

19世紀末・20世紀初頭におけるハンブルクの新教育

木内陽一*, アンドレアス・ペーンケ**,
小林万里子***

(キーワード: 新教育, 共同体学校, 実験学校)

1. 社会全体に広がる変化の機運

社会が根底から変化する時代には教育思想や教育計画の変容が見られるという、教育史研究において何度も確認された認識は、19世紀末から20世紀の最初の30年間についてもあてはまることが再確認できる。ドイツにおける急激な経済成長プロセスに並行して、広範にわたる教育運動が展開された。その特徴は、きわめて多様で矛盾に満ちた運動だった点にある。一例を挙げるならば——ヴァンダーフォーゲルを経て1900年以降は青年運動に結実していく社会運動のなかで醸成された、国家主義的な文化批判（フリードリヒ・ニーチェ、ユリウス・ラングベーン、パウル・デ・ラガルデ）からの強い影響を受けながら——教育運動のさまざまな潮流や代表者によって、一方では、システムを安定させようという動機に基づいた新しい経済的・政治的・イデオロギー的な要請に応える教育学と学校への順応が見られた（とりわけヘルマン・リーツ、ゲオルグ・ケルシェンシュタイナー、ヒューゴ・ガウディヒなど）。他方では、非常にリベラルな考えに立つ教師たち、とりわけ教員組合（例えば、ハンブルク、ベルリンやザクセン、テューリンゲン）のなかから、19世紀の民主主義的な教育理念と結びついて、ドイツの教育政策や教育学への徹底した抵抗と、子どもの発達に即した、子どもにふさわしい教育を実現するための民主主義的なオルタナティブの探求が生じた。

学校改革論者たちの活動をひきおこした動機は多種多様であったにもかかわらず、改革者たちは、生活から乖離した学校、授業中のドリル学習や強制的措置、教育における画一主義や形式主義、見せかけの教師の優位性、子どもの人格発達への抑圧などの結果として、成績重視の権威的な学校では、思考力、知識、自主性、創造性が育たないと批判する点で一致していた。学校改革者たちはまた、19世紀のめざましい成果として賞賛された出来事、つまり、すべての国民のための公立学校教育システムをも批判した¹⁾。

19世紀末から20世紀初めに、教育や授業に関する理論的な問題について熟考したのは、主に新教育にかかわる人々であったが、少なくないヘルバルト派の論者たちも熱心に取り組んだ。例えば、授業について考察する際、きわめて弁証法的方法が取り入れられ、とくに教育の過程で子どもの主体的立場を促進することについて検討された。ドイツならびに世界各国における社会経済の変化、自然科学の研究成果、技術の進歩、世界的な競争の激化といった外的な諸要因や、教育学研究における新しい方法の導入、教育学の知と心理学の知の分化などの内的な諸要因の影響を受けて、授業や学校の構造をとりまくすべての要因構造を修正しようとする改革案が提示されたのである²⁾。こうした変革期に、非常にダイナミックで興味深い思考の成果が現れ出ることが多い。というのも、解放運動は新しいタイプの問いを設定し、旧来からの——とりわけヨハン・アモス・コメニウス以来の——問いを新たな観点から検討し直すからである。

2. 全ドイツ的な影響の源泉としてのハンブルク芸術教育運動

新教育運動史のなかで広く共通理解されていることは、1880年代以降にハンブルクで起こった芸術教育運動を契機として、19世紀末に始まる新教育運動の発展段階の最初の基本的潮流が起こったことであり、芸術教育運動

*鳴門教育大学人間形成コース

**グライフスヴァルト大学

***福岡教育大学

が対抗勢力を集結させ、とくに教師たちによる学校での実践を促したことである³⁾。他の教育改革の流れ（例えば手作業推進運動）と同様に、芸術教育運動は、学校外にあるエネルギーからの直接的な刺激を受けていた。工業化の影響を受けて衰退しかかっていた美術工芸の保護を推進しようとする努力こそが、芸術教育振興の本来的な動機だったのである。ロンドン（1851年）、ヴィーン（1875年）、フィラデルフィア（1876年）で開催された万国博覧会の際に、ドイツ美術工芸の競争力の低さを痛感したことが、大きな刺激となっていた。

芸術教育運動の主導者は、アルフレート・リヒトヴァルクであった。彼は1886年以来、ハンブルク美術館の館長として、改革志向のハンブルクの民衆学校教師たちと密接に連携していた。1896年のイースターに、ハンブルクでは民衆学校教師カール・ゲツェの指導のもと、「芸術教育促進教員連盟」が設立された。芸術教育運動の第一段階は、おおよそ、1901年に「造形芸術」をテーマとしてドレスデンで、1903年には「詩と言語」をテーマとしてヴァイマルで、1905年に「音楽と体操」をテーマとしてハンブルクで開催された、3回の芸術教育会議までである。この間、芸術への教育に関する問いや、感受性に富んだ芸術理解や追体験の問題、とりわけ芸術の愉しみの問題が、新教育論議の中心であった。これに続く芸術教育運動の第二段階では、芸術を通じた教育、とりわけ子どもたちの創造的な芸術制作活動を通じた教育の実現がめざされた。一人ひとりの子どもの芸術制作活動は創造的な芸術の習得に結びつくこととされた。とくに改革者たちが意図したことは、学校の教科体系のなかでの芸術教育をより高く位置づけることであった。教員組合内の芸術部門では、積極的な教師たちが早速、芸術教育会議で示された様々な提言の評価や、学校現場において実践可能な方策についての検討を始めた⁴⁾。

作業学校・授業論が広範囲で繰り広げられたことにより、芸術教育運動の勢いは衰えて、多面的な作業学校運動にいわば統合された。作業学校論は民衆学校教師たちにきわめて大きな影響を与えた。多くの若手の熱心な教育（学）者たちは、多数の新教育の闘争的な書物から多くの示唆を得た。エレン・ケイ『子どもの世紀』のドイツ語版が出版された1902年以降には、エルンスト・リンデ、フリッツ・ガンスベルク、ハインリヒ・シャレルマンらによって、徹底した学校批判と、彼ら自身が展開したオルタナティブ案が披歴された。最終的に、作業学校の問題については1912年に、2年ごとに開催されていたドイツ教員組合の教員集会における包括テーマに掲げられた。この会議の主旨からは、民衆学校の授業における子どもの精神的活性化を志向する作業学校の努力に対して、非常に高い評価が与えられていることが読み取れる⁵⁾。

