等異論を挿む餘地がない。随つて大規模の學校に於ける工作教授に對しては男女の専科教員が特に養成されるべきことは當然の結論である。随つて學校で新に工作教授を開始するに際しては、全校の教員が凡て前以て其の資格を獲得して置くといふことが先決問題であることは言ふまでもない。小學校にあつては、工作科は他の教科同様に一般教師の義務擔任教科目として取扱はるべきであるが、中等學校では専科擔任としてよい。工作教授の専科教員には本職の技術家、殊に若年の手職人を招聘することも便法である。併し此の場合には、本職の上に教育的修養が絶對的に必要である。工作教授の教員として本職の技術家を招聘することは、手職人が一般に教員として適任であるといふ譯合からでないから、よく此の目的を達する爲には天性教員に適した才能ある年少の技術家を選抜して時機を後れざる中に、之に教員としての教養を施すべきである。決議要項總論の部に於て勞作、即ち仕事があらゆる教育の基礎であることが明記されてゐる。家庭が共同勞作團體である限りに於ては、事實上勞作が教育の基礎を

なしてゐる。殊に昔時にあつては到る所全く其の通りである事が普通一般の事實であつた。併し今日の情勢にあつては全く之と異なつてまだ依然として其の通りになつてゐるのは極めて小範圍内に限られてゐる。例へば農業手職業家内工業の類である。本來勞作の中には最も強い家庭の教育力が宿つてゐるのであるが、現代生活では此の大切な家庭教育の力が實地に活用されてゐないから學校が家庭に代つて之を補足せねばならぬ。随つて學校は當然昔の家庭同様に共同勞作團體とならねばならぬ。共同勞作團體は俱々に本來身體の勞作と精神の勞作を爲すものに相違ないが、單に勞作する許りでなく、之と同時に共に氣を引立て、心を慰める方面を缺いてはならぬ。随つて教師は窮屈な勞作師匠兼學科師範たるに偏せず、生徒の朋友たり牧師たる事が必要である。教育的勞作に於ては人間全體を以て共同社會の一員として只管受身となつて受納するものと解せず、自ら主動的に行動するものと見る。随つて生徒は出来る限り獨立の自己活動によつて知識認識を獲得する。而かも此等の知識認識は枯死したる所有物とならず、全體として生きた内的價值として、且つ又將來の教育作業の實力として體得されねばならぬ。換言すれば勞作を通して獲得した知識認識は、内的生活の價值となつて生徒の精神内部に其の生命を保たねばならぬ。凡そ事物の形象といふものは、之を造形し、之を表現するとき始めて其の意義を完うす

るものである。随つて一旦形象に對する喜悅を感知すれば、自己又は他人の作品に對し又は自然に對して其の美的價値を理解するやうになる。内的生活は自ら外部に表現され、外部からの印象には再び外部への表現が惹起される。内部に起つた衝動は決心に進み遂に行爲となる。而かも其の行爲は共同社會の中に於て共同社會の爲に行はれる。それはやがて道徳行爲の性質を完うする。此の意義に於て勞作教育はやがて人格教育の意義を有つ。茲に言ふ人格とは各自天賦の能力に應じて發達し、而かも自覺して共同社會全體の爲に奉仕する個人を指す。

勞作教育の内容實質は先づ第一に手近な郷土に之を求むべきである。郷土は言ふまでもなく、郷土の自然のみならず、之に人間生活殊に經濟生活を包含することを忘れてはならぬ。委員會に於ては田園家塾や私立學校は勿論村落に於ける公立學校の實例を列擧して勞作思想は郷土思想と密接に結合すべきことは勿論勞作思想が如何に現代の教育事業全體の出發點たると同時に、其の核心を作るかを論究し、教師の行動を拘束する從來の窮屈な教授要目の代りに教師に自由の餘地を與へる勞作要目が作らるべきことを提唱した。(以上は主として決議要項一の説明)

決議要項二に就いて)

以上の實例に徴すれば、獎勵の價値ある新教育事業は一般に試験的實施として之を計畫し、且つ之を促進すべきことは極めて明白である。共同勞作團體として學校農園の設立を推奨したグルリット案を委員會が採用したのは其の爲である。(註、グルリットはルソーに近い自由主義の自然教育を唱へて有名な人である。)教育の理想的目的を以て創立される私立學校は決して妨害されてはならぬ。試験的に實施する學級や學校は益々之を創設し出來得る限り心理的教育學的研究所との連絡を圖り、殊に教育學的研究と其の成績とは絶えず其の注意を怠つてはならぬ。

(決議要項四に就いて)

學校に於ける活動は凡て意識したる勞作とならねばならぬ。學校に於て生徒が直觀することも、思ひ出すことも、覺え込むことも、熟考することも、手の勞作と同様に目的を自覺して之を欲求し、且つ之を遂行する勞作に外ならぬ。随つて上級の稍年長生徒にあつては最もよく目的に適ひ、而かも自己の特性に合して最も有利な精神的勞作の方法を自ら發見せねばならぬ。知識の獲得に際しては生徒の自己活動が最も大切である。

筋肉運動過程(即ち筋肉運動の感覺に訴へる過程)は他の身體的過程(即ち他の感覺に訴へる過程)よりも一層深く自己と意志と關係を保つから、直觀過程其の他一般に學習過

程に於ては筋肉運動過程、即ち身振による表現運動、圖畫、造形、組み直し、組み立て、分解、實驗の類を挿入するがよい。斯くすれば生徒の注意が自ら表現の形式に向つて表現能力を向上する結果を生ずる。此の點に於て勞作思想は藝術教育の範圍内に侵入して行く。とも角も表現されるものは何であつても、凡て美的に、且つ眞實に表現されねばならぬ。勞作思想は又學校内に於て客觀的意義の影響を保たねばならぬ。殊に教授要目は勞作思想に基づいて編成さるべきである。博物、物理、地理、歴史も勞作思想によつて本質的影響を受くべきである。直觀教材、教科書、學習方便物等は凡て勞作思想を標準として評價さるべきである。

(決議要項五以下は工作教授に就いて特別の注意が拂はれてゐる。)

凡そ言語といふものは兒童に事物を知らしめる手段に用ひられてゐる。言語に表現することによつて兒童自身も教師も一樣に兒童が果して能く事物を理解し得たか否かを認識することが出来る。隨つて言語の教養は最初からあらゆる教授の任務となつてゐる。斯の如く各科に於て言語の教養をなしてゐるに拘らず、言語教授は別に一科をなして獨立してゐる。手の活動も今後漸次言語と同じやうな状態になるべきである。手の活動はこれに適當な教授に於ては主要の成分とならねばならぬ。兒童は手の活動によつて學び、且

つ同じく手の活動によつて其の學び得たる所を表示せねばならぬ。(註、ザイニツヒが「物言ふ手」と題した著書は此の意義から出てゐる。)併し完全に之を遂行するには之に適當の技能(技術)が計畫的に訓練されねばならぬ。一科目として特設される工作教授は此の目的を達成する爲に役立つものである。工作教授は夫れ自體に於て精神的勞作を補足するのみならず、他の教授と密接の關係を保つやう保護獎勵されねばならぬ。

明かに決議要項の文面には現はれなかつたが、工作形式(例へば小細工造形等)と工作領域(例へば庭園、圃場、動物飼養等)は之を區別するがよい。實際教育上からは普通教室、勞作と工作場、勞作との區別が一層大切である。初步の場合や事情の許さぬ場合には普通教室内の技能に制限されるのは已むを得ぬ。

(決議要項六に就いて)

勞作思想は教育方法上の流行から起つた一時的の要求ではない。勞作思想は深く學校の構成に侵透せねばならぬ。若し此の思想が十分に徹底する曉には全然新しい教育制度が創造さるべきである。併しまだ大改造が行はれてゐない現行の學校組織に於ても尙ほ且つ重大の意義を有つ事に變りはない。

凡そ學校は一方兒童の内部の素質の多様性により、他方社會に於ける職業の多様性によ

つて分化さるべきものであり、而かも素質と職業とは調和するやうに指導されねばならぬ。随つて兒童天賦素質の觀察と研究とは教師に取つて極めて重要な任務となるのである。勞作思想を計画的に徹底しようとするれば、兒童の素質を精密且つ正確に判斷する爲に廣汎にして而かも確實な基礎が造られねばならぬ。此の見地は之を基礎學校に適用せんとすれば、即時にも其の實施に取りかゝらねばならぬ程重要な意義を有つてゐる。勞作思想が將來に於て學校の組織構成並に各學校に對する生徒配當の上に如何なる影響を齎らすか今日では豫想し難いものがある。とも角勞作思想によれば現今の學級制が弛んで漸次可動的分團制に進むものと考へられる。殊に試験制度は根本的に影響されるであらう。

(決議要項七に就いて)

勞作思想は學校の圏外にも溢れ出る。兒童は學校の一員たるのみならず、同時に又自己の屬する國民共同團體の生きた一員であることを感知せねばならぬ。兒童は果して社會全體に對して何物かを貢獻し得るや否やの問題は社會的教育者の解決すべき所であるが此の問題に就ては戦争が最もよく我等に教へて呉れた。戰時中には少年も少女もよく社會の爲に活動した。そこに少年少女に對して教育的勞作を組織構成し、稍年長の青年を社會奉仕事業に教養する好個の模範を見出すことが出来る。此の點に關して高等學校生徒

から進んで其の發議があるのは喜ばしい現象である。斯くして最廣義に於ける教育思想に到底見透しのつかぬ程廣い領域が展開して來る。

(決議要項八・九・十に就いて)

理念は實行を喚び起すものであるから、委員會の協議は幾多の實行を促した。最初は何程控目であつても一の實行は千百の金言に優る。萬事を自由意志に放任する時代は最早過ぎ去つたから、最少限度の要求は法律の効力を有たねばならぬ。此の點に就いて國家は憲法の規定を以て満足せねばならぬが、各州は夫れ／＼憲法の規定を貫徹するに必要な法規を制定すべきである。併し精神上の問題は固より法律の條文に規定さるべきものでない。(此の理由によつて勞作教授に關する憲法の規定が咎め立てされる) 教育方法上の主義確信は法律によつて指揮命令さるべきものでないことは言ふまでもない。殊に教師の自由と責任とは如何なる場合に於ても侵害されてはならぬ。此の點に就いては獨逸教員聯盟の代表者が特に其の保障を要求した。委員會は固より之と同意見である。決議要項八乃至十は無條件に實施されねばならぬ範圍以外に出てゐない。

(決議要項十一・十二に就いて)

決議要項十二は單に建議に過ぎぬが勞作教育の目的に適ふ意義に於ては、他の決議要項

に異なる所はない。随つて其の要求は此等の事業に手を下す價值あるべしとの考から提出されてゐる。而かもそれは教師全體が同じ思想となり得た時に始めて可能である。委員會に於ける教員養成に關する討議は極めて其の範圍を廣くした。工作教授に關する教養は一般の教員養成と分離してはならぬから、委員會では教員養成に關し一般教員に要求する所と結び付き得るやうに要項を纏めた。教員養成が専門學校と結合するやうになれば種々の難問題が惹起されることは確かである。これは今日から豫期して置かねばならぬ。今日では既に現職に在る教員に對し、工作教授に對する素養を可能ならしめる施設を求めることが急務である。今日ではそれに對する好意が盛であるから、有志の人には屹度援助の途があらう。就中教員協會は多分何等かの方法を講ずるであらう。官廳は補助と助言を與へることを惜しまぬであらうが、重要な事項は教職全體が自決せねばならぬ。

以上總會に於ける委員長ザイフェルトの報告に次いでグルリットは學校農園に關する報告をなした。尙ほ博士ウエツヒシヤイダー女史は普通教室勞作及工場勞作の外に郊外勞作を重んずべきことを述べ、ケルシエンシュタイナー博士は勞作思想に基づいて學校の試験制度に根本的改革を行ふべきことを述べ、大學出身圖畫教員協會の代表者は技術家出身の教師の教養に於て教育學的方面が輕視されてゐることに抗議した。藝術教育の代表者とも言

ふべきガンスベルヒは彼の年來の主張に基づき勞作主義は教材を藝術化する教師の活動を廣い範圍に於て有效ならしめ且つ兒童をして之に適切な教材を樂んで味ひ、且つ内心より深い興味を以て學習することを忘れてはならぬと指摘した。藝術教育並に人格教育の主張者たるウエーバーは學校教育に於ける理念的方面や情操的及宗教的教材が勞作主義によつて妨害されてはならぬことに注意した。

要するに全獨逸學校教育會議の決議要項及び之に關して發表された意見は現代勞作教育に關する獨逸教育界の輿論を表示するものと言つてよい。

## 第六章 勞作教育と公民教育及び郷土教育

### 第一節 勞作教育と公民教育

ケルシエンシュタイナーの勞作教育は、公民教育と裏表になつて渾然たる一體不離の關係を保ち、彼は勞作教育を以て公民教育の目的を達する手段と考へてゐる。將來社會に立つて役に立つ人間、即ち有用なる公民を作る道は勞作教育の外はない。人は勞作によつて始めて獨立生活の途を學び、共同勞作によつて始めて共同生活の意義を解し、連帶責任の觀念を養成することが出来るものと見る。隨つて勞作は公民教育の方法原理である。人は勞作教育を通して始めて役に立つ公民となることが出来る。勞作を知らぬ公民は生活の實力なく、國家社會に役に立たぬ内容空虚の人間である。勞作教育なき公民は、丁度大聲に萬歳ばかりを唱へて、少しも愛國心のない人のやうである。公民教育は抽象的な聲ばかりあつて、少しも心身の勞作が之に伴はなければ結局空虚なる教育に終るであらう。

