

ワイマール期生活協同体学校 (Lebensgemeinschaftsschule) の成立

— ドイツ新教育学校史研究 (1) —

教育哲学・教育史研究室 小峰 総一郎

The Emergence of Lebensgemeinschaftsschulen in the Age of Weimar Republic

— The historical studies of new schools in Germany (1) —

Soichiro KOMINE

This paper will study the emergence of Lebensgemeinschaftsschulen in the age of Weimar Republic from a focus of the teacher movement in Hamburg.

It is thought that these schools were founded on the principles of child-centered education and freedom of education by teachers.

- I 問題の設定
- II 生活協同体学校の成立
- III 生活協同体学校の教育
- IV 生活協同体学校の思想
- V 問題の整理

I 問題の設定

A 課題と対象

1949年10月25日のハンブルク州教育法は、子ども・青少年の教育への権利を次のように規定している。

「すべての子ども・青少年は、彼らの才能と資質に応じた教育への平等の権利を有すると共に、彼らの諸能力を、その限界に向けて陶冶する義務を有する」¹⁾

同法には、教育目的の社会性と、教育への権利規定以下、義務就学規定、特殊学校規定、教育行政規定等が述べられており、それらを通く教育の非権力性、教育機会の平等性などの民主的教育諸原則は、一方で、ハンブル

ク教師団を中心とするこの州内及び全ドイツ的な規模での教育の自由のための、長年にわたる運動の積み重ねの成果であると共に、他方、第二次世界大戦後のドイツ占領軍政が教育改革の上で果たした進歩的役割をも示すものである。²⁾

この州教育法の進歩的性格は、その後の州内反動の「巻きかえし」で、一部有名無実化する規定³⁾もあるが、基本的にはボン教育体制の内実を示すものである。⁴⁾

この、子ども・青少年の教育への権利に内面的にかかわり合う教員の権利については、別に詳細に規定されているが、そのうち重要なものは、次の条項である。

「すべての教員は、彼に課された任務の遂行（学級指導、教科指導、及び他の職務）に対して責任を負う。この責任は、校長の総責任に解消されたり、或いは減じられるものではない。

教員は、個々の学級に定められた教授目的に正しく達するという責任のために、あらゆる教授の自由 (aller Freiheit der Methode) を有する。⁵⁾」

ここに定められた条項は、教員の教授の自由 (Methodenfreiheit——傍点筆者、以下同じ) の法的承認である。この条項は、次の全教員の参加になる職員会議の任務及び権限と一体のものとして考えられなければならない。

1. 職員会議は、以下の任務を有する。即ち、教育と陶冶にかんする全般的問題、教授及び学校での規律、教授課程及び教育上の催しの作成、学校教育局の規定・条令等の論議。
2. 価値ある教育的な新刊書及び新教材を知らせ、又、それを論議すること。
3. 校則の作成
4. 学校に命ぜられている公的教材 (教具、図書等の供給) を決定すること。
5. 学校教育局に指定され、或いは職員会議によって必要であると定められた人員 (建物監理者、教具についての運用を司る者、図書の指導者、体操担当者等) を定めること、そのばあい、建物監理者の決定は、教育局の承認が必要である。
6. 父母評議会 (Elternrat) の代表の選出。
7. 父母の夕べ、遠足等を定め、実施すること。
8. 生徒団、或いは個々の生徒の社会的補導を行い、扶助、教育費引下げ、或いは免除の提案に処置を講じ、或いは他の経済的許可、減免の処置を講ずること。
9. 特別の任務のための委員会を設置すること。⁶⁾

この職員会議規定と、さきの教員規定とは、父母の公教育運営への参与権とかかわり合いながら、現代西ドイツ公教育運営における教育の自由 (pädagogische Freiheit) への機構的保障となっている。機構的保障という謂は、従来、ドイツでは教育の自由を「教授の自由」を基本とし、それに限定する傾向があったのに対して、現代では公教育運営へ教師集団が参与する道が機構化されているからである。

そして、1956年7月3日には、「学校管理法」(Schulverwaltungsgesetz) が公布され、そこにおける学校管理は、次のように、職員会議、校長、父母、生徒の参与を定めている。

「教育局が自主的管理の原則を考慮しつつ、全学校を運営、管理、監督する。」(一条の一)

「学校の自主的管理は、職員会議と校長によって行なわれる。父母はとくに、学級代表及び父母役員を通して協力する。……生徒は代表を通じてできるだけ参加するものとする。」(一条の二)⁷⁾

ここにおいて、校長も含めた教師の学校管理を中心に、それに父母、生徒の学校管理運営への発言権の保障が明

文化されたわけである。この学校管理への父母の参与は「子を教育して、肉体的および社会的に有能にすることは両親の最高の義務であり、かつ自然の権利である」⁸⁾ とする西ドイツ・ボン基本法の「自由主義的立場」(持田栄一) の実態的保障であると同時に、それはまた、ワイマール教育体制において原則とされた「近代公教育原則」の実態的保障でもある。⁹⁾

以上見てきたような、こんにちの西ドイツ公教育、就中、自由＝ハンザ同盟都市ハンブルクで確認されている児童・青少年の教育への権利の承認と、教育・学校管理への教師・父母・生徒の直接的参与権、教師の教育の自由の保障とは、相互に一方が他方の主因あるいは保障となり合いつつ、その内包を広げてきているが、¹⁰⁾ ところで、この二つの概念が結合して歴史上にその原型として姿を表わしたのは、ワイマール期、生活協同体学校 (Lebensgemeinschaftsschule) においてであった。

一方で「子どもから」(Vom Kinde aus) を主張し、児童・青少年の教育への権利を保障する教育を求めると、他方で、学校を教師・父母・生徒の生活協同体とすることを通して「教育の自由」を実質化することを求めることとは、どのように内的にかかわり合い、生活協同体学校の成立とそこでの教育に結びつけられていたのか——本稿は、この両者の関連構造を明らかにするために、生活協同体学校成立史を検討しようとするものである。

B 先行研究の検討

ここで先行研究について簡単に触れておく。生活協同体学校自体に関する研究は、筆者の目にしたところ、それほど多くはないようである。¹¹⁾ また、これを扱う方法は、およそ (1) ドイツ新教育の実践としての研究¹²⁾、(2) 学校の協同体的自主管理としての研究¹³⁾に分けられる。なるほどこれらの研究は、生活協同体学校の特質を一定程度明らかにし得てはいるが、しかし、各々ともに、一面化のそしりを免れられないようである。何故ならば、生活協同体学校の成立をつき動かした動因は、決してこれら個々のモメントではなく、まさに、両者の内的連関の上に、そしてワイマール期ドイツ教育全体の文脈の中に存在していると考えられるからである。本稿が検討するのは、まさにこの、両者の関連構造自体である。

