

平和を志向する「社会への開かれ」

－「体験教育学」と「公共」の周辺－

伊藤敏子

Peace-oriented “Openness toward Society” - Discourses on “Experiential Education” and “Public” -

Toshiko Ito

Abstract

This paper examines the concept of “openness toward society” as used in the Japanese Curriculum Guidelines of 2018, placing it in the context of peace education. According to the Guidelines, “openness toward society” is a key educational outcome that extends across the local, the national, and the global. The same outcome has been pursued in Experiential Education for a century. Experiential Education originated in the inter-war years with the German educator Kurt Hahn, who derived it from critical reflection on the aftermath of World War I. Experiential Education is composed of athletic training, training for service, projects, and adventures. The core of the concept consists in training for service, especially training for rescue service, inspired by James William’s “The Moral Equivalent of War”. Hahn defines local, national, and global service as parallel key outcomes of Experiential Education. This paper compares and contrasts the peace-oriented discourses on training for service among Hahn’s contemporaries with equivalent present-day discourses in Japan, while seeking to clarify the distinctive extent of “openness toward society” today. Above all, the paper seeks to shed light on the description of peace-oriented service in twelve authorized textbooks of the new mandatory subject “public (*kokyo*)”, which, under the new Curriculum Guidelines, were introduced to Japan’s high schools in April 2022.

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, Experiential Education, Social Service, Openness toward Society

1. はじめに

「社会に開かれた教育課程」を謳う学習指導要領は2022年4月に高等学校で段階的实施が開始され、これに伴い高等学校では公民科において新たな必修科目「公共」の授業がスタートすることになった。成人年齢の20歳から18歳への引き下げと時を同じくして始動することになった「公共」は、「社会への開かれ」の地平をどのように設定しているのだろうか。

『高等学校 学習指導要領』は新必修科目「公共」の目標を「人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、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に必要な公民としての資質・能力を〔中略〕育成することを目指す」（文部科学省 2018 79頁）と規定している。「公共」の目標にかんがみると、「公共」における「社会への開かれ」の地平は、一人ひとりの高校生が有権者として直接にかかわる日本という国家や地域という共同体に同定される「社会」の枠組みを超え、さらに遠大な広がりを持つグローバルな空間に同定される「社会」をも意識していることがうかがえる。「公共」の授業はしたがって、2022年4月以降の高校生に18歳から法的に担い手となる日本という国家や地域

という共同体に同定される「社会」へ明確な当事者感覚をもって向き合うことを求めるにとどまらず、日本という国家や地域という共同体を超えて存在するグローバルな空間に同定される「社会」へも明確な当事者感覚をもって向き合うことを求めているといえる。

しかしながら、日本という国家や地域という共同体に同定される「社会」に対する当事者感覚が一人ひとりの高校生にとってたとえば投票行為に象徴される具体的活動と結びつけて明確化されうるのとは対照的に、グローバルな空間に同定される「社会」に対する当事者感覚は一人ひとりの高校生にとって具体的活動と結びつけて明確化させるにはさまざまな観点から困難が伴う。グローバルな空間に同定される「社会」に対しても一人ひとりの高校生が当事者感覚をもって向き合うように促すことを目指すという目標に照らし合わせるとき、新必修科目「公共」は現時点でどのような手立てを講じている状況にあるのだろうか。たとえば、現在の国際情勢のなかで注視されている「国際平和」について、一人ひとりの高校生が当事者感覚をもって向き合うことを促すためにどのような手立てが講じられているのだろうか。

本研究では、まず近年における戦争と平和をめぐる教育言説を確認し、続いて「国際平和」を志向する「社会への開かれ」を意図して展開された教育の先例として戦間期に確立された「体験教育学」におけるグローバルな空間に同定される「社会」への向き合いを促す手立てを考察し、最後に2022年4月に刊行された新必修科目「公共」の教科書における「国際平和」の記述内容の分析結果を手がかりとしてグローバルな空間に同定される「社会」への向き合いを促す手立ての可能性と問題点の析出を試みたい。

2. 戦争と平和をめぐる教育言説

「戦争」は教育の文脈において否定的価値を象徴する概念として登場し、「戦争」という事象は排除されるべき対象として扱われる。一方、「平和」は教育の文脈において肯定的価値を象徴する概念として登場し、「平和」という事象は推進されるべき対象として扱われる。しかし「戦争」と「平和」をめぐる教育言説の沿革を紐解くことで見えてくるのは、「戦争」と「平和」の関係が必ずしも二項対立図式のなかで語られているわけではないという事実である。教育の文脈において「戦争」がしばしば肯定的な含意をもって言及されていることは多くの研究者によって指摘されているところである。教育をテーマとする文献における「戦争」の肯定的言及を分析したベーム (Winfried Böhm) が「ドイツの教育学には本質的に戦争賛美が内在している」と指摘した2019年の論考はとりわけ記憶に新しい。

第一次世界大戦前後のドイツの学校における平和志向の教育の趨勢をまず確認しておきたい。第一次世界大戦が始まる前のドイツの学校では従順・敬虔・愛国を旨とする教育が実施され、一般民衆には幼児期から神と祖国の名のもとに戦場における兵士の心構えを身に着けることが求められていた (vgl. Keim 1987, S. 557)。第一次世界大戦が始まった後も一般民衆の教育においては引き続き戦場における兵士を想定した従順・敬虔・愛国の精神を身に着けることが求められる状況が維持され、平和運動への参加が訓戒や解雇の対象とされた学校関係者のあいだでは平和教育を忌避する傾向が強く、その帰結として平和推進の動きが学校教育のなかで顕在化することはなかった (vgl. Donson 2014, S. 108)。学校教育の周辺に生じたわずかな平和推進の動きとしてはフェアスター (Friedrich Wilhelm Foerster, 1869–1966)¹とラムツス (Wilhelm R. Lamszus, 1881–1965)²の活動が挙げられるが、稀少の域を超えるものではなく

¹ フェアスターは「平和文化としての平和教育」(Nipkow 2007, S. 239)を標語として文化間の軋轢を解消することで平和を実現することを目指す。1895年に不敬罪で逮捕されドイツにおける教授資格論文執筆の道を閉ざされたフェアスターはスイスで研究を続け1914年にミュンヘンに招聘されるものの大学当局からその平和思想を問題視さ

