

変化に応答する「社会への開かれ」志向の教育実践

—ザーレム城校における自己理解と公共心育成への取り組みから—

伊藤敏子

Educational Practice Based on “Openness toward Society” as a Current Trend
—Promoting Self-Understanding and Public Spirit at Schule Schloss Salem—

Toshiko Ito

Abstract

This paper examines the legacy of German New Education for its prefiguration of the newly established subject of “public (*kokyo*)” as mandated by the new Japanese Curriculum Guidelines, which were adopted in 2020 and have been promoted under the slogan “openness toward society”. The paper focuses on Schule Schloss Salem, a German boarding school founded in 1920 and located in a rural setting, whose core educational concept encourages experience-oriented practice in both local and global contexts. The school's curriculum requires experience-oriented practice through various kinds of workshop training and social service. For a full century, this curriculum has continuously been grounded in Kurt Hahn's (1886-1976) educational concepts, but it has also featured constant change in line with current trends. The diverse and flexible aspects of “openness toward society” at Schule Schloss Salem prefigure the new subject of “public (*kokyo*)” at Japan's high schools, especially in their encouragement of independent participation in multilayered “society”, ranging from the local to the national and the global.

キーワード：新教育・体験教育学・奉仕・社会への開かれ

Keywords: New Education, Experience-oriented Education, Social Service, Openness toward Society

1. 自己理解と公共心育成の交差点としての「社会」への開かれ

「多様な人々と協働しながら様々な社会変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにする」(文部科学省 2018a 17頁)ことを謳う新たな学習指導要領は、「社会に開かれた教育課程」と称される。教育課程企画特別部会では「社会に開かれた教育課程」に則りこれからの時代に必要とされる資質・能力を未来の担い手に獲得させる具体的な道筋が検討され、その結果として「1. 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」、「2. 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること」、「3. 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること」(教育課程企画特別部会 2015 22頁)という3側面からのカリキュラム・マネジメントが推奨されている。「社会に開かれた教育課程」に則るカリキュラム・マネジメントを進めるにあたって、「地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき」、「地域等の外部の資源も含めて活用」という観点への言及がなされていることにかんがみると、「社会に開かれた教育課程」が「社会」として想定している対象は第一義的に(当該学校が存在する近隣の)「地域」であると理解される。

本研究では、第一義的に（当該学校が存在する近隣の）「地域」を想定する「社会」への開かれを促進する教育実践を「既存の社会を相対化させる前提」をなす自己理解と「既存の社会に適応させる前提」をなす公共心育成の交差点としての「社会」への向き合いという枠組みで捉えることにより、新しい学習指導要領の「社会に開かれた教育課程」という理念と強い親和性を示す「一市民としての責任を担いうる世代の育成」へと向けられた新教育運動の理念を精査し、その可能性と問題点を浮き彫りにすることを試みる。筆者はこれまで新教育運動における作業場のレリヴァンスをヘル（Bernhard Hell, 1877-1955）が創設したウアシュプリング学校（Ursprungschule）を軸として「社会への開かれ」志向の指標に注目した論考¹、さらに新教育運動における作業場活動をハーン（Kurt Matthias Robert Martin Hahn, 1886-1974）が創設したザーレム城校（Schule Schloss Salem）を軸として「社会への開かれ」志向の一形態とみなす論考²を公にしてきた。本研究は、この2つの論考を踏まえつつ、「社会への開かれ」という視点から既存の価値体系が根底から破綻した100年前の戦間期にザーレム城校の設立者における「既存の社会を相対化させる前提」をなす自己理解と「既存の社会に適応させる前提」をなす公共心育成の交差点としての「社会」との向き合いを解明し、さらに100年にわたり教育実践を積み重ねるなかでザーレム城校が維持しているものと変容させたものを分類・分析することで、新しい学習指導要領が謳う「社会への開かれ」という地平における援用可能性を高等学校の新たな必修科目として登場する「公共」の導入にも敷衍しながら探りたい。

2. 越境者ハーンにおける「社会への開かれ」志向

「既存の社会を相対化させる前提」をなす自己理解と「既存の社会に適応させる前提」をなす公共心育成の交差点としての「社会」との向き合いは、既存の社会のあり方を意識するところに生起する。既存の社会を相対化の対象とみなす場合であっても、既存の社会を絶対化の対象とみなす場合であっても、この態度を決定するに際しては個々人がみずからのアイデンティティを問い直すプロセスが不可避の要件として立ち現れる。単一のアイデンティティをもつことを自明視する人の場合はみずからのアイデンティティの問い直しのプロセスが不発に終わる可能性もあるが、複数のアイデンティティをもつことに自覚的である人の場合はみずからのアイデンティティの問い直しのプロセスは真摯に遂行される可能性が高い。ハーンの場合、「既存の社会を相対化させる前提」をなす自己理解と「既存の社会に適応させる前提」をなす公共心育成の交差点としての「社会」との向き合いは、きわめて自然な流れで生じた重層的なみずからのアイデンティティの問い直しのプロセスに裏打ちされ、その帰結は教育構想のなかに色濃く反映されている。その背景としては、ハーンが信教上、文化上、そして職業上の立ち位置において複数のアイデンティティを往還する越境性を有していることに求められる。信教上のアイデンティティに関してハーンはユダヤ教とキリスト教の越境者として知られる。すなわち、ドイツ系ユダヤ人の家庭に生を受けたハーンは、ユダヤ共同体の一員というアイデンティティを携えてザーレム城校における教育活動にあたるが、その後ゴードンストウン校（Gordonstoun School）における教育活動にあたるなかで信教上のアイデンティティを変容させ、1945年にはイギリス国教会へ改宗する決心をする（vgl. Hahn 1986, S. 74 (orig. 1943); Ewald 1970, S. 27 (orig. 1966)）。一方、文化上のアイデンティティに関してハーンはドイツ文化とイギリス文化の越境者という顔をもつ。すなわち、ハーンは母国ドイツのベルリン大学・

¹ 伊藤敏子「新教育運動における作業場のレリヴァンス ―＜社会への開かれ＞志向の指標としての職業教育に注目して―」『三重大学教育学部研究紀要』第70巻（2019）199-208頁

² 伊藤敏子「＜作業場における活動＞と＜社会への開かれ＞のインターフェイス ―ドイツ田園教育舎における作業場活動の位置づけ―」『三重大学教育学部研究紀要』第71巻（2020）255-267頁

