

ヘルムート・ベッカーにおける「管理された学校」から 「自由な学校」への転換の思想的布置

Die gedankliche Konstellation in der Umwandlung von “der verwalteten Schule” in “die freie Schule” bei Hellmut Becker

遠 藤 孝 夫*

Takao ENDO*

論文要旨

ドイツにおける公立学校は、1970年前後を境に管理統制的なものから「自由」を基調とするものへと大きく転換した。このドイツにおける学校教育の歴史的転換において、その指導的役割を果たした人物が、ヘルムート・ベッカーであった。本稿は、従来の研究では本格的に検討されてこなかったヘルムート・ベッカーを対象として、特に彼の「管理された学校」から「自由な学校」への転換という思想が、如何なる人的交流や思想的影響の下に形成されていったかを明らかにしている。

キーワード：ヘルムート・ベッカー、管理された学校、自由な学校、自律的人間の形成、
フランクフルト学派

I 序論 — 課題と方法 —

『ジュンコ先生のドイツ教育体当り奮戦記』（五月書房、1992年）という本がある。公立中学校で30年近く英語教師をしていた大内洵子さんが、1990年から翌年にかけて旧西ドイツ（ドイツ連邦共和国。以下ドイツと表記）のレアルシューレ（実科教育を中心とする6年制中等学校）で英語を教えた時の体験記である。この本は、ドイツの学校教育が生徒にとってもまた教員にとっても「自由」を基調としたものであることを学校の日常を通して教えてくれる。しかし、ここで何よりも注目しておきたいことは、ドイツにおけるこうした自由を基調とする学校教育の姿は実は1970年頃以降のことであって、それ以前は国家による管理統制が厳しく、日本と変わらない管理主義教育が行われていたことが、ドイツ人教員からの話として記述されている点である。

周知のように、第二次大戦後のドイツでは、日本の終戦直後の教育民主化とは対照的に、ワイマール体制への復帰が合言葉となり、ワイマール憲法の学校監督条項を「国家に独占的に帰属する、学校に対する行政的決定権」¹⁾と解釈した憲法学者アンシュッツ（Anschütz, G.）の

* 弘前大学教育学部教育学科教室

Department of Pedagogy, Faculty of Education, Hirosaki University

理論が一旦はそのまま継承され、その結果国家による強力な学校支配体制も存続されていた。ところが、こうした学校教育の在り方は1960年代後半以降の活発な教育改革論議と「学校の民主化」(Demokratisierung der Schule)に向けた一連の教育政策・学校立法によって、次第に民主的で自由なそれへと変革されていった(教員の教育上の自由、学校の自治的運営、父母・生徒の学校参加、学校監督の法的監督への縮減など)。大内さんの著書は、こうした教育改革が学校の日常を着実に民主化するものであったことを確認した記録としても読むことができるだろう。

さて、1960年代後半以降のドイツにおける学校の民主的改革の過程で、終始それを理論的に支え、この運動の「リーダー的役割を果たした」²⁾人物がヘルムート・ベッカー(Hellmut Becker, 1913-1993)であった。特に、ベッカーはマックス・プランク教育研究所(Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)の創設者兼所長として教育改革に資する学際的な教育研究を推進するとともに、1965年から75年まで活動したドイツ教育審議会(Deutscher Bildungsrat)では、その中心的委員として各種の勧告作成の主導的役割を果たした。このドイツ教育審議会の諸勧告が1970年前後からの各州における学校民主化に向けた教育改革の指針となっていたのである。そして、ベッカーのこうした旺盛な活動の底流には、「管理された学校」(die verwaltete Schule)の「自由な学校」(die freie Schule)への転換という彼の終始一貫した教育思想があった。しかし、これまでの先行研究の多くは、ドイツ教育審議会の勧告の概要やそれを受けた学校立法の動向とその紹介的検討にとどまり³⁾、そもそもこの1960年代後半以降の教育改革という大きな歴史のうねりの原動力と背景は何であったのかという論点は自覚的に追求されてこなかった。とりわけこの「うねり」の中心に位置していたヘルムート・ベッカーの教育論ないしその背景となる彼の教育思想に関しては、ドイツにおいても未だに本格的研究はなされていない状態にある⁴⁾。本稿は、こうした課題意識と研究の現状を踏まえ、「管理された学校」から「自由な学校」への転換というベッカーの教育思想の中心テーマの検討を通して、ドイツの学校民主化の歴史的背景の解明に寄与することを意図したものである。

ところで、ヘルムート・ベッカー研究が、その重要性にも関わらず行われてこなかったことには、一つの大きな要因があると考えられる。それは、ベッカーには通常の意味での教育学者や教育思想家の範疇では捉えることができない困難さが伴うからである。ベッカーの元々の職業は弁護士であり、教育社会学の名誉博士号(ベルリン自由大学)を持つとは言え、大学の教育学の教授のような狭義の教育学者であった訳ではないし、435点にも及ぶ論文や著書が必ずしも体系的な教育理論の構築を目指して執筆された訳でもない。また彼自身が教育家として教育実践活動を展開したことはないし、政治家や行政官として教育改革を直接担当した訳でもなかった。にもかかわらず、彼は自らの役割を終始「助言的機能」に限定し、その都度「何を行うべきかを熟考すること」⁵⁾によって、次第に発言力と影響力を強めて、結果的にはドイツの学校民主化の中心に存在することになった人物なのである。

こうしたベッカーという人物を捉える意味で、彼の友人で前ドイツ大統領リヒャルト・フォン・ヴァイツゼッカー(Richard von Weizsäcker)の指摘は示唆的である。ヴァイツゼッカーは、ベッカーの80才の祝賀会で演説し、その中でベッカーは優れた対話(議論)の名手であり、ベッカーと対話した者は誰もが「対話の中における思考」(Denken im Dialog)を学ぶことになることと指摘しているのである⁶⁾同様にベッカー自身も、自らの研究活動を回顧して、「私の研究生生活は総じて本質的には議論によって成り立っていた」⁷⁾と述べている。つまり、ベッカーは

書斎の中で書物を通して理論や思想を形成していったのではなく、生活体験や経歴も異にする多様な人物や思想家との邂逅と絶えざる対話を通して、自らの教育思想を構築していった人物なのであり、またこうした対話を通してベッカーの周囲に形成された幅広い人間的繋がりや交友関係が、ベッカーという人物をドイツの学校の民主化運動の中心的存在へと押し上げる基盤ともなっていたと推測されるのである。その意味で、ベッカーという人物像とその教育思想を解明し、ドイツの教育改革という大きな歴史的うねりの背景を理解する上で、ベッカーがどのような人物や思想家との邂逅と対話の中で思想を形成していったのかを検討することは、不可欠でかつ有効な方法ともなるのである。

そこで、以下の本論では、まずヘルムート・ベッカーの生育歴や弁護士としての活動の過程で彼の周囲を彩っていた人物とその思想が如何なるものであったのか、つまりベッカーの思想形成過程における布置（コンステラチオン）を検証し（II）、次にその布置の下で次第に構築されていったベッカーの教育思想の内実を検証することにより（III）、「管理された学校」から「自由な学校」への転換の意味とその思想的布置の解明に迫っていくこととする。

II ヘルムート・ベッカーの布置と思想形成過程

1 学者文相の父親と改革教育運動家たち

ヘルムート・ベッカーは、第一次世界大戦が勃発する前年1913年、北ドイツの商業都市ハンブルクで生まれた。父親は、当時ハンブルク大学のイスラム学教授で、後にプロイセン邦文部大臣になるカール・ハインリッヒ・ベッカー（Cahl Heinrich Becker, 1876–1933, 以下C.H.ベッカーという）であり、祖父は裕福な銀行家、曾祖父は医師兼言語学研究者であった。また、ベッカーの母親は、「アウグスブルクの王様」の異名を取るほどの南ドイツ屈指の大銀行家の娘であった。このベッカーの母親は後に、夫であるC.H.ベッカーが死去した時、ベルリンを離れ、南ドイツはボーデン湖畔のクレスブロン（Kreßbronn）に移り住み、ベッカー自身も第二次大戦後の約18年間、このクレスブロンを拠点に弁護士活動を展開することになる。こうしたベッカーと南ドイツとの関係は、彼の母親とその出自とが関係していた。

