

計算に關する熟練は、即ちこの種類の勞作である。

4. 精神的勞作 *Geistige Arbeit*. 想像、判斷、推理、趣味等の如き一般的綜合的の高尙な機能の關聯である。

以上ルットマンの分類は、身體的勞作と手業、精神的勞作と頭腦的勞作とを並立せしめて居るが、それ等の區別が判明しない點に於て大なる缺陷を免れない。

第二 常識上の分類

從來教育社會では、人間の勞作を身體的勞作即ち勤勞、勞働と精神的勞作の二者に區分するのを常とした。けれども之を論理的に考察すれば、精神的エネルギーと、筋肉的エネルギーとは、その活動に於て常に多少の關聯を有するものである。既にケルシエンシュタイナーが述べた有名な言葉に、『最少量の精神的勞作をも伴はない身體的勞作はないと共に、又最少量の身體的勞作をも伴はない精神的勞作はない。凡ての勞作は身體的で同時に又精神的である』“*Es gibt keine körperliche Arbeit ohne eine Minimum von geistiger Arbeit und keine geistige ohne ein Minimum von körperlicher Arbeit. Alle Arbeit ist körperlich und geistig zugleich.*” それで勞作を系統的に排列す

ば、一方には身體的活動の最少量を含む精神的勞作があり、他方には精神的活動の最少量を含む身體的勞作があつて、その間には無數の段階を生すべきであると。故に之を理論的に考察するならば、身體的勞作、精神的勞作の區別は決して妥當のものでないと云はなければならない。

第三 ウォルフの分類

ウォルフ A. Wolff は又勞作の種別をなすべき根據は、その實行さるゝ手段や、力の中に存するのでなくして、その向ふところの目的の中に存するのであるとし、之を 1. 經濟的勞作、2. 教育的勞作に分ち、經濟的勞作は、利用的財の生産、改造、交換、應用等を目的とする活動であり、人類が土地及び自然を以て素材とし、何等かの手段に依つて之を利用せんとするものであるが、之に反して教育的勞作は、目的實現の爲にする手段方法の選擇、考察、實行であると述べて居る。而して教育的勞作中、身體的勞作と精神的勞作の區別については、理論的には之を嚴密に分ち得るけれども、實際に於ては、この兩者は常に多少の交錯を生ずるのであるから、寧ろその結果から考察して、周圍の素材に多少の變動を生せしむるものを身體的勞作と云ひ、

之に反して單に意識内容を形成するだけのものを稱して精神的勞作と云ふのが
 妥當であると論じて居る。けれども素材に變動を生せしめるには、多少の精神的
 考察、計劃を要するのであるから、以上の區別も勿論妥當であるとは云はれない。

第四 シャイブナーの分類

次にシャイブナーは、人格の發展を助長するものとしての精神的勞作のみを教
 育的勞作として承認する教育家であるが、ガウヂツヒと共に、勞作者の人格的自由及
 び獨立性を根據として、左の如き重要な分類を試みた。

1. 拘束的勞作 *Gebundene Arbeit*

2. 自由精神勞作 *Freie Geistige Arbeit*

シャイブナーは尙各勞作進行中に於ける勞作者の人格的自由と、その獨立性の
 程度に基づき、勞作を分かつて、生起的勞作、遂行的勞作及び作用的勞作の三種に分
 類した。その論述するところは略、左の如くである。

1. 生起的勞作 *Die Geschehende Arbeit*

意志に依つて支配され、感情に依つて鼓舞せられ、然かもその作品の上に獻身的に

勞作者の感覺、觀念、思考が、凡て

傾倒しても、その起源發端が、兒童の自發活動からではなく、偶然に生起した事件に
 ついて、自然的、器械的に關心するやうになり、相當な緊張の體驗を生じ、之と共に自
 己從屬の體驗を包有するのが即ちこの生起的勞作である。例へば兒童が教師の
 講話を聞くときには、熱誠な態度を以て之に注意し、大いに獻身的、歸依的であつて
 も、主として受動的で從屬的勞作に過ぎない如くである。

2. 遂行的(事務的)勞作 *Die verrichtende Arbeit*

勞作は必ず緊張、努力を要

するものである。然し、恰も汎愛派の學校の如く、そこには愉快安易の態度のみで
 足り、毫も努力、緊張を要しないならば、それは勞作學校ではない。勞作學校では、目
 的の追求の意志進行中に於て、兒童が一步一步、個々の活動を意識するのみならず、各
 活動の關係意識を有し、全體としての統一性を體驗しなければならぬ。然るに
 或場合には、兒童が自己勞作の意識を確實に有して居ても、それ等各行動の關係の
 意識を缺き、況してその必然性や、統一性は全く之を意識しないことがある。かゝ
 る勞作は、只それから、それと**事務的に遂行**されてはいくけれども、眞の正しき教育
 的勞作ではない。例へば教師の發問に對して、兒童が答辯をなすときの如き活動

では、各兒童は個々の問答の關係は之を意識するけれども、全體の關係、即ち教師の最初の發問から最後の兒童の解答に至るまでの思想の發展關係を理解し得ないもので、之を統一的に意識するのは、只教師一人に過ぎない。それでかゝる問答教式に據る教授上の勞作は、決して眞の教育的勞作であるとは云へない。

3. 作用的勞作 Die Wirkende Arbeit.

次に又勞作者が、その勞作課題を自發的に解決せんと決意し、その目的に對して全力を集中するときには、拘束的に感ずるが、最後に自己の努力の結果としてその作品を眺めるときには、又之が生産者、構成者として自我が自由に感ずるもので、即ち始めには對象の奉仕者であつても、今はその支配者となる。かく自己の人格から發動して、構成的、創造的に作用する勞作を稱して作用的勞作と云ふのである。

而して以上の勞作の中、最初の二者、即ち生起的及び事務遂行的勞作は、所謂拘束的勞作であるから、兒童の人格發展を助長し得ることが少い。そして作用的勞作に於ても、その低級のものには尙拘束的であるけれども、眞の高級のものは即ち自由勞作であつて、最も多く人格の發展に影響するものであるとした。

以上シャイブナーの勞作の分類は、ガウヂェヒの所謂人格的教育を目標とし、自由精神的勞作を以て、之に達する唯一の方案であるとしたもので、少しく煩瑣に失し、明快を缺く點があるから、特別のものであると考へなければならぬ。勿論兒童が自由、獨立に活動する勞作は價值が多けれども、小學校に於ては、徹頭徹尾、兒童の自由獨立に委すべき勞作は決して多くはないので、常に多少の示唆、勸奨等の指導を要するものである。故に教育上、諸種の勞作を交互的に爲さしめることが必要である。所謂受動的な生起的勞作でも、豊富な感情を涵養して兒童の體驗となれば、人格の發展に價值なしとは云へないし、又問答的な遂行的勞作でも、之を綜合するときには、概念を明確にする効果を有することは明かである。

(綜括) 精神的勞作、身體的勞作の區別については、既にケルシェンシュタイナーの所説を紹介した如く、最少量の精神的活動をも包含しない身體的勞作はないと共に、又最少量の身體的活動をも包含しない精神的勞作もない筈であるから、之を純理論的に考察すれば以上の分類は不可である。然るときは彼の所謂「手の活動」Hand-tätigkeit、又は「手工的勞作」Manuelle Arbeit、と云ふ言葉の如きも、實は之を使用するの

は甚だ妥當を缺くと云はねばならない。然しながら實際上に於ては、以上精神的、身體的勞作の區別は極めて利便であるから、教育社會でも尙一般に之を使用して居るのである。

第二節 精神的勞作

凡ての勞作はもと表現し、發見し、構成し、綜合せんとする内部の統一的要求から起るものであるから、その起源を悉く精神に發し、而して又精神に歸着するもので、換言すれば、その中心を皆自我の發動、即ち知情意全體に有するものである。然るときは勞作は、悉く『精神的勞作』であると云はなければならぬ。篠原博士はその著『理論的教育學』に於て、『凡て作業は、其の中に、(一)作業の目的の意識、(二)此の目的の實現に對する道程の考案、(三)目的の到着の三要素を含み、中にも(一)にては表象(二)にては判斷、(三)にては情意が主要な位置を占め、其の結果、身體的運動による外的行動が生起する。即ち身體的作業は常に精神的作業を豫想する。従つて正しき意味に於ける作業學校は、身體的作業よりも寧ろ精神的作業を重んぜねばならぬ』

と論述されて居る。固より身體的勞作即ち勤勞、もしくは又手業的勞作の教育の必要も之を認めなければならぬ。然しながら眞の價值ある勤勞には、必ず先づ精神的勞作が起らねばならないもので、漫然たる無意味、無計畫の勤勞は、決して眞の勞作と稱すべきではない。それで精神的勞作が根本的の重要性を有つのである。而して精神的勞作については、更に次の如き種々の方面が考へられる。

第一 認識的勞作

抑、自己の觀察に依つて收得した直觀的知識の重要なことは、コメニウス、ペスタロッチー以來、既に教育社會の確認するところである。けれどもそれは認識としては、未だ初步的のものに過ぎない。直觀的知識の貴いのは、之に基づいて更に之より推究し、何等かの原理に到達し得るからである。而してこの自己考究、實驗、判斷、推理に依つて到達し、發見した知識の價值多きことは明確なことである。ルンノーは云つた。『科學は發見すべきもので、學ぶべきものではない』と。汎愛學徒としての彼の學徒、ホイジンゲルも又、自己の觀察に依つて到達した知識を『對象的認識』と云ひ、更に自己の生産的勞作又は手工的活動に依つて收得した知識を『狀態的認

識』と稱し、これ等は共に**根本的認識** Grunderkenntnis として、他の凡ての認識の根據をなす最も重要な認識であると論述した。けれども認識に關する勞作は、單にそれが**自己活動に基づく**と云ふが爲にのみ價值を有するのではなくして、その内的活動が一定の規範に據り、従つて、その生産内容が**普遍性、客觀性を有つ**に至るので價值を有するのである。それで教育に於ては、生徒をして自から直觀し、比較し、想像し、抽象、綜合、推理して、何等かの結果を收得せしめるのみでなく、更に實驗、檢討、批判を加へて、その方法及び結果上に客觀性を得しめなければならぬ。それで過去に行はれた初期の單純な活動主義や、表現主義に立脚した教授法は、眞の勞作主義と似て非なる偽裝的のものであり、之に反して實驗、檢討に依つて解決、確認に達する綜合的、構成的勞作教授法が重視されるやうになつた。かの米國式の問題教授法や、ケルシエンシュタイナーの**作品檢討**や、シャイブナーの**勞作段階法**等は、皆かゝる意味を有つものである。蓋し勞作に依つて收得した認識は、眞理の確實な理解として最も貴重であるのみならず、又かゝる勞作こそは、**眞理への追究的態度**の教養であり、所謂新カント派に於ける統一に向ふ人性の本質の發揮であつて、最も貴

重な活動であると云ふべきである。然し暗算、速算の如き所謂頭腦的勞作と稱せられるものは、殆ど器械的練習の結果であつて、一般に工場に於ける**勞働の熟練**に類するものとして、眞の精神的勞作には遠いので、重視されない傾向が多い。固より實驗や、推理に依つて達する眞理は、根本的價值を有つものであり、之に反して習慣に依つて成立する熟練は器械化的、方便的、利用的價值を有するに過ぎない。けれども凡ての習慣、熟練は、人生々活に於て重要な手段であり、大なる勞作は必ず大なる器械化的熟練を要するものであるから、決して之を根本的價值なしとして輕視することは出来ない。

第二 道德的勞作

教育上の勞作は、凡て目的の設定、方案の實行及び反省の諸過程を含むので、悉く幾分の道德的性質を有すと見るべきである。新カント派に従へば、道德も認識的態度と同じく、その根本形式は、統一に基づくものであつて、矛盾を許さないとところに歸せなければならぬ。小西博士は、その著作に於て、『凡ての勞作に道德が豫想される。目的を決定し、相當の計畫の下に之を實行し、又は實行せんとする努力を

起す。實行しながら反省し、反省しながら實行する。これ等の態度は道德的な態度である。美的勞作にも認識的な勞作や、其の他の勞作にも、皆道德的なものが含まれる』と述べられて居る。又ケルシエンシュタイナーも、凡ての勞作の本質は、事物に獻身的になることであり、従つて又必然的に忍耐、周到、綿密、秩序、勤勉、對他援助等の良習の養成になり、精神的存在の全體性を當爲にまで形成するので、勞作は結局訓練であり、公民教育の基礎となるものであると論述し、大に勞作の道德性を強調して居る。これ彼の勞作教育説が、一種の國民訓練論であるとも稱せられる所以である。實に如何なる勞作でも、内外の障礙を克服する勇氣と自信とがなければ、その目的を達成することは出来ないし、然かのみならず、之が實行に方つては、必ず自己の責任を感知するのであるから、個人的の徳性修養に資することは勿論大である。況して學校に於ける種々の**共同勞作**、特に自治生活は協同、信賴、相互援助、秩序恪守の如き**社會的道德**を教養するに足るものであるから、その道德的價值は頗る大であると云はねばならない。最近勞作教育主義が大に強調されるに至つたのも、實に以上の如き道德的性質を有し、人格の發展に大なる効果を來たすことを認められたからである。

第三 藝術的勞作

現代の如く生存競争が激烈になり、職業が益、分業的になつて、一面的に發達した時代に於ては、人類の諸能力も一方的、偏傾的に發展し、不均衡に陥ることが多い。即ち遊戯及び藝術に關する能力の如きは、それ自身の他に目的を有たないから、最も等閑に附せられ易い。けれども、詩人シラーが云つた如く、藝術及び遊戯は、人類をしてその本質の全體性を發展せしめる手段である。然るに、かゝる藝術感は外部より之を注入すべきでなく、寧ろ自己活動に依つて、自己の内部に潜在する感情を覺醒し、鑑賞の能力を高め、更に又構成、創作にまで進ましむべきである。勿論普通教育に於ては、兒童の生活に眞の藝術的構成、創造を望むべきではないけれども、彼等をして自己勞作に依り、以上の活動を爲さしめるときは、自づから藝術の理解を深め、觀照、賞翫の能力を發展せしむるに至るべきである。

第三節 身體的勞作

第一 全身的勞作——勤勞——勞働

身體的活動は精神的諸價値を實現する所以である。もしもこの勤勞、勞働を全く缺くならば、精神に於て如何に高遠な理想を構成し、又は思索、推究、考案をめぐらすところがあつても、それは實行となり得ないから、決して現時の文化世界を現出するに至らなかつたのであらう。吾人は身體的勤勞に依つて自然界の素材に變動を及ぼし、農業、園藝、牧畜及び鑛業、冶金術等を成立せしめ、更に又原始時代の粗製品に改造を加へて、器具、器械の進歩を致し、以て今日の製造、交通の盛大なる經濟世界を現出したのである。實に人類理性の威力を具體化するものは、勤勞、勞働の力に依ると云はなければならぬ。それで東洋では、古來深く勤勞を尊重し、特に平民階級の教育の中心とし、二宮尊徳の如きも、之を以て至誠、分度、推讓と相並立して所謂報徳教の四大原理として教訓したのであつた。近時、獨逸に起つて漸く盛大に赴かんとしつゝ、ある「田園教育塾」の教育では、午前には主として各學科の教授に努めるが、午後には専ら原野の開墾、森林の伐採、果樹、蔬菜園、花園の手入、器物の修理、家畜の愛護及び諸種の木工、金工、製本等の勤勞、作業と藝術的活動とに努力せしめ

て居る。蓋しこの教育の創始者リーツの思想では、眞の生きた教育は、單に知識を授與することに依つて成立するのではなくて、日常の衣食、住の改善、生命維持の諸活動の間に出來得るもので、種々の科學、技術及び藝術に向ふ精神も、生活の間に之を發展せしむべしとしたのである。然るに我が國從來の普通教育では、嘗てケルシェンシュタイナーが憂へた如く、常に教室の中に於て、讀書、算術その他の知識を授くることにのみ汲々として、殆んど勤勞、勞働の神聖なことを體驗せしめず、かの農業、手工の教授の如きも、多くは遊戯的施設に止まつて居る。それであるから國民子弟の多くは、争つて精神的勞作の職業に就かんとし、直接に勤勞に従事して、やがて産業を興し、國富を増さんとする者は甚だ多からざる現狀である。小西博士は、特に筋肉的勞作の價値を強調し、その著「勞作教育」の中で、「教育に於ては經濟的價値に關する指導が從來等閑に附せられて居るのは、全人教養の點より見て不完全な教育と言はねばならない。勤勞的な勞作の教育に於て、勞働の本義、人生に於ける勞働の意義、全人格修養に於ける勞働の意味を體得するやうな理想の根本に觸れ、更に現代生活と自己の生活構造との關係を明かにし、其の實習として勤勞的勞作を

行はしめ、勤勞を愛好し、生産的興味をも惹き起したものである』と、説き、心身一致、物心一如、靈肉一元の人間生活の本質に立脚する教育の根源は、勤勞的勞作の教育であるとし、人格教育の上からも、勤勞的陶冶の重要性を力説されて居る。實にあらゆる階級、あらゆる職業の子弟の教育に任ずる普通教育の學校では、児童をして進んで諸種の勤勞作業に當らしめ、實際生活に關する經驗を豊富にし、良習を形成し、意志を強固にし、併せて又、その間に天賦の性能に適する職業を發見せしめなければならぬ。然しながら單に牛馬の如く勞役するのみでは、經濟産業の進歩甚だしき現代生活には適しないから、勤勞の訓練に際しては、又必ず明敏な悟性の活動と技術の熟練とを伴はしめなければならぬ。然るに從來我が國の勤勞教育では、只兒童生徒をして、黙々として作業に従はしめることのみを努めるけれども、その作業の意義、目的を理解せしめ、併せて又、之が實施の方案、計畫を考究せしめることに力を注がなかつたのは、大なる缺點であつたと云はねばならぬ。今や、最も進歩の緩慢な農業でも、天候、地質、勞力、費用、社會の需求等に對し、常に深甚の注意を拂ふことを要し、之に反して只舊套を墨守するときは、如何に勤勞するも失敗を免

れないのである。嘗て二宮翁は盛夏に茄子を食して、その味の殆ど秋茄の如きに驚き、必ず天候の急變せんことを慮り、部下の農民に諭して、饑饉の爲に準備せしめたるに、果して秋冷俄かに來襲して、收穫皆無に陥つたが、翁の部下に在つた農民のみは、その厄を免れ得たと云ふことである。かゝる明敏な悟性の活動なくしては、決して完全な職業人にはなり得ないのである。

第二 手業的勞作

手は人間諸器官中、最も多く練習された部分であり、又言語器官と並立して意志表現の最高機關たるのみでなく、神經中樞機關の發達と必然的聯關を有するものである。それで、あらゆる全身的勞作、あらゆる仕事の遂行にも、手の活動は共働する。人間が手を有つことは即ち他の動物と異なるところの特殊の行動をなすべき前提であり、使命を有つものであると見ることが出来る。ケルシンシュタイナーは最初、手は精神的職業以外、他のあらゆる職業に従事する者の活動に要する基本的機關であるとして、大に之が練習を強調し、ギーズ(Giese)は、『手は客觀的材料を支配し、構成する爲に、諸工具を運用する熟練の分化可能性を有し、運動及び理解の調和

を來たす最高の全體的器官である』と述べて居るが、フェリール A. Ferrière も、又『手の活動は、實に人類の身體的、精神的、道德的進歩に對して重大な意義を有するものである』と云ひ、特にその勞作は次の諸能力の發展に關して大なる効果を有すとした。

1. 物體の性質に關する認識の發展、
2. 素材の取扱、之が物品にまでの構成、諸工具の使用に依る熟練、
3. 精神的諸能力の發展

イ、觀察力の發展——個體の部分的觀察、測定、計算、

ロ、聯想の發展——筋肉活動及び腦の活動の聯合

ハ、想像の發展——描寫及び構成の形式考案、

ニ、抽象的思考の發展——理論と實際の結合、

之を要するに、手の活動はよく心身の諸機能を活動せしめ、特に計畫、考案を實行せんとする中樞的機能を發動せしめる契機となり、系統的合則的作業に向はしめるもので、實に人類が今日の文化を創造し、保有することを得たのは、手の機能の熟練に依つたことが最も大であると云はねばならない。古來、我が民族は手の熟練

に於て、優秀な發展を遂げ、よく獨特の工藝美術を發展せしめて來たことは、吾々の特に誇りとするところであるが、器械工業の盛大な現代に於ても、手の熟練は、尙大に必要であるから、國民教育に於ては決して之が練習を怠つてはならない。

(綜括)

以上論述した如く、吾々の心身の勞作は、之を論理上から嚴密に區別することは不可能であるが、一般の常識では、尙身體的勞作即ち勤勞と精神的勞作とを區別するのみでなく、又全身的勞働と手業とを區別し得るのである。特に我が國の社會では、過去數百年來、農業立國の**重農主義**を採用して來たので、勞作と云へば直ちに全身的、筋肉的活動、即ち勞働を意味するものであらうと解釋する者が多い。

歐洲に於てもベスタロッチが、始めてノイホーフに於て勤勞の間に、學業を授けた時代に於ては、ルッソーの重農思想の感化を被り、主として農業的勤勞を重視したのであつたが、現代の歐米諸國に於ける勞作學校を支持する思潮は、概して皆**工業中心思想**であるから、**手工**又は更に一步を進めた**工作教授**の必要を唱道し、之に依つて構成、創造の活動的人格を養成すべしと主張するのである。固より勤勞は實

際生活上重要であり、道徳上からも大に勸奨すべき良習である。けれども器械工業が大に發達して、社會的情勢の變動甚だしく、精神的勞作の必要大に増大した現代に於ては、無識無計畫で何等器械の利用法を知らず、社會の變遷を明かにせず、只營營として身體的勤勞のみに努力しても、決して大なる成功を生ずるものではない。人間は牛馬の如く只勞役すべきではない。必ずや勤勞は、精神的勞作と相待つて、その効果を擧ぐべきである。古來、我が日本民族は勤勞の美德を有して居るので、今日に於ても、單に之を勤勞の點のみから考察すれば、決してかの歐米諸國民に劣るものではない。然しながらよく頭腦を勞して、適切な目的を選定し、立案計畫の工夫を練る點に至つては、未だ必ずしも、全般的に彼等より優秀なりと自負することは出来ない。只最近に至り、纖維工業、その他に於て若干優秀なる發明があり、經營も又宜しきを得たので、綿糸、綿布及び諸絹糸等の生産が大いに増大し、世界的にその販路を擴張し、英米先進國をして、色を失つて驚愕と恐怖とに陥らしめたのは、誠に痛快の至りと云ふべきで、これは實に、最近に於ける我が科學の進歩と産業合理化の結果で、即ち精神的勞作が重要な原因であると云はなければならぬ。

元來我が國は耕地甚だ狭小であるのに、人口稠密であり、諸原料の産出極めて貧弱であるから、將來益、身體的勤勞の教育、特に手業の教育を奨勵して、民族特有の手の熟練を増進すると共に、併せて又、大に考案、工夫、計畫、構成、創造の諸能力を教養する精神的勞作を重視しなければならぬ。一般に、我が國の農山村民は、時勢の變遷を知らず、依然として尙祖先以來の傳統的職業方式のみを墨守し、之に反して、その生活は漸次に向上するので、今や、甚だしき窮乏に喘ぐに至つたのである。勤勞教育は絶對的に必要である。けれども封建時代に於けるが如く、單に盲目的、無考案の牛馬的勞働のみを強制したのでは不可である。之と共に精神的勞作の教育が、絶對的に必要なことを銘記しなければならぬ。吾々はこの點に於て、農村、山村、漁村等の小學校教育に従事する諸教育家、並に教育行政の任に當る諸氏に對し、特に一段の留意と努力とを切望するのである。

第六章 勞作と經濟

第一節 經濟と教育の關係

經濟は之を廣義に解すれば、社會に於ける人類欲望の自然的又は人爲的充足を指すもので、即ち純心理學的には欲望の充足の爲の心身緊張の過程の總計であるが、更に純經濟的には一定の目的の最も合目的々な達成の爲、即ち利用的行動である。故に經濟は自己目的でなくして、他の目的に對する奉仕の體系である。元來、經濟は人生に重大なる影響を與へるもので、今日の文化の發展を來たすに至つたのも、實に人類が自他の欲望の適當な充足の爲に、漸次に精神的活動を進めた結果であると云はねばならない。而して人類欲望の對象は、之を大別すれば次の二類に分かつことが出来る。

1. 生活經濟 衣食住その他、有機的生活の要求を満足せしめるもの、
2. 文化經濟 科學、藝術、社交、交通等の如き客觀化的體系の要求を充足せしめる

もの、

一、經濟の根本原理

經濟上の根本原理は、云ふまでもなく「最少の努力を以て、最大の收穫、最大の充足を擧げんことを期すること、之を『最少手段の原理』と云つても、又『最大利用主義』と稱してもよい。

二、經濟發達の段階

消費に至るまでの關係を基準とし、歴史的に考察して次の四段階に區分した。

1. 自足的・家内經濟時代 財の生産及び消費が、共に一家の範圍内に止まつて、他に及ばない時代、即ち無交換時代、
2. 都市經濟時代 生産者と消費者が、直接に交換する時代、即ち小都市々場時代
3. 國民經濟時代 生産から消費に至るまでの間に於て、幾多の經濟過程を通過するもので、近代國家の成立以後に起つたものである。
4. 經濟以前の時代 原始時代に於ては、各個人は自己の生理的、生物的欲望に従つて、何等の懸念も考慮もなく、只本能的、反射的に之を充足せしめん

ことを期して行動したものである。従つてこの時代に於ける行動形式は、悉く遊戯的のものに過ぎなかつたから、眞の意味の經濟的行爲は未だ發達しなかつたと云はなければならぬ。

三、經濟と教育

教育はその原初の形式に於ては、衣、食、住の資料を獲得する漁獵等の自然的形式を以て開始され、漸次に今日の發達を來たしたものであるが、現代に於ても、尙之に依つて將來自立的に社會的、經濟的活動を爲し得る人物の育成を期待されて居る。而して又、經濟的活動は個人の發展、社會の進歩の爲にも有益な要素をなすものである。故に現代に於ては、いづれの國民でも専門的、職業的教育は勿論、初等教育に於ても、その教育に對する經濟的要求は頗る強いものがある。然しながら既に述べた如く、經濟は自己目的でなくして、他の目的に對する奉仕の體系であるから、決して之を以て普通教育の中心目的となすべきではない。之に反しても、一般の教育が經濟中心で可なりと信じて疑はざるときには、必ず國家社會の腐敗墮落を來たさざるを得ないのである。

それで經濟上に於ける財の獲得を目的とする經濟的行爲と、勞作との關係につ

いて考察するに、或は唯物主義的立場から、凡ての勞作を狹義に解して、悉く直接又は間接に經濟的目的の設定及び之が達成に關係すと見るものがあり、而してその目的の設定及び之が達成の爲にする手段の選擇は、悉く知力の如何に關係するので、凡ての經濟的活動は精神發展の唯一動機であるとするものがあるが、教育上に於ては、常に精神内容と全人格の陶冶を期すべきであるから、決して勞作を以て、狹義の經濟的行爲の範圍内にのみ在るものと局限すべきではない。

第二節 經濟的勞作教育論

一、技術 Technik

近代の經濟關係は大いに人類知力の發展に關係を及ぼしたと共に、又大に技術を隆盛ならしめたことは事實である。凡ての技術は自然科學的知識に適應した行動であつて、最も有利に經濟的目的を達成する實用的、器械的方法である。一般に經濟は技術に依つて支配されて居るかの如き觀を呈するけれども、實は技術そのものは經濟の方法であり、時代の科學的知識から經濟の範圍の中に移入されたものである。蓋し蒸汽を利用する機關は、既に考案さ

れて居たのであるが、それが汽車、汽船や、紡績機等に盛に應用されたのは、第十九世紀のことで、即ち財政の富裕になつてから後のことであつた。けれども今や、文化國民は眞、善、美、聖の精神價值のみでなく、衣食、住及び享樂の如き、人生必須の生活慾を充足せしめんが爲に、自然科学を根據として、諸種の材料を利用せんとし、實際的技術の進歩を企圖して居るのである。元來凡ての貨財は、もと死んだ要素に過ぎないが、經濟的行爲即ち之を利用せんとする目的と科學的方法、技術とに依つて、實際生活的要求を充たすことを得るに至り、こゝに經濟的價值を生ずるのである。それで凡ての技術は、その**合理主義**と**器械化**との中に、必ず若干の陶冶性が存在するものであるから、現代の工業時代に於ては、人生々活上最も重要な基本的技術について、その原理と技術化の要領を知らしめ、その簡單なものは、之を模式的に工作せしめるときは、理解を進め、益、構成、創造の精神を養ひ、併せて一層その技術に親熟せしめることが出来る。