ハイデルベルク大学・フライブルク大学・ゲッティンゲン大学および留学先イギリスのオックスフォード大学に学び、1914年に帰国すると「イギリス通ドイツ人」として母国ドイツの外務省イギリス事情専門部局に配属される。イギリスのアボツホルム校 (Abbotsholme School) およびパブリックスクールを範とするザーレム城校を1920年に母国ドイツの地にバーデン公 (Max von Baden, 1867-1929) とともに設立の後、ナチス政権下の1933年に逮捕されたことを機としてイギリスに亡命し、1934年にザーレム城校を範とするゴードンストウン校をイギリスの地に設立することになるハーンは、1938年にイギリス国籍を取得しながら、1953年に終の棲家を母国に求めることを選択しドイツに帰国する (vgl. Hahn 1986, S. 74 (orig. 1943))。最後に、職業上のアイデンティティに関してハーンは教育活動と政治活動の越境者という立ち位置をもつ。すなわち、ハーンは、ザーレム城校の設立およびゴードンストウン校の設立に象徴される教育実践家としての功績をもつとともに、1914年のドイツ外務省への就任および1941年のイギリス外務省への就任に象徴されるように国際関係にかかわる分野で政策立案者としての功績をもつ。設立者であるハーンとバーデン公がいずれも第一次世界大戦下および第一次世界大戦後ドイツの外交上の政治的判断を検討する立場にあったという経緯から、ザーレム城校は設立当初から政治的観点からの指針をその根底におく教育構想を鮮明に打ち出しており、この傾向はたとえば国家社会主義を浸透させたナチス政権下で多くの田園教育舎運動の立役者が迎合的態度をとるなか「ザーレムへの帰属と国家社会主義への帰属、いずれをとるかを決断せよ」とザーレム城校関係者に迫るハーンの回状に象徴されるように、教育と政治の不可分性を通奏低音とする態度を一貫させている。そしてこの態度は設立から1世紀を経たザーレム城校において今日にいたるまで継承されている (vgl. Mergenthaler-Walter/Schummer 2020, S. 197)。越境者ハーンが紡ぎだす教育構想は、その当然の帰結として、「既存の社会を相対化させる前提」をなす自己理解と「既存の社会に適応させる前提」をなす公共心育成の交差点としての「社会」との向き合いを強く意識した「社会への開かれ」志向を醸成させるものとなっている。

ハーンは18歳で父と死別し弟の教育係を担うことになるが、ここに「責任ある人格 (verantwortungsbewusste Persönlichkeit)」と「市民としての徳 (staatsbürgerliche Tugend)」を重視する教育を模索するハーンの挑戦が始動する (vgl. Lausberg 2007, S. 22)。広く知られているように—そしてハーン自身が折に触れて認めているように—ハーンはみずからの教育構想を体系化することを試みていない。「既存の教育構想の折衷」とも称されるハーンのエデュカチオン構想の構成要素としては「フランスのシトー会館の伝統、ドイツの田園教育舎運動の構想、古代ギリシアのプラトン『国家』の理念、さらにイギリスのパブリック・スクールの伝統」(Dergel/Niederhofer/Feucht 2010, S. 8; ebenda, S. 40) が重要な役割を果たしていることが確認できるが、ここにアメリカのプラグマティズムの発想 (vgl. Röhrs 1970a, S. 130) が加わり、これらの構成要素を有機的に融合させたところにハーン独自の教育構想が生起することになる。

種々の教育構想の影響のもとに成立をみるハーンのエデュカチオン構想であるが、その主軸をなす教育構想はハーンがその少年期における出会い以降みずからの教育構想の地下水脈として保持することになる田園教育舎運動のエデュカチオン構想である。16歳の少年ハーンはレディ (Cecil Reddie, 1858-1932) のアボツホルム校を訪問するとともにリーツ (Hermann Lietz, 1868-1919) の著作『エムローシュトッパ (Emlohstobba)』を紐解き、鮮烈な共感の念を抱くが、その後、ゲッティンゲン大学でヴァルケミュレ田園教育舎 (Landerziehungsheim Walkenmühle) の設立者ネルソン (Leonard Nelson, 1882-1927) の指導学生として研究に取り組むなかで、田園教育舎運動のエデュカチオン構想への傾倒をさらに強めていく (vgl. Hahn 1986, S. 15f. (orig. 1904))。その一方で、田園教育舎運動のエデュカチオン構想において「孤島のように隔離された空間」が理想の教育の立地条件とみなされている点について、ハーンは早くから疑念を表明し、「孤島のように隔離された空間」の対極をなす立地条件を理想の教育の立地条件として追求していく。みずからの教育施設設立に際して教育施設の内と外を隔てる壁を解消することを目指すハーンは、田園教育舎運動のエデュカチオン

想における理想の教育環境に対置されるみずからの理想の教育環境を整備するにあたって、「学校の壁には現実の社会の風を入れるための窓をしつらえなければならない」(Hahn 1998, S. 203 (orig. 1933)) というみずからの信条を高く掲げる。田園教育舎運動の教育構想と一線を画することになるこの試みの帰結として、ハーンがバーデン公とともに設立したザーレム城校は、一田園教育舎の主流をなす全寮制という形態とは対照的に一寄宿生数を上回る近隣地域からの通学生数を擁する内訳(寄宿生8名・通学生12名)で開校され、一田園教育舎にあつては敷地内に併設された作業場で実施されることになっている必修の一作業場活動を近隣地域の職人の作業場に生徒が赴き校外活動として実施する方針³をかかげる等、「孤島のように隔離された空間」とは無縁の教育環境のなかで教育活動を展開させ、ほどなく近隣地域における連携活動の核として機能する場とみなされるようになる(vgl. Hahn 1986, S. 58 (orig. 1934))。「孤島のように隔離された空間」に対置される教育環境を整備するというザーレム城校設立時に示された姿勢は、ハーンが14年後にスコットランドに設立するゴードンストウン校においても継承されることになる(vgl. Hahn 1986, S. 67 (orig. 1944))。理想の教育環境をめぐる田園教育舎運動主流派の主張とハーンの主張の乖離は、それぞれの教育構想における教育共同体の位置づけの差異にも帰することができる。すなわち、ドイツ田園教育舎の原型となるアボッツホルム校を設立したレディーが教育共同体としての学校構成員を「規模の大きな家族」とみなしたのに対し、ハーンは教育共同体としての学校を「規模の小さな国家」とみなしているのである(vgl. Lausberg 2007, 45)。同様に、崇敬の念を抱いていたゲーテ(Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832)が描き出す教育州という教育共同体についても、生徒が特定の時代そして特定の文化に向けて成長することの必要性という観点からハーンは異を唱え、疎外や孤立に抗する観点からの修正の必要性を唱えている(vgl. ebenda, S. 39)。

1920年に開校したザーレム城校の開校時の生徒は寄宿生と通学生あわせて20名にとどまるが、生徒の出身階層が多様性に富むものであったことは特筆に値する(vgl. Ewald 1970, S. 23 (orig. 1966))。その後も生徒の出身階層の多様性を維持することに力が注がれ、第一次世界大戦後の不況下においては生徒の40パーセントを奨学生とする方針を打ち出している(vgl. ebenda, S. 34)。したがって、ハーンが崩すことを試みた壁は、学校の内と外を隔てる壁にとどまらず、階層と階層のあいだに横たわる壁を崩すことにも敷衍されている。さらなる具体的実践としては、階層を超えた交流(vgl. Pielorz 1995, S. 205)を活性化する活動があげられる。その活動の一環として、人命救助の訓練・赤十字での救命教育・DIRG水難救助・消防団・技術サポート(THW)に代表される奉仕活動のプログラムが実施されるが、これらの活動はいずれも公式認定を受けており、したがって、そのまま(当該学校が所在する近隣の)地域に居住するあらゆる階層に属する人々を包摂する「社会への開かれ」を志向するものになっている(vgl. Köppen 1967, S. 72)。