その影響力もきわめて限定的なものにとどまっていた (vgl. Keim 2014, S. 55)。第一次世界大戦が終わると、ひとつには 1919 年に制定されたワイマール憲法が第 148 条として「国際協調 (Völkerversöhnung)」の精神による道徳的教養を求めたこと³、いまひとつには 1926 年にドイツの国際連盟への加盟を機としてすべての児童生徒が必修科目「国際連盟科 (Völkerbundsunterricht)」において平和教育の一環として具体的に「国際協調」を学ぶ展開になったことにより、学校教育における平和推進の動きには大きな変化が生じる。平和を推進する活動は学校に勤務する教職員にとってもはや訓戒や解雇を招来する行為ではなく日々の教育活動を構成する不可欠の行為として位置づけられることになり、平和教育に対する警戒心の消散とともに平和教育への積極的なかわりも活性化されることになる。その一方で、ワイマール共和国のエリート階層にあって依然として軍国主義および国家主義の支持が一平和教育の推進に抗するかたちで一頭著にみられたことは特筆されなければならない。

「ドイツの教育学には本質的に戦争賛美が内在している」という言説を唱えるベームによると、学校における詰め込み教育を批判する「反知性偏重主義」、学習に対置される体験を重視する「反啓蒙主義」、利益社会としてのゲゼルシャフト (Gesellschaft) からは区別される共同社会としてのゲマインシャフト (Gemeinschaft) を評価する「ロマン主義」という三つの観念がドイツの教育学の通奏低音として流れており、この三つの観念はいずれも一意識化されることなく一戦争賛美の教育観を支える機能を果たしている (vgl. Böhm 2019, S. 14)。

ベームの「ドイツの教育学には本質的に戦争賛美が内在している」という言説を 20 世紀初頭のドイツの教育学に照らし合わせると、「戦争賛美」と「平和賛美」が複雑に織り合わされつつ併存していた様子が確認できる。ここでは新教育運動に焦点をあてて 20 世紀初頭のドイツの教育学を概観してみたい。20 世紀初頭に世界を風靡した新教育はドイツにおいても百花繚乱の観を呈するが、新教育運動のドイツ独特の展開としてはこの時期にドイツに台頭してきた平和運動との協働が挙げられる (vgl. Röhrs 1998, S. 446)。ヴィルヘルム時代のドイツにおいて新教育運動の支持基盤と平和運動の支持基盤がいずれも穏健な改革を目指す市民階層と共通していたこともあり、ふたつの運動は相互に呼応しつつドイツに浸透していくことになる (vgl. Keim 2013, S. 135)。新教育運動と平和運動の協働関係はヴィルヘルム時代に終止符を打つかたちで第一次世界大戦が終結して訪れた戦間期に活性化の途をたどる。戦間期のドイツには新教育運動に参画する組織が次々に立ち上げられるが、その代表的な組織とされる 1919 年設立の「徹底的学校改革者同盟 (Bund Entschiedener Schulreformer)」と 1921 年設立の「世界新教育連盟 (Weltbund für Erneuerung der Erziehung)」はいずれも一 1933 年成立の国家社会主義政権による弾圧が始まるまでの期間一教育革新と平和推進をあわせて担う組織として興隆をみせる (vgl. ebd., S. 146)。

20 世紀初頭のドイツで平和運動と協働関係を結ぶかたちで時代思潮を形成することになった新教育運動は「戦争賛美」の拠り所となる「反知性偏重主義」・「反啓蒙主義」・「ロマン主義」という三つの観念をその教育構想のなかにどのように投影していたのだろうか。「ロマン主義」の根幹をなす概念として

れて 1920 年には解任となり、さらに 1933 年にはナチス政権によりドイツにおける市民権を剝奪され、結果としてスイス・フランス・アメリカで 28 年を過ごすことになる。平和と国際間の協調を主題とする著作『公民教育 (Staatsbürgerliche Erziehung)』(1914) のなかで「平和教育学 (Friedenspädagogik)」という概念を提起するなど、フェアスターは黎明期における平和政策・平和教育の推進に大きく貢献している。フェアスターはまたノール (Herman Nohl, 1879-1960) やフリットナー (Wilhelm August Flitner, 1889-1990) のもとでは新教育運動家として位置づけられている (vgl. ebd., S. 267)。

² 小学校教員ラムツスの平和運動はハンブルクの学校に勤務する教員と連携して展開されたところに特徴がある。1912 年に上梓した反戦小説『人間の殺戮場：来るべき戦争の光景 (Das Menschenschlachthaus. Bilder vom kommenden Krieg)』が愛国的かつ好戦的かつ勇敢な生徒の育成を教員に求める教育当局の方針に反するという理由でラムツスは一時期教壇を追放されている (vgl. Keim 2013, S. 143)。

³ 「すべての学校においては、ドイツ国民性と国際協調の精神において道徳的教養・公民としての考え方・個人的および職業的有能さを獲得させるよう努力されなければならない」(Verfassung des Deutschen Reichs 1919, Art. 148)。

のゲマインシャフトの生起は、ゲゼルシャフトによるゲマインシャフトの侵食に警鐘を鳴らすテンニース (Ferdinand Tönnies, 1855-1936) の解釈にさかのぼる。テンニースは、ゲマインシャフトという概念を自然な「本質意志」にもとづき結合を本性とする基礎的集団の意とし前近代を代表する「社会」の形態とみなす一方、ゲゼルシャフトという概念を人為的な「選択意志」にもとづき分離を本性とする機能的集団の意とし近代を代表する「社会」の形態とみなす。テンニースの解釈が前近代的集団であるゲマインシャフトに一近代的集団であるゲゼルシャフトにはすでに失われてしまっている一調和性・全体性・自然性・情緒性という肯定的属性を帰したことに端を発し、ゲマインシャフトという概念はドイツ民族の独自性を高唱する教育の語りにおいて次第に定位置を獲得していく。

新教育運動の旗手の一人と目されるケルシェンシュタイナー (Georg Michael Kerschensteiner, 1854-1932) の教育構想の核をなすのは、「ゲマインシャフト意識」(Kerschensteiner 1901, S. 64) の涵養である。ケルシェンシュタイナーは 10 年間にわたってギムナジウムで教鞭をとった後、23 年間にわたってミュンヘン視学官を務め、1918 年にはミュンヘン大学教授として学校改革の遂行と労作教育に代表される教育理論の確立に取り組むが、ミュンヘン視学官であった 1901 年に著した『ドイツ青少年の国民教育 (Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend)』において「平和に向けた教育」と「戦闘に向けた教育」を対置させたうえで、みずからの教育信条が「戦闘に向けた教育」を支持するものであると説明している。十余年を経て自国ドイツが戦場と化す第一次世界大戦が勃発するとケルシェンシュタイナーは戦争を「偉大な国民教育者」(Oelkers 2019, S. 26) と讃える書状をアメリカの知人たちに送付することでみずからの戦争賛美の立場を表明している。ケルシェンシュタイナーはしたがって、新教育運動を支持しつつ同時に戦争賛美の思潮も支持していたといえる。