勞作に方つては、勞作者が自から勞作の主體となつて、その結果生産を利用し、満足の體驗を得るとき、陶冶上最も有效であることは、既に述べたところであるが、之

に反して勞作者が、その生産たる結果と無關係であつて、何等之に依つて自己の満足を生じ得ないときは、その活動は殆ど器械的のものとなつて興味を失ふから、全く陶冶的效果がなく、只報酬の來るのと終業の時間の至るのを待つのみになる。所謂工場勞働者の勞作は、皆この種類の勞作即ち雇傭勞働であるから、種々の社會問題を發生するに至るのである。それで幼時から、努めて教育的勞作に慣れしめ、漸次に又間接に、人生必要の經濟的貨財の生産を喜び、やがて將來に於ける職業に連絡を保たしむべしとする思想を生ずるに至つた。我が國に於ける勤勞教育の主張者は、概してこの見解を支持して居る。そこには功利主義的勞作論を多量に包含して居るけれども、實際に於ては、勞働や、技術は理解であるよりも、より多く習慣であり、訓育でなければならぬから、かゝる方案に基づいて、漸次に技術的勞作に親熟せしめることも固より必要である。それで農業科、工業科の如き教科では勿論であるが、その他の教授の場合でも、時々かゝる方針に基づいて技術に親しまむる必要がある。

以上に反して、勞作と經濟の結合、即ち勤勞作業は、直接に實用上有益な結果、即ち

經濟的生產を生ずるに至らざれば、その陶冶的價值がないと主張するものには、露西亞及び獨逸に於ける生産學校派がある。

二、生産的勞作教育論

元來、教育上の『生産的』と云ふ語は、廣狹二様に

使用されて居た。即ちその一は、ヴントの使用した廣義のもので、凡て精神的、身體的又は純精神的勞作は新しき價值を生産し、人性を完全化するものであるとする。この意義では、凡ての教育的活動は生産的であると云へる。その二は狹義のもので、多くの藝術教育論者は教育上の藝術的製作を以て生産的であると述べて居る。而して今こゝに述べんとする生産的勞作は、以上二者とも異つて居る。

ブロンスキ（露國）及び**エストライヒ**（獨逸）等は、生産學校説を主張して居る。即ちその説に據ると、學校は生活そのものでなければならぬから、決して從來の學校の如く、家庭及び社會から分離して、只書籍に依頼し、記憶的練習のみを事とすべきではない。宜しく經濟的、實用的價值を産出する**生産的作業** Produktive Arbeit を中心とし、最初は努めて學校生活上の必需品を製作せしめ、以て生産の知識、物貨の鑑識の觀念を養ひ、併せてその勞作生産に依つて、社會に奉仕せんとする精神を育

成すべしとするものである。従つて之が爲には、凡ての學校に「**學校工場**」 Schulwerkstatt、又は「**學校農場**」 Schulfarm、を附設すべきであるとした。これ實にカールマルクスが、凡ての兒童の教育には、教授、體操及び生産的作業を結合すべしとした『資本論』の根本原理と、兒童は男女の別なく、九歳から社會生産の仕事に協力せしむべしとせる一八六六年、ジュネーヴに於ける同派の決議宣言とに基づいたもので、純然たる經濟的技術教育論たることが明かである。

固より學校生活を社會から孤立せしめることなくして、なるべく之を社會生活と近接せしめ、且つその勞作をも、實用的、經濟的價值の生産の方面に向はしめ、漸次に職業と連絡せしめることは、所謂教育の生活化であつて、近時の教育思想中、重要で且つ有益な思想であると云ふことが出来る。即ち之に依つて教育の理想も、手段方法も硬化しないで常に生々發展するから、實生活を理解し、經濟生活を進歩せしめる人物を教養することが出来ると思ふ。特に近代に於ては、社會上各般の職務は、悉く分業に依つて行はれ、諸種の器械の適用に依つて益、技術化されて居るから、單に勤勞の習慣育成に努力するのみならず、種々の工具及び簡易なる器械の構

造と之が運用を知らしめる必要がある。然しながら教育的勞作を悉く經濟的生産、即ち勞働作業及びその技術の收得のみに限定し、之に依つてのみ始めて人格を陶冶し、公民的性格を育成することが可能であるとするのは、極端な唯物主義的偏見であると云はねばならない。もしも日常生活の必需品の生産、即ち經濟的勞働のみが教育の理念に合致するものならば、なるべく勞作の範圍を狹義に限定して、その作業を練習し、器械的技術にまでの熟練を進めなければならぬことになるのであるが、かくの如きは、實に普通教育事業を、驅つて、經濟に従屬せしめんとするものであり、凡ての兒童を半人前の勞働者たらしめなければ已まないものである。元來經濟と産業のみが、全文化の基礎根柢であるとしたのは、マルクス主義の謬見である。却つて他の廣汎なる文化領域こそ經濟、産業の基礎であることを確認しなければならぬ。然かのみならず、手の一般的熟練は、何人にも必要であるから、普通教育の任務として適當であるが、特殊の技術の熟練は、兒童の個性と、その將來に於て選擇すべき職業に關係するものであるから、餘りに幼時から、狭い範圍内で器械的技術のみを練習するのは、各人の發展を阻害するもので、却つて社會の硬化

を來す危険が多く、不適當であると云はなければならぬ。

第七章 獨立教科としての勞作

獨立教科としての勞作、特に手工科又は工作科は、勞作教育論に於て必ず論究の對象となる問題である。蓋し小學校に於ける工作は、勞作教育の起源を爲したものであつて、この兩者の歴史は殆ど同一であり、従つて一九一〇年以前に於ては、「勞作學校」と「手工加設の學校」とは、社會に於ても殆ど同一のもの、如くに考へて居たのであつた。

元來教授原理としての手工、もしくは手業主義は、夙にパプスト、ジェラー及びヘルバルト、チャラー派等に依つて唱道せられた。けれどもそれは、或は直觀科、郷土科、理科、算術等の教授に連絡し、もしくは又、國語、地理、歴史等の教授と結合することを努めたので、要するに手の活動は、凡ての認識の基礎、源泉たるべきであると認めて來た結果で、特に初學年に於ては、その教授内容を之に依つて悉く具體的、直觀的に表現せしめ、以てその認識を確實にすることを要すと論せられたのである。然る

に近時に至り、「教授の原理」としての勞作の地位より、更に一步を進めて、教科としての勞作、即ち獨立教科として、一定の方案に従ひ、一定の材料と技術に依つて工作に努めしめ、以て純潔な作業歡喜の心情を養ふと共に、工作、構成の能力を發展せしむべしとせられるに至つた。即ち手工科又は工作科の獨立問題である。

一、デューイの思想

米國哲學界、教育學界の元老、デューイが、夙にその著「學校及社會」に於て新教育を提唱し、シカゴ大學附屬小學校に於て之を實施し、内外の教育界に大なる衝動を與へたことは既に記述したところである。彼に従へば今日の學校教育が、全く職業と絶縁して居るのは、實に各種の實業の基礎たるべき企業衝動を學校時代に於て潰滅せしめるものである。蓋しこれ等の實業又は工作、家事の勞作は、皆有益な知識を實際的に得しめるものである。それで學校教育に於ても、これ等の實業を課し、努めて兒童の生活を教室以外の農園、工場にまで伸張せしめると共に、又原始的な生活形式としての農耕、工作を課して、生産に關する理解を與へ、併せて創造、企業等の念を養成すべきであるとした。

二、ケルシエンシュタイナーの思想

次に、最も教育上の閱歷に富み、獨逸人

的性格最も濃厚なケルシエンシュタイナーの所説と活動は、この科の獨立についても、最も大なる影響を與へたものである。彼は前述のデューイの感化を受け、最初「勞作の概念」の中に於て、先づ國家の目的を論じ、

次いで學校教育は、
a、國家の中に於て個人の將來の職業の上に準備すること
と
b、この職業的陶冶を道德化すること、
c、社會組織を道德化する爲に、生徒を有能ならしめることに在るので、それ等の三大任務は、相互に密接に連結して離る可からざる關係を有するものであると述べ、然るに社會に於ては、頭腦的、精神的職業に従事する人は甚だ少く、又之に適する人物も多くないが、之に反して手を勞する職業に従事する者は極めて多く、社會も亦常にかゝる職業を必要とすることは明白であるのみならず、手の仕事は Handwork は、凡ての純粹藝術の基礎であり、又科學の基礎でもあるとし、それで凡ての小學校には、獨立教科として勞作科を設くべきである。これ決して世人が憂へる如く、學校の神聖を冒瀆するものでなくして、却つて大なる幸福を齎すものであると論結した。

かくて彼は教育社會及び一部の政治社會の反抗を受けたに拘らず、強硬にその

持説を主張して、遂にミュンヘン市内の各小學校に、獨立の工作教室、理科實驗室、割烹教室、裁縫教室、學校園等を設備せしめ、系統的に作業案を編制して之を實施し、大にその効果を擧げたのである。

然るに晩年に至り、彼は、リツカート哲學の感化を被つたので、その價值概念に重點を置き、陶冶とは文化財に依つて覺醒され、組織するに至つた價值感であるとし、客觀的に妥當する價值を目的とし、勞作に依つて之を實現せんとするときは、必ずそこに成果即ち作品を生産するに至るもので、この成果に對する純粹な眞實的態度、即ち作品を完成せんとする意志と作品の自己檢討の可能とを包有するのが即ち勞作學校であるとし、之を實現する爲には、活動原理としての手工教授が全教科教授に必要であるのみならず、更に特有の教科として**工場教授** Werkstättenunterricht をも要するのであるとし、特に小學校時代の兒童の精神生活は、常に實際的興味から支配されるものであり、彼等の如き生成的人物の傾向及び才能は、先づ手工的勞作の領域に働くものであるから、技術的、構成的手業は、彼等の爲に最も顯著な陶冶價值を發揮するものであると論斷した。要するに彼の教育思想の根柢には、

手業を中心とする勞作概念が常に横はつて居たと云ふことが出来る。それで、彼の思想は、獨逸の一般教育社會から、大に敬意を拂はれたに拘らず、尙且つ一方からは『手業主義』の冷評を被り、又ブロンスキイからは、『時代後れの手業學校の空論者』 Ideologe der alten Handarbeitsschule. とも惡罵せられたのである。

三、生産學校の工作思想

工作を以て、單に獨立教科と認むるのみに止めず、更に進んで小學校教育の全部を以て、工作の爲であり、器械的勞働の準備とせなければならぬとするのは、最近露國の教育學である。元來この思想は、政治的—經濟的の共產主義を基調とし、産業と陶冶との連結を強調するもので、カール、マルクスの思想に發源し、近時に至り主として**ブロンスキイ** Bronski. (1871—) が之を組織して國內に實施せしめ、更にエステライヒ Oesterich. (1878—) の徒が獨逸に於て之を改造、實行に入つたものである。その趣旨とするところは、今日の工業は自然に對する人類の崇高な勝利を意味するものであるとし、特に器械に依る生産を重視し、今や器械の進歩は筋肉勞働の必要を減少したから、半人前の勞働者即ち兒童の勞力にて足るものが少くない。それで兒童を現代工業文化の支配の中に移入する

事こそ陶冶の本質でなければならぬとし、結局勞作教育の目的は、自然力と原料とから、人生に有益な物資を製作する能力を養成すること、兒童をして具案的練習に依つて、漸次に各種の工具の使用と技術とに習熟せしむべきであるとするので、殆ど各人の自由意志と個性の相違とを顧慮しない器械的産業主義 Industrialismus. であると云ふことが出来る。獨逸の生産學校は、稍その態度を緩和したもので、社會的、人道的、國民的の意志堅固な有力な人物の養成を目的とするのであるが、結局共同社會と勤勞的勞作の二大原理に依る生活學校を以て根本思想とし、生徒をして常に經濟的、實用的價值を創造せしめ、學校、家庭、社會の生活一致を體驗せしめやうとするものである。

以上生産學校の教育思想は、教育と生活とを一致せしめんとする點に於て長所があるけれども、その根本思想に於ては、物質主義であつて、方法論に於て經濟一元論であるのと、教育的勞作を課せず、全く器械的勞働のみを課せんとする點とに於て二大誤謬に陥つて居る。カールゼン Karsen. も、生産學校では教育的勞作と經濟的勞働とを混淆して居ると非難したが、尙クリーク教授は、その著『教育の哲學』

Philosophie der Erziehung. (1930) の中に於て、ロシアの勞作教育論を批判し、

『ルナチヤスキー(ロシア學制改)の勞作學校は學校の退歩的改造である。この學校では、各年齢の生徒に對し、有用な貨物の製作を希求する。即ち勞働成績の歩合に應じ、年齢的段階の能率を要求する。元來、少年をして可及的に早く同胞成員の承認を得、完成せる勞働能率に達せんとする努力、換言すれば急速な成熟を要求するのは、野蠻民族の原始的教育の明瞭な特徴である。それであるべく早く十三、四歳を以て、家族の範圍から脱して、成人の社會に關係し得るやう少年の思想や、志望を構成せんとする。故に彼等の内部的精神の發達は、更に傳統と既に妥當せる規範とに依つて防止せられ、拘束せられ、少年は只成人の爲すところを模するのみで、決してその他のことを爲すべきでなく、それ以上の目的も、問題も有たないから、従つて特殊の性格を發展せしめ、内部的、自立的にならんとする可能性を失ふに至るのである。これ實に原始民族の發展性喪失の確實な根據である』

と論述し、痛切な非難を加へて居るが、凡ての兒童をして器械的勞働もしくは園藝

に従事せしめても、只半人前の勞働に慣れしめること、勞働尊重の觀念を養成せんことを努めるのみでは、眞の個性の發展、自立性の教養にも、構案、創作の念に富める人格の育成にも縁遠いものであることは明白である。それで以上露獨二國に於ける生産學校の經濟中心の教育は、決して之を勞作教育の本質に合するものと云ふことは出來ないのである。

吾々はこゝでデンツェル H. Denzel に倣つて、勞作の教育上に於ける意義を列舉して見ると、

1. 陶冶目的(陶冶理想) 生活内容即ち職業としての勞作(勞作にまでの教育)

2. 陶冶進行(陶冶過程) 陶冶方法としての勞作(勞作に依る教育)

3. 陶冶對象(陶冶財) 陶冶材料としての勞作(工作科)

の三種の關係に歸する他はないと思ふ。それで或は第三の勞作對象説を固持するに對し、他方では極力第二の見解、即ち勞作過程として自由精神的勞作説(勞作主義)を主張する者があつた。實にケルシエンシュタイナーとガウヂヒとは、以上の對立的思想の代表者である。而して之を純粹教育理論の上から考察するときは、云ふ

までもなく後者の方が、眞の勞作教育の原理に適合する妥當のものである。けれども小學校教育の範圍には、自づから限界があり、概して兒童の精神的發達は未だ甚だ低く、特にその幼年兒童に在つては、主として感覺的、直觀的、筋肉的活動に依つてのみ體驗に達し得るのであるから、低學年の教授に於ては、出來得るだけ手工的、筋肉的勞作を多くし、眞に中心から發した全體的活動を促がし、之に依つて精神の自發活動性を發展せしめることは大に必要であると信ずる。之につきデンツェルはリンドウォルスキー教授 Prof. Lindworsky が一九二八年七月、ケルンに開かれた「獨逸工作教育會議總會」に於て、動的要素の缺陷の爲に讀方成績の頗る不良だつた兒童が、その後、筋肉練習に依つて記憶を回復し、讀方成績の改善向上を見た者や、その他の多數の事例に依り、工作教授が悟性陶冶の爲にも極めて有效なりとする論述を記して居る。固より以上の如き實驗心理學的研究や、治療教育學的事實は有り得ることであると思ふ。然しながらそれは凡ての教科に於ても、勞作主義、工作主義の教授が必要であることを立證し得るもので、之に依つて、決して工作科を獨立せしめ、特別な教室内に於て、専門教師に依つて之を教授するときにのみ有效

であると云ふ論據にはなり得ないのである。

然しながら吾々は、所謂ヘルバルト以來の一般陶冶の堅壘を固守し、小學校は即ち普通教育を施す場所であると云ふ理由を以て、あらゆる職業準備的陶冶を、校外に排斥せんとするものではない。固より高學年に至れば、各その個性の傾向と家庭、社會の事情に即して、職業準備的陶冶を與へることを要すと信ずるものである。故に農業、地方では、地方に適した農業を課し、都市に於ては商業又は工作を課し、漸次に實際生活に近接せしめ、自發的活動と共に、その考案、創造の本性を教養すべきである。それで必要な場合には、手工又は工業もしくは工作科の獨立も、勞作教育上大に意義を有するところである。けれども『工作科の獨立なくしては勞作教育なし』と主張する如きは甚だしき誇張である。寧ろ凡ての教科、凡ての教授に於て、教材の加工、修整に依る具體的工作、構成を勸奨し、之に依つて各方面より意志の陶冶、自我の發展を期することが最も緊要であると思ふ。

第八章 勞作の教育的價值論

勞作教育は現代教育學に於ける最も重要な實際問題の一であるから、各方面から出來得るだけその原理及び方法を解明しなければならない。然しながら今日の教育的心理學は、未だその發達が十分でないから、實際教育家は尙多くの不完全な心理學的理論や、説明に依據しなければならぬ。勞作教育論の有力な提唱者であり、教育的心理學者たるシヤイブナー教授(エナ大學前教授、現、エルフトル教育大學長)は、『今日の心理學は、未だ甚だ不完全であるから、教育の爲に、目的の規定、論結、選擇、判斷、排列等に關する論理的、心理的作用を研究して、明白な分析的結論を與へて居ない。それで教育家は、只感情移入説や、直覺に依つて生活の心理作用を考察するより他に途はない』と述べて居るが、現代心理學の情勢は、實にこの言の如くである。況して勞作教育論の爲に、眞の基礎的論據を與へ、且つ勞作進行を解明して、之が方法的指針を的確に教示することは、容易のことではないのであるが、今、主としてケルシエンシユタイナー、フッシャー、シヤイブナー、ビッケル、クーン等諸學者の所説に依り、左に之を綜合して論述しようと思ふ。

元來、勞作が眞に教育上重要な意義を有することを承認せられ、所謂最近教育の

中心問題となり、全く勞作を離れては、現代の生きた教育は成立しないとまで論せられるやうになつた理論的根據は、既に述べた如く、主として哲學上の理想的自我説と心理學上の主意主義とに在つたのであるが、尙之が方法上の論據、特に勞作活動の最も正當な過程や、並に又、その教育的効果は何處に存するか、の如き、最も重要な問題を論述しなければならぬ。而してそれ等は、皆、不完全ながらも之を心理學的解釋に求めなければならぬことが多い。蓋し如何なる勞作でも、精神的活動を含まないものはない。特に最小限の知的進行をも含まないとすれば、目的觀念がない筈であり、又、情意的進行を含まないときには、その目的の追求努力を失ふべきである。勞作は皆勞作者その人の内的組織の反動に依つて成立するのである。然るに勞作者その者は、何人でも決して中性の器械ではなく、刺戟を感受し、而して又、之に反動する生きた人格であるから、各勞作の内面には、必ず情意活動が存在せざるを得ないのである。それであるから、勞作に方つては、吾々の知情意諸作用が全部之に干與するので、即ち全體の統一的活動であり、約言すれば自我の作用であるといふことが出来る。これ勞作が教育的價值を有すと認められる所以で

ある。けれども學者に依つて、多少この教育的價值の根據に關する所見を異にし、或は勞作が最初自己活動に基づくこと、即ちその**自立的方面**に特に重點を置き、或は之に反して、勞作活動の間に於ける種々の**體驗**又はその**成果**を重視する等の相違がある。而してこの問題の解決は、實際教育上に至大の關係を有する最も重要な問題たるに拘らず、從來我が國に於ける勞作教育論の研究者、實際家等が、いづれも深く之に留意し、論究することのなかつたのは、甚だ遺憾であると云はざるを得ない。それで以下、稍、詳密に之を論述しようと思ふ。

第一節 勞作の自發性と教育的價值

第一、自己活動と勞作

元來、勞作の本質的特徴は、自發的の自己活動性の中に存するので、この自立性の程度に應じて、その教育的價值にも相違を生ずるのである。即ち自から目的を設定し、自から材料を選択して考案をめぐらし、自から之を實行するのが最高の勞作である。**ガウチツヒ**は之を**自由活動** *Frei Taugkeit* と稱し、時には又、**自發固有活動**

Eigentätigkeit.』とも稱して居る。前者は、元とフレイベルが『他の強制からの妨害を被むらざる方面』を力説して用ひた術語であるが、後者は『活動の原因を自我に歸する意味』を以て、ガウヂッヒ自身が選定した特殊の用語であり、即ち『自由』と云ひ、又は『自發的』又は『固有』と云ふのは共に同義であり、之に反して他の強制、支配、干渉を被る勞作は、之を『拘束的活動』Gebundene Tätigkeitと稱した。そして自己の衝迫、自己の能力を以て、自己選擇の方案に向ひ、自己の目的を達せんとする自由活動のみが、人格陶冶に効果を有すとす。それで兒童を解放して、その受動性から發動性に高めることこそ、自律的、自己責任的、即ち自由な人格を育成する根源で、現代に於ける學校教育に革命を生ずる所以であると云ひ、大に自己活動——自由勞作の原理を強調した。云ふまでもなく教育の最初には、多少拘束的勞作を以て始むべきであるけれども、漸次に自由勞作を多くなさしめなければならぬとしたのである。勿論、ガウヂッヒも、全く勞作の手段や、結果を顧慮しなかつたのではないから、その著『學校及學校生活』Schule und Schulleben (1923)の中に於ては、勞作進行の重要部分として、目的の設定、方法の考慮、勞作勢力の興奮、勞作の實行、結果の檢討を擧げて

居る。けれども、別に同書の中に、『凡ての勞作は、目的に向ふ活動である。故に目的緊張性は、學校に於けるあらゆる勞作の本質的要素である』と述べ、又、『學校生活に於ける凡ての勞作は、自己活動性、即ち自由の大原理の上に從屬するもので、この原理は學校に對して、その主要領域即ち勞作領域を確保するものである。何となれば、自由こそ作用的、構成的能力を解放するものであるからである。それで人格教育を目的とする學校では、生活の活動性を他律的に抑壓しないで、自己立法、即ち自律的ならしむべきである』と論じ、更に又『生成的人格の爲に奉仕の學校』Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit (1917)でも、『自己活動こそ吾々の要求する將來の學校の方法上の特徴である。學校は自己活動に依つて勞作學校になる。學校では生徒の自立的活動が本質的のもの、學校の特色を支配するのは活動的形式である。私は勞作進行の凡ての形相に於て、即ち目的設定にも、勞作進行の順序にも、批判見地の決定にも、その結果の統制、修正、評價に於ても、凡て生徒が自由活動的たるべしとする。自由活動の生徒には、その活動を生ずるのに、決して他の影響を要しない。勞作の間にも、外部から勢力の刺戟を要しないし、又その問題の解決

の爲の指導を要しない。自己活動の原理は、始終全課程を支配し、又凡ての學科、即ち精神科學も、自然科學も、又技術科をも貫徹する』と繰返へして論述し、彼の忠實な協力者シャイブナーは、『眞の自發固有活動とは、他から強制され、精細に規定せられた行動でない。兒童に一度の發問や、命令に依つて、強制しない勞作であつて、彼等が自己の衝迫から、自己の力で、自己固有の方法で爲す自由な行動である。』とも述べてゐる。蓋し自發的な自己活動をなすものは、自己が勞作者、Arbeiterであると共に、又企業家(雇主) Arbeitgeber でもあり、そして又創作者、Schaffender でもあるのである。之に反して他の暗示、刺戟に基づき、又は命令、強制に依り、又はその材料、手段についても、他の示唆、援助、指導に依頼して爲された勞作は、眞の自由なる自我の發動でないから、結局模倣的、器械的活動に墮せざるを得ないのである。元來、勞作の目的は、勞作者その人の内的事件であり、彼の自我と勞作目的とは眞にこゝて合一するのである。それでこの場合に於ては、勞作者の意志が、その目的を達せんが爲に生きるので、彼の全人格は勞作對象の中に没入して居ると云へるのであるから、自立的、獨立的に、自己の勞作目的を設定することの重要なことは言を俟たずし

て明かである。クーンは他律的の目的設定は、強制的に他の勞作に干與するのであるから、永續的の眞の勞作態度を生ずることは出来ない。只瞬間的に、その勞作に干與した部分にのみ教育的價值がある。之に反して自發的目的設定の根柢には、必ず何等かの價值の前體驗があつて、そこから勞作勢力を生じ、活動となるものであるから、之を實現するときには、自我の満足を來すものであると述べて居る。

ヘイワングも又、その著、『勞作學校とは何ぞや』Was ist Arbeitsschule? (3. Aufl. 1927) に於て、勞作に關する根據を現代に於ける最大の社會問題たる勞働問題の中に求めて、現時に於ける社會不安の根源は、

- 1、勞働者が、その能率成績に基づいて賃金を得られず、自己の汗が只資本家を富まし、その享樂を助くるに終ること、
- 2、勞働者の仕事は永久の同型的のもので、その間に何等の變化がないこと
- 3、勞働者は時計の齒車が、より強き力に従はねばならない如く、只企業家、資本家の意志に従はねばならないので、常に一定の時間的勞働に拘束され、その間には何等の歡喜がなく、只必然あるのみであること、

に在りとし、カントは、人間は自己目的たるべくして、手段たるべからずと云つたが、労働者が自己が他の手段にまで下落したと感ずるとき、どうして内心の憎悪反抗を生ぜずに居られよう。蓋し勞作者と、その仕事との間には、母とその子の如き密接不離な内的關係が成立すべきである。然るときは彼等は必ず慰安を得る。かの自由職工は、その目的でも、時間でも、自ら之を規定して活動するのであるから満足を生ずるが、之に反して工場労働者は、只工場主の定めた目的、その選定した材料に依り、一定の時間、労働せざるを得ないのであるから、それで種々の衝突紛擾を生じ易い。かくて**尊貴労働**と**工場労働**との區別が生ずる。どんな労働でも、労働者自身が、よくその任務を自覺し、自信を以て之を實行するときは、よく安慰を生じ、人格を高尚せしめ得るので、その仕事は尊貴である。故に仕事の爲に仕事をするか、又は他の事情の爲に仕事をするかの精神が根本である。勞作の眞義は、勿論その生産にも關係するけれども、恰かも母が犠牲的愛を以て、常にその子を養護するが如く、先づ滿腔の希望と歡喜と熱意とを以て、その作品に對せねばならない。母はその子が美しいとか、賢いとかの故に子を愛するのではない。只自分の子なる

が故に愛するのである。そこに母性としての人格がある。労働者も又實にかゝる關係を以て、その仕事と作品に對するとき、即ち自己が、その目的設定者であり、意欲者であり、完成者たるにのみ、その仕事と作品に對する愛と満足とを發見し得るのであると述べ、要するに、

1、自我人格を十分に打ち込んだ勞作は、特にその目的を意識した努力であるから愛と歡喜とを伴ふ

2、外部から欲求され、直接に自己の本質から起つたのでない目的——即ち金錢收得——の爲の勞作には、眞の歡喜も、愛も伴ふことは出來ない、

のであると論じて居る。以上の所論は、實に目的の自己設定を中心とし、自己活動に依る教育的勞作にも適用し得るものであると思ふ。

現代の教育學に於ては、一般に教育は狹義の陶冶 *Bildung* であるときられて居る。而してこの陶冶の解釋については、種々の異説があるけれども、要するに**自我に形式を得しめること**、即ち**自我の形成** *Forngewinnung eines Selbst* であると云ふことに於ては、いづれも一致して居るので、凡ての陶冶は、被教育者の個性を基礎とし、やが

て社會的活動を爲し得るところの價值充實の人格にまで育成することを以て終局の目的とするのである。故に陶冶は各個人が、皆自から之に達せんことを務むべきものであつて、他人は只之を援助し得るに止まるものであるから、『凡ての陶冶は、その根柢に於ては自己育成である』。" Alle Bildung ist im Grunde Selbstbildung. " 然るに過去の教育では、ラトケから、ヘルバルト學派に至るまで、凡ての教授に於て、教師のみが發動的となり、單元の決定、目的の選定から、舊觀念の喚起、新教材の提示、應用に至るまで、悉く自から之を決定し、兒童は恰かも彫刻家の前に横はる大理石の如く、只受動的に靜坐したのである。かくの如き教育では、決して眞の人格陶冶をなし得ない。それで自己活動を以て本質とする勞作教育は、最もよくこの陶冶の本旨に合致するものであると云ふことが出来る。蓋し自己活動はベスタロッチ、シュライエール、マッヘル、フレーベル等の大教育家の唱道以來、最も重要な教育的原理とせられて居り、更に最近に至つては、グントの心理學で統覺作用を強調してより、この統覺過程も、同じく自己活動的のものであるから、特に重視されるに至つたのであるが、それは單に内部の衝迫から起つた行動として重要なるのみでなく、自己の