(当該学校が所在する近隣の)地域に居住するあらゆる階層に属する人々を包摂する「社会への開かれ」志向は、ザーレム城校の在学学生ばかりにではなくザーレム城校の卒業生にも求められたことは注視されてよい。ザーレムの同窓会(Bund der Alt-Landheimer / Salemer Bund)は1925年以降、同窓生に「スポーツ勲章のための毎年4週間にわたる禁煙禁酒の訓練」と「6週間にわたるヨット・飛行・乗馬の訓

³ ザーレム城校の教育課程は、思春期のエネルギー—知への渇き・思いやりの気持ち・驚く能力—の健全な受け皿として機能することを期待して土曜日午後にはイヌングを設定している(vgl. Ewald 1970, S. 30 (orig. 1966))。ハーンはケルシェンシュタイナー(Georg Michael Kerschensteiner, 1854-1932)の「有用な公民(brauchbare Staatsbürger)」育成論に共鳴し、職業教育の文脈のなかで「公的責任に向けられた人間教育(Ausbildung eines Menschen zu staatsbürgerlicher Verantwortung)」(vgl. Lausberg 2007, S. 31)の一環として共同体への奉仕に言及している。したがって、ザーレム城校におけるイヌングは、手工業の分野における知識および技術の獲得がもたらす有用性にとどまらず、成功への導きとなる忍耐力や達成感から湧き上がる自尊心や冷静な自己批判等の道徳的完全性を育むものとみなされている(vgl. ebenda, S. 51)。

練」に加えて、「3ヶ月以上の(労働者階級と直に交わり社会の状況を知る)実践的社会活動」(Hahn 1958, S. 41 (orig. 1928); Hahn 1986, S. 66 (orig. 1934)) を求めており、ここからザーレム城校の生徒は在学中にとどまらず、卒業後においても階層と階層のあいだに横たわる壁の解消を含む「社会への開かれ」に寄与する活動を期待されていることが確認される。

3. ザーレム城校における「責任への教育」と「社会への開かれ」

ハーンが手掛けた「現実の社会の風を入れるための窓をしつらえ」た教育環境のなかで展開される教育実践の主軸をなすのは、「体験教育学 (Erlebnispädagogik)」という範疇に分類される—ハーン自身はしばしば「体験療法 (Erlebnistherapie)」と呼ぶ—活動である。「近代体験教育学の父」(Knoll 2001, S. 65; Balzer/Michl 2020, S. 140; Fengler 2019, S. 34; Michl 2019, S. 52) とも称されるハーンは、「学校の壁には現実の社会の風を入れるための窓をしつらえ」る教育環境を整備しつつ、具体的な教育実践を構想するにあたっては学校の壁の外で実施される活動を含む体験に重きを置いている。「主として自然のなかで身体的精神的社会的に挑戦する活動を行うことで人格形成を促進し責任を意識しつつ自らの生活世界を形成していく能力を身に着けること」(Heckmair/Michl 2018, S. 108) と定義される体験教育学は、その理論上の生起については精神科学の方法を確立したディルタイ (Wilhelm Dilthey, 1833-1911) の体験 (Erlebnis) 概念の用法に負うところが大きい (vgl. Lausberg 2007, S. 22)、実践上の嚆矢についてはハーンが設立したザーレム城校の教育課程に求めることができる。ハーン自身がみずからの教育構想の理論化や体系化を行っていないことで広くは認知されていないが、今日体験教育学の実践と目される活動の多くはハーンの発案に帰されるものである。

体験教育学 (体験療法) の実践の場として機能することになるザーレム城校は、第一次世界大戦と第二次世界大戦のあいだの戦間期にあたる 1920 年に設立されるが、この特殊な時代背景によってザーレム城校の教育構想の方向性は決定づけられることになる。第一次世界大戦に敗れたドイツにあって従来の価値体系が根底から覆されたことで虚無感と倫理的退廃の空気の漂うなか、ハーンが第一次世界大戦後のドイツの教育の使命とみなしたのは、(戦争責任を含む) 社会への責任感を担う次世代の育成である。この使命をハーンは「子どもがみずからの生を社会的、政治的、技術的に理解できるようにすること、さらに「成長した人間が倫理的に卓越した有用な主体となるようにする」(Hahn 1958, S. 17 (orig. 1908)) ことという 2 つの相で理解する。ハーンとともにザーレム城校の設立に携わったバーデン公もまた、第一次世界大戦の敗北により精神的廃頹に陥っているドイツにおいて「市民としての責任 (civic responsibilities)」を担う次世代の育成を教育の使命とみなす。ここにハーンはイートン校およびハーロー校に代表されるイギリスのパブリックスクールにおける公民的責任への教育の理念に学びつつ、「公共心 (a sense of public duty)」と「自治 (self-government)」を基調とする教育構想づくりに着手する (vgl. Ewald 1970, S. 22 (orig. 1966); Lausberg 2007, S. 112)。そして、そこには隣人愛に支えられ公益に奉仕する姿勢も織り込まれることになる。

第一次世界大戦敗戦後のドイツを覆ったルサンチマン的風潮の克服に向け、ハーンは体験教育学 (体験療法) の実践の一環として身体的有用性の減退を阻止する「運動競技 (leichtathletische Pause / Trainingspause / körperliche Training) (毎週 4 回午前) の実施」、配慮の希薄化を調停する「プロジェクト活動 (Projekt) (土曜日午前) の実施」、自発性の低下を補完する「探検の実施 (Expeditionen) (3 学期) の実施」、人間的関わりの衰退を補足する「救助活動ないし隣人への奉仕 (Rettungsdienst / Dienst am Nächsten) (毎週 1 回午後) の実施」(Hahn 1958, S. 74 & S. 80 (orig. 1954); Hahn 1986, S. 102f. (orig. 1962); Hahn 1998, S. 301f. (orig. 1962)) という 4 つの活動をみずから設立した学校に導入する。これらの活動は

成長過程にある人間に一市民としての責任を十全に培うには至らないまでも一あらゆる公共心 (Gemeinsinn) を培う力の源泉を提供しうるものであるとみなされる (vgl. Hahn 1958, S. 78 (orig. 1950))。

ハーンは体験教育学 (体験療法) の4つの活動のうち「救助活動ないし隣人への奉仕」⁴をもっとも実効性ある活動とみなしている。ハーンによれば、奉仕は、社会のための社会的学び、社会と交わることによる社会的学びの可能性をもっとも魅力的なかたちで高める活動であり (vgl. Knoll 1986, S. 12)、それゆえに教育構想において核心をなす活動として位置づけられることになる (vgl. Lausberg 2007, 40)。奉仕の具体的内容として挙げられる消防活動・海難救助活動・山岳救助活動・医療保健活動・環境保全活動・社会福祉活動等の活動において、生徒は活動に対してみずから責任を担い、そしてみずからの有用感を高めることが期待されている。ハーンによれば、海や山で遭難した人々 (の生命) に対する責任を担うという体験は、社会的関わりにおける他者に対する責任を担うという意識を広範にわたって強化する契機となり、長期的には市民としての責任感を醸成する素地として機能することになる (vgl. Hahn 1958, S. 78 (orig. 1954))⁵。