さて、ベッカーの父親C.H.ベッカーは、1917年大学担当参事官としてプロイセン文部省に招聘されて後1930年に至るまで文部次官及び文部大臣として、多分にエリート主義的教育観を有しつつも（「理性的共和主義者」）、ワイマール共和制を擁護すべく敗戦後のドイツの社会的・政治的分裂状態の克服を政策課題として、新たな教育養成機関としての教育アカデミー（Pädagogische Akademie）の創設に象徴される数々の教育改革を推進した⁸⁾。彼は特に19世紀末以降の青年運動（Jugendbewegung）および改革教育運動（Reformpädagogik）に好意的態度を示したばかりではなく、積極的に自らの教育政策にその理念を反映させようとしていた。さらに、息子であるヘルムートにも青年運動の組織に入会することを熱心に勧めてもいた⁹⁾。

こうしたC.H.ベッカーと改革教育運動との強い結びつきで特に注目すべきことは、ヘルムートをボーデン湖畔に創設された「田園教育舎ザレム城校」（Landerziehungsheim Schule Schloß Salem）に在学させている事実である。すなわち、ヘルムートは一旦はベルリンのアルト・ギムナジウム（Arndt-Gymnasium）に入学したが、文部次官である父親を強く意識したこの学校の教師の対応に居たたまれなくなって、第4学年の時にこのザレム城校に転学している¹⁰⁾。もっとも、この時10才前後のヘルムートは腎臓疾患を罹り、ほどなくアルト・ギムナジウムに

復学している。僅かの期間ではあれ、ヘルムートが1920年に開設されて間もないザレム城校に在学した詳しい経緯は今のところ不明であるが、ヘルムートの母親がザレム城校において看護婦として働いている事実や¹¹⁾、この私立学校の創設者である自由主義者バーデン公マックス (Prinz Max von Baden, 1869-1929, 1918年10月から11月の短期間ドイツ宰相を務める) の息子 (Der Markgraf von Baden) が大学生としてC.H.ベッカー宅に下宿していた事実¹²⁾を考慮すれば、C.H.ベッカー夫妻と田園教育舎ザレム城校の関係は相当強固なものであったことが推測される。ちなみに、敗戦の年1945年秋、マルクグラフ・フォン・バーデンが主催したザレム城校での会議には、ヘルムート・ベッカーも参加しており、この会議でベッカーは後述される精神分析学者のミッチャーリッヒ (Alexander Mitscherlich) と邂逅している¹³⁾。ヘルムート・ベッカーが第2次大戦後、ザレム城校を含む改革教育運動系列の私立学校の法律顧問として活躍することになる、いわばその伏線がここにあったと言える。

さらに、文部大臣C.H.ベッカーが自らの私設広報官として起用し、特に教育アカデミーの人事に関与したライヒヴァイン (Adolf Reichwein, 1898-1944) も、ヘルムート・ベッカーの思想形成に少なからぬ影響を与えた人物の一人である。ライヒヴァインは、青年運動への参加を経て、第一次大戦後はイエナをはじめとする各地の成人教育運動 (市民大学運動) の指導者として活躍し、さらにナチス政権の下にあっては、ティーフェンゼーの農村学校でナチ的教育への自覚的な「教育的抵抗」の実践を行い、ヒトラー暗殺計画、いわゆる7月20日事件に連座して処刑された教育家である¹⁴⁾。ライヒヴァインとヘルムートは15才の歳の差があったが、ライヒヴァインは逮捕される2カ月前には、当時博士論文執筆のためにシュトラースブルクに滞在していた若き友人ベッカーを訪問し、ヒトラー暗殺の必要性を議論している。後年ベッカーが最初の本格的な教育論文として「管理された学校」(1954年)を発表した時、その末尾をティーフェンゼーでのライヒヴァインの教育実践で飾り、何よりも子どもたちを「自由へと教育した」教育家として、ライヒヴァインを評価していることは¹⁵⁾、単なる偶然ではないのである。

また、後年ヘルムート・ベッカーが、成人教育機関である市民大学 (Volkshochschule) との交流を持ち、ドイツ市民大学連盟 (Deutscher Volkshochschul-Verband) の総裁に選出されることになることも、ライヒヴァインとの関係を抜きには考えられないだろう。ベッカーをドイツ市民大学連盟の総裁に推挙した中心人物は、フリッツ・ボリンスキー (Flitz Borinski, 1903-1988) であったが¹⁶⁾、彼はライヒヴァインの親友で、共に成人教育運動を指導した教育家であった¹⁷⁾からである。

2 ゲオルク・ピヒトとカール・フォン・ヴァイツゼッカー

さて、ベッカーは、アルント・ギムナジウムを経て、フライブルク大学に入学し、次いでベルリン大学およびキール大学でも法学を修めた。この大学時代に、ベッカーはその後の彼の思想形成および活動にとっても極めて大きな意味を持つことになるゲオルク・ピヒト (Georg Picht, 1913-1982) とカール・フリードリヒ・フォン・ヴァイツゼッカー (Carl Friedrich von Weizsäcker, 1912-, 以下C.F.ヴァイツゼッカーと略) と邂逅することになる。ゲオルク・ピヒトは社会問題にも積極的に発言する哲学者として知られ、特に1964年の『ドイツの教育破綻』 (Die deutsche Bildungskatastrophe) は、ドイツの高等教育制度の抜本的改革を主張したものとして大きな反響を呼んだ。また、原子物理学者、自然哲学者および平和運動家として日本でもよく知られるC.F.ヴァイツゼッカーについては、説明は要しないだろう。

ゲオルク・ピヒトの父親ヴェルナー・ピヒト (Werner Picht) は、元々は作家として活躍していたが、ワイマール期にC.H.ベッカー指導の下のプロイセン文部省の成人教育部門の責任者として招聘され、「市民大学運動の最も熱心な自由主義的援護者の一人」¹⁸⁾として重要な役割を果たした。当時、C.H.ベッカーとヴェルナー・ピヒトは家族ぐるみのつき合いをするほど親密な関係にあった。このことは、結局は実現はしなかったものの、お互いの息子であるヘルムートとゲオルクを南西ドイツのシュヴァルツヴァルト (黒い森) にあるピヒト家の別荘で個人教授の形で教育する計画があったことから知れよう¹⁹⁾。当然、ヘルムートとゲオルクは幼なじみではあったが、二人が自覚的な交流を開始するのは、揃ってフライブルク大学に入学を果たした1931年からになる。

一方、ヘルムート・ベッカーは、このゲオルク・ピヒトを介して、その親友であったC.F.ヴァイツゼッカーとも親交を結ぶことになる。ゲオルクの父親ヴェルナー・ピヒトが、C.F.ヴァイツゼッカーの父親 (エルンスト・フォン・ヴァイツゼッカー) の弟で、医学者のヴィクトア・フォン・ヴァイツゼッカー (Viktor von Weizsäcker, 1886-1957, 以下V.ヴァイツゼッカーと略) と親交があったことから (ヴェルナー・ピヒトの妻はビクトアの妹)、ゲオルク・ピヒトとC.F.ヴァイツゼッカーは少年時代からの親友であった。こうして、ベッカーとC.F.ヴァイツゼッカーは、共通の親友ゲオルク・ピヒトを介して、1933年に邂逅することとなった。こうして、ヒトラーが政権を取得してドイツの前途に暗雲が立ちこめてきた頃、法学を専攻していたヘルムート・ベッカーは、ハイデガーの影響の下に哲学研究を開始したゲオルク・ピヒトと、ライプチヒ大学のハイゼンベルクの下で21才の若さで博士号を取得した新進の原子物理学者C.F.ヴァイツゼッカーと親交を深めていくことになる。この三人の親交はその後生涯にわたって継続されることになる。

3 ビクトア・フォン・ヴァイツゼッカーとA.ミッチャーリッヒ

さて、ヘルムート・ベッカーは、1941年の対ソ連戦で足に重傷を負い、1945年5月のドイツ敗戦を、前述のように南ドイツのボーデン湖畔の町クレスブロンで母親、フランス人の妻 (Antoinette Becker, 1944年に結婚) らと迎えた。彼はフランス軍の統治下にあったこの南ドイツの地で、まずは弁護士としての活動を開始した。主としてフランス軍事法廷で弁護活動をしていたベッカーに、1947年11月から開始されたニュルンベルク国際軍事裁判でのエルンスト・フォン・ヴァイツゼッカー (Ernst von Weizsäcker, ナチス期の外務次官) の弁護依頼という大きな仕事が入った。依頼主は言うまでもなく、C.F.ヴァイツゼッカーであった。かくして、当時34才のベッカーは、親友の父親の主任弁護人として、厚いヴェールに隠されていたナチス・ドイツの戦争犯罪の実態と、同時に政権中枢部にいる人間によるヒトラー体制への抵抗という問題に対峙することになったのである。この裁判の過程では、ベッカーは彼の助手として裁判に協力した後のドイツ大統領リヒャルト・フォン・ヴァイツゼッカー (C.F.ヴァイツゼッカーの弟) と親交を深めたばかりではなく、エルンストの弟で医学者のV.ヴァイツゼッカーとも知己の関係になった。

