

# ドイツ・ワイマール共和国における

## 「Arbeitsunterricht」

—全国学校会議(1920年)での論議を中心に—

寺 沢 幸 恭

### Der “Arbeitsunterricht” in der Weimarer Republik Yukiyasu Terazawa

#### Inhalt

Mit dem Vergleich von Inhalt und Methoden der deutsche Handfertigkeitsunterrichtsbewegung in den 80er und 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts, betrachte wir die Merkmale der Idee und Politik von dem “Arbeitsunterricht” in der Weimarer Republik.

Die allgemeine Grundlage für die Einführung des Werkunterrichts an den Schulen war die Reichsverfassung. Im Artikel 148 der Weimarer Verfassung hieß es: “Staatsbückerkund und Arbeitsuntereicht sind Lehrfächer an den Schulen.” Darüber, auf die Reichsschulkonferenz (1920) waren auch der Werkunterricht und Arbeitsunterricht beratungsgegenstände. In dem Betrachten der Disputation über dem “Arbeitsunterricht”, und die Gesetzen, betreffend die Einführung des Arbeitsunterrichts in den Schulen, ergibt sich, daß “Arbeitsunterricht” in Verbindung stand mit die der Handfertigkeitsunterrichts in 80er und 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts, in Hinsicht darauf, daß der Schwerpunkt der “Arbeitsunterrichts” die sittliche Seite der Arbeitsbildung war.

#### 目 次

はじめに

I. ドイツ手工教授運動

II. 全国学校会議の開催

III. 第5委員会での報告と「決議」

結 語

#### は じ め に

19世紀の80年代からドイツにおいては手工教授に関して注目すべき運動がみられ、それは特に「作業場教授」(Werkstättenunterricht)という形で学校教育のなかにも一定程度浸透していた。この運動と、同じく19世紀末から興ってきた「ドイツ改革教育学運動」(Deutsche reformpädagogischebewegung)の主軸たる「労働学校運動」(Arbeitsschulbewegung)との延長線上において、ワイマール憲法

(正式には「Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. 8. 1919」)の第148条第3項の「公民科 (Staatsbürgerkunde) および労働教授 (Arbeitsunterricht) は学校の教科である……<sup>(1)</sup>」という規定が成立したものと考えられる。さらにこの規定は、当時の連立政権の中心勢力であった社会民主党 (SPD) の指導者たちが、学校の世俗化、統一学校化という主要な論争点において、保守勢力と妥協 (「Weimarschulkompromiß」) した後、社会民主党の失われた威信をとりもどそうとして、憲法のなかに労働教授を盛り込んだという政治的な側面をもった規定でもあったのである<sup>(2)</sup>。そしてこの憲法第148条第3項における「労働教授」は、1920年の「全国学校会議」(「Reichsschulkonferenz」)での議論を経た後、1923年の「学校内への労働教授の導入に関する公示」(「Bekanntmachung, betreffend die Einführung des Arbeitsunterrichts in den Schulen」)<sup>(3)</sup>が通達され、その具体化が実現したのである<sup>(4)</sup>。

本稿は、ワイマール期の「Arbeitsunterricht」導入という政策に大きな影響を与えたと思われる全国学校会議での「Arbeitsunterricht」に関する論議を中心的にとりあげ、当時の教育界において「Arbeitsunterricht」についてもっとも一般化したと考えられる特徴を分析し、その性格を明らかにすることを意図するものである。

## I ドイツ手工教授運動

ドイツにおける手工教授運動はその発展の様式に関して、ヨーロッパの他の諸国とは事情を異にしていた。すなわちデンマーク、スウェーデン、フランスそしてイギリス等における手工教授運動が物心両面において、政府、議会、教育行政当局の側からの強い支援を得たのに対し、ドイツの手工教授運動は主に個人や私的な団体によって担われたのである<sup>(5)</sup>。1882年のフランスにおける必修の手工教授の導入、また作業教授の学校における全国的な必修化 (たとえば、イギリスでは1890年の教育法により、あるいはスウェーデンやデンマークにおいて) はこれらの国々の、この新しい運動の急速な発展を促したのであるが、ドイツの手工教授運動の指導者の演説や著作において、またドイツにおける作業教授の状況についての報告のなかで、諸邦 (ラント) や帝国に対して、この運動を支援し、他の国々の例に倣うようにという訴えがしばしば見られる<sup>(6)</sup>。

ドイツにおいて手工教授運動のもっとも熱心な推進者のひとりとなったのが、国会議員であったシェンケンドルフ (E. v. Schenkendorff 1838-1915)<sup>(7)</sup>であった。かれは1881年に「手工及び家庭勤労のためのドイツ中央委員会 (Deutsches Zentralkomitee für Handfertigkeit und Hausfleis)」を設立し、1886年にこれを「ドイツ少年手工連盟 (Der deutsche Verein für Knabenhandarbeit)」と改称した。そしてこの「連盟」のシュツットガルト大会における決議により、ライプチヒに手工教員養成所 (Leipziger Seminar für Knabenhandarbeit) が創設され、W. ゲーツェ (Woldemar Götze 1837-1898) がその校長に就任し、死去するまで在職した<sup>(8)</sup>。その後 A. パブスト (Alwin Pabst 1854-1918) が1918年までの20年間その職にあり、さらに J. キューネルがこれを受けた。

