

# アドルフ・ライヒヴァインのメディア教育学

## —教育的抵抗とは何か—

教育学コース 今井康雄

Media Pedagogy of Adolf Reichwein: What Does 'Resistance' Mean in Education?

Yasuo IMAI

Adolf Reichwein (1898-1944) was a professor of the Teacher College at Jena in the Weimar Era, but he lost as a left-wing liberalist his job as the Nazis came to power. Refusing an offer from a Turkish university, he became a teacher at one-class primary school of a small village near Berlin. He developed there a remarkable concept of media education which was based on film and print media, and on a project-oriented concept of teaching. He also published two books about his practice, in which we can read, through thick camouflage, his intention of resistance against the Nazi-Regime. At 1939 he became director of the school department of the Ethnological Museum in Berlin and engaged in a resistance group which would commit failed bomb assassination against Hitler at the 20. July 1944. Among many, Reichwein also was arrested and executed.

In my paper I attempt to reconstruct the historical context of Reichwein's activities in Nazi Era, that is: ruling power of propaganda which tends to predetermine the level of conception of the people. Media pedagogy of Reichwein directed against the ruling power of propaganda; his media pedagogy sought further a base of the resistance against the propaganda in the aesthetic-experimental relationship with the world which should be guaranteed in media. This paper found in Reichwein's media pedagogy an actuality which goes beyond the repressional regime of the Nazis and is concerned precisely in our situation of the "age of propaganda".

### 目 次

1. 問題設定
2. ティーフエンゼー実践とその評価
  - 2.1 ティーフエンゼー実践の新教育的特質
  - 2.2 国民社会主義陣営からの評価
  - 2.3 抵抗の困難
3. 「美化された現実」とプロパガンダ
  - 3.1 「指導者」と「民族共同体」への動員
  - 3.2 娯楽へと侵入するプロパガンダ
4. 教育的抵抗の現場
  - 4.1 知覚の美的次元
  - 4.2 知覚に繋留される作業
  - 4.3 事物経験と映像・言語
  - 4.4 メディアのなかの抵抗
5. 結論

### 1. 問題設定

1970年代以降精力的に進められたライヒヴァイン研究<sup>1)</sup>は、アドルフ・ライヒヴァイン(Adolf Reichwein, 1898-1944)の生涯と仕事の3つの重要な側面を明らかにしてきた。(1) 新教育的伝統の体现者・実践者としての、(2) 国民社会主義(Nationalsozialismus)に対する抵抗運動の闘士としての、(3) メディア教育学(Medienpädagogik)・博物館教育学(Museumspädagogik)の先駆者としての、ライヒヴァインである。

ノール、フリットナーらを中心とする「民衆大学」(Volkshochschule)の活動に関わることで職業生活を開始したライヒヴァインは、イエナの教員養成アカデミーに教授職を得るがNSDAP(国民社会主義ドイツ労働者党)の政権掌握に伴って失職、トルコの大学への招聘を断ってベルリン近郊の農村・ティーフエンゼーの単級小学校の教員となる道を選ぶ。ライヒヴァインは

そこで、作業を中心とする新教育的な方法原理と映画という新しいメディアとを結びつけるユニークな実践を展開した。6年にわたる実践は2つの実践報告——『創り出す生徒たち』[Reichwein 1937]、『農村学校における映画』[Reichwein 1938]——としても結実し、国民社会主義体制下の数少ない教育的抵抗として高く評価されることになる。1939年にベルリンの民俗学博物館に転じたライヒヴァインは、博物館と学校を結ぶ活動を驚異的なテンポで進める傍ら、シュタウフェンベルク伯を中心とする抵抗運動グループに加わりヒトラー政権の転覆と新ドイツの建設をめざす。しかし1944年に計画が発覚、ライヒヴァインも逮捕され、死刑の判決を受けて処刑された。

ライヒヴァインの生涯の以上のような簡単な素描からも、上に挙げた諸側面の密接な関連が浮かび上がってくるであろう。従来の研究において要の位置に置かれてきたのは新教育(Reformpädagogik)の伝統(1)である。現代的な「行為指向」(handlungsorientiert)の構想を先取りしたライヒヴァインのメディア教育学・博物館教育学(3)は、視覚的な経験を単に受動的なものにとどめず作業のような能動的な活動と組み合わせることで可能となったのだし、また抵抗運動へのライヒヴァインの命がけの参画(2)も、新教育の子供中心・人間中心のヒューマンズムに根ざしていると、そう捉えられるのである。

本稿は以上のような従来のライヒヴァイン研究の枠組みを否定しようとするものでは必ずしもない。本稿が試みるのは、メディアとのライヒヴァインの取り組みに焦点を合わせることで、そしてそこを突破口として、ライヒヴァインの教育論の、従来の枠組みが素通りしてきた層に問いを向けること、である。この問いは「教育的抵抗とは何か」という形をとることになる。この問いが従来の研究のなかで提起されなかったわけではない。しかしそれは、上述の枠組みによって処理済みの問題として、ほとんど修辞疑問のように扱われてきた<sup>2)</sup>。というのも、抑圧的な国民社会主義体制のもとで新教育的な実践を行うということそれ自体が、教育的抵抗以外の何であろうか。しかもこの抵抗の真正性は、ライヒヴァインの場合彼の悲劇的な死によって裏書きされているのである。——このような問題処理のパターンにおいては、新教育的な伝統から国民社会主義に対する抵抗はほとんど自動的に導き出される。この導出の流れを妨げるもの——言い換えれば抵抗の困難——は、抵抗が死に直結するような国民社会主義の異常な抑圧体制に帰せられ、であればこそ、この誰

が見ても異常な(はずの)体制に抵抗する勇気を持っていたライヒヴァインの人物像が顕彰されることになる。

以上のような問題処理は、「暴力および美化された現実からなる第三帝国の二重の顔」[Reichel 1991: 17]を十分考慮に入れていない。国民社会主義体制は、単に反対派を暴力的に抑圧するだけでなく、「美化された現実」を作り出すことで体制への主体的・積極的な同意を調達することに腐心した。そのためにラジオや映画のような新しいメディアが巧妙に利用されたことはよく知られている。このような体制の下では、それに対する抵抗の方が、美しい(はずの)現実を破壊する異常なふるまいとして人々の目に映ることになる。ライヒヴァインがティーフェンゼーでの実践において直面したのは、それが戦争開始前の比較的同意が調達しやすい時期になされていることを考えればなおさら、このような「美化された現実」でもあったはずである<sup>3)</sup>。このように考えることで、ライヒヴァインが映画というメディアに取り組んだことが偶然以上の意味を持つてくる<sup>4)</sup>。また、「教育的抵抗とは何か」という先の問いも、単なる修辞疑問に終わらない、さらには国民社会主義体制という「異常」な状況に限定されない、切実さを持って浮上してくる。様々なメディアによって知覚様式があらかじめ決定されているように見える状況のなかで「教育」はそもそも何をなすうるか——これは「プロパガンダの時代」のただ中で生きる者にとって、つまり現代の私たちにとっても、切実な問いであろう<sup>5)</sup>。

以下、本稿では、ライヒヴァインの実践を「暴力および美化された現実」という当時の状況に置き直すことで教育的抵抗の困難を浮き彫りにし(2および3)、続いてそのような困難に対処するいかなる戦略がライヒヴァインの教育論に埋め込まれていたかを、メディアとの彼の取り組みのなかを探っていくことにしたい(4)。

## 2. ティーフエンゼー実践とその評価

ライヒヴァインと新教育的伝統との関係が論じられる際にまず参照されるのはティーフェンゼーでのライヒヴァインの実践である。実際、最初の実践報告『創り出す生徒たち』[Reichwein 1937]のなかで新教育的な特質を見出すことは難しいことではない。

### 2.1 ティーフエンゼー実践の新教育的特質

計画学習 ティーフエンゼーでの実践の大枠をなし

ているのは、「プロジェクト」の概念で置き換えて理解されることの多い「計画学習 (Vorhaben)」である<sup>6)</sup>。一連の作業を要求するとともにその一連の作業にまとまりを与える個別テーマが計画学習の核となる。そうした個別テーマの重層的な構築として、ライヒヴァインはティーフェンゼーでの実践を記述している。ティーフェンゼー実践における最も包括的なテーマ——「中核計画学習 (Kernvorhaben)」[Reichwein 1937: 30]——は、夏期における「自然」、冬期における「共同体を作る人間」である。夏期に例をとれば、「自然」という包括的なテーマは「植物」「地形」「動物」という中間的なテーマに区分され、「植物」では温室づくりから始めて植物の栽培へ、「地形」では郷土の地図づくりからレリーフづくりへ、「動物」では巣箱づくりから始めてミツバチの観察へ、という具合に一連の具体的な作業が展開される。このそれぞれの作業は、さらにその内部に入れ子的に様々なテーマを誘発することになる。たとえば、温室づくりでは子供たちは専門のレンガ積み職人や大工の棟梁に助力を仰ぐことになったが<sup>7)</sup>、温室の完成式に子供たちはこれらの職人を招いた。そして彼らに感謝する自作の詩を作って職人たちの前で朗読し、冊子にしてそれを贈呈している[37f.]。温室を作る作業が、<式典を開く><詩とその朗読><冊子づくり>といったテーマを誘発しているわけである。

自己活動と共同体 以上のような計画学習の構想によってライヒヴァインがめざしたのは、一方で「子供のなかに自己活動を発達」[Reichwein 1937: 85]させつつ、他方で「子供を共同体に参与 (Teilhabe)」[120]させる、ということであった。ライヒヴァインにとって計画学習は、この両方の課題を同時に解決可能にする、おそらくは唯一の形式<sup>8)</sup>であった。

自己活動の要請はライヒヴァインにとって学習の本性に根拠を持っている。子供が学ぶべき内容は「単純に「伝達」できるような死んだ財ではなく[...]生活そのもの」であり、「生きたものは[...]自分自身の努力で「獲得」されるしかない」[Reichwein 1937: 86]のだから。計画学習は、明確にイメージ化できる具体的な課題——温室づくりの例を想起してみよう——を設定することで、一連の作業を、しかも子供たち自身がそれを考え出していくような仕方で展開させていくことになる。こうした自己活動的な作業のなかに「獲得」という活動は織り込まれているはずである。したがって当然、「子供の意志の自由な[...]創造的な発展を妨げる」ことになる「盲目的服従」[114]は退けられる。むしろ、

「再生的 (reproduktiv)」な生徒に代えて「産出的 (produktiv)」な子供を据える」[Reichwein 1937: 86]ことが教育者には求められるのである。

他方、こうした自己活動的で創造的な活動は、その形態(1)においても、扱う主題(2)においても、その位置づけ(3)においても、「共同体 (Gemeinschaft)」と不可分に組み合わせられている。第一に(1)、計画学習における作業は、個々人の創意工夫を要求すると同時に、それらが組み合わせられて一つの共同的な「仕事 (Werk)」として成就するように配慮されている。作業を通しての仲間集団の形成がめざされるのである。第二に(2)、計画学習のテーマそれ自体が、社会的存在としての人間を考慮したものになっている。これは「共同体を作る人間」という冬期の包括テーマに示されているとおりである。そして第三に(3)、計画学習の活動全体がティーフェンゼーという現実の共同体との深いつながりのなかでなされている。温室づくりの作業での職人たちとのつながりについてはすでに述べたが、こうしたつながりは学校の祝祭において顕著になる。たとえばクリスマスのお祝いでは、小さな子供たちや両親に贈り物を考えること、村人を招いて劇を上演することが子供たちの作業の中心に据えられた。

