

## パウル・エストライヒのペーター・ペーターゼン教授への書簡

—改革教育学運動における政治的教育者としてのエストライヒ—

愛知教育大学 哲学教室 船尾 日出志

### Paul Oestreichs Brief an Herrn Professor Peter Petersen

—Oetreich als ein politischen Pädagoge  
in der reformpädagogischen Bewegung—

Lehrstuhl für Philosophie Hideshi FUNAO

#### 1. はじめに

第2次大戦直後に出されたエストライヒのペーター・ペーターゼン (Peter Petersen, 1884—1952) 宛の書簡を中心素材にして叙述する。

旧DDR諸州の学校改革に際し、改革教育学運動の理論と実践は再評価され、範とされている<sup>1)</sup>。改革教育学運動を担ったエストライヒについても、ペーターゼンについても<sup>2)</sup>近年とくに肯定的に評価する傾向にある。しかし上記のエストライヒの書簡を読んだ場合、改革教育学運動を十把一からげに把握できないことがよく分かる。

そこで、まず改革教育学運動の担い手としてのエストライヒの特徴をいくつかの先行研究を参照しながら明確にする。かれが何ゆえにペーターゼンを批判することになったかが、ナチス時代の行動、ナチスとの関係の違い<sup>3)</sup>という表面的なものからではなく、その思想の中核から明らかになることを期待してである。

その後、書簡を翻訳、紹介する。その書簡は旧DDRの『教育史・学校史年報』<sup>4)</sup>に掲載されたものだが、それには旧DDRの重要な教育史家であったヘルムート・ケーニッヒの解説が添えられている。エストライヒ、ペーターゼンの両者と交流があったケーニッヒの追想の部分は史料的价值があると考え、それもまた紹介することにした。

#### 2. 改革教育学運動におけるエストライヒの立場

##### (1) 政治的教育者としてのエストライヒ

テオドール・ヴィルヘルムは改革教育学運動にたいする批判の主要ポイントの一つとして、それが政治的現実性を欠落させていることを際立たせ、そして次のように論述している。「現代の教育学が始まった時期の固有のメルクマールは、その開始のファンファーレがフォン・シュタイン男爵あるいはマルクスについての本によって吹奏されたのではなく、レンブラントについての本によって吹奏されたことにあり、そしてさらにその旗手たちがかれらの活動を『民族からの』あるいは『社会からの』教育学としてではなく、『子どもからの』教育学として提示して説明したことにある。芸術的・心理学的・文化批判的提起が本来の推進力を形成しているのであって、社会的、経済的あるいは政治的な提起がではない。」<sup>5)</sup>

旧DDR (東ドイツ) における教育史叙述では、改革教育学は政治的現実から目をそらせ、社会関係の変革を一面的に陶冶・教育制度の変革によってのみ実施しようとしたと非難された<sup>6)</sup>。

そのような改革教育学理解に立つ場合、自身を「政治的教育者」と称したエストライヒを改革教育学者と規定することは誤りなのだろうか<sup>7)</sup>。事

実、エストライヒはかれの改革のための着想を学校での実践的な活動や学問的反省からえることはあまりなく、むしろさまざまな具体的社会的・政治的問題との対峙からえているように思える。かれの長年にわたる学校改革のための活動には常に、かなり政治色の濃い従事が伴っていた。教育関係の論説のほかに、かれの出版・刊行活動は経済政策、陶治政策、社会政策および外交政策上のさまざまな問題を包括した<sup>8)</sup>。

徹底的学校改革者同盟の仲間であったカヴェラウは、1920年の全国学校会議におけるエストライヒが「皆が認める学校政策上の左派の指導者」であったことを強調している<sup>9)</sup>。

自伝のなかでエストライヒは自らを「学校軍事反動派のライオンの巣窟のなかの赤いダニエル」と称している<sup>10)</sup>。

カール・エルリッヒは、エストライヒの生活が、実践的職業活動と理論的著述における教育的な仕事とならんで、一貫して「政治的・教育的反動とその擁護者たちにたいする闘争によって」支えられていたと書いている<sup>11)</sup>。

