

〔論 文〕

近代ドイツにおける「労働社会」の進展と教育学

—ワイマル共和国期の新たな人間観・労働観について—

吉 門 昌 宏

はじめに

20世紀の末以降、雇用と労働の形態が大きく動揺している様子—大量失業者の恒常的な存在、非正規と見なされる短期雇用の増加など—が、先進各国で広く認められる。労働と雇用という観点から見た場合、完全雇用、正規雇用（常用・終身雇用）、終日労働さらに同一職業への生涯にわたる就業といった形態は、20世紀への世紀転換期頃に姿を現し、今日の社会モデルの規範を形成するものであったが、現在、その規範性が揺らいでいるのである。このようなことを踏まえるなら、19世紀末から20世紀末にかけての百年の間に、近代社会は労働と雇用を軸にある一定の形に編成されてきたものと捉え、その歴史を辿ってみることも可能だろう。ここに近代社会を「労働社会 Arbeitsgesellschaft¹⁾」と捉える領域を見出しうる。J. コッカとC. オッフエはその共編著で、近代を通じて形成されてきた労働社会の来し方行く末を描き出そうとする。同著には多方面からの執筆者による論攷が集められており、労働社会の形成や変動を探るには好適な文献となっているが、その場合、労働と雇用にかかわる制度形成、労働概念の変化とこれにかかわる倫理・社会規範の形成など、全体としては社会構造的な観点にポイントが置かれているように見受けられる²⁾。

ところでこの労働社会は、社会文化論的な観点からはある著しい特徴を帯びている。H. アーレントは半世紀前に次のように述べていた。

「問題は、…、私たちが、労働という、生

命の必要物を確保し、それを豊富に提供する公分母に、すべての人間的活動力を標準化することにほぼ成功したという点にある。私たちが何をしようと、それはすべて「生計を立てる」ためにしていると考えられている。それが社会の判断である。そして、特にそのような判断に挑戦しうる職業についている人びとの数は急速に減少した。社会がみずから進んで受け入れている唯一の例外は芸術家であって、彼らは、厳密に言えば労働する社会に残された唯一の「仕事人」である。³⁾」

文化的概念から捉えられたアーレントのこうした労働社会の一般的特徴が妥当なものであるかどうかをここで問うことはできない。しかし、労働社会の歴史を考察する上で有益な手掛かりを与えてくれるように思われる。人びとの生活世界において労働が特別な地位を占め、労働に人びとの生活と意識が集中するようになったのだとしても、それは一直線に進展してきたわけではなかった。ドイツの場合、教育の領域では大きな抵抗が見られたのである。19世紀を通じて伝統になった、哲学と関わるアカデミックな（大学で教授される）教育学ないしは人文主義的な「陶冶理念⁴⁾」^{ビルドゥング}が、そのような「社会の判断」に挑戦していたと見るのできるのではないだろうか。

19世紀末以降に姿を現すようになった労働社会は、科学技術の急激な発展を背景にして労働過程を機械中心のものにし、旧来の職業倫理や職業労働のあり方を大きく変動させようとして

いたのであり、それが伝統的な秩序や価値規範の毀損につながると感じ取られた人々には脅威と受けとめられたのである。第一次世界大戦前後にはっきりしたものになってくる労働社会が、第二次大戦後の西ドイツにおける社会国家を支えるひとつの安定した様式へと高まり、労働社会と教育の調和的な関係が構築されるのだとしても、それは、その前段階に当たる世紀転換期頃から第一次世界大戦後の時代、伝統的な社会・労働・人間・教育にかかわる観念との厳しい対峙を経てのことであった。つまり、労働社会が進展し貫徹するためには、労働に対する理解、労働と人間との関係が新たに規定し直される必要があったのである。それは、第一次世界大戦の敗戦を契機として誕生したワイマル共和国の民主主義の実現という課題とも結びつき、一層強く求められたことであった。

伝統的な教育観念を押しつけようとしたのが、いわゆる「改革教育学 Reformpädagogik⁵⁾」であったが、その両者の対立は、この時代の教育学の置かれた状況の特徴付けている⁶⁾。本稿ではそうした問題を、当時の政治的対立や思想的な潮流の中で捉えようとするのではない。本論が試みようとするのは、労働社会の進展に深く関わったのが教育のあり方であったと見て、その教育構想の内に見出される新たな人間観や労働観さらには社会観といったことを、労働をめぐる状況変化という点から捉えてみることである。もっとも、その総体を扱うことは本稿では無理である。本稿の課題は、この時代に示されたその新しさを、具体的事例に則して確認することにある。そのことで、共和国期が労働社会の進展にとって一つの画期となった時代であったことを示せるのではないかと考えるのである。

1. 労働社会の概略

本稿が焦点を当てる時代は第一次大戦前後であるが、この時代に対する見通しをはっきりさせるために、本稿が念頭に置いている近現代史

における労働社会のプロセスについていくらかの説明を与えておきたい。まず、労働社会の始まりと形成についてだが、コッカによれば、ヨーロッパにおける労働の歴史を振り返ったとき、18世紀と19世紀の間に大きな区切りがあり、今日知られているような労働の概念やその実際は、19世紀から20世紀初頭にかけて形作られたものである。これはまず、産業化とかかわるが、その中で資本主義が経済生活の一般的な原理となり、これが労働の世界にも深く浸透すると、労働は市場に媒介された労働すなわち「稼得労働 Erwerbsarbeit」へと形を変える。この稼得労働はとりわけ市場経済的な法則に従って遂行され、マニファクチャー、工場、事務所などに姿を現す。19世紀を通じて労働が市場を通じての稼得労働という意味内容に限定されるようになると、これが「職業労働 Berufsarbeit」と等値されるようになり、これはさらに、生計の資を得るためのものとして経済的な利益を生まない「家内労働」あるいは「非労働」と区別されるようになる。そして、前者は主として男性の担うもの、後者は主として女性・子どもの担うものとされる。ここから官庁における公式統計上の概念としても労働は稼得労働の意味となり、家庭内の多様な労働はもはや労働とは呼ばれなくなる。また、就業(者)と失業(者)の区別が言葉の上でも統計の上でもはっきりしたものとなる。さらにこうしたことから、労働が個人および集団の自己理解、社会的な公正、運動、紛争、社会政策や国民文化にとっての中心的な概念および基準となる。この労働は、成長、生産性、革新に向けた地歩を固めた産業経済の本質的要素としてますます稼得労働として理解されるようになり、それまでの労働が「社会活動の中に埋め込まれていた」ものだとするなら、この稼得労働／職業労働は、経済的行為が封建的、身分的、倫理—政治的制約から解放され、仕事場と家計・家族が新たに分離されることで、相対的に自律した領域を形成し始めるのである。こうしたことが「労働社会」の概念の指し示すところである。

とくにドイツでは、こうしたことが19世紀末から20世紀初頭にかけて顕著な展開をみせるところとなる⁷⁾。コッカはここで十分な説明をしていないが、こうしたことは、職業労働が労働の規範となることで、生涯にわたる同一職業ないしは職場への従事が労働と雇用の一般的な規範となり、当時にあつて職業労働を主に担う男性はすべてそれに従事するという完全雇用が、社会政策上の課題としだいに考えられるようになるのである。

職業労働を軸に社会が編成されてきたという捉え方をする場合、社会全体としては学校制度とのかかわりが問題になる。つまり、職業への就業と社会の構成員を、学校教育制度が結びつけることになるのである。19世紀を通じて専門化した職業領域では、その各職業団体等が、特定のタイプ-ギムナジウムか実科学校か-の学校修了証書をその職業への参入の条件とするようになる。これは、学校の特定のタイプが特定の職業領域と結び付くことになり、社会と文化の各領域で別個に発展してきた各種の学校は、全体としていわゆる複線型学校制度を形成する⁸⁾。近代の労働社会の進展は、学校制度に新たな役割を負わせるようになった。分業社会における各職業領域と複線型学校制度が結び付くことで、国民の労働力を割り振ることになるが、これが業績原理と結び付くことで、実態としては階級的な不平等を残しつつも、各人には学校教育を通じての社会的上昇を遂げる可能性が生み出されたのである。第一次大戦前には、どのタイプの学校に通うかは6才頃の就学時期に決まるものであったため、出自ないしは生育環境に大きく左右され、結局、これがその後の教育そして職業の方面を決めることになり、ここに、学校教育制度を軸として社会階層が世代を通じて再生産されるという事態が生ずることにもなる⁹⁾。