思考、體驗、意欲等の諸勢力、即ち全體の緊張も、皆自我からの發動であり、要するに、いづれの生活表現に於ても、自我はその創作者であるので、行爲者その人の成長發展を促進するものである。所謂勞作とは、この自己活動に依る目的意識と、計畫立案及び内外の障礙を克服する努力とを包含するものであることは、既に前章に述べた如くである。それでガウヂヒは、本來、學校課業としての勞作は、眞面目、嚴肅な活動であるから、決して『兒童の遊戯』たるべきものでなく、寧ろ『兒童の職業』でなければならぬと云つた。然しながら教育的勞作は、その性質上、成人の職業的勞働、經濟的勞作と同じからざることは既に述べた如くである。何となればそれは、活動の成果、即ち業績、生産の上に、その最高價値を置かないで、勞作が勞作者その人の内部から起り、その精神上に反動作用を及ぼすところに最高價値を置くからである。要するに教育的勞作は、悉く自我に反動し、益、自己確認 Selbstsicherheit、を高調せしめ、その見界を擴大し、その後に来る種々の問題や、方法に對して、慎重に之を討究し、全力を以て之を遂行し、實現せんとする能力の高揚、自我の發展を來たりところにその價値を認めるのである。

第二、自己活動の心理學的根據

教育的勞作の心理的根據に關しては、哲學者で心理學者たるフイッシャー教授、

A. Fischer (ミッテンヘン大學)の解釋が最も有名である。即ち彼は自己活動的勞作は、次の三要素を具備することを以て、大特徴であるとした。

- 1、眞の自由な自我に起源を有すること——その行動が吾々の本性の體驗した根源から湧起すること、
- 2、その全行動を自我が支配すること——その行動が全く自我の體驗的發現たること、
- 3、その行動及び結果が、自我の本性及び状態の將來の發展上に、體驗的に反動を及ぼすこと、

更に之を約言すれば、自己活動に依る勞作は、

- 1、自己から起つた行動 *Aus dem Selbst* であること、
- 2、自己の行動 *Tun des Selbst* であること、
- 3、自己に對する行動 *für das Selbst* たること、

の三點に歸着するものであるから、それが自我の發展の上に大なる影響を及ぼすべきことは當然であると論結した。そして尙、彼は凡ての教育的勞作が、その勞作者に及ぼす影響を以て、恰かも「宗教家の難行」や「藝術家の習作」、「競技者の練習」に於て受容する影響と類似するものであるとして居る。即ちこれ等の宗教家、藝術家又は競技者は、各その練習活動の反動に依つて、益、自己の永續的な精神的氣分と、その生活態度とを形成し、精進するに至るものであるが、教育的勞作も又之と同じく、勞作そのものが、勞作者の自我に反動して、益、自己確認を生ずるものであるとし、畢竟、學校に於ける勞作の意義は、之に依つて勞作者たる兒童が、自からその可塑的な力と聰明さ及び心情とを發展成長せしむるに至るもので、ベスタロッチの嘗て道破した如く、「人間は實に自己自身の作品である」こと、或は又詩人の言葉を借用するならば、恰かも「凡ての鑛夫は、皆自己の力で掘り進めた深い坑道の中に立つ」が如く、何人も自己の勞作に依つて、自己をそれまでに形成したのであると云ひ得るのである。古來東洋でも、「書は人格なり」とか、「文は人格なり」と稱せられて來たが、たゞに文や書のみが、その人の人格を示すものではない。運慶の作品は、最も剛強で

あつた鎌倉武士時代に於ける彼の精進の程度を物語るものであり、北齋の畫は、江戸時代に於ける平民社會と最も多く接觸した彼の生活を如實に現はして居るのでもある。要するに作品は、勞作者その人の自我人格を表現するもの、彼の意志の如何なるものかを立證するものである。近時アツブも又、その著「普通教育學及陶冶學教科書」の中で、勞作の教育的意義を論じ、「勞作に依つて、兒童の中に生きてゐる身體、精神は、意志の勢力の體現及び練習に依つて發展される。蓋し活動と力とは不可分のものであるから、活動に依る教育こそ、最も自然に適する教育であり、又最高の要求である」とし、而してその自發的な自由な自己規定、自己向は、實に重要上の意欲は、自立性を意味するもので、人格的、個人主義的教育學に於ては中心的地位を占むるものであると論述して居る。

以上、自己の設定した目的に向ひ、自から選擇決定する行動にして、始めて自己本質の表現となり得るので、かくてこそ勞作は、意志の陶冶、自我の發展の爲に最も有效になり得るのであるから、自發的、自由活動的勞作の提唱は、オイケンの精神生活の哲學を紹述し、人格的教育學を唱道したガウヂェの主張としては、固より當然の

ことであるのみならず、公民教育論の主張者たるケルシエンシュタイナーも又、勞作の形式的原理として、自己活動の重要性を承認したのである。然しながら彼は後、ガウヂェの如く、勞作の出發點たる主觀性のみを留意し、勞作の自立性のみを強調するならば、客觀性を失ふに至り、眞の批判、検討をなす根據を失ひ、主觀主義に陥る虞が多いとして、再び之に反對するに至つた。實に自發活動のみを重視するときは、遊戯と勞作との區別點を失つてしまふ。それで哲學者リット(Litt)ライプチッヒ大學教授も、かゝる主觀的教育法は、結局、自己満足の享樂主義(Dietantismus)に墮する嫌が多く、『あらゆる客觀的のものゝ權利を、全く剝奪し、自己批判と自己責任とを重んじない教育學的表現主義(Pädagogischer Expressionismus)たるに過ぎない』と冷評したのみならず、尙、『作品は人間の本質を表現す』と云ふ對象的命題と、『人間は、その本質を作品の中に表現す』と云ふ心理的命題とは、殆どその外部的形式を同じくするけれども、その内容は大に異り、後者即ち作品の中に』と云ふのは、その人と作品とを聯結する過程を中心とした表現であるが、その内容は消失して居る(所謂客觀的のものゝ權利の失墜)から、前者とは大に相違して居る。恐らくはフィッシャー教

授もこのことを考察しなかつたのであらうと論理的非難を加へて居る。

第二節 勞作體驗と教育的價值

勞作の本質は、只自發的の自己活動に在りとする學者に於ては、勞作過程の間に於けるその「自己的」なるもの、みを重視するので、リット教授が猛烈に之を非難したことは、既に記した如くである。勿論勞作は、最初に設定した目的實現の活動である。けれども、それを自己の力に依り、自己の方法で實行すること、フィッシャー教授の所謂『自己からの行動であり、自己の行動』であれば、それで教育的價值は必ずしも十分であると見ることは出来ない。必ずや、その勞作の生産となり、目的の對象たる**作品**、即ち前述の客觀的のもの、問題が、更に重要な條件とならざるを得ない。**ハンス、フライヤー** H. Freyer. は、その著『客觀的精神の理論』 Theorie des objektiven Geistes. (1928) の中に述べて曰く、『一般的に云へば、人類の創作は、何等かの客觀的、精神的作品を産する』と。かのフィッシャー教授の意義に於ても、『自我に對する反動を生ずる勞作』であつて、即ち遊戯でない爲には、どうしても、その主觀的意義を實現し、

完成する作品との關係について考察するを要するのである。然かのみならず、勞作目的の對象たる作品を完成せんとする間には、勞作歡喜もあり、熱烈な興味、細心の注意、考案、工夫も起り、勤勉、努力、耐忍も加はるのである。而して又、その**生産せる對象**、即ち**作品の検討**、即ち**反省、批判**に於ては、更に重大な教育的價值を生ずるものである。これ等の勞作に方り、吾々の主觀に生ずる諸種の内的經驗は、後章に述べるところの**體驗**と區別して、特に之を**勞作體驗** Arbeitserlebnis. と稱するのが妥當である。シャイブナーも、その著『勞作學校二十年、その理念及構成』の中に『勞作の進行には、勞作技術と、勞作體驗とがある。この二者は、勞作段階の進行の如く、全く分離される部分ではなく、却つて統一的の流の全景であり、恰かも掌の凸凹、上下二面の如きもので、理論的には之を區別することが出来るけれども、實際的には不可分のものである』と述べ、又同書内の中に於て、『**進動する勞作**、**變動する勞作**、**諸材料**、**發展する勞作**、**興奮する勞作**、**勢力及び之に伴ふ勞作感情**、**自我の高調する勞作**、**負擔者**、**意志に充てる勞作衝動**は、皆この構成の中で體驗されるのである』とも記して居る。要するに勞作過程に於ては、**材料的**、**技術的**の客觀的方面と、**人格的**、**主觀的**方面とを區

別することが出来るので、吾々はこゝに後者を指して『勞作體驗』と稱するのである。シャイブナーは之につき、各勞作には、必ず興奮、活動及び力の感情が伴ふもので、自我感情はこれから發展するのである。尙思考活動には聯想又は統覺感情が伴ひ、又勞作の成果については或は快感が發現し、或は不快感が發生する。そしてこれ等の諸感情は、やがて又、新勞作の動機ともなり、勞作の力の源泉ともなると述べて居るので、フィッシャーの所謂勞作は自我の行動で、自我に反動すと見るのも、所謂この勞作體驗から生起する自然の結果であらう。勞作體驗は、かく重要な態度であるから、勞作の價值を論ずるに方つては、先づこの問題を論究しなければならぬ。

第三節 勞作體驗の内容

勞作活動に伴つて、勞作者の内部に生ずる種々の内的經驗は、即ち勞作體驗であるが、吾々は今之を作品完成の希求、眞實の態度、勞作情操及び作品に對する態度に分かつて詳述しようと思ふ。

第一、作品完成の希求

作品は勞作の目的を實現せる對象で、吾々の精神又は心身の活動に依つて、何等かの材料から形成するものである。ゲルシェンシュタイナーは特にこの作品の關係について詳論し、自己活動の發現たる四形式中、獨り勞作のみが遊戯その他と異り、その作品に關する活動である。實に**作品の完成** *Vollendung des Werks* を目的とするものゝみ、勞作と云ふ名稱に價するもので、然らざる活動は、之を勞作と云ふべきでない論じて居る。蓋しリッカートの哲學では、吾々の主觀的活動は價值實現への努力であつて、この努力は常に理想としての完極 *Voll-Endung* へ向ふものであるが、その終局は決して與へられるものではなく、只無限に接近さるべきもの、即ち**完極への傾向**に外ならものであるとし、價值系統の建設の爲に、完極の概念を用ひたのである。彼は、その大著『哲學の系統』*System der Philosophie* (1920) 第一卷に於て、『吾の認識の對象としての實在全體 *Wirklichkeitsganze* は單なる實在と云ふよりも、遙かに多くの内容を有するものであつて、カントの意味に於ける所謂理念又は價值である。故に世界觀の學としての哲學の概念は、完極生活の理論である。それで凡ての妥當價值の秩序を理論的に決定する概念を必要とするならば、それは完極

の概念でなければならぬ。而してこの概念は理論的價值のみでなくして、又非理論的價值にも適用され得るものである。(中略)凡ての價值評價の終極及び財に於ける價值實現の努力が、現に同一の方向に對して、更に新しき一層の努力を要せざる程度に達するときは、之を**完極** Volles Ende. と稱し、(中略)かかる行動に向ふ態度を**完成傾向** Vollendungstendenz. と云ふのである』と述べて居る。ケルシエンシュタイナーはリッカート哲學を研究してから、この『完成傾向』の概念を、その勞作教育論に借用したのである。そして『陶冶の理論』並に『勞作學校の概念』(一九二六年版)に於ては、勞作につき次の如く之を論述して居る。

『吾々の教育的價值ありとする勞作は、吾々の精神を充たすところの**無條件的に妥當する價值**の爲にする勞作である。而してその全生活は、この價值行爲の目的に向つて進行するものであるが、主として主觀的即ち條件的に妥當する價值に依つて充實され、而して之に依つて目的を決定し行動を爲すものは、利己的の人物である。かゝる人物は、その目的の遂行に方つて、心身機能の練習をすることは出来る。けれども決して眞の意味の陶冶は得られない。』

蓋し吾人々類の行動中、遊戯は最も原始的、衝動的、自發的形式の活動であるが、(内部の衝迫から起る純粹遊戯から錯覺遊戯に至るまでは、目的意識はない。)後、漸次に精神の發展と共に目的と手段とを區別し、行爲の因果關係を認識し、一定の目的を有する規則的遊戯をするやうになつて意志が發達する。次いで競技及び遊技を爲すのであるが、いづれも皆目的を有するもので、意志の一部が之に干與する。獨り勞作には全意志活動が之に關係し、然かも緊張と自己克服とを以て干與するのである。それで他の諸活動は、只心身の機能の練習價值のみを有するのであるが、之に反して勞作活動は純粹の陶冶價值を有するのである。而して何が故に勞作のみが、その全意志の干與する活動となるのであらうか。ケルシエンシュタイナーは之について、

『勞作の本質は、**絶対に作品の上に向ふのみでなく、同時に又、作品の完成の上に向ふことに依つて成立する**。蓋し陶冶には勞作以外の活動を要しない。而して尙、未完成のもの、缺陷多きもの、不満足のものをも、勞作であるとして妥當せしめることは眞の勞作學校には絶無のことである。それで教育に於ては、なるべ

早く勞作を課し、その作品の完成要求を旺盛ならしめることが必要である。作品の完成如何に拘らず、快感が盡きればその仕事を止めるのは遊技であり、それが高潮に達した形式は所謂享樂主義になるのである。』と論述して居る。

元來、教育的勞作は意識内容の構成に向ふ純粹精神的活動であつても、もしくは又、それを外界に實現せんことを期する精神身體的勞作であつても、常により完成に向ふ眞實な客觀的、精神的態度の生起と、その實現とを以て目的とすることは同一であるが、只大なる努力緊張を以て、單にその仕事を開始するのみでは十分でないので、必ずその實現を期する作品の上に檢討的眼光を投げかけなければならぬ。かくして自己の生産する作品が先きに自から意欲した理念に合致し、適應するか、もしくは又それに合致しない劣等不良のものであるかを悟了し得るので、それは活動の各段階に於て、自から之を檢討することが出来る。その間は即ち價値體驗の中に在るので、更にその活動の歩を進めて、或は新しい創作の過程に入り、もしくは又該作品の廢棄をさへ爲すにも至るのである。

要するに勞作者がその勞作の間に、益、深く完成價値を體驗し、一步々自己の形成する作品が、凡ての要求に適應するときには、即ち大に歡喜満足を生じて、それから自我感情を強めるので、陶冶價値を有するものであるとしたのである。彼は尙之について次の如く論じて居る。

元來この完成にまでの衝迫は、利己的動機からも發生し得るのである。けれどもその場合にも、以前に欲求しなかつたとは云へ、一旦完成の體驗をするときは、その結果、動機の變動を生じ、それが眞實性のものになれば、次には完成價値が動機になつて、益、勞作材料や、その間の法則、手段、方法を探究するやうになるから、大にその價値體驗を深めるものである。そしてその勞作に依つて、文化財の精神構造の中に深く侵入し、材料の利用の經驗を收得すると共に、文化財に内在する精神的價値を體驗する。かくてこの體驗が起れば、やがてその文化財の種類に應じて、それぞれ理論的、又は藝術的、又は道徳的、技術的等の精神的活動を生ずることになるが、その各活動の中には又以上の完成傾向が内在するものである。かく考察し來るときは、**グントの所謂目的の異種發生の原則註、精神現象に於ては、或行動の結果は、そ**

の目的と必ずしも一致せず、思はざる他の結果を生ずることがある。然るにこの副次的に起つた結果を、又新しい動機として行爲をなすことになり、行爲は益、複雑になるとの説が、陶冶過程の間にも行はれ、實は全然他の動機から起つた行動でも、完成價値の體驗から、漸次に眞の精神文化的體驗を深めるに至るものである。要するに、精神的又は身體的、いづれの勞作でも、その目的を實現せんとする内的要求が強盛になれば、之に伴つて如何にしても之を客觀的に構成せんとする傾向が起り、材料の検討、方法、手段の考察は勿論、作品の検討についても、益、眞實の態度を發展せしめることが出来るので、大にその教育的價値を高めるものであるとした。

第二、眞實の態度

ケルシエンシュタイナーは一九一七年以後、その思想的方向を轉換して、勞作學校に關する根據を、リッカートの價値哲學に求めるに方つて、尙眞實性 *Sachlichkeit* と云ふ語を使用し始めた。或は之を『純粹性』と譯す學者もある。けれども、『純粹』の語は、動もすれば認識論上で用ひられる、『純粹』と混ざる虞があるから、こゝには『眞實性』とする。即ち文化財の中に客觀化し、無條件的に妥當する價値に對して、勞作者が、自

己の主觀的事情に顧慮することなく、一意只その完全な實現に向つて心身を打ち込んで精進し、努力する純眞忠實な客觀的意志を指すのであるから、又眞實の純眞的態度 *Sachliche Einstellung* と云ふので、かゝる人物にして、始めて社會的、利他的人格たり得るとする。それで各勞作が、かゝる態度で行はれるときにのみ眞の教育的價値を有するのである。之に反して、只主觀的、即ち條件的に妥當する價値に對してのみ行動する人物は、例へば快感のみに立脚して行はれる遊戯の如く、心身機能の練習は之をなし得るけれども、眞の陶冶にはならないから、或は利己的人物に墮する虞があるとした。左に彼の眞實性に關する解釋を引用する。

『吾々は無條件の妥當性を有するところの價値に對する信頼の態度を、簡單明瞭に『眞實性』と稱するのである。彼が全く眞實に行動する勞作こそ、教育的價値を有つのである。蓋し眞實に行動する者に對しては、その行爲の根本動機となるものは、只事物の價値を出來得るだけ十分に實現せんとすることのみである。例へば文章の翻譯に於て、眞實に自己を打込んで居る學生は、その問題の解釋について、決して自己のことや、自己の利益について考慮することなく、只出來

得るだけ、その問題たる文章の最も完全な意義を譯出せんと欲する。而してそれは全く他の動機からでなくして只その意義の爲である。又眞實に自己を打込んだ指物職工が、鳥籠を作らんとするときには、なるべく材料の節約をして、少しの胡麻化しをせず、只要求された諸性質を具へた善き鳥籠を工作せんことのみを努力するであらう。この眞實性の上に立つ人は、自己の快、不快を顧慮することなく、十分熟慮の後、必ず無條件に妥當するものとして發現するその決意を把握するであらう。』

以上の所説を考察するときは、彼の所謂眞實性は、倫理的、美的、科學的、宗教的の如き諸價值、約言すれば無條件的、超時間的に妥當する精神的秩序及び統一の價值實現の爲に、自己の主觀的傾向を超越し、他の欲望を克服して、自己を統制する純眞忠實な精神的態度である。それが内部に覺醒されるときは、やがて自己自身に對する忠實の體驗も生ずるのである。故にそこには純潔な動機と良心的の忠實とを包含すと見ることが出来る。和蘭の心理學者で、且つ倫理學者たるハイマン Heymann は、彼の所謂眞實性とは、一般に事物を直接に自己の利益等の動機から考察し

ないで、却つて對自的には、最も遠く到達すべき立場から考察さるべきことを意味するので、明かに『客觀主義の原理』に類するものであり、カント倫理學の『客觀的であれ』と云ふのと同義であると述べて居る。又彼と反對の立場に在るシャイブナーも、『勞作に際しては、何人も自己の任意に行動し得ない。必ずや、その從事する對象の法則に服従しなければならぬものである。勞作者のかゝる純潔な、謙遜な道德を、勞作事物に對する敬虔と云ふのである』と述べて居るのも、勞作に於ける所謂眞實性を肯定したかのやうにも解せられるのである。固よりケルシェンシュユタイナーの眞實性は、利己主義を超越する意義を有するのである。然しながら、それは決して「他の人格の爲に」と云ふ狹義の倫理的のものではない。それにつきケルシェンシュユタイナーは

『眞實性は純粋な非人格主義であり人格離脱である』 Sachlichkeit ist reiner Impersonalismus, Sachlichkeit ist Entpersonalichung.

と説き、又『勞作の最後の目的は眞實性及び倫理性に在る』とも述べ、眞實性と倫理性とを並列して居るのでも理解されるのである。吾々はこゝに向一度、彼の言葉を

引用する。

二三六

『眞實性とは勞作對象たる事物の法則に忠實に服従することである』 Sachlich-keit heisst, dem Gesetz der Sache gehorchen.

と。以て彼の所謂眞實性は、勞作の對象たる事物に奉仕する純眞忠實な態度であつて、恰かもヘルバルト學派の興味の純潔性にも類して居るが、尙一層客觀的な傾向を指すものと解すべきである。眞實性が勞作者の内部に覺醒すれば、當然その全注意は、使用する材料及び用具等の上に及び、

1. 勞作の方案の正當又は不正當、
2. 用具の使用法の正當又は不正當、
3. 材料消費の正當又は不正當、

の如き方法、材料及び用具等の諸問題の討究にまで達するものであるから、勞作者は自己の目的の達成の爲に、客觀的な材料に奉仕し忠實にそれ等の法則に服従しつつ、自づから之が支配者となるもので、こゝに大いに人格的自由をも感知するに至るものであるとする。

第三、 勞作情操

勞作者がその勞作に於て、眞實性を實現しつつ、活動する間に感ずる快感は、通常之を**勞作歡喜** Arbeitsfreude と稱して居る。實に之あるが爲に、勞作者はその疲勞をも意識することが少くして、よく仕事を繼續するのである。けれども、これは一定の勞作に關して生起するもので、遊戯に伴生する明朗、無邪氣な快感とは自づから相違する。シュレーエン Schloen は、かゝる眞實性と作品に對する奉仕に依つて生ずる感情を稱して**勞作情操** Arbeitsgesinnung と稱して居るが、寧ろこの名稱を用ひる方が正しいと思ふ。

蓋し勞作進行の間、各勞作者には、その意識の緊張、努力を生ずることは勿論であるが、又之と共に、その材料、用具の支配の間に、彼自から生産者たり、創造者となり得ると云ふ期待を生じ、又之に依つて多少の自尊心を起すものである。これ等の諸感情は即ち勞作情操である。然しながら凡ての勞作は、必ずしもその企圖するところを一舉にして達成し得るものではないから、時としては自己の注意の不足、知能の缺乏等の爲に、その計畫又は手段等の錯誤、失敗を來たすことがあるべきは勿

論である。之に就いてクーンは、『勞作學校では兒童をして、種々の目的行動を體驗せしめ、自から或價値の創造者であると云ふ感情を高揚せしめなければならぬ』と述べて居る。何事に直面しても、自尊、高慢の感情を起すのは、云ふまでもなく不可である。けれども又徒らに、畏怖、怯懦、卑屈の態度に出づべきでないから、學校勞作に於ては、兒童をして綿密な立案、計畫を立て、慎重な手段、方法に依らしめ、必成の意氣、期待、自信、即ち豊富な勞作情操を振起して、之を遂行せしめなければならぬ。クーンは又之に就き、勞作と工場勞働者の勞働を比較して、『工場に於て、常に器械の操作に従事する勞働者には、かゝる豊富な勞作情操が少しも高揚して居らない。それで内部からの緊張がない。そして唯一の動機となるものは賃金のみである。勞働は彼等に對しては常に強制であり、苦痛である。これ勞働階級が他の社會に對して、盲目的憎怨と嫌惡とを生ずる所以である。學校に於ても、只服従と抑壓關係とのみから、兒童に勞作を課するときは、かゝる結果に陥る虞がある。然るときは教育的勞作の本義を失ひ、その價値をも失ふことは明かである』と述べて居るが、妥當な注意である。

第四、作品に對する態度

凡ての勞作はその活動の結果、必ず精神的か、又は物質的かの作品を成立せしめることに歸着する。自由精神的勞作主義を奉ずるシャイブナーに於ても、元來、勞作と云ふ概念は、その外觀上では事物的特徴が顯著であつて、『骨の折れた勞作』と云へば結局、その勞作過程を物語る作品を表現した言葉である如く、勞作意識の中には、必ず或對象の體驗が主要なものになつて居り、勞作者はその行動中、自から價値ありと信ずる對象の爲に奉仕するものであると述べて居るのである。ケルシエンシュタインナーは勞作の客觀的方面を強調する學者であるから、その強調する「眞實性」即ち彼の勞作主義の指導的根體験には、勿論次の如き客觀的作品的意識を包含して居る。

作品の意識

勞作者がその努力を捧げる對象は、やがて、その人の自我から解放せられて、客觀界に發現するものである。然るときは彼は當然、この作品の意識を有するに至るべきである。蓋し勞作者が獻身的に勞作構成に努力するときは、自づからその結果と離るべからざる意識を生ずるもので、従つてその生産

は、勞作者その人の所有の如く感せしめ、之が創作者として、その作品に對し人格的權利を有することを感せしめるのみでなく、その作品は自我の一部であり、自我と一體にして不可分のものであると云ふ如き意識にさへ到達するのである。勿論或場合に於ては、その作品についても、骨折損だつたと云ふ感じが起ることもあり、「馬鹿らしかつた」とか、「まあ出來た」とかの感じの生ずることもあり、或は又別段の感じもない場合、之に反して「他人に見て貰ひたい」と云ふ得意の場合も少くないのである。之についてエッゲルスドルフェル教授は、かく作品から自我に與へる反動こそ、眞の陶冶的、形成的價值を有するもので、或はその際、藝術的教育家の主張したやうな『遊戯的快感』を生ずることもあり、或は又ガウヂヒ派の高調するやうな自己の創作であつたと云ふので、『自由の意識』を伴生することもあり、或は又ケルシェンシュタイナーの述べた如く、『緊張の體驗』を感ずることもあるので、要するに精神がその勞作の成功又は失敗いづれに關しても、全く歸依獻身の状態に在るものと述べて居る。

以上は、勞作者と作品の關係を明かにする有益な心理的解釋である。思ふに古

來我が國に於ける著名な刀工は、必ず會心の作品には、その銘を刻したのみならず、彫刻、陶業その他の工藝家に於ても、名工は皆それぞれ、その作品に自名を誌し、畫家も又、その作品に落款を印するのであるが、これ皆一方に於ては作品と我との一體であるとして云ふ愛着の念から起つたものであると共に、又外部に對して自我の責任感を表白するもので、鑑賞者は皆その記録、落款、作品の特徴と、その傳記、傳説等に徴して、その作品の價值品位を品評し愛翫するのである。

作品の検討

ケルシェンシュタイナーは、尙作品が完成され、それを検討する

により精神的全體性を形成し、發揮したときにのみ最高の形式的價值を體驗し得るのであるとし、技術的、圖畫的、構成的、自然科學的、數學的の領域のものは、よくその完成價值を體驗し得るが、之に反して歴史、地理その他の文化科學的の領域は、自己検討に依つて、その完成價值を體驗することが困難であるから、前者よりも陶冶上の効果が少いと論結した。然しながらこの所説は、實驗、検討に依つて達し得る自然科學、數學の法則の嚴密性のみを考へて、却つて權威に依つて感得し得る道徳、宗教、藝術に關する規範の嚴肅性を忘却した謬説である。所謂自己修養の效果は、決

してその作品の自己検討如何にのみ關するものでない。固より作品の完成は、陶冶の重要手段である。けれども規範、法則の體驗は、單に自己検討の能、不能にのみ關係するものでないことを忘れてはならない。

(綜括) 要するに、ガウデッヒ、シャイブナー及びフィッシャー等の一派は、主として勞作者の自發的、自律的態度、即ち主觀的方面を重視してその教育的價値を強調し、之に反して、ケルシエンシュタイナー、デューイ等は、主として作品の完成、即ち客觀的方面を高唱して教育的勞作を價値付けたのである。然しながら眞理は、以上兩説の綜合に在るので、發動性と受容性、自由と拘束、主觀と客觀、發端と終結を完くして、始めて勞作の眞の陶冶的價値を發揮するものと云ふべきである。

第九章 勞作教育の思想的根據

勞作教育は兒童を以て受動的、受容的性能のものでなくして、自己活動性を有するものであると認めることを前提とする。それで之が思想的根據を追求するときは、當然人性の本質を以て亂雜無秩序を以て満足し、安定することなく、自我の根

柢には自づから綜合に向はんとする發動的、統一的性能が存すとする理想主義の哲學並に又、凡ての意識的進行の根源には、努力的、行動的要素が存在すとする主義の心理學的思想に歸着せざるを得ないのである。而してこの勞作教育思想を基礎づける最も有力な近代的思想は、云ふ迄もなくカントの批判哲學、フヒテの倫理的觀念論及びヴント以來の主意的心理學である。