「少年手工教授 (Knabenhandfertigungsunterricht)」を国民学校 (Volksschule) の教育課程に導入しようとする試みが、ケルンでのドイツ教員集会 (Deutschen Lehrerversammlung 1900年) において、

この教科の形態と内容の不明確さ、および教員層の反発のために不成功に終わった後、この手工教授の実践のあり方に関して、「工作教授 (Werkunterricht)」と「作業場教授 (Werkstättenunterricht あるいは手工教授 Handarbeitsunterricht)」という二つの方向が現われたとされている。この二つの方向の境界線は明確ではないが、大まかにいえば、「作業場教授」はその名が示すように「作業場 (Werkstätte)」を必要とし、「工作教授」は特にこれを必要としないということが指標のひとつであった。<sup>(9)</sup>「工作教授」の綱領的概念は H. シェーラー (Heinrich Scherer 1851-1933) の 1902 の論文「工作教授 - その教科としての社会的、生理学的、心理学および教育学的基礎づけとその教育原理としての応用」において示された。<sup>(10)</sup> シェーラーによる「工作教授」の意図は、手の活動という意味での「労働 (作業) 原理 (Arbeitsprinzip)」を国民学校の全領域に移入し、児童が与えられた教材をより容易により徹底的に習得することを助けることにあった。すなわちかれの見解は、手工教授を教科としてはもちろん教授原理としても国民学校の教育課程のなかに位置づけるというものであった。<sup>(11)</sup>

これに対して「作業場教授」は 1880 年代から個人や民間団体によって設けられた (Schulerwerkstätten (少年作業所)) において行なわれたもので、本来的には「ドイツ少年手工連盟」により発展されてきたものであって、「手工」そのものに重点が置かれた。この「作業場教授」はしだいに学校教育のなかに浸透していった。

表 1. 生徒作業場の総数<sup>(12)</sup>

1880 年以前 = 6	1885 = 47	1891 = 342
1880 年 = 10	1886 = 58	1892 = 395
1881 = 18	1887 = 75	1893 = 500
1882 = 26	1888 = 186	1894 = 604
1883 = 35	1889 = 228	1899 = 1.532
1884 = 44	1890 = 279	

手工教授運動の発展の 20 年間をみると、1880 年から 1889 年の生徒作業場の数は 10 から 228、すなわち 22 倍になり、1890 年から 1899 年までは 228 から 1.532 に、すなわち 7 倍に高まっている。したがってこの 20 年間で生徒作業場の数は 10 から 1.532 へ、すなわち約 150 倍

に増加したのである (表 1 参照)。またライプチヒの教員養成所が設けられた年である 1887 年から 1892 年の間に手工教授を受けた生徒の総数は 3.839 から 14.215 に、すなわち 4 倍になっており、また国民学校の生徒数と中等諸学校の生徒

表 2. 生徒作業所での生徒の総数<sup>(13)</sup>

数の関係は 1880 年から 1886 年の間にあって、常に国民学校生徒数が増大している (表 2 参照)。この急激な生徒数の増大はドイツ少年手工連盟の強力な宣伝活動と、養成された手工教員 (Handfertigkeitslehrern) の継続的な増大に関係していると思われる。表 3 は生徒作業所で活動した教員の総数と、その普通の教師と職人 (Handwerker) との

年 度	生徒総数	〔内訳 国民学校生徒 中等学校生徒〕
1880 年以前	113 人	66 人 47 人
1880 年	304	216 88
1881	548	392 156
1882	986	756 230
1883	1.750	1.351 399
1884	2.080	1.720 360
1885	2.256	1.879 377
1886	2.774	2.279 495
1887	3.839	2.887 952
1888	5.678	4.370 1.308
1892	14.215	— —
1899	—	— —

割合を示している。1880 年から 1888 年までに養成されたドイツの手工教員は 1.147 人で、1888 年から

表 3. 生徒作業場での教師数<sup>(15)</sup>

年 度	教師総数	〔普通の教員 専門家・職人〕	
1880年以前	10人	1人 = 10%	9人 = 90%
1880	21	6 = 29	15 = 71
1881	41	16 = 39	25 = 61
1882	54	27 = 50	27 = 50
1883	72	40 = 56	32 = 44
1884	90	55 = 61	35 = 39
1885	101	65 = 64	36 = 36
1886	140	101 = 72	39 = 28
1887	202	160 = 79	42 = 21
1888	256	208 = 81	48 = 19
1892	648	499 = 77	149 = 23
1899	—	—	—

1899年までは2,200人にのぼるとされている。

1888年において養成された手工教員1,147 人の実際に教授したものは256人で、わずか22%にすぎない。また、1880年から1892 年の間に職人の数は増加してはいるが、その割合は90%から23%へ低下している。さらに表4によれば、ほとんどの生徒作業場は学校や他の教育諸施設と接合していたことがわかる。1899年には863の学校と施設が生徒作業所をもっていたがその割合は次のようである。<sup>(16)</sup>

575 = 67%が学校や施設に接合  
863 {  
288 = 33%が自立の手工学校 (Hand -  
fertigkeitsschulen)

