

ドイツ改革教育の一考察

北川 明¹

(1998年11月13日受付, 1998年11月30日受理)

A Consideration of New Education in Germany

Akira KITAGAWA¹

(Received: November 13, 1998. Accepted: November 30, 1998)

(一)

ドイツ改革教育 (Reformpädagogik) は、第二次世界大戦後、大凡三度に渡り教育及び学校改革に関係し参照されていると思われる。はじめに敗戦後の混乱期の中で「1933年以前の改革教育」が、次いで1970年代の西ドイツ教育改革の中で、そして最後に画期的な1990年のドイツ統一前後の時期にである。

最初に東西ドイツに分断されつつあったドイツ (米・英・仏占領下のドイツはドイツ連邦共和国基本法を制定し、ソ連占領下のドイツは人民民主主義憲法を制定し、それぞれ1949年にドイツ連邦共和国、ドイツ民主共和国という分断国家として成立) は、その廃墟の中で日本同様教育改革の好機を迎えた。1945年の総崩れ後では、「より以前の教育運動に直接、結びつくことは不可能であったし、20年代の教育は技術的、道徳的かつ政治的現代とは見たところどんな結びつきももはやなかった。」⁽¹⁾ 正に、ワイマール時代の改革教育を検証し、新しい教育体系を樹立することが可能な時代であった。だが、それはなされなかった。人々は「いつもの雑事の中で学校を始めたことで喜んでいなければならなかった」とW.フリットナー (Flitner, W.) は表現しなければならなかった。年老いた大學教師としての彼は「道徳的かつ精神的生活が養われていた過去」(確実な伝統) への接近の方法を解放していることで満足していなければならなかった。

また、勿論ここには「20年代の教育」をリードしていた精神科学的教育学 (geisteswissenschaftliche Pädagogik) の古い世代と「国家社会主義」(Nationalsozialismus) との関わり⁽²⁾ で議論されている「ナチズム」との関連性問題が透けて見えてくる。当然のことながら、W.フリットナーは「関連性がない」立場を表明しているわけで、だからこそ戦後の諸局面のなかで、「直接的な結びつき」はないとしながらも、「20年代の教育」が憧憬されているのである。しかも、「30年代の教育」を飛び越えて。

次に、1960年代から70年代にかけて、すなわち「西ドイツにおける決定的な教育改革の動向という位相」⁽³⁾ のなかで、「過去の教育遺産の想起」⁽⁴⁾ という形で、ドイツ改革教育への関わりがみられる。こうした関連を通して、具体的には「約20年ほど前」に、「精神科学的教育学の批判的な問い直し」が諸位相に

1 高知女子大学文化学部文化学科 Department of Cultural Studies, Faculty of Cultural Studies, Kochi Women's University

おいて行われたことをW.クラフキ (Klafki, W.) が述べているように、「ただ精神科学的視点の下でのみ改革教育を叙述すること」⁽⁵⁾の修正要求を招来したということが出来よう。「R.ラサーン、J.エルカー、B.オッフェンバッハ、K.プランゲ、A. & B.ラング、H.-E.テノルト等の80年代」に「精神科学的視点の下でのみ改革教育を叙述」することの修正の必要性が叫ばれたのである。

こうした関連の中で、A.ペーンケ (Pehnke, A.) は⁽⁶⁾、「ノール、フリットナー、ヴェーニガーによって精神科学的に刻印されたしかたで進められた歴史記述」にあつては、「全く特定起源の歴史的、政治-イデオロギー的な前提」を明白にし、「歴史のなかでのある立場を定義する試み」が重要であった、とするJ.ヘルムヘンの指摘を紹介している。

最後に世界史的な規模で始まった1989年11月のベルリンの壁崩壊後の1990年10月のドイツ統一前後の時期にドイツ改革教育への期待が語られている。それはDDR (Deutsche Demokratische Republik) における1989年秋以来の平和的な革命の過程で、「刺激的な政治改革」と共に惹起した。「改革教育の思考端緒は… (中略) … DDRの学校発達の過去40年には決して存在しなかったような豊かな受容基盤」⁽⁷⁾を見いだしたのである。その事によって、改革教育は理論と実践において「基本的に新しい価値方向づけの機能」を受け取ったのである。だが、こうして見られている一般的な「教育史への転換」⁽⁸⁾は、「一定の改革教育実践史」をまじめに批判的に仕上げていないといわれる。結果的には、またしてもと言うべきか、「この激動の時期を可能性として利用し、多くの点で改革をも必要としている西ドイツの陶冶制度批判を行う」⁽⁹⁾機会を逸したと、A.ペーンケはアメリカ・オハイオ州立大学の女性学者をして語らしめている。

