

徹底的学校改革者同盟の 生産学校(Produktionsschule) 論について

寺 沢 幸 恭

Zur Produktionsschule des Bundes entschiedener Schulreformer

Yukiyasu Terazawa

は じ め に

いわゆるワイマール憲法の第148条第3項⁽¹⁾に掲げられた「労働教授」(Arbeitsunterricht)は労働(作業)を学校教育のなかに一般教育として導入するものとして、この規定自体はドイツ教育史上、時代を画するものとみることができる⁽²⁾。徹底的学校改革者同盟(Der Bund entschiedener Schulreformer. 以下「同盟」という)はこのような段階で、国民教育制度の根本的な改革すなわち若い世代の教育の目標、方法、内容および組織を新しく作り出すことをめざして、弾力的統一的に構築された生活－生産学校プランを生み出した注目に値する団体であった。

「同盟」およびその代表者としてのエストライヒ(Paul Oestreich 1878-1959)の名はわが国の西洋教育通史のなかでもしばしばとりあげられてはいるが、個別的にこれらを取り扱った研究は戦前・戦後を通じて数えるほどしかない⁽³⁾。このためわが国では「同盟」の生産学校論もこれまで労働教育思想史のなかに不十分にしか位置づけられていないように思われる。

本稿はこの「同盟」の生産学校論が当時のドイツの教育体制あるいは支配的な教育思潮に対してどのような位置を占め、どのような構造をもった教育論であったかを、生産学校論の特徴と考えられる次の三点から明らかにしようとするものである。

- i) 児童・生徒の個性の尊重および個人の主体的な創造力の重視。
- ii) 生活共同体・教育共同体のもつ教育力の強調。
- iii) 肉体労働と精神労働との対立の解消への期待。

I

1918年のドイツ11月革命はドイツの中等学校教員を政治的に分裂させた。その大部分はなお保守的な立場にとどまったが、一部はドイツ社会民主党(Sozialdemokratische Partei Deutschlands: SPD)の、そして少数ではあるが Fritz Ausländer や Theodor Neubauer のようにドイツ共産党(Kommunistische Partei Deutschlands: KPD)の側に立って教育改革の闘いに加わった⁽⁴⁾。SPD系の教員運動

の有力なメンバーであったエストライヒ⁽⁵⁾は、このような状況のなかで、自らも属していたベルリン中等学校教員連盟 (Berliner Philologenverein) 内の「ラディカル派」を集め、この「中等教員の私的会合⁽⁶⁾」が徹底的学校改革者同盟の中核になった。

当初この中核グループはベルリンの中等学校の世界で学校改革への関心を喚起しようとし、改革志向をもつ上級教員 (Oberlehrer) をメンバーとして加えていったが、その中心問題は合議制による (同僚的な) 学校運営と統一学校問題であった⁽⁸⁾。他の中等学校教員が統一学校問題を中等教育の領域のみにおいて考えていたのに対して、このグループは幼稚園、国民学校、職業教育等を含んだ学校制度全体を念頭に置いていた。「同盟」は1920年にはすべての教員に対して門戸を開き、最終的には他の職業団体の加盟者も加入できるひとつの「国民同盟」 (Volksbund) にまで拡大した⁽⁹⁾。また「同盟」は地方行政区にもとづいて全国にラント支部 (Landesgruppe) と地方支部 (Ortsgruppe) をもっていたが、もっとも影響力をもっていたのは指導的メンバーの多くがいたベルリンであった⁽¹⁰⁾。

「同盟」の略年表

(年)	(大会のテーマ)	
1919	〔9月18日 徹底的学校改革者同盟結成〕	
	10月 「徹底的学校改革」	
1920	4月 「創造的教育」	『Neue Erziehung』(略. NE) 正式の機関紙になる
	10月 「生産学校のために」	6月, 全国学校会議
1921	9月21日 「学校と芸術」「新しい学校の発生」	
	9月30日-10月2日 「婦人教育と経済改革」 「平和主義と教育」	
	10月6日-7日 「学校と職業」	
1922	「生活形式による人間陶冶」(マインツ) 「青年問題」(ベルリン)	NE 購読者 2,600名
1923	「生産学校」	NE 購読者 2,500名
1924	「国際歴史会議」「新しい歴史教授」	
1925	「新しい教師」	
1926	「青年保護者」	NE 購読者 1,639名
1927	「大都会と教育」	
1928	「職業, 人間そして学校」	
1929	「性教育」	NE 購読者 1,929名
1930	「婦人教育と文化」	
1931	「青年, 教育, 政治」	
1932	「幼児教育」	NE 購読者 1,139名
1933	〔ナチスにより「同盟」解散させられる〕	

「同盟」は政党への依存を拒否し⁽¹¹⁾、そのため孤独な闘いを強いられたとされているが⁽¹²⁾、しかしその経緯は単純ではない。周知のように「同盟」の有力なメンバーの多くは SPD に属していたが、SPD 指導部が国民教育制度の統一や学校の世俗化という教育政策上重要な要求を放棄したことから、「同盟」はしだいに SPD から遠ざかっていった。〔しかしエストライヒが SPD を正式に脱退するのは1931年になってからである⁽¹³⁾〕だが「同盟」のメンバーは個人としては SPD、独立社会民主党