次に学校教育の個々の教科  
目内への手工教授の浸透とい  
う面からみてみることにする。  
学校教育の外で、いわゆる生  
徒作業場において行われた手  
工教授は、その身体的作業と  
手の鍛練により、学校教育の  
一面化に対するひとつの対抗  
をなしたと言えるであろう。  
しかし、このような形では学  
校教育において手工教授がわ  
ずかな賛同しか得られなかっ  
たということは当然であろう。  
したがって手工教授を支持す  
る教師や教育論者たちは別の  
途を試みることになる。すな  
わちかれらは学校教育の個々  
の領域に対して、手の活動  
(Handbetätigung)を有効なも

表 4. 生徒作業場の分布 ※

学 校 の 種 類	1888 作業場数	1892 作業場数	1896 作業場数	1899 作業場をも った学校数
A. 純粋に教育的な目 的をもった作業場	174	328	604	863
1. 独立した作業場	67	126	223	288
2. 学校・施設内の作業場	107	202	381	575
a) 国民学校	12	40	142	226
b) 養護学校	—	—	9	16
c) 中間学校	—	—	3	17
d) 中等学校	—	—	12	41
e) 孤 児 院	15	19	28	44
f) 少年託児所	44	54	69	90
g) 盲 学 校	5	13	16	21
h) 嚙嚙学校	7	25	29	49
i) 救 護 所	10	9	9	5
j) そ の 他	2	21	28	32
k) 予 備 校	—	—	4	8
l) 師範学校	12	12	32	26
B. 営利目的の作業場	約 12	—	—	—
総 計 (A + B)	約186	328	604	863

❖ W. Leithold, Die Entwicklung des Knabenhand-  
fertigungsunterrichts in Deutschland in den ach-  
ziger und neunziger Jahren des XIX. Jahrhunderts.  
In. Jahrbuch für Erziehung- und Schulgeschichte.  
Jahrgang 1, 1961, S. 224-226.

のにしようとしたのである。かれらにとって、手の鍛練は前面に押し出されるのではなく、手の活動  
(manuell Tätigkeit)により、一層強められた直観を子どもたちに得させることが重要な点であった。<sup>(17)</sup>  
このことによって、かれらは学校において支配的であった「言葉主義 (Verbalismus)を克服しようと

したのである。諸教科目内への手の労働 (mauellen Arbeit) の浸透が進むなかで、この手の労働がひとつの教科目であるべきなのか、それとも諸教科全体の教授原理であるべきなのかという本質的な問題が浮び上がってくるようになった。この問題は根本的には明確にされないまま、ひとつの妥協という形で推移し、諸教科の教授原理として一応「基礎づけ」られるまでは、手工教授はひとつの教科として扱われるのであるが、この課程のなかで、様々な術語が現われてくることになる。すなわち Handfertigkeitsunterricht (手工教授) という言葉と並んで「darstellender Unterricht (表現教授)」, 「労働教授」, 「作業場教授」, 「Schulhandfertigkeit (学校手工)」, 「Handarbeitsunterricht (手労働教授)」等の概念が使われた。そして結局、「工作教授 (Werkunterricht)」という概念がもっとも有力になるのであり、その主な主張者はシェーラー (Scherer)、ザイニヒ (Seinig) そしてパラット (Pallat)<sup>(18)</sup>らであった。

## II 全国学校会議の開催

全国学校会議は 1920 年 6 月 11 日から 9 日間にわたってベルリンの国会議事堂において開催されたが、この開催に至るまでには紆余曲折があった。教育に関してこのような全国的な会議の開催は社会民主党の戦時中からの要求であった。これは全教育制度を国家学校法で規定すること、および全教育制度を管掌する部局を国家内務省内に設置することが、ドイツの教育制度の民主化と世俗化のために必要であるという判断にもとづき、この方向への国民的な合意の形成を期待したからである。しかし、このような社会民主党の主張に対して中央党や保守派が強く反対して実現されなかった。<sup>(19)</sup> 第一次大戦敗戦後の 1919 年 7 月、国家 (ライヒ) 内務省内に文化政策局が設置され、その局長にハインリヒ・シュルツ (Heinrich Schulz 1872-1932) が内務省次官との兼任という形で就任することによって事態は急転回する。シュルツはこの全国学校会議の議事録 (『Die Reichsschulkonferenz 1920 Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern』) の「序言」のなかで開催に至るまでの経緯について次のように述べている。「プロイセン科学・芸術および国民教育省 (Preussischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung) の提議にもとづいてプロイセン政府 (内閣) (Preussische Regierung (Staatsministerium)) は、1918 年 11 月 1 日国家内務省に「自由な、現代的な、社会的な方向性をもった教育学者や学識経験者によって構成され、ドイツの公の学校 = 教育制度の根本的な革新を準備すべき」学校会議の召集を提起した。国家内務省はその本来の希望でもあるこの提起を喜んで受け入れ、1919 年 1 月 4 日、各邦 (Land) に次のような回章 (Rundschreiben) を送った。『1917 年春、社会民主党により帝国議会において次のような議案が提出された: «帝国議会は帝国宰相に対して、戦争終結後、邦および自治体の教育行政、教育理論と実践、教育政策の代表者と適切な学識経験者を全国学校会議に召集し、戦争の体験を顧慮して、教育学、学則そして学校組織の問題の全体にわたって討議し、その結果を公表することを求める。» 第一委員会に受け入れられたこの提議はしかし、帝国議会の本会議予算第 2 読会で否決された。(しかし革命によって条件づけられた状況の変化後、この提議は高い意義をもち、十分な顧慮に値するように私には思われる。それ故、私は 1919 年、この提議において呈示され