これは子ども自身の能力に応じた進路選択にはならず、それが家庭・生育環境により決まる要素が大きいという点で、極めて不平等な制度であった。当時の階級社会を反映して、教育も

また不平等なものであった。こうした状況をあらため、各人の「資質と性向」により進路選択ができるということを理念として、学校制度改革を提言したのが第一次世界大戦後に盛んに議論された「統一学校」構想であった。これは当時の民主主義的政治体制、国民国家観念と結びつき、国民に平等な教育機会を約束できる制度を目指したのである¹⁰⁾。こうして第一次大戦後は、ますます学校教育を通じて社会上昇を遂げるという風潮が強まってゆく。もっとも、当時の実態としてはまだまだ男女の不平等・格差は言うに及ばず、男子であっても社会層毎の進学率の割合にはかなりの違いが見受けられ、また、ギムナジウムから大学への進学者もその就学率の割合は、同一世代の内のごく限られたものでしかなかった¹¹⁾。こうした学校制度の形成により、十代に受けた教育すなわちどのタイプの学校教育を修了したかで、その後の職業選択の可能性が限定され、さらにそれは、その職業へ生涯にわたって従事するという社会規範を形成することにもなる¹²⁾。

ワイマル共和国期に形を整え始めた労働社会は、第二次世界大戦後に安定したスタイルを見せるようになるものの、それは60~70年代に早くも変化の兆しを見せ、20世紀末には経済のグローバル化という状況の下で大きな動揺を示すことになる。U.ベックの第一の近代/第二の近代という概念によりつつ、こうした経緯についても簡単な説明を与えておきたい。ベックが用いる「第一の近代」とは、一般にイメージされるとりわけ産業革命以後の近代に相当し、進歩、成長、発展といった言葉で特徴付けられ、これに対応した制度、思想、経済秩序が進展することで、前近代的なものが改編されてゆく過程である。これはまた、近代の国民国家と結び付いたものでもある。ただし、ベック自身はその近代のプロセス自体に十分な説明はしていない。これに対し「第二の近代」とは、20世紀末頃から顕著になる経済のグローバル化によって特徴付けられ、単純な第一の近代において形成されてきたもの、あるいはそこで自明視されて

いたものが改編されてゆくプロセスである¹³⁾。第一の近代においては「稼得労働」の広がりにより、これを軸とした新しい秩序の社会形成が図られるようになる。つまり、無期限（終身）雇用、フルタイム労働、完全雇用を基にした雇用形態が標準労働の規範を形成し、社会全体として「完全就業システム Vollbeschäftigungssystem¹⁴⁾」が徐々にその姿を整えてゆくことになる。これが20世紀的な労働社会の雇用制度の型を作り、第二次大戦後の西ドイツの国家形態である「社会（福祉）国家 Sozialstaat」の枠組みの一つをなすのである。

こうした社会国家にあつて国民の関心は、近代における進歩信仰、経済・技術の発展と社会的富の増大を前提しつつ、より多くの財の獲得、さらには「社会的安全」を保障してくれるはずの社会的に高く評価された職業に就くことであるが、成功を収めた社会国家において、50～60年代まで職業労働の意味と価値ははっきりしたものであった。“よりよい”職業に就き、職業上の成功を収めることは生活の目的であり、家、自動車といった財の入手、こどもへの十分な教育は、個人と家庭の「幸福」な生活を意味しており、その限りで職業生活は生活のほとんどすべてであり、目的であった。それゆえ、60～70年代には、ワイマル期にすでに始まっていた教育機会の均等化に向けた制度改革が本格化することにもなる。60年代、ドイツの国民はその社会国家的な裕福な生活を大いに享受するところとなる。ところが、こうした社会状況、社会的風潮は60年代末以降、変化の兆しを見せ始める。豊かになった生活のその中で、社会の成長や発展を前提にした財や社会的地位を獲得することを目指した生活への反省が生ずるのである。それは職業労働生活のあり方、それへの関わり方への反省を生み、職業労働やそこでの成功に価値を置かない生き方が、広く若者を捉えることにもなる。バックはここに、「労働をめぐる文化的進展」という事態を読み取ろうとする。労働という点から見るなら、近代的な価値とされてきた進歩信仰、経済・産業発展

とは結び付かないような活動・仕事が求められ、それまでとは異なった文化状況が生じているのであり、「こうしたことにより一理念型ということと言うなら一、文化的進展が、もはや労働に対する諸要求（雇用）を変化させるだけではなく、社会的労働それ自身の内容、基礎、枠組み条件に染み通るこれまでとは別種の布置状況が生じている¹⁵⁾」のである。本稿ではこれ以上立ち入らないが、第二次大戦後の社会国家と結び付いていた労働社会は、こうした労働をめぐる社会文化的な変動、さらに70年代以降の大量失業者の恒常的な存在、経済のグローバル化による雇用の一層の悪化、こうしたことに伴う雇用形態の変化—フルタイム労働の標準的な雇用の相対的低減からパートタイム的労働の非標準的な雇用の増大へ—といったことなどにもよって、その姿を大きく変えることになる。そして、新たな社会に向けた改編論議は、この労働社会の次元からも盛んになされるのである¹⁶⁾。

2. 近代ドイツの労働社会と教育学

近代のドイツにおいて、労働世界から見て教育ないしは人間形成がどのように理解されていたのか、さらに、19世紀末の労働社会の進展がその理解にどのような変化をもたらしたのか、こうした点について確認してみたい。ヨーロッパの歴史を文化・社会という点から振り返ったとき、労働・職業にかかわる倫理観の転換点が宗教改革の時代にあったことは言うまでもないが、（ドイツの経済）市民にとっての労働の意味をより肯定的なものにしたという点で、啓蒙主義の果たした役割はかなり大きなものがある。その際、社会を改革してゆく梃子となるものが労働であった。18世紀にはいると、職業労働が肯定的に評価され賛美されるようになって、そこに人生の目標を置くような考え方（幸福・繁栄の追求）が広まってゆくと、18世紀の後半になると、「人は、まさにその成功した労働によってこそ社会において幸福になりうる」

あるいは「以下のことはまさに正当なことである。各人が自身の好きなことを求めて労働すべきこと」といった表現が見られるようになる¹⁷⁾。それは単に物質的な富を増大させるから重要なこととされたというのではない。絶対主義国家における社会は身分制のそれであったが、その身分制を打破し、自らの地位をその労働とその成果すなわち「業績」により築くことができることこそが、よりよい社会としたいに考えられるようになる。労働こそは、自らの地位と富を築くための最大の手段になる可能性が生まれたのである。ここに近代社会のモデルとしての「業績社会」が想定され、同時にまた、「職業身分 *Berufsstand*」という観念を強めることになった¹⁸⁾。

教育にあつては、ドイツの啓蒙主義の創始者のひとりと思なされる C. ヴォルフが、18世紀の半ば、合理的な認識が人を幸福に導くとして、教育の理想を「実際の有用性」に方向付け、有徳の行動とは「自己と他人を、さらにまた自己と他人の外的な状態をできるかぎり完全ならしむこと」とした。「人間は、個人主義的意味において個別的な存在と考えられるのではなく、『公益的に』人間社会全体のために行動する社会的存在であると考えられる」のである¹⁹⁾。18世紀の後半、啓蒙主義の系譜を引きつつ汎愛主義 *philantropisch* の教育者たちが、有用な知識、公益的な活動を旨とし、それゆえ実科的な科目の教育あるいは実学主義を押し進める。こうして、有用で幅広い知識を身に付けることが「一般の人間教育・市民教育」として理解されるようになる。かれらにとって一般教育とは、「有用性に向かって方向付けられた人間教育・市民教育という意味内容」をもつものであった²⁰⁾。

