

師範小叢書

勞作教育

小西重直著
張安國譯



商務印書館發行

師範小叢書
勞作教育

小西重直著
張安國譯



80744363

譯序

教育與勞動，本來是不能分家的，離了勞動的教育，那教育即已失去它的中心生命，而僅能製造祇知消費不能生產的社會無用者，與社會的特殊階級了！試問這種教育是眞的教育嗎？它能履行它之本質的使命嗎？故欲教育盡其本質的使命，非將今日無用有害的教育，加以澈底的根本的改造不可。否則，今日這種教育，愈普及愈澈底，而社會的病源，將愈加深而愈難治了！自然，欲澈底的根本的改造今日的教育，其不能擺脫社會的識見、社會的眼光，自是很顯明的；但依據教育的本質，使教育上已失去的勞動，重新復活起來，亦是最重要的。這樣，把教育與勞動結合起來，不獨能將製造少爺小姐養成特殊階級而遺害社會的今日教育之積弊，一掃而清，且意志強固、感情豐富、知識堅實與信仰深確之有爲有能者，亦由是而可養成，所謂勞動神聖平等博愛之新社會，更於此而樹其基礎了。

譯者因深痛吾國今日教育積弊之大，認爲今日的學校，非將其勞動教育改造不可。故數年前在國外時，曾將勞動主義教育的思潮、賽德爾的勞動學校論、布郎斯奎的勞動學校論，發表於商務教育雜誌，去冬又編著了一本勞動生產教育思潮及實施法（上海新中國書局），其微意不外欲喚起吾國教育社會之注意與供其參考而已。

本書乃日本有名教育學者小西重直氏之最近著作，問世甫一載，卽已刊行二十四版之多，其相當價值，自可想見。著者從其獨自的教育學觀點，自其所認教育的本質上，論述勞動教育之重要，故其議論，確有精到處，在勞動教育論著中，不失爲足資參考之一本著作。譯者不揣謏陋，特遂譯之，以餉國人，讀此可知勞動與教育關係密切，有不可稍形分離之境況。而自著者的教育學立場看來，他的勞動教育思想，確實足以與勞動教育上以一種極深之理論的基礎。

廿二年八月於牯嶺。

目次

緒言	一
第一章 勞作教育之歷史的潮流	五
一 修道院與勤勞生活	六
二 文藝復興期	七
三 烏托邦的生活與勞作教育	八
四 路德	一〇
五 科美紐斯與勞作教育	一一
六 威格爾	一三
七 洛克與勞作教育	一四

八 盧梭的勞作教育·····	一六
九 佛蘭克與勞作教育·····	一九
十 汎愛學派與勞作教育·····	二〇
十一 裴斯泰洛齊與勞作教育·····	二六
十二 菲特與勞作教育·····	二九
十三 福洛伯爾與勞作教育·····	三一
十四 歌德的勞作教育觀·····	三三
十五 海爾巴脫與勞作教育·····	三七
第二章 勞作教育之本質·····	四二
一 勞作的語義·····	四二
二 勞作的意義·····	四三
(1) 拿托甫與布郎斯奎·····	四三

(2)	杜威與凱奧斯泰奈	五四
(3)	我的勞作觀	五六
三	勞作之構成	六六
四	勞作體驗之諸相	六九
(1)	認識與勞作	七一
A	認識與運動衝動	七一
B	理解與勞作	七二
C	思維與勞作	七六
D	真理的思慕與勞作	七九
(2)	美與勞作	八一
A	美的體驗	八一
B	美的勞作	八二

	C	勞作的美化·····	八三
	D	美的調和·····	八五
(3)		道德與勞作·····	八五
	A	道德的實踐與勞作·····	八五
	B	自我意識——無我——勞作·····	八六
	C	勞作社會·····	八七
	D	勤勞的勞作·····	九〇
	E	勤勞愛好的精神·····	九六
(4)		宗教與勞作·····	一〇一
	A	宗教上之行·····	一〇一
	B	宗教的敬虔與勞作教育之歸趨·····	一〇三
(5)		勞作的體驗與鄉土科·····	一〇五

結 論·····	一〇八
一 要 結·····	一〇九
二 學 校 教 育 之 根 本 的 改 造·····	一一一

勞作教育

緒言

凡有生命的動物，均能運動。人類以外的生物，多屬本能的運動，而人類則不僅本能的運動。人類的運動，是認定如何方向而計劃如何去運動之價值的運動，是靈肉交涉之具體的表現。嚴密言之，人類的運動，乃是靈及心意作用依藉靈肉交涉之際所起的筋肉運動而生之具體的創造的活動。這即是我的勞作觀。靈為發生勞作之泉，筋肉則是勞作之流。勞作實為把靈與肉一元的結合之教育原理。

離開了靈的作用，沒有勞作。離了精神的勞作之筋肉運動，乃是機械的運動，而不是真正的勞作。依藉筋肉的勞作，而內面的修練，更為確實，但沒有內面的修練，則筋肉的勞作之發展，勢不可能。

若要嚴密的說起來，那末，在欲人間之價值生活實現中，常是需要身心兩方面之同時的勞作的，而我在這裏所主張的勞作，則以在靈之支配之下經過筋肉活動而起之勞作爲主。僅是依靠眼耳口而行的勞作，是極不充分的，而應當置重于依靠手與身體全部而行的勞作。

動物是肉的，神是靈的，人不僅是肉，亦不僅是靈，他須依藉肉與靈的交涉，始能盡其人之所以爲人的使命。勞作乃人間特有的活動，沒有勞作，人不能發展，沒有人，亦無所謂勞作。福洛伯爾說過，神常在將其作用顯現與啓示于人生及宇宙之上，神可說是永遠在勞作的。而以神性爲本質之人類，亦有類似于神之活動，而常能依藉勞作以發展神性的。現在我欲論述之勞作，不是神本身之勞作，乃是神之勞作與人之勞作的關係，進而再及于人所特有之勞作，若欲以勞作這語來表示神之活動，那末，這就是聖之靈的勞作。而人類的勞作，則是與神之聖的勞作交流而發生于靈肉交涉世界之勞作。

視作靈肉交涉上具體的表現之勞作——精神的而又是筋肉的勞作，乃是人類所獨被賦與之活動。吾們一思及人類這種使命時，而一種敬虔之情，不禁湧出。

人類的祖先，既非魚，亦非猿。魚是魚之所以爲魚之個性的完成體，猿亦是猿之所以爲猿之個性的完成體。人類以外無人類，人類乃是在人類之個性之上而完成之特殊的生物。凡屬萬物，均樹根于絕對的世界，而與永遠界交流，絕對者永遠者，則在經由萬物個性的特殊相而顯現着自己。在這種意味上，萬物中宿有神性，而神性則爲萬物的本質。但祇有人類，纔能意識的自覺的從自己的個性而藉靈的作用，以實現絕對者永遠者之精神。而在這實現之際，乃將絕對者永遠者所賦與之貴重的筋肉，使其具有價值的行動，要之，無論靈與肉，同樹根于絕對界，交流于永遠界，而藉兩者之交涉，一切具體的文化，乃告創造。這裏即維持着並發展着人間之尊嚴。而勞作乃是在這過程中所不缺的，故一念及此，吾們實不得不與勞作神聖之感。

廣義的勞作，例如爲靈肉道德的交涉之道德的勞作（道德的實踐），爲兩者美的交涉之美的勞作，爲其宗教的交涉之宗教的勞作（宗教之行），乃至爲其認識的交涉之認識的勞作，均在從來世界的教育上已有相當程度之注意，但筋肉的勞作，則爲教育上所疎外而不被重視者，已歷長期間之久了。社會實際生活上，若無筋肉的勞動，則人之生存，必不可能。而筋肉的勞作之所以在

教育上被輕視者，則爲過去階級思想之遺物。昔之教育，無論西洋東洋，均以教育指導社會之人爲主。其時以筋肉的勞動委之于下級者，而指導階級的人，則以從事精神的工作爲誇，因此，故在教養指導階級之教育上，遂將筋肉的勞作，不之顧矣。不但不之顧，而且認爲是卑賤之事。迄至近代，社會上筋肉勞動的價值，雖被提高，而在教育方面，則無論于其制度及其制度的實施上，均是依然不改舊態，而學校中筋肉的勞作，在現況之下，差不多全無成績可觀。卽偶有對此特加注重的，亦歸入于所謂新學校的範圍，而被視作教育上的珍物看待。無論世界的學校或一國的學校，在其非盡成爲這種新學校之期間內，教育不得成爲適于實行人類的使命之教育，它除了成爲與人生隔離之空虛的教育外，別無一物。這樣而欲期望養成堅實的人物，實無異于緣木而求魚之類。

要之，在從來的教育上，靈與肉是二元的，精神與身體，心與物，均太各別的處理，且卽在精神的方面，亦僅注力於空虛觀念的教育。我所希望的，是盡量的歸到心身一致、物心一如、靈肉一元之人間生活的本質，而在其處，尋求真實教育之根源。在本書中，因以當作一般教育原理的勞作爲主，但關於筋肉的勞作，則欲加以特別之注意。

第一章 勞作教育之歷史的潮流

歷史若自主觀的方面看來，可說是人類的體驗。教育的歷史，即是人類教育的生活之體驗。視作體驗之歷史，不是過去硬化的事實之世界，而是綿亘永遠之人類生活上創造生活之流傳。人類產生了歷史，構成了歷史。且現正在產生之構成之，已經產生與構成之歷史的意味之存續發展，依稀現正在產生與構成的歷史，而成爲可能；而現正在產生與構成的歷史，則藉已經產生與構成的歷史，而充實的增加其意義。勞作教育之歷史，是人類之教育的體驗在長期間創造的流出的，故應特別重視之。

歷史又是客觀的經驗的事實。康德在講其地理學的原理之前，先就地史加以說明，而在其講述倫理學的原理時，亦常歷史的述其學說之沿革。歷史的事實，是經驗的事實，是屬於悟性的事實，而原理則是論及「妥當」與「當爲」的，是關於理性方面的，從而先以悟性的歷史事實爲研究

的出發點而不一躍卽訴于理性，乃爲吾們理解與研究之順序。加之，將各時代先人真面目的研究，回憶之反省之批判之，實亦爲後進者對於先人的努力之禮。所以我在未敘述自己小小的研究之前，不得不將先人貴重思想的寶庫揭開，而與讀者一共體味之。這乃是我內面的必然之要求。

一 修道院與勤勞生活

廣義的勞作，例如書寫文字描繪圖畫等，從希臘時代或在其以前，卽已行之，但關於勤勞的勞作，以人間修養上的目的而實施的，在西洋，中世紀的修道院，恐怕是最顯著之例。流汗得食之爲可尊，是出之于基督教的教訓的。在修道院，勤勞已爲修道者生活上自給自足之助，他們又以人若閒居，易爲不善，恐對神而成罪穢之身，故認常從事于勞動爲佳，因是乃作園藝與轆轤細工之試行。這卽可視之爲從道德的宗教的及經濟的動機而從事勤勞的勞作的。

馬克思、謝拉于其勤勞與世界觀一論文中，曾說：

勞動，在基督教方面，不僅是罪罰之報償，而是救濟之手段。是救濟人間罪與穢之方法……

在忠實的謙遜的勤勞之蔭處，有內面的王國，而靜感到純真偉大與自由。沒我的純正精神，亦從事發展。……基督教的福音，是勤勞與奮鬥的福音。勤勞使人間不死，使人間青春，使人間永遠。……

在基督教的精神中，雖含有這樣的東西，但在中世紀修道院的修行者們，其對於勤勞是否已有這樣的自覺，尙是疑問。但修道院未起以前個人的隱者的修行者們之難行苦行，是立腳于靈肉二元的見解，視肉體有如牢獄而卑下之；修道院的人們，則戒極端的難行苦行，而以筋肉的勞作，指導之于道德的宗教的與經濟的方向，這不能不說是進步了一層。

二 文藝復興期

在中世紀，騎士的生活市民的生活大學學徒的生活等形式，已顯著發現，而宗教在所謂宗教家之間，已生出了宗教的生活形式之特色，且它亦已侵入于其他各種的生活形式中了，故中世紀可視之爲宗教的世紀。

文藝復興期，已從中世紀超越的宗教觀與教會的斷獨及形式論理的無生氣的學風中，解放而歸于自由了，已發見活的現實的人間自身了。雖然尚非真正的自覺，然已憧憬着人間性知情意各方面之現實的滿足。這時代尙未進到真正的創造，但創造的生氣，則已吹起來了。因此，他們乃從事研究基督教未起以前的生活及不爲獨斷與形式所捉之希臘拉丁的文學學問，欲從其中而把握真的活的人間味，而呼吸創造的生氣。

在教育上，亦已着眼尊重兒童的自發性與個性，排斥注入的教育，非難體罰，而于古語的教授等方面，亦不僅使用眼與耳，而漸有幾分使用手了。但關於勤勞的勞作，尙未有可見者。

但在法國，拉伯列 (F. Rabalais 1483-1553) 在其所著巨人中，已高唱自然科學的研究與教育，特別是在從文藝復興的影響而生出之英國摩亞的烏托邦中，已發現了勞作教育上劃期的思想。

三 烏托邦的生活與勞作教育

不滿足中世紀的生活而別創新生活之烏托邦的理想生活，已由各種的人描出來了但其中大抵均主張勤勞的乃至實驗實習的勞作。

英國的摩亞 (Thomas More 1478-1533) 於一五一六年，從比利時的盧灣，發表其著名的烏托邦 (Utopia) 的初版，他受了拍拉圖與阿格思提納思等的影響，惟關於勞作方面，則從阿格思提納思與修道院生活受的影響更多。即在他的烏托邦中，主張萬人勞動，無論如何的人，亦應從事某種程度的農業，又在木工、石工、鍛冶、羊毛、亞麻等工作中，必須學習一種。

安德列亞 (J. V. Andrea 1586-1654) 爲斯托拉斯堡的神學者與詩人，他在一六一九年，將其所謂 Christianopolis 之烏托邦新生活的理想，發表于世，這是描寫以基督教的精神使社會生活優美之新生活。在這裏面，亦謂學問以外的時間，應從事手工家事等，而獎勵勤勞的勞作，受高等教育的女子，亦謂應從事絹物、羊毛、亞麻等工作。

意大利的思想家康帕納拿 (Campanella 1568-1639) 於一六二三年，發表其太陽之都 (Civitas Solis) 其中有這樣的描寫：小山頂上有神座，小腹間，有數條道路螺旋的走着，每條道路

的側面有堀，堀上描繪着關於動植物、天文、數學、物理、發明家等的說明書與肖像畫，人人每日一而步行道路之中，一面自然的學習各種事物，其第六堀之上，則有關於工業手工等說明書之描繪。又工場等的見習，亦被獎勵。

英國培根 (F. Bacon 1561-1626) 之烏托邦的新科學國，在他死後一六二七年，以 New Atlantis 之名而出版。從南美齊利邊指向中國日本方面航行之船，遇暴風雨之險，而漂着于南美邊，夏列姆這一小島。這島即是他所描寫之當作理想國的新科學國，這裏，他高唱研究材料的蒐集及觀察、實驗、科學的知識之普及，並獎勵廣義的觀察實驗等的勞作。

在以上所舉各種小烏托邦的理想國中，無論在那場合，宗教的生活，均為中心，而學問勤勞的勞作與視作學問研究方法的勞作，亦被主張為必要。

四 路德

烏托邦的思想，其所說的，是想像與理想世界中的勞作。以現實的生活為對象而主張勞作教

育的，路德（Luther 1483-1546）似可視之爲近世的先驅者。

他信在自覺的信仰上，教育是爲必要，當時對於一般父母與市長等，力說教育尊重教育改善及教育普及之必要，謂男女兒童，每日至少應出席學校一二時間，其餘的時間，則從事家庭工作之幫助。他恐閒居爲不善，自己亦試從事轆轤細工。

關於勞作教育的思想，這樣以各種的色彩而擡頭了，但于實際教育生活上有相當系統的思想而強力主張的，則爲科美紐斯。惟科美紐斯亦是受了前述培根、康帕納拿、安德列亞等思想之影響的。

五 科美紐斯與勞作教育

近世初頭，於教育方法論上，以唱道客觀的自然主義而知名的科美紐斯（J. A. Comenius 1592-1670）其在宗教方面，是一個新教的改宗者，其對於教育目標，則主張宗教的生活之體驗，而謂無論道德教育或知識教育，均爲這種目標之準備。在當時，因爲文藝復興以後文化進展的結果，

教育材料，亦俄然激增。應如何從這激增的教育材料中，將各種知識的精粹，使其容易的確實的迅速的教授于兒童，這成爲一個實際必要的問題了。科美紐斯因迫于這實際的必要，于是想出了所謂客觀的自然主義之教育法。他自己身遇三十年戰爭的災厄，故戰後亦着眼于人間救濟，而力說手工工作農業等勤勞的勞作之必要，其所以力說此等勞作之必要者，蓋視之爲知識獲得的手段，經濟的勤勞心涵養的方法，且爲身體健康的增進等目的計也。他認在爲最初教育場的家庭即母親學校（生後六歲以前）中，爲使幼兒手的使用敏活起見，可使其如蟻一樣的將物件從一個地方運向別一個地方，又或使其將物件構成之分解之整頓之。這些手之運動，隨即于工作上，成爲有用。他又在道德的訓練上，列舉節度、清潔、命令尊重、從順、信實、正義、愛忍耐、慎言等各項應注意之點，而特別謂應使其慣于勤勞與作業，在勤勞作業之中，有實際的，亦有遊戲的。他又說，別的暫且不談，即爲免除倦怠計，亦應使其習慣勤勞。在母語學校（六歲至十二歲）中，手工亦被獎勵，即再上在拉丁學校（十二歲至十八歲）中，亦認農業與工作，爲有意味之勞作。