(Unabhängig Sozialdemokratische Partei Deutschlands : USPD) あるいは KPD との結びつきをもっており、そのことは「同盟」の生産学校論とも無関係ではなかったと思われる。1906年のマンハイム党大会でのシュルツ (Heinrich Schulz) とツェトキン (Clara Zetkin) による SPD の教育綱領案 (Leitsätze zum Thema »Volkserziehung und Sozialdemokratie« für den Mannheimer Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands 1906) に「すべての学校への労働教授の導入、作業教授場の設置⁽¹⁴⁾」が盛り込まれ、これが憲法の規定へと連がるのであるが、1920年の USPD の学校綱領案 (Entwurf eines Schulprogramms der USPD) ではさらにマルクス主義的学校政策の立場から「従来の学習学校 (Lernschule) から労働－生産学校 (Arbeits- und Produktionsschule) への転換」を推し進めることが主張され、他方この時点(1920年)では SPD の綱領委員会 (Programmkommission) の草案もこの USPD の綱領案に「完全に一致⁽¹⁵⁾」するほど接近していた。エストライヒはこれら二つの綱領案を総括しているのであるが、そこには社会主義教育理念の上に立って「真の労働学校」(wahre Arbeitsschule) による学校の外的および内的構成の改革 (義務制の幼稚園から16歳までの共通基礎学校、それに接続する3カ年の職業学校) が主張されていた。

もともと11月革命の過程でドイツ全国に成立したさまざまな名称の社会主義的教員団体を SPD 指導部が分裂させ、エストライヒをして「最前線において社会主義教員運動は切り裂かれた⁽¹⁶⁾」と言わしめたのであり、エストライヒ個人に限ってみれば教員運動の統一をめざしていたのではないかと推測される。したがって社会主義勢力が分裂したワイマール期において「同盟」が個々の政党との直接的な結びつきを拒否したことの意味はさらに検討を要するように思われる。

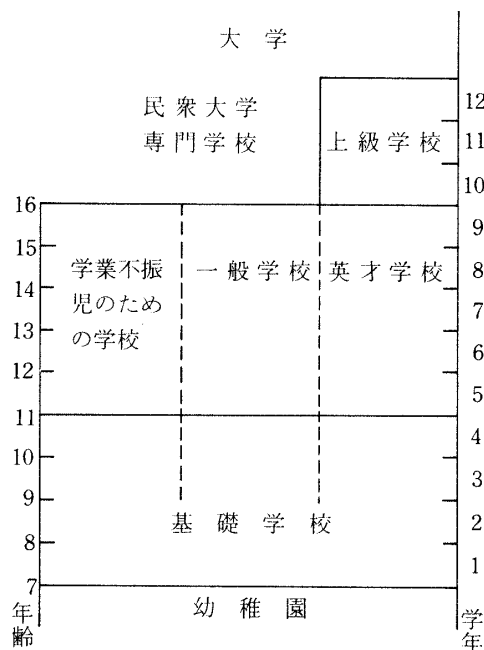
また「同盟」の活動は指導的なメンバー個人によって非常に強い影響を受けており⁽¹⁷⁾、「同盟」内部における有力メンバー間の関係、とくにエストライヒと他の有力メンバーとの関係をみておく必要がある。ノイナー (Neuner, I.) は1919年までの「同盟」の活動を、1925年を境に前半期と後半期に区分し、前半期においてはエストライヒをはじめ有力メンバーが「同盟」独自の学校モデル構築のために活発に意見を交え、一応の成果を納めたのに対し⁽¹⁸⁾、後半期はエストライヒと意見を異にする有力メンバーが「同盟」から去り⁽¹⁹⁾、エストライヒの独占的指導の下にますます文化政策に方向づけられ、具体的な学校組織、教育政策という課題から遠ざかっていったと指摘している⁽²⁰⁾。

II

「同盟」の最初の統一学校プラン (エストライヒによるもの) は10歳児において児童の能力を査定しうるとして、4カ年 (または3カ年) の基礎学校に三つの「厳格」な分岐として英才学校、一般学校、学業不振児のための学校－いずれも5カ年の義務制－を接続させる「外的」分化の弾力的統一学校案であった⁽²¹⁾ (図1参照)。この三つの分岐のすべてに Arbeitsunterricht の方法が義務づけられたが、それは「共通の Arbeitsunterricht によって、一層生徒の才能を正確に把握し……分岐相互の移行をつねに保証する⁽²²⁾」ための、また知育重視を是正するための方法と内容を与えるという性格を有していた。

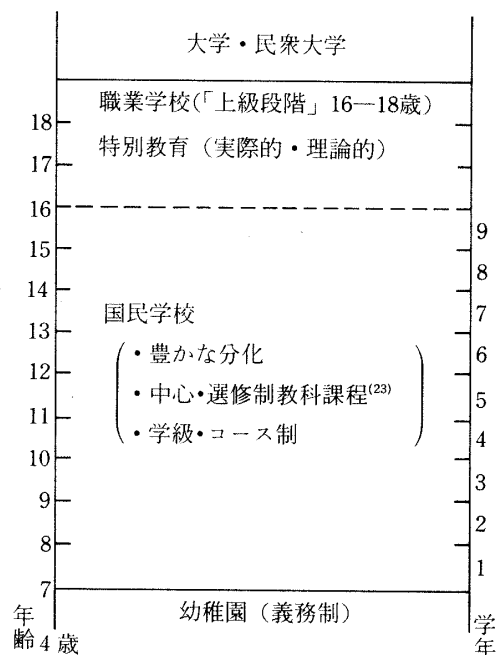
1920年エストライヒはこの統一学校案を撤回して、「内的」な分化による弾力的統一学校案を提出し、

図 1



Helmut Sienknecht; Der Einheits-
schulgedanke, Geschichte Entwicklung
und Gegenwärtige Problematik. 1968
S.158.