家庭といふ共同勞作團體の生活によつて社會生活の訓練を行ひ、家庭生活の改善によつて社會生活の改善を實現しようとしたのは、ベスタロッチの家庭教育の理想であつた。此の思想に基づき學校を以て國家社會の縮圖としての共同勞作團體となし、之によつて公民教育を行はんとしたのは、フイヒテの理想である。ケルシエンシュタイナーの公民教育の根本思想がベスタロッチとフイヒテに淵源してゐることは言ふまでもない。

共同勞作をなす共同團體の生活が將來國家社會に立つて、共同生活を營む公民の爲に極めて有效な訓練となることは餘りに明白な道理である。リーツやウイネツケンの訓練もケルシエンシュタイナーと其の軌を一にする。

### 第二節 勞作教育と郷土教育

今日は公民教育、勞作教育、郷土教育の三つが教育界の中心問題になつてゐる。而かも此の三者は丁度三巴のやうに互に離れることが出来ない密接な關係を有つ。此等は互に絡み合つて意義を爲すもので、夫れ／＼一つづゝ離れ離れになつたら孰れも意味を失ふ。沿革の上から考へれば、郷土教育は初めは郷土地理から出發してゐる。これは勞作教育が手工から出

發したやうである。

郷土地理から郷土の歴史、郷土の理科に進み、此等を總稱して郷土科といつた。今日でも此の古いこの考へを以て郷土教育或は郷土教授を論ずる人が多い。郷土の地理、歴史、理科を科學的に授けたら、それが本當の郷土教育だと思つてゐる人も多く、郷土科學といふ雑誌なども出てゐる。それは郷土研究を科學的にやるといふ意味であらう。所が今の郷土教育はもう少し進んで、其の範圍は地理、歴史、理科に止らず文化一般の上から考へるやうになつてゐる。尙ほ郷土科といふ一科目だけになしに、郷土教育は學校の全科に通じて行ふべき方法原理即ち教育主義と見られるやうになつた。丁度最初一科目であつた手工が遂に全科を通ずる勞作教育になつたと同じ意義に於て郷土教育を唱へる人がドイツ革命後に起つた。ドイツの失脚は復興の精神を喚起し、復興の精神は民族的自覺を強くし、延いて郷土觀念が強くなつて來た。民族的自覺を基礎とする復興精神の涵養は郷土愛から出發するのが最も近道である。革命後勞作學校が新に氣勢を揚げたのに對して、郷土學校が同様の熱誠を以て主張された。勞作學校も郷土學校も其の狙ふ所の終局の目的は新獨逸の復興にあることは最早疑はれぬ。日本にはまだ餘り知られてゐないが、その主張者はブルーノ・クレメンツといつて、この人は過去二十年位この方面に力を盡し、革命後に新憲法制定の翌年に召集された學校教育大會議

では學校及郷土部の第八委員會で活躍したので、今では非常に有力な人になつた。同委員會で郷土學校實現期成の決議をしたのは主としてクレメンツの盡力によつたものである。この人はケルシエンシュタイナーが明治四十一年に將來の學校は勞作學校なるべしといつたやうに、將來の學校は郷土教育たるべしと主張してゐる。今日では彼を中心として郷土協會といふものが出來てゐる。私は郷土教育の思潮はこれから益有力に赴くものと信ずる。

ヘルバルト派は教育は實物の直觀から出發しなければならぬと言つたが、クレメンツは總ゆる直觀は郷土から出發して郷土に還ると言つてゐる。切言すれば教育の出發點も郷土であり、其の歸着點も同じく郷土である。「郷土を通して郷土の爲に教育する」これが郷土教育の眼目である。郷土教育を倫理的に見れば、郷土愛から出發して民族愛に及ぶ。尙ほ現代の民族愛は固陋偏狹の愛國心に墮してならぬから、宜しく人道に立脚して人類愛に及ばねばならぬ。私は昭和六年八月發行の丁酉倫理會倫理講演集に「郷土愛の倫理的意義」といふ題で此事を詳論して置いたから茲に之を省く。而して今日まで郷土教育の方法手段として研究發表されてゐるものは殆んど皆勞作教育のそれと一致するので、勞作教育は郷土教育の手段方法を提供するものと言つてよい位である。隨つて郷土教育と勞作教育とは互に反對し矛盾するものでなく、相提携し相裨補することが出来る。郷土教育は郷土に於ける勞作教育と

言つてもよい。郷土教育は子供を教室内に閉込めておいたのでは十分出来ない。郊外教授や修學旅行のやうなことに多大の値打をおき、校外に於て郷土の自然及び人生に就いて色々な體驗をさせる。校外に於て郷土の自然を味ひ郷土の人に直接接觸するので其の事業は普通の學校教育よりもすつと範圍が廣くならねばならぬ。本當の意味に於ける郷土教育は到底學校だけでは出来るものでないから、他の色々な教化機關の協力援助を求めなければならぬ。けれども學校でやれる仕事の範圍は勞作教育でやる仕事と殆ど似たものになる。産業でも郷土産業によつて産業を了解し郷土の社會生活によつて社會生活を體驗し郷土文化によつて文化を了解する譯である。而も體驗による理解は勞作過程によるのが最も有效な方法でなければならぬ。自然に於ても人間の社會生活に於ても總て郷土の自然郷土の社會生活といふものが此の世に於て初めて子供に體驗の機會を與へるのである。言ひ換へれば凡そ人間は子供の時に郷土によつて初めて自然を認識し、人生を了解し、社會を了解する。隨つて教育は凡て郷土から出發せねばならぬ。さういふ風に解釋するから郷土が總ゆる教育の根元となる。而も教育の狙ふ所の終局の目的は廣義の郷土の繁榮幸福でなければならぬ。教育は郷土に出發して郷土に還る。その手段は主として勞作教育による。これが郷土教育と勞作教育との密接な關係である、公民教育も勞作教育も先づ郷土に於て行はるべきもので、之に郷土教育の原理を加味すれば孰れも一層有效になるものと信ずる。

## 結 語

最後に一言を附加へる。明治四十一年ドイツの工業勃興時代に勞作教育が提唱され、それが日本に傳へられて大に共鳴を得たのは同じく我が國實業勃興時代であつた。勤勞を尊びそれを喜んでやることが、その國實業の發展に偉大な力を有つといふ思想は、勞作教育の思想を擴がらした有力な理由であつたことは最早少しも疑ふ餘地がない。切言すれば勞作教育は國運の發展を促がす原動力である。尙ほ勞作教育が世界大戰の後に至つて、更に又新たな氣勢を得たことは、大戰によつてどの國も莫大の財力を失ひ疲弊に疲弊を重ねて同じく國力の復興を熱望してゐるといふ事に起因してゐる。殊にドイツの今日は復興精神の強烈な時代である。日本も或る意味ではさうである。この復興の上に於ては勞作はどの方面に於ても必ず缺くべからざる要素である。茲に勞作教育鼓吹の意義が存する。尙ほ我が國に於ては經濟國難の外に一方に於て社會的に非常に困難な所謂思想國難に直面してゐる。

勞作教育が經濟國難に適切であるとすれば、それは思想國難に對して如何なる意義を有つ



か私は茲に一言する必要がある。勞作が經濟生活の基礎を作るといふ意味に於ては、所謂左傾主義即ち共産黨の人であつても、右傾主義即ち國家主義の人であつても少しの違ひがない。今日は生活が非常に困難である爲に生活安定の基礎をどこに求めるかといふと、結局勞作又は勞働に依頼する外はない。

これを知らなければどんな人も生活が出来ないといふ所からして、共産黨殊に勞農ロシアも勞働を教育の根據としてゐる。それでは勞作教育は専ら共産主義社會主義の教育主義であるかと言へば決してさうではない。ケルシエンシュタイナーがドイツ帝國時代に於て勞作教育を提唱したのは共産主義に立脚したのではなく、其の公民教育と相待つて國家主義に立脚して國力の基礎を作らうと試みたのである。勞農ロシアの勞働學校も、ドイツ革命後の生産學校も、ケルシエンシュタイナーの勞作學校から其の思想を得てゐることは明かである。勞作教育は國體の如何に拘らず社會組織の如何に拘らず、苟も人間が生きて行く上に於ては必要なことである。これは私の考へでは人間の生活に基礎をおいたもの、所謂生活本位生活學校であつて、左傾右傾のどつちに轉んでも間違ひがない。即ち人間の生活の根本義に基礎を置く教育であると思ふ。教育者の思想が國家主義であれば、勞作教育は其の基礎となり共産主義であつても同じく其の基礎となる。随つて勞作教育は經濟國難に適切であると同様

に思想國難にも適切であると言へる。併し我が國體には絶對的に教育の左傾を許さぬ。随つて勞作教育は教育者の思想如何によつて共産主義に傾く可能性があることを忘れてはならぬ。昔の教育は金持とか閑のある人だけに限られてゐた爲に、勞働者は大抵無教育者といふ状態であつた。所が勞作の教育的意義をよく徹底すれば、筋肉勞働を教へると同時に最も高尚なる精神的教養を施すことが出来る。ルソーが「農夫のやうに働き哲學者のやうに考へる」と言つたのはよくこれに當たる。又ドイツの決定的學校革新聯盟の人が言つたやうに「大學生が勞働者のやうに働き、勞働者が大學生のやうに精神を働かす」といふことが出来たら階級融和の根本が立ち、勞作教育の理想が達せられる。此の理想が達せられるものとすれば、勞作教育は勞働者の教育として申分がないやうに有産階級は勿論貧富を通じて一様に有效な教育と言はねばならぬ。

勞作教育は唯筋肉を使ひ、汗を流しさへすればよいといふことでは、精神方面を閑却して極めて淺薄となる。始めて作業教育の傳へられた當時は此の種の誤解も少くなかつた。勞作には筋肉勞作を包含すると共にもう一つ精神的勞作即ち頭の勞働があることを忘れてはならぬ。今日では勞農ロシアでさへ筋肉勞働の外に精神勞働を承認してゐる。勞作教育も動もすると第一に擧げた經濟的方面だけに囚へられて、手の練習や筋肉勞働に偏する虞れがあ

るが、それは決して正しい勞作教育ではない。勞作の意義、勞作教育の要素は實に多方面である。勞作の意義を深く徹底すると、文化教育の價值體驗にまで進んで行く。最近には各國を通じて社會主義の思想が濃厚となり、勞作教育にも其の影響が極めて著しいが、共同勞作によつて最も穩健な社會的訓練を行へば、連帶責任共存共榮の理想的社會の基礎を築くことが出来る。勞作教育の理想は結局平たく言ひ表せば「農夫の如く働き、哲學者のやうに考へる」或は「大學生が勞働者のやうに勞作を厭はないで、勞働者が大學生のやうに頭を働かす」かういふことに歸着する。これは新時代の要求を如實に表徴するものであつて、文化の進歩も生活の安定充實も之によつて確保されるであらう。

## 附 録

### 一、勞作教育關係法規

#### 小學校令

第十九條 尋常小學校ノ教科目ハ修身・國語・算術・國史・地理・理科・圖畫・唱歌・體操トシ、女兒ノ爲ニハ裁縫ヲ加フ

土地ノ情況ニ依リ手工ヲ加フルコトヲ得

第二十條 高等小學校ノ教科目ハ修身・國語・算術・國史・地理・理科・圖畫・手工・唱歌・體操・實業（農業・工業・商業ノ一科目又ハ數科目）トシ、女兒ノ爲ニハ家事・裁縫ヲ加フ

（中略）

前項ノ教科目ハ之ヲ隨意科目ト爲スコトヲ得第三學年ニ於ケル圖畫・唱歌ニ付亦同ジ  
手工ハ實業ニ於テ工業ヲ學習スル兒童ニハ之ヲ課セ

附 録

ザルコトヲ得

實業ノ教科目ヲ置キタル場合ニハ兒童ヲシテ其ノ一科目ヲ選擇セシム  
實業ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依リ之ヲ隨意科目ト爲スコトヲ得

#### 小學校令施行規則

##### 第一章 教科及編制

###### 第一節 教 則

第一條 小學校ニ於テハ小學校令第一條ノ旨趣ヲ遵守シテ兒童ヲ教育スベシ

〔註 小學校令第一條

小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス

道德教育及國民教育ニ關聯セル事項ハ何レノ教科目ニ於テモ常ニ留意シテ教授センコトヲ要ス  
知識技能ハ常ニ生活ニ必須ナル事項ヲ選ビテ之ヲ教授シ反覆練習シテ應用自在ナラシメンコトヲ務ムベシ

兒童ノ身體ヲ健全ニ發達セシメンコトヲ期シ何レノ教科目ニ於テモ其ノ教授ハ兒童ノ心身發達ノ程度ニ副ハシメンコトヲ要ス

男女ノ特性及其ノ將來ノ生活ニ注意シテ各々適當ノ教育ヲ施サンコトヲ務ムベシ各教科目ノ教授ハ其ノ目的及方法ヲ誤ルコトナク互ニ相聯絡シテ補益センコトヲ要ス

第七條 理科ハ通常ノ天然物及自然ノ現象ニ關スル知識ノ一班ヲ得シメ其ノ相互及人生ニ對スル關係ノ大要ヲ理會セシメ兼テ觀察ヲ精密ニシ自然ヲ愛スルノ心ヲ養フヲ以テ要旨トス

尋常小學校ニ於テハ植物・動物・礦物及自然ノ現象ニ就キ主トシテ兒童ノ目撃シ得ル事項ヲ授ケ特ニ重要

ナル植物・動物・礦物ノ名稱・形狀・效用及發育ノ大要ヲ知ラシメ又通常ノ物理化學ノ現象及人身生理ノ初步ヲ授クベシ

高等小學校ニ於テハ前項ニ準ジ漸ク其ノ程度ヲ進メ特ニ重要ナル元素及化合物、簡易ナル器械ノ構造・作用・人身ノ生理衛生ノ大要ヲ授ケ兼テ植物・動物・礦物ノ相互及人生ニ對スル關係ノ大要ヲ理會セシムベシ

