

# 教育政策家ヘルムート・ベッカーと戦後ドイツの 学校民主化に関する研究

(課題番号 : 08610285)

平成8年度～平成10年度科学研究費補助金  
基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書

平成11年3月

研究代表者 **遠 藤 孝 夫**  
(弘前大学教育学部助教授)

平成8年度～平成10年度文部省科学研究費補助金  
(基盤研究 (C) (2)) 研究成果報告書

1. 課題番号 08610285
2. 研究課題名 教育政策家ヘルムート・ベッカーと戦後ドイツの学校民主化に関する研究
3. 研究代表者 遠藤 孝夫 (弘前大学教育学部助教授)
4. 研究経費

平成8年度	800千円
平成9年度	700千円
平成10年度	500千円
計	2000千円
5. 研究発表
  - (1) 学会誌等
    1. 遠藤孝夫「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、平成8年12月
    2. 遠藤孝夫「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」  
『弘前大学教育学部紀要』第80号、平成10年10月
    3. 遠藤孝夫「1950年代南西ドイツにおける私立学校法の制定経緯とその教育史的意義」日本教育学会『教育学研究』第66巻第2号、平成11年6月(掲載予定)
  - (2) 口頭発表  
遠藤孝夫「ドイツの私立学校法制の黎明とヘルムート・ベッカー」  
ドイツの教育全国セミナー(ドイツ教育研究会主催)、平成8年10月26日(明治大学)
  - (3) その他  
遠藤孝夫「近代ドイツ教育体制の転換とH・ベッカー」  
『創文』(創文社)平成8年10月号

## 目 次

序章 本研究の課題と方法 .....	1
第1節 危機的な教育状況と教育学研究の役割 .....	1
第2節 本研究の課題 .....	2
第3節 本研究の方法 .....	4
第1章 ヘルムート・ベッカーの経歴と主要著作 .....	7
第1節 ヘルムート・ベッカーの経歴 .....	7
第2節 ヘルムート・ベッカーの主要著作 .....	9
第2章 教育政策家ヘルムート・ベッカーの人的・思想的系譜 .....	16
第1節 学者文相の父親と改革教育運動 .....	16
第2節 ゲオルク・ピヒトとカール・フォン・ヴァイツゼッカー .....	19
第3節 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 .....	20
第4節 各種の文化・学術団体の法律顧問 .....	22
1) 文化活動の弁護への集中	
2) 私立学校	
3) 市民大学	
4) フランクフルト学派	
第3章 ヘルムート・ベッカーの教育政策思想 .....	30
第1節 文化の自由とその現実的保障 .....	30
第2節 「管理された世界」と管理を欲する人間 .....	31
第3節 「管理された学校」または「調教施設」 .....	32
第4節 「管理された学校」の克服と「自由な学校」 .....	34
終 章 教育政策家ヘルムート・ベッカーとドイツの学校の民主化 .....	38
資 料	
1 翻訳 ヘルムート・ベッカー著（遠藤孝夫訳）「管理された学校 ―危険性と可能性―」 .....	41
2 補論 ドイツにおける私立学校法制の歴史的展開 .....	66

## 序章 本研究の課題と方法

### 第1節 危機的な教育状況と教育学研究の役割

いま日本の学校教育は危機的な様相を呈している。約10数年ほど前に、著名な教育学者の長尾十三二氏は、ある選書の巻頭文の中で、次のように指摘していた。

「日本の学校教育が危機的状況にあるということを、多くの人々が指摘している。このような破滅的な事態を招いたのは、直接的には、かのスプートニク・ショックに起因する国際的な教育競争に、高度経済成長の余勢を駆って軽率に追従した短慮の結果にほかならない。教育の外面的な成果や能率を神聖視するいわゆる偏差値信仰が、学校教育を根底から蝕み、ゆがめてしまったからである。かつてルソーは、学芸の進歩は道徳の向上に寄与しない、と結論して人々の反省を促したが、現代のわれわれは、学校教育の進歩は教育の向上に寄与しない、という格率を掲げ、世人に訴えて然るべきである。」

(『世界新教育運動選書』「この選書を読まれる方に」)

既に10数年前に「危機的」で「破滅的」とまで形容された日本の学校教育が、その後いっこうに改善されず、むしろ深刻の度を一層深めてきたことは、自覚的な教育関係者の一致した認識となっている。かつての「荒れる学校」が厳しい生徒管理と体罰によって表面的には沈静化する中で、親や教師の指示がなければ行動できない「指示待ち族」が形成されていること、時には自殺にまで至る程の悪質で陰湿な生徒同士のいじめが進行していること、さらには登校拒否（不登校）の子どもが増加の一途を辿り、しかもこうした登校拒否が子どもが自らの人間としての権利や尊厳を守るための、いわば「緊急避難」としての意味を持ち始めてきたこと、こうした局面を見るだけでも、今日の教育の破局的様相は明らかであろう。

また、受験競争の激化とその低年齢化が進むとともに、無味乾燥の多量の知識をただひたすら機械的に丸暗記する「教育」が強いられる過程で、いわゆる「できる子」も「できない子」も、どちらも学ぶ喜びからは疎外された存在となっている。そこでは知識は、それを学ぶ人間とは何ら関係のない、単なる記号ないし情報でしかなく、知識は内面を豊かにしたり、自らの在り方を厳しく問い直す契機とはなり得ていないのである。その意味では、難関と言われる大学を出たいいわゆる「エリート」が、高度な科学的知識を用いた犯罪行為に荷担するという事態も、今の日本の学校教育そのものの本質的な問題と危機的状況を象徴的に表わしたものと見ることもできよう。

今日の日本の教育状況が以上のようなものであるとすれば、いま何よりも必要なことは、小手先の対症療法としての教育論や教育改革なのではなく、人間形成の原点に立ち返って、どのような人間が形成されるべきなのか、そしてその教育目的のためには如何なる原則の下で、如何なる学校教育が構築されるべきなのかを根本的に問い直す作業なのではないだろうか。そしてまた、以上のような喫緊の日本の教育課題に、学問として如何に寄与しう



る可能性があるのかを真摯に模索することが、いま教育学研究には求められていると言えるよう。

## 第2節 本研究の課題

さて、筆者は、本研究に着手する以前の約10年間、初等学校（Volksschule）の維持・管理機構の法制化過程に注目して、ドイツ第二帝政期（1871-1918年）プロイセンにおける公教育体制の再編とその構造を明らかにする一連の作業を行ってきた。この研究は、プロイセン・ドイツにおいて教育および学校に対する国家の排他的支配体制が、何故、如何なる教育上の問題構造の中で形成されていったのかを明らかにするものであった<sup>1)</sup>。

ところで、こうした学校および教育に対する国家の排他的支配構造という、第二帝政期に確立された体制は、実はワイマール体制でも維持され、さらにナチス期を経て、戦後の（西）ドイツにおいても、一旦はそのまま継承されることになった<sup>2)</sup>。しかし、こうしたドイツの教育を特徴づけてきた教育に対する強力な国家支配体制は、1960年代後半以降になると、その対抗原理としての「教育の自由」理論が提起され、それを受ける形で展開されたその後の教育政策は、学校と教育をとりまく諸制度を大きく民主化することとなった。確かに、こうした教育と学校の民主化過程が、1970年代中頃からはやや停滞ぎみとなり、また必ずしも期待通りの成果が上がった訳でもなく、新たな教育問題も数多く抱えてきていることもまた事実ではある<sup>3)</sup>。

しかしそれでも、今日のドイツの学校教育が、子どもや親にとってもまた教師にとっても、日本の場合とは比較にならないほどゆったりとした仕組みで組織され、一言で言うならば「自由」を基調として組織されていることも看過できない事実であろう<sup>4)</sup>。そして、私立学校は言うに及ばず、公立学校においても「自由」を基調として組織されているドイツの学校教育の現状は、例えば学校監督の法的監督への縮小と教員の教育上の自由の保障、伝統的な三分岐型学校制度の修正（総合制学校、観察指導段階の導入）、学校運営への父母および生徒代表の参加の保障といった制度改革に象徴される、1960年代後半以降の学校の民主化（Demokratisierung der Schule）によって初めて達成されたものであった<sup>5)</sup>。この戦後（西）ドイツにおける1960年代を転換点とする学校民主化の展開は、同じ敗戦国である日本が、敗戦直後にはアメリカの強力な指導の下で、一旦は教育の民主化が行われながら、それがその後の教育政策の転換に伴って空洞化されて行き、今日の硬直しきった破局的な教育状況を迎えていることとは極めて対照的と言わねばならない。

このように見てくれば、戦後の（西）ドイツにおける教育、とりわけ1960年代以降の学校の民主化過程が重要な検討課題として浮上してくることになる。ドイツにおける学校民主化過程は、教育の根本的改革を突きつけられている我々にとって、極めて有益な示唆を与えてくれるものと考えられるからである。

ところで、この1960年代以降のドイツにおける学校民主化過程で、終始一貫してそれを理論的に支えてきた人物の一人として、教育政策家（Schulpolitiker）の ヘルムート・ベッカー（Hellmut Becker, 1913-1993）を挙げることができる。ワイマール期の文相を父と

し、もともと弁護士活動をしていたベッカーは、1950年代から次第にドイツの教育問題と対峙するようになり、1954年に発表した論文「管理された学校」(Die verwaltete Schule)は、それまでのドイツの教育における本質的な問題、特に教育と学校が強力な国家の官僚統制の下に置かれていることを取り上げ、そこでは「自由な人間」は形成されえないことを世論に訴えたものであった。ベッカーのこの論文は、その後の学校民主化の過程でその方向性を提示したものとして再三にわたって引き合いに出されることになったものであり、言わば戦後ドイツ教育の展開における記念碑的論文と位置づけることができる。

またベッカーは、「管理された学校」からの脱却に向けた教育政策に寄与しうる新たな教育研究を推進することの必要性を訴え、1963年にはマックス・プランク教育研究所(Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)を創設するとともに所長にも就任した。以後、ベッカー所長の指導の下にこの研究所は、ドイツを代表する教育研究所へと発展して今日に至っている。さらに、ベッカーは1965年に設置が決定され66年から1975年まで活動したドイツ教育審議会(Deutscher Bildungsrat)でも、その中心的委員として重要な役割を果たした。ドイツ教育審議会がその審議の節目ごとに提出した18の勧告(Empfehlung)と50以上にもものぼる専門意見書(Gutachten)が、ドイツの学校民主化の過程で牽引車的機能を果たしてきたことは周知の通りである。

勿論、ヘルムート・ベッカーは、父親がそうであったように文部大臣として教育改革を実際に指揮した訳ではないし、また政治家や教育運動家として連邦あるいは各州の議会での教育法案の審議過程に直接的に関与した訳でもない。だが彼は、自己の役割を終始「助言的な機能」に限定し、「何を行うべきかを熟考すること」によって、むしろ文相や官僚、政治家といった「いわゆる権力的地位」にある人々以上に、ドイツの教育改革に対して決定的な影響を与えることになったのである<sup>6)</sup>。1960年代から70年代にかけての学校民主化運動の「第一の組織者」(Chef-Organisator)<sup>7)</sup>というベッカーに対する評価は、決して誇張した表現ではないのである。こうしたドイツの学校民主化の過程におけるヘルムート・ベッカーの存在は、上述のような教育状況に置かれている我々にとって、いったい教育学とその研究者が如何なる位置と役割を果たすべきか、また果たすことができるのかを考察する際の重要な手がかりとなると考えられる。

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の紹介的検討にとどまり、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」の中核に位置していたヘルムート・ベッカーの教育思想や教育政策活動に関しては、ドイツにおいても未だに本格的研究はなされていないのが現状となっている<sup>8)</sup>。

そこで本研究は、以上のような問題意識および研究状況を踏まえ、教育政策家ヘルムート・ベッカーという人物に注目し、特に彼の教育政策理論が如何なる人物との邂逅や思想的系譜の中で構築されていたものであるのかを分析することを通して、1960年代中頃以降のドイツにおける学校の民主的改革の歴史的背景の解明に寄与することを課題としている。

### 第3節 本研究の方法

ヘルムート・ベッカーに関する研究が、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、ベッカーを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あるからである。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<sup>9)</sup>も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、彼は上述のように、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」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核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, 1920-）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」と指摘しているのである<sup>10)</sup>。同様にベッカー自身も、自らの研究活動を回顧して、「私の研究生活は総じて本質的には議論によって成り立っていた」<sup>11)</sup>ことを確認している。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、自らの教育的思考なり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核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の形成過程を解明し、ドイツの学校民主化という大きな歴史的うねりの一つの背景の理解に迫るためには、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、つまり彼の生育歴や活動歴をその時代状況も踏まえながら分析していくことが不可欠かつ有効な方法となるのである。とりわけ、ドイツ敗戦後から弁護士活動を行っていたベッカーが、ドイツの教育改革に大きな影響力を行使する教育政策家へと転身する、この間の彼の活動の軌跡に注目する必要があると考える。

そこで、以下の本論では、まず第1章では、ベッカーの経歴および主要著作を概観することを通して、教育政策家ヘルムート・ベッカーの全体像を把握し、続く第2章では、ベッカーの弁護士から教育政策家への軌跡に注目して、教育政策家ヘルムート・ベッカーの人的・思想的系譜を分析し、さらに第3章では、ベッカーの代表的論文「管理された学校」を中心としつつ、彼の教育思想ないし教育政策理論の内容と特質を解明する。なお、本論を補足するための資料として、ベッカーの論文「管理された学校」の翻訳とドイツの私立

学校法制の歴史的展開に関する論考とを最後に加えた。

## 註

- 1) 拙著『近代ドイツ公教育体制の再編過程』（創文社、1996年）
- 2) ワイマール憲法に関する注釈書を執筆した著名な憲法学者のアンシュッツ（Anschütz, G.）は、国家の学校監督権を「国家に独占的に帰属する、学校に対する行政上の決定権」と規定していた。Anschütz, G., Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919, 1921, S.232. このアンシュッツ理論が、第二次世界大戦後のボン基本法の教育条項（特に学校監督権）の解釈に、そのまま踏襲された。この学校監督権の学説史的展につき、竹内俊子『『教育の自由』と学校に対する国家の『監督』』『法政論集』第66号（1976年）、参照のこと。
- 3) 三島憲一『戦後ドイツ その知的歴史』（岩波書店、1991年）、199頁。
- 4) 栗山次郎『ドイツの自由学校事情』（新評論、1995年）、大内洵子『ジュンコ先生のドイツ教育体当たり奮戦記』（五月書房、1992年）など、参照。
- 5) 1960年代中頃以降の学校の民主化動向について、さしあたり次の邦語文献を参照のこと。竹内俊子「西ドイツ学校法の動向と特徴 ―学校における『参加権』の意義と限界―」、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）、前原健二「現代ドイツの学校制度における法制化の両義性 ―法制化における『学校監督の縮小』論の理解をめぐって―」日本教育学会『教育学研究』第59巻4号（1992年）。
- 6) Becker, H., Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit, München / Zürich 1992, S.27.
- 7) Klafki, W., usw. (Hrsg.), Adorf Reichwein Schaffendes Schulvolk-Film in der Schule, Die Tiefenseer Schulschriften -Kommentierte Neuausgabe, Weinheim und Basel 1993, S.373.
- 8) 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.
- 9) ベッカーの著作に関しては、次の文献にその一覧が掲載されている。  
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Bildungsforschung und Bildungspolitik. Reden zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker, 1993.
- 10) 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.
- 11) Becker, H. / Hager, F., Aufklärung als Beruf Gespräche über Bildung und Politik, München / Zürich 1992, S.51.

# 第1章 ヘルムート・ベッカーの経歴および主要著作

## 第1節 ヘルムート・ベッカーの経歴

ヘルムート・ベッカー（1913-1993）の経歴に関する本格的な調査・研究は未だ存在しない。ここでは、幾つかの文献などを総合して<sup>1)</sup>、現在のところ知り得る限りでの経歴を年表形式で示した。

- 1913年 ・ イスラム学者で後にプロイセン文相となる C. H. ベッカーを父として、5月17日、ドイツ北部の商業都市ハンブルクで生まれる。  
ベルリンのアルト・ギムナジウム (Arnd-Gymnasium) を経て、フライブルク大学、ベルリン大学、キール大学で法学を修める。
- 1935年 (22歳) 第一次国家司法試験に合格。35年から36年までの1年間は兵役に服する。  
キール大学法学部の国法学者フーバー (Ernst Rudolf Huber) の仲介により、1938年から40年までライプチヒにおいて司法官試補 (Referendar) として勤務する。
- 1940年 (27歳) 召集され、上等兵として対ソ連戦に従軍し、戦車部隊への突入に際して、足に重傷を負う。
- 1943年 (30歳) 第二次国家司法試験に合格。
- 1944年 奨学金を得て、シュトラースブルク大学（当時はドイツ領）の国法学者フーバーの許で、博士論文（メッテルニッヒ論）の執筆に取りかかるが、未完成に終わる。  
同年フランス人のアントイネッテ (Antoinette) と結婚し、同年末には南ドイツのボーデン湖畔にある歯車会社の法律顧問となり、クレスブロン (Kreßbronn) に住む。
- 1945年 (32歳) ドイツ敗戦をクレスブロンで迎える。  
弁護士活動を開始する。特に、最初はフランス軍事法廷で活動する。  
1963年にベルリンに移るまで当地に止まり、弁護士活動を行う。
- 1947年 (34歳) ドイツ戦争犯罪者を裁くためのニュルンベルク国際軍事法廷で、ナチス時代のドイツ外務次官エルンスト・フォン・ヴァイツゼッカー (Ernst von Weizsäcker) の主任弁護人を務める。  
弁護士として活動。特に、文化団体の法律顧問ないしその助言活動を行う。  
この時期に彼が関係した主な団体としては、私立学校、ドイツ田園教育舎、自由ヴァルドルフ学校連盟、ドイツ精神分析家協会、ドイツエンジニア学校、ショル兄妹基金 (Geschwister-Scholl-Stiftung)、フラルクフルト社会研究所などがある。

- 1953年 (40歳) 学術的文筆活動を開始する。特に文化・教育問題に関する論文を精力的に発表した。
- 1954年 雑誌『メルクール』誌に、論文「管理された学校」を発表する。
- 1956年 (43歳) ドイツ市民大学連盟 (Deutsches Volkshochschul-Verband) の総裁に選出される。以後、1963年まで総裁職を務める。
- 1963年 (50歳) ベルリン自由大学哲学部の名誉教授 (教育社会学) となる。  
ベルリンにマックス・プランク教育研究所を創設し、その所長に就任する。以後、1981年まで所長職を務める。
- 1966年 (53歳) ドイツ教育審議会の第一期 (1966-1970) および第二期 (1970-1975) の委員に任命される。第二期には同審議会教育委員会の副会長を務める。
- 1967年 ミシガン大学名誉博士号を授与される。
- 1974年 (61歳) 最初のイスラエル訪問。以後ほとんど毎年2回の割合で、講演や会議参加の形で、イスラエルを訪問した。
- 1974年 ドイツ市民大学連盟・教育研究所の管理委員会会長。同時に、ゲーテ・インステチュート委員および同学術・文化諮問委員会会長などの役職を務める。この間、ユネスコおよび OECD の各委員、パリ国際教育研究所の理事会の理事、国際教育アカデミーの会員などとしても活動する。
- 1981年 (68歳) 公的工作から引退する。
- 1950年以降、世界各国を訪問しており、主な訪問先として、エジプト、アルジェリア、チリ、中国、デンマーク、イギリス、フランス、ギリシャ、香港、インド、日本、韓国、マカオ、メキシコ、ノルウェー、ペルー、スウェーデン、ソ連、スペイン、チュニジア、ベネズエラ、アメリカ合衆国などがある。
- その他、"Neue Sammlung" 誌、"psychosozial" 誌、"Convergence" 誌、"Recht der Jugend und des Bildungswesens" などの専門雑誌の共同編集者も務めた。
- 1993年 12月16日死去。享年80歳。

以上の経歴からも確認できるように、ベッカーが教育問題に関する論文を著すようになるのは1953年以降のことである。しかも彼が、マックス・プランク教育研究所を創設し、その所長に就任、さらにはドイツ教育審議会での精力的な教育政策活動に従事ようになるのは1963年以降のことになる。従って、ベッカーはドイツ敗戦後から1963年にベルリンに移るまでの約20年近くを、ドイツの最も南に位置するボーデン湖畔のクレスブロンに居を構えながら、弁護士活動に従事していたことになる。その意味で、教育政策家としてのベッカーの思想や活動の意味を理解する上では、戦後から1960年頃までのバーデン・ヴュルテンベルク州を中心とする南ドイツでのベッカーの足跡に注目することが重要になるだろう。

なお、第二次世界大戦後、南ドイツの地にはミュンヘンを州都とするバイエルン州、フライブルクを州都とする南バーデン州、シュツットガルトを州都とするヴュルテンベルク・バーデン州、テュービンゲンを州都とするヴュルテンベルク・ホーエンツォルレン州が置かれていたが、このうちドイツ南西地区の三州が1952年に合併してバーデン・ヴュルテンベルク州（州都はシュツットガルト）となった。

## 第2節 ヘルムート・ベッカーの主要著作

ヘルムート・ベッカーが、教育論、教育政策論および文化政策論などに関連して著した論文と著書は、1953年の論文から1993年までで、合わせて435点にも達する<sup>2)</sup>。ここでは、そのうちの主要な著書と本研究に関連する主要な論文を年代順に列挙しておきたい<sup>3)</sup>。なお、著作のうち著書には☆印を付してある。

1953年

Wer finanziert die kulturelle Freiheit? In: Merkur, 1953.

(「誰が文化の自由を資金援助するのか?」)

1954年

Organisation und Finanzierung der Forschung, In: Deutscher Geist zwischen gestern und morgen. Stuttgart, 1954. (「研究の機構と資金調達」)

Die verwaltete Schule: Gefahren und Möglichkeiten, In: Merkur, 1954.

(「管理された学校 —危険性と可能性—」)

1955年

Kulturverwaltung oder kulturpolitik? In: Merkur, 1955.

(「文化行政あるいは文化政策?」)

1956年

Gedanken zur freien Erwachsenenbildung, In: Merkur, 1956.

(「自由な成人教育のための思考」)

Subvention und Garantie der freien Schule: das badenwürttembergische Privatschulgesetz vom 15. Februar 1956 als Beispiel der Privatschulgesetzgebung in der Bundesrepublik, In: Die öffentliche Verwaltung, Jg.9 (1956).

(「補助金と自由な学校の保障 —ドイツ連邦共和国の私立学校立法の模範としての1956年2月15日付バーデン・ヴュルテンベルク州私立学校法—」)

Die höhere Schule in der verwalteten Welt, In: Offene Welt, Bd.45.

(「管理された世界における中等学校」)

☆ Kulturpolitik und Schule — Probleme der verwalteten Welt, Stuttgart 1956.

(『文化政策と学校—管理された世界の諸問題—』)

1957年

☆ Bildung zwischen Plan und Freiheit, Stuttgart 1957. (『計画と自由の間における教育』)



☆ Elternhaus, höhere Schule und Universität, Würzburg 1957. (『家庭、中等学校、大学』)  
1958年

Freiheit, Bildung und Organisation im deutschen Bildungswesen, In: Merkur, 1958.

(「ドイツ教育制度における自由、教育および組織」)

Freiheit in der verwalteten Welt, In:

(「管理された世界における自由」)

1959年

Die freie Schule in Deutschland, In: Christ und Welt, 1959.

(「ドイツにおける自由な学校」)

Schule und Verwaltung, In: Probleme einer Schulreform, Stuttgart 1959.

(「学校と行政」)

Sozialforschung und Bildungspolitik, In: Zeitschrift für Politik, 1959.

(「社会研究と教育政策」)

1960年

Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, In: Die Zeit, 1960-04-08.

(「ドイツ連邦共和国における成人教育 —ドイツ教育制度委員会の意見書—」)

Die freie Schule in der modernen Gesellschaft, In: Erziehung und Politik, Frankfurt am Main 1960. (「明日の社会における自由な学校」)

1961年

☆ Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle. Zur Theorie und Praxis der Rechnungsprüfung (zusammen mit Alexander Kluge), Frankfurt am Main 1961.

(『文化政策と支出統制 —会計検査の理論と現実のために』)

Plan eines Institut für Bildungsforschung.

(「教育研究のための研究所の計画」これは63年に創設されたマックス・プランク教育研究所の構想である)

1962年

Bildungspolitik als internationales Problem, In: Hauptlinien und Kernfragen der internationalen pädagogischen entwicklung, Braunschweig 1962.

(「国際的問題としての教育政策」)

Politik und Wissenschaft: wie gewinnen wir politische Konzeptionen? In: Die Zeit, 1962-06-01. (「政治と学問 —如何にして我々は政治的概念を得るのか?」)

☆ Quantität und Qualität — Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg 1962.

(『量と質 —教育政策の基本問題』)

1966年

Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, In: Die neue Gesellschaft, Bd. 13 (1966) (「教育研究、教育計画、教育政策」)

Kurt Hahn zwischen Kindern und Erwachsenen, In: Neue Sammlung, Bd.6 (1966)

(「クルト・ハーン」)

1968年

Die Volkshochschule im System der Erwachsenenbildung, In: Neue Sammlung, Bd.8  
(1968) (「成人教育のシステムにおける市民大学」)

1969年

Bildungsforschung und Bildungsplanung, In: Wirtschaft und Wissenschaft, Bd.17 (1969)  
(「教育研究と教育計画」)

1970年

Der Bildungsrat: Bildungsplanung und Lernprozeß, In: Neue Sammlung, Bd.10 (1970)  
(「教育審議会 —教育計画と学習過程」)

Der Bildungsrat und Reform der Bildungsverwaltung, In: Schulmanagement, 1970.  
(「教育審議会と教育行政の改革」)

Kahr Dierich Erdmann und der Deutsche Bildungsrat, In: Geschichte in Wissenschaft  
und Unterricht, Bd.21 (1970) (「K. D. エルトマンとドイツ教育審議会」)

Reform der Bildungsverwaltung, In: Neue Sammlung, Bd.10 (1970)  
(「教育行政の改革」)

☆ Teodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut  
Becker, 1959—1969, Frankfurt am Main 1970.

(『アドルノ：成人性への教育 講演およびヘルムート・ベッカーとの対話』)

1971年

☆ Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt am Main 1971.  
(『教育研究と教育計画』)

1972年

Organisatorische Probleme der Bildungspolitik, In: Neue Sammlung, Bd.12 (1972)  
(「教育政策の組織上の諸問題」)

1973年

Autonomie und Teilhabe: warum wir eine Reform der Bildungsverwaltung brauchen, In:  
Schulmanagement, 1973.

