

新教育運動研究の分水嶺としての負の履歴？

—「決別」と「継承」をめぐる論争を貫くもの—

伊藤 敏子

Revelation of abuses as a watershed in German New Education:

— **Abandon or continue the tradition?** —

Toshiko ITO

Abstract

In March 2010, the revelation of a series of sexual abuses turned a critical spotlight on Odenwaldschule, a prestigious reformist school in Germany. Since its founding in April 1910, Odenwaldschule has epitomized the spirit of the German Landerziehungsheim movement, and has been regarded as a leader in German New Education whose educational concepts remain relevant to the present day. As a consequence, the current surge of criticism is directed not only at Odenwaldschule itself but also at the Landerziehungsheim movement and German New Education at large. While many professionals, both theorists and practitioners, continue to support these concepts and advocate their continued use in practice, the leading educational theorist Jürgen Oelkers claims that this stance glorifies New Education and prevents its realistic assessment. He takes the radical line of condemning both the Landerziehungsheim movement and German New Education at large as a source of harmful concepts and recommends a clean break with New Education, especially with its educational concepts in a way of expressing itself. Oelkers, however, does not condemn every practice of New Education. Thus, the two parties to this dispute share the common ground of believing in the necessity of educational ideals and of respect for educational practice.

1. はじめに

ドイツにおける「新教育 (Reformpädagogik)」を象徴する「田園教育舎 (Landerziehungsheim)」の理念を掲げて 19 世紀末から 20 世紀初頭にかけて設立された教育施設の数 100 にのぼるとされる (Oelkers 2011 b, S. 7)。田園教育舎の理念はドイツの教育界のなかで一定の影響力を保持したまま 21 世紀を迎えるが、田園教育舎の正統派オーデンヴァルト学校 (Odenwaldschule) における暴行¹が 2010

¹ オーデンヴァルト学校の依頼を受けて暴行解明を手掛けた二人の法律専門家ティルマン (Brigitte Tilmann) とブルクスミュラー (Claudia Burgsmüller) は、2010 年 12 月に 132 件の被害届けを確認する最終報告書を提出している。1970 年代から 1980 年代にかけて暴行を受けた被害者による解明要求は匿名の元生徒 2 人 (うち 1 人はフッケレ Andreas Huckele; 2012 年 11 月のショル兄妹賞受賞まではデーマース Jürgen Dehmers という仮名) が 1998 年 6 月に長い沈黙を破りオーデンヴァルト学校の全家長に書簡を送付したことに端を発する。当時の校長ハーダー (Wolfgang Harder) が元生徒の要求よりも学校の名譽を重視し、事実を認めるもの一校誌『OSO 便り (OSO-Nachrichten)』掲載を含め一公には一切しないことを 1998 年 12 月に決定したことを受け、これを不服とする元生徒はシンドラー (Jörg Schindler) 執筆の地方紙『フランクフルター・ルントシャウ』掲載記事をもって 1999 年 11 月にオーデンヴァルト学校の暴行を公にするが、この報道は世間の耳目を集めるにはいたらない。その背景には当時の社会情勢、すなわち、16 人の子どもが暴行を受けたとされながら 25 人の容疑者全員が無罪となったヴォルムス裁判 (1993-97) の影響からメディアが暴行事件の報道に慎重な態度でのぞむようになっていたこと、さらにシ

年3月に『フランクフルター・ルントschau (Frankfurter Rundschau)』紙上で報道されたことを契機として、ドイツの教育界では田園教育舎の理念の相対化、さらには新教育の理念の相対化をめぐる議論が展開されている。1世紀以上にわたってドイツの教育界に教育の理想を唱導してきた新教育は、その「看板学校 (Vorzeigeschule)」(Oelkers 2010, S. 8)、さらに「旗艦 (Flaggschiff)」(Schulze 2012, S. 15) や「灯台 (Leuchtturm)」(Herrmann 2012 a, S. 231; Schulze 2012, S. 15) とも目されていた学校における暴行が2010年に一まさに設立100周年を迎えるその節目の年に一公にされたことで、これまであまり注目されてこなかったその負の側面の精査を含む再検討を求められることになる。カトリック系教育施設における暴行が相次いで発覚するなか、2010年1月には系列校のなかでもエリート校として知られるカニシウス神学院 (Canisius-Kolleg) 院長が暴行の事実を認めて謝罪したことは、スキャンダルに際し「内部に対しては見直しを求めるが外部に対しては沈黙を貫く」という従来の学校の対処法に転換をもたらし、2010年3月に暴行が発覚したオーデンヴァルト学校の対処法も必然的にこれに先立つカトリック系教育施設の対処法との連続性のなかで推移することになる。しかしながら、オーデンヴァルト学校における暴行発覚時の衝撃は、それに先立つカトリック系教育施設における暴行発覚時の衝撃と明らかに異質のものとして一断絶の感覚をもって一ドイツの教育界では受けとめられる。すなわち、カトリック系教育施設が舞台であったとき非難の矛先がカトリック教会に集中していたのに対し、オーデンヴァルト学校が舞台になったとき非難の矛先は新教育さらには教育科学という学問領域にまで拡張されることになる。暴行の背景の分析において特に喫緊の再考を求められるのは、カトリック系教育施設では規程として教師に課された一カトリック教育構想の根幹ともいえる一「独身制度」の抱える問題性であり、オーデンヴァルト学校では教師と生徒によって構成される一田園教育舎教育構想の根幹ともいえる一「ファミリー制度」の抱える問題性であるとされる。

新教育は19世紀から20世紀にかけての世紀転換期における公立学校の硬直した実態への対立項としてみずからを位置づけて展開されるが、子どもの外部にある悪しき影響から子どもを守り子どもの内部に宿っているものを「新しい教育」によって育てることで「新しい人間」を創出し、そこから「新しい社会」の建設をも目指す一時として「救済」という宗教色を帯びた一遠大な構想である。新教育はその受容の過程において他の教育とは区別される「正しさ」ないし「望ましさ」の象徴として一教育学のなかで「カノン」として機能する (山名 2012, 336 頁) 一不動の地位を確保することになる。この「新教育観」を根底から揺るがすオーデンヴァルト学校における暴行発覚を受けて一般メディアが様々な分野を代表する論客の見解を発信する一方で、教育学の領域では専門誌に特集が組まれシンポジウムが開催される。月刊誌『教育学 (Pädagogik)』の2010年7月8月合併号に「新教育一親密さ一隔たり」というテーマで企画された特集、そしてバート・ボル福音アカデミー (Evangelische Akademie Bad Boll) で2010年12月に「新教育と民主主義」というテーマで開催されたシンポジウムはとりわけ大きな注目を集める。これらの議論の場において、オーデンヴァルト学校の抱える負の側面を認めながらも、その原因究明および再発防止を前提として新教育の理念を今後も継承する姿勢を表明する教育関係者が絶対的多数を占めるなか、従来から新教育に批判的であったエルカース (Jürgen Oelkers) は新教育からの

