

ラルフ・ケレンツ講演会について

佐久間裕之（教育学部）

玉川学園の創立者・小原國芳先生は、新教育を「ホントの教育」と捉え、「真なるものは、永遠に新しい」と述べられている（小原 1974：1）。真なる教育を求めて19世紀末から20世紀初頭に繰り広げられた世界的な新教育運動は、単に歴史的に意義深いだけでなく、現代の教育に数々の新しい刺激をもたらしている。

このたび、平成27年度小原國芳教育学術奨励基金により、現代ドイツを代表する新教育の研究者であるイエナ大学のラルフ・ケレンツ（Ralf Koerrenz）教授を招聘し、新教育の歴史と現在の国際的な動向に関する3つの講演会を開催する機会に恵まれた。講演会の日程・会場と通訳は次の通りである。

・第1回講演会「田園教育塾—伝統と革新」

日時：2015年6月4日（木）17時～18時

場所：玉川学園小原記念館応接室

通訳：米山かおる（上智大学）

*教育学部全人教育研究センターと共催

・第2回講演会「社会的学習の場としての学校」

日時：2015年6月5日（金）17時～18時40分

場所：玉川大学「大学教育棟2014」521教室

通訳：高良ひろ美（イエナ大学）

・第3回講演会「新教育—歴史的観点と現代的意義」

日時：2015年6月7日（日）14時～15時

場所：玉川大学「大学教育棟2014」521教室

通訳：佐久間裕之（玉川大学）

*世界新教育学会と共催

以上のように、第1回講演会は、教育学部全人教育研究センターとの共催で行われた。学園の森と緑に囲まれた小原國芳先生の住居跡（現・小原記念館）が会場となり、ケレンツ教授にも大変喜んでいただけた。

ケレンツ教授は、ドイツ・ケルンのお生まれで、1982年からボン大学において、まず福音派の神学研究から始め、後に教育科学、ドイツ語学及び哲学の研究に従事された。1991年には教育科学で学位を取得。さらに

1993年には福音派の神学でも学位を取得された。1996年にはテュービンゲン大学のクラウス・プラング（Klaus Prange）教授のもとで教授資格論文を完成し、1997年からイエナ大学歴史教育学講座の教授となり、2004年からは歴史教育学・教育研究講座の正教授とされた。ヘルマン・リート（Hermann Lietz）やイエナ・プラン（Jena-Plan）など、新教育に関する多数の研究業績をお持ちである（Vgl. Koerrenz 2011a;2011b;2014）。また、玉川大学名誉教授であったドイツ教育学の泰斗オットー・フリードリヒ・ボルノー（Otto Friedrich Bollnow）に関する優れた研究でも知られている（Koerrenz 2004）。

筆者はイエナ・プランを研究するため、2008年4月から2009年3月にかけて、ドイツに研究滞在する機会に恵まれた。ケレンツ教授とは、その折に出会い、以来親しく研究交流を続けている。

さて、以下の講演会記録は、教育学部全人教育研究センターとの共催で行われたケレンツ教授の第1回講演の全訳である。ご多忙の折にもかかわらず、ケレンツ教授には本年報のために、当日の講演原稿への加筆・修正と引用・参考文献に関する情報追加の労をお取りいただいた。また、当日の通訳をご担当いただいた上智大学の米山かおる先生には、改めてこの「完成版」の翻訳をお願いした。ここに記して感謝を申し上げます。

引用・参考文献

小原國芳（1974）『師道』玉川大学出版部。

Koerrenz, Ralf. (2004). Otto Friedrich Bollnow: Ein pädagogisches Porträt, Weinheim u. Basel: Beltz.

Koerrenz, Ralf. (2011a). Hermann Lietz: Einführung mit zentralen Texten, Paderborn: Schöningh.

Koerrenz, Ralf. (2011b). Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms, Paderborn: Schöningh.

Koerrenz, Ralf. (2014). Reformpädagogik: eine Einführung, Paderborn: Schöningh.

田園教育塾

ヘルマン・リーツとクルト・ハーンにおける基本理念と国際的責任

ラルフ・ケレンツ（イエナ大学）

訳：米山かおる（上智大学）

田園教育塾は改革教育学において重要な学校モデルの一つに数えられている。この学校モデルは、改革教育学の意味において教育とは何かを理解する上で重要であると同時に、国際理解においてどれだけ重要なインパルスが発生しているのかが、この学校モデルから見て取れる。ヘルマン・リーツ(1868-1919)とクルト・ハーン(1886-1974)の例から、どのようなインパルスが田園教育塾の創立に込められていたのかを述べるとともに、どのように国際的責任がこうした教育的枠組みにおいて形作られるのかについても触れたい。

