

ペーターゼン教育学における心身問題の射程 — イエナ・プランにみる心と身体の接点から —

伊 藤 敏 子

Range of Mind-Body Problem in Peter Petersen's Pedagogy — Background of Interface between the spiritual and the physical in Jena-Plan —

Toshiko ITO

Abstract

Mainstream Christianity embraces an anthropological dualism between the spiritual and the physical, strongly favouring the spiritual at the expense of the physical: "For we know that the Law is spiritual; but I am fleshly, sold under sin's control; (...) So then, with my mind I serve God's Law, but with my human nature I serve the principle of sin." (Rom.7, 14-23) Thus, Christians are required to repress their physical nature and cultivate their spiritual nature exclusively. Traditionally, education tends to disregard concern for the physical. Yet around the turn to the twentieth century, the physical side of human underwent a re-appraisal that was epitomized by Friedrich Nietzsche's *Thus spake Zarathustra*. Most leaders of the New Education Movement were Christians, yet favored physical education as well as religious education. They viewed the relationship between the physical and the spiritual as complementary rather than antagonistic. This concept was also embodied in Jena Plan proposed by Peter Petersen. Petersen's Jena Plan, an educational blueprint that came to be implemented under a succession of widely differing political regimes: the Weimar Republic, Nazi Germany, the Soviet-occupied zone, and the Federal Republic of Germany. The reason for the Jena Plan's adaptability to these regimes, as well as its eventual quick demise, lies in Petersen's approach to the mind-body problem, which was crucially shaped by vitalism, a doctrine that was popular around the turn to the twentieth century.

1. はじめに

1890年から1933年にかけて「児童中心主義」をスローガンとして多様な展開をみせた教育運動は教育史のなかで一般に「新教育運動」と総称されてきた¹。新教育運動はしかしながら「新しい教育」を主張する一方でかたくなに「古い教育」を継承する側面をもちあわせていたという事実をわれわれは看過してはならない。それはたとえば心の教育の拠り所とされてきた「宗教」に対するこだわりに象徴的にあらわれている。新教育運動家たちは「伝統的キリスト教の影響に絡み取られた」(Böhm/Grell 1995, S.75) 学校のあり方に不満を示しながらも、キリスト教そのものから離反しようとする態度はいささかもみせていない。彼らの教育理念はあくまでも宗教的な(vgl. Oelkers 1990; Baader 2005)、とりわけキリスト教的な(vgl. Oelkers 1996, S. 191)、さらに正確にはプロテスタント的な色調(vgl. ebd., S.

¹「新教育運動の時代」という時代区分についてはしかしながら、そもそもそのような時代は存在しなかった(Oelkers 1996, S. 7)と断言するエルカース(Jürgen Oelkers)の見解や、その開始点や終息点の不在を指摘する(Koerrenz/Collmar 1994, S. 15)ケレンツ(Ralf Koerrenz)およびコルマル(Nobert Collmar)の見解に代表されるように、まだ議論の余地が残されている。

43) を帯びていることに特徴づけられる。しかし、心と身体の関係の捉え方が 19 世紀から 20 世紀にかけての世紀転換期に変容したことの帰結として、キリスト教を基調とする教育理論および教育実践は新教育運動において「古い教育」にはみられなかった心の教育と身体との関係づけのなかで展開されていく。伝統的なキリスト教の立場からみた心と身体との関係づけにあっては、「わたしたちは、律法は霊的なものであると知っている。しかし、わたしは肉につける者であって、罪の下（もと）に売られているのである。〔中略〕わたしの肢体（したい）は別の律法があって、わたしの心の法則に対して戦いをいどみ、そして、肢体に存在する罪の法則の中に、わたしをとりこにしているのをみる」（Rom.7, 14-23）という聖書の記述に端的にあらわれる「心の重視と身体への軽視」という構図が支配的であり、この構図は近代に入ってデカルト（René Descartes, 1596-1650）の心身二元論という新たな解釈を経由しながらも大きな改編を加えられることなく継承されてきた。このような心と身体との関係づけに風穴をあけることになったのは、19 世紀から 20 世紀にかけての世紀転換期に生活改革運動家たちのあいだでバイブルとして機能したニーチェ（Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1844-1900）の『ツァラトストラはかく語りき（Also sprach Zarathustra）』（1883-1885）に示された、心身を分割させることなくまるごとの生命として肉体を把握する立場である。この書のなかでニーチェは、「わたしはまったく肉体であり、それ以外のなにものでもない。魂とは肉体に属するものを言い表す言葉にすぎない」（Nietzsche 1968, S. 35）と宣言することで、身体の本質は心の本質を妨害するものとしてではなく心をも含む生命を体現するものであるという新たな視点から心身問題の見直しを促したのである。多くの生活改革運動家たちはこの視点にたつ活動—たとえば身体文化運動—を展開していくことになるが（伊藤 2006、参照）、この流れはまた教育の領域にも顕著に反映されてくることになる。ドイツにおける新教育運動を代表するドイツ田園教育舎運動を例にあげると、田園教育舎の設立者たちは知識教育・身体教育・心情教育に区分された日課を提示しながらも、「心の発達には身体活動をともなわなければならない」という発想から心の教育と身体との関係を有機的に結合させる工夫を随所に凝らしている。こうした教育構想においては、「教育活動において精神的な要素を理想的に発達させるために身体的な要素を抑圧する」という従来のキリスト教的教育観が払拭され、「生徒たちがおこなう身体活動をして宗教的修養の前提とみなす」教育観への鮮やかな反転がみられる（vgl. Ito 2007）。

本稿では、新教育運動に位置づけられるイエナ・プラン（Jena-Plan）を考案・実施したペーターゼン（Peter Petersen, 1884-1952）に焦点を当て、ペーターゼンが心身問題に関してどのような態度をとっていたか、さらにそこから導き出された教育構想をどのように実践したかを確認することによって、世紀転換期に心身問題が開いた地平とその限界を検証する。イエナ・プランは 1924 年にイエナ大学附属学校で 4 学年 21 名を対象に共同体の形成を旗印として実践に移された教育構想である。ワイマール共和国という新しい国家体制のなかで、とりわけ学校を共同体として形成することの必要性をうたってスタートしたイエナ・プランは、間もなく新教育運動家の集う会議において報告されたことを機として広く世界に注目されることになる。1930 年代に国家社会主義が台頭すると、イエナ・プランは共同体概念に体制寄りの解釈を付与されることで再び一世を風靡することに成功している²。第二次世界大戦後、ソビエト軍占領地域にあつては、イエナ・プランに民主主義の保障を求める動きを運動させることで改めて興隆をみ、国境を隔ててアメリカ軍・フランス軍・イギリス軍占領地域に誕生したドイツ連邦共和国にあつては、脱共産主義・反ナチズムを合言葉に新教育運動の路線が支持を受けるなかでイエナ・プランのブームが起り 64 にのぼるイエナ・プラン学校が創設される（vgl. Schwan 2007, S. 156）。しかし、イエナ・プランをめぐる歴史はサクセス・ストーリーばかりを奏でているわけではなく、むしろそ