ところが、啓蒙—汎愛主義的な人間理解とは異なる捉え方が、18世紀の後半に起こってくる。それが新人文主義と呼ばれるものであるが、これは人間を社会的観点からではなく、人間の本質それ自体を古典古代とりわけ古代ギリシアの文化に依りながら捉えようとするもので

あった。そして、それに基づいた人間観が練り上げられると、これが19世紀のギムナジウムでの教育を通じて陶冶概念の基調をなすようになる。ただし注意すべきことは、18世紀後半、新人文主義的な陶冶論が興ったときには、それは、啓蒙—汎愛主義的な教育観における人間形成とは、必ずしも相容れないと考えられていたわけではなかったということである。この点でフルマンの言葉を借りれば、「新人文主義のギムナジウムは、啓蒙主義の地平に立つ²¹⁾」ものであった。

ここでは、人文主義的な陶冶概念を代表する人物として、プロイセン改革期にその内務省文化—教育局長官を務め、ボン大学の創設にかかわり、後のギムナジウムの制度と教育にも多大な影響を与えたヴィルヘルム・フォン・フンボルトの人間観、教育構想を指摘しておきたい。次の表現は、フンボルトの陶冶理念をよく示している一文であろう。

「人間の真の目的—これを人間に予め規定しているのは、移ろいゆく性向ではなく永遠不変の理性である—は、その諸力を最大限にしかも均衡のとれた形で一つの全体へと形成（陶冶）*Bildung* することである。²²⁾」

十分に注意しなくてはならないことは、この陶冶は人間の目的であつて、手段とは考えられていないということである。つまり、陶冶により得た力や徳が、直ちに生業に従事するにあつたの能力を涵養すると考えられているのではない。この陶冶は古典語教育を旨とした一般教育として人間の普遍的理念を示すものであり、生業といった特定の目的のために必要な知識や技能だけを身に付けるための職業教育とはまったく別のものと考えられたのである。その場合、職業教育は人間の「一面性」を養うに過ぎないものとされた。新人文主義の教育観では、人間（の目的あるいは本性）は、経済社会とは無関係に、先立って存在していると捉えられているのだと見てよいだろう。つまり、人間性は社会（構造）的に規定されるということではな

く、人間学的に理解されうるものなのである。それゆえ、フンボルトの追求しようとする「徳」や「力」でもって具体的にどのような活動を行うべきなのかあるいは行いうるのかについては必ずしも明らかではない。

上記の一文が記されている初期の著作物では、近代の官僚制的な絶対主義国家のあり方が問題にされ、その官僚制国家による国民生活介入あるいは福祉行政が人間の生活を機械的なものにするとして批判されるのである。そこで問題にされたのは、各人の「活動 Tätigkeit」であった。「人間が望みまた望まなくてはならないことは、…中略…多様性と活動である。これだけが多才で力強い性格 Charakter を与える」と述べ、さらに「所有 Besitz」よりも「活動」が重要であると説く。「活動が自己活動である限り、人間にとっては、所有よりも活動が好ましいのだから、…中略…最も活動的な人間でさえ大抵は、強いられた労働よりも無為 Müßiggang を好むだろう。²³⁾」

この活動は、職業労働よりも広がりのあるものであった。それは古代ギリシア人のポリスでの生き方を理想化するところからきている。古代ギリシア人と近代人の違いを次のように指摘する。「古代人は、人間としての人間の力と陶冶に配慮した。近代人が配慮するのは人間の裕福であり、財産であり、生業のための能力である。古代人が追求したのは徳 Tugend であり、近代人が追求するのは幸福である。²⁴⁾」フンボルトは、古代ギリシア人とは異なって、生業としての労働を否定するわけではない。しかし、それは、人間の営みの中心であるようには考えられてはいない。はじめに古典語教育を通じての人間の完成があり、次いでそこで涵養した諸力が、市民社会における個別の職業上の仕事をそれだけ容易なものにするのであるが、必ずしも生業での成果を高めるために諸力を涵養するわけではないのである。

職業労働を肯定しつつもそれを生活の中心であるようには見ないという考え方は、論理の展開の仕方は異なるが、観念論哲学を発展的に継

承した代表者の一人であるフィヒテにおいても見て取れる。フィヒテは、伝統的な文化価値である「閑暇 Muße」を維持しようとする。フィヒテは、経済主義的な労働賛美の労働観とは距離を置き、人間の目的を次のように述べる。

「あらゆるものの中で絶対に譲り渡せないものは、人が自身や国家の維持のために求められる労働を果たした後、任意の目的へと向かうの自由な閑暇である。…中略…。人を法に従わせる究極の目的は、自由すなわち閑暇である。これがすなわち本来の目的であり、労働はただやむを得ない手段に過ぎない。²⁵⁾」

コンツェの解説に従うなら、「労働の本来の目的とは、フィヒテにとって、経済成長や福祉の増進だったのではなく、人間が労苦から免れ、人間が権利として持っている閑暇とそれゆえ尊厳のある状態に達することだったからである²⁶⁾」。なお、この「閑暇」は、今日の「余暇」とはその性格が異なりうる。両者は非労働の時間という点では同じであるが、余暇の近代世界における社会的意味合いは、次の労働のための休息であり、生産のための労働に対して、消費活動のためのものという性格を色濃く帯びているからである。閑暇にはこのような意味はなく、近代になって労働が高く価値付けられるようになると、その一方で非労働の時間・活動は、価値のないものとされていったのである²⁷⁾。

しかし、19世紀の後半になると、フンボルトやフィヒテに見られるような、人間の生の意味や目的を生計のための日々の労働や仕事とは異なりうる世界に求めようとする態度が、労働を優位に見る考え方や風潮に脅かされていると感じられていた様子が窺える。ニーチェはその断片で、「新しい教育は、人間がもっぱらひとつの性向に囚われ、器官と化してしまうのを防がねばならない。分業化への自然の傾向に抗することである。全体を見通す支配的存在が形成されねばならない」。あるいは「利益と娯楽は、生に関する奴隷理論である。「労働の祝福」は

彼ら（労働者—引用者）自身の栄光化である。一閑雅オテイウムにたいするの無能力」と書き残している²⁸⁾。なお、「閑暇ムーゼ」は、ラテン語の「閑雅オテイウム otium」のドイツ語訳に当たる。ニーチェにとっては、新たな生のあり方、営利を目的とした労働、稼得労働を生を中心としたような生活様式は、自分たちの生を根拠付けている伝統的、人文主義的な人間の価値規範を毀損しかねないものと見て、厳しい言葉を投げかけるのである。

実現されるべき全体の人間が脅かされているという感覚が、20世紀初頭のM. ヴェーバーの文章にも窺える。近代以降、ピューリタンのキリスト教的禁欲の精神は、「天職義務」の思想を営利活動に結びつけ、これを世俗内で果たすべき仕事・義務としたが、これが職業労働の秩序界の道徳に高まると、そこに入り込む一切の諸個人の「生活スタイル」を決定してしまう。そして、営利活動に奉ずるその態度は、合衆国にあつてはついに、宗教的・倫理的な意味を取り去られて、「スポーツの性格を帯びる」までになっているのだという。それが問題なのは、この営利活動が「専門の仕事への専念」を求めるが、それは他方で「ファウスト的な人間の全面性からの断念」を伴うものであり、「ゆたかで美しい人間性の時代からの決別」を意味するという点である。つまり、営利活動に勤しむ専門人は、「精神のない専門人、心情のない享楽人」という評価になるわけである²⁹⁾。