ベッカーは、自らの思想形成に影響を与えた人物として、後述されるホルクハイマーとともにこのV.ヴァイツゼッカーを挙げており²⁰⁾、特に彼を「学問上の父」とまで呼んでいる²¹⁾。では、V.ヴァイツゼッカーとは如何なる人物だったのだろうか。V.ヴァイツゼッカーは、近代医学における専門分化した機械論的あり方 (医学の自然科学化) を、本来の人間の「癒しの技」

としての医学のあり方へと転換することを意図し、フロイトの精神分析的手法を内科学に適用することで、デカルト以来の心身二元論もまた心身両者間の単線的な因果関係論をも排除して、心身の相互の円環的關係論、いわゆるゲシュタルトクライス (Gestaltkreis) 理論を提唱したことで知られる。彼は、病いを近代医学のように「機械の故障」という原因の結果として見るのではなく、人生における危機＝転機という意味を担う苦境として捉え、またこうした疾病観に基づいて治療過程も医師という主体と患者という主体との対話構造、つまり治癒的ゲシュタルトクライスとして捉えようとした²²⁾。

もっともこうしたV.ヴァイツゼッカーの神秘主義とも見られかねない「医学的人間学」という卓抜した思想は、近年になって再評価されつつあるものの、その最初の構想が提示された1920年代後半の時期はもとより、戦後のドイツ医学界においても必ずしも好意的に迎えられた訳ではなかった。しかし、弁護士ベッカーは、ニュルンベルク裁判を契機としてこのV.ヴァイツゼッカーと親交を結び、両者の対話はその後ヴァイツゼッカーが1957年に死去するまでの約10年間継続されている。ベッカーは、V.ヴァイツゼッカーとの対話を通して、何よりもフロイトの精神分析学に開眼するとともに、その理論の背景にある近代自然科学的で機械論的手法では捉えきれない人間存在の全体性ないし神秘性へと思索を深めていくことになる。

関連して、前述のようにベッカーは、V.ヴァイツゼッカーの弟子で、戦後の経済復興の中で過去の犯罪への無反省と忘却が支配的となっていくドイツ人全体の精神構造の問題を厳しく批判し続けた、精神分析学者アレキサンダー・ミッチャーリッヒとも終戦直後から親交を持っていた。ミッチャーリッヒが1953年に「ドイツ精神分析療法および深層心理学会」(Deutsche Gesellschaft für Psychotherapie und Tiefenpsychologie)の会長に就任した時、ベッカーは同学会の法律顧問に就任し、1963年までその活動を継続している²³⁾、精神分析的手法を社会・政治活動の分析に適用することの重要性を指摘した論考も発表している²⁴⁾。なお、ミッチャーリッヒは、ハイデルベルク大学でビクトア・フォン・ヴァイツゼッカーと共同して精神療法に関するゼミナールを主宰し、同大学の精神分析学および精神身体医学の初代教授、1960年からはフランクフルトに設立したジクムント・フロイト研究所の所長を兼務した。1967年にはフランクフルト大学教授に就任した。後述される現代ドイツを代表する社会哲学者ハーバーマス (Jürgen Habermas) は、1962年にハイデルベルク大学教授に就任してミッチャーリッヒと出会い、「心からの友情で結ばれた」²⁵⁾関係を持つことになる。ハーバーマスの主著の一つ『認識と関心』(1968年)は、ミッチャーリッヒが主宰したフロイト研究所での水曜討論会への参加を背景にして執筆されたものであった。

4 各種の文化・学術団体の法律顧問

1) 文化活動の弁護への集中

ところで、ヘルムート・ベッカーは、ドイツ敗戦直後のフランス軍事法廷およびニュルンベルク国際軍事法廷での弁護活動の後、自らの活動をほぼ一貫して文化・学術団体の法律顧問としての活動に集中させていった。こうした活動のあり方について、ベッカーは後年次のように回想している。

「様々な文化的な接触から私に明らかになってきたこと、それは管理された世界において文

化的に活動している人間は、……刑事訴訟における被告人と同じ立場に置かれているということであった。彼は言わば自らの存在権を証明してみせなければならなかった。このことが、私の弁護士活動を文化団体の弁護へと完全に移行させることになったのである。」²⁶⁾

この時期弁護士ベッカーが法律顧問や委員などとして関わった団体の中には、後述される団体の他にも、例えばミュンヘン大学の学生によるナチズムへの抵抗活動、いわゆる「白バラ抵抗運動」に関連する「シヨル兄妹基金」(Geschwister-Scholl-Stiftung, ウルム市), 「ミュンヘン現代史研究所」(Institut für Zeitgeschichte), 「ドイツ学生基金」(die Studienstiftung des deutschen Volkes) などが含まれている。このうち、ベッカーはミュンヘン現代史研究所との関係では、その学術顧問として運営に参画するとともに、ニュルンベルク軍事裁判での自らが関わった裁判資料を寄贈している。またベッカーは、カトリック系列の学生援助組織であるドイツ学生基金では選考委員会の委員として参加しており、この活動を通してフォルスター (Forster, K.), ハンスラー (Hanssler, B.), メッサーシュミット (Messerschmid, F.) といったカトリック界を代表する知識人・学者と親交を持ったことは、後のマックス・プランク教育研究所の設立やドイツ教育審議会におけるベッカーの活動を側面から支えるものともなるのである²⁷⁾。

しかし、文化・学術団体の法律顧問としての活動の中でも、その後の教育研究者ないし教育政策家としてのベッカーの思想と活動にとってとりわけ大きな意味を持つことになるのは、私立学校、市民大学、そしてフランクフルト社会研究所との関係であった。以下、順に検討してみよう。

2) 私立学校

そもそも、ベッカーが教育や学校の問題に関与することになる契機となったのは、ゲオルク・ピヒトとの親交であった。ゲオルク・ピヒトは、ドイツ敗戦直後から、廃校となっていた田園教育舎ビルクレホーフ校 (Landerziehungsheim Schule Birklehof, 1931年ザレム城校の分校として設立) の再建に着手し、その校長として自律性と責任とを兼ね備えた「自由な人間」の育成を目指し、そのための国家統制からの学校の自由を求めて教育活動を開始していたが、こうした自由な教育活動は当時の南バーデン州 (後にバーデン・ヴュルテンベルク州となる) の学校当局との間で厳しい対立状態を生んでいた。この時、ピヒトは官憲的国家当局から私立学校が自由を獲得するためには、何よりも私立学校間の連帯と私立学校の自由の法的保障の実現こそ急務と考え、弁護士のベッカーに協力依頼をすることになる²⁸⁾。この依頼を受けて、ベッカーは、ビルクレホーフ校の理事として同校の運営に参加するとともに、1947年に結成された「ドイツ田園教育舎連盟」(Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime) の法律顧問に就任し、精力的に各地の田園教育舎の訪問、そして多くの教育者たち (特にオーデンヴァルト校の校長 Minna Specht) との対話を重ねていった。

同時にベッカーは、1950年頃からは、戦後のシュタイナー学校 (自由ヴァルドルフ学校) の復興に尽力していた教育家ヴァイセルト (Ernst Weißert) と親交を持ち、「自由ヴァルドルフ学校連盟」(Bund der freien Waldorfschulen) の法律顧問にも就任している。さらに、カトリック系から改革教育運動系の学校までを含むあらゆる私立学校の連帯組織である「バーデン・ヴュルテンベルク州公益私立学校協議会」が1952年5月に、その全ドイツ的組織である「連邦公益私立学校連盟協議会」が同年9月に設立された時、ベッカーはそれぞれの協議会の事務局

長 (Geschäftsführer) に就任している²⁹⁾。

1950年に南バーデン州で、その後の私立学校の自由の法的保障のモデルともなった戦後ドイツ最初の私立学校法³⁰⁾が成立するが、ベッカーとピヒトはこの私立学校法の制定と内容構成に密接に関与していたのである³¹⁾。こうしてベッカーは、親友ピヒトからの誘いが契機となって、私立立学校とその教育関係者との関係と対話の機会を持つことになり、私立学校における自由とその法的保障の問題と対峙することになったのである。