改革教育学の伝統におけるリーツとハーンの共通するメルクマールは、彼らにとって全人がテーマとなっていることにある。人間は、五感全てを使って働きかけられなければならない、その成長に従い人格が育成されなければならない。この考えに則り、田園教育塾では、知性と合理性を強化する知識の伝達だけが目的とはされない。また人間は、労働世界の参加者としてだけや、国に統合された成員としてだけ捉えられるべきではない。仕事や国民としての能力は、常に忘れてはならない観点ではあるが、それ以上に、人というのは、自由な全人的な個人として捉えられ、各々が世界において世界のために独自の責任を負っている。この責任感を教育的に育成するために、教育学では他のどの分野よりも感情や健やかさ、美というような数値化しにくい観念を扱わなければならない。全ての教育の目的は、この考えに則れば、相対的な自由における人生の成就である。ここでは、幸せとは何かということが問題となる。ヘルマン・リーツとクルト・ハーンにおける田園教育塾の教育は、根本的な共通点から出発するが、中でも国際的なものに対する考え方においては明らかな違いがある。この共通点と相違点をこれから描写したい。リーツとハーンの大きな共通点はある特定の教育学の捉え方にある。この教育学では、個性の育成を見据えた、個人的、構造的行為のバランスが重要となってくる。相違点は一少なくとも歴史的には一どのように成長期の生徒が市民としての役割という観点から一つの世界の中で捉えられているかというこ

ろに現れる。

1. 人と構造の間の教育—リーツとハーンにおける教育学的基礎

プログラムの土台をまず観察すると、田園教育塾の構想は19世紀の終わりから20世紀の始まりにその時代とヨーロッパ社会に対する独特な診断がされる中、その診断に対して現れた非常に特異なリアクションとして捉えることができる。この診断とリアクションは、工業化社会における文化に対する懐疑心によって持ち上がった。文化批判は、学習者の視点を代表することと並んで「改革教育学」の中心的なメルクマールであった(Koerrenz 2014 参照)。リーツとハーンにおいては、この批判が、自分の学校を作る動機となった。既存の国立学校は、十分な改革的展望を提供していなかった。批判は全く違った全く新しいものにおいて、制度的な変革を得ることができた。リーツだけでなくハーンにおいても、「新設による学校改革」がテーマとなった(Lassahn 1970)。ある特定の退廃現象を指摘する文化批判的なムードは、それ自体は特別なものではなかった。もしヘルマン・リーツが、アルコールと煙草の消費を罰し、売春を公然と非難したならば、それは、特定の市民的なモラルのあり方であり、ある程度プロテスタント的な禁欲理想に端を発する。(このことに関しては Wild 1997 参照)。この背景には、道徳的にまだ退廃していない田舎的なものと道徳的に避難されるべき間違った文化発展の象徴としての都会的なものの差異がある。リーツの根本には、この時代背景に対する一二つの側面における一彼自身のリアクションの形がある。

ヘルマン・リーツの生涯と著作(これに関しては、Koerrenz 2011 が詳しい)は、実践的且つ理論的な改革への野心の交錯によって特徴付けられている。リーツは、イエナ大学の師であるヴィルヘルム・ラインのヘルバルトに依拠する教育・学校理論から影響を受ける一方で、セシル・レディーが創立した英国の改革学校アボッツホルムにおける1年の滞在でも重要なイン

パルスを受けた。このことを背景にリーツは 1898 年に最初のドイツ田園教育塾(DLEH)をハーツのイルゼンブルクに創立した。これに続いて、1901 年にはハウビンダ(Yamana 1996 参照)と 1904 年にはビーバーシュタイン城にインターナート(寄宿制学校)を設立し、また、1914 年にフェッケンシュテットに田園孤児院を創立した。ヘルマン・リーツ学校は、創立者自らが立ち上げた財団によるドイツ田園教育塾として、今尚成功を収める改革を主軸としたインターナートの一つに挙げられる。

まず、最初から田園教育塾というのは、塾の創立を通して、たとえ規模が非常に小さかったとしても、社会関係の改善へ寄与するという楽観的な目標を一貫して掲げていた。田園教育塾は、言うなれば、世直しを目的とした文化批判の建設的な実行であった。その一方で、田園教育塾には特に教育学・教授学的に興味深い点もあった。このことは、都市に対する文化批判的姿勢が構造的に分析されるだけでなく、学習指導における影響に至るまで教育学的に解釈されることに繋がった。そして、それは、都市のメッセージそのものが、見える見えないにかかわらず、一つの教育的インパルスのアレンジメントであるという見識へと導いた。最終的な影響としては、直接的な人に代表される、または間接的な構造を通して行われる教育的行為の関係性における新しい解釈がテーマとなった。リーツは、教育は、基本的には教育を施す直接的な行為者に左右されるが、それだけに制限されないということに注意を向けた。それよりも、構造の影響、つまりは、学習操作の教育的インパルスが蓄積された、選択され意識的に創り出された構造の影響が問題視された。