² 1933 年から 1936 年にイエナ・プラン運動は最高潮に達している（vgl. Retter 2007, S. 235）。

の主旋律をなしているのは時の政権による抑圧との戦いである。すなわち、ナチス政権下におけるイエナ・プランの流行は1936年に帝国教育相がイエナ・プランの弾圧に転じたことで終止符をうち、ソビエト占領地時代における当初のイエナ・プランに対する政府の好意的な態度は1948年には懐疑的な態度へと変わり³、ドイツ民主共和国成立後の1950年にはイエナ・プランの根拠地であるイエナ大学附属学校も「反動的で、政治的に非常に危険なワイマール共和国の遺物」(Retter 2007, S. 565)という烙印を押されて閉鎖を強いられ、国境をはさんだドイツ連邦共和国を圧倒したイエナ・プラン熱も1960年代には学校が「生活の場」から「学習の場」(ebd., S. 555)へと移行するなかで急速に冷めていく。盛衰の波の大きな海を漂うイエナ・プランの沿革を概観するとき、なぜイエナ・プランが—これほどまでに多様な性質をもつ—その時々政権からいずれも支持を受けることができたのか、そしてなぜその支持は長期的に持続しえなかったのか、という素朴な疑問が生じる。この疑問には、1980年代に活性化された「ペーターゼンと政治の関係」をめぐる一連の研究がある程度の答を提供してくれる。ペーターゼンがイエナ・プランの普及を至上目的とみなし、政権交代を常にイエナ・プラン復活の好機と捉えて政権路線への歩み寄りを厭わなかったという説明は説得力をもつ(伊藤 2009、参照)。しかし、イエナ・プランに同居する「したたかさ」と「もろさ」の根幹は何かを問うとき、ペーターゼンの世界観・人間観さらには教育観を決定づけている宗教観を看過することはできない。「宗教を抑圧すると政治への逃避が生じる」とし「政治は宗教の誤った代替物」(Kliss 2004, S. 29)にすぎないとするペーターゼンにあっては、政治ではなく宗教が一義的な価値を有するものとして存在していた。イエナ・プランを支える宗教観を世紀転換期の心身問題との連関から解きほぐすことによって、イエナ・プランのもつ「したたかさ」と「もろさ」の背景にせまりたい。

2. 新教育運動におけるイエナ・プランの位置づけ

1923年8月にイエナ大学に赴任したペーターゼンは翌年の復活祭の日にイエナ大学附属学校で新しい教育実践に着手するが、この実践は1927年にスイスのロカルノで開催された国際新教育連盟第4回大会において「イエナ・プラン」という名称⁴で紹介されたことをきっかけに一気に知名度を高めることになる。産業化・都市化という時代の流れのなかで有機的な人間関係を再生するために学校を社会的な共同体として機能させようとするペーターゼンの教育構想はこうして全世界を巻き込んで展開された新教育運動の一端を担うかたちで浸透していく。

イエナ・プランは「一般的学校」、すなわち「男女の区別なく、あらゆる階層、あらゆる宗派、あらゆる素質の子どもたちを集めた」(Petersen 2007, S. 29)学校において実践されることを理想とする。イエナ・プランを実践する学校はさらに10年制であることが望ましく、その構成は、年齢別学年学級を廃したうえで、3学年混合の低学年学級、3学年混合の中学年学級、2学年混合の高学年学級、2学年混合の青少年学級の4学級からなる(vgl. ebd., S. 52)。ペーターゼンが3学年混合学級を提案する根拠は、この学級では構成員がそれぞれ親方・職人・弟子として機能しうること(vgl. ebd., S. 69)、構成員の3分の1が毎年入れ替わるなかで該当学級に留まった3分の2の構成員によってその学級がもつ特徴

³ 民主化の実現はこの時点から新教育運動的な手法ではなくマルクス主義的な手法に求められることになる(vgl. Retter 2007, S. 560)。

⁴ 「イエナ・プラン」という呼称はペーターゼン自身による発案ではなく、ロカルノでイエナ・プランを紹介することをペーターゼンに提案したソーパー(Clare Soper)とマッシュューズ・ロンドン(Dorothy Matthews-London)によるものである(vgl. Petersen 2007, S. 13)。

の継承が円滑に行われることにある (vgl. ebd., S. 70)。それぞれの学級は居間として機能する教室を拠点として活動するが、そこには一当時としては斬新な一子どもたちにも移動可能な机と椅子が用意される。

ペーターゼンはみずからの考案したイエナ・プランを当時展開されていた教育をめぐる一連の改革運動の徹底した成熟の成果として位置づけていた。イエナ・プラン成立の土台—いまだ徹底した成熟への途上—とみなされる改革運動を代表するものとしてペーターゼンがあげるのは、芸術教育運動、ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854–1932) やガウディヒ (Hugo Gaudig, 1860–1923) らによって推進された労作教育運動、ライ (Wilhelm August Lay, 1862–1926) やモイマン (Ernst Meumann, 1862–1915) によって確立された実験教授学、そしてリーツ (Hermann Lietz, 1868–1919) によって 1898 年に興されたドイツ田園教育舎運動という四つの系譜である (vgl. Petersen 2007, S. 113 f.)。なかでも、田園教育舎がイエナ・プラン誕生に与えた影響はきわめて大きい。ペーターゼンによれば、イエナ・プランの構想には直接にはみずからのハンプルク生活共同社会学校の経験とならんで「1912 年秋のアンマーゼー田園教育舎訪問、1922 年のドイツ田園教育舎研究」(ebd., S. 19)⁵ がその素地となっている。イエナ・プランにみられる新教育的発想はしたがって、その基軸の多くをドイツ田園教育舎運動家たちに負っているといえよう。