理科ニ於テハ務メテ農事・水産・工業・家事等ニ適切ナル事項ヲ授ケ特ニ植物・動物等ニ就キ教授スル際ニハ之ヲ以テ製スル重要ナル加工品ノ製法・效用等ハ概略ヲ知ラシムベシ

理科ヲ授クルニハ成ルヘク實地ノ觀察ニ基キ若ハ標本・模型・圖畫等ヲ示シ又簡單ナル實驗ヲ施シ明瞭ニ理會セシメンコトヲ要ス

第八條 圖畫ハ通常ノ形體ヲ看取シ正シク之ヲ畫クハ能ヲ得シメ兼テ美感ヲ養フヲ以テ要旨トス

尋常小學校ニ於テハ單形ヨリ始メ漸ク簡單ナル形體

ニ及ボシ實物若ハ手本ニ就キ又時々自己ノ工夫ヲ以テ畫カシムベシ

高等小學校ニ於テハ前項ニ準ジ漸ク其ノ程度ヲ進メテ諸般ノ形體ヲ畫カシムベシ土地ノ情況ニ依リテハ簡易ナル幾何畫ヲ授クルコトヲ得

圖畫ヲ授クルニハ成ルベク他ノ教科目ニ於テ授ケタル物體及兒童ノ日常目撃セル物體中ニ就キテ之ヲ畫カシメ兼テ清潔ヲ好ミ綿密ヲ尙フノ習慣ヲ養フハントニ注意スベシ

第十條 體操ハ身體ノ各部ヲ均齊ニ發育セシメ四肢ノ動作ヲ機敏ナラシメ以テ全身ノ健康ヲ保護増進シ精神ヲ快活ニシテ剛毅ナラシメ兼テ規律ヲ守リ協同ヲ尙フノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス

尋常小學校ニ於テハ體操・教練・遊戲及競技ニ就キ簡易ナル動作ヨリ始メ漸ク其ノ程度ヲ進メテ之ヲ授クベシ又男兒及女兒ノ別ニ依リ其ノ授クベキ事項ヲ斟酌スベシ高等小學校ニ於テハ前項ニ準ジ一層其ノ程度ヲ進メテ之ヲ授クベシ

土地ノ情況ニ依リ體操ノ教授時間ノ一部若ハ教授時間ノ外ニ於テ適宜ノ戶外運動ヲ爲サシメ又水泳ヲ授クルコトアルベシ

體操ノ教授ニ依リテ習成シタル姿勢ハ常ニ之ヲ保タシメンコトヲ務ムベシ

第十一條 裁縫ハ通常ノ衣類ノ縫ヒ方及裁チ方等ニ習熟セシメ兼テ節約利用ノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス

尋常小學校ニ於テハ運針法ヨリ始メ漸ク通常ノ衣類ノ縫ヒ方ヲ授ケ又便宜裁チ方繕ヒ方等ヲ授クベシ

高等小學校ニ於テハ初ハ前項ニ準ジ漸ク其ノ程度ヲ進メ通常ノ衣類ノ縫ヒ方・裁チ方・繕ヒ方ヲ授クベシ

裁縫ハ其ノ材料ヲ日常ノ所用ノモノニ取リ之ヲ授クル際用具ノ使用方、材料ノ品類、性質及衣類ノ保存方、洗濯方等ヲ教示スベシ

第十二條 手工ハ簡易ナル物品ヲ製作スルハ能ヲ得シメ工業ノ趣味ヲ長ジ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス

手工ハ紙・絲・粘土・麥稈・木・竹・金屬等其ノ土地ニ適

切ナル材料ヲ用ヒテ簡易ナル製作ヲ爲サシメ高等小學校ニ於テハ製圖及女兒ニ在リテハ手藝ヲ簡易ナル程度ニ於テ併セ授クベシ

第十三條 農業ハ農業ニ關スル普通ノ知識技能ヲ得シメ農業ノ趣味ヲ長シ勤勉利用ノ心ヲ養フヲ以テ要旨トス

農業ハ土地ノ情況ニ依リ農事若ハ水産ヲ授ケ又ハ農事・水産ヲ併セ授クベシ  
農事ハ土壤・水利・肥料・農具・耕耘・栽培・養蠶・養畜等ニ就キ土地ノ情況ニ適切ニシテ兒童ノ理會シ易キ事項ヲ授クベシ

水産ハ漁撈・養殖・製造等ニ就キ其ノ土地ノ業務ニ適切ナルモノヲ授クベシ  
農業ヲ授クルニハ特ニ地理・理科等ノ教授事項ト關聯シ時々其ノ土地實際ノ業務ニ就キテ示教シ其ノ知識ヲ確實ナラシメンコトヲ務ムベシ

第十三條ノ二 工業ハ工業ニ關スル普通ノ知識技能ヲ得シメ勤勉綿密ニシテ且創作工夫ヲ重ズルハ習慣ヲ

養フヲ以テ要旨トス

工業ハ木工・竹工・金工・塗工・染織等ニ就キ土地ノ情況ニ適切ニシテ兒童ニ趣味アル事項ヲ授ケ且材料ノ性質及用法並工具ノ使用法及保存法ヲ知ラシムベシ  
工業ヲ授クルニハ地理・理科・圖畫・手工等ノ教授事項ト關聯シ又時々其ノ土地ニ於ケル工場等ヲ見學セシメ實際ノ業務ト密接ナル關係アラシムコトヲ務ムベシ

第十四條 商業ハ商業ニ關スル普通ノ知識技能ヲ得シメ勤勉敏捷ニシテ且信用ヲ重スルハ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス

商業ハ學校所在ノ地方ニ於ケル賣買・金融・運輸・保險其ノ他商業ニ關スル重要ナル事項ニシテ兒童ノ理會シ易キモノヲ選ビ國語・算術・地理・理科等ノ教授事項ト關聯シテ之ヲ授ケ且簡易ナル商用簿記ヲ授クベシ

第十五條 家事ハ家事ニ關スル普通ノ知識技能ヲ得シメ家事ノ趣味ヲ長シ兼テ節約・利用・秩序・清潔ノ習

慣ヲ養フヲ以テ要旨トス  
家事ハ衣食住・看病・育兒其ノ他一家ノ經濟等ニ關スル事項ノ大要ヲ授クベシ  
家事ヲ授クルニハ特ニ理科トハ聯絡ニ注意シ又實習ニ重キヲ置キ土地ノ情況ニ適切ナラシメンコトヲ務ムベシ

### 中學令施行規則 (昭和六年一月改正)

#### 第一章 生徒教養ノ要旨

第一條 中學校ニ於テハ中學校令ノ旨趣ニ基キ小學校教育ノ基礎ニ據リ一層高等ノ程度ニ於テ道德教育及國民教育ヲ施シ生活上有用ナル普通ノ知識ヲ養ヒ且體育ヲ行フヲ旨トシ特ニ左ノ事項ニ留意シテソノ生徒ヲ教養スヘシ

一、教育ニ關スル勅語ノ旨趣ニ基キ學校教育ハ全般ヨリ道德教育ヲ行ハシコトヲ期シ常ニ生徒ヲ實踐躬行ニ導キ殊ニ國民道德ノ養成ニ意ヲ用ヒ我が建國ノ本義ト國體ノ尊嚴ナル所以トヲ會得セシメ忠

孝ノ大義ヲ明ニシ其ノ信念ヲ鞏固ナラシメンコトヲ期スベシ

二、獨立自主ノ精神ヲ養ヒ勤勞ヲ愛好スルハ習慣ヲ養成シ且協同ヲ尙ビ責任ヲ重ニスルハ觀念ヲ涵養セシコトヲ努ムベシ  
三、専ラ心力ノ啓發ヲ旨トシ徒ニ専門的學術ノ體系ニ泥ムコトナク社會生活上適切有用ナル知識ヲ養ハシコトヲ期スベシ

四、生徒ノ身體ヲ強健ナラシムルト共ニ精神ヲ鍛鍊シ青年ノ潤達ナル氣風ヲ養ハシコトヲ旨トスベシ

#### 第二章 學科及其ノ程度

第二條 中學校ノ學科目ハ修身・公民科・國語漢文・歷史・地理・外國語・數學・理科・實業・圖畫・音樂・作業科體操トス

第四學年以上ニ在リテハ第一種及第二種ノ課程ヲ編制シ生徒ヲシテソノ一課程ヲ選修セシム第一種及第二種ノ課程ハ修身・公民科・國語漢文・歷史・地理・理

科・作業科・體操ヲ基本科目トシ第一種課程ニハ基本科目ニ國語・漢文・外國語・數學・理科・圖畫・音樂ノ中適宜ノ數科目及實業ヲ増課シ第二種課程ニハ基本科目ニ國語・漢文・數學・理科・圖畫・音樂ノ中適宜其ノ數科目及外國語ヲ増課シ之ヲ編成スベシ

前項ノ規定ハ第三學年以上ヨリ之ヲ適用スルコトヲ得、但シ第一種及第二種ノ課程ハ修身・公民科・國語・漢文・歷史・地理・數學・理科・作業科・體操ヲ基本科目トシ第一種ノ課程ニハ基本科目ニ國語・漢文・外國語・數學・理科・圖畫・音樂ノ中適宜其ノ數科目及實業ニ増課シ第二種課程ニハ基本科目ニ國語・漢文・數學・理科・圖畫・音樂ノ中適宜其ノ數科目及外國語ヲ増課シ之ヲ編成スベシ

特別ノ事情アルトキハ文部大臣ノ認可ヲ受ケ第一種課程及第二種課程ノ中其ノ一ヲ缺クコトヲ得、實業ニ於テ農業又ハ工業ヲ課スル場合ニ在リテハ作業科ヲ缺クコトヲ得、外國語ハ英語・獨語・佛語又ハ支那語トス

第十二條 理科ハ天然物及自然ノ現象ニ關スル知識ノ與ヘ其ノ人生ニ對スル關係及之ガ應用ヲ理解セシメ觀察工夫ノ力ヲ養フヲ以テ要旨トス

第十三條 實業ハ實業ニ關スル知識技能ヲ授ケ實際生活ヲ理解セシメ職業ノ尊重スベキ所以ヲ知ラシメ勤勉力行ノ氣風ヲ養フヲ以テ要旨トス

第十四條 圖畫ハ形象ヲ精密ニ觀察シ正確且自由ニ之ヲ畫クノ技能ヲ得シメ工夫創作ノ力ヲ陶冶シ美感ヲ養フヲ以テ要旨トス

第十六條 作業科ハ作業ニヨリ勤勞ヲ尙ビ之ヲ愛好スルノ習慣ヲ養ヒ日常生活上有用ナル知能ヲ得シムルヲ以テ要旨トス

### 中學校作業科教授要目

#### 本要目實施上ノ注

一、各學科目ヲ教授スルニハ其ノ固有ノ目的ヲ達スルコトニカムルト共ニ五ニ聯絡補益シテ統一ヲ保タン

#### コトヲ要ス

- 二、本要目ニ掲ゲタル事項及順序ハ斟酌ヲ加フルモ妨ナシ
- 三、教授要具ハ教授上差支ナキ限り成ルベク日用品ヲ利用シ又ハ教員自ラ製作シテ之ニ充テンコトニカムベシ又諸學科目ニ通ズル用具ハ成ルベク之ヲ兼用スベシ

### 作 業 科

作業科ハ各學校ニ於ケル事情ヲ考慮シテ立案スルヲ要ス。今園藝及工作ヲ併セ課スル場合ニ於ケル要目ヲ例示ス。

#### 【園 藝】

- 第一學年 每週一時
  - 校庭ノ手入
  - 花卉蔬菜ノ手入
  - 養 禽
- 第二學年 每週一時
  - 校庭ノ手入

附 錄

- 花卉蔬菜ノ手入
- 樹木ノ手入
- 藥細工・竹細工等
- 養 禽

#### 第三學年 隔週一時

- 校庭ノ手入
- 樹木ノ手入
- 藥細工・竹細工等
- 蔬菜栽培
- 養 禽

#### 第四學年 隔週一時

- 校庭ノ手入
- 樹木ノ手入
- 藥細工・竹細工等
- 蔬菜及果樹ノ栽培
- 養禽及養兔
- 農產物ノ加工
- 簡易ナル土工

第五學年 隔週一時

校庭ノ手入  
 樹木ノ手入  
 藻細工・竹細工等  
 蔬菜及果樹ノ栽培  
 養禽及養兎  
 農産物加工  
 簡易ナル土工  
 造 園

【工 作】

第一學年 毎週一時

木 工

主要ナル木工工具ノ使用法及手入法

簡易ナル木工品ノ製作

第二學年 毎週一時

木工及塗仕上

簡易ナル木工品ノ製作ト其ノ塗仕上

學校備品・校舍・附屬建物・門・掲示場等ノ繕ヒ又ハ

塗直シ等

第三學年 隔週一時

金 工 附木工

主要ナル金工具ノ使用法及手入法

簡易ナル金屬加工品ノ製作及修理

運動具・遊戯具・理科實驗器械等ノ修理又ハ製作

第四學年 隔週一時

コンクリート 附木金工

簡易ナルコンクリート工ニ依ル各種ノ設計・布設又

ハ修理

學校ノ圖書陳列棚・園藝棚・動物小屋等ノ製作又ハ修

理

第五學年 隔週一時

木金工・塗工・コンクリート工等ノ綜合作業

校庭農園等ノ棚・垣根・門・亭・温室・物置・農具舎・肥

料舎等ノ設計築造又ハ修理

一、園藝ト工作トハ常ニ兩者ノ連絡ニ力メ又適宜ニ

之ヲ配合シテ授クベシ

第五學年 隔週一時

校庭ノ事情ニヨリ便宜洒掃・整頓・材料及生産物  
 ノ經理・記帳・氣象觀測等ニ從ハシムベシ  
 三、第三學年以上ニアリテ便宜製作ト同時ニ製圖ヲ  
 授クベシ  
 四、個人作業ト共同作業トヲ適宜ニ混課シ個人作業  
 ニ於テハ教授事項ノ會得ヲ與フルヲ旨トシ共同作  
 業ニ於テハ應用練習ヲ計リ團體生活ニ慣レシメ一  
 致協力ノ精神ヲ養ハントニ力ムベシ