文化批判的アプローチの特徴は、ある特定の教育目的の中に見出すことができる。リーツは児童教育において、「調和的で、自立した性格、心身ともに強く健康で、肉体的にも、実践的にも、科学的にも、芸術的にも優れ、明確に鋭敏に考え、暖かい気持ちがあり、勇気があり強くありたいと願うドイツの児童」(Lietz 1910, 6)を一番の教育目的として掲げていた。この目的は、宗教的で慣習的な人物という理想に行きつく。この「宗教と慣習」という対極的構造は、教育と授業における努力全てに重要となってくる。というのも「宗教的な世界とともに、慣習的感情、思考、志望の世界を成長させるのは、全ての教育者と国に対して請求権を持つ全てのものの最大の課題」(Lietz 1923, 16)であるからだ。宗教と慣習は、現実においては、二つの互いに不可欠な極として定義される。教える側の行動だ

けではなく、生徒の学習の道もこの理想に則していなければならない。田園教育塾の構想は、このように、そのシステム内で生活している人々に対する倫理的な要求によって形付けられている。この点は、クルト・ハーンにもまた見て取れる。

理想的人物像とともに、環境のアレンジメントも、教育的成果を期待できるものとして、重要視されている。選択され形成された構造の教育的作用は、人を通して施された「個性」の育成と協和しなくてはならない。リーツ(とハーン)の基本理念によれば、個人と構造の模範的な協和においてのみ、道徳についての教育学的教育の目標とその上に構築される教育学校の構想は実現化される。構造の形がどの次元を持つのかは、次の疑問への答えをもって簡単に描写できる。「田園一教育一塾」という名前は一体何を意味するのだろうか。リーツ自身は、この名前の中に彼の仕事を理解するための糸口があると見ている。「この名前を通して創立者は一言で何が重要なのかということを表現したかったのである。学校を作ること。そこは、能力を引き出す場であって、ただ教えられる場ではない。少年少女が田舎の自由で素敵な神々しい自然の中で成長し、まるで自分の家であるかのような第二の故郷で先生と家族のように一緒に暮らし、真のドイツの生活様式と慣習を守っていく、そうした場である」(Lietz 1906, 290)。名前がプログラムであり、その輪郭は、学校の名称に含まれている象徴的なそれぞれの言葉の反対語を用いて一番うまく説明することができる。

a) 都会ではなく田舎—どこに理想の学校を据えるべきか

自然との素朴な触れ合いだけがリーツの田園教育塾たる条件の全てではない。ルソーのエミールの状況とも類似するが、都市文化の有害な影響からの完全な隔絶ということが重要となる。「木々や、芝生、花畑だけが田園を作り出すのではない。思う存分動き回り、大地の上で労作をし、農家の仕事することに幅広い機会がないところには、私たちが有益だと思ふような場面はない。」(Lietz 1924, 93)このことが、塾における簡素で「自然な」生き方の構築と保護に貢献するという教育学的な課題へと繋がる。

b) 教育は、授業(だけ)ではない—学校は一体何を果たすべきか。

学校という制度の教育成果に対する評判の根拠は多くの点で今日の議論と共通する。例えば、リーツは、

家族が以前に持つとされた教育力は大部分が消失してしまったと、既に指摘している。イエナ大学でのリーツの師、ヴィルヘルム・ラインは次のように言い表している。次の世代への教育的対処の欠如は、「学校の教育力によって補われなければならない。そして新しい教育学はこの難しい問題を自覚しており、教育の理念において最も激しい議論が繰り広げられ、それによれば授業にも従事しなければならない。」(Rein 1914, 121)リーツも似たような意見を述べている。もし、家庭での教育とその環境を引き継いだという理由で学校に以前から授業をするという課題があったのなら、19世紀終盤の状況は違っていただろう。学校は家庭で蔑ろにされた教育の大部分を引き受けなければならないはずだ(Lietz 1911, 23 参照)。しかしながら、今まで主流となっている「授業学校」は、この課題にはそぐわないだろうし、悪い意味で時代に即していない。なぜなら「若者の人格形成に学校の授業がどれだけ不足しているかは、学校を退学させられた若者の人生に見て取れる。」(参照同上)

c) 塾であり、全日制学校ではない—学校は一体どのように組織化されるべきか。

田園教育塾が公立の学校と違う点は、一つは、その地理的な立地と教育の使命であり、もう一つは、インターナート(寄宿制学校)であるという事実である。教授学的見地からするとこうした側面はどのような意味を持っているのだろうか。教授学的に解釈すれば、日常における教育の独特な形はインターナートの理念に結びついている。決定的な効果は、人々が一日中一緒に生活しているという実態そのものから生まれるのではない。リーツにとって、教育学上の利点とは、インターナートという枠組みにおいて伝統的に最も強力な教育効果があるとされるコミュニケーション形式が実践された結果にある。その形式とは、つまり家族である。田舎と塾組織のマクロ構造へ家族的な経験コンテクストというミクロ構造が埋め込まれている。ともすれば、リーツは、組織構造こそが彼の塾にとって決定的な要素だと見ている。肝心なのは、それら両者の相互的な教育的影響であって、それをリーツは塾家族(Heimfamilie)における日常的な約束事から得られると期待していた。