II 生活協同体学校の成立

A 実験学校設立提案

1918年11月12日、ハンブルク市骨董会館に、ハンブルク全教員層よりなる大教員集会在開かれた。労兵評議会によって招集されたこの集会の目的は、労兵評議会に、教員の協力を得て、革命期教育政策実現への手だてを講じることであり、そのために教員評議会を選出すること、そして、ハンブルクで着手しかかっていた実験学校 (Versuchsschule) 設立に見通しを与えることであった。

第一の、革命期教育政策に関しては、デュヴェル夫人提案にもとづいて討論され、同市学校委員長 H. L. ケスターのまとめた「我らの要求」を、最終的にハンブルク教師団¹⁴⁾の総意とした。その骨子は、

1. 国家学校法の制定
2. 統一学校の実現
3. 親の参加の下での学校の自主的管理
4. 教師と子どもの信仰と良心の自由¹⁵⁾

であった。同集会は、この「我らの要求」を採択し、これを実施するための教員評議会を選出した。

さて、教員評議会を選出した同集会は、続いて実験学校設立問題の討議に入った。実験学校の歴史は後に述べることになるが、ハンブルクではすでに1905年、当時ハンブルク民衆学校教師代表ヴォルガストは、市教育局に新しい原理による実験学校一校の設立を建議している。ついで1912年には、ハンブルク学校委員会は、学校実験の実行を決議し、既存学校内での教育実験を試みることになったが、更にこれを拡充して実験学校の設立を提議するに至る。こうした実験学校設立の意志は、結局第一次世界大戦の勃発によって挫折する。しかし今、未曾有の惨禍を全ドイツにもたらした戦争が終り、革命による新しい社会建設が目指される時になり、ハンブルク教師団は今までの実験学校構想を基本的には受け継ぎ、更に新しい要素の加わる可能性も予想しながら、学校実験に取り組もうとするのである。集会でのロッチヒ¹⁶⁾による提案は、一方で、革命の教育政策を実現するためのモデル学校として、他方、協同体精神による学校生活の再組織のモデルとしての意味を有するものとして、集会参加者に受け入れられた。

さて、11月12日の教員集会在終って、ハンブルク教師団は、実験学校プランを更に詳細に検討して行った。11月の時点では、多分にロッチヒの個人的プログラムの域を出ていなかったものが、翌1919年には、かなり具体性のあるものになっていった。市当局 (実質的には、市上

級教育局) の認可を経て、ヴォルガスト¹⁷⁾、ゲッツェ、グレーザー、ロッチヒなど数名の委員が選ばれ、議長を W. パウルゼンに任命して、実験学校の新教育問題が検討されてきたが、同年2月7日、その骨子は、ハンブルク教員評議会に報告された。この「学校における教員協同体、並びに協同体生活」と題するイエーデ¹⁸⁾報告は、次の五項から成るものだった。

1. 学校目的の変更
2. 学校の生活協同体化
3. 子ども・教師の、学校における協同体生活
4. 政治的社會主義との訣別
5. 教師協同体の形成¹⁹⁾

ここに具体化されたプログラムは、前記教員集会の要求とは、一定の距離をもっているように見える。たとえば統一学校・親の教育参加、信仰・良心の自由をめぐる問題など。それらを検討するのは、生活協同体学校の事実を調べることによって可能となるであろうが、その実態の検討にすむ前に、ハンブルクの教育的改革運動における、教育の自由を求める運動、及び19世紀末からの芸術教育運動を立ち上げて検討したい。それらはいずれもハンブルク生活協同体学校を構成づける共通の根にちがいないからである。

B 学校の協同体の自主管理体制成立の歴史的系譜

自由＝ハンザ同盟都市ハンブルクは、ドイツ最古の歴史を有する良港をもち、人口当時120万、経済的には相対的に富裕、政治的には、民主的傾向が強く、社会民主党の一大根拠地でもあったことが知られている。²⁰⁾

当市の教育運動は、基本的にはプロイセン的ドイツ帝国の学校管理政策に対する<下からの>(von unten) 抵抗運動として起こった。それは当初、学校制度の外的管理ならびに教育内容をも、強力な国家管理のもとに統制し、学校を「教会学校」から「国家学校」たらしめ、学校と教育を全面的に「教会」から「国家」の従属物とする国家による学校管理に対する抵抗運動として起こったのである。その運動はやがて、学校管理をめぐるのは、単一の国家管理を、教育の相から批判する論理として、「ゲノッセンシャフトリッヒ」(genossenschaftlich—同志的、協同体的) な学校管理を主張し、教育事業を協同体的なものの中で決定する方向をとる。協同体構成者は教師、父母、そして生徒である。ハンブルクの教員運動においては、協同体内の教育専門職としての教師の権利を強調するものであった。いま、その歴史を概観すると教師団による学校の自主的管理は、1870年のハンブルク学校法における「学校会議」(Schulsynode) の設置によ

ってまず明文化された。

〔§30 学校会議は、ハンブルクの校長、公学校に任命されている教師および公学校以外の校長で構成される。招集権については、上級教育局の判断によるものとする。

学校会議は多数決にもとづいて、その代表を選出し、又、学校会議の業務規定を独自に定めるものとする。

§31 学校会議は、上級教育局の要求又は学校会議自身の業務規定に則って、上級教育局に参加する者を選挙するため、及び上級教育局によって要求された意見の協議のため、或いは学校現場の独自の申し出を協議するために招集されるものとする。

会議に上級教育局は委員を参加させることができ、その委員にはいつでも発言の機会が認められなければならない。

議事日程はすべて、少くとも会議の三日前に、

上級教育局の代表に示されなければならない。』²¹⁾

こうしてこの「学校会議」は、学校管理体制においては、任命制によらない<下からの>選出の代表者を上級教育局に構成員として送りうるのみならず、また発議権を有し、教育行政の側にも、教師団の要求が反映されるような制度的保障も、つくり上げたのであった。1870年法は、その「学校会議」に対する上級教育局の抵抗にもかかわらず、ハンブルクの市民、議会の支持を得、教員、校長の服務規定の改正、カリキュラムの検討、教材、教具の検討、教員組織、教科書の作成などの教育管理一般に、協同体的態勢を確立する根拠となったようである。²²⁾