ケルシェンシュタイナーと同様に新教育運動の旗手の一人と目されるペーターゼン (Peter Petersen, 1884-1952) は異年齢で構成される学級と対話・遊び・学習・催しで構成される活動により知られるイエナプラン教育を提唱するが、イエナプラン教育は有機的な民族共同体としてのゲマインシャフトの概念を教育構想の起点かつ終点として位置づけることをその心髄とする。ヒトラー (Adolf Hitler, 1889-1945) が政権掌握後に有機的な民族共同体の構築を主眼とする教育の推進を試みるなか、ペーターゼンはヒトラー政権が推進する教育とイエナプラン教育が目指す教育との親和性をゲマインシャフトという概念をその根拠として認めていた (vgl. Retter 2007, S. 468)。したがってペーターゼンもまた新教育運動を支持しつつ同時に戦争賛美の思潮も支持していたといえる。

ケルシェンシュタイナーやペーターゼンと同様に新教育運動の旗手の一人と目されるハーン (Kurt Matthias Robert Martin Hahn, 1886-1974) は、学習に対置される体験を重視する「反啓蒙主義」を土台とする教育構想として「体験教育学 (Erlebnispädagogik)」を提案する⁴。「体験教育学」という新たな教育構想をかかげてハーンが 1920 年に設立したザーレム城校 (Schule Schloss Salem) は戦間期にドイツを席卷したドイツ田園教育舎運動の系譜に連なる学校であるが、多くのドイツ田園教育舎に通底していた軍国主義と国家主義を支持する姿勢とは一線を画していたことが知られている。すなわち、ドイツ田園教育舎が戦間期に一貫してドイツの時代精神の基調をなす軍国主義と国家主義に共振する教育実践を展開するなかにあつて、ザーレム城校は一同にもわずかな例外に数えられるゲヘーブ (Paul Geheeb, 1870-1961) のオーデンヴァルト学校 (Odenwaldschule) 等とともに一第一次世界大戦の負の側面を批判的に反映させた平和志向に立脚する設立趣旨をかかげ平和主義の精神に裏打ちされた教育実践を展開する⁵。

⁴ ハーンは「体験教育学」の礎を築いた人物として知られるが、ハーン自身は体験そのものから癒やし効果が期待されるという観点からこの教育構想をしばしば「体験療法 (Erlebnistherapie)」と称している。

⁵ クノル (Michael Knoll) はハーンの教育史における特筆すべき功績として広く認知されている「体験教育学」(Knoll

ケルシェンシュタイナーの労作教育、ペーターゼンのイエナプラン教育、ハーンの「体験教育学」は等しく戦間期に高く評価された新教育運動の産物でありながら、戦争と平和をめぐる教育言説との向き合いという観点からは大きな差異をみせているといえる。

3. ハーンの戦争体験と「社会への開かれ」の射程

ハーンと第一次世界大戦

ベルリンのドイツ系ユダヤ人の家庭に生を受けたハーンは、イギリスのオックスフォード大学で古典文献学と哲学を専攻した後、1906年から1910年にかけて母国ドイツのハイデルベルク大学・ベルリン大学・フライブルク大学・ゲッティンゲン大学で古典文献学と哲学に加えて心理学・教育学・美術史・経済学を学び、1910年にはオックスフォード大学に戻り学業を修了させる。その後、持病を悪化させるおそれのある強い日差しと暑さを避けスコットランド北東海岸へと移住したハーンは、マリー（Moray）を拠点としてレディ（Cecil Reddie, 1858-1932）のアボッツホルム校（Abbotsholme School）およびリーツ（Hermann Lietz, 1868-1919）の『エムローシュトツバ（Emlohstobba）』を範とする田園教育舎の設立に向けた準備に着手する。

ハーンの田園教育舎設立計画はしかし、1914年6月のサラエボ事件を引き金に勃発した第一次世界大戦の影響を受けて大きな修正を迫られることになる。ノルウェーおよびデンマークを経由して1914年7月にドイツへと帰国したハーンは「イギリス通ドイツ人」として外務省国外担当本局に配属されるが、1917年1月に外務省軍事局へと転属されたことを機として参謀次長ルーデンドルフ（Erich Ludendorff, 1865-1937）らの側近に知己を得て政権の中核を担う人々との交友関係を広げていく。宰相や大臣の信頼を獲得しその演説草稿を手掛けるなか、ハーンはとりわけバーデン公（Max von Baden, 1867-1929）の政策にかかわる助言者として頭角を現していく。その一方で、ハーンは一個人としてリベラル派の「ドイツ協会 1914（Deutsche Gesellschaft 1914）」や平和主義の「新しい祖国同盟（Bund Neues Vaterland）」における講演活動をはじめとする政治活動も展開し、1916年にハーグで開催された国際平和会議や1917年にストックホルムで開催された国際平和会議に参加するなど平和活動への関与を強めていく。

ハーンは1918年10月にみずからの人脈を生かしてバーデン公をドイツ帝国宰相に就任させることに成功しみずからはバーデン公の私設秘書として戦争終結業務にあたる立場となるが、ハーンが1916年以来目指してきた戦争当事者が痛み分けをするかたちで戦争を終結させる「協調による平和（Verständigungsfriede）」（Mann 1970, p. 145; *ibid.*, p. 155）に向けた交渉を連合国側に求めるにはすでに遅きに失しており、バーデン公は翌11月にはドイツ帝国宰相の座をエバート（Friedrich Ebert, 1871-1925）に譲り退任することになる。

バーデン公のドイツ帝国宰相退任後、ハーンは「協調による平和」を推進していたバーデン公、ヴェーバー（Max Weber, 1864-1920）、ボッシュ（Robert Bosch）とともに「ハイデルベルク連合（Heidelberger Vereinigung）」（*ibid.*, p. 161）を立ち上げ、ドイツに壊滅的な条件が提示されることを回避するためアメリカ大統領ウィルソン（Thomas Woodrow Wilson, 1856-1924）の名を冠した「ウィルソン14カ条」を踏まえ建設的な「権利と正義の平和」をヴェルサイユ講和会議に先立ち提出することを目指す。しかしながら、ドイツ帝国に向けられた愛国主義ではなくドイツ帝国という国家を超えた人道主義を志向するハーンの平和教育の構想がドイツにおける多数派の支持を獲得するにいたることはなかった（vgl. Nipkow 2007, S. 278）。

