

ユルゲン・エルカース著『ドグマ史としての改革教育学』第5章第1節

木下 慎・土屋 創・松井健人・李 舜志 訳

研究室紀要 第43号 別刷

東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室

2017年7月

ユルゲン・エルカース著『ドグマ史としての改革教育学』 第5章第1節

木 下 慎・土 屋 創・松 井 健 人・李 舜 志 訳

本稿は、1989年に刊行されたユルゲン・エルカース著『ドグマ史としての改革教育学 (Reformpädagogik : eine kritische Dogmengeschichte)』の第5章第1節を訳出したものである¹⁾。

著者であるエルカースは1947年ニーダーザクセン生まれの教育学者で、ベルン大学やチューリッヒ大学の一般教育学(Allgemeine Pädagogik: 教育哲学と教育史によって構成される)の教授を歴任し、現在はチューリッヒ大学の名誉教授である。2006年には広島大学の客員教授を務めている。本書の他にシステム論の観点から教育を論じた著作や、ナショナリズムを主題とする著作などがある。

様々な主題や領域を横断しながらそのキャリアを築いてきたエルカースではあるが、日本で最もよく知られた著作はおそらく今回訳出した『ドグマ史としての改革教育学』であろう。進歩的で児童中心主義的な改革教育学の理論および実践と、ドイツの歴史の暗部とも言えるナチズムとの親和性を剔抉する本書は、先鋭的な新教育批判の書として長らく日本でも受け入れられてきた。

その中でも本稿が訳出した第5章第1節の主題は、孤立した個人同士の利己的な関係性を止揚する理想として語られてきた「共同体」である。そこではカール・シュミットやグスタフ・ヴィネケン、フェルディナント・テンニースやイエーナプランの創始者であるペーター・ペーターゼンらの議論が参照され、政治と美、社会有機体論、共同体(ゲマインシャフト)／利益社会(ゲゼルシャフト)など、共同体に関する古典的なテーマとの関連において改革教育学が議論の俎上に載せられる。一読すればわかるように、新教育批判として受容されてきた経緯とは裏腹に、エルカースは一方的に改革教育学を弾劾するのではなく慎重に、時には擁護するかのような身振りを挟みながら議論を展開する。論旨のブレや論点の拡散というリスクを背負いながらも展開される論述からは、教育におけるナチズムという現象を語ることの困難が、エルカースの切迫した様子とともに

伝わってくるようである。

そして現代のわれわれもまた、この困難さを引き受ける義務を共有しているのではないだろうか。排外主義的な主張や政治思想の跋扈を目の当たりにしている現代のわれわれにとって、ナチズムとは遠い異国の出来事ではありえない。アクティブ・ラーニングをはじめとした新教育的な理論と実践の隆盛は、歴史の忘却であってはならない。教育の「基礎」を研究する者にとって、共同体の問いは避けて通ることができないのである。

註

- 1) ここで「改革教育学」という訳語をめぐる問題に少し触れておきたい。平野正久が『「ドイツ新教育運動」研究の現状と課題——〈Reformpädagogik〉の訳語問題を中心に——』(1994)で検討しているように、Reformpädagogikの訳語として日本国内で定着した「改革教育学」とは、アメリカのnew education、フランスのeducation nouvelleと同じ事象を指す。Reformpädagogikはnew educationやeducation nouvelleと同じく、理論や思想のみならず制度や実践を含む事象であり、「新教育」はその総体を表す包括的な訳語である一方、「改革教育学」という訳語は教育学の一潮流を表す学問名称であるかのような印象を与えるかもしれない。平野が指摘するように、改革教育学という訳語は「原語の基本概念に対する語学的理解の不足と教育学的・教育史的考察の不備に起因するもの」かもしれない。しかし本稿では、内容の理解の妨げにならないと判断したため、慣例に従ってReformpädagogikを「改革教育学」と訳した。この点に関して、読書諸賢のご助言とご教示を得られれば幸いである。

第5章第1節 共同体、民族、教育

カール・シュミットは、社会の美学化と国家の詩的解釈を「政治的ロマン主義」と名付けた

(SCHMITT 1968:172頁)。シュミットの主張の主要な後ろ盾になっているのはロマン主義的国家論者のアダム・ミュラーである。実際、ミュラーの著作は社会の確固たる美学化を目的に据えていた¹⁾。また、ミュラーは「有機的」発展というカテゴリーを用いて、すなわち生物学的なモデルを用いて、考察を行った。自然な有機体とその美的直観の両者が一体になって、政治的ロマン主義の与えた衝撃を特徴づけるものとなっている。政治的ロマン主義にとって、共同体はたんなる実用的な結社ではなく、しかしまた人間性という理念の社会的媒体でもない。政治的ロマン主義の思考は、経済的なものでも、理想主義的なものでもない。そうではなく、美しく調和的な共同体という美的イメージを展開するために、有機体に関する生物学の理論を利用するのである。そして、その美的イメージは来たるべき政治的理想像になるものとされる。

この思想が政治性を帯びるようになったのは、ミュラーによる「有機体」と「反-有機体」というカテゴリーの区別（これは進化論的な意味で考えられていた²⁾）が、ひとつの存在論へと格上げされることによって、またその限りにおいてであった。その存在論においては、共同体〔ゲマインシャフト〕は有機的なものと考えられ、その反対物である非有機的で疎外された現代の利益社会〔ゲゼルシャフト〕から区別された。ここにおいて民族〔Volk〕という概念が重要になる。たとえば、フリードリヒ・ルートヴィヒ・ヤーンはそれを以下のように用いた。民族は「民族性」を起点として、すなわち民族の内的な「本質」を起点として理解されるべきであり、その本質は集団感情において伝達されるものである(JAHN 1810:7頁以下)。「互いに入り混じった生活を送ること、平穏かつ親密に互いに慣れ親しむこと、相互の愛によって生を一体化すること、以上の事柄が民族を形づくる。そして民族性をもってして民族を保ち、かつ養い育てるのである」(同上:16頁)。民族に対して国家が外在的な関係に立つ一方で(同上:24頁)、内在的なものは人々の感情の一致として現れる。この感情の一致は、利益社会のたんに合理的に過ぎないどの組織にも先行して存在している。

以上の構想によって、19世紀には実用主義や理想主義的国家論が乗り越えられ、政治や教育における民族の優先性が考慮されることになった。それが実

現可能だったのは、つねに明確な関連が探し求められたわけではないが、政治的ロマン主義の用いたカテゴリーのおかげであった。ただし、「内」と「外」を区別した上で、その区別を国家論の領域に転用し、それを「民族」の心理と関係づけなくてはならない。そうすることで、改革教育学の最も右寄りの立場にそれがどのように現れたかを思い描くことができる。そのうえまた、社会的な観念の美学化がつねに問題となる。民族は調和的に生きねばならず、国家は美しくあらねばならない。あらゆる対立は全体の有機的統一に基づいて考察され、その有機的統一はただ美的直観によってのみ打ち立てられる。いかなる現実も「全体」をなさない。しかし、どの幻想も現実を全体的なものとして思い描くことができる。アダム・ミュラーによれば、世の中を実際に観察しても、ただ矛盾を掘り起こせるに過ぎない。矛盾が観察者を「引き裂く」べきでないのだとすれば(Müller著作集第2巻:276頁)、観察者は「矛盾に対する」人為的な総合を何とかして作り出さなければならない。そのように全体の調和を直観することは、ただ美的にのみ実現可能である。それゆえ、「共同体」という観念は美的な幻想であり、美しいイメージや調和を彫琢したものである。それは個々の現実とは相容れず、まさしくそのために、政治的ロマン主義にとってはあれほど魅力的に映る幻想である。ただし、このヴィジョンを政治的に利用する者は、それをただたんに想像可能なものとしてではなく、実現可能な現実として主張しなくてはならない。これによって、民族の観念との関係が明らかになる。そのとき、生まれつつある民族、ないし来たるべき統一は、具体的なユートピア「実現可能性を含意した幻想」なのである。