図 2



Paul Oestreich 1921
Helmut Sienknecht; S.160.

1921年改めて『生活－生産学校としての弾力的統一学校⁽²⁴⁾』を提案した(図2参照)が、ここにおいて生産学校の概念にも変化がもたらされた。1920年10月ベルリンでの大会以降「同盟」は生産学校の観念の下に、主として個人の主体的な創造力の強調、生活・教育共同体の教育力の重視および肉体労働と精神労働の対立の解消への期待を含み込んだ。「同盟」のメンバーはすべて全体的に発達した個性に最高の意味をみいだしており、そのような人格全体の形成における生産的労働の意義を高く評価した⁽²⁵⁾。生産学校は個人の「創造的衝動」と「目標をもった」社会のための仕事との間を調和させる学校でなければならなかった。そして生産学校は、教育共同体の直接的な要求から基礎づけられ、労働の目的は教授システム、教科課程、宿題や資格にあるのではなく、現実の生活の直接的な必要性のなかにあるとされた⁽²⁶⁾。それゆえ「同盟」は実際に価値のない物をつくる手工教授を否定し、たとえば学校や家庭の小さな家具、単純な道具、衣服等を生産する労働教授を求めた⁽²⁷⁾。特殊な職業準備よりも生活を包括的に準備すること、そのための一般的な教育・発達が重要であって、生産労働は一般教育の必須な部分であり⁽²⁸⁾、生産学校に接続する職業教育においてもこの視点が貫徹されなければならないとされた⁽²⁹⁾。1922年、ヒルカー (Franz Hilker 1881-1969) は「同盟」の第9回公開集会において **Produktion** の概念には次の三つの意味がこめられていると述べた⁽³⁰⁾。①健全で、人格的・社会的に求められる個人素質の完成、②創造する能力についての評価とその育成、③年齢と才能に適した有用な仕事による社会的役割の習熟。この **Produktion** という概念の中心には明らかにドイツの古典的な教育論において展開された自己活動の原理－とくにフィヒテ (Johann Gottlieb Fichte 1762-1814)

の「学校国家」(Schulstaat) 論における一貫が貫かれている⁽³¹⁾。

徹底的学校改革者たちは、資本主義的組織が人間を一面化していることを認め、資本主義的社会体制が減んだ後はじめて「技術」は人間に対して有益な効果を及ぼすと考え、このような面から社会主義を追求した⁽³²⁾。また「われわれは機械—工業時代を文化発展の必然の局面と是認する。機械がこれまで人間を虐げ、奴隷化したのは機械や技術に因るのではなく、人間がこれらに与えた組織に因るのである。工業時代における新しい共同体は、当然資本主義的帝国主義的世界の暴力と憎しみが支配する組織とはまったく別の基礎の上に建設されなければならない⁽³³⁾」と、機械制大工業を人類の発展のひとつの帰結として、また現実の所与として認めていた。しかし、かれらの生産学校論には、近代工業における諸活動や重要な生産部門への見通しを覗うことができるとしても、これら見通しとかれらによって *Produktion* に込められた意味、すなわち個人素質の完成および創造力の育成という重要な意味が明確に結びつけられず、結局、生産学校は多面的ではあったが、農業、手工業、家内工業の基礎を教授するという「前近代的」な性格をもつだけに終わった。このことはブロンスキーに対する「同盟」の反応のなかにも明確に見出すことができる。1921年独語版が出版されたブロンスキー(Pawel P. Blonskij 1884-1941)の『労働学校⁽³⁴⁾』は社会主義的視点から、学校を完全に再構築しなければならないという点で、「同盟」の生産学校論と共通していたが、学校を真の生活—労働の場とするために、そこでの教授は工業的労働を扱い、青少年に早い時期から工業的労働の技術的方法を習熟させるべきであるとするブロンスキーの「労働学校」は個人の興味を無視するという危険性があるとして、「人間陶冶学校」というよりもむしろ「手工業的職業陶冶学校」であったケルシェンシュタイナー(Georg Kerschensteiner 1854-1932)の「労働学校」と同様、「同盟」にとって全面的に受け入れることのできるものではなかった。

生産的労働は(エストライヒによれば)、「活動的な生活創造」を具体化することにより、あらゆる能力を発展させるものであり、生産学校という名によって弾力的統一的な生活学校を包括しようと試みられたのであるが、そして、徹底的学校改革者たちは従来の学校教育における形式陶冶偏重を批判したのであるが⁽³⁵⁾、「生産は条件であり方法であり、本来的には反方法的な方法である⁽³⁶⁾」とエストライヒが規定するように、生産学校は一面きわめて抽象的に把握される危険性をもつ概念でもあった。

III

生産学校によって「同盟」は肉体労働と精神労働の対立の解消を期待したが、エストライヒはそれを文化批判のレベルで、現代の弊害としての主知主義の問題として扱った。かれは現代に支配的な主知主義によって抑圧されている創造的な諸能力に目を向け、*Arbeit* あるいは *Produktion* の概念を非常に広く捉え、たんに社会的な *Arbeit* だけでなく、個人のあらゆる生産活動の形態を構想した⁽³⁷⁾。