た問題の解決のために全国学校会議を召集することを意図したのである」。この回章をうけて、1919年10月に全国文相会議が開かれ、この会議が設置した国家学校委員会（Reichsschulausschuß）での討議の後、全国学校会議が開催される運びとなるのであるが、最初1920年4月7日から17日までの期間で行われるはずであった。しかし1920年3月6日、国家内務大臣コッホ（Koch）の名による招待状が、多様な思想的立場を代表する約720名の人々——その約4分の1は、中央・地方の行政官であった——に対して発せられた一週間後に、ワイマール共和国に反対するカップの攻撃（カッポー揆）により延期されねばならなかった。H. シュルツはこの反動的な動きを特別重視することもなく、たんに「業務の中断<sup>(21)</sup>」としてしか受けとらなかつたようであるが、4月に予定されていた会議は、反動勢力がますます優勢になってくるなかで、結局6月6日の国会選挙後に延期され、しかもその選挙でワイマール連合の社会民主党、民主党、中央党の没落は著しく、中央党と人民党を中心とする右傾内閣が成立<sup>(22)</sup>するという情勢になり、会議の雰囲気は進歩派にとってきわめてきびしいものとなった<sup>(23)</sup>。

### Ⅲ 第5委員会での報告と「決議」

全国学校会議では17におよぶ議題についてそれぞれ委員会が設置され、「労働教授（Arbeitsunterricht）」には第5委員会があてられ、キューネル（J. Kühnel 1868-1928）、ナトルプ（P. Natorp 1854-1924）そしてザイデル（R. Seidel 1850-1933）の三名によって報告がなされた<sup>(24)</sup>。

キューネルは「ドイツ少年手工連盟（Der deutsche Verein für Knabenhandarbeit）」が設立したライプチヒ手工教員養成所（Leipziger Seminar Knabenhandarbeit）の校長であり、かれは他の報告者のように「Arbeitsunterricht」を哲学的あるいは歴史的に基礎づけようとはせず、あくまで事実のみに言及しようとしたのではあるが、それは他面、経済的あるいは社会的諸関係を無視して、労働と<sup>(25)</sup>りわけ手の労働を教育原理に高めることでもあった。キューネルの報告の「主旨」は次のようであった。

《1. 労働学校はその性格によって、生徒を人格的自主性へ、そして特に身体的・精神的労働の基礎の上へ導く。2. 精神陶冶においては、精神的な熟練とりわけ知性の計画的発達に文化価値の習得を促す（後略）。3. これまでの学校がほとんど指導してこなかった知性の発達は知的本性（文化的諸価値の習得と表現）の課題の上に生ずる。人格の発達は道徳的な行為の可能性を要求し、人格の発達は本質的には訓練と習慣のなかに存在する（後略）。4. 一般的な労働と特別な身体的労働を教育の基礎にすることができる範囲についての問題は、将来の教育の遠い理想像を描くか、近い過渡的な像を描くかに従って、二つの様式によって答えられる。遠い理想像においては労働は第一の、最も重要な基礎である（後略）。5. 近い過渡的な像においては労働は教授を貫ぬく。その上、これ（労働）は教育活動の中心にあり、その例はいたる所で適合する。この像は私たちに委ねられた組織形態に適合することを求める。しかしそれは、教育組織のゆっくりとはしているが遅滞なく始められる形成を二つの面から求める。まず生徒に身体的労働の実践力や、彼らの諸力、特別な関心や性向の獲得そして家政上の必要に適合した技術を与えること。そして次には、無条件にこの方向で将来の教員養成が発達し、教育活動全体の原則として労働（身体的そして精神的）が導入され、それによって、かの理想

像に向って努力がなされることである。6.これらの要求を満たすためには、国民学校—実科高等学校の全段階に必修教科の手作業（Werkarbeit）を置き、可能なかぎり、多くの教師に手工教授の能力を与えることが必要である。7. 職業教師全体に適確な哲学や教育的—とりわけ社会学的そして心理学的な職業予備教育を行う際に、まず第一に労働が教育の実際的な基礎になるであろう。<sup>(26)</sup>》

