

ワイマール期芸術教育とその方法

——改革教育学における位置づけへの試み——

教育哲学・教育史研究室 岡 本 定 男

The Art Education in the Age of Weimar Republik and its Method

——An Attempt to Determination of its Position in Reformpädagogik——

Sadao OKAMOTO

It is generally recognized that the art education in Germany was the beginning of 'Reformpädagogik'. Many students of educational history think that the art education was changed by 'Jugendbewegung' etc. several years later. It is the reason why the art education has not enough been described since the head of this century.

In this consideration, I am going to present the stage of art education and make its position clear through describing its relation to the spirit of 'Reformpädagogik' in the age of Weimar.

序

- I 改革教育運動の発展
 - II 芸術教育運動の新段階
 - III 全国学校会議の議論
 - IV 芸術教育の方法と児童観
- 結び

序

ドイツにおける新教育運動（教育的改革運動、あるいは、改革教育運動〈Die Reformpädagogische Bewegung〉）の直接的な起源が、前世紀末以降から今世紀初頭にかけての芸術教育運動にあったことは、よく知られた事実である。

それは、国際的な新教育運動の共通項としての「子どもから」の思想と、知識主義・書物主義と形容される一般的教育方法や学校形態への根本的批判に棹さす「将来のドイツ人」（A・リヒトヴァルク）の造形的内面陶冶と生活形式の創造を目指す国民的教育運動の先駆的形態であった。これと関わって、第一次大戦をはさむドイツの四半世紀にわたる教育制度や現実を、アメリカのそれとの比較研究を意図してつぶさに観察・調査したトマス・アレクサンダーが、「あまねく芸術の有する精神を精神とし、芸術家の持する方法を方法とすること、これほど

ドイツの学校改革の本質的特徴を明確に言い得た表現は他に無い¹⁾と述べたことは、正に至当の言というべきであろう。

こうして、「新たなドイツに新たな生活様式 (Lebensstil) を与える大きな手立て²⁾ (H・ノール) として作用した芸術教育運動は、「何よりも在来の教育や文化に抗し、『ドイツ人一般及びその人間性 (Menschentum)』のために闘った³⁾」のである。そこで求められたのは、感性や身体に対する新たな関係であり、表現や形 (Form) への新たな意志であったといえる。それは、精神的活動での遊戯や感覚的造形精神、合理的教授形態にあっての精神的造形欲求の活性化と充足という前提条件を生み出すようになる。このことを通して、「芸術教育は、精神陶冶一般の基底たるものとして受け入れられ⁴⁾て行くことになるのである。歴史的にとらえるならば、この運動の前世紀末以降ほぼ30年に及ぶ展開の結果、「教授学や道徳及び宗教教授からの芸術教育学の分離が、より一般の妥当性を得るようになった⁵⁾」わけである。

かくてドイツ改革教育運動の端初を築いた芸術教育の主張と実践は、田園教育舎運動（リーツ、ヴィネケン、ゲヘープ、アンドレーゼン）、労作学校運動（ケルンエンシュタイナー、ガウディヒ）等の教育改革運動とともに教育界全般への影響力を強め、「芸術は教授及び教育の原理たるべきである、とする見解がいたるところで

聞かれる』⁹⁾と評される程の広がりや深さを獲得するに至る。ブルジョワ民主主義国家として出発したワイマール共和国の憲法に掲げられた教育・学校条項（主として142条から150条まで）とも関わり、革命後のドイツの教育制度の全局面について審議することを課題とした「全国学校会議」（1920年）の第7委員会が、「言語芸術・音楽・造形芸術・身体芸術といった芸術的教科の教授は、3年以上の全学年において実施するべきである」という統一見解を表明し、1925年のプロイセンの学校令がこれを明示したことは、積年の運動の法的結晶とみなしていいだろう。子どもの感性や身体表現の造形的創造的形成への一致した価値評価が、教科の構成原理として政策レベルに於て保障されたのである。ワイマール期の芸術教育の実践と理論は、ここに至って、第一次大戦以前のより原理的で総合的な教育改革運動から転じ、学校改革や具体的な教科としての芸術教育のあり方追究へと向かうことになる。何故ならば、ワイマール期にあっての「学校の任務は、科学と並ぶ知性のもう一方の局面としての芸術を、教育の中に貫き通すところに存している』¹⁰⁾とされたからである。原理的理念の次元での芸術教育運動の方向性と作用性が、ワイマール期に入って実際の具体的次元へと質的に分化して行ったとみるのが正しいだろう。そうとすればこの移行は、断絶ないし後退ではなく、継続かつ深化とみなされねばなるまい。筆者の芸術教育運動への視角は、明らかにここに身を置く所から生ずるものであり、こうした基本的見地に立つが故に、「ワイマール期の芸術教育」を考察する必要性が生まれるのである。「この会議（「全国学校会議」を指す——筆者）で示された改革への熱意はさまざまな実践運動として展開され、なかでも統一学校運動、青年運動、国民高等学校（民衆大学）運動、芸術教育運動などが活発に推進される』⁹⁾といった記述に伺われるワイマール期芸術教育運動の促し方は、従って、筆者の考察を促すものとなる。

ディルタイ的な精神科学的カテゴリーとしての「運動」概念を教育の現実把握のキーワードとして独自に発展させ、「改革教育運動」なる概念にまとめ上げたヘルマン・ノールの古典的名著『ドイツの教育運動とその理論』（1935年に第2版）を初め、ドイツの改革教育運動を包括的に論じた著作は幾つかある⁹⁾。しかし、「戦前の改革運動の連続であり、発展」であり、ワイマール共和国において「開花しかつ結実した」とされる改革教育運動に関するこれらの研究¹⁰⁾は、こと芸術教育については必ずしも明確な位置づけを与えてはいない¹¹⁾。むしろドイツにおける教育学研究全体がこの約20年来「大きな転換期に突入してきており」、「問題設定の変化や更新、課

題領域の拡大、研究方法論の反省と多様化』¹²⁾を呈している状況の中で、ワイマール期における芸術教育の研究も、今後新たな視点で展開されるかもしれない。そうした研究の進展の中で、改革教育学に於ける芸術教育運動の位置づけも一層豊富で正確なものとなるであろう。

小論は、ワイマール期の芸術教育が前世紀末以来の運動の継続、深化であるという視角に立って、主として理論面に重きを置きつつ、その前提的立場を明らかにするための試みである。

I 改革教育運動の発展

新生ワイマール共和国からほぼ1年、敗戦とそれに続く革命という二大体験を経たドイツ国民の、経済・政治・社会・文化の全ゆる局面に及ぶ変革への期待と努力の熱き滾りを背景に、独文学会創設に多大な寄与をなしたリヒャルト・レ・マングは、次のように語った。

「問題は、新しい時代にとっての新しい世代を如何に育てるのか、新しい国にあっての新しい教育を如何につくりだすか、ということなのである。教育問題はその正しき解決に全てが依存しているところの問題である。……(略)……それは特定の学校や学校段階の問題ではなく、我々国民の問題なのである。それ故、新しいドイツの教育をただ学校だけ、あるいは家庭だけに一方的に任せておいてはならない。全ての教育的力、即ち真のドイツ人をつくり、我々の美点を発展させることができ、青年達を身体的にすぐれた男女、自立的思考と明晰な判断に裏打ちされた自信を有した国民、柔軟ですぐれた感情、深く純粋な心をもった人間へと教育する力の全てがともに働かなければならないのである。それはまさに、働く男女が、家庭及び学校、郷土及び祖国の最上の伝統と制度が一つに力を合わせる時にのみ可能となるのである。』¹³⁾

