

國 民 教 育 文 庫

革 新 的 勞 作 教 學 法

陸 崧 安 編

商 務 印 書 館 發 行



中華民國三十七年四月初版

34033

國民教育文庫
革新的勞作教學法一冊

定價國幣貳元伍角

印刷地點外另加運費

編纂者 陸松安

主編者 朱經農 英

發行人 朱經農
上海河南中路

印刷所 商務印書館

發行所 商務印書館
各地

版 翻
權 印
所 必
有 究

目次

第一章 勞作教育的革新	一
第一節 勞作的起源	一
第二節 勞作教學的革新	三
第二章 勞作的意義	七
第一節 勞作的解釋	七
第二節 近代教育家對於勞作教育之學說	八
第三節 勞作科的價值	一六
第三章 勞作科一般的教學法	二一
第一節 工場的設備	二一
第二節 工具的管理	二六
第三節 材料的管理	三七

第四節	教具設備的搜集與自製	四六
第五節	教材的種類	五七
第六節	教材的選擇	六三
第七節	教材的排列	七〇
第八節	教學的方法	七三
第九節	教學的過程	八二
第十節	訂正及指導的注意	九八
第十一節	成績考查	一〇二
第四章	勞作科各種主要工藝的教學法	一〇九
第一節	紙工的教學法	一〇九
第二節	土屬工藝的教學法	一一一
第三節	藤材工藝的教學法	一一八
第四節	竹材工藝的教學法	一二〇
第五節	木材工藝的教學法	一二三

第六節	金屬工藝的教學法	一二五
第七節	家事的教學法	一二八
第八節	農藝的教學法	一三二
附參考書目		一三四

革新的勞作教學法

第一章 勞作教育的革新

第一節 勞作的起源

最初，在小學校的課程中，並無所謂「勞作科」，只有「手工科」。說到「手工科」，我們不得不先來探求手工教育的起源。考教育史中，自從文藝復興以後，烏托邦派的教育家所陳述的教育理論，雖未能全部見諸實現，但對於後世的實際教育，都與以深切的影響，如烏托邦派中主張勤勞的，以至實驗實習的勞作教育者，即有：謨耳（More, 1478—1535）他主張凡住在烏托邦的人，無論何人都當學習農業，到了某種程度，又應於木工、石工、鍛冶、羊毛、亞麻等工作中任意練習一種。教師應當常領導學生到農場和工廠中觀察他人工作，並隨時參加他們的工作。

安德累雅（A. N. Trenc, 1586—1634）主張學生半日讀書，半日做工，所做的工作是手

工、家事、科學實驗等，每一學生可根據其興趣以選擇職業，並主張受高等教育的女子，也應從事絹物、羊毛、亞麻等工作。學校應使學生熟習多種手藝，以訓練其機械的技能。十七世紀克美紐斯（Comenius, 1592—1670）曾倡教育兒童，除授以事物知識外，應熟練手指的使用。不過以上各家雖主張手工勞作的重要，但只標出勞作教育的理想，而未曾有一個具體的實行計劃，所以也沒有人實施。到公元一七一三年德意志瓦爾納孤兒院，纔開始實施手工教育；十八世紀末，如瑞典、芬蘭等國家，在普通的學校中相繼實施手工教育。茲將各國開始實施手工教育的時期，列在下面：

國名	時期
德國	西曆 一七一三年
蘇俄	一八二四年
芬蘭	一八六六年
挪威	一八七〇年
瑞典	一八七〇年
法國	一八七三年

日本	一八七六年
美國	一八七六年
奧國	一八七九年
英國	一八九〇年
中國	一九〇三年

從上表看來，中國學校的有手工科，自西曆一九〇三年始，即清光緒二十九年，是年十一月公佈的初等小學堂章程，在規定的科目中，有修身、讀經、中國文學、算術、歷史、地理、格致、體操等八科爲完全科，並得視地方情形，酌加圖畫、手工。同時公布高等小學堂章程，在規定科目中，有修身、讀經、中國文學、算術、中國歷史、地理、格致、圖畫、體操等九科，並得視地方情形，加授手工、農業、商業等科目，雖然僅在說明中註明「得視地方情形加授手工」，未必見諸實施，而中國學校中之有手工科目，實由此始。