さて、このようにして成立した1870年法によって、ハンブルクの民衆学校教師団は、学校管理における協同体的決定権を実現したといえるであろう。それは、教育・学校政策における国家管理を、可能なかぎり排し、上級教育局に対して教師の教育内容編成の自由などを承認させたからである。しかしながら、ここに見られる教師の教育権は、じっさいは教授の自由 (Methodenfreiheit) の域を出てはいないと考えられる。教師団が、公教育運営への参与権も含めた教師の教育の自由 (pädagogische Freiheit) を一定程度確立するのは、歴史的にみれば、それから二つの段階を経てからであると考えられる。その一つは、学理管理権いっぱんの獲得——これは学校管理者たる校長と同等の権利を教師団が手にすることによって、実現される——であり、他の一は、教育決定に父母の参与を認めることにほかならなかった。²³⁾

まず第一の、個々の学校における校長に対する教師団いっぱんの学校管理権の確保については「友の会」によ

る1908年の「学校の自主管理にかんする綱領」が挙げられる。その要点は

1. 学校経営は……ただ一人の手から、教育思想の担い方である教師団自身へうつされなければならない。
2. 選挙によって選出された全教師団の代表は、教師との公開の討議において、その同意を得たうえで、学校活動の基準を確立しなければならない。
3. それぞれの学校の教職員は、独立の自由な活動協同体を構成する。学校生活の精神的中心は、この協同体の中にある。²⁴⁾

みられるように、プロイセン的ドイツ帝国の学校管理体制は、ハンブルクにあっては教員団自身の協同体的学校運営という形で、内部からそれを突き破ってゆく方向をとったのである。

つぎに、教育の自由への第二の契機は、教育決定への父母の参与権の承認である。父母の教育参加の権利は、ワイマール憲法 120 条一項の規定に則り、父母評議会を通しての、個々の父母ではなく、組織された父母の協同的教育参画として具体化する。協同体的学校管理は、ハンブルクにおいてはもっぱら教師の権利の承認から発したが、ドイツ十一月革命を経ることによって、教育における親権の承認と結びついたのである。1920年 4 月 20 日の「学校の自主的運営にかんする法」を、要点のみにとどめて引用すれば、

〔§ 1 上級教育局に所属するそれぞれの学校の直接的管理は教師団と父母評議会によって行なわれる。

§ 2 (1) 教師団の任務は、学校の教授ならびに教育活動の遂行に必要な基準を、上級教育局の法律規則の範囲内で決定することにある。

(2) 教師団は、同僚教師の新採用、転任及び交替について父母評議会および関係者の意見を聞いた上で、提案を出すことが出来、上級教育局は特別の懸念が生じないかぎり、それに応ずべきである。

§13 (1) 父母評議会は、学校生活に関するあらゆる問題を協力助言し、決議することができる。校長は、父母評議会に適切な情報を提供する義務がある。父母評議会の委任を受けた個々の役員が、学校運営の検閲をすることは許される。教師団メンバーに対する監督権は認められない。

(2) 当該学校のみに関係する評議会決定は、父母評議会が校長をとおして教師団と協調して実施する。もし協調が得られない場合や、あるいは決議が一般的な意味をもつばあい、上級教育局に必

要な提訴がなされる。

§19 校長は教師団メンバーおよび父母代表によって選出される。

§27 学校評議会は、父母団と教師団との連絡を密にすべきであり、かつ学校によって提起される諸経験にもとづいて、上級教育局を助言する側に立つことによって、ハンブルクの学校を有効に発展さすよう活動すべきである。

§33 学校評議会は、学校制度のあらゆる問題を助言の対象とする権限をもっている。その決議を実施するに必要な申し出を上級教育局になすべきである。上級教育局は、その申し出に同意しない場合には、拒否理由を文書をもって述べなければならない。』²⁵⁾

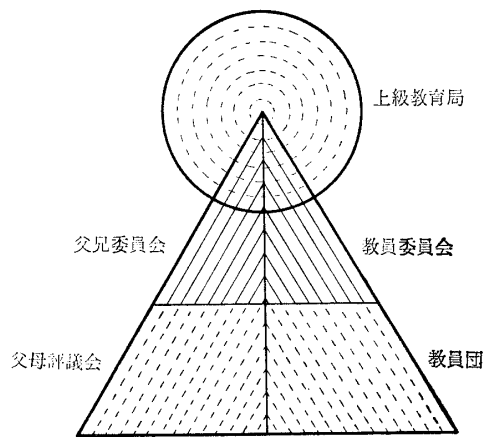


図1 協同体的学校管理関係図

以上述べたように、学校における教育の自由は、教師の側から見れば、教授の自由、学校内の教育にかんする諸管理事項の共同の決定権の保障として実現し、親は、教師と共同して教育活動を行なうという形で、親権の具体的保障が実現したのである。この学校協同体的自主管理の原則は、生活協同体学校の成立を支える一つの根であり、また、ここに於いて試されるべき課題でもあったのである。

C 芸術教育運動と教育改革

学校の管理問題にあっては教師団の協同体的自主管理を求め、実現していったハンブルクの教師団は、内的には、児童・青少年の労働・協同体生活・芸術活動を教育の一つの軸にすることを通して子どもの内的な諸力を発展さす方向をとった。子どもの発達不可欠の軸に、労働と芸術活動を据えたという事実は、もっぱら科学的教科をその内容とする公的カリキュラムの強制に対して、教育の内的原理からそれを打ち破っていこうとしたこと

を意味するのである。

すでにハンブルクでは19世紀末からの文化批判の流れの中で、芸術教育運動が展開されドイツの中でも中心的な位置を占めてきた²⁶⁾のであるが、さて、こうしたハンブルクの芸術教育運動は、教育改革の問題とかかわりながら、どのようにして生活協同体学校における実験を準備するに至ったのであろうか。ハンブルク教師団にとって芸術教育とは、どのように受けとめられ、新しい原理に立つ学校の教科の不可欠の軸となっていくのであろうか。この問題の検討はまた、教育内容からいえば、主として学問的教科に、すなわち、科学という文化の分ち伝えに立脚する近代学校のあり方そのものをめぐる問題をも、論理必然的に検討の俎上にのせることになるであろう。いま、こうした問題をも視野に入れつつ、ハンブルクの芸術教育運動と教育改革の問題を立ち入って検討してみることにしよう。

