

勞作教育思想史

世界新教育叢書

勞作教育思想史

小林澄兄 著 周安心 譯

世界書局印行

譯者序言

本書是日本慶應大學教授小林澄兄所著，內容首先闡明勞作教育思想的意義，然後考察歐洲勞作教育思想的發達，並加以批判。著者的意思在使本書作為建設最善的勞作教育學之必需的階梯。

在第一次世界大戰以後，勞作教育在理論上、在實際運動上，都很發達。因種種關係，世界各國對於勞作教育之實施，都感到迫切的要求。所以勞作教育原理之研究，已經成為今日教育學上之主要的、全面的、中心的問題，是它所應當努力以求完成底最根本的任務。

在今日農村破產、外患迫切的中國，為復興民族計，為增進生產計，普遍的勞作教育之實施，是刻不容緩的事。然這種教育實施之前，必須要有一種明確的理論為之先導。譯者之所以譯出本書，也就是希望對於勞作教育的原理之研究和實驗，得有貢獻於萬一。然本書的內容及著者的立場，也有不少為譯者所不能同意之點。不過，這類的著述，在各國尚屬少數，本書的內容既是關於勞作教育思想之歷史的敘述，而非一家之言，那麼，可資參考的地方當然不少。

目次

譯者序言·····	一
第一章 勞作的語義·····	一
第二章 教育上勞作的語義·····	二
第三章 古代及中世的勞作教育思想·····	八
第四章 人文主義的勞作教育思想·····	九
第五章 現實主義的勞作教育思想·····	一一
第六章 洛克的勞作教育思想·····	一八
第七章 盧梭的勞作教育思想·····	二四
第八章 基督教主義的勞作教育思想·····	三三
第九章 汎愛派的勞作教育思想·····	三六
第十章 惠靜格的勞作教育思想·····	四九
第十一章 布拉舍的勞作教育思想·····	五七
第十二章 生產學校之思想的起源·····	六〇
第十三章 菲希特的勞作教育思想·····	六九

第十四章	哥德的勞作教育思想·····	七八
第十五章	黑爾德的勞作教育思想·····	八六
第十六章	裴斯太洛齊的勞作教育思想·····	八九
第十七章	福祿培爾的勞作教育思想·····	一〇三
第十八章	裴斯太洛齊派及福祿培爾派的勞作教育思想·····	一四
第十九章	海爾巴特的勞作教育思想·····	一三一
第二十章	海爾巴特派的勞作教育思想·····	一四〇
第二十一章	斯雷德的勞作教育思想·····	一四五
第二十二章	現代的勞作教育思想·····	一四九

第一章 勞作的語義

勞動原來是人與自然間進行着的一種活動過程，包含着活動的目的、對象及工具三種基本要素。它隨着自然，使適合於人類生活的需要，同時使人類變化，以適應於自然。勞動過程的結果，遂產生了人類的文化及其社會關係。勞動的方式——例如漁獵、畜牧、農耕、手工、機械等的方式，雖然依隨社會生活的樣式而變異，但勞動一事，即勞動自身，卻是自然永遠課於人類生活底基本條件，是貫通於一切社會生活樣式的，是與人類社會存在相終始的。

勞動雖是社會成立所必要的基本條件，但表達勞動這個概念的名字，卻起源得較晚。在原始共同生產的社會中，沒有不勞動的分子，因此也便看不出特殊所謂勞動來。社會進到農業的生產樣式時，一般使用俘虜做奴隸，使從事勞役。於是社會中產生了一部分不勞動的分子，人人心目中亦相應而發生了勞動與不勞動兩種相對立的不同的概念，至有特別表達勞動這一概念底名字之必要。我們考察德文勞動（Arbeit）一語的來由，便可以證明此說之無誤。Arbeit 是從哥德語 Arbais、古代高地德意志語 Arapeit、中世高地德意志語 Arebeit 發達而來，其語根 Arb 有相續、隸屬、奴僕等義。Arbeit 的原義，相當於課於奴僕底農業上的勞役或賦役（Knechtsarbeit, Frondienst）。農業上的勞動，從耕種到收穫，需要經過長期間的忍耐，有時且要遭遇自然