第二節 勞作教學的革新

我國自清季戊戌政變，廢科舉興學校以後，學校中的課程，大概都摹仿日本，課程中雖有手工科目，但以人民知識淺陋，不明手工的意義，抱着「玩物喪志」的古訓，而以手工爲「彫蟲小技」，以致極力反對，主持教育行政的當局者，也以此科列入隨意科。所以從光緒二十九年所公布的初等小學堂章程中，規定「凡加授的科目（指圖畫、手工）均作爲隨意科目」，高等小學堂章程中，也規定「視地方情形，尙可加授手工等科目，但預備升入中學堂的學生，可無須加授」。凡此加授的科目，均作爲隨意科目。」

民國元年一月公布的普通教育暫行課程標準中，初等小學校視地方情形，得加設手工科等；高等小學校科目中規定有手工一科，同年九月公布的小學校令中，雖在初高等小學中均有手工一科的規定，但仍註明「遇不得已時可暫缺」。

民國四年七月公布的國民學校及高等小學校令，對於手工一科，依舊是：「遇有必要時可暫缺。」

民國十二年六月學制改革，全國教育聯合會起草新學制課程標準規定小學課程爲：國語、算術、衛生、公民、歷史、地理（小學前期四年以衛生、公民、歷史、地理合併爲社會科）。自然、園藝、工用藝術、形象藝術、音樂、體育等十二科目。「工用藝術即舊稱

手工，形象藝術舊稱圖畫。」

當時教育家對於手工教育的主張，可分兩派，主張實用主義和職業主義的教育家，以爲手工科是一種職業陶冶，擬定名爲「工藝」，而純教育主義者，則以爲手工科爲發展兒童身心的科目，仍擬定名爲「手工」，結果因其作業，不限於手工，又非正則藝術，所以改稱爲「工用藝術」。並有準確教學材料和教學時間之規定，不像以前手工科那樣的隨便有無了。

後來國內教育專家，鑒於過去教育的失敗，農村經濟的衰落，積極提倡生產教育，教育部也有鑒於斯，特聘國內教育專家組織中小學課程標準委員會從事研究，編訂課程標準。於民國十八年八月頒布中小學暫行課程標準，令各小學試行，將「工用藝術」改稱爲「工作」，其內容更加擴大，作業類別分爲校事、家事、農事、工藝、商情等五大類。小學暫行課程標準，自民國十八年八月公布以後，試行四年，教育部改組中小學課程及設備標準委員會，將各省市小學試驗研究報告，採取各方面的意見，重行研究修訂，於民國二十一年十月正式公布施行，結果「工作」又改稱爲今名「勞作」，其中商情一部分作業分別併入其他各科目中。

民國二十五年七月修正小學課程標準公布施行，將勞作科完全依據兒童生活事項分類，注重於衣、食、住、行、樂、育等類的勞動生產之作業。

修正小學課程標準經過五年的試驗研究以後，各方認為尙多缺點，有重行修正的必要。教育部國民教育司即籌備修訂小學課程標準，訂定原則，以作實施國民教育，適應抗戰建國所需的教育目標。說明小學課程爲小學全部教育設施的中心，包括整個兒童生活之教導，並非狹義的某一科目之教育。這不能不算勞作科空前的一種革新。根據上項課程的定義，小學課程分析爲三大訓練：（1）道德的訓練；（2）身體的訓練；（3）知能的訓練。即以小學整個教育的設施，應以德、體、智三大訓練爲中心目標。

民國三十一年十月，公布第二次修正小學課程標準，勞作科課程，對於教材的內容，很注重於學校環境的適應：如鄉村的國民學校，適用農事部分的教材；城市的學校，適用工藝部分的教材；各校女生，均須注重家事部分的教材。

