

イエナ・プランにおける教育学的リアリズム

伊 藤 暢 彦

Zum pädagogischen Realismus des Jena-Planes

Ito Nobuhiko

は じ め に

統一を4日後に控えた1990年9月29日、あの「イエナ・プラン」(Jena-Plan)発祥の地、イエナのフリードリッヒ・シラー大学で一つの注目すべき催しが開催された。それは、イエナ・プランの創始者であるペーター・ペーターゼン(Peter Petersen, 1884-1952)とその業績を再確認し、新生ドイツの教育に某かの寄与を行うために、1950年の政治的弾圧によって閉鎖された当時の大学の附属学校で働いていた教師、教育科学研究所のスタッフ及び今日の大学当局の三者によって企画された記念式典である¹⁾。かつてハンブルクのヴェリンクスヴュッテル(Wellingsbüttel)にイエナ・プラン学校を訪ねた森昭(1915-1976)は、その報告記に「ナチスからはあまりにも自由と非難され、コンミュニズムの政府からはブルジョワ的・反動的として閉鎖を命ぜられたこの学校は、ある意味で、今世紀のドイツ民族の悲劇を象徴するものといえるかもしれない²⁾」と、記している。マルクス(Marx, K., 1818-1883)の人間学に立脚し、究極の人間性を実現すべく高い垣根を張りめぐらせた東ドイツの終焉に際して、一度は自らの手でペーターゼンを葬ったその国のその大学で、このように彼の再評価が始まったことは何とも皮肉な結末であると同時に、今日なお彼の高邁な理想に共鳴し、その教育学を学び、そしてその教育理論の実践に尽力する多くの研究者や教師達にとって、この出来事は何とも強い励ましになったことであろう。

ペーターゼンがイエナ・プラン学校に求めたのは「自由で一般的な民衆学校」(freie allgemeine Volksschule)の建設であった。彼にとって旧来の学校は、国家によって生命が与えられた非自立的で活気のない施設である。そこではまず「利益社会」(Gesellschaft)の政治的・経済的要求に適う有用な人材の育成が第一義とされ、子ども本来の内的欲求や権利に合致した教育と陶冶は隅に追いやられた。そしてその結果、学校生活を支配することになったのは無味乾燥な教授活動であった。こうした状況を打破すべく、芸術教育運動で有名なリヒトヴァルク(Lichtwark, A., 1852-1914)等の活躍したハンブルクでの経験を基盤に、改革に対する一定の寛容が保証されていたワイマール体制下のドイツにおいて、先行する一連の改革教育学運動の優れた理論と実践の諸成果を生かして誕生した国民学校の一「内面的学校改革案」が、ペーターゼ

ンのイエナ・プランなのであった。

ペーターゼンがイエナ・プランにおいて目論んだのは、国家、教会、宗派、政党政策ないしはその他の世界観などのような世俗的諸勢力による「学校をめぐる争い」を極力排除した「学校共同体」(Schulgemeinde)の創設である。現実問題として「利益社会」が存在する限り、学校はそのような諸勢力相互のせめぎあいから完全には自由であることができない。こうした状況下における学校を再生させる最も有力かつ根源的な力として彼が期待を寄せたのが、学校「共同体」という社会形態としての「ゲマインシャフト」(Gemeinschaft)であり、同時にまた人間存在の構造の最深に厳然として横たわる存在論的な「層・態」としての「ゲマインシャフト」であった³⁾。つまり、学校というひとつの「外的共同体」における人間と人間、人間と事物間の多様な存在結合において人間の内面に自然に生じ得る「内的共同態」がもつ真正なる人間形成力が、人間をゲゼルシャフトの一面性から解放する可能性としてイエナ・プランで問われたのである。ペーターゼン自身はゲマインシャフトが有するそのような機能のことを「教育」(Erziehung)もしくは「精神化」(Vergeistigung)と呼んでいる。

ところで、このイエナ・プランというひとつの試みを可能にした背景には、旧来の理想主義的・規範的教育学に対する直接の批判から生じた所謂「教育科学」の立場が存在している。ここでいわれる教育科学とは、教育をただ単に意図的・意識的な教授活動や助成の領域に限定するのではなく、人間の生活全体の中で無意図的・無意識的に生じ得る一切の精神作用をも含めて理解しようとする立場を意味する。そしてそのような立場の根底には、人間存在の最も現実的な在り方から出発して教育を規定しようとする根本的姿勢・態度としての「教育学的リアリズム」(pädagogischer Realismus)を認めることができる⁴⁾。本稿においては、まずイエナ・プランそのものについて、とくに一般教育科学的諸原理に焦点づけて、その成立と基本的内容を概観し、その上でイエナ・プランを支える理念及びイエナ・プランの諸規定そのものの中に流れていると考えられる独自の教育学的リアリズムの存在とその意義について考察したい。

