

「望ましい職業観・勤労観」と「社会への開かれ」の連続と非連続 — 新教育運動が示唆するもの —

伊 藤 敏 子

Integrating “Openness toward Society” with “Desirable Attitude toward Work and Occupation” —Lessons from Early 20th Century New Education—

Toshiko ITO

Abstract

Educational policy often - especially in times of change - stresses the need for “openness toward society” so that the rising generation may adapt to changed circumstances. According to Japan’s latest Central Education Council report (2016), teaching guidelines in 2020 should aim for a “curriculum that is open toward society”. The teaching of “openness toward society” is also central to career education in its aim to cultivate a “desirable attitude toward work and occupation”, which the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology has been promoting since 2004. It is no coincidence that many proponents of the New Education movement in the early twentieth century - a time of great change - considered “openness toward society” indispensable to the cultivation of a “desirable attitude toward work and occupation”. This article examines the outcome of this effort to integrate the two concepts in New Education - specifically in German activity schools (Arbeitsschulen) - which set a precedent that strongly resonates with contemporary policy. The comparison of the results obtained by two separate German activity schools suggests that success or failure correlate with the treatment of activities either as a matter of everyday routine or as a matter of annual events.

1. はじめに

教育課程部会・教育課程企画特別部会が2016年8月に提出した「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）」は、「社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく」（教育課程部会・教育課程企画特別部会 2016、16 頁）という「社会に開かれた教育課程」の重要性を改めて確認している。児童生徒が学校を卒業した後に生きていくことになる将来の社会では、今日のわれわれに馴染みのある事象のかなりのものが消滅し、逆に今日のわれわれには馴染みのない事象が数多く生起していると予測される。そして、消滅ないし生起の可能性をもつ事象のなかには、当然のことながら職業も含まれる。このような見通しにかんがみて、今後の学校教育は姿を変えて立ち現れることになる—職業界を含む—社会と自らを主体的に結びつけて考え行動する力を児童生徒のなかに培うことをさらに前景化していく必要がある。しかし、学校教育が社会の変化への対応を求められるという現象は、決して21世紀に招来された新しい現象というわけではない。「すべてが新しくなる」という期待と不安が混在する20世紀への世紀転換期に展開された新教育運動にあっても、学校教育は似通った要求を突き付けられていた。新教育運動が予測不可能とされる—職業界を含

む—社会の変化とどのように対峙したのかを検証すること—具体的には、新教育運動の時代に「新しい時代に求められる職業観・勤労観」が児童生徒のなかにどのように培われたのかを検証すること—は、今後の学校教育の青写真を描くに際して大きな示唆となる可能性がある。

2. 学校教育における「職業観・勤労観」の育成

2. 1. キャリア教育導入に先立つ「職業観・勤労観」の育成

日本におけるキャリア教育は中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（1999年12月）における言及をもってその嚆矢とする。その後、文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」（2004年1月）が進路指導の中核としてキャリア教育の推進を提言したことをもって2004年はキャリア教育元年と位置づけられ、以降、キャリア教育は国家プロジェクトとして展開されていくことになる¹。

日本におけるキャリア教育の端緒をなす1999年の答申は、「望ましい職業観・勤労観及び職業に対する知識や技能を身につけさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」（中央教育審議会 1999）であるキャリア教育を、小学校段階から発達段階に応じて実施する必要を説くものであり、キャリア教育は第一義的には「望ましい職業観・勤労観」の育成として捉えられている。一方、日本におけるキャリア教育を始動させる契機となった2004年の報告書は、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」（文部科学省 2004）という副題が添えられていることに明らかなように、キャリア教育は「勤労観、職業観」の育成と同義の概念として示されている。キャリア教育はしたがって、当初から今日にいたるまで一貫して「望ましい職業観・勤労観」の育成を目指す働きかけとして推進されてきたと言ってもよい。

ところで、「望ましい職業観・勤労観」の育成は、キャリア教育の導入によって新規に学校の教育活動に組み込まれたものではなく、キャリア教育が導入される以前から道德教育の一環として学校の教育活動全体を通じて推進されてきた教育内容である。「学校の教育活動全体を通じて行う」（文部省 1989 a、1頁；文部省 1989 b、1頁；文部省 1989 c、1頁）と『学習指導要領』総則「教育課程編成の一般方針」に明示されている小学校・中学校・高等学校における道德教育は、小学校および中学校においては「道德の時間」をその中核として実施されているが、たとえば、1989年3月告示の学習指導要領では、小学校5・6年生の道德の内容として「働くことの意義を理解するとともに、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つように努める」（文部省 1989 a、108頁）こと、中学校の道德の内容として「勤労の尊さを理解するとともに、社会への奉仕の気持ちを深め、進んで公共の福祉と社会の発展のために尽くすように努める」（文部省 1989 b、118頁）ことが挙げられる等、「望ましい職業観・勤労観」の育成が深く浸透していたことが伺える。

