

# 現代ドイツにおける学校の自律性の強化の現状と その歴史的背景に関する総合的研究

(課題番号：11610240)

平成11年度～平成13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14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11年度～平成13年度科学研究費補助金  
(基盤研究(C)―(2)) 研究成果報告書

1. 課題番号 11610240

2. 研究課題 現代ドイツにおける学校の自律性の強化の現状とその歴史的背景に関する総合的研究

3. 研究組織 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 (配分額) (単位: 千円)

	直接経費	間接経費	合計
平成11年度	1,200	0	1,200
平成12年度	600	0	600
平成13年度	700	0	700
総計	2,500	0	2,500

5. 研究発表

(1) 学会誌等

1. 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」日本教育学会編『教育学研究』第66巻第2号、平成11年6月30日
2. 遠藤孝夫「ヘルムート・ベッカーの自律的学校論とドイツ教育審議会勧告」貝塚茂樹(研究代表)『地方教育行政の在り方に関する総合的研究』(科学研究費補助金報告書)、平成12年3月30日
3. 遠藤孝夫「現代ドイツにおける『学校の自律性』の拡大とその歴史的背景―『学校共同体』の理念の継承―」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報』第26号、平成12年10月13日
4. 遠藤孝夫「シュタイナーの社会三層化運動と自由ヴァルドルフ学校の創設―人間認識に基づく教育と学校の自律性―」『弘前大学教育学部紀要』第85号、平成13年3月
5. 遠藤孝夫「現代ドイツにおける『良い学校』に関する実証的学校研究と学校開発理論―共同性と連帯を基調とする教育改革の歴史的・理論的背景―」『弘前大学教育学部紀要』第87号、平成14年3月

(2) 口頭発表

1. 遠藤孝夫「ヘルムート・ベッカーの自律的学校論とドイツ教育審議会勧告」  
「地方教育行政プロジェクト」研究総会、平成11年10月9日
2. 遠藤孝夫「現代ドイツにおける『良い学校』に関する理論構築と学校の自律性の拡大」  
「フォーラム: ドイツの教育」第10回研究会、平成13年7月21日

# 目 次

はしがき	1
<b>第1章 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</b>	
はじめに	4
第1節 私立学校法制の歴史的展開とボン基本法	5
第2節 南西ドイツにおける私立学校法の制定経緯	7
第3節 南西ドイツ私立学校法の教育史的意義 —結びに代えて—	12
<b>第2章 ヘルムート・ベッカーの自律的学校論とドイツ教育審議会勧告</b>	
はじめに	16
第1節 ヘルムート・ベッカーの「管理された学校」批判と自律的学校論	16
第2節 ドイツ教育審議会勧告と学校機構の改革構想	19
おわりに	23
<b>第3章 現代ドイツにおける「良い学校」に関する実証的学校研究と学校開発理論 —共同性と連帯を基調とする教育改革の歴史的・理論的背景—</b>	
はじめに	27
第1節 ドイツ教育審議会勧告と1970年代の教育改革	29
第2節 「良い学校」に関する実証的学校研究の展開とその特質	31
第3節 学校開発理論の展開とその特質	36
おわりに	40
<b>第4章 現代ドイツの教育改革における「学校の自律性」の拡大とその特質 —ブレーメン州を事例として—</b>	
はじめに	46
第1節 協働的学校自治（学校共同体）の理念の展開	47
第2節 1990年代ブレーメン州における教育改革の理念	49
第3節 1994年教育法における「学校の自律性」の拡大とその特質	53
おわりに	56
<b>補章 シュタイナーの社会三層化運動と自由ヴァルドルフ学校の創設 —人間認識に基づく教育と学校の自律性—</b>	
はじめに	60
第1節 第一次世界大戦後のドイツの政治・社会状況	61
第2節 シュタイナーの社会三層化運動の展開	62
第3節 自由ヴァルドルフ学校の創設経緯	66
第4節 自由ヴァルドルフ学校の創設理念 —人間認識に基づく教育と学校の自律性—	70

## は し が き

かつて、ハンザ同盟の盟主として栄えた北ドイツの商業都市リューベックを舞台に、大商人一家の没落を描いた小説、トーマス・マンの『ブッデンブローク家の人々』(1901年発表)の終盤に、実科ギムナジウムの様子を描いた場面が出てくる。時は、プロイセンが鉄血宰相ビスマルクの策謀の下にドイツ統一を成し遂げ(1871年)、ドイツ帝国とその中核のプロイセンが日の出の勢いでヨーロッパの政治・経済世界で台頭しつつあった1870年代である。トーマス・マンのほぼ自伝的物語とされるこの小説で、15歳のハンノとカイという名前の生徒の会話を通して、当事の学校(中等学校)の様子が、以下のように生き生きと描写されている。

「そら、神様のお出ましだ!」とカイが言った。「楽園をお散歩だ。」「けっこうな楽園だよ。」とハンノは言って、笑った。神経をくすぐられたように笑いつづけ、笑いがとまらなくて、ハンカチを口にあて、カイが「神様」と呼んだ男を、ハンカチの先から見つめた。この学校をたばねている校長のドクトル・ウーリケが、校庭へ現れたのであった。・・・