国民の全教育的エネルギーの統一による教育の再興を促そうとしたレ・マングの志向と相呼応して、戦前以降の継続的教育改革者でありかつ自由主義的ドイツ青年運動の指導者であったグスタフ・ヴィネケンも熱情を込めて呼びかけた。

「我々が決定し、我々が決心しよう！我々国民の未来は青年のうちに成長するのだ。……(略)……まさに我々自ら、青年の力を解き放ち、我々の気高さ、強靱さ、誠実さ、豊かさを導き手として彼らに贈り、新しい人間性（Menschentum）を彼らのうちに目覚ませ、生活を通し生活と関わらせて再びそれらを価値あるも

のとしよう！ そうすれば学校は聖なる城(die heilige Burg)となって、我が国民の大いなる若返りがその守りの壁の内に始まるであろう。」¹⁴⁾

古い教養や学校形態との闘いがなされ、自主性や個人の自由が強く要請された戦前の教育改革運動に比べ、戦後の改革的教育運動は、その立場と方向を大きく転回させた。「全ての者に共通の基礎学校」の上に、子どもの能力と傾向によってのみ単線的に階梯づけられた中・高等学校を築くことを目指した共和国憲法(146条)規定の実現と関わってくり広げられた統一学校運動。ライプチヒ市での実践を起点にプロイセンを初めとするドイツの多くの邦に於て、正科の授業としての法的規定を受けて多面的に展開された合科教授運動。教育制度と教育方法、内容を代表するこれらの運動とも直接・間接に影響を及ぼし合って持続的に追究された「徹底的学校改革者同盟」(エストライヒ、カヴェラウ等)の運動、旧来の学校形態(教科別時間割、学年別学級など)を一掃し、世俗的統一学校理念のもとに「教育共同体(Erziehungsgemeinschaft)」を構築しようとした「イエナ・プラン」(ペーターゼン)、独自の「人智学」の体系と関わって、平等で自由な教育を探索・普及させたヴァルドルフ学校(シュタイナー)さらには教師と父母と生徒とが自律的学校管理と創造的・生産的活動のために協力することを求めた生活共同体学校などの典型的実践が営まれた。これらを通貫する共通の指標は、「個人的観点を排除することなく、新しい方向を教育設計に与えた共同体思想と民主主義的な意志」¹⁵⁾であったといわれる。かくて、レ・マングやヴィネケンの教育と学校への全国民的努力の結集による根本的改革への期待が、その後のワイマール共和国の教育現実のなかで一定の変容を受け入れつつ、具体的な達成へと向かおうとした軌跡を伺うことができよう。

「共同体思想」と「民主主義的な意志」、まさにこの二つの要因こそは、ワイマール期とそれ以前の教育改革的努力とを質的に区別する徴表であった。「あらゆる教育が共同体において、そして共同体のために生起する」というナトルプ的な社会的教育学(Sozialpädagogik)の成立とも関わって、共同体思想はその重要な教育原則のうち、「生活と活動を等置すること、そしていままでそれのみ配慮されてきた知性の陶冶とならんで意志の陶冶と芸術家的な情操の陶冶を決定的に強調する」¹⁶⁾立場を確保する教育改革の基底的思想として作用した。この思想は、すでに戦前、「自由学校共同体ヴィカースドルフ」としてヴィネケンやパウル・ゲヘーブによって構想・展開をみた学校実践の把握と連なる思想であったが、ワイマール期に到ってより広範で深化した学校改革思想とな

った。学校は、教師と父母、そして何よりも生徒達にとっての生活共同体であり、「自律的な結びつきを通して自由を、個人の特性の豊かさを通して共同体の生活を育くもうとする」¹⁷⁾場として、一層明確に自らの役割を位置づけられることになるわけである。生活共同体学校は、「それ自身、自らの目標を外部からでなく内部から決定するところの生き物」であり、「全ての人間能力の解放を通して絶えざる人間の困苦をますます克服しようとする大きな要請の一部として働」き、それによって「青年の生活の場、発達の場となる」¹⁸⁾ことを目指したのである。「徹底的学校改革者同盟」の指導の一員であり、自らもベルリンのノイケルン上構学校(生活共同体学校)の主導者であったフリッツ・カルゼンが、『現代のドイツ実験学校』(1923)の中で、戦前のヴィネケンらの「自由学校共同体」と、ワイマール期の北独を中心に広まった彼らの「生活共同体学校」とを発達段階的に性格づけていることは、教育的共同体思想の発展をとらえる上でも注目すべきことであろう。

一方、「民主主義的な意志」の実現せんとするものは、生徒の「様々な素質を顧慮し、固定的規範や偏見にとらわれない学校組織」並びに生徒との「同志的邂逅と管理的責任の受容を可能にする柔軟な授業形態」¹⁹⁾の創出という点に向けられた。ここで目指されたものが、教師の教育の自由で自律的な展開を前提として成立する生産的活動的な学校組織の形成・管理能力の養成にあったことは自明である。しかし、それと関わってわけても重視されたものが、生徒自身の学習構成能力や状況思考(批判)能力、そして責任感情ということにあったのである。例えば、生徒は学校での共同体的生活のなかで活動し、学び、経験したものを生徒相互や教師を含む集会活動や、わけても記録文集(Protokoll)の中で発表し、それらを意識的・客観的に深めることが求められる。生徒はそこで、「自分が学年を通じてどんな種類の活動をしたのか、その際使った素材やぶつかった困難を出来るだけつけ加えて、大いに客観的に描写する」のであるが、ただそれだけに留まっているだけでは不十分である。「それを越えて自分の考えを述べ、疑問に思うところを大いに正した自己批判、そして共同活動に必要な学校や教師への批判がなされるのが望ましい」のだとされる。さらにこうしてなされた集会活動や文集づくりは、「学年最後にある最高の共同成果」としての念入りに準備された展示会へとつながり、「ここに全ての学校共同体の活動のいわば成果が一つになり、それが再び創造的な活動に深く役立つものとなる」のである。そこには、「個々のクラスがその成果を互いに批判し合うことができ、それに

よって学校全体が、その相互の責任感情(Verantwortungsgefühl)からより高度な水準へと高まることになるであろう」という見通しが控えている。まさに「校長も教師も果たし得ないことを、全生徒のこうした方向での関与が、これを成し遂げてしまうことができる」²⁰⁾のである。

我々はここに、「様々な生徒の素質への顧慮」「生徒との同志的邂逅と管理的責任の受容を可能にする柔軟な授業形態」そして「固定的規範や偏見にとらわれない学校組織」として提示された「民主主義的な意志」の徴表が、みごとに実践的な経緯をへて貫ぬかれた姿をとらえることができるに違いない²¹⁾。