ペーターゼンが生前に結んだ交友関係もまた、田園教育舎がペーターゼンに与えた影響の大きさを強く反映するものとなっている。1926 年、ヒュグナン (Elisabeth Huguenin, 1885–1970) のフランス語を原文とする『オーデンヴァルト校 (Die Odenwaldschule)』⁶ をドイツで刊行する手助けをしたペーターゼンは、この著にドイツ田園教育舎の沿革を描き出す序文を寄せている。44 ページにわたる長い序文からは、ドイツ田園教育舎全般を肯定的に評価するペーターゼンがオーデンヴァルト校をとりわけ高く評価していることがうかがえる。ドイツ田園教育舎を代表する学校のひとつであるオーデンヴァルト校を設立したゲヘーブ (Paul Geheeb, 1870–1961) は、ペーターゼンによるとーヴィネケン (Gustav Wyneken, 1875–1964) とは対照的に一寄宿舎理念と家族原理、さらに青年文化と現代文化とのあいだに調和的解決を見出し、ドイツ田園教育舎の理念をもっともはっきりと打ち出すことに成功した人物である (vgl. Petersen 1926, S. XXXVI)。1922 年にゲヘーブと知り合ったペーターゼンは (vgl. Retter 2007, S. 161)、1920 年代後半には学生たちを引率してみずからオーデンヴァルト校を訪問する一方で、ゲヘーブをイエナ大学に講演に招く (vgl. Näf 2006, S. 250) というかたちで双方向的な学びを推進し、ゲヘーブがスイスに亡命してから以降も晩年にいたるまで書簡による親交を持続させている⁷。これらの書簡からは、ドイツ田園教育舎の設立者であるゲヘーブが人生の困難に出会うごとに大学教授であるペーターゼンに相談をもちかけていたことが知られる。国際新教育連盟のドイツ支部を統括していたロッテン (Elisabeth Rotten, 1882–1964) やヴィルカー (Karl Wilker, 1885–1980) との関係が不和になったゲヘーブは、これとは別のドイツ支部を創設することを 1930 年にペーターゼンにもちかけている (vgl. Näf 2006, S. 338; Retter 2007, S. 174)⁸。ナチス政権下、オーデンヴァルト校が存続の危機に陥っ

⁵ 「アンマーゼー田園教育舎」とは、ローマン (Julius Lohmann, 1905–) がバイエルン州のアンマーゼー湖畔のショーンドルフに 1905 年に私財を投じて設立した田園教育舎である。1929 年には財団法人ラントハイム・ショーンドルフに引き継がれ今日にいたっている。

⁶ この本は 1960 年にシェーファー (Walter Schäfer) が『1910 年から 1960 年までのオーデンヴァルト校 (Die Odenwaldschule 1910 bis 1960)』と『パウル・ゲヘーブ. 人間として、教師として (Paul Geheeb. Mensch und Erzieher)』を執筆するまで、ドイツ語における唯一のゲヘーブおよびオーデンヴァルト校紹介として位置づけられていた。

⁷ ペーターゼンとゲヘーブに関しては 1926 年から 1950 年までの書簡が確認されている (vgl. Retter 2007, S. 149)。

た 1933 年、ゲヘープは—シュプランガー（Eduard Spranger, 1882—1963）やハルト（Philipp Harth, 1885—1968）とならび—ペーターゼンにも役人へのとりなしを求めている（vgl. Näf 2006, S. 402; Retter 2007, S. 306 ff.）。オーデンヴァルト校に助手として務めていたインド人シャルマ（Venkatesha Narayan Sharma, 1897—1986）が行き場を失うと、ゲヘープの依頼を受けたペーターゼンはシャルマをイエナに招き、その博士論文出版にも協力している（vgl. Näf 2006, S. 279）。⁹ これらの出来事からは、在野の立場にあったゲヘープと公職の立場にあったペーターゼンが田園教育舎という教育構想への共感を通奏低音とする深い信頼関係で結ばれていたことが確認される。

しかしながら、ペーターゼンは自らの教育構想とドイツ田園教育舎運動のそれとのあいだに親和性をみとめながらも、さらにドイツ田園教育舎運動家たちとのあいだに親密な交流をはかりながらも、そこにはまだ克服すべき問題のあることを看取している。すなわち、真に新教育的に構想された実践は本来「寄宿舎や—いわゆる好条件で、実際にはしかし例外的条件で一人里離れたところに設立された田園教育舎ではなく、公的な生活のなかで」（vgl. Petersen 2007, S. 117）¹⁰ 行われるべきものであるという想像力の欠如である。新教育的な実践を公的な空間に広げるという信念にもとづいて、ペーターゼン自身はイエナ大学附属学校における実践をまずはイエナ市内の公立学校に、さらに 1929 年からはイエナ市以外の公立学校にも普及させることを試みている。

3. 心の教育と身体教育の関係

ペーターゼン教育学の根幹をなす「共同体（Gemeinschaft）」概念は、戦後の教育学研究においてはペーターゼンと国家社会主義の関わりに言及するさいにしばしば問題視されるが、ペーターゼン自身は自らの構想する共同体は国家社会主義のそれではなく宗教社会主義のそれであると認識していた¹¹。ここから、ペーターゼン教育学の本質を理解するための必須項目としてペーターゼンの宗教観の精査が浮上してくる。すでに本稿の冒頭に述べたように、宗教をその核にすえて学校における教育活動を構想するという点において多くの新教育運動家は伝統的な教育ときわめて強い連続性を示しているが、宗教の本質をどこに求めるかという見解においては非連続の側面を強調するという傾向がみられる。ペーターゼンにあって宗教は「あらゆる文化の必要不可欠な構成要素」（Petersen 1919, S. 233）と定義され、宗教は「個人のことがら」とであると同時に「共同体のことがら」（ebd., S. 236）であるという特性ゆえに学校で扱われる必然性が生じるのであり、国家はその条件整備をする責任を担わなければならないとされる。

⁸ しかし 1931 年末にはゲヘープにこの相談を持ちかけられたペーターゼン自身が国際新教育連盟のドイツ支部における役職を失い、この組織のなかにおける影響力を低下させている（vgl. Näf 2006, S. 343）。

⁹ シャルマはその後 1936 年にインドに帰国して教育活動を展開している。

¹⁰ ペーターゼンは 1925 年に刊行されたボンディ（Max Bondy, 1892—1951）の著作『教育における新たな世界像（Das neue Weltbild in der Erziehung）』からドイツ田園教育舎のもつ孤立性という問題について示唆をえている（vgl. Petersen 1926, S. XLVII）。ユダヤ人改革教育学者であるボンディはこの問題を考察する文脈のなかで「有機的な手ほどきという観点からは改革学校と呼ばれる田園教育舎よりも伝統的な公立学校の方により大きな価値がある」（ebd., S. XLVII）と言明している。ペーターゼンは 1936 年には「私立学校はイエナ・プランから何を学べるか」という論考を国家社会主義の視点から発表している（vgl. Petersen 1936）。

¹¹ 戦後になって過去におけるナチスとの関係を詮索されることになったペーターゼンは 1948 年 10 月 4 日付けのデップ＝フォアヴァルト宛の書簡のなかで自らの立場を社会主義者ではあるが—国家社会主義者ではなく—「宗教社会主義者」であることを強調している（vgl. Retter 2007, S. 70）。