ロマン主義化の与える影響は大きい。たとえば、社会制度は美的まなざしの支配下に置かれる。そうしてはじめて、可能性として思い描かれる全体のイメージが手に入る。そのとき、この全体とは共同体の美的統一、すなわち社会的に投影された崇高さを帯びた高次の関係を意味している。この統一は、経験可能な現実を超越するために、たんなる観念としてではなく生物学的かつ美学的な実体として、現実の背後ないし下層に仮定される。このように可能性として仮定された実体は、社会の細分化とそれぞれの制度における結束の無さを克服するために、政治や教育を介して実際に作り出されるべきだとされ

る。政治的な改革教育学は、自らの目標設定の中心に共同体の観念を導入するとき、第一にかつ根本的に上の伝統を引き継いでいる。改革教育学がその伝統と自身との関連を精神史の流れのなかで自覚しなかったからといって、ここでの私たちの主張が不利になることはない。というのも、このような関連は、近代批判がオルタナティブな教育学と混ざり合ったとき、簡単に思い浮かぶものだったからである。

ほぼすべての改革教育学が「有機的」ならびに美的なカテゴリーを用いて考察を行うがゆえに、政治的ロマン主義は至るところで利用される。その一つの例は、グスタフ・ヴィネケンである。彼は「生活共同体」という自らの学校理念を、以下のように定式化することができた。「共同体は我々の教育にとって根本的なものであり、個人はただその調整を担うに過ぎない」(WYNEKEN 1922: 12頁)。「共同体」は内的全体性として把握される。その全体性は、「生徒がほとんど同じ年齢で、学校知を同程度に身につけている」という標準的な学校施設の主要な条件を満たすだけでは、教育のなかに打ち立てることができない(同上: 12-3頁)。むしろ、まさに学校共同体[Schulgemeinde]のなかで、共通の精神を育て上げねばならない(同上: 13頁)。世俗的な「共同体」は、宗教的な関係を欠いている場合、ひとつの精神を共有していない。それゆえ、学校共同体は「兄弟団」と見なされるべきだとして、ヴィネケンが「兄弟団」について語るとき、彼が教会用語を選んで用いたのは偶然ではない。しかし、このことは学校共同体を合理的に組織化するという意味で考えられているのではなく、政治的ロマン主義の思考モデルの助けを借りて考えられている。共同体はたんに教会的な共同体ではなく、精神の演出である。それゆえヴィネケンにとっても、「共同体」はひとつの美的な有機体であり、美しく調和的な全体性の観照や体験である。ただ「精神」だけがこの全体性をなすことができる。その場合、あらゆる心理的ないし社会的な現実とは異なるものを意味していることになるだろう。

学校共同体が美学化されるのは、より大きな社会的構築物が美学化されるのと同様である。「客観的な精神に対する、人間のたいなる実践的信仰」としての「国家」もまた、一貫して論点となる。この国家は人間のエゴイズムを制限し、それゆえに尊敬に値するもののように見られる。ロマン主義者が民族を

愛したように国家は愛されるべきであり、「国家に対する真実の愛を生み出すこと」は、「政治教育」ということに関して言えば、「教育者のもっとも高遠な義務の一つ」である(WYNEKEN 1914: 111-2頁)。この構想がどれほどの広がりを見せることになったかは、第一にそれが青年に関する教育学理論に適用されたことに示されている。とりわけヴィネケンはその理論に賛同した。ここでもまた、高次の共同体という考えが用いられる。ただし今回は、学校共同体ではなく青年全体を引き合いに出すという点で先ほどとは異なっている。ヴィネケンは「青年」神話を並外れて後押しし、その神話は政治的な教育プログラムとして以下のように理解された。

「青年に関して、いまやさらなる高みを目指した仕事が必要であるに違いない。新しい種類の世代を生み出すこと、あるいは新しい考え方を人類にもたらしことが問題である。そのため、さまざまな個々の改善に満足すべきではない。もしも青年の教育と自己教育にこのたいなる使命を課することなく、いずれも容赦なく拒否するならば、我々は社会を全面的に新しい方向に向かわせるという自分たちの希望を諦めざるを得ないだろう。」(WYNEKEN 1919: 13頁)

この点で興味深いのは、物事を政治問題化する戦略それ自体ではない。なぜなら、新しい教育の力を借りて社会さらには人間さえも改良しようというのは、教育に関してずっと昔からある決まり文句だからだ。この決まり文句は、19世紀前半の国家主義的な教育学ならびに政治的ロマン主義の後ろ盾になっている。またそれは、青年文化を介した物事の刷新というヴィネケンの主張も特徴づけている。より興味深いのはヴィネケンの主張の内容であって、それは市民的な国家教育よりも政治的ロマン主義を参照している。ヴィネケンは他でもなく「全体を求める闘争」を主題化している。その闘争は「青年の本質」に由来する。というのも、「究極的なものや絶対的なものに向かうことが青年の本質」であるからだ(同上)。「絶対的なものの存在を信じ、それを意志することは、まさしく青年の精神に特有のものである」(同上)。ヴィネケンは、1913年10月に「ミュンヘン自由学生連合教育部会」で上記の発言を行った。その一年後、彼は先に引用した戦争演説を行い³⁾、そこ

で先述の文章で言わんとしていたことを詳らかにした。

青年は、生まれつつある共同体の道具になった。すなわち、[第一次世界大戦の開戦した]1914年8月に設立されたように見える、さしあたっては漠然としたままの「全体」(同上)の道具となった⁴⁾。しかし、ヴィネケン⁵⁾は時代に制約された狂信的愛国主義を表明する以上のことをなした。彼は高次の全体性、ないし美的幻想を擁護したのである。それは、指導者の振る舞いを通じて本質の哲学として表現され、戦争に向かう青年の衝動に高次の荘厳さを付与した。秘教的に響くものが、美的に表現された。「想像を絶する、超人的でほとんど超自然的な本質」としての民族は(WYNEKEN 1915: 12頁)、政治的ロマン主義の唱えた美しい有機体であり、崇高にして神聖なものであり、そのために戦争に赴くに値するものであった。エドゥアルト・シュプラランガーもまた、これと極めて似た主張を行った(1916: 31頁)⁵⁾。シュプラランガーによれば、青年教育の「最終目標」は国民の統一であり、そのためには「国民国家を共通のものと感ずる」態度が必要となる。そして、まさしく戦争経験こそが、この集团的性向の成長を期待させる(同上)。また、この「民族共同体」の経験が可能になったことは、とりわけ青年運動と密接な関係にあった(SPRANGER 1932: 71頁以下; LÜTKENS 1925: 29頁以下を参照)⁶⁾。

