

理想化と歴史化の狭間にある新教育

Reformpädagogik zwischen Verklärung und Historisierung

小 林 万里子 アンドレアス・ペーンケ 木 内 陽 一

Mariko KOBAYASHI

学校教育講座

Andreas PEHNKE

グライフスヴァルト大学

Yoichi KIUCHI

鳴門教育大学

(平成22年9月28日受理)

はじめに

19世紀末から20世紀初頭にかけて欧米諸国を中心に各地で沸き起こった新教育運動は、教育（学）研究において常に主要なテーマの一つとなっている。ドイツに限ってみても、1980年代後半から1990年代にかけて、新しい観点からの議論が繰り広げられて、その後の研究動向にも大きな影響を与えた¹。(旧)東ドイツにおいては、統一後の新しい学校モデルを構築する拠り所として新教育運動が注目されるとともに、社会主義政権下で忘却されていた実践を発掘する作業が活発化した。(旧)西ドイツでも教育をめぐる諸問題を解決するヒントを新教育運動期の理念や実践から得ようとする関心が現れた。このように実践面においては、「改革」の糸口を19/20世紀転換期の様々な実験的試みに探ろうとする姿勢、新教育をいわば「理想化」しようとする姿勢が看取された。

理論や研究の面においても、ノール (Nohl, H.) によって定式化された「改革教育 (Reformpädagogik)」自体が批判され、ノールの解釈図式から抜け落ちた「改革教育」を明らかにしようとする研究が多様に展開された。「改革教育」を再構築する研究や、近代教育の連続性のなかで「改革教育」をとらえる研究のほか、ナチズムとの連続性／非連続性を問う研究なども見られるようになった。こうした研究には、新教育運動を特別な時期の特殊な事象とみなすのではなく、教育史や社会史の流れに位置づけて「歴史化」しようとする姿勢が読み取れよう。

1980/90年代に新教育運動期の実践や思想が詳細に解明されるだけにとどまらず、史料の扱いや研究方法などメタレベルでの議論が展開された背景には、教育（学）史研究スタイルの転換があったことを指摘できる。旧来の教育（学）史研究においては、データの収集やそれに基づく歴史的事実の確定と、諸事象の変容プロセスの解明が主たる関心を集めており、「実際にどうであったか」を明らかにすることを重視したため、それが「成功だったか」あるいは「失敗だったか」といった価値づけや判断には、さほど顧慮されてこなかった²。

しかし、今日ではこうした研究スタイルへの自己批判が高まり、教育（学）史研究においても、歴史上の諸事象をどのように判断するか。何を根拠として価値づけるか、あるいは価値づけないのか。どのような視点から、どのような情報をもとに、どのようなシステムあるいは時間の観点から研究成果を発表するのか。さらには、そうした研究によって、どのような結果が導き出されるのか、といった問いが立てられるようになった³。このような研究スタイルの転換を受けて、ドイツ教育学会教育史部門は2003年に「成功か失敗か。

¹ 1980/90年代ドイツにおける新教育運動研究の状況について、例えば、テノルト 1998, 104-105ページを参照。

² Liedtke, M. / Matthes, E. / Miller-Kipp, G. 2004, S.10.

³ Liedtke, M. / Matthes, E. / Miller-Kipp, G. 2004, S.10-11を参照。

教育史における判断と成果」と題する研究会を開催するとともに、その成果をまとめた論文集⁴を刊行した。

本稿は、ドイツにおける上述のような研究動向を参照しつつ、新教育運動研究の意義と課題を明らかにすることを目的としている。論を進めるにあたり、まず、ドイツ新教育運動研究の近年の動向として、東西ドイツの統一や新教育運動の当事者たちの死去といった状況にも影響を受けながら、研究の基礎資料として用いられる史料・資料の幅が広がっていることを指摘する。その後、ザクセン実験学校における新教育実践に指導的な役割を果たしたクルト・シューマン（Kurt Schumann）を取り上げて、彼の活動が戦後の東ドイツにおいてどのように評価されたかを、書簡や裁判記録などの資料を用いながら追っていく。そうすることで、一人の教育者としてのシューマンの教育理念や、教え子や同僚教師らとの関係が明らかになるだろう。また、社会人（東ドイツ国民）として、東ドイツの政治状況に対するシューマンの関わり方も看取されよう。さらには、非難され処罰されたときの反応や対応から、一個人としての生き方や信念も浮かび上がってくると考えられる。新教育運動に携わったキーパーソンの“その後”を複眼的に捉えることで、歴史的事象としての新教育運動をめぐる状況の一端を明らかにしていきたい。このように新教育運動の思想や実践、ならびにその後の評価の検討を具体的な人物に即しておこなったうえで、最後に、教育実践が歴史的、社会的、政治的、地域的、個人的な状況に規定されるものであることを確認する。そして、その複層的な状況を明らかにする作業の蓄積が、将来的には、それぞれの思想や実践に通底する教育理念の解明と描出に資することを示唆したい。