高等学校においては、小学校と中学校において「望ましい職業観・勤労観」の育成を含む道德教育の中心的な役割を果たす「道德の時間」は実施されないが、高等学校の『学習指導要領』総則「教育課程編成の一般方針」には、小学校・中学校の『学習指導要領』総則「教育課程編成の一般方針」に記載された知育・徳育・体育それぞれの領域の方針をかかげる3項目に加え、第4項目として「学校において

¹ 日本におけるキャリア教育構想に大きな影響を与えたアメリカのキャリア教育は、第19代連邦教育局長官マーランド（Sidney Percy Marland Jr., 1914-1992; United States Commissioner of Education, 1970-1972）が1971年1月にテキサス州ヒューストンで開催された全米中等学校長会年次大会で行った提案を機として展開する。マーランドによれば、知的教育と職業教育の乖離を解消することを主眼とする教育は、職業教育に代わってキャリア教育を広めること、すべての教育をキャリア教育として捉えることによってのみ実現可能となる（Marland 1972, p. 21）。

は、地域や学校の実態等に応じて、勤労や奉仕にかかわる体験的な学習の指導を適切に行うようにし、働くことや創造することの喜びを体得させ、望ましい勤労観、職業観の育成や奉仕の精神の涵養に資するものとする」（文部省 1989 c、1 頁）と記載され、「望ましい職業観・勤労観」の育成は一般方針としての重みを付されている。

2. 2. キャリア教育導入後の「職業観・勤労観」の育成：「道徳の時間」を中心として

小学校および中学校における道徳教育に供する目的で 2002 年に作成された補助教材『心のノート』は、新学習指導要領への対応として 2009 年に改訂される。具体的な改訂箇所としては、2006 年 12 月の教育基本法改正を踏まえて公共心や規範意識に関して小学校低学年段階にも「きまりをまもる」ことの大切さを学ぶ章が設けられ、あわせてキャリア教育の導入を踏まえて小学校低学年段階にも「働く」ことの良さを学ぶ章が加わっている²。『心のノート』は 2009 年 8 月に政権についた民主党の事業仕分けによってその配付が中止されたものの、2012 年 12 月に自民党が政権に復帰したことを受けてその配布が再開される。2014 年、『心のノート』に代わる新たな補助教材である『私たちの道徳』が作成されるが、『私たちの道徳』においても 2009 年版『心のノート』で追加された「望ましい職業観・勤労観」の育成に関わる章はそのまま継承されている³。

キャリア教育の導入は、『学習指導要領』における道徳教育の記述にも影響を与えている。2009 年 3 月に告示された『学習指導要領』（高等学校）の総則「教育課程編成の一般方針」において、道徳教育は「人間としての在り方生き方に関する教育」（文部科学省 2009 c、1 頁）としての展開が求められることになる。

2. 3. キャリア教育導入後の「職業観・勤労観」の育成：「総合的な学習の時間」および「学校設定教科・科目」を中心として

「人間としての在り方生き方」を意識した「職業観・勤労観」の育成という観点からは、東京都の公立高等学校における近年の「総合的な学習の時間」および「学校設定教科・科目」を活用した試みが注目されている。東京都の公立高等学校では、2002 年 10 月に策定された都立高校改革推進計画「新たな実施計画」に基づき、2003 年から毎年 11 月に「ボランティアの日」を設けて奉仕体験活動を推進してきたが、実施率は伸び悩んでいた。この実態にかんがみて、東京都教育委員会は「東京都教育ビジョン」（2004 年 4 月）において、「奉仕体験や勤労体験等を通して、他人に共感し、社会の一員であることを実感し、また、社会に役立つ喜びや、勤労の大切さなど多くのことを体験的に学んでいく」（東京都教育委員会 2004、14 頁）ことを狙いとする「奉仕体験・勤労体験の必修化」を 33 に及ぶ提言の第 19 項目としてかかげる⁴。この提言は 2007 年 4 月に実施の運びとなり、全日制・定時制・通信制を含む全 282 の都立高校では、1 単位（35 時間）の必修「奉仕」が設けられることになる。必須「奉仕」の教育

² 新たな設けられた章は、小学校低学年用教材における「大切なそれぞれのしごと—はたらくっていいね—」である。小学校中学年用教材、小学校高学年用教材、中学校用教材においてはそれぞれ「みんなのために流すあせはとても美しい—みんなのために役に立つ喜び—」、「働くってどういうこと？—社会のために進んで働く—」、「考えよう＜働く＞—ということ—私たちの力を社会の力に—」という章が従来通り収録されている。

³ 『私たちの道徳』の該当の章のタイトルは、小学校低学年では「はたらくことのよさをかんじて」、小学校中学年では「働くことの大切さを知って」、小学校高学年では「公共のために役立つことを」、中学校では「勤労や奉仕を通して社会に貢献する」である。