科美紐斯的這種教育論，是從安德列亞·康帕納拿、培根等烏托邦的思想，受到不少的影響，但

他是要把廣義的勞作，與以教育學的基礎的。自然沒有給與人類以科學、道德、宗教等的本身，它祇給與了這些東西的萌芽。從而人們應藉口說心學手動而將這些東西學習。人類若自其身體的關聯上看來，從事勞作，是被自然規定了的。但在誕生的當時，對於勞作，還祇可說是赤裸裸的能力，而這能力，尙未發揮。其後則須使其坐或立，而為使其從事創造，更必須練習其手。心從事思維，舌從事言語，手從事創造。這樣一來的結果，關於事物的科學，得以產生，而言語的技術與工作的技術，亦能成功。他又為使知識更為確實起見，亦獎勵兒童劇等，並曾發表了關於這類的有益書物。他認這些均是為進向神的世界之準備的教育上所不可缺的。

這樣，手之勞作，因科美紐斯的主張，而已提高其教育原理上之價值了。

六 威格爾

威格爾 (Erhard Weigel 1625-1699) 是萊普基與耶拿大學的數學教授，因欲改造當時青年的教育狀態，約三年之間，在自己的家庭，集合兒童數人，而試行新教育，其後遂于一六八九年，

創設新學校于耶拿。據他的意見，人間的心，常在三樣的姿態中，發生作用。第一是活動。第二是由活動而生的知慧。第三是知慧的發生作用時所感之心的愉快。意志是活動的，而有思維的意志與勞作的意志二種。無論那種意志，要在其經過長期間的磨練而成爲習慣之處所，纔有其教育的意味。即在視作神的創造之自然物或人間的作品上，亦不應使其僅僅暗誦其名稱，而使其計算，使其測量尺寸與重量，實爲必要。但單是使其在知識方面確實的記憶，不能說是十分。在這種場合，尙非養其敬虔的心情不可。兒童在能自發的進行其工作時，一定是氣力旺盛而快活的，這樣一來，那從注入而生的枯萎不振之氣，自然無形的消滅，而于將來各種的工作上，均能精神飽滿的敏活去做了。他在自己的新學校中，教兒童製作幾何形體，獎勵木片細工、紙細工、粘土細工等勞作。他是從事各種試行之人，故又使兒童乘坐鞦韆一類的東西，一面將其律動的搖擺，一面又教授編爲詩形的拉丁文法等。

七 洛克與勞作教育

到了啓蒙時代，英國的洛克（John Lock 1632-1704），亦提倡勤勞的勞作。本來，洛克時代的英國，在社會運動上，以愛華拉德（William Everard）與文斯鄧尼（Gerard Winstanley）爲中心之一種共產主義的傾向已發現，而爲地主貴族所應相嘗警戒之時代。洛克自身，是肯定私有財產而反對共產主義的傾向的。他見時勢之推移，而認中流以上的所謂紳士階級，亦應內面的社會的從事自覺與反省。他說，在一方面，應使他們的身體，從事鍛練的訓練，在他一方面，從來所謂紳士家庭中卑視僕婢之惡風，應當矯正，而對下級者，應有親切心，而培起人間相互敬愛之美風。不特此也，良家青年過去之卑視勞作，亦屬不宜。他們至少應當學習一種勤勞的勞作。兒童是具有勞作的興味的，應當使其用于有用之地。在一般上說來，勞作在教育上必要的理由有二：

一、因練習而獲得的熟練，它的自身，是有價值的，這不僅是說話、記憶的熟練，而圖畫、轆轤細工、園藝、金工，以及其他實際生活上有用的熟練，實爲必要。

二、身體的練習，它的本身，是健康上必要而有益的。

本來，人們對於讀書習字以及其他學科，自生以來，費了很多的時間，而這些多是坐而學的。然

勞作及身體的練習，則因其伴有身體的運動，故能增進健康與熟練。且于平素以讀書為主者，亦能成爲他們精神上的慰安。青年們，除了學問與交歡談話之外，尚有相當的時間，他認爲將其徒費，是不可的。因此他乃勸中流以上的青年，從事勤勞的勞作。他這種的言論，其動機實於一般教育的見地之外，尙鑑於時代之趨勢，而認中流以上的青年，亦非大加反省不可。

八 盧梭的勞作教育

在近世教育思想上喚起哥白尼的轉回之盧梭 (J. J. Rousseau 1712-1778) 極論廣義的勞作與勤勞的勞作之必要，其實發揮着刺人心胸之真摯意味，不能不說是痛快之至。

物從事着運動，但激起這運動之力，不存在於物自身之中。運動之原因，在物以外。人間不能知覺之。但自己則直感着這力——激起運動之力：這是盧梭所主張的。無論太陽的運行或地球的回轉，均是藉誰之手而動的。這手，這原因，這最後之力的存在，據盧梭說，是可直感的。物祇能從這聖手接受運動並移之於他物，而不能創造運動。這創造運動之聖手，即是意志的自己規定的活動。這纔

是神之意志的活動。推動宇宙的，實爲神之意志力。吹入生命於自然中的，亦爲神之意志力。這樣，盧梭乃對於當時法國思想界的唯物觀、無神論與知識主義者，加以反對。

所謂運動，不外是場所之移動。沒有一定的方向，不能運動。物不能同時向各方面運動。全宇宙的運動，不是各個原子各自孤立的運動的，而是全體之共同的運動。要是各原子從事孤立的運動，那末，各方面就沒有了所謂關聯的姿態，關聯祇在全體之共同的運動中，纔能看見。盧梭所直感的全宇宙，乃是由神之意志而支配之美的自然之秩序。而這神之聲，即是人間內面的良心，良心節制自己的慾望，企圖自己的實現力與慾望的調和，這裏乃可在人間內面，產生共同的秩序，而不是我慾的孤立性。此實爲盧梭宇宙觀的乃至宇教的道德的自然之意義。

宇宙乃是由神之意志而秩序的運動之崇高壯美的本身。在兒童生活上，運動、模仿、遊戲的衝動，亦爲精神發達上所不可缺之契機。這些乃是從兒童的自然性湧出而無盡的活動。特別是這運動衝動，乃是原本的，而爲其他衝動及諸力之根源。這自己活動之運動，產生經驗，經驗乃成爲認識，又爲凡百行動之推進力。兒童從這不斷的運動，觀察種種的事物，學習種種的作用，自己憑藉自然

而修練，這樣人格的陶冶之第一步，乃告開始。欲使經驗豐富，使自然賦與的諸力確實的容易的培養，感覺的練習，實為必要。即在獲得認識上，視覺觸覺的活動，亦為必要。悟性的判斷，固主要依賴視覺，然有時亦為所欺，故視覺必藉觸覺而矯正之。視覺的敏銳與早急性，正須賴觸覺的鈍重與規制的作作用而矯正之緩和之。

視覺無論如何敏銳，若不得到手之觸覺之助，而要確實的獲得關於空間的觀念，是不可能的。祇有手得到正當有用的教育時，人始能不盲從外界的權威，始能自己正當的判斷事物，而又可體驗到發明者創造者之銳力。在這種意味上，手工之對於吾人，實為最自然之勞作。手工實為合乎自然而有用的。

盧梭於地理教學上，亦主張使兒童先觀察其誕生地而自製作地圖。其他亦說製作物理方面簡易機械與廣義勞作教育之必要。特別從人間經濟的獨立與自然性的發展這見地，而重視勤勞的勞作，他要野美兒養成爲一個哲學者頭腦農夫身手之人物。這種實際的教訓，最好是家有耕地學農業，家無耕地者學手細工。耕地時有被王或敵或有力鄰人奪取之恐，但手工家之腕，則是不能

無故而被斬落的。

他對於當時法國的文化，亦抱着反感，故謂與其教兒童作無聊之詩，不如教他們造靴更來得好。又說，學習在陶器上描繪圖畫，不如掃除街路之人，更爲有望。又認在手細工之中，木工綺麗而有用，又能涵養美的趣味與增進健康。手細工之種類，則必須依據男女之性別與年齡，而善爲分排。要之，盧梭是從宇宙觀、心理觀、社會、經濟、體育、美育等各方面，而論爲自然教育必然結果之勞作教育之必要的。

九 佛蘭克與勞作教育

德國啓蒙時代之思潮，非如法國無神論與唯物論之爲極端的。但合理論，卻趨於相當旺盛，如宗教，亦發見了徒尙理論而不重內面宗教的情操。教育之傾向，形成了佛蘭克 (A. H. Franke, 1662-1727) 一派所謂信念派的教育思潮，而高唱內面的敬虔心之涵養了。

佛蘭克爲哈列大學的神學教授，自己創設了貧兒院、孤兒院、小學、中學、女學校、師範學校等，今

日尚在盛況中。據他的意見，宗教不是理論，從內面心情而發出之信仰，乃爲第一義。因此，他認信實、勤勉勞作，是爲處世上的大事。又認要挽救復興因三十年戰爭而疲弊之德國，除了依靠那信念深、德尊重勤勞的人間之力外，畢竟無他方法的。確的，此種教風，已培養了德國國民這樣的美風，其學校之貢獻於德國實大。佛蘭克對於各種勤勞的勞作，均加獎勵，所謂各種勤勞的勞作，即是園藝、轆、繡工、木工、裁縫、編物、衣類修繕、磨玻璃、掃除、洗濯、汲水、烹飪等。爲病後運動及慰安起見，生徒的病房中，亦備具着轆、繡工的工具。

一〇 汎愛學派與勞作教育

佛蘭克實施的教育，誠然是真摯的、信念的敬虔的。但對於兒童與青年的心理，太不注意，故生徒旺盛的青年性與兒童天真爛漫的氣分，動輒加以抑壓。反之，汎愛學派的人，則異是，他們受了虛構的影響，尊重兒童的自然性，極鎮期求那旺盛快活天真爛漫的兒童性之充實，企圖學校社會與家庭之連絡，而望養成國家社會有用的人物。他們的方針，傾向於實利的，故康德對此而主張道德

教育。

汎愛學派的學祖，是巴西多（J. B. Basedow 1723-1790）。在他的新學校中，每日有一二時間之手工時間，夏天從事園藝的實習，冬則教以玩具等的製作，厚紙細工及塗工等。這學派的夏爾士曼、布拉塞、賀新格爾等，均是在勞作教育史上，佔重要地位之人。而自巴西多以至這派之其他諸人，亦可說是都受了盧梭的影響的。

（1）夏爾士曼

夏爾士曼（C. G. Salzmann 1744-1811），初爲牧師，一七八一年，任巴西多新學校——汎愛學堂的教師，一七八四年，自於舒奈夫亨特，創設新學校。德國有名體操家古茲姆茲，偕後來成爲世界的地理學者之少年卡爾李祖特，同向這學校而來。李祖特實是在這新學校受其教育而成爲的。夏氏所著的教育書，有蟹書（我子的惡德）、蟻書（教師及父母的再教育）等。

夏爾士曼說，盧梭曾使野美兒學習手工，但德國的王中，亦有於建築城砦的場合而自行參加

服其勞役的。我決不極端使人從事勤勞，勤勞過度，足以阻害圖畫、音樂方面的美感，這是不能不慎重的。但沒有勤勞的教育，則是蔑視人生上的艱苦困難。

兒童於學問之外，喜歡遊船、射水器、空氣槍、弓、矢、紙鳶等，教育者應誘發兒童而指導之。指導之法，開始使其製作這些遊玩的工具，其次乃使其製作實用之物。

滿足兒童的活動衝動，乃是勞作之第一任務。指導在勞作場勞作之兒童十人，較之指導不知應做何事之兒童三人，遙為容易。

在勞作的場合，兒童內面覺到純粹的快感。這是因為在勞作之間，一步一步的達到目的之故。船製造成功了，浮之於河，更樹起帆來，兒童看見這種情形，實愉快萬分。

依藉勞作，可以練習各種之力。這時可以不藉外部的強制，而自立目的，自想方法，並自己實行之。眼能從事測量大小的練習，手更能作多種多樣的練習。在將來遭遇艱苦困難的場合，能不依賴他人而自助。青年時代不充分從事手之練習的人，祇能說是半個人式的人，而不能說是一個完全人。因為他非得依賴他人而受他人之助不可。

他不但重視兒童的勞作，而亦獎勵教師自身的勞作。他謂教師應自尋機會，學習各種的勞作如折紙、細工、造網、園藝等等。

(2) 布拉塞

布拉塞 (B. H. Blasche 1766-1832) 是哥特安德列汎愛女學院的教師，其後轉任於夏爾士曼的新學校。著有關於厚紙細工與勞作之書二三種。

據他的意見，勞作不是教育的手段，而是目的。養成勞作的人物，是教育上極緊要之事。兒童幼少之時，可以勞作作業爲中心，而連絡其他的學問。勞作亦能喚起學問上各方面的興味。布拉塞離開安德列汎愛女學院之後，其繼之就任者，爲賀新格爾氏。

(3) 賀新格爾

賀新格爾 (J. H. G. Heusinger 1767-1837) 對於勞作教育之心理的基礎，實用力研究

了一番。他生爲鄉間一牧師之子，於耶拿大學學習法律與哲學，哲學方面，特別研究康德的哲學。二十七歲時，任耶拿大學的講師，講授教育學，但沒有十分成功。

三十歲時，繼布拉塞之後，任安德列汎愛女學院的教師，服務十餘年，而發揮了他的獨特的能力。他著有關於教育學的書籍，勞作教育方面，亦有關於兒童活動衝動的利用之小著，此外更有威爾特塞姆之家 (*Familie Wertheim*) 的教育著作，這部著作，是由五卷的大部而成的。其中描寫着理想的教育，特別是勞作教育。所謂「威爾特塞姆之家」，其意味即是「有價值之家」，據他的意思，若能從事此中所描寫之教育，那末，即可成爲優美而有價值之家了。

自他的見解說來，人不是爲思索而生，人之使命，是在行動。而這於兒童，是在自然的衝動上而顯現。兒童對於自己投餌而可親的鳥，較之聽他未見未知的外國鳥之談話，更有興味。勞作的衝動，是在衝動之中最爲強烈的衝動。吾人從這勞作衝動而獲得經驗，又認識上的衝動，亦藉這勞作衝動而被指導。吾人不僅要精密知道對象，而要尊重那可把勞作結合之對象。

在吾們的認識中，有基本認識與類似認識。基本認識，它的獲得，是依藉生產的認識力的，而這

生產的認識力，則是從吾們自身的觀察與推理而生的。類似認識，乃是由基本認識的材料而獲得的，是再生的產物。從已知的基本認識，常形成類似的知識的，則有賴於想像力。至於獲得基本認識之方法，則有三種：

一、藉感覺器官而從事知覺。

二、使其自感快苦的從事感覺。

三、自行勞作。

由第三自行勞作而獲得的認識，乃是動的認識。凡勞作的加以自己之手而得的，均是動的。基本認識。類似認識，則是利用那由自己之手而得的知識。這樣的認識。即是，它的利用，是爲了解自己所不自作的東西是如何成就的。

勞作是這樣在認識上構成動的基本認識，而給與吾人以正當確實而深刻的印象，但勞作之功用，尚不祇此。勞作特別是手工，能涵養美的趣味，亦能培養評價藝術品的能力。至如於身心兩方面的熟練。身體的健康與將來的工作上，均有很大的意味。勞作開始時之遊戲的作業，乃爲兒童必

不可缺的樂事，且亦可使他們從倦怠與懶惰而遠離。這樣，他認手工的勞作，是有絕大之教育的價值的，他之欲以手工爲一切教科之中心，正如海爾巴脫派之以情操科爲一切教科之中心一樣。

一一 裴斯泰洛齊與勞作教育

裴斯泰洛齊 (J. H. Pestalozzi 1746-1827) 的理論與實際，均是以頭、胸、手的教育爲必要的，故其重視勞作，自係必然之事。直觀教授，不是僅僅感覺的直觀，而是具有這樣廣而且深的意味的——依藉統一印象之精神力而從事內面的加工，內面的體驗，更含有表現過程。因此，要使這種的教授徹底，而廣義的勞作，乃成爲必要。在地理教授的時候，使生徒實地觀察郊外的山谷，取歸其山產出的粘土，而製作地圖的模型。

他有一個教育標語，即是「生活即陶冶」，其所說的「生活」，具有內面生活深化的意味，至少，其中含有道德的社會的接觸之生活。又不是僅僅言語、書本、觀念的生活，而實是立體的內面接觸之行的生活，實是直觀之深化，實是具體的生命實在之體驗。愛之教育，不是使生徒聞聽愛之講

話暗誦愛之教訓，所可成功的。愛之教育，實際上，祇有從自發的愛的活動中始能達到。「生活」之基本，是愛，是信，是內面的自由，是歡喜之泉。在這種意味上，裴斯泰洛齊自身，實可說是自己實行其人格的勞作的。

人有努力之自發性。情，要教育得感物而動；知性，要教育得能自思維；眼，教育之使其明；耳，教育之使其聽；足，教育得使其健步；手，教育得使其善擱。在以上這些的教育中，廣義的勞作，是不可缺的。打、運動、投擲、衝動、拖拉、旋繞……這些單純的運動，隨即成爲宿藏人間使命的複雜勞作之基本。頭腦空虛活動之理論的教訓，以之先於實行的勞作，是不可的。以實行的勞作爲基，而想出理論的教訓，乃是正當的順序。

他在貧民學校中，教生徒從事紡織及其他勤勞的勞作。醉人之妻所寫之格托路德的家庭學校中，亦教紡織。在邦奈爾村的學校中，亦有轆轤細工與蠟細工，教室內，一時固爲工具材料所散亂，但在退出以前，則掃除得極其整潔可觀。園藝等的設備，亦均具有，動物飼育，亦從事試行，兒童們因勞作而益趨活潑旺盛。勞作實爲結合人間諸力的全體之真實的永久的方法，它能日日陶冶悟性，

並供給感情以力量。感覺亦得正當的被教育，且能不流於空想，不墜於言不及義，而自然的義務心，可保持其不致萎腐。

勞作又能扶助人間使其強健，使其心細，使其秩序化，使其注意深入；勤勞的勞作，實在精神教育的各方面，發揮着它的教育力。但若沒有目標，則屬精力之徒費。故凡百勞作凡百教育，均應建築於愛與信仰之上，且非由此而培養生徒之愛與信仰不可。

