

Th. リットのデモクラシー教育構想と世代間関係
—政治教育における「自己教育」の意義—

宮 田 倫 子

お茶の水女子大学グローバル COE プログラム

「格差センシティブな人間発達科学の創成」

PROCEEDINGS 03 Grant-In-Aid Research Awards

(公募研究成果論文集)

Th. リットのデモクラシー教育構想と世代間関係 —政治教育における「自己教育」の意義—

宮田 倫子
(人間発達科学専攻)

1. はじめに

本稿の目的は、ドイツの教育思想家テオドル・リット (Theodor Litt, 1890-1962) の世代間関係論 (Das Verhältnis der Generationen, 1947) が含み持つ政治教育的意味合いを明らかにし、この彼の論考を、彼の戦後デモクラシー教育構想の一部として位置づけていくことにある。そのためには、リットの考える「世代間関係」が、大人—子ども、あるいは教師—生徒の二項図式に由来する単なる教育関係ではなく、デモクラシーの価値やそれに基づく公共生活への関心を共有する政治的関係であることを明確にする必要がある。

リットの戦後の代表的な政治教育論 (Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, 初版 1954) では、年長者と若者を含めた国民全体を新たな政治教育の対象とすることで、従来の教育関係の転換のみならず、従来の個人主義に基づく「自己教育」の再構築が図られている。つまり「自己教育」—20世紀初頭から展開される青年運動の中で生まれた—は、個別の関心や思想に由来するのではなく、リットにおいては、デモクラシーという統合原理を打ち立てるための政治的課題として捉えられるのである。そもそも「自己教育」は、青年世代にのみあてはまり、その中で発展した教育形式だった。しかし今やその形式は、青年世代よりも、むしろ大人世代に必要なものとなる。そして更に、リットにとって新たな政治教育は、単に「自己教育」を通して行われるデモクラシーの理解のみを問題としているのではないと考える。リットの政治教育の前提は、この「自己教育」を成り立たせるところのもの、すなわち大人世代と青年世代の柔軟かつ相互自立的な交流にあるのではないだろうか。というのも、彼は世代間関係論で、大人世代の青年の自立や社会化に対する教育的配慮について言及しているからである。よって青年世代への着目という教育的課題を、上の政治的課題と並ぶリットのデモクラシー教育の主要な柱として位置づけることは意義があると考えられる。

政治教育論の展開以前に、すでに世代間関係論で従来の教育関係の転換は図られているが、ここでは「デモクラシー」や「自己教育」に直接触れられているわけではなく、また大人世代と若者世代の政治的関係について具体的な追求も行われていない。そのため、リットの政治教育に関する従来の研究で、世代間関係論が取り上げられることはなかった。しかし、政治教育論の分析を中心にリットの政治教育思想を特徴づけてしまうと、それが上の政治的課題のみに終始している印象を与えかねない。この課題が、教育的課題と連関していることを示すためにも、世代間関係論は詳細に検討しておく必要がある。

本稿ではまず、リットの政治教育における立場を示すために、しばしば引き合いに出される政治教育学者フリードリヒ・エティンガー (F. Oetinger) の立場との対比を、先行研究に従って行う。その後で、二人が共通して抱えることになる戦後西ドイツでの「新たな政治文化の構築」および「デモクラシー受容」の問題を考察する。最後に、リットがこれらの問題に対処していく過程を、上の二文献を使って明らかにしていきながら、両文献の関連性についても言及したい。

2. エティンガーによる「公民教育論」批判

先行研究では主に、リットの戦後政治教育論を、彼のワイマル期の「公民教育論」との関連性、およびエティンガーの政治教育論¹との対比において分析する傾向が見られる²。ドイツの戦後政治教育の歴史は、リットとエティンガーの政治教育論争から始まったと言っても過言ではなく、この両者の見解に着目する研究は多々ある。二人の論争をいち早く取り上げている書は、パウル・レーリッヒ (P. Röhrig) の『政治教育—起源と課題』(Politische Bildung—Herkunft und Aufgabe, 1964) であり、彼の分析では、エティンガーが国家社会主義のもとでの政治教育を批判するだけでなく、ヘーゲルの国家理想主義とそれに影響を受けた公民教育の伝統に、ドイツ政治教育特有の問題を見て

取っていることが明らかにされている。つまり彼は、ナチス下の政治教育の源泉が、それ以前の公民教育にあると考えている³。観念の世界において文化共同体を実現しようとする教養市民主導の公民教育は、市民層と労働者層の現実的な利害関係を「国家」という抽象的媒体において調和させようとする。そこでは「国家」に対する「個人」の倫理的・道徳的コミットメントが問われるのであり、「個人」の意志や努力によって観念的な自由を獲得することに価値が置かれていた。しかしエティンガーによれば、この精神論によって実際の階層問題はなんら解消されることもなく、国家社会主義の、血と人種という明確な統合原理を持つ民族共同体構想が支配的になってしまうというのだ⁴。よって彼は、この国家社会主義を生み出した責任は、具体的な統合原理を提示し得なかった観念論的な国家理想主義とそれによって基礎付けられた公民教育論にあると批判する。そしてリットもこの書で、エティンガーによってヘーゲル理論継承者の烙印を押されるのである⁵。

リットを含めたドイツの公民教育の伝統に批判の矛先を向けたエティンガーに対し、レーリッヒは異議を唱えている。彼は、「1933年以前の、ドイツにおける政治教育に関する学問的議論は、主として理想と現実の関係についての哲学的議論ではなく、また、政治教育がそもそも可能かどうかという問いをめぐるものでは決してなかった」と、エティンガーの見解を真っ向から否定しており、さらには、「学問が、最終的にはこのような問いを、ただ立てる必要があるだけではなく、立てなければならず、そして学問は、(西洋デモクラシーに見られるような)『自由な無頓着さにおいて数々の政治的実験を行う』ことを放棄しているわけではない⁶」とも反論しているのであるが、たとえこうした反論は別にしても、レーリッヒにとってエティンガーの記述は、さらに重要な問題を示しているように思われたのだ。それは、「国家理想主義は実際に、政治的責任から逃れることに直ちに結びついてしまうのか?」⁷ということである。