社会的な共同生活が「有機体」として理解されると、美的な考え方を強えられる。それはたとえば、「青年文化」というヴィネケンの中心概念において性急に示されている。「文化とは[...]ある統一、画一的な知覚、ある様式、創造的に表出される衝動である。我々は青年文化もそのような意味に解している」(WYNEKEN 1919: 15頁; 強調はエルカース)。青年文化はたんに計画されたものではなく、「理念に奉仕する」(同上: 16頁)ものである。世の中の情勢が、絶対的なものの存在を信じるという青年の「本質」と矛盾する限りにおいて、青年の精神は世の中の情勢に「反抗」するのだが、そのとき青年文化の理念は具体的なものになる(同上)。それゆえ、ヴィネケンはまったく他なるものを求める「熱烈な憧憬」について語ることができる。ただし、その憧憬は「革命的なアナーキズム」として実現すべきものではなく、まさしく政治的ロマン主義が思い描いていたように、美的教育として実現すべきものである。ヴィ

ネケンが1913年に書き記したように、青年の情熱には「新しい法、新しい形式、新しい指導者を求める意志」が表れている(同上: 17頁)。

ヴィネケンは晩年になっても、「宿命的な統一への回帰」を語っている。その統一はいまや人類全体に向けられているが、相変わらず「共同体と連帯」の観点から考察されている(WYNEKEN 1965: 59頁、61頁)。教育とは「ある一つの世界観を念頭において人間を形成すること」(WYNEKEN 1948: 37頁; 強調はエルカース)であり、そのためには社会の「細分化」とそれにとまなう疎外(WYNEKEN 1965: 61頁)を止揚することが大切だと言うのである。ほとんどすべてのドイツの改革教育学者がこの思考モデルを用いた。それはヴィネケンと政治的な立場を異にする改革教育学者においても同様であった。たとえば、オットー・フェリックス・カニッツは、社会主義的教育は「共同体教育」でしかありえないということを「当たり前」の前提として議論している(KANITZ 1922: VI/2頁)。「徹底的な共同体教育」を通してのみ、利己主義を克服し、子どもを新たな「全体」に引き込むことが可能になる(同上: VI/4頁)。とはいえ、「新しく十全に組織された社会主義的な共同生活」を考慮して教育が基礎づけられる場合には、「人類の壮大な究極目的」を暗示することも忘れられていなかった(同上: VI/24頁)。

共同体を目標とした政治教育は、その構想のロマン主義的前提から説得力を得ている。その前提とは、「共同体」は教育と政治に共通した改革目標であり、教育と政治はもはや対立すべきではない、というものである。しかし、そのためには「共同体」が集団関係を意味する一種の名称以上のものでなければならない。共同体は大いなる内部としてイメージされなければならない、その境界において共同体に所属するか否かが決定される。異質なものを共同体内部に止揚することが共同体教育学の魅力を作した。共同体教育学は、何物も失うことのない教育を考えることができた。あらゆる活力が集団[Sozietät]に注がれた。ただし、それは現実の集団ではなく幻想上の集団であり、「真正」なものだとされることで、統一性を欠いた実際の現実と対立することになった。人々はこの現実⁷⁾に苦しむほかなかったが、苦悩する子どもという神話が教育を遠ざけたのに対して、生まれつつある共同体という理念は政治的諸力を解放することができた。今や、「民族」と「国民」は、教

育の恒常的な課題になった。この課題は、真実ないし真正の共同体を目指した発展のなかに、その教育学的枠組みを見出した。それらの課題は、もはや人間の普遍性という世界市民的理念に向かうことなく、具体的な生活空間へと縮小している。「具体的な [Konkret]」と「生活空間 [Lebensraum]」という表現は両方とも、重要な政治スローガンになった。「具体的な」という表現は、直接的な、真正の、生き生きした、といったことを表している。「生活空間」という表現は、社会地理的に規定される集団的アイデンティティーを表している。

そうして共同体は必然的に教育学的省察的になる。この共同体という概念は、民族と国民を、経験によってではなく概念のうえで「具体化」する。共同体という理念を用いることで、「直接的」で集団的な拘束力が考察可能となる。また、その理念によって、社会的疎外を助長することなく、共同体側の要求を出発点として「人格」教育を規定できるようになる。それにより、国民政治の目標設定(GURLITT 1909: 135頁)は極めて重要になり、このような変化は避けがたいものとなる。しかし、まさにそれゆえに、「共同体」はひとつの全体的構想として、いかなる意見の偏差も許さない。子どもの人格教育は、そのような全体的構想に対するたんなる偏差として把握されるほかない。

「民族共同体」を教育学の主題にすることは、たんに「民族主義的」イデオロギーの構想なのではなく、改革教育学が「ナチスが政権をとった」1933年まで子どもに関する自由主義的理想を優勢に固守していたときにも、改革教育学の核心部分と徹頭徹尾、結びついていた。しかし、改革教育学はまた世界観をめぐる議論に加わり、そのなかで共同体というモチーフや、とくに共同体という原理を引き継いだ——それらのモチーフや原理は改革教育学の教育上の意図とは相容れないものであったが。アドルフ・グリムのような自由主義的な学校改革者は、文脈を全く異にしていたにもかかわらず、ラガルドやニーチェをたんに引き合いに出しただけではない(GRIMME 1930: 299頁以下)。それに加えて、まったく異なる政治的意図を備えていた議論の言い回しが、まさしく改革教育学の歴史の流れに転用されたのである。

このイデオロギー的な議論は、とりわけ第一次大戦後には、近代社会の危機という強烈な展望を特徴

としていた。そして、その危機は合理性を第一に保証するはずの科学によって引き起こされたとされる(たとえばSPANN 1929: 37頁)⁷⁾。そのような展望には、「文化」と「文明」の間のますます広がる亀裂というイメージ、あるいは将来の没落という予言が、しばしば伴っていた。「魂」の再生について語られるとき、オスヴァルト・シュペングラーの描いた「ファウスト的なもの」、あるいはキリスト教的価値観をはじめとした価値観の相対化がしばしば論点となった。これらは先祖返りやルサンチマンを引き起こし⁸⁾、それにより厳格な反自由主義教育を促進した。そしてこの反自由主義教育によって、1933年以降、改革教育学は消滅することになった。この根底にあるのは、個人と共同体との弁証法を放棄し、教育をまったく機能的に理解する政治的な編成である。ハンス・フライヤーがとくに表明したように、教育は全体主義的に把握された政治の一機能だとされる。すなわち、民族共同体の理念は、個人の解放を破棄し、民族の「具体的な共通意志」に「個人の」自由を従属させるのである(FREYER 1931: 65頁以下)。民族あるいは「具体的」で歴史的な共同体は、教育の「定言命法」(同上: 64頁)となる。このようにして教育は、全体主義的であるだけでなく、そのうえ独裁的なものとなる(同上: 70-1頁)。「具体的な」人間は「民族の歴史の最前線」に組み入れられるのである(同上: 71頁)。