そしてキューネルは「報告」のなかで次のように述べている。「労働、労働教授、労働学校という概念は今日なおさまざまに理解されているので、この対象について述べようとする人は誰でも概念の確定を始めることの必要性に直面する。その際、現代の労働学校運動は、ここで考慮される関係を明確に確定する権利を要求する。労働は客観的価値を生み出すという目的をもった活動であると理解されている。現在の学校改革はまさに労働の基礎の上にうちたてられた教育を得ようと努力するものである。しかしこれは、ただ単に人間的労働を従来よりも広範に教授の知識＝認識材（教育内容—筆者注）にするという意味だけでなく、生徒が実際的な労働を通して全面的に求められる発達を経験するというより高い意味においても求められているのである。ドイツの学校はこのような見解を知らないでいたわけではない。表現（Ausdrücke）、ドイツ語（deutschen Arbeit）、計算（Rechenarbeit）実験（Probearbeit）など長い間熟知されている。しかしそれは一面的な精神的労働であった。ペンの労働であった。それらと並んで《女子の手仕事（Weiblichenhandarbeiten）》がドイツの学校教育の枠のなかに確かな地位を得ていた。ところで、教育的な意味で、他の生活に重要な形態の労働がしだいに認識され、ペンや鉛筆やコンパスと並んで他の手作業の道具—ナイフ、ハサミ、定規およびチョーク、ハンマー、ヤットコ、カンナ、ヤスリその他—が学校課業のなかに採用されたことは、ほぼ40年間にわたる『ドイツ少年手工および工作教授連盟（Deutschen Verein für Knabenhandarbeit und Werkunterricht）』のおかげである。《女子の手仕事》に対応して、手工という教科も発展してきた。われわれは今日それを — 『工作（Werk）』の客観的で固有の価値を強調せんがために — 工作教授（Werkunterricht）と好んで呼んでいる。したがって、われわれは工作教授をひとつの教科として、すなわち生徒が道具をもって、家政的な（hauswirtschaftlicher）そして民芸的な（volkskünstlerliche）技術やその使用に精通し、そしてこの活動がひとつの一連の教育的価値を獲得することができる教科として理解する。それ故憲法第148条第3項の『公民科と労働教授は学校の教科である』という文言においては — 誤解を避けるため — 労働教授という言葉は『工作教授（Werkunterricht）』という言葉で置き換えられるべきである。というのも従来学校で純粋に精神的な活動に限定して使われた Arbeit という概念の意味が、同じように一面的に手や身体的活動のようにゆがめられてはならないからである。（中略）われわれは労働の基礎の上に構築され労働観念（Gedanken der Arbeit）によって貫徹された教育の特徴づけのためにはむしろ労働学校（Arbeitsschule）という言葉を使いたい。それは一目で労働教授よりも包括的であるからだ。<sup>(27)</sup>」

キューネルの報告では、社会を教育によって改良するために「Arbeitsunterricht」が可能なかぎりすみやかに実現されることが求められ、この「Arbeitsunterricht」によって子どもたちが「自主性」や「責任感」に導かれ、またこれらを教え込むことによって「統一的で無条件の道徳」を授けることができる<sup>(28)</sup>と主張された。また、かれには知的教授と「Arbeitsunterricht」とを対立物とみる傾向があ

り、自然や社会についての科学的認識という視点が欠落している。「従来の学校ではあまり顧みられてこなかった知性の発達<sup>(29)</sup>は、知的本性が直面する課題において行われる。人格の発達は道徳的行為への機会において生ずるものであって、本質的には習慣、認識および評価のなかに存するものである。これらの発達の教育的基礎としてこれまで教授が考えられてきたのであり、それと並んで模範 (Beispiel) も決定的意義をもってきたのであるが、その位置に、生徒に生活の実際的な課題を直面させ、かれらに知的で道徳的な行為を求める労働<sup>(29)</sup>が取って換わるべきである」。さらにキューネルは「Arbeitsunterricht」を「個人の素質を認め、発達させ評価する」という点から重視し、あくまで個性化という方向で把握しており、共同体等をもちだした他の論者とは対照的であった<sup>(30)</sup>。しかしその個性化は「一面的に才能をもっているものが愚かものとしてかれのクラスの中で馬鹿にされるのではなく、かれはまさにその一面的な才能を発達させることができ、そして全体の福祉のために発達させるべきである<sup>(31)</sup>」というものであり、すべての子どもにとって必要な「教育ミニマム」を軽視するものである。またかれは報告のなかで、「労働の基礎のうえに構築された新しい教育に到達するためには早急な方策がとられなければならない」として次のような七項目にわたる「方策」を示した。「①必修教科として工作教授のすべての学校段階への導入、②学校作業所の設置、③学校園の設置、④この目的のための教師の養成、⑤文部大臣への独立した報告の作成、⑥労働学校運動の諸要求に応じるための中央出版局の創立、⑦この目的のためにさらに研究する者に対する教職の免除<sup>(32)</sup>」。

マールブルク大学教授であったナトルプは社会的教育学の唱導者として、労働者と企業家との協調を促進すべく「同胞教育 (genossenschaftlichen Erziehung)」論を展開し、そのなかで「労働学校 (Arbeitsschule)」とそこにおける手の労働の必要性を敗戦後の「民族の困窮」によって基礎づけた<sup>(33)</sup>。このようなナトルプの主張は委員会においても非常な賛意を得<sup>(34)</sup>、またこの第5委員会を指導したH. シュルツもこれを高く評価した<sup>(35)</sup>。ナトルプの提案は次のようである。「わが民族の困難からの脱出においては、要するに労働する意志の再復活を通して以外に道はない。これはしかし労働のための精神が、また精神への労働を発見することに存する。これは直接的な共同体における共同作業の直接性からのみ生ずることができるものである。それ故、労働、より正確に言うと直接的感覚的な材料に用いられる労働はますます教育の基礎にならねばならず、そして教育のすべての段階に存在しなければならない。労働は国民のための学校としての国民学校の、統一のための学校としての統一学校の中心点に置かれなければならないし、労働はそのもっとも下級の段階からもっとも高い領域にまで貫徹しなければなら<sup>(36)</sup>ない」。