「同盟」は資本主義経済のシステムの拒否、同胞的基盤の上に立った社会の樹立、そして資本主義的労働の世界での人間疎外の止揚を生産学校に託したのであるが⁽³⁸⁾、「同盟」はこれを科学的社會変革の見通しの下に打ち立てるのではなく、フィヒテ的な「学校国家」のなかで実現しようとし⁽³⁹⁾、教育によって社会の変革をめざすという方向をとった。「同盟」のこのような方向性に対しては当時において

も強い疑問がなげかけられた⁽⁴⁰⁾。

カヴェラウは従来の学校教育は「生産過程のための特殊化という資本主義原理にもとづいて」、児童をあまりに早くから「精神労働（者）」と「従順な手の労働者」へ分離し、「それゆえ国民は『教育を受けた者』と『無教育者』の二派に分裂している⁽⁴¹⁾」と資本主義下における教育の性格を把えていたが、それを教育の改革によって実現するためには生産学校は一担、現実の資本主義経済から分離されなくてはならない。そして生産学校で「身体が鍛えられ精神の自由な、社会的に考え、意志の強い、国民共同体および人類の成員」（「同盟」の規約）をつくりあげ、社会に送り込み、社会を改革していくという基本的シェーマがつくられる。したがって生産学校のなかでは現実の社会の矛盾が一時棚上げにされ、生産学校は現実との真の緊張関係を失う。そこにみられるのは「国家や教会に対してだけではなく、経済に対しても教育は自律的でなければならない⁽⁴²⁾」、あるいは「人間的な健全さや満足は教育理念と経済理念が一致するところに」もとづくものであるから「経済を教育化」⁽⁴³⁾すべきであるという「同盟」の「楽天主義」ないし一種の「空想性」である。

「同盟」のこのような基本的シェーマのなかで、「生産学校の中に工業的労働を編入することができる」という明言は徹底的の学校改革者たちの数多くの論説の中に現実に見出すことはできない⁽⁴⁴⁾という指摘もあるが、個々のメンバーのなかには注目すべき観点をみることができる。イルゼ・ミュラー・エストライヒ (Ilse Müller Oestreich) は「生産学校は手工業的小経営における労働内容に精通させることはできるが、しかし真の教師は機械労働である⁽⁴⁵⁾」と述べ、アルフレート・フレーリヒ (Alfred Fröhlich) は、「やっとの思いで、ひとつの機械の操作を理解させる速成教育を受けた労働者よりも、多面的に応用の効く、多くのことに精通した機械労働者を得る⁽⁴⁶⁾」べきであるとするブロンスキーの見解を評価することはドイツの職業学校制度の改良のためには実り多いと強調した。ウィルヘルム・ミーゼ (Wilhelm Mies) も1923年の「同盟」大会で次のように要求している。「年長の生徒にとって、近くの企業たとえば機械工作場や工場などで働く機会は努めて獲得すべきである。すべての生徒集団がその地域の多くの工場などを積極的に見学したり、そこで働くことは非常に有意義であり、生徒たちの将来のためにも達成されねばならない。労働と科学との間の関係は工業において特に明確になるのであり、私は卒直に、工業に特別な教育的価値を与えるものである⁽⁴⁷⁾」。また生産学校は、資本主義の悪弊を阻止するために資本主義社会から分離されなくてはならなかったが、他面、生活－教育共同体としての位置づけから、たんに生徒・教師・両親による自治的管理だけでなく、その地域の教育力を活用するという広がりをもつことになった。「生産学校は地域のあらゆる教育力 (Erzieherkraft) を次のように組織しなければならない。すなわち生産学校は地域の生産手段を教えること、児童・生徒に適当な仕事を与えること、これを善意の組織である地域の人々に任せる。田園所有者、職人、作業場の所有者そして地域の、行政の共同体的、同胞的な可能性を利用することが必要である。…そのようななかで児童・生徒は、実際的な使用価値を創り出し、個人そして共同体の生活に役立つ価値を習得することができる⁽⁴⁸⁾」。さらに科学的に思考する労働者の育成と自由な職業選択の保障をめざして、職業一専門教育全体を包摂する統一的学校制度により、職業教育の根本的改革の可能性を探ったアンナ・ジームゼン (Anna Siemsen) の構想⁽⁴⁹⁾は「同盟」の基底的シェーマを内から押し開く可能性をも

つものとして評価できる。

結 び

敗戦後の混乱のなかにあって徹底的学校改革たちとくにエストライヒーは百年ほど前、同様な状況下であったフィヒテに自らとの共通性を見い出していた。(このことは「同盟」の有力メンバーのほとんどが中等学校の教員であったことと無関係ではないように思われる)生活共同体において子どもの自由な自己活動、創造的・生産的活動そして知的学習と *Arbeit* の結合により、全体的に発達した人格を形成する。この基本理念はフィヒテと徹底的学校改革者たちとが共有するものである。「同盟」はこの基本的教育理念を立脚点として、従来の、生活から遊離した暗記学校、はなはだしく差別化された学校系統、当時の、妥協に満ちた形で導入された手工的労働教授、その根底に差別的能力観を置いていたケルシェンシュタイナーの *Arbeitsschule*⁽⁵⁰⁾、そして統一学校など国民の教育要求を放棄した SPD 指導部の教育政策を検討・批判し、そこから、「生活－生産学校としての弾力的統一学校」という新しい学校モデルをつくり出したとみることができる。「同盟」の生産学校はこれらとの対決のなかで、社会主義を“触媒”として構想された。このようにみることによって「同盟」が「徹底」しようとした方向と、「不徹底」に終らざるを得なかった側面の関係を明らかにすることができる。徹底的学校改革者たちが科学的社会主義をトータルに認識していたとも、それを全面に生産学校のなかに盛り込んだとも認めることはできない。それゆえマルクス主義の立場から生産学校論を批判することは、当時においてもそれほど困難なことではなかった。とくに社会変革と教育改革との関係についての転倒した把えかた、個人と集団の相互関連における不明確さ、そして技術教授の系統性における曖昧さなどは明らかに「不徹底」に終わった側面であろう。