(I) イエナ・プランの成立とその基本構成

(1) イエナ・プランの成立

イエナ・プランという名称が初めて公のものになったのは、1927年スイスのロカルノで開かれた教育刷新世界連盟第4回大会においてである。この会議でペーターゼンは、1925年以降、シュトイ(Stoy, K., 1815-1885)、ライン(Rein, W., 1847-1929)と継承されてきた伝統あるイエナ大学附属実習学校において彼が指導した学校改革案について報告することになったが、それが会議の下準備の段階で準備委員会のメンバーによってアメリカの「ドルトン・プラン」(Dalton Plan)を模してイエナ・プランと命名されることになった。これが一般にイエナ・プランとして汎く知られ、今日まで60版以上も版を重ね続けている『小イエナ・プラン』⁵⁾の起りである。ペーターゼンは、教育史において例えば「改革運動におけるとりわけ秀でた人物」⁶⁾と位置づけられていることから窺われるように、19世紀末から今世紀初頭にかけての改革教育学の中でも際立って高い評価が与えられている。その理由としてまず考えられるのは、彼はその改革運動の最終段階で表舞台に登場したためにその運動の中に身を置きながら一連の改革

実践をじっくりと吟味することができ、したがって改革運動のあらゆる動向を最善の形で自らの改革案の中に具体化させることができたことである。彼はハンザ同盟の雄として独立不羈の伝統をもち、当時改革運動の一大中心地でもあったハンブルクにおいて、1909年からイエナ大学教授に就任する1923年までの14年を現場の教師として過ごしている。まずヨハネウム古典語学校教師を皮切りに、1912年にはアンマーゼーの田園教育舎を参観し、さらにはあのケルシェンシュタイナー（Kerschensteiner, G., 1854-1932）と共にドイツ学校改革同盟の理事に就任し、また1916年にはドイツ教育・教授委員会の幹事に推され、リヒトヴァルク・シュレーの指導者にもなっている。そして1920年からは新設のハンブルク大学私講師として哲学と教育学をも講じていた。つまり彼は、この間、中等学校教員・校長、大学教員等の豊富で多岐に渡る教育実践・研究の中で、科学的に十分な裏づけを欠き、単に感情的、空想的な思いつきでしかなかったような浅薄な「児童中心主義」とは一線を画した⁷⁾真に「合自然的な」人間教育の基礎づくりをすることができたのである。

さらに、改革教育学の枠内でペーターゼンに対して際立った評価が与えられる主な理由として考えられるのは、彼がイエナ大学における優れた教育学の伝統、即ちヘルバルト派教育学の一方の担い手として一世を風靡したシュトイ、ライン等の遺産を批判的に、しかも有効に継承・活用し得た点である。この両者の関係において重要な点を挙げるならば、ペーターゼンはヘルバルト（Herbart, J. F., 1776-1841）によって教育学の主題にもちあげられ、その後、形骸化の一途を辿ったあの「教育的教授」（*Erziehender Unterricht*）という問題をその主張の原点である汎愛派にまで遡って見つめ直したことである⁸⁾。さらにまたヘルバルト派が「大学における教員養成」という問題をも含めて「理論と実践の統一」の意図の下に残していった大学附属の実習学校をペーターゼンはそっくりそのまま自らの改革学校に充てられたことも重要であり⁹⁾、とくにカリキュラムの面では、ヘルバルト派の目玉ともいえるべき「中心統合」（*Konzentration*）の問題点を克服すべく、自らはヘルバルト派とは異なる意味での「合科教授」（*Gesamtunterricht*）を「集団学習」の形態の中に生かすことができたということであろう¹⁰⁾。

そして何よりも、このような個別的取組みの背景として、「形而上学的基底から説き起こして、経験的事実研究を経て、さらに具体的学校プログラムにまで発展する教育科学の構想を試みている」¹¹⁾と評価されるような、壮大にして細心緻密な基礎研究に支えられてイエナ・プラン及びイエナ・プラン学校は成立することができたということを忘れてはならないのである。