ンドラーの記事の掲載直後からメディアの関心は新たに発覚したコール政権下の寄付金問題に集中するようになったことが影響したと考えられる (Jens 2011, S. 58 f.)。2010年の報道は、対照的に、社会情勢を推進力として暴行解明の方向に学校側を強く動かすことになる。すなわち、カトリック系寄宿学校における暴行の報道で幕を開けた2010年は学校における暴行に対する社会の関心が高まるなか、有名校が暴行の事実を公に認めるという異例の展開がなされたことで社会に大きな衝撃を与えており、こういった状況のなかでなされたオーデンヴァルト学校の暴行についての再度の報道は、11年前と同一の地方紙への掲載を発端としながらたちまち全国紙で大きく扱われるテーマへと推移する (Füller 2011, S. 165 f.)。2010年のオーデンヴァルト学校の暴行の報道は、教育関係者には大きな反省を迫るテーマとして受け取られるが、報道関係者には自らの姿勢によって暴行の解明に少なくとも10年以上の遅滞もたらされたことへの反省を促すという帰結をもたらす (a. a. O., S. 10)。

決別を訴えることで主流派からは遊離した印象を与える。

エルカースは、オーデンヴァルト学校における暴行の発生と隠蔽を促したメカニズムが教育愛と性愛の同定を可能とする「教育的エロス (pädagogisches Eros)」²を根底におく田園教育舎の教育構想そのものに胚胎しているとみなし、これを論拠として田園教育舎の放棄を、さらには新教育との決別を主張する。しかしオーデンヴァルト学校の設立者であるゲヘーブ (Paul Geheeb, 1870-1961) 自身の著作および発言に「教育的エロス」という概念を直接使用した事例が確認できないこと、さらにはゲヘーブの教育構想の継承に少なからぬ影響を及ぼしたと目される教育学者—シュプランガー (Eduard Spranger, 1882-1963)、フリットナー (Wilhelm Flitner, 1889-1990)、ボルノー (Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991) —に「教育的エロス」という概念に対する肯定的言及を確認できないことにかんがみると、その説得力は極めて弱いことを著者はすでに2010年10月の論文で指摘した³。オーデンヴァルト学校の教育構想が「教育的エロス」を機軸とする教育構想であると措定することが困難を伴うなか、これをさらに拡大して田園教育舎の教育構想に通底する—最終的には新教育の教育構想にまで通底する—概念として「教育的エロス」を措定することは大きな冒険といわざるをえない。

本稿は、オーデンヴァルトの暴行をめぐって主として2010年10月以降に展開された議論に注目することによって、平行線をたどる様相を見せている「新教育からの決別」派の論拠と「新教育の継承」派

² 教師と生徒の関係の考察においてエルカースは問題の所在を関係の「親密さ」ではなく「教育的エロス」という概念を持ち出すことでプラトン精神に名を借りた一関係の「性愛化」傾向にみている (Oelkers 2012, S. 61)。「教育的エロス」という概念を提示することで生徒たちを「自由」と思わせつつ実は完全な「依存」状態におく「繊細な支配の技術」(a. a. O., S. 308)をエルカースは「ドイツ特有のもの」(Oelkers 2011, S. 130)として考察する。では日本の新教育における教師と生徒の関係はどのように捉えられていたのか。「われこそは日本のセシル・レディ、日本のリーツたらん」という意気込みのもとに1929年に小原国芳(1887-1977)が創設した大規模な田園教育舎「玉川学園」は、教師と生徒がともに生活をし学習をし労作をし礼拝をすることによる全人教育の実現をその教育理念として掲げる。この理念は小原にとって、西洋に新たに生じた田園教育舎に範を求めつつ (Zimmermann 1930, S. 72)、同時に日本の伝統に存在する塾教育を継承するという意味をも持つものであった。「ホントの教育は、朝の8時前と、午後の3時以降にある」(小原 1931, 358頁)と考える小原が「夢の学校」として構想した「玉川塾」は教師の書齋がその中心にあり、それは「先生の研究室、応接室であるとともに生徒にも開放されています。その一方の隣は、家族の室で、他の一方の隣が、塾生の室です。塾生の室は夜は寝室であり、明くれば食堂であり、勉強室であり、また娯楽室ともなるのです」(同書、357頁)。小田急線に新たに停車駅「玉川学園前」を誘致し、その東西に100万坪—20万坪の学園敷地、6万坪の道路等施設、残りは学園建設資金にあてるための分譲地—の緑豊かな丘陵地に位置しながら都心(小田急線新宿駅)から42分という立地で設立された玉川学園は、300人ほどの志願者のなかから幼稚部7名、小学部11名、中学部83名を迎えてスタートする。このうち13名が塾に起臥する塾生であるが、塾生は5時30分に太鼓の合図で起床し、風呂場で冷水浴のあと聖山で黙祷・合唱・体操を行い、朝食・掃除を済ませると、午前中は4時間の学習、午後は労作、夜は活動写真・劇などの趣味会に興じるという日課を送っており(同書、364-365頁 参照)、田園教育舎の日常を彷彿させる。しかし、ドイツ青年運動から派生した田園教育舎における教師と生徒の関係が同志(Kamerade)であったのに対し、日本の塾を土台とする玉川学園における教師と生徒の関係は親子ないしは兄弟という上下を意識させるものであった。校長である小原自身は父親代わりを自認しており、「勿体なく私は、あだ名を『オヤジ』と生徒からつけて貰っております。ちょうどベスタロッチが孤児院の子供等から『ファターベスタロッチ』『ベスタロッチとっちゃん』と呼ばれておりました」(小原 1939, 441頁)と述べており、「塾生活では、信義を厚くし、美しい友情を培う。『親友とは第二の我なり』と金言にある如く、友情によって善をみがき、悪を斥け、私をおやじと思い、先生方を兄貴と考え、子弟同行で精進しようではないか」(小原 1943, 463頁)と呼びかける。一方、小原は一ドイツ田園教育舎の設立者と同様—教育愛を重視し、「教育の根本は愛なりとは、余りにも自明の理であり、神聖視されたる教育の第一義であり、教育を動かす原動力であり、生命であり光である。教育の一切ですらあるようにも思われる。いつくしみの心、温かきまなざし、愛のほほえみ、やさしい言の葉、肩一つたたいもらっても魂が融け合う。教育は実に愛である、愛！」(小原 1939 a, 384頁)と述べるが、小原において教育愛の象徴は一ドイツ田園教育舎の設立者に通底するとエルカースが措定するプラトンのエロスではなく「ベスタロッチ的愛」(小原 1937, 309頁)のそれであったことは、ギリシア的理念を掲げる新教育を「ドイツ特有のもの」とするエルカースの主張を補強するひとつの証左として挙げることができるだろう。