チューリヒ出身のドイツ社会民主党員であったザイデルは長年、教育運動にたずさわってきた長老的存在であり、ペスタロッチ研究者であり、またフレーベル幼稚園の推進者でもあった<sup>(37)</sup>。ザイデルは1870-80年代において少年手工教授運動に従事していたが、当時においてかれはこの運動が「小工業の振興の手段」になっていることを批判しており、かれは「学校作業所」ではなく「学校工場」を、すなわち大工業生産の時代に対応した労働教授を求めたのであるが、この全国学校会議においては、このことに触れずむしろケルシェンシュタイナー的な労働=作業学校論を説いた<sup>(38)</sup>。

ザイデルが全国学校会議で労働教授について立てた教育目標は「調和的な人間陶冶」であった。か



これは「調和的な人間陶冶というこの高い目標は、今日の一面的な学習－知識学校における受身的な直観的方法によっては達せられない。労働の原理の上に労働の方法を用いる労働－手工学校(Arbeits－und Werkschule)によってのみ、そしてこのような学校の労働共同体によってのみこの教育目標は達せられる。労働－手工学校の理念は将来の教育の基石である<sup>(39)</sup>」と述べた。

しかしザイデルはこの調和的な人間陶冶という高い目標を一般陶冶(Allgemeinbildung)と対立させている。「一般陶冶は調和的な教育ではない<sup>(40)</sup>」と述べている。かれは全面的な完成なしで、「調和的な人間陶冶」を達成することができる、というのは「調和的な人間陶冶」は質であって量ではないからである、という見解を主張した。これはザイデルが質と量とかの概念を機械的に扱っていることを示している。かれは量的に豊かな知識の伝達によってのみ、また科学的認識の最も高い段階に対応して質的に高い教育が保証されることを知らなかった。ザイデルはその作業学校において知識の伝達という重要な点を軽視した。かれは調和的な人間教育は、単に形式陶冶によってのみ可能であると信じたからである。かれは実質陶冶と形式陶冶がひとつの統一体を成し、互いに条件づけ合い、ひとつの弁証法的な統一体であることを理解しなかった。この誤った見解がかれをかれの作業学校の概念に導いたのである。作業学校においてのみ「良い身体的・精神的、技術的・芸術的、社会的・道德的基礎と、人間の諸能力<sup>(42)</sup>」の発達が可能とされた。しかしかれはこのような教育がもつべき内容についてはその考えを明らかにしなかった。かれの作業学校論では、労働の原理の上に方法として労働が用いられ、労働への教育が目標とされたが、ザイデルは他のすべての改革教育学者たちと同じように、教育原理の構築の際に認識論をまったく軽視した。かれにとって子どもが自然や社会における発展法則や科学的認識を知ることが重要ではなかったからである。

さらにザイデルにおいては労働は生産諸関係との関連において見られておらず、それと切り離され、「労働の神秘化<sup>(43)</sup>」がなされているが、このことはかれの次のような見解と無関係ではない。かれは、主に「労働教授の道德的そして社会的作用」を問題とし、「労働教授はすべての悪徳の始まりである怠惰に対して提防を築く<sup>(44)</sup>」と考えていたのである。

委員会ではこの三名の報告をもとに、さまざまな意見が出され明確な一致を見なかったものの、その「決議＝(主旨 Leitsätze)※」をみるかぎり、「Arbeitsunterricht」の目的論ではナトルプの、方法論についてはキューネルの報告が基調となったようである。

※ 第5委員会の「決議」は全12条におよんでいる。<sup>(45)</sup>

「(1) 国民統一の永続の可能性は労働の悦びが国民の全階層を通じて確立されることにかかっている。そのためには労働に精神を見出し、精神に労働を見出さなければならない。しかしそれは直接的な共同体における共同作業の直接性からのみ可能である。それ故労働、特に具体的な物に熟練した労働が教育の基礎でなければならない。そしてあらゆる段階でこの関係が保たれなければならない。これ(労働－訳者)は国民のための学校としての国民学校の母体に、また統一のための学校としての統一学校の母体にならなければならない。学校はたんなる教授施設にとどまらず、計画的に組織された教育的な労働共同社会であるべきである。この意味で新しい学校は労働学校でなければならない。労働学校は遊戯・組立て・創造・行動の各段階を経て、知

識および認識を自主的に獲得し、内的生活価値ならびに造形に対する意味ある喜びを得しめ、これらのすべてによって共同社会に奉仕する行動へと導くものでなければならない。遊戯と労働は家庭、学校、郷土の共同体から生ずるものでなければならない。

(2) この目的を追求する職業学校が実現され、振興され、職業を知ることを容易にすべきである。教育科学による研究がこの新しい学校の課題と方法を究明すべきである。

(3) 現在の学校を新しい学校につくりかえるためには、労働が、a). 教授原理としては創造的学習の形式で、b). 教科としては工作教授として、あらゆる学校において必要となる。

