

寄	贈
遠藤敏明氏	平成 年 月 日

DB  
889  
1992  
①

スロイド教育研究  
—19世紀末からの歴史的展開と現代的意義—

秋田大学 遠藤敏明

**En forskning av Svensk Skolslöjd**

**Idé utvecklingar från 1800-talet  
och de nutida meningar.**

**Toshiaki Endo  
Docent  
Akita universitet**

# 目次

## 序章：問題の所在と研究方法

1. 問題領域と狙い	1
1) 工業化社会の諸問題に対する二つの視点	1
2) スウェーデンと工作・工芸	4
3) 本論が扱う領域の限定	5
2. スロイドとスロイド教育	8
1) 「スロイド」と言う言葉の多義性	8
2) コンテキストと基本的要素	10
3) スロイドの変化	15
4) スロイド教育とは	18
3. スロイド教育と日本の受容	22
1) 歴史的背景	22
2) 現代におけるスロイド教育の把握	24
4. 研究の時代区分	27
5. 研究方法と文献所在	31

## 第一章：スウェーデンにおける教育理念と 学校制度の変遷

### 1. 国と社会と教育

1) スウェーデンの特質	35
2) スウェーデン社会の特徴	37
3) スウェーデンの学校教育	39
2. 学校制度成立の前史とスロイド	41
1) 伝統的な自律主義と教育	42
2) 教会と教育	43
宗教改革前	43
宗教改革後	45
3) 19世紀の多層式公教育システムの形成	51
4) 国民学校の設立	53
1842年国民学校令	53
基底学校	56
5) レーロバルクをめぐる論争と改革	58
1849年の改革	59
私立の学校教育	61
国民大学	61
女学校	62
個人教授	64

## 第二章：スロイド教育の形成と社会的背景

### 1. スウェーデンの工業化

1) 社会変化	67
技術革新	68
人口増加と都市化	69
2) 工業化と言葉の変化	72
スロイドと工業化	72
クラフト、インダストリー、アート	72

### 2. 新しい思想と文化

新しい意識の形成	75
----------	----



インターナショナリズムとナショナリズム	76
ナショナリズムと国家ロマン主義	77
3. ヘムスロイドとその運動	
ヘムスロイドの消失	80
ヘムスロイド運動の形成	82
経済的観点	83
ヘムスロイドの文化的関心	85
ヘムスロイドと教育	87
4. 労働教育学とアルベーツステューガ	89
5. 工業化と学校の相関	
工業化の肯定的役割	94
工業化と否定的要素	95
工業化の功罪と人間	97

### 第三章：スロイド教育の形成（1842年～1918年）

1. スロイド教育の始まり	100
1) サロモンとアブラハムソン	100
2) ネース・スロイド学校の設立	
設立期の諸背景	105
ネース・スロイド学校とサロモン	106
女子のスロイド教育	108
2. 国民学校とスロイド教育	
1) サロモンと国民学校	
国民学校設立の状況と整備	110
国民学校へのスロイド教育の導入	112

1878年の法令	113
サロモンと国民学校	114
2) シグネウス	116
3. サロモンの教育理念	
1) 教育手段としてのスロイド教育	
総合的人間活動	119
知識観	122
子どもの活動	124
2) スロイド種の選択について	127
3) ネース・システム (モデル・システム)	
ー組織化された教育手段の必要性ー	129
システムの形成	129
ネースシステムの規則	130
4) モデルシリーズ	134
モデルに見る特徴	135
システムのその後	137
5) サロモンと美的教育	139
4. 教員養成所について	
1) スロイド教員養成所の設立(1874年)	
教員カテゴリーについて	142
教員養成所の設立	142
国民学校のためのスロイド講習会	143
2) 教員養成所における指導	144
5. 繁栄と対立	
1) 国際化	148
2) ネースの繁栄	151
3) アメリカに見るスロイドの影響	154
マニュアルトレーニング	154
産業教育の展開	155
仕事の分析	156
ロシアシステム	156
ロシアシステムの全般的な原則	158

ロシアシステムの影響	159
スロイドの影響	159
ロシアシステムとスロイド教育	161
4) ネース・システムへの批判とその問題点	165
学問的な裏付け	165
教師のカテゴリー	167
芸術性	168
批判とサロモン	169
5) アブラハムソンの死とネースにおける活動	
アブラハムソンの遺言	171
サロモンの死	172
ネースにおける活動の拡散とスロイド教育関連の展開	173

#### 第四章：スロイド教育の改革期（1919年～1960年）

1. 新しい意識の形成と教育行政	177
1) スロイド教育停滞の原因	178
2) 子どもの時代	183
子どもの創造性	184
教師の権威	184
3) 統一学校制度	185
2. 1919年指導計画	
1) 特徴と背景	
実験的学習方法の重視	189
教科の統合	192
職業教育との関連	193
1919年指導計画の規定とスロイド教育	194
モデルシリーズの扱い	194
男子と女子のスロイド目標	195
社会と美	196

3. スロイド教育改革者：マルムステン	
1) マルムステンの概略	199
マルムステンと造形活動	201
2) マルムステンの設立した学校	204
3) 活動と思想の背景	207
中央の国	207
工芸の教育	208
モリスとの類似性	209
スウェーデンスタイル	210
4) マルムステンのスロイド教育	212
ネースとマルムステンのモデルの比較	215
4. 統一学校制度への歩みとスロイド教育	218
1) 1940年学校調査	218
スロイドに関して	219
1940年学校調査にみるスロイドの目標	219
モデルシリーズの扱い	220
2) 1946年度学校委員会	220
理論的教科と実際の教科	222
創造性	222
自主独立性	223
3) 1948年の芸術調査委員会	225
5. 統一学校制度研究期間のもとの三つのスロイド目標	227
1) 1950年リアルスコーラのためのコースプランと方法的指針	227
2) 1955年の国民学校指導計画	228
義務教育としてのスロイド教科	229
男子と女子の取り扱い	229
自主独立性とモデルシリーズ	230
3) 9年制統一学校における試験活動での時間割と主要点	231
6. 1957年度の学校準備委員会	234

実際の仕事の位置づけと理論的工作	234
美的育成	235
男子と女子の分類	235

## 第五章：現代へ向かうスロイド教育（1960年～）

1. 基礎学校とスロイド教育（1960年～1968年）	
1) 基礎学校の設立	238
2) リンゼピング・スロイド教員セミナリエ	239
教師のカテゴリー	240
テックニング教師養成	241
3) Lgr 62	243
時間計画	244
スロイドの目標	244
美的育成	245
モデルシリーズ	247
平等性	248
消費者教育	249
文化育成	249
多角的スロイド	250
テックニング	250
2. 基礎学校の充実過程（1969年～1979年）	251
1) SPAグループ	251
教育計画整備	251
スロイドとテックニング	252
教員養成教育委員会(LUK)	253
2) 基礎学校のための教育計画(Lgr 69)	255
時間計画	255
スロイドの目標	256
テックニング	258
3) Lgr 69と自由な創造の一般化	
教員指導書	259

専門誌の影響	261
自由な創造と技術	263
基礎学校のための教育計画追跡調査(LUG)	265
4) 教員養成教育委員会(LUK)	267
1972年の調査	267
LUKの提案	268
提案に対するスロイドとテックニングの批判	269
スロイドの支持	271
試行期間	273
5) 大学改革とリンシェピング大学スロイド・インス ティテュート	275
LUT 74	275
リンシェピングでの方向づけ	276

### 3. スロイド教育の現代 (1980年～)

1) 基礎学校のための教育計画(Lgr 80)の準備	
SIA調査	281
教育計画作成の仕事	282
2) Lgr 80の作成	285
地方の組織と選択	285
時間計画	286
3) Lgr 80のコースプラン	292
創造性について	292
美的価値	293
実際性と行動準備	294
消費者教育、環境資源	295
平等	296
テックニングからビルドへ	296

### 4. 1960年から1986年までのスロイド教育の変遷

1) フェーグレンのカテゴリー分析	297
2) カテゴリー内容について	300
美的育成	300
実際的能力育成	300
消費者育成	301
文化育成	302

## 第六章：スロイド教育をめぐる諸問題の検討

1. 美的と实际的	305
1) エステティスクとは何か	305
活動の分離	308
スウェーデンの芸術工業	309
美的と芸術的	310
2) 機能主義と美の社会性	311
社会美	313
詩的な機能主義	314
美の民主化	315
3) プラクティスクについて	
エステティスクとプラクティスク	317
プラクティスクの多義性	317
具体的と理論的の融合	318
プラクティスクと具体性	321
2. ヒューマニズムと創造性	323
1) 創造性とは何か	323
拡散的思考と集束的思考	325
2) 創造性の育成	
過程	327
過程の経験の重要性	328
試行錯誤的学習形態	329
スロイド過程の車輪	331

## 結語

1. スウェーデンの特性	333
2. ヒューマニズムと手による「ものづくり」の関連	

	337
補足資料	340
参考文献	384
人名索引	408
事項索引	412



## 序章：問題の所在と研究方法

## 1. 問題領域と狙い

### 1) 工業化社会の諸問題に対する二つの視点

「創造活動」は人間にとって重要な活動形態であり、それによって人間の独自性が示されることから、しばしば、創造性は人間の証明として取り上げられてきた。われわれの生活基盤を形成する生産活動もまた創造性と少なからぬ関連を持っているが、その生産の歴史のなかで最も急激な変化は産業革命であったとすることができるだろう。唯物論や主知主義に導かれ、いわゆる客観性に基礎づけられた科学によって工業化は可能となった。工業化と、いわゆる民主化は同時代的に進行してきたが、それらの間の因果律に固執するだけでは現代社会に見られる諸問題を解決し、将来像を見いだすために有効な手段が導かれるとは思われない。なぜならば、われわれが工業化から受けた恩恵は大きい、その一方で人間性の喪失等、社会に投げかけている問題点も多いことも明らかであるからである。

それら問題点を考察する上で重要と思われる第一の観点は、社会とものづくりの関連である。

生産力の飛躍的發展により生まれた工業化社会の次に登場する社会モデルとして脱工業化社会という概念が取り上げられたが、その社会の特徴としてベルは、理論的知識の中心性、専門職の台頭、自立的技術成長などを示している<sup>1</sup>。そこでは新しい技術や新しい経済成長を基本に据えており、工業化社会と同様に、たゆまぬ消費の増加を前提としている。しかし、継続的な消費増加の必

---

<sup>1</sup> Daniel Bell, The Coming of Post industrial Society, New York 1973, (内田忠夫、他訳、ダニエル・ベル、『脱工業社会の到来—上—』ダイヤモンド社、1975年)。

要が環境問題と対立し、われわれの社会の未来像を想定することを困難にしている状況のなかで、生産そのものに対する検討の必要性、すなわち文化の物質的前提を形成する経済生活のなかでの「生産＝ものづくり」の新しい形態・価値観を検討する必要が生じてきている。

第二の観点は個人とものづくりの関連である。テクノロジーの進歩に対する楽観論の一方で、経済成長や技術の発展によって形成された社会は、既にそれらの未来の担い手である子ども達にも大きな変化を強要している。理論的知識の中心化は子ども達の実験的経験の減少を促し、それはテクノロジーの進歩を支えてきた基盤の変質を導いた。その中で、ものをつくる機会の減少が叫ばれているが、それを単にものをつくるという行為の必要性の減少として割り切り、社会における活動の需要と供給として受動的に受け入れることができない理由は、子ども達の創造力の形成過程における基盤の喪失が生じていると考えられるからである。家庭がこれまでに果たしてきた教育的な役割の多くの部分が、学校教育に持ち込まれる傾向が見られ、学校教育における実活動の重視が進められているが、しかし、家庭から学校へ経験の場を移行することでは問題の解決にならず、分割された活動という状況に解決策を見いだす必要がある。

それら二つの視点は、個々に独立したものとしてではなく、教育という一つのコンテキストの中で、緊密な関連をもって考察することが重要であると考えられる。その場合に、義務教育において第一にもものづくりと関連する教育として考えられるのは工作・工芸教育である。工作・工芸教育を包含することとなった民衆の義務的学校教育は、工業化にとって重要な前提であったが、その学校制度もまた社会変革に影響を受けて成長してきたものである。工業化は、新しい経済的、政治的、社会的関係

を形成し教育の必要と可能性を生んだが、教育によって、それらの継続的な展開も可能となった。義務教育の変化は、社会変化を写し出す一方で、その変化のための手段としても捉えることができ、そのなかで、ものづくりが重要なキーコンセプトとして考えられる。

## 2) スウェーデンと工作・工芸

前述した問題領域における観点を導き出す出発点となったのは、スウェーデンのハンドワークによる生産品、なかでも木材工芸品に見られる特質であった。その特質が、世界的な影響を与えたスカンジナビア・モダンと呼ばれるスウェーデンの工芸・工業デザインの形成過程において、形態に関わる美の問題だけではなく、人間と社会の問題に美を判断基準として導入した点が重要な役割を果たしたことにより形成されたと思われる点に着目したことに始まった。スウェーデンは19世紀の後発的インダストリアリゼーションによる革命の変革により、貧しい農業国から近代工業国へと急速な発展を遂げたが、それは、まさに日本におけるインダストリアリゼーションの進行を連想させ、多くの類似点を見出すことができる。しかし、木材工芸品のみならず、現代の日本とスウェーデンの生活環境には、単に人口の差、地理的な状況、伝統の相違のみでは説明できない大きな差異があると思われる。

そして、それらの差異は、教育に反映されていると考えられる。そのなかで最も重視する必要があるのはスロイドと呼ばれる教科の存在である。スウェーデンでは、1878年以来、工作・工芸領域での教育がスロイドという名称の教科によって義務教育に取り入れられ、現代に至るまで、その教育的理念が検討されてきた。初期にお

けるその影響は日本にも及び、手工科という教科が制定された。工業化社会であるというスウェーデンと日本の共通点以上に、スロイド教育が、19世紀末に日本の工作・工芸教育に形成に影響を与えたことは、現代の両国における大きな差異を考察する上でも重要であると思われる。現代の日本には手工科はすでにないが、工作・工芸領域は図画工作科や美術科のなかの一つの領域として残されている。しかし、スウェーデンでのスロイド教育の発展に引き替え、日本では工作・工芸教育は美術教育の一部として、わずかな範囲で行われているにすぎない。日本の社会において、それらの教育の需要は、その供給に相応して僅かなのであろうか。現代の日本の工作・工芸教育は、歴史的にも社会的にもスウェーデンのスロイド教育ほど好条件のもとに置かれているとは言えない状況にある。

### 3) 本論が扱う領域の限定

先に記したように日本の工作・工芸教育領域に与えたスロイド教育の形成初期の影響には大きなものがあり、日本でもその研究は多く行われている。それらの研究が、本論文が取り上げた問題領域の検討にとって重要な示唆を与えるであろうことは疑う余地がない。しかし、本論文では、スウェーデンのスロイド教育の形成から現代に至るまでの理念的な変遷を中心に検討することとし、それらについては今後の研究課題とした。したがって本論文では、直接的な日本との関連については、わずかに触れるにすぎない。

またスウェーデンでは、工作・工芸領域以外の美術領域の教育は、テックニング (teckning) やビルド (bild) という教科名によって行われてきた。この領域について

は本論では取り扱わないが、スロイド教科と比較して、比較的困難な道りを経ていると考えられ、その研究は、わが国の美術教育理念の検討においても興味ある示唆を与えられる。1980年の教育計画に登場したテクニク (teknik) という教科は、技術領域を取り扱っているが、工作・工芸領域を意味していない。さらにスウェーデンの家庭科とテキスタイル領域は切り離されており、スロイド教育のなかでテキスタイル・スロイドという領域を形成している。これらは、工作・工芸領域を、木材・金属・テキスタイル等の人間を取り巻く一般的素材を中心とした実際的かつ美的な活動として捉えることに由来する。その影響は、タピストリーなどの工芸領域におけるスウェーデンの充実のみならず、スウェーデンの生活一般における美意識の浸透を導いていると思われる。

現代における基礎学校の一教科としてのスロイドを考察するには、テキスタイル・スロイドについても検討する必要があるが、本論文では、特に木材・金属スロイドに重点を置いた。その理由は、スロイド教育理念の歴史的変遷を考察するために、最も重要かつ中心となるものは木材スロイドであると考え、サロモンの時代からの連関のなかでスロイド教育を捉えようとする本論文の狙いと、現代の日本の工作・工芸領域との関連を考慮したことである。しかし、現代において、木材・金属スロイドとテキスタイル・スロイドが一つのカテゴリーに含まれ、共有する理念の枠組に含まれるので、その関連から限定的にテキスタイル・スロイドを取り扱う。

本論文は、スロイド教科が何を目的とし、なぜスロイドという教科が義務教育のなか存在するのか、そして、それらは社会の変化のなかでいかに変革されてきたのか

ということを後述する期間のもとで検討する。その意図するところは、日本の工作・工芸教育が、いまだ小芸術的範疇のなかで、非常に狭い意味と役割しか与えられていないと思われること、その教育理念は社会状況との関連が薄く、一般性よりも、いわゆる芸術的高尚さを強く押し出している状況の一方で、社会一般における美的質の問題が低調であると思われることを勘案しながら、スウェーデン社会におけるスロイド教育の特質を検討することにより、現代における工作・工芸教育の理念的重点を考察したいという点である。

## 2. スロイドとスロイド教育

### 1) 「スロイド」という言葉の多義性

日本においても、工作・工芸教育のはじまりは、他の教育分野と同様に、ヨーロッパに始まる教育学を積極的に取り入れたことに起因するが、「人間がものをつくる」ということと教育を関連づけて考察する時、「スロイド」という言葉に出会う。日本で使用される「スロイド」という言葉は、スウェーデン語の"slöjd"によるものであり、一般に「スロイド」と記されるが、スウェーデン語"slöjd"の表音を記述するには「スレユド」が近いと思われる<sup>2</sup>。スウェーデンでは「スロイド」と発音しても理解されず、日本語の「スロイド」という表記は、むしろ、スウェーデン語の"slöjd"を英語訳した"sloyd"に共通する点があると考えられる。

日本のみならず世界の工作・工芸教育に多大な影響を与えたとされる「スロイド教育」を検討するためには、概括的な問題提起として「スロイド」とは何かという問題が必要となるだろう。

1981年に出版された『スウェーデン・アカデミーの辞書』には、スロイドが「非職業的に営まれる、手による目的対象物(föremål)の製作(例えば、木材あるいは金属を通して、また、裁縫・織物を通しての製作)<sup>3</sup>」の意味で使われると記されている。そこでは、スロイドが、人間の生活において基本的な木材・金属・布・糸などの素材を利用して、手で(つまり大がかりな機械を利

---

<sup>2</sup> 本論文では、日本での慣行に従い「スロイド」と記す。

<sup>3</sup> Svenska akademiens ordbok, 1981.



用せず)何かをつくることを意味していることが告げられているが、現代スウェーデン語の慣用においては、「スロイド」が前述したような製作活動を意味する一方で、生産された製品そのものをあらわすためにも使用されていることに気づかされる。また、『スウェーデン・アカデミーの辞書』には「非職業的」という表現があるが、厳密には、この表現は適切とはいえないだろう。なぜならば、主職業（主として農業）のかたわらで、つまり農閑期における副産物の生産として取り上げられるヘムスロイドにおいても、その余剰の販売が前提となっているし、もっと直接的に、売物であるということの意味するサルスロイド(saluslöjd)などもスロイドという概念のなかに入れられてきたことは無視できないからである。また、現代のヘムスロイドにおいて、販売を主目的とした活動がスロイドの中に含まれていることも否定できない。

現代のスウェーデン人に「スロイド」とは何であるのかを質問すると、おそらく多くの一般の人々は、二つの方向から連想すると考えられる。それは、自分達が学んだ学校の一教科としての学校スロイド(skolslöjd)と、各々の地域を代表し販売組織も持つヘムスロイド協会に代表される活動およびその生産品である。それら教育学的スロイドと、組織化されたヘムスロイド協会に関連を持つヘムスロイドは、共通のルーツと、いくつかの共通な価値感の存在にも関わらず、それらの区別を行う必要性が生じ、その特徴が強調されてきた。また種々のハンドワークと工業生産に関する職業教育と教育学的スロイドとの区別もまた同様に行われてきた。その強調は、生産に係わる社会変化や、学校教育のおかれた状況と共に進められてきたことが理解される。

さらにスウェーデンでは、ハンドワーク(hantverk)、

芸術的ハンドワーク (konsthantverk)、芸術工業 (konsthantverk)、デザイン、フォルムギヴニング (formgivning) 等の言葉もまた利用され、それらの概念およびスロイドとの関連が今日までも議論されている。

スロイド・インスティテュートのフェーグレン教授 (Jan Sjögren, 1937-) は、「ヘンマスレイダンデ (hemmaslöjdande)<sup>4</sup>」という用語を限定して使用しているが、それは、組織化されたヘムスロイドと異なり、「家庭で日常において必要とされるスロイド (vardags behovslöjd)」を意味している。それによって、スロイドという用語の枠組みのなかに、ホビー・スロイドや、余暇スロイド (fritidsslöjd) という用語では限定され過ぎて表現できないものが含まれていることを示そうとしている。

「スロイド」には、様々な異なる活動が含まれ、「スロイド」という共通定義のもとに「学校スロイド」「ヘムスロイド」「ヘンマスロイド」等を単純に統一することはできない。その様な現状をふまえ、スウェーデンでは、限定された場合を除き単純に「スロイド」と言うことを研究者は避けている。

## 2) コンテキストと基本的要素

フェーグレン教授は『実際的工作と創造的能力<sup>5</sup>』の

---

<sup>4</sup> Jan Sjögren, En uppsats, Mål för skolslöjden och slöjdläroverutbildningens uppfattning om detta åren 1960-85, Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, 1985, sid 3.

<sup>5</sup> Jan Sjögren, Practical work and creative ability, Department of craft and design, University of Linköping 1987, sid III.

なかで、1980年度に学校教育庁から出された『基礎学校のための教育計画』におけるスロイド教科の概念を、解説しているが、その序文に「『真理』という言葉が何を意味するかを見いだすということへの確信は単純化した観点を含む。決定的かつ限定された意味のなかで、ひとつのそして唯一の解釈を信じることは危険だろう」と記している。それは多元文化社会のなかで論議が行われる際に、単純化した観点のなかで概念定義をすることの危険性を示している。フェーグレンは更に、「われわれは多様性と共に生きねばならないことがある」と指摘し、そこではコンテクストのなかで検討することの必要性が記されている。『何がスロイドか?』という問題は、スウェーデンでも「決して止まることのない論議」であり、「その問題はスロイド教科教育学の領域へと続くものである」と記しているが、それらの問題へのアプローチは、そのコンテクストを調査・検討することから始める必要があるだろう。

本論文もまた、その様な立場からスロイド教育を考察するが、スウェーデンと日本における研究の基盤には、「スロイド」と関わる経験的了解点に大きな差異がある。「スロイド」という言葉は、19世紀初頭に日本の人々の前に登場したが、そこでは教育との関連が指摘され注目されていた。日本では「スロイド」が、現在でも当時との関連で取り上げられることが多いが、本来、「スロイド」とは古代から現代に至る継続した一つの文化を指し示す言葉である。スロイドが意味した内容は歴史を経ると共に多様化・分化し、各々に対して異なる言葉が必要とされるようになったが、そのなかでも教育との関連においては、なお、総合的活動としてのスロイドという意味の重要性が失われていないと言えるだろう。

本論文は、日本で読まれることを前提としているが、

日本におけるスロイドについての経験的了解点の不足は、スロイド理解を困難にすると考えられるため、「スロイド」の基本的な共通要素についてふれておきたい。

【基本的素材と自然】ものをつくるということが人間の特徴であるということは前述したが、スロイドとは、人間にとって最も基本的な活動である「ものをつくる行為」を意味している。それは、手と単純な器具・道具を媒介にしてものを形成することであり、したがって、そこでは扱う素材が限定される。すなわちスロイドでは木材・金属・布などを中心に扱い、より大きな設備を必要とするガラスなどが含まれることはまれである。また、特殊な工具や技術が必要となる活動は、前述の限定された素材を利用する場合でも行われぬ。

スロイドにおける素材として、プラスチック等の新しい素材は否定されないまでも、あくまでも基本的素材は木材・金属・布であるという考えは、自然と密着したスウェーデンの生活に影響を受けている。それは、スロイド作品のなかでも、特に、木材を素材としたスロイド製品を例に示される様な素材の特質への配慮という点に現れている。その特質は、単純な素朴さという概念に留まるものではなく、むしろ、美の理念についての考察を、自然と人間生活との間で進めた結果である。

【生活と総合性】現代のスロイドが関与する材質は、非常に基本的なものだけとなっているが、しかし、スロイドは日本の工作・工芸よりも、より広い概念を包含していると考えられる。それは、スロイドに前述した「ヘンマスレイダンデ」という要素が包含されることに現れている。ヘンマスレイダンデで示される要素は、元来、ヘムスロイドの中に含まれていた要素であった。従来の

ヘムスロイドからそれが失われていく一方で、しかし、その要素はいまだにスロイドという人々の活動のなかに残されていることが理解される。つまり、スロイドという「ものをつくる」という行為が、家庭（生活）との関連を失わず生活と密着していることが、スロイドを特殊化せず、人間にとっての総合的活動としていると考えられる。

生活と関連した総合的造形活動としてのスロイドには、芸術領域も含まれる。また現代ではスロイドの専門家（作家）の存在も認められることから、日本のいわゆる芸術的な工芸という領域と近い概念も包含している。さらに彫刻的、あるいは絵画的領域との境界もあいまいである。しかし、決定的な相違は、スロイドには、あくまでも「生活との関連」という観点と前述した「基本的な素材」の限定が前提とされていることである。

現代の日本語の「工作・工芸」という言葉で理解される概念とスロイドの共通部分は確かに大きいと思われるが、同時に日本の「工作・工芸」が包含していない「スロイド」の意味を検討することは重要である。その検討に際しての留意点は、二点考えられる。

一点は、スウェーデンと日本の社会的・歴史的・文化的背景の差異であり、日本においてスウェーデンのスロイド概念を受け入れる際に、ずれが生じることである。もう一点は、スウェーデン国内においても、「スロイド」は現代に至るまで幅広い内容を持ってきたし、また「スロイド」の内容は時代と共に変化し分化した。したがってスウェーデンにおいても普遍的な「スロイド」の意味の明確化が困難となることである。特に19世紀末に始まるインダストリアリゼーションは、スロイドに大きな影響を与えた。これらの問題に留意し、スウェーデンにお

けるそれら諸背景の関連のなかでスロイドを考察する必要がある。

### 3) 「スロイド」の変化

1800年代でも1900年代でも、「スロイド」という語は多義であったことが指摘されている。

後述するスロイド教育の父サロモンは、1891年に「スロイド」という用語で何が意味されるかを記している<sup>6</sup>。それは辞書の語源学的表記に始まり、サロモン自身の思想へと導かれる。サロモンによれば、「スロイド」は一つの古い純粋な北欧語であり、スウェーデン語では "slöghd"、アイスランド語では "sloegd" であった。"slöjd" はサロモンによると、ひとつの古い形容詞 "slög"、アイスランド語<sup>7</sup> では、"sloegr" から来ていて、古代スウェーデン語 (fornsvenskan) では、「巧みな／上手な (skicklig)」とか、おおよそ「熟練した (skillful, konstfärdig)」そして「器用な (händig)」という意味であった。また北方方言 (nordiska dialekter) の中には、「スロイド」は、(手仕事と特別の関係なく)「ずるさ (förslagenhet)」や、「策略 (list)」を意味するとサロモンは言っている。それは日本の「巧み」と共通点が見られるようで興味深い。

サロモンは形容詞の "slög" が、その他に "slå" から派生していると述べている。基本的には「打つことのできる人 (en som kan slå)」という意味である。英語では、"the man who can hit" に対応するが、いわば「自分の目標にうまく当てることのできる人」ということである。それは、後に「すばしっこい (flink)」  
「器用な (händig)」そして、「巧みな／上手な

<sup>6</sup> Cf. Otto Salomon, I pedagogiska frågor., Göteborg 1905, sid 52 - 55.

<sup>7</sup> アイスランド語は、北欧語のなかでも最も古風で、古代北欧語の要素を多く残していると言われる。

(skicklig)」へと発展して行く。この様な使われ方は、おそらく狩猟との関係、もしくは、動物との関連を示すものであり、人間のもっとも古い道具が狩猟に関わるものであると考えられるならば、その語源は、今まで意識されているよりも古いものであると考えられる。

アイスランド語の "sloegr" は、しばしば "slöjd" という用語への語源として引用されている。しかし、今日のアイスランド人は、大学クラスのアイスランド語教師すら、その語を知らないことが指摘されている。もっとも近く興味深い語は、"slaegur" で、動物を打ったり、蹴ったりすること、あるいは、「ずるさ (listig, förslagen)」を意味する。そのような相違についての説明は、おそらく西方北欧語圏と、東方北欧語圏における異なった発達にあると考えられている<sup>8</sup>。

サロモンは「教育学的問題のなかで」という著書において、当時すでに、スロイドと芸術の近似的性格を強調し、それら両概念が互いに近く位置していると考察することから、「スロイド」に「一般的手工業の仕事 (det vanliga hantverksarbetet)」から距離を持たせた<sup>9</sup>。サロモンは、同書で語源的考察を行ない、それを「教育学的スロイド」の注釈で終えている。そこでは、当時、教育の役割の中にスロイドを位置づけることが受け入れられた概念となったことを記し、そしてさらにサロモンは、ノルウェー語、ドイツ語、英語、ポーランド語、イタリア語、スペイン語においても「スロイド (slöjd)」が「教育学的スロイド (pedagogisk

---

<sup>8</sup> L. Johnsson och Y. Linden, Rapport från en studieresa till Island., Lärareutbildningen i Linköping, rapport 1984:118, Linköping 1984.

<sup>9</sup> Cf. Otto Salomon, op.cit., Göteborg 1905, sid 52-55.



slöjd)」の意味でのみ扱われていることを語っている。  
これは、日本でも同様であったと思われる。

サロモンによる記事の内容と「スロイド」という用語の語源は、しばしば、長い歴史の中でスロイドと教育学的スロイドの、観念的内容を記述するために使われてきた。

#### 4) スロイド教育とは

スウェーデン・スロイド教育が文字どおり世界的な名声を得た1800年代後半は、同時に、いわゆる「スロイド」が人間生活と密接な関係を持ち続けることが困難になり、新しい関係を模索し始めた時期でもあった。当時、サロモンはスロイドが芸術 (konst) と近い位置にあると述べており、スロイド教育の創始以来、それは単なる技術指導ではなく教育の総体と「ものづくり」が直接的に関連しあうものであった。しかし、外国諸国においては、当時の歴史的背景も加わって、スロイドが部分的にしか理解されなかったため、今も、各国の産業教育史、工業教育史、職業教育史の中に、その名を見るに留まることが多い。分業が労働の家族内技術を家庭から分離して、手工業者のギルドを作り、さらに産業革命が起こるといのように、工業化の面からのみ過去の諸事実を単純化し、単一化したルートで考えるのみでは、本質的な理解を妨げることになる。

日本の社会的な時代背景から、スウェーデン・スロイド教育が産業教育史の中で考えられたこともあるが、本論ではスウェーデンの歴史的・社会的背景をふまえることで、その独自性を見つめ、スウェーデン・スロイド教育に新しい位置づけを与えることを試みたい。

「スロイド」という用語は、時代と共に変化し、その内容に推移を見ることができる。現代スロイド教育学の理念もまた、その源泉であるネース・スロイドから発達し変化してきた。しかし、スウェーデン・スロイド教育は、その当初より、産業発達至上主義である諸外国の目標とは異なっていたことが注目される。その思想の一部は、ドイツの教育思想、特にペスタロッチ等へたどることもできるが、むしろサロモンの背後に交錯する種々の

要因の中で、現代もなお、脈々と発展的に研究が続けられているスウェーデン・スロイド教育学の胚芽が育てられたことに対し、サロモンの業績を大きく評価すべきであろう。

サロモンの努力によって、国民学校の教科に取り入れられた「スロイド」は、学校スロイド、教育学的スロイド、教科スロイドと種々に呼ばれている。大きな特質としては、第一に作品対象において、職業的視点によってみられる品質の強調がないことである。それは、スロイドの行為を通して生活に基本的な、いわゆる「实际的技術」を習得することはあろうとも、製作における技術そのものに第一の重点が置かれていないということである。作品の製作方法は、教育学的文脈の中に置かれ、その作品は生徒のレベルから啓発的訓練との関係で観察される。ネース師範学校、最後の校長であり、現在リンシェピング大学の教育学部長であるルンドベルユ教授は、筆者とのインタビューのなかで、「サロモン等の、古き時代の貢献に対して、あらゆる敬意を払うけれども、ここ20年におけるスロイド研究は、それに劣らぬものがあつた」ことを強く指摘しながらも、「かつてのスロイド教育学者が作った基礎は、今でも現実性をもっている。それは子供の手に関わる活動に関連する点である。」と語っている。これは、彼がスロイドを实际的教科としてのみでなく、芸術的要素に重点を置くようになったことを強調してのことである。サロモン自身が、スロイドと芸術との非常に近似した性格を指摘していることは知られているが、サロモンの死後、ミリメーターの厳格さでモデルシリーズが扱われたことへの反省と改革への展開は、歴史的考察の中でとらえることが必要である。その背後には国民の要求に即した社会背景が強くあらわれている。

前述したように、スウェーデンにおいて、学校スロイドについて語る時、次の二種別があることに注意しなくてはならない。すなわち、木材・金属スロイド(trä-metallslöjd)と、テキスタイル・スロイドである。両者の相違は、主に材料と技術における面であり、それらは、それ以上に重要な面で共通点を多く持っていると考えられている。

「スロイド」はスウェーデンで学校制度と同様に社会に対応しながら変化してきた。産業革命以来の前述した問題点が解決していない現代、学校スロイドの理念変化、工業化社会で学校スロイドの果たす役割、「スロイド教育史」を研究することは、現代における問題解決を急ぐために重要である。それらの詳細な研究はこれからの課題となるが、さしあたり現代のスウェーデンにおける一つの傾向を要約しておきたい。

テキスタイル・スロイド教師の養成はイエーテボリ(Göteborg)、ウーメオ(Umeå)、ウプサラ(Uppsala)、そしてストックホルムに存在する。しかし、木材・金属スロイド教師の養成は、現在、ネースのスロイドセミナリウムから移転したリンシェピング大学スロイド・インスティテュートのみ一校で行われている。そのリンシェピング大学のスロイド・インスティテュートでは、4年制で学校教育における各レベルのスロイド教師を養成している。

1960年ネースからリンシェピングへ移行する際、学校教育庁は、より美的で、文化的な方向づけを強調した教育を望んだ。

リンシェピング大学スロイド・インスティテュートでは、すでに木材・金属における訓練および職業等の経験がある場合に、教員資格試験の公募希望者を対象として、1年間の教育学的訓練(40ポエング)のみを、このイ

ンステイテュートで受けることで養成期間を修了することができた<sup>10</sup>。学校スロイドが実際的一芸術的教科として位置づけられるため、その教員養成課程は、理論や技術の側面からと芸術的発達訓練の側面から進められる。40ポエングの廃止は、特に芸術的発達訓練に焦点があてられ、重視されていることを示している。これは、他のヨーロッパ諸国およびスカンジナビア諸国よりも、学校スロイドが一面的な技術重視の方向に傾いていないことを示している。

現代のスウェーデンにおいて「スロイド」という言葉は、多種多様なスロイドを指し示す言葉として、また、一般の人々の多数が持つ共通認識として、基礎学校における一教科の名称として理解されている。本論の中で、扱う「スロイド」という言葉の多くは、特別な限定がない限り、このスロイド教育を考察するために使用されるが、しかしまた、それに限定されず、文化の一領域としてスロイドを捉えることも必要である。それは、日本のなかでスロイド教育を理解する過程にとって必要な要素であると考えられるからである。

---

<sup>10</sup> 1988年に予定された改革で、その課程は廃止される。

### 3. スロイド教育と日本の受容

#### 1) 歴史的背景

スロイド教育が国際的な広がりを得ることについては本論文の第三章で検討されるが、日本においても、当時の世界的な広がりを追う形でスロイド教育が紹介された。しかし、日本に限らず、スロイド教育を受け入れた諸外国のなかには、スウェーデンの理念とは異なる方向へと展開されたものも少なくない。それは、本論文の第二章で取り扱われるようなスウェーデン独自の背景に由来するばかりではなく、ブロンフスキー(J. Bronowski, 1908 - )やマズリッシュ(B. Mazlish)が、『ヨーロッパの知的伝統』のなかで記したように、ヨーロッパでは、ダ・ヴィンチ(Leonardo da Vinci)以後の500年間にわたり、人間の個性の完全な発展と自由の理念が重視されてきたことを無視できない。それらの理念が互いに結び付き、ヨーロッパ社会におけるヒューマンイズムの観点<sup>11</sup>が形成されてきた。スロイド教育の理念は、そのバックボーンなくしては、本当の意味で導入することは困難であったと思われる。

日本もまた、独自の社会背景のなかで、スウェーデンのスロイド教育と接したわけであるが、当時、どのようにスロイド教育を捉えたのであろうか。

日本では明治19年(1886年)の「学校令」の公布によって、手工科が加設科目<sup>12</sup>として農業・商業とともに

---

<sup>11</sup> J. Bronowski, Bruce Mazlish, The western intellectual tradition, From Leonardo to Hegel, London 1960. (三田博雄他訳、J. ブロンフスキー、B. マズリッシュ、『ヨーロッパの知的伝統』、みすず書房、1969年、383頁) 参照。

<sup>12</sup> 学校選択科目のことである。

普通教育の1科目として高等小学校に課されることとなり、同時に、師範学校でも工業科から手工科へと名称が改変され、農業科と共に男子の必修科目となった。産業経済において欧米に追いつくことが望まれていた当時の情勢において、手工科の設置には欧米の教育事情が大きな影響を与えたと考えられる<sup>13</sup>。「手工科の加設に最も大きな役割を果たしたのは手島精一である。かれは明治11年パリの世界大博覧会に出席し、工業教育振興の必要性を痛感して手工科に関心をいだくようになった。明治17年、万国衛生博覧会（ロンドン）に行った際、かの有名なスウェーデン、ネースの手工師範学校の校長と文書の往復などをして、意見を求めている。これが後年（明治21<sup>14</sup>）後藤牧太が手工教育研究のためにネースに留学するきっかけとなった<sup>15</sup>」と記されているように、スウェーデンのネースにあるセミナリウムが手工科設置に影響を与えたが、手工科設置の背景には「工業教育振興」という目的が重要な役割を果たしたと考えられる。

1890年（明治23年）に師範学校手工科教員の養成を目的とした機械工芸部特別生（2年課程）が東京工業学校内に設置され、同年9月に帰朝した後藤牧太は、手工教授法を担当した。後藤牧太のスロイド教育に対する見解は、サロモンの教育原理を良く伝えており、サロモンの理念を十分に吸収して帰朝したものと思われる。しかし、後藤牧太の紹介したサロモンの理念は、日本における情勢や狙いづけと一致していたとは言えず、1890年の勅令によって尋常小学校に手工科が加設されると同

<sup>13</sup> 日本科学史学会編、『日本科学技術大系』、第9巻・教育2、第一法規出版株式会社、1965年、61-65頁、参照。

<sup>14</sup> 1888年

<sup>15</sup> 同上書、63頁。

時に小学校における随意科目に関する規則が定められ、手工科は希望者のみに課せられることとなり、希望者は減少していくこととなった。これはサロモンが強調した一般教育としてのスロイド教育が徐々に浸透していくスウェーデンにおける方向性と大きく異なる点である。手工の理念は決して一つではなかったと言えるが、その後の歴史が示すようにスウェーデンのスロイド教育とは異なる経緯と認識があったことが注目される。この点については、手工科と日本の社会の関連を考察する必要があるだろう。

## 2) 現代におけるスロイド教育の把握

現代の日本におけるスロイド教育についての概念形成には、二つの傾向がある。一つは、1800年代後半のネース・システムと呼ばれるものがスロイド教育であるという考えであり、もう一つは、アメリカのスロイド教育研究から学んだことにより、マニュアル・トレーニングへの影響としてスロイド教育を捉えるものである。

スロイド教育はネース・システムによって全世界に広まったため、日本でもネース・システムがスロイド教育であるという認識が形成された。それは、現代においても「スロイド・システム」という日本独自の表現を使用することにより受け継がれ、スロイド教育についての曖昧な理念が紹介される一因を形成している。スロイド教育は、スロイドという一つの教科のなかで行われるが、その方法については歴史的に発展してきており、一つのシステムが、スロイド教育となることはない。それはネース・システムを作り出したサロモンもまた記していることである<sup>16</sup>。スロイドの教授方法ということで「ス

---

<sup>16</sup> 後述参照。



ロイド・システム」という言葉を利用するならば、それは、現代ではネース・システムとはまったく異なったものを意味し、また時代により異なるものであることが指摘されるだろう。

アメリカの研究は、日本におけるスロイド教育理解を補償するものとなった。それはアメリカにおける合理性と日本が近代化のなかで欧米に追従する状況との間にある共通点もまた作用したと考えられる。その図式のなかで形成された概念は、いまだ変化されず、サロモンの人間形成としてのスロイド教育は、科学発達という観点から、工業化における模索としての教育という狭い枠組みのなかで捉えられ続けている。

例えば国際教育事典には、「企業内教育」という項目のなかで、親方による徒弟教育から作業分析の発達と科学的管理法により集団指導を可能としたロシア法へと移行していくなかで産業教育の始まりを記し、さらに「ペスタロッチの考えが北欧に伝えられ、さらにアメリカへと移入されたスロイド手工の方法が、主として学校教育での技術教育として発展したのに対して、ロシア法は、ウィーン、フィラデルフィア万国博(1876)、パリ博を通して欧米各国に拡がり、特にアメリカで作業分析をもとにした企業内での技術者教育を広めるきっかけとなった<sup>17)</sup>」と紹介されている。

同書のスロイド教育をとらえる視点には二つの観点が見られる。第一にスロイド教育が産業教育の一環のなかの一要素であるということ。第二にスロイド教育は学校教育ではあるが、技術教育であるということである。

かつての徒弟制度は親と子の関連と同様な基準をもって形成された。そのなかで教育されたものは、一つには

---

<sup>17)</sup> 松崎巖監修、『国際教育事典』、アルク、1991年、156頁。

親方の技術であったが、もう一つには一般教育や道徳、公民的な内容であった。国際教育事典で示された徒弟教育を企業内教育の始まりとして捉える見方は、前者の教育に主要な視点を当てた徒弟教育の理解である。

中世までの徒弟制度においても、前者と後者の教育は単純に切り離すことはできないものであったろう。前者に主要な観点をおいてその教育を精選していった日本では、手仕事の教育が、工業化が進行するなかで時代に合わぬものとなり、次第に廃れていったが、その当初より、前者を「手段」としながらも、後者に主要点をおいていたスロイド教育では、工業化する社会のなかで現代に至るまで、ますます重視されてきている。これまでの日本の技術中心型の一面的な捉え方ではスウェーデンのスロイド教育は、理解できないことは明らかである。さらに、工業化社会のなかで重要な役割を果たすスウェーデンのスロイド教育の理解は、日本において、現在でも依然として続く工作・工芸教育に対する低い評価を少しでも改善していくことの必要性を示唆することとなるだろう。

#### 4. 研究の時代区分

本論が調査を行う期間は、1800年代から現代までである。それは、スロイド教育の理念が形成され、義務教育に取り入れられ、現代に至るまでの経過を意味する。

「学校の歴史のそれぞれの有意義な研究は、学校が社会の現象として、それが中に含まれる政治、経済、そして社会的事実のなかの不可欠な一部として見つめられることを前提とする<sup>18</sup>」とリチャードソンは、『スウェーデン教育史』に記しているが、その基本的な観点に従うと、社会構造の変化と共に学校の機能と意味が変化することができる。本論の最も興味ある問題は、義務教育の一教科であるスロイドも社会変化との関連し変化しているということである。本論で扱う期間における社会変化として主なものには工業化が考えられる。

これらの期間は、100年以上にわたり、1つの章によって検討することが困難であるため分割される必要がある。分割の観点は、スロイド教育学の歴史的な展開を明らかにすること、スロイド教育と社会的な関連を配慮することであった。

スウェーデン教育史の研究者として有名なパウルストンは、1842年から1950年までのスウェーデンの義務教育について研究しているが、その時代区分は社会的な関連に対応され行われており、各々の時代は以下に記すよ

---

<sup>18</sup> Gunnar Richardson, Svensk utbildningshistoria., Lund 1977, sid 7.

うな特徴を示している<sup>19</sup>。

1. 1842～1918年

保守勢力支配の時期にあつて、教育的統合への自由主義的理想主義者および社会主義的ユートピアンによる初期の要求によって特徴づけられる。

2. 1918～1932年

「普通選挙権と政治的行きづまりによって、部分的改革についてのいざこざと妥協がなされた」時期

3. 1932～1946年

「社会民主主義が普及するなかで、社会的・経済的福祉国家への優先権」が認められていた時期

4. 1946～1950年

「社会的・政治的再建を目指す社会民主主義のリーダーシップによって、総合制学校への改革と国会での承認がなされた」時期<sup>20</sup>

以上のようにパウルストンは、4つの時代区分をしているが、それらは、スロイド教育史を考察する上でも充分に対応できる。しかし、本論では、さらに1950年から現代に至る時期を考察する必要がある。特に1960年以降は、現代のスウェーデンにおいて機能している9年制義務教育制度が始められた時期であり、義務教育とスロイド教育の関連を考察するには重要な時期であると思われる。

1960年以降のスロイド教育史については、リンシェーピング大学のスロイド教育学者であるフェーグレン教授

---

<sup>19</sup> Rolland G Paulston, Educational Change in Sweden, a status report on the compulsory school and higher education, Stockholm 1968.

<sup>20</sup> 中嶋博訳、レオン・バウチャー、『スウェーデンの教育—伝統と変革』、学文社、1985年、12頁参照。

が、その著書『90年代に向けてスロイド』のなかで、スロイド教育の理念の変遷を分析している。その研究はリンシェピング大学にスウェーデンで唯一のスロイド教員養成施設があった25年間を網羅し、各々の問題表記に対する考察を行っているが、その25年を3期に分割している。それら期間の範囲は、スロイド教科とスロイド教員養成教育の発達の両者において、重要な境界点を配慮して決められたが、特に1969年と1980年に公布された「基礎学校のための教育計画」を、それらの期間の区分に利用している。高等学校のための教育計画や高等学校のスロイドに対する目標についての決定もそれらの時点と関連しているので、時代区分も、1960年－69年、1969年－80年、1980年－85年となった。

本論では、またスロイド教育と社会変化の関連を考察する必要上、1842年より前の時期についても考察する必要があった。1950年以降の取り扱いについては、1960年以降の大きな改革に注目する点から、1960年を境に、それ以前を1919年からの期間に入れることにした。多くの期間に分離することは、それだけ緻密な分類が可能となるが、しかしまた、スロイド教育の大きな流れを理解しづらくすると思われる。したがって、本論では以下の4区分を行い、各章に分けた上で分析することにした。

それらの時代区分とその特徴は、以下の通りである。

1. ～1842年

スウェーデンの初等義務教育の形成以前であり、スロイド教育の理念が形成される以前

2. 1842年～1918年

スロイド教育が国民学校に取り入れられ、制度として確

立されていく時代。ここではネースの活動が重要なリーダーシップをとっている。

3. 1919年～1960年

ネースでのスロイド教育が徐々に新しい教育理念のなかで改革されていく時代。スロイド教育の改革期

4. 1960年～1990年

スロイド教育の教員養成がネースからリンシェピング大学に移行し、統一学校制度のなかで、スロイド教育の理念がより明確化される時期。

なお、スロイド教育が実際に関わる時期は、上記のなかで2～4である。

## 5. 研究方法と文献所在

本論文における研究の基礎となったものは、筆者がスウェーデン国立リンシェピング大学においてフェーグレン教授の指導のもとで著し、1986年8月にリンシェピング大学にて査読を受けた『教育概念の発達—百年を越える歴史を持つスウェーデンのスロイド教科における視点—<sup>21</sup>』という論文である。同論文は、1987年にリンシェピング大学スロイド・インスティテュートの選定図書となり、「創造的知識シリーズ」の第6巻として同大学の基金により出版された。その後、同論文は英訳され、1988年にスロイド・インスティテュートから出版された<sup>22</sup>。同書は、スロイド・インスティテュートと単位互換制度を持つジンバブエ・ハラレ大学大学院修士課程教育学研究科のテキストとして利用されている。

本稿作成のための資料は、専門関係出版物、現行の文献、インタビュー、1984年から1986年までのスウェーデン留学期間における研究旅行、ならびに1986年のフェーグレン教授による指導と、その教科への個人的な経験から収集した。

1870年から世紀末に至るスロイド文献は非常に多く、スンドブラッドが「必要以上に豊富である」と記しているほどである。重複した内容の文献も多く、若干の選別

---

<sup>21</sup> Toshiaki Endo, Utvecklingen av en pedagogisk idé, Synpunkter på slöjden i Sverige, Skapande vetande, Rapport 1987:6., Lärarutbildningen, Universitetet i Linköping., 1988.

<sup>22</sup> Toshiaki Endo, The development of an educational idea., Department of Craft and Design, University of Linköping, 1988.

が要求される<sup>23</sup>。ここでは、スウェーデン語の文献を中心に選別を行った。

本論で使用した1870年から世紀末に至るスロイド文献は、1986年の段階におけるリンシェピング大学スロイド・インスティテュートの附属図書館に所蔵されている。それ以外に必要な文献は、イエーテボリ大学、ストックホルム大学、ルンド大学へ依頼して文献収集を行った。また、1986年以降においては、フェーグレン教授から、郵送された文献も多く利用した。

スロイド教育学についての日本で出版された資料は、少なく、スロイド教育を体系的に捉えた先行研究はない。内容は、いずれも入門的紹介に留まっている。本研究を進めるにあたり、まず歴史的に発展し変化するスロイド教育を理解することが必要になる。

アメリカの博士論文や、スロイド教育を紹介する文献も、日本で可能な限り収集したが、これらの中には、アメリカの影響を大きく受けていることから、内容的に客観性が少ない内容のものが多く見受けられた。本論では、スウェーデンのスロイド教育学をできるだけ客観的にとらえることを目標にしたので、スウェーデン語以外の文献資料としての利用はできるだけ避けた。

なお、スウェーデン社会をどの様に捉え理解するか、という問題に関連しては、日本語文献を参照した。また客観的な数値の資料については、スウェーデン大使館、

<sup>23</sup>その理由には、スンドブラッドが記す通り、「サロモンが、作家・討論者 (debattär)・普及者 (propagandist)として非常に生産的であった」ことがある。サロモンの著作には、世界的なスロイドの広がりの中で、英文等のいわゆるスロイドの入門的紹介書、パンフレットの類も数多くある。本論文末尾に収録した文献目録サロモンの項を参照。



スウェーデン・インスティテュートの発行した資料を利用した。文献目録は巻末に付した。

## 第一章：スウェーデンにおける教育理念と 学校制度の変遷

# 1 国と社会と教育

## 1) スウェーデンの特質

スカンジナビア、あるいは北欧という表現は、スウェーデン、ノルウェー、デンマーク、フィンランド、アイスランドの5ヶ国を示している。スウェーデンでは、ノルデン(Norden)という呼称によって表現される地域である。各々の国々は、異なる個性を持っているが、歴史的・文化的・社会的に多くの共通点も持っている。

地理的にスカンジナビア半島の東側に位置するスウェーデンは、南北に長い国土を持ち、その面積は日本の約1.2倍である。その内の48.4%は、森林によって占められ、北部の針葉樹ばかりではなく、南部には広葉樹も豊富である。日本における伝統的思想・精神には、しばしば自然との一体感が指摘されるが、現代におけるスウェーデンの自然と生活の密着は日本以上であると言うことができよう。それは、「隣国のデンマークではもはや考えられない独特の習慣、自然享受権などがいまだに生きている国柄である<sup>1</sup>」という表記が示す通り、スカンジナビアのなかでもひとときわ目だったものであるとも言えるかも知れない。自然享受権というのは、他人の所有する土地であろうと、プライバシー等を損なうことがない限り、自由に森を歩きブルーベリーや茸を取ることができるといふものであり、森と密着した人々の生活を示している。それに加えて、厳しい冬と人々の待ち望む春の訪れに見られるスウェーデンの四季の変化は、自然と人々との結びつきを強くしていると思われる。

上述の状況を可能としている一因には、人口の局所的

---

<sup>1</sup> スウェーデン社会研究所編、『スウェーデンハンドブック』、早稲田大学出版部、1992年、p.8.

集中がないことがあげられるだろう。スカンジナビア諸国は、いずれも人口が少ないが、そのなかでスウェーデンは最も多く、1985年の調査で836万人、デンマークは1981年の調査で512万人、フィンランドは1985年の調査で491万人、ノルウェーは1980年の調査で409万人、アイスランドは1970年の調査で21万人の順であった<sup>2</sup>。

北欧5ヶ国の言語は、それぞれスウェーデン語、デンマーク語、フィンランド語、ノルウェー語、アイスランド語である。フィンランド語以外は、ゲルマン語の流れを持つ北欧語(Nordiska)に属し、本来は、共通であった言葉が分化したと言われる。現在でも、お互いに母国語で意志を伝えることができるほど類似している。フィンランド語はウラル語に属し、他の4ヶ国とは全く異なる言語である。しかし、フィンランドにはスウェーデン語を用いている人々も多く、スウェーデン語がフィンランド語と並び、公用語として利用されている。

フィンランドを除く北欧人の直接の祖先は、原始ゲルマン人であり、紀元前1800年から1500年頃に北欧に居住し始めた。紀元前1世紀ごろには、ゲルマン人は大移動によってローマ人、ケルト人と衝突したが、ゲルマン人の内、最も移動の少ない部族が北欧に留まり、その文化を純粋な形で残した。スウェーデンの中部に居住したスヴェア族は、28の部族国家から三つの王国に統合され、さらに5世紀には、スウェーデン(スベリエ)へと一つの王国に統合された。その後、デンマーク、ノルウェーでも統合が進み、9世紀までには北欧諸国で、現在の形態が形成された。

9世紀から11世紀のヴァイキングの活動は、国ではなく部族単位で進められたことから、国家の統合ははまだ

---

<sup>2</sup> 総務庁統計局編、『国際統計要覧』1991年。p.5、参照。数字は常住人口。

緩やかであったと考えられ、またヴァイキングの間の平等・自由・独立の精神も、その後の北欧社会に重要な影響を与えたと考えられる。

北欧人について、百瀬宏は二つの特徴をあげている。一つは平等という概念であり、「北欧社会の底に流れる共通の基調の一つとして、北欧人の平等志向ともいえるべき傾向をあげることができるであろう。それは、社会に極端な貧富の差がみられないといった、北欧福祉国家を論ずる場合に指摘される経済的次元の事象だけにとどまるものではない<sup>3</sup>」と記している。もう一つの特徴は、「実用主義」である。アメリカとは異なり理念や思想を掲げるのではなく、生活態度と言えるものであると説明を加え、政治面における競合と「妥協的能力」にその特質をうかがえると記している。

平等性と実用主義という二つの特質は、本研究のなかでも、重要な要素となる。後述するが、後者は特に実際性 (Praktisk) という概念のなかで扱われる。スキャンジナビアデザインが、実用主義という特質から、単純な機能主義に終焉しえない理由のひとつは、実際性が、合理性・効率性の追求のみでは達成されず、例えば美的な側面援助を受けることで、実用主義を支えてきたことを、実際の生活レベルから理解してきたことにあるとも考えられる。

## 2) スウェーデン社会の特徴

スウェーデン社会は、スウィディッシュ・モダンなどに例を見るように、家庭と関わる様々なものに対する

---

<sup>3</sup> 百瀬宏、『世界現代史28 北欧現代史』山川出版社 1980年8頁。

美や、スウェーデン社会で一般に見られる家庭を始めとした環境の美しさは、どのような過程をもって形成されたのだろうか、社会と教育の関連のなかからその特質を見いだしたい。

角田文衛は、「ともかくわれわれを感嘆さすのは、北欧諸国の普通の意味での文化の高さではなく、文化の健全なあり方なのである<sup>4</sup>」と指摘している。何が健全であるかという問題には論議が必要であると思われるが、ともかく平和、社会保障、学問水準、生活の裕かさ、堅実さ、清潔さなどを、歴史的な努力の結果として北欧人が、得ているということは揺るぎのない事実である。

また、角田の言う「文化の健全性」という点について、百瀬の挙げた二つの要素も無視できないだろう。なお、この「健全な文化」「健全な社会」という印象には、少数民族国家であることや、特殊なスカンジナビアの自然体験等にも要因を見いだされるだろう。

そこで、こうした社会との関連を持つ教育と、そのなかにおける学校スロイドもまた、その関連のなかで捉えることが必要になる。

「順調に作動しているときは、ほとんど話題にされないくせに、ちょっと経済が不調になると、非難が噴出する<sup>5</sup>」ことからスウェーデンという国は奇妙な国であると岡沢憲美は記している。岡沢は、それらの批判の背後には、福祉政策によって、経済を破綻に追い込んでもらわねばならないという信条があると考えている。福祉政策の是非は別にしろ、岡沢が記しているように、「大国ですらその動向を無視できず、ときには公然と、そして多くの場合にはコッソリと、その経験から多くを学習し

---

<sup>4</sup> 角田文衛編、『北欧史』、山川出版社、1955年、3頁。

<sup>5</sup> 岡沢憲美『スウェーデンの挑戦』、岩波新書、1991年、11頁。

ようとする<sup>6</sup>」ほどの独特な存在感と意義をスウェーデンが持っていることは確かである。それらの背景には、スウェーデンが行ってきた実験的活動がある。これについて岡沢は、「挑戦的な実験の多くが、ユニークな発想を基礎にしているだけでなく、達成水準が高く、また比較的短い期間に積極的に行われた<sup>7</sup>」と記している。人口が少ないスウェーデンという条件から、国家レベルでの実験的活動が機動的に運営できるところにスウェーデンの一つの特徴があるだろう。少数民族国家というスウェーデンの特徴は、実際的な変革にとって有効に作用している。周到な試験活動を経て行われる改革は、また、徹底して微細な変更をも可能にする機動性を発揮する。

### 3) スウェーデンの学校教育

上述したスウェーデンの実験は、教育面でも顕著に現れている。革新的な変革が教育領域でもしばしば行われてきた。

1985年の学校教育庁の発表によると、1982年スウェーデンの人口は800万人であり、そのうち7-16才で9年間の義務教育に通う子供と若者は、999,000人であった。さらに16才の約85%である123,000人は、300,000人の学生を持つ高等学校に進学した<sup>8</sup>。正規の学校から高等教育においては授業料は無償であり、その他のコースでも政府の補助により教育にかかる個人の負担は非常に低い。それらを支えるのは、工業化によって豊かになったスウェーデン社会であり、また教育が社会に対して有益な労働力と技術力を提供してきたという事

<sup>6</sup> 岡沢憲美、同上書、11頁。

<sup>7</sup> 岡沢憲美、同上書、12頁。

<sup>8</sup> Cf. Skolöverstyrelsen, The Swedish school system, Some facts., Stockholm 1985.

実である。

19世紀末から現代における歴史にとって、しばしば最も大きなトピックとして扱われる二つの世界大戦に、スウェーデンは直接的に関与していない。このことは、学校教育の発達を見る尺度としても、戦前・戦後という時代区分に頼ることはできず、社会的・経済的变化との関連で考察する必要がある、また、その観点で考察することを可能にしている。大ナポレオン戦争との関連での最後の対外政策の冒険以後、スウェーデンは、何等かの戦争に巻き込まれていないし、その国境も動かされていない。また非同盟の対外政策は100年来続いている。

スウェーデンの自立的な発展は、スロイドと学校教育および生産活動と社会と経済の関連を考察するために、一つの明解さを提供すると思われる。



## 2. 学校制度成立の前史とスロイド

スウェーデンの教育は、ヨーロッパ諸外国とスカンジナビア諸国の相互的影響のなかで発展している。従って、スウェーデンにおける教育の発達には、他のスカンジナビア諸国と多くの共通点を見ることができる。

本稿では、19世紀以降に確定された義務教育の内にあるスロイド教育について考察するが、そのためには関連して取り扱われる学校システムや法令等に内包された諸概念をあらかじめ理解する必要がある。従って、ここではまず、スロイド教育学との関連で重視される教育システムと主要な法令を中心にして、スロイド教育前史におけるスウェーデン教育の変遷を調査する。

スカンジナビア 諸国にも共通して捉えられる視点でもあるが、スウェーデンの教育を考察する上で特徴的かつ重要となる視点を、歴史的な順序に従って挙げてみると以下のように整理される。

- (1) ヴァイキング時代からの平等的人間関係の形成。
- (2) 宗教改革以前及び、改革以後のおよそ300年に渡る期間のもとでの教育における教会の継続的な優勢。
- (3) 19世紀の異なる階級の目的を反映し、包含的かつ多層式公教育システムの形成。
- (4) 20世紀の人類平等主義的教育システムとしての合理的平等主義的教育システムへの展開。

上記の(4)については、スロイド教育学との関連の中で「第三章：スロイド教育学の形成」において取り扱う。ここでは、スロイド教育学を理解する上で必要と思われるスウェーデン教育史の経緯を(1)から(3)にいたる概略のみを取り扱い、サロモンに始まるスロイド教育出現

以前のスウェーデン教育史をたどる。

## 1) 伝統的な自律主義と教育

(1)で記したヴァイキング時代からの平等性は、スウェーデンのみならず、スカンジナビア諸国の特徴や教育を語る時にしばしば使用される。例えばレオン・バウチャーは、「スウェーデンにおける学校の民主化は、ただ単に二十世紀の現象でもなければ、フランス革命の急進的主知主義の産物でもない。それは実にスウェーデンの伝統に深く根ざしており、おそらくヴァイキング時代の集落法の、すべての自由人が彼らの共通の問題を討議した人民集会の理念にまで遡ることができる<sup>9</sup>」と記しているが、この伝統がスカンジナビア諸国における平等主義的教育システム形成の共通地盤になったと考えられる。特に工業化、都市化が始まるまでは、完全なプロレタリアートの存在が見られなかったことは特筆に値するものであり、後年、インダストリアリズムの影響が最大の社会変化として取り扱われる由縁でもある。古代から中世に移行するなかで、どのような階級構造の変化があったかはいまだ不明であるが、中世スウェーデンの農民は、独立自営農民(bonde)、独立小作農民(arrendator)、荘園内小作農民(backstugsitare)、農業雇人(legohjon)に階層化されたにしろ、スウェーデンとノルウェーにおいては農奴が存在しなかったことや共同耕作の慣行が近世まで残っていたことが明らかにされてい

---

<sup>9</sup> 中嶋博訳、レオン・バウチャー、『スウェーデンの教育—伝統と変革』、学文社、1985年、10頁。

る。<sup>10</sup> これらの事実は、ヴァイキング以来の平等を重視する北欧人の伝統としてしばしば取り上げられるが、その後の教育に背景的要因として影響を与えたことは明らかである。

ヴァイキング時代の自由で自律的な北欧の伝統的精神は、19世紀に国家レベルで上からの画一的な義務教育を形成することに対して抵抗を生じさせた理由の一となったと考えられる<sup>11</sup>。そして、それは以下の歴史のなかでも理解される様にスウェーデンの教育が、「個」あるいは「家」の自律を前提に、それらの需要を満たすことを中心として形成される前提になったと言えよう<sup>12</sup>。

## 2) 教会と教育

【宗教改革前】 ヴァイキング時代には西欧との接触が深まりキリスト教化が進められた。すでに西欧で確立された教会制度が輸入されたために大聖堂の設立と同時に学校も付設された。北欧の教育として考えられるものとして、それ以前にはヴァイキングの『育親制度 (fosterfader)』による教育形態も存在したが、教会制度の輸入によって、大聖堂学校や修道院学校という体系的教育が始められた。このことから、北欧の学校教育

---

<sup>10</sup> Store Bolin, Medieval Agrarian Society in its Prime, Scandinavia, in : J.H.Claphan, et al., (eds.), Cambridge Economic History, Vol. 1, London 1942, pp. 467-492. なお、17世紀のヴェステルイェットランドにおける村落定住の様式図 (後掲図1) を参照。

<sup>11</sup> 国民学校の設立において、保守派は、宗教以外、国は国民の教育に関与することはできないとの考えを示した。

<sup>12</sup> これらは20世紀のスロイド教育改革において後述するマルムステンの理念にも見られる。

はキリスト教と共に移入されたものであると言うことができよう。それは、スカンジナビア諸国でも同様であり、スウェーデンでは中世の教育施設は、主として大聖堂あるいは教区の学校に基礎をおいた。

スウェーデンにおける大聖堂学校の最古の記録は、ウプサラ(Uppsala)1270年、リンシェーピング(Linköping)1272年、ヴェステルロース1315年、ストレングネース1354年、ヴェクシェー(Växjö)1382年<sup>13</sup>である。修道院学校については、13世紀以降、ドミニコ派によって積極的な活動が行われ、14・15世紀には会派に関わらずほとんどの修道院が学校を付設して教育を行うようになったが、16世紀の宗教改革で修道院制度は廃止された。

ドイツとの交易が進むにつれて、12世紀から13世紀半ばには都市が形成され、市民階級の子弟に対して、職業上必要な教育を行う学校が形成された。都市学校についての最古の記録は、ストックホルム1315年、エーレブロー1347年、セーデルシェピング1349年、エンシェーピング1394年、ニュシェーピング1402年、イエンシェーピング1426年などであり、ここでは教会付設の学校が、次第に市民の手によって管理運営されるようになった<sup>14</sup>。上記の都市にシェーピング(köping)というの名称が多いのは、シェーピングがショッピング(shopping)と同義であり、商業都市を示しているからである。一方、当時のスウェーデン国民の大多数である農民の教育は、家庭で行われ、教会でキリスト教の知識をわずかに受けるのみであった。

12世紀から高位聖職者や国の統治に携わる者として

---

<sup>13</sup> 梅根悟監修、世界教育史大系、『北欧教育史』、講談社、30頁、参照。

<sup>14</sup> 同上書、36頁、参照。

の高等教育を受けるためには、パリやボローニャの大学に留学していたが、14世紀半ばにプラーク大学が設立されて以来、ドイツ各地に大学が設立され、スウェーデン人の留学先として主流になった。一方、北欧諸国における最初の大学が1477年にウプサラに設立された。カルマル連合によって、デンマークの実質的支配を受けていたスウェーデンにとって、デンマークに設立される大学に学ぶことにより、スウェーデンの若者が連合主義的思想を受け入れることがないように、デンマークに先んじて大学を設立する必要がある。その点から、「ウプサーラ大学は全ヨーロッパ社会に開かれた普遍的な性格を持つ中世大学とは異なり、始めから『国民化』された大学<sup>15</sup>」であった<sup>16</sup>。しかしながらウプサラ大学は、短期間に準備され、また、ウプサラ大聖堂の附属機関的な位置づけであったため、聖職者のために整えられた教育を越えて学ぶには、ヨーロッパ大陸における教育と研究に頼らねばならなかった。

【宗教改革以後】スウェーデンの宗教改革は、政治的・経済的動機を中心にして行われた。ハンザ都市リューベックの援助を受けて、グスタヴ・ヴァーサ(Gustav Vasa)は、スウェーデンからデンマーク勢力を駆逐し1523年にスウェーデン国王になった。これをもってカルマル連合は終わることになるが、教会の高位聖職者は連合を支持していたため対立し、独立運動が反カトリック的な色彩を帯びることになった。およそ1550年までに、スウェーデンはルター派によって緩やかにプロテスタント化された。

---

<sup>15</sup> 同上書、45頁。

<sup>16</sup> これは前述の(1)の問題とも関連して捉えることができよう。

こうしたなかで、スウェーデンで最初の教育法規は、1571年に制定された学校令(1571 års skolordning)である。これは教会法(kyrkoordning)の一部であり、教会と学校が密接に関連していることと、宗教改革によって、教会が国教会となり、学校と共に国の規定のもとにある制度として確立されたことが示されている。ここで示された学校は、ラテン学校(Latiniska Scholar)と呼ばれ、3から4学級に分かれていた。しかし、教室は大抵一つであり、学級区分も曖昧であった。1級に2年を要したので、6年から7年の年限であった。

著しい変化は、17世紀に現れる。バルト帝国として大国となり、市民階級が力を持つことで自由の時代へ導かれた。宗教改革は全国的に波及し、ルター派正統主義と言われる時代が訪れた。

1611年の学校令は、1612年に聖職者によって認められ、国王の裁可を得ずに1613年に印刷され、正規の法令と同様に適用された。ここでは大聖堂学校と地方学校が区分され、聖職者と市民・農民の教育の区分が明記された。

1611年の学校令が国王の裁可を得なかったのは、世俗的な教育の需要が高まってきた現状に対応していないことが理由であると考えられている。拡大する政府のポストに対して訓練された有能なスウェーデン人の不足を悟ったグスタヴ二世アドルフ(Gustav II Adolf)は、すべてのレベルで学校の開発を奨励し財政援助をした。1620年のストックホルムの議会で示した彼の告発状には、「この国では人材は不毛であり、財政難よりも人材難の方がはるかに大きな問題となっている。結局、教育は全く非实际的になってしまい、果てしない神学論争をする力をつくであろうが、砲兵になるものに数学を教え

ず、将来の外交官に外国語を教えることをしない<sup>17</sup>」と記されている。1620年にグスタフは、聖職者に対する提案を出し、その解答を受けた後に、1620年の教育に関する決定(Resolution av 1620 om undervisningen)を公布した。グスタフの提案には、ドイツのギムナジウムにならった教育機関を設置することが含まれていた。しかし、スウェーデンの啓蒙的絶対王政が発足するのは1680年であり、グスタフが期待した通りの成果は得られなかった。

グスタフの教育に対する貢献の一つには、ウプサラ大学の整備がある。「1515年から1566年の一時的再開まで、半世紀も閉鎖されたままであったし、以後も世紀末までに幾度も活動停止と再開を繰り返す<sup>18</sup>」という様な状態であり、ほとんど存在しないウプサラ大学を1624年の寄付によって整えた。

1623年にヴェステロース(Vesterås)でギムナシウムが設立されて以来、多くのギムナシウムが王の特許状を得て設立されることとなった。ギムナシウム制度は次第に普及し、ラテン学校の教育が大学教育につながらない問題は、それによって解消された。

その現実を追認する形で1649年の学校令<sup>19</sup>が出されたが、そこでは、三学学校<sup>20</sup>、ギムナシウム、大学という段階で教育が進められることが記された<sup>21</sup>。三学学校とギムナシウムは継続した別々の教育機関であり、

---

<sup>17</sup> 同上書、80頁。

<sup>18</sup> 同上書、47頁。

<sup>19</sup> この学校令に影響を与えた教育学者は、コメニウスであった。

<sup>20</sup> トリビアルスコラ(Trivial skola)と呼ばれるもの。

<sup>21</sup> スウェーデンのギムナシウムは、ドイツのギムナジウムと異なり、上級の部分を指している。

両者をレーロベルク<sup>22</sup>と呼んだ。三学学校には完全三学学校と下級三学学校があり、下級三学学校は完全三学学校の最下級の教育を行い児童学校(barnskola)と呼ばれた。

レーロベルクの生徒には貴族の子弟が非常に少なく、それらの教育は家庭教師によって行われていた。実際的な教育を要求したのは、従って市民階級であった。

大学は、1632年にドルパート(Dorpat)、そして1640年にオーボ(Åbo)とテュルク(Turku)、1668年にルンド大学が創立された<sup>23</sup>。大学と関連していくつかの高等学校が、ヴェクシェー(Växjö), カールスタッド(Karlstad), エーレブロー(Örebro)に設立された<sup>24</sup>。大学が設立される一方で、学問と宗教の分離に関する問題、学問の自由に関する問題が1600年代に現れた。デカルトはクリスティーナ女王の招きで1659年にスウェーデンを訪れているが、その合理主義的思想は国内で広く知られ、その影響のもとで、理性と信仰を分離し理性に重点を置く思想が形成された。しかし、それらの確立には1809年の革命による絶対王政の終焉をまたねばならなかった。

商人の子供達のための学校は増加した。そして、農民のための田舎の学校も種々の貴族によって設立された。それでも、教育は貴族、聖職者、そして主として商人に限られていた。

スウェーデンの18世紀は、近代に向かって活発な動きを見せている。スウェーデン教育史では啓蒙時代

---

<sup>22</sup> レーロベルク(läroverk)、学問的学校と訳される場合もある。

<sup>23</sup> 大学は1954年にイエーテボリ、1960年にストックホルム、1963年にウーメオ、1965年にリンシェピングに設立された。

<sup>24</sup> それらは、後に独立した大学の地位を得た。



(upplysningstiden)として扱われる時代であり、ロックやルソーが教育に影響力を及ぼした。その時代に、デンマークやノルウェーと同様に、増加するリテラシーに向かっての進行のなかで教育における義務の確定が生じた。

実際的な教育、職業教育の必要性が高まるとしても、ギルド制は一般に厳しくなく、徒弟教育による技術教育が果たした役割は、諸外国よりも少なかったようである。学校形式の職業教育のなかで、商業以外のもの、例えば技術教育等は19世紀以降を待たねばならず、企業や軍による教育などが多様な形態で実地訓練として行われていた<sup>25</sup>。

スウェーデンで最初の基底学校<sup>26</sup>の思想とされるものが、1751年に商務官のクリューゲル(Johan Frederik Kryger)によって主張され、学問学校や職業学校に学ぶ基礎を形成する初等民衆教育の必要性が意識され始めた。

1724年の学校令は、暫定的な適用を行うという説明がありながら1807年まで適用されたものであるが、そ

---

<sup>25</sup> アルベーツ・ステューガ等もこの中に含まれる。

<sup>26</sup> ボッテンスコーラ(bottenskola)は、『北欧教育史』のなかでは基礎学校(p.131)とされているが、本書では、グランドスコーラ(grundskola)を基礎学校とするため、それらの区別から基底学校とした。他に基盤学校という言葉も見られる。松崎は同書(注p.462)で、gurundshule(独)とbottenskola(スウェーデン)が基礎学校と訳されてきたため、現在の9年制義務学校のgrundskolaを基礎学校ではなく、基本学校としている。しかし、スウェーデンのgrundskolaをドイツのgurundshuleと同様に基礎学校とするものも多く、統一されていない。従って、よりスウェーデン語のニュアンスを重視し、この訳語を利用した。

ここでは基礎教育は両親の責任であると明記された。しかし、両親がその義務を満たすことができない場合のために教区の学校が設立された。ここでは農民大衆の教育が行われ民衆教育の基礎が形成された。それら教区の学校には、専門的に訓練された教師はいなかったし、質的なばらつきが激しく、指導の責任は一般に教区の書記にあった。これらの教育の改革を推進したのは、啓蒙主義ではなく、下位の聖職者たちの敬虔主義的活動であった。

### 3) 19世紀の多層式公教育システムの形成

1792年に絶対王政を強化しようとしたグスタヴIII世が暗殺され、周囲にはロシア、フランス、デンマークの脅威がせまっていた。その様な状況のもとで1809年の革命が起こり、以降、ゆるやかに近代社会への歩みを始める。革命は貴族のイニシアチブによって進められたが、実際的には農民や市民の力を増大させた。それは、カリキュラム、学校、教員養成における著しい改革を必要としたが、また、多くの政策や法案のなかで教育が種々の社会階級の異なる関心を反映していた。

1800年代の始めには、活発な学校論争が行われている。そのなかで指導的な教育学者の一人は、ノルシェピング三学学校(Norrköpings trivialskola)のシルベルストルペ(Gustav Abraham Silfverstolpe)であった<sup>27</sup>。シルベルストルペは、1809年の議会に報告書を提出し、当時の学校制度において、なかでも農民の子ども達のための学校の不足、来るべき経済の遂行者の為の教育の不足を訴えた。1809年以後の新憲法体制下において、農民階級は再び発言権を得たが、国民の大多数をしめる農民に教育がなくては、スウェーデン社会にとって大きな損失であると考えた。しかし、保守派は、農民の教育を教会に委ねておくことを主張しシルベルストルペの動議を否決した。

1812年の覚書の中でシルベルストルペは、一般レーロベルクの現在の状況は、政府の世俗的な公務員に係わる教育の需要すら満たしていないと批判し、同年、義務

---

<sup>27</sup>シルベルストルペは、絶対王政下にウプサラ大学を追放されたが、それについては梅根悟、世界教育史大系『北欧教育史』151頁、に詳しく書かれている。

教育の実行に関わる問題を検討するために、シルベルス  
トルペを長として教育審議会が設置された。この委員会  
の報告に基づいて、政府は1820年に新しい学校令  
(1820 års skolordning)を公布した。そこでは三  
学学校は、学問学校(lärdomsskola)と改称され、三  
級(六年)制の下級学問学校と四級(八年)制の上級学  
問学校に分かれ、ラテン語支配が強化されている。また、  
1812年の教育審議会は1825年に報告書を出したが、子  
どもの教育は親の責任であり、国の国民に対する教育の  
義務については記されず補助金も出されなかった<sup>28</sup>。  
それらは、自由派の批判を強く受け、政府は1825年に  
皇太子オスカー(Oscar I)を委員長にして大教育委員  
会を設置した。これには、非常に多くの文化人が参加し  
ている<sup>29</sup>。ここで提出された提案は改革的であったが、  
政府によって直接的に取り扱われることはなかった。  
1820年から1830年の前半において、民衆初等教育は国  
の問題ではなく、地方の教区の問題であると考えられて  
いたのである。

---

<sup>28</sup> 本論の関係で重要な点は、この審議会で「スロイド」  
の教育的役割が論議されたことである。

<sup>29</sup> 1825 års uppfostringskommittéは、それは賢  
人委員会(snillekommittén)という名前で進められ、  
そこにはC A Agardh、J J Berzelius、Erik  
Gustaf Geijer、Hans Järta、Esaias Tegnér等が  
含まれている。

#### 4) 国民学校の設立

国民学校の出発点は、民衆（農民）社会と国家との係わりが形成されることに始まった。

国民学校に関しては、その意味についての理念が大きく二つに分かれた。一方では自由主義政党の派閥が、すべての社会構成員の市民的育成を世話することは、政府の義務であり、立憲君主国にとって前提であると主張した。それに対して保守派のグループは、宗教教育以外、政府は国民の教育に関与することはできないと主張した。宗教教育以外のすべての教育は家庭のものであり、コミュニオンが学校を設立することは、家庭での教育を置き換えたり補足するものであり、本質的に、再び世話をすることであるとみなした。

何等かの種類の強制的制度を通して大衆がキリスト教の知識以外の教科で教育を受けるならば、一般秩序と社会の平穏と安定にとって深刻な危機であると理解された<sup>30</sup>。この問題は、国会の中で解答を得られるような結果に到達することはなかったが、盛んに討議された。

1815年あたりの保守的な新ヒューマニズム的関心と、リベラルな理念の流れのなかで、人々は、政府の拡大した強制的規制を恐れ、教育を行うか行わないかを選ぶ個人的権利を保持したかったし、教会の人間もまた、国民教育が教会から分離されると考えたので国民学校に反対した。

【1842年国民学校令】国民学校問題への立場にとって大きな意味をもったのは、1809年後の数10年間の都市化に伴う急速な人口増加のなかで生じた社会問題であっ

---

<sup>30</sup> 絶対王政を通過し、何等かの支配を恐れたことが考えられる。

た。そのひとつは、農村のいわゆる下層階級がプロレタリアートへと移行することが恐れられた。その深刻な問題を解決する一つ的手段として、改善された国民教育に焦点が向けられた。そこでは、以前に組織された国民学校教育における思想の背景として支配的であった宗教的動機を憲法上ばかりでなく、実利主義的社会でも適合されるようにすることが論議され、学校の目標設定に影響を与えるようになった。

1830年代の始めから、自由主義派につながるますます多くの者、なかでも1825年の教育委員会のメンバーでもあった Upsala 大学教授のゲイイェル (Geijer) や当時の皇太子オスカーが、初等民衆教育に対して積極的な支持を行った。オスカーは、ゲイイェルの弟子であったが、政府の部内にあつて、1839年に大聖堂評議会に対して管区の初等民衆教育の現状を報告させた。それによって、スウェーデン全国の半分以上の教区には、常設校も巡回校もなく、学校のある教区ですらそのレベルは非常に低いものであることが明かとなり、政府は、1840年に国民教育の制度化に関する法案を提出した。議会は、2年間をかけてその提案を修正し、1842年、「スウェーデン王国の国民教育に関する法案<sup>31</sup>」が可決された。

1842年の国民学校令によると、都市の教区と田舎の行政区<sup>32</sup>には、それぞれ教員養成所で養成された教師が、一つの学校に最低一人いなくてはならない。学校は特定の定まった場所がなくてはならない。しかし特別な

---

<sup>31</sup> "Stadga angående folkundervisningen i riket"、『北欧教育史』(178頁)では、初等民衆教育令と訳されているが、本論では"folkskolan"を国民学校とし、"folkundervisningen"を国民教育とした。

<sup>32</sup> "stadsförsamling"と"socken"である。

事情によっては、その教育は巡回校(ambulerande skolor)で行われうる。

また全ての教区は5年以内に地方の資金によって地方委員会が行う基底学校を持つべきであると決定した。

この法律では同時に、ストックホルムを含む12の教区における師範学校の設立が法令によって定められた。

「1842年度の国民学校令は、一般に、義務的な学校教育すなわち義務教育を規定していると考えられるが、それは、しかし、全く正しいとは言い切れない。<sup>33</sup>」  
その法律で規定されたことは、国民学校で伝えられる知識と能力を獲得する義務であった。本来、それらは家庭での教育を通して学ばれるはずである。しかし、正当な理由があると認められるならば、それらの知識を国民学校で獲得することが許されたのである。

国民学校問題は、政府と（教会の）コミューンが教育にどの様に関与するかという問題であったが、その解決は次の様な妥協で決着した。政府は、教員養成の問題を取りあげ、経済的にコミューンに対し補助金を与えた。しかし、教育自体は、教会のコミューンの業務であった。学区は教区と同一で、教区牧師は、地方教育庁 (skolstyrelsen)の委員長であった。それは、国民学校の教会当局との関連をさらに特徴づけている。教員養成施設や教員養成所 (seminarierna)は、司教のいる都市に配置され、司教管区に従属した。

1842年度の国民学校令は、スウェーデンの学校制度の歴史にとって明らかに基礎を形成したが、その意向が

---

<sup>33</sup> Gunnar Richardson, Svensk utbildningshistoria, Lund 1977, sid 41.