(「オートノミーと参加 —何故に教育行政の改革が必要か」)

1974年

Mehr Selbständigkeit für die Schule: zur Reform der Bildungsverwaltung, In:  
Evangelische Kommentare, Bb.7 (1974)

(「学校のためにより多くの自律性を —教育行政の改革にむけて」)

1975年

Beitrag und Einfluß der Bildungsforschung auf die Arbeit des Deutschen Bildungsrats,  
In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd.21 (1975)

(「ドイツ教育審議会の活動に対する教育研究の寄与と影響」)

Huldigung für Ernst Weißert, In: Erziehungskunst, Bd.39 (1975)

(「エルンスト・ヴァイセルトへの敬意」)

Weiterbildung und Bildungsreform, In: Neue Sammlung, Bd.15 (1975)

(「継続教育と教育改革」)

Welche Antwort fand die Arbeit des Bildungsrates bei den zuständigen Politikern? In: Neue Sammlung, Bd.15 (1975)

(「教育審議会の活動は当該政治家に如何なる反応を見出したか?」)

☆ Weiterbildung. Aufklärung — Praxis — Theorie, 1956 bis 1974, Stuttgart 1975.

(『継続教育 啓蒙—実践—理論 1956年—1974年』)

1976年

☆ Die Bildungsreform - ein Bilanz, Stuttgart 1976. (『教育改革 —一つの総括』)

Zum Problem der Schulaufsicht, In: Schulmanagement, 1976. (「学校監督の問題」)

1977年

Erziehung in Israel, In: Neue Sammlung, Bd.17 (1977) (「イスラエルの教育」)

1978年

Adorf Reichwein: deutsches Vermächtnis, In: Die Zeit, 1978-10-06. (「アドルフ・ライヒヴァイン —ドイツの遺産」)

1979年

Hans Heckel 75Jahre alt, In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Bd.27 (1979)

(「ハンス・ヘッケル70歳」)

Walter Schäfer und die Odenwaldschule, In: Neue Sammlung, Bd.19 (1979)

(「ヴァルター・シェーファーとオーデンヴァルト校」)

1980年

☆ Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft: Personen, Analysen, Vorschläge für Zukunft, Stuttgart 1980. (『学習社会への途上にて —人物、分析、将来のための諸提案』)

Landerziehungsheim heute, In: Schondorfer Berichte, Bd.27 (1980)

(「今日の田園教育舎」)

Praktische Vorschläge für die Zukunft des Bildungswesens in der bundesrepublik Deutschland, In: Neue Sammlung, Bd.20 (1979)

(「ドイツ連邦共和国の教育制度の将来のための実践的諸提案」)

☆ Israel — Erziehung und Gesellschaft (zusammen mit Ludwig Liegle), Stuttgart 1980.

(『イスラエル その教育と社会』)

1981年

Ernst Weißerts pädagogisches Vermächtnis: der Vater der Waldorfschulen hat der öffentlichen Schulen ein Beispiel gegeben, In: Die Zeit, 1981-02-27.

(「エルンスト・ヴァイセルトの教育的遺産 —ヴァルドルフ学校の父は公立学校に一つの事例を提示している—」)

Waldorfschulen und Öffentlichkeit, In: Erziehungskunst, 1981 (5).

(「ヴァルドルフ学校と公共性」)

1982年

Widersprüche aushalten: zur geistigen Situation der Erwachsenenbildung, In: Neue Sammlung, Bd.22 (1982) (「抗議は持続する 一成人教育の精神的状況」)

1983年

Denken und Verantwortung: zum 70. Geburtstag von Cahr Friedlich von Weizsäcker, In: Der Birklehof, Bd.50 (1983)

(「思考と責任 — C. F. ヴァイツゼッカー生誕70年に寄せて」)

Georg Picht als Erzieher, In: Neue Sammlung, Bd.23 (1983)

(「教育者としてのゲオルク・ピヒト」)

☆ Psychoanalyse und Politik (zusammen mit Carl Nedelmann), Frankfurt am Main 1983.

(『精神分析と政治』)

1984年

☆ Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation (zusammen mit Hartmut von Hentig), Frankfurt am Main 1984.

(『教員とその養成 断念の克服のための寄与』)

1988年

Zur öffentlichen Bedeutung privater Initiativen und zum Verrechtlichungsproblem im Bildungswesen, In: Neue Sammlung, Bd.28 (1988)

(「私的な自主性の公共的意義および教育制度における法制化問題について」)

1990年

Ich und Freud: ein Dokument aus den 60er Jahren, In: Psychoanalyse im Widerspruch, 1990. (「私とフロイト」)

1991年

Wie ich Pädagoge wurde: eine autobiographische Fragment, In: Mit Bildung Politik machen, Stuttgart 1991. (「私は如何にして教育家となったか」)

☆ Die Wahrheit von Zensuren — Notwendigkeit und Alternativen, Heidelberg 1991.

(『成績証明の真実 — 必要性和別の可能性』)

1992年

☆ Aufklärung als Beruf. Gespräche über Bildung und Politik (zusammen mit Frithjof Hager). München / Zürich 1992. (『職業としての啓蒙 教育および政治に関する討論』)

☆ Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit (Hrs. Frithjof Hager), München / Zürich 1992. (『抗議は持続する 我々の時代における教育の課題』)

1993年

☆ Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik (zusammen mit Gerhard Kluchert), Stuttgart 1993.

(『国民の教育 第二帝政からワイマール共和国までの学校、社会、政治』)

なお、教育法の専門誌『青少年法及び教育制度法』(“Recht der Jugend und des Bildungswesens”)は、1993年の第2号で、ベッカーの80歳を記念する特集記事を掲載し

ており、そこではベッカーの主論文「管理された学校」を再録するとともに、Ingo Richter, Peter Martin Roeder, Achim Leschinsky, Knut Nevermann といった、現代のドイツを代表する教育学者によるベッカーに関する論文を掲載している。また、同じく1993年には、『啓蒙の楽しみと責務 ヘルムート・ベッカー80歳の記念に』（Lust und Last der Aufklärung. Ein Buch zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker, Herausgegeben von Gerold Becker und Jürgen Zimmer）が出版されている。同書は研究書ではないが、ベッカーの人柄を多面的に知る上では興味深い内容となっている。

## 註

- 1) Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Bildungsforschung und Bildungspolitik. Reden zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker, 1993. Becker, H. / Hager, F., Aufklärung als Beruf Gespräche über Bildung und Politik, München / Zürich 1992. Becker, H., Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit, München / Zürich 1992.
- 2) Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Bildungsforschung und Bildungspolitik. Reden zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker, 1993, S.57..
- 3) この著作目録作成にあたっては、次の文献を参照にした。Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Bildungsforschung und Bildungspolitik. Rede zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker, 1993. Becker, H. / Hager, F., Aufklärung als Beruf Gespräche über Bildung und Politik, München / Zürich 1992

## 第2章 教育政策家ヘルムート・ベッカーの人的・思想的系譜

### 第1節 学者文相の父親と改革教育運動

ヘルムート・ベッカーは、第1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 (ヨーロッパ有数のユダヤ系金融資本家ロスチャイルド (Rothschild) と関係していた)、曾祖父 (Karl Ferdinand Becker, 1775-1849) は、人文主義者でプロイセンの文教行政も担ったこともあるフンボルト (Wilhelm von Humboldt, 1767-1835) やグリム (Jakob Grimm, 1785-1863、いわゆるグリム兄弟の兄) とともに親交がった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、南ドイツはボーデン湖畔のクレスブロン (Kreßbronn) に移り住み、ベッカー自身も上述のように第2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、ローザンヌ、ハイデルベルク、ベルリンの各大学で初めは神学を、次いでオリエント学を修めた。特に彼は、イスラム世界の宗教、文化および芸術の研究に従事するようになり、ドイツにおけるイスラム学の創始者と評価されている。1902年にハイデルベルク大学私講師となり、1906年には同員外教授となった。周知のように、この当時のハイデルベルク大学には、マックス・ヴェーバー (Max Weber, 1864-1920)、トレルチュ (Ernst Troeltsch, 1865-1923)、フォスラー (Karl Vossler, 1872-1949) といった著名な学者がおり、こうした学者との人間的・学問的交流が彼の生き方にも大きな影響を与えたと言われている。その後、C.H.ベッカーは、1908年から13年まではハンブルク大学の教授を務め、13年からはボン大学のオリエント学教授となり、そして第1次大戦の最中の1917年、プロイセン邦文部省に大学担当参事官として招かれた。その後、彼は1919年ドイツ革命直後にプロイセン邦の文部次官に起用され、1921年には文部大臣、22年から25年まで再び文部次官、そして25年から30年まで再び文部大臣を務めた<sup>1)</sup>。プロイセン邦は、面積にして当時のドイツの2/3を占めており、ドイツ全土を管轄するワイマール共和国としての文部省は置かれなかったから (共和国外務省と内務省に文化局 Kulturabteilung があったのみ)、彼は実質的には、1919年から1930年までの間ドイツの文教行政の最高責任者の地位にあったと言えるだろう。

C.H.ベッカーは、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ことで知られる。特に彼は、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。既存の専門分化した総合大学や学理至上主義の講壇教育学を批判し、人間形成における理論と実践の融合を志向して創設された教育アカデミー(1926年から33年までの間に15校設置)は、その象徴とも言うべき事例であった<sup>2)</sup>。また、彼は息子であるヘルムート・ベッカーにも青年運動の組織に入会することを熱心に勧めていたことも確認されている<sup>3)</sup>。

こうした C.H.ベッカーと青年運動および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、息子のヘルムートをボーデン湖畔に創設された私立学校である「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。ヘルムート・ベッカーが最初に学校教育を受けたのは、ベルリンのアルト・ギムナジウム(Arndt-Gymnasium) に併設されていた予備学校(Vorschule)であった。当時、この予備学校は3学制になっていた。こうしたギムナジウムの予備学校は、ワイマール憲法(1919年)および「基礎学校及び予備学校の廃止に関する法律」(1920年)でその廃止が規定されたが、最終的に全廃されるのはナチス期になってからになる。1907年の統計では、プロイセン邦全体で、264校の予備学校に約3万人の生徒が在籍していた。ベッカーによれば、この予備学校は、将来ギムナジウムに進級することを前提とした「純粋な身分制学校」であり、同級生は大学教授、銀行家、政治家、企業家などの子弟が大半であった。また予備学校に隣接して寄宿舎があったが、そこはプロイセン東部地域の土地貴族(いわゆるグーツヘル)の子弟によってほぼ独占されていたという<sup>4)</sup>。

ベッカーは、この予備学校には半年しか在籍していない。それは、教師による生徒の扱い方が余りにも酷く、彼が体調を崩して半年で休学しているためである。その後、ギムナジウムに進学したが、今度は前述のように文部次官に昇進していた父親を強く意識した教師の対応にベッカーが居たたまれなくなり、結局第4学年の時に、クルト・ハーン(Kurt Hahn, 1886-1974)が校長を務めていた「田園教育舎ザレム城校」に転校したのである<sup>5)</sup>。

田園教育舎(Landerziehungsheim)とは、19世紀末からの青年運動及び改革教育運動の一つとして、それまでの知識注入に傾斜した学校の在り方を批判し、墮落した都市ではなく健全な農村において、また教授(Unterricht)によるのではなく全人格的な教育(Erziehung)によって、しかも既存の学校(Schule)という形態ではなく、寄宿制による教師と生徒との共同生活の場としての家庭(Heim)において、人間形成を行うことを目的とする教育組織であり、その最初のものはヘルマン・リーツ(Hermann Lietz, 1868-1919)によって1898年にインゼンブルクに創設されている。リーツに始まる田園教育舎運動は、その後ヴィネケン(G. Wyneken)、ゲヘーブ(P. Geheeb)、そしてハーンらによって継承・発展され、改革教育運動の「先導的役割」を果たしたものと評価されている<sup>6)</sup>。

田園教育舎ザレム城校は、ドイツ第2帝政崩壊からワイマール政府への過渡期の短期間(1918年10月から11月)、ドイツ帝国宰相を務めた自由主義者バーデン公マックス(Prinz Max von Baden, 1867-1929)の資金協力の下に、クルト・ハーンが校長となって1920年に創設された。ちなみに、ノーベル文学賞受賞作家のトーマス・マン(Thomas Mann, 1875-1955)の息子(Golo Mann、歴史学者)は、1923年から27年までこのザレム城校に在籍していた<sup>7)</sup>。ヘルムート・ベッカーがザレム城校に転校したのは、約10歳前後の1923年頃と



推定される。もっとも、この時ベッカーは腎臓疾患を罹り、ほどなくアルント・ギムナジウムに復学している。ベッカーが僅かの期間ではあれ、創設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協力している事実（1932～33年）<sup>81</sup>や、このバーデン公マックスの息子マルクグラーフ・フォン・バーデン（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<sup>82</sup>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。ヘルムート・ベッカーが第2次大戦後、後述されるように、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よう。

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1次大戦後はイエナをはじめとする各地の成人教育運動の指導者として活躍した後、1929年にはC.H.ベッカーの私設広報担当官に起用された。また、彼はC.H.ベッカーの退任後は、新設されたハレ教育アカデミーの教授に就任したが、1933年にはヒトラーの政権掌握に伴って教授職を解かれ、ベルリン近傍の農村ティーフェンゼーの農村学校教師として赴任している。教育実践報告『創作する生徒たち』（Schaffendes Schulvolk, 1937）に集約されたティーフェンゼーでのライヒヴァインの教育実践が、C.H.ベッカーが追求していた未完の教育改革、すなわち青年運動および改革教育運動の思想と方法を農村学校固有の存在・活動形式に具現したものであり、それが同時にナチ的教育改革に対する自覚的な「教育的抵抗」であったことは、既に対馬氏の精緻な研究<sup>10)</sup>によって明らかにされている。なお、ライヒヴァインは、1939年にベルリンの民族学博物館館長に転出するとともに、以後反ナチ抵抗グループである「クライザウ・グループ」に参画し、1944年7月20日のヒトラー暗殺計画、いわゆる「7月20日事件」に連座して逮捕され（クライザウ・グループは暗殺計画には直接は加わっていなかったが）、同年10月20日に処刑されている。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、ライヒヴァインはゲンシュタポに逮捕される2ヶ月前の1944年5月、当時シュトラースブルクにいた若き友人ヘルムート・ベッカーの許を訪れ、ヒトラー打倒の最終目的のために、敢えて共産主義者との協力関係を構築するという手段を選択することになったことを説明している<sup>11)</sup>。それから10年後、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、単なる偶然ではないのである（資料1参照）。

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<sup>12)</sup>、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もあった<sup>13)</sup>からである。

## 第2節 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) と邂逅し、親交を深めることになる。

まずゲオルク・ピヒトは、ハイデガーの強い思想的影響を受けてた哲学者として、また『平和研究とは何か』(Was heißt Friedensforschung? 1971) や、『いま、ここで —アウシュヴィッツとヒロシマ以後の哲学的考察』(Hier und Jetzt Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima, 1980) などの著書からも知れるように、狭い哲学研究の枠にとらわれず、広範な社会的領域にも積極的に切り込む、行動する哲学者として知られる。そうした広範なピヒトの活動の中でも、来るべき高度科学・技術文明の新たな展開を予測し、こうした将来展望に立ってドイツの高等教育制度の抜本的改革の緊急性を訴えた著書、『ドイツの教育破綻』(Die deutsche Bildungskatastrophe, 1964) は余りにも有名である。ゲオルク・ピヒトの名を一躍高めることとなったこの著書は、大きな社会的反響を呼び、「教育破綻」「教育危機」といった言葉は当時の流行語ともなり、その後のドイツの教育改革の導火線的な役割を果たしたものである。

ところで、ゲオルク・ピヒトの父親のヴェルナー・ピヒト (Werner Picht) は、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 (Erwachsenenbildung) 部分の責任者に起用されて、「市民大学運動の最も熱心な自由主義的援護者の一人」<sup>14)</sup> として活躍した人物である。母親のグレーダ・ピヒト (Greda Picht) は、著名なロマン語文学者のエルンスト・ロベルト・クルティウス (Ernst Robert Curtius) の妹であり、さらに母方の祖先を遡れば古代オリンピアの発掘者で、プロイセン国王フリードリヒ3世 (1797-1840年) の教育掛を務めたエルンスト・クルティウス (Ernst Curtius) がいる。

C.H.ベッカー夫妻とヴェルナー・ピヒト夫妻は、単なる職場の関係を超えた、家族ぐるみの親密な交際をしていた。この親交の強さは、親同士の相談で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) の寒村ヒンターツアルテン (Hinterzarten) にあるビルクレホーフ (Birklehof) の地にあったピヒト家の館で個人教授によって教育する計画があったことに端的に示されている。もともと、この計画はヘルムート・ベッカーの病気のために実現はしなかったが、ゲオルク・ピヒトの方は、ビルクレホーフの館で、9歳から15歳まで古典語学者のヨゼフ・リーガー (Josef Lieger, 後年プロイセン貨幣資料館館長) からラテン語を中心とした個人教授を受けている<sup>15)</sup>。

このように、生年が同じヘルムート・ベッカーとゲオルク・ピヒトは、親同士の関係から幼なじみではあったが、この二人の親交が本格化するのは、両者がそろってフライブル

ク大学に入学を果たした1931年からのことになる。周知のように、当時のフライブルク大学では、1927年に刊行された『存在と時間』で一大センセーションを巻き起こした哲学者ハイデガー（Martin Heidegger, 1889-1976）が教鞭を執っていた。特に哲学専攻のゲオルク・ピヒトがこのハイデガーから大きな思想的影響を受けたことは言うまでもない。

なお、ゲオルク・ピヒトがリーガーから個人教授を受けたビルクレホーフの館は、経済的理由から手放さざるを得なくなる。この時、ビルクレホーフの館を受け継いで、そこに寄宿舎制による学校、いわゆる田園教育舎（Landerziehungsheim）を1931年に設立したのが、クルト・ハーンであった。ハーンは前述のように1920年にザレム城校を開設しており、1931年に開設されたビルクレホーフ校はその分校として位置づけられていた。ゲオルク・ピヒトは、フライブルク大学およびベルリン大学で古典学および哲学を修めた後の一時期、このビルクレホーフ校で教壇に立っている<sup>16)</sup>。

一方、ヘルムート・ベッカーは、その大学時代に、ゲオルク・ピヒトに加えて、もう一人、その後生涯にわたって強い親交を結ぶことになる人物、C.F.ヴァイツゼッカーと邂逅している。C.F.ヴァイツゼッカーは、第二次大戦中ドイツの原爆製造計画に参加したこともある著名な物理学者であり、また戦後は特に核廃絶に向けた平和運動家として普く知られている。ベッカーと C.F.ヴァイツゼッカーの親交の契機は、ゲオルク・ピヒトが二人の共通の親友であったことによる。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, Ernst von Weizsäcker, 1882-1951）の弟で、後述される著名な医学者ビクトア・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）と姻戚関係であったことから（ヴェルナー・ピヒトの妻はビクトアの妹であった）、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<sup>17)</sup>。こうして、ベッカーは親友ゲオルク・ピヒトを介して、大学生活の後半の時期の1933年頃、C.F.ヴァイツゼッカーと邂逅した。C.F.ヴァイツゼッカーは、この1933年にはライプチヒ大学のハイゼンベルク（Werner Heisenberg, 1901-1976, 1932年ノーベル物理学賞）の下で21歳の若さで博士論文を仕上げ、将来を嘱望される物理学者となっていた。以後、ベッカーは、この若き物理学者と頻繁に会って議論を重ねるようになり、例えば1934年には、ボア（Niels Bohr, 1885-1962, 1922年ノーベル物理学賞）の助手をしていたヴァイツゼッカーをコペンハーゲンに訪ねているし、ライプチヒで司法官試補となつてからは、カイザー・ヴィルヘルム物理学研究所で研究していたヴァイツゼッカーのベルリンの自宅を幾度も訪ねている<sup>18)</sup>。

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、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持続されることになる。

### 第3節 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、ドイツ敗戦後フランス軍の統治下に置かれ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、ユダヤ人迫害に加担した罪で訴えられたナチス期の外務次官エルンスト・フォン・ヴァイツゼッカー (Ernst von Weizsäcker) の弁護依頼という大きな仕事が入った。依頼主は、被告の長男でベッカーの親友でもあった 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 (エルンストはヒトラー打倒計画に少なからず参画していたとされる) にも対峙することになったのである。

ベッカーは、このニュルンベルク裁判がアメリカの裁判方式で行われるという訴訟技術上の懸念を抱きつつも、死刑を求刑された親友の父親のために、2万9千ページにも及ぶ裁判調書と格闘した。その際、ベッカーによる弁護活動は、4人の弁護助手によって支えられていたが、その中には当時ゲッティンゲン大学法学部の学生であったリヒャルト・フォン・ヴァイツゼッカー (C.F.ヴァイツゼッカーの弟で、後のドイツ大統領) も含まれていた。ベッカーによれば、リヒャルトはこの裁判で、単に法律面での活躍のみならず、毎日のような父との会話を通して、父親の精神的支えとなるという重要な役割を果たしたとされる<sup>19)</sup>。なお、1949年4月の判決では、未決拘留期間も含めて7年の懲役刑が言い渡されたが、その後もベッカーは当時の連邦大統領ホイスやアメリカの高等弁務官にも働きかけを行った結果、1950年10月にはエルンスト・フォン・ヴァイツゼッカーの釈放が実現している<sup>20)</sup>。

この裁判の過程では、ベッカーはさらに被告人の弟で医学者の 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<sup>21)</sup>、特に彼を「学問上の父」<sup>22)</sup>とまで呼んでいる。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たし、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<sup>23)</sup>。

もともと、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、弁護士のベッカーは、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、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 (Alexander Mitscherlich, 1903-) と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<sup>24)</sup>、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<sup>25)</sup>。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」<sup>26)</sup> 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。

## 第4節 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要因である。」<sup>27)</sup>

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「ショル兄妹基金」(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記録を寄贈している。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<sup>28)</sup>。

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、その校長として自立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<sup>29)</sup>。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<sup>30)</sup>。

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<sup>31)</sup>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。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<sup>32)</sup>。

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<sup>33)</sup>。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）、ベル（Heinrich Böll、1972年ノーベル文学賞）、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カール・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<sup>34)</sup>。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、後にショル兄弟の抵抗思想を『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」<sup>35)</sup>、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」Bildungswarenhaus<sup>36)</sup>）、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」<sup>37)</sup>において、成人教育（继续教育）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。」<sup>38)</sup>

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（Frankfurter Institut für Sozialforschung）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<sup>39)</sup>。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ったのである<sup>40)</sup>。

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で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」<sup>41)</sup>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(1923年創立)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。」<sup>42)</sup>

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のは1960年代以降のことであって<sup>43)</sup>、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<sup>44)</sup>、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こ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「我々是一緒に仕事をしなければならない」と述べたという<sup>45)</sup>。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用語や思想が織り交ぜられているし、アドルノの対談書『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<sup>46)</sup>。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<sup>47)</sup>、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<sup>48)</sup>。ベッカーの周囲で、豊かな知的交流が展開されていたのである。

以上のように、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。

# 註

- 1) Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft, Stuttgart 1980, S.31-34.
- 2) C.H.ベッカーの教育改革および教育アカデミーの創設に関して、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—」日本教育学会『教育学研究』第57巻1号（1990年）、参照のこと。
- 3) Becker, H./Hager, F., Aufklärung als Beruf Gespräche über Bildung und Politik, München/Zürich 1992, S. 183.
- 4) Ibid., S.61f.
- 5) Ibid., S.62.
- 6) 川瀬邦臣、ヘルマン・リーツ『田園教育舎の理想』（明治図書、1985年）、14頁。
- 7) Röhrs, H., Kurt Hahn, London 1970, p.262.
- 8) Becker, H. / Hager, F., a.a.O., S.76f.
- 9) Ibid., S.125.
- 10) 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。
- 11) Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft, Stuttgart 1980, S.48f.
- 12) Becker, H. / Hager, F., a.a.O., S.183.
- 13) 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。
- 14) Berg, Ch. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsgeschichte, Bd.IV, Verlag C.H.Beck 1989, S.341.
- 15) Becker, H. / Hager, F., a.a.O., S.80f.
- 16)
- 17) Wein, M., Die weizsäckers. Geschichte einer deutschen Familie, Stuttgart 1988. 邦訳『ヴァイツゼッカーの人々』（平凡社、1993年）、597頁。
- 18) Becker, H. / Hager, F., a.a.O., S.83. なお、ヘルムート・ベッカーは、1944年にシュトラースブルク大学で博士論文を執筆していた時には、やはり同大学の理論物理学員外教授であった C.F.ヴァイツゼッカーの家に下宿していた。Ibid.,S.109ff.
- 19) Becker, H., Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit, München 1992, S.270.
- 20) Wein, M., a.a.O., 邦訳、402頁。
- 21) Becker, H. / Hager, F., a.a.O., S.75.
- 22) Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. 1980, S.64.
- 23) 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。
- 24) Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft, 1980, S.70.
- 25) 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.