「戦前の散発的な個々の学校の段階での改革運動が教を増し、その成果が自治体や邦の教育政策に採用され、さまざまな教育改革思想が内容的に総合され、この総合された思想に基づいて実際の改革の試みがなされた」²²⁾といわれるワイマール期の改革教育運動は、間違いなくその質的發展を成しつつあったのだといえる。

Ⅱ 芸術教育運動の新段階

ヘルマン・ノール及び包括的な改革教育運動の深められた最新の研究成果を公にしているヘルマン・レールスによれば、芸術教育運動には、3つの発展段階が存在している²³⁾。第1のそれは、アルフレッド・リヒトヴァルクやコンラート・ランゲらによって準備開催され、ドイツ全土の芸術家・教師・教育当局者を一同に結集した3回に及ぶ芸術教育会議(ドレスデン=1901年、ワイマール=1903年、ハンブルグ=1905年)を頂点とする前世紀末以来の運動である。この期の到達点は、民衆の芸術的諸力一般の改善・向上に着眼し、個人の教育に及ぼす民衆の生活形式の意味に深い見通しを与えようとした点に求められる²⁴⁾。その主張の一致点は、「芸術教育の目標設定は、包括的なものでなければならず、決して芸術教授ないし図画教育に限定してはならない」²⁵⁾というものであった。そしてこれらの背後にあった理想は、ペーターゼンの記述に従えば、「イギリスの『紳士』の理想に近く、国民の各人を促えてこれを匡正し得るような理想」²⁶⁾といえるものである。さらにこの期の運動が獲得した成果は、「芸術教育の思想が、当該領域を越えて、学校での具体的な活動にその端緒を見出した」²⁷⁾ということであった。

芸術教育運動の第2の発展段階は、芸術教育会議以降第一次世界大戦に到る時期にあって、改革教育運動の他の分野の方法や実践、わけてもドイツ青年運動の高揚か

ら刺激と補完を得た運動である²⁸⁾。この期の運動の到達点は、芸術教育の理念が今や受容の域を越え出て、生活の形成へと到ったということに示される²⁹⁾。この期の運動を具体的につくりあげていったのは、主としてハンブルグ、ブレーメンなど北ドイツの教師たちである。彼らは学校内外の子どもや青年たちの文化・芸術の実態に鋭い批判の目を向け、それらの具体的改善のために相呼応して活動に立ち上がった。児童読物の量的、質的貧困状況を告発し、それらが純然たる文学とならねばならないことを説いたハインリッヒ・ヴォルガスト。学校作文が低俗な読み物に影響されている状況を批判し、子どもの深い感情と個性的な表現を、意識的な芸術的手法にたつ授業の構成によって引き出そうと努力したウィルヘルム・ラムスツス。シェクスピヤやゲーテ等の古典的劇作と子ども自身の創作になる戯曲との双方を重視し、子どもの実感と関わり、そこに働きかける演劇の教育的効果を、独自の形態での学校劇にまで高めたマルティン・ルゼルケ。彼ら全てが、都会の人工的環境を嫌い、ドイツの野山をグループで探索するうちに青年固有の生活の場と体験を創造し、ロマン主義的エートスと民俗的文化の発掘・保存を追求した青年運動の直接的担い手であった。青年運動の精神と経験が、学校内外の教育場面を批判的、建設的に見抜き働きかける姿勢を生み出し、子どもの身体・生活感情を変革し、すぐれて芸術的な表現能力を育もうとする教育実践として深化されたのだといっている。こうしてこの期に於て芸術教育は、わけても学校教育の旧来の内容や方法に新たな地平を切り拓き、学校の内的転換に大きな役割を果たしていったのである。

ワイマール期の芸術教育は、こうしてその固有な発展段階として、第3期に位置づくことになる。ここにあって、芸術教育は、学校教育の重要で不可欠な基本的領域を構成することになるとともに、その意義・方法・分野のより具体的かつ多面的な展望をみい出してくる。学校生活全体を形成する一つの中心的原理としての実際的位置を獲得することと関わって、芸術への教育を含む芸術による教育の内容的多面性と方法的確実性を著しく高めるのである。ここでは、ドイツの経済的資本主義的發展を促す国民の芸術享受能力の育成に最大の目標を置いたリヒトヴァルク的な人間形成理想の方向は、相対的に後退する。それを誘ったのは、第1次大戦後のドイツが直面した経済・社会・政治上の厳しくも目まぐるしい変転と、そこに生きる国民の生活様式の確かな変化であった。わけてもこうした戦後の社会状況の根本的な変化に敏感な青年の意識が、より一層現実と密着したものとな

り、彼らが、こうした時代と主体的に切り結びうる新しい生活能力 (Lebensmächte) に強い関心を示しつつあったことは重要なことである。これに伴なって、子ども、青年の教育課題も大きく動き、彼ら自身の生活創造能力の形成に指導の重点が移行していった。つまり、芸術作品への鑑賞能力の深化や、芸術諸領域の有する人間的本質の高揚や表現能力一般の開発を目ざす芸術教育の取り組みから、子ども・青年の固有な欲求や資質に注目し、子どもの生活や体験と意識的に関わらせながら芸術の多様な形態や表現方法と積極的に取り組ませる方向への転化である。ここに到って芸術教育は、単なる身体感情や造形的表現能力の発達を促すものから、「目ざされた結果にむかって確実に進んでゆく見通しによって、新しい行為への大胆さや能力を得る」³⁰⁾ 構成的な次元へと高まって行ったのだといえる。

芸術教育運動の新段階であった。

Ⅲ 全国学校会議の議論

1920年6月、すでに第1次世界大戦の最中であって、社会民主党によって要求されていたが、ワイマール共和国成立後の国会内力関係の変化によってようやく実現をみるようになった「全国学校会議 (Reichsschulkonferenz)」が開催された。「全ドイツの代表者及び国家管理の代表者による自由な話し合いで、全ゆる段階の学校制度に於ける未決の根本問題を考究し、あたり限りの自由な一致し得る協定へと近づけること」³¹⁾ をその第一の任務として、ドイツ全土の教育界の理論・実践・行政上の代表者およそ七百数十名を集めた大会議であった。6月11日から14日までの4日間は全体会議で、内務大臣コッホ及び内務次官シュルツの主旨講演に続いて、統一学校への組織的統合問題 (ケルシェンシュタイナー、ビンダー等)、労作教授や公民科を主とした総合的教育制度のための教育方法問題 (ナトルプ、ザイデル等) 及び教員養成問題 (プレッツェル、シュブランガー等) についての報告と討議が行なわれた。続いて、15日と16日の2日間が、就学前教育 (第1委員会) から青少年福祉 (第17委員会) に至る17の委員会での問題別討議、そして17日から最終日の19日迄が再び全体会議で、ここでは、主催者シュルツの司会で、前日迄の委員会討議の内容と関わっての補足的報告・発言がなされた。参加者の最も強い関心は、統一学校制度の実現を期し、労作教育・公民教育を教科と定め、高等教育段階の位置づけを展望した教員養成の方向を規定したワイマール憲法の教育条項の精神をどのように具体的に展開すべきかという点に集中した。9日

間にわたる熱気の籠った討議・報告のうちには、「これまでの多彩なドイツの教育改革の思想が総括され」³²⁾ しており、そこには、「強烈な教育的生命が躍動していた」³³⁾ といわれる。