(二)

ところで、ここで言う改革教育とは Reformpädagogik のことであり⁽¹⁰⁾、一般的には第二帝政後半期、ヴィルヘルム時代の「1890年から1933年まで」に現出した改革諸潮流の総称である。その多様な諸傾向は、概念的に多彩に特徴づけられてきた。ここで取り上げた《改革教育》と共に、《教育運動》(H.ノール『ドイツにおける教育運動とその理論』初版1935年)、《教育改革運動》(K.F.シュトゥルムの『教育改革運動』初版1930年)、《学校改革運動》(W.ヘールマンの『教育辞典』、1942年)、《改革教育運動》(W.シャイベの『改革教育運動』1969年)、あるいは《改革運動》(H.J.ハイドルンの『陶冶と支配の矛盾について』、1970年)といった名称が付与されてきた。⁽¹¹⁾「これらの名称に共通なことは、多くの実に異なった教育イデオロギー的な、そして教育的-実践的な思考過程、要求、実践そして経験を一つの概念に要約する試みである。」⁽¹²⁾だが、われわれはこのような概念的枠組み設定によって、彼等の「異なった教育的意図や端緒」を逆に照明できる。

ドイツ改革教育は、「1920年代の中頃から、ドイツ教育学会の指導的な理論機関誌」⁽¹³⁾であった雑誌「教育」の「教育運動から」の部門で、同時期に既に「自己を反省」し、「1933年以前に法典」化されている。それは、とりわけノールとバラット (PALLAT) 共編の『教育学ハンドブック』全五巻でなされている。これは、1928年の「第四巻」に始まり、注目すべきことに「第一巻」が1933年刊行となっている⁽¹⁴⁾。平野正久は、ノールの弟子であるE.プロッホマンの諸説に依拠して、教育学ハンドブックは「30年来にわたるドイツの教育運動の実践的成果をふまえた理論的総括なのであり、かつ同時に、教育運動の今後の道を照らす理論的指針となるべきものであった」⁽¹⁵⁾としている。第一巻の巻頭論文「教育の理論」と「ドイツにおける教育運動」論文とで、1935年に単行本として出版されたことは周知のことである。

1945年以後には、このドイツ改革教育は、W.フリットナーとG.クドリツキの資料集成(『ドイツ改革教育』全二巻 [1961、1962年])並びにW.シャイベと、H.レールス⁽¹⁶⁾の叙述で伝承されている。⁽¹⁷⁾戦

後、西ドイツにおいて「改革教育の諸潮流の一つの提示形式」⁽¹⁸⁾が展開したと言われるが、それは、W. シャイベによって図式化された叙述範例に依拠したものである。この叙述範例は、彼の著『改革教育運動』の各章の構成から抽出されているように思われる。B. ショーニツヒが挙げている改革教育の「一つの提示形式」は以下のようなものである。⁽¹⁹⁾ 即ち、・イデオロギー的背景としての文化批判、・社会運動、婦人運動、そして青年運動、・あらゆる改革教育者の中心的表現位置としての《子どもからの教育学》、・最重要な文化教育学的端緒としての田園教育舎および芸術教育運動、・自律性原理の具体化としての労作学校運動、・ワイマール共和国の学校政策および学校改革の最重要な傾向としての統一学校運動、・解釈者の立場に応じて、人格的に方向づけられて（シュタイナー、ペーターゼン、エストライヒあるいは田園教育舎の教育者達を目指して）強調される実験学校、・改革教育の学校外の影響としての社会教育運動と民衆教育運動、そして最後に・たいてい全く重要な教育学者（例えば、ノール、シュプランガー、リット）に凝縮して叙述される教育学、である。

ノールの叙述（『ドイツにおける教育運動とその理論』、1935）に依拠して、「改革教育の規範的時代区分を表明している」⁽²⁰⁾ シャイベの労作は重要であり、「西ドイツ教育学での改革教育に関する意見形成にとって予兆的」であった。このように見てくると如何にノールの「カノン」、換言すれば『改革教育運動』に対する彼の歴史的体系的考察⁽²¹⁾としての『ドイツにおける教育運動とその理論』（1935年）が、第二次世界大戦の前後を通して支配的であり、かつあったかが推測される。このノールの「カノン」提示に関しては、H. ウルリッヒ「改革教育—教育の近代化あるいは脱近代の道—」（1990）の概括を紹介している坂越正樹の所論で詳説されている。⁽²²⁾