³ 同論文において筆者はプラトンに依拠した「教育的エロス」という概念に導かれた教育構想よりも、むしろ—プラトンの心身論とは対立する—一心身の境界線を無化する心身論にたつ教育実践のなかに「生徒が心身ともに教師への依存を際限なく増幅させるという陥穽に転じる可能性」があることを指摘した(伊藤 2011, 265頁)。

の論拠を検証し、そこに交点の可能性を探る論考である。

2. 「新教育からの決別」派の論拠

新教育は1890年代から1930年代初頭にかけて「活動力・感受力・表現力にみられる子どもらしさを中心に組み立てられた教育」、「自然を重視する教育」、「全人的理念を志向する教育」、「有機的な発達を促進する教育」といった標識で展開した教育運動として一般には理解されているが、ドイツにおけるこの運動はノール（Hermann Nohl, 1879-1960）が1933年に提起した「時代としての新教育」という捉え方がノール学派を中心として浸透することで、他の時代の教育とは一線を画する「新しい」教育という「新教育観」がノール独自の政治的イデオロギー的な原則を付随させつつ定着していく。教育界の通念として機能してきた「新教育観」に一石を投じたのはエルカースである。エルカースは現時点までに新教育をテーマとする3冊の著作を執筆しているが、その第一作目となる『新教育 批判的ドグマ史（Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte）』（1989）⁴は、今日の視点からは、2010年の「新教育からの決別」宣言の序奏とも位置づけられうる研究書である。ノール以来1980年代まで自明視されてきた「新教育観」は、新教育関係者の意識と歴史的な現実を同一のもととして記述・演出することで批判を拒絶しながら継承されてきており、エルカースはこれを「ドグマ」として断罪する（Oelkers 1989, S. 14; Oelkers 2005, S. 5 f.）。従来の新教育研究が「はっきりと言明しつつ隠蔽する力をもつ」（Oelkers 2005, S. 6）新教育独特の語法に囚われ安易な単純化や抽象化に傾きがちであったと総括するエルカースは、新教育という概念が多様さを包含する輪郭の曖昧な集合概念であるにもかかわらず規範を与えようとする傾向をもちあわせることに着目し、新教育関係者の視座からの考察に偏したそれまでの新教育研究の姿勢を相対化し、新教育関係者の自己理解から意識的に距離をおく新たな新教育研究の可能性を提起する。その帰結として歴史的に明確な起点と終点を刻む「新教育の時代」の存在を否定したエルカースは、このテーマに関わる多くの教育関係者のあいだに大きな波紋を呼ぶ。

新教育を主題とするエルカースの第二作『新教育 国際運動の発生史（Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung）』（2010）は、教員養成課程の学生のために上梓された教材である。新教育は教員養成において重要な学習内容とされながら長く適切な教材の存在しない状況に放置されていることを問題視していたエルカースは、「いくつかの教授法的メッセージに還元されたりすることで『なんとなく』教育実践の準備に供することになっていた」（Oelkers 2010, S. 6）教員養成課程における新教育の扱いに終止符を打ち、教職を目指す者に付録のCDに収録された新教育関連史資料をみずからの目で確認させつつ思考を促す役割をこの著作に託す⁵。内容としては、新教育を一ドイツ的な現象としてではなく一国際的な現象として提示すること、そして理論上の主張の底に横たわる（学校における）実践に重心を置くことがこの著作の特徴をなしている。

2010年3月、エルカースはオーデンヴァルト学校における暴行発覚を受けて『フランクフルター・アルゲマイネ・ツァイトゥング（Frankfurter Allgemeine Zeitung）』紙に「新教育を見送って」という表題で論考を寄せ、翌日には同論考が「新教育で残されるものは？」という挑発的な表題で同紙の電子

⁴ この著作は1989年の初版以来改訂を重ね、2005年には第4版が刊行されている。改訂ごとに新たに発掘された史資料による補強がなされているが、主要な論証に関しては初版以来変更は加えられていない（Oelkers 2005, S. 5）。

⁵ 『新教育 国際運動の発生史』はCDに収録する史資料の著作権に関わる手続きが困難を伴ったため、予定よりも一年以上遅れて2010年4月、すなわちオーデンヴァルト学校における事件発覚直後の発刊となる。エルカースはこの発刊に際して、田園教育舎に関わる章に加筆修正を行った上で、新教育は国際的な現象でありながら田園教育舎を100年以上にわたって崇めてきた風土をドイツ独特のものであったことを改めて指摘している（Oelkers 2010, S. 8）。

版で配信されたことで—1989年に新教育を「ドグマ」と称する著作を刊行したときと同様—教育関係者に大きな衝撃を与える。「新教育からの決別」宣言の根拠としては、俗世から隔離された「救済の島」をその表象として共同体の理念に基づく新しい教育の実現を標榜する田園教育舎が、現実には生徒から徹底的に自由を剥奪し結果的に教師に対する生徒の感情的依存を際限なく高める構造をもち、閉鎖的空間における教師と生徒のあいだの距離の収縮が—今回発覚した暴行に代表されるような—さまざまなきわどさを潜在的に孕んでいることが挙げられる。「管理学校」として機能する公立学校に教育の手本を示すという社会的期待を担っていた—オーデンヴァルト学校をはじめとする—田園教育舎は、この期待への応答としてその正の側面のみを強調し負の側面への言及を回避することでその盛名を維持してきた。しかし、田園教育舎は実際にはその高額な授業料の設定ゆえにごく少数の富裕層にしかその門戸を開いていなかったこと⁶、入学してくる生徒たちは公立学校で何らかの問題を抱える者が主であったこと、慢性的な資金不足ゆえに教員給与は公立学校よりも大幅に低い水準に抑えられていたこと、その帰結として教師の入れ替わりが激しく教育の質の維持が困難な状況にあったこと、多くの保護者の関心事であった高校卒業試験の合格率はきわめて低かったこと、といった多くの—これまであまり注目されてこなかった—負の側面をもち、一般的な公立学校に範を示すにはそもそも適さない教育施設であったと史資料分析を通して明らかにしてきたエルカースにとって、オーデンヴァルト学校における暴行の発覚はこれまでに明らかとなった負の側面にさらなる要素が加わることを意味する。エルカースは暴行という犯罪の闇を分析し、共同体を目指す宿舍生活が支配技術として機能したというメカニズムを提示し、新教育を—そしてその象徴である田園教育舎を—神格化する「新教育観」への対決姿勢をさらに強化する。社会から隠逸し健全な世界を確保するという新教育の能書きに疑念をもつエルカースは、教育を硬直化させるものとして新教育がみずからの対立項とみなしてきた公立学校がむしろ学校の発展の原動力として作用してきたと評価したうえで、「田園教育舎を退位させても失うものは何もない」とし、「新教育の終焉」を宣言するのである（Oelkers 2010 a; Oelkers 2010 b）。