かれが政治的教育者とよばれるにふさわしかったことは確かである。

## (2) 改革教育学運動の基本的特徴

エストライヒを改革教育学運動のなかに位置づけるのが適切か否かについての考察のために、改革教育学の基本傾向についての概観をおこなう。

改革教育学運動の場合、ある民族に特有な案件が問題になることはない。むしろ国際的な現象が問題になる。労作学校運動についてオスカー・アンヴァイラーは、その国際的つながりをデューイとケルシェンシュタイナーとブロンスキーを例にとって指摘し、共通の背景として、学校は工業化によって多くの人々にとって意味を喪失した労働を再び意味豊かな行為として認識できるようにしなければならないという問題を示している<sup>12)</sup>。

ボイドとローソンもまた「新教育」についてのかれらの歴史叙述のなかで、改革者たちがそこを立脚点とする共通の基盤を工業化の否定的な随伴諸現象への批判のなかにみている。「それらはみな時代の所産であり、19世紀の終わろうとするこ

ろに始まり、そして普通の人のために、かれにとつては産業革命によって失われたさまざまな自由と利害のうちのいくつかを修復しようと模索した大規模な社会的・政治的運動における要素である。」そしてその2人の著者は特に重要な命題として次の文章を付け加えている。「それらの背後にある勇ましい理想は個人の価値についての民主主義的コンセプトであった。」<sup>13)</sup>

アルベルト・レブレは改革教育学についてのかれの非常に詳しい叙述のなかで<sup>14)</sup>、その教育学的主要傾向を、あくまで学校を考慮に入れながら、次の3つの原則にまとめている。第1に、学習と教授をヘルバルト主義が持ち込んだような<sup>15)</sup>合理的一面性から解放しようとする。つまり学習と教授に、さまざまな事実構造と生活領域の考慮のもとでそれらの自然的多層性を取り戻させようとする。第2に、学校を全体として、一面的に教授の営みに集中した教える場から子どもの生活の場に移行させることが重要であった。絶対化された教授課題にたいして、一般的には訓育がそして特殊的には学校生活が重要性を再獲得すべきであるというのである。第3に、学校の全スタイルは権威を強調する相互交流から、より以上に同胞的な付き合いに変化するべきであるというのである。そのことは孤立した教育者・学習者・関係のモデルの放棄のなかに、そしてグループ関係の考慮ならびに生徒共同管理への、学校協団体への、両親評議会への、さらに仲間的学校管理への要求のなかに表れている。

そのような主要傾向から、すべての改革教育学運動が明白な反対運動であることが明らかになる。その矛先は「客体的側面」(所与のもの、伝統、素材)にたいして向けられている。逆に「主体的側面」(子ども)の尊重が主張される。

戦争(第1次世界大戦)や階級対立の激化(ロシア革命、ドイツの11月革命等)が象徴する特別な歴史的状況と夢想的な思考萌芽への回帰<sup>16)</sup>は改革教育学の主要代表者たちに何より全体を、共同体を、国民の統一を目指させ、そして社会的現実や政治的葛藤と論争にたいするかれらの目をおおいに曇らせた。強く子どもの側に立つことは「子どもからの教育学」のラディカルな代表者のみな

らず、たいていの改革者たちをもまた、もっぱら教育に内在する考察様式へと<sup>17)</sup>、そして明白な「政治的なものに対する戦慄」へと導いた。マリア・モンテッソーリ<sup>18)</sup>が「子どものための党」と「人間の発達のための省」の創設を推進したとき、そのことは、パウロ・エストライヒが「文化政策的政党」を（「党派政策的政党」との対立のなかで）創設しようと意図した<sup>19)</sup>のとまったく同様に、政治的現実性の外にあった。少なくとも当時のドイツでは典型的な党派対立性があった。そのような対立性は政党を「全体」の制約としてみなさせ、そしてワイマル共和国崩壊の酵素になった。政党にたいするそのような反感は民族の多元的な分裂についての嘆きにより育てられた。したがって党派闘争は祖国の統一にとって有害な悪意ある争いとして誹謗された。そのような政治的なものへの遮蔽と子どもへの集中は、改革教育学者たちのさまざまな個人的・主観的目標表象が、凹面鏡のごとくに「新しい人間」像に集中することをもたらした。