2001, S. 65; Knoll 2014, S. 4) の開拓に加えて国際的な「平和教育学（Friedenspädagogik）」（Knoll 2001, S. 65; Knoll 2014, S. 6）の推進を挙げている。

「社会への開かれ」を志向する教育実践

第一次世界大戦の終結業務にかかわるなかでドイツ社会への責任を担う者の不在を重くみたハーンは、将来的にドイツ社会への責任を担う者を育成する場としてザーレム城校の設立にたずさわることになる。ザーレム城校の教育実践はハーンが確立した「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つけること」(Heckmair/Michl 2018, S. 108) を目指す「体験教育学」をその主軸として展開される。

ザーレム城校はドイツ田園教育舎運動の系譜に位置づけられながら、「現実の社会の風を入れるための窓をしつらえ」(Hahn 1998, S. 203 (orig. 1933)) た—したがって「社会に開かれた」—教育環境の整備を重視する—ドイツ田園教育舎としてはきわめて異色の方針となる—三つの方針をかかげている。第一にザーレム城校は一寄宿生に限定することなく一寄宿生と近隣地域居住通学生をあわせて受け入れる生徒受け入れ方式を採択する。第二にザーレム城校は作業場活動の時間には生徒が一学校敷地内に設けられた作業場ではなく一近隣地域の職人の作業場に出かけて作業場活動を実施するという校外活動として実施する。第三にザーレム城校は学校周辺の共同体における奉仕活動への取り組みを介して近隣地域の連携の機軸となることを目指す (vgl. Hahn 1986, S. 58 (orig. 1934))。この三つの方針をかかげることで、ザーレム城校は国家や地域という共同体に同定される「社会」に開かれた教育実践を推進する学校という—他のドイツ田園教育舎からは距離をおく—独特の立ち位置を獲得していく。

ハーンの「体験教育学」はさらに「社会への開かれ」の射程を拡張し、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) に賛同する私立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; 略称 RSCS) が立ち上げられたことを契機とし、グローバルな空間に同定される「社会」を含む「社会への開かれ」を意識した教育実践を軌道にのせる⁶。そして、このラウンド・スクエア・スクールというネットワークは同時にハーンの平和推進に向けた活動のひとつの結実という側面も有している (vgl. Nipkow 2007, S. 274)⁷。

教育における戦争の等価性の探求

ハーンと同様に戦時を生きたジェイムズ (William James, 1842–1910) は、みずからの戦争経験を踏まえつつ帝国主義の時代における「社会」のあり方を考察し、教育の文脈において戦争の功罪を複眼的に探究した成果を「戦争の道徳的等価性 (The Moral Equivalent of War)」として提案する⁸。戦争に明け暮れるアメリカ帝国主義の日常を憂いつつ、同時に「勇猛であること、軟弱を蔑視すること、私利を放棄すること、命令に従順であること」(James 1910, p. 407 (orig. 1906)) という美德が戦時には広く培われている事実に注目するジェイムズは⁹、「戦時に広く培われる美德をいかにして平時に培うるか」という

⁶ 国際社会を強く意識したドイツ田園教育舎としては、ゲヘーブのオーデンヴァルト学校の名もここに列せられる (vgl. Lausberg 2007, S. 54)。

⁷ 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 (Gordonstoun School) を中心として1966年に設立されたラウンド・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。

⁸ 「戦争の道徳的等価性」は1906年のスタンフォード大学講演原稿であるが、4年を経た1910年2月に国際調停協会アメリカ支部 (American Association for International Conciliation) によって公刊され、同年8月にジェイムズが逝去したことを受け『月刊 通俗科学 (Popular Science Monthly)』誌10月号にも再録される。本稿におけるジェイムズの引用は『月刊 通俗科学』誌からのものとなる。

⁹ 戦時に軍務とのかかわりで広く培われている美德を平時にあっても同様に確実に培っていくという構想について、当時のヨーロッパの構想から示唆を受けていることをジェイムズはオランダの例とイギリスの例を挙げて示している。前者は戦時の美德とされる「忠誠心、団結力、不屈の精神、勇敢さ、自制心、教育的経験、創意、儉約の精神、身体的健康、気力」(James 1910, p. 404 (orig. 1906)) を平時にあっても重視するオランダの社会学者シュタインメッ

問いへの応答として戦時の軍務から導き出される道徳としてではなく平時の奉仕から導き出される道徳という発想の転換に立つ「戦争の道徳的等価性」(ibid., p. 409)を提唱する。

アメリカが引き起こした戦争に批判的なまなざしを向けるジェイムズであるが、その一方で「略奪のために戦争を繰り返す日本とドイツに対抗」(ibid., p. 410)し平和な世界を構築するために必要な手段としての戦争は正当化していた。ジェイムズに平和を妨げる元凶と見なされたドイツに平和を志向する教育を根づかせることを試みたハーンは、「国際間の協調」とともにジェイムズによって提唱された「戦争に代わる道徳的等価性」を探求する¹⁰。ハーンは「人間精神の活力は戦時にもっとも高まる」(Hahn 1958, S. 77 (orig. 1954))というジェイムズの見解への共感を示しつつ、「救助活動への情熱は戦時以上に高い活力を生み出す」(Hahn 1986, S. 86 (orig. 1952); Hahn 1958, S. 77 (orig. 1954); Hahn 1986, S. 104 (orig. 1962); Hahn 1998, S. 303 (orig. 1962))という新たな視点を加えることで、平時における人間精神の活力を高める教育構想をキリスト教の隣人愛の精神を織り込むかたちで「救助活動への情熱」に収斂させる。

ハーンが「体験教育学」に立脚する教育実践の場として設立したザーレム城校では、「運動競技 (leichtathletische Pause) (毎週 4 回午前) の実施」、「プロジェクト活動 (Projekt) (土曜日午前) の実施」、「探検 (Expeditionen) (3 学期) の実施」、「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 つの活動を柱とする教育課程を立ち上げるが、このうち「救助活動ないし隣人への奉仕」を若者の本能的衝動を洗練するものとして教育課程の根幹に据えている。その結果、ザーレム城校では赤十字での応急処置の資格取得の義務化、消防活動への参加、さらには DIRG 水難救助・技術サポート (THW) などの奉仕活動への参加の推奨が明記され、そのいずれもが地域ないし国家の管轄官庁ないし管轄団体から公式認定を受けた活動として実施されている。

