

## 論 文

# 戦後ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生动態について —ゲッティンゲン大学初代教育学博士学位取得者J・ゲープハルトの 基礎理論構築を手掛かりとして—

Julius Gebhard and the Genesis of Modern Pedagogy & Didactics after Nazi Regime  
—the case of one reformatory pedagogue named J. Gebhard in Hamburg —

鈴木 幹雄\*<sup>1</sup>

**要約：**子ども達の生活経験や生活上の知識を基礎として、教科の知識や理解を作り上げていくという視点、更に子ども達の探究心や感動を起点に子ども達の知識や理解、諸能力を拡げ、創り上げ、教科の学びと授業を作り上げていくことが必要であるという視点、これらは今日、現代初等学校教育の基本的教育観となっている。そのような教育観を、ドイツ教育学の用語法を用いて、現代「学校教育学」と言い表わすならば、同教育学は二〇世紀どのように形作られてきたのだろうか。実はこの問いに答える事は、ことのほか難しい。

そこで本論では、ハンブルク教育界を中心とした筆者の研究を踏まえて、ドイツ語圏の新教育運動研究者の立場から、ハンブルク実験学校運動に関わった初等・中等学校教師となり、その後アカデミズムの教育学者 W・フリットナーの助手となる J・ゲープハルト (1884-1966) の研究を取り上げ、彼が第二次世界大戦後の敗戦期に、どのような現代学校教育学の基本骨格を創り上げようとしたのか解明したい。取り上げられるのは、J・ゲープハルト (1884-1966) の最晩年の挑戦事例。彼は、ゲッティンゲン大学初代教育学博士学位取得者、並びに戦後ハンブルク大学准教授となる教育学者であり、このことはそれ以前、主要にはラテン語、ギリシャ語を拠り所として動いてきたドイツ教育学界の構造的転換を予告する象徴的な事象を意味していた。

**Key Words：**J・ゲープハルト、現代学校教育学の発生动態、教育方法学の発生动態、戦後ドイツ教育界の構造的転換、ゲッティンゲン大学

### はじめに

1) 児童の学びと教育において、子ども達の生活経験や生活上の知識を基礎として、教科の理解や知識を作り上げていくという視点、更にはまた学びや授業においては子ども達の探究心や感動を起点に子ども達の知識や理解、諸能力を拡げ、創り上げ、教科の学びと授業を作り上げていくことが必要であるという視点は今日わが国の中教審答申にも盛り込まれ、現代初等学校教育 (学) の基本的教育観となっている。

いまそのような教育観を、ドイツ教育学の用語法を用いて、現代「学校教育学」と言い表わすならば、同教育学は 20 世紀どのように形作られてきたのだろうか。実はこの問いに答える事は、ことのほか難しい。現代「学校教育学」は、ルソーやペスタロッチの教育思想を原点としつつ、一方では大学教育学の対立・相克や修正・書

き換え (パラダイム転換) を繰り返すと同時に、他方では初等学校教師達の教育論の相克や相互影響、修正・書き換え、更には大学教育学と初等学校教師達の教育論との相克や相互影響を繰り返す中で、今日の教育諸科学へと展開・分化しつつ、複層的・複合的な経緯を経て形作られてきたからである。

2) 1870 年代から 20 世紀初頭にかけて、ドイツ教育界は約 50 年間にわたりヘルバルト学派の教育学と前近代的な教育政策「シュティールの三規定」によって支配されていた<sup>1</sup>。しかし 20 世紀に入ると、芸術教育運動や、ドイツ全土の若者が参加したワンダーフォーゲル運動、田園教育舎の運動、労働学校運動等の教育改革運動がヘルバルト主義の教育学を批判し、新しい教育形式を創り上げていった<sup>2</sup>。また 1920 年代に入ると、アカデミズムの教育学の世界では、ベルリン大学のディルタイ門下の教育学者達が改革的潮流を支持し、新しい教育学理解を創り上げた<sup>3</sup>。

ドイツにおける 1920-30 年代という時期は、ドイツの

2018 年 12 月 4 日受付 / 2019 年 1 月 24 日受理

\*<sup>1</sup> Mikio SUZUKI

関西福祉大学 教育学部

教育界並びに教育学の知識人達が新しい教育・教育学を求め、苦悩した時代であった。だが教育(学)に関わる諸現象の水面下に営まれた教育改革運動と大学教育学との内在的相互影響関係は意外と知られていない<sup>4</sup>。ちなみにドイツ教育改革運動に関しては、教育改革運動の研究者達によって研究され、他方アカデミズムの教育学の諸理論については、大学教育学の理論研究者達によって研究されてきた。しかし実は、二つの「界」の背後で、ドイツでは教育改革運動に関わった教師達とアカデミズムの教育学者達とは相互に拮抗と影響を重ねながら、相互に影響を与え合い変容を遂げてきた経緯がある<sup>5</sup>。ただその諸相や深層はまだ十分に解明されていない。

3) 本論では、ハンブルクを中心とした筆者の研究を踏まえて、ドイツ語圏の教育学研究者の立場から20世紀初頭から第二次世界大戦後の敗戦期にかけて、ドイツの教師・アカデミズムの教育学者達がどのような糸口から現代学校教育の基本骨格を創り上げたのか、その一端を解明したい。取り上げられるのは、ハンブルク実験学校運動に関わった初等・中等学校教師であり、その後アカデミズムの教育学者となったユリウス・ゲーブハルト Julius Gebhard (1884-1966)の最晩年の探求事例。ハンブルク教員養成ゼミナール出身者であると同時に、ゲッティンゲン大学初代教育学博士学位取得者である彼の戦後ドイツ敗戦直後における教育学基礎理論の理論研究を分析し、それを通して戦後ドイツ敗戦期の「無の時間」の中であって、一人の大学教師がいかなる現代教育学・教育方法学の基礎理論(学校教育学)を構築しようとしたか、その一端を解明したい。

4) 本論研究テーマに関連して最も重要な手掛かりを与えてくれたドイツ語主要文献は、ゲーブハルトのドイツ語資料『ハンブルク教育運動の成果』<sup>6</sup>(1955)、図版・文字ともに参考情報を与えてくれた文献は『ドゥルスベルク街学校』<sup>7</sup>(1927)であり、ハンブルク大学元学校博物館館長のレーベルガー教授並びにゲリット・フェッデのゲーブハルト略歴紹介文献<sup>8</sup>であった。

他方わが国では、20世紀大学教育学と「下からの」初等学校教育学理論に関する研究は、当初戦後のパイオニア的研究者達によってなされてきた。当該事象に関する先行研究が十分でなかったこともあり、その後、アカデミズムの教育学と初等学校教育学、相互間についてのより深められた研究は系統的になされてこなかった。しかし同事情下にあっても、ゲッティンゲン大学教育学教室の学問的課題意識と1920年代教育学専門雑誌『教育』

の創刊・刊行事情、並びに現代教育学・教育方法学の発生动態を分析した研究が、小笠原道雄氏によって『現代ドイツ教育学説史研究序説—ヴィルヘルム・フリットナー教育学の研究』<sup>9</sup>(1974, 学位論文)として出された。そこには1920年代のアカデミズムの教育学者達の内面的課題意識と内面的苦悩を視野に入れた非常に豊かな研究が提出されている。更にその後、ハンブルク芸術教育運動とハンブルク教育改革運動関係者の内在的模索についての研究<sup>10</sup>が筆者によって出されたので、本論ではそれをより一歩進めた調査・研究を行いたい。