ワイマール期の芸術教育が広範な社会的現実的基盤の上に、その内容・方法・思想の全てに及ぶ新たな展開の地平を共有し得たのもまたこの全国学校会議に於てであった。そこには、ワイマール期の改革教育運動の徴表 (共同体思想と民主主義的な意志) と不即不離に関わりながら、芸術教育のあるべき姿と施策を一致して求めようとした人々の熱き意欲が凝集されていた。

第7委員会 (芸術教育) は、1920年6月15・16日の両日に互って報告と討議を行なった。(議長＝クラウゼ、報告＝フォン・ヴォルシュテル、参加総数26) この委員会を貫く芸術教育への立場は、「芸術による芸術への教育」という方向にあった。ハンブルグの教師で報告者のフォン・ヴォルシュテルによれば、「この教育は、単に個々の授業で行なわれるのみではなく、新しい学校の全組織に対する根本思想として貫かれる」³⁴⁾ ものである。教師によって呼び醒まされ方向づけられた青少年の活動は、彼らの全ゆる表現への可能性を包み込むものであって、それ故尊重し促進すべきものである。ここでいう「芸術による芸術への教育」の立場は、従って、全ての領域に於ける子どもの自己活動を必須の前提として成立する立場であって、その表現能力の全面的な育成こそが、この教育 (即ち、「芸術による芸術への教育」) の中心なのである³⁵⁾。かくして、この委員会が一致して採択したワイマール期の芸術教育の指針 (Leitsätze) は、以下の如くなる。

- 1 学校は、芸術的形能力と芸術への感受性を発達させる任務を負っている。この任務は、共同体学校及び労作学校の土壌に於て最も良く満たされ得るのである。
- 2 全ての教師に素質と性向に沿った芸術的才能を発達させる機会が与えられるべきであり、このためには、
 - a. 現在の教員養成施設や全ての大学に、教育学的素養を伴った芸術的人物が配置されること、
 - b. 将来の教師の職業教育にあっては、技術的芸術的訓練のための施設がつけられること (それは特にドイツ語の教師にとって重要である) が必要である。
- 3 一般的に教育する学校の芸術の教師は、科学の教師と一般的教育学的側面へ向けて同等、特別な専門訓練に於て同価値の訓練を受ける。傑出して有能な芸術家や工芸家は、特別な条件のもとで芸術の教師として相応する同等の試験が許可され、効果的な試験期間の後

に採用されるべきである。

- 4 移行期にあつては、
- a. 学校はその全ての教育活動に於て青少年の感覚、表現方法及び形態感覚を発達させること。
 - b. 芸術諸教科（言語芸術及び音楽、造形芸術及び保健体育）とその代表者は、科学的諸教科やその代表者と同等とみなされること。
- が求められる。

- 5 特別な芸術諸教科としてのカリキュラムに従った教育は、全ゆる学校の全ての学級を通して第3学年より実施されるべきである。生徒が全ての段階に於て、芸術の作品との生き生きとした接触をなし得るようにすべきである。その為のカリキュラム的な教育は計画されない。

内面から成長した、学校共同体の不断の芸術促進に支えられた自由な活動社会にあつて、最高の導きが得られるのであり、そのための空間、時間及び手立てが整えられるべきである。

特に芸術作品の移動公開が推奨されるべきであつて、これは国家的に軌道に乗せられるべきである。

生徒は自主的共同的な行事の中で活動するよう促されるべきである。

- 6 生徒の特殊な芸術的天分は、科学的なそれと同様、全ての学校の上級段階で、その特殊な素質が顧慮される権利を有している。生徒に身近な学科は、時間数の分岐によって増やされ、疎遠な学科は減らされ、全体評価にあつての特別な成績は十分に勘案されるべきである。

- 7 大学及び民衆大学は、前段階の学年での仕事を組織的に継続する。それらは、学生達がそれまでに習得してきた芸術的な教育を拡張し、かつ深化する可能性を提供する。

- 8 不浄と俗悪に抗する全ての国民の健全で芸術的な関与に役立つ全ての組織が、学校を越えて国家的に促進されるべきである。

全ての要求は、男女の別なく教師にあてはまるものとする³⁶⁾。

そもそも芸術教育についてのかかる指針がそのまま共和国や各ラントの立法として生かされる性格のものではなかったが、まぎれもなくここには数10年に及ぶ芸術教育の実践的開拓への努力が明確な質の高揚を背景として法的制度的に認められつつある姿を促えることができる。「今日では、芸術は、非常に形成的な教育及び教授手段一般として認められている。色々な芸術教育会議や学校及び民衆教育施設での多くの実際の活動が、こうし

た確信を発層させ一層促した。』³⁷⁾と述べた第7委員会議長クラウゼの全体集会での言葉のうちに、その歴史的処遇の経過の大よそを感得することが出来るであろう。というのも、今世紀初頭にその発展の一つの頂点を築いた芸術教育会議をきっかけに与えられた影響は、すでに述べた如く他の教育的改革運動への多大な刺激となったが、実際の制度面や具体的な教育実践に対する影響力は、まさに観念的なものに留まっていたからである。芸術教育振興への手立てが準備されるでもなく、それを生き生きと発展させるに不可欠な教師が養成されるのでもなかったのである。

全国学校会議の芸術教育への課題は、従つて、こうした芸術教育への観念的親近感を制度的具体的に克服する「実践的方法と実際的手段」を提示することにあつた。本指針が、全ての教師に対してその芸術的能力を発達させる機会を提供しようとし、そのための物的制度的保障の必要性を強調したことは、このことの表われである。

しかし、この物的制度的保障と関わつてもうひとつ重要で見落せない視点は、指針の1及び5で言明されている共同体ないし共同体学校の位置づけである。この点に關して再びクラウゼの全体集会での報告に拠れば、

「生き生きとした芸術育成 (Kunstpflge) は、心のとけあつた活動社会、即ち、共同体学校にあつて最も良く育つものなのだということであり、このことは、委員会のほとんど全てのメンバーによって豊富に伝えられた経験と一致するものである」³⁸⁾

と説明されていることである。このことを一層ラディカルに鮮明化させたのが、この全体集会でのもう一人の発言者、グスタフ・ヴィネケンである。彼は、

「芸術及び芸術育成は、学校にあつて一つの共同生活の花開き、この社会のうち一つの統一的で真摯な精神的物事に於ける態度が強く根を下ろすときにのみ、学校での一つの位置を得るのである。」

「学校の芸術教育及び芸術育成は、決して模倣であつたり、一つの種類の芸術育成に頼つたり、世俗の流行に依存するものであつてはならず、学校共同体の形や精神的志向に全く基礎づけられていなければならない。」³⁹⁾

と述べた。芸術教育への幅広い支持基盤が現実的實際的なものとして根づくかどうかの要諦は、まさにこの点にあつたと考えられるのである。要するに、詰め込み的知識の学校教育への一大批判として作用してきた芸術教育の思想と運動は、元來、奉仕や責任感や宗教的敬神に彩られた土着的な共同体思想とは類縁傾向を有し得るのであり、自由主義的青年運動によって豊かさを加えられ

