

「人民文化のための学校」を志向するパウル・エストライヒ

ドイツ教科教授史研究(Ⅲ)

愛知教育大学 哲学教室 船尾 日出志

1. 論述の方針

第1報¹⁾, 第2報²⁾に引き続き, DDRのケーニッヒ(H. König)とラトケ(M. Radtke)によって編集されたエストライヒ(P. Oestreich)の諸論文³⁾を熟読し, 若干の考察をくわえていく。主要な対象は1923年に出版されたエストライヒの主要著のひとつである『人民文化のための学校』(Die Schule zur Volkskultur)に掲載された20の論稿のうち, ケーニッヒとラトケによって選ばれた4論稿である。ただしそのうちの1論稿については第2報で叙述済みである。したがって残りの3論稿についての熟読成果叙述作業をおこなうが, 考察は4論稿全体にわたっておこなう。

熟読考察作業のもうひとつの対象は, 1924年の議会選挙の機会に, エストライヒが指導者であった徹底的学校改革者同盟が各政党に提出した学校教育政策についての公開質問状と, それにたいするいくつかの政党からの回答内容およびエストライヒのコメントを掲載した論稿である。そこではエストライヒの「人民文化のための学校」論の本質的部分がテーゼ化され, そして当時の学校教育政策をめぐる闘争における諸党派の位置がエストライヒの視点から明確とされている。その際特に参考資料を添付するが, ドイツ労働運動の教育学と陶冶政策史の総枠内でしか, エストライヒの思想と実践を正当に位置づけられないという筆者のかねてからの課題意識にもとづくものである。

いずれもわが国におけるエストライヒ研究の状況を鑑みれば, そしてなによりわが国の学校教育と教科教授の状況を想定するとき, 筆者の主体的力量以上の客観的貢献をはたしうるものと考え⁴⁾。

なお各テキストからの叙述においては, 原則として「」内はエストライヒ自身による叙述, 『』内はエストライヒによる引用等, ()内はエストライヒによる説明等, 《 》内は筆者の補足説明であり, その他は筆者によるテキス

トの要約, つなぎである。また下線部はエストライヒ自身による強調で, もともとはイタリック体で記述されている。また項目番号に続く短い引用文は筆者がテキストの性格をよく表していると考え, その項目の標題にかわるものである。

2. 『人民文化のための学校』におけるテキストから

(1) 「生活学校は生活援助の場であり, 罰や報復の機関ではない……全生活を徹底的に陽気にかつ楽しくすることが大切である」— 論文「生活学校」⁵⁾より

エストライヒは将来あるべき生活学校を次のように説明する。「……未来生活学校は生活の模写であり, それゆえそれは遊び空間, 労働空間, 休養空間, 食事空間を含み, それゆえそれはあらゆる者に開かれており, それゆえそれはあらゆる社会的に重要な諸影響を包括している」。したがって, 「生徒用仮小屋, 牧草地, 遊び場, 庭園が, しかし工場や家畜小屋や農場もまたそれに属している。動物への愛情, 植物の世話, そのことはどんなに子どもの幸福, どんなに性格の堅固さを意味していることか」。

生活学校では子どもたちは「1日の独立した細胞が剥がされるまで生活の真っ只中で自分を鍛えることができる。というのはかれらは体力を保ちうるからである」。

エストライヒは生活学校は世俗的学校でなくてはならないと言うが, しかし同時に知識学習偏重の学校ではないことを強調する。「人民のための学校は世俗的でなければならず, すなわち世俗における, 世俗のための, 世俗への学校, それゆえ最も真の, 最も適切な宗教心の場でなければならない。その学校は, 今や世俗的と称している宗教教授のない古い学校とはドグマ的児童性圧迫の拒絶のみ共通しているが, しかしその他の点ではほとんど共通していない。というのはそれは生活

学校であり、知識学習学校でないから ……」。

エストライヒは生活学校における物質的保証について語る。「すべての子どもを学校に。それゆえ学校に通わせることの困難も、学費も、朝食の心配もない。というのは学校において当然十分な休憩時間と全員のための給食があるからであり、というのは一緒に食べることは高い度合いにおいて共同体陶治的だからであり、自己規律化のための機会が存在しているからである」。

次の表現のなかでもエストライヒの人道的子ども観を読みとることができる。「子どもたちが相前後4時間ないし6時間のあいだ、緊張感のともなう注意へと強いられること、そのことはまたほとんどはや非文化的殿堂の恐怖の小部屋のなかでしか、それも半信半疑でしかかきかれない」。

次にエストライヒの男女共学にたいする問題意識をみよう。「すべての子どもたち、それゆえすべての少年も少女も。素材的なものあるいは技術的なものなかに確認しようという女性的固有性は存在せず、むしろあらゆる行為ともてなしにおける少女的加味が存在するが、それらはしかし教えられることなく、全体としては教育国家のなかには人間的な個別化しか存在していない。少女と少年はかれらの個人的関心性と素質(Veranlagung)にしたがってグループ化され、おそらく多くの年齢段階において純粹の少女グループと少年グループが生じる。そのことに抗すべきでもなく、あるいはまた強いるべきでもない。両性の共同教育、共同生活は自然の自明性であり……」。