第一節 批判哲學と勞作教育思想

カント哲學は人生の文化問題、即ち眞、善、美の世界に對する最後の解決として、私の根本的特性を發見し、強調したもので、要するに『人間は自己固有の法則に従つて、この世界を形成し、而して又、彼自から作爲した法則に服従するものである』と云ふことに歸結する。先づ之を認識の問題に就いて考察すると、人心は決して經驗主義者の説くが如き、只外界の印象を受容する白紙のやうなものではなく、吾人の理論理性は、その先驗的範疇に依り、凡て外來の素材を綜合して、秩序ある世界にまで形成せんとするもので、そこに悟性の自發的、創造的機能認めるのである。

特に數學的、論理的思考は、全く精神固有の領域に於て、それ自身の作つた法則に依つて活動するので、よく**普遍性**と**必然性**とを有つとする。カントの言に曰く、

『人間は自然の立法者であり、自己の法則に依つて自然を規定するものである』。

次に道德問題については、道德律は假言的、條件的のものでなくして、それ自身目的として、その効果の如何に關せず遵奉せられざる可からざる無上命令であつて、即ち義務の爲に義務を盡すべしと云ふことである。かゝる嚴肅壯嚴な無條件服従の要求は、如何にして成立し得るか云ふに、もしもかゝる命令が外部から發せられるとすれば、吾々の内心は決して之を然かく無條件的のものと觀することは出來ない筈である。蓋し實踐理性の命する道德律は、理論理性の示せる認識の法則と同じく、自己立法的のものであつて、外部の權威や、傳統からの解放の中に、その意義を有し、自己自身が命令し、自己自身が之に服従するのである。即ち自由の中に認識世界と異なる新しき精神の王國、道德世界が成立するのである。

更に又、認識の世界と道德の世界との中間領域に、第三の王國、即ち美の世界がある。美感は對象そのもの、性質ではないから、外部から吾々を刺戟して經驗的に

成立せしめられるのではなく、對象そのもの、實在如何に關せず、従つて之が利用如何にも關係せず、吾人が全然外界の拘束から逃れたところに生ずる無關心の快感である。即ち美感は現象の間に生きた意義を見出し、統一ある體系を構成するところの合目的の價值判斷に伴つて、内部に生ずる満足の情であるから、物自身から起るのではなくして、實は吾人の理性の中に生ずるものである。

要するにカントの批判哲學では、自然界も、生物界も、共に人間がそこに目的概念を移入して、よく目的論的觀察を下すものであり、更に人類世界に於ける科學、道德、藝術等各文化組織に於ては、人間はいづれも只、與へられたものを受動的に受容して満足するのではなく、吾々の意識は自己の法則性に従つて、内部からそれを綜合し、構成するものであるとしたのである。

第二節 倫理的觀念論と勞作教育思想

フイヒテの觀念論はカントを紹述して、一層強く自我を高調し、之を以て唯一無條件の根本原理とし、出發點とする形而上學である。勿論、その所謂自我は個人的、經

驗的自我でなくして、純粹自我即ち一般理性であつて、主體とそのもの、作用の結果との合一せる**事行** Tathandlung を稱するのであるが、彼の「知識學」では、自我を以て絶對根源の存在とし、萬有存在の條件は皆この自我の中に在るので、要するに自我の本質は、永恆の生成、絶對の活動性である。人類の道德的、精神的、經濟的諸活動も皆この源泉から起るものである。客觀的、實在世界は、畢竟非我としてこの自我から反定立されたもの、即ち自我の創造である。自我は自から活動せんが爲に非我を措定して、自己を制限すると共に、その行動の對象としての材料世界をも要請するのであるとする。

更に之を心理學的に考察すれば、人性中には將來の發展力を具有するもので、即ち本源的衝動があつて積極的に活動する。而して客觀世界の拘束が解放され、そして反動的衝動となり、それがやがて認識にまで發展する。然しながらこの認識は單に客觀世界を複寫せんことを目的とするのではなく、之を産出せんとするので、結局事物の形態に多少の變動を與へんとして作爲するものであるとする。元來、フイヒテは過去に於ける哲學及び教育學が、甚だしく主知主義的傾向を有し

て居たのに反對し、大にペスタロッチの教育主義に共鳴し、人間は意志的存在で、價値ありと認めるものを追求するものであるから、確固たる法則に依つて、活動的の意志を養成すべく、實に道德世界こそ自己の行爲に依つて開拓され、創造される世界である。精神も生産的活動に依つてのみ自己を發展し得るし、又道德的價値を生じ得るので、之に反して純粹の不活動、享樂は斷じては不道德であるとした。

(綜括) 以上、カント及びフイヒテの觀念哲學では、人性の根本概念として、**自己活動性**と、その**綜合統一性**とを認め、而して、それは主體たる**自我の發動**に依つて生ずるものとして居る。要するに吾々の精神は、自己の法則に従つて内部から發動し、實在世界を構成するので、即ち人性の本質は**形成 Gestalten** することであり、行動であるとするのであるから、當然、この勞作教育論の最も深遠で、且つ堅實な基礎根柢を構成して居るものと云ふことが出来る。

第三節 主意的心理學と勞作教育思想

主意主義

廣義の哲學上、特に意志を重視して第一次的のものとする

思想を稱して主意主義 Voluntarismus. と云ふのである。而して云ふまでもなく、それは哲學的方面と心理學的方面とに分かつことが出来る。カント、フイヒテ、シヨラベ
ンハワーの哲學は、前者を代表するもので、あらゆる生起の本質を實踐理性又は意志に依つて解釋せんとする。次に又、心理學上の主意主義にも、或は意志進行を以て意識現象中の特別な根本的事實であるとするもの、又は凡ての意識進行中に動的要素として存在するものと見るもの等の別がある。最近の主意的心理學者中、最も有名な代表的學者はヴントである。

ヴント W. Wundt. (1832—1920)

ヴントはライプツヒヒ大學教授であつた。

彼は最初形而上學的に、意志を以て凡ての存在の根本原理であるとし、又心理學的にも、意志を以て意識の根本的勢力と認めたらから、従つて表象及び感情を第二義的のものであるとしたのであるが、その後に至り穩健な態度を採り、意志は實に精神界に於ける特有の作用で、直接經驗の中に發現するが、敢へて特別の心的要素ではない。然しながら全精神生活を支持し、その内容の多様性を綜合する統一作用(統覺)である。故にこの統一的機能がなければ、注意も起らないし、觀念の明瞭になる

ことも出来ないので、要するに直觀、判斷、推理、選擇、決心等、凡ての心的活動は皆この内的意志作用に依るのである。

次に又、衝動及び感情は、いづれもやがて行動を生ずるもので、それに目的表象が加はれば即ち意志進行となり、やがて行爲ともなる。即ち外的意志作用である。そしてこの内外意志進行には、必ず活動の感じが結合し、緊張、興奮、解放の感じが發現するものである。之を要するに意志は、吾々の凡ての意識に具はる根源的のエネルギーと見るべきものであり、従つて意識と意志とは、その起源を一にすと考へなければならぬとした。

その他、ヨードル(ブラーグ大學教授) (1848—1911) も、精神生活の諸要素中には活動性が潜在し、刺戟に對しては感覺、利害については感情、興奮としては動向となる。以上の根本機能は三位一體となつて共同的に作用するのであるが、三者は平等でなくして、内部から發動する動向が有力であつて、自立性を有する本源的興奮であるとし、リップス Lippes(ミューンヘン大學教授) (1851—1914) も、精神を以て單に舞臺であると見る所説を排斥して、元來、表象そのものも精神の行動であり、生活表現である。而してその根柢に

は、目的に向ふ志向的要素、又は動向的、内的運動がある。所謂活動性と自我と生命とは同一概念であるとし、そして『私の意志こそ自我であり、又心理的個人である』
 „Mein Wille ist Ich. od. Psychologisches Individuum.“ と云つた。ヘブチング Hoffing.
 (コッペンルーデン大學) もヴントに基づいて、意志は凡ての意識生活の活動的方面であり。凡ての段階の基本的活動性、エネルギーであるから、意識の存する限り意志を除去することは出来ない。意識が成立するとは、既に意志活動性の存在することを意味すと述べ、アツハAch (ゲツチゲン大學) も、意志活動は直接所與であるとし、その初步的な決心は、自我の實現せんとすることから發現するので、決心には必ずその中心に自我の活動があるものと論じて居る。

(綜括)

要するに最近の心理學說に於ける主意主義は、未だ一定の歸結に達しないから、固より詳細な點に於ては、尙一致を缺くけれども、左の重要な諸點に於ては殆ど一致して居ると云ふことが出来る。即ち

1. 意志は他の精神的要素から派生したものと見るべきでなく、獨立的性質を有すと認むべきものであること、

2. 意志は精神の根本的機能として重要なこと、

3. 意志の活動化については、感情がその決定的要素たること、

而して又、意志作用を以て自我の活動であり、生活の表現であると認めて居るから、之を教育的に考察すれば、意志の陶冶は即ち人格の育成に關係することが最も痛切であつて、知性の陶冶よりも、その任務が一層重大なりと云ふことが出来る。特にヴントの意志心理學に於ては、内的意志進行と外的意志進行とを分かつて居るので、精神的勞作を課することは即ち**内部意志を練磨**することであり、之に反して身體的技能的勞作を課することは**外部意志を陶冶**することであり、共にその活動性を刺戟して、發動、構成、創作を爲さしめることは、生命の發展、人格の育成に對して大なる効果を生ずるに至るべきことを裏書きするものである。然かのみならず、ヴントの所謂『機能練習の原理』では、凡ての機能は減退し消滅するのみ發展するもので、永く練習を缺くときはその機能は減退し消滅するものであるとする。然るときは教育上廣く内外諸機能の活動練習に依つて、活動的勢力を養ひ、意志を陶冶することは最も重要なことで、**勞作學校**は結局**意志學校**であり、従つて又、**人格學校**

たることを裏書きするものであると云ふことが出来る。

第十章 勞作原理に關聯ある諸原理

我が國の教育社會は、一般に教育問題に對して熱心であるけれども、その視野が狭小で且つ健忘的であるから、一朝特殊の問題が唱道せられると、忽ちその全注意を之に集中して、殆ど他の諸問題を顧慮することを忘れる傾が多い。而して又、他日他の問題が発生して來ると、未だ前者の解決點に達せざるに拘らず、冷然として殆ど知らざるが如き態度を以て新問題に向ふことが少くない。苟も國家、國民の運命の消長に關する教育事業に參する者は、決してかくの如き輕率な態度であつてはならないと思ふ。吾々は以上の意味から、現代に於ける最も重要な教育問題として、煩瑣を厭はず、この勞作教育論を検討せんとするのである。

勞作の原理は現代教育上に於ける最も重要な原理である。然しながらそれは決して他の如何なる原理の並立又は追隨を許さず、即ち全く他の教育原理を要せずとする絶対唯一の原理ではない。最も重要な一個の教育原理なのである。そ

れであるから當然、これと並立する他の重要原理を要し、然かも必然的に相關聯することを要すと信ずる。而してそれは、**1. 權威の原理**、**2. 體驗の原理**、**3. 社會性の原理**である。別に「郷土の原理」があるが、本書に於ては之を省略する。

第一節 權威の原理

勞作教育は自己活動を通して、自立にまで達せしめんとする教育である。舊教育の如く、教師が常に學校の君主であり支配者であつて、絶えず兒童を拘束し、教科書からのみ既成の知識を叩き込まんとするものではない。兒童をして出來得るだけ自から目的を設定し、材料を選択して、自己活動的に價値を發見し、構成せしむべきであるとする。それで或は「兒童からの教育學」と云ふ新熟語さへも使用する者が起るやうになつた。けれどもそれはエレン、ケイ、グルリット、オットー等の如き新浪漫主義者や、ハムブルグ市の革命教育家等が極端な個人主義と兒童創造性の過信から、兒童の能力を誇張した空虚な妄想狂信であつた。勿論これ等の急激な「兒童尊重論」の中には、舊來の社會に於ける慣習が、兒童に對する抑壓強制を事

としたのに對する反抗心の存在を見逃がすことは出来ない。けれども個人の理性の權利を過大視して、その限界を考慮することなく、數百千年來の傳統的、歴史的權威と超個人的價値の權威を以て、悉く不當不要な社會的抑壓であるかの如くに考へて之を排撃し、幼弱な兒童の任意な選擇決定に依つてのみ、その生活の眞の發展を期せんとするが如きは、重大な教育界の誤謬であると云ふよりも、寧ろ恐るべき人類界の悲劇であると云はなければならぬ。人格的教育學の首唱者であつたリンデさへも云つた。『兒童は最初自然的存在として吾人の手に來るので『小さな動物』に近いものである。吾々は之を『大なる動物』に養成してはならない。『文化的存在』にしなければならぬのである。然るに之をその衝動生活のままに放任して、何等の痛苦も感知せざらしめんとする教育は大なる誤謬である。世に全然痛苦のない生活と云ふものはない。教育は實に人生の第一歩ではないか。兒童をして衝動生活の外に、別に高尚な生活があつて、吾々の全生涯は、常に之を追求して衝動生活と争闘せねばならぬものであることを悟らしめるのが教育の本義である』と。教育者が徒らに兒童の意志を抑壓して、その個性の發展を顧みないな

らば、固より重大な罪惡である。けれども現代の學校教育に於ては、かゝる專制的、獨裁主義の弊害を顧慮するよりも、寧ろ文化世界を通じて、無權威、不拘束の放任主義の教育こそ大いに警戒しなければならぬものである。

然らば權威とは何であるか。權威はシテュルンが云つたやうに、『個人又は社會の間に形成された關係概念であつて、一方が他方の優越なことを適意に承認することから起るもの、即ち價値支持者からの放射である。』之を反面から見れば劣弱者が價値を支持し、保有する者に對する畏敬、從屬の感情であり、優越者に對する暗黙の承認である。教育は價値に對する敬虔の念及び之が實現を期する能力と態度との教養とを以て、その任務とするものであるから、權威の承認を離れては成立しない。シュプランガーは云つて居る。『教育學は兒童からも、又學校からも、もしくは又時々高潮するところの陶冶要求からでも建設されるべきものでなくして、只全體の價値王國の關係の中でのみ建設されるべきものである。吾々はこの價値の實現を稱して文化と云ふのである』と。而してこの文化の中には、規範的精神が支配して居るが爲にのみ、教育は客觀的、精神的行動になるのであり、この規範的要素こ

そ即ち教育の權威の基礎となるのである。

勞作教育は、出來得るだけ兒童の自己活動に訴へる教育原理である。けれども、それは材料の中に存する諸性質を認識し、方法上に存する諸法則に依據して、特殊の價值ある作品に達せしめることに依り、眞善美、聖の各領域に於ける價値の認識及び之が承認、尊敬、服従の教養に努めしめんとするもので、決して一切の權威を認めざらしめんとする獨我主義ではない。然るにかの浪漫主義的教育家の如きは、兒童の自から求め、自から達したものでなければ眞の權威に非ずとし、「價値の權威」そのものよりも、兒童の權利を強調する。そして兒童には、最初から何等の權威をも示すべからずとするのであるが、かくの如きは歐洲大戰の結果、「教育の革命」の惡夢に襲はれたもので、ルッソーの教育觀の誤解であり、結局「兒童は教育すべからず」と云ふ逆説的原理に復歸せざるを得ないのである。彼等は云ふ。眞の教育は指揮、命令、禁止、強制では行はれ得ない。宜しく忠言、勸告、指導を以て、これ等に換へなければならぬ。けれども、兒童は教師の云ふところ、爲すところに價値を認め、否、より多く教師の人格そのものに價値を認め、之を尊敬し、信賴するから、その忠

言、勸告、指導に従ふものであることを知らねばならない。それで『自由か、權威か』と云ふ實際教育上の對立的命題は、その實は無用の命題である。教育に於ては自由と共に權威の原理が並立して、共に適切に活用されることを要するのである。兒童の自己活動、自由勞作のみに依つては到達し得ず、發見し得ず、構成し得ず又は然らざるも、到底、眞正妥當な價値に到達し得なかつたときには、更に他の方法を指示して勞作せしめ、之に依つても尙不成功であつたときには、教師自から正當な方法に依り、眞正な價値を示して、その權威に接せしめなくてはならない。勞作主義では悉く權威を示すべからざるものではない。ガウヂ、ヒシャイブナー派は自由精神勞作を高唱する。けれどもその主張する教授法では、自由會話の他に、單獨講演を認め、討議と共に沈黙靜思を必要であるとし、自由勞作と共に拘束的勞作を必要として居る。只幼時に於ては他律的に外的權威に服従せしめ、漸次に自律的に内的權威に服従せしめるのが、最も自然的の順序である。

第二節 體驗の原理

勞作に従つて續起するところの體驗、即ち勞作歡喜並に眞實的態度、その作品の検討批判から生ずる反省自覺については、既に第八章に詳述したところである。けれどもそれ等とは別に又獨立なる體驗がある。それでこゝでは、専ら勞作原理に對立すと認められる『體驗原理』について略述し、そして勞作との關係に論及しようと思ふ。

最近の哲學の方法論に於ては、**デルタイ** W. Dilthey が移入して來た體驗論ほどその影響の大なるものはない。而してそれが教育學界にも大なる影響を及ぼしつつある。それでノイベルト Neubert、レーマン Lechmann、テレスラウ大學教授メンツェル Menzel (ハレ大學教授)その他の學者も、續々として現代教育學に於ける體驗の意義を論究し、或は又『體驗學校』『體驗教授』等を論じつつある。かくて、今や我が國の教育界でも、殆どこれ等の語を用ひぬ者はないやうになつた。

體驗の意義

レーマン教授は現代の哲學では、未だ體驗の意義を明確にするに至らないと述べて居る。蓋し理義明確で、その内容が一定して居る概念は、思想界の流行語となることが少いものであるが、之に反して流行するのは、多く、

その内容が多義の概念であると云ふのは眞である。體驗は實に哲學界に於ても、未だその意義内容を明確に把握し難い概念であるのに、今や以上のリッカートの評の如く、既に教育界の大流行語となり、凡て體驗に達せざれば眞の教育はないとまで論述されるやうになつた。

元來**デルタイ**はこの語を宗教、藝術について論述し、更に文學上に於ても、凡て詩人の創作は、その體驗の上に成立し、分析すべからざる神秘的な統一の中に存すとし、體驗は吾人に對立して直觀され、表象されるものではない。それは吾人に與へられるものではなくして、吾人自身がその中に沈潛するのである。思考は對象的であるが、體驗は直接性を以てその特徴とするものであると云つたのである。

近時**レーマン**教授は體驗を以て、全人を把握するところの**全體感情** Totalgefühl であつて、個人的天性を意義ある關聯にまで集中統合せしめる可能性であり、従つて又、人格陶冶、意志陶冶の爲に必須のものであるとし、之が基本的特徴としては、第一に**內的覺醒力** Erweckende Kraft を有し、第二に全體の關聯的協力に依つて生産的**形成** Produktives Gestalten を爲すものであるとした。

その後ノイベルトは、ディルタイの用いた體驗の内容を討究し、その本質的特徴を分析して左の七要素であるとした。即ち1.直接性、2.關聯せる統一、3.歴史的特徴、4.發展可能性、5.客觀化的衝迫、6.多面的緊張構造、7.生命、表現、了解の關聯である。最近に至りルーデは、又廣く諸家の解釋を分析比較した後、體驗は次の本質的特徴を具へるものであるとした。

1. 實際に感得した精神的進行である。
2. 精神の緊張及び擴大であり。
3. それ自體統一である。
4. 精神的中樞、人格的陶冶中樞に高昇するものである。
5. 従つて人格に對して強大な影響を生ずるもの。
6. 感情に充ちて強い再現可能性を有つもの。
7. 特に快感に充ちた體驗は、再現及び向上にまでの衝迫がある。
8. 屢、表現にまでの衝迫を伴ふ。

(綜括) 要するに體驗は、シュプランガーが述べるやうに、自發的の意義附與的行動たる作用 Akt に對立して、受容的の意義充實的行動である。自我から發動する把握、形成に對立して、自我の上に来る作用に對する獻身であり、對象的でなくて

狀態的感情に支持された氣分及び感動である。クーンは、更に巧妙に之を表現して、『體驗は決して日常の平凡事でない。客觀的精神の中に、自我の要求に適應する部分を見出し、兩者の融合に於て、最も幸福な感情が精神を貫流する瞬間であり、非合理的のもの、神的のものが降下し、顯現することを感ずる感激の場面である。』と云つて居る。元來ディルタイ學派では、精神世界に於ける本源的、所與的實在は、體驗の中に建設される生成的所與であつて、自然科学の如き固定的所與ではない。それで體驗、表現、了解の如き**精神的循環**を以てのみ把握され、自然科学の根柢をなすところの先驗的、論理的關係の代りに、この作用關聯が現はれるのである。然かもこの體驗は全く受容性のみではなくして、受容性の中に發動性が具はるのである。通常作用と體驗とは相對立すと見られるのであるが、この作用の中にも又自我に反動する體驗要素が具はるので、實は作用と體驗とは嚴密に分離すべきものではない。意義附與も純粹な自發的行動のみではなく、意義感受も、又純粹な受容的態度的みではないとする。以上の諸解釋は、いづれも皆哲學的解説であるが、更に心理學的に考察すれば、體驗はどうしても第一次に感動であり、歸依である。グルー

エハ Gruenen. は之を説明して、『體驗の核心は同化作用 Aneignungsakt であり、自我が對象の中への沈潜又は對象に依る感動として起り、對象にまでの献身に依つて高潮に達し、やがて自我の活動に至るものである』と述べて居る。

元來、第十九世紀の前半に至るまでは、自然科學が全盛を極めて居たので、それが哲學及びその他の思想の上にも、大なる影響を及ぼし、従つて教育、教授についても、合理主義、實質主義の思潮が、その根柢を支配して居たのであるが、近時に至り之が反動として陶冶財の中に發現して居る客觀的精神に依り、情意を通して兒童の自我全體を動かすやうな體驗教育、體驗教授を行はねばならぬとすることに、甚だしきは、シャールマン、カールゼン等の如き教育家は、『凡ての教授は體驗教授にならねばならない。然らざれば教育的效果はない』とまで極論するに至り、かくて浪漫主義的體驗教育の狂信者が、少からず内外に輩出するに至つたのである。

然しながら體驗のみに依る教育は、餘りに多感的、感傷的に陥る虞れが多い。故にレーマン、メンツェル、エツゲツルスドルフェル、ゴードベツグ等の學者、教育家は之に反對し、又ガウヂヒ、ルーデ等は、教育に於ては體驗原理と共に、勞作原理の二者

を並立せしむべきであると述べて居る。ガウヂヒ曰く、

『勞作と體驗との間には抗爭がある。何となれば勞作活動するときには、外來の刺戟があつても體驗は發展し得ないからである。即ち吾々が體驗するときには刺戟に對して獻身的になり、少くともその印象に對して精神の自由を要求するが、之に反して勞作に於ては、精神がその具案的目的に向つて集中するので、かゝる獻身的態度や、感受性は不可能になるものである。』

と。又エーベルハルト Eberhard, も、體驗と勞作との二作用を比較して、

『勞作では實行に向ふから意志活動が盛になり、又客觀的の仕事遂行するので、意志の強固、道德の優越を期することを得て、職業的公民生活に入る者を養成するに適するが、之に反して體驗は感情活動に向ひ、献身歸依となり、主觀高調の感受性となり、自由な表現運動となるものである。』

と論じて居る。蓋し吾々人類の精神は、全く知情意の如く分離して作用するものではなくして、悉く協力して活動するものである。然しながら主として悟性的に作用する領域もあり、主として感情的に作用する領域、主として意志的に作用する

領域もある。而してそれが渾然統一されて一定の方向に發動するときは、よく目的行動となり、然かも之を自發的、具案的に遂行して自覺を生せしめることに依つて、よく人格の發展を促進するに足るのである。現時の陶冶財中には、主として悟性活動を促がす論理的、思考的教材と、主として感情作用に影響する心情的、情操的教材とがあるけれども、意志活動を刺戟する教材は甚だ少數であるのみならず、從來の教育法では、その悟性又は感情的陶冶の如きも、多くは器械的、受動的、皮相的方法に依ることが多くて、自發的、構成的、創造的活動を促すに足らない。況してその意志の發動を促して、自我全體の自立性を育成する顧慮計畫の如きは甚だ乏しかつたのである。これ最近に於て、勞作教育主義の強調せらるると共に、又體驗教育論の高唱せられる所以である。けれども單に體驗教育のみを強調して、情操のみに依つて包容され、統一されるが如き人格の育成を期するものも、甚だ偏頗であると云はなければならぬ。勿論、體驗は内部に向ふ作用であり、受容であると共に、やがて又外部に向ふ發動の源泉になるものを包含するのであるから、體驗教育は決して受動的、受容的、感傷的人格の教養のみを目的とすると云ふべきではない。然

しながら、それと並立して、別に自發性、自立性の根源を養ひ、眞に意識全體を包容する自我活動を促進し、發動的、意志的人格の陶冶を爲すのは、實に現代教育に於ける最大最要の急務であると思ふ。故に吾々は、勞作原理を尊重するのであるが、又體驗原理をも尊重するのであり、兩者共に教育上必要な原理であると信ずる。或はメンツェル教授の如く、一般に兒童はその經驗が甚だ貧弱であるから、體驗を生せしめ難いと論ずる學者もあるけれども、通常、何人でも幼年時代に於ける若干の痛切な體驗を保有し、時々之を追想しない者はなきのみならず、尙フロイドの如き學者に依れば、精神分析に於て、幼時の體驗が人生の大半を支配するものであることを明かに知ることが出来るし、ガウヂヒも又、兒童は或程度の體驗能力を有することを裏書きして居る。それで兒童の教育に於ては、最初は専ら筋肉活動に基づいた勞作を爲さしめ、漸次に精神的活動に依る勞作體驗を積ましめると共に、又眞の意味の體驗を爲さしむることに努むべきである。

第三節 社會性の原理

『教育は只社會の中に於て、而して又、社會に依つてのみ行はれる』とナトルブは云つた。各個人を先づ價值的に教養することに依つて、社會を價值的に發展せしめ得べしと信じたのは、實證主義的社會學の迷誤であつた。各人を教養せんとする間に、彼は常に環境からの不良の影響を免れ得ないから、社會全體を改善せしめ得る時期は永久に到來しない。それで個人を善美ならしめようとするには、先づ彼を價値社會の中に生活せしめ、實行に依つて自覺に達せしめるのみならず、自らその社會の善美化の爲に努力せしめなければならぬ。近時の生徒自治訓練の方案は、皆この原理に依據するものである。元來勞作原理は、その哲學的、心理學的根據から考察するときは、個人主義的色彩が多いと云はれる。それで他と交渉のない獨立的勞作のみを主とするならば、孤立的、利己的人格を養成し、却つて社會と離隔するに至らしめる虞れがないとは云へない。それで教育に方つては、よく以上の缺陷に鑑み、兒童、生徒を團體に組織し、共同勞作を課して、大いに責任感と社會性を教養しなければならぬ。これ即ちケルシエンシュタイナーが、勞作共同團體を強調し、共同勞作に依つて團體奉仕の精神を育成すべしと力説した所以であ

ると思ふ。

勞作共同團體 *Arbeitsgemeinschaft*.