（２）イエナ・プランの課題とその教育目標

イエナ・プランに貫かれている根本の問いは、「そこにおいて人の子が自らにとって最良の陶冶を遂げることができる教育共同体・態はどのように構成されなければならないか」という問いである。それではここで意図されている最良の陶冶とは一体いかなる陶冶であろうか。ペーターゼンによれば、それは「子どもの内に本来備わっており子どもを駆りたてる原動力となる陶冶欲求に適った」陶冶である。それはまず（形態上は）「共同体の内部で子どもに譲り渡される」が、（機能上は）「子どもを豊かで価値多き大いなる共同体へと遡源させる」ことによって、「子どもを共同体のために積極的役割を担える成員として再び共同体へ手渡す」そういう陶冶のことである。ペーターゼンは、そのような陶冶課題を簡潔に「人間がそこでさらにそれを通じて、個性を

人格にまで完成し得る教育共同体・態はいかに形づくられなければならないか¹²⁾と記している。ここから理解されるイエナ・プランの基本構想は、子どもの「個性を人格へ」高めるために、学校というひとつの教育共同体の場において、その共同生活・学習生活の中で「機能的な形」で引き起こされ得る「教育」「精神化」の働きに訴えかけつつ人格形成を行う、という構想である。

(3) イエナ・プランの基本的構成

まずイエナ・プランの組織上、際立った特徴を示すものが、生徒、教師、父母の三者からなる「学校自治」である¹³⁾。それは、この三者がギールケ (Gierke, O. F., 1841-1921) が法社会学の立場から提起し、具体的には生活共同組合にその典型を見るようなゲノッセンシャフト的 (genossenschaftlich) 有機的組織をモデルにして有機的に結びつくような自治体である。この組織についてペーターゼンは、この方式の先覚者であるデルプフェルト (Dörpfeld, F. W., 1824-1893) との関連において説明しているが、「国家学校から自由な民衆学校へ」という方針は、この学校自治の考え方に負うところが大きい。周知のとおり近代学校は、教育を家庭から奪い取ってしまった感が強いが、イエナ・プランでは学校を真に人間の学校であらしめるために、ペスタロツィー (Pestalozzi, J. H., 1746-1827) やフレーベル (Fröbel, F., 1782-1852) 以来の伝統をもつ家庭学校が強調されている。ペーターゼンにとって学校は最初から疑いようもなく家庭教育を補充し、発展させ、より密接に文化生活全体と結合する組織であった¹⁴⁾。したがってイエナ・プランでは「両親の教育権」が最大限に尊重され、学校はつねに両親に開かれ、両親は生徒と教師の協働者として授業を始めとする全ての行事に参加することができた。また教室は「学校居間」(Schulwohnstube) として機能することが求められた。

ところで、家庭では父母、兄弟のように、異なる性、異なる年齢の人間が生活し、さらに社会の中には様々な階層出身の素質、個性、思想や信条、宗教等を異にする人々が生活している。イエナ・プランはこのような現実の社会の中に存する様々な「差異」を肯定している¹⁵⁾。これは例えば、個人の生得的素質の峻厳な区別に基づいて教育しようとする「マンハイム・システム」(Mannheimer System) の対極を行くものであり、また個人本位の教授を目的とした「ドルトン・プラン」とも全く異なる。そしてその差異を実際に学校の中に持ち込むことを可能にしたのが、旧来の「年齢別学年学級」の廃止とそれに代わる「基幹集団」(Stammgruppe) の設置であった。

この基幹集団は、一集団 30-40 人を上限とする原則として 3 学年の男女から成り立つもので、下級集団 (1, 2, 3 年)、中級集団 (4, 5, 6 年)、上級集団 (6, 7, 8 年)、青年集団 (8, 9, 10 年) に分類される。各集団の中で 3 年間の学習を終えたと上級の集団へ「移行」する。この 3 学年はそれぞれ「徒弟」「職人」「親方」の役割を担うが、上級集団への移行に際し、親方は徒弟に早変わりすることになる。生徒の成熟の度合いによっては、6 年及び 8 年生でも次の集団に進むことができる。この移行を決定する規準が「知能程度」ではなく、「人格的な成熟」であったところにも「個性を人格へ」というイエナ・プランにおける教育的教授の真の意図が窺われる。