這樣，裴斯泰洛齊已將廣義的勞作與勤勞的勞作，尊重之為教育原理了，而留下了以下的教育原理，給與吾們：

使用手與全身之勞作教育，較之使用眼、耳、口的教育，更為教育的。

勞作是道德的基本，是道德的指導。

勞作教育，不但是知育上，凡百教育之上，均為必要。

人生祇有依賴勞作教育，纔能獲得內心的滿足。

勞作的教育，較之知識教育，更為重要。

沒有勞作，調和的陶冶，成爲不可能，而人間陶冶，亦歸無望。

一二 菲特與勞作教育

要復興爲拿翁所蹂躪的德國，捨教育之外無他途，撤廢從來專憑賞罰手段之教育，培養起內心深欲行善之確實善良的意志，且使教育普及全國，國民必須視作義務而受教育——向德國國民作這樣大聲疾呼的菲特（J. G. Fichte 1762-1814）其從裴斯泰洛齊受到教育思想上的影響，是很明白的事實。

據他的意見，那祇受一般的國民教育——小學教育——之大多數人，將來均是要人勤勞階級的，故訓練他們成爲一個優良的勤勞者，實爲新教育最重要之方針。又，憑藉自己之力而自活，經濟上不求他人援助之經濟的獨立心，是希望養成的。這點，在道義的獨立上，特別成爲必要。今之時代，最易使人發生這樣的思想：爲了生活，而媚諛於人，而屈伏於人，而爲人所利用，亦是沒有辦法的。所以，吾們必須教育生徒，使其習慣勤勞，使其將來不致爲生活難而爲不正之事所誘惑，且使他們

充分的明白自己不動勞而依賴他人的勤勞以維持生活，實爲大大的恥辱。這樣一來，依着行爲與思維之力，依着勤勉的道德的人格之力，而永遠的生命，可以現顯之於地上了。

裴斯泰洛齊，將手工與學習結合，在其醉人之妻格托路德之家庭的學校中，以紡織車的勞作與讀法的學習，同時並行，但菲特對這同時並行，則加反對，這反對，誠爲妥當的反對。菲特主張之主要的勤勞，是耕作、園藝、畜牧及其他爲學校這一小國家所必要之手工的練習。在學校生活中，應盡量使生徒根本的了解他們之所行者，而對於他們工作上必要的知識、植物的栽培、家畜的特質與欲求、機械學的原則等，亦應使其相當的學習。在學校中，一切的工具，最好自製，而不使用外面的。要是必要物品供給不足而須從外面補充時，那末，也要使生徒不認爲是增加了他們的所有物，而却認爲是一種負債，必須在一定時間內償還之。這樣，爲了全體的獨立及自給計，乃使各生徒盡其全力而從事勤勞，不過要注意的，是不應以打算的心，去做這種工作。而自己欲將某種東西歸於己有的要求，亦不應使其發生。吾們所希望的，是各生徒對於全體而感責任，又有與全體同其苦樂之精神。這樣，菲特乃在其爲新德意志復興之新教育中，從社會的、國家的、經濟的、特別是道德的宗教的

見地，而高唱勤勞的勞作之必要了。

一三 福洛伯爾與勞作教育

據福洛伯爾 (W. A. Friebel 1782-1852) 的意見，人間的本質，乃是神性。開展之者，則爲教育。其所著的人間的教育，卽是將這種教育思想組織的論述的。凡從事教育或關心教育之人，此書與盧梭的野美兒，同爲必讀之書。就是對教育素不關心之人，若能一度讀之，其對教育關心的興味，亦將油然而興了。讀野美兒與人間的教育而不感興趣者，大概是與教育無緣之人罷。人間的教育，是素朴之哲學的宗教的書籍，若自批判的立場看來，本不能說是十分的，但在其兒童愛的精神上，在自發性的研究上，特別是在教育與宗教的關係上，以及在教育本身之清淨的聖的生活意義上，實可視作永遠的聖典而應體味之名著。

勤勞的創造的勞作，實是因福洛伯爾而使其宗教的深化純化的。據他的意見，勞作實爲神之本性，實爲神之模像的人間的本性，由此，人乃得開展其神性，而接近於神。兒童若無外界的障礙，自

然的從事勞作，乃其本性。這樣，他已將勞作深化之爲人間教育上所不可缺之契機了。但他認這勞作勤勞，不是爲衣食住而行的。創造勞作的目的，一是要把自己所有之精神的東西，形造於自己之外；二是要由此而知自己自身之神的本質及神之本質。吾們必須將神所賦與之本質，實現之於行動工作之上，實現之於形與材料之上。

他更說過，從早施以宗教的教養，是非常重要的，同樣，從早施以勞作的活動與勤勞上的訓練，亦是非常重要的。勞作而導其適合於作業之內面的意義，即所以鞏固與提高宗教心。不與勞作相伴之宗教，動輒成爲空虛的夢想，而易陷於走向無意味的迷信與無內容的幻想之危險；同樣，不與宗教相伴之勞作，則使人等於驚馬與機械。勞作與宗教，是永遠者——神——無窮地創造之一個同時的東西。

欲計人間之力之發達，一面固在獲得宗教與宗教心之內面的平靜，他而亦在從事勤勞及作業之生產的活動。但祇是靠此二者，尙未爲足，而必須更圖歸向人間之力的本身與其力之本身的發達並充實。在這種時候之所必要的，則是節約其力而使用得其中庸以充分的貯蓄其實力。宗教

勞作與節制三者，實爲本來不可分離而內面結合的，若在這三者真能根本結合而爲一致協和的活動時，那末，那裏會有平和，會有歡喜，會有救濟，會有恩寵，並會有祝福，而這纔真是地上的天國呢。福洛伯爾的見解，得於當時自然科學哲學神學之處頗多。特別是對於裴斯泰洛齊，曾二度訪問，有二年間的師事。他關於自發活動與勞作教育的見解，可說是將裴斯泰洛齊的思想，更爲體系的发展了的。

一四 歌德的勞作教育觀

十八世紀末到十九世紀初的思想界，實是百花爛漫之天才花園。專就教育方面而言，從汎愛學派的新人們起，接着有裴斯泰洛齊，有福洛伯爾，有康德，有菲特，有舒萊馬哈爾，有黑格爾，有海爾巴脫等，真有應接不暇之概。而在詩人方面，其有關於教育者，亦復不少。如黑爾德，鄒爾西拉等，均有教育思想詩人。特別是關於勞作教育方面，則非叩詩聖歌德（J. W. Goethe 1749-1832）之門，莫由通過。他的勤勞的勞作教育思想，實足以惹起吾人的注意。

我現在參照巴特爾 (Barthel) 歌德的科學論中的意見，以爲論述的出發點。

據歌德的意見，宇宙萬物，均各有其自身固有的個性，通透個性而樹根於「永遠界」。哺乳動物，不能說是從魚類而進到完全的。魚類有魚類固有的完全姿態，哺乳類有哺乳類固有的完全姿態。有機的自然界，不是進化的系列，而是從根源的特性所成之秩序體。而這自然界，在現實方面，則是二元的姿態，二元之間，是有共鳴的關係的。

這二元的原理，在自然界中，以三樣之形而顯現。所謂三樣之形，即是靜的與進展的以及這兩者的結合。

二元靜的發現之姿態，是自然姿態中之相對的補充，例如男性與女性，光與暗，眼與太陽即是。二元之進展的發現，是像各種方面可以見到的反應作用之姿態。例如生物方面之愛與憎的反應現象，磁氣與電力上之牽引與反撥，身體的關係上之律動與變化的要求等，即其一端。

二元的第三相——靜的與進展的二者結合之姿態，可說是分離之共在的，這即是分離的相反兩局之共在。作用與反作用，是無限的在小的時空之間之壓縮的衝迫的姿態。在吾們經驗的觀

察力上，僅能得其總體的印象，吾們卽以此名之曰力，或名之曰生命。

二元並不是當作二元而孤立的。二者之間，生其共鳴。各個與一般結合。共鳴有從自己自身而發生的時候，亦有成爲對外部事物的反響而發生的時候，如在言語與言語的了解之時，若無共感共思之力，是不可能的（這種共感共思之力，是在論理方面不能解釋的）。喜與愛，是共鳴的現象，人間之社會的生活，亦是沒有共鳴就無由設想的。更在人間與自然界兩者之間，亦有其共鳴，像這樣的大調和，實爲吾們至高的生活。人間生存之最後且最豐富的共鳴現象，在這大調和之中響着。大宇宙的世界，在小宇宙的人間中看出反響的處所，卽是它之自己的啓示。

窺知歌德教育觀最便利的書籍，要算是他那著名的小說威爾亨姆邁斯特（*Wilhelm Meister*）。青年爲其自然的傾向與關心所驅而試行種種新生活之修養之卷，與自覺人間的使命而欲基於自覺以構成生活之遍歷之卷，兩者固是二元的，但是互相補充的，這裏卽感到從自然的生
活進到規範的生活之進展的律動，且爲兩者的結合與相反兩局之壓縮的衝迫的共在之活的生命，亦在躍動着。

威爾亨姆當偕其子，遊於山間寺邊，參觀從事手細工的家族，或見鄉間婦女教育其天真素朴的女子之情形。在類於裴斯泰洛齊友人費龍伯的新學校之教育鄉中，畏敬的態度，成爲根本的要素。A青年一羣，兩腕合成十字置於胸上而真摯的凝視天空。B青年一羣，兩腕合於背後而跪地上微笑。C青年一羣，則兩腕一直下垂而有禮儀的頭並列於右。這是三種畏敬之象徵的態度。A的一羣，是對於上者的畏敬，任何民族中，均見之。歌德名之曰異教的畏敬。B的一羣，是對於較自己更下較自己更不幸者之畏敬，可說是基督教的畏敬。C的一羣，是對於與自己同境遇者之畏敬，可名之曰哲學的畏敬。哲學所持的態度，是上者引下者引上之公平的態度，故第三種類即C一羣之態度，可說是哲學的畏敬。

這三種的畏敬，結局，是可藉對於自己內心的畏敬而培養的。而對自己內心的畏敬，亦可由這三種的畏敬而更爲培養起來。

思維與實行，固是二元的有如兩局，但實爲人格構成上之身的兩輪。實行又與感情發生作用，而使情操深化。深化的情操，更能促進實行。思維與實行及感情，其關係實是三位一體的。這裏乃使

吾人又想起裴斯泰洛齊之頭、胸、手的教育與知情意調和的教育來。又據歌德的意見，特別是在勤勞的手工之過程中，可以見到必然與自由之調和。機械的勞作，使人禁錮於機械的必然中，但手工比之機械的勞作，則活動的自由更多，例如自己選擇，自己決定，自己構成，皆其自由。人之人格，亦得在這裏鍛練。然手工雖有其自由，而在他方亦有其必然，例如在構成的過程中，依從目的，適應材料，而有其各方面的界限制限與抑制之必然，製作品實可視為自由與必然之調和的表現。

手工又在經濟的生活上有密切的關係，在美的趣味之教養上，亦為有效，而與其相伴之唱歌的律動，一面能使勞作精神化，一面又在歌唱之間，助其社會的內面融合。律動秩序調和，這三者乃為人間之基本，同時又是社會的結合人們之組帶。他所描寫的教育鄉，實是以宗教的生活為基本，而以思維之精神勞作與實行之勤勞勞作為方法之生活社會與勞作社會。

一五 海爾巴脫與勞作教育

海爾巴脫 (J. F. Herbart 1776-1841) 是偉大哲學者之一人，是可敬之教育學者的大先

輩。他的心理學上之觀念本位說，雖屬錯誤，他的教育學，雖被非難為建築於心理學與倫理學基礎之上而尚未具獨立科學之資格，但在十九世紀之初半期時代，而能設計出那樣組織的教育學之體系，決非容易之業。而最有興味的，他初講授教育學之時，是為尼末耶（A. H. Niemeyer 1754-1828）的教育學所刺激的，這是從他自己所說的話而可明的事實。而尼末耶這一個學者，則是信念派之祖佛蘭克的曾孫，與佛蘭克同是哈列大學的教授，亦曾管理過佛蘭克所創設之學校。至於佛蘭克之如何熱心於勞作教育，特別是熱心於勤勞的勞作教育，則前面已經述過了。尼末耶亦以兒童之惡戲與不善之行，多從無為惰怠而起，故謂應適應年齡而課以適當的勞作，特別論園藝與各種手工等之必要，他在其所管理之學校，祖述佛蘭克的精神，而極致力於勤勞心的教養。海爾巴脫的勞作教育觀，究與這信念派的思想，有無關係，是別一個問題，但他們結下了有趣之緣，則是事實。

海爾巴脫，他在耶拿大學肄業中，是為菲特所最愛之一弟子。但他的哲學，則與其師唯心論的哲學異趣，而為多元實在論。在其以觀念為精神發達的基本一點，是知識主義，但在其教育上的目

標，則是以意志爲中心之品性陶冶。康德與菲特，他們的研究意志，是置重於道德上命令者的意志之研究，而海爾巴脫的注意點，則多在接受與實行命令者的意志之活動上，因此，他的研究，乃是實際的研究。他在瑞士任家庭教師的青年時代，亦曾視察過裴斯泰洛齊新學校的教育而致其感服。在格齊根大學時，因對實際的教育特別有趣，曾設立附屬學校，這附屬學校，僅有少數兒童，以便教育的演習。

然他關於勞作教育的思想，究竟是怎樣的呢？

動物在觀物的時候，因其不能以手自由應接，故不能從事十分的直觀，但人則因於言語之外，尙惠以手，而能自由處置事物，故關於物的直觀，亦爲確實，較之動物，表象界亦更豐富。因着手的熟練，而精神的努力與欲求，較之動物，更能完全有效的從事活動。手服務於意志而宣達意志。手製作工具與製作機械。由此而觀察與經驗爲可能，思想的世界，亦自臻豐富了。

吾們的興味，傾向於人間自然及身體的練習。而這身體活動，開始乃一如遊戲，於其活動的本身，具有興味。其次乃向於目的活動，再次則發達到職業的活動。

他對於知識教育上的勞作與有關勤勞的經濟生活意味之勞作教育，亦均認為必要。特別是在勞作之中，要求着目的意志之確立，而各個意志作用，又須與表象的勞作相待，而使勞作秩序的進行。在這樣的意味上，勞作實與人間的自制，具有密接的關係，這裏亦可以看出勞作與道德教育的關係來。

他在教育方法論上，更以為若要秩序的訓練兒童，與其用不規則的遊戲，不如使其從事作業之為愈。他謂如手工、園藝之有用的勞作，更是教育的，而算術幾何理科等方面，亦有勞作教育之必要。他認為人間之手，實與其言語，居於同等尊貴的地位，人間之所以能高出於其他動物之上者，是因言語之外尚有手的活動之故。自然，他在勞作教育上，並不是主張僅僅的技術之必要，他的勞作教育，一如裴斯泰洛齊之以基於愛與信仰的社會為教育生活的基本，而以道德生活為中心。他謂這樣的勞作學校，實即國民學校，而其欲把學校從事勞作的改造之意氣，亦時表現。海爾巴脫派的齊拉及其他諸人，其所以於勞作教育相當的熱心者，實亦是欲完成其祖師遺業之努力。

以上是我將數百年來關於勞作教育的先人思想之寶庫，作了一回賽跑式的鳥瞰。其中有以

創造性與自發性的發展爲主的；有着眼於認識之確實與經濟生活之獨立的；亦有宗教的道德的色彩極濃厚的；更有欲將其成爲新國家復興之力而灑其愛國的熱血之文字的。凡茲種種，實有千紫萬紅之感。但勞作教育現已發展到這樣的地步了——即不復是孤立的一個教授的作用，而已成爲關係教育全般之教育的基本原理了。

更自教育實際界觀之，芬蘭因受裴斯泰洛齊與福洛伯爾的影響，已從一八六二年，將手工列爲小學校的必修科了；丹麥瑞典，亦從一八七七年，開始行之於小學校；法國，於一八七三年，先實施之於巴黎市的小學校，其次於一八八二年，乃以手工爲必修科，普遍行於全國的小學；英國亦從一八八七年起，加以獎勵；美國則於一八八〇年，初試之於紐約論理教化學校，其後漸次趨盛，特別因杜威教授等之熱心研究與實驗，更喚起了教育界的注意；德國，於一八七二年，普魯士的小學校，以之爲必修科，其他各地，亦逐漸趨盛，特別如凱興斯泰奈等的研究及其在練習學校的實際試驗，引起了世界的注意，更於一九一九年德國新憲法中，規定了勞作教學爲小學校的必修科，又於翌年全國教育大會中，舉行「教育上應如何實施勞作教學」之研究，結果均認愛好勤勞的精神之涵

養爲目標了。同時又認勞作爲重要的教育原理，而所謂勞作中心的學校，亦正興起於各地。手工、園藝、圖畫理科等的實驗、實習、裁縫、家事、烹飪等，固多藉手之活動而行，而在勞作教育上有極密切的關係者，但勞作不單是一學科的工作而必須認之爲教育的原理，則已爲最近之趨勢了。

第二章 勞作教育之本質

一 勞作的語義

勞作是德語 Arbeit 一字之譯。Arbeit 一語，在古代高地德語上是 Arapait，在中高德語上是 Arbeit，在今日方言上，爲 Arbet 及 Erbat 等語，但它的根語，則爲 Arb。所謂 Arb，其意義等於隸屬奴隸等語，Arbeit 則原以奴僕的勞役之意味而使用。其後亦漸以手做的工作名爲手之 Arbeit（勞作），迄至十八世紀詩人列新（Lessing）哲人康德的時代，Arbeit 一語，

亦用以表示精神的工作，所謂頭腦的 Arbeit，精神的 Arbeit，學者的 Arbeit 諸語，已見使用了。且在別一方面，Arbeiter 即勞動者一語，亦廣被應用，在今日，無論精神上的勞動或筋肉上的勞動，兩方面均被使用。在兒童青年教育生活上吾們所主張的 Arbeit，若如社會上經濟生活方面一樣而譯爲「勞動」，其意味似略嫌過於實際化。學校中的 Arbeit，與實際生活上的 Arbeit，亦具有不同的意味，所以吾們現在譯之爲「勞作」。玉川學園園長小原氏曾對此加以解釋，略曰：勞是勤勞，作非作業之作而是創作之作，「勞作」即是勤勞而加以自己之力以從事於創造創作與構成之意味，「勞作」這譯語，我認爲意義最爲正確。