⁴ 奉仕の義務化については、2000 年 3 月小渕恵三内閣の私的諮問機関として設置され同年 12 月に森喜朗内閣に最終報告書を提出した教育改革国民会議が行った 17 提案の 1 つとして「奉仕活動を全員が行うようにする」をかかげたことで世間の耳目を集めたものの、その導入は見送られた経緯がある。

課程上の位置づけは、「総合的な学習の時間による代替」としての実施か「学校設定教科・科目」としての実施かを各高等学校が決定することとし⁵、学習内容については授業時間の少なくとも半分以上をボランティアなどの体験活動にあてること、学習成果については数値評価ではなく文章記述によることが定められた。

東京都教育委員会によれば、必修「奉仕」は「奉仕活動の理念と意義を理解させ、奉仕に関する基礎的な知識を習得させるとともに、社会貢献を適切に行う能力と態度を育てる」（東京都教育委員会 2006 参照）ことを目標とし、その内容として想定されているのは、「保健・医療又は福祉の増進、社会教育の推進、まちづくりの推進、学術・文化・芸術又はスポーツの振興、環境の保全、災害救助活動、地域安全活動、子どもの健全育成など」（東京都教育委員会 2006 参照）である⁶。したがって、必修「奉仕」は高等学校に在学している生徒たちに社会を意識させながら「職業観・勤労観」を育成するという意図に裏打ちされた体験活動といえる。

2016 年 2 月、東京都教育委員会は必修「奉仕」を発展的に統合し—2009 年 3 月に告示された『学習指導要領』における道德教育の定義と共振する—一人間としての在り方生き方に関する新教科「人間と社会」を東京都の公立高等学校に導入することを発表する。この新教科は、道德教育とキャリア教育の一体化を指向しつつ、「価値の理解を深める学習、選択・行動に関する能力を育成する学習、体験活動などを通して、道徳性を養い、判断基準（価値観）を高めることで、社会的現実にも照らし、よりよい生き方を主体的に選択し行動する力を育成する」（東京都教育委員会 2016 a）ことを目標とする。

東京都教育委員会が作成した新教科「人間と社会」用教科書は、「これからの社会を生きていく上で解決すべき課題」を身近なテーマからより広く大きなテーマへという順序で配列した 18 章からなる。4 頁からなるそれぞれの章は、(1) テーマについて自分の考えをまとめる学習、(2) テーマについて他者との話し合いを通じて自分の判断基準を高める学習、(3) 人生の諸場面を想定して選択・行動する力を育成する学習、という三段階で構成されている。第 3 章「働くことの意義」についてみると、(1) 経済的基礎作りや自己成長といった諸相から「働くこと」について自分の考えをまとめる、(2) 働く兄の変化についてのコラムをもとに「働くこと」についての自分の判断基準をグループワークを通じて高める、(3) 社会人になった自分が転勤を命じられたと想定してどう行動するかを考える、という三段階の学習となる（東京都教育委員会 2016 b、16-19 頁 参照）。東京都の試みは、従来にあっては道德教育が担い近年にあってはキャリア教育に委ねられてきた「望ましい職業観・勤労観」の育成を、「社会への開かれ」を意識して道德教育とキャリア教育の区分を解消させた実践ともいえる。

3. 新教育運動における「職業観・勤労観」の育成

3. 1. ドイツ田園教育舎運動と労作教育

本章では、ドイツにおける新教育運動を代表するドイツ田園教育舎運動（Deutsche Landerziehungsheim-Bewegung）のうち、労作教育を重視した二つの学校—オーデンヴァルト学校（Odenwaldschule）およびレッツリンゲン自由学校作業共同体（Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen）—における教育構想と教育成果を、「望ましい職業観・勤労観」の育成と「社会への開かれ」という側面から検討したい。前者は

⁵ 「学校設定教科・科目」として実施するときの名称としては、「奉仕」の他、「おもいやり」、「社会参加」、「まちおこし体験活動」、「社会活動」、「地域保全と地域交流の時間」、「地域奉仕」、「ふれあい」、「パブリックサービスラーニング」、「社会体験活動」、「地域貢献」、「地域交流」と多様である（東京都教育委員会 2006 参照）。

⁶ 東京都教育委員会は具体的な計画例として、「学校近隣の地域清掃」、「福祉施設での奉仕体験活動」、「地域で開催されるイベントへの参画」を挙げている（東京都教育委員会 2006 参照）。

ゲヘープ (Paul Geheeb, 1870-1961) が労作を教育に組み込むことを目指してリーツ (Hermann Lietz, 1868-1919) による創設の教育施設と袂を分かって設立した教育施設であり、後者はウフレヒト (Ludwig Rudolf Bernhard Uffrecht, 1885-1959) が労作を教育の基軸に据えることを目指してヴィネケン (Gustav Wyneken, 1875-1964) とゲヘープによる創設の教育施設と袂を分かって設立した教育施設である。