計画学習の具体的なテーマが子供の自己活動を活性化させるのだが、テーマのそうした具体性を支えているのは、以上のような様々なレベルにおいて現れる共同体なのである。したがって、ティーフェンゼー実践において強調される「共同体」は、悪しき現実に対置される理想のようなものではない<sup>9)</sup>。またそれは、国民社会主義者の言う「民族共同体」とは別の方向を向いているものと(少なくとも現在の目から見れば)解釈できる。たしかに、「共同体を作る人間」という冬期のテーマでは、その下位区分に「遺伝 (Vererbung)」「民族-人種」といった国民社会主義への妥協の跡をうかがわせる用語が現れるが、実際の作業系列に人種イデオロギーが顔を出すことはない<sup>10)</sup>。個別テーマとして挙げられているのは、たとえば、文字通り鳥瞰的な視点から地理を捉え直すことをめざした、「飛行する人間」という意表に出る——考えようによっては国民社会主義の「血と土」のイデオロギーの逆を行く——テーマである<sup>11)</sup>。子供たちは、渡り鳥の飛行を調べてその飛行路と現代のアフリカへの航空路がほぼ重なることを見出し、そこからアフリカの植民地分割に関心を広げ、アフリカ大陸のレリーフづくりに取り組んだ。ここでは、地域や民族を越えた世界的な相互依存関係のなかで共同体が捉え直されているのである。

こうして、共同体自体が外部へと開かれた存在として現れることになるが<sup>12)</sup>、このような共同体像は、自己活動と共同体との交錯という計画学習の構図と無縁ではない。ライヒヴァインがオットー (Belthold Otto) の言葉を借りて掲げる「自分で考える国民 (Nation von Selbstdenkern)」[Reichwein 1938: 4] という目標像はこのことをよく示している。というのも、この「自分で考える国民」という開かれた国民像・共同体像は、以下にライヒヴァインが述べるように、自己活動を尊重する教育との不可分の関係のなかで考えられているのである。

「オットーがここで目標としているもの〔「自分で考える国民」〕は、子供を自己活動的な存在として認め、そして能力を高めながら自立性の敷居のところまで導く、うまく行けばさらにその敷居を越えて子供を導いていく、そうした教育によってのみ達成することができる」[4f.]。

**直接性の希求** 以上のような自己活動と共同体とを原理とする学校においては、教師と生徒の関係も従来型の教科中心の学校とは違ったものとなる。この点についても簡単に触れておこう。一言で言えばそれは、両者の関係が間接的・媒介的なものから直接的なものへと変化する、ということである。これは、両者が同等になるということではなく、むしろ逆に、教育者がその生活形式や能力によって子供自身にも納得できる卓越性を示すがゆえに人工的に距離をとる必要がなくなる、ということの意味する。教育者と生徒の間に境界を引くために「国家とその秩序からもらい受けた人工的で媒介的な支え」が必要となったのは、当の境界が本来の「内的な力」を失ったからなのだ [Reichwein 1937: 121]。ライヒヴァインの考える学校はこの「内的な力」を再獲得することになる。境界線は「もはや前もって与えられた「権威」によってではなく模範によって[...]決定される。このことが意味するのは直接性であり、端的に納得させるもの、信頼のおけるもの、まただからこそ作用するもの、である」[ibid.]。——このような直接性 (Unmittelbarkeit) の希求はライヒヴァインの実践報告を貫く隠れたモチーフと言いうるものであって、教育者と生徒の関係だけでなく、子供と事物の世界との関係においても直接性が希求される。計画学習はまさに事物との関係の直接性を保障する——「子供が事柄に直接出会う」[Reichwein 1937: 30]——ための手だてでもあった。映画というメディアとの取り組みを中心に据えた『農村学校における映画』で

も、現実との直接的関係の重要性が以下のように強調されることになる(この論点には後に立ち返ることになろう)。

「教育者による先取りや説明や断片化なしに、子供たちは直接、言語や映像に出会うべきである[...]。出合いのこの直接性が子供にとって自明でありふれた事柄になっているかどうかには教育の多くがかかっている。[...]郷土の現実であれ、あるいは映像や言語による報告であれ、あらゆる現実には直接に作用することを欲する」[Reichwein 1938: 6]。

## 2.2 国民社会主義陣営からの評価

以上のようにライヒヴァインの実践報告を眺めたとき、国民社会主義体制の下で新教育の原理にこれほど忠実な実践がなされたこと、また、様々な妥協や偽装をこらしつつも反国民社会主義的な——と少なくとも現在の目から見て解釈可能な——考え方が表明されていたことに、驚きの声が出るかもしれない<sup>13)</sup>。しかし、もっと驚くべきことは、この実践と実践報告が当の国民社会主義者の陣営のなかで高く評価されたという事実であろう。反響の大きさは、部分的には、農村学校の改革・拡張という当時の現実的の必要に適應したライヒヴァインの学校構想の実用性に起因していたかもしれない<sup>14)</sup>。しかし、ヒトラー青年団の機関誌『意志と力』における書評を見る限り、国民社会主義者側の賛同はライヒヴァインの教育理念にまで及んでいる。というのも、そこで称賛の対象になっているのは、子供を主体的な存在と捉える自己活動の原理であり、それを支える共同体の理念であり、教師と生徒の直接的な影響関係なのである。書評はたとえば次のように述べている。

「かくも幅広く現代に開かれた形で「学校」のイメージが提示されている。それは、「強制施設」としての昔ながらの学校の観念からはほど遠く、子供の諸力を動員することを知っている学校であり、若き国民が「創り出すというやり方」で (in “schaffender Weise”) 活動する学校である。重要なことは何よりも、ライヒヴァインが青年の自己指導という原理を彼の学校[...]へと移し入れていることである。年長の才能ある生徒の指導のもとに置かれているような——少なくともそういうことが時に生じる——「集団」を彼は作り出している。いずれにせよ全員が、「創造的 (schöpferisch)」とさえ呼びたくなるような仕方、創り出しながら (schaffend) 学習しているのである」[(Rezension) 1938: 55f.]。

教師と生徒の関係のあり方についても書評は次のように評価する。

「ここには単に知識伝達者であるような「教師」はもはや存在しない。[...]彼は、生き方を示して熱中させること (begeisterndes Vorleben) を通して教育しており、青年はこの「卓越した能力」に、確固たる「指導」に、「働きかけ確信させる模範」に倣い、服従し、信頼を寄せるのであるが、そうした模範こそ、帝国青年指導者 (Reichsjugendführer)<sup>15)</sup> があらゆる教育の根本要素と呼ぶのを常としているものである」[56]。

最後に、書評は次のようにライヒヴァインの実践を「歓迎」する。

「[...]ここには、新しい学校教育がいかにその活動領域においてヒトラー青年団の教育的理想にそって自らを構成するかについての道筋が、学校の側から示されているのであって、われわれはそのことを歓迎したい」[56]。

### 2.3 抵抗の困難

こうして、ライヒヴァインの実践報告における新教育的な要素は、実は国民社会主義体制にとってたやすく利用可能な部分であることが明らかになる。とすれば、——冒頭の問題設定をもう一度思い出してほしい——<教育的抵抗とは何か>という問いを修辞疑問のように扱うことは到底できないであろう。新教育的伝統を要とする従来のライヒヴァイン理解の構図から、国民社会主義体制下におけるライヒヴァインの理論的・実践的活動が教育的抵抗を構成していたという解釈が自動的に導き出されるわけではないのである。

それにしても、国民社会主義陣営におけるティーフェンゼー実践の手放しとも言える高い評価を、われわれはどのように理解することができるだろうか。一つの可能性は、ライヒヴァインの使用している概念の多義性にそうした積極的評価の原因を求めることである。フーバーはその種の多義性の典型として、「共同体」という新教育的概念と国民社会主義によるその「転倒 (Perversion)」を挙げている [Huber 1987: 291ff.]。ライヒヴァインが個人を支えるべき存在として「共同体」を理解していたのに対して、国民社会主義者はこの同じ言葉を、個人を否定する存在を指すものとして理解し使用した、というのである。国民社会主義者の「共同体」のなかには、共同体に対する「極としての「個人」のための場所はどこにもない」[ibid.: 303]。

クラフキによれば、新教育的概念のこうした多義性

は反体制派にとっては「幸運」であった。『創り出す生徒たち』において、ライヒヴァインは、彼の言語使用に忠実に、しかし「自分自身の解釈は表に出すことなしに」、たとえば「共同体」という概念を使用し続ける。ところが、「今や権力を握った側は、こうしたライヒヴァインが、彼ら自身の国民社会主義的な言語理解に同調しているものと誤って想定することになった」[Klafki 1999: 79]。——このような説明によって、ライヒヴァインの思想の一貫性や新教育的理念の潔白は守られるかもしれない。しかし、彼の実践報告の「抵抗」としての意味は大部分失われることになろう。というのも、「自分自身の解釈」を表に出さない以上、報告の意味づけは支配的な解釈図式に委ねられる他はない。ヒトラー青年団との関係において実際に出来たように、ライヒヴァインの実践報告は国民社会主義的教育理念の正当性を証明する具体例として利用されることにさえなる。彼の報告は、後世に向けての投瓶通信のようなものではありえたとしても、国民社会主義体制の転覆につながるような役割は——少数の同志向けの暗号としての微々たる役割を除けば——そもそも持ちえなかったということになろう。

ライヒヴァインの活動のなかに国民社会主義体制に対する抵抗の可能性を見出すことの困難は、実践報告のレベルから、そこで報告されている実践のレベルに視線を移しても変わらない。実践のレベルでも、上に見たようなく誤解の余地を意図的に利用することは可能である。リングエルバッハはこの点に着目し、ライヒヴァインの実践がいかに表向きの見かけとは別の内容を伝達していたか、言い換えれば、いかに「当局の監視からも、同僚や校区の政治的統制からも「隠れた」ところで、破壊活動的 (subversiv) に生起」[Lingelbach 1997: 223]していたか、を取り出そうと試みている。たとえば、歴史の授業の中心に置かれた年表づくりでは、ルター、ナポレオン、ビスマルクといった文化史上・政治上の中心人物が大きく描かれた年表ができ上がる。しかしよく見れば、小さく書き込まれた経済や技術の展開が実は歴史の軸線をなしている。「計画学習」での作業と相まって、ライヒヴァインは人間の労働を中心に据えるような歴史観を子供に伝えようとしているのである。「外から見るとには隠されている」のだが、「生徒たちは、自分の手と頭を使って、自分たちの祖先がどのように政治・経済的な出来事に関わっていたかを把握していくことになる」[227]。

ただし、リングエルバッハによればこれには限界がある。そうした「リアルな社会学的考察」[227]が現代に

まで及ぶことはないからである。「歴史的な知識を現在の生活と結びつけるための、決定的な媒介の輪が欠けていた」[229]のであり、この「空所」は、「国民社会主義支配者の遍在するプロパガンダ的自己記述によって不可避免的に埋められることになった」[229]。——リンゲルバッハのこの鋭利な分析と批判は、しかし同時に、国民社会主義体制下における教育的抵抗の不可能性を宣言しているに等しい。というのも、あの「空所」をライヒヴァインが自ら埋めようとしたとすれば、それはただちに弾圧の対象となり、そもそもティーフェンゼーでの実践は存立しえなかったに違いない。だからこそライヒヴァインの実践は「破壊活動的」になされる他なかった、というのがリンゲルバッハ自身の出発点でもあった。

こうして、報告のレベルに定位しても実践のレベルに定位しても、抵抗の試みは、ほとんど論理矛盾とも言うべき困難にぶつかるように見える。それが「抵抗」としての実質を持つためには人は旗幟を（「自分自身の解釈」を）鮮明にしなければならないのだが、まさに旗幟鮮明にすることを不可能にしているのが国民社会主義体制であり、まただからこそ国民社会主義体制は単なる合法性を超えた「抵抗」を要請するような体制だったわけである。

しかし、教育的抵抗は本当に不可能事だったのだろうか。抵抗を不可能事としているのは観察者の側であって、ライヒヴァインに教育的抵抗の可能性を探し求めている側の枠組みが、逆に教育的抵抗を一種の論理矛盾として現出させているということなのではないか。というのも、そこでは依然として新教育的な枠組みのなかに、この場合で言えば自己活動に支えられた啓蒙のなかに、抵抗の可能性がもっぱら探し求められている。ところが同時に、まさにそのような啓蒙の可能性の芽をつみとってしまう点に、国民社会主義体制の特質が求められている。当然、教育的抵抗は論理矛盾として現れざるをえない。しかし、こうした枠組みからは見えない場所で、ライヒヴァインは教育的抵抗の可能性を示して見せていたのではないか。この抵抗の現場を可視化するためには、われわれはまずライヒヴァインの実践および実践報告が教育的抵抗として位置づく文脈を再構成しておく必要がある。私の見方が間違っていなければ、その文脈とは、リンゲルバッハの言う「遍在するプロパガンダ的自己記述」である。ライヒヴァインが埋めようとして埋められぬ「空所」を、日々埋めていくプロパガンダ——それを無力化するような作用をライヒヴァインの実践は組み込んでいたのではなか