このように、この学校形態の特殊性は学習指導法にある。この学習指導法は、ヘルマン・リーツとクルト・ハーンの学校教育における共通する基盤であり、根本的な点においてはリーツに端を発している(Hahn

1986, 43 参照)。田園教育塾において誰が決定的な教育者なのかという質問に対しては、よくよく観察してみると二通りの答えがある。田園教育塾における決定的な教育者は、一方では、ある特定の教える者のタイプであり、他方では、ある特定の構造的なアレンジメントである。核心を突くならば、田園教育塾の学習指導法の特徴というのは、個人と構造の緊張関係から生じる。田園教育塾を社会空間として形成された環境の表象とする考察は、何もそれが権威主義的な大人中心の構造を意味するものではない。どちらかといえば、リーツとハーンの田園教育塾は、子供と少年少女の発達のために、個性を伸ばす「自然な」自由空間が用意されているコンテクストとして理解されることを望んでいる。

教育は基本的には直接的な教育の行為者に左右されるものの、それに制限されることはないというのが根本にある考え方である。それよりも学習操作の教育的インパルスが蓄積される、選択され意識的に創り出された構造こそが問題である。田園教育塾はリーツとハーンが選び作り上げた社会文化的環境でもある。この個人と構造の関係性、もしくは、緊張関係は、田園教育塾の教育学的特性を理解するための解釈学的な鍵となる。リーツとハーンは、彼らの田園教育塾が、子供と少年少女に「自然な」自由空間をその発達のために用意するコンテクストとして理解されることを願った。選択され形作られた構造の教育効果は人を通して果たされる「個性」の育成と釣り合わなければならない。基本理念によれば、個人と構造の模範的な協和においてのみ、道徳についての教育学的教育の目標とその上に構築される教育学校の構想は実現化される。教育者は、最終的にそれによって作られた環境の内部において社会文化的規範構造の一部となる。それは、自身がその価値とそこから生じる態度を身をもって体現しなければならないということだ。リーツによれば、塾における素朴で「自然な」生き方の構築と保護を通して知識の伝達がなされなければならない。エリッヒ・マイスナーは彼のリーツの伝記において、田舎の静寂を通して教育学的に期待される長所を「経験内容の禁欲的集約」と記している。「豪華さ」と「散財」の拒否、並びに「そこにある物事」への向学(Meissner 1965, 38)が個人と構造の共通部分の特徴付ける。人々はその語りの中ではなく、それぞれの「生活や労働」の中で教育的メッセージの一部となる。

クルト・ハーン(1886-1974)は、教育学的行为は直接人を介してだけではなく、何よりも環境のアレンジ

メントを通して実現されるという、リーツの塾で教育学的に実践されたアイディアに賛同する。ヒルデガード・ティーゼンは、クルト・ハーンのエデュカチオンに関する大規模な調査においてクルト・ハーンのエデュカチオンの特徴と多様性を明確にした。ティーゼンはハーンのエデュカチオンを「構築と適合の間にある教育学的環境」(Thiesen 2006)の形態であると表現した。彼女はハーンのエデュカチオンの効果を教育的行為が「環境」を通して非直接的に発生する「教育的生態学」のモデルと言いつた。「ハーンは、環境を教育的観点において捉え、創出し構築する(構築)一方で、教育学的目的は既存する環境に適合させた(適合)。[...]ハーンのエデュカチオンの環境の準備に対する全ての行動は、教育者をこの環境と係わらせるためのものである。」(Thiesen 2006, 82) 研究にとって革新的で広範なこのテーゼは、ハーンのエデュカチオンの研究に従事することで構造的エデュカチオン論とそれに結びつく解釈学的アプローチの妥当性を発展させることが可能になるということを示している。