ペーターゼンは母親の影響で教会という制度に縛られることのない宗教性に子ども時代から親しみ、大学に入学した直後は神学関係の授業を主に受講している¹² (Kliss 2004, S. 10 f.)。ペーターゼンの宗教観を検証したクリス (Oliver Kliss) は、ペーターゼンには文化プロテスタント主義 (Kulturprotestantismus)¹³ の影響もある程度みられるものの (vgl. Kliss 2004, S. 14)、文化プロテスタント主義の代表者であるトレルチ (Ernst Troeltsch, 1865–1923) を嫌悪していたことからむしろペーターゼンが文化プロテスタント主義からはある程度距離を置こうとしていたとみるほうが自然であり (vgl. ebd., S. 17)、ペーターゼンにみられる宗教的指向性は大きくは「ルター派」と分類することが適切であるとしている (vgl. ebd., S. 75)。ペーターゼン自身は自らの宗教観をあらわすことばとして—1890年に生じた生活改革運動や教養市民によって結成された文化同盟につながる—「自由プロテスタント主義」 (ebd., S. 21) を好んで用いていたことが知られている。

1909年からハンブルクで教鞭をとっていたペーターゼンは、1911年から学校改革運動にたずさわるようになるが、ここで改革の主たる対象とされたのは宗教の授業であった (Kliss 2004, S. 12)。当時の教員の意識としては、多数派が宗教の授業の実施を支持しているものの、そこで要請されているのは従来型の宗教の授業の維持ではなく、「良心ないし信教に反することがないという自由、教条主義や宗派主義からの離脱」 (Petersen 1919, S. 233) という「純粋に教育的観点に立つ」 (ebd., S. 232) 新たな宗教の授業の確立である。教育的観点から不適切とみなされる宗教の授業とは、神秘説や狂信とかかわる授業、教会が行う授業ないしは教会によって監督された授業、宗派主義の授業、教条主義の授業であり、これらは学校からの排除が求められることになる (vgl. ebd., S. 237 f.)。教会からは距離をおく新しい宗教の授業の内容に関してとりわけ重視されることになるのは宗教と倫理の関係である。学校の段階に応じて「宗教的体系の価値が、その信奉者の行動をどのような結果へと導くのか、また個人の倫理と共同体の倫理をどのように決定するのか」 (ebd., S. 238) を推し量ることで、倫理学と新しい宗教の授業を有機的に合体させることの必要性をペーターゼンは提唱するのである。宗教の授業の具体的な進め方に関しては、多くの子どもたちが宗教の授業を嫌悪している実態にかんがみて、ペーターゼンはすでに子どもたちの心を捉えることが調査によって確かめられている「宗教に関わる人物について語ること」 (ebd., S. 240) の導入を推奨する。初等・中等段階で行われるこのような宗教の授業に接続するのは、科学や歴史といった思想形成に関わるあらゆる教科と結びつくことで「世界観の授業」 (ebd., S. 245) にまで高められた上級段階の宗教の授業である。このように子どもたちの心理的発達を配慮しつつ現今の文化情勢の要求に応えようとする姿勢を宗教の授業に反映させることによって、宗教をして独自の生き生きとした文化圏を形成させるという課題を学校は果たすことができるのであり、ここにひたすら心の内面へと向けられた信教の教育としての宗教の授業から、身体による活動への結びつきを意識した倫理の教育としての宗教の授業へと大きな転換がはかられることになる¹⁴。

その宗教観において生活改革運動家たちと親和性を有していたペーターゼンは心と身体の関係の理解においても生活改革運動家たちに大きな影響力を発揮した人物に注目する。教育科学と哲学の連関を重視するペーターゼンは授業のなかで心身問題 (Leib-Seele-Zusammenhang) を扱うが、とりわけクラー

¹² なお、卒業時の時点におけるペーターゼンの神学への関心は歴史学・哲学に続く3番目に後退している (vgl. Kliss 2004, S. 10 f.)。

¹³ 文化プロテスタント主義は、福音主義的キリスト教思想と近代文化を結合させることを主張し、前者が後者の原動力となるとみなす。

¹⁴ 宗教の授業の担当者はこのような要請に応えるためにも、国家によって試験され採用された、該当の学校レベルを全般的に構成するあらゆる教科を有機的に結びつけながら教育学・心理学・科学という観点から学問的に養成された者 (vgl. Petersen 1919, S. 246) であるべきとペーターゼンは考える。

ゲス (Ludwig Klages, 1872–1956)¹⁵ の解釈に依拠している。イエナ大学の上級ゼミナールを受講したディートリッヒ (Theo Dietrich, 1917–2003) は、クラゲスの宇宙論やエンテレヒー概念¹⁶、世界における人間の位置について語るペーターゼンが水を得た魚のようであったと回想している (vgl. Dietrich 1986, S. 14)。クラゲスは当時の身体文化運動家や新教育運動家にその生の哲学でもって大きな影響を与えたことで知られるが (伊藤 2006 参照)、ペーターゼンもまたこれに共感する同時代人のひとりであった。

ペーターゼンは、共同体生活および表現陶冶に関連し授業に先立って必要とされる教育として「身体教育、交際と倫理、言語と唱歌、手先および感覚の陶冶、内面性 (感性)」の五分野を、授業の枠組のなかで行われる教育としては「基礎的知識、社会的あるいは統制的ないし能力的知識、人格的知識」の三分野を念頭においているが (vgl. Petersen 2007, S. 102)、このうち授業に先立つ項目とされる「身体教育」には「遊戯、徒歩旅行、体操、スポーツ」(ebd., S. 104) が想定されていた。「生命への畏敬」(Sailer 1935, S. 403) による授業を実践する学校は「第一の価値を健康な生徒におき、＜学校の日常＞を健康にし、民族力を増強しようと努める」(Petersen 2007, S. 56) べきであると考えたペーターゼンは、上記の身体教育の内容に加えて、クラゲスの生氣論に依拠した生活改革運動家たちにも浸透をみた「水浴、日光浴、空気浴」(ebd.) の実践を推奨している。自然療法と称されるこれらの実践の背景には、心身を分割させることなくまるごとの生命として把握しようとする 19 世紀から 20 世紀にかけての世紀転換期に特徴的な心身問題との取組が横たわっている。

4. イエナ・プランにみられる心と身体の接点

イエナ・プランの第一原則を「生命への畏敬」におき、生命力 (Vitalität) を保護・育成するためにあらゆる方策をとることを唱えるペーターゼンは、「一生徒の身体の基盤が確立していないならば、すべての授業は中断されなければならない」(Sailer 1935, S. 403) とし、特定の学科においてではなく学校生活全体における身体教育を重視する。イエナでは学校生活における運動不足を解消するために、椅子・机を移動可能な体裁のものとし、教室を動きやすい居間形態とし、40 分から 45 分という枠で設けられた休憩にヤーン (Friedrich Ludwig Jahn, 1778–1852)¹⁷ 式の 20 分運動一跳箱、平均台、鉄棒、球技、競走一が日替わりで実施されたほか、キャンプや徒歩旅行も効果的に取り入れられた。