このような構想には意外な歴史的ルーツがあるのだが、それに注意が払われることは滅多になかった。「高次の全体」の利益のために主体の自由を否定する者は、それと同時に、キリスト教的倫理と人文主義的倫理の基盤をなしていた、個人の魂の心理学を否定せざるを得ない。とりわけエルンスト・ヘッケルが肩入れした「一元論的」な理論が、そのような心理学に取って代わる。ヘッケルは心の論理的自律や経験的自律に異を唱え、物理的な魂の理論に道を開いた(HAECKEL 1908: 44頁以下)。その理論は、内的な「生命」を細胞と有機体の関係として記述し(HAECKEL 1877: 13頁)、「魂の生氣ある活動」を細胞の機械的運動として理解する(同上: 12頁)。この理論の行き着く先は、人間とは無縁の宇宙である。そこでは、熱力学の法則に従ってあらゆる現象が説明されるのである(HAECKEL 1908: 45頁)。

この点では、改革教育学は上記の立場と整合しない。改革教育学は経験心理学から影響を受けたのだ

が、まさにそのとき改革教育学は、ヴィルヘルム・ヴントによる「心理的なものと物理的なものとの」区別を前提としていた。ヴントは、個別の心理的な因果関係は物理的なものに還元されえないことを原理としていた⁹⁾。いまやただ一元論的でしかない見方を受け入れる教育学上の「右翼革命」は、この原理を放棄する。「民族」と「共同体」は、個々人の心に対してただひとつ全体的なものとして把握可能な、より高次の有機体なのである。このことは、人種生物学的理論や「民族主義的」理論にも同様に当てはまる。これらの理論は、ヘッケルの政治的一元論とまったく関わりを持たない場合でも、すべて一元論的である¹⁰⁾。「教育家としてのヘッケル」は、教育学的な意味合いにおいて明確に理解された。すなわち、将来の教育の「導き手」は、生物学的な「進化の法則」であり、もはや子どもの魂ではない、ということだ (DODEL 1910: 64-5頁; 同じく HAECKEL 1877: 15頁)。教育学の領域においても、その「最も大いなる啓蒙と進歩」は「現代の進化論」に期待されたのである (GURLITT 1914: 238頁)。

生物学との関連が改革教育学のなかで繰り返し追求された。とりわけ適応の概念に関してそうであった (FERRIÈRE 1912: 12頁以下などを参照)。ただし、それは社会的観点や心理的観点から考えられていた。つまりそこでは、「子どもの自然な発達法則」(同上: 14頁)を、目標が明確で、ただしつねに倫理的に定義された生活準備に関連づけることが問題であった (同上: 22頁)。「現代の生存競争」と呼ばれたもの (同上: 14頁)は、教育理論において必ずしも生物学的観点から理解されていたわけではない。このような教育学の思考枠組みを捨て去るならば、人種の先祖返りや国民共同体のルサンチマンを受け入れるはかなくなる (たとえば KRIECK 1933)。しかし、まさしくこのことを、其処此処で人種衛生学や民族主義的ダーウィニズムと容易に結びつけた政治的一元論は試みていたのである。

とはいえ、改革教育学の議論さえも、このように教育学的思考を根底から放棄することに対して親和性を持っていた。正確には、それは改革教育学が「共同体」のイデオロギーに固執していたためであった。そのような固執は、近代すなわち社会の個人化に対する構造的不安を反映したものと理解できる。これに「民族共同体」の「具体的」な全体性が対置され

る。この全体性は、心理学的に考察されるのではなく、美的な幻想として現れる。そして、その美的な幻想は、比較的容易に一元論の構想と結びつけられる。エルンスト・ヘッケルは、1878年に「細胞の魂」に関する理論を発表した。それは、集団の共同体を基礎づけるものとされた。そこで範例とされたのは「蟻の社会」だった (HAECKEL 1878: 55頁)。「生物の発達を偏見なく分析・観察することによって」[...]外見上は単一に見える魂が、実際には個別の魂の複数結合した総和にすぎないということを、我々は容易に見てとれる」(同上: 56頁)。「集団生活を営むあらゆる動物、したがって人間においても」同様である。すなわち、ここでもまた個別の魂は、「民族の魂」あるいは「国民の精神」といったより高次の総体を介して行動する。「ここでもまた、動物学者のさらに深く洞察する眼差しのもとでは、魂の見せかけの統一は、個々の細胞の魂の総和、すなわち無数の細胞による個別の精神活動に分解してしまうのである。多くの細胞をもつ有機体全体は、そのような個々の細胞の精神活動から構成されているのである」(同上)。

「民族の全体性」に関する有機体論的な理論は、まさにこの基本的な想定を政治的に手段化したのであった。そのとき、教育はたんに一元論的に解釈される。すなわち、子どもは集合体の手足ないし細胞であり、もはや本来の意味における個人、それ単独で把握されるべき個人ではない。全体が「部分に比較してより」高次の統一を意味する限りで、部分の発達は全体の発達に従う。以上は生物学的な観点においてのみ理解可能なので、もはや倫理や教育に独自の問題は生じない (HAECKEL 1877: 19-20頁)¹¹⁾。一元論のなかに人間理性の居場所はない。なぜなら、生物学の法則が生命を統御し (PAULSEN 1900: 67頁)、生命はただ統一的にイメージ可能だからである。「一元論において」個性や自律はあらかじめ想定されるものではない。

社会的な全体性是一元論的な構想であり、さまざまな差異を欠落させた統一性の美的幻影である。そのため、改革教育学のいたるところで、「全人」[(der) ganze Mensch]を成長させる、生まれつつある共同体がイメージされた。政治的ロマン主義が持っていた宗教的内容は大幅に失われていたので、「小宇宙」と「大宇宙」の理想的関係として「全体性」が姿を現すこともなかった。「共同体」の構想は、そのよう

な前近代的な宇宙論から生じたのではなく、美的直観と生物学的な思考モデルの混淆から生じたものである。この混淆は科学的な根拠を探し求め、進化論にそれを見出した。とはいえ、進化論の俗流的な解釈は、「民族主義的」な思考や「人種差別主義的」な思考の根幹に影響を及ぼしたもので、いかなる科学分野も提供しかねる、括弧つきの「科学的」知識であった。「世界観の統一」が生じるはずだとされたが(HAEKKEL 1877: 14頁)、そのような事態は宗教の代用品によってしか達成しえないものである¹²⁾。