1930年にザールム城校は (第1条) 若者に自己発見の機会を与えよ、(第2条) 若者に成功と失敗の双方を経験させよ、(第3条) 若者に社会のために無私の境地に達する機会を与えよ、(第4条) 静寂の時間と熟考の余裕を確保せよ、(第5条) 想像力と将来を見通し計画する能力を培え、(第6条) 競技への取り組みは真摯に、しかし自制心をもって、(第7条) 裕福で影響力ある子どもたちをその特権により麻痺した意識から解放せよ、という7カ条からなる「ザールム7カ条 (sieben Gesetze Salems)」という教育原則を確立させる。この根底をなすのは、「責任への教育 (Erziehung zur Verantwortung)」(Schule Schloss Salem 1995, S. 50) という理念であり、そこには「既存の社会を相対化させる前提」をなす自己理解と「既存の社会に適応させる前提」をなす公共心育成の交差点としての「社会」と向き合う姿勢を強く意識した「社会への開かれ」志向が通底している。とりわけ、第3条「社会のために無私の機会を与えること」と第6条「想像力を育むこと」にはこの方向性が強く反映されている。

ザールム7カ条に則り体験教育学 (体験療法) の手法として責任への教育に向けて導入された広義の一奉仕活動を含む一特別活動と通常授業を組み合わせた教育形態は「ザールム方式 (Salemer Methode)」と称され、ザールム城校設立時から今日に至る100年にわたりザールム教育の神髄とみなされている (vgl. Mergenthaler-Walter/Schummer 2020, S. 194)⁶。ハーンは責任への教育を、小さな義務の引き受け (第一段階)、「公共心」の発達に内的に支えられた真の責任 (第二段階)、「積極的な公民精神 (tätiger Bürgersinn)」の覚醒 (第三段階) という3つの段階を積み重ねることで展開させることを提案しているが (vgl. Lausberg 2007, S. 115)、責任への教育の全体の地下水脈をなすのは自己発見 (self-discovery) と共同体への奉仕 (service to community) への志向性であり (vgl. McLachlan 1970, S. 8 (orig. 1966))、それ

⁴ ジェイムズ (William James, 1842-1910) は20世紀への世紀転換期に「戦争がもたらす教訓的等価性」を若者に伝えることが教育のもっとも高貴な使命であると唱えるが (vgl. Hahn 1958, S. 61 (orig. 1947))、ハーンはジェイムズが模索した「戦争がもたらす教訓的等価性」をより卓越したかたちで救助活動ないし隣人への奉仕に見出しようと主張する (vgl. Hahn 1986, S. 86 (orig. 1952); Hahn 1958, S. 77 (orig. 1954); Hahn 1986, S. 104 (orig. 1962); Hahn 1998, S. 303 (orig. 1962))。ハーンによれば、救助活動が有する教訓としての推進力は戦争によって醸成される教訓としての推進力を凌ぐものであり、救助活動にあつて成長過程にある人間が有する情緒的機敏さはしばしば大人が有する情緒的機敏さに勝るものである。ザールム城校では窮地にある隣人への奉仕は若者の本能的衝動を洗練するものであるという理解のうえに、全生徒に応急処置の資格の取得を義務づけるとともに任意による消防団への加入を推奨している (vgl. Hahn 1958, S. 86 (orig. 1957))。救助活動および隣人への奉仕は短期学校として組織化され、次第にハーンの設定した学校の枠を超えて普及することになる。

⁵ 海や山で遭難した人々を救助する組織を1949年に立ち上げたとき、ハーンはシュヴァイツァー (Albert Schweitzer, 1875-1965) からこの企画を全面的に支持することを表明する書簡を受け取っている (vgl. Hahn 1958, S. 64 (orig. 1950))。

⁶ なお、このザールム方式は2009年の教職員会議で10の構成要素の関連性を整理して体系化されることになる (vgl. Mergenthaler-Walter/Schummer 2020, S. 194)。

は今日においても自己発見 (Selbstfindung) と共同体形成 (Gemeinschaftsbildung) への実効性ある手法として採択され続けている (vgl. Knoll 2001, S. 72)。

「隣人への奉仕を通じて責任への教育」というモットーのもと、信頼性・連帯感・耐久力の向上も視野に、ザーレム城校の奉仕は現在も「義務・専門知識に裏付けられた能力・持続性・真面目さ・学校を外に開く」という 5 原則に則り、国内外における奉仕活動一例えば、ギリシア地震(1954)、フィレンツェ洪水(1967)、ブルターニュタンカー事故(1978)等の被災地における奉仕活動一を展開している (vgl. Mohn/Kagerer 2020, S. 288)。ザーレム城校の 9 年生については、従来から行われている社会奉仕—消防団・THW・保健医療奉仕・社会奉仕—ないしは 1963 年に新たに加えられた社会奉仕—障害児養育・自然保護活動・保全活動—からいずれかの奉仕活動を選択し参加することになっている (vgl. ebenda, S. 294)。

2012 年にザーレム城校に新たに付設されたザーレム補習高等専門学校 (Salem Kolleg) においても既存のザーレム城校同様、ハーンの体験教育学 (体験療法) に依拠しつつ人生の方向付けを支援する多様な教育実践が展開されている。生徒が自己理解を励まし、自分の進路と向き合い、自分を社会においてどのように位置づけるかを考えさせる支援としては、各グループがそれぞれに社会問題と取り組む調査旅行を企画し調査結果を踏まえた意見交換を行う「社会的現実」プロジェクト (vgl. Groot 2020, S. 206)、「社会の多様性」・「責任を担うことの必然性」・「児童少年保護事業・老人ホーム訪問・保健医療業務・消防活動などへの参加」について学校が仲介する社会奉仕への参加を踏まえた意見交換を行う「社会奉仕」プロジェクト (vgl. ebenda, S. 207) に代表されるように、生徒が自己自身に関わりそして社会問題に関わり責任を担うことを促す試みが豊富に存在する。体験教育学 (体験療法) の核心をなす野外活動に関しては、3つの冒険を通じて生徒が自分自身と向き合うこと、未知の地 (自然) においてグループと向き合うことを促す試みとして位置づけられる (vgl. ebenda)。

ザーレム城校の卒業証書 (Reifezeugnis) の冒頭には正義 (Gerechtigkeitsgefühl)・公共心 (Gemeinsinn)・自己の信念を主張する勇気 (Zivilcourage) という三つの徳目が掲げられ (vgl. Knoll 1986, S. 11)、またザーレム城校の「保護者への最終報告書 (Abschließender Bericht an die Eltern)」にも一事実を的確に受け入れる能力・正しいと認められたことを貫く能力・計画する能力・企画する能力・想定外の状況に対応する能力等とならび一同様に公共心・正義感・自己の信念を主張する勇気という項目が明記されている (vgl. Hahn 1958, S. 28 (orig. 1928); Hahn 1986, S. 32f. (orig. 1928); Hahn 1958, S. 61 (orig. 1947); Hahn 1986, S. 98 (orig. 1962); Ewald 1970, S. 31f. (orig. 1966))。ここに、自己理解と公共心育成を通じて「一市民としての責任を担う世代の育成」を使命とみなすザーレム城校の教育理念の一貫性を確認することができる。