### (3) 改革教育学者としてのエストライヒ

政治的教育学者エストライヒを改革教育学運動のなかに位置づけるか、あるいはそこから切り離そうとするとき、かれの教育学のいくつかの中心の視点が明らかになる。エストライヒは再三、自ら政治的人間と名乗り、自分自身をかれの時代の教育者群とは異質であるとはっきりと述べている。そのことは確かだけれど、にもかかわらずエストライヒはやはりかれの時代の典型的な「改革教育学的思考」とらわれていた。だからこそ、かれは教育的事象の社会的・政治的構造との機能的関連を適切に把握できていないし、あるいはそのことの言い換えでしかないが、さまざまな教育の問題の政治的含蓄を明確にみることはできていない。

エストライヒはかれの自伝のなかで次のように書いている。「要するにわたしはその一連の『教育者』たちの異分子である。というのはわたしは教育的人間ではなく、政治的人間である。しかし政治的人間にとってはすべての政治的構成衝動は、時代を越えたそのますます遠慮会釈がなくなる深さのなかで、現在においては人間教育・国民教育・

国際教育への意志において終結する。』<sup>20)</sup> この文章から、エストライヒにとって政治的情熱はかれの国民教育的意志のなかで花開いており、政治的なものはかれにとっては結局、教育的なものにおいて止揚されていることがわかる。

実際パウロ・エストライヒの教育思想は、たいていの改革教育学者においてあたかも理念型のようになりだされる3つの考え方に還元される。

第1に、文化にたいする悲観主義的構想にもとづいて、現代の文明が非文化であると診断されている。その背後には政治的あるいは社会的あるいは精神的不安の経験が、そしてより安定した関係への欲求がある<sup>21)</sup>。ニュアンスの違いはあっても、そのような診断は改革教育学者に共通している。時代の困難（エストライヒはしばしば世界の困難について語った。）は例えば一方では、技術的進歩とさまざまな未解決の人間および社会の問題との矛盾のなかにみることができ、他方では技術発展の拡張的空費のなかにみることができる。エストライヒの場合には、両方のみ方ともみられる。改革運動の「文化批判の旗手」としてのラングベーンにとって、かれの時代の禍根は知性主義と専門家気質のなかにあった。そのようなみ方をエストライヒもまた共有している。

第2に、そのような文化的退廃諸現象には人間の肯定的でそして清廉な力が対置されている。この考え方の内部にあっては、その考えの中枢をなす楽観主義的・調和主義的人間像が、（モンテッソーリの場合のように）宗教的に根拠づけられていようと<sup>22)</sup>、（エレン・ケイの場合のように）自然主義的に根拠づけられていようと<sup>23)</sup>、（ベルトホルト・オットーの場合のように）より理想主義的に根拠づけられていようと<sup>24)</sup>、あるいは（エストライヒの場合のように）より強く社会主義的に根拠づけられていようと、原則的な相違はない。決定的なことは、現在の非文化が、従来埋没させられてきた人間のさまざまな力が解放され、そしてすべての人間的力が等しく形成されることによって克服されうるという確信である。それはまったくエストライヒ流の全体性への教育の概念の内容である。その際、全体性の概念は主観的概念として把握されている。すなわち全体性は個性的に規

定された全体性として理解されている<sup>25)</sup>。

この関連で、エストライヒが文化批判の見地から、教育者が時代の疾患を認識し、そしてその疾患にたいして模範的に対応することを求めたことは特徴的である。空想的社会主義者においても、フィヒテの民族教育においてもみられたことだが、真の教育者を文化危機の先進的打開者であるとみなす考えは、エストライヒによって理論的前提として擁護された。「教育者は新しい世界を自己のうちに担い、そしてその世界を外に向けて証明しかつ実行すべきである。」<sup>26)</sup>そしてエストライヒはかれ自身の生活実践のなかでもまたその考えを重要な原則とした。

第3に、新しい世界（エストライヒにとっては社会主義社会＝協同組合的社会）は新しい人間像を介して思想的に先取りされ、そして新しい教育によって原則的に達成可能と考えられている。その際、目線があまりにも教育にのみ限定されており、そして政治的・経済的・社会的諸改革が締め出されているので、教育が空想的に過大に評価される危険がある。エストライヒの場合は新しい教育とは別に、他のさまざまな改革処置を完全には見過ごしていないということを確認できる。とはいえ、かれもまた教育の力の過大評価という典型的な改革教育学の危険を回避しきってはいないのも事実である。