3) 市民大学

ベッカーのドイツ教育界における地位をより確かなものとし、彼の社会的影響力を強めたものとして、以上のような私立学校に加えて、さらに成人教育機関である市民大学 (Volkshochschule) との結びつきも確認しなければならないだろう。ドイツにおける成人教育 (継続教育) は、19世紀の労働者教育運動以来の伝統を有しているが、市民大学はその中核的機能を担う機関として、前述のようにワイマール期に飛躍的に発達したものであった。ちなみに、1993年の時点で見ると、ドイツ全体で1,067校の市民大学があり、そこでは年間48万コースを超す学習講座が提供され、全人口の約8%に相当する約640万人もの市民が受講している³²⁾。

ベッカーは、前述のショル兄妹の姉にあたるインゲ・ショル (Inge Scholl) の指導の下に、敗戦の翌年1946年に開設されたウルム市の市民大学とまず関係を持つことになる。ベッカーの妻アントイネッテがインゲ・ショルと親交があり、この市民大学でしばしば教壇に立っていたことが、ベッカーと市民大学との関係を取り結んだ³³⁾。当時、ウルム市の市民大学で講師を務めた人物には、例えばテオドア・ホイス (Theodor Heuss, 1949年ドイツ大統領)、ハイゼンベルク (Werner Heisenberg, 1933年ノーベル物理学賞受賞)、ペル (Heinrich Böll, 1972年ノーベル文学賞受賞)、マリティン・ブーバー (Martin Buber)、さらに前述のミッチャーリッヒやC.F.ヴァイツゼッカー、そして後述される哲学者のホルクハイマーなどがいた³⁴⁾。いずれも、ナチス・ドイツの犯罪とそれをもたらしたドイツ人の精神性を直視し、戦後のドイツ社会を批判的に問い続けた人物たちばかりであることに注目したい。事実、後にショル兄妹の抵抗思想を『白バラ』(Die Weiße Rose, 1952)で著すことになるインゲ・ショルは、敗戦直後の混乱と貧窮の状況下の中で、何よりも「広範な啓蒙のみが第三帝国の破局を阻止することができる」との思いから、市民大学の創設と活動に奔走していたのであったし、インゲ・ショルに協力した知識人たちも、ナチス・ドイツへの「抵抗の精神を継承するために」³⁵⁾、この市民大学の教壇に立っていたのである。このことから知れるように、市民大学は単なる有閑人への教養の提供の場としてよりも (ベッカーの言葉を借りれば「教養デパート」Bildungswarenhaus³⁶⁾)、良き市民の形成を目指す、すぐれて「政治教育」の場としての機能を担う機関と言えるだろう。

ベッカーは、以上のようなウルム市の市民大学との関係を基盤として、1956年にはこうした市民大学の全国組織である「ドイツ市民大学連盟」(Deutscher Volkshochschul-Verband, 1953年設立)の総裁 (Präsident) に選出され、1974年までの18年間という長期間その地位にあった。ベッカーは、ボイエルレ (Theodor Bäuerle, ワイマール期の市民大学の指導者の一人) に続く、第二代目の総裁であったが、彼はこの間に、何よりも教育制度全体に果たす成人教育の役割と意義を明確にすること、市民大学における政治教育的機能を重視し、特にナチス・ドイツにおけるユダヤ人虐殺 (ホロコースト) を積極的に取り上げること、この二点に重点的に取り組んでいった。

このうち、第一の点については、ベッカーは自らがその中心的委員を務めたドイツ教育審議会の1970年の勧告（いわゆる「構造計画」）において、成人教育（継続教育）を、基礎的および初等領域、中等領域、大学の3領域と並ぶ第4の教育領域として、教育制度全体の中に明確に位置づけるべきことを提唱した勧告を導き出している。また、第二の点については、総裁に選出された年に行なった演説「自由な成人教育のための思考」において、ホルクハイマー（Max Horkheimer, 1895–1973）の言葉が引用されていることに端的に示されているように、ベッカー自身、ナチス・ドイツの野蛮性の持つ意味を思索の原点に据えていたユダヤ人哲学者のホルクハイマーおよびアドルノ（Theodor Wiesengrund Adorno, 1903–1969）たちとの対話を通して、ホロコーストを直接学び取っていた。リヒャルト・フォン・ヴァイツゼッカーの1985年の名演説「荒れ野の40年」の精神と同様に、ベッカーは、ナチス・ドイツの犯罪を単なる忌むべき「過去」として闇に葬るのではなく、過去を直視し絶えず問い直すことこそが重要であると考えていた。このことは次のようなベッカーの主張からも確認されよう。

「私はドイツ市民大学連盟総裁として、ナチスの過去の記憶を持続させることに努力した。私は全体として市民大学がこうした観点で思慮深い役割を果たしたと思う。他方ではまた、1933年以前のドイツ人は違っていたとか、1945年以降のドイツ人は再び元に戻ったといった考えはまったくたわごとだと言わねばならない。ドイツ人には、もしもそれを望むならば、明白に国家社会主義的な連続性が存在するのである。…ナチズムは、天から降ってきたものでも、また突然悪意の狂人によってドイツ人に強制されたものでもなく、さまざまな社会の階層の中で徐々に準備されていたものなのである。」³⁷⁾

ちなみに、ドイツ市民大学連盟の教育研究部門（現在、ドイツ成人教育研究所）が1957年に設けられた時、その責任者に起用されたシュトゥルツェレヴィック（Willy Strzelewicz）は、戦前ホルクハイマーが所長をしていたフランクフルト社会研究所（Institut für Sozialforschung in Frankfurt）の所員の一人で、ナチス時代のスウェーデン亡命を経て戦後帰国した人物であった³⁸⁾。以後彼は成人教育領域の重要性を社会的に認知させる上で大きく寄与することになる³⁹⁾。

こうして、ベッカーは市民大学連盟総裁として、ドイツの教育界でこれまで以上の影響力を獲得するとともに、この市民大学ないし成人教育問題との関係を契機として、それまでの私立学校と国家（行政）の関係という枠組みを超えて、教育そのもの、教育制度・教育政策全体に対する考え方・思想を形成していった。こうしたベッカーの教育思想の形成を側面から支えたものとして、もう一つホルクハイマーおよびアドルノに代表される、フランクフルト学派との関係を次に確認してみよう。

4) フランクフルト学派

上述したように、私立学校や市民大学との関係や教育者との対話は、ベッカーが弁護士から教育研究者ないし教育政策家へと発展する際の具体的に直接的な教育上の認識と活動の場をもたらした。しかしその一方で、前述のV.ヴァイツゼッカーやミッチャーリッヒなどに加えて、ベッカーの思想と行動に絶えず刺激と養分とを供給していたと考えられるのは、一般に「フランクフルト学派」と総称されるようになった知的集団、その中でもとりわけホルクハイマー、

アドルノ、そしてハーバーマスとの親交であった。

フランクフルト学派の拠点とも言うべきフランクフルトの社会研究所は、ナチス・ドイツ時代はその有力メンバーがユダヤ人であったことから、迫害を逃れて、アメリカに移されていたが、戦後の1949年にアメリカ亡命から帰国したホルクハイマーやアドルノによって再建された(1950年)。人間の理性や合理的思考による「脱呪術化」は輝かしい西欧文明をもたらす筈であったが、それが何故にナチス・ドイツによるホロコーストに象徴される「野蛮」へと転落したのかという根源的問い、この問いとの格闘こそがこの学派の活動の底流をなすものであり、ホルクハイマーとアドルノの共著『啓蒙の弁証法』(Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, 1947)は、この学派を象徴する著書である。アドルノによる「アウシュヴィッツの後で詩を書くことは野蛮である」という言葉は余りにも有名になったが、1950年代のドイツが「アデナウアー政権下で反共一色に染まり、ナチスの過去を無視して、怪しげな西欧ヒューマニズムの名によって西側の社会体制を守ることに狂奔していた当時の全体状況にあって、そうした公式の文化の野蛮性を鋭くつきつづけたのはアドルノであった。」⁴⁰⁾

しかし、社会研究所が再建され、ホルクハイマーが1951年にドイツの大学史上最初のユダヤ人としてフランクフルト大学の学長に就任したとはいえ、ドイツ社会の民主化の時代潮流の中で、それを支える理論的支柱としてホルクハイマーやアドルノらの思想が一躍注目されるようになるようになるのは1960年代以降のことであって⁴¹⁾、社会研究所の再建当時はまだまだ彼ら思想家には厳しい時代であった。「もっともアクチュアルで、もっとも深く歴史的状況を把握する、未来豊かな思想は、ある時期には、その担い手を孤立無援な境遇につれていくこともある。知識人たちはこの厳しさに耐えることができない」と書いたホルクハイマーの言葉は⁴²⁾、この時期の彼らフランクフルト学派の知識人の姿そのものでもあった。