4. ザーレム城校の「社会への開かれ」の地平 —地域から世界へ—

ラウスベルク (Michael Lausberg) は、責任への教育を「個の次元」・「学校・国際の次元」・「危機の次元」という 3つの次元に分類して理解するが、ハーンは共同体における生活に不可欠な前提となる連帯感・組織能力・正義感を体得させるために「学校・国際の次元」としてアトランティック・カレッジ (Atlantic College) を設立し、救助活動・奉仕・社会的人道的動員に備えるために「危機の次元」として短期学校 (Kurzschule / short term school) を設立する (vgl. Lausberg 2007, S. 114)。

「学校・国際の次元」と「危機の次元」で展開される責任への教育には、「社会への開かれ」志向という観点からは地域としての社会を超え世界へつながる地平の拡張がみられる。この拡張の拠点を築くため、ハーンは精力的に様々な教育組織の設立に携わっている。ハーンが設立に関わった国際的な教育組織として第一に挙げられるのは、教育理念を共有する伝統校の国際ネットワークであるラウンド・ス

クエア・スクール (Round Square Conference Schools; RSCS) である。ハーンが唱道する国際理解 (International Understanding)・民主主義 (Democracy)・環境管理 (Environmental Stewardship)・野外体験活動 (Adventure)・指導力 (Leadership)・奉仕活動 (Service) という 6 つの理念 (IDEALS) に賛同する—ハーン自身が設立したドイツのザーレム城校およびスコットランドのゴードンストウン校を含む—伝統ある私立学校が 1966 年に設立したラウンド・スクエア・スクールには現在世界 50 カ国 180 校が加盟している。

ハーンが設立に関わった第二の国際的な教育組織としては、野外体験活動のための短期学校であるアウトワード・バウンド・スクール (Outward Bound Schools; OBS) が挙げられる。当初から救護活動と国際主義—換言すると、隣人愛と平和への奉仕—を根幹とする教育構想を追究していたハーンは、「内面的闘いの昇華」・「個人的興味の吸収」・「自制心に貫かれた訓練」に貫かれた体験教育学 (体験療法) の新たな実践の場としてアウトワード・バウンド・スクールを構想する (Röhrs 1970a, S. 124ff. (orig. 1966))。ハーンはホルト (Lawrence Durning Holt, 1882-1961) の援助を受けてまず 1941 年にイギリスに短期学校を設立し、1953 年にはドイツにも短期学校を設立する。短期学校は 16 歳から 20 歳の青少年を対象として冒険および体験を介した性格陶冶を目指し、各 1 ヶ月 (4 週間) の 10 コースを提供し、各コースは 100 名の定員で実施される。短期学校の教育課程は隣人愛に基づく救護活動を基軸とする共同体教育を旨とするが、市民的責任を獲得させる拠点と見なされる短期学校は、キリスト教精神の実践にとどまらず「生命への畏敬の念」と共振する救護活動—消防活動・山岳救助活動・海難救助活動—の訓練を重視し、この活動は同時に癒し体験として理解される (vgl. Hahn 1986, S. 84 (orig. 1952); Price 1970, S. 86 (orig. 1966))。自然のなかでの体験活動を通じて青少年に教育を行う短期学校は非営利の冒険教育機関として定着し、現在世界 33 カ国に 220 カ所以上の拠点を有している。

ハーンが設立に関わった国際的な教育組織として第三にあげられるのは、異文化理解を目的とするユナイテッド・ワールド・カレッジ (United World Colleges; UWC) である。ユナイテッド・ワールド・カレッジは、国際教育・社会的寛容への参画・社会的責任を志向する教育の力で冷戦による分断を乗り越えることを唱えるハーン教育理念に基づき、1962 年にイギリスに設立されたアトランティック・カレッジをその嚆矢とする。ユナイテッド・ワールド・カレッジでは国際バカロレア資格の教育課程が採用されているが、1971 年に国際バカロレア資格の教育課程を単独校として認定された初めての学校もまた、ユナイテッド・ワールド・カレッジの最古参であるアトランティック・カレッジである。アトランティック・カレッジは寄宿学校の形態をとる国際プレカレッジであり、16 歳から 18 歳の生徒を対象とし、「教育による国際理解」・「時代の要求に合わせた開拓実験」を目標とし、「学術的カリキュラム」・「国際性」・「野外活動 (救護活動)」を軸とする 2 年間の教育課程を提供するが、野外活動—海洋体験・地域奉仕—の重視や海難救護の社会奉仕 (週 2 回午後) や文化活動 (週 2 回午後) の実施など、その教育課程の多くをアウトワード・バウンド・スクールに負っている (vgl. Corbett 1970, S. 105ff. (orig. 1966))。現在は 18 の国際学校が加盟し、120 カ国からの生徒が学んでいる。日本の学校としては ISAK が加盟している。

ハーンの提唱によって設立されたこれら 3 つの教育組織は国際的なネットワークを拡大しながら今日にいたっている。そしてこれらの教育組織の中心ともみなされるザーレム城校では、体験教育学 (体験療法) の観点の教育プログラムとして、5 年生では城内で 3 日間、6 年生ではボーデン湖で 3 日間、7 年生ではスイスアルプスで 5 日間、8 年生ではリンツガウで 2 日間のアウトワード・バウンド、9 年生ではノルウェーとデンマークで 13 日間のアウトワード・バウンドが実施されている (vgl. Balzer/Michl 2020, 145ff.)。

5. 日本における公共心育成の視座

振り返って日本における公共心育成はどのような状況にあるのか。2009年8月に誕生した民主政権が2010年6月に『新しい公共』宣言を発表したことを契機として、21世紀初頭には「公共」という概念が日本社会で広く議論される展開となる。『新しい公共』宣言は、「人々の支え合いと活気のある社会。それをつくることに向けたさまざまな当事者の自発的な協働の場」（内閣府 2010a 1頁）と定義される「新しい公共」を今後の日本社会の基盤として位置づけ、その構築に向けた政策の推進を宣言するものである。この政策の一環として、内閣府は2010年11月に「新しい公共」の担い手を育成するための具体的な一歩として「子ども・若者ビジョン ―子ども・若者の成長を応援し、一人ひとりを包摂する社会を目指して―」を発表する。「子ども・若者ビジョン」が謳う具体的な支援内容は、「(1) 自己形成支援」・「(2) 社会形成・社会参加支援」・「(3) 健康と安心の確保」・「(4) 職業的自立・就労等支援」の4つの項目に分けて提示されるが、本研究が着目する「既存の社会を相対化させる前提」をなす自己理解と「既存の社会に適応させる前提」をなす公共心育成の交差点としての「社会」との向き合いという観点からは「(1) 自己形成支援」と「(2) 社会形成・社会参加支援」が肝要となる。このうち「(2) 社会形成・社会参加支援」で想定されている支援内容は2つの方向から提案されている。一つには「①社会の一員として自立し、権利と義務の行使により、社会に積極的に関わろうとする態度等を身に付けるため、社会形成・社会参加に関する教育（シティズンシップ教育）」の推進として「民主政治や政治参加、法律や経済の仕組み、労働者の権利や義務、消費に関する問題など、政治的教養を豊かにし勤労観・職業観を形成する教育」への取り組み、「政策形成過程への参画促進のため、各種審議会や懇談会等における委員の公募制の活用、インターネット等を活用した意見の公募等により、子ども・若者の意見表明機会の確保」の推進として「子ども・若者育成支援施策や世代間合意が不可欠である分野の施策については、子ども・若者の意見も積極的かつ適切に反映されるよう、各種審議会、懇談会等の委員構成に配慮」への取り組みが挙げられる。いま一つには「②社会参加活動」の推進として「ボランティア活動を通じて市民性・社会性を獲得し、地域社会へ参画の支援」への取り組み、「若者の国際理解や国際的視野の醸成、日本人としてのアイデンティティの確立を図るため、国内外の青少年の招へい・派遣等を通じた国際交流や異文化体験の機会の提供」（内閣府 2010b）への取り組みが挙げられる。ここに、「子ども・若者ビジョン」で内閣が推進する「ボランティア活動を通じて市民性・社会性を獲得し、地域社会へ参画の支援」がハーンの体験教育学（体験療法）の「救助活動ないしは隣人への奉仕」と強い親和性を有していることが確認できる。