このような基幹集団の性格上、そこには必然的にかなり大きな「陶冶(教養)の高低」が生じるが、いわば意図的につくりだされたこの陶冶(教養)の高低が最大の効果を発揮するのが「集団作業・学習」である。個人の能力に応じた学習・指導が不可欠な「基礎課程」としての国語・

算数以外の領域の作業及び学習は、すべて基幹集団において行われる。始業後の一時間が、「水準別クラス」に別れての計算及び言語の個別的基礎学習に充てられた後、軽食と軽い運動のための35分間の「休止」を挟んで二単位連続の作業・学習が行われる。その内容は、「文化的世界」並びに「自然」に規定された二系列の「合科教授」による集団学習、宗教・円座の集まり(Kreis)等からなる「共同体形式」(Gemeinschaftsformen)及び造形学習等である。集団学習では、生徒は気の合う四、五人の仲間と改変の自由なグループをつくり、互いに教えあいながら教材を消化する。生徒にとって、百分という時間は長過ぎるように思われるかもしれないが、教材が全体として内容的にまとまり、有機的な連続性を保つ限りにおいて、決して過重ではなかった。

ところで、このようなそれぞれの能力や素質が異なる集団において作業したり学習したりすることの意義としてまず重要なのが、相互評価に基づく正しい自己の位置づけ及び真のリーダーシップの形成である。指導的な役割を担う生徒と他の生徒の間で自然な助け合いが起こるとき、真のリーダーシップが可能になる。なぜならば、一種の恩恵として他者に接したり、相手の自尊心を損なうような形で指導に当たるとき、そのような援助や指導は相手に受容されないで、彼らは不遜な態度を捨て、全く人間的な態度で人と接することを身を以て学ぶことになるからである。

基幹集団における集団学習を支えているのが、「活動の自由」という原則である。ペーターゼンは、「活動は成長しつつある児童の身体の栄養であり、それを束縛することは児童の健康に対する犯罪である」¹⁶⁾とまで言い切っている。このため教室も生徒が動き易く多様な形の集団学習に耐えられるような構造になっていた。しかしイエナ・プランにおける活動の自由は、あくまでも子どもの学習が最もよく促進されることを目的に保証されたものであり、それは無秩序な遊びを助長するものではなかった。イエナ・プラン学校では、動く自由が与えられているにもかかわらず、つねに寡黙と静粛が守られていた。

(II) リアリズムの標準と教育学的リアリズムの特質

(1) 非幻想的・反合理主義的教育科学としての教育学的リアリズム

ペーターゼン自身、この「教育学的リアリズム」という立場について次のような規定を与えている。彼にとってそれは、観念論的・理想主義的色彩を帯びた体系に取って代る「幻想から解放された反合理主義的教育科学」¹⁷⁾を意味する。確かにそれは反合理主義的教育科学である。しかし、その真の狙いは固より理性のまったくの否定ではなく、理性の制限であり、本来、真の理性の源泉であるべき豊かな現実の再考だと考えられる。事実、彼は「実践的な教育家であり、同時に教育的行為に関する理論的自覚に達しようと努力する者は、理論以前の態度の特性を非常によく心得ており、それゆえその者は一切の体系的考察とは区別して、そこに立ちその中で日々活動する教育的現実の意味を知悉している」¹⁸⁾と述べている。つまり彼は、体系的な考察と排列による教育的現実との連関喪失の危険を指摘し、事態に即応し、事物そのものから命じられた形式を保持するという意味において、真の「即物性」(Sachlichkeit)を要求しているのである¹⁹⁾。

さて、非幻想的教育科学、即ち非ロマン主義的・非理想主義的教育科学は、神秘的な児童信仰

や人間性に対する無限な期待を抱いて行う意識的な教育・陶冶に対立するものである。合理主義及び理想主義に対するこのようなベーターゼンの基本姿勢は、その出自並びに時の精神科学を中心とした学問・研究に負うところが大きい²⁰⁾、彼は自らの思考の特徴を「ゲルマン的」あるいは「北ドイツ的」と位置づけ、その思考の典型を、ヤスパース (Jaspers, K., 1883-1969)、クラゲス (Klages, L., 1872-1956) 等の人々の中に、つまり当時まさに芽生えつつあった実存哲学や現象学に見出している²¹⁾。

