

哲學研究

第百六號

第十卷
第一冊

勞作教育の問題

小西重直

一

學校に於ける勞作とは其内容より見れば手工、學校園の作業、裁縫、手工と關係する圖畫實驗上の作業、其他色々の筋肉的作業として表はるゝ所の廣義の勞作をも含むものであらうが、此等の内容は皆夫々の特殊な意味を有するものである。余は本論に於ては一面には此等に通ずる勞作其ものに就て考へ、他面には主に狹義の手工的勞作を其内容とする所の勞作教育に就て卑見を述べて見ようと思ふのである。

教育に於て手工の價値を認めたのは中世紀の僧庵教育にも已に見出されて居るが、主として近世の主張である。ルーターや、コメニウス、ロツク、信念派のフランク

の如き皆其必要を認め推奨に力を盡して居る。ルソーの如きも失はれざる階級の教育即ち眞の人間の教育の爲めに手工や農業の必要を説き、ルソーの影響を受けた汎愛派の人々も大に手工を奨励し、ペスタロツチに至りては子供の作業は彼の所謂直觀教育を完成するに缺くべからざる者となされ、勞作といふものを明かに教育的原理とまで發展させたのである。ペスタロツチの影響を受けたフイヒテも道德經濟兩方面の立場より勞作の必要を説き、詩人ゲーテの如きも其キルヘルムマイスターの後篇に於ては宗教々育を中心とし、勞作といふものを奨励し、思惟を作業によりて検討し、作業を思惟によりて検討すべしと教へて居る。殊にフレイベルに至りては具體的活動としての勞作は教育の出發點であると高調し、教育原理としての勞作の意味を一層明かにして居るのである。ヘルバルトの如きも人間が動物に對して優勝の地位を得るのは其言語と其手の作業に基くと説き、手の勞作を尊重して居るのである。

更らに近代の教育の制度に就て見るのに、フィンランドに於ては千八百六十六年より手工を小學校の必修科となし、丁抹や瑞典に於ては千八百七十七年より此を小學校に施行し、佛國に於ては千八百七十三年に先づ巴里市の小學校に、次で千八百八

十二年より全國的に實行し、英國に於ても千八百八十七年頃より此を獎勵し、米國にありては千八百八十年紐育の倫理教化學校に於ける試みを初めとして漸次盛になり、殊にデュウエー教授などの熱心な推奨と實驗とにより益々教育界の注意を喚起し、現代に於ては世界何れの國も米國に及ぶ能はざる程の盛況に達して居る。獨乙に於ても千八百七十二年プロエセンに於ては小學校の必修科となし、各地に於ても漸次盛になりつゝあり、殊にケルシエンシユタイナーなどの研究や補習學校に於ける其實際上の試みの如きは世界的に注意を惹起し、千九百十九年の獨乙新憲法に於ては勞作科といふものを必修科となすに至つたのである。又一方には勞作を重要な教育的原理と認め所謂勞作中心の學校なども諸所に起つて居るのである。

以上は余が之れより論述せんとする事柄を理解して貰ふ爲めに多少の便宜もあらんと思ひ、勞作教育に關する從來の有様に就て極めて簡單に一言したに過ぎない。次に現代の勞作教育に關する二つの異りたる立場に就て眺めて見、進んで價值の上に於て勞作といふことが如何なる地位を占むるものであるかを論じ、最後に教育原理としての勞作の作用に就て其大要を説いて見ようと思ふ。

現代の勞作教育に關しては、少くも二つの相反する思潮の流れが認められる。一つはナトルブなどの理想主義で、他は露國のプロンスキーなどの純經驗的立場よりの物質主義な思潮である。多年勞作教育の研究や實施にも盡力せるケルシエンシエタイナーやデュウエーの如きは、此中間を歩て居る様に思はれる。

ナトルブの説く所によれば、吾々の衝動的の努力は直接に感覺的の事物に關係し、満足、不満足、快不快の情も之れに伴ふものであるが、併し衝動の原本的な動機は満足、不満足、快不快といふことを超越して居るものである。衝動は此等のものよりは一層原本的なものである。衝動の活動が消滅すれば、快不快や満足、不満足といふことも消滅する。而かも間斷なき快や満足を目的として此を要求し、此を充實する場合には、此要求は止んでしまふ。是に於て快も満足も消失することになる。従つて快や満足のみへの努力は努力自身の自滅となり、人間の精神活動の破産となるのである。