界的災難，總不免伴有多少的苦痛，所以征服者把這種勞役轉嫁給被征服的奴隸。然奴隸已從事這種勞役，不是爲自己的目的，即缺乏勞動的三種基本要素之一，因此又加一重不自由的苦痛，至使勞動成爲一種苦役。久後因爲勞動是奴隸的所事，故又相沿以賤役視之。資本主義擡頭以後，勞動之爲賤役的意義雖然減少，然工場分工的結果，益使勞動單調化、機械化、緊張化，而失卻往日個人獨成一物或創作一物時之快感，且勞動過程中活動的目的依然不存在，故勞動之爲苦役的意義，絲毫沒有減少。雖然，適宜的勞動，究竟不是苦事。人之趨向活動，亦是自具的衝動。牢獄中以禁止囚犯工作，作爲懲罰的手段，可見適宜的勞動亦是生活中所不可缺的要素。故勞動的苦痛終於是可以解除的。

勞動一語的原義，最初雖指農業上奴隸的勞役，其後隨着社會生產方法的進展，而有手工勞動（Handarbeit, Handbetätigung, Manuelle Arbeit）、技術勞動（Technische Arbeit）、身體勞動（Körperliche Arbeit）等名目，但皆指筋肉勞動而言。自十八世紀以後，科學的應用漸次見重於社會，於是頭腦的勞作（Kopfarbeit）亦被看作勞動之一種，如所謂書本上的勞動（Büchearbeit）、學者的勞動（Gelehrte Arbeit）、精神的勞動（Geistige Arbeit）等語，始現行於世。自是筋肉勞動與精神勞動常相提而並論。

Arbeit 一語，舊譯爲作業，新譯爲勞動，前者缺乏創作的意味，後者的意味又似乎過於實際化，今折衷於其間，稱教育上的勞動爲勞作，故以後本書使用勞作一語，以代替勞動。

第二章 教育上勞作的語義

教育上所使用的勞作一語，有廣狹二種意義。狹義指一切身體的活動，特別是以手的活動爲中心底(1)技術上的工作 (Kunstbeschäftigungen) 及(2)自然中的工作 (Naturbeschäftigungen)。

勞作學校的發達與建設 (Entwicklung und Aufbau der Arbeitsschule, 1925) 之著者史樂延 (H. Schloen)，在勞作教育辭典 (Wörterbuch der Arbeitsschule, 1930) 的緒言中，敘述勞作、勞作教育、勞作學校等語義之變遷，大略如左：

(1) 技術的工作 (Technische Beschäftigung) 一八六二年齊勒 (Ziller, 1817—82) 在萊布錫市創設一個實踐學校，哥澤 (Goetze, 1837—97) 在其中擔任技術工作的教授。

(11) 實踐的勞作 (Praktische Arbeit) 前述的工作在一八八〇年被改稱爲實踐的勞作。

(111) 技術的勞作 (Technische Arbeit) 當時同事倪德來 (Niederley) 在一八八二年稱這種勞作爲技術的勞作。

(1111) 家庭勤務 (Hausfleiss) 丹麥人克勞宗·卡斯 (Clauon-Kaas, 1826—1906) 於一八七五年受德國招聘，主在北部地方傳播家庭勤務一語，一八七九年以來，此語遂見通行。

(11111) 手工熟練 (Handfertigkeit) 一八八一年，「手工熟練及家庭勤務德國中央委員會」組織成立，一八八三年以後，手工熟練一語始見愛用。

(111111) 兒童手工勞作 (Knaben-handarbeit) 該委員會，依照善肯多夫 (Schenkendorf, 1888—1915) 的意見，自一八八六年以後，改稱爲「德國兒童手工勞作協會」。

(七)工作教授(Werkunterricht) 該協會自一九一二年以後又被改稱為「德國兒童手工勞作及工作教授協會」

(八)作業教育(Werktätige Erziehung) 該協會從一九二二年以至今日，復被改稱為「德國作業教育協會」

(九)勞作(Arbeit)勞作教授(Arbeitsunterricht) 手工熟練一語，據利斯曼(Rissmann, 1851—1913)的意見，不適於表現其所意謂之教育運動，故轉用勞作或勞作教授以代之。

