

## 田園学年

——ドイツ国家社会主義時代の典型的な教育政策

### Das Landjahr— Die typische Erziehungspolitik in der NS-Zeit.

山 元 有 一

Yuichi Yamamoto

鹿児島女子短期大学

Bernhard RUST, der das Reichsministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung leitete, führte das Landjahr in Preußen, das die ausgewählten Schulentlassenen verpflichtet war.. daran zu teilzunehmen Diese Einrichtung war vor allem die Arbeitsmarktpolitik, die junge Arbeitslose half und sie beruflich ausbildete, aber zugleich in weltanschaulicher Schulung die typische Erziehungspolitik in NS-Zeit. Die männliche oder weibliche Jugend, die in Großstadt wohnte, wurde von ihren Elternhaus losgekommen und mit die Landjahrerzieher, den die Führungsschullager als Führer und zwar Kamerad bildete aus, in dem Landjahrlager geschult. Die Frist war acht Monaten von 15. April bis 15. Dezember, die das landwirtschaftliche Leben der Bauern entsprach.

Lagererziehung und Bauerndienst war die Pfeilere der Landjahrerziehung, auf die die Jugendbewegung des Bundes, wie Abendrunde, Fahrt oder Arbeit bei Bauern, und die pädagogische Bildungsgedanke, wie Arbeitsschule(Georg KERSCHENSTEINER) oder Heimatkunde(Eduard SPRANGER), in Weimarer Zeit Einflüsse ausübt hat. Der Lager schulte aber den Landjahrpflichten in strenger, pünktlicher und täglich wiederholter Disziplin und Ordnung, die die freiwillige Individualität vernichteten oder das Ich raubten und infolgedessen durch nationalsozialistisch-weltanschauliche Gleichschaltung in das anonyme Wir-Bewußtsein geraten ließ. Dieses Bewußtsein beweist, daß die Dialektik zwischen "Führen" und "Wachsenlassen" in der Bildung durch den gewaltsam überspitzte Identitätsprinzip in dem Landjahr ausgelöscht wurde. In dem Lager beherrschte auch die Idee von PESTALLOZZI: Das Leben bildet, die aber durch NSDAP gründlich modifiziert wurde, wie die Lebensgebundenheit, nicht die Lebensnähe. Deshalb gab es keine eigentliche und mütterliche Gedanken PESTALLOZZIs, weil das Lagerleben kassenmäßig, also unnatürlich, aus lebensfremdem Programm wie Flaggenreiß, Flaggenparade, Appell, Sachappell, Zapfenstreich, Nachtwach und Nachtmarsch bestand. Und zwar mangelten die Landjahrpflichten an der Fühlung mit Außenwelt. Andererseits wirkte sich die Bauerndienst, die viele Landjahrpflichten für einzige, von Lager befreite Gelegenheit hielten, günstig auf die menschliche Beziehung, während die Arbeit für sie hart war. Sie gewannen die Arbeitsfreude und die Achtung vor Bauerntum, die NSDAP in ihrer geschichtliche oder politische Perspektiv beabsichtigt hat.

Auf die Entstehung des Landjahres bezog sich der gesellschaftlich-psychologische Hintergrund seit ca. 1895, besonders in Weimarer Zeit. Die rasche Verstädterung und geheure Industrialisierung brachten die Gegensätze zwischen Stadt und Land, noch den Verfall des Landes[z.B. Landflucht], und den Zusammenbruch der Gemeinschaft. Und dann kam die Niederlage in 1. Weltkrieg und der politische Umschwung hinzu. Daraufhin erzeugte der folgende Zug, der allen Undeutsche als etwa Fremdes ablehnte, in konservativen Kreis wie Jugendbewegung oder Universität: die Entfernung von Demokratie, Parlamentarismus und Individualismus, aus der die Gemeinschaftsillusion folgte, die Feindlichkeit gegen Stadt, Industrie und Arbeitsteilung, die zu agrarromantische Sehnsucht nach Land führte, die Kritik der Schule, Intellektualismus und Fächertrennung, die die Betonung des Lebens und des Erlebnisses beschleunigen ließ. Diese Momente haben den Unterbau des Landjahres gemacht. Wir können also behaupten, daß das Landjahr nicht sozial-geschichtliche und gedankliche Beziehung zu Weimarer Zeit abbricht, trotz der gründlichen Veränderung des erzieherischen Ziel in dem Landjahr.

**Keywords** : Landjahr, Lagererziehung, Bauerndienst, Gleichschaltung.

**キーワード** : 田園学年, 宿舎教育, 農民奉仕, 均制化

#### はじめに

「田園学年・田園学年制度（Landjahr）」については、わ

が国ではほとんど知られていない。現在の独和辞典にはこの語は「人種改良（Aufartung）」などと共に全く姿を見

せない。我々がこの訳語に辿り着いたのは1953年の辞書においてであった。もちろん、田園学年はナチス時代教育政策であり、いわば「褐色の学年」であったために、消え去る運命にあったのであろう。事情はドイツにおいてもさほど変わらず、その議論が進んだのはようやく1980年代に入ってからであった。国家社会主義 (NSDAP) の人種的民族主義的に濃密に彩られている、その教育内容は、我々がそれを取り扱う際にもぞっとするような嫌悪の念を抱かせる。それでもなお、ここで考察の対象とするのは、田園学年のわが国での認知度が無いに等しい教育史上の事実であり、およそ教育とは呼び難い内実に触れる必要を感じたからである。探求の過程においては、「教育とは何か?」という問いが常に我々に付きまとうであろう。以下において我々は、田園学年の教育体制や教育内容、その成立史を順次探っていく。ついで田園学年成立の淵源としての19世紀末からヴァイマル期までの社会史的思想史的布置に触れることで、1933年という年が必ずしも改革教育の終焉でも、ドイツの教育史上での断絶でもなかったことを確認する。どう考えても田園学年はNSDAPによるアップグレードではなかったが、その体制に沿ったアップデートではあったことを主にエディット・ニーホイスの著作に依拠しながら進めたい。ただし、彼女の論考では体制側の人々による立証が中心であり、共時的には取り扱う資料の幅を広げる必要がある。また、1933年以後のすべての文章はNSDAPに反発を感じている場合でも、体制による検閲に備えて書き手の本意が隠されていることが多いことが推察されるため、通時的にナチス期前後の時代にも目が向けられねばならない。教育史研究であるために、多くの引用で証拠立てねばならないことは先に断っておく。

## I

田園学年制度は現在からしてもかなり独特で、ある種大胆な教育的実験であると同時に、1934年に導入されたこの制度は、政権を掌握したNSDAPにとって重要な国民政治的教育の道具の一つであった。この制度が実施に移されるまでに、既に労働奉仕 (Arbeitsdienst) の導入 (1933年3月)、プレンやゲスリン、ポツダムでの国民政治教育施設 (nationalpolitische Anstalt) の開設、教育アカデミーからラウエンブルクを手始めとする教員養成大学 (Hochschule für Lehrerbildung) への改組 (1933年5月) が、民族の教育体制を上から固める伏線となっている。これらとの関連で、田園学年制度がNSDAPの教育省においていかなる位置づけであったのかは、その機関新聞『フェルキッシュ・ベオバハター』において1934年2月に次のように明示されている。つまり、この制度はまず「10歳から14歳までの民族少年少女を [少年少女団 (Jungvolk) で]

家庭から共同体へ」と導き入れ、ついで田園学年が深部に渡ってこの生徒たちを再教育・改造し、同時にヒトラー・ユーゲント (HJ) が田園学年の世話役となる。その後に労働奉仕を通して民族共同体の一員へと育成し、そして「突撃隊 (SA) を民族に態度と名誉を与える」共同体へとつなげるという遠大な計画が示され、田園学年制度はその一部をなしていた (DS1934,S.131)。田園学年は1933年9月にプロイセン教育省大臣ベルンハルト・ルストの誕生日に方向性が与えられ、1934年の試行的実施を経て、その翌年から本格実施となり、1945年まで続いている。

田園学年においては、当時ドイツで8年間であった就学義務を終えた14、15歳の子どもたちが、4月から12月までのおよそ8ヶ月間、保護者や保護者の属する様々な環境から引き離されて、国家によって用意された男女別の宿舎で共同生活を送った。この制度は「ドイツ教育史や国際的な教育史でも前例のなかった」ものであった (Niehuis1984,S.72) ——ニーホイスの経歴を知っている者なら、この発言を早まって鵜呑みに肯定することはないだろう。その形式は現代の我々にとっては、各種教育施設における寮生活や短期間の集団宿泊学習、あるいは生活科と対比すれば、イメージしやすいものとなるかもしれない。もちろん我々のような古い世代は別として、それは現在の教育現場とは程遠い世界である。

NSDAPは田園学年への少年少女の参加を法令上で「義務化した」にも関わらず、それは限定的であった。例えば、田園学年に関するプロイセンの法律 (1934年3月29日) やブラウンシュヴァイクの同法律 (1936年5月23日) では第1条で、「就学義務を満たした後に学校を卒業し、田園学年制度へ召集されるすべての子どもたちに義務づけられる」 (DVe1934,S.199; DWEV1936,S.347) として、参加は制限されている。しかし、これは限定というよりは、むしろ「選抜」と見做すほうがよいであろう。その基準はあらかじめ体制によって、正確にはこの制度の生みの親であるルストとその取り巻きによって確定されていた。したがって、何よりもこの選抜基準とその意図が理解されねばならない。

田園学年の生徒たちの選抜は、まず大都市の子どもたちを、ついで25000人を下限とする小都市の子どもたちをその対象とした。というのも、田園学年制度の推進者たちにとって、都市、特に大都市は子どもたちを道徳的精神的に、また性格の身体的にも危険に晒していると考えられていたからである (vgl. Niehuis1984,S.137)。都市の子どもたちは不健全な密集地域、工業地帯や第一次世界大戦終結直後以来の非常事態発生地、つまりマルキシズムの温床の中で成長しており、そうした集団からNSDAPにとって適切な人材が救済されるべきであった。1934年4月9日に、つま

り田園学年の導入直前に、ルストは田園学年指導者たちを前に次のように述べている。「国家は田園学年において、学校を卒業した子どもたちに過ちを犯したことを埋め合わせする義務を引き受けている」(Rust1934,S.2)。その際に、合わせて設けられた社会的弱者の福祉的支援には、そうした階層から支持を獲得するという体制の政治的戦略も含まれていた。例えば、保護者の家と宿舍の田園学年義務者の往復のバスや鉄道の移動の費用負担はなく、彼らの宿舍での宿泊費用や賄いの食事代も無償であった。それどころか生徒たちには多少の(1日につき0.05ライヒスマルク、つまり5ペニヒの)小遣いも支給された——実感が持てるように例を示せば、1934年でフォス新聞が1部15ペニヒであったから、おやつのはたしにはなる額であった。また、選抜に当たっては子どもさんの家庭や失業保険受給者の家庭の子どもたち、また就学義務終了後も職にありつけない子どもたちが優先された(vgl. Niehuis,S.138)。田園学年宿舍に子どもたちを送り出す保護者にしてみれば、家庭のコスト削減に有利に働いた。