【農 業】

實 業

本要目ニ於テハ農業・工業若クハ商業ヲ單獨ニ課ス  
 ル場合及是等ヲ綜合セル場合ヲ示セリ。其ノ他ノ場合  
 ニ於テハ適宜本要目ヲ斟酌シテ立案スルモノトス。實  
 業ヲ第四學年ヨリ課スル場合ニ於ケル要目ヲ甲トシ第  
 三學年ヨリ課スルモノヲ乙トス。

甲

第四學年 毎週三時乃至五時

耕 種

附 錄

穀菽・蔬菜・花卉 工藝作物ノ栽培 農具  
 養 蠶  
 耕 種 第五學年 毎週三時乃至六時  
 果樹ノ栽培 育種  
 土壤及肥料  
 畜 産  
 林 業  
 水 産  
 農業經營  
 農業政策

乙

第三學年 毎週三時乃至五時

耕 種

穀菽ノ栽培 農具

養 蠶

耕 種

第四學年 毎週三時乃至五時

耕 種

附 錄

六六九

蔬菜・果樹・花卉ノ栽培  
畜産  
林業  
水産

第五學年 每週三時乃至六時

耕種  
工藝作物ノ栽培 育種  
土壤及肥料  
農業經營  
農業政策

【工業】

甲

第四學年 每週三時乃至五時  
工業ノ意義 工業ノ發達 工業ノ種類  
工業用材料  
機械製作々業  
木型工・鑄工・鍛工・手仕上・機械仕上  
第五學年 每週三時乃至六時

動力機械  
各種製造工業  
建築

乙

第三學年 每週三時乃至五時  
工業ノ意義 工業ノ種類  
工業用材料  
機械製作々業  
木型工・鑄工・鍛工・手仕上・機械仕上  
第四學年 每週三時乃至五時  
動力機械  
各種製造業  
第五學年 每週三時乃至六時  
交通機關  
建築  
土木  
道路 橋梁 水利等  
工場經營

我方國ノ工業

【商業】

甲

第四學年 每週三時乃至五時  
賣買  
交通  
倉庫  
金融  
取引所  
單式簿記  
第五學年 每週三時乃至六時  
外國貿易  
商業助成機關  
商業ノ經理  
複式簿記

乙

第三學年 每週三時乃至五時  
賣買

交通  
倉庫

第四學年 每週三時乃至五時

金融  
取引所  
保險  
單式簿記

第五學年 每週三時乃至六時

外國貿易  
商業助成機關  
商業ノ經理  
複式簿記

甲

【實業】(農業・工業・商業ヲ綜合セルモノ)

第四學年 每週三時乃至五時

人生ノ實業  
作物  
養蠶 家畜

農産物 水産物

製造加工

植 林

建築 土木

動力ト機械

農業ト工業

第五學年 每週三時乃至六時

工業ノ種類

工産品

商業 商業ト農工業

賣 買

金 融

交 通

保 險

倉 庫

貿 易

企 業

我が國ノ實業

乙

第三學年 每週三時乃至五時

人生ト實業

作 物

家 畜

農産物 水産物

製造加工

動 力

機 械

農業ト工業

第四學年 每週三時乃至五時

養 蠶

紡 績

工産品

商 品

賣 買

金 融

交 通

農工業ト商業

第五學年 每週三時乃至六時

植 林

建 築

土 木

保 險

倉 庫

貿 易

企 業

我が國ノ實業

注 意

一、實業ノ教授ハ地方ノ實情ニ順應シ實生活ニ適切ナラシムベシ

二、實驗・實習・見習ヲ重ンジ勤勞ヲ尊重スル精神ヲ養フコトニカムベシ

三、工業ノ實習ハ別ニ要目ヲ示サズ各地方ノ實情ニ應ジ適切ナルモノヲ選定シテ之ヲ課スベシ

四、簿記ヲ教授スルニハ記帳練習ニ重キヲ置キ例題ハ

實際取引ニ準據セシムベク且計算ハ珠算ニ依ラシムベシ

一、伯林市小學校工作

教授要目

普魯西では獨逸全國學校教育會議二年後即ち一九二二年に教授要目指針が公布され、更に二年後伯林市では工作教授に就て左の要目が編成された。

甲、一般的注意

工作教授は基礎學校より準備を整へること

第一・二學年にては合科教授の中にて造形・並べ方・折り方・練習。

第三・四學年にては郷土教授と圖畫教授の範圍内に於て簡易な紙細工・厚紙細工・木工・籠細工。

上級にては厚紙細工・製本・簡易木工・鉋檜仕事・金工。

此等の工作を課するには全級一様にするに及ば



ぬ。生徒は數種の工作に通じた後は、最終學年に於ては主として其地方に好まるゝ小細工及び教授用具并に學習用具の製作修繕を授けること

乙、工作各分科の教授要目

教材の選擇排列は之を各學校の爲す所に任せる。左に掲げる所は其の参考の爲に例示したものに過ぎぬ。

一、準備的勞作(第一學年乃至第四學年)

- (イ)趣味養成の練習として着色した棒狀小木片や小板の並べ方。
- (ロ)砂・粘土・プラスチックを用ふる造形。
- (ハ)紙細工及板紙細工 色紙にて折り方・切り抜き方・貼り付け方・編み方・平面の接ぎ方・板紙細工板紙雛形製作。
- (ニ)簡易な小細工 堅い果實の使用・燐寸箱・小荷物の握り木・絲巻き木・板紙箱・巻煙草箱の加工細工・木箱・ブリキ箱の塗り方。

毛絲及ズツク(粗麻布)細工 裁縫・亞麻皮并 籐籠細工・葉卷煙草・空箱を材料とする簡易木工 自然木細工・コルク及びリノレウムの切り方・簡易の金工。

二、厚紙細工(第五學年乃至第八學年)

- (イ)平面細工 二面又は數面を紐又は背中合せにて結合すること。
- (ロ)折り目又は膠着けにて多平面より一物體を造ること。

(ハ)製本仕事。

- (ニ)切り抜き・形付け・刷毛・印刷並に刻印刷・素描及び彩色による製作品品の裝飾・裝飾用紙の製造。

三、簡易木工(第五學年乃至第八學年)

- (イ)一枚板仕事。
- (ロ)小板仕事。
- (ハ)數枚板仕事 板の接合には釘又は螺旋を用ふ 腐蝕・塗蠟・消彫・薄浮彫・簡易象眼細工及彩色に

よる製作品の裝飾。

四、鉋櫃仕事(第七學年及第八學年)

最も普通なる木片接合による物品製作。

象眼細工・被せ板及び彩色による製作品の裝飾

五、金工(第七學年及第八學年)

- (イ)針金・ブリツキ・帶金・板金・棒金の細工。
- (ロ)打出し細工(板金より)
- (ハ)小器具の製作。
- (ニ)研き方・ワニス塗り・彫刻・腐蝕・熔燒・鍍金による表面加工。

三、清明學園小學部

勞作配當一覽

(東京市外池上町雪ヶ谷所在)

【園 藝】

第一學年

- 第一學期 鉢植
- 第二學期 同上並ビニ秋蒔
- 第三學期 鉢ノ手入

附 錄

第四學年

六七五

學級園ノ除草、給水、施肥

(重ニ花類)

第二學年

- 種子ノ下種
- 芋ノ收穫(會食)
- 秋ノ七草園
- 花ノ會(菊)

學級園ノ整理 用具ノ修理、肥料ノ準備、種子苗買入ノ準備

鉢植

學級園ノ除草、給水、施肥

(重ニ花類)

第三學年

- 同上並ビニ秋蒔
- 種子ノ下種
- 芋ノ收穫(會食)
- 花ノ會秋ノ七草

鉢ノ手入 學級園ノ整理、用具ノ修理、肥料ノ準備、種子苗買入ノ準備

鉢植、學級園ノ除草、給水施肥

(花類野菜)

- 同上並ビニ秋蒔
- 蔬菜ノ下種
- 花ノ會秋ノ七草園

蔬菜ノ收穫、學級園ノ整理、用具ノ修理、肥料ノ準備、種子、苗ノ買入準備、水産植物、栽培ノ準備、雜草園區劃

第一學期

第二學期

第三學期

第四學年

第一學期 學級園、學校園ノ除草給水施肥  
 第二學期 同上並ビニ果菜類ノ收穫、芋ノ收穫、會食、花ノ會食、蔬菜類ノ下種、雜草ノ種子採取ノ霜除麥ノ下種  
 第三學期 芋ノ床ツクリ、藥草、毒草園ノ區別用具ノ修理、學級園ノ整理、水生、植物栽培ノ準備

第五學年

第一學期 學級園、學校園ノ手入、芝生ノ手入、藥草、毒草栽培、水草栽培、麥ノ收穫、菊ノ栽培、稻ノ植付  
 第二學期 同上並ビニ芋ノ收穫、會食、蔬菜ノ下種、球根類ノ保存、稻ノ收穫、一般ノ霜除、花ノ會食ノ果實蒐集  
 第三學期 學級園ノ整理、蔬菜ノ收穫、球根類ノ植付、用具ノ修理、各種床ノ準備

第六學年

第一學期 學級園ノ手入、蔬菜園ノ床ノ手入、芝生ノ手入  
 第二學期 同上並ビニ芋ノ收穫ト會食、花ノ會食、球根類ノ收穫  
 第三學期 學級園ノ整理、植樹ノ施肥、卒業紀念樹、植付

手入、下等植物ノ栽培  
 保存、一般ノ霜除  
 【飼育】

第一學期 兔ノ飼育、小鳥ノ飼育、(文鳥・カナリヤ・セキセイインコ・ベニスマメ)犬ノ飼育等  
 第二學期 同上並ビニ野鳥ノ飼育、動物祭  
 第三學期 飼育ニツイテ保溫上ノ注意

第二學年

第一學期 兔ノ飼育、小鳥ノ飼育、(目白・ウヅラ等)犬ノ飼育  
 第二學期 同上並ビニ野鳥ノ飼育、動物祭  
 第三學期 飼育ニツイテ保溫上ノ注意、魚類飼育ノ準備

第三學年

第一學期 鶏ノ飼育、七面鳥ノ飼育、魚類  
 第二學期 同上並ビニ動物祭、傳書鳩飼育  
 第三學期 同上ノ他ニ水禽類並ビニ昆虫、

ノ飼育、(金魚・鮒・鯉)山羊飼育

第四學年

第一學期 鶏ノ飼育、水禽類ノ飼育、アヒル・ガテフ・昆虫ノ飼育(昆虫園ニヨル)水中ノ小動物飼育  
 第二學期 鶏、水禽類ノ他ニ食用鳩ノ飼育、秋ノ昆虫飼育、動物祭  
 第三學期 同上ノ他ニ水中ノ小動物飼育上ノ準備

飼育上ノ準備

タツムリ・ミ、ズノ飼育

【製作】

第一學期 箱庭・水鐵砲・花火・噴水・重心應用ノ玩具、果物等自然物利用ノ玩具、花曆  
 第二學期 箱庭・空氣鐵砲・木ノ皮ノ彫刻、ゴムノ彈力ヲ利用シタ玩具、花火色曆  
 第三學期 箱庭・風車・傳話器・日時計・ゼンマイ利用ノ玩具

第二學年

第一學期 箱庭・空氣鐵砲・木ノ皮ノ彫刻、ゴムノ彈力ヲ利用シタ玩具、花火色曆  
 第二學期 箱庭・空氣鐵砲・霧吹キ・芋版・食物標本・植物畫集・花曆  
 第三學期 園藝用ノ名札、車ノツイタ玩具

第三學年

第一學期 箱庭・風車・傳話器・日時計・ゼンマイ利用ノ玩具  
 第二學期 インク・秋ノ昆虫・標本製作・機械畫集、雜草標  
 第三學期 園藝用ノ名札

第六學年

第一學期 養蜂、淡水産ノ貝類飼育、水中ノ下等動物及カ  
 第二學期 養蜂ノ採取並ビニ越冬ノ準備、動物祭  
 第三學期 養蜂

花火 本製作

- 第一學期 各種ノ澱粉製造
- 第二學期 獨樂、空氣ボンブ、熱ニ關スル機械、小型煙突
- 第三學期 反射信號機、鑄物標本、簡易通風機、火消ツボ印刷ト製本

- 簡易消火器、ブリキ細工、インク消、強酸ニヨル彫刻
- 信機、電池、電模型、印刷ト製本

【土木】

- 第一學期
- 第二學期
- 第三學期

第五學年

第一學期

- 運搬車、雀、燕ノ巢箱、撒水車、地理ノ模型、鳩ノ家、雨量計、印刷製本、本ノ修理飼育箱(蜂)