ドイツ田園教育舎運動は、イギリスにおけるレディ (Cecil Reddie, 1858-1932) のアボツホルム校 (Abbotsholme) における実践を範としてリーツが祖国ドイツに興した学校改革運動として知られる。ドイツ田園教育舎運動の支持者たちは、退廃的な都市文明という教育環境のなかで知識の注入に腐心する教授型学校からの決別を宣言し、豊かな自然に抱かれた教育環境のなかで諸力の調和的発達を促進する共同体型学校を目指す。リーツはこの理念のもと 1898 年にイルゼンブルク (Ilseburg) に初等教育施設を、1901 年にハウビンダ (Haubinda) に前期中等教育施設を、1904 年にビーバーシュタイン (Bieberstein) に後期中等教育施設を設立する。これらの教育施設で教鞭をとった教師の多くは、ドイツ田園教育舎の理念を共有しながらも、リーツの教育施設とは袂を分かち独自の教育施設の設立へと向かう。1900 年から 1903 年までイルゼンブルクで教鞭をとったヴィネケンと 1902 年から 1906 年までハウビンダで教鞭をとったゲヘープが 1906 年に設立したヴィッカーズドルフ自由学校共同体 (Freie Schulgemeinde Wickersdorf) はその典型的な例である。

3. 2. オーデンヴァルト学校における「職業観・勤労観」の育成

ゲヘープは、リーツの教育施設を辞してヴィネケンとともに設立したヴィッカーズドルフ自由学校共同体の運営にたずさわっていたものの、1910 年にはこの教育施設からも袂を分かち、オーデンヴァルト学校を設立する⁷。オーデンヴァルト学校の創設でゲヘープが意図していたのは、リーツの主導で展開されてきた従来の田園教育舎の在り方をその根幹から転換させる改革であった。

オーデンヴァルト学校は、知識教育 (主に午前)、身体教育 (主に午後)、心情教育 (主に午後) を有機的に織りあわせた教育課程をリーツの教育施設から踏襲しながら、男女共学と国際主義をかかげることで独自の教育活動を展開する。ゲヘープがオーデンヴァルト学校に寄せたさらなるこだわりは、労作の重視である。オーデンヴァルト学校設立の翌年 (1911 年)、ゲヘープは「田園教育舎の未来 (Die Zukunft der Landerziehungsheime)」と題する信条表明を行い、そのなかで、「田園教育舎は、労作学校の原理によって、混合主義ないしは無計画な教授実験という段階を脱することになる」(Geheeb 1911, S. 376) という展望を示している⁸。

労作学校の原理に従って、オーデンヴァルト学校の生徒たちは、国語・英語・フランス語・ラテン語・数学・天体・生物・物理・化学・公民・歴史といった午前中の学課の後、午後には庭作り・家具作り・本作りといった労作と取り組むことを日課としていた (vgl. 69. SG 1914; 72. SG 1914)⁹。午後の労

⁷ 国家社会主義ドイツ労働者党 (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei) の政権下においてオーデンヴァルト学校の目指す教育活動の実施は困難であると判断したゲヘープは、1934 年に教育活動の拠点をスイスに移し、新たな田園教育舎エコール・デュマニテ (Ecole d'Humanité) を設立する。第二次世界大戦中に移転を繰り返したエコール・デュマニテは、1946 年にハスリベルク (Hasliberg) に拠点を定め、今日に至っている。

⁸ ドイツ田園教育舎運動に労作学校の原理に基づく新段階の到来を期待するゲヘープがその先駆者として仰ぐのはケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932) である。ゲヘープによれば、ケルシェンシュタイナーは「子どもの頭に知識を詰め込むのではなく、子どもの創造力を促進すること―すなわち一人一人の子どもが自主的に喜んで個人的な関心をもって教材に取り組むことを学ぶこと―に主眼を置く未来型学校の最初の指導者である」(Geheeb 1911, S. 376)。

⁹ オーデンヴァルト学校では、午後の時間に庭作業 (野菜作りなど) と手工業 (機械・建具・製本など) が行われたが、それ以外にも朝食の後には「実質的な作業」として薪割り・ジャガイモの皮むき・家具作り・庭作りが実施された (vgl. Mann 1967, S. 178)。

作に付された意義は、第一義的には生徒たちの諸力を全面的に発達させることにあった¹⁰。

ゲヘープが労作に付したさらなる意義は、「社会への開かれ」である。オーデンヴァルト学校の開設にあたってゲヘープが配慮したのは、従来のドイツ田園教育舎に特徴的であった一手つかずの自然のなかへ隔離するという一立地条件ではなく、都市へのアクセスの良さという立地条件であった。定期的に行われたダルムシュタットやハイデルベルク等の近郊都市における社会見学プログラムには、地元産業を中心とした工場見学も含まれていた (vgl. Näf 2006, S. 75)。オーデンヴァルト学校の—2015 年の閉鎖までほぼそのままの姿で使用された—印刷・製本作業場の設置は、社会見学プログラムを通じて築かれた印刷・製本業者とのつながりに多くを負っている。