ハーンが推進する「救助活動ないし隣人への奉仕」と共振する「ボランティア活動」はしかし、「子ども・若者ビジョン」の発表に先立ち、すでに21世紀への転換期に進行した教育改革において「奉仕」という概念のもと日本社会で広く議論されていたという経緯が存在する。内閣総理大臣の諮問機関である教育改革国民会議が2000年12月に提出した「教育改革国民会議報告 ―教育を変える17の提案―」は、17の提案の1つとして「奉仕活動を全員が行うようにする」を明記し、日本社会において一とりわけ教育関係者のあいだで―大きな関心の的となる。この提案を受けて、2001年7月にはまず、青少年のボランティア活動など社会奉仕体験活動等の奨励を新たに規定することを趣旨とする法律改正が学校教育法と社会教育法について行われる。2002年7月には中央教育審議会の「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」答申において、個人が経験や能力を生かし、個人や団体が支えあう、新たな「公共」を創り出すことに寄与する活動を幅広く「奉仕活動」として捉えることにより、これを社会全体で推進することの必要性が提言され、その結果、個人・学校・関係団体等の活動を支援する拠点として活動の円滑な実施を支えるボランティアコーディネーターが全国の自治体に配置されていく。

一方で、教育改革国民会議が奉仕活動の必修化を想定して行った「奉仕活動を全員が行うようにする」という提言については、想定された方向で軌道にのせる動きが生じる展開とはなっていない。奉仕活動への参加については、各校に自校の生徒に奉仕活動へ参加しやすい環境を整えることを求める方向で落ち着きをみせることになる。この展開は学校教育における奉仕活動の位置づけという観点からは大きな変化をもたらす契機とはなかったものの、奉仕活動の必修化を想定する教育改革国民会議の提言を正面から受け止める流れにはなっていない。

教育改革国民会議の提言を奉仕活動の必修化として受け止める動きが皆無であったわけではない。東京都教育委員会は教育改革国民会議の提言を正面から受け止め、「奉仕体験や勤労体験等を通して、他人に共感し、社会の一員であることを実感し、また、社会に役立つ喜びや、勤労の大切さなど多くのことを体験的に学んでいく」（東京都教育委員会 2004 14 頁）ことを狙いとする「奉仕体験・勤労体験の必修化」を「東京都教育ビジョン」（2004）に明記し、独自路線を歩むことになる。そして、「奉仕体験・勤労体験の必修化」の提言を公にして3年を経た2007年、東京都教育委員会は「奉仕活動の理念と意義を理解させ、奉仕に関する基礎的な知識を習得させるとともに、社会貢献を適切に行う能力と態度を育てる」（東京都教育委員会 2006 参照）ことを目標とする必修「奉仕」を導入する。これを受けて、全日制・定時制・通信制を含む全282の都立高校では、1単位（35時間）が「保健・医療又は福祉の増進、社会教育の推進、まちづくりの推進、学術・文化・芸術又はスポーツの振興、環境の保全、災害救助活動、地域安全活動、子どもの健全育成など」（同上 参照）を視野に「奉仕」として必修化されることになる。

必修「奉仕」の導入を受けて、東京都教育委員会は準教科書『奉仕 ―高校生で社会をより良く変えよう！―』を作成する。その第3章には「活躍しているたくさん的高校生たち」という単元が設けられ、高校生が実際に行っている例として「水害に遭った被災者の家から水を吸って重たくなった泥だらけの畳を懸命に運び出した」活動、「町の安全を守ろうと自警団に入ってパトロールをする」活動、「車いすを利用している人たちが外出しやすい街になるように、道路の段差や通行の邪魔になる放置自転車などがある場所を調べて地図をつくり、だれもが住みやすいまちづくりにつなげる」活動（東京都教育委員会 2015 11 頁）といった事例を紹介したうえで、「社会に対してどのような貢献ができ、何を学べるのか？」というテーマでグループワークをすることを求めている。

高等学校に在学している生徒たちに社会を意識させながらの体験活動を促す必修「奉仕」の9年間の実施を経て、東京都教育委員会は2016年にはこれを人間としての在り方生き方に関する教科へと昇華させた必修「人間と社会」を東京都の公立高等学校に導入する。「人間と社会」は、道德教育とキャリア教育の一体化された学びという発想をその基調とし、「価値の理解を深める学習、選択・行動に関する能力を育成する学習、体験活動などを通して、道德性を養い、判断基準（価値観）を高めることで、社会的現実に照らし、よりよい生き方を主体的に選択し行動する力を育成する」（東京都教育委員会 2016a）ことを目標とする教科として位置づけられる。

東京都教育委員会が作成した「人間と社会」用教科書は、必修「人間と社会」を「『これから何を大切に、どのように生き、そしてどのようにして幸せな世の中にしますか』[…（という）] 問いを考える教科」（東京都教育委員会 2016b 3 頁）と規定し、「これからの社会を生きていく上で解決すべき課題」を身近なテーマからより広く大きなテーマへという順序で配列した18の章を提供している。各章は4頁からなり、いずれの章も、(1) テーマについて自分の考えをまとめる学習、(2) テーマについて他者との話し合いを通じて自分の判断基準を高める学習、(3) 人生の諸場面を想定して選択・行動する力を育成する学習、という3段階の学習を積み重ねる形式をとる。「既存の社会を相対化させる前提」をなす自己理解と「既存の社会に適応させる前提」をなす公共心育成の交差点としての「社会」との向き

合いを扱う内容としては、第11章で「支え合う社会」というテーマが取り上げられる。そこでは、予測できない事態に遭遇したとき、まず自分や家族の努力と責任で解決を目指す「自助」を試みるべきであり、これが困難である場合に浮上する選択肢として地域の人々による助け合いである「共助」や公的な支援としての「公助」が存在するという説明が提示される（同書 48頁）。「共助」は「地域を住みやすくする環境整備から子育て支援、高齢者や障害のある人たちの生活支援」であり、その形態としては「個人やボランティア団体、NPO法人（特定非営利活動法人）や企業」等によって担われるものであり、一方、「公助」は社会保障を軸とする「すべての国民に人間として最低限度の生活を保障する」（同上）公的な支援として説明される。しかし、ケーススタディとして生徒が考える題材として提示された事例である「がれきや土砂の片付け」と「3歳のわが子が突然発熱」においては、考えるべき対応が「自助」と「共助」に限定されており、「公助」への言及が希薄であることは特記されなければならない。この特徴にかんがみれば、この章が発する暗示的メッセージは、予測できない事態の解決は、第一義的には同質性の支配する空間で完結させることを目指すべきであり、異質性が混在する空間である公共に基本的にはこれを持ち込むべきではないということになる。そして、「共助」を強化するために強く期待されることとして「奉仕」が推奨される。