生活学校と家庭の関係について言われる。「学校は生活学校であり、それゆえ教師 - お役所学校ではない。それはあらゆる援助を喜び、それは援助を必要とし、それは援助をその地域の諸家庭から見いだす。学校は社交的な集会場、地域の社交的な中心点となり、そこでは地域の精神的な生活、休養生活、祝祭生活がおこなわれる。したがって午後への在学時間の延長は諸家庭の価値を低めることを意味しない。諸家庭は夕べにおいて、宗派的なあるいはその他の特別な生活諸領域のためにとっておかれる土曜日において、そして日曜日において今やはるかにより多く、はるかにより誠実に互いに結び付くことができる。というのはその

構成諸メンバーは互いに多くを知り、そしてというのは生活学校というその意味と本質にしたがって当然、過剰であるかあるいは実行不可能である家庭での宿題をしりぞけなければならないからである」。

幼児教育と家庭教育について言及されるが、小学校低学年段階についてもあてはまっているように思える。「人民のための生活学校は義務的な幼稚園を前提としている。というのは子どもはかれの水平的共同体レベルの同伴者たちを必要とし、というのは子どもは、もしかかれが健康にそして、品行方正に、すなわち能動性が押しえられたり、抑圧されずに成長しているはずであるなら、生き生きとしているにちがいないからである。個々の家庭ではそれはなしえない。尊大、母親エゴイズム、民衆嫌悪、子どもらしさの無さばかりがそこから生じうるのである。……」

生活学校の就学年限について言われる。早すぎる選別は子どもたちの発達についての正しい理解に相応するものではないのである。「生活学校は、まさに生活がそのことを命じるとき、つまり思春期の完了とともに初めて『終わり』うる。その後生活についての熟考が、それにたいして対応をとることが可能になり、その後きまって諸素質と諸性向が明確に浮き彫りにされる。それゆえ就学期間の延長が、規範的には15才末までの延長が必要である。それでもってその後根拠をもって最初の職業方向決断がなされうるのである。それゆえそれまでは基礎学校が続き、それまでは若い人々は - もちろん少しづつ個別化されはするが - 弾力的生活共同体にとどまらねばならず、それまではいかなる徹底的・最終的分離もなされてはならない。……」

生活学校での指導のあり方が言われる。管理主義から最も遠い生活指導観が認められる。「生活学校は生活援助の場であり、罰や報復の機関ではない。それはあらゆる者の仲間性を、そして指導的諸個人の聖職的(priesterlich)、聴罪司祭的効果性を求める。忠告、援助、緊張緩和、苦情聴取のために、生活の対立性に通じるために、償いの行為のために、もっと言うところ償い者のために、全生活を徹底的に陽気にかつ楽しくすることが大

切である。それでもって細かなことにこだわるものがつまらなくなる」。

(2) 「生活や経済から疎遠な、そしてそれらから自由な学校極楽はわたしたちをまさに疑いなく人間的欠陥へと導こう」 — 論文「生産学校」⁶⁾より

エストライヒがかれの提起する「人民文化のための学校」が生産学校であるとするとき、その最も基本的な出発点を次のことにみている。「人間の健康と人間的充実の希望は、教育の理念と経済の理念がますます同一化するということに基づいており、そしてそれらの相互浸透の度合いのなかでのみ真の教育学と合文化的経済が存在するのである」。そして別の側面から「生活や経済から疎遠な、そしてそれらから自由な学校極楽はわたしたちをまさに疑いなく人間的欠陥へと導こう」と指摘する。

次に生産学校の性格について、明らかに他の労作学校を批判的視野において述べ、そして独自の技術観・科学観から生産の教育的意義を強調する。「わたしたち学校改革者同盟員は生産学校を子ども搾取のための、子どもの生産奴隷への適合のための、老練化、生意気化、児童性の利用のための学校としてではなく、生産に順応する創造的で、生活に常に関与した、活気のある人間のための学校として欲している。技能は、それが両手と神経の単なる技術的な老練であってはならないとしたら、生産の体験によってのみ魂で把握されえ、科学(Wissenschaft)は情熱であり、あるいはかって知識の蓄積(Wissenschaft)ではなく、それゆえ学習されえない。それゆえ常に生産は前提であり、唯一の方法であり、本来的に反方法的な方法である」。

したがって、「子どもの労働活動はただ教育化されねばならないのである」が、そのことは具体的には次のことを意味する。「遊び(遊びは、それが学ばれるのでない間はいつもまさしく子どもの、集中的な従事であり、それゆえ労働である)のみでなく、年々ますますより以上の度合いで労働を、目的に満たされた生産を子どもは必要としている。つまり次のような肉体労働を必要としている。すなわち、身体を湾曲させたり、汚したり、

傷つけてはならず、かえってまさに逆に身体をすべての器官においてそして全体として、健康でそして美しい人間が成長するように動かす肉体労働を必要としているのである」。

そのような労働は「青少年にふさわしい労働でなければならない」と述べられ、そこから次のような労働が要求されているとき、それは単なる技術の獲得や従順な被搾取者を形成するための勤労体験学習とは異質のものである。「まず地面に近いもの、それから作業台の高さのもの、それから講堂の広さと農場の広さのもの、それゆえ遊びに類したもの、仕上げ、完全性を求めるもの、最終的に指導者の力を喚起するもの」。