(2) リアリズムの標準

ベーターゼンによれば、ギリシャ以来のヨーロッパ哲学の一般的解釈においては、イデアリズムとリアリズムは、例えば「リアリスティックなイデアリズム」もしくは「イデアリスティックなリアリズム」のような折衷形式において存在してきた。これは、「リアリズム」が「マテリアリズム」と「イデアリズム」の中間に位置し、現実世界においては「精神」及び「物質」の両構成要素が同時に存在し、そのどちらか一方のみが優位にあることを認めない立場を意味するものである。

しかし、ベーターゼンはこのような捉え方に異義を唱える。ベーターゼンの意図するリアリズムには、近代合理主義的な思考に典型的な「デカルト的懐疑」は存在せず、そこでは認識をいわば呼吸と同様の「所与」と見做し、したがって「認識は如何に可能であるか」ということを問題にしない。つまりベーターゼンは、このような認識論上の基本的特徴並びに認識し行為する人間の根本的態度を以て、リアリズムと規定しているのである²²⁾。そして端的に言えば、それは、「前科学的」(vorwissenschaftlich) 態度に特徴的な実践的な生活態度である²³⁾。

ところで、ベーターゼンはこの立場の代表者として自らの他にデップ＝フォアヴァルト (Döpp-Vorwald, H., 1902-1977) 等を挙げているが、ベーターゼンと同じ地平に立ちながらより現象学的にこの教育学的リアリズムを記述するデップ＝フォアヴァルトの論究は注目に値する。デップ＝フォアヴァルトも述べているように、「リアリズム」自体は「イデアリズム」の対極に位置する対概念に過ぎず、独自の立場のリアリズムを標榜するものは例えば「教育学的」というようにその内容にさらに一定の制限を加え、その立場を明確化する今一つの「契機」をもたねばならない。デップ＝フォアヴァルトは、後にイエナ・プランを教育学的リアリズムのもつ理念を学校教育へ具体化するための範とした上で、この教育学的リアリズムを次のように規定している。即ち「とくに人間の現存在の具体的現実を十分に厳粛に受けとめることによって特徴づけられる人間学的・倫理的・教育者の根本態度」²⁴⁾ という規定である。以下においては、デップ＝フォアヴァルトの記述に見られる「人間の現存在の具体的現実を十分に厳粛に受けとめること」並びに「人間学的・倫理的・教育者の根本態度」の二つの側面から、イエナ・プランの具体的諸規定の根底に横たわる「教育学的リアリズム」の意義について考えてみたい。

(3) 人間存在への眼差しと教育学的リアリズムの本質

真の自由とは人間生成そのものと関わり、現実の諸々の拘束の中で不断に自己限定を行う過程で獲得される「拘束ある自由」²⁵⁾ を意味するものであるが、イエナ・プランはそのような本来の意味での自由を子どもの中に実現させようとする試みともいえる。「自己の個性を人格にまで高

める」というペーターゼンの言葉はそのような「自由」の可能性として理解されなければならない。家庭に限らず、全ての人間相互の関係の場は「状況からの呼びかけ」が生じ得る場である。ペーターゼンは、教育の場におけるそのような状況のことを、ヤスパースの「限界状況」(Grenzsituation)からの影響を受け、「教育学的状況」(Pädagogische Situation)とも言い表している²⁶⁾。人間が最も基礎的・基本的な形で自己の充実・実現を遂げることができるのは、自己の「職分」(Stände)を全うすることが適う場合である²⁷⁾。ペーターゼンにとって、職分とは父として、母として、子として、あるいは教師として、いま・ここで自分の全てを賭て果たさなければならないような具体的でつねに逼迫した形で人間に突きつけられる、まさにそのような実存的な人間の「被拘束性」を意味している。したがって己の職分を全うするということは、その都度、状況の呼びかけに応答し、自らの責任を全うすることである。

既に外的・内的な共同体・態として理解すべきゲマインシャフトの二重性の問題については指摘されているが、それは次のように理解しなければならない。そしてさらにそのことの理解は、いわゆる無意識的、無意図的な精神の諸作用に働きかける機能的教育の本質を理解することでもある。基幹集団を基軸として成立しているイエナ・プラン学校は、一つの生活共同体であり教育共同体である。しかしながら、子どもがただ単にそこで生活し、学習するだけでは未だ教育目的が実現されたことにはならないし、ただ社会学的な現象としての共同体が存在し、子どもが共同体の中で生活しさえすれば、教育が生ずるわけでもない。問題なのは、そこでペーターゼンが「精神」と名づける極めて高次の作用が子どもの内面で生じ、そのことによって子どもの行為や行動そのものに根本的な変化が生ずることである。精神、それは「人間が、自己自身、並びに自己の内にまた自己をめぐって存在する全ての存在者を、その存在する全ての存在者の根源からして把握し、現にあるものとして、自ら進んで受容すべきものとして、なおかつそれ自体で価値をもつものとして理解する」作用、換言すればそれは「そこで人間が現実の根源からして、感じ、行動し、その結果として優れた意味においての親切、愛、誠実のような人間的な感情や行動が生ずる」示唆的・暗示的な特徴をもった作用の全体であり真髄 (Inbegriff) である²⁸⁾。つまりペーターゼンのいう教育とは、この精神化の過程そのものを意味するものだったのである。