新教育を主題とするエルカースの第三作『エロスと支配（Eros und Herrschaft）』（2011）はオーデンヴァルト学校の暴行が発覚したことを受けてチューリッヒ大学で行われた講義をもとに刊行されたものであり、1889年から1933年の歴史を紐解くなかで暴行を促す構造を解明することを試みる研究書である。『エロスと支配』において歴史的分析に徹する一方で、エルカースは各地で行う講演活動においては暴行の加害者の人間関係の考察やオーデンヴァルト学校で被害を受けた元生徒に行ったインタビューの内容にもとづく現状分析を展開する⁷。精力的な講演活動の背景には、世間の関心の高さに応えるという状況的要素だけではなく、自らが行ってきた批判的立場からの新教育研究の欠落への補償といった反省的要素があったと推察される。講演活動のなかでエルカースは、2010年以降に明らかとなったオーデンヴァルト学校の暴行の加害者ばかりではなく、オーデンヴァルト学校およびオーデンヴァルト学校教員の神格化に関与した教育学者をも断罪する。そこには新教育神格化の枠組みを提起したノール、新教育を肯定的に扱う教育史の伝統を生み出しその中心に田園教育舎をおいたレールス（Hermann Röhrs, 1915–2012）（Oelkers 2012 a, S. 5）にならんで教育学界の重鎮ヘンティヒ（Hartmut von Hentig）も対象者としてその名を連ねている。ヘンティヒは田園教育舎ビルクレホーフ（Birklehof）⁸で1953年から1955年まで教鞭をとった経験があり、リーツ（Hermann Lietz, 1868–1919）を田園教

⁶ その一方で、私費入学者より高額に設定された授業料で青少年局から送りこまれる公費入学者も多い（Dehmers 2011, S. 34）。

⁷ エルカースは1998年にオーデンヴァルト学校に暴行の解明を要求し2011年にはみずからの体験を記した著作を出版しているフッケレをチューリッヒ大学学生対象の講演に招聘している（Tages-Anzeiger, 2011.12.18）。

⁸ ビルクレホーフはハーン（Kurt Hahn, 1886–1974）がザーレム学校（Schule Schloss Salem, 1920–）の姉妹校として1932年にシュヴァルトヴァルトに設立した田園教育舎系列の学校である。

育舎の父、ゲヘーブを田園教育舎の聖人と呼ぶことで (a. a. O., S. 2) 一とりわけみずから編集に携わった雑誌『ノイエ・ザンムルング (Neue Sammlung)』⁹ (1961–2005) を通じて一学校創設の伝説化と学校創設者の英雄化に支えられた「新教育観」にさらなる威光を添えることに加担したと断罪される。

「教育に理想化は必要であるが、しかし、それは経験という側面から修正されるものでなければならない」(Oelkers 2012, S. 56) と考えるエルカースは、長く教育理想を体現した新教育の内実というよりも、修正を拒絶してきた「新教育観」を非難し決別を迫ったのである。それゆえに、エルカースは学校改革を自校の枠を超えて他校でも活用可能な「問題解決を持続的に目指す実践」(Oelkers 2011 b, S. 19) と定義した上で、314の学校改革の事例を伝える1950年代の報告書¹⁰ (Oelkers 2011 a, S. 7 f.) に注目し、「新教育」を掲げることなくワイマール共和国時代に無名の教師たちが今日「新教育」の名と結びつけて理解している実践を展開し、これらの実践がその揺籃となった学校名やそれを手がけた実践者名を伴うことなく戦後も継承されている事実を重視する。これらの実践は「新教育」を名乗らないことで神格化に付随する「修正不可能性」の呪縛を免れ、その結果としてより広域におけるまたより息の長い活用の道を獲得したのである。オーデンヴァルト学校の暴行が発覚して以降、「経験という側面からの修正」というものを受け入れる流れが「新教育」を掲げる諸学校に生じたという現状にかんがみるならば、教育に必要とされる「理想化」の一端を担う—エルカースの描く—要件が「新教育」を掲げる学校でもやっと満たされることになったという解釈のうえにこれらの学校が決別対象としては留保される余地を残した決別宣言といえる。

3. 「新教育の継承」派の論拠

新教育運動の研究者であり長年にわたってドイツ青年運動史料館の学術審議会にも携わってきたヘルマン (Ulrich Herrmann) は、「新教育の『灯台』として様式化されることで精査を免れてきた」(Herrmann 2010, S. 394; Herrmann 2012 a, S. 231) オーデンヴァルト学校における暴行が発覚したことに乗じて「暴行と新教育のあいだに関連を想定することによって記念碑を引き倒し毀像運動を煽り立てる教育学者」(Herrmann 2012 a, S. 231) —その筆頭としてエルカースの名が挙げられるのであるが—の急進的姿勢に強く反発する。報告書と当事者による記録のみを手がかりとして教育学者が暴行を学問的に論じることの妥当性について疑義を呈したうえで、精査されるべき対象が新教育の理念や実践ではなく、—ゴッフマン (Irving Goffman, 1922–1982) が外部には遮断を強化し内部には依存を増幅させることから「全制施設 (total institution)」と呼んだ—「全体主義に染まった教育施設の構造的特徴」(Herrmann 2010, S. 395; Herrmann 2012 a, S. 244) であり、この特徴が田園教育舎に固有のものではない以上、暴行を新教育と関連づけて解決しようとするは無意味であるとヘルマンは説く。さらに、オーデンヴァルト学校の「ファミリー制度」が注目されるなかで議論されている教師と生徒の距離のとり方については—ヘルマンによればこれは教育において不可欠のテーマであると同時にもっとも厄介なテーマなのであるが—両者の親密さと疎遠さは教育学的に一律に吟味することに無理があり、こういった「アンビバレントな基本構造をもつ教育行為」を刑法で規定される「犯行為」とひとつの連関に持ち込んで議論することはそもそも馴染まないとする (Herrmann 2012 a, S. 255 ff.)。オーデンヴァルト

⁹ 雑誌『ノイエ・ザンムルング』の編集にはオーデンヴァルト学校校長を1972年から1985年まで務め、一連の暴行の主たる加害者とされる—ヘンティヒのパートナーでもある—ベッカー (Gerold Becker, 1936–2010) も携わっていた。