(十)勞作學校(Arbeitschule) 德國作業教育協會所發行的雜誌名為勞作學校。

「手工熟練」手工勞作，及「學童手工室」三語中，孰為適當呢？依據培爾(Beyer, 1844—1905)的意見，學童不是在成為熟練家，而是正在發達的過程中者，故教育上手工熟練一語是不適當的。反之，勞作一語，意謂一切行為中具有道德的要素，故手工、勞作、學校、(Handarbeitschule)之名稱，最為妥當。善肯多夫也贊同這種意見，故此語卒為大多數所承認。

然工作教授之語，又復擡頭起來。主唱者也是善肯多夫，他以為兒童手工勞作、手工熟練之未入於教科課程中，深為憾事。然其原因有二：(一)因其教授方法尚不圓滿，(二)因手工熟練等語不能如實表示事情的內容，至令人感覺其價值低減。因此二點，故他主張採用工作教授一語。翌年攝勞(H. Scherer, 1851—)發表同樣的意見。他以為唯有工作教授一語，可概括作業活動之全體。依據他的意見，「工作教授」在小學初年級，置重筋肉感覺及視覺之練習，故可作為一種教授原理，然及至高年級，它便與言語教授、圖畫教授等同樣，可作為一種

教科。工作教授在初年級以身體的、技術的、藝術的陶冶爲目的，在高年級以形體感覺、色彩感覺、藝術的想像、及手的練習爲主要目的。』因此他把手工教授區別爲兩種形式，即（一）作爲一種教授原理，而爲教授方法的輔導，（二）作爲獨立的一種教科，而爲形體和色彩之藝術的陶冶。

一九〇六年，德國作業教育協會董事會，一邊採用善肯多夫的和攝勞的意見，一邊趨向另一方面進展。依據董事會的決議，兒童手工勞作一語，與手工熟練一語無大差別，都是表示一種教科的。工作教授一語，則意謂手的活動可爲教授上之方法的輔助。

同時，作爲一教科的手工勞作，漸見尊重起來。哥澤在一八八七年至一八九七年間爲萊布錫市手工師範學校長時，雖以物的製作爲主，純然手的活動爲副，然柏布斯特（Palbst, 1884—1918）在一八九八年至一九一八年間繼任該校長時，則置重手的活動，以爲教授上方法的輔助，而忽視物的製作。他以爲手工的活動，不過爲手的熟練而已。明溪市代表韋伯（Weber, 1873—）在一九一二年德國教員會議的席上，論手工熟練等語之不適當，不可採入新教科課程中。

然克玄施太納（Kerschensteiner, 1864—1932）與利斯曼一派人具有同樣的意見，以爲物的製作不僅於知識上有補益，而且足以資助意志與良心之形成。但手工熟練一語卻不是意謂知識與意志之形成的，而必須選擇別的名稱。於是他以爲往年德國作業教育協會所採用了的工作教授一語頗爲適當，這既可以爲一種新的教科，又可以爲一種教授原理。因此這一語從一九一一年以後，至少在德國北部，經過一番洗練之後，又被通用起來了。

一九一二年德國作業教育協會在舍羅田堡開會時，或主張勞作學校或主張手工室教授，沒有歸結。惟席間皆感覺必需採用一語，以包括作爲一教科底手的活動及作爲教授原理底手的活動。

一九一九年，德國教員聯合會教育科學部，依據德意志學校雜誌的編輯卜內澤（Pretzel, 1864—）底動議，委託史樂延和窩爾夫（M. Wolf）兩人編纂勞作教育辭典。兩人綜合各方面學者的意見，結局於物的勞作（Dingliche Arbeit）之兩種形式中，以工作教授（Werkunterricht）一語指示一教科，以手工活動（Hand-tätigkeit）一語意指作爲教授原理底教授上之方法的輔助。