実現されるまで、長く遅れることになった。国民学校は、確かに農民のための教育にあてられたが、聖職者、官僚、ブルジョア階級の子どもは無関係のものであった。そのため経済的財源は乏しく、コミューンにとって、最も安い方法で責任を逃れることが望まれた。その法令のなかに、いかに教育が整えられるか、例えば、クラスの分類(klassindelning)や就学時間の長さについての決定は何もない。国民学校の導入は以前の教育形態との間に断絶的な状況を形成したのではなく、むしろ教会、家庭、学校の教育と関連しつつ形成された<sup>34</sup>。スロイド教育もまた、この民衆教育を担う国民学校とともに歩むことになるが、これについては第三章で取りあげる。

【基底学校】国民学校の促進に対する注目すべき貢献は、トーシュテン・ルーデンシェルドによって遂行された。彼は多くの著作を記したが、なかでも『立場の流通についての思想<sup>35</sup>』の中で彼は、改善された国民教育は、望ましい立場の流通にとって前提であると考え、一般基底学校(en allmän bottenskola)の必要性を主張した。

さらに1800年代中ごろの実際のおよび文筆家的活動を行った改革教育学者の代表者としてシリェストレーム(P A Siljeström)がいる。文化民主主義的社会理念(ett kulturdemokratiskt samhällsideal)の視点から彼は、一般基底学校の導入を働きかけ、国民教育の仕事に重要な貢献をなした。アメリカ旅行の後、1850年代に出版した本で、彼はアメリカの学校制度の

---

<sup>34</sup> Cf. Egil Johansson, Läskunnighet och folkundervisning i Sverige., Historisk tidskrift 1973, nr 1.

<sup>35</sup> Thorsten Rudenschöld, Tankar om ståndscirkulation., 1845.



詳細な報告を行った最初のスウェーデン人となった。それは、スウェーデンの学校論議にますます顕著にアメリカの影響が始まる起点になった。

基底学校の理念は、後に、新しい両院制国会 (tvåkammarriksdagen) のなかで自由主義の国会議員、なかでもヘディン (Adolf Hedin) とヘッドルンド (S A Hedlund) らによって提出された。その関連における実際的な結果に係わる貢献は、ベルユ (Fridtjuv Berg) によって遂行された。彼は、国民学校における文学、芸術そして美術の位置づけを促進するために重要な貢献を行ない、また「スウェーデンの幼年学校のための教科書 (Läseböcker för Sveriges barndomsskolor)」の執筆者に、セルマ・ラーゲルレーフなどの傑出した人々を起用した。

## 5) レーロベルクをめぐる論争と改革

1800年代は、スウェーデンの学校制度が成長し、重要な広がりを得た時期であり、レーロベルクについてもまた、変化する社会変化の要求によりよく適合するための議論と改革計画が頻繁に行われた。それらは、経済生活上の変化、新しい仕事と職業カテゴリーの出現によって影響を受けた。例えば、電信、鉄道、金融業は、中間層の市民グループに政治的な影響力を増加させた。彼らは、功利主義的教育理念を持ち、政治的、社会的に自覚した新しい中産階級は、古い学問学校を時代遅れであると考えた。

しかし政府は保守主義の立場に立ち、国民学校に対する場合と同様に、精神的と物質的、公共と個人という分離とともに公の立場の者である、政府の官吏、聖職者、学者、芸術家の教育のみが政府の役割であると考えた。一方、経済階級 (näringsklassen) に含まれる者は、自らその教育に責任を持つべきであり、その教育は政府の役割ではないと考えた。その見解は心理学的理論と結合され、人間の素質には、高い理念的なものと低い物質的なものの二つの方向があると考えられた。前者の素質のタイプは、公社会の立場に対応し、後者は、個人的なものに対応する。それらの立場は異なる教育の要求を持ち、前者の純粋に学問的なものと、後者の実際的なものという二つの異なる目標設定をもった学校が必要になった。

学問的研究は、古典的教育以外で行われなかったもので、それは、ラテン語とギリシャ語を保護することと係わった。

保守派と自由主義派の間の意見の相違は、学校の組織と教育計画についての論議のなかでも明らかになった。

自由主義派の代表者達は、教育組織の統一と、自然科学の教科と母国語により大きなスペースをもつ様に時間割を近代化することを要求した。一方保守派は、特に、古典研究と近代研究(reala studier)<sup>36</sup>を分離し、様々な教育コースを形成する中で、ラテン語研究が特別な理解訓練、知的発達を意味するとしてラテン語研究の形式的教育の意義に言及し、古典的研究を守ろうとした。

しかし、工業化によって、経済階級もまた公に有用であり、従って政府はその教育に対して責任を持つべきであるという考え方が徐々に広まった。ゲイイェル(Geijer)が保守主義からリベラリズムへ移ったことなどは、その関連のなかで変化しつつある観点を示している。レーロベルク問題(läroverksfrågan)におけるゲイイェル(Erik Gustaf Geijer)の学校政治的観点は、以下の文章のなかに要約される。「私が最大多数の幸福をはかる政府と政府の方法が最も好ましいと考える様に、市民の最も多くの人々に教育の利点を拡大した、その学校システムは、私にとって最も好ましいものである。<sup>37</sup>」国民学校制度の拡大と学問学校における拡大した目標設定は、教育の領域での公の部門が拡張されたことを意味している。

【1849年の改革】1825年には高等学校のカリキュラムの改訂に関わる審議会が設置され、1828年の報告書で勧告された古典とリアルコース(reallinjen)の二科

---

<sup>36</sup> "real"は、(学科などについて、古典に対して数学・自然科学・近代語を中心とする)「近代の」という意味である。

<sup>37</sup> Gunnar Richardson, Svensk utbildningshistoria., Skola och samhälle, förr och nu, Lund 1977, sid 47.

が1849年に導入された。しかし、レアル学校生徒が、大学入試(akademiska examina)を受ける権利を得なかったので、そこで獲得された権利はいまだ限定されていた。従っていわゆる「ラテン語支配(Latinherraväldet)」は、いまだゆるがぬ存在であった。

しかし、1849年に実施された改革は、そのままに定着したのではない。1856年に7~8才を対象とするスモースコーラに補助金が公布され、レーロベルクを組織する規定が出された。これは、古典科、近代科(レアル)に分かれる最初の3年を共通のカリキュラムのものとする9年制の中等学校であった。

1859年にスクールエイジの全ての子供の65%が、それらの学校に入っている。そして1881年には、その数字は83%に達した。

1862年に、大学入学資格試験であったステューデントエグザーメン(studentexamen)が大学でなく、レーロベルク側で行われることになった。それは、1878年に大学入学資格試験準備クラスをもつヘーグレ・アルメンナ・レーロベルクの規定導入へ連なるし、1878年には、新しい社会秩序に一層適応した、新レーロベルク法(ny läroverkstadga)が公布された。ギリシャ語を英語と数学に置き換えるが、ラテン語研究が行われる半古典的コース(halvklassisk linje)が始められ4年制に延長された。しかし、ラテン語コースの近代化を通して、レアル学校生徒が大学で研究を行う権利の要求は、いまだ拒否された。1892年に古い三学学校あるいはラテン学校は、ギムナシウムに吸収された。1894年、初等学校の最初の3年間、また私立学校で相当する学年がレーロベルク入学資格として要求された。1905年に、いわゆるレアルスコーラあるいは、実際学校が設立され

6年のカリキュラムを与え、4年のギムナシアへつながった。

【私立の学校教育】 前進したインダストリアリゼーリングは教育の必要性を喚起し、教育に対する需要が大きくなった。それは特に、技術的な職業教育と女子の高等教育において顕著であった。しかし、それに対応する教育施設は、個人的なイニシアチブという特徴的な方法で始められた。

その理由としては、政府による財政上の援助を期待することが困難であったことと、政治上でも実際的・教育的側面でも私立の学校教育が理念的に適していたことが考えられる。

1800年代の終りにおいて、私立の男子レーロベルクが、政府のものに比べて先進的な役割を果たした。私立学校で新しい教育学理念が試され、更に発達されたものが、一般レーロベルク (allmänna läroverk) のなかに導入されたのである。

こうしたなかで、私立の男子レーロベルクにとって、政府のレーロベルクと幾つかの関連で、統合や同等性を達成する必要がすぐに生じた。例えば、高等学校卒業試験の受験の権利、私立から国立の学校へ移行する教師に対する給与の一致など。しかし、女子学校は政府の関与が全くなく活動はできなかった。

【国民大学 (folkhögskolorna)】 レーロベルクは長い歴史を持っていたが、1800年代には新しく国民大学や女学校が設立された。そこでは、当時始めて教育的思想家や実践家が一般的な広がりをもって現れ、多大な貢献を行った。

1868年にスコーネのヴィーラン (Hvilarn) とエンネ

スタッド (Önnestad) に国民大学が設立され、国民大学運動がスウェーデンで広がった。スカンジナビアのその他の国々のように、この運動は活況を示し、戦後期のスウェーデンには120以上の国民大学運動があった。同様に、成人および継続教育プログラムは、県との組織的なかわり合いをもって繁栄した。

国民大学は、やはり個々のイニシアチブで設立されたが、県会 (landstingen) がしばしば校長と経済的保証人となり、学校もまた徐々に県会の所有に移行された。それから政府の補助金についての問題も時局化し、当初、かなり控え目であったが、1870年代の終りから支払われるようになった。国民大学は1860年代の社会における全く特有な教育需要を満たすために形成された。つまり民主的価値観の自覚というイデオロギー的な動機によるものであった。公務員養成教育の基礎学校として存在したレーロベルクに対して、国民大学 (folkhögskolorna) という名称は、反官僚主義的態度を示している。またそこには、一般市民の教育という狙いづけと、レーロベルクの「ラテン語支配」への対立とともに、北欧国民文化というナショナリズムとの結合も見られる。

**【女学校】** 1800年代にはプライベートなイニシアチブでより高度な女子学校が基礎づけられたが、1800年代の教育学的パイオニア達の多くは、女学校の教師や校長のなかに見いだされる。彼らは、自らの女子学校や女子レーロベルク (flickläroverk) を設立し、実際的な改革の仕事と著述業によって理念的な改革の両者を行った。そのグループの主な代表者として、サンドストレーム (Anna Sandström) がいる。教育学の新聞「ヴェルダンデイ (Verdandi)」の設立者であり、一連の著作とウ

ツフェ(Uffe)のペンネームで教育学論争に対する寄稿を行った。彼女は、なかでも教育において増加する現実主義的要求を述べ、女子学校とレーロベルクの両方における言語の支配の限界を述べた<sup>38</sup>。

その他には、1874年に大学入学資格試験(studentexamen)の施行権を初めて得たストックホルムのヴァリーン女学校(Wallinska flickskolan)、家庭学校から発展したオリーン女学校(Åhlinska flickskolan)などがある。それら学校の名前は、個人のイニシアチブによることを示している。学校の活動は、財政面では主に授業料で行われていた。オリーン女学校は、外からの援助を受けずに発展した非常に珍しい例であるが、一般には、高い度合で補充の必要を導き、コミューンや県(landsting)、貯蓄銀行(sparbanken)や焼酎会社(brännvinsbolag)の寄付も受けた。

1860年代に、それらの教師のための養成教育施設が設立された。1861年の議会の決定により国立高等女子師範学校(Statens högre lärarinneseminarium)が設立され、それと関連して1863年に、実習学校(övningsskola)として機能する女学校(flickskola)である国立規範女学校(Statens normalskola för flickor)が付設された。その名前が示すように、それは、その他の自立した女子学校にとって一種の標準を形成することを目的とされた。

政府が経済的にそれら女学校を支えることを始めて以来、それらのトータルな自由は以前と比較して少なくな

---

<sup>38</sup> Anna Sandström, Realism i undervisning., 1882.

り、パイオニア的活動が減少させられた<sup>39</sup>。

【個人教授】スウェーデンで学校が現代の意味で学校として機能し始めたのは1800年代においてであるが、地主の邸宅や地方の牧師の館、あるいは都市部では裕福な家等で行われた個人教授は、学校でも教師によって行われた<sup>40</sup>。その状況をリチャードソンがプラテン (Magnus von Platen) に依拠し、「三学学校あるいは一般に大学校 (storskolan) と呼ばれるなかで、当時、学校の授業時間 (skoltimmarna) は、朝の6時に始まり、午前10時まで続けられた。その後で、・・・個人授業が12時まで続けられた。午後は、大学校での授業が1時に始まり、4時になると15分の休憩 (lektid) をもって5時まで続けられた。さらに個人授業 (privatläsning) が7時まで行われた。したがって、日中には自由時間がほとんどなく、その本に記されるような毎日13時間の勤務は、初任者にとって、あまりにも多く、おそらく多くの者にとっても授業への好みを奪うと考えられるべきだろう<sup>41</sup>」と述べている。

さらにリチャードソンは、より年上の生徒が行う家庭教師活動が、学校の終わった後や休暇においてのみではなく、学校時間のもとでもある程度で行われたことを記しているが、教師と高等学校生の間で、それらの収入についての若干の競争も見られたと思われる。

---

学校の個人教育は、教師の少ない収入と、現状に適合しないカリキュラムを埋めあわせるために行われた。

<sup>39</sup> 国立高等女子師範学校は1943年に閉鎖、第2次世界大戦後、女学校制度は廃止され、すべての教育は男女共学となった。スロイド教育と女子教育との関連は、「第三章、スロイド教育学の形成」を参照のこと。

<sup>40</sup> cf. Richardson, *op.cit.*, sid 48-49.

<sup>41</sup> Richardson, *ibid.*, sid 49.



教師の経済的状況は、1858年の給与調整によって、明かに改善された。また、1849年から進められた一連の教育計画改訂を通して、学校の時間割に、母国語や自然科学的教科に増加したスペースも形成された。

## 第二章：スロイド教育の形成と社会的背景

## 1. スウェーデンの工業化

### 1) 社会変化

現代のスウェーデン社会は、産業技術と人間の創造性  
の間に絶妙なバランスを保持しつつ発展し、工業国とし  
て優れた文化の高さと質を独自の姿で示している。グン  
ナール・リチャードソンは、工業化がスウェーデンの経  
験した最も大きな社会変化であり、その変化や研究と教  
育領域における活動は、「いまだほとんど解明されてい  
ない原因と効果の複雑な模様<sup>1</sup>」を形づくっていると記  
している。スウェーデンにおけるインダストリアリズム  
の画期的な改革と発展は、1800年代と1900年代におい  
てスウェーデン社会の全ての分野に影響を与え、民衆の  
生産活動、商業、農業、コミュニケーション、居住地に  
大きな変革を強いることとなった。

確かにスウェーデンの工業化は、イギリス、フランス  
等ヨーロッパ諸大国からは年代的に遅れてはいたものの、  
スウェーデンにとっても工業化の進行は決定的な社会変  
化をもたらしていた。スウェーデンの工業化が始まるの  
は一般に、1870年からと言われている。そして、第一  
次世界大戦までには、フィンランドを除くと、北欧諸国  
も先進工業国と肩を並べる状況になった<sup>2</sup>。これまでの  
いわゆる家内生産であるヘムスロイドは、機械生産のイ  
ンダストリーへ移行した。この時代のスウェーデンの状  
況についてフェーグレンは、「激しい技術革新と新しい  
時代の優越についての人間の確信は、ハントヴェルクを

---

<sup>1</sup> Gunnar Richardson, Svensk utbildningshistoria., Lund 1977, sid 40.

<sup>2</sup> 後掲図2を参照のこと。

低く評価するようにした<sup>3</sup>」と記している。

【技術革新】スウェーデンの工業化は、1870年頃から本格的に進行し始める<sup>4</sup>。その時期には、農業革命により穀物の生産能力が上がり、木材とともに輸出が増加し、国民生活の安定と上昇が見られるようになった。広大な森林地帯を抱えるスウェーデンは、木材が重要な資源であったが、製材所は1850年代にすでに、新しい動力機関として蒸気機関を利用することができた。そして、それは交通における革命的な変革の原因となった。スウェーデンでは、鉄道敷設工事が1850年代に始まり、第一次世界大戦の終りまで広範囲に進められた。1870年代には、鉄道建設が本格化し、工業の能率化に多大な影響を与えた。これらは、先進資本主義国の投資に大きく依拠した。

さらに、継続的な工業化にとって新しい前提として、郵便・電信・電話制度の成長と銀行等の金融制度の早い発達があった。1877年には、電話がスウェーデンに導入され、1881年には、ストックホルムに電気の照明がついた。電信・電話・鉄道などの技術革新は、それらの使用がますます安価になることで、社会に大きな影響を与えた。ビエルケ(Ernst Bjerke)は、工業化の始まる時期について「各国の研究者が賞賛しているスウェー

---

<sup>3</sup> Jan Sjögren, Praktiskt i skolan, Synen på praktiskt arbete och slöjd i utredningsarbetet 1940-1962 inför en ny obligatorisk skola, Arbetsnotat nr 85, LIUTEMA/T/WP-91/0085 JUNI 1991, Universitet i Linköping. sid 10.

<sup>4</sup> Cf. Lennart Jörberg, The Nordic Countries 1850 - 1914, in: Carlo M. Cipolla, ed., The Fontana Economic History of Europe, The Emergence of Industrial Societies - 2, Glasgow 1973, p.375.

デン・スロイドに関する考察では、ほとんどいつもその序章としてスウェーデンの農民生活と住居様式の様々な描写が行われている。そこでは、北極圏に近く暗い冬の中で父親が明々と燃える『囲炉裏』のかたわらに座り、その光の横で台所用品や道具を、いかに製作しているか、そしてまた妻や娘達が糸を紡ぎ布を織り、夫やほかの家族の者達に作るかが描かれている。しかしその美しい風俗画も、1870年代の終わり頃には、もはや真実ではなくなっていた。まさに、その美しき画のモデル達は今やナイフと鋸を手放し、紡ぎ車と織機を屋根裏部屋に投げ込んだ。そして自らは近くの工場や仕事場で働くため町へ向かった<sup>5</sup>」と記している。

【人口増加と都市化】この時期には、まずスウェーデンの人口が1800年の230万人から1900年の510万人へと倍以上へと増加した。しかも産業革命による農村家内工業の解体により、農業従事者の都市への人口移動が起こり、それに伴い新しい地域形成が進められた。1870年から、1930年の間に、工業・手工業に従事する人口は、15%から36%へと二倍以上になり、同時に、農業とその副次産業は72%から39%へ減少した<sup>6</sup>。1870年に13%にすぎない都市人口が、1930年には全人口の33%近くまで増加している。1870年から1930年の間に人口は、410万人から610万人に増加し、1870年代当時の33%増になっている。農村部の住民が、仕事を求めるために都

---

<sup>5</sup> Ernst Bjerke, Om Nääs Otto Salomon och Slöjden, Göteborg 1916, sid 25.

<sup>6</sup> Jan Nasenius・Kristin Ritter, Delad välfärd, Svensk socialpolitik förr och nu, Stockholm 1974. (高須裕三、エイコ・デューク訳、J. ナセニウス・K. リッテル、『スウェーデンの社会政策一分から合う福祉』、光生館、1979年、18頁、参照)。

市に移動した結果、多くの人間は、家族の共同 (familjegendenskapen) から離れて仕事をするようになったのである<sup>7</sup>。

しかし、農業下層階級の急激な人口増加と開墾可能地の不足に対し、工業も十分な対応ができず、その初期においては、農村部におけるすべての余剰人口を吸収することは不可能であった。これによって生じた社会的な緊張と1860年代の不作はアメリカへの大量移民の原因となった。「1860年から1910年の間に120万に近い人々、実に平均人口の4分の1に及ぶ数が国外に移住していった<sup>8</sup>」と言われている。

1867-69年<sup>9</sup>は、いまだ鉄道が敷設されていないスウェーデンの一部の地域、特に北部では、飢饉とほとんど代わらないような状態で貧困が生じていた。子どもばかりでなく多くの大人が貧困のために死亡した。両親をなくす子ども達も少なくなく、ファッティグステューガ (fattigstugan)<sup>10</sup> に預けられるか、順番で彼らを引きとって食事を与えるローテゴング (rotgång) と呼ばれることが行われた。ファッティグステューガは、一種の養老施設であったが、法律で教区の農民が貧困者の世話をすることを決められていたために各教区につくられ、老人、両親のない子ども達、精神病患者や子どもを持った未婚の女性など、自らの生活を支えられない人々の世

---

<sup>7</sup> Cf. John S Brubacker, A history of the problem of education, New York 1966, sid 88. 同書は、インダストリアリズムの画期的な改革が意味する問題を徒弟制度 (lärlingssystemet) において指摘している。

<sup>8</sup> 前掲訳書、19頁。

<sup>9</sup> Sten Carlsson, Den svenska historien., del 9, Stockholm 1968, sid 16.

<sup>10</sup> "stuga" は家屋を意味する。後掲3図参照。

話が行われた。しかし、子どもは最低の賃金で彼らを受け入れる者へ売られることもあった。子どもの売買とローテゴングは、1918年に禁止された<sup>11</sup>。

---

<sup>11</sup> Eva Lis Bjurman, Fakta om barn förr, Uppsala 1983, sid 31.

## 2) 工業化と言葉の変化

【スロイドと工業化】1800年代の後半まで、「スロイド」という言葉は一般に原材料による生産すべてを意味していた。つまり、「スロイド」は工芸(hantverk)と工業(industri)の両方を包括していた。その証明としてフェーグレンは、二つの例を挙げている。ひとつは、1845年に設立されたスウェーデン・スロイド協会(Svenska slöjdföreningen)<sup>12</sup>が、「工芸と工業」であるのか「工芸あるいは工業」であるのかという問題に、明確に表記された方向づけを持っていなかったことである<sup>13</sup>。より広い意味を示すもうひとつの例は、未来の技師と他の技術者に対する教育養成施設にシャルメルスカ・スロイデスコラーン(Chalmersha slöjdeskolan, 1829 - 1883)という名称を与えたことであった。

【クラフト、インダストリー、アート】英語の「クラフト」もまた広い意味を有していた。哲学者で歴史家のコリングウッド(R.G. Collingwood)が規定する「クラフト(craft)」の定義を承認するならば、クラフトはヒエラルキー的相関関係を持ち、本来、材料である厚

---

<sup>12</sup> 半年に一度、「スウェーデン・スロイド協会からの通信(Meddelanden från Svenska slöjdföreningen)」を発行した。それは、1905年に「スウェーデン・スロイド協会誌(Svenska slöjdföreningens Tidskrift)」に改編され、1932年には「フォルム(form)」へと名前を変更した。

<sup>13</sup> Cf. Jan Sjögren, En uppsats, Mål för skolslöjden och slöjdläroverutbildningens uppfattning om detta åren 1960 - 1985., Slöjden mot 90-talet., Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, 1985.



板(planks)や木炭を作ることもクラフトと呼ばれる<sup>14</sup>。産業革命が世界で最も早く行われたイギリスでは、18世紀末の十年間と19世紀の前半世紀のなかで、現代において非常に重要である言葉が慣用英語に初めて現れ、あるいは既に一般的に使用されていた言葉が、新しくかつ重要な意味を得た。レイモンド・ウィリアムズ(Reymond Williams)は、その著書「文化と社会<sup>15</sup>」の中で、これら言語変化が一般的変化のパターンを示していると指摘し、それらによってより大きな生活と思考の変化を見ることを可能にすると考察している。ウィリアムズがその書で選んだキーワードは、「インダストリー(industry)」「デモクラシー(democracy)」「クラス(class)」「アート(art)」「カルチャー(culture)」の5つである。残念ながらクラフトについては言及していないが、当時の慣用語に見られる共通した変化を重ねながら考察することができる。どの言葉もウィリアムズが記しているとうり、産業革命が人間に与えた影響を見ることができ興味深いが、ここで取り上げたいのは、特に「インダストリー」と「アート」である。

ウィリアムズによると「インダストリー」は、「技術・勤勉・忍耐・努力<sup>16</sup>」と言い替えられるような人間の属性を意味する言葉として使用されてきた。それは今も残っているにしろ、18世紀末の十年間で他のものを主に意味するようになった。「インダストリー」という言葉を現代のわれわれが耳にする時、第一に頭に思い浮かべるものがある。つまり現代の日本語の「工業」が、意

<sup>14</sup> R. G. Collingwood, The Principles of Art, New York 1958, p.15.

<sup>15</sup> Reymond Williams, Culture and society 1780-1950, London 1961.

<sup>16</sup> Reymond Williams, ibid., P.13.

味するものと近い関係にあると言えるが、あるひとつの生産に関係する制度や活動全般を集合的に意味しているものである。この事から生産技術と方法の変化が生活に与えた影響の大きさをうかがうことができる。ウィリアムズは、後者の意味で「インダストリー」という言葉を初めて使用した著者の一人としてアダム・スミス (Adam Smith) を挙げ、ひとつの制度を示す「インダストリー」という言葉が1776年頃に始まったとしている。

「アート (art)」もまた「インダストリー」という言葉と酷似した変化を持っていることをウィリアムズは指摘している。「アート」は現代では創造性・想像性と関連を持った特別な技術を意味しているが、以前には何か人間的な技術を意味していた。したがって「アーティスト (artist)」は以前では、「アーティザン (artisan)」と同じく「人間的技術=アート (art)」を持った者であった。

「アート」と「インダストリー」の両者は、どちらも同様に人間の技術や属性を示していた言葉であり、その両者を分離することは困難であったと言えるだろう。アート、インダストリー、クラフトの概念はインダストリアリゼーション以前のスウェーデンではスロイドという言葉で統合されていた。しかし、インダストリアリズムの進行は、スウェーデンの慣用語に影響を与え、「スロイド」という言葉が従来の広い意味に留まることを困難にした。それは、人間の統合性が分解されることと無関係ではない。

## 2. 新しい思想と文化

【新しい意識の形成】急速な社会変化のなかで多くの問題が表面化し、様々な意識の変化が現れてくる。この時期に、スウェーデンではエレン・ケイ (Ellen Key, 1849-1926) やオットー・サロモンなどの著名な教育学者を輩出した<sup>17</sup>。『児童の世紀』の作者として有名なエレン・ケイは同時代の強制的教育を批判し、スウェーデンで最初の「自由の教育者 (frihetspedagogerna)」と呼ばれ、一般に、文化哲学者、文学エッセイスト、社会運動家、作家、なかでも婦人参政権を最初に主張したスウェーデン女性として知られている<sup>18</sup>。

工業化され民主的統制のされた福祉社会である近代スウェーデンの基礎は、工業化の時期である19世紀後半に築かれたとすることができるだろう。スウェーデンは、19世紀の中ごろの数十年に、経済政策や社会政策の領域における改革によって、リベラリズム (自由主義思想 (liberalismen)) を浸透させ、中立政策のなかで自らの民主社会を獲得してきた。また民主化運動はコミューンの自治を形成した。

1800年代の後半は、大きな民衆運動の展開期であり、労働運動 (arbetarrörelsen)、禁酒運動

---

<sup>17</sup> エレン・ケイはサロモンと同じ1849年に、南スウェーデンのスズホルム (Sundsholm) で六人兄弟の最年長として生まれた。ケイの父エミール・ケイ (Emil Key) は、自由主義者で知的な政治家であったが、反面、自由な子供の教育にはまったく理解がなく、非常に厳格な教育を行った。スズホルムの豊かな自然の中、三人の住み込み家庭教師によって教育される一方、父親の蔵書から多くを学んだ。後掲図4参照。

<sup>18</sup> それは、ケイの哲学にとって重要な位置づけを持っており、女性の特性を強調することで男性と女性の間における完全な平等を得ることであった。

(nykterhetsrörelsen)、信仰復興運動  
(väckerserörelsen)は、すべてこの時代に生まれた。

諸外国と比較してスウェーデンの農民層は決して悪い  
境遇にはなかったが、二院政国会

(tvåkammarriksdagen)の導入は、多くの人間にさら  
に社会的向上の可能性を与え、社会的な不公平、労働運  
動や女性運動に対する新たな認識が育つようになった。  
また政府の建築・住居政策への批判が行われ、社会的・  
実際的見地からの住居環境に対する増加する興味は、  
1890年代の後半に成長した社会美計画(ett  
socialestetiskt program)に対する基礎を作りだ  
した。

様々な専門活動が非常に増加し、徐々に組織的な形態  
をとるようになったことも一つの特徴である。政治的活  
動は政党政治組織の中で行われ、1888年、関税闘争  
(tullstridens)より保守と農民運動に根ざす保護的  
な右派と、自由主義者の自由貿易に友好的な左派と社会  
民主主義者という、対抗的な右派と左派のグルーピング  
が生まれ、1920年まで存続した。

【インターナショナリズムとナショナリズム】スウェー  
デンの大量移民は、社会のすべての階層の人間が、遠い  
国の親戚と接触を持つようになったことを意味し、その  
様な環境は一般に言われるスウェーデン人の旅行好きと  
いう特徴以上に、現代におけるスウェーデン人の国際的  
視野を形成したと言えるだろう。スウェーデンにおいて  
はナショナリズムとインターナショナリズムの間に優れ  
たバランスがあり、決して極端な方向を示さない理由に  
は、その様な背景があると思われる。

より開かれた社会は、インダストリアリズムと技術革  
新の両者の結果であった。社会は、外からくる新しいも

のに、より早く影響される。スウェーデンの本は、例えばドイツ語や英語に翻訳された。エレン・ケイの『児童の世紀<sup>19</sup>』は、当初、スウェーデン本国よりもドイツ、イギリス、アメリカで注目されたことは広く知られている。そして、サロモンの多くの本も様々な外国で翻訳されている。また外国の書物がスウェーデンに輸入され、発表されたり批評されて翻訳される<sup>20</sup>。

さらに、近代国家間の競争は、これまでになくヨーロッパ間の交流をもたらし、汎ヨーロッパ的思想、インターナショナリズムをつくりだした。

【ナショナリズムと国家ロマン主義】しかし、その反動として、社会をいまある状態に保存したいという強い欲求もあった。1800年代の農業改革、インダストリアリズムの前進と都市への移行は、全く自然に、いわゆる農民文化(allmogekulturen)を希少にする方向へ働いた。その減少と平行して、ナショナリズムへの関心が発生する。農業経済会議所(Hushållnings-sällskapen)の設立やヘムスロイド運動は、国家ロマン主義(nationalromantik)の形成を促すことになる。

民族衣装、ダンス、スロイド、そして他の庶民的な現象は、新しく始まった民族学研究の対象となった。農民芸術に対するその興味は、主にデュッセルドルフ学校(Düsseldorf-skolan)様式の絵画を通じて、芸術生活のなかに自らを表した<sup>21</sup>。1850-65年には、風景画、歴史画、庶民生活画などが、強い浸透力を持って開花し

---

<sup>19</sup> Ellen Key, Barnets århundrade, Stockholm 1900.

<sup>20</sup> サロモンもまた、外国の教育学の文献をスウェーデン語に翻訳し出版した。

<sup>21</sup> Dick Sundblad, op.cit., sid 1.

た<sup>22</sup>。

国家ロマン主義の流れのなかで、スウェーデン・スタイルを確立したのは、有名なスウェーデンの画家カール・ラーション(Carl Larsson)である。ケイは、1897年のストックホルム展覧会でラーションが示した20枚の水彩画によって著作へのインスピレーションを与えられたと言っている。新しい家庭文化についてのケイの理念は、ダーラナ地方のスンドボルンにあるラーションの家の絵とともに非常に効果的な方法で一般へ導かれた。ケイは彼の家の絵を使いながら、いかに一つの家が慣習的な要求ではなく家族の欲求により形成されるかを示した<sup>23</sup>。そこではケイが「当時の模範として存在した古典的な、豪華で荒々しいドイツスタイル、暗いカーペット、意味のない装飾、大言壮語な非実際的な家具、騒々しさへの反動を表現した<sup>24</sup>」以上に、スウェーデンの美(それはスウィディッシュ・モダンでも重要な要素であるが)に見られる原則としての単純性、自然性を理論的に強調した。

ラーション自身も、絵画として展覧会で展示された自らの作品を「趣味と家庭生活を改革する」狙いからむしろ芸術工芸の展示会におきたがったということを述べたと言われる<sup>25</sup>。それらの作品を収めたラーションの画集『ある家(ett hem)』は、1899年に出版されている。現代のスウェーデン住居の特徴として見られる「新しい

---

<sup>22</sup> リトグラフと油絵風石版画(oljetryck)という再生産の技術が容易になることで、比較的低い費用で絵画の複写が行われ広がった。

<sup>23</sup> Cf. Frick, op.cit., sid 39.

<sup>24</sup> Dag Widman, Konsten i Sverige, Konsthantverk, konstindustri, design 1895 - 1975, Lund 1975, sid 11.

<sup>25</sup> Cf. Dag Widman, ibid., sid 12.

ものと古いもの、良いものと単純なもの」の間の自由な様式の混在には、ものと人の深い人間的関係（有機的關係）が反映している。もの自体が、主要な役割を果たしているにもかかわらず、人間である家族は、視覚的あるいは非視覚的に存在している。当時にとって革命的な気ままたと自由解放の雰囲気、スウェーデンの民衆生活に与えた影響は大きい。

ウィッドマンは、「明快に輪郭づけられた水彩画で再現されたそれらのインテリアは、一挙に、来るべき発達にとって決定的な意義となった新しいスウェーデン的設備の概念にトーンを与えた<sup>26</sup>」とラーションのインテリアについて記し、すでにそこには、単純性、ブロンдность、明るさという、将来の『スウィディッシュ・モダン (swedish modern)』にとって重要な要素が存在していることを指摘している。

---

<sup>26</sup> Dag Widman, ibid., sid.12.

### 3. ヘムスロイドとその運動

【ヘムスロイドの消失】1800年代の「ヘムスロイド」はひとつの家内活動であり、家政の必需品であるテキスタイル製品や木材製品など自らが必要とし使用するものや、売物とするものを家庭で生産することを意味した。スウェーデンでは当時、ヘムスロイドが主要な「もの」の生産システムであり、その活動は多くの場合、自分自身の主要な職業（農業）を行うかたわら家庭において行われた。その活動は、「家庭の必要スロイド<sup>27</sup>」とか「家庭スロイド」とも呼ばれ、多世代にわたって農民に臨時収入を供給してきた。

フランス等では、ギルド制度のもとで徒弟制度の発達が著しく、典型的な原初的家族単位での生産形態は当時すでに失われていたと考えられるが、スウェーデンでは、ヘムスロイドの持っていたその生産形態が、十九世紀になってもなお存続していた。スウェーデンでのギルド制度の発達はゆるやかなものであり、ヘクシャー(E. F. Heckscher)はスウェーデンの「工業化が、1700年代のマニュファクチャーにその基礎を置いたのではなく、ヘムスロイドに置いていた<sup>28</sup>」と記している。スウェーデンの工業成長にヘムスロイドが参加し影響を与えたことは、自由な競争のもとで工業化を進めるというフランス革命の理念のもとで、フランスが1791年にギルド

---

<sup>27</sup> 家庭の必要スロイド(husbehovsslöjden)や、家庭スロイド(husslöjden)は、家庭での必要されるものを生産するスロイド活動や家庭で行われるスロイドを意味し、ヘムスロイドとほぼ同じ概念を示しているが、特に余剰生産の販売活動が含まない意味で使用される場合もある。

<sup>28</sup> Gunilla Frick, Svenska Slöjdföreningen och konstindustrin före 1905., Nordiska museets Handlingar 91, Lund 1978, p.17.



を解体し、それによって手工業技術を維持することが困難となった面も生じた状況とは異なる。インダストリアリズムの後発性が、職人的技巧の要素を容易に工業生産に移行し、導入させえたという利点も指摘されよう。

フランスのギルド解体におよそ50年遅れ、スウェーデンではギルド制度(Skråväsendet)が1846年に限定的に廃止され、1864年には完全な職業選択の自由(full näringsfrihet)が導入された<sup>29</sup>。その結果、すべてのスウェーデン人は都市、農村にかかわらず男子も女子も自由に手工業生産や製造業を営み、事業経営を行う権利を獲得した。

ギルドの廃止は、徒弟制度の崩壊と徒弟制度によって行われた教育の消失を意味したが、スウェーデンの場合は、その影響は、他の先進工業国よりも少なかったと言うことができよう。むしろ問題は、ヘムスロイドの方が大きかったことである。これまで農民の生活と密着して存在を続けてきたヘムスロイドが、インダストリアリズムの台頭により、機械生産へ移行し、品物の生産・販売における競争が激しくなり、ヘムスロイド製品の販売が困難になった。その結果、農民に臨時収入を与えるという意味が失われた。農民も家族の共同作を離れたことによりヘムスロイドは生活から遊離し始めた。ハルトマンは、「1860年代末に、地方で急激なヘムスロイドの存在低下が記録された<sup>30</sup>」と記している。家庭の崩壊とともにヘムスロイドの存在が危うくなり、家庭内活動が持つ教育的役割もまた、消滅する方向へ向かった。

---

<sup>29</sup> Cf. Ernst Bjerke, Om Nääs, Otto Salomon och Slöjden, Göteborg 1916, sid 26.

<sup>30</sup> Per Hartman, Slöjd för arbete eller fritid? - En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjdämnet., Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik 1984, sid 9.

【ヘムスロイド運動の形成】「ヘムスロイド」が消滅してしまうのではないかという人々の恐れは、様々な立場からの問題意識を導き出し、その復興を求めてヘムスロイド運動が引き起こされた。1860年代にヘムスロイドは、生産の形態と職業の可能性として様々な方面から興味の対象となり始めた。1872年には王の名のもとに、ヘムスロイドの存続と発展の可能性に関する国レベルの調査委員会が登場した<sup>31</sup>。ヘムスロイド運動に関心を向けたその視点のうち主要なものは、ヘムスロイドの国家経済的な役割を注目する経済的観点、国家ロマン主義的関心や文化保存を含む文化的観点、ヘムスロイドの持つ教育的役割を注目する教育的観点などが挙げられる。

1800年代の中ごろからその終わりまでに設立された幾つかの組織が、ヘムスロイドを再び生き返らせるために働いた。農業経済会議所

(hushållningssällskapet)、スウェーデン・スロイド協会(svenska slöjdföreningen)、ヘムスロイド組合(hemslöjdsföreningarna)<sup>32</sup>などである。

スウェーデン・スロイド協会のモットーは、「スウェーデンのスロイドは、スウェーデンの独立を生む<sup>33</sup>」であった。協会は、例えばスウェーデンで生産された製品を犠牲にする工業化の台頭へのおそれと、組合制度の廃止以降の手工芸職人(hantverkarna)の教育の悪化

---

<sup>31</sup> Otto Salomon, Tal och Föredrag., Göteborg 1899, sid 236.

<sup>32</sup> "hemslöjdsföreningarna"をヘムスロイド組合とし、それらが集まって1899年に設立した"Föreningen för Svensk Hemslöjd"をスウェーデン・ヘムスロイド協会とした。

<sup>33</sup> 原文は"Svensk slöjd föder svenskt oberoende"である。

に対処する狙いから、組合は「スロイドを営むクラスの中での仕事」に対して、日曜素描・製図学校 (söndagsritskola)<sup>34</sup> の発足に協力した。スウェーデン・スロイド協会と同種の協会が、フィンランドで1875年、デンマークで1907年、ノルウェーで1918年につくられている。

ヘムスロイド組合は、ヘムスロイドが形成した国家的財産に対する理解を目覚めさせることと、その保存に寄与するために幾つかの県で設立された<sup>35</sup>。それらが集まり1899年には、スウェーデン・ヘムスロイド協会 (Föreningen för Svensk Hemslöjd) を設立した。当然、第一の課題として当時あげられたのは、大きな広がりやキャパシティーをもって浸透してきた工業生産品に対して、ヘムスロイドをいかに維持していくかということであった。協会は多くの展覧会を組織したが、それらの中で、その時代の国家ロマン主義の傾向から、民衆文化への関心が強いところにヘムスロイドを位置づけることができた。

ヘムスロイド運動は、多様な観点から支えられたが、その中で主要なものは、経済的観点、文化的観点、教育的観点であった。

【経済的観点】1800年代における貧困を和らげるために、様々な救助計画が作られた。先に記した農業経済会議所は、その名称が示す通り経済的要因により動機づけられており、その目的は、農業と農家の発展、ならびに幾つかの県においてはヘムスロイドの発展に働きかけることであり、ヘムスロイドの販売の経済的利点を利用す

<sup>34</sup> 学校は今日、コンストファックスコーラン (konstfackskolan) として存在する。後述参照。

<sup>35</sup> Anna-Maja Nylén, Hemslöjd., Lund 1969, sid 24-26.

る可能性を農民に再び与えることであった<sup>36</sup>。特に亜麻の栽培とつむぎ(spånad)などは、農業の副業として農業経済会議所の援助を得た。スウェーデン・スロイド協会は、農業経済会議所にインストラクターを自由に利用させた。国家ロマン主義的に色づけされたプロパガンダに国家経済的な見地が加えられヘムスロイド運動が進められた。当時の農業アカデミー

(Lantbruksakademin)とスウェーデン・スロイド協会が非常に広範囲にヘムスロイド講習会と宣伝活動を行った。講習会を通して、様々なハンドワークの技術を教え、スロイドの形や型(模様)を新しくしようと試みた。スウェーデン・スロイド協会は、種々なハンドワークの技術を教える講習会を組織したが、それは、しばしば農業経済会議所の助けを得て行われたのである。また幾つかの農業経済会議所は、ヘムスロイド店舗(hemslöjdmagasin)を開き、スロイド学校を設立した。

ヘムスロイドの経済的役割に対する関心は非常に強く、この点について、リュエゴード(Ryegård)は、次のように指摘している。「その時点において、別の行政官庁は、かなり前から、ヘムスロイドの大きな意義に目を向けていた。国は不作にみまわれ、飢饉と貧困で荒廃していた。自小作農達は、副次的特別収入を手に入れる可能性を求めていたし、自給自足のできない膨大な住民群に対してなんらかの方法で職業を手に入れさせることを試みなければならなかった。なによりもまず都市において、多数の子供達を職業につかせなければならなかった。そこで多くの人々が古き時代の素晴らしい思い出を持つへ

---

<sup>36</sup> Ernst Bjerke, Om Nääs, Otto Salomon och slöiden., Göteborg 1916, sid 27.

ムスロイドの伝統を保存しようとしたのである。<sup>37</sup>」問題意識の1に比べて、3がより少ないことを示していると思われる理由には、ヘムスロイドの持っていた経済的な利点が、国民学校の男子生徒に対するスロイド教育へ補助金を割り当てることを政府に比較的容易に認めさせた理由であったとリュエゴードが説明をしていることが挙げられる。彼は更に「もしその件が、教育学的側面だけにかかわったのであれば、こうした問題はきっと抜け落ちてしまったことであろう<sup>38</sup>」と付け加えている。実際のヘムスロイドの経済的意義はと言うと、エルブスボルユ県における1880年のヘムスロイド生産品<sup>39</sup>が、2千万クローネであったことからその重要さが理解されよう。

【ヘムスロイドの文化的関心】ヘムスロイド運動は、失われゆく農民美術へのナショナリズム的興味と共に、生活のなかの「美」の問題と直接的な関連を持つことになった。それは、イギリスのアーツ・アンド・クラフツ運動が工業化された生産物に「美」の欠如を訴えて始まったのと同様に、生産の合理化と効率化が、機械的法則を「生命なき」自然<sup>40</sup>に適用することで進められ、もう一方の「生命ある」自然、すなわち精神についての問題を積み残すことで進められたことに対する反発であった。

---

<sup>37</sup> Olle Ryegård, Skolslöjd i Sverige och övriga Norden., Universitet i Linköping, Slöjdlärlinjenämndens skriftserie 82:1, 1982, sid 5.

<sup>38</sup> Olle Ryegård, ibid., sid 5.

<sup>39</sup> Dick Sundblad, Otto Salomon - Carl Malmsten, en studie i estetisk - praktisk pedagogik., sid 8.

<sup>40</sup> 石井良、深澤英隆訳、ゲルハルト・ヴェーア『ユングとシュタイナー』人智学出版社 1982年、238頁参照。

そのバランスを崩した状態は、ひとつには目に見える形で、つまり日常生活における「美」の欠如として現れたと推察される。1879年の書簡に芸術的感覚がヘムスロイドを通して養われるとエレン・ケイが記したことはそのような背景があったと考えられる<sup>41</sup>。ケイの思想は、ヘムスロイド運動に大きな影響を与えた。

その当時、北欧においては、「ものづくり」にかかわる多くの協会、組合等の団体が設立されている。先のスウェーデンスロイド協会の後、1874年に「手工労働者の友協会(Föreningen Handarbetets Vänner)」が設立された。なかでも文化的な関心を強く持っていたのは、1899年にヘムスロイド協会を設立したヘムスロイド組合であった。こうした組織の中でスウェーデンに独自の熟練技術の伝承性がつくられた。1872年に政府は、ヘムスロイドの関連する指導者に2.500クローネを投資した。1875年には、14.000クローネに増額された。その補助金を得た手工労働者の友協会は、「祖国の中で、芸術的な狙いづけにおいてスウェーデンのテキスタイルヘムスロイドを変化させる」という目的を持っていた。手工労働者の友協会は、民衆の芸術織物の技術についての知識を守り、1881年に国民高等学校(folkhögskolor)、スロイド学校などで織物教師(vävlärare)の養成を始めた。数年後に同様の教育を、エルブスボルユ県<sup>42</sup>のスロイド協会で織物教師であったヨハンナ・ブルンソン(Johanna Brunsson)が始めた。

ヘムスロイドは、地域の中に存在する素材と技術にかかわり、地域で異なる特性をもっていた。これは、当時

---

<sup>41</sup> レングボルン、前掲書、148頁参照。

<sup>42</sup> ネース・スロイド学校のある県であり、スロイド教育の発展にとって重要な役割を果たす県である。

開花しつつあったコミュニンの自治形成との関わりとも関連をもつことになる。

【ヘムスロイドと教育】ヘムスロイド運動の盛り上りとヘムスロイドの促進に対して行われた援助は、1870-80年代のスウェーデンに、非常に多くのスロイド学校 (slöjdsolor) を設立させることになった。これらのスロイド学校にとって共通する点は、それらが経済的目的のために、つまり、農業による収入を補完する可能性をつくりだすために出現したことである。

そこでの教育は、一般に教育学的養成教育を欠いた職業的手工家 (hantverkare) によって行われたため、技術的に厳しいものであり、その教育の目標は、生徒の発達ではなく完成した作品であった。例えば、ネース・スロイド学校から出た最初の生産品は、熊手 (räfsa) と一輪手押し車 (skottkärra) であったことからも、その状況を推察することができる。当時の、少ない家財、台所用品、家具という状況は、スロイド学校で生産される作品にとって重要な部分を形成した。ヘムスロイドを再び蘇らせるための講習会やその他の活動は、第一に成人を対象としたが、徐々に若者への投資を重視する考え方が広まった。その理由は、若者がスロイドの伝統のなかで、技術的、形態的に教育されるならば、長期的に考えるとヘムスロイドの伝統を蘇らせることに大きな可能性を持つということであった。1800年代の中ごろの後に増加したスロイド学校の多くは、若者をスロイド家 (slöjdare) に育てるという目標を持っていた<sup>43</sup>。そして農業経済会議所は、1800年代の終りに国民学校のスロイド教育を促進することへも強い関心を示した。

ヘムスロイドはスロイド教科の発展にとって基礎的な

---

<sup>43</sup> Cf. Ernst Bjerke, *op.cit.*, sid 28.

役割を果たしたが、国民学校に取り入れられたスロイド教育に見られる、より深い教育学的構造はヘムスロイド運動とは別の要素であった。義務教育としてのスロイド教育は、むしろ結果的にはヘムスロイドから離れることとなった。学校教科にスロイドが取り入れられるということにヘムスロイドは決して決定的な影響を持たなかったし、むしろマイナスの要素すら持ったが、しかし、ヘムスロイドの仕事の伝統は教育計画の内容に、その特徴を示すようになる<sup>44</sup>。

---

<sup>44</sup> Cf. Per Hartman, op.cit., sid 10.



#### 4. 労働教育学とアルペーツステューガ

教育に対する仕事の意義を重視し、手工業的活動を教育のなかに取り入れようとする労働学校の原理は、早くもルネッサンスの末期にその源をたどることができる。その原理による教育は、モンテーニュ (Michel de Montaigne, -1592)、コメニウス (Johan Amos Comenius, 1592-1672)、ロック (John Locke, 1632-1704)、ルソー (Jean Jacques Rousseau, 1712-1778)、ペスタロッチ (Johan Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) やフレーベル (Friedrich Fröbel, 1782-1852) 等によって主張されてきた。それらの根底には、モンテーニュの言葉である「人が育成すべきものは魂でも肉体でもない。それは人間である。どちらか片方を育成することは許されず、つがいの馬のように両方が面倒を見られるべきである」や、ルソーの言葉である「全ての教育のなかで大きな秘密は、肉体と魂の練習が、いつも、お互いに元気を回復させる事にある<sup>45</sup>」をスンドブラッドが引用するように、身体と精神の両方を教育する必要があるという考えであった。なかでも、労働学校運動に重要な貢献をおこなったのは、ペスタロッチ (Johan Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) である。彼は実際的な試みと著作との両方を通して、仕事の持つ教育学的意味を示した。ウィベルユは、「子ども達が学ぶ教室の中で、手仕事を離れる必要がなく、計算、書取り、歌を学べるように、本と、かな台、レース編みの台や木工ロクロが見いだされる。学校の教室の中での仕事は、子どもの

---

<sup>45</sup> Dick Sundblad, op.cit., sid 1.

中の思考、感情、器用さを発達させる<sup>46</sup>」と記している。彼らは、何か有用なことを遂行するという子ども達の欲求と、遊びの中で示される彼らの自由に対する欲求を一つの観点にまとめた。学習は、有用な知識から成り立ち、欲求とともに行われた。

グスタフベルユス・バーンフス(Gustavbergs barnhus)では、すでに1776年に、スロイドが教えられていた。スロイド活動が行われることには、子どもの器用さを発達することと、職業準備という二つの動機があった<sup>47</sup>。1810年のリンドブロム教義問答(Lindblomska katekesen)には、仕事が健康的、実用的、道徳的な三つの役割を得て、「勤勉は、健康と繁栄を促進させる。罪への多くの機会を防ぐ、そして悪い要求に対して立ち向かうために、われわれを助ける。逆境において慰めと心の支えに貢献する<sup>48</sup>」と記されている。

その運動に関する他の要素は、いわゆる博愛主義者達により取り入れられた<sup>49</sup>。都市では家賃が高く、多くの労働者の家族は子どもが多いことが一般的であったが、一つの部屋と台所という典型的なスタイルの家屋に住んでいた。子ども達は家の中にいることができず、通りや裏庭で一日を過ごした。ビュルマン(Eva Lis Bjurman)は、空腹でつかれた子どもはいたるところにいて、彼らが集団化していたことが不安をもたらしたと

---

<sup>46</sup> Albert Wiberg, ÅSU 56 - 57, Till skolslöjdens förhistoria., Några utvecklingslinjer i svensk arbetspedagogik intill 1877, I, Tiden intill 1866, Stockholm 1939, sid 99.

<sup>47</sup> Salomon, Otto: Slöjdskolan och folkskolan, Göteborg 1882, sid 14.

<sup>48</sup> Wiberg, ibid., sid 175.

<sup>49</sup> Wiberg, ibid., sid 103.

記している<sup>50</sup>。そこで最初のアルベーツステューガ (arbetsstuga) が、1884年にストックホルムで設立された。アルベーツステューガは一種の児童館であり、学校から帰った子ども達が、両親が働いている間に、そこに行くことができた。個人の資金によって運営されたそれらは、1943年になってようやく国の補助が始まり、フリーティツズヘム (fritidshem) と呼ばれるようになった。それは貧しい子ども達のためのものであり、アルベーツステューガで働く人は、学校の女教師によって決定された。

アルベーツステューガという名前が示すように、ここでは子ども達は実際に働いていた。ビュルマンは、そこでかごを編んだり、箱をつくったり、靴やブラシ、トラースマットなどが製作され、バザーや国民学校に売られたと記している<sup>51</sup>。そこでの収入はコミュニオンや政府からの補助金のないアルベーツステューガの運営資金となり、また子ども達にとってはその日の食費となった。多くの子ども達にとって、アルベーツステューガは、ビュルマンが指摘する様に、寒さと空腹をしのげる場であるという以上に「親切な女教師の手助けをもって何か本当に使えるものをつくることができる<sup>52</sup>」子ども達にとってうれしい場であった。

アルベーツステューガは貧困者保護活動であったが、そこでは、子ども達が町を徘徊するのではなく仕事を学び、将来の失業の危険から彼らを守り、勤勉と熟考への可能性を与えるという効果もまた期待された。世紀末にはストックホルムに15のアルベーツステューガがあり、

---

<sup>50</sup> Bjurman, ibid., sid 64.

<sup>51</sup> Bjurman, ibid., sid 64-65. 後掲図5参照。

<sup>52</sup> Bjurman, ibid., sid 5. アンダーラインは、ビュルマンによるイタリックを示す。

すぐに全国へと広まった。後掲図<sup>53</sup>は、1900年代始めにハーガルドのアルベーツステューガの前で撮影された写真であるが、入口には「ベッドと仕事 (Bed och Arbeta)」と記されている。アルベーツステューガでは、貧しい子ども達に対し、スロイドなどの仕事の機会が整えられたが、スロイドの活動が貧困者保護と関連したことは、スロイドの社会的認識・評価と、学校内のスロイドの役割に関する論議の観点に影響を与えた。

1815年の政府の提案のなかで、国民学校の教科としてスロイドの導入が訴えられた<sup>54</sup>。提案者は、人は「本を通してと、良い習慣と」の間に均等な分配を持つべきであると考えていた。それによると、仕事の訓練は、「. . . すべての知性の能力、あるいは魂と同時に肉体の能力、あるいは筋の能力と力は、練習され、最も良い方法において、個人的にも一般的にも使用されて欲しい<sup>55</sup>」という理由で、学校の仕事のなかに含まれるべきであると主張した。しかし、国民学校のなかでスロイドの余地を求めるその提案は拒否された。その背景には、しばしばスロイド教育がアルベーツステューガの活動と結び付けられたことにある。スロイドはアルベーツステューガの役割として見られ、教育的でなく、第一に貧困者の保護であると見なされた<sup>56</sup>。スロイド教科が国民学校の時間計画のなかに入ることが困難であった理由の一つは、アルベーツステューガとスロイドの狙いが混同されたことであった。アルベーツステューガと国民学校は、組織的に結合されてはいなかったが、初期の国民学校が第一に財産のない子どもを対象にしていたことでも、お互い

---

<sup>53</sup> Bjurman, *ibid.*, sid 66. 後掲図6参照。

<sup>54</sup> Wiberg, *ibid.*, sid 173.

<sup>55</sup> Wiberg, *ibid.*, sid 183.

<sup>56</sup> Wiberg, *ibid.*, sid 183.

の接触面を持っていた。一方、財産を持った土地所有者等は、家庭で子どもの教育を行い、そこで「読むことと他の仕事の知識」の両方の教育をしていた。

1842年の最初の国民学校についての規定で採用された教科の中に、スロイドはなかったし、その規定には、スロイドの問題が追加されうる様な可能性は、何も暗示するものは何もない<sup>57</sup>。

---

<sup>57</sup> Wiberg, ibid., sid 237.

## 5. 工業化と学校教育との相関

【工業化の肯定的役割】農業社会から近代的な工業化社会への移行には、拡張された効果的な学校制度が不可欠であった。スウェーデンの民衆教育の設立と質の高い労働力はスウェーデンの工業化にとって重要な前提となったのである。リチャードソンは「工業的・技術的・経済的に進んだ社会、常に変化する都会的・開放的・動的社会の場合と比較して、静的で閉ざされた前工業化農業社会においては、学校が相対的にとるに足りない役割しか演じない<sup>58</sup>」と記しているが、工業化のなかで学校教育は非常に重要な位置づけを持った。

さらに「簡単明瞭な一つの真理がある、つまり工業化は貧しい人びとにとって唯一の希望であることだ<sup>59</sup>」とスノー(Charles Percy Snow, 1905 - 1980)が指摘し、工業化によって人々は、貧しい人々にまで十分な医療、食料を与え、多くの人間に読み書きを教えることができるようにしたと述べている。つまり生産量の拡大は、近代国家間における商業・工業の競争を引き起こし、政府の援助の中で学校の設立を促し、また最下層の人々まで富が行き渡ることによって民衆教育が可能となったというのである。したがって、工業化は個々の人々にとっても有益であり、また彼らに民主的意識を導入する原動力となった。

学校教育は工業化の前提であり、また工業化は民衆教育を促進させたというように、それら両者の関連は密接であり、スウェーデン社会が急速な発達を達成するには、

---

<sup>58</sup> Richardson, op.cit., p.7.

<sup>59</sup> C.P. Snow, The Two Cultures, A Second Look, Cambridge 1964, (松井卷之助訳、C. P. スノー、『二つの文化と科学革命』、みすず書房、1967年、38頁)。

学校を絶えず新しい要求に適合させ、改革することが必要であった。

【工業化と否定的要素】19世紀末、ヨーロッパでは万国博覧会が次々に行われ、科学発展の成果を示した。1851年のロンドンでの水晶宮から1889年パリでのエッフェル塔や機械館に至る新しい流れは、人々に驚きと工業化への肯定的感情を育成した<sup>60</sup>。しかし、それらの流れの一方で、例えば1851年のロンドン万国博覧会では、イギリスのあるグループが、自国の機械生産品を醜いと感じ、その否定運動を契機として美術工芸運動が始められた。

否定運動のなかには、産業革命における急激な変化のあまり、しばしば非熟練的機械技術である工業と熟練的手工技術である工芸を対立的に扱い、量と質、画一化と個性という二分化によって単純化されることも多い。しかし、産業革命における人口の増加と都市への集中は、これまでになく急激なものであったが、例えば、技術革新は比較的ゆるやかに展開してきたとする考え方もある。例えばイギリスは産業革命を18世紀の中ごろに始め、19世紀末には第二次工業革命のスタートを切ったというのが通説となっている。ルイス・マンフォード(Lewis Mumford)も18世紀の産業革命自体を否定していないが、機械時代の出発点を中世に遡り、第一次の技術革新が12世紀にあったことを指摘している<sup>61</sup>。機械化自体は、すでに中世に見られ徐々に進められてきたにも関わらず、産業革命期において工業化という問題が、

---

<sup>60</sup> 松村昌家、『水晶宮物語』、リプロレポート、1986年、参照。

<sup>61</sup> 木原武一、『ルイス・マンフォード』、鹿島出版会、1984年、44頁、参照。

それほどまでに大きな影響を与えた理由はどこにあるのであろうか。

さらに熟練工達が産業革命によって発展した分業により、ないがしろにされたのではなく、その熟練によって産業革命期の指導者にすら成りえたという事実もある。いわば産業革命は熟練工から新しい熟練エンジニアの時代へ移行した時期であった。生産過程の問題点を自ら把握し、その解決法を見いだしてきた人々こそ、より大きな生産組織の指導者となることができる時代であったとも考えられる。しかし、多くの非熟練層である労働者の仕事は分業の進歩によって単純化された。少数のパターンの繰り返しという仕事に従事するなかで、労働者は解決すべき問題につきあたるという機会がなくなる。自らの創造性を働かせ、問題解決を行うことの必要がなくなった人間は、真の学習の場を失ない、それが習慣化することで物事に対して無関心となり、自律性を失う事になる。

18世紀イギリスの産業革命の問題点は、「機械」そのものではなくて、分業的機械化の進行に伴う限界ではないだろうか。

分業に関するアダム・スミス(Adam Smith, 1723-1790)のピン製造の説明は有名であるが、ルシイ・スミス(Edward Lucie-Smith)は、時計職人トンプトン(Thomas Tompion, 1639-1713)を例に、17世紀の分業形態を記している。トンプトンが歯車の歯を刻むために動力を利用したことも述べられているが、そこに、同時代の経済学者ウィリアム・ペティ(William Petty, 1623-1687)の言葉を引用している。ペティは、「その時計は、その全ての仕事が一人の手にかかっているよりも、より良くまたより安くなるであろう<sup>62</sup>」

---

<sup>62</sup> Edward Lucie-Smith, The Story of Craft ; The Craftsman's Role in Society, London 1981, p.186.



と述べている。またアダム・スミスは、分業の利益として、「1. 技巧の増進、2. 時間の節約、3. 機械の発明を促す<sup>65</sup>」ことであると述べている。しかし、これらは、マニファクチャーのレベルで語られたものであり、生産過程の抽象化も生産性もいまだ人間性に対する限界値に達していない状況にあった。いわば、すべての社会状況が効率的に分化されているのではなく、何等かの遊びの状況が存在していた。それが失われ限界を越える時、佐伯正一が述べるように、「分業は、それまでの仕事を単純化し、人間の本能や感受性を失わせ、人間としての尊厳を奪うことに拍車をかけたことはあきらかである<sup>66</sup>」ということになる。

工業化による社会変化と教育の関連について、イギリスのハクスリ(T. H. Huxley, 1825-1895)は、第二次工業革命が始まる1868年に「もともと人間を作ることに向けられなければならない教育が、道具的な人間—何か技術的な仕事はすばらしく器用にやりとげるが、その他のことにはなんの訳にもたたない人間—の製造過程に転用される<sup>66</sup>」と記している。

【工業化の功罪と人間】工業化と民衆教育は密接な関連を有しながら発展してきた。しかし、一方で、工業化のなかでも分業化という方向は、統合された個としての人間を分割することで人間性を失わせるに至った。教育も

---

<sup>65</sup> 高島善哉、『アダム・スミス』、岩波新書、1968年、97頁。

<sup>66</sup> 佐伯正一、『民衆教育の発展』、高陵社書店、1967年、12頁。

<sup>66</sup> Thomas Henry Huxley, *Collected essays*, Vol. 3 - Science and Education, London 1893, (佐伯正一訳、T. H. ハクスリ、『自由教育・科学教育』、明治図書出版、1966年、11頁)。

また、分割された知識を効率的に伝達する場という特徴を与えられた。前述したスノーの指摘の一方で、「大衆の人間性喪失は彼らの相対的富裕の代償であった<sup>66</sup>」という時代において、「民衆教育」を成し得たと言えるのだろうか。ヒューマニズム、つまり人間についての二つの理想（個性と自由）は遠くかけ離れたところに置かれ、いかに人間を産業化（社会化）において「役に立つ」人間にするかという観点を中心にしてその教育が考案されているとすれば、果してそれを「民衆のための教育」と呼んでよいものであるのか。現代においてもなお民衆教育なるものが行われていると言うことは困難であるのではないだろうか。

---

<sup>66</sup> J. Bronowski, Bruce Mazlish, The western intellectual tradition, From Leonardo to Hegel, London 1960. (三田博雄他訳、J. ブロノフスキー、B. マズリッシュ、『ヨーロッパの知的伝統』、みすず書房、1969年、267頁。)

### 第三章：スロイド教育の形成

## 1. スロイド教育の始まり

19世紀末にスロイド教育と呼ばれる活動が始まり、その方法とシステムが構築された。しかし、当初からそれが教育学の中で全く新しい画期的なものとして捉えられたのではなく、労働教育学の流れのなかにあると考えられた。スロイド教育が、労働教育学の理念を受け継いだ点は無視できないが、前述したように、手仕事のみならず労働の意味も大きく変化するなかで、スロイド教育を、単純に労働教育学の継承により法則化、システム化したものとして捉えることはできない。

スロイド教育の萌芽期にあたるこの時期は、スロイド教育学の父と称されるサロモンが非常に重要な役割を果たした。この期間におけるスロイド教育学を調査することは、「サロモンは、作家、討論者、普及者として非常に生産的であった」とスンドブラッドが記す様に、サロモンのスロイド教育に対して行った積極的な活動との関連で考察することに他ならない。

### 1) サロモンとアブラハムソン

サロモン(Otto Salomon, 1849-1907)は、ユダヤ人の両親のもと1849年にイエーテボリ(Göteborg)に生まれた。彼の家系には、実業家と芸術家が多い。1868年にサロモンは、テクノロジスカ・インスティテュート(Teknologiska Institutet)、現在のストックホルム工科大学(Tekniska Högskolan)に入学した。しかし、翌年、学業を中断する。サロモンの母方の伯父A. アブラハムソン(August Abrahamson)<sup>1</sup>が、自

---

<sup>1</sup> サロモンが生まれたときアブラハムソンは32才であった。

らの所有するヴェステルイエットランド (Västergötland) の荘園 (säteri)<sup>2</sup> へ彼を呼びよせたのである。1870年から1871年まで、サロモンはウルツナ農業インスティテュート (Ultuna lantbryksinstitut) の農業コースに学んでいる<sup>3</sup>。

この人生の選択における急激な変化は、アブラハムソンの状況と関わっている。

アブラハムソンは、1817年、カールスクローナ (Karlskrona) にユダヤ人の両親のもとで生まれた。父親はドイツから移住し、当時、商船による政府への配達を通じて、大きな財産を獲得していた。親類のものには芸術的素養があり、ドイツの祖先には、造幣版刻家 (myntgravörer) などがいる。ところが投機の失敗から父は財産を失い、彼の死後、アブラハムソンは自らの力で生計を立て、母親の面倒を見たという。ヴィエルケによれば、ユダヤ人が一般に示す特徴としての商才がアブラハムソンにもあったとし、すでに23才で、輸入会社アブラハムソン・イエーテボリ (Aug. Abrahamson, Göteborg) を設立したことを記している<sup>4</sup>。

サロモンがテクノロジスカ・インスティテュート (Teknologiska Institutet) に入学した1868年に、

---

<sup>2</sup> Cf. Ernst Bjerke, Om Nääs, Otto Salomon och Slöiden, Göteborg 1916, sid 20. (1868年、Gottfried BergがAbrahamsonに売却したと記されている。)

<sup>3</sup> Cf. Bjerke, ibid., sid 21.

<sup>4</sup> Cf. Bjerke, ibid., sid 21. (同会社は、1916年現在においても継続していると記されている。)

アブラハムソンはネース<sup>5</sup>の地を購入し、同年、女流音楽家のEufrosyne Lehmanと結婚し、妻と共にネースに移った。ヴィエルケの調査によると、「その若い夫人は、頭も心もすばらしく整った女性で、特に、すべての困窮や不幸に対し同情深く、夫は強い絆で彼女と結ばれていた<sup>6</sup>」という一致した証言がある。

彼は、ネースに移ってからは、徐々に、輸入業者という地位から、農場経営者、地主としての地位へと変わって行った。それにより、自らの大部分の時間を、自然のなかで過ごすことが彼の喜びとなっただけでなく、そこでは彼の妻が貧しい農業従事者に取り巻かれながら、自らの社会的関心にしがたって博愛的に活動する領域を見いだすことができた。

しかし、その暖かな心の女性は、1869年に早くも死亡し、アブラハムソンは非常に強い衝撃を受けた。そこで、彼は若き親戚サロモンを彼のもとに呼び寄せたのである。サロモンはまず会計係として彼の身边に付き添うことになる。アブラハムソンの悲しみは深く、その様子は、現在も保存されている、ネース城の黒い家具の一室からも理解できる<sup>7</sup>。

E. トロツツイグ (Eva Trotzig) は、その論文『オットー・サロモンー国際的重要性を持つスウェーデンの教育学者』のなかで、国際的な影響力を持ったスウェーデンの教育学者としてP. リング (P. H. Ling) とエ

---

<sup>5</sup> ヴェステルイェットランドにあるネースは、イエーテボリからストックホルムに向かうE3という道路のイエーテボリよりに位置し、レールムというコミューンに含まれる。スウェーデン語でネース(näs)とは半島を意味するが、セーベルオンゲンに突き出した半島に、ネース城がある。後掲図7参照。

<sup>6</sup> Bjerke, *ibid.*, sid 21.

<sup>7</sup> 後掲図8参照。

レン・ケイ (Ellen Key)、そしてサロモンを挙げている。しかし、現代スウェーデンにおいて、サロモンは必ずしも国民一般の常識として記憶にとどめられているとは言いがたい。そこで、トロツィグはセルマ・ラーゲルレーフ (Selma Ottilia Lovisa Lagerlöf, 1858-1940) の『ニルスの不思議な旅<sup>8</sup>』からの一場面を引用しながら、サロモンについて次のように述べている。

「そこでは女性教師が自分の回りに学童を集め、大きな邸宅へ歩いて行き、病気の校長先生の部屋の窓の外でいくつかの歌を歌う。『彼女自ら、その夜、彼らの歌が非常に驚くほど美しく響いていると思った。それは、未知の声が一緒に歌っているかのようなのであった。空間はまどろんだトーンと音で満ちていた。彼らがただ歌い始めることだけで、すべてそれらは目覚め、歌のなかで響いた。』この歌の歓迎を贈られて元気になったのは、オットー・サロモンである。<sup>9</sup>」トロツィグは、こうしたラーゲルレーフの叙述は、サロモンと彼が実現すべく努力した理念に対して示唆を与えるだろうと語っている。ラーゲルレーフはノーベル賞作家であり、日本でもその著書『ニルスの不思議な旅』は良く読まれており、われわれにとっても容易に共通理解を持つことができる。また、『ニルスの不思議な旅』のなかにネースで学ぶ日本人が登場することも有名であり、その部分の対訳は石原英雄が紹介している。ラーゲルレーフによるネースの描写が詳細であることについて、石原は、「Nåäs

---

<sup>8</sup> Selma Lagerlöf, Nils Holgerssons underbara resa., Stockholm 1906-1907.

<sup>9</sup> Eva Trotzig, Två uppsatser om tidig svensk skolslöjd, Otto Salomon - en svensk pedagog som fått internationell betydelse., Skapande Vetande Rapport nr 9., Universitetet i Linköping, Linköping 1988, sid 1.

slöjdseminarium及びAbrahamsonとSalomonに関しては、非常に正確な事実に基づいて書かれていることに驚ろく。LagerlöfがNääsを特に良く知っていたと思われる。<sup>10</sup>」と記し、その理由として、この本の構想を練る時期がネースの全盛時代と重なっていたこと、そして、ラーゲルレーフが、スコネ地方のランドスクローナ(Landskrona)の女教諭であったことをあげている。現実には、サロモンとラーゲルレーフはもう少し近い関係を持っていた。ラーゲルレーフと、サロモンの姉か妹<sup>11</sup>であるソフィー・エルカン(Sophie Elkan)は友人であり、共にパレスティナ(Palestina)にいたのである<sup>12</sup>。そして、ラーゲルレーフが『ニルスの不思議な旅』を著述する使命感を持ったのと、イエルサレム(Jerusalem)で仕事をしたのは、同じ時期であった。また小説家としての著名度は低いものの、エルカン自身が、「東方の国の夢<sup>13</sup>」という短い小説の中で、若いエジプトの教師サイド・ベン・アリ(Said ben Ali)がネースで学ぶ様子を、彼の目を通して記している点についても触れていることも付記しておきたい。

---

<sup>10</sup> 石原英雄、「『ニルスの不思議な旅』に見るネース手工師範学校」、『弘前大学教育学部紀要』、第34号、弘前大学教育学部、1975年。

<sup>11</sup> スウェーデン語の"syster"には、姉か妹かの限定がないので判別できなかった。

<sup>12</sup> Cf. Trotzic, op.cit., sid 5.

<sup>13</sup> Sophie Elkan, Drämnen om österlandet., Stockholm 1901.