第二學期

- 木炭製造釜、鑄物標本、鐘詰ノレッテル集、地理ノ模型、印刷ト製本

第三學期

- 秤、ボンブ各種挺子應用ノ玩具齒車應用ノ器械水準器滑リ劑

第六學年

第一學期

- 校具ノ修理、印刷製本、地理ノ模型、本ノ修理

第二學期

- 絃樂器、管樂器望遠鏡、七色獨樂、ラヂオノ受

第三學期

- 電信機、電鈴、簡易火災報知器人體模型、地理

第二學年

校庭ナラシ、池堀

第三學年

校庭地ナラシ、燒揚堀、池堀

第四學年

燒揚堀、砂揚手入、池堀、開墾

第五學年

池堀、開墾、土手修理、下水工事

第六學年

池堀、開墾、土手修理、道路修理、セメント工事  
土木ニ關シテハ以上ノ項目ヲ各時期ニ適當ニ配置シ

テ實施ス。

【清潔】

第一學年

机ノ整理、掃除、外庭ノ整理

第二學年

机ノ整頓掃除、外庭ノ整理、ガラス拭キ、教室ノ裝飾

第三學年

教室、一般ノ掃除、整頓、ガラス拭キ、教室ノ裝飾圖書室ノ整理、床ノ油塗り

第四學年

教室ノ一般掃除整頓、特別教室ノ掃除、外庭掃除コンクリートノ水洗

第五學年

教室外庭ノ一般掃除整頓、コンクリートノ水洗、水洗場、水呑場ノ掃除

第六學年

教室、外庭等ノ掃除整頓、コンクリート水洗、便所消毒

四、兵庫縣立明石中學校 作業教育の實況

明石中學校作業教育の要旨と 實施狀況

(本編は昭和六年十一月十九日 本校主催全縣作業教育研究會 に於て發表せるものに依る)

山内 佐太郎 述

一、明石中學校に於ける作業教育の精神  
君に誠心を盡す事が忠、親に誠心を盡す事が孝なる如く、職務に誠心を盡す事が眞の作業である。而して中學校教育の改善充實には是非とも作業教育が必要であり、且つその教育の施設宜しきを得れば眞に價値・眞・善・美・聖の理想に奉仕する所の役に立つ人物、職務に忠實な人材を養成する事が期待せられる事と思ふ。惟ふに作業教育の精神は「忠實に自己

の本分を盡す」所謂至誠勤勞の徳性と情操と智能とを有する人物を養成するにある。かくて眞實に自治・協同・創造の出來得る人物を養成し得られるのである。

一、作業教育の方法

徳育と智育と體育とが各々修身科教員、體操科教員によつてそれ／＼分擔せられつゝも尙、人物教育の根幹として、総合的に全教員によつて心掛け實行せられねばならぬ如く、作業教育も亦工作、園藝等に特殊の智能ある作業科教員によつて擔當せられるのであるが、尙、全教員の総合的關心の下に實施せらねばならぬ。其の方法としては、

- 1、各學科教授の作業化により各學科教授の中に實施すること。
- 2、特に作業科を設けて園藝・工作等により實行すること。

作業教育は前述の如く全職員之にあたるべきであるが、作業科そのものに対しては體操、武道等に限

けるが如く特殊の技能を有する者が之にあつて生徒を率ゐてゆくことは勿論である。

- 3、學校、家庭生活に即して日常卑近な仕事を果す間に行ふこと。

本年一月發布の新施行規則の「作業科」は主として此の「第二方面」の作業教育であるが、唯單に之ばかりが作業教育ではないことを辨へ「第一方面」に於ては各學科教授方法を改善して所謂口耳三寸の學より免れて必ず實驗・實習・體驗によつて確實な智能の習得と鞏固な品性の陶冶とに努めねばならない。尙、更に「第三方面」に於て日常の掃除・整理・修繕手入或は運動場の改修、道路の開拓、射的場の新設山野に植栽する等の仕事によつて大作業を行ふ必要がある。

目下本校に於てこの作業によつて厩舎を建築中である。又窪地を埋めて運動場を擴張すべく、且つ又他と協力して生徒の作業により垂水に射撃場を設置すべく計畫を進めてゐる。

三、本日の視察を乞ひたる部分

新施行規則の作業科即ち狹義の作業教育、即ち前述の「第二方面」の作業科教育を公開し視察を乞はれた次第である。

本日行つた一年の工作は單なる手工であるが、之により手指の練習と工作に對する頭を鍊り次第に本式的工作に進めて行くのである。

第四學年の作業も施行令の第二種生の作業で農・

工・商を主とした三班に分れてやつてゐる。

第五學年のも矢張り第二種の方であつて、一週一時間を課してゐる。本日は柱に穴をあけたり、下水蓋をこしらへたりさせたが、平素は工作場で指導して第二方面の作業教育をしてゐる。

四、明中作業教育の實況

本校の作業科の實況は別項「明石中學校に於ける作業の種類及要旨の概要」(昭和六年度)

について御了承されたい。

五、作業科と第一種課程の實業科との關係

本校に於ては創立當初より課外に作業科を課し、又舊施行規則の範圍に於て第四學年以上の希望者に實業を課し、自然に第一種と第二種の編制を實施して來た譯である。然るに新令の發布に伴ひ本學年の初めに本縣學務當局より新施行規則を如何に取扱ふべきかとの御下問ありしに對し別項に掲げた様な趣意の答申をした。即ち

第一學年は全く新規定の通り實施

第二、三學年は事情の許す限り毎週一時間宛實施

第四、五學年は第一種、第二種に分ち事情の許す限り新規定によつてゐる。

第五學年の工業は止むを得ず缺如してゐたが、最近多木代議士の特志により愈々機械工業の一端をも施設し得る事となつた。(別項設計參看)本日の第五學年の工作は全部第二種生であつて特に應用に課したのである。尙本日の公開教授には第二種生のみ止めて一切第一種生には及ばさなかつたのである。

六、經費

本年度作業科に支出すべき實費は左の如くである  
 (但本校創立以來支出したる經費概算は別票の通り)  
 縣より

- 入件費 年額九〇〇圓(月額七五圓)
- 實習費 二六圓
- 保護者會より
- 人件費 六〇〇圓
- 設備費 一五〇圓(農一〇〇圓 工五〇圓)
- 校友會より
- 人件費 六〇〇圓
- 設備費 二〇〇圓(農一五〇圓 工五〇圓)

本校の作業教育の要旨と其の實況は大體右に述べた通りであるが要するに生徒を動かすには教師が先頭に立つて動かねばならぬ。私は生徒と先生が一生懸命に作業してゐる姿を見ると實に拜みたくなる位である。作業の効果として日一日と生徒が着實になり忠實にその職分を果すやうになつて來た事は争へない事實である。(昭和六・一・一九)

作業教育の効果

- 一、勤勞を理解し之を愛好し善美なる品性を陶冶す。
- 二、中堅國民たるに必要な團體的訓練を施す。
- 三、智識技能を確實に活學し體驗せしむ。
- 四、身體の健康を發達増進せしむ。
- 五、感謝報恩の念を養ふ。
- 六、師弟の人格接觸に依り教育の眞味を味ふ。
- 七、創造工夫の精神を發達せしむ。
- 八、智識本位の教育を全人的教育に進展せしむ。
- 九、教師中心の教育を生徒中心の教育に充實せしむ。
- 十、眞の人生の意義を自覺せしむ。

明石中學ニ於ケル作業科ノ種類及  
要旨ノ大要

- 一、作業科ノ種類
- 1、園藝(農業)ヲ主トスルモノ
- 2、工作ヲ主トスルモノ
- 3、商業ヲ主トスルモノ

二、作業科ノ配當

組	第一學年				第二學年				第三學年				等四學年		作業ノ種類	實施方法	教師
	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II			
組	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	第一學年 一時間ハ花卉園藝 一時間ハ工作	各組トモニ五分ニ五人ニ園藝残り五人ニ工作ニ課ス次ノ時間ニハ反對ニ前ノ五人ニ園藝ヲ課ス	園藝ニ柴田、有永、西村、森脇 工作ニ高木 各學級主任ハソノ級ノ作業ノ獎勵ニ力ム
作業ノ種類	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	花卉園藝及其他ノ作業	一組五〇人ヅ、行フ分チ數種作業ヲ同時ニ行フ	西村、宇喜多 各學級主任ハソノ級ノ作業ニ參加ス
作業ノ種類	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	蔬菜園藝及其他ノ作業	二年ニ同ジ	土井、白石、森本 各學級主任ハソノ級ノ作業ニ參加ス
作業ノ種類	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	五〇人ヲ各級共次ノ三班ニ分チ二年間繼續スルモ或程度ノ事ハ綜合的ニ課ス商業ニ珠算、簿記等	農業ハ數班ニ分チ數種ノ作業ヲ行フ商業ハ各學習室ニ行フ工業ハ工業館又ハ隨時隨所ニ行フ	農業ニ土井、西村 工業ニ高木 商業ニ伊藤 各學級主任ハソノ級ノ作業ノ獎勵ニ努ム
作業ノ種類	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	五〇人ヲ三組ニ分チ二年間繼續スルモ或程度ノ事ハ綜合的ニ課ス商業ニ珠算、簿記、商事要項及實習	二時間ヅ、連續二回課ス	農業ニ西村 工業ニ高木 商業ニ伊藤 各學級主任ハソノ級ノ作業ノ獎勵ニ力ム

等五學年			
種一第	種二第	種三第	種四第
III	III	II	I
IV	一	一	一
商業—珠算、簿記、商事要項及實習	五〇人ヲ次ノ二組ニ分テ 農業—農業的作業一般 商業—珠算、簿記、商事要項及實習	四年ニ同ジ ヤ、程度ノ高キモノヲ課ス	四年ニ同ジ
農業—土井、西村	工業—高木	商業—伊藤	各學級主任ハソノ級ノ作業獎勵ニ力ム

三、作業科要目ノ大要

業商	作工	藝園	第一學年	第二學年	第三學年	第四學年	第五學年
農	木工具ノ使用法及ビ 手入レ法 簡易ナル木工製作 校具ノ製作及修理	二年生花卉栽培 (個人擔當園) 繼續觀察 栽培一般 校庭ノ手入レ 養樹ノ手入レ	多年生花卉栽培 (學級擔當) 持用作物栽培 校庭ノ手入レ 樹木ノ手入レ 養樹ノ手入レ	蔬菜栽培 (共同栽培) 校庭ノ手入レ 樹木ノ手入レ 簡易ナル土工 養樹ノ手入レ	校庭ノ手入レ 庭樹ノ手入レ 挿木、接木實習 簡易ナル土工 農業加工品 豚	同 簡易ナル 造 コンクリート 園工	同 金 上 工
簿記	珠算	簿記	簿記	簿記	簿記	簿記	簿記
商業	商業	商業	商業	商業	商業	商業	商業
同上	同上	同上	同上	同上	同上	同上	同上
複式簿記	同上	同上	同上	同上	同上	同上	同上

業作ム含ニ科業實		
業商	業工	業
商業	工業	農業
簿記	珠算	簿記
商業	商業	商業
同上	同上	同上
複式簿記	同上	同上

作業教授ニ關スル注意事項

- 1、スベテ作業教授ノ根本精神トシテ常ニ天物謝恩ノ念ト天功ヲ亮クル光榮トヲ、感謝シ敬禮スル精神ヲ啓培シ敬虔ナル態度ヲ以テ一物一品ト雖モ之ヲ粗末ニセズ價値理想ニ奉仕スル精神ヲ涵養センコトヲ要ス。
- 2、作業教授ノ當初ニ主要ナル器具ノ使用法及手入法

- 3、最モ親切丁寧ニ指導スルコト。
- 4、作物ノ繼續觀察ニハ發育日誌ヲ記載セシムルコト即シタルモノヲ選ブコト。作業ヲ課シタルタメ作業ヲ嫌フガ如キ弊風ヲ生ゼザル様指導スルコト。
- 5、作業ヲ興味アラシムル方案トシテ  
(イ)生徒ニ作業ノ種類ヲ選擇セシムルコト。  
(ロ)其ノプランヲ立テサセルコト。

- (ハ)一物ヲ動かカスニモ生徒ガ頭ヲ働カセ工夫スル様仕向ケルコト。
- 6、一學級(五〇人)同時ニ出ル作業ニ於テハ數班ニ分チ數種ノ作業ヲ同時ニナスハ必要ナル事ナリ、而シテ各班トモ其ノ作業ハ班長(生徒)ニ一任シ教師之ヲ輔導スルモノトス。
- (イ)作業道具ハ何レモ少數ノ設備ニテ足ル。
- (ロ)小面積ニ多人數集リテ混雜スルヲ防グ。
- (ハ)少數ナレバ團體的ニ取扱フ要ナク生徒ハ使役セラルトイフ感ジヲイダカザルコト。
- 7、工作ハ手工ヲ主トシ漸次之ヲ應用シテ工夫、創作ノ能力ヲ養ハシムルコトヲ要ス。
- 8、商業ハ生徒ノ自發的活動ニヨリ父兄會、體育大會其ノ他機會アル毎ニ商事實習ヲ行ハシムルコトヲ要ス。
- 9、指導方法ノ一案トシテ  
教師ハ先ヅ生徒ト同舟ノ人トナリ、生徒ノヨキ相棒トナリ、生徒ト共ニ工夫シナガラ働ク、先生、生

徒共ニ所謂御同行トナリテ同情同感ノ裡ニ働キ、何等ノ窮屈サヲモ感ゼザルニ至ラシムルコト。

10、第四學年以上ハ農工商ノ三組ニ分ツモ或ル程度ノ事柄ハ綜合的ニ課ス、例ヘバ農業組ノ生徒ニ時トシテ工作又ハ簿記、珠算ヲ課シ又商業組ノ生徒ニ時トシテ農業及工作ヲ課シ、或ハ工作組ノ生徒ニ農業又ハ簿記、珠算ヲ課スルガ如シ。