また、同様なことは東ドイツにあっても見られ、そこでは《教育史》（1966年）での叙述が重要であった⁽²³⁾。《教育史》では、「DDRの歴史的教育学内での改革教育への立場が審査」されている。そこでは、「資本主義がその独占段階にはいると共に、学校と教育の改革を目標とした新しい教育理論が登場した。〈教育改革〉の概念に要約された潮流は、帝国主義的国家の学校制度が陥っていた危機からの脱出を求めた」とB. ショーニツヒによって引用されている。そこには、明らかに社会主義国家の絶対化が読み取られ、教育改革は、「帝国主義国家の学校制度」の延命を計るものとみなされているように思われる。

政治的—イデオロギー的観点からすれば、東西両ドイツにおいて同じような現象が見られたと言えるようである。旧西ドイツの流れに沿ってみれば、H. ノールが与えた改革教育に対する精神科学的教育学のカノンは、問題とされねばならない。何故なら、「名人技の物語」によって「著しい省略」が遂行されているからである。⁽²⁴⁾ A. フリットナーによれば、ノールのカノンは「改革を青年運動の精神から解放し、そうすることによって、政治的に、また教育学的に近代主義と対決すべきであった、さまざまな潮流の一部だけを捉えるものである」⁽²⁵⁾ ものなのである。

そこで、ノールのカノンを見ると、カノンの目標は、「個々の教育運動のなかに働いている生き生きとした諸傾向を深く考察し、この多面性を孕んで流れていく生に歴史的—体系的に迫ろうと試みることでなければならない」⁽²⁶⁾ とある。その個々の教育運動とは、芸術教育、労作教育、体験学校、統一学校、福祉運動等であり、二つの重要な「基礎的教育運動」として青年運動と民衆教育運動を挙げている。そのなかでも、青年運動がノールにとって「今日の教育のもっとも、注目すべきかつもっとも根本的な事象」である。ノールによれば、青年運動は、1896年のワンダーフォーゲルによって、「第一の青年運動」が始まり、第一次世界大戦によって「第二の青年運動」が現れ、そしてまた、今日「第三の青年運動」が起ころうとしているのである。この運動の全思想は、「一民族全体の愛による統一という思想」⁽²⁷⁾ であるという。この点にマンフレート・フランクのいうドイツの伝統としての「革命や自由ではなく、ドイツ統一」

(28) という主導的モチーフが貫徹している。1871年のドイツ帝国の成立という「外面的統一」ではなく、「内面的統一」としての教養・文化の統一がである。

問題は、その教養・文化の中身ではなかろうか。このノールのカノンの核心を知るには、19世紀後半の「文化批判運動」に考察の手掛かりを求めることができるように思う。ただし、ノールは「ドイツにおける教育運動」を「文化的諸運動という全般的な連関」のなかでのみ見るからである。この文化批判を展開した人として、ニーチェ、ラガルデそしてラングベーンが著名である。ニーチェはその第一の「反時代的考察」(1873年)において「教養の俗物」を扱い、ラガルデはその『ドイツ論集』(1873～1881年)において、「教養人」を「倉庫管理人」と規定した⁽²⁹⁾。

このように、文化的諸運動との連関においてみられる教育運動は、ノールによってその「歴史的発展法則」が打ちだされている。教育運動の第一段階では「自由主義的な教育学」が生じ、「人格」がスローガンとされる。第二段階では、「社会的教育学」の運動が起こり、「共同体」がスローガンであり、最後に第三段階で「個々人の諸力」は、「より大きな全体」即ち「客観的なもの」に結合され、ここでの合い言葉は「奉仕」即ち「客観的なものへの活動的献身」である⁽³⁰⁾。言うまでもなく、教育運動は、「第三段階」へと発展しなければならないのである。また、ここでは「諸力の内実、方向づけ、結合」が求められている。これらに応答するものが「生の統一」であり、「国民的教養の統一」であると思われる。

(三)

元来、近代主義の批判として現れたドイツ改革教育は、1850年代のプロイセン・ドイツの産業革命の進行によって惹起された都市化、労働の分業化等にたいするアンチ・テーゼとしても一般的に理解される。ノールは、19世紀の諸運動の背後に、「ドイツ民族の新しい社会的、道徳的、精神的な窮状」を見ており、この窮状は「工業や大都市の発展と労働状況及び住宅事情の展開とによって、また自然科学的啓蒙や心についての専門諸科学の発達によって」⁽³¹⁾ 発生してきたと捉えている。だが、一方U.ヘルマンは、改革教育は「19世紀末と20世紀との数十年を特徴付ける生活様式、近代化や文化的前衛といった画期的文脈」⁽³²⁾ に属するものという。時代の隔たりがあるとはいへ、「近代社会」をどのようなものとして捉えるかが、両者の分岐点をなすのである。