「諸力の全面的発達」と「社会への開かれ」という高邁な理念をかかげて推進されたオーデンヴァルト学校における労作教育はしかし、ゲヘープの構想どおりには展開しなかった。原因の一つは、生徒たちに労作の動機づけが希薄であったことに求められる。オーデンヴァルト学校の生徒たちの多くは文化的に恵まれた階層の出身であり¹¹、生徒たちのあいだでは庭作業や手工業を中心とする労作という活動を軽視する傾向が支配的であった。たとえば、近郊都市の工場見学を題材とした学習は、仕事に従事する人々の人生と自分たちの人生は現在も未来もそもそも交錯しえないものという想定のもとで展開されることを常としていた (vgl. Jakimow 1929, S. 89)。庭作業と手工業には動機づけの一時的な高まりが確認されるが、それはいずれも作業そのものへの関心に支えられたものであるというよりは、生徒の個人的な野心—それぞれの労作で実施される発表会で賞を獲得すること (vgl. Baumberg 1927, S. 121; Rood 1930, S. 145)—に端を発するものであった。庭作業や手工業が現在の自分たちの生活の維持に有益であるという見方、さらには将来の自分たちの生活に関わりうるという見方はオーデンヴァルト学校の生徒たちに決定的に欠如していた。ゲヘープが労作教育に期待していた「社会への開かれ」という態度が生徒たちのなかに一向に育たなかったことは単なる偶然ではない。

3. 3. レッツリンゲン自由学校作業共同体における「職業観・勤労観」の育成

労作教育の重視によるドイツ田園教育舎の一大革新を構想しながら、その実践において行き詰まりに直面したゲヘープが注視したのは、レッツリンゲン自由学校作業共同体における労作教育であった (vgl. Motte/Leitolf 1930, S. 148)。レッツリンゲン自由学校作業共同体¹²は新教育運動家ウフレヒトが妻イニ (Hermine Uffrecht, 1898-1961) とともに 1922 年に設立したドイツ田園教育舎の系譜に連なる教育施設である。

1911 年にゲッティンゲン大学で数学と物理の教員資格を取得したウフレヒトが最初の赴任先として選んだのは、ヴィネケンとゲヘープが設立したヴィッカーズドルフ自由学校共同体であった。1912 年

¹⁰ オーデンヴァルト学校の少なからぬ生徒たちが、労作の意図を学校の経費節減にあると思こんでいる状況を嘆き、学校共同体 (Schulgemeinde) の集会でゲヘープは庭作業を例として生徒たちの憶測の誤りを指摘する。すなわち「庭作業は身体をできる限り多方面にわたって発達させるために実施されるものであり、断じて採算性を高めるためではない」(459. SG, o.D.)。なお、学校共同体は、週に一度すべての教職員とすべての生徒が同等の発言権をもって参加する会議によって運営されるオーデンヴァルト学校独自の自治機関である。ゲヘープは「われわれの学校生活の施設についての考えを交換し協議し合うことで、個人にとっても共同生活にとっても役立つ最善の目的や方法について合意に達すること」(Geheeb 1910, S. 99)をこの自治機関に期待している。

¹¹ オーデンヴァルト学校の生徒たちの出身階層は主として商人・医師・大学教授・芸術家・法律家・技師・工場経営者・公務員・会社経営者・建築家・記者・牧師・教師といった新中間層であった (vgl. Näf 2006, S. 102)。

¹² 国家社会主義ドイツ労働者党と相容れない指針をかかげるレッツリンゲン自由学校作業共同体は 1933 年に突撃隊 (Sturmabteilung; SA) の搜索を受けてその 11 年間にわたる活動に終止符を打ち、ウフレヒトは教員資格を剥奪される。1945 年、ザクセン・アンハルト州の委託を受けてウフレヒトは民主主義の原則にもとづくモデルスクールの設立にたずさわるが、この計画が党およびソ連占領当局との軋轢によって破綻したことを受けて、1949 年に即時解雇となる。ベルリン西側占領地区へと逃れたウフレヒトは、貧困と疾病に苦しみながら 1959 年にハノーヴァー近郊でその生涯を閉じる (vgl. Näf 2006, S. 746 f.)。