ヘルムート・ベッカーがこの戦後のドイツ思想界を代表する知的集団と邂逅するのは、まさにこうした時期であった。すなわち、ベッカーはまず、1951年頃、共通の友人を介して、学長就任間もないホルクハイマーを学長室に訪ねている。ベッカーの回想によれば、両者の出会いは「一瞥にして生じる恋愛のような何かであった」。そして、ホルクハイマーには、「いま我々はあらゆる悪が起りうる世界に生きている」との思いがあり、ベッカーに対して「我々は一緒に仕事をしなければならない」と述べたという⁴³⁾。こうしてベッカーは再建間もないフランクフルト社会研究所の法律顧問に就任し、以後ホルクハイマー、アドルノ、ハーバーマスといったフランクフルト学派との協力関係と対話が始まることになる。ベッカーの論文や講演には、随所にホルクハイマーやアドルノの思想が織り交ぜられているし、アドルノとの対談書『成人性への教育』(Erziehungs zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker, 1959-1969, 1970)はロングセラーを続けた。またベッカーが1963年にマックス・プランク教育研究所を創設した時、その準備段階での議論から、アドルノの助手を務めていたハーバーマスが参画していた⁴⁴⁾。なお、ベッカーの親友のゲオルク・ピヒトも1960年代になってアドルノとの親交を結んでいるし⁴⁵⁾、同じく1970年に設立され、ベッカーの親友C.F.ヴァイツゼッカーが所長を務めていたシュタルンベルクのマックス・プランク研究所には、ハーバーマスが翌年71年から共同所長として参加している。また、ハーバーマスが精神分析学者のミッチャーリッヒと親交があったことは既に述べたが、そのミッチャーリッヒ自身もフランクフルト学派の第一世代、特にホルクハイマーからの影響を強く受けていたことも知られている⁴⁶⁾。ベッカーの周囲では、こうした豊かな知的交流が展開されていたのである。

以上概観してきたように、ヘルムート・ベッカーはドイツ敗戦後の混乱と復興の時期である1950年代に、学生時代からの親友ゲオルク・ピヒトとC.F.ヴァイツゼッカーとの濃密な親交を基盤として、田園教育舎およびシュタイナー学校を中心とする私立学校、市民大学、V.ヴァイツゼッカーとミッチャーリッヒ、そしてホルクハイマーとアドルノを中心とするフランクフルト学派などの文化団体および知識人との友好関係を築いていった。つまり弁護士ベッカーの周囲には、教育、医学、心理学、哲学・思想などの分野で、保守的で伝統的な枠組や思考に異議を唱え、新たなあり方を模索する、従ってまた復古主義的時代潮流の中にあって敢えて茨の道を選択した団体や知識人が輝き始めていた。弁護士ベッカーは、こうした星々との邂逅と持続的な対話を通じて、その後の教育研究者ないし教育政策家としての思想と活動の基盤を形成していったのである。

それでは、このような思想的な布置（コンステラチオン）の下で形成されたベッカーの教育思想について、次に検討してみよう。

III ヘルムート・ベッカーの教育思想 — 「管理された学校」から「自由な学校」へ—

1 文化の自由とその現実的保障

さて、弁護士ヘルムート・ベッカーが、文化・教育問題での本格的な学術的執筆活動を展開することになる出発点になった論文が、1953年に『メルクレーア』誌に掲載された「誰が文化の自由を資金援助するのか？」（Wer finanziert die kulturelle Freiheit? 1953）⁴⁷⁾であった（この節の引用は特に注記しない限り、この1953年論文からのものである）。この論文は、上述のような各種の文化団体の法律顧問としての実務経験とそこから得られた問題関心を根底に執筆されたものであり、「財政権の国家への集中」という特徴を持つ現代社会の中で、憲法で保障された「文化の自由」が破壊され、「全体主義的な文化への墮落」や「文化の国家化」が進行している状況にあって、如何にして文化の自由を現実的に保障すべきか、この文化の自由の現実的な保障基盤の問題を論じた論文である。このベッカーの最初の学術論文には、彼が最後まで維持することになる文化ないし教育政策における彼の基本的な二つの考え方（思想）が提示されている。

まず第一に、文化やもっと広くは人間の精神生活の自由という基本的認識である。すなわちベッカーによれば、文化すなわち学問、教育、芸術は、本来的に「今日の時代における人間像（das Menschenbild）を求める永続的努力のなかで自由に形作られることができるべきものであって、国家によって予め規定されるべきものではない。」何故なら、「精神的なかつ人間的な領域に対する如何なる役人の支配（Herrschaft der Funktionäre）も、自動的に非人間的なものへと通じてしまう」からであり、その際に文化を規定しようとする国家（役人）が国家社会主義（ナチズム）の思想に従っていようと、またたとえ民主主義の思想に従っていようと同じことなのである。こうした教育を含む文化の領域を「精神的なかつ人間的な領域」として把握し、そこへの国家権力の介入を排除する思想は、古くはベッカーの祖先も親交があったというフンボルト（Wilhelm von Humboldt, 1867-1835）や、またベッカーが法律顧問として関与したシュタイナー学校の創始者シュタイナー（Rudolf Steier, 1861-1925）の思想とも共通するものであった。

同時に第二点として、ベッカーはだからといって国家の存在やその役割そのものを排除する

思想には組みしない。むしろ、本来は私的で自由な文化活動が、結果的には社会や国家全体を豊かにすることができるという「公共的責任」(Öffentliche Verantwortung)を担うことができるためには、そうした文化活動を支配・統制することなく財政的に支援する国家の役割は不可欠であるとの認識を有していた。ベッカーは、国家から独立(孤立)した文化の自由ではなく、社会や国家のあり方も豊かにする「公共的責任」を果たす文化の自由と、そうした自由に財政的支援という現実的基盤を保障する国家の役割の重要性を指摘するのである。もとよりこうした、国家の財政的援助と文化の自由という困難な両立が成立するためには、私的な文化活動に対する国家官吏の不信感と、資金援助を通しての文化統制という文化活動を行う人間が抱く警戒感も、ともに克服される必要があり、それは関係当事者の「思考変革という不可欠のプロセス」を必要とする。こうした「長く続く課題」と向き合う地道な取り組みこそが不可欠なのだと、ベッカーは見えていたのである。

2 「管理された世界」と管理を欲する人間

しかし、文化の自由とその現実的保障の問題を模索していたベッカーは、次第により重要な、そしてより本質的な問題に直面することになる。それは現代社会の中で、自由であることを忌避し、むしろ管理されることを望む人間が増加しているという問題であった。こうした人間存在そのものへの問いは、まず1954年に発表された論文「研究の機構と資金調達」(Organisation und Finanzierung der Forschung, 1954)⁴⁸⁾では、学問研究に従事する者に見られる「大勢順応主義」(Konformismus)として指摘されている(この節の引用は特に注記しない限り、この1954年論文からのものである)。

この中で、ベッカーは、今日の学問研究の自由を阻害している要因として、まず第一に、財政権を握る国家(州)が伝統的な研究や国家ないし産業の課題と直結した研究に重点的に資金配分を行う傾向があること、つまり学問研究が「管理された世界」(die verwaltete Welt)の中では「管理された研究」(die verwaltete Forschung)となっている問題を指摘する。しかし、彼は第二の阻害要因として、伝統的な学問体系や方法、換言すれば国家によって支持された「管理された研究」に固執しようとする、研究者自身が陥っている「大勢順応主義」の問題も指摘している。ベッカーによれば、こうした学問研究者に見られる「大勢順応主義」は、「限定された固有の専門範囲を超え出て」思考することを避け、学問研究の伝統にとっての「異質なもの」(das Andersartige)や「かけ離れたもの」(das Abseitige)を排除してしまうものである。こうした学問研究における「大勢順応主義」によって特に困難な状況に置かれている学問領域として、現代史研究、深層心理学およびそれを応用した学問(精神身体医学)、社会研究が挙げられている。改めて言うまでもなく、ベッカーが指摘したこの三学問領域は、前述のように彼が法律顧問などとして関与していた領域であった。

もとより、こうした学問研究に従事する人間における「大勢順応主義」というベッカーの問題提起は、ホルクハイマーおよびアドルノの思想との対話を通じて獲得されていったことは明らかである。言うまでもなく、「管理された世界」と同様に、「大勢順応主義」ないし「大勢順応的態度」という表現は、特にアドルノが好んで用いたものであった。例えば、1949年に執筆され51年に発表され、その後『プリズム—現代批判と社会—』(1955年)の巻頭論文として収録された論文「文化批判と社会」で確認してみよう。この論文でアドルノは現代社会とそこでの人間のあり方を直截に次のように述べている。「社会がより全体的になれば、それに応じて精神