¹⁵ クラゲスは、近代文明を批判する立場から文化の内的な自然への回帰を提唱し、生氣論派の心理学を主導する。クラゲスがシューラー (Alfred Schuler, 1865–1923)、ゲオルゲ (Stefan George, 1868–1933)、ヴォルフスケール (Karl Wolfskehl, 1869–1948) とともにドイツ・ミュンヘンのシュヴァービングに立ち上げた「宇宙論サークル (Kosmische Runde)」は、ワンダーフォーゲルを母胎とする自由青年運動の理論的支柱となるが、精神と魂を調停する役割を身体に付する生氣論の主張は、国家社会主義のイデオロギーに回収されていくあやうさをもあわせもつ。

¹⁶ エンテレヒー (Entelechie) はアリストテレス (Aristoteles, 381–322 B.C.) の「完全現実体」を意味するエンテレケイア (entelecheia) に遡る概念であるが、ペーターゼンの時代にはドリーシュ (Hans Driesch, 1867–1941) によって唱えられた新生氣論の文脈であらためて注目されていた。イエナ大学に学んだドリーシュは当初、ダーウィン (Charles Robert Darwin, 1809–1882)、ラマルク (Jean-Baptiste de Monet Lamarck, 1744–1829)、ゲーテ (Johann Wolfgang von Goethe, 1749–1832) に依拠して一機械論的唯物論と観念論をあわせもつ独自の進化論を打ち立てたヘッケル (Ernst Heinrich Haeckel, 1834–1919) の影響を受けていたが、ウニ卵を材料として実験発生学を研究するなかで調和等能性を発見し、これを因果性を超えた生物の生命原理すなわちエンテレヒーを根幹概念として用いて説明した。『生氣論の歴史 (Geschichte des Vitalismus)』(1905)、『身体と精神 (Leib und Seele)』(1916)、『超心理学 (Parapsychologie)』(1932) など一連の影響力のある著作を発表し、生誕 80 年となる 1947 年にはレーゲンスブルクにドリーシュ協会が設立されている。なお、ドリーシュはナチス政権下にあってもその妥協的態度によって知られる。

しかし、このような強い関心にもかかわらず、ペーターゼンは身体の教育が「本質的なものとならぬよう」(Petersen 1934, S. 247) 警告する。この観点からペーターゼンがイエナ大学附属学校の身体の教育に関してとりわけ評価していたと推測されるのは、「ローエラント体操 (Loheland-Gymnastik)」(Sailer 1935, S. 406)¹⁸、ダルクローズ (Emile Jaques-Dalcroze, 1865-1950) のリトミック、ラバン (Rudolf von Laban, 1879-1958) の体操である¹⁹。ペーターゼンが発行する『チューリンゲン州立イエナ大学教育科学研究所通信』は 1926 年に「リトミックとリズム体操」を特集し、その理論編としては、「精神的な閃きのない機械的な」(Frede-Jena 1926, S. 3) 従来の体操に対置されるリズム体操が健康への配慮にとどまらず「心身の創造力を開花させ」もっとも実り豊かに「教育の全体を有機的に構築する」(ebd., S. 4) ものとして紹介される。リズム体操において身体は「心の罪深い同行者」や「自覚的意志に隷属する物質的部分」ではなく「現世における人間存在の原基盤」(ebd.) であり、その鍵となる「不断に波うち流れる」リズム (律動) の重要性が一タクト (拍子) との対照のなかでークラーゲスの理論にもとづいて提示される。実践編としては、イエナ大学において教員養成教育および附属学校教育に従事するブレンスドルフ父娘によってリトミック実践の留意点が解説される。父ブレンスドルフ (Otto Blensdorf, 1871-1947)²⁰ はダルクローズのリトミック師範を獲得した最初のドイツ人であるが、音楽を媒介として身体で体感される韻律を集中力・意思形成・自己創造へと高めるリトミック教育を心理学・解剖学・体操学・音楽・体育学の知見にもとづいて適切な成長期に施すことを教員養成教育の視点から説く²¹。一方、娘ブレンスドルフ (Charlotte Blensdorf, 1901-99)²² は幼稚園教育におけるリトミック教育の実践を具体的な例示とともに詳述する (Ch. Blensdorf 1926, S. 9 ff.)。

「生命への畏敬」をその根底にもつ教育は、キリスト教的理解にたつとその延長線上に必然的に神と

¹⁷ 1880 年代から 1890 年代にはヤーンのトゥルネンをめぐって一つの大きなうねりとなった大衆運動が生じていた (釜崎 2007, 54 頁 参照) ことから、ヤーンの身体教育についてはペーターゼンばかりではなく多くの新教育運動家も関心をもっていたことが推測される。宗教的雰囲気の中で祝祭という手法を用いて共同体体験を積むことを主眼とするヤーンの身体教育はしかしながら、とりわけペーターゼンのそれと親和性をもつものと推測される。ペーターゼンの理解では、身体の教育は、民族的運動の育成からリズム体操・徒手体操を経て、いまや一地域および人種と結びついた一国防スポーツの形成の段階にいたっているが、とりわけ「ドイツ体操の父 (Turnvater)」と呼ばれるヤーンの興した大衆的な運動—「元気に走りまわる若者」の教育—を学校に導入することの意義は大きい。ペーターゼンは、学校外で身体の実践を行っているヒトラー青年団 (HJ) や突撃隊 (SA) から学校が多くを学んでいるとみとめる一方で (vgl. Petersen 1934, S. 247)、これらは身体の教育の全体を配慮していないことを根拠として学校教育における身体教育の重要性を説く (vgl. Sailer 1935, S. 406)。

¹⁸ ローエラント体操は人智学の知見にもとづいてラングガルト (Louise Langgaard, 1883-1974) とローデン (Hedwig von Rohden, 1890-1987) によって 1919 年に考案された。

¹⁹ ダルクローズのリトミックは後述のブレンスドルフ父娘によって、ラバンの体操は『万人の舞踊。体操から共同体舞踊へ (Tanz für alle. Von der Gymnastik zum Gemeinschaftstanz)』(1928) で知られるグライスナー (Martin Gleisner, 1897-1983) によって担われた。イエナ大学においては、夏には聖霊降臨祭の休暇にはダルクローズのヘレラウ学校を継承するオーストリア・ラクセンブルクの訪問や、娘ブレンスドルフの参加のもとに夏至祭が開催されていた。

²⁰ オットーは 1906 年からダルクローズのもとで学び、1910 年にはヴッパータール・エルバーフェルトに身体教育と音楽教育を核とするブレンスドルフ学校を設立し、1923 年からはリトミック教員の養成にも着手し、1925 年から 1927 年にかけてはペーターゼンが教育実践を展開するイエナへ、さらにパート・ゴデスベルクへと活動の拠点を移している。