個人を目的にした教育から、社會を目的

とする教育となり、更に進んで共同社會の實現を目標とするやうになつたのが最近の教育學の傾向である。ブルゲルの説くところによると、ペスタロッチは「生活は陶冶する」と云つたが、要するにそれは現實の社會状態とよく調和するとき、教育は最も有效であるとの意味である。それで最も有效な教育組織としての學校は、勞作を中心とする共同社會にまで形成せねばならない。既にフィヒテの「教育國」*Erziehungsstaat* や、ゲーテの「教育領土」*Pädagogische Provinz* の如きは、共に勞作を主とする共同社會の企圖、計畫を示したものと云ふことが出来る。所謂共同社會とは、各人が一定の目的又は利益の爲にこれに加入し、自己が他から受容するだけ、自己も亦他の爲にすると云ふ一時的、皮相的、交換的な『利益社會』*Gesellschaft* ではなくして、相互の理解と一致から成立する緊密な永續的な精神的關聯の團體を指すものである。ケルシエンシュタイナーは、夙に社會の道德化を以て教育の重大任務であるとし、之が爲には生徒を目的團體でなくして、精神的共同社會の中で教養すべ

きであることを強調した。

蓋し米國の教育社會では、デューイや、キルバトック等の影響に依り、一方では、大にプロジェクト、メソッドを力説すると共に、他方では、又最も有力なデモクラシーの社會的思想の背景に依つて、學校自治化の運動を高調し實行して居る。然しながら元來、この兩種の教育思想は、何等の聯絡を有するものではない。強ひてその共通點を求めらば、教育の生活接近又は實際化に在りと云ふの外はない。固より日常の教授に於ても、兒童をして單に器械的、記憶的、受動的の學習をなさしめることなく、推理的、發動的に學習せしめ、更にその内部に收得したものを外界に投射して體驗せしむべしとするプロジェクト教授法は、自づから勞作教育法と相通するものがある。と云ふことが出来る。然しながら、もし何が故にかゝる教授法を要するものであるかを論究するならば、それは實用主義の思想以外には、一步も踏み出し得ないのが所謂米國教育學の根本思想である。

次に又、學校教育に於て、兒童の生活を只命令、強壓に依つて抑制し、從順、服從、正直、援助、犠牲、奉仕等の社會的、道德を被動的に實行せしめ、教養しようとしても効果が

ない。それで彼等の學校生活を寧ろ米國の社會制度と共通な自治團體に改造すべきであると云ふのが、『學校市運動』School-city movementの根本思想である。然しながら眞に兒童の生活に適應するに非ざる成人社會の外形制度、即ち立法、行政、司法の如き諸形式を、直に學校、學級の中に移入し、之に依つて兒童の思想、性格を只器械的に教養せんとするのは、誤謬である。奥太利の教育學者トイシエルは云つた。『凡ての法律制度は、只その立法に干與して、之を制定したものにのみ、妥當す』と。それで眞の人格の教育は、かくの如き社會の外形々式を模することではなくして、之が根據となる精神、共同生活の内容の教養から始めなければならぬ。之が爲には大に學級教育の精神を發揚し、又分團的又は分業的教授に依つて、社會的、共同生活の精神を教養することが必要であると共に、更に進んで教授以外の勞作々業について、大いに共同團體的に活動せしむべきである。ケルシエンシュタイナーは公共の福祉に對する連帶意識の中に根ざす奉仕の精神の養成を以て、教育の一大任務であるとし、職業上の熟練も、社會的福祉の爲の活動も、動もすれば私利我慾の念がその動機となつて行はれることもある。それで學校は之を勞作を中心とした

共同社會に改造し、兒童各自をしてそれぞれ、沒我的に學友全體の爲に奉仕し、勞作することを厭はない慣習を養成しなければならぬとし、リースの獨逸田園教育塾に於ても、又共同作業、共同生活に依つて奉仕の念を養ふべしとし、かくてこそ私利我慾と抗爭して、よく社會の福祉の爲に献身し、努力し、全體の一員たる責任を感知せしめ得るとした。

新獨逸のワイマール憲法第四百四十八條には、勞作學校の規定がある。ナトルプ、キューネル、ザイデルの三氏は、命を受けて之を、『學校は單に教授の場所でなく、具案的に設定された教育的、勞作共同團體でなければならぬ。従つて將來の學校は勞作學校でなければならぬ。』と解釋した。然るときは、共同勞作のみが妥當性をもつことになる。然しながら凡ての勞作は、悉く共同團體的でなければ教育的價值を有たぬものではない。既に述べた如く個人的勞作は大に自我の覺醒を促すもので、之に依つて意志の發展を來たし得ることは明かであるのみならず、又共同勞作に於ては熱心努力するけれども、單獨の場合には直に倦怠を生じ、意氣容易に挫折するやうな弱志弱行の者も出來るのであるから、社會的共同勞作を認むると共に、

又大いに個人的、獨自勞作の價值をも認めて之を獎勵すべきである。

第十一章 勞作原理の實行に關聯ある諸要求

教育は諸種の文化活動中、最も複雑な關係を有するものである。それで勞作の原理は、現代教育に於ける最も重要な原理であるが、吾々が之を實施するに方つては、尙他の諸要求を顧慮しなければならぬことが少くない。以下先づ諸家の見解から略述しよう。

一、シャイブナーの勞作活動の條件

シャイブナーはその著『勞作學校二十年』に於て、勞作の適用に關する必要な條件を論定し、之に適合するときのみ、勞作は眞の教育的價值を發揮するものであるとした。即ち 1、合自然性、2、自立性、3、經濟性、4、實際生活化、5、勞作技術の正確性、6、内容的豐富性である。然しながら以上の中、經濟性と勞作技術の正確性は、共に實際生活化に近接し、もしくは又その中に包含されるものであるから、各特別の條件として論述する必要はないと思ふ。そして又、以上シャイブナーの勞作論は、悉く個人的勞作のみを根據

として居るかの如き傾向がある。蓋し彼が大に協力したガウヂツヒ初期の自由精神勞作論の思想は、殆ど個人主義的立場に近かつたのであるから、彼の實際的勞作論が個人主義的色彩を帯びるのも當然の結果と見なければならぬ。

ニ、ケルシエンシュタイナーの重要原理

次にケルシエンシュタイナーは

『陶冶の理論』に於て、教育方法上の重要原理として、1、全體性、2、現實性、3、權威、4、自由、5、活動性、6、社會性、7、個性の七原理を列擧して居る。而してこの場合に於ける勞作原理は、第五の活動性の原理に當つて居る。元來彼は國家主義者であり、道德教育論者であるから、權威や、社會性を擧げることが忘れなかつたのである。けれども彼の大に力説した勞作原理は、他の六大原理と並立して居るので、彼が往年に於て個人の道德化も、社會の道德化も、實に勤勞々作を通してのみ行はれるものであると高唱した勞作教育論の面影は甚だ希薄になつた觀がある。然しながら教育方法全體の實際的指導原理としては、大に包括的で完備に近いものであると思ふ。

三、ルツトマンの勞作教育の根本要求

最近ルツトマン教授は、その著

『教育的勞作學』の中に於て、勞作教育の三大要求を 1、自己活動性、2、合自然性、3、社會的責任感の三者であるとし、ケルシエンシュタイナーの以上の七大指導原理も、結局この三大要求の特殊化であり、祖述であり、適用に外ならざるものがあると言論述して居る。

(綜括)

吾々は、以上諸學者の論述を考察すると、そこには共通な根本的思想があることを發見する。即ち教育上の勞作活動は最も重要な實際原理であるが、之を實施するに方つては、種々他の重要な要求もあつて、單に一個の原理のみに依據したのでは、決して十分に教育的効果を期し得ないから、特に之と最も關聯する主要な諸原理を探究しなければならぬことである。而してそれは前章に論述した原理の他に、尙 1、**自立的**なるべきこと、2、**合自然的**たるべきこと、3、**生活接近**を勸奨すべきことで、勞作原理の實行は、これ等の諸原理と相待つて、始めて大にその價值を發揮し得るのであると思ふ。

第一節 自立性の原理

過去の教育法は東西共に器械的練習法であつたが、ペスタロッチ！が始めて自己活動主義を提唱し、フレーベルが之を紹述、實行してから、漸く一般教育社會に知悉さるるやうになつた。けれども所謂自立性は、單に自己活動を指すのみでなく、教育上の各勞作を、その進行の最初から作品の完成、批判に至るまで、悉く勞作者の自發的努力を以て遂行することを意味するもので、かくてこそ最高の陶冶價値を發揮し得るものであるとする。それであるから勞作に方つては、兒童をして出來得るだけ他の助力、指導を被ることなく、兒童をして自發的に立案、計畫して實行に努めしむべきである。古來『經驗は人を賢からしむ。』と云ひ、又『神は自から助くる者を助く。』と云つたのは、皆この自立に關する教訓であつたのである。而して自立性の原理の中には、當然「自由」と「個性」の二つの原理が包含されて居ることを認めなければならぬ。

1. 自由

兒童は衝動的本質であることは、あらゆる心理學者の認めるところである。然しながらこゝに所謂自由は、始終その衝動のまゝに任意的行動をなさしめる意味ではない。勿論、教育の最初に於ては、彼等の衝動を利用すべ

きであるが、漸次にその精神的本質に従つて自己規定をなさしめなければならぬ。蓋し自己規定に依つて行動すれば、最もよく自覺を生ずるものであるから、勞作に於ては、その生活關係の中に於て、出來得るだけ自から良心的に思考し、立案し、選擇し、所謂眞實的態度を以て行動せしむべきである。これ實に自己の責任を自覺し、人格の發展を助長する所以である。

2. 個性

個性即ち各人の特殊性の中には、將來の發展性が自づから若干具はつて居る。それで勞作に於ては、兒童の自己活動を促し、各文化財との接觸を深くして、漸次に各個性を發展せしめなければならぬ。ケルシエンシユタイナに依れば、元來各文化財の精神的構造が、生徒の精神の活動構造の全部又は一部と適應し合一する場合にのみ、その文化財の意義は明かになり、各個性は發展するので、即ち眞の陶冶が行はれるのである。然るときには勞作に方つて、種々の材料を用ひるにも、なるべく兒童の個性、類型に適應した教材を選擇せしめ、而して尙十分に之を活用せしめ、その精神生活の深層にまで入り込ませしめることを期せなくてはならない。

第二節 合自然性の原理

凡ての勞作は各教材固有の特徴に従ふのみでなく、各兒童心身の發達特に現實の精神構造に適應し、且つ將來の基礎とならなくてはならない。ケルシエンシュタインが『現實性の原理』を擧げて『凡ての陶冶は、生徒の現實的な精神構造を考慮し、その後年の發達を阻害しないやうにしないでならぬ』と云つたのは、即ちこれである。單に兒童の瞬間的な現實生活にのみ關係して、全く將來に關係のない活動は遊戯であつて、勞作ではないとは既に述べたところである。それでシュライエルマッヘルの提唱した如く、凡ての準備が直に生徒の満足となり、而して又凡ての満足が同時に準備となり得るやうに取扱ふことが最も必要である。かのベスタロッチーが兒童の認識及び技術の發展の爲に『無缺陷の進展』の原理を考案したのは、實にこゝに基づくのである。然かもそれは更に認識及び技術の範圍のみに止まるものではなくて、藝術、道德、宗教の文化生活の全範圍に關係する教育上の重要な原理であり、又フレレベルの生活教育の原理も、同一意義であると思ふ。過去の教育

に於ては、兒童の現實生活を無視して、只未來に於ける生活のみを目標とした。従つてその教育法は兒童に對して何等の興味を惹起することなく、器械的な教育法に終始した。それでかゝる教育法に反對して起つたのが近代教育法である。けれども、動もすれば、又他の極端に走つて、兒童の現在生活に媚びるやうになつたものがある。かゝる教育法は、即ち手段と目的とを顛倒した所謂興味本位の教育である。實に現代に於ける眞の教育法は、『兒童の現實生活を顧慮しつゝ、之を未來に於ける價值實現の生活に導くもの』でなければならぬ。

第三節 生活接近の原理

第一 學校教育と生活

今日の學校教育は實際生活と離隔して居るから、教育の効果が甚だ乏しいとは、我が國に於ける實業家、政治家等から屢唱へられる批評である。實際、今日の中學校、高等諸専門學校、大學の卒業生が、直に社會の實務に就くとなれば、十中の八九までは、諸種の願書、届書の方式も辨へず、算盤に依る計算も出来ないものが多いのであ

るから、實用本位の生活を爲しつゝ、ある人々から、以上の如き非難を被るのは必然である。と云はなければならぬ。それで高遠な法律の理論を暗誦し重大な國策論を執筆して、高文試験にパスした學士も、屬官生活をすれば最下級の雇員よりも實務に暗くして能率が擧がらず、經濟財政上の大論策を草した經濟學士も、一旦銀行會社に入れば、二、三十年の後でなければ、その學修した學說理論を適用する地位にはなれないから、朝夕只記録や、調査に従事するのであるが、却つて給仕上がりの社員にも及ばないと非難されるのである。

要するに今日の學校教育は、餘りに實際生活と離隔して居るから、之を生活要求に適應するやうに改造すべきであると論せられるのである。然し、かゝる要求は、我が國の學校教育の現状に對する非難であるのみでなく、獨逸その他の諸國に於ても屢、繰り返へされ、『吾々は學校の爲に學ぶのではない。生活の爲に學ぶのである』との古代ローマの哲人セネカの言葉は、今も尙未解決の問題として、『學校教育の生活離隔の改造』を要望されて居るのである。蓋し過去の社會に於ては、東西共に文化の進歩が遅く、生活事情の變化も甚だ緩慢であつて、所謂靜態的社會であ

つたから、特に生活に即した教育を行ふ可しとする必要も少かつたのである。それで古代の聖賢が數千年前に残した教訓や、その示した生活形式を不朽不磨の典範として確信し、専らその字句解釋通りの教育を實行して、毫も之を疑はず、又之を變更する意志を起さなかつたのである。

然るに近代文化の發展は、常に急テムポを以て進行し、最近に至つては特に劃期的躍進を續け、社會は全く動態になつて居るが、之に比して學校教育は依然として保守的、尙古的色彩が多く、その最も進歩的のものでも、尙漸進的態度を保つに過ぎないから、こゝに學校教育と社會生活との間に離隔又は乖離を來たし、漸次兩者の間に反目抗争を生ずるに至り、學校は社會を以て常に教育を脅威又は破壊しつゝ、あるものとし、社會は又學校を以て實際生活に價値なき形式的教育を施しつゝあるものであると非難しつゝ、あるのは、實に現代の實相である。勿論現代の學校は、決して中世の僧庵學校や、修道院の如き超世間的教育を施すものでなく、又徳川時代の儒教の學校の如き徳性のみの修養場でもないから、常に實際社會に接近せんことを努めつゝ、あるのである。けれども今日の學校教育は、尙多く第十八世紀以

來の自然科學的教育觀に支配せられて居るので、その教授は分析的、局部的、抽象的のことが多く、従つて兒童生活の方面でも、多く受動的、考察的、理論的活動に傾くから、當然實行的、作用的、全體的、意志的な實際世界と離隔するに至り、教壇人の教訓や、教室内の靜座教育は、實際生活の爲には迂遠で効果が無いと非難されるのである。これ他方に於て、生活教育、勞作教育、生産學校等の教育説を生じ、現代教育の革新を唱道する者が續出した所以である。

固より今日に於ても、兒童生徒の能力の發展を深く考慮することなく、又實際生活上必要の知能の教養の爲に十分努力しない不良の學校が絶無であるとは云ふことは出来ない。特に我が國の、中等諸學校では小學校に比して、一般にその教育的努力が足りないとい評せられて居る。けれどもベスタロッチ、ヘルバルト、テラー、デュイイの如き教育的俊才の創造や、ライン、ケルシエンシュタイナー、ガウヂッヒ、キルバトリックの如き諸英才の研究に依つて開拓せられ、更に又明治以來、我が國の先輩教育家の苦心努力に依つて發展して來た今日の學校が、今尙現代の社會生活、文化状態と全く無關係で、單に暗誦記憶のみを強ひて居るが如く非難するならば、それ

は甚だしい歪曲であると斷せざるを得ない。然しながら從來の教育は、東西共に餘りに普通教育、一般的陶冶のみを重視して、生きた現實社會、實際生活や職業的方面を考慮することが少かつた。これ即ち現時に於ける學校教育と生活の乖離を招來した所以でもある。

ケルシエンシュタイナーは、嘗て學校と生活との相違につき、次の如く對照比較した。

- 1 學校では何事でも溫和に施行するのであるが、之に反して社會は冷酷である。
 - 2 學校では理想的要求をなし、漸次に之を具案的に實行せしめるが、之に反して社會の要求は一定せず、時處に應じて變動する。
 - 3 學校の諸活動は徐々として進行し、時に錯誤があつても、多少之を容認する。之に反して社會は急速に決定し實行する。従つて教育的考慮を拂はない。
- 即ち實生活では、その時々を生起する必要に應じて、機會的に各種の要求を處理するのであるから、時に矛盾を生ずることもあるが、學校教育では兒童に對して常に一貫した主義方針に基づいた具體的、計畫的の要求をしなければならぬ。次

に又、社會には善惡各種の要素が混在して活動し、特に不良不正の分子が潛行的に活動して止む時はない。それで實生活では、嚴格な法則を設けて、一樣に統制することを圖らなければならぬが、學校教育では、一般に人性の善的傾向又はその本質の統一的傾向を以て根本原理と認め、之に基づいて教育法を考案するので、敬愛と信賴とを本とするのである。更に又實生活では、時々刻々に生起する諸問題をなるべく急速に解決實行しなければならぬから、十分に之を考究する餘裕がなく、又一旦之を決定實行するときは、更に之を修正、改善することは出來ないが、學校教育では、なるべく十分の考慮をして實行し、尙改善修正を期待する。

要するに實生活は、政治的、法律的、經濟的、社會的その他各種の活動の關係で、甚だ複雑であるから、その統制は困難であるが、之に反して學校は未成熟者の活動であるからその統制は比較的容易である。けれども學校と生活とは、前述の如くその根底に於て根本的相違を有する以上、全然之を合一せしめることは、到底不可能であると云はなければならぬ。故に教育を以て『不斷の成長』The continuous growing. であるから、兒童をして、常に行動に依つて生活の中から學習せしむべしとし、

又常に學校生活を社會と一致せしむべしとするデューイさへ、『學校は實際そのまゝの生活ではなくして、特に兒童の爲に改造された社會的環境である』と云つて、『學校生活は特殊の生活であり、實生活でない』ことを論證して居り、又リンデも『元來學者藝術家、哲學者の活動は、その本質上、必然的に實生活と離隔するものであるから、これ等の學術と密接の關係を有する學校教育も、又當然、多少の生活離隔となるものである』と論述して居るので、現代の學校では、決してかのエミールの教育の如く、自から山川を跋涉し工場を巡歴して、悉く實生活の間から凡ての科學や、技術を自から發見し、自から收得せしめ得べきではないことは明かである。

第二 教育上に於ける生活の意義

然らば即ち「生活」とは何を意味するか、根本問題である。一般に生活と生命とを區別せずして混用する者が少くない。所謂英語の *The* 獨逸語の *Leben*, は、略、同一の意義を有するものとし、之を教育學上で用ひられる狹義の概念とすれば、

『生活とは、心身統一體が、刺戟に對して發動する同化活動の聯關であり、之を生物學的に考察すれば、反動作用、機能進行の連續であるが、又之を心理學的に考察

すれば、發展的、統一的過程の連續である。而して之をその進行作用の方面からは「生活」と云ひ、主體の方面からは「生命」と呼ぶ。』

と解すべきであらう。然るに從來の教育は、主として靜態的社會の中に發達したので、比較的變動の少い道德的、宗教的、もしくは人道的陶冶を主としたのみならず、他の科學的、技術的教授方法でも、多くは傳統的取扱に依據して居たから、漸次に硬化、形式化を來たし、現代の如き動態的社會には妥當しないことが多くなつて來た。それで現代の學校教育を出來得るだけ生活化し、生氣ある流の導入に依つて、その形式化、硬化を防止し、正しい態度を養ひ、活動的の有用な人格を教養しなければならぬとされて來た。

然らば即ちその所謂「生活」が、具體的に意味するものは何であるか。之については「成人社會の生活」と「兒童の生活」との二種の解釋が可能になる。

一、成人社會の生活

兒童はやがて成人の社會に入るものであるから、學校では彼等が他日入るべき家族團體及び國家社會の一員としての生活の爲に準備すべきである。それで最近に至つては農、工、商、經濟法律に關する知識技能を

も教授すべしとされるやうになつた。元來この思想は一般的通俗的見解としては、いづれの國にも存在したのであるが、特にロック、ルッソの所謂實利主義的教育思想が盛大になつてから、廣く文明諸國の教育政策中にも採用されることになつた。就中、ブロンスキ、エスライヒ等の生産學校では、一層この教育と生産々業とを密接に連結せしめ、學校教育に於て、直接に生活資料を産出せしめつゝ、直に社會に進入する準備的生活を爲さしめんとする。

以上の教育思想は云ふまでもなく、兒童少年をして現代社會を相續せしめんとする準備教育觀であつた。それでデュイは之に反對し、これは兒童少年の爲ではなくて老人父母の爲である。従つて兒童をして學習の興味を感じ、自己活動の機會と熱情とを失はしめるものであると論じて居る。然しながら教育はその本質上、社會同化の活動であるから、兒童をして早晚この成人社會の文化を繼紹せしめんとするもので、即ち多少準備の意義を有せざる可からざることは明かである。只餘りに之を急ぐときは反自然の教育となるけれども、教育上全然この準備の意義を廢棄するのは決して妥當のものではない。

二、兒童の現在生活

既にルッソー及びフレーベルは、兒童少年の生活は、それぞれ固有の價値を有するもので、成人たるの準備でないとしたのであるが、近時デューイはフレーベルを紹述して、一層この説を強調し、學校は只彼等の生活を充實せしめ、その成長を援助すれば、自づから將來の準備となるのであると論述した。最近の兒童中心主義の教育は、實にその根源をこゝに發したものと云ふべきである。かゝる兒童生活尊重論は、只彼等の現在生活を充實するのみで、その將來を考慮しない一種の阿諛的教育論に過ぎない。勿論只成人社會のみを教育の目標として之を追求せしめ、兒童の現在生活を顧みなかつた過去の教育には缺陷が多かつた。けれども之に反して、兒童の現在生活を充實せしめるとき、彼等はやがて特殊の文化を創造するに至るのであるから、それで足りるとするのは極端である。凡そ如何なる發展も、進歩も、創造も皆、連續的のもので決して孤立的のものでないことを忘却した大なる誤謬であると斷せざるを得ない。

(綜括)

それで教育の生活化は、單に成人社會の生活追求のみでも達せられなければ、又兒童の現在生活の充實のみであつてもならない。彼等の現在生活に

十分の考慮を拂ひ、その發達程度に應じ、その活動を通して現に成人社會の有して居る文化財の陶冶價値を人格の中心に徹底せしめ、之に依つてよく現代の文化を活用し、やがて將來の文化を創造し得る人格を育成することを期せなくてはならない。蓋し人生は活動であるから活動的人物を要求する。『言語は假象であるが、行動は生活である。悟性は力であるが、生活を支配する意志は權力である』、*Wort ist der Schein, die Tat aber ist das Leben. Verstand ist eine Kraft, aber der Wille, das Leben meistert, ist eine Macht.* と云ふ語は大なる意義を含んで居る。それで最も價値ある生活は價値の創造及び之が利用の生活に在るけれども、學校教育時代に於ては未だその時期に達しないから、出來得るだけ兒童の能力を解放して、彼等をして現實世界に於ける價値生活に干與し、勞作教育に據つて、自ら價値ある目的を設定し、必要な材料を蒐集して、之が計畫、考案、實行に當らしめるやうに教育しなければならぬ。固より受動と發動、受容と生産、記憶と創造は、人生の二大活動形式であるから、單にその一方面のみを重視して、他の方面を全く顧慮しないならば、それは大なる錯誤である。大なる生産、大なる作爲、大なる創造は必ず受容、記憶を前提とする

ものであり、眞の生活は、必ずや過去に於ける受容、收得、記憶を源泉とする價值ある目的を追求する計畫的活動でなければならぬ。然しながらその目的も、活動も、只傳統と慣習とのみを墨守するならば、所謂社會の硬化、形式化に陥つて、何等の成長も、發展も認められないから、眞に現代の文化を繼紹し、尙將來の文化を創造するに足る活動的の意志人を教養することを要するのである。

次に又、教育の實際については、その教材を單に教科書中の死せる材料から採るのみに止めずして、出來得るだけ日常生活の範圍内、兒童の最も多く接觸する周圍から價值ある材料を選択し、又兒童各自をして自からその環境から材料を採擇し提出せしむべきである。嘗てスペンサーは、その進化論的實利主義の立場から、有用性 Usefulness を根據として、各教科の價值即ち利用價值を定め、之に基づいて學校教科を選択すべしと論述した。けれども吾々の生活範圍は、スペンサーの擧げたやうな主として生物としての生存領域のみに止るべきではなく、又米國教育家や、生産學校の一派の主張する如く、産業經濟に關する物質的領域のみではないから、廣く道德、科學、藝術は勿論、尙農、工、商の實業、經濟、社會、法律等に關する各方面の生き

た材料を活用し、又兒童をして直接に自己の行動觀察に基づいて、それ等を蒐集し、收得し、提出せしむべきである。最近唱道されて來た生活科 Lebenskunde は、實に前述の如き、實際的知能を得しめることを目的とし、兒童をして決して空虚な教室内で硬化した知識のみを得しむ可からずとする。勿論この科に對しても種々の非難がある。即ち

1. 餘りに斷片的の知識を得しめるので、却つて眞の學術的興味を失ふ。
2. 兒童の知識が未だ貧弱で、その情意が確固とならざる間に、亂雜な實生活に接すれば、却つて本來の快活性を失ひ、不平不満の人物に墮する虞がある。
3. 小學校兒童に對しては、複雑な實生活接觸は餘りに過重の負擔である。
4. 實生活には全體を貫通する原理が無いから、便宜主義に陥り、従つて輕薄、無節操の人物を養成するに至る危険がある。

等である。けれども兒童の現在生活は決して教育に於て追求すべき最後の目的とすべきではない。而して又、成人社會の文化生活も、悉く皆兒童が之を嫌惡し、回避せんとするものでないのみならず、却つて彼等は之に模倣し、漸次に之に近接せ

んとするものである。それで現代教育に於ては、勞作主義を以て根本原理とし、教科書にのみ依頼しないで、兒童をして努めて學校園、農場、工場、實驗室、割烹室、洗濯室等の中に活動せしめて實際的能力を養ひ、技術を練り、時々又校外なる市場、街頭にまで進出して、現實を観察せしめ、別に新聞、雜誌、講演、旅行記、諸調査、報告等をも利用して、常に國家社會の動靜に觸れ、これ等の生きた内容材料に依つて、自己の諸能力を練磨し、併せて各自の生命を發展せしめることに努むべきである。この點に於て、勞作教育は常に生活接近の原理と接觸して決して離るべからざる關聯を爲すものである。もしも然からずして、乾枯らびた材料や、實生活に無關係な抽象的内容のみに依るならば、勞作教育は内容の乏しい空虚な教育主義に陥つてしまふ。世に『勞作教育論は形式陶冶主義に過ぎないではないか』と云つて、之を輕視する者がある。これ勞作教育原理と生活接近の原理とが不可分の關係に在ることを看過する者の言である。實は現象學的に考察するならば、對象内容と作用とは一元論のものでなければならぬ。固より成人の社會生活のみを尊重し、之を以て兒童の生活を抑壓する教育は、決して理想的教育ではない。けれども又、兒童の現在

生活のみを尊重する教育法も、又決して眞の教育法ではない。カントはその『教育學に關する講義』に於て、

『兒童は之を現在の狀態に教育さるべきではなく、人類の將來に於ける可能的の良好な狀態、即ち人類の理念にまで、而して又、その全使命に適應するやう教育すべきである。』と述べて居る。

而して將來のより良き狀態は、只現實の狀態及びその缺陷の正しき認識と矯正とから連續的に生ずるのであるから、學校生活には出來得るだけ現實の實在を導入すべきである。然しながら現實にのみ即して他を顧みない生活は、勞作でなくして遊戯である。教育は遊戯のみではないから、現實に即して生活の満足歡喜を來たすと共に、又將來に於ける理想的目的の貫徹を期さなければならぬ。そこに勞作教育主義の重要性が存在する。シュライエルマッヘルの言葉は、こゝに引用するのに最も適當な訓言である。

『凡ての準備が直接の満足となり、而して又、凡ての満足が同時に準備とならなければならぬ。』

„Alle Vorbereitung muss unmittelbare Befriedigung und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein.“

第十二章 勞作教育論の分派

勞作教育論は現代教育學を支配する一大指導原理として、東西いづれの文化國に於ても盛に論究せられ、又實施せられて居る。然しながらその主義とするところは決して同一ではなく、或は經濟的立場から之を提唱し、或は又人格的理想から之を唱道し、或は價值哲學の立場から之を主張して居る等、種々の根本思想を有して居るから、之を明確に分類することは極めて困難である。シュレーエンはその著『勞作學校の發展及構造』(Entwicklung und Aufbau der Arbeitsschule. (1926) に於て、大要次の如き分類を試みて居る。

一、行動教育學派

近時の心理學の大家、ウント、ジエームス及びモイマン等の心理學に基づいた教育說に依れば、兒童をして共同生活の間に、身體的活動をなさしめるときは、實際的見識及び意志を發展せしめることを得るのであるか

ら、現時の學校に於ては、その記憶的、悟性的課業を課するのみでなく、尙之に手工を並立せしめ、行動に依つて各能力の發展を期すべきであるとする。而してこの學派の中には、又左の數派がある。

1. 手工(男兒)派

シンケンドルフ、ゲッツ、

2. 工作派

シエラー、デンツェル、ヘルテル、バプスト、ウエテカ

ムプ、ザイニツヒ、

3. フレーベル學派

ボイスト、ハンシュマン、ゲーリング、

二、發展的教育學派

藝術教育家中には初め、兒童の心中に發動的で自由な構成、創造の能力があるのを認め、この天性を美的勞作に依つて、多方的に發展せしむべしとしたのであるが、後、多數の教育家は之を繼承して、單に美的勞作に限らず、種々の勞作を課して人格の發展を企圖すべきであるとするに至つた。