生産労働のなかで教育された子どもたちが周囲に与える肯定的影響が指摘されている。「今や両親はまさに資本主義の流行随意生産に手玉にとられており、そして血まで毒化され、さらに毒されつつある。教育は常に相互過程である。子ども、両親、教師は相互に教育しあっており、しかも今は間違いなく強く相互に教育しあっている。……生産する青少年のみがいつしか自らの生活を生産的にし、利己的でなく、賄賂がきかず、買収されず、目先の利に惑わされるのでなく、かえって周囲の者にとって有益になる」。

「何が生産されるのか。まず学校に必要なものを」。

次のエストライヒの指摘もかれがブルジョア的経験主義教育論を超越していることを示している。「今やすでに確かに、生産学校思想が能動的生活構成への能力付与を語っているということがみられている。千の領域における落ち着いたないうごめきではなく、かえって人間の共通性と必要がそのことを強いそして才能と関心がそれへと招くところでの本当に思慮深い滞在である。多様ではなく、かえって唯一のものを徹底的に、しかし生活や共同体や個性に応じたものを。……しかし計画的な、準備された刺激的体験の学校ではなく(わが国の今の実験もどきのものは容易ならぬ仕方でのような病気にかかっており、それゆえ多くの関係において文化に矛盾している)、かえって現象の流れの落ち着いた注目の学校である。学校は次第に生活のなかに入り込む……」。

かれが他の多くの改革教育学者のように、系統的な教科教授や科学の媒介を否認することはなかったということは、次の論述から読みとれる。ただしかれが知識獲得の授業にとっての、刺身の妻としての生産労働を想定していたのでないことも読みとることができる。「生産においてすべての理論と科学が始められる。それらがどこに行くのか、どこでそれらが止まるのか、それは生徒と教師、グループと個々人の共同体験である。最も知的な者にもまた経済は繰り返し豊富化あるいは休養を提供し、最も実践的な者もまたかれの行為において精神的諸価値を生み出す。さもないとかれは気分が悪くなってしまう。学校の、実科補習学校、労働学校等もまたそうだが、それらの主食のパンの添え物ケーキとしての仕事場教授は、それは目下散在しているのだが、次のことをすでに示している。……それでもって一般的に何が獲得されているのか。大衆からの才能ある者の洗いだしか。あるいは若い人々が今や灰色の日常をより良く耐えるということか。……しかし両者とも正しいことでない。わたしたちは逃避者や放棄者を欲せず、わたしたちは全生活を価値あるものにする人々を必要としている。それゆえそのような仕事教授は、それが正しい意味を持つべきときには、参加者たちのなかに律動と活気、思考と意欲を喚起しなければならないだろう。そのようにして仕事教授は今や仕事の日のきわめて機械的でそしてきわめて汚れた行為のなかにもまた、それを次のように変えるかあるいは受け入れる機会を見いだす。つまり精神的なあるいは完全に魂から関与性が可能なように」。

しかしエストライヒはそのことを空想主義的に想定したのではない。かれは搾取や差別のない社会の実現なしに、そのことが可能とは考えていない。「すべてのそのような思考と志向は、収入における大きな物質的相違が平均化されるとき初めて実践的に決定的に確かになる。知識と能力が貨幣・権力および社会的尊敬に翻訳可能な間は、多くのことは危険な、反社会的な慰めのための多言として現れる」。

最後にエストライヒは以上の展開にもとづいて、

生産学校を定義しなおしている。「生産学校は、その全体一般的陶冶をともなう学習学校のように、機械化され、一面的に最も遂行能力を付与され、それどころか不具にされた専門家を準備しようというのではない。それは単なる消費的な家庭の公的な、特権付与的な補充ではない。それは、家庭とともに一貫して、社会的なものから、共同体体験から、幼児のその周囲の自然や生活にたいする立場から出発する。生産学校は必要で、有用でそして美しい諸事物の利用、製作および思考によって、そして共同体奉仕(生活)における練習によって、子どもの身体の健全な発達およびその子どもの魂および精神の健全な発達を喚起し、それが常に社会の全体性におけるその子どもの人格の全体性に適うことによって、責任意識的な一員としての労働のなかでその子どもの道徳性を強化する」。

(3) 「誰も至るところで最高級のもを提示しえず、あらゆる者はどこかで従わざるをえないので、生活は天才の不遜から守ってくれる」 — 論文「弾力的学校」⁷⁾より

「わたしが『弾力的統一学校』の名前で与えた選択自由学校の思想は確かに決して新しくないが、しかしわずかな人にしか知られていないし、なおわずかな人々によってしかじっくり考えられていない」とエストライヒはこの論文の執筆動機を語る。

そしてエストライヒは「弾力的統一学校」を次のように理解していると言う。「両親の収入、身分、宗派、先入観、名誉心、犠牲心、子どもの性別、到達しうる学校の種類にしたがった、つまり基本的に教育から疎遠な環境の諸視点にしたがった子どもたちの指導のかわりに、見届けうる子どもの個性に応じたそれ《指導》を設定する学校」。