- 26) 中岡成文『ハーバーマス ―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)。
- 27) Becker, H., Wie ich Pädagoge wurde. Einige autobiographische Fragment, In: Mit Bildung Politik machen, Stuttgart 1991, S.58.
- 28) Hufner, K. / Naumann, J., a.a.O., S.153.
- 29) Becker, H., Der Birklehof nach dem Zweiten Weltkrieg, In: 50 Jahre Birklehof. S.
- 30) Vogel, J.P., Die Schule Birklehof als Ausgangspunkt schulpolitischer Aktivität für Landerziehungsheime und Schulen in freier Trägerschaft, In: 50 Jahre Birklehof. S.
- 31) Südbadische Landesgesetz über das Privatschulwesen und den Privatunterricht vom 14.11.1950.
- 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。
- 32) Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft, 1980, S.214.
- 33) Becker, H., Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit, München 1992, S.214.
- 34) Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft, 1980, S.115f.
- 35) Ibid., S.117.
- 36) Becker, H., Gedanken zur freien Erwachsenenbildung, 1956. In: Quantität und Qualität -Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg 1962, S.287.
- 37) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für Bildungswesens, 1970.
- 38) Becker, H. / Hager, F., a.a.O., S.165f.
- 39) Becker, H., Widersprüche aushalten, 1992, S.201.
- 40) Führ, Ch. / Furck, C-H. (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd.VI, S.554ff.
- 41) いわゆる「フランクフルト学派」に関係していた代表的な思想家・学者として、その領袖的存在であったホルクハイマーやアドルノに加えて、フロム (Erich Fromm)、ベンヤミン (Walter Benjamin)、マルクーゼ (Herbert Marcuse)、ローウェンタール (Leo Lowenthal)、さらに第二世代としてハーバーマスなどがいる。
- 42) 三島憲一「理論と実践の間 ―フランクフルト学派の逆説的影響」徳永 洵編『フランクフルト学派再考』(弘文堂、1989年)、9 頁。
- 43) 三島憲一『戦後ドイツ ―その知的歴史―』(岩波書店、1991年)、62頁。
- 44) 三島憲一『ベンヤミン ―破壊・収集・記憶』(講談社、1998年)、15頁。
- 45) Becker, H. / Hager, F., a.a.O., S.155.
- 46) Ibid., S.234.
- 47) Becker, H., Widersprüche aushalten, 1992, S.157.
- 48) 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 ―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。

### 第3章 ヘルムート・ベッカーの教育政策思想

#### 第1節 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となった論文が、1953年に『メルクール』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)<sup>1)</sup>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も、またたとえ民主主義の思想に従っていようとも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支配を排除する思想は、古くは前述のように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、そうした自由に対して財政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

合う地道な取組みこそが不可欠なのだと、ベッカーは見ていたのである。

## 第2節 「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)<sup>2)</sup>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」(Konformismus)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 Absetige)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、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 —文化批判と社会—』(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<sup>3)</sup>。

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」という精神構造が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。こうした同時代のドイツ人における復古主義的ない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、またもはや自由の中で生きることもしらない。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。」<sup>4)</sup>

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」ともなることになる<sup>5)</sup>。

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。

### 第3節 「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)<sup>6)</sup>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の可否かという根本問題、こうした問題が提起す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)を形成しているの可否かを問いつつ、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してみたい。

「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分ごとの細切れ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、このことによってのみ「教材への子どもたちの内的な参加が生命を与えられる」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 Teufliche)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効率よく教え込むことができたかという観点だけが学校や教員評価の「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。ベ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営みは、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。教員の人望の大幅な下落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。」

ベ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。

#### 第4節 「管理された学校」の克服と「自由な学校」

ベッカーは、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、ベ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。ベッカーのこの「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、ワイマー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は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することができるように、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」<sup>6)</sup>と述べられている。

以上のようにベッカーは、「管理された学校」克服の可能性と方向性として、学校監督の学校のパートナーシップ的関係の構築、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基盤としつつ構想され主張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」克服に向けた教育政策論は、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見ることができるのである<sup>8)</sup>。

註

- 1) Becker, H., Quantität und Qualität -Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg 1962, S.77-94.
- 2) Ibid., S.95-106.
- 3) 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。
- 4) Becker, H., Weiterbildung. Aufklärung - Praxis - Theorie. 1956-1974, Stuttgart 1975, S.147.
- 5) Ibid.
- 6) Becker, H., Quantität und Qualität -Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg 1962, S.147-174.
- 7) Becker, H., Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt am Main 1971, S.53.
- 8) 1950年代の私立学校法の制定とヘルムート・ベッカーの関わりについては、拙稿「1950年代南西ドイツにおける私立学校法の制定経緯とその教育史的意義」日本教育学会『教育学研究』第66巻第2号(1999年6月、掲載予定)を参照願いたい。

## 終章 教育政策家ヘルムート・ベッカーとドイツの学校の民主化

ヘルムート・ベッカーは、フランクフルト学派との交流もあった著名な劇作家ブレヒト (Bertolt Brecht, 1898-1956) の言葉、「新しい時代は突如として始まるのではない」(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」を克服し、「自由な学校」を創造するという課題が、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<sup>1)</sup>に他ならなかったからである。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考えていたのであった<sup>2)</sup>。

ところで、本論で詳しく検討したように、ヘルムート・ベッカーは、ドイツ敗戦後からの約20年近くの間、スイスと国境を接する南ドイツのボーデン湖畔の町クレスブロンに居を構え、弁護士活動を展開していた。この間に彼は、ゲオルク・ピヒト (当時の田園教育舎ビルクレホーフ校校長) との親交を介して、私立学校の法的保障の問題に関わるようになり、田園教育舎やシュタイナー学校をはじめとする多くの私立学校とその協議機関と密接な関係を築いていったばかりではなく、さらには市民大学、フランクフルト学派、各種の文化・学術団体とその関係者との邂逅と対話とを通じて、教育政策家として本格的な活動を展開するための思想と豊かな人脈とを形成していった。

ヘルムート・ベッカーが教育研究者ないし教育政策家として本格的な活動を開始するのは、ベルリンにマックス・プランク教育研究所 (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) を創設し、その所長 (Direktor) に就任した時 (1963年) からである<sup>3)</sup>。第2章の著作目録にも示されていたように、ベッカーは既に1961年にこの研究所の創設のための計画書を起草しており、このベッカーの構想に基づいて、マックス・プランク協会 (Max-Planck-Gesellschaft) に対して研究所の創設を提案したのは、いずれもベッカーと親交のあった知識人であるヘルマン・ハインペル (Hermann Heimpel, 中世史学者)、カルロ・シュミット (Carlo Schmid, 法律家、SPD 政治家)、そして C.F. ヴァイツゼッカー (物理学者、哲学者) の3人であった<sup>4)</sup>。

ここで、「教育学」(Pädagogik) や「教育科学」(Erziehungswissenschaft) ではなく、「教育研究」(Bildungsforschung) という当時まだ一般的ではなかった用語が研究所の名称に用いられたのは、ベッカーが1961年の計画書でこの用語を使用したことによるものである。ベッカーは、この「教育研究」に、関連する諸学問による総合的・学際的研究によって、教育改革 (教育政策) の課題に資する「学問的基礎」を期待していた<sup>5)</sup>。言うまでもなく、こうしたベッカーにおける、教育政策の基礎理論となる学際的な「教育研究」という考え方の背景に、上述のようにベッカー自身が大きな影響を受けたフランクフルト学派の領袖ホルクハイマーの「批判理論」の思想があったし、何よりもフランクフルト学派の拠点であり、ベッカーがその法律顧問として関わっていた研究所の名称「フランクフルト社会研

研究所」(Frankfurter Institut für Sozialforschung)にも、同じく "Forschung" という言葉が用いられていた。いずれにしても、ベッカーの研究所創設時における「教育研究」(Bildungsforschung)という理念は、同研究所の指導理念となったばかりではなく、さらにはドイツ教育審議会(教育委員会)の1974年の勧告「教育研究の計画のための勧告」(Empfehlungen für die Planung der Bildungsforschung)、同じくドイツ教育審議会の1975年の2つの専門意見書(Bd.50: Bildungsforschung. Problem-Perspektiven-Prioritäten (Teil 1), Bd.51: Bildungsforschung. Problem-Perspektiven-Prioritäten (Teil 2))にも、ほぼそのままの形で投影されることになる<sup>6)</sup>。

ヘルムート・ベッカーは、1965年7月15日の連邦と各州政府との協定により設置され、1966年から1975年まで精力的な活動を展開したドイツ教育審議会において、極めて重要な役割を果たした。ドイツ教育審議会の構成は、「教育委員会」(Bildungskommission)と「政府委員会」(Regierungskommission)に大きく二分されるが<sup>7)</sup>、ベッカーはこのうち「勧告」を出す権限のある「教育委員会」の委員として参加し、特に審議会の第二会期(1970-75年)にはこの「教育委員会」の副会長(Stellvertretender Vorsitzender)として、審議会(教育委員会)での審議の実質的な総括者を務めていた。しかも、総合制学校(Gesamtschule)の創設に関する勧告(1969年)<sup>8)</sup>では、ベッカーは、その勧告本文の審議を担当した<sup>9)</sup>「経験プログラム」部会(Unterausschuß "Experimentalprogramm")の座長(Vorsitz)を務めていた。同じく、審議会の第一会期の最後を飾った教育制度の構造的改革に関する勧告(1970年)<sup>10)</sup>では、教育行政の改革を扱った第5章を起草したのはベッカーとインゴ・リヒター(Ingo Richter、マックス・プランク教育研究所研究員)であった<sup>11)</sup>。さらに、ドイツ教育審議会の第二会期は教育行政の改革を重点的課題としていたが<sup>12)</sup>、特に教育行政の分権化と学校の自治的運営の必要性に関する勧告(1973年)<sup>13)</sup>は、新たに設けられた「教育制度の領域における組織と行政」部会(Ausschuß "Organisation und Verwaltung im Bereich des Bildungswesens")によって起草されたものであり、この部会の座長もヘルムート・ベッカーが務めていた<sup>14)</sup>。ドイツ教育審議会での審議活動にベッカーが「決定的貢献」を果たした<sup>15)</sup>、と言われるのはこのためである。

周知のように、このようにヘルムート・ベッカーがその起草に深く関わった1969年、1970年、そして1973年のドイツ教育審議会の勧告は、いずれも同審議会が出した勧告の中でも特に重要なものばかりであり、その後のドイツの学校の民主的改革における指針とされたものであった。ベッカーは、約10年に及ぶドイツ教育審議会における審議を通して、「管理された学校」ないし「調教施設」と化していたドイツの学校の在り方を、「自由な人間」ないし「自律的な人間」が形成される「自由な学校」へと転換するための「対話」を続けていったのであった。

註

- 1) Becker, H., Widersprüche aushalten, München / Zürich 1992, S.163.
- 2) Ibid., S.164.
- 3) 正確には、1963年に設立された時の研究所の名称は、Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft であった。Max-Planck-Institut für Bildungsforschung の名称が公式に使用されるのは、1971年からになる。Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Bildungsforschung und Bildungspolitik. Reden zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker, 1993, S.33. 1963年に創設された研究所は、ベッカー所長の下に、教育経済研究部（部長 Friedrich Edding）、教育社会研究部（部長 Dietrich Goldschmidt）、教育学・心理学研究部（部長 Saul B. Robinsohn）、教育法・教育行政研究部（部長 Hellmut Becker）の4研究部の体制で運営された。
- 4) Becker, H., Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt am Main 1971, S.17.
- 5) ベッカーは、教育研究所設立に向けた1959年のメモの中で次のように指摘していた。「我々は学問化された社会に生きてはいるが、これまでは学問の方法を教育システムに適用することを怠ってきた。教育政策上の決定には必要な学問的裏付けが欠落している。文部省も連邦内務省も、各州議会の教育政策委員会も、各州議会ドイツ委員会も、ドイツ教育制度委員会も、また学術評議会も、それらが自らの決定のために使用するための裏付けを手にしてはいないのだ。」Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft, Stuttgart 1980, S.165f.
- 6) Ibid., S.163f.
- 7) ベッカーによれば、この審議会の構成は、フランクフルト学派第二世代の代表格ハーバーマスの考え方に基づいていたとされる。Becker, H., Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt am Main 1971, S.42.
- 8) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 1969.
- 9) Ibid., S.10.
- 10) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für Bildungswesens, 1970.
- 11) Ibid., S.23.
- 12) Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft, Stuttgart 1980, S.204.
- 13) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, 1973.
- 14) Ibid., S.9.
- 15) Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Bildungsforschung und Bildungspolitik. Reden zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker, 1993, S.40. なお、この言葉は、当時のドイツ大統領リヒャルト・フォン・ヴァイツゼッカーのものである。

# 資 料 編



## 資料1 翻訳

ヘルムート・ベッカー（遠藤孝夫訳）「管理された学校 —危険性と可能性—」

### <訳者解題>

この翻訳は、Hellmut Becker, Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeit. を訳出したものである。この論文は、最初1954年に雑誌『メルクール』（Merkur, 1954-8, S.1155-1177.）に発表され、その後1962年の著書『量と質 —教育政策の基本問題—』（Quantität und Qualität -Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg 1962. S.147-174.）に収録されたものである。また、教育法専門誌『青少年法及び教育制度法』（Recht der Jugend und des Bildungswesens）の1993年2月号は、ベッカーの生誕80年を記念する特集号となっており、そこでもこの論文「管理された学校」が再録されている。

本論でも述べたように、ベッカーのこの論文「管理された学校」は、ベッカーの教育研究活動の原点に位置づくものであり、後に展開される彼の教育政策論の殆ど全ての要素が内包されている極めて重要な論文である。その意味では同時に、この論文は1960年代後半以降の一連のドイツの公立学校の民主化の原点にも位置づく論文でもある。

なお、私は既にこの論文の翻訳を『帝京大学理工学部研究年報人文編』第5号（1995年）に発表したことがあるが、誤植や明らかな誤訳などが散見されたために、ここに改めて訂正した翻訳を発表することとした。前回の翻訳と同じように、訳出にあたっては、読者の便宜を考えて、原文にはなかった各章の表題を設けとともに、若干の訳註を補っておいた。原文でイタリック体で表記されていた単語は、訳文では傍点を付して表記した。

### 〔1〕現代の課題としての自由な人間の育成

あらゆる職業において、才能のある若者が欠落している。このために、自律的な人間（selbständige Menschen）が益々減少しつつあることへの懸念が大きくなっている。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、緊急に必要とされている。我々の憲法は、市民がこうした自由な人間（ein freier Mensch）であるということを前提としている。国際政治上の対立は、自立的で独立的でかつ自由な人間が生活していくことができるのか否か、そして再びこうした自由な人間を創造することに成功するのか否か、という問題から生じている。それなのに、世界は金縛りにあったかのように、西側と東側の世界の対立の外面上の前線を眺めているのであるが、この東西対立での決着が付くのは、多くの人々が考えている程に早くはない。それどころか、まるでこうした対立の前線がゆっくりと解消し、これまではまったく考慮されてもこなかったような点で、決着が付けられるかのように見えることもある。

自由な人間（der freie Mensch）が我々の世界において生み出され、そして教育されるのか否かという根本問題、こうしたことが問題として提起されることはほとんどないので

ある。しかし実際には、自由の問題は、冷たい戦争あるいは熱い戦争という表面的な前線においてよりも、教育という内面的な事象において決着が付けられるべき問題なのである。その際、キリスト教徒にとってはさらに、自らの自由が、一自由がなければキリスト教は存在しない一、拡張するのは力を獲得した時なのか、それとも無力の時であるのか、という付随的問題も出て来ることになる。

若者は、その家庭の中で教育され、またその他の環境や、教会や、さらには学校によっても教育される。これら四つの教育の場所の中でのどれが最も強力に子ども、つまり成長途上の人間に影響を与えるのかは、個々の場合で異なる。今日の組織に従って最良の教育を受けている、そしてまた将来のエリートを形成することになる子どもたちの場合には、中等学校 (höhere Schule) の生徒の場合も含めて、学校での教育が約8時間、つまり一日のうちの最も多くの時間を占めている。中等学校が10歳から20歳までの生徒に要求する勉強時間の平均は、学校での5時間の授業と、2ないし3時間の家庭での宿題の時間に達するだろう。

このような中等学校は、成長途上の若者たちに対して、彼らの固有の「教育年齢」 (Bildungsalter) において少なくとも一日8時間を費やすことになる9年間に、自由な人間となるような機会を与えているのだろうか。私は学校の問題を特に中等学校を取り上げることで考察する。その理由は、この学校では展開がとりわけ明白に現れるからであり、また中等学校は今日、決定的な社会的選抜機能を果たしているからでもある。初等学校は、多くの点で類似の傾向を示しており、そのために中等学校の考察からは、全ての学校制度に対する原則的な結論を引き出すことができるのである。

現代の世界は、「管理された世界」 (die verwaltete Welt) 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 (moderne Schule) は、当初はまだ国家によって監督されはするものの、自律的人間が生きることのできる場であったが、今や益々最下級の行政ヒエラルヒーへと成長しつつある。現代の学校は今や、財務局、労働局、地区警察署と類似した行政構造の一つの段階に位置づけられ、地域の自治体の自治とは明らかに対立する状態にある。教員は役人 (Funktionär) 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。しかし、こうして生み出される人間の知識は、確かに一部は幅広いものではあるが、質的には高い価値はなく、それが何であるのかを確かめるのも容易なものではないのである。

こうした状況への言及は、通常は、我々の時代の精神的状況を原則的に分析することによって解答が得られることが通例となっている。しかしここでは、こうした方法は採られるべきではない。管理による生活および精神の破壊が克服されるべきであるのならば、自由と熟慮 (Freiheit und Besinnung) こそが必要となる。この自由と熟慮は、それでも全体的な精神的危機の克服の確信を与えてはくれないが、しかし外見上万策尽きた状況の中で一つの機会を開くものではある。家庭人としてまた教員として、さらに行政の中で、教育のために努力しており、管理された学校の機構によって、自らの努力の実現を阻害され

ている数多くの人々を助けるために、熟慮こそが不可欠なのである。この熟慮は、純粹に外側から見れば、交替制授業からすし詰め教室にいたるまで、学校における展開の自由を阻止している多くの障害を除去するためにも、また必要なことである。

我々の精神的立場や我々の社会的な状態にとってふさわしい学校を、今すぐに創造することは今日では不可能である。しかし、時の経過につれて、こうした学校が生まれ、発展することができるために必要な確固たる条件を創造したり、そうした自由を可能にすることはできる。このことは現代の教育政策の第一の課題であろう。我々の教育制度を新たに構築し直すという課題が、これからの数十年かの我々の課題として目の前に横たわっている。しかし我々が、直ちにかつ第一に行うことができることは、明らかに発展を阻害している障壁を除去することである。すなわち、学校が最下級の行政機関として把握され、扱われことがなくなれば、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踏み出されたことになるのである。

## 〔2〕中等学校の選抜機能と調教施設

よく言われてきたことであるが、今日の中高等学校は、ただ知識 (Kenntnisse) だけしか扱っておらず、何等の能力 (Fähigkeiten) も発達させてはいない。確かに、中高等学校の教育システムは、子どもが教材と実際に親しくなることを阻害し、また教材に取り組むことで固有の資質を発展させることも阻害しているということは、本当である。対象への絶望的な隔りは、現代人の一つの問題でもあるが、それは中高等学校によって克服されないばかりか、むしろ強調されるばかりである。中高等学校のリズムは、学問の体系に従って準備されており、それは子どものリズム (Rhythmus des Kindes) を考慮してはいない。特に酷い誤った教育が阻止されるべきであるとすれば、そのことがとりわけ緊急に必要となる下級段階においても、子どものリズムは考慮されてはいないのである。

その場合、今日の中高等学校は、その根源的な課題に反して、社会的な選抜のための決定的機関となっている。こうした選抜機能 (Auslesefaktor) としての役割は、常に多くの職業が中高等学校の卒業を前提にすることによって一層強化されている。他方ではまた、中高等学校は授業料無償および教材の自由によって、常に広範な階層に対して現実的に開放されている。ところが、選抜のための観点は、学問の現在の状態にはまったく一致してはいないのであり、中高等学校はむしろ、「教養ある階級」の学校のために発展した、そして百年前の学問の状態に応じて方法づけられたシステムを、大衆選抜のために適用しているのである。ある有力な日刊新聞が、第一面の主要記事において、こうした状況の帰結を、「生存闘争における生徒たち」というタイトルで記述しているのは、まさに正鵠を射ている。ここにおいては、こうした状況に横たわる重要な政治問題は既に価値を認められているのであるが、他方では自由にとっての危険性は、なおも東側と西側との関係の中では認識されていないのである。

社会的選抜は、今では第六学年試験 (Sextaprüfung) から開始する。その教育伝統のた

めに有名なある大きな州でのこの試験の取り扱いに関する規程の中では、次のように述べられている。すなわち、「中等学校への入学試験は、才能と勉強意欲に応じて、予め中等学校の教育目標を達成することが可能と思われる生徒だけが入学させられるようにすることを、保障するものでなければならぬ。」この文章は、あらゆる教育学を無視して、行政的諸原理を十代の子どもの世界に移植したことを象徴するものである。この種の選抜の問題の全てを、ここで明らかにすることはできない。しかし、事実としては、今では益々、十代の子どもたちが、当局の規程に基づいて、本質的に機械的な学力試験によって「選抜」されているということであり、機械的な性格という点では、時折導入されている心理テストも何等変わるところはないのである。

こうした学力試験は大抵の州では導入されているが、この試験の無意味さは、教育的には明白である。何故ならば、10代の子どもの計算や正書法の成績は、能力のある者と能力のない者との区別が、後になって見分けられる固有の能力との何等かの関連を有しているということ、決して「保障する」ものではないからである。この点で容認されるべきことは、上級の年長生徒の段階でも、大かれ少なかれ試験に強い人間は存在するというものである。しかし、こうした年長生徒の発達年齢においては、「完璧者」(Perfekten)よりも優れた卓越した能力を持つ「夢想家」は、十分に有り得ることである。実際に、いわゆる選抜というものは、その選抜を行う者の観点からしても、まったく茶番劇なのである。そのことは先に引用した規程の結論部分を見れば明白である。そこでは、次のように書かれている。すなわち、ある学校への入学受け入れを法的に主張する権利は存在しないし、また現在の施設が不足している場合には、仮に合格した生徒でも、いつでも入学を拒否されることがある、と。残念ながら、今日の父母たちは多くの場合、道路を使用する人が警察の支配を受けているということ以上に、学校の支配を受けているのである。父母たちは、行政裁判所の場で、その驚くべき諸規程と闘うことはめったにやろうとはしない。何故なら、彼らはそうすることで、自分たちの子どもの学歴が傷つくことを恐れているからである。

行政は、既存の施設の数を超えて生徒が中等学校に殺到している、という単純な問題に直面している。そこで、安全弁として第六学年試験が導入されたという訳である。機械的な試験によって、一しかもこの試験はあらゆる強力な反対や人間的な努力にもかかわらず、機械的なままである一、自立心と創造性を持った子どもは、初めから順応性があって服従しやすい子どもに比べて、不利になるという極めて問題のある観点の下で、選抜が行われているのである。

中等学校への選抜は、かつては、教養と所有との一体に基づいているところの社会の秩序の枠組みの中で、父母の経済的諸関係に応じて行われていた。こうした教養と所有の一体が分裂するに伴って、学校への受け入れ問題が生じてきたのであり、この問題に国家はこれまでは行政の手段によって対処してきたのであって、教育の問題領域の手段によっては対処してこなかった。延長された試験期間や教育制度の改編(例えば多様な中間段階)、あるいは中等学校のタイプの区分をより強化させることなどは、行政の純粋な手段のみでは獲得されえないような救済策を提供することにはなるだろう。また、ニーダー・ザクセ

ンやハンブルク州において昔から行われている仮入学授業（Probeunterricht）が、現実的に状況を改善できるのは、それが入学許可数制限（numerus clausus）を目指していない場合に限られる。

このようにして選抜された生徒は、続いて、大抵の州ではその決定が圧倒的に教室での勉強の結果に従って行われる、3ヶ月の仮入学期間を体験する。既に引用された規程によれば、生徒は3ヶ月の後で、「生徒が進級規則を満たしている場合」に限って学校にとどまることができる。行政官吏にすれば、この3ヶ月の後で進級規則を満たしていない生徒が、中等学校の生徒として相応しくないということは、まったく自明のことなのである。この3ヶ月間の仮入学期間は、今や極めて重要な意義を有するものとなっており、殆ど全ての家庭においては、父母がこの期間に規則正しく生徒と一緒に勉強するのである。3ヶ月後の決定は、大抵の場合、再びもっぱら質問によって確認できる知識に基づいて行われるために、この決定は父母が勉強にどれだけ集中したかを判定するものとなっているのである。

しかし問題はこれだけではない。進級の圧力は、毎年極めて強いものとなっているために、今では中等学校の多くの生徒は、他人の援助あるいは監督によって自分の宿題を行っており、少なくとも1/4の生徒、つまりしばしば中等学校の極めて多くの生徒は、月謝を必要とする家庭教員による授業を受けている。教員もまたこうしたことを前提としており、父母が子どもの宿題を監督したり、また一緒に行うことを期待しているのである。

詰め込み教育の強制（Paukzwang）は、進級規則に関する学校行政当局の指導によって、ほとんど不可避のものとなっている。この場合には、教員にはほとんど自由は認められてはおらず、しかも校長もまた進級規則によって身動きがとれない状態にある。こうした実態は、クラス分けが歴史的には比較的新しいことであり、150年以前には、一人の生徒がその事前教育や能力に応じて、教科ごとにまったく別のクラスで授業を受けるということは極めて当然のことであつたことを考えれば、一層驚くべきことになる。今日ではこうしたことを要求するのは、身の程知らず教育改革者のユートピアとなり、その場合には組織上の困難があることも見逃すことはできない。しかし、とりわけ硬直した進級の取り扱いは、後になってから発達する子どもの利益を危険に曝すことになる。私は次のような中等学校をいくつも知っているが、そこでは寛大な校長先生によって、あらゆる進級規則に違反して何年も進級させられており、その子どもたちは、彼らの後になって現れる強力に植え込まれた能力を基礎として、最初は彼らがそれよりも大きく遅れていたクラスに追いつき、しかもそのクラスを追い越しているのである。こうした事態は、あらゆる教育者や心理学者も熟知していることである。管理された学校では、こうした事態は大抵考慮されることはないのである。

こうした形で生じる重圧は、多くの点で嫌われて教員による体罰のための棒でさえも、なおまったく人間的なものと思わせてくれる。棒で殴る教員の怒りの爆発は、確かに喜ばしいものではなかったが、しかしそれは直接的に人間的な現象なのであつた。今日の学校メカニズムにおいて、厳密な学習計画、指導要領および時間割りに従って知識が伝達され、成績評価され、しかも生徒の進歩は毎年毎年切り取られているのであるが、こうした今日

の学校メカニズムは、万策が尽きてしまっている。すなわち、教育行政の役人ですらも、このような教育では自由な人格を目指した教育は不可能となってしまうことを公に認めなければならないのである。生徒一人ひとりに関する職員会議やあるいは根本的な教育上の問題に関する職員会議が行われる学校が稀であることも、また教員が共同して行うことが大抵の場合には成績協議に限定されていることも、驚くには価しない。教育上の連関を解体することが、現代の学校の特徴となっていることは残念なことである。その場合、映画鑑賞や工場見学といった、外部からの多くの要求が、学校の内的状況と一緒にあって機能しているのである。