しかし、不十分ではあったが社会主義的方向づけのなかで構想された「同盟」の教育論は、ドイツ改革教育学など当時のいわゆる新教育のそれをはるかに越えて民主的なものであった。とりわけ「同盟」が、その教育改革の基盤に据えた児童・生徒の個性の尊重、また生産的活動を実践する際の、児童・生徒の自主性・自治の重視など、今日わが国におけるいわゆる「勤労体験学習」の性格を分析する上でも重要な視点となるように思われる。「同盟」の成立とその終焉はワイマール共和国のそれと重なり合う。民主的な改革を求める者にとって刻々と不利になっていく状況下で、児童・生徒の発達を保障すべく教育内容、方法そして学校制度全体の根本的な改革をめざした「同盟」の活動は高く評価されるべきであり、また能力主義を基調とした教育政策が推し進められている現代日本において教育改革を進めようとしている者にとって多くの示唆を与えるものと思われる。

(資 料)

徹底的学校改革者同盟の規約

A 同盟の目的

§ 1

徹底的学校改革者同盟は、個々の人格を普遍的な課題に自覚的に適合させることを求める新しい人類の時代の精神にもとづいて、ドイツの教育制度全体の道徳的、精神的革新のために協力しようとするすべての人びとの結集をめざす。

§ 2

同盟会員の一般的な資格条件は、自由な国民国家の理念および社会的共同体の精神を明確に承認することにある。

§ 3

同盟は決して身分的・職業的利益を主張するものではなく、もっぱらその教育的諸要求の実現のために活動する。

B 同盟の教育原則

§ 4

新しい学校の目的は若い人間を、身体的に鍛えられ、精神の自由な、社会的に考え、意志強固な、国民共同体および人類の成員に教育することである。

§ 5

新しい学校の基本は、生徒、両親および教師からなる教育共同体にある。教育共同体は、若い個性を尊重し、教師と生徒間の同志的な協力を要求し、教師は上位にあるのではなく、その独自の人格によって得ることのできる指導者の役割が与えられるのである。父母代表、学校区および生徒自治が教育共同体の諸機関である。

§ 6

新しい学校を建設するにあたって、同盟は次の事項を要求する。

I. 青少年について：

1. 内的に分岐された弾力的統一学校の導入により、経済的事情に左右されない自由な教育可能性。
2. 知識教育にのみ偏した旧来の学習学校から、若い諸能力のすべてを発達させ、知的、技術的・手工的そして芸術的才能を一様に評価し要求する労働学校への転換。
3. 精神的陶冶の必要な補償としての身体文化と意欲教育。

II. 教師について：

1. 教員身分の統一性。その養成と配置は統一学校の必要に応じて、個々人の特別な教育的適性により決定される。
2. 教員集団内部の上下関係から同僚的な活動共同体への転換。
3. 教師および教育有資格者の意向が教育制度全搬の管理運営に十分反映されること。

C 同盟の組織

§ 7

同盟は地方行政区にもとづいてラント支部さらに必要に応じて地方支部に区分される。地方支部はセンターの機能をもち指導に必要な資格を有すればラント支部として設けられる。すべての同盟会員はラントあるいは地方支部に正式に加入するまではベルリンのリストに記入される。

§ 8

活動力のある支部はすべて、正式の主要な大会において選ばれたならば、同盟を指導する資格が与えられる。指導の期間は2年間である。再選は妨げられない。

正式の大会は2年ごとに10月に催される。大会は活動報告の後、同盟幹部の任期満了を認め、新しい指導部を選出する。100名の個人会員または少なくとも200名の会員を有する団体の申請により、指導部は臨時大会を召集しなければならない。

大会においては諸団体から選出された代表者に対してのみ投票権が与えられる。会員25名につきひとつの代表権が与えられるが、その分担金は同盟中央金庫に支払われる。支部における少数派は比例選挙方式によって顧慮されなければならない。同盟全体のなかで同意見の会員に発言権を委託したり、結集することは認められる。

§ 9

同盟の幹部は、本部所在地の幹部5名、ラント団体の代表1名およびラント団体に属さない100名以上の会員を有する地方団体の代表各1名からなる。これら代表者はあらゆる重要な案件について質問することができる。

§ 10

永続的に効力を有する決定に際しては、時間の許すかぎり、場合によってはラント支部を通して、会員の見解が確認されなければならない。

§ 11

同盟会員の年間最底分担金は12マルクであり、半年ごとに分納する。地方支部、ラント団体金庫、同盟中央金庫への分担金の配分は次の方法で3分割して行われる：ラントあるいは地方支部に属していない個々の会員は直接同盟中央金庫に納める。ラント団体とラント団体に属していない地方支部は各々の会員分担金から年間4マルクを中央金庫に納める。ラント団体に属している地方支部は4マルクをラント団体に、さらに4マルクを同盟中央金庫に納める。その引渡しは1月1日ないし7月1日までに行われなければならない。