とはいえ、選抜のハードルはいくらか高かったようである。「特別選抜委員会」が生徒たちの派遣予定先で開設された。この委員会には、学校長、主に民衆学校(Volksschule)——というのも、中間学校やギムナジウムで就学義務を終えた生徒もいたからである——の最終学年のクラス担任、学校医、地域の国家社会主義教育同盟(NSLB)の代表者、職業相談担当の官吏、少年少女団やヒトラー・ユーゲント、ドイツ女子ブント(BDM)の指導者が参加し、それぞれの役割を果たした。クラス担任は選抜予定の生徒たちの義務教育時代の成績と生活地区の特質の観点から、学校医は——「ドイツの国民性とアリア的血統」を考慮して(ebd., S.138)——、宿舍生活の心理的・身体的過酷さを踏まえた遺伝生物学的観点から、また健康診断書作成のために、さらに職業相談員は失業対策と田園学年終了後の労働斡旋の観点から、そしてHJやBDMの指導者は宿舍からの帰還後のHJやSAへの組み入れの観点から生徒たちの審査を行った(vgl. ebd., S.138-140; DWEV1935,S.461ff.)。最初の派遣は、1934年4月15日のことであり、各宿舍へ21000人の男女生徒たちが、家庭それぞれの鞆と服装で送られている。なお、ニーホイスはその後の田園学年義務者の参加推移を可視化しており(vgl. Niehuis1984,S.67)、それによれば1936年には35000人にまで増加しているものの、その後は減少傾向にあり、1941年以降は20000人を切っている。全就学義務修了者に対する田園学年義務者の割合がどの程度であったかについて、ニーホイスは指摘していないが、1935年1月26日の教育省の同文通達から推測するに、75%ほどであった(vgl. DWEV1935,S.56)。なお、男女比は制度開始では男子生徒が女

子生徒の2倍ほどであり、1940年までにある程度の拮抗状態に至り、それ以後は逆転している——1944年では男子生徒が約2000人であるのに対し、女子生徒は16000人とその差が大きく開いている。もちろん、第二次世界大戦の影響であるが、この変化は男子生徒が徴兵されたというよりは、女性の田園学年教育者が女子生徒のための宿舍を去る必要がなかったのに対し、男性の田園学年教育者は戦地に赴かねばならなかったからである。

しかしながら、社会的弱者への様々な懐柔策が用意されていたとはいえ、ハードルの高さからなのか制度開始当初は民衆の反感も買っていたようである。それは1936年のブラウンシュヴァイクの法律での義務違反の罰則条項(第8条)に表現されている。そこでは300ライヒスマルクの罰金や拘留が定められていた(DWEV1936,S.348)。こうした罰則は1934年の田園学年に関するプロイセンの法律にはまだなかったから、田園学年にはすり抜ける余地があり、これを未然に防ぐ対応策が必要であったことを表している。虚弱な生徒や集団生活にとって危険性が高いと見込まれる生徒は例外とされたものの、「田園学年義務者が招集を辞退したり、田園学年の宿舍から逃げ出したりした場合には、ライヒ・プロイセン内務省の警察庁に職務支援に働きかける権限が教育省に与えられていた」(Niehuis1984,S.143)。その職務支援では強制収容や宿舍への強制送還さえあり得た。この罰則条項によって田園学年の強制化が田園学年への参加を促し、保護者の拒否的態度は1937年以降ようやく改善する。というのも、田園学年が国民政治的教化、NSDAPによる「均制化(Gleichschaltung)」に加えて、職業操作の機能をも積極的に引き受けたことによって、保護者の目を引くところとなったからである。宿舍が位置する農村での体験(宿舍の自治、農業や手工業)が新しい職業を見出す契機となり、また田園学年義務者の宿舍での能力の実証が、田園学年で指導する立場となる道、またNSDAPが開設していた国民政治教育施設やアウフバウシューレに受け入れられる道も開かれた。田園学年への子どもの招集は、保護者にとってやがて勲章の意味合いを持つに至る(ebd., S.143ff.)。

他方で、生徒の選抜と移送の前に、彼ら彼女らを教育する側の養成という問題が残っていた。それはまずは4週間、後には8週間となる指導者教化宿舍(Schulungslager)の急務の課題であった。しかも、その養成で将来の田園学年教育者は、生徒たちがやがてなるべき者に加工された、あるいは「自ら作り上げた」。ヴィスバーデン地域の宿舍の統率者として田園学年での教育に深く関わったヴェルナー・フリッチェ(vgl. DWEV1935,S.213)の次の言葉で、我々の先々の記述を暗示させておこう——「田園学年の教育者と民衆学校の教師とは同一ではない」

(Fritzsche1935,S.20). 学校教師とは異なる, 単に教えるのではない新しい類型をこの制度は必要とした.

## II

田園学年制度へのNSDAPの入れ込みようは, ライヒの省庁と統合されたプロイセン学術芸術国民教育省の二重行政の克服と省庁再編にも表現されている. 再編によって教育省は, 学術局や学校等管轄の教育局, 民衆大学や図書館, 博物館を管轄する国民教育局, 身体教育局などの7つの部署から構成されることとなったが, これらとは独立して教育省内には「田園学年課」が特別に設けられた. この事実には田園学年制度が学校等に関する教育局とは別物であることを意味している. つまり, 先のフリツェの引用に看取できるように, 田園学年制度は従前の学校制度とは異なるという認識がここにも反映されている. 指導者の選抜に当たって, 田園学年の公的発案者の教育省大臣ルストによって田園学年課の長(田園学年最高指導者)に任命されたアードルフ・シュミット＝ボーデンシュテットは, この大臣と共に生徒たちが派遣される地域の複数の宿舎全体を統括する田園学年区域指導者(Bezirksführer)を, その地域の地方行政首長との協議で定めた. 区域は1934年ではラインラントやブランデンブルク, ヴェストファーレン, プロイセン内のザクセンなどの地域やシュテッティン, ハノーファー, ハンブルクなどの諸都市であったが, まだプロイセンに限られていた(vgl. DWEV1935,S.57)——その後1935年には自由ハンザ都市ブレーメン, ザールラント, ヴュルテンベルク, 1936年にはブラウンシュヴァイク, その翌年にはザクセン, 第二次世界大戦の経過に伴いズデーデン地方などの東部占領地域, ダンツィヒなどにも拡大されている. そうして任命された区域指導者が各宿舎を管理する宿舎指導者(Lagerführer)や, この個別の宿舎生活と宿舎教育の計画管理者と共に生徒たちの指導に当たる集団指導者(Gruppenführer)やその補助員, さらに集団指導者等を支える友愛指導者(Kameradschaftsführer/Mädelschaftsführer)を任命した. その他, 地方官吏も宿舎の外的内的案件のために充用されたようである. こうした編成で我々の目に留まるのは, 既に当初から組織が階層化されていたことである. そのヒエラルヒーは服装にも表れている(vgl. DWEV1935,S.85, S.211ff.; Niehuis1984,S.133). これらの指導者は宿泊している生徒たちと同様のHJの「制服」を身にまとっていたが, 区域指導者は四つ星で白紐, 宿舎指導者は三つ星で緑と白の紐, 集団指導者は二つ星で緑紐, 友愛指導者は一つ星で赤と白の紐——女性指導者の場合には, 星の記章はなかった——といったように位階が視覚的に秩序立てられ, 給与にも反映されていた. ここにも, この組織化の中に既に上意下達の「日々の命令」

と遂行, したがって特に中間実働部隊の過酷さが予想されよう. 例えば, 地方行政首長の課題は各宿舎の教育的調整と監督などであったが, それは実質的に区域指導者が行っていた. 区域指導者は自らの役割として, 宿舎のそれぞれの場所の実態に応じた教育的助言を含め, 教材や書籍の調達, 各宿舎の様々な行事や企画の計画立案に留まらず, 宿舎指導者たちの監視・監督も行い, そうした結果を上層部に報告するだけでなく, 区域内で活動する教育者のために『田園学年教化便り(Landjahr-Schulungsbriefe)』を編集しなければならなかった. さらに宿舎の教育実践を決定的に左右する宿舎指導者の負担は一層大きく, 宿舎の規律と秩序の維持は無論のこと, 生徒たちの栄養や健康に対する配慮, 日々や月々の会計処理, 四半期ごとの全体的報告, そして昼夜問わずの教育計画と教育活動など, 配下にある集団指導者や補助員を動員することもできたが, 彼らの激務ぶりをニーホイスは, 我々には入手不可能なハインリヒ・オットーの文章からの引用で伝えている——「本来の活動以外に, 田園学年の管理技術上の側面がある. その側面には多くの時間がかかり, 教育上の投入を僅かしか許さない」(Niehuis1984,S.130). 他方で, この中間指導者の多忙さをよそに, 一人当たり20名の生徒たちを担当する集団指導者は上位の宿舎指導者からの支援を受けることができただけでなく, 指導者教化宿舎で不採用になった者たちが補助員として集団指導者の下に置かれており, 田園学年が本格始動する1935年からは, 収容される生徒たちのおよそ30名について1名の友愛指導者が配置されていた.