3. 帝政期におけるハンブルクの実験クラスでの活動

「ハンブルク祖国の学校・教育制度の友の会」（以下、友の会）の母体は1805年に私立学校教員組合として設立された世界初の教師の労働組合であった⁶⁾。1906年に友の会は「教育学委員会」を設立し、作業学校理念を検証するための実践的試行の準備にあたることとした。ハインリヒ・ヴォルガスト、ヨハネス・グレーザー、カール・ゲツェとヴィリアム・ロッティヒは、理論面での活動のみならず実践面での実験活動によっても名を成した。彼らの活動の成果は『子どもから』（1920年）の刊行に集約され、ハンブルク外でも広く高い評価を得た⁷⁾。これを受けてエリザベス・ロッテンは、1921年に設立された「新教育連盟」の英語圏で刊行された機関誌において「ハンブルクの民衆学校教師たちは、ドイツ国内の他の地域に先んじて、自らの理想や試みを実現させている。この後に続くのが、ザクセンとテューリンゲンである」と評した⁸⁾。

以上のように、当初は芸術教育運動の影響を受けながら活動が推進されていたが、経験教育学や経験心理学からの影響も見られた。1911年にハレからハンブルクに異動したエルンスト・モイマンが、ハンブルク大学の前身である公開講座における教育活動と並行して、改革志向の教師たちとともに活動した。モイマンの指導のもとで1913年には「ハンブルク青年学研究所」が設立された。理論面での指導はモイマン自身が行い、1915年の彼の死後はヴィリアム・シュテルンが後を継いだ。別の地域でも、1906年にライプチヒに設立された研究所があったが、ハンブルクの研究所も科学的な教育研究と教師の現職教育の中心地としての役割を果たした。自身の教育改革運動の基盤を科学的に傍証しようとするハンブルクの教師たちの関心の高さは、例えば、経済面から研究所を支えたということに看取できた。友の会や芸術教育促進教員連盟の他にも、1908年に設立された全ドイツ的組織である「学校改革連盟」が研究所をバックアップした。

ハンブルクの民衆学校教師たちの新教育運動に対する基本的姿勢の特徴として、学校における最初の実験の実践は公的な支援をまったく得ないままに——それどころか公的な認可すら得ずに——始められたことがある。ハンブルク民衆学校の既定のカリキュラムや時間割を部分的には踏襲しつつ、部分的には逸脱しながら、20世紀最初の10年間に何度も学校における改革実験が行われた。そうするなかで、重要な教授学的・方法的な経験が

集積されていった。いくつかの事例を検討してみると、1906年には4つの民衆学校で、上級教育局への説明を十分にしないままに実験が試みられていたことが分かる。2年後にはカペル街民衆学校で教師テオドル・ブリンクマンとシュヴィッターズの指導のもとで、その後3年間以上続く実験が始められた。ハンブルク教員養成所では1909年に特別支援の2クラスで、ベルリン・シェーネフェルドのヴェルナー・ジューメンス実科ギムナジウムの著名な校長 W. ヴェテカンが提唱する方法を取り入れた改革実験を実施した。1914年までにこの方法⁹⁾は60の基礎クラスで用いられ、20以上のクラスでは最初の読み書きの授業のときに伝統的な初等読本を使用しなくなった。また、カール・ゲッツェが図画の授業で展開した実験や、アドルフ・イェンゼンとヴィルヘルム・ラムスツが共同プロジェクトとして行った、体験作文の導入を挙げることもできよう¹⁰⁾。

このような実験は他の地域の——とくにライプチヒ、ドレスデン、ケムニッツなどザクセンの大都市の——教員組合から高い関心を集めることになり、教育専門誌上における幅広い議論を呼び起こした。後にヴァイマル憲法が制定されて、あらゆる子どもを対象とする一般的な基礎学校が認可され、制度的な枠組み条件が整えられることにより、正式に独自の子ども中心主義の基礎学校構想が実現されるが、これはハンブルクの新教育学者たちの先駆的な活動の成果である。こうした戦前の成果がなければ、諸学校の基礎づけ、主として基礎学校の設立について、ほとんど関心が払われなかったであろう。こうした突破口に至る道筋は、しかしながら、多くの場合、非常に苦難に満ちたものである。というのも、こうした根本的な提起は、ドイツにおいて、まれにしか公認されないし、公的な支援を望めないからである。講壇教育学の代表者の多くが控えめな態度をとるか、あるいは科学的な確証の不足を非難するからであった。本質的な障害となったのは、しかし、ドイツの学校官僚制のもとでは、細部にわたってしっかりと定められたカリキュラムならびに／あるいは保守的な教授学の考え方から逸脱するような改革に対して、多様な処分が下されることであった。教授学的・方法的な革新をめざす新教育者たちのなかには、学校官僚制下にも存在する裁量の余地では満足できない者もいた。そのうちの何人かは、帝政期の官治国家を支持する人たちから見れば、もはや許されるものではなかった。例えばアドルフ・イェンゼンは、1914年までに一人で14回(!)も彼の学校改革活動について、ハンブルク教育局に対する弁明を求められている¹¹⁾。

全体的に見て、帝政期ドイツの積極的なハンブルク民衆学校教師たちによる改革的な授業実践は、公立学校における新教育プロジェクトの先駆であった。それらは、19世紀の民衆学校における教授学的・方法的な改革実践の伝統のなかに位置づくものであった¹²⁾。この時期にはすでに、民衆学校における内的な教育改革をめざしたハンブルク民衆学校教師たちの理論的かつ実践的な諸努力は、統一学校を志向する非常に広範な教育政策プログラムへと統合されており、その主張は民衆学校教育制度全体の抜本的な民主化をめざしたものであった¹³⁾。

4. ヴァイマル共和国におけるハンブルク共同体学校

ハンブルクにおける最初の自主的な実験学校設立への要求は、ハインリヒ・ヴォルガストによって、早くも1905年に示されていた¹⁴⁾。1918年の11月革命の影響を受けて、1918年には、青年運動、ヴァンダーフォーゲル、自由ドイツ青年出身のフリードリヒ・シュリュンツ、マックス・テップ、フリッツ・イエーデとともに、学校改革者の若い世代の代表者たちがまず、新しい共和国における教育政策に対する主張を全面的に実現させた。彼らが招集した1918年11月12日の教員集会には、2300人が参加した。ほぼ全会一致で以下の4点にわたる要求が確認された。