クルト・ハーンのエデュカチオンの基礎は、よって、「人ではないものとの関連付け」における「教育的環境の解釈学」である。エデュカチオンにおいては、人による直接的な行為と並んで、人に責任のある動向があり、それは意識的な環境の利用を通して間接的・構造的に行われる。環境との関わりにおいては、ハーンによれば「教育的意図によって特定の環境を選び、形成し、創造することが可能であり不可欠」であるとする見識が重要となる。ハーンは、「彼の生徒に関わりを持たせようとする『環境』に彼の思考と全ての形成創造的財産」を投じた。(Thiesen 2006, 188) ティーゼンによれば、クルト・ハーンは、どのように環境が意図的に形成されるか三つに区分している。一つ目は、構築を通して、二つ目は、適合を通して、三つめはその二つの結合を通してである。この説得力を持つクルト・ハーンのエデュカチオンの目的と教育戦略の解釈をティーゼンは、有名な「環境」の分析で明確にする。その「環境」とは、男女共学制から、奨学金制度、訓練計画、遂には一番複合的な「環境」、つまりは救命業務までを網羅している(Thiesen 2006, 231ff.)。

ハーンに対する教授学的問いは、ハーンが「『環境』の効果のオートマティスム」(Thiesen 2006, 189)を自明のこととしているのではないか、また、「教育的現象における主体的な側面がなおざりになっている」(Thiesen 2006, 321)のではないかということである。クルト・ハーンのエデュカチオン論は、工業的近代における人々の状況に対する文化批判的な視点を目指すもので

ある。ハーンのエデュカチオンの目的は、「人間的質の救済と復旧」(Thiesen 2006, 155)にある。それによれば、大切なのは「力の増加ではなく、力の維持であり、発展ではなく、発展による危害の回避、もしくは、制限」(Thiesen 2006, 176)である。この教育的意図は、特に思春期において劇的な基礎構造に影響する。社会の危害と思春期の若者の危機は、ハーンによれば、成長期の現実世界において不運にもかち合ってしまう。ハーンは、そこで、教育学的な行為と医学的なそれとの比較を試みている。ティーゼンによれば、ハーンは診断、治療、治療目的の三段階を区分して考えた(Thiesen 2006, 135 参照)。ハーンのエデュカチオンの特徴は、全てにおいて、ハーンが例えばヘルマン・リーツの都会的文化からの過激な離脱とは違い、文化批判に対しても批判的に、つまりは、「適度に」制限して捉えた点にある。無制限で、過激な文化批判をよしとはしなかったのである。どちらかと言えば、青年期には既存の社会に身を投じ、うまく関わっていくことを学ばなければならないとした。この点は、国際エデュカチオンの基礎における見解でも根本的な役割を果たす。クルト・ハーンは、基本的に、ヘルマン・リーツと比べると全ての方向性において、個人的な責任と行動能力を育む高い教育的目標をより現実的に目指した。ハーンにおいては、過激で禁欲的な理想論ではなく、実際的な理想論が重視されたのである。教授学的な観点からすれば、リーツにおいてもハーンにおいても人による直接的な行為と構築を通じた間接的な行為の関係性が、彼らの学校モデルのエデュカチオンの特殊性を理解するための鍵となっている。ここには、ヘルマン・リーツとクルト・ハーンのエデュカチオンの共通する教育的基盤が見て取れる。結局のところ、両者の田園教育塾の構築において重要とされるのは、形成された環境の構築が生徒中心のエデュカチオン論と責任ある日常形成の構築に結び合わされることである。

2. 世界市民となるための教育—リーツとハーンのエデュカチオンの共通点と相違点

今日のエデュカチオンの挑戦は、グローバル化した近代を鑑みると世界市民育成への新しい教育にある。このレベルにおけるヘルマン・リーツとクルト・ハーンのエデュカチオンの相違は、教育・政治的行為の説明と結果に見出すことができる。その際、考慮されるべきは、疑いなき自明性を問題視する複雑な交錯である。まずは、二人の生没年を念頭に置く必要がある。リーツは、個人的な熱意から第一次戦争に赴き、重症を負った後、1919年に亡くなった。彼の著作は、指導者としての皇帝に固執し

た一種の国家主義に縁取られている。この国家主義にはまた触れるが、リーツが 1933 年以降ワイマール共和国におけるナチ独裁者の影響下もしくは、民主主義的な連邦共和国の構築においてどのような行動をとったであろうかは、知る由もない。一方、クルト・ハーンの歴史は有名である。彼は、民主主義体制内でのエリート教育に責任を感じ、このことからナチスに対する明確な拒絶を表明していた。1932 年に彼はこのように書いている。「ザーレムは中立であることはできない。SA もしくは SS に従事しているザーレム同盟の成員は、ヒットラーへの忠誠心を捨てないならば、ザーレムから離れることを要請する。」(Hahn 1986, 54) 教員であれ、生徒であれ、ナチスの原則に少しでも従う者は、彼の学校とは相容れず、それが彼の移住に繋がり、結果、世界的に影響を与えたゴードンストウンの学校の創立に至る(Hahn 1986, 67)。