教育省内において田園学年課が教育局から独立していたこともあり, こうした指導者の選抜においても従来の学校政策からは無罪放免であった. むしろ, 教員集団からの配置は, 大臣ルストによって意識的に拒否された. そこには民衆学校の教師(Lehrer)とは異なる新しい教育者類型を求める彼の志向がある. 「単に教えるのにだけ向いている人々ではなく, 指導の傾向のある人々」(Rust1934,S.3), また「生徒たちにとって指導者と同時に仲間(Kamerad)である」新しいドイツの教育者を輩出しようとしていた(Niehuis1984,S.70). したがって, 田園学年での教育の志願者は, 単に教師ばかりでなく, 教育現場での経験を問わず広く募られた. つまり, 教員免許は必ずしも採用の前提条件ではなく, 仮に免許を取得し教育経験があったとしても, 選抜の段階で, その経験よりも指導者かつ仲間としての自らの適性が示されねばならなかった. フリツェは田園学年の実際の様子を次のように伝えている. 「古くからのナチの同胞や若いその同胞もいる. HJやSAの指導者, 自由志願の労働奉仕や軍隊, 青年運動の出身者, 学生やサラリーマン, 農民の息子, 社会的職業や手工業の女性, 幼稚園教諭(や保育士, 福祉専門員), 体育(や実業学校,

職業学校の)教育者もいた」(Fritzsche1936,S.5, 補足は引用者)。

こうした指導者構成にはいくつかの基準があった。まず、田園学年教育者志願者は申請書で自らの能力を証明しなければならなかった。特徴的なものを挙げれば、アーリア人種に関する確約、健康診断書、教育歴や職歴の証明書、必要に応じてHJや労働奉仕、SAやSSでの活動に関する証明書などである。もちろん後にはNSDAPへの志願者の入党率は上昇していくものの、NSDAPへの加入は条件とはなっていない。むしろHJや特に労働奉仕での活動が評価では重視され、後には必要条件とされた——「党やSA, SS, HJ, 労働奉仕が指導者の素質のある者をふるいにかけている」(Rust1934, S.3)。当然のことながら、この段階で「身体的欠陥、非アーリア人種、政治的不信用、普通教育の欠如」の疑いのある者は除外された(Niehuis1984,S.75)。また、年齢には30歳——当時の新聞報道では38歳(vgl. ebd., S.71, Fn.4)——までの上限が設けられていた。ここには田園学年を支える考え方が潜んでいる。つまり、若き導き手としての教育者、生徒たちにとって指導者であると同時に仲間である若き教育者という教育者像である。フリッチェはこれを端的にこう言い表している——「若いこと、そして若くあり続けること、これが指導者層の義務である」(Fritzsche1936,S.5)。ところで、若者による若者の指導という見方は、宿泊や野営と並んでヴァイマル期のブントの青年運動を引き継いだものでもあった。教育省内でルストの下で働いていたヨアヒム・ハウプトは、「ブント生活の鍛錬と形成」の力が「生きる有能さ・生きる力」の教育に寄与するとしている(Haupt1934,S.167)。したがって、選抜にはかつてのブントでの経験が有利に働いた。特に指導者の選抜とそれに続く4週間の教化という余りにも時間的に制限された準備期間にあって、ヴァイマル期に宿舍生活や農村での支援(Landhilfe)、徒歩の旅といった田園学年で主要な役割を演じる活動内容を既に経験していたかつてのブントの青年を採用するのは好都合であった——あるいは、そうせざるを得なかった。また、体制の側も多くがブントの出身者であった。例えば、1932年に田園学年を「発明した」と自ら語り、ニーホイスが「田園学年の精神的主唱者」(Niehuis1984,S.29)ともしているハウプトも、ナチスが掌握し田園学年にも関与したベルリン教育教授中央研究所から発行された雑誌『ドイツの民族教育』の編集を担当したアルフレート・プデルコヤルストによって同研究所に配属されたフランツ・クレメンス・シッファーも、また1933年の時点で田園学年に直ちに援護射撃を行ったゲルハルト・ギーゼ(vgl. Giese1933)も、いずれもがヴァイマル期に青年運動と深く関係していた。彼らは押しなべて田園学年

を自らの青年運動と重ねて肯定している。一例を示せば、ギーゼは大都市生まれの根無し草の若者として、かなり早くから青年運動に加わり、国境奉仕を経験したことを下敷きにして、「ベデカー旅行案内書で三ツ星と特色づけられた『見るに値するもの』から」離れて、「何がドイツ的であるのかを歩き回って」知る「我々の民族の中の最初の健全な出来事」、つまり青年運動が田園学年でも影響力を少年少女に及ぼすと確信している(ebd., S.612f)。その確信は「子どもの発見」ならぬ「農民の発見」でもあった(vgl. ebd., S.613)。そして、何より大臣ルストがこの青年運動に「魅了されて」いた(Niehuis1984,S.34)。選抜がブント経験者に傾くのも当然であっただろう。こうした条件と背景から選出された志願者は、区域指導者との個人的な面接を受け、この指導者の判定の後に指導者教化宿舍への参加が許可され、1934年では1月2日から7日までベルリン教育教授中央研究所において、ハウプトやルストらの講演を通して田園学年教育の基本的理念が伝えられた。その後、1月中旬から36の教化宿舍で4週間に渡る養成が始まっている(vgl. ebd., S.89)。

とはいえ、教化宿舍は単に養成施設ではなかった。そこではさらに選抜が進められた。そこでの目的は、後に田園学年宿舍において生徒たちが経験するものを先取りして体得しておくことであった。教化宿舍は知識や教育内容の理解や教育技術や方法の習得よりも、むしろ体制にとって性格的身体的に申し分のない、つまり規律があり秩序立った生活の中で、また「身体と精神との間の分かち難い交互関係の中で……兵士の態度と……意志や決断力、責任の喜びの教化」を行い(Hartwig,S.97)、後に田園学年義務者たちに行動と態度の範を示せることを目指していた。これはモデル学習と観察学習による性格教育のための指導者養成であり、その結果としてそれ以外の教育的要素は背後に退いている。「……頭脳で可能とするものを我々は知ろうとは思わない」(Hartwig1937,S.98)。この発言は歪んだ範例教授であり、従前の学校への軽蔑のまなざしも含んでいるが、これに共通性や同一性の、つまり均制化のモメントが加わる。「田園学年における全教育活動は、精神的熟考や個々人の能力から育つのではなく、日々の共通の生活から育つ」(ebd., S.97)。また、こうした方向性は1934年の教化宿舍での養成のさなか(2月11日、12日)にプロイセン教育省広報室から畳み込むような表現で強調されている。「同一の規律と秩序、同一の活動、同一の目標、同一の食事の賄い、同一の宿泊所の下で、若い人々は民族共同体の原体験を捉える」(DS1934,S.131)。こうした同一性に基づく日々の生活による教育は、田園学年における指導に先立って、指導者教化宿舍で徹底されていた。それは教化宿舍の日課に明白である。

6 : 30	起床
6 : 35	朝のランニング、歯磨き、洗顔、清掃
7 : 30	旗の掲揚
8 : 10~11 : 00	国防スポーツ (15名は作業活動のために近郊のグラッツへ)
11 : 00~12 : 00	報告会
12 : 30	昼食
食 後~14 : 00	自由時間
14 : 00~16 : 00	労働時間
16 : 00	間食
16 : 30~17 : 15	田園学年における人種学
17 : 20~18 : 00	田園学年における歴史
18 : 00~18 : 30	歌唱
19 : 00	夕食
20 : 00	仲間の夕べ
22 : 00	帰営ラッパ (DVe1934, S.194f.)

その後の田園学年と同様に、ここでの「旗」とは国旗ではなく、「ハーケンクロイツ」である。旗の掲揚の際には鼓笛隊を伴った「旗のパレード」がなされていた。なお、ここでは記載されていないが、18 : 30後の30分間にその旗は降納されたはずである。また、11 : 00からの報告会は、作業班 (Klonne) の活動報告のためのものであった。続く14 : 00までの自由時間は単なる休息ではなく、民族学や人種学、ナチス特有のドイツ史などについての独学の時間でもあった。全体として時間厳守の日課であったから、それぞれの活動の直前にはホルンやトランペット、あるいは笛による活動開始の号令があったことは間違いがないであろう。さらに宿舍の紀律のために、活動に際してはたびたび点呼がなされたことも十分予想される。全体として宿舍は兵舎の印象を与える。つまり、軍隊の生活という紀律に満ちた仲間生活である。とはいえ、宿舍では厳しい日課の中でも、敬称の「貴方 (Sie)」ではなく、うわべを取り繕わない「君 (du)」が用いられていた。そして、後の田園学年義務者の生活を想定した午前の作業活動は労働奉仕 (Arbeitsdienst) であり、教化宿舍の位置する村落の農民のところへ隊列を組んで出向き——「担え銃」ならぬ「担え斧」、「担えシャベル」である——、木の伐採や石砕をも含む開墾、菜園での農作業、調理や衣服の裁断、織物、パン作りやソーセージ作りなどの家政から畜舎の清掃に至るまでの様々な活動に従事した。指導者志願者たちはヴァイマル期のブントの経験から多少の農村体験を持っていたとはいえ、大部分が大都市の出身であったから、これらの活動は「すべてが学ぶことだらけ」であった (vgl. Niehuis1984, S.96f.)。また、彼らには村落周辺の手工業者の下での活動も課されていた。これらもすべて、後の実践的活動において「正しく勤勉によく働く」信頼される雛型

を示すよう養成することを目的としていた。

以上の日課以外にも、定期的な企画や抜き打ちのそれも導入されている。1935年以降の8週間に延長された教化宿舍の活動配分は (vgl. ebd., S.100f.)、最初の2週間で厳格な宿舍紀律の生活に慣らし、いわば「役立たず」を選別・排除した後に、身体的有能化と世界観の教化 (人種論と遺伝論、歴史、郷土科と民族科)、集団行動による教化、生徒のいる田園学年宿舍の訪問、そして田園学年実習といった流れで構成されており、2週目と5週目の終わりには3日から4日の野外での集団宿泊を伴った徒歩の旅が設けられていた。また、夜間点呼がなされ、夜間歩哨が立てられた。そして、不定期に夜間行軍が強要された。雑誌『ドイツの民族教育』には教化宿舍の参加者の具体的な声が掲載されている。「突然、けたたましい鋭い笛の音が私たちを眠りから引き裂く。……『10分で野外行軍にふさわしくして外へ出よ』。……大慌てで服を着て。そして沈黙の行軍の中、……静まり返った真つ暗闇の夜へと進む。……何も見えず、誰も話さず、私たちの歩みの厳格なリズムだけが私たちを一つにまとめ、集団における秩序と見知らぬ者たちの体験が私たちを一つにまとめる」(DVe1934, S.193f.)。驚くべきは、これが女性の田園学年教育者の証言だったことである。教化においては、男女の別はなかった。ここに垣間見られるように、教化宿舍の紀律目標は「共同体への全体的な従属」、「身を賭する覚悟 (Einsatzbereitschaft)」であり、個性はもはや問題とならず、むしろ余計でさえあった。それを外的にも助長したのが、同一の服装、つまり灰色のドリル地の背広や灰色のワンピースであった (vgl. Niehuis1984, S.91)。教化宿舍に参加した一人は、行動の統一や日々の生活の繰り返しと並んで、この制服による内的均制化の様子を次のように記している。「外面の『私』は今や死んだ。若い教師や軍隊の指揮官、教員候補や技術者、青年指導員や補助員、すべてがみな死んでしまったかのようなだった。今や存在するのは、もう『我々』、仲間、一つの意志だけであった。こうして同時に、内的均制化が始まった」(DVe1934, S.193)。それでも宿舍内では「私」は死んでいるにもかかわらず、「私」に対応する「君」が通用していたのであるから、そこでの仲間意識とは匿名の、あるいは非人称的な自我に対する他者の集団、自己を喪失して全体に従属・奉仕する「集団的主体」であった。また、日課が示している厳格な共同体生活は、それ自体が共同体における教育でもあった。その典型が真夜中の野外行軍や野外での宿営であるが、旗の掲揚も集団を統合する教育的手段であった。旗の掲揚が田園学年宿舍においてどのような教育的機能を果たしたかは、後に詳しく見ることになろう。あらかじめ述べておけば、それらはいずれも演劇的效果を狙ったものであり、ナチスに特有の「なすこと