ナトルブによれば、満足、不満足、快不快といふ様な隨伴的のものよりも一層原本的

な斯様な純なる精神活動としての衝動の働は子供の場合に於ては先づ自由遊戯の姿として表はれ來るのである。遊戯は假りの生活であつて眞實の生活ではない。眞面目なものではないと論ずるものもあるが、遊戯は實は子供に取りては眞實の生活であり而かもまた眞面目なものである。そして此眞面目より意志の力が發達し、是に勞作的の姿も表はれて來るのである。例へば自由遊戯に於ても漸次時間空間の秩序や精神諸作用の働き方や材料の使用消費及此等の補填が必要視されて來る場合には、これ即ち遊戯の中に勞作的の姿を表はし來るものと見てもよいのである、斯くしてナトルプは勞作を以て純なる衝動の本然の作用と見たのであるが、彼の所謂衝動は意志發展の第一階段に居るもので、意識の集注も不十分であり、意識的目的の生活ではない。従つて衝動の作用としての勞作には未だ一定の方向がないのである。此方向は意志發展の第三段目である所の理性的意志によりて初めて與へらるゝのである。斯くて彼は理性的意志に基く理念によりて勞作の向ふ方向を規定し、社會に於ける經濟生活に關しても其進み行くべき方向を規定するものは即ち此理念であると論じて居る。而して彼に従へば意志發展の第二段としての所謂意志は社會生活に於ては規制的生活であるが、規制的生活は一定の方向に基いて行はる

6
、所の勞作に對して理念の力を假りて秩序や組織を整へ勞作への意志を起し、課題の發生をも促すべきものである。そして斯様に勞作や規制の生活に對して精神を吹き込むもの即ち理性的意志に基く所の理念の生活は廣義の教化生活といふべきものである。

斯くして彼は原本的であり直接的であり、内面的に無限である所の理念は廣義の勞作に於て最もよく其本質を表はすものと見て居るのである。眞の勞作は自己の中に理念を抱いて居るものであるから、精神と勞作との關係は兄弟姉妹の關係よりも一層親密なものである。熱烈な愛情によりて一體となつて居る所の夫婦の様なものであると論じて居る。彼が千九百二十年の獨逸全國教育大會議に於て、今の獨逸の中學校の人文的陶冶に偏するものと、其反對に實科的陶冶に偏するものとの兩者の弊を痛撃したのも、斯様な立場からの自然の結果である。而かも彼は斯様な意味に於ける勞作に對して専心する所に愉悅の情を感じる時に吾々は眞に吾々の自我を生かす所以であり、吾々の中に存し、吾々が永久に創造する所の永久の目途に關する直接意識は實に之れ勞作の宗教といふべきであると説いて居る。これ彼が全人の限界内に求めたる宗教觀が勞作に結び附いたものである。(1)

勞作教育の經驗主義な物質的な立場の代表としては露國のブロンスキーなどが主なるものである。彼は戰後の露國教育の勞作教育方面の發達に對して大なる影響を及ぼして居ると言はれて居る。

彼の考へでは勞作は人間と自然との間に起る過程である。即ち人間が其意志によりて自然を征服し、人間の要求に満足を與ふる所の過程である。そして勞作教育は與へられたる材料より人間の實用に適するもの即ち使用價値を有するものを作り得る様に子供の活動力を具案的に組織的に働かしむることである。自然を征服する様に教育することが勞作教育の本旨であるのである。而かも勞作に於ては勞作に使用する道具といふものが重大な意味を有するのであるが現實の實社會の具體生活を重視する彼は從來の所謂手工教育に於て使用せる道具の代りに、工業的な機械を使用せしめ一方に於ては此機械を利用する技能を養ひ、他方には使用價値を有するものを生産せしめようとして居る。近時獨乙に於てパウエル、オエストライヒ一派の人々が主張する所の所謂生産學校の如きも實用を重んずる點に於ては之れに近似せるものがあるのである。要はブロンスキーなどの立場は物質主義に基く所の産業的社會的教育とでもいふべきものである。(2)