ろうか。国民社会主義体制におけるプロパガンダの現実にここで目を向けることにしたい。

### 3. 「美化された現実」とプロパガンダ

#### 3.1 「指導者」と「民族共同体」への動員

「国民啓蒙・プロパガンダ省(Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda)」を新設したことに端的に示されているように、プロパガンダの重視は国民社会主義体制の重要な特質をなす<sup>16)</sup>。『わが闘争』のなかで、ヒトラーはすでに、「大多数の大衆の感情的な観念世界を掌握」するプロパガンダと、そのために「悟性」にではなく「常に感情に働きかける」ことの重要性を強調していた[Hitler 1934: 197f.]。政権掌握後、国民社会主義政権は新体制への国民の支持を確保するために組織的なプロパガンダを展開したが、その中心に置かれたのは「民族共同体」と「指導者」という2つの概念である。両者は、「国民社会主義の非合理的な世界像」における「2つの主導概念」であり、「他のあらゆるイデオロギー的要素の上位に置かれた定点」であった[Reichel 1993: 114]。ヒトラーという「指導者」を中心として、ドイツ人は今や利害対立を克服して「民族共同体」へと結集する——そうした新体制に向けての説得が展開された。

「指導者」を中心とした「民族共同体」のイメージは、国民社会主義の中心に位置づく神話であると同時に、政治・経済の変動を否定的に経験してきた「大多数の大衆」にとって、その「感情的な観念世界」を満足させるものでもあった。この調和的なイメージが、反対派の暴力的抑圧や「異物」とされたユダヤ人の排除をその裏面に隠していたことは言うまでもない。しかしもちろん、国民社会主義者のプロパガンダにとって重要だったのは神話と現実の一致ではない。感情的な観念的世界を満足させる神話が、あたかも現実であるかのように見えてくることが重要だったのであって、この意味で、国民社会主義者のプロパガンダは(感情的に色づけされた)知覚のレベルのコントロールを目指していたとすることができる。

「指導者」を中心とした「民族共同体」というイメージを国民社会主義者が最も効果的に演出できる場が、1927年以来ニュルンベルクで開かれてきた党大会であった。入念に演出された党大会の様子は、これにさらに映画的な演出が累乗された形で、レニ・リーフェンシュタールの映画「意志の勝利」(1934年)に記録されている。そこでは、個々人は何万人という群衆が織りなす紋様

の中に溶け込んで「民族共同体」の一部となり、整列した大群衆の視線を一身に集めてヒトラーは「指導者」としてのアウラを獲得する。このような舞台装置のなかで、ヒトラーの演説はますます大きな効果を発揮することができたし、その疑似宗教的なトーンはますます未来を約束するものとして響くことになった。たとえば、1936年の党大会でヒトラーは「指導者」と「民族共同体」との関係を次のように描いている。

「諸君はかつて一人の男の声を聞いた。その声は諸君の心を打ち、諸君を目覚ませ、諸君はその声に従った。諸君は何年もの間その声のあとを追ったが、声の主を見ることさえなかった。[...]何百万という人間のなかに諸君が私を見出したというのは、われわれの時代の奇跡である。そして私が諸君を見出したというのはドイツの幸運である！」[Reichel 1993: 142から重引]。

### 3.2 娯楽へと侵入するプロパガンダ

党大会やそこでの演説、その映画化やラジオ中継——これらはもちろんプロパガンダの柱である。それらは、国民社会主義が作り出す疑似公共圏に向けて人々を動員することになろう。しかし、国民社会主義のプロパガンダがこのような公的な領域への動員に終始すると考えてはならない。国民社会主義体制は娯楽という私的領域に侵入するより巧妙なプロパガンダをも展開した。こうしたプロパガンダの手法を意識的に展開していったのが、国民啓蒙・プロパガンダ省大臣ゲッベルス(Joseph Goebbels)であった。彼の下には、著述、映画、音楽、演劇、報道、ラジオ、造形芸術という7つの部門を持つ「帝国文化院(Reichskulturkammer)」が置かれ、そのメンバーとなることがそれぞれの領域での職業活動の必須条件となった。文化諸領域への政治的介入のルートが確立されたわけである。ゲッベルスはしかし、文化諸領域の表現形態からは直接的な政治的統制の印象を徹底して消去しようとした。政治的信条のおしつけを避けるように、ラジオや映画の制作者に対して彼は繰り返し警告している。たとえば、「退屈になることだけは禁物である。[...]お盆の上に信条を乗せて出すようなまねだけはしないでほしい」[Goebbels 1971: 94]——もちろん、こうした物言いは彼の政策がリベラルなものであったことを意味しない。政治的なスローガンや信条のあからさまな注入が感情的な反発を生み面従腹背を蔓延させることを彼は知り尽くしていた。彼のプロパガンダはそうした感情的な部分をもコントロールすることをめざし

ていたのである。そのために彼は、「指導者」と「民族共同体」の神話へと人々を動員するだけでなく、人々が逃避してくつろげる娯楽という私的領域を用意すること——それは同時にこの私的領域に介入しそれを道具化することでもあるが——にも心を砕いたのであった。

プロパガンダによるこうした私的領域のコントロールは、どのように、またどの程度機能したのだろうか。以下では、ゲッベルスの理想をよく実現していたと思われる2つの事例に即して、娯楽へと侵入していくプロパガンダのメカニズムに光を当てることにしたい。一つは、第三帝国の時代を通じて最も成功したプロパガンダ映画と言われる「ヒトラー少年クヴェックス(Hitlerjunge Quex)」(1933年)、もう一つは、一見プロパガンダとは縁遠いように見える当時の人気ラジオ番組「リクエストコンサート(Wunschkonzert)」である。

ヒトラー青年クヴェックス NSDAPの政権掌握直後に制作され1933年9月に初上映されたこの映画は、ゲッベルスからも彼の理想を実現した映画として歓迎され、青少年向け映画会の定番ともなって繰り返し上映された。当時の青少年でこの映画を見なかった者はほとんどいないだろうと言われるほどである[Schröter 1991: 109]。その実際の影響がどれほどのものであったかについては諸説があるとしても[Koch 1993: 176]、国民社会主義体制がめざしたプロパガンダの具体像を読み取るには格好の事例と言える。

映画の舞台となっているのはワイマール時代末期のベルリンの(架空の)労働者街ボイセルキーツ、主人公はこの街で生まれ育った少年ハイニ・フェルカーである(敏捷な彼は水銀=クヴェックスと渾名されることになる)。長年失業の身をかこつハイニの父親は、ビールを飲む金欲しさに妻を脅す暴力的な面も持つが、根は善良な人物として描かれる。彼は単純な労働者としての意識から共産主義に肩入れしており、党の地区委員シュトッペル——彼はハイニの資質を大いに買っている——の勧めもあって自分の息子が共産主義青年団のメンバーとなることを承知する。野外活動の魅力から青年団の遠征に参加したハイニは、大人文化に影響された共産主義青年団の自堕落ぶりに失望し、同じ列車に乗った規律正しく若々しいヒトラー青年団の方にむしろ惹かれていく。しかし父親は「ナチ」を毛嫌いしている。ヒトラー青年団の行進歌を歌うハイニを父親は激しく打擲し、「インターナショナル」を歌うよう強制する。ますますヒトラー青年団に惹かれていくハイニ。彼はNSDAPに対する共産主義者のテロ計画を聞

きつけてこれをヒトラー青年団の団員フリッツに通報し、計画を未然に防ぐことができた。息子が共産主義者に復讐されるだろうという確信から絶望に陥った母親は無理心中をはかってガス栓を開く。一人助かったハイニは、ようやくヒトラー青年団の信頼を得て団員として認められる。病院に見舞いに来たおりに若者の自立の必要を説いて父親を軽く論破したヒトラー青年団の指導者カースに引き取られて、青年団の寄宿舎でのハイニの新しい生活が始まった。NSDAPを政権に押し上げた決定的な選挙戦。ハイニは志願して勝手知ったボイセルキーツでNSDAPのビラを配るが、それを聞きつけた共産主義者に追われ、冷酷な扇動者ヴィルデの手に落ちる。かけつけたフリッツに抱かれたハイニはかすかに目を開け、苦しい息のなかで行進歌を歌う。「ぼくらの旗はたなびく・・・」。隊列の力強い行進がハイニの顔に重なり、やがて画面には大きく鉤十字の旗がたなびく。――

以上の簡単な筋からも読み取れるように、この映画のなかでは、国民社会主義を善玉に、共産主義を悪玉にする様々なステレオタイプが積み上げられる。その効果を上げるために、共産主義者が登場する場面は一貫して照明を落とし、国民社会主義者が登場する部分は照明を明るくして撮影がなされている。しかし重要なことは、たとえそれが一面的なステレオタイプであることを観客が十分に意識していたとしても、この映画の説得の圏外に逃れることは難しい、ということである。ヘニツヒが報告しているように [Hennig 1991], 今日の十分に啓蒙された観客にとってさえこの映画は心を打つものを持つ。言い換えれば、観客はハイニに感情移入することを強いられるのである<sup>17)</sup>。

このような感情移入を可能にしている一つの要因は、戯画化へと至る手前でステレオタイプが抑制されているということである。すべての共産主義者が悪玉であるわけではない。同情の余地のないヴィルデを除いては、父親フェルカーも、そして程度は低くなるがシュトッペルも、根は善良であり、それゆえに潜在的には国民社会主義者でありうるような人物として描かれる [cf. Bateson 1980: 43 = 1986: 163]<sup>18)</sup>。ヒトラー青年団のなかにも、共産主義青年団の魅惑的な少女ゲルダに簡単に誘惑されてしまうような自堕落な若者がおり、逆に、一見蓮っ葉なゲルダは、簡単に誘惑されてしまうその若者グルントラーを軽蔑し廉直なハイニの方に肩入れする義侠心を持っている。ヒトラー青年団が学校で生徒仲間から嘲笑にされ、ビラが踏みつけられる場面が描かれる。父親の失業と暴力、父親と息子の対

立、家庭の外に心の拠り所を求める若者、といった状況は当時十分なリアリティを持っていた [cf. Koch 1993: 168ff.]。

こうしたリアリティに誘われて観客はこの映画の状況設定に導き入れられ、この状況設定に身を置くことでスクリーン上の物語を楽しむことになるが、それは同時にこの映画による説得作用の圏内に取り込まれることでもある。というのも、映画を楽しむということは、この場合、この映画が推奨しハイニがそれを体現しているような知覚のあり方——若々しく明朗で未来を約束するものを国民社会主義に見るような知覚——に自分を重ねることを意味する。これは、この映画を詳細に分析したベイトソンの言葉を借りれば、「明示的でないテーマのプロパガンダ的效果を説明するアプリアリナケース」であって、「観客は、そうしたテーマを暗黙の前提として受け入れることで、この映画を楽しむという報償を得る」 [Bateson 1980: 53 = 1986: 223]。映画を楽しむための一種の可能性の条件として、われわれはこの「明示的でないテーマ」を容易に受け入れてしまうわけである。たとえば、悪玉共産主義・対・善玉国民社会主義の対置をステレオタイプと意識してそこから距離をとりつつ、上に述べたような状況設定——必ずしも悪玉ではない共産主義者、必ずしも善玉ではない国民社会主義者——を「リアル」と感じてそこに身を置くとき、観客は実は、当のステレオタイプを支え生成させる知覚のあり方を、知らずしらずのうちに受容している。というのも、上の状況設定において、人は共産主義に近づくその程度に応じてうしろ暗い悪に染まっており(ヴィルデ、グルントラー)、逆に国民社会主義に近づくその程度に応じて明朗な善の要素を受け取ることになるのであり(ハイニ、ゲルダ、父フェルカー、シュトッペル)、結局ステレオタイプは巧妙に維持され強化されているのである。意識のレベルでは、つまり「お盆の上」に乗せられて対象化可能となった信条としてなら距離を取ることもできたステレオタイプが、上のような状況設定を「リアル」と受け取って物語を楽しむことを通して、知覚のレベルで侵入することになる。プロパガンダは、ステレオタイプを受け入れるような態度を、知覚へのこうした直接的侵入によって、対象化する意識の裏をかいくぐって不断に促進していたと思われるのである。