1. 国家学校法の制定
2. 統一学校の実現
3. 学校の自主的な運営と、運営への保護者の参画
4. 教師と子どもの信仰および良心の自由

同時に、ハインリヒ・ヴォルガストを長とする「教員評議会」メンバーが選出され、学校改革の具体的事項について協議されることとなった。教員評議会における緊急課題の一つは、上級教育局に対して共同体学校の認可を申請することであった。その間に、草の根民主主義的な改革活動の成果が実を結んで、実験学校はもはや法的な規制下にはなく、「下から」、学校から、現実になっていった。こうして1919年1月25日に開催された教員評議会の会議において、テレマン10番地校とベルリナートア校を実験学校とすることが決議された。また、自由ドイツ青年運動と密接に関わって設立されたサークルである回転団(Wendekreis)の指導的集団から、先述のシュリュンツ、テップ、イエーデが、ブライテンフェルダ街校にヴェンデ校を開校したいと主張した。さらにティロー南校にも実験学校の地位を与えることが確定された。1919年4月には実験学校として、ベルリナートア校

(ハンブルク・ザンクトゲオルグ), プライテンフェルダー街校 (ハンブルク・エッペンドルフ), テレーマン街校 (ハンブルク・アイムスピュッテル) が開校し, 1年後にはティロー南校 (ハンブルク・バルムベーク) が活動を開始した。程度の差はあれ新教育的な原理にしたがって活動した他の学校は, いわゆる「ハンブルク学校群共同体」として連携したが, 原則的には既定のカリキュラムに従っており, 一度として実験学校の地位を得ることはなかった。

これらの実験学校には, 暫定的にはあるが, 構造的な共通点として, 以下のメルクマールがあった。すなわち, 公的なカリキュラムにはまったく拘束されないこと, 教員を自由に選抜できること, 市内の全地域から子どもを募集すること (言い換えれば, 校区を持たないこと), 男女共学, である。教育学的な観点から合意されていたことは, 殴打の罰や——少なくとも1920年代初めには——落第を廃止すること, 低学年では総合授業(Gesamtunterricht)を重視すること, 「頭と心と手」を使った全体的な学習, 子ども・保護者・教師の間に親密な信頼関係を築くこと, 学校関係者全員を「学校共同体」に集結させること, 学校を「青年の生活の場」へと拡張すること, であった¹⁵⁾。これらの学校は, 外から見ればハンブルクの実験学校あるいは共同体学校として比較的同一視されているが, 実際には以下に概観するとおり, 非常に異なった教育的特徴を有していた。

(1) ベルリナートア共同体学校

ライナー・レーベルガー (1993) によれば, 新設校における最もラディカルな改革教育実験は, ベルリナートア校で行われた。ヴィリアム・ロッティヒとヨハネス・グレーザーの指導のもとで, この学校では, 旧来の学校生活や学習の内容や形式について, そのほとんどすべてが問いに付され, それにより, しばしば限界やカオスに陥ることもあった。教師と子どもの自由への要求は尊重されねばならず, 強制されることはなく, 納得して生き生きと交流すれば社会的振舞いが身につくと考えられていた。

改革実践の中心には, 第一に, 草の根民主主義的な学校の自治のための構造を確立することがあった。その際, 民主主義は, 子どもにとっても, 教師にとっても, それどころか保護者にとっても, 学校の活動範囲内で経験・体験可能でなければならなかった。学級はできる限り学校生活全体を通じて社会的まとまりを維持しておかなければならなかった。学級編制に際しては, 成績によって差がつけられることはなかった。学年制学級ではなく, 活動共同体やコース授業による集団づくりが一貫して維持された。成績証明書や報告書は存在しなかった。さまざまな能力を持ったさまざまな年齢の子どもたちが, また, 男女の区別なく, 一つのクラスに集められていた。

一日の流れは内容ではなく活動形態に応じて構成された。内容によって一日の流れは変わり, また, 「共同の時間」やいわゆる「静かな時間」はさほど重んじられず, あるテーマに対して際立った関心が集中したときには, 学習集団のすべてのエネルギーをこれに「注ぎ込む」ことも可能であった。こうして何週間, 何ヶ月にもわたる活動が行われた。当時のプロジェクト活動の成果は今日, ハンブルク学校博物館に保存されているが, 現代的に見ても高く称賛すべきものである。

1920/21年以来, 上級教育局の民衆学校部は, 著名なハンブルクの新教育学者カール・ゲッツェの指導下にあった。その上級教育局が, 伝統的な学校の諸課題を一層顧慮するよう, ベルリナートア校に働きかけた。それにより, 1924/25年には激しい衝突があり, 部分的には公的に知られることとなった。1924年初頭にゲッツェは——とりわけ保守的な世論に圧されて——何度も学校を訪問した。同年秋には自身の下に委員会を設けて, 授業や学校運営について3週間以上にわたる調査を行った。委員会の結論は, この学校の成績状況は——一般的なカリキュラム目標に照らして——非常に低いとしたものの, 公的な信用や子どもたちのセルフコントロールによって醸し出される学校の教育的雰囲気は高く評価された。委員会の提言は, 特別支援学校への通学が考慮される子どもたちは全員すぐに転校させ, 学年制学級を復活させ, 基礎学校や民衆学校の教育目標に準拠した授業を行い, 教師や保護者の決定権を放棄させるというものだった。最終的な妥協点は, すべてのハンブルク実験学校に対して, その成果が概して民衆学校の諸目標を下回らないように配慮すること, とはいうものの, 実験の自由を保持し続けること, であった。しかし, このような争いが起こるなかで, この教育コースに対する保護者からの支持は, ゆっくりと崩れていった。すでに1922年以来, 子どもたちの成績状況については, 保護者の間でもしばしば議論されていた。入学者数は, 1921年から毎年2クラス編制するには至らず, 減少していった。1921年には650人の子どもが通学していたが, 1926年にはわずか330人であった。子ども数はさらに減少して, 1930年には新入生がいなかった。こうして学校は実験学校の地位を失った。在籍者のいる学年は1933年まで実験クラスとして別の建物で存続した¹⁶⁾。