三

ナトルプは道德を中心とする社會的理想主義の上に立ち、ブロンスキ―は産業的社會的生活を建設せんとして居るので、兩者の立場の相違は勞作教育の上にも各其特殊相を發揮して居るのであるが、兩者共自己の思想の論理に捉はれ、動もすれば教育の主體たる子供の生活に就ての考方に十分ならざるの嫌がある、此點はブロンスキ―に於て最も甚しい様である。子供は或る意味に於て凡てを調和する神祕的な大藝術家の様なもので、理想主義とか物質主義とかイズムに律せらるゝ以上のもので、言はゞ全體的とてもいはるべきものである。

小學の初年級位の子供の場合に於ては生物的な直接生活に關するものは別として大體に於て其活動は活動夫れ自身に目的を有し、實際上の實用功利といふことに就ては無頓著であるが、漸次生長するに従ひ實用の考も多少起り來たるのであるから。毫も實際上の實用を顧みない所の教育は子供に取りては餘りに抽象的に陥ることになる。併し全然實用の上に立ちて理想主義的生活を顧みざるものも到底子供の具體的な生氣ある生活に觸れるものとは言はれない。殊に學校に於ける勞

作を實用化する教育は常に最小限度の力を用ゐて最大の效果を得んとし、常に力の消費に對してより大なる收獲を得んとすること、にのみ力を盡し、勞作の過程よりは其製作物としての結果に重を置き、外面的生産的なるも内面創造の教育とはなり得ざることになる。此事は機械を使用する工業的作業に於て最も能く表はれ易き弊である。機械使用の作業に於ては多くは分業的であつて一人の生徒が全體を製作するのではない。従つて生産其ものより見るも生産によりて愉快を感ずることも少なく、其生産せる價值によりて自我の内面を豊かにすることも覺束ない。ブロンスキーの様に社會に於ては機械工業が益盛になるのであるから、學校の勞作に於ても機械使用を主となすべしと説き手工的勞作を輕視せるは教育其ものゝ立場を見ずして單に社會の實相に子供を適應させようとする偏見である。機械的作業は分量を主とし、僅少の動力によりて成るべく多くのものを生産せんとするのである。之れに反して手工的勞作にありては一人の生徒が多くの場合に於て全體のものを製作すると共に、分量に重を置くよりは寧ろ製作の性質を主となし結果よりは過程に意味を持たせることが可能であり。是に教育上の貴き意義が存するのである。

併し又ナトルプの様に學校の勞作的教育によりて社會に於ける勞作勞働にも自

發的に趣味を持たせようとする傾向は教育としての勞作と實生活の勞働とを同一視する様なものである。勞作を喜ぶ子供の本能に基て自發的に勞作せしめんとする學校の勞作は或る程度迄は勞作の爲めの勞作である。或る程度迄は勞作夫れ自身に目的と趣味とを感じるのである。而かも子供は勞作の中に彼等の創始的創造的の生活も意識するのであるが、實社會に於ける實際生活の必要より起る所の勞働は機械的であり、少らず無趣味であり、多くの場合に於て苦痛でもあり、單なる生産であつて内面の創造ではない。學校の勞作教育によりて實社會の勞働にも直ちに趣味を持たせようとするのは勞働を餘りに理想化して見た態度であるとの批判も起るのであらう。獨逸は千九百十九年の新憲法に於て勞作科といふものを新に設くべきことを規定し、其翌年の全國教育大會議に於ては其教育上の精神に就て論議され、學校に勞作教育を實施する主要の目的は獨逸國民の統一を圖らん爲め各人に樂んで勞働するの精神を涵養せねばならぬと決議したのも見方によりては多少無理な要求であるともいはれるであらう。併し實社會に於ける勞働は單に機械によるものゝみではない。手による勞作も永久に消滅することはなからう。従つて學校に於ける手工的勞作等によりて養はるべき自發的勤勞の興味といふ様なものは實社

會に於ける勞働に全く没交渉のものであるとはいはれない。嚴密にいはゞ勞作教育によりて養はれたる勤勞心は實社會の勞働其ものゝ中に織り込まれ勞働其ものを客觀的にも主觀的にも意義あるものとなすことが出来る。客觀的には勞働其ものゝ効果を大にし、主觀的には勞働する人に取りては實生活よりの強迫脅威の中に自由なる天地としての自我其ものゝ統一をも感ずることが出来るのである。唯だ現在の社會に於ける勞働の仕方、勞働の組織、勞働より起る結果、即ち勞働其ものにあらずして勞働の色々の條件といふものが自發的勤勞心の活躍を阻害して居るのである。之れは間接には矢張教育上の主要な問題ではあるが、直接には社會問題として攷究し解決されねばならぬ問題である。従つて勞作教育によりて現實の實社會の勞働生活に於ける凡ての勞働にも直ちに自發的勤勞の興味を持たせようとするのは無理であるとしても、教育其ものゝ立場に於ては勤勞心を養ふといふことは全體的に肯定されねばならない。