### 1, 1920-30年代のアカデミズムの教育学と草創期現代教育方法学(教授学)の誕生

ここでは、主にゲーブハルト研究者のゲーブハルト・バイオグラフィー研究成果<sup>11</sup>と小笠原道雄氏のフリットナー研究<sup>12</sup>に基づき、本節テーマについて概略的な紹介を行う。

#### (1) ドイツ教育改革運動の落し子J・ゲーブハルトとその略歴<sup>13</sup>

1) ゲーブハルトは、1905年ハンブルク、アルトナの教員養成ゼミナールを修了した後、1914年にはアルトナ中等実科学校で教職に就いた。その後大学入学資格試験に合格し、ミュンヘン大学で勉強を始めた。しかし第一次世界大戦勃発のため勉学を中断しなければならなかった。その後の戦闘で負傷、病氣療養期間中に研究を再開させた彼は、第一次世界大戦後ゲッティンゲン大学に学んだ。1923年には同大学教育学教授ヘルマン・ノールの指導の下、教育学の学位論文『学校の意味』<sup>14</sup>を完成させた(同書は『ゲッティンゲン[教育学]研究叢書』第一巻として出版されている)。

2) 1922年末、ゲーブハルトはハンブルクの改革学校、アーレンスブルガー街学校で教職に就き、翌年の1923年には、ハンブルク大学の教員養成ゼミナール、グスタフ・ドイヒラー教授(担当講義:教員養成)の下、助手となった。そして1926年以降は、同大学で初任者研修の教師として教育を担当した。彼は学生に実践的な教育観を教え、更にはアーレンスブルガー街学校で行った彼自身の教育改革実践を手掛かりとして実践的教育学を教えた。またその仕事を通して大学における改革教育学啓蒙の足場を獲得する。更に1927年には、書物『ドゥルスベルグ街学校』<sup>15</sup>を書き上げた。この仕事を通して、改革学校を学問的に基礎付ける仕事に着手する。

彼は、1927/28の冬期ゼメスターに「ドイツにおける

現代学校の実験」について講義を行い、ドイツ全土で取り組まれていた改革学校についての知識を伝えようと試みた。また、学生と一緒にドイツ全土の実験学校を訪ねて回り、1928年には世界新教育連盟を識り、同年ヘルシンキの大会に出席し、1932年にはニースの大会に参加した。

1929年にベルリンで開かれたドイツの実験学校会議でハンブルク大学教員養成ゼミナールの代表を務めた彼は、ドイツ北部で実験学校連盟の事務局を担い、更に1931年以降は全ドイツ実験学校連盟の事務局の指導を行った。

3) 1923年以来社会民主党に傾倒していた為に、1932年以降ナチスに心酔していくグスタフ・ドイヒラーによって解雇要請を出されたが、ゲープハルトはそれを拒絶し、国家社会主義の時代の1937年まで、ハンブルク大学の教職にあった。1935年に彼は、書籍『民衆学校の構造』において、ハンブルクにおける教育学の発展についての自らの見解をまとめた。それに対して同市ラント教育局は、彼の学校での教職活動を禁止した。

1937年から1943年まで、彼はアマリー＝ディートリッヒ街の民衆学校で教えた後、1943年の終わりから第二次世界大戦終了まで、ハンブルク大学教員養成ゼミナール教授、ヴィルヘルム・フリットナー Wilhelm Flitner (1889-1990)の助手を務めた。

4) 1947年にゲープハルトは、教授資格論文『アルフレット・リヒトヴァルクとハンブルクの芸術教育運動』<sup>16</sup>を書き上げた。そしてその後、1948年にハンブルク大学教育研究所の研究指導を引き継ぎ、1949年には、特任教授としての招聘を受け、1950年の退職後1955年まで同大学の教育研究所で講義を担当した。そして1955年には、彼の初等学校教育学の総まとめ、『ハンブルク教育運動の成果』<sup>17</sup>が出版される。

## (2) 1920-30年代のアカデミズムの教育学と現代教育方法学（教授学）の萌芽<sup>18</sup>

1) [20世紀初頭アカデミズムの教育学] 19世紀の1870年代から1920年代までドイツではイエーナ大学、ライプツヒヒ大学を拠点にヘルバルト学派が大きな覇権を持ち、約50年間教育界に形式主義教育学の弊害を広めた。第一次大戦前後ドイツにおける学校教育と教育学は、この教育論と闘わざるを得なかった。最初に現れた改革運動は、上述の芸術教育運動、ワンダーフォーゲル運動、労働学校運動、田園教育舎の運動といった教育改革運動であった。しかしそれら改革運動は、ドイツ全土

に大きな影響力を持ったにもかかわらず、必ずしもアカデミズムのヘルバルト主義教育学を衰退・排除させる力にはなり得なかった。

ドイツ教育界のこのような状況に転換点を作り出していったのは、ベルリン大学出身で教育学講座教授に就任するデイルタイの弟子達であり、後にゲッティンゲン大学教授に就任するヘルマン・ノール Herman Nohl (1879-1960)に代表される教育学者達であった。理論的解釈学の研究者であり、シュライエルマッハー研究者であったデイルタイによって歴史的解釈学の方法論が基礎づけられた後<sup>19</sup>、その弟子で、教育学と美学の研究者であるノールによって、上述のドイツ教育改革運動の改革的衝撃が評価された。更にまたゲッティンゲン大学には、後に教授学の基礎付けを行うエーリッヒ・ヴェーニガーが教授に招聘され、彼らの指導下、戦後ドイツ教育界に多大な影響力を及ぼす有能な弟子達が養成されていった。代表的な研究者の一人が、戦後西ドイツ教育方法学（教授学）の確立に多大な影響力を及ぼした教育学者、ヴォルフガング・クラフキである。

本論で取り上げるユリウス・ゲープハルトはノールの弟子で、初等・中等学校教師としてハンブルクの教師を務めた後、ゲッティンゲン大学でH・ノールの下、教育学の学位を取得し、戦時期末期にはハンブルク大学の教員養成の担当教授であったW・フリットナーの助手を務めた<sup>20</sup>。そして、戦後のハンブルク大学教育学部の教員養成所の立ち上げを担い、教員養成と学校教育学の領域において学校教育学とアカデミズムの教育学両者の「橋渡し」を行った。

### 2)[1920年代の科学的教育学樹立と改革教育学の運動]

同時代の大学教育学の分野では、E・シュブランガー、T・リット、ノール、フリットナー等によって教育学雑誌『教育 Die Erziehung』が刊行され、次世代の教育学者が再結集された。そして同誌刊行を通して彼らの教育学は、改革的方向を支持する無視できない勢力となる<sup>21</sup>。

ドイツにおける科学的教育学の形成は1920年代の時代状況、同時代の教育改革運動と不可分な関係にあった。この動向は、雑誌『教育』の中に読み取ることができる。例えば、ゲッティンゲン大学のノールは、青年運動と民衆大学の運動という二つの改革的運動を分析し、「両運動が共に関連する課題の中から生じている」と指摘し、当時のドイツの思想的分裂を目の前にした教育学者達を結集させて統一の模索を進めようとした<sup>22</sup>。