さてペーターゼンにとって、真のリアリストとは、つねに実在の真只中に立ち、いつでも新しいものの前に立って、新たに物事を始めなければならない、そのような人間の謂であった²⁹⁾。即ちリアリストは、自己自身に還って（いわば純粋理性の主人として）そこで初めて他の存在者を認識の対象に変じているわけではない。なぜならば、もしそのようなことをすれば、一切の存在者が、認識する者自体をも伴って共に物自体になってしまい、そしてその認識者は、例え自我を大胆に措定したり、理性の冒険を試したり、信仰の死の跳躍までも行ったとしても存在者に達することができないからである。ベスタロツティーは「二人の間に」真の道徳性は宿らない、と説いた。そして確かに真の道徳性は、ただ単に学習したり外的に賦与されたりするものではなく、個人の実存を賭た決断においてのみ生じ得るものである。しかしながら、ペーターゼンによって示されているように「二人の人間」は、実存としての人間、即ち真の道徳的存在者への最も身近で、最も現実的な出発点であり得る。なぜならば、二人の人間を以て始まる「外的」共同体は、「精神」という「内的」共同態の母胎であり、人間を「実存」へと、「決断」へと駆りたてる「根源」であり得るからである。全き人間とは、つねに生成の途上にあるものとして、現存在に没頭しな

がしかし同時に自己自身へと立ち還る密やかな仕方で、実存へと至り得る存在者である。デップ＝フォアヴァルトも述べているように、人間存在の人間学的な理解の仕方としては、例えば、人間を個別諸科学の客体、即ち「経験的事実」として捉える見方、「一般理性の純粹主観」として捉える見方、そして具体的な自己存在、即ち「実存」として捉える見方があり得る。教育学的リアリズムが立脚する見方は、無論、第三の見方である。他の見方によっては、「不二なる在り方において」(in Einmaligkeit) 一個の自己を成している人間の「全体性」を損なうからである³⁰⁾。したがって、教育者が他のいずれか一つの見方に重きをおいて人間の教育を考える時、例えば「条件づけ」の理論になったり、「コスモポリタン」的人間の育成を叫んだり、およそ現実の人間教育からは遠くかけ離れたものとなる危険が大きいのである。人間学的、倫理的な側面からの教育学的リアリズムについては、既にこの「実存」との関わりにおいて述べられており、以下においては、教育者の側面から見られた教育学的リアリズムについて検討したい。

教育者の根本態度としての教育学的リアリズムが具体的に問題になるのは、「指導」の場面であり、さらに被教育者である子どもに対して「いかに接するか」という問題においてである。この問題に関して、ペーターゼンは含蓄のある言葉を残している。それは「他者の幸福のために何が為されなければならないか、ということをも自分では知っているつもりでありながら、そのためにに行い得る全ての方途が塞がれているような場合に、その人を襲い、その人を途方に暮れさせる苦痛。激しい不安が燃え上がり、ただ単に援助したいというのではなく、援助できるような感じをもちながらも援助できぬことを知り、そのような苦痛が燃え上がっている、まさにそのような人のみが教育者といえるであろう」³¹⁾ という言葉である。ここには、楽観的でもなければ悲観的でもなく、自らの限界を知り、理論の価値を認めながらもどんな方法にも不確実な点のあることを知り、ただひたすら人間の内的成熟を待ちかつ窺うような、そういう現実的な教師の態度が集約的に述べられているように思われる。