總之，勞作一語，在教育上依其狹義而解釋時，則意指工作教授及手工活動。自其種類言之，可分爲1. 技術上的工作及2. 自然中的工作兩種，但皆屬於以手的活動爲中心底身體的活動。例如厚紙工、皮革工、漆飾工、圖畫、銅版彫刻、印刷、模型製作、製陶術、玻璃工、毛刷工、蓆工、篾工、鑲嵌工、木片細工、器物木工、泥水木工、旋盤工、彫刻、金編細工、鐵片細工、金屬雕刻、雕鏤細工、鑄造、器械構造、烹飪、裁縫、育兒等，屬於前者，園藝、耕作、植林、養蠶、畜產、水產等，屬於後者。

凡主張上述二者中之任何一種爲一教科（即工作教授）或教授原理（即手工活動）所不可缺的，此種主張即可視爲勞作教育思想。至於如何爲必要而不可缺，則依人而異見，茲不暇一一贅說。試就圖畫一科而言，或以其爲屬於勞作的學科，至少圖畫與勞作之關係頗密切，或又以爲不然，故在勞作教育思想中，議論頗不一致。又技術和藝術與勞作之關係，遊戲與勞作之關係，體操和運動競技與勞作之關係，教授、學習、訓練及其他依教育用語所示的事項與勞作之關係，工場、農場、商場等其中的勞動與學校勞作之關係，諸如此類，爲勞作教

育思想中之重要問題。

以上係依狹義的解釋敍說勞作的語義。今若依廣義的解釋，則勞作不僅指身體的活動，即精神的活動亦可稱爲勞作，故精神的勞作一語，至被使用。這種思想的歸趨，遂以爲依身心的自己活動以達於自立（Durch Selbsttätigkeit Zur Selbständigkeit）底教育，便是勞作教育。勞作教育思想之發達，至是不僅把身體的勞作與精神的勞作之關係問題當作極重要而且困難的問題處理，並且不得不從教育方法論進展至教育目的論去。

本章上述各節，僅就教育上勞作的語義及其種類性質，加以約略的敍說，以表明所謂勞作教育思想即是主張把上述兩種形式的勞作之任何一種看做教育或教授上所必不可缺的底思想。至於教育上勞作的本質爲何如，則全未敍及。

依隨勞作教育思想之發達，在教育或教授的範圍內，除上述的勞作教育技術工作等等用語之外，尚有勞作學校思想（Arbeitsschulgedanke）、勞作教授（Arbeitsunterricht）、行爲學校（Tatschule）、生產學校（Produktionsschule）、產業學校（Industrieschule）、手工室教授（Werktättenunterricht）等用語，在英美方面有 Workshop（工作學校）、industrial education（產業教育）、Manual training（手的訓練）等語，在法國方面有 école active（活動學校）、travaux manuels（手工勞作）等語，都在依據一種勞作原理（Arbeitsprinzip）以努力建設勞作教育學（Arbeitspädagogik）。然以上所舉種種名稱中，尤以「勞作學校」一語足以代表一切，使用此語我們能够喚起一種共通的觀念，故這個名稱現今最爲通行。

第三章 古代及中世的勞作教育思想

勞作之作爲教育學的評價底對象，大約是柏拉圖（Platon, 427—347 B.C.）以後的事。柏拉圖在共和國中論及自由民的教育，規定身體的、手工的勞作爲卑賤之役，而排斥之。他以爲這是奴隸的所事，不可使它傷害自由民的身心。亞里士多德在其政治學中也有同樣的意見表示，以爲機械的工作是進德修業的阻礙。其實這不過是代表當時一般的思想罷了。

但伊蘇克拉得斯（Isocrates, 436—338 B.C.）獨與當時一般的意見不同，他承認勞作教育的價值。他以爲爲應付日常生活的必要，人人必須從事勞作，這是希臘人全體之最初的最重要的教育手段。捨勞作而外，一切文化的進步、物資的生產，都不可能。不獨如此，卽道德的缺陷之豫防，亦不可能。因怠惰而生貧困，因貧困而生惡行。故勞作與運動競技、科學研究，同樣有教育的價值。但勞作不可由學校強制，而必須出於學童之自動。順應於自動，便是陶冶的手段，便是方法。這是伊蘇克拉得斯在其 Areopagitikos 的演說中及其他著述中所表示底主張。他的學塾——據培克（August Burk）的研究——正是實現現代所謂勞作學校的理想。雖然，教育是隨政治轉移的，在支配的閒暇的自由民與被支配的勞動的奴隸間之階級意識和階級制度未剷除以前，要使勞作在教育上得到正當的評價，是不可能的。