リクエストコンサート 家庭や職場に直接声を送り届けることのできるラジオ放送は、映画と並んで国民社会主義のプロパガンダの最も強力な武器となった



(「声」についてのヒトラーの擬似宗教的な物語を想起してほしい)。ゲッベルスはラジオに「大衆への影響行使の最も現代的で最も重要な道具」[Goebbels 1971: 91]を見ている。それまで高級品であったラジオを普及させるために、「国民受信器(Volksempfänger)」と名づけた廉価なラジオも開発された。しかし彼はこの道具を使って国民社会主義の政策や信条を人々の耳に吹き込もうとしていたわけではない。政権掌握直後に政治演説の中継が増加しラジオ離れが起こりかけたとき、政治演説を月2回までに制限してこの傾向に歯止めをかけようとしたのは彼自身である[Reichel 1991: 166]。「いかなる人間もラジオなしでは生きられず、ラジオが端的に日々の必要になる」[Goebbels 1971: 97]ような状態を彼は作り出そうとした。そのためにラジオ番組はまず娯楽でなければならなかった。そして、誰もが心待ちにする娯楽が同時にプロパガンダでもあるという理想状態を、おそらく当時最もよく実現していた番組が「リクエストコンサート」であった<sup>19)</sup>。

ラジオ番組に聴取者からのリクエストを組み込むという試みはすでにラジオ放送開始直後から存在したが、国民社会主義体制下のラジオ放送は、それに社会的な文脈を付与することで、巨大な影響力を持つ人気番組を作り上げた。最初のリクエストコンサート——「冬期慈善募金のためのリクエストコンサート」——が放送されたのは1936年1月、その名の通りリクエストが冬期慈善募金(Winterhilfswerk)と結びつけられた。冬期慈善募金は、1933/34年の冬以後、NSDAPの党組織を動員し、「ドイツ的社会主義と国民的連帯の表現」[当時の百科事典の説明, Koch 2003: 169から重引]だとして毎年鳴り物入りで実施された。今やこれがラジオと結びつけられ、募金を表明した人は番組を企画したドイツラジオに好きな曲をリクエストできるということになったわけである。スローガンは、「あなたがリクエスト、私たちが演奏、それでたくさんの人が助かります」[Koch 2003: 171]、であった。「冬期慈善募金のためのリクエストコンサート」は冬の時期に年4回の放送となり、通算14回が放送された。ドイツラジオは「100万近いリクエストを集め、ひとつひとつはごくささやかな募金から、冬期慈善募金に60万マルクを送金することができた」[Goedecke/Krug 1940: 21]。

この番組は、国民社会主義体制がめざした「公的領域と私的領域の境界の解消」[Reichel 1991: 170]の一つの実例を示している。人々は自分たちが好む曲を家庭のラジオで聞くという私的領域での娯楽に興じるが、同時にラジオはこの私的領域のただ中に「ドイツ的社

会主義」や「国民的連帯」を現前させることになるのであり、さらに人々は「リクエスト」という行為によってこの疑似公共圏——言うまでもなく、どのような曲を演奏しどのようなメッセージを読み上げるかは当局の細部にわたる検閲と指示を経て決定された[Pater 1998: 238]——の形成に参加することにもなるわけである。しかし、この番組が本当の意味でこうした力を発揮し始めたのは39年9月の第二次大戦勃発後のことであった。戦時期はティーフェンゼーでのライヒヴァインの学校実践と時期的には重ならない。しかし戦時期にリクエストコンサートが博した大成功から、われわれはライヒヴァインがティーフェンゼーで直面したと思われるプロパガンダ的な現実をより直截に見て取ることができるであろう。

大戦勃発後、番組は、兵士とその家族からのリクエストを中心にすえた「国防軍のためのリクエストコンサート(Wunschkonzert für die Wehrmacht)」に衣替えして続けられた。「国防軍のためのリクエストコンサート」は39年10月1日に放送開始、40年からは毎週日曜日の夕方5時から10時が放送時間となり、41年の番組終了までに75回が放送された。それは最も人気あるラジオ番組となり、人々が心待ちにする休日の夕べの楽しみとなった。ラジオを生活の必需品にするというゲッベルスの理想が実現した形である。ゲッベルス自身この番組には特別の注意を払っていた。前もってプログラムを提出させて、特に音楽が聴取者の欲求に応えるものになるように気を配った他、全音楽家に対してこの番組にはボランティアで出演すべきことを回状を出して要請している[Koch 2003: 203f.]。1940年にはこの番組を題材にした映画「リクエストコンサート」が大ヒットとなったが、ゲッベルスはこの映画の制作に脚本から配役にまでわたって関与している[246]。

前線の兵士にとってラジオから流れる音楽は数少ない娯楽であり、その欲求を満たすという目的がこの番組にあったことは確かとしても、もちろんそれだけが目的ではない。リクエストコンサートが「故郷と前線の架け橋」[Goedecke/Krug 1940: 161]となることがねらいであった。リクエスト曲とともに、その曲をリクエストした兵士から故郷に向けてメッセージが送られ、家族は無事を確認することができた。アフリカの砂漠に駐屯する部隊からは「ビールを注ぐ音」や「美女が入っているお風呂のお湯の音」がリクエストされた[Koch 2003: 188]。故郷に残してきた身重の妻に赤ん坊が生まれたことを知らせるコーナーは「圧倒的な成功」[Goedecke/Krug 1940: 73]をおさめた。兵士は家族か

らの手紙よりも早くわが子の誕生を知ることができたのである。番組には大量の寄付が集まった。たとえば「母親一人に半ポンドのバター」という寄付の申し出があり、数日後に番組宛に274ポンドのバターが送られてきた[ibid.: 74]。リクエストコンサートのなかで戦死者の名前が呼ばれ、そこで初めて夫や息子の死を知るということもあった。東部戦線で息子をなくした母親からはその息子ヴァルターが好きだったという歌「おやすみ母さん(Gute Nacht, Mutter)」がリクエストされた[Goedecke/Krug 1940: 43f.]。「おやすみ母さん、おやすみ／母さんはいつも僕のことを考えてくれたね／心配させて、てこずらせた息子に／夜には子守歌を歌ってくれたね／おやすみ母さん、おやすみ[...]今日母さんからの手紙が届いたよ／ほんの短い手書きの手紙／でも僕を思ってくれてることは、千マイル向こうから伝わってきた／母さんがすぐそこにいる気がして、僕は母さんのひざにもたれて座っていた／ふるさとは、すぐそこで僕をやさしく迎えてくれていた／今日はもう遅い、疲れたでしょう／苦労と心配は肩に重かったでしょう／でもあなたの息子はここにいて、あなたのために歌を歌います／朝までゆっくり眠って下さい／おやすみ、母さん」。司会者は次のように付け加えている。「そして今このお母さんは知ることになったのです。ヴァルターはあなたのためだけに倒れたのではない、みんなのために倒れたのだということ！」[Goedecke/Krug 1940: 45]。

人々は、リクエストされるバラエティに富んだ音楽を楽しみながら、息子をなくした母親に同情し、赤ん坊の誕生を喜び、無事を確認している家族がいることに思いをはせる。自分も苦しいなかで赤の他人のために寄付をしようという人がいることに心暖まる思いをする。——「民族共同体」が立ち現れてくるわけである[cf. Pater 1998: 224]。しかしここでも、それは明示的なテーマとして働いているわけではない。「民族共同体」のイデオロギーが、それとして語られたり推奨されたりしているわけではない。むしろ、推奨され促進されるのはここでもある種の知覚のあり方である。上の「おやすみ母さん」のように、音楽そのものがそうした知覚をかたどっていくことにもなる。そして、一見「自然」に見えるそうした知覚——母を思わない息子、息子を思わない母、故郷を思わない人間がいるだろうか！——をなぞるとき、「民族共同体」は擁護すべき現実として——祖国の勝利のために苦難をしのいでいる「われわれ」自身の姿として——立ち現れてくるのである。「リクエストコンサート」という人気番組は、私的

領域へと侵入し、娯楽への個々人の自発的な欲求を巧妙に誘い出した。そしてこの欲求を利用して、国民社会主義のイデオロギーがひとつの擁護すべき現実として見えてくるような知覚のあり方を、推奨し促進した。ここでもまた、プロパガンダは対象化する意識をかくぐって知覚のレベルに作用しているのである。

#### 4. 教育的抵抗の現場

以上のようなプロパガンダ的な現実を考慮に入れることによって、われわれはライヒヴァインが直面していた困難をよりよく理解することができるであろう。それは、先に見たような[本論文2.3参照]最初から克服不可能であることを宣告された論理矛盾のごとき困難ではないが、ライヒヴァインにとっては、その克服のために慣れ親しんだ新教育的な教育観を越え出ていくことを強いられるような困難であった。プロパガンダによる自己活動の植民地化とでも呼ぶべき事態がそれである。知覚のレベルにプロパガンダが侵入することによって、自己活動は必ずしも「啓蒙」を下支えするものではなくなってしまう。獲得が自発的・自己活動的になされるという事実は、その獲得される現実の真理性や正当性の指標ではなくなるのである。当の自己活動や自発性そのものが、知覚の支配を介して——リクエストコンサートにおいて人々が「民族共同体」に寄せた衷心からの支持と賛同を想起してほしい——プロパガンダの支配下に置かれてしまうのだから。このような状況のなかで単に自己活動の理念を掲げ、あるいは「共同体」によって自己活動を具体化しようと試みることは、プロパガンダが作り出す現実を新教育的理念で支えることに帰着してしまう。「意志と力」における書評は、ライヒヴァインもこうした危険から自由でなかったことを示している。しかし、その実践報告において、ライヒヴァインは単に新教育的な理念を押し立てていただけだったのだろうか。そこには、ほとんどライヒヴァイン自身の意図に逆らってと言いたくなる仕方で、新教育的な教育観を越え出ていくような要素が侵入しているのではなからうか。われわれは新教育的な枠組みを一旦カッコに入れて彼の実践報告を読み直してみなければならない。

##### 4.1 知覚の美的次元

新教育的な枠組みをカッコに入れたときに目に入ってくるのは、自己活動以前の感覚や知覚のレベルに、ライヒヴァインが不思議なほど注目していたという事

実である。ライヒヴァインによれば、「われわれに語りかけるものが色彩から来るにせよ言葉から来るにせよ、感覚(Empfindung)こそが本質的なのである！」[Reichwein 1938: 14]。感覚・知覚のレベルへのこうした関心は、先に触れた「直接性」へのライヒヴァインの希求と深く関わっているであろう。とりわけ事物との関係の直接性——「直接的な事物経験」[Reichwein 1938: 8]——を追求したとき、事物と人間との言わば接面の成り立ちが問題として浮上してきたのだと考えられる。この接面にライヒヴァインが見出したのが、感覚であり、(意味づけられ感情づけられた感覚としての)知覚であった。