によって学ぶ」,あるいは「生活が陶冶する」であった。教化宿舍の成果を参加者は次のようにまとめている。「もはやすべては自己自身のために実行されるのではなく、宿舍のために実行され、存在するのは共同体である。……そこでは責任ある働きかけと仲間意識の社会主義が表現されている」(DVe1934,S.196)。

ところで、田園学年制度においては、1935年の本格実施から友愛指導者も動員されている。彼らは前年の田園学年での生活で優秀な活動能力や共同体への奉仕精神を実証した生徒たちから、田園学年実施中(11月)の8日間の特別宿舍での選抜、それを潜り抜けた生徒たちの田園学年終了後の4週間の養成を通して、友愛指導者として次年度活動することになっていた。選抜宿舍では十分な身体能力を吟味するために、3000m走や100m走、幅跳び、遠投、障害物競走、器械体操、25kmから30kmの装備行軍などがなされると同時に、「勇気や粘り強さ、命がけの覚悟、共同体における影響力、……人格的な態度決定といった若者の態度が観察された」(Niehuis1984,S.111)。また、男子のための4週間の教化では、算術や幾何、正書法、ドイツ語などの基礎教育や身体強化、音楽や芸術教育の他に、人種学や人種的に考察された歴史などがシュテムラーの『民族と人種』やローゼンベルクの『20世紀の神話』、『我が闘争』(特に、第11章「民族と人種」)の読書会や夕べの円卓を通して世界観的に教え込まれた(vgl. Niehuis1984,S.113f)。女子の友愛指導者の養成では、基礎教育や身体強化は男子生徒のものと類似しているものの、世界観的教化では健康論や栄養論、乳幼児保育、家事一般などの良妻賢母的養成が色濃い。それでも歴史の学習では「世界大戦——原因、経過、結末、ヴェルサイユ条約——割譲された領域、人権剥奪、賠償、体制の時代、国境ドイツ主義と在外ドイツ主義」(ebd., S.115)といったNSDAPの見方が刷り込まれている。こうして16歳の友愛指導者たちは集団指導者を支える役割を担って、おそらくは前年過した宿舍へ派遣された。友愛指導者はその補助的活動で後の田園学年指導者としても育成され、NSDAPのエリート学校である国民政治的教育施設(NPEA)への入学が優遇されたり、ヒトラー・ユーゲントの指導者への道が与えられたりするなど、NSDAPの職業展望が示された(vgl. ebd., S.120f)。それだけに友愛指導者となることは非常に難しく、ニーホイスは田園学年義務者の男子生徒の1%、女子生徒の2%に留まっていたとしている(vgl. ebd., S.110)。

### III

ここで我々はようやく、前節で養成された田園学年指導者たちが実際に田園学年義務者たちにどのような教育を行っていたのかという問いに足を踏み入れることができ

る。田園学年宿舍は古城や保養所、農民の家、ユースホテル等が利用され、そこには一施設に30名から120名の少年少女が性別ごとに分けられて収容された(vgl. Fritzsche1935,S.14f)。男子では60名から80名、女子では40名から60名の定員施設が多かった(vgl. Niehuis1984,S.160)。そこでの日課(「服務規程」における勤務計画)は次のようなものであった(ebd., S.146)。

6:00	起床、続いて朝の体操
7:30	旗の掲揚、続いて朝食
8:00~12:00	労働奉仕、野外奉仕
12:00~12:45	服のクリーニング
13:00~14:30	昼食、自由時間
14:30	スポーツ
16:00	コーヒータイム
16:30	教化
19:00	旗の降納、夕食
19:45~21:00	夕べの円卓
21:00	帰営ラッパ

これは指導者教化宿舍の日課に見られた規則正しい厳格な時間のリズムの中での生活とほぼ同一である。音楽や笛など様々な細工を凝らして起床を促した後に数分で半ズボン、ランニングシャツ——女子生徒は半ズボンにノースリーブでお下げ髪——に身支度を整え、ランニングと10分程度の体操を行い、宿舍入り口で手足等を水洗いして洗面所で歯磨きをした後、ベッドメイキング——これにはスプリング代わりに用いられていた藁を新たに取り替える作業も含まれていた——、部屋の清掃と指導者による点検、そして同一の服に着替えた頃に旗の掲揚のための合図が鳴った。生徒たちは寡黙に、迅速に宿舍の前のポールの前に整然と並ぶ——「直立不動の姿勢で」(ebd., S.147)。そこで6時頃に歩哨勤務を終えた生徒と鼓笛隊を先頭に旗のパレード(行進)が始まる(vgl. ebd., S.152)——「目は——左!」(ebd., S.147)。そして、全員がポールの下に集まり、「旗を掲げよ!」の号令でドラムの連打の中、旗が上がる——無論、ヒトラー式敬礼。これで解散というわけにはいかない。続いて、大抵は指導者の短い言葉や格言だが、一日の合言葉、通称「旗の格言」(vgl. Niehuis1984,S.162)が唱えられる。ニーホイスからの一例を挙げれば、「あたかも背後に指導者が立っているかのようにそれぞれの活動を行うことが、それぞれのドイツ人にとっての義務である」(ebd., S.148)。そして移動の前に歌が歌われた。すべての田園学年宿舍で統一的行われた旗の掲揚の儀式は張り詰めた雰囲気の中で進んだが、それだけに高く上がっていくハーケンクロイツの旗は田園学年義務者に高揚感を与えたようである。「旗!それは私たちにとって平時においても有事においてもすべてである。……旗は一日中、私た



ちの行動を見張っている」と一人の生徒は語っている (ebd., ebd.). 旗に象徴される不在の現前は、まさに行動規制 (紀律) と支配への従順、外的内的服従を求める効果を持ち、そこには内的自由はなかった。

朝食後は宿舍内の活動班と、宿舍外のそれ、つまり農民奉仕 (Bauerndienst) に分けられた。確かに当時、田園学年での農民奉仕以外にも、農村奉仕 (Landdienst) や農村支援 (Landhilfe)、収穫支援 (Erntehilfe) ——別名「国境奉仕 (Grenzlanddienst)」——、そしてこれらを統合し、そのほかに道路建設なども行う労働奉仕 (Arbeitsdienst) など、様々な措置が存在していた。だが、これらの措置は労働投入を主たる目的としているという点で田園学年の農民奉仕とは異なっている。例えば、14歳から25歳までの男女の若者が一年間参加した農村奉仕はHJの制度であり、職業上の後進を獲得しようとするものであった。また、農村支援は25歳までの失業者を対象にしていた。さらに、HJや大学生などが関与した収穫支援は、参加者に国境地域の課題と意義を認識させることを目指していたが、やはり労働投入、つまり経済政策あるいは人口政策であった。それ故、これらの活動にはそれに見合った賃金が支払われた (vgl. ebd., S.5f. S.236f.). これに対して、田園学年の農民奉仕は、それ相応の対価がなかったように、労働それ自体よりは労働から得られる信条や態度が重視された。つまり、農民奉仕は秩序と紀律に基づく宿舍における生活と並ぶ田園学年のもう一つの教育的支柱であった。特に農民奉仕が重点化されたのは、NSDAPの体制においては、農民層はドイツを支える存在であり、「永遠の血の源であり、我々民族の扶養者である」 (ebd., S.234) と考えられていたからである。それはギーゼによって「大都市の文明から農民の文化へ」という、かつての第一次世界大戦時の「文明コントラ文化」の構図をより具象化した形で表現されている (Giese1933,S.614)。それ故、農民の傍らでの田園学年義務者の活動は、都市の根無し草の彼らに大地に根差した活動を通してドイツ的なものを自覚させ、祖国愛を形成させて、農作業に限らず労働一般に対する責任感を持つて行すべき労働の価値と意義を理解させると共に、NSDAPの政権掌握以前から既に注目されていた教育的潮流であった労作教育、つまり単なる詰め込むだけの知識の習得ではなく、将来の職業のための大まかな体験——働くこと自体の意味を知らせる「原職業」の実感——の場を提供した。さらに、宿舍生活も含めて、農民奉仕は利己心でなく、自己を滅却して労働する喜びを与え、可能であれば農村の後継者を育成する、さらには新しい開拓地への入植者を育てるという狙いも定められていた——とはいえ、この目論見は成功しなかった。いずれにせよ、田園学年に4月15日から12月15日までの期間が設定されていたのも、これらの意

図と明らかに関係している。もちろん、農民奉仕は大都市からやってきた農作業に不慣れな——しかも保護者の下を離れての孤独な——生徒たちにとって苛酷であったことは十分に予想される。「若者は草刈り、畑起こし、家畜の世話、菜園活動、ジャガイモの植え付けから自転車の修理に至るまで、農民や村落の手工業者の種々の多くの領域に投入された」 (Niehuis1984,S.246)。また、収穫期には他の活動が制限され、全日の農民奉仕に人数を増やして生徒たちが動員された。また、農繁期には農村の女性たちも人手として駆り出されるために、養育に欠ける状況が発生したが、その際に主に宿舍内に設けられる臨時の幼稚園 (収穫期幼稚園) で女子の田園学年義務者たちが入れ替わりで母親代わりの保育に当たった。実のところ、これらの経験も農村奉仕の教育手段であった。「農村の逗留を牧歌的なものとするができる短い休暇中のロマン主義など存在せず、……辛い手工業、忘れられた労苦、パンのための仕事……根絶することのできない郷土感情のための新しい根幹となった」 (Fritzsche1935,S.15)。この郷土感情と並んで、農村奉仕は共同体感情の育成にも影響を及ぼした。その際に特に重要な役割を果たしたのが、生徒たちを引率する集団指導者であった。というのも、集団指導者は農民や田園学年義務者と共に働く「仲間」として率先して勤勉に働く範を示すことが望まれていたからである。そして、自然に左右される農民たちの厳しい労働を体験させることは、旗の降納前の2時間半の教化内容に緊密に結びつけられていた。教化の時間では指導者教化宿舍等でなされていたと同様の内容が伝達されていたが、ここでは特に農民奉仕との関連性を示す農民の歴史に関するものに触れておこう。生徒たちが味わった農作業の労苦は、「農民の困窮は民族の困窮である」という主張を思想的背景にして、国家社会主義特有の歴史観で7つの時期に分けられる農民史において生徒たちに伝えられた。ニーホイスの説明によれば (vgl. Niehuis1984,S.238)、かつて北方ゲルマンの自由農民層は自由な土地とその自衛権を持ち、それをいわば遺伝的に世襲していた (第1期)。それがキリスト教の広がりと共に聖職者と貴族により、農民の奴隷化が進み始め (第2期)、農民はそれに抗して自衛するようになる。とはいえ、その抵抗は農民戦争の敗北によって阻まれる (第3期)。挫折した農民は絶対主義時代に完全に屈服させられる (第4期)、19世紀の資本主義の進行の中で税金の奴隷となり、若者は離村する (第5期)。そして、1933年までに農民にとって最も劣悪な条件——工業化 (都市化、離村)、農民敵視の風潮の下で、大地は商品となり、農民は農業経営者となり、借金にまみれ、資本主義のユダヤ主義への依存が進んだ (第6期)。だが、続く第7期、つまりNSDAPの体制確立後において、16世紀の革命以来、農民