(4) 教授原理としての労働は以下のことを前提とする：a). 学習は意識された労働課程となる。b). 創造的過程は本質的には労働過程とみなされる意味ある過程であり、少なくとも学習過程において同価値の要素とみなされるべきである。特に高学年においては、生徒の習作は正当な権利を得なければならない。c). 生徒はその認識と内的体験を言葉や文章においてのみならず手工や行動において表現することを学ばなければならない。d). 精神的材料にも感覚的材料にも関係を有する労働観念によって、材料の選択、教案の作成、教具の用意をするべきである。

(5) a). 工作教授は、低学年においては合科教授の主要部分であり、それがしだいに独立してゆき、しかもできるだけ他の教科との事実上の連繫を保つべきである。b). 学校における工作活動の考えられる種類は、手仕事、組立て、図画、切り紙、折り紙、編み物、厚紙細工、木工と金工、園芸、動物飼育、裁縫、料理・家事・育児である。c). 工作教授は《普通教室活動》と《作業場活動》である。

(6), (7) — 略

(8) 労働原理や工作教授の実施のための外的な前提は法的な規定により確固たるものにされる。しかしこの要求を実行する条件をつくり出すために、この法律は最低限の要求のみを定め、その学校の維持義務を奨励すべきである。

(9) a). 簡単な学校作業場と料理室がすべての学校につくられるべきである。これらのない場合には何かで代用しなければならない。しかし教室作業はいつでも求められるべきである。

b). — 略

(10) 助言を求める教師に対して文部省は熟達した指針を — 相談所を通して — 与えることができる。強制的な教育課程は望ましくない。独自の道を求めることは一般に自由である。実験校について（その成果を）公けに出版されることが奨励される。

(11) 将来の教員養成はそれ自体、憲法が要求する労働観念の下に実施されなければならない。

a). すべての教師は合科教授や創造的な教育の原則を指導される。すべての教師に簡単な工作・造形教授の訓練の機会が与えられる。この能力は適切な規定による教員試験によって考査される。b). また工作教授のための特別な教科教員が養成されるべきである。そのためにはまた職業学校を経て教育的な課題について養成された人物が考慮される。目的にかなった結合 — たとえば図画と工作、裁縫と家事教授など — が求められる。これらの科目のための養成施設は大学との結合が求められる。

(12) — 略」。

しかし、この第5委員会を含め全国学校会議全体の論議は、ひとつはⅡ. で述べた情勢から、そしてこの会議を事実上指導したH. シュルツらの意図から、教育の問題と、社会観や世界観との関連をできるだけ避けようという傾向をもたされた。たとえばシュルツは会議で次のように述べている。

「われわれは、すでに私が他の機会に述べたように、全国学校会議での討論の領域から世界観の立場の対立をよび起すすべてのものの排除を故意にそして熟慮しつつ試みてきた。われわれは、もしわれわれが一度でも世界観の問題についてここで議論する余地を与えた場合、(議論の) 拠り所がなくなり、おそらくわれわれは永続的な、非常に過熱した討論にひき込まれるであろうという恐れからそうしたのである<sup>(46)</sup>」。さらにシュルツは討論者に向かって、「私はあなたが教育技術的な問題だけに限定し、再び世界観に関する問題については引き合いに出さないように求める」と述べた。このことは「Arbeitsunterricht」の論議についても同様で、労働と教育という本来豊かな内容をもつこの問題がきわめて実用主義的に、その技術論のみが扱われることになったのである。

## 結 語

ワイマール憲法で必修教科として「Arbeitsunterricht」が規定されたことを受けてなされた第5委員会での報告および「決議」をみてきたわけであるが、そこにはいくつかの注目すべき問題を含んでいた。

その第1点は、ワイマール共和国で行われた「Arbeitsunterricht」が19世紀の80年代以来のドイツ手工教授と質的な面で連続性をもっていたということである。社会民主党が初めて政権を担い、その意向によって憲法に盛り込まれたこの「Arbeitsunterricht」は、子どもの全面発達という点から、手工教授よりはるかに豊かな内容をもつべきものであったと考えられるのであるが、事実においては労働のもつ教育的価値の一部しか生かしきれない内容にとどまったのである。ただ憲法に「Arbeitsunterricht」が規定されたことは、従来学校教育のなかにわずかしこ普及していなかった手工教授を、「手の訓練」というようなレベルで諸教科の中に導入する大きな契機になったことは否定できないであろう。むしろその面では大いに「前進」したのである。

その第2は、「Arbeitsunterricht (労働教授)」を具体化させたもの、あるいは「修正」したものと<sup>(47)</sup>しての「Werkunterricht (工作教授)」のクローズ・アップであった。「労働教授」が憲法のなかに必修教科として盛り込まれること自体が労働教育史上、画期的な出来事なのであるが、このことがこれまでそれほど注目を浴びなかったのも、実はこの「Arbeitsunterricht」がその語のもつ本来的な内容を、ワイマール共和国において行われなかったこと、換言すれば「Werkunterricht」として行われたことと無関係ではあるまい。現代の教育学においてひとつの理論的到達点であるとされる総合技術教育において、労働と教育の結合という問題は大きな役割を与えられる。そこでは労働教育と、自然や社会についての科学的認識との結合が不可欠な要素と考えられているのであるが、全国学校会議での論議ではこの点が著しく軽視された。