二 勞作的意義

(1) 拿托甫與布郎斯奎

關於勞作的意義，在未述我的主張之前，試先將與我主張相異的現代主要思潮，檢看一下。所謂主要思潮，即是德國拿托甫之批判的理想主義思潮與俄國布郎斯奎之物質主義的思潮。其他

關於美國杜威與德國凱興斯泰奈等的思想，亦擬加以論述之。

據拿托甫 (P. Natop, 1854-1924) 的意見，人是社會的個人，而非孤立的個人。教育賴社會而可能，更以創作優美的社會為目標。當作社會的個人之間的人生涯，乃是課題之連續，而在期求解決課題之不斷的努力中，意義乃告發生。這種努力，是與以意識統一為中心之實踐的意志之三段發達階級，相應而行的。所謂三段，即是衝動——意志——理性的意志。

吾們衝動的努力，是直接與感覺的事物發生關係，而滿足、不滿足、快、不快之情，亦是伴隨着的。但衝動之原本的動機，則超越於滿足、不滿足、快、不快之情。衝動是比這些東西更為原本的。衝動的活動一告消滅，則快、不快、滿足、不滿足，亦隨之消滅。且在無間斷的要求以快與滿足為目的而尤實之的場合，這種要求，將停止以盡。而在這裏，快與滿足，亦消滅無餘了。從而祇着目於快與滿足之努力，必成為努力自身之自滅，必成為人間精神活動之破產。

在拿托甫的意見，比較滿足、不滿足、快、不快這隨伴的東西，而更為原本的純粹的精神活動之衝動活動，在兒童的場合，首先以自由遊戲之姿態而表現。遊戲，固亦有謂之為假的生活，不是真實

的生活，不是真面目的生活者，但遊戲之對於兒童，實爲真實的生活，而且爲真面目的生活。從這真面目的生活，意志之力，因之發達，而勞作的姿態，亦表現出來。例如在自由遊戲中，時間、空間的秩序，精神諸作用之活動方法，材料之使用，消費等，漸次視爲必要了，在這種場合，我們即可視爲在遊戲之中已表現了勞作的姿態。這樣，拿托甫乃視勞作爲純真之衝動的本然作用，而它不是爲慾望之滿足的，但他的所謂衝動，是居於意志發達之第一階段的，意識之統一，尙不十分，故不是意識的目的之生活。從而在視作衝動作用之勞作中，尙是無一定之方向的。這種方向之被給與，必有賴於意識的全統一之理性的意志（意志發達之第三段階）。理性的意志，是吾們思想行爲之均屬正善與真實之姿態，是指導人間生活之力。因此，他謂憑藉基於理性的意志之理念，而勞作的方向，得以規定，又謂即關於社會上的經濟生活，規定其應當進行之方向的，亦是這理念。他認意志發達第二段之所謂意志，則是選擇與決定各種事物之活動，在意識統一的姿態上，較之第一階段的衝動，更爲發達，而如第三段階之理性的意志上的全統一，則尙未達到。這第二段階之所謂意志，其在社會生活上，即是規律與制度的生活，規律與制度的生活，對於基於一定方向而行的勞作，而假借理念

之力，整其秩序與組織，起其傾向勞作的意志，且亦促其課題之發生。這樣，對於勞作與規律制度而吹入以精神的——即基於理性的意志之理念的生活，可說是廣義的指導力，廣義的教化生活。

由此，他認那爲人間的眼與指導力而指示無限的方向之理念，是在廣義的勞作與規律制度之中，具體的表現其本質的。自勞作方面看來，真正的勞作，是在其自己之中抱有理念的。從而精神與勞作的關係，較之兄弟姊妹的關係，尤爲親切，而是如由熱烈的愛情而成爲一體之夫婦的關係一樣的。他在一九二〇年德國全國教育大會議中痛擊現在德國中學校之偏於人文的陶冶或實科的陶冶之兩者之弊，亦是從這種立場而生之自然的結果。他又謂在專心於這樣意味的勞作而感愉悅之情時，即吾們所以產生吾們的自我之秋，即存於吾們之中而與吾們永久創造之永久的目標發生關係之直接意識，實可說是勞作的宗教。這即表示他於全人的限界內所求的宗教觀，是與勞作結合的。他以爲人間意識之最內奧的，是純粹感情，而純粹感情，又是不可分的，無限的，而於吾們最直接的，這裏即宿着宗教的世界。認識、藝術、道德，亦皆淵源於此。他以傾注全心的勞作，非從外面強制而由內面發出的勞作，視作那永遠的目標體驗之勞作，自己與勞作一如的心境，凡此隨

即可以導入於宗教的世界，他謂社會上的勞動，亦應當是這樣的。

勞作教育之經驗主義的物質主義的代表，當以蘇俄的布郎斯奎（Blonsky）為主。他對於戰後俄國勞作教育的發達，給與了很大的影響。

據他的意見，勞作乃是人與自然之間所起之過程。換言之，即是人藉其意志而征服自然以給與人之欲求以滿足之過程。勞作教育，使兒童從材料製作有使用價值的物件，而由此使他們的活動力，從事具體的組織的活動。征服自然的教育，乃是勞作教育之本旨。而在勞作上，勞作使用的工具，具有重大的意味；但在重視現實實際社會中具體生活的布氏，則認應根據兒童的生長，對於從來所謂手工教育上使用的工具，代之以工業的機械，而使其理解，同時又培養其利用這種機械的根基。機械工業的產業生活，不僅是關於技術與自然的知識之教師，同時又是關於社會生活的教師。從狹義之社會的教育，進而至於廣義之社會的教育，亦藉機械工業而始可能。製作品之世界的交換，又成爲關於世界知識的發達及全人類的接近之教養。因此，他製出了一個這樣的具體案——在七歲以前，以勞動環境中的遊戲爲主，年齡漸進，則爲以家庭生活爲中心之勞作社會，再進乃

是機械工業的產業的社會生活自身之教養。他謂農業將來亦是更須依藉機械力的，故在農村教育上，亦應置重於此處。

要之，在布郎斯奎的意見，勞作教育的目標，乃是要從各種各樣的對象與自然力中，製作於人們有用的事物。而勞作教育之主要的本質的任務，是在使兒童體得工具的使用及技術的應用。勞作教育之方法，即在使兒童於勞作活動中從事具體的組織的練習，而使其熟練於自然征服的武器之使用，以便征服自然而俾其於人間的要求與需要上成爲有用。

布氏對於資本主義社會中勞動之成層的階級，加以痛罵，而力主依藉機械的熟練而來之平等的生活。他認從來在各種專門學校中受同一種類機械或同一企業所必要的技能之教育者，是各各活動於專門的分業的狹隘境域中，下級勞動者，更驅之入於生涯的最低地位，而勞動遂形成牠的成層的階級之姿態了。布郎斯奎對於這種情形，深不謂然，而欲施行關於機械的教養於一般國民，以打破階級社會而建立平等社會。他的意思，以爲機械比較的是單一之形而可以自動的，故比較能於短期間內，熟練同一的機械。從而關於各種各樣的機械，可以受到教育，而多方的多工的

勞作教育，亦遂成爲可能。這多方的多工的勞作，再進於一貫。其間之理論的一般化之要求，卽不外是自然科學之實際應用。技術的教養與科學的教養，在工業上是可以緊密地結合的。不但如此，國民若是這樣的教養下來，那末，資本主義社會的教育制度所產生的那固定的特殊的分業，也自然沒有固着之必要，而成層的階級的分業，亦於此際告其消滅，從而經濟的社會的階級，也自然而然的被撤廢了。要之，布郎斯奎的立場，是置其基礎於唯物觀之上，而主張以機械工業爲最上目標之產業的社會的教育。

拿托甫立於以道德與宗教爲中心之社會的理想主義之上，布郎斯奎則欲建設以機械工業爲中心之產業的社會的生活，故兩人以其立場之不同，而在勞作教育上，亦發揮着各自的特殊相。端的言之，我於勞作教育的方法上，對於布郎斯奎的研究，確認有不少的美點，但關於他唯物觀的目標，則不能全然贊同。至於拿托甫，他於方法上的意見，不算十分，但其目標與理念上，則有足資參考之點。不過我對於勞作的見解，與布郎斯奎及拿托甫，是站在相異之立場的。

我現更就拿托甫的見解，加以反省的觀察一遍。

拿托甫認勞作爲衝動之本然的產物，理性的意志，則是規定勞作的方向的，由此乃可成爲真正的勞作。他之所謂衝動，乃是理性的意志——思想上行動上均正當的叶合法則之理性的意志——發達過程中之第一段，在我之立場上，則是靈之幼稚的活動。換言之，拿托甫所說的衝動，其意味是根源的自發活動，非我立場上所說之生存慾或生命慾這方面的。要之，拿托甫所說的勞作，若要把我立場上的言語說起來，那末，即是幼稚之靈依藉發展之靈示以方向而從事活動之狀態。我以生存慾生命慾與指導它而使其價值化之靈，彼此對立，而以在兩者交涉中依賴筋肉而發生的活動，認爲勞作。拿托甫祇籠居於靈之一線，但這僅是教育之半面。教育固有之世界，是靈肉交涉之世界，故我的勞作觀，亦是在兩者交涉之中的。

結局，拿托甫之教育的理念，是在以意識的統一爲中心思想而豫想着創造力的發展之當爲的社會與理念的社會，在這一方面，他固已留下了貴重的研究，而我則認教育之本質的世界，是在與當爲之交涉的生活。從而在社會生活上，亦欲見着現實與理念交涉的姿態。視作靈肉交涉之勞作，實爲這種意味的社會生活之中心的生命。

其次再就布郎斯奎的見解，加以反省而觀察之。

使學校的勞作實用化之教育，動輒欲以最少限度之力，求得最大的效果，而對於力之消費，總期獲得更大的收穫，重勞作的生產品而不重其過程，因此乃祇爲外面的生產的，而不得爲內面創造的教育了。這在使用機械之工業的的勞作上，爲最易陷之弊。然在布郎斯奎所計劃的勞作教育案中，即令是在與機械有關係之技術的教育上，亦不徒偏重生產的結果，而重視致力於基本的教養之勞作過程之教育的意義。不但如此，他在小學校的初年級，亦注意像洛賓孫克盧梭那樣原始的遊戲的意味之自然征服的勞作，和以家庭生活爲中心的勞作，對於兒童的心理生活，盡其充分的注意，故在其方法方面，教育上可資參考之點，實爲不少。但自全體看來，他是要把兒童引進唯物立場之產業社會的，故於教育的目標上，到底不能共鳴。

布郎斯奎要多方的多工的機械勞作的教養國民，期由此而打破從來成層的階級生活，樹立平等的社會生活，但全然不要人力之純粹機械的勞動，是沒有的。人力既然需要，那末，就不得不像想着因個人能力上的差別而生之勞動成績上的差別。這裏，關於各個人地位待遇等之差別，亦隨

之而起。布郎斯奎，對於此點，雖沒有如何說明，但想來他亦是容許這種事實的。特別是多方的多工的機械勞作之技術，究要教養到如何的程度，亦是問題，而況在多方的多工的場合，其熟練上亦易生缺陷呢。

更就布郎斯奎的立場，從他方面而批判之。他認勞作乃是吾人將自然征服於人之意志之下，而使其服役於人的要求之人與自然間之過程，但勞作不是祇以自然為對象而從事生產有使用價值之東西的。勞作亦注意文化的對象。且它亦非僅在生產實用的有使用價值之事物的。自我的立場看來，勞作，有認識的勞作，亦得有美的、道德的、宗教的勞作，故以自然為對象而製作具有使用價值的物件之機械勞作，實不過全體勞作之一部而已。

特別是布郎斯奎的態度，是人間征服自然之態度，但我則以為無論人與自然，都是從絕對精神而被創造出來的。兩者各有其特質，而兩者均樹根於絕對界。吾們不是征服自然，而是使自然憑藉吾們之力而將其本來具有的使命實現出來。且這不祇是人間之力，而自然中實是有這樣傾向的。自然不是吾們所可征服之敵。自然實為吾們可親的兄弟。吾們要使親兄弟的自然，基於其可能

性，而盡其本質的使命。這，在自然的性質與法則和人們身心活動的正當樣式一致握手之處，所以實現。

自然，不但是在經濟上可以利用可以加工，認識上可以理解，而更在美的勞作上，亦為可能，道德上，亦可以擬人視之，宗教上，亦能深化，亦能畏敬。

最後尚欲一言之，布郎斯奎謂勞作的工具與方法，較之勞作結果的生產物本身，更能與勞作教育以特質，這在教育的見解上，誠為妥當。但關於勞作的工具一點上，他認最初從手工始，惟不歸局於手工，而應進於機械，手工是舊時代的，即自兒童的興味言之，亦更傾向於機械，因此，他的着重點，不在手工的勞作，而在機械勞作。這在以機械工業中心的社會為理想之人物，自係當然的思想。且觀察兒童的生活，其對於機械之有興味，亦是事實。然單教授他們以機械之使用，不是教育的。例如機械製作興味之培養，簡易機械之手工的製作，在養成設計創造的精神上，是極有教育上之意義的。就在社會實用上的機械本身之製作的許多場合，手工的勞作，亦是必要的。即從兒童方面觀察起來，他們亦於自己從事手工的製作一事，具有興味。我以為在學校教育中之構成的勞作上，以

手工的勞作爲主，而以機械勞作爲從，可算是教育上基本的見解。

(2) 杜威與凱奧斯泰奈

美國的杜威 (Dewey 1859-)，他的立場，雖亦是經驗主義的立場，但不如布那斯登之偏於唯物論的，他視手的勞作，較機械的勞作爲重，視過程較結果爲要。他從一般生物的立場，建立其教育學說。凡有生之物，是對外界環境發生反應作用的，而人最能自動的對外界環境加以力量，而變化之，更從這種的變化，自己不受着影響。這種作用之過程全體，稱之曰經驗。而這經驗之聰明的更新，乃成爲教育工作之對象。從而他以勞作爲對於環境的加工之一種。勞作之目的所在，是在顧及近代機械的文明所及於教育的缺陷，而涵養兒童創造勤勞的精神與社會的精神。他所說的目標，我非常的贊同，但其認作教育一般之根源的事實，是一般生物之自然的生活，而不是認爲當爲的課題之生活。沒有當爲的課題，就不能談教育，亦不能談人間之發展。犧牲服務等的精神，是從一般生物之自然的生活導出，是不可能的。自然，人類方面，亦有類於一般生物之點，特別是兒童的生

活，更多近於一般生物的生活，故從生物學上的見地而研究教育，實為非常必要之事。教育之生物學的研究，的確的，乃是教育研究之一個基礎的研究。但如杜威之以此為教育研究之全體的出發點，則不妥當。

拿托甫，我已說過他是局脊於靈之一面的，反之，杜威則以我所說的視作生命慾生存慾之一般生物之肉的方面，為教育論的出發點，這也沒有抓住真正教育的世界。以靈肉交涉的世界為教育的地盤之我，對於從一般生物之肉的方面立論而生的勞作觀，自然不能與其共鳴。

勞作教育的殊勳者凱興斯泰奈（Kerschensteiner 1854-1932），他的學說，不是為拿托甫一樣之以意識的統一為中心思想之純理想主義，他是近於置重文化與教育的關係之文化教育學之思潮的。他認為在科學、藝術、宗教、道德、道德的人格、文化民族等文化財中，必含有妥當的價值，而從活動於這文化財的精神中，可以體驗這些價值，而成為這些價值之運載者。這即是教育與陶冶之終極的意味。而勞作教育，亦不能出此範圍。具體的言之，他認為勞作教育的目的，是：一、對於國家各員將來職業的準備，二、職業的陶冶之道德化，三、社會道德化的工作參與能力之培養。這即是

他立於公民教育立場之上，顧慮感覺與理性的兩方面，企圖道德與經濟的調和，他認以上三個目標，有互相不可離的關係，三者皆應服務於法的國家與文化國家之一般目的。關於他對於勞作教育任務的意見，我亦致其相當的敬意。但其祇欲以教育從文化而導出之，沒有論及教育與文化所由起的根源，則大有不足之感。從而關於勞作的意味，亦尙未突入於它的根源所在。

(3) 我的勞作觀

我在拙著教育的本質觀中，已將生命慾與靈的作用之交涉及靈肉之交涉，已詳論之了。凡有生命之物，在植物則求食，在動物則求食與住，人類乃求衣食住。動植物之求之也，依靠自然的衝動與本能，人類之求之也，則賴反省的價值的活動。但有生命者，尚不以僅求衣食住爲滿足。自發的運動，是生命之象徵。物質固亦有其運動，但它的運動，是機械的運動，是一定必然的運動。生物的運動，特別是發達的生物之運動，大有其自由的餘地，然欲超出本能的範圍，亦屬困難。人間生命慾充實之運動，則非僅僅本能的運動。蛇在其自己保存的本能上，能從事圍捲其敵的運動，但若觸以赤熱

的火箸，蛇亦圍捲之，因而至於自滅，這是神經學者所實驗的。本能運動，是下等動物之必然的運動，是無反省餘地之運動。凡一觸熱，即不假思索而縮其手，這樣無反省餘地之本能的反射運動，人間固亦有之，但人除本能運動之外，尚有有意的反省運動。這種有意的反省運動，關於它的方向及其運動的方法，則非受靈之指導不可，——所謂靈，即是視作真實性的統一的活動之靈，即是視作敬愛信——敬虔的作用之靈。靈又有常加反省而有意的選擇決行價值的指導運動之力。靈不但能價值的指導運動，且能由此而增進其自己自身之活力。這樣作用的過程，即可說是勞作。價值的指導肉之運動，可使其運動各種各樣的價值化；或使其成爲經濟的道德的意味之勤勞的運動，或使其成爲確實知識之修練的運動，又或使成爲美的構成，宗教之行及社會生活上的動作等。