次に、ヘルマン・リーツの世界市民育成教育を見てみると、終始一貫した、今日では少し理解し難い考え方に会う。この考え方は、上記の過激な禁欲的理想主義に支配されていた。この過激な文化批判の形態は、人が工業的近代においてどのように自身を世界市民と捉えることができるかという問いへの答えを用意している。その出発点はリーツにとっては決して相容れることはない理想主義と物質主義の相反関係にあり、それによって、世界中の人間の文化形態は解釈される必要があった。リーツにおいては、この理想主義が二元的な世界観を作り出しており、そこでは、世界市民に対する普遍的な基礎認識において善と悪がただひたすらに対峙している。この世の全人類はこの世界観によれば平等であり、選択肢を持っている。一方は、理想へと向かうことによって個人が「敬虔で道徳的な人物」へと成長することが出来る道。もう一方は、リーツにとっては、物質的な世界観への誘惑があり、それによって人はいたるところで利益追求、消費、享受に明け暮れる。各人は個人として、人類は種族として、どちらの道に決めるかという挑戦と向き合っている。この思考形態は何も新しいものではなく、少なくとも 2500 年の文化史において一貫して引き継がれている。リーツにおいては、この考え方が、善か悪かで全世界を隔てる見方の根本にある。そうすると正しい道とは、どれだけ物質主義から離脱でき、善の理想へ向かえたかで測られるのである。この思考形態はリーツの教育学において、具体的には、彼の田園教育塾の日常的学校生活の規範構造において、消費社会への批判と自然なものへの探求、そして、産業文明に批判的で禁欲的な

基本姿勢の尊重へと繋がった。全ての論理的な世界観と現実的な日常の形を、リーツは、そこにどれだけ消費社会もしくは理想への志向性が見て取れるかという規準で考察した。従って、社会主義や自由主義、キリスト主義やユダヤ主義は、それぞれにリーツによって物質主義的だと認識された形態において彼の批判の対象となったのである。

結局のところ、理想主義と物質主義の区別は普遍的な考え方であり、同時にそれを使って出身地に捉われない全人類の一体性と差異を考えることが出来る。全ての人間には選択肢があり、どちらかを選ぶことができる。この考え方は、教育学の基本動機として、もちろん実践に生かすこともできる。それはとても簡単なことだ。というのも、全ての人間にとって、理想主義に則した人生の実現は可能なのだ。こうした人生の運びは、禁欲的な意識下で、人間がその要求構造において基本的に何を必要とするのかを自覚させる。この必要なものというのは、特に自然の環境の中で見つけれられる。こうした、全ての人間が敬虔で道徳的な人物へと成長するチャンスを与えられているというテーゼによって、教育学は、そのプロセスを追求し後押しするという重要な課題を得た。ただし、それは教育学が物質主義的な基本姿勢から脱した枠組みの中で行われる場合のみ可能となる。既存の、特に都市の学校がそうした枠組みを提供するには無理がある。だからこそ、文化批判的な基本路線を以って全ての子供と若者の成長の可能性を尊重しようとする、教育のための代替的枠組みを考えることになるのだ。このオルタナティブをリーツは自身の自明性に従って自ら創出しなければならなかった。リーツの意味する教育とは、社会批判であると同時に社会政治である。彼の言う衰退過程にある社会では「敬虔で道徳的な個人」の育成を通して、敬虔で道徳的な「国民」の改善を図ることができる。それがリーツの基本的思考である。はっきりと隔離された反世界の「内部」が「外部」である世界に利益をもたらす。つまり、修道院的な隠遁と公的な使命の混合である。世界市民の教育は、理想主義の教育的観点より方向づけられた。この基本姿勢はヘルマン・リーツの「神と世界—人類の指導者からの声」(Lietz 1919)の序論にも反映している。この宗教史的読み物は、全世界宗教の文言を内包しており、宗教倫理的な理想主義の規準に沿い、最終的には普遍人間的に構想されている。

クルト・ハーンにおいても世界市民は獲得すべき人物理想像とされているが、その教育は、世界に寄り添

った現実主義と結びついている。ハーンはこの理想像を個人的な嗜好と全人類の尊重、普遍的な倫理的法則への自己義務の関係性において捉えている(Hahn 1958, 9 参照)。

ハーンによれば、教育の根本的な目標は、子供が「自国を社会的、政治的、技術的に理解できるよう学ぶことであり、一番重要なのは成人としてどんな慣習の所用にも通じる主体に育成することである(Hahn 1958, 17)。」ハーンは、教育の道において「近代の都市環境」(Hahn 1958, 30)の危険性と、特にスポーツと社会運動の慣習に模られた力を対峙させた。ハーンの教育的「治療薬」の計画には、4つの対策があり、この助けにより若者は「廃退の犠牲」になることから免れる。このハーンが学校の日常生活に統合させたとする4つの要素とは、「1. 週4回午前中の休憩時間に陸上競技をする、2. 土曜の午前中にプロジェクト課題をする、3. 三学期間のうちに多くの遠足を取り入れる、4. 救済活動のみに打ち込む午後を作る」(Hahn 1958, 74)である。