近代の分業社会においては専門職業労働が重んじられ、それは、伝統的となった「全面的な人間」という理想像を脅かすものだったのである。19世紀を通じて、「全体的／全面的人間」と「断片的／一面的人間」という二項図式がはっきりしてきたと推察しうる。アカデミックな教育学は、なお、人間の全体性を説き、これを断片化するような社会的な力から守ろうとするのである。以上に確認した人文主義的な傾向をもった人間観、文化的価値規範が、20世紀初頭から第一次大戦後に至る教育観念をも規定していたと見て差し支えないだろう。このことが、

科学技術の発展を伴う近代世界の、それゆえ労働社会の進展という新たな事態に懐疑と批判の眼差しを投げかけさせ、ときに根強い抵抗を示させることにもなるのである³⁰⁾。

第一次世界大戦前のフランスの社会学者、E. デュルケームであれば、その労働社会と人間の間には矛盾は生じなかった。ベーニツシュ／シュレーアによれば、デュルケームの見るところ、社会はそれ自体が分業の原理に従って形成されているものであり、その社会は人間に対してその在り方を一方的に規定しているというのではなく、成員相互の、シンボルを通じてのコミュニケーションのやりとりの中で作用するものである³¹⁾。こうした相互に関連づけられた人間の実践の中で「集団意識」が発展し、その集団観念の全体が、該当する社会の教育の質を形成するのである。一方では誰もが社会に一層依存するようになり、その労働は分業的なものになるが、他方では、各人の活動が人格的なものになるにつれ、それは一層専門化する³²⁾。デュルケームにあつては人間はそもそも社会的存在であり、それは近代的な分業社会と矛盾するものではなく、労働者としての国民と各職業が、国家により社会政策的に仲介されるという形で折り合えるものなのである。しかし、19世紀以来のドイツの伝統的な人間理解に立つ限り、このような解決の構想を産み出すことことは難しいものであった。

デュルケームのこうした分業社会についての理解は、当時の社会主義者からも容認できないものであった。社会主義者にとって近代社会は資本主義経済体制の社会であり、そこでは、生産過程における労働の疎外—すなわち労働が生産過程の一部となることで、それは逆に労働者に強いられるものとなり、労働者が主体的に取り組めるものではなく疎遠なものとなる—が問題になりうるからである。第一次大戦前にはまだマルクス的な社会主義に依拠して思想を展開していたゾンバルトにも、同様のことが当てはまると見てよいだろう。資本主義的な生産の様式は、手工業職人的な個人の力能に対して、工

場組織における「協働的な生産の支配」をもたらすが、そのときには個人の創造的な仕事ではなく、全体労働者の組織器官が、その分化（分業化）によって生じた社会的な新たな企業形態を特徴付けるものとなる³³⁾。ゾンバルトはさらに、資本主義時代における生産力の向上は、科学技術と結び付くと、生活と文化の領域にも変化を引き起こすとみる。人間は「刺激の洪水」に取り囲まれ、「発明品と世界中からの文化」が積み上げられる。「電信機、電話、写真機は、時間と空間に対する勝利を示した発明品である」。こうして「ますます即物的な文化が支配的となり、人格は後景へと退く」のである。そしてこうした発展は、「生活習慣や趣味を平均的なもの」にしてしまう³⁴⁾。

それでも、世紀転換期頃には、この労働社会と人間の関係についての新たな考え方が登場してくる。当時、新カント学派の代表者で、実践哲学や社会教育学へも言及をなしたP. ナトルプにそれが見て取れる。彼は、「教育の質という点から、産業資本主義における人間の労働と生活の諸条件が教育学者により問われるべきこと」を求め、「労働は社会における解放と共同形成へと至る人間形成にとっての無条件の基礎段階」であるとした³⁵⁾。ところが、「産業資本主義にあっては、こうした基礎段階は人間形成の文脈から外れて解放への道に仕えるものではなく、資本主義、抑圧、利益追求および疎外に仕えるものになってしまう。…中略…労働はこれに対して、こうした目的疎外から解放されるべきであり、人間の解放に仕えるべき³⁶⁾」ことを説いたのである。労働こそは人間を形成するものであるが、しかし、資本主義における労働はそのようにならずに、人間に疎外をもたらすだけなのである。「ナトルプから見ると、産業資本主義的近代における人間形成のパスpekティブはもはや教育 *Erziehung* の概念を通しては捉えられず、彼はこれに代えて共同体の概念もしくは理念を教育学の基本カテゴリーとして導入するのである。³⁷⁾」利潤の追求を排して生活共同体を志向する態度を養うこと

が教育学の課題であり、人間形成の内実とされるのである。伝統的な人文主義的な意味での陶冶が、人間学的に規定されたものだったのだとすると、ナトルプの教育構想における人間形成は、社会ないしは共同体に生きる社会的存在としての人間を志向するものである。伝統的な教育観に対して、こうした労働や共同体を通して人間形成が可能であるとする考え方が、この後急速に広まってゆくことになる。

上述したように、労働社会は学校制度との結びつきを強め、とくに第一次大戦後は、すでに教育を通じて社会上昇を遂げるという風潮が強まっていた。しかし、高等教育への要求の強まりと、その修了に伴う教育資格の取得により社会上昇を遂げようとする傾向に対して、伝統的な教育観を抱く者は懐疑的であった。若い頃には改革教育運動に関心を寄せたものの、後にはそこから離反したP. ズーア坎プは、共和国の末期に次のように述べている。「陶冶は統制されうるものとなり、知識の総体、学校の試験で証される認識の総体は、上方へと至る道のある階梯を示すものとなった。『陶冶』は、民主主義的資本主義のマストの三角旗となった。それ以来、社会上昇の道は決まって学校を経由してのみ可能である。³⁸⁾」自由主義的な政治理念から見れば、これは人間の階級社会からの解放につながるものである。教育政策の一環としてはこうした方向に改革が押し進められようとしたのだとしても、伝統的な文化の領域からはそういうことではなく、教育学の中にあつてはこうした教育理解はまだまだ主流をなすものではなかった。それは教育を道具と見なすに過ぎないからである。

ベーニッシュ/シュレーアは、ドイツの産業資本主義的近代において、教育学の人間に対する関わり方に二通りあることを指摘する。ひとつは、本稿で上述したような人間理解の下、伝統的な陶冶理念に立ち、人格 *Persönlichkeit* の自律的な発達を志向するもので、その場合、社会的能力と社会批判の涵養が教育学のテーマとなるものである。実現されるべき人間の理念

が、社会的条件から切り離され、普遍的なものとして定立されているのである。もうひとつは、社会と産業資本主義的近代化の論理に対応して人間が社会的に解放される（あるいは伝統社会とその規範から遊離する）プロセスが問題にされ、そこから教育学的啓蒙の可能性が探られる場合である。同時に、ここに教育を通じての社会化の契機も胚胎することになる³⁹⁾。大掴みな捉え方をするなら、20世紀初頭頃までの伝統的でアカデミックな教育学はその前者を代表し、19世紀末頃から登場してくる新たな教育潮流はその後者を代表していると見ることができるであろう。前者の立場にあつては、社会の構造的な変化を前提にした教育を構想することができず、アカデミックな教育学とは距離を置いた20世紀的な新たな教育構想において初めて、社会および社会と人間の関係を織り込んだ教育が構想できるようになるのである。ここに20世紀初頭のドイツの教育学の革新の一つがあつたのである⁴⁰⁾。そしてその場合には、社会生活の核心として労働が位置しており、あるいは社会生活が職業生活そのものと捉えられることになる。結局、人間の生活の目的・意味もまた、労働の世界に見出されることになる。ここに、人間と社会および労働を結ぶ20世紀的な論理が見て取れるであろう。