四

實社會に於ける勞働は此を客觀的に見るならば勞働夫れ自身が直接に目的價値

ではない。勞働によりて得られたる結果が價值である。即ち勞働は手段價值としての價值である。然し若し自發的な勤勞心や勤勞の興味が其中に躍動する場合に主觀的には自我の統一としての、人格發展としての目的價值に役立つものであるとも見られるのである。

學校に於ける勞作は或程度迄勞作夫れ自身に於て價值があり、また價值の内面經驗もあるのである。併し勞作は教育の最後の目的ではなく、人格の發展に役立つ意味に於て價值を有するのであるから學校に於ける勞作は原本的目的價值即ち完全な意味に於て夫れ自身價值であるともいはれない。併し實社會の勞働に見出ださるゝ様な客觀的な手段價值ともいふことが出来ない。ナトルプの立場に於ても此點は肯定さるゝであらう。

シュテルンは其近著「價值の哲學」に於て目的價值と手段價值の外に其中間のものとして放射價值といふものを認めて居るのであるが學校に於ける勞作はまさに此放射價值に相當するものゝ様に思はれる。放射價值とは夫れ自身價值である所の原本的價值より放射し流出するものである。原本的目的價值でもなく、又手段や實用の爲めの價值でもない。原本的目的價值が放射し流出して、一方に於ては此中に

原本的目的價値は自分といふものを見出し、他方に於ては流出せるものは又夫れ自身特殊の領域を形成することになるのである。前者即ち流出せるものが恰かも透明的であつて原本的目的價値が其處に自分の姿を見出だすといふ場合は之れ象徴的價値と言はるべく、後者即ち流出せるものは原本的目的價値の特殊相として特殊の領域を形成するといふ場合は原本的目的價値の分前としての分配價値と名けらるゝことが出来る」と説いて居る。(3)

人格の構成發展を教育上夫れ自身意味を有して居る所の原本的目的價値と見るならば勞作といふことは此目的價値の放射流出として初めて意味あるものとなるのである。勿論此放射流出は必然的なものであるか、又は志向的なものであるかは問題であるが、兎も角勞作は少くも單なる手段價値ではなく、又原本的目的價値でもなく、其中間にある中間價値とでもいはるべきものである。そして夫れは人格の構成發展といふ全體的のものに關係して初めて意味を有することになる。而して人格の構成發展といふ目的價値は其放射流出せる勞作によりて現實的に其眞實性を完うすることになるのである。又一方に於ては人格の構成發展としての目的價値は客觀世界の材料を形に迄で變化する所の構成的作業としての勞作に於て自分

身の似姿を認め得るといふ點より見れば勞作は一種の象徴的價值である。これより勞作と藝術との間に一ツの特殊なる關係も起つて來るのであつてゲーテがキルヘルム・マイスターに於て手工的勞作を教育の出發點となし、頭のよい子供には單なる勞作より藝術へ進ましめんとしたのも斯様な象徴的價值を認めたからであらう。而して又他方に於ては勞作が常に人格の構成發展といふ全體的な世界と關係を保ちながら勞作としての特殊の領域、特殊相の生活を構成する點に於てはシユテルの意味での分配價值といふことも可能である。併し教育としての勞作は何れの場合に於ても原本的目的價值と關係する場合に意味あるものとなるのである。

五

吾々は斯様な意味の勞作といふものを學校に於ける一つの學科として教授することが出来る。例へば手工科の如きは夫れである。然るに近代に於ては勞作を教育の原理となし、所謂勞作學校などといふ教育風も起つて居るのである。又此頃は試行學校なども名けられて居る。勞作を一學科となす場合には直接には勞作への教育となり、其程度が進めば職業的な教育ともなり得るのである。併し又シユブ