なかでも、社会的関わりにおける他者に対する配慮、具体的に、海や山での苦境に立つ人々に対する責任への経験的地平(Hahn 1958, 77 参照)は、ハーンによれば、同じ人間として人に対する総体的な責任感を促進するという。上記の要素は、「実体験治療」(Hahn 1958, 78; これについては Ziegenspeck 1987 も参照)の一部であり、最終的に市民意識を世界市民意識として発生させるものである。教育の最終目的は、人類の一員としての人間自体に対する責任である。

ハイデルベルク大学の教育学者ヘルマン・レールスはクルト・ハーンによる影響の中に改革教育学アプローチの完成形を見ている。レールスは「本物の」「真の」改革教育という考え方を取り入れたが、彼は、この考え方をクルト・ハーンの研究と結びつけていた。この「真の」改革教育学の判断基準は、最終的に二重の機能を果たした。それは、外に対して違いを形成するだけでなく、同時に改革教育学の内部への批判的な態度をも可能にした。というのも、この判断基準は、中への客観的な観察を促したからだ。また、そのことで、様々なアプローチも出現し、それは、例えば、学習者への寄り添いや、オルタナティブな学校体系の探求といった教育学におけるの中心的な考え方を共有しながら、しかし、弱者や守護が必要な者の代弁者としての教育学を適切な社会政治的基本姿勢へと変換することはできなかった。レールスの改革教育学の主たる考え方は、次のように表すことができる。「改革教育学的概

念は平和教育学的重要性をも完全に啓発し活性化し、それは、ウィリアム・ジェームス、ピエール・ボヴェ、マリア・モンテッソーリ、クルト・ハーン、フリードリッヒ・ヴィルヘルム・フェルスター、エリザベート・ロッテンなどにおいても顕著である」(Röhrs 1994, 20)。レールスにとって国際化の概念—そしてその結果としての平和教育的精神—は、改革教育学的精神に対する明白な判断基準を作り出す。他の言い方をすれば、改革教育学的にせよそうではないにせよ、真の意味で、実践や理論は、国際的であり平和的な基本姿勢にどの程度賛同するか左右される。改革教育学は、こうして必然的に「教育学的プロヴィンシャルイズム(偏狭)」に対抗する第一陣となり、「国際的な経験と見識がもたらす批判的な考え方の取り入れ」によって初めて生み出される。レールスは、改革教育学は、もし自身の教育的改革の方法が政治的に最後まで熟考されなければ、理論と実践におけるその結果において、未完の断片としかならない、との考えを示す。そうであるならば、国際的文脈におけるコミュニケーションのための教育学は様々な研究アプローチに開かれていなければならない。

それによって明らかになるのは、なぜクルト・ハーンはレールスにとって重要な「本物の」「真の」改革教育学の第一人者であるのかということである。クルト・ハーンは自身の学校をいつも国際理解と国際的な責任のための礎として構想していた。ザーレムの学校からユナイテッド・ワールド・カレッジにいたるまで、次のようなハーンの教育的思考と行動がずっと貫徹している。我々はみなこの地球にある人間であり、だからこそ見知らぬよそ者と異にする部分と向き合わねばならない。そのよそ者の異なる部分が、自分に身近なことの一部分となれば、そのことでその者と世界を分かち合える。これに関して、クルト・ハーンは、ザーレムの掟と呼ばれる決まりを作り、この掟は、彼の世界市民構想を実践的な教育学へと移行させた。ハーンがここで注視するのは、世界市民への途上にある全人である。

この掟は、今日も尚、全寮制のザーレム城校やゴードンストウン校、並びに、ユナイテッド・ワールド・カレッジ(UWC)における教育的実践の基本方針を提示している。

1. 子供たちに、自己を発見する機会を与えよ。
2. 子供たちに勝利と敗北を経験させよ。
3. 子供たちを共通のものに没頭する機会を与えよ。
4. 沈黙する時間を提供せよ。

5. ファンタジーを以って行動せよ。
6. 競争は、大切ではあるが、優先的な役割を持たせてはならない。
7. 裕福で権力のある親の子女を特権的な意識から救い出せ。」

ユナイテッド・ワールド・カレッジの他に、ハーンによって 1960 年代に考案されたとりわけ顕著なものは、国際的な教育プログラムの修了証明であり、これには世界市民育成教育のビジョンを具体化させる目的があった。この世界的に承認されている卒業資格はハーンの影響を受けて 1960 年代の終わりに UNESCO によって軌道に乗せられた。今日、147 ヶ国で 3800 を超える国際バカロレア実施校があり、毎年 100 万人以上の生徒に国際バカロレアのディプロマが授与されているという事実は、注目すべきサクセス・ストーリーである。