1. 新教育運動研究における基礎資料の充実

近年のドイツ新教育運動研究においては、新教育運動に直接関与した人々が残した成果や、子どもたちの活動や体験の記録が、従来に比べて格段に重視されるようになっている。他の教育学研究領域でも、こうした資料は等閑視されてきたために、大きな共感を得ているようである（Haselbeck 1999）。当事者の声や記憶を重視するという観点は、新教育運動研究を充実させるものであろう。ヴァイマル期のケムニッツにおけるフンボルト実験学校の実践例を取り上げた研究では、さまざまな観点から当時の現実を映し出そうとしているが、なかでも子どもたちの視点が中心に据えられた（Pehnke 2002a, 2003）。この研究は、多様な資料から浮かび上がる差異に着目して、異なる諸点を峻別しながら改革実践を評価することの利点を主張したものであった。例えば、フンボルト実験学校では、民衆学校生が外国語の授業を選択できたことが明らかにされただけでなく、子どもたちの活動記録を参照することで、外国語テキストの質の分析も可能となったのである。当時の実験学校における実践の成果を検証するには、すでに同時代の研究協力者が——ザクセンについて言えば、ライプチヒ教員組合の経験主義的教育学・心理学研究所の協力のもとで（Pehnke 1998a）——子どもたちの学習成績を比較し分析した資料を残している。この結果を参照することができる部分については、当然ながら、容易に検証が進められた。もちろん、男女共学クラスや異年齢クラスといった新教育運動に特徴的な改革の試みの是非について、実際にその場にいた子どもたちの言葉を手がかりにして判断する際には注意が必要である。子どもたちの発言が、おそらく彼ら自身は意識しないままに、教師たちの言葉を真似たものであることは珍しくない。その結果として、実験学校教師たちが当局からの指示を受けて作成した実験学校実践に関する報告書で表明したのと同様に、子どもたちも当然のように自らの学校体験を肯定的に語ったのである。

新教育運動期の学校改革実践についての的確に評価するには、子ども側の視点の他に、同時代の専門家による判断をも顧慮しなければならない。新教育に異議を唱えた人々の諸論を参照するだけでなく、各地域で、地域の枠を超えて、あるいは国際的に改革実践を主導した議論、すなわち教師たちの職業集団のなかで、例えば学校改革連盟（1908年設立）、ドイツ教員組合の教育センター（1909年設立）、あるいは徹底的学校改革者同盟（1919年設立）や新教育連盟（1921年設立）などの多様な改革組織での議論も検討することが必要だろう。なぜなら、これらの改革組織は、集会・会議や出版活動を通して、さまざまな新教育に対する賛否両論を、さまざまに論じ合う場を提供していたからである。

⁴ Liedtke, M./Matthes, E./Miller-Kipp, G. 2004には15篇の論文が収められている。本稿の1～3節は、本書に収録された論文 Pehnke, A.: Sächsische Versuchsschulen und das Schicksal des Schulreformers Kurt Schumann – Reformpädagogik zwischen Verklärung und Historisierungを抄記したものである。

2. ザクセン実験学校とクルト・シューマンの運命

(1) 実験学校の復活をめぐる抗争のなかでの新教育（1945年から1948年）

ナチスが崩壊した1945年以降、東ドイツでは、新教育運動期の努力や成果に対して、高い評価が与えられた。だが、数年のうちに、ソビエト占領地区ならびにドイツ民主共和国（以下、DDRと表記）では、政治的に新教育を排除する動きが見られるようになった。周知のとおり、1948年以降に冷戦構造が確立されていくと、東ドイツにおける新教育思想の遺産を再生させようという、短期間ではあったが活発な動きは、根絶された。教育領域でもスターリン主義化が進められるなかで、新教育を再生する動きは、思想的にも実践的にも封じ込められ、安定した基盤を築くことができないうちに、根絶やしにされたのであった。ヴァイマル期にザクセン実験学校で活躍した教師たちは、こうした動向に対して、さまざまに異なる態度をとった。それはなぜだったのだろうか。

かつての実験学校教師たちの多くは、新教育運動期の試みに賛成するにしろ、反対するにしろ、支持政党における議論に影響されて自身の立場を決めていた。社会民主主義的な教育の伝統を受け継ぎ、その伝統への共感を抱いていた改革者クルト・シューマン⁵、ヴァルドゥス・ネスラー、フリッツ・ミュラーらは、1945年当時の実験学校校長として、かつての改革実践を再び軌道に乗せるとともに、新教育的な観点に立った教員養成を推進しようとした。こうした動きは、社会民主主義を志向する教育行政幹部——とりわけ以前より社会民主主義者であったエルヴィーン・ハーシュ⁶はザクセン国民教育大臣にまで昇りつめていた——から支持された。一方、共産主義を志向するかつての実験学校教師たちは、彼らが1920年代末から1930年代にかけてソビエト教育学に傾倒したように、急速に新教育を弾劾する立場をとった（Pehnke 2002b, 2004）。

改革が志向された戦後直後だけでなく、1948年以降も、彼らが積極的な姿勢を見せることはなかったし、学校の社会主義化が進められるなかで指導的な地位に就こうとすることもなかった。「解任校長の会を結成できそうだ。なかには職業学校の校長もいる。彼は“政治的な力が不足している”から罷免されたい」とクルト・シューマンが皮肉たっぷりに記している⁷。同じくヴァルドゥス・ネスラーや、無党派のフリッツ・ミュラーも、まずは校長職から外され、次いで教職から完全に退かされた。3人の著名なザクセン新教育者たちは、1946年教育法でコース授業の撤廃が決定事項となったときに、教職員の前でも、当時の教育行政幹部たちに対しても、異議を唱えた。社会民主主義的な教育の伝統を重視するがゆえに不適格とみなされた人々に対するさまざまな処分策は、きわめて複雑なものだった。例えば、ケムニッツ郡督学官⁸が即座に逮捕されたり、市議会の元ドイツ社会民主党（以下、SPDと表記）議員団長⁹が“厄介払い”されたりした。かつてのSPD教育エキスパートが教育行政から撤退させられることで、東ドイツにおける学校改革に向けたさまざまな努力は、教育学的な専門知識に裏づけられた指導を受けられなくなってしまったのである（Geissler/Wiegmann 1995, S.15）。

東ドイツが新教育的な見解から完全に方向転換したことの証左として、1949年からの行政指導が挙げられる。例えば、ドレスデンのヴァルドルフ校（1949年）やライプチヒのガウディヒ校（1951年）などの伝統的な改革学校が閉校に追い込まれた。ケムニッツのフンボルト実験学校（1951年）などは改革学校から一般学校に転換した。ケムニッツのオットー・レツシャー校のように、著名な新教育運動家¹⁰にちなんだ校名を持つ学校は、いつのまにか改称していた。こうした措置がとられた後、新教育は民主主義的な学校の発展にとって障害であると決めつけられ、その結果、東ドイツ教育史研究においても、新教育が遺産あるいは伝統として解釈されることはなくなった。“後期市民社会の教育学の変種”は歴史的発展の新しいシエマには適合しないとされたし、社会主義教育学の発展に必要な拠り所になるとはみなされなかったのである。早くからス