先に触れたように、1890年以降ドイツ教育改革運動は、ハンブルク美術館長リヒトヴァルクとハンブルクの教師団率いる芸術教育運動に端を発し、また少し遅れて労働学校運動が出現した。同運動の指導者H・ガウディッヒは、「自由な精神的活動の原理」をスローガンに人格教育、特に児童の自己活動に対して多大な熱意を示した<sup>23</sup>。

並行して、H・リーツ、G・ヴィネケンによって、寄宿舎の思想から出発した「田園教育舎」及び「自由学校共同体」の教育改革運動が造られていった<sup>24</sup>。

### 3) [戦後教育改革の基本的精神と教育方法学の模索]

ナチス崩壊後の、1951年9月30日から10月1日にかけて、テュービンゲンで『大学と学校』の会議が開催された。所謂『テュービンゲン決議』では、教育と学校に急激な変化を求めるのではなく、地道で本質的な改良を志向することが確認された<sup>25</sup>。

そして同決議第一項では、次の点が収録された。「…ドイツの学校は…中等学校および大学においては、教材の過剰によって精神的な生活を窒息させる危険にある…。…学校を革新する為には、次の…諸条件を考慮することが必要と思われる。教材範囲を拡大することよりも、教授内容の本質的なものを十分に徹底することを無条件に優先すること…」<sup>26</sup>、と。

戦後、西ドイツ教育界の指導的立場に立ったフリットナーは、歴史的解釈学の立場に立ち、人間（子ども）と内容（陶冶材）との出会いの交差点に教育方法の原理を位置づけた。その後このフリットナーの学問観は、当代西ドイツ教授学理論の中に流れ込み、後、W・クラフキーによって、『範疇的陶冶』の理論として受け継がれていく<sup>27</sup>。フリットナーは、教育改革運動の中で「方法」の問題に提起されていたものが本来的には「内容」の問題であったと語り、教育活動が方法的に発展することによってその目的に到達するためには、必ず陶冶材と結びついたものでなければならない、と主張した<sup>28</sup>。

## 2、ゲーブハルトにみる戦後学校再構築の為の教育的・教育方法学的視点 (1)：学校教育環境の豊富化

### (1) 初等学校教師達の初等学校教育学と大学教育学との相克・響応

1) 本研究の糸口は、約35年前、筆者のドイツにおける教育改革運動に関する研究をハンブルク美術館長・リヒトヴァルクが牽引した芸術教育運動の研究から始められた時にあった。同運動のオリジナル資料と先行研究資

料を手掛かりになされた研究成果は、拙稿「ハンブルクにおける芸術教育運動の展開—ハンブルク民衆学校教師団の教育思想と教育改革実践の展開についての一考察—」<sup>29</sup>、並びに「『《子どもから Vom Kinde aus》の教育学』とハンブルクにおける芸術教育運動」<sup>30</sup>としてまとめられた。

その際同研究で得られたハンブルク芸術教育運動理解は、その間修正を迫られた。同改革運動に関する学説史研究（先行研究）理解の進展は、ハンブルク教育改革運動の内部事情に精通していたH・フィーゲ<sup>31</sup>と芸術教育史研究者D・ケルプス<sup>32</sup>による研究成果をもたらしてくれた。例えばケルプスは次のように指摘した。

「…ゲーブハルトの1947年の研究等が、A・リヒトヴァルクのハンブルク芸術教育運動への貢献に関するすぐれた研究であるにもかかわらず、リヒトヴァルクを、「歴史を創り上げる「偉人」」というシェーマで見すぎている」<sup>33</sup>、と。

2) 同問題提起が手掛かりとなり、その後筆者には、初等学校教師達の芸術教育運動・実験学校運動と、アカデミズムの大学教育学とを、相克を孕みながらも相互影響し合う関係として把握しようとする挑戦<sup>34</sup>と研究成果<sup>35</sup>がもたらされた。

これらの研究によって、「初等学校教育学と大学教育学との相克・響応」という事象が、着手可能となった。そこで以下ではゲーブハルト著『ハンブルク教育運動の成果』(1955)の分析に基づき、彼の戦後学校教育学・教育方法学の基本的視点の分析を行いたい。

### (2) 『ハンブルク教育運動の成果』主要構成

『ハンブルク教育運動の成果』は、第I部「学校の教育活動の豊富化」<sup>36</sup>、第II部「子どもの発達諸段階」<sup>37</sup>、第III部「一般陶冶学校の設立」<sup>38</sup>から構成されており、更に主要部である第I部は、「1節、自然の枠組」、「2節、文化的の周囲世界」、「3節、合科授業[統合的授業]Gesamtunterricht」、「4節、体験すること Erlebniss と理解すること Verstehen」、「5節、具体的事物を扱う活動 Sacharbeit」、「6節、表現と造形表現」、「7節、作業活動と技術」、「8節、技能と体験的活動・演習 Uebung」、「9節、分化の問題」から成っている。本論以下では、紙数の関係で中心的な計6節を抜粋し、また内容の相互展開を紹介する為に、第1節、2節、3節、4節、5節、8節の順にその中心的論点を紹介したい。

I. 学校における教育環境としての自然の豊富化（下線部：命題1a）

ゲープハルトは先ず、戦時下の状況に對置して、学校そのものの空間（環境）を豊かにする事によって子どもたちの成長が豊かになる事を提示しようとした。1930年代から1950年前後に執筆されたと推定される彼の著書『ハンブルク教育運動の成果』第1部第1章では、テーマ「豊かな学校周囲世界の創造」について、次の二点の理論的考察が提示されている。①学校の教育環境としての自然の豊富化、並びに②文化的周囲世界としての学校の豊富化。

(1) [学校生活と教育援助活動の豊富化] ゲープハルトは、先ず学校の教育環境の豊富化の糸口が教育改革運動によってもたらされたことを次のように説明する。「教育運動の最初の成果は、学校生活と教育援助活動の並々ならぬ豊富化である。言葉と「直感」による教化に代わって、人物や事物との生き生きとした交流が生み出された。…その交流とは、出会い、理解することと表現すること、共感すること Mitempfinden, 意思決定すること、様々な日々の出来事のプロセスの中に入り込むこと taetiges Eingreifen といったことである」<sup>39</sup>、と。

更に彼は豊かな学校周囲環境の創造に関連して、その豊かさは、太陽、光、空気、幅広い窓、中庭、自然の豊かさ、野外教育によってもたらされる、として次のように主張する。

「子どもに適した自然世界は、教室の中に迄入り込んでいる。太陽、光、空気は、幅広い窓によって取り込まれている。窓際の柵の上には、様々な花、水槽、飼育箱が置かれている。教室の戸柵の仕切り箱には、貝や鉱物のコレクションが置かれている。まさに窓の中心部は、開き扉によって幅広く開くことが可能となっており、上部には空気弁が据えられている。窓ガラスの下部は、閉じられており、そのことによって空気を取り入れる際に植木鉢の植物の妨げになることはない。」<sup>40</sup>

また彼は教育環境としての「中庭」の大切さについて次のように語る。「学校の中庭は…スロープやおもちゃ、砂場、よじ上る木や休憩の幹のある子どもの遊び場を配置して、[学校を]様々な着想の機会に溢れた学校に変える。…先ず…生物学の観察用の畑、郷土科の観察用畑として、…またある場合には…小動物の飼育や鶏の飼育の場にもなる。学校の敷地を、建設場所やプロジェクトの場 Unternehmungsbereiche として活用することは、すばらしい…」<sup>41</sup>、と。