²¹ 律動的韻律的形成物は、オットーによれば、歌・言葉・身振り結びついて生み出される (vgl. O. Blensdorf 1926, S. 13)。

²² シャルロッテはブレンスドルフ学校およびジュネーヴのダルクローズ学校 (1919) で学び、ブレンスドルフ学校の教育に関わりつつ後にオイトニー (Eutonie) 教育学を提唱するアレクサンダー (Gerda Alexander, 1908-94) の協力を得ながら—ペーターゼンのイエナ大学附属学校で教育にたずさわることで新教育運動からの影響を受ける。1932 年にはパリ近郊に国際学校 (1922) を運営するアメリカ人マックジャネット (Donald Ross MacJannet, 1894-) と結婚し、ともに教育活動に専心する。

の出会いを想定した働きかけを志向することになる。学校生活のなかで最高の事実である神との出会いを求めることを考えると、本質的なものは宗教的なものから引き出されることが期待される (vgl. Koerrenz 1997, S. 488; Koerrenz 2003, S. 149; Kliss 2001, S. 76)。宗教を「美術・文学・習俗・言語とならぶ民族文化の一領域」(vgl. Petersen 1934, S. 249) とみなしたペーターゼンは、作業・生活共同体学校として機能する世俗的学校のイメージのもと融和統合された授業を実現するため、独立した授業科目としての宗教は設定していない。宗教の授業は「イエナ・プランによる学校生活および学校作業の一週間のリズム」(参照図)に記された、きわめて総合的な傾向をもつ授業を通じて行われる。たとえば、イエナ・プランにおいては文化という枠組から取り上げたテーマを扱う2時間1コマの授業時間に宗教から影響された美術・文学・民族史・宗教生活の英雄・殉教者を取り上げることで宗教の授業が実質的に行われた²³。神との出会いを援助するために、学校では談話・遊戯・作業・祭典という活動を循環させながら授業を実施するが、遊戯の領域²⁴としては聖史劇・祭式劇の上演、作業の領域では一田畑の耕作といった一自然への働きかけ、隣人・被造物・人間世界への奉仕を実施することで、身体を教育を有機的に心の教育に結合するかたちの宗教の授業がここでも実践される。さらに祭典の領域、談話の領域では歌や祈りや対話を介して神との出会いに向けた環境が用意される。

学校生活のなかでとりわけ重視されたのは、一週間の始まりと一週間の終わりに「宗教・祭典・自由作業・円座」をその内容として行われる「共同体形式」(vgl. Petersen 1935, S. 12 f.)の活動である。レッター (Hein Retter) は1990年代にイエナ・プランに関わった人の証言を集めているが、このなかで1941年から1944年まで生徒としてイエナ大学附属学校に通ったヴェーバー (Jürgen Weber) および1941年から1945年まで教員という立場でイエナ大学附属学校に関わったビュクセル (Berta Büchsel) による証言を再構成すると以下ようになる。月曜日の朝の祭典は最長で50分にわたる行事で、「国旗掲揚、国歌斉唱、ペーターゼンのことば」(Retter 2007, S. 472)で構成され、二重ないし三重の馬蹄型に椅子を並べた形態で開催された。ペーターゼンの話題はグーテンベルク、バッハ、ゲーテ、ルターといったドイツの重要な人物を引き合いに出す英雄譚が多かった。火曜日以降の日課は短い共同の祭典ではじまり、この祭典のなかでは民謡が歌われドイツの詩人のことばが読み上げられるが、一週間のしめくくりである土曜日には長めのキリスト教による学校祭典が挙行された。低学年学級には副牧師が来校して福音をわかりやすく話し、中・高学年学級では「週末の祈り (Wochenschluß andacht)」として「賛美歌と聖書のことばについての話」がなされた。当初はミースケス (Hans Mieskes, 1915–2006)²⁵によって担われ、後にはペーターゼンみずからが担うことになったこの祭典では、歌が歌われ、聖書が読まれ、祈りによって締めくくられた (vgl. Retter 2007, S. 473)²⁶。生徒たちはすすんでこの祭典で歌われる賛美歌や聖歌を暗唱したという。この「共同体形式」の授業は保護者の参加も促して行われるべきであるというペーターゼンの提案から、学校の四大年間行事²⁷とされる「入学式、卒業式、キリスト降誕祭、教育のふりかえり」²⁸には保護者も招かれ、校歌の斉唱とともに盛大に執り行われた。

²³ ペーターゼンは発達心理学の知見をもとに、宗教に関わる人物の英雄譚を用いることの有効性を強調している (vgl. Kliss 2004, S. 19)。

²⁴ 遊戯の領域としては他に「リズム的体操的遊戯、体操、スポーツ、休憩遊戯、スカウティングゲーム」(Petersen 2007, S. 100)といった活動も含まれる。

²⁵ ミースケスはデップ＝フォアヴァルト (Heinrich Döpp-Vorwald, 1902–1977) と肩をならべるペーターゼンの弟子であるが、ちにそれぞれギーセンとミュンスターを拠点としてペーターゼン研究に関してライバル関係となる (vgl. Schwan 2007, S. 150)。

²⁶ ヴェーバーはカトリックを信仰する3人の生徒はこれに参加せずに帰宅したと記憶している。

²⁷ 1936年の論文では、保護者を招いて挙行する学校ミサ聖祭の機会として「始業式・終業式・母の日・収穫感謝祭・待降祭・学校創立記念日」(Kliss 2004, S. 46)の6つの行事があげられている。

5. おわりに

ペーターゼンにおける宗教の授業を考察したクリスは、ペーターゼンにみられる宗教性を特徴づけ、「合理主義や理念主義からではなく、心情からの信仰」、「神秘や狂信によるのではなく、理性による信仰」(Kliss 2004, S. 75)と総括している。神秘に回収されることのない心情、合理主義に回収されることのない理性という、一見われわれを戸惑わせるこの宗教性は、同時代を生きた生活改革運動家や新教育運動家に影響を与え、またペーターゼンも傾倒したクラゲスの人間観・生命観に立ち戻ることによって説明が容易となる。そして、クラゲスの生氣論を想起することによって、イエナ・プランで提示される「一週間のリズム」が教科単位でなく活動領域単位で構成されている理由もおおのずと明らかになる。個々に独立した教科という枠組をあえて設けないことによってペーターゼンが実現しようとしたのは、心身を分割することなくまるごとの生命として子どもたちを躍動させる共同体の形成であった。ペーターゼンが学校教育の核心をなすとみなす宗教の授業もその例外とはされずその独立した枠組を放棄するが、これによって宗教の授業は心の教育と身体の教育の有機的に結合する談話・遊戯・作業・祭典という活動領域のなかで展開されることになったのである。しかし、教育における有機的結合の重視は一イエナ・プランの旗印である「共同体」概念のもつ響きと相俟って一国家社会主義あるいは共産主義といったイデオロギーと簡単に手を結ぶという側面をもちあわせている。相対立するイデオロギーを等しく充足する教育実践を提供しようというイエナ・プランの持ち前の「したたかさ」は同時に、そのイデオロギーが尖鋭化する時代にはその日和見主義的性格のため警戒心を呼び起こすという「もろさ」を露呈する。時の政権による厚遇と冷遇の両極を往還するイエナ・プランの歴史はそのまま、心身二元論の否定の上に生の全一性をとなえることでその汎用の射程を一気に広げたクラゲスの人間観・生命観の受容史の興衰と軌を一にしている。