もさらに物象化されてゆき、自力で物象化を振り切ろうとする精神の企ては、ますます逆説的になる。」かかる「絶対的物象化」は「精神を完全に呑み尽くそうとしている」のであり、精神は全体への「依存性をいっそう強める」ことになる。こうした「管理された世界」においては、人々は「精神の退行形成」を起し、「体勢順応主義」に陥ることになる⁴⁹⁾。

こうしたアドルノやホルクハイマーらの思想の影響の下に、学問研究に従事する人間の「大勢順応主義」の問題を指摘したベッカーには、かかる「大勢順応主義」という精神構造は単に学問研究の世界に限定されるものではなく、いわゆる「復古主義」(Restauration)と呼ばれる時代潮流がはびこる戦後ドイツとドイツ人一般に見られる問題として認識されていった。こうしたベッカーの認識の深化には、前述のV.ヴァイツゼッカーおよびミッチャーリッヒとの知的交流も密接に影響していたことは言うまでもない、こうした同時代のドイツ人における復古主義的なし大勢順応主義的在り方へのベッカーの痛烈な批判として、1958年に執筆された論文「管理された世界における自由」(Freiheit in der verwalteten Welt, 1958)から引用しておきたい。

「現代社会における自由の問題性は、人間が画一性へと自ら統合していく傾向にあるということ、そしてまた同時にこの画一性が自由な人間に対し圧力を行使するという点にある。自由というものは、自らを拘束する自由も内包している。現代の社会においては、人間が自由な決定のための能力を発達させる以前の段階において拘束が存在していることがしばしばあるし、またおよそ拘束というものが行われず、ただ慣例への順応(Anpassung an das Übliche)が行われているだけのことがしばしばなのである。

現代の人間は、自由とともに生きることを知らないし、またはや自由の中で生きることも知らない。人間がまだ自由への意志を保持しているのかも疑わしいとも言える。我々は、管理された世界(eine verwaltete Welt)に生きている。それは上部から権力者が人間に拘束服を着せるからなのではなくて、管理と管理願望(das Verwalten und das Verwaltet-werden-Wollen)とが我々すべてを捕らえているからなのだ。」⁵⁰⁾

こうした「慣例への順応」志向の人間、大勢順応的で「管理願望」を抱く人間の増加は、ベッカーにとってはまさに「民主主義の基礎である個々人の自由な決定が危機に瀕している」ことを意味していた。その意味で、「我々の教育制度が自由な人間ein freier Menschenを形成することができるのか否か」こそが、「政治上の中心問題」となることになる⁵¹⁾。かくして、文化の自由、管理された世界における人間の大勢順応主義の問題を経て、管理された世界における人間形成の問題状況とその打開策の検討へとベッカーの思考と活動が収斂していくことになる。

3 「管理された学校」または「調教施設」

上述のような戦後ドイツ社会とそこでの人間の在り方への批判的問題意識を背景として、同時に直接的には田園教育舎やシュタイナー学校、あるいは市民大学などの学校との関係と多くの教育関係者との対話とを基盤として執筆され、ドイツの学校教育の問題状況を鋭く抉り出し、その後今日にいたるまでドイツにおける学校の民主的改革の原点に位置づくことになった画期的論文、それが1954年『メルクール』誌に発表されたベッカーの「管理された学校 ―危険性と可能性―」(Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten, 1954)⁵²⁾であった(この

節および次節における引用は特に注記しない限り、この「管理された学校」からのものである)。

まず、この論文の冒頭でベッカーは次のように課題を提示する。いまあらゆる分野において、「自律的人間」(selbständige Menschen)、すなわち「自らの判断を自分で下すことができ、しかも人に依存しないで行動することができる人間」がますます減少している。ところが、「我々の憲法は、市民がこうした自由な人間であることを前提としている。」にもかかわらず、「自由な人間が我々の世界の中で生み出され、そして教育されることができるのか否か」という根本問題、こうした問題が提起されることはほとんどないのである。」こうして、ベッカーは、今日の学校教育は、民主主義原理に基づく憲法体制が、本来その基礎として前提としている「自律的人間」ないし「自由な人間」(der freie Mensch)を形成しているのか否か、学校教育の現状と問題点を検討していく。この問題でのベッカーの認識は、以下のような引用の中に明瞭に確認できる。

「現代の世界は、『管理された世界』となった(アドルノ)。我々の学校は、『管理された学校』である。その精神的基礎を啓蒙に置いている現代の学校は、当初はまだ国家によって監督されはするものの、まだ自律的な人間が生きることができる場所であったが、今やそれは益々最下級の行政ヒエラルヒーへと成長しつつある。……教員は役人へと成長しており、学校はなおも役人を形成するという危険を犯している。現代の学校の教育は、ゆるやかに、大勢順応的で創造性に乏しく、容易に統制されやすい人間を生み出している。しかも、こうした人間の知識は、確かに一見多様なものではあるが、質的には価値の低い、それが何であるのかを確かめるのも容易なものでしかないのである。」

ベッカーは現代の学校の本質を、アドルノの「管理された世界」になぞらえて、端的に「管理された学校」と規定した。では、「管理された学校」は何故に、「大勢順応的で創造性に乏しく、容易に統制されやすい人間」を生み出すことになるのだろうか。そのメカニズムを、もう少しベッカーの検討に即して確認すれば次の通りである。

「管理された学校」では、厳密な学習指導要領や指導計画に従って「知識」が伝達され、生徒の進歩は毎年分断されて評価される。教育内容は、あくまで「学問の体系」に従って準備されるため、「子どものリズム」(Rhythmus des Kindes)は考慮されず、45分ごとの細切りに教科が交替される。その結果、「雑多な教科の交替によって生徒に襲いかかる圧倒的な知識量」は、「あらゆる深化の可能性」ないし「精神的な生成の過程(Prozess des geistigen Werdens)を成立させることを不可能にしている。」45分の授業時間は、「出来合いの結果を伝達するのに十分なだけなのである。」しかし、ベッカーによれば、「本来の意味で教育とは、創造的で精神的な出来事に参加させること(Teilnehmenlassen am schöpferischen geistigen Vorgang)を意味する」のであって、このことによるのみ「教材への子どもたちの内的な参加が生命を与える」のである。従って、こうした、「教材への子どもたちの内的参加」による「精神的な生成の過程」を排除し、ひたすら「出来合いの結果」としての知識の伝達に終始する現代の学校とは、「調教施設」(Abrichteanstalt)に他ならない。そこは、「権威的なもの」(das Autoritäre)や「非人間的なもの」(das Teuflische)が支配する世界である。こうした「調教施設」では、子どもたちをどこまで調教することができたか、つまりどこまで知識を教え込むことができた

かという観点だけが学校評価の「決定的基準」となっており、ここでは子どもたちの「批判的な意識および精神的自立の破壊」が進行し、「精神的な成長」は不可能となる。

では、「管理された学校」では、「本来の意味での教育」が成立せず、単なる「調教」、つまり「感動のない学習強制」しか行われなくなるのは何故なのだろうか。ペッカーの指摘を聞いてみよう。

「教員は、官職にある知識の伝達者となってしまう、教員の固有の人格はもはや一般の人々には例えば財務官吏から明確に区別されることがなくなってしまった。学校は完成した人間ではなく、まさに成長途上の人間を扱わねばならないのであるから、官僚制の力学が、教員を余りに強く拘束しているということは、とりわけ危険なことである。教えるという困難な事象は、教員が多くの自由と自主性を享有して、成長しつつある子どもたちに対して常に開放的になっている時にのみ成功することなのである。教員の人望の広範な減退にとりわけ寄与したのは、教員が自分自身で決定を下すことが一層困難になっているということである。教員の存在は、諸規則のメカニズムの中に、そして余りに詳細な諸原則のメカニズムの中に埋没してしまっており、こうしたメカニズムは、生徒の取り扱いから教える内容およびその教え方に至るまで、教員が以前には有していた自由の大部分を奪い取っているのである。」