た第2期の芸術教育運動の志向は、まさにこの方向を主流とするものであったといっても良いだろう。まさに、「芸術教育にあって、確かにこの共同体の思想が全く自ずと実現される」⁴⁰⁾のである。ワイマール期の芸術教育運動は、この点でまぎれもなく改革教育運動の主たる一翼を担うべき存在であったのである。

こうして、「全国学校会議の決定は、単に芸術教育思想の発展に於ける一里程に留まらず、将来の学校発展への価値ある進路(Richtungsweg)とみなされるべき」⁴¹⁾ものと受けとめられていくのである。

IV 芸術教育の方法と児童観

すでに述べたように、ワイマール期の芸術教育は、より一層実際的で現実的な性格を強め、わけても学校改革の一つの有力な方法原理としての位置を獲得するとともに、その固有領域に於ける内容と方法の具体的かつ多面的な発展過程を辿ることになる。前節にみた「全国学校会議」の第7委員会指針の冒頭に、「学校は、芸術的形成力と芸術への感受性を発達させる任務を負っている。」と規定されていたことは、この期にあっての学校が、芸術に対してとらうとした姿勢とともに、芸術教育が学校に対して何を求めようとしていたかを端的に述べたものとして注目に値することであった。「芸術による芸術への教育」という共通の立場に貫かれ、その立場を具体化するための物的基盤を共同体学校にみい出し、その一般教育的な方法基盤を労作的手法の芸術的深化に置こうとしたのが、この期の芸術教育の基本方向であった。

ヘルマン・ノールも指摘したように、この期の芸術教育運動は、人々の生活し労働する土台である郷土の人間形成力に深く着目した郷土運動と密接な関わりを有していた⁴²⁾。新たなドイツに新たな生活形式を生み出す一大運動として生まれた生成期のドイツ芸術教育運動が、主として青年運動のロマン主義的民俗的文化志向に刺激と影響を受け、それ自体大きな生活形式の一つである郷土を発見し、その芸術的文化的再創造と保護への要求を強めてきたことにその関連の深さを見ることができるのである。郷土のもつ教育促進力が、それ自体一つの生活し活動し創造する共同体としての性格を見い出そうとしていたこの期の学校に深く作用して行ったわけであり、郷土に生活する子どもの固有な体験を重視する教育姿勢を生み出し、やがて芸術教育の方法に新たな基盤を与えることになるのである。

顧みて、この郷土の発見と共同体としての学校の位置づけを教育運動や教育の根本理念として設定する上で与

って力のあったのは、何といても青年運動であった。ワイマール期の改革的教育運動の全てが、直接・間接にこの運動の影響下に育ち、この運動の担い手によって新たな発展方向を示唆されることになったのだといっても過言ではあるまい。そのことはまた、「『青年運動』の特質は、これを全体からとらえるならば、我々の文化の土台が一体これ以上発展しうるものであるのかどうか、という疑念から出発していたというところにある」⁴³⁾という、青年運動のそもそもの由来的性格にその源を求めることができる。この運動の初期の形態は、都会の虚飾的生活様式と学校や家庭の権威的・訓育的規律への批判や反抗に彩られ、ドイツの山野を渡り歩いたワンダーフォーゲル運動にあった。彼らは、移住(Wanderung)を経て、地方の風土と自然に溶けこみ、郷土の歴史や民俗の薫りを嗅ぐことのできる場所(昔の僧庵、馬屋と隣接した農家の一部屋、城址など)を借り、あるいは自分達の手で、たまり場(Heim)や巣(Nest)をつくり、人生や社会についての見聞や日常の生活体験を行なった。それは、「機械的な都市生活のリズム」を基調とした「閉塞した状況から逃れる場を、実はドイツの伝統の中に求めようとした」「観念的」「情緒的」「自然発生的」⁴⁴⁾な運動であった。しかし、農山漁村の自然と密接に関わった手工的労働とそこでの人間関係に共鳴を抱いた彼らが、それを支え育む郷土の意義に注目し、その民俗や文化に青年の生の表現様式を得ようとしたことの意味は、決して少なくはない。確かに抽象的・理想主義的・観念的ではあったが、青年運動の初期にあってのこうした傾向が、教育に、そして芸術教育に、郷土の有する人間形成上の意義と文化・芸術創造上の契機を導く遠因となり得たことを見落してはなるまい。

ワンダーフォーゲルの歌集『ギターの手セル』によせたハンス・プロイヤーの一節にこう謳われていた。

「ワンダーフォーゲルは、民謡(Volkslied)の中に全ての類縁の大地より力強き根にて滋養分を吸収し、豊かな人間性(Menschentum)を渴望・希求する本来の人間達との関わりを見る。今日、荒涼たる家庭の城壁から外へのがれ出る全ての者、まさに不安な衝動に駆られた十字軍たちに、民謡は、多くの理想的人間への基準を与えている。ワンダーフォーゲルが野に求めているもの、それは民謡のうちにあるのだ! 民謡は、我がワンダーフォーゲル理念の音楽的表現にあたるものだといっている」⁴⁵⁾

ここには、郷土と民衆の生活形式、わけてもその芸術表現に、青年の新しい積極的価値と感情表現の方法をみい出そうとする確たる意志が込められている。

こうして、郷土とそこに根ざす芸術の体験的感受・表現を大いに促すことになる青年運動ではあったが、運動そのものの有する個人主義的・精神主義的・中産階級的な非組織性とあわせて、第一次大戦のもたらした決定的な障害によって、それは、「『画期をなす運動とはならず、停滞してしまった』⁴⁶⁾、と言われる。

しかし、青年運動のもたらした教育運動や思想全般に及ぶ改革刺激そのものは、第一次大戦後のワイマールドイツの教育界に深く行きわたり、一層具体的实际的な力として作用することになるのである。ここに於て新たに芸術教育は、青年運動のもたらした理念的運動的成果をその発展の源泉として自らに導き入れることになるのである。芸術教育にあって、ことにこの源泉から力を得た分野は、音楽・舞踊・体育・そして演劇であった。この分野にあっての従来の視点の中心が、「それ自体として成就すべき個人の形成や活動にだけ注がれていたのに対して、青年運動が、その活動を自ら全体となすところの共同社会のために用いようとした」⁴⁷⁾ためである。創造的資質を持った青年達が、これらの分野で主導的に活動し、様々の成果を挙げつつ自ら学ぶ場を拡大深化させた。彼らは、「共同社会に支えられ、共同社会のために、共同社会と関わって創造的かつ享受的であったのであり、そこにふさわしい形の中で活動し、固定的になっている伝統の模倣を避け、遠ざけようとした」⁴⁸⁾のであった。ワイマール期の芸術教育の方法的基盤として明示された共同体とその学校が、先の「全国学校会議」の芸術教育指針として一致して採択された歴史的意味も、こうした青年運動の活動の担い手と教師によって具体化されたのだといえよう。