6. 時代に応答する「社会への開かれ」

近年、ハーンの体験教育学（体験療法）は研究対象としてその存在感を増しており（vgl. Fengler 2019, S. 32）、ハーンの体験教育学（体験療法）に基づく教育実践も社会においてより広く承認をとりつけている（vgl. Eberle/Fengler 2019, S. 19）。研究成果の発信源としては、ツィーゲンシュペック（Jörg Ziegenspeck）が1988年に立ち上げた叢書『体験教育学の開拓（Wegbereiter der Erlebnispädagogik）』とヤーゲンラウフ（Michael Jagenlauf）が1991年に立ち上げた叢書『体験教育学と改革教育学（Schriften zur Erlebnis- und Reformpädagogik）』、さらにツィーゲンシュペックが1988年に創刊した学術誌『体験教育学誌（Zeitschrift für Erlebnispädagogik）』とヤーゲンラウフおよびミヒル（Werner Michl）が1993年に創刊した学術誌『体験と学習：行動重視の教育学（e&l. erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik）』（2004年には雑誌名を『体験と学習（erleben und lernen）』と改称）を挙げることができる（vgl. Michl 2019, S. 59）。さらに、既存の学術誌では2017年の学術誌『人間形成と教育（Bildung und Erziehung）』や2019年の学術誌『経験的教育学（Empirische Pädagogik）』に代表されるように体験教育学をテーマとする特集が組まれている（vgl. Fengler 2019, S. 46）。これらの一連の出版物は、体験教育学の理論と実践に関わる意見を交換するアゴラとして機能している。教育実践の拠点としては、1951年設立の「ドイツ・アウトワード・バウンド（Outward Bound Deutschland）」が長くドイツにおける唯一の拠点として機能していたが、1991年には体験教育学の後継者養成する機関として「体験教育学追加養成所（Zusatzausbildung Erlebnispädagogik; ZAB）」が新たに設立される（vgl. Michl 2019, S. 60）。出版面でそして組織面でその立ち位置が強化され活性化されることを通じ、体験教育学をめぐる理論と実践のあいだに横たわる距離が縮小されるとともに、体験教育学は教育科学の一分野として定位置を獲得しつつある（vgl. ebenda, S. 66）。

その一方で、体験教育学に対する批判も顕在化している。たとえば、体験教育学において体験とそこに派生する情緒が創造的自己形成の土台とみなされていることについて、エルカース（Jürgen Oelkers）は「体系化にも制御にも馴染まない体験と情緒のつながりを当てにする」体験教育学の手法を疑問視する（vgl. Eberle/Fengler 2019, S. 9; Michl 2019, S. 65）。また、スキデルスキー（Robert Skidelsky）は、体験教育学がとる「自己発見と共同体形成」の手法はむしろ自己実現の抑圧として作用する側面があることを指摘し、ザーレム城校とゴードンストウン校を遁世・自己欺瞞・社会順応への誘導装置とみなす立場

から精査している (vgl. Knoll 2001, S. 72)。

ハーンが「一市民としての責任を担いうる次世代の育成」を目指して構想した体験教育学(体験療法)を基盤とする活動に着手したのは、後期中等教育機関として1920年にみずから設立にあたったザーレム城校においてであった。日本では2022年4月の新学習指導要領全面実施に伴い、「選挙権を持つ市民として社会の運営を担える人材の育成」を目指す新科目「公共」の導入が後期中等教育機関で予定されている。高等学校における主権者教育の中核として位置づけられる新科目「公共」はしかし、学習指導要領の記載内容にかんがみると、社会に参画する主体として自立することや他者と協同してよりよい社会を形成するという目標も掲げている。「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者」(文部科学省 2018a 92頁)の育成に向けられた新科目「公共」は、3つの段階を踏みこの目標に到達することを目指す。具体的には、第1段階では「公共の扉」という枠組みにおいて「社会に参画する自立した主体」(同書 93頁)を理解する手がかりとなる概念や理論や基本的原理を学び、第2段階としては「自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」という枠組みにおいて「政治的主体」・「経済的主体」・「法的主体」・「様々な情報の発信・受信主体」という観点から主体のあり方について活動を通して学び、第3段階では「持続可能な社会づくりの主体となる私たち」という枠組みにおいて「公共の精神をもった自立した主体」(同書 96頁)として「地域の創造への主体的参画」・「よりよい国家・社会の構築への主体的参画」・「国際社会への主体的参画」という位相から共に生きる社会を築く構想を学ぶ。

新科目「公共」の内容は、東京都の高校生が2016年4月から教科「人間と社会」という枠組みで学んでいる内容と通底するところが多い。その一方で、「公共の精神をもった自立した主体」(同上)へと生徒を育成することを目指す新科目「公共」は、ハーンの「一市民としての責任を担いうる次世代の育成」を掲げる体験教育学(体験療法)に通底するところが多い。新科目「公共」検討委員会の委員を務めた一ノ瀬正樹は「公共」を「多様な立場や意見をぶつけ合った上で、最適解を見つけて確定していく、という手順を学ぶ場」(一ノ瀬 2019 160頁)と捉える。この視座に立つとき、新科目「公共」の役割は多様な立場や意見の人々の交わる機会を設定することにあるといえる。そして新科目「公共」は、とりわけ3段階の学びにおける第3段階「持続可能な社会づくりの主体となる私たち」において、体験教育学(体験療法)が醸成した「救助活動ないし隣人への奉仕」を空間的な拡張も視野に入れながら援用することで、21世紀における「社会への開かれ」志向の学びの実効性を高めることができるという帰結を導き出すことができる。

引用文献

- Balzer, Eugen / Michl, Werner: *Erlebnispädagogik gestern und heute – fest verwurzelt, noch beflügelt?* In: *Schule Schloss Salem 1920-2020*. Stuttgart: Kohlhammer 2020, S. 139-152.
- Corbett, Anne: *United World College of the Atlantic, 1966*. In: Hermann Röhrs (ed.): *Kurt Hahn. A Life Span in Education and Politics*. London: Routledge & Kegan Paul 1970, S. 105-115.
- Dergel, Eveline / Niederhofer, Ulrike / Feucht, Stefan: „In Dir steckt mehr als Du glaubst“. *Tettnang*: Lorenz Senn 2010.
- Eberle, Thomas / Fengler, Janne: *Erlebnispädagogik*. In: *Empirische Pädagogik* 33-1 (2019), S. 6-22.
- Ewald, Marina: *Salem School 1919-1933. Foundation and Expansion, 1966*. In: Hermann Röhrs (ed.): *Kurt Hahn. A Life Span in Education and Politics*. London: Routledge & Kegan Paul 1970, S. 22-38.
- Fengler, Janner: *Zur Verschränkung von Wissenschaft und Handlungspraxis in der Erlebnispädagogik*. In: *Empirische Pädagogik* 33-1 (2019), S. 23-50.