§ 12

同盟内に学校種別、関係分野別ないし特別な問題について研究集団をつくることができる。同盟幹部会は、そのような研究集団への永続的な補助を同盟金庫から行うことを、大会において1回許すことができる。そのような研究集団の研究成果の公表は、その前に同盟幹部会にその承認を求められる。

§ 13

同盟の解散その他すべての決定は、そのために召集された総会での単純多数票決によって行われる。

解散の場合、その会員数に比例して、個々の支部にその資格が与えられる。

注

- (1) 正式には「Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11.8.1919.」。Hermann Mosler (hrsg.): Die Verfassung des Deutschen Reichs von 11. August 1919. Reclam 1972. Stuttgart.
- (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) 主なものとして次の業績がある。
三木壽雄「生産学校」岩波講座『教育科学』第7冊1932年。入沢宗壽「改革的教育学」同講座第17冊1933年。田花為雄「新独逸の教育」『教育思潮研究』第8巻第2輯, 1934年。中野光「弾力的統一学校－生活・生産学校－」細谷俊夫(編著)『教育方法論』誠文堂新光社1955年。川口祐二「パウル・エストライヒの教育思想」関東教育学会紀要第6号1979年。同「パウル・エストライヒと社会変革」立教大学教育学部研究年報1979年。中野光「訳者解決」中野光・保田正毅・川口祐二訳『弾力的統一学校』明治図書1980年。
- (4) Helmut König und Manfred Radtke ; Einleitung. In: Paul Oestreich ; Entschiedene Schulreform. Schriften eines politischen Pädagogen. Ausgewählt und Erläutert von König, H. u. Radtke, M. 1978, Berlin S. 14.
- (5) エストライヒは1914年、世界大戦勃発に際して「新しい祖国の市民平和連合 (Die bürgerlich-pazifistischen Vereinigung Bund Neues Vaterland) のメンバーとなり、戦後の1918年には SPD と社会主義員連盟に加入した。(『弾力的統一学校』の訳者解説〈中野光〉明治図書1980年参照)
- (6) Paul Oestreich ; Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Selbstbiographie. Volk und Wissen 1947 Berlin S. 29.
- (7) エストライヒは1919年9月19日ベルリン中等学校教員連盟からの脱退を表明したが、その前日の18日に24名の中等学校教員が Werner-Siemens-Realgymnasium の会議室に集まり「アカデミックな教育を受けた教員の徹底的学校改革者同盟(Bund entschiedener Schulreformer unter den akademisch gebildeten Lehrern und Lehrerinnen)」を結成した。Winfried Böhm ; Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs 1973. S. 138. この結成メンバーにはエストライヒのほか、Hilker, Kawerau, Karsen, Koch, Ziegler, Emmel, Siggel, Rommel, Ausländer らがいた。
- (8) もっともはじめはこのグループも中等教育での改革をめざしたが、それについてカヴェラウ(Georg Siegfried Kawerau)は「アカデミカーは中等学校を内部から変えるために孤立して闘うべきであるという信仰」と、「暫定的な方策」によるものであったと回想している。Siegfried Kawerau; Der Bund entschiedener Schulreformer. Werden und Wesen. "Entschiedene Schulreform" Heft 1. 1922. Berlin S. 21.
- (9) 「同盟」は身分的・職業的利益団体ではなく、むしろ教員身分の単一化を求めた。(「同盟」の「規約」第6章第II項参照)
- (10) Ingrid Neuner ; Der Bund entschiedener Schulreformer 1919-1933. Programmatik und Realisation. 1980 S. 10. ちなみに1920年9月のベルリン地方支部の構成員は約300名であった。また1921年には全国で約30の地方支部と2,000～3,000名の構成員をもち、1923年「同盟」はラント支部と地方支部のリストを公表したが、おそらくこの時点で構成員数は最高に達した。また「同盟」は機関紙として、『新教育、徹底的学校改革および自由な学校政策のための雑誌』(『Die Neue Erziehung, Zeitschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik. zugleich Organ des Bundes Entschiedener Schulreformer』Herausgegeben von M.H. Baerge und Siegfried Kawerau 1919-1933)をもち、また1922年から研究報告シリーズ『徹底的学校改革』(『Entschiedene Schulreform, Abhandlungen zur Erneuerung der deutschen Erziehung, im Auftrage des Bundes entschiedener Schulreformer』Herausgegeben von Paul Oestreich Heft 1-30)を発行した。なお『徹底的学校改革』のシリーズのなかで生産学校に関連する主なものを次に挙げる。Siegfried Kawerau : Der Bund entschiedener Schulreformer. Werden und Wesen. Heft 1. 1922. J. Handke : Die Entwicklung der Arbeiterschule zur Produktionsschule Heft 8. 1923. Paul Oestreich : Ein großer Aufwand, schmachlich!, ist vertan. Rund um die Reichsschulkonferenz! Gesammelte Aufsätze. Heft 23, 1924. Georg Kerschensteiner: Autoität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, Heft 28. 1924. Hermann Kölling : Die Landschule als Arbeits- und Produktionsschule Heft 29. 1924. Walther Kluge : Die

weltliche Schule als Gemeinschaftsschule Heft 30. 1924.