(2) テレーマン街10番地共同体学校

ベルリナーア校やヴェンデ校のラディカルな改革に対して、労働者居住地区にあるこの共同体学校の教師たちが創立責任者カール・ゲッツェの下で証明しえたことは、より準備万端に、自覚的に、計画的に、科学的な裏づけを得ながら、新教育実践を推し進めることだった。それにより、もっとも確実で、結果的にもっとも長期間にわたる実験を行い続けた。月に一回の保護者会、保護者評議会の創設、職務規定の確定、さまざまな関心を持つ保護者を統合するための活動委員会の設立や実践課題の解決は、構想段階からじっくり練られた計画的な実践であることを示していた。「テレーマンの人たち」は当初から基礎学校の教育目標を受け入れて、上級学校への進学準備を許容した。学年制学級のなかで活動し、ごく少数とはいえ基本的には落第もありえた。年次報告書や、最終成績として数値による成績表が作成された。低学年のクラスでのみ学級担任だけが授業を行い、上級学年では教科が増えるにしたがって教科担任が増えた。最終2学年では、授業の一部が自由コース形式で行われた。年長の子どもたちは学校の自治委員会に積極的に参加した。

テレーマン街校には、厳密に言えば学校改革的であると特徴づけられうる改革学校の教師たちが集まっていた。つまり、さほどラディカルに反動的ではなく、改善を志向する教師たちだったのである。とくに教科の授業では、新しい方法による実践が試みられ、この学校の素晴らしい点として評価された。この学校では、非常に伝統的な学校の諸要素(学級の原理、時間割、各教科の授業——唯一の例外として、宗教は生活科(Lebenskunde)に置き換えられた)を保持しているものの、他方では、この構造があたかも内側から新しく形づくられたかのようにつまみえられていた。そのため、実験学校教師たちは一貫して子どもの自己活動の高まりと活動原理の強化に向けて尽力した。最初の授業は総合授業として構築された。学校新聞『テレーマン街10番地学校共同体』には、さらに、上級学年で行われた数多くの教科横断的プロジェクトについての報告が掲載されている。子どもたちの特殊な関心や傾向性に応じるため、教師たちは、自由選択のオプション・コースを提供した。これが「共同体の時間(Gemeinschaftsstunden)」と呼ばれるものであり、この時間に「生徒議会の会議」も開催された。子ども主体の学習や社会的な相互作用が中心となり、学校の雰囲気醸成した。テレーマン街校における特筆すべき成果は、生活共同体学校、すなわち、子ども・保護者・教師の社会的・文化的集結という構想にある。経済の困窮(超インフレーション)からヴァイマル共和国(世界的経済危機)までの時期に、この学校は、社会教育の課題への対応に成功した。すでに1919年から導入された生徒旅行や、フィッシュベカー・ハイデの宿泊施設のおかげで、とりわけ生活共同体思想を推進することが可能となった。

入学者数は恒常的に多く、ハンザ都市の他の都市部からも多くの子どもが入学を希望していたが、収容定員の都合上、1933年まで毎年、全員を受け入れることができない状況だった。1919年4月には16クラス527人の子どもと25人の教師で新教育実践が始まったが、10年後には19クラス630人の子どもと26人の教師と増えていた¹⁷⁾。この実験学校の意義はハンブルク内外で明らかにされていた。1921年にはベルリン中央教育研究所の教育研究会、1925年には全国教員集会がテレーマン街校で開催された。また、『ハンブルク教師新聞』(1929年17・18号)には学校の実践に関する包括的な報告が掲載され、実験学校10周年記念を機に学校独自の資料集が作成された¹⁸⁾。

(3) ブラテンフェルダー街のヴェンデ校

他のハンブルク実験学校とは異なり、この学校の構想はハンブルクの新教育運動史に直接、由来するものではなく、青年運動の影響を受けている。学校、教育、人格に関する理解については、テューリンゲンの田園教育舎に関わったグスタフ・ヴィネケンからの強い影響を受けている。クラウス・レードラー(1987)によれば、この学校の構想はハンブルクの4つの共同体学校のうち最もラディカルなタイプである。たしかに、ベルリナーア校も上級学校への準備を認めず、外的な関心からの自律を堅持したが、それでも、学校は——子どもたちにとって——学校であるという事実を受け入れていた。これに対してヴェンデ校は直接的な「学校の克服」を実現しようとした。注目すべきことに、この学校は、他のハンブルク共同体学校と比較して、学校生活に直接保護者たちが参画することには消極的な態度をとった。ゆえに、退学によって生徒数が減少することは一度もなかった。教師たちは別だった。開校後2年間で総計15人の教育者が学校を離れた。初期の大量異動は、学校にとって決定的なものとなったにちがいない。テップとイエーデに率いられて、「脱学校」というラディカルな構想を主張した創設メンバーの一部が学校を離れた。この構想は明らかに挫折した。異動の原因は、テップとイエーデが新しい憲法の遵守を拒んだことにあった。拒否することによって彼らは、新しい学校は国家の統制下に置かれるのではなく、学校に関わる子どもと教師たちの意欲や意志によってのみ構築されるという、自らの主張を強調し

た。さらに二人はリューネブルクの荒地のホルトドルフに「ヴェンデホーフ」を設立した。しかし、このプロジェクトはわずか5ヶ月後に内部抗争のせいで不成功に終わった。

クルト・ツァイドラーが1921年にヴィルヘルム・シーゲルの後任として学校の指導を引き継いだ。ツァイドラーはそれまでの学校の集団指導体制を廃した。また、臨時授業をやめて、旧来からの読み・書き・計算の授業を1年生に設けて、成績や落第さえも復活させた。1年生と5年生のカリキュラムから類推すると、1924年には、この学校ではほとんどの教科について公的なカリキュラムに則っていた。学校審議会の詳細な視察によれば、1926年の時点でヴェンデ校は「一般的な学校で行われていること」とほとんど違いはないと結論づけられた。また、校区の制限がないことから、ユダヤ系のインテリ層の子どもたちが数多くこの学校に通っているという事実により、1930年には実験学校の地位を返上し、校区を持つ一般の学校に再統合されることとなった。ツァイドラーが論難書『限界の再発見』（1926年）を著して、初めての批判的総括を行い、活発な論争を引き起こすよりも以前から、この著作で述べられるような学校の限界が見出されていたのである¹⁹⁾。

(4) ティロー南共同体学校

この学校は、バルムベクの労働者たちが主導してプロレタリアート学校共同体として設立したものであり、彼らからの支持はずっと続いた。ここでも——例えばテレマン街10番地校と比較して——文化批判を志向する改革活動が、党略的な意味を有していたとはいえ²⁰⁾、繰り広げられた。また、より具体的で計画的な改革活動が行われていた。一例を挙げるなら、異年齢学級の価値を認めることについて、非常に慎重に、効率面から検証されていた。