実際、ライヒヴァインは『創り出す生徒たち』のなかで、「見ることについて(Vom Sehen)」「聞くことについて(Vom Hören)」といった項目を設けて感覚知覚の問題を主題的に扱っている。「見ること」において問題となるのは形態(Form)を感受できるような感覚の獲得である。「形態の把握と形態の付与における新しい確信が獲得されなければならない」[Reichwein 1937: 94]。そのために、子供たちは「素材に根拠を持つ単純な形態付与の美を体験」[95]する必要がある。「周囲のあらゆる対象を、新しい目で見、美と合目的性への単純な感情から評価するよう、われわれは自分たちを訓練する」[96]。——このように、世界との接面を求めて感覚知覚のレベルに下降していったとき、ライヒヴァインが見出したのは美的なものの次元(「形態付与の美」「美と合目的性」)であった。この点は「聞くこと」においても変わらない。「聞くこと」の訓練において重要な役割を与えられているのは言葉の持つ音楽的要素なのである。「語られた言葉を聞くことは、音形(Klangformen)の把握において訓練されるのであり、器楽や声楽を聞くことは音色(Klangfarbe)に対する感覚を鋭敏にする」[100]。また、「言語においても音楽においても、リズムを聞くすべを心得た人は、その背後に存在する内容の把握も容易になる」[100]とされる。

ライヒヴァインは、世界との接面を求めて美的な次元にたどり着き、そこに形態や音形や音色やリズムを、つまりは知覚のゲシュタルトとでも言うべきものを見出した。このゲシュタルトは、たしかに主観の側が「付与」という側面を持つのではあるが、ライヒヴァインが強調するのはそれが「素材に根拠を持つ」という点である。ゲシュタルトは「素材」に触発されることで形成される。ライヒヴァインはまさにそれが素材に応答したものであるという点にゲシュタルトの「美」の規準を見ていたように思われる。また素材に応答してい

る限りで、われわれの知覚は素材に密着し素材との接面をなしているわけである。

ところが興味深いことに、上の引用にもある知覚の「訓練」が試みられるとき、ライヒヴァインは世界との当該の接面から子供を意図的に引き離すことになる。「見ること」の訓練においてライヒヴァインが導入するのは、観察した植物の形を紙とハサミを使って切り絵で再現するという作業である。子供は目の前の植物との視覚接面から引き離され、紙とハサミに向かうわけである。この作業は「自然に育ってきた形態と形態を創り出す子供との内的な取り組み」[Reichwein 1937: 96]となる。「聞くこと」の訓練では、子供たちはヒマワリの茎を使ったたて笛づくりに挑戦する。美しく正しい音を出すためにどれほど厳密・正確に茎を処理し穴を開ける必要があるかを彼らは経験することになる。「対象における手仕事の過程が[...]聞くことの訓練に統合されている」のであり、この手仕事の過程が、音を、「対象的なあり方をとった「純粋な形式」としてはじめて取り出す」ことになるのである[103]。

#### 4.2 知覚に繋留される作業

これらはライヒヴァインの言う「計画学習」の作業の一種だとも言えるが、新教育的文脈で言う「作業」や「プロジェクト」に解消できない要素がそこには入り込んでいるであろう。というのも、そこでは世界との関係のあり方そのもの、この場合で言えば知覚のあり方そのものが、これらの作業における探究の対象となっているからである。これに対して、新教育的文脈における「作業」は、世界との関係の特定のあり方をあらかじめ前提にしている。

ケルシェンシュタイナーにおいてもデューイにおいても、「作業(Arbeit, occupation)」の前提になっているのは対象との目的合理的な関係である。ケルシェンシュタイナーの場合[デューイに関しては今井 1993=2003参照]、「作業」という対象関係は、「遊び」を出発点にして育ってくるものではあるが、「遊び」とは対立する側面を持つ。「遊び」が「単にそれ自身のために行われる」[Kerschensteiner 1964: 51]のような自己目的的な活動であるのに対して、「作業」においては明確に目的と手段が分離する。作業は、仕事(Werk)の完成という、「意志がその活動に対して設定した外的な目的」[52]を実現するための、手段なのである。このため、作業は「即事的構え(sachliche Einstellung)」を、つまり「主観的な傾向、欲望、願望」をあえて抑えて「目的を[...]完全に実現」[47]させるという構えを主観の側に要求す

る。こうした「即事的構え」はそれ自体道徳的な価値をなすのであり、従って「作業する人が純粋に即事的にふるまっているような作業はすべて教育的な価値を持つ」[47]。——「作業」を教育の問題として扱うことによってケルシェンシュタイナーが注目するのは、このように主観の側に帰属する特定の構え(Einstellung)である。そこで想定されている構図をいささか図式化して言えば、個々人はある特定の構えをたずさえて世界へと赴き、世界と出会い、世界を処理することになる。世界との関わりに先立って主観の側に特定の構えが備わっているという、こうした想定が、「自己活動」という観念を支えているはずである。もちろん、主観の側の構えは世界との関わりの中で形成される。しかしその関わり自体が再び主観の側の何らかの構えを前提にするのであるから、関わりの主導権は常に主観の側にある(主観的な欲望を抑えるのも主観の側なのである)——これが「自己活動」ということの意味ではなからうか<sup>20)</sup>。

ライヒヴァインも、すでに触れたように、新教育の伝統に忠実に自己活動を重視していた。ケルシェンシュタイナーとよく似た形で、ライヒヴァインも遊びから作業へという子供の活動様式の発達を構想している[Reichwein 1937: 81, 86]<sup>21)</sup>。しかし彼の場合、自己活動への注目は、自己活動の存立を前提にしてそれが持つ「教育的な価値」を論じるという方向に向かうのではなく、むしろ自己活動が成立してくる現場へと向かう。知覚のレベルへの下降はまさにその帰結だったのであろう。紙とハサミを使った作業もヒマワリの茎を使った作業も、自分自身の知覚を対象化する可能性を子供に与えることを一貫してめざしている。そのために、紙やヒマワリの茎のような素材は、世界との接面から子供を一旦は遠ざけ、そのことによって知覚の対象化に不可欠の余地を作り出すメディアとなるのである。

事物の処理においては即事性が求められる。しかしそこでの「即事性」は主に美的な意味で理解されている。子供は、自分自身の知覚——切り抜いた紙はきちんと植物の形を示しているか、茎で作ったたて笛はしっかりした音を出しているか——に即して、事柄に即するとはそもそも何を意味するのかを探究する。子供はまた、処理された事物に即して自らの知覚を対象化し、そのことを通して自らの知覚をコントロールする機会を得る。ここには、前もって指定された構えにしばられることなく子供が自らの知覚と取り組むことができるような、主観と客観の間の中間領域が現出していると言える。この中間領域においては、「即事性」はもは

や主観の側に前もって備わった構え——事柄を目的合理的に支配するためにこそ事柄の論理に服する、という構え——ではなく、事柄に対して開かれているという、主観の非-規定性を意味することになる<sup>22)</sup>(目的合理性という意味での即事性は、ここでは、それが本当に事柄に即していると言えるのかどうか大いに問われることになろう)。客観の優位のもとで、子供は、世界への通路を実験的に探究し、そのことを通して自らの知覚を美的に修練するための、自由空間を獲得するわけである<sup>23)</sup>。こうした自由空間を作りだしているのは作業のなかに組み込まれた事物であって、それが子供と事物の間に入って両者を遠ざけるとともに結びつけるメディアとして働いている。世界と主観の間に割って入って知覚の対象化を可能にするというメディアのこうした構造は、映画を中心に据えたライヒヴァインの二番目の実践報告『農村学校における映画』にも見出すことができる。そこではメディアのこの役割が明示的に主題化されることになる。

#### 4.3 事物経験と映像・言語

映画の組織的な利用はティーフェンゼー実践の一つの大きな特徴をなす。映画の教育利用は、国民社会主義体制下で大きく進展したことの一つである。1934年に授業映画の製作・配給を目的として「授業映画全国センター(Reichsstelle für den Unterrichtsfilm)」が設置され<sup>24)</sup>、この全国センターが各地の映像センター(Bildstelle)を結び、製作した映画を教師の求めに応じて貸し出す体制が整ったのであった。30年代初めに16ミリフィルムが標準化して普及したこともあり[Paschen 1983: 35]、映画の教育利用はそれまでに比べてかなり現実味のあるものとなった。とはいえ、映画の教育利用、特に授業での利用は、教師の側の意識から言っても、また機材その他の物質的条件から言っても、いまだ実験的な段階を脱してはいない。ライヒヴァインの映画教育の実践は、ティーフェンゼーの小学校が「授業映画全国センターの実験学校」[Amlung 1991: 359=1996: 298]となることで可能となっていたのであった。

ティーフェンゼーにおける映画利用の実践は『農村学校における映画』で詳細に報告されている。しかしこの実践報告を読む者は、本、写真などそれ以外のメディアと組み合わせられ、また「計画学習」に組み込まれて、映画そのものが目立たないことに、むしろ驚かされるであろう。たとえば、子供たちは「農家の家を作る」という授業映画を見るが、それは実際に自分たち

で家の模型を作るという作業に向かうきっかけを与えるにすぎない。この映画は「農民文化」という大きなテーマの計画学習に組み込まれている。子供たちは、模型づくりを最終目標として、原始時代からの家づくりの歴史を調べ、農民にまつわる物語や詩を読み、農民戦争・三十年戦争について学習し、農家の家の写真を様々な文献から収集する[Reichwein 1938: 39ff.]。

先に触れたミツバチの観察、郷土のレリーフづくり、飛行する人間、といった計画学習も、『農村学校における映画』では映画利用と結びつけられている。「飛行する人間」を例として見れば、それはまずベルリン-ウィーン間の定期航空便の様子を描いた授業映画「ベルリン空港の定期航空便」を見ることから始まる。子供たちは飛ぶことに関する新聞記事を集め、飛ぶことの体験を美しい写真とともに綴ったペーター・ズンプ(Peter Sumpf)の本を読む。さらに飛行の歴史へ、自然の中での飛ぶものの観察へ、鳥とグライダーの比較へと学習は展開し、授業映画「模型グライダーづくり」を参考にして自分たちでグライダーを作る作業へと至ることになる[Reichwein 1938: 81ff.]<sup>25)</sup>。

これらの例にも見られるとおり、映画がたやすく子供たちの興味をかきたてるという、その事実自体に教育的な意味を見出すことなくニューメディア>賛美はライヒヴァインには無縁である。彼によれば、「事物の代用として映像を受け取っては決してならない」[Reichwein 1938: 7]なのであって、「映像との出会いを利用する前に直接的な事物経験のあらゆる可能性を尽すべき」[8]なのである。映画を計画学習の枠内に組み込み作業と結びつける必然性もここにある。しかしここでのライヒヴァインの主張を、単純に事物経験の直接性に優位を与え映像を劣位に置いたものと受け取ってはならないであろう。すでに見たように、ライヒヴァインにおいて「直接的な事物経験」は物と物との接触のような物理的な次元に還元されると考えられてはいない。どこまで遡っても、見出されるのは知覚のゲシュタルトという形式であって、この意味で直接性は美的な次元に帰着した。

ライヒヴァインが映像に割り当てていたのは、この形式を対象化するという役割であったように思われる。音という流動的なものを「純粋な形式」——たとえば穴と穴との間のインターバル——へと対象化する点にライヒヴァインがたて笛づくりの重要な意味を認めていたことはすでに触れた。同様に、植物の形態を切り抜くという作業は、視覚における<輪郭>という形式を対象化するものになっているであろう。映画が特別で

あったのは、この対象化が「生きた経過」に関してなされる点にあった<sup>26)</sup>。

「重要なのは生きた経過の洞察である(だからこそ映画なのだ)。重要なのはまた、生きた過程の内的な全体性・完結性に親しむことである。[...]映画は、時間的・空間的に分裂した出来事を一まとめにしてそれを生きた統一体として把握可能にしつつ、しかし同時に出来事をそれ自体として、生きた経過として直観可能にするための、われわれが手にしている唯一の手段である」[Reichwein 1938: 60]。

映像の、そしてまた映画の意義が知覚の形式の対象化にあるとすれば、それは「事物の代用」ではありえないし、「事物経験」が先行することにもなる。しかしこれは、映像が教育にとって二次的な意味しか持たないということではない。むしろ逆である。教育が、世界との特定の関係を単に前提にするのではなく、世界との関係の実験的な探究・構築のプロセスを含むべきである——ライヒヴァインはまさにそのように考えていたわけだが——とすれば、知覚の形式を対象化することを可能にする映像は、ライヒヴァインにおいて教育の核心に触れる位置を与えられることになる。