## 2) ネース・スロイド学校の設立

【設立期の諸背景】 アブラハムソンと彼の妻は、博愛的な活動に強い関心を持っていたと伝えられる。その経緯から、彼らの関心が、社会的・教育的・指導的仕事に向けられたことが当然に予想される。

その様な傾向は当時において、特別めずらしいことではなく、イギリスにも類似した事例を見ることができる。

例えば、ロバート・オーエン (Robert Owen 1771-1858) は、二十歳でマンチェスターの紡績工場支配人となり、機械生産が労働者大衆に与えた影響を直視した。当時の悪い労働環境に立脚する社会を変革するためには、教育が重要であることに注目し教育改革に当った。幼児教育の実験はフレーベル (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782 -1852) にさきがけるものであった。莊司雅子は、このオーエンの例以外にも、イギリスの民衆教育が、ボランティアを特徴とし、私人または、私的団体がその役割の一端を担っていることを指摘している。1698年に結成されたキリスト教知識普及協会 (Society for Promoting Christian Knowledge) は、多数の慈善学校を建て、民衆に3R'Sと宗教を教えることに寄与したが、それが「民衆教育は、有志団体による慈善事業として効果的に行うことができるという観念をイギリス人の中に固定させた<sup>14</sup>」と解説している。なお、この特徴について莊司は、イギリス以外の諸外国と異なるものであると記しているが<sup>15</sup>、時代的には、イギリスから一世代遅れるものの、スウェーデンスロイド教育の発生を考える上で、これは、ひとつ

<sup>14</sup> 莊司雅子、『現代西洋教育史』、亜紀書房、1969年、47頁。

<sup>15</sup> 莊司雅子、同上書、46頁、参照。

の歴史的背景として共通点を持つと考えられる。民衆教育が民間のボランティアから形成されてきたことが、スロイド教育にデモクラシー的要素をもたらすことになったと思うからである。

民衆教育におけるボランティアの流れは、以前から見られたわけであるが、アブラハムソンやサロモンの独自性、つまりスロイド教育が世界的な広がりを見せた理由は、彼らが教育とスロイド、教育と実際的工作・ハンドワークの両者に対して関心を持ち、それらの接点が形成されたことに起因する。

【ネース・スロイド学校とサロモン】アブラハムソンは、1869年（あるいは1870年）にスカルフュー・コミュニン(Skallsjö kommun)に対し、スロイド学校の設立のために資金を出す提案を行ったが、議会は採用せず、かわりに幼児学校(småskola<sup>16</sup>)の設立を望んだ。しかし、この議会提案にはアブラハムソンが同意しなかった。この点から、アブラハムソンが教育のみではなく、スロイドにも興味を持っていることが理解される。そこには、ヘムスロイド運動の高まりがあった時代的背景と、アブラハムソンのその運動に対する関心の強さがあったことも考慮しなければならないだろう。

こうした議会の拒否もあったが、1872年にアブラハムソンは自分の領内にスロイド学校を設立し、サロモンがその学校の校長となった。仮のスロイド教室は城の南翼に場所を与えられ<sup>17</sup>、16名の生徒と共に、1872年2月、最初のスロイドコース(slöjdkursen)が始められた。これがネース・スロイド学校の始まりである。同年

<sup>16</sup> "småskola"は、"infant school"であり、小学校の1・2年にあたる。

<sup>17</sup> Cf. LiN-Lärarnas Internationella Nääsgrupp, Tidskrift, Nääs.

6月30日、生徒たちは、より永久的なタイプのスロイド教室に移ることができた。当時、アブラハムソンが意図した形式のスロイド学校は、すでに、幾つかの地域に存在していた。スンドブラッドは、「1872年には、より以前に始められたスロイド学校への基礎が、

Lagmansered、Hössna、そしてLiaredに築かれた。そしてなかでもネース、ウプサラ、クラーストルプ、バーネルスボルユが挙げられる<sup>18</sup>」と記している。その教育内容は国内でポピュラーであり、数学、線画<sup>19</sup>、糸鋸びきを含んでいた。その後しばらくして、その教育の中に、指物、木工ろくろ、木彫、馬具業(sadelmakeri)の教科が追加された。

その当時、イエーテボリ地区<sup>20</sup>には、プライベートな寄付によって多くのインスティテューションが設立されたが<sup>21</sup>、アブラハムソンもネース・スロイド学校に多大な資金(2,5000kr.の寄付)を投資していた。

サロモンは当時23才であり、手仕事における経験を多く持っていた訳ではなかったが、教育学に対する興味は非常に強かった。それは、サロモンが将来、ルソー、ペスタロッチ、ロック、コメニウスなどの教育学的文献をスウェーデン語に翻訳し、「教育の技芸の偉大な人々の著作(Skrifter af uppfostringskonstens

---

<sup>18</sup> Otto Salomon, Slöjdskolan och folkskolan, del V, Göteborg 1876, sid 70.

<sup>19</sup> 線画(linearritning)とフリーハンドスケッチの相違についてのサロモンの意見は、後述参照。

<sup>20</sup> イエーテボリは、スウェーデン南西に位置するスウェーデン第2の都市であり、町並みにロンドンのような雰囲気が見られ、スウェーデンのイギリスとも言われる。前出のボランティアとの関連も、その様な文化背景から生じているのかも知れない。

<sup>21</sup> Eva Trotzig, op.cit., sid 2.

stormän)」を出版したことから知る事ができる<sup>22</sup>。

当初、ネース・スロイド学校の生徒の両親は、学校に対して明らかな抵抗を持っていた。それは、社会がスロイド教育に対して持っていた抵抗と同じものである。それ故に、生徒達は当初、学校から経済的な補償を得ていた。経済的補償以外にも、サロモンは、その教育理念のなかで示される「家庭で有用なもの」という考え方が、両親のスロイド教育に対する見解を好意的にする一要素として考えていた。

しかし、次第に卒業した生徒が良い就職を得ることが示されるに従い、両親の見解が変化していった<sup>23</sup>。学校は拡大され、私立国民学校(privat folkskola)へと発展した<sup>24</sup>。

**【女子のスロイド教育】**1874年、サロモンは女性のためのスロイド学校を設立した。1886年に女子のためのスロイド学校と男子のためのスロイド学校は統一され共学となった。しかし、その合同学校は、1888年に閉鎖されている。この学校自体は、サロモンにとってひとつの試みであり、彼の大きな興味はスウェーデン国中のスロイド教員養成に重点がおかれていた。

女子に対するスロイド教育は、女性の教師だけで伝えられたが、一方で、男子はスロイドにおいて男性あるいは女性の教師によって教えられた。(SCB 1984:2) - 1930年代の統計は、およそ100人の女性、主に国民学校の女教諭(folkskollärarinnor)が、国民学校の段階で男性のスロイドで指導したことを示している。しか

---

<sup>22</sup> 本論文「サロモンのスロイド教育理念」を参照。

<sup>23</sup> 第三章、サロモンの教育理念を参照。

<sup>24</sup> Eva Trotzig, *op.cit.*, sid 2.より、Svenska folkskolans historia, del 3., Stockholm 1940-1960.を参照。

しながら、それはスロイドの全教官の2%に満たず、その数は、その後10年間で減少した<sup>25</sup>。

---

<sup>25</sup> Cf. 1936 års yrkesskolsakkunniga., SOU 1938:49.

## 2. 国民学校とスロイド教育

### 1) サロモンと国民学校

【国民学校設立後の状況と整備】スウェーデンでは、全国民のための教育に対する政府の責任が、1842年度の国民学校法(folkskolestadga)の形成によって確立され、その後、数10年間のなかで、全国的な学校組織が設立された。1878年の標準計画の実現と、1882年の新しい国民学校法(folkskolestadga)の形成が、この設立期の最後に位置づけられるだろう。それによって7年間の義務教育を行う法律が通った。国民学校は社会に根本的な影響を与えることになるが、しかし、その当初の抵抗は大きかった。イスリング(Åke Isling)によると、国民学校は、必要な教師の数も子ども達の数も予想された数に達しなかった<sup>26</sup>。

学校に定期的に自らの子どもを送ることは、両親にとって困難であることが多かった。したがって、学校教育の計画はしばしば現実と極端に不均衡であった。例えば、1880年代に国民学校視学官(folkskoleinspektörerna)が訪問した際に、クラスの半分は空席であることが多かった。

1860年代に、国民学校に対する国の視察が制度化され、国民学校視察官は、国民学校に対する国民の見解を報告する任務を持っていたが、国民学校が期待したほどの信頼を得ることが出来なかったことを認めている。しかし、視察官の活動はそれなりに意義を持った。単に視察官の巡回による教育学的活動のみならず、それによ

---

<sup>26</sup> Cf. Åke Isling, Kampen för och emot en demokratisk skola 1., Stockholm 1980, sid 120.

って、幾つかの条件が満たされた場合には政府の補助金が払われるということになった。この補助金決定を通して、政府がより容易かつ効果的に、コミューンに圧力を行使することができた。例えば、教師は試験を受けているか、あるいは施設は十分な質をもっているかなどが問われた。また、施設や場所については、非常に大きな関心が払われた。しばしば、一つのクラスに異なる学年の生徒が100人程も収容されていた。さらに衛生面の問題は大きな批判の対象であった<sup>27</sup>。リチャードソンは、「国民学校視学官の年次報告は、1800年代の貧しいスウェーデンのすさまじい情景や、国民学校のパイオニアが格闘した諸困難のすべてについて良く教えてくれる<sup>28</sup>」と記している。スウェーデン社会の経済的に恵まれたグループは、自らの子どもたちを国民学校に行かせる気にならず、プライベートな教育、私立学校で教育を行ったり、可能な限り早くレーロベルクで学習させようとすることは当然であった。国民学校は長い期間にわたり、貧乏学校(fattigskola)として、社会的な関連のなかでマイナスのイメージを持った選択学校として機能した。そのことは国民学校の発展にとって影響を与え得る高い社会階級の側から配慮を受けず、また刺激も得ない傾向をもたらした。1870年でも、国民学校の生徒数はレーロベルクの生徒数の約50倍であったが、レーロベルクへの政府補助金は国民教育への補助金の3倍であった。

ある種の国民教育は、例えば、純粋な貧民救済的なねらいや慈善の要素とともに、国民学校以外で営まれた。ここに、いわゆるスロイド学校やアルベーツステューガ

---

<sup>27</sup> サロモンもまたこの問題に対して大きな関心を持ち、その関連の会議に参加したり、スロイド種の選択に影響を与えた。

<sup>28</sup> Gunnar Richardson, op.cit., sid 42.

が属することになる<sup>29</sup>。

1842年度の国民教育に関する法案では、5年後に国民学校が全国に設立されることを前提にしていた。しかし、イスリングは、その目標が15年経っても達成されていないことを示している。1860年代には、約70パーセントの子どもが国民学校に登録しているが、学校教育の質は一様でなく、すべての子どもたちに等価値の学校教育を与える単一の国民学校が完成されるまでには、長い時間がかかった。

ウプサラ大学教授で文相となったカールソン (Frederik Ferdinand Carlsson) は、1860年から70年代にスウェーデンの初等教育の充実のために多大な尽力をつくした。カールソンによって出された1864年の回状は、初級小学校の制度、学級組織の導入、教育内容の体系化、授業時間の基準制定など初等教育の外枠を定めるものであった<sup>30</sup>。さらに彼は、同年に初等教育担当局を設置し、1865年に師範学校規定を作成した。カールソンの文相期の1878年には、「1878年度の国民学校および幼児学校の教育標準計画 (1878 års normalplan för undervisningen i folk- och småskolor)<sup>31</sup>」が作成され、6年による学年制が導入された。

**【国民学校へのスロイド教育の導入】** ネース・スロイド 教員養成所は、エルブスボルユ県のスロイド協会の協力

---

<sup>29</sup> Per Hartman, Slöjd för arbete eller fritid? - En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjddämnet., Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik 1984, sid 7.

<sup>30</sup> 梅根悟監修、世界教育史大系、『北欧教育史』、講談社、1976年、183頁。

<sup>31</sup> 教育課程基準とも言われる。



をもって設立された。また、1876年にエルブスボルユ県（官選の）県知事スパツレ（E. J. Sparre）は、「手の仕事の中での指導が、国民学校の中で課されることができるようその方法を考えること」を要請する提議を国会で行った。1877年の議会決定を通して、国民学校の男子スロイドに国の補助金が承認された<sup>32</sup>。国王の告知（en Kunglig Kungörelse）によって、スロイド教育が最低週4時間行われている各々の学校に、年75kr.の寄付が支払われることが示された。こうして1878年の政府決定により、国民学校の教科にスロイドを取り入れることが可能になった。

ウibelユ（Wiberg）は、スウェーデンの学校計画で、スロイドが自由選択科目として採用され学校教育に導入されたその時点で、スロイド教育の歴史が「本来の意味で教育学的スロイドの歴史<sup>33</sup>」に移行したとすることができると記している。

【1878年の法令】「1878年度の国民学校および幼児学校の教育の標準計画」は、男子及び女子のスロイドに対する指針と目標を記し、これによって、より大きな重みをもって義務教育の学校のなかでスロイドの位置づけを主張することが可能になった。このことは教育学的育成の側面を強調し、スロイド教育とアルベーツステューガ、職業教育、ヘムスロイド運動との結合が減少する結果をもたらした。その後、全国の学校でスロイド教育が急速

---

<sup>32</sup> 男子スロイド（pojkslöjd）に対し、女子のスロイド教育には、意味のない費用を節減すると考え、1896年まで国家補助金（statsbidrag）は、認められなかった。

<sup>33</sup> Albert Wiberg, Till skolslöjdens förhistoria, Några utvecklingslinjer i svensk arbetspedagogik intill 1877, I, Tiden intill 1866, ÅSU 56 - 57, Stockholm 1939, sid 5.

に導入された<sup>34</sup>。学校数の増加は、図表の示す通りである<sup>35</sup>。

しかし、教科スロイドが、1878年の標準計画で時間割の中に記されたものの、それは午後「本来の時間外」で教えられたのである<sup>36</sup>。スロイドはいまだこの時点で、他のいわゆる知識教科<sup>37</sup>と同じ地位で扱われてはいない。

【サロモンと国民学校】国民学校にスロイド教育を取り入れることができるようになった背景には、サロモンらの働きが重要な役割を担っていた。これは、政治的側面からの運動がネースのあるエルブスボルユ県を起点にして動き出したことから理解できる。

サロモンは教科スロイドが国民学校のなかで一般教育の一手段となるために精力的な活動を続けた。こうした点から、トロツィグが指摘するように、サロモンは「スロイド学校(slöjdskolan)と国民学校を一緒にするために働いた<sup>38</sup>」とすることができるかもしれない。トロツィグはさらに、その関連の中でサロモンは、「例えば、国民学校と何も関連を持たないデンマークのフスフリードゥススコーラ(husflidsskolor)を発展させたデンマークのローム(N. C. Rom)やクラウゼンカー

<sup>34</sup> Jan Sjögren, En uppsats, Mål för skolslöjden och slöjdläroverutbildningens uppfattning om detta åren 1960-85, Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd 1985, sid 5.

<sup>35</sup> 後掲図9参照。

<sup>36</sup> Cf. Olle Ryegård, Skolslöjd i Sverige och övriga Norden, Linjenämndens skriftserie 82:1, Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Linköping 1982.

<sup>37</sup> "kunskapsämnen"とサロモンは記している。

<sup>38</sup> Trotzig, op.cit., sid 17.

ース (A Clausen-Kaas) たちと異なっている<sup>39</sup> 」と記している。

教育手段として手仕事・ハンドワークを考えることは、労働教育学を經由して一般的に見られる見解の一つであったが、大きな力とはならず、実際に国民学校の教科としてスロイドが認められ、教育学的スロイドの確立という目標に到達することは容易でなかった。そのためにサロモンは、1870年代の終りにおいて以下の二つの問題と係わりを持たねばならなかった。

(1) 身体的仕事の価値に関する、社会的な認識・評価を改めること。

(2) スロイド教育に明解で、組織的な教育学的構成を持たせること。

これら2点と関連して、サロモンはどのような活動を展開したのか、そして、サロモンが、なぜ国民学校にスロイドを導入しようとしたのかを知るには、サロモンの教育理念を考察する必要がある。

---

<sup>39</sup> Trotzic, op.cit., sid 17.

## 2) シグネウス

フィンランドの国民学校の父と呼ばれるシグネウス (Uno Cygneus, 1810-1888) がサロモンに与えた最も大きな影響は、スロイドを国民学校の一教科として取り入れることを確信させたことであると思われる。ビエルケは「ウノ・シグネウスの経験が、サロモンの考えを完全なものへと導いた<sup>40</sup>」と記している。

シグネウスは、その家系に聖職者や官吏が多く、教育に対する理解のある家庭に育ち、幼少の頃より木材工芸に興味を持っていた。その様子は「父は当時の新しい教育思想にふれた人で、息子に単なる知識ばかりでなく、有用な能力をつけさせたいと考えていた。彼はウーノに手の技能の有用性を説き、しばしば息子を職人の作業場に連れて行って、材料や加工法について質問したり、説明したりした。ウーノは幼少時代から手作業、とくに木工に興味をもち、学校に入る前から木でおもちゃを作っていた<sup>41</sup>」と詳しく記されている。シグネウスのスロイド教育に対する考えは、この様な背景によって育てられた。シグネウスは、1838年に、当時ロシア領であったシトカ (Sitka) のルター派の教会の牧師として赴任したが、シグネウスが「ここロシア領アラスカで、フィンランド国民学校が生まれた」と記しているように、そこでは十分な勉学の時間を取ることができたと思われる<sup>42</sup>。5年後にフィンランドに帰国したシグネウスは、さらにペスタロッチやフレーベルの著作の研究を続け、その研究の成果を公に発表する機会を得た。1858年か

---

<sup>40</sup> Ernst Bjerke, op.cit., sid 41.

<sup>41</sup> 梅根悟監修、前掲書、232 - 233頁。

<sup>42</sup> Cf. Ernst Bjerke, op.cit., sid 41.

らスウェーデン、デンマーク、ドイツ、オーストリア、スイス、オランダを1年間にわたり旅行し、教育施設の視察を行い、教育家を訪問した。シグネウスは、なかでもルーデンシェルドに強い影響を受けたことが記されているが、ルーデンシェルドの基底学校の理念はシグネウスの国民学校の理念と非常に近似している<sup>43</sup>。

シグネウスは1863年に、国民学校教員養成所(folkskollärarseminariet)で「スロイド」を教科に取り入れることができた。フィンランドは北欧圏で、労働教育学(arbetspedagogik)の分野で卓越した国であったことは、1866年のフィンランドの国民学校政令(folkskoleförordningen 1866)により、身体的仕事が、フィンランドの国民学校で、教育手段として導入されたことでも理解できる<sup>44</sup>。

労働教育学の起源は、多くドイツに見られると考えられる。ベネットは、「ドイツで成文化されたその教育学的概念が、まずヨーロッパの北の国々、フィンランド、スウェーデン、ノルウェー、デンマークの公立初等・中等学校で、拡張的に適用された<sup>45</sup>」と述べている。しかし、ドイツでは1851年に、児童を無神論にするという理由でプロイセン政府が、キンダーガルテンの禁止令を發布し、作業(arbeit)は恩物的なものとしてとらえられたに過ぎず一時忘れられてしまう。その思想は北欧圏において新しく展開され再びドイツの学校教育に取り

---

<sup>43</sup> 梅根悟監修、前掲書、236頁、参照。

<sup>44</sup> 今日、フィンランドの「スロイド」は、その性格と名称が変わり「技術的仕事(tekniskt arbete)」と呼ばれている。

<sup>45</sup> Charles Alpheus Bennett, History of Manual and Industrial Education 1870 to 1917, Illinois 1937, p.53.

入れられることとなる<sup>46</sup>。

サロモンとシグネウスの最初の接点を正確に見つけることはできないが、1877年にサロモンは、フィンランドのユベスキュレー (Jyväskylä) にシグネウスを訪れている。国民学校の教科としてスロイドを取り入れるというシグネウスの理念を組織化することでサロモンは、スロイド教育のシステムを形成したという考え方は推測の域をでないであろう<sup>47</sup>。しかし、シグネウスの理念はサロモンにとって大きな力となったことは間違いない。

---

<sup>46</sup> スウェーデンでは再び後述する1919年の指導計画にドイツのケルシェンシュタイナー等の影響が現れる。

<sup>47</sup> アメリカでは自国の教育史に影響を受けて、そのような推測が行われることが多いが、本論文第三章「アメリカに見るスロイドの影響」を参照。

### 3. サロモンのスロイド教育理念

サロモンは政治的基礎見解との関連はなく、個人的な立場から、スロイドを国民学校教科とするために、ヨーロッパ中を旅行し指導的な教育者の訪問、学校集会や討論会への参加、教育学および哲学の主要な人物の研究を行った。それらによって形成されたサロモンの教育理念を知るには、サロモン自身の非常に多くの著作と、サロモンの講義の一部を印刷したもの、彼がネースで1885年から1902年にいたる18年間に全部で212号を発行した「スロイド教育新聞(Sløjdundervisningsblad)<sup>48</sup>」などが利用できるが、特にスロイド教育新聞は同時代のスロイド論争を知る上で重要な資料である。

サロモンは、ルソー、ペスタロッチ、ロック、コメニウスなどに興味を持ち、彼らの文献をスウェーデン語に翻訳し出版し、また自らの著書に引用している<sup>49</sup>。それらの出版物や講演活動によって、サロモンは自らの教育学・教育指導・教育方法についての思想と理念を述べる非常に多くの機会を得た。それらは指導的な学校関係者や学校で活動する教師達に理念の拡がりを可能にしたが、そこには、重要と考える問題点を繰り返して反復し理解を徹底させることによって、自らの教育理念を一般化するというサロモンの教育的原理のひとつが伺われる。

#### 1) 教育手段としてのスロイド教育

【総合的人間活動】サロモンは、国民学校にスロイドを導入することが、国民学校の「崇高な教育施設としての

---

<sup>48</sup> 後掲図10参照。

<sup>49</sup> Otto Salomon, Slöjdsklan och folkskolan, IV, 1882, sid 16.

高い目的<sup>50</sup>」を取り去ることはない」と記し、スロイド教育を国民学校に導入するために活動したが、そこには、スロイドが単に身体の仕事や訓練ではなく、総合的人間活動として一つの教育手段であるという考えが背景にあった。サロモンは、スロイドが「最良の練習教科<sup>51</sup>」であると考えたが、スロイド教育新聞に「スロイドを通して形成されるのは子供であり木材ではない<sup>52</sup>」と主張している。

サロモンは、スロイドと共に十年にわたる仕事をした後で、国民学校におけるスロイド教育の目的が、「主要点として、生徒の心に仕事に対する意向と愛情を目覚めさせ、敏捷性、楽しさ、秩序と正確性などの諸利点を、さらに、注意力、勤勉、辛抱強さの必要性を教えることである<sup>53</sup>」と記している。サロモンは1870年代の終りから身体的仕事についての社会的認識の改善に関連する問題と係わり、いわゆる知性的なことが手仕事のものよりも優れているわけではないという見解を生徒に与えることの必要性を訴えた<sup>54</sup>。スロイド教育新聞のなかでサロモンは、ペスタロッチを引用しながら、「子どもの注意力と判断能力を訓練すること、高貴な感情 (adla känslor) に対してその心を開くこと、それは思うに、

---

<sup>50</sup> Otto Salomon, Slöjd och folkskolan, I, 1876 sid 81.

<sup>51</sup> サロモンはそれを "ett det yppersta öfningsämne" と記し、"läsningsämne" と対置させている。

<sup>52</sup> Otto Salomon, Slöjdundervisningsblad, årg 9 nr 2 1893.

<sup>53</sup> Otto Salomon, Slöjdskolan och folkskolan V, Några blad ur slöjdundervisningens historia, Stockholm 1884, sid 22.

<sup>54</sup> Otto Salomon, Om slöjden såsom uppfostringsmedel, Stockholm 1884, sid 60.



教育の主要な目標である<sup>55</sup> 」と自らの教育学的基礎見解について示している。1891年のスロイド教育新聞でも「仕事に対する意向と愛情を教え込む。自己活動能力 (sjölvverksamhet) を発達させる。秩序、正確さ、清潔さ、美しさ、に慣らす。注意深さを発達させる。勤勉さと忍耐強さの習慣を与える。<sup>56</sup> 」という同様の表記が見いだされるが、そこには前述の一般的教育の狙いづけとともに、「物質的な狙い (materiellt syfte) として、道具の正しい使用や、良い仕事の遂行における直接的な能力の伝達に関連する<sup>57</sup> 」と記される狙いづけを持っていた。教育学的狙いづけと、物質的な狙いづけという区分は、当時の教育論争における公の教育と物質的な教育という分離を見ることができると思われる<sup>58</sup>。

サロモンは「教育原理ならびに物質的な狙いとして、一般的器用さの伝達に関連するもの<sup>59</sup> 」に基づくことがスロイド教育にとって基本的なことであると記しているが、「一般的器用さ」の観点は、職業準備ではないという見解に関連する。同時代の工業化の波の中で、国家経済的な利点を切り捨て、サロモンが人間教育に重点を置いていることは特筆すべき観点であろう。サロモンは、「仕事を通しての個の発達と育成が第一の目標であり、

---

<sup>55</sup> Otto Salomon, Slöjdundervisningsblad från Nääs, 1885 - 1902.

<sup>56</sup> Otto Salomon, Slöjdundervisningsblad, nr 3, 1891.

<sup>57</sup> Otto Salomon, ibid., nr 3, 1891.

<sup>58</sup> 本論文第一章、学校制度成立の前史とスロイドを参照。

<sup>59</sup> Otto Salomon, I pedagogiska frågor, Göteborg 1905, sid 16. (サロモンは、1884年の "Slöjdskolan och folkskolan" のなかでは "allmän handafärdighet"、1905年の本書では "allmänna härdighet" と記している。)

目標対象物は動機づけと刺激の要因である<sup>60</sup>」と指摘している。サロモンが国民学校が一つの決められた職業に対して養成教育を行うことに反対し、またスロイドを経済的な観点から教育学的観点によって捉えようとしたことは、非常に早い時期に、作品（生産品）をその完成度への興味ではなく「動機づけ・刺激の要因」と捉えることを導いたと考えられる。

サロモンの主張した手の能力の育成は、現代の義務教育においても現実的問題を持っている。実際に、現代のスロイド教育の教育内容を分析するなかで、後述のフェーグレンによる1985年のカテゴリー分析では、実際的能力のカテゴリー4に直接的に上記の前半部分である「一般的手の能力」というサロモンの理念を見ることが出来る。

【知識観】サロモンはダーウィン主義的な人間観をとりあげ、「子どもの発達への道は人間性の道と同様である。それは生活し、遂行し、理解することである。経験と自己活動を通じて学ばれた知識は、本当の知識となる<sup>61</sup>」とある講義の中で概説している。サロモンの言う本当の知識とは、いかなるものであったのだろうか。

サロモンは「肉体と魂の訓練が、常にお互いの元気を回復する」と言うルソーを引用している<sup>62</sup>が、分割されない人間の知識という理念や、全体的人間活動としてのスロイドの捉え方には、モリスらの思想的影響も見られ

---

<sup>60</sup> Per Gartell, Fackläraren, nr 10, 1972, sid 21.

<sup>61</sup> Otto Salomon, Svensk slöjdundervisning och hygien, Ur Hessovännen 1890 nr 8 och 9., Stockholm 1895, sid 22.

<sup>62</sup> Cf. Otto Salomon, Om koncentration af undervisningen och den s k bildningsnivån, (Föredrag), Norrköping 1898, sid 27.

るかも知れない。サロモンはモリスについて引用をしてはいないが、時代的な共通背景からその様な理念を導き出したことは明らかである。

サロモンは、知識は分割できないものであるという考え方を持っていた。したがって、国民学校の学習教科目を極端に多数にすべきではないと強調している。そして、その考え方に立ち、学校の授業<sup>63</sup>は容易に分割しやすい傾向を持っているので、基礎教育を担う学校が所期の役割を満たすには、その基礎的な一つの学習としてスロイドを使用することが必要であると主張した。サロモンは、「知識」が理解されたかどうかは気にされることなく習得される様な、国民学校や学問学校 (lärdomsskola) における同時代の教育を否定している。サロモンの「知識」に対する考え方を非常に明確に示す例をトロツィグが取り上げている<sup>64</sup>。それは、1895年の講義のなかでサロモンが、どの様な種類の指導を避けるべきであるかを示すことを通して、教育とは何かを記したものである。そこでは水泳の授業を取り上げているが、それによるとまず、教師が生徒たちを自分の回りに集めて講義をし、生徒たちは「第一法則：水の上に口を出し、足は水面近くにして、体の位置は可能な限り水平にする」などとノートをとる。そして、子どもたちは水のなかに送り込まれる。だが、子どもたちの叫び声が聞こえる。「先生、小さなエヨルフ (lille Eyolf) が溺れます。助けて」そこで答えが帰ってくる。「君らは何を無駄話しているのかね？ エヨルフは確かに自分を上に保っている。彼は絶対に泳げる。なぜならば

---

<sup>63</sup> "läsning"は、スウェーデン語で「授業」を意味するが、また読書や読み方も意味する。学校の授業のあり方を示す言葉として興味深い。

<sup>64</sup> Cf. Eva Trotzig, op.cit., sid 10.

彼は全ての質問に正しく答えた<sup>65</sup>」というものであった。分割されない知識という観点の重要性は、現代のスウェーデンの教育のなかでオリエンテーリング教科などに受け継がれた思想であり、またスノーらが指摘する二つの文化の分裂問題にも関連する<sup>66</sup>。それらは、工業化による人間活動の分割化と重ねあわせて考えられ、創造性の育成問題やプラクティスクの概念にもこの理念が関連している<sup>67</sup>。

【子どもの活動】サロモンは、スロイドの仕事は子どもに自らの仕事の結果を経験する可能性を与えると指摘している<sup>68</sup>。また、スロイドの仕事のなかで「自己活動 (självverksamhet)<sup>69</sup>」に慣れ、自らの任務を自主独立に遂行することが重視され、それは順序と秩序 (ordning och reda) に対する子どもの感覚を発達させると考えた。

サロモンは、スロイド教育の指導が子ども自身の力に依っているべきであると考え、子どもが自らの仕事を成功する権利について述べている。その観点から彼はフリーハンドのスケッチ (frihandsteckning) よりも線図

---

<sup>65</sup> Otto Salomon, Svensk slöjdundervisning och hygienen, Ur Hessovännen 1890 nr 8 och 9., Stockholm 1895, sid 17.

<sup>66</sup> Cf. C.P.Snow, The Two Cultures, A Second Look, Cambridge 1964. (松井卷之助訳、C. P. スノー、『二つの文化と科学革命』、みすず書房、1967年).

<sup>67</sup> 本論文第六章を参照。

<sup>68</sup> 本論文第五章のなかの「フェーグレンのカテゴリーシステム」を参照。これはカテゴリー6として、現代のスロイド教育にも見られる概念である。それは仕事の過程の問題へと関連するだろう。

<sup>69</sup> Otto Salomon, Om slöjden såsom uppfostringsmedel, Stockholm 1884, sid 64.

(linearritning)を利用することを主張した。サロモンは、線図は多かれ少なかれ誰もが学ぶことができるが、フリーハンドのスケッチは特殊な才能を要求すると考えた<sup>70</sup>。サロモンが考える国民学校の教育に適合したスロイド教育は、才能を持った一部の集団や特定の職業の準備を対象としたりすることではなく、子ども達の基本的能力の育成を目的としていた。その点から子ども一般に適合する必要があったが、サロモンの子どもへの適合には限界もあったことも事実である。それは、主に子どもの自律性と係わるものであった。サロモンは、正しく有用なものをつくる満足を子どもに与えるべきであると考えていたために、サロモンの言う「自己活動」には、子どもが自分の作品に何等かの自らの意思の挿入（生徒自身の創造的能力あるいはファンタジー）を行うことは考えられていず、生徒がその仕事を自分で遂行するということだけを意味している。これは、サロモンの時代の家父長制にもとづく社会的通念としての一般的意識が影響していると思われる。その様な社会的通念の影響は、他にも見られる。例えば、サロモンによるとスロイドには、子どもたちの興味をそそる力があり、それ故、逆手を取った利点として、授業を取り損なわないように自らを改善することに不精な子どもたちに対してスロイドを禁止するという使い方が可能であると考えていることなどである<sup>71</sup>。

またスロイド教育で使用される道具が、一般の「おとなの道具 (vuxenverktyg)」であったことなどにも一

---

<sup>70</sup> Cf.: Otto Salomon, Slöidskolan och folkskolan I, Göteborg 1876, sid 29.

<sup>71</sup> Otto Salomon, Slöidskolan och folkskolan IV, 1882 sid 53.

つの限界が見られる<sup>72</sup>。それらは、サロモンの晩年からネース・システムへの批判の原因となり、また第四章で扱う期間における改革の対象となった。

---

<sup>72</sup> 本論文第三章「ネース・システムへの批判とその問題点」を参照。

## 2) スロイド種を選択について

サロモンは、様々なスロイド種を調査し、木材スロイド<sup>73</sup>が教育上最も適していると記している。どの様な考察によって導かれたものであるかを、直接に知ることはできないが、サロモンが考察した視点として以下に示す10の「検討点」を挙げている。

すなわち、「スロイドの種類は以下のようにあるべきである：

- 1 子どもの興味を得る性質がある
- 2 有用な作品を残す
- 3 一般的な手の能力を教える
- 4 秩序と正確さを促進させる
- 5 清潔さと美しさを認めさせる
- 6 仕事をする人の能力と身体的な力に対応する
- 7 何等かの度合で美的な形成である
- 8 身体的な力を強化し発達せしめる
- 9 じっと座ることに対して均衡をとる手段をもたらす
- 10 組織的な表現に自らを適応させる<sup>74</sup>」

それら10の観点に対してサロモンは、10の異なるスロイド種を分析し、全ての点に対して合意できるものは、木工スロイドであると言っている。残念ながら、サロモンの狙いと適合したために木工スロイドを選択したのか、あるいはサロモンがすでに選択した木材スロイドにその論点を見いだしたのかは明らかでない。

現代のスロイド教育は、木材の他、金属、そしてテキ

---

<sup>73</sup> "snickerislöjden"と記されているが、"träslöjd"よりも狭い領域を示し、手工業的ニュアンスが感じられる。

<sup>74</sup> Otto Salomon, Om Slöjden såsom uppfostringsmedel., Stockholm 1884, sid 72.

スタイルを含んでいる。それらは、われわれの身の回りを取り囲む素材として中心的なものであり、堅い素材と柔らかい素材という対比のなかで取り扱われてもいる。

しかし、現代の基礎学校について見る限り、私見ではあるが、木材スロイドの素材が持つフレキシビリティと、扱いやすさは、子どもに可能性を与える点から考えて、その他の素材を大きく上回っていると思われる。



### 3) ネース・システム (モデル・システム) —組織化された教育手段の必要性—

国民学校においてスロイドに大きな役割を果たさせたいというサロモンの希望と、現実の状況との間の大きな隔たりは、サロモンに新しい方法論を創造させることを導いた。自らの経験や、過去や同時代の教育学者の指針を助けに、サロモンは、方法に関する基礎を徐々にかためていった。国民学校にスロイドが導入されるには、それが「組織化された教育手段」によって教育されることが重要であると考えたサロモンは、自ら「ネース・システム (Nääs System)」と呼ぶところの教育目的のためにスロイドを利用する原則から出発した一つのプログラムを具体化した。それは、ネース法 (Nääs-metoden) あるいはモデルを利用することから、「モデル・システム (Modell system)」とも呼ばれ、特に国民学校の男子に対して特別な設備をもった教室で行われる指導に狙いづけた教育方法であった<sup>75</sup>。ネース・システムの目標は、生徒の発達とその教育の促進に向けられ、その結果として、それはスウェーデンで長い期間にわたって利用され、スロイド教育はスウェーデンのみならず世界中に知られることになった。

【システムの形成】スロイド種の分析と決定の後、サロモンは、様々な目標対象物 (モデル) の製作過程に含まれる仕事の要素を分析した。その仕事をサロモンは「練

---

<sup>75</sup> 当時、スウェーデンのスロイド教育の影響を受けた諸外国では、スロイド教育の一つのシステムということから、スロイド・システムとも呼ばれる。しかし、現代に至るまで、スロイド教育はこのシステムでしか行われていないと言う訳ではないので、厳密な呼び方としては適当ではない。

習(övning)」と名付け、「練習は、ある狙いのもとで、ある性質の素材を加工することである<sup>76</sup>」と述べている。様々な学年に対し最も発達の刺激される「練習」を見だし、それら「練習」を困難性の度合によって並べ、それらの練習に含まれる様々な道具の操作を合理的かつ組織的な方法で並べることによりシステムを形成した。そのシステムは、論理的にたてられた一般原理のなかで、目標と方法がお互いに関係を持ち、その方法は教育が従うべき手順に対する原理を含んでいる。サロモンはシステムを「終始一貫した関係を持つ一つの総体<sup>77</sup>」としての「教育的構成(lärobyggnad)<sup>78</sup>」と考え、その総体が係わるシステムの基礎を原理と名付けた。組織的に整理された練習のシリーズを通じて、サロモンの狙いは明確化された。

【ネースシステムの規則】 ビエルクエによるとサロモンは、そのシステムの規則を、

「1. スロイドにおける指導は『モデル』に基づいて与えられるべきであり、図(ritning)によるのは例外的な場合だけである。

2. 贅沢な目的対象物は、すべて除外すべきである。

3. 学校で行われた仕事は、家庭においても有効でなければならない。

4. モデルは、形態の純粹性を通して、形態と美に対する感覚の発達に貢献すべきである。

5. 指導は、簡単なものから難しいものへ、単純なものから複雑なものへ飛び越えることなく順次的に進むべき

---

<sup>76</sup> Otto Salomon, I pedagogiska frågor, Göteborg 1905, sid 123.

<sup>77</sup> Gunnar Nilsson, Nåäs 1872-1942, Göteborg, sid 127.

<sup>78</sup> Gunnar Nilsson, ibid., sid 127.

である<sup>79</sup>」と記した。

1は、トンプソン教授が述べているようにその抽象性からすたれたロシア・システム<sup>80</sup>と好対称であり、サロモンのスロイド教育に対する理念の具体的な一例として見ることができる。生徒達は、学校を終了する時にだけ、スケッチにしたがって仕事をする事ができた。

2の「贅沢な目標対象物の除外」は当時の社会的背景から考えるべきであるが、同時に、4の項目の「形態の純粹性」とも係わる問題である。

3の作品の家庭における有効性は、スロイド教育を国民学校に浸透させることに効力を発揮した。

5で取り上げられた内容は、現代においてさほど驚くべきものとは思われないが、それまでの「ものづくり指導」からは、大きな発展であった。すべての教育は飛び越える事なく、より容易なものから、より困難なものへ、より単純なものから、より複合的なものへと行われるべきであり、同様に抽象的なものではなく具体的なものから出発すべきであるという指導原理は、サロモンと同時代の多くの人々にとって決して自明でも重要なことでもなかった。しかし、またその教育方法は、時代的にそれを受け入れる段階に来ていたことも事実である。サロモンの教育学的方法が浸透することができたのは、それが、その時代の学習のとらえ方に良く適応していたことによる。その時代には、ネースシステムと似た方法で打ち立てられた他の指導方法が浸透していた。例えば、いわゆるスツールマン式(Stuhlmanska)とかスツールマン法(Stuhlmas metod)と呼ばれるドイツの方法が、テッ

---

<sup>79</sup> Ernst Bjerke, *op.cit.*, sid 45.

<sup>80</sup> 本論文第三章、「アメリカに見るスロイド教育の影響」を参照。

クニグ教育 (teckningsundervisning) で行われたことが知られている<sup>81</sup>。それは、一つの決められた順序の中で、生徒が絵画から枠づけられた紙に、教師のリストに従うように、そして各々の学年で、その次に移ることができる前に、幾つかのテックニグを処理する様につくられた。

- 1891年のスロイド教育新聞には、組織原理について、
- 「1. 方法的な前進は労働の種類の中に含まれる練習において構築される。
  2. 練習は、いわゆる前練習のように実際の仕事の中に単に含まれるものではなく、抽象的でないものを取り入れる。
  3. 妥当な明解さの達成のために、指導は主に、モデルあるいは図によって伝えられねばならない。
  4. スロイドを行なうことは、可能な限り図画 (teckning) と組み合わされる。
  5. 図を描くには、フリーハンドかあるいは構成 (konstruktion) によって行われる。型紙は使用しない。
  6. 定まった寸法を守ることを重視する。
  7. 指物ではなく指物スロイドに指導が関わるので、ナイフは基礎的で、最も最初に扱われる道具に含まれる。
  8. 最初の仕事は、小さく、かつ早く完成できるという性質があるべきである。ただ徐々により長く時間がかかり、より強い肉体の力を使うことが要求される仕事へ移行する。
  9. 仕事の遂行に関わる指導は、個人的に伝えられ、ク

---

<sup>81</sup> Cf. Per Hartman, op.cit., sid 17.

ラス指導では行わない<sup>82</sup>」とサロモンが記している。

先に記した規則とは重なる部分も多いが、それはサロモンが非常に多くの機会に、その教育原理を記していることを示している。サロモンは、形式的な整合性よりもシステムの浸透に力を注いだことを示している。

前述の原理の中で図の取り扱いについて積極的な役割を持っていることが理解されるが、これは、サロモンのなかでも変化してきた観点であると思われる。しかし、それは生徒の図によって自主的に仕事の計画が行われたことを意味しない。

---

<sup>82</sup> Salomon, Slöjdundervisningsblad, no 5, 1891.

#### 4) モデルシリーズ (Modellserie)

サロモンがシステムと方法を実際のかつ教育学的仕事の秩序のなかで具体化したものがモデルシリーズである。モデルシリーズは国民学校にスロイドを導入するために重要な役割を果たした。1877年にオスダール (Osdal) でエルヴスボルユ県のスロイド展覧会が催されたが、そこで、ネースから初めてモデルシリーズが紹介された。それは、より確立されたネース・システムへ向かう第一歩であったとすることができるだろう。

1888年には、ネースから4つの異なるモデルシリーズが出されていた<sup>83</sup>。二つの基本シリーズ (grundserier) は国民学校に係わり、一つのシリーズがレーロベルク、もう一つが女学校のためのシリーズ (flickskoleserien) であった。

サロモンのスロイド教育の基本は、生徒たちがモデルに従って仕事を進めることであったが、モデルの条件としてサロモンは、

- 「1. すべての華美な目標対象物は除外される。
2. 学校で製作された仕事は、家庭で使い道が見つけられる。
3. モデルは純粋な形態を通じて、形態と美的感覚の発達に貢献すべきである。
4. 目標対象物は、木材スロイドを通じて、子供によってすべて完成される。
5. モデルは、磨いたり、色づけられたりしない。
6. 可能な限り無駄なく材木を消費させる。
7. 子供達に、ばらばらで、硬い木材素材 (träslag)

---

<sup>83</sup> Otto Salomon, Slöjdundervisningsblad, nr 6, 1888.

での仕事に慣れさせる。

8. ろくろと木材彫刻 (träsnideri) は、限られた範囲で行われる<sup>84</sup> 」と記している。

【モデルに見る特徴】モデルは、単純な家庭の需要に対する日用品であり、生徒達がいかにそれらがつくられたかを見ることが困難にならないようにするため、色をつけたり、ワニスを塗ったり、磨いたりされていなかった<sup>85</sup>。また、上述の条件3の観点からもモデルは単純で、非装飾的であった。サロモンのスロイド教育の原則のなかには、生徒たちは「低い家の壁 (låga stugans väggar)<sup>86</sup> 」に適合する有用なものをつくるべきであるということを含んでおり、その点からも、それらは単純で飾りけのないものとなった。その背景にはサロモンが、子どもが役にたつものを家に持って帰ることは学校にとって家庭での信頼を作り出す手段となると考えたことも挙げられる<sup>87</sup>。

最初のモデルシリーズは、100番までであった。最後のものは「フライパン入れ」であったと言われるが、しかしトロツィグ (Trotzig) は、その他のモデルシリーズをハルトマンが引照していることを指摘している<sup>88</sup>。

<sup>84</sup> Otto Salomon, Om Slöjden såsom uppfostringsmedel, Stockholm 1884, sid 84.

<sup>85</sup> Otto Salomon, Slöjdskolans och folkskolans V, Några blad ur slöjdundervisningens historia, Stockholm 1884, sid 77. 等多くの文献に記されている。

<sup>86</sup> Otto Salomon, Slöjdskolans och folkskolans IV, En pedagogisk studie, Göteborg 1882, sid 61.

<sup>87</sup> Otto Salomon, Slöjdskolans och folkskolans V, Några blad ur slöjdundervisningens historia, Stockholm 1884, sid 82.

<sup>88</sup> Eva Trotzig, op.cit., sid 13.

一般にモデルシリーズは、図によって仲介されたが、完成したモデルはまた購入することもできた。しかし、スロイドコースに通う人々は、継続教育のもとで、それぞれ自らのモデルシリーズを制作したし、モデルシリーズが絶えず変更され、新しいモデルがスロイド教育新聞のなかで紹介されたことが異なるモデルシリーズが現れた原因であるかもしれない。また地方のモデルは都市の国民学校へのモデルで補完され、女学校には30番の指示棒(pekpinne)から裁縫箱までのシリーズがあった<sup>89</sup>。セミナーに参加した最初の女性であるマヤ・ニューマン(Maya Nyman)は、イェーテボリのエヴァ・ロドヘーの実業学校(Eva Rodhes praktiska arbetsskola)での指導において、5才から10才までの、より小さな子どもたちのためにモデルシリーズを検討して作り上げた<sup>90</sup>。サロモンはそのシリーズを賞賛しているが、「子どもにとってそれは、有用な生産品である<sup>91</sup>」ので、モデルシリーズにはおもちゃを含むことが許されると指摘している。これはサロモンのスロイド教育理念のなかで取り上げたひとつの原則としての有用性と関連して考慮する必要がある。有用性についての原則は、スロイドで行われるすべてに関わり、単なる練習のための練習のようなものは、サロモンのシステムでは許されていない。

またノルボッテン県のスロイド教育の発展は目ざましく、自らのモデルシリーズを検討し作り上げたことが記

---

<sup>89</sup> Otto Salomon, Slöjdundervisningsblad, årg 4 nr 5 1888.

<sup>90</sup> Ernst Bjerke, op.cit., sid 39.

<sup>91</sup> Cf. Otto Salomon, Slöjdundervisningsblad, årg 9 nr 7 1883. (サロモンは、ここで"användbar arbetsprodukt" (使用できる仕事の生産品)と記している。



されている。都市、教会村 (kyrkby) や、鉱山や製材所には特別のモデルシリーズを持つことができたとカー  
ル・ガヴッジ (Carl Gavuzzi) は記している<sup>92</sup>。この  
ようなモデルシリーズを発展させる方法は、サロモンの  
意向に一致したものであった。

【システムのその後】スロイド教育は、厳しい形式的な  
構成なしには国民学校のなかに取り入れられることは不  
可能であったと思われる。そのシステムによってスロイ  
ド教育は浸透力を持ち国内外で広がりを得た。しかし、  
またそれはスロイド教育にとって第一の弱点ともなった。  
特にサロモンの死後、モデルシリーズは、本来考えられ  
たものよりも厳格なものとして理解されるようになった。

スンドブラッドは、「多くのサロモンの生徒と同僚は、  
システム本来の意味を知っていたとは思われないが、そ  
のかわりにシステムの形式的な当事者となった<sup>93</sup>」と  
記している。モデル・シリーズは、その後、スウェーデ  
ンの教室で、一つの自明なシステムとして機能するよう  
になり、「創造的活動」について他の理念が係わりを持  
つようになる1950年頃まで使用された<sup>94</sup>。

サロモンはしかし、「モデルシリーズは、それ自身が  
システムとなるのではなく、その適応によってつくられ  
る教育計画の一つの表現である<sup>95</sup>」と考えていたし、

---

<sup>92</sup> Cf. Carl Gavuzzi, Skolslöjden inom Norrbottens län under 20 år, 1882-1902, Luleå 1902.

<sup>93</sup> Dick Sundblad, Otto Salomon - Carl Malmsten, En studie i estetisk - praktisk pedagogik, Institutionen för Konstvetenskap 1973, sid 16.

<sup>94</sup> 本論文、第四章参照。

<sup>95</sup> Otto Salomon, Slöjdundervisningensblad, nr 6, 1888.

「モデルシリーズは、もちろんそれらのシステム、あるいは方法の原理の何かに対する仮の表現に他ならない」と記し、「それらモデルを一つも使う事なく、われわれのシステムにそって指導することができる。そして、その逆に、その指導において、システムについての概念を持たずに、モデルシリーズに奴隷のように従うこともできる」と記している様に、モデルによる形式化を望んでいたのではないことが理解できる。

## 5) サロモンと美的教育

サロモンが活躍した当時は、貧しい農業社会から工業化社会へ移行するなかで、農民が社会的な勢力として力を増大する一方で、貧しい農民が悲惨なプロレタリアートになることを避けるために教育が重要な役割を果たす必要のあった時代である。

サロモンの家系に芸術家が多かったことや、ラーゲルレーフなど作家との交友があったこと、また、ナショナルリズムとともに絵画や工芸、衣装に対する美的興味も一般に高まっていたことなどを考慮しても、厳しい社会的背景のなかで、サロモンが国民学校におけるスロイド教育に美の観点を見いだしていたことは、検討を要する重要な問題である。

人間がものをつくるという活動を行う際には、一般に、「美しく」つくろうとする意識が働くと思われるが、それは人間がものをつくること自体に、喜びや楽しみを見いだす前提となるものである。サロモンの言う仕事の「楽しさ」にとっても、その前提は共通するだろう。しかし、サロモンはそうした大前提的な理由以上に、スロイド教育のなかで美を取り扱っていると考えられる。前述の「スロイド種の選択」では、サロモンが1884年にスロイド種の選択の際に検討した観点を取り上げたが、そのなかでは5の「清潔さと美しさを認めさせる」や、より直接的な表記である7の「何等かの度合で美的な形成である」ということが記されている。サロモンは、「美しいものがいつも、何か調和的で規則的なものとして現れる一方で、不注意で不清潔であること (det slarviga och osnygga) は、どの様な形態であれ、いつもきたない

(fult)という事が現れてくると思われる<sup>96</sup>」と記している。サロモンは、教育学的スロイド教育の全体に対して基礎的な立場を形成している秩序と正確さの概念を、美的教育に対する出発点として考えており、したがってサロモンの美的教育の位置づけは、スロイド教育のなかで決して低いものではない。

その美的教育の方法としてモデルが有効であるとサロモンは考えた。それは、順序と正確さの観察や、モデルと生徒自らの作品との比較によって「目と形態感覚 (öga och formsinne)」を研ぐことで育成される。

サロモンはさらに、「モデルは純粋な形態を通じて、形態と美的感覚の発達に貢献すべきである<sup>97</sup>」と記している。サロモンは、生徒を順序と正確さに慣らすことを通じて、「単純で純粋な美 (den enkla rena skönheten)」を評価する能力を生徒のなかに促進させようとした。

「華美な目的対象物 (lyxföremål)」の除外もまた、単純で純粋な美へので美的感覚を目指すことに起因していると思われる。しかし「華美な目的対象物」という概念は具体化されず、その概念の意義は変化し、短命であった。スンドブラッドは、「サロモンは、当時、非常に繁栄していた糸鋸会社 (lövsågeriet) に狙いを定めていたと思われる<sup>98</sup>」と記している様に、木材における目的のない刺繍と考えられる様な無意味な装飾への否定であったと思われる。色彩あるいはオーナメントの彫刻によるスロイドの目的対象物の装飾は、サロモンによれ

---

<sup>96</sup> Otto Salomon, Slöjden som uppfostringsmedel, sid 84.

<sup>97</sup> Otto Salomon, Om slöjden såsom uppfostringsmedel., Stockholm 1884, sid 84.

<sup>98</sup> Dick Sundblad, op.cit., sid 15.

ばスロイドを行うことに否定的な影響を持っていた。それは「虚栄と悪い趣味(flärd och dålig smak)<sup>99</sup>」であると考えられたとスンドブラッドは指摘している。モデルが彩色されず磨かれるべきではないという要求の背景には、秩序と正確さの促進というサロモンの基礎概念があった。

また、モデルの実際的な有用性は、サロモンによってフォルム・形態における純粹さと一緒になった。つまり、サロモンが「その線は、美的に正しく、そこから生徒達は徐々にシンメトリーと単純な美の世界(den enkla skönhetens värld)に導かれることができる<sup>100</sup>」と記した「シンメトリーと単純な美の世界」に対する出発点は、仕事を正確に進めることで形成される直線と直角を前提としていた。モデルシリーズのなかには、それらに適合した高い度合で形態と美的感覚<sup>101</sup>の強化に関わる様な形態モデルが含まれることが望まれた<sup>102</sup>。

教育問題の美的観点におけるサロモンの見解は、1800年代のハンドワークと芸術工業(konstindustri)のなかで当時の傾向であった混ぜ合わされた様式模倣とは全く異なるものであった。サロモンの見解は、その機能主義的な観点は別として、装飾することが単純に美へとは続かないという点で、スウィデッシュ・モダンの観点へと続いていると思われる。

---

<sup>99</sup> Dick Sundblad, ibid., sid 15.

<sup>100</sup> Otto Salomon, Slöjden som uppfostringsmedel, sid 83.

<sup>101</sup> ここでは"skönhetssinne"という言い方をしており、"estetisk"とは異なる。"estetisk"については本論文の第六章を参照。

<sup>102</sup> Otto Salomon, ibid., sid 83.

#### 4. 教員養成所について

##### 1) スロイド教員養成所の設立 (1874年)

【教員カテゴリーについて】 サロモンの知識観のなかでも記したように、サロモンは、教科スロイドが一つの教育手段であり、義務教育のなかのスロイド教育は何か特定の職業に向けた教育ではなく、多くの子どもたちに対する教育であると考えていた。従って、国民学校で教科スロイドを教えるのは教育学的な訓練を受けた国民学校教師が最適であるという考えに導かれた。国民学校の教師を主張する時、サロモンは、そこで適した教師、つまりスロイドで教える者が、特に器用である必要はないと考えた。サロモンにとって、工芸家は教育者ではなく、スロイド教育に第一に要求されることは、教育学的要素であった。学校スロイドの指導は、教育学的に能力のある人間によって行われなくてはならないと考えた。スロイドが、一般教育の一つの手段となるために、最も適した教員カテゴリーは、国民学校の教師であると考えたのである。

そしてそれ故に、サロモンは国民学校教師がスロイドも教えることができるために必要なものを学ぶように主張した<sup>103</sup>。

【教員養成所の設立】 スロイド学校の指導者となり活動を始めると共に、サロモンが、その学校にとって適切であるとする教師の必要性を感じ始めた。さらにその学校外でも、訓練された教師の需要が増し始めたことも原因となったと考えられる。サロモンは、独立したスロイ

---

<sup>103</sup> Otto Salomon, Slöidskolan och folkskolan, I, Göteborg 1876, sid 33.

ド学校と国民学校のスロイド教育の両者のための教員を養成するようなスロイド教員養成所

(slöjdlärarseminarium) に対する一つのプランを作成した。その計画はエルヴスボルユ県のスロイド協会 (Älvsborgs läns slöjdförening) に提出され、その協力のもと、1874年<sup>104</sup> にネースにスロイド教員養成所がつくられた。それがスウェーデンで最初のスロイド教員養成所であった。教員養成所はその年の秋に始められた。サロモンは、スロイド学校と同様、スロイド教員養成所の監督となった。

【国民学校教師のためのスロイド講習会】 1877年にサロモンは、国民学校のスロイド教育に関する見解を確かめるために3,363名の国民学校教師に質問用紙を送った。1,563の解答の75%が、国民学校の教科としてスロイド教育が導入されることに肯定的であると考えていた。しかし、ただ38%しかその様な教育をする能力があると自らを考慮してはいなかったことが着目される。

その様な事情を鑑み、その調査の翌年(1878年)には、サロモンの教育カテゴリーに関する理念に従って、ネースでの国民学校教師のための最初のスロイド講習会 (slöjdkursen för folkskollärare) が1月7日から5週間にわたって開かれた。その講習会には、14人の教師が参加したが、すべてエルヴスボルユ県からであり、県のスロイド協会からの援助があったことをビェルケが記している<sup>105</sup>。1878年以降、サロモンは、国民学校の需要に対して教員を養成することに専念した。

---

<sup>104</sup> 1875年とも言われる。

<sup>105</sup> Ernst Bjerke, op.cit., sid 38.

## 2) 教員養成所における指導

サロモンが設立した教員養成所の指導は、どのようなカリキュラムに従っていたのだろうか。教員養成所の最初の指導計画には、数学、幾何、自然学 (naturkunnighet)、線描画 (linearritning) とスロイドが含まれていたが、1876年には、当初の教科に、教育学、方法学、書写、そして歌が加えられた。スロイドとの関連を持つ幅広い内容を、当初から行っていたことに驚かされる。サロモンが期待するスロイド教師像の理解に役立つと思われる。

1880年6月12日の「新イラスト新聞 (Ny illustrerad tidning)<sup>106</sup>」の覚書によると1880年6月13日に「ネース・スロイド教員養成所のための建物」が落成されたと記されている。ネースの新しい教員養成所の建物が開設され、アブラハムソンは、インスティテュートを強化し維持するために200,000kr.を寄付した。サロモンによる教員養成所は、いよいよ本格的な活動を開始したのである。

教員養成所での指導内容の充実は、サロモンが書き記している1882年に行われた国民学校の教師とその他の者に関わる一年間のコース<sup>107</sup>での指導にのなかに見ることができる<sup>108</sup>。これまでの一年制の専門教師の養成教育は中止され、国民学校を中心とした教員養成への移行がうかがわれる。当時、62名のスロイド教師が養成教育された。

---

<sup>106</sup> 後掲図11参照。

<sup>107</sup> 5月1日から4月28日までの42週間にわたって続けられた。

<sup>108</sup> Cf. Otto Salomon, Slöidskolan och folkskolan, IV, En pedagogisk studie, Göteborg 1882, sid 41.



1週間の授業時間数は、53時間から55時間で、各々の教科の分類は以下の通りであった：

スロイド (Slöjd) (32時間/週)  
算数 (räknekonst) (3時間/週)  
幾何学 (geometri) (1時間/週)  
物理学 (fysik) (3時間/週)  
線図 (lineärritning) (6時間/週)  
スウェーデン語 (svenska språket) (2時間/週)  
書写 (välskrivning) (1時間/週)  
歌 (sång) (2時間/週)  
教育学 (pedagogik) (1-3時間/週)  
方法論 (metodik) (2時間/週)

なお、サロモンは敬虔なキリスト教徒であったことはよく知られているが、「一日の仕事は、祈りと賛美歌で始まり終わる<sup>109</sup>」と記している。

国民学校教師がネースに来ると、教科スロイドを行う教室がどのような様子であるかを理解することができ、そこで見られる設備のリストを得たり、必要な設備を実際にネースから直接買うことが出来た。国民学校教師は、またスロイド教育が、他の教室で行われる様な授業と同様には行われなことも、その場で学んだ<sup>110</sup>。職業教育でもなく、また一般的なアカデミックな学校教育とも異なる内容の、実際的な活動を行うことは、当時の状況では容易ではなかったと思われる。方法論的な特徴を学

<sup>109</sup> Otto Salomon, op.cit., sid 41.

<sup>110</sup> 現代においても、スロイド教員を養成するリンシェーピング大学スロイドインスティテュートでは、充実した設備を見ることができ、また、基礎学校での設備もまたそれに習ったものとなっている。(後掲図12参照。)

校教育の枠組の中で確立する努力は、サロモンに始まり現代まで継続して続けられている<sup>11</sup>。サロモンは、スロイド教育とその他の学校教科における教育方法の違いについて、特に強く語っている。その一つは、スロイド教育は、集団指導ができないことを挙げている。サロモンによると、「スロイドでの指導(handledandet i slöjd)は、生徒が初心者である場合、他の練習教科が必要とするよりも、より厳しい監督が要求され<sup>12</sup>」、4人から6人のグループで行われる。そして、学年が上がるに従って、徐々にグループの大きさは8人まで、おそらくは12人にまで拡大することができると言っている。これらはサロモンの経験論的判断によって導かれたものであろう。

スロイド教育の指導時間は、少なくとも週1回、2、3時間が必要であるとし、さらに、その時間は5時間まで増加できるれば好ましいとサロモンは記している<sup>13</sup>。ここでは一つには、連続的な時間の必要性を考慮していると思われる。この点は、おそらく、他教科の時間単位には見られないスロイドの特殊性であろう。

学習環境についての配慮もサロモンは記している。教室では、日光が利用できるように位置を配慮するべきであるということ。各々の授業の終わりには、部屋の掃除が行われ、ほこりを水まきでとること。室温については冬期は12度から14度が適温であることなどを記してい

---

<sup>11</sup> 現代の目標の達成方法については、本論文の第六章を参照。

<sup>12</sup> Otto Salomon, Slöjdskolan och folkskolan, IV, 1882 Göteborg, sid 52.

<sup>13</sup> Otto Salomon, ibid., sid 56.

る<sup>114</sup>。

サロモンは、指導方法(undervisningssättet)で最も重要なことは、「明白さ(åskådlighet)」であると記している。それは、指導が具体的であることを意味する。生徒の仕事が生徒の理解についての「受けとり証(kvitto)」である<sup>115</sup>。トロツツィグ(Trotzig)は、サロモンが語るこの指導における明白さが、当時、盛んに議論されたことをハルの文献から指摘している<sup>116</sup>。サロモンの主張する明白性は、生徒が自らの作品を制作する上での試行錯誤がいかになされたかを重視するのではなく、目標そのものが明白であり、生徒の活動はそれにまったく一致している必要があった。

---

<sup>114</sup> Otto Salomon, Svensk slöjdundervisning och hygien., Ur Helsovänneren 1890 nr 8 och 9, 1890 Stockholm, sid 7.

<sup>115</sup> Cf. Otto Salomon, Om slöjden såsom uppfostringsmedel, 1884, sid 4.

<sup>116</sup> B Rud Hall, Svensk och utländsk litteratur i pedagogik, psykologi och etik., Bd 1-2, Lund 1913., ur Eva Trotzig, op.cit., sid 15.

## 5. 繁栄と対立

### 1) 国際化

「ネース・システム」は、スウェーデンだけに限定されることなく拡大していった。その理由のひとつとして、1800年代の後半に汎ヨーロッパ的な傾向が強まっていたこともある。産業革命によって飛躍的な進歩をとげた科学技術、経済活動は、ヨーロッパ諸国における競争を促すと同時に、いままで以上にヨーロッパ諸国間の交流を盛んにした。万国博覧会は、それを裏付けするように、各国で次々と開催されることになる。また、技術革新は情報の拡散を容易にし、様々な交流を促進した。

1880年に初めて、他の地域からの教師と、最初の外国人であるノルウェー人が講習会活動

(kursverksamheten)に参加した。ビエルケは、

「1880年に初めて、一人の外国人がネースのスロイドコースに参加し、それをもってネースはいわば我々の歴史と比して偉大な時代を導いた<sup>117</sup>」と述べている。

また、ネースには、1880年、初めての外国の派遣団が訪れた。そのドイツの派遣団の後に、長い列の派遣団訪問が続くこととなった<sup>118</sup>。

また参加者を送った国々は、ノルウェー（1880年）に始まり、フィンランド（1880年）、ドイツ（1880年）、フランス（1882年）、ベルギー（1883年）、ロシア（1884年）、イタリア（1887年）などであった<sup>119</sup>。

労働教育学の伝統があるドイツ（プロシア）では、1880年にシェンケンドルフ(Schenkendorff)の率先

---

<sup>117</sup> Ernst Bjerke, op.cit., sid 73.

<sup>118</sup> 後掲図13参照。

<sup>119</sup> Cf. Ernst Bjerke, ibid., sid 73.

でスウェーデン、フィンランド、デンマークへ「手の仕事の教育」(handarbetsundervisningen)を研究するために、政府委員会を作り送り出した。委員会のリーダーは、ネースで「初めて私は、いかにスロイドが教育学の基礎の上にまとめられるかを知った。」と語っている。スロイド教育の思想はペスタロッチの死後、約半世紀を経て再びドイツに移入された。シェンケンドルフのイニシアチブで、ベルリンに1881年「手工と家内工業の中央委員会(Zentral kommittee för Handfertigkeit und Hausfleiss)」が設立された。それは、後にライプチッヒのドイツ男子スロイド中央協会の設立へと連なるが、すでにそこで、ネースのコースをでたゲッツェ(Götze)が、物理学の提案を受け入れることによって、スウェーデン・スロイドとは、意見を異にする方向に入っていた。

ロシアにおいては、「スウェーデン・スロイドが行政高官の主導を通して知られるようになった。後に大蔵大臣となったが、当時、技術教育部長であったヴィシュネグラドスキ(Wischnegradski)は、1884年、スウェーデンへの研修旅行を行い、ネース等、関連する各地を訪れた。そして、彼は次のことを理解した。スウェーデン・スロイドは、『仕事の教育(arbetsundervisningen)』に適しているが、従来のいわゆるロシア・システムの方が、基礎的な実地教育の採用に基礎を置き、『仕事場の徒弟訓練』にとって、他の同様なシステムと比較して、はるかに適している<sup>120</sup>」とビエルクが記している。スロイド教育が産業教育を第一に指向したものでなく、人間それ自身の教育を指向していることを、ロシア人自らの発言を通してロシア・システムとの対比の中で見ることができよう。

---

<sup>120</sup> Ernst Bjerke, *ibid.*, sid 76.

サロモンは、1891年に「スロイド」という言葉が、ノルウェー語、デンマーク語、英語、オランダ語、イタリア語、スペイン語において、教育学的スロイドの意味だけに使われていると語っている<sup>121</sup>。しかし、その理解のされ方は、各国でさまざまであった。

なお、ビエルケの著書には、1899年までに二名の日本人が来たことを示す図表が掲載されている<sup>122</sup>。しかし、オットー・サロモンの著書「スロイド学校と国民学校、第5巻」(Slöjdskolan och Folkskolan, vol.V)は、1884年に出版されており、彼は、その本を「日本では、いま、スロイドが東京の師範学校(Seminariet)に導入された<sup>123</sup>」と締めくくっている。

---

<sup>121</sup> Cf. Otto Salomon, I pedagogiska frågor, Göteborg 1905, pp.52-55.

<sup>122</sup> Cf. Ernst Bjerke, op.cit., sid 86.

<sup>123</sup> Otto Salomon, Slöjdskolan och folkskolan. V., Stockholm 1884.

## 2) ネースの繁栄

ネースで教育された生徒の数は、1895年から1920年までの25年間で倍になった<sup>124</sup>。ネースでの活動も、教員養成所での幅広い教育内容に対応するように様々なコースが増え、関連する研究活動も行われた。

例えば1883年には、体育中央インスティテュート (Gymnastiska Centralinstitutet) で、教育学的スロイドは身体的発達の促進に働きかけるものであるという前提をもって、身体的な発達の前提と要求を分析し検討するために医者と教師の共同研究が行われた。

また労働学校との関連では、1884年に、ネースに女性のための労働学校 (arbetskola för flickor) が開かれた際に、木材スロイドがその教育の中に含まれていた。

サロモンの著作も多く出版された。1885年には、バルツェル (L Baltzer) によって描かれ、ネースのモデルから選ばれた17の見本 (förlagor) によって形成された最初の図で描かれた作例集が出版された。この描かれた作例は、そのまま生徒が使用したものではなく、教師がモデルを製作するために使用したものであると思われる。1885年のこの作例集の後にも1902年にネースは新しい「モデルシリーズ (modellserie)」を出版し、そのシリーズは、再考され、1921年に新しく出版された。

ビエルクは、サロモンのネース・システムの規則について、「スロイドにおける指導は『モデル』に基づいて与えられるべきであり、図によるのは、例外的な場合

---

<sup>124</sup> Statiska centralbyrån, Elever i skolor för yrkesutbildning 1844 - 1970., Promemorior från SCB 1984:2, Stockholm 1984.

だけである<sup>125</sup>」と記している。一方、1891年にサロモンは、ネース・システムの「組織的な原理」のなかに「妥当な明解さの達成のために、指導は主に、モデルあるいは図によって伝えられなければならない<sup>126</sup>」と記している。サロモンの教育理念のひとつに、「具体性」による明解さがあり、スロイド教育が二次元の図面ではなく三次元のモデルによって授業を進めるべきであるということは、方法論上、非常に有効な問題であったと思われる。にもかかわらず、この様な変化が生じてきた理由には、

ますます多くの学校でスロイド教育が行われ、モデルの大量の流通が必要とされたことが背景にあった。それは、国民学校のなかにスロイドが取り入れられていく上での、一つの妥協をもたらしたと思われる。モデルの需要増加は、1886年度のセミナリエ規定(seminariestadga)で、国民学校教員養成所の指導教科として木材スロイドが取り上げられたことなども影響している。さらにネースの影響の増加を示すものとして、1891年にオスカーII世(Oskar II)や多くの町の委員会がネースを訪れたことも挙げられよう。

サロモンのスロイド教師の望ましいカテゴリーは国民学校教師であった。ますます多くの国民学校教師に、スロイド教師養成教育を広げるためには、一年間のコースは困難であったと思われる。それは残念ながら中止され、教師と女教師のための6週間コースによって置き換えられた。ネースでは多くの他の教科においてより短いコースが行われた。例えば、1895年には「遊びコース(lekkurs)」がコースプログラムに加えられた。それ

<sup>125</sup> Ernst Bjerke, op.cit., sid 45.本論文、第三章を参照。

<sup>126</sup> Otto Salomon, Slöjdundervisningsblad, nr 5, 1891.



らもまた、サロモンの理念とその広がり的一方で、必要な妥協であったと思われる。ネースでの繁栄に対して、サロモンもまた、教員養成やネースシステムの中での妥協を余儀なくされていたのである。

ネースでの活動は発展し変化され、進化した。その広がりには当然、義務教育学校の教科としてスロイドをますます取り入れようとする現実が貢献した。それらはサロモンの教育学的理念によって、スロイド教育の状況次第に変えていくことになろう。

ネースと教育学的スロイドの発展は、エルブスボルユ県のヘムスロイドへの肯定的な見解と、教育学的プロパガンダおよびシステム構築を行ったサロモン、そして経済的保証人としてのアブラハムソンの関連と、種々の社会背景を有効に利用することで可能となった。

### 3) アメリカに見るスロイド教育の影響

『スロイド教育の国際化』のなかで記した通り、1880年以來、多くの国から教育関係者がネースを訪れた。1916年のビエルクによる派遣団や個人的な参加者についての記録には、アメリカからの訪問者について記されていない。しかし、アメリカにおいてもスロイドは決定的な影響を与えた。日本のスロイド研究において、デラ・ボスによるロシア・システムとネース・システムの比較が行われる理由も、アメリカの教育に両者が影響を与えたことに他ならない。日本におけるスロイド教育の把握とも関連するので、ここでアメリカにおけるスロイド教育の受容を取りあげる。

【マニュアル・トレーニング】アメリカにスロイドと言う教科はない。それでは、どの教科に影響を与えたのかというと、一般に「マニュアル・トレーニング」という名称の教科目が見られる。ストムバウ (Ray Stombaugh) は、「シカゴとセントルイスは、『マニュアル・トレーニング』という用語を使用している。フィラデルフィアは、学校の技術工作の活動 (the school shop activity work) を呼ぶために『メカニック・アーツ (mechanic arts)』という用語を使用させている。『マニュアル・エデュケーション (Manual education)』はカリフォルニアで広範囲に使用されている。ノバ・スコティア (Nova Scotia) では『インダストリアル・サイエンス (industrial science)』が一般に使用される用語である。多くの都市はその様な学校の勉強を『マニュアル・アーツ (manual arts)』あるいは『インダストリアル・アーツ (industrial arts)』と呼んでいる。

組織の中では、・・・the American Vocational Education Associationとthe Eastern Arts Associationが『インダストリアル・アーツ』という用語を使用し、the Western Arts Associationが最近の用語法研究により『インダストリアル・アーツ』へ変化するまでは『マニュアル・トレーニング』という用語を使用した<sup>127</sup>」と記し、「マニュアル・トレーニング」という用語が、決して統一されたものではないことを示している。さらに、その用語の混乱を示す良い例として、オハイオでその教育に携わる358人の教師のうち、113人が「マニュアル・アーツ」、110人が「マニュアル・トレーニング」、74人が「インダストリアル・アーツ」、そして45人が「職業教育 (Vocational teaching)」という用語を使用したと述べ、「すべての人は、同じかあるいは非常に近似した種類の学校活動について言及していると思ってさしつかえない<sup>128</sup>」とストムバウは記している。

以上から理解されることは、「マニュアル・トレーニング」によって示される内容は、産業教育、職業教育、技術教育、工業教育（インダストリアル・エデュケーション）の性格をもっているということである。

【産業教育の展開】 工芸教育と工業教育（産業教育）は、一般教育であるか職業的目的による教育であるかの相違を明らかにするなかで分離し発達してきた。それらは、教育内容の分析を行い方法論をたてることで、それぞれの目的に適合されてきたと言える。それらの分離以前の

---

<sup>127</sup> Ray Stombaugh, A Survey of the movements culminating in industrial arts education in secondary schools, p.5.

<sup>128</sup> Ray Stombaugh, ibid., p.6.

教育は一般に、徒弟制度や家庭内において行われてきた。

徒弟制度では仕事場で模倣という方法により教育が行われていたが、徐々に工場へ移行する中で、手工芸技術をいくつかの要素に分解し、それらを簡単なものから難しいものへという教育学的秩序の中に配置するという考え方が実用化され、企業での教育から他の学校教科と同じ方法で学校で教えられることとなった。

【仕事の分析】ベネットは、「ペスタロッチの学校で1824年以前に、教育目的のため幾何学の製図で非常に徹底的な分析が行われた<sup>129</sup>」が、ペスタロッチが教えようと試みたその他の手工芸に対しては類似の分析を行わなかったこと。その後、1847年のイギリスではサンプラー<sup>130</sup>などを利用した裁縫の過程の分析は、インダストリアル スクールで女学生を教えるために使われたということなどを記している。ベネットはさらに、1803年のフランス、コンピエーニュ国立商業・工業学校(The National School of Trades and Industries at Compiègne, France)、1865年以前のフランス、ミュールーズ(Mulhouse)における技術学校(the Technical School)の教育を取り上げながら、1868年のロシアシステムまでは、道具や機械技術に関する分析が行われていなかったと記している<sup>131</sup>。

【ロシアシステム】1830年に手仕事と工業の学校(a

---

<sup>129</sup> Charles Alpheus Bennett, History of manual and industrial education up to 1870, Illinois 1926, p.120.

<sup>130</sup> "sampler" = 布に縫い方や刺繍の見本を示したものの

<sup>131</sup> Cf. Charles Alpheus Bennett, ibid., p.13.

School of Trades and Industries)がモスクワ市に設立された。この学校は、1868年6月1日の勅令により「ヨーロッパの主要なポリテクニクの学校の位に高め」られることを目的に再編成され、6年制の「帝国技術学校(Imperial Technical School)」となった。

その学校は、土木技師、機械技師、製図工、職工長や化学者を訓練し、理論的教育はパリの「技芸・工業の中央学校(École Centrale des Arts et Manufactures)」で行われたものと似ていたといわれる。その理論的指導に対して、実際の指導には大規模な仕事場<sup>132</sup>が用意され、学校によって契約された個々の仕事が、しばしば100名近い賃金労働者と一部の学生によって遂行されることで進められた。いわば、拡大化された徒弟制度による企業教育の様なものであった。そこでは、スチーム・エンジン、ポンプ、農業用機械などが組み立てられた。

校長であったデラ・ボス(Della Vos)<sup>133</sup>と彼の仲間、労働者と学生の混合状態での教育が非効果的であると自覚し、1868年に仕事場から指導場を分離し、新しい方法で指導を行うことを開始した。その後、学生は、指導場のコースを修了しない限り仕事場で働くことは許されなかった。

新しいシステムは、

- (a) 可能な限り短い時間で
- (b) 同時に多数の学生に十分な指導を与えうることを可能にするような方法で
- (c) 実際の仕事場での仕事の学習に「正しく組織的な知識の獲得という性質」を与えるであろう方法により

---

<sup>132</sup> 後掲図14参照。

<sup>133</sup> 後掲図15参照。

(d) どの様な時でも各々の学生の進歩を測定することを教師に可能にするように機械技術の基礎を教えようとした。

デラ・ボスの理念は、容易なものから困難なものへと、その難しさを一定の度合で少しずつ克服する時のみ容易に達成することができるということを前提にし、「過程の分析」を行うことでロシアシステムを考案した。

【ロシア・システムの全般的な原則】 ベネットは、ロシア・システムの基礎的な原則として、以下の点を挙げている。

1. 各々の技術あるいは仕事の別個のタイプは、それ自身の分離した指導場を持つ。例えば、指物細工、木工ろくろ、鍛金、錠前づくりなど。
2. 各々の仕事場には、同時に指導を受けれるように生徒達がいるだけ、多くの仕事する場所と道具のセットが設備される。
3. モデルのコースは、練習が含む難易度が増加するように準備される。そして準備されたように完全な連続のなかで生徒達に練習が与えられねばならない。
4. すべてのモデルは、スケッチ・製図からつくられる。各々のスケッチのコピーは、授業のそれぞれのメンバーに与えるのに十分な数が供給される。そのスケッチは、カードボード（あるいは鍛冶屋では、木の板）にマウントされ表面にワニスを塗る。
5. その製図は、様々な細部に係わる同意に達するように仕事場の監督と共に製図の教師の指導のもと、初等製図の授業のなかで生徒達によってつくられる。
6. そのコースの先のモデルを完成したと認められるまで、新しいモデルを始めることはどの様な生徒にも許されていない。

【ロシアシステムの影響】ロシアシステムは「1868年に完成され、1870年にモスクワで、1873年にウィーン、1876年にはフィラデルフィアで展示された<sup>134</sup>」とベネットは記している。1876年のフィラデルフィアにおける独立百年記念万国博覧会 (the Centennial Exposition in Philadelphia) で強い印象を与えたロシア・システムは、マニュアルトレーニングに最初の影響を与えた。しかし、南カリフォルニア大学のトンブソン教授は、「ロシア・システムは、すぐに（米国内において）その抽象性のために衰えた。それは、大切な生産品から過程を分離することである。・・・ロシア・システムは、スロイドによって追従された。そこでは、興味あり、美しい物が作られる<sup>135</sup>」と書いている。

【スロイドの影響】ストムバウによるとインダストリアル・エデュケーションの概念は、主として工業の中における「何か特別な職業のため個人を訓練すること<sup>136</sup>」であり、そのインダストリアル・アーツの今日の状況を決定する運動が、80年代のスロイド運動であったと記している<sup>137</sup>。アメリカでのスロイド教育の影響は、したがって、スウェーデンのスロイド教育の展開とは異なるものであったことが理解される。

しかしアメリカにおけるその受容の始まりにおいては、日本におけるその受容と同じく、スウェーデンのスロイ

---

<sup>134</sup> Charles Alpheus Bennett, History of Manual and Industrial education 1870 to 1917, Illinois 1937, p.64.