以上の考察を踏まえて更に彼は、「学校の敷地空間」の豊かさと自然の大切さについて次のように説明する。

「学校の敷地の大きな空間は、…その芝生、様々な木々、宿根草の野菜によって自然の枠が広がる…。…庭師は、…その土地の様々な植物を大事にし、低木が植えられた土塁や鳥の巣を据え付け、巣箱を取り付けようと、協力してくれる。…」<sup>42</sup>

以上の考察を踏まえて、彼は「学校の周囲世界の豊かさ」、並びに「野外教育、郷土滞在、スクール旅行」の意味について以下の通り語る。

①「学校の周囲世界の豊かさ」 「学校の周囲の環境は、授業の一環として取り組まれる散歩や遠足の際に、クラスの生徒に開かれる。雑木林やバンカー、牧草地や畑、沼や川岸や運河が選ぶべき目標となる。…」<sup>43</sup>

②[野外教育と郷土滞在・スクール旅行] 「野外教育は、様々な観察や遊びに対して、持続的な機会、根本的な機会を提供してくれる。生徒たちはクラスを閉じて、一、二週間の間、毎朝都会から旅行に出かけ、宿舎に帰ってくる」<sup>44</sup>、と。

## II. 文化的周囲世界としての学校の豊富化（下線部：命題 1b）

(1) [教育的課題としての文化的環境の創造] 他方彼は、学校における文化的環境の豊富化の意味について次のように言及する。「文化的環境の創造は、教室の創造とともに始まる。ここで、…幼稚園が模範となる。…ゆったりとした運動は、身体の優美さを促進し、精神の閉じた態度に対してより一層働きかける。…床のリノリウム被覆と、天井の消音板によって話が楽になり、騒音が和らげられ、隣室の授業が妨げられることのないようにすることができる」<sup>45</sup>、と。

### (2) 学校の文化的環境：

①「学校における文化的環境の豊富化」 彼は学校生活の居間、教室の戸柵・学級文庫・造形表現材料、学習教材、学校周囲空間等の大切さについて以下のように説明する。

①「学校生活の居間」の豊かさの意味について：「『学校の居間 Schulwohnstube』の柔らかな印象は、壁、ドア、窓枠に明るく、暖かい色紙を活用することによって高められる。…幅広い窓は、マイルドな光を創り上げてくれる。人工的な照明は、分散された、暖かい光がそこに生まれ、照明のあたたか立体が美しいフォルムに、そして同時に部屋の飾りともなるように取り付けられる。／この飾りは、植物の観察にも役立つばかりでなく、窓際の柵の上に置かれた花々にも役立つ。…」<sup>46</sup>

②教室の戸柵・学級文庫・造形表現材料等の意味につ

いて：「文化的周囲世界には、教室の戸棚の…、或いは飾り戸棚の上の様々な学習教材も含まれる。即ち、読み物図書や参考資料の納められた学級文庫や、学習順序に即して配列された、練習教材や、工作や造形表現の為の材料といったもの…。授業の必要性に応じた…書籍の設置は、教員組合の教科専門委員会の検討課題となっている。」<sup>47</sup>

③学校の学習教材の意味について：「子どもたちの創造的ファンタジーに非常に豊かな開花可能性を与えてくれる、未加工の材料を好んで活用する…、こげや編み物、木の年輪、小枝、様々な石、月桂樹、ドングリ…粘土、プラスチック粘土、紙、色とりどりの鉛筆…ボール紙やアルミ箔、パンや細長い縁材、針金やひも」<sup>48</sup>等々、と。

②学校周囲空間の意味について 「学校の建物は、様式においても色彩においても、あたかもそれ自身が独自の生を持ったものであるかのように、周囲に溶け合っている。この学校生活の様々なフォルムも、文化的環境の一部であり、その環境の中に子どもは、引き入れられる。生徒達の入学や卒業時における、またクリスマスや夏の祭りの際の、誕生日や日曜日の作業祭の時の、或いは青少年の共同体に対して[それらは]社会形成的に作用する。…農民、営林署員、漁師達の素朴な生活形式が子どもの思考段階に適合しているからである。」<sup>49</sup>

「…子どもは、…居心地の良い世界を…混乱から取り出す。中心には、居間、或いはリビングキッチンが位置し、母親、家族、家庭が位置している。その後すぐに、『扉の前の』空間、中庭、木々や灌木が立っている静かな通路、犬や猫、信用のおける隣人が位置し、そしてそこに『町の(私たちの)小商人』が、『町の(私たちの)青物商』が、『町の(私たちの)靴屋』が居るのであり、…更に近くの施設には、砂場が加わり、更にはまた通学路と学校が加わる。…[そして-筆者]次のような空間が開拓される。即ち、ブランコやよじ上る木々のある児童公園、スポーツ運動場、郊外の公園といったものが、それは、大都市の子ども達のふるさとであり、柵で境界づけられ、農村近くに開発されている」<sup>50</sup>、と。

### 3, ゲープハルトにみる戦後学校教育学・教育方法学の視点(2):初等学校の導入教育に合科教授[統合的授業]を活用する

更にゲープハルトは、ナチスによって荒廃された戦後ドイツ学校再建のプランニングを、実験学校運動の精通者の観点から行おうとする。その際彼は先ず、テーマ「導

入教育としての合科教授」の意味に言及し、低学年の教育に原初的で導入的な学びのプロセスを創り上げ、組織することによって、そこに「学校を子どもに即して開花させる」可能性が生まれる点を明らかにする。

彼はまず、次の3点について省察する。①子ども達が生きる生活の総体性は、学校を子どもに即して開花させること、そして合科教授において子ども達の協同的な総体性が開花されること、②合科教授は教師に授業組織化の可能性を与えてくれ、その点で合科教授では「最初の刺激が生徒から始まり、諸力の自由な活動が生まれてくる」こと、更にまた③導入教育としての合科教授がもたらすものとは究極的には<現実との出会い>であり、<知識の価値に気づくこと>であること。

以上の省察を踏まえて、彼は合科教授[統合的授業]の導入によって、児童に「知識の価値に気づかせる」ことが実現できると指摘する。

#### (1)初等学校の導入教育としての合科教授[統合的教授]

①彼はまず、「子ども達が生きる生活の総体性が、学校を子どもに即して開花させる」契機となる点について、次のように指摘する。

「1, 合科教授は、子どもの諸要求や諸々の願望に照応し、その授業によって様々な統一として概観されうるような、統一的な計画から出発する。多様な方法の中では、様々な具体的個別性が解き放たれ、より深く探求される。…リヒトヴァルクは第二回芸術教育会議において、我々は学校において、「あたかも自然についての人間的な精神が、個々の学問に対応した諸教科に分割されているかのようだ」<sup>51</sup>と語る。

そこで、「ハンブルクの教育運動は、合科教授[統合的授業]において、子どもの具体的な全体性と並んで、子どもの人格的な全体性の意義を設定した。[ハンブルクの教育運動では-筆者]子どもの人格的な全体性に主要な着目が向けられた。子どもという存在の全ての側面が語りかけられねばならず、…子どもの認識と体験の諸力、その理解力と心情の諸力、その行為と表現の諸力が解き放たれ、開花されねばならない。／愛され、愛することという原体験や、愛の欠如の原体験、更には援助を必要としている、援助を受ける、或いは援助するという原体験、…成功と失敗という原体験を、子ども達は自分自身の行為と情熱の中で体験する。そのような態度を、即ち自立性、行為意思、責任、援助への準備、開かれた価値観、畏敬の念、信念といったものを発展させることは、知識を教えることや事物の知識よりも重要である。