### 3. エストライヒのペーター・ペーターゼンへの質問状（書簡）

#### (1) ヘルムート・ケーニッヒの解説「個人的思い出およびパウル・エストライヒの書簡についての考え」の翻訳<sup>27)</sup>

次に掲載されている書簡は2人の有名な教育学者の性格づけを含んでいる。わたしは学生、教員および教育科学者としてその2人となんらかの仕方でも接触してことがある。その書簡は、そのなかに教育学と陶冶制度もまた編入されるべきドイツ人民の歴史における2つの伝統路線、すなわち進歩的な伝統路線と反動的な伝統路線を描き出す。

わたしは、最終的にイェナ大学に提出された懸賞課題への取り組みにおいて、当時施行されたば

かりのドイツ学校の民主化のための法律の歴史的根源を、1819年のジュフェルン<sup>28)</sup>の学校法草案および1920年の全国学校法草案を例にとって追及した。その時、つまり1946年に初めて、パウル・エストライヒおよびかれの「徹底的学校改革」に直面していることを悟った<sup>29)</sup>。当時、自身がまだ探究者であったとはいえ、しかしすでに社会主義への道の正当性について確信していたわたしは、パウル・エストライヒおよびかれの信奉者たちの反動諸勢力にたいする行動の徹底性のなかに模範をみだしていた。その模範は、1947年のエストライヒの自伝出版後、相変わらず若かった<sup>30)</sup>教育学者の社会的な登場の体験、そして全ベルリン統一学校法をめぐるエストライヒの闘争<sup>31)</sup>の足跡をたどった後、わたしの心を深くとらえた。ここに印刷されている書簡は帝国主義と軍国主義に敵対し、陶冶制度の民主主義化を支持する労働者階級の側にたつ闘士の証言である。今世紀初頭の鉾山労働者のストライキへの能動的支援から、アインシュタイン、マックス・プランクおよびその他の人々とともに第1次世界大戦中に作成されたドイツの帝国主義・軍国主義者の侵略的戦争目標に反対する請願書を経て、ドイツ帝国主義・軍国主義の復活と陶冶制度へのその影響に反対する闘争を経て、ハインリッヒ・マン、ケーテ・コルウィッツおよびその他の人々と一緒に作成されたナチスの進出に対するKPDおよびSPDの行動統一の創出への呼び掛けを経て、一本の直線が、少なからずの誤謬および回り道にもかかわらず、パウル・エストライヒをドイツ共産党およびドイツ社会主義統一党へと導いている<sup>32)</sup>。その隊列のなかでエストライヒはかれの1945年以前に開始されていた陶冶制度の民主主義化をめぐる闘争を継承し、そして反動的諸勢力に対する恒常的闘争のなかで、とりわけ全ベルリン民主主義統一学校法の成立のなかで、労働運動の指導的學校政策家の一人になった。すでに過去においてそうであったように、パウル・エストライヒは1945年以後もまた古い、時代遅れの社会秩序の擁護者たちによって中傷されそして迫害された。かれは今日公職禁止例でもって再び共産主義者のみならず、誠実な民主主義者もまた排除しようとしている陰謀の犠牲になった

最初の人々のうちの一人であった<sup>33)</sup>。

わたしたちがエストライヒの死後、フンボルト大学の評議会室で儀式衛兵によってかれと永遠の別れを告げたとき、わたしたちは、徹底的にわたしたちのものを、つまり社会主義への道を支持した一人の闘士を失ったということ意識した。

同様のことををわたしたちは1945年にペーター・ペーターゼンからも思った。かれは1945年に再建されたフリードリッヒ・シラー大学の社会教育学部の学部長になっていた。当時、学生でそして最初の学生代表団のメンバーであったわたしはペーターゼンを大学評議会との共同活動のなかで、かれの講義のなかで、そして上級ゼミナールの参加者として、ならびに国家試験や学位取得のための口述試験における試験官として知った。若くて、政治的に未熟でそしてようやくマルクス・レーニン主義を知ったばかりの学生であるわたしたちにとってヴォルフ (Walter Wolf 1907—1977)、ブルメ (Hans Brumme 1909—1967)、リンデマン (Anna Lindemann 1892—1959)、レスガー (Carl Rößger 1880—1960) やその他の定評ある反ファシストたちやナチスによって迫害された人たちがわたしたちを助けてくれなかったとしたら、「アカデミックな品位」と社会主義的な言い回しによって飾られて講話されたペーターゼンの「教育科学」の原則の本性を見抜くことは容易でなかったろう。……アルト<sup>34)</sup>がわたしたちに示したナチス時代の「小イエナ・プラン」<sup>35)</sup>のゲラもまたわたしたちが眼を開くのを助けてくれた。実に念入りに、そこにおいてペーターゼンがあからさまにナチスに忠誠を誓っているすべての箇所が抹消されているか、あるいは分かりにくくされていたのであった。パウル・エストライヒの書簡は、後期ブルジョア教育学の代表者としてかれのさまざまな考えでもって資本主義的社会秩序に、どのような仮面をかぶっていても同じなのだが、貢献したし、かつ貢献しているペーター・ペーターゼンにたいして証言している。……