リットだけでなく、彼と同じ精神科学派のシュプランガーやヴェニガーの公民教育論もヘーゲルの影響を受けたものであるが、彼らは決して現実を軽視していたわけではない。レーリッヒも指摘しているように、むしろ彼らは、現実の苦境や危機、不確実性、責任といったものに自らの意志で関与し、それらを克服しようとする者の内に、公正な善き国家の理想が生まれると考えていた。ただ、現実にはネガティブなものとして捉えられ、その克服を倫理の要請によって図ろうとしていたことは否めない⁸。レーリッヒによれば、実際、エティンガーが使用している意味での現実逃避の「国家理想」の中で教育が行われていた所、それはつまり社会的な領域だけではなく、具体的な国家も考慮の

外に置かれていた所であるが、そこでは容易にヘーゲルを引き合いに出すことはほとんど許されなかった⁹。未来志向や指導者原理に基づく「国家理想」が支配的な時代には、リットらが望んだ国家と倫理の関係を語ることは難しかったのである。彼らが哲学的議論を行わなければならなかったやむを得ない事情を、レーリッヒは考慮しているのである。また彼は、国家理想主義を決して一面的に判断しない立場をとっている。

意外なことだが、これだけ国家理想主義を批判したエティンガーにも、実際、現実逃避の傾向はあったようだ。現代政治教育史の領域からリットとエティンガーの論争に着目するヴァルター・ガーゲル (W. Gagel) は、「ナチの残虐行為がまさに知れ渡っていたときに、罪や責任の問題が重要だったが、それでもこの問題は(エティンガーによって)構わず排除された」と述べている¹⁰。エティンガーは、「倫理のレベル」で過去の責任を議論しても、それは観念的なものでしかないと考えていた。それよりもそれは「政治文化のレベル」で考えられるべきであり、行為や態度によって示されるものでなければならなかった。しかしこのレベルでの議論は、「国家理想主義」への攻撃に関心を集中することで、目の前の現実政治の問題から逃避する、あるいは「共同責任の実践」と謳いつつ、責任の主体を曖昧にしてしまう可能性をはらんでいる。

3. 戦後西ドイツにおける政治教育の課題

政治学者ルップ (H. K. Rupp) によれば、戦後西ドイツにおける政治的目標は、「ナチ的ファシズムの一切の政治的文化的残骸を一掃し、新しい独裁から民主主義を守るための道義的内容を十分に含んだ、城塞堅固な民主的かつ自由な共和国の創設」にあり、そこでのデモクラシー教育は、「反デモクラシー権力の除去」という政治的な重要課題に貢献することが期待されたのである¹¹。こうしたスローガンは、とかく人々に「デモクラシー」=「反ナチ」・「反共」のイメージを持たせてしまいがちだが、このように「反デモクラシー」をどう受け止めるかによって、政治教育の考え方にも違いは出てくるのである。リットとエティンガーの場合も例外ではない。

ところで、国家理想主義を徹底的に批判したエティンガーが、戦後政治教育において重視したものは何であったか。それは「社会的なもの (das Soziale)」である。彼は、アメリカの経験主義教育を模範にしたパートナーシップ (Partnerschaft) 教育の構想を打ち立てるのであるが、彼にとってはこの教育、すなわち「共生の教育こそ政治教育そのもの¹²」であったのだ。そして彼が言う「社会的なもの」とは、多様な「人間関係」を意味するのであり、

彼の政治教育の目標は、この人間関係を育む能力の獲得にあり、協調・平和・合意・連帯・友愛といった社会的な徳を生活経験において身につけさせようとするものである。リットのエティンガーに対する批判は、この「社会的なもの」を「政治的なもの (das Politische)」と同一視するところに向けられる。エティンガーは、「政治的なもの」を、「国家」や「個人の義務」とは程遠い、「人間たちの協同」という社会的な事柄に歪めていってしまう。だがリットにとって「政治的なもの」とは、まさに「闘争」や「権力」、そして「国家」を前提としたものであり、これこそがデモクラシーの生活原理と考えられたのであった。ここで詳細に触れないが、もちろんリットの「政治的なもの」が、カール・シュミットのそれと似て非なる性質を備えていることは一言断っておく必要がある。「政治は、様々な秩序イメージの要求をめぐる闘争であり、権力をめぐる闘争である。」¹³ こう述べるリットには、エティンガーの政治教育理念が、ナチズムの教育理念の受け売りにすら思っていた¹⁴。というのも、「政治的なもの」の本質、すなわち政治現実というものは本来、対立や不和を免れないが、エティンガーの理念はこれらの事実を覆い隠し、同質性を迫るものだと見て取れたからである¹⁵。リットにおいては、「闘争は排除されるのではなく、調整されるのである。すなわち、政治の目的は、国家によってではなく、組織された様々な社会権力によって打ち立てられるのであり、共に競合しながら打ち出され、そして繰り返し新たに打ち出されていくものである。」¹⁶ つまり、競合を否定してしまう社会ほど危険なものはない。これではデモクラシーの原理である「自由」は達成されないのである。リットが考える反デモクラシーとは、この闘争の「自由」を奪う権力であり、全体主義それ自体である。

付け加えておくと、リットは必ずしも、エティンガーの理念が教育学的に価値がないと考えているわけではなかった¹⁷。ただ彼は、政治的領域と社会的領域が緊張関係にありながら、互いに独立を保つ必要があると考えていた。それは従来のドイツの歴史的経験を考慮すれば当然の帰結なのである。

しかし異なる立場を表明しながらも、リットとエティンガーには共通する関心が存在した。それは、政治教育を通して、「新たな政治文化をどう築いていくか」という問題である。以下のゲーゲルの見解から、当時の政治教育論者にとっての、非常に困難で、しかし重要な課題が見えてくるのである。