3. エストライヒの人間観・労働観

上述したように、20世紀初頭頃には進展しつつあつた労働社会に対して、伝統的でアカデミックな考え方に立つ教育学の態度は懐疑的で、拒否的でさえあつた。しかし、ドイツの社会は、おそらく第一次世界大戦の敗北という状況にも後押しされる形でその伝統的な制度や価値秩序への信頼を失い、近代化への途を押し進め、それは教育の領域にも及ぶことになる。その具体的な総体を描き出すことはとてもここで手に負えることではないが、その一端を政治的には社会主義的な立場に身を置く教育実践家の立場から検討することで、この時代の教育と労働

社会を関係づける論理の特徴を明らかにしたい。

「断固たる学校改革者同盟 Der Bund entschidener Schulreformer」は、第一次大戦前後に興隆をみた新教育運動を代表する教育活動団体のひとつで、社会主義の思想にも影響されている点がひとつの特徴になっている。そこで指導的役割を果たしたのがパウル・エストライヒ (Paul Oestreich) であつた⁴¹⁾。エストライヒは、第一次大戦後に社会民主党員になっているが、必ずしも社会主義的な思想を前面に立てるということをしていない。だが、それでもなお、資本主義の経済と社会における現状への批判が新たな構想を提起する上でのひとつの抛り所となっている。エストライヒは学者、理論家というよりも、学校教育改革に取り組む実践家であり、その点では、その思想も教育学上の理論的展開ということよりも、むしろ時代の状況にいかにかつて適切な新たな制度と教育内容を構想するか、つまり職業労働とのかかわりの中で教育や人間形成を考えるということがその課題であつたように思われる。エストライヒは、1920年に開かれた全国学校会議の場で、「来るべき社会—国民共同体 Volksgemeinschaft—においては、それぞれの人にふさわしい仕事 Arbeit が見つかるのだから、至る所に、悦ばしい労働、労働への悦びを期待しうる」と述べている⁴²⁾。

生活の目的は、社会から提供される職業生活の中にあり、これにかかわって教育の目的も、こどもをいかにこれにかかわらせるかに置かれることになる。では、こどもたちはどのように自身にふさわしい職業を見出せるのか。その考えを示すものが、エストライヒが「弾力的統一学校 elastische Einheitsschule」と名付けた構想であつた。この統一学校構想を代表する人物として、G.ケルシェンシュタイナーがすでに著名であつたが、エストライヒは元々その構想を踏襲して、主知主義的な基準で生徒の進路を割り振り、それぞれの能力に応じた教育の上級段階への進路決定、それゆえおおまかな将来の

職業選択がなされるような仕組みを構想していた。エストライヒは『弾力的統一学校』でまずこうしたことを述べて、このような統一学校を「外的分化」と名付ける⁴³⁾。ところが、同書の後半では、学校制度構想の転換さらには人間観の変化を示唆した上でこれを批判し、新たな見地を示そうとするのである。それは単純に各人にそれぞれの才能に注目するというのではなく、むしろ普遍的・一般的な能力の養成という考えに重きを置く。彼はこうした考え方およびその考えを基に構想される学校制度の体系を「内的分化」と名付ける。各人に生まれもった何らかの才能を想定するというより、生活共同体としての学校生活の中でそれを養い見つけるのである。そのためには、旧来のような主知主義的な教育の素材を書物を通じて身に付けるだけではなく、様々な「活動」が必要とされる。この側面から新たな学校を構想するときには、それを共同体としての「生活・生産学校」と呼び、その中では将来の職業生活への各人の志向が読み取られ、そして統一学校の最終段階（16才以上）では、「職業教育」が行われるものとされる⁴⁴⁾。ちなみに、多様な経験、労働作業、共同生活が展開されるような学校、これは、当時の改革教育学に共通に見られた特徴である。

こうした学校の中で養われることになるのが「社会的人格 soziale Persönlichkeit」であった。しかし、「人格」の内容がすでに伝統的な教育観念のそれ、人文主義的なそれとは異なっている。ここでの人格は、人間と社会がかかわる中で養われるものである。「学校から多面的な活動や体験をなす道を閉ざしてしまっていて、どうして人格というものを形成することができましようか」と問い、「われわれの目標は、人格の実現である」と述べている。エストライヒにとって人格とは、社会の中で培われ、人と協働する生活の中で育まれるものなのである。「われわれが統一学校を社会の施設、すなわち誕生から社会人として自律するまでのひとつの生活共同体としてとらえ、その内的分化をはかることによって、すべての個人に対して社会的人格への

道を拓く」場合に、学校は真に人間を育てることができると説く。そして、自らもっているものの「完成」こそが重要なのだという⁴⁵⁾。人間の本質が、社会の本質、職業労働と結びつけて考えられることになる。ここでは、学校教育を通じての社会上昇ということは問題にならない。しかし、このように考えることで、近代社会における学校教育を通じての就業へのアプローチ、あるいは、学校教育を通じての分業社会における労働力の割り振りという労働社会の問題は、解決されるはずのものとしたのである。「一面的な才能による選別」という「外的分化」の考えは、社会における分業体制を前提してその専門家が称揚されることを自明のこととしているが、これをやめて「全面的」な人間を形成することを求めようとするのである。

それゆえ、こうした論理で構想される人間像・人格にとっては、伝統的な教育観念にとっての人間の対立物であった分業社会は人間性を阻むものにはならない。人間を「社会的存在」と捉えることで、分業社会としての労働社会が受容される論理が形成されることにもなる。分業社会それ自体は否定の対象ではなく、問題はそれへの関わり方なのである。彼は、ワイマル共和国の経済省の顧問官（在職、1918-24）の一人であった社会・経済学者のA. リュストウ⁴⁶⁾の文章を引用して語らせているが、そこで、共同労働の中に自身の地位を占めているという自覚、そして自ら「協働する全体の成員」であるという「成員意識」が重要だと説かれる。そして、来るべき（生産）学校においては、「分業意識および分業の意義を生徒の中に育て、呪わしい断片労働ではなく祝福すべき成員労働を生徒に体得させること」が課題なのだという⁴⁷⁾。労働共同体＝社会の一員であるということ、これが人間の本質をなす核心なのである⁴⁸⁾。「…この生活・生産学校は実際『各人に自分の学校を』与えるものであり、主として生徒一人一人の要求に応えるものであります。それは各人の『最高の存在』と『最高の行為能力』を発揮させることができるでしょう。そし

て労働や生産活動を通してそれぞれの能力を十分発揮させ、社会性を育て、それぞれにふさわしい職業を準備することでしょう。⁴⁹⁾」ただし注意すべきなのは、その社会的人間とは、ゾンバルトがデュルケームを批判したときに見られたような、分業社会の部分機能としての職業を単に担えばよいというものではなかった。人間が、社会の一機能として社会に埋没しない、非人間的な存在に成り下がらないことが重要であった。それはまた、人間の「自律」を確保し、それを社会と関連づけることでもあった。伝統的な人文主義的な人格の陶冶概念は、陶冶それ自体が人間の目的なのであり、経済社会のことと直ちに結び付いているものではなかった。これに対しエストライヒにあっては、社会とのかかわり、他者とのかかわりの中で人間は形成されるものとされるのである。

では、分業社会における職業従事者がもたらしうる人間の「断片化」は、どのように避けることができるかと考えられたのか。人間性が社会性という形で実現されるのだと考えるのだとしても、社会生活の核心である当時の職業労働の晒されている状況は、教育者たちから見れば非人間的なものであり、この問題が解決されない限り人間性なり人格が実現することにはならない。1929年に断固たる学校改革者同盟が開いた大会ではこのことがテーマにされたのであった。この大会の司会者（E. フィーヴェック）は冒頭、以下のように問題状況を指摘する。