…子ども達が生きる生活の総体性は、学校を子どもに即して開花させる」<sup>52</sup>（下線-筆者、以下同）、と。

②以上の省察を踏まえて彼は最後に「子ども達の協同的な総体性」の必要性について以下の通り言及する。「合科教授 [統合的授業] において…総体性が追求される。…それは、クラスの生徒達の協同体であり、更には学校の協同体である。…最初は、大多数はまだ散らばって存在しているのに対して、小グループの共同活動の中に萌芽が生まれ、その後には、そのようなグループの増大していく中で、そして恐らくは第2学年において、当初は活動に参加しただけの者がグループに参入していく中で、その際には、…一人一人の子どもの自立性が繋ぎ合わされる…」<sup>53</sup>、と。

(2) 合科教授を手掛かりに子ども達の活動意思に空間を与える（下線部：命題2）次にゲーブルトは、合科教授 [統合的教授] の最初の関心事項の一つは、①子どもが有している、「質問する喜び Fragefreudigkeit」を保持し、②「生徒の独自性と活動意志に空間を与え、生徒の自己活動と自立性を発展させようとする」点にあることを次のように主張する。

①「合科教授が意味する、対象物、子ども、協同体には、更に三つの規定が合流する。即ちそれは、行為の自立性、喜び、自由であり、言葉としてはまだ主張されないが、事態としては言い表されているものである。／…合科教授 [統合的授業] の最初の関心事柄の一つは、子どもが有している、質問する喜びを保持することである。…精神は、精神に触れて燃えだすのであり、子ども達にあっては、個人的な特徴を有した生き生きとした精神に触れた時にいと簡単に火がついて燃えだす…。それ故に、低学年においては、教師や同級生達の影響は、…より一層重要なのである。真の作業協同体が成長し、良質な教室倫理が成長した時には、じきにそのような豊富な、生徒の質問や願望が得られるので、教師はクラスが何を実行豊かな活動に導くかを、慎重に選択できるようになる。ハンブルクの教育運動は、活動の道、即ちクラスの共同の道も生徒一人一人の道も、生徒自身に発見させたので、誰もが手元にある活動手段を活用して自らを助け、教師に聞く前に級友達に質問する。…そのことが、…うまくいく場合には、子ども達に豊かな諸経験を伝えることとなる」<sup>54</sup>、と。

②「生徒の独自性と活動意思に空間を与える…、自由な活動アプローチは、とりわけ活動の喜びを発展させ、才能の様々な違いに適切な役割を与えることに適してい

る。活動的でありたいという願望は、…自由な意志を求めて活動したいという意識によって高められる。」「様々な困難性や障害の克服は、正しく方向設定された場合には、意識を喚起する力を与えてくれると同時に、自己感情を高めてくれる。」<sup>55</sup>

③「活動の喜びには最終的に自由がやってくる。…真の要求に即したものは歓迎される。教師は助言者並びに指導者として活動し、その幅広い視野と概観をクラスの生徒達は歓迎する。…基礎学校では、…学齢期の普通の子どもは共同の課題に喜んで参加する。その計画の多様性は、全ての子ども達に、自分に適した、まさに自分を成長させてくれる活動を選ぶ可能性を与えてくれる。」<sup>56</sup>

(3) 子ども達は、自分の発議で行為することを学ぶ以上をふまえてゲーブルトは、子ども達の中に生まれてくる主体性とその成果について次のように指摘する。

①「合科教授は教師に授業の流れの計画を与えてくれる」 「それ故に、合科教授 [統合的授業] は、予め確定されたプロセスに基づく方法ではない。むしろ教育的責任を引き受ける教師に…以下のような探求的方法を応用する自由を与えてくれる。即ち、個々の活動やグループ活動からクラス全体の共同の活動に至る迄の、教師や生徒の語りから自由な授業対話に至る迄の、手仕事の作業 Bauen から芸術的表現に至る迄の探求的方法を応用する自由を。教師の責任は、自らの合科教授 [統合的授業] において、教科のどのようなものを統合し、どのようなプロセスの中でプランを一步一步実現するかを委ねることである。」<sup>57</sup>

②「最初の刺激が生徒から始まり、諸力の自由な活動が生まれてくる」 「最初の刺激が生徒から始まることは重要である。学校の周囲環境とクラスの生き生きとした全体的状況は、それが質問や回答に、造形表現や活動にとって直ちに必要とされるように、形造られる。様々な課題が学校の生活の中で事前に形づくられ、自立的な達成の為の援助手段が用意される。子ども達は、自分の発議で行為することを学ぶ。」<sup>58</sup>

③「子どもの中で交わされる自由な対話の価値」 「次の歩みは、一般的に子どもの中で交わされる自由な対話である。…授業の対話というのは、子ども達への素朴な問いかけ [要請] をもって始まる…。リラックスした基本的態度の中には、…堅い、一面的思考の代わりに、諸力の自由な活動 Spiel が、開放的に、喜びを伴って、協同的活動への熱意とともに生まれてくる。全ての生徒が、

自分はどのような貢献をしたか、と自由に主張する。…生徒達は、自分のくぐってきた諸々の経験を意識し、整理し、明らかにする。」<sup>59</sup>

(4) 生徒達は知識の価値に気づくことを教えられる最終的にゲーブハルトは、合科教授がもたらすもの、それは<現実との出会い>と<知識の価値に気づくこと>であると語り、次のように説明する。

①「目標規定には、計画全体のプランがまとめられる。即ち…クラスの生徒全員が参加する中で何が達成されるべきなのか、グループ活動の中で、或いは個々[人]の活動の中で何が達成されるべきか、ということに関する省察である。」<sup>60</sup>

「…生徒達は、それ以外の具体的な諸経験を、自分達の知り合いグループの中で行われている教育 Belehrung を、書物や雑誌に掲載されている様々な語りや写真を追求する。教材や図版を整理すること、教材や教具の準備は、すばらしい準備作業である」<sup>61</sup>と。

②「クラス全員にとって意味あるものは、現実との出会いである。…ヤジョルスキーは、『注目すること beachten』、名づけること Benennen、観ること Betrachten、よく考えること Bedenken を、『現実との出会い』の中で繰り広げられる、生徒達の活動と呼んだ。生徒達は、自分たちが常に向かったり留まったりする時、知識の価値に気がつく…」<sup>62</sup>

#### 4. ゲーブハルトにみる戦後学校再構築の為の教育的・教育方法学的視点 (3)：体験することから理解の豊かさへ (下線部：命題3)

更に彼は第3章で、「体験」をはさみ込むことによって、学校における子ども達の学びの活動と学びの教育活動が豊かになる点を、学校教育学の基本的理解として描き出そうとする。この視点は、彼が1920-30年代ドイツ実験学校の研究から学んだものであったと推定される。

(1) リヒトヴァルクの問題提起：知的陶冶の一面性を教育の総体性へと転換させる リヒトヴァルクは1901年の第一回芸術教育会議において、現代教育の課題について次のように語った。「我々は…あまりに長い間、知性に慣れ親しんできた」<sup>63</sup>と。