ドイツの伝統は、「汚れた仕事」としての政治、そして単なる「党政治」としての政治という消極的な見方を伝えてしまったのだった。こうした見解からすれば、政治は党派ではなく、国

家組織の手中にあった。政治は、公的な関心事の共同統制とみなされることもなければ、政治的な責任への参与が具体化される場、あるいは決定をめぐる議論や統制的闘争の自由が実践される場ともみなされなかった。この、デモクラシーにふさわしい政治理解は、個々人のもとでの、従順や受動性のように権威主義的でない行動様式を前提としている。しかしながら、占領国が非権威主義的な行動様式を、押し付けでもって伝えることはほとんど不可能である。つまり、服従や強制は何一つ実を結ぶことはないのである¹⁸。

ここから、二つの課題が浮上する。一つは、ドイツ人の「政治」に対する嫌悪や反感、無関心を取り除くこと、そしてもう一つは、デモクラシーの内面化である。しかし当時の西ドイツで、アメリカによる制度面での民主化が進んでいく一方、国民の精神面における民主化にはそれなりに時間がかかったことも事実である。その理由はまず、「戦後初期の生活は厳しい条件のもとに置かれていた」¹⁹ ことであり、さらに、1948年のベルリン封鎖以降は、共産主義の脅威も抱えることになった。またこれら以上に、当時の西ドイツ人に精神的ダメージを与えたのは、ナチスの負の遺産の継承という事実だったかもしれない。リット自身も、戦後のデモクラシーの到来に、開放感や期待でもって望んでいたわけではなかった。彼は述べている。「デモクラシーはこれまでに二度、我々の国家的運命のどん底で、つまり破滅的な敗北に続いて、我々のところに訪れた。その上には、国家的発展の光が差し込んでいるのではなく、壊滅的な結末の陰鬱な影が押し掛かっている。この結末に対し突きつけられた第一の課題は、破滅によって更迭された体制が遺産として残した、全財産の精算である。一つつまりそれは、賠償と権益放棄の遂行である。」²⁰

このような状況から、上に提示した新たな政治文化の構築のための二つの課題にとって、大きな障害が立ちばかっていたことは明らかである。しかしこれらの社会的状況だけがその構築を阻んだのではない。さらに根底にある要因を、リットは「(全体主義という) 間違った国家形態」とその精神に見ており、またエティンガーは「ドイツ特有の道、すなわち臣民意識」に見て取っていた²¹。そこから、リットの政治教育における主な目的は、反全体主義国家への転換に、そしてエティンガーの目的は、ドイツ人の「臣民意識」の克服につながるのである。エティンガーの「公民教育」批判も、こうした目的から現れたものであった。

4. デモクラシー受容における問題

戦後のリットの政治教育論は、戦前の公民教育論のように「善き国家の理想」を求めるものではないが、国家と個人の関係に焦点を当てている点に変わりはない。特に戦後

の、対外的に信用を失っていた時期だからこそ、国民が国家に対する「直接的関係」を築かなければならないのであり、そうしなければ国民としての真価が下がるとリットは考えていたのだった²²。では、新たな国家に求められる個人とはどのようなものなのか。そしてその国家のための教育とはいかなるものなのか。彼が望んだのは、「自身の認識および責任感それ自体から自分達の政治的宿命を形作る意志や能力を備えた」²³、そして「自立的に判断し、強制にも暗示にも支配されない」²⁴ 国民である。彼にとってこのような国民の資質は、真の民主シーの実現、すなわち表面的ではなく、実質的な達成をもたらすのに不可欠だと考えられていた。そのための政治教育の役割は大きい。「真の民主シーは、『教育』という名にふさわしい成長しつつある者に対する作用と密接につながっている。この作用は、国民の明晰な判断力を覚醒することが自らの根本的使命だと考えるのである。」²⁵ リットは、「民主シー」を、国民の政治的成熟が達成された状態と捉えているのであり、単に民主シー的な法や制度を打ち立てる、あるいはその価値を国民に上から教え込むことによって民主シー国家が実現されるとは考えない。そしてまた、リットは以下のようにも言う。「我々は、民主シーの形式の中で共通の意志を形成し、行動に移すことのできる国民になるのか、—それとも我々は再び、多かれ少なかれ巧みに偽装された独裁支配の犠牲者になるのか、このどちらかである。第三の可能性を考えようとしている者は……新たな全体主義の先導者である。」²⁶ 民主シーへの参与を煩わしい弊害として、できることなら関わりたくないと考える「政治的無関心 (die politische Apathie)」ほど怖いものはない。この無関心が、新たな全体主義につながることを彼は危惧したのであった²⁷。

政治教育には、上のような国民を育て、政治文化を成熟させる課題がある。ただ問題は、ドイツ人はアメリカ人とは異なる出発点にいるということである²⁸。アメリカには民主シーの精神基盤が確固たるものとして存在し、教師は後世に対し、その習慣を忠実に伝えていく。しかしドイツの教師は、「差し当たり、現実以上の要求である政治的態度へと若い人々の精神をいざなう必要があり、そして未来によろやくみずからにふさわしい内容を獲得するような、(民主シーの) 国家の形式に関心を持たせることが必要なのである。」²⁹ また、公共生活全般が政治教育的作用を及ぼすようなアメリカの場合、学校はその教育の「一要因であるにすぎない」が、ドイツの場合は、「まさに学校が、将来ドイツの民主シーを開花させるような『信念の養成所』とならなければならない。」³⁰ そもそもアメリカとは社会的諸条件が異なるのであり、これを考慮の上で教育のあり方を考えていかなければならない。それゆ

えエティンガーのような、ドイツの社会的特性—上述した「臣民意識」といったもの—を教育によって改めようとする考え方に対し、リットは懐疑的にならざるを得なかった。プラグマティズムを表面的に、単なる治療薬として取り入れたところで、ドイツの社会的諸条件が修正できるわけではないからである。