ヒトラーの『我が闘争』には、このような思考が政治的に最も挑発的な仕方では表現されている。すなわち、未来の本当の全体は「民族共同体」である、と。「民族共同体」は美的に、つまり「人間的な美しさと崇高さ」という概念によって思考され、それと同時に生物学的に構想される。この全体の組織化は機械的なものではなく生き生きとしたものであらねばならないのだが、この生物学的な有機的組織体は、それ自体で愛されるべき芸術形式として姿を現す(HITLER 1942: 420頁以下, 492頁以下)。20世紀の全体主義体制はいずれも、宗教の代用品に依拠し、政治的なものの美学化を伴っている。社会の現実が統一性を示すことなど、もはやとうてい不可能なので、政治的なものの美学化は、美や崇高の感情を象徴の世界に結び付け、そのようにして幻想のなかで全体の統合を打ち立てるべきだとされる。民族共同体を志向する政治教育が魅力を放つのは、明らかに、「全体性」を美的に演出し、もっともらしい象徴の世界に社会感情を結びつけることによってである。

しかし、それゆえまさに教育はたんなる社会的機能以上のものである。教育は「全体性の美的演出といった」そのような仕方でも、またそのような仕方でのみ、世界を変革する力へと彫琢される。その力は、自ら完成には至れないもの、すなわち政治的な革命を完成させる。しかし、いかなる教育も実際に社会運動を完成させることはなく、完成させるかのように思い描かれるだけである。まさしくそのことに、生まれつつある共同体という幻想は役立っている。しかし、その幻想は任意に政治利用される。どの政治的演出もまさしく教育手段として使い古されるが、使い古されてしまえば政治的な教育学にそぐわなくなるだろう。それゆえ政治的演出は教育現実には狙いを定めることができず、ある幻影に固執せざるをえない。「共同体」はそのための合言葉である。

しかし、「共同体」はひとつのカテゴリーとして明確に把握されてはじめて、そのような地位にすることができる。このような明確さは、政治的ロマン主義では生みだされなかった。というのも、「共同体」は関係概念——同じ次元で異なるものと対照されることでその輪郭を鮮明にする概念——として理解されなかったからである。[政治的ロマン主義において]「共同体」は理想ないしユートピアであり、生物学的な模範として美的にイメージされていた。共同体の概念の統一性が、対立概念との対比によって定まるということはなかった。これを最初に成し遂げたのは、社会学者のフェルディナント・テンニースである。よく知られた表現であるが、彼は「共同体[ゲマインシャフト]」と「利益社会[ゲゼルシャフト]」をカテゴリーとして区別した。彼は政治談義において今日まで有効性を保っている二分法を生み出したのである。

テンニースにとって、共同体は人々の結合を意味し、他方で利益社会は人々の分断を意味する。「人々がつねに自分たちの意志を介して互いに有機的に結びつき、互いを承認し合うとき、そこに共同体は[...]存在している」(TÖNNIES 1972: 14頁)。それは「血」の共同体[血縁共同体]、「場所」の共同体[地縁共同体]、「精神」の共同体といった可能性がある(同上: 14-5頁)。しかし、大抵の場合、それら三つの基準すべてを満たす混合型の共同体が問題になる。[第一に]決定的に重要なのは、人間関係あるいは自然に対する関係において、直接的な「了解」や「一体感」が存在することである(同上: 21頁)。[第二に] 集団生活の場所は村落や家庭、すなわち、手続きや管理に手間取らずにそのまま出入りできる、見通しのきく近隣の空間である(同上: 25頁以下)。[第三に] 芸術と宗教は「緊密な関係」のなかで調和し(同上: 37頁)、旧いものと新しいものが極端に対立したりしていない(同上)。旧いものや馴染みのものは「美の追求」を阻むのだが、それはたんに「習慣や敬虔な心情にとっては、旧いものや馴染みのものがそれ自体、固有の美しさと神聖さを備えているから」である(同上)。

利益社会では伝統に対する畏敬の念が消え去る。利益社会はもはや人々を一つにまとめず、むしろ人々を引き裂いている。利益社会において人々は「本質的に結び合わされることなく、本質的に引き離される」(同上: 40頁)。テンニースはこの状況を政治・

経済・法律の観点から説明している。利益社会では「各自が自分ひとりで」、「他の全員に反して」行動するので、人々は緊張感のある生活を送っている（同上：40-1頁）。人々の孤立は、「社会意志」の経済的な実状をなすようになった交換の優位から生じる（同上：42頁）。いまや社会関係がそもそも成立するためには、契約が結ばなければならない（同上：47頁以下）。その契約は法的主体として個人を定義するものであり、他の法的主体に対する契約関係しか定めていない。法律に加えて、「利益社会の意志」がさらに協約 [Konvention] として現れる（同上：52頁）。協約を介して、「一般の利益」がイメージされ、表現される。テンニースは次のようにまとめている。「というわけで、統一的な集合体の協約と自然法を媒介とした利益社会は、自然のおよび人為的な諸個人の集まりとして理解される。それら個人の意志と領域は、多数の相互関係を結んでいるが、それらは依然として互いに独立していて、内的な影響を与え合うことはない」（同上：52頁）。

テンニースは、生き生きした有機体と機械的な装置との「実在的な」対立として政治的ロマン主義で描かれていたものを、カテゴリー的な二分法として解釈した。このカテゴリー的な言い回しは問題を先鋭化した。なぜなら、対立を乗り越えることはできても、二分法を乗り越えることはできないからである。いずれにせよ、テンニースは次のように受容された。共同体は利益社会と敵対する。というのも、どちらか一方だけがよいものであり、両者そろってよいものということはありえないから。語の選択だけに限ってもすでに、テンニースは両カテゴリーを次のように表現していた。「共同体」は、疎外されていない／本当の／「真正の」、自然なままの生命の経験として理解され、他方で「利益社会」は、疎外／戦略上の不一致／孤立化／万人の万人に対する闘争などが起こる社会的な場（同上：53頁）として把握されなければならない、というように。

それに関連して、フリードリッヒ・パウルゼンが書き留めているように（1888：116頁以下）、カテゴリー上の区別は、「利益社会」をただ悲観的にまなざす歴史哲学に移される。近代の利益社会は共同体を合理化し、それによって共同体を廃棄した。近代の利益社会は、歴史哲学上の諸審級同士の戦いに勝利を収めた。とはいえ、かえってその結果、生に敵対する原則——本当のあり方から生を疎外するという

原則——を導入することになった。本当のあり方とは、調和的な集団の親密な空間にだけ見いだせるものであるが、実際の歴史上は決して成立したことがないものである。しかし、共同体のユートピアは反省を喚起し、ひとつのカテゴリーとして明確に理解されることで、視野を分割し、別の批判的な選択肢を固定化する。それはまさに教育学においても言えることである。

テンニースが解釈しているように、利益社会は教育の必要条件あるいは目的と見なせない。なぜなら、疎外、不和、孤立は決して教育目標になりえないためである。したがって、「共同体と利益社会という」テンニースの二分法は、「利益社会とは異なる教育目標として」ひとつの明白な選択肢を提供する論拠のように機能する。教育は共同体だけを目標とすることができ、またその時、教育は利益社会に逆らわなければならない。この主張はテンニースの議論から論理的に導かれ、同時に、近代に対するルサンチマンと称されるものに合致している。テンニースにおいて、「利益社会」はまさしく近代の利益社会にほかならず、それゆえ合理的な社会関係から成るシステムを意味している。他方で、「共同体」は利益社会の反対物と見なされる。するとそれとほとんど連動的にルサンチマンが噴出し、大都市でのいかなる文化的経験も疎外の証拠と捉えられる。その疎外は共同体を回復することではじめて止揚できるものである。それにともない、古典的な疎外論はある独特な仕方で社会学化される。すなわち、「古典的な疎外論におけるように」自然と社会とが互いを疎外するのではもはやなく、合理的な利益社会における現在の生活様式は、かつての理想状態——これから回復すべき理想状態——が衰退したものとして把握される。まさにこのことが意味しているのは、生まれつつある共同体——教育を通じて発展させるべき共同体——が論点になるということである。