不獨希臘如是，通中世紀全期，都是勞動與閒暇對立，故其影現於教育上者，卽有知識與能力之對立，理論與實踐之對立，學校當局與學生之對立。加以宗教生活以信仰爲知識和理論之出發點。學校爲信仰生活之養

成所，而非養成處理實際生活的能力底地方。教育的目的在天堂，在未來世，而不在現世，故現世的勞作絕不被重視。惟中世紀亦有例外。例如魯西亞的裴涅狄克（Benedikt von Nursia，約在480—543）在五二九年所創設的僧徒會中，嚴格規定身體的勞作為義務，一日至少須有七小時的勞作。自從五四〇年落身於比華流姆僧庵以後，他於身體的勞作之外，更獎勵精神的勞作。在他影響所及的範圍內，以上的規定，都忠實地照行了。

第四章 人文主義的勞作教育思想

史屠法特（Stuhlfath）在其所著的勞作學校之發達（Vom Werdender Arbeitsschule, 1922）一書中，劈頭提出波斯貴族卡布斯（Kabus）的勞作教育意見。卡布斯在其示給兒子的詩中，闡明手工勞作之重要。他說：手工勞作雖不是地位高的富豪子弟之所事——富豪子弟只須精進於道德與藝術便行——然依照我的見解，手工勞作是一種藝術，它雖不可為生計而利用，但人人（富豪子弟亦然）非學不可。它是救助人的貧困的，所以在波斯國中無論家境怎樣好的子弟，也慣常修習手工勞作。一面說不可為生計而利用，一面又說救助人的貧困，明明是矛盾的話。不過，在九世紀的時期有這樣的勞作教育意見，總算是希罕了。

文藝復興（Renaissance）和人文主義（Humanismus）運動，顛覆了中世紀超自然的、超現世的教權信仰和思想，強固個人意識，追求古代希臘羅馬之獨創的、自然的、現世的精神生活並其表現，一時雖未能使學校適合於各國人之實際生活的要求，然社會變動的激烈，已經使當時教育者間感覺學校實際化之必要了。勞作教育思想的萌芽，亦漸漸出現於世。

馬丁路得 (Luther, 1483—1546) 在一五二四年布告全德意志市鎮村的當局者，說明基督教學校必須改善維持之所以，他說：『我的意思在使兒童每天要有一兩點鐘出席於新教學校，並且在自己家中必須使學習手工勞作……少女每天要入學一點鐘，然後使勤於家務，這點餘裕時間是應該有的。』

但在這個布告之先，村格里 (Zwingli, 1484—1531) 已在其教本 Lehrbuchlein (1523) 中敘說如次：『我要請一切基督教徒，尤其是職在傳示神言的人們，記起往昔馬西利亞鎮非熟習一種手藝者不得享受市民權底事實。這種制度實行，萬惡之源的怠惰便會消滅，肉體便會更加健強起來，以適於延年永壽。』

其次，脫魯存多夫 (Trotzendorf, 1490—1556) 史脫姆 (Sturm, 1507—89) 聶安得 (Neander, 1525—95) 諸人，受梅蘭希東 (Melancthon, 1497—1560) 的影響，各人在其學校中，多少顧慮到手工勞作。尤其是脫魯存多夫，他在其學校規程 (Gesetze, 1563) 中，規定學習方法，特稱之爲勞作法，『使精神能力在活動中振作起來，砥礪起來，形成起來。』 (Die Seelenkräfte in Thätigkeit zu setzen, zu schärfen und zu bilden.) 他說科學的根雖然味苦，它的果實卻甜美，所以常宜早起，勤務於「精神的勞作。」