つまるところ、民主シーを教えるのは誰なのか、という決定的な問題に行き着く。ナチ・イデオロギーの中で育ってきた非民主シー的な人々、つまり教師達は、若者をどのように民主シーへと導くのか。従来の政治文化を改めたいのであれば、教育をする教師側の意識こそ変えねばならないのである。リットは、「教師の(民主シーへの) 冷ややかな評価」がその障害になっていると悟った³¹。このような事情を、リットは以下のように述べる。

事実、ドイツの社会一般は、別の場所〔国々〕では評価されている民主シーへの教育を評価しないだけではない。—この社会は所々で、露骨に、そして故意に民主シーを妨害している。我々の中には、ドイツ的な生活の場において、民主シーの生存権や実行機会を認めたらぬ人々やグループが多い。というのも、民主シーは、ドイツ的な生活の中で成長してきたものではなく、外国の産物として輸入されたものであるからだ。実際は嘲弄的な優越意識であるところの、うわべだけの諦念で、本来ドイツ人には民主シーへの『資質』が全くない、と言い切っている³²。

ここからも分かるように、新たな政治教育において問題となるのは、教師をはじめとする大人側の意識である。エティンガーのように、政治教育にプラグマティズムの行為理論を取り入れたとしても、この意識が変わらない限り、その教育は、従来の共同体思想に対して無批判なまま行われていく³³。そこで重んじられる「調和」や「協調」の理念は、結局過去世代の経験に照らされ、そこからもたらされるものとなる。そうすると、真の民主シーが求めるところの人間観—すなわち自立的で、正しい認識と判断力を備えた個人—は、そうした共同体思想の中に埋もれてしまう可能性がある。戦後ドイツにおける民主シー教育は、エティンガーの重視する「人間関係」への理解だけでは解決しきれない問題を抱えてしまっていた。よって新たな政治教育には、ドイツ人の内に存在する従来の共同体思想を根本から排除し、彼らに民主シーに関する理解や知識を与える使命が課せられたのだった。そしてそれは特に、大人世代に対してである。決してドイツ人の「臣民意識」だけが問題なのではなかった。全体主義に陥った大きな原因は、民主シーそのものに対する理解の欠如にあったことを、ワイマール期における受容の失敗も含めて、リットは感じていたといえる。

5. 「自己教育」の思想と世代間関係

こうした状況からリットは、大人世代も自らデモクラシーについて学習しなければならないとする「政治的自己教育」の考え方を打ち出す。彼の中でこの教育は、「政治教育を職務とする者、従って大学から国民学校（小学校）までの教育組織のいずれかの段階で、そこに委ねられた者たちの精神を形作るすべての人々に義務付けられなければならない」³⁴と考えられている。リットはこのように、政治教育の中心機関を「学校」としているのであるが、エティンガーの場合には、「学校のほかにも、家族、青少年団体、軍隊、職場の四つの共同体」が想定されていた³⁵。もちろんリットも、様々な社会領域における政治教育的作用を無視しているわけではない。この教育が、人間も事物も含む「公的精神が刻まれたものすべての義務」であることは認めている³⁶。事実、デモクラシーの歴史がある国々においては、公的機関やメディアを通して、そして家族や仲間内においても政治的に教育が行われ、その中で「政治的公共心（politischer Gemeingeist）」が形成されているのである。リットは、政治教育が限らない範囲で行われるものだからこそ、このような公共心の発展を歪めないようにする配慮が必要であると考え。それは、これまで自らの手でデモクラシー文化を築くことができなかったドイツの場合には、とりわけ当てはまることなのである。「一定の社会化機関（Sozialisationsinstanz）一家庭や宗教的文化施設一でいぜんとして継承されている相も変らぬ反デモクラシー的な内容に対抗する教育政策上の力を作り出すことが重要だった」³⁷ 時期に、リットがまず、デモクラシー教育の理論的体系の構築や学校における政治教育者の育成を優先させたのは苦渋の結果だったと考えるべきであろう。

では、まず若者よりも先に大人世代に求められる「自己教育」の形式、そして内容とはいかなるものだったのか。政治教育者の資質に求められているものを、リットはこのように問うている。「自分のデモクラシー的心情を、自らまず見出さずにはいられない者が、政治教育者として申し出ることを許されるべきではないのだろうか？」³⁸ つまり、デモクラシーを自発的に理解したいと願い、またそうせずにはいられない人間であることが、政治教育者としての第一の条件である。言い換えれば、教育者として若者に何かを伝えたいという意志より先に、むしろ自らが学びたいという「自己教育」への意志を持っている者のほうが、政治教育者としてふさわしいということになるのだろう。そしてこうした意志は、必然的に以下のような教育形態を求めることになるのであり、またそうせざるを得ない。

『政治教育』というテーマを討論する場合、自明なものとなっている教育作用の図式一すなわち、一方的に年長者に与える者という役割を、そして一方的に若者に受け取る者という役割を割り当てるという図式一を取り払うのである。……言い換えれば、我々ドイツ人において政治教育が問題となる場合、以下の特色をもつ教育プロセスが重要なのである。年長者が教育し、若者が教育されるのではない。むしろ年長者も若者同様、教育されるべきなのである³⁹。

ここにリットは、「歴史的な状況における伝統的な教育関係の転換」をもたらしたのであり、「この関係においては、教育する者は、デモクラシーという事柄についての教育権限を持って携わることはできない」ということを示したのであった⁴⁰。また、政治教育にこの「自己教育」を取り入れるということは、従来の「公民教育」の考え方とは異なった政治教育が提案されているのである。リットの考え方に従えば、「公民教育」も、また戦後の新しい政治教育も、国民を教育するという目的を持っている点に変わりはない。しかし両者は、「国民」の捉え方が違っている。リットの考える新しい政治教育は、上下の関係を重視する、すなわち「君主」と「臣民」の関係を扱うような、従来の公民教育とは区別されねばならない。彼が対象としている「国民」は、平等な立場に置かれたすべての国民であり、それはつまり「年長者と若者を包括した全体」⁴¹であった。