ハーンがザーレム城校で展開した「救助活動ないし隣人への奉仕」の実践はその後、ザーレム城校からは独立した組織として「救助活動ないし隣人への奉仕」のための「短期学校 (Kurzschule)」が設立されたことを受けて国際的な活動としての展開が始動する¹¹。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による性格陶冶を目指すことを旨とし、定員 100 名の 4 週間コースを 10 コース提供することで「救助活動ないし隣人への奉仕」を主軸とする市民的責任の意識化に向けられた共同体教育を実施する。「隣人への奉仕」というキリスト教精神に由来する実践には、さらに「生命への畏敬の念」と共振する救助活動とされる消防活動・山岳救助活動・海難救助活動の訓練も組み込まれており、この実践にかかわる青少年にとってはこの実践がみずからの癒し体験に重なるものとして位置づけられる (vgl. Hahn 1986, S. 84 (orig. 1952))。

ジェイムズが平和を妨げる元凶と見なした国の政権に近い立ち位置で第一次世界大戦を経験したハーンがこの経験を踏まえつつ「体験教育学」を構想したこと、さらにジェイムズの「戦争の道徳的等価性」からの刺激を糧として戦間期の平和志向の教育実践と向き合うなかで「救助活動ないし隣人への奉仕」を「体験教育学」の主軸に据えたこと、そしてこの「救助活動ないし隣人への奉仕」を基盤とする組織として「短期学校」が設けられたことを受けて平和志向の教育実践がグローバルな視野で展開され

ツ (Sebaldu Rudolph Steinmetz, 1862-1940) の構想であり、後者は戦時の本分として挙げられる「秩序と規律の観念、奉仕と献身の伝統、体力、弛みない努力、あらゆる責任」(ibid., p. 410)が平時にあっても教授されべきであるとするイギリスの小説家ウェルズ (Herbert George Wells, 1866-1946) の構想である。

¹⁰ ジェイムズの「戦争に代わる道徳的等価性」についての考察はハーンにおいては 1947 年の講演を嚆矢とする (vgl. Lausberg 2007, S. 56)。平和に向けた活動として救助活動に注視するハーンの立場はフェアスターの平和教育学とも軌を一にするものである (vgl. Keim 2013, S. 142)。

¹¹ 現在では 33 カ国 20 カ所を拠点とする非営利の冒険教育機関として運営されている短期学校は、ハーンが 1941 年にイギリスでホルト (Lawrence Durning Holt, 1882-1961) の援助を受けて設立した学校を嚆矢とし、その後 1953 年にはドイツにも設立される (cf. Price 1970, p. 86 (orig. 1966))。

るにいったことをここでは確認しておきたい。

4. 「公共」の教科書における「社会への開かれ」の射程

ドイツの戦間期の平和志向の教育実践がグローバルな空間に同定される「社会」への向き合いを促す手立てに到達する過程を踏まえた上で、ここでは日本の21世紀の平和志向の教育実践の実態を必修科目「公共」の教科書を手がかりとして検討したい。検討にあたっては、「公共」の教科書において平和志向がどのように扱われているのか、そして平和志向の活動を展開するにあたって一人ひとりの高校生に当事者感覚をもってグローバルな空間に同定される「社会」と向き合うことを促すためにどのような手立てが講じられているのか、という角度に焦点を当てて進めていくこととする。

グローバルな空間に同定される「社会」を扱う章として必修科目「公共」の教科書はいずれも「国際社会」を設けている。そして2種類の教科書を除きここでは「平和」をめぐる課題が高校生のために設定されている。本章では「平和」をめぐる課題を高校生のために設定している10種類の教科書において「担い手」という当事者感覚がきわめて希薄にとどまらざるを得ないグローバルな空間に同定される「社会」との向き合いを「平和」をめぐる課題を通してどのように促進しようとしているかを確認していきたい。

2022年4月に高等学校で導入された必修科目「公共」は、21世紀の日本における「社会への開かれ」を推進する一端を担うことが期待されている。第1部「公共の扉」、第2部「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」、第3部「持続可能な社会づくりの主体となる私たち」から構成される「公共」では、さまざまな「社会」の一員としてみずから位置づけさまざまな「社会」に主体的にかかわっていく力を身に着けることが求められている。第1部では「地域社会などの様々な集団の一員として生き、他者との協働により当事者として国家・社会などの公共的な空間を作る存在であることについて多面的・多角的に考察し、表現すること」(文部科学省 2018 80頁)、第2部では「自立した主体として解決が求められる具体的な主題を設定し、合意形成や社会参画を視野に入れながら、その主題の解決に向けて事実を基に協働して考察したり構想したりしたことを、論拠をもって表現すること」(同書 81頁)、そして第3部では「地域の創造、よりよい国家・社会の構築及び平和で安定した国際社会の形成へ主体的に参画し、共に生きる社会を築くという観点から課題を見だし、その課題の解決に向けて事実を基に協働して考察、構想し、妥当性や効果、実現可能性などを指標にして、論拠を基に自分の考えを説明、論述すること」(同書 81頁)が目指される。ここでは「公共」の教科書の内容のうち、「平和で安定した国際社会の形成へ主体的に参画し、共に生きる社会を築く」ことに向けられた内容に光を当て、「国際平和」に一人ひとりの高校生が当事者感覚をもって向き合うことを促すためにどのような手立てが講じられているかを精査していく。

東京書籍『公共』の第2部「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」は13の主題にそって諸課題の解決方法を考えるという構成になっている。13の主題のうち第10主題から第13主題までの4つの主題が「国際社会の形成への参画」にかかわるが、ここではそのうち「平和」を扱う第11主題「国際社会と平和主義」と第12主題「国際平和への課題」を検討したい。まず第11主題「国際社会と平和主義」では、核兵器の廃絶が実現しない現状とその背景が説明された後、「国際社会において〈相互理解〉を進める」方途として「敵対する国家間の直接対話や軍事情報の公開などの信頼醸成措置によって相互理解」(間宮他 2022 167頁)を深める必要性が示され、その相互理解を深める実践の一例として2018年の米朝首脳会談が紹介される。続いて第12主題「国際平和への課題」では、戦争や内戦が解消された状態である「消極的平和」と戦争や内戦に加えて飢饉や貧困や政治的弾圧も解消された

状態である「積極的平和」という二様の平和の異同が解説され、「積極的平和」に向けては国家間の関係づくりだけではなく国境を越えた一人ひとりの人間の関係づくりが重要であることにかんがみて、「積極的平和」実現のために高校生が個人として実際に取り組むことが可能な活動を考えるように促される。これに呼応するかたちで、「他国の紛争や貧困について知ること」や「NGOの活動に関心をもつこと」や「海外ボランティアへの参加」や「義援金や街頭募金に協力すること」(同書 181頁 参照)という4点が高校生に個人として取り組み可能な具体的な活動の例として示される。高校生が個人として実際に取り組むことが可能な活動を考えることは、一人ひとりの高校生がグローバルな空間に同定される「社会」と当事者感覚をもって向き合うことを促すための有効な手立てとして期待されていることがうかがえる。