このリヒトヴァルクの講演を手掛かりとして、ゲーブハルトは次のように結論づけた。「第一回芸術教育会議で行われた…講演において、彼[リヒトヴァルク-筆者]は…切々と次のことを強調した。重要であるのは、新しい活動領域によって教科を増すことではなく、知的陶冶

の一面性を、人間的存在の全側面に語りかけ内側から開花させようとする、即ち教育の総体性へと根本的に転換させることである。」<sup>64</sup>

「そのように総体としての人間をとらえ、更にまた衝動生活と感情の深い層をとらえる授業を、我々は体験教授と呼ぶ。ここにとりわけ、ハンブルクとブレーメンの教育運動の独自の糸口がある」。「その転換は、…基礎学校年齢の子どもが、世界を、…体験的にマスターするという観察によって呼び起こされた」<sup>65</sup>と。

#### (2) [基礎学校の体験教授の課題：遊びから体験の豊かさへ 豊かな体験から理解の豊かさへ]

「基礎学校の体験教授では、遊び Spiel から活動 Arbeit への移行が成し遂げられる。この移行は、…様々な形で体験的に結び合わされている。…それは、民衆教育のやり方においてである。…体験の相対的な豊かさは、…共同的な国民的意識であり、それをベースとして学問的意識が構築される」<sup>66</sup>と。

(3) [体験は人間の心の深い層で人間を掘り起こし、それは多様な深い生活に合流する] 更に続けて彼は「体験が人間の心の深い層で人間を掘り起こす」力について説明する。「体験は、人間の心の深い層において人間を掘り起こす。」「体験は、人間をその最も深い所で…捕らえる。そして子どもたちは、「生き生きとした状況」において、「無数の接線に触れる」」<sup>67</sup>と。

(4) [認識は理解と知恵へと高まる] 以上を踏まえてゲーブハルトは、学校教育にとって最重要な次のような教育(学)的視点を発見する。「認識[すること]は、…理解[すること]へ高まる。即ちその心的な構造とは、何らかの人間の性格、ある時代の特徴、ある芸術作品の、ある生の形式の創造である。…/更に一歩進んで—最終的には—意味の解釈がなされる。個別事例は、包括的な価値連関の中に差し込まれる」<sup>68</sup>と。

(5) [学校は、子どもが様々な体験を身につけ、様々な体験を受け継ぐ為には、それら体験を識らなければならない] 省察「認識は理解と知恵へと高まる」を踏まえて、ゲーブハルトは、次のような現代の教育(学)的視点を発見する。

①[学校は、子どもの中の体験能力の発達を考慮に入れる]「学校は、子どもの中の体験能力の発達を考慮に入れる。学校は、子どもが様々な体験を身につけていること、その様々な体験を受け継ぐ為には、それら体験を識らなければならないことを、知っている。…それ故に、低学年においては話し言葉が読み言葉や書き言葉よ



りも重要なのである。低学年の自然体験においては、動物や植物の擬人化が優位を占める。…」<sup>69</sup>

② [芸術や自然の美に対する豊富な感受性は、児童期後期以降に、花開いてくる] 「理解する能力以外に、造形的諸能力は、幼少期の子どもに芸術的陶冶の最初の通路を開いてくれる。…芸術や自然の美に対する豊富な感受性は、児童期後期以降に、花開いてくる。…」<sup>70</sup>

③ [体験教授の柔らかな活動形式] 「学校は、その教育活動の全ての計画可能性に関して、体験の非計画性を視野に入れる。それ故に、体験教授の柔らかな活動形式が適切な形式となる。」<sup>71</sup>

④ [子どもの開放的で自由な活動と並んで、クラスの共同活動が重要となる] 「子どもの描写的活動を含む、開放的で、自由な活動と並んで、クラスの共同活動が重要となる。コーラスの歌唱や、コーラスの話の中で、フォークダンスや舞踊の中で、それは明らかである。教師の口語りの叙述、絵画作品の提示、音楽の上演、素人演劇の上演は、…低学年では、そしてまた学校生活においては、不可欠なものである。」<sup>72</sup>

#### 5. ゲープハルトにみる戦後学校再構築の為の教育的・教育方法学的視点 (4) : 具体的事物を扱う活動とその教育学的視座 (下線部: 命題4)

更にゲープハルトは、初等教育において、具体的事物を扱う活動によって生き生きとした学びの糸口が生まれてくることに着目する。彼は、テーマ「具体的事物を扱う活動」について次の3点について考察を行い、同活動の意味を解明している。①「子ども」の理解に関する我々ハンブルクの教育者の姿勢、②体験とは真の努力・探求Anstrengungであり、そこには総体としての人間が関与し、その追体験の中にこそ生命のある諸過程が蘇ること、③計画的な授業構築を可能にしてくれる中心軸を明らかにする研究、この一連の考察を通してハンブルクにおける現代学校教育学の基本的視座を確立できること。そして彼は主張する。「体験は人間を全面的に動かし、とりわけ人間の意識下の衝動生活や価値意識をとらえる。[それは]事物を扱う活動にとって本質的な位置を占めるものの…である」<sup>73</sup>、と。

#### (1) 子どもをどう理解するか、ハンブルクの教育者達の姿勢

ゲープハルトは、彼らの教育観を支える実践的「子ども」理解について次のように説明する。

「子どもをどう理解するか、という点に関する我々ハ

ンブルクの教育者の姿勢…は、次の通りである。…基礎学校の低学年においては、体験的な把握[理解]から始めること、子ども達の活動を通して人間を観察する[観る]ことから始めること、そしてメールヘンの物語の運命や、そもそも人間的に把握される、動物や植物の運命から始めること。…/[他方]思春期においては、観察と技術的な構築が、体験と表現よりより高位に位置している。…多くの生徒達の中で、自然科学と科学技術への関心が支配的となる…」<sup>74</sup>、と。

#### (2) 体験したことの追体験の中にこそ生き生きとしたことが蘇る

①ゲープハルトは、体験とは真の努力・探求であると主張する。このことについて彼は、ハンブルクにおける作業学校原理と体験概念の混乱に関する批判的考察を手掛かりとして、次のように考察する。

「…苦勞して自らのものとして獲得する、そして体験するという概念のハンブルクにおける混乱は、今日でも完全には克服されていない。/グレーザーは、教師は自らの作業概念を体験概念へ拡大しなければならない、と主張した。[また]作業学校は、作業の全体性…、子どもの全体性を見失うべきではない、と。…そして…体験…とは、真の努力・探求であり、事物を扱う作業も、作業への喜び、更にはまた新しい認識の発見への喜びを伴っている。まさに総体としての人間がそこには関与している…」<sup>75</sup>、と。

②他方ゲープハルトは、教科諸領域における教育・学習を振り返り、「追体験の中で蘇る」ものについて以下のように考察する。「…体験が活動の中核をなし、活動の独自の成果となっているような活動領域(文字、芸術鑑賞、造形表現、物語)が存在し、同時にまた体験は付加物でしかないような活動領域(数学、物理学と化学、技術)も存在する。…しかし…生き生きとした諸過程だけが、追体験の中で蘇ることが可能である」<sup>76</sup>、と。

#### (3) 計画的な授業構築を可能にしてくれる中心軸

彼は以上の考察を踏まえて、ハンブルク実験学校の成果を次のように要約する。その際彼は、ハンブルク独自の教育方法を「子ども達に成功や失敗から学ばせる」アプローチと規定している。