集中能力の無さが一般的に認められる年代の生徒に対して、45分ごとに交替する教科の仕組みによって、あらゆる深化の可能性を排除することが堅持されている。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、精神的な生成の過程を成立させることを不可能にしている。多くの場合、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。本来の意味での教育は、創造的で精神的な出来事に参加させることを意味する。このことによってのみ教材への子どもの内的な参加が生命を与えられるのであるが、こうしたことは学校では行われていない。従って、学校は調教施設（Abrichteanstalt）となる。調教しうるということが、間接的に、子どもの学校評価の決定的基準となり、精神的な成長は、精神的な人格の発展と同じく不可能となるのである。あらゆる種類の全体主義システムに対する、いわゆる教養階層の抵抗力の無さに関する多くの諸研究では、こうした抵抗力の無さが現代の学校において準備されていることがあまり強くは指摘されていないということは、実に奇妙なことである。

### 〔3〕チュービンゲン決議と実験学校の可能性

1951年の秋、大学および中等学校の指導的代表者が数日にわたる討議のために、チュービンゲンに集まった（訳註：この会議は、ヘルムート・ベッカーの親友であるゲオルク・ピヒトおよび C.F.ヴァイツゼッカーらの提唱で開催された）。この会議は、その感動的な宣言において、精神的な生活が教材過剰によって窒息の危険にさらされていることを表明した。その宣言によれば、1945年の時点で正当にも打ち出された成績向上への要求は、物知り屋たち（Vielwisserei）を育成することによって応えられてきた。会議は、教材の深化、試験科目の制限、試験方法を暗記能力ではなく理解へと転換すること、指導要領による厳格な教育課程を解消すること、そして授業時数の削減などを要求した。中等学校教員のための試験改革も勧告されており、この改革のためには個々の場合に即した提案も行われていた。また中等学校の内的改革のためには、公的および私的性格のモデル学校の選択が提唱されており、この学校の授業の独立した編成への自由も保障されるべきものとされていた。その上、これらのモデル学校は、その教員の自由な構成、本質への深化を目的とする教育課程の自由な編成およびアビトゥアにおける試験科目の制限も、即座に保障されるべきであるとされた。教材の制限は、能力の制限として考えられたものでは決してなく、むしろそれは学問的な学校への回帰および学習の緊張への回帰を可能にするものと見なされ

ていたのであった。

チュービンゲン決議は、ヴァインハイム（Weinheim）における理論家および学校の実践家による大きな会議の場で、すぐに改めて根拠づけられた。学校行政当局の反応は、ほとんど衝撃的なものである。11の学校行政当局のうちで、1つは決議の意味において公然と行動することに踏み切った。このうちの1つは、教員たちが自らの新たな課題のための対応が準備できていなかったために断念せざるを得なかった改革を廃止することにした。2つの学校行政当局は、確かに諸提案を実現はいないが、少なくとも教材の制限ないし深化の方向で努力しようとはしている。その他の全ての諸州では、学校行政当局は決議を実現不可能として無視したままである。

最近では、ドイツ教育制度委員会（der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen）が、モデル学校の設置を奨励している点で、チュービンゲン決議を再び受け入れている。その新しい声明では次のように述べられている。

「こうした方法によって、我々の現行の構造に対する大きな干渉をすることなしに、しかも既存の関係の枠組みの中でかつ僅かな資金の消費によって、本質的な成果が期待されるのであるが、こうした呼び掛けは、僅かな反響しか呼ぶことはなかった。

そこでドイツ教育制度委員会は改めて、こうした実験学校が極めて重要な意味を有することを指摘し、全ての州において実験学校が設置されることを奨励する。ドイツの教育制度の改革は実践的な試験が理論的な思索へと到達する時にのみ、議論の段階から学校の現実へと移行されることができるのである。実験学校はこうした試験を行い、他の学校がこうした試験を行うことを免除するという課題を担っている。こうした方法によって、全体的学校制度が常に動揺するということ避けながら、確かな成果を達成することができるのである。

必要な経験を積んでおり、そしてその経験を伝えることができる十分に若い教員を中等学校が即座に雇用することができるために、ドイツ教育制度委員会は、かかる実験学校を対応する教員養成組織と連結することを奨励する。」

ここで、連邦レベルでの学校問題の審議のための権限を付与された委員会が明確にした事は、学校問題の解決が機械的な措置や改革によってではなく、継続的効果のある事例によってのみ実現されることができるということである。ここで提示された道は、現在の状況では、唯一の実行可能な道である。しかしこの道は、行政メカニズムにおいて企画されたものではないし、こうした新しいアピールも反響もなく消えてしまうことが懸念されている。

その際、陰謀が起こる場合がそうであるように、個別に問題が生じてくる。まず教育行政当局は、中等学校における大学入学資格試験を絶対に認めることはないであろう大学を考慮すれば、こうした改革や自由は可能なことではない、と説明している。他方で、大学は、現今の大学入学資格試験は、まさにこの教材過剰のために、大学に向けて正しく準備できていないことを確信しており、そこで大学は教材の制限と教材の深化とを要望してい



るのである。また、父母は、第三帝国における学校体験によって今でもなお思い悩まされており、彼らが学んだことを子どもたちが学習できなくなるのではないかと恐れている。最後に教員は、その一部は、教材を提案して試験によって深化するという非生産的な方法の中で身動きが取れないでいるのだが、彼らは自分たちにとっては、模範的でかつもはや組織的に実行することができない授業を準備するという教授上の過労を恐れている。従って、チュービンゲンおよびヴァインハイムの提案を正しく理解することは、これまではほとんど原則的次元に止まっており、従ってドイツ教育制度委員会の提案は唯一の解決策なのである。つまり、僅かの場所に、最初にまず必要なことを行う有資格者を集めて、それを次に事例としてさらに発展させるという方法である。

中等学校の教材過剰は、通常は、近代の学問的發展に伴って基礎づけられている。フリードリヒ・パウルゼン (Friedrich Paulsen) の一級著作である『中世から現代までのドイツ学校および大学における教養教育の歴史』を読んだことのある者なら分かるだろうが、クラス分け、毎年の進級、卒業資格試験および教材過剰は、近代ギムナジウムと同じ古さを有するものなのである。フリードリヒ・フォン・ラウマー (Friedrich von Raumer) というベルリン大学の歴史学者は、1828年に当時新しい学校に関して次のように記述している。

「こうした機構は、従属された否定的な抽象の視点からは最高の知性と主張されているが、実際には喜び、愛情、精神を抑圧するものである。そして人間的知識の全ての対象に対して、同等にふるまうような人間、すなわち生まれながらのペリシテ人に対して、最高の称賛をもたらすのである。」

さらに、今日、学校の重圧の下に置かれている多くの家庭は、C・G・シャイベルト (C. G. Scheibert) が著した『ギムナジウムと上級市民学校』(1836年) からの以下のような引用を興味深く読むことだろう。

「朝から晩まで子どもは勉強に従事している。しかし学校は常に家庭での勤勉な勉強の不足を非難する。家庭教師や子どもの勉強の助手が雇われていても、しかしクラスの教員はそれで満足してはいない。さらに、いやがる男の子を机に縛り付けて、勉強を鼓舞するための監視人も雇われている。母親や姉妹も、この疲れた男の子をもっぱらそうすることだけで励ます目的で、ラテン語とギリシャ語の文法や語彙変化と一緒に勉強している。子どもの邪魔にならないようにと、家庭での宴会は行われず、訪問客も拒絶されたり、中止されたりする。また、子どもの邪魔にならないようにするため、あるいは無害ではあってもしかし注意を逸らすような享楽を拒絶することによって、既に十分に疲れている子どもを一層落胆させることがないようにするために、家庭に来る友達も制限されている。家庭全体が鎖に繋がれており、否このことは、次のようにも指摘されるほどに大真面目にゆゆしきことになっている。すなわち、ある家庭の第2番目の息子がギムナジウムに入学して、圧迫されていた胸が初めて自由に呼吸をしたとき、そして



また残念ながらより大きな不安を準備し刺激するために、息子がより上級のクラスに進級した時に、こうした溜息が全ての家庭から聞かれるかのである。・・・常に知識を詰め込みそれに蓋をしておくために、習慣的な放心が生まれる。ギムナジウムでの次の学年への進級に際し、あらゆる課業が実際に教授されたことが証明されたとしても、その生徒たちは何らの課業も学んではいないのである。

ますます生徒たちは、学ぶ喜びを失っている。自由な自己活動へのあらゆる衝動は、持続的な押しつけや多忙さのために抑圧されている。あらゆる知識を嫌悪することは、常に叱りつけたり懲戒を加えたりする教員の前でこそこそ隠れたり、憶病な行動を行うことの結果である。決して満足していない者の前での欺瞞、それは生徒の過重負担から成じた果なのである。従って、今日の生徒たちは、彼らから勉強への衝動が奪われているがために、決して過剰に勉強しているということはない、という主張は正しいことである。また、今日の生徒たちが知識の過剰負担で不平を言うこともない、ということも事実ではある。しかし、一方では、生徒に対してほんの僅かな要求しか課さないような学校においては、大抵の場合、勉強への自由な衝動や学ぶ喜びが支配しており、またほとんど真の進歩が達成されている、ということも同様に事実なのである。ここには何というパラドックスが見られることであろうか。偶然的な場合を除けば、最も有能な学校には最も無能な生徒がいる、と言うことができよう。」

「学校の時間は、双方での過度の勉強、クラスの過度の押し込め、そして試験の結果として、単なる尋問の時間となっている。学校においては、何も教えられていないし学ばれてもいない。生徒は全てのことを家庭で行わなければならない。学校の中では、生徒は、家庭で行ってきた勉強を報告するだけになっている。」

「生徒は、実際、知りたいがためではなくて、試験を受けるがために何かを知ろうとしているだけのことである。何故なら、試験は進級のための資格、従って生徒の学校生活を、また国家試験と同様に後の彼の市民生活を決定するものであるからだ。生徒の学校生活の最終的目的地は、卒業試験である。ギムナジウム卒業資格を獲得することで、生徒は、自らの少年時代の生活の全てを取り返しのつかないものと見なすこともなく、自分が望むものになることができるのである。こうして、彼の全生活の目的地は外的なそれとなり、また彼の活動のあらゆる動機も外的なそれとなるのである。」

この著書の中で、シャイベルトが述べているように、全体として、罪は組織、とりわけ終始変わらない試験にあるのである。

こうした意見は、その当時からいくらでも引き合いに出すことができた。ここで一度明確にされるべきことは次のことである。すなわち、我々の今日の学校システムは、大抵の関係者の健全な人間分別に反して、行政によって実現されたということであり、しかもそれは心理学がまだそのことで引き起こされる危険を完全には描き出すような立場にはなかった時代においてのことであつたということである。つまり今日の学校は、それを生み出した権威的な行政国家の複製品 (Abbild) なのである。しかも、学校には、それについては多くのことが指摘されている何か暴力的な措置ではなくて、むしろそこからの抜け道

は存在しない感動のない学習強制という、綿密に考案されたメカニズムの中で、権威的なもの (das Autoritäre)、ないしよく使用され言葉で言えば、非人間的なもの (das Teufliche) が横たわっているのである。当然ながら、学校には、いつでもその学校の中でなおも、教育と言えるなにがしかを具体化するような人間が存在していた。しかし、こうした人間はますます稀になっているし、彼らは学校によって発達が促進されるのではなく、反対に阻害されてしまうのである。教材の過剰は、学問を学習することの前提条件、すなわち教員の認識過程への参加なのであり、またそれは完成された知識の伝達によって補充され、そしてそうすることで批判的意識および精神的自立の破壊によって、決定的な貢献を行っているのである。

その際に否定されるべきでないことは、あらゆる上級段階の教育は困難を克服しなければならず、そして本当に危険な段階を通り抜けているということである。機械的な学習学校 (die mechanische Lernschule) は、自由な精神的人格の発展においては避けられない危機を決して最初から生じさせるのではない。そうではなくて、くて、学習学校は、その危機を我々が今日その帰結とまさに対抗しているところの間違った場所での硬直へと導くのである。

こうした状況が根本的に精神的に克服されるまでには、いったい何が起こることだろう？ この克服には長い期間を考えなければならない。しかし、今日の学校について我々が感じている危険性は、緊急を要するものであり、速やかに除去されなければならない。従って、我々は次のことを考慮しなければならない。すなわち、西ドイツの復古的雰囲気の中では、1918年には積極的意味を有した「学校改革」という言葉は、既に一般世論の中では今では否定的響きしか有していないということである。確かに、こうした学校改革の否定の中には、何がしかの健全さもない訳ではない。ここで正しく認識されるべきことは、極めて細部に至るまでの規制を、新しいしかし同時に注意深く考案された規制で置き換えることが、現在の問題なのではないということである。つまり、第2のリッヘルト (Richert. 訳註：ワイマール期のプロイセン文部省参事官で中等学校、教員養成学校の改革に従事した) の改革は、可能でもないしまた望ましくもないのだ。学校は、今すぐにも自由にされることはできる。時間割と教材配分に関する詳細な規則の代わりに、簡単な方針だけで十分である。証明できる成果や比較可能な成果の代わりに、獲得された専門の自由な試験で十分である。教員の側からの教育的主体性は、さしあたっては強くはないので、国家の方から教員に対して、可能な限り大きな裁量領域を移譲することに着手しなければならない。

教材過剰の問題と関連して、学校類型の多元性の問題がある。1954年2月5日に、ミュンヘンでの首相会議は、文部大臣に対して、5ヶ月以内に主要な学校類型を制限して、名称を統一することを要請した。当然ながら、ドイツ教育制度委員会は、目下のドイツ学校制度の分断は、突然の決議を出すことで克服できるものではないことを教示している。そこで、同委員会は次の点を強調した。すなわち、転校の困難さがより小さなものになればなるほど、学校は機械的な規則からはより少なく、また教育的必要性からはより多く指導されるようになるということである。

ひょっとしたら、第一步を踏み出すことができるかもしれない。教育課程 (Lehrplan) をもはやそれほど重大なものとして考えないような時期は来ていないのだろうか？ 当然のこととして、全ての関係者は、この教育課程の不必要性と誤謬性に関しては意見が一致している。しかし、教育課程は、本来的に迷信によってのみ説明されるような几帳面さを伴って実施されているのである。以前、法律家のために、*fiat justitia pereat* という文章が提示されたとすれば、今や *justitia* (正義) を時間割によって置き換える用意ができている。教員が、教育課程ではなくて子どもの状況を研究し、そして教育的に判断することを開始すれば、教員は、いままではまったく別のことを学んでいた子どもを、これまでのようにクラスの重荷としてではなくクラスを豊かにするものとして、突然感じるようになるだろう。いわゆる学校の無秩序に直面して、人々は、常に既に余りにも多い規則をさらに多くの規則によって代替しようと欲する。しかし、実際には、かかる規則制度を制限すること、そして学校領域をより自由な形態に委ねることが重要なのである。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発展へと向ける時には、いわゆる学校の無秩序を画一的に取り締ること以上に一層良く克服することができるであろう。最初は、教育の形態におけるより大きな自由は、学校間の移動を困難にするかのように思われる。模範的な教育が真剣に採用されるならば、多様な学校類型の透過性は、相互により大きなものとなるだろう。

生徒の進級およびアビトゥアに関しては、年間の学習成果とそれについての教員の決定とが権限を持つようになり、知識を試験することよりも理解を評価することが優先される場合には、決定的な改善が行われることだろう。自由学校 (*freie Schule*. 訳註: 具体的には私立学校を意味する) では必然的に行われている教授上の改革は、上述のモデル学校では展開されるであろうし、かつそれがそのモデル学校からゆっくりと一般の学校制度へと浸透しなければならないだろう。かかる教授上の改革が、教員養成と結合されなければならないことは自明のことである。従って、ドイツ教育制度委員会が提唱してように、モデル学校がそれに対応する教員養成組織と結合するのは当然のことである。

#### 〔4〕教員の信望の下落

新聞は、いつでも、教員がもはやかつてのような信望を享有していない事実を嘆いている。教員たちは真剣に子どもたちの世話はしているのであるが、彼らの権威が、子どもたちの間でもまた大人たちの間でも著しく減退していることは事実である。その責任は、一方ではヒトラー・ユーゲントによる学校に対する闘争が行われた第三帝国に、また他方では教員の所得をめぐる状況にあることが一般には考えられている。

しかし、教員の信望の下落はただ単に事実であるというよりも、まさに破局的なこととして見なさなければならないことである。今から110年前に、ある人は教員に関して次のように記述することができた。

「学問的な優秀さ、職業における卓越した能力、上品な内実と内的な品位によって規定

された展望、こうした根拠が、教員の思慮深い行動と相まって、教員という職業を市民社会における尊敬と賞賛で包み込んでいるのである。この根拠なしにはこうした尊敬や賞賛が教員に与えられることはなかったが、実際、極めて好都合に、教員自身に対して尊敬と賞賛が付与されているのである。従って、年若き上級教員（Oberlehrer）は、同時に社会的観点から見ても確固たる地位の人物なのであり、また他の職種の官吏であり、彼自身が名望家なのである。そしてまた、彼は、毎年のように、将校や大臣、県知事あるいは行政長官といった国家に仕える最も名望のある家庭の娘との間の婚儀の事例を提供するような人物なのである。」（フリードリヒ・ティールシュ『公教育』）

今では、同様の確信をもった考え方は誰にもできはしない。今日のドイツの学校教員の給与状態が、スイスと比較しても思わしくないことが注目されるとしても、またフランスの教員と比較して、ドイツの教員の授業時間が過剰負担であることが重要なことであるにしても、私には、教員の信望の下落の主たる要因は、教員が官吏的な機能を果たしているという事実にあると思われる。国家官僚制が全体として特別のものと見られていた時代には、教員はその官吏としての地位によって、一般的な尊敬を受け取ることができた。その際に、教員という職務の学問的な性格がこの尊敬をとりわけ強化していた。そうこうするうちに、各方面から教員の年金受領の資格獲得の努力が行われ、しかし同時に官吏の信望は著しく下落した時代に入りこんでいるのである。教員は、19世紀には学者および国家官吏と等しく認識されていたのであるが、今や彼らは以前はなおもっと大きな存在であった学者とは同等には見なされなくなった。他方では、官吏の信望の一般的な下落が教員を束縛している。加えて、常に教員を転勤させることは、彼らを任意に代えることができるという観念を人々に引き起こした。つまり、教員は、官職にある知識の伝達者（beamtete Vermittler von Kenntnissen）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営みは、教員が多く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。

教員の信望の大幅な下落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。

ひょっとすると、教員の自主性を発展させる可能性は、その外見ほどには制限されてはいないのかも知れない。というのは、最初は様々な自主性を発揮しようとする若い教員を見ることはいつでもできるからである。しかしながら、10年以上の勤続の教員の大半は、とりわけ自分のポストの保身に汲々となり、誰とも衝突しないよう行動している。我々は、ビスマルクが『思想と回想』の中で述べた、独自性を失ったプロイセン郡長の頹廢に

関する彼の嘆きを知っている。また、我々は、ビスマルクの時代の郡長の方が、現在の郡長と比べて遥かに自立していたということも知っている。さらに、我々は、現在の教員はかつての教員以上に、管理職になる可能性も高くなっていることも知っている。しかしながら、現在の教員は、子どもからも社会からも尊敬されないような世界の中に既に入っているのだ。教員たちを解き放つ大きなチャンスは、実現されないままになっている。運動的で、大きなエネルギーを解き放つ諸力を有する青年運動は、教員の中に流れ込む特別の価値があるものであると思われる。青年運動を取り込むことが教育の発展にとって何を意味することができるかは、ワイマール時代のプロイセン教員養成の新構築を見れば明瞭となろう。しかし残念ながら、青年運動の諸力は、教員の小さな活動との論議を十分に引き上げる事が無かったために、この偉大な運動は、全体としてより大きな痕跡を残すこともなく、教員たちの間を通り過ぎて行ってしまったのである。

常に繰り返し指摘されてきたことであるが、国家が教員から自主性を奪ったのではなくて、教員が喜んで自主性を国家に委ねたのである。このことについては、教育行政は、多くの注目すべき事例を提供してくれる。いつでも、校長や教員からの要請が出て来るが、それは様々な問題で国家に対して義務的規則を制定することを求めるものであり、そうならば、教員たちは、父母に対してその国家が制定する規則を引き合いに出すことができるからである。あるいは、文部省は、父母を直接文部省に出向かせることができるようにするために、校長から多様な問題での決定権を剥奪するようにも要請されているのである。教員の外的な信望の下落が内的な活動の削減に起因するのかどうかを、ここで追求する必要はない。確かなことは、今日の教員の信望の下落は、自尊心の欠落の増大に比例して進行しているということである。時折示されるその自尊心の欠落を埋める合わせるための過剰補償はそのことをよく証明している。

以上のような生存を危険にさらすような教員層の危機の状況にあつて、国家行政は、より大きな計画によって援助活動をしなければならない。国家行政は、とりわけ自らが控え目の行動をとらなければならない。全体主義的支配の年月の後で制定された西ドイツの基本法が、ドイツ人に対して政治的自由の感覚を呼び覚ます努力を行わなければならなかったように、学校行政もまた、教員が自由と自主性の感覚を取り戻すことに取り組まねばならないのである。

## 〔5〕私立学校の自由と教員の教育上の自由

可能となる処方箋のうちで、私はまずは、教員諸団体の間ではほとんど一般的にはなっていないと思われる一つのことを指摘しておきたい。ドイツの私立学校法には、「同価値の」(gleichwertige) 学問的で教育的な教員の準備教育という概念があり、従って法律上の実務も、規定された試験に対する等価値性は、必要な場合には自由な業績(freie Leistung)によっても証明されることができるということがある。このことは、部外者が教員の世界に入ることを認めることを意味する。すなわち、ドイツではこれまでは大学の正教授、例えば物理学の正教授は、たった一つの専門だけの資格を意味し、教員試験の

三つ専門の資格は有していないので、中等学校において授業を担当することはできない。同様に、学士試験に合格した自然科学者も、中等学校で教えることは許されない。現在では自然科学を学ぶ学生のエリートが、経済界に入っていくために学士試験を受けることが頻繁に行われている。若者が学校を出た時の時にはほとんど考えもしなかった教職に、その後になって入っていくことは現行の規則の下では不可能なことである。ある人間における教職志向性および才能が、18や19歳の時に必ずしも現れる訳ではないし、むしろその後になって現れることがしばしばあることは、まったく自明の現象なのである。また現在でも、個性的で、型破りの経歴を持つ教員でも雇うことができる私立学校では、そのことによって特別な活発さおよび完全に特別な経験が子どもたちとの間で行われるということが確認されている。こうしたことが、国家学校においてもできないだろうか？ 教員選定における資格制度が、過大評価されていないだろうか、その場合に教員にとって不可欠な試験制度は一度まったく度外視されるべきだろうか？ こうした考えから誤解を受けることを恐れるが、私は何も教員試験を廃止したいと考えているのではない。私が考えていることは、別の教育を受けた人間が教職に入ることを認められることは、部外者を教職へと招き入れ、彼ら部外者が酵母（Sauerteig）のような働きをして、通常の準備教育による教員像を変えることができるようになる、ということだけである。私は、教員階層を弱体化した諸力によって満たすことではなくて、もしも教員階層における窮屈な官僚制的雰囲気克服されるべきであるとすれば不可欠となる新鮮な諸力の参入を考えているのである。

もう一つの措置は、精神的生活との接触における教員の地位に関連しなければならない。休暇の一部は、通常は教員の継続教育のために活用されなければならない。教員の休暇は、今では長すぎるというより短すぎる。教員の休暇は、教養を高め、授業の準備をするための時間である。その休暇の時間配分は、教員が毎年、より長期でまとまった時間を自らの研修のために充てることができるような仕方で行われるべきである。その上、10年ごとに半年間の休暇が必要であろう。このうち後半の要求が、文化予算を知る者にとってはユートピアに聞こえることを知っている。しかし、このために必要な費用を、この教育以外のために簡単に支払われているもの、—ここで私は軍備拡張のことを考えている訳ではない—、と比べて見るならば、この教員の休暇のための費用が僅かなものであることが知れよう。今まさに必要とされることは、国家が、自らの支出の配分に際して、いかなる部分が将来重要になるのかを従来以上に慎重に検討することである。19世紀の教員は、常に精神的世界との接触の中で生活していたのであったが、こうした接触は自らに対する生き生きとした要求を抱いている今日の教員には、ますます困難なことになっている。こうした精神的世界との接触が、国家の自覚的な措置によって、教員に再び回復されなければならない。現在の教員は、彼が25歳の時までに学んだことを使って、その後40年間も生活している。他の職業においては、現実との接触が常に改革と有益な刺激とをもたらしている。エンジニア、医者、法律家、商人は、彼らがその中で存在している生活現実を通して、常に新たな諸課題が据えられている。教員は常に自分の前に新しい子どもたちを持つことになり、これら子どもたちに対して、教員は最善のものを与えるべきである。しかし、教員は教材の広さとその展開との結びつきを失ってしまっており、教員はいつでも教材のうちの



ほんの僅かの部分しか扱うことができないのである。このことはよく知られた問題なのではあるが、しかしこの問題はいつでもただ個別の問題としてだけ考えられており、その解決には世界の自由の運命が関わっているような中心的問題とは見なされてはいないのである。

周知のように、大学教授も国家の規律権の下に置かれている。にもかかわらず、大学教授の規律権上の地位は、基本法で保障されている学問・教授の自由のために一般の学校教員と比べて、本質的により独立したものとなっている。

ここでは、やはり、一般の学校教員が自らの教授活動を自由に展開することを可能にするような（大学教授との）確固たる同列化が必要となろう。教員の人格的責任もまた、新たな調整を必要とするかもしれない。教育とは、冒険抜きには実行不能なことなのである。国家自身に責任が負わされるべきあらゆる場合に、国家が教員に対して損害賠償を請求することになれば、教員はそもそも教育が可能となる雰囲気を作ることが不可能となるような不安を感じるようになる。現在の教員の地位を特徴づけているのは、国家はいかなる場合でも教員の活動について危険を冒したくないと考えているということである。軍隊の秩序と同様に、劣悪な下士官でも相当な教育活動を行うことができるということになれば、学校は次第にそこでは国家が裁判所に訴えられるようなことは何も起らないような行政秩序になって行くだろう。学校において生じている生活と精神の欠如も、まさに子どもたちの教育が不可能となることを確実に保障するために、我慢させられているのである。こうした点でさらに指摘されるべきことは、教員の身分上の機構は、給与の改善をめぐる正当な闘争を導いたことは確かでも、しかし教員の自由のための不可欠な抵当を見失わせてしまったということである。