教育図書『高等学校 公共』の第2章「現代社会の諸課題」は15の主題にそって諸課題の解決方法を考えるという構成になっている。15の主題のうち第7主題・第8主題・第15主題という3つの主題が「国際社会の形成への参画」にかかわるが、ここではそのうち「平和」を扱う第8主題「安全保障と防衛・21世紀の世界情勢」を検討したい。第8主題「安全保障と防衛・21世紀の世界情勢」では、テロの脅威と難民の増加が21世紀の世界情勢を象徴する現象であることを踏まえ、「平和」と「安全保障」の異同の解説を絡めながら「消極的平和」に安住することなく「積極的平和」を目指す必要性が説かれる。日本という立脚点から国際関係を考察する項では、日本国憲法の平和主義が戦後歴代内閣の9条解釈とともに提示されたうえで、日本国憲法の平和主義の実践例のひとつと見なされる東アジアにおける「共通の安全保障」において政府間関係にとどまらず民間レベル・市民レベルの国境を越えた交流が有効であることが示唆され、日本・中国・韓国の3カ国の高校生が定期的に相互交流・相互討論を実施している事例が東アジアにおける「共通の安全保障」のための方途のひとつとして紹介される(鈴木他 2022 99頁 参照)。同世代の交流事例の紹介は、個人として取り組み可能な活動を考える段階へと高校生を導く有効な手立てとみなされていると推測される。

実教出版『公共』の第2部「よりよい社会の形成に参加する私たち」は政治・経済・国際という3領域にわたる主題にそって諸課題の解決方法を考えるという構成になっている。第3領域「国際社会と人類の課題」が「国際社会の形成への参画」にかかわるが、ここではそのうち「国際平和と日本の役割」を扱う章を検討したい。「国際平和と日本の役割」を扱う章では国際平和を実現するために日本が果たすべき役割を理解する手がかりとして領土問題等の具体的な事例を絡めながら日本の外交原則と戦後のアジア諸国との関係が解説された後、この解説を踏まえて日本という国家が抱える課題を考えるように促される。本章の総括としては各自が割り振られた国家の構成員であるという想定のもとグループごとに決議案をとりまとめ投票を行う「模擬国連」(桐山他 2022 182-183頁)を実施することを高校生に促している。高校生に促された活動がいずれも「国家として」という仮想を前提として進められることにかんがみると、高校生が個人として実際に取り組むことが可能な活動を考える段階へとつなげることは必ずしも視野に入れられていないと思われる。

清水書院『私たちの公共』の第2部「よりよい社会の形成と参画」では5章構成のうち第3章「平和主義と日本」と第5章「私たちの生活と国際社会」が「国際社会の形成への参画」にかかわっているので、ここではこの2つの章を検討したい。第3章「平和主義と日本」では、戦後の国際情勢における日本国憲法に謳われている平和主義(大芝他 2022 82頁 参照)の役割を確認したうえで今後の日本が果たすべき役割について考えるように促され、さらに日本の東アジアにおける外交問題について領土問題を軸として考えるように促される。第5章「私たちの生活と国際社会」では、平和な国際社会を目指して設立された国際機関や非政府組織にかかわる詳細な内容が提示されている。第3章が「国家として」という仮想を前提として進められること、第5章が情報提供に力点が置かれていることにかんがみると、

高校生が個人として実際に取り組むことが可能な活動を考える段階へとつなげることは必ずしも視野に入れられていないと思われる。

帝国書院『高等学校 公共』の第2部「社会のしくみと諸課題」では法・政治・経済という3章に分類された主題にそって諸課題の解決方法を考えさせる構成となっている。第2節「私たちと政治」の「国際政治の動向と平和の追求」という節には、日本国憲法の平和主義と日本における安全保障の現状が示され、「日本の『非核三原則』を世界に広めるべきという意見に対して、あなたの考えを説明しよう」（荻部他 2022 127 頁）、さらに「高校生も参加可能な国際協力について、まわりと話し合おう」（同書 129 頁）と高校生に促している。後者については高校生が実際に参加可能な国際協力を考えることで、一人ひとりの高校生がグローバルな空間に同定される「社会」と当事者感覚をもって向き合うことを促すための手立てとして有効性をもつと考えられる。

数研出版『公共』と数研出版『高等学校 公共』はいずれも教科書の最後に「国際社会の動向と日本の役割」という章ないし「国際政治の課題と日本の役割」という節が配置され、それぞれの章ないし節においては安全保障や紛争が扱われている。平和という概念を見出しに使用していない点で、数研出版の2冊の教科書は新必修科目「公共」の教科書のなかでは特異な存在であるといえる。ただし、数研出版『公共』は「哲学対話」（矢野他 2022a 10-11 頁）を主軸として展開する構成をとっている。「話し合ってみよう」というコラムが多く設けられ、そのなかで一平和については主題として取り上げられていないものの一主題化された紛争やテロについて高校生に話し合うことを促す展開となっている。

第一学習社『高等学校 公共』の第2編「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」は、法・政治・経済という3章に分類された主題にそって諸課題の解決方法を考えさせる構成となっている。ここではそのうち第2章「政治的な主体となる私たち」における国際社会および平和にかかわる主題5「日本の安全保障と防衛」と主題6「国際社会の変化と日本の役割」を検討したい。主題5「日本の安全保障と防衛」では、日本国憲法の平和主義と日米安全保障条約が詳述された後、軍縮の道筋を「囚人のジレンマ」（谷田部他 2022a 144 頁）というゲーム理論をもとに探る課題が設定されている。主題6「国際社会の変化と日本の役割」では、テロ対策や難民問題について具体的な事例が紹介された後、「国際平和の実現や SDGs の達成に向けて、日本はどのように取り組むべきだろうか」（同書 156 頁）という問いについて考えることを高校生に促している。主題5と主題6がいずれも「国家として」という仮想を前提として進められることにかんがみると、高校生が個人として実際に取り組むことが可能な活動を考える段階へとつなげることは必ずしも視野に入れられていないと思われる。