ヴォルフガング・クラフキ（W. Klafki）は、リットが1954年の政治教育構想以前にすでに、「根本的に新しいこの世代間関係の考え方について、『世代と世代との関係（1947）』という小論考で言及したが、50年代半ばごろの政治教育に関する諸論考以降、彼はこの問題をさらに追求することはなかった」⁴²と解説している。このクラフキの先行研究以外に、リットの世代間関係論と政治教育論の関連を明確にしているものは目下見当たらない。ただ、この関連性を追求することは、リットのデモクラシー教育構想を具体的に描くためにも必要であると考え。ここで少し、彼の世代間関係論に触れ、上の「自己教育」のあり方にどのような言及ができるか考えてみたい。

この世代間関係論は、啓蒙主義や青年運動の流れの中で生じた年長者と若者の断絶・緊張関係を問題にしたものである。ここにはデモクラシーや政治教育、あるいは「自己教育」への言及が直接行われている箇所は散見できず、それよりはむしろ、若者世代の、大人世代や社会への反抗心を巧みに取り込んでいったナチズムへの批判が多岐にわたって見られる。リットによればナチスは、「若者世代の攻撃性を挑発し、年長世代の勢力を完全に奪うことのみが、国家再生への道を切り開くという信念を普遍的にすることをもくろんでいた」⁴³ 青年団や学生同盟に法的権力を与えることによって、教師を含めた年長世代の権威を失墜さ

せたのである。さらには青年グループの中における階層性化を進め、青年の心に仲間に対する「権力行使への欲求や誘惑」を掻き立てたのである。リットは、性格や洞察力の形成途中にある若者に対し、「権力の所有は望まれるべきではなく、むしろ慎重に遠ざけられるべきである」と言っている⁴⁴。

若者世代のナチスへの親近感、当時の大人世代や社会への反抗心にも裏付けられていたのであるが、その中には、年長者の権威主義的な態度やアカデミックな市民意識に対する反感、ワイマールの自由主義経済や官僚政治への不信感、不況や就職難に対する不安といったものが存在していた。若者世代は、ナチスの理念が、これらのネガティブ要素をすべて解決してくれるような錯覚を持ったのだった。しかしもちろんこの論考は、反抗や攻撃を起こした若者世代への批判ではなく、彼らへの歩み寄りを行ってこなかった、そして意識的にしても無意識的にしても彼らを全体主義体制に組み入れてしまった年長世代の責任を問うものとなっている。戦後になって、ナチスの幻想、結局は再び「政治」に裏切られた若者世代は、「政治」に対する信頼をなくしたのはもちろんのこと、また自分達の行動に「無関心」あるいは「共感や賞賛」でもってしか臨まなかった年長世代に対し、失望したのである。

リットもこの論考で行っているように、青年運動とナチズムの関連性は、しばしば指摘されることである。上述のように、ナチズムは、青年運動を自らの政治戦略に巧みに利用したのだった。しかしリットの場合、それ以前にその抑止力となりえなかった大人世代に批判が向けられている。つまりまず、「青年運動」への理解と対応がなかったことが問題だったのである。

青年の年長者に対する批判は確かにそれは、それを申し立てた者たちによって真剣に考えられたものだった。すなわちその批判は、情熱的な演説や大げさな自己演出よりも、より良いもの、そしてより一流のものを目指していたのだった。しかしそれは全体的に見て、十分な真剣さを欠いていたことに変わりはない。……若い反抗者たちが、単に親しい者達による話し合いだけではなく、大集会においても年長者に弁明を求め、そして公表した宣言に対し年長者の申し開きを求めたとしても、それについての反響は、青年世界の境界を越えて届くことはなく、ましてやこの非難の立場や評価や影響に関して、何が変わったわけでもなかったのである⁴⁵。

リットも含め、当時の大人世代から見て、若者世界は「真剣さといわずら心が奇妙に交じり合った」ものだった。「青年」は、大人とも子どもともみなされない存在であったのであり、そのような見方は余計に、青年を現実社会と乖離した特殊な世界に引きこもらせていく。リットは、

「教育学的熟慮は、このような過渡期、未決定、『中間領域』として存在する人生段階にとっては、(真剣遊びという)この混合が、まさに有益なものであったという事実に至らねばならない」⁴⁶と指摘する。ここから、大人世代のこの熟慮の欠如が、世代間の断絶を生み出す要因となっていたことが分かる。若者世代の批判は実際、「年長世代個人ではなく、社会一般に向けられていた」のであるが、自身が非難の直接対象にならないからといって、年長世代個人にその熟慮を怠る理由はどこにもない。若者の、その漠然とした動機が何に由来しているのかを突き詰めて考えれば、その答えが年長の個人であることは言うまでもないのである。

またこの論考から、リットがナチズム下での若者の自己教育的な傾向を見て取っていたことも分かってくる。

病的プロセスを阻止するのに、「第三帝国」の崩壊がまず必要だったのではなかった。あちこちで、権力者による信念抑圧の過剰さそれ自体が、全体の生活を完全に破壊してしまうほど十分に強まることはなかったのである。……我々年長者が若者との交流において幾度も経験することができたのは、以下のようなことだった。33年以前の時期の、『闘士たち』を攻撃へと煽り立てていった様々なスローガンが、……現実と直面してますます説得力を失い、そして墮落していない心の中で……、素朴さ、真実性、誠実性、すなわち生命を内面から満たすような内容への欲求がますます強まっていったのだった。このような要求が勝っていたところでは、人間の価値を、年齢段階構成における位置づけから見て取るのではなく、その価値は、ただ人間的な本質にのみ従って定められたのであった。世代に対する偏見の呪縛は、打ち破られた⁴⁷。