(2) エストライヒの「イエナのペーター・ペーターゼン教授への質問状」の翻訳  
 拝啓 ペーター・ペーターゼン教授殿

密告者としてではなく、むしろ差し迫る社会的な不都合の告発者として、公開のかつ弾劾の質問をさせていただきますことをお許し願いたい。わたし自身は余りにもしばしば匿名で密告された。わたしは貴殿および民主主義的社会に、貴殿が、チューリングゲンの新しい教師たちの教育学的養成を指導するのに適しているのかどうか、質問する。

わたしは自由社会主義的な「教育と教授のためのドイツ委員会」の代弁者、ハンブルクのリヒトヴァルク学校の教師団リーダーそしてハンブルクの教育学担当大学講師としての貴殿を、1919年以後存じあげている。貴殿は「教育と教授のためのドイツ委員会」の委託において8年制中等学校のための共同請願書を編纂した。貴殿はわたしには闘士とは思えなかったが、しかし純粋であるように思えた。貴殿は1923年頃、短期間のSP—KP—連合政府<sup>36)</sup>によって教育学正教授およびチューリングゲンの教員養成のリーダーとして、闘う教授としてイエナに招かれた。同志であり、同僚でありそして大臣であったグライル<sup>37)</sup>が1925年聖霊降臨祭に、すなわちわたしたち「徹底的学校改革者同盟員」がイエナで公開の会議を開催したときに、わたしに憤慨して次のように説明した。つまり、貴殿が闘士としては完全に無力をさらけ出し、大学教授としてよそよそしくなり、そして「標準的な」教授集団のなかに社会的にもまた組み込まれていると。ペーターズやシャクセル<sup>38)</sup>はブルジョア反動派との戦いの前線に留どまっているというのに。わたしには、わたしたちのイエナ会議での弁士としての貴殿は、プロテスタント教会役員会のメンバーのように思えた。わたしは貴殿のことを忘れ、貴殿は、ナチス時代が近づくにつれて救護してくれるブルジョアの鈍感さ<sup>39)</sup>におちいったが、わたしたち「徹底的学校改革者同盟員」は最後まで絶望的に尽力した。貴殿は本についての本を書き、さまざまな本に書かせ、そして貴殿のいろいろな考えをつぎはぎした「イエナ・プラン」を生み出した。したがってそれは進歩的にも反動的にも同様に利用可能であった。

貴殿はその証明をおこなった。わたしたち哀れな者どもが1933年の精神においてヒットラー・刑務所に移動させられ、そして免職させられたとき、

沈黙の「社会主義者」である貴殿は繁栄した。迅速に、パイロイト<sup>40)</sup>における中央ナチ教育学雑誌の発行後すぐに、貴殿はそこにおいて明確にしっかりと手はずが整えられたかなり長い論説を発表した。そこでは、「確信をもって」、士官が教師の導きの像でなければならないと述べられている。(故リハルト・ザイフェルト<sup>41)</sup>はかれの名誉に満ちた晩年と民主党の大臣としてのかれの過去を、かれが同じ雑誌の論説のなかで今や「脱政治化された」学校について、あのナチ的痴呆化<sup>42)</sup>の学校について歓声をあげ、かれのドレスデン教育大学の教師たちに、教育大学を「救う」ためにSAのメンバーおよび黨員になるよう説きふせ、そして多数の価値豊かな人々を、1945年と同様1933年にも不幸におとし入れたことでもって、汚した。それから、かれらはもちろん1933年には成功をおさめていないが、以前の教育専門学校長ワイマル<sup>43)</sup>は同じ場所で仰々しく「名誉からのそして名誉への教育」の再生を宣言した!) おお、貴殿の永遠の無思慮よ、貴殿の生涯の意味は何なのか。ドイツの教授陣たちは1933年に少なからずの範囲において俊敏な羊の群れであった。殉教の用意なき神学者たち、品性なき倫理学者たち、権利意識なき法学者たち、用意のできたフラスコをもつ医学者たち、ペスタロッチ的愛情とペスタロッチ的性格のなき教育学者たち!