ユリウス・ラングベーンはすでに「正しい教育というものすべては形成的 (bildend) 造形的 (formend) 創造的 (schöpferisch) であり、かくして芸術的なものである」²⁷⁾と述べて、教育全体が児童の形成力、造形力、創造力をつくり出すものに組織されることを強調したが、ハンブルクの教師たちは、ラングベーンの精神が学校教育で実現するのは、学校生活の芸術化、つまり、芸術教育の精神が全学校生活を貫く、という意味での活動学校 (Arbeitsschule) によってはじめて可能であると考えたのであった。この活動学校を「友の会」の議論に焦点をあてて、あとづけてみよう。

「友の会」は1902年、学校の知的分野 (Wissensgebiet) の増大が、民衆学校第一学年ですでに、40%もの授業不理解者を作り出している事実を前に、民衆学校改革案を提起する。その要点は、(1) 急務の課題として a. 特別教科の教材の制限、b. 教授法の再編、c. 学級定員の40人以下への切り下げ、d. 転校者数の制限であり、全体として (2) 才能による分離の原則の導入をはかった。しかし事態の根本的解決の方途は見出されず、ここに「友の会」は、1906年3月7日、「教育学委員会」(pädagogische Ausschuss der Gesellschaft) を組織し、新学校——実験学校問題の討議に入った。委員は、グレーザー、ロッチヒ、ゲッツェ、レーゼ、ヴォルガストであった。委員会では「友の会」提案の有効性をめぐって、論議がなされ、結論として、民衆学校問題の解決が、現行制度の枠内で行なわれるかぎり、それは事態の根本的解決ではない、とし、子ども観の修正と、教材観の修正が求められるのではないかと、仮定的に述べるに至った。論議はおよそ次の三つに集約される。(1) 子どもの能力はすべてが解放

され、養育され、発展されうる。(2) 子どもの自由な活動は発達に向うものとして承認される。(3) 子どもの表現活動の自由は、はじめから(大人の——筆者)修正によって妨害されてはならない。委員会は「子どもの自由」と「子どもから」(Vom Kinde aus)を最終的な教育の目標に設定すると同時に、この精神が実現される学校は、自主的運営になるもの(selbstherrlich)たるべきだと結論した。このように、前節でみられた学校の自主的・協同体的管理の思想は、子どもがあらゆる能力を備え、かつそれは発達させられうるものであるという芸術教育運動の中から求められた新しい児童把握と結びついた。学校が新しい有機体(Organ)となること、それは、「子どもの自由」「子どもから」を実現する協同体的な場となることを意味していたのである。

1911年、「友の会」は旧来の「知識・形式・答」の学校から「出来ること・内容・問題」の「活動させる学校」(Erarbeitungsschule)を構想するのであった。

翌12年、ベルリンの全ドイツ教員集会にグレーザーは次のように活動学校構想を展開した。

1. 活動学校は近代的世界観の学校である。つまり、活動学校は教育的、教授的活動の行なわれるところすべてに、子どもを位置づけるのであって、子どもの人格と観察力のすべてを陶冶する。そのための手段は固有の問題発見と、目標設定をした仲間の活動である。大学における活動と、基礎学校のそれとの間には、何ら根本的差異はないのである。
2. 学校の再編は、内部から行なわれる。活動学校は、旧来の制度に新しい活動の形態、及び新しい手の活動が接続、接合されるような形で実現するのではない。
3. 活動学校は、実践の中から成長し、又、その中に潜在的に前提されているものである。かくて活動学校が発現するためには、行政当局が、学校を浅薄な意図の強制から解放し、教員団が子どもを子どもから見やる(das Kind vom Kinde aus sehen)ことが保障されなければならない。
4. (活動学校への)移行にあたっては、実験ならびに実験の自由と、それへの支持とが巾広く必要である。²⁸⁾

ここに、実験学校が「子どもから」という新しい児童把握と、新しい学校構想の中に目ざされていることを読みとることが出来るであろう。しかしこの提案は、圧倒的多数の賛成を得るには至らず、「友の会」では、目ざす実験学校の内実を明確にすることに着手しなければならなかった。「友の会」は、三年任期、80名定員の「教授プラン委員

会」を発足させた。次にこの委員会の報告書「八年制民衆学校のための教授プラン草案」を検討してみよう。

「法則的であって、それでもなお多彩なのが生活のもつ多様性であり、そしてそれは個々の人格の中に結晶しているのであるから、そうしたものが教授プランの外延の基本線とならねばならぬし、また標準というものは、あらゆる子どもの個々の要求に則っていなければならない。子ども、この形成しゆく人間こそが、その尺度たるべきである」と書き出す本報告は、いわば「友の会」教育学を端的に示すものである。それは、学習における自己活動原理・試みを主体とした教授を、子どもの興味を基礎に組織して、一定の国民性にまで高める教授プランであった。また分離された教科群に対しては、可能なかぎり系統化することによって、諸教科の統合(Auseinanderfallen)がはかられた。分離された教科の年次進行をとるのではなく、例えば

「第一学年 学校活動(Schularbeit)が徹底して、一貫して行なわれる。

第二学年 個別教科(算術・手労働)は子どもの教授上の影響の中で、有機的に結合され、行なわれる。

第三学年 ドイツ語についての、及びいわゆる子どもの技術的な実証活動も伴った郷土科が中軸をなす。更に、生き生きとした素材で構成される宗教教授。他方、算術は、もうそれ自体として独立するものとする。

第四学年 今までのものに更に、郷土的な性格をもった地理と自然誌が加わる。語りで行なわれるお話の授業は、子どもにわかりやすい人間的性格をもつことが必要である。」

とされ、教科の統合の方向が、子どもの発達段階に添いながら、はかられている。そして教師には、これら教材編成を自由に行ない、又実践すること、教師集団全体の共同の努力をも期待しているものであった。「友の会」教育学委員会の教授プランを貫く原則は、子どもの内からの成長にもとづいて教授の構造をとらえ直そうとするところにあった。知的教科は子どもの発達段階に則りながら編入され、むしろ必要最小限にかざる方向をとった。認識の問題に即して言えば、子どもは自身の自己活動をとおして外的世界を獲得し、自由になる、という方向を目指した。生活からの学習は、その方法論的基礎を成すものにほかならなかった。教育学委員会教授プランは、ハンブルク教師団の研究と実践の一つの到達点を示すものであり、²⁹⁾ 彼らはこれの実践を、実験学校において試みようとしたのであった。