- (11) Böhm ; a. a. O., S.289.
- (12) Liselotte Paul ; Zur Arbeitserziehung im Produktionsschulplan des Bundes Entschiedener schulreformer, In : Monumenta Paedagogica Band XI Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland, Teil 2 : Von 1900 bis zur Gegenwart. Herausgegeben von Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin Volk und Wissen. Berlin 1971. S.70.
- (13) Helmut König und Manfred Radtke ; a. a. O., S.18.
- (14) Wolfgang W. Wittwer ; Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen. 1980 Berlin, S. 17.
- (15) ebenda, S. 53.
- (16) Paul Oestreich ; Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, a. a. O., S. 28.
- (17) Ingrid Neuner ; a. a. O., S. 123.
- (18) 「同盟」の生活－生産学校はほぼ1923年までに構想され、それ以降その組織論での根本的な変更はなされなかった。ebenda, S. 55. u. S. 72.
- (19) 「同盟」から去っていった有力メンバーとその時期は次の通りである。1920年 Karsen, Deiters, Wagner, Ziegler, 1923年 Hilker, 1925年 Kawerau, Grimme, ?年 Siemens. (Böhm : a. a. O., S. 142.)
- (20) Ingrid Neuner ; a. a. O., S. 280-282.
- (21) このプランについて Böhm は、この時期エストライヒは「まだ中等学校教員の視点から考えており…才能の基準をひどく知的なものと捉えていた」と分析している。(Böhm ; a. a. O. S. 256.) また中野光はこのプランの「弾力的」の意味を「学校間の転学の自由を保障し、カリキュラムを工夫することなどをもって『弾力的』と考えていた」と解説している。(中野光「訳者解説」前掲書171ページ)
- (22) Ingrid Neuner : a. a. O., S. 66.
- (23) 「中心・選修制教科課程」はエストライヒの最初の統一学校プランにおいても盛り込まれていた。田花為雄によれば「中心・選修制教科課程」は「第一次大戦後ドイツに現われた教科課程（カリキュラム）の改革的形態すなわち Kern- und Kursunterricht (あるいは Kurn- und Kurssystem)」であり、「アメリカ流に言えばいわゆるコア・カリキュラム (core-curriculum) の一形態」であって、ドイツにあって「これを決定的に刺激したものは多分『徹底的学校改革者同盟』の主張であった」。最初のプランではエストライヒは英才学校および上級学校において「最少科目と傾向科目あるいは選修科目とに分け」、英才学校における「最少科目はドイツ語、歴史、地理、書方、唱歌、体操、図画、算術、自然科学、数学、物理、および化学」で「これらの科目は一週四日間であって、他の二日(水土の如く)は自由科目あるいは傾向科目にあてて」。宗教科ないし道徳科と外国語一が選修にあてられ、そのほかに自然科学、園芸、手工なども選修科目とされる。「最少科目に不成績な生徒」は英才学校から一般学校に送り出される。後の改訂されたプランでは、「第五学年からは、最少科目としてドイツ語(最広義における郷土文化科)(八時間)、算術(四時間)、図画および書方(三時間)、計十五時間。第六学年で帰納的数学が、第七学年で簡単な代数、物理、歴史、広義の地理が、第八・九学年で化学、衛生、法制、経済が最少科目に加」えられ、「選修科目としての興味科目は第五学年から一外国語二時間、幾何二時間」、「第六学年から本格の数学、ドイツ語探究、歴史、地理、自然科学、技能」が、「第八・九学年に一層進んだドイツ語および文学、歴史、経済法制、社会学、言語、物理、化学、自然科学、生物学等の実験、芸術的諸科、速記術、線画法、タイプライター、割烹、裁縫等が加わる」。「最少科目というのはアメリカのいわゆる minimum essentials であって必修たる『中心』(Kern) で」あって、この「中心の外に興味と能力に応じて選修せしめる科目を豊富に提供しようというのが案の骨子」であった。(田花為雄 前掲書219-224ページ)
- (24) Paul Oestreich ; Die elatische Einheitsschule Lebens- und Produktionsschule. Vorträge gehalten in der Pädagogischen Osterwoche 1921 der Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu Berlin. Die Lebensschule, Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer. Herausgegeben von Franz Hilker Heft4. Zweite durchgesehene Auflage Berlin 1923.
- (25) 「同盟」の初期における指導的メンバーのひとりであったヒルカーは次のように述べている。「生産学校は…才能の違いによらず、生産的な、すなわち価値創造的な労働によってすべての者の人格の完全な発達をもたらすべきである」。(Franz Hilker: Der Produktionsschulgedanke. In : Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau :

Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs-, und Volkskulturschule. gehalten auf der öffentlichen Tagung des Bundes Entschiedener Schulreformer in Der Berliner Universität, 30. September bis 4. Oktober 1923 herausgegeben von Paul Oestreich Berlin 1924 S. 32.