はようやく解放され、かつてのゲルマンの世襲制の再獲得と共同体としての国民的民族的な統一を手に行っている。例えば、ハインツの叙述はこうした歴史観をはっきりと示している。「400年前、かつての行政区ガウで30万人もの革命的な農民が黒い農民靴の旗の下に、そぐわない精神的経済的心的奴隷状態に反対して行進した。この革命家たちの10万人が、農民のよりよい耕地のために死んだ。当時、運命は社会主義的な革命計画すべての最も大胆なものを実現させなかった。ドイツは宗教戦争や人間の愚行、自我の争いにおいて沈下した。……国家社会主義は政治的精神的心的にドイツ史の数世紀を架橋し、かつて自然で歴史的で固有で精神的心的な種の結びつきが解放されたところで出発しようと望んでいる」(Heinz1934,S.168)。こうした「民族の更新としての農民精神」(Giese1933,S.164)を体験しつつ理解する農民の歴史が田園学年義務者に伝えられていたことは、農民奉仕が単に離村の進んだ農村への労働投入ではなく、むしろ教育的機能を有していたことを再び明らかにするものであり、この意味でも農民奉仕は宿舍教育と並ぶ田園学年教育の一翼を担うものであったことを再確認できる。それは農村・田園という NSDAP のドイツ的ユートピア願望を充足させようとする戦略でもあった。ただし、農民奉仕は生徒たちの移送後直ちには行われなかった。というのも、まずは農村や宿舍という新しい環境と宿舍の生活様式に慣れる必要があったからである。したがって、田園学年義務者は宿舍到着後およそ6週間経ってから、農民奉仕を開始した(vgl. Niehuis1984,S.246)。それ故、例えばガイスラーなどは田園学年の開始時期を4月より前倒しすることを提案している——「例えば、2月1日か2月15日に……農民の菜園に集まり、環境に馴染むことができ、春の耕作から収穫まで……過ごすといったことが将来的には熟考できる」(Geißler1934, S.231)。

日課ではこうした奉仕の後の昼食——昼食は農民奉仕にあった場合には農民の傍らで、それ以外は宿舍で取った——を済ませてやってくる1時間半が生徒たちの意のままにできる唯一の時間であった。だが、実際には彼らがこの自由時間を有効活用できなかったことをニーホイスは報告している。彼らは物の整理や掃除、繕い物をするか、時間をボヤッと過ごすかであった(vgl. Niehuis1984,S.149)。これは宿舍生活の紀律のある種の皮肉な効果を物語っているのかもしれない。生徒たちに外部から強要される厳格な紀律は、それに従うことに盲目的に順応させ、自ら考える自立性を奪っていた。ここで我々はセーリックマンの無気力学習実験を思い出す。宿舍に投げ込まれ厳格なタイムスケジュールに拘束されたように回避不可能で、また強制送還や強制収容も行われていたように逃亡不可能で、さらに予測不可能な苦痛に晒され続けるという田園学年義務者が

置かれた状況は、無気力が学習される条件をほぼ満たしている。確かに、時間厳守の生活の中には一見したところ、予測不可能な要素が入り込む余地はないように思われる。しかしながら、指導者教化宿舍で見たように、田園学年宿舍にも突然の点呼開始があったばかりでなく、服装検査や頭髮検査、持ち物検査も不意打ち的に行われた。ある女子田園学年義務者の文章をニーホイスは引用している——「平日でも私たちは、思いがけず靴が磨かれるべき場合や、髪の毛の分け目がチェックされる場合には、そうしたことがしっかりとしているかどうか、驚きと不安で汗だくにならざるを得ません。その他に持ち物検査もあります。私たちは繕い直した物を見せねばなりません。もしよくできていなければ、もう一度やり直し、新たに繕います。点検の前、私たちは不安で一杯で、一言もしゃべりません。……前もって分かっていたら、……誰もが喜ぶでしょう」(ebd., S.150)。現代日本の校則にも似た監視の秩序は多岐に渡っていたようであり、こうした脅迫的な衛生や自己管理の面ばかりでなく、行動の規制もあった。例えば宿舍の外に出るには指導者の許可が必要だった(vgl. Niehuis1984,S.151)。こうしたことを求める背景には、田園学年教育の国家社会主義的モットー、つまり「厳しさと奉仕から命令と従順における紀律が育つ」(Hermannsen1934,S.2)という不文律があった。これらの規則違反——田園学年服務規程では「勤務違反と仲間らしくないこと」とされている(vgl. Niehuis1984,S.155)——の者には、当然のことながら処罰が科された。服務規程では体罰は認められていない。しかし、処罰は宿舍共同体での活動を一時的に停止させることによってなされた。例えば、処罰の程度の低いものから順に記せば、1日から3日までの夕べの円卓への参加停止、徒歩の旅への参加停止、14日間の仲間からの排除、田園学年からの停学であった(vgl. Niehuis1984,S.156)。最後のものを除いて、これらの処罰は違反者が共同体の内部にいながらにして排斥される状態を作り出すのであるから、心理的な集団リンチである。カール・ブローメは「処罰は心のテロであるべきではなく、洞察によって獲得された新たな内的態度を作り出すべきである」と述べているが、これに続く一文を目にすれば、処罰がそれを受ける者にとっては心理的テロリズムであることは疑いがないだろう。すなわち、「例えば、両手をズボンのポケットに突っ込んでいる者には、そのポケットを縫い付けることによってユーモアに富んだ処罰が提案された」(Blome1937,S.10)。これは現在ならユーモアであるどころか、反対にいじめと判断されるであろう。もちろん、宿舍での生活は田園学年義務者にとって苦痛ばかりではなかった。こうした鞭には、ひとときの飴も存在した。生徒たちの心的負担を軽減する企画も取り入れられている。例えば、「宿舍サーカス

が……なされたり、人形芝居一座が自前の人形を使って自作の作品を演じたりした」(Niemeyer1937,S.118)。また、午前の農民の傍らでの活動も、身体的には苛酷なものであったとはいえ、生徒たちにとって宿舎生活からのさやかな逃避となり得た。特に農民たちとの昼食では、彼らが「農民の家族の中での食事に参加することが許され、家族生活への関わりを通して宿舎から離れて元気を取り戻すことができた」。その意味において「農民奉仕は……田園学年義務者には気に入られていた」(Niehuis1984,S.246)。逆に宿舎教育を重視する田園学年指導者は、民族共同体精神へ向けての大都市の少年少女の再教育という田園学年の課題を農民奉仕が狭めると危惧していた。ここには農村に対する都市出身者である田園学年教育者の両義的な姿勢が見え隠れする。彼らは農村を賛美しながらも、生徒たちの志操形成を農民に任せるには及ばないという軽蔑もあった。ブントを経験していた田園学年教育者には、ギムナジウムや大学という経歴と指導者教化宿舎が培ったエリート意識があった。HJや農民への彼らの侮蔑もこの経歴に由来している——例えば、彼らはHJの制服を着用するのを嫌っていた。というのも、HJは階層的には低い労働者や農民の子どもたちから構成されていたからである。それ故、彼らはNSDAPに賛意を示しつつも、HJには感情移入できなかった。

閑話休題。食後の無為に過ごすだけのこの休息をホルンの吹奏が終わらせ、指導者教化宿舎でなされていたのと同様の身体の鍛錬が2時間ほどみっちりなされた。その後、コーヒータイムを経て、先に触れた世界観的教化の時間が続いた。19時頃に国家社会主義的な歌詞の歌と合言葉で旗が降ろされ、夕食を済ませて、ブントの先例に倣った対話をしながらの夕べの円卓が続く。そこでは劇がなされたり、歌が歌われたり、物語が朗読されたりした。その物語は主に郷土に関するものや世界大戦に由来するものであった(vgl. Niehuis1984,S.114, 116)。また、そこでは歌を伴ったキャンプファイアーもなされていたと思われる(vgl. Fritzsche1935,S.17)。夕べの円卓に限定されず、田園学年では新しい知識習得や思考ではなく、体験が際立たせられ、したがって音楽が「多くの中の一つの科目ではなく、共同体形成的な力として」(Fritzsche1935,S.18)利用された。体験と音楽が巧妙に用いられるキャンプファイアーは、同一の服装、同一の歌詞、同一のメロディー、見つめられる同一の炎によって独自の共同体の幻影を作り出した。それだけに宿舎生活の違反者に対する夕べの円卓への参加禁止が加えられていたのは効果的な処罰であったろう。こうして午後9時に帰営ラッパが一日の終わりを告げた。

ただし、一部の生徒にはそれ以後も活動が残されてい

た。20時45分から開始される、守衛規則に基づく夜間の歩哨勤務がそれである。実のところ、その勤務は日中にもあり、宿舎では2時間交代で肩にシャベルを担って宿舎の入り口で歩哨に立ち、宿舎の出入りに関して、訪問者の名前、訪問目的、訪問時間などの記録をつけた。交代に際しては「歩哨 A、歩哨異常なし」という報告で統一されていた(vgl. ebd., S.152)。一方、夜間の守衛勤務は「宿舎指導者の代表者」となる「名誉勤務」として、「自らの仲間の生活を監視し、宿舎を奇襲から守り、火災発生に注意し、その他のあらゆる脅威となる危険に際して必要な措置を講じなければならない」とされた(Niehuis1984,S.152)。宿舎の規模によるが、1名ないしは2名の歩哨が日中と同様に2時間交代で勤務した。相互監視のシステムは夜間も継続していたと言えるであろう。

\*

さしあたり、これまでの三節をまとめてみよう。田園学年制度は教育省内において独立した管轄課が設けられていたように、これまでの教育制度の枠には収まらないものであった。また、田園学年制度はヴァイマル期のブントの青年運動の影響を受け、そこでの教育内容もブントとの類縁性を保ちつつも、青年運動特有の自由意志的な自治は存在しなかった——ブント出身の田園学年指導者の多くはこのことを見抜けなかったようである。確かに労作教育運動の流れを踏襲しながらも、田園学年は学校における教育ではなく、そもそも学校に頼ることのない試みであった。11年に渡る田園学年制度は基本的にNSDAPの体制保持のための世界観的均制化として機能したが、そのために様々な儀式的プログラムと宿舎生活の規律が導入された。それは若い者同士による教え合い——したがって、これは処罰にも通用した——、仲間による仲間の教育であった。この点でもそれまでの学校教育の発想とは異なっていた。とはいえ、宿舎教育は悪しき環境——大都市、その家庭、その学校、その教会——からの引き離しで成立したものの、ほとんどが宿舎の秩序内での限定された活動で、しかもそれは指導者が用意したプログラムと日々の単調な繰り返しであり、農民奉仕以外には社会との接点を欠いた生活であったから、その一面性と体験の貧困のために世間から疎く、依存性の高い非自立的な若者を作り出す結果ともなった。そこには人格の自由な展開へ向けての要素が欠如していた。確かにほんの一部は友愛指導者からNSDAP内での社会的上昇を手にすることができたが、大部分は一時的な経験であったにすぎず、田園学年終了後は体制の望む道を進むことはなかった。とはいえ、田園学年は外見的には厳格な規律と秩序に自ら進んで服し、自らを賭する覚悟で共同体への義務を充足し、全体へと奉仕する新しい人間類型、つまり当時の多くの文章で言われている「政治的兵