エストライヒはその学校の外的制度的なものを、論拠とともに説明する。「教育は成長のリズムに応じ、それゆえ身体的成長の急なところを狙いを集中し、……それゆえ教育は7歳頃と成熟期に所与の結節点を持っている。両者の間に基礎学校があり、それをわたしたちは弾力的学校と命名し、それゆえ弾力的学校は9年制ないし10年制である。……上級段階は『職業学校』に属している」。

続いて、エストライヒの青少年の発達把握が展開される。その際、それらが実行する本質的諸活動に目が向けられていることは素晴らしいことである。「子どもは健全な健康と練習された感覚をもって幼稚園を卒園し、そして最初は漸次に遊びの主要生活領域から労働の主要生活領域に移行する。その際常に生産学校の作業が、それゆえ生活課題、必要な課題、後には計画された課題が問題となる。それらから強制が生じ、文化手段の秘密性から周辺に解明意志が生じ、成人の優位性と模範性から、読み・書き・計算というような精神的文化技術の獲得への類化願望が生じる」。

そのようにして、ついには教科教授の組織が必要になってくるが続いて指摘される。「生産のなかで高まる理論的思考諸経過とそれらのさらなる追及がおのずからより長期的な、ついには純粹の教授の談話へと導く……。その場合さらに問題性が分岐しそして浄化され(その問題性はできる限り生活の複合性を、そしてもっぱらその複合性からのその問題の起源と付与された意味を意識していなければならない)そしてそれゆえ思考的な教科作業を依頼する。……続いてまとまった教科の授業時間が、ついには確かな計画的な労働領域変更が、それゆえ(弾力的)授業プランが、『時間割』が形成される。……その十分な仕上げと利用は廃止できないのみならず、必要でそして願わしい」。

ただエストライヒは次のように限定する。「それは訓練規範陶冶弾丸学校とは何もかわりがなく、学校拷問机や学校拷問椅子も、授業ごとの領域の変更も、罰課も、試験も、宿題も、体罰も、暑苦しい詰め込まれた部屋やすべての者の同一的強制も前提としない」。

したがってエストライヒの教科教授構想は、かなり大胆な提起である。「……ひとりの教師によるひとつの事柄への集中的時間使用、その領域部分が汲み尽くされるかあるいは関心が静まるまでの。それゆえ一定の諸教科は日単位ではなく、およそ月単位で相前後して非常に上首尾に実行される」。エストライヒのこの叙述は教科の系統を廃止することを目指していず、生徒たちの学習のより効果的な動機づけを考慮に入れて、そしてそ

れとともに教授の効果性の向上のために、より大きな時間範囲での一定の教科と教授内容の確実な集中の諸可能性を説明している。またそのような教科教授観の背景にはかれの知識観がある。「知識事実それ自体の不可欠性、高価値性についての学校の先生方の妄想が一度崩壊させられねばならない」。

低学年の教授については次のように言われている。「基礎学校《4年制》の低学年段階はもちろん郷土生活から出発する。気候、事件、学校、街路における定期的なもの偶然的なもの、さらに子どもたちの生活表現のために時間が決定的に使用される。……教師は子どもたちの強くひきつけられた興味性を知るために、……小さな人間自身がまさに自己を表現するべきであり、その場合にのみ教師はかれに引き続き助言しうるのである」

その段階では「教授はかれらの言葉を語るべき体験雑談、物語り、報告、発見の周囲にまとめられる。かれらは互いにそして成人たちの語ることにそくしておのずから陶冶される」。その段階で「すでに責任を進んで引き受ける意志とその能力は生じせしめられ」、子どもたちが種々に個別化もされてくる。それに応じて種々の課題が設定される。「すなわち庭園の世話、動物の世話、自然科学的データの読み取り等。その際……しばしばすでに教授にグループ化が強いられる。そのようにしてその基礎学校時代……の終了期には教授はすでに互いに切り難される。つまり郷土科的総合教授、計算および測定、技能としての生活(身体、芸術、祝祭)というように」。

以前エストライヒは次のような子どもたちの区別を考えていた。「わたしは以前次のように言ったことがある。……おおよそ速い者と遅い者に分離されえようと。……前者はその教授時間における3日間で、後者がその5日間で克服しうるのとまったく同じ素材領域を克服することができるのであった。わたしには次のことは可能であるように思っていた。つまりさまざまな速度をとること、かれらの粘り、かれらの知覚抑制および生産抑制等への適合によって両方のグループの幸福に貢献し、そして新しい学校を速い生徒たちにとっての退屈さから免れさせることが」。

エストライヒは現在はその考えを変更している。「しかし全体としてはわたしには今日その個別化がほとんど見込みないように思える。というのは特有の諸基準はきわめて見だしにくくそして処理しにくいからである」。エストライヒには「はるかにより実り豊かに子どもたちは関心諸方向と才能諸方向にしたがって自然的に区分される」と考えるようになっていたのである。