人間有意的運動，具有能加反省之廣大的自由範圍，亦可說它常是在待從靈而生的價值化，而靈又不僅以其自身之反省爲滿足，欲通過肉而表現自己以觀自己具體的姿態，而更期充實自己的實現。靈可視爲具有這樣熱烈的關心與志向的。又，隨伴靈之作用的各個心的作用，當其通過筋肉而表現自己時，肉之運動，可以價值化。例如記憶有價值事物之作用，在肉之運動上表現出來，

一方能使肉之運動價值化，他方亦能使記憶本身獲得活力而成爲確實。想像力亦通過筋肉而得具體的表現，一方使肉之運動，在一種美的形態中從事價值化，他方想像力自身，亦得發展。要之，所謂勞作，乃是伴有個個心的作用之靈的活動，在其使與生命慾生存慾有關係之肉的方面價值化的時候，通過筋肉而發生之價值的運動價值的活動。而從這樣，靈與心的作用及筋肉活動，亦得活的培養起來，故勞作實爲在靈之充實的創造發展上所不可或缺之力。

現在試更作進一層的觀察——勞作在價值關係上究於教育上是佔着如何的地位？

實際社會上多數的勞作，若從客觀的方面看起來，勞動自身，不是目的價值，從勞動所得的結果，乃是目的價值。換言之，勞動之價值，乃是手段價值。然若社會一員的責任感乃至自覺的勤勞心與勤勞興味而躍動於勞動之中時，那末，在主觀方面，是於自我統一與人格發展之目的價值有用的。

學校的勞作，其勞作自身，有它的價值，亦有價值的內面經驗。但勞作是在有裨於人格的發展之意味上，有它的主要價值，而非教育的全體，故學校的勞作，不能說是原本的目的價值——完全

意味上之它自身全體的價值：這樣的抗議是有的。然如說是像實際社會所看之客觀的手段價值，亦是不可的。

蘇迪 (Stern) 於其名著價值的哲學中，在目的價值與手段價值之外，尚承認有所謂中間價值——放射價值。學校的勞作，正與這中間價值——放射價值相當。所謂放射價值，乃是從自身價值之原本的價值放射出來的。它既不是原本的全體的目的價值，亦不是手段或實用的價值。它從原本的全體的目的價值放射流出，一方面，原本的全體的價值，在此中見出其自身之姿態，他方面，放射流出的價值，又形成其自身特殊的領域。在前者流出的價值，是透明的，原本的全體的目的價值，可在其處看出自己的姿態，故可說是象徵的價值；在後者流出的價值，當作原本的全體的價值的特殊相而形成其特殊的領域，這樣，它已是原本的全體的價值之分枝，故可名之曰分配價值。

若以文化的人格之構成發展，為在教育上具有其自身意味之原本的全體的目的價值，那末，所謂勞作，必須是這全體的目的價值之放射流出，始有意義，勞作，至少不是僅僅的手段價值，亦不

是原本的全體的目的價值，而可說是中間價值。中間價值，必與文化的人格之構成發展和全體的價值發生關係，始有它的意味；而人格的構成發展這目的價值，又必依藉其放射流出的中間價值之勞作，而充實的完成其現實性。又，在一方面，人格構成發展這目的價值，可在狹義的勞作——使客觀世界的材料變化成形之構成的工作——及其他廣義的勞作中，認識其自己自身的姿態，從這一點上看來，勞作乃是蘇通所說的意味上之一種象徵的價值。在他方面，勞作常與人格的構成發展和全體的世界，保持關係，同時又形成其勞作之特殊領域與特殊相的生活，從這點上看來，蘇通所說勞作之爲分配價值，亦爲可能。但教育的勞作，無論在什麼時候，必須與原本的全體的目的價值即教育上人格構成，發生關係，始有意義。

以上的論述，是從勞作與文化的人格構成之形式的關係看的。若更從內容方面觀之，則人格構成的活動，決非空虛的形式，而內面修練與筋肉勞作兩者活動的本身，即是人格構成之本來姿態。人格之構成，需要價值目標與其充實的舞台，而精神的內面修練與筋肉的勞作，均爲關於價值內容之具體的體驗創造之活動，故若沒有它們，人格的構成，是不可能的。今試打一譬喻以明之：現

假定使食物入胃爲原本目的，欲達此目的，乃先盛食物於碗，這時，碗爲手段價值。實際，食物不一定盛之於碗，盛之於皿可，盛之於其他的食具亦可，有時即以掌受之，亦無不可。總之，手段價值是便宜的，勞作不是這樣的手段價值。吾們將食物入口而細嚼之，細嚼後而嚥下之，嚥下時再以隨意筋而盡其充分的活動，這即是勞作。沒有這種勞作，食物不能入胃。要是假定使食物入胃爲原本價值，那末，細嚼嚥下的勞作，從形式上觀之，可說是中間價值。但若從內容上看來這種意味的勞作，那可說是原本的目的價值。爲什麼呢？因爲沒有勞作，真正的人格構成的活動，即無從得到之故，亦即因爲在沒有勞作的真空瓶中，人格的完全構成，爲不可能之故。

最後我試就勞作發展之狀態一反省而觀察之。

靈肉交涉的姿態，在乳兒時代，主要固是肉的方面，是生命保存之本能的姿態，但稍長而表現自由遊戲之時代，不是靈與肉已素朴地成爲一元的了嗎？兒童在其生命保存之自然的要求上，從事種種的運動與動作，且別無打算的計較，而即在活動自身之中，感到滿足。在活動自身之中感到滿足，即是自己關心與企圖其活動本身之純粹化內面化的萌芽，亦可視爲靈之萌芽。

那從這種自由遊戲而自然發達，且在自由遊戲之中亦已表現於遊戲之形的，可以說是作業，例爲幼稚園的手技，卽其一例。作業與其說是目的遂行與具體的組織的計畫之進行，不爲說是兒童因着一時的快感而在自發活動的滿足姿態中之生活價值化的活動，在這種活動中，意識的勞力是薄弱的。

經過了靈肉素朴的統一之自由遊戲時代，其後因着漸次的生長，生命慾與靈的作用之間，已發生距離而成爲對立的姿態了。生命慾之肉的方面，其欲藉靈的作用而價值化之需要，愈趨盛大，而靈的作用，亦已相當發達，而漸次能將肉的方面價值化了，這裏，在靈的支配之下而通過筋肉之勞作活動，於以表現出來。而依賴着勞作，靈肉之價值的交涉作用，益強力的發展起來。在勞作之中，有目的，亦有實行目的的方法，而打勝困難以成遂事功之努力，更須豫想到的。靈肉交涉的狀態，無論何時，是不能圓滑地安易地進行的。而勞作的煩惱、忍耐、耐苦、勇敢、果斷等的修練，亦非預想不到。李托亦曾說過，勞作不是僅僅自發的廉價的表現，它必須在體驗奮鬥的勞苦處，纔有其教育的意義。

偉大之力、非常之大、非常之強、非常之靜、異常之感、驚奇、恐怖、不完全自己的微弱——凡此一時的情緒，在兒童時代，亦能內面的經驗到，而這些情緒，隨即於宗教情操之發達上，發生很大的影響。同樣，兒童於遊戲及遊戲的作業上一時的斷片的活動，例爲切物、堆石、掘穴、結組……等無數單純的小活動，好像是沒有意味的，但它們却如裴斯泰洛齊所說的，隨即於勞作上複雜技能的發達，成爲有用，而這些複雜技能，又於將來的職業生活上，發生着影響。兒童自己構成遊戲的世界自己把捉遊戲的作業問題而從事試行的態度，即已建築了勞作的計劃及其實行與勞作的體驗之基本。在遊戲生活中，對於遊戲活動的本身，感到滿足，在勞作中，亦希與此同樣，而於勞作的本身，感到滿足，自己與勞作之一致，是所希望的。遊戲、作業、勞作，這三者實可說是在其內面具有有機的關係的。而它們在將來進到社會的實際生活上，亦與了不少的影響。

要之，遊戲生活之中，有作業，作業發展而成勞作，乃是自然的順序。從而勞作教育，應當始於遊戲，次及作業，再次乃移於勞作固有的領域。這是適合兒童的發達之教育。自發的自我活動，常爲推進凡百教育之原動力，遊戲與作業，亦是自然之自發的活動之表現，而勞作之欲具有教育的意味，

更不可不是自發的自我活動之態度。勞作中雖亦像想到打勝目的遂行上的艱苦困難之努力，然這種努力，則非爲自發的，自我活動之發現不可。否則，亦不外成爲所謂注入的勞作教育而已。吾們所以主張勞作教育之一大理由，即在撤廢注入的教育而使其成爲自發的。若勞作教育自身已墮入於注入的教育，那末，這已不是吾們所說的勞作教育了。不以困難爲困難，而却感爲愉快，且在打勝困難的地方，求得滿足：這種傾向，即在兒童自然的生活上，亦出現着。這在伴着兒童散步的兩親，即可理會到。堆積道旁之礫，對於兒童，乃爲努力之練習材料。大人遇此，常欲避之而過，兒童則極欲登礫山而觀玩。他們遇着難行的堆礫，不將其二足三步踏破之不已。大人遇積水，多迂回而過之，兒童則欲冒險的飛越而過。他們實在好像是在其能力所及的範圍，常求着練習打勝困難的努力之機會與材料。這種機會與材料之適當供給，乃是教育的大任務；而勞作教育，則實擔負着完成這一大任務之重要使命。

據哥底 (Gaudig) 的意見，在欲將學校勞作的改造之所謂勞作學校中，生徒的自我活動，必須是最緊要的第一義的眼目。無論在目標設定上，勞作過程中，目標的進行中，立於歧路時之決定

上，以後統制或矯正上，均非爲自我活動的不可。自我活動，可以修練、獨立的行動，可以培養精力、忍耐、決定力、責任感、自己感情、自己批判、自己反當的能力：爲此言者，誠屬正當。勞作教育，實爲一面豫想着自發的自我活動一面在靈的作用、心的作用與肉的交涉中通過筋肉而行之動的教育，由這動的教育而更培養起自發的自己活動。視作內面修練之精神的勞作，若不健全，那末，筋肉的勞作，亦不能十分發揮其價值；反之，精神的勞作若欲見其具體的、動的、活潑的進展，那末，非有俟於筋肉的勞作不可。嚴密的說起來，精神勞作與筋肉勞作，是不可分的，而凡百教育，均可說是精神的筋肉的勞作。我在這裏所高唱的勞作教育，非指僅由眼、耳、口而行的教育，乃指由手由全身的活動而行之教育。文化是靈肉價值的交涉的活動，僅在人間可以見到之文化的人格之發展，祇由靈之作用不可能，祇由肉的動作亦不可能。這，除依藉靈肉二者的交涉而具體的構成價值生活外，沒有方法。所以，那當作「憑藉筋肉活動而行之自發的靈肉交涉」的過程之勞作，在教育上，是最能具體的活躍的，對於人格構成發生效用的。

三 勞作之構成

勞作過程，是從勞作的順序、技能——實行——行——實驗、實習、實演等姿態中的勞作、及勞作的體驗三者而構成的。

在勞作的順序中，第一非設定勞作的目的不可，這即是說，勞作課題，是必要的。第二則準備勞作的手段方法，第三則是勞作具體的進行。在構成的生產的勞作中，正如夏布奈所說的，勞作應將其分節，各勞作分節，伴着反省的作用，而各各實現，每個分節，又應在全體上成爲結合的。最後對於勞作的結果，加以反省而確保之，有時亦須利用之。在這時候，關於勞作過程之內面的反省，例如計劃之良否，實行上的努力、判斷及其他心的作用之反省，其爲必要，自不待言。

在勞作的技能中，有材料及其關係的方面。在這方面，有千姿萬態的技能呈現，例如分解、結合、秩序、組織、測定、計算、切斷、接合、鋸削、擲投、開孔、填嵌、打結、浸潤、鬆緩、排列、堆積、耕耘、栽培、收穫、繪畫、彫刻，以及其他身體運動上之各形。材料方面，亦有自然的材料，有文化的材料。例如手工上使用

的木料，有比較的自然，亦有曾加人力之文化的。至如塗料及釘等，則爲文化的材料。

在處理自然的材料時，無論於構成的勞作，或分解的勞作上，必須觀察自然的法則，而使其與勞作者之心的法則及技能的作用，歸於一致。

在文化的材料上，對於這是如何使其成爲文化的和爲如何目的而提供的，及它經過了如何的發達而來，先人是如何的苦心設計而造成的，凡此均應明瞭，更進而使其明白在現代社會生活上，它是依藉如何的勞力而加工了的。這些均爲人格構成上人間相互的理解、社會性的教養、勞力尊重之貴重教育資料。

在製作構成及生產的勞作上，使用各種的工具，而因工具之如何，對於技能上發生怎樣大的影響，自是不待言的。且使他們知道工具的沿革發達，於社會性與創造設計的精神教養上，亦有意義。

關係勞作上的技能，亦有與材料無其直接關係的方面，這即是關係身體本身之「所作」方面，例如體操，即是其中之一。

又如道德的實踐與宗教的行之勞作，亦是身體本身之「所作」，但這與其說是技能，不如說是實行或行，此外又有幾種勞作，例如可說為認識的勞作之一的實驗實習的勞作，與視為藝術的「所作」之勞作即是，這是與材料亦有關係的。凡此諸種，為便宜起見，均擬於勞作體驗的諸相一項中述之。

勞作體驗，可說是勞作過程之運載者，這樣的勞作上之「所作」，究從如何的內面作用而產生？從意志作用呢？從感情的活動呢？抑或從知的作用？這樣從事勞作過程的內面體驗之方面，即是勞作體驗。更自價值的方面言之，則凡關真、善、美、聖、經濟的社會的勞作之價值體驗，亦均感到靈的作用，乃是伴有知、情、意等各個心的作用，同時經由筋肉而一「所作」的活動的，然將勞作過程本身當作全體而統一的內面的從事體驗的，則是靈之自身。同時，每個心的作用，亦自然積其修練。靈，內面的體驗自己之表現，與各個心的作用，各自積其修練，這即不外是靈的作用，從材料而將筋肉運動價值化，由此而靈自己亦獲得活力，以實現其自身的進展，而發文化的人格之發達。

四 勞作體驗的諸相

靈之真實性，追求真實而不止。因其追求真實，故益成爲真實，又因其真實，故憧憬更完全的真實。課題的性質，是真實性之一大特徵。

真實性的本身，豫想着統一。而這統一，自客觀方面觀之，即是統一之姿的統一——狀態的統一。與趨向更完全統一之創造的努力的統一。在某種程度上，若無狀態的統一，而傾向統一之創造的努力，無自發生。反之，若無傾向統一之創造的努力，而狀態的統一，亦除枯死外無活法。兩者是不可分的。狀態的統一，固似靜的，實則孕育着傾向統一之創造的努力的統一——動的統一。在傾向更高統一之創造的努力的統一中，亦含着更完全之狀態的統一——靜的統一。兩者實爲靈的活動上相互抱擁之不可分相。有護持的所在，即有進展之動，有進展之所在，即有護持之靜。而嚴密言之，在護持本身之中，即已豫想着努力的連續。

關於統一之姿，若更自主觀的方面看來，則無論在狀態的統一中，或在傾向更高統一之創造

的努力的統一中，凡百均是與傾向真實性本質的要求之統一的理念合致之態度，吾們在這二種的統一相中可以體驗到真實性之漸次與更完全之大我的自己相一致，或欲與此一致之自己調和的統一。而其極致，則在理念的憧憬與實現的努力之中，可以支持着人生真實的生命，而所謂理念的憧憬，即是欲與那超越主觀客觀而絕對真實之絕對的大我的調和統一的世界交流。這，在反省的直視之處所，打開了內面的認識之世界；在將其努力實現的處所，存在着道德的根源；在將其通過想像的形象而直觀的處所，成立了美的體驗；在信仰絕對真實絕對的大我的調和之世界而歸依供獻的處所，獲得了宗教的安住之境；又在自他的生活從真實的統一而結合的處所，則現出了內面的共存之社會生活。且爲此等價值的生活之存續發展計，而使生存慾價值的純化，使吾們的生存雖除浪費而有效的進行之經濟生活，亦被構成了。人間的生存慾，是價值的生存之意志。肉的生存，因受靈的作用之洗禮而得價值化，而靈又由此而增進其活力，這是人間特有的生存。至於靈肉交涉、靈肉一元的生活及實現這種生活的基本力之敬、愛、信——敬虔等，則已在余所著教育的本質觀中論及了。

此等靈肉交涉之價值的諸相，依藉經由筋肉而行的勞作，而得遂其具體的生動的發展，並充實文化的人格之構成。而在勞作者的主觀中，對於勞作體驗的諸相可以內面的經驗而統一之。將此種情形加以敘述，乃是本章之主眼。

(1) 認識與勞作

A. 認識與運動衝動

乳兒的小膝，乃是自然的實驗臺。母親讀過的新聞紙，有時成爲幼兒的實驗材料。他用力握住新聞紙，上下左右的亂動，好像是在側其重量者然。有時又撕裂之，他的小耳，好像在聽此裂音者然。將一枚的東西，分割爲二個三個的各種形狀與大小，關於數與形體的材料，由此而生出。他又將撕裂的小片，送入口中而嘗味，也好像是在識別其與母親的乳味如何不同者然。這樣，兒童關於事物的知識及比較判斷等思考力，亦能因而發達。兒童的認識，非從僅僅的知覺而發達的，而是從那爲勞作的基本之運動衝動的「所作」而具體的發展的。吾們使用的言語，是文化的產物，是文化