ペッカーの指摘は明快である。つまり、学校が「調教施設」と化すのは、学校が国家の行政機構の末端に位置づけられ、「官僚制の力学が教員を余りにも強く拘束している」からであり、その結果として教員が「官職にある知識の伝達者」に成り下がったからである。授業において、教材との対話を通しての「精神的な生成の過程」が成立しなくなったのは、「指示拘束性と教育課程拘束性」の下に置かれる教員自身が、もはや「精神的世界との関連」(Kontakt mit dem geistigen Welt)を失い、「教材の広がり」と展開との結合」を欠落してきたからである。しかも、重要なことは、こうした教員における教育上の自由と自主性の喪失は、何も国家がそれらを奪ったからばかりではなく、「教員が喜んで自主性を国家に委ねた」結果でもあるとの指摘であろう。こうした教員に見られる管理願望ないし責任回避欲求という、まさに「管理された世界」の人間存在の基本的特性が「管理された学校」を内部から支持していたのである。

4 「管理された学校」の克服と「自由な学校」

ペッカーは、以上で確認したような「管理された学校」の「危険性」の除去は緊急を要する課題とみていたが、当時の「復古主義的雰囲気」が支配するドイツ社会の状況や教員自身に見られる「管理願望」という根深い問題構造を考慮すれば、「管理された学校」克服のためには「長い期間」が必要とされることもよく認識していた。それでも彼は、「学校が行政機関として把握されたり、扱われることがなくなるなら、また教員をその役人としての状態から解放することに成功するならば、その時には自由な世界の構築に向けて、既に決定的な第一歩が歩み出されたことになる」とも指摘し、「管理された学校」克服の方向性と可能性を提示している。

「管理された学校」を克服し、「本来の意味での教育」が行われる「自由な学校」を創造するにあたって、ペッカーが最も重視した考え方は「学校の自治」(Selbstverwaltung der Schule)ないし「学校の自律」(Autonomie der Schule)の確立ということであった。ペッカーのこの

「管理された学校」から「自由な学校」への転換という思想は、おおよそ次の三つの要素ないし位相で構成されていた。

まず第一に、学校に対する国家の学校監督のあり方の民主化である。言うまでもなく、「学校監督」(Schulaufsicht)は、プロイセン・ドイツにおける学校に対する国家支配体制を特徴づけてきた独自の概念であり、前述のように、ワイマル憲法の関連条項を「国家に独占的に帰属する学校に対する行政的決定権」ないし「学校に対する国家の支配を保障」したものと解釈を示した憲法学者アンシュッツの理論は、戦後のボン基本法体制の下でも一旦はそのまま継承されていた。ベッカーによればまず、こうした国家の学校監督体制の下で、「恐らくどの領域以上に学校において頑強にはびこっている国家絶対主義 (Staatsabsolutismus)」が克服されなければならないことになる。そこでベッカーは、「監督」という概念が法的には「独立した領域への最も控え目なコントロール」、つまり「外的な緊急事態に際しての指示と規制」を意味するにすぎないこと、従って「学校監督」においては本来の「監督」の範囲を超えた拡大解釈が行われていることを指摘する。しかも、学校の校長と教員が、既に教職を離れ現場に復帰することもない学校監督を担当する明確な官吏である視学官への「完全な依存」状態に置かれることで、「教職の独立性」(Selbständigkeit der Lehrkräfte)は喪失させられている。ベッカーによれば、「教員と生徒との間の教育的雰囲気信頼によって方法づけられることができる」ためには、何よりも一般行政におけるような「上司と部下との間の距離」、視学官と教員との間の「不信感」が克服されなければならないのである。そのための方法として、ベッカーは視学官が5年間のうち1年間は学校現場に教員として復帰させる制度や、週の半分を学校現場での教育、残り半分は視学官としての仕事に従事させるという制度を紹介している。要は、学校監督を担当する者が、「子どもたちの活動と疎遠にならないということ」である。

第二に、第一の学校監督のあり方の民主化ということは、学校と教員を「官僚制の力学」から解放すること、つまり「教員の教育上の自由」(die pädagogische Freiheit des Lehrers)を確立することと表裏一体の関係にある。ベッカーによれば、上述のように、「教材への子どもたちの内的参加」による「精神的な生成の過程」が成立すること、つまり本来の意味での教育という仕事は、およそ「冒険抜きには実行不可能なこと」であり、それだけにまた教員は常に「分割不可能な全責任」を担う存在なのである。そのために、まず「上位当局は、教員を自由な責任の下に活動している人間として尊重しなければならない。」そして、教員が国家が指定した教育課程ではなく、何よりも「子どもの状況を研究し、教育的に判断することを始める」こと、「学校がより自由になり、学校の目を子どもの教育と彼らの可能性の展開へと向ける」ことが必要となる。その上で、ベッカーは学校の教員が自らの教育活動を自由に展開できるように、大学教授のそれと同等の教育上の自由が保障されるべきことを主張していた。

そして第三に、「学校の自治」は学校関係者の「参加」と持続的な「対話」とを必要とする。すなわち、学校監督制度の民主化と「官僚制の力学」からの学校の解放、そして教員の教育上の自由の保障によって、次第に「学校の自治」ないし「学校の自律」の内実が明らかになってくるが、しかしそれは「学校の運命を教員の手だけに委ねてしまう」ことを意味するものではない。ベッカーによれば、「教育の機構は、経験の交換、総じて対話なしには不可能」なのであり、また「学校の自治が成功するのは、個々の学校が常に固有の自治団体 (Selbstverwaltungskörper) であるときだけである。」こうした学校の自治における関係者の参加と対話の必要性という考え方は、1954年の論文以降により明確にされることになるが、学校という「固有の自治

団体」の構成メンバーとしてベッカーが想定していたのは、教員と生徒と父母の三者であった。この点について、1969年の論文では、「学校は今後、教員と生徒と父母が学校の中に新しく発達すべき協力形態の形で一緒に活動する時にのみ機能することができる、そうした社会的組織形態となるだろう」⁵³⁾と述べられている。

以上のようにベッカーは、学校監督と学校のパートナーシャフト的關係の構築、教員の教育上の自由の保障、教員・生徒・父母の参加と対話による学校自治組織の構築、こうした3つの位相から「管理された学校」から「自由な学校」への展望を模索していたのであった。このベッカーの教育思想で最後に付言すべきことは、こうしたベッカーの思想が、ベッカー自身が深く関与していた私立学校の自由を現実的根拠としつつ構想されていたことである。前述のように、ベッカーは田園教育舎およびシュタイナー学校との関係を中核として、私立学校の権利と自由の法的保障の実現に向けた活動を展開しており、その努力は1950年の南バーデン州の私立学校法を皮切り、各州の議会立法として具体化され、学校監督の限定、教材・教育方法の自由などが私立学校の権利として法的に保障されつつあった。論文「管理された学校」でも、こうした法的に保障された自由やそれに基づく私立学校の先駆的な教育実践が紹介されている。その中でベッカーは、「公立学校に私立学校と類似した自由が付与されるならば、公立学校においても幾分か自由な雰囲気が生まれることだろう」と指摘している。つまり、ベッカーの「管理された学校」克服に向けた教育論は、彼自身が関与していた私立学校の自由で創造的な教育実践とそれを法的に保障した私立学校法を拠り所として、こうした私立学校の自由を「管理された学校」と化した公立学校へと移植する試みであったとも見ることができるのである。

おわりに

ヘルムート・ベッカーは、ブレヒト (Bertolt Brecht, 1898-1956) の言葉、「新しい時代は突如として始めるのではない」(Die neuen Zeitalter beginnen nicht auf einmal) という言葉を好んで用いた。この言葉は、「管理された学校」の克服と、「自由な学校」の創造が一時的な対症療法策で実現するものではないということを象徴している。何故なら、自ら自由であることを放棄し、まさに「管理されることを欲するということは、管理された学校の一部」⁵⁴⁾であったからである。その意味で、ベッカーは、「自由な学校」への展望は、学校関係者、特に教員と父母と生徒が、日常的な「対話」を通じて「合意」を形成することによって、「自由の過程を実現することを学習する」ことにその核心があると見ていたのである⁵⁵⁾。

そしてまた、ドイツ教育審議会での約10年間に及ぶ教育論議も、「持続的対話」を通じての「合意」を形成する「学習」の過程そのものであったのであり、前ドイツ大統領リヒャルト・フォン・ヴァイツゼッカーが端的に表現したように、ヘルムート・ベッカーが「決定的貢献」を成したこのドイツ教育審議会での論議は、「戦後ドイツにおいて恐らくこれまでに比類のない第一級の全ドイツ的思考作業」⁵⁶⁾だったのである。そして、この審議会での「合意」が、はじめにも確認したように、1970年代以降のドイツの公立学校を民主的に変革していく刺激剤となったのである。このベッカーが深く関わったドイツ教育審議会における「対話」と「合意」の検討が、筆者の次の研究課題となる。

最後に、ベッカーの論文「管理された学校」の末尾を引用して結びとしたい。そこでベッカーは、ヒトラー体制の下にあってなおかつ「自由な教育」と「自由な人間」の形成を実践し、