- Flavin, Martin: Kurt Hahn's schools & legacy: to discover you can be more and do more than you believed: the story of one of the 20th century's most innovative and inspiring educators. Wilmington: Middle Atlantic Press 1996.
- Groot, Claudia: Erleben. Verstehen. Entscheiden. Abitur, und dann? Das Salem Kolleg: Alles andere als Schule und Gap Year! In: Schule Schloss Salem 1920-2020. Stuttgart: Kohlhammer 2020, S. 205-209.
- Hahn, Kurt: „... will Lehrer werden, nicht Königl. Preußischer Unterrichter“. Ein Brief aus Oxford, 1904. In: Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 15-20.
- Hahn, Kurt: Gedanke über Erziehung, 1908. In: Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1958, S. 9-27.
- Hahn, Kurt: Die Aufgabe der Landerziehungsheime, 1928. In: Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1958, S. 28-43; Hahn, Kurt: Die nationale Aufgabe der Landerziehungsheime. Pläne für eine Erziehungsbewegung, 1928. In: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 32-51.
- Hahn, Kurt: An Eltern und Freunde. Der Aufruf vom Juni 1933, 1933. In: Hahn, Kurt: Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1998, S. 198-204.
- Hahn, Kurt: Ein Internat in Deutschland. Vortrag über Salem, 1934. In: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 55-66.
- Hahn, Kurt: Über das Mitleid. Eine Predigt im Zweiten Weltkrieg, 1943. In: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 74-82.
- Hahn, Kurt: „... die Public School als Zentrum sozialen Dienstes“. Skizzen von Gordonstoun, 1944. In: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 67-71.
- Hahn, Kurt: Erziehung durch und für die See, 1947. In: Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1958, S. 57-63.
- Hahn, Kurt: Rückblick, 1950. In: Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1958, S. 63-69.
- Hahn, Kurt: Kurzschulen (Bericht Outward Bound), 1952. In: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 83-86.
- Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung, 1954. In: Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1958, S. 70-81.
- Hahn, Kurt: Hoffnung und Sorgen eines Landerziehungsheims, 1957. In: Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1958, S. 82-93.
- Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1958.
- Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. Sorgen und Hoffnungen eines politischen Pädagogen, 1962. In: Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 91-106; Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. Erläuterungen zur Erlebnispädagogik. In: Hahn, Kurt: Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1998, S. 291-308.
- Hahn, Kurt: Einführung, 1986. In: Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 7-14.
- Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1986.
- Hahn, Kurt: Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1998.
- Heckmair, Bernd / Michl, Werner: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. (8. Aufl.) Augsberg: Ziel 2018.
- 一ノ瀬正樹 「高校新科目『公共』についての哲学的覚え書き」『思想』(1139) 2019 139-164 頁

- Knoll, Michael: Einführung. In: Hahn, Kurt: Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 7-14.
- Knoll, Michael: Kurt Hahn. Ein wirkungmächtiger Pädagoge. In: Pädagogisches Handeln. Wissenschaft und Praxis im Dialog 5 (2001), Heft 2, S. 65-76.
- Köppen, Werner: Die Schule Schloss Salem in ihrer geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Gestalt. Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn 1967.
- Koerrenz, Ralf: Landerziehungsheime. Pädagogische Leitgedanken und internationale Verantwortung bei Hermann Lietz und Kurt Hahn. In: Schule Schloss Salem 1920-2020. Stuttgart: Kohlhammer 2020, S. 67-78.
- 教育課程企画特別部会 論点整理 2015 (https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf)
- Lausberg, Michael: Kinder sollen sich selbst entdecken. Die Erlebnispädagogik Kurt Hahn. Marburg: Tectum 2007.
- McLachlan, Donald: Hahn, 1966. In: Röhrs, Hermann (ed.): Kurt Hahn. A Life Span in Education and Politics. London: Routledge & Kegan Paul 1970, S. 1-13.
- Mergenthaler-Walter, Brigitte / Schummer, Constanze: Kontinuität und Fortschritt im Unterricht. Seit 100 Jahren vermittelt Salem den Schülerinnen und Schülern Bildung und persönliche Erfahrungen. In: Schule Schloss Salem 1920-2020. Stuttgart: Kohlhammer 2020, S. 193-204.
- Michl, Werner: Erlebnispädagogik und Erziehungswissenschaft – Rückblick, Einblick, Ausblick. In: Empirische Pädagogik 33-1 (2019), S. 51-70.
- Mohn, Brigitte / Kagerer, Alexander: Leben und Lernen an der Schule Schloss Salem Dokumente aus 100 Jahren Schulgeschichte. In: Schule Schloss Salem 1920-2020. Stuttgart: Kohlhammer 2020, S. 215-355.
- 文部科学省 『高等学校学習指導要領』 2018a
- 文部科学省 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編』 2018b
- 内閣府 『新しい公共』宣言』 2010a (<https://www5.cao.go.jp/npc/pdf/declaration-nihongo.pdf>)
- 内閣府 「子ども・若者ビジョン —子ども・若者の成長を応援し、一人ひとりを包摂する社会を目指して—」2010b (<https://www8.cao.go.jp/youth/suisin/pdf/vision.pdf>)
- Pielorz, Anja: Werte und Wege der Erlebnispädagogik Schule Schloss Salem. Neuwied: Leuchterhand 1995.
- Röhrs, Hermann: The Educational Thought of Kurt Hahn. In: Röhrs, Hermann (ed.): Kurt Hahn. A Life Span in Education and Politics. London: Routledge & Kegan Paul 1970, S. 123-136 (Röhrs 1970a).
- Röhrs, Hermann (ed.): Kurt Hahn. A Life Span in Education and Politics. London: Routledge & Kegan Paul 1970 (Röhrs 1970b). (orig. Röhrs, Hermann (Hg.) Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn. Heidelberg: Quelle Meyer 1966.)
- Price, Tom: Some Aspects of Character-Building. Edmund Rich Memorial Lecture to the Royal Society of Arts, 1966. In: Röhrs, Hermann (ed.): Kurt Hahn. A Life Span in Education and Politics. London: Routledge & Kegan Paul 1970, S. 81-91.
- Schule Schloss Salem: Schule Schloss Salem. Chronik Bilder Visionen. Geschichte und Geschichten einer Internatsschule Salem: Schule Schloss Salem 1995.
- Skidelsky, Robert: Schulen von gestern für morgen. „Fortschrittliche Erziehung“ in englischen Privatschulen. Reinbek: Rowohlt 1975.
- 東京都教育委員会 「東京都教育ビジョン（第一次）」 2004 (<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/vision/saisyu/honbun.pdf>)
- 東京都教育委員会 『奉仕』カリキュラム開発検討委員会報告書及び生徒用テキストについて』 2006
- 東京都教育委員会 『奉仕 —高校生の力で社会をより良く変えよう！—（標準教科書）』 2015
- 東京都教育委員会 「学校設定教科『人間と社会』の設定および使用教科書について」 2016a (<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/2016/pr160212e.html>)
- 東京都教育委員会 『人間としての在り方生き方に関する教科「人間と社会」』 2016b