III 生活協同体学校の教育

A 実験学校から生活協同体学校へ

さてこのような前史をもってハンブルクの実験学校は開校を迎え、そして、新たな事態にも対処しなければならなくなるのである。

1914年、さきの教授プランの実践をすべく、「友の会」は実験学校設立準備の六人委員会(委員ゲッツェ、イェンゼン、ケスター、ロス、ロッチヒ、シール)を組織した。第一次大戦の勃発を間にはさみ、研究は一時中断したが、十一月革命、敗戦を経、ワイマール期教育政策の課題の中に位置づけられた実験学校は、いよいよここに建設が着手されるのである。

1919年2月20日、六人委員会は上級教育局に向けて、最終報告を行った。これは、実験学校施行の青写真にはかならなかった。その際注目すべきことは、実験学校開校以前に、教員協同体が組織され、全教員の合議を経て、学校建設、学校目標を定めていったことである。3月に上級教育局の認可を受け、翌4月には、

- ・ベルリナー・トア (Berliner Tor) 学校
- ・テレーマン街 (Teleman Straße) 学校

が開校をみた。前者はロッチヒが校長、後者はゲッツェであった。つづいて

- ・プライテンフェルダ街 (Breitenfelder Straße) 学校。別名回転団学校 (Wendeschule)³⁰⁾
- ・ティロー南 (Tiloh-Süd) 学校

前者はイェーデ、テップ、シュリュンツの指導のもと、回転団の強い影響下に、後者はパウルゼンが校長であった。³¹⁾

実験学校に教師たちはハンブルク市内から、自由意志で募られ、生徒たちもまた、同様に集められた。しかし——、実験学校が設立され、そこでの新しい教育が開始された最初の数カ月は、未曾有のカオスによって特徴づけられるものであった。回転団のレールの、「混乱は、最初にはつきものだ。そのカオスはやがて人々に理解されるはずである。カオスにひるんではならない」³²⁾との呼びかけにもかかわらず、一大カオスは、学校のあり方そのものの変更も迫る〈質〉を内包していたのであった。では、そのカオスの内実はどのようなものであったのか。

まず、狭義の学校目標の放棄は、人びとに無秩序と映じた。反対者は、学校目標の不一致を生ずるものは、すでに学校の存立自体危いと論難した。実験学校の教師にすれば、秩序・規律・権威自体を放棄したのではなく、むしろ軽々しい秩序・浅薄な規律・死んだ権威を放棄することをこそ目指したのに他ならなかったのである。しかしそこで試みられたすべての拘束の放棄は、人びとにとってみれば、明らかに無秩序、カオスに相違なかったのであった。1921年のベルリナー・トア校報告によってこのカオスの実際を見る。

1921年報告 (Bericht der Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschule Berliner Tor 29)³³⁾によれば、カオスは第一に、実験学校の生徒の層の問題であった。公学校としての実験学校は、学区の種々の学校から生徒を集めたが、彼らの「能力」はいわば平均以下 (unterdurchschnittlich) が殆んどであった。父母の意志にのって新学校へ入る、或いは転入することとはいえ、既存民衆学校退学のさいの教師との話し合いで「良い生徒」は転校は認められなかったし、その必要もなかった。例

表1 生活協同体学校の広がり

| | ハンブルク | ベルリン | ブレーメン |
|--------------|---|---|---|
| 初等学校 | <ul style="list-style-type: none"> ・ベルリナー・トア ・テレーマン街 ・プライテンフェルダ街 ・ティロー南 ・ブルク街 ・アーレンスブルガー街 ・ランゲンホルン | <ul style="list-style-type: none"> ・シュパンダウ ・トウレプト ・リヒテンベルク | <ul style="list-style-type: none"> ・シュレスヴィーガー街 ほか3校 |
| 初構等学校 ・校上 | | <ul style="list-style-type: none"> ・ノイケルン | |
| 上構学校 | <ul style="list-style-type: none"> ・リヒトヴァルク | | |

えば、第六学年に、14, 13, 12, 11才程度の雑多の程度の生徒の混入がみられたが、これは、既成の学問的教科と芸術、活動の教科の学年別進行を行うのを不可能とさせた。第二に父母との問題である。開校にあたって父母との共働は、十分には行なわれず、ために、新学校理念が父母の共通理解とはなりえず、その結果、初年度567人中、44人の生徒の退学をみることになったのである。もっとも、翌年49人の入学者を迎えてはいるが。この、退学に表われた問題性は、さきの生徒の問題とかかわって、実験学校の理念の一定の手直しを強力に迫るものに他ならなかった。第三は施設面での困難であった。独立の新学校としての建設が前提とされたため、設備が十分に整備されるに至らなかったのである。

このように事実として存在したカオスの本質は、まさに学校が用意した教授プランが、現実に入学してきた多数の「能力の劣る生徒」(筆者) に対して有効に機能し得ないという点にあった。ここに実験学校が抱えた最大の問題性があった。実験学校はここに、自らが用意した教授プランを放棄し、現実の生徒の成長を実現する教育の手だてを再検討しなければならなかったのである。その道は、伝統的な教授プラン・時間割・学年制を廃し、教師・生徒そして父母との共働による活動協同体を形成することに求められた。「友の会」教育学委員会教授プランで方向の示された活動学校は、なお伝統的な学校組織論——学年制・知的教科への依存等——の枠内のものとして存在していたのであるが、今、ここに実験学校は「生活協同体・活動学校」となることによって、現実からの要請に応える道を見出したのである。活動(Arbeit)は、その語本来の意味の概念として、この生活協同体学校の教育の中軸となったのである。そしてこの名称変更、及び実態の転換は、他の学校に於いても、ほぼ同じようであった。とくに、精神的・肉体的に障害を負っている子どもを多数かかえた学校の場合、それが顕著であった。ロッチヒはとくに、能力の問題こそ、公学校の抱える共通の深刻な問題であるとの認識から、「劣る生徒」をむしろ積極的に受け入れることこそ、実験学校に課せられた使命である、として、彼らを入学させ、教育実験へと向ったのである。二年後には、生徒数は約80名増加し、650名に至った。こうして「劣る生徒」を含む生徒集団が、活動を基本とした協同体学習をすすめる生活協同体学校が、実質的に開始をみたのである。