したがって、「それにかかわって重要であるのは中核教授と選択教授の間の、最少限度教授と補充教授の間の、……客観的文化教授と性向教授ないし関心教授ないし目標教授の間の区別である。前者にはすべての者が、それゆえそこにおいて……常に涌きでるような生活が存在していなければならない諸クラスにおいて参加し、後者には……その領域において自己を確認しているか、あるいはその領域にたいして志願する者が参加する。中核教授は決して週15時間を、それゆえ1日3時間を越えてはならない。もしわたしたちが将来その時間数を基礎にするとしたら、……およそ8時間は『郷土文化』（ある時点での生活から人類的なものとの無限のものを志向する）に、4時間は計算に、3時間は画と書に充てられよう。その教授からは誰も解放されえない。というのはあらゆる者は地球上でそして生活のなかで勝手が分からねばならないから」。

「選択自由教授では事情は違っている。……まず言語的・幾何的才能についての問題が基盤的であるように思える。それゆえおよそ第5学年においてすべての精神的に健康な子どもたちのためにそれぞれ2時間の外国語教授と幾何教授が導入されえ、それは言語的なものとの数学的のものにおける最初の才能検証のためになる。……それらの検証課程において諸困難を制圧できない者はそれらの課程をやめる（自由意志的に、あるいは勧告にもとづいて）。かれはその後可能性と欲求にしたがって樹立されている他の関心諸課程に参加する、つまりドイツ科、歴史、地理科、自然科学、算数、工芸の各課程等に」。

学年進行にともなう教科編成の変更をエストライヒは次のように言う。「学年ごとに中核課程は内的に移行し、新しい選択諸課程が付け加わる。

前者においては数学が帰納的 - 直覚的な仕方で行ってくる（……素材的に委曲を尽くした仕方での数学は関心課程に属するが）。幾何と代数はあらゆる者に開かれていなければならない。それゆえ翌年には代数学と物理学が、そしてさらに歴史、郷土を越え出た地理科が、8年生と9年生においては化学、衛生学、国民経済、共同体理論が。才能課程、性向課程、関心課程としては上述のもの以外に外国語、自然科学的（物理学的、化学的、生物学的）そして技術的 - 手工的練習、芸術的生産、製図、速記術、タイプライター、家計的従事等が登場する。以上が総合教授的でない集中の視点にしたがってまとめられ、そして分配された日々の3時間の中核教授と選択自由課程であろう」。

そのような教科編成においては「誰も至るところで最高級のを提示しえず、あらゆる者はどこかで従わざるをえないので、生活は天才の不遜から守ってくれる」。また「そのような学校、つまり弾力的かつ生産学校はその内的生活を通して生徒たちのおのおのに次第に学校内での、そしてそれゆえ結局生活における市民的安心性を与えよう。というのはそのような学校はかれを繰り返し能動的にするからである。つまり諸サークルにおいて、仲間的諸団体において、……学校新聞、学校図書館、学校劇場、学校オーケストラ等々において」。

3. 1924年の共和国議会選挙における徹底的の学校改革者同盟の提案および諸政党の対応

(1) 「ドイツ人民の文化的統一のための前提はその全学校制度の統一性である」 - 「共和国議会選挙あたっての徹底的の学校改革者同盟常任幹部会の声明」⁸⁾ 《エストライヒと徹底的の学校改革者同盟は、1924年5月4日の共和国議会選挙を前にして各党派に質問状を送付し、回答を求めた。訳出したのはその質問状の中心部分である》。

「わたしたちは次の綱領にたいする諸党派と諸幹部の決断をお願いする。……

ドイツ人民の文化的統一のための前提はその全学校制度の統一性である。徹底的の学校改革者同盟はしたがって次のことを要求する。

① 従来の階級諸学校と身分諸学校のひとつの「

ドイツ人民学校」による交替。その編成と通学はもっぱら全人民の青少年の才能諸方向と才能発達にしたがっておこなわれ、両親の収入にしたがってはおこなわれない。

② 授業料の廃止。収入と財産の増加とともに増え、子どもの数が増えるほど減る一般的な学校税による学校維持のための資金の工面。

③ 義務制幼稚園の準備のための公的資金の供出による幼稚園の領域での近代的諸努力のエネルギーな促進。

④ 4年制基礎学校の弾力的に個別化された統一学校への向上。後者は中核教授と選択制の諸教科をもつ。選択制の教科には外国語ならびに宗教および生活科も属している。宗派的教授は教会共同体の案件である。園芸の土地と手工の活動のための場所を学校が備え付けること（生産学校）。あらゆる子どもは、学校に個人的成熟にいたるまで通う権利を有する（最低限の要求：就学義務の10歳までの延長）。

⑤ すべての青少年を包括する職業学校。学校諸類型の代わりに弾力的な集合高学年段階。卒業試験の廃止、少なくともかなりの弾力化。

⑥ ひとつの「ドイツ人民学校」の成立まで貫徹されるべきであり、「世俗的」学校もまた緊急的非常法令によって特別な、同等の権利を有する学校種類として承認されるべきである。