さて、こうして戦前以来の青年運動が培ってきた広範な教育的土壌と、子ども、青年の生活と形成の土台として意識的に重視された郷土運動などと関わって、芸術教育の方法が大いに掘りどころとしたのは、子どもの体験を徹底的に重視するということであった。言語・造形・音楽・体育といった芸術領域は、それが子どもの固有な生活と体験を、子どもの感性と想像力によって生き生きと形象化する機能と見なされたが故に、ひっくり返って「表現科」(Ausdrucksfächer)と呼ばれていた。この表現科(=芸術教科)が前提とした体験のもつ意味を多面的に吟味し、それを教育実践の中で探究的に生かそうとする努力が持続的に追究されるという状況に支えられて芸術教育は新しい発展を展望しえたのである。ワイマール期の芸術教育の展開と方向づけに深く関わった「中央教育・教授研究所」の、芸術教育分野の指導的存在であったフランツ・ヒルカーによれば、この体験という立場

の有する重要な側面は、「人間の才能の根本的な総合性」を保持し、「子どもの感覚器官を開き、目・耳・触覚及び体全体を生活や世界の媒介者とする」⁴⁹⁾という点にある。こうした子どものもつ体験に積極的な価値が見い出され、それを独自に体系づけた「体験教育学」といった特徴的な領域も生み出された。この運動の立場は、子どもの全感情を強化し鮮明化させようとするものであり、「子どもは、自らが出会う全てのものに対して態度を決定し、それと個性的に取り組む」こと、「究極的には、全ゆる他者の生活に対する畏敬の念を子どもの中に喚起し、それと関わって子どもを生気にあふれた態度及び理解や感情移入の姿勢へと導く」⁵⁰⁾ことを目指すものであった。

この「体験教育学」を一つの系統的な体系へと構築しようとしたヴァルトラウト・ノイベルトは、狭義かつ固有な意味に於ける体験教育(Erlebnisunterricht)について、次のように述べた。

「狭義で固有な意味としての体験教育は、学校にあっての体験の始まりそのものを意味し、子どもの体験を教授の活動の根本とし、表現や理解との体験の関わりを開発しようとするものである。作文、図画、音楽、体育といった表現科と関わっていえば、子どもの生み出す全ゆる形(Form)はその体験に過ぎないのであり、内面の必然性を伴って体験から生まれるものに違いないのである。全ゆるドイツ科(Deutschkunde)的な学科がそこに属しているところの精神科学グループが取り上げている学科においての体験教授は、人間的体験が具体化されている文化財を追体験的に理解し、加えて常に間接的なもの、概念によって与えられているものに対して直接的な関係を打ち立てようとするのである。」⁵¹⁾

ノイベルトは、体験過程の内的法則性を追究するという意味をだけ有するような体験教授の段階区分をも試み、それを五段階(準備ないし調和——自らの体験からする提示——体験したものの省察——そこでなされた概念の獲得による体験の合理化——行動への喚起)に明示した⁵²⁾。ノイベルトや体験教育学の主張は、子どもが自らの体験を自主的に選択し、それを独自の表現する方法を意識的に促そうとするものである。これは結局、子どもが豊かさを増してゆく人生の過程で、自らのますます固有な表現と方法を我がものとしつつ、意識的な体験主体となれるよう、体験そのものを教育しようとする立場に他ならない。かくて体験教育は、体験による体験への教育を旨とするものであったのだと言って良い。

ここに我々は、子どもの体験に根ざす独自で創造的な

表現をとともに不可欠の環としつつ、体験教育（体験による体験への教育）と芸術教育（芸術による芸術への教育）とが互いに深く影響し合っている姿をとらえることができるであろう。ゲオルク・ケルシエンシュティナーも述べたように、「いわゆる美的な根本規範、即ち形と内容の統一への要求というものは、つくられたものが真に体験されたものの価値の素朴で感じたままの表現になっているとき、殆ど常に満たされている」⁵³⁾のである。又芸術創造と体験との関わり相即性については、精神哲学的立場から「個性の理想的基本類型」（理論的人間・経済的人間・美的人間・社会的人間・権力的人間・宗教的人間）を体系的に検討したエデュアルト・シュプランガーも、次のように指摘していた。

「すべての芸術創造は体験にその根源をもつといわれるが、一層厳密に規定すれば、美的体験だけに根源をもつといえる。」⁵⁴⁾

「美的に重要な意味をもつ現実体験は、それゆえにすべての意図的芸術への最初の無意識的衝動だといえる。美的作用の自由な生産的な行為としての芸術は、美的体験の孤立化され、理念化された法則を純粋な形で表現する可能性をもっている。」

「芸術とは事物の模写ではなく、美的体験の模写（すなわち意欲的創造）である。」⁵⁵⁾

ワイマール期の改革的教育運動が多かれ少なかれ共通して採り上げた作業的あるいは合科的教育方法とこうした芸術関連教科にあっての体験的創作手法は、学校の共同体の基盤の確保とともに着実に根を下ろしてゆくのである。芸術教育にあっての郷土と体験のこうした前提は、かくて、伝統的で固定的な従前からの学校芸術教育の形態と方法を一新するものとなった。例えば図画教授にあっての旧来の支配的方法は、一枚の木の葉を描く場合にも、実際の木の葉をみて子どもに描かせるのではなく、「つまるところ葉の海の印象を何度も繰り返し呼び覚ます因襲的な符牒」⁵⁶⁾としての「葉飾り」(Baumschlag)を練習させることにつきるのであった。こうした方法では、「子どもが学校へ伴ってくる 精神的内容や、子どもの表象能力や思考活動の自然な継続と学校教育との欠くべきからざる関係は、つぶされてしまう」⁵⁷⁾ことになる。

芸術教育の子どもの体験と固有な生活感性とに依拠した方法の開拓は、対象や素材を構成的に表現する道を開いた。『教育の基礎科学としての美学』（1907）や『芸術教育と教育芸術』（1914）などの著作を通じて、今世紀初頭以降の芸術教育論に独自の見地から深い影響を与え、「教育学の体系及び教育的行動に於ける芸術の占む

べき位置を確保する」⁵⁸⁾ために大きな貢献をなしたエルンスト・ウェーバー⁵⁹⁾は、自らの芸術教育実践の豊富な蓄積の上に、この辺の事情についてこう述べている。

「実際に活動している全ての教師は、実際の事物ないし自然を生徒達に生き生きした現実としての扱いとしてとらえるように提示するより、そうできない場合の方が多しということを知っている。ここに芸術的表現手法による素材の構成という活路が存在するのである。教師は、目にみえる世界からの素材が問題になっている場合なら、目にみえる表現が自然なものであり、さらに欠けている自然に対して一つの有効な補完物を得るべく、空間的ないし立体的な、絵画的ないし描写的な『直観的手法』を求められていることは明らかである。こうした要求は様々な描写手段によって、つまり耳に聞こえ目に見える2次的ないし3次元的な手法によって満たされうるのである。描写ということは明らかに現実そのものではない。……(略)……それは自然以下のものであるが、同時に自然以上のものでもあるのだ。描写は、決して単なる補完物ではなく間に合わせでもない。同時にそれは自然の純化であり、明確化であり、又人間化なのである。精神的な獲得物なのである。」⁶⁰⁾

ワイマール期の芸術教育の方法は、芸術そのものについての把握の転換（外界の単なる受動的印象から人間内部の意識の主體的積極的外化へ）とも深く呼応し、創造主体である子どもの生活（郷土や共同体学校での様々な体験内容）と精神に密着し、彼らの身体感情や生活感覚に変革的に働きかけうるものとして確立されつつあったのである。