⁵ クルト・シューマン（1885-1970）は1917年にエドゥアルト・シュブランガーのもとで学位を取得した（Schumann 1917を参照）。教育現場から排除されていった彼の運命については、新教育運動（史）研究において、これまでまったく顧みられてこなかった。シューマンの伝記『“私は境界線上にいる”ザクセンの新教育者・郷土研究家クルト・シューマン（1885-1970）』は2004年末にザックス出版（ライプチヒ近郊のボーカ）から出版されている。

⁶ エルヴィーン・ハーシュ（1890-1948）は1926年にザクセン州議会議員となり、1932年以降はドイツ社会民主党の帝国議会議員として活躍した。ナチス期には5ヶ所の強制収容所で過ごした。このときに受けた拷問の傷は癒えなかった。健康上の理由から、彼は1948年に国民教育大臣の職を辞した。1948年夏に癌のため亡くなった。

⁷ クルト・シューマンから息子カルステンへの1950年8月30日付の私信より。

⁸ モーリッツ・ネスラー（1886-1976）については、Pehnke 2004を参照。

⁹ マルティン・シェレンベルガー（1889-1961）は1947年にドレスデン工科大学の実践教育学担当の職を得た。

¹⁰ オットー・レツシャー（1891-1932）については、Pehnke 1998cを参照。

ターリン主義化が進んだ東ドイツにおいて徹底的に新教育が排除されたために、クルト・シューマン、ヴァルドゥス・ネスラー、フリッツ・ミュラーの政治的見解は、東ドイツの教育行政当局で権力を握った責任者たちには非常に不人気であり、次第に排除され抹殺されていった。

新教育運動の考え方や関係者を排除する動きは、彼らに共感していた教育学者や教師たちにも影響を与えた。彼らは体制派の側に立った。上級クラスの子どもたちにも同じような傾向が見られた。このことについて（２）で具体的に見ていくこととする。

（２）東西冷戦下の新教育（1948年から1950年代半ば）

クルト・シューマンは、社会民主主義を志向する教育政策家ならびに教育学者として知られていた。ソビエトとウルブリヒト派から常に特権を与えられていた共産主義者たちがあからさまに社会民主主義を徹底的に敵視するようになった後、シューマンは、1950年に校長職を辞職させられ、1954年には教職から完全に遠ざけられた。戦前のシューマンは、ドレスデンの新教育運動家であり、ザクセン唯一の中等学校段階の実験学校であるデューラー校の設立メンバーの一人であった。デューラー校は、国際的なクラス交流を行っていたことで注目され、大きな反響を呼んでいた。シューマンは生涯にわたって平和、国際協調、教育の発展のために尽くした。徹底的な学校改革者として、第二次世界大戦以前には国際連盟同盟や新教育連盟で平和教育のために活躍した。ナチスが台頭すると、1933年には教職から完全に追放されて、1934年にはチョッパウ近郊の田舎に転居させられた。1945年に彼はチョッパウの市議会議員となり、校長となった。

教育行政は、シューマンにとって、第一義的に専門的・教育的な能力や信念の問題であり、政党政治的に歪められたり狭められたりすることは許しがたいことだった。ソビエト占領地区における学校改革は、専門的・教育的な能力や信念の成果であり、イデオロギー的なプロパガンダの成果ではなかった。公務員の視野の狭さ、専門的な能力の欠如、権力の誇示に対してシューマンは嫌悪感を抱いており、これらが最終的に彼を管理職から退かせる原因となった。特にシューマンが不信感を抱いたのは、二人の全体主義的独裁者に眩惑された出世主義者たちであった。息子に宛てた私信のなかで「ナチスに傾倒した無政府主義者たちのことを、もはや不思議だとは思わない。かつてチョッパウでヒトラー・ユーゲントを指導していた者が、23年にわたって自由ドイツ青年団（以下、FDJと表記）の活動に熱心に取り組んだからという理由で、フランケンブルクの上級学校長になったからだ。東ドイツで最年少だ。校長にしなくてもいいだろうに。撤回されることを期待したい。だが、こうしたことは、今回が最初ではないし、最後でもないだろう」と記していることから、シューマンの思いを読み取れよう¹¹。シューマンは、東ドイツの教育をめぐる状況が政党政治的になっていくことに我慢できなかった。1952年の第2回ドイツ社会主義統一党（以下、SEDと表記）党大会でまとめられた決議により東ドイツは「社会主義の基盤」を構築した。そして、ドイツ独自の発展の流れからは遠ざかり、より一層、東ヨーロッパの人民民主主義陣営へと入り込んでいった。1952年8月から1953年10月まで東ドイツ国民教育大臣を務めたエルゼ（エリザベート）・ツァイサー（1898-1987）の下で、1953年5月に東ドイツの教育政策におけるスターリン主義傾向はピークに達した。

クルト・シューマンが1953年12月5日に抗議の意味を込めて、文化協会の会議の席から立ち去り、彼の背後で重いドアが音を立てて閉まったとき、彼が好んだ地質学的なメタファーを用いて表現するならば、政治的な「地震」ないし「火山の爆発」が起こった。「爆発」の内実は次のようなものだった。すなわち、文化協会事務長ルーディ・グレニッツが、西ドイツでは性的倒錯、道徳的退廃、ギャングが蔓延していると述べ立てた。このような発言を聞いたクルト・シューマンは、それが、彼の友人や教え子、さらには1948年からマルブルクで研究に従事していた彼の息子に対する侮辱であると感じたに違いない。グレニッツの報告は、鉄兜団のように煽動的である、と指摘して抗議したのだった。