B 生活協同体学校の教育

「新しい自由な精神での活動・協同体生活」を目ざす生活協同体学校の教育は、「子どもから」と「教材から

の解放」を教育方法上の原理とした。成立史分析でも明らかかなように、なるほど生活協同体学校は、学問的教科の論理がもつばら優先する旧来の教育学を排し、それとの対立物として成立したものではあるが、そのことは直接に知的教科の排除を結果するものではなかった。むしろ、子どもの成長の論理に則りながら、活動と知的教授とを、教育の軸に位置づけたものである。協同体生活は、それら二者を支える基盤の役割を果たすべきものとされたのである。生徒は、活動協同体(Arbeitsgemeinschaft)に所属し、随時に編成されるクルセ(Kurse)の活動に従事する。クルセ編成は、年令制を排し、かわって「厳密に吟味された生徒の心理的段階」³⁴⁾にもとづくものであった。クルセは午前——知的教科の協同体学習、午後——労働教授、自主活動、夜一補習、生徒の夕べ、教師と父母の夕べ、および成人労働者(卒業生)の補習を標準的な形態とした。

なおここで注目されるのは、労働教授にかんしてである。新学校建設の際から、父母、教師との合議の上で学校建設も行なったのであるが、とくにハンブルク郊外に建設されたアーレンスブルガー街学校の場合、地域の要求を大巾にとり入れ、街区住民の望む特別教室編成をとり、例えば裁縫室、自然科学実験室、木工、金工、紙工作所、製図室、炉等を設けた。住民は新しい都市づくりを担う「植民の精神的中核」³⁵⁾としての課題を、学校に託したのであった。学校自身が「北ドイツの理想的人間」である勤勉で有能な働き手をつくる、という任務を担ったのにはほかならなかった。

またこのような視点から、協同体学習には、地域の父母住民の参与を求め、父母の間から共働者を集めた。それは指物師、大工、錠前屋、製本屋、仕立屋、肌着縫子など³⁶⁾であった。こうして父母と教師の労働協同体には1921年、ベルリナー・トア校では53人の父母が参加し、協同体は週一回、父母との夕べを開き、家庭教育の諸問題が話し合われ、又、別の協同体は、校史編纂を論じた。さらに、低地ドイツの文学作品検討をする協同体もあった。なお特定の宗教教授はなされず、純正に世界観学校であった。

ハンブルク生活協同体学校は、教師協同体の研究の自由、実験の自由を求めており、狭義の教授プランは存在してはいない。ために、その教授組織は、系統的なものとしては残されてはいない。しかし、ここでは生活協同体学校の教育の実際を総括的にみるために、ティロー南校校長パウルゼンのまとめた基本原則を掲げて本節の叙述を終える。

「生活協同体学校の活動

1. 手と精神の創造的活動の上に、統合教授 (Gesamtu-nterricht) が行なわれる。実質陶冶の原則は容赦なく解体される。知識、力能は、生産的活動の結果なのであって、教授の独自の目標ではない。
2. 義務づけられる教授プランは、組織されない。すべての教育活動を方向づける原則は、子どもの創造的諸力の解放である。
3. 教授プランにかわって、生活、活動協同体の活動計画が実施される。公的に指針が定めている一般的教育目標は、下級段階にあっては4年ののちに、上級段階にあっては6年及び8年ののちに達成されるものとする。
4. 時間表は廃止される。労働の継続については、協同体の要求の変更によるか、労働自体の自然な経過、すなわち、あらゆる科学的・一技能的・一技術的労働に固有の完成のために、法則にかなって行わすことが望まれるか、いずれかによる。
5. 民衆学校に定められた時間数は、すべての段階でこなされ、活動・生活協同体にわり当てられる。生活協同体は、共同の生活、共同の労働の場所であり、普通教育 (allgemeine Bildung) の場所である。活動協同体の中では、普通教育は生徒の特別の素質と性向に応じて専門教育 (Fach Bildung) に広がり、深化するものとする。

活動協同体は、公民衆学校で時間表に定められている知識、芸術、手労働、身体訓練の諸領域に向けて組織される外に、諸外国語領域に向かっても、組織されるものとする³⁷⁾

IV 生活協同体学校の思想

ここで、以上述べてきた生活協同体学校を支えた、いわば精神的基礎と考えられるものについて、ノイケルン学校長である F. カルゼン³⁸⁾ の所説をもとに、若干触れてみよう。それは、この時代にこの運動が、ドイツの、とくに北部の大都市の中に広がっていったことの理由も推定させる鍵となるだろうからである。カルゼンによれば、1918年のドイツ革命は、「人間の圧制に対する内部からの激昂」であり、革命の成功は、〈自由〉〈生活〉・〈協同体〉の実現の土台であった。³⁹⁾ カルゼンは、現代の桎梏が、個人的に基礎づけられた経済利益にあるとする。個人的利益をのみ目標とする市民社会は、それじしんの目標のゆえに、市民社会が生まれてきた母体である協同体理念を崩壊させずにはおかなかった。市民社会が個人的利益追求に進めば進むほど、市民社会の自壊は

すすまなければならなかった。しかし、市民社会の自壊の進行の中で、新しい未来が開かれつつあった、とカルゼンは見る。それは市民社会内部に胎動し始めていた、個の人格を結びつける精神と運動であった。具体的には、労働運動、婦人運動、青年運動であった。したがって、新たな協同体は、これら人間を結びつける、労働運動、婦人運動、青年運動の精神でつくられた「生成しつつある社会の、生成しつつある学校」をとおして、その担い手がつくられると考えたのであった。⁴⁰⁾ 新しい協同体は、手と精神との対立を克服した人間によって担われるのであり、したがって学校は、この新しい協同体への体験の場所と位置づけられたのである。したがってこのような意味での学校は、才能、身分、宗派、性による分裂がなく、そして協同体精神の貫かれた、そして同時に個性的な性格のものとなる必然性を有していたものと考えられる。ハンブルクにおける「個々の個人的教養に対して、協同体生活の育成が優位する社会的運動」⁴¹⁾とは、この、近代を克服する契機を、過去の協同体精神の止揚に求める一大精神であったと思われる。更に、この精神運動は、社会史的には、とり分け北ドイツを中心とする共同体崩壊、大都市化の進行等による国民的エートスの喪失等に由来すると思われるが、この問題の検討は別の機会に行うこととしたい。