しかし、規律権上の問題以上に重要なことは、校長および文部省に対する教員の地位の問題である。教員の転勤や昇進にとって、校長、視学あるいは上級視学の評価は決定的な役割をしている。この教員評価は、大抵の場合、測定可能な生徒の知識という検証可能な成果に基づいて行われ、とりわけ下級の行政組織では、それは不可避免的に諸規則に対する従順さを基準として行われる。今日の財務当局責任者が有する独立性と決定の自由は、教員や校長に認められている決定の自由を遥かに超えるものである。指示拘束性と教育課程拘束性（Weisungs- und Lehrplangebundenheit）とは、ある学校やある教室でより広範な範囲で独自性を発揮することをほとんど不可能にしている。確かに、教員は教育者として根本的には自由なものであるが、この自由は教育目標や教育課程により、校長の指示により、さらには学校当局の指示により、現実的自由というよりは理論上の自由を意味するにすぎない程に大きく制限されてしまっているのである。教員の教育上の自由を再び獲得することは、複雑な学校改革を行わなくとも、行政的活動を緩和することによって達成されることなのである。

## 〔6〕学校と教育行政当局との望ましい関係

内的な学校管理においては、校長ないし教員会議構成が大きな役割を果たしている。

やや単純化して述べれば、国民学校では教員会議がまた中等学校では校長が決定権を有している。まさに法的な新規制もまた長たらしい精神的熟慮も必要としないこの問題を、早急に行政措置によって新たに規制することは、明らかに意味のあることであろう。古くなった教員会議規則は、教員に対してその権利を明確にさせるような新しい規則に置き換えなければならない。かかる規則の詳細を論ずることは、小論の範囲を超えるものである。ただ確かなことは、大半の州の中等学校で通常見られるものよりも教員会議の責任が強化され、教員およびその同僚の地位がより強化されるであろうことである。その限りでは、あらゆる重要な問題では、事前に教員会議の意見聴取が義務づけられることは明白であろう。他方では、しかし、教員間の精神的・教育的生命力は同一のものではないこと、また全体としては校長の人格が学校の教育像を決定すべきことは、前提とされるべきである。従って、校長には、重要な問題で、教員会議の決定をも無視するような機会も与えられなければならない。校長が常に教員会議の決定に従うことが強いられていると、こうした問題は必要な最小限なものに限定されるだろう。その際に重要になることは、今後は、校長を、その官僚制的活動に基づいて選出するのではなくて、あくまでも精神的・教育的な人物像に基づいて選出されるべきであることである。校長と教員とのチームワークのために、教員と校長の双方がお互いに責任を持って行動することが大切になる。それに加えて、教員集団の構成への校長の参画と校長の任用への教員集団の参画とが重要になる。校長・教員会議の構成との区別において重要なことは、まず校長と教員集団が常に議論するように (in ein ständiges Gespräch) されること、そしてしばしば上級行政機関と下級行政機関との間では残念ながら行われているような交渉形式が、慣例とはならないようにすることである。学校行政と教員との間の雰囲気、もはや不信感によって支配することがあってはならないのである。

教育家であり、当時のハンブルクの文部省参事官のハンス・ヴェンケ (Hans Wenke) は、行政官庁が教育の領域において、精神にとって致命的なものとならない為には如何なる言葉を使用すべきか、という一つの興味深い事例を示してくれた。彼は、参事官のジュフェルン (訳註: 19世紀初頭のプロイセン改革期の文部官僚で、ジュフェルン教育法案と呼ばれる法案の起草者として知られる) が、ペスタロッチの学校があるイフェルトン (Iferton) に、将来のプロイセンの教員を派遣した1810年3月1日付の文部省訓令を引用している。

「諸君たちは、メトーデ (教授方法) のメカニズムを修得すべきではない。このメカニズムは、どこか別の場所で習得することができるし、またそうすることは実際の費用に見合うことでもない。また、メトーデの外皮を破り、その精神およびその最深部に入り込むこと、つまり生半可に教授に熟練することが、諸君たちに最も望まれていることでもない。そうではなくて、諸君たちは、気力と愛の人間の胸の中で燃えている神聖な炎によって自らを暖めるべきなのである。」

ヴェンケは、このジュフェルンの素晴らしい訓令を、以下のような現代の官庁用語で表



現し直しているが、この訓令ではこの官庁用語の如何なる明白な皮肉を込めた誇張も回避されている。

「困難な躊躇、とりわけ費用問題に関する躊躇を押しつけて、教育行政は、諸君たちにペスタロッチの教育施設における臨時聴講滞在を可能にする決定を下した。外国滞在に関する諸君たちの書類および質問表は、審査され、正当なものであると認められた。教育行政当局は、諸君たちの活動に関する報告が滞在終了後直ちに提出されることを期待する。諸君たちの活動の成果および個人的な態度に関する評価を、教育行政当局は前述の機関に要求する予定である。当局の命令に違反した行為は規律上処罰されることになる。」

国家的監督の枠組みにおける学校の解放の諸前提の一つは、こうした命令的なドイツ語を削減することにある。上位当局は、教員を自由な責任の下で活動している人間として尊重しなければならない。法律家として言うならば、弁護士との共同を前提とする良き法廷のエチケットの幾つかが、教員および校長との教育行政当局の多くの交渉の中に取り入れられるべきであるということである。また最終的に判決を下すのは裁判官ではあるが、同時に裁判官は、弁護士と同じく協力して正義に奉仕する存在であることを知っているのである。学校に向き合っている幾多の教育行政当局の言葉が、教育への共同の奉仕という観念の幾ばくかを示しているのだ、と主張することはできないのである。

## 〔7〕学校監督制度の改革

学校は学校監督に服する。監督とは、法律的には自立的な領域を最も控え目に統制することだけを意味するにすぎない。学校監督は、具体的な学校形態や学校秩序を意味するものではない。ところが、最下級の行政組織としての学校の取り扱いにおいては、この学校監督の法律の意味が忘れられてしまっている。

学校監督は、大抵の州においては視学ないし上級視学によって行われる。彼ら視学は、確かに学校勤務の経験を有する者ではあっても、もはや校勤務に復帰する必要のない人たちである。このことは、相当に長い視学という官吏勤務の期間によって、また校長および教員が視学の評価に完全に依存することによって、教職の独立性 (Selbständigkeit der Lehrkräfte) を大幅に失わせることになるのである。学校監督へのより強力な関与を学校に認めるための極めて簡単な方法がある。それは同様のことが軍隊構成の歴史の中にも見い出すことができる方法である。つまり、全ての視学と上級視学は、5年間のうち少なくとも1年間は教員 (校長としてでないのが良い) として学校に復職しねければならない、とすることである。参謀本部の将校は、通常の場合には再び前線部隊の指揮を任されて、大隊ないし連隊を指揮しなければならない制度があり、軍人であれば誰でもこの制度がドイツの軍隊の発展にとって如何なる意義を有していたのかは知るところである。視学の場合にも、この将校の場合と同様に、彼が子どもたちの活動と疎遠にならないというのが極めて

重要なことである。たとえば、1954年の時点で、それから15ないし20年前に最後のクラス担任をしたという視学は、大抵の場合、今日の完全に變化してしまっている若者の状況では、授業を評価するだけの認識は不十分であろう。官庁で仕事を行う官吏は、いかなる命令の下でも、他の官吏との共同作業によって仕事を処理することはできるが、他方毎日の学校勤務の前線にある教員は、常に分割不可能な全ての責任を担っている。従って、現在の教員と学校監督視学との間の内容上の相違を存続させることは正しいことではないだろう。こうした規則は、もう一つ別の長所を有しているのかもしれない。国家的行政の根本原理の一つは、上司と部下との距離である。まさにこうした距離は、教育の領域においては克服されなければならない。学校監督を行う視学と教員との間に不信感が支配していない場合にのみ、教員と生徒との間の教育的雰囲気信頼によって方向づけられることができるのである。学校監督がもはや学校とは疎遠な要素としてではなく、学校制度の一種の自己管理となるように、学校監督を資格を付与された教員による交替制で行うべきか否かが、検討されるべきである。この点では、南ビュルテンベルク州の現在の規則は一つの注目すべき事例である。それによれば、有能な教員が週の3日は学校の教員として活動し、残りの3日は他の教員に対する専門的監督の仕事を委託される、というものである。

学校監督の限界の問題もこの点で関係してくる。その際には、監督がまさに規制を意味するものではないことを確認することが第一に重要となる。基本法がその第7条で、「全ての教育制度は、国家の監督の下に置かれる」と規定した時、そのことで、学校制度の一定の独立性が暗示されている。ある事項が国家の事項であるのか、もしくは国家の監督の下に置かれるのか、ということは法律的には大きな相違がある。この相違を区別することは、残念ながら現実には意味をなさなくなっている。そこで、監督とは外的な緊急事態に際しての指示と規制だけを、しかも原則として危険の防止の意味での控え目な監督を意味しているにすぎないことを再度確認することは重要である。

ここで、私立学校の権利について少し検討しておくことも、興味深い展望を開くことができるかもしれない。私立学校には、卒業の時点で同等の教育目標を達成する場合には、教材および教授方法の選択にあたり、指定された標準から外れることができることが法的に認められている。私立学校におけるこうした学校監督によっても制限されることがないほどの広範な自由を、一般的に公立学校にも導入することは不可能であろう。しかし、こうした方向において、公立学校にもより大きな自由が認められることはできる。学校監督を明確な行政命令によって厳格に限定して、学校管理と教員とが教育上の自主性を展開するにあたり、現在ほどに制限されているとは感じないようにすることは行政手段によって解決することのできる最も簡単な課題の一つであろう。

実際、こうした私立学校の権利との比較は非常に重要である。現在の私立学校の中には、確かにここで「管理された学校」に関して提起された多くの批判が該当するような多くの学校も含まれてはいる。しかしながら、また私立学校には、教育と教授における完全に新しいやり方を成功させているような学校も含まれているのであり、あるいは一定の自由という法的保障に基づいてのみ可能となるような特別な特徴を持つ学校も含まれている。公立学校が私立学校と同様の自由を付与される時には、公立学校においても幾分かの自由な

雰囲気、—この自由な雰囲気が、今日でもなお劣悪な報酬にも拘らずいつも心を開かれた教師たちを公立学校から私立学校の勤務へと引き寄せているものである—、が生まれることだろう。オーデンヴァルト校における上級段階改革やヴァルドルフ学校（シュタイナー学校）の教員会議における教育的徹底性を知っている者であれば、何もこれらの教育システムのどちらかの信奉者にならなくとも、教育上の自由を法的に確立することの必要性を確信することであろう。加えて、私立学校は国家的学校監督から完全に自由であるという訳でもないのである。つまり、私立学校の場合には、国家の学校監督は、積極的に形態的に詳細を規制する代わりに、重大な間違いがさらに展開することを防止することだけに限定されているのである。

## 〔8〕宗派別学校の問題とその教育的解決

宗派的観点から見た場合に、我々の学校制度に自由が欠落していることが、特別な緊張をもたらしている。今日、政治の場において学校が論じられる場合に、人々を熱中させているのは宗派別学校の問題である。私はしばしば自問しているのであるが、宗派別学校の熱烈な信奉者の信仰の拠り所はどこにあるのだろうか、またカトリックのあるいは福音派の宗派別学校へと向かって行くことは本当にそれほどカトリック的ないし福音派的なのだろうか。同様にまた私は次のようにも自問している。すなわち、宗派別学校への自由主義的反对者のその確信の拠り所はどこにあるのか、また寛容という一定の観念を自分の隣人に強制することができるのだろうか、さらにまたいわゆるキリスト教的共同体学校（Gemeinschaftsschule）の場合には、確実に宗派主義的な恐怖にさらされないということはあるのだろうか、と。どの教育実践家も知っていることであるが、それにふさわしい要求をまったく満たしていないような宗派別学校が存在している。また、同様に、まったく明白に宗派主義的に固定されている宗派共同学校も存在している。こうした闘争の完全に嘆かわしい先鋭化が起るのは、我々の学校が管理された学校であること、従ってまた教育の自由に対する官僚主義的要素の闘争が同時に宗派別学校をめぐる問題をも規定している、ということが関係していることは自明のことである。

福音派の場合もまたカトリックの場合でも、宗教的に思考する時代においては、全ての教育制度を宗教的に規定することへの要求が生じることは、自明のことであつた。同様にまた、自由主義のために宗派的対立が激しくされた時期にも、再びそうした構想が生じることもよく分かることである。しかし、理解に苦しむことは、自らの信仰に国家的手段を混同して考えることがキリスト者として極めて望ましいことであるとする人々がいることである。キリスト教信仰と国家的行政措置との結合は、結局のところキリスト教信仰のためにはならなかった。宗教的深化と寛容とは、表裏一体となるべきものである。神学的正統主義と人間的自由主義はそれ自体決して矛盾するものではないのである。

ワイマール時代には、プロイセンの自由主義的な教育行政にとっては、それを望む親と教師には、宗派別の民衆学校と宗派別の教員養成を可能にするということが自明のことであつた。当時は、どの人にもその人が望むことを与え、どの人にも同じものを与えることは

しない、ということが市民的自由の当然の帰結と考えられていた。その場合、ワイマール時代の人々は、宗派に関係して閉鎖的な集落を形成することができた。難民問題とドイツ国内の移住とが、この問題を混乱させてしまったのである。

宗派別学校の問題は、これまでは主に民衆学校と民衆学校教員養成の問題であった。しかし、そこでは何故に階層的行政構造と教育問題との結合が不幸なことであるかは、明らかであろう。教師、親、地域組織および独立した専門家委員会などのよる、より強化された自由な協力体制の中で教育と学校の形態が生み出されるならば、明らかに宗派別学校をめぐる闘争は完全に無用のものとなるだろう。協力し合うという見通しがより強く働くのは、原則的な立場からこの問題に従事している側よりも、直接的な当事者の方なのである。より強く自己責任を志向している学校は、多数の親の意思と少数の親の意思の間の調整、また親の意思と教員の教育的要求の間の調整、さらには宗教的深化と寛容との間の調整を、一定の方向に向けた上からの均一的規則よりも容易に行うことができるであろう。私立のカトリック学校に通学している福音派の子どもが、そして私立の福音派学校に通学しているカトリックの子どもが、国家的宗派別学校に通学している少数宗派の子どもよりも、宗派別学校の問題にかかわることが決定的に少ないということは、注目すべき現象である。

宗派別学校の問題は、少なくとも政党政治的論議にはまり込みすぎており、この問題が我々の教育システムの本来の領域とはなっていない。この問題は、もはや一般的な規制や行政規則が論議されるのではなくて、学校における教育の宗教的深化および教育の本来の使命という問題が、親、教師そして生徒の共同作業によって展開される場合には、その望ましくない尖鋭化を忘れ、そしてその本来の範囲へと復帰することができる、と私は考えている。こうしたやり方こそが、隣人を真剣に考え、隣人に危害を加えず、隣人に応えるというキリスト教の教えであると、私には思える。同時に、そうなれば、規則によっては容易にされずむしろ困難にされてしまうキリスト教的教育が、成長・発展することのできる唯一の場所である自由の雰囲気教育を満たすようになるだろう。

## 〔9〕学校と教育制度のオートノミー

「国家学校は、大学の段階ばかりではなくあらゆる学校段階で、国家的な権力の担い手の一方的な思考強制に対抗して、教育を保護するものである自治の形態と益々接合されることであろう。熱狂的なカトリック信者にとっては、その国家との関係からして、こうしたことは今では疑わしいことである。また熱狂的なプロテスタントにとっても、このことは、個人的な敬神および原則というプロテスタント的原理と一致した教会を未だに持っていないがために、明らかに困難となるだろう。そこで、彼は容易に国家のドグマの虜になる。何故なら、彼は宗教的で不動のドグマのために、当然のごとく拘束されることを一層恐れるからである。」

このように、シュプラランガー (Eduard Spranger) は、今から既に30年以上も前に、「学校構成理論および学校政策の学問的基礎」と題するプロイセン学術アカデミーの論文の中

で論じていた。この論文は、今日でもなお国家と教育の関係という問題性についての最も包括的な論述であり、また教育のオートノミーに関する問題の最も基礎的な考察である。教育領域のオートノミーの要求は、常に幾度も提起されてきた。ここでは、このシュプランガーの論文と現代のものとしては、「教師、父母、学校共同体」と題するハインツ・クロス (Heinz Kloß) による、学校制度における共同体的自治思想という興味深い労作とを指摘しておきたい。こうした問題は、1918年以後、広範にわたってとりわけ全国学校会議の場で論議されたことである。1945年以後になると、この問題に関する研究は極めて少なくなるもの、重要なものばかりである。エルンスト・フォン・ヒッペル (Ernst von Hippel) は、教育制度を国家から解放するための学問的に基礎づけられた論文を、1950年に「学校構成と民主主義」(『公行政』、第20号) と題して発表した。ヒッペルの労作は、ノルトライン・ヴェストファーレン州の CDU の構想、—それは後に撤回された—、が出された機会を捉えたものであった。それ以来、この問題をめぐる世論は比較的平穏な状態が続いている。しかし、教育制度のオートノミーをめぐる論議は、背後では継続しているのである。その際に、私立学校制度および私立学校の権利が、連邦共和国の全ての州において明らかに進展を見せていることから知れるように、国家による学校独占 (Staatsschulmonopol) の立場を主張する政党はもはや存在しない。私立学校は、今日、かつて無かったほどの人気を呼んでいる。公立学校は、行政への依存のために、社会および教育の現実の展開に最早対応しきれていないがために、現在の私立学校には、確かに過大の期待が寄せられている。そこで今や、自治体の自治を創造したシュタイン改革は、学校制度の自治を導入するための教育政策上のシュタイン改革によって補完されるべきである、という要求が益々高まりを見せている。ここで一つの展開が開始されることは疑いないことである。ただ、その展開の広がりはまだ予測することはできないが、この展開は、我々の教育制度の不可欠な内的変化とともに長期に及ぶことであろう。

全教育制度が文部省に至るまで、一つの大きな自治的組織 (eine große Selbstverwaltungsorganisation) へと転換することが実現するということは、起こりそうにないように思われる。こうした革命的な変化を擁護する人々は、人間が直接的にかかわっているような領域において民主化は行われなければならない、という思想を展開している。今日の議会は、諸問題が山積しており、これらの諸問題はまさに最初は選挙民の、そして既に国会議員にも荷が重すぎるものとなっている。人々は、市民が直接的に関係している領域を民主化することによって、民主的感覚が再建されることに期待を寄せている。そして半ば危機的な世界の中では、人々の関心はその世界の中の子どもの運命にはまったく向けられてはいないのかもしれない。しかし、この根源的な問題は、即座に解決されたり、また決着がつけられたりすることはできない。しかし他方では、現存する危機は早急の救済を必要としてもいるのだ。その際に、教育制度の領域におけるシュタイン改革とは、無条件での自治を意味するのではなくて、国家の監督の下での自治を意味するのである。こうした場合に自治は可能なのであり、そして全体にとっても利益となるのである。

公立学校に対する国家の関係が論じられるとき、イギリスとその植民地との関係が考えられる。植民地を直接的に即刻解放することは、植民地の状況の固持と同様に、イギリス

にもまた植民地自体にとっても大変動を招いたと言われる。自治領への注意深い移行が、自治領の必要としている自由を自治領に与えることになったのであり、しかしその場合、イギリスの援助はその期間は必要な範囲に止めておかれた。

同様に、親権の主張者は、短期間に親が学校に関して決定することができるようになることを要求したりしない。また学校の運命を、教員の手だけに委ねてしまうことが意味のあることかどうかとも疑わしいことである。父母、教師、国家行政、それに自由で独立した、諮問活動をする団体の間の協力関係が作られなければならないだろう。しかも早急にある。現代の世界は、教育組織が無条件では、地方の徒党に委任されることができないほどに細分化されている。しかし、同時に、もはや学校は中央から命令される下級の行政官庁のままとどまることはできないのである。

我々は、いつでも規制権限を気に掛けることに慣れきっている。しかし、民主主義は、現実的に助言する委員会の共同的援助なしには機能することはできない。学校の自治(*Selbstverwaltung der Schule*)は、まず国家がこれまでよりも大きな自由を全ての学校に認め、また一定の学校にはモデル学校として特別の自由を認める、という形で徐々に構築されなければならない。ドイツ教育制度委員会によれば、州の段階および郡—地方自治体段階に、教育専門家が、特に教会代表も含めて、学校生活に特別に関係している人々と協力して活動する教育評議会(*Erziehungsausschuß*)が設置されるべきであるとしている。何故なら、教育の機構は、経験の交換(*Erfahrungsaustausch*)、総じて対話(*Gespräch*)なしには不可能なことであるからである。有機的な統合および大きな領域に関する共通の視点を完全には放棄してしまうことなしに、恐らくは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*)を克服するが可能となるのは、こうした自治の地道な展開によってなのである。また、国家的な行政からの解放は、諸団体や諸組織の官僚制への従属と引き換えに獲得されるべきでもない。地域的な自治の歴史が意味していることは、自治は国家に対抗してだけ防御しなければならないものであるばかりではなく、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的組織体として存在している場合のみであるということである。

ところで、こうした自治の緩やかな展開は、現実には連邦主義的なことを意味していると思われるかもしれない。しかし、現在促進されている文化連邦主義は、行政法的に見るならば、各州の内部における中央集権主義なのであって、こうした中央集権主義は部分的には第三帝国の行政現実が投影しているのである。教育の領域における自治に向けた緩やかな展開は、そのことによって、文化生活の連邦主義的形態への声高な要求に対する正しい答えをも導くことができるかもしれない。

#### [10] ライヒヴァインと『創作する生徒たち』

学校の自治への道程においては、豊富な経験を有する教員およびモデル学校が決定的な位置を占めることになる。こうした教員を如何にすれば見つけることができるのか、また最も困難な状況の下での事例としては何が提供されうるのか、ということ、決定的に教

えてくれる一つの事例を示そう。1937年から38年にかけての冬に、残念ながら未だ十分には知られてはいない一冊の本、『創作する生徒たち』が出版された。その著者はアドルフ・ライヒヴァイン (Adolf Reichwein) である。彼は、フライスラー裁判長の下での人民裁判所で、死刑の判決を受け、1944年10月20日処刑された。1951年にボーネンカンプは『創作する生徒たち』を復刊している。

ライヒヴァインは農村学校教員の家庭に生まれた。彼は、若きアビトゥア合格者として、第一次大戦では重傷を負い、戦後「中国とヨーロッパとの精神的・美的関係」に関する研究で学位を取得した。さらに、彼はまったくの若者として、プロイセン文部省における市民大学問題の助言者となるが、すぐにそのことが彼を再び直接的な市民大学活動へと連れ出し、彼はイエーナの市民大学の責任者およびイエーナの市民大学ホームの設立者となった。このイエーナ市民大学ホームは、彼とツァイス工場 (Zeiss-Werken) との結合によって特別の意義を有していた。こうした活動に関しては、それに関係のあった全ての人々がいまでも語っている。しかし、ライヒヴァインはその数年後には海外へと急ぎ立てられていった。波乱に富んだ旅行は、彼をアメリカを経由して、アラスカ、日本、中国、そして最後にはメキシコにまでつれていった。あるときは研究者としてまたある時は水夫として、国も職業もいくつも変えながら、彼は多方面に及ぶ世界の経験を蓄積していった。世界の資源経済に関する彼の著書は、こうした世界旅行の成果であるとともに、彼が物語たいと考えていた、そしてまたその多くが『人間と動物との冒険』のなかで公表されている数多くの物語でもあった。こうした物語は最も美しい青少年物語に含まれるものである。こうした物語の全ては、青年運動と思考能力との一度きりの融合、人格的な紳士性と労働規律との融合、—それは彼の中では交友への非凡な才能と結合していた—、ということからのみ理解することができることである。

部外者にとっては少し驚くべきことに、ライヒヴァインは、1928年にプロイセン文部大臣の私設広報官に就任した (訳註：正確には1929年である)。この間、彼は内政的に激動の時期に彼特有の気質で、ワイマール期最後の文人文相 (訳註：ヘルムート・ベッカーの父親である C.H.ベッカーのこと) が辞任した1930年まで、全ての政党と格闘した。ライヒヴァインは、その文相の辞任と同時に文部省を去り、新設されたハレ教育アカデミーの歴史学教授に就任した。彼はそれに先立ち文部省内で教育アカデミーの構想について自らの特段の関心を向けていたが、その後再び直接的に新たな教員養成の実践へと向かって行ったのである。その間に、渡り鳥はスポーツ飛行家となった (訳註：ライヒヴァインは、運動能力にも優れており、飛行機の操縦も行った。ハレ教員アカデミー時代は「飛行機教授」という愛称でも呼ばれていた。参照、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)。彼の非官僚的で貴族主義的とも言うべき社会主義は、政治的に常により広範な範囲に影響を与えることになった。彼の交友範囲も、彼の精神的影響領域と同じ速さで拡大していった。そして彼は、教育的にもまた政治的にも、極めて広範な影響力を持つ中心的人物となっていた。彼は、それまでは社会民主党 (SPD) の官僚制的傾向を警戒して入党を忌避していたが、ヒトラーへの権力委譲がもはや確実となった時、彼は SPD に入党した。1933年、彼は当然の如く即座に新政府に



よって解任された。イスタンブール大学の教授となるか、それともマルク・ブランデンブルクの僻地にある小学校の教員となって、あらゆるプロイセンの教育的諸問題を解決するために単級学校において働くか、という奇妙な選択を迫られた。彼が選択したのは後者の道であった。

この小さな辺鄙な村における教育活動が扱われているのが、『創作する生徒たち』であった。人々は、ヒトラー統治の下にあっても、自由、教育的自主性、そして教育的活力の点で可能であったことを、恥じ入りながら見ることができよう。あらゆる年齢の約40人の生徒たちとともに、ライヒヴァインは、ヒトラーの権力委譲の後の数年間、最も素朴な生活関係の下で、マルク・ブランデンブルクのオーベルバルニム郡ティーフェンゼー村の中に一種の教育的宇宙を創造していたのである。ここに、第三帝国の只中における一つの教育的モデルが生まれた。すなわち、歴史教育から工作まで、自ら制作した顕微鏡から大旅行まで、生物研究の導入から音楽教育まで、この小学校においては、楽しい強靱さの生活、—それは子どもたちの精神的、身体的、実践的そして魂の諸能力を同時に発展させたものである—、そうした生活が生まれていたのである。教育におけるあらゆる重要なことと同じく、ライヒヴァインのティーフェンゼーにおける成果を、短い決まり文句で理解することはできない。彼の教育活動の意味を完全に理解するためには、彼の著書の一つ一つの叙述の背後を追っていかなければならない。ティーフェンゼーのモデル、それは小学校教員になることが決定されていた訳ではない一人の偉大な人物によって、全体主義的な国家教育から勝ち取られたものであるが、それは今日の継承を見い出すべきであろう。この継承は何も小学校に限定されるべきではない。同様のことは、中等学校においても可能であろう。確かに、ライヒヴァインがティーフェンゼーにおいて行ったと同じほど十分に、教授方法や教材の深まりとを熟考することを全ての教員ができる訳ではあるまい。しかし、ライヒヴァインは、自発性が遮断されない限り、明らかに希望がない条件の下でも可能となることを示している。