次第に「第三帝国」の存立が危ぶまれてくると、青年世代の中に誰に教わらずとも真実への欲求が生まれ、一人間の価値や尊厳の重視が見られたのだった。彼らは「自己教育」を行い、自らの批判的な思考力、および判断力によって行動することを決断していた。リット自身はこのときすでに、このような青年たちの態度に、デモクラシーへの資質を見出したであろうし、またこの「自己教育」の形式が、デモクラシー体制を支える基盤になりうることを悟っていたのではないだろうか。

新たな時代の始まりにおいてもまだ、古い考え方に縛られた発言や行動に固執する年長世代に対し、リットは問うている。「(古い考え方や行動といった)このようなことすべては、今ある者達の表面上の階級の中で当面は展開するが、それは現実の真の深みまで達することはないのである。この深みの中に起こる事態を前にして、この(世代の)対立は、卑小で些細なものになる。我々を取り巻き、荒れ狂う宿命の嵐の中で、実際問題となること、あるいは意味の

あることは、『生活経験』なのだろうか？⁴⁸ 敗戦、そして国家崩壊と占領の危機という現実に迫られ、ドイツ人にはこれまでの伝統とは切り離された新しいものを作り出すことが要請されたのだった。この宿命において、「我々はいわばむき出しの状態にあり、前代未聞のものに対し、自己自身を頼りにするだけである。持ち合わせの経験によって切り抜けることができるようなものでなく、前の経験から再び何か経験のようなものが生み出されなければならない。こうした体験を乗り越えていくべきなのである。我々は皆、学ぶべき者となったのである。」⁴⁹ ここには、リットの自己教育への志向がはっきりと見て取れる。

リットの世代間関係論は、歴史的な世代間の状況を分析することにより、その亀裂の深い原因に注目したものである。もちろんこの論考が、当時のデモクラシーの要請に対し果たしうる役割は大きい、それだけでなく、従来の伝統的教育関係からの離脱を図っている点で、教育思想史的な文脈においても評価できる論考である⁵⁰。この論考は従来、政治教育論のジャンルでは扱われていない。クラフキは、リットのデモクラシー教育構想の出現は1953年以降の論考からだとしている⁵¹。確かに、リットの世代間関係論は、デモクラシーについて直接触れていないが、その詳細を辿ってみると、この論考の政治教育的性格は否定できないように思える。

ここで再度、リットの政治教育論における「自己教育」の問題に立ち戻ってみる。先の世代間関係論の分析から、何を「自己教育」していくのかについて、リットが示唆しているものを考えてみたい。彼は若者の自己教育から、本質を見抜く力、すなわち洞察力の重要性を教わっている。また、過去の理想へと逃避しようとする大人世代に「現実感覚」を持つよう仕向けている。ここで言われている「現実」とはどのようなものか。それは、政治現実、すなわち「現実の諸利害、並びに中心的諸理念や諸原理の避けられない多様性」⁵² のことなのであり、認識や判断力、そして洞察力というものは、この現実からしか得られないのである。

また、新たな政治教育においても認識や理性の教育を重視するリットは、前述したように、公民教育論者としてエティンガーから批判を受けるが、リットが求めるところの「国家」についての知（Wissen）は、いわゆる法や制度、社会構造などの客観的知識だけを意味しているのではない。それはリットが、単に客観化された対象物として「国家」をみなすことに否定的な見解を持っていることから明らかである。

公民教育の必要性を説明し、そしてその内容を細かく定めることを目標にする者は、国家の本質—これはいわゆる客観化にお

いて結論を出せないが—と、この本質によって与えられている政治生活の課題の両者に関する自分の見解を示すことを避けようとはしないのである⁵³。

デモクラシー国家の本質、またそこでの政治生活は、誰かによって一義的に決められるものではない。国民である一人ひとりが自ら考え、作り出していくものでなければならない。リットの「自己教育」においては、認識や理性それ自体の獲得が目的となっているのではなく、それらは政治現実に対応するための手段と考えられている。彼は「国家」を、「きわめて複雑な性質を備える産物」、また「歴史的な人間のこの上ない被造物」と表現している⁵⁴。この「きわめて複雑な性質」が意味するのは「多様性」である。このように彼には「国家」が、人間の実存に非常に関係してくるものと捉えられている。よって認識や理性は、このような国家現実との関係において発展していくものである。リットが国家現実として考えている「多様性」は、3章で論じた通り、「闘争」を必然・不可分のものとする。しかしそれは、敵の抹殺や排除に至らないことが前提である。つまりリットにとってはこの「闘争」が「秩序の樹立」、および「平和創出」の重要なファクターとなっている⁵⁵。現実の政治生活が、この「闘争」によって特色付けられるのであるが、この際の倫理的問題について、この政治教育論では言及されていない。この点はまだ検討の余地を残す。

6. まとめと考察

これまで、リットの戦後デモクラシー構想を、ワイマール期の公民教育からの展開過程やエティンガーとの論争、そして「自己教育」や「世代間関係」に着目して述べてきた。そもそも本研究の大きな目的は、世代間関係論が含む持つ政治教育的意味合いを明らかにし、それとリットの政治教育論との関連性を示すことにあったのだが、それについては5章で検討したとおりである。そこでも指摘したように、リットの世代間関係論は、まだ政治教育のジャンルで扱われておらず、またそれに関する先行研究も少ない。ただ、これが出版された時期を考慮すれば、この世代間関係論と政治教育論に、何らかの関連があってもおかしくはない。事実、リットの政治教育論における「自己教育」の考え方は、冒頭でも述べたような、20世紀初頭の青年運動の中に生まれていた「自己教育」の思想を基盤にしていることが、世代間関係論の分析を通して明らかになってきた。しかもリットの「自己教育」への言及は、単にデモクラシー教育の形式を追求にとっただけではなく、さらにまた教育関係の原理的解明にとっても参考となるものだった。なぜ、年長者と若者に緊張関係が生じるのか、これは教育