<sup>135</sup> Merritt M. Thompson, An outline of the history of education, New York 1933, p.130.

<sup>136</sup> Ray Stombaugh, ibid., p.6.

<sup>137</sup> Ray Stombaugh, ibid., p.90.

ド教育の特質を良く理解したものであったとすることができる。スウェーデンのスロイド教育は、当時のアメリカにうまく適合する形で変更が加えられていった。スウェーデンのスロイド教育はイギリスで紹介され、多数の文献が英語で出版されたため、その受容は、比較的容易であったと言えるだろう。1883年にオードウェー (Ordway) は、サロモンとシェンネルード (H.K.Kjennerud) によって書かれたスウェーデン・スロイド・システムに関する記事の翻訳とともに、いくつかのスウェーデン・スロイド学校を訪れた報告書をマサチューセッツ教育委員会の年報 (the Annual Report of the Massachusetts Board of Education) に紹介している。1885年には、ニュー・オリンズ (New Orleans) で開かれた綿業百年記念展覧会 (the Cotton Centennial Exhibition) でスウェーデン・スロイドが展示された。

アメリカで最初のスロイド講習会は、クインシー・A. ショウ夫人 (Mrs. Quincy A. Shaw) によって設立されたスロイド訓練学校 (Sloyd Training School)<sup>138</sup> でグスタフ・ラーション (Gustaf Larsson) によって教えられた。スロイド訓練学校の設立は、ショウにとってボストンのパブリックスクールのなかに無料の幼稚園教育を設立するという仕事の自然の結果であり、同じ精神のもとで行われ、その仕事の継続と考えていた。ここでは、スロイドはいまだ一般教育としての余地を残している。ラーションは、スロイドが「8才から15才までの人格形成的時代 (formative age) の間で、子供達の調和的発達 (harmonious development) を用意する

---

<sup>138</sup> 後にスロイド教師の訓練センターとなった。



ことである<sup>139</sup> 」と言っている。

ラーションが述べたスロイド教育の目標は、

- 「1. 教師は専門的な教師であるべきで、単に職人 (artisan) であるべきではない。
2. その教育は、組織的、進歩的、そしてあるクラスにおけるデモンストレーションを除いて、可能な限り個々に行わなければならない。
3. その仕事は自由で元気な動きを通して、最も良い身体的発展を与えるよう選択されるべきである。
4. 視覚的あるいは物質的結果は、あらゆる点でワーカー自身の努力であるべきである。
5. 練習は、そのワーカーによって完全に理解されうるものが対象にあてられるべきである。各々の対象は、シンプルで良い形と比率であるべきである。
6. コースは、道具を試すことによって正確につくられる目標対象物 (objects) のみでなく、視覚と触覚を通して形態感覚を練習するフリー・ハンドワークの仕事も含むべきである。
7. 特に重要なことは、それ自身のためと独立心の発展のため良い仕事を好むことが、手際の良さ、正確さ、そして仕上げに付随する<sup>140</sup> 」というものであり、サロモンの理念と非常に重なり合うところが多いので興味深い。

【ロシアシステムとスロイド教育】ロシア・システムとの大きな相違は、その方法のなかに見られる。たしかにサロモンのモデルに対する考え方から発生した点も多い。しかし、スロイド教育におけるモデルは、抽象的なものではなく具体的であり、また、実際的な有用性をもって

---

<sup>139</sup> Gustaf Larsson, Sloyd Theory and Practice, Boston 1904, p.10.

<sup>140</sup> Gustaf Larsson, ibid., p.11.

いた。そして個々のモデルは完結した意味をもっていた。

これに対し、ロシアシステムは一連の抽象的な練習によって教育が行われる。それは、何かを製作する以前の準備練習であった。

ロシアシステムにはないスロイド教育の特徴は、スロイド教育が自主独立性を発達させるという観点を持っていたことが挙げられる。それは、スロイド教育では、子ども達が道具や器具を実験的に利用することにより自ら発見することが重視された。これは、ロシアシステムのなかで道具が使用される前に説明されるという指導と異なる。サロモンは、教師が生徒の自主性を重視し必要以上の説明を避けることを原則としていたが、ロシアシステムは生徒が仕事を行う前に、仕事についての詳細な説明が行われた。ストムバウは、サロモンが「教師がその仕事自身に実際の援助を示すことを慎むことが非常に重要である。教師がその仕事の一部を行うよりも、子供が製作しているその対象を台無しにする方がより良い<sup>141</sup>」と述べていることを記している。その様な方法論の相違は、クラスの人数にも係わり、スロイド教育では人数が多いことが、指導を妨げると考えられたが、ロシアシステムでは問題にされなかった。

アメリカのマニュアルトレーニング運動は、工業技術に係わった者を中心に進められたことから、工学の学生への技術練習の手段として考案されたロシアシステムを導入することになった。ロシアシステムは、技術的には最も良い結果をつくりだしたが、その抽象的な練習は創造し子ども達に興味を感じさせることに失敗した。

一方、スロイドシステムは年齢の低い生徒に適合し、また彼らの興味に訴えるところが大きかったので、グラマースクールレベルで迅速に受け入れられた。スロイ

---

<sup>141</sup> Ray Stombaugh, op.cit., p.96.

ド・トレーニング・スクールが設立されて5年後、マニュアルトレーニングを行っている中等学校 (secondary schools) の4分の1が、スロイドのコースを利用していることが報告された<sup>142</sup>。スウェーデンのスロイド教育は、アメリカに適合する様に変更が加えられたが、最も重要な変更は、図を利用することとモデルのデザインの改良であった。

スウェーデンのスロイド教育学に関する文献には、ロシア・システムについての言及が見られない。また、スウェーデンのスロイド教育学者へのインタビューでもロシア・システムとの関連はまったく聞き出せなかった。1937年にベネットは、ロシア・システムと教育的スロイドが、異なる目的、見解を持っていることを指摘しながら、二つの推測を行っている。ひとつは、サロモンがロシアシステムから分析的仕事を取り入れたのではないかということと、もうひとつはシグネウスを通してロシア・システムを知っていたのではないかということである。以上の推測に対して、ベネットは明らかな証拠が全くないことを記しながらも、ロシア・システムは、サロモンが教育的スロイドを始める1877年あるいは1878年の以前、1868年に完成され、1870年にモスクワ、1873年にウィーン、1876年にフィラデルフィアに展示されたことを推測の確かな理由としてあげている。ピエルケは「サロモンは、隠れた多くの協力者があることを認め、機会があるたびに感謝の意を表した。ネースの方法とシステムは、一つの長い協同の仕事の結果である<sup>143</sup>」と記しているが、スウェーデンの文献でロシア・システムとデラ・ボスの名前を見つけることは困難である。

---

<sup>142</sup> Ray Stombaugh, *ibid.*, p.101.

<sup>143</sup> Ernst Bjerke, *op.cit.*, sid 41.

サロモンは、当時多くの著書を残し、その講演記録も残されているが、残念ながらロシア・システムについては何も記していない。ロシア・システムは、アメリカにおいて与えた影響ほど、その影響をスウェーデンに与えなかったと考えられるし、また、その発達には関与しなかったと考えることが妥当であると思われる。アメリカの文献に基づく研究によると、しばしば、「スロイド・システム<sup>144</sup>」はシグネウスを基底に置きオットー・サロモンが体系化したものであると説明し、さらに、多くの場合、ロシア・システムの組織化であると誤った紹介がなされることもある。これはアメリカ国内の「マニュアル・トレーニング」における変遷と「スロイド教育史」を取り間違えることに起因すると考えられる。なお、松崎巖も、シグネウスが1846年から58年にかけてロシアのペテルスブルグのフィン人ルーテル派教徒集会の牧師と教師をかねていたことを記し、その注として「時期の違いと、方法上の明らかな差異からシグネウスは、ロシア法の影響を受けていないと考えられる<sup>145</sup>」と指摘している。

スロイド教育とロシア・システムは、その発生背景に大きな相違が存在するということを認識することが重要である。それはまた、「マニュアル・トレーニング」とスロイド教育が異なる点でもある。

---

<sup>144</sup> 本論文、序章、「3. スロイド教育と日本の受容」のなかで記したが、「スロイド・システム」という言葉は不明瞭な用語であり、アメリカを中心に使用されている。

<sup>145</sup> 松崎巖、「教育的スロイドの成立と発展について」、青山学院女子短期大学『紀要』、第18号、1964年、23頁。

#### 4) ネース・システムへの批判とその問題点

サロモン55才の誕生日に、著名な週刊誌であった「8日間 (Hvar 8 dag)」が、サロモンのポートレートを発表した<sup>146</sup>。その週刊誌の短い記事には、サロモンのスロイド教育理念であるネース法 (Näas-metoden) が国際的な広がりをもったことと、その方法に対して賛美者と反対者の両方がいることを記している。サロモンの教育学的理念と方法は、非常に強い浸透力を得た。男子スロイドの領域で起こったことすべては、オットー・サロモンに賛同あるいは反対という形で展開した。

サロモンの理念と方法に対する批判は特にスウェーデンの都市部から発生した。それらは学問的な裏付けの不足、教師のカテゴリーについての意見の相違、芸術性をめぐる観点の違いなどに由来していた。

【学問的な裏付け】サロモンは、ハンドワークと教育に関連を持たせ、さらにその教育的構造を学校教育のなかで形成したが、学問的な裏付けが不足していると指摘された。その理由の一つは、サロモンが独学で教師・教育学者になったという経歴によるだろう。ビエルケは、サロモンが偉大な読書家であり、とりわけ文学に親しんだ記しているが、確かに、公的な教育機関において、いわゆる学問的教育を受けた経歴はなかった<sup>147</sup>。そのことが、ルンドで『大工スロイドの方法学への貢献 (Bidrag till snickerislöjdens metodik)』を出版した時に問題となり、フランゼン (J Franzén) =

<sup>146</sup> Hvar 8 dag, årg 6 nr 8, 1904. 後掲16図参照.

<sup>147</sup> Ernst Bjerke, Om Nääs, Otto Salomon och slöjden, Göteborg 1916, sid 60.

サロモン論争の出発点となった<sup>148</sup>。フランゼンはネース・システムに学問性がないことを批判し、サロモンを強く攻撃した。フランゼンは、ネース・システムが学問的理論に基礎づけられているわけではなく、また、仕事の進行を動機づけるものが、その方法の中にないと考えた<sup>149</sup>。

フランゼンの方法に対してサロモンは「著者たちは数字と、アルファベットの大文字、小文字、ギリシャ語を使用している。もし、彼らのいう学問的なラテン語の用語が、学問であることを示すならば、それは『非常に学問的な本』である<sup>150</sup>」と記している。

フランゼンは、ルンドで1888年から1905年の間、国民学校教員養成所(folkskoleseminariet)で指導しており、デンマークの教育学者アクセル・ミッケルセン(Aksel Mikkelsen)がつくりだしたシステムに従った。ミッケルセンのシステムは、子どもたちは特別な子ども用の道具で仕事を行い、見本によるのではなく、図をもとに自らのスロイド生産品をつくった<sup>151</sup>。この子ども用の道具を使用したことは、確かにサロモンのシステムには見られない点である。図をもとにするという点は、サロモンの理念と対立する点であり様々な判断が下されられると思われるが、そこでは、自らのスロイドの図が使用されたということとともに考えると、より子どもを中心にした教育的配慮がとられていると考えられよう。

サロモンは、いわゆるネースシステムが、時代性を得

<sup>148</sup> Cf.: J. Franzén och L. Malmlundh, Bidrag till snickerislöjdens metodik, Lund 1892.

<sup>149</sup> J. Franzén och L. Malmlundh, ibid., 1892, sid 23.

<sup>150</sup> Slöjdundervisningsblad, årg 8, nr 8 1892.

<sup>151</sup> Cf. Svenska folkskolans historia, del 3, sid 436.

た事は確かであるが、しかしそれは、少しずつ発展しているというよりも、現在のものではなく過ぎ去ったものであると考えていた<sup>152</sup>。サロモンは、ネースシステムにしても当然、時代と共に変化していくものであるという考えを多くの場で記している。

【教師のカテゴリー】 国民学校におけるスロイド教師のカテゴリーの選択は論議を呼び、サロモンに対する批判点になった。サロモンは、スロイドを教育的手段として利用することを考え、教育学的な配慮のできる国民学校教師が望ましいと考えたが、その一方で、専門教師が教科スロイドの指導を行う方が良いと考える人々も現れた。

その理由の一つは、学校スロイドに、職業的知識と理解を求めたことがある。この意見は、イエーテボリ (Göteborg) で強く、また、ストックホルムでもパルムグレン (K.E. Palmgren) が、職業的に有能な人間である専門教師のみがスロイド教育の授業で子供達を世話することができると思った。

イエーテボリで発展したスロイド教育は、男子が、例えば、指物、錫板作り (bleckplåtslageri)、製本業などの職人によって指導された。これは、職業教育としてのスロイド教育であり、1870年代に発展し、世紀の境目まで行われたが、1880年代の終わりごろから、大まかにみて木材ー及び金属スロイドに、スロイドの選択種の数削減され、徐々にネース・スロイドへと移っていった。

一方、サロモンは、「職業的手工家 (yrkes-hantverkarna)」が、生徒の作品を職業的視点でみる傾向があると考え、生徒と彼ら自身の仕事に興味を集中することこそが重要であると主張した。

---

<sup>152</sup> Cf. Hvar 8 dag, årg 6, nr 8.

スロイド教師にとっては、「スロイド」と「教育」という二種の能力が必要である。当然、両方に対して資質を持つ者が教師となることが好ましいだろう。しかし、どちらを重視すべきかという問題が、この時点で発生していることは注目されるべきである。おそらくこの問題は、現代においても実技をともなう教科にとって時局の問題となるのではないだろうか。前出のデンマークのミッケルセンが設立したスロイド学校は、1985年において、教師である人間に対してのみ教育を行っている。これは、現代のデンマークにおいてもひきつがれている。

サロモンは、国民学校教師が、教育者として補足すべきハンドワークの訓練を与えられるべきもっとも適した人々であると考えた。

【芸術性】ストックホルムでは、K. E. パルムグレン (K E Palmgren) が、1870年代にプラクティスカ・アルベーツスコーラン<sup>153</sup> を設立した。彼の見解は、サロモンと異なり、芸術的観点 (estetiska synpunkter) が重要な役割を果たすようにさせたものであった。例えば、子供たちが行う木材工芸には装飾が伴っていた。

1877年11月3日の「新イラスト新聞 (Ny illustrerad tidning)」のイラストには、ストックホルムにあるパルムグレンの子供のための労働学校が描かれているが、その絵につけられた記事には、子供が労働学校で変化に富んだ楽しい時間を持つようにパルムグレンが努力していると記されている<sup>154</sup>。

サロモンは自らの教育理念に基づいて装飾を否定しており、ネースで装飾が行われたのは実にサロモンの死後

<sup>153</sup> "Palmgrens arbetsskola"あるいは"praktiska arbetsskola"は、実際の労働学校という名称であり、労働教育学にその基本をおいていると思われる。

<sup>154</sup> 後掲図17参照。



で、1915年になってからである<sup>155</sup>。ただし、サロモンは美的な教育そのものを否定しているわけではなかったことは指摘しておく必要がある。

【批判とサロモン】 こうした強い批判にもかかわらず、「ネース・システム」は確実に拡大していった。そしてスウェーデン国内で、変更することが困難である非常に厳しいシステムとなった。

サロモンは、ネース25年間の活動を祝う演説のなかで、「その起源と発達を持つネース・スロイド教員養成所は、その終わりをもちつたろう。学校の建物は衰え、われわれのモデルは拒絶される、われわれの方法は他のものに代われ、われわれの原理は、古めかしいものとして象徴される<sup>156</sup>」と語った。スンドブラッドは、「確かにそれらの予言は本当になった。学校の建物は衰退し、モデルは拒絶され、それら方法は他のものにとって変わった。しかし、多くの原理は、いまだ今日でも大きな現実性を持っている」と記している<sup>157</sup>。サロモンの手と教育との関連を導いたその理念の多くの部分が、今も重要な視点として残っている理由は、その理念の形成における出発点が、経済的必要性や効率性に基づいたものではなく、ボランティアから発生した、よりヒューマニズム的観点とのかかわりを持っていたところにあったと思われる。

サロモンの理念の多くは、スンドブラッドの記すように現代においても通用するものもあるが、当時の児童・青年心理学における学問研究の不足は、サロモンの経験

---

<sup>155</sup> 本論文「アブラハムソンの死とネースにおける活動」を参照。

<sup>156</sup> Otto Salomon, Tal och föredrag, Göteborg 1899, sid 234.

<sup>157</sup> Dick Sundblad, op.cit., sid 16.

論的な裏付けによって支えられていた理念に、1800年代の特徴的な家父長制の基本見解の影響を与えたと思われる。したがって、次の期間には、スウェーデンでスロイド教育の改革が続くことになる。

## 5) アブラハムソン死後のネース活動

【アブラハムソンの遺言】 1898年にアブラハムソンが死亡した。アブラハムソンの遺書には、全ての財産ならびに380,000kr.が国に寄付されることを含んでいたが、国は1899年4月28日にその寄付を、寄付原典(donationsurkunden)によって規定された条件をもって受け入れ、1901年5月31日にサロモンは、王の名のもとにネースのアウグスト・アブラハムソン財団法人に対する提案規則を遂行した。

1903年には、手仕事と庭仕事(handarbete och trädgårdsskötsel)のコースがスタートし、家庭科教育(skolköksundervisning)や女性の手仕事(kvinnligt handarbete)の講習会も登場した。そして1905年には「教育学コース(Pedagogiska kursen)」が開設された。

アブラハムソンの死後、ネースの活動はますます広範囲になっていくが、一方で、スロイド教員養成に対するサロモンの理念は、スロイド教育の拡大のなかで弱まってきたかのように思われる。

当時、サロモン自身も健康を害し、ネースにおける指導力が失われてきたことも一つの理由ではないだろうか。

ビエルクは、当時のサロモンの状態を次のように記している。「最初の印象は、確かに多くの者にとって失望であった。サロモンの外見は圧倒するようなものはなく、ほとんど魅力のあるものではなかった。繰り返した脳溢血によって、しまらない、ほとんどぶら下がったような身のこなし、縮んだ、何か曲がった姿。」しかし、「必要なときには、すべてその様な外見は失せ、彼は話し始める。・・・彼は好意につつまれていたにもかかわらず、孤独を感じていた。しかし彼はむしろそれを選ん

だ様に思われる。彼が話している相手をあからさまに見ることを彼は好まなかった。彼の声は良く通ったが、彼の話し方は、しばしば切れ切れで、けいれんでもしているようであった<sup>158</sup>」が、それでも彼の周囲を魅惑したものは、彼の熱情であったとビエルケは記している。

【サロモンの死】1907年11月3日にサロモンが死亡した。アブラハムソンの死亡に際して、全貨幣と共に国へ財産が寄付されたが、サロモンの死亡により、アブラハムソンの遺書による規定が有効となり実行され始めた<sup>159</sup>。そこでは、ネースの活動は、一人の講習会監督 (kursföreståndare) と委員会 (styrelse) によって率いられることになっていた。アブラハムソンの遺言にある、「家の監督 (husföreståndare<sup>160</sup>)」という言葉は、すでにサロモンの時代の日常語であった「ネースの校長 (direktören på Nääs)」に代っており、監督は、サロモンと同じく「校長 (direktören)」と呼ばれた。1908年から1909年の間は、最初の国民学校視察官 (folkskoleinspektören) であるシェーレー (F von Scheele) が監督として役割を果たしたと、スンドブラッドは記しているが<sup>161</sup>、ネース調査委員会の記述には見あたらない<sup>162</sup>。おそらく、シェーレーは、代

<sup>158</sup> Ernst Bjerke, op.cit., sid 62.

<sup>159</sup> Cf. Utbildningsdepartementet, Nääs-Tradition med framtid, Utvecklingslinjer för den framtida verksamheten, Betänkande från Nääs-utredningen, DsU 1984:14, Stockholm 1984.

<sup>160</sup> "husföreståndare" はつまり執事というところで、"direktören" はより、ネースの活動を監督する意味合いが強くなったことを示している。

<sup>161</sup> Cf. Dick Sundblad, op.cit., sid 7.

<sup>162</sup> Utbildningsdepartementet, op.cit., 1984.

行として監督と同様の仕事を行ったものと思われる。

1910年には、やはり国民学校視察官であり、神学及び哲学博士のリュリック・ホルム(Rurik Holm)が、監督者として、暫定的にネースで任命された。

1912年12月13日、政令によって、ホルムはアウグスト・アブラハムソン財団法人の監督に命じられた。それには、彼に対しての国の年金の権利を含んでいる。

1910年から1943年まで、ホルムは監督として働いたが、ホルムの後、初夏と晩夏の夏期講習会の講習会活動の監督以外に、全日で雇われた監督はいない。サロモンの死後、アブラハムソンの遺言による正式の監督は、ホルムだけであったとすることができる<sup>163</sup>。

1907年から、二つの夏期コースと一つの冬コースが行われていたが、1923年以降は、夏期コースのみとなった。したがって、夏期コースの講習会監督だけが任命された。

ホルム博士の勤務について安定した承認が行われた一方で、インスティテュートの指導についての問題は、暫定的な取り決めで続けられた。

#### 【ネースにおける活動の拡散とスロイド教育関連の展開】

全人格形成(hela personlighet)というサロモンの理念は、ネースでの活動をスロイド教育に留まらず、ネースに種々のコースを開設することへ導いた。ネースが国際化し、またスウェーデンで大きな一般性を得たことを背景にして、拡散的な方向を導いたことから、スロイドそのものの立場を弱めたとも考えられる。サロモンの死後、ネースにおける活動を以下に記す。

1909年には、テックニングのコースと塑像

---

<sup>163</sup> 後掲図18参照。

(modellering)のコースが追加になった<sup>164</sup>。1911年には、フォーク・ダンスと合唱(sånglekar)のコースが始まり、1913年に体育のコース、1914年には金属スロイドのコースが始められ、歌の遊びと講習会や遊びの指導者(lekledare)のための講習会も加わった。

また、1919年から1930年代の始めまで、学校教育庁はネースに裁縫(sömnad)と家事(hushållsgöromål)に関する補習学校<sup>165</sup>の女教諭のための講習会を持った<sup>166</sup>。1914年から1923年に手仕事(handarbete)と織物(vävning)の冬期講習会がテックニングとの合同で行われた。また園芸と果実利用のコースもできた。

スロイド関係については、1915年にスロイドの目標を遂行する際に、初めて装飾(ornamentering)、飾り付け(sirning)、木彫(snidning)での指導ガイダンス(handledning)が含まれた。着色(betsning)、ワニス塗り(fernissning)、そして他の表面処理が、芸術家グンナール・エル(Gunnar Ell)によって伝えられた。美的な側面がますます重視されてきたこと、さらに、ナショナリズムの高揚という要素も無関係ではない。例えば、カール・ラーションの絵画にみられる、いわゆるスウェーデン様式には、明るい色調に着色された家具がみられる。スウェーデンの伝統文化との関連が、スロイドにみられなかったという批判は、サロモンがユダヤ人であったという点と共に結びつけられることもあるが、それ以上に、サロモンの木材工芸と教育に対する理念的

---

<sup>164</sup> スンドブラッドは、1912年と記しているが、ここではネース調査委員会答申を利用した。

<sup>165</sup> "fortsättningssskolan"は、(スウェーデンの)義務教育の補習学校である。

<sup>166</sup> その後、財団法人は自ら、女性のスロイド(kvinnlig slöjd)の補習教育の講習会(fortbildningskurser)を組織した。

な問題と結び付いていると考えられる。

#### 第四章：スロイド教育の改革期 (1919年－1960年)



## 1. 新しい意識の形成と教育行政

第4章の取り扱う1919年から1960年は、スロイド教育にとっては、サロモンによって形成されたスロイド教育が時代の諸変化によって改革へと導かれる前段階であり、また義務教育にとっては、より統一のとれた学校制度へと向かう前段階であった。それらは、工業化にともなう新しい意識が一般化され、行政上の諸改革の必要が意識されるようになる時期として位置づけることができる。

ルンドベルグ教授は、筆者とのインタビューの中で、「1900年代の始まりから第二次世界大戦まで、スロイド教育はスウェーデンにおいて比較的静的であった」と述べたし、スンドブラッドは、「1907年のサロモンの死は、スロイドの論争における不振の重要な原因となったと思われる。その不振は、1920年代からカール・マルムステン(Carl Malmsten)の教育学的活動の時代まで影響してきた<sup>1</sup>」と記している。また、スウェーデンの義務教育に関してパウルストンは、1918年から1932年の特徴を、政治的な行きづまりと部分的改革の妥協期であると記している<sup>2</sup>。マルムステンは、この教育的活動の不振の時代において、スロイド教育の改革のために尽力をつくした人物であり、この章のなかで取り上げらる。

確かに1800年代末における学校教育や学校スロイド

---

<sup>1</sup> Dick Sundblad, Otto Salomon - Carl Malmsten, En studie i estetisk - praktisk pedagogik, Institutionen för Konstvetenskap 1973, sid 3.

<sup>2</sup> Cf. Rolland G Paulston, Educational Change in Sweden, a status report on the compulsory school and higher education, Stockholm 1968.

の急速な発展に対して、この期間の前半には停滞感がある。しかし、この期間に、まったく変化がなかったということではなく、むしろ、制度上には現れない一般意識のレベルでの変革があったと思われる。社会変化によって育成された新しい意識が、教育を始めとする諸制度を変革させるには、この期間の終りまでに、より一層の力が蓄積される必要があった。この期間は、後に続く一連の変革が始まる前の充電期間としてとらえることができよう。

### 1) スロイド教育停滞の原因

スロイド教育の停滞として捉えられた原因と考えられる諸観点には以下のものが挙げられる。

1. サロモンという理念的にも実際的にもスロイド教育の牽引力としての大きな存在が失われたこと。

2. サロモンの形成した理念とシステムが、その死後に権威化し、厳格化し、それを変革することが困難となったこと。それは新しい理念の形成に対して拮抗した状況を形成した。

3. サロモンによって形成されたネースの活動は、サロモン自身の包括的な教育理念によって拡大化したが、拡散的となった面もあり、スロイド教育の発展に対する集中度が低下したこと。

4. サロモンの身体的活動のステータスを上げる努力にも関わらず、身体的労働と結びつくすべての教育は、いまだに学校のその他の教科と比較してより低いステー

タスに甘んじていた<sup>3</sup> ということ。

5. サロモンの理念が教員カテゴリーに反映されず、スロイド教育が国民学校教師ではなく実技を中心とした専門教師によって進められる様になっていったこと。

6. この時代が、これまでのサロモン等の個人的活動によって導かれえた状況から、組織的活動が行われる研究施設により導かれる必要が生じた時代へと移行する過渡期となったこと<sup>4</sup>。

7. この期間に勃発した二つの世界大戦に見るように、時代の危機感とともに、社会発展に対して経済的にも一般的にも不確実な状態をもたらし、政治的ないきづまりと停滞感が教育全体に影響を与えたこと。

5の問題は、1980年代にまで続くほど非常に大きな問題となった。サロモンらの努力によって、スロイド教育を行う学校は世紀末に急激に増加した。特に地方での増加が著しく、ハルトマンによると「1920年と1930年の間、男子スロイドのなかでのスロイド部門の数が6897より9367へ増加」した<sup>5</sup>。1932年からのインスベ

---

<sup>3</sup> Cf. Åke Isling, Samhällsutvecklingen och bildningsideal, Skolpolitiskt långdsnitt och strukturskiss, publicerat i utdrag Fackläraaren no 8 1973, sid 24.

<sup>4</sup> その様な状況において、スロイド教育にとって最後の個人的な牽引力となったのがマルムステンである。しかし、スロイド教育の改革には、より国レベルでの決定を必要とした。

本論文の「スロイド教育改革者：マルムステン」を参照。

<sup>5</sup> Per Hartman, Slöjd för arbete eller fritid? - En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjddämnet., Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik 1984, sid 27.

クターのレポート (inspektörsrapport) の中では、木材スロイドの教師の欠乏が存在することが記されている<sup>6</sup>。

その急激な増加のなかで、国民学校のスロイド教育は、おおよそ90%がクラス教師によって世話され、残りの10%がスロイド教師によって遂行されたが、町では徐々に、スロイドの専門教師がスロイド教育を引き継ぐというシステムができあがり、クラス教師がスロイド教師として自分のクラスを担当していた地方にも波及していった<sup>7</sup>。1893年から国民学校教師は、スロイドの教育をネースのセミナリエで受けることができたが、「スロイド教員養成教育は、農業経済会議所や政府のスロイド・インストラクター (de statliga slöjdinstruktörerna) によっても組織された。後者の二つの養成教育は、主にハンドワークの能力のあるものによって利用され、その後、スロイド教師として働き始めることができた<sup>8</sup>」とハルトマンは記している。専門教師は、木材—あるいは金属の職業の職業訓練を受けた後、ネースにおいて、何週間かの夏期コースで、教育学の教育を受け、国民学校や、より上級の学校において専門教師となった。その結果として、50年代の後半に至り、ますます多くのスロイド講習会が専門教師のために行われ、国民学校教師のためには非常にわずかな補習

---

<sup>6</sup> Cf. Erik Paulsson, Om folkskoleväsendets tillstånd och utveckling i Sverige under 1920- och 1930-talen., Jönköping 1946, sid 130.

<sup>7</sup> 1936 års yrkessakkunniga, Betänkande med förslag angående utbildningen av lärare i teckning och slöjd samt för yrkesundervisningen, SOU: 1938:49, Stockholm 1938, sid 24.

<sup>8</sup> Cf. Per Hartman, op.cit., sid 129.

教育の講習会 (fortbildningskurser) しか開かれな  
ないという状況になった。

1930年代でも、スロイドの中での専門教師の増加の  
傾向は続き、スロイド教育に携わる教員は、サロモンら  
の意向に反して、教員養成教育を受けていず、反対に指  
物や金属工の職業教育を受けた講習会参加者がますます  
多くなった。スロイド教師教育に関する問題が当面の課  
題になった。

5の教師カテゴリーの問題と関連して、スロイド教師  
のための政府の組織の必要性が論じられた。イエーテボ  
リのスロイド教員コール (slöjdlärarkår) を基に  
1916年にスロイド教師の国立連合 (Slöjdlärarnas  
Riksförbund) という組織が設立された。その連合は、  
当初、およそ100名の会員を持っていたという<sup>9</sup>。その  
組織は発展し、1936年には職業教師 (yrkeslärarna)  
とともに共通の組織をつくり、「スロイド=そして職業  
教師の国立連合 (Slöjd- och yrkeslärarnas  
Riksförbund)」と称した。1948年には、商業学の教  
師 (handelslärarna) が加わり、「スロイド、職業=  
及び商学教師の国立連合 (Slöjd, Yrkes- och  
Handelslärarnas Riksförening)」と名前を変え  
た。第二次世界大戦後、大きな組織は教師の要求貫徹を  
強化すると考え、一つの共通の組織の中に異なる専門教  
師カテゴリーを組織化することを求める動きが起こり、  
1948年にはスロイド教師、家庭科教師  
(hushållslärare)、商学教師 (handelslärare) そ  
して職業教師 (yrkeslärare) を一つの組織に集めた専  
門教師連盟 (facklärareförbundet) が設立された。

しかし、スロイド教師の組織は、テックニング教師と  
比較すると、かなり遅れていたと考えられる。テックニ

---

<sup>9</sup> Cf. Dick Sundblad, op.cit., sid.29.

ング教師は、1884年にすでにテックニング教師会 (Teckningslärarsällskapet) という名称で国立連合を設立している。それは、スロイド教師の側からの、政府に対する働きかけの弱さを示しているだろう。

スロイド教師の国立連合は、1932年と1936年に、学校教育庁へスロイド教師の教育問題の調査を要請する文書を提出した。その1932年の文書のなかには、「スロイド教師は大きく二つの教師の範疇に分けられる。：一つは、技術的能力の十分でない国民学校教師、そして、もう一つは全くないあるいは単に意味のない教育学の教育をもった職業人である<sup>10</sup>」と記されている。1936年にスロイド教師とテックニング教師の教育問題を調査させるために国の調査委員会が任命された。調査委員会は、趣味教育 (smakskolning) が不完全であることを指摘し、その教育の部分では、基本的にコンストファックスコーランとの接触のもとに、テックニング教師の養成教育と統合されることを2年後に提案した。その調査委員会の提案は実現されなかった。その後、1960年にリンシェピングにスロイド教員養成所が移行するまで、教員養成の問題についての進展はなかった。

7と関連し、経済的、社会的な悪条件がスロイド教育に影響を与えた一例として、王立検査委員会 (Kungl Maj:ts granskningsnämnd) が1932年に、当時の危機的状况をふまえて、学校スロイドが適切な節約対象であると指摘し、国民学校におけるスロイドへの国家寄付を6分の1<sup>11</sup>に削減することを提案したことが挙げられる。その結果、スロイド教育は、以前の時間数の半分

<sup>10</sup> 1936 års yrkessakkunniga, op.cit., sid 96.

<sup>11</sup> Cf. Dick Sundblad, op.cit., sid 17. 本書によると3,300,000kr.から550,000kr.となった。

に削減された。この時期の不振は、社会全体の状況であり、スロイドは、その中の一であったとすることができるだろう。

## 2) 子どもの時代

1920年代には、当時の支配的な教育システムや理念を疑問視する動きが現れた。工業化の進行によりスウェーデンの社会構造が変化すると共に、個人の自由や平等についての新しい意識を生み出す社会背景が形成されたのである。

新しい意識の形成は、大人に関連するものばかりではなく、子どもの社会にも大きな変革をもたらした。スウェーデン社会は、子どもの労働力を徐々に期待しなくなり、子ども時代の拡大が見られるようになったのである。エレン・ケイの『児童の世紀』なども、スウェーデン社会のなかで取り上げられるようになり、子どもとして子どもを見る時代が始まる。児童の発達段階に関する研究も始められ、子どもの興味、関心を中心においた教育理念が現れた。

サロモンの時代にも、学校スロイドの中で作られた作品が『使用することのできるもの』でなくてはならないという考えが、当初、明らかに大人の使用するものという観点から選ばれていたが、後に、子どもにとって使用できるものとして玩具を取り入れることも許容する方向へと向かったことを考えると、子どもを中心とした教育理念は、全く新しいものではなく、次第に育成されてきたものであるとすることができるだろう。しかし、その子ども観は、いまだ家父長制のもとの限定されたものであったことは以前に記した通りであり、その段階においては、いまだ、子どもの興味・関心・意思の入り込

む余地は少なかった。

【子どもの創造性】 スロイド教育に関する最も大きな問題は、子どもの自由な創造性に関する一連の思想が広まったことで、スロイドの中でも生徒自身の創造性を利用する可能性が主張され始めたことであった。

スロイドのなかに自由な創造を取り入れようとする理念を持った人々は、ネース・システムが子どもの本質に対して無関心であると同時に、スロイド教育のなかで芸術的教育への可能性が排除されると考えた。

彼らは、ネース法の誤りを指摘することを通してだけでなく、1919年に出された教育計画を背景にして彼らの理念の浸透を図ろうとした。1920年代における多くの論議は、1919年の教育計画の提案を仕事の形態にいかに関用するかに関わっていた。多くの学校で以前のしきたりを変える意識的な試みが行われ、教育問題の論議を活発化するために多くの関連図書が出版された。

しかし、それら新しい一連の思想は、スウェーデンの教室のなかで一般に通用する秩序をすぐに変更させる力とはならなかった。「多くの場所では、それらの新しい指針についての考えなどなく、暗記学習の機械的な読み上げと、きびしい権威主義の方法によって<sup>12</sup>」教育が行われていた。

【教師の権威】 変化をみせたのはスロイド教育だけではなく、絵画教育<sup>13</sup>でも、1920年代から30年代にかけて、

---

<sup>12</sup> Per Hartman, Slöjd för arbete eller fritid? - En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjddämnet., Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik 1984, sid 22.

<sup>13</sup> テクニク(teckning)に関する教育である。



より一層、子ども自身の創造性を利用することが主張された。ロッセ (Richard Rothe) が、ゲシュタルト心理学を子どもの絵画の領域に導入した理論を紹介したことなどに見られるように、ゲシュタルト心理学の影響が明らかであった。

1930年代には、絵画教育のなかでの教師の役割についての論争が始められ、教師は相談者であり、どれが正しく、あるいは誤っているかを知っている権威のリーダーではないという考え方が導入された。それに対しては、さらに第二次世界大戦後の「学校は一つの価値観を教え込むところではない」という理念が決定的な影響を与えることになる。

### 3) 統一学校制度

第4章の扱う期間において教育行政に係わる最も重要なテーマは、学校制度の統一であった。歴史的に見ると、統一学校制度はスウェーデンで国民学校の設立以前から主張されてきた。第1章で記した1751年のクリューゲルの主張した基底学校の思想は、スウェーデンにおける最初の統一学校制度についての提案であった。その後も、1825年の賢人委員会のテグネルや1837年にはヴァリーオンが統一された学校組織を構成することを主張している。1845年には、ルーデンシエルドが国民学校の促進と共に一般基底学校の思想を記し、多大な貢献を行ったし、1866年には身分制議会から二院制議会に改組され、1867年にはシリエストレームが国民学校をすべての児童に科すことを提案した。また1883年のベルユ (Fridthuv Berg) によって記された「基底学校として

の国民学校<sup>14</sup>」はスウェーデンの統一学校運動に重要な指針を与えた。

1900年代の初期に、義務教育の基盤となる学校を作ろうという考えが一般のレベルでも形成され始めた。当時、国立のレーロベルクとコミューンの国民学校という、全く異なる二つの学校システムが機能していたが、それらは年齢に応じてそれぞれの学年制を敷いており、お互いに平行し接点や関連がなかったため、「複線型学校制度(parallellskolesystem)」と呼ばれる。この複線型学校制度を統合して、「すべての子ども達にとって共通の学校」システムに変えることが、当時の最も重要な課題になっていた。そこで、レーロベルク教育局<sup>15</sup>が設置された翌年の1906年に、政府は統一学校制度を調査するため国民教育委員会(1906 års folkundervisningskommitté)を発足させた。

1909年には、部分的ではあるが実際的な基底学校<sup>16</sup>の思想にとって重要な展開が、レーロベルク<sup>17</sup>とは無関係に現れた。多くのコミューンが、レーロベルクではなく、新しい学校形態、いわゆるコミューンのメランスコラ<sup>18</sup>を設立したのである。これは、6年制の国民学校を基礎にした4年制リアルスコラ<sup>19</sup>であり、そ

---

<sup>14</sup> Fridthuv Berg, Folkskolan såsom bottenskola, 1883.

<sup>15</sup> "läroverksöverstyrelsen" = 中等教育局と訳される場合がある。

<sup>16</sup> "bottenskola"と言われ、すべての基礎となる学校という概念を示している。

<sup>17</sup> "läroverk" = 高等専門学校と訳される場合がある。

<sup>18</sup> "kommunala mellanskola" (コミューンのメランスコラ) = 中間学校

<sup>19</sup> "4-årig realskola" = 中等学校

れが設立された地域では複線型学校システムが廃止された。しかし、リアルスコーラが6年制であった地域では複線型学校システムが残され、国民学校の3つの高い学年とレーロベルクの3つの低い学年が年齢的にお互いに係わり合いながら併存することになった。

1914年には国民学校教育局<sup>20</sup>が設置され、1917年の連立内閣が成立した翌年に国民学校教育局は学校教育庁(kungliga skolöverstyrelsen)となった。1920年、社会民主政党的単独内閣になってからは、中等教育局、初等教育局の独立部局を持つ学校教育庁<sup>21</sup>が設立されるなど、統一学校制度に向かって行政面での歩みが徐々に進められていた。

しかし、1918年度の学校委員会(1918 års skolkommission)は、ひとつの統一学校システムとして、6年制の基底学校(6-årig bottenskola)と全学校制度の統一的な組織を提案したが、それに対する抵抗は強かった、また1927年に提出され1928年に公布された中等学校改革案による1927-28年の学校改革も妥協を余儀なくされ、結局のところ複線型学校システムが維持された。この改革では6年間の義務教育制度が女子に対しても同様の機会を提供していたが、1936年には7年間に拡大された。また国民学校の4年次から5年制中等学校<sup>22</sup>と7年制女学校への移行と、国民学校6年次から4年制中等学校と6年制女学校への移行が存続された。

---

<sup>20</sup> "folkskoleöverstyrelsen" = 初等教育局と訳される場合がある。

<sup>21</sup> "Skolöverstyrelsen"で、英語では"The National Board of Education"、一般に省略して「SÖ (エスエー)」と呼ばれる。

<sup>22</sup> "realskola" = レアル・スコーラ、スウェーデンの学校制度における中等学校である。

1930年代には、初等教育は、国民全体の共通利益に奉仕する必要があるという意見が強まり、学校制度の統一が一層強く望まれるようになった。その一方で地方において中等教育を受けることは困難であり、裕福な者だけに限られていた。これらは、1800年代に形成された自由や平等に関する理念<sup>23</sup>が一般化することによって、一層の改革を迫られることになる。

レアルスコーラの中では、スロイドの状態は種々の時間割的変更が、1905、1928、1933年において焦点となっていた。そこでは、より实际的要素の教科を導入することにより、理論的教科の優越を減少したいと考え、それぞれの時間割のなかで、スロイドは義務教育の教科として提案された。それは、特に国家財政の理由から実現されなかったが、スロイドは自由教科として組織することが可能であった。したがって、レーロベルクにもスロイド教師の必要が生じた。レーロベルクでは、サロモンの理念であった職人に仕事場、教師に学校の教室という考えは通用せず、技術的能力と教育学的理解の両方をそなえた教師が必要とされたが、その養成教育はまだ不完全であった。

---

<sup>23</sup> 本論文第二章を参照。

## 2. 1919年指導計画

### 1) 特徴と背景

【実験的学習方法の重視】 1914年の国民教育委員会は、国民学校のための指導計画について提案を行った。それは委員会付託の後、『1919年度の指導計画<sup>24</sup>』として決定された。複線型学校制度は維持されていたが、1919年度の指導計画は方法的に革新的なものであり、フェーグレンによると、その指導計画は「コメニウス、ペスタロッチ、デューイ、ケルシェンシュタイナーからインスピレーションを得たもので、明白かつ事実と結びついた教育を促進しようとした<sup>25</sup>」ものであった。ゴットフリード・フェーホルム(Gottfrid Sjöholm)は、その時代におけるその教育の代弁者の一人であったが、彼はその教育学を「それは・・・何かをすることを通して学ぶ、それは手の仕事だった・・・それは実験室としての学校であり、講堂としての学校ではない<sup>26</sup>」と記した。子どもの興味から出発し、実験的、そして創造的仕事の形態を学校に導入しようとする思想の背景には、特にドイツの影響が大きく、なかでもケルシェンシュタイナー(Georg Kerschensteiner, 1854-1932)による労働学校(arbetsskolan)の理念は大きな影響力

---

<sup>24</sup> Folkskolestyrelsen, Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919, Stockholm 1919.

<sup>25</sup> Jan Sjögren, En uppsats, Mål för skolslöjden och slöjdläroverutbildningens uppfattning om detta åren 1960-85, Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Linköping 1985, sid 10.

<sup>26</sup> Åke Isling, Kampen för och mot en demokratisk skola.1, Samhällsstruktur och skolorganisation, Helsingborg 1980, sid 160.

を持った。ケルシェンシュタイナーはプラトン等を引用して、労働学校(arbeitsschule / arbetsskola)の思想が教育論と同じほど長い歴史を持っていると指摘しているが、その長い歴史と労働・仕事・作業(arbeit/arbeit)の語の多義性が示唆するように、労働教育学に関する考え方が多義的であることも事実であった<sup>27</sup>。それは、日本における紹介のされ方にも現れており、労働教育学は「勤労」「作業」「作為(さい・さくい)」「労作(ろうさく・ろうさ)」とさまざまに呼ばれた。労働教育学は、日本語から受ける印象と異なり職業教育と区別しなくてはならないが、ドイツ語の"arbeit"自体も多くの意味を包含していて、シャイプネル(Otto Scheibner)は人格教育学のガウディヒ(Hugo Gaudig)派教育学者であるが、教育上の"arbeit"は経済上のものでも抽象的、肉体的なものでもないとして規定している。

ケルシェンシュタイナーは、デューイのプログレッシブ教育学を主導していた頃の著作に共鳴し、1910年代に、ペスタロッチ精神にもとづく未来の学校として労働学校を取り上げている。ペスタロッチ精神に表されるものには、言葉による教授に対して直観を重視した教授という方向性を持ち、家庭観、社会観の形成に現実的な力を持つものであった。

ガウディヒは、1911年、ドレスデンにおける学校改革連盟第二回会議で、ケルシェンシュタイナーと労作教育の位置づけについて論議しているが、ガウディヒが作業を「精神の作業」と解したのに対し、ケルシェンシュタイナーは、学校教育上の"arbeit"が、手と精神の作業であることを認めている。

---

<sup>27</sup> 杉谷雅文編、『現代ドイツ教育哲学』、玉川大学出版部、1974年、参照。

1919年度の指導計画では、理論教科のなかでも実際の仕事の形態が優先された。しかし、ウィベルユが1800年代の大陸の労働学校理念を、1920年あたりのスウェーデンで始まった労働学校運動と混同させてはならないと記しているのは、"arbeit"が精神の作業までも含む広い概念を包含してきたことが第一に考えられる<sup>28</sup>。工業化の進行する時代背景から、1800年代の労働教育学の基本理念は、直接的にも間接的にも仕事が子どもの育成にとって肯定的効果を持っているということであり、その視点は勤勉、綿密性、秩序、注意力などの要素に向けられた。そこでは、上述の要素について、子どもにとって有用であるのか、あるいは社会・経済にとって有用であるのかという観点が、分離されて考察されることはなかった。しかし、1900年代に入ってから経済的および社会的安定は、ヨーロッパ諸国で当時盛んであった労働教育学を、ある程度まで放棄する可能性をスウェーデンにもたらした<sup>29</sup>。子どもを子どもとして扱う時代が到来することによって、1800年代の大陸の労働教育学が子どもを成人と同じ視点で捉えていた視点から離れることとなる。それは、高い割合で1919年度の指導計画の仕事の方法に狙いづけられ、学校の中での実験的仕事の方法の導入に作用した。

スウェーデンでは、その流れは、1930年代のエルザ・ケレル(Elsa Köhler)と活動教育学に続いていると言われる。

---

<sup>28</sup> Cf. Albert Wiberg, Till skolslöjdens förhistoria. Några utvecklingslinjer i svensk arbetspedagogik intill 1877, I, Tiden intill 1866, ÅSU 56 - 57, Stockholm 1939.

<sup>29</sup> 1919年指導計画の中に見られる実験的学習形態についての思想は、現代におけるスロイド教育にも受け継がれており、実験的スロイド(laborativ slöjd)という学習形態を形成するに至っている。

【教科の統合】1919年度の指導計画の特徴の一つは、幾つかの教科を一つにまとめることを通して、教科の分裂に反作用することを試みたことである。これは、サロモンの理念の中でも、あまりに多くの教科目に分裂することを嫌った見解が示されていたが、ここでは新しい教科として、幼児学校レベルの1年および2年次、そして国民学校レベルの3年次に、それぞれ3時間、3時間、4時間の割合で、郷土学(hembygds-kunskap)が設置された。その中には、自然(naturstudium)、テックニング、筆記(skrivning)、そして読み(läsning)が結合された。資料を見れば分かるように、現代のわれわれからすると1878年の段階でも教科数はさほど多くない感じがする。現代においても、分割される知識という問題は、工業化社会の中で専門化する人間生活における問題点と共に考慮される必要がある。指導計画の指針のなかには、スロイドが、テックニング、幾何、そして自然科学と協働することが望まれている<sup>30</sup>。教科スロイドが正規の時間外でありながらも、他教科との関連を持ちながら、教科スロイドの持つ一部の役割を果たすことが可能であったと考えられる。この関連に見られる思想の背景は、より積極的な形で、後述するマルムステンの学校における思想にも見られる。

教科の統合が進められる一方で、指導計画は、また、金属スロイドや紙スロイド等の他のスロイドの種類を導入も推進した<sup>31</sup>。これは教科内における学習内容の精選を図るということよりも、総合的な教育を行うという

---

<sup>30</sup> Cf. Folkskoleseminarierna, Folkundervisningskommitténs betänkande 1, Stockholm 1912, sid 227.

<sup>31</sup> 後述するが、スロイド種はその後1960年代始めまで増加し、ルンドベルユらの活動によって後に抑制された。



観点による統合と理解されよう。

【職業教育との関連】国民学校の具体化の調査と平行して、職業教育(yrkesutbildning)についての調査も行われた。

政府の1918年の決定により、種々の代替的な教育進路が表わされ、「新しい実際の青年学校(De nya Praktiska ungdomsskolorna)」という集合的名称が採用された。この問題には、マルムステンが深い関わりを持っているので後述する。

職業教育は、職業補習学校(yrkesfortsättningskolor)と練習生学校(lärlingsskolor)から成り立つが、それらは生徒があらかじめ職業選択を行った上で成り立つ学校形態であった。まだ自分の職業選択をしていないものには、一般補習学校(allmän fortsättningskolorna)が義務づけられた。以前に任意であった補習学校は義務となり、それらの多くは、地域的な特質をもつ Handwerk に重要点を置き、スロイド教師の指導のもとでスロイド教育により補習学校の実際的な Handwerk の部を組織することになった<sup>32</sup>。そのことは、1920年代におけるスロイド教師の増加と、その養成教育に大きな影響を与え、それは間接的に国民学校のスロイド教師のカテゴリーにも影響を与えた。

---

<sup>32</sup> Cf. Carl Malmsten, Principer för formsinnets fostran i barndoms och ungdomsskolor, "De praktiska ungdomsskolorna och deras organisation"., Svenska Slödföreningens tidskrift årgång 1921.

【1919年指導計画の規定とスロイド教育】「スロイドの授業は、時間割で学校本来の授業時間外に配置される。そして、一般に週4時間で、国民学校レベルの各学年に関し、その様な指導が整えられるようにしてほしい。」と1919年指導計画には記されている<sup>33</sup>。

「一般に、スロイドは第3学年からすべての学年において週4時間を持って欲しい」という記述があるだけで、依然として、スロイド教育を整えることは教区(församlingarna)の自由意志に係わっていた。またスロイドの授業は、学校の正規の指導時間外におかれていたので、他の授業を終えた後の午後などに行われた。

時間割でも内容でも、スロイド教育は不確定な状況のもとで行われた。指針にも示される様に、スロイド種の選択は使用する時間数、設備、そして教員の能力の状況によって変化した<sup>34</sup>。それにもかかわらず、スロイドを一教科として学校に組織することは、当初より順調に増加していた<sup>35</sup>。

【モデルシリーズの取り扱い】指導計画の指針のなかでは、教師がモデルシリーズに従うことが推薦されている。そこでは、いくつかのモデルが生徒の希望する目標に変えることができる様になっているが、発想の段階から仕事の全過程を通して、自主独立の仕事を考えていたかどうかは疑問である。

いわゆるスロイド教育の発想の段階における自主独立性は、本来、生徒自らが仕事を決定し、そのアウトラインが教師によって認められることで維持されると考えら

---

<sup>33</sup> 後掲資料19参照。

<sup>34</sup> Cf. Folkskolestyrelsen, ibid.

<sup>35</sup> 時代の思想、背景、教育理念などとの適合があったことも理由として無視できない。

れるので、厳密な意味で生徒達が対象を自由に選択したとは言えない。

しかし、以前のモデルシリーズから大きく変えられた点もある。以前のそれは、それぞれが個人的に自分の作業机に向かって仕事をするが、すべての生徒は同時に同じモデルをつくる。そして新しい仕事は、全員が仕上がるまで与えられなかった。この方法は、自分の仕事を早く仕上げた生徒が、何もすることなく自分の仲間を待つことを強要された生徒達を退屈させ、授業を困難にしていた。

そこで、各々の生徒が自分のペースでモデルを処理し、教師は必要がある場合に指導する方法が取られ、それによって以前の困難性の幾つかが消えたことが示された。1919年の指導計画は教師達に、その方法を利用することを推薦した<sup>36</sup>。

【男子と女子のスロイド目標】指導計画ではスロイドの目標が、男子と女子に分けて記掲されている。スロイドの目標として記された両者の共通点は「良い趣味 (god smak)、実際的な判断力 (praktiskt omdöme)、一般的な器用さ (allmän handighet)」であった。

さらに男子の「身体的仕事に対する敬意 (aktning) と意向 (håg)」を目覚めさせるという部分が、女子では「家事の仕事に対する敬意 (aktning) と意向 (håg)」となっており、男子と女子の役割における相違が意識されている。

自主独立性に関する男子と女子の相違は、男子が、「自主独立に簡単な対象を作り上げる能力」を教えられる一方で、女子には「自主独立に」という限定がなく、単に

---

<sup>36</sup> Cf. Folkskoleseminarierna, ibid., sid 255.

「簡単な対象を作り上げる能力」を教えられる。ここでは、男子に対して自主独立性が女子よりも重んじられたことが示されている。

1919年の指導計画においては、男子と女子の区分が明確になっているとすることができる。

【社会と美】この時代のスウェーデンでは、多くの展示会や見本市が開催され、「工業に向かう芸術家 (konstnären till industrin)」や「より美しい日用品 (vackrare vardagsvara)」というスローガンのもと、工業のなかで芸術家をデザイナーとして利用することの可能性や、日用品の形態をよりよくすることが求められた。社会の中でいわゆる「美」という問題が、抽象的なものではなく非常に身近に具体的な形で取り上げられたことは興味深い。それは後に現代においてスイディッシュ・モダンとして知られるデザイン様式を導き出した主要因であると思われる。それに加えて当時、よりよい労働環境や生活環境を形成したいという社会的要求が強くなったことにスウェーデンの美の問題が関連したことも指摘する必要があるだろう。

インダストリアリズムの影響により、経済面での国際的な広がりが生じるなかで、自国のアイデンティティを見いだそうとする国家ロマン主義が形成された。その影響から、国家的様式を創造することが強調され、しばしば、ヘムスロイドがその例として取り上げられてきた。1912年に出された国民教育委員会による部分答申でもスロイド問題が取りあげられたが、そこでは強制的なモデルシステムに対する批判が、ヘムスロイドへの接近という問題とからみながらスロイドの短所として指摘されるようになるのではないかと懸念している<sup>37</sup>。また、

---

<sup>37</sup> Per Hartman, op.cit., sid 20.

国民教育委員会は、その答申のなかで、美的感覚の育成は子ども達が自分で美しいものを形成することを通して行われ、「それは、学習教科 (läroämne) ではなく、図画ですらそれ自身が有する何かほかの目的を後退的に配置することなしに、素晴らしい美術品への感覚と美術品を大切にすることに対する感覚への教育にとって、スロイドよりも大きな可能性を持っているとは考えられない<sup>38</sup>」と記した。国民教育委員会は、美的感覚の育成は学校の義務であると書き記し、スロイド教育の美的育成面での役割を強調している。芸術的教育へ寄与することがスロイド教育の基本的な役割であると考えていたのである。

フェーグレン は、「スウェーデン・スロイド協会<sup>39</sup>、ヘムスロイド運動、オットー・サロモンと1906年の国民教育委員会など多くが、より自覚的な生産者と消費者についての要求を<sup>40</sup>」行ってきたことを記し、1919年度の教育計画のスロイドに対する短い目標文のなかには、スロイドと関わる100年近くの論議を、多くの方法で反映していると指摘している<sup>41</sup>。

例えば、スウェーデンで伝統的な家具・手工芸品には装飾的な色彩が施されたものも多いが、これまでのスロイド教育には色彩による装飾的な要素がなかった<sup>42</sup>。美的育成の強調と国家ロマン主義的背景から国民教育委

---

<sup>38</sup> Folkskoleseminarierna, op.cit., sid 227.

<sup>39</sup> スウェーデン・スロイド協会 (Svenska Slöjdföreningen) は、1845年に設立された。本論文、第二章を参照。

<sup>40</sup> Jan Sjögren, op.cit., sid 10.

<sup>41</sup> 後掲資料19参照。

<sup>42</sup> 本論文第三章、「アブラハムソン死後のネース活動」を参照。ネースにおける装飾指導はグンナール・エルにより1915年に始まった。

員会は、スロイドに対し、より芸術的でスウェーデン様式と関連して遂行されるモデルを提案したのである。

1919年の教育計画のなかでネース・システムは、国家ロマン主義の美的観点から変更された。しかし、スロイド教室の生徒に、より自由と自主性を与えようとする動きのなかでも、教育方法としてのモデルシリーズは残された。

### 3. スロイド教育改革者：マルムステン

#### 1) マルムステンの概略

本論文の第三章5. 繁栄と対立のなかの「4) ネース・システムへの批判とその問題点」のなかで記したように、サロモンはネース・システム自体には、固執していなかったと思われる。むしろその理念こそ重要であると考えていたことは、第三章3. サロモンの教育理念のなかの「4) モデルシリーズ」のなかで記したように形式的な当事者であることよりも理念を理解した教育者であることを望んでいたことから理解される。そのことは、スロイド教育を担当する教師カテゴリーに実技の専門家を望まなかったことに端的に示されている。しかし、その様なサロモンの考え方とは裏腹に、スウェーデン国内のみならず世界的な影響を与えたのは、ネース・システムという形式であった。

サロモンは、非常に多くの著作を残したが、スロイド教育の理念における時代的な背景に対しての指摘を見いだすのは困難である。しかし、その時代的な必然については敏感であったと考えられる。サロモンは、1904年の11月20日の『ヴァール・オッタ・ダーグ(Hvar 8 dag)』の中に記されている様に、ネース・システムを「少しずつ変化しているというよりも、現在のものではなく過ぎ去ったもの<sup>4)</sup>」という理解を示していることは、新しい時代背景の到来を察知していたことによると思われる。しかし、その様な記述が、サロモン自ら、生前にされたことは、すでにネース・システムが形式化する傾向があったことを示し、それは1907年のサロモン

---

<sup>4)</sup> 本論文、第三章「4) ネースシステムへの批判とその問題点」、参照

の死後、一層強まったと思われる。サロモンの感じていた時代の変化と、スロイド教育のあり方の間の離れ行くギャップを埋めたのが、マルムステンであったと言うことができるだろう。

ネースシステムに対して改革を主導し、スロイド教育に新たな方向づけを行ったのがカール・マルムステン (Carl Malmsten, 1888-1972) である。マルムステンはネースで学び、またネースの教師にもなったが、「ネース原理 (Nääs-principerna)」と呼ばれた教育方法の厳しく拘束的な形態が子ども達の自由な創造の発展、子ども自身の強いファンタジーと創造欲を窒息させていると考えた。

1922年-25年まで、マルムステンは、ネースにおける夏期講習である「初夏コース (försommarkursen)」で、木材スロイド教師として働いた。そこで彼は、教育と实际的-美的育成を通じての人間性発達に対する思想を実際に適用する可能性をもったわけである。マルムステンと彼の夏期コースを修了した教師達は、教員養成教育においても「ネース原理」をめぐる論争を巻き起こした。スロイド教育に関わる論議は、マルムステンがネースで教師として働いた期間にもっとも激しくなった。1925年にネースをやめたマルムステンは、1926年から1934年まで、クルベルユ (Harry Cullberg) に導かれたシグツナスコーラン (Sigtunaskolan) でスロイドコースを担当した。

マルムステンの活動は多岐にわたり、スロイド教育の改革にたずさわった教育学者としてよりも、国際的には、建築家、あるいは家具デザイナー、そしてその養成学校の設立者として有名である。マルムステンのスロイド教育に対する考え方を理解するには、マルムステンの活動、



時代背景、マルムステンの思想を総合的に考察する必要がある。

【マルムステンと造形活動】マルムステンは、1888年にストックホルムで生まれ、1908年に大学入学資格試験を非常に苦勞して合格した。22歳（1910年）で指物親方イェンソン（Pelle Jönsson）のもとで指物見習いとなり、家具制作の道を歩み始めた。しかし、彼は美的でない家具を強制されることを嫌い1年半くらいしかそこに留まらなかった。その後、彼は芸術工芸と建築を独学した。

1916年のストックホルム市庁舎設備コンペティションで第1位と第2位を勝ち取るという成功は、マルムステンを一躍有名にした。マルムステンは同年に市議会とストックホルム理事の続き部屋へ設置する家具を制作するために最初の仕事場（verkstad）を開いた。そこで手工業的生産形態によって賞を授与された家具の制作過程を指導し管理することを望んだが、それは現実化せず、その制作費用も最低額に抑えられた<sup>44</sup>。

市庁舎での成功の後には、著作活動、スロイド講習会の組織、講演活動、展覧会等、様々な領域で精力的な活動を続けた。彼の活動のなかで、最も一般的な部分は、家具作家としての活動であった。彼は、スウェーデンの家具文化を指導し、また創造者として献身した。そのフォルムには、典型的なスウェーデンの形態が隠されている。マルムステンの家具には、スウェーデン内外でスウェーデン家具工芸の最高のものとして考えられている高級で華麗な家具、象眼をともなう高度な工芸技術による家具があるが、一方では、スウェーデンの文化伝統から抽出した特有の形態を利用し、シンプルでしっかりとした家

---

<sup>44</sup> Cf. Dick Sundblad, op.cit., 1973.

具もつくっている。例えば、マルムステンは、1917年のリリエバルクス芸術ホールの家庭用品展覧会<sup>45</sup>に「松と白樺によるより単純な日常品」を展示し好評を得たが、その中で出品された家具は、より大衆一般を対象としたものであった。この点が、マルムステンを理解する上でも、その後のスウェーデンの工芸文化を理解する上でも、共通する特徴である興味深いバランスである。それは、広い社会的基礎のもとに置かれた形態文化を希求するマルムステンの思想の現れであった<sup>46</sup>。

1944年には、マルムステンの指導により、国立美術館にて「樹皮のボートから自分の家まで(Från barkbåt till eget hem)」という展示が催され、形態文化に対する指導的な活動を行った。さらに、1948年には、マルムステンは芸術大学であるコンストファックスコーランにスロイド教師として呼ばれたが、彼はその地位を1年後に離れている。

カール・マルムステンは一般の形態文化に対する指導的活動を行ったが、学校教育学の発達にも学者として重要な影響を与えた。マルムステンは、特に当時の支配的な学校形態と異なるものを実現することに関与したが、その背景には自らの教育経験が強く影をおとしている。マルムステンは、機会がある度に、自らの学校時代について、ファンタジーがまったくなく、精神的に有害なものであったと書き記している。さらに1910年から12年までの指物師の親方のもとでの徒弟教育の経験が、マル

---

<sup>45</sup> "Hemutställningen på Liljevalchs konsthall 1917."

<sup>46</sup> スウェーデンの工芸デザインの流れが、モリスの活動やアーツ・アンド・クラフツ運動と異なる状況を、マルムステンが、二つの領域から工芸にアプローチしていることに見いだされる。

ムステンの教育問題に対する考え方に根本的な意義を持ち、スロイド教育に働きかける原動力となったと思われる。

マルムステンを通して、義務教育におけるスロイド教科の議論に関し、異なる見地から新しい観点が取り入れられた。しかし、サロモンとマルムステンの比較を強調するあまり、サロモンをまったく古いものとして扱うことは正しくないだろう。サロモンの思想の中には、労働教育学から導かれたと思われる理念と、スロイドという教育的手段が美的で実際的教育に貢献する要素を持っているという理念が含まれている。それがマルムステンの理念を受け入れる下地を形成し、より美的＝実際的教育への方向づけを持った改革へと導くことになる。

## 2) マルムステンの設立した学校

マルムステンは1927年の秋にストックホルムで国民高等学校教師のスンドベルユ(Per Sundberg)とともにオーロフスコーラン(Olofskolan)を設立した。最初の年はスンドベルユの家で、4クラス35人の生徒で始めた<sup>47</sup>。そこでは、子どもの興味を原動力として、創造的な仕事が子どもの活動意欲を刺激すべく計画された。

マルムステンは、学校の趣意書を作っているが、それは、ひとつのプログラムと学校の将来の計画を内容としている。オーロフ・スコーランのプログラムと仕事形態は、マルムステンの思想がいかに具体的に学校活動を再形成したかを証明している<sup>48</sup>。学校のプログラムのなかで、生徒の発達と育成にとって練習教科の意義が指摘されている。スロイド、図画(teckning)、演劇や、ある程度の身体的仕事は、知識教科とともに完全体となり、学校の時間割において大きな部分が用意された。

オーロフ・スコーランでの活動と平行して、マルムステンは機能主義に対する第一の批判者であり、抵抗する人として先頭に立っていた。機能主義に対する抵抗が現在のスロイド教育における原動力を形成しているし、現代のスウェーデンの芸術工芸の特質を形成していると思われる。スウィディッシュ・モダンが、機能主義に陥らなかった原因を考えるには、マルムステンの思想が重要な位置づけを持つだろう。

カール・マルムステンは、1930年にオーロフスコー

---

<sup>47</sup> Cf. Per Hartman, I mästarens tjänst, en studie av Carl Malmstens verkstadsskolas utveckling, 1981, sid 19.

<sup>48</sup> Cf. Carl Malmsten, Olof-skolans program och prospekt, Stockholm 1928.

ランス・ヴェルクスタッド (Olofsskolans verkstad) という名称の学校を始めた。当初は9名の生徒だけで小さなものであったが、1942年にセーデルマルム (Södermalm) のクルークマーカルガタン (Krukmakargatan) に移った時、マルムステンス・ヴェルクスタッドスコーラ (Malmstens Verkstadsskola) に名称を変更した。

マルムステンは、1940年代に、「手工芸と国民芸術 (handaslöjder och folklig konst)」のための国民高等学校 (folkhögskola) を設置する許可を得る計画を持っていた。1946年、ビグビューホルムススコーラン (Viggbyholmsskolan) でマルムステンのコースが始まったが、それは、手工スロイド (handaslöjd) と民衆芸術 (folklig konst) のためのニュッケルヴィーケンの国民高等学校への準備であった。この経験を踏まえて、1949年にマルムステンはニュッケルヴィーク計画 (Nyckelviksprojektet) の創設とプログラムの概要を出版した<sup>49</sup>。ヴィッグビューホルム

(Viggbyholm) での最後の夏のコースは、1957年にもたれた。その年、エーランドのヴィックレビューにあるエリオット・ゴードンを購入した。その邸宅 (gård) は、後に現在のカペラゴードンの核をつくる。マルムステンは、その最初から1972年8月に亡くなるまで、カペラゴードンの夏期コースにわずかな中断のみで活動を続けた。

将来的にはマルムステンス・ヴェルクスタッドスコーラ (Malmstens Verkstadsskola) もそこに移し、学校の名前をカール・マルムステンス・ニュッケルヴィークスヴェルクスタッドスコーラ (Carl Malmstens Nyckelviksverkstadsskola)

<sup>49</sup> Carl Malmsten, Nyckelviksskolans Vänners årsbok, 1949.

へと変更しようとしていた。このニュッケルヴィーク計画(Nyckelviksprojektet)は政府の経済的援助を得ることができず、実現しなかったが、ヴェルクスタッドスコラ(Verkstadsskolan)の活動は継続され、1950年に当時新築されたハントヴェルクスフーセット(Hantverkshuset)の中に移動し、現在も、そこに学校がある。この学校は1964年にカールマルムステンス・ヴェルクスタッドスコラ・イ・ストックホルム(Carl Malmstens Verkstadsskola i Stockholm)という現在の名称になった。この学校は、マルムステン自身の財産、彼自身によって集められた資金、並びに学校で制作された作品を販売することで得た収入によって運営された私立学校である。現在は、いわゆる私立職業学校として、国の補助金を受けているが、学校で生産された家具等を販売し運営資金にしている。

### 3) 活動と思想の背景

マルムステンの幅広い活動には、共通した背景があると考えられる。マルムステンの活動に見られる共通の観点を以下に取りあげる。

【中央の国】マルムステンは1888年に生まれた。ロストウのテイクオフ理論によるとスウェーデンの産業革命期は1868年から1890年ということであり、マルムステンは、まさしく産業革命の影響を強く受けた社会で生を享けたことになる。

マルムステンの時代では、インダストリアリズムの進行にともなう負の影響として、ハンドワークの消滅、工場労働における喜びの喪失、品質の低い画一的な様式の使用、狭く貧しい住居での悲惨な生活などが、スウェーデンで当面の課題になっていた。

国家的な基礎をもとにした「家庭文化」再建への手本として、マルムステンはスウェーデンにおける農村文化のなかに存在した古い自立した大家族を振り返っている。農民は貧しく、「小さな散らばった農場に孤立して住んでいた。しかし彼らは自由人であった。彼らは地方貴族の権力、僧侶の優越性を知っていたが、かつて農奴であったことはなかったし、1809年の憲法は、全権力を掌握している君主さへ、彼らをそうすることができないように意図されていた。<sup>50</sup>」その様な「農場(gården)」のなかで住民によって営まれる仕事と活動は、自然組織の法則によって相互に関連したところで基礎づけられていた。最も近い地域に特徴づけられた原材料、生産と供給、ゆっくりした、静的に近い発達を通して、「家

---

<sup>50</sup> 中嶋博訳、レオン・バウチャー、『スウェーデンの教育—伝統と変革』、学文社、1985年、10頁。

庭文化(hemkultur)」は、現在の労働力である住民と以前の世代の活動の間の結び付きによって繁栄していた。子どもの教育は家庭のなかで行われ、経験主義的に形成された法律と指図は、各世代間の自然な共同生活を通じて習得された。そこでは、労働能力が、身体的かつ精神的成長とともにうまく教育された。

マルムステンは、「機械時代によって、それ以前の人間と共に結び付いていた自然の絆(de naturliga band)が破壊され、精神的ホームレスをつくった。それだけに、近隣の人々が部屋を得て、会合し、楽器を奏でて唄い、劇を演じ、スロイドし、織物を織ることができ、お互いに見知らぬ人から一緒に住む友人・隣人となれる場として『コミュニティー・センター(Community Centres)』、小さな『中央の国(Mittens riken)』をつくる必要が生じた<sup>51</sup>」と記している。インダストリアルリズムを通じて、スウェーデン社会のなかで、これまでの農業社会の存続にとって根本的な意義を持っていた組織的な構造が、個人的にも文化的にも、ほとんど失われた。「中央の国」と呼ばれるコミュニティー・センターについての思想は、工業化以前のスウェーデン農業社会が持っていたシステムの読み換えであると思われる。

マルムステンにとって、農村社会の組織構造は人間性を取り戻す一つの理想的な教育構造であった。

【工芸の教育】しかし、マルムステンは単なる懐古主義者ではない。個人の一般的発達にとって大きな意義があるのは、古き農村社会のロマン主義的理解を促すことで

---

<sup>51</sup> Carl Malmsten, Mittens rike, Stockholm 1949, sid 52.



はなく、その文化のなかで発生する美的教育である<sup>52</sup>とマルムステンは考えを進めている。この点について「一つの国の日用品における芸術的（資質の）含有率は、民衆の文化標準を示す<sup>53</sup>」とマルムステンが記していることは興味深い。

マルムステンは、「有用芸術 (nyttkonsten) における芸術的復活は、唯一、一般の学校のなかでその活動を形成し、構築することによって長期の改革によって打ち取られる形態感覚の一般的育成とともに、それらとの組織的な関連のなかで芸術工業の特別教育がおかれることによって達成される<sup>54</sup>」と考え、学校教育の図画 (teckning) とスロイド教育に狙いを定めた。それらの教科は、マルムステンによれば、他の学校教科の教育計画と組織へ基礎的な意味をもつべきものであった。つまり、手工芸でつくられた機能的で単純なハンドワークによって形成された日用品やテキスタイルは、個人にとって適合した形態・デザインによって特徴づけられている。それらに親しむことによって、若者達はその家庭文化の「美しく (sköna)」また機能的なものを見る能力が訓練されると同時に、仕事の器用さや共同生活能力を習得した人間として訓練されると考えた。

【モリスとの類似性】マルムステンの思想には、ウィリアム・モリスとの類似性が多く見いだされる。先に挙げたようなインダストリアルイズムに対する否定的な態度は、

---

<sup>52</sup> Cf. Dick Sundblad, Otto Salomon - Carl Malmsten, En studie i estetisk-praktisk pedagogik, Institutionen för Konstvetenskap 1973, sid 21.

<sup>53</sup> Carl Malmsten, Särskilt yttrande, Form no 4 1933, sid 17.

<sup>54</sup> Carl Malmsten, ibid. sid 17.

マルムステンとモリスの両者に見られるところである。彼らは工業化に対して自然の素材にこだわり、インスピレーションの源泉としての自然と共にハンドワークを復活させようとした。

スンドブラッドも指摘するように、マルムステンのニュッケルヴィーク計画には、ジョン・ラスキン(John Ruskin)の言葉をまとめた次のようなモリスの文章が参照されている。「芸術は仕事のなかで人間の喜びを現すものであると彼は教えている。それは人間が身体的仕事に喜びを得るときに見いだされる。もしも人間の仕事が再び人間の楽しみになるならば、美は再び生産の仕事の自然で必然的な随行者となる。<sup>55</sup>」

【スウェーデンスタイル】スウェーデンの自然、見事な四季の移り変わり、そしてスウェーデンの伝統によって形成されたスウェーデン気質、これらはマルムステンの創造的活動に対して大きな影響を与えている。スウェーデン人の自然に対する思い入れは現代においても非常に強く、工業化から彼らを救出し、また工芸の独特なスウェーデン・スタイルを生み出したのは、偉大な自然であったとさえ感じられる。特に厳しい冬と明るい春という対比はスウェーデン的特質を形成し、文学・建築・絵画などの分野で国家ロマン主義的精神となって表現された。例えば、カール・ラーションは『家』のなかで、自然と家庭を国家ロマン主義的に示した。これはエレン・ケイも利用したものであるが、マルムstenはカール・ラーションとスンドボーンから受けた影響を率直に語っている。「カール・ラーションは、すべての私の生活観に影響を与えたと思われる。私は彼同様に自発的に感じ考え

---

<sup>55</sup> Carl Malmsten, Mittens rike, Stockholm 1949, sid 193.

た。<sup>56</sup>」ラーションのサンドボーンの家は、スウェーデンの春を思わせるごとく明るいものであるが、マルムステンの家具もまた、スウェーデンの伝統と融合しながらラーション的明るさを持っている<sup>57</sup>。

マルムステンは、『芸術文化におけるスウェーデンの特質<sup>58</sup>』のなかで、「人間の創造の傍らで、自然は、美しいものは何かについての教育親方である。自然自身は、その創造において決して未知で分裂した物のなかでごまかさない。その終わりのない森羅万象の姿が表現するように、闘争と休息の生活での異なる面の絶え間ない考察を通して、われわれは美を創り出すための力と判断力を得るのである<sup>59</sup>」とスウェーデンの自然と特質をはっきりと自らの著書のなかで記している。

マルムステンは、「音楽と建築は自然と同様、一般に休息を与える。家庭の範囲は、同様に色と線の音楽的に一致した世界である。そこでは和音が自然界から持ち込まれる<sup>60</sup>」と建築の方向を示している様に、根源的な出発点を家庭と自然に置いていた。マルムステンの教育学もまた、これを起点にして出発している。

---

<sup>56</sup> Eric Wennerholm, Carl Malmsten hel och hållen, Stockholm 1969, sid 51.