ペーター・ペーターゼンは教育学の分野で、以上の事情に関して比較的明確な理論を提示している。1937年、彼は教育を精神共同体の機能として解釈し、その際に次の定義を根拠として用いた。「いずれの人間も根源的に共同体に依拠している。このことは、すべての人間にとって、生まれたときから生と分かちがたく結びついている存在の条件である。意図や意識を欠いた生命のさまざまな行為もその点から生じるように、人間相互の精神的な働きかけとしての

教育もその点から生じる」(PETERSEN 1937: 50頁)。ここでペーターゼンは、経験的には理解されない「精神的存在」を把握しようとしているが(同上: 49頁)、テンニースとの関連は疑いようがない¹³⁾。たとえば、ペーターゼンが共同体における意図を欠いた奉仕として教育を解釈するとき、すなわち、「奉仕している共同体の統一性に直接」人々が結びつけられる行為連関として教育を解釈するとき、テンニースとの関連は明らかである(同上: 51頁)。本来的には、「子どもたちや青年たちによって営まれる、そして総じて人間たちによって営まれる、純粹かつ自由な共同生活」だけが共同体に適合するものであり、「意識的になされる教育」はすべてそのような共同生活に従うほかない(同上: 53頁)。「利益社会の優位」を強調する「教育学の体系」は、共同体的な思考へと自らを高めることのできない西欧合理主義に属している(同上: 156頁以下)。

それに対して、ペーターゼンは国家社会主義的な教育革命を次のように描いている。

「それは、民族共同体という同一の目標に方向づけられた、ひとつのたいなる政治教育である。というのも、あらゆる物事は、指導者の発する指針となる言葉に従って、民族の刷新・維持・向上に役立つものになるべきだからだ。それゆえに、陶冶や教育の最高目標が再設定され、民族の分裂から民族の統一への移行、民族をバラバラに解体する時代から共同体を形成する新時代への移行が指示される。このことを体験し、この仕事に共に従事することによって、差し迫った、今日すでに認識可能な推進力がドイツ教育学のものになる。そして、ドイツ教育学の核心において、規律と秩序、責任と指導の問いが立てられるのである。」(同上: 45-6頁)

この一節は自己弁護的なものだが、改革教育学もまさに意図していた政治教育の問題という観点からすれば、非常に興味深いものである。1933年にペーターゼンの「イエーナプラン」学校を「民族的な学校」の模範と呼んだフィリップ・ヘルトは(HÖRDT 1933: 121頁以下)、次のように要点を説明した。教育学の理論はあまりにも長い間、18世紀の「非歴史的な合理主義」に固執してきたのであり、それはただ「子どもそれ自体のための、人間それ自体を目指

した、教育それ自体という抽象的な理想」を追求したに過ぎない(同上: 20頁)。それに対して、「現代」の具体的な課題に取り組む、現実的な教育学が形成されなければならない。しかし、これは社会的な具体性に立ち戻ることによってのみ、つまり民族の現状・歴史・将来を考慮することによってのみ、達成可能となる。「各人にとって民族とは運命であると同時に使命である」(同上: 21頁)。教育上のあらゆる問題は、「心理学的方法あるいはそれ以外の合理的方法で、子どもないし人間一般の本質から普遍妥当的に解明すべきものでは決してない。そうではなく、この時代のこの民族における、いま・ここの特定の性質を備えた共同生活の具体的現状を起点として、つねにただそれを起点とすることによって、教育上のあらゆる問題を引き受けねばならない。具体的な人間形成——それはつねに民族的な陶冶である——の根本形式もまた、その目標や内容と同じく、民族の観点から規定され、この「民族という」全体性の本質を起点にして有機的に条件づけられている」(同上: 30頁)。

現代の「ここといま」を論拠とする主張は、実際には、根源的思考を義務づけられている。その根源的思考とは、民族の「本質」から現代を解釈し、教育を以下のように理解するものである。つまり、教育のあらゆる措置と意図はこの「本質」へと遡及的に結びつけられる、というように。たしかに、政治的ロマン主義もそのように考えた。政治的ロマン主義は有機体論的思考を申し立て、ペーターゼンとヘルトはそのような思考を義務として感じた。この思考では、自律に対して場所は与えられていなかった。そして、改革教育学の立場に特有なことに、自律という原則は「抽象的自由主義」と特徴づけられ、とくに有機体論的思考から区別された。ヘルト(HÖRDT 1933: 121頁以下)もペーターゼン(1937: 38頁以下)も、このような立場に依拠している。この種の教育学は「共同体」にのみ結びつくことができる。なぜなら、この教育学は個人の自律を「利益社会」における疎外の傾向に関係づけ、それをいわば物理的な孤立として解釈するからである。この種の教育学は個人を固有の意義において認めることができないし、経済・政治・法律の観点から定義された利益社会における強制的な役割として個人を理解することもできない。

いまやこの点にこそ、成功を収めはしたが、歴史

が示すように危険かつ不合理でもある、共同体的思考の政治化にとって、より深い源泉が見いだせる。つまり、生物学的一元論の前提と同じく、政治的ロマン主義の前提の下では、教育は共同体の機能としてしか考えられず、そのため実際には、改革教育学者たちが強く要請したようには個人に対して貢献できなかった。しかし、未来の共同体の確立すべき統一という見地から考えると、「個人」は疎外として現れる。その統一は逸脱を認めないし、さらに悪い場合には、逸脱を余計なものと思なす。逆の見方をすれば、アダム・ミュラーは十分に正しかった。というのも、いかなる「共同体」も、ましてやナチズムの「民族共同体」もまた、「反有機体的なもの」なしではいられないし、それぞれの「全体」の類型はただ美学的に実現されるほかないからである。しかし、まさしくこの点こそ魅力的であり、それは教育学者にとっても同じであった。教育学者たちは仮象を現実として受け取り、それによって、久しく現実性を欠いていた理念を保持することができたのだ。

「共同体」を志向する政治教育はこの文脈に属する。すなわち、共同体を志向する政治教育は美的虚構と関わりを持つのだが、その美的虚構は有効に演出され、それによってもっともらしさを獲得できるのである。そのもっともらしさは、実際には個々の合理的な介入に先行している。つまり、感覚的なもっともらしさである。ヘルトが語っている「民族的な陶冶」の四つの基本形式（遊び、労働、教育課程、祝祭）すべてが美学化可能であるのは偶然ではない。これらは学校というよりも共同生活における様式の原則である（HÖRDT 1933：71頁）。共同体が、とりわけ共同体が教育をなすべきところでは、演出は手近な手段である。演出は真正さの指揮下にあり、それゆえに公共的コミュニケーションの条件を侵犯する。共同体イデオロギーに対する最良の批判であるヘルムート・プレスナーの『共同体の限界』（1924）は、まさにこの点を浮き彫りにした。個人の社会的客体化は役割と仮面を通して生じ、これらの下では人間は「人格として完全に消え去ることはないが、ある程度まで不可視なものとなる」（同上：75頁）。相互作用の社会的戯れは、儀礼や威信に頼らざるをえない（同上：78頁以下）。この条件によって、共同体に魂の生活の真正さを期待する人間は、根本から問いに付される。同時に、「拘束されていない人々の