シューマンは、1954年2月9日に即日解雇された。その後、1954年3月20日にベルリン国民教育省人事課は、カール・マルクス市議会国民教育部会を通じて、1954年4月6日にカール・マルクス市裁判所の労働裁判所でクルト・シューマンの解任に関する審理をおこなうと文書で通知した。審理の初日に、当時の労働裁判官アーノルドが「シューマン氏が反ファシズム・民主主義的な社会秩序に反することを裏づける陳情書」を提出するよう請求した。証人喚問が行われ、1954年5月4日に判決が言い渡された。判決は最終的に「国

¹¹ クルト・シューマンから息子カルステンへの1950年8月30日付の私信より。

民の名において」告げられた。すなわち「1954年2月25日の紛争処理委員会の決定を有効であると認める。1954年3月4日にシューマンから出された訴えは棄却される。原告は係争にかかる費用を負担することとし、また、証人喚問に際して発生した費用があれば、それも原告が負担する。訴訟費用は1200ドイツマルクと定める。裁判手数料は36ドイツマルクと定める」と。

証人として出廷した「ブレナー教諭の証言によれば、教員は国家公務員であり、授業はマルクス・レーニン主義に基づいて行われるものである。だが、原告に関して、このような発言は聞かれない。原告は若い教師たちとの交流に消極的だった。ヴァンデルンの折に、原告は、政府要員に対する否定的な見解を述べた。それどころか原告は、若い教師たちに向かって『以前、君たちはヒトラーを信奉した。今ではスターリンを信奉しているが、いずれそのうち別の者を信奉するのだろう』と言ってしまったのだ¹²。このような証言を受けて示された判決理由は以下のとおりであった。

「本件に関わる証人として出頭した、チョッパウの上級学校教師ブレナー氏がまったく正当にも述べたとおり、教員は国家公務員である。また、教員には、青少年に対して、どの学校においても、特に上級学校などにおいては、マルクス・レーニン主義に基づいた教育活動をおこなうことが求められる。原告自身が述べたとおり、1919年以降のドイツ労働者運動に関与していたにもかかわらず、原告はこれに反している。それは、この裁判のなかでも、原告の解任に先立って開催された会議の記録においても、紛争解決委員会の会議においても、1954年4月6日に実施された証人喚問においても、明らかになったことである。原告について立証されたことは、チョッパウ郡文化協会会員であった彼が、1953年12月5日に開催された会議を退席して、文化協会の基本理念に賛同していないと認識させたことである。戦争推進者たちが第三次世界大戦で核兵器を使おうとしているのなら、全世界の人間に想像もつかないほどの損害を与える核兵器の廃止のための闘いに参加して、核兵器に反対する署名をすることが当然であろうに、原告がそれを拒否するならば、それは、青少年の教師であり教育者であるという原告の職にまったくふさわしくないとえよう。さらに、世界平和運動は日に日に規模を拡大し、戦争推進者たちへの支持は崩壊しつつある。この運動を推進するために、財政的な援助を得ることを拒絶する彼の行動は、1954年2月25日の紛争処理委員会で表明されたとおり、どれほどマルクス主義に対する彼の反対が学問的であったとしても、マルクス・レーニン主義理論を軽視するものであり、原告の職にふさわしくない。証人の供述を通して明らかになったように、原告は、チョッパウ上級学校の若手教員との間に必要な連携がとれておらず、それどころか、彼らをひどく傷つけるような暴言を吐いていた。このような原告の行為だけ見ても、まさしく現行の国家秩序に抵触するものとみなす他はない。だが決定的なことは、チョッパウ文化協会事務長に対して、文化協会よりも鉄兜団と協働した方が良く、と原告が発言したことである。原告が意図していたにしろ、意図していなかったにしろ、文化協会よりも戦争推進組織を選好すると表明したことになる。平和主義的な東ドイツの建設、及び平和を愛する青少年の育成の観点からも、看過しがたい問題である。原告の考え方は、明らかに支持されえない。原告は教員として、また青少年育成者として上級学校に奉職していたが、かつて——証人であるブレナー氏によれば——ヴァンデルンの折に、生徒たちに向かって、政府要人の名誉を傷つけ誹謗するようなことを言ったという。原告が非常に優秀な専門家であり、教職に生涯を捧げてきたこと、また、1945年以降、学校制度の再建に多大な功績があったことは疑いようがない。だが、教職に就く者は、健全な社会政治的信念を有していなければならない。原告にはそうした信念がなく、その結果、反ファシズム・民主主義的な秩序に真っ向から反することとなり、即時免職の原因となるような罪を犯したのである。免職の理由は、原告からの申し立てならびに陳情書、及び審理の際の原告自身の申し立てによって示されたが、これが論駁されることはない。ゆえに、1954年3月4日付の訴えを棄却する。」¹³

スターリン主義に立つ「強硬派」は、あらゆる手段を使って、チョッパウ上級学校の同僚教師たちにも、クルト・シューマンを完全に排撃させようとした。というのも、管理職のなかには何もせずに傍観していることを良しとしない人々がおり、クルト・シューマンに共感する人々が、処罰を逃れて、西ドイツに移住していたからである。

¹² マリエンベルク郡アルヒーフに所蔵されている、クルト・シューマンの人事記録中の裁判資料より引用。

¹³ 同上。

チョッパウ上級学校の5名の教師は、激しい意見交換と脅迫にも屈することなく、彼らが尊敬するクルト・シューマンを排撃することに同意しなかった。イルムガルト・ゼンフ、カール・ハインツ・バイネルト、ロルフ・ゼトラー、ギュンター・ウーリヒ、ハインツ・フィーヴェガーは、結局、チョッパウ上級学校での教育活動にピリオドを打つことになった。クルト・シューマンを公的に排撃する動きに与しなかった生徒たちも、処罰を受けないままでは済まされなかった。彼らは、アビトゥーアを認定しないと脅された。実際に彼らには、東ドイツの高等教育機関への入学許可を得るチャンスを閉ざされるという「社会的な判定」が下された。もっとも、この生徒たちは、西ドイツで研究の機会を得ることになる。