ペーターゼンのイエナ・プランは、20世紀のドイツにおいては3度の興隆をみている。その最初はヴェストファーレンに広くイエナ・プランに基づく地方学校プロジェクトが展開された1933年(vgl. Schwan 2007., S. 445)、それに続いてドイツ連邦共和国における新教育運動再評価の波に乗って「イエナ・プラン校」をうたう学校が多数設立された1950年代半ば(vgl. ebd., S. 156)、最後にオルタナティブ・スクールを模索する思潮に乗ってイエナ・プランの教育構想の影響を受けたノルトラインヴェストファーレン州の小学校指導要領(1981)(vgl. ebd., S. 339)の公布やペーターゼン関連の組織²⁹の再結成が促された1980年代である。21世紀に入った今、イエナ・プランは「ペーターゼンのイエナ・プラン」と大上段に振りかざすことなくごく自然に学校教育のなかに根づいている様子がうかがえる。2007年、ノルトラインヴェストファーレン州ケトヴィッヒの小学校を訪問したとき、学校関係者のあいだでイエナ・プランの教育構想がきわめて日常的で身近な存在であることを繰り返し認識させられた。円座で行われる授業、学年混合の学級編成というペーターゼンがその著作で語っていた風景を現実を目の前にしながらも、イエナ・プラン運動は歴史的現象であり今日はその名を冠する特定の学校に継承されているにすぎないのではないかという疑念が澱のように横たわっていたが、これは学校関係者との対

²⁸ キリスト降誕祭にはキリスト降誕劇が催され、この祭典前の2~3週間は学校全体が準備にかかりきりになる。教育のふりかえりには、過去1年間の作品やノートが展示され、訪れた保護者の閲覧に供される(vgl. Retter 2007, S. 474)。

²⁹ 1980年には「イエナ・プラン研究職(Jena-Plan-Forschungsstelle; JPF)」がギーセン大学に設けられ、翌1981年には「ペーター・ペーターゼン遺稿協会(Peter-Petersen-Nachlassgesellschaft; PPNG)」、さらに翌1982年にこれら2組織とドイツ連邦共和国内のイエナ・プラン学校4校(ハノーバー、フランクフルト、ケルン、ウルムバッハ)を含むたちで「ペーター・ペーターゼン・ワーキング・サークル(Arbeitskreises Peter Petersen; AKPP)」が誕生し、1987年以降「イエナ・プラン教育学読本(Leshefte zur Jenaplan-Pädagogik)」が刊行されている(vgl. Schwan 2007, S. 342)。

話のなかでたちまち氷解する。「本校もイエナ・プラン方式に則って学年混合学級で運営をしている」というフレーズ、その学年混合学級の実態について「理想は本来のイエナ・プランでうたわれたように3学年混合学級だが、今日の保護者の理解をえながら学年混合学級を推進するには現実的路線として2学年混合学級で妥協せざるをえない」といった嘆きは多くの学校で共有されるものであった。「親方・職人・弟子」という三者関係の成立の要件として、あるいは学級の雰囲気継承のための構成員の過半数の維持の要件として、2学年混合学級は確かにイエナ・プランの意図した形態からは逸脱する。それでも一知育に強くこだわる保護者の願望とは離れたところで一現在の学校教育関係者のあいだで1世紀近く前に考案された3学年混合学級が今もって理想として支持されている現実注視に値する。活動領域に配慮した教育実践についても、現在における有効性を裏づける報告がなされている (vgl. Eichelberger/Wilhelm 2000)。

興味深いことに、ペーターゼンの母国であるドイツ以上にイエナ・プランの受容に取り組んできたのはオランダである。今日「オランダ・イエナ・プラン運動の母」と称されるフロイデンタール (Susan Freudenthal-Lutter, 1908-86) が1962年のオランダにおける最初のイエナ・プラン校を設立し、さらにオランダ・イエナ・プラン協会の設立 (1968年) に尽力したことを追い風として、1960年代、オランダにはイエナ・プランのブームが生じる (vgl. Schwan 2007, S. 183; S. 192)³⁰。オランダ版イエナ・プランは、本家イエナ・プランにおける談話・遊戯・作業・祭典という4領域の基本活動の循環的実践を忠実に継承しながらも、本家イエナ・プランにみられた「文化に関する子どもたちのグループ学習」および「自然に関する子どもたちのグループ学習」を「ワールドオリエンテーション」という総合学習へと改編して実践している³¹。2007年、日本にはオランダ版のイエナ・プランがオランダ在住のリヒテルズ直子によって紹介され、日本イエナ・プラン協会もこのオランダ版イエナ・プランを基礎に創設された³²。19世紀から20世紀にかけての世紀転換期にペーターゼンが向き合った心身問題、そしてそれを反映させた心の教育と身体教育の有機的結合の意図が21世紀の改訂版イエナ・プランの浸透のなかでどのように咀嚼されているのかについては、稿を改めて考察したい。

* 本稿は平成21年度科研基盤研究(C)課題番号21530797の研究成果の一部である。

³⁰ リヒテルズ 2004、69頁 参照。フロイデンタールらは国際新教育連盟のオランダ支部である養育・教育刷新研究会 (WVO) のサブグループとして1959年にイエナ・プラン教育の勉強会を立ち上げ、1964年にWVOの全国総会でイエナ・プランを全国に周知させ、1969年にはWVOから独立してイエナ・プラン教育財団 (SJP) を設立した。1964年には3校に過ぎなかったイエナ・プラン校は現在220を数えている (同書 160-170頁 参照)。フロイデンタールは1966年にオランダにおけるイエナ・プラン実施の土台となる8項目のミニマム条件を提示している (同書 185頁 参照)。

³¹ リヒテルズ 2006、113頁 参照。ワールドオリエンテーションでは、オランダ・イエナ・プラン教育協会と国立カリキュラム開発研究所が共同開発したカリキュラムの7つの経験領域—コミュニケーション、共に生きる、私の人生、技術、作ることと使うこと、環境と地形、巡る1年—のなかから順番に、年間では通算で8つ程度のテーマに学校全体のテーマとしてそれぞれの年齢に応じた方法で取り組むという形態をとる (同書 120および124頁 参照)。