第一學年作業科

月	作 業 要 項
月四	作業科ニ就テ擔當園割當農具ノ使用法、除草。
月五	中耕。施肥。草花ニ就イテ。切花分讓。
月六	雜草ノ實地研究。除草。施肥。散葉。灌水。
月七	採種。種子整理。除草。灌水。
月九	個人擔當園割當。草花播種。灌水。
月十	草花苗ノ育成。圃場耕鋤。苗ノ定種。害蟲驅除。
月十二	灌水。中耕施肥。苗ノ補植。
月十三	除草。中耕施肥。摘心。防寒。
月一	空地耕鋤。石拾ヒ。花鳥整理。
月二	肥料ニ就イテ。中耕施肥。
月三	害蟲ニ就イテ。摘心。霜覆取除ケ。春草花播種。
際ノ天雨	其月ノ園藝ニ就イテ。次ノ時間ノ作業ニ就イテ。

第二學年作業科

月	作 業 要 項
月四	個人擔當園ハ第一學年ヨリツヅキ。中耕施肥。支柱立。
月五	除草。養蜂ニ就イテ。挿木。秋咲草花播種。灌水。
月六	切花分讓。除草。球根堀上。灌水。
月七	草花採種。種子整理。花鳥整理。特性調査。
月九	學級擔當園割當。種子球根ノ栽培法。挿木。家庭園栽培法。
月十	宿根草株分。定植。球根類ノ植込。除草。挿木。
月十二	中耕施肥。寒害蟲驅除。宿根草花ノ刈込。霜覆ヒ。草花不時栽培ニ就イテ。
月十三	花壇空地耕鋤。花壇球根ニ就イテ。中耕施肥。鶴ニ就イテ。
月一	春植球根ニ就イテ。庭園ノ手入れ。培養土調成。
月二	春蒔花卉ニ就イテ。庭園ノ手入れ。培養土調成。
月三	春球根類植込。除草中耕。施肥。
際ノ天雨	其月ノ園藝ニ就イテ。次ノ時間ノ作業ニ就イテ。

第三學年作業科

第一學期	四月	五月	六月	七月	天雨
第二學期	九月	十月	十一月	十二月	天雨
第三學期	一月	二月	三月	天雨	天雨

第五學年作業科

第一學期	四月	五月	六月	七月	天雨
第二學期	九月	十月	十一月	十二月	天雨
第三學期	一月	二月	三月	天雨	天雨

第四學年作業科

第一學期	四月	五月	六月	七月	天雨
第二學期	九月	十月	十一月	十二月	天雨
第三學期	一月	二月	三月	天雨	天雨

第四學年農業科

第一學期	四月	五月	六月	七月	天雨
第二學期	九月	十月	十一月	十二月	天雨
第三學期	一月	二月	三月	天雨	天雨







作業科(工作)教授要目 (昭和六年度)

學期	學年	第一學年	第四學年	第五學年
第一學期	木工 鋸斷、鉋削基礎教授及其ノ應用工作	木工 鋸斷、鉋削、穿孔ノ基礎教授トシテ各種ノ札類、打付柄、組手類及其ノ應用工作	木工 鋸斷、鉋削ノ練習及穿孔ノ基礎教授トシテ打付柄組手、指口類其ノ應用工作	木工 鋸斷、鉋削ノ練習、及鉋削基礎教授トシテ止ノ製作、鉋削ノ基礎教授トシテ蟻指以上ノ應用工作、校舎修理校具ノ工作及塗裝法
第二學期	木工 鋸斷鉋削ノ練習及穿孔ノ基礎教授トシテ打付柄組手、指口類其ノ應用工作	木工 鋸斷、鉋削ノ練習、及鉋削基礎教授トシテ指口蟻指、鉋削ノ基礎教授トシテ止ノ工作、以上ノ應用工作及塗裝法	木工 鋸斷、鉋削ノ練習、及鉋削基礎教授トシテ打付柄組手、指口類其ノ應用工作	木工 鋸斷、鉋削ノ練習、及鉋削基礎教授トシテ止ノ製作、鉋削ノ基礎教授トシテ蟻指以上ノ應用工作、校舎修理校具ノ工作及塗裝法
第三學期	木工 應用工作トシテ學用品ノ工作及工夫製作、校具ノ簡易ナル修理	木工 應用練習トシテノ各工夫考案ノ工作及校舎ノ修理校具ノ製作修理	木工 木工入金工 金工、板金白蠟付ノ工作及木工入金工製作	木工 木工入金工 金工、板金白蠟付ノ工作及木工入金工製作

(備考) 本要目ハ大體ハ文部省要目ニ據レトモ自給自作ヲ、眼目トシテ作レリ  
 製圖ハ工作ニ必要ナル故簡單ナルモノヲ一年三學期ヨリ課ス豫定

作業教育趣旨と其眞價

左の一編は昭和六年八月三日明石市大觀小學校講堂に開れた明石市主催夏期教育講習會に於て余が講演したるものであります。

本年一月十日附の文部省令を以て、中學校の諸規則が改正せられ、新に作業科といふ基本科目が加へられたのであります。作業科の趣旨と其眞價に就いて聊か余が體驗したる一端を、茲に諸君にお話して見たいと思ふのであります。

従來の學校教育は頭のはたらきに止つて居ることが多かつたのであります。自然學校出身者が、口舌筆尖は巧ではありますが、かんじんの實行力を考へて見ると、大に缺けたものが多かつたのであります。そこで新令の作業科を基本科目として設けられ、中學校のどの生徒でもやらなければならぬやうになりました。即ち一年二年生は二時間づゝ三・四・五年の上級生には一

時間づゝ課するやうになつて居ります。

又高學年を第一種第二種に分ち、第一種には實業科目を三時間乃至五時間、第五學年には三時間乃至六時間課するやうになつて居りますが、作業科—實業科の歴史をたどつて見ますと、古くから行つて居ります。なにも私どもが新しく思ひついたものではありません。たゞ私の明石中學校におきましては、創立以來之を課して居ります。實は自分としては明治三十九年六月に文部省が全國中學校長會議を召集した際に勞働を體驗した者でなければ眞の意義の人生はわからないといふ趣旨の下にこの作業科を提案しましたが、滿場一致で國民教育上必要であるといふので即座に具體案として七名の委員が協定したのが恰も當時私が奉職して居つた京都府立第四中學(現宮津中學)で實科と稱して、課外に課して居る通りのものであります。

所がこれは反則であるといふので、其當時文部省から中川視學官が來られて種々注意をされましたが、同氏が文部省に歸られてから、京都府知事へ「第四中學

の教育法に就いては其の實績見るべきものあり、云々」  
との通牒があり、更に府當局より學校長に同文の移牒  
があつたやうな次第であります。かくて眞に健全なる  
中堅國民を養ふために協議せられた作業の具體案は京  
都府立第四中學校で實施して居りました課外施設にか  
ゝる實科と稱するものが、この参考にされたのであり  
ます。その實科（今日の作業科に相當する）の必要  
は、私としては三十年來の主張であつて、宮津に居る  
時に或は數學を應用し土地の測量をやらせたり、或は  
宮津川の砂利をあげまして道路を修繕したり、或は山  
林から雜木を伐り出して水泳場を築いたり、各學級各  
個に思ひ／＼學級園を經營させたり、或は山野に植林  
をしたりなどやつて居りました。千葉縣の佐倉中學に  
轉任後校舎が移轉新築せられましたので、學校の専用  
道路五町ばかりを、夏休の事業に造りました。それが  
佐倉中學の作業教育の洗禮になつて、職員も生徒も、  
その氣分になつてくれました。爾來生徒の作業で天祖  
宮を造營し、學校園を開拓する等いろ／＼行ひました

又天壤無窮の校碑をも建設しました。その後岡山の  
私立關西中學に參つて、裏山に學校園を拓き、茲に又  
「天壤無窮」の碑を建てました。今回漸く國家が新令  
を以て作業科を實施することとなりましたので、私は  
感慨無量であり、邦家萬年の國策の爲め中心欣喜の情  
に堪へませぬ。

昨年八月五日に文部省から非公式に呼出され、作業  
科の實施に就いて、いろ／＼意見を徵せられました。  
當時田中文相は閣議の爲め差支へて出席されなかつた  
が、野村政務次官、中川事務次官、篠原普通學務局長  
小笠原學務課長及び督學官一同と列席して、石谷廣島  
高師教授、近藤神戸三中校長及靜岡縣榛原中學校長等  
に對して作業實施の狀況を諮問されました、その時我  
が明石中學が實施して居る所をもとにして概況を答申  
したのでありましたが、曩に文部省が三十名の教育調  
査委員を擧げて一ケ年に互る調査の結果を報告した成  
案と偶然にも殆んど一致して居りました。大學に所謂  
「心誠に求むれば中らずと雖遠からず」で教育實際家

が誠心誠意多年の體驗から得た教育施設は大した見當  
違ひはありません。

教科書も教師の説明も作業の體驗ある生徒でなけれ  
ば眞に理解は出来ませぬ。否人生の眞の意義は勞働の  
活學—體驗のあるものでなければわからないが本當で  
す。其の作業教育を行ふためには教壇を唯一の活動場  
と見てはならぬ。教室は學習室であります。即ち教育  
といふものは學習せねばならぬものであります。論語  
の開卷第一に「學而時習之」とありますが「習」とい  
ふ字の起りは御承知の通り雛が孵化して羽が生えて親  
鳥のまねしてやつて見る。一尺飛んで上下にゆける。  
これから來た語でありまして、自分でやるのが主で  
先生から學ぶことは従であります。私は明石中學の教  
室を初めから學習室と名づけて居ります。教科書と器  
械、標本のみが無二の教材ではありません。天地間の  
物は悉く生きた教材であります。そこで、學習室であ  
らうと、運動場であらうと、農場であらうと演習につ  
いて居らうと、教育者は兒童生徒と同じ船に乗込む—

—所謂同朋同行で共に俱に正しい道を進み行くのであ  
ります。

#### 小學校令第一條に

「兒童身體の發達に留意して」……とあります通り、  
何といつても、强健な身體は人格修養の基礎でありま  
す。是に於て作業教育と體育とは密接なる關係をもつ  
ものであります。そこで何れの方面に於ても、自己の  
頭腦と身體の全力とを以て、兒童生徒を指導し、實際  
活躍する頭腦體力の所有者たらしむることを期したい  
のであります。所謂「天行健」にピッタリ一致して自  
ら活動しないでは居られぬ氣分になりたいのでありま  
す。心理學は感覺運動を單位活動と考へまして、思惟  
と實行と分離せず—ダイテは「思惟と實行とは呼吸  
の如し」といつたやうに、これはどうしても分離出来  
ませぬ。そこで新しい教育は特に實行を重視する傾向  
をもたねばならぬ。活動は宇宙の原則であります。是  
即ち吾人に人格修養の基礎を與へるものであると斷言  
して憚らないのであります。私は二千名ばかりの生徒

に卒業證書を授與致しましたが、世の中に處するなりゆきを見ますと、運動を好む者は恬淡快活にして物の分別がよい、如何にも運動が教育の基礎をなして居ることを思はしめます。作業も實行を意味するものでありますから、作業を好む者は勤勞に親しむと同時に矢張り明るい快活な氣分を有つ品性を示して居ります。ルツソフは其著エミールに「哲人の如く考へ、農夫の如く働く人間を理想として、地面あるものには農業を地面なき者には木工を學ばしめた」といつて居ります。又ベスタロチーは「手工・耕作・園藝などは最も教育的價值がある」と唱へて居ります。又フレibelは「宗教なき勤勞は駄馬の如く、勤勞なき宗教は夢の如し」といつて居ります。これが我が國民性の有難い、勿體ない、じつとして居つてはすまぬ、といふ感じを起す所であります。百日禪師が唱破した「一日働かずんば一日食はず」とは、言ふ迄もなく勿體ないとの宗教的情操から御飯が咽喉を通らぬといふことであります。二宮尊徳の「勤勞是れ念佛」といふ精神は、世界大戦

後だん／＼重んぜられるやうになり、獨逸新憲法に於ては、新に作業教育を創設したのであります。從來純然たるアカデミックで紳士を養成することを目的として居つた英國のイートン中學すら最近は、園藝・タイプライター等を課するやうになりました。要するに作業教育といふことは頭腦の養成に力を用ひると同時に目・耳・手・足——全身平均して活動するものであります。頭腦だけ、手先だけに現はれて、全身の活動に現はれないなら完全な教育ではありません。實行といふことになつて來ると、どうしても健康といふことが基礎になつて來ます。「健全な精神は健全なる身體に宿る」といふ格言は動かすことの出来ない事實であります。身體が健全であると、腦髓を中心として全身に分布して居る神経系統が、健全に作用することが出來ます。この意味に於て、小學校令第一條に「兒童身體の發達ニ留意シ……」と述べてあります。體育はすべての教育の基礎であると考へてよろしい。隨つて「體育」は全校の職員が協力してやるべきであります。中學校

では、體操の先生、英語の先生、國語の先生等いづれも教へつばなしであるのがよろしくない。高等學校で赤化思想に同化される者の多いのは、中學校の教育がわるいからであります。健全なる精神があるなら、決してさういふ思想にかぶれない。健全なる精神を養ふには、靈肉一元となつて働く作業教育を行はねばならぬと思ふのであります。作業教育は凡ての學科教授を生かす活學なのであります。かういふやうに考へますので、我明石中學では、さゝやかなものではあります。が、體育館・農業館・工業館なども設け、看護婦を雇入れ、齒科醫師をお願して、先づ衛生上の注意を拂ひ、然る後に農業や工作の教員を招聘して作業を奨励して居ります。作業といふことは體驗教育であつて、之を唱導する者は、先づ體育といふことに、第一注意せねばならぬと思ひます。

結論として作業の價値を述べて見たいと思ひます。

一、生徒の全我活動を促進して全人格陶冶をなす。

先生が生徒を學習室に詰込んで、命令するやうに英

語・數學等の説明をするだけでは人格の陶冶は出來ませぬ。何としても總べての學習を作業化しなければ全人格の陶冶とはならないのです。作業は學校教育を智識本位から全人的に進展させます。