ところで、子どもとは未だ自己には非ざる存在である。つまり上述のような意味での現実を我がものとすることによって一個の自己となり得る可能性でありながら、しかし未だ現実の要求を知らぬが故に、その要求に応えることができぬ存在である。教師は、いわばそのような世界と要求の「仲介者」である。教師は、そのような世界の代表者として、子どもを事物の世界へ、あるいは人間の世界へと誘う。しかし、当の教師自身が、生き生きとしたそのような現実の諸要求を聞き分ける力をもたず、そしてそのような呼びかけに応答することができなければ、当然の如く、子どもの身の上に教育を生じさせることは覚束ない。つまり教師自身が、正しい仕方で現実の諸要求の中に生きている場合にのみ、授業を単なる冗漫や技術に終わらせることなく、子どもに対して真にものごとの「内的な秩序」や「権威」を理解させ、それに従わなければならないことを受け容れさせることができるのである³²⁾。このような基本的な条件、即ち「具体性」並びに「非幻想性」を体现している教師には、自ずから権威は機能的な形で宿ることであろう。

お わ り に

そもそもイエナ・プランとは「自由で一般的な民衆学校」を実現するための一改革案であった。そしてその最も著しい組織上の特徴は、「共同体」の最良の雛型ともいべき家庭の在り方を理

想とする「基幹集団」の中に認められた。つまり、権力や外的権威の強制によって作り出すのではなく、内的・精神的な「共同態」が自由に生じ得るように、刻々と状況が変化する多様な「人間の相互関係の場」を実際の社会により近い形で学校の中に創り出すことによって、真の陶冶と教育に達することを可能ならしめようとしたのである。この理念と構想は、まず以て、学校における授業という共同生活が、その後の社会生活一般の極めて重要な揺籃であることを改めて問いかけると同時に、我々が現に万物と交渉しつつ生活している世界の根底には、それ自身断片化に馴染まないような全体性、つまり合理的には十分には理解し難いリアリティーが存在することを教え、そしてさらに、そのようなリアリティーを生き生きと感じ取りながら学ぶことは、ものごとくに内在する「秩序」や正しい「ことわり」を把握するという意味で、真の知育にも真の徳育にも絶対に不可欠であることを告げ知らせているのである。

1989年現在のヨーロッパには、オランダに191校、西ドイツに14校、ベルギーに4校のイエナ・プラン学校が存在している³³⁾。例えば、ドイツのノルトライン＝ヴェストファーレン州では、1985年8月1日以降、ペーターゼンのイエナ・プラン教育学に依拠した基礎学校の新指導要綱が施行されていることから明らかなように³⁴⁾、とくにケルン圏における9校のイエナ・プラン学校は、今日、ノルトライン＝ヴェストファーレン州の初等教育そのものを支える実験学校としての役割を担っていることが理解される。今日のイエナ・プラン学校の在り方について、ケルン・ポルツ (Köln-Porz) の学校長であるヴェッケレイ (Vecqueray, C.) 女史は次のように述べている。「イエナ・プラン学校は、決して20年代の博物館ではなく、必要とあればすべてを利用する用意がある。問題なのは、ペーターゼンが提起した基本的な諸原則をいかに現代に生かすか、ということでありそのための探求を疎かにしないことである」³⁵⁾と。それはまさしく、「将来は我々が知り得ない必要、関心、闘争、新たな経済的、政治的、社会的諸条件によって規定されるであろう」³⁶⁾というペーターゼンの現実主義的な根本態度の反映として理解することができるのである。

以上の論究によって、イエナ・プランは、ごく自然で、ごく平凡な、しかししっかりと教育固有の大地に根をおろした理念と具体的諸規定を伴った方法に基づいて、人間を教育しようとする試みであったことが理解されよう。そして同時に、そこに規定された理念や方法は「教育学的リアリズム」という独自の教育学的根本態度に根差していたことも明らかになった。統一より1年、1991年9月の新学期より、実に40年振りにイエナの町にイエナ・プラン学校が再興される運びとなった³⁷⁾。この事實は、統一ドイツをはじめ、我々の社会における人間と教育をとりまく状況は、依然、ペーターゼンの辛辣な批判に曝され続けていること、そして彼の「ゲマインシャフトに立脚した人間の教育」という理想には、今日もなお学ぶべき多くの事柄が含まれていることの何よりの証しといえるのである。

(註)

- 1) 元ブレーメン教育大学教授、Theo Dietrich氏の基調講演原稿を、元イエナ大学教育科学研究所 (E. A.) 助手、Johanna Döpp 女史 (元ミュンスター大学教授、Heinrich Döpp-Vorwald 夫人) を介して入手し、参照させて頂いた。
- 2) 森昭「ペーター・ペーターゼンとイエナ・プラン学校」、奈良女子大学附属小学校学習研究会『学