<sup>57</sup> 後掲図20参照。

<sup>58</sup> Carl Malmsten, Om svensk karaktär inom konstnkulturen, Stockholm 1916.

<sup>59</sup> Carl Malmsten, ibid., sid 7.

<sup>60</sup> Carl Malmsten, ibid., sid 9.

#### 4) マルムステンのスロイド教育

マルムステンのスロイド教育に対する批判は、スウェーデンの学校スロイドに強い影響を与えた。マルムステンは主に公の学校スロイドの堅苦しさとファンタジーの喪失を批判し、学校スロイドが、一般の学校におけるすべての教育に対する中心的で集合的な教科になる機会を失ったと考えた。

マルムステンは、その根本的理由は、子供の性質に適合することが考慮されていないことであり、いまだ「自然な育成原理(den naturenliga uppfostringsprincipen)、自主的活動、仕事と子供の性質の観点<sup>61</sup>」が、学校のなかでなんらかの大きな広がりを見せていないような時代に、学校スロイドの方法が形成されたことにあると考えている。つまり、マルムステンは子どもを捉える観点に時代的变化を見いだしており、「ネース・スロイドが樹立したような非常に厳格なモデルシリーズは、若いスロイド家にとって援助というよりも、むしろ障害物であり、その様なシリーズは、しばしば、彼らの自然な創造的本性を窒息させてしまう<sup>62</sup>」と考えた。そして、時代に適合しないネース・シリーズを廃し、子供の率先、教師の指導、地域の特質を合成した「自由なシリーズ(fri serie)」を構築することを望んだ。マルムステンは、スロイド教育が子どもの自発的興味と衝動から創造的仕事へ出発すべきであると考えた。その結果、これまでのモデルシリーズの

---

<sup>61</sup> Dick Sundblad, op.cit., sid 24.

<sup>62</sup> Olle Ryegård, Skolslöjd i Sverige och övriga Norden, Linjenämndens skriftserie 82:1, Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Linköping 1982, sid 21.

概念を廃止し、その代わりに自然的学校スロイド (den naturenliga skolsløjden) の原則によって組織づけることを主張した。

生徒が自己選択した課題は自分自身で木工芸技術 (snickeritekniksa) の困難性を解くと同時に、良い形態感覚を学ぶように教えるべきである。こうした観点からマルムステンは、子どもが完全に自分で選んだ課題の中に従事している限り、子どもが自分で技術的問題を解く動機を得ることができると考えた。

結果として、その方法で子どもが製作したスロイド製品は、人が古いヘムスロイドのなかにあると思っていた健康かつ表現の豊かな表情を得ることができた。「自然なスロイド (den naturliga sløjden)」に対する子どものポジティブな経験と共に、眠ってしまった国民スロイド (folksløjden) を新しい生命力によって呼び起こしたかったのだと言えよう<sup>63</sup>。

1930年には、マルムステン・スロイド連合 (Malmstenska sløjdförbundet) が発足した。その狙いは、主に国内であるが、北欧の近隣諸国でも展覧会、講習会活動を通じて「自然なスロイド (naturenliga sløjden)」を促進し発達させることであった。

マルムステンの方法論もまた、ネース・システムと同様に、容易なものから困難なものへと進められるのであるが、マルムステンは子ども自身の創造欲求に最大限の意義を置いていた。この点でネース・システムと大きく異なっている。マルムステンによれば真のスロイド活動は、子どもの特性を示している彼ら自身の興味を利用することで、子ども自身が目標選択をすることに始まり、デザインを行う。スロイドの技術的正確さの要求や色と

---

<sup>63</sup> Cf. Carl Malmsten, Den naturrenliga sløjden, Arbetssättet i folkskolan, red. Karl Nordlund, Stockholm 1926, sid 80.

形態の問題なども、子どもに定められた要求が教師から出発するのではなくスロイド目的物の製作との関連のなかで子ども自身から導き出されねばならないというのがマルムステンの考えであった。

その仕事の方法は方法的に以前のものから相当に離れていた。一つの明かな相違は、目標が自由にスロイドされることで、技術的解決が工芸的に批判されないことであった。木材工芸用机のかたわらでは、子どもが自分自身で仕事を計画し、自分自身で指物技術問題を解決すること、自分自身で形態的見地を吟味することを強いられるようになったのである。

「自然なスロイド」に対する原則をマルムステンは、以下のように記している。

「1. スロイドは、自由に形成された仕事で、プリミティブなスロイド家(slöjdaren)の仕事方法と、自分の手でスロイドする子供(pojkens)の仕事方法の合意のなかで導かれる。

2. 正確な遂行を要求される仕事は、興味を失った猛訓練によって達成されるのではなく、楽しみを配慮した正確さ以外に生徒に課されるものはない。

3. 定められた順番で整理された道具の練習として確立されたモデル・シリーズはもはや採用されない。その代わり教師との相談で、自分自身の選択による自由な仕事が遂行される。

4. 荒削りの指物(grovsnickeri)と細かいスロイド(finslöjd)、自由なデザイン(fri formgivning)と正確な仕事(precisionsarbeten)の変化は、合理的な仕事の学校(en rationell arbetskola)のスロイドを形成する。

5. 色彩感覚 (färgsinnet) は、形態感覚 (formsinnet) と並んで練習される。

6. 構成的なかつ装飾的な図画 (teckningen) は、スロイドとの親密な関連のなかにおかれる。

7. そのスロイドには、自主独立性 (självständighet) と判断能力が養成され、ならびに手の能力と形態感覚が練習される、より根本的な人間的—技術的教員養成が要求される。<sup>64</sup>」

マルムステンの記した原則のなかで1から4の点は、個人と仕事の選択における大きな自由を通じて、学校スロイドへの生徒の興味を促進させ維持することと、スロイドの一般的教育意義を強化することに係わっている。正確さと技術的な能力の意義は当時のものより相当に後退している。またプログラムの5と6のなかで指摘されている生徒の美的育成は自然なスロイドのなかで大きな意義を持っていた。

【ネースとマルムステンのモデルの比較】 スンドブラッドは、ホルムの序文とともに1931年に出版されたネースのモデルシリーズと3年前に出版されたマルムステンの作例を比較している<sup>65</sup>。その比較は両者からキャンドルスタンドという同様の目標対象物を選んで対置させている。スンドブラッド自身は、公のものとマルムステンが主張した自然なスロイドの両者における形態特性の相違に対して、完全に明白で公正な像が示されていないと指摘しているが、それらの手本の検討が完全ではないにしても、一つの明らかな方向性を示していることは確

---

<sup>64</sup> Carl Malmsten, *ibid.*, sid 80.

<sup>65</sup> Cf. Carl Malmsten, Techningar för träslöjd i hem och skola 1 - 3, Stockholm 1923 (1929).

かである。

ネースから出されたモデルシリーズによるものは、ほとんど直角と直線、厳密なシンメトリーの構成、ならびに控え目の装飾だけを利用している。スンドブラッドは、その結果が「純粹で引き締まった建築的な表現」になっており、「それら直線は、生徒の材料加工を容易にし、修正された形態というよりも、ネース・システムの練習原理の継続として見られる<sup>66</sup>」と言う。サロモンが、モデルの構成にとって重要であると取り上げた8つの項目<sup>67</sup>のなかの、1にある「贅沢な目的対象物を避ける」ということや、まさに3の「モデルは純粹な形態を通して形態と美的感覚の発達に貢献する」という点と関連している。これは、サロモンが1884年に記したものであるが、1930年代始めに、いまだ、それが守られていることが理解される。ネース・システムの作例は、その理念から単純な形態となっているが、それは、生徒自らの色彩や形態における能力を育成することが困難な側面をも持っている。それは、確かに、生徒の自主性の訓練をもたらしていないと想定される。その様な欠点が見いだされる一方で、ネース・システムは、スウェーデン全国のスロイド教育の標準を形成し、包括的技術と形態特質の育成を可能にした。それはスロイドの指導に対し、主に教師に実際的な適応と計画における堅実性と安全性を与えた。

一方、マルムステンによる作例は、1923年に初版が出され、1929年に再版された。そのなかで例示の詳細説明の前書きに、それらの図が単に生徒と教師のための提案であることが強調され、寸法の設定、形態、表面加

---

<sup>66</sup> Dick Sundblad, op.cit., 1978, sid 25.

<sup>67</sup> 本論文、第三章、「3. サロモンの教育理念」のなかの「ネースシステム」を参照。



工は、その前書きによると自主独立に行われることが許され、また望まれている。また着彩をともなう装飾が推薦されていることがネースシステムと全く異なり、ここでは色彩・形態そしてファンタジーに対する感覚が要求されている。

マルムステンの目標対象物では、厳密なシンメトリーはすでに大きな意味を持つてはいず、直角と直線もない。しかし、最も単純な構成と形態で生徒のスロイドに対する興味を勝ち得て、激励することを求めたマルムステンの努力が見られる。規定された寸法はなく、色彩と装飾の強化が推薦され、生徒の個人的かつ自立的な要求によって自由に変形し形態を調整する。

スンドブラッドによると、マルムステンの製作における方法は、「本物の素材の使用というマルムステンの基本的な思想のひとつと関連し、木材の構造、節、木の皮、割れ目、その他の不均質性が、ここでは扱われ、さまざまな形態と効果に到達するために使用される<sup>68</sup>」。

---

<sup>68</sup> Dick Sundblad, ibid., sid 26.

#### 4. 統一学校制度への歩みとスロイド教育

スウェーデンは、その外交政策の努力により第二次世界大戦も第一次世界大戦と同様に参加しなかった。世界大戦に参加しなかったが、それによる犠牲は大きく、社会的な不安定は教育行政に影響を与えた。しかし、スウェーデンの中立政策は、学問研究の理念上の発展を可能にしたとも思われる。その様な理念上の発展をもとに、第二次世界大戦後には、教育の民主化という努力が、政治上でも、社会民主主義の優勢のもとで進められた。

##### 1) 1940年学校教育調査委員会

統一学校システムの形成と、より高い学年への片寄りのない補充について高まる要求を受けて、連立政権は、その検討を行う専門家委員会として1940年度学校調査委員会(1940 års skolutredning)を設置した。設置に際して示された政府の指示には、地方の若者が、より高い教育を受けることについての可能性を改善すること、都市の子どもや若者に対し、より実地的な教育を目指すことなどが、学校の総合的な目標の達成という見地から強く要求されている。

総合的な学校の目標に関しては次のように記している。「その調査の仕事にとっての一般原則は、学校の最後の目的が知識の伝達ではなく、言葉の最も広く最も深い意味における教育でなければならない。・・・最終目的は、小規模で博学な学者ではなく、・・・臨機応変な行動のできる人間である<sup>69</sup>」。

しかし、リチャードソンによると、その調査委員会を

---

<sup>69</sup> 1940 års skolutredning, Skolan i samhällets tjänst, SOU 1944:20, sid 28.

設置し、自ら委員長になった国務大臣のバッゲ (Bagge) は、様々な学校を統合しようとは考えていたのではない<sup>70</sup>。委員会の最も大きな課題は、いかに国民学校がより高次の学校に結び付けられるかという問題であった<sup>71</sup>。

【スロイドについて】1940年度学校調査委員会は教科スロイドに対するコースプランに対して次のような考え方を示している。「自らの能力によって、生徒達の実際的な判断力 (praktiska omdöme)、形態感覚 (formsinne)、良い趣味 (goda smak) を発達させ、ならびに手の仕事に対する意向と尊敬を目覚めさせることが、学校スロイドの重要な教育手段である。だからこそ、それは実際的な教育教科 (läroämne) として大きな意味を持っている。以前に述べたように、われわれは、学区も生徒も同様にその教科を義務的にしようとするために、今や正規の授業のなかに見いだそうとしてきた<sup>72</sup>」と記している。スロイド教育は、依然として、政府の規定では正規の授業時間外で行われていたが、先に記したようにすでに大きな広がりをもって国民学校で設置されていた。この発言は、制度的な面から実際の状況に対応しただけと思われる。しかし、スロイド教育が、ようやく正規の授業時間内で行われる可能性が政治レベルで示されてきたと言うことができよう。

【1940年学校調査にみるスロイドの目標】スロイドの目標については、1919年指導計画に記された事項から

---

<sup>70</sup> Cf. Gunnar Richardson, Svensk skolpolitik 1940-1945, Stockholm 1978.

<sup>71</sup> Cf. S. Marklund, Skolsverige 1950-1975, Del 1 1950 års reformbeslut, Stockholm 1980.

<sup>72</sup> 1940 års skolutredning, Skolplikttidens skolformer, SOU 1946:11, sid 308.

削除されたものはないが、幾つかの追加が行われている。それは、製作される対象が、「家庭(hemmet)、学校(skolan)、遊び(leken)、そして野外生活(friluftslivet)」に関わるなかで、「秩序と正確さ(ordning och noggrannhet)」の育成と、「形態感覚(formsinne)」の発達がスロイド教育で行われるという表記である。

これらの追加は、1919年の指導計画にはなかったとはいえ、「秩序と性格さを促進する」や「形態感覚」というという表記は、サロモン自身が使用した用語に他ならない。

【モデルシリーズの扱い】 1940年の学校調査は、1919年の指導計画と比較して、生徒が自分の希望と条件にしたがって自らの目標対象物を選ぶことができるグループの必要を強調しており、モデルシリーズに関する以前の指針を補正したが、この点についても、サロモンが導入していたエキストラ・モデルの概念の延長線上での表記にすぎないと考えられるだろう。

## 2) 1946年度の学校委員会

第二次世界大戦の末期には、学校行政と係わる論争が表面化した。それまで、教育学的な面からしか語られていなかった学校の意味や役割についての新しい考え方が、政治的な側面からも徐々に論じられるようになった。社会の中で増加した平等性の要求のひとつとして、教育における平等性の要求が強くなったのである<sup>73</sup>。

1945年に発足した社会民主主義政府は、学校調査委

---

<sup>73</sup> Åke Isling, Kampen för och mot en demokratisk skola 1., Samhällsstruktur och skolorganisation, Hälsingborg 1980.

員会の提案を再検討する調査委員会を国会に設けた<sup>74</sup>。学校調査委員会は国民学校とレアルスコーラの統合に大筋で同意していた。その調査の仕事や委員会付託の見解、さらに新聞論争などをふまえながら、1946年度の学校委員会(1946 års skolkommission)は統一学校への統合案を取りまとめることになる。

学校委員会は答申のなかで、学校の教育的役割を強調した。その内容は、当然、社会的に広まっていた平等意識に対応するものであり、「民主主義は、すべての市民の自由な協働の上に形成される。その様な協働は、自由な人格の上に形成されるべきである。学校の第一の役割は、民主主義的人間を育成することになる<sup>75</sup>」と記している。

また、教育目標は答申のなかで次のような項目に分けて明記している。「世話(omvårdnad)、研究教育(studiefostran)、言語と計算能力(språk- och räknefärdigheter)、一般教育(allmänbildning)、美的教育(estetisk fostran)、実際の育成(praktisk fostran)、職業教育(yrkesfostran)、健康教育(hälsofostran)、社会教育と人格形成(social fostran och personlighetsdaning)」。上記の目標はすべて、教科と学年にかかわらず共通して取りあげられている。そうしたなかで、「学校の教科が、芸術的質に対する感覚を目覚めさせる可能性を持っている<sup>76</sup>」と答申に記載され、「美的育成」という用語が

1946

<sup>74</sup> Cf. Gunnar Richardson, op.cit., 1978.

<sup>75</sup> 1946 års skolkommission, 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, SOU 1948:27, sid 3.

<sup>76</sup> 1946 års skolkommission, ibid., SOU 1948:27, sid 31.

年度から登場したことに注目しておきたい。

【理論的教科と実際の教科】スロイドは、1946年度の答申では、「実際の教科(de praktiska ämnena)」のなかで扱われ、「理論教科(teoretiska ämnena)」と同等に扱われるべきであると記されている。それは、手の仕事と知的な仕事という二つのカテゴリーから脱していないように感じられるが、ようやく伝統的な人間の素質に対する高い理念的なものと低い物質的なものという二つの分類から脱し、個々人のなかで、両者は均衡を形成するべきであるという考え方が表明された。答申には「そこで強調されるべきことは、それら実際の仕事は自らの理念を持ち、単に手の活動ではなく脳の活動でもある<sup>77</sup>」と記されている。特に高学年においてヴァリエーションを広げることにより、学校の役割が、実際的な仕事や手による仕事を、理論的なものと同等にする様な社会的価値を与えられることに貢献することが強調される。それは、社会適応型の教育目的とは異なり、学校の役割が、より積極的な意味をもってとらえられてきたことも示している。

【創造性】スロイドの役割は美的教育と実際的な教育についての問題のなかで記されている。実際的な仕事は、「芸術的素質に対してや自主独立性、責任、人格形成に対しても必要な余地を残しており、一般教育に貢献することが決定的な点である<sup>78</sup>」と記され、美的教育との関連でも使用された表現「特に低学年において、自由な創造

---

<sup>77</sup> 1946 års skolkommision, ibid., SOU 1948:27, sid 32.

<sup>78</sup> 1946 års skolkommision, ibid., SOU 1948:27, sid 32.

的活動の形態を得るべきである<sup>79</sup>」とともに創造性との関連が重視されている。自主独立性および芸術的素質の観点と、創造的活動形態との関連は深く、1946年度の学校委員会の中心理念であった民主主義的人間の育成という大前提のもとで、その重要性を考察する必要がある。特に1946年の段階で、実際教育と美的教育のなかで創造的活動の形態という考え方が示されたことは興味深い。

創造的活動のなかで「子ども達は、自らのファンタジーと感覚に対し個人的な表現を与える<sup>80</sup>」ことができ、自らを表現する生徒自身の試みは、彼らに「自らの創造衝動への感覚とファンタジーへの表出を与える<sup>81</sup>」ものであると記された。そこでは民主主義的人間の基礎として個人の表現が尊重されている。

【自主独立性】1920年以降における児童を中心に据えた考え方と、ナチス政権のドイツに対する危機感、教育における子どもの「自主独立性」の形成に大きな影響を与えた。スウェーデンでは、全体主義への批判と民主主義の公民教育との結び付きが見いだされる。この関連と共に、アイデアの形成や仕事の計画における「自主独立性」の強調は、特に第二次世界大戦後に現れている。これまでの権威主義的な教育からの脱皮が必要とされた。

トロツィグは、「何千という男子が、ネース・スロイドと共に成長した。問題は、一生を通じて活用される「指物スロイド」のような能力を習得したか、あるいは、

---

<sup>79</sup> 1946 års skolkommission, ibid., SOU 1948:27, sid 180.

<sup>80</sup> 1946 års skolkommission, ibid., SOU 1948:27, sid 180.

<sup>81</sup> 1946 års skolkommission, ibid., SOU 1948:27, sid 32.

ほとんど全てを忘れてしまいたいような厳しい訓練による教育の思い出をもっているかである<sup>82</sup>」と記している。また、ルンドベルユは、筆者とのインタビューのなかで、「ネース・システムが追求されるなかで、そのシステムから遊離していると見なされる生徒自身のアイデアは重視されなかった。それは、スロイドだけに係わるものではなく、学校のすべての態度がそうであった。ミリメートルレベルでの正確さの要求が多くの生徒達を恐怖におとし入れた。しかも、社会は権威主義的な立場を持っていたので、生徒達は教師の指導にただ従うだけであった」と語った。これらは第二次世界大戦後に大きな変化を余儀なくされる。

上記の問題に係わるスロイドの論争は、主に二つのグループが対抗するなかで展開した。一つのグループはネース・システムの信奉者達であり、もう一つのグループは子どもの創造的可能性を強調し、それまでの古いスロイドが身体的にも実際的にも子どもに適合していないという観点に立つ人たちである。その中心的なリーダーはカール・マルムステンであった。

新しい教育心理学の発達と共に子どもに関する見解が変化し、子どもが自分自身を表現する必要性が生じてきた。第二次世界大戦では、独裁的態度と盲目的服従が人間性の問題にとって解決にならないことを悟らされた。社会形成の手段としての民主主義に対する信頼が、新しい原理によって学校を組織する必要性があることを示した。こうして、この時期に新しい種類のスロイド指導が台頭し始める。

---

<sup>82</sup> Eva Trotzig, Två uppsatser om tidig svensk skolslöjd, Otto Salomon - en svensk pedagog som fått internationell betydelse., Skapande Vetande Rapport nr 9., Universitetet i Linköping, Linköping 1988, sid 23.



### 3) 1948年の芸術調査委員会

美的育成の概念は1940-1950年代の調査委員会の仕事と関連している。「美的育成」という用語は、1940年度の学校調査委員会(1940 års skolutredning)によって使用され、1946年度の学校委員会(1946 års skolkommission)では限定された意味で使用された一つの概念になった。そして、それが一般化するのには1948年の芸術調査委員会による報告「スウェーデンの美的育成を促進するための方法への提案、スウェーデンでの芸術形成<sup>83</sup>」を通してである。

それはハーバート・リード(Herbert Read)の『芸術による教育<sup>84</sup>』の影響を受けている<sup>85</sup>。ここでは美的育成の概念が、感覚育成(sinnesfostran)へと広げられた。芸術調査委員会の報告書は美的育成の中心的な役割を次のように記している。「人々は、種々の異なる能力の発展と、知識的そして感情的精神機能の間の調和的バランスの創造という観点から、美的経験の意義を理解し始めてきた。美的育成は、もはや、ひとつの決められた学校教科のなかに包含されうる、あるいは、ひとつ

---

<sup>83</sup> 1948 års konstutredning, Konstbildning i Sverige, Förslag till åtgärder för att främja svensk estetisk fostran, SOU 1956:13, Stockholm 1956.

<sup>84</sup> Herbert Read, Education through art, London 1943, スウェーデン語版は、Uppfostran genom konsten, Stockholm 1956.

<sup>85</sup> INSEA(International Society for Education through Art)は、リードが、率先した国際的組織であるが、それが組織された1957年からスウェーデンの教師は会員として参加している。1984年に、スウェーデン・インセア協会(en svensk INSEA-förening)が設立した。

の限定された知識領域の学習を通じてかち取られるような何物かとしては理解され得ない。それはむしろ、すべての学校教育を押し分けて進むべき、発展を推進する力への新しい教育学的に実り多き立場として記される<sup>86</sup>」。「それ故、美的経験という概念は、一般的な意識の中でわれわれの日常生活（そこでは、コーヒーカップから掲示板まで幾千というものが美的熟視と経験にとって対象となりうる）の一部へ拡大され形成されねばならない<sup>87</sup>」。

この調査報告によると、教師はこどもの創造に対する心理学的前提について基礎的な理解が必要であると強調されている。なかでも「感覚の印象に対するわれわれの感受性、つまりわれわれの美的感性は、高い度合でわれわれの手の仕事と係わっているということが、古くからの洞察である<sup>88</sup>」という記述が示すように、テクニックとスロイドの教科が美的育成にとって重要な役割を果たすと考えられていた。また、学校の学習における創造的活動は、自主独立に知識を収集する、世界を感覚的に経験する、そして経験したものを形づくるための能力の訓練、などを意味し、こどもの創造的能力を刺激し発展させることは、学校教育の最も重要な任務のひとつであると考えられた。

---

<sup>86</sup> 1948 års konstutredning, Konstbildning i Sverige, Förslag till åtgärder för att främja svensk estetisk fostran, SOU 1956:13, Stockholm 1956. sid 15.

<sup>87</sup> 1948 års konstutredning, ibid., SOU 1956:13, sid 18.

<sup>88</sup> 1948 års konstutredning, ibid., SOU 1956:13, sid 19.

## 5. 統一学校研究期間の三つのスロイド目標

1946年教育改革委員会が提出した9年制の統一学校への提案は、大規模な一連の委員会に付託され討議が重ねられた結果、1950年5月26日、国会ではほぼ満場一致で可決された。ただし、付帯決議として、10年間の実験と研究調査を義務づけられた。つまり10年後に再検討をすることになっていた。

1950年の国会決議で9年制の義務学校教育についての同意は明らかであったが、統一学校が、現存の学校形態と共に設立されるのか、あるいは、それと置き換えられるのかどうかについて、決定文の解釈は1956年の国会まで明白ではなかった。したがって、再検討がなされる1962年までの期間においては、リアルスコーラ、国民学校そして9年制統一学校という三つの枠組のなかで、スロイド教育の目標が記されることになる<sup>89</sup>。

### 1) 1950年リアルスコーラのためのコースプランと方法的指針 (Kfr 50)

三つの枠組のなかで第一のものとして、普通レーロベルク<sup>90</sup>、コミュニンのリアルスコーラ<sup>91</sup>、実用コミュニケーションリアルスコーラ<sup>92</sup>における4年および5年制コースのための目標設定が、1950年に、「リアルスコーラ

---

<sup>89</sup> 後掲図21参照。

<sup>90</sup> "allmänna läroverk" = 普通高等専門学校とも訳される。

<sup>91</sup> "kommunala realskolor" = 中等学校

<sup>92</sup> "praktiska kommunala realskolor" = 実用コミュニケーション中等学校

のためのコースプランと方法的指針1950年<sup>93</sup>」のなかで記された。

ここでは男子スロイドと女子スロイドに分けられた見出しのもとに、スロイドの目標が記されている。ここでは、男子スロイドのための目標を概観する。

そのスロイド目標によるとスロイドは「単純な目標対象物を自主独立につくる能力」を与える。Krf 50のなかで自主独立性は、つくる (tillverka)、製造する (producera)、素材で作り出すことを意味する「つくる (förfärdiga)」という言葉と関連がもたれる。しかし、自主独立性がその「つくる」なかで最初のアイデアの段階に関わるかどうかは明記されていない。

「形態感覚を発達させる (utveckla formsinnet)」は、美的育成の美的価値に対する感覚を指す表記である。秩序・整頓 (ordning) や几帳面さ (noggrannhet) の育成もまた「形態感覚を発達させる」という表現と関連され、教室やスロイド教室の中での秩序・整頓だけではなく、製作される生産品における形態の秩序も意味している。

実際的能力育成として、素材、能力、一般的器用さと実際の判断や、手仕事に対する敬意などが取り上げられ、リアルスコーラのスロイド目標のなかで中心的な役割を果たしている。それらは「家庭、遊び、余暇」とつなげられ「単純な目的対象物を製作する能力」と「良き趣味 (god smak)」という表現をもって、学校外の活動に対するスロイドの教育的役割も示されている。

## 2) 1955年の国民学校指導計画 (Urf55)

---

<sup>93</sup> Skolöverstyrelsen, Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan, Stockholm 1950.

国民学校におけるスロイドの目標は、1955年に公布された1919年指導計画の改訂と、「7年制国民学校の時間—およびコースプラン 1954年<sup>94</sup>」によって表記された。それらの後に「国民学校指導計画 1955年 (Urf 55)<sup>95</sup>」が表記し、スロイドに対する変更目標が決定されたが、Urf 55のスロイド目標は1954年のものと一致していた。

【義務教育教科としてのスロイド】1955年の国民学校の指導計画を通して、スロイドは初めてスウェーデン国民学校の第3学年から義務教科となった。しかし、スロイドは、国の決定以前に地方教育庁 (skolstyrelsen) によって、義務と同等に扱われていた<sup>96</sup>。それは明らかに、政府がそれを了承したということに他ならない。その時間計画でスロイドは、第3学年に2時間が課され、第4～6学年に4時間が課されたが、英語を勉強しているものには1～2時間を減じることができた。第7～9学年は、教科の選択に応じて0時間から11時間まで、ヴァリエーションのある時間数をスロイドの時間に持たせた。

【男子と女子の取り扱い】テキスタイルスロイドと木材スロイド・金属スロイドの二つのスロイド種に共通の目標が記され、各々のコース内容が別々の見出しのもとで記されている。しかし、それにはスロイド教科の選択枝

<sup>94</sup> Skolöverstyrelsen, Tim- och kursplaner för sjuårig folkskola, Stockholm 1954.

<sup>95</sup> 「国民学校指導計画1955年 (Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955)」はその頭文字から Urf 55と呼ばれる。

<sup>96</sup> 1955 års slöjdläroplan, Utbildning av lärare i manlig slöjd, SOU 1957:35.

が、単に木材スロイド・金属スロイドが男子で、テキスタイルスロイドが女子であるという様な形で係わってはいないということを指摘する指針が加えられた<sup>97</sup>。

美的育成と関連して、創造的側面が「自主独立のそして創造的工作(självständigt och skapande arbete)」という表記のなかで比較的明確に示され、感覚育成の側面が「形、色、質に対する感覚(känsla för form, färg och kvalitet)」と詳しくなった。

実際的能力育成に関する目標の表記は「実際的判断(praktiskt omdöme)」や「器用さ(händighet)」とともに道具を扱う能力も重視している。簡単な対象の製作、素材と道具は、Urf 55の目標のなかでひとつの核を形成している。

消費者育成は、一つには質に対する感覚と素材の知識、一つには行動準備(handlingsberedskap)と器用さを扱う。その器用さは、「自分が利用したり家庭の必要のための仕事(arbeten för eget bruk eller hemmets behov)」に示される様な、学校外の活動を指す。その表記は、プライベートな利用に対する余暇の活動を目指しており、職業準備の能力への連想はない。

【自主独立性とモデルシリーズ】スロイドの目標のなかで以前には示されていなかった表記の一つとして、「自主独立の、そして創造的工作への能力」に関する意識的な強調がある。その主要点／指針は、「生徒達の自然な創造意欲(elevernas naturliga skapardrift)」育成である。モデル・シリーズや目的対象物のグループについての指針はない。明らかに、その教科は一般的な

---

<sup>97</sup> Cf. Skolöverstyrelsen, Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola 1955., Stockholm 1955.

道具を取り扱う基礎的な能力を与え、実際的な判断力や器用さを発達させることを目標にしている。

3) 9年制統一学校における試験活動での時間割と主要点<sup>98</sup> (Toh 55/59)

1946年の学校委員会 (skolkommission) の答申は「学校の役割は・・・実際的かつ手の仕事に、理論的なものとそれらを平等にする様な、ひとつの社会的価値を与えることに貢献することである<sup>99</sup>」という明かな社会的目標設定を表記している。それは一つには、「家庭文化の創造 (skapandet av hemkultur)」にとって、一つには「多くの種類の職業養成教育」にとって重要であるという視点から、実際的工作へのその立場を大きな明瞭さをもって表記したものである。50年代のコースプランの仕事では、学校スロイドが学校外の日常生活や学校教育以後の生活と結びつけられることが希望されていたとすることができる。来るべき学校改革における思想とともに作成された9年制統一学校の試験活動における時間計画と主要点は、実際的教科 (Praktiska ämnen) のために共通目標を掲げることであった<sup>100</sup>。

スロイドの目標は、実際的教科という表題のもとで表記されている。したがって実際的能力の育成が、中心的な位置づけを持つことになる。実際的な種類の仕事の課

---

<sup>98</sup> Skolöverstyrelsen, Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola 1955/1959 (Toh 55/59).

<sup>99</sup> 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling., SOU 1948:27, sid 32.

<sup>100</sup> Skolöverstyrelsen, Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955, Stockholm 1955.

題のなかで、素材（木材、金属と他の素材）の知識と道具の知識は自主独立性や器用さにとって基本的である。道具と器用さは、以前のスロイド目標（1989年と1919年）にも記されているが、スロイドの素材の中で仕事をする能力と仕事の方法についての知識との両方について詳細な表記が行われた。

「手の仕事に対する尊重と興味 (respekt och intresse för handens arbete)<sup>101</sup>」という表記は、「実際的工作に対する敬意と興味 (aktning och intresse för praktiskt arbete och praktiska yrken)<sup>102</sup>」と同じ様に見られるが、「実際的工作と実際的職業に対する敬意と興味」という追加は、新しい学校における目標設定を明確にしている。

実際的教科という枠組の中に位置づけられる一方で、美的育成についても、「創造的工作への能力を発達させる (utveckla förmåga till skapande arbete)」や、「形、色、質に対する感覚、・・・そこから美的教育を与える (känsla för form, färg och kvalitet och på så sätt ge estetisk fostran)」という表記が、テキスタイルスロイドと木材—および金属スロイドにおいて共通に記された。

Urf 55のなかにある創造的工作への「自主独立に」という表現はToh 55にはない。しかし、1919年度の指導計画のスロイドの指針のなかでは、モデルシリーズがそれに含まれる仕事の図面と共に推薦されたが、Toh 55では「進取の気性 (företagsamhet) と考案の能力 (upppfinningsförmåga)」を促進するために、生徒が、

---

<sup>101</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., Stockholm 1955.

<sup>102</sup> Skolöverstyrelsen, Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola 1955/1959 (Toh 55/59).



それらモデルシリーズを離れて自ら仕事の図面を描き、「自由な選択による目標対象物<sup>103</sup>」を制作するべきであると記された。モデルシリーズは50年以上にわたって中心的な役割を果たしてきた。一方、子ども自身の生産品のなかでの個人的表現は、自主独立性という観点から、他の学校の仕事、例えば作文や絵画でも重視され、1919年にはその意義がスロイドのなかでも認められていた<sup>104</sup>。しかし、当時、それは創造性の問題として自明な部分ではなかった。Toh 55のなかでモデルシリーズが削除されたことは、すべてのスロイドの仕事の手順において自主独立性を入れる余地があると考えられ、美的育成や創造性の問題との関連が形成され始めたことを示していると思われる。

消費者育成という概念は、その文章表現のなかには見られないが、1960年代の消費者育成に対する意識的な狙いづけを導いた表現として、素材の知識、実際の判断、器用さ、質に対する感覚などが見られる。

---

<sup>103</sup> Cf. Skolöverstyrelsen, Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919.

<sup>104</sup> Cf. 1940 års skolutredning, Skolplikttidens skolformer, SOU 1946:11.

## 6. 1957年度の学校準備委員会

統一学校制度が既存の学校制度とどのような関連を持つのかという問題における不明確性は、1956年の国会で解決された。そこでは就学義務児童をすべて共通の学校で教育すべきであると決議されたのである。国会決議にもとづき9年制の義務教育学校の根本方針を示すために、1957年度学校準備委員会(1957 års skolberedning)が任命された。その名前が示す通り、1957年度の学校準備委員会はスウェーデンの子ども達すべてに共通な学校制度の設立準備を進めることになる。

【**実際的工作の位置づけと理論的工作**】1957年度の学校準備委員会は、スロイドの目標のなかで、以前からの表現である手の「器用さを発達させる (utveckla händighet)<sup>105</sup>」を強調したが、1919年の指導計画に見られる「身体的仕事に対する敬意と意向を目覚めさせる」や1940年度の「手の仕事に対する意向と尊敬を目覚めさせる」、1955年の国民学校のための教育計画の「手の仕事に対する興味と尊敬を目覚めさせる<sup>106</sup>」という様な、敬意や尊敬、意向という表記がなくなった。1946年度の学校委員会のなかで指摘した様に、実際的な仕事が理論的な仕事に対して等価性となるごとく尊重されることが努力されてきた背景には、スロイド教育の職業準備的な表現を除き生徒の美的＝実際的教育を強調することで、スロイド教育を義務教育の正規教科として

---

<sup>105</sup> 1957 års skolberedning, Läroplan för grundskola och fackskolor, SOU 1961:31., 1961.

<sup>106</sup> Kungliga skolöverstyrelsen, Undervisningsplan för rikets folkskolor, Stockholm 1955, sid 140.

スウェーデンのすべての子ども達に課されるようにしたいという要求があったと思われる。

【美的育成】1955年の『9年制統一学校における時間計画と主要点(Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola 1955.)』のなかの「美的育成」という概念は、1957年の学校準備委員会のもとで更に広い意味となり、外界を知覚し経験する生徒の能力として表記された。また、そこでは、スロイド教育が創造的活動への能力を発達させることを通して、美的教育に貢献すべきであると考えられ、1955年から1970年代まで変化せずに残った「一つの仕事を自主独立に計画し遂行する」という表記とともに強調された。こうして、美的感性が創造的な手の仕事と結びつけられるという芸術調査委員会の狙いは達成された<sup>107</sup>。

スロイドの素材は以前から取り上げられていたが、素材の知識について「素材の特質や経済的価値についての知識」など多くの視点から指摘された。スロイドにはまた、「伝統」「時代に応じた家庭文化」そして「個人的に特徴づけられた存在(en personligt präglad tillvaro)」という思想と共に、ひとつの教育的役割が与えられている。

【男子と女子の分類】テキスタイルスロイドと木材—および金属スロイドの名称は、見出しのなかで重要な変化を示している。そこでは、生徒のカテゴリーである男子と女子のかわりに素材がスロイド種を分けている。そして中学年(mellanstadiet)においては、男子と女子は

---

<sup>107</sup> 同様の観点はLgr 62の美的=実際的および身体的育成のための教科という表題のもとで記されている。

それぞれ最低20時間のもとでスロイド種を交替すべきであると記された。

1957年の普通レーロベルク(allmänt läroverk)あるいはコミューンのリアルスコーラにおける3年制リアルスコーラコース(treårig realskollinje)のための目標設定に関する決定でも、「男子スロイド(manlig slöjd)」が、「リアルスコーラのスロイド(slöjd i realskolan)」と名づけられた。

普通レーロベルクあるいはコミューンのリアルスコーラにおける3年制リアルスコーラコースのための目標設定では、「最も一般的なスロイドの素材についての知識を伝える」、「最も一般的な道具を使用する基本能力(grundläggande färdighet att använda de vanligaste redskapen)」や、「形、色、質に対する感覚(känsla för form, färg och kvalitet)」が新しく表記された。以前から見られた「自主独立性」は、「自主独立の仕事と創造的工作(självständigt och skapande arbete)」へ変更され明確になった。

9年制の義務学校教育について存在した大きな反論は学年(skolåren)に係わるヴァリエーション化についてであった。1960年の「ヴィスビー協定(Visbyöverenskommelsen)」では、教科の選択グループによる教育学的ヴァリエーション化が第7および8学年における組織的ヴァリエーション化より先に規定されることになった<sup>108</sup>。

---

<sup>108</sup> Cf. S Marklund, Skolsverige 1950 - 1975, Del 3, Från Visbykompromissen till Sja., Stockholm 1983.

## 第五章：現代へ向かうスロイド教育（1960年～）

## 1. 基礎学校とスロイド教育 (1960年-1968年)

### 1) 基礎学校の設立

1957年に発足した学校準備委員会は、1961年に9年制義務教育の試行に関する調査結果をとりまとめ、新たに「基礎学校(grundskolan)」の設置を提案した。これは、1962年の国会で採択され、9年制の義務教育が制度的に定着することになる。

もともと国民のすべてを共通に教育する学校についての思想は、「統一学校(enhetsskola)」での多年にわたる試験的活動を経て普及していたが、「統一学校」の概念は多岐にわたっており、意味が曖昧なままに、1940年代から1950年代の始めにかけて使用されていた<sup>1</sup>。従って1962年度の国会決定で、9年制の義務教育学校に対して新しい名称が与えられることは自然であった。それは、基礎学校でも統一学校でもなく、「基礎学校」であった。1962年の新しい学校法、新しい教育関係法規<sup>2</sup>、基礎学校のための教育計画<sup>3</sup>が公布され、学校制度に大きな改革が加えられた。これにより、以前よりも大きく学校の教育的役割が増加したと思われる。

基礎学校の設立によって、国民学校とリアルスコラによる複線型学校制度が廃止された。さらに基礎学校では、9年間を各々3年間づつに分割し、低学年、中学年、高学年というシステムが確立された。1966年に、古い制度であった普通、技術、および商業高校は一つに結合

---

<sup>1</sup> Gunnar Richardson, Svensk skolpolitik 1940 - 1945, Stockholm 1978.

<sup>2</sup> "skolstadga" = 現在の、学校政令 (skolförordning)

<sup>3</sup> "Läroplan för grundskolan 1962"、略して Lgr 62と呼ばれる。

された。新しい高校は、5つの、次により高い教育へ進む関心のある学生のための3年制進路と、そのつもりのない学生のための技術と理論教科を学ぶ2年制の進路を提供した。

また、大学入学に必要な旧来の学生試験は1968年に廃止された。

## 2) リンシェピング・スロイド教員セミナー

木材・金属スロイド教師の養成教育がリンシェピングで始められ、スロイド教員養成所<sup>4</sup>が発足したのは1960年である。それは、ネースシステムの理念の一部と、時代の要求に合いかつ進歩的に作用する現代の基礎学校にうまく適合したスロイド教育におけるマルムステンのヒューマニズム的観点とを一つにまとめる役割を果たした。

スロイド教員養成教育が1960年にリンシェピングに移る時点で、ネースには二つの講習会があった。一つは、木材・金属スロイドと、遊びと体操(lek och idrott)を含む初夏コース<sup>5</sup>で、もう一つは女子スロイド(kvinnlig slöjd)と学校教育庁によって主催された木材スロイドの補習教育の講習会(fortbildningskurs)を含む晩夏コースであった。それに加えて、スロイドテックニング、金属スロイド、モデル計画の構築、フォークダンスにおける自由参加の

---

<sup>4</sup> 『リンシェピング・スロイド教員セミナー(Sløjdlärarseminariet i Linköping)』は、1977年の大学改革により『リンシェピング大学スロイド・インスティテュート(Institutionen för slöjd, Universitetet i Linköping)』となった。

<sup>5</sup> 初夏コース(försommarkurs)と晩夏コース(sensommarkurs)と呼ばれるものがあった。

夜間コースがあった。

1959年の参加者は、初夏に164名、晩夏に163名であった。そのうち木材スロイドコースが、初夏に82名、晩夏に98名の生徒を持ち、それ以外の各々のコースは15-10名の生徒であった。

1960年から1966年まで、リンシェピングにおけるスロイド教員養成所は、ネースにおける講習会と平行して活動していた<sup>6</sup>。1966年、ネースでの最後の夏期講習がリンシェピングの養成所に移転した。1960年から1966年の期間は一つの移行期であるが、明らかに、その展開の重点は当初より新しい養成教育に移されている。

1960年にネースからリンシェピングに木材・金属スロイド教師に対する教員養成教育が移行して以来、その養成教育はリンシェピングにあるだけになった。しかし、その期間においても、テキスタイル・スロイド教師に対する養成教育はイエーテボリ、ウーメオ、ウプサラ、そしてストックホルムにあった。このことは、木材・金属スロイドがテキスタイル・スロイドよりも行政的な弱さを持っていると言うよりも、ネースが非常に強い力を持ってきたこと、従って、それまでの一局集中的な状態を、リンシェピングにそのまま移行したことが影響していると考えられる。

【教師のカテゴリー】基礎学校のスロイド教師の数は1955年以前の記録と比較して著しい増加を見せ、1963年には2060人のスロイド教師を数えた。それは、この期間に、中学年のスロイド教育もまた専門教師によって

<sup>6</sup> スウェーデンでは非常にラジカルな改革を得意とするように考えられるが、その一方では、既に養成教育などを準備をしていた学生を配慮し、一般にその様な緩慢な解体が進められる。



営まれるようになったことを背景に持っている。ハルトマンは、1963年からの統計にもとづいて「中学年の教師の3.8%だけが自分のクラスのスロイドの授業を教えた<sup>7</sup>」と記している。スロイド教育を担当する教師のカテゴリーはサロモン以来の問題点であったが、この時期において引き続きクラス教師から専門教師へと移行したことは、その後、現代にまでかかわる様な大きな教育学上の問題を形成した<sup>8</sup>。

【テックニング教師養成】ストックホルムのコンストファックスコーランは、その起源を工芸家の為の日曜画学校(söndagsritskola för hantverkare)に持っている。その活動は1844年に始められ、1846年からスウェーデン・スロイド協会によって運営された。1879年から後は、国がそれを引き継ぎ、学校部門の一つとして、上級芸術工業学校(Högre konstindustriella skolan)のテックニング教員養成所

(teckningslärarseminariet)においてテックニング教師が養成教育された。1945年にはコンストファックスコーランという総合的な名称に変更され、そのなかの教員養成所はテックニング教師インスティテュート(Teckningslärarinstitutet)と名付けられた。

今日、テックニングはビルドという名称になり、ビルド教師コースは、コンストファックスコーランのビルド教員インスティテュート

(Bildlärarinstitutionen)とウーメオ大学の教育大学インスティテュート(Institutionen

---

<sup>7</sup> Per Hartman, I mästarens tjänst, En studie av Carl Malmstens verkstadsskolas utveckling, 1981, sid 52.

<sup>8</sup> その問題はLgr 69の後の教員養成教育の問題としてLUKで扱われる。

lärarhögskolan, Universitetet i Umeå)にある。

### 3) Lgr 62

前述したように、1957年度の学校調査委員会の作業を基にして、1962年には9年制義務教育学校である基礎学校の教育計画が策定され施行された。それは「基礎学校のための教育計画 1962年(Läroplan för grundskolan 1962)」と表記され、その頭文字から、Lgr 62 (エルゲーアール62) と呼ばれる<sup>9</sup>。

Lgr 62によると基礎学校の目標は生徒の多面的な発達であると規定し、思考能力、感覚および意志の働きが人格教育の基本的な側面として育成されるべきであるという考え方が下敷になっている。学校の目標は個人の特性と前提を尊重した上で、その個人的成熟を促すものであるが、個人の多様で調和的な発達を促すという個人主義的立場に立ちながらも、その個々の教育のかたわらで、さまざまな気質と才能の人間間の活動、つまり社会教育が強調される。Lgr 62には「個人の能力と特別な興味の調和的な発達に貢献し、他の人間との関係の中で、それらを発達させる<sup>10</sup>」と記されている。

その「個人の調和的な発達は、知的な学校教育が美的＝実際的および身体的育成のための教科と手を取り合っ  
て進められることを前提にして<sup>11</sup>」成し遂げられると  
考えられた。スロイド教師のための新聞である『スロイド教師の国立組合通信<sup>12</sup>』は1960年に、試験的活動によって「生徒のオールラウンドな発達にとってのスロイド教育の価値が宣言」されたと記している。

---

<sup>9</sup> 後掲図22参照。

<sup>10</sup> Skolöverstyrelse, Läroplan för grundskolan 1962, Falköping 1964, sid 13.

<sup>11</sup> Skolöverstyrelse, ibid., sid 293.

<sup>12</sup> Slöjdlärarnas Riksförenings meddelanden, nr 4, 1960.

【時間計画】 Lgr 62におけるスロイドの時間計画は各学年のなかで異なる合計時間となった。第3、4および5学年には週2時間が与えられた。第6学年には、地方教育庁(skolstyrelsen)が新しい教科である家庭科(hemkunskap)に1週時間を代替える権利を持つが、それでも4時間を与えられた。第7、8および9学年には、それぞれの学年において2から0週時間を与えることができる選択の機会があった<sup>13</sup>。中学年においては女子と男子がスロイド種を交換することが最低20時間に及ぶように規定された<sup>14</sup>。また、第8学年と第9学年では、生徒はテックニング、音楽、スロイドの科目のなかから2つの科目を選ぶことになった。

しかし、その選択については批判も出された。一つには、基礎学校の最終学年でスロイド教育を排除する生徒こそスロイド教育の与える発達を最も必要としているだろうという意見であり<sup>15</sup>、また「教師の個性、教科の人気、そして友人の選択<sup>16</sup>」などが選択の理由として作用するのではないかということが危惧された。

授業時間全体に対するスロイドのパーセンテージは12.1%である。ちなみにテックニングは0.4%であった<sup>17</sup>。

【スロイドの目標】 Lgr 62のなかでは、「美的=实际的、および身体的育成のための教科(Ämnen för

---

<sup>13</sup> Skolöverstyrelsen, op.cit., sid 334

<sup>14</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., sid 329.

<sup>15</sup> Per Hartman, op.cit., sid 54.

<sup>16</sup> Per Hartman, ibid., sid 54.

<sup>17</sup> 1960 års lärarutbildningssakkunniga, Lärare på grundskolans mellanstadium, SOU. 1963:35, Stockholm 1963, sid 43.

estetisk-praktisk och fysisk fostran)」という表題のもとで、オリエンテーリング教科、音楽、テックニング、体育そしてスロイドに対して包括的目標文が記されている。国民学校の指導計画のなかでスロイドは主に実地的な教科として扱われてきたが、Lgr 62では1957年度の学校準備委員会が強調したような美的＝実地的教育<sup>18</sup>としての扱いを受けるようになった。1957年度の学校調査委員会の仕事の中で実地的な仕事と理論的な仕事を等価にする努力は、「器用さ」という表記で示されていたが、Lgr 62では、「手の素質(manuella anlag)」という表現に変更された。そこには職業準備的な傾向を否定することと共に、美的な要素や一般的、多面性の要素に関する強調が見られる。

【美的育成】60年代の美的育成に関する重要な展開は、1948年の芸術調査委員会報告の大部分を書いたマリタ・リンドグレン＝フリーデル(Marita Lindgren-Fridell)が、美的という用語を感覚経験と訓練へ関連づけるローウェンフェルド(Victor Lowenfeld)に影響を受けた記事を書いたことに始まる<sup>19</sup>。「学習が行われうるのは感覚を通してのみである<sup>20</sup>」というローウェンフェルドの考えに立ち、すべての感覚が美的育成、感覚育成のなかに包括され、学習と概念形成に対する感覚知識や感覚経験の意義を指摘した。リンドグレン＝フリーデルは、スウェーデン専門教師連合の教育学展覧会

<sup>18</sup> 現代におけるスロイド教育でも美的－実地的教科としての枠組のなかで捉えられ、それはスロイド教育の重要な特質を形成している。

<sup>19</sup> Cf. Marita Lindgren-Fridell, det glömda sinnet, Form, nr 9/1962.

<sup>20</sup> Victor Lowenfeld och Brittain W. L., Creative and Mental Growth, New York 1975, sid 12.

1965年のカタログ「生きている学校、活動的な学校」のなかで、「『エステティスク (estetisk)』という形容詞が、その基礎に持っている『理解』とか『気がつくこと』という意味で理解されず、『美しい』とか『つくるために美をもつこと』に限られている。こうした今日の状況では、『エステティスク』という言葉の基本語義に近づくために、『感覚的育成 (sensorisk fostran)』という用語を提案したい<sup>21</sup>」と述べている。またハルトマンは、1961年の学校準備委員会の提案で「美的教育」が表記されたことは、これまで芸術的領域のなかで、基礎学校の教師が「いかさま」をしているという批判がしばしばなされてきただけに、芸術的領域の関係者から好ましく迎えられたと述べている<sup>22</sup>。美的育成は、基礎学校の教育計画におけるスロイドのための目標の中で現実のものとなる。

Lgr 62のなかで美的育成は二つの観点から記されている。その一つは「創造的活動への能力を発達することを求めることで美的育成に貢献する」という記述であり、それは「一つの仕事を自主独立に計画し遂行する能力を発達させる」という記述と関連する。美的育成に貢献するために創造的能力の発達が必要であると明記され、それは自主独立に一つの仕事を計画し遂行する能力と共に発達すると説明しているのである。その計画が可能となるためには、視覚言語やシンボルの形態における表現が必要となるだろう。そこで、もう一つは、美的価値に対

---

<sup>21</sup> Marita Lindgren-Fridell, levande skola aktiv skola, Svenska Facklärarförbundet pedagogiska utställning 1965.

<sup>22</sup> Cf: Per Hartman, Slöjd för arbete eller fritid? - En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjddämnet., Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik 1984, sid 54.

する感覚について「形・色・質に対する感覚を発達することを求めることで美的育成に貢献する」という記述と、「素材の特質についての知識を与える」という記述がこれに関連してくる。美的育成に貢献するためには、なかでも形・色・質に対する感覚が発達されることが指摘されるが、それは「形・色」の順番が逆転していることを除けば、統一学校のスロイド目標(enhetsskolans slöjdmål)とほとんど一致していた。スロイドの仕事を計画し遂行するには、その方法を判断できなくてはならず、自ら仕事を通して獲得されたり、教師の指導によって教授される素材の特質についての知識が要求されるので、上述の二つの観点はスロイドのなかで融合することになる。

【モデルシリーズ】上記の美的育成のなかの創造的能力と関連した問題として、モデルシリーズの取り扱いが重要な関連を持つ。1957年度の学校準備委員会が出したスロイドの目標の後に記された基本方針には、これまで長く討議されてきたモデルシリーズについて、「スロイド教育はあるモデルシリーズに結びつけられてはならない<sup>23</sup>」と記された。そしてLgr 62の指針では、「モデルシリーズに結び付けるべきではない<sup>24</sup>」と記された。これ以降の教育計画ではモデルシリーズが取り上げられることはない。リンシェピング・スロイド教員セミナーエにおけるリュエゴード(Ryegård)、ノーボー(Nåbo)、

---

<sup>23</sup> 1957 års skolberedning, Läroplaner för grundskola och fackskolor, SOU 1961:31, sid 129. (この教育計画の提案には

"slöjdundervisningen får inte bindas till vissa modellserier"と記されている。)

<sup>24</sup> Lgr 62の指針(anvisningarna)には"bör inte bindas till modellserier"と記されている。

フォーシェル(Forsell)、ルンドベルユらによる教員養成教育の改革の試みは、創造的スロイドに対する方法論、デザイン指導、各学年に狙いづけをもった適応化などの研究に向けられたが、それらがモデルシリーズの廃止を結果として導いた一因となった。

モデルシリーズが取り去られた後のスロイド教育における仕事の方法はいかに行われるかをLgr 62は示している。それによると、生徒の自主性を刺激するために、教師は絵、写真を利用することが推薦され、生徒の仕事の提案や計画が生徒自身で描かれるべきであるとされた。生徒の提案は、その授業の前提と生徒の興味に適合し、かつ、「形態的に正しく、機能的、そして時代に適合している<sup>25</sup>」ことが要求された。

また「仕事の方法(arbets sätt)」という表題のもとで、スロイドの提示についての問題が記されている。そこでは、展示のない場合、自分の作品は家に持ちかえることができたが、展示が計画された場合、すべての生徒がその作品で紹介されるべきであるとされた<sup>26</sup>。これはLgr 62の教育理念に見られる平等性の現れであり、社会教育という観点から捉えられるべきものである。

【平等性】スロイドに対する一つの共通目標のもとで、テキスタイルスロイドと木材・金属スロイドとに分割された主要点が記されている。以前の教育計画と異なる点は、テキスタイル・スロイドと木材金属スロイドに共通の目標が記されたことである。それによって性別による何等かの分割、つまり男子と女子という分類によって区別されることは望ましくないということが示された。したがって、スロイド種の交換を実施する場合には、社会

---

<sup>25</sup> Skolöverstyrelsen, op.cit., sid 333.

<sup>26</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., sid 329.



教育的な要素が含まれると考えられた。スロイド種の交換に際しては、簡単な目的対象物が狙いづけられ、日常のシチュエーションにとっての消費者育成を指す指針が与えられた。前述したように、中学年の男子と女子は最低20時間のスロイド種の交換を行ったが、女子の木材スロイドに対してと高学年における選択の可能性に対しては、スロイド教師から同様の批判が向けられた。つまり、そうした短い時間ではスロイド教育の本質的な活動ができず、単なる知識の伝達だけに終わってしまうというのである。

他に平等性と関連する問題では、1957年の学校準備委員会が実際的工作と理論的工作とに等価性を導出しようとしたのを受けて、Lgr 62では仕事の教育が「実際的にも理論的にも同様に、すべての種類の仕事に関わる<sup>27</sup>」と記述されている。

【消費者教育】Lgr 62には新しい用語として「消費者教育(konsumentfostran)」が導入された。消費者育成に関する事項は、経済的価値(ekonomiska värden)と素材の特質についての知識に関する記述の中で示されているが、さらにまた、明確ではないにしても「質に対する感覚(känsla för kvalitet)」という事項のなかでも示されている。

【文化育成】「伝統」、「時代に相応した家庭文化」や「個人的に印象づけられたもの」といった表記には、基礎学校においてスロイドが、スウェーデンの生徒すべてに与えられることで文化育成を行うことが意図されている。スロイドに対するヘムスロイドの意義は、高学年に対する指針を通して、その教育計画のなかでも示されて

---

<sup>27</sup> Skolöverstyrelsen, *ibid.*, sid 16.

いる。また、家具様式の発達が発達が現代における家庭のレイアウトとの関連のなかで扱われるべきであるという記述が加えられてもいる。これは、「日々の生活の中にある課題」という表記と共に、将来の行動準備に関連する指摘として捉えることができる。

【多角的スロイド】ルンドベルユは、筆者とのインタビューのなかで、この時代に生じたスロイドの二つの方向について語り、「一つの方向は、スロイド教育を木材、金属における早期の職業的訓練に置き換えようとするものであった。もう一つの方向は、『DO IT YOURSELF 人間』を夢見ていた。それは、すべての素材と制限のない無数の技術を身につけた人間という意味である」と述べた。Lgr 62におけるスロイド教科への指針と論評では、例えば、皮、革、紙、七宝、そしてプラスチックといった新しい素材が木材および金属スロイドのなかで加工されるべきであると告げられている。ルンドベルユが、「私の役割は、まず最初に、スロイドを職業学校に変えようとする諸計画を追い払い、その制限のない『多角的スロイド』に歯止めをかけることであった」と述懐していた。

【テクニック】新しい教育計画は、テクニックの教科を強化する方向へ導いた。ほとんどすべての生徒は、第8学年と第9学年の若干の生徒を例外にして、中学年と高学年において週2時間のテクニックの授業を得た。その教科に対する指針は「生徒の表現能力は種々の素材と技術のなかで刺激される」ということであり、そしてそれは「自由な創造的仕事を適用することを通して」行われると示された。

## 2. 基礎学校の充実過程 (1969年-1979年)

統一された学校システムへの発達に従い、ますます多くの生徒が基礎学校と係わりを持つようになった。それと共に、1970年代には、他の教育学的問題、例えば、生徒の評価と進学資格問題、移民の子どもと学校教育状況について、生涯教育や教師の再教育の問題、学校内の仕事の再検討、産業と学校の接点の必要性など、ますます多くの問題が生じてきた。それらをふまえた教育改革の効果を検討し、再改革することが当面の課題になってくる。

### 1) SPAグループ

【教育計画整備】1962年に『基礎学校のための教育計画』が公布されたとき、すでに引き続き改訂の必要性が論じられていたことをハルトマンは指摘している<sup>28</sup>。したがって、1966年になると教育計画の改訂を検討するために、種々の教科教育グループで構成されたワーキング・グループが学校教育庁によって任命されたことは当然のなりゆきであったと思われる。テックニングとスロイドに関しては、学校教育庁の教育学的ワーキング・グループとして共通のSPAグループ (SPA-grupp)<sup>29</sup> が設置された。そして1967年には、基礎学校のための教

---

<sup>28</sup> Cf. Per Hartman, Slöjd för arbete eller fritid? - En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjdämnet., Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik 1984, sid 47.

<sup>29</sup> "Skolöverstyrelsens pedagogiska arbetsgrupp"の頭文字から「SPAグループ」と呼ばれる。

育計画の変更に対する提案を含んだ『教育計画整備<sup>30</sup>』が学校教育庁から出版された。

『教育計画整備』のなかでは、实际的=美的そして身体的教科は、1962年の教育計画の場合、非常に少ない時間配分しか与えられなかったことが指摘され、それら教科に対して、より大きな時間配分を与えるべきであるという見解が示された。その見解の背景には、それら教科が身体的活動や实际的=美的活動における生徒の可能性を開発し、さらに余暇活動のなかで継続的に学ばれるという余暇の視点からの動機が潜んでいた。スウェーデンの学校教育が学習と遊びを分離するのではなく、生涯学習的な側面をこの段階から考慮していたことは注目されよう。さらにそれらが基礎学校教育における基本的な目的に適合していると考え、積極的な肯定的立場を示しているのは、それらを選択ではなく、すべての生徒が基礎学校で实际的=美的かつ身体的教科の学習に増加した時間数を与えられるように『教育計画整備』が提案したことである<sup>31</sup>。

【スロイドとテックニング】学校教育庁は性別によってスロイド教科を区分するのではなく、スロイド教科のなかで、木材・金属スロイドとテキスタイルスロイドが同等に存在し、男子と女子の両者によって学ばれるべきであると提案した。スロイド教科は、全体として教育計画整備の仕事を承認する方向へ向かったが、テックニング教科では、新しい教育計画の提案に関する激しい論争が起こった。テックニング教育のなかでは、これまでのよ

---

<sup>30</sup> Skolöverstyrelsen, Läroplansöversyn, grundskolan, Stockholm, SÖ-Förlaget/Skolöverstyrelsen, 1967.

<sup>31</sup> Cf. Skolöverstyrelsen, ibid., sid 24 - 16.

うに芸術的な絵画領域(konstbilden)がその教科の中心的な位置づけを持つことをやめ、すべての種類のビルドを対象とした『ビルド分析』に、より大きな位置づけを与えることを望む意見が出されたのである。そこでは、「『自由な創造』という名のもとに、テクニック教科のなかで生徒の批判的思考力(kritiska tänkande)は大きな犠牲を払ってきたと考えられた<sup>32</sup>」ことやゲシュタルト心理学の影響が考えられる。これまでのいわゆる「子どもの自由」のもとで行われる芸術的絵画教育が、基礎学校の中の一般教科として存続しうるのかという問題が表面化してきたことも考えられる。さらに、テクニック教育のなかに環境問題に関する知識を与える場所を形成することも期待されていた。

スロイドとテクニックの共通のSPAグループのなかであり、また、スロイドの創造的活動や美的教育要素が強調されてきた背景から、それら両教科を結合することについての論議が登場した。スロイド教科の代表者は、その様な構成に対して、あまり興味を示さなかった。むしろスロイド教科の代表は、木材・金属スロイドとテキスタイルスロイドの両スロイド種の結合に関する問題設定を、SPAグループの仕事にする方向を望んだ<sup>33</sup>。

【教員養成教育委員会】テクニックのみならず、スロイド教科へ一つあるいは多くの教科を統合することについて、1960年代と1970年代に多くの提案が出されている。拡張された基礎学校のなかで、多様な仕事の関連で

---

<sup>32</sup> Per Hartman, op.cit., sid 62.

<sup>33</sup> Cf. Thorsten Lundberg och Kristina Malmberg, Skolan och slöjden, Slöjdens utveckling från U55 - "Lgr 80". Projektet Laborativ slöjd, Rapport 3, Linköping 1979, sid 23.

多くの教員カテゴリーが出現した。基礎学校のスロイドでは低学年、中学年でも高学年でも教えることができるスロイド教師というカテゴリーが生まれたが、そこでの問題は教師が一つの教科でしか教えていないということであった。それは、一週間に多くの生徒と出会うが、わずかな授業時間でのみであり、その結果は教師が生徒の状況と学校の発展について統一した理解を得ることができないことになった。その様な背景から1968年には、**实际的=美的教科と理論的教科を組み合わせるような教師の仕事について何らかの提案をするために、調査委員会が構成された。**この調査委員会は、**教員養成教育委員会 (Lärarytbildningskommittén)** という名称を与えられ、その頭文字から**LUK**と呼ばれた。LUK調査の仕事を通して領域外の教師がコンタクトを得ることも期待された。この調査委員会は、1969年に基礎学校のための教育計画が施行された後に、報告書を提出している。

## 2) 基礎学校のための教育計画 (Lgr 69)

1969年に『基礎学校のための教育計画<sup>34</sup>』が施行されたが、それは根本的に新しい教育計画というものではなく、1962年からの教育計画を再構築したものであった。

新しい教育計画は、第1学年から第9学年までを各々3年ずつ3つの学年に分割をした。各々は低学年、中学年、高学年と呼ばれ、日本の小学校1年から3年、4年から6年、中学校1年から3年の各段階に相応する。それらが中枢となり、例えば生徒の教科の選択などが高学年において徐々に増加するなど、生徒の成長を継続的に助成するための組織化が行われた。

『教育計画整備』で示された、木材・金属スロイドとテキスタイルスロイドの統合の提案はLgr 69のなかでなしとげられ、『スロイド』と呼ばれる一つの教科に統合された。<sup>35</sup> これにより、素材の分割はあるものの、性別を条件とした木材・金属スロイドとテキスタイルスロイドとの区分は取り去られた。

【時間計画】教育計画によって決定された時間計画は教育計画整備グループの提案と一致している。第3学年は以前と同様に週2時間であったが、中学年では週1時間が増加され、それぞれの学年は週3時間となり、両スロイド種の間でその時間は同等に分けられた。高学年の生徒は各学年においてテキスタイルスロイドあるいは木材・金属スロイドを選択するがスロイドは義務となった。しかし、Lgr 62のなかで見られたこれまでの選択の可

<sup>34</sup> 後掲資料23参照。

<sup>35</sup> Skolöverstyrelsen, Läroplan för grundskolan 1969, Lgr 69, Stockholm 1970, sid 35.

能性が制限されたことで生徒の持つ実際の時間数はそれほど大きくならなかった。第7学年と8学年は2時間のスロイドであったが、第9学年はわずか1時間であった。しかし、基礎学校では、両スロイド種を含むスロイド教科に対して合計16週時間が決定され、これまでの義務教育のなかで最大時間数となった。

スロイド時間数の増加はスロイド教師の増加を導いた。ハルトマンによると、1969年における基礎学校のスロイド教師は900人という著しい増加が見られ、基礎学校の木材・金属スロイド教師は2986人となった。しかし、その大きな増加はレーロベルクから多くのスロイド教師が基礎学校へその勤務を移したことによるものであった

<sup>36</sup>。

【スロイドの目標】 スロイドの目標も、Lgr 62と比較すると、新しい教育計画のなかで異なる形態が与えられた。「一つの仕事を自主独立に計画し遂行する」というLgr 62からの表記に、Lgr 69では「創造的活動のなかで彼らの美的＝実質的素質と表現の可能性を発達させる」ことが加えられ、それによってLgr 62と同様に「スロイドでの教育は、生徒の多方面の発達を促すべきである」と書かれている。Lgr 69では、スロイドが生徒の多面的な発達を促進し、生徒が自ら組織する手の仕事の計画を通して創造的な活動が生じるという一連の思想が記された。さらに、生徒の美的＝実質的素質と表現の可能性は、創造的な活動(skapande verksamhet)のなかで発達されると考えられた。スロイドに対する総合的な目標表記は、また、その教科が生徒に美的育成と消費者教育を与えるという期待も含んでいる。1962年の教育計画では、生徒の手の能力と素質の発達という目標表

---

<sup>36</sup> Cf. Per Hartman, op.cit., sid 63.



記があったが、それは今、完全に失われた。それは、また、スロイドが日々の生活のなかで発生する課題を遂行するという要求にも係わった。

スロイド教科の主要点は、スロイド種の間で何等かの分割が行われず、すべてのスロイド種に係わる共通の表記となり、低・中学年と高学年で分割されるが、「自由に形成された仕事と機能的な目標対象物との仕事：そこから彼らの創造的活動への能力を発達させるために、ファンタジーの助けをもって体験や経験を表現する可能性を与える狙いでの仕事。手の仕事との関連で、様々な役割を果たす生徒の能力を発達させる狙いのなかで、主に機能的な対象目的物の構成、造形、表現、そして保守を行う<sup>37</sup>」という同様の序文が記された。

モデルシリーズに類するものは、スロイド教育の指導の中では利用されず、生徒のアイデアの提案が活用されることが提案された。さらに、博物館、美術館や展覧会での訪問学習が推奨された。

Lgr 62では新しい素材が記され、多角的スロイドの方向を示していたが、Lgr 69では以前の教育計画と異なり素材の限定へと向かうことになった<sup>38</sup>。Lgr 69ではスロイドで使用する素材のヴァリエーションにかかわる若干の節制が強調され、「第一に木材とテキスタイルであるべきである」と記された<sup>39</sup>。

「計画、協働、仕事の方法」という表題のもとでは、スロイド教育の仕事の領域の原則が扱われ、個人としての仕事とグループでの仕事について記された。そこでは、

---

<sup>37</sup> Skolöverstyrelsen, op.cit., sid 156.

<sup>38</sup> 1962年の教育計画に見られる多角的スロイドを参照のこと。

<sup>39</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., sid 158.

スロイドによって限定される仕事の他に、他教科との関連をもった仕事についても言及された。前述のSPAグループでも問題となっていた教科の統合という理念は、教科同士の協働という問題でも共通する理念が見られる。それは主にオリエンテーリング教科や中学年を対象にしていたが、高学年でも、芸術、技術、経済の教科との統合を利用しうることが示唆されている<sup>40</sup>。

【テックニング】新しい教育計画のテックニング教科に対する時間計画は大きく見て変化がなかった。それは第4学年から第8学年まで週2時間で、第9学年は週1時間をもったことを意味する。

教育計画整備のなかで見られた状況と対応するように、スロイドとテックニングではその期間のもとで教育計画が異なる傾向を見せている。スロイドのなかでは自由な創造の役割が強調される一方で、テックニングのなかでは特にビルド分析と環境問題の学習に有利な方向に向かい、自由な創造という要素は減少した。

---

<sup>40</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., sid 158-159.

### 3) Lgr 69と自由な創造の一般化

【教員指導書】1969年の教育計画は1970/71年の教育年度(läsåret)から適用されることになったが、それに伴い学校教育庁は、新しい教育計画の基本的な考え方を教師たちに普及し周知させることが必要であり、そのための参考資料の作成をワーキング・グループに委ねた。そこでは、これまでのモデルシリーズに代る仕事の方法を具体的に示すことが必要とされた。ワーキング・グループの仕事の結果として、教員指導書(lärohandledning)やカセットテープとビルド、スライドの資料とともに技術的な性質の指針を記した13冊の生徒指導書など、教育手段の指針を与える一つのパッケージができあがった。

なかでも教員指導書は教育計画を補足し、学校における仕事の計画について教師を援助することを目的として作成された。そこでは、スロイドの目標がその他の学校の目標から分離されることはないと言われ、スロイド教室で制作された作品はその目標に到達するための一つの手段と見なされることが明らかにされた。つまり、これまでに一つの方向として存在していた職業教育の準備という性質を持ったスロイド教育は教育計画の目標を満たさないことが改めて指摘されたのである。さらに、教員指導書では、批判することのない治療(セラピー)を強調したスロイド(terapibetonade slöjd)や、伝統の保護を目的としたスロイド技術が、個人のトータルな発達を目標にするスロイドの発展を困難にしてきたことも指摘している。

教員指導書の著者は、どの学年の生徒かに関係なく、スロイド教育が生徒の前提、興味と必要に係わり、学校のトータルな目標設定のもと連続性をもって指導が行わ

れる必要があると考えた。

教員指導書が扱う重要な概念は「創造的」と「自由な創造」であった。前者の概念は、言語の学習、オリエンテーリング教科そして実験的教科 (laborationsämnen) など多くの学校の教科のなかにあると考えられた。そこでは、目標が知識、能力そして感覚の訓練の間のコンビネーションを形成した。しかし、後者の概念である「自由な創造」は、しばしば誤解され、要求のない放任心理と関連せしめられてきたため、定義が困難であると考えられた。スロイド教育にとって、その概念は自発性と個性化が概念化されなかった以前の見本やモデルシリーズを利用したスロイドへの対比として取り上げられ、自発的な創造 (spontant skapande)、自覚した創造 (medvetet skapande) の概念が関連していると考えられた。

生徒は学校のその他の教科と同様に、スロイドの中でも創造する自由と可能性を得るべきであると考えられた。したがって、自由に自ら選んだ題材や思考をかたちづくることができるように、生徒に増加した知識と経験を与えることが教師の義務となった。

教員指導書の主要な内容はスロイドにおける仕事の領域の原則に関する方法と指針を明らかにしている。その方法の中で最も重視されたのは、「スロイドを遂行する際に、大人の作成したモデルや見本を用いないならば、スロイドの課題の自主独立な計画という仕事の訓練が、第一に行われなければならない<sup>40</sup>」ということであった。したがって、仕事の方法は、最初のアイデアのときから完成した作品まで生徒の協力によって特徴づけられる。教員指導書のなかに、スロイド授業の計画モデル

---

<sup>40</sup> Skolöverstyrelsen, Slöjd i grundskolan, trä- och metallslöjd, Stockholm 1969, sid 24.

<sup>42</sup> が紹介されているが、そこでは生徒が計画 (Planering)、遂行 (Genomförande)、要約 (Sammanfattning) という3つの段階のなかで活動する参加者であった。計画は木材・金属スロイド教師とテキスタイル教師やオリエンテーリング教科と学習教科の教師の間の準備作業にも係わりを持ち、生徒自身の計画もまた計画の仕事のひとつの段階として含まれている。遂行は種々の仕事の形態と協働の形態を利用するものであった。要約は、経験と結果の両者に関する要約を形成し、将来の仕事における課題へと導く<sup>43</sup>。

【専門誌の影響】 教員指導書と教育計画のなかに見られる思想の多くは、まさに、1965年に始められた試験スロイド (försökslöjden) の経験から形成されたものであり、スロイド教師間の論争へと展開する。スロイド教師のなかで新しい教育計画に関する論争を支え浸透させるのに大きな役割を果たしたのは次の2雑誌である。一つは、『専門教師 (Fackläraren)』。いま一つは1967年に『スロイド (Slöjd)』という誌名で試験的に出され、1968年から新誌名で定期的に刊行されるようになった『スロイド教師 (Slöjdläraren)』である。『スロイド教師』はリンシェピングのスロイド教員セミナリエの校長が編集に参加し、セミナリエの二人のテクニク教師がレイアウトを行った雑誌であるので、半官半民的雑誌とすることができるかもしれない<sup>44</sup>。1973年にテキスタイル教師と木材・金属スロイド教師

---

<sup>42</sup> 後掲図24参照。

<sup>43</sup> Skolöverstyrelsen, *ibid.*, Stockholm 1969, sid 21.

<sup>44</sup> ただし行政 (学校教育庁) ではなく、教員養成を行う大学の主導をもって行われていることは、雑誌の内容を理解する上で注目する必要があるだろう。

の組織が結合され、一つの専門組織「スロイドおよびテキスタイル教師国立組合 (Riksföreningen slöjd- och textillärare)」が設立されたのを期に『スロイド教師』は両者共通の雑誌『スロイドフォーラム (Slöjdforum)』へと移行した。

これら2誌のなかで1969年の教育計画の遂行に関連したスロイド教師の論争発言には、スロイドにおける仕事の領域の原則についての問題設定を主に見いだすことができる。

例えば、1970年の『スロイド教師』には仕事の領域の原則が紹介されている。その記事は、「仕事の領域—基礎学校のすべての教育にとっての計画の形態」という表題のもとで、『教員指導書』の作者であったルンドベルユが執筆しており、「その教科のなかでの教育 (inskolning) への最も良い道の一つは、確かに、その指導のなかで実験を行い、様々な種類の経験を得ることを始め、それから、仲間の印象を交換することである。そうして継続学習が具体化される<sup>44</sup>」と締めくくっている。

ルンドベルユらの『教員指導書』の作者が期待していた方向を示す良い例が『スロイド教師』のなかの論争に見いだすことができる。そこでは『専門教師<sup>45</sup>』のなかで紹介されたスロイドの課題が論議された。『専門教師』の記事で扱われたスロイドの課題は、1930年代にスロイドの中で扱われた種類の典型的なものであったが、

---

<sup>44</sup> Thorsten Lundberg, Arbetsområde - en planeringsform för all undervisning i grundskolan, Slöjdläraren, nr 1, 1970.

<sup>45</sup> Bengt Arvidsson och Meidel Arneling, Slöjd 70, Fackläraren, nr 11, 1970.

いわゆる半製品<sup>46</sup>の教材であった。『専門教師』の記事の作者は、授業時間を可能な限り効果的にするために近道を見つけなければならないということで、半製品の使用を支持した。しかし、それに対してルンドベルグは、「70年代のスロイドのなかでわれわれが求めているのは近道ではないと思うし、われわれはこの時（教員指導書作成の時）にそれを合意していた。それ故、顧問が『時間を得る (vinna tid)』という意味で型紙方式の何等かの形態・・・を推薦したりすることでは何も得られず、手にも美的な発達にも関連しない非個性的な生産品へと導くだけである<sup>47</sup>」と述べ、さらに続いて「創造と自由な創造 (skapande och fritt skapande)」という概念を教員入門書から引用して結びとしている。ここでは部分的に新しい特徴が与えられたスロイド教科と教育計画の意図に適合した指導を創造する努力が感じられる。『スロイド教師』はスロイド教員セミナリエと関連を持ちながら、主に、新しい仕事の方法の優秀さをスウェーデンのスロイド教師に納得させる役割を果たした。

【自由な創造と技術】子どもの必要性と可能性とに結び付いた自由な創造は、スロイドは生徒を中心にして行われなければならないという主張とともに優勢となった。1960年代の二つの教育計画に関する論争を比較すると、スロイド教育の考え方に明らかな変化を感じ取ることができる。1962年の教育計画に関して見られる論争はほとんどが加工の方法に関する情報をめぐって展開したが、1970年代の始めからの論争はより包括的な教育的な

---

<sup>46</sup> "halvfabrikat"は、半分を工場生産してくる教材である。日本のキット教材よりも手は入れられていないと思われる。

<sup>47</sup> Thorsten Lundberg, *Slöjd 70?*, *Slöjdläraren*, nr 4, 1970.