⑦ 一般的学校給食、一般的学習手段無償制。

⑧ 両親と教師と子どもたちで形成された教育協同体(Erziehungsgemeinschaft)の社会的 - 法的承認。

⑨ 教育制度から解体ヒステリーを遠ざけておくこと。青年教師(男女)は学校およびそれと緊密に結合せられるべき青少年養育のために確保されるべきである。また青少年養育の目的のために(教育協同体の協力のもとで、⑧を見よ)学校の建物は全日的に提供されるべきである。

⑩ 官僚的学校監視機構の漸次的解体。中間的学校制度、特にそして諸学校におけるどのような限定もなしに、統一的教育理想の担い手は(選ばれた同僚)である。

⑪ 該当する教師たちの了解のもとでの、教育協同体の構成員のための教授の公開。

⑫ 生産学校の独自性から生じる教育諸課題に応じる統一的教師陶冶。それは生産諸学校およびあらゆる種類の大学を経由する道筋において達成される。生産諸学校とそれぞれの大学は常にすべての勤労者のなかから講師や生徒を採用することによって更新されるべきである。

(2) 「5月4日にあらゆる徹底的学校改革者同盟員は選挙に行きそして共和主義的、人民文化 - 友好的、戦争敵対的党派を選べ。」 - 論説「選挙公約」⁹⁾より

エストライヒは届いた回答を要約する。「ドイツ国民自由党(Deutschvölkische Freispartei)は『かのドイツ生まれの者がパウル エストライヒ氏に』と回答している。すなわち……送付されている諸質問と諸要求を……いくつかの本質的部分で拒否する」と。かれらは「キリスト教学校の基盤の上にいる」と。《ドイツ国民自由党は連邦議会選挙においてヒットラーのNSDAPと協力しそして6.5%の票と32の議席を得た。》

「ドイツ民主党《ドイツ民主党は5.7%の票と28の議席をえそして中央党の政治家マルクス(W. Marx)〔1863-1946〕のもとで新政府に参加した》は民族的統一学校についてのかれらのピラを送ってきた。それは『本質的な諸点におけるかなりの一致』を確認している。『個人的に』全国執行委員フェルゼン(D. von Velsen)は述べている。『義務的な幼稚園は多くの党友たちによって願われていない』。 - 『諸要求』の⑦および⑧の点(学校給食、教授手段無償制、青年教師支援)はかなりの共感が得られている。

「共和党を代表して《ドイツ共和党(RPD)はブルジョア - 民主主義的知識人たちが結集し、ワイマール共和国とブルジョア - 民主主義的諸権利を守るための闘争をおこなった。ベルリンにのみ限定されそして大衆的な基盤を欠いており、その党はごく少数の票しか得ずそして選挙の後解散した。》その議長である大学教授 ヴェシュトッフェール(Wilhel Westphal)〔1882年生〕博士が詳細な専門的鑑定のみで書いている。(そこにおいてかれは義務制幼稚園、学校税、学校諸類型の諸問題においてはまだ決断していないことを告白しているが、しかし卒業試験、入学試験、『

理性的学校管理の統御のもとでの『仲間の学校体制、高い資質を有する教授諸勢力、『大学卒業者』の社会的な特別な地位の禁止を求めている。』『わたしは、RPDが次のことにたいしてすべての党派のなかで最も確実な保証を提供するということを信じている。つまり実際の学校改革に最終的に真面目に取り組まれるということに。この問題は、わたしたちのように階級対立の根を、つまり階級の境界の乗り越えがたさをやっつけようとしている党派にとっては中核的問題でもある。今日の国家は古い官憲国家とほぼ同じエネルギーをもちいて、その階級の境界を貧者たちのための陶冶制度の実践的遮断によって維持している。そのことは将来的に終了しなければならない。あらゆる才能のためにあらゆる陶冶可能性を。そして逆に天分の劣る者たちでもって中等学校に荷重を負わせることはやめよ。その天分の劣る者たちが通学できるのは両親の資産のおかげでしかなく、そのことは有能な者に犠牲をしいることとなっている。肝心なことは、将来一人ひとりが高まに、かれの諸能力と諸素質に相応するような陶冶と訓育を得るということである』。第2書簡でかれは次のように説明している。『古い“リベラルな”路線をさらに進んでいくことは救いをもたらすことはできない。完全に徹底的な変更が必要である』。

「VSPD《1922年のUSPDとの統合後そのようによばれ、選挙において20.5%の得票と100の議席をえた》からは、これまで次の人たちから完全な同意をよせられている。ゴータのボック(W. Bock)、ベルリンのリネック(Erfriede Ryneck)、ハンブルクのライツェ(J. Reitze) (『行動は可能であるだけでなく、義務でもある』)、フランケン/ニュルンベルクのジモン(Simon)、ベルリンのアウフホイザー(S. Aufhäuser) (『それらの文化綱領の実現は常に、被雇用者、官吏、労働者およびその他の勤労的人民諸勢力が社会的諸権利および経済的影響を達成している度合いでしかおこなわれないだろう。その最後に挙げられている領域に協力することはわたしの特別な課題であるゆえに、わたしはさらにそれでもってドイツにおける労働する人々の文化的向上への道を延長することに助力することを希