士」を田園学年義務者に刻印した。また、例えば友愛指導者の非常に限定的な選抜が示すように、NSDAPは少年少女の世界観的教化を目論んでいたとしても、そもそも全員を指導者的存在にする気はなかった。将来の田園学年指導者となるべき友愛指導者はエリートの養成コースであり、したがって田園学年義務者の選抜から始まって宿舍教育における選抜、さらには指導者教化宿舍における選抜といった具合に、田園学年制度自体が絶えざる選抜の機能を有していた。このように田園学年制度は、過去に類を見ないという点で「教育的実験」(ルスト)であった。

さて、我々は田園学年の以上の事実理解を踏まえて、こうした前例のなさがいかにして準備されたのかと問わねばならない。ニーホイスもヴァイマル期とナチス期の間に断絶を認めていない(vgl. Niehuis1984.S.12, S.374)。次節では田園学年制度の思想的社会的背景を伴った成立史を19世紀末にまで遡って、我々が長年取り組んできたエドゥアルト・シュプランガーらの文章を利用しつつ探る。とは言うものの、我々はシュプランガーを田園学年の精神的立役者に仕立て上げるつもりはいささかもない。むしろ、時代の思想状況や社会状況が複合的にその制度の成立を準備したという考えの下に議論を進める。ついでその制度の時間的状況的変容を見ていくこととなろう。

#### IV

田園学年制度を支えている考え方で最も前面に出てくるのが、極端なまでに病的に肥大したナショナリズムであることは言うまでもない。その種子は既に触れたブントの青年運動の様々な具体的試みの中に見られたが、それ以外にもその運動の一部の背景をなしていた一般的傾向として蒔かれていた。例えば、ヴァイマル期の民主主義や個人主義の嫌悪、政治的カオスへの憎悪、都市嫌い、したがってこれらの裏返しである共同体幻想、民族主義、統一的な秩序思考、共同体の結晶核としての指導者思想、農村への憧れなどがそうである。そして、これらは教育の世界では19世紀末のヘルマン・リーツの「田園教育舎(Landerziehungsheim)」に既に典型的に具現化されている。「都市でなく田園に、書物による知的な授業でなく志操や信条の教育に、通学する学校でなく寄宿舎に」という考え方は、外見上では田園学年によく一致する。田園学年に参加する生徒たちの暮らしていた都市がルストによって「不健全な環境」とされていたのは既に見たところであるが、ヴァイマル期にもそうした見方が存在した。例えば、1923年のシュプランガーの「郷土科の陶冶価値」に関する講演(N561)では、都市は「農民の農村環境とは異なる末期世界」(ebd., S.317)と考えられ、「ベルリン子は大地とその包括的で心的に保護する力へともはや根を張ること

ができない」(N561.S.302)とされ、都市生活の「精神的に引き裂かれていること(Zerrissenheit)」が嘆かれている——その際に、「かつて郷里を完全に有していたことのある」(ebd., S.302)彼の脳裏には、工業都市へと変貌する以前の彼の幼少期のベルリンでの郷土体験があった(z.B. N521.S.12)。しかも、自らの子どもに働く姿を見せることもない、都市化以後の父親たちの工場での血の気のない分業と部分労働は、「生き生きとした諸力の全体における自らの位置」(N561.S.306f.)に対して生徒たちを開眼させることはないとも考えられている。シュプランガーはこうした都市批判で、郷土が「持続的に刻印された場所との体験的結びつきのモメント」(N561.S.301)を有することを強調した。また、「特殊な政治的方向性の時期の先入見」ではないとしつつも、郷土科が「固有の民族との深いつながりの感情」(ebd., S.318)を与えるところにその陶冶価値を見出している。田園学年制度がかなり特殊政治的な教育政策であったにもかかわらず、こうした考え方がその制度を支えたのは、必ずしも強引な推論ではないであろう。

もちろん、彼の郷土科の構想は、田園学年のように生徒たちを住み慣れた土地から引き離すものではなく、民衆学校改革の一環であった。郷土科は学校における教育方法に新しいモデルを提供するとされている(vgl. ebd., ebd.)。つまり、合科教授の傾向がそれである。シュプランガーにとって「引き裂かれていること」は単に都市生活の問題ではなく、学校のそれでもあった。学校の知識体系は「抽象的な科目分割」によって「命のない」「教育敵対的な」ものとなっており(ebd., S.305, 311)、「無限に拡大する知識素材がそこにはある——、残念ながらもっぱら欠けているのは精神的紐帯である」(N561.S.312)。異なる文章でも、表現こそ違え、次のように言われている——「我々はまだ悟性のペストに罹患している」(N285.S.39)。それ故に、この状況は様々な知識を有機的に結びつける「全体性(Totalität)への方向性」(N561.S.311)によって克服されねばならない。あるいは、「郷土科の拡張が民衆学校の技術的な科目分割を克服する全体性理念(Totalitätsidee)で作用しており、そこでドイツの文化財一般に含まれている陶冶価値を遠くに見始めていることは歓迎されねばならない」(N247.S.753)。郷土科——そして地方科(vgl. N561.S.312)——は身近なものや見慣れたものから世界へと広がっていくという点で、知識の有機的再構成に寄与する基礎的なものを与える。彼にとって人間を含めた生命存在だけが有機的であるのではなく、生活世界や文化、自然そのものも有機的であり、ばらばらに営まれているものではない。郷土から、つまり「住民の民族様態や集落形式から、経済様式や伝統、慣習、世界観、文化形式へと高めら

れ」(ebd., S.303), 文化が農業, 「耕すこと」を語源とするように, 「精神的なものが例外なく自然に基礎づけられ, 自然が精神化される」(N561, S.303) ことが郷土科において体験・認識される。この意味においてシュプランガーの場合には, 自然は体験され, 人間生活に結びつけられつつ精神化されることによって郷土となるのであり, したがって郷土科は学校教育において知識の全体的結合ばかりでなく, 人格の精神的中心点の形成にとっても新しい十分な陶冶価値を持っている。知識の分断(専門主義)と知性主義の克服を目論む郷土科の目指すところは「全体的人間」であろう。こうした郷土科の実践についてシュプランガーは例証したり, 具体的に提案したりすることはなかったが, 後にガイスラーは田園学年における郷土科的な教育実践について触れており, 田園学年にシュプランガーの考え方を現実のものとして見ている。もちろん, 彼も民衆学校批判を忘れることはない——「中等教育機関の授業構成に余りに影響を受けた民衆学校」(Geißler 1934, S.227)。これを取り越える試みとして, 田園学年では生徒たちが農民奉仕において体験した内容がさらに複合的に深化されていることを彼は指摘している。無論, それは特定の農業技術の具体的な習得ではない。田園学年では村落やその周辺, さらには地域へと拡大する生活の連関, 実践的諸活動の連関が学ばれていた。例えば, 個々の農家で卵生産や家畜飼育, 酪農, 乳業, 乳製品の加工——女子の場合には被服や栄養も加わる——の体験は, その個別の活動に留まらず, 家畜業や穀物農場での作業, 林業, より規模の大きい二次加工生産, 手工業などの農村全体の活動にも広げられ, さらに近隣の都市や市場での販路獲得や販売, 需要と供給の把握などを通して農村の個々の生活の有機的な連関や地域社会のネットワークの理解へと関係づけられた(vgl. Geißler 1934, S.227f)。 「郷土科は単に探求心を呼び覚ますだけでなく, 美的な喜びや日々の労働, 人々をその世界と結びつけている豊かな意味関係に結合する」(N561, S.317) シュプランガーの1923年という早い時期での議論は, 確かに学校内部での提案ではありながら田園学年に間接的に反映されていた。ただし, 田園学年における徹底した知性主義の排除と体験の偏愛は, 彼が警告した郷土科の絶対化を無視している——「郷土科の観点は学校における陶冶の独裁的原理になることはできないし, そうなってはならない」(N561, S.318)。なお, この種の議論は彼に限った話ではなく, 1925年以降行われていたものでもあった(vgl. N561, S.317f)。

こうした19世紀末以来の, 特にヴァイマル期の学校批判は, 後の田園学年の擁護者たち, 例えばホルスト・グリュネベルクやギーゼに, より顕著に見られる。グリュネベルクによれば, 学校は「生活から疎隔」

(Grüneberg 1934, S.116) しており, 成長のための生き生きとした契機が「芽のうちに摘み取られる建物」(ebd., S.117)であり, 特に大都市の「マンモスの」学校は生徒たちを「容易に機械的に分配する方法」を克服していないと, 都市批判も含めて学校を攻撃している(ebd., S.118)。他方, ギーゼの場合には都市批判をかなり鮮明にして学校批判を展開している。何より, 彼の民衆学校教師批判は手厳しい——「少年少女と距離を取って堅苦しく退屈なとつきにくさを持った『先公(Pauker)』」(Giese 1935, S.22)。精神的成長の始まりにある14歳あたりの生徒たちの内的態度は「都市やその職業生活においては見つけることが困難であり, めったに見出せない」ために, 「健全な自然の環境」に彼らを置き(Giese 1933, S.613), 地方の「個別状況から育つ教育課題」を「合科教授」と「体験」を通して「これまで学ばれたものを実り豊かなものとする」(ebd., S.615)として一見学校を擁護する。だが, 彼によれば民衆学校は特に歴史教育において貧しく, しかも「教育的にはほとんど責任を取れない『早期化』」(ebd., S.616)を行っているとは批判し, これに対して田園学年が「民衆学校では一度も受け取ることでできなかったほどの歴史的・政治的意識を……若い人々に与えるであろう」と称えている(ebd., ebd.)。さらに別の箇所では, 田園学年のブント的生活に関連づけて, 学校批判を繰り返している。「学校において少年少女は過去と現在によって形作られることを目指して『座っている』が, ブントにおいては少年少女は未来へと向けて『行進している』」(Giese 1935, S.61)。また, 学校批判と都市批判から田園教育舎創設に打って出たリーツを, 1939年にシュプランガーは「健全で深部に渡る国民教育」の人物と評して, 彼を田園学年制度と結び付けている(N435, S.210)。「リーツは……一見したところ花盛りの文化の中に何らかの秩序がないと感じていた」(ebd., S.209)。彼の田園教育舎は「切羽詰まった凋落に対する防衛」であった(ebd., ebd.)。そして, その施設の中に, シュプランガーは田園学年に通底するモチーフを見ている。つまり, 「価値のある遺伝素質と人種の様態の育成, 手仕事の, 特に農村労働としての手仕事の高い評価, 両性の実践的な奉仕学年の導入, 授業に対する性格教育の優位, 自立的人格の展開とその特質が(田園教育舎において)権利を与えられている」(ebd., ebd. 補足は引用者)。明らかにナチスの検閲を意識した表現とはいえ, 彼がリーツの作品とルストの作品に関連づけようとしていることは否めない。