第二章 勞作的意義

第一節 勞作的解釋

「勞作」二字，究竟作何解釋？我們在敘述勞作教學之前，有先將勞作的意義略加說明的必要。「勞作」原來譯自德語 Arbeit，含有「勞役」的意味。所以祇使用於「勞役」或是「賦役」用的。以後漸漸的延用到一般勤勞工作方面來，即普通所謂勞動或勞動者，但這不外是身體的勞動，筋肉的勞動，或技術的勞動而已。到了路得 (Luther) 曾將此語轉用為辛勤努力的意思，後來又有詩人勒新 (Lessing 1729—1781) 和哲學家康德 (Kant, 1724—1804) 將此語使用於精神工作之上，有所謂「頭腦的勞作」、「書籍的勞作」、「學者的勞作」，以及「精神的勞作」等語。從此 Arbeit 一語，無論對於身體的勞作或精神的勞作，都可以通用了。

至於教育方面引用此語，可分為廣義的勞作，和狹義的勞作。狹義的勞作，就是所謂身體的活動，即以手的活動為中心；廣義的勞作，不僅是身體的活動，連精神活動也包含

在內，結合身體的勞作和精神的勞作成爲自己的活動。如此能達於身體的、精神的、自己活動的自立性的教育，就是所謂勞作教育。

這種教育思想，早已流傳於日本，然而對於 *Arbeits* 的譯語，因人而異，有譯爲勞動、勤勞、作業、作爲等名詞，日本所最通行的名詞爲「作業」與「勞作」，惟日本玉川園長小原氏曾對「勞作」二字作較正確的解釋：「勞」是勤勞；「作」不是作業之作，而是創作之作。這譯語不但含有道德性，且含有創造的意義，我國教育專家之研究，也以爲僅對用手做的工作，稱爲勞作，未免過於狹隘，而且與昔日的「手工」含義無異，應解爲勤勞之勞，創作之作，就是勤勞而加以自己活動之力，以從事於創造與構成之意，勞作一詞從此才得到一種新的意義。

第二節 近代教育家對於勞作教育之學說

近代教育家着眼於勞作的，當以克美紐斯爲第一人，他是一位自然主義教育者，他的中心思想，是將自然所給與人類的知識、道德、宗教的種子，應該遵照自然的法則培養出來。因爲自然雖給與人類的知識、道德、宗教的本身，若不惜教育的力量來加以培養，未

免辜負天賦了。所以人類是教育的主物，人類有能言的口，和能工作的手，便能將所要實行的事，用最合理的方法表現出來，就是用口來說，用手來做，換言之就是同時可以獲得事物的知識，言語的優美，和行動的熟練，這便是學習的效果。其學習過程是：（1）首先有實物的直觀知識。（2）其次將基本直觀的知識付之記憶，而表現於語言。（3）最後再表現於動作。知識所表現的動作，有些是關於道德方面的實行的，有些是關於經濟方面的手工技能的，這就是勞作。他認為道德的實行，及手的動作，是學習最後的階段。所以現代廣義勞作的意義，實為克美紐斯所創導。

巴西多 (Pestalotti, 1724—1790) 他覺得採用背誦與反覆的教法，每感兒童能力的遲鈍，所以他變更教學方法，教兒童從遊戲中學習，並充分說明其原理，因此成效卓著。後來他便發表他對於新教育的意見，並創設汎愛的學校，使學生每天工作六小時，讀書二小時。他以爲教育目的，是造成實用而幸福的人類。他在教學方法上曾論述手工勞作的必要。他以爲兒童及早學習手工，可以養成使用工具的習慣，獲得創造發明的能力，並可加強其注意力和觀察力。且使多數兒童聚集一處，各自習得一種技藝，便會發生通力合作的快感，實有無限的樂趣，不但可以培養優良的生活習慣，並且可以養成勤勞、整潔、秩序