望している』)」。

エストライヒは選挙投票にたいする立場を表明する。「わたしたちはその部分成果とわたしたちの以前の知識にしたがって何を言うべきか。公約はどのように語っているのか。

わたしたちは同盟のなかに党派ではなく、文化的関心を認めねばならないゆえに、次のことを繰り返すことができるだけである。『5月4日あらゆる徹底的学校改革者同盟員は選挙に行きそして共和主義的、人民文化 - 友好的、戦争敵対的党派を選べ』と。その場合次の諸党派は除外せよ。ドイツ - 民族派(大地主守護者としての)、国民派(ここでは自らを『キリスト的』と称しているが、キリストはユダヤ人でありそしてドイツ国民はかつてヴォーダン神《古代ドイツの神話の主神》を信じていたのにもかかわらず)、国民党(大資本の奉仕者でありそして君主制への思慕を疑わせる)《ドイツ国民党(DVP)は選挙においては9.2%の票と45人の議席を獲得した。》、中央党(その『祭政一致』は人間のかわりに社会的相違を神聖視している)。(ちょうど今、中央党の回答としてその「方針」が到着した。そこでは次のように言われている。『中央党は青少年の宗教的 - 道徳的教育にたいする教会の権利を無条件に確保しなければならない……そして基本的に宗派学校を要求する』)《カトリックの利害代表者であった中央党は、バイエルン国民党に統合されたバイエルン中央党員の一部とあわせて16.6%の票と81の議席を得た。》」。

エストライヒは最後に共産党の回答について語る。「そして共産党はどうかというと、純粹の学校綱領においては共産党は問題なく第一線にいる。暫時の『独裁』はわたしたちを驚かせることはできない - わたしたちはその破壊的諸結果を恐れはするが(しかし資本文化の腐敗はあらゆる記録を破っている)……」。

◆ 参考史料：KPDの回答¹⁰⁾

《次の記述はKPDの回答の中心部分である》。

「……KPDはあなたがたの綱領にたいして次のような独自の立場にある。つまり、あなたがたによって学校制度の変革のために掲げられた諸要求のほとんどに同意をあたえることができるが、

しかし残念ながらそれらの要求はわたしたちの見地からは統一的でなく、不明確でそして欠陥がありそして学校の中核的問題からそれているということ強調しなければならない。

共産党もまた幼稚園から大学までの無料の個別化された統一学校を、義務制幼稚園を、一般的就学義務の延長、すべての青少年を包括するという目標でもっての職業学校の拡張そしてその体制への今日の高等諸学校の編入、一般的学校給食そして学習手段無償制を志向している。それらすべての共産党の要求である。

学校税の提案に関しては、それは第2義的な問題である。学校制度のそのような規定によって直接的に負担割り当てをめぐる諸階級と諸党派の間の闘争に引き込まれる。民衆学校の向上にいったいインタレストをもたない有産者たちの有名な税金嫌いを考慮した場合非常に冒険的な実験である。ここではすべては諸階級間の力関係次第である。基本的にはわたしたちは、学校制度と教育制度の費用は一般的な資金から捻出されるべきであり、そのことは軍隊制度におけるのとまったく同様であるという見地である。

学校解体にかかわってはわたしたちは、K P Dこそが共和国、諸邦そして諸市町村における学校制度の解体への諸要求に事実にそしてまったくゆるぐことなしに反対し、そしてほんの少しの譲歩もしてこなかった唯一の党であることを指摘できる。

あなたがたの綱領においては根本的諸要求と一時的諸要求が、つまり学校の構造にかかわる諸要求と個別的なことにのみかかわる諸要求が整理されずに混合されている。わたしたちは生産学校概念の明確な確認がないことを惜しむ。あなたがたの同盟の諸出版物と諸声明は確かに感謝に値する仕方での基本的問題を討議しているが、しかしさまざまな、しばしばまさに対立的な諸見解の比較・対照については欠落しているのではなおさらである。第4テーゼにおいてあなたがたは園芸の土地と仕事を求めている。わたしたちもまたそれを求めている。しかし生産労働を全教授と教育の基礎にしたい。そのような学校のみが言葉の誤用でなしに、生産学校と名づけられるのである。

そこから共産主義学校は学校構造、才能個別化、素材選択、教員陶冶等の編成のための基本諸原則を獲得している。

わたしたちは何よりあなたがたによって志向されている学校の世界観基礎にたいする対応がないことを惜しむ。『ドイツ人民学校』はこの意味で何も語っていない。生産学校もまた - 大企業の仕事学校をみよ - 資本主義的諸目的に貢献する。わたしたちもまた当然宗派的宗教教授を拒絶するが、しかしそこにとどまらない。あらゆる形態の宗教教授を拒否する。というのは今日あらゆる種類の宗教的教示はプロレタリアートの階級意識の明確な発達と現実感覚を曇らせそして過去の宗教的諸形態と創造物についての知識受容は他の教授のなかで十分おこなわれうるからである。『世俗的』諸学校を緊急法令によって承認することはわたしたちにはけっして重要と思えない。宗教教授がないことによってしか宗派学校から区別されない、いわゆる集合学校はプロレタリアートをその解放闘争においてけっして促進しない。その学校は職務上中立教育を義務づけられ、つまりブルジョアの世界観の意味において教育している。