「ハンブルクのやり方では、子ども達にまずは自分自身の道を追求させようとし、同時に、いかに人は活動し、学ぶかという諸経験を、成功や失敗から学ばせようとする。我々は、低学年の生徒を押しつけるのではなく、それら生徒を後々上級段階において新たに成長させる為

に、心意気 Mut を育てなければならない。クラスの生徒達はむしろ、その諸経験を広げ、共同の話し合いの中で、妥当な道を自ら発見しなければならない。そのような合理的なもの見方に、特に具体的事物を扱う活動…は適している」<sup>77</sup>、と。

## 6、ゲーブハルトにみる戦後学校再構築の為の教育的・教育方法学的視点 (5)：体験的活動・演習と技能の育成

ゲーブハルトは、課題テーマ「技能 Schulfertigkeit と体験的活動・演習 Übung」に関連して次の2点を考察する。①共通の内容は子ども達を結びつけ、同一の活動の運動は活気を与える、②子どもの諸技能を事物教授の枠組みから解き放ち、演習の意味を教授過程の中で開花させる。この一連の考察を通して、現代学校教育学に不可欠な課題「技能－体験的活動・演習」の関係を確立しようとする。

### (1) 同一の活動と運動は子ども達に活気を与え、子ども達を結びつける

更にゲーブハルトは、本課題を以下の2点を相互に関連させて考察する。児童期には、内的衝動から能力への意志が現れてくること、共通の内容は子ども達を結びつけ、同一の活動の運動は子ども達に活気を与えること。

①彼は次のように主張する。「児童期には、内的衝動から能力への意志が現れてくる。それゆえに、児童期とは学ぶことと演習することとの固有な時期である。」「身体教育では、まず最初に能力の向上が判定され測られる。このことは、精神的な領域にも引き移される。」(下線部：命題5)「学校では、計画的な活動の中に遊びの繰り返しを導入する試みがなされる。これは目標設定と成果への意志を鼓舞することによって生まれる。教師が考えるように、幅広く活用されている陶冶意志を持つことが目標として存在するのではなく、生徒達に把握できるような限定づけられた計画 Vorhaben の把握可能な成果が目標として存在する。成果の喜びは、結節点となる」<sup>78</sup>、と。

②彼は上記の点を考察し、結論づける。演習は本質的に形式的な技能の訓練であり、内容的な知識を刻み込むことに貢献する、と。「演習においては一日の出の教育の場合と同様に一内容や技能に、…即ち良識や忠実さ、義務の遂行、誠実さにかかっている。即ち、共同の演習においては、公平さ、理解すること、善意、フェアさ、尊敬についてがここでは書き留められねばならない。…演習は本質的に、特別な養成である。すなわちそれは、

形式的な技能の訓練であり、内容的な知識を刻み込むことであり、狭い意味での学習である。一方は他方無しには考えることはできない。」「実験によって検証されたことは次のことである。クラス集団における共同の演習は、個別の演習よりも教育課題をより一層支援することができる、ということ。共通の内容は、子ども達を結びつけ…[そして]同一の活動の運動は、[子ども達に]活気を与える。…」<sup>79</sup>

### (2) 児童の諸技能を事物教授の枠組みから解き放ち、教授過程の中で開花させる

他方また、彼は本課題テーマを以下の2点を相互に関連づけて考察しようとする。児童期の教育では、諸技能を事物教授の枠組みから解き放ち、演習の意味を教授過程の中で開花させることが重要であること。更に明確な目標設定が演習の成果を高めてくれること。

①[諸技能を教授過程の中で開花させる] 彼は先ず次のように主張する。「合科教授[統合的教科]においては、自然の諸々の事物や自然の諸現象についての理解や、人間や人間の仕事についての理解を獲得することに、学校の技能の演習が結びついている。苦勞して獲得することと体験することは、人間の技能を鍛え、また人間の技能は具体的な意味内容の上に開花する。／…それ故に、…諸技能を事物教授の枠組みから解き放ち、…教授過程の中で多様に開花させることが必要となる。／事例を挙げれば、読み、書き、算の技能であり、正書法に従って書くことと話すことの技能であり、外国語を話すこと、作業活動をする、針仕事をする、並びに家事をすることや、まれにはミューズの技能の演習である」<sup>80</sup>、と。

②[明確な目標設定が演習の成果を高めてくれる] 他方ゲーブハルトは、教授過程では演習の領域の組み立ての中に生じてくる内的な必然性が重要であると主張する。「[例えば]演習の領域の組み立ての中に生じてくる内的な必然性に従うことは可能である。…今日では、計算の授業は、もはや数えることや、…個々の概念からは始まらない。…総体としての数えることが得られる。後には、分数の計算が生まれ、もっと後には小数が現れ始めてきた。…容積単位は、長さの単位や面積単位の知識を前提としており、…また比例算、基本的計算における技能を前提している」<sup>81</sup>、と。

そしてまた彼は、明確な目標設定が演習の成果を高める点を次のような事例に即して主張する。「第三に、教授過程における演習を分離することによって、教科の教

室と工房の活用や、体育館、音楽室、演劇ホールの活用が容易になる。／基準的な方法にとって総体的にアプローチしやすい、精神生活の領域の一領域である演習は、とりわけ実験教育学によって研究された。…ここに明らかになることは次のことである。即ち、明確な目標設定が演習の成果を高め…ということ…。」<sup>82</sup>

おわりに

1) 1950年代公刊のわが国の教育学書籍を開いてみると、時代状況も反映して教育学という学問が未成熟期にあったという事情が浮かび上がってくる。その点を踏まえて書籍『ハンブルク教育運動の成果』(1955)の、本論に紹介された教育学的論述展開(命題1a—命題1b—命題2—命題3—命題4—命題5)を振り返ると、その内容の豊かさに驚かされる。既に今から約65年前に、現代初等学校の原形を成す学校教育論・教育方法論・教育課程論・教育原理論の基本骨格が描き出されていたのである。その仕事は、初等学校教育学の大学教育学への架橋を担い、しかも後の大学教育学の構造転換を孕んでいた。

執筆者自身、既に1980年代にはゲープハルトの存在を知っていたし、ドイツ語書籍『ハンブルク教育運動の成果』を入手していた。しかし当時筆者は、ゲープハルトと同書籍をハンブルク芸術教育運動の研究者、並びに同領域の研究書として認識するのみであった。ゲープハルト著『学校の意味』を入手したのを機に、今回改めて同書との関連で『ハンブルク教育運動の成果』の研究に取り組んでみると、教育哲学から教育方法論の原型式への展開過程、教育方法論の原型式から教育課程論の原型式への展開過程が驚く程豊かに提示されていることに驚かされる。

2) 1950年代中葉は、ドイツの教育界において「範例的なもの」を活用した教授法に関する教育方法的・学校教育学的論議が活発になされていく時代であった。そしてその約十年後には「範疇的陶冶」についての論議が行われた。しかしそれら論議とその後の学説史研究が教えてくれたことは我々の一般的理解と異なっていた。それら新しい諸々の教育方法論をめぐる教育学的遺産の意味は、実は「出来上がった設計図」としてのメソッドにあったのではなく、それら新しい諸々のメソッドを解き明かそうとした視点とその省察の豊かさであったのである<sup>83</sup>。