の一つの根本的テーマである。リットは、大人としても子どもとしても認められない「青年」が、社会から孤立した独自の世界観の中に閉じ込められる様子を描いていた。しかし実際は、大人世代によって閉じ込められていると考えることもできるだろう。この「青年」の自立・社会化という問題をめぐって世代間関係の緊張関係は生じるのである。この「過渡期」への配慮は、今日の教育においても問われているものである。

また、リットの政治教育論においては、「国家の本質」、そしてそれについての認識、洞察力、現実感覚といったものが強調された。そしてまた彼は公民的な「知」と政治的な「知」を分け、今回の政治教育論においては主に後者が追求されていたが、そもそもは双方求められていると考えておいたほうがよいだろう。この点については、ワイマール期の公民教育論と詳細に照らす必要がある。ただ、政治的・実践的な「知」への言及は、戦後の政治教育構想に限って見られるものである。しかもエティンガーも批判していたように、リットは、理論や認識を重視する論者としてしばしば指摘されるが、実践や教育関係を決して軽視していないことも、世代間関係論から明らかになってきたのである。つまりこの両文献の分析から、「青年」の自立・社会化と政治的「知」の獲得という、リットにおける政治教育の目的を見出すことができた。さらに言うならば、デモクラシー文化は、単に「自己教育」による個人の認識や判断力の獲得のみで達成されるのではない。それは、共に社会変革を目指す大人世代と青年世代の相互自立的な関係をともなって発展していくものである。

さらにリットの政治教育構想の新しさは、「多様性」概念を取り入れたところにある。これは近年、評価される傾向にある。先のガーゲルやハラルド・ガイス (H. Geiss) は、ここからリットが後に、「複数主義」によってデモクラシーの内容や条件を示すことを指摘している⁵⁶。この点についても、今後リットの別の政治教育論から検討していく必要があり、また政治倫理の問題も一緒に考慮していかなければならない。

(注)

- 1 エティンガーは、リット同様、ドイツにおける代表的戦後政治教育論者として知られている。戦前はナチス党員として活動した経験を持っており、戦後は本名のテオドル・ヴィルヘルム (T. Wilhelm) を隠し、ペンネームで『政治教育の転換期』(Wendepunkt der politischen Erziehung, 1951) を出版した。
- 2 リットの「公民教育論」と「政治教育論」との関連を指摘している研究には、クラフキ、およびレーリッヒのものがある。クラフキは、リットの戦後の民主主義的「政治教育論」においてワイマール期の「公民教育論」からの連続性を見て取っ

ている。彼は、国家社会主義批判というモチーフは、リットの戦前から戦後にかけての政治思想に一貫している、と考えている (Klafki, Wolfgang: Die Pädagogik Theodor Litts: Eine kritische Vergegenwärtigung, 1982, S 358)。本章 (第2章) で取り上げるレーリッヒも、リットを含めたワイマール期の公民教育論者の立場を、即座に国家主義と結びつけることはしていない。また、リットとエティンガーの論争を扱っている研究は、上のクラフキ、レーリッヒのものを含め、他に以下のものがある。

- Reble, Arbeit: Theodor Litt: eine einführende Übersicht, Klinkhardt, 1996, S. 152-162
 - Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik in Deutschland 1945-1989, Reske+Budrich, Opladen, 1994, S. 49-76
 - Hentges, Gudrun: Debatten um die politische Pädagogik bzw. Bildung vor und nach 1945. Theodor litt und Theodor Wilhelm (Pseudonym: Friedlich Oetinger) als Beispiele. In: Alte und Neue Rechte an den Hochschulen, Christoph Butterwegge, Gudrun Hentges (Hrsg.), agenta Verlag, 1999, S 159-176
 - 近藤孝弘著『ドイツの政治教育』、岩波書店、2005
- 3 Röhrig Paul; Politische Erziehung: Herkunft und Aufgabe, 1964, S. 59
 - 4 Öttinger, Friedlich; Wendepunkt der politischen Erziehung, 1951, S. 40
 - 5 エティンガーは、ドイツ公民教育理論が、「理想と現実の分離」という哲学的課題を前提にし、そしてこの矛盾を教育の力で克服できると考えていたことが問題だったと指摘している。この問題について、彼はリットを引き合いに出し、以下のように述べている。「まさに (ドイツの) 政治教育に関する学問的議論は、理想と現実の関係についての哲学的議論になったということだ。……西洋のデモクラシーが、自由な無頓着さにおいて政治的な実験を行い、無用なものは見放して新たな構想を試み、様々な試みにおいて教育的経験を経験の上に積み重ねてきた一方で、ドイツで重要だったのは主に、そもそも政治教育は可能かどうかという議論だったのである。」(Öttinger, S. 34)
 - 6 Röhrig, S. 60
 - 7 Ibid, S. 61
 - 8 Hans-Werner Kuhn, Peter Massing (Hrsg.); Politische Bildung in Deutschland:Entwicklung-Stand-Perspektiven, Reske+Budrich, 1990, S. 71
 - 9 Ibid, S. 62
 - 10 Gagel, S. 54
 - 11 H. K. ルップ著、深谷満雄・山本淳訳『現代ドイツ政治史—ドイツ連邦共和国の成立と発展』、彩流社、2002、p. 19
 - 12 Öttinger, S. 95
 - 13 Röhrig, S. 68
 - 14 リットによれば、エティンガーが考えている「政治」とは、「家族という最小単位に始まり、学校、生徒自治、労働共同体、青年団、スポーツ活動へと続いていき、パートナーシップの精神において共同行為に結びついていくような協力の中に完成する」ものであった (Litt, Theodor: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, 4. Auflage, Verlag E. Huth, Wuppertal, 1956, S. 21)。リットは、従来の「共