あなたがたの綱領において、子どもたちがあなたがたによって志向されている学校のなかでブルジョアの階級国家へと教育されるべきか、あるいは社会主義的共同制度へと教育されるべきかについて何も語られていないということは決定的である。わたしたちは世界観としてのマルクス主義が学校の統一的な思考と振舞の基礎を形成することを求める。そのようにして第2原則としての生産労働にマルクス主義国家把握と社会把握が加わる。

そのことは革命なしに達成されえない。わたしたちはあなたがたのテーゼのなかに、あなたがたが諸要求の実現のための道をどのように考えているのかが書かれていないことを惜しむ。統一学校、生産学校、世俗的学校、教育協同体等が階級国家のなかでは不可能であり、何千もの例が示しているように、まさにそこでは萎縮するにちがいないそして反動的に変質させられることは明確である。

あなたがたは、全学校制度の統一性はドイツ人民の文化的統一のための前提であると書いている。わたしたちの考えではそれは誤りである。統一的

学校制度は、無階級社会を基盤にして初めて生じうる真の人民共同体の表現と器官である。教育諸改革によって文化的分裂を克服しようとすることは空想的である。というのは『教育者がまず教育されねばならない』《マルクスの有名な言葉である》、からである。人民の文化的統一性はプロレタリアートによる権力奪取を前提にしている。

あなたがたの綱領はプロレタリア革命を支持することなしでは空論であり、そして階級国家を基盤にして権力奪取なしに現存の学校制度の基本的変革が達成されうるといふ幻想を喚起している。あなたがたは、可能なかぎりすべての改革者を集めるために、要求についても、あなたがたが目を向けているグループについても折衷主義的に処置している。あなたがたの同盟はまだ革命の日々においてさえ、プロレタリアートとその独裁に賛成か反対かという苦しい試験を受けねばならなくなるであろう。……」

4. 成果と今後の発展課題

エストライヒの学校論は確かに空想主義的色彩を有するが、しかしけっして非現実的なものでないと考える。それは当時の（そして現在の）資本主義学校への痛烈の批判であり、対案である。中野 光他によるすぐれた翻訳書『弾力的統一学校』（明治図書、1980年）は1921年のエストライヒの著書を訳しているが（底本は1923年の第2版）、環境と発達の関係把握で『人民文化のための学校』の方に若干進展がみられると考える。

KPDからの批判にもかかわらず、その党を第一線にいと規定したエストライヒの人間の大きさに感銘をうけた。その点を含め検討課題は多いが、当面は熟読作業を続行したい。ご批判を請う。

（1989年11月18日受理）

注

1) 拙稿「ワイマール共和国初期におけるパウル・エストライヒの反帝国主義的・民主主義的教育学叙述」、愛知教育大学教科教育センター『研究報告』第13号所載、1989年3月。

2) 拙稿「20年代前半、学校反動に抗しそして陶冶制度の民主主義化を求めたパウル・エストライヒ」、愛知教育大学『研究報告』《教育科学》第

39号所載、1990年2月。

3) H. König/M. Radtke: ENTSCHIEDENE SCHULREFORM-Schriften eines politischen Pädagoge. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1978, S.76~78.

4) わが国ではもちろん、DDRやBRDにおいてもエストライヒ研究はまだまだ進展途上であると考え。もちろん優れた先行研究は存在している。注1)および注2)にあげられている2拙稿で列挙したものを以外に藤沢法暎の『現代ドイツ政治教育史』（新評論、1978年）の112~121頁においてエストライヒおよび徹底的学校改革者同盟についての記述がある。

5) Paul Oestreich: Lebensschule! in: H. König/M. Radtke: A. a. O., S.76~78. なおこの項でのエストライヒ自身の叙述のなかで「最も適切な宗教心の場」という表現があるが、エストライヒはしばしば「宗教化」(Religiosierung)という言葉を民主主義化、社会主義化という意味で用いる。

6) Paul Oestreich: Produktionsschule! in: H. König/M. Radtke: A. a. O., S.78~84.

7) Paul Oestreich: Elastische Schule! in: H. König/M. Radtke: A. a. O., S.84~89.

8) Kundgebung des Hauptvorstandes des Bundes Entschiedener Schulreformer zur Reichstagswahl. in: H. König/M. Radtke: A. a. O., S.89~91. なおこの声明の署名者はエストライヒであり、エストライヒの叙述と考えられる。

9) Paul Oestreich: Eine Wahlparole. in: H. König/M. Radtke: A. a. O., S.91~93.

10) Die Antwort der KPD auf die Schulforderungen des "Bundes Entschiedener Schulreformer" in der Zeitschrift "Sozialistischer Erzieher" vom Juni 1924. in: DOKUMENTE ZUR BILDUNGSPOLITIK UND PÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN ARBEITERBEWEGUNG. Ausgewählt und erläutert von einem Autorenkollektiv mit einer Einleitung von Hans Lemke. (MONUMENTA PAEDAGOGICA, Bd. XX III), Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1985, S.252~254.