性質を問題にしている。

しかし、スロイドの目標に係わる理解の分裂は明らかに存在した。それは、サロモンの時代から続いていた分裂であり、技術的な能力の視点と自由な創造との対立であった。教育計画に続き1971年の春期にはスウェーデン国中でスロイド教員の継続教育が遂行された。それは、仕事の領域に狙いづけられ、FB Lgr:69とタイトルづけられた。『スロイド教師』は、主にスロイドの指導に対して職業的に関連をもった人々からその問題に関する意見を集め、その要約を掲載した。そこからは、スロイドの仕事に対する非常に様々な見解が存在したことを知ることができる。Lgr 69による仕事の方法は、ある人々にとっては決して新しいものではなかったが、他の人々は古い方法を捨てて新しい提案を実現するものと考えた。技能を中心とした古い位置づけが、そこに現れ、スロイドで活動する前提になるのは、自分の道具を取り扱うことができるということであると考えられた。したがって、技術面の教育はスロイドのなかで重要な場所を得なければならない、子どもは取り扱い規則に従うことを学ばねばならないというものであった。これに抗する新しい観点は、大人が子どもにとって最良であるものを知っているということは確かではないという考え方で、おそらく、子どもは自ら最もうまく決定し直面する問題を解決するはずだという考え方であった。そこでは、スロイドにとって出発点は子どもの必要と可能性であり、大人ではないという教育の基本理念が根幹になっている。

1973年の『スロイドフォーラム』誌上で、技術教育と自由な創造の関連に関する論争が始められた。ある女性テキスタイル教師は、「自由な創造」という概念は技術教育と教師の影響に対してひとつの「こん棒」を意味していると考えた。彼女は「基礎前提を知らずに、研究



者はだれも新しい発見をすることはできない」とその記事のなかで述べ、以前の方法によってスロイド教育が行われるべきだと主張した。また、この著者は教育計画の文章がスロイド教師にとって理解することが困難であると指摘し、教育計画の理念は教師の側から現実的な方法で具体化されることが重要であるという視点から、「スロイドの中にいるわれわれが、あまりにも長く立っていた不安定な立場から飛び出す潮時である」と主張した。この著者の言う不安定な場とは、言うまでもなく自由な創造である。これまでのモデル・シリーズが削除された状況において、新しいスロイド教育の仕事の方法は、一部の教師にとっては以前と比して不明確な印象を与えたと思われる。この不明確な印象を取り去るには、これまでの方法とは異なる形で教育理念を徹底させる必要があった。つまり、現場の教師に具体的な教育技術を伝達するのではなく、教育理念を伝達する必要が生じたのである。こうして仕事の領域の原則に関する論議はまた、教師のカテゴリーについても同様の関連を持つことになり、それに対する継続的な研究が要求されることになる。

【基礎学校のための教育計画追跡調査 LUG】Lgr 69の導入を評価し継続的な追跡調査を行うために、1969年に学校教育庁は、基礎学校のための教育計画追跡調査(LUG)を総合的なプロジェクトとして開始した。

学校における目標決定と評価プロジェクト(MUT)は学校教育庁の再組織(1972年)と関連している。したがって、それは単に教育計画の追跡調査のためのプロジェクトではなく、大きく学校の発展に対する集合的プロジェクトでもあった。MUTプロジェクトは、当時の評価論争のなかで批判された相対評価を離れるために、はっきりとした教科の目標を述べた上で評価を行うことを考

案した。しかしそのはっきりとした目標表記によって創造的活動や美的育成が脱落してしまうのではないかという恐れがあった。そこで、MUTにおけるスロイドのための目標表記の仕事は、LUGのなかで異なった形式で遂行される必要が生じた。学校教育庁のスロイドのワーキンググループは、継続的学習過程 (kontiniuerliga studiegångar) を考案し、1975年と1976年の試験活動の評価で受け入れられた。それによって生徒の自主的な創造活動が失われることへの不安が取り除かれた。

#### 4) 教員養成教育委員会 (LUK)

1968年よりLUKは、テックニング、スロイド、体育、家庭 (hemkunskap)、幼児教育 (barnkunskap) などの教員養成教育に関する提案作成を命じられ、一連の専門家とそれら教員カテゴリーの代表者によって調査の仕事を進めた<sup>48</sup>。調査にあたっては、LUK発足の翌年に新しく施行された教育計画 (Lgr 69) の理念を現場の教師に周知させるための新しい教員養成教育が望まれたことも影響したと思われる。LUKは何よりもまず、理論教科と実際の教科 (練習教科) との組み合わせに焦点を当てたが、その包括的な仕事はスロイド教科の仕事の方法、教育計画、教師の仕事の分析にまで及んでいる。

【1972年の調査】 LUKが1972年に出した「テックニング、ビルドとフォルムの仕事、木材・金属スロイド、テキスタイルスロイド、家庭科、幼児学、音楽、体育の教師に関する調査<sup>49</sup>」では、教育計画の分析によって、いかに個々の教科が学校の目標を実現し、国際問題、環境問題や性別役割の問題を扱うか、そして、教師の仕事の分析によって、教師がどの様な仕事を持ち養成教育がそれらの要求に答えているかを調査し、それに基づいて、練習教科の教師であるということが何を意味しているか

---

<sup>48</sup> Thorsten Lundberg och Kristina Malmberg, Skolan och slöjden, Slöjdens utveckling från U55 - "Lgr 80". Projektet Laborativ slöjd, Rapport 3, Linköping 1979, sid 56-57.

<sup>49</sup> Lärarutbildningskommittén (LUK), Befattningsanalyser, En undersökning beträffande lärare i teckning, bild- och formarbete, trä- och metallslöjd, textilslöjd, hemkunskap, barnkunskap, musik och gymnastik., Utbildningsdepartementet 1972:11, Stockholm 1972, sid 2-3.

具体的な像を得ようとした。

1972年にLUK調査委員会が練習教師に行ったアンケートのなかでは教員に対する継続教育の必要性が指摘され、特に木材・金属スロイドの教師については教科方法(ämnesmetodik)について不十分な養成教育しか受けていないため、仕事の領域の方法についての養成教育が補完される必要があるという意見が示された。

また、アンケートではスロイド教員養成教育における分裂が指摘されている。以前から、自由な創造と技能との対立がスロイド教育に見られていたが、1971年あたりでは「教師が自らの教科に通暁していなければ価値がない<sup>50</sup>」という雑誌投稿に見られる様な形で、教員養成に係わる問題として表面化していた。LUKは、1972年の報告で「あるグループは『非常にしっかりした職業人教育』がスロイド教師にとって最も基本的なものであると考えるが、他のグループはどの教科かに係わらず『教師の役割』を強調し、深い教科の専門化は『専門馬鹿を増強し』子どものレベルで指導を適合させる可能性を困難にすると考えた<sup>51</sup>」と記している。

【LUKの提案】 LUKは、1973年に「教員養成教育の継続改革(Fortsatt reformering av lärarutbildning)」を出版し、一人の教師が練習教科と理論教科の両方を組み合わせて勤務することの提案

---

<sup>50</sup> Åke Jönsson, Är den gamla slöjden redan dömd?, Fackläraren nr 15, 1971.

<sup>51</sup> Lärarutbildningskommittén (LUK) Befattningsanalyser. En undersökning beträffande lärare i teckning, bild- och fromarbete, trä- och metallslöjd, textilslöjd, hemkunskap, barnkunskap, musik och gymnastik. Utbildningsdepartementet, 1972:11, Stockholm 1972, sid 61.

を行った。1972年の段階ではスロイドー英語、スロイドー物理、スロイドー化学、スロイドー数学、そしてスロイドーテックニング<sup>52</sup> というコンビネーションが提案されていたが、ディスカッションの末にスロイド教師に対して提案されたコンビネーション教科は英語と数学であった。その提案は、160ポエング<sup>53</sup> という単位数による名称づけがなされた養成教育を内容としている。具体的には40ポエングの教員養成大学における実際的一教育学的養成教育と120ポエングの教科養成教育であった。120ポエングのうち60ポエングが練習教科で、40ポエングがその他の組み合わせ教科となるように分割された。残りの20ポエングを、練習教科かコンビネーション教科かのどちらにかけるかは学生自らが決定することができた。

提案によると、その教育は実際的＝教育学的年度で終了された。

調査委員会のなかのスロイドグループは、入学資格について二つの選択的な教科の養成教育を提案している。それらの選択は継続的な専門化の上に構築され、一つの選択が80ポエングの追加教育を定めたのに対して、もう一方は60ポエングしか要求しなかった。スロイドグループは最初の選択を推薦してLUKに働きかけたが、LUKは追加指針の後に後者を推薦した。LUKは入学許可の条件として1年間の仕事の生活経験 (arbetslivserfarenhet) を提案している。

#### 【提案に対するスロイドとテックニングの批判】 教育的

---

<sup>52</sup> Lärarutbildningskommittén, Fortsatt reformering av lärarutbildningen., SOU 1972:92, del 1.

<sup>53</sup> "poäng"は、スウェーデン語で「点」を意味するが、教育における「単位」数を表示する際に利用される。

観点から自由な創造を強調したものと技術的な観点を強調したものの分裂は、LUKの教員養成教育の提案に対しても二つの異なる意見となって現れた。スロイド教師のなかで、LUK問題に関する一連の論争が、1973年に展開しているが、それは理論教科と実際の教科のコンビネーションそのものに対しての問題というよりも、そのコンビネーションと係わる教員養成に関する問題が争点となった。

LUKによって提案された教員養成教育は、その他の教科の教師と同じ4年間の養成教育期間を超えてはならないと指示されていた。したがって、以前のスロイド教員養成のなかで要求された木材および金属の職業養成教育の時間を、定められられた教員養成教育期間のなかで新しい理論教科と一緒にすることができないことは明白であった。それ故、以前の4年間の養成教育が2学期の養成教育に置き換えられるならば、専門教育の不足によって教師の能力の低下が生じ、スロイド教育自体が失われてしまうと考えられた。こうして、スロイドの代表者の間から出てきた批判は、あまりにも短い期間で能力の訓練をすることに係わっていた。

短縮された教科の養成教育が練習教科の活動に有害な影響を与えるという考えは、他の教員カテゴリーのなかでもみられた。特にテックニング教師とテックニング教員インスティテュートの学生は、LUK調査のコンビネーションの思想に対して強い抵抗を示した。彼らは、短縮した練習教科の養成教育は、練習教科のみならず、コンビネーションされる教科にとっても指導の質を低下させると考えた。こうして、主にテックニング教師の専門代表者、教員養成教育者と学生がLUKに反対する共同行動をとった。

調査委員会のテックニング教科の専門家は、LUKを粉

碎する支援をスロイドグループに求めたが、スロイド教師の間の見解は当時の教育の変化に肯定的であった。スロイド教師の国立協会は練習教科と理論教科の間のコンビネーション勤務における思想を最初から支持した教員組織のひとつであった。

【スロイドの支持】 LUKの提案は、調査に参加した教師や専門家たちの意見によれば、スロイド教師に利点をもたらすことになる。まず、第一にLgr 69がスロイド教育に新たな観点から教育学的な方向づけをしたのと同様に、LUKの提案による教科のコンビネーションは、義務教育のなかでスロイド教科の地位を強化すると考えられた。第二に、基礎学校の高学年生徒は一つだけの教科だけを担当する、あまりにも多くの教科教師によってマイナスの影響を受けているという確信があった。生徒達は、不幸な場合には、週に10～14人の教師で教育される。コンビネーション勤務とともにスロイド教師はもっと少数の子どもを教えることになり、その結果、よりよい方法で自分の子ども達を知ることができる。そして、そこから今までと異なる基礎の上で生徒に働きかけることができると考えられた。サロモンも国民学校の教科があまりにも多くの教科に分割されていることを批判しているが、この考え方はスウェーデンにおいて1世紀も前から語られてきた伝統であると言えよう。こうした変更によって、一人の教師がより多くの時間数の授業、そして、異なる性質を持ち合わせる授業のなかで同じ生徒達と出会うことになる。希望的に考えれば、いくつかの教科のなかでの男性あるいは女性教師という一方的なグループ化すら変えるのではないかと考えられた。そして第三に、学習教科と練習教科という教科のカテゴリーの分割が高校教科と練習教科が結合することで壊され、いわゆ

る「理論教師」とか「実技教師」といった枠づけがなく  
なると考えた<sup>54</sup>。さらにスロイド教科は、その新しい  
方法の中で、高等学校教科としてのステータスを得て、  
その他の教科と同様に研究と発達の仕事における可能性  
を得ることが期待された。

したがって、スロイドグループの委員長は、スロイド  
教師の多数意見をふまえながら、『スロイド教師』のな  
かで「われわれが実現させようと長年にわたり戦ってき  
たように、この調査が将来のスウェーデンの子ども達に  
対して望みうる最高の教師に彼らをするような将来の教  
師に関する調査提案をわれわれに与えてくれると信じて  
いる<sup>55</sup>」と記した。スロイド教師は、入学資格におけ  
る仕事の生活経験を外すこと、低学年と中学年において  
勤務の選択を多様化すること、そのために基礎学校も高  
等学校もコンビネーション勤務の教科数を増加させるこ  
となどを要求し、組み合わせの教科養成教育と教師の職務  
についての提案を支持したのである。

最終的に、調査委員会のスロイドグループは、スロイ  
ド教員養成に入る一般的な資格として、2年制の高等学  
校あるいは同等の教育が必要であるという提案を行った。  
スロイドなどのいくつかの教科については独自の資格要  
求が加えられた。その教科の知識は高等学校の2年制職  
業コースか同等の教育によって得られた。そして仕事の  
生活の経験についての要求は削除された。

さらにスロイドとテックニングの教師組織が意見を異  
にする問題が生じた。1973年のLUK調査に関するスロ  
イド教師の論争投稿のなかで、コンビネーションの勤務

---

<sup>54</sup> Cf. Göran Åkerström, Intervjun,  
Slöjdlärarna tar avstånd från Gert Z  
Nordström. Slöjdläraren nr 2, 1971.

<sup>55</sup> Martin Nordhemmer, Kommentar till Gert Z  
Nordström, Slöjdläraren, nr 3, 1971.



が行われる必要があるならば、テクニックとスロイドが組み合わされることが最も現実的な解決方法であると言う意見がテクニックの教師の組織の側から出されたのである。これに対して、LUKのスロイドグループの代表は、『スロイド教師』のなかで、ビルドと環境学 (bild- och miljökunskap) と呼ばれる様な新しいコンビネーションはスロイドの犠牲によってテクニック教科を増強するだけのものであると考えた。そして、テクニックとスロイドの結合は、LUKのコンビネーション勤務よりもスロイド教育の質に対してより大きな脅威になると考えた<sup>56</sup>。

【試行期間】委員会への付託から政府の提議が出されるまでの期間においても、LUK提案についての論議が進められた。テクニックは依然としてLUK提案から外されることを求めている。そこで政府は既存の教員養成と平行してLUKの5年間の試行活動を提案することもありうるという見解を示した、こうした動きのなかで、テクニックがLUKの実験の外にでることも可能になった。スロイドの側は、もしスロイドも外されると、スロイドの地位を回復することは不可能になると危惧していた。その恐れは1974-75年の段階でも残っていた。そして、政府の提議が示されたとき、スロイドは5年間の期限つきでLUKシステムを試す教科のなかには入れられていなかった。しかし、国会における直接の動議を通して、計画された試験期間のなかにスロイドが遂に入った。個々の議員からの提議 (motioner) や教育委員会の準備 (beredningen i utbildningsutskottet) を通じて、リンシェピング (木材金属スロイドー英語/数学)

---

<sup>56</sup> Göran Åkerström, Svart till Gert Z Nordström., Slöjdläraren, nr 3, 1971.

とイエーテボリ（テキスタイルスロイドー英語／数学）  
において試験教育（försöksutbildning）を行う決定  
がなされたのである。その教育は1978年に始められ、  
1985年においても依然として試験教育として二教科教  
員養成教育（två ämnets utbildning）は続けられ  
た。LUKは、一つの教科以上の教育に関する教育的か  
つ組織的な根拠を具体的な形で示す第一歩を踏み出した  
のである<sup>57</sup>。

---

<sup>57</sup> Lärarutbildningskommittén, op.cit., del  
1.

## 5) 大学改革とスロイド・インスティテュート

クラス教師と教科教師の養成教育は、包括的な調査委員会の仕事の後、1960年代と1970年代において大きく変化した。これまで取り扱われることが少なかった教育の一グループとして、美的=实际的教科と体育・競技に対する教員養成教育があった。それらの教員カテゴリーは1900年代に『練習教科の教師(lärare i övningsämne)』という名称でまとめられたが、高校改革(gymnasiereformen)と関連して、1971年の憲法改正によりその概念の存在根拠を失った。しかし、それらの教員養成教育は多彩なヴァリエーションに富んだ歴史的背景を持っている。それら教科の多くが、『専門教師養成教育』のかたわらで、幼児学校と国民学校の教師の養成教育の一部として存続してきた。それらの養成教育の性質は教員養成教育に関して出された提案によっては根本的な変化を示していない。

【LUT 74】当時の教員養成教育は、第二次世界大戦の後に成長した学校システムよりも、それ以前の学校制度を反映していた。そこで政府は1974年に「教員養成調査委員会<sup>58</sup>」を任命した。そこではLUKの教員養成が関係するようになり、教員養成教育の専門度が主要問題となった。

調査委員会の中では生徒や将来の職業について全体像の追求が強調された。その提案は学年範囲の拡大や教科の幅、学校のトータルな役割など広領域に係わっている。専門教育の中でも、およそ10パーセントが教科の研究に近い関連のなかで实际的=教育学的特色を与えるべき

---

<sup>58</sup> "1974 års Lärarutbildningsutredning" は、その頭文字から "LUT 74" と呼ばれる。

であると提案された。LUTの答申『発達する学校のための教師<sup>59</sup>』が政府に提出され、それをもって包括的な委員会付託の仕事が始められた。それを受けた政府の提案は、1985年5月に教育国会委員会で過半数の支持をえている。

新しい基礎学校教員養成教育に関する包括的な調査の仕事は、70年代、そして80年代において実施された。それはリンシェピング大学から選出されたスロイド代表者の協働を得て行われた。その改革はLUKによって導かれた二教科養成教育の中で試みられた考え方によって結論づけられることとなる。今日では、伝統的な1教科教員養成教育と平行して、2教科教師（3教科教師の場合もある）となる可能性もある。それらは、児童教育、家政科教師、体育教師、スロイド教師、テキスタイル教師の各コースに係わっている。

1977年に国の大学教育が持っている様々な単位と選択を統一させることを計画した新しい高等教育法が通過した。これによって大学改革が遂行され、スロイド教員養成所(Slöjdlärarseminariet)はリンシェピング大学スロイドインスティテュートとなった。この大学改革の特徴のひとつは、新しい大学にすべての教員養成教育を結合したことである。

【リンシェピングでの方向づけ】リンシェピングにおける教員養成活動は現代の問題を写しだし、また、教科の発達に対して有意義な貢献をしてきた。

スロイド教員養成所の出発にあたり、所長の任命に際して、文部省と学校監督庁はスロイド教育によって美的(estetisk)

<sup>59</sup> 1974 års Lärarutbildningsutredning, Lärare för skola i utveckling, SOU 1978:86.

で文化的 (kulturell) な方向づけが強調されることを望んだ。その結果、コンストファックスコーラン (Konstfackskolan) で教育を受け、ネースにおけるスロイド教員養成の教授として活動し、同時に学校監督庁で働いた経験もあるルンドベルユが所長に起用された。その後の年月、ルンドベルユは変更された教師養成教育のための調査と、新しい教育計画に関する調査の仕事を積極的に行った。そうしたなかで、スロイドの新しい内容やスロイド教員養成教育の未来に係わる教育学的論議に参加してくる教授達が同僚として増えてきた<sup>60</sup>。

1960年代以降、種々の教員カテゴリーに対する養成教育が調査され、新たな変更が加えられた。木材と金属に関する養成教育をすでに経たのものへの一年制スロイド教師養成教育における「实际的=教育学的教育 (praktisk-pedagogiska utbildning)」は、時代の要求に即していないものとして批判を受けてきたが、今日でも以前として残っている。

ルンドベルユとスロイド教員養成教育における教授達が、国家的レベルによる多くの任務を与えられたことにより、リンシェピングを前提としてスロイドに関する多くの創造的な活動が行われることになった。リンシェピングのスロイド教員養成教育のなかでスロイド活動の出発点が準備され、それが「公の場に」スロイドを出させることになった。それは、展示会、国内の教師に対する継続的教育、新しい教育手段の提案、他の養成教育等と

---

<sup>60</sup> Cf. Jan Sjögren, En intervju med Thorsten Lundberg om slöjden och slöjdläro-utbildningen åren 1960-85., Slöjden mot 90-talet., Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd 1985.

の協働、新聞・雑誌の発行<sup>61</sup>、実験・研究ならびに国際交流における報告等になって展開した<sup>62</sup>。

スロイド教員養成所の時代から、すでにスロイドの特別な問題に関する研究を開始するための大きな努力が払われていたが、スロイドの仕事に対する生徒達の計画立案に関するプロジェクトはその様な活動の一つであった。計画立案に興味を集中することは、そのスロイド教員養成教育にとって特徴的なことである。

スロイドと物理教科との協働は、スロイドと技術教科との協働と同様に、現場での実験で試みられた。最も包括的なものは、その多年にわたる研究のあとで、1979年の国際シンポジウムにおいて報告された「試行錯誤的スロイド(Laborativ slöjd)」というプロジェクトである。その目的は、試行錯誤的仕事の形態が、知識、能力、そして態度についての問題に関して生徒の発達にどの様な影響を与えるか、それを明確にすることであった。創造的な仕事の形態(kreativa arbetsformer)、熟練度の訓練、協働、消費者教育、これらへの可能性がプロジェクトの結果の項において強調された。「学校とスロイド(Skolan och slöjden)」という共通標題によって明細に説明された報告書は、養成教育ならびに、その継続教育のなかで使用されている。

この10年間に新しい研究を打ちたてるにあたって、リンシェピング大学はスウェーデンのなかで特別な役割

---

<sup>61</sup> 例えば、前述した「スロイド・フォーラム(Slöjdforum)」は、木材・金属スロイドに対する特別な雑誌であり、後に、スロイドにとっての包括的教育学雑誌となる。

<sup>62</sup> Cf. Jan Sjögren, En uppsats, Mål för skolslöjden och slöjdläroarbetsutbildningens uppfattning om detta åren 1960-85, Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Linköping 1985.

を果たしている。今日では、「テーマ研究 (Tema-forskning)」の名称で、多くの学問分野にまたがる学際的研究が行われている。その目標は、これまでの伝統的な学問領域の代りに、幅広い問題領域や研究主題に関する研究を通して、研究者養成教育を行うことである。こうした研究に基づく諸知見は、教員の養成にもまた役立つはずである。教員養成教育の必要を直接に満たすため、「教授学の研究 (didaktik forskning)」について検討が続けられている。その準備過程にスロイド・インスティテュートは最初から参加した。そして、その研究は指導過程と結びつけられた様々な教科の特別な問題にとって大きな意義を持つようになった。その教科は、何を扱うべきか、いかに指導が行われるべきか、そして、それらの問題に答えるために、なぜ今、こうした選択が行われるのか、答えねばならぬ問題は多い。

美的＝実際の教科の教員を養成するプログラムの内容を刺激的にするために、発展的で組織的な研究が「芸術的 (konstnärligt) 発達」に即して進められている。この作業の主導は、スロイド教員コース委員会によってとられた。そのことは、スロイドの特別な内容に対して重要な意義を持っている。

「教科養成教育に対し責任を持っている養成プログラムは、当然、教員養成教育のそうした部分が研究と開発の仕事に結び付くことを考えておかねばならない」とルンドベルユは考え、「最終学年の『实际的＝教育学的部分部分』にすべての力を集中するだけでは十分でない。スロイドは古くから受け入れられているような意味の中での教科ではない。この教科養成教育は非常に特殊であるので、芸術 (konst) と文化 (kultur) のなかでの養成教育に対する芸術的発達における仕事 (konstnärligt utvecklingsarbete) についての大学政令の指針が、

最も近いものとして適用可能である。スロイドの素材領域のなかで、創造的仕事へ教科養成を受ける者の能力を発達させることは、ただ単に望ましいといったものではない。それは、必要不可欠なことである<sup>63</sup>」と述べている。

---

<sup>63</sup> Jan Sjögren, En intervju med Thorsten Lundberg om slöjden och slöjdläroarutbildningen åren 1960-85., Slöjden mot 90-talet., Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Linköping 1985, sid 84.



### 3. 1980-1985年

#### 1) 基礎学校のための教育計画(Lgr80)の準備

【SIA調査】1960年代の基礎学校の改革は高い度合で組織と教育計画に係わっていた。差異をつくらない観点とともにあった統一学校における仕事の形態と方法は、特別な困難を持つ子どもにしても相違なく学ぶことができるということが望まれていた。政府は、1970年の春にLgr 69の枠組の中で、学校内の仕事の調査委員会<sup>64</sup>を任命した。1975/76年度国会にその委員会が提出したSIA問題の提議は学校教育庁に対し教育計画の改訂を検討させることになった。

SIA提議の第一の観点は、統一のもとの集中を排除し、分散化が遂行されるべきであるということであった。第二に基礎学校は、子どもの現実に仕事の形態を適応させなければならず、それ故、実験的かつ実際的工作の形態を使用するべきであると主張された。基礎学校は、子ども状況から出発する就学前学校(förskolan)の仕事の形態によって適合的に構成されるべきであり、それによって就学前学校から基礎学校への移行を容易にすることも考えられた。さらに第三に、SIAは総合化した就学時間を提案した。そこでは、様々な仕事の形態と活動が互いに引き継がれ、地方独自の学校外の力として地方の団体が自由な活動のなかで働きかけることができるというものであった<sup>65</sup>。これらの提案では、原則としてLgr

---

<sup>64</sup> 学校内の仕事(Skolans inre arbete)からSIA調査委員会と呼ばれる。

<sup>65</sup> Thorsten Lundberg och Kristina Malmberg, Skolan och slöjden, Slöjdens utveckling från U55 - "Lgr 80", Projektet Laborativ slöjd, Rapport 3, Linköping 1979, sid 30.

69のなかに見られたクラスをまとめる時間計画とヴァリエーションシステムは残されていた。その提案を受けた付託委員会は、調査的、実験的仕事の方法についての章を最も肯定的に受け取っている。

【教育計画作成の仕事】新しい教育計画をつくる任務をsöは社会民主主義政府から得た。80年代の学校のための新しい教育計画での仕事は、以前の教育計画の仕事と比較して、一つの異なる方法で組織づけられている。新しい教育計画の作成と関連して適用された組織は、インフォメーションを広げ、仕事の道筋を受け入れることを含んだ。それは開かれた組織であり、söのなかの統合グループであるlgrグループに照会グループが接続するシステムであった。それらのなかには、国会党派、労働市場の部、ならびに教員連合と生徒の親の組織(elev-föräldraorganisationer)が含まれた。教師が現場<sup>66</sup>に出てコンタクトを持つ狙いとともには、söは教育計画の仕事の道筋のなかで7号にわたって『教育計画の論争(Läroplansdebatt)』という新聞を出版した。その新聞は、その中で述べられた提案に文書で答えることを要請することとともに全国のすべての教師に配布された。söは「およそ900の手紙を受け取った」という。

スロイド教師の新聞もまた利用された。それは、教育庁(utbildningsdepartmentet)の調査の指針から、いかに教育計画の文章が解釈され適用されるかについてのsöの指針まで、継続的に教育計画の仕事を紹介した。特に低学年のスロイドについてや、高学年のスロイドに

---

<sup>66</sup>日本のいわゆる「教育現場」ではなく、「社会」というフィールドである。日本の教育ではしばしば現場中心という考え方が出されるが、教育のための教育という形になっている点も考え直す必要があるのではないか。

における選択とその可能性、新しい教科テクニークの教師問題などの論争が盛んに行われた。

söが最初の教育計画を提出してから、政府が保守政権に移り、以前の活動の提案から基本的に大きく異なるものとなったが、ハルトマンは「おそらく、それは批判的な提案が定められることに寄与した理由であった<sup>67</sup>」と述べている。その批判は主に高学年の組織と教育計画の教科の提案に係わり、sö提案からは、英語、ドイツ語、フランス語と数学の選択すらなくなった。一方、スロイドは、高学年で義務としてすべての生徒が二つのスロイド種で指導されることが提案された。その提案は、1978年に「基礎学校の教育計画の変更への提案」という名前で出版された。それは表紙のデザインから「虹 (Regnbågen)」とも呼ばれたが、それによると、スロイドにおける技術的な狙いづけの強化と運動的能力 (motoriska färdigheter)、計画と構築的仕事へのより大きな余地などが示された。そこでは、調査や実験の仕事、事実との関連 (verklighetsanknytning)、能力発達 (färdighetsutveckling) ならびに相乗効果と共同責任 (medinflytande och medansvar) といういくつかのキー概念がしばしば登場している<sup>68</sup>。

新しい教育計画の提議が国会に示されたとき、söの教育計画の提案に対して一連の再検討と変更が含まれていた。それは、高学年の組織についての提案が認められず、概して現状の高学年の組織を維持するが、言語とテーマ研究を通しての継続コース (fördjupingskurser) に対してはいくつかの選択の

---

<sup>67</sup> Per Hartman, op.cit., sid 81.

<sup>68</sup> Thorsten Lundberg och Kristina Malmberg, Skolan och slöjden, Slöjdens utveckling från U55 - "Lgr 80", Projektet Laborativ slöjd, Rapport 3, Linköping 1979, sid 29.

可能性を含んでいたことと、地方の学校組織からのより大きな影響をもった基礎学校をもつことを提案していた。

時間計画の中では、家庭科が低学年に導入され、新しい教科テクニックが高学年に導入されるような変化が行われた。スロイドに提案された変更は、時間数の増加をともなっていたのだが、取り去られた。

政府は1980年10月に「基礎学校のための教育計画 (Läroplan för grundskolan 1980) (Lgr 80)<sup>70</sup>」を決定した。Lgr 80の教育計画は一般の部と注釈資料によって成り立つ。一般部は目標と基本方針、時間計画、コースプランからなる。注釈資料はなんらかの規定を含んでいるわけではないが、学校で解決すべき問題を指摘し、その克服方法について解説している。それらは更新され、徐々に補完されることで、その時局性を保つことになろう<sup>71</sup>。

---

<sup>70</sup> 後掲資料25参照。

<sup>71</sup> Ulf P. Lundgren, Gunilla Svingby och Eric Wallin, Från Lgr 69 till Lgr 80, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Rapport 3, 1981, Stockholm 1981, sid 74-76.

## 2) Lgr 80の作成

「Lgr 80、目標と基本方針・時間計画・コースプラン<sup>70</sup>」は、1980年の秋に完成した。しかし、教育計画のいくつかの基本方針は、すでに1980/81年の学習年度(läsåret)で適用されるので、Lgr 80から目標と基本方針の抜き刷りが1980年の春に全国の教師に配布された。教育計画の作成期間には、『スロイドフォーラム』などのスロイド教師の雑誌のなかで、主に最初の第1学年と第2学年の低学年スロイドや高学年スロイド、そしてテクニク教科のなかでの教員問題などが論じられていたので、Lgr 69と比較して、Lgr 80が異なる用語を使用していたとしても、それが学校関係者にとって大きな驚きを生じさせることはなかった。

【地方の組織と選択】Lgr 80のなかの最も大きな特徴の一つは、地方の学校と教育委員会 (skolstyrelsen)が学習の形成とその狙いづくりに影響力を持てることであった。Lgr 80によると、生徒の動機を創造し維持するために「学校が意義ある広がりをもって生徒の興味と出会うように、すなわち、学校が様々な興味を発達させるように生徒を刺激するようにすることが必要である。個々の学校とクラスの仕事は、したがって、可能な限り長く生徒が持っている興味に適合され、あるいは教師として彼らに与えることができなければならない。したがって、その観点から、地域的にプログラムとコースを形成する大きな可能性があることが

---

<sup>70</sup> Skolöverstyrelsen, Läroplan för grundskolan(Lgr 80), Allmän del, Mål och riktlinjer, timplaner, samt kursplaner, Stockholm 1980.

学校のなかで重要である<sup>71</sup>」と考えられたことによるものであった。基礎学校のなかで主に地方の学校当局によって形成される部分は、テーマ学習、自由活動(fria aktiviteter)、そして選択コースである。テーマ学習は、義務教育教科の枠組のなかで、継続し、より深化する課題によって成り立っており、低学年から高学年まですべての学年段階で行うことができる。自由活動は、中学年と高学年で行うことができ、そこではなかでも団体(föreningar)や企業などの組織が生徒を活性化するために働くが、また、生徒自身の形成する団体への関与もその活動に含まれる。選択コースは他の指針による規定とともに部分的に地方の希望目標にしたがって計画される。Lgr 80では、高学年の選択が二つのB言語であるドイツ語とフランス語によって成り立つ一方で、その他の選択枝が地方の学校当局によって指示される。Lgr 80は、選択コースが二つあるいは多くの教科が持つ要素から成り立ち、スロイド、テクニク、あるいは家庭科からの要素で構築することにより実際的なつながりを得ることができると説明している。高学年の生徒は、毎年、選択コースのなかから選択し、学習週時間総計は11時間になり、およそ週3.3時間であった<sup>72</sup>。

【時間計画】スロイドの部分に対して、Lgr 80の時間計画は変更されていない。基礎学校に対するスロイド時間の合計数は、Lgr 69の中と同様に週16時間であるが、その表示は、低学年が週2時間、中学年が週9時間、高

---

<sup>71</sup> Skolöverstyrelsen, Läroplan för grundskolan(Lgr 80), Allmän del, Mål och riktlinjer, timplaner, samt kursplaner, Stockholm 1980, sid 9.

<sup>72</sup> Cf. Skolöverstyrelsen, ibid., sid 33.

学年が週5時間という様に行われている<sup>73</sup>。

低学年のスロイドについての問題が教育計画の作成の仕事のなかで現実化したとき、その教科が低学年生徒の時間割のなかに含まれる希望が持たれた<sup>74</sup>。LPHプログラムのなかでもスロイドが基礎学校の第1学年からすべての学年で義務教育の教科として存在するという要求があった<sup>75</sup>。スロイド=テキスタイル教師国立組合(Riksföreningen slöjd-textillärare)は、第1学年から高等学校までスロイドが時間割に含まれるために運動していたが、Lgr 80の形成過程において、要求を入れてもらえないことが明らかとなった。SÖが学習年度1980/81年の前に試行活動を行った際に、1980年の『スロイドフォーラム』は低学年スロイドの教育計画の条件と試行活動の狙いを報告している。そこでは、低学年のスロイドが技術的な能力の増加した概念形成と訓練を含んでいることを確認し、オリエンテーリング教科とスロイドとの結合を果たすための資材をわが国の学校が持っているかについての調査を行った。また、どのような肯定的な効果をその活動が導くかを検討課題にしている。さらに、低学年教師との協働が基礎学校における教員組織の合同に働きかけることができると考えた<sup>76</sup>。

Lgr 80

<sup>73</sup> Cf.: Skolöverstyrelsen, ibid., sid 156-157.

<sup>74</sup> Riksföreningen slöjd- och textillärare, Långsiktigt pedagogiskt handlingsprogram, Stockholm 1977.

<sup>75</sup> Cf. Gemensamt fack för lärarna 150.000 medlemmar i nytt stort TCO-förbund, Slöjdforum, nr 5, 1981.

<sup>76</sup> Cf. Försöksverksamhet inför Lgr 80, Dags för slöjd i årskurs 1 och 2, Slöjdforum, nr 5, 1980.

のなかでは、低学年に対する重要な注釈として、スロイドはビルド、家庭科 (hemkunskap)、テクニークとともに、その構成要素がオリエンテーリング教科のなかに含まれるべきであると示された<sup>7)</sup>。スロイド教科のなかのいくつかの要素がオリエンテーリング教科のなかに含まれることは、低学年教師とスロイド教師の間の教員層の協働が行われることを意味した。低学年および中学年で、すべての生徒は両スロイド種の時間を同様に得ることができるのである。

多くのスロイド教師に係わる総合された問題は高学年スロイドであった。ここでは、木材・金属スロイドからもテキスタイルスロイドからも反応は様々であった。特にテキスタイルスロイドのグループは、スロイド種が義務となることにより、これまでの秩序が失われることを恐れた。1970年代に高学年の生徒は、スロイド種の木材-金属スロイドかテキスタイルスロイドを選択することができ、その選択が性別に結び付かないことが期待されていたが果たされなかった。そこで、雑誌の中の論争でも、高学年のスロイドに関する論議は、主に、両スロイド種のなかで義務となるか、あるいはそうではないかの見解に係わった。そのなかで、スロイドを高学年において両スロイド種を義務にすることを支持したものは、70年代のスウェーデン社会のなかで明白になったと思われる平等の努力を背景に持っていた。この高学年スロイドにとっての条件は、増加した時間数、より少ない指導グループ、必然的な継続養成教育であった。それに対して、高学年におけるスロイドの選択の自由を主張するものは、教育計画の論争のなかで多数であった。その自由に対する動機は、生徒の素質と、教室内の快適さの重視によるものであった。特に、テキスタイル教師によっ

---

<sup>7)</sup>Cf. Skolöverstyrelsen, op.cit., sid 159.



てその考えは主張された。テキスタイル教師の多くは義務としてスロイドをすることに否定的な立場を持った。しかし、徐々に、sö提案を支持することに一致していった<sup>78</sup>。高学年のスロイドに関する論議は、高学年の生徒が両スロイド種やその範囲を選択することができることが明らかになった1981年の秋に再び盛んになった。後の要素は、生徒がスロイド教室を往復することができることを意味した。しかし、他方において、生徒がその地方の選択用紙でスロイドを選択していないことが明らかになった。この相反する報告は、多くのスロイド教師を当惑させ、国立連合の委員会はsöとコンタクトをとり、協議の結果がスロイドフォーラムの5/81号に紹介された<sup>79</sup>。そこで、スロイドが各々の学校によって選択されねばならない。そして、a)スロイドは、一つのクラスで同時にすべての生徒に対して時間割される。b)仕事の単位でのスロイド種の選択という、二つの選択がありうることが示された。しかし、男子がテキスタイルスロイドを選択するよりも、より高い広がり、女子が木材スロイドを選択したので、選択の自由は限定されたことを強調している。実際には、スロイド種の選択は、ひとつの限定された選択となったことを意味した。その説明はスロイドが新しい教育計画のなかで得た新しい任務を図表化している。そこで注目されるのは増加した他教科との協働と望まれた継続教育である。「われわれの変化した仕事の状況は継続教育を必要にする。söは必要な図表作成のなかで、スロイドやテキスタイル教師が

---

<sup>78</sup> Thorsten Lundberg och Kristina Malmberg, Skolan och slöjden, Slöjdens utveckling från U55 - "Lgr 80", Projektet Laborativ slöjd, Rapport 3, Linköping 1979, sid 34.

<sup>79</sup> Styrelsen Riksföreningen slöjd och textillärare, Slöjden på högstadiet, Slöjdforum, nr 5, 1981.

その中に自らを置くことになる新しい仕事の任務を配慮しなくてはならない<sup>80</sup>。」スロイドフォーラムの次の号は、高学年生徒に対するスロイドの選択に関する投稿を掲載しているが、著者のテキスタイル教師は次の言葉で結んでいる。「私の最後の希望は、それぞれのコミュニオンがスロイド教育を決定できることである」。彼女は、スロイド種の強制が意味する否定的な要素を指摘することでその記事を始め、以下の例をあげた。「多くのテキスタイル教師が対象にしているのは、毛糸を編んだり、クローセ編みをしたり、刺繍をしたりすることを学びたがらず、大きな不器用な手の男子たちの興味を持っていないグループである<sup>81</sup>。」この投稿文では、生徒が自分の選択で一つのスロイド種を行うことを試みることに對して論議が進められている。自らの選択により、彼らは深化する可能性を得て、自らの仕事に安らぎをえると説明している。彼女はまたスロイド教育の目標が、それぞれのスロイド種にとって基礎である技術を教えることであると考へた。その目標に到達するための条件は、必要な時間、静かにおちつくことであつた。しかし、彼女は教育計画がそれと反対の結果をもたらすと考へていた。

結局のところ、高学年のスロイドについては、両スロイド種を義務にしようとしていたが、その提案は政府の提議の中で棚上げにされた。それはLgr 80のなかで「高学年で生徒達は、共通教科であるスロイドのなかで、テキスタイルスロイドからも金属スロイドからも同様な構成要素で仕事を行い、どちらか一つのスロイド種に対して狙いづけた仕事の課題を選択する可能性を与えられる<sup>82</sup>」と記述された。そこでは、地域の決定と関連して

<sup>80</sup> *ibid.*, 1981.

<sup>81</sup> Ingrid Karlsson, *Slöjdgrupper*, *Slöjdforum*, nr 6, 1981.

<sup>82</sup> Skolöverstyrelsen, *op.cit.*, sid 159.

生徒が主に仕事をするを選んだ一つのスロイド種に対し、より短い時間で、その他のスロイド種を行うことができることも含まれていた。

### 3) Lgr 80のコースプラン

教育計画のなかで種々の教科のコースプランを扱う部分は以前と異なって整理されている。そこでは、各教科の狙い・目標・主要点が説明されるが、各教科の仕事に対する基本方針は注釈資料に委ねられた。

コースプランのなかで、まず各々の教科の狙いが始めに記される。そこにはスロイドが、

「\*生徒は、素材を加工したり、世話をしたりすることができることで人間的そして経済的価値を理解する  
\*生徒達は、実際的工作を通して創造的能力を発達させ、日常のそして仕事の生活における行動準備 (handlingsberedskap) を得る。

\*生徒達は、様々な素材と様々な仕事の方法を使用することを学ぶ<sup>83</sup>」ために基礎学校の教育に含まれると記されている。

狙いの記述の内容は、スロイド教科の目標のなかで再び取り上げられ、「目標. 生徒達は、テキスタイルスロイドと木材・金属スロイドにおける実際的な仕事を通して、自分達の創造的能力と美的価値に対する感覚を開発し、同時に仕事の方法と仕事の結果を判断することを学ぶ<sup>84</sup>」と記されている。

教科の主要点は、創造的活動、生産と消費、ならびに環境と文化という3つの表題のもとに説明されている。

**【創造性について】** Lgr 80のスロイド目標は、Lgr 69の目標と明らかに関連を持ちながら、より詳細に記されたと言うことができる。しかし、それに対する例外の一つが「創造的能力」についてであり、以前の「自主

---

<sup>83</sup> Skolöverstyrelsen, *ibid.*, sid 156-157.

<sup>84</sup> Skolöverstyrelsen, *ibid.*, sid 156-129.

独立に計画し、遂行する (självständigt planera och genomföra)」という書き加えがなくなった。

Lgr 80では、主要点の表題のなかでも創造的 (skapande) という言葉だけである。創造的活動 (skapande verksamhet) や自由な (fritt) という言葉はない。さらに、以前のファンタジーとともに表現したり、書き表したりする生徒の可能性に係わる記述は、仕事をする (arbeta)、表記する、計算するという表現と置き換えられた。これらについて、Lgr 69の作成に係わった人々は、それを若干の後退として感じていることを、ルンドベルユはインタビューのなかで語った。ルンドベルユは『スロイドフォーラム』のなかに「実際の、創造能力もまた基礎能力に考えられるべきであるということについての合意がなかったことは残念であるが、おそらくそれは次の教育計画の改訂になるだろう！<sup>85</sup>」と記している。

しかし、その能力はすべての生徒に見いだされるという確信と共に、Lgr 80の学校目標に記された「人間は、活動的で創造的な意識的な行いをする個人である (Människan är en aktiv, skapande, medvetet handlande person)<sup>86</sup>」という人間観と関わっている。

【美的価値】終始一貫して美的育成は創造的能力の育成に近い関連を持ってきたが、Lgr 80の目標文は美的育成から美的価値という表記に変わった。Lgr 80によると、基本的な民主的価値づけについては、学校は中立となることができないが、例えば人生観、政治、社会的価値観、

---

<sup>85</sup> T.L. (sign.), Läroplan för grundskolan, Slöjdforum, nr 3, 1979.

<sup>86</sup> Skolöverstyrelsen, op.cit., sid 13.

人間観、歴史の理解あるいはモラルのなかの異なった価値づけに係わるとき、学校は自らを中立に保たねばならず<sup>87</sup>、指導は「事実に基づき、包括的(allsidig)<sup>88</sup>」である必要があると記された。美的価値についても中立であるが、それは学校が生徒から遊離した態度をもたらしたことを意味せず、深くまたより良く動機づけられた個人的確信の育成に貢献するためと思われる。

Lgr 80のスロイド目標の中での「美的価値」という表記は、25年間の学校の論議を背景にした広い意味を持っていることが指摘されねばならないだろう。

「美的価値への感覚を発達させる」は、スロイドの材料と道具、形態と色とともに独自の仕事を与える感覚とその経験を開発することを意味するが、なかでも、「良い」と「悪い」という判断よりも異質さの経験が基本となる。

【実際性と行動準備】LPHグループによって作成された提案は、学校の理論的な種類の側面が減じたこと、実際的な仕事への肯定的な立場を増加するために働きかけるべきであることなどを述べている、その他のスロイドの狙いについても、「スロイド教育は、自主独立にそして他のものとともに、近い環境や社会のなかの様々な種類の仕事生活における問題と実際的任務を解決することを望みかつできるために、生徒に良い発達した行動準備を与える<sup>89</sup>」と記された。2年後のLgr 80のなかでは、それに近い形で、スロイド教科の狙いが構成されている<sup>90</sup>。スロイド教科に対する目標表記の最後には、Lgr

<sup>87</sup> Cf.:Skolöverstyrelsen, ibid., sid 18.

<sup>88</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., sid 32.

<sup>89</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., sid 129.

<sup>90</sup> Cf. Riksföreningen slöjd- och textillärare, Långsiktigt pedagogiskt handlingsprogram, Stockholm 1977, sid 15.

69では見いだされない「それはまた生徒達に、実際の任務を解決したり、平等へ寄与することにおいて喜びと満足を感じるために、仕事と日常の生活に皆が必要とする行動準備を生徒に与える<sup>91</sup>」という表記がある。これは、スロイドは生徒の手の素質を発達させると告げた1962年の教育計画の表記と類似している。実際的な仕事は、すでにスロイドの目標の最初の行でスロイド教育の手段として示されており、スロイドにおける仕事の技術的な狙いづけと実際的な活動は、Lgr 80を通して、それがLgr 69以前に持っていた重要性を再び取り戻したということができる<sup>92</sup>。

【消費者教育、環境と資源】「生産と消費」のもとで、生徒はスロイド教科のなかで資源問題を扱い、修理と再利用の仕事をする」と記されている。Lgr 69に追加されたものとして、主要点の生産と消費に対する、消費者知識(konsumentkunskapen)の重さを挙げるべきであろう。消費者問題は主にオリエンテーリング教科と家庭科というその他の教科との関連のなかで取り扱われる。また、需要形成の問題群も扱われ、需要と資源がその関連で扱われるべきであると告げている<sup>93</sup>。環境問題と資源問題は明確な表記を得た。

様々な文化と異なる時代のもとの、ものと環境の関連は環境と文化の表題のもとで取り扱われる。ここではまた、良き遊びと近くの環境の理解を増強するためにスロイドの可能性を利用している<sup>94</sup>。以前の教育計画は、「家庭文化(hemkultur)」、「使用するものと芸術工

---

<sup>91</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., sid 129.

<sup>92</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., sid 156-157.

<sup>93</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., sid 130-131.

<sup>94</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., sid 130.

芸におけるスタイルと形態の伝統」をあげていたが、Lgr 80のなかの文化遺産 (kulturarvet) は「スロイドの領域」と「古いもの」に関わることを通じて、より広い領域を示すことになった。生徒は、社会オリエンテーリング教科との協働を通して、スロイドの領域のなかで古いものの興味を得ると述べられている。

【平等】「コミュニケーション能力」と「平等 (jämställdhet)」は、以前に見られない様な方法で、スロイドの目標のなかでLgr 80のなかに取り上げられた。平等に関する新しい記述はスロイド教育のための目標として取り入れられ、「スロイド教育は平等に寄与する<sup>95</sup>」と記された。その様な表記は以前の教育計画のなかのスロイドの部分にはなく、例えば、1962年の中学年におけるスロイド交換を通してや、1969年の二つのスロイド種の結合など、他の方法で告げられていた。

【テックニングからビルドへ】テックニング教科は、Lgr 80のなかでビルド (Bild) という新しい名称になった。この教科の狙いに関する思考過程の変化は1969年から強くなった。それは、なかでもビルドの表現、ビルドの分析、ビルドのコミュニケーション、美的オリエンテーリング、ビルドと環境という表題によって成り立つ教科の主要点のなかで示されている。教科の狙いの表記では、写真、映画、テレビのなかで知識を与えることが取り上げられている。時間計画は、スロイドと同様にオリエンテーリング教科のなかで、いくつかの要素を扱う低学年のビルドの指導以外に、以前の教育計画のなかのテックニングと比較してなんら変化はない<sup>96</sup>。

---

<sup>95</sup> Skolöverstyrelsen, ibid., sid 130.

<sup>96</sup> Cf. Skolöverstyrelsen, ibid., sid 69-75.



#### 4. 1960年から1986年までのスロイド教育の変遷

##### 1) フェーグレンのカテゴリー分析

1960年から1986年までの期間では、それ以前の期間のようにスロイド教育学に貢献した代表的な人々に関する研究によって歴史的な流れをつかむことが困難である。むしろこの期間では、調査委員会や教科・教員養成に関わる施設・組織の動向を検討する必要がある。それは公的で統一された教育制度の形成によって、それに係わる量的な増加によって端的に示されるとも言えよう。

この期間に基礎学校が設立され、それとともに3回の教育計画が公布されたが、この期間のスロイド教育の変遷を考察するには、それらの教育計画を比較検討することが最も有効な方法であるだろう。そうした視点からの主要な研究として、フェーグレンの「90年代に向けてのスロイド、1960年-1985年における学校スロイドとスロイド教員養成教育についての見解<sup>97)</sup>」がある。フェーグレンの論文は、木材および金属スロイド教員養成教育がリンシェピングにある1960年-1985年の25年間を対象にしている。

フェーグレンは、その期間に有効であったすべての学校制度のコースプランを集め、スロイド教育の目標について調査した。Lgr 62によるコースプラン（美的＝実際的および身体的育成のための教科の目標とスロイドの目標）、Lgr 69（スロイドの目標）、およびLgr 80（学校の目標と根本方針、ならびにスロイドの目標

---

<sup>97)</sup> Jan Sjögren, Slöjden mot 90-talet, En uppsats, Mål för skolslöjden och slöjdläroarutbildningens uppfattning om detta åren 1960-85, Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Linköping 1985.

と主要点)の3つのコースプランを検討するなかで、それらを包括的に理解することを可能にする分析方法として、以下に示す5領域のなかに包括される9カテゴリーが考案された。

「第1領域

K1. 美的育成 (estetisk fostran)、創造的能力

K2. 美的育成、美的価値に対する感覚

第2領域

K3. 実際的能力育成

(praktisk färdighetsfostran)、仕事の方法を判断する能力

K4. 実際的能力育成、スロイドの素材で働く能力

K5. 実際的能力育成、コミュニケーション能力

第3領域

K6. 消費者問題、仕事の結果を判断する能力

K7. 消費者育成 (konsumentfostran<sup>98</sup>)、行動準備

第4領域

K8. 文化的育成 (kulturfostran)

第5領域

K9. 社会的育成 (social fostran)<sup>99</sup>」

フェーグレンは、すべての文章について中心的概念の選別を行い、直接的な引用のみを使用してカテゴリーを形成した。その順序は主にコースプランのなかで行われている順序によっている。

フェーグレン教授が記している様に他のカテゴリー分

---

<sup>98</sup> "fostran"は、養育、教育を意味するので、消費者教育という訳の方が好ましいかも知れないが、ここでは "utbildning"や "undervisning"の教育との区別を考えて育成とした。

<sup>99</sup> Jan Sjögren, *ibid.*, sid. 58.

類も可能である。しかし、カテゴリーの数を増やすことで効果的に内容の区別が可能になり重複を回避することができるとしても、その反面、カテゴリーの数が増加したことで理論操作が複雑になる。また、より少ない数のカテゴリーに依存すれば、抵触する部分が多くなると予測される<sup>100</sup>。

---

<sup>100</sup> Cf. Jan Sjögren, ibid., sid.66.

## 2) カテゴリー内容について

フェーグレンのカテゴリー分析の各内容は、以下の通りである。

【美的育成】 カテゴリー1と2は、美的育成が美的価値に対する創造的能力と美的価値に対する感覚という二つの意味を与えられていることを示す。前者は創造的、統合的側面を取り上げ、後者は印象を受け入れ、経験・感覚・思考を表現する感受性を扱う感覚経験の側面を取り上げている。カテゴリー2の美的価値に対する感覚は自分や他人の生産物、あるいはその他の刺激を基に生じる発見や感覚を通しての経験を扱う。カテゴリー1と2の間の相違は、美的価値の経験が自己の具体的な創造と無関係に見いだされることが可能であるのに対して、自らの具体的な創造はその関連において感覚経験、美的経験から自由であることはほとんどないことである。

【 実際的能力育成】 実際的能力育成は教育学的スロイドの中心的な部分をいつも形成してきたが、現代では、それは学校全体の活動の中に表現され位置づけられる。1940年度の学校調査委員会は、実際的な判断力を発達させる能力について記し、一般教育の観点からの価値に加えて、スロイドが「不可欠な価値の実際的能力<sup>101</sup>」を与えると記している。1946年度の学校委員会は「実際的な育成 (praktisk fostran)」が一般的教育の観点から大きな価値を持っていると告げている。それは日常生活のなかの意義の実際的能力を与える。同時にまた、「実際的な仕事に従事することが、自らの理念を持ち、

---

<sup>101</sup> 1940 års skolutredning, Skolan i samhällets tjänst, SOU 1944:20, sid 64.

単に手の活動ではなく、脳の活動でもある・・・こと<sup>102</sup>  
」が強調された。

実際的能力育成の表題のもと、仕事の方法、技術、素材、並びにスロイドの素材で仕事をする手の能力についての知識が統合される。その能力育成は、その実際的能力育成が機能するために、教師の教育的指導とのアンサンブルの中で生徒の自律的な概念形成と組み合わせられるので、コミュニケーション能力が要求される。

計画能力が開発される必要がある。コミュニケーション能力は適切な計画のために必要とされ、広い意味で「言語能力」（適切なヴィジュアル言語(bildspråk)、例えば鉛筆と紙、並びに話された言葉という簡単な補助手段で利用することが可能な）を意味する。有意義な計画やその実際的・具体的な遂行にとって、仕事の方法を判断する能力が要求される。それは、手の仕事、特に木材と金属における簡単な手工具での相互効果のなかで最も良く練習される。実際的能力、運動的発達、簡単な手工具によって最も良く促進される。それは教育計画のなかでスロイドの目標が機械について言及しないことへの動機に違いない。

【消費者育成】消費者教育は、一つには知識的側面を持ち、一つには能力的側面をもっている。実際的能力育成の内容との関連は明らかである。スロイドにおける消費者教育の概念が遅い日付(Lgr 69)によるとしても、消費者教育におけるそれら両側面はスロイドのより古い

---

<sup>102</sup> 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, SOU 1948:27, sid 32.

目標文のなかにもたどることができる。すべての育成は、広い意味で消費者育成であり、消費者として成長する生徒のもとに道筋をつけるために定められる。全教科としてのスロイドはその関連の中で意味を持っている。

カテゴリー6「仕事の結果を判断する能力」は、スロイド教室の仕事に対しても意味を持ち、また、学校外の状況に対しても狙いづけを持ち、そして第一に知識と理解に関係する。K7は、例えば「仕事ーと日常生活」とともに指摘され、将来の必要性において明らかな狙いづけをもってスロイド教室の外で現れる様な、「行動準備」、実際的狀況における能力と係わる。(K3「仕事の方法を判断する能力」は近くに位置するが、実際的能力育成に対し大きな意味を持っているので、それはK4とK5と結びつけられる。)

【文化育成】文化育成(K8)は、長い伝統をもった素材における簡単な手工具での仕事の当然の結果である。より意識的に、その育成は、スロイドに対する1919年の目標「よい趣味、実際的な判断力、一般的な器用さ」のなかに記されている。文化という概念は多義であり、異なる意味で様々な関係のなかで利用される。その概念は、Lgr 80のみならずLgr 62でもそのスロイドの目標のなかでより広い意味を持っている。

社会の研究機関として、学校は高い度合で文化遺産を管理し、それを更に伝える任務を持っている(Lgr 62)。

教科自身と伝統によって、学校は、われわれの文化遺産の一部を代表する。学校の教科は、学校の発展やわれわれの考え方に影響を与えてきた。この論文のすべてのカテゴリーのなかで、知識、能力そして態度を広めるこ

とを取り扱う。そのカテゴリーのなかで、その意味を限定しスロイドの領域の中の文化遺産、様式—と形態伝統に純粹培養される。

**【社会育成】** 社会育成(K9)は、ここではグループの共同社会と協働への育成の意味で使用される。その育成は、教育計画の総合目標のなかに記されているが、しかし、グループの中での仕事、他の教科との協働、そして平等への育成という3つの意味で現行の目標文のなかにも存在する。

## 第六章：スロイド教育をめぐる諸問題の検討



## 1. 美的と实际的

本稿で前述したように、スロイド教育のなかで美的価値はサロモンの時代からすでに注目され、特に1940年以降の研究によって強調されてきた。

スロイド教育は美的・实际的教科(estetisk-praktisk ämnen)という位置づけを与えられているが、ハンドクラフトを手段とする教育のなかで美的教科という視点はスロイド教育の独自性を考慮する上で無視することができない。そして、实际的という観点からすれば、スロイド教育が絵画や彫刻領域の、いわゆる芸術教育と異なる点もまた指摘する必要がある。スロイド教育の特徴は、その美的・实际的教科という位置づけによって最もよく表されると考えられるが、スロイド教育における「美的」という概念をいかに捉えるかによって、狭くも広くもなることを考慮する必要があるだろう<sup>1</sup>。

### 1) 「エステティスク」とは何か

それではスロイド教育における「美的(estetisk)」とは何を意味するのか。日本語の「美的」の意味とは異なるものが含まれていると考えられるので、ここではスウェーデン語の「エステティスク(estetisk)」を原語のまま使用する。現代において「エステティスク」という形容詞が「趣味を解する、趣のある、スタイルと調和している、美しい、気持ちがいい、美的感覚に対して

---

<sup>1</sup> 本論文第五章、Lgr 80のコースプランで取りあげた「美的価値」を参照。

魅力的な、芸術的、美の、美学の<sup>2</sup>」という意味で利用され多義的な言葉であることをフェーグレンは指摘している。「エステティスク」の名詞形は、「エステティーク (estetik)」であり、日本語では「美学」にほぼ対応する言葉であると考えられるが、「エステティーク」は形容詞の「エステティスク」と比較すると、より狭い意味でしか利用されていない。それはスウェーデンでも、これまでの「エステティーク」が、いわゆる芸術と呼ばれるもののみを扱い、日常に利用される手工芸品、教育的な目的で制作された作品、アマチュアによる作品にはほとんど関心を向けなかったことに由来する。例えばフェーグレンはエクマンを引用し、「フィンランドの研究者ラウリラ (Laurila) が、『自然の対象も人間生活の出来事や運命も』美学の任務として考えている<sup>3</sup>」と述べているように、「エステティスク」に対する論議が対象物そのものから個人の経験にも向けられるようになったことを背景にして変化してきたといえよう。

フェーグレンは美的価値の概念を示すいくつかの枠組を指摘しているが、その中で最も狭い枠組は単に美的に価値のあるものや良いもの、日常で「美しい」というものと一致して考えられる。それは、いわゆる良い芸術のみを芸術と呼ぶことと対応する。若干広い枠組はそのなかに評価と段階づけを持ち「良い」と「良くない」の評価を強調する。更に拡大した枠組になると、美的価値は感覚を通しての理解と経験に係わる。経験はなんらかの極端な「良い」と「良くない」の分類をされていない。この最後の概念の枠組こそ「エステティスク」という言葉

---

<sup>2</sup> Jan Sjögren, Termer ur slöjdens mål enligt Lgr80, Slöjdläroslinjenämndens skriftserie 84:1, Universitetet i Linköping, Linköping 1984, sid 67.

<sup>3</sup> Jan Sjögren, ibid., sid 69.

の語源であるギリシャ語の *aisthesis* が持っていた「理解 (*förmimelse*)」や「気がつくこと (*vareblivning*)」を意味するものと重ねあわされる。現代のスロイド教育のなかで、「エステティクス」という言葉は、再び、その意味を取り戻すことを求められてきたと考えられる<sup>4</sup>。

---

<sup>4</sup> 本論文第五章の「Lgr 62」を参照。

【活動の分離】現代においてアーティストとクラフツマンは、異なるカテゴリーを示すと考えられているが、それは、アーティストとアーティザンの分離<sup>5</sup>と同様に、「インダストリー」や「アート」に見られる言語変化の原因となった人間活動一般における分業化・効率化によって惹き起こされた。

人間は諸関連を意識することで拡散的な行為 (alternative) を導き出すことができるのに対して、機械は原因から結果を集束的に導き出すに過ぎない。産業革命がもたらした本質的変革は、機械によってではなく、むしろ機械と人間が混同されて扱われるという、その方法に由来する。

以前は生活する個人、ものを生産する個人は、発想から実現にいたる全過程を経験しなくてはならなかったが、より高度な品質と効率そして量の生産を行うにあたり、歴史の中で徐々に分業化が進んだ。上述の生産過程の中でも更に細分化が進む一方で、効率を目標とすることなく全行程を個人がひとり自ら行う活動を特に表現する言葉が必要となり使用された言葉が現代の「アート」と言えないだろうか。「クラフト」と「アート」という言葉の定義は個人によって大きく異なっており、境界を定めることが困難である。現代では、「クラフト」と呼ばれる活動は上記の生産過程、特に発想段階に、ある種の美的直観を有していない際に、つまり発想の段階を真に有していない際に「アート」より低い言葉として定義されていると考えられる。特に「アート」よりも低い階層にある「クラフト」と言う場合には、上記の生産過程に美的直観（創造性）と呼ばれるものが希薄であるから、生産過程がいつまでも同一階層上に存在しており発展性のない場合である。美的直観を伴う発想段階から始まり実

---

<sup>5</sup> 本論文、第2章参照。

現へと向かった生産に対して、その生産品がいわゆる生活必需品であるにも関わらず「芸術(art)」という言葉を使用したい欲求に駆られる理由もそこにあると考えられる。

【スウェーデンの芸術工業】1800年代の後半、スウェーデンではハッセルベルユ(Per Hasselberg)らが芸術と人間の間にある接触手段として芸術工業を考えていたと言われる。それは、芸術工業(Konstindustri)」という言葉に示されるように、「アート」と「インダストリー」という活動の分離を留まらせようとしたのである。ハッセルベルユらが考えた人間と芸術との接点というテーマは、芸術と技術との統合というよりも、生産の全過程を重視するというに由来している。つまり、それは一つの生産を行うにあたって、分業化された過程を統合し全ての段階に力を注ぐことであった。

スウェーデン・スロイド協会は、20世紀末ごろに、建築家、芸術家、芸術工芸家(konsthantverkare)、美術館員、手工芸家、企業家、工業主など約1100名の会員を擁していたが、「スロイド」という言葉が示す活動の統合的性格を背景にしながら、芸術と工業の融合という観点のもとで、工業化した社会の中での生産活動に大きな影響を与えた。スウェーデン・スロイド協会は会員間の自由な接触を通して、芸術的工業に新しい方向づけを与えたのである。この芸術工業の伝統をふまえ、現代のスウェーデンでデザイナーと呼ばれる人間は、形のみを作る者ではなく、美的直観と共に形を作るフォルムギーバレ(formgivare)と呼ばれる人間、経済的問題等を考えて計画を行う人間、直接生産に携わる人間などの中で、一つの生産を貫徹するために調整を行う者である。「1950年代の工業デザイナーがプロダクトの外側、

つまりケースを形作るスターであったとすれば、1970年代のデザイナーは設計者、技術者、経済学者等を一つの機構にまとめあげる歯車であった。—工業生産の過程において通訳と形成を行う調整者である<sup>6</sup>」と言われている。ヘムスロイドという全生産行程を把握することが容易な生産形態を基礎にして展開した産業化の進行がスウェーデンに独自のデザイナーの出現へ道を開いたのである。

【美的と芸術的】「エステティスク」と「芸術的」という概念は同一なものではなく、一部分が重なりあうものであるという考え方をヘルメレーン(Hermerén)は示しているが、フェーグレンの示した「エステティスク」の最も広い概念枠は「芸術的」を包み込むものであると考えられるだろう<sup>7</sup>。

スウェーデン語の「芸術的(konstnärlig)」という形容詞は「芸術(konst)」という名詞から派生しており、英語の"artistic"と"art"にそれぞれ対応する。「アート」が産業革命の以前に持っていた「人間的技術<sup>8</sup>」という意味は、現代のスウェーデン語の「コンスト(konst)」に一般的に見られる。例えば、「それは簡単なことだ(det är väl ingen konst=it is easy enough)」や「～することはむずかしい(det är en verklig konst att ...=it is difficult to...)」という日常表現は、「コンスト(konst)」が、練達さ(skicklighet)、巧みさ(förslagenhet)、優れた技能(färdighet)、策略

<sup>6</sup> Monica Boman, Den svenska formen, Stockholm 1985, sid 6.

<sup>7</sup> G. Hermerén, Aspects of aesthetics, Lund 1983, sid 71.

<sup>8</sup> 本論文第2章参照。

(list)、トリック(knep)という意味を持っていることを示す<sup>9</sup>。それは「スロイド」の語源が持っていた意味である「抜け目のない(slug)」、「練達な(skicklig)」、「巧みな(konstfärdig)」という意味と一致している<sup>10</sup>。さらに付け加えれば、日本の「工芸」という言葉は中国の唐の時代の「技芸百般」を示す言葉であったこともよく知られている。「アート」「コンスト」「スロイド」が何かものごとをうまく行う技術を示し、一様に人間の技術を示すものであったことは興味深い。

コリングウッズの「クラフト」の定義<sup>11</sup> に対して「スロイド」は、完結した形態(form)を持たない状況をさすことはまれであることから、より狭い意味を持つと言えるかもしれない。それは「スロイド」が、より一般民衆の生活と密着した所で、そこに存在するエスティシク要素を強調して行なわれるからである。ラバーン(Lionel Lambourne)はコブデン＝サンダスン(T J Cobden-Sanderson)を引用して、イギリスの美術工芸運動が、常に、「ものよりもより多く観念にかかわっていた<sup>12</sup>」と記しているが、その観念に見られた生活から離れぬ美的要素は「スロイド」と美術工芸運動の「クラフト」との共通点であると言えるだろう。

われわれが「アート・エデュケーション(art education)」と言う場合に、英語の「アート(art)」

---

<sup>9</sup> Cf. Jan Sjögren, op.cit., sid 76.

<sup>10</sup> 本論文、序章参照。

<sup>11</sup> 本論文、第二章参照。

<sup>12</sup> Lionel Lambourne, Utopian craftsman, The arts and crafts movement from the Cotswolds to Chicago, 1980. (小野悦子訳、ライオネル・ラバーン、『ユートピアン・クラフツマン』、晶文社、1985年、15頁、参照。)

は単に芸術のみを意味するのではなく、人間的技術や巧みさに及ぶところから、いわゆる「芸術教育」よりも明らかにそれ以上の意味で、むしろ創造的活動を通しての育成として考えられる。スロイド教育は、その観点においてアート・エデュケーションと同様であると言えよう。



## 2) 機能主義と美の社会性

【社会美】スウェーデンの「美」という問題を扱う上で、エレン・ケイが果たした役割は無視できない。ケイは1890年代から審美的問題を取り上げ、純粋な芸術論的解説を行う一方で、教育的社会的角度から審美論を展開している。

なかでも1890年代の後半に成長した社会美計画を最も明確に記したものとして、1897年の『イドゥーン』誌に発表した論文「家庭の美<sup>13</sup>」がある。その論文を冒頭に使用し、2年後には、『すべての人のための美』という著書をまとめた。ボーマンはそれを「美の道徳的力についての重要な宣言書」と呼び、スウェーデンのみならずヨーロッパでも非常に多くの版が重ねられ出版されたことを記している<sup>14</sup>。

「家庭の美」の主題は、「人はどうして何が美しく何が醜いかわかるか<sup>15</sup>」であった。ケイは、エーレンスヴェルド(Ehrensvard)を引用し、教育の程度によって美を発見する程度が異なることから、教育は美の感覚を発達させるために重要な役割を持っていることを指摘している。そして、『すべての人のための美』では、美しく、機能的なものに囲まれることが重要であることと、家の設備が子供のみならず、すべての家族構成員にとって重要であるということを指摘しながら、あらゆる人が芸術と共に働く可能性をもつべきであると主張している

---

<sup>13</sup> Ellen Key, Skönhet i hemmen, Idun, julnummer 1897.

<sup>14</sup> Cf. Monica Boman, ibid., sid 82.

<sup>15</sup> 小野寺信・小野寺百合子訳、トールビョルン・レングボルン、『エレン・ケイ教育学の研究』、玉川大学出版部、1982年、149頁。

1898年に出版された『随想録』第一部に収められている論文「美」のなかでケイは、外の全世界がわれわれの心の中の美のあこがれに共鳴することによって調和が成し遂げられ、社会と人々の生活関係の調和が起こるとき、社会の規範は美のおきてに代えられると記された。この理想のためには、芸術家と手工業家が協力することが重要な直接的寄与をなしうるとケイは推論しているが、ここには、ラスキンやモリスらの思想との類似点がうかがわれ、また、ヘムスロイドへの期待とヘムスロイド運動との関連性が推察される。

【詩的な機能主義】論文「家庭の美」の中でケイは、家庭と日常生活の造形について「各々のものは、本来の目的に対応する。スツールにはうまく座ることができるべきである、机のかたわらには、ゆったりと仕事をし食事することができる、ベッドの中では、十分に休むことができるべきである。しかし、快適なスツール、堅実な机、広いベッドが美しいとは決っていない。ものは、自然の中の美しい対象がするように、単純性、軽快さ、巧みな処理、表情の豊さでその目的を満たさねばならない。さもなければ、それは有用性の要求には答えても、美に到達することはできない<sup>17</sup>」と書いている。

極端な機能主義が、実際的な良い問題解決に「美」が自動的に付随するかのようにつけるにいたった一方で、スロイドの仕事をはじめとするスウェーデンの美の問題はそれと異なる方向へと進められたということができよう。それは現代のいわゆるスウェーデン・スタイルとい

<sup>16</sup> Gunnar Frick, Svenska slöjdföreningen och konstindustrin före 1905, Lund 1978, sid.39.

<sup>17</sup> Ellen Key, ibid.

われるものにも特徴的である。例えばフェーグレンは、1981年にストックホルムで始まった巡回展覧会『フォルムとスウェーデンの伝統 (Form & tradition i Sverige)』の一部が、『詩的な機能主義 (den poetiska funktionalismen)』と呼ばれ、その解説に「機能は悪いデザイナーである。使うことを導くには、ひとつの対象が扱うために実際的でなければならない。形態は数々の部分から作られる。機能はひとつであり、感覚的なものは他のひとつである。すべては交互に頼りあっている。対立するものどうしの緊張から製品がつくられる<sup>18</sup>」と記され、人間の感覚経験と物質的必要性が重視されたことを述べている。そこにはケイの意見をそのままに見ることができよう。

【美の民主化】ケイは美を、単なる教養ではなく、より良い生活と調和のとれた人間を与える社会的機能であり、非常に実際的な要素であると考えた。1914年にスウェーデン・スロイド協会は、企業とインダストリーで働くことを望む芸術家の間に接点をつくるために仲介事務所を始めたが、そこでは、エレン・ケイの精神の中において、ひとつの「美の民主化」を求めていたとボーマンは記している<sup>19</sup>。ケイが美と贅沢が結びつくことを強く否定したことは、単純な倫理的問題として片付けてはならない点である。ケイの求めた「美の民主化」への一歩は、機能主義的思想に対する画期的革新を意味し、その継続は徐々に住居政策や近代住居へと向けられた。スウェーデンの「美」の概念はケイの思想を通過し発展された。スロイドのなかのエステティスクは、機能主義に付

---

<sup>18</sup> Form & tradition i Sverige, Stockholm 1981.

<sup>19</sup> Monica Boman, op.cit., sid 82.

随するものではなく、実際的で社会的な要素を持っていることが理解されよう。

### 3) プラクティスクについて

【エステティスクとプラクティスク】 フェーグレンは、Lgr 80の記す「美的価値 (estetiska värden)」の背景には、「快適な—美しい (skön-vacker)」が「実際の—有目的 (praktisk-nyttig)」と結合するという確信、またその結合への感覚は発達しようという確信が存在していると指摘している<sup>20</sup>。有目的、实际的という観点が機能主義ではないことは先に記したが、それでは、美的=实际的 (estetisk-praktisk) 教科という实际的 (praktisk) が意味するものは何であろうか。praktiskをスウェーデン語辞典で調べると「実用的な、实际的な、応用できる」という意味の形容詞であると記されている<sup>21</sup>。しかし、スロイド教育学においてプラクティスクという概念は、単に具体性を持った実用的なものを製作したり、具体的な活動を意味するのではなく、より深い語義を持っていることを感じさせられる。スウェーデン語のプラクティスクもまたエステティスクと同様に日本語で完全な対応を示す言葉を見いだすことは困難である。

これまで、"estetisk-praktisk"を「美的=实际的」と記してきたが、ここでは"praktisk"をプラクティスクと表記し、その概念について考察する。

【プラクティスクの多意義性】 スロイド教育学の中でプラクティスクが深い概念を持っていると推察される理由には、スウェーデン語のプラクティスクという言葉自体が広い概念を持っていることが考えられる。1977年の

---

<sup>20</sup> Cf. Jan Sjögren, *ibid.*, sid 78.

<sup>21</sup> 尾崎義他著、『スウェーデン語辞典』、大学書林、1990年。

"ord för ord"によるとプラクティスクは、「(1) (学理よりも経験を重んじる) 経験主義の、実用主義の、(2) 現実感覚の、行動の、取扱いやすい、手際のよい、便利な、器用な、巧みな、創意に富んだ、発明の才のある、工夫のある、賢い、経験に富んだ、知性のある、明瞭な、組織的な、物事に積極的に取り組む、(3) 目的にあった、使いやすい、適用する、(容易に) 適用しやすい、役にたつ、時間のー、仕事のー力の儉約、便利な小さい取扱い、快適な、独創的な」という意味であり、また1960年の"Wessén"によると「目的にかなった(適当な)、賢い(賢明な)、経験に富んだ、最終的にギリシャ語プラクティコス(praktikos)の行動への有能さ」であると説明されていることをフェーグレンは示し、その多義性を指摘している。プラクティスクの語源とされるギリシャ語のプラクティコスは、1973年のギリシャ語辞典(田中秀央編)によると、「有効な、活動的な、実際の、実地の」という意味であり、1977年のオックスフォードの辞典では「効果的な」という意味であった。

"ord för ord"の(2)等で示されるスウェーデン語のプラクティスクの(先に下線を引いた部分の)意味は、「スロイド」や「コンスト」、「アート」などの人間的技術や属性という意味との関連を見いだすことができる。

**【具体的と理論的の融合】** プラクティコス、英語のプラクティカル(practical)の語源であるが、プラクティカルは「実地、実際、実践的、実用的、実地の経験から学んだ、実際活動むきの」という具体的意味が強調される。一方、プラクティスクの場合は、より広い意味を有していると思われる。スロイドの仕事の中で、手際の

良い仕事がされれば、「彼はプラクティスクだ」と表現される様に、プラクティスクは、モトリーク（運動性）の概念とともに、手際よさや手の器用さのなかで使われる。さらに、「彼はプラクティスクだ」と言う場合に、何か仕事を解決する際の、実用的な提案を持っていることや思考的に処理する器用さという知的成果に対しても使用される。したがって、スロイド教育学のプラクティスクという概念は、英語のプラクティカルと異なり、具体的な活動と論理的な活動の両方に係わっている。

スウェーデンでもしばしば、プラクティスクに対立する概念として理論的 (teoretisk) が取りあげられ、抽象的と具体的という対立概念に結び付けられる<sup>22</sup>。学校教育は歴史的にみて主に理論的なものに狙いづけを持ったので、その反動から、義務教育において理論的なものを離れ、正しい実践的なものに狙いづけるべきであるという考え方を得たとフェーグレンは指摘している<sup>23</sup>。それは単純な「誤り」と「正しい」という評価であり、プラクティスクの概念から考えれば、非常に狭く、一面的な捉え方と言えるだろう。また「誤り」と「正しい」という評価は、「われわれは、すべての状況においてその概念のいくつかをポジティブであるかネガティブであるかに評価することはできない」という様に、同じ活動であっても状況によって逆転することはしばしばある。

また現代の学校は、理論的であるというよりも、むしろ、非常に抽象的かつ受動的であると言うことができるのではないだろうか。学校の中で、具体的側面と同様に理論もまた改善される必要があるだろう。

そこで、理論的と具体的という対立的図式を離れて、理論的—具体的の両者を統合するものとして、プラクテ

---

<sup>22</sup> Cf. Sjögren, ibid., sid 16.