貴殿はかくして「国民的」<sup>44)</sup>になり、そしてわが身を救った。その後に貴殿がさすがに非難されたとき、貴殿は、貴殿の定評ある民族主義に疑念をもったあらゆる者を、訴訟でもって脅迫したと、当時ある教育雑誌が書いている。

そして貴殿は明らかにナチスにとって、さらにそのチューリンゲンの最高幹部にとってもまた扱いやすいように思われた。貴殿にはナチスの青年教師の養成が委ねられ、貴殿はその諸大会にて発言した。1934年初め、わたしにゲヘーブ<sup>45)</sup>が、かれはかれのオーデンヴェルト学校から追放されていたのだが、ベルリンにおいて貴殿の書簡を読んで聞かせてくれた。そこにおいて貴殿は、貴殿が入党することなしに、「貴殿の教育学」が今やみいだした「承認を誇る」と書いていた。わたしたちは呆れてわたしたちの首を横に振った。しかし

貴殿は引き続きナチス青年教師諸大会を活気づけた。しかもこともあろうにあの精神で、つまり当時の表現をそのまま用いれば「ペスタロッチーフィヒターヒッター」という天をも恐れぬ精神において<sup>46)</sup>そしてそれでもって、わたしがナチスの教育学・ノートのなかでかつて次のような歓呼の報告を読んだときと同程度の類似性を連想した。「エルンスト・クリークとペーター・ペーターゼンはドイツの国民的教育学者たちである。(それゆえ、国民的な文化教皇および科学カイン<sup>47)</sup>であるエルンスト・クリークおよびペーター・ペーターゼン)」

わたしはわたしの孤独なそして苦しい沈黙のなかでそれ以降、貴殿について何も聞くことはなかった。その後、貴殿もまた疑念をもたれたかもしれないし、貴殿もまた煩わされたかもしれない。しかし仮に貴殿が強制収容所に入れられたとしても、貴殿はわたしには上述したような風見鳥の性格のゆえに、民主主義的新教師を教育するのに適しているとは思えない。たとえ貴殿が、なおかなり「肯定的な知識」を頭脳のなかにもっているとしても。貴殿は1933年に意気消沈した人々にたいして、そしてかれらのために決して仲間であることを証明しなかった。それどころかわが身を救い、そして——ナチスにおいて「承認」された。今や確かに社会は、教員養成者としての貴殿の資質についてより厳密に調べることを要求できる。というのは——ドイツの青少年は将来かれらの性格を——模範にならって形成するのだから!。功名心だけでは十分ではないのだ!。

ベルリン—ツェーレンドルフ、1945年12月27日  
(パウル・エストライヒ)

## 結論と今後の課題

エストライヒのペーターゼン批判の内的動機は、すでに明確になっていると考える。ペーターゼンの教授理論が左翼政権にも、ナチスにも受け入れ可能なものであることが見抜かれ、かれの人間性、風見鶏の性格にかれの墮落の原因があると考えられている。今後、エストライヒの他の同時期の論説をまじえ、考察を継続、発展させたい。