- 習研究』第72号, 1953, P.48-49。
- 3) ゲマインシャフトの「二重性」の問題については, Petersen, P., *Vergeistigung als Sinn der Erziehung*, in; *Pädagogische Warte* 38, 1931. の註3及び, Döpp-Vorwald, H., *Erziehender Unterricht und menschliche Existenz*, Weimar 1932., unveränderter Nachdruck, Köln 1968, S.48ff. に基づいて解釈した。
 - 4) この立場に関する先行研究には, 山極眞衛「ペテルゼンに於ける教育の本質と教育者の根本的態度」, 『教育学研究』第7/8号, 1922, 三枝孝弘「教育計画の根柢にある人間観の問題」, 安藤堯雄他編『教育方法学』, 明治図書, 1957がある。
 - 5) Petersen, P., *Der kleine Jena-Plan*, Langensalza/Thür, 1927. 本稿は56/60 Aufl. に依拠。山崎準二訳『ハイエナ・プラン』, 明治図書, 1984。
 - 6) Blättner, F., *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg 1951, S.265.
 - 7) Vgl. Petersen, P., *Pädagogik der Gegenwart*, Berlin 1937, S.120. 大日方勝訳『現代の教育学』, 刀江書院, 1943。
 - 8) Petersen, P., *Pädagogik der Gegenwart*, S.26., Döpp-Vorwald, H., *Erziehender Unterricht und menschliche Existenz*, S.10.
 - 9) Döpp-Vorwald, H., *Die Erziehungslehre Peter Petersens*, Ratingen 1969, S.142.
 - 10) Petersen, P., *Der kleine Jena-Plan*, S.47., u. S.55.
 - 11) Reble, A., *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart 1951, S.338.
 - 12) Petersen, P., *Der kleine Jena-Plan*, S.7.
 - 13) 対馬達雄「ペーターゼンにおけるゲマインシャフトの理念と学校共同体の形成」, 『教育学研究』第54巻第2号, 1987, 参照。
 - 14) Petersen, P., *Der kleine Jena-Plan*, S.43.
 - 15) a. a. O., S.14 f.
 - 16) a. a. O., S.24.
 - 17) Petersen, P., *Pädagogik der Gegenwart*, S.120.
 - 18) a. a. O., S.100.
 - 19) a. a. O., S.128., u. S.13.
 - 20) a. a. O., S.142 f., Döpp-Vorwald, H., *Die Erziehungslehre Peter Petersens*, S.128 f.
 - 21) Petersen, P., *Pädagogik der Gegenwart*, S.177 f.
 - 22) a. a. O., S.99 f.
 - 23) a. a. O., S.100.
 - 24) Döpp-Vorwald, H., *Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Ratingen 1964, S.94.
 - 25) Petersen, P., *Pädagogik der Gegenwart*, S.55., *Der kleine Jena-Plan*, S.31.
 - 26) Vgl. Petersen, P., *Führungslehre des Unterrichts*, Langensalza 1937, Kap. I. Döpp-Vorwald, H., *Der Begriff der „Pädagogischen Situation“ in der Erziehungslehre Peter Petersens*, in; *Pädagogische Rundschau*, 15. Jg. 1961.
 - 27) Petersen, P., *Pädagogik der Gegenwart*, S.123.
 - 28) Petersen, P., *Ursprung der Pädagogik*, Berlin 1931, S.89., *Vergeistigung als Sinn der Erziehung*, S.734 f.
 - 29) Petersen, P., *Pädagogik der Gegenwart*, S.100.
 - 30) Döpp-Vorwald, H., *Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe*, Weimar 1935, S.47.
 - 31) Petersen, P., *Der kleine Jena Plan*, S.44.
 - 32) Döpp-Vorwald, H., *Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe*, S.85.
 - 33) Klaßen, T., hrsg., *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*, Baltmannsweiler 1990.
 - 34) Peter Petersen: *Ein Stück Reformpädagogik gestern und heute*, Begleittext von Fern Universität, Hagen 1990, S.26.

- 35) Schulprogramm der städt. Gemeinschaftsgrundschule Köln-Porz 1984, S. 16.
- 36) Petersen, P., Der kleine Jena-Plan, S. 12.
- 37) Jena, 26. Mai 1991, Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland E. V., Aachen.