¹⁰ この報告書は、教員養成に従事するシウ (Herbert Chiout, 1910–2010) が1953年後半に多数の学校で実施した授業参観および教員・生徒・保護者に対するインタビューに基づいて作成したものである (Oelkers 2012, S. 40)。

学校における暴行が発覚して以降、新教育ばかりに注がれている精査のエネルギーをむしろ多数の公立学校に注ぐことを推奨したうえで (a. a. O., S. 258)、ヘルマンは「新教育の巨星を知ることなくしてわれわれは教育学的に見たり考えたりすることはできず (…) 新教育を手がかりとすることなくしてわれわれが学校体系の未来を描くことは不可能である」(Herrmann 2012, S. 306) と新教育継承の姿勢を明確に打ち出す。

1992年のフンボルト大学教授就任講義で新教育の功罪を検証したテノルト (Heinz-Elmar Tenorth) は、「新教育観」の生起に注目して「多くの改革から教育的プログラムのまとまりを取り出し運動の原動力として認めこれを時代として明示した」(Tenorth 1994, S. S. 592) 功績をノールに帰する一方で、「新教育観」の受容に注目すると「自身の構成した近代的な諸原理を適当に主張したに過ぎない」(a. a. O., S. 601) ノールが「新教育そのものが挫折経験をもつにもかかわらず規範上の過大評価によって守られた帰結として (…) ドグマ化されたカノン」(ebd.) を形成してしまうという罪過も犯しているとみる。1992年、新教育が「意地の悪い論証では幻想として記述され、肯定的な思考では日常のなかであってみずからの志向を獲得する絶えざる努力として記述される」状況のなかで、テノルトは新教育が「おそらく新教育批判者が看過していると思われる—「教育とその省察の記憶および示唆として、教育者を励ましその失望を拭い去る回想として、まだ為されていない前向きの要求を鼓舞するものとして、近代教育学の矛盾背理を扱う手法として」(a. a. O., S. 602) 機能していることを指摘したうえで、「結局、今日にいたるまでわれわれは新教育を手放すことはできないのである」(ebd.) という一文で講義を結ぶ。1992年時点のこの姿勢はオーデンヴァルト学校における暴行の発覚後もテノルトにあって一貫性を保っているようにみえる。2010年にオーデンヴァルト学校における暴行が発覚したことを受けて、エルカースが田園教育舎の検証のためプラトン主義から導き出されるその倫理的属性を注視したのに対し、テノルトは田園教育舎のもつ他の一面—政治的属性—を注視する。オーデンヴァルト学校を単に田園教育舎の伝統に回収される学校としてではなく政治的に特別な意味を付与された学校として捉えるテノルトは、今日のオーデンヴァルト学校の標識を田園教育舎運動および女性解放運動と共振しながら国際主義および民主主義を志向するオーデンヴァルト学校を創設したゲヘープの威信のみに帰することの不適切性を指摘し、「社会主義の精神で共同体を介した民主主義の学校」として、「社会的統合の場」として、さらに「主体形成の場」(Lost 2010, S. 109) としてオーデンヴァルト学校を再建することに携わったシュベヒト (Minna Specht, 1879–1961)¹¹ によって付加された威信を重視する。戦後のオーデンヴァルト学校が左翼的オルタナティブの文教政策を支持する教育改革関係者によって巡礼地として様式化されてきたことがその証左である (Tenorth 2010 b)。この重層的なオーデンヴァルト学校理解のうえに、新教育が「思想史的な観点からは非と認めなければならないこともあるが、同時に教育実践における発生当初の背景やそれと関わる着想は独自の重要性を有する」(Tenorth 2010; Tenorth 2010 a; Tenorth 2012, S. 18) ことを改めて確認し¹²、「実践の尊厳とその見識、道徳性と力量の一致が新教育の堅固たる本質であり、それゆえに新教育は安定性をもつ」(ebd.) と断じるテノルトは、その

¹¹ シュベヒトは新フリース学派創設者ネルゾン (Leonard Nelson, 1882–1927) とともに「国際社会主義青年同盟 (der Internationale Sozialistische Jugendbund; ISJ)」を牽引し、この理念を実現するために設立された田園教育舎ヴァルケミュレ (Landerziehungsheim Walkemühle) の校長職も務めている。そこには「教育による民主主義の推進」、「社会問題を解決する普遍的モデルとしての共同学習」、「教育ポリスとしての連邦共和国社会」(Lost 2010, S. 109) という発想が通奏低音として流れていた。

¹² オーデンヴァルト学校における暴行発覚を受けて、テノルトは『フランクフルター・アルゲマイネ・ツァイトゥング』紙に「新教育とはそもそも何か？」と題した論考を掲載するが、同論考は加筆後『教育学』誌の2010年7月8月合併号および『学校実践における新教育』(2012)に「新教育の根源」という表題で再録されている。

帰結として「ノールの負の遺産としての政治的イデオロギー的な原則は別として」「近代における教職の本質的着想の豊かな貯蔵庫としての新教育はかけがえのない存在である」(ebd.)と明言することでヘルマンと同様に新教育継承の立場をとる。

オーデンヴァルト学校の暴行事件が「オーデンヴァルト学校が新教育の象徴であったというだけで、あるいはオーデンヴァルト学校の暴行事件の主犯が新教育の方針を掲げていたというだけで」新教育批判の根拠として議論されることに違和感をもつシュルツェ (Theodor Schulze) は、エルカースの主張に対する反論を7つのテーゼとして提起する¹³。シュルツェにあって、ドイツの新教育を国際的な連関から切り離しきわめてドイツ的な現象として記述するノール学派の「限定的、選択的見地」を批判しとりわけ『新教育 国際運動の発生史』では国際的な連関における新教育を詳述しているエルカースが、新教育批判をする論考においては国際的な新教育の連関からドイツの新教育を切り離して「歴史記述の産物」と同定することは不可解なものとする (Schulze 2012, S. 17)。ドイツの新教育という現象が何よりも「教育現実に足場をおく」実践であると捉えるシュルツェにとっては「これは先の『新教育 国際運動の発生史』の趣旨とも軌を一にするはずのものであるが」、実践を捨象して「理論上の構成概念」に還元されたものを「したがって一般の公立学校といった外部の実践との接点をまったく持たないとみなされるものを」新教育として議論するエルカースの姿勢もまた同様に不自然なものに映る。神聖視される運動家個人の権威や規範視される特定学校の権威によって新教育が継承されてきたというエルカースの新教育批判の論拠をそもそも共有しないシュルツェにあって、私立学校と公立学校という壁、さらには国境という壁を越えて実践上の作用関係を持ち続けてきた新教育継承への確信は揺らぎようがない。