第3に、「Arbeitsunterricht」に関する第5委員会の報告と「決議」にみられるひとつの傾向として、観念的な形式陶冶重視と、卑俗な実用主義との並存を挙げることができるように思われる。

以上の三点はもちろん互いに関連し合う関係にあり、ワイマール共和国における「Arbeitsunterricht」の基本的な性格を規定したと考えられる。

(1979. 10. 9 受理)

### 注

- (1) Die Schulartikel der Weimarer Reichsverfassung von 11. August 1919. (Eingeleitet und bearbeitet von L. Froese und W. Krawietz; Deutsche Schulgesetzgebung Band I. Brandenburg, Preußen und Deutsches Reich bis 1945, 1968. S. 194
- (2) 拙稿「公民科と労働教授 — ワイマール憲法第148条第3項についての一考察 —」名古屋大学教育学部紀要 — 教育学科 — 第24巻1977年
- (3) C. Führ; Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, Darstellung und Quellen 1970. S. 278 – 279
- (4) 拙稿「マイマール共和国における『労働教授』 — その理念と政策の特質について —」名古屋大学教育学部紀要 — 教育学科 — 第25巻1978年
- (5) W. Leithold; Die Entwicklung des knabenhandfertigkeitsunterrichts in Deutschland in den achtziger und neunziger Jahren des XIX. Jahrhunderts. In Jahrbuch für Erziehung und Schulgeschichte Jahrgang 1. 1961 S. 221 – 222.
- (6) ditto., S. 221.
- (7) K-H. Günther, F. Hofmann, G. Hohendorf, H. Schuffenhauer; Geschichte der Erziehung 11. Auflage 1973 S. 434.
- (8) H. Scherer; Arbeitsschule und Werkunterricht I. Grundlagen. S. 67 – 70
- (9) Monumenta Paedagogica, Herausgegeben von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Band XI. Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Teil Z. Von 1900 bis zur Gegenwart. 1971. S. 21.
- (10) H. Scherer; Der Werkunterricht in seiner soziologischen, physiologischen, psychologischen und pädagogischen Begründung als Lehrfach und in seiner Anwendung als Lehrgrundsatz 1902.
- (11) H. Scherer, Arbeitsschule und Werkunterricht II. Ausbau, 1913 S. 106.
- (12) W. Leithold, a. a. O., S. 224.
- (13) ditto. S. 225.
- (14) しかし、この時代、手工教授を受けたのは生徒総数のうち非常にわずかな部分（総数の約14%）にすぎなかった、ということも見のがしてはならないだろう。ditto. S. 225.
- (15) ditto. S. 226.
- (16) ditto. S. 230.
- (17) E. Heubach; Über das Eindringen des Handfertigkeitsunterrichts in die einzelnen Unterrichts-

- facher, In : Jahrbuch für Erziehung und schulgeschichte Jahrgang 1. 1961. S. 216 – 217.
- (18) ditto. S. 217.
- (19) 長尾十三二. 西洋教育史 東京大学出版会. 1978. P. 263.
- (20) Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihrer verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. 1972. S. 11.
- (21) G. Hohendorf ; Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik . 1954. S. 35.
- (22) 林健太郎編 ドイツ史 (新版) 出川出版社 1977年 P. 383.
- (23) 長尾十三二. 前出. P. 263.
- (24) 第5委員会はザクセンの文相ザイフェルト (Seyfert) を議長に, 51名の委員から成っていた。  
Die Reichsschulkonferenz. a. a. O., S. 732.
- (25) G. Hohendorf ; a. a. O., S. 129.
- (26) Die Reichsschulkonferenz , a. a. O., S. 159.
- (27) ditto. S. 160 – 161.
- (28) ditto. S. 557.
- (29) ditto. S. 164.
- (30) ditto. S. 556.
- (31) ditto. S. 556.
- (32) ditto. S. 133.
- (33) ditto. S. 734.
- (34) ditto. S. 569.
- (35) ditto. S. 614.
- (36) ditto. S. 734.
- (37) R. Seidel ; Der Arbeitsunterricht , eine sozial und pädagogische Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihr erhobenen Einwände. 1885. Vorwort .
- (38) K. Christ ; Sozialdemokratie und Volkserziehung. Die Bedeutung des Mannheimer Parteitags der SPD im Jahre 1906. für die Entwicklung der Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung vor dem ersten Weltkrieg. 1975. S. 52
- (39) Die Reichsschulkonferenz. a. a. O., S. 190.
- (40) ditto. S. 190.
- (41) G. Hohendorf ; a. a. O., S. 141.
- (42) Die Reichsschulkonferenz a. a. O., S. 190.
- (43) G. Hohendorf ; a. a. O., S. 142.
- (44) R. Seidel ; Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode 1910. S. 127 – 129
- (45) Die Reichsschulkonferenz , a. a. O., S. 740 – 741.

(46) ditto. S. 1011.

(47) ditto. S. 1028.