1. 藝術教育派(物體的形成を主とす)

リヒトワーク、ゲッツ、ウエーベル、

2. 人格的教育學派(精神的構成を主とす)

エレン・ケイ、ボスス、グルリット、

シャールマシ、ガンスベルヒ、リンデ、

三、共同社會的教育學派

共同社會生活に依つて、社會の意義を體驗せ

しめ、社會的人格の發展を目的とすべしとする。

- 1. 勞作思想の開拓者 ナトルプ、ザイデル、シユルツ、
- 2. 實際的勞作派 デューイ、

四、自己教育派

- 1. 勞作學校派 リスマン、リーツ、ケルシエンシュタイナー、ガウヂッヒ、
- 2. 青年教育派 フェルスター
- 3. 幼兒教育派 モンテッソリー

以上シユレーエンの分類は詳密であるけれども、勞作教育論の内容よりも、寧ろその包有する所説、又はそれから發展されて居る第二次的思想を根據として分類したのであるから、参考としては有益な見解であるが、適切な分類であるとは云はれない。それで次に、クロスターマンの分類を示さう。

クロスターマン G. Clostermann. (ミュンヘン大學私講師)は、その著『勞作學校の哲學及心理學』Philosophie und Psychologie der Arbeitsschule (1929) に於て、主として、各教育家の提唱

する勞作觀の根據たる思想に基づき、次の分類を試みて居る。今この説に従ひ、現時に於ける勞作教育論の全貌を明かにしたい。

一、功利主義的勞作教育論

勞作學校を以て經濟的價値を生ずる作

業技術(手工—手業)を養成するに在りとするものである。米國のデューイ及びケルシエンシュタイナー(初期)並に唯物主義のエステライヒの思想には、それぞれ獨特の主張があるけれども、技術的勞作に依つて將來經濟生活に入るべき基礎的能力を得しめんとする考慮に至つては同一であるから、こゝに之を並列する。

- 1. 國家社會主義——職業の道德化——公民の養成 ケルシエンシュタイナー、
- 2. 實用主義に基づく創造的勞作派(間接的生産) デューイ(米)
- 3. 共產主義に基づく生産的勞作派(直接的生産) ブロンスキー(露)
- 生産學校派 エステライヒ、
- 4. 社會主義的勞作派 シユルツ、 カヴエラウ、

二、理想主義的勞作教育論

前者の唯物論的であるのに反して、精神

的であつて、特に道德的共同社會又は宗教的理想主義を根據として、精神的勞作と

共に身體的勞作の兩者の採擇を力説する。

- 1. 道徳的、共同的勞作派——(共同社會への理想) ケルシエンシュタイナー、
- 2. 人格主義的勞作派(自由精神勞作を主とす) ガウデツヒ、シヤイブナー、
- 3. 人道主義的勞作派 ガンスベルヒ、
- 4. キリスト教的、理想主義的勞作派 ワイグル、

三、藝術的勞作教育論

教授は皆教師の藝術的作品であるが如く、兒童

は又、その内面的に有するものを、あらゆる素材に依つて表現すべきであるとする

- 1. 表現主義的勞作派——(個性を表現する勞作) シヤールレマン、
- 2. 印象主義的勞作派——(客觀的描寫の勞作) ウエーベル、ザイデル
- 3. 鑑賞主義的勞作派——(追體驗を主とす) ヘルゲツト、

四、道徳主義的勞作教育論

勞作は文化の各領域について行はれるが、

特に道徳的價値の大なるを認むべきである。結局勞作にまでの教育は道徳的行爲の教育である。——言語よりも實行

ワイグル、カウツ、エーベルハート、

五、宗教々育に於ける勞作論

宗教々育に於ては、創造以外に受容歸依

の内的勞作を必要とすると説く。

カウツ、エーベルハート、グレーエン、

我が國に於て最初に勞作教育論を唱道した故樋口勘次郎氏の所謂活動主義は、表現主義に近いものであり、その後に行はれた勤勞の習慣養成を主とするものは、道徳主義、もしくは公民教育主義に近いと見るべく、その他最近に於ける勞作教育論は、多くはデュイの流を汲む功利的、實用主義に屬するものであると云ふことが出来る。只小西博士の勞作觀は、統一を求めて已まざる靈的自我が、筋内を通して作用する一切の姿(眞、善美、聖、利)であり、之に依つて文化的人格の構成を充實するものであると説かれるのであるが、特に「手による教育」[全身の活動による教育]を高唱されるのであるから、道徳的勤勞主義の色彩が多いと思ふ。

* * * * *

人間は多辯ならぬやうに規定され、而して勞働に依らざれば得られない多くのパンを必要とす

る。然るに世人は皆冗舌多辯をすることを喜び、之に反して勞働を怠るのは不可解のことである。
瑞西新聞(ヘスタロッツチー)

人間は内外二種の勞作を有つ。而して外的勞作が内的勞作の爲に奉仕するときは、よく内外の生活の爲に人間を陶冶するが、之に反して内的勞作が外的勞作に奉仕するときには、内部の考慮も、自づから外的成果の感覺的刺戟に服従するやうになり、吾人の天性、慾望の腐敗を來たす源泉となる。

隱者の夕暮(ヘスタロッツチー)

* * * * *

第三篇 勞作主義に基づく教授法

第一章 教授の本質

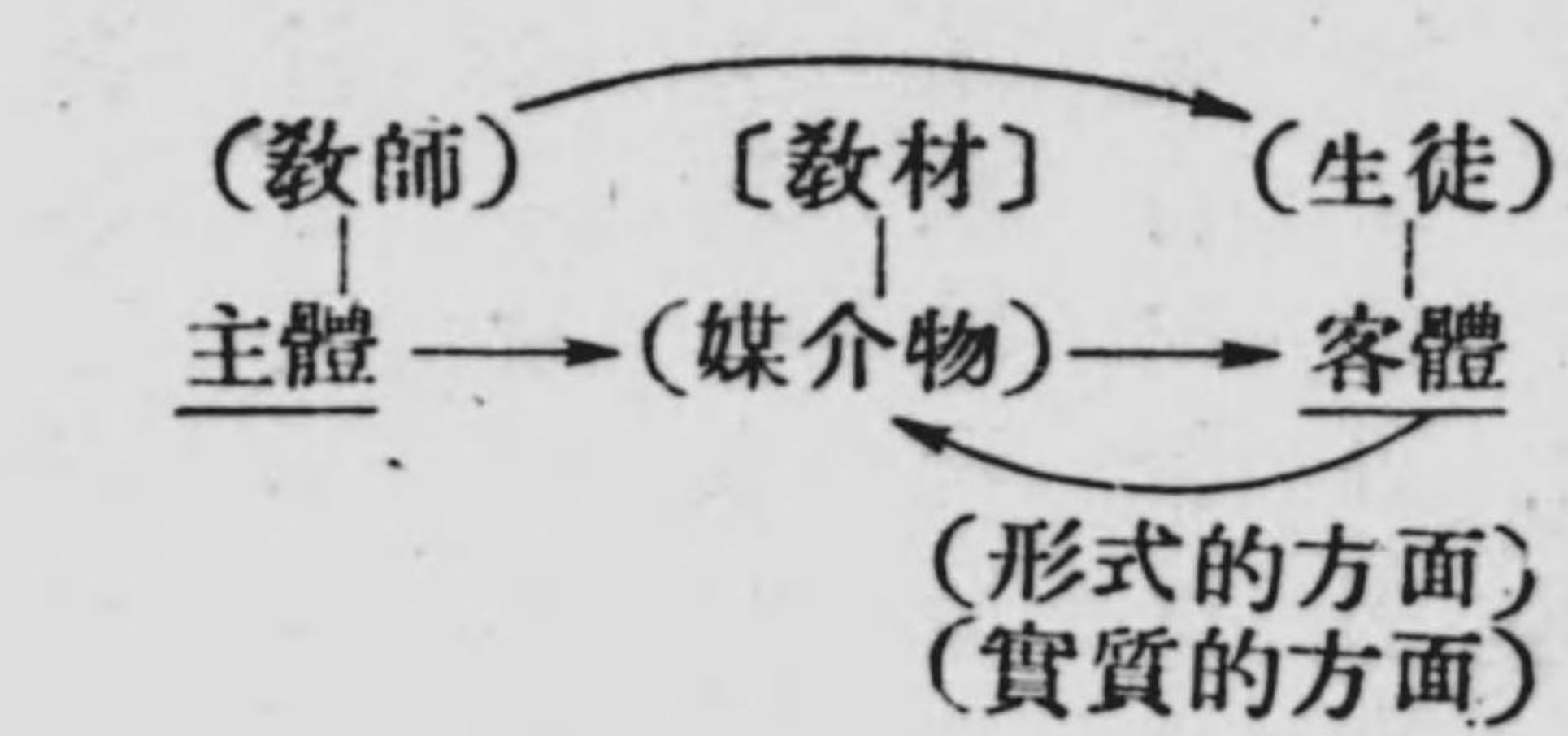
従來の教育學では一般に教授は知識の傳達であると論じて居た。それで教育の理論家であり、實際家としても令名あり、嘗てパーデンの文相になつたザルヴェルクさへ、教授の任務は科學の紹介に在り」と述べて居る。けれども教授は決して知識の紹介のみを以て足れりとすべきではない。又米國の教育界に於ては、凡ての學業は兒童が自己の學習 Learning に依つて收得すべきであり、教師は只之を指導すれば足るとする。けれども教授に於ては、教師は決して説話に依る紹介、又は模範を示す可からずと云ふべきではない。吾々の信ずるところでは、教授がその材料たる知的又は身的領域を超越して、情意の領域にまで進入し、全人的に兒童を活動せしめて、その人生觀、世界觀の構成を助長する作用とならなければ、眞の教育的

價值が乏しいと思ふ。

元來「教育」の概念に於ては、之が特徴として、主體(教育者)と客體(被教育者)との二要素を要することは明かであるが、教授に於ては、更に第三の要素即ち教材の存在することを必要とする。ヘルバルトはその著「普通教育學」に於て、「教授の概念は、最も容易に吾人に指示するところの顯著なる特徴を有つのである。即ち教授に於ては、常に教師と生徒とが、同時に活動するところの**第三者**を有つ。」と述べ、而してこの第三者を稱して「**教授の對象**」と云ひ、それこそ教師と生徒との精神を結合する媒合劑であると論述した。近時モーク Moog もその著『現代教育學の主要方向』 Hauptrichtungen der gegenwertigen pädagogik. の中で、「教授は合理的、理解的方面を有す。即ち教授では教師と生徒との間の關係は、内容的、事實的形態を有し、それが紹介せられて教育的價值を有つのである。この事實的價值は教授の中心である。教授では事實的價值としての**陶冶財が中心**となり、教師と生徒との關係はこの價值の上の考慮となる。實に教授に於ては、以上の事實が教師と生徒との中間に在り、從つて兩者は共同的基礎の上に立ち、兩者共に發動的に活動するので、その社會的關

係は、前後繼續の結合でなくして同一材料に關する共同勞作となる。それで勞作共同社會の意識を生ずるに至る所以で、これこそ教授に於ける一大特徴である。」と述べて居る。

而して更に、勞作教育の意味に於ける教授に於ては、その具體的の題材に就て、兒童がよく自發的に反動して、自から之を吟味し、比較し、精査探究して、法則又は原理にまで綜合し、もしくは又之と反對に抽象的法則又は原理を分析して、その意義を明かにし、實際生活上に適用する方案を考究し、又は各要素を精細に検討して、その抽象的のものを具體的、立體的に構成し、或は之が發達變化の迹を歴史的に綜合し、他の同類のものと比較し、全體の中へ編入せしめる等、努めて題材の意義内容の具體化、現實化に努力せしめ、又その結果、作品を反省批判する等、努めて全人的に活動せしむべきである。



ウェーバー F. Weber は、以上教授活動の間に於ける各要素の關係を、上圖の如き圖式を以て表示して居るが、略、首肯するに足ると思ふ。

然しながら之を勞作教育主義の教授方法に就いて考察するならば、通常主體が教材を通して客體に及ぼす影響の質量よりも、客體が自發的に教材に反動して、自ら之を同化する質量の方が多くなければならぬ。

近時、我が國の教育界に於ては、或は「教授」の名稱を避けて「指導」と改稱したり、或は又教壇を廢し、教卓の位置を動かしたり、もしくは又兒童の座席を變更して、それで教育に於ける教授の新意義に適應せしめたと信するものがある。けれども、これ等は皆勞作教育の外面のみを見て、その眞義に徹せざる皮相の觀察に過ぎない。勞作主義の教授に於て、「教師は宜しく第二線に退くべし」とか、「教師はその支配的位置から下るべきである」とか云はれるのは、過去の教授に於て、教師が一々指揮命令を下して、兒童生徒を監督し、又はその題材に關する生徒の關心を要求せずして、直に講演を始めるが如き教師中心の精神的專制主義の觀念を去るべしと云ふのであつて、教壇を撤廢したり、生徒の席次を變更する如きは、誠に外部的、末梢的條件たるに過ぎない。要するに兒童生徒の精神的勞作の意義を強調するものであるから、單に之を外面的、形式的の意義に解すべきではない。

第二章 勞作進行の根本的形式

第一節 勞作進行の分析

勞作主義に據る教授法の眞髓は、教師が如何なる發問、刺戟、命令に依つて、各教材中に存する陶冶材を、直接に兒童の心中に構成しようかとすることではなくして、出來得るだけ彼等の自發的の衝迫から、自己の能力に依り、自己の方案と選擇に基づいて、その目的を達成せしむべきかと云ふ活動方式上の問題に歸するのである。それで、先づ各勞作過程の心理的分析を試みなければならない。凡ての勞作進行には、先づその出發點として何等かの缺乏要求が感せられ、それが強大になると或目的を設定し、この要求を充たさんとするに至るのである。そこで意志活動が起り、種々の考案を回らし、心身の勢力を緊張せしめるのである。勿論それが容易であるか、もしくは又、嘗て經驗した範圍内のことであるときには、短時間に成功するけれども、之に反する場合には苦心熟考を要し、或は失望、放棄の念も起ることがあ

るから、特に忍耐、努力を必要とする。かくて目的の達成に成功したときに始めて満足安慰の情を生ずるのである。

第二節 勞作段階

シャイブナーは、凡ての勞作は、常に同一な普遍的構造を有するものであるから、そこには必ず、勞作進行の**根本的形式**が発現するに至るものであるとし、その形態を區分排列するときは、即ち教授上の勞作段階になるのであるとした。

勞作段階 Arbeitsstufen. シャイブナーは勞作階段として、次に示す如く勞作の進行を規定した。

1. **勞作目的の設定** Arbeitsziel. (又は既に設定された目的を意志中に採擇する)
2. **勞作材料の整備** Arbeitsmittel. その適用性の検討、選擇、排列、
3. **勞作方法の立案** Arbeitsweg. 及び勞作區分の排列
4. **勞作各部の實行** Arbeitsschritt. 各部をそれぞれ獨立の部分として實行し、結合すること、

5. 勞作結果の處理

 Arbeitsergebnis. 觀察、檢討、判定、確認、編入、價值批判、

勞作進行の一般的形態は、以上の如くであるとしても、更に又、之を教師の方面から考究するのと生徒の方面から考究するのでは、それぞれ相違するところがあるか、と云ふ問題が起る。

アロイス、フイ、シャーは、以上教師生徒兩者の勞作の立場を精細に考究し、それは結局、勞作教授の形式的段階になるものであるとした。今之を略述すると、

A. 生徒の立場に於ける勞作段階

1. 問題の覺醒

2. 準備

a. 問題解決の爲の手段、方法の一時的概観及び整理、

b. 勞作進行の準備、

勞作案の發表、材料の蒐集、必要な勞作技術、形式の批判、
勞作手段の準備(書籍、繪畫、自然物、模型、教科書、雜誌、顯微鏡等)

3. 個人的、團體的又は全體的活動 專心的活動の中心である。尙問題の再考、

部分的成績の統制、従前の進行の回顧的批判、必要な勞作の展望的排列、
4、實行、解決、見識、感情の深化又は技能として表現、より廣大な形式の確定、改
變、適用。

以上各段階は、皆生徒の體驗の進路であり、やがて次の新しい問題、新しき目的の
設定に進むのである。

B、教師の立場に於ける勞作段階

- 1、問題意識の覺醒及び問題の目的確定に依る勞作準備、
- 2、豫想及び材料選擇の指導、勸告、
- 3、勞作豫想の確定、
- 4、困難な思考及び技術の指導、提示即ち生産にまでの教示

而して教師は、この間に兒童生活の勞作を看視し、その勞作進行の區分又は構成
の間に、常に適當な統制を保ち、もし兒童が誤つた方法や、危険な途を採らんとする
ときには、必ず之を正し、又迂遠な手段に出でんとするときには、更に考案を重ねし
めなければならぬ。尙云ふまでもなく、教師は常に兒童生徒の表面に立つて直

接に命令するよりも、努めて彼等をしてその直面せる問題を、自立的に解決するこ
とに努力せしむべきである。

第三節 勞作各段階の考察及び批判

次に以上勞作各段階に關し、稍詳細に個別的考察を試みよう。

第一段 勞作目的の設定

勞作目的の設定は凡て價值體驗の結果から生ずるもので、嘗てかゝる目的を自
から定めるやうな體驗が無かつたやうでも、それは當時に於て意識されなかつた
まで、必ずやその根柢には、内部から衝迫する勢力があつて**勞作を動機化**するも
のである。フイヒテは云つた。『人は只愛するもの、みを欲求し得る』。Der Mensch
kann nur wollen, was er liebt. 蓋し勞作者の内部に感せられた要求を満足せんが
爲には、何等かの活動を要するのであるけれども、それが一定の勞作目的となるや
否やは、全く各人の精神組織に基づくものであるから、勞作の起源は單に之を内部
の要求と云ふよりは、一層主觀的色彩を有し、更に又、たゞに意識中の問題たるより

も、一層客觀的たらんとすると見なければならぬ。即ちかゝる内部に感ぜられた要求又は問題も、時としては他の心的事件の中に消滅することもある。然るにそれが活潑になつて、やがて動機化し意志發動の準備をなすに至るは、一に勞作者その人が嘗てその價值體驗をなしたか否かに在るのである。かゝる體驗があれば種々の困難、困厄を克服して、その目的を達せんとするに至るので、即ち動機化するのである。眞の勞作教育に於ては、兒童生徒をして、實際の困難、缺乏、困厄から出發して、勞作動機を高調せしめなければならぬ。

興味 兒童の興味が勞作動機に重大な意義を有することは、ヘルバルト派の教育學以來、既に周知のことである。然し興味は同派の説く如くでなく、勞作の結果、之が伴生現象として生ずるものでなければならぬ。興味には多くの種類がある。

A、機能的興味 主體の關係する對象に從屬するものでなく、主體が受容し、修整し、形成する諸活動に關係する興味であつて、云ふまでもなくその根源は内部の深い衝動から起るのである。

B、人格的社會的興味 通常十四歳以下の男女兒童に於ける勞作動機に關するものは、人格的興味及び人格的——社會的興味であつて、教育上最も有效である。蓋し個人的偏向や、恐怖、主觀的權力、意志の如き、主として情緒から起つた勞作態度は、多くはその永續が困難であるが、之に反して社會的生活及び活動に作用して、人格的に満足するもの、又は他と共同のもの即ち社會的動機、もしくは又、自己活動に依つて生ずる勞作は永續するのである。又各人は全く單獨で、その才能のみを以て、對象領域に對するよりも、活潑な勞作情操を以て充實せる團體の中に在るときは、非常に活動的に勞作歡喜に燃え、且つ種々の新しき興味を生じ、永續的勞作動機を形成するものである。

C、眞實的興味 兒童がやがて發達すれば、純粹に勞作に向ひ、即ち興味の最高形式に進むものである。所謂眞實性である。ケルシエンシュタイナーに依れば、この眞實的興味は勞作に於ける一定目的の實現に要する用具や、材料手段にも伴ふもので、その用具、材料の精神構造の中に侵入して、その價值の體驗になり、間接興味であつたものが直接興味に變るのである。興味が強大、擴大することは勞作動機

化の爲に最も重要である。

ケルシエンシユタイナーは、興味の移動につき、次の三法則を論述して居る。

a、興味の分化

例へば神経質の心配性児童には、物理學實驗等の仕事を課すれば、益、綿密になつて物理の問題に歡喜を感ずるやうになる。

b、聯想的興味の轉移

例へば歴史上の或人物につき、強い興味を以て研究すると、他の歴史的人物についても又興味を生ずるやうになる。

c、興味の變化(副作用に依る)

最初は學業成績の評點數を良くせんが爲に數學に努力しても、その成績が向上すれば、やがて純粹に數學の爲に興味を感ずるやうになる。

要するに兒童が自己活動的に問題を設定するには、兒童自身が活氣ある觀察及び體驗を有することを必要とするものである。

第二段 勞作材料の整備

第三段 勞作方法の立案

勞作問題即ち目的が正しく設定されると、次には勞作計畫が立案されなければ

ならない。立案計畫は、勞作教育に於て又重要な陶冶價値を有する段階である。

クーンは之につき、『勞作者は實はその勞作目的を二回實現するものである。その一は觀念界に於ける實現であり、他の一は實際界に於ける實現である。觀念界に於ける實現とは、勞作計畫の立案であつて即ち勞作目的に達せんとする方案の建設である。之が爲には先づ必要な材料、用具を整備し、併せて又凡ての勞作條件を豫量しなければならない。而してそれは身體的勞作に於ても、精神的勞作に於ても同様で、特に材料に關する豊富な經驗を要すると共に、又明瞭な觀念内容と運動性とを要する。之に反して勞作が無目的、無計畫であるときは、亂雜不統一の結果を生ずるに過ぎないのである。』と述べて居る。概して勞作者が經驗に乏しく、勞作上の自信が無ければ、無い程、その立案は不完全で成功を豫期し得ないから、中途に於て屢、立案の改變、新しき手段方法の案出、挿入等を要するに至るのである。例へば或器物を工作せんとする目的を定めたとすれば、豫めその計畫を具體的に立案し、その材料の種類、性質及び各部と全體との大さの關係、工作過程、工具、工作に於ける工具の順序、勞作等の區分を悉く豫定せねばならない。然るにこの計畫

は、偶然に善く思ひ付くことがあり、之に反して種々苦心考案の末に選擇立案されることもあるが、兒童をして努めて正當な材料を選擇し、その性質に適應して工具の正しい使用を試みしめなくてはならない。勿論教師は兒童が獨力を以て爲し得ないところ、又は誤謬に陥つたときには之を指導すべきであるが、この段階に於ては他の段階よりも、教師の助力が直接間接に必要である。特に兒童が幼少で、その技術が未熟なればなる程、教師の助力を要する。然しながらその助力も、只一言の批評でよいこともあり、又はなるべく兒童の意志に従ひ、その立案に援助を與へる必要の起ることもある。

第四段 勞作各部の實行

この段階は一方に於ては、思考作用及び表現諸機能を実際に練習するのみでなく、他方に於ては、又大に綿密、勤勉、忍耐、忠實、統一等の念を教養するから、勞作立案に次いで、獨特の陶冶價值を有するものである。蓋し勞作目的を觀念界に於て實現する立案計畫と實際界に於て實現すること、即ち材料、用具を用ひる勞作實行との間には、大なる距離懸隔が存在するので、従つてその勞作者の主觀には、大なる興奮、

緊張が生せねばならない。そして豫定された順序に従ひ、一の部分目的の實現から他の部分目的の實現に向ふので、その間には、常に目的計畫と實現との關係觀念が繼續的に發現して全體に向はねばならない。然し各學科には、それぞれ固有の目的及び材料を有し、又その方法にも相違を有するのであるが、云ふまでもなく思想的學科でも、その仕事に要する準備的諸整理、例へば必要な繪畫、地圖、系譜、諸表類から、その他の材料、用具及びその使用法についても細密な注意を怠つてはならない。シャイブナーは、『精神的勞働者も、手細工をする職工と同じく、細密な技巧と要領を等閑に附してはならない。』と云つた。而してこの際、勞働者が、その全經驗即ち知識でも、技能でも、之を自由に器械的に利用し得るやう練習してゐるときは、その勞作は、一般に確實敏速に進行し得るのであるから、勞作主義の教授に於ても、**器械化的練習**が大いに必要なることは勿論である。例へば算術に於て「九々」を正確に暗記すること、諸種の公式、原則を確實に記憶することは、諸問題の解決、計算を大に敏速ならしめる。又工作に於て定規や、諸工具の使用に慣れ、諸材料の鑑別と、その使用法に關する豊富な經驗を有し、殆んど器械化的技能を有するならば、その

活動行程を確實ならしめ得ること言を俟たないところである。

蓋し心身いづれの勞作でも、その實行は**經濟的原理**に基づかなければならないから、勞作の結果たる作品を完全に生産する爲には、その勞作的技術の練習熟練を要するので、之に依つて勞作過程が一步步實現されていくときには、益勞作歡喜を強め、眞實の態度を増し、人格の發展に影響するものである。世に勞作教育は兒童の創作力の發展、又は批判鑑賞の力を増進するけれども、之に反して傳承的知識の記憶、技能の熟練を教養せずとして非難するものがあるが、それは確かに過去に於ける誤れる勞作教授の缺陷であつた。然しながら眞の勞作教育は、決して重要な知識技能の練習、器械化を無視するものでなく、却つてその作品の完成の爲に、その勞作態度の充實の爲に、勞作技能の熟練、器械化を要求するものである。けれども又勞作内容に無關係に、單に勞作技術のみを形式的、器械的に練習することは、興味を削減するもので非教育的であると云はねばならない。勞作の實行に於ては、必要な感覺、精神又は筋肉の諸勢力の緊張を要するので、従つて疲勞を生ずる。この點に於て、『勞作實行は、全く意志とその行動である。』とシュレーエンが云つ

たのは正當である。

概して勞作の實行は、兒童の自から當るべきものであるから、教師は餘りにその活動に干渉すべきではないけれども、甚だしい錯誤又は危險に陥らんとするときには、勿論暗示又は勸告を用ひなければならぬ。

第五段 勞作結果の處理

勞作の結果が或文化的價值を有し、且つ永續性を有するときは之を**作品**と稱する。勞作教授の最後の段階は**作品の整理、批判**であり、即ち勞作者をして自己生産の結果に對立せしめるものである。現代の共同社會の中に生き、文化生活を送らんとする者は、何等かの財を構成しなければならぬ。凡て現代の文化は、財の創造構成に依つて成立したもので、即ち人類は原始時代から財の生産の爲に勞作を重ねて、現代の文化に到達したのである。勿論教育的作品即ち兒童の作品にも、眞の文化財と同じく或は純粹精神的のもの（概念、法則、作文の如く）もあるが、或は又物質的—精神的のもの（圖畫、習字、器具、園藝生産の如し）もある。けれどもいづれも皆勞作者の考案、構成の餘に成つたものであるから、全く精神的包被を有たないもの

はないのである。作品の處理については、之が検討の問題がある。

一 作品の検討

眞の創作は價值創造であるが、學校に於ける教育的勞作は、價値の再創造であり、従つてその作品は眞の價值創造品ではない。けれども兒童をして、この作品に於て勞作の出發點に立ち歸り、自から反省し批判することを得しめるのである。フィッシャーの語を用ふれば、『兒童はこの段階に於て、始めて自己自身とその行動との距離懸隔を自覺し認知するもので、換言すれば、彼のその精神的勞作を客觀化することに依り、純粹な主觀的活動から離脱して、出發の問題に對立するのである』と。所謂勞作體驗も、その作品の自己検討に至つて終結する。勿論兒童はその勞作過程の間に於て、その各行動の際に一歩々々検討しつゝ、進行しなければならぬ。けれどもこの段階で、始めて勞作の目的、立案及び實行の全體を、その生産たる作品について検討し得るもので教育上最も有效である。

二 自己検討の種類

既に述べた如く、ケルシエンシュタイナーの所説では、凡ての作品完成の體驗には、自己検討を必要缺くべからずとする。而してこの自己検討には、外觀的検討 *Aussenschau* と内觀的検討 *Innenschau* の二類がある。

A、經驗的、外觀的検討

作品そのものが最も客觀性を有するのは、他の外物に依り、之を數量的に検討し得るのである。最も自己検討を行ひ易いのは經驗的、論理的、技術的機能に依つて勞作されたもので、左の如くであるとした。

1. 技術的領域、
2. 圖畫的、構成的領域
3. 數學的領域、
4. 自然科學的領域
5. 外國語領域(翻譯)