初代校長は社会民主主義者ヴィルヘルム・パウルゼンであった。1921年1月に彼がベルリン上級学校評議会に招聘されてからは、ニコラウス・ヘニングゼンが後を継いだ。学校共同体の理念は学校構想の支柱であった²¹⁾。実験学校教師団の声を集めて、ヴィルヘルム・ラムスツスは、1925年にハイデルベルクで開かれた新教育連盟の第三回世界会議での基調報告において、地域の枠を超えた実験学校実践について総括した。ハンブルク共同体学校実践の特色について彼は、フリッツ・カルゼン編『ドイツの新学校』（ランゲンザルツァ、1924年）とフランツ・ヒルカー『ドイツの学校実験』（ベルリン、1924年）のなかで報告した。ラムスツスはとくに、さし迫る第一次世界大戦に警告を発しようとしたセンセーショナルな『人間屠殺場』（1912年）以来、積極的な反戦文学によって、詳言すれば、彼の化学大量殺戮兵器ボイコット文学（1925年、1932年）や広島・長崎への原爆投下のショックを受けて早くも1946年に著した核地獄への警告文学によって、解放志向の新教育運動グループのなかでも非常に高く評価された²²⁾。

5. ギムナジウム段階の実験学校としてのリヒトヴァルク校

ハンザ都市の学校制度のなかで、より高い特別な位置づけを与えられるのは、ヴァイマル共和国では、リヒトヴァルク校である。フリッツ・カルゼンが主導したベルリンの学校体系、シャルフェンベルク島学校農園、マグデブルクのベルトルート・オットー校、ドレスデンのデューラー校、リューベックのドーム校と同様に、ドイツにおいて新教育に影響を受けた数少ない公立中等学校である²³⁾。ハンブルクの一地域ヴィンターフェーデにある6年制実科学校の保護者たちが、1920年にペーター・ペーターゼン校長のもとで、ハンブルク外でもハンブルク芸術教育運動の主唱者として有名なアルフレート・リヒトヴァルクにちなんで校名をつけることを提案した。

この実験学校に対するペーターゼンの影響は、しかしながら、ほとんどなかった。開校の1年後に初代校長は研究活動への従事を理由に、学校運営をゲオルグ・イエーガーの手にゆだねた。イエーガーはかつてグスタフ・ヴィネケンが指導したヴィッカーズドルフ田園教育舎で教師を務めた経験があり、新教育の経験を活かすことができた²⁴⁾。ペーターゼンは1923年にイェナ大学教授となった。ペーターゼンが重視した「ドイツ・ギムナジウム」構想は、人文主義ギムナジウムとドイツ・ギムナジウムの二系統を導入することによって、ドイツにおける中等教育制度の分断を回避しようとするものであった。この構想は実現されなかったし、ドイツ・ギムナジウムに導入されたコース・システムも——第6学年以上の子どもは、核となる必修授業の他に、自由選択でコースを選択しなくてはならない——根づかなかった。というのも、コース・システムを採用することで、学級共同体をめざして作りあげられた子どもたちの集団性が危機に陥ると考えられたからである。共同体思想を強調する姿勢は、とりわけ田園教育舎運動から引き継がれた基本的な学校観の一つである。

リヒトヴァルク校は「ドイツ高等学校」を自認していたが、自らの教育原理に基づいて「文化科」を独自に解

積して、他のドイツ高等学校との差異化を図った。文化科(国語、歴史、宗教)には週あたり10時間が配当され、中心的な位置価値を与えられた。低学年ではまず郷土科において、歴史・地理・文学に関わるテーマが取り上げられた。授業内容の中心は多くの場合「ハンブルクとその周辺地域」であった。中学年の文化科の授業は教材によって大きく異なり、その背後には、子どもたちの個人的な関心や傾向性があった。高学年になって初めて文化科の原理が十全に展開された。最終的に子どもたちは、身近な社会的問題状況やその原因の分析を通して、責任感を持って文化批判的態度をとることができるようになる。その際、協同的で責任意識を持った未来形成への教育に結びつくよう、子どもたちの興味を後回しにすることは黙認されていた。

多くの場面で子どもたちは積極的に学校生活の形成に関わっていた。例えば、クラス旅行、学校祭、共同で行う課外活動によって、学級共同体や学校共同体のまとまりが生まれた。こうした諸活動における子どもと教師の民主的な連帯は共和制国家を構築する準備にもなったし、貢献もした。男女共学は、こうした民主的な教育観や国家観のもとでは、ほとんど当然のことであった。

共同体思想とならんで、リヒトヴァルク校が第二の新教育の基本原則として学校の構想に組み込んでいたことが、作業学校の具体化であった。教師たちが考える作業学校思想とは、とくに子どもたちの手作業の能力や芸術的・音楽的な才能を育成することであり、さらにはあらゆる教科において自発的に学習することであった。この学校では、1925年以来、海外との交換留学プログラムを通して経験を積み重ね、国際的にも学校改革者たちの注目を集めていた²⁵⁾。

この学校の卒業生のなかで最も有名なのは、1974-82年のドイツ連邦首相ヘルムート・シュミットとロキ夫人である。

6. ヴァイマル期の全国的な学校改革に対するハンブルクからの意見表明

国レベルではいわゆる「ヴァイマルの学校妥協」によって、特定宗派の学校や世俗学校や共同体学校の可能性、およびすべての国民に対する4年制基礎学校の設立が実現された。こうした教育政策上の改革に満足しなかったのは、ヴァイルヘルム・パウルゼンであった。4年制の男女共学の基礎学校によっては、結局のところ、分岐型の学校制度の問題を解消することはできないと彼は主張した。ヴァイマル憲法下で政府によって進められた学校改革に、パウルゼンは、共同体学校の構想を対置させた。その構想によれば、子どもたちは卒業まで一貫した生活や学習の構想のもとで指導されるべきであり、特別な才能がある子どもはそれに応じた配慮がされるというものだった。徹底的な学校改革をめざした広範にわたる彼の原則²⁶⁾は有名になり、後に彼自身がベルリンの上級督学官として活動するとき(1921-24年)の拠り所にもなった。この原則は保守的な反改革者たちにも広まっていたため、ベルリンでの教職からパウルゼンを免職する動きにもつながった。SPDが学校政策上の立場を決めるにあたって、パウルゼンの原則は、1926年に開かれたハイデルベルクでの党集会で再び取り上げられた。ヴァイマル共和国では、しかし、左翼から右翼へと急速に政治権力が移動したことで、こうした学校改革の萌芽は抑圧され、活力を失っていった。