- (26) Liselotte Paul ; a. a. O., S. 72.
- (27) 「『同盟』はまた、生徒の作品による生産学校の維持に強引に大きな価値を与えていたので、生産的労働がとりわけ人格形成や社会の理解に対して効果のあることをくり返し強調した」との指摘もある。(ebenda, S.75) 徹底的の学校改革者たちは生産学校における作業形態として次のものを考えていた。「1.遊び, 2.線画, 彩画, 工作, 組立て, 唱歌, 演奏, 輪舞, ダンス等の簡単な技芸活動。3.庭仕事。4.学校共同体の必需品生産のための作業所作業。5.植物・小動物の世話, 調理室・納屋・畑・森での手伝い。6.課外活動の準備と構成。7.新聞編集, 団体遊戯, 朗読のような共同性に寄与する作業。8.作業組織化の提案, 家庭の整備, 作業計画の提案, 書籍の自己管理, 作業—教育課程状況の自己管理。9.学校ホームや他の場所(病人の見舞・世話・幼い子どもの世話と教授等)での社会的な手伝い。10.学校—作業共同体内での相互援助・手助け・思いやり等の実践的倫理性の訓練。11.正確な観察・確定・収集・体系づけ・自己探究等の科学的作業。」(ebend, S. 82.)
- (28) 「同盟」はワイマール憲法によって一般教育として義務的に導入された, 国民学校での労働教授は真に生活と結びつくことをめざしたのではなく, たんに一面的な手の熟練(Handfertigkeit)を子どもたちに求めるものであると認識していた。(ebenda, S. 76.)
- (29) 1920年の全国学校会議(Reichsschulkonferenz)の第5委員会において, なおも「手工業への移行を容易にするために」, Arbeitsunterricht を職業教育と直接に関連づけようとする意見が出されたが, 委員会はその結論(主旨)において, この意見をほぼ否定し一般教育としての位置づけを確認した。(江藤恭二, 新海英行, 寺沢幸恭他『『全国学校会議』研究ノート(1)』名古屋大学教育学部紀要—教育学科—第27巻1980年参照)
- (30) Böhm; a. a. O., S. 199.
- (31) エストライヒをはじめ「同盟」の有力メンバーに対するフィヒテの影響についてはいくつかの先行研究(たとえば, Neuner. Böhm, Paul いずれも前掲書)においても指摘されている。また Paul は, 「自治的な教育コロニー(Schulsiedlung)によって, 徹底的の学校改革者は社会的な現実をかわしたのである。かれらはルソーやフィヒテのように資本主義社会秩序の欠陥をもたない教育の孤島をつくることを希望した。そしてそこでかれらの社会主義的理念を実現する若者を教育するという考えを抱いた」と指摘している。(Liselotte Paul ; a. a. O., S. 98)
- (32) ebenda, S. 70-71.
- (33) Hilker ; a. a. O., S. 35.
- (34) ブロンスキー『労働学校と総合技術教育』三沢正博・笹島勇治郎訳, 明治図書, 1975年, 175ページ。
- (35) Neuner ; a. a. O., S. 94.
- (36) Paul Oestreich ; Die Schule zur Volkskultur 1923. 2. Aufl., Rudolstadt S. 98. Liselotte Paul; a. a. O., S. 78.
- (37) Böhm; a. a. O., S. 198f.
- (38) Neuner; a. a. O., S. 75.
- (39) ジームゼン(Anna Siemsen 1882-1951)が1920年の大会での報告のなかで「生産学校の課題は児童と青年を労働—生活共同体における個有の, 計画的で有用な活動によってかれらの能力の自覚へ導くことである」(Anna Siemsen ; Möglichkeit der Linienführung in Grundschule und Aufbau, In : Zur Produktionsschule! 【Entschiedene Schulreform III】 Abrisse und Leitsätze nach den Vorträgen der dritten Tagung des Bundes entschiedener Schulreformer vom 2. bis 6. Okt. 1920 in der Gemeindefesthalle zu Berlin Lankwiz, Herausgegeben von Paul Oestreich. 1921.Berlin. S. 20)と述べているように個人の発達はつねに共同体との関係のなかでみられていた。
- (40) たとえばF.アウスレンダーは1923年の大会について, 「同盟」の学校はあまりに手工業や農業に強く方向づけられ, 工業的生産はほとんど無視されている。加えて資本主義経済システムの変革についての明確な考えを欠き, 「新しい学校は経済の搾取的性格に反対するの否か」という問に対して答えていないと批判した。(Neuner ; a. a. O., S. 78.)
- (41) Siegfried Kawerau ; Die Produktionsschule, In : Zur Produktionsschule! S. 6.
- (42) Artur Jacobs ; Die geistige und seelische Not des Arbeiters im Industriezeitalter als Veranlassung und Ausgangspunkt neuer Erziehung. In : Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. S. 103.

- (43) Paul Oestreich ; Die Schule zur Volkskultur a. a. O., S. 98.
- (44) Neuner ; a. a. O., S. 78.
- (45) Ilse Müller Oestreich; Qualitätsarbeit und Produktionsschule. In: Zur Produktionsschule! S. 54.
- (46) Alfred Fröhlich ; Die Werkschule. In : Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. S. 51.
- (47) Wilhelm Mies ; Die experimentelle Mittelstufe, 13.-16. Jahr. In : Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau, S. 141.
- (48) Paul Oestreich ; Die Schule zur Volkskultur, a. a. O., S. 100.
- (49) Anna Siemsen ; Die Oberstufe als Berufsschule, In Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau, S. 147-151.
- (50) エストライヒはケルシェンシュタイナーの「労働学校」の反民主的な根拠づけを批判した。すなわち、手の仕事（肉体労働）と精神労働にはそれぞれ特別な才能が存在するのであるから、基礎学校の後に進路別の学校型を設けるべきであるとするケルシェンシュタイナーの見解に対して、エストライヒはそのような早期における才能の確定は困難であるとして、「早期に分離するな！（そのように区分することは）たんに社会階層や社会的な調整、機能的な強制的な類型化のみを意味するわけであるから、学校の種別化は行ってはならないのであり、また反対である」と主張した。（Paul Oestreich ; Die Schule zur Volkskultur a. a. O., S. 130f.）

（1981. 10. 12. 受理）