二、智識技能を確實に習得する。

海舟翁が「天下は一大活物にして區々たる死學問小才子の能く辨ずる所に非ず、必ずや世路の風波に遭ひ辛酸を嘗めて然る後に經世の要務を談すべし云々」と喝破された如く凡ての知識技能は勞働作業即筋覺に訴へて始めて確實に收得出来るのである。假令英語の知識の如きも骨折り骨折りにて字引を引いたり文章を書いたり之を應用して始めて確實と爲るのであつて、決して三文字引で覺えたり、先生の説明を聞いて居るだけでは駄目である。何れの學科も生徒自ら進んでやつて見ること、即ち學習の作業化といふ事が大切なのである。

三、將來何かの職業に生きる人物を養成する。

作業は生徒自身にもくろみを立て、實行せしめて

其の間にいろ／＼の工夫、創造をさせてゆく。作業をやるときにはまわり遠くとも成るべく生徒に計畫をさせて作業をやらせます。初めは成るべく小数の生徒で行き、次第に五十人程の一箇學級に及ぼし、更に百人二百人も一團と爲り、遂に仕事によつては全校の生徒が一團と爲つて一時に働くやうになります。私は佐倉在職當時一ヶ月計畫で學校の前に五町程の道路を造ることにしましたが、それが職員生徒の氣構が出来て態度が宜しかつたので一週間に出来上つて非常に愉快を感じました。又宮津中學に居る時に、或日曜日、今年廿七歳になる長男を連れて宮津の町から十町程はなれた川端まで来ると、對岸に千貫以上もある大きな石がありましたから、それを學校の前庭に運びたいと思ひ、人夫に相談しました。すると人夫は先づ百圓はかゝりますといひましたので、私はひとつ眞の作業で自覺的に生きてあの石を運んで見ようかと考へ、寄宿舎に歸つて生徒に相談しましたら、二百人程の生徒の内百人くらゐしか居らなかつたが「先生自分等の作業で

やります。百圓！夕飯後の仕事にやります。やらせて下さい」といつて、上級生は計畫を立て、架橋材料、運搬に要する器具材料の準備をして、夕食後に非常喇叭を吹き生徒百名あまりを集めて現場に行き、夫々準備をしました。上級生は挺子でこち、下級生は楢く——之を見た附近の人々は金挺子のやうな道具をもつて手傳ひに来て呉れました。所が府道の片側は川であるから、へたすると川に落ちるかも知れぬと心配しましたので、私はその石の上に乗し、赤旗を下ろして居る間は挽き、上げれば止めるといふ約束して運搬することゝしましたが、二時間ならずして中學校の東郷池の傍に持つて歸りました。その東郷池といふのは、日露戦争の記念に、明治三十八年五月に掘つたものであつて、面積が二十七坪五勺此は二十七、八日を示し周圍の杭が三十八本、これは明治三十八年を表し五月であるから、さつきを植えてある。その岩石を持つて歸つたのはこの池の風致を添へるためであります。石が無事に學校に持つて歸れたので、相顧みて愉快であ

つたというて居りますと、前に百圓呉れというた人夫も来て居るから、日當を幾ら上げようかといふと、いりませぬといふ。そこで握飯を出し、酒代に持つて歸つて貰ひたいとて一圓包んで差出しました。處がこんな金銭は入らぬ。これは面白かつたというて、金は辭退して喜んで解散しました。そこが面白い。勞働は人格的に當事者がやるべきことで、人に引づられてやるべきものではない。また、運動もさうであります。勞働は價値の創造の爲に性能、趣味本位にやらねば駄目です。

作業も然りだと思ひます。作業をやるのは、將來何か職得に生きる人物を養成する爲めでありませぬ。四、作業は協同一致して共にするから徳性を養ひ、社會協同精神を養ふ。

- 五、筋肉をつかつて自然體育となる。
- 六、創造、工夫の精神を發達せしめる。
- 七、何事も爲さば成るといふ精神を養ふ。
- 八、謝恩の念を養ふ。

道具の有難いこと——手だけでは大したことは出来ないが、綱とか、運搬道具があつたら、能率があがる——がわかる。

九、先生と生徒との人格接觸に依り教育の眞味を味ふことが出来る。

吉田松陰先生、品川子爵等が共に草取りなどの作業を行つた中から、日本の産業組合の精神が生れたのではないか、作業を行ふ間に所謂 *Human touch* の妙味があります。之が訓育上最も大切な處でありまして之があつたら、學校騒動も起るものではありません。私が千葉縣に居つた時に、千葉を始として殆んど周圍の中學が言ひ合はしたやうに、學校騒動を起しました。明治四十四年頃は千葉縣は總立になつてやつたかの感がありました。そこで私の學校にもやらねばならぬやうな氣になつて來た。其當時何者か知らないが、佐倉の校長は頑固で、厳しいから、佐倉も騒動を起せといふ煽動の書面を送つて來た。上級生は之を聞いて見たが結局校長に之を見せようとするになりました。そ

ここで私は生徒一同を講堂に集會させて「かういふ書面が一同宛に来て居るが、事のよいわるいは別として、他所が續々やつて居るが君達は學校騒動をやる勇氣があるか」と尋ねると、一人の生徒は手を舉げた。「やりますせぬ」「どうして?」「どうしてもやりますせぬ、やれといはれても出来ませぬ」滿場拍手で之に賛同し大勢が決して學校騒動をやらぬと決議したやうになりました。こんなもので、師弟間の人格の接觸があつたら、學校騒動は起らぬと信じて居ります。一體日本は教育勅語の「斯道」を拳々服膺して、國民精神として居るなら學校騒動は起らぬ筈である。それが起るといふのは教育が未だ不徹底である證據であります。學校騒動の存する事は、教育榮えて、國民精神が癡癡して居る證據であります。

而して之を徹底させる方途はもつとく體驗教育をやることであるまいか。作業教育の詳細に就きましては、私の中學の雜誌「明中魂」第六號に書いてありますから御覽下さい。

最後に明中の勤勞教育に就いて一言申し上げます。目下は暑中休暇ですが、毎日半個學級宛朝六時に學校に集めて八時まで働く——土持ち、草引きなど學校淨化作業をやり、腹のへつた時に、一食八錢の朝食を學校から出して居ります實にそのおいしいこと——。

## 二宮翁の道歌

飯と汁、木綿着物ぞ身を助く、その餘は、われを責むるのみなり。は到底此境でなければ味はれませぬ。又誰かが咏んだ

長いきは、ただ働くに如くはなし。流るゝ水の腐らぬを見よ。なども眞によく腹から咏めます。

かうすれば體育の上から見てもよろしい。氣分がせいくする。氣持がよい、その氣持を以て進むなら學業の成績も上る。痛切に「勞働は神聖なり」とか「勞働は生命なり」とか自覺するやうになつて參る。なほ終りに、作業教育の方法として大要次の三方面があると思ひます。

## 一、各學科教授の内に作業を行ふこと。

業教育を高潮し、實行に努めて居るのであります。

將來高等學校に行かうが、又何學校に入學しようが作業を課することは固より當然ですが、どうか、之が運用を誤らぬやうにしてゆきたいと思ひます。

田中現文相は始終役に立つ教育と云ふ事を言はるゝが、その役に立つ教育と言ふ事は價値を創造する教育といふ事ではなくてはならぬ。それで其價値を創造するといふ事は、到底勤勞に依らねばならぬ。此の勤勞教育が即ち中學校の作業教育であり、實業教育なのである。本年一月十日附の新令を以て發布せられた中學校の作業科及實業科の本旨は何れも此の價値創造の教育であつて、勤勞を理解し、之を愛好し、將來何かの職業に生きる人物を養成するのである。此の將來何かの職業に生きる人物を養成して、眞に國家社會の重きを以て任ずる中堅國民を輩出させるのが中學校教育の使命である。

惟ふに中學生時代、即十二、三歳より十七、八歳迄は人間一生涯中最も重要にて且又危険なる時期である

學科を徹底せしめるために、國語ならば話させる、文を綴らせる。又圖畫なら、畫かせるばかりでなく之を應用させる。理科ならば動植物を育てる、觀察する理化の實驗をする。數學なら、數理といふものを應用して實用に供してゆきたい。

二、特に農業・商工業など生産的産業活動を學科に攝取し、園藝手工・牧畜などを普通教育の中に編み込んで作業教育を行ひたい。

三、學校・家庭生活に即して、卑近な仕事を果す間に作業教育を行はしめたい。

かういふやうな心持を以て、作業教育を實行すればする程、身體が強健になる。身體が強健なら、運動を奨励するもよい。運動を好むやうな者は、快活であつて、物の判りがよろしい。そこで同時に體育の向上、人格修養の基礎となるやうに作業教育を奨励したい。斯くて作業教育に依りて眞の人生の意義が自覺するやうになるのであります。

かかる作業教育の眞價を認識して私共は三十年來作





昭和二年度	413.92 校友會 270.00 賣 上 143.92	405.10 器造種肥維 苗 具園針料費 188.00 91.50 35.00 34.30	509.08 父兄會 100.00 校友會 150.00 賣 上 259.08	479.63 諸種肥產飼 設 備子料工費 249.50 36.68 100.10 42.68 41.72	第一學年學生ニ作業科トシテ花青園藝ヲ毎週一時間宛モテス。校庭整理モテ	同上
三年度	375.37 校友會 200.00 賣 上 175.37	380.20 器造種肥維 苗 具園針料費 92.50 45.00 129.00 68.50 45.20	614.38 父兄會 100.00 校友會 100.00 賣 上 384.38	612.42 諸種肥產飼 設 備子料工費 228.70 43.17 147.22 91.32 102.00	園藝部第一種實業第一學年作業ノ同上。第二學年ニモ作業科ヲ新設毎週一時間宛	同上
四年度	429.71 校友會 250.00 賣 上 179.71	389.57 器造種肥維 苗 具園針料費 46.60 136.30 87.20 62.50 36.77	570.91 父兄會 150.00 校友會 130.00 賣 上 290.91	663.02 諸種肥產飼 設 備子料工費 279.30 29.26 114.01 104.50 136.25	園藝部第一種實業及第二學年以下ノ同上。第三學年ニモ作業科ヲ新設	同上
五年度	432.79 校友會 250.00 賣 上 182.00	395.73 器造種肥維 苗 具園針料費 55.00 50.00 64.33 36.00 115.90 74.50	502.51 校友會 30.00 父兄會 100.00 賣 上 272.51	554.81 諸種肥產飼 設 備子料工費 198.50 39.50 113.05 69.02 71.25 63.49	作業科 第一種 二年以上ノ一時間宛 第二種 一年四年ニハ一時間宛 第三種 第一種四年ノ實業ニ工作ヲ加ヘ農工種ノ三部門トス	同上
六年度	未定 校友會 250.00 賣 上 未定	未定	230.00 校友會 100.00 父兄會 100.00	未定	未定	一町三反歩

臨時部施設 { 昭和四年度 = 於テ農業館建設 }  
 { 昭和五年度 = 於テ工業館建設 }  
 { 其經費800圓(校友會ニヨリ400圓、父兄會ニヨリ400圓)外ニ繼續製造機械一基160圓(特志家寄附) }  
 { 其經費1,350圓(校友會ニヨリ700圓、父兄會ニヨリ5、六年度ニテ1,180圓)特志家ノ寄附100圓外ニ動力機一基(特志家寄附) }

五 參考書目

- Abb, Edmund** : Kurze Geschichte der Pädagogik der neueren Zeit Ansbach 1927.
- Meser, August** : Geschichte der Pädagogik. Breslau 1925.
- Meiser, August** : Pädagogik der Gegenwart. 2 Aufl. Leipzig 1931.
- Moog, Willy** : Geschichte der Pädagogik. Osterwieck 1928.
- Moog, Willy** : Philosophische und Pädagogische Strömungen der Gegenwart. Langensalza 1926.
- Menzer, Paul** : Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart. Osterwieck 1926.
- Keseler, Kurt** : Pädagogische Charakterköpfe. 4 Aufl. Frankfurt a M. 1925.
- Lehmann, Rudolf** : Die Pädagogische Bewegung der Gegenwart. München 1923.
- Saupe, Emil** : Die deutsche Pädagogen der Neuzeit. 7 u. 8 Aufl. Osterwieck 1929.
- Sturm, K. F.** : Pädagogische Reformbewegung. Osterwieck 1930.
- Bulde, Gerhard** : Der Kampf gegen die Lernschule Langensalza 1912.
- Burger, Eduard** : Arbeitspädagogik 2 Aufl. Leipzig 1923.
- Deucey, John** : School and Society. Chicago 1900.
- Herrmann, Albert** : Arbeits und Produktionsschule. Langensalza 1923.
- Schloen, Heinrich** : Entwicklung und Aufbau der Arbeitsschule. Berlin 1926.
- Wolff, August** : Arbeitspädagogik. Langensalza 1925.
- Bolnstedt, H** : Die Arbeitsschule als Lernschule. Langensalza 1927.
- Heywang, Ernst** : Was ist Arbeitsschule? Langensalza 1927.
- Popp, Walter** : Unterrichtsreform, Psychologische Grundzüge der Arbeitsmethodik. Langensalza 1925.
- Thiemann, Peter** : Rousseau und der Arbeitsschulgedanke. Langensalza 1925.