東京法令出版『公共』の第2部「よりよい社会の形成に参画するために」では7章構成のうち第5章「国際政治のしくみと動向」が「国際社会の形成への参画」にかかわっているため、ここではこの章を検討したい。第5章では、国際法や国際連合の輪郭が描かれた後、「核兵器の廃絶と国際平和」をめぐる「核兵器のない世界を実現するためには、どうしたらよいのだろうか」（青井他 2022 177 頁）、さらに「日本の安全保障の現状」をめぐる「日本の安全と平和を維持するためには、どのような取り組みがもとめられるのだろうか」（同書 179 頁）という問いについて考えることを高校生に促している。いずれの問いも「国家として」という仮想を前提として進められることにかんがみると、高校生が個人として実際に取り組むことが可能な活動を考える段階へとつなげることは必ずしも視野に入れられていないと思われる。

「国際平和」に一人ひとりの高校生が当事者感覚をもって向き合うことを促すためにどのような手立てが講じられているかを12冊の新必修科目「公共」の教科書の記述内容に探った結果、講じられた手立ては大きく二様の類型として整理することができる。すなわち、ひとつは高校生が個人として実際に取り組むことが可能な活動へつなげる手立ての提案、今ひとつは高校生が日本という国家の取るべき方

針を仮想的に考える手立ての提案である。東京書籍の教科書と教育図書の教科書は前者に分類される。帝国書院の教科書も一東京書籍の教科書の記述や教育図書の教科書の記述に比較すると具体性に欠けるが一前者に分類されうる。一方、実教出版の教科書と清水書院の教科書と第一学習社の教科書は後者に分類される。

「担い手」という当事者感覚がきわめて希薄にとどまらざるを得ないグローバルな空間に同定される「社会」との向き合いを「平和」をめぐる課題を通してどのように促進しようと働きかけているかを必履修科目「公共」の教科書を手がかりとして確認するなかで、「担い手」という当事者感覚を高めることに有効性をもつと考えられる「高校生が個人として取り組むことが可能な活動を起こすことを促す働きかけ」が顕著にみられるのはきわめて限定的な教科書にとどまることが明らかとなった。「高校生が日本という国家のとりべき方針を仮想的に考えることを促す働きかけ」もむろん必履修科目「公共」の目指すところではあるが、当事者感覚がきわめて希薄にとどまらざるを得ないグローバルな空間に同定される「社会」と向き合う意識を活性化させるためには、「高校生が個人として取り組むことが可能な活動を起こすことを促す働きかけ」を織り込むという視点を今後さらに大切にしていく必要があると考えられる。

5. おわりに

本研究では 2022 年 4 月に始動した必履修科目「公共」におけるグローバルな空間に同定される「社会」に対しても一人ひとりの高校生が当事者感覚をもって向き合うことを促す手立ての現状について「国際平和」に焦点を当てて明らかにすることを目指し、戦間期にグローバルな空間に同定される「社会」に対して一人ひとりの生徒が当事者感覚をもって向き合うことを促す手立てとしてハーンが確立した平和志向の「体験教育学」の展開を踏まえた上で、グローバルな空間に同定される「社会」に対しても一人ひとりの高校生が当事者感覚をもって向き合うことを促す手立てを必履修科目「公共」の教科書の「国際平和」を扱う記述内容に探ることを試みた。

救助活動を主軸として据えた「体験教育学」の実践の場としてハーンが設立したザーレム城校では、1930 年から今日にいたるまで一貫して、(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 つの教育原則からなる「ザーレム 7 カ条 (sieben Gesetze Salems)」をかかげられているが、救助活動は 7 つの教育原則のうち「(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」という原則にとどまらず、他の 6 つの原則それぞれと不可分に結びついた活動として位置づけられているということに留意する必要がある。

第一次世界大戦の戦後処理に取り組むなかでハーンに生じた強い使命感が「責任への教育 (Erziehung zur Verantwortung)」(Schule Schloss Salem 1995, S. 50) の確立に向けられていたということを本研究のテーマである「平和を志向する社会への開かれ」に重ね合わせるとき、とりわけ注視されるのは「(第 4 条) 静寂の時間と熟考の余裕を確保せよ」という原則である。「静寂の時間の確保」という原則はクエーカーの信条から導き出された原則であるとされる (cf. Flavin 1996, p. 16)。ドイツのベルリンでユダヤ人家庭に生を受けユダヤ共同体の一員というアイデンティティを抱いて成長したハーンは、ナチス政権を逃れてスコットランドのゴードンストウン (Gordonstoun) に滞在す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している (vgl. Hahn 1986, S. 74 (orig. 1943); Ewald 1970, p. 27

(orig. 1966)。クエーカー教徒としてのアイデンティティを有していないハーンがクエーカーの信条から導き出された「静寂への時間の確保」という原則を「ザーレム7カ条」のひとつとしてかかげたことは、戦間期の教育界に強い影響力を有した新教育運動そして平和運動というふたつのグローバルな運動の主たる担い手がクエーカー信徒であったことと無縁ではない。

クエーカーは教会の制度や儀式ではなく霊的体験を重視することを主張したフォックス (George Fox, 1624–1691) が 1650 年代に創始したキリスト教プロテスタントに属する宗教団体であるが、とりわけその徹底した平和主義と平等主義で知られる。多くのクエーカー教徒が反戦を唱えて良心的兵役拒否を選択したこと、敵国への救援物資供給活動に積極的に協力したことで、第一次世界大戦はクエーカーの平和主義と平等主義が広く認知される契機となるが、第一次世界大戦の終結後には多くのクエーカー教徒が学校教育の改革や平和教育の推進の機運を高めることに主導的な役割を演じ教育事業における存在感を増していく。

第一次世界大戦後の世界平和の維持と国際協力の実現に向けて発足した国際連盟 (League of Nations; 略称 LN)、そして教育・科学・文化を通じ国際協力を推進し世界の平和と安全に貢献する国際知的協力委員会 (International Committee on Intellectual Cooperation; 略称 ICIC) —国際連合教育科学文化機関 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; 略称 UNESCO) の前身—は、クエーカー教徒の解釈では 17 世紀にクエーカー教徒ペン (William Penn, 1644–1718) が『ヨーロッパの現在と未来の平和に向けて (An Essay Towards the Present and Future Peace of Europe)』(1663) のなかで提案した科学的文化的交流を介した平和構築が 250 年を経て実現された姿に他ならない。

いまだ解明されていない戦間期における平和教育の実態や戦間期における新教育と平和教育の関連にかかわる研究の必要性を説くカイク (Wolfgang Keim) は、「不均質な異種混交の社会」¹²を前景化させた平和教育の推進という観点から戦間期の世界を風靡した新教育から 21 世紀の教育関係者が学ぶべきことが多く存在すると指摘する (vgl. Keim 2014, S. 55; ebd., S. 66; Keim 2013, S. 165)。平和教育の推進という観点から戦間期の新教育から学ぶことを目指すためにはしかしまずもってこれまで教育科学領域の研究で看過されてきた新教育に織り込まれたクエーカー的信条を明らかにすることが今後の課題とみなされなければならないだろう。

* 本稿は令和 4 年度科研基盤研究 (C) 課題番号 21K02262 の研究成果の一部である。

引用文献

青井未帆他 『公共』 東京法令出版 2022.