教育における映像の位置は、ライヒヴァインにおいては言語と比肩可能になる。ライヒヴァインは言語と映像を対立的に捉えるような立場——現代でもしばしば見られるが——をとっていない。彼によれば、「詩的な言語と映像による表現(Darstellung)は、同じように直接的なものに関わっているものであり、現実の映像的に捉えられた表現に、簡単に言えば直観に関わっている」[Reichwein 1938: 14]。知覚の形式という「直接的なもの」を可視化・対象化するメディアであるという点では、映像は言語と同一のレベルに位置づけるのである。言語についての次のような言明は映像についても妥当すると考えるべきであろう。「言語は事物を模写(abmalen)するのではなく、事物を新たに造形する。言語は事物の本質を露出(freilegen)させる」[Reichwein 1938: 8]。

ここでライヒヴァインは、まさに事物経験の直接性の探究を通して、その間接性に逢着していると言うべきであろう。事物は物理的な意味で直接に与えられているのではなく、言語というメディアにおいて「新たに造形」されることで意味を持った世界として現れてくるのである。しかしそのような「造形」が可能であるためには、事物との接面を実験的に探究・構築する自由空間が確保されていなければならない。そうした自由空間の可能性の条件をなすのが言語や映像のような

メディア、あるいは先に見た紙やヒマワリの茎のようなメディアとしての事物であった。ライヒヴァインの実践および実践報告は、このメディアの領域を、第三帝国の「暴力および美化された現実」に抗して確保しようとしていたと考えられる。というのも、プロパガンダは、知覚を支配可能にするために、まさにメディアのこの自由空間を植民地化することを試みていたからである。

#### 4.4 メディアのなかの抵抗

メディアの領域を自由空間として確保するということは、しかしライヒヴァインの実践において、具体的にいかなる意味で「抵抗」を示していたのだろうか。これをわれわれは「聞くこと」の例からかなりよく読み取ることができる。先にも触れたこの例を詳しく見ていくことにしたい。

「聞くこと」においてライヒヴァインがまず重視するのは、「注意して聞くことができる」という状態である。「あらゆる言語教育は聞くことができるということに立脚する」。たしかに、「見ることと同様、聞くことも自然な過程として生じる」が、傾聴ということができるとするには訓練が必要である。そしてここを出発点として、「より大きな連関——たとえば一つのメルヘン——を理解をもって聞ける」という段階へ、さらに最終的には、「聞いたことをただちに処理する」という「最後の最も高度な段階」へと、聞くことの訓練は向かうことになる。[Reichwein 1937: 99]——こうした聞くことの訓練を、ライヒヴァインは当時の政治的現実のなかに以下のように位置づける。

「このような「意識的」に聞くことの訓練は、今日実のところすべての成人に求められている能力、つまり長時間にわたる、記述的な、重要な内容を持った演説を意識をもって聞くことができるという能力の準備段階となる。われわれが今日生きているような政治的に密度の濃い時代においては、聞き、傾聴し、考えつつ聞くことは、普通の人々にも、日常的な機会に繰り返し求められることなのである」[99]。ライヒヴァインはまた、聞くことの訓練をラジオの聴取とも関係づけている。ラジオの聴取は聞くことのみならず「最も困難」だということである。

「最も困難なのは——この点では映画を見ることと似ている——ラジオを聞くことである。語り手も身振りも動きも聞き手から遠ざけられている。視覚による支えはここでは許されない。ラジオ中継によって、聞くことは「抽象的」な過程になるのである。訓

練された聞き手にとっては、これは利益である。というのも彼は多くの副次的な気をそらすものに邪魔されないですむのだから。しかし、訓練されていない聞き手である子供は、この「純粹に聞くこと」にだんだんと慣れていく必要がある」[99f.]。

以上のように「聞くこと」を分節化し、状況のなかに位置づけた後に、ライヒヴァインは先に見たような美的次元での聞くことの訓練を、さらにはたて笛づくりを通しての聞くことの対象化を、提案することになる。訓練や作業がなされる状況と、それが位置づけられる政治的・プロパガンダ的状況との、落差が印象的である。ライヒヴァインは「政治的に密度の濃い時代」の「要求」について語るが、それと同じレベルで「訓練」を構想するわけではない。実際に訓練がなされる場面は、たとえばたて笛づくりというまったく非政治的な状況である。そこには国民社会主義の陣営から見ても非難に値するようなものは何一つ見出すことができない。彼ら自身が子供の活動の「創造的」なあり方を支持していたとすればこれはなおさらである[本論文2.2参照]。しかし、まったく非政治的と見えるたて笛づくりの作業は、「意識的」ということの両義性を利用して、政治的・プロパガンダ的状況に対して破壊活動的(subversiv)に作用することをめざしていたのではなかろうか。

上の引用において、「意識的」であるとは、国民社会主義の現実に積極的に——言わば自己活動的に——賛同し参加することを意味するように見える。ところが、「意識的」に聞くことを訓練するために導入されるたて笛づくりは、むしろそのような自己活動の一時停止をめざしていると言ふべきであろう。先に見たように、たて笛づくりにおいてめざされていたのは、聞くことにおいて捉えられている知覚のゲシュタルトを可視化し探究の対象とすること、その意味で自らの聴取に「意識的」に対することであった。このような探究は、当然、日常的な聴取にも、つまり上の引用に言う演説を聞くことやラジオを聞くことにも、向けられることが期待されていたであろう。国民社会主義を積極的に支えるように見えた「意識的」であることは、メディアの領域における自己活動の一時停止を介して、逆に国民社会主義の政治的・プロパガンダ的現実への抵抗を含意しうるものへと転換するわけである。

こうした転換は、「聞くこと」ほどには明瞭ではないとしても、ライヒヴァインが教育の領域に確保しようとしたメディアの領域全般に見られるものであろう。「見ること」で述べた、植物の姿を紙で切り抜く作業に

においても、あるいは『農村学校における映画』を通して見られる、様々なメディアによる映画というメディアの相対化においても、直接的知覚の対象化という同様の構造が確認できるからである。このような構造は意図的に隠蔽する必要はない。表面的には、ライヒヴァインの「計画学習」は、子供が事物と直接に出会い事物を自己活動的に支配することをめざしているように見える。このような見かけは、自己活動を通して大衆を動員し操作するという国民社会主義のプロパガンダの構想に問題なくおさまるものである。しかしそうした見かけの背後で、「計画学習」に導入されたメディアが、自己活動の動員や動員された知覚様式を相対化可能にするような自由空間を、開いていたのであった。

ライヒヴァインは、「自分自身の解釈」をたしかに彼の実践報告のなかに表明している。ただしその解釈は彼の実践報告の深部に埋め込まれており、外部からは容易にうかがい知ることができない。その結果、ライヒヴァインの実践報告は国民社会主義陣営から歓迎されることにもなった。しかし彼の実践報告にならって実践がなされた場合、メディアにおける知覚の対象化や、それによる上述のような逆転は、ライヒヴァインの意図がその実践において正確に理解されていたか否かとは別に、生起する可能性がある。ライヒヴァイン自身の解釈は、実践のレベルにおいてその効力が発揮されることになるような仕方では、実践報告の奥深くに埋め込まれていたと言うべきであろう。

## 5. 結論

以上のように見れば、ライヒヴァインの実践と実践報告は、第三帝国の「暴力および美化された現実」に対する、教育的抵抗の戦線を構築していたと解釈することができる。ただしその戦線は、従来の解釈が見ていたのとはまったく別の場所に見出されることになる。つまりそれは、プロジェクト学習における自己活動ではなく、素材への美的な応答性に求められるのであり、メディアの領域がそうした応答を実現可能にする自由空間となるはずであった。

映画やラジオといった新しいメディアを駆使する国民社会主義のプロパガンダに対して、ライヒヴァインは「直接性」の探求によって対峙しようとした。しかし、まさにこの「直接性」の探求によって、彼の教育構想はメディアの領域をその中核部分に呼び込んだのだと言える。知覚のレベルへの侵入をはかるプロパガンダの作用に対して、ライヒヴァインは、知覚そのものを探究の対象としうるようなメディアの自由空間を教育の

なかに確保することで対抗しようとした。そこでは、子供たちは様々なメディアに即して世界との関係を対象化し、世界との関係を実験的に探究・構築する可能性を得る。そのような自由を可能にしているのは、新教育的文脈において強調される——そして現代においても「行為指向的」という用語において強調される——子供の自己活動や「主体性」ではなく、素材に応答するような美的な対象関係なのであった。国民社会主義のプロパガンダ的現実に対抗する際にライヒヴァインが最終的に拠り所にしたのは、素材に応答する知覚の美的ゲシュタルトの形成であったように思われる<sup>27)</sup>。

このようなライヒヴァインの教育的抵抗の戦略がどの程度有効であったかは、もちろん別に問われるべき問題である。とりわけ、単に神話を形成するだけでなく娯楽にまで浸透して作用するようなプロパガンダに対してそれがどの程度有効であったかは問題である。ライヒヴァインの教育的抵抗は、「聞くこと」の例にも見られたように、ラジオによる政治演説によって影響行使しようとするような、神話形成的なプロパガンダに多く向けられていたように思われる。しかし、ライヒヴァインの構想がプロパガンダ的現実に対抗する教育的抵抗の一つの可能性を示していたことは確かであろう。そしてこの構想は、われわれが今もなお、あるいはますます「プロパガンダの時代」を生きているという事実を考えればなおさら、一つの参照するに足るモデルを提供しているのではなかろうか。

## 註

- 1) 代表的なものを挙げれば Fricke 1974, Huber/Krebs 1981, Amlung 1991=1996, Hüther 2001a。このうちアムルンクの大著[1991=1996]はライヒヴァイン研究の水準を飛躍的に高めたものとして定評がある。また日本では、長尾による先駆的紹介[長尾 1989]の他、ドイツ本国での研究に伍しても遜色のない対馬による研究[対馬 1993]がある。
- 2) 「教育的抵抗」の実体、つまり彼[ライヒヴァイン]の実践がいかなる意味で反ナチズム的であり、その教育学的な立脚点が何であったかについては、いぜんとして明確ではない[対馬 1993: 146]とする対馬の研究はこの点で例外である。この問いに導かれて、対馬はライヒヴァインの実践を当時の歴史的な文脈——とりわけ学校とヒトラー青年団との対立という当時の教育状況——のなかに位置づけてその「意味」をより厳密に確定している。しかし彼の実践の「立脚点」については、対馬もやはり「改革教育(=ドイツ新教育運動)の成果」[ibid.]にそれを求める点では従来の研究と軌を一にしている。
- 3) 実際、ティーフェンゼーの住人から二度にわたってライヒヴァインの休職を要求する手紙がポツダムの政府長官宛に送られた