アドルフ・ライヒヴァインは、大きな計画のための組織的な力が欠落している教育家ではなかった。このことを示しているのが、彼が大戦中にクライザーグループ（Kreisauer Kreis. 訳註：反ナチ抵抗グループの一つ。ライヒヴァインはこのグループの中で、戦後の文部大臣になることが予定されていた）との共同で作成した諸計画である。にもかかわらず、こうした彼の卓越した人間像とともに、ライヒヴァインはやはり我々の記憶の中ではティーフェンゼーのモデルという仕事を行った人物として存在しているのである。ティーフェンゼーにおいては、ある非凡な人間の能力と繊細さが何事かを可能としていたのであり、教育行政はあらゆる種類の学校の教員に対して、その何事かに向けての機会を与えるべきなのである。その何事かとは生き生きとした自由な教育である。その際に確認しなければならないことは、ライヒヴァインの学校の生徒は、他の生徒よりも総じて自由であったばかりではなくて、精神の点でもまた手仕事においても、他の小学校の卒業生よりもより多くのことができたし、より多くのことを知っていたということである。

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



っぱ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。

## 資料2 補論

### ドイツにおける私立学校法制の歴史的展開

#### 〔1〕はじめに

一国の教育制度全体の中で私立学校が如何なる位置づけを得ているかは、その国の教育の在り方の根幹にかかわる問題でもある。教育史が示しているように、本来、教育は各家庭や個人の「私事」であり、その「私事」の組織化としての学校も、原則として私立学校として発生し、発展してきた。国家（公権力）が教育や学校に関与し、いわゆる公立学校が整備されてくるのは、西欧諸国の場合概ね19世紀以降のことになる。この場合、国家（公権力）が、私人ないし私的団体の意志と資金に基づく私立学校に対して示す姿勢（例えば、私立学校の認可条件や私立学校での教育が国家基準にどこまで拘束されるべきかといった問題）は、同時に公立学校とそこでの教育の内容と特質をもほぼ規定するものとなった。

つまり、国家（公権力）と私立学校の関係構造は、公立学校制度、ひいてはその国の教育制度全体の構造や特質と表裏一体の関係にある問題なのであり、私立学校とそこでの教育の営みが如何なるものであるのか、そしてそれと国家（公権力）が如何なる関係を構築すべきかという問題は、同時に公立学校とそこでの教育の営みの内実にも重大な影響を及ぼすことになるのである。その意味で、私立学校に関する研究は教育学研究上の重要な領域を形成するものとなると言えよう。

ところで、平成6年度の学校統計によれば、我が国には幼稚園から大学まで17,654校もの私立学校があり（全学校数の約2割）、在籍者数で見れば、特に幼稚園では約80%、短期大学では約95%、大学では約73%がそれぞれ私立学校に在籍しており、我が国の学校教育が量的には私立学校に大きく依存していることが知れる。しかし、こうした私立学校の量的比重の大きさにも関わらず、独自の教育観や教育方法に基づいて、公立学校では行えないような自由で創造的な教育実践を提供するという、私立学校の本質的存立基盤とも言うべき「独自性」という点では、我が国の私立学校がその使命を十分に果たしているとは必ずしも言えない現状がある。むしろ、「歴史的にも現状においても私学教育の独自性は相対的に乏しく、多くの私学は基本的には国公立学校の量的補充をその存在理由としてきているといっても過言ではない。」（結城、1988、p.265）とさえ、指摘されている。

しかし、こうした我が国の私立学校に顕著に見られる独自性の希薄さという問題は、私立学校とその教師の独自性追求の努力不足を問題にする以前に、私立学校の独自性の意味と必要性、さらにそれを現実に保障するための前提条件とも言うべき法的・制度的諸条件に関する学問的 pursuit の蓄積の貧しさにこそ帰せられるべきなのではないだろうか。我が国の私立学校に関する最も基本的な法律である「私立学校法」（1949年制定）の第1条は、「この法律は、私立学校の特性にかんがみ、その自主性を重んじ、公共性を高めることによって、私立学校の健全な発達を図ることを目的とする」と規定している。この場合、ともすると従来は、私学助成との関連から私立学校の「公共性」が主たる論議の対象とされ、本

来学問的に論議され深化されていくべき私立学校の「特性」や「自主性」の法的・制度的側面の検討は何故か等閑視されてきた感が強い。このため、文部省の学習指導要領に従って教育課程を編成し、教員の採用や生徒の受け入れも公立学校のそれと同じ基準とすることが、私立学校の「公共性」を示し公費助成を可能にする「免罪符」ともなっており、私立学校がその「特性」や「自主性」を発揮できる余地は、義務教育段階の場合には、小中学校における「道徳」を「宗教」に代えることぐらいしか残されてはいない。

一方、ドイツの私立学校はこうした我が国の状況とは些か趣を異にする。ドイツでは国立（つまり州立）が原則となっている大学教育はもとより、どの教育段階においても公立学校が量的には大半を占めており、職業教育学校以外の普通教育学校の場合、私立学校が占める割合は生徒数で約5.8%（1986年時点）にとどまっている（Führ, 1988, S. 203）。勿論、私立学校の圧倒的多数はキリスト教会（特にカトリック教会）によって設置される教会系列の学校となっているが、その他に20世紀初頭以来の改革教育運動（新教育運動）の流れを汲む私立学校があることが特筆される。その中でも、日本でもよく知られるようになったシュタイナー学校（Steiner Schule, 別名：自由ヴァルドルフ学校, Freie Waldorfschule）や田園教育舎（Landerziehungsheim）系列の学校が特に重要な役割を果たしている。

例えば、周知のように、シュタイナー学校は、国（各州）が定める教育課程の基準とは全く異なる独自の教育課程を編成し、低学年では教科書さえ使用しない独自の教育活動を行っているが、公立学校と同等の権利を行使できる正式の学校として国家の認可も受けている。このことは何もシュタイナー学校に限らず、国が定める学習指導要領（Bildungspläne）は、私立学校にとっては「単なる情報」（nur Information）にすぎないとされていることに象徴されるように（結城, 1988, p. 302）、ドイツにおいては私立学校における教育活動の自由が法的・制度的にも保障されている。しかも、この私立学校における自由で創造的な教育の実践活動が、ただ単に私立学校の内部に終始せず、ドイツの公立学校の在り方をも変革する「刺激」や「模範」としての役割も果たしていることに注目しなければならない（天野, 1981, p. 120-121）。

1960年代以降のドイツの学校改革（学校民主化）において理論的立場から大きな影響を与え続けたヘルムート・ベッカー（Hellmut Becker, 1913-1993）は、こうした公立学校制度の改革における私立学校の役割を次のように述べている。

「私立学校における自由はドイツ教育審議会の教育行政改革（勧告）の中で、公立学校のための強化された自治として要求されていたことにほぼ対応しており、またさらには、法律家会議の委員会がこの問題で提案していることから想起されることにもほぼ対応しているということは、興味深く見ることが出来る。国家学校と私立学校との距離が縮まるという発展傾向が明らかになることは重要である。何故なら、明らかに共同の公共的機能という枠組みの中においては、同様の自由と同様の自律、同様の自治が意味のあるものとなるからである。こうして、私立学校は、国家学校のための自治モデルとなるのであり、同時に私立学校はその私事性を引き合いに出して、公共的責任を回避すること

もできないのである。」

(Becker, 1988, S. 361f.)

このヘルムート・ベッカーの主張に端的に示されているように、私立学校に保障される自由、例えば生徒及び教師の選択の自由、カリキュラムの自由、教授方法の自由など (Becker, 1991, S.169) と、それを基盤とする豊かな教育実践は、ドイツの公立学校改革の方向性を提示したドイツ教育審議会の幾多の勧告やドイツ法律家会議 (Deutscher Juristentag) の学校法委員会による教育法草案 (Entwurf für ein Landesschulgesetz, 1981) などに見られる学校の自治構想の現実的根拠、モデルを提供するものであった (Ibid., S. 171)。

以上の簡単な比較からも知れるように、「国公立学校の量的補充をその存在理由」としているとまで言われ、その「特性」「自主性」を必ずしも十分に発揮できないでいる日本の私立学校に対して、ドイツの私立学校は量的には極めて例外的存在でさえあるものの、その独自の自由な教育活動の実践を通して公立学校制度の改革のための「原動力」(Hefe, Ibid., S.170) としての機能も果たすことで、極めて重要な「公共的責任」も担っていると言えるのである。

では、以上のようなドイツの教育制度全体における私立学校の独自の在り方は、何故に可能となりまた如何にして形成されてきたのであろうか。本稿は、以上のような背景と課題意識の下に、ドイツにおいて私立学校とその法制度が教育制度全体の中で如何なる位置づけをされてきたのか、その歴史的展開を後づけようと意図したものである。これまで、我が国におけるドイツ私立学校の研究としては、シュタイナー学校や田園教育舎などの個別の私立学校の教育目的や教育方法が主たる関心を集めてきた。しかし、それら私立学校の活動を基礎づけていた法的・制度的側面の検討は等閑に付されてきた。それは上述のような、日本の私立学校の「特性」「主体性」を法的・制度的な点で如何に保障すべきかという問題がほとんど検討されてこなかった状況と符合している。その意味で、ウィーンのシュタイナー学校が国家の認可を受けて「公的権利」を獲得する過程を検討した広瀬の研究 (1994) は、新しい研究の方向性を示すものであり、本研究を進める上で大きな刺激となった。

以下、本論においては、教育(学校)に対する国家関与が本格化し、公立学校と私立学校の区別が明確になる18世紀以降、ボン基本法を受けて私立学校の権利保障の整備が開始される1950年代までを中心にして、ドイツの私立学校とその法的・制度的展開過程を検討することにする。

## 〔2〕学校の発生と国家的規制の開始 —「私立学校」概念の形成—

### 〔2-1〕中世および宗教改革時代のドイツの学校制度

「私立学校」(Privatschule, private Schule) という呼称ないし概念は、「公立学校」(öffentliche Schule) という呼称ないし概念を前提として成立する。つまり、私立学校と

いう概念が法的・制度的に形成されてくるのは、君主ないし国家（公権力）が教育活動や学校への関与を開始し、公立学校の整備に乗り出した18世紀の絶対主義の時代ということになる。従って、この18世紀以前の時代では、公立学校や私立学校といった概念が明示的には適用できない、教育目的や教育水準を異にする多様な学校が存在したにすぎない（Heckel, S. 13）。しかし、この18世紀以前のドイツの学校制度の展開にも、18世紀に顕著になる国家権力による学校への関与に繋がるいくつかの重要な端緒を確認することができる。

ドイツに限らず広くヨーロッパにおける学校制度は、4世紀以降の中世時代におけるキリスト教会の活動にその基礎を置いている。すなわち、キリスト教の普及と平行して、教会は聖職者の養成の必要性から教育活動の組織化に努力する。特に聖ボニファティウス（Bonifatius, 673-754）や聖ガルス（Gallus, 560-650）らによる修道院の建設は、同時にドイツにおける最初の学校であるいわゆる「修道院学校」（Klosterschule）の開設も意味していた。この7世紀頃からの修道院学校の設立とほぼ同じ時期に、「司教座聖堂学校」（Domschule）や「中央教会学校」（Stiftsschule）といった教会学校も設立されていた。

キリスト教会によって設立され運営される教会学校に対して、世俗権力による最初の統制の試みが、フランク王国のカール大帝（Karl der Große）によってなされた。彼は、794年の「布告」（Edikt）および802年の「勅令」（Kapitularien）によって、聖職者養成の目的のみならず、一般の民衆教育のためにも教会学校が設立されるべきことを命じている。同じく彼は、789年のアーヘン宗教会議においても、教会に対して学校を設立して、一般民衆を教育すべきことを命じている。こうしたカール大帝の命令によって、既存の教会学校が拡張されるとともに、一部では新たに「教区学校」（Pfarrschule）も設立されている。カール大帝の試みは、世俗権力（国家）が教会学校の利用という形態をとりつつも、一般教育への配慮に着手し、それを自らの課題としてみなした最初のものであった（Plümer, 1970, S.17）。

中世の後半になると、カトリック教会や領邦君主から相対的に独立した地位を保障された都市が登場し、そこでの生活の必要性から新たな学校形態が生まれた。まず、都市の公共的行政の遂行を担当する官吏（書記、法律家など）の養成を目的として、遅くとも13世紀の末には「都市学校」（Stadtschule）、「ラテン語学校」（Lateinschule）ないし一部は「参事会学校」（Ratsschule）とも呼ばれた学校が成立した。これらの都市学校は、教会学校を模倣して作られ、当初は教師の大半も聖職者で占められていたが、14世紀になると世俗の教師も雇用されるようになった。また14世紀には大都市において、主として商工業者の教育の必要性から、「ドイツ語書き方・読み方学校」（Deutsche Schreib- und Leseschule）が設立されている。このいわゆる「ドイツ語学校」は、ラテン語教育を主な教育内容とした都市学校（ラテン語学校）とは異なり、文字通りドイツ語の読み書き教育を目的とした下級学校であった。

都市学校およびドイツ語学校は、大半の場合、都市参事会（Stadtrat、都市行政の中枢機関）の意思と財源によって設立・運営されており、その意味でこれらの学校は既に「一種の公的な性格」を保持していた（Spranger, 1949, S.14）。しかし、ここで看過できない

ことは、こうした「公的な性格」の学校と並んで、多くの都市においては、私的な自発性により設立・運営される、その意では私立学校の端緒的形態とも言うべき学校が遅くとも15世紀末には存在していたこと、そしてこの私的な自発性に基づく学校の運営を都市参事会が引き継ぐ場合も見られたことである。「隅の学校」(Winkelschule)とは、かかる私的な自発性により設立・維持された学校のうちで、都市ないし教会当局によってその設立の認可が付与されていない無認可の学校への蔑称であった(Plümer, 1970, S.19, Heckel, 1950, S.13f.)

一方、1515年、マルティン・ルターによる「95箇条の意見書」の発表に端を発した宗教改革は、以後のドイツの学校制度の在り方にも大きな影響を与えた。まず、宗教改革による社会的混乱の中で、数多くの修道院や教会およびそれらに付随していた教会学校が破壊され、また都市のラテン語学校やドイツ語学校の多くも生徒数の減少により閉鎖を余儀なくされた(Plümer, 1970, S.21)。信仰義認論および聖書中心主義の宗教観に基づき、万人に対する教育の必要性の認識を抱いていたルターにとって、こうした学校制度の破壊状態は重大な危機的状況であった。ルターが、書簡(例えば1524年の「ドイツの全ての都市参事会員に与える書、彼等がキリスト教的学校を設立し維持すべきであるということについて」)や説教(例えば1530年の「その子を学校に通わせるべきことについての説教」)の中で、全ての子どもへの教育の必要性和子どもを強制的に就学させることは政府の権限と課題であることを幾度も強調した背景には、彼自身の宗教観・教育観と同時に、学校制度の崩壊という現実への対処の必要性があった。

宗教改革の過程では、領邦君主を教会の首長(summa episcopus)に据えるいわゆる領邦教会制(Landeskirche)が形成され、教会首長としての領邦君主によって、領内における教会および学校制度の整備を目的と内容する教会規則(Kirchenordnung)や学校規則(Schulordnung)が数多く制定されていった。例えば、後のプロイセン王国の前身のブランデンブルク選挙侯国のヨアヒム二世(ルター派)が1540年に制定した「教会規則」(Kirchnordnung im Churfürsthen der Marken zu Brandenburg, wie man sich beide mit der Leer und Ceremonien halten soll, Berlin 1540))には次のような学校規定が含まれていた(田中, 1969, p. 34)。

「キリスト教を改革し、維持し、そして永続的な統治と秩序と信仰をもたらそうとするならば、まず青少年から始めなければならぬ。凝り固まって融通のきかない考え方をするようになった老人は殆ど用をなさない。それゆえ、青少年をゆるがせにする者は神の裁きを免れぬであろう。キリスト教信仰とよき治安の維持のために、青少年を学校に入れて教育することはきわめて必要なる事柄であるにもかかわらず、学校は久しく甚だしき衰微に陥っている。ゆえに、朕はここに、すべての都市とマルクにおいて学校を再興し、改革し、改善し、而してその必要な管理と維持がなされんことを希望する。」

また、これら領邦君主による教会規則(学校規則)の中で、牧師は地域の全ての子どもたちに宗教教育を施すこと、およびキュスター(Küster、教会の雑用係)はその際の手助

けをすることが要求されるようになる。例えば、ブランデンブルク選挙侯国のヨーハン・ゲオルクが1573年に制定した「教会査察ならびに宗務局条令」(Unsern Von Gottes Gnaden Johansen Georgens, Marg-graffen zu Brandenburg / desheiligen Römischen Reiches Ertz. Cämmerers und Churfürsten, in Preußen / zu Stettin / Pommern / der Cassuben / Wenden / auch in Schlesien zu Crossen Hertzogen / Burggraffen zu Nürnberg und Fürsten zu Rügen / Visitation und Consistorial = Ordnung, Cüstrin 1573) では、次のように規定されていた。すなわち、「村落においては、キュスターは毎日曜日の午後、または週日中に一回、牧師の指導のもとに、民衆、とくに児童と僕ひ(ゲジンデ)に向かいてルターの小教理問答書を、一語一語わかるように、而して朕が教会規則に印刷せられている通りに、変更することなく読み聞かせ、且つ祈唱するように教うべし。」(田中, 1969, p. 35。但し一部訳変更)。こうして、16世紀後半には、ドイツ各地にキュスターが子どもたちに読み書きおよび宗教を教授する学校、いわゆる「キュスター学校」(Küsterschule)が登場した。このキュスター学校が、中世末期の都市のドイツ語学校とともに、後のドイツの初等学校である民衆学校(Volksschule)の源流となっていくのである(Spranger, 1949, S.16)。

この時期の領邦君主による教会規則(学校規則)でもう一つ注目すべき点は、既にこの16世紀の段階から領邦君主の権力が、民間の学校制度の領域にまで及んでいたことである。例えば、1580年の「クールザクセン教会規則」(die Kursächsische Kirchenordnung)は、「隅の学校について」(Von Winkel-Schulen)という表題で私的な教育制度に特別の一章を割いて、子どもたちに「間違った不純な教え」を植え込んでいる「隅の学校」を禁止する一方で、それ以外の各家庭での個人教授および私立学校は、牧師および教区監督牧師の「監督」(Aufsicht)の下に置くという条件において認められている(Plümer, 1970, S.27)。ここには、領邦君主が制定する国家的規則の形で、後の概念を用いれば公立学校と私立学校とを区別し、同時に私立学校も国家による学校監督の下に包摂する考え方の端緒が確認されるのである。

## [2-2] 18世紀絶対主義と私立学校制度

上述したような、16世紀の宗教改革を契機とする領邦君主による学校制度および私立学校(当時はまだ私立学校という名称は明確には使用されてはいないが)への国家的な規制がより明確化し、「私立学校」の法的・制度的概念が次第にその輪郭を明らかにしていくのは、18世紀絶対主義の時代においてであった。ここでは、この18世紀ドイツにおける領邦国家による学校制度および私立学校への本格的規制の展開の状況を、主にプロイセンを事例に検討する。

周知のように、プロイセンは17世紀頃までは、神聖ローマ帝国の北東地域(現在のポーランドやバルト海沿岸)を領土とする小さな領邦にすぎなかったが、大選挙侯フリードリヒ・ヴィルヘルム(Friedrich Wilhelm, der Große Kurfürst, 在位1640-1688)の時代にその後の発展の基礎が築かれ、彼の治世の1701年には初めて王号が許され、プロイセン王国となった。続く国王フリードリヒ・ヴィルヘルム1世(Friedrich Wilhelm I, 在位1713-1740)

とフリードリヒ大王 (Friedrich der Große, 在位1740-1786) の時代に、プロイセンは絶対主義的国家制度を確立し、ドイツの中核的地位を築くことになる。1831年、フランス政府の命を受けてドイツを視察した哲学者のクーザン (Victor Cousin) は、「就学義務と兵役という二つの言葉が全プロイセンを象徴する」と評して、プロイセンの国家隆盛の原動力を軍事力とともに就学義務制度の整備に見ることになるが、こうした「教育国家」プロイセンの基礎がこの18世紀に構築されることになる。

強力な指導力で画期的な軍事・財政改革を遂行して、「軍人王」(Soldatenkönig) と渾名された国王フリードリヒ・ヴィルヘルム1世は、同時に「学校王」(Schulkönig) とも呼ばれるように、1717年の勅令「強制就学令」によって、プロイセン史上初めて就学義務制度を導入し、後の「教育国家」の基礎を築いた人物である。正式には、「両親がその児童を就学せしめること、並びに説教師が教理問答示教を行うべきことについての規程」

(Verordnung, daß die Eltern ihre Kinder zur Schule und die Prediger die Catechisationes halten sollen, vom 28. September 1717) と題されたこの「勅令」は、「学校が存在する地域においては」(an denen Orten, wo Schulen seyn) という限定があり、実際上の効果はさほど期待できないものではあったが、王国の全諸州に対して(但し農村地域のみ)、就学義務という「本質的に新たな要素」(Plümer, 1970, S.33) を学校制度に導入したという点で画期的意味を有していた (Schneider/Bremen, 1887, Bd.3, S.1)。

民衆教育制度への国家的規制に乗り出した時期のプロイセンにおける私立学校の位置づけを端的に示してくれるのが、1738年の「ベルリン市およびその校外における私立ドイツ語学校に関する規程」(Berliner Reglement wegen den Teutschen Privatschulen in denen Städten und Vorständen Berlins, vom 16. October 1738) である (Plümer, 1970, S.34, 田中, 1969, p.146-151)。この「規程」は、第1章「教師の免許について」、第2章「教師の能力および必要な資格について」、第3章「教師の義務について」、第4章「教師の給与について」、第5章「両親の態度について」の5章にわたって、私立ドイツ語学校について詳細な法的規制を行ったものである。国家的規程の用語としては最も最初に「私立学校」

(Privatschule) という言葉を導入した「規程」で、最も注目すべき点は、当該地域の監督牧師 (Inspector) および説教師によって試験され、且つ有能である旨の文書による証明 (ein schriftliches Testimonium) を与えられた者でなければ、私立学校を開設することはできない (第1条)、と明記された点である。この条文により、無認可の私立学校である、いわゆる「隅の学校」が全面的に禁止されたばかりではなく、その以外の私立学校の設置も、公立学校の監督の任に当たっていた聖職者による資格認定を受けた教師のみに認められるという形で、いわば「厳格な警察国家的な認可条件」(Plümer, 1970, S.34) の枠がはめられることになったのである。

さらに、こうした私立学校への国家による法的規制は、フリードリヒ大王が制定した1763年の「一般地方学事通則」(General=Land=Schul=Reglement, vom 12. August 1763) でもほぼそのまま踏襲されている。すなわち、その第15条において、私立学校を開設できるのは、監督牧師 (Inspector) により試験され、有能なることを証明され、教職適格証明書の交付を受けた教師のみに限定され、従って「隅の学校は」はいっさい禁止されるべきこと、



それに違反した者は処罰されることが明記されたのである。

以上のような、18世紀初頭以降の国家による学校制度および私立学校への規制の在り方は、フリードリヒ大王の命により編纂作業が開始され、1794年に施行されたプロイセンの国法典である「一般ラント法」(Allgemeines Landrecht)において、より明確に規定されている。一般ラント法における教育規定(第2部第12章)における私立学校に関連する主な条項は以下の通りである(Schneider/Bremen, 1887, Bd.3, S.682ff.)。

#### 第1条

学校および大学は国家の機関(Veranstaltungen des Staats)であり、青少年に有用な知識および学問を教授することを目的とする。

#### 第2条

かかる機関は国家の承認と認可(Vorwissen und Genehmigung des Staats)においてのみ設置することができる。

#### 第3条

私立教育施設(Privaterziehungsanstalt)ないしいわゆる寄宿学寮(Pensionsanstalt)を設立しようとする者は、当該地域の学校・教育制度の監督(Aufsicht)を課せられている当局により、かかる活動のための資質(Tüchtigkeit)が証明され、教授および教育を考慮してその計画が承認されなければならない。

#### 第4条

この種の私立学校および私立教育施設(Privat-Schul-, und Erziehungsanstalten)は、前述の当局の監督(Aufsicht dieser Behörde)の下に置かれる。この当局は、子どもたちが如何に管理され世話されているのか、その身体的・道徳的教育が如何に配慮されているのか、子どもたちへの必要な教育が如何に与えられているのかに関して、情報を聴取する権限を持ちまたそうすることを義務づけられる。

#### 第5条

その際に当局が気づいた有害な無秩序や弊害につき、当局は州の学校および教育制度の監督当局に対して、詳細な検査および是正のために報告しなければならない。

#### 第6条

公立学校(öffentliche Schulanstalten)が存在する農村および小都市においては、隅学校(Neben- oder sogenannte Winkelschulen)は特別の許可なしに設立することはできない。

#### 第7条

父母は、第2部に含まれている規定に従って、その子どもの教授と教育をその家庭において行うことができる。

#### 第8条

但し、家庭において教育を行う仕事を成す者はそのための資質(Tüchtigkeit)に関して第3条で示された当局から証明され、かつ当局によるその証明書(Zeugnisse)の交付を受けなければならない。

#### 第9条

全ての公立学校および公立教育施設は国家の監督（Aufsicht des Staats）の下に置かれ、常時国家の監査（Prüfung）と査察（Visitation）を受けなければならない。

このように、一般ラント法では、まず私立学校を含めた全ての学校を「国家の機関」と規定し（第1条）、およそ学校は「国家の承認と認可においてのみ」設立することができる組織であることが明記された（第2条）。その上で、私的な教育施設、つまり私立学校を設立しようと欲する者は、学校監督当局によってその「資質」が確認され、その教育および教授計画を提出して「承認」を受けなければならない（第3条）、私立学校は公立学校とまったく同様に「国家の監督」の下に置かれるべきことが規定された（第4、9条）。一般ラント法の学校条項は、上述した18世紀初頭以来の学校制度への国家的規制をプロイセンの国法典として集大成するものであった。ここでは、それまで一部地域（例えばベルリン市や農村地域）や宗派毎に個別に規制されてきた学校および私立学校制度が、初めて全プロイセンに適用される法典の中で規定され、私立学校は「国家の監督」の下に置かれる「国家の機関」であることが最終的に確認されたのであった。勿論、この一般ラント法の規定は、必ずしも当時の実態を示したものではないことは留意すべきである（遠藤，1996）。むしろ、この一般ラント法の教育規定は、続く19世紀以降の時期に実態を伴う現実的制度として具体化されていく、「プログラムの端緒」（Landé, 1933, S.36）を宣言したものであるものとして注目すべきものである。