諸美德。所以巴西多不但是一位理論的教育家，而且是一位新勞作教育的實踐者。

撒爾士曼 (Salzmann, 1744—1811) 說：「教育是為發展兒童各種力量而設，所以教師應給兒童以發展的機會。兒童在內部具有強力的活動衝動，所以教者應先使兒童作身體諸力的發展，而形成身體諸力，是為教育的第一階段。在這第一階段中最要的手段，就是手工的勞作。」

第二階段為形成其精神諸力。他以為兒童強烈的活動衝動，可使精神諸力同時獲得發展，在兒童活動之中，直接就現實的事物（動植物等）所行的觀察力，為精神力最初的表现。這種觀察力，在兒童內心中具有的活動，是與手的勞作相互發展的，所以教師祇要從旁助成。」可見他很注重於兒童自己的創造。

撒爾士曼曾籌設一所汎愛學校於山谷中，他以為手工足以助長心身發達的，所以對於各種衛生習慣：體操運動，器械使用，以及手工特別教室的身體勞作，和農場畜養等的練習都很重視，尤以晨起從事農場勞作，不但對於健康有益，而且有社會的經濟的價值。所以撒爾士曼的手工教育目的，比巴西多所主張實用的、道德的以外，還能注意到身心的和經濟的。

裴斯塔洛齊 (Pestalozzi, 1743—1827) 以爲人類自己活動力，可分三方面：

(1) 精神力——就是知識力。

(2) 心情力——就是道德力。

(3) 身體力——就是技術力，技術力是外部行動表現的能力，所以也可以稱爲行動力。

從此可以知道，裴斯塔洛齊對於身體力頗爲重視，所以他是主張手腦調和的。他又曾經說：「對於將來營生計的子弟，不可不以勞作佔教育的中樞位置。」他甚且主張所有的學科都要勞作化，更可以顯示其對於勞作教育的重視了。

杜威 (Dewey, 1859) 說：人類爲維持自己的生活，不斷和自然爭鬥，一方面依勞作而征服自然，一方面依勞作而造成自己的社會，所以人類社會的歷史，可以說是以勞作征服自然的過程。在這過程中，從原始的樸素工具，進步到現在極複雜的機械，每次生產式樣的變革，就足以促進產業的發達，因此社會的生活，也發生根本的變動。

教育是社會環境的產物，社會生活既然有了變動，教育當然也需要變動。以前的家庭，是獨立的，可以說是兒童教育最適合的環境，兒童在家庭中能直接觀察他人的勞作，

還可以幫助父母從事於勞作，這在教育上是非常有益的。然而今日的生產勞作，都漸漸的離開家庭，而集中於難以窺見內部的工場了。兒童既不能觀察他人在社會中的勞作事務，連練習關於勞作的判斷力，以及發明研究精神的機會也不可得到。在都市中關於動植物的飼養和培植，也漸次失去其機會。所以革新的學校，應以兒童從事於勞作，而保有實際生活的關係為最要的任務。且學校為兒童真正活動的特殊場所，所以必須養成兒童適應社會的需要，及服務的精神。因此學校中最好採用共同製作的勞作，這種方法是社會發展最大的要素，也是養成服務精神最切要的方法，所以學校勞作應該重視這種方法。

杜威氏於兒童本性方面，也主張順應兒童天性，務使在工作場、實驗室、庭園、田野、森林等處，或於共同散步中，順應兒童的性情，給以活動的機會，開拓兒童廣大的世界，這纔是教師真正的任務。杜威的教育思想，以經驗主義與社會的見地為其骨幹，在經驗上主張是以活動實驗為中心，社會方面，是以普遍平等為理想，二者結合便產生其勞作教育說。所以杜威氏對於學校的改革，首先提出「從聽的學校進到做的學校」的主張。

凱欣斯泰奈 (Kerschenshteiner, 1854—1932) 的勞作教育說，對於道德方面特別重視。

他對於勞作教育的價值說：普通把知識、技能都一概作為陶冶資料，其實知識、技能也有