ここで芸術教育のこうした方法的特質を決定的に促した要因としてのこの期の芸術教育を支えた児童観の輪郭をとらえておこう。

ドイツ青年運動がその実現のために一貫して尽力した教育理想は、「まさに『子どもから』の教育に他ならない」⁶¹⁾といわれるが、この理想を最も簡潔に表明しているものが、芸術教育の児童観に他ならない。というのは、芸術教育の実践的展開の大前提としてこの時期に共有されたものは、子どもの創造性と自己活動への大胆な依存という点に集約されるからである。子どもは、伝統的な美的評価を無批判に受容するのではなく、芸術的価値それ自体を体験すべきである。そしてこの体験は、教師の暗示的あるいは権威的作用でなされるのではなく、子どもの内的自我を躍動させる自己活動によるものでなければならぬ。「美的教育は、常に自由の所産としてのみ熟す」のであり、芸術教育の根本的意義は、「自発

性をひき出すことを通じて青年を美的体験へと導くこと、生徒の精神の自発性を解放し、如何なる強制も交えぬ芸術作品とのつき合いのうちに、精神を形成的な生へと向けることにあるべき」⁶²⁾だとされたからである。

このようなワイマール期の芸術教育の実践的前提を核心部に於て支えたものが、その児童観であった。

「運動と関わって、人々は創造的な力がすでに子どものなか、まさに子どものなかに働いており、正確にとらえるならば、それが子どもの全ゆる形態のなかに表われているのだ、ということに気づいたのである。

『子どもから』といういい方は、新しい教育の見方の特質を成すものであったが、子どもの心にかかっている表出へと駆りたてる力及び教育活動にとって有意義で生産的な力の現存ということが、今や『子どもに於ける創造的なもの』の発見を明らかにした。児童期は、その豊かな独創性と創造力が後の人生に対しても保持され豊かにさるべき人間の天才時代だと思われた。⁶³⁾

こうした子どもの創造的天分は、しかし単調かつ永続的安定的に保持されるものではなく、彼らがおよそ14才頃からのいわゆる思春期を質的な境として決定的な危機を迎える。そこに到っては、「あの一般的な子どもの構想力的能力は埋もれてしまう」⁶⁴⁾とみられていたことは確かである。このことは芸術各ジャンルの特性への顧慮と並び、当時の芸術教育の方法的原理に属する事項でもあった。即ち子どもの心理的発達段階が特に重視されねばならず、それ故、「思春期からはじめて期待される芸術理解に対して、その前段階である児童期がより問題となる」⁶⁵⁾わけである。

こうした児童期のとらえ方において、ワイマール期芸術教育を典型的に代表していたのは、マンハイム美術館長として子どもの造形活動の実践的・理論的解明に指導的役割を果たしたグスタフ・フリードリッヒ・ハルトラウプの見解であった。彼によれば、「子どものうちには、今だに個性的でも意図的でもない『素朴さ』(Naiven)という自然力と『創造的精神』(Genius)が働いている」⁶⁶⁾」のであり、この精神そのものは、人類発達一般の再現(Rekapitulation)である、という。「子どもは、かつて人類に現実であったものを遊びのうちに再現する」⁶⁷⁾のである。従って彼の描く絵は遊びであって芸術ではない。それは虚構遊びの現在化のための補助手段である、という。教師は、子ども固有の様式を尊重し、「新しい芸術の方法伝達によって教育するよりも、活動方法における創造的精神を支えるべき任務を有している」⁶⁸⁾ことになる。

こうした子どもについてのとらえ方から、ワイマール期には、子どもの自然画、記憶画、物語絵の意味づけや評価がなされ、又音楽では芸術的な合唱が奨励され、生徒達による楽器演奏が促進された⁶⁹⁾。

小論の結びとして、改革的教育運動の多様な「方法的潮流」の総括を試みたオットー・カルシュテットが、芸術教育のあり方を詩教育に典型をとりながら、以下のように展望していたことを示しておこう。

「子ども達は、音やリズムの運動刺激をさらに現実の運動の中に呼び起こそうとする。かくて、成熟期以前の子子ども達にとっての詩は、響きがよく口ずさんだり、たわむれたり走ったりとびはねたり、輪になって遊ぶ遊びや、まねや模倣にひき入れる詩に他ならないのであり、まさに音楽であり生活であり、リズムカルな運動なのである。従って、この種の子どもの詩を選び、説教的な響きをもつ散文を学校から排除し、朗読や歌や遊びや踊りや脚色によって、音や絵や運動の刺激によって合理的・教訓的な解釈を抑え、「方法」において優位に立たせるようにすることである。それによって詩の心が学校に生まれることになる。」⁷⁰⁾

結 び

ワイマール期に開花・結実したとされる改革教育学が、かつてその道案内の役割を果たした芸術教育運動については、ただその引続く普遍的・理念的重要性に関する一般的な指摘に終止しているのではないか、という疑問が、年来の筆者の懸念であった。世紀転換期の芸術教育の高揚をトピック的に記述するのみで、その後の改革教育運動は、青年運動や労作学校運動ないし統一学校運動に全面的に移行してしまったかの感を与えるのが、従来の一般的叙述であると言って過言ではないだろう。「序」でも述べたように、こうした傾向は、近年、改善の兆しを見せつつあるが、筆者の立場は、ただ研究史の空白を責め、それを埋めようとしているのではないことは明らかにしておきたい。ワイマール期の芸術教育が、いや、今世紀冒頭以降のそれが、教育史から殆ど欠落してきたことの真因は、芸術そのものへの把握、その個々の実践が、深化と多様化を招来したことにこそ潜んでいると考えられるからである。

(指導教官 堀尾輝久教授)