50年近い職業生活を強制的に終了させられることによって、クルト・シューマンは「反動主義者」ではなくなった。東ドイツ期における政治に主導された裁判の判決を学問的に検証する作業は、始まったばかりである（Wilhelm 2003）。そうしたケースの一つとしても、クルト・シューマンの事例のポイントをここで簡単に整理しておくことにしよう。

- 地理学と郷土研究の随一の専門家であったシューマンは、1953年12月の「事件」以降、地方郷土誌の仕上げを担当することを拒んだ。これに対して、文化協会会長のグレニッツは非常に憤慨していたと推測される。
- シューマンがかなり以前に取り組んだ教育活動のなかで、どのような理由であれ、核兵器禁止運動への参加を拒んだことから、不幸にも、彼は戦争に賛成しているという短絡的結論が導き出された。このような非難は、数十年間にわたるシューマンの平和教育活動への参加と明らかに矛盾する。というのも、シューマンは平和教育活動に参加していたために、ヴァイマル末期にドイツの国政から追放され、ナチスに処分されたのである。さらに言えば、1948年12月に郡督学官のシュヴァルツが、月報のなかで、シューマンの実践を高く評価している。それは、シューマン校長の指導の下で、全校生徒が核兵器禁止に関する作文を書いたからだだった¹⁴。
- ブレナーやリヒターさえも、シューマンはマルクス主義を、他の諸科学と同様、学問であると認めたと推測していた。だが実際には、シューマンはマルクス主義を認めていなかった。それどころか、マルクス主義を拒絶しており、だからこそ学校で教えようとしなかったのである。
- グレニッツとの個人的な諍いが、総じて文化協会に対する攻撃であるとみなされたように、ブレナーに対するシューマンの指摘（「昨日はヒトラーに、今日はスターリンに心酔し、将来的には別の者に信頼を寄せる」）も、若い教師たちへの一般的な非難であったと考えられる。
- シューマンを告発した人々が納得できなかったのは、1919年以降に労働者運動に共感していた者が、マルクス・レーニン主義に基づいた教育活動に取り組まないことであった。このような見方は、グレニッツやブレナーとシューマンは労働者運動の両極に位置づくということ、すなわち、マルクス主義の伝統と社会民主主義の伝統の違いを見逃してしまっている。
- シューマンだけでなく、彼に共感し賛同したゼンフ、バイネルト、ゼトラー、ウーリヒ、フィーヴィーガーもが、堂々と批判を繰り広げた。そのために彼らは、政治家たちが自主的に集まるサークルからも遠ざけられた。政治家たちが偏狭であることは、例えば、国際的に有名な共産主義者エリック・ホブスバウムが「狂信的な東ドイツの共産主義者」について述べたことにも看取できる——ホブスバウムの著作は、逆説的なことに、「現存する社会主義」国のうち、ハンガリーとスロベニア以外では公刊されていない¹⁵。

¹⁴ ケムニッツのザクセン州立アルヒーフ所蔵, Kreistag & Kreisrat Flöha, Nr.1100.

¹⁵ Hobsbawm 2003, S.175およびS.179を参照。また, Hobsbawm 1995, S.285-323（冷戦）ならびにS.465-499（現存する社会主義）も参照。

ロルフ・ゼトラーとハンス・ブレナーはそれぞれ異なった仕方で「シューマンの事例」を捏造した。ロルフ・ゼトラーは回顧録に次のように記しているが、おそらくこれは1980年代の記述と推測される。

「全体主義国家における首尾一貫性と同じく、慎重かつ徹底的な行動が見られた。例えば、かつて SPD 党员だったシューマン博士は、修正主義者であり、労働者階級の裏切り者であるとされた。もちろん彼は、学校で過ごした長い年月の間に、イデオロギーの荒廃を招いた。だから、学校全体に規律を徹底して、皆を同じ方向に進ませる必要があった。全員の意識が根本から修正され、正しい方向に向けられなければならないのだ。…学校は身の潔白を証明しなければならなかった。そのために、彼らは、非公開ではあるが、全員一致して、決議文を出した。決議文は、そうした行為に対する教師団の嫌悪感を表明したものであった。シューマン博士がどれほどひどい態度をとっていたかや、東ドイツの上級学校に馴染んでいないことが明らかになった。こうした不当な要求に対して、何人かの教師は腹立たしく感じ、それどころか恥知らずなことだと考えた。常識的で礼儀をわきまえた者は、この決議をきっぱりと拒絶したが、それは名誉を貶める不当な要求だと感じたからだろう」(Sättler o.J., S.35f.)。

一方、1954年初めの事件についてブレナーが語った¹⁶ ことによれば、「クルト・シューマンは、何度も公的な場で、アドルフ・ヒトラー校生であったという私の過去を非難した。私は困惑した。結局のところ、1939年に私が褐色（ナチス）の学校に転校したことについて、シューマンは私の元担任として弾劾したのだ」¹⁷。ブレナーは、50年前から今日に至るまで、クルト・シューマンが教職から追放された事実、自身が関与していないと主張したのだ。

ここで重要なことは、追放されたという経歴の有無である。つまり、ナチスでの青年期のキャリアは、誰かがその障害を取り除くことによって、正当化される。ナチス期を通じてのクルト・シューマンの反ナチ行為が、この逆のケースにあたることは明白だろう。