的言語。對於文化的言語尙不能理解不能言說之幼兒，被惠以幼兒自身之自然的言語。勞作實爲自然的言語。兒童由此而表現自己，再由此表現而教育自己。兒童關於知識的獲得與發達，實示與吾人以自然的教育法。然一由大人之手而教育之時，他們則一反這自然的教育法，而欲僅賴眼與耳以教育之。盧梭在其野美兒的冒頭，即說，凡由神而製造的各物均善，而一加以人的無用干涉即成惡，此語至少在這一點上是真理。背反自然的知識獲得與發達的方法之教育法，其教育的結果，是認識生活的不堅實。一面不堅實的教育人，而一面又罵其不堅實，實在是自相矛盾。吾們現在是要藉勞作教育而復歸於自然的發達法的。注入的觀念教育，是對於兒童之壓迫。由此而得的壓迫之體驗，隨即成爲非合法的似是而非的反動的自由之要求。兒童自身之自然的勞作——非生於壓迫的體驗而生於真正認識的體驗中之自然的勞作，首先以遊戲之形而表現。在把它助成而使其發展真實之認識的體驗之處所，即築下了認識教育的基礎。

B. 理解與勞作

兒童在其自己教育中，依從自然的教育法，自行實驗而充實的勞作的、創造的從事發展。入學

校後，在一定時間的制限之下，從先生處學習一定分量一定性質之各種知識。關於從前自己所不知的事項，已被引入了新的知能之世界。這裏，關於事物與知能的理解及較廣之文化價值的體驗，已成爲必要了。

關於事物與知能的理解，亦更有內面的理解與動的構成的表現——勞作而生的理解之別。先年我在美國視察醫師養成所，曾目擊了這樣一件事：學生從先生處學習關於人間腦髓的事情，先生在黑板上描圖加以說明，並示以模型實物而教之，學生們自信對此已十分理解了。先生爲檢查學生理解的程度起見，更令他們用石膏製造腦髓，結果，三十餘名學生中，無一人真能理解的。學生亦因這自行下手製造，纔發見了自己理解之不充分。在已有相當年歲而又在專門程度的時候，尙且如此，何況於兒童青年的教育呢？故於兒童青年的教育上，更應於此點加以注意。吾們可由勞作而反省認識的理解之不充分；同時由勞作又能使認識的理解更加確實。從做之中而學習，將耳目所學習者，更由手而勞作的表現，由此而使其認識加深，而使其記憶確實容易與永久，此之成爲教育原理，已從科美紐斯時代覺到了。然今日在教授上，兒童尙少能從事澈底的理解，他們常在受

着砂上樓閣似的教育。這樣，堅實的認識，無由養成，從而無論在觀察上，在讀書上，均缺乏堅實味，而成爲「不可思想者而思想之不可實行者而實行之」之可憐的性格之所有者了。但因教材的性質及時間的關係，其不能一一具體的勞作的表現者，自亦不少。且以感情的喚起情感而不特別需要身體的勞作之事項，亦復有之，故謂凡百均須從事筋肉的勞作，亦不是的。

在真正的理解中，即豫想着創造。若在理解事物的真相或既成的知識時，而僅捉住它們瞬間的現狀，是不充分的。在藝術的作品上，例如描繪動物之畫，若僅表現動物瞬間的靜的姿態，不是真正的藝術。若不能見其生命不斷的活動，那祇不過算是寫真而已。所謂真相，不是靜的寫真，而是其物之永遠創造的生命之本質。既成的知識，實少完全者，而必更含有進展的創造之豫感。不使生徒理解這點，那不過是死知識之堆積而已。理解實需要體會對象的創造性而自己理解力的本身，亦需要創造的活躍起來。自己的理解力，若不是創造的，那末，對象的創造性，亦不能理解。乳兒在自然的自己教育中的理解與自己實習，即是說明他自身理解力的創造性，他是在一面創造一面理解，一面理解一面創造的。這無論在兒童青年與成人的時候，它的得以發展，多是在從事勞作而具

體的實習之時。一切的文化價值，非訴之於兒童自發的創造性，是無由理解的。無論多少優美的東西，陳列於兒童的目前，但若不是他們自認其有價值而自發的創造的做成者，那理解是不可能的。文化價值的理解，固亦可說是追體驗，但追體驗則是豫想着兒童自身之再創造的。而這亦是依藉兒童自然的言語——勞作可以培養的。譬如兒童所製作的理科簡易機械，在這種意味上，較之精巧的商品，是更爲教育的。

觀察他人的勞作，亦是教育上的一助。數年前，余與長田教授，曾同去視察德國萊普基市某勞作中心的小學校。該校在兒童自身的勞作以外，更使兒童直接觀察社會實際生活上的勤勞勞動。又在靜的固定的教材之外，別具動的創造的教材。市中正在建築中的家屋，使他們盡量的觀察。而在教室中，即將此種材料，以綜合教學的形式，從事組織的教學。我們參觀的學年，恰當日本尋常四年度。教師從前週與兒童一同觀察的現正建築之房屋說起，這種建物，是做租賃的住宅，故其談話討論中，有這裏可住那樣的家族？租金大略多少？世界戰爭後，各種物價騰貴，但不許因此而增高租金，此外亦有關於建築上所使用的材料與工具之談話，至關於修身、理科、算術等的教學，則由此

及彼此的展開，兒童從這生動的教材而均愉快的學習着。即連參觀的我們，亦忘記時之推移而深深的感到興味。

C. 思維與勞作

沒有理解，思維不能發生作用；沒有思維的作用，理解亦不可能。思維不是主觀的、現實的，而是常欲從事超主觀的、超現實的活動。人不以狹小主觀的偏見爲滿足，而求客觀的妥當之世界。人不僅以現實爲滿足，而要求現實以上的世界之高的統一。從而，這裏即發生了思維的作用。

吾們的實際生活，是純與不純之二元的緊張，這裏即發生了問題，這裏即發生了問題解決之努力。問題解決之努力，即是吾們靈的真實性之表現。若無追求真實的要求與應求真實的信念，則無問題解決之努力。在靈的真實性中，有與絕對真實的世界交涉之可能。吾們在個人方面，是純不純之二元，是真實不真實之緊張。而常求真實不止的態度，則是因個人之靈之真實性，在其奧底，被超個人的普遍的絕對真實所刺激之故。吾人之所以耽於進而又進的要求絕對真實這熱烈的思維者，亦即因此之故。窮極言之，思維的最後目標，是要知思維之所以成爲思維之根源力。

思維與實行、實行與思維，兩者同爲真正智慧的總和，兩者有如呼吸有如問答的關係，無一卽不得有其他。思維藉實行而檢討，實行亦藉思維而檢討，祇有在這樣的情形，吾們始得無誤。而凡百生活，凡百實行，凡百藝術，無不豫想着手工的勞作。

這是詩聖歌德的思想，誠爲千古之真理。身體的動作，是有限的，思維是無限的，無限的東西，不能藉有限的東西而全體的表現。每一思維，均欲藉實行而檢討，固是困難，但教育上之過於輕視兩者的關係，則已久了。祇許吸息，而不許呼息，在這樣的時候，除了使人窒息而外，還有什麼他道呢？反之，要是祇能呼息，而不能吸息，那末，這亦不得不陷於同樣的運命。現在教育之僅偏重思維，而輕視勞作，是已把兒童置於半窒息的狀態了。以人間愛爲生命之教育者，畢竟是不應默視這種事態的。譬如數學教授，固以思維力的養成爲標榜，但隨其學級之上升，則完全不注意於實行方面。而祇使生徒沒頭於抽象的形式的思維。從而兒童生徒之半數以上，數學上真正的思維，不但不獲發達，而且養成了他們嫌惡之情。

鈴木筆太朗氏，是愛媛縣小學教育的元勳，著有很好的算術教學法書籍，多年努力於這一方

面之改善。我從他得了下面那樣的研究資料，誠不勝其感謝，而又不勝其驚異。

這是該縣某郡教育界研究之結果。在昨年第三學期中，對於同郡內小學校尋常科一年至高等科二年的兒童，從二學期終了以前所學習者，課以計算問題及應用問題，結果，其成績如次：

學年別	I	II	III	IV	V	VI	高I	高II	合計
兒童數	2282	2357	2188	1931	2097	1904	926	586	14271
計算問題 平均點	65.2	62.2	66.7	40.9	21.2	21.9	19.5	39.4	45.39
應用問題 平均點	—	54.8	32.0	43.0	22.0	25.6	11.0	31.8	33.8

算術的成績，較之其他學科的成績，究是如何的程度，因無其他學科成績可資比較，教不能明白，但祇就算術而論，成績是很惡劣的，鈴木氏謂假以此推之於全國的兒童，那末，算術之習得者，僅占百分之二十七餘，其他則均是未熟者與無能者。教育者與兒童，對於算術教授，均費去了多大的勞力，而其所得成績如此，這在教育當局者，亦是一個不得不十分研究之重大問題。

我的意見，認爲在尋常（初級）二年級終了以前，組織的算術教學，可以展緩。在此時期之內，將鄉土中心的自然研究與國語，在遊戲作業與初步勞作之形中教授之，至如算術，則應實際上的必要，時時以數字或數法教之即可。在現在的制度上，從兒童自然的發達上看來，多是以無理的教材而無理的教授之，其發生嫌惡之情，自是當然之事。

實行不但對於檢討思維，有其功用，而且有了實行，思維亦得順利的進行。譬如在綴法上，即屬如此，使兒童於十分間或十五分間靜思文章的構造，然後始執筆爲之，這亦不得不注意到他們程度。對於觀念連絡統一力尙未發達的兒童，使其從事長時間的靜思，這事的本身，就是要加考慮的。兒童在取筆勞作的進行之時，思想湧上之事却多，把腦中浮起的思想，荷卸於紙上了，而新的思想之絲，更一層一層的紡出來。

D. 真理的思慕與勞作

認識之最後的目標，是養成真理的思慕心。真理思慕心的熱烈，可以排斥不正不真與欺瞞。其純真的，祇有走向真理之一路。但真理不在外面，它的根源，是在吾們的內面。內面的反當，隨即是真

理的思慕之自然途經。

吾們本質的生命——由無限之理念的憧憬（靈之真實性之傾向真實的統一）與其實現的努力所支持之吾們本質的生命，常在反省其生命自身而期進於合其本質之生活。真理的思慕，亦即其一作用。這種反省作用，纔是吾們認識的生活之根源。虛偽者，因其務外而粉飾自己，故沒有反省。空虛者，則缺乏可反省的內容，故不能反省。唯有真實的自我，因其追求真實，故能反省自己。反省的結果，識別了自己的真實與不真實，而憧憬於視作安住界之真實的生活。吾們非欲爲助長偽與誤而求認識，而是爲求真實，又在把握真實之信念下追求真實。認識「真實」的根柢，是自我真實性之確認，是其發展。故「知汝自身」這一希臘的神話，實爲一切認識之根源的方法。

所以要認知自己自身，其一是要深深地內面的反省自己，其他則是要就自己內面之構成的表現而吟味之。在靈肉交涉的關係中，靈將自己的本質，於身體的筋肉的形相中表現之構成之，而就其表現構成的姿態，以判斷自己之爲何物，以觀察自己的本質在如何的作用，這樣的時候，靈是在從事自己自身之反省。「內面的反省」與「由身體的構成的表現而觀察自己」，兩者相俟相

待，而完成其本質的作用，而在真正的意味上從事充實的反省。

內面的反省，若認為靜的反省，那末，身體的構成的表現——即依藉勞作而反省，則可說是動的反省。任何作品或工作，外形上雖有很好的技倆構成的表現出來，但若無真實性之真摯的發生作用於其間，那末，從所謂真實的反省之根源的見地看來，還是價值不高的。反之，外面雖不大精細而若是絞了一番心血而出的結果，那末，它的價值卻高，而於培植內面真實性之態度上，更為有望。認識的體驗，是如此的，而且非如此不可。

(2) 美與勞作

A. 美的體驗

傾向絕對真實絕對調和之理念的憧憬，在經過想像的形象而直觀之時，這裏即體驗着美的生活。這種直觀，不是認識的態度之直觀，而是如鄒齊滋所說的感情的直觀。由此而一心體味印象價值，故它是從認識的反省、實際的欲望、與現實的實際關係而遊離之純粹直接的心相。它是為對

象之印象價值本身的，此外別無何等的動機。這恰如在兒童的遊戲中，活動本身是直接的目的，此外沒有其他的目的。所以自詩人西拉以來，許多的學徒，屢以兒童的遊戲與美，相互拉攏而對照。藝術美固創造客觀的形象，但遊戲的重心點，則在自己活動本身的滿足，非必從事創造客觀的印象。不過無論美與遊戲，均超越日常實際生活的關係，而將存於自己之中之自發的想像的實在，使其具體的活躍。

B. 美的勞作

這樣之美的體驗，在藝術品的創作與鑑賞上，或由吾們身體的運動之統一調和的活動，而可以內面的經驗到。而在我的立場之勞作上，藝術品的創作，即是靈肉交涉的活動之美的勞作，其在創作過程中必然的發生之鑑賞，亦是與美的勞作不可分的。又身體的「所作」，在其呈現統一調和之姿時，亦是一種美的勞作。

教育上，不限於僅以藝術的創作爲目的時，即在藉身體的運動而行之一般廣義之構成的活動上，亦能使其達於某種程度之美的構成，故美的勞作，在一般的構成作用上，是能多分的實現的。

杜威亦以在兒童興味的發達上，是從談話交際等社會的興味，進到搜尋考察的興味，更進到構成的興味，終而至於美的表現之興味。兒童達到了相當發達的程度，在構成上，是能加入美的表現的。即在裁縫、手工、圖畫等需要創作的乃至構成的過程之技能的工作，及如體操之以身體的運動爲主的活動上，美的勞作，亦屬可能。至如在音樂上使用樂器時，其需要精神內面的活動，自勿待論，而這亦即可視之爲經由身體的運動而從事美的勞作的。特別像兒童劇，誠如科美紐斯所言，其在確實知識的目的上，亦有它的功用，而在美的勞作上，更大有價值。吾人必須盡量避免實物的粉飾，而豐富他們的想像心，使其活潑地活動。

即如理科方面自然物實驗實習的勞作，吾人亦不是僅要具體的與以關於自然物的知識，吾人要從此而將自然物微妙的、美的、神祕的姿態，展開於兒童之前，要由此而培養自然親近與愛好的精神，及自然讚美的態度，隨而自然研究之熱忱，亦自被吹起了。

C. 勞作的美化

在勤勞的勞作那樣費力的工事上，要是能對其美化，那末，嫌惡之情，自念不起，而能動的進

而從事工作了。凡在能動的自發的從事時，工作與自己，已是一致而調和了，故其心境，總是美的。而因心境是美的，故工作又易成爲自發的。

園藝，在某種意味上，是於勞作的美化上爲有意味的勞作。藝術品的創作，其刻刻的表現相，不能爲吾們美的感到。藝術以人爲主，園藝則以自然爲主。吾們試觀察植物的種子，自會驚以自然之美。菜種子的一粒，無論在其形上或在其色上，均可體味到無限的宇宙美。幼芽的純姿，青葉的色形，其組織，其花之美，其實之豐，吾們均能劃一定的時期，感到其各色各樣之美，而自然的本身，亦在刻刻延長其美的生活。吾們從事培養它們之園藝的勞作，即是使自然發揮其本質之勤勞。若是吾們想像「自然」爲有意志有感情的話，那末，吾們使吾們的情意與自然的情意一致而自然與吾們調和融合之姿，乃爲園藝勞作之一大特徵。自他之統一、融合、調和，這不是美是什麼呢？人與自然以神之媒介，以同一根源的所緣，而在特殊的場所，在特殊的時間相結合，這裏即發現着園藝之美的勞作之姿態。而這神——人——自然三位一體的大調和，在其無限量之美上，纔實是森嚴壯美之極，若自大調和方面看來，那是純雅的優美的姿態，而自向大調和努力方面看來，則可說是崇高

的悲劇之美。與雨、嵐戰、與自己眼前感覺的安逸戰而求完其有生的自然之本質之苦心與努力，亦在悲劇之美上，成爲美的體驗。

D. 美的調和

道德勸獎從感覺的進向理性的，科學不止於感覺而進於概念化，宗教上，則不滿足於感覺的現實，而憧憬於絕對的靈界。惟獨在美的世界中，乃將感覺的現實的與理性的超現實的，非無理的相互擁擠，而在有限之中，使無限的生命具體化，以構成美的調和之輝煌豐富的世界，吾人將此從事體驗時，美的調和的人格之發展，得以達到，而寬宏、包容、優雅之美而有餘裕之品行，亦能養成。這是凡百美的勞作上之教育的價值。

(3) 道德與勞作

A. 道德的實踐與勞作

身體力行之道德的實踐，可以說是通過筋肉而行的靈之道德的勞作。筋肉由此而純化，其純

化的活力，又供給於靈而培其道德力之根源。在言語使用的習慣上，不說道德的勞作，而說道德的實踐，亦屬穩當。但道德的實踐中，亦有不伴有身體的手足運動的，故道德實踐一語，較之道德的勞作一語，其範圍更廣，而道德的勞作，則為道德實踐之一種姿態。

凡百勞作，均豫想着道德。決定目的，在相當計畫之下實行之，又發生實行的努力。一面實行，一面反省，而一面反省，又一面實行。這些態度，均為道德的態度。無論在美的勞作上，在認識的勞作上，或在其他勞作之上，均含有道德的態度。無論個人的道德或社會的道德，在凡百勞作之中，皆得直接間接的修練。

B. 自我意識——無我——勞作

自我意識，乃個人堅強的發展上所不可缺乏之力。責任感、判斷、實行上的獨立、困難的抵抗、自發自奮的態度，凡茲種種，沒有自我意識，即無從發生。而這自我意識，不是僅靠內面的精神作用而能發達的。它於兒童時代，可在使用筋肉之力而實行各種勞作時，而培養之。若無實行力實現力的體驗與由此而生的自己認識，那末，自我意識的發達是靠不住的。特別是在處置勞作上各種材料

與在勞作過程中感到困難而需要努力時，自我意識更能強力的發達。吾們在其與逆境戰而開拓自己的運命之人方面，可以看出其堅強的自我意識。

自我意識實爲自己主張之支柱。但吾們在欲真實的從事澈底的工作時，是在無我的境地的。在主觀方面，理性與感情一致，主觀與客觀更相融合，無心無物而已物心如一之境地，乃是勞作生活之妙境。這是道德的，亦是美的，而勞作的宗教，亦得於這裏體驗到。這樣無我的境地，不特依藉勞作，即在內面修養上，亦得體驗而培養之，惟在以具體的生活爲基調之兒童生活上，使其從筋肉的勞作而逍遙於無我的境地，是更合乎自然的。