蓋し數學的、自然科學的作品は、最も確實な數學及び自然的法則に依據するのであるから、その實驗、検討は容易であり、又圖畫や、その他の技術的作品も度量衡等の規準に依つて検討し得られ、又語學の成績は文法に依つて検討し得られるから、従つて完成體驗を得しめることが容易であり、意志陶冶上の効果も大である。

B、合理的、内觀的検討

前者に反して、専ら推理的、内觀的に検討すべきものは、歴史、地理、文學、作文等の文化科學に屬する作品の成績である。これ等のものも、出來得るだけ客觀性にまでの要求を前提とするけれども、その検討が容易でない。従つて陶冶的效果が比較的、小であるとした。かくてケルシエンシュタイナー

一は、かゝる完成體驗を重視しないガウデッヒ及びフィッシャー一派の如き勞作主義は、只勞作そのものを樂むのであるから、**勞作上の享樂主義**に過ぎないと非難した。固より完成せる作品の體驗は、勞作教育上重要な過程である。シャイブナーも作品の編入を認めて、既成の法則又は作品の間に序列すべきであるとして居るのである。然しながら以上ケルシエンシタイナーの作品檢討説は、成績判定上の規準としては適當であるけれども、數學、理科、文法、圖畫の如く、作品の外觀的檢討をなし得る學科は、歴史、地理、國語等よりも、意志陶冶上、人格育成上有效であるとの結論に到達するので、この説は所謂作品の合則性の價值のみを認めて、主として情意に作用する『規範の嚴肅性』と『權威の原理』を顧慮しない獨斷説で、甚だ妥當でないと言はなければならぬ。

第三章 各科教授に於ける勞作活動

パウエル、フィッケル P. Ficker. (ドレスデン工科大学教育研究所講師) は、ガウデッヒ及びシャイブナーの精神的勞作教育主義に共鳴する學者であるが、その著『新學校教授學』

Didaktik der Neuen Schule. (1930) に於て「勞作の一般形式論の體系問題を論じ、陶冶作用が内在する勞作の根本機能は、**收得、統制及び表現**の三者である。兒童はこの三機能の活動に依つて、精神生活を發展し得るものであるとし、従つて教授上では、教材の修整、統制及び表現の三形式を必要であるとし、シャイブナーの勞作技術の四分類に従ひ、更に細密に之を分類し、教授上の注意すべき諸點を詳述して居る。著者は、以下主として同書を參考とし、その煩瑣な諸點を省略し、少しく修正を加へて、

1. 直觀的勞作、
2. 解釋的勞作、
3. 思考的勞作、
4. 表現的勞作に分類し、これ等の各教授に於ける勞作教育上の主要な着眼點と、その取扱を記するのであるが、固よりその大綱に止めるものである。

第四章 直觀的勞作

第一節 觀察の心理學的意義

一、兒童の觀察

凡ての初歩的知識の基礎は直觀に在る。而して直觀

は**感覺的要素**と**統覺的要素**とから成立するのであるが、通常一定の見點から發動的に注意を加へ、感覺的、方法的にする直觀を稱して**觀察**と云ふ。即ち**直觀の完全な活動である**。モイマンは兒童の觀察の缺陷を指摘して次の如く述べた。

1. 兒童の觀察は、徹底的分析を缺いて居るので、不精確で且つ無系統である。
2. 兒童は著しい色彩、輪郭、特異な表面的現象及び愉快な活動等のみに注意する。
3. 兒童は好奇心が強いから觀察には熱心であるが、又想像が強いので、粗漏誤解も多く、主觀的に解釋する傾向が多い。
4. 兒童は常に多く接近する家庭生活上の事物以外については、その觀察が頗る不精確である。

次に又、**シュテルン W. Stern** は、主として統覺的方面から、兒童の觀察を研究して、それには左の如き發達の範疇があるとした。

1. **實體的段階** 主として個體のみを觀察して、全體の關係を觀察せぬ時代、
2. **行動的段階(八歳頃)** 主として行動、活動を觀察する時代、

3. **關係的段階(九—一〇歳)** 時、空及び因果關係を把握せんとする時代、

4. **性質的段階** 事物又は人物の性質を觀察せんとする時代、

然しながら多數の學者、教育家の實驗に依れば、幼兒時代は殆ど實體的觀察のみをなすのであるが、その後には、各段階相互に混同して、純粹に一段階をなすものでないことが認められた。且つ又、兒童の觀察は認識的でなくして、より多く感情的であり、興味本位であるから、**主觀的**で客觀性が乏しいことも争ふ可からざる事實である。それで觀察練習の教育をすることが大いに必要になる。

尙、獨立觀察を爲さしめることに依り、漸次に兒童固有の活動を促進し、その自立性を發展せしめ得ることは所謂**直觀の原理**であつて、**ルッソー**、**ペスタロッチ**の夙に唱道したところであるが、現時の勞作教育法に於ては、一層之を強調し特に從來の教室に於ける一面的觀察より、更に進んで現實世界に於ける**自立的、多方的觀察**と生徒實驗とを重視するのである。

二、觀察過程の分析 觀察練習の際、單に漠然として對象に接觸するのみでは教育的効果が乏しい。それで之が教育に當つては、豫め觀察過程の心理的

進行如何を明かにし、而して之を教育的に指導しなければならぬ。観察の進行及びその指導に於ては、次の重要な事項がある。

1. 観察の要點の發見 先づその對象の如何なる點を観察すべきかを考へ、必要な目的點を豫示しなくてはならない。只茫然として對象に向はしめて居ても、何等の收獲は得られない。
2. 観察對象につき、個々の観察領域を分析すること、例へば最初には全體の形態、次には部分、次には各部の比例、次には性質についてと云ふ如く、その観察領域を豫定して示すべく、漸く進めば自から之を豫定すべきである。
3. 各特徴の観察、發見、推量、
4. 観察上必要な手段の適用、
5. 綜合、記述、表現、
6. 観察の結果の檢討、
7. 観察の思想的修正、

第二節 観察の教育

第一 観察練習の必要

兒童の小學校入學以前には、専ら観察練習をなすべき時代であるが、入學後に於ても最も重要な基礎的事項につき、實際的に観察練習をなし、正確にその名稱を記憶せしむべきことが甚だ多い。その重要な事項を次に掲げよう。

一、観察の基礎的方面

1. 色彩感

主要な色彩は圖畫教授の際、之を色紙又は色鉛筆に依つて練習すべきである。尙、中間色及び飽和の度についても練習に依つて大に發達するものである。

2. 聽音及び發聲

幼時から始むべきで、特に唱歌教授の際に練習すべきである。

3. 空間的根本關係の觀察

上下、左右、前後、垂直、水平、長短、大小、高低、凸凹、厚薄、勾配(斜面)、三角、四角、圓、卵圓、楕圓、縮尺、

4. 時間的根柢關係 昨日、一昨日、明日、明後日、同時、繼續、秒、分、時、日、週、月、年、過去、現在、未來、
5. 特別の觀察練習 教室、校舍、校地、步測、目測、市街、道路、河川、橋梁、丘陵、湖海、平野、山丘、

二、觀察結果の綜合—發表

觀察は往々分析に偏することが多いから、稍複雑な對象については、その結果を綜合記述せしめることが必要である。即ち對象と言語との結合であるが、それは各人の態度、統覺作用、注意の方向等の相違に依つて、その内容、形式を異にするやうになる。

記述の形式。種々に分類することが出来る。

1. 再現的記述 指定された觀察點に基づき、觀察的分析に依つて收得したものの、綜合的記述である。
2. 生産的記述 別に或觀察點を選択して觀察し、新しき綜合に歸着せるもの、以上觀察綜合及びその記述發表は郷土教授、又は理科中の自然物教材、物理化學教材等の教授に於て、最も多く練習されるのであるが、云ふまでもなく事實の客觀

的觀察綜合が先決の重要義であるから、正しき言語文章を以て精確に發表せしめなければならぬ。空想的の構成、創作は、觀察教育に於ては容すべからざる罪惡である。即ち先づ論理的活動が第一義であり、倫理的、審美的、實際的判斷の如きは、その後に来るべき第二義活動である。

第二 實驗

一、觀察と實驗

觀察の最も簡易なものは視覺又は聽覺等のみで對象に對する單純なものであるが、稍複雑な場合には若干の器具を使用し、次いで特別の手段と處理を要し、又複雑な器械の使用を要する實驗となる。

1. 器具使用と觀察

觀察が手の行動を伴ふときは、材料に種々の變動を生せしめ得るから、精確な結果に達し得るのであるが、特に小刀、鋏、尺度、量器、衡器、コムパス、勾配計、ルーペ、顯微鏡、望遠鏡等を使用するときは、益々その精密確實の度を加へ得るので、漸次これ等の器具の使用に慣れしめなければならぬ。

2. 實驗

自然物又は自然現象に對し、故意に人爲的變化を起して觀察するのは實驗である。實驗には必然的に觀察が伴ふから、『觀察は完全な直觀であ

る如く、**實驗は最も完全な觀察である**』と云はれる。實驗では、自然の進行を幾分か隨意に調整し得られるので、單純な觀察よりも、教育上の効果は頗る大である。

二、實驗の種類

實驗には、教師實驗と生徒實驗とがある。過去に於ては教師の實驗のみが恰かも、**見せ物**の如く行はれたのであるが、この場合、兒童は只受動的となり、且つ若干の距離を隔て、傍觀するのであるから、その効果は僅少であつた。それで現時に於ては多く生徒實驗を行はせるやうになつた。

生徒實驗の長所

1. 生徒は自から實驗を行ふので、大なる期待を以て發動的に活動する、
2. 種々の準備をするので慎重に考慮する、
3. 興味を高め、注意を深め、責任感を養ふ、
4. 器具、器械の操作に慣れ、手の熟練を進める、

然しながら教師實驗は決して無用のものではない。多數の生徒が操作拙劣、處理不十分の爲に、完全な結果に到達し得なかつた場合に於て、教師が熟練巧妙に、一舉その効果を示すときは、一同の感激を齎らすことが出来る。次に操作の困難な

場合、又は危険の伴ふ場合等に於ては、教師自から實驗を行ふべきである。而してこの場合に於ても材料の運搬、器械の組立て、その他の準備、及び實驗後の整理については、勿論生徒をして援助せしむべきである。

その他植物の培養、小動物の飼育の如き長期に亙るものは、生徒をして校内に於ける**共同實驗**又は家庭に於ける**個人實驗**として之を課し、その發育状態並に特徴、習性等を記述又は描寫せしむべきである。

實驗は從來、主として理科中の物理、化學的教材の教授にのみ行はれ、觀察は博物教材の教授にのみ行はれたけれども、勞作主義の教授に於ては、決してかゝる狭い範圍に限るべきでなく、郷土教授を始め、國語、地理、國史、算術等各料の教授に於ても、必要な場合には、なるべく之を行はしむべきである。そしてその結果を作文又は圖畫に依つて表現せしめるか、又は砂、粘土、厚紙、木、金等諸材料を用ひて、立體的に表現せしむべきである。

三、觀察の形式

觀察練習については、種々の形式がある。

1. 全體的觀察、部分的觀察、一時的觀察、永續的觀察

觀察は各科に於て

各、その目的を異にするから、従つてその観察點を異にすべきは當然であるが、尙、全體の観察を必要とする場合と、特に其部分を詳細に観察するを要する場合(動植物の或器官、地圖上に於ける特殊の地形等)とがある。又一回の實驗観察で終る場合も多いが、稍、長期に亙り、永續的に観察するを要する場合もある。後者の場合には、特に一定條件を定めて記述し報告せしむべきである。

2. 指導的觀察、自由觀察

低學年兒童は注意の集中、分配も不十分であり、諸種の觀察に慣れないから、豫め觀察點や、方法を指導して、一齊に觀察せしむべきであるけれども、兒童が漸く長ずれば目的のみを示して、自由に各方面から觀察せしめ、それぞれその結果を報告せしめ、その正當なものを推奨し、併せてその方法を批判し指示すべきである。

第三 觀察教育に關する補充的諸施設

學校に於ては、なるべく各科教授の際、必要な諸材料を備へて、兒童の勞作に遺漏なきを期すべきである。然しながら如何なる材料も、之を必要な數量だけ教室内に持ち來たし得るものではないし、又教室内に於ける觀察のみでは、その周圍の事

物との生きた現實的關係を觀察理解せしめることは出來ないから、之が爲に左の如き補充的施設を必要とする。

一、生徒の採集

兒童は皆蒐集本能を有つものであるから、適當な季節に於て必要な植物及び動物、礦物の採集を獎勵するときは、彼等は殆ど競争的に熱中して採集し來るものである。それで各肢體の完全なものを求めて、正しく之を整理し、名稱、採集年月、場所等を記録して保存せしめ、時に小展覽會を開き、之を陳列して觀覽せしむべきである。而してその際危険に陥ること並に動物虐殺等の行動なきやう注意すべきである。

二、校外教授、見學及遠足

教室内に於て觀察し得ざる事物、並にその環境との關係作用、生活狀態等を直接に觀察せしめるには、兒童を現實の世界に誘導するより他に手段はない。校外教授は即ち學校附近の地點に於て、主として觀察的教授をなすもので、郷土教授、地理、國史教授に於ては最も必要であるが、尙、その他の教授に於ても、必要の場合が少くない。遠足は體育上の鍛鍊を主とするけれども、尙、郷土に於て觀察し得ざる事物の觀察を兼ねて行はしめることが出来る。見

學は工場の実際又は展覽會、博物館等の陳列品につき、全體又は一部の觀察の爲めに行ふものである。

以上いづれの場合に於ても、教師は豫め觀察せしむべき場所、事物、特徴その他に關して、大要のプランを定めて實施し、その効果を收めなくてはならない。

三 學校園

學校園は各科の教材を現實のまゝに蒐集し、又は象徴的に構成し、適宜に時間を利用して觀察せしめ得るやうにすべきで、即ち觀察園たるべきものである。それで各種の植物、動物を栽培、飼育するのみでなく、尙郷土附近もしくは更に大なる地方の地形的模形等を構成し、各科の教授に之を利用し得らるやう考察しなければならぬ。大都市に在つては、各校に於て大なる學校園を設備するのは殆ど困難であるから、數校聯合して郊外に學校園、教室及び運動場を設け、毎週日、各校交代に、その學校園に於て、理科圖畫の教授及び體育運動を練習せしむれば大なる利益があると思ふ。外國では、ベルリン郊外ノイケルンに、數校聯合で使用し得る廣大な學校園、農場、運動場と理科教室を備へた設備がある。

第四 間接的直觀材料

學校教授に於ては兒童生徒をして常に直觀物のみに就て、直接勞作せしめんとするも不可能である。それで之が補充として時々實物を象徴する間接直觀物を使用しなければならぬが、それは特に歴史、地理、算術等の教材取扱の場合に多い。フイッケルは、この間接的實在性を具へた教材を分かつて、模型、繪畫及び地圖の三種としたが、私は尙之に映畫と蓄音器及びラヂオを加へた。

一 模型

人工物でその材料、容積、特徴等が、實物とは相違するけれども、或は**概念の收得**に適し、**數學的、幾何學的模型**、或は**想像的理解**（歴史又地理の模型）もしくは**因果的關係の理解**（物理的、生理的模型）に資する等教育上の價值が甚だ多い。従來の教授に於ては、模型は只生徒に示されたのみであつたが、最近に於ては、なるべく生徒をして直接に之に接觸せしめ、又は自から之を把握せしめて、深い理解を與へなければならぬとされて居る。

二 繪畫、映畫及蓄音器

近代に至るまで、繪畫は小學校教育に於て必要缺く可からざるものであるとされて來たが、最近に至つては實物寫真機、活動寫真機の如く、實在を直接に擴大し、又は映寫する考案が成功したので、『繪畫は人爲的

にして真相を示さず、動もすれば誤謬を傳へ易いから、凡ての、小學校教授の上から驅逐しなければならぬ』とまで論せられて來た。けれども地理及び國史に於ては、時空關係上、到底直觀を容さぬ材料が多いから、十分之を理解せしめんとするには、繪畫に依つて想像活動を促すより他に方法がない。又理科教授に於ても、その微細なもの、又は深海、地中等の生物もしくは現象、その周圍との關係等の如きは繪畫に依るのでなければ到底之を直觀的に理解せしめることは出來ないから、現在に於ても繪畫は教授上大に必要であると云はねばならない。特にこれ等の繪畫が、教授上必要な各種の要素を充實し、且つ藝術的要素にも富んで居るならば教育上最も適當のものである。

活動寫眞機は尙甚だ高價なるのみならず、隨時隨所に於て之を利用し得ざる憾があるけれども、今日に於ては、その技術が大に進歩し、教育的材料の選擇製作も、又大に進歩したから、映寫室を具へて各科教授上必要な場合、適宜之を利用し得れば最も好都合である。我が國都市の小學校では、既に之を利用するものもあるが、獨米兩國都市の小學校では、教授上映畫を用ふることが頗る多い。

蓄音器、ラヂオ

特に偉人の聲音に接せしめ得る外、直接に學者の講演、音樂家の奏樂、國語の朗讀等を聽かしめる上に於て、又必要な直觀的用具であるが、教師が多少之を補充解説することを得ると共に、蓄音器では又、同一レコードを反復することを得る長所がある。

三、地圖

地圖は、土地の位置及び廣狹、高低を平面上に投射した象徴圖である。故に之を讀解するには、一定の記號を翻譯して實在の真相に歸納する心的活動を要するから、相當の經驗と精神の發展を必要とする。それで豫め方位、高低、面積、校舍、校地の測定、縮尺關係の理解及び郷土の一定區域の直觀と砂函内の實際的表現等の豫備的前提としての練習を要する。

地圖讀解の過程を心理學的に考察すれば、

1. 記號の觀察
2. 記憶の回想
3. 想像的觀照及思考

等の限定的進行で、複雑であるから、相當期間に互り、綿密に練習しなければ眞の地圖讀解力を養ふことは出來ない。

地理教授上必要な地圖は、1. 掛地圖 即ち壁上地圖 Wandkarte. と、2. 地圖集 Atlas. と

である。過去に於ては、専ら地方誌を詳細に教授せんとしたから、地圖上の記號が頗る多くて、生徒をして單に之を暗記せしめたのであつたが、最近の地理教授に於ては、以上地方誌の他、なるべく物理的、經濟的、交通的、生物的、人種的關係の多方面的考察を重視するので、地圖集には、當然多方面の觀察及び調査資料を加へるやうになつたから、生徒をしてこれ等につき自己活動を爲さしめなければならぬ。

第五章 解釋的勞作

第一節 書籍と勞作

近時の勞作教授法に於ては、教師の講話又は書籍の如きは不必要であるかの如く考へられ、或は「書籍學校」は全く排斥すべきであるときへ論ずる者もある。けれどもそれは甚だしき誤解である。蓋し書籍は諸多の科學的思想や、種々の思想家の見解、詩人の作品、歴史、傳説等あらゆる文化的生産の記録を包有するもので、よく吾々の思想を代表するものがあるのみならず、又吾々の思想を補充し、吾々の生活

を指導することが頗る多く、所謂文化の發展、文明の進歩も、前代の書籍の刺戟に依ることが多い。それであるからガウヂヒは、「書籍の中には、現代に於ける文化的勢力が潜在するから、教育に於ては、生徒をして自からよく之を利用して、自己を陶冶し得るやうに慣れしめなければならぬ」と云つた。けれども又孟子は「悉く書を信せば、書無きに如かず」とも述べた。それで漸次に獨力を以て書籍を讀解し、批判し、之を自他の爲に活用し得る能力を教養することは、勞作教育上に於て、最も重要な任務であると云はなければならぬ。

第二節 教科書に於ける勞作

一、國語讀本

小學校教科書中の教科書とも云ふべきもので、道德的、國民的材料を始め、歴史的、科學的、文學的材料が、それぞれ各種の文態と、實生活上必要な文字語句を以て記述されて居るのである。それで豫習の際に於ては、なるべく獨力を以て、之が客觀的解釋として、文の構造的諸要素即ち文字、用語、文態、文法等の諸形式を通して、その超個人的意義關聯の間に、忠實に表現された意義を發見し、把

捉せしめることに努むべきであるが、尙進んで、作者の性格、當時の心境、事情等を考察して、作品の間に浮動して居る作者の個人的特殊體驗を追驗せしめんが爲、心理的解釋を試みるやう指導すべきである。

二、修身、國史、地理、理科の教科書

主として各教科教材内容の記述であるから、確實にその要領を把握し得るやう指導しなければならない。就中、理科書及び地理書の内容は、主として歸納的に自然科学的、概念的に理解し把握せしむべきであるけれども、之に反して修身、國史の教科書内容は文化科學的、追驗的に了解せしむべきものである。

三、諸参考書及辭書

なるべく生徒の程度に適應するものを蒐集、陳列して、豫習の際、敏活に之を使用することに慣れしめなくてはならない。

四、兒童雜誌及新聞紙

雜誌及び新聞紙中にも、時々有益の参考材料があるから、その適切にして生徒の理解に適するものは、之を切り抜いて學習の資料に供し、又生徒として、家庭に於ける新聞雜誌中から、時、有益な材料を發見して、學級全體の學習に提供せしむべきである。

第六章 思考的勞作

通常心理學的では、思考を以て概念、判斷、推理の三作用であるとするけれども、想像も又、理解と構成の上に大なる關係があるから、今は之を思考の中に加へて取扱ふのである。觀察と思考とは、最も重要な精神的の中心である。

第一節 想像的勞作

一、想像の本質
想像は記憶と同じく過去の經驗の再現作用であつて、同じく聯合の法則に依據して居る。けれども經驗そのまゝの再現でなくして、新しい生産である點に於て、記憶とは相違し、そこに獨立自由の新天地がある。従つて又、無秩序、亂雜に陥り易い缺陷がある。元來記憶は、その根柢を事實世界に發し、之に反して想像は理想世界を構成する作用であるから、兩者は全く正反對の如くに考へられる。けれども想像の諸要素は、悉く過去の記憶材料から得るものであり、又吾々の理想も何時かは實現さるべきであるから、この二つの世界にも共通一

貫のものが存在すと云はなければならない。

次に又、想像は推測、假定の構成に依り、多數の経験を省略せしめ、思考作用に大なる援助を與へるもので、この作用の活動に依つて、物理學、化學、天文學、地質學、生物學等の自然科學は勿論、修身、國語、國史、地理等、文化的、社會的事實も容易に理解することを得しめるのである。況して藝術上の創作、鑑賞は勿論、吾々の日常生活に於ても、最も多く想像作用の活動を要するのである。然るに從來の教育で、この作用の練習を重視しなかつたのは大なる誤謬であつた。それで勞作主義の教育に於ては、努めて之が陶冶を企圖しなければならない。

二、想像作用の發展

幼兒は意志が未だ發達せず、現實世界に關する經驗が貧弱なので、獨立に統制ある想像を構成することは出來ないが、漸く意志の發達と経験を重ねるに従ひ、想像も進歩するのである。その最初のもは模寫的想像で、他人の説話や、示唆に従つて想像するので、幻覺的になることもある。満三、四歳から七、八歳頃までの想像はそれである。然し漸く進めば、種々の人物、事件につき、自由に構成し得るので所謂自由構成想像になる。

想像的勞作の教育

概して從來に於ける教育法では、兒童の活動を奨勵しても、それは只狭い教室に於ける繪畫、標本等の一面的直觀と教師の講演に依る受動的想像の形成とを中心としたものに過ぎなかつたが、最近に於ける勞作教育では、出來得るだけ兒童を廣い現實世界に導き、生きた實在と各自の個性に基づく多面的、自立的觀察に依據して、自發的の自由な考案、構想を促し、眞の理解、構成に達せしめ、なるべく多く實驗、考察、比較、綜合、推理、批判等に訴へて、自己發見、自己檢證をなさしめなければならぬとする。

第二節 概念的勞作

概念の發展

概念には個體概念と種概念とがあるのみならず、尙高位概念、並立概念、從屬概念の別があり、又科學的の必然概念、法律的の人為概念もある。概念の言語的表現は即ち定義である。それで一旦概念を構成し得たときは、なるべく之を言語に表現せしむべきである。

概念は、之を心理學的に考察すれば、觀念の聯合的集合と判斷に依る選擇に依り、

對象の本質的な諸特徴を綜合する作用である。兒童は一般に個體の直觀から自然的に心理的概念を構成し、漸次に之を修正して論理的概念とするのであるが、又言語に依つて成人から直に概念を學び、實際經驗に依つて之を限定することもある。兒童の心理的概念を修正改造して、その論理的發展を助成し、發展せしめることは、學校教授の重要な一任務である。而して小學校に於ける**兒童の概念の發展助成**には、次の二方面がある。

1. 兒童の有する科學以前の概念の修正、
2. 科學的概念の理解、構成、

概念的勞作の教育

一、既有概念の修正

兒童は最初人事自然に關し、極めて皮相な非科學的個體觀念を有つて居るに過ぎない。それで修身、國語、國史を始め、各科教授に於て漸次に之を深化し、その特徴、人格を明かにしていくことは勿論、その他、算術、理科等の教授に於ても、從來、家庭生活や、社會生活の間に於て、知らず知らず構成したものは、極めて不明瞭、不精確な所謂科學以前の概念に過ぎないから、漸次之を修正し

て、精確な概念に改造しなければならない。

二、科學的概念の理解構成

次に地理、算術等の教授に於ては、兒童の從來有しなかつた科學的新概念を構成して之を理解し、適用せしむべきである。然しながらこの際、特に注意すべきことは、今日の科學は皆數百千年の歴史を有し、幾多の偉人、天才の努力に依つて發達して來たものであるから、兒童をして如何に勞作せしめるも、全く單獨で眞の科學的概念を精確に構成せしめることは殆ど不可能に近い。それで教師は之を指導して漸次に科學的概念又は之に近いものに達せしむれば満足すべきである。

理科教授に於ては、多くは單一の標本の觀察又は一回の實驗に依つて、普遍的概念を構成せしめなくてはならないのであるから、なるべく兒童の自己活動に訴ふべきことは勿論であるが、尙、指導を與へて、よく分析、綜合を試みしめ、正確な概念に達せしめなければならぬ。

數學上の概念は、兒童が平常之に注意を拂はないことが多いので、全く新概念になることが多い。けれどもこの概念は、その性質上、所謂必然性を具へるので、一旦

確實に構成されるときは容易に錯誤に陥ることはないものである。

第三節 推理的勞作

一、法則及法則性の發展

法則の發見及び研究は科學の任務とするところであるが、學校教育では、専ら之を確認せしめるのをその任務とする。一般に法則と稱せられるものに、「自然法」と「規範法」の別があるが、尙地理學上の法則の如く、一般的事象を表現すれども、必然性が少く、若干の例外を許容するところの「規則」又は「法則性」と稱せられるものがある。更に又科學上でも、1. 自然的法則即ち因果法 2. 數學的法則 3. 記述的法則(落體の法則の如きもの、生物學法則も之に屬す)の區別がある。

教授に於て、兒童の心中に發展せしむべき法則は凡そ次の如くである。

1. 規範法

A、道德律

修身、國語、國史の教授は勿論、日常の訓育の間に於て、漸次に之を構成し、強化し、更に實行に依つて習慣付け、之を渾然たる人生觀にまで發展せ

しめなければならぬ。然るに現時の修身教育は、一般に個々の道德の訓話のみ拘泥して、全人格の陶冶に及ばない憾が多く、その缺陷は尙大である。

B、論理法

各科教授の際、特に、最も多く數學教授の際に於て、自然的に矛盾を排して統一に達し、論理的規範に従ふやう思考を練習すべきである。

C、美的規範

圖畫、音樂、習字の教授及びその他の藝術に關係ある教材に於て、自然的に均齊調和、韻律、變化、統一等の諸法則を發展せしむべきである。

2. 自然法

A、數學的法則

カントの所謂普遍、必然の二要件を具備した先驗的大法則であつて、直觀又は歸納の方法で發見され、又は既に發見されたものは演澤法に依つて證明されることを要する。算術教授上に於ては、主として實驗、測定の結果を歸納して體験的に法則に達せしむべきであるが、幾何に於ては演澤的に之を證明せしむべきである。

B、物理學的法則

比較的困難ならざる教材の場合には、自己觀察に依つて收得した材料に依り問題を構成するか、又は教師自から生徒の經驗領域から材料

を列挙して問題を提出し、生徒をして實驗に依つて、その法則を假定的、歸納的に構成發展せしめ、更に他の實驗に依つて演澤的に之を修正し、確認すべきで、即ち**法則の發見的構成**であるが、固よりそれは模範的教材の場合にのみ限るのである。通常の場合では、兒童又は教師の發問に依つて生徒の推究を促し、何等かの法則を構成せしめ、その正否を實驗に依つて確認せしめ、更にその法則を適當に修正改造して、正當の法則に達せしむべきである。これが即ち**實驗的認識**である。