から 1918 年までの 6 年間におよぶヴィッカーズドルフ自由学校共同体在職中に校長職（1916-1917）まで経験したウフレヒトであるが、1919 年にはヴィネケンとの不和からヴィッカーズドルフ自由学校共同体を去り、ヴィッカーズドルフ自由学校共同体の元生徒プッツ（Ernst Putz, 1896-1933）¹³ とともに自由学校作業共同体（Freie Schul- und Werkgemeinschaft; FSWG）を新たに設立することを画策する。同年に設立された自由学校作業共同体はその拠点を転々とした後¹⁴、1922 年にはレッツリンゲン狩猟用別邸（Jagdschloss Letzlingen）に拠点を定め、学習と労働を一体化させた教育施設としての実績を積んでいく。レッツリンゲン狩猟用別邸には長期滞在に必要な水道や電気や衛生設備といったものが欠けていたことから、生徒たちはこれらを地元の職人の手ほどきを受けながら整備していく必要に迫られていた。この状況下において、生徒たちは設備管理・衛生管理（清掃）・資金管理も担うことになり、その帰結として共同体への貢献についてはその大小を問わず尊ぶ風潮に満たされた自治組織が現出することになる。レッツリンゲン自由学校作業共同体の生徒たちは様々な出身階層から構成されており、生徒たちのあいだでは家具職人や錠前職人といった資格取得という職業教育、そして高校卒業資格取得という知的教育の両方を修めることが標準とされた。

新教育運動と一括りにされる活動が実際にはきわめて多様な活動であったように、ドイツ田園教育舎運動と称される活動もまた葛藤をその本質とする多様な活動であった。そのなかにおいて、ゲヘープの活動とウフレヒトの活動に横たわる強い親和性は注目に値する。理想の教育を実現するためにヴィッカーズドルフ自由学校共同体の設立にたずさわったゲヘープ、理想の教育に参画するためにヴィッカーズドルフ自由学校共同体で教師生活の第一歩を踏み出したウフレヒト、両者はいずれもヴィネケンとの不和からヴィッカーズドルフ自由学校共同体を去り新たな田園教育舎を設立する道を選択する。ヴィッカーズドルフ自由学校共同体から離反するかたちで誕生したゲヘープのオーデンヴァルト学校とウフレヒトのレッツリンゲン自由学校作業共同体はしかし、1933 年に政権を掌握した国家社会主義ドイツ労働者党の弾圧を受け、いずれもその活動に終止符を打つことになる。ゲヘープとウフレヒトにおいては、その教育施設の生起から終焉にいたる経緯にとどまらず、その教育理念においても共振するところが多く、書簡および訪問による交流を育んでいた。とりわけ、ドイツ田園教育舎の設立者の多くが国家主義や民族主義といった偏狭をその特徴とする教育理念—たとえば、国家社会主義ドイツ労働者党と歩調を合わせたことで有名なアンドレーゼン（Alfred Andreesen, 1886-1944）やライジンガー（Ernst Reisinger, 1884-1952）の教育理念—をかかげるなか、ゲヘープとウフレヒトはこれに抵抗する立場を表明していたことは特記されなければならない（vgl. Näf 2006, S. 296; S. 298）。

「ドイツ田園教育舎および自由学校共同体連盟（Vereinigung der deutschen Landerziehungsheime und freien Schulgemeinden）」の創設を宣言するために 1924 年にオーデンヴァルト学校で一堂に会したドイツ田園教育舎の代表者たちのなかには、レッツリンゲン自由学校作業共同体を代表したウフレヒト夫妻の姿があり¹⁵、「ドイツ田園教育舎および自由学校共同体連盟」の年次大会のために 1930 年にレッ

¹³ 1913 年から 1915 年までヴィッカーズドルフ自由学校共同体の生徒であったプッツは、高校卒業資格取得後イエナ大学で農学を専攻する。1924 年に帝国議会の議員に選出され政界における活動を開始したプッツは小作人に関わる政策に力を入れるが、1933 年に政権を掌握した国家社会主義ドイツ労働者党によって逮捕され、獄中における拷問で命を落としている。

¹⁴ ウフレヒトの自由学校作業共同体は当初、オーデンヴァルト学校に程近いベンスハイム—アウアーバッハ／ベルクシュトラッセで領主の宿泊施設の入り口に位置する狩猟用別荘を拠点としたが、その後バート・ブリュッケナウ、さらにポツダムのドライリンゲン狩猟用別邸（Jagdschloss Dreilinden）へと拠点を移していた（vgl. Näf 2006, S. 296）。

¹⁵ 連盟の創設の宣言に名を連ねたのは、リーツの教育舎（Lietz-Heime: 代表は Alfred Andreesen）、ヴィッカーズドルフ自由学校共同体（Freie Schulgemeinde Wickersdorf: 代表は校医 Otto Garthe/Rudolf Aeschlimann）、ショーンドルフ南ドイツ田園教育舎（süddeutsche Landerziehungsheim Schondorf: 代表は Ernst Reisinger/Julie Reisinger）、オーデンヴァルト学校（Odenwaldschule: 代表は Paul Geheeb/Edith Geheeb）、ゾリング田園学舎（Landschulheim am Solling: 代表は Theophil Lehmann/Hans-Wildeckinde Jannasch）、レッツリンゲン自由学校作業共同体（Freie Werk- und Schulgemeinde Letzlingen: 代表は Ludwig Rudolf Bernhard Uffrecht/Ini alias Hermine Uffrecht）、ホーホヴァルトハウゼン山間学校（Bergschule Hochwaldhausen: 代表は Otto Hermann Steche/Caroline Steche）の 7 校であった（vgl. Näf 2006, S. 290）。