法國拉蒲列 (Rabelais, 1483—1553) 在其諷刺的教育小說 Gargantua et Pantagruel (1533—58) ——最後第五卷在他死後五年出版——第一卷第二十四章中，敘述王子及其教師在雨天共同做束草、鋸木、搗穀等事，並且共同學習繪畫和彫刻，如此辦法，在體育上實所必需，而且又可增多學藝。

蒙坦牛 (Montaigne, 1533—93) 的論文集 (Essais, 1580) 第一卷第二十四章及第二十五章是關於教育的論文，據他看起來，當時的教育不外是尊重種種記憶的銜學主義 (Pedantisme)，故若要改造教育，便

不可不排斥這種風氣，而喚起學童之自己活動。『我的學生，如說他們是誦讀課業，不如說他們是練習課業，把課業當作行動而反覆練習。』這樣，我的學生實現了自己活動的原則。『科學上偉大的人物，在其生活的一切行動中都是偉大的。』必須把這個道理適應於學童。『我們首先要引起學童對於研究一事，感覺愉快和愛好，不然，便無異於把他們當作背負書籍的驢馬。』……道德的、宗教的教育，亦復如是。常接觸事物而實際行動，這便是一切教訓之母……即就體育而言，也不可不以根據自動原則的遊戲運動為主……『實際我們所訓練的對象，不單是精神，也不單是身體，而是整個的人。我們不可分離人這個東西。』

蒙坦牛所謂自己活動的原理，與現代視勞作學校為自己活動學校的見解，大體相同，故有人把他列入純粹的勞作教育思想家中去；雖則他究竟沒有把手工勞作當做教育原理，或當做教科乃至教材。黑格特（Herbert）之以勞作學校為自己活動學校，在『使學童到處依據自己活動的原則以實行精神的勞作，並且在必要而可能時，使實行手工勞作。』這與蒙坦牛所說的意味顯然不同。所以依嚴密的意味說來，蒙坦牛還不算作勞作教育思想家，他不過略具其精神而已。

第五章 現實主義的勞作教育思想

所謂現實主義（Realism）的思想傾向，在依靠理性及經驗以求真理，而不在依靠中世紀式的抽象和獨斷；在依恃個人自由的判斷，而不在盲從因襲的觀念及教權；這是與文藝復興和人文主義運動無大差異之點。但後者漸次流於形式主義，動輒陷於辯證的煩瑣哲學；反之，前者關心於形而下的自然界和實物，常覺醒於

科學的現實的自由精神，這是兩者不同之點。

然現實主義是通過人文主義所得來的結果。因為人文主義使希臘古典復活起來，從而導出斯多亞及伊比鳩魯斯之理性主義及經驗主義，更進而傳播亞里士多德等的思想。所以在那時候，有許多人，代表從人文主義過渡到現實主義的思想，那一班人，都可稱為現實主義的人文主義者；其在教育思想上的，如前章所述的拉蒲列和蒙坦牛便是。

現實主義之父是培根。而哥柏尼、費夫斯、克卜列、加利流、求立克、洛克、牛頓等人，對於這個思潮的轉向，與有不少的力量。這些人們所共通感到的，是新鮮活潑的理論的興味，以及那種把適合於自然的經驗作為基礎底方法。

現實主義實際就是經驗主義。它以歸納法為研究自然之最正確的方法。首先搜集事實，然後就事實與事實之間抽出共通的法則，以此試行有計劃的觀察和實驗。這便是研究自然時最可靠的方法。

在教育思想方面亦復如是，概念不若直觀，言語不若事實和勞作。這種傾向在教育史上稱為現實主義或實學主義。

柯墨牛斯 (Comenius, 1592—1670) 是現實主義潮流中最著名的教育學者，也是與勞作教育思想有關聯的人。

他在大教授學 (Didactica Magna, 1638—57) 的第十六章中這樣寫着：『先是事物認識之形成，其次：是記憶，最後尤須注重言語和手的動作。』又在 Scholae Pansophicae Delineatio (1651) 一書中，敘述如次：