C. 勞作社會

以學校爲勞作中心的組織時，學校全體，即是勞作社會。在這勞作社會中，共同的勞作，與個人或小羣之分業的勞作，均可實行。又在遂行特殊勞作時，其勞作社會，則以工作的種類與範圍，而其成立存在的時期，亦或有長短。構成勞作社會的兒童生徒，在橫的方面，有同一學級同一發達程度的，在縱的方面，亦有發達有異學年不同者而相結合的。在這種情形，教師自然爲勞作社會的會員，

且居於指導的地位。在這樣的勞作社會中，會員彼此，一面發揮其個性，他面在全體上，乃於相互練成的社會總體意志之下，製作勞作案，而從事實行，使各自感到屬於全體之責任。在這種組織之中，有如李特等所認為的廣義之辨證法的發展，個人的意見與全體的意見，非必常為一致者。會員固有體驗到兩者對立之時，但因共鳴或意見的相違，一面得增強個性之自覺，同時社會性的發展，亦屬可能。敬重自己真目的的工作，同時亦敬重他人真目的的工作，結合自他的工作而成為全體的。在這樣的處所，真目的的敬虔心，亦得培養。而如社會連帶心、相互扶助心、協同合作、容忍、寬大友愛、秩序、規律、遵守等諸德均能由此教養之。

有電車而不知乘電車，這種人真是可憐之人。在自己的座席外，橫向左右突伸兩足，這是座席之不當占領，像這樣使人討厭而不自知之人，亦不在少數。這雖屬小事，但國民社會性的缺乏，日日曝於大都市的街頭，誠為痛惜之事。關於日本人豐富而堅固的德性，其可誇於世界者，亦復不少。但在社會的道德方面，則尚有需要大大訓練者在。第一小學至於專門學校，學校生活上修身教授時數之多，日本實為世界第一，但若偏於觀念的教授，而訓練方面，則不十分，那末，無論於社會生活的發

達，或人格之充實的構成，均是沒有希望的。特別如協同的工作上之連帶責任，其意味並不是僅僅要彼此互不侵害他人而期遂其自己的慾望；而必有俟於成爲團體一員之道德的自覺。更必有俟於超越主觀的慾望之道德的當爲之精神。此外宗教的深化，亦所希望的。這即是認在團體生活中之盡自己的責任，乃服務於絕對者之自己的使命，若能基於這種信念，而使道德的自覺，亦爲其自然之花，那是更美的。但這些宗教的道德的自覺，不是僅由觀念的教授而可養成的。它必須依藉在具體的勞作的教育中而實踐的加以訓練，始能成爲真實的自覺。各自爲全體的人之價值生活而盡力，全體的人，又爲各自的價值生活而考慮：像這樣態度的教育，亦非僅藉空的觀念教育，所能成功的。

在個人勞作的時候，隨勞作自身的性質，而可養成關係於個人方面的德性，如正確的性質、忍耐、熟慮、斷行、自己信賴、節制、創造的努力等精神，其關於社會的精神之德性，則須在構成勞作的社會之共同勞作的實行中，始能具體的實習的涵養之。特別是學校教育的勞作社會，若能與家庭及實際社會的勤勞相結合，而於兒童與青年的勞作，供給以實習的參加，家庭與社會實際生活上勤

勞的勞動之機會，那末，社會的道德，更能具體的教養起來。

D. 勤勞的勞作

本來所謂勞作，乃是爽快的自發的進而努力之意味，故它乃是認識的、美的、宗教的以及凡百的勞作上所必要之道德的態度。所有的勞作，均爲勤勞的勞作，乃是吾人所希望的。

但我在這裏所欲論述之勤勞的勞作，則是狹義的勞作，而這種狹義的勞作，是直接間接有關於人間實際的生活生存的。

創造的努力之精神，是人格的發展與國家社會的進展之動力。但這不是僅靠精神內面的修練，可以完全養成的。廣義的勞作，固多於此有用，然由構成的勤勞的勞作，則最能具體的涵養之。美國杜威教授，亦曾論述過，他謂近代的機械的文明，改變了生活的樣相，兒童生活上勤勞勞作的生|活，已被奪去了。在昔，油燈揩拭，是兒童的工作，現在則一動鈕，電燈即輝。屋內小工業時代，兒童直觀的目擊兩親生產的勤勞，現在則兩親工作於工廠，賺得工資，買求食物飲料而歸家。這樣，兒童已不能親見兩親血汗的勤勞生產方面，而祇看見消費方面了。消費的興味，雖屬發達，而勤勞的生產與

味，則不能在家庭養成。他如農家的子弟亦然。

學校以觀念的知識教育爲主，受了教育的兒童，寧有嫌惡勞作的傾向。這在堅實的製造的勞力精神之涵養上，不能不說是實可寒心的狀態。

從勞動 (Arbeit) 這一文字意味之所示，無論西洋東洋，在昔總是對於有關實際生活之許多勤勞的勞動，加以卑視的指導。國家社會之人，主要從事精神勞動，而教育之在昔，是欲養成社會的指導者，故專重精神勞動方面，而輕視勤勞的勞動。例如柏拉圖的教育論，主要亦是支配者指導者之哲人精勞動的教育。即一看世界現在的教育制度，勤勞的勞作之在教育上的地位，亦是非常低的。所謂實業教育，固以關於勤勞教育者爲主，但這是職業教育。在當作人格教育之普通教育人間教育上，勤勞的勞作教育，至少應將其地位，提高至與精神的勞作相等——這是我多年來具有的意願。在教育制度上，實業學校中，亦從事普通科的修養，但在普通教育的學校中，則勤勞的勞作教育，實際祇是掛名的而已。這種情形，真有如拿托甫等所憂慮的：在國民中間，沒有勤勞體驗的人，每年不知幾千萬的在學校畢業，那徒馳空理而乏勤勞工夫之志，缺着實堅忍之行以僅生於觀

念中之國民，正如工場的生產品，而彼大量的製造着。而且在社會中，使體驗勤勞者與不體驗勤勞者兩者間之階級色彩濃厚。因而在國民相互了解相互合作之上，造作了一大溝渠。福洛伯爾已喝破了神之本質即是勞作。惟實際若神有勞作的話，那就是純精神的勞作。動物僅爲生命保存的本能而動，那視爲神的勞作人間化而起於靈肉交涉間之真正的勞作，則全是人間特有的使命。人間所特有的使命，而學校却等閑視之，實爲人間自身之侮辱。

我在所著教育的本質觀中，對於靈的真實性、爲其三相的敬、愛、信及爲其全體相的敬虔，已加論述了。敬虔是教育的出發點，是其道程，亦是其目標。無此則文化不能產生。無此則人格莫由構成。文化的人格，祇在這敬虔之上，可以萌芽。而這敬虔，則於吾們真面目的從事靈的反省時，可以培養。又在許多勞作生活中，這種心情，亦可發展。特別是在勤勞的勞作、非打算的勤勞的勞作、自發的真面目的專念的志向與實行勞作本身之所在，而這種心情，可以體驗的培養起來。凡有勞作的體驗之人，至少可以期待其具有不輕率處置事物的修養，至少敬虔之情，可以萌芽。北美尊敬之爲一千萬黑人之神的卜克華盛頓，在其少年時代，以殷勤掃除一教室爲機緣而欲立身以救人。西鄉南洲

鷗，亦于鹿兒島歸館後，以掃除自己的庭園爲其日課。污物實生命之象徵。有生命的地方，必生污物。沒有污物的排泄，生命卽行消滅。塵芥對於生命，是不可缺的。污物實生命之延長。料理污物掃除塵芥之勞作，實亦生命護持之神聖勞作。特別是如構成的勤勞的勞作，可以涵養創造設計的精神，可以使靈的作用，旺盛的堅實的發展。在以自然物爲材料之構成的勤勞的勞作中，客觀的自然法則，與爲構成力之主觀的精神法則，在一定之形的表現中，活動而完成至一致的時候，那末，勞作始告完成。這裏卽可體驗到必然與自由之一致。

特別是如師弟彼此同從事於勤勞的勞作，實爲相互理解與結合上最佳之鈕。吉田杜陰先生，亦同其與弟子同作塗壁的工作。所謂「生活卽陶冶」之裴斯泰洛齊的教育主義，亦於師弟的協同勞作協同勤勞之中，最能好好的實現。

本來，教室中的手工，在幼小的兒童，亦是一種遊戲的作業，但隨從年斷之增長，再加上勤勞的勞作之意味。然在手工上，依着各種手工之技能的順序，而關於它的種類進度等組織的教授，亦爲相當必要，這是不錯的。惟在他面，盡量與其他教科的教材連絡而使其具體的從事，勞作之教程，亦

爲必要，同時在手工的應用上，希望不僅是使用手指的勞作，而期實施需要身體之基本的筋肉與身體全部的活動之規模較大之勤勞的勞作。譬如幼稚園，若不僅教以指頭上的手技，而使其實際建造鳥巢兔穴，俾得體味原始的生活，也許是更爲教育的。這樣看來，勤勞的勞作，初亦可於一種遊戲之形中試行，漸次乃期導入於流汗的努力的勤勞生活之體驗。

勤勞的勞作，非是祇行之於學校中的，家庭中，亦可助成之。例如手工的與園藝的工作，亦可應用於家庭的事情，而課之於兒童。至如日常的掃除，亦可與學校連絡。家庭日常之勤勞的勞作，乃是非與學校協同合作而振興之不可的工作。

玉川學園（此爲日本最著名之新興教育園地——譯者註）小學部勞作之中，如園藝、開墾、動物飼育、製作信封、烹飪、購買部經營等，皆是勤勞的勞作。又其中學部的勞作則如次：

文科——編輯、出版、印刷、寫真、製版、圖書館經營等。

商科——購買組合、生產品販賣、新聞遞送、圖書雜誌經售、郵票烟草販賣、諸品經售、保險、交通、會計。

理科——工藝、土木、機械、建築、電氣各種設備、水道、印刷、健康問題、發明設計問題。

農科——飼育、農業、造園、植林、開墾。

家庭科——保育、裁縫、烹飪、裝飾、家計。

以上所列的多數，皆是勤勞的勞作，午前從事學業，午後則從事勤勞的勞作，其重視勞作，可見一斑。

勞作之中，有構成的，有生產的，有交換的，有消費與分配的，亦有其他的雜務雜役，但無論何種，若均是勞動手足而自發的進而服役，以期於此中獲得內面的滿足，那誠爲可貴的。愛媛縣的余戶村，岐阜縣巖邑小學校以及其他，均於學校的勞作之外，獎勵與村民生活有關而與兒童相應之勤勞的勞作。這誠爲可喜的傾向。

人於其原始的時代，被支配於本能的生存的與愛的感情。愛於夫婦與親子之間發現，隨即成爲家庭的精神生活而被純化。生存慾驅使人類尋求食物，生產食物，其後乃發展到消費與分配的經濟生活。但人不以僅僅的生存慾爲滿足，尙欲進而發展到有價值的生存及基於靈的指導之內

面的生存，故經濟生活，非純粹肉的生活，而是視作一定的價值生活之經濟生活。然教育上，關於經濟價值之指導，從來即等閑視之，這在全人教育之點上看來，不能不說是不完全的教育。吾人希望在勤勞的勞作之教育中，使生徒體得勞動之本義，人生上勞動之意義，及全人格修養上勞動之意味，而觸及於理想之根本處；更使其明白現代生活與自己的生活構成之關係；又在實習上，勵行勤勞的勞作，而使其愛好勞作，並引起其生產的興味。

E. 勤勞愛好的精神

亨得利克多曼，對於社會上各方面實際勞動之人，曾從事實驗的研究，而關於勞動愛好方面，發表了他有益的研究。據其研究結果，勞動愛好的動機有三：

一、基本的衝動之動機

一、活動衝動

三、構成衝動

五、妥當衝動（批評與欲人批評自己的工作為妥當之衝動）

二、遊戲衝動

四、認識衝動

六、所有衝動

七、戰鬥衝動

二、不定時的促進衝動

一、羣集衝動

二、支配欲與服從心的要求（男性的與女性的）之衝動

三、審美的滿足之衝動

四、爲私的利益之衝動

五、爲社會的實益之衝動

三、社會的義務感

學校中兒童生徒愛好勤勞之動機，與社會上實際從事勞動者的動機，自然有稍異其趣處。活動衝動、遊戲衝動、構成衝動、認識衝動、審美的滿足衝動等，可成爲學校中愛好勤勞的勞作之動機。在抽象的精神勞作之外，再行具體的勤勞的勞作，那從工作的轉換而來的快感，可以發生。又勞作後心身的爽快等，亦爲愛好的動機。至如所有衝動等，在學校中不能成爲怎樣強大的動機。兒童於

其分配的地區自己所栽培的蔬菜與花草，視爲自己勞作的結果，而持以歸家誇於母親之前，實亦一種天真爛漫之流露。由此而師弟與母子間的溫情味，亦或可以加深。又其手工上自己所製作的器具，若看見被人實際利用時，那自己勞作的妥當感，亦可體驗，且在其物爲人應用時，而一種視作自己擴張之社會服務的快感，亦將體驗得到。哲人非特在其有名的告德國國民講演中，謂在他所主張的新學校中，食物與衣服的工作一告完成，即使生徒從事各種的工具之製作，各種的工具，要是非生徒自己所製作所生產的，卽不使用——他力唱這樣經濟的獨立精神與道德的勤勞精神之涵養。小原氏之經營玉川學園，亦大有類於此點處。教室的桌櫈及其他學園內的各種器具，均由學園生徒之手而製作，學生所食的蔬菜之一部，亦由他們自身之手而栽培。這裏，園兒社會服務的精神與經濟生活獨立的精神，均得具體的涵養，而這種精神，隨卽可以成爲愛好勤勞之貴重動機。賢明的母親，將其子女在學校所製作的器具，應用之于家庭的工作上，這時候兒童內面的歡喜，不真是天真爛漫而可愛的嗎？

這樣看來，勤勞愛好的動機，固有各種各樣的錯綜而活動着，但自我的教育理念觀之，則是靈

之本質對着絕對真實而向上之真實的活動，而真面目的真實的活動，即是合乎靈的本質之態度。人間存在着合乎人間的本質之態度——這裏乃有最深最強之勤勞愛好之道德的宗教的動機。考量兒童的心理而漸次導入於這一方面，乃爲吾人的任務，祇有獲得了這樣體驗之兒童與青年，纔真能構成真實的人間特有的文化的人格之中核。

多曼氏更對於勞動愛好的障礙，發表了下面研究的結果：

一、勞動技術的障礙

一、部分的勞作

二、機械的反復（勞動作業之一方面化、創始性之減退、注意的減退、催眠的單純之律動化。）

三、疲勞

四、技術的經營狀態之缺陷

二、經營上之社會的障礙

一、對於勞動條件的不備

二、不充分的報酬

三、專制的經營

三、社會的障礙

一、不斷的視作社會的下層民而待遇

二、生存不安

三、社會習慣上筋肉勞動之輕視

關於勤勞愛好的這些障礙，固然於學校勤勞的勞作上，不能即認為一一皆然，但視作他山之石，而取為參考，則殊有益。特別是如社會輕視筋肉勞動的多年惡習慣，其成為社會上實際從事勞動者之勞動愛好的障礙，是為教育上最應注意的問題。吾們必須在教育上培養愛好並尊重筋肉勞動的精神，至少於次代的社會，得將此陋習的思想，一掃而空之。斯鄧尼賀爾，在其所著青年期的研究中，謂熟練、忍耐、不屈不撓等，是筋肉的德，疲勞、無氣力、任意倦怠、浮躁態度、缺乏統制均齊等，是

肌肉的過失。在依藉勤勞的勞作而道德的指導肌肉自身的時候，肌肉上的德，成爲勤勞愛好之力，肌肉上的過失，成爲勤勞愛好的障礙；吾們在這些處，應加注意。

(4) 宗教與勞作

A. 宗教上之行

在靈肉交涉之中，靈基其宗教的生活，而統制肌肉的動作；又通由肌肉，而表現宗教生活，由此而供給內面宗教的生活以活力，更使靈的生活深化純化。這樣，精神的而又與肌肉的動作有關係之宗教生活，即是宗教的勞作。在言語使用的習慣上，於廣義方面，是被名爲宗教之行的。

吾們當從宗教的體驗深湛之人處，聞其聖話，亦嘗直觀其人之宗教的生活。關於耳眼的活動、聖話、宗教的生活之「所作」的直觀，在宗教生活的修養上，實成爲大力。然若無廣的意味上之宗教之行，宗教的體得，亦爲困難。

禮拜與祈禱，亦爲一種之行，供獻於神佛之各種「所作」，亦皆是行。依藉宗教的行，而宗教的

體驗可以發展，又由此而耳聽的聖訓、眼看的聖作，亦更能增其宗教的生命。

海勒爾於其所著的祈禱中，列舉世界上各種各樣的祈禱之形：姿勢正當的站立、跪坐、以手、鼻、額等觸地、屈曲上體、身體周圍的回轉、兩足向左右打轉、跳、伸擴兩手、拍手、叩胸、撮髮、合掌、手組合為十字形、脫靴、露胸——凡此種種，均為廣義之行，而一一均有其相當的動機與意義。其動機可舉出各種各樣的，例如努力求得信仰、求自他之救、加深信仰、表示感謝之念、熱情的讚美、對於聖者之畏敬歸依與供獻等等皆是。又關於它們的意義，亦各有各的，例如伸擴兩手，是攀緣於神的態度，脫靴而跣足，是認為着靴而難直接受神之惠之故。要之，祈禱可說是認自己為力弱者，而敬神以受其救受其惠，因而取與此相應的姿勢而動作。詹姆士曾說，吾人非因悲而泣，其悲也，乃是從顏面作一定的運動而做出流淚哭泣的動作以起的。這事成為心理學上的問題，現在尚在爭論着，不過雖非每個地方，均如詹姆士之說，但其有相當的根據，則似無疑。至少，筋肉的動作，可以影響於精神，是不可否認的。試視深切其齒，而怒感易起；大開其口，而怒情自薄；即可證明。