ツッリンゲン自由学校作業共同体で一堂に会したドイツ田園教育舎の代表者たちのなかにはゲヘーブ夫妻の姿があった（vgl. Näf 2006, S. 360）。教授よりもむしろ労作を基軸とする共同体を志向するレッツリンゲン自由学校作業共同体（vgl. Uffrecht 1995, S.96）における教育実践に触れたゲヘーブは、とりわけ生徒たちの学校運営に対する強い責任感に大きな感銘を受け、これをオーデンヴァルト学校の集会（Schulgemeinde）で紹介し¹⁶、生徒たちを学校運営に参画させる制度を考案することになる。

3. 4. ドイツ労作教育における「職業観・勤労観」の育成と「社会への開かれ」

レッツリンゲン自由学校作業共同体の活動は、「共同体の幸福（Wohl）はわれわれの幸福」（Mottech/Leitolf 1930, S. 149）というモットーのもと、共同体維持に対する生徒たちの責任感に支えられていた。第一次世界大戦後のインフレによって引き起こされた深刻な不況のあおりで経営上の困難に陥ったオーデンヴァルト学校を率いるゲヘーブは、レッツリンゲン自由学校作業共同体を貫くこの態度を範としてオーデンヴァルト学校の経営を立て直すことを試みる。その第一歩は、レッツリンゲン自由学校作業共同体の生徒たちが「気晴らし（Spielrei）」ではなく「真面目な課題（ernste Aufgabe）」（Mottech/Leitolf 1930, S. 148）として認識して行っていた「ディーゼル機関・電気・衛生設備・簿記・労作授業・スポーツ・家事」（ebenda）といった活動を、オーデンヴァルト学校の生徒たちも同じ認識のもとで実施することにあった。しかし、経済的文化的にこれらの活動と無縁な階層出身の生徒たちで構成されたオーデンヴァルト学校にあって、この認識を共有することは大きな困難を伴った。

オーデンヴァルト学校における労作とレッツリンゲン自由学校作業共同体における労作の差異は、とりわけ共同体生活における労作の位置づけに認められる。オーデンヴァルト学校における労作が、学校共同体の維持とは無関係な生徒個人の—毎年の発表会に向けた—活動として位置づけられていたのとは対照的に、レッツリンゲン自由学校作業共同体における労作は学校共同体の維持に不可欠な活動として日常生活の構成要素として位置づけられていた。オーデンヴァルト学校の生徒たちが労作で意識していたのは、発表会でのライバルである同校の生徒たちに限定されていたのに対し、レッツリンゲン自由学校作業共同体における労作では常に指南を仰ぐ近隣の職人の存在があった。レッツリンゲン自由学校作業共同体における「職業観・勤労観」の育成は—オーデンヴァルト学校とは対照的に—「社会への開かれ」と密接に関わっていたのである。

4. おわりに

社会と接することで自らの進路や生き方を見つける機会の重要性は、100 余年前の新教育と今日の学校教育に通底する。オーデンヴァルト学校における労作教育とレッツリンゲン自由学校作業共同体における労作教育の比較に明らかであるように、人間における在り方生き方を主眼として「職業観・勤労観」の育成を「社会への開かれ」を意識化しつつ推進するためには、活動を一過性のイベントとしてではなく日常生活の仕事として学校教育のプログラムに織り込んでいくことが成否の鍵となる。この見地からは、東京都教育委員会による必修「奉仕」から学校指定教科・科目「人間と社会」への移行は、きわめて興味深い。

¹⁶ 1930 年のレッツリンゲン自由学校作業共同体訪問時に受けた刺激をもとに、ゲヘーブは翌 1931 年、オーデンヴァルト学校創設以来の伝統であった「家族システム（Familiensystem）」を廃止し、「世話係システム（Wartesystem）」を導入する。これによって、寄宿生活を構成する集団は、教師を家長とする家族集団から年長の生徒を世話係とする生徒集団へと移行する。この変革は、学校運営への参画を生徒に意識化させようとするゲヘーブの意向を反映して断行されたが（vgl. Näf 2006, S. 361）、新たな負担を伴うこの新システムは生徒たちにきわめて不評であった（Shirley 1992, p. 78）。

東京都教育委員会は必修「奉仕」の導入に先立ち、その趣旨を「生徒が社会の一員であることと社会に役立つ喜びを体験的に学ぶことを通して、将来、社会に貢献できる資質を育成することを目指す」（東京都教育委員会 2006）と説明していた。9年間の必修「奉仕」の実施を踏まえて2016年に発展版として登場した「人間と社会」は、「職業観・勤労観」の育成を従来の道徳教育という枠組みと新規のキャリア教育という枠組みを意識的に融合することで「社会への開かれ」を目指す試みといえる。この文脈からは、「社会への開かれ」を意識した「職業観・勤労観」の育成は今後、労働教育へ言及をさらに増幅していくことも期待される¹⁷。