C、地理學的規則 所謂**法則性**に屬するもので、最も多く比較考察によつて構成し、決定し得るものである。例へば、**あじあ**の地理教授に於ける上海と廣東の比較では、河川と貿易港としての盛衰の關係を綜合し、更に又之を大連、横濱、神戸と比較するときに、河川の關係がなくても、背後に於ける生産地及び消費地との關係に依る盛衰を考察せしめることが出来るのである。

D、生物學的規則 現代の生物學は過去に於ける形態學的中心の體系から、構造及び生活法中心の組織に變動して來た。それで一般に動植物の生活條件から出發して、その構造、組織の推究解明に及んでゐるが、自然界には同一の事件でも、種

種の相異なる手段で遂行されてゐることもあり、之に反して又、全く相違した事件を同一材料で形成して居ることもあるから、以上の取扱は必ずしも常に正當であるとは云はれない。けれども日常の經驗から、生物學上の若干の法則を假定せしめることは困難でない。而してそれは、只之に反する事實のないときにのみ眞理であるから、教師は兒童を戒めて、決して輕率に歸結せしめないやうに注意すべきである。

第四節 推理的勞作の教育

思考は通常、概念、判斷、推理の三作用で、その本質的活動は判斷であると云はれて居る。けれども之を論理學的に考察するときは、分析、綜合、抽象、限定の方法に依り、更に又實驗、統計、構成、概説、比較等の補助方法に依據しなければならぬ。兒童は多くの現象を觀察しても、漠然たる聯想を形成するに過ぎない。それで之を正しい概念に修正し、その推理を正しい結論に導くには、常に**比較を慎重にし、證明を嚴密**ならしめて論理的思考を陶冶しなければならない。

一、比較

比較は同異の辨別を前提とし、従つて又分析、綜合を要件とするから、あらゆる研究方法の根柢であり、最も重要な補助方法である。即ち二個の對象の性質を比較せんとするには、先づその形體の中で、性質に無關係なる色彩とか、容積の如き不要の屬性を除去しなければならぬ。それで第一に分析が起り、次いでその相類似せる性質を綜合するのであるから、その間には勿論抽象作用が活動する。只對象の外部的特徴でなく、内面的、抽象的特徴を比較する場合には、大に分析、綜合、抽象の諸作用の活動を要し、更に又その綜合した概念の正否を検討しようとするには、之を他の事例に適用して限定することを必要とする。

二、證明

判斷の確實性を證し、又は假定の蓋然性を確定するのは證明に據るのである。證明の爲には、先づ多數の確實な經驗から生じた判斷又は實驗に依つて明かになつた事實に基づいて之を歸納的に證明するか、又は既に證明されて居る普遍的法則、又は社會に於て一般に承認する自明の公理に基づき、演繹的に之を證明しなければならぬが、通常兒童前期の者には、幾何學に於て用ふるが如き演繹的證明法を適用するのは困難であると云はれて居る。

而して又、之と共に兒童をして常に自己批判的態度を保持せしめるやう教養しなくてはならない。一般に批判は、その最初に於ては、對象的命題を消極的、感情的に拒反し、次に誤謬缺點の發見に努め、更に進んで積極的に之を修正改造して正當な命題たらしめんとするに至るものであるが、自己の構成し、發見した法則や、命題は、以上に反して、容易にその誤謬缺陷を發見し得ずして、却つて自己満足に陥り易いものであるから、常に綿密慎重に推究せしめて、積極的、構成的思考を陶冶しなければならぬ。

第七章 表現的勞作

現代の勞作教育では、直觀及び思考の自己活動、自己構成を大に強調すると共に、又之が表現活動を大に強調する。嘗てヘルバルト學派に於ても表現を重じたけれども、それは兒童の直觀を補充するものとしての兒童の表現、又は教師の直寫的表現の價値を認めたと過ぎなかつた。けれども勞作教育に於て要求するのは、兒童各自が自己の内部に於ける考案、工夫、構成、體驗の直接的表現である。蓋し吾々

の精神内容として生氣を有するものは、何人も必ず之を聲音又は筋肉の運動として表現せんとするのみならず、特に兒童期の或時代に於ては、之を行動に訴へつゝ、觀念を收得せしめることを要するもので、然るときは、最も明確にその觀念を收得し得れるものであり、且つ又、觀念のみでなく想像、感情、意志に於ても、何等かの表現運動に依つて、よく之を陶冶することを得るのである。何となれば、**凡ての表現は意志の統制的活動**であり、自我そのもの、人格そのもの、動向であるからである。それで何等の表現がなく、何等の運動もなければ、兒童の教育上、自我の陶冶、意志の發展を求めるとは殆ど不可能であると云はなければならぬ。これ勞作教育に於て、諸種の表現運動の必要性を強調する所以である。然しながらそれ等の表現は、必ずや、先づその内容、材料に關する直觀、認識、發見、考案、構成、了解の爲の努力と、之が表現手段の工夫が無ければならない。材料、内容の爲の苦心、考案なくして、只之が表現の爲にのみ努力するのは、所謂舊勞作教育の『表現主義』に過ぎないもので、現代に於ては既に排棄せられた舊思想である。

教育上の表現については、吾々はフイッケルの著を踏襲して、之を言語的、圖畫的、音

樂的、體育的表現に大別するのを妥當と思ふ。

第一節 言語的表現

元來、言語教育の形式的方面には、受容的陶冶と表現的陶冶の二方面がある。前者には読み方、聽き方が之に屬し、後者には話し方、綴り方及び學校劇が之に屬する。而してこれ等凡ての教育は、各科教授の間に行はるべきであるが、主としてこの任に當るのは國語教授である。聽き方、話し方は即ち談話に綜合される。

第一、受容的陶冶

國語に於ける受容的陶冶は、談話及び読み方であり、之が基礎をなすのは發音及び聲音練習である。凡て受容的陶冶は表現的陶冶の爲に源泉となり、準備となる。

一、發音及び聲音練習

固より言語の基礎は、兒童の入學以前、既に家庭に於て養成されるのであるが、小學校の教育は、之に正しき國語的基礎を與へる任務を有つ。正しい聲音の根源は正しい呼吸に在るのであるから、胸、横隔膜及び腹部の呼吸を正常にし、鼻腔及び口蓋、舌、唇の活動を正しく練習し、且つ韻律、高低を適

當に調節することに慣れしめなくてはならない。

聲音練習に於て、最も重要なのは教師、學友の模範と自己練習とである。

二、読み方及び談話

読み方は他人の文章作品を読んで、その作者の意

義心境を追驗することであり、談話中の聴き方も、同じくその話手の意味心境を捉へることであつて、共に受容的陶冶になると共に又表現的陶冶にもなる。

然しながら審美的読み方即ち朗讀は、既に表現的意味を有し、話し方は又當然重要な表現練習である。

第二、表現的陶冶

一、談話及報告

談話は一般に兒童生徒の興味を惹くものであるのみならず、言語的要素及び内容的要素の構成に於て、自我活動を要することが多いから、自己表現の練習に適するものである。それで最初は既に學習した傳説、昔噺又は教科書の教材、最近の經驗等について話さしむべきである。然し漸次高學年に進むに従ひ、教科書の教材又は各人周知の題材に關する談話を嫌忌するに至るものであるから、廣く各種の話題につき、自由形式に依つて練習せしむべく、而してそ

れは又文章表現の基礎にもなるのである。

談話は多く興味を本位としたもので、その最も容易なものは、只内容を再現すれば足るものであるが、以上の内容の順序、關係を多少變更し、その形式を内容に應じて修飾して、學友を感動せしめるやう表現するのは困難なのであるから、漸次にかかる練習に入らなければならない。

報告は、主として國史、地理、理科等その内容を中心とする各科教材を調査研究し、又は觀察、實驗の結果を整理分類して表現するもので、必要の場合には繪畫、標本、地圖、圖表等を用意すべきであるが、特にその内容の正確と秩序分類の整頓と之を表現する言語の適切にして簡潔明白なことを必要とする。

三、文章に依る表現

文章の表現の爲には、先づ習字の必要があるから、

最初は専ら手本に依つて練習せしめ、高學年には各人の個性に應じて、多少自由に書寫發表せしめて、美書に努めしめると共に、又速書に努めしむべきである。

綴り方教授については、最近自由選題、自由作文説が殆ど絶對優勝の地位を占めて居る。勿論自由選題、自由作文は綴り方の理想であるが、最初から餘りに興味本

位の偏頗な傾向に陥らしめるのは不可であるから、多少の限定をする必要がある。そしてなるべく**觀察、記述報告、物語、感想、書簡、會話**等の各方面に互つて練習し、漸次に眞の自立的に、自由に各方面の題材につき、その個性を表現するに適せしめるやう指導しなければならぬ。

三、劇的表現 最近の小學校に於ける各科教材の劇的表現運動は、漸く盛になりつゝあるが、それは國語教育の新運動であると共に、又勞作教育主義の影響にも依るものである。

學校劇の表現要素には、言語的要素と身振的要素とがある。そしてその形式に依り、又自由劇、模倣劇の二種に分かたれる。模倣劇は既に成立せる戯曲の模倣であるが、自由劇は修身、童話、國語中の詩歌、國史等の教材及び郷土傳説等から創作するものである。然しながら中學年以下の兒童では、勿論獨自劇作の能力がないから、教師の援助を要するのであるが、教師は濫りに高尚な成人的趣味を兒童に強制すべきではない。

學校劇については、その構想、用語の選擇が根本であるが、尙實演の準備と批判が

必要である。學校劇は生徒の興味を増し、上品な會話に慣れ、坐作進退の作法に習熟せしめる益がある。然しながら徒らに裝飾の美を誇り、化粧服裝を街つて、浮華虚榮に陥らしめてはならない。

第二節 圖畫的表現

兒童の圖畫的表現は、理科、算術その他の教授の間にも必要な補助的方法として要求されるけれども、特に圖畫教授に於ては觀察を進め、記憶、想像及び美感を養ふと共に構成的表現力を發展せしめ得るので、大にその價值を認められて居る。兒童は又他の諸活動よりも、好んで圖畫に依る自己表現をなすので、圖畫は最も勞作教育の精神に適合して居る。それで最近に至つては、従來の圖畫の外に、版畫、リノリウム彫、木彫等をも採用して、その形式も寫生畫のみでなく、廣く思想畫、想像畫、工作圖等の範圍に及ぼし、材料、形式共に大に擴大された。要するに教育的藝術を以て、自由に自己を表現するに至らしめんとするものである。

一、圖畫構成能力の諸要素

諸學者の研究に依ると、描畫活動には次の

諸要素の存在を必要とする。

1. 形體、色彩、空間關係の分析的觀察、
2. 視覺的記憶像を保持し、且つ之を描寫するに必要な一定の順序の觀念、
3. 立體物を平面上に投射することの理解、
4. 手指の熟練の發達、
5. 或程度の藝術感の發達、

二、兒童の圖畫の發展

ケルシエンシュタイナー、モイマン、その他多數の教

育學者の研究に依ると、兒童の描寫能力の發展には、左の四段階を認めることが出来る。

A、無茶苦茶描き時代 *Kritzelstufe*.

無目的、無計畫に描き回して、亂雑な諸線を

構成し、その間に偶然、自然物又は人工物との類似點を發見して喜ぶもので、それが成人の承認を得ると何回も反復描寫する。この時代は通常四、五歳で終了し、模式時代に達するが、その期間は必ずしも一様でない。

B、模式的描寫時代 *Schemastufe*.

實物を寫生することを努めず、殆ど皆記憶に

依つて描寫する時代である。そして人物を始め、國旗、電車、自動車、犬、馬の如き、既知の活動體を好んで描かんとする。全體として最も單純な線畫に過ぎないものであり、事物の大小の比例や、位置その他の諸關係を分析的に考察することなく、只自己の記憶に訴へて自由放漫に描寫するので、一般に空間の概觀的、批判的觀察が缺けて居る。

C、形態描寫時代 *Formgemässenstufe*

模式的描寫時代が終結し、漸く事物の實際

的形態關係を描寫せんとする時代で、ケルシエンシュタイナーに依れば、即ち線感情、形體感情の發生段階である。特に圖畫の才能に富む兒童は、既に七歳頃からこの時代に達するのであるが、一般兒童の發達は、一、二年後れるのが常である。

D、現象描寫時代 *Erscheinungsgemässenstufe*

形體の外に、光線の配合に依つて實

物の空間關係を表現するに至る時代である。

三 自己活動の程度と練習

自己活動の程度に依つて圖畫を區別すれば、

手本に依つて模寫する**臨畫**は最低のもので、一定の物體の**記憶畫**、**寫生畫**之に次ぎ、自己の構想に依つて描寫する**創作**が最高のものである。

圖畫教授に於ては、實物に對する分析的觀察の練習が根本であるから、最初は描寫せしめとんする物體を手につけて、その本質的特徴と重要な描寫點とを觀察せしめ、次には鉛筆その他の用具に依り、之を描寫する技術を練習せしめることを必要とする。而して又、その際不必要な偶然性を省略排除することを練習し、かくて手本又は教師の作品と對照して自己批判を行はしめ、次には之を記憶に訴へて描かしめ、又は實物に就て寫生せしめ、漸次に自己の考案に依る自由創作にまで進ましむべきである。

四、繪畫の鑑賞と自己活動

通常、創作、構成は發動的であり、自己活動的

であることを認むるけれども、之に反して鑑賞は純然たる受容的、被動的作用であると解されて居る。然しながら眞の鑑賞には自己活動的の追構成が包含されて居るのみならず、模倣、再現にも、常に多少の追驗作用が存在することを必要とする。それで圖畫のみでなく、各科教授に於ても、適當の場合には、種々描寫練習を爲さしめることを必要とする。尙、相當な作品又は複寫物を使用して、よく之を鑑賞せしめなければならぬ。

第三節 工作的表現

小學校兒童が、その手工的工作に依つて、内部の精神生活を表現し得べきものは、手工と女兒の裁縫である。これ等の作業は、圖畫と異つて立體的であるから、一層具體的、直觀的に表現し得るので、兒童の興味を惹くのみでなく、直觀を進め、悟性を練り、實際生活に接近せしめるので、その教育的價値は頗る大である。

工作に於ては、豫め精神的準備を要することが大であるから、兒童をして先づその製作せんとする對象を、家庭生活、學校又は社會生活等の範圍内に求めて、自己の能力手腕に適した計畫を立案せしめ、次に必要な諸材料の性質、之が用具の使用法を調査せしめ、一定の順序方法に依つて、綿密、精確、熱心に之が製作に従はしむべきである。而してその間、教師は絶えず机間を巡視して、各人の工具の用法、材料の使用如何を視察、指導すべく、又、作品の完成は他の勞作教授に於けると同じく、手工教授に於ても最も重要であるから、完成の後には、その豫定の設計案との異同、工作順序、諸材料の使用法、美的又は實用的價値の如何につき、先づ自己批判を加へしめ、

次に教師は之を審定すべきである。

手工の題材も、最初は之を一定し材料及び工作の順序も同じく一定して、製作に慣れしめ、漸次に**自由選題**と**自由工作**に達せしめ、又は學友相互の**共同工作**を爲さしむべく、かくしてこそ、始めて自我の中心からの發動、自己構成になり得るのである。それであるから時に實用上の物品製作を課し、家庭生活又は學校生活の資料とせしめることは固より大に適當のことであるけれども、それを以て直に家内工業又は純粹な勞働生活への準備となることを目的とし、又は賃金收得の手段となることを期するが如きは固より適當のことではない。

第四節 音樂的表現

小學校時代に於ける音樂的表現は勿論唱歌を中心とする。それで發聲及び調子、韻律等の陶冶がその中心になつて居る。幼兒は夙に音樂愛好の傾向を有して居る。乳兒も既に樂音に耳を敏て、その旋律に歡喜の色を現はすのであるが、三歳になると、他の唱歌を模せんとする。然し一般に入學期に至るまでは、聲音の辨別

感も鈍く、韻律變更の感覺も尙鈍いけれども、練習に依つて著しく發達するものである。それで小學校の音樂教授は、兒童に潜在するこれ等の音樂的性を發展せしめ、調和的陶冶をなすを以て、その主要な任務とするのである。

一、聲音及韻律上の陶冶

唱歌教授に於ては、發音を正しくし、清澄な樂音に慣れしめ、漸次に音域を擴大し、旋律及び韻律に關する美感を養ひ、延いて諸聲調和の感情を發展せしめなければならぬ。

二、音樂上の追構成及創作

唱歌教授に於ては、唱謠の間に體驗、追構成の域に達せしめなければならぬが、近時の藝術教育論者は、更に進んで音樂上の創作能力を養成することを重視し、兒童少年の音樂的自發活動を強調する。元來兒童少年は一般に音樂を愛好するものであるが、彼等の能力には略、限界があるのだ、眞の天稟、才能者は勿論極めて稀れである。然し彼等をして自から樂譜を讀ましめたり、ピアノを弾かしめたり、或は又作詞、作曲もの意趣を探究せしめたり、時には作曲、作歌をも試みしめんとすることは、決して彼等をして悉く専門音樂家たらしめんとするのではなく、これ等の諸活動に依つて、よく旋律、韻律上の要件、樂譜上

の種々の關係等を明かに認識せしめ、所謂音樂の眞の理解に達せしめるもので、即ち音樂的目的よりも**教育的價值**を目的とするものである。それで最近の音樂教育では、幼時よりその收得して居る唱歌及び聽音能力を基礎として、音樂上の諸種の能力を發展せしめ、旋律、韻律上の理論も、實際も、漸次に之を練習すると共に、又模作構成に依つて育成し、或は唱歌遊戲又はダンスに綜合して之を體驗せしめることを努め、もしくは又、學校樂隊の編成に依つて實現せしめる等の努力をするので、過去に於ける受動的なる單純な唱歌本位の教授とは、大にその趣を異にして、著しく**多方的、綜合的、表現的**に發展して居ることを知らなければならぬ。

第五節 體育的表現

一、現時の體育の特徴

過去の體操は、一般に嚴肅で規律的に傾き、一舉一動、只教師の意志號令のみを以て支配され、教材の範圍も偏狹で、然かもその順序は解剖、生理的體系にのみ依つて居たから、極めて單調退屈のものであつたが、之に反して現代の體育は、兒童少年の自己活動を以て中心とし、大に自由快活で遊戲、競

技、水泳、遠足等、廣く各種の教材を採擇し、然かもその順序は心理學的になつて、運動は敏捷になり、又學友相互に協力せしめるので、大に團體的になつた等の特徴を有して居る。獨逸の有名な體育家ヤーンは云つた。『體操は自己活動を養成するもので、直に自立にまで導くものである』と。要するに最近の體育は、他の諸教科よりも、言辭に依ることが少く、又教師の命令のみを待たずして、直に行動に入るものであるが、特に多く緊張、努力、目的達成、自己決心を要求するので、勞作教育の趣旨に適合して居るのみならず、又共同援助の社會的精神を發揮せしめることをも努めるのである。

二、身體の發育と體育

一般に體育諸運動が、少年の心身發達に適應すべきことは言を俟たない。兒童の**入學當時**は、所謂伸長期に屬して骨格薄弱であるから、多く自由な遊戲を課し、**九歳頃**から充實期に入つて骨格漸く堅實となり、呼吸器、循環器共に有力に活動し、腦と身體各部との聯關も十分になるから、多く自由、輕妙な韻律運動の如き、なるべく強大ならざる運動を多様に爲さしめて運動趣味を高め、各部の均齊な發達を圖り、**十一、二歳頃**からは、漸く内外充實期に入り、大脳と

小脳とが協力して身體各部の運動を統制し得るやうになり、又その運動要求も増大するから、漸次運動量の増大せる運動を爲さしめる必要がある。それで遊戯體操の他に、尙多くの競技を加へて、體力の充實を期すべきである。然し十四五歳から青年初期に入るので、心臟急に膨大し、血行に異常を生じ易く、又女子はその身體上特殊の變動を生ずるので特に大なる注意を要する。一般にこの時期から以後は、一層多様の運動競技を課して、自我意識を強大にするのが適當である。

三、體育と意志陶冶

體育は最も規律的な教練、體操に依つて、秩序、服從、忍耐の精神陶冶を期することが出来るが、之と共に、又大に自由な種々の遊戯、競技を課して、歡喜、快活、和樂の精神を養成すると共に、又綿密慎重、勇敢、大膽、決心、全力集中、忍耐、協同一致の諸徳を育成することも可能である。

概して教育上の他の陶冶では、殆ど精神を通して施す精神的陶冶に傾くのみで、物心的存在たる人の身體を、直接に陶冶することは甚だ少いのみでなく、又身體を通して意志に影響を及ぼさんとする作用は甚だ乏しい。固より各科の教授に於ても感情を刺戟し、之に依つて間接に作用せんとすることは少くない。けれども

先づ身體的活動の練習に依り、自己の身體を十分に統制し得るやうに陶冶することは、他の諸科の教授よりも直接的な意志教育であつて、且つ感情の上にも大なる影響を與へ得るものである。而してそれは軍隊教育に於て明かに證明せられて居ることである。固より軍隊教育に於ては、精神教育を重視して居る。けれども邊陲の山村、漁村から徵集した青年をして、僅々數ヶ月の間に、よく嚴然たる言語態度、姿勢を保ち、自己の精神生活を統制し得る兵士たらしめるものは、主としてその身體的教育を通して及ぼす嚴格な情意陶冶の結果に他ならぬのである。この點に於て學校教育は、軍隊教育から學ぶべきものが頗る多いと思ふ。ガウヂヒは、兒童に於ける先天的勢力と自己發展の能力を確信し、身體的陶冶に依つて健康を保持し、自己の各器官、諸能力に内在するものを表現し、行動に依つてその意趣するものを實現する人物を養成すべしとした。ライに至つては、一層重きを身體的活動に置き、印象發表の關聯説を唱道して、主意的行動を教授の中心となさんとしたのである。

之を要するに體育を通して全體の意志陶冶を完くし、内に活動力が充實し、自己

統制の可能なる人格を育成することは、實に現時の勞作教育の一大主張である。

第八章 教授上に於ける勞作の人格的形式

従來の學校教育は、勿論學級教授を通して行はれたものが多かつた。然かもそれは學級全體に同一題材を與へ、嚴格な訓練の下に、命令一下、一齊に之を解決せしめるやうに立案し、進行せしめたのであつた。然るに近時、種々の教育論が提唱せられるに至り、かゝる教授法の效果は頗る疑ふべきであると論せられるやうになつた。然しながら、それは教授方法上の工夫考案が未だ足りないからであつて、學級そのもの、組織に依るのではない。現代の學校教育は、社會的、全體主義の教育であるから、勞作教育も主として、この學級組織の中で適當に行はれるやうに考究されなければならぬ。勞作は、之が行はれる人格的形式に依り、先づ個人的勞作と團體的勞作の二者に分けることが出来る。

第一節 個人的勞作

何人でも、自己の課題は、自から之を解決しなければならない。故に幼時から獨立に思考し、獨立に決意し、實行し、獨立に反省して自立になることを學ばしめる教育は最も重大な意義をもつ。蓋し自己活動性は個人的勞作に依つて、最もよく練習され、發展されるが、之に反して常に教師、學友の援助をのみ待つ者は、決してこの自己活動性を十分に發展せしめることは出来ない。云ふまでもなく、自立と自己活動性は、個性の重要な要素であるが、兒童をして漸次に之に達せしめるには、どうしても個人的勞作を爲さしめ、以て自我の發動と反省とを促さねばならないのである。學校で行はれる個人的勞作には、ダルトンシプラン、學級内の個人的勞作の形式がある。

第一、ダルトンプラン Dalton plan.

個人的勞作の趣旨を極端に強調して實施するのはダルトンプランに依る學校教育である。この形式の考案者パーカースト女史 Helen Parkhurst に依れば、従來の學級教授の如きは、只依頼心の強き人物を養成するに適するのみである。吾人は常に自己の問題を自力に依つて解決しなければならぬのであるから、幼時から

種々の經驗に直面して、自力を以て之を開拓し、之を解決する勇氣と責任感とを教養しなければならぬ。之が爲には、從來の如き嚴密な學級組織を解散撤廢し、各人をして多數の主要學科につき、それぞれ自己の學習せんとする教材の毎月豫定案 Assignment. (幼年級は毎週) を作製せしめ、之に基づいて參考書、參考品を備へた教室、即ち實驗室 Laboratory. 又は圖書館に於て、それぞれ自由に獨立的に學習せしめ、而してその結果を記録提出して、自己の反省と教師の檢閲に資せしむべく、只體操、唱歌の如き教科の場合にのみ團體教授を施すべきであるとした。

ダルトン、プランは、米國から、英國の教育界に移入せられて後、多少團體教育の趣意を加味した改善を加へられ、今や、同國の中、小學校には相當に廣く用ひられて居る。蓋しその個人的色彩の強烈な社會的情勢に適應して居るが爲であらう。この教育法は、個人的勞作、學習を進め、自己發展を促す長所があるが、知能の收得が不確實になると、全く孤立的になつて、社會的、團體的教養を缺く點に於て、多くの缺陷を生ずる虞がある。

第二、學級中の個人的勞作

ダルトン、プランに反して、學級の組織は現存し、兒童はその中に生活して居ても、各人は他を顧慮することなく、それぞれ自己の課題を解決せんとして勞作するのは、同じく個人的勞作である。この形式の中にも、一定時間中に於ては、同一教科を學習するものと全然時間割を定めないものがある。いづれにしても、兒童は自己の意志に従ひ、各特異の課題、各別の題材の勞作に従事するのであるから、教師はその間、只机間を巡視して、各人の質疑又は相談に應じ、甚だしき誤解や、錯誤に陥つて居る者には、特に注意を與へ、間接に全體を看視するものである。元來吾人は自己勞作に依つてのみ自己の人格を發展せしめ得るとすれば、如何なる教科の教授でも、毎時、必ず個人的勞作を爲さしめなければならぬ。而してそれは特に讀み方、算術、理科等に於て最も必要であるが、又綴り方、書き方、圖畫、算術の例題、手工、裁縫の如きも、その學科の性質上、個人的勞作を爲さしむべき場合が多いのである。

前述のダルトン、プランや、極端な個人的勞作を唱道する者は、云ふまでもなく、その根底に個人主義の思想を懷抱するものであつて、最も多く個人の權威を尊重し、個性の自由發展を企圖すべしとするので、米國教育思潮の影響を受けることが多

い。従つて又、個人的勞作は多く米國諸學校に行はれて居る。著者がニューヨーク、シカゴ、サンフランシスコ等の中、小學校視察の際にも、最も多くこの形式を見受けた。然しながらこの形式も、それが學級の中で行はれる以上は、兒童各自が努力して産出した作品は、適當の機會に於て、之を學級全體の前に提示せしめ、以て相互にその價値を認識し、検討批判し、鑑賞せしむべきであり、かくてこそ自我の眞の發展を來たすことも出来るのである。然らざれば、所謂學級教育の意義は全く喪失し、學級教室は只兒童の勞作所たり、工場たるに止まらなければならぬ。元來勞作の對象たる文化財は、皆過去、現在に於ける優秀の士の社會的勞作の結果、生産したもので、ナトルプの所謂『社會的共同財』に他ならぬのである。然るに學校教育に於て、各人をして只單獨に之を學習收得し、單獨に之を鑑賞翫味せしめるのみに終つて、毫も他人の爲に關心するの意なく、之れに依つて相互の進歩發展を期せしめんとする意趣を有たなかつたならば、かゝる教育は獨我的教育で大なる矛盾であり、忘恩的行爲であると認めなければならぬ。然かのみならず、勞作の作品そのものも、既に社會的承認を経た規範に適合して客觀性を有するものでなければならぬ。

らないことは既に詳論した如くである。それであるから、かのダルトン、プランの如く、單に各人の權利とその自由學習のみを認めて、所謂その責任の如きも、只自我に對する責任のみであり、教室は即ち實驗室に過ぎないものであつて、殆ど兒童相互の交渉影響を認めることがないならば、學級は一部の極端な新教育論者の論ずる如く、單に無用の長物たるのみでなく、寧ろ各個人の權利たる自然の個性、才能を壓迫して、却つて各人を同一形又は平均型のものに改造せんとする危険有害な施設なりと斷せなければならぬのであるが、かゝる妄斷は、實に個人主義にのみ立脚して、學級そのもの、心理學的、社會學的、教育學的意義を討究せざるに起因するものであると云はなければならぬ。

第二節 團體的勞作——學級勞作

勞作共同團體

以上個人的勞作の缺陷を考察して、之に對立する形式として考案されたものは、即ち**勞作共同團體** *Arbeitsgemeinschaft* の所説である。蓋し個人主義に反對する共同社會觀では、各人は皆自然的に他人と分離すべからざ