ところで, 知識の詰め込みが過剰で体験から乖離した学校には未来はないという学校批判で, ギーゼが「個別状況」を取り上げていることは, シュプランガーの下で学位を取得した彼が明らかに彼の師が敬愛していたペスタロッチを

意識していたことの興味深い証拠である。ヴァイマル期以前から書物学校に対抗する労作学校の議論においては、常にペスタロッチが持ち出され、学校における「生活への近さ」、身近な「個的状况」や「生活圏」への配慮が求められていた。ヴァイマル期やナチス期においても、ペスタロッチは一定の役割を演じさせられていた。フリッツ・ヘリンクのように、工業化と機械化の時代の到来によって深刻になった人間疎外が「社会に罪がある。社会が惹き起こしたことは社会が償われねばならない」と考えたペスタロッチの、フランス革命の影響を受けた「経済賃金奴隷の調教ではない工業への教育」を評価する例外的な人物もいたが（Helling1927,S.13）、一般的にはシュプランガーのように根無し草の「個々人が民族の完全な価値形態へと至ることができるための不可欠の健全な結びつき」の復活に尽力したとするペスタロッチ像が優勢であった（N330f,S.140）。シュプランガーはこうした思想傾向を随所で、しかもあらゆる時期を通じて示した典型的な事例であろう。「ペスタロッチが我々に教えてくれるのは、教育を本質的に環境要因との連関で考察することである」（N215,S.254）。その要因が正当な作用を及ぼさなかったのが19世紀だったと彼は考えている。19世紀において「何よりモラルの本質的な維持の力に数え入れられる隣人同士の制御が破壊される。……こうして従来の確固とした民族秩序はさらに破壊された。ペスタロッチは……この危険を予想していた数少ない人々の一人であった。……彼の精神に由来する多くのものが遅ればせながら取り戻されている」（N424,S.386）。そのために講じるべきはペスタロッチが注目していた「環境とその影響に対して防護壁を作り」（N215,S.255）、もはや自明なものとして体験されない郷土が「まだ生きていることに対するまなざしが開かれ」ることであった（N330d,S.87）。ここでの防護壁が田園学年の「宿舍」であるのは十分に予想される。というのも、この引用は1938年の小論「民族性と教育」からのものだからである。これは先の講演『郷土科の陶冶価値』に添えられて1943年に出版されていた。付言すれば、ここで我々の関心を引く二つのことがある。何より、15年の開きを持つこの二つの文章では、それぞれの時代のペスタロッチ受容についてのシュプランガーの判断には差異が見られる。小論では「遅ればせながら取り戻され」たとしているのに対して、1923年の時点ではペスタロッチがまだ「ほとんど忘れられて」おり（N561,S.313）、「再び獲得しなければならない」（N561,S.315）としている。また、1923年の講演が20年を経てナチス期に、しかもレクラム版という広く手に取り得る形で再び公にされたことも興味深い。この二つの事実は、ヴァイマル期に取り戻せなかったペスタロッチの思想はナチス期の田園学年においてようやく復活したとシュプ

ランガーが考えていたと推察させる。というのも、第二次世界大戦後に彼は次のように述べているからである。これは我々が知る限り、田園学年制度に関する彼の唯一の直接的な発言である。すなわち、「国家社会主義は若者にもその全能の要求を押し通した。その際、国家社会主義はいくつかの疑問の余地のないもの、それどころか称賛に値するものを創造した。労働奉仕義務や田園学年制度、職業競争は民主主義体制においても考えられるものである」（N529,S.268）。

とは言うものの、田園学年においては、こうしたペスタロッチの保守的で復古的な解釈はNSDAPに都合よく捏造されて、もはや彼の思想からは著しくかけ離れたものとなっている。田園学年では宿舍内であれ、野外であれ、農民や手工業者の家であれ、すべての活動が（生活への近さではなく）生活そのものであり、しかもそれに限定されていた。宿舍生活は授業でなく、教化内容は学校の科目ではなく、生活することそれ自体が教化の中心点であった。したがって、ペスタロッチの「生活への近さ（lebensnah）」は「生活との結びつき（lebensgebunden）」へと徹底的な変更を被る（vgl. Niehuis1984,S.58）。さらに、宿舍はペスタロッチの「居間（Wohnstube）」ではなく、つまり日常の見慣れた保護的な——つまり、シュプランガーがペスタロッチの重要な観点として絶えず強調していた「母親」の愛情に包まれた——生活空間ではなく、非日常的で人工的に用意されたプログラムによる例外を許さない男性的な紀律の場、つまり兵舎であった。田園学年義務者たちは家庭や学校、教会から隔離され、農村に送られることで「居間」を失い、非現実的な空間に収監され、世界観的に純粹培養された。その意味で宿舍は農村にありながら、徹底して不自然で非日常的であったと言えるだろう。事実、既に見た田園学年での教化プログラムはこのことを明示している。例えば夜間行軍や夜間点呼、夜間歩哨などは日常の自然でなく、また儀式的祝祭的なものが非日常性を前提とすることを思い起こすなら、旗のパレードやキャンプファイアーも不自然である。田園学年は一見したところ、生活密着的で「生活が陶冶する」こと（ペスタロッチ）や「なすことによって学ぶ」こと（デューイ）を原則としているようでありながら、最も生活から遠いものであった。したがって、1946年にシュプランガーによって肯定された田園学年は、彼自身の構想した郷土科からも程遠くなっていた。田園学年における隔離は、貧しいながらも保護者の庇護を必要とする生徒たちを、保護者がいるにもかかわらず「孤児化する」強制収容所の方策であった。いずれにせよ、ヴァイマル期のペスタロッチ理解は引き継がれつつ、徹頭徹尾変容されている。ニーマイアーの次の言葉に、我々は違和感を覚えざるを得ない——「田園学年教育者はペスタロッチの

忠実さで、若者のどんな些細な案件にも心を配らねばならない」(Niemeyer1937,S.116)。

他方で、田園学年は郷土科の議論や学校批判だけでなく、1920年代後半の教育的議論からも栄養分を得ている。何よりも1928年のゲオルク・ケルシェンシュタイナーの議論に端を発する就学義務年限の延長問題、いわゆる「第9学年」問題である。当時のドイツにおけるおおむね8年の就学期間は、様々な理由から1年間の延長が求められていた。このことについてはここではより深く踏み込むことはしないが、田園学年が就学義務終了後の生徒たちを対象としているという点で、たとえ教育省が「田園学年は第9学年ではない」としているとしても、代用的解決策ながら新しい義務学年であることには変わりはない。また、田園学年が義務ではあっても、すべての生徒たちのそれではなかったという点でも、それは第9学年と似通っている。第9学年は議論の末に財政的困難から全般的な導入が見送られ、当時ライヒ首相ブリューニク政権下のプロイセンで自由意志の制度として実施されたにすぎなかった。田園学年も1933年の段階では財政的問題から一度挫折していたから、両者はよく似た運命を辿っている。例えば、ギーゼも両者の類似性を認めている——(田園学年において)「『第9学年』が今や実現した」(Giese1933,S.617)。確かに両者に決定的な教育内容上の相違があったのは事実である。第9学年はあくまでも学校内部での解決策であり、しかもその教育内容は職業教育に特化していた。こうした、就学義務後の教育措置が導入された背景には一定の事情があった。民衆の子どもたちの14歳での学習終了は、さらに進学しない限りでは、国民教育の観点では余りにも早く、職業教育の観点では余りにも時間が足りないというのが当時しばしば発言されていた(z.B. Flitner1934,S.617)。言い換えれば、発達心理学上での「第二の誕生」と人生観の構築以前に役割を果たせないままに生徒たちを世に送り出す学校と、準備もないままにいきなり開始される職業生活という二重の悲劇である。また、こうした問題に持続的な経済危機に由来する、特に若者の失業者問題も加わっていた。しかも、この問題はドイツへの外国人労働者、主にポーランドからの季節労働者の流入によってさらに深刻化していた。したがって、第9学年は職業教育の措置であるばかりでなく、国境奉仕と並ぶ就職難対策、失業者対策でもあった。というのも、ブントの青年運動が1920年代半ばから自発的に行っていた国境奉仕は、収獲期の外国人労働者の流入を阻止するという名目を持ち、その意味において失業者対策の一環としても働いていたからである(vgl. Niehuis1984,S.20)。田園学年でも同様の諸事情が働いていた。田園学年は「若い失業者が無為から守られること」を可能にするべきであった(ebd., S.60)。例えば、1931年2月18

日の「プロイセンにおける自由意志による第9学年のための教育計画に向けての暫定的方針」では、「……相当数の男女生徒への何らかの見習い勤務や労働機会を見出せないことが見込まれ」、「生徒たちを無為の危険に晒す」(VR1931,S.80)とする類似の表現で、「学校知識の単なる増加」ではなく、職業生活や「生活圏の諸要求によって規定された」継続教育を行うとしている(ebd., ebd.)。また、この方針でも、特に女子教育で田園学年と一致する要求がなされている。すなわち、「女子の場合には特に、後に家庭の主婦や母親という存在において彼女らに育つ義務に向けられる」(ebd., ebd.)。そして、第9学年における作業授業は「必ずしも職業養成を目指すのではなく、作業労働への喜び」と「自立的な労働と思慮深さへと教育」することとされ、これを「一般的職業予備教育」としている(ebd., S.80)。この点でも両者の類似性は指摘可能である。両者の相違があるとすれば、選択的第9学年では、宗教ないしは生活科、劳作科及び国家市民教育科、作業授業(女子生徒の場合には、家政に限定された)と文書作成練習、身体訓練、音楽が必修とされ、また選択科目は製図や速記、簿記、園芸、外国語など「将来の生活と職業の関わり」を視野に入れて定められており(ebd., S.81)、田園学年よりもより学校的であったことであろう。