10年前の1944年に刑死した友人ライヒヴァインに言及している。それは、ライヒヴァインへの万感の思いを込めての追悼の言葉であり、かつその後一貫して持続されることになる「管理された学校」克服に向けたベッカーの決意表明でもあった。いま、我々もまた、1954年の時点のベッカーの認識に立つことが必要とされているのである。

「アドルフ・ライヒヴァインは、自由へと教育した。そして彼自身、自由のために死んで行った。西側世界の魅力は、そこでの教育が自由であるかどうかによって決定される。いっばいに飾り付けられたショーウィンドーではなくて、自由な発展のチャンスこそが、西側世界が鉄のカーテンの向こう側に対して示すべきものである。我々が、自由な世界を構築することを望んでいるのであれば、まずはそこでは自由な人間が成長することができるような、現在とは異なる学校を必要としているのである。」

〈付記〉 本稿は平成10年度文部省科学研究費（基盤研究C）に基づく研究成果の一部である。

註

- 1) Anschütz, G., *Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919*, 1921, S.232.
- 2) 権藤與志夫編『21世紀をめざす世界の教育—理念・制度・実践—』（九州大学出版会, 1994年）, 119頁（天野正治筆）。ベッカーの経歴や思想的背景を概観したものとし、拙稿「教育政策家ヘルムート・ベッカーの人的・思想的系譜」『帝京大学理工学部研究年報人文編』第5号（1995年）がある。本稿はこの95年の拙論の継続研究としての意味も持つ。
- 3) 代表的なものとして、天野正治『西ドイツ教育の語るもの』（学文社, 1981年）、結城忠『教育法制の理論—日本と西ドイツ—』（教育家庭新聞社, 1988年）、竹内俊子「西ドイツ学校法の動向と特徴」『日本教育法学会年報』18（1989年）などを挙げておきたい。
- 4) ベッカーの教育思想を概観した数少ない研究として次の文献がある。Füssel, H./Richter, I., *Schule und Verwaltung — Kritik und Reform — Eine bibliographische Skizze*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Bd.42—2（1993）, S. 148—155. Beetz, S., *Hoffnungsträger "Autonome Schule" Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitution*, Peter Lang 1997, S.247—257. Hufner, K./Naumann, J., *Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd.1: Der Aufschwung (1960—1967)*, Ernst Klett Verlag 1977, S.144—161.
- 5) Becker, H./Hager, F., *Aufklärung als Beruf Gespräche über Bildung und Politik.*, München/Zürich 1992, S.27.
- 6) Richard von Weizsäcker, *Die prägende politische Kraft von Kultur und Bildung*, In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, *Bildungsforschung und Bildungspolitik. Reden zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker*, 1993, S.38f.
- 7) Becker, H./Hager, F., *a.a.O.*, S.51.
- 8) 対馬達雄／佐藤史浩「C・H・ベッカーとA・ライヒヴァイン—教育アカデミーの創設構想とその継受をめぐる—」『教育学研究』第57巻1号（1990年）、参照のこと。
- 9) Becker, H./Hager, F., *a.a.O.*, S.183.
- 10) *ditto*. S.62.
- 11) *ditto*. S.76f.
- 12) *ditto*. S.125.
- 13) Hellmut Becker, *Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft*, Klett-Cotta 1980, S.61.
- 14) 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』

1993年11月号、参照のこと。

- 15) Hellmut Becker, Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten, In: *Quantität und Qualität – Grundfragen der Bildungspolitik*, Freiburg 1962, S.172–174.
- 16) Becker, H./Hager, F., *a.a.O.*, S.183.
- 17) ウルリヒ・アムルンク (対馬・佐藤訳) 『反ナチ・抵抗の教育者—ライヒヴァイン1898–1944—』 (昭和堂, 1996年), 17頁。
- 18) Berg, Ch.(Hrsg.), *Handbuch der Bildungsgeschichte*, Bd.IV, Verlag C.H.Beck 1989, S.341.
- 19) Becker, H./Hager, F., *a.a.O.*, S.80f.
- 20) Becker, H./Hager, F., *a.a.O.*, S.75.
- 21) Becker, H., *Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft*. 1980, S.64.
- 22) 広野喜幸「意味・苦況・転機としての病い—ヴィクトーア・フォン・ヴァイツゼッカーの病い観—」『思想』1998年3月号, Viktor von Weizsäcker, *Der Gestaltkreis theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegung*. 1940. 木村・濱中訳『ゲシュタルトクライス』(みすず書房, 1975年), など参照。
- 23) Becker, H., *Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft*. 1980, S.70.
- 24) 例えば, Psychoanalyse, Politik und Erziehung, 1984. In: Becker, H., *Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit*. Serie Piper 1992, S.187–196.
- 25) 中岡成文『ハーバーマース—コミュニケーション行為』(講談社, 1996年), 279頁. Habermas, J., *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp Verlag 1968, 奥山・八木橋・渡辺訳『認識と関心』(未来社, 1981年)。
- 26) Becker, H., Wie ich Pädagoge wurde. Einige autobiographische Fragmente, In: *Mit Bildung Politik machen*. Stuttgart 1991, S.58.
- 27) Hufner, K./Naumann, J., *a.a.O.*, S.153.
- 28) Becker, H., Der Birklehof nach dem Zweiten Weltkrieg, In: *50 Jahre Birklehof*. S. 11f.
- 29) Vogel, J.P., Die Schule Birklehof als Ausgangspunkt schulpolitischer Aktivität für Landerziehungsheime und Schulen in freier Trägerschaft, In: *50 Jahre Birklehof*. S. 22.
- 30) Südbadisches Landesgesetz über das Privatschulwesen und den Privatunterricht vom 14.11.1950
- 31) 戦後ドイツにおける私立学校法の制定とベッカーの関わりに関しては別稿を予定している。なお、拙稿「ドイツにおける私立学校法制の歴史的展開」『帝京大学理工学部研究年報人文編』第6号(1996年)も参照願いたい。
- 32) 谷和明「生涯学習を推進するドイツ市民大学連盟」川野辺敏監修『生涯学習・日本と世界 下』(エムティ出版, 1995年), 187頁。
- 33) Becker, H., *Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft*. 1980, S.214.
- 34) *ditto*. S.115f.
- 35) *ditto*. S.117.
- 36) Becker, H., Gedanken zur freien Erwachsenenbildung, 1956. In: *Quantität und Qualität – Grundfragen der Bildungspolitik*. Freiburg 1962, S.
- 37) Becker, H./Hager, F., *a.a.O.*, S.165f.
- 38) Becker, H., *Widersprüche aushalten*. 1992, S.201.
- 39) Führ, Ch./Furck, C-H. (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. VI, S.554ff.
- 40) 三島憲一「理論と実践の間—フランクフルト学派的逆説的影響」徳永 洵編『フランクフルト学派再考』(弘文堂, 1989年), 9頁。
- 41) 三島憲一『戦後ドイツ—その知的歴史—』(岩波書店, 1991年), 62頁。
- 42) 三島憲一『ペンヤミン—破壊・収集・記憶』(講談社, 1998年), 15頁。
- 43) Becker, H./Hager, F., *a.a.O.*, S.155.
- 44) *ditto*. S.234.
- 45) Becker, H., *Widersprüche aushalten*. 1992, S.157.

- 46) Joy, M., *The Dialectical Imagination : a History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923 – 1950*, 1973. 荒川幾男訳『弁証法的想像力ーフランクフルト学派と社会研究所の歴史 1923–1950』(みすず書房, 1975年), 180, 201頁。
- 47) Becker, H., *Quantität und Qualität – Grundfragen der Bildungspolitik*. Freiburg 1962, S.77–94.
- 48) *ditto*. S.95–106.
- 49) Adorno, T. W., *Prismen – Kulturkritik und Gesellschaft*. 1955. 渡辺・三原訳『プリズメン 文化批判と社会』(ちくま学芸文庫, 1996年), 9–36頁。
- 50) Becker, H., *Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie*. 1956–1974. Stuttgart 1975, S.147.
- 51) *ditto*.
- 52) Becker, H., *Quantität und Qualität – Grundfragen der Bildungspolitik*. Freiburg 1962, S.147–174.
- 53) Becker, H., *Bildungsforschung und Bildungsplanung*. Suhrkanmp Verlag 1971, S.53.
- 54) Becker, H., *Widersprüche aushalten*. 1992, S.163.
- 55) *ditto*. S.164.
- 56) Richard von Weizsacker, *a.a. O.*, S.40.