佛地的掃除，在佛教方面，亦是重要的一行。清淨佛之坐處，即對佛歸依之表現。佛非僅坐於寺

院之中，而遍滿着宇宙。全宇宙可視為佛地，心之內面，亦可說是佛地。所以，內外到處，均非清淨掃除不可。掃除地面，先撒水而使塵埃不揚，掃帚不向他人所居之一方，積塵置於一定的垃圾場，在此幾點注意之上，心中唱着讚佛詩，而實行掃除。這樣一來，心地自然清靜爽快，對人亦不會出其不快之顏，而自他之心，均極泰然，於是平和的世界現出矣。

污物可視為生命之象徵，生命之延長，任意處置污物者，不耳得救。不觀貓亦能將其自己的排泄物而以砂土收拾之嗎？將污物隨便放置者，誠貓尚不若之生物。在貓之行動是為着自己保存而一基於本能的，但為萬物靈長而無由接受兩個生命的吾們，若對於為生命象徵為生命延長之污物，而輕蔑處之，那不即是輕蔑生命的本身嗎？污物的掃除，實是心之淨化。

B. 宗教的敬虔與勞作教育的歸趣

靈之真實的統一性，追求真實而不停。憧憬完全的統一而不斷的精進。藉自覺與努力自己內面之真實的統一而向上，乃是道德的立場。由此而更進一步，交流於絕對真實絕對統一的世界，向普遍大我的信仰而精進，從這信仰，從這安住安息的心境，而以生活之淨化與充實為念的，即是宗

教生活。道德當作它的花而開，藝術由它而獲得無限的意味，美因它而更美。認識亦由是而非僅僅思維之產物，乃成爲人格全體的產物，當作從無限聖泉而澄清的真理而流出。宗教生活，實爲一切文化之流出的聖泉，實爲產生一切文化之聖母。而又是將一切文化培育之聖母的慈愛。這樣，故宗教的敬虔，是教育的出發點，是其道程，亦是其目標。

勞作教育之歸趣，實非這宗教的敬虔之生活不可。一個茄子之芽，是無限空間與時間中之唯一的個性，而不可輕蔑處理之。一草一木，均非無意味之自然物，而是樹根於絕對界交流於永遠界之聖物。吾人應將其敬虔的培植敬虔的處理而敬虔的利用之。感謝、歡喜、報恩等念，亦是從敬虔的心情湧出的。

用作手工材料之一片竹，亦非僅是物質。竹之生於自然，非人力之，是大自然之賜，是神佛之御使。吾人之力，是將其培植而助成其發育。又將其切之而便於人之利用。一片之竹中，宿有神佛之精神，織入了社會人人的努力。接受材料的兒童，若能知道此事，那末，將先對人與神佛，而自然低下其小頭，其天真無邪的瞳中，亦將表出真面目的態度。無論教此材料之教師，或從事加工之兒童自身

之力，均不可輕忽視之。這裏即想起了歌德所說之畏敬的四種類來。對上者的畏敬，對同等者的畏敬，對下者的畏敬，對自己內面的畏敬。這實非詩人之夢，而為活的人生進展之動力。絕對者永遠者，通過萬物的個性，特別是依由人間各自自覺的個性，而在現實的顯現自己。吾們亦應依藉各自的個性，而將絕對者永遠者的精神實現之。可視為這個性的本質之靈的真我之聲，是迫於絕對者之聲，而為真我之聲的真實性，實是敬虔心之泉，敬虔之心是文化創造之力，是社會國家淨福之泉，是人格構成之契機。

(5) 勞作的體驗與鄉土科

神在生命之姿上，啓示自己於自然之中；在愛之姿態上，啓示自己於人間之中；於光明之姿上，啓示自己於靈的智慧之中；這為福洛伯爾有意義的幾句話。這種意味之生命的自然、愛的人間社會生活與光明的靈智，對於兒童，先在以家庭生活為中心的鄉土，可以經驗得到。

兒童最初的鄉土，是母之胸，是自己之家，是家之延長的小鄉村。進而自己所生所育的國土，成為自己的鄉土，更進而世界亦可視為人類的鄉土了。

我現在所欲述之鄉土，是指兒童生而且育之村鎮都市及其附近。真之鄉土，非僅客觀的土地及其處有關係之事象，而是兒童的主觀與這些土地及其處有關係的事象相交涉之世界。僅在其地產生而即移於其他都市從而與生地毫無交涉——要是在這種情形之下，雖屬生地，而其自己的故鄉或鄉土之感，則是稀薄而他的鄉土生活寧是從其所有的地方發生的。

真之鄉土，實是主觀與客觀交涉之世界。而這交涉世界之中心生命，則是由感情而生之主觀與客觀的結合。感情實是真的鄉土之中心生命。

可懷可親的鄉土愛，對於故舊與偉人的感激追慕，對於人與自然的追思回想，從鄉土愛而起的鄉土發展熱——若將這些純潔的感情拔去，那末鄉土已非鄉土了。它不過為僅僅冷靜的環境而已。

幼兒與包圍其自然及社會，亦相分離，而差不多是一致的生活着。在他，是主觀與客觀尚未分離而為素朴的統一的姿態。純一的感情，在幼兒與其環境之間，自然的交流着。其後漸漸生長，則有如福洛伯爾所言，依藉言語等的助力，而把客觀當作客觀而意識，於是主觀與客觀的差別，

漸趨明瞭，再進而理解客觀的意義，遂成爲主觀之反省自覺，亦成爲兩者對立之爭鬪或調和。人間從這樣遂得指向着物心如一主客融合之絕對調和的澈底境而進行。

人在生涯的途中，鄉土的生活，實爲其出發點。斯普蘭格之說鄉土爲精神的根源感情，誠屬妥當。鄉土不是僅僅客觀的存在，而實是依據吾們的感情而創造之主客交涉的世界。

但感情不能育之於真空的世界。它始初接觸於客觀的事象，而生生的發生作用，而生生的發展起來。吾們在自然的見聞，那養育所在地之客觀的事象之間，在與其處的人間社會繼續日常的接觸之間，在與其處的環境共同生活而給與環境以變化，又從環境而受到影響之間，吾們的感情自然的從事發展，而結合吾們與環境之感情的紐帶，亦自然的強固起來。在教育上，吾們必須從將環境事象之意義及其與吾人的關係意識的明瞭與深化，而使結合環境與吾人之感情生活，更爲生動的發展，而築起認識與意志實行的教養上之活地盤。鄉土科，其意味不是以兒童生育的地方爲鄉土而教授以與其處有關係之客觀的事象。鄉土科的意味，應當如是：使生徒從無意識的無自覺的鄉土，更進而創造意識的自覺的鄉土，而所謂無意的無自覺的鄉土，則是以從主觀與客觀的

環境接觸交涉而自然發達的感情爲中心而成立的。

在兒童養育所在地的環境中，含蓄着並表現着歷史的、地理的、理科的、文學的、審美的、經濟的、道德的、宗教的、社會的等等人間的價值生活文化生活之小宇宙。而這些祇有在不將其分爲專門學科而將其看做一團社會生活的關聯與看做學科分化以前之全體的地盤，始能發揮其教育的意義。實際，以真的鄉土之創造爲目標之鄉土的教材，是一方面關係於兒童家庭生活，他方面顧及各自鄉土的個性且爲廣的文化生活之縮圖，又是向文化生活而擴張之生動的尖端，更爲構成勞作的體驗諸相之基本的地盤。

在鄉土教學自身之上，此等教材之實地觀察，自勿待論，而依藉圖畫手工而行之勞作的教授，亦極爲必要。爲使環境之客觀的事象生於兒童感情生活之中起見，其由教師與兒童自身的說話而喚起之感激亦爲必要。特別是從兒童自身的筋肉勞作而生的從事體驗更爲有效。

結論

現在把以上論述的要點，簡單摘述，並一陳個人對於教育改善之意見。

一 要結

勞作乃是靈及心意作用，憑藉靈肉交涉之際所起的筋肉活動，而生之具體活動。在這勞作之中，有構成的，生產的，創造的諸種，而實驗，實習，實演，整理，整頓，雜務，雜役等使用筋肉之一切處理，亦包含在內。這種勞作，因其即為教育，故無論何時，教養其自發的態度，乃是根本要圖。這即是自發的勞作。而這種勞作，亦即是使兒童趨於自發的活動之合乎自然的教育。

視作一個人的全人格之文化的人格，必藉內面的修練與筋肉的勞作而始能培養，始能構成。自形式上觀之，兩者同為人格構成的方法，但自內容上看來，兩者的自身，即是人格構成的目的，即是目的的實行，勞作教育，不是關於教育之一部面的，它是通巨全體之教育原理。

勞作若自其發展的方面觀之，其初是以遊戲的姿態而表現。次則成為作業，最後乃發展到勞作。勞作的本身，是要在一定的目的之下計劃實行的，它和精神方面的活動，相互檢證，相互反省，同

時卻伴着實行之努力。

現在試將勞作從文化價值之上一觀察之。

在認識方面，依藉勞作，可使認識加以檢證，並使其確實，而成爲體驗的生動的認識。認識不是浮空的觀念，它必須直觀深入而消化於人格本身之中，然後方可成爲爲創造進展的基本之具有生命的認識。真理愛的精神，亦於此始得體驗。

在審美方面，若沒有調和的構成的勞作，那末，美的表現，即成不可能了。就是要真正的鑑賞美，也非藉美的勞作之經驗，亦不能成爲十分體得的。美的勞作之自身，可以說是美的構成與美的鑑賞之交互的連續，而在普通教育上，當作美的調和之人格的修養之體驗，則是第一義。

關於經濟的方面，經濟的生活之實際，可藉勞作而修練。在由勞作而處理材料時和加以精神內面之力的時候，一定要注意到合理化而不使其浪費，因此，能率遂可以增進。特別是於經濟與道德最有密切關係之勤勞心及勤勞習慣，可由此而培養之，於此而經濟生活的獨立與道德生活的確立之基礎，即已築下了。

在道德方面，依藉筋肉活動而行之道德實踐，可由是而具體的修練。又藉勞作而個人的與社會的道德，可以實習的體驗。特別是依由筋肉的勞作，而能發展其堅實之道德的敬虔的人格。

宗教的方面，勞作即可爲依由筋肉而行之宗教的行之修業，由此而可深固其信仰。

關於社會的國家的方面，在參加視作勞作社會的學校學級的勞作或社會實際上的勤勞生活之中，相互的理解，連帶的責任心，服務貢獻的精神，以及相互扶助的精神等，均可具體的修練。

至若自生理的心理的方面看來，人們的腦髓，除感覺中樞與聯想中樞外，尙賦有運動中樞。而感覺與內面的精神，則藉運動中樞運動神經及使用筋肉的勞作，而更能確實的生動的修練。從來的教育，專置重於感覺中樞與聯想中樞，但今後的教育，我們則認爲非以運動中樞爲中心不可。三種的中樞，若能使其充分的活動，那末，於腦髓的發達及人格構成上，均能盡其充分的功用。

二 學校教育之根本改造

勞作教育，若自兒童方面看來，完全是合乎自然之教育。兒童的發達，不是以空虛觀念爲基礎

的，它的基礎，是在具體的生命實在。

在初生的幼兒，以肉的生存之要求為主，稍長而顯現遊戲生活的時候，則成爲靈肉之素朴的統一，其後靈與肉各相對立而又互爲交涉。兒童從其父母及兄弟學習言語，這種言語，即是視作文化的產物之言語。然當作勞作的萌芽之遊戲或作業，乃是兒童之內面的必然的表現，又是向外面發生作用或外面構成之必然的要求之表現。這實是兒童之自然的言語。學校把那天真爛漫的兒童收容起來，即注入以文化的言語，而其自然的言語之生活，於是遂斷送了。這樣一來，兒童的生命，乃成爲空虛觀念的儲藏所了，其造成窒息的狀態，自成當然的結果。本來，文化的言語，是人間貴重之產物，它的自身是文化的，亦是一切文化創造之力。但要把它教養起來，則非藉那可以說是兒童自然的言語之遊戲作業乃至勞作而立於生命的實在之基礎之上不可。祇有這樣合乎自然的教育法，纔是真正之合法則的教育，纔是真正之自發的自己鍛鍊的教育。

青年時代，筋肉是很顯著的發達。若僅以之利用於體育，則不免成爲偏倚的教育。從運動（*OTIS*）而培養之豁達潑刺的精神與公明正大的運動精神等，實有貴重之教育的價值。祇是浸

潤於勤勞的生活，不能說不會招致此種貴重精神之缺乏。在這一點上，誠有十分加以注意之必要。但是豐富的青年性，不獨是對於體育一端，具有興味與志向。他們在一方面，精神的內面，發生醒覺，同時在他方面，因其發育頗強的筋肉之活動，乃試其各種各樣之具體的表現，並欲於其處以見其自己的姿態。從事發見自己之青年，一面被包於感激之熱中，同時又欲內面的具體的構成自己。他們被這樣一種熱情燃燒着——欲認識的審美的經濟的道德的宗教的社會的去體驗勞作之具體的生活。他們大概都歡迎學校中自由勞作場的設置。而他們在這裏更將沒頭於簡易機械的製作與印刷之中，電車的運動與自動車的操縱，他們亦將從事試行。若指導得法，雖屬汗泥生活，亦將興味橫生。京都一中生，前年暑期中，借住郡部的農校，在其中試行其自炊生活，於農園的工作中，體驗到流汗生活的歡喜。這亦是表明青年性之勞作的興味的。其他如在明石中學之廣義的勤勞的勞作教育上，玉川學園之勞作中心的教育上，青年一面自發的充滿歡喜，一面從事廣義的勞作與勤勞的勞作，這些都不失為青年教育上合乎自然的教育之實例。特別是在玉川學園，這種精神，更充分的表現出來，他們午前是把各學科勞作式的教授，午後則從事二三時間乃至三四時間之筋

肉的勞作，且其兒童生徒，無論在學科方面或在勤勞的勞作方面，都感到非常的興味。英國亞波弟桑姆（Abbtsholme）的新學校，從早即對於勤勞的勞作，特別重視，法之德謨蘭（Demoline），德之李滋（Lietz）等，均為這學校的特色所感動，而創設類此之新學校。這些事實，是人所共知的。母校亞波弟桑姆的新學校，最近不幸因經濟上的困難，已廢止了，但這類的學校，迄今已有百所以上了。而玉川學園，則無論在其教育的精神與設施上，或在其實績上，均足以凌駕這些世界的新學校，而放其超新學校的異彩。不過創設之日尚淺，實際教育上，還有不少的研究問題，學園同人，正在統其腦力與智慧。對於這個超新學校，希望達者與以真面目之批判與援助而使其漸趨於大成。

教育在人之生活上，應以精神生活為中心，而將其多樣豐富之可能性，盡量地求其發展。然今日的教育，則僅注意於一方面之偏倚的發展。從而兒童青年，均不以學校為他們自身的生活，而時欲求其滿足於學校以外。本來，教育不僅在學校可以完成，牠必與家庭社會，互相連絡，然後完全的教育，始為可能，在家庭力量不足の場合，學校與社會，應盡其家庭的功用，故關於此類之設備經營，實為必要。

社會教育，不僅應致力於與學校不生關係者之教育，它必圖學校與社會的連絡，而學校亦必圖社會教育與學校之連絡，必待二者相互努力，而兒童與青年的教育，纔得完成。在將來的學校中，於勞作方面，必與社會教育機關，保持聯絡，而因其援助，社會上各種勞動生活之中，可使兒童與青年實習的參加。在暑期中運動登山游泳等，固不失為教育的工作。但若能從事他種工事。例如訪問鄉村的農林家，而圖與其發生關係，並實際去體驗農業實習等之勞作生活，那末，在青年性之充實的發展之上，實是有意義的。專門教育，自屬別一問題，至若在普通教育上，則無論初等中等或高等，一般的各種勞動之體驗，自不待言，而至少必須供給以可以體驗某種勤勞的勞作之機會。這在今後的教育改造上，是一個重要的緊急的問題。特別像師範學校高等師範這樣養成教師的機關，更應首先加以勞動的改造，而勤勞與廣義的勞作，尤必重要視之。

要之，那可以說是現代教育的通弊之觀念的學校，非將其根本的加以改造而使其成爲生命實在的學校不可。僅是「頭」之教育，將使人成爲不具者。若不以「胸」與「手」的教育爲中心，那末，生命之泉，將涸竭以盡。而且就是「頭」之教育，亦必使其成爲勞作的，否則，它將成爲像培植

於陰地的植物一樣而已。今後的學校，必須將僅爲觀念的教材之教授時數，盡量減少，而置重勤勞的勞作或各種構成的勞作以及其他實驗實習表演等上面，即在各學科的教授方面，亦非依據於勞作的教育法不可。自然，這並非僅指認識的勞作，乃是希冀利用教材使其獲得各方面的勞作體驗。耳目口固爲必要，但僅使用耳目口的學校則易陷於觀念的學校。今後的學校，必須成爲在耳目口之外，再使用受靈的支配之手與身體各部之勞作學校。這種學校之第一義，是以敬虔的態度，對於自然與社會，具體的勞動的保持接觸，使生徒各自確立其當作社會的個人之連帶協同的精神，盡量俾其體得言心一致，言行一致，知行一致的良習，而努力精進於當作靈肉一元之充實的創造的人格之構成。這實是自教育的本質上觀察到之教育的改造，亦是鑒於世界及我國的現狀而立於國家的社會的見地上之教育改造的根本義。

中華民國二十三年二月初版

(二一六七九)

師範小叢書 勞作教育一冊

每冊定價大洋叁角

外埠酌加運費匯費

原著者 小西重直

譯述者 張安國

發行人 王雲五
上海河南路

印刷所 商務印書館
上海河南路

發行所 商務印書館
上海及各埠

* 版 翻 *
* 權 印 *
* 所 必 *
* 有 究 *

(本書校對者潘同曾)