4. おわりに

新教育運動家および「教育行政に強い発言力をもつ多くの著名な教育学者含む」新教育運動支持者の自己記述・自己演出による「新教育観」を無批判に継承し、その結果として多様な実態を持つ教育を一括して「新教育」として神格化してきたことを問題視したエルカースは1980年代に膨大な史資料を駆

¹³ シュルツェがエルカースに向けた反論は2010年12月にバート・ボル福音アカデミーで開催されたシンポジウムにおける講演で9テーゼとして提起される。講演論文は同シンポジウムの講演論文集として2012年に公刊された書にそのまま収録されているが、シュルツェはこの講演論文に手を加えて10テーゼとした論文を2011年に『教育学雑誌 (Zeitschrift für Pädagogik)』の誌上で問い、エルカースの応答論文とともに掲載されている。2012年に新たにまとめられた論文では以下の7テーゼが提示されている。第一に、新教育はその起点を特定できないことから「時代」としては存在しないというエルカースの主張に対し、シュルツェは新教育が明らかに他からは区分されうる歴史的现象であったことを確認する (Schulze 2012, S. 16)。第二に、シュルツェは新教育が「エルカースが2010年の著作で改めて提示したように」国際的運動であったという認識を示す。ただし、ドイツの新教育を国際的な連関から切り離しきわめてドイツ的な現象として記述するノール学派の「限定的、選択的見地」を批判するエルカースを支持すると同時に、それにもかかわらず国際的運動の文脈からドイツの新教育を引き離して「修辭的構成概念に過ぎない」と非難するエルカースの態度を問題視する (a. a. O., S. 17)。第三に、ドイツにおける新教育が「ジャーナリズムとレトリックの現象」であり「ドグマと作り話の集積」であり「理論上の構成概念」であり「歴史記述の産物」であると断罪するエルカースに対抗して、シュルツェはドイツの新教育という現象が何よりも「教育現実に足場をおく」実践であると主張する (ebd.)。第四に、新教育が「著名な学校設立者や選り抜きの著述家」を捏造して崇拜しているとみるエルカースとは対照的に、シュルツェは新教育が集団運動として展開されたことに注目する (ebd.)。第五に、エルカースが新教育は「プラトン主義、生活改革、反動的社會理論といった構想の混合体で、その対象は曖昧である」としたのに対し、シュルツェは新教育の構想は「子ども中心 (正確には学習者中心)」という堅固な核をもつとする (a. a. O., S. 19)。第六に、エルカースは新教育の対立項として認知されている一般の公立学校の変化は自然発生的なものとみなしているが、シュルツェの目には新教育の影響を受けた結果生じた変化として映る (a. a. O., S. 21)。第七に、エルカースは新教育の学校と公立の学校を二元論的にみて相排除する関係としているが、シュルツェは両者を互いに作用しあう関係とみる (a. a. O., S. 22)。

使した緻密な論証によって「新教育の脱神格化」を提唱し、さらに2010年のオーデンヴァルト学校の暴行発覚によって生じた社会の関心を追い風としてみずからの持論をより先鋭化させるかたちで「新教育からの決別」を前面に押し出す主張を展開する。

暴行の発生・隠蔽を可能とする「暴行助長のメカニズム」と田園教育舎の教育構想を関連づけさらには同視するエルカースの論証はしかし磐石とはいいがたい。論証の脆弱さという観点からは、特化と一般化の論法にみられるきわめて恣意的な傾向が指摘されなければならない。暴行を生み出す可能性を潜在的に抱えているのは寄宿制度という一田園教育舎に固有のシステムではなく一多くの教育施設および福祉施設に採択されているシステムであるにもかかわらず、「暴行助長のメカニズム」を田園教育舎に特化して論じることはきわめて唐突な印象を与える¹⁴。その一方で、田園教育舎のいくつかで生じた事象と田園教育舎の幾人かの関係者の記録を照合することで導き出された解釈をそのまま一般化して田園教育舎全体に適用し「暴行助長のメカニズム」という評価を与えるという展開もきわめて乱暴な印象を与える。さらに、このきわめて恣意的な「暴行助長のメカニズム」の解釈を田園教育舎が象徴するとされる一実際にはその数パーセントしか占めていない一新教育そのものにまで拡大し、その一般化の帰結として新教育からの決別を迫る展開は危うささえも感じさせる。

ふりかえって1980年代のエルカースの新教育批判の根底をなしていたのが、第一に、実際には数世紀前から存在している教育構想ないし教育実践を「新しさ」という標識をつけることで他のそれからは特化して新教育を神格化する「新教育観」への疑義であったことにかんがみるならば、2010年のエルカースの「新教育からの決別」宣言はワイマール共和国時代に実際には一共振しながら一類似した教育構想ないし教育実践を共有していた学校群から新教育を名乗っていた学校に特化してスティグマ化をはかるものであり、方向性としては逆転しながら1980年代にみずからが否定した手法を踏襲したかたちになっている。1980年代のエルカースの新教育批判の根底をなしていたのが、第二に、幾人かのカリスマ的学校設立者と幾冊かの注目書籍を一般化して新教育全体を神格化する「新教育観」への疑義であったことにかんがみるならば、2010年のエルカースの「新教育からの決別」宣言は、幾人かの暴行加害者と幾冊かのエロス関連著作を一般化して新教育全体のスティグマ化をはかるものであり、これも方向性として逆転しながら1980年代にみずからが批判した手法に回帰しているといえよう¹⁵。

「新教育からの決別」唱道の基盤としての論証に脆弱性がみられることを踏まえた上で、「新教育からの決別」宣言をわれわれがどのように受け止めるべきであるかを最後に確認しておきたい。まず留意しなければならないのは、エルカースが決別すべき対象として想定しているのは必ずしも新教育という概念のもとで理解されてきた教育の実態ではなく、第一義的には新教育という概念的枠組みを生み出してきた態度一「新教育観」一であるということである。換言するならば、エルカースの「新教育からの決別」において決別されるべき新教育が意味するのは厳密には「ドイツ新教育（運動）を特化することにより吟味および修正を拒絶して神格化する語り」であり、決別の趣旨は脱神格化一聖域の解消一にあ

¹⁴ 恣意性を感じさせる特化という論法についてはさらに、研究書では一ドイツに特化して一新教育（「新教育観」）を实践軽視の修辭および歴史記述の集積として批判しながら、教材用書籍では一ドイツに特化することなく一新教育を各国の広範な実践として提示していることが挙げられよう。