ブレナーの排除策は、人が罪悪感に苛まれたとき、自らの疾しさを他のものに投影すれば、その罪悪感から簡単に抜け出せる、というモデルケースとなる。加えて、ブレナーのこの見方は短絡的である。なぜなら、シューマンの信条とブレナー自身との関係性について、具体的に言えば、ヒトラー・ユーゲントの青年指導者から SED 党员への積極的な転身について、ブレナー自身はまったく顧慮していないからである。

1954年初めにクルト・シューマンが教職から追放されたことに関連して確認されるべきは、「青年の誘惑者」「スパイ」「戦争煽動者」「鉄兜団賛美者」「挑発者」「ファシズム煽動者」といったシューマンに対する広範にわたる非難の高まりが、当時、彼を懲役刑に処するには十分なものだった、ということである (Riemann 2003)。よりもよって、ナチスに告発され中傷されて処分された自由と国際協調の戦士が、東ドイツにおける「過去の清算」のスポットライトを浴びたのである。もちろん、東ドイツにおいても、ヒトラー政権は総じて不評である。けれども、ドイツ・ファシズムとその克服に関する公的な見解は、共産主義的な反ファシズムによってのみ説明される。その説明や定義は一貫して粗野なものであり、共産主義インターナショナル（コミンテルン）のディミトロフ体制やナチズムを、ドイツ経済資本の最有力党派の下役人とみなすものだった。

ナチス政権に対する熱狂的な支持がいつの間にか消えてなくなったように、1933年以前の有権者たちは、自分たちは闇の権力に惑わされただけだと弁明した。その結果、1989年にDDRが消滅するまで、東ドイツにおいては、事実上即して「第三帝国」について十分に論議されることがなかった。非ドグマ的で批判的な分析は、効果が現われにくい。というのも、スコラ哲学以来、国家によって指示された謬説に反する動きは常に圧殺されるものなのだ (Wehler 2003, S.983)。

新教育運動家クルト・シューマンの行く手を遮った者や、後に彼の教職追放に尽力した者は、当人としては誠実な意図をもって、新しい民主的な学校とよりよいドイツを心から擁護しようと考えていたのかもしれ

¹⁶ 2003年12月5日にペーンケがチョッパウでおこなった、ハンス・ブレナーへのインタビュー調査による。

¹⁷ シューマンはブレナー（1927年生まれ）のクラス担任だった。1937年から、ブレナーがアドルフ・ヒトラー校生としてナチスのキャリアを積み始める1939年までのことである。戦争が始まって捕虜になったとき、ブレナーはFDJでのキャリアを志向し、最終的にはグラウハウのFDJ書記代行となった。その後、基礎学校教員となり、1953年にはチョッパウの上級学校教員となった。1982年に、フロッセンビュルク強制収容所に関する研究で、ドレスデン教育大学から博士学位を取得して、チョッパウの郷土研究者ならびにホロコースト研究者として社会的地位を築いた (Brenner 1998)。

ない。だが実際には、教育制度についても社会についても、戦後直後の反ファシズム革命の民主的な諸要素は、明らかに独裁的な手段によって排除されてしまったのである。

（３）「雪解け期」における新教育（1950年代半ば）

1950年代半ば以降、不本意な年金生活を送っていたクルト・シューマンは、追放された他の新教育運動家たちと同様、多くの知識人たちにショックを与えた政治的・精神的論争を体験した。すなわち、1956年2月に開催されたソ連共産党第20回党大会で、スターリン主義の重罪が暴露されたのである。その後の「雪解け期」には、改革的で民主的な社会主義に対する期待が高まったものの、ポーランドで暴動が起こり、1956年10月にハンガリーで勃発した政治的危機のなかで、転換期は急速に終焉した。ソビエト帝国の浸食と、それに伴う SED 支配は予告されていたようなものだが、ヴァルター・ウルブリヒトは早くも1956年秋に、政治局や SED など彼を批判する人々や知識人たちの口を封じた。文学、芸術、学問研究や教育において、東ドイツ史では修正主義論争と捉えられる時期が特殊なかたちで効果を現わしていた。すでに1956年末にはヴォルフガング・ハーリヒと、ケムニッツのフンボルト実験学校生だったヴァルター・ヤンカの逮捕によって、自由化の流れはあっという間に滞った。当初は文学関係の逮捕者が続出したが（Walter 1996）、教育学者のなかには公開裁判により懲役刑を言い渡された者もいた（Pehnke 1998b）。

このような短い「雪解け期」の間には、新教育的な考え方に対する深い洞察もあった。一例として、1956年に『教育』誌上で繰り広げられたヴィリー・シュタイガーとゲルト・ホーエンドルフの論争が挙げられる。シュタイガーは有名なザクセン実験学校教師の一人であった（Nitschke 1997）。彼は教師と保護者の代弁者として、教育実践活動を擁護するには新教育的な考え方が意義深いと指摘するとともに、ザクセンにおける新教育実践の実際に目を向けた。すなわち、「どれほど広範にわたって私たちは現在、教育に関わっていることか。価値あるものを見だし、価値あるものを基盤に据えて実践していくには、否定的な側面ばかりを探し出すのではなく、かつての包括的な経験をより肯定的に捉える必要がある」と（Steiger 1956b, S.786）。これに対してホーエンドルフ（1924-1993）は、新教育に対して科学的に有罪判決を下し、官僚的に抑圧することを自らの課題としていた（Hohendorf 1954; Pehnke 2004, S.61-70）。彼は、市民による学校改革運動の根源が帝国主義的な社会体制にあると指摘することによって、シュタイガーに反論した。すなわち「学校改革運動について、一方では理想的で改革主義的な、だが一方では反動的で政治的・教育的な見解に対して明らかに別の立場をとらなければ、とりわけ教授学的・方法論的な領域で現代の学校教育の改善にとって有意義な遺産を活用することができない」（Hohendorf 1956, S.791）。シュタイガー・ホーエンドルフ論争の他にも、短期間の有益な新教育の受容として、その頂点に位置づくのは、ロベルト・アルト（1905-1978）の論文「新教育に対する私たちの姿勢」である（Alt 1956）。しかしながら、新教育に対して弁証法的できめ細やかで建設的な関与を提案するアルトの主張は、1950年代半ばの教育行政官たちには受け入れられなかった。