ヴァイマル憲法で明記され、全国学校会議で実行が決められた計画の一つに、共同作業ではなく競争の原理に基づいて学業を課すことがあったが、ハンブルク共同体学校は断固としてこれに対抗した。「上から」の学校改革は不十分であると評価され、「下から」の学校革命が対置された。反論の余地のない事実を創り出そうとするエネルギーが満ち溢れていた。彼らに共感した上級学校の教師たちからの支持を得て、共同体学校は、個々の上部構造、つまり各民衆学校卒業後に直結する学校を設立しようとした。それにより、一方では教育行政からの反応に何らかの対抗措置を講じ、他方では周辺の学校制度から実験学校の活動に及ぶ影響を緩和させようとした。すでに1920年の夏には新設の実験学校ティロー南校とティロー北校、フンボルト30a番地校やシラー31番地校が「最も近い実践的な目的のもとに」連携し、「ティローの子どもたちの優れた才能」を集結させたが、パウルゼンはこの取組を押し広げようと奔走した。実際、学校共同体が飛躍的に拡張した。具体的に言えば、1921年の夏には4校の実験学校、1920年に参加した上述の学校の他にも、ビルブロークダイヒ75a番地校、ブルク街校、ホプフェン30番地校、メスフェッセル28番地校、ランゲンホルンのコロニー学校やベルゲドルフの寄宿学校、唯一の中等学校であるリヒトヴァルク校が参加していた。1年後には新設のドゥルスベルクの学校(アーレンスブルク街校)が加わった。さまざまな学校に通う子どもたちが9~10年にわたって男女共学クラスに通うことを決断させるという試みは、しかしながら、卒業後にも男女共学の教育機関を準備するという計画と同じく、不成功に終わった²⁷⁾。

これらの学校の実践は、子ども中心の学習と共同体教育学と社会的・民主的な教育活動と伝統的な学校の課題とを結びつけるものであり、保護者にも十分に受け入れられた。それどころか、一般の民衆学校の多くに、非常に大きな影響を及ぼした。さらに共同体学校における新教育的な活動は、研修での数多くの実験学校教師との共同作業を通して、また、多種多様な教材を考え出したり実際に作成したりすることで、他の学校の実践にも活力を与えた²⁸⁾。加えて、ニューヨークにあるティーチャーズ・カレッジ国際研究所から1年間にわたってヨーロッパのモデル校に派遣されたベリル・パーカーは分析の結果として、1927年に以下のように評した。「ハンブルク、ブレーメン、ベルリン、マグデブルク、ライプチヒ、ドレスデン、ゲラ、リューベック、ケムニッツ、ヘレラウ、エッセン、イエナやドルトムントの共同体学校や実験学校は、現在も大きな成果を上げている。しかし同時に、特別な名を与えられていない多くの学校でも、自由や活動や社会的協働といった精神を掲げていることも事実である。改革の源泉は多様である。例えば、パイオニア的な学校の事例や挑戦だけでなく、政治全体の改革や、反対勢力の衰退、明確な教育原理に関する哲学的理論の充実、数多の児童福祉事業、自然や芸術の美しさに対する人々の強い愛情などが挙げられる」²⁹⁾。

ハンブルク新教育運動が国内的に見ても世界的に見ても活発な学校改革を実現していた一方で、その頃に大学で構築された精神科学的教育学からの支援を期待することはできなかった。1906年に設立されたライプチヒ教員組合の「経験主義教育学・心理学研究所」、ライプチヒの研究所をモデルとして1912年にエドゥアルト・クラバレードがジュネーブに開設した「ジャン・ジャック・ルソー研究所」、あるいは1913年にエルンスト・モイマンが構想し、1915年の彼の死後はヴィリアム・シュテルンが受け継いだ「ハンブルク青年学研究所」などのように、ヴァイマル共和国の実験学校に対する積極的な援助が見られたものの、こうした支援は実験学校の活動の一側面でしかなかった。例えば、ヴィリアム・シュテルンが発展させ、確認し、推奨した青年心理学の知見が、上級学校への入学試験に取り上げられる程度だった。今日的な理解に基づくならば、実験学校に対する科学的な裏づけは、ほとんどなかった。構築されたばかりの精神科学的教育学を主唱する大学教授たちの圧倒的多数は、例えばテオドル・リットのように、実験学校実践などに関して議論の余地のある見解を提示することで、ライプチヒで見られたように適切な判定プロセスを通してこれらの学校の実験学校としての地位の喪失に貢献するか、あるいは、極端な検証を行った結果、実験学校の効果に疑念を抱かせることとなった³⁰⁾。

7. ハンブルク新教育運動の終結

1933年5月にハンブルクでもナチスが権力を掌握した。それは、リヒトヴァルク校や4つの実験学校にとって、新教育に方向づけられた活動の終末を意味していた。これらの学校は、同時に、実験学校としての地位を剥奪された。ナチスの人事政策は、改革学校にとって、非常に厳しいものであった。校長はすべて解任され、その後は数多くの者が強制的に異動させられた。それどころか、リヒトヴァルク校の校長であり、民主的な共和国議員であったハインリヒ・ランダーは、即刻解雇された。テレーマン街10番地共同体学校とブライテンフェルダール街35番地校の教師ルドルフ・クルークは教職を追放された後、以前に共産主義に関わっていたという理由で1933/34年に投獄され、1937年に強制収容所に送られた。1940年以降、彼はベストライン・ヤーコブ・アブスハーゲン抵抗組織のメンバーとして反ファシズム運動に参加した。軍事法廷から死刑判決を受けたクルークは、1944年に38歳で処刑された³¹⁾。