- Blankij* : Arbeitsschule. Berlin 1921.
- Gansberg, Eritz* : Demokratische Pädagogik. Leipzig 1911.
- Gansberg, Eritz* : Produktive Arbeit, 2. Aufl. Leipzig 1923.
- Gaudig, Hugo* : Didaktische Ketzereien. 6. Aufl. Leipzig 1925.
- Gaudig, Hugo* : Didaktische Präludien. 3. Aufl. Leipzig 1923.
- Gaudig, Hugo* : Die Schule im Dienste der werden- den Persönlichkeit. Leipzig 1917 3. Aufl. 1928.
- Gaudig, Hugo* : Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau. 1922.
- Gaudig, Hugo* : Deutsches Volk—Deutsche Schule. Leipzig 1917.
- Gaudig, Hugo* : Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipzig 1923.
- Kerp, Heinrich* : Die Erziehung zur Tat zum nationalen Lebensweik. Breslau 1907.
- Kerschensteiner, Georg* : Begriff der Arbeitsschule. Leipzig 1912 7. Aufl. 1928.
- Kerschensteiner, Georg* : Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt 1901 4. Aufl. 1901.
- Kerschensteiner, Georg* : Der Begriff der staatsbürger- lichen Erziehung. Leipzig 1912. 5. Aufl. 1923.
- Kerschensteiner, Georg* : Deutsche Schülerziehung in Krieg und Frieden. Berlin 1916.
- Kerschensteiner, Georg* : Das Grundaxiom des Bildungs- prozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin 1917 2. Aufl. 1924.
- Kerschensteiner, Georg* : Theorie der Bildung. Leipzig 1926.
- Krischbaum, Hans* : Die Entwicklung der theo- retischen Voraussetzungen von Kerschensteiners Pädagogik. Leipzig 1927.
- Vanselow, Max* : Kulturpädagogik und Sozialpädago- gik bei Kerschensteiner, Spranger und Litt. Berlin 1927.
- Lay, August* : Experimentelle Pädagogik mit beson- derer Rücksicht auf die Erziehung durch die

- Tat. Leipzig 1908.
- Lay, August* : Experimentelle Didaktik. Ihre Grund- legung mit besonderer Rücksicht auf wille und Tat. Leipzig 1910. 4. Aufl. 1920.
- Lay, August* : Die Tatsache, als natur- und kultur- gemässe Schulreform. Osterwieck 1911. 2. Aufl.
- Lay, August* : Volkserziehung. Eine Erneuerung der Erziehungswissenschaft im Umrissen. Dresden 1921.
- Lay, August* : Die Lebensgemeinschaftsschule. Osterwieck 1927.
- Lehmann, E.* : Erziehung zur Arbeit. Leipzig 1914.
- Linde, Ernst* : Persönlichkeitspädagogik. Ein Mahn- wort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Leipzig 1896 5. Aufl. 1912.
- Oesterich, Paul* : Entschiedene Schulreform. Berlin 1920.
- Oesterich, Paul* : Die Produktionsschule als Notaus- und Neubau. Referat der Herbsttagung 1923 des Bundes entschiedener Schulreformer. Berlin 1924.
- Oesterich, Paul* : Bausteine zur neuen Schule. Vorläufige entschiedener Schulreformer. München 1923.
- Oesterich, Paul* : Die Schule zur Volkskultur. München 1923.
- Palst, Alwin* : Die Handarbeit in der heutigen Erziehung. Leipzig 1907.
- Palst, Alwin* : Moderne Erziehungsfragen. Osterwieck 1911.
- Palst, Alwin* : Aus der Praxis der Arbeitsschule. Osterwieck 4. Aufl. 1922.
- Pörgler, G.* : Neue Schulreform und Versuchsschulen. Bielefeld und Leipzig 1925.
- Rissmann, Robert* : Der Handarbeitsunterricht der Knaben. Geschichte und gegenwärtiger Stand in Deutschland. Langensalza 2. Aufl. 1905.
- Rohr, Johannes* : Geistestbildung durch Arbeit. Braunschweig 1921.
- Schaubmann, Heinrich* : Erlebte Pädagogik

- Braunschweig 2 Aufl. 1922.
- Seibner*, Otto : Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Leipzig 1928.
- Schlehtweg*, W. : Die Frage um arbeitsbetonten Unterricht. Osterwick 1929.
- Seinig*, Oskar : Die redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichtes in Volksschule v. Seminar. Leipzig 1911. 4 Aufl. 1920.
- Seinig*, Oskar : Das Zeichnen als Sprache. Halle 1914.
- Seifert*, Richard : Die Arbeitskunde Leipzig 9 Aufl. 1922.
- Weber*, Ernst : Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig 1907 2 Aufl. 1926.
- Weber*, Ernst : Kunstzeichnung und Erziehungskunst. Leipzig 2 Aufl. 1922.
- Weber*, Ernst : Didaktik als Theorie des Unterrichts. eine allgemeine Unterrichtslehre auf Geisteswissenschaftlicher Grundlage. Ansbach 1925.
- Bode*, und *Stuhlfath* : Zur Theorie und Praxis der Arbeitsschule. Osterwick 1922—23.
- Erlar*, Otto : Bilder aus der Praxis der Arbeitsschule. Leipzig 1925.
- Ficker*, Paul : Didaktik der neuen Schule. Eine Gesamtdarstellung arbeitsunterrichtlicher Technik. Osterwick 1939.
- Leipziger Jahrbuch* : Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis. Leipzig 1909 4 Aufl. 1922.
- Rude*, Adolf : Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre. I Bd. Osterwick 1927.
- Troll*, Max : Theorie und Praxis der neuen deutschen Schule als Erziehungs-, Heimats- und Arbeitsschule. Langensalza 1910. 16 Aufl. 1930.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* : Theorie und Praxis der Arbeitsschule. Berlin 1925.
- Eggersdorfer*, F. X. : Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts. München 1928 3 Aufl. 1930.
- Weil*, Hans : Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930.

昭和七年六月一日初版印刷  
昭和七年六月十五日初版發行

勞作教育原論(奥附)

定價金五圓

著者 野田義夫

發行者 藤原惣太郎  
東京市京橋區入舟町五丁目一番地

印刷者 葛原秀一  
東京市京橋區入舟町五丁目一番地



不許

發行所

東京市京橋區入舟町五丁目一三番地

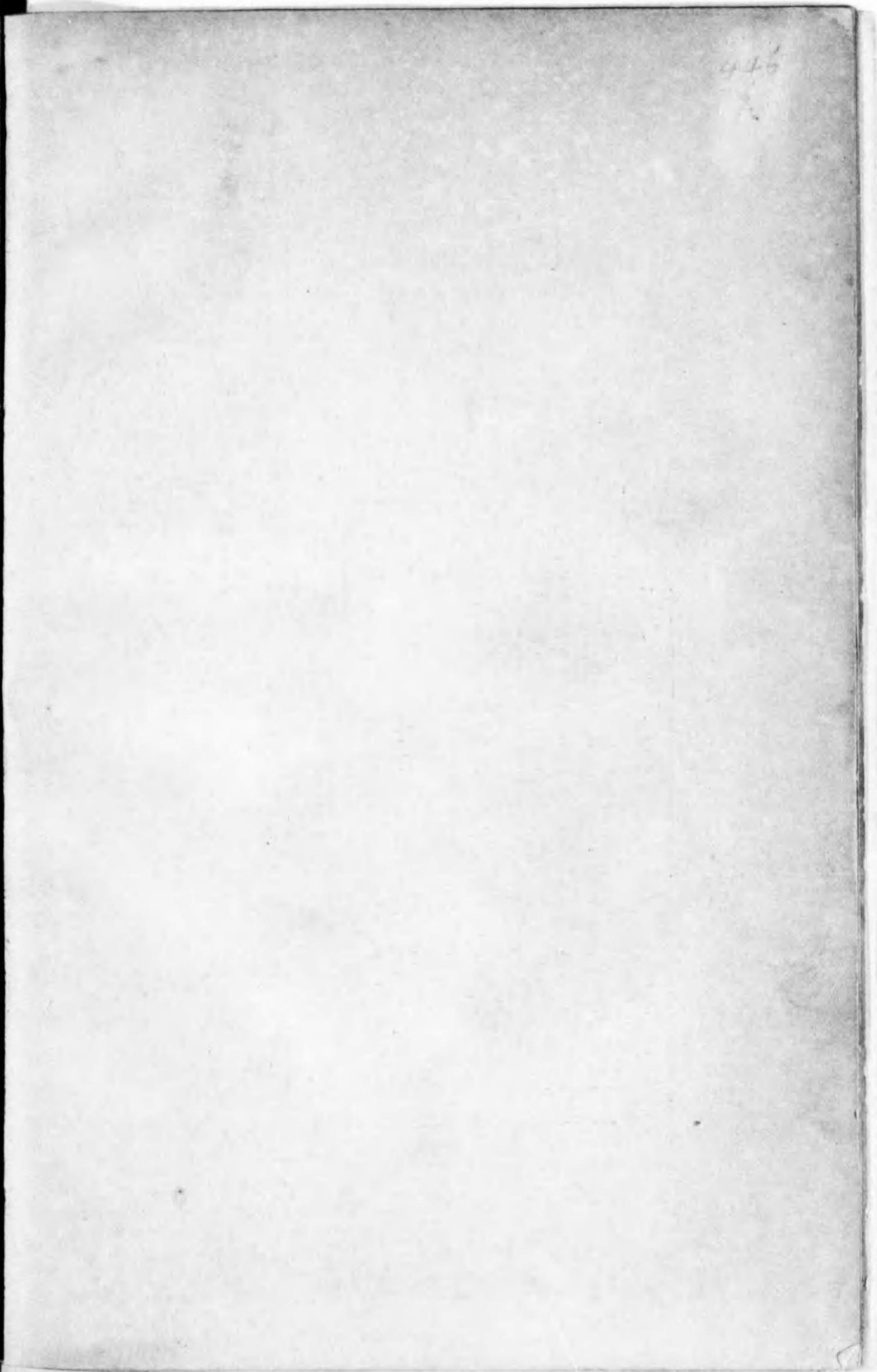
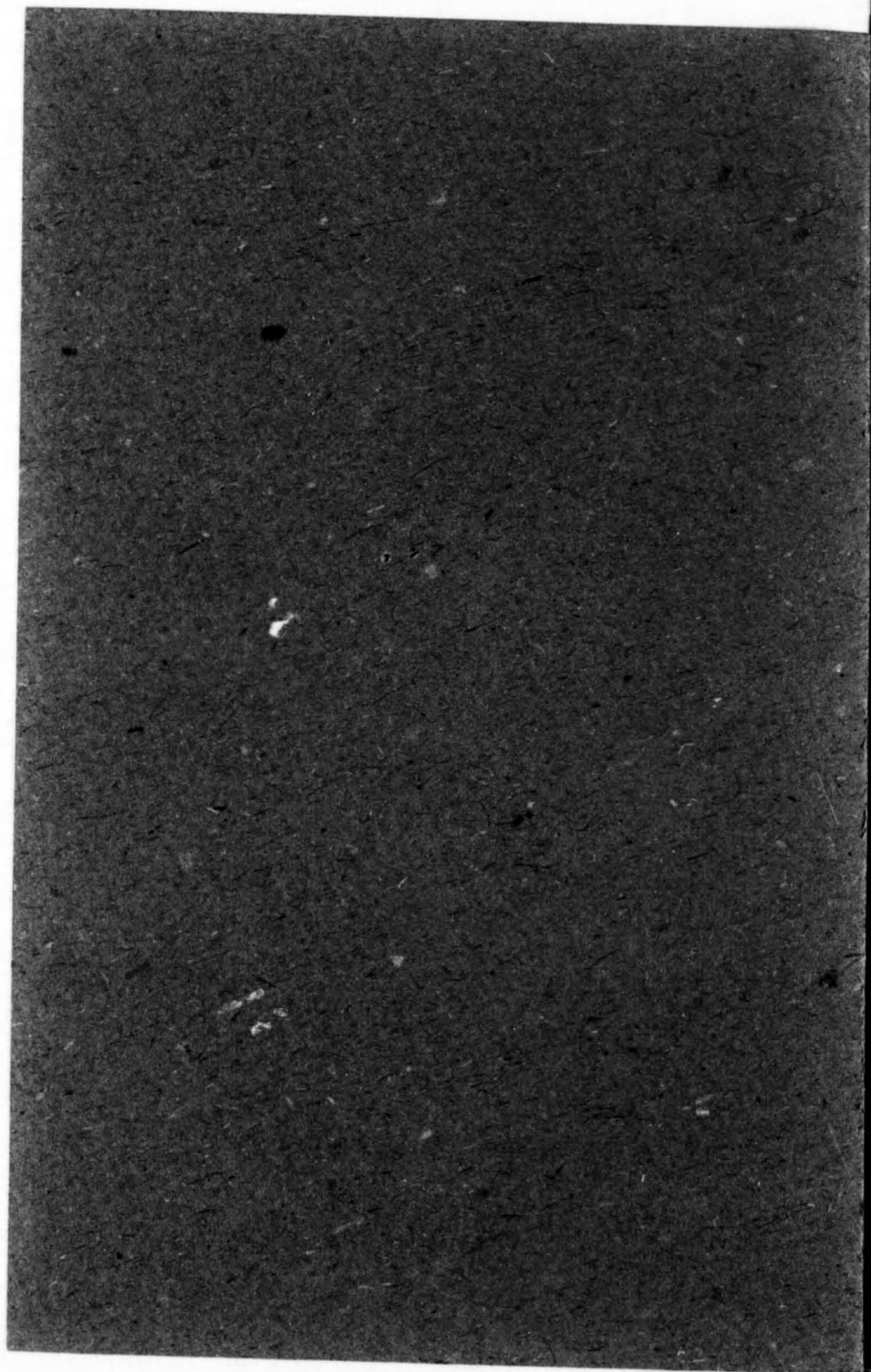
明治圖書株式會社

賣捌所

東京株式會社 林平書店 大阪會社 柳原書店  
名古屋 川潮書店 米久留 菊竹金文堂 市佐賀 大坪惇信堂

手字行挿入





253  
581

終