- 「共同体」概念に無批判なまま行われる、「政治」の私教育（日常生活における徳や性格の形成）への介入を懸念した。
- 15 対立や不和に対する拒絶は、エティンガーにおいて、確かに存在していた。「彼はドイツの伝統に根を下ろし、そして 20 年代にカール・シュミットによって政治哲学にまで高められた友敵思想に拒否を示していた (Gagel, S. 57)。」しかし彼だけでなく、当時の多くの人々が、「闘争の絶対視」や「最終的解決」といったナチスの行為に辟易し、調和や平和的協調を希求していたことは想像に難くない。
- 16 Gagel, S. 73
- 17 Reble, S. 160
- 18 Gagel, S. 48
- 19 ルップは、戦後初期のドイツの社会状況を以下のように述べている。「……ドイツ国民の多数は政治的な議論のできる状態ではほとんどなかった。四占領地帯の住民は、今日の我々にはほとんど想像もつかないような生活条件の下で生活していた。破壊された諸都市、橋梁爆破によりずたずたに切断された鉄道や道路、日常生活ではごく当たり前のものですら欠乏していたこと、あちこちでの飢餓や病氣—これらはおそらく、戦後初期の生活の最重要な特徴である。」(ルップ、p. 63)
- 20 Litt (1956), S. 4
- 21 Gagel, S. 70
- 22 Litt (1956), S. 29
- 23 Heinze Casten: Die Löslosung vom Osten war umsäglich muhevoll und umwegreich. Erste Ansätze Theodor Litts zu einer Demokratietheorie in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands (SBZ) 1945-1947. In: Pädagogische Rundschau. 54 (2000), S. 265
- 24 Ibid, S. 270
- 25 Litt (1956), S. 39
- 26 Ibid, S. 6
- 27 ガーゲルは、1951 年当時のアメリカの軍政長官 John J. McCloy の発言に注目している。「わずかな割合で存在する極右が危険なのではない。そうではなく、デモクラシーに対する住民の嫌悪感のほうが危険である。」当時のドイツ人には、反ファシストでもなく、反デモクラシーでもないような「政治的無関心 (die politische Apathie)」が存在していたという (Gagel, S. 51)。
- 28 Gagel, S. 70
- 29 Litt (1956), S. 5
- 30 Ibid.
- 31 Gagel, S. 70
- 32 Litt (1956), S. 5
- 33 エティンガーは、「人間の価値は、個人の活動の成果で決ま
- るのではなく、『どう協力するか』、すなわち、社会参与の事実や質によって決まる」と考えている (Gagel, S. 55)。この理念自体は評価すべきものであるが、「社会」の内実について問われていないのが問題であった。
- 34 Litt (1956), S. 8
- 35 近藤 (2005)、p. 24
- 36 Litt (1956), S. 8
- 37 ルップ、p. 161
- 38 Litt (1956), S. 7
- 39 Ibid.
- 40 Gagel, S. 71
- 41 Litt (1956), S. 8
- 42 Klafki, S 361
- 43 Litt, Theodor: Das Verhältniss der Generationen-ehedem und heute-, W. klemm (Wiesbaden), 1947, S. 46
- 44 Litt (1947), S. 49
- 45 Ibid, S. 43-44
- 46 Ibid, S. 45
- 47 Ibid, S. 53-55
- 48 Ibid, S. 57-58
- 49 Ibid, S. 58
- 50 この点は、先のガーゲル以外に、ブリンクマン (W. Brinkmann) の研究も参考にできる。彼もガーゲル同様、リットの世代間関係論を直接引き合いに出しているわけではないが、たとえばシュライエルマッハーやケルシェンシュタイナー、シュプランガーの教育関係論を参照し、これらがそこで、「世代間関係の構造や大人の子どもに対する作用」といったものを問題にしていたのに対し、リットの場合、「歴史的宿命と人間との関係」に焦点が置かれていた、と結論付けている。こうした歴史的・社会的条件への視点が、これまでの教育関係論にはなかったものとして、ブリンクマンはリットを評価している。(Wilhelm Brinkmann: Pädagogische Theorie und soziale Realität, In: Pädagogik-wozu und für wen? Hrsg. Winfried Böhm. Klett-Cotta, 2002, S. 159-162)
- 51 Klafki, S 358
- 52 Heinze, S. 265
- 53 Litt (1956), S. 11
- 54 Ibid, S. 14, S. 23
- 55 Ibid, S. 31
- 56 Gagel, S. 73
- Harald Geiss; Von Staatsbürgerlicher Erziehung zu Civic Education. Politische Bildung im Wandel und die Aktualität Theodor Litts, In: Theodor-Litt-Jahrbuch 2005/4, Dieter Schulz, Heinz-Werner Wollersheim (Hrsg.), Leipziger Universitätsverlag, 2005, S. 113

The Democratic Education Plan of Theodor Litt in *Das Verhältnis der Generationen*: About the importance of “Self-Education”

Noriko MIYATA
(Human Developmental Sciences)

In this paper, after exploring the importance of political education in *Das Verhältnis der Generationen* (1947) written by Theodor Litt, an educational philosopher in Germany, I want to regard his opinions in this text as one of the democratic education concepts in Germany of postwar. To support this idea, I will illustrate that the intergeneration relation which Litt argues is the political relationship between people who share the democratic worth and the public interest, not the educational binary-relation between the young and the old or teachers and students.

First looking at political education in Germany after the World War Two, I will study where Litt was situated in the educational philosophy history in the postwar Germany. Friedlich Oetinger, a supporter of American pragmatism, criticized the traditional “civic education” since the Weimar era as a remarkable tendency toward Nazism. But Litt asserted that it was impossible to connect the education of Nazism with the traditional “civic education” which Litt and other educational philosophers had supported and Litt found something congenial to Nazism in the very theory of Oetinger and bitterly criticized Oetinger’s theory in his own work, *Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung* (1954). By exploring this issue, I want to suggest the importance and particularity of the intergeneration relation in the democratic education plan of Litt.

Keywords: Theodor Litt, postwar, democratic education, generation