ナチスの時代が終わった後、ハンザ都市における社会民主主義的な教育政策の枠内で、ヴァイマル期の共同体学校の諸経験は受け継がれていった。とりわけ民衆学校のカリキュラムや1949年の学校改革では、6年制基礎学校が導入された。中等学校に関しては、確かに、リヒトヴァルク校の構想に遡及されることはなかった。それよりも、第二次世界大戦後、初代教育長として長年にわたってその職にあったのが、かつてのリヒトヴァルク校長ハインリヒ・ランダーだったことの方が注目に値するだろう。だが、戦後のアデナウアー期の保守的な教育政策と教育学の雰囲気の中では、圧倒的に、講壇教育学者や官吏が主導的な役割を果たし続けていた。彼らはすでに1933年の時点で、多かれ少なかれ野望をもって、民主主義的な新教育学者の追放に関与していた。そうしたなかで、文化批判の志向をもつ新教育学が受容されることは不可能だった。その頃に発展し、成果が確認された批判的な文化科の構想だけは、忘れられないまま保持されるという恩恵を受けていたかもしれない。

当時、大きな反対を受けながらも成果が実証された男女共学が完全実施され、教科横断的なカリキュラム編成や授業中のグループ活動が、現在、ある程度一般的に受け入れられている。とはいうものの、当時、民主主義は

教育空間においても経験可能であり、体験可能であらねばならないというジョン・デューイ（『民主主義と教育』、1916年）の示唆を受けて、教師たちが戦間期の実験学校で行った実践は、今日に至るまで心躍る挑戦の一つであり続けている。

註および引用・参考文献

- 1) Pehnke, A.: Länderstudie Deutschland – Der steinige Weg für Reformpädagogen im konservativen deutschen Schulsystem. In: Seyfarth-Stubenrauch, M. & Skiera, E.(Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa, Baltmannsweiler 1996, Bd. 2, S.377-388を参照。
- 2) とりわけ以下を参照。
Coriand, R.(Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998.
Depaepe, M.: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim 1993.
Yoichi Kiuchi: Empirische Pädagogik und Handlungsrationaleität. Zur Rekonstruktion der Theorie pädagogischen Handelns in der empirischen Tradition deutscher Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main u. a. 1990.
国内外で展開されたほとんどの新教育運動の理論的な基盤には、有名な発達心理学や人格心理学があった。その一方で、唯一、ヴァルドルフ教育学だけは、古代後期のヒポクラテスの人間論という前科学的な理論に依拠していた。
- 3) ハンブルクの学校史全般を扱った研究書として、Lehberger, R. & Wendt, J.(Hrsg.): Bibliographie zur Hamburger Schulgeschichte von den Anfängen bis 1945. Hamburg 2007を参照。
- 4) Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg. Leipzig 1929.
- 5) Pehnke 1996 (註1), S.378f. und 381を参照。
- 6) 175 Jahre Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Hamburg. Hamburg o.J.[1980] を参照。
- 7) Gläser, J.(Hrsg.): Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde. Braunschweig 1920を参照。
- 8) Rotten, E.: Fellowship (Community) Schools at Hamburg. In: *The New Era* 3 (1922) 12, S.103-107 (引用は S.104).
- 9) ヴェテカンプの方法の基本については、Wetekamp, W.: Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres. Leipzig 1908において解説されている。
- 10) 詳細については以下を参照。
Reinlein, H.: Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland. Gotha 1919.
Gleim, B.: Der Lehrer als Künstler. Zur praktischen Schulkritik der Bremer und Hamburger Reformpädagogen. Weinheim, Basel 1985.
Pehnke, A.: Studien zur Entwicklung von Auffassungen in der Lehrerbewegung über die Aktivierung des Schülers im Unterricht der deutschen Volksschule von 1900 bis 1918. Habilitationsschrift. Leipzig 1990.
O'Callaghan, P.: Reformpädagogische Praxis 1900-1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule. Weinheim 1997.
- 11) アドルフ・イェンゼンは、1920年秋にベルリン・ノイケルンのリュートリ32番地校（新設の世俗学校）の校長となり、1929年にはブラウンシュヴァイク工科大学の助教授に就任した。
- 12) Lassahn, R. & Stach, R.: Geschichte der Schulversuche. Heidelberg 1979を参照。
- 13) Paulsen, W.: Die Überwindung der Schule. Begründung und Darstellung der Gemeinschaftsschule. Leipzig 1926を参照。
- 14) 以下を参照。
Rödler, K.: Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen

1919-1933. Weinheim und München 1987, S.112 und 130ff.

Lehberger, R.: „Schule als Lebensstätte der Jugend“ Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik. In: Amlung, U.[u.a.] (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main 1993, S.32-64.

15) 以下を参照。

Paulsen, W.: Leitsätze zum inneren und äußeren Aufbau unseres Schulwesens. In: *Pädagogische Reform* 44 (1920), S.335/336, hier S.336.

Paulsen 1926 (註13), S.109.

16) Lehberger 1993 (註14), S.36f.を参照。

17) Rödler 1987, S.236-247ならびに Lehberger 1993, S.37-40 (いずれも註14) を参照。

18) Versuchsschule Telemannstraße 10. 1919-1929. Ein Bericht über ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Stand. Vom Lehrkörper erstattet. Hamburg 1929を参照。

19) Zeidler, K.: Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule. Jena 1926 (Hildesheim und New York 1985) ならびに Rödler 1987 (註14), S.234を参照。

20) Rödler, K.: Auf der Suche nach einer freien Gesellschaft. Die Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933. In: Neuhäuser, H. & Rülcker, T.(Hrsg.): Demokratische Reformpädagogik. Frankfurt am Main [u. a.] 2000, S.63-88を参照。

21) 75 Jahre Schule Tieloh – Texte und Bilder zur Geschichte der Schule. Hrsg. von der Schule Tieloh. Hamburg 1989を参照。

22) Pehnke, A.: Wilhelm Lamszus – Antikrieg. Die literarische Stimme des Hamburger Schulreformers gegen Massenvernichtungswaffen. Frankfurt am Main [u.a.] 2003ならびに Pehnke, A.: Der Hamburger Schulreformer Wilhelm Lamszus (1881-1965) und seine Antikriegsschrift „Giftgas über uns“. Beucha bei Leipzig 2006を参照。

23) ベルリンのカール・マルクス校については、以下を参照。

Radde, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt am Main [u.a.] 1999.

Haubfleisch, D.: Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik. Frankfurt am Main [u.a.] 2001.

Bergner, R.: Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg. Ein vergessenes Kapitel reformpädagogischer Schulgeschichte von 1920 bis 1950. Frankfurt am Main [u.a.] 1999.