- ことが知られている。その一通は、「アドルフ・ヒトラーとバルドゥア・フォン・シーラッハの意を十分に体して子供たちを教育」してくれるはずの別のある人物をライヒヴァインに代えて配置するよう要求している[Amlung 1991: 357=1996: 296, Amlung 1999: 64f.]。
- 4) ボダグによれば、「ライヒヴァインのメディア教育学は、まさにその美学的アプローチのゆえに今日の時代にとっても特別の意味を持ちうる」[Bodag 2001: 163]という。以下の論述では、ライヒヴァインのメディア教育学のこの「美学的アプローチ」を政治的美学化というコンテキストのなかで解釈すること、これを試みることになろう。
- 5) Praktanis/Anderson 2001参照。プラクターニスとアンダーソンは、たとえばアメリカの大統領選挙がいかにプロパガンダ的に進められているかを示している[36f.]。一方で自由な意見表明と討論をよりよい決定のために必要としながら、同時に他方で「単純化された説得技法と限定された推論」へと流れがちだというのが「現代民主主義の本質的なジレンマ」なのである[39]。その結果、「思慮深い説得ではなく心ないプロパガンダが栄えることになる」[39]。
- 6) たとえば Fricke 1993: 44, Lingelbach 2001: 52。しかし、プラグマティズムの文脈における——あるいはヨーロッパに起源を持つ[cf. Knoll 1991]——「プロジェクト」の概念や構構がどの程度ライヒヴァインの言う「計画学習」に影響したかは必ずしも明らかではない[Krauth 1985]。
- 7) ライヒヴァインはここに、言い換えれば「問う存在としての教育者自身を子供が体験する」ということのうちに、「ごまかしのない教育」の原則の一つを見ている。というのも、「その場合に子供は、教育者が「教育者だというだけで」権威を持つのではなく、教育者としての彼の能力によってのみ権威なのだということを体験する」[Reichwein 1937: 35]からである。
- 8) 『農村学校における映画』の冒頭部分で、ライヒヴァインは「計画学習」を次のように規定している。「計画学習は、子供が自己を失うことも[...]、また形もまとまりもない個別知識の断片像によって自分の能力への自信をくじかれることも、なしにすまずことのできる唯一の形式である」[Reichwein 1938: 5]。
- 9) 「共同体」への希求は、ワイマール時代から続くライヒヴァインの重要な思想的モチーフをなす[cf. Reichwein 1923, 1924]。それは、社会改良的な指向を持って教育活動に関わっていった「民衆大学」周辺の人々に共通のモチーフであったと言えるが[cf. 今井 2002]、ライヒヴァインの場合には、たとえばフリットナーと比べてロマン主義的色彩は薄い。彼にとっては、労働と人間形成を統合できるように共同生活を組み替えていくことが問題であって、「ギルド」という理念[Reichwein 1924]もそうした共同生活のあり方を可視化するために利用されているにすぎない。
- 10) 戦後に出された版では、このことを考慮して編者は「遺伝」を「発達」という語に置き換えており(「民族-人種」も「民族」で置き換え)、こうした変更は100か所以上に及ぶ。最新のクラフキ他編集の版[Klafki u. a. 1993]も——変更についての注は付しつつ——戦後版を踏襲している。ライヒヴァインを戦後ドイツで受容可能にするためにはこうした変更もあるいはやむをえなかったのかもしれない。しかしライヒヴァインに関する最近の歴史的研究ま
- でがこの戦後版に依拠している(従って「発達」というテーマがライヒヴァインのテキストとして歴史研究の引用に登場することになる!)のは理解に苦しむ点である。上の「遺伝」というテーマについて言えば、これを他の無害な語で置き換えることよりも、こうした言葉の上での妥協をしつつも、実際の作業系列においては人種イデオロギーが顔を出さないという、ライヒヴァインのこの戦術的対応に注目することの方がよほど重要であろう。
- 11) この「血と土」のイデオロギーの逆を行く」というのは、現在から見てそのように解釈できるということであって、ライヒヴァインの実践においてこのことが明示的に出ているわけではない。明示的には、「ドイツの運命と人間の運命を地政学的に見ることを学ぶ」[Reichwein 1937: 44, 強調引用者]ことが目標に掲げられており、国民社会主義の文脈においても十分解釈可能な形をとっている。こうした限界についてはリングエルバッハの議論[Lingelbach 1997]に関連して後に考察することになろう。なお、このテーマ選択には、自家用飛行機を所有する冒険的なアマチュア飛行家であったライヒヴァインの個人的な関心が反映しているであろう。
- 12) こうした未来指向的な共同体の考え方を、ライヒヴァインは国民社会主義のイデオロギーを巧妙に利用して提出している。一方で彼は一見国民社会主義の運動を肯定するかのように次のように述べる(この部分は戦後版では省略されている)。「ドイツ人はその言語の、その内的本質の、最も内的な表現の偉大な鐘の音を聞き、ともに民族へと融合した」[Reichwein 1937: 5]。しかしこのような変化の時代であるからこそ、この「民族」を固定的なものとしては捉え得ないのである。「民族はしかし創造的なものとしてのみ存在する。[...]したがって民族も、他のあらゆる被造物同様、出来上がったモデルがその基礎にあるわけではない。その運命、その将来の形態は前もって知ることはできない」[Reichwein 1937: 120]。
- 13) もっとも、最近の研究は第三帝国の時代にも様々な実験学校がともかくも新教育的な実践を継続していたという事実を明らかにしている[Lehberger 1994]。明確に国民社会主義的な目標に向けて新教育的な方法を実践したヴィットマン(Theodor Wittmann)のような場合さえあった[Hansen-Schaberg 2000]。
- 14) アムルンクによれば、ライヒヴァインは実践報告の出版を契機に全国扶養職分団(Reichsnährstand)と関係ができ、その大会に来賓として招かれたりしているが、これは「ライヒヴァイン自身の教育政策案が職分団の農村学校制度の規模の拡大という要求に沿うものであった」[Amlung 1991: 381=1996: 317]ことによる。職分団とライヒヴァインがまとめた改革案は「ライヒ文部省のなかでさえ大きな反響を呼んだ」[Amlung 1991: 383=1996: 318]という。
- 15) これはヒトラー青年団のリーダー・シーラッハ(Baldur von Schierach)の正式役職名である。
- 16) 「ナチスの運動を「プロパガンダ運動」と呼んでもまったくおかしくない」[Hoffmann 1988: 79]と言われるほどである。ドイツにおけるプロパガンダ概念の歴史については Schieder/ Dipperth 1984参照。この語は、18世紀初頭にローマ教皇庁に設置された外国布教のための部署(Congregatio de propaganda fide)に由来し、当初は教皇庁からの、後にはフランス革命後のフランスか



- らのドイツへの影響行使を指すものとして否定的な含意をもって使われた。1900年前後にこの語は宣伝の専門家たちによって商業宣伝を含めた宣伝一般の意味で使われるようになり、それとともにプラスの意味を得ることになる。政権掌握後、NSDAPはこの語を商業宣伝の意味で使うことを禁止し、もっぱら政治宣伝の意味で用いようとした。
- 17)ヘニツヒは次のように述べている。「善玉・悪玉のクリシェがこの映画の見やすい基本モチーフであるということが十分に話し合われた後でも、善玉との、つまりハイニ・フェルカーとの同一化が再三にわたって確認された」[Hennig 1991: 183]。
- 18)病院に見舞いに来たカースが父親と議論する重要な場面で、次のような会話がかかわれる。「カース：あなたはどこのお生まれですか。／父フェルカー：ベルリンの生まれさね。／カース：じゃあ、お聞きしますがね、ベルリンてのはどこにあるんです？／父フェルカー：シュプレー[河畔]に決まってるだろうが。／カース：シュプレーね。その通りですとも。でもいったいそれはどこに、どの国にあるんです？／父フェルカー：おいおい何てこった、ドイツにあるに決まってるだろう。／カース：そう、ドイツですね。われわれのドイツですよ。そこのところを一度よくお考えになるんですな」[Arnold u. a. 1980: 175]。善良な父親フェルカーは、シュトゥットベルと酒場で飲んでいる場面で早速この会話を応用する。彼はまず、イギリスのビールとドイツのビールがあったらどちらを飲むかとシュトゥットベルに聞く。「シュトゥットベル：もちろんここにある[ドイツの]モレ・ヘレスさ。／父フェルカー：さて、じゃあそのヘレスはどこで作られてるんだい。／シュトゥットベル：どこで作られてるって？ ベルリンだろう。／父フェルカー：そう、ベルリンだよな。／シュトゥットベル：うん。／父フェルカー：じゃあ、ベルリンはどこにある？／シュトゥットベル：ベルリンはどこにあるって、お前、ベルリンはシュプレーだろう。／父フェルカー：そうだろう？ 俺もそう言ったんだよ、シュプレーにあるってな。だがな、そいつはどこにあるんだい、そのシュプレーはよ。／シュトゥットベル：シュプレー、シュプレー・・・シュプレーはドイツにあるさ。／父フェルカー：その通り、ドイツだよ。／シュトゥットベル：それで？／父フェルカー：俺たちのドイツにあるんだよ、お前、そこんところを一度よく考えときな！」[179f.]。
- 19)「リクエストコンサート」の実態については、以下の記述はその大部分を、よく調査の行き届いたコッホの研究[Koch 2003]に負っている。
- 20)この主観の優位という点では、実はプロパガンダも同様の想定に立っている。プロパガンダは、知覚・感情のレベルに侵入して主観の側の構えに働きかけ、そのことによって「自己活動」そのものを操作し、ひいては世界の見え方を操作可能にしようとしていたのである。ペティとキャシオッポによれば、プロパガンダにおいて問題になるのは客観的事実の伝達(たとえば「ワシントンはアメリカ合衆国の首都である」)ではなく、客観的ならざる情報を伝達し、あるいはある意見を事実そのものとして現出させること(たとえば「ワシントンは世界で一番美しい首都である」)なのである[Petty/Cacioppo 1996: 3]。
- 21)ケルシェンシュタイナーへの直接の言及は見られないものの、ライヒヴァインがケルシェンシュタイナーの作業学校の考え方に影響されていたと判断できる指標は多い。アムルンクによれば「ライヒヴァインの計画学習は作業学校の方法的諸原理に立脚している」[Amlung 2001: 58]という。またクラウトによれば、「ライヒヴァインは、精神的な自己活動と手工的な活動の教育的な意味を強調することによって、実践的なレベルではドイツ新教育の作業学校の伝統(ケルシェンシュタイナー、ガウディツヒ、他)に結びついている」[Krauth 1985: 209f.]。
- 22)ライヒヴァインは、たしかにケルシェンシュタイナー同様、「作法(Sitte)」や「徳(Tugend)」との関係において「即事性」について語っている[cf. Reichwein 1937: 12]。しかしライヒヴァインにおいて徳として宣言されるのは、事柄に対する目的合理的な従順というあの前もって指定された構えではなく、事柄に対するこのような美的で開かれた関係であったように思われる。
- 23)ここに、しばしば指摘されてきたバウハウスとライヒヴァインとの関係[cf. Amlung 1991: 409=1996: 340; Mattenklott 1997: 46]を再確認できるだろう。素材の処理に即して知覚を主題化するというライヒヴァインにおける訓練の構想は、バウハウスの「準備課程」の構想に極めて近いと言えるからである[cf. 今井 2001]。——ライヒヴァインに関するテレビ・ドキュメンタリー「飛行家の勇氣」(Mut des Fliegers, 1998)のなかで、ティーフェンゼーでのかつてのライヒヴァインの教え子だった女性がインタビューに答えて、自分は教師としてのライヒヴァインに尊敬の念は持っていたが恐れは持っていなかった、間違ったことを言ったりやったりするのではないかという恐れを何ら持たなかった、と述べている。このような自由は、特定の構えを子供に求めるのではなく、むしろ世界への構えそのものを実験的な探究の対象にするという、ライヒヴァインの「計画学習」の構造に少なくとも一部起因するのではなかろうか。
- 24)全国センターが製作した授業映画は、意識的に教科内容の知識に対象を限定することで比較的イデオロギー色が薄かったと言われる[cf. Ewert 1998: 77; Hüther 2001b: 112]。所長のツィーロルト(Kurt Zierold)は授業映画の領域をゲッベルスの宣伝省の管轄から区別することに努め、これにある程度成功した[Ewert 1998: 67ff.]。また財政的にも、父母から一定額の「教材費」をとって運営費とすることでNSDAPからの独立を確保することができた[ibid.: 76]。全国センターは、1940年に「科学・授業用映像全国施設(Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht)」と名称変更してさらに拡張されることになる。なお、ツィーロルトはライヒヴァインとはイェナ時代以来の友人であり、ライヒヴァインが小学校教員として任用されるよう斡旋したのも彼であった[Amlung 1991: 361=1996: 299]。
- 25)ライヒヴァインは映画が示す「構造」を認識できるためには「早い時期の目の訓練」[Reichwein 1938: 25]が必要だとして、「比較する画像観察(vergleichende Bildbetrachtung)」から「深化する画像観察(vertiefende Bildbetrachtung)」へ、さらに「特化する視覚(sonderndes Sehen)」へ、という静止画像による視覚訓練を構想している[ibid.: 19-22]。しかしここに示した例に見られるように、ライヒヴァインはこうした視覚訓練を前提にして映画利用を考えていたわけではない。視覚訓練もまた計画学習の全体に組み込まれていると考えるべきであろう(実際、ライヒヴァインは「特別の映像の時間のようなものを導入すべきだと考えてはい