「分業の一層の拡大が、労働者をますますその仕事 *Werk* から疎外し、労働者に職業として営ませる可能性をますます少なくしている。労働の促進は、耐え難いほどに、生活のリズムを崩してしまっている。…中略…。そこで今日最重要の問題は、人間が人間であり続け、あるいは再び人間となるために、技術の時代に労働がどのように組織され、どのように各人の生活に持ち込まれうるのかを問うことである。⁵⁰⁾」

この大会が開かれたのは世界恐慌直前のことであり、いわゆる相対的安定期のことである

が、教育学者にとって事態は平穏なものではなかったのである。では、何が問題なのか。どうしたことが原因となっているのか。エストライヒによれば、労働を貶め、非人間的なものにしているのは、「世界市場」が拓かれ、利潤・利益を追求する経済のメカニズムが世界を席卷しているからである。この結果、人間が断片化しているだけではなく、生活世界の各領域が高度に分業化するかわり「専門化」しているのであり、「現在の生活領域の『専門化』は、膨張、競争、帝国主義、記録、人間的・民族的階梯の表現である⁵¹⁾」という。資本主義的な生産様式、技術の途方もない発展、こうしたことが、労働を人間にとって非人間的なものにしてしまっているのだが、では、それを克服して人間にふさわしい“真”の職業労働を回復する方策とはどのようなものなのか。労働の現状、これを取り巻く環境、つまり単なる労働条件だけの問題ではなく、人間のあり方の問題にかかわる。エストライヒは、巷間に流布していた小冊子（出典不明）に依拠しながら、敗戦により荒廃したドイツの再興ということも含めて、労働を最高度に高める必要を説き、そのためには「労働を人間化・倫理化」し、「労働者を根本的に新しく評価する」必要があるというが⁵²⁾、それはまた、人間のあり方にかかわる問題でもあった。

「目覚めた人間は、人間がもはやできないことを人間に関わりなく命令する『自律的』になりつつある労働過程と対峙している。人間の全体性 *menschliche Totalität* は、いまようやくその可能性の華が自覚されつつあるのだが、その全体性は、なにがしかの記録を求めて意識を麻痺させる音楽となっている機械の操業に没頭するものとされてしまっていて、…中略…地上の生活は始めから終わりまで以下の問いのなかに置かれている。われわれは何に向けて呼び出されているのか。われわれの『職業』とは何なのか。最も手近な殺人道具かあるいは陶酔手段を『生産』することか。あるいは結

局、最も意味深い生の中に生の意味を探し求め見つけることか。⁵³⁾」

ここでいう職業とは、元々のカトリックの教義の中では、神に「呼び出されること」であり、それはその人間へ役割が与えられることであり、人間の地上での「使命」を意味した。これがルター、カルヴァンの教義を経て、地上における役割すなわち世俗的な仕事・生業の意味へと変化するわけだが、エストライヒは、その世俗の職業の中に生の意味を見出すことを肯う。ただし、その職業世界が人間にとっては台無しにされてしまっていることを問題にし、その中で人間が貶められていることに対して、改めて理想像としての人間の「全体性」を対置しようとするのである。ここに見て取れるのは、生活の意味を労働世界、職業労働に見出そうとする態度である。それは単純に労働を賛美するのではなく、教育の場に結びつけられることで社会化の力が強力に作用し、職業生活への一層のインセンティブをもちうるものになる。これが、20世紀的な労働をめぐるディスクールの典型的なスタイルなのである。

「どのような機構であろうと、自らを支配する神として利潤を崇めたりすることのない、次のような社会を構想することができるであろう。その社会においては十分に教育を受けた人間が、必要な労働を余すところなく耐えうる形に移し、一ランク付けを免れた一肉体的および精神的な仕事の中で、人間のリズムに耐えうるような調子を技術がとりつつ、身体・精神・心、この三者がバランスのとれた状態に達するのである。⁵⁴⁾」

エストライヒにあっても、分業社会の進展と、これに伴って生活世界の各領域が「専門化」し、その専門化した領域に職業という形で人々が縛り付けられている状況は由々しき事態であった。

エストライヒは、こうした事態に対して人間の「全体性 Totalität」を呼び出そうとするわけだが、その全体性は人文主義的な教育観に見ら

れるような人間学的に基礎付けられたものではない。エストライヒにとって人間性は、もはや古代ギリシアの文化に依拠しうるようなものではなかった。その全体性の回復は、先ずは「断片化」した状況を自覚すること、そしてこれをもたらしている今日の状況すなわち帝国主義下における生産力の飛躍的な発展、その裏面としての奢侈品生産・消費生活の拡大、工業科学技術の発展、一言で言うなら高度に発展した資本主義的な生産様式そのものが何らかの形で改められてようやく実現可能なものなのである。

「ますます『人間の全体性』が問題となっているが、これは、各領域の緊張が急激に強まる中で、(血統に規定された)『個人』の可能性と、『現実の』(環境の)可能性が融和して一人間と環境の協働の中で一生ずるものであり、そうなることで人は、全体に貢献することで途を切り開きつつ、その全体性を国民と全人類 Menschheit それぞれの全体性へと流し込むことができるのである。⁵⁵⁾」

では、こうしたエストライヒの教育構想、職業労働観は、労働社会と教育学という点から見たときにはどのように理解されるべきか。「全体性」の概念に曖昧さがあるとしても、人間の存在を社会に結びつけて捉えるという態度は、人間形成が人間の偏狭さを脱して広く世界を把握する力—知的にも実践上のこととしても—を獲得することであるならば、「全体性」とは人間が完成へと高まる人間形成のひとつのプロセスと言えるだろう。社会を志向することで人間の断片化は克服しうるし、それゆえ分業社会は人間と相容れないものではない。その時には、教育を通じての社会上昇という教育の手段化もなくなるはずのものである。エストライヒにとっては発展した資本主義の様式が問題なのであり、これが改編されれば労働社会それ自体は否定するというものではなかった。人間形成は人間学的に根拠付けられるのではなく、社会を志向するところから構想されるのである。しかし、それは単に社会に順応し適合することでは

なかった。教育を通じての社会上昇は政治的な観点からは自由主義・民主主義を実現するものかもしれないが、そのようなことをエストライヒは肯定せず、そのための制度形成を積極的に図ることも構想しなかった。また、現状の職業労働の実態を追認して、何らかのレトリックでもってその仕事に専心することを説いたのでもなかった。しかし、社会を志向するところから人間とその教育を構想するという点で、エストライヒは、労働社会の基本的な論理—職業労働中心の生活を成立せしめる社会—を受容し得たのである。そしてそこでは、人文主義的な価値規範、非労働の世界の人間にとっての価値ということも排除されているのである。職業労働の意味は、人間生活そのものの意味であり、人間生活の意味は職業により与えられるのであって、逆に職業生活それゆえ社会生活を外れたところにその意味はないことになる。

おわりに

エストライヒの構想に、この時代に求められた教育の新しさがすべて集約されていると見ることはたしかにできない。ただ、その構想の内にこの時代の要求がどのようなものであったかが表現されていると言えるだけである。それは、それまで労働世界の外側に位置していた教育ないしは人間形成についての考え方をあらため、人間を労働と社会との関連の中で捉え直し、これを教育に取り込むことで、教育学を労働世界の内側に置くことを提示し得たということである。エストライヒの構想の特徴の一つとしては、外的統一学校を拒否した点に見られるように、職業労働に専心することだけを説くような労働倫理を示したのではなかった点を指摘できるかもしれない。単純に労働を賛美するというようなことではなく、労働の社会性を強調し、人間形成もまた職業労働に直接かかわる形で行うのではなく、内的統一学校の提言に見られるように、社会的存在としての人間という点を強調する。人間の活動を労働を超えて包括的