注

- 1) 他に範とされているのは西側諸国, 特に旧西ドイツの教育理論と実践である。他にマルクス主義教育学の自己改革的なものも存在する。
- 2) 両者ともに改革教育学者であると把握するのが普通である。
- 3) エストライヒは職を追放され迫害されたが, ペーターゼンはイェナ大学で仕事を続けた。
- 4) Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Jahrgang 18/1978.
- 5) Wilhelm, Theodor : Pädagogik der Gegenwart. 4. Aufl. Stuttgart 1967, S. 66f. なおフォン・シュタイン (Karl Reichsfreiherr vom und zum Stein 1757—1831) はプロイセンの政治家。ナポレオン軍によって占領されたプロイセンを憂い, シュタイン改革として知られることになる農民解放等の改革を指導した。「レンブラントについての本」というのは, ユリウス・ランクベーン (Julius Langbehn 1851—1907) の著書『教育者としてのレンブラント』(Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen, Leipzig 1890) を指すと考えられる。
- 6) Vgl. Robelt Alt, Über unsere Stellung zur Reformpädagogik, in: Pädagogik, Heft 5/6/1956
- 7) かれは自伝の標題を『ある政治的教育者の生涯から』とした。Paul Oestreich: Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Berlin 1947
- 8) 例えば, 拙稿「1925年から1927年までのパウル・エストライヒの諸論説から」『愛知教育大学研究報告』第40輯, 1991年2月を参照のこと。
- 9) Kawerau, Siegfried: Der Bund der entschiedenen Schulreformer. Werden und Wesen. Berlin 1922, S. 27. なおカヴェラウ (1886—1936) は徹底的な学校改革者同盟の幹部の一人で, エストライヒの腹心ともいえる教育者であった。
- 10) Paul Oestreich: Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Leipzig 1926, S. 153. なおダニエルとは紀元前6世紀初めのユダヤの預言者をさすと思われる。
- 11) Ellrich, Karl: Paul Oestreich beging am 30. 3. 1953 seinen 75. Geburtstag. In: Pädagogik, Jg. 1953, S. 400.
- 12) Anweiler, Oskar: Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Bildung und Erziehung, 14. Jg. (1961), S. 385—404. なお「労作学校運動」(Arbeitsschulbewegung) は改革教育学運動の重要な構成要素であった。デューイ (1859—1952) はアメリカで, ケルシェンシュタイナー (1854—1932) はドイツで, そしてブロンスキー (1884—1946) はソ連でその運動の理論的・実践的指導者であった。
- 13) Boyd, William and Wyatt Rawson: The story of the new education. London 1965, p. 34.
- 14) Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 11. Aufl. Stuttgart 1971, S. 244—314.
- 15) ヘルバルト主義とは19世紀後半にドイツで誕生した教育学的潮流。ヘルバルト (Herbart, J.F. 1776—1841) の教育学を糸口とし, その複雑な思想を分かりやすく叙述し, そして独自に発展させた。チラー (Ziller, T. 1817—1882), ライン (Rein, W. 1847—1929) が代表者である。その考え方は授業を段階分けし, その段階通りに授業をおこなうと, 生徒に確実に知識を獲得させることができるというものであった。しかし, それはステレオタイプな授業をもたらしかねなかった。
- 16) 「夢想的な思考萌芽」への回帰を最も直接的に表現した運動は田園教育舎運動であると考えている。しかし改革教育学運動に属するその他の運動もロマンティックな過去への憧れである。ユルゲン・シャーフナー著, 拙訳『就学前教育・幼年学校史』学文社, 1991年, 101頁以降参照のこと。
- 17) Vgl. Scheibe, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung 1900—1932. 10. Aufl. Weinheim 1994, S. 70.
- 18) モンテッソーリ (1870—1952) はイタリアの医者で, 教育学者。詳しくは前掲『就学前教育・幼年学校史』111頁以降参照のこと。
- 19) Vgl. Böhm, W.: Paul Oestreich und das Problem der sozialistischen Pädagogik in