ランガーなどもいつて居る様に、教育全體より見れば最初は普通教育として所謂人格の基礎附の教育であり、次には進んで職業的の教育にもなるのであるが、職業教育は決して教育の終りではない。職業教育と同時に、又は其後に於てか、何れにしても最終の教育は職業以上の一般教育であらねばならない。直接の職業的作業以上に人格全體の教育として、眞の人間の教育として一層高き世界を眺め得る様な餘裕ある教育であらねばならない。(4)。近時英國などの勞働者が直接の職業に關するもの以外の修養を積み、哲學、文藝、歴史などの學習にも興味を有して居るのは實に此邊の消息を物語つて居るものである。従つて勞作科が職業的に進み行くにしても教育上人格全體といふことを閑却してはならないことになる。物質主義者の様に社會を産業的社會にせんとするのは人間性を人爲的に狭くするものであり、勞作教育をも斯様な立場の下に律せんとするのは無限に豊富になり得る兒童性を一局部に束縛するものといはねばならない。

又勞作といふものを教育上の原理と見る場合には、勞作によりて教育上の意味を充實し、其効果を得んとするものであるから、色々な學科の教授や、徳性涵養や、體育の方面等に於ても勞作的な作業に基て其教育上の目的を達するようになるのである。

凡そ勞作は具體的活動である。主觀の構成力が目的觀念に支配されながら客觀に加工することである。そして客觀と主觀との差別が見えなくなる迄に即ち應用されたる自然法則と構成力としての精神法則とが一定の形の表現に於て一致する迄に活動が完成さるゝ時に勞作が完成するものである。斯様な勞作の過程に於ては先づ勞作に要する直接の目的を意識することが必要である。次に想像判斷其他心の色々の作用によりて此目的を達する方法に就て考慮して見ねばならない。第三には心によりて身體の動作、殊に手の運動を勞作の目的を達するに適する様に規制しながら實際の作業を行ふことになる。そして最後は目的完成であるが、此場合には目的を完成したといふことや、目的完成の成績や、構成せる形に表はれたる審美的の姿などより内面的な感情の動きを感じることは勿論であるが、殊に其成績の如何に拘らず自己の一部又は全部を其處に見出だして、自我意識の鮮明さを感じるのである。丁度母親が其生み落とした子供が美しき子供であつても又は醜い子供であつても生み落とした子供を通して母親としての自我意識の動きを感じる様なのである。而かも勞作を自發的に興味を以て初め、此を遂行して見やうとする發動的な自我活動がなければ眞の教育原理としての勞作にはなり得ないのである。殊

に生産其ものが最後の目的ではなく其過程に於ける意識の働きに意味を與ふることが最も主眼とすべきであつて是に内面創造の仕事も果たさるゝのである。元來子供は勞作を樂むものである。よし此を嫌ふ場合がありとするも、夫れはキンケル教授も言つて居る様に勞作其ものを嫌ふのではない。多くは勞作によりて自分の心身が狭く束縛さるゝといふ恐れから此を嫌ふのである。(5)、教育原理としての勞作は勞作によりて自我の發展を意識せしめ機械的ではなく内面に意味を持たせねばならない。

ケルシエンシュタイナーなどの言つて居る様な意志的の前進力、意志的の確實持久等の態度や、精神活動の輕快多様等に關する感情、其深さ、持續などに關する感情や、其他判斷力や、創始力を發達さすとか、知識を確實にするとか、身體の健康を増進するとか、或はバプストの言つて居る様に言語中樞の發達を順調ならしむるとか、又は力を有効に使用し活用する所の經濟的態度の如き、此等は皆勞作の斯様な過程の中に相當に爲し遂げらるゝことになるのである。又勞作の直接の目的及夫れに對する作業如何によりて道德、藝術、認識等の諸價値を或程度迄體驗的に自分のものとなすことも出来るのである。殊に勞作と徳性涵養の關係の如きは重要な問題となされ

て居る。勤勞秩序、正確忍耐、熟慮、斷行、自己信賴、節制、殊に又美的徳性等に關する性格、又はフェルスターなどの認めて居る性慾緩和の效果等は個人々々の勞作に於て相當に養はるゝことであらう。而かも徳性の涵養には自我活動や自我認識が極めて必要なることであるが、自發的に喜んで爲し遂げらるゝ所の勞作に於ては自我活動も盛になり、又子供は勞作に於て自分の力や作業能力等を確實に意識し、自我認識の發達に資することが出來る譯である。