³² リヒテルズ直子は2006年に『オランダの個別教育はなぜ成功したのか—イエナプラン教育に学ぶ—』を上梓するが、これに先行するイエナ・プランをタイトルに掲げる和書は1984年に三枝孝弘と山崎準二によって上梓された『学校と授業の変革—小イエナ・プラン—』(1984)にまで遡ることになり、大きな空白が横たわっている。イエナ・プランをタイトルに掲げる論文としては、森昭による「ペーター・ペーターゼンとイエナ・プラン学校」(1953)、三枝孝弘による「イエナ・プランの研究—ドイツにおける学校の協同体的自主管理に関する思想および運動の序論的考察」(1965)、伊藤暢彦による「イエナ・プランにおける教育学的リアリズム」(1991)、助川晃洋による「ペーターゼンの『小イエナ・プラン』における<教育的状況>の概念」(2008)と極めて寡少である。なお、ペーターゼンをタイトルに含む論文を含めると、三枝孝弘による「ペテリゼン教育科学における信仰の位置について」(1958)、伊藤利男による「ペーターゼン夫妻の敬虔主義」(1978)、対馬達雄による「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」(1987)、船尾日出志による「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」(1995)、小林万里子による「ハンブルク学校改革運動における学校共同体の様相—ペーターゼン校長時代のリヒトヴァルク校を中心に」(2006)がこれに加わる。

【文献】

- Baader, Meike Sophia (2005) : Erziehung als Erlösung. Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim: Juventa.
- Böhm, Winfried/Grell, Frithjof (1995) : Reformpädagogik und Christentum. Ein problematisches Verhältnis. In: Winfried Böhm/Jürgen Oelkers (Hrsg.) : Reformpädagogik kontrovers. Würzburg: Ergon, S. 75–87.
- Dietrich, Theo (1986) : Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule. Bad Heilbrunn/Klinkhardt.
- Eichelberger, Harald/Wilhelm, Marianne (2000) : Der Jenaplan heute. Eine Pädagogik für die Schule von morgen. Innsbruck: Studien Verlag.
- 伊藤敏子 (2006) : ドイツ生活改革運動の身体教育から日本の学校教育が学んだもの. [三重大学教育学部研究紀要第 57 巻、153–169 頁]
- Ito, Toshiko (2007) : Das Religiöse und das Politische als Quintessenz der Werterziehung. Gemeinsamkeit und Differenz zwischen der deutschen Landerziehungsheim-Bewegung und ihrer Nachfolgerin in Japan. In: Claudia Crotti/Philipp Gonon/Walter Herzog (Hrsg.) : Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Bern: Haupt, S. 109–130.
- 伊藤敏子 (2009) : 新教育運動とナチズムの関係をめぐる研究の展開. [近代教育フォーラム第 18 号、285–288 頁]
- 釜崎太 (1997) : 近代ドイツのトゥルネンにみる「身体」と「権力」. [弘前大学教育学部紀要第 98 号、45–58 頁]
- Kliss, Oliver (2001) : Luthers Urenkel in Jena. Religion in der Pädagogik Peter Petersens. In: Ralf Koerrenz/Willi Lütger (Hrsg.) : Jena-Plan. Über die Schulpädagogik hinaus. Weinheim/Basel: Beltz, S. 71-81.
- Kliss, Oliver (2004) : Religionsunterricht bei Peter Petersen. Jena: Paideia.
- Koerrenz, Ralf (1997) : Die Jena-Plan-Schule als liturgische Inszenierung. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73, S. 487-500.
- Koerrenz, Ralf (2003) : Evangelium und Schule. Studien zur strukturellen Religionspädagogik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Koerrenz, Ralf/Collmar, Nobert (Hrsg.) (1994) : Die Religion der Reformpädagogik. Ein Arbeitsbuch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Näf, Martin (2006) : Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910–1961. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nietzsche, Friedrich (1968) : Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. In: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hrsg.) : Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Sechste Abteilung. Erster Band. Berlin: de Gruyter.
- Oelkers, Jürgen (1990) : Ist säkulare Erziehung möglich? In: Die Evangelische Erziehung 41, S. 23–31.
- Oelkers, Jürgen (1989/1996) : Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Juventa.
- Petersen, Peter (1919/1994) : Neugestaltung des Religionsunterrichts in den höheren Schulen. In: Ralf Koerrenz/Nobert Collmar (Hrsg.) : Die Religion der Reformpädagogik. Ein Arbeitsbuch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 232–246.
- Petersen, Peter (1926) : Die Stellung des Landerziehungsheims im Deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts. Ein typologischer Versuch. In: Elisabeth Huguenin: Die Odenwaldschule. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger, S. 7–49.
- Petersen, Peter (1927/2007) : Der Kleine Jena-Plan. Weinheim/Basel: Beltz.
- Petersen, Peter (1934/1994) : Dienst an der religiösen Erziehung in der Schule. Einordnung der religiösen Wirklichkeit in die Arbeitswelt der Schüler. In: Ralf Koerrenz/Nobert Collmar (Hrsg.) : Die Religion der Reformpädagogik. Ein Arbeitsbuch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 247–252.
- Petersen, Peter (1935) : Auf dem Wege zu neuen Formen religiöser Unterweisung in der Schule. In: Die Deutsche Schule 39 (1), S. 9-14.

Petersen, Peter (1936) : Was kann die Privatschule vom Jenaplan lernen? In: Privatschule und Privatlehrer 36 (4), S. 73-79.

Retter, Hein (2007) : Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens. Frankfurt am Main: Peter Lang.

リヒテルズ直子 (2004) : オランダの教育. 多様性が一人ひとりの子供を育てる. 平凡社.

リヒテルズ直子 (2006) : オランダの個別教育はなぜ成功したのか. イエナプラン教育に学ぶ. 平凡社.

リヒテルズ直子 (2008) : 残業ゼロ授業料ゼロで豊かな国オランダ. 日本と何が違うのか. 光文社.

三枝孝弘／山崎準二／P. ペーターゼン (1984) : 世界新教育選書 4 学校と授業の変革—小イエナ・プラン— 明治図書.

Sailer, Herbert (1935) : Körperbildung und Pflege der Innerlichkeit. In: Die Deutsche Schule. 39 (9), S. 403-410.

Schwan, Torsten (2007) : Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jenaplan-Pädagogik zwischen “defensiver Rezeption” und einsetzender “Petersen-Kritik”. Frankfurt am Main: Peter Lang.

【参照図】

イエナ・プランによる学校生活および学校作業の一週間のリズム

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日
7:00-8:00		基礎学習	基礎学習	基礎学習	基礎学習	基礎学習
8:00-9:40	共同体形式	グループ活動 (文化世界)	グループ活動 (文化世界)	グループ活動 (文化世界)	グループ活動 (自然)	選択の学習
9:40-10:15	校内で休憩	校内で休憩	校内で休憩	校内で休憩	校内で休憩	校内で休憩
10:15-12:00	グループ (文化) 訓練・練習	グループ (文化) 訓練・練習	グループ (文化) 訓練・練習	グループ (自然)	造形	共同体形式
15:00-17:00		スポーツ			造形	

(vgl. Petersen 2007, S. 93)