### 〔3〕19世紀プロイセン・ドイツの私立学校法制

#### 〔3-1〕19世紀プロイセン・ドイツの憲法と私立学校規定

18世紀後半のアメリカ独立戦争やフランス革命などのいわゆる市民革命を契機として、人権思想が普及するとともに、教育という営みも次第に人権ないし権利との関係で論議されるようになり、それは各国の憲法の規定として表現されるようになる。

例えば、フランス革命の進行の過程では、まずコンドルセ（Condorcet, M. J., 1743-94）によって、国民教育を「公権力の配慮すべき当然の義務」として、いわゆる国家による公教育整備の必要性を説くとともに、自然権としての親の教育権と「教育の自由」を尊重する立場から、就学義務制を採用しないばかりか、私立学校の設立とその教育を完全に自由なものとする構想が提起された。これに対し、革命の急進化の中で登場したルペルチェ（Lepeletier, L. M., 1760-93）からは、より徹底した教育の平等を重視する立場から、国家が教育を独占し、公立学校（国営学校）によって国民全ての者を「共和的鑄型に投ずる」という、いわば「国家独占の教育形態」が提起され、そこでは「教育の自由」や私立学校の設立は否定されることになる（松島，1968）。

このフランス革命期のコンドルセとルペルチェの議論に象徴されるように、私立学校の自由を含めた教育の自由と、国家による教育支配という二つの立場は、その後も今日に至るまで教育（学校）の在り方をめぐる論争の根底を流れるものとなっている。1830年の革

命によって成立したベルギーの憲法（1831年）は、フランス革命期の思想的影響を受けた「19世紀の自由主義の典型的な産物」（高木他，1957，p. 248）とされるものであるが、特に教育規定に関してはコンドルセの思想を成文化し、完全な教育の自由を規定したものとして注目される。すなわち、このベルギー憲法第17条は次のように規定されている。

「教育は自由である。これに対するすべての抑圧手段は、これを禁ずる。教育に伴う犯罪の処罰は、法律によってのみ規定される。国費によって授ける国民教育は、同じく法律によって規定される。」

一方、プロイセン・ドイツにおいても、1848年のいわゆる三月革命を契機として、ドイツの統一および民主化要求運動の高まりの中で、各種の憲法が制定され、その中に教育条項および私立学校に関する事項も取り入れられることになる。

まず、1849年の「ドイツ帝国憲法」（Verfassung des deutschen Reichs vom 28. 3. 1849）、通称「フランクフルト憲法」から確認してみよう。フランス二月革命の影響を受けて、ドイツ各地で始まったいわゆる三月革命は、統一ドイツ国家の創建を目指す国民運動へと発展し、1848年5月18日には憲法制定議会がフランクフルトのパウル教会に召集された。この憲法制定議会の下で審議・可決された憲法が、いわゆるフランクフルト憲法である。憲法制定議会によって統一ドイツの皇帝に選出されたプロイセン国王フリードリヒ・ヴィルヘルム4世が結局は皇位を拒否したことから、統一ドイツを予定して制定されたこの憲法は流産に終わった。しかし、この憲法に盛り込まれた諸権利は、「伝統的自由権、平等権規定の先例」（小林，1980，p. 115）として、その後のドイツの憲法にも大きな影響を与えたものとして知られる。フランクフルト憲法における私立学校関連条項はを示せば以下の通りである（Rönne, 1855, S.31f.）

#### 第152条

学問およびその教授は自由である。

(Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei)

#### 第153条

教育制度は、国の監督（Oberaufsicht des Staats）の下に置かれ、かつ宗教教授を除いては、聖職者（Geistlichkeit）それ自身の監督は廃止される。

#### 第154条

(1) 教育施設（Unterrichts- und Erziehungsanstalten）を設立し、指揮し、かつかかる施設で教育を行うことは、所轄の国家当局に自らの能力（Befähigung）を証明すれば、すべてのドイツ人にとって自由である。

(2) 家庭教育は如何なる制限も受けない。

#### 第155条

(1) ドイツの青少年の教育のために、公立学校（öffentlichen Schule）によって、どこでも十分に（überall genügend）配慮されるべきである。

このフランクフルト憲法は、一方では教育の自由を保障し（第152条）、所轄の国家当局での能力の証明という条件の下で、私立学校の設立は「自由」と規定しており、この点ではベルギー憲法ほどは明確ではないものの、コンドルセ的な教育の自由の思想を継承している。しかし、同時に、この憲法では、子どもたちの教育がまずは公立学校によって十分に配慮されるべきであるという、公立学校優位の原則も規定されており（第155条）、教育の自由が国家が管理する公立学校の優位体制によって制約される構造となっていた。

さて、プロイセンでは、フランクフルトでの憲法制定の動きとは別に、国内の革命勢力の動向や議会との軋轢の中で、1848年12月に国王フリードリヒ・ヴィルヘルム4世により、憲法（Verfassungs- Urkunde für den preußischen Staat vom 5. Dezember 1848）、いわゆる「欽定憲法」（die oktroyierte Verfassung）が發布された。一国の憲法としては、世界で最初に「教育を受ける権利」を保障したことで知られる、このプロイセン欽定憲法（1848年）における私立学校関連条項は以下の通りである（Rönne, 1855, S.226f. Anschütz, 1912. 624f.）。

#### 第17条

学問とその教授は自由である。（\*フランクフルト憲法第152条と同文）

#### 第18条

（1）プロイセンの青少年は十分な公的施設（genügende öffentliche Anstalten）によって、一般的国民教育を受ける権利（das Recht auf allgemeine Volksbildung）を保障される。

#### 第19条

教育を受けることおよび教育施設を設立することは、自らの道徳的・学問的・技術的能力（sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung）を所轄国家当局に証明すれば、何人にも自由である。

#### 第20条

（1）公立民衆学校（öffentliche Volksschule）並びに全てのその他の教育施設は、国家によって任命された固有の当局の監督の下に置かれる。

プロイセンの欽定憲法は、基本的にはフランクフルト憲法とほぼ同様の規定となっていたが、私立学校の設立の際の能力証明が、単なる能力の証明ではなく、「道徳的・学問的・技術的能力」の証明へとより細分化され、教育への国家統制を強化する意向が確認できるものとなっていた。

さらに、この1848年の欽定憲法はその規定（第112条）に従って、12月6日付選挙法（いわゆる三級選挙制）によって選出された議会で改正されるべく定められていた。こうして、保守派議員が過半数を占める議会での改正作業を経て制定された憲法が、1850年プロイセン憲法（Verfassungs-Urkunde für den Preußischen Staat vom 31. Januar 1850）、いわゆる「改正憲法」（die revidierte Verfassung）である。この1850年の憲法が、1918年のドイツ崩壊に至るまでプロイセンにおいて効力を有していた憲法である。その私立学校関連条項を示せば以下の通りである（Schneider/Bremen, 1887, Bd.3, S.761）

## 第20条

学問とその教授は自由である。

## 第21条

青少年の教育のために、公立学校（öffentliche Schulen）によって、十分に配慮されるべきである。

## 第22条

教育を授けることおよび教育施設を設立すること、並びに管理することは、自らの道徳的・学問的・技術的能力を所轄国家当局に証明すれば、何人にも自由である。

## 第23条

全ての公立および私立の教育施設（Alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungsanstalten）は、国家によって任命された当局の監督の下に置かれる。

プロイセン改正憲法は、教育を受ける権利の条項が削除されたことを除けば、私立学校関連条項の基本的な内容は欽定憲法と同じものであった。

以上の三つの憲法の私立学校関連条項から明らかなように、この時期のプロイセン憲法もまた統一ドイツの憲法を想定して起草されたフランクフルト憲法にしても、前述したベルギー憲法（1831年）のような完全な教育の自由原理は採用されなかった。むしろ、この三つの憲法に共通して見られるのは、青少年の教育を第一義的に配慮するのは公立学校である、という公立学校優位の原則であり（「改正憲法」第21条など）、公立学校と同様に私立学校も国家の監督の中に包摂させる国家管理体制であった。

しかも、これらの憲法規定は、教育法を制定することでより具体化されることが予定されていたが（「改正憲法」第26条）、周知のようにプロイセンではその後も包括的教育法は成立せず、私立学校に関する議会立法も実現しなかった。従って、これらの三月革命を契機に出された憲法は、プロイセン・ドイツにおける私立学校の在り方には、現実的に何等の変更をもたらすこととはなかったのである（Vogel, 1983, S.171）。

では、19世紀のプロイセン・ドイツにおける私立学校を現実的に規定していた規則とその原理は如何なるものであったのか。次のそれを確認してみよう。

### 〔3-2〕19世紀プロイセン・ドイツの私立学校法制

プロイセンでは、1806年のイエナでの対ナポレオン戦争の敗北を契機として、首相シュタイン（Karl Freiherr vom und zu Stein, 1757-1831）が主導する国内の近代化政策が進行した。この内政改革の一環として、経済活動の自由化との関連で「営業警察法」（Gesetz über die polizeilichen Verhältnisse der Gewerbe vom 7. 9. 1811）が制定された。この「営業警察法」で注目すべき点は、その第83～86条において、先の一般ラント法の私立学校に関する条項を大幅に変更して、私立学校に対する国家的規制を排除したことである。この規定により、プロイセンにおいて一旦は、ベルギー憲法の原則と同様に、私立学校の完全な自由な設立を認めるという、「完全な教育の自由」（Plümer, 1970, S.41）が実現したことにな

る。

しかし、このプロイセン教育史上最初に導入された「完全な教育の自由」は、その後の政治的保守化（メッテルニヒ体制）の進行の中で、ほどなく撤回されてしまう。その契機となったのは、1834年にプロイセン国王から政府に対し出された「閣令」（Kabinettsordre, betr. die Aufsicht des Staats über Privatanstalten und Privatpersonen, die sich mit dem Unterrichte und der Erziehung der Jugend beschäftigen vom 10. Juni 1834）であった。この「閣令」の重要箇所を訳出すれば以下の通りである。

「一般ラント法の諸規定によれば、若者の教授及び教育を営業として行うことを希望する私的施設および私人は、地域の教育制度の監督を行う当局において、事前にその営業のための資質を証明し、その証明書を受けなければならない。しかるに、1811年9月7日付営業警察法第83～86条によって、この一般ラント法の規定は一部修正された。しかしながら、この修正による乱用および教育制度にとつての重大な不利益が生じるという結果が明らかになったために、朕は以下のことを決心した。すなわち、営業警察法が一般ラント法を修正している限りにおいて、その規定を再び廃棄して、一般ラント法第2部第12章の第3から8条の規定に合致させて、私立学校および寄宿学寮を設立する者、並びに家庭において授業を提供する仕事を行う者が証明すべき資質の要件を復活させるべきである。そして地域の監督当局の証明なしには何人も教育施設を設立できず、またその証明なしには何人も営業として授業を行うことは認められないということを確認すべきである。かかる証明は、知識に関して授業を行う際の資質だけに限定されるべきではなく、宗教的および政治的観点に関して信条の道徳性と純粋性（Sittlichkeit und Lauterkeit der Gesinnungen）にまでも及ぶべきである。（以下略）」

（Schneider / Bremen, 1887, Bd.3, S.107）

見られるように、この「閣令」は、1811年の「営業警察法」によって導入された「完全な教育の自由」および私立学校の自由が、「乱用および教育制度にとつての重大な不利益」を生み出してきたと指弾し、私立学校に関する一般ラント法の規定を復活適用すべきことを命令している。しかもその場合に、当局による資格審査の基準として、単に教員としての専門知識の有無に加えて、宗教的ないし政治的観点に照らして「信条の道徳性と純粋性」という極めて曖昧な、従つて国家当局の自由裁量によって如何ようにも判定できる項目が追加指定されていることに留意すべきである。

この「閣令」を受けて、プロイセン政府が私立学校への詳細な規制を定めたものが、1839年の「私立学校監督令」（Instruktion zur Ausführung der Allerhöchsten Kabinetts=Ordre vom 10. 6. 1834, die Beaufsichtigung der Privatschulen, Privaterziehungsanstalten und Privatlehrer, sowie der Hauslehrer, Erzieher und Erzieherinnen betreffend vom 31. 12. 1839）であった（Landé, 1933, S.1009-1028）。この「私立学校監督令」は、第1章「私立学校と私立教育施設」、第2章「私立学校教員」、第3章「家庭教師」の3章24条構成で、私立学校制度に関して細部にわたって本格的な国家的規制を加えたものである。その主な

条項を訳出すれば以下の通りである。

#### 第1条（私立学校が認められる場合）

私立学校および私立教育施設は、それが実際上の必要性を有している場合に限り、しかも就学義務児童の教育のための公立学校（öffentliche Schulen）によっては十分に配慮できない地域においてのみ認められるべきである。

#### 第2条（私立学校および私立教育施設の設立のための必要要件）

##### a) 学問的能力（Wissenschaftliche Befähigung）

私立学校および私立教育施設を設立しようとする者、あるいは当該学校を継続しようとする者は、事前に、公立学校に任用されている教師とまったく同じ方法で、当該の試験当局の十分な証明によって、かかる施設の管理に必要な自らの学問的能力を明らかにしなければならない。かかる証明の取得のためには、彼らは、設立ないし継続したいと考えている私立学校ないし私立教育施設のクラスに従って、当該の公立学校教員のために法的に規定されている試験を受けなければならない、また公立学校の教員の試験のために制定されている全ての諸規定は、類似の私立学校および私立教育施設を管理するためにも同様に適用されるべきである。

#### 第3条

##### b) 道徳的能力（Sittliche Befähigung）

完全に学問的能力が証明された者であっても、私立学校ないし私立教育施設の設立者ないし継続者として認可されるのは、次のような人物に限られるべきである。すなわち、既に長い間若者の教育に必要な道徳的な能力に関してより確かな判断を下すことができるような関係の中で生活しており、しかもその品行やこれまでの道徳的な行状について、これまでの3年間に住んでいた地域の裁判所および聖職者から好ましい証明書を出してもらうことができる者に限られるべきである。

#### 第7条（私立学校および私立教育施設の監督）

すべての私立学校および私立教育施設は、同じ種類の公立学校とまったく同様に（ganz so wie die öffentlichen Schulen）、地域の学校当局の監督および高次の段階では郡および県の学校制度のための国家当局の監督に服する。この監督は、一般的に学校規律の管理や教育の活動だけでなく、特に教育計画の組織、助教員・教科書・教材の選定、教授方法、学校規則、生徒の数、さらには私立学校および私立教育施設の設置場所にまで及ぶべきものである。（以下略）

#### 第9条（私立学校及び私立教育施設の長の義務）

私立学校および私立教育施設の長は、それら施設に付与された許可証の内容に従うばかりでなく、学校制度全般に関してまた特にその地域の学校制度に関して公布された諸規則に細心の注意を向けることを義務づけられる。

1839年の「私立学校監督令」は、以上の引用から明らかなように、国家が整備するいわゆる公立学校（国家学校）の優位性を前提として、私立学校は一定の条件の下で、公立学

校の補助的存在として、限定的に認められるという、いわゆる公立学校優位の原理に貫徹されたものと見るができる。ここでは、まず私立学校の設立が認められるのは、就学義務児童のために学校としての公立学校が不足している地域に限定され（第1条）、私立学校の教員資格として、当該公立学校教員に関する規定がそのまま適用されること（第2条）、その際特に学問的能力ばかりではなく道徳的能力も資格審査の要件とされること（第3条）、さらには公立学校の場合と「まったく同様に」、私立学校は教育内容や教授方法に至るまで国家当局による監督を受けること（第7条）が規定されている。こうした国家による厳しい規制と監督体制の下では、私立学校としての教育の自由およびその独自性を発揮できる余地はほぼ完全に否定されていたと判断しなければならないであろう。

こうした1839年「私立学校監督令」は、その後19世紀を通してプロイセンの私立学校法制の基本原則を定めたものとしてその地位を保ち続けた。加えて、このプロイセンの「私立学校監督令」は、プロイセン以外のドイツ諸邦の私立学校制度にも継承され、大きな影響を及ぼした。例えば、バイエルン邦では、1861年の「警察罰法」(Polizeistrafgesetzbuch vom 10. 11. 1861) の第108条で、私立学校の自由な設立が禁止されたのに続いて、翌年にはプロイセンの「私立学校管理令」を模倣した「教育施設の組織および管理に関する規則」

(Verordnung, die Errichtung und Leitung von Erziehungs- oder Unterrichtsanstalten betreffend vom 28. 6. 1862) が制定されている (Heckel, 1955, S.38)。1866年のプロイセン・オーストリア戦争の結果、プロイセンに併合されたシュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州では、このプロイセンの1839年の「私立学校監督令」が、実に1978年の教育法の施行の時まで効力を有していた (Vogel, 1981, S.171.)。

#### 〔4〕ワイマール憲法と19世紀私立学校体制の継承

##### 〔4－1〕ワイマール憲法の私立学校条項

さて、第一次世界大戦末期の1918年末ドイツ帝国（第二帝政）が崩壊し、新たにドイツ共和国が樹立される。そして、翌年1919年7月ワイマールに召集された憲法制定議会によって採択された憲法が、「ドイツ国憲法」(Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. 8. 1919)、いわゆるワイマール憲法である。

ワイマール憲法は、その第4章「教育および学校」(第142～150条)においてこれまでの憲法以上の詳細な教育規定を設けており、しかもこの中に私立学校に関しても重要な条項を含んでいた。ワイマール憲法の教育関連条項と私立学校条項は以下の通りである (Hennnecke, 1991, S.1f.)

##### 第120条

その子を身体的、精神的および社会的有能にまで教育することは、両親の最高の義務であり、かつ自然権であって、その実行については国家共同体がそれを監視する。

##### 第142条



芸術、学問および教授は自由である。国家はそれらを保護し、かつその育成に参加する。

#### 第143条

(1) 青少年の教育については、公的施設 (öffentliche Anstalten) によって、これを配慮しなければならない。その設置に際しては、国家 (Reich)、邦 (Länder)、および市町村 (Gemeinden) が協力する。

#### 第144条

全教育制度は国家の監督に服する。国家は市町村を監督に参加させることができる。学校の監督は、専任の専門的教育を受けた公務員によって行われる。

#### 第146条

(2) 市町村においては、教育権者の申請に応じて、秩序正しい学校経営が第1項の意味において損なわれない限り、その信仰または世界観の国民学校が設置されなければならない。教育権者の意思は、できる限り尊重されなければならない。詳細は国家 (Reich) の法律の原則に従い、邦の立法がこれを定める。

#### 第147条

(1) 公立学校の代替としての私立学校 (Private Schule als Ersatz für öffentliche Schulen) は、国家の認可 (Genehmigung) を必要とし、かつ邦の法律に従う。認可は、私立学校がその教育目的および設備ならびに教師の学問的専門教育 (wissenschaftliche Ausbildung) が公立学校に劣らず、かつ両親の資産状態に応じて生徒の差別待遇がなされない場合に、与えられなければならない。認可は、教師の経済的および法的地位が十分に確保されない場合には、拒否されなければならない。

(2) 私立の国民学校は、第146条第2項によってその意思を考慮することを要する少数の教育権者のために、市町村内にその信仰または世界観の公立国民学校が存在しない場合、または教育行政官庁が特別の教育的利益を認める場合にのみ、許されなければならない。

(3) 私立の予備学校 (Private Vorschule) はこれを廃止しなければならない。

(4) 公立学校の代替としての機能を果たさない私立学校については、現行法が効力を有する。

このワイマール憲法の教育規定および私立学校規定の特質を、前述した19世紀プロイセン私立学校法制および憲法条項と対比しつつ検討してみよう。

まず第一に確認すべき点は、私立学校に対する公立学校の優位の原則が堅持され (第143条)、私立学校を含めた全ての学校に対する国家の監督権が規定されていること (第144条) である。特に、第147条2項により、初等学校である国民学校 (Volksschule) の場合には、ほぼ独占的に国家によって配慮されることになり、文字通り例外的に宗派別ないし世界観に基づく私立学校および教育行政当局が特別の教育上の利益を認めた私立学校だけが認められることになる。つまり、古くは一般ラント法に由来し、19世紀の私立学校に関する法令および憲法規定で表明されてきた原則、すなわち「私立学校は公立学校の背後で付随的にのみ、しかも定められた限界の中でのみ容認される」という、「制限された教育の自由」

(begrenzte Unterrichtsfreiheit) の原則 (Landé, 1933, S.994) が、このワイマール憲法で

も貫徹されていたのである。

第二に、ワイマール憲法において初めて、私立学校が「公立学校の代替としての私立学校」である「代替学校」(Ersatzschule)と、それ以外の公立学校の代替としての機能を果たさない「補完学校」(Ergänzungsschule)という二つの種類に類型化され、「代替学校」の国家による認可条件が明記されたことである。代替学校としての私立学校の場合には、第147条1項に具体的に列挙されている条件を満たした場合には認可されべきであって、この認可がもはや教育行政当局の自由裁量的な「必要条件審査」(Bedürfnisprüfung)に依存しなくなったことは(Heckel, 1955, S.39)、私立学校の地位向上の点で特質すべきことである。このことは、1928年に締結された「ワイマール憲法第147条1項に関するドイツ諸邦間協定」(Vereinbarung der Unterrichtsverwaltungen der Länder über die Durchführung des Artikel 147 Abs.1 Reichsverfassung vom 24. 1. 1928)でも、「憲法第147条第1項第2文章の諸条件が満たされ、かつ同第3文章の拒否理由も存在しない場合には、私立学校の認可は拒絶されるべきではない。とりわけ、その認可が(私立学校の)必要性の立証に依拠しては行われるべきではない。」(第4条)と確認されていた(Landé, 1933, S.996-1001)。これに対して、代替学校ではない私立学校、いわゆる補完学校の場合には、私立学校に関する現行法が適用されることから(第147条4項)、各邦の立法に基づく各種の制限を受けることになり、例えば、プロイセンの場合には一般ラント法の私立学校条項や1839年の「私立学校監督令」などがそのまま適用されることになる。

しかし、第三に確認すべき点は、代替学校としての私立学校の場合、確かに認可条件が憲法上明記されたことは大きな意義を有していたが、その認可条件そのもののの中に公立学校優位の原則が浸透していたことである。このことは、代替学校の認可条件として、教育目的および設備ならびに教師の学問的専門教育が「公立学校に劣らない」(nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen)と規定されていたに端的に表明されている。しかも、1849年のフランクフルト憲法ではただ単に「能力」の証明とだけ規定され、1850年のプロイセン「改正憲法」では「道徳的・学問的・技術的能力」の証明と規定されていたが、ワイマール憲法では確かに「道徳的・技術的能力」は削除されたものの、教育目標、設備、教員の経済的・法的地位、さらに生徒の処遇の在り方にまで認可条件が広げられて規定されている。

このように見てくれば、ワイマール憲法の私立学校条項は、依然として公立学校の優位原則を堅持し、しかも1839年のプロイセン「私立学校監督令」に象徴される19世紀以降の私立学校法制の現実により近づけた形で構成されていたと言える。その意味で、私立学校法制に関する限りでは、ワイマール憲法の規定は従来の行政実務を継承するものであり、本質的に新しい原理・原則を打ち出すものではなかったことになる(Vogel, 1983, S.171)。このことは、こうしたワイマール憲法の下で、私立学校関連条項が行政実務としてどのように解釈・運用されていたのかを確認すれば、より鮮明となる。

#### 〔4-2〕私立学校法制に関する「諸邦協定」(1928/1930年)

ワイマール憲法制定以後、私立学校制度に関する共和国としての大綱的立法は、それを予定した第10条の規定や1920年の全国学校会議（Reichsschulkonferenz）での指摘にもかかわらず、最後まで成立することはなかった。同様に、各邦においても私立学校に関する議会立法（私立学校法）は制定されることはなく、バイエルン邦の「学校必要法」（Schulbedarfsgesetz vom 14. August 1919）などの一般的学校法の中で、付随的に私立学校が言及される程度であった。このため、私立学校制度をめぐる現実の法的状況は基本的には19世紀の時代と大きな変化は見られなかった。

ワイマール憲法の下での各邦における私立学校法制の実態を僅かながらも確認できる文書として、1928年1月21日および1930年8月6日に、各邦教育行政当局の代表者によって調印された私立学校制度に関する協定（Vereinbarung der Unterrichtsverwaltungen der Länder über die Durchführung des Artikel 147 Abs.1 Reichsverfassung vom 24. 1. 1928 / 6. 8. 1930、以下「諸邦協定」と略。Landé, S.996-1001）がある。この「諸邦協定」は、他の諸邦間の類似の協定と同様に、各邦に対して直接的な法的効果を持つものではなかったが、ワイマール憲法の私立学校条項が、当時の実態としてどのように解釈・運用されていたのかを知ることができるものである。

この「諸邦協定」で最も注目すべき点は、代替学校概念の変化である。つまり「公立学校の代替」（Ersatz für öffentliche Schule）というワイマール憲法の規定が、明確に既存の公立学校に適応した学校としての私立学校という意味へと変化したことである。すなわち、「諸邦協定」第3条によれば、ワイマール憲法に規定された「公立学校の代替」とは、「邦（つまり国家）によって、対応する公立学校が普遍的に計画されるか、もしくは普遍的にかかる公立学校に入学可能になっている場合に」、私立学校に付与される機能であると規定された。つまり、私立学校が代替学校となりうるのは、単に対応する公立学校が存在することではなく、「普遍的に」存在する場合なのであり、そこでは公立学校の圧倒的優位体制が前提とされているのである。

さらに、この問題は代替学校としての私立学校の認可条件にも示されている。すなわち、ワイマール憲法における認可条件（第147条第1項）のうち、「教授目的および設備」という項目は、「諸邦協定」ではさらに「教育計画、教材配分、教育設備、その他の内的・外的学校形態」へと拡大され、「教師の学問的専門教育」も当該公立学校の教師と同一のものであるべきことが規定された（「諸邦協定」第6条、1933年の協定では第8条）。

しかも、憲法の規定からは削除された私立学校の認可条件としての教師の「道徳的」能力の項目が、「諸邦協定」では実質的には復活されて点に注目すべきである。すなわち、「諸邦協定」の第8条（1933年の協定では第5条）では次のように規定されている。「憲法第147条第1項は、学校の組織としての承認を規定している。従って、この条項は、校長および教師が私立学校の教育を行うことが認められる、そしてまたかかる人物のために、または法人格の代表者として事業者が、立学校の事業上の指導を行うことが認められる前提条件を規定しているものではない。そうした場合には、各邦の法規が保留されている。」

つまり、ここでは、組織体としての私立学校の認可とその私立学校の校長ないし教師の認可とが明確に分離され、結果としては「認可された私立学校の個々の校長および教師の

認可を、人物上および道徳的な適正の証明に依拠させること」(Landé, S.998)が認められている。従って、組織体として認可された私立学校(代替学校)でも、その私立学校の教師の認可にあたっては、「各邦の法規が保留される」から、例えばプロイセン邦の場合には、前述した1839年の「私立学校監督令」に基づいて、教員の道徳的能力が認可条件に加えられることになるのである(Vogel, 1983, S.173)。

また、以上のような私立学校の認可に関する国家的規制に加えて、仮に認可された私立学校でも、公立学校の代替としての完全な機能が認められ、公立学校と同等の権利を行使できる場合は極めて少なかった。多くの場合には、私立学校は、憲法第143条に従ってドイツの若者の教育を配慮すべき学校とは考えられず、従って「公的権利」(öffentlichkeitsrecht、公的資格を持つ卒業試験実施と証明書の発行権利)も付与されてはいなかったのである。こうした状況で、私立学校の中でも最も勢力があったカトリック教会系列の私立学校は「公的権利」を付与されていた(Ibid, S.174.)