3. ザクセン新教育運動に関わった教師と実験学校生の運命

東ドイツにおける新教育の伝統が引き継がれていくうちに、かつての実験学校生たちの記憶のなかで、社会主義的教育学に基づく学校生活には暖かい教育的雰囲気があったという信念が優勢を占めるようになった。1940年代末から1950年代初めにかけて新教育的な実験学校実践が展開されたものの、十分な成果は得られなかったかもしれない。というのも、社会主義的な学校によって、進歩主義教育の開拓地を平坦にしようとしていたからである。東ドイツでキャリアを積んだかつての実験学校生たちは、フリッツ・アウスレンダーやエドウィン・ヘルンレをめぐる KPD 教育政策論者たちの言葉に熱中した。例えば「こうした実験学校の推進者たちは、進歩的で生に貢献する教育の主要な問題が、労働者階級が権力を掌握することによってのみ解決されることを意識していなかったり、見逃してしまっていたりする」¹⁸。また、ヴィルヘルム・ジーゲル（1900-1983）のように、かつて共産主義を志向していた実験学校教師にとっても、1948年の東ドイツで新教育が非難されて以降は、新教育の潜在能力よりも明らかに政党政治的な基準が重要であった。1949年か

¹⁸ ここで引用したのは、ハンス・ラウター（1914年生まれ）が1966年に SED 地方書記官として、ケムニッツのフンボルト実験学校について述べた言葉である（Pehnke 2002a, S.351からの引用）。

らは督学官としてバウツェンで、1952年以降はドレスデンの教員養成担当者として活動していたジーゲルは、1967年に、ケムニッツ時代の党員に充てて、次のように記した。「1945年以降にヴァイマル期の学校問題を正当に評価することがどれだけ難しいかは、ケムニッツにいた者として、君にも分かるだろう。私たちの同朋の責任ある指導の下でのみ、オーストリア共産党（KPO）のメンバーであるオットー・レツシャーにちなんで、ケムニッツの学校を名付けることができたのだ」¹⁹。とくに、ライプチヒ大学やカール・マルクス・シュタット工科大学で東ドイツの学校史編纂にあたった専門家たちは、学問的に新教育を排除することを正当化しようと努力した。

非常に少数ではあったが、新教育的な議論をもとに、東ドイツ教育学をはっきりと批判した人物もいた。その一人として、かつてザクセン実験学校で教師を務めたヨハネス（ハンス）・ヴィンターリッヒ（1893-1974）がいる。彼は1921～1933年と1948～1951年の二度にわたってケムニッツのフンボルト実験学校に在籍し、熱心な新教育論者として有名だった。彼によれば「政治的、経済的、教育的な状況がこの数十年間で根本的に変わってしまった。私たちが当時抱いていた考え方、イメージ、理想がほとんど受け入れられず、理解されなくなってしまった。…“子どもから”という思想は今日の学校ではまったく共感を得られていない。実際に私は数年前に、当地の教育機関で体験したのだが、この思想は間違って理解され、“ブルジョア的な新教育”であると片づけられている」²⁰。

新教育運動に対する評価は定まっていない。それは、いまだ克服されない過去や歪曲化された歴史（研究）のせいでもあるが、一方で、現時点での評価が暫定的なものであることにも留意しておく必要がある。

おわりに —— 新教育運動研究の課題と展望

世界的に新教育運動が繰り広げられてから一世紀以上の時間が経ち、また、教育（学）史研究のスタイルが多様化するなかで、新教育運動研究の基礎資料の裾野が広がった。政治的状況の影響を受けて忘れられたり隠されたりしていた資料、当事者が個人的に所有していた資料、東西ドイツ統一後の研究交流によって発掘され注目を集めた資料などが次々に公開され始めた。そのなかには、当事者たちが公にした著作・論文、あるいは新聞記事以外に、1. でも指摘したとおり、書簡や子どもたちの体験談、活動記録、作品などもある。これらの多様な基礎資料をもとに、新教育運動は今日、さまざまなアプローチによって研究されている。

さらに、新教育運動研究者の世代交代も進んでいる。新教育運動の当事者や同時代者との直接的な関わりを持たない研究者も増えつつある。そのため、私的な関係や個人的な思い入れに惑わされることなく、また、過度に高い評価を与えたり、逆に距離を取りすぎたりすることもなくなった。客観的に、研究対象としての新教育運動に対峙することができるようになったのである。

これらの諸事情により、新教育運動については、批判的な再解釈、あるいは「忘れられた」実践および思想の発掘や解明のいずれにも偏らない研究の可能性が開けてきていると言えよう。今後は、研究としての客観性や科学性を担保しつつ、政治的、社会的変化のなかで、当事者たちが何を願ってどのように活動したのかを丹念に描き出す作業が求められるのではないか。そうした作業は、過去の事象を記録するだけのものではないし、安易に現代との共通点を見いだそうとするものでもない。本稿で取り上げたクルト・シューマンについて言えば、彼がこれまでの新教育運動研究においてほとんど顧みられてこなかったのは、戦後の東ドイツの教育政策が共産主義へと転換していくなかで、意図的に排除され忘れられていったからである。だが、そうした政治的・政策的な背景のみならず、シューマンを取り巻く個人的な状況も、彼の運命のみならず彼に対する歴史的評価をも左右したことを確認しておかなければならないだろう。

教育は、当然のことながら、教育（思想）的な文脈の中でだけ捉えられるものではない。社会や政治の影響を受けて変容していくものであるし、さらに、個人的な関係や感情によって、当事者のみならず、その地域やその時代の教育状況の運命は左右されるのである。社会や政治のなかで、あるいは人間関係を反映して（図らずも）学校や教育をめぐる状況が規定されていく様相を捉えることを通して、一つひとつの教育事象や教育思想を歴史の流れに適切に位置づけるとともに、新教育運動期に起こった実践に通底する教育理念を読み解いていく作業が、これから重要になると考えられるのである。

¹⁹ Pehnke 2002a, S.360からの引用。

²⁰ Pehnke 2002a, S.352からの引用。

資料

KAM (Kreisarchiv Marienberg): Personalakten, Lehrer. Kurt Schumann (1885-1970).