V 問題の整理

生活協同体学校の実践は、大きくはドイツ新教育の代表的な実践である。他の新教育実践の多くがそうであったように、生活協同体学校の実践もまた、もともとは、旧来の「書物主義」「知識主義」「硬直した教授」に対する批判として出発した。ところが、この実践を他と画する最大の——そして恐らくは、この実践と思想に、ドイツ新教育の精神全体を読みとることが出来ると思われる——理由は、その基礎に、人間能力観、児童観、そして発達観の転回があったことである、と考えられるのである。彼らが批判していったヘルバルト派教育学の立脚点は、一定の定型化した授業に則る子どもの段階的発達であったが、そこに見られる能力観、発達観はきわめて、合理主義的、平盤なものであり、実質陶冶、知識を通しての教授は、ここから導かれる。そしてそれはやがて知識主義、つめこみ主義としてドイツの民衆学校に表われ、これを支配するのである。

これに対してハンブルクの教師たちは、人間発達の質的飛躍といったもの、子どもの存在を全体としてとらえる子ども観、発達観をとったのではないか。学校におけ

る一切の規則の放棄、教授プランの廃止、子どもの興味と関心にもとづく協同体生活——これらの一見無秩序とも見える教授のあり方は、彼らの一つの試みであったのである。このことの立証は、なおさらに幾つかの段階を経た上で行なわれるべきであろうが、このことを一応抑さえた上で、いくつかのまとめを行っておく。

近代ドイツ公教育学校を貫く能力観、発達観は、生活協同体学校における「子どもから」の教育学によって、その修正を迫られる、と同時に、教材論から言えば、一定の国家政策の中で貫徹される教育の内容に対して、生活協同体学校は、子どもの発達を軸にした教材編成の妥当性を主張しているのである。この教育の相から、教師の教育の自由、親の教育参加、学校の自主的管理原則は構想され、それと一体のものに結ばれなければならない必然性をもっていたのである。

しかし、生活協同体学校が有していた問題性も見落すことは出来ない。たとえば (1) 父母の教育参加は、教授の公開性をめぐっては対立的であり、終にはこれを中止するに至った。従って、親の教育参加と教師の教育の自由との関係の、理論的結着はつけられなかった。また、

(2) 教科編成の問題に関しても、知的教科と他の諸教科との、生徒の発達を軸にした教科の構造化は見出されなかった。更には (3) 学校が地域の要求を全面的に取りこんだとき、学校は社会の中の相対的に独自の位置を喪失してしまうかに見えた。

このような問題の解明は、今後生活協同体学校の、いわば後史とともに、ワイマール期ドイツ教育全体の文脈の中で行なわれなければならないであろう。

(指導教官 宮澤康人助教授)

注

- 1) Dr. Andrew Grapengeter hrg. „Kultusrecht—Sammlung von Gesetzen, Verordnungen und anderen öffentlichen-rechtlichen Vorschriften des Bundes (Reichs) und der Hansastadt Hamburg auf den Gebieten der Erziehung, Wissenschaft und Kultur“ 1953 B.
- 2) 宮田光雄『西ドイツの精神構造—ナチズムとデモクラシーとの間—』岩波書店、1968 p 389 ff. 氏は占領軍の一連の教育改革の各占領地区間の一定の共通な特徴を挙げるとともに、各占領国の教育制度の部分的再編の試みに注目する。この政策的分裂の原因の一つは、周知の連合国間の、対ドイツ占領政策に対する態度の相違に由来するが、他方、「各地方ごとに相違したドイツの複雑な教育的伝統」はとくに、本論の課題にとって重要な意味をもっている。
- 3) たとえば、六年制基礎学校による《統一型》学制が、様々の州内規定により、伝統的な《複線型》を踏襲するに至ったこと。宮田同書 p 402.
- 4) ハンブルク州憲法の制定は 1952 年 6 月 6 日であり、本憲法中には教育条項は含まれてはいない。 Wilhelm

Drexelius und Renatus Weber, Die Verfassung der Freien- und Hansastadt Hamburg vom 6. Juni 1952, 1953 参照。

- 5) Dienstanweisung für Lehrkräfte an den Hamburger öffentlichen Schulen. Vom 8. April 1946, in „Kultusrecht“ Bd 1 26 § 9.
- 6) Ebenda, B 1, 26.
- 7) 伊藤秀夫「学校の自主的管理における教師の地位—ハンブルクの学校管理を中心として—」日本教育学会第 18 回大会『シンポジウム提案要旨』1959. p 4.
- 8) 宮沢俊義他編『人権宣言集』岩波文庫 1959 p 221.
- 9) いわゆるボン教育体制は「途中で挫折したワイマール教育体制の遺産を継承し、発展させること」にある。ワイマール教育体制の課題は、教育の「近代化」と同時にこれを現代の課題に即して再編する（「現代化」）という二重の課題を負っていた。（持田栄一「現代ドイツ公教育の基本構造」『東京大学教育学部紀要』Vol. 10, 1968, p 137.）
なお親権としての教育権の具体的内容は、歴史的には必ずしも一義的に把握されてきたわけではない。教育権を「両親の最高の義務であり、かつ自然の権利」と規定したワイマール憲法は、カトリック的自然権としてではなく、「父母評議会の協力と国家的学校監督の下に行なわれる学校自治の原則」と解釈され、しばしば父兄委員会の法制化ないし父母の学校教育への共同参加の制度的保障が、親権の実現とされてきたといえよう。宮田 同前。p 412.
- 10) しかし、現代西ドイツ学校において、教師、生徒、親の占める位置づけも、必ずしも一義的に理解されてはいない。天野正治『現代ドイツの教育』学事出版。1978, p 177 以下参照。
- 11) 全体として生活協同体学校を直接対象として本格的に研究したものとして
Theodor Gläß, Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und pädagogische Aufgabe der Gegenwart, 1932.
Fritz Karsen, Die neuen Schulen in Deutschland, 1924.
Julius Gebhard, Die Schule am Dulsberg. 1927.
などが挙げられよう。
- 12) これに属するものとして、
Fritz Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, 1923.
Carleton Washburne, New Schools in the Old World, 1926.
Wilhelm Flitner, Die Deutsche Reformpädagogik Bd II. 1962.
佐々木秀一・白根孝之『最近ドイツ教育思想史』中和書院 1926.
岩崎喜一「新教育運動の展望 B 生活協同体学校を中心として」海後宗臣他編『世界の教育 2 世界の教育運動』共立出版 1958.
など。
- 13) これについては
持田栄一「現代ドイツ公教育の基本構造」『東京大学教育学部紀要』Vol. 10, 1968.
三枝孝弘「イエナプランの研究—ドイツにおける学校の協同体の自主管理に関する思想および運動の序論的考察」『範例方式による授業の改造』明治図書 1965.
更に同じ主題に直接かかわるものとして
Th. Blickmann, Die öffentliche Volksschule in Hamburg in ihren geschichtlichen Entwicklung, 1930.
Heinz Kloss, Lehrer Eltern Schulgemeinde—Der