に捉えようとするところが窺える点で、それはより現代的な性格を帯びていると言えるかもしれない。しかし、この点はここでの焦点ではない。ドイツの労働社会の側から見れば、新しい教育構想で示された人間形成に関する論理は、やはり一つの画期には違いなかった。それを基にした教育学は、労働社会の進展に貢献してくれる側につくことになったわけである。新しい教育学によってようやく人間が社会と職業労働から理解されるようになり、各人を教育を通じて職業労働へと導くという論理が明確になる。そして、労働社会は、各人が教育を通じて自らの社会的地位・役割と経済生活の安定を獲得するという基本的な形を示すことになったのである。教育学の革新と労働社会の進展は、密接に繋がったものであった。

しかし、ワイマル共和国期においては、労働社会の進展はここまでであったとも言う。ズーアカンプは1932年に、当時の教育をめぐる状況を考察した小論を書き残しているが、その中で市民層の若者が見せる急進的な態度を指摘している。その背後には「存在」「確かさ」への欲求があるのだという。「決定的なことは、理念ではなく、生命力に溢れた欲求である。若者の生活がその発展のために必要なのは、一定の豊かさや裕福である。それは、裕福の享受が彼らにも心地よいものであるといったことではない。その生活が必要とするのは、裕福が提供するまさに可能性であり確かさなのである。⁵⁶⁾」こうした動きが、労働社会から見てどのように理解されるのかについては大いに検討する余地があるだろう。いずれにしても、労働社会を逸脱するあるいは超えようとする活力と向き合うことで、労働社会は自らをさらに改編していったと考えられるが、それが第三帝国さらには戦後の秩序へとどのように繋がっていったのか、それを今後の課題としてゆきたい。

注

- 1) この用語における「労働」の意味は、単に肉体的な仕事・労働を指すのではなく、広く自らの

- 所得を得るための職業労働に従事していることを指している。つまり、いわゆる産業労働者の労働だけでなく、事務職を含めた給与生活者、商工業者、農民などの仕事を含めているのである。
- 2) Jürgen Kocka/Claus Offe (Hrsg.), *Geschichte und Zukunft der Arbeit*, Frankfurt am Main/New York 2000. S.11. u. S.479-481. 大きなテーマとして、ヨーロッパ史の各時代ごとの労働、労働の国際文化間比較、雇用の危機、労働の新概念、労働と社会関係が設けられており、その下に数編ずつの論攷が収められている。労働、職業の概念史を一般的に辿ったものとしては、Werner Conze, "Arbeit", "Arbeiter" u. "Beruf" in: O. Brunner/W. Conze/R. Koselleck (Hrsg.), *GESCHICHTLICHE GRUNDBEGRIFFE. Historisches Lexikon zur politischen Sprache in Deutschland*, Stuttgart 1972.
- 3) H・アーレント『人間の条件』(志水速雄訳、ちくま学芸文庫、1997年)、188ページ。なお、アーレントは人間の三つの基本的な「活動力 activity」として「労働 labor」「仕事 work」「活動 action」を挙げ、このうち最後の「活動」だけが「直接人と人との間で行われる唯一の活動力」であるとしているが、そのような見方は、アリストテレスが自由な生活に数えた「政治的生活 bios politikos」を基にしているようである。古代が終焉するとこの政治的生活はその形を失ってその意義を縮小させ、中世を通じて「観照的生活 vita contemplativa」が自由な生活様式を示すものとなるが、これもまた近代になるとその位置づけを低下させる(同書、第1章参照のこと)。アーレントは三つの活動力を「活動的生活 vita activa」と名指すが(この語の伝統的な意味では「政治的生活」を指す)、近代には「仕事」が産業革命によって労働に置き換えられることで、結局、労働者の社会は、「そのためにこそこの労働からの自由を手にするのに値する労働以上に崇高で有意義な他の活動力についてはもはや何も知らない」(同書15ページ)という事態に立ち至るのである。
- 4) ドイツ語の *Bildung* は、教育分野では一定の意味の広がりがある。本来的な意味としては「人間形成・育成」であろうが、「教育」「教養」と訳されることが多い。本稿では特に古典語の習得を前提としたような人文主義的な意味では「陶冶」とし、一般的な意味では「人間形成」としておきたい。
- 5) 訳語については、必ずしも一定していないようにも見受けられる。19世紀末から20世紀初頭にかけて、伝統的な教育のあり方を批判し、新たな教育を求める欧米での改革運動全体に対しては「新教育運動」が当てられる。ドイツ語圏に限るなら「改革教育学」が一般的であると見て、本稿ではこの語を用いる。『新教育学大事典』(第一法規出版、1990年)、「改革教育学」「新教育運動」の項を参照。
- 6) 例えば、P. エストライヒとT. リットとの論争などを挙げることができるであろう。Ulrich Hermann (Hrsg.), *»Neue Erziehung« »Neue Menschen«, Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur*, Weinheim/Basel 1987., S.23-29. なお、本稿では言及できないが、リットは第二次大戦後に、伝統的な教育学が近代世界に疎遠であったことを反省し、その和解を示している。『現代社会と教育の理念』(荒井武/前田幹訳、福村出版、1988年)、同著者『技術的思考と人間陶冶』(小笠原道雄訳、玉川大学出版部、1996年)。
- 7) Kocka/Offe, *a.a.O.*, S.479-481. なおU. ベックは、1800年頃には、生業に従事している人口いわゆる下層階級の3分の2は、定期的ないしは安定した収入がなかったと述べているが、根拠は示されていない。Ulrich Beck, *Schöne neue Arbeitswelt*, Frankfurt am Main 2007., S.39f.
- 8) 職業と学校教育の結びつきを、「資格」という点から捉えた研究としては、『近代ドイツ＝「資格社会」の制度と機能』望田幸男編(名古屋大学出版会、1995年)、『近代ドイツ＝資格社会の展開』望田幸男編(名古屋大学出版会、2003年)を挙げる。両著書にあつては、近代社会は「資

- 格社会」という観点から捉えられている。
- 9) 望田幸男『ドイツ・エリート養成の社会史—ギムナジウムとアビトゥーアの世界—』(ミネルヴァ書房, 1998年)を挙げる。
- 10) この点に関しては, 拙稿, 「ワイマル共和国初期における教育者たちの社会再編構想—全国学校会議(1920)の議事録を手掛かりにして—」『文化学年報』(同志社大学), 第47輯, 1998年, 31-62ページ。
- 11) 学校教育を通じての社会上昇という風潮の強まりと, これにかかわる教育資格の制度改革論議という点については, 拙稿, 「ワイマル共和国期における「資格制度」とその改編論議について—二つの教育と国民的平等の狭間で—」『文化学年報』(同志社大学), 第51輯, 2002年, 175-198ページ。
- 12) この点に関しては, Karl Ulrich Mayer, “Die Zukunft von Bildung und Beruf, in: Kocka/Offe, *a.a.O.*, S.383-409. を参照しうる。
- 13) Ulrich Beck/Wolfgang Bonß (Hrsg.), *Die Modernisierung der Moderne*, Frankfurt am Main 2001. とりわけ “I. Einleitung: Zwischen Erster und Zweiter Moderne”, von U. Beck/W. Bonß/C.Lau.
- 14) 経済用語としては「完全雇用」であるが, マクロ経済のことだけではなく, 雇用をめぐる社会編成全体を捉えた表現と考えられる。この点については『危険社会』(U. ベック著, 東廉/伊藤美登里訳, 法政大学出版局, 1998年。原書の出版は, 1986年。)の訳者の註に従っておきたい。同書, 275ページ, 訳注一, 二
- 15) Ulrich Beck, “Kulturelle Evolution der Arbeit”, in: Ders., *Die feindlose Demokratie-Ausgewählte Aufsätze*, Stuttgart [Reclam] 1995, S.91. なお, ベックの「再帰的近代化」「第二の近代」を踏まえた近代史研究としては, 高橋秀寿『再帰化する近代—ドイツ現代史試論—』(世界書院, 1997年)。ただし労働社会や教育については触れられていない。さらに, 篠原一『市民の政治学—討議デモクラシーとは何か—』岩波新書, 2004年, 45ページ以降。『再帰的近代化』(ベック/ギデ
ンズ/ラッシュ著, 松尾精文/小幡正敏/叶堂隆三訳, 而立書房, 1997年)。
- 16) ベックの前掲書の他, U. Beck (Hrsg.) *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie*, Frankfurt am Main 2000. Claus Offe, Anmerkungen zur Gegenwart der Arbeit in: ders. (Hrsg.) *a.a.O.*, S.493-501. アーレントの思想を踏まえて, 労働観だけでなく, 今日的な雇用制度のあり方を含めて問題にしたものとしてD. メーダ『労働社会の終焉—経済学に挑む政治哲学—』(若森章孝/若森文子訳, 法政大学出版局, 2000年)。
- 17) Conze, “Arbeit”, S.176.
- 18) Conze, “Beruf”, S.503f.
- 19) H. ヴァイマー/W. シュラー『ドイツ教育史—思想史的・社会史的考察—』(平野一郎監訳, 黎明書房, 1979年) 99ページ。
- 20) 同書, 107ページ以降。
- 21) Manfred Fuhrmann, *Bildung, Europas kulturelle Identität*, Stuttgart [Reclam] 2002, S.27.
- 22) Humboldt, Wilhelm von, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart [Reclam] 1995, S.22. 原書は1792年春頃の出版とされる。フンボルトの教育構想・人間観については, 『人間形成と言語』(C. メンツェ編, K. ルーメル他訳, 以文社, 一九八九年)を利用しうる。本稿ではその訳文には従っていない。
- 23) *Ebd.*, S.31., S.54. フンボルトの「活動」概念は, 彼が古代ギリシアの文化を志向するところからはアリストテレスの「政治的生活 bios politikos」を一つの理想と見ているようにも見受けられるが, この点についてはなお検討が必要になるであろう。
- 24) *Ebd.*, S.18.
- 25) Fichte, *Das System der Rechtslehre* (1812), zit. nach: Conze, “Arbeit”, S.184f.
- 26) Conze, “Arbeit”, S.184.
- 27) S. Conrad/E. Macamo/B. Zimmermann, *Kodifizierung der Arbeit: Individuum, Gesellschaft, Nation*, in: Kocka/Offe (Hrsg.), *a.a.O.*, S.453.