SStAC (Sächsisches Staatsarchiv Chemnitz): Kreistag und Kreisrat Flöha, 30405, Nr.1100.

引用・参考文献

- Alt, R.(1956): Über unsere Stellung zur Reformpädagogik. In: Pädagogik, 11.Jg., H.5/6, S.345-367.
- Brenner, H.(1998): Der “Arbeitseinsatz” der KZ-Häftlinge in den Außenlagern des KZ Flossenbürg. In: Ulrich, H. u.a.(Hg.): Die nationalsozialistischen Konzentrationslager – Entwicklung und Struktur. Göttingen, Bd.2, S.682-706.
- Gassmann, E.(2001): Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit – auf der Suche nach Wirkungen der Gaudigschule. In: Pädagogisches Handeln, 5.Jg., H.2, S.77-86.
- Geissler, G./Wiegmann, U.(1995): Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Haselbeck, F.(1999): Wie Schüler Schule sehen. Passau.
- Hobsbawm, E.(1995): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München/Wien.
- Hobsbawm, E.(2003): Gefährliche Zeiten. Ein Leben im 20. Jahrhundert. München/Wien.
- Hohendorf, G.(1954): Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik. Berlin.
- Hohendorf, G.(1956): Strohfeuer oder revolutionärer Elan? In: Pädagogik, 11.Jg., H.10, S.790-792.
- 伊藤敏子 (2009) 「新教育運動とナチズムの関係をめぐる研究の展開 —— ドイツにおけるペーターゼンとイエナプランへのまなざし —— 」, 教育思想史学会『近代教育フォーラム』第18号所収。
- Liedtke, M./Matthes, E./Miller-Kipp, G.(2004): Erforg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Nitschke, T.(1997): Die “pädagogische Provinz” – Schulen und Schulversuche in Hellerau. In: Dresdner Hefte, 15.Jg., H.51, S.65-73.
- Pehnke, A.(1998a): Das durch Wilhelm Wundt geförderte Leipziger Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie (1906-1933) und seine Ausstrahlungskraft. In: Jahnke, J. u.a.(Hg.): Psychologiegeschichte – Beziehungen zu Philosophie und Grenzgebieten. München/Wien, S.169-182.
- Pehnke, A.(1998b): Leipzig 1959: Zuchthausstrafen für die Belebung einer Diskussion über die Demokratisierung der DDR-Schule. In: Pädagogische Rundschau, 52.Jg., H.5, S.579-596.
- Pehnke, A.(1998c): Sächsische Reformpädagogik. Traditionen und Perspektiven. Leipzig.
- Pehnke, A.(1999): Rosemarie Sacke - Gaudig (1904-1997) – Opfer oder Täter stalinistischer Reformpädagogik-Ausgrenzung? In: Leipziger Kalender 1999. Leipzig, S.351-356.
- Pehnke, A.(2002a): Reformpädagogik aus Schülersicht. Dokumente eines spektakulären Chemnitzer Schulversuchs der Weimarer Republik. Baltmannsweiler.
- Pehnke, A.(2002b): “Ich gehöre in die Partei des Kindes!” Der Chemnitzer Sozial- und Reformpädagoge Fritz Müller (1887-1968): In Diktaturen ausgegrenzt – in Demokratien vergessen und wiederentdeckt. 2., erweiterte Aufl., Beucha (bei Leipzig).
- Pehnke, A.(2003): Historische Erfahrungswerte zum erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. In: journal für schulentwicklung, 4.Jg., H.4, S.19-27.
- Pehnke, A.(2004): Botschaft der Versöhnung. Der Leipziger Friedens- und Reformpädagoge Waldus Nestler (1887-1954). Beucha (bei Leipzig).
- Riemann, E. [mit Hoffmann, C.] (2003): Die Schleife an Stalins Bart. Ein Mädchenstreich, acht Jahre Haft und die Zeit danach. 4.Aufl., Hamburg.
- Sättler, R.(o.J.): Der Umzug (Lebenserinnerungen). 62 maschinenschriftliche Seiten, privat.
- Schumann, K.(1917): Die pädagogischen Ansichten des Grafen Chesterfield. Langensalza.

- 関川悦雄（1994）「旧東独における新教育の受容と拒絶 —— 1945年から1956年まで ——」, 日本大学文理学部人文科学研究所『研究紀要』第48号所収。
- 関川悦雄（1995）「旧東独における新教育の再受容の動き —— 1980年代を中心に ——」, 日本大学文理学部人文科学研究所『研究紀要』第50号所収。
- Steiger, W.(1956a): Wir wollen aus der Vergangenheit das Feuer übernehmen! In: Pädagogik, 11.Jg., H. 9, S.671-673.
- Steiger, W. (1956b): Erziehung und Gesundung durch Arbeit. In: Pädagogik, 11.Jg., H.10, S.780-790.
- テノルト, H.-E./小笠原道雄・坂越正樹監訳（1998）『教育学における「近代」問題』玉川大学出版部。
- Walter, J.(1996): Sicherheitsbereich Literatur. Schriftsteller und Staatssicherheit in der DDR. Berlin.
- Wehler, H.-U.(2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vierter Band: Vom Beginn des Ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949. München.
- Wilhelm, E.(2003): Rechtsbeugung in der DDR. Aus der Sicht der Verteidigung. Berlin.