交流の公共システム」としての市民的公共圏も問いに付される（同上：87頁）。なぜなら、外交と礼儀に対する感覚が失われているからである。それゆえに、共同体イデオロギーが教育の抑圧解除 [Entsublimierung] のように作用する。共同体イデオロギーは共同体のために個人全体を要求し、そのためにもはや個人を守ることはできない。個人を守ることを要求する「社会的急進主義」はもはや「非常識な倫理」以外の何物でもない（同上：100頁）。これに应じて、教育学は一元論的になり、教育学はただ共同体とその全体にのみ関係することになる。

このような考えはたんなる理論に留まらず、20世紀の全体主義的な教育実践による数多くの実験はそれを実現しようと試みた。それらの実験はすべて、ファシズムであろうとスターリニズム的であろうと、新たな統一性 [Einhelt] に固執し、大いなる共同体のカテゴリーを用いて思考していた。これらから政治的な学校実験は区別すべきである。政治的な学校実験は、民主主義的な利益社会を前提としている。民主主義的な利益社会にとって、差異 [Differenzierung] は説明のための基本的なカテゴリーである。しかし、ここにもやはり、全体主義的な目標設定と、統一的思考の恒常的な通奏低音は存在しているのだ。

【文献表】

- Bahr, H.: Der Antisemitismus. Ein internationales Interview. Berlin 1894.
- Bühler, Ch.: Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. 4., verb. Aufl. Jena 1927. (Erste Aufl. 1921) (『青年の精神生活』原田茂訳、協同出版、1969年)
- Dodel, A.: Ernst Haeckel als Erzieher. Frankfurt/M. 1910.
- Ferrière, Ad.: Biogenetik und arbeitsschule. Ein Programm zur Ausgestaltung der Volksschule. Langensalza 1912. (=Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, hrsg. v. J. Trüper, Heft 101)
- Freyer, H.: Revolution von rechts. Jena 1931.
- Gasman, D.: The Scientific Origins of National Socialism. Social Darwinism in Ernst Haeckel and the German Monist League. London/New York: Macdonald, American Elsevier Inc. 1971.

- Grimme, A. (Hrsg.): Wesen und Wege der Schulreform. Berlin 1930.
- Gurlitt, L.: Erziehungslehre. Berlin 1909.
- Haeckel, E.: Die heutige Entwicklungslehre im Verhältnisse zur Gesamtwissenschaft. Vortrag in der ersten öffentlichen Sitzung der fünfzigsten Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte zu München am 18. September 1877. Zweitr unveränderter Abdruck. Stuttgart 1877.
- Ders.: Zellseelen und Seelenzellen. In: Deutsche Rundschau Bd. X V I (Juli-August-September 1878), S. 40-59.
- Ders.: Freie Wissenschaft und freie Lehre. Eine Entgegnung auf Rudolf Virchow's Münchener Rede über „Die Freiheit der Wissenschaft im modernen Staat“. Mit einer Einleitung von Dr. H. Schmidt: Haeckel, Virchow und Reinke. Leipzig 1908.
- Hermand, J.: Der alte Traum vom neuen Reich. Völkische Utopien und Nationalsozialismus. Frankfurt 1988. (『理想郷としての第三帝国：ドイツ・ユートピア思想と大衆文化』 識名章喜訳、柏書房、2002年)
- Hitler, A.: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. 11. Aufl. München 1942. (Erstauf. 1925/1927) (『わが闘争：完訳』 平野一郎・将積茂訳、角川書店、2001年)
- Hördt, Ph.: Grundformen volkhafter Bildung. 3. Aufl. Frankfurt/M. 1933.
- Jahn, F.L.: Deutsches Volksthum. Lübeck 1810.
- Kanitz, O. F.: Familienerziehung, Staatserziehung und Gesellschaftserziehung. Diss. phil. Wien o.J. (1922)
- Kelly, A.: The Descent of Darwin. The Popularization of Darwinism in Germany, 1860-1914. Chapel Hill: The University of North Carolina Press 1981.
- Kriek, E.: Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung. 3. Aufl. Heidelberg 1933.
- Lützens, Ch.: Die deutsche Jugendbewegung. Ein soziologischer Versuch. Frankfurt/M. 1925.
- Müller, A.: Kritische/ästhetische und philosophische Schriften, Bd.II. Kritische Ausgabe hrsg. v. W. Schroeder/W. Siebert. Neuwied/Berlin 1967.
- Paulsen, F.: Rezension von: Ferdinand Tönnies. Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und Socialismus als empirischer Culturformen. Leipzig 1887. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Psychologie 12 (1888), S. 111-119.
- Ders.: Ernst Haeckel als Philosoph. In: Preußische Jahrbücher Bd. 101 (Juli-September 1900), S. 29-72.
- Petersen, P.: Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Zweite Auflage der „Pädagogik“. Berlin 1937.
- Ders.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Berlin (West) 1962. (Erste Aufl. 1924)
- Plessner, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Bonn 1924.
- Schmitt, C.: Politische Romantik. 3. Aufl. Berlin (West) 1968. (Erste Aufl. 1919) (『政治的ロマン主義』 大久保和郎訳、みすず書房、1997年)
- Spann, O.: Die Kulturkrise der Gegenwart. Vortrag am 23. Februar 1929 im Auditorium Maximum der Universität München. In: Mitteilungen des Kampfbundes für deutsche Kultur I, 3 (März 1929), S. 33-44.
- Spengler, O.: Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Mit einem Nachwort von A. M. Kocktanek. Bd. 1: Gestalt und Wirklichkeit. Bd. 2: Welthistorische Perspektiven. 2. Aufl. München 1973. (Orig. ausg. 1918/1922) (『西洋の没落』 村松正俊訳、中央公論新社、2017年) .
- Spranger, E.: An die Jugend. In: Der Säemann, Jg. 1914, S. 386-393.
- Ders.: Was bleibt von Fröbel? In: Kindergarten 59, 7/8 (Juli/August 1918), S. 93-98.
- Ders.: Über Erziehung zum deutschen Volksbewußtsein. (1924) In: E. Spranger: Volk—Staat—Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig 1932, S. 57-76.
- Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. 3., durchges. u. bericht. repr. Nachdr. d. Ausg. Darmstadt 1968. Darmstadt 1972. (Erste Aufl. 1887) (『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト：純粋社会学の基本概念』 杉之原寿一訳、岩波書店、1957年)
- Virchow, R.: Die Freiheit der Wissenschaft im modernen Staat. Rede gehalten in der dritten allgemeinen Sitzung der fünfzigsten Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu München am 22. September 1877. 2. Aufl. Berlin 1877.
- Wyneken, G.: Schule und Jugendkultur. Jena 1914.
- Ders.: Der Krieg und die Jugend. Öffentlicher Vortrag gehalten am 25. November 1914 in der Münchner

Freien Studentenschaft. München 1915. (=Schriften der Münchner Freien Studentenschaft, Heft 4)

Ders.: Was ist „Jugendkultur“? Öffentlicher Vortrag gehalten am 30. Oktober 1913 in der Pädagogischen Abteilung der Münchner Freien Studentenschaft. 6./7. Aufl. München 1919.