文化批判、教養批判の流れからすると、またその位置づけからすると、ノールのカノンによって理解されるドイツ改革教育には、「田園教育舎」運動に代表されるような「工業社会からの逃亡の試み」というイメージがまわりついていると思われるが、必ずしもそうとばかりは言えないようである。例えば、小峰総一郎によって紹介されているF.カルゼンの「困難な政治状況のなかで新しい大衆的中等教育の可能性を探った」⁽³³⁾ ベルリン・ノイケルンの実験学校、「カルゼン校」や、ヴァルドルフ学校のように都市において、労働者の子弟を対象にした組織も見られたということである。

こうして、今日改革教育を巡る論議は、前世紀末前後のそれを想起させるところがある。無批判的な叙述に陥ることなく、この議論は継続される必要がある。「教育学雑誌」は、この改革教育を中心的な前提と記述にたつて再構成する試みと、その同時代の自己批判への寄稿およびその現代化の手法と批判についての論争の試みとによって、議論の継続を約束している。いづれにしても、「国際的な著作物を関連させずに、また新しい文書や資料を解明せずには…改革教育の批判的評価は期待できない」⁽³⁴⁾ ということである。(尚、本稿の要旨は第38回教育哲学会にて発表したものであることを付け加えさせていただきます。)

註

- (1) Herrmann, U. / Oelkers J. : Reformpädagogik-ein Rekonstruktions-und Rezeptionsproblem, In : Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 40-Heft4- Juli/August 1994, S.545.
- (2) W.クラフキ／小笠原道雄編『教育・人間性・民主主義』、玉川大学出版部、1992年、157頁。
- (3) 同上書、160頁。
- (4) 坂越正樹、「ドイツ「改革教育学」に関する一考察」、『教育哲学研究』第68号、教育哲学会編、1993年、29頁。
- (5) Pehnke, A. : Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe, Luchterhand, 1992, S.16.
- (6) ebenda.
- (7) Pehnke, A. a. a. O. S. 8.
- (8) Pehnke, A. a. a. O. S. 13.
- (9) ebenda.
- (10) 平野正久がH.ノール、平野・大久保・山本著訳、『ドイツの新教育運動』、明治図書、1967年の31頁以下で詳論しているが、ドイツ改革教育の多様性を考慮して「改革教育」の訳語を当てている。
- (11) Schonig, B. Reformpädagogik, In : Lenzen, D. (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1989, S. 1302.
- (12) ebenda.
- (13) W.クラフキ／小笠原道雄編、同上書、165頁。
- (14) H.ノール、平野・大久保・山本著訳、同上書、66頁。
- (15) H.ノール、平野・大久保・山本著訳、23頁。
- (16) H.レールスはノールの把握を継承とある。坂越正樹、同上書、29頁。
- (17) Herrmann, U. / Oelkers, J. a. a. O. S. 546.
- (18) Schonig, B., a. a. O. S. 1304.
- (19) ebenda.
- (20) Schonig, B. a. a. O. S. 1303.
- (21) 坂越正樹、同上書、31頁。
- (22) 坂越正樹、同上書、29頁以下。
- (23) Schonig, B., a. a. a. O., S. 1303.
- (24) A.フリットナー、森田孝監訳、『教育改革 20世紀の衝撃』、玉川大学出版部、1994年、240頁。
- (25) A.フリットナー、森田孝監訳、同上書、240頁。
- (26) H.ノール、平野・大久保・山本著訳、同上書、93頁。
- (27) 同上書、101頁。
- (28) マンフレート・フランク、「三つの一月九日」、『思想』No.832、岩波書店、1993年、10頁。
- (29) H.ノール、平野・大久保・山本著訳、同上書、88～89頁。
- (30) 坂越正樹、同上書、33頁。
- (31) H.ノール、平野・大久保・山本著訳、同上書、89頁。
- (32) Herrmann, U., / Oelkers J., a. a. O., S. 541.
- (33) F.カルゼン、小峰総一郎著訳、現代ドイツの実験学校、明治図書、1986年、3頁。
- (34) Herrmann, U., / Oelkers, J., a. a. O., S. 546.