Bauman, Zygmunt: Die Angst vor den Anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin Suhrkamp 2016.

Böhm, Winfried: Deutsche Pädagogik zwischen Kriegsverherrlichung und Friedenssehnsucht. In: Vieteljahrsschriften für

¹² 「不均質な異種混交の社会」を意識した平和志向の「社会への開かれ」については、バウマン (Zygmunt Bauman, 1925–2017) の晩年の著作『自分とは違った人たちとどう向き合うか (Strangers at Our Doors)』(2016) から多くの示唆を受けることができる。バウマンはカント (Immanuel Kant, 1724–1804) の『永遠平和のために (Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf)』(1795) から「地球が球体であるがゆえに人々は際限もなく散らばることはできず、それゆえ、互いの存在を許容しなければならない」(第 2 章第 3 項) という一文を引き、さらにホブズボーム (Eric John Ernest Hobsbawm, 1917–2012) の『ナショナリズムの歴史と現在 (Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality)』(1990) からは見知らぬ人々への恐怖心に満たされた近代社会が「エスニック・コミュニティや集団が共存せざるを得ない運命にある」という一文を引き、ひとつには一フェスティンガー (Leon Festinger, 1919–1989) によって唱えられた一認知的不協和 (cognitive dissonance) の解消、いまひとつには敵意 (hostility) や無関心に代わる歓待 (hospitality) のレリヴァンスを 21 世紀の担い手が進むべき道筋として描く。

- wissenschaftliche Pädagogik 95 (2019), S. 7–23.
- Donson, Andrew: Friedenserziehung und Siegfriede im frühen 20. Jahrhundert. In: Till Kössler / Alexander J. Schwitanski (Hrsg.) Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jahrhundert. Essen: Klartet Verlag 2014, S. 107–122.
- 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, pp. 22–38.
- Flavin, Martin: Hurt Hahn's Schools & Legacy. To Discover You Can Be More and Do More Than You Believed. Wilmington: The Middle Atlantic Press 1996.
- 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: 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: Kurzschulen. Bericht Outward Bound. (1952) In: Erziehung und die Krise der Demokratie. Rden, 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. 70–81.
- 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. (1962) In: Hahn, Kurt: Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Klett-Cotta 1998, S. 291–308.
- Heckmair, Bernd / Michl, Werner: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. (8. Aufl.) Augsberg: Ziel 2018.
- James, William: The Moral Equivalent of War. In: *Popular Science Monthly* 77 (1910), pp. 400–412.
- 刘部直他 『高等学校 公共』 帝国書院 2022.
- Keim, Wolfgang: Die Geschichte friedenspädagogischer Diskussionen und Bemühungen. In: Jörg Galließ / Reinhold E. Lob (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Band 1: Grundlagen. Düsseldorf: Schwann 1987, S. 557–695.
- Keim, Wolfgang: Friedensbewegung. In: Wolfgang Keim / Ulrich Schwerdt (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 1. Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt am Main: Peter Lang 2013, S. 135–167.
- Keim, Wolfgang: Friedensengagement in der Reformpädagogik. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Vernetzungen, Konzepte, Praxisfelder. In: Till Kössler / Alexander J. Schwitanski (Hrsg.) Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jahrhundert. Essen: Klartet Verlag 2014, S. 55–66.
- Kerschensteiner, Georg Michael: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt: Villaret. 1901.
- 桐山孝信他 『公共』 実教出版 2022.
- Knoll, Michael: Schulreform durch „Erlebnistherapie“. Kurt Hahn – ein wirkungsmächtiger Pädagoge. In: Pädagogische Handeln. Wissenschaft und Praxis im Dialog 5 (2001), Heft 2, S. 65–76.
- Knoll, Michael: Zwischen Wagnis und Bewährung. Kurt Hahn als Erlebnispädagoge. In: erleben und lernen 5 (2014), S. 4–6.
- Lausberg, Michael: Kinder sollen sich selbst entdecken. Die Erlebnispädagogik Kurt Hahns. Marburg: Tectum 2007.
- 間宮陽介他 『公共』 東京書籍 2022.
- Mann, Golo: Kurt Hahn's Political Activities. In: Röhrs, Hermann (ed.): Kurt Hahn. A Life Span in Education and Politics.

- London: Routledge & Kegan Paul 1970, pp. 142–179.
- 文部科学省 『高等学校 学習指導要領 (平成 30 年告示)』 2018.
- 中村達也他 『詳述公共』 実教出版 2022.
- 中野勝郎 『高等学校 公共』 清水書院 2022.
- Nipkow, Karl Ernst: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Güntersloh: Güntersloher Verlagshaus 2007.
- Oelkers, Jürgen: Pädagogische Ganzheit, Krieg und Frieden. In: Vierteljahrsschriften für wissenschaftliche Pädagogik 95 (2019), S. 24–43.
- 大芝亮他 『私たちの公共』 清水書院 2022.
- Price, Tom: Some Aspects of Character-Building. Edmund Rich Memorial Lecture to the Royal Society of Arts. (1996) In: Röhrs, Hermann (ed.): Kurt Hahn. A Life Span in Education and Politics. London: Routledge & Kegan Paul 1970, pp. 81–91.
- Retter, Hein: Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersen. Frankfurt am Main: Peter Lang 2007.
- Röhrs, Hermann: Reformpädagogik und innere Bildungsreform. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998.
- Schule Schloss Salem: Schule Schloss Salem. Chronik Bilder Visionen. Geschichte und Geschichten einer Internatsschule. Salem: Schule Schloss Salem 1995.
- 鈴木寛他 『高等学校 公共』 教育図書 2022.
- Die Verfassung der Deutschen Reichs. In: Reichsgesetzblatt 1919, S. 1393.
- 矢野智司他 『公共』 数研出版 2022a.
- 矢野智司他 『高等学校 公共』 数研出版 2022b.
- 谷田部玲生他 『高等学校 公共』 第一学習社 2022a.
- 谷田部玲生他 『高等学校 新公共』 第一学習社 2022b.