- der Weimarer Republik. In: Roeßler, W. (Hrg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. Ernst Klett Verlag Stuttgart 1976.
- 20) Paul Oestreich: Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Leipzig 1926, S. 139. 下線部は原文ではイタリックで強調。以下同様。
- 21) Vgl. Fischer, Aloys: Umriß einer Philosophie des deutschen Erziehungsgedankens. In: Die Erziehung. 7. Jg. (1932), S. 575—594.
- 22) モンテッソーリは敬虔なカトリック教徒。
- 23) ケイ (Key, Ellen 1849—1926) はスウェーデンの女性解放論者で、教育者。1900年に刊行された『子どもの世紀』は改革教育学運動のファンファーレであり、金字塔でもあった。かの女は「自然にかえれ」と主張したルソーの信奉者であった。Vgl. Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1926, S. 123
- 24) オットー (Otto, Berthold 1859—1933) は自分の5人の子どもを学校に通わせず、自分で教授した。そしてその経験をもとに、かれがベルリンに家庭教師学校を設立した。それは後にベルトホルト・オットー学校へと発展した。そこでは教授は家庭的におこなわれた。子どもたちが問い、自ら解答を追究し、最後に教師が関与する。Vgl. Günther, K.-H. u. a. (Hrg.): Geschichte der Erziehung, 14. Aufl. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1987, S. 445.
- 25) 「全体性」概念はエストライヒ教育学研究のキーワードである。筆者はその問題についての叙述を含むエストライヒ研究を刊行準備している。
- 26) Oestreich, Paul: Zum Kampf um die Schule. In: Neue Erziehung, 9. Jg. (1927), S. 702. エストライヒの先行思想を特定することは、かれがほとんど出典を明記しないで論説を書いたので、困難であるが、ベスタロッチ、マルクス等とならんで、あるいはそれ以上にフィヒテおよびユートピアンに影響されたことは確実である。筆者はその問題についての論述を含むエストライヒ研究を刊行準備している。
- 27) Helmut König: Persönliche Erinnerungen und Gedanken zu einem Brief von Paul Oestreich—Anläßlich des 100. Geburtstages Paul Oesterichs. In: A. a. O. なお非本質的なごく一部分を省略したが、ほぼ完訳である。
- 28) ジュフェルン (Savern, J.W. 1775—1829) はナポレオン戦争後、外国支配から脱したプロイセンの再建のため、教育改革に努めた。
- 29) ナチス支配の後の学校制度の徹底的変革の課題に直面していたことだけでなく、エストライヒからも学ぶべき状況にあったことを述べている。
- 30) 肉体的年令より精神的なものが考えられている。1947年にはエストライヒは70歳弱であった。
- 31) その闘争に関するエストライヒの論説は筆者はすでに検討中。成果は近い将来、発表する。
- 32) アインシュタイン (Einstein, A. 1879—1955)、プランク (Planck, M. 1858—1947) はともに著名な物理学者。ハインリッヒ・マン (Mann, H. 1871—1950) とコルウィッツ (Kollwitz, K. 1867—1945) は小説家および画家。エストライヒの共産党、社会主義統一党への入党の問題は、筆者はケーニッヒのように単純には考えていない。
- 33) DDRの指導的な教育史学者の立場からは、このような論述になるのであろう。
- 34) アルト (Robert Alt 1905—1978) はケーニッヒより1世代前のDDRの教育学の重鎮であった。
- 35) 小イエナプランについて、と言うよりも、ペーターゼンについては次の先行研究を参照のこと。ペーター・ペーターゼン著、三枝孝弘・山崎準二編訳『学校と授業の変革』明治図書、1984年。それによれば、小イエナプランは1927年に初版が刊行され、ナチス政権下でも版が重ねられ(第5～8版)、戦後も出版され続けた(第9版以降)。
- 36) チューリングン邦は1920年5月にいくつかの小国が連合して形成された。議会では社会民主党と独立社会民主党と共産党で合計して28議席を占め、過半数をとり、左翼の、正確には社会民主党と独立社会民主党の連合政権を樹立した。Vgl. Günther K.-H. u. a. (Hrg.): A. a. o., S. 578.
- 37) グライル (Greil, Max Richard 1877—1939) は1920年代前半、チューリングン邦の左翼政権の人民陶冶大臣であった。グライル自身は独立社会民主党の党員であった。
- 38) ペーターズおよびジャクセルは詳細不明。



- 39) ベーターゼンがナチスを批判するような聡明さをもたないゆえに、ナチスによって迫害されることがないことを皮肉ったもの。
- 40) ドイツのバイエルン州の町
- 41) ザイフェルト (Richard Seyfert 1862-1940) は自身がザクセンの師範学校長であった帝政時代から労働学校思想を支持した教育学者であった。
- 42) 「痴呆化」は明らかに差別的表現である。
- 43) 詳細不明
- 44) ナチスのスローガン
- 45) ゲヘーブ (Geheeb, Paul 1870-1961) は改革教育学運動の一潮流である田園教育舎運動の担い手の一人。オーデンヴァルト学校はかれの学校。
- 46) ベスタロッチとフィヒテをエストライヒは自身の教育学の古里として尊敬していたことはかれの論説から読み取ることができる。こともあろうに、その両者をヒットラーと同列におくことは、かれにはとても耐えられないことであつたらう。
- 47) カインは旧約聖書に登場する人物で、アダムの長男。弟のアベルを殺して、神に追われ、地上の放浪者となったが、神は保護のため、かれに一つのしるしをつけた。しかしここでの「文化教皇と科学カイン」は明らかに誉め言葉である。