注

- 1) Alexander, T. and Parker, B., *The New Education in the German Republic*. N.Y., 1929, p.96.
- 2) Nohl, H., *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt/M., 2. Aufl. 1935, S. 39.
- 3) Lang, M., *Die Bedeutung der Religiösen Dimension im Denken Herman Nohls unter besonderer Berücksichtigung seiner Pädagogik.*, Inaugural-Dissertation. München, S. 76.
- 4) Flitner, W., u. Kudrizki, G. (hrsg.), *Die Deutsche Reformpädagogik*, Bd. I. München, 1961. S. 31.
- 5) Grunwald, G., *Kunstpädagogik u. Künstlerische Bildung.* in. *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Freiburg, 1932. S. 121.
- 6) Richter, J., *Bildende Kunst und Vergeistigung der Erziehungsarbeit*. Leipzig, 1916. S. 127.
- 7) Grimme, A. (hrsg.), *Wesen und Wege der Schulreform*. Berlin, 1930. S. 209.
- 8) 長尾十三二『西洋教育史』東京大学出版会, 1978, p.264.
- 9) 他に代表的なものともみなされるものに, 上掲4)の Bd. I, 及びⅡや Scheibe, W., *Die Reformpädagogische Bewegung*, 1969. さらに Röhrs, H., *Die Reformpädagogik*, 1980. などがある。
- 10) 岩崎次男「ワイマール共和国と教育改革」梅根悟監修『世界教育史大系(12)・ドイツ教育史Ⅱ』講談社, 1977, p. 87-88.
- 11) もっとも, ノールの記述は, 1930年前後になされたという時間的制約が考慮されねばならないだろうし, 最新の記述とみられるレールのそれには「芸術教育運動の第3の局面」として, ワイマール期の運動にも一定程度の詳説がなされていることは確かである。
- 12) ハイブリット・ロート, 平野正久訳『発達教育学』の解説, 明治図書, 1976, p.289
- 13) Mang, R.L., *Die neue Erziehung im neuen Deutschland*. Bonn, 1920. S. 109-110.
- 14) Wyneken, G., *Revolution und Schule*. Leipzig, S. 74.
- 15) Scheibe, W., a.a.O., S. 3-4.
- 16) H・ヴァイマー, W・シェラー, 平野一郎監訳『ドイツ教育史』黎明書房 1979, p.233
- 17) Gebhard, J., *Die Schule am Dulsberg*. Jena, 1927. S. 31-32.
- 18) Karsen, F., *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig, 1923. S. 116.
- 19) Dietrich, T., *Geschichte der Dädagogik*. Bad H., 1970. S. 237.
- 20) 以上全て, Karsen, F., *Sinn und Gestalt der Arbeitsschule*, in. Grimme, a.a.O., S. 115-117. vgl. Karsen, *Die soziale Arbeitsschule als Lebensgemeinschaftsschule*. in. Geissler, G. (hrsg.), *Das Problem der Unterrichtsmethode*. Weinheim, S. 124-125.
- 21) Gebhard, J., a.a.O. は, 本文中に引用したカルゼンの実際事例とはまた別な形で, このことを具体的に記述した, それ自体一つの記録文となっている。
- 22) 前掲, 岩崎次男「ワイマール共和国と教育政策」p.88.
- 23) それぞれ, 前掲, Nohl, H., 及び Röhrs, H. をさす。
- 24) Nohl, H., a.a.O., S. 40.
- 25) Röhrs, H., a.a.O., S. 83.
- 26) Petersen, P., *Pädagogik der Gegenwart*, 1937, S. 40.
- 27) Röhrs, H., a.a.O., S. 80.
- 28) *ibid.*, S. 80. Nohl, H., a.a.O., S. 44-45.
- 29) Röhrs, H., a.a.O., S. 80.
- 30) Sallwürk, E.v., *Erziehung durch die Kunst*. München u. Leipzig, 1918. S. 79.
- 31) *Die Reichsschulkonferenz 1920*. in *Deutsche Schulkonferenz*, Bd. 3, Glashütten im Taunus, 1972. S. 11.
- 32) 前掲, 岩崎次男「ワイマール共和国と教育政策」p.94.
- 33) O・F・ボルノー, 峰島旭雄訳『実存哲学と教育学』理想社 1966, p.11.
- 34) *Die Reichsschulkonferenz 1920*, a.a.O., S. 756.
- 35) *ibid.*, S. 758.
- 36) *ibid.*, S. 759-760.
- 37) *ibid.*, S. 893.
- 38) *ibid.*, S. 894.
- 39) *ibid.*, S. 895.
- 40) Grimme, A., a.a.O., S. 203.
- 41) Heller, J., *Kunsterziehung in der neudeutschen Schule*. Osterwieck=Harz. 1921. S. 64.
- 42) Nohl, H., a.a.O., S. 48-50.
- 43) Messer, A. (hrsg.), *Die freideutsche Jugendbewegung*, 5, erweiterte Aufl. Langensalza, 1924. S. 85.
- 44) 山本恒夫「ドイツ青年運動の変遷」梅根悟監修『世界教育史大系(36)・社会教育史Ⅰ』講談社, 1974, p.272.
- 45) Zitiert aus Seidenfaden, S.F., *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen*. Ratingen, 1962. S. 36.
- 46) Messer, A., a.a.O., S. 86.
- 47) Pallat, L., *Die Kunsterziehung*. in. Nohl/Pallat. (hrsg.), *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 3. Langensalza, 1966. S. 414.
- 48) *ibid.*
- 49) Hilker, F., *Kunst und Schule*. Berlin, 1922. S. 7.
- 50) Neubert, W., *Das Erlebnis in der Pädagogik*. Göttingen. 2. Aufl., 1930. S. 27.
- 51) Neubert, W., *Deutschkunde*. in. Hofstätter, W., u. Peters, U., *Sachwörterbuch*. Bd. I. Leipzig, 1930. S. 300.
- 52) この段階区分が, ヘルバルトの教授過程の4段階(明瞭—連合一系統一方法)の考察を経験の側にひきつけることによって得られていることは明らかであろう。
- 53) Kerschensteiner, G., *Theorie der Bildung*. Leipzig, 1926. S. 233-234.
- 54) 伊勢田耀子訳『文化と性格の諸類型1』明治図書, 1961, p.63-64.
- 55) 同前, p.87.
- 56) Sallwürk, E.V., *Haus, Welt und Schule*, 3. Aufl. Leipzig, 1921. S. 58.
- 57) *ibid.*, S. 59.
- 58) 篠原助市『欧州教育思想史』(下), 創元社, 1950, p.336.
- 59) ウェーバーは, 今世紀ドイツの代表的美学者かつ芸術の規範的意義づけと国民教育にあつての芸術の役割を明らかにする上で大きな位置を占めたヨハネス・フォルケルトの弟子。主として芸術教育を子どもの自己活動として重視する立場から精力的な理論上の活動を続けてきた。1919年以降, パンベルクの師範学校長の職にありつつ, 絵画・版画など造形芸術分野での実践で貢献した。近年ドイツでも, 彼の業績への研究的関心が興りつつある。Vgl. Renner, K., *Ernst Weber und die reformpädagogische Diskussion in Bayern*. Bad, H., 1979. 又は, Blankertz, H., u.a. (hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*. J.g. 26-Heft 3-Juni 1980. 中のシャイベの短評が参考になる。
- 60) Weber, E., *Die Tafelzeichnung im Unterricht*. Lan-

- gensalza, 1921. S. 7-8.
- 61) Schmid, J.R., *Freiheitspädagogik*. Reinbek, 1973. S. 126.
- 62) Sturm, K.F., *Deutsche Erziehung im Werden*. 4. Aufl., Osterwieck, 1938. S. 64.
- 63) Scheibe, W., a.a.O., S. 143.
- 64) Hartlaub, G.F., *Der Genius im Kinde*. Breslau, 1922. S. 30.
- 65) Grunwald, G., a.a.O., S. 121.
- 66) Hartlaub, G.F., *Der Genius im Kinde*. in: Lorenzen, H. (hrsg.), *Die Kunsterziehungsbewegung*. Bad, H., 1966. S. 65.
- 67) *ibid.*, S. 66.
- 68) *ibid.*
- 69) Vgl. Hartlaub, G.F., *Grenzen der Kunsterziehung*. in: Nohl, H. u.a. (hrsg.), *Die Erziehung*, 1929. S. 663. od. Günther, K.H. u.a. (hrsg.), *Geschichte der Erziehung*. 8. Aufl. Berlin, 1967. S. 567.