ない[ibid.: 20]と述べている)。「ライヒヴァインは、批判的な視覚教育の訓練過程をとおして、ナチズムのメディア活動を掘り崩すことをめざし、またそれに適合したメディア教育学的な構想を展開した」[Meyer 1981: 199]とするマイヤーの主張は、ライヒヴァインのメディア教育学とプロパガンダ批判とを関係づける点で重要な洞察を含んでいる。しかし、形式的な視覚訓練によってプロパガンダに対抗できると考えるほどライヒヴァインはナイーブではなかったはずである。メディア教育学とプロパガンダ批判とがいかに結合されるのかは、いまだ説明されていない問題であるように思われる。

- 26) ヒューターはライヒヴァインの映画教育学のこうした再帰的な構造を指摘している。「彼[ライヒヴァイン]はこの[映画という]メディアを単に教材提示の道具として使うのではなく、同時にまた、このメディアおよび映画を見ることについての認識自体を伝達しようとする」[Hüther 2001b: 118]。
- 27) ライヒヴァインは、子供が作業において感じ取るべき「素材の尊厳(Weihe des Stoffs)」について語っている[Reichwein 1937: 12]。客観の優位へのこうした支持表明は、彼の博物館教育学において明示的に美学的な文脈を受け取ることになる[cf. Fricke 1976; Mattenklott 1997]。その論文「作業の素材がともに形成する」(1941年)において、ライヒヴァインは、「美しい形式を持ち実用にも耐えるようなモデルを介して、手仕事の精神を産業の領域においても貫徹させる」ことの可能性を探っている[Reichwein 1941b: 351]。その場合に問題となるのは、「素材と形式を、形式が素材から育ってくるような仕方でも再び結びつける」ことであり、そのためには「自然に与えられた作業素材の固有性に対する感覚」が必要となる[ibid.]。まさにこれが、ライヒヴァインにとっては博物館教育学の出発点となる。というのも、博物館は、様々な対象に即して、素材にふさわしい形式——ライヒヴァインによればそれは伝統的な手仕事のなかに保存されているのだが——と直接に触れ合う機会を子供に与えることができるからである。その論文「学校と博物館」(1941年)のなかで、ライヒヴァインは、そうした機会が、「日常生活の新たな造形(Formung)を求める趣味教育(Geschmackserziehung)」[Reichwein 1941a: 6]となるのだとしている。彼にとっては、若者を「新しい住感覚」へと導くこと、たとえば「単純で素朴で手仕事の的に処理された家具」に対する感覚へと導くことが重要であった[ibid.]。それにしてもなぜ、こうした「趣味教育」が、ナチスに対する抵抗運動に本格的に関与しつつあったこの時期のライヒヴァインにとってそれほどまでに重要だったのだろうか。——ここで再構成した文脈に置き直してみれば、こうした問いに答えることも容易になるであろう。

## 文献

- Amlung, U.: *Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers*, 2 Bde., Frankfurt a. M. 1991 = 『反ナチ・抵抗の教育者——ライヒヴァイン 1898-1944』対馬達雄／佐藤史浩訳, 昭和堂, 1996年。
- Amlung, U.: "... in der Entscheidung gibt es keine Umwege". *Adolf Reichwein 1898-1944. Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer*, Marburg 1999.
- Amlung, U.: Adolf Reichweins reformpädagogisches "Schulmodell Tiefensee" (1933-1939), in: Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Herausforderungen an die Pädagogik: Rückschau und Zukunftsorientierung an der Jahrhundertwende*, Jena 2001, S.50-69.
- Arnold, Th. / Schönig, J. / Schröter, U.: *Hitlerjunge Quex. Einstellungsprotokoll*, München 1980.
- Bateson, G.: An Analysis of the Nazi Film "Hitlerjunge Quex", in: *Studies in Visual Communication*, Vol.6, No.3, 1980, pp.20-55 = 『大衆プロパガンダ映画の誕生——ドイツ映画「ヒトラー青年クヴェックス」の分析』, 宇波彰／平井正訳, 御茶の水書房, 1986年。
- Bodag, J.: Reichweins medienpädagogische Konzepte im Kontext heutiger Ansätze, in: Hüther, J. (Hrsg.): *Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik*, München 2001, S. 159-176.
- Degenhart, A.: Von der Kinoreformbewegung zur handlungs- und subjektorientierte Filmarbeit Adolf Reichweins, oder: Die Entdeckung reformpädagogischer Erziehungsideale für die heutige Medienpädagogik, in: Hüther, J. (Hrsg.): *Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik*, München 2001, S. 126-145.
- Ewert, M.: *Die Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (1934-1945)*, Hamburg 1998.
- Fricke, K.: *Die Pädagogik Adolf Reichweins. Ihre systematische Grundlegung und praktische Verwirklichung als Sozialerziehung*, Bern/Frankfurt a. M. 1974.
- Fricke, K.: Zur Museumspädagogik Adolf Reichweins, in: *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 24. Jg., 1976, S.1-9.
- Fricke, K.: *Adolf Reichwein. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?*, Lüneburg 1993.
- Goebbels, J.: *Reden*, Bd. 1, 1932-1939, Hrsg. v. H. Heiber, München 1971.
- Goedecke, H. / Krug, W.: *Wir beginnen das Wunschkonzert für die Wehrmacht*, Berlin/Leipzig 1940.
- Hansen-Schaberg, I.: Das Spannungsfeld "Reformpädagogik und Nationalsozialismus" im Volksschulunterricht nach der historischen Zäsur 1933, in: Dust, M. (Hrsg.): *Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim*, Kiel 2000, S.431-453.
- Hennig, E.: "Diesen Faschistenlummeln ist nicht zu trauen": "Hitlerjung Quex" im pädagogischen Einsatz, in: Loiperdinger, M. (Hrsg.): *Märtyrerlegenden im NS-Film*, Opladen 1991, S.173-185.
- Hitler, A.: *Mein Kampf*, München 1934.
- Hoffmann, H.: "Und die Fahne führt uns in die Ewigkeit". *Propaganda im NS-Film*, Frankfurt a. M. 1988.
- Huber, W.: Die Perversion reformpädagogischer Begriffe im Nationalsozialismus - unter Berücksichtigung der Sprache von Adolf Reichwein, in: Salzmann, Ch. (Hrsg.): *Die Sprache der*

- Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Dargestellt am Beispiel von Peter Petersen und Adolf Reichwein*, Heinsberg 1987, S.285-354.
- Huber, W. / Krebs, A. (Hrsg.): *Adolf Reichwein 1898-1944. Erinnerungen, Forschungen, Impulse*, Paderborn u. a. 1981.
- Hüther, J. (Hrsg.): *Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik*, München 2001a.
- Hüther, J.: "Nicht nur Bilder sehen, sondern ihre Bedeutung erkennen". Eine mediengeschichtliche und medienpädagogische Einordnung der Schriften Adolf Reichweins, in: Hüther, J. (Hrsg.): *Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik*, München 2001b, S. 107-125.
- 今井康雄「ベンヤミンとデューイ——二つの教育思想の差異の構造」『教育哲学研究』第68号, 1993年, 1-14頁 = Walter Benjamin and John Dewey: The Structure of Difference between Their Thoughts on Education, in: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No.1, 2003, pp.109-125.
- 今井康雄「パウハウスの教育思想・試論——イッテンとモホリ＝ナギの対比をとおして」『教育学年報』第8号, 2001年, 385-427頁。
- 今井康雄「ワイマール期ドイツにおけるアカデミズム教育学と芸術教育——美は教育にいかなる困難と可能性を導き入れたか」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41巻, 2002年, 41-65頁。
- Kerschensteiner, G.: *Begriff der Arbeitsschule*, München u. a. 1964.
- Klafki, W.: Adolf Reichwein: Bildung und Politik, in: Reichwein, R. (Hrsg.): *Adolf Reichwein. Widerstandskämpfer und Pädagoge*, Erlangen/Jena 1999, S.53-80.
- Klafki, W. u. a. (Hrsg.): *Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk - Film in der Landschule. Die Tiefenseer Schulschriften - Kommentierte Neuauflage*, Weinheim/Basel 1993.
- Knoll, M.: Europa - nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702-1875, in: *Pädagogische Rundschau*, 45.Jg., 1991, S.41-58.
- Koch, H.-J.: *Das Wunschkonzert im NS-Rundfunk*, Köln/Weimar/Wien 2003.
- Koch, Fr.: "Hitlerjunge Quex" und der hilflose Antifaschismus. Zum nationalsozialistischen Jugendfilm, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 31. Beiheft, 1993, S.163-179.
- Krauth, G.: *Leben, Arbeit und Projekt. Eine konzeptionsgeschichtliche und vergleichende Studie über die gesellschaftliche, pädagogische und didaktische Bedeutung der Projektidee in reformpädagogischen Bewegungen*, Ffm u. a. 1985.
- Lehberger, R. (Hrsg.): *Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit*, Hamburg 1994
- Lingelbach, K. Ch.: Das laufende Band der Geschichte. Zum verborgenen Lehrplan in Adolf Reichweins Schulmodell Tiefensee, in: *Jahrbuch für Pädagogik*, 1997, S.219-230.
- Lingelbach, K. Ch.: Adolf Reichweins Schulpädagogik, in: Hüther, J. (Hrsg.): *Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik*, München 2001, S.45-78.
- Mattenkott, G.: Aspekte ästhetischer Erziehung im Werk Adolf Reichweins, in: Kunz, L. (Hrsg.): *Adolf Reichwein (1898-1944)*, Oldenburg 1997, S.35-53.
- Meyer, P.: Zur Medienpädagogik Adolf Reichweins, in: Huber, W. / Krebs, A. (Hrsg.): *Adolf Reichwein 1898-1944. Erinnerungen, Forschungen, Impulse*, Paderborn u. a. 1981, S.191-200.
- 長尾十三二「教養と実践の統一を求めて——アドルフ・ライヒヴァインの生涯と思想」長尾他『自己形成の教育——学校教育の再生をめざして』明治図書, 1989年, 14-58頁。
- Paschen, J.: *AV-Medien für die Bildung. Eine illustrierte Geschichte der Bildstellen und des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht*, München 1983.
- Petty, R. E. / Cacioppo, J. T.: *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*, Colorado/Oxford 1996.
- Pratkanis, A. / Anderson, E.: *Age of Propaganda. The Everyday Use and Abuse of Persuasion*, New York 2001.
- Reichel, P.: *Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus*, München 1991.
- Reichwein, A.: Vom Gemeinschaftsinn der deutschen Jugendbewegung, in: *The New Student. National Student Forum* (Deutsche Sonderausgabe im März 1923), 1923, S.2-3.
- Reichwein, A.: Die Gilde. Ein Weg zur Einheit von Bildung und Arbeit, in: *Blätter der Volksschule*, 6.Jg., Nr.2, 1924, S.15-17.
- Reichwein, A.: *Schaffendes Schulvolk*, Stuttgart/Berlin 1937.
- Reichwein, A.: *Film in der Landschule. Vom Schauen zum Gestalten*, Stuttgart/Berlin 1938.
- Reichwein, A.: Schule und Museum, in: *Deutsches Schulverwaltungs-Archiv*, Bd. 38, 1941a, H.1/2, S.3-12.
- Reichwein, A.: Der Werkstoff formt mit, in: *Die Werkbücherei*, Jg. 1941b, Folge 2, S.35-49.
- (Rezension): Adolf Reichwein, "Schaffendes Schulvolk", in: *Wille und Macht*, 6. Jg., H. 24, 1938, S.55-56.
- Schieder, W. / Dipper, Ch.: Propaganda, in: *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd.5, Stuttgart 1984, S.69-112.
- Schröter, U.: "Hitlerjunge Quex": Nationalsozialistische Gesinnung — der Verlauf einer politischen Karriere "bis in den Tod", in: Loiperdinger, M. (Hrsg.): *Märtyrerlegenden im NS-Film*, Opladen 1991, S.109-148.
- 対馬達雄「ナチス体制下の教育的抵抗——ライヒヴァインとティーフェンゼー農村学校」『思想』第833号, 1993年, 145-171頁。