個人的方面の徳性は勞作夫れ自身に於ても相當に養はるゝであらうが、規律に服するとか、協同、認容、寛大、友愛等の如き社會的方面に關する徳性を涵養するには單なる勞作のみにては不可能である。所謂勞作團體の生活によらねばならぬのである。此點は勞作教育上の緊要な問題となつて居る。

六

要するに手や身體の働が精神を支配するのではない。精神の働きこそ手や身體の働を支配するのである。勞作は單に機械的な運動でなくして精神の活動によりて規制されて居る作業である。従つて勞作に於ては精神自らが活動して居るので

あるから、精神が勞作の姿に於て自ら自分を鍛練して居るのである。而かも勞作は教育の唯一の原理ではない。凡ての教育作業が勞作によりて爲し遂げらるゝといふことは不可能である。勞作の教育の外に内面の感激や内省や反省の教育がなければ眞の創造にならない。人格の統一的發展になり得ない。勞作と徳性涵養の關係に於ても道徳上の知見や知見と意志の間の葛藤の調和の如きも單に勞作のみによりて修練さるゝものではない。唯だ從來の教育は心と體とを切りはなし、兩者の密接なる關係に立ちての自發的活動を促がす所の教育原理に缺くる所があつたのである。此缺陷を補ふ爲めには勞作は極めて重要な教育原理の一つとして肯定され獎勵されねばならない。殊に子供は思惟するよりも動作的であり、其精神内容や意志を動作として表現せざれば、精神全體が生き／＼とした發達をなすことが出來ない。勞作は子供の言語であり、文章であるときさへ言はれて居るので、勞作の教育は子供の心身兩方を含めての生活に取りて非常に重要な意味を有して居る。從來の普通教育は勞作を卑しむ、勞作を奴隸や下層の人間の仕事と見て居つた様な時代の傳統的な階級思想より影響を受けて居るのであつて、學校の教育に於ては勞作の地位が非常に低きものである。現代は勞作を教育の一原理であると迄で高調され

て來たので、將來の普通教育としての學校教育は小學教育に於ても中等教育に於ても大に勞作的に改造するべき必要に迫られて居る。

- Natorp-Sozial Pædagogik 1920 63—64 S.
276—277 S.
- 1 { Natorp-Sozial Idealismus 1920 47 S.
74—75 S. 105 S.
Natorp-Volkskultur und Persönlichkeitkultur
1911 140—141 S.
Reichsschulkonferenz 1920 185 S.
- 2 { Blonskiy-Die Arbeits-Schule 1921
1—11 S.
- 3 { W. Stern-Wertphilosophie 1924
126—141 S.
- 4 { Spranger-Kultur und Erziehung
1923 139—177 S.
- 5 { Kinkel-Philosophische Begründung des Sinnes der Arbeitsschule
1923 13 S.

其他出典の參考

Bünger-Arbeitspædagogik 1914.

- Behn- Kritik d. Paedag. Erkenntnis, 1923.
- Budde- Alle u. neue Bahnen f. d. Paedagogik, 1912.
- Dewey- School and Society, 1900.
- Erler- Bilder a. d. Praxis d. Arbeitsschule, 1921.
- Foerster- Erziehung und Selbsterziehung, 1921.
- Hermann- Arbeits u. Produktions Schule, 1923.
- Kriek- Philosophie der Erziehung, 1922.
- Koffler- Grundlagen d. psy. Entwicklung, 1921.
- Korschensteiner- Begriff d. Arbeitsschule, 1913.
- ゞ - Charakterbegriff und Charaktererziehung, 1912.
- Lay- Tatschule, 1921.
- Leipziger Lehrerverein- Arbeitsschule, 1910.
- Moog- Grundfragen d. pädag. d. Geg., 1923.
- Natorp- Religion imh. d. Grenzen d. Humanität, 1908.
- Oestreich- Produktionsschule, 1921.
- Papst- Knabenhandarbeit, 1907.
- Papst- A. d. Praxis d. Arbeitsschule, 1921.
- Reinlein- Versuchsschulgedanke, 1919.
- Seyfert- Arbeitskunde, 1922.
- II. Scherer- Arbeitsschule u. Werkunterricht, 1913.
- M. Scherer- Christentum u. Gesellschaft-Arbeits- und Bevölkerungsprobleme, 1924.
- Seidel- Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode, 1910.