- Gedanke der genossenschaftlichen Selbstverwaltung, 1949.
天野正治『現代ドイツの教育』学事出版, 1978
など。
- 14) ハンブルク教師団 (Hamburger Lehrerverein) は長い間、自由=ハンザ同盟都市ハンブルクの大きな全教師(民衆学校, 専門学校, 中等学校, 大学, 民衆大学) の団体だったが, 1805 年以来「祖国の学校及び教育制度の友の会」(Gesellschaft der Freund des Vaterlandischen Schul- und Erziehungswesens) と名のって活動していた。以下「友の会」と略記する。
- 15) Theodor Gläß, Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart, 1932, S. 8.
- 16) ロッチヒは, ハンブルク教師団の指導者の一人であった。
- 17) ヴォルガストは, ハンブルク教師団の指導者であると共に, 同市芸術教育運動の指導者でもあった。リヒトヴァルクに学び, 1903 年のワイマール芸術教育会議では, 主導的地位を占めた。ドイツ教員組合議長も度々努めた。
- 18) イェーデはのち共同で, ハンブルク回転団学校 (Wendeschule) と称されるブライテンフェルダ―街学校を主宰する。青年運動を通して民衆発掘など, 音楽の生活化につとめた音楽教育家でもある。
また回転団 (Wendekreis) は 1918 年に設立された教師サークルで, 青年運動に育かれた革命的教師団であった。なおドイツの青年運動は, 文化批判の精神運動の中で, 啓蒙や, 知的文化に対して一つの新しい精神生活の統一を, 民族的エートスの形成によって達成しようとする運動であった。「生活協同体」と理念的に合一するものをもっていたと考えられる。
- 19) Gläß, a. a. O. S. 11-12.
- 20) ハンブルク社会民主党における教員階層の占める割合を議会でみると, 1919 年-29 年の間に基本構成は変化しておらず, 例えば 1928 年選出のものは, 労働者 54%. 民衆学校及び中等学校教員 21%, 大学教育を受け知的職業に従事している者 8%, その他自由業者, 主婦等となっている。Friedrich-Wilhelm Witt, Die Hamburger Sozialdemokratie in der Weimar Republik, S 43. ff.
- 21) „Gesetzsammlung der Freien- und Hansastadt Hamburg“ 6 Band Jahrgang 1870, S. 123.
- 22) 三枝前掲論文 p 199 以下参照。
- 23) 持田前掲論文 p 155.
- 24) Kloss, a. a. O. S. 48 ff.
- 25) Ebenda 66 ff. なおこの学校管理における教師。父母, 上級教育局の関係を図示すると図 1 のようになる。(Kloss 文献 S. 69 による)。
- 26) 1888 年リヒトヴァルクが当市美術館長となって以来, 芸術的素質の中に, 個人文化の芽を見出そうとする文化運動は, 一大運動となり, 1896 年には芸術教育連盟も設立された。1905 年に全ドイツの芸術教育会議も催されている。
- 27) Julius Langbehn, Rembrandt als Erzieher 1890, S 59.
- 28) Gläß, a. a. O. S 23.
- 29) これは当時の公的教授プランと比較するとき, その質的な相異は, より明確となるであろう。たとえば第六学年ドイツ語教育をとってみると, 公的教授プランは「1. 読み方 (3 時間), 読み方練習—第三級にあっては自由な, 或いは課題朗読。詩句, 単節, 韻。2. 文法と正字法 (2 時間)—一文の合成と構成, 同格, 直接間接語法, 関係詞, 従属接続詞, 慣用語法による動詞変化, 動詞, 接続詞, 基本形, 間投詞。3. 書き方表現練習 (1 時間)—素材の総合, 整序, 共同作文, 一定の様式に則った個人作文, 与えられたテーマによる自由創作, 手紙文」となっているのに対して, 教育学委員会プランは, 次のように内容と方法を示している。「1. 口頭ならびに書くことを通しての表現, 自由に表現する能力の一層の拡大, 自由作文, その他与えられたテーマに即した実例の発見, その実例発見を叙述し比較すること。主語, 形容詞の曲げ, 前置詞, 動詞, 格支配の練習, …自由な線画, スケッチ, 自由な選題による詩作。学級文庫活動・遠足。2. 国民的文化財の獲得—読本の教材, その他おとぎ話, 話しことば, 演説調のもの (対話), 偉大な詩, 低地ドイツの詩。絵画。音楽—子どものうた, 国民歌曲, 様式, 芸術歌曲, 器楽, (例示略) 3. ことばの観察—強変化, 弱変化, 合成語, 語群, 低地ドイツの慣用語法, 種々の職業用語, 簡単な文。以下略。
- 30) 注 18) 参照。
- 31) なお筆者によって存在と校名が確認されたものをまとめると表 1 のようになる。なお, 本表に洩れたものも当然あると思われるし, 又, 他都市, 例えばドレスデン, ライプチヒ, フランクフルト・アム・マイン, マグデブルク等のものについては未確認である。
- 32) „Das Chaos—Der Anfang“ „Die Wende“ 5 Blatt April 1919.
- 33) „Bericht der Hamburgischer Versuchs- und Gemeinschaftsschule Berliner Tor 29 (1921)“ Wilhelm Flitner hrg. „Die Deutsche Reformpädagogik“ Bd II. 1962. S 105 ff.
- 34) Gläß, a. a. O. S. 80.
- 35) Julius Gebhardt, Die Schule am Dulsberg. 1927. S. 7.
- 36) Flitner, a. a. O. S. 106ff.
- 37) Wilhelm Paulsen, Berliner Richtlinien und Grundsätze, nach denen die Versuchsschulen (Lebensgemeinschaftsschulen) einzurichten sind, vom Jahre 1923.
— vgl. W. Paulsen, Programme und Aufbau der Gemeinschaftsschule, in „Die Überwindung der Schule“ 1926. S 13 ff.
- 38) F. カルゼンは, 生活協同体学校運動の指導者であると同時に, 徹底的学校改革者同盟 (Bund entschiedener Schulreformer) の理論家であった。このことは, 同盟の教育論との一定の連続を予想させるが, この問題の検討は別の機会に行いたい。
- 39) Fritz Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, 1923, S 101.
- 40) Ebenda, S 5.
- 41) Julius Gebhardt, Ertrag der Hamburger Erziehungsbewegung, 1955. Flitner. a. a. O. S 274.