このように田園学年制度は社会的背景、心性、思想や価値判断、教育制度においてヴァイマル期には十分に準備されていた。その限りでは、NSDAPが退廃芸術展でヴァイマル期の文化をいわば壊滅させたような構えは、田園学年制度にはなく、むしろ連続性すら見受けられる。もちろん、それで我々がこの制度を肯定し、現代において啓発的であると言うつもりは毛頭ない。反対に、田園学年教育における主体を考える際に、その最も危険な問題性が把握される。何よりその教育における主体は子どもではなく、一見したところ指導者である。「子どもから」の発想は完全に根絶されている。田園学年を手放しで受け入れたギーゼは1935年に、「子どもから」考える教育が「感傷的」であると断罪し(Giese1925,S.22)、教育はこれまで「『指導と放任』という永遠の弁証法において遅延して」いたが、今やNSDAPの教育政策において「重心は徹底して『指導』の側にある」ようになったとしている(Giese1935,S.61)。しかし、田園学年教育の主体であると目される指導者は個々の決断の主体ではなく、「我」を喪失した「我々」、シュプランガーの言う「集団的主体」(N424,S.382)であった。皮肉なことに、田園学年を下支えするとも見做し得る文章で、彼はその教育の危険性を的確に指摘している——「道徳的判断や命令の主体は個々人の意志ではなく、ドイツ語がひと(man)という言葉で特徴づけている規定されないままの一般的な集団主体である。この命令の受取人はさし

あたりやはり個々人ではなく、同一の『ひと』、同一の匿名の一般性である」(N424,S.382)。つまり、田園学年では生徒たちも指導者も、匿名な主体の集団として群れているにすぎない。「皮相な」「個別存在はドイツという大海の単なる波である」(N246,S.18)。この「群れ」や「波」の別の表現が「仲間」であった。そして自我のない仲間が群れで作り出す融和の仮象が宿舍の共同体である。この点でヴァイマル期にまだ墨守されていた「指導することと育ちに任せること」の弁証法、あるいは同一性と非同一性の弁証法——教育者は絶えずこの矛盾を生きる——は、田園学年にはもはや存在せず、その矛盾を生き抜く主体的意志も生じない。指導へと向けて強引に解決された田園学年制度は、ここではヴァイマル期との断絶を明らかに示している。ヴァイマルの悲劇は、田園学年において偽装的に演じ直されたことであった。

### 結びに代えて

我々は既に随所で田園学年制度についての判断を示しているの、ここでは1934年の導入以来、田園学年制度がどのように変化していったかに触れることで結びに代えたい。

田園学年制度が一貫して世界観的教化という政治目的を有していたとしても、それはやはり教育的に機能化されていた。ただ、その11年の経過において、その機能は変化している。当初はNSDAPの意味において「不健全な環境」にある生徒たちを同一性の原則で、民族、特に農民を支える新しい労働力として再教育、脱学校化しようとした。その背景には失業者問題があった。したがって、田園学年制度は労働市場政策としての職業教育という側面も包含していた。ところが、制度導入から僅かにして、1936年以降になると、田園学年制度の役割はその意味を減じる。何より、14歳から18歳までの若者によって組織されるHJやライヒ労働奉仕の影響力が定着し、当初からあったHJとの競合関係において、この制度は優位性を失っていく。例えば、1937年のヒトラー・ユーゲント法がこれを象徴している。多くのギムナジウムや大学の出身からなる田園学年教育者たちの、HJへの距離感はこうした状況を反映している。しかも、HJに世界観的教化を奪われる危険に加えて、失業者は減少し始めており、宿舍教育と並ぶ農民奉仕の職業教育的機能も危機に晒される。さらに、失業者問題の漸次的解消は都市での労働を望む農民の離村の可能性も孕んでいた。田園学年制度は僅か数年で息途絶える道にあり、そのために清算遅延の戦略と新しい課題が必要とされた。幸い、田園学年制度はHJ(ライヒ青年指導部)やライヒ労働奉仕と三つ巴の関係にあり、この二つを争わせることによって漁夫の利を得ようとしていた。これと平行して、田

園学年制度は離村対策として農村の後継者の育成という機能を引き受ける。この新しい機能は離村の阻止以外にも利点があった。田園学年制度はそもそも農村における労働力を獲得することには成功しなかったために、離村対策でそれに対する批判を逸らすことができた。こうして田園学年制度は世界観的教化と職業教育という役割を温存したまま存続することとなるが、都市だけでなく、農村の若者も受け入れることによって従来の形態を変化させることになる。これに続いて、1940年以後、田園学年は第二次世界大戦に不可欠のものとなった生徒たちの労働投入を通して一定の意義を保つと同時に、東部占領地域へと宿舍を移転させることで、在外ドイツ主義を徹底させるという、当初田園学年宿舍の教化内容を実行に移すという更なる新たな機能を引き受けた。在外ドイツ人の再教育がそれである。しかし、敗北の色が濃くなるにつれて、宿舍は撤退せざるを得ず、田園学年制度導入時に16歳の友愛指導者たちが正規の田園学年教育者となり始めた頃に、この制度はその幕を閉じることになる(vgl. Niehuis1984,S.370ff.)。

繰り返しておけば、田園学年制度はブント右派の青年運動やシュプランガーのような保守的な改革教育的思考を踏襲する学校外の教育的実験であった。とはいえ、その内容はNSDAPによって歪曲的に解釈され、自由意志も自治感覚もない(「田園」の名にそぐわない)不自然で非日常的で非自立的なものであった。田園学年制度はヴァイマル期に優勢だった教育思想の稚拙な編曲、茶番劇であったと言えよう。『ルイ・ボナパルトのブリュメール18日』の冒頭を思い起こしつつ、我々は筆を置くこととしたい。

### 1. Literatur

- Blome1937: Blome, Karl: Strafen im Landjahr. In: Landjahr-Schulungsbriefe. Jg.1, Hf.7/8, 1937, S.8-12.
- DS1934: Die deutsche Schule. Jg.38, 1934.
- DVe1934: Deutsche Volkserziehung. Heft 4, 1934.
- DWEVJahr: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Jg.1, 1935; Jg.2, 1936.
- Flitner1934: Flitner, Wilhelm: Das allgemeine Berufsjahr. In: Die Erziehung. Jg.2, 1934, S.396ff.
- Fritzsche1935: Fritzsche, Werner: Das deutsche Landjahr. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung. Jg.4, 1935, S.12-21.
- Fritzsche1936: Fritzsche, Werner: Führerschaft und Führerschulung. In: Landjahr-Schulungsbriefe. Jg.1, 1936, Hf.1, S.4-7.
- Geißler1934: Geißler, Georg: Die innere Aufbau des Landjahres. In: Die Erziehung. Jg.9, 1934, S.223-232.
- Giese1933: Giese, Gerhardt: Der pädagogisch-politische Sinn des Landjahres. In: Die deutsche Schule. Jg.37, Hf.12, 1933, S.611-618.
- Giese1935: Giese, Gerhardt: Lehrerschaft und Jugendführung. In:



- Die Erziehung. Jg.10, 1935, S.18-25, 58-63.
- Grüneberg1934: Grüneberg, Horst: Schulrevolution durch Landjahr. In: Die deutsche Schule. Jg.38, 1934, S.115-124.
- Hartwig1937: Hartwig, Ernst: Landjahrerziehung-Leibeserziehung. In: Landjahr-Schulungsbriefe. Jg.2, 1937, Hf.4/5, S.97-100.
- Haupt1934: Haupt, Joachim: Der Sinn des Landjahres. In: Deutsche Volkserziehung. 1934, Hf.4, S.166-167.
- Heinz1934: Heinz, Ludwig: Das Landjahr als politische Erziehungsform. In: Deutsche Volkserziehung. Heft 4, 1934, S.168-171.
- Helling1927: Helling, Fritz: Pestalozzi. In: Helling, Fritz: Schulreform der Zeitenwende. Schwelm: GMBH, 1958, S.11-16.
- Hermannsen1934: Hermannsen, Walter: Weshalb Lagererziehung? In: Landjahr-Schulungsbriefe, Jg.1, Hf.6, 1934.
- Niehuis1984: Niehuis, Edith: Das Landjahr. Eine Jugenderziehungseinrichtung in der Zeit des Nationalsozialismus. Nörden-Hardenberg: Wico, 1984.
- Niemeyer1937: Niemeyer, Wilhelm: Das Landjahr als Erziehungsform. In: Neue Bahnen. Bd.48, 1937, S.115-118.
- Rust1934: Rust, Berhard: Die Aufgabe des Landjahres. In: Landjahr-Schulungsbriefe. Jg.1, 1936, Hf.1, S.1-3.
- VR1931: Vorläufige Richtlinien zum Lehrplan für ein freiwilliges neuntes Schuljahr. In: Zentralblatt für den gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 1931, S.79-81.
- N330f: Spranger, Eduard: Volkserkenntnis, Volksbildung, Volkserziehung. In: Spranger, Eduard: Volk, Staat, Erziehung. Leipzig: Quelle & Meyer, 1932, S.135-152.
- N424: Spranger, Eduard: Volkstum und Erziehung. In: Die Erziehung. Jg.13, 1938, S.377-387.
- N435: Spranger, Eduard[Rez.]: Lietz, Hermann: Deutsche Nationalerziehung, u.a., In: Die Erziehung. Jg.10, 1939, S.209-210.
- N521: Spranger, Eduard: Eine Berliner Generation[1946]. In: Eduard Spranger: Berliner Geist., Tübingen: Reiner Wunderlich, 1966, S.11-19.
- N539: Spranger, Eduard: Verstrickung und Ausweg[1946]. In: Eduard Spranger Gesammelte Schriften. Bd.8, Tübingen: Max Niemeyer, 1970, S.268-276.

(2020年12月25日 受理)

## 2. Literatur Eduard Sprangers.

エドゥアルト・シュプランガーの引用及び参考文献については、テオドル・ノイによる文献目録(Neu, Theodor[bearb.]:Bibliographie Eduard Spranger. Tübingen: Max Nemeyer, 1958 ) による以下のような略号を用いる。

- N178/ N561: Spranger, Eduard: Der Bildungswert der Heimatkunde[1923]. In: Eduard Spranger Gesammelte Schriften. Bd.2, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973, S.294-319. [zitiert als N561]
- N215: Spranger, Eduard: Was hat Pestalozzi unserer Zeit zu sagen? In: Kindergarten, Jg.66, 1925, S.253-258.
- N246: Spranger, Eduard: Volkstum und Nationalbewußtsein. In: Forschungen und Fortschritte. Jg.3, 1927, S.18-19.
- N247: Spranger, Eduard: Zur kulturkundlichen Unterrichtsprinzip. In: Pädagogisches Zentralblatt. Jg.7, 1927, S.751-759.
- N285: Spranger, Eduard: Von der besseren Zukunft der deutschen Volksschule. In: Lehrer und Volk. Jg. 3, 1929/1930, S.37-41.
- N330c: Spranger, Eduard: Über Erziehung zum deutschen Volksbewußtsein. In: Sprnger, Eduard: Volk, Staat, Erziehung. Leipzig: Quelle & Meyer, 1932, S.57-76.
- N330d: Spranger, Eduard: Probleme der politischen Volkserziehung. In: Spanger, Eduard: Volk, Staat, Erziehung. Leipzig: Quelle & Meyer, 1932, S.77-106.