交流と学校の卒業資格の相互承認を容易にする全世界的卒業資格というアイデアがこの背景にはある。この卒業資格課程において、参加校が相応の水準を守っているかどうかは、公益財団としての統括組織が監査している。学習計画のそれぞれの形は、もちろん、参加校の持ち味によって変わってくる。学校学習を世界的なネットワークへと方向づける革新は、共通の資格を通じて他の生徒たちと連帯する経験を目指す。この構想を以ってクルト・ハーンの教育学における、子供と若者を責任ある世界市民に育て上げるという基礎動機ともいえる願望は、形となって世界的に受け入れられた。学校において教育が重要であり、教育において個性を育てることが重要であるという基本的な考え方を、クルト・ハーンはヘルマン・リーツより継承した。ハーンはヘルマン・リーツを「近代ドイツの最も偉大な教育者」(Hahn 1986, 55)と称している。理想とされる個人は最終的には普遍的な有効性を持っており、リーツとハーンによれば、この人となりは全世界の教育学を結びつける。更にこの理想の個人は、学校の課題を知識伝達のみで制限し、学習者を知的な面においてのみ働きかけるといったような考え方に異を唱える。個人への思考を巡らすとき、いつも全体的な人物像が念頭にある—それは、この世界に生きる市民としての個人である。

引用・参考文献

Hahn, Kurt: *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze.* Stuttgart [1958]
 Hahn, Kurt: *Erziehung und die Krise der*

Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hg. von Michael Knoll. Stuttgart 1986

Koerrenz, Ralf: *Hermann Lietz – Einführung mit zentralen Texten.* Paderborn 2011

Koerrenz, Ralf: *Reformpädagogik – eine Einführung.* Paderborn 2014

Lassahn, Rudolf (Hg.): *Hermann Lietz. Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften.* Paderborn 1970

Lietz, Hermann: *Art. Landerziehungsheime.* In: Rein, Wilhelm (Hg.): *Encyclopä-di-sches Handbuch der Pädagogik.* Band 5. Langensalza 19062, 290-299

Lietz, Herrmann: *Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheims von Dr. H. Lietz bei Ilsenburg im Harz (Erstveröffentlichung: 1898).* In: Hermann Lietz: *DLEH. Das erste und zweite Jahr im Deutschen Land-Erziehungsheim bei Ilsenburg in den Jahren 1898/99.* Leipzig 19102, 6-11

Lietz, Hermann: *Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen.* Leipzig 1911

Lietz, Hermann: *Gott und Welt – Stimmen von Führern der Menschheit.* Veckenstedt 1919

Lietz, Hermann: *Gedanken zur Frage der Religion und Sittlichkeit. Ein bisher unveröffentlichtes Manuskript von H. Lietz.* In: *Leben und Arbeit* Heft 1/1923, 12-16

Lietz, Hermann: *Anstaltserziehung (Erstveröffentlichung: 1911).* In: Rein, Wilhelm (Hg.): *Die Erziehung des Kindes.* Stuttgart 19242, 88-103

Lietz, Hermann: *Protestantismus als idealistische Pädagogik. Kleine Schriften zur Religion und zum Religionsunterricht.* Hg. von Ralf Koerrenz. Jena 2011

Meissner, Erich: *Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik. Ein Versuch kritischer Überprüfung.* Wein-heim 1965

Rein, Wilhelm: *Alte und neue Pädagogik (Erstveröffentlichung: 1895).* In: Ders.: *Kunst, Politik, Pädago-gik. Gesammelte Aufsätze.* Dritter Band: *Pädagogik.* Langensalza 1914, 115-131

Röhrs, Hermann: Die Internationalität der Reformpädagogik und die Ansätze zu einer Welterziehungsbewegung. In: Ders./Volker Lenhart (Hg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt 1994, 11-26

Salemer Gesetze – zitiert nach:
<http://www.salem-net.de/privatschule-internat/vertiefendes/salemer-gesetze.html>

Thiesen, Hildegard: Kurt Hahn – Pädagogische Umwelten zwischen Konstruktion und Anknüpfung. Jena 2006

Wild, Frank: Askese und asketische Erziehung als

pädagogisches Problem. Zur Theorie und Praxis der frühen Landerziehungsheimbewegung in Deutschland zwischen 1898 und 1933. Frankfurt 1997

Yamana, Jun: Die Struktur der „Übersichtlichkeit“ des Landerziehungsheims Haubinda. Zur Interpretation des „Schulstaat“-Konzepts von Hermann Lietz. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), 407-421

Ziegenspeck, Jörg W.: Kurt Hahn : Erinnerungen - Gedanken - Aufforderungen ; Beiträge zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen. Lüneburg 1987