¹⁵ 従来の「新教育観」の主張してきた一自己正当化の枠組みである一「（自分の側が常に正しい）二元論」に封印を迫ったエルカースであるが、みずからの論考のなかでは「（従来の新教育に関わるものがすべて誤っている）二元論」を持ち出す傾向をみせる。その帰結として、「一方が常に正しく他方は常に誤っている」という図式で新教育の名を冠する学校の教育と公立学校の教育を鋭く対置させる新教育観のもつ二元論的性格が引き起こす代償の大きさに警告を発する（Oelkers 2012, S. 38; a. a. O., S. 56）エルカースが、自身のオーデンヴァルト学校ないし田園教育舎に対する態度においてはこの二元論的枠組みの陥穽の際に立つ危うさを感じさせる。

る。脱神格化された新教育—新教育を掲げる学校—に代わって脚光を浴びることになるのは、従来の「新教育観」ないしは「新教育の語り」においては軽視されてきた「カリスマ性とは無縁な実践者による一般学校で使用可能な問題解決を目指す絶えざる改革」(Oelkers 2011 c, S. 14 f.)として展開されていた「ワイマール共和国時代の学校改革における実践」や「国際的新教育(運動)における実践」である¹⁶。さらに、従来新教育と称されていた実践であっても、聖域の解消によって吟味および修正を受け入れることを拒絶せず等身大のものとして立ち現れるという反転を遂げた場合は再び登壇が認められることになる。これらを「新教育で残されるもの」として認識し、脱神格化された(従来の)新教育を含めて等しいまなざしで向き合っていくことが今後の姿勢として求められているのではないか。この視座にたつと、新教育の意味を完全否定する印象を与えるエルカースの『フランクフルター・アルゲマイネ・ツァイトゥング』紙掲載論考—「新教育を見送って」ないし「新教育で残されるものは？」—も、含みを持たせた「新教育からの決別」宣言として受け止めることができる。この論考のなかでそれに付随するプラトン主義(=神秘的色調を帯びた形而上学と倫理学の結合)とともに「ドイツ新教育は終焉」(Oelkers 2010 a; Oelkers 2010 b)したと宣言するエルカースではあるが、そこで問題視されている新教育とは「隠蔽に腐心したり良さを力説したり全体性を保障したり実践を理想主義に委ねたりする」(ebd.)ことに特徴づけられる教育である。逆説的に述べるならば、「透明性を目指し意思疎通を機能させる」(ebd.)という一現段階では公立学校の一特徴を手に入れた場合、この教育は終焉したものととして排除される必然性を失うことになる。吟味および修正を受け入れるという変容を遂げた新教育には一転して存在価値が付与されるのである。教育の発展は19世紀半ば以降の公立学校によって担われたとみるエルカースが2010年以降の一連の提言で発信した「新教育からの決別」宣言の真意は、したがって、「新教育を大多数の学校の対立項としてではなくその構成項」(Oelkers 2010 c)として捉えるという視点の転換を推奨することにあると考えられる。

エルカースが発する「新教育からの決別」宣言の真意が、新教育という名が付随させてきた呪縛からの解放の機会を逸してはならないという警告にあるとするこの解釈が妥当であるとすれば、この警告が正確に届かないことの原因が追究されなければならないだろう。ここに問題の所在として浮上するのは、エルカースの語法の混乱である。「ドイツ新教育(運動)を特化することにより吟味および修正を拒絶して神格化する語り」としての新教育の語法を問題視したエルカースであるが、みずからの論考において継承の対象となりうる「新教育の名で知られている教育実態」と決別の対象である「新教育の捉え方としての新教育観」を等しく「新教育」と表記することで混乱を生み出している。たとえば、「新教育の評価はその学校に根ざすことが推奨されよう」(Oelkers 2010, S. 292)という文脈での新教育は前者を指していると考えられ、「新教育においては往々にして理論と理念が区別されていない」(a. a. O., S. 297)という文脈での新教育は後者を指していると考えられるが、いずれも特別な但し書きや括弧等を付記することなく示され、継承の対象としての新教育と決別の対象である「新教育観」の混同によるミスリーディングの誘因となっている。

「歴史的白紙は存在せず、全く新たな始まりも存在しない以上、実践でより良い解決に足場をもつことが重要となってくる」(Oelkers 2010, S. 297; Oelkers 2011, S. 308)として「ゼロからの出発」という教育構想の空虚さを指摘してきたエルカースは、学校教育の発展史においては「新たな発見」は存在せず「問題解決の積み重ね」のみが存在すると考える。この見解に立つと、全面的に神格化された新教育を相対化することの必然性は明らかであるが、同時に、その帰結として「新教育に全面的に背を向ける」ことは態度の一貫性を欠くことになる。なぜなら、正の価値を体現する別格としての新教育が否定

¹⁶ エルカースは新教育という名称を掲げていない学校改革の事例列挙に大きなエネルギーを傾けている(Oelkers 2012)。

されなければならないのと同様に、負の価値を体現する別格としての新教育もまた否定されなければならないからである。「新教育からの決別」派と「新教育の継承」派の議論が繰り広げられる今重要となってくるのは、新教育を正の価値の体現として推戴することでもなければ新教育を負の価値の体現として退場させることでもなく、正の価値と負の価値を体現する新教育の上に何を積み重ねていくかという問いであろう。「教育に理想化は必要であるが、しかし、経験という側面から修正されるものでなければならない」（Oelkers 2012, S. 56）と考えるエルカースはこの修正を許容してこなかった新教育のあり方を否定してきたが、新教育を自認してきた多くの教育施設において修正に向かう大きなうねりが生じている現状にかんがみるならば¹⁷、新教育の否定ないし排除を要請する必然性は後退しつつあると言えるのではないか。もしそうであれば、この「田園教育舎および新教育からの決別宣言」派を自認するエルカースの「理想化」を内在させた教育の展望はまた、「反省の上になつた田園教育舎および新教育の建設的継承」派を表明するヘルマンやテノルトの「理想化」を内在させた教育の展望とその基本線において軌を一にしていると結論づけることができるだろう。