- 28) 『ニーチェ全集』第十二巻 第I期, (白水社, 三島憲一訳, 1981年), 84ページ。および同全集, 第五巻 第II期 (杉田弘子訳, 1984年,) 392ページ。なお, ニーチェが学校教育について論じたものとしては, 「われわれの教育施設の将来について」(同全集, 第一巻 第I期 所収) が参考になる。これは, 1872年にバーゼル大学での連続講演として行われたものの草稿に当たる。
- 29) 『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』マックス・ヴェーバー (大塚久雄訳, 岩波文庫, 1989年改訳版) 363ページ以降。この点についてはさらに, Lothar Böhnisch/Wolfgang Schröer, *Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik*, Weinheim/München 2001, S.91.
- 30) いわゆる「文化批判」ということにかかわって, リット『技術的思考と人間陶冶』とりわけ「V 人間性への脅威とその救済」(136ページ以降) が参考になる。なお, 19世紀末から20世紀前半にかけてのドイツにおける文化人のメンタリテイ, さらには社会・政治的観点から見たあり方については, F. K. リンガーの著作が参考になる。『読書人の没落—世紀末から第三帝国までのドイツ知識人』(西村稔訳, 名古屋大学出版会, 1991年)。また, フランスとドイツの「教養」のそれぞれの特徴を論じたものとしては, 同著者『知の歴史社会学—フランスとドイツにおける教養 1890~1920—』筒井清忠他訳, 名古屋大学出版会, 1996年
- 31) Böhnisch/Schröer, *a.a.O.*, S.27f.
- 32) *Ebd.*, S.28.
- 33) *Ebd.*, S.32.
- 34) W. Sombart, “Der Stil des modernen Wirtschaftsleben”. In: *Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik* 17 (1902), zit. nach: Böhnisch/Schröer, *a.a.O.*, S.33.
- 35) Böhnisch/Schröer, *a.a.O.*, S.34.
- 36) *Ebd.*, S.34.
- 37) *Ebd.*, S.35.
- 38) *Ebd.*, S.17f.
- 39) *Ebd.*, S.15.
- 40) なお, 同書にあつては, その産業資本主義的近代の時代につくり上げられた教育学は, グローバル化し, 社会国家の政策が当てにできず, 各人が諸々の生活上の課題を解決しなくてはならず, 労働と雇用形態の変化に柔軟な態度で臨まなければならない今日的な状況に, もはや適合的ではないと見て, 新たな状況を織り込んだ教育学の新たな革新が説かれる。
- 41) 断固たる学校改革者同盟の概略, エストライヒの経歴については, 「改革教育学運動とナチズム—パオロ・エストライヒの思想についての一考察—」田村栄子, 『静岡英和女学院短期大学紀要』第29号, 281-295ページ, 1997年。同論文ではエストライヒの教育構想とその政治性にポイントが置かれている。
- 42) *Die Reichsschulkonferenz 1920, Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921.*, S.535.
- 43) 『弾力的統一学校』(パウル・エストライヒ, 中野光他訳, 明示図書, 1980年。原書は, 1921年(23年に第二版)。原タイトルは, *Die elastische Einheitsschule, Lebens- und Produktionsschule.*
- 44) 同書, 48ページ以降。
- 45) 同書, 48-50ページ。
- 46) 第二次大戦後, (西)ドイツの経済秩序は「社会的市場経済」により特徴付けられるが, リュストウはその思想的根拠となった「オールドー自由主義」の理論的創設者の一人に数えられる。ただし, エストライヒが参照したのはワイマル共和国初期の時点での論攷なので, これとの関わりで論じられたものではないと考えられる。なお, オールドー自由主義に関しては差し当たり, 小野清美「オールドー自由主義思想の形成—自由主義の破局からその刷新・再生へ—」, 『土地制度史学』第171号 (XLIII-3 2001年) 28-37ページ。
- 47) 『弾力的統一学校』91ページ。ここでのリュストウの原文は, *Die Produktion als Lehrstoff der*

Mar. 2008

近代ドイツにおける「労働社会」の進展と教育学

- Produktionsschule, Auszug eines Vortrages gehalten auf der 3. Tagung des Bundes entschiedener Schulreform (1920), in: Oestreich, Paul (Hrsg.): *Zur Produktionsschule*, Berlin 1922.
- 48) 全体性の概念が政治的に理解され、それが現実の国民共同体ないしは国家に結びつけられ、各人のそれへの貢献が強調されるなら、それは政治的な全体主義ないしはナチズム的な共同体思想に近いものになるのかもしれない。この点に関しては、田村、前掲論文。エストライヒのナチズムへの接近といったことについては、ここではとても言及できないが、本稿の立場からは、全体性という表現が文化的な次元のこととしても魅力的なものであったことには違いないということを指摘しうるだけである。
- 49) 『弾力的統一学校』96ページ。
- 50) P. Oestreich/E. Viehweg (Hrsg.), *Beruf-Mensch-*
- Schule; Tagungsbuch der Entschiedenener Schulreformer*, Frankfurt. am Main 1929,. S. Vorwort von Erich Vieweg
- 51) *Ebd.*, S.174.
- 52) 『弾力的統一学校』84ページ。
- 53) Oestreich, *Beruf-Mensch-Schule*, S.173.
- 54) *Ebd.*, S.174.
- 55) *Ebd.*, S.174.
- 56) P. Suhrkamp, *Söhne ohne Väter und Lehrer*, Die Situation der bürgerlichen Jugend in: *Die Neue Rundschau I*. Berlin/Leipzig 1932, S.682-696., zit. nach: U. Hermann, *a.a.O.*, S.343.

(2007年10月11日受付)

(2008年1月24日掲載決定)