### 〔4－3〕ナチス時代の私立学校

1933年1月30日、ナチス党のヒトラーがドイツの首相に就任した。この時以降、教育の国家化を志向するナチス国家は、私立学校制度に対しても規制を強化させていく。上述のように法的・制度的な制約の下に置かれながらも、改革教育運動と連動した新たな学校(例えば、田園教育舎、シュタイナー学校など)の設立もあって、活況を呈していた私立学校制度は、ナチス時代に壊滅的打撃を受けることになる。

すなわち、1938年および39年の「布告」(Erlassen vom 22. 1. 1938 und 5. 4. 1939)に基づいて、全ての私立学校がその存在の必要性を国家当局によって審査された。その際、私立学校の存在の必要性が認められる場合は、同種の公立学校が欠落してる場合にほぼ限定されていたため、一般教育のための私立学校の大半はその必要性を否認され、解散・解体か、もしくは公立学校への転換を余儀なくされた。この結果、職業教育のための私立学校や心身障害児童のための寄宿制私立学校だけが必要性を認められ、それらの私立学校には公立学校と同等の資格が付与された(Heckel, 1955, S.39f.)

これら私立学校の排除措置は、ティンツェンドルフ学校(Zinzendorfschule)を例外として、1942年までにほとんど完璧に行われた。こうして、1938年までに全ドイツで18校が開設されていたシュタイナー学校(自由ヴァルドルフ学校)は全廃され、また田園教育舎系の私立学校も廃校もしくはドイツ寄宿学校へと変換されていったのである(Heckel, S. 17)。また、田園教育舎ザレム城校の校長でユダヤ人のクルト・ハーン(Kurt Hahn, 1886-1974)は、1933年3月にナチス国家によって身柄を拘束された後、イギリスへの亡命を余儀なくされている。

### 〔5〕第二次大戦以後の私立学校法制

#### 〔5－1〕ボン基本法とその私立学校条項

1945年5月8日、ナチスドイツは連合国に無条件降伏し、以後ドイツは英米仏ソ連の4ヶ国による分割占領状態に置かれた。しかし、その後ドイツの国家再建をめぐりソ連と西側諸国との対立が明確化する中で、英米仏側は1948年2月から、ソ連を除外し、ベネルルクス三国とともにドイツ問題についてロンドンで討議を行った。その結果、1948年6月7日付の「ロンドン議定書」において、ドイツ西側地区に対して憲法を制定させる方針が決定された。この方針を受けて、西側3占領地区軍司令官は各州首相に対して、1948年7月1日付の「覚書」(Dokument 1)を交付し、憲法制定の具体的行動を指示した。

こうして、1948年9月1日、65人の代議員で構成された憲法制定議会(正式には憲法評議会, Parlamentarischer Rat)がボンに召集され、その議長にはキリスト教民主同盟(CDU)のアデナウアー(Konrad Adenauer)が選出された。この会議での憲法草案審議は幾つかの委員会に分けて遂行されたが、その中でも中核的機能を担った委員会が中央委員会(Hauptausschuß)であり、この委員会では委員長で社会民主党(SPD)のカルロ・シュミット(Carlo Schmid)および自由民主党(FDP)のホイス(Theodor Heuss)が主導的役割を果たした。憲法制定議会は、最終的に1949年5月8日の全体会議において基本法案を採択した。この基本法案は続いて各州議会によって批准・承認され、西側3占領地区軍司令官の認可を経て、1949年5月23日付で、ドイツ連邦共和国基本法(Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland)として発効することになる(Doemming, 1951)。

ボン基本法における教育条項、特に私立学校条項の成立過程を詳しく検討している余裕はないが、ここでは次の3点だけを確認しておきたい。第1に、基本法第7条で規定されることになる教育条項は、憲法制定議会に提出された最初の草案(西側11州首相による、いわゆるキムゼー草案 Chiemsee-Entwurf)には一切含まれておらず、審議の過程で追加規定されたものであった。

第2に、第7条第2および3項の宗教教授に関する規定は、CDUの代議員による親権および宗派主義原理に基づく宗教教授を求める動議(1948. 11. 24)に端を発するものであり(キリスト教社会同盟 CSU、ドイツ党の支持)、こうした強硬な宗派主義教育への一種の歯止めとして、国家による学校監督権の条項を導入することがFDPのホイスによって提起された。

そして第3に、教育の「国家独占」(Staatsmonopol)を排除し、公立学校が陥る「硬直化の危険性」を防ぐ点からも私立学校は必要であることをホイスが訴えたことが、基本法への私立学校条項採用の端緒となり、私立学校の設立を「権利」として規定すべきことを主張したのもホイスであった(Parlamentarischer Rat, 1948 / 49, S.247, 558)。かくして成立した基本法の教育関連条項および私立学校条項は以下の通りである。

## 第2条

(1) 各人は、他人の権利を侵害せず、かつ憲法的秩序または道德律に反しない限り、その人格の自由な発展を目的とする権利(das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit)を有する。

## 第6条

(2) 子どもの養育および教育は、両親の自然の権利であり、かつ何よりもまず両親に課せられている義務である。この実行に対しては、国家共同体がこれを監視する。

(＊ワイマール憲法代120条とほぼ同文)

## 第7条

(1) 全学校制度は国家の監督に服する。(＊ワイマール憲法144-1と同文)

(2) 教育権者は、子どもを宗教教授に参加させることについて決定する権利を有する。

(＊ワイマール憲法149-2とほぼ同文)

(3) 宗教教授は、公立学校においては、宗教に関係のない学校を除いて、正規の教科目である。宗教教授は、国家の監督を妨げることなく、宗教団体の教義に従って行われる。如何なる教師もその意に反して宗教教授を行う義務を負わされてはならない。

(＊ワイマール憲法149-1, 149-2とほぼ同文)

(4) 私立学校を設立する権利 (das Recht zur Errichtung von privaten Schulen) は保障される。公立学校の代替 (Ersatz für öffentlichen Schulen) としての私立学校は国家の認可を必要とし、州の法律に従う。認可は、私立学校がその教育目的および設備ならびに教師の学問的専門教育が公立学校に劣らず、かつ両親の資産状態に応じて生徒の差別待遇がなされない場合に、与えられなければならない。認可は、教師の経済的および法的地位が十分に確保されない場合には、拒否されなければならない。

(＊第2、第3文章はワイマール憲法147-1と同文)

(5) 私立の国民学校は、教育行政当局が特別の教育的利益を認める場合にのみ、または教育権者の申し立てにより国民学校が共同体学校、宗派学校もしくは世界観学校として設立されるべき場合で、かつ市町村内にこの種の公立国民学校が存在しない場合にのみ、許されなければならない。

(＊ワイマール憲法147-2とほぼ同文)

(6) 予備学校は廃止されたままとする。(＊ワイマール憲法147-3とほぼ同文)

なお、ボン基本法第1条3項の規定により、基本法で保障された基本権はプログラム規定ではなく、直接そのまま現行法としての効力を有する。また、ワイマール憲法では、その第10条において共和国としての大綱的立法権限の一つに教育制度に関する事項が加えられていたが、ボン基本法での同趣旨の第75条には加えられておらず、教育制度に関する立法は私立学校法を含めて全て各州 (Land) の権限となる。

## 〔5－2〕 ボン基本法制定直後の私立学校条項の解釈

基本法第7条の教育条項は、①全学校制度に対する国家の監督権を規定した第1項、②宗教教授に関する第2、3項、③私立学校の設立および認可条件に関する第3項以下に大別される。この第7条の内容をワイマール憲法と比べてみると、大幅に教育条項が削減されていることは明白である。しかも、第7条の条項の大半が結果的にはワイマール憲法の関連条項を援用したものとなっている。このようにボン基本法の教育条項は、一見するとワイマール憲法の教育条項をただ縮減させながら援用したという側面があったために、基

本法における教育条項、とりわけ私立学校の条項の意味は当初自覚されることはなく、その解釈の点でも一旦は、ワイマール時代からのそれが継承されることになった。

こうした傾向は、今日のドイツ教育法学の権威と目されるヘッケル (Hans Heckel) が、1950年1月に行政法専門雑誌『公行政』(Die öffentliche Verwaltung) に発表した論文「基本法と学校」(Heckel, 1950) にも確認することができる。すなわち、ヘッケルはこの論文で、ボン基本法の教育条項はワイマール憲法と比して、明らかな条文の「縮減」(Verkürzung) が見られるが、こうした条項の表面上の縮減は内容上の縮減を意味せず、むしろボン基本法の教育条項はワイマール憲法のそれと実質的には同一の内容であることを強調する。例えば、国家の学校監督権に関しては、それはアンシュッツ (Anschütz, G.) の解釈に即して「学校に対する国家の決定権」であり、またランデ (Landé) に即せば「学校が国家事項である」ことを意味するとされ、ワイマール憲法教育条項のそれまでの最も典型的な解釈が踏襲されている。

さらに、私立学校およびその公立学校との関係に関しても、ボン基本法では、教育が先ずは「公的施設」(＝公立学校) によって配慮されるべし、とのワイマール憲法の条文(第143条) が削除されてはいるが、基本法第7条の私立学校条項から、従来通り公立学校を「正常な場合」の学校として暗黙の前提としていることは明白であり、従って「私立学校制度に対する公立学校制度の優位」(Vorrang des öffentlichen Schulwesens vor dem Privatschulwesen) は「十分に強調されている」とされる。

こうして、ヘッケルは、ボン基本法はワイマール憲法の下での教育(学校)に関する法的状態を「本質的には何等変更を加えなかった」と結論づけている。つまり、この1950年1月(実際の執筆は49年末と推定)の時点では、ボン基本法の教育条項がワイマール憲法と内容上同一視され、両者の質的差異、とりわけ私立学校設立の権利が基本権の一つとして保障されたことの意義は認識されてはいないのである。プロイセン一般ラント法(1794年)以降、19世紀を通して確立され、ワイマール憲法の下でも維持された私立学校法制の原則、すなわち青少年の教育は公立学校(国家学校)によって専ら配慮され、私立学校はこの公立学校より劣った例外的学校であるとの伝統的解釈が、ヘッケルにおいても一旦は踏襲されていたのである。

### 〔5-3〕『ドイツ私立学校法』(1955年)と私立学校法制の展開

ところで、ヘッケルは僅か1年後の論文(Heckel, 1951)では、ボン基本法は第7条によって「ドイツの私立学校法における新時代」をもたらしたと指摘し、さらに1955年の著書『ドイツ私立学校法』においては、ボン基本法は私立学校を設立する権利を保障したことにより、「公立学校の優位原則は破壊された」(Heckel, 1955, S.41)と明言している。こうしたヘッケルにおける私立学校条項解釈の転換の背景には、南ドイツの地においてゲオルク・ピヒト (Georg Picht) およびヘルムート・ベッカー (Hellmut Becker) らが中心となって推進された、ボン基本法の私立学校条項の新しい解釈の試みとそれに基づく私立学校法(特に1950年の南バーデン州私立学校法)の制定作業があった。その詳細は別稿に

委ねて（遠藤、1999）、ここではボン基本法の私立学校条項の今日的解釈を定式化したと考えられるヘッケルの『ドイツ私立学校法』（1955年）を取り上げ、その解釈の特質と意義を検討し、合わせてその新しい解釈が1950年以降の各州での私立学校法制にどのように具体化されていったのかを確認してみよう。

まず、ヘッケルは、ボン基本法の教育条項が、ワイマール憲法などの以前の憲法と大きく異なる点として、「私立学校を設立する権利」を基本権の一つとして保障されたことに注目する。彼は、この基本法第7条の規定をドイツの私立学校法制における「一つの新たな画期」とし、この基本権の保障によって従来からの「公立学校の優位という原則は破壊された」と指摘している（Heckel, 1955, S.41）。そして、この私立学校設立の権利が基本権として保障されたことは、「公立学校と私立学校との根本的対等」という「本質的帰結」をもたらしたのだと解釈する（Ibid, S.49）。

こうした私立学校（厳密には代替学校 Ersatzschule としての私立学校）が公立学校と同等の権利を行使できることは、例えば、ノルトライン・ヴェストファレン州の1952年の学校制度組織法（Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Land Nordrhein-Westfalen vom 8. 4. 1952）では、次のように規定されている（Ibid., S.185）。「代替学校としての認可により、かかる私立学校は、公立学校と同等の効力も持って（mit gleicher Wirkung wie öffentliche Schulen）、成績証明書を発行する権利と国家の試験監督官（Prüfungsleiter）の進行の下に試験を実施する権利を付与される。」（第37条の5）。同様の内容は、バーデン・ヴュルテンベルク州で1956年に制定された私立学校法（Das Baden-Württembergische Privatschulgesetz vom 15. 2. 1956）の第10条でも規定されている。

このように、ボン基本法体制の下では、これまで公立学校の従属的地位に置かれてきた私立学校が、その設立の権利が基本権として保障され、公立学校と対等な地位を保障された。同時にこのことは、私立学校における独自で自由な教育の在り方が有する極めて公共的役割が高く評価されたこと、そしてそれが故に国家は教育制度の整備にあたっては、私立学校の制度とその自由を保障し促進する必要があることを意味していた。ヘッケルによれば、「自由から出発し、自由へと教育しようと欲してる教育制度は、それ自体考え得る最高度の自由を保持していなければならない。」（Heckel, 1955, S.10）のであり、その意味で、私立学校は「国家的学校独占」（ein staatliches Schulmonopol）を打破し、「学校制度における自由の理念を実現する」ところの「真の民主主義的組織」として位置づけられるのである（Ibid., S.9）。こうした私立学校の積極的な公共的機能と役割は、次のような各州の立法において具体化されている。

「私立学校は、公立学校制度を豊かにし、教授と教育の特別の形態によって公立学校制度を支援するという使命に貢献する。」（バーデン・ヴュルテンベルク州の1956年私立学校法）

「私立学校は公立学校制度を完全なものにし、豊かにするという使命に貢献する。」（バイエルン州の1988年教育制度法（Das Bayerische Gesetz über das Erziehungs-, und Unterrichtswesen vom 29. 2. 1988））。



一方、ヘッケルは、ボン基本法における私立学校の認可条件が意味しているのは、いわゆる「同質性」(Gleichartigkeit)ではなく「同価値性」(Gleichwertigkeit)であることを強調している。(Ibid., S.47f.)。すなわち、私立学校としての認可は、教育目的や設備および教員の学問的教養が公立学校のそれと内容的・質的に同一であることが要求されるのではなく、あくまでも価値的に劣らないものであれば十分である、という解釈である。こうした「同価値性」という視点で解釈することは、シュタイナー学校のように独自の教材編成や教育方法で独自の教育活動を志向する私立学校の認可にとっては、まさに「決定的な意義」を有することになるのである(Ibid., S.48)。こうして、ヘッケルによれば、ボン基本法は、私立学校が教育と教授を自由に編成し、自らの教師も生徒も自律的に独自の判断で選定できる自由を保障したもの、と評価されている。そして、こうした私立学校の自由が保障されることは、ボン基本法で私立学校の設立の権利を基本権として保障し、「社会的制度としての私立学校の保障」(ihre Garantie als Institution)を規定したことの当然の帰結とされているのである(Ibid.)。

こうした「同価値性」に基づく私立学校の認可における「私立学校の自由」(Privatschulfreiheit)は、各州の立法でも具体的に保障されている。例えば、ヘッセン州の1953年の私立学校法(Privatschulgesetz vom 27. 4. 1953)では次のように規定されている(Ibid., S.175)。

「(私立)学校の内的・外的形態が、該当する公立学校に出されている諸要求からかけ離れていることは、それが同じ価値のものとして評価される場合には、(私立学校としての)認可の妨げとはならない。」(第8条の2)。

同様に、最初の私立学校法となった南バーデン州の1950年法(Südbadische Landesgesetz über das Privatschulwesen und den Privatunterricht vom 14. 11. 1950)でも、次のように規定されている(Ibid., S.108)。

「校長および教員の学問的専門教育は、公立学校の教員のそれを下回ることはできない。認可は、別のしかし同じ価値を持つ準備教育(Vorbildung)があれば与えられることができる。」(第5条の1)

さらに、以上のようなヘッケルによるボン基本法の私立学校条項の解釈および各州の私立学校法の底流を成している思想は、1969年11月14日付の連邦憲法裁判所の判決文の中でも踏襲されている。重要箇所だけを訳出しておく。

「基本法第7条1項の第1文章(注：私立学校設立の権利)は、私立学校の設立の自由ということに、社会的制度としての私立学校の保障(Garantie der Privatschule als Institution)も同時に結びつけているのであり、それは私立学校に対してその自らの特性に応じて(教育活動を)具体化することを保障しているのである。そうすることで国家の影響から保護される範囲は、とりわけそれが教育目的、世界観の基盤、教育方法および教育内容に関する点で、私立学校においては自己責任により独自性を出し組織もさ

れる教育が行われということによって、特徴づけられる。このような権利の保障は国家の学校独占の排除 (Absage an ein staatliches Schulmonopol) を意味しており、また同種の代替学校を当該国家学校に対して、ただ単に国家学校と異質な教育目的、教育内容であることだけを理由に不利に扱うことを禁止するという、価値決定を意味している。形態および内容における多様性 (Vielfalt der Formen und Inhalte) —その中で学校は存在することが可能となる—、に対して国家が開かれているということが、人間の価値および宗教的・価値的中立性を信条とする自由主義的で民主主義的な根本秩序の価値前提に合致することなのである。」

(Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 14.11.1969, Bd.27, S.200f.)

最後に、ボン基本法体制の下での私立学校法制の総括的事例として、1990年に制定されたバーデン・ヴュルテンベルク州の私立学校法 (Gesetz für die Schulen in freier Trägerschaft vom 1. 1. 1990) の関連条文を抜粋しておく (Holfelder / Bosse, 1993, S.360ff.)。

#### 第1条

自由な担い手による学校 (注：私立学校の意) は、ドイツ連邦共和国憲法およびバーデン・ヴュルテンベルク州憲法に従い、代替学校ないし補完学校として州の学校制度を豊かにするという公共的使命に貢献する。それ (私立学校) は、自由な学校選択の供給を補完するとともに、教育と教授の特別の内容および形態によって学校制度を促進する。

#### 第4条

- (1) 代替学校は学校監督当局の認可によってのみ、設立し営業することが認められる。
- (2) 認可により、学校は青少年をその就学義務の履行のために受け入れる権利を受ける。

#### 第5条

(1) 認可は、次の場合に与えられる。すなわち、学校がその教育目的および設備並びに教員の学問的専門教育の点で既存の公立学校に劣らない場合、および第3条2項に基づく法規程で要求されている条件を満たしている場合、そして両親の資産状態に応じて生徒の差別待遇がなされていない場合である。

(2) 学校の内的・外的形態、教育方法ならびに教材の点での逸脱は、その学校が当該公立学校と比べ同じ価値をもつものとして評価される限り、認可の妨げにはならない。

(3) 教員の学問的専門教育に関する要求は、当該の公立学校教員の専門教育と試験と価値的に同等のものである専門的・教育的専門教育ならびに試験が証明された時に満たされる。教員の学問的・芸術的ないし専門技術的教養並びに教育的資質がその他の方法で証明されている場合には、かかる証明は放棄され得る。

#### 第10条

(2) 認可によって代替学校は、一般的に公立学校に対して適用される規則もしくは第3条2項の意味での学校に適用される規則に従って試験を行い、証明書を発効する権利を与えられる。学校監督当局は試験委員会の構成を規定する。

#### 第11条

公立学校の教員は最大15年間まで、州内の代替学校および自由ヴァルドルフ学校（統一的国民学校—中等学校）において勤務するために休暇を取ることができる。休暇は申し出により延長され得る。休暇を取った教員が州内の代替学校で活動している期間は、年金資格に関しては州公務員としての活動と同等に評価される。

## 〔6〕 結語

以上、中世時代からワイマール憲法を経てボン基本法制定以後の1950年代までを中心に、ドイツにおいて私立学校が如何なる法的・制度的位置づけを与えられてきたのかを検討してきた。本稿は、限られた紙幅でしかも長期の歴史的展開を検討することになったため、それぞれの時代の私立学校法制の内容と特質を、文字通り概観したにすぎない。しかし、はじめにも指摘したように、ドイツの私立学校法制に関する研究が極めて乏しい現状では、こうしたささやかな研究も今後の本格的な研究のための足掛かりにはなるかもしれない。

ヘルムート・ベッカーは既に1959年の論文において、私立学校の教育活動の「独自性」(Eigenprägung)の発揮こそが、私立学校の「存在根拠」(Existenzberechtigung)であり、設立主体の点だけが公立学校と異なるような私立学校は「無用」であるとまで主張し、だからこそこうした独自性の発揮を可能にする私立学校の権利と自由の法的・制度的保障の必要性を強調していた(Becker, 1962, S. 125)。このベッカーの指摘とその後のドイツの私立学校法制の豊かな展開は、今後の我が国の私立学校および広くは学校制度の在り方の再検討を示唆しているように思われる。

## 参考文献

- Anschütz, G. 1912 Die Verfassungsurkunde für den preußischen Staat vom 31. Januar 1850, Berlin.
- Ders. 1921 Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919, Berlin.
- Becker, H. 1956 Subvention und Garantie der freien Schule, In: Quantität und Qualität, 1962.
- Ders. 1959 Die freie Schule in Deutschland, In: Quantität und Qualität, 1962.
- Ders. 1962 Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg.
- Ders. 1988 Zur öffentlichen Bedeutung privater Initiativen und zum Verrechtlichungsproblem im Bildungswesen, In: Neue Sammlung, Jg.28.
- Ders. 1991 Plädoyer für die freie Schule, In: Widersprüche aushalten. 1992.
- Ders. 1992 Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit. Hrsg. von Frithjof Hager, München / Zürich.
- Doemming / Füsslein / Matz 1951 Entstehungsgeschichte der Artikel des Grundgesetzes, In: Jahrbuch des öffentlichen Rechts und der Gegenwart, Bd.1.
- Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts 1970 Band 27
- Führ, Ch. 1988 天野・木戸・長島 (訳) 1996 ドイツの学校と大学 玉川大学出版部
- Grosser, A. 1977 山本・三島・相良・鈴木 (訳) ドイツ総決算 —1945年以降のドイツ現代史 社会思想社
- Heckel, H. 1950 Grundgesetz und Schule, In: Die öffentliche Verwaltung, Jg.3. Heft1.
- Ders. 1951 Grundbegriffe und Grundfragen des Privatschulrechts, In: Die öffentliche Verwaltung, Jg.4, Heft 6.
- Ders. 1955 Deutsches Privatschulrecht, Berlin / Köln.
- Hennecke, F.J. (Hrsg.) 1991 Schulgesetzgebung in der Weimarer Republik vom 11.August 1919 bis 24. März 1933, Köln / Wien.
- Holfelder / Bosse 1993 Schulgesetz für Baden-Württemberg. Handkommentar mit Nebenbestimmungen, 11.Auflage.
- Landé, W. 1933 Schulrecht, Berlin.
- Lundgreen, P. 1980 / 81 望田幸男 (監訳) 1995 ドイツ学校社会史 晃洋書房
- Parlamentarischer Rat 1948 / 49 Verhandlungen des Hauptausschuß, Bonn.
- Plümer, E. 1970 Verfassungsrechtliche Grundlagen und Rechtsnatur der Privatschulverhältnisse, Diss. Universität Würzburg.
- Rönne, L. 1855 Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates, Berlin.
- Schneider / Bremen 1887 Das Volksschulwesen im Preußischen Staate, Bd.3, Berlin.
- Spranger, E. 1949 Zur Geschichte der deutschen Volksschule, Heidelberg.
- Vogel, J.P. 1983 Verfassungswille und Verwaltungswirklichkeit im Privatschulrecht, In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 1983-2.
- 天野正治 1981 西ドイツ教育の語るもの —私の教育の旅— 学文社
- 遠藤孝夫 1996 近代ドイツ公教育体制の再編過程 創文社

- 同 1999 1950年代南西ドイツにおける私立学校法の制定経緯とその教育史的意義 日本教育学  
会 教育学研究 66-2 (掲載予定)
- 清水俊彦 1965 ボン基本法第7条の考察 和歌山大学学芸学部紀要 教育科学15
- 高木、末延、宮沢編 1957 人権宣言集 岩波文庫
- 田中昭徳 1969 プロイセン民衆教育政策史 風間書房
- 松島 鈞 1968 フランス革命期における公教育制度の成立過程 亜紀書房
- 土方苑子 1996 戦前日本の私立小学校 教育学年報5 世織書房
- 広瀬俊雄 1994 ウィーン・シュタイナ ―学校の成立と発展― 自由な学校の「公認」獲得の歴史 ―  
広島大学学校教育学部紀要第1部 16
- 結城 忠 1988 教育法制の理論 ―日本と西ドイツ― 教育家庭新聞社