参考文献

- Bamberg, Helmut (1927): Mein Einzelbeet. In: Der Neue Waldkauz (Oktober), 121.
- 中央教育審議会 (1999): 初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申).
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309737.htm
- Geheeb, Paul (1910): Rede zur Eröffnung der Odenwaldschule. In: Theo Dietrich (Hrsg.) (1967): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 96-99.
- Geheeb, Paul (1911): Die Zukunft der Landerziehungsheime. In: Blätter für Volkskultur. Halbmonatsschrift für Erziehung, Bildung und Leistung 19, 371-377.
- Huguenin, Elisabeth (1926): Die Odenwaldschule. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger.
- Jakimow, Igor von (1929): Aus Igors Briefen. Die Handwerker. In: Der Neue Waldkauz (September), 87-90.
- 今野晴貴 (2016): ブラックバイト問題を「労働」から読み解く. 『現代思想』44(9)、166-179.
- 教育課程部会・教育課程企画特別部会 (2016): 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ (案) (2016年8月19日).
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/22/1376199_2_1.pdf
- Mann, Klaus (1967/2000): Kind dieser Zeit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Marland, Sidney Percy Jr. (1972): Career Education Now. In: The Career Development Quarterly 20 (3), 21-25.
- 三宅晶子 (2014): 『私たちの道徳』の「私たち」とはだれなのか? 『現代思想』42 (9)、131-147.
- 文部科学省 (2004): キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書 ～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために.
- ～http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm
- 文部科学省 (2009 a): 小学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2009 b): 中学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2009 c): 高等学校学習指導要領.
- 文部省 (1989 a): 小学校学習指導要領.
- 文部省 (1989 b): 中学校学習指導要領.
- 文部省 (1989 c): 高等学校学習指導要領.
- Motteck, Liesel/ Leitolf, Otto (1930): Die Arbeitsgemeinschaften und Schulgemeinden über die Stellung der Kameraden zur Wirtschaft der Odenwaldschule. In: Der Neue Waldkauz (Dezember), 148-149.
- Näf, Martin (2006): Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité.

¹⁷ 2002年に道徳の補助教材として登場した『心のノート』に代わって2014年から配布されることになった『私たちの道徳』を検証した三宅晶子は、この教材には道徳教育用教材として本来含まれるべきシティズンシップ教育の要素が欠如していることを指摘し、その例として「労働者の権利や法についての労働教育」（三宅 2014、141頁）を挙げている。ブラックバイトやブラック企業が問題視されるなか、労働法の内容が若者に広く普及させることを喫緊の課題とみなす立場からは、ブラックバイトやブラック企業への対抗策としての権利教育（今野 2016、179頁 参照）およびワークルール教育（笹山 2016、195頁 参照）の提唱も三宅のこの見解と軌を一にしている。学生に対する権利教育の有効性については、「ブラックバイトは、学生たちを将来ブラック企業へと馴致する回路にもなる一方で、法的権利を行使することで、これに対抗する経験を積む場にもなり得る」（今野2016、179頁）ことが今野晴貴によって示唆されている。

- Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1961. Weinheim/Basel: Beltz.
Protokolle zu den Schulgemeinden (1914).
- Rood, Albert van (1930): Schlosserhandwerk. In: Der Neue Waldkauz (Dezember), 145-146.
- 笹山尚人 (2016): 今、若年層に必要とされているワークルール教育. 『現代思想』44(9)、180-191.
- Shirley, Dennis (1992): The Politics of Progressive Education. The Odenwaldschule in Nazi-Germany. Cambridge/London: Harvard University Press.
- 東京都教育委員会 (2004): 東京都教育ビジョン (第1次).
<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/vision/saisyu/honbun.pdf>
- 東京都教育委員会 (2006): 「奉仕」カリキュラム開発検討委員会報告書及び生徒用テキストについて.
<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/choho/519/page1.htm>
- 東京都教育委員会 (2015): 奉仕～高校生の力で社会をより良く変えよう!～ (準教科書).
- 東京都教育委員会 (2016 a): 学校設定教科「人間と社会」の設置および使用教科書について.
<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/2016/pr160212e.html>
- 東京都教育委員会 (2016 b): 人間としての在り方生き方に関する教科「人間と社会」.
- Uffrecht, Ulrich (1995): Die Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen. Ihr Verhältnis zur Jugendbewegung und zu den anderen Landerziehungsheimen. In: Neue Sammlung, 35(1), 89-106.

* 本稿は平成28年度科研基盤研究(C) 課題番号26381024の研究成果の一部である。