Ders.: Wickersdorf. Lauenburg (Elbe) 1922.

Ders.: Musikalische Weltanschauung. Eine Vorlesung. München 1948.

Ders.: Jugend! Philister über Dir! 2. Aufl. M. e. Nachw. V. O. Steckhan. Frankfurt/M. 1965.

注

- 1) 基底をなすのは「有機体」の理念であるが、これは美的にのみ理解されうる。「有機的なものとは、人間が自然のなかに見てとるものだが、それは人間が自然のなかに持ち込んだ芸術にほかならない」(Müller著作集第2巻/271頁: 原文は強調)。これは、美的有機体として、あるいは共同体としてイメージされうる社会集団にも当てはまる。ミュラーはまた、美的にではまったくなく、生物学的に考えられた、諸々の有機体の進化についても言及している(同上: 273頁)。
- 2) 個々の有機体(家族、国家、国際同盟といった政治的有機体も含めて)はより高次なものへと発展しうるが、それは「反-有機体」、すなわち矛盾と一緒に前提される場合のみである。このような弁証法は共同体イデオロギーにおいて消失することになる。共同体はもはや一つの矛盾、すなわち利益社会との矛盾しか有していないが、それは共同体の発展条件ではないのである。
- 3) この演説のために、ヴァルター・ベンヤミンは彼の師であるヴィネケンと絶縁した。
- 4) 「1914年の理念」は、民族共同体の大国幻想として、多様なかたちで表明、刊行された(HERMAND 1988: 92頁以下)。
- 5) シュブランガーはすでに以前に、それも学校改革主義者の機関誌である『ゼーマン』誌において、「青年たちへ」と題した声明を公表し、戦争の美点を正当化した。曰く、「そのために命を捧げることのできるものがある!」、すなわち「ドイツ人の祖国である」。そのためにあらゆる苦難は報われる。「苦難なくして人生なし。戦争は人生をより幅広く、より厚みのあるものにするだけである」(SPRANGER 1914: 386-7頁)。
- 6) 「青年は指導者を求める」という決まり文句は自由主義的な心理学者においてすら見られる(たとえば、BÜHLER 1927: 165頁以下)。
- 7) もちろん、「文化闘争」は左派の教育学においても論点にされる。たとえば、パウル・ホーニヒスハイムが「新しい教師(教員養成)」と題された大会に提出した諸原則が挙げられる。その大会は、1925年9月30日から10月4日まで、ベルリン-シェーネベルクで開催され、「徹底的学校改革者同盟」によって組織された(HONIGSHEIM 1925)。
- 8) オスヴァルト・シュペングラーは、文化と文明を切り離れた。より正確には、両者を有機体と機械の対立として切り離れた。「文化人は内向きに生き、文明人は外向きに生きる、すなわち、文明人は空間のなかで、物体と『事実』のもとに生きる。文化人が運命と思うものを、文明人は原因と結果の連鎖として理解する」(SPENGLER 1973 第1巻: 450-1頁)。運命の理念は、因果性の原理と対立する(同上: 152頁以下)。ファウスト的精神(同上: 238頁以下)は運命と闘うが、それは英雄的な孤独においてである。「ファウスト的宗教」においては、「ひとりの終わりのなき犠牲が、至るところで日々繰り返される」ように思われる(同上: 239頁)。「精神」は、個人的なものではなく、運命の循環に包まれているものである。
- 9) このような前提を、実験的教育学と児童心理学の両者は共有している(OELKERS 1989, 5.1.章)、すなわち、子どもを起点とした教育学の主要な支えとなる両者が、この前提を共有しているのである。このような理論が、政治的教育学の一元論的構想において、最も克服されようとしたことは明らかである。
- 10) ダニエル・ガスマン(GASMAN 1971)は、マルクス主義、優生学的運動、国家社会主義といった様々な潮流に対する、一元論的政治的影響を描き出した。ヘッケルの一元論同盟(1906年1月11日、彼の弟子によって創設された)は、実際に右派知識層の広範な立場を統合し、さらにまたゲルハルト・ハウプトマン、同様にオイゲン・ディーデリヒス、あるいはベルリンのワンダーフォーゲルなど、広く影響を及ぼした(GASMAN 1971: 154頁以下)。一元論同盟の共同創立者の一人にゲオルク・ヒルトがいた。彼は、自身の雑誌『青年』において、その第8号(1904)をヘッケルの70歳の誕生日に捧げたが、これは教育学周辺の状況における一元論賛美を示す兆候であった。ヘッケルの反ユダヤ主義的傾向はヘルマン・バルによるインタビュー(1894: 62-9頁)での言い回しに見られるとともに、ヘッケルの

有名な『宇宙の謎』にも表れている（ヘッケルの学説が通俗科学的に記述されたものである——この著作は1889年に公刊され、大きな議論を引き起こし、発行部数は240,000部以上にのぼった）。

- 11) ルドルフ・フィルヒョウは、ヘッケルとの有名な論争においてこの点を見てとった。第50回ドイツ自然科学者医師会議でのヘッケルの開会講演（1877年9月18日）には一元論の企図が盛り込まれていた（HAECKEL 1877）が、これに対してフィルヒョウから断固とした反論が寄せられた（VIRCHOW 1877）。ここでの中心的问题是、倫理や教育の定義に対する一元論的ダーウィニズムの帰結である。フィルヒョウは、一元論の独占的要求に対して警告するとともに、（ダーウィンの）進化論を学校の授業の基礎に据えるというヘッケルの提案を批判した（KELLY 1981：57頁以下）。
- 12) ヘルマント（HERMAND 1988）が描き出しているように、とりわけ「民族主義的ユートピア」がこの機能を

引き受けた。ヘッケルにおいては、通俗科学的な神学の代替物の根本的特質がよく示されている（PAULSEN 1900：65頁以下）。

- 13) ペーターゼンは、特に彼が教えを受けたヴィルヘルム・ウン트의民族心理学の影響を受け、「大衆」、「利益社会」、「共同体」を区別した（PETERSEN 1962：1-31頁）。同時に、シュペングラー的な評価指針に従って、「文化」と「文明」の区別も行っている（同上：72頁以下）。ペーターゼンの共同体概念は、様々な箇所似たように二分法的に理解されており、テンニースの理解にかなり近づいている。

謝辞

本稿の訳出を快諾してくださったユルゲン・エルカース教授と、翻訳にあたり懇切丁寧なアドバイスをくださった日本女子大学の今井康雄教授に深く感謝申し上げます。