3) 筆者の知る限り、本論文主題テーマに関連して学

問の形成動態という視点から豊かな理解を与えてくれる邦語文献はあまり見られない。そこで本研究では、①1920年代以来20年間ゲープハルトが取り組んだ実験学校研究・学校教育学研究著作と並んで、②アカデミズムの教育学者達の教育学研究動態とドイツ教育学・教育方法学の発生動態を分析した研究を拠り所とした<sup>84</sup>。それら研究に支えられ、本研究ではドイツ教育改革運動・実験学校運動と、教育改革運動関係者の教育(学)的模索との交差点を内在的、柔軟に把握・分析することが可能となったように思われる。ただ、ゲープハルトに関しては、未入手資料、未訳資料もあり、それらは今後の課題として残された。

註

- 1: 拙著『ドイツにおける芸術教育学成立過程の研究—芸術教育運動からG・オットーの芸術教育学へ—』風間書房、2001年、第I部「芸術教育運動とその展開 その遺産と課題」、参照。
- 2: Vgl.: Wilhelm Flitner: Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 2. 1962, 並びにアンドレアス・フリットナー著、森田孝監訳『教育改革 20世紀の衝撃』玉川大学出版部、1994年、参照。
- 3: 小笠原道雄編著『ドイツにおける教育学の発展』学文社、1984年、並びに小笠原道雄著『現代ドイツ学説史研究序説』福村書店、1974年、第4章、参照。
- 4: 同上、参照。
- 5: Cf. 拙著『ドイツ新教育運動と学校教育学の成立—その歴史と理論』、NPO 瑞浪芸術館、2015年。
- 6: Julius Gebhard: Ertrag der hamburgener Erziehungsbewegung. 1955.
- 7: J. Gebhard: Die Schule am Dulsberg. 1927.
- 8: Vgl.: Gerrit Fedde: Julius Gebhard (1884-1966) . Zur Biographie und zum wissenschaftlichen Werk eines Hamburger Erziehungswissenschaftlers. BoD 1993 und Julius Gebhard. Wikipedia.de. (<[https://de.wikipedia.org/wiki/Julius\\_Gebhard](https://de.wikipedia.org/wiki/Julius_Gebhard)>).
- 9: 小笠原道雄, 上掲書 (1974).
- 10: 拙稿「ハンブルクにおける新教育運動の光と陰:《教育観の革新》と《リーダーの教師の「苦悩」》との接点に位置する教育改革運動」『神戸大学発達科学部研究紀要』第6巻第2号, 1993年, pp.35-56, 並びに拙著『ドイツ新教育運動と学校教育学の成立—その歴史と理論』、NPO 瑞浪芸術館、2015年、第3, 4章、参照。
- 11: Vgl.: Gerrit Fedde: op. cit. und Julius Gebhard. Wikipedia. de..

- 12: 小笠原道雄, 上掲書 (1974).
- 13: Vgl.: Gerrit Fedde: op. cit. und Julius Gebhard. Wikipedia.de..
- 14: J. Gebhard: Der Sinn der Schule. Göttingen 1923. (Göttinger Studien. 1. Bd.)
- 15: J. Gebhard: Die Schule am Dulsberg. 1927.
- 16: J. Gebhard: Alfred Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung im Hamburg. 1951.
- 17: J. Gebhard: Ertrag der hamburgener Erziehungsbewegung. 1955.
- 18: Ibid..
- 19: 小笠原道雄, 上掲書 (1974), p.89-90, 参照.
- 20: Vgl.: Julius Gebhard. Wikipedia.de. und Gerrit Fedde: op. cit..
- 21: 小笠原道雄, 上掲書 (1974), 第2章, p.87 参照.
- 22: 同上, p.146-148, 参照.
- 23: 同上, p.151, 参照.
- 24: 同上, p.151-152 参照.
- 25: 同上, p.158-159, 参照.
- 26: 同上, p.158, 参照.
- 27: 同上, p.170-171, 参照.
- 28: 同上, p.171-173, 参照.
- 29: 拙稿「ハンブルクにおける芸術教育運動の展開——ハンブルク民衆学校教師団の教育思想と教育改革実践の展開についての一考察——」, 『広島大学教育学部紀要』第1部第32号, 1984年, pp.1-11.
- 30: 拙稿「『《子どもから Vom Kinde aus》の教育学』とハンブルクにおける芸術教育運動」, 『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第10巻, 1984年, pp.9-16.
- 31: H. Fiege: Geschichte der hamburgischen Volksschule. 1970.
- 32: D. Kerbs: Historische Kunstpaedagogik. 1976, S. 98-99.
- 33: 拙著『ドイツにおける芸術教育学成立過程の研究——芸術教育運動から G・オットーの芸術教育学へ——』, 38頁, 参照.
- 34: 拙稿「ハンブルクにおける新教育運動の光と陰:《教育観の革新》と《リーダー的教師の「苦悩」》との接点に位置する教育改革運動」, pp.35-56.
- 35: 拙稿「ドイツに於ける新教育運動と草創期の教授学との響応について——クラフキの初期論文集『陶冶理論と教授学についての研究』における課題意識を手掛かりとして——」, 神戸大学発達科学部児童発達論講座『児童発達研究』第3巻, 2000年, pp.13-38, 拙著「実践的教育方法学のエデュカチオンとその意味を振り返る——草創期教育方法学・芸術教育学確立期におけるその貢献と栄養供給を事例として——」, 教育実践方法学会『教育実践方法学研究』, 2017年, pp.25-39.
- 36: Bereicherung der Schularbeit.
- 37: Stufen der kindlichen Entwicklung.
- 38: Der Aufbau der Allgemeinen Volksschule.
- 39: Ibid. S.10.
- 40: Ibid. S.10-11.
- 41: Ibid. S.11.
- 42: Ibid. S.11-12.
- 43,44: Ibid. S.12.
- 45: Ibid. S.13.
- 46: Ibid. S.13-14.
- 47: Ibid. S.14.
- 48: Ibid. S.15.
- 49: Ibid. S.16.
- 50: Ibid. S.16.
- 51: J. Gebhard: op. cit. S.19-20
- 52,53: Ibid. S.20
- 54: Ibid. S.20-22
- 55,56,57: Ibid. S.22.
- 58,59,60: Ibid. S.23.
- 61: Ibid.S.23-24.
- 62: Ibid. S.24.
- 63,64,65,66: Ibid. S. 27.
- 67: Ibid. S.29.
- 68: Ibid. S.30-31.
- 69: Ibid. S.31.
- 70: Ibid. S.31-32.
- 71,72: Ibid. S.32.
- 73: Ibid. S.36
- 74: Ibid. S.35
- 75: Ibid. S.32
- 76: Ibid. S.33
- 77: Ibid. S.34
- 78: Ibid. S.49-50
- 79: Ibid. S.48
- 80: Ibid. S.46
- 81: Ibid. S.46-47
- 82: Ibid. S.47
- 83: H・ロート他著『範例方式の授業』黎明書房, 1965年, 三枝孝弘氏解説「(3) 範例方式理論の展開」, 参照.
- 84: 小笠原道雄, 上掲書 (1974), 参照.
- (本論は, 科学研究費助成研究「シュトゥットガルト・

アカデミーの改革的伝統とバウハウスにおける発想法教育学の成立」(課題番号：16K04472, 研究期間：2016-2018), 第2-3年目研究の成果の一つ.)