<文献>

- Dehmers, Jürgen (2011): *Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Füller, Christian (2011): *Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte*. Köln: DuMont.
- Hanusa, Barbara (2012): *Verstehen heisst: Einsehen, wie es kommt! Ein Beitrag zu Nähe und Distanz in der École d'Humanité*. In: Thilo Fitzner/Peter E. Kalb/Erika Risse (Hrsg.): *Reformpädagogik in der Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 215–220.
- Herrmann, Ulrich (2010): *Vor 100 Jahren wurde die Odenwaldschule gegründet. Anfang und Erfolg, Krise und Zukunft eines „pädagogischen Laboratoriums“*. In: Margarita Kaufmann/Alexander Priebe (Hrsg.): *100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule*. Berlin: Berlin-Brandenburg. S. 387–398.
- Herrmann, Ulrich (2010 a): *Das Ende der Reformpädagogik? Die Odenwaldschule auf dem Prüfstand*. SWR2AULA vom 6. Juni.
- Herrmann, Ulrich (2012): *Zukunftsschule*. In: Thilo Fitzner/Peter E. Kalb/Erika Risse (Hrsg.): *Reformpädagogik in der Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 299–306.
- Herrmann, Ulrich (2012 a): *Missbrauch pädagogischer Beziehungen durch sexuelle Gewalt. Die Differenz von Straftatbestand und ambivalenter Grundstruktur pädagogischen Handelns*. In: Ulrich Herrmann/Steffen Schlüter (Hrsg.): *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 231–260.
- Herrmann, Ulrich (2012 b): *Das Ende der Reformpädagogik? Die Odenwaldschule auf dem Prüfstand*. In: Ulrich Herrmann/Steffen Schlüter (Hrsg.): *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 104–113.
- 伊藤敏子 (2011): *新教育における心身論と教育愛の連関—オーデンヴァルト学校設立 100 周年に寄せて—* 三重大学教育学部研究紀要 第 62 巻 257–267 頁。

¹⁷ 暴行に関する報道後の 2010 年 5 月に新たにオーデンヴァルト学校の代表となったフレンツェル (Michael Frenzel) は新規採用教員の条件として「既婚者であること」、「同性愛傾向の有無を鑑定する心理テストを受けた者であること」を求める (Jens 2011, S. 156)。一方、オーデンヴァルト学校設立者ゲヘーブがスイスに設立した田園教育舎エコール・デュマニテ (École d'Humanité) は、いわばオーデンヴァルト学校の姉妹校としてオーデンヴァルト学校の問題を対岸の火事ではなくエコール・デュマニテ自身が潜在的に抱えている問題として認識し、田園教育舎の教育構想の根幹をなすファミリー制度、年齢を超えた友達言葉の使用、隔絶した僻地という立地条件、親の監督の不在、教師と生徒のあいだの親密な相互関係が暴行の要因であるという理解の上に、学校の教職員と生徒のあいだに特別な関係が生起することを防止する対策として、現生徒とフェースブックを介した交流を行わないこと、現生徒を学外であれ休暇であれ個人的に招待しないことを確認する (Hanusa 2012, S. 219)。

- Jens, Tilman (2011): *Freiwild. Die Odenwaldschule. Ein Lehrstück von Opfern und Tätern*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- 時事新報 (1929): 自然の懷ろで寺子屋式の玉川学園 (4月24日) (『小原国芳全集 32』 玉川大学出版部 1965、24-26頁).
- Lost, Christine (2010): „You are appointed headmistress in the Odenwaldschule“. *Wiederbeginn und Erneuerung mit Minna Specht (1946-1951)*. In: Margarita Kaufmann/Alexander Priebe (Hrsg.): *100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule*. Berlin: Berlin-Brandenburg. S. 103-113.
- Nohl, Hermann (1987/1935): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- 小原国芳 (1930): 玉川塾の教育. 『帝国教育』4月号 (『小原国芳全集 17』 玉川大学出版部 1964、84-96頁).
- 小原国芳 (1931): 黎明をうたう. 8月「日本民衆相互教育協会講演」(『小原国芳全集 17』 玉川大学出版部 1964、344-389頁).
- 小原国芳 (1937): 教師論. 『教育日本』4月号 (『小原国芳全集 18』 玉川大学出版部 1965、306-316頁).
- 小原国芳 (1939): 新入生を迎えて. 『全人』5月号 (『小原国芳全集 14』 玉川大学出版部 1964、435-442頁).
- 小原国芳 (1939 a): 教師論 (2) 教育の根本は愛なり. 『全人』6月号 (『小原国芳全集 18』 玉川大学出版部 1965、384-392頁).
- 小原国芳 (1943): 入塾の誓い. 『全人』5月号 (『小原国芳全集 14』 玉川大学出版部 1964、455-463頁).
- Oelkers, Jürgen (2005/1989): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2010): *Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung*. Zug: Klett und Balmer.
- Oelkers, Jürgen (2010 a): *Nach der Reformpädagogik*. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. März.
- Oelkers, Jürgen (2010 b): *Was bleibt von der Reformpädagogik?* In: FAZ.NET vom 16. März.
- Oelkers, Jürgen (2010 c): *Es gibt kein Monopol auf gute Ideen*. In: Zeit Online vom 14. Oktober.
- Oelkers, Jürgen (2011): *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Oelkers, Jürgen (2011 a): *Der Ort der Reformpädagogik. Die Staatsschule*. Ms.
- Oelkers, Jürgen (2011 b): *Rhetorik und Praxis. Ambivalenzen der deutschen Reformpädagogik*. Ms.
- Oelkers, Jürgen (2011 c): *Quo vadis Reformpädagogik*. Ms.
- Oelkers, Jürgen (2012): *Kritische Fragen an die Geschichte der Reformpädagogik*. In: Thilo Fitzner/Peter E. Kalb/Erika Risse (Hrsg.): *Reformpädagogik in der Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 38-62.
- Oelkers, Jürgen (2012 a): *Landerziehungsheime und Reformpädagogik*. Ms.
- Roten, Michèle (2010): *Die Schule als Lebensgemeinschaft*. In: Das Magazin vom 12. Juni.
- Schulze, Theodor (2011): *Thesen zur deutschen Reformpädagogik*. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (5), S. 760-779.
- Schulze, Theodor (2012): *Reformpädagogik und Schulreformpolitik. Eine Antwort auf die derzeit grassierende Kritik auf der Reformpädagogik*. In: Ulrich Herrmann/Steffen Schlüter (Hrsg.): *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 13-29.
- Schulze, Theodor (2012 a): *Gute Gründe für Reformpädagogik – damals und heute*. In: Thilo Fitzner/Peter E. Kalb/Erika Risse (Hrsg.): *Reformpädagogik in der Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 63-76.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Reformpädagogik“ – Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (4), S. 585-604.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): *Was ist eigentlich Reformpädagogik?* In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 29. April.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010 a): *Wurzel der Reformpädagogik*. In: *Pädagogik* 62 (7/8), S. 32-35.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010 b): *Die Bundesrepublik als Internat*. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17. März.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): *Wurzel der Reformpädagogik*. In: Thilo Fitzner/Peter E. Kalb/Erika Risse (Hrsg.): *Reformpädagogik in der Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 13-18.
- 山名淳 (2012): 「新教育」相対化論にみる教育学的〈カノン〉の考察方法. 歴史記述の虚構性をめぐる論争が教育学に示唆すること. 『教育学研究』第78巻第4号 336-347頁.
- Zimmermann, Werner (1930): *Einige Gedanken über Erziehung und Tamagawa Gakuen*. 学園日記 12 所収 (71-77頁).