<sup>23</sup> Cf. Sjögren, ibid., sid 15.

イスクという概念を考察する必要があるだろう。その場合には、理論を適用するという意味でプラクティスクという概念を把握することができるだろう。この点について、1975年に学校教育庁が次のように述べていることが注目される。「もし学校の本来の任務が、生徒達に現実についての知識や、その現実に影響を与える能力を与えることであるならば、いかに人間が一般的に知識を習得するかについての問題が中心にならなくてはならない。もし学校が知識を取り次ぐならば、それはまたいかに知識が成立するのかということから出発しなくてはならない。人間はその感覚を通して知識を得る：人間は対象を感じ、観察し、聞く。その経験から、人間はいかにものが機能するかについての理論、理由と結果、関連についての概念を得る。人間は現実をつかさどる法則に理解をもつ。人間は抽象的な概念を打ち立てる。それは、明解さの要求を中心に教育学を構築したように、感覚経験の意義の強調から始まる。それは重要であるが、しかし充分ではない。なぜならば、感覚経験と抽象概念の能力の基礎における知識は、完全な知識ではないからである。真の知識は、理念・理論・あるいは概念が、現実のなかで適応し検討されるときに初めて得ることができる<sup>24</sup>」。具体的活動と理論的側面は、人間の活動のなかで対立するのではなく互いに依存しあっているのである。フェーグレンは、「学校のなかでスロイドが与える実際的な活動は、生徒がそれに参加する時に、喜び、良い気分を得るという経験から高く評価される。しかし、それでは充分ではなく、われわれは、『生徒達に知識を伝え、彼らの能力を訓練する（学校法第1条）』という狙いに到達するために、学校の手段のひとつとしてスロイドを

<sup>24</sup> Skolöverstyrelsen, Ett lokalt skolväsen och dess relation till närsamhälle och industri., SÖ-rapport från Borlänge, 1975.



理由づけできなくてはならない。学校のその他の活動の大部分への対極としてだけスロイドを見るのではない理由がある。学校のその他の教科が、著しくその性質を変えても、スロイドには依然として、その立場を守るような理論と実際、適用と説明のユニークな『混合』がある<sup>25</sup>」と記している。プラクティスクは、それらの二つを融合させるような一つ的手段となるだろう。

【プラクティスクと具体性】プラクティスクの重要性は、プラクティスクが理論的と具体的な側面を統合するなかで、個々の生徒が創造的、自律的に活動することにある。その前提の上で、理論を否定するのではなく、日常生活や学校生活における具体性の減少が指摘される必要があるだろう。波多野は、「日常生活で獲得してきた、具体的経験と結びついた豊かな概念が個々人の『科学』の基礎になっている<sup>26</sup>」と考察し、日常の分脈から離れた「不自然さ」が低学年の教育において障害になっていると指摘している。理論は、自らが実体験をするまでもなく、類推を働かすことにより、全く異なる事象への理解を深めるという利点があるが、その基礎にすえられるべき体験が存在せず、そこから類推できる基本的経験が存在しなければ、抽象的思考も十分に形成されないだろう。人間の生活のなかで、生産の全行程を経験する機会が減少する。また学校教育でも抽象性の増加・記憶の重視・自分で考えることの軽視などが指摘されよう。それは合理化や分化のあおりを受けて、教育が「記憶すること」を中心にし、無駄のない問題解決に狙いづけることから、「自分で考えること」が軽視される風潮が蔓延してきて

---

<sup>25</sup> Sjögren, *ibid.*, sid 18.

<sup>26</sup> 波多野 誼余夫・稲垣佳世子、『知力と学力—学校で何を学ぶか』、岩波書店、1984年、98頁。

いる。そこではAという問題からBという正解を導き出す直線的な過程が最適とされる。しかし、その様な過程だけでは人間の自律的な活動は望めないだろう。「子どもは創造的である」としばしば経験的に語られるが、それを維持し継続的な教育を可能とするためには、具体的経験と理論の結びつきが、学校の活動の中でも重視される必要があるだろう。学校教育が、知識→知識理解という図式にある中で、知識→行為→知識へという過程を経験することによって理解を強化することとともに、A→Bという画一的な思考過程だけに陥らないことは重要である。

## 2. ヒューマニズムと創造性

エステティクスもプラクティクスも、その中心にある概念は、人間として個を発展させるために不可欠な要素であるということであった。歴史的あるいは思想的立場の相違によって、その内容は変化するとしても、それらはヨーロッパにおけるヒューマニズム (humanism) の理念に通じる問題である。ヒューマニズムは、ラテン語の人間性の尊重を表す "humanitas" を語源とし、人間自らの価値を尊重し、育成するという立場を総称している。基礎学校の設立以来、個人の能力の育成と社会との関連について記されてきたが<sup>27</sup>、自由と個性という二つの人間の理想を追求するヒューマニズムの問題は民主主義国家における教育の根本姿勢として、特に第二次世界大戦後、全体主義に対立するものとして重視されてきた<sup>28</sup>。そこでは、既存の権威を受け入れるだけの教育が否定され、自分自身で様々な問題を判断することが求められた。人間が自分自身で判断するという自由を得る時、人間は創造的であり発展の可能性がある。自律的であるということや創造的であるということは、ヒューマニズムの形成にとって重要な要素となる。

### 1) 創造性とは何か

「創造性(kreativitet)」という言葉は、Lgr 69 とLgr 80には記されていないが、「創造的な能力 (skapande förmåga)」という表記は見られる。"kreativitet"は、英語の"creativity"に由来し、アメリカの心理学や教育学の影響によってスウェーデン

---

<sup>27</sup> 本論文、第5章の「Lgr 62」を参照。

<sup>28</sup> 本論文、第5章の「1946年度の学校委員会」を参照。

に導入された言葉である。1950年にアメリカのギルフォード(J. P. Guilford)が心理学者の連合大会で講演したときにはじめて"creativity"という言葉が使われたと言われている<sup>29</sup>。1957年にソビエトが世界で初めての人工衛星スプートニクを打ち上げたことは、アメリカに大きな衝撃を与え、それはスプートニク・ショックと呼ばれ、教育、研究の分野に影響を与えた。なかでも新しい自然科学的投資にとって、創造性(creativity)が注目され研究されるようになった。その影響からLgr 62に"kreativitet"が記されたと思われる。創造性(creativity)の定義はその後、研究者の数だけあると言われる程に増加した。それは、現在でも創造性(creativity)の意味を不明確にしている。なぜならば、そこで係わっている多くの研究が、創造性の基準を形成することと、その計測を行うことに狙いづけられており、その定義を明確にすることは求められなかったことに由来するとエレスミエ(Erasmie)は記している<sup>30</sup>。

スウェーデンでは、スウェーデン語の「創造的(skapande)」が、ドイツ語の「(schaffen)」と関係し古くから使用されてきた。Lgr 80にも見られる「創造的能力(skapande förmåga)」という概念は、創造性(creativity)がアメリカで指摘される以前から、スウェーデン独自の教育理念形成の中にあった。現在の創造的(skapande)と創造性(creativity)は、スロイド教育学のなかでは、非常に近い関連を持っていると思われる。創造という問題は、以前、芸術的天才・発明

---

<sup>29</sup> Jan Sjogren, ibid., sid.42.

<sup>30</sup> K. Erasmie, Begreppet kreativitet, En litteraturgenomgång. Lärarhögskolan i Linköping, institutionen för pedagogik 1973, sid 9.

的天才の有する特殊能力であるととらえられた。しかし、義務教育のなかの多くの教科が、創造性に寄与していると記していることから、現代においては、既存の方法で処理できない問題を解決したり、定式化された解答の存在しない問題を解決する能力および特性、また社会的あるいは個人的に、有効かつ生産的価値を生み出す能力および特性であると考えられるだろう。特に、教育のなかでは「個人的」価値を含むことから、子どもの活動にその概念が使用される。

【拡散的思考と集束的思考】クロプレイ(Cropley)は、「正確な方法で創造性(kreativitet)という概念を使用することが困難であるにもかかわらず、多くの心理学者や教育学者の概念は、拡散的思考の表記として受け入れられている<sup>31</sup>」と記している様に、拡散的思考と集束的思考は、創造的思考と非創造的思考に共通するものとして考えられている。集束的思考が限定された問題に対応する唯一の正しい答を導き出そうとする一方で、分散的思考は様々な視点から問題を明確化し、多くの代案を捜す。前者が「正解」と「誤り」の枠組を重視する一方で、後者は様々な解決法を創造することに重点が置かれるという特徴がある。

増加し続ける大量の文化的遺産の伝達には、十分に検討され、限定された問題を取り扱い、間違いのない問題解決を可能な限り簡略化した方法で行うことは有効であろう。その学習の形式は前者の形式に従い、生徒は教師がその解答を必ず知っていることを理解している。しかし、具体的な知識や技術の伝達には前者が有効であるが、創造性や自律性の育成にはあまり有効であるとは思われ

---

<sup>31</sup> A. V. Cropley, Skapande begåvning, Stockholm 1971, sid 20-21.

ないばかりか、マイナスの要素すらあるように感じられる。集束的思考の教育では、具体的なもののあるなしに関わらず最終的な生産物が問題にされるが、分散的思考においては、最終的な生産物よりも、その行為の経過、過程が注目される。本来、教育に関わる者の興味を中心に位置づけられるのは、最終生産品にあるのではなく、過程、つまり発展する人間のうちにある変化である。これは義務教育の図画工作や美術を例にとっても同様であることがわかる。

前者は論理的な思考で、後者はエステティックな理解を意味するとも考えられる。なぜならば、「後者がしばしば画像や非一言語的要素と共に働く<sup>32</sup>」傾向があるからである。それは、アリストテレスが、「精神はイメージなしで考えない」とか物理学者アインシュタイン (Albert Einstein) が、「書かれたり話された言葉や言語が、私の思考のメカニズムに何等かの役割を果たしているようには思われない」と言明していることと関連するだろう<sup>33</sup>。

拡散的思考の指導方法はいまだ確立されてない。しかし、創造という問題が学校教育に係わる多くの分野で問われていることも事実である。

---

<sup>32</sup> Jan Sjogren, *ibid.*, sid.49.

<sup>33</sup> Cf. Ivan E. Cornia, Charles B. Stubbs, Nathan B. Winters, Art is elementary, Teaching Visual Thinking Through Art Concepts, Utah 1983.

## 2) 創造性の育成

【過程】 サロモンは「スロイドを通して形成されるのは子どもであって木材ではない」と述べている。教育的手段としてのスロイド教育という理念が浸透することで、スロイド教育の重要な関心は静的な結果としての作品ではなく、動的な行為の経過へと向けられた。Lgr 80の目標文でも作品については述べられていない。

教育学において経過－発展の意味で「過程 (Process)」という言葉が使用される。Lgr 80のなかの生徒が「自らの創造的能力を発達」すべきであるという目標設定を理解するには、創造と係わる過程について考察する必要がある。

アーサー・ケストラー (Arthur Koestler) は、芸術的独創性、学問上の発見、そして愉快的インスピレーションに対して共通の根本形態があることを指摘している<sup>34</sup>。また、ダグ・ロメル (Dag Romell) は、新しい学問上の仮説を明確にする時と、新しい工業的生産品を発明する時とは同じ過程であると考えている<sup>35</sup>。フェーグレンは、多くの異なる観点から出発しながら、創造的な活動が同様な過程を示すことを指摘し、ブレン・ストーミングで有名なアレックス・F・オズボーン (Alex F. Osborn) による

- (1) オリエンテーリング：問題が包み込まれる
- (2) 準備：役に立つデータの収集
- (3) 分析：適した資料を細かく切り分ける
- (4) 仮説：アイデアの収集を通して代案を集積する
- (5) 熟考：明瞭性を待つためにゆとりを持つ

---

<sup>34</sup> Cf. Arthur Koestler, Janus, En sammanfattning, 1981.

<sup>35</sup> Cf. Dag Romell, Kreativitet - en outnyttjad resurs, Malmö 1975.

(6) テーゼとアンチテーゼの合成：各片の結合  
(7) 立証：現れたアイデアの判定  
という7段階の過程と、それを簡略化したハエフェーレ  
(Haefele) の、

- (1) 準備 (Förberedelse)
- (2) 熟考 (Inkubation)
- (3) 理解 (Insikt)
- (4) 確証 (Verifiering)

という4段階の過程区分を紹介している<sup>36</sup>。それは、  
まったく異なる立場から形成された、スロイド教育の活  
動における教育過程を示すスロイド過程  
(slöjdprocessen) と呼ばれる以下の4段階に類似性  
を見いだされる。

- (1) 動機づけ (inspirering)
- (2) 計画 (planering)
- (3) 遂行 (genomförande)
- (4) 継続発展 (uppföljning)

スロイド過程は、当然、日本の美術教育過程である問題  
発見から着想・発想・構想をへて表現にいたるという流  
れとも類似を見いだされよう。

**【過程の経験の重要性】** 人間の活動が分割された現代社  
会において、上述した一連の創造過程を経験する機会は  
減少する一方であると言えるだろう。

工業生産品から彫刻にいたるまで、現代の創造的行為  
を担う人間の創造的行為は図面の段階で修了していると  
考える者が多い。図面から実際の生産品あるいは作品へ  
の過程はもはや創造的行為ではないと考えられる場合が  
多く存在する。おそらくそれは、上述の過程の最終段階  
における継続発展にとってなんらかのマイナス要因とな

---

<sup>36</sup> Cf.: Jan Sjögren, ibid., sid 45.



るかもしれない。特に教育の中で創造と製作を分離することはできないだろう。素材・道具との具体的接触、友人・教師との交流とともにスロイドが与える完全な創造過程への可能性は、創造的仕事により大きな可能性を形成すると考えられる。

【試行錯誤的学習形態】基本的に何かを創造するという仕事は、インスピレーションから計画と遂行を経て継続発展という過程の中で進むと考えられる。しかし、特に経験の豊富な人、例えば専門家等の場合は、多少とも最終結果の予測が可能となり、上述の段階を整然と進むことが可能な場合もあると思われるが、多くの場合、その過程は正確に順番に従って進められるものではなく、行き戻りのなかで進行するケースが多いと思われる。子ども達にとって、上述の過程を順序正しく進むことは、教師の積極的な指導によって可能かもしれない。しかしそれによって、子どもの自律的な活動が疎外されるならば、創造性の啓発は不可能となろう。特に専門家ではない児童生徒の場合、計画の段階やその他の前段階へと戻るような行き戻りの経験が必要であり、また、それが重要な役割を果たすと思われる。

ルンドベルユは、筆者とのインタビューの中で、教育学的論争と子供の創造的活動の研究から出た結論が、スロイド教育に大きな影響を与えていることを指摘しつつ図を示した<sup>37</sup>。図のなかのAは計画、Bは遂行、そしてCは結果と作品を意味する。この図は学校スロイドの活動のなかに、モデル1とモデル2という2種類の道筋があることを示している。モデル1は、結果と作品が計

<sup>37</sup> 後掲図26参照。これは本論五章の「大学改革とスロイド・インスティテュート」のなかで「試行錯誤的スロイド」のプロジェクトのなかで検討されたものである。

画あるいは指導と一致するが、モデル2では、計画の段階から製品へと向かう道筋が試行錯誤的過程より成り立ち、生徒自らの仕事の過程によって影響づけられ、仕事の道筋のもとで新しい決定をつかむ。そして結果と作品は、しばしば当初の計画を離れる。

モデル1の過程で計画と結果が一致したとしても、それは学習者の創造性が啓発されたことを意味していない。むしろモデル2の過程のように、計画から結果へ至るまでに変化が起こる方に創造性の啓発はある。しかし、モデル1は、外部から受動的であるが効率的に技術・知識を得ることができるので、学校教育のなかでまったく否定されるものではないだろう。

拡散的思考である創造性を発達させるには、学習者自らが、有効な失敗を経験し問題解決にあたる以外にないので、モデル2のような非常に非効率的かのように見える学習形態によらなくてはならない。学校教育の限られた時間のなかで、モデル2を効率的に行うには生徒に適した有効な失敗をいかに導くかということが問題となろう。モデル2の過程がうまく行われるには、目的に到達するまで何度も偶然にまかせて行動するという意味でのトライアル・アンド・エラー(trial and error)ではなく、生徒の前提や発達段階に合わせて、実験的(laborativ)学習過程を導く必要がある。年少者の場合のトライアル・アンド・エラー的過程から徐々にむしろ実験的過程へと移行していくことが、放任的自由教育とは異なり、現代の学校教育におけるモデル2の過程を成功させる視点であると思われるが、これからの研究を要する点である。

試行錯誤的学習形態は、解答が一般化されていない状態において、問題解決を行うことを学ぶのに有利である。

その実験的な過程のなかで次第にその試みを知的にあるいは経験的に補正していくことは、学習者の概念的知識、自律性、自らへの信頼を増加させる。これは、集束的思考の学習において一般化されうる問題解決と対照的である。分散的・拡散的思考が、モデル2では計画から遂行に至るまでに包含されている。しかし、モデル1が全く必要がないというのではない。ルンドベルユら関わったスロイド・プロジェクトの結論のひとつは、教師と生徒が、いつモデル1とモデル2を利用すべきかを考えることが重要であるということである<sup>38</sup>。モデル1は集束的で、「正しい」と「誤り」のカテゴリー分類ができ、「正確さ」や「計画性」の強調がある。特に発達段階を上るにしたい創造性にとって造形の基礎訓練が必要となる場合に、このモデル1の必要性も生まれる。

【スロイド過程の車輪】モデル2の行き戻りする過程をより明確に表したものとして、フェーグレンは「スロイド過程の車輪<sup>39</sup>」を考案した。

基本的に創造的活動は、図2にあるように「動機づけ」から「計画」と「遂行」をへて「続行」へという時計回りの方向で進む。一つの活動は他の活動を導き出すという理由から、複数の活動が、その円運動の中で関連づけられている。従ってハエフェーレの過程で「確証」として完結する創造過程に対して、教育過程としてのスロイド過程では、「続行」という表記が成される。また一つの活動のなかでも、創造過程にある個人が「計画」の区域を繰り返し「訪問」する可能性を示している。

---

<sup>38</sup> Cf. K.H. Eriksson, m.fl., Slutrapport. Skolan och slöjden., Universitetet i Linköping, Pedagogiska institutionen, 1980.

<sup>39</sup> Cf. Sjögren, ibid., sid 48. 後掲図27参照。

## 結語

## 1. スウェーデンの特性

スウェーデンにおける工芸生産品の美的で独自な特徴は何に起因するのかという疑問には、様々なアプローチを持つことができると思われる。本論文の出発点もまた、同様の疑問点と関連を持っているが、木材から金属、ガラス、テキスタイルにいたるまでのスウェーデンの工芸生産品は、その形態に何か共通した特徴が見いだされる。いわゆるスウェーデン・スタイルと呼ばれる特徴は、工芸品のみならず家庭や社会にも見いだされる。それは具体的・物質的なものに留まらず、スウェーデン人の精神的かつ基本的な側面へと通じる特徴である。したがって、それらの特徴が、どのように形成されたかという疑問は、それらをつくる人がいかに育成されたかという問題と特に重要な接点を持っている。

スウェーデンは、ヨーロッパでも有数の先進工業国であり、日本と比較しても非常に合理化された社会であると理解される。しかし、スウェーデンに見られる合理主義は、いわゆる機能主義とは異なる。その主要な相違点とは、人間が中心にすえられた本質主義であり、シンプルフィケーションである。例えば、スウェーデンの工芸品や工業生産品には、人間ともものとの関連のなかで、形態や素材が本来持っている美しさを見いだそうとする特徴がある。そのシンプルフィケーションでは、機械生産ではなく手仕事の生産プロセスを取り入れる方が、場合によっては好ましいと考えられる。スウェーデンのガラス産業などは、その好例であろう。シンプルシティーが人間を主体としていることによって、合理性と人間性が調和的にかかわりあうことができる。そしてそのシンプルシティーを支えているものこそ、スウェーデンのスロイド教育であると言えるだろう。

現代スウェーデンにみられるその特性を、古代からの特徴である「自由」の要素に起因するということも可能であるが、その具体的な形成には、むしろ産業革命期以降の努力が多く関わっていると考えられる。産業革命によって人間の仕事は分業化され、効率性を手に入れた。しかし、その代償として人間性を犠牲にしたとも言われる。一人の人間がかかわってきた生産活動の形態は大きな変化を要求され、スウェーデンではヘムスロイドが急速に減少した。その減少を抑えるべく、国民的レベルでヘムスロイド運動がおこり、社会とものづくりの関連を再考する機会が生じた。民衆レベルでこの様な運動が生じたことは、その後のスウェーデン社会に非常に大きな影響を与えたと考えられる。スロイド教育もまた、同時代の背景のなかで形成されてきたのである。

ヘムスロイドは、生産活動であるばかりでなく、一般教育や道徳教育的側面を持っていた。それは技能教育と一般教育を分離することができない徒弟教育と同様の状況を形成していた。工業化に伴う合理化は、集団教育を必然的に導き、一般教育的要素を含んでいた徒弟教育を消滅させていったが、スウェーデンでも工業化に伴い、家庭の崩壊や教育の集団化が進行していた。しかし、工業化という方向づけに必ずしも一致していなかったスロイド教育が、学校教育のなかに取り入れられた。工業化に伴いハンドワークの社会的な評価は低下したが、それが包含していた教育的価値は注目され、スロイド教育が義務教育のなかへ浸透したのである。

生産についての大革命が進行するなかで、人間がものをつくるということは、人間にとっていかなることであるかという問いかけがなされるようになったが、それは

工業化なくしては生まれぬ思想であったかもしれない。しかし、それは、工業化だけでは生まれえなかった思想であり、ヨーロッパにおいて後発的産業革命を経ながらも、現代の有数の工業国、また福祉国家として、いわゆる経済的指導国も無視できないスウェーデンにおいて形成され、継続して研究されていることは偶然ではないだろう。

義務教育と社会を捉える視点は多くの場合、経済的効率性の追求と係わっているが、スロイド教育が浸透した理由は、その視点からだけでは捉えることはできない。1955年という遅い時期に、ようやく政府は国民学校指導計画でスロイドを義務教科としている。しかし、その時点において、スロイド教育は、すでに地方教育庁の選択により、ほとんどの地域で義務と同様に扱われていた。行政面での出遅れは、スロイド教育が、政府の主導により浸透した産業教育とは異なるものであったことが理解される。

本論文の第三章が取り上げる1842年から1918年までの時期は、国民学校が整備され、そのなかでスロイドが取り入れられる時代であり、サロモンの努力と教育理念が重要な意味を果たした。国民学校の教科として取り入れられるためには、スロイド教育の理念が明確にされねばならないが、その理念を具体化するものとしてネース・システムが形成された。1878年の政府決定により初めてスロイドが自由選択教科として採用され、ここに教育学的スロイドの歴史が始まった。第四章で取り上げた次の1919年から1960年までは、新しい社会意識と教育理念が一般に浸透するなかでスロイド教育の改革が行われる期間である。サロモンの死後、硬直化したスロイド教育は批判を受け、マルムステンの主導によって再生された。マルムステンは、スロイド教育改革者として、

自由で自然なスロイド教育を目指して活動を行った。それは第二次世界大戦後の影響から生じたスウェーデン社会における自由と自律性の要求と適合した。1946年度の学校委員会は、民主主義社会の形成のための教育を重視し、全体主義への反発から子どもの自主独立性を強調した。それは第五章の扱う1960年以降の期間において形成された基礎学校の教育計画(Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80)へと続き現代に至っている。Lgr 62では統一学校制度によって民主主義の思想を確立したが、Lgr 69からLgr 80へと向かう中で、統一の名もとの集中を排除しヴァリエーション化、差別化を進める必要性が指摘された。

スロイド教育の内容は歴史と共に変化してきたが、そこには、一貫して流れる「人間尊重」の思想が根底にあった。現代の理念はサロモンと大きく異なったのではなく、時代背景が異なってきたのであり、その教育のなかで示される諸理念は、社会的、歴史的な背景と関連して形成されてきたのである<sup>1</sup>。

---

<sup>1</sup> 後掲図28参照。



## 2. ヒューマニズムと手による「ものづくり」の関連

スロイド教育のなかで、現代まで普遍性を保っている要素は、人間と「もの」との間の接点である手で「もの」をつくるという行為が、人間の発達にとって重要かつ基礎的なものであるという考えである。

人間性は、自律性や創造性を含む概念であるが、それらの失われゆく時代の中で、一人の人間が「もの」をつくるという行為、すなわちスロイドが人間性の回復に重要な役割を果たすということが経験的、直感的に理解されてきた。スロイド教育の理念には、人間が生きていく上で必要な手の能力、判断力、注意力、分割されない知識と能力、自己活動、実際性などが含まれている。つまり実際の活動のなかで人間の調和的な活動が可能となることを目的にしていたのである。

人間尊重という思想は、サロモン以来、スロイド教育が位置づけられてきた美的＝实际的教科という枠組のなかで理解することができるが、第六章では、その思想を考察するためにスロイド教育理念の諸概念が取り上げられる。Lgr 62は生徒の多面的な発達を個人と社会の関連のなかで育成することを望んでおり、スロイド教育は美的＝实际のおよび身体的育成のための教科という枠組のなかの1教科として取り扱われ、はじめてモデルシリーズが明確に否定された。美的育成は1960年代に発展し、Lgr 69では「自由な創造」について最も充実した表記が行われた。Lgr 62で利用された美的＝实际的教科という表現の美的という理念は、日本語の「美的」では表現できない意味を含むので、エステティスク (estetisk) という原語を利用して考察する必要があった。エステティスクは本来、その語源に理解したり、気がつくという意味を含んでおり、スロイド教育のなかで

再びその意味が取り戻されることが求められた。

アートやインダストリーが別の活動を意味する時代に、スロイドやクラフトも限られた内容を示すようになった。しかし、アートやスロイドという言葉は、本来、芸術や工芸を意味するのではなく、人間的技術やその属性に及ぶところから、アート・エデュケーションやスロイド教育は、創造的活動を通しての育成であることが指摘される。

プラクティスは、理論と具体性の両側面を統合する概念であり、それは自律性や創造性にとって重要な要素である。創造性は不明瞭な言葉であるとされているにもかかわらず、教育のなかで多用されてきた。それは、創造性こそが、人間尊重の思想のなかで重要な意味を持っていたことに他ならない。

Lgr 80では、曖昧な意味を持つ言葉を避ける傾向から、創造性と美的育成についての表記が、わずかながら簡素となったが、フェーグレンらのスロイド過程等の研究は、ヨーロッパの諸外国の状況が合理化の傾向があることが危惧されるなかで、新たな展開を見せようとしている。实际的、美的かつ創造的能力が、子ども達の基礎能力として理解され育成されることは、現代社会で生活する人間の教育にとって重要な観点であるといわねばならない。美的であり实际的であるということは、言い換えれば、芸術であるとか工芸であるとか細分化した領域ではなく、より総合的かつ基礎的な活動であるということである。専門化する社会状況のなかで、すべての人にとって人間としての基礎的経験となるべき内容であり、また、社会における創造の基礎を形成する。

理論的な知識の偏重は、義務教育においていまだ顕著であると考えられる。それは、近代の一つの方向であり、一概に否定することはできないだろうが、主観的価値と

しての精神や美の問題が孤立し、一般社会から離れた状況は、多くの問題を生じさせている。理論によって到達できないものへのアプローチが必要である。しかし、それは、古い社会構造や生産形態への回帰では問題解決は生まれてこないだろう。スロイド教育の重要な点は、主観的と客観的の統合を、その活動のなかで行っていることである。そのことは、社会と美を結びつける結果を導いている。それは具体的な「もの」の形成と関連するいわゆる美的教育や実用的教育であるというよりも、人間のもっと内面的な思考方法にまで影響するような総合的な枠組を持つものであったことが理解される。スウェーデン社会における諸特徴は、スロイド教育で育成されているものであり、手でものをつくるという行為が、人間性の形成において重要な役割を果たしているのである。

## 謝辞

北欧の木材工芸のデザインに強い興味を持ち始めた大学院時代に、埼玉大学の池辺国彦先生からリンシェピング大学を紹介していただいた。スウェーデンに留学することができたのは、池辺先生と千葉大学の太田洋三先生の暖かいご指導による。リンシェピング大学では、次第に制作からスロイド教育学へと興味が移行したが、その背景として、特にリンシェピング大学スロイド・インスティテュートのヤン・フェーグレン教授のご指導とご厚意を忘れることはできない。国の補助金を得て個人的な指導を受けることが可能となり、また、その成果として"Utveckling av en pedagogisk idé"をリンシェピング大学から出版できたのは、すべてフェーグレン先生のご尽力によるものであった。本論文の基礎はここにある。

スウェーデンから帰国し、筑波大学芸術学系の宮脇理先生に学会発表から論文執筆までご指導いただけることになった。以来、宮脇先生には、公私ともに様々な点でお世話になっている。特に、本論文を執筆できたのは、宮脇先生のご配慮と貴重なご助言、そして叱咤激励を除いては考えられない。

博士論文の審査において、筑波大学芸術学系の三田村峻右先生、原田昭先生、教育学系の篠原昭雄先生からは、さまざまな問題をご指摘とご指導をいただいた。特に三田村先生は、スウェーデンやスロイドに関する諸事情に造詣が深く、貴重なご助言をいただき、原田先生からは工業デザインからの観点、篠原先生からは教科教育の観点からご指摘をいただいたのみならず、研究者として努力すべき方向をご教示いただいた。

秋田大学に勤務するなかで論文を執筆できたのは、同大学の横山智也先生、笠原幸生先生他、美術研究室の方々のご理解と暖かいご支持によるものである。

以上の諸先生方に対し、心から感謝し、お礼申し上げます。

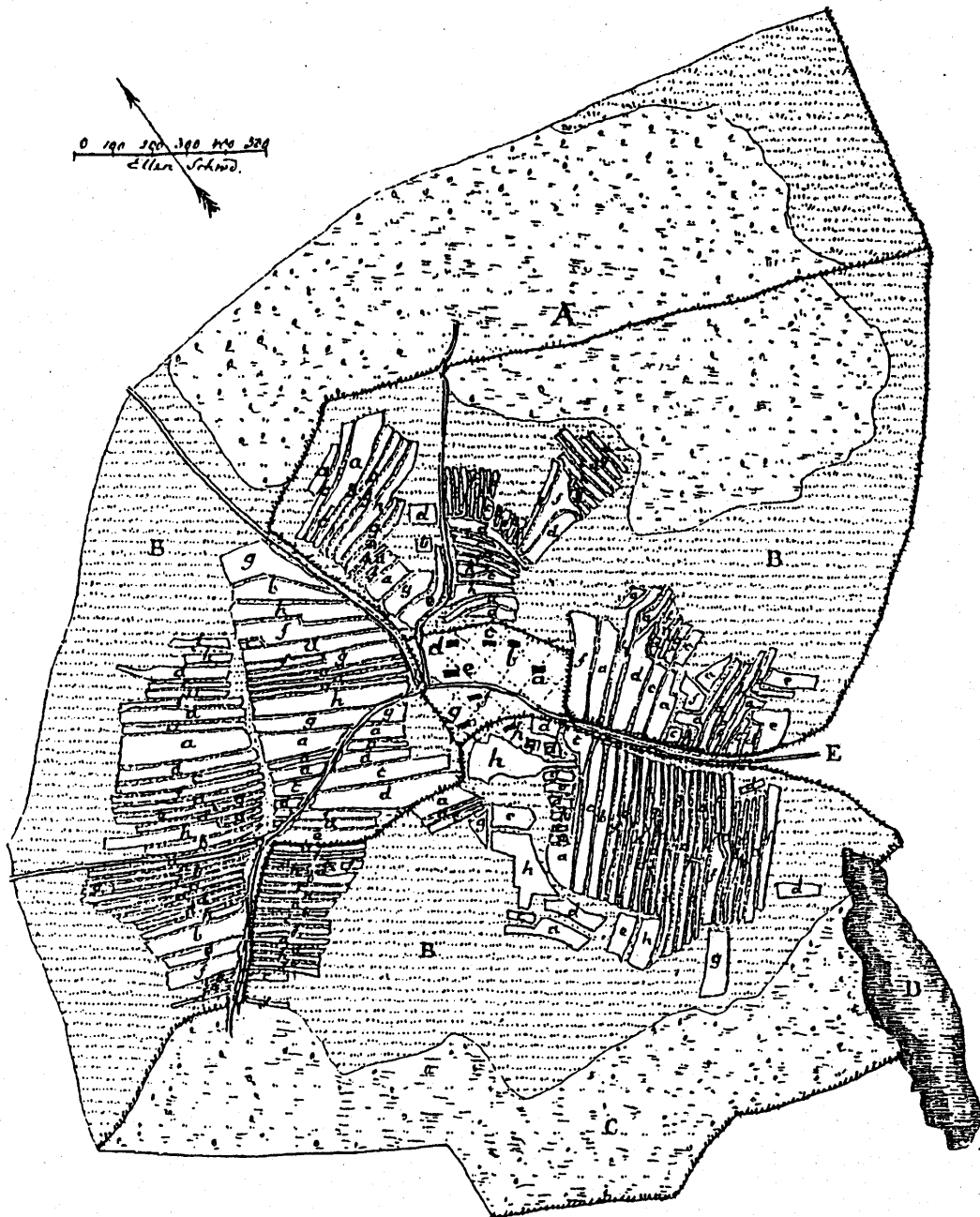
平成5年1月

遠藤敏明

補足資料

図1 17世紀のヴェステルイェットランドにおける村落定住の様式図。  
 (ネースはヴェステルイェットランドにある。)

A, wood; B, pasture; a, b, c, etc., farms and their lands.



Cf. Store Bolin, Medieval Agrarian Society in its Prime, Scandinavia, in : J.H.Claphan, et al., (eds.), Cambridge Economic History, Vol. 1, London 1942, p. 479.

図2 産業革命期の各国年代比較

国名	年代
イギリス	1783 — 1830
フランス	1830 — 1860
ドイツ	1850 — 1870
アメリカ	1860 — 1880
スウェーデン	1868 — 1890
日本	1890 —

(木村健康、久保まち子、村上泰亮訳、W. W. ロストウ、『経済成長の諸段階』、ダイヤモンド社、1961年、参照。)ここでは、産業革命期の始まりを、ロストウのテイク・オフに求めた。



図3 ファッティグステューガ



Cf. Eva Lis Bjurman, Fakta om barn förr, Uppsala 1983, sid  
33. (Nordiska Museet所蔵)

図4 エレン・ケイ年表

1849.12.11	スウェーデン・スモーランド・スズホルムに生まれる。
1868	ストックホルムに引越し (19才)
1873.8	父と児童養護施設等を視察旅行、ドイツ、フランス、イギリス、デンマーク等。(集団養護への否定的意見) (24才)
1874	ストックホルム・ロサンデル学校に勤める (25才) 女性のために設立された(1859)『家庭のための雑誌(Tidskrift för hemmet)』に著述を始める (婦人問題と女流作家について)。
1880	ストックホルム・アンナ・ウィットロックの私立学校教師となる。 ニュストレーム・ストックホルム労働学院創立。
1883	労働学院で歴史の講義を始める。(34才)
1889	『反動成立に関する若干の考察と言論出版の自由について』
1891	『日常の美』 (→『すべての人のための美』)
1894	『ヨーロッパ画家芸術の一瞥』 (「ヨーロッパ象徴主義について」)
1895	『ウェルダンディ』 (個人主義と社会主義)
1896	『誤用された女性の力と婦人のための自然的労働分野』
1897	『イドゥーン』 「家庭における美」 カール・ラーション、ストックホルム展覧会 『ストックホルムの最もモダンな詩人ローウェ・アルムクヴィスト』 『ウェルダンディ』 「教育(Bildning)」
1898	『婦人の心理と婦人の論理』 『随想録』 第一部「美」
1899	ケイの労働学院での講義の聴講者が急増し、年間1万人に達した。(50才) 『ウェルダンディ』 「すべての人のための美」 カール・ラーション 「一つの家(Ett hem)」
1900	『児童の世紀』
1903	ケイ、著作に専念し始める。 『生命線(Livslinjer I)』 → 『恋愛と結婚』
1905	『生命線(Livslinjer II)』 → 『人間と神』
1906	『生命線(Livslinjer III)』 → 『幸福と美』
1910	ウェテルン湖畔にストランド荘
1915	『エミール・ケイの思い出』
1926.4.25	77才没

図5 アルベーツステューガでの子どもの情景



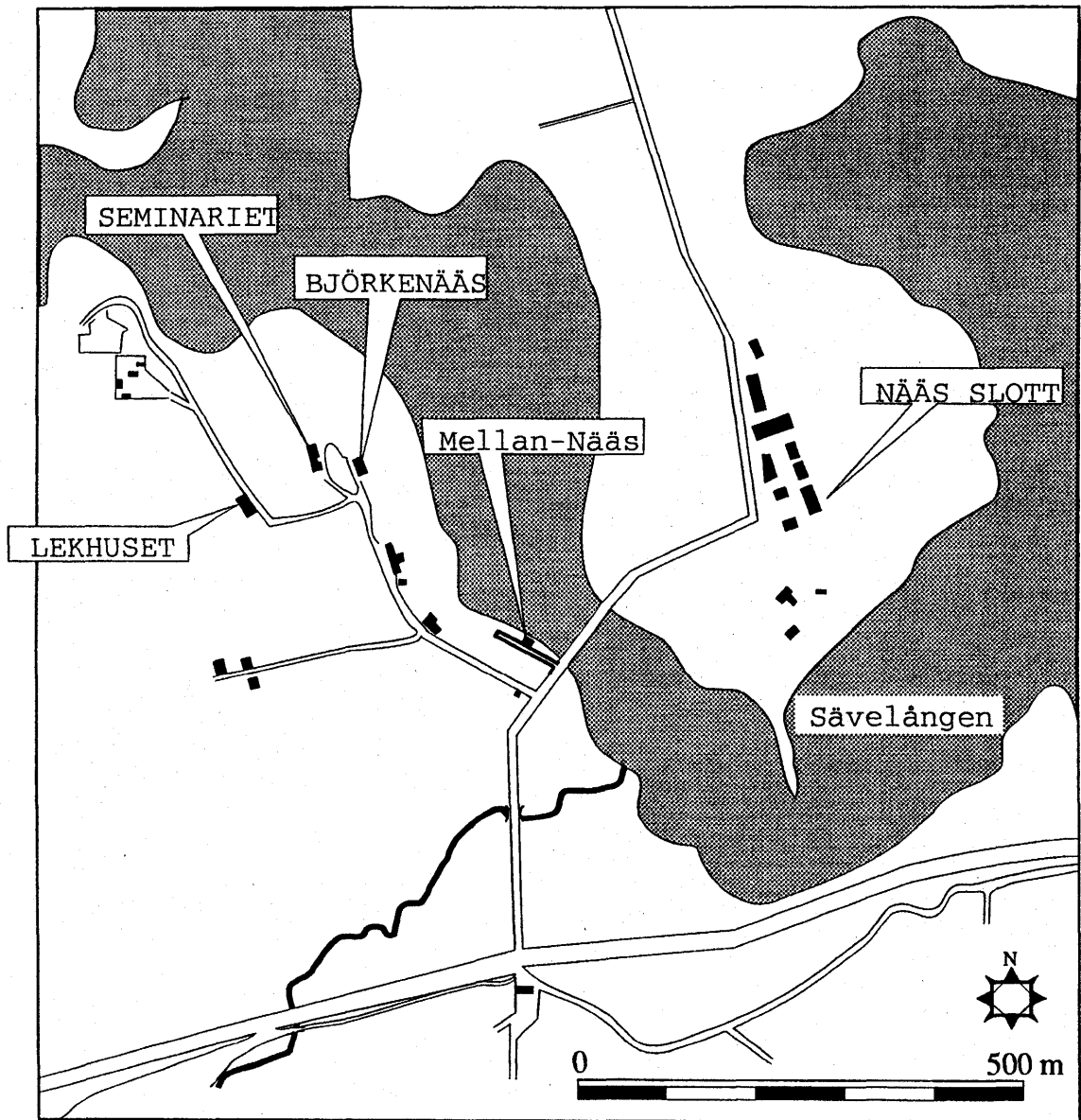
Cf. Eva Lis Bjurman, Fakta om barn förr, Uppsala 1983, sid 65. (Gävleborgs länsmuseum 所蔵)

図6 1900年代始めにおけるハーガルドのアルベーツステューガ



Cf. Eva Lis Bjurman, Fakta om barn förr, Uppsala 1983, sid 66. (Stockholms Stadsmuseum 所蔵)

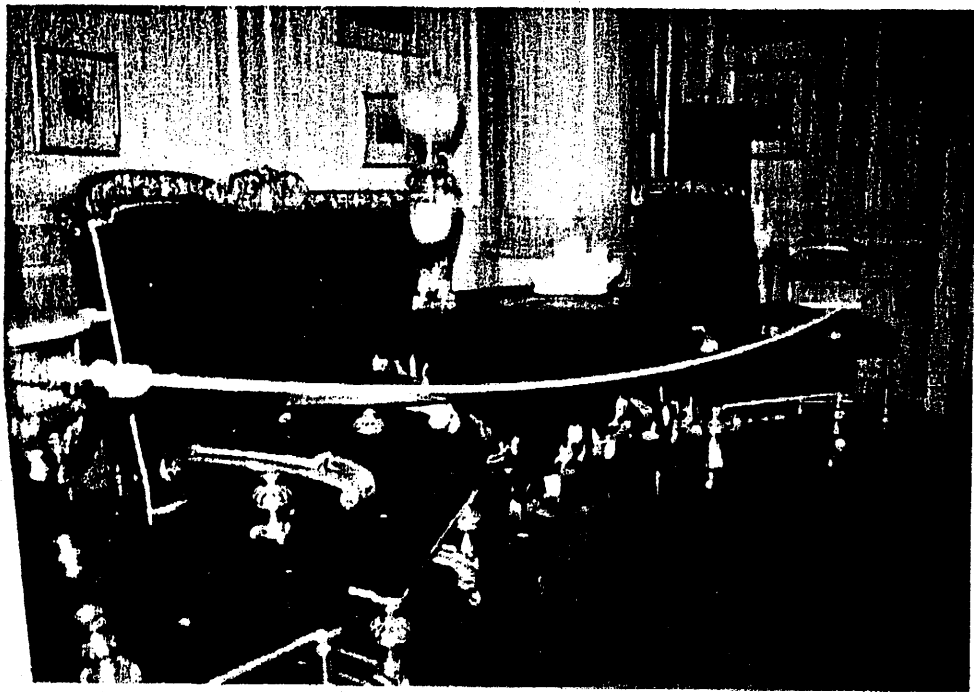
図7 ネースおよびスロイド教育関連建造物についての地図 (1/1000)



Cf. Utbildningsdepartementet, Näås-Tradition med framtid, DsU 1984:14, sid 48.

図 8

ネース城の一室 (筆者撮影)



アブラハムソン夫人の肖像画 (筆者撮影)



図9 スウェーデン国内のスロイド学校数

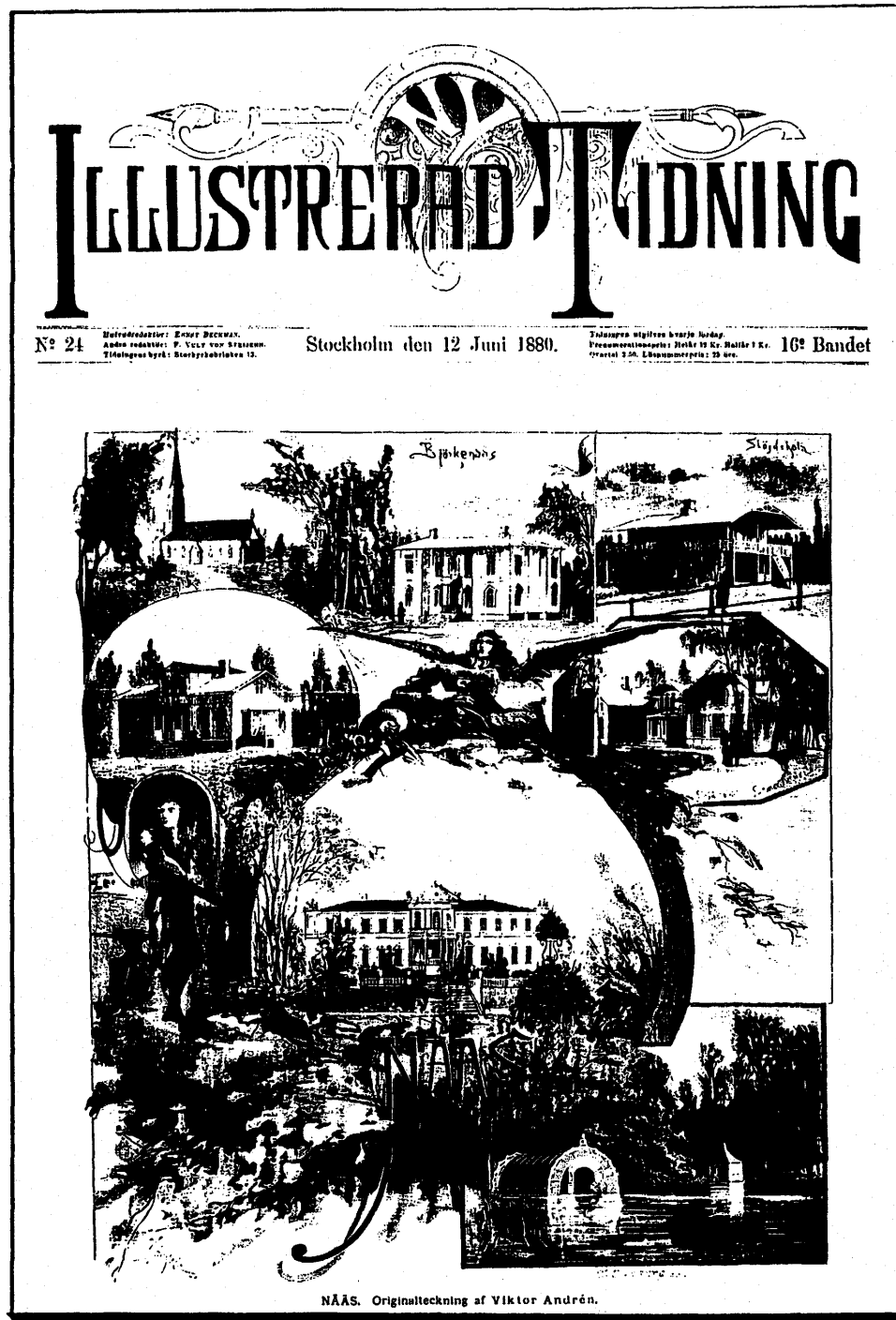
年	スロイド学校数
1876年	約80校
1877年	約100校
1878年	約120校
1880年	約200校

Cf. Otto Salomon, Om slöiden som uppfostringsmedel, publicerat i Ur vår tids forskning, Stockholm 1844.





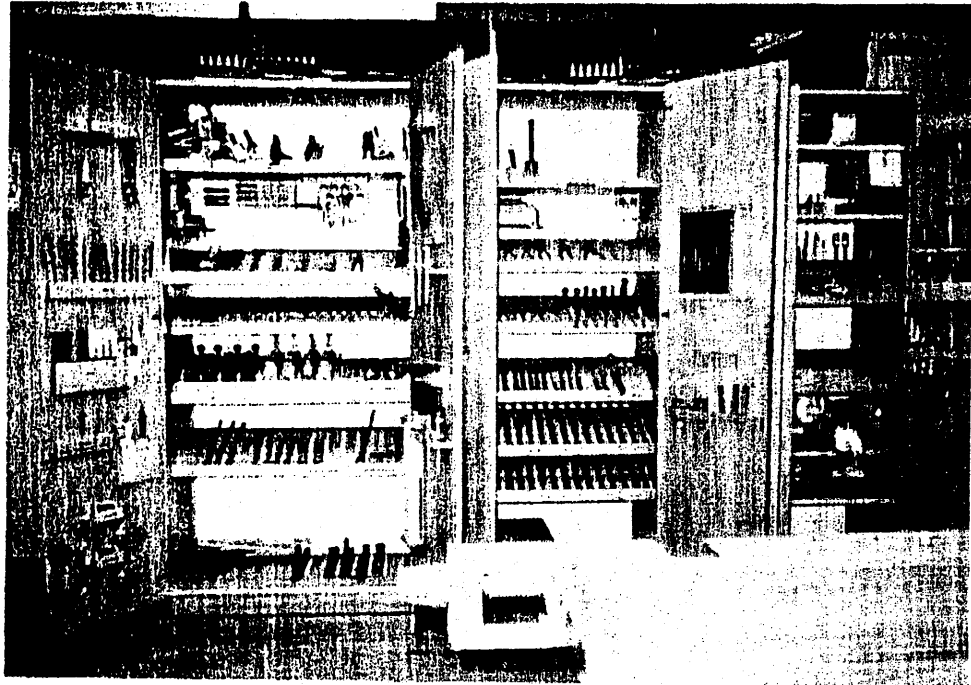
図11 1880年6月12日「新イラスト新聞」



Cf. Eva Trotzig, Två uppsatser om tidig svensk skolslöjd,  
Skapande Vetande Rapport nr 9., Universitetet i  
Linköping, Lärarutbildningen 1988, sid 3.

図12

リンシェピング大学スロイド・インスティテュートにおける木工関連の設備収納状況



(筆者撮影)

図13 年度別公式ネース訪問諸国

年度	国名
1880	ドイツ
1882	フランス
1883	ベルギー
1884	ロシア
1887	イタリア
1889	アルゼンチン、チリ
1890	スペイン、ウルグアイ
1891	ブラジル
1892	クロアチア
1893	ルーマニア、オレンジ共和国 (oranjefristaten)
1894	ハンガリー
1895	ブルガリア
1897	アイルランド
1898	セビリア
1911	モンテネグロ
1912	南アフリカ

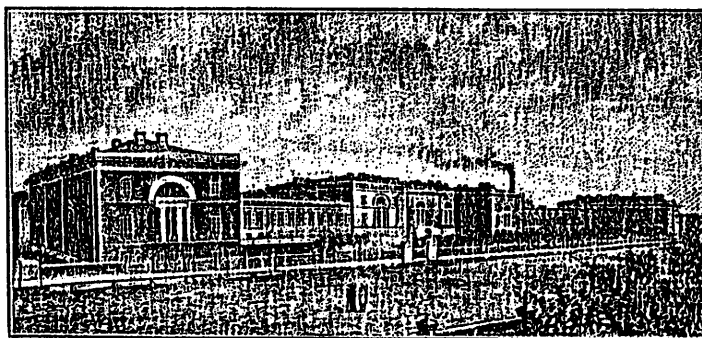
Cf. Ernst Bjerke, Om Otto Salomon och slöjden, sid 73.

図14 ヴィクトール・デラ・ボス(Victor Della Vos)



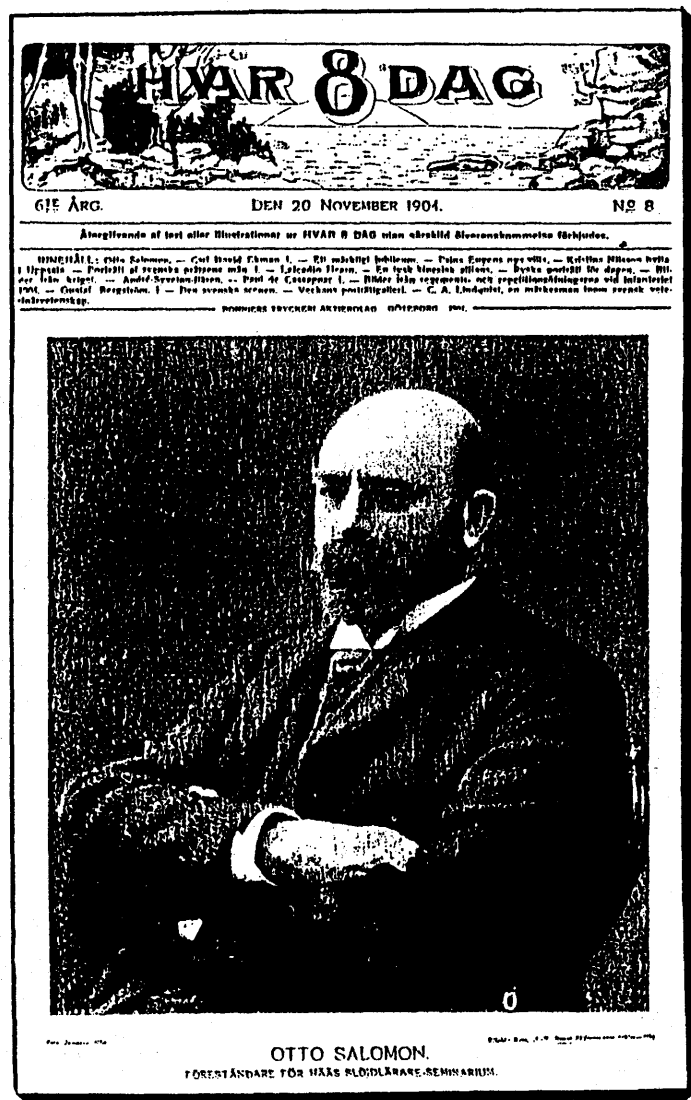
Cf. Charles Alpheus Bennett, History of manual and industrial education 1870 to 1917, Illinois, Chas. A. Bennett Co. Inc., 1937, p.16

図15 帝国技術学校 (モスクワ)



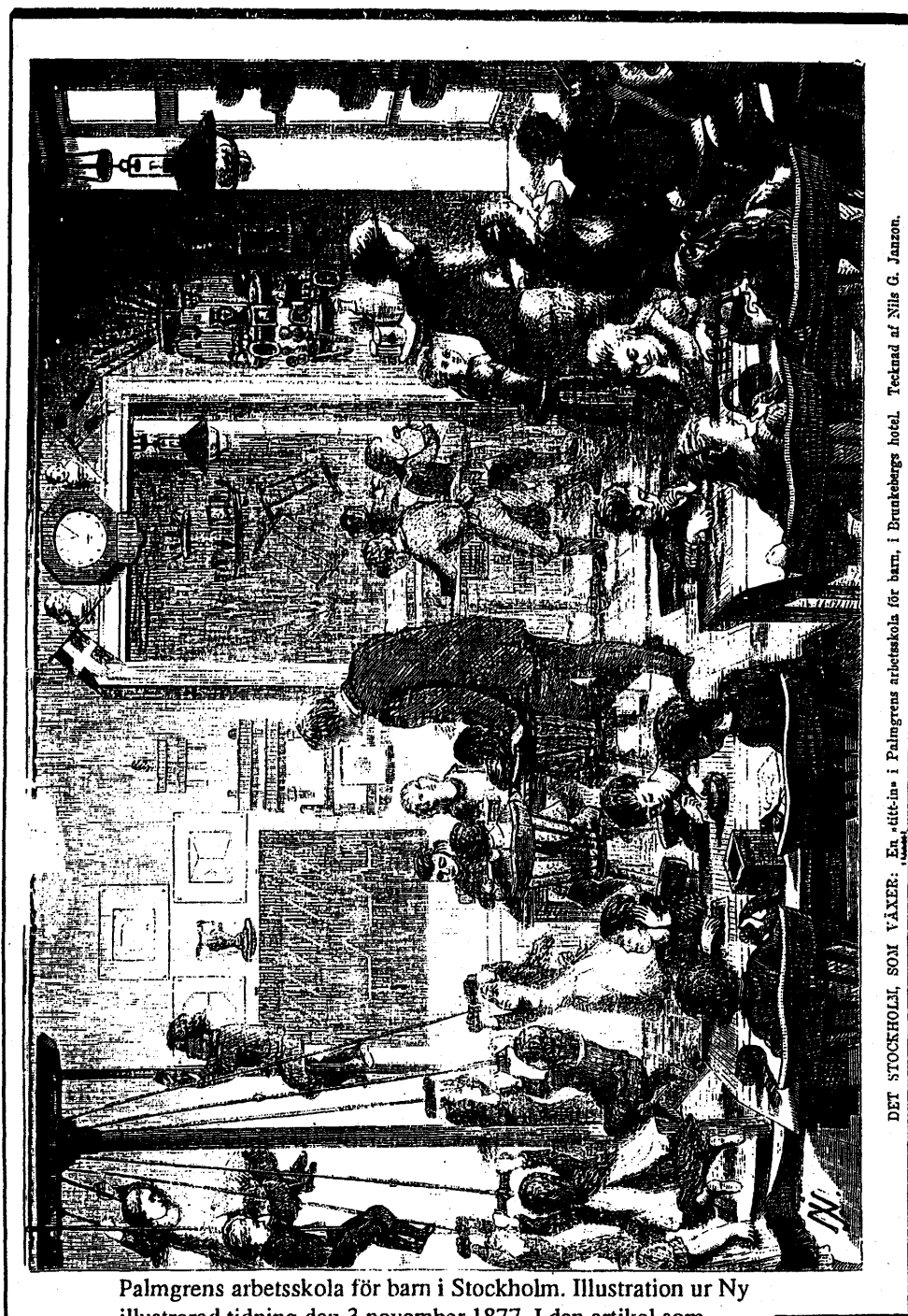
Cf. Charles Alpheus Bennett, History of manual and industrial education 1870 to 1917, Illinois, Chas. A. Bennett Co. Inc., 1937, p.15

図16 オットー・サロモン



Cf. Eva Trotzig, Två uppsatser om tidig svensk skolslöjd, Otto Salomon - en svensk pedagog som fått internationell betydelse., Skapande Vetande Rapport nr 9., Universitetet i Linköping, Linköping 1988, sid 6.

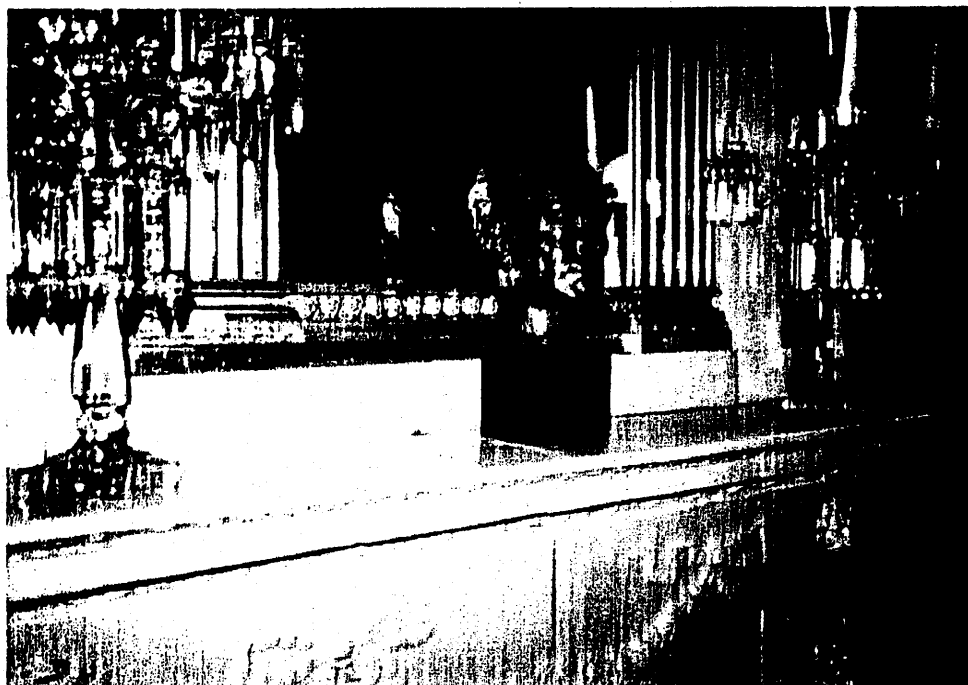
図17 パルムグレンのアルベーツコーラ



Palmgrens arbetsskola för barn i Stockholm. Illustration ur Ny illustrerad tidning den 3 november 1877. I den artikel som åtföljer bilden framgår att Palmgren strävat efter att barnen skall ha en omväxlande och rolig tid i arbetsskolan.

Cf. Eva Trotzig, Två uppsatser om tidig svensk skolslöjd, Otto Salomon - en svensk pedagog som fått internationell betydelse., Skapande Vetande Rapport nr 9., Universitetet i Linköping, Linköping 1988, sid 21.

図18 ネース城にあるホルムの頭像



上記頭像があり学生の修了式に利用されたネース城の講堂。壁面にはアブラハムソンとサロモンの肖像画がある。



資料19 1919年国民学校のための指導計画

国民学校のための指導計画  
1919年10月31日

主要形態

時間割  
A-形態  
7年制学校

教科	幼児学校段階		国民学校レベル					合計時間
	授業時間							
	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	
キリスト教教義	2	2	2	2	2	2	2	14
国語								
会話と読みの練習	7	7	6	5	5	4	3	37
筆記と言語理論	4	5	5	5	5	5	5	34
計算と幾何	3	4	4	5	5	5	5	31
郷土学	3	3	4	—	—	—	—	10
地理	—	—	—	3	2	2	3	10
自然科学	—	—	—	2	3	3	3	11
歴史	—	—	—	2	2	3	3	10
	19	21	21	24	24	24	24	157
仕事の練習	3	2	2	—	—	—	—	7
テックニング	—	—	—	1 1/2	2	2	2	7 1/2
歌	1	1	2	1 1/2	1	1	1	8 1/2
遊びと運動と共に体育	1	2	3	3	3	3	3	18
栽培	—	—	—	—	—	—	—	—
	5	5	7	8	6	6	6	41
	24	26	28	30	30	30	30	198
スロイド	—	—	—	—	—	—	—	—
家事	—	—	—	—	—	—	—	—



## 資料19 1919年国民学校のための指導計画

9. Undervisningen i slöjd har å timplanen förlagts utanför skolans egentliga undervisningstid, och torde i allmänhet 4 veckotimmar böra avses härför i de klasser inom folkskolestadiet, för vilka sådan undervisning må komma att anordnas.

スロイドの授業は、時間割で、学校の本来の授業時間外に配置される。そして、一般に週4時間で、国民学校の段階の各学年に関して、その様な指導が整えられるようにすべきであろう。

(sid 137)

### SLÖJD FÖR GOSSAR

#### MÅL

Undervisningen i slöjd för gossar i folkskolan har till uppgift att på samma gång den bibringar förmåga att självständigt förfärdiga enkla föremål av olika material, hos dem utbilda god smak, praktiskt omdöme och allmän händighet samt därmed hos dem väcka aktning och håg för kroppsligt arbete.

#### 男子のためのスロイド

##### 目標

国民学校における男子のためのスロイドでの指導は、様々な材料による簡単な目標を自主独立に完成させる能力を生徒に伝えることと同時に、かれらに良き趣味、実際的な判断力、一般的な器用さを教育し、身体的な仕事に対する敬意と気持ちを目覚めさせることである。

##### コースの分割

A形態(A)とB形態(B1,B1,B3)

7年制学校

第1、第2そして第3学年。

アルターナティヴI。

第1および第2学年

仕事の練習は、郷土学との関連でそれらの学年で行われる。

第3学年

郷土学との関連での仕事の練習

図20 カール・マルムステンとその作品



Carl Malmsten, 1888 - 1972

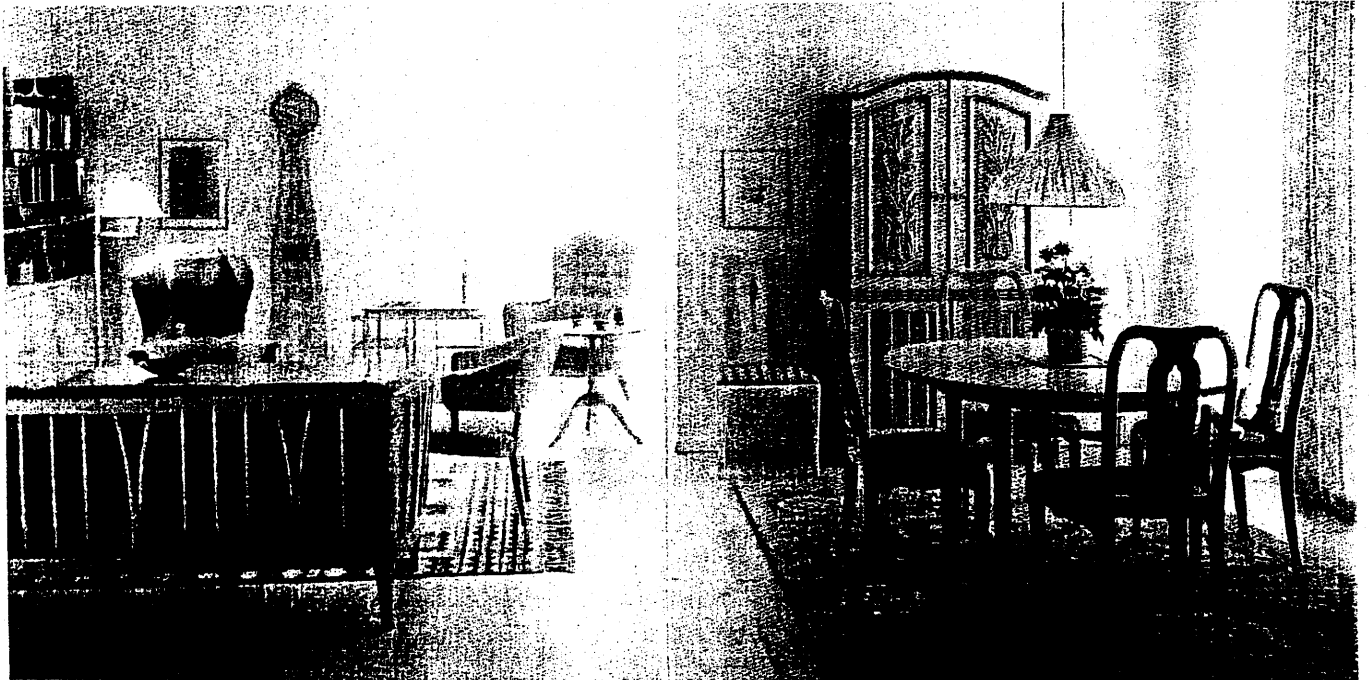
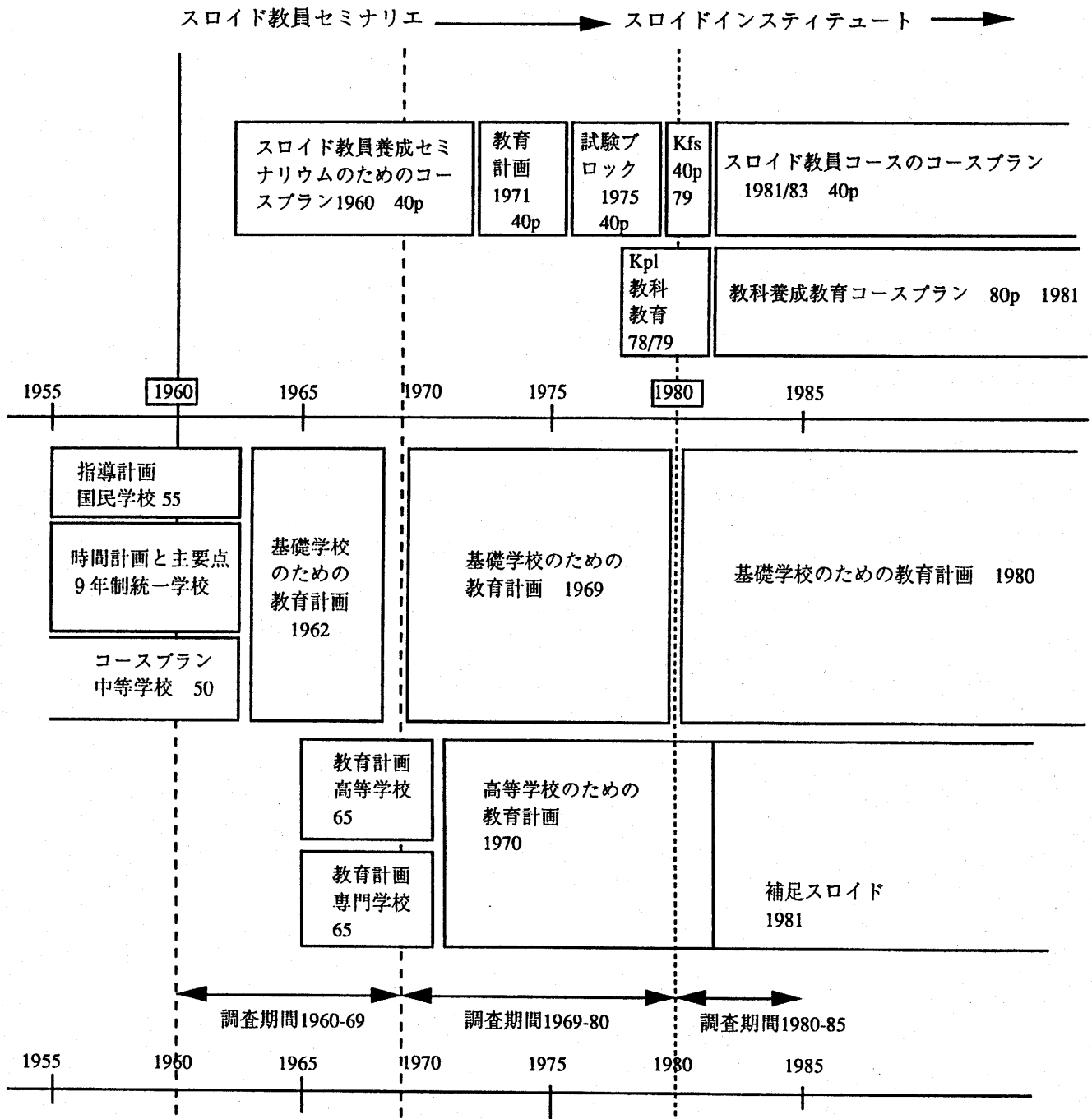


図21 スロイド教育目標の有効期間



Cf. Jan Sögren, Uppsats, sid 57

3. 音楽とスロイドの指導は、2 + 0 あるいは 0 + 2 週時間で生徒の選択によってそれぞれの教科で割り当てられる。
4. 生徒の総数が最低17人であるならば、テキスタイルスロイドならびに木材・金属スロイド、家庭科(hemkunskap) (選択教科も義務教科も)、ヴェルクスタッドの仕事(verkstadsarbete)ならびに職業の仕事(yrkesarbete)のなかで、クラスあるいはグループは二つに分けられてもよい。

### 美的—実際的および身体的育成のための教科

(Sid 293)

個人の調和的な発達には、知的な学校教育(skolning)が、美的—実際的および身体的育成のための教科と手を取り合って進められることを前提としている。

美的育成(estetisk fostran)に狙いづけたすべての教育(undervisning)は、発見し、観察し、広く敏感に印象を受けとり、様々な種類の芸術的質を経験することを学ばすことを主眼とすべきである。それはさらに、生徒のファンタジーを解放し育み、経験・感覚・思考に個性的な方法で表現する能力を増し、それ故、様々な能力を訓練すべきである。それは、あらゆる方法で、環境の中・日用品や消費されるものの中・音楽や文学の中での美的価値を前に興味と覚醒を刺激し、個人的に自覚した趣味(smak)の発達を促進するものである。美的な教育(estetisk-skolning)はまた、他の方法で基礎的な育成(bildning)に含まれる。それは、生徒の文化オリエンテーリング(kulturorientering)、絵画芸術(bildkonst)・手工芸芸術(konsthantverk)・音楽・演劇・ダンスについての理解と知識に貢献する。それはさらに、創造的活動にポジティブな態度を促進し、社会における文化的な仕事に対する尊敬と理解を与える。

美的育成(estetisk fostran)は、学校のすべての教科における指導を通じて促進されうる。一方、特に明らかにその教科のなかで、その様な育成(fostran)への可能性が現れる。そこでは生徒の創造活動は、その指導のなかで目立つ特徴となりうる。例えば音楽・テックニング・スロイド・家庭科(hemkunskap)や体育。それらの各々は、自らの特別な表現手段を持っている。：ビルドと

フォームでの創造は、テックニングとスロイドで行われうる。メロディーとリズムでの表現は、音楽で行われる。環境創造(miljöskapande)は、家庭科(hemkunskap)での問題となり、体育では運動創造(rörelseskapande)がある。それらの教科での指導にとって共通の狙いは、上に記したように、生徒にとって有意義な活動の表出の中に、生徒のファンタジーと自発的な創造意欲を与えることを求め、様々な個性と可能性とともに表現手段、素材、技術のなかで、生徒に個人的に、観察、経験、思考と感覚を形成することを求めるものであるべきである。その仕事は、そこで個性の発達にとって重要となり、その関連のなかで、どの手段によって、どの素材の中で、どの教科のなかで発生するかは、従属した意味の問題として現れる。その仕事は、また生徒の間の社会的コンタクトを容易にしうる。そして彼らの協働への意志を強化する。その活動を通して更にビルド、トーン、運動が語られたり記された言葉と同様に表現・コンタクト手段であることを自覚する。彼らはそこから、言葉によっておおわれていない個人的な表現の媒介として芸術や音楽のなかでの仕事を経験するためによりよい可能性を手に入れる。

(Sid 294)

その様に行われるように、重要なことは、自らの活動が芸術と音楽の学習によって結びつけられ、補完されることである。その指導はそこから、少なからず、永続的な価値ある自由時間の興味を基礎づけることに貢献する。生徒の創造的能力、ファンタジーと洞察能力を訓練することを意味するひとつの美的育成(estetisk fostran)は、また生徒の純粹に知的な能力の発達を支援すると思われる。例えばより大きな関連を理解したり概観する。ひとつの創造的能力は、それとともにしばしば、開かれた態度、実験意欲、自信と結びつけられる。

美的教育(estetisk skolning)に狙いづけたその教科の指導は、様々な生徒の年齢、個人的な興味、素質、能力を考慮して形成されるべきである。低学年においては、それが見たり、発見したりすることと関わる時も、自らを表現することと関わる時も同様に、指導における遊びの特質が強調されるべきである。経験と新しい知識を生徒達は、ビルドの表現に変えたり、意識して様々な素材や、歌と音楽、演劇、運動のなかでかたちづくるべきである。その年齢段階で現れるビルドの研究は、例えば芸術や複製によって、音楽鑑賞と同

様に、その他の指導の中で、完全に整えられるべきである。そしてその内容の言葉の表記は、限度をもって使用されるべきである。ファンタジーの経験は、モデルやひな型を持ち込むことによって、あるいは子どもの発達段階に合わないような分析をすることによって、頓挫させてはならない。

その後、生徒の現実感覚や観察能力はますます発達される。自発的な表現の必要は、それからより自覚的な形成へと導かれる。彼らは、今や素材、表現手段、技術、機能について増加した知識を得るべきである。ビルドと対象を示すことには、記述がかなり詳細となりうる。そして、客観的で機能的な関連がそこで強調される。しばしば、生徒が波乱に富んだドラマティックなビルドと想像的な形態を好むことを見いだす。音楽鑑賞は、表現豊かな音楽を含むべきである。リズムックな活気づける様なものや、描写的な性質のものが好ましい。そしてテックニングや体育のなかでの創造的な活動への衝動を与えるような音楽の可能性が利用されるべきである。

高学年においては、意識的に美的質を理解したり、習得したり、評価したりする能力が増加する。今、すべての趣味判断(smakomdömen)の中で、非常に客観的なものを強調することが重要であるべきである。学校の趣味育成(smakfostran)は、芸術、音楽、環境、デザイン(formgivning)のなかでの活動についてある決った評価を生徒に教え込むことを狙ってはならない。むしろ例えば、機能と形態、技術と素材、形態と装飾の関連を指摘し、実際的と美的質について興味を向け、趣味判断の関連性と趣味の変遷を明らかにするべきである。生徒に芸術、音楽、文学の豊富な経験を与えることを通して、学校は生徒の趣味(smak)を発達させる。それはまた、彼ら自身の創造活動のもとでも起こる。その年齢段階において、彼らが興味を持ち、自ら経験する表現手段に精通することが、自主的に造形したり、客観的に模写することに関わるときに特に前提であることは、非常に基本的である。

音楽、テックニング、スロイド、家庭(hemkunskap)、体育、各々の教科を通して、生徒の美的育成にとって前提は、明らかに異なる。

最初の学年から、各々の学年を通して、実際的な教科のなかでの教育は、一つの意義深い方法で、生徒の仕事の育成(arbetsfostran)に寄与する。もしそれが子どもの手の仕事(sysseättning)の本能的な必要によって自由に基礎づけられるならば、その元来の創造の喜びは、一遊びが強調された活動から組織

的な訓練まで多種多様な役割をもち、学年に適応しが技術と方法を通して一深められ、手の仕事に残されるポジティブな態度を与えるために維持される。個人が個人的にあるいはグループのなかで、選択されたあるいは課された実際の性質の仕事の役割を解決することを訓練される時、社会および経済的育成にとっても大きな可能性が与えられる。高学年においては、それはしばしば、生徒の興味や前提によって、それら実際の仕事の役割の遂行における技術を変化させることを特に動機づけられる。あるものは、そこで形態をつくりだす要素や美的な判断に、より重点を置き、あるものは技術的な問題解決と具体的な仕事の技術に重点を置く。多くは、義務教育が終り、実際の仕事につく、そして、指導の計画での方法的な継続は、将来の仕事の役割にとって基本的な準備を増しうる。

身体的育成における今日の観点は、なかでも、個人の身体的および精神的特徴の親密な関連、ならびにトータルなものとしての人間の理解についての学問と一致している。

手において経験は、子どもと青年期のもとの身体的トレーニングの不足が、長く将来にわたってつり合うことが不可能であると言わないことは困難である。身体的活動は、正当な形で成長を刺激し、よい健康を基礎づけ、身体的仕事の能力を発達させる。

子どもの遊びの必要は、身体的活動の中の表現となる。その形態は変化するが、しかし、子どもの中の精神的な特質を解放する自然な道筋を構成する。その自らの最善のために利用されるような道筋である。遊びは、すべての身体的育成にとって出発の場所であり、自発的な欲求を満足させることを通して喜びの要素を与える。それは、学校の仕事と効率にとって大きな意味を持つ。

正しい遂行は、学校の身体的育成が、特性の発達にとって意味を持つ。

(Sid 320)

スロイド

目標

テキスタイル、木材および金属スロイドは、生徒に適切に選ばれた目標を製作し、日常生活のなかで発生する任務を遂行することを通して、手の素質と能力(anlag och färdigheter)、自主独立に計画し、一つの仕事を遂行する能力を発達させる役割を持つ。指導は、創造的活動への能力、形・色・質に対する感覚を発達させることを求めることを通して、生徒の美的育成に寄与すべきである。

指導は、また素材の特質や経済的価値についての知識を与える。それは更に、生徒によき伝統を評価し保護することを教え、時代に順応した家庭文化や個人的に特徴づけられた存在に彼らの感覚を開かせることを求めるべきである。



一般部 (Allmän del)

時間計画

スロイド

目標

スロイドの指導は、ひとつの手の仕事を自主独立に計画し遂行することを通して、ならびに、創造的活動のなかで、彼らの美的—实际的anlagと表現の可能性を発達させることを通して、生徒の全体的な発達を促進する。それは、生徒の形・色・質に対する感覚を発達させることを通して、ならびに、素材の特質や経済的価値についての知識を伝えることを通して、美的育成 (estetisk fostran) と消費者教育 (konsumentfostran) に寄与する。その教育はさらに、個人的に特徴づけられた家庭文化 (hemkultur) と日用品や芸術工芸における、われわれの様式および形態伝統の発達に対する彼らの感覚を広げることを求めるべきである。

主要点

低学年、中学年

自由に形成された仕事と、機能的な目標対象物との仕事：そこから彼らの創造的活動への能力を発達させるために、ファンタジーの助けをもって体験や経験を表現する可能性を与える狙いでの仕事。手の仕事との関連で、様々な役割を果たす生徒の能力を発達させる狙いのなかで、主に機能的な対象目的物の構成、造形、表現、そして保守 (vård)。

スロイド種のなかで、その仕事との関連で、柔らかいそして硬い材料でのスロイド技術の練習、ならびに形、色、質に対する感覚の訓練：

1. 主にテキスタイルの素材のなかでの、手とミシンによる縫い、ならびにその他の仕事の技術

2. まず、主に木材と、その他の適した素材の広がりの中で、後に、木材と金属ならびにその他の適した素材で、のこびき、加工、接合、造形、塗装。

製作における素材、機能、技術、費用、消費時間についての相談することを通して、紙や材料に直接スケッチを行うことを通して、これから行う課題の結論や経験について相談することを通して、仕事の計画を行う。

共同作業での練習

最も一般的な仕事の道具の機能と保守。素材の知識と素材の保守。

安全指導。

訪問学習。

高学年

自由に造形する仕事と機能的な目標対象物での仕事：生徒にファンタジーの助けをもって、体験や経験を表現するために、そこから彼らの創造的活動への能力を発達させる可能性を生徒に与える狙いの仕事。手の仕事と関連して様々な役割を解決する生徒の能力を発達させる狙いの中で、主に機能的な目標対象物の構造、造形、製作と保守(vård)。

スロイド種のなかで、その仕事との関連で、柔らかいそして硬い材料でのスロイド技術の練習、ならびに形、色、質に対する感覚の訓練：

1. 個人的な関心の領域での深化。例えば、機能、外観、素材、費用、保守、並びに形、様式、環境にかかわるものに関する問題の判断にとって増加したスペースの仕事の関連で、衣服や家庭のテキスタイル。

2. 機能、外観、素材、費用、保守、並びに形、様式、環境にかかわるものに関する問題の判断にとって増加したスペースの仕事との関連で木材、金属そしてその他の適した素材で、より要求された計画、製図、仕事の役割での、個人的な関心の領域での深化。

仕事の指示、専門書、自らの仕事の図、より完成したスケッチの助けと共に、低学年、中学年、そしてそれ以上において、計画の練習としての継続的な練習の形態の中で仕事の計画。

共同作業での練習  
素材の知識と素材の保守。  
安全指導。  
訪問学習。

## 指針とコメント

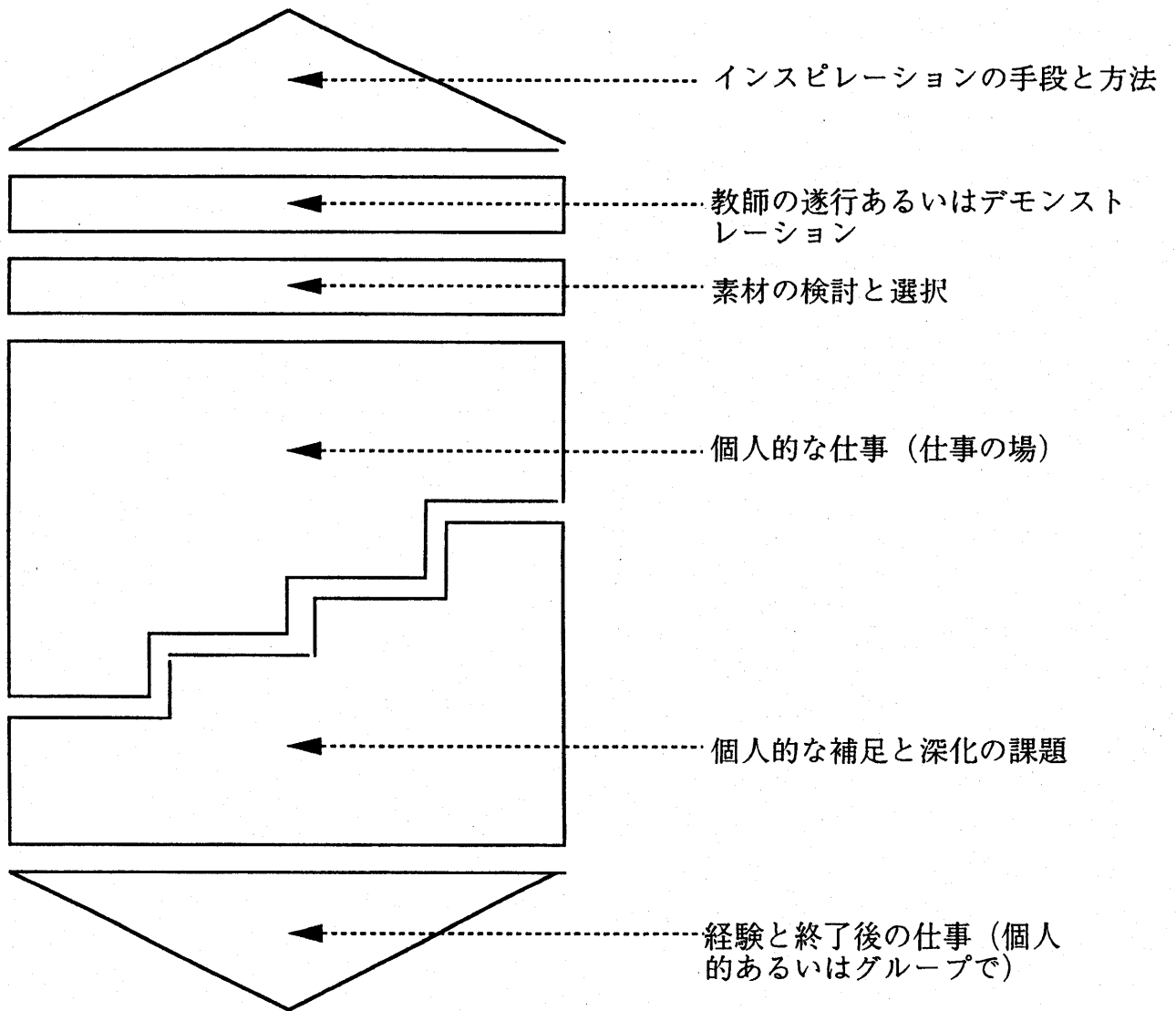
### 一般観点

基礎学校の指導は、多方面の発達に各々の生徒を援助することを求めるべきである。教科スロイドの指導は、ここに、なかでも手の、知的な、そして情緒的な領域での生徒の発達に貢献することを通して、重要な機能を満たす。それは生徒達が比較的自主的に構成的な仕事を計画して遂行し、様々な素材で自らを表現することができるために前提を形成するところの、生徒の手の能力と室内に関連した表現能力を練習するために特別な可能性を与える。その主要な狙いとともひとつの指導のなかで、スロイドの生産品は、第一に、その目的に到達するための一つ的手段として理解されるべきである。そこで、できる限り生徒達がアイデアから完成品まで生産品の生成にかかわり、そうすることで、バリエーション豊かな、そして自主的な活動へと刺激されることが、基本的な意味を持つ。そこから生徒は、創造的工作へ生徒の態度の発達によって意味のある前提や、創造的工作の要求のより豊富な像と深化した知識を習得する。

一つのクラスの生徒達は、一般に、非常に異なる個人的な前提を持っている。同年代のグループのなかでも、したがって、異なる出発の状態からスロイドの仕事を始める。仕事の課題は故に、生徒の前提、刺激したい発達と強化したい能力についての問題のなかで、入念な熟考から決定されるべきである。重要な出発点は、さらに、生徒が興味を持ち、意味があるものとして経験するようなものをを作り上げる機会を持つべきであるということである。子どもの最も豊富であるものに属する自発的な仕事の喜びは、あらゆる方法で利用され、刺激されるべきである。同時に、その仕事の提案において表された興味が、いつも、個人的な前提にかかわるものにせよ、指導の時間枠の問題にせよ、合理的な基礎においていつも行われたいということ、考慮すべき

である。教師は、それ故、スロイドの仕事、生徒の個人的な前提、利用できる授業時間とともにその狙いを考慮し、最も良い方向に導く思慮深い役割を得ることができる。

図24 教員指導書のなかで示される「計画モデル」



出典:Skolöverstyrelsen, Slöjd i grundskolan trä- och metallslöjd.  
Stockholm 1969, sid 21.