ドレスデンのデューラー校については、Pehnke, A.: „Ich gehöre auf die Zonengrenze!“ Der sächsische Reformpädagoge und Heimatforscher Kurt Schumann (1885-1970). Beucha bei Leipzig 2004, S.97-165を参照。

リュウベックのドーム校については、Keim, W.(Hrsg.): Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen. Darmstadt 1987, S.37ff., 99ff., 229ff.を参照。

24) 1924-27年にはエーリヒ・イエーニシュが校長を務め、その後はリベラルなハインリヒ・ランゲールが1933年までリヒトヴァルク校を統括した。

25) 以下を参照。

Petersen, P.: Modern School Legislation in Germany and the Fellowship Schools of Hamburg. In: *The New Era* 4 (1923) 16, S.263/264.

Landahl, H.: The Lichtwark School, Hamburg. In: *The New Era* 13 (1932) 6, S.176-178.

Wendt, J.: Die Lichtwarkschule Hamburg 1921-1937. Hamburg 2000.

Die Lichtwarkschule – Idee und Gestalt. Hrsg. vom Arbeitskreis Lichtwarkschule. Hamburg 1979.

26) 註13および註15を参照。

27) Rödler 1987 (註14), S.249f.を参照。ここで挙げた学校の簡単な特徴については、S.252ff.を参照。

28) 以下を参照。

Lehberger 1993 (註14), S.48 ff.

Lehberger, R. & Schmidt, L.: Früchte der Reformpädagogik. Bilder einer neuen Schule. Hamburg 2002.

29) Parker, B.: „But Everywhere Schools are Different“. In: *The New Era* 8 (1927) 30, S.39-43 (引用は S.39).

30) 例えば, 1924年のライプチヒの実験学校の運命について, Pehnke, A.: *Sächsische Reformpädagogik. Traditionen und Perspektiven*. Leipzig 1998, S.43ff.を参照。

一例を挙げるなら, ドレスデンのデューラー実験学校では, テオドール・リットによって, 1931年に初めてアビトゥア試験が導入されたが, 12名の受験生のうち5名もが不合格となった。

31) 詳細については, Hochmut, U. & de Lorent, H.-P.(Hrsg.): *Hamburg: Schule unterm Hakenkreuz*. Hamburg 1985 sowie Lehberger, R. & de Lorent, H.-P.(Hrsg.): „Die Fahne hoch“ – Schulpolitik und Schulalltag in Hamburg unterm Hakenkreuz. Hamburg 1986を参照。

Reformpädagogik in Hamburg Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts

KIUCHI Yoichi*, PEHNKE Andreas** and KOBAYASHI Mariko***

Für die reformpädagogische Grundhaltung der Hamburger Volksschullehrerschaft typisch, wurden die ersten schulpraktischen Versuche ohne jegliche behördliche Unterstützung begonnen. Teils mit, teils ohne ein Abweichen vom vorgeschriebenen Lehr- und Stundenplan der Hamburger Volksschule wurden im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts wiederholt schulpraktische Reformexperimente unternommen und dabei wichtige didaktisch-methodische Erfahrungen gesammelt.

Die Forderungen nach einer eigenständigen Versuchsschule wurden in Hamburg zuerst von Heinrich Wolgast bereits im Jahre 1905 artikuliert. Im April 1919 nahmen die Versuchsschulen *Berlinertor*, *Breitenfelder Straße*, *Telemannstraße* und ein Jahr später die Versuchsschule *Tieloh-Süd* ihre Arbeit auf. Die zumindest temporären strukturellen Gemeinsamkeiten dieser Versuchsschulen bestanden in folgenden Merkmalen: Keine Bindung an die offiziellen Lehrpläne; freie Wahl des Kollegiums; Aufnahme von Schülern aus allen Stadtgebieten; Koedukation. Als pädagogische Übereinstimmung galt: Verzicht auf die Prügelstrafe und auf das Sitzenbleiben; Betonung des Gesamtunterrichts in der Primarstufe; ganzheitliches Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘; Schaffung eines besonderen Vertrauensverhältnisses zwischen Schülern, Eltern und Lehrern; Zusammenführung aller an der Schule Beteiligten zur ‚Schulgemeinde‘; Ausweitung der Schule zu einer ‚Lebensstätte der Jugend‘.

Ein besonderer Stellenwert im Schulwesen der Hansestadt kam in der Weimarer Republik der Lichtwarkschule zu. Die Lichtwarkschule verstand sich alsbald als *Deutsche Oberschule*, die sich durch ein besonderes Verständnis von Kulturkunde als pädagogisches Prinzip von anderen *Deutschen Oberschulen* abheben wollte. Dieser Kulturkunde wurde mit zehn Wochenstunden ein zentraler Stellenwert beigemessen. Neben dem Gemeinschaftsgedanken übernahm die Lichtwarkschule die arbeitsschulmäßige Gestaltung des Unterrichtsgeschehens als zweites reformpädagogisches Grundprinzip in ihre Konzeption. Das Kollegium verstand darunter insbesondere die Ausbildung der manuellen und künstlerisch-musischen Fähigkeiten der Schüler sowie weitgehend selbstständige Erarbeitung aller Unterrichtsgegenstände.

Während die Hamburger Reformpädagogik in nationalen und internationalen Schulreformerkreisen auf ein lebhaftes Echo stieß, konnte sie in der damals etablierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Universitätskreisen kaum die notwendig gewesene Unterstützung erhoffen. Von einer wissenschaftlichen Begleitung der Versuchsschulen nach heutigem Verständnis blieb man jedoch weit entfernt.

Als im März 1933 auch in Hamburg die Nationalsozialisten die Macht übernahmen, war für die Lichtwarkschule und die vier Versuchsschulen das Ende ihrer reformpädagogisch orientierten Arbeit gekommen. Diesen Schulen wurde sogleich der Versuchsschulstatus entzogen. Nach dem Ende der Nazi-Ära wurde im Rahmen der sozialdemokratischen Schulpolitik in der Hansestadt an den Erfahrungen der Weimarer Gemeinschaftsschulen angeknüpft, was sich u.a. in den Lehrplänen für die Volksschulen und der Schulreform von 1949 mit der Einführung der sechsjährigen Grundschule zeigte. Für das höhere Schulwesen ist allerdings auf das Konzept der Lichtwarkschule nicht wieder zurückgegriffen worden. Das scheint umso erstaunlicher, da nach dem Zweiten Weltkrieg zum ersten und langjährigen Schulsenator der ehemalige Lichtwark-Schulleiter Heinrich Landahl berufen worden war.

*Naruto University of Education

**Universität Greifswald

***Fukuoka University of Education