(sid.8)

学校の活動についての規定

教育計画の構成

基礎学校における活動は、議会と政府によって規定されている規則書 (föreskrifter) と根本方針(riktlinjer)によって形成される。多くの環境 (関係 / förhållanden) が、なかでも国の雇用者省(arbetsgivarverk)と種々の個人的組合(personalorganisationerna)あるいはコミューンと個人的組合の間で、決定された協定を通して、条文化されている。

学校の活動についての基本的規定は、特別な法律である学校法(skollagen)に含まれる。それは、なかでも基礎学校を組織する基本的なコミューンの義務についてや、義務教育の期間についての規則書を内容とする。

労働市場においてや、労働生活(arbetslivet)における環境 (関係 / förhållanden) にかかわる法律はまた、学校においてもかかわる。労働環境法(arbetsmiljölagen)、雇用保護法(lagen om anställningskydd)、公雇用法と仕事場における組合の代表者の地位についての法律は、なかでも職場環境問題委員(skyddsombud)と個人の雇用状態(anställningsförhållanden)についての規則書を内容としている。労働生活における共同決定についての法律 (medbestämmande i arbetslivet) (MBL) を通じて、彼ら雇用(de anställda)されたものは、なかでも学校の活動での、より重要な変更についての決定前に、情報と交渉への権利を保証されている。例えば子供の世話や勉学のため、従業員 (雇者) の休暇における権利についての様々な法律は、労働生活における女性と男性の平等についての権利と同様に学校の職員にもかかわる。学校内におけるいくつかの組合の任務に対して、休暇の権利についての法律を通して、組合の会員である雇者は、例えば、非時間割内活動 (自由活動) に対する時間内で、組合の計算のため学校で働くために休暇の権利が与えられる。

法律上の規定は、政府が公布する政令(förordningar)によって補完される。

(sid.9)

学校の領域における最も重要な政令は、学校政令(skolförordningen)である。そのなかでは、より詳しく、例えば教育編成(undervisningens organisation)、様々な会議の合成、学校の指導部(skolledningens)と教師の労働義務 (arbetskyldighet)、学校指導部(skolledare)と教師としての任務の組織と権限、

様々な問題における決定権と異なる決定を上告する可能性が記されている。

### 教育計画の構成(Läroplanens utformning)

学校政令には、政府が基礎学校に対する教育計画を公布するという事についての規定が含まれている。教育計画は、社会の学校とその人員に対する管理手段(styrinstrument)である。それは、一般編(en allmän del)とそれに付される注釈編(kommentarmaterial)という2部によって構成される。教育計画の一般部には、学校活動の目標と根本方針(riktlinjer)が告げられている。そこにはまた、時間割、時間割のための規則書、ならびにコースプラン(kursplaner)が含まれている。

目標と根本方針(Mål och riktlinjer)は、学校法(skollagen)の目標の表記を前提とし、目標における主旨を発展させ、地方教育委員会の地域計画、校長領域(rektorsområden)、学校単位(skolenheter)、労働単位(arbetsenheter)とクラス委員会(klassråd)へ基礎を置く根本方針を告げる。学校政令(skolförordningen)は、いくつかの場合に、主に決定法(beslutsrätt)と組織に関わる、根本方針よりもより詳細な規定を与える。根本方針と政令は、それ故、その場合において平行的に読まれねばならない。

時間割と時間割のための規則書(timplaner och föreskrifter till timplanerna)では、様々な学年における様々な教科あるいは教科のグループが一般に、各生徒に対して及ぶであろうその時間が告げられる。

コースプラン(Kursplanerna)は、目標と要点(mål och huvudmoment)のなかで、様々な教科の狙いと内容を記す。教育計画の一般編(läroplanens allmänna del)は、全ての人々に共通である教科のコースプラン(kursplaner)を内容とする。そこには、またドイツ語とフランス語(B-言語(B-språk))、自国語(hemspråk)と外国語としてのスウェーデン語のコースプラン、ならびに生徒の能力訓練(fördighetsträning)の中に必修として(obligatiskt)含まれるタイプライター(maskinskrivning)の指導原理(riktlinjer)も含んでいる。

地域の発達の仕事(det lokala utvecklingsarbetet)に対する支持として、教育計画(läroplan)の中にはまた、包括的な評注資料(kommentarmaterial)が含まれて

いる。それは、継続して出版され、更新され、現実化される。それには、指図(föreskrifter)は全く含んでいない。その意図は、その代わりに、その資料が現実的な問題と困難性(svårigheter)―学校外で働く人々によって経験されるようなもの―を記すことと、その出発点から、困難性を克服し学校が示す目標に向かって働くための代案を検討することである。

経験と研究の結果は、注釈の更新された表現のなかでうまくこね上げられた。異なる目標の衝突が明かにされる。

研究、試みの活動、学校の日々の仕事からや、現実の問題の経験の説明は、ディスカッションと異なる労働方法、素材の選択、組織の形態についての決定のための出発点を形成しうる。インフォメーション、成人教育(fortbildning)、地域発展の仕事、教育手段の発展とともに、注釈編(kommentarmaterialet)は、内容、労働方法、組織の改善に積極的に貢献しうる。

注釈編(kommentarmaterialet)は、そこから、各々の校長領域(rektorsområde)のなかで、地域に形成される仕事の計画と、発展の計画にインスピレーションを与えうべきである。

注釈編(kommentarmaterialet)は、教科の特別な問題と代替の仕事の方法を取り扱う。それは、特に学校の中での仕事で様々な異なる主要な問題に光をあてる。第一に、その注釈編(materialet)は、そこから以下の領域におけるインフォメーションと観念を与える。

\*労働計画(arbetsplaner)

\*基本的な能力のトレーニング

\*コミュニケーションと校長領域(rektorsområde)における財源の分配(resursfördelning)

\*クラス、労働の単位、校長領域、コミュニケーションのなかでの査定

\*障害者への援助

\*自由な進路選択

\*学校の仕事への生徒自身の責任

\*学校での父兄協力(föräldramedverkan)

\*学校での組合の協力(föreningsmedverkan)

\*文化生活と学校

\*学校と労働生活

\*学校の一日の成り立ち



\*国家の小数派、例えば移民問題

特殊学校やサーメ教育の活動に、教育委員会(skolöverstyrelsen)(SÖ)は、補足説明を出版している。

(sid.129)

スロイド

スロイドは、以下の故に基礎学校の教育に含まれる

\*生徒は、素材を加工したり、世話をしたりすることができることで人間的そして経済的価値を理解する

\*生徒達は、実際的工作を通して、創造的能力を発達させ、日常のそして、仕事の生活における行動準備(handlingsberedskap)を得る。

\*生徒達は、様々な素材と様々な仕事の方法を使用することを学ぶ。

この教科は、二つのスロイドの種類を含んでいる：テキスタイルスロイド、ならびに木材・金属スロイド(trä- och metallslöjd)である。

両スロイド種は、異なる素材領域、様々な道具と器具を持ち、特別な技術と方法を構築している。しかしなお、それらは非常に共通性を持っている。それは、強調されなければならない。生徒がスロイドの種(slöjdart)を変える時、硬い素材と柔らかい素材との活動において自然な協調を感じるように。

スロイドは、家庭の知識(hemkunskap)とオリエンテーリング教科の授業において同様に価値ある知識と技術を与える良き機会を持っている。

その様な協働(samverkan)は、可能な限り大きな範囲で取り上げられるべきである。

<目標>

生徒達は、テキスタイルスロイドと木材・金属スロイドにおける実際的な仕事(praktiskt arbete)を通して、自分達の創造的能力と芸術的価値に対する感情(känsla för estetiska värden)を発達し、同時に仕事の方法と仕事の結果を判断することを学ぶ。生徒達は、いかに道具と器具が使用されるかを試し発見し、そこから自らの運動性(motorik)を発展させる。

テキスタイルスロイドでは、生徒達は、針仕事(sömnad)、刺繍(broderi)、織物(vävning)、素材と糸の技術(material- och garntekniker)を学ぶ。木材・金属スロイドでは、生徒達は、金属・木材そして補完する材料を加工し、接続し、形づけ、フィニッシュ(ytbehandla)することを学ぶ。

生徒達は、スロイド領域における文化遺産(kulturarvet)についての知識を得る。

(sid.130)

社会オリエンテーリング教科との協働のなかで、様々な異なる時代の研究は、古いもの(gamla ting)を再生したり新しく作ったりすることを生徒達に元気づける。

生徒達は、自分自身で素材を加工したり面倒を見る(vårda)こと、そして、我々の資源について儉約し注意することができることのなかにある人間的そして経済的価値を理解するようになる。

スロイド教育は、生徒達のコミュニケーション能力、なかでも数を数えたり、図を書き読むこと発達させる。それはまた生徒達に、実際の任務を解決したり、平等(jämställdhet)へ寄与する(medverka) ことにおいて喜びと満足を感じるために、仕事と日常の生活に皆が必要とする活動準備(handlingsberedskap)を生徒に与える。

<中心点(huvudmoment)>

**\*創造的活動(skapande verksamhet)**

低学年(lågstadiet)

各自あるいはグループで、同時に他教科との協働でスロイドの素材で探求し仕事をする。

スロイドの仕事について書きまた話す。

形態と外観を変えることをとうして対象を構成する。

中学年(Mellanstadiet)

各自あるいはグループで、同時に他教科との協働でスロイドの素材で実験をし仕事をする。

構成、色そして形と共に仕事をする。

スケッチ、仕事のそして模様の図をとうして計画し、ならびに仕事のインス

トラクションを理解する。  
計画された仕事を計算し、記述する。

#### 高学年(Högstadiet)

各自あるいはグループで、同時に他教科との協働で、方法を選びスロイドの素材で仕事をする。

構成、機能、色そして形で仕事をする。

スケッチ、仕事の図ならびに、模様とモデルの変更をとうして計画し、各自のそして、他のものの記述と指針を使用する。

#### \*生産と消費

##### 低学年

様々な素材の特徴と利用領域を調べ試す。

(sid.131)

仕事の手順(arbetsrutiner)と安全規則(säkerhetsföreskrifter)、そして、自分の仕事場、自分の材料と道具を世話することを学ぶ。

硬い、そして、柔らかい材料で対象(föremål)をつくる(framställa)。

自分の衣服と身近な環境の世話をする(vårda)。

オリエンテーリング教科と家庭の知識(hemkunskap)との協働(samverkan)のなかで消費者問題を勉強する。

##### 中学年

様々な材料と方法で仕事をし、ならびにメンテナンス(underhålla)、修理(reparera)、再現(återvända)をする。

正しい仕事の配置、手の扱い(handgrepp)を適用し、安全規則と労働衛生の強調と共に労働環境(arbetsmiljöfrågor)を討論する。

自分自身で作ることと、出来上がったものを買うこととを比較し、素材の選択と製品が与える影響を議論する、ならびに、制作、品物と購入、保守とサービスについての消費者情報の一部を取り上げる。

オリエンテーリング教科と家庭学との協働で消費者学(konsumentkunskap)を学ぶ。

##### 高学年

適切な方法と材料を選び仕事をする、ならびに、メンテナンスと再利用

(återbruk)で仕事をする。

安全規則を適用(tillämpa)し、安全な仕事の環境を創造し、労働生活におけるその対応するものを議論する。

スロイドでの仕事との関連で原材料、素材、そして廃棄物、並びに、エネルギー問題と関わる資源問題を議論する。

消費者問題と、需要と資源への関連で品物の市場移動(marknadsföring)をとうしての影響を議論する。家庭学と他教科との協働で消費者問題を学ぶ。

### \*環境と文化

全ての段階で：他教科との関連で、衣服、ものそして環境に関連して、過去から現在までの様々な生活環境(levnadsförhållanden)と文化を学ぶ。

良い遊びの環境と身近な環境、そして内容の深い自由時間へ貢献するスロイドの可能性を利用する。

### 中学年

日常の目的物と装飾の目的物が人間の異なる生活条件と文化にとってどのような意義を持つのかについての知識を得る。

手工芸の発達と人間にとっての意義を学ぶ。

(sid.132)

### 高学年

日常の目的物と設備の相方に関わる時、環境にとって、ヘムスロイドと他の文化伝統がどのような意味を持ったか、そして持っているかを調べ、日常の目的物と設備との仕事における知識を世話する。

スロイドの文化遺産と、いかにそれが、新しい創造へインスピレーションを与えるかを学ぶ。

(sid.155)

### 時間割

#### 時間割のための規則書

基礎学校に対する1980年の教育計画(läroplan)への序文の中に学校の活動についての詳細な規定は、学校条例(skolförordningen 1971:235)のなかにあると指摘されている。

その中には、基礎学校における労働組織などが規定されている。その時間割

に関する環境はそれ故、学校条例の中で法令的調整をもちうる。時間割とそれに対する規則書(föreskrifter)は、それ故、いつも学校例への関係において分離したものとして読むことはできない。

(sid.157)

時間割のための規則書

#### 1. 週時間(Veckotimmar)

週時間で、1学年における1週間の1授業を意図する。

(sid.159)

#### 6. オリエンテーリング教科

オリエンテーリング教科には、低学年に於て、ビルド、ならびに社会オリエンテーリング教科と自然オリエンテーリング教科が含まれる。

指導においては、家庭学、スロイド、技術からの機会もまた含まれる。

中学年と高学年においては、オリエンテーリング教科は、二つの教科グループによって成り立つ。社会オリエンテーリングと自然オリエンテーリング教科である。

社会オリエンテーリング教科には、地理、歴史、宗教学と社会学が含まれる。自然オリエンテーリング教科には、生物、物理、化学、そして技術が含まれる。

#### 8. スロイド

低学年(låg-)そして、中学年(mellanstadierna)では、すべての生徒に二種類のスロイド種別、ひとつには、テキスタイルスロイド、そしてもうひとつに木材-金属スロイド(trä- och metallslöjd)でのスロイド教育が含まれる。高学年(högstadiet)においては、共通の教科スロイドのなかで、生徒はテキスタイルも木材-金属スロイドも同様にそこから、その機会とともに仕事をするを超えて片方のスロイド種別に対して狙いを定めて仕事の任務を選ぶ可能性を与えられる。

図26 試行錯誤的学習過程

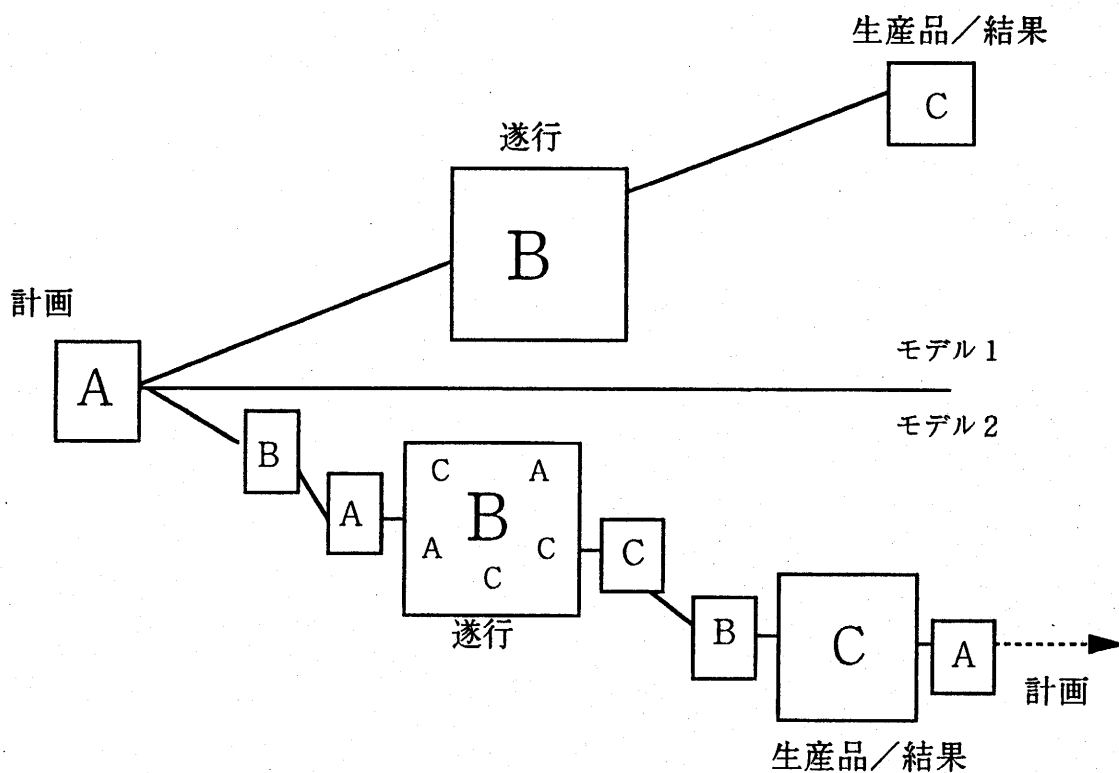


図27 回転する学習過程「スロイド過程の車輪」

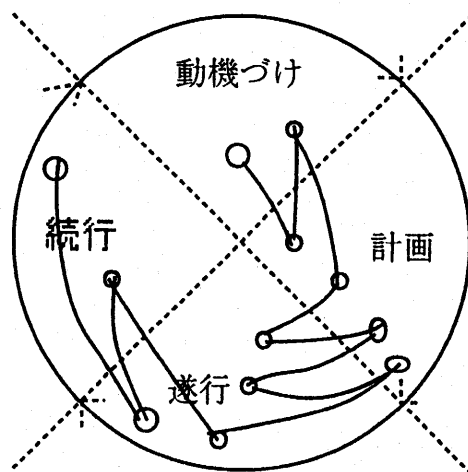
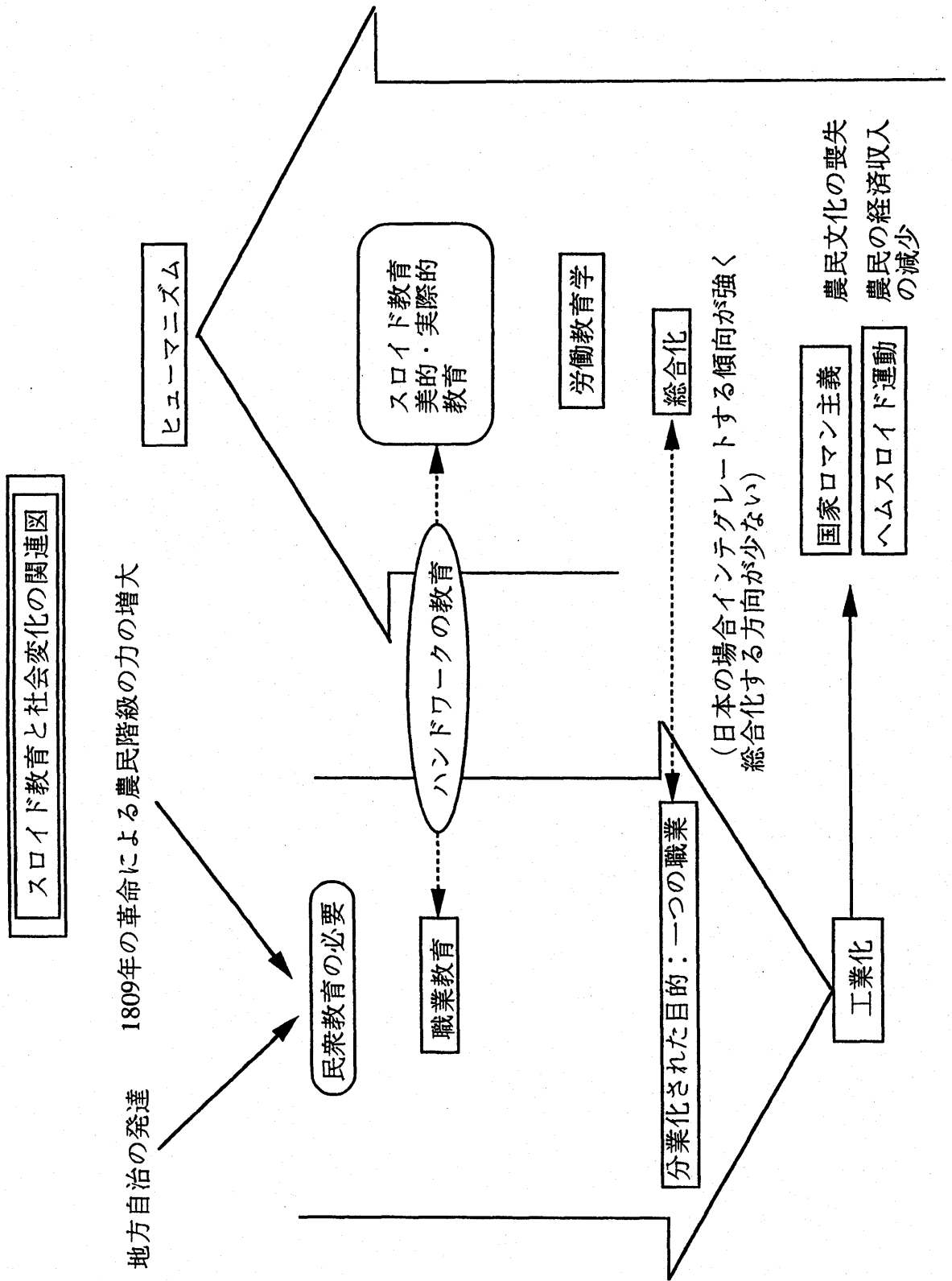


図28 スロイド教育と社会変化の関連図



参考文献

人名索引

事項索引



# 1 スウェーデンの歴史・社会・教育

(スウェーデン語)

Sten Carlsson, Den svenska historien, del 9, Stockholm 1968.

Riksställningar, Land du välsingade, Stockholm, 1974. (スウェーデンの歴史と工業化について)

Eva Lis Bjurman, Barn förr, Uppsala 1983.

Anna Jerdén, Efter närmare 50 år...  
Daghemmens mål skall bestämmas, Svenska Dagbladet, Söndagen den 2 mars 1986.

Elisabeth Grundström, Måste kvinnor bli lika män?, Dagens Nyheter, Fredagen den 13 november 1987 (エレン・ケイ)

Folkskoleseminarierna,  
Folkundervisningskommitténs betänkande 1, Stockholm 1912,

Egil Johansson, Läskunnighet och folkundervisning i Sverige, Historisk tidskrift, 1973, nr 1.

Ellen Key, Barnets århundrade, Stockholm 1900.

Thomas Kroksmark, Fenomenografisk didaktik, Acta Universitatis Gothoburgensis 63, Göteborg, Göteborg universitet, 1987.

Arne Maltén, Vad är kunskap?, Malmö, Liber Förlag, 1985

S. Marklund, Skolsverige 1950-1975, Del 1 1950 års reformbeslut, Stockholm 1980.

Gerd Reimers, En minnenas helgedom, Ellen Keys Strand, Sköna Hem, Nr 3, 1985. (エレン・

ケイ)

Thorsten Rudenschöld, Tankar om ståndscirkulation, 1845.

Anna Sandström, Realism i undervisning, 1882.

C.I. Sandström, Barn- och ungdomspsykologi, Almqvist & Wiksell/Gevers Förlag AB., Stockholm 1961.

Jan Nasenius, Kristin Ritter, Delad välfärd, Svensk socialpolitik förr och nu, Stockholm 1974. (高須裕三、エイコ・デューク訳、J. ナセニウス・K. リッテル、『スウェーデンの社会政策—分ち合う福祉—』、光生館、1979年)

Fridthuv Berg, Folkskolan såsom bottenskola, 1883.

Åke Isling, Kampen för och emot en demokratisk skola 1., Stockholm 1980.

Åke Isling, Samhällsutvecklingen och bildningsideal, Skolpolitiskt längdsnitt och strukturskiss, publicerat i utdrag Fackläraren, nr 8, 1973.

Ulf P. Lundgren, Gunilla Svingby och Eric Wallin, Från Lgr 69 till Lgr 80, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Rapport 3, 1981, Stockholm 1981.

Jon Naeslund, Boken om skolbarns utveckling, Uddevalla 1982.

Gunnar Richardson, Svensk utbildningshistoria, Skola och samhälle, förr och nu., Lund 1977.

Gunnar Richardson, Svensk skolpolitik 1940 - 1945, Stockholm 1978.

M. Weibull, Lunds Universitets Historia, 2 vols, Lund 1918.

Skolöverstyrelsen, The Swedish National Board of Education, The Swedish school system, Some facts, Stockholm 1985.

Skolöverstyrelsen, The Swedish National Board of Education, The Swedish school system in words and pictures, Stockholm 1985.

(英語)

Store Bolin, Medieval Agrarian Society in its Prime, Scandinavia, in : J.H.Claphan, et al., (eds.), Cambridge Economic History, Vol. 1, London 1942

Johas Pontusson, Swedish social democracy and british labour: essays on the nature and conditions of social democratic hegemony, Center for International Studies, Cornell University, 1988.

C. Hannay(trans.), I. Andersson, A History of Sweden, Stockholm 1955.

Eli F. Heckscher, An Economic History of Sweden, with a Supplement by Gunnar Heckscher and a Preface by Alexander Gerschenkron, Cambridge 1954.

Maths Isacson & Lars Magnusson, Proto-industrialisation in scandinavia, Craft skills in the industrial revolution, New York 1987.

Lennart Jörberg, Proto-Industrialisation - ab Economic Historical Figment?, 1982.

Lennart Jörberg, The Nordic Countries 1850 - 1914, in: Carlo M. Cipolla, ed., The Fontana

Economic History of Europe, The Emergence of Industrial Societies - 2, Glasgow 1973,

Byron J. Nordstrom ed., Dictionary of Scandinavian History, Westport 1986.

Lennart Schön, Proto-industrialisation and Factories: Textiles in Sweden in the Mid-Nineteenth Century, "Scandinavian Economic History Review", 30/1.

F. Scott, Sweden: The Nation's History, Minneapolis, University of Minnesota Press 1977.

Statens Historiska museum, Treasures of early Sweden, Klenoder. ur äldre svensk historia, Uppsala, Gidlunds 1984.

Henry Milner, Sweden: Social democracy in practice, Oxford University Press, Oxford 1990.

Ann Thorson Walton, The Swedish and Finish pavilions in the exposition universelle in Paris, 1900, Volumes I and II, University of Minnesota 1986.

Raymond Williams, Culture and society, MiddlesexPenguin Books, 1961.

John S Brubacker, A history of the problem of education, New York 1966.

S. Lindroth, A History of Uppsala University, Stockholm 1976.

Rolland G Paulston, Educational Change in Sweden, a status report on the compulsory school and higher education, Stockholm 1968.

(日本語)

岡沢憲芙『スウェーデンの挑戦』、岩波新書、1991年。

角田文衛編、『北欧史』、山川出版社、1955年。

百瀬宏、『世界現代史28 北欧現代史』山川出版社1980年

中嶋博訳、レオン・バウチャー、『スウェーデンの教育—伝統と変革』、学文社、1985年

小野寺信・小野寺百合子訳、トールビョルン・レングボ  
ルン、『エレン・ケイ教育学の研究』、玉川大学出版部、  
1982年。

梅根悟監修、世界教育史大系、『北欧教育史』、講談社

## 2 スロイド等の活動に関連して

J. O. Andersson, Industri och konstslöjd,  
3., I hvad mån kan Sv. Slöjdföreningen  
medverka till slöjdundervisningens och  
husslöjdens utveckling?, 1879. (スロイド協会に  
ついて)

Monica Boman (red), Den svenska formen,  
Stockholm 1985.

Form genom tiden 1830-1980, Form, Stockholm  
1985.

Sveriges bästa design, Stor katalog!, Form,  
Nr 673, årgång 87, Stockholm 1991.

Gunilla Frick, Svenska slöjdföreningen och  
konstindustrin före 1905, National museets  
Handlingar 91, Lund 1978.

Dag Widman, Konsten i Sverige,  
konsthantverk, konstindustri, design 1895-  
1975, Stockholm 1975.

Carl Larsson, Lennart Rudström, Ett hem,  
Stockholm, Bonniers Juniorförlag, 1984.

ヘムスロイド

Anna-Maja Nylén, Hemslojd, Den svenska Hemslojden fram till 1800-talets slut, Arlöv 1981.

Ingegärd Oskarsson, Bo Särnstedt, Hemslojd angår alla, Svenska hemslojdsföreningarnas riksförbund 70 år, Liljevalchs katalog nr 362, Stockholm 1982.

(英語)

Monica Boman(red.), Design in Sweden, Stockholm 1985.

Lionel Lambourne, Utopian craftsman, The arts and crafts movement from the Cotswolds to Chicago, 1980. (小野悦子訳、ライオネル・ラバーン、『ユートピアン・クラフツマン』、晶文社、1985年)

Edward Lucie-Smith, The Story of Craft, The Craftsman's Role in Society, London 1981.

The Swedish institute, the Swedish society of industrial design, Design in Sweden, Malmö 1977.

### 3 スロイド教育

Bengt Arvidsson och Meidel Arneling, Slöjd 70, Fackläraren, nr 11, 1970.

Ernst Bjerke, Om Nääs, Otto Salomon och slöjden, Göteborg, Oscar Isacsons boktryckeri, 1916.

Margareta Boström, Målanalys av trä- och metallslöjd, En jämförande studie av målsättning för trä- och metallslöjd genom ett halvt sekel samt en undersökning av målrealisationen hos ett antal slöjdlärare i Göteborgsregionen., Pedagogiska Institutionen, Göteborg, 1971.

Karl Henrik Eriksson, Edel Guttoumsen, Thorsten Lundberg, Krisztina Malmberg, Brian Beattie(trans.), HANDICRAFTS and the SCHOOL, Final Report, The project "Laborative Handicraft", Report 8, Ped Inst Report LiU PEK R 53, 1980.

Göran Åkerström, Intervjun, Slöjdlärarna tar avstånd från Gert Z Nordström. Slöjdläraren, nr 2, 1971.

Göran Åkerström, Svart till Gert Z Nordström., Slöjdläraren, nr 3, 1971.

J. Franzén (Lärare i slöjd, vid Lunds folkskollärareseminarium), Om slöjden såsom uppfostringsmedel, Stockholm, Svensk Lärartidnings förlag, 1880.

J. Franzén och L. Mamlund, Bidlag till snickerislöjdens metodik, Lund 1892.

Torbjörn Gustavsson, Peter Hvass, Hans Jönsson, Bengt-Göran Lundahl, Råslöjd, Arbete i färskt trä, Bokcaféets småskrifter 4, Linköping 1984.

Per Hartman, Slöjd för arbete eller fritid?, En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjddämnet, Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1984.

Rurik Holm, Tankar om slöjd, uppfostran och lärarutbildning, Ett urval ur Otto Salomons skrifter, Göteborg, Elanders Boktryckeri Aktiebolag, 1941.

Åke Jönsson, Är den gamla slöjden redan dömd?, Fackläraren, nr 15, 1971.

Marita Lindgren-Fridell, det glömda sinnet, Form, nr 9/1962.

Marita Lindgren-Fridell, levande skola aktiv skola, Svenska Facklärarförbundet

pedagogiska utställning 1965.

Arne Önnersten, Ett försök att bestämma vad metodik i trä- och metallslöjd är, Del rapportering inom Kul-Å-projektet, Rapport Nr 9, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Linköping, 1974. (サロモンからマルムステンに係わる時代の教育計画と方法について)

Arne Önnersten, Lek, fantasi och skapande verksamhet, Linköping, 1977.

Martin Nordhemmer, Kommentar till Gert Z Nordström, Slöjdläraren, nr 3, 1971.

Per-Arne Nyman, Några utvecklingslinjer inom folkskolans slöjdutervisning i Sverige, Finland och Norge, Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 1975.

Försöksverksamhet inför Lgr 80, Dags för slöjd i årskurs 1 och 2, Slöjdforum, nr 5, 1980.

Styrelsen Riksföreningen slöjd och textillärare, Slöjden på högstadiet, Slöjdforum, nr 5, 1981.

Gemensamt fack för lärarna 150.000 medlemmar i nytt stort TCO-förbund, Slöjdforum, nr 5, 1981.

Dick Sundblad, Otto Salomon - Carl Malmsten, En studie i estetisk - praktisk pedagogik, Institutionen för Konstvetenskap 1973.

Merin Trapp, Svensk skolslöjd, Några utvecklingslinjer från dess förhistoria till Lgr-69, Institutionen för pedagogik, Uppsala universitet, 1973.

Eva Trotzig, Två uppsatser om tidig svensk skolslöjd, Otto Salomon - en svensk pedagog som fått internationell betydelse. Kvinnlig skolslöjd - ett skolämne växer fram.,



Skapande Vetande Rapport nr 9., 1988.

Albert Wiberg, Till skolslöjdens förhistoria, Några utvecklingslinjer i svensk arbetspedagogik intill 1877, I, Tiden intill 1866, ÅSU 56 - 57, Stockholm, Aktiebolaget skånska centraltryckeriet, 1939.

Universitets- och Högskoleämbetet, Utbildningsplan för slöjdlärlärlinjen, Universitets- och Högskoleämbetet (UHÄ)., 1978.

Slöjdlärlärlutredningen, Utbildning av lärare i manlig slöjd, Betänkande avgivet av slöjdlärlärlutredningen, Stockholm, Emil Kihlströms tryckeri aktiebolag, 1957.

Lärlärlutbildningskommittén (LUK), Befattningsanalyser, En undersökning beträrlärlande lärare i teckning, bild- och formarbete, trä- och metallslöjd, textilslöjd, hemkunskap, barnkunskap, musik och gymnastik., Utbildningsdepartementet 1972:11, Stockholm 1972.

Riksföreningen slöjd- och textillärlärlare, Långsiktigt pedagogiskt handlingsprogram, Stockholm 1977.

Slöjdlärlärlarnas Riksföreningens meddelanden, nr 4, 1960.

リンシェピング

Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Arbetsmiljö Lagor, ljud, ljus, luft, layout, Institutionen för slöjd. (スロイドの環境問題についての教員養成用教科書)

Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Artete i trä material, verktyg, tekniker, Institutionen för slöjd, Linköping, 1982. (木材スロイドの教員養成用教科書)

Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Arbete i metall verktyg, tekniker, Institution för slöjd, Linköping, 1983. (金属スロイドの教員養成用教科書)

Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Slöjdlärlinjen, Lokal plan 40 poäng, 1981.

Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Kursplan slöjd A-C 60 poäng, Linköping 1981.

Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Slöjdlärlinjen, Lokal plan 160 poäng, Universitetet i Linköping, 1981.

Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Slöjdlitteratur, Universitetet i Linköping, 1985. (インスティテュートの図書目録)

Karl Henrik Eriksson, Skolan och slöjden, Två Kulturer, Något om värdering av praktiskt och teoretiskt arbete - ett idéhistoriskt perspektiv, Rapport 4, Universitetet i Linköping, Pedagogiska institutionen, Rapport LiU-PEK-R-45, 1979.

Karl Henrik Eriksson, Edel Guttoumsen, Thorsten Lundberg, Kristina Malmberg, Skolan och slöjden, Slutrapport, Projektet LABORATIV SLÖJD, Rapport 8, Universitetet i Linköping, Pedagogiska institutionen, Rapport LiU-PEK-R-53, 1980.

Olle Ryegård, Skolslöjd i Sverige och övriga Norden, Linjenämndens skriftserie 82:1, Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, 1982.

Universitetet i Linköping, Slöjdseminariet, Slöjdens Arbetsområde, principen, Slöjdseminariet, Linköping 1974.

Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, Anvisningar för utformning av skriftliga arbeten, Linköping 1982.

## 学校教育庁

Skolöverstyrelsen, Ett lokalt skolväsen och dess relation till närsamhälle och industri., SÖ-rapport från Borlänge, 1975.

Skolöverstyrelsen, Läroplansöversyn, grundskolan, Stockholm, SÖ-Förlaget/Skolöverstyrelsen, 1967.

Skolöverstyrelsen, Slöjd i grundskolan, trä- och metallslöjd, Stockholm 1969.

Skolöverstyrelsen, Läroplan för gymnasieskolan (Lgr 70), Allmän del, Stockholm Liber Utbildningsförlaget, 1983 (trädje upplagan).

Skolöverstyrelsen, Lars-Olof Jiverskog (red.), Forskning- och utvecklingsarbete rörande ämnen med praktisk-estetisk inriktning, En konferensrapport., Stockholm 1975.

Skolöverstyrelsen, Lokala arbetsplaner, Kommentarmaterial Lgr 80, Stockholm Liber Utbildningsförlaget, 1984.

Skolöverstyrelsen, Samarbete i arbetsenheter och arbetslag, Stockholm, Liber Utbildningsförlaget, 1983.

Skolöverstyrelsen, Ulf Ålersten (red.), Läroplan för grundskolan, Allmän del, Lgr69, LiberLäromedel Stockholm, Stockholm, 1969(1975).

Skolöverstyrelsen, Undervisningsmateriel för grundskolan, Lågstadiet, Mellanstadiet, Högstadiet, Trä- och metallslöjd., Utbildningsförlaget 1966(1970).

Skolöverstyrelsen, Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan, Stockholm 1950.

Skolöverstyrelse, Läroplan för grundskolan 1962, Falköping 1964,

Skolöverstyrelsen, Läroplan för grundskolan 1969, Lgr 69, Stockholm 1970,

Skolöverstyrelsen, Läroplan för grundskolan, Lgr 80, Allmän del, Mål och riktlinjer, timplaner, samt kursplaner, Stockholm 1980.

Skolöverstyrelsen, Tim- och kursplaner för sjuårig folkskola, Stockholm 1954.

Skolöverstyrelsen, Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola 1955, Stockholm 1955.

Skolöverstyrelsen, Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955, Stockholm 1955.

Folkskolestyrelsen, Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919, Stockholm 1919.

Statiska centralbyrån, Elever i skolor för yrkesutbildning 1844 - 1970., Promemorior från SCB 1984:2, Stockholm 1984.

1936 års yrkessakkunniga, Betänkande med förslag angående utbildningen av lärare i teckning och slöjd samt för yrkesundervisningen, SOU: 1938:49, Stockholm 1938.

1940 års skolutredning, Skolan i samhällets tjänst, SOU 1944:20.

1940 års skolutredning, Skolplikttidens skolformer, SOU 1946:11.

1946 års skolkommision, 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets

utveckling, SOU 1948:27.

1948 års konstutredning, Konstbildning i Sverige, Förslag till åtgärder för att främja svensk estetisk fotran, SOU 1956:13, Stockholm 1956.

1955 års slöjdläroplan, Utbildning av lärare i manlig slöjd, SOU 1957:35.

1957 års skolberedning, Läroplan för grundskola och fackskolor, SOU 1961:31., 1961.

1960 års lärarutbildningssakkunniga, Lärare på grundskolans mellanstadium, SOU. 1963:35, Stockholm 1963.

1974 års Lärarutbildningsutredning, Lärare för skola i utveckling, SOU 1978:86.

Lärarutbildningskommittén, Fortsatt reformering av lärarutbildningen., SOU 1972:92, del 1.

#### サロモンの文献

1) Otto Salomon, Slöjdskolan och folkskolan I, Några tankar uti en fråga på dagordningen, Göteborg, Göteborgs handels-tidnings aktiebolag, 1876.

2) Otto Salomon, Slöjdskolan och folkskolan II, Spridda uppsatser, Göteborg Göteborgs handels-tidnings aktiebolag, 1878.

3) Otto Salomon, Slöjdskolan och folkskolan III, Tvenne uppsatser, Göteborg, Göteborgs handels-tidnings aktiebolag, 1880.

4) Otto Salomon, Slöjdskolan och folkskolan IV, En pedagogisk studie, Göteborg, N.J. Gumperts bokhandel, 1882.

5) Otto Salomon, Slöjdskolan och folkskolan V, Några blad ur slöjdundervisningens historia, Stockholm F. & G. Beijers förlag,

1884.

6) Otto Salomon, Om Slöjden såsom uppfostringsmedel, Stockholm 1884.

7) Otto Salomon (red.), Slöjdundervisningsblad, Näås, Floda Station, 1889.

8) Otto Salomon, Carl Nordendahl, Alfred Johansson, Handbok I Pedagogisk snickerislöjd, till tjänst för lärare och vid självstudium, Stockholm, F. & G. Beijers förlag, 1890.

9) Otto Salomon, Slöjdundervisningsblad från Näås, 1885-1902.

10) Otto Salomon, Tal och Föredrag, Göteborg 1899.

11) Otto Salomon, I pedagogiska frågor, Spridda uppsatser, Göteborg Wald. Zachrissons Boktryckeri AB., 1905.

12) Otto Salomon (dir.), Lärometod och lärarekall, Avslutningsföreläsning Å Näås den 23 Juli 1907, Gävle, Svenska skolmateriel aktiebolaget, 1907.

13) Otto Salomon, Om koncentration af undervisningen och den s k bildningsnivån, (Föredrag), Norrköping 1898.

14) Otto Salomon, Svensk slöjdundervisning och hygien, Ur Hessovännen 1890 nr 8 och 9., Stockholm 1895.

#### ネース関連

August Abrahamsons stiftelse, Årsbok från Näås 1945, Näås, Floda, 1946.

August Abrahamsons stiftelse, Presskonferens, 1986.

Carl Gavuzzi, Skolslöjden inom Norrbottens län under 20 år, 1882-1902, Luleå 1902.

Hvar 8 dag, årg 6 nr 8., 1904.

Bosse Lagerqvist, NÄÄS - Kulturhistorisk undersökning, Stiftelsen Älvsborgs länsmuseum, 1985.

(Rapporter är utarbetad vid Göteborgs universitet, Institutionen för konservators- och bebyggelseantikvarisk utbildning)

LiN-Lärarnas Internationella Nääsgrupp,  
Tidskrift, Nääs.

Nääs 1872 - 1942, Minnesskrift Del II, Göteborg, Aktiebolaget Bokförmiddlingen, 1943. (1888年木材スロイドコースNr43の参加者名簿に野尻精一と後藤牧太の署名あり。)

Nääs-utredningen, Nääs August Abrahamsons stiftelse - Tradition med framtid, Utveckningslinjer för den framtida verksamheten, Nääs-utredningen, 1984.

Gunnar Nilsson, Nääs 1872-1942, Göteborg.

Statens kulturråd, Nääs-Tradition med framtid, Nääs, 1985. (Nääs-Tradition med framtidの答申に関わる資料)

Statens Kulturråd, Nääs-Tradition med framtid, Utvecklingslinjer för den framtida verksamheten, Betänkande från Nääs-utredningen, Ds U 1984:14, Stockholm, Regeringskansliets offsetcentral, 1984.

Stiftelsen Älvsborgs Länsmuseum, August Abrahamsons Stiftelse, Nääs slott, historik och vägledning, 1982. (ネース城の家具、建築の写真と解説)

マルムステン

1) Carl Malmsten, Om svensk karaktär inom

konstnkulturen, Stockholm 1916.

2) Carl Malmsten, Den naturrenliga slöjden,  
Arbetsättet i folkskolan, red Karl  
Nordlund, Stockholm 1926.

3) Carl Malmsten, Olof-skolans program och  
prospekt, Stockholm 1928.

4) Carl Malmsten, Särskilt yttrande, Form,  
nr 4 1933.

5) Carl Malmsten, Ung slöjd, 1941

6) Carl Malmsten, Nyckelviksskolans Vänners  
årsbok 1949.

7) Carl Malmsten, Mittens rike, Stockholm  
1949.

8) Carl Malmsten, Levande svensk  
traditionen, redogörelse för  
Nyckelviksskolans strävanden, Röhsska  
konstslöjdmuseet 1956.

9) Carl Malmsten, Principer för formsinnets  
fostran i barndoms och ungdomsskolor, "De  
praktiska ungdomsskolorna och deras  
organisation"., Svenska Slödföreningens  
tidskrift årgång 1921.

10) Carl Malmsten, Techningar för träslöjd i  
hem och skola 1 - 3, Stockholm 1923 (1929).

Swedish design annual 1988, Form, Stockholm  
1988. (マルムステン関連)

Per Hartman, I mästarens tjänst, En studie  
av Carl Malmstens verkstadsskolas  
utveckling, 1981.

Svenska Hemslöjdsföreningarnas Riksförbund,  
Hemslöjden, 1989. (マルムステンについての記述が  
pp. 12-13にある。)



Svenska Hemslöjdsföreningarnas Riksförbund,  
Hemslöjden, 1989

Eric Wennerholm, Carl Malmsten hel och hållen, Stockholm 1969. sid 51.

ルンドベルユ

1) Thorsten Lundberg, MUT 75 Slöjdgruppen, Diskussionsunderlag inför symposiet i Mullsjö, 1975.

2) Thorsten Lundberg, Trä- och metallslöjdens utveckling inom svensk skola under de senaste 20 åren (U55 - Lgr80), Institutionen för slöjd, Universitetet i Linköping, 1978.

3) Thorsten Lundberg, Rapport från en studieresa i USA 19 - 28 maj 1979, New York University, 1979.

4) Thorsten Lundberg, Slöjdprojektet Trä- och metallslöjdens utveckling inom svensk skola under de senaste 20 åren (U55-Lgr80), Institutionen för slöjd, 1979.

Hans U Grundin, Thorsten Lundberg, Bo Råman, Redovisning av SÖ - projekt - PNR 6008 - 1974 - 1975 och sammanfattning av två delförsök 1970 - 1972, Elevens Planering i Slöjdarbetet., Slöjdlärarseminariet - Lärarhögskolan i Linköping, Rapport över ett fältförsök i Jönköpings Län 1974 - 75, 1975.

T.L. (sign.), Läroplan för grundskolan, Slöjdforum, nr 3, 1979.

Thorsten Lundberg, Arbetsområde - en planeringsform för all undervisning i grundskolan, Slöjdläraren, nr 1, 1970.

Thorsten Lundberg, Förslag till utvecklingsarbete I Slöjd (sltm), Arbetsgrupp SÖ, 1975. (Marita Lindgren-Fridell

と estetisk fostranの概念分析)

Thorsten Lundberg, Slöjd 70?, Slöjdläraren, nr 4, 1970.

Thorsten Lundberg, Kristina Malmberg med inledning av Karl Henrik Eriksson, Skolan och slöjden, Slöjdens utveckling från U55 - Lgr80, Rapport 3, Universitetet i Linköping, Rapport LiU-PEK-R-43, 1979.

フェーグレン

Arbetsgruppen för Verksamhets- och kompetensutveckling Inom ämnet Slöjd, VIS-boken, Rapport från arbetsgruppen för Verksamhets- och kompetensutveckling Inom ämnet Slöjd, Linköping universitet, Institutionen för slöjd, 1987.

Jan Sjögern, En uppsats, Mål för skolslöjden och slöjdläroinbildningens uppfattning om detta åren 1960-85, Universitetet i Linköping, Institutionen för slöjd, 1985.

Jan Sjögren, Allt går inte att mäta i millimeter, En skrift om Konstnärligt utvecklingsarbete, Slöjdläroinjenämndens skriftserie 85:1, Linjenämnden för slöjdläroinlingen, Universitetet i Linköping, 1985.

Jan Sjögren, En Intervju, med Thorsten Lundberg om slöjden och slöjdläroinbildningen åren 1960 - 85, Slöjden mot 90-talet, Universitetet i Linköping, 1985.

Jan Sjögren, Practical work and creative ability, Linköping universitet, Institutionen för slöjdDepartment of craft and design, univ. of Linköping, 1987.

Jan Sjögren, Praktiskt i skolan, Synen på praktiskt arbete och slöjd i utredningsarbetet 1940-1962 inför en ny

obligatorisk skola, Universitetet i  
Linköping, 1991.

Jan Sjögren, Termer ur slöjdens mål enligt  
Lgr80, Slöjdlärlinjenämndens skriftserie  
84:1, Linköping, Universitetet i Linköping,  
1984.

(デンマーク語)

Curt Allingbjerg, Slöjd i Danmark 1883-1983  
baggrund og vilkår, Dansk skolsløjds forlag,  
Aarhus stiftsbogtrykkerie, 1983.

Lærebog i dansk skolesløjdeTræsløjdsystemet,  
København, Dansk sløjdlærerskole 1940.

(英語)

Charles Alpheus Bennett, History of manual  
and industrial education up to 1870,  
Illinois, Chas.A.Bennett Co. Inc., 1926.

Charles Alpheus Bennett, History of manual  
and industrial education 1870 to 1917,  
Illinois, Chas.A.Bennett Co. Inc., 1937.

Kajsa K. Borg, Comparison between swedish  
sloyd and its counterpart in Japan, Uppsala  
University, Department of education, 1979.

Tom Dodd, Design & technology in the school  
curriculum, London, Hodder and Stoughton,  
1978.

June Elizabeth Eyestone, The influence of  
Swedish Sloyd and its interpreters on  
American Art education, University of  
Missouri - Columbia, Ph.D., 1989.

Kenneth Sigurd Hansson, Sloyd, Pre-  
Vocational, Vocational, and Technical  
Education in Sweden, University of Missouri,  
Columbia. Ph.D., 1966.

Gustaf Larsson, Sloyd Theory and Practice,  
Boston 1904.

Ray Stombaugh, A survey of the movements culminating in industrial arts education in secondary schools, New York Teachers college, Columbia university, 1936.

M.M. Thompson, An outline of the history of education, Revised., New York, Barnes & Noble, inc., 1933 (1949). (ロシアシステムについての記述あり)

Linköping universitet, Sloyd in Swedish schools, Linköping. (Compulsory School in Sweden, The Sloyd Process, 「スロイド過程」などの解説と共に義務教育学校におけるスロイド教育の解説用英文パンフレット)

Slöjdseminariet, Sloyd in School - Guide for teachers, Universitetet i Linköping.

(日本語文献)

松崎 巖、教育的スロイドの成立と発展について『青山学院女子短期大学紀要』第19号、青山学院女子短期大学 1965年.

松崎 巖、『現代教育学』11技術と教育、岩波書店1961年 (1962年) .

石原英雄、十九世紀に於ける北欧の手工教育〈教育的手工の先駆者たち〉『弘前大学教育学部紀要』第25号A、弘前大学教育学部 1971年.

石原英雄、「ニルスの不思議な旅」に見るネース手工師範学校『弘前大学教育学部紀要』第34号、弘前大学教育学部 1975年.

日本科学史学会編、『日本科学技術大系』第9巻・教育2、第一法規出版株式会社 1965年.

## その他

(スウェーデン語)

Stig Eklund, Lass Lassen Yngve Möller,  
Arbetshäfte till BILD boken.

Anna Lena Lindberg, Konstpedagogikens dilemma, Historiska rötter och moderna strategier, Lund 1991.

Kerstin Wickman, Varför bolommar inte bildämnet?, FORM, Nr 669, årgång 86, sid.47, 1990.

Gerd och Gerhard Arfwedson (red.), Arbete i lag och grupp, om grupparbete, tema, projekt och lärarlag i skola och undervisning, Stockholm 1981.

Anna Sandström, Realism i undervisning, 1882.

C.I. Sandström, Barn- och ungdomspsykologi, Almqvist & Wiksell/Gevers Förlag AB., Stockholm 1961.

A. V. Copley, Skapande begåvning, Stockholm 1971.

Sophie Elkan, Drämmen om österlandet., Stockholm 1901. (サロモンの姉妹による小説)

K. Erasmie, Begreppet kreativitet, En litteraturgenomgång. Lärarhögskolan i Linköping, institutionen för pedagogik 1973.

G. Hermerén, Aspects of aesthetics, Lund 1983, sid 71.

L. Johnsson och Y. Linden, Rapport från en studieresa till Island, Lärareutbildningen i Linköping, rapport 1984:118, Linköping 1984.

Ellen Key, Skönhet i hemmen, Idun, julnummer 1897.

Arthur Koestler, Janus, En sammanfattning, 1981.

Selma Lagerlöf, Nils Holgerssons underbara resa, Stockholm 1906-1907.

Ord för ord, Svenska synonymer och uttryck Femte tryckningen, Stockholm, P A Norstedt & Söners Förlag, 1986

Dag Romell, Kreativitet - en outnyttjad resurs, Malmö 1975.

Svenska akademiens ordbok, 1981.

(英語)

Thomas Henry Huxley, Collected essays, Vol. 3 - Science and Education, London 1893, (佐伯正一訳、T. H. ハクスリ、『自由教育・科学教育』、明治図書出版、1966年)。

C.P. Snow, The Two Cultures, A Second Look, Cambridge 1964, (松井卷之助訳、C. P. スノー、『二つの文化と科学革命』、みすず書房、1967年)。

R.G. Collingwood, The Principles of Art, New York 1938.

J. Bronowski, Bruce Mazlish, The western intellectual tradition, From Leonardo to Hegel, London 1960. (三田博雄他訳、J. ブロノフスキー、B. マズリッシュ、『ヨーロッパの知的伝統』、みすず書房、1969年、267頁。)

(日本語)

松崎巖監修、『国際教育事典』、アルク、1991年。

波多野誼余夫・稲垣佳世子、『知力と学力ー学校で何を学ぶか』、岩波書店、1984年。

杉谷雅文編、『現代ドイツ教育哲学』、玉川大学出版部、1974年

佐伯正一、『民衆教育の発展』、高陵社書店、1967年、12頁。

荘司雅子、『現代西洋教育史』、亜紀書房、1969年。

高島善哉、『アダム・スミス』、岩波新書、1968年。

総務庁統計局編、『国際統計要覧』1991年。

石井良、深澤英隆訳、ゲルハルト・ヴェーア、『ユングとシュタイナー』、人智学出版社、1982年。

松村昌家、『水晶宮物語』、リプロレポート、1986年、参照。

木原武一、『ルイス・マンフォード』、鹿島出版会、1984年、参照。

スウェーデン社会研究所編、『スウェーデンハンドブック』、早稲田大学出版部、1992年。

## 人名索引

### 【ア行】

アインシュタイン (Albert Einstein)	326
アドルフ、グスタヴ二世 (Gustav II Adolf)	46, 47
アドルフ、グスタヴ三世 (Gustav III Adolf)	51
アブラハムソン (August Abrahamson)	100, 102, 106, 107, 144, 153, 171-173
アリストテレス (Aristotelses)	326
イェンソン (Pelle Jönsson)	201
石原英雄	103
イスリング (Åke Isling)	110, 112
ウィリアムズ (Raymond Williams)	73, 74
ヴァーサ、グスタヴ (Gustav Vasa)	45
ウィッドマン (Dag Widman)	79
ウイベルユ (Albert Wiberg)	89, 191
エクマン (R. Ekman)	306
エル、グンナール (Gunnar Ell)	174
エルカン (Sophie Elkan)	104
エーレンスヴェルド (Ehrensward)	313
オーエン (Robert Owen)	105
オズボーン (Alex F. Osborn)	327
オールドウェー (J. M. Ordway)	160
岡沢憲美	38, 39
オスカー (Oscar I)	52, 54

### 【カ行】

カールソン (Frederik Ferdinand Carlsson)	112
ガヴッジ (Carl Gavuzzi)	137
ガウディッヒ (Hugo Gaudig)	190
ギルフォード (J. P. Guilford)	324
クラウゼン-カース (A Clausen-Kaas)	115
クリスティーナ女王 (Christina)	48
クリューゲル (Johan Frederik Kryger)	49
クロプレイ (A. P. Croypley)	325
ケイ、エレン (Ellen Key)	75, 77, 78, 86, 102, 113, 183, 210, 313-315
ゲイイェル (Erik Gustaf Geijer)	52, 54, 59
ケストラー (Arthur Koestler)	327



ゲッツェ (Götze)	149
ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner)	189,190
ケレル (Elsa Köhler)	191
後藤牧太	23
コブデン-サンダスン (T J Cobden-Sanderson)	311
コリングウッド (R. G. Collingwood)	72,311
コメニウス (Johan Amos Comenius)	89,107,119,189

### 【サ行】

サロモン (Otto Salomon)	15,19,23-25,41,75,77, 100,102,103,106-108,114,115, 118-127,129-153,161,163,165-175, 177-179,192,197,199,216,327,335
サンドストレーム (Anna Sandström)	62
莊司雅子	105
シグネウス (Uno Cygneus)	116-118,164
シェーレー (F von Scheele)	172
シェンネルード (H. K. Kjennerud)	160
シャイプネル (Otto Scheibner)	190
シヨウ (Quincy A. Shaw)	160
シリェストレーム (P. A. Siljeström)	56
シルベルストルペ (Gustav Abraham Silfverstolpe)	51,52
ストムバウ (Ray Stombaugh)	159
スノー (Charles Percey Snow)	94,98,124
スパツレ (E. J. Sparre)	113
スミス、アダム (Adam Smith)	96,97
スンドブラッド (Dick Sundblad)	31,32,100,107, 140,169,172,177
スンドベルユ (Per Sundberg)	204

### 【タ行】

ダ・ヴィンチ (Leonardo da Vinci)	22
角田文衛	38
手島精一	23
デカルト (René Descartes)	48
デューイ (John Dewey)	189,190
トロツツイグ (Eva Trotzig)	102,103,114, 123,223
トンピオン (Thomas Tompion)	96
トンプソン (M. M. Thompson)	131

【ナ行】

ニューマン (Maya Nyman)	136
ノーボー (Ove Nåbo)	247

【ハ行】

バウチャー (Leon Baucher)	42
パウルストン (Rolland G Paulston)	27
ハエフェーレ (Haefele)	328, 331
ハクスリ (Thomas Henry Huxley)	97
バルツェル (L Baltzer)	151
バッゲ (Bagge)	219
ハッセルベルユ (Per Hasselberg)	309
ハルトマン (Per Hartman)	81, 135, 179, 241, 251, 283
パルムグレン (K. E. Palmgren)	167, 168
ビシュネグラドスキ (Wischnegradski)	149
ビエルケ (Ernst Bjerke)	68, 102, 130, 148, 149, 151, 163, 165, 171
ビュルマン (Eva Lis Bjurman)	90
フェーグレン (Jan Sjögren)	10, 11, 28, 31, 32, 67, 189, 197, 297-299, 306, 310, 315, 317, 320, 331, 338
フェーホルム (Gottfrid Sjöholm)	189
フォーシエル (Forsell)	248
プラーテン (Magnus von Platen)	64
フランゼン (J Franzén)	165
ブルンソン (Johanna Brunsson)	86
フレーベル (Friedrich Fröbel)	89, 105, 116
ブロナフスキー (J. Bronowski)	22
ヘクシャー (E. F. Heckscher)	80
ペスタロッチ (Johan Heinrich Pestalozzi)	18, 25, 107, 116, 119, 120, 156
ペテイ (Willam Petty)	96
ヘッドルンド (S A Hedlund)	57
ヘディン (Adolf Hedin)	57
ベネット (Charles Alpheus Bennett)	156, 158, 163
ベル (Daniel Bell)	2
ベルユ (Fridtjuv Berg)	57, 185
ボス (Della Vos)	154, 157, 158, 163

ボーマン (Monica Boman)	313, 315
ホルム (Rurik Holm)	173

### 【マ行】

マズリッシュ (B. Mazlish)	22
マルムステン (Carl Malmsten)	177, 192, 193, 199-217, 224, 335
マンフォード (Lewis Mumford)	95
ミッケルセン (Aksel Mikkelsen)	166, 168
百瀬宏	37, 38
モリス (William Morris)	122, 123, 314
モンテーニュ (Michel de Montaigne)	89

### 【ラ行】

ラウリラ (Laurila)	306
ラーゲルレーフ、セルマ (Selma Lagerlöf)	57, 103, 104, 139
ラーション、カール (Carl Larsson)	78, 79, 174, 210, 211
ラーション、グスタフ (Gustaf Larsson)	160, 161
ラスキン (John Ruskin)	210, 314
ラバーン (Lionel Lambourne)	311
リチャードソン (Gunnar Richardson)	27, 64, 67, 94, 111, 218
リード (Herbert Read)	225
リュエゴード (Olle Ryegård)	84, 85, 247
リング (P. H. Ling)	102
リンドグレン-フリーデル (Marita Lindgren-Fridell)	245
ルシイースミス (Edward Lucie-Smith)	96
ルソー (Jean Jacques Rousseau)	49, 89, 119
ルーデンシェルド (Thorsten Rudenschöld)	56, 117, 185
ルンドベルユ (Torsten Lundberg)	19, 177, 224, 250, 277, 279, 293, 329, 331
ロック (John Locke)	49, 89, 107, 119
ロッセ (Richard Rothe)	185
ロドヘー (Eva Rodhe)	136
ローム (N. C. Rom)	114
ロメル (Dag Romell)	327

## 事項索引

### 【ア行】

アウグスト・アブラハムソン財団法人	171,173
アーツ・アンド・クラフツ運動	85,95
アーティザン	74
アーティスト	74
アルベーツステューガ	89,91,92,111,113
育親制度	43
イデウーン	313
インダストリー	73,74
インダストリアリズム	67,74,76,81,196,207,209
インダストリアリゼーション	4,13
インターナショナルリズム	76,77
ヴァイキング	36,37,41-43
ヴァリーン女学校	63
ヴィスビー協定	236
ヴェルダンディ	62
ウルツナ農業インスティテュート	101
エヴァ・ロドヘーの実業学校	136
エステティスク	305-307,310-311,315,317,323,326,337
LUG	265,266
LUK	267-276
オリーン女学校	63
オリエンテーリング教科	124,245,258,260,261,287,288,295,296
オーロフスコーラン	240

### 【カ行】

拡散的思考	325,326,330,331
学問学校	49,52,58,59,123
カテゴリー分析	122,297,300
カルチャー	73
基礎学校	238-240,243,244,246,249,251-256, 262,265,271,272,276,281,283, 284,286,287,292,297
基底学校	49,55-57,185,187
ギムナシウム	47,60
キリスト教	145
キリスト教知識普及会	105

ギルド	80,81
禁酒運動	75
キンダーガルテン	117
グスタフベルユス・バーンフス	90
クラス	73
芸術工業	141
工業生産	9
工業化	1-3,5,18,20,25-27,39,42,59,67,68, 72,75,80,82,85,94,95,97,177,335
国民学校	43,53-59,85,87,88,91-93,108, 110-120,122,123,125,129,131,134,136,137, 139,142-145,150,152,166-168,172,173,179, 180,182,185-187,189,192-194,219,221, 227-229,234,238,245,271,275,335
国民大学	61,62
国立規範女学校	63
国立高等女子師範学校	63
国家ロマン主義	77,78,82-84,196-198,210
コミュニケーション	296,298,301
コンストファックスコーラン	83,182,202,241,277
コンピエーニュ国立商業・工業学校	156

### 【サ行】

三学学校	47,48,51,52,60,64
産業革命	2,18,20,69,95,96,148
シグツナスコーラン	200
試行錯誤的学習形態	329,330
自然なスロイド	213-215
児童の世紀	75,183
社会育成	303
社会美計画	76
シャルメルスカ・スロイデスコーラン	72
集束的思考	325,326,311
修道院学校	43,44
集団指導	146
手工科	5,22-25
巡回校	54,55
職業教育	113,145,154,155,167,181,190,193,221
消費者教育	249,256,278,295,298,301
信仰復興運動	76
新イラスト新聞	168

スウィディッシュ・モダン	78,79,196,197,204
スカンジナビア デザイン	37
スカンジナビア・モダン	4
スツールマン式	131
ストックホルム工科大学	100
スロイド過程	328,331
スロイド学校	86,87,105-108,111,114,150, 160,168
スロイド教育新聞	119,120
スロイド協会	72,82-84,86,112,143,197,309,315
スロイドフォーラム	262,264,285,287,289,290,293
セラピー	259
創造性	124,184,185,222,223,233,308, 323-326,329-331
創造的知識シリーズ	31

## 【夕行】

大学校	64
大聖堂学校	43-46
大聖堂評議会	54
多角的スロイド	250,257
脱工業化社会	2
地方教育庁	55,243
中央の国	207-208
帝国技術学校	157
テキスタイル	6,20,80,86,240,248,252,253,255,257, 261,262,264,267,274,276,290,292,333
テクノロジー	3
テクノロジスカ・インスティテュート	100,101
テックニング	5,131,132,173,174,181,182,184,192, 226,239,241,245,250-253,258,261,267,269, 270,272,273,296
デモクラシー	73
デュッセルドルフ学校様式	77
統一学校	185-187,218,221,227,231,234,235
東方の国の夢	104

## 【ナ行】

ナショナリズム	76,77,85,139,174
ニュッケルヴィーク計画	205-206,210

ニルスの不思議な旅	103,104
ネース	18,20,23,30,102,104,149, 150-154,163-174
ネース・システム	24,25,126,129-131,134,148,151, 152,154,165,166,169,184,198-200,213, 216,217,224,335
農業アカデミー	84
農業革命	68
農業経済会議所	77,82,84,87,180

### 【ハ行】

ハントヴェルク	67
ハンドワーク	9,10
ビクビューホルムススコーラン	205
美的育成	245-47,256,266,293,298,300
美的価値	246,292-294,298,300
美的=実際の	203,241,243-245,252,256,273,288,296
ヒューマニズム	22,169,239,323
ビルド	5
ファッティグスコーラ	70
フォルムギヴニング	10
複線型学校制度 (システム)	186,187,189,238
プラクティスク (praktisk)	37,317-321,323,338
プラスティック	12
フランス革命	80
フリーティッツヘム	91
フスフリードユススコーラ	114
文化育成	249,302
分業	96,97
ヘンマスレイダンデ	10,12
ヘンマスロイド	10
ヘムスロイド	9,10,12,13,80-88,196,213,334
ヘムスロイド運動	77,82,83-88,106,113,197,334
ヘムスロイド協会	9,82,83,86
ホビー・スロイド	10
ボランティアズム	105-107,169

### 【マ行】

マニュアル・トレーニング	24,154,155,163,164
マニュファクチャー	80,97

マルムステン・スロイド連合	213
民衆教育	94, 97, 98, 105, 106
モデルシステム	129, 141, 196
モデルシリーズ	19, 134-138, 151, 194, 195, 198, 199, 212, 215, 216, 220, 230, 232, 233, 247, 248, 257, 259, 260

### 【ヤ行】

余暇スロイド	10
ユベスキュレー	118

### 【ラ行】

ラテン	52, 58, 59, 60, 62
ラテン学校	46, 47
リベラリズム	75
リンドブロム教義問答	90
リアル学校 (スコーラ)	59, 60, 186-188, 220, 221, 227, 228, 236, 238
レーロベルク	48, 51, 58-63, 111, 134, 186, 187, 188, 227, 236
労働運動	75
労働学校	89, 151, 168, 189-191
労働教育学	100, 115-117, 148, 168, 190, 191, 203
ロシア法	25
ロシア・システム	131, 149, 154, 158, 159, 161, 163, 164
ローテゴング	70, 71