ウーリケ校長は、みんなに恐がられていた。ハンノの父親や叔父が生徒だったころの明るい好々爺だった校長が、1871年が終わると間もなく死亡し、そのあとへきたのが、ウーリケ校長だった。プロシアのギムナジウムの教授だったドクトル・ウーリケが、この学校の校長に招聘されると、それまでとちがった新しい精神がこの学校へはいりこんだ。以前は古典的教養は、それ自身が目的であって、明るい装飾であった。教養をのびやかに、ゆっくりと、たのしい理想主義で身につけさせる方針だったが、こんどは、権威、義務、権力、奉仕、履歴などという概念が、なにものよりも尊厳なものとして尊敬されるようになり、「われらの哲学者カントの定言的命法」が、訓辞のたびにウーリケ校長が物々しくふりかざす旗印しであった。学校は、国家のなかの一国家になり、プロシアの奉仕精神、直立不動の姿勢が蔓延し、教師はもちろん、生徒までが役人風を吹かし、昇進のほかのことは頭に宿さなくなり、権力者の鼻息をうかがうことに汲々とした役人のようになった。

(望月市恵訳『ブッデンブローク家の人々』(下)、岩波文庫、298-299頁)

実は、今ここに引用した箇所は、1991年から開始されたブレーメン州における教育改革について同州文部省が解説した冊子<sup>1)</sup>の冒頭でも引用されている。冊子によれば、トーマス・マンによって「プロシアの奉仕精神、直立不動の姿勢」が支配する「国家の中の一国家」と表現された、国家官僚機構の末端組織としてのドイツの伝統的な学校の在り方は、今尚も存続されているのであり、それを「学習と生活の空間としての学校」(Schule als Lern- und Lebensraum)ないし「良い学校」(Gute Schule)へと大きく転換することが、今回の教育改革の目的であるという。そして、その際の前提となるのが、個々の学校への自律性(Autonomie)の保障及びその強化(拡大)であるとされている。

周知のように、1990年代にはいつて、ブレーメン、ハンブルク、ノルトライン・ヴェストファーレンのドイツの3州の教育審議会(委員会)が相次いで教育改革に関する勧告(報告書)を提出し、そのいずれもが、今後の教育改革の不可欠の前提として、「学校の自律性」(Autonomie der Schule)の保障とその強化(拡大)を指摘していた<sup>2)</sup>。しかも、こうした勧告(報告書)で方向付けられた「学校の自律性」の強化(拡大)を基調とする教育改革が、1990年代以降現在まで、全ドイツ的規模で進行している<sup>3)</sup>。一方、我が国でも、教育行政の地方分権化と「学校の自主性・自律性の確立」が、今後の教育改革の重要な課題となっており、その点からも現代ドイツにおける「学校の自律性」



の強化動向への学問的関心も高まってきている<sup>4)</sup>。

しかし、ここで留意すべきことは、現代ドイツにおける「学校の自律性」の保障とその強化（拡大）を大きな特徴とする教育改革は、その背後に、それに至る学校をめぐる長い歴史的展開過程を有しており、こうした歴史的背景を抜きにした単なる表面的紹介や理解では、その本質を正しく捉えることはできないということである。そこで本研究は、現代ドイツにおける教育改革の大きな特徴となっている「学校の自律性」の強化の現状を明らかにするとともに、何よりもそれを生み出した歴史的背景にまで踏み込んで、その特質を解明することを課題とするものである。

簡単に以下の各章を紹介しておこう。まず、第1章では、伝統的な国家による学校統治体制を転換する突破口となった1950年代の私立学校法の制定経緯を明らかにし、合わせてこの過程とそれに関わった人物、特にヘルムート・ベッカーらが、同時に1970年代以降の公立学校の民主的改革運動とも密接な関係にあったことを明らかにしている。ワイマール期プロイセンの文部大臣C. H. ベッカーの息子であるヘルムート・ベッカーは、1954年に著名な論文「管理された学校」を執筆するが、その中で、当時の学校を「役人」としての教師が生徒を「役人」へと教育する「調教施設」に他ならないと指弾した。このベッカーの指摘は、その半世紀前のトーマス・マンの学校批判と見事に符合している。

第2章では、ヘルムート・ベッカーの教育思想、特に「自律的学校」の創出を通じた「管理された学校」の克服という彼の年来の主張が、1970年代以降の公立学校の民主的改革の羅針盤的機能を果たすことになるドイツ教育審議会の諸勧告の、いわば通奏低音として貫徹され、1973年の勧告で結実したことを明らかにしている。1990年代以降の教育改革の方向性は、原理的には既にこの段階で提示されていたことになる。

第3章では、ドイツ教育審議会の諸勧告に基づきつつ行われた1970年代以降の各州の教育改革の展開の過程で生まれた、「良い学校」に関する実証的学校研究と学校開発理論という二つの教育学研究の成果を取り上げ、それが1990年代以降の教育改革の理論的・歴史的背景を成していることを明らかにしている。つまり、この二つの教育学研究の営為とその成果は、ベッカーの教育思想及びドイツ教育審議会の諸勧告（特に1973年の勧告）を、1990年代の教育改革へと架橋する役割を果たしたことになる。

第4章では、1990年代以降の学校の自律性の拡大（強化）を特徴とする教育改革の最も典型的事例として、ブレーメン州の教育改革を取り上げ、その構造と特質を明らかにしている。学校の自律性の強化を柱とする教育改革が、国家財政逼迫の下での弥縫策としてでも、また市場原理の導入による教育効率の向上策としてでもなく、むしろ教員と父母と生徒の参画と協力による学校開発（学校づくり）を志向するものであることが明らかにされる。

最後に、補章として、ヘルムート・ベッカーの教育思想形成にも大きく関係し、また学校の自律性を一つの特徴として学校づくりを行っている自由ヴァルドルフ学校（シュタイナー学校）を取り上げ、その創設理念としての「学校の自律性」の意味を明らかにしている。この章は、今後の筆者の本格的なシュタイナー学校研究の序章としての意味も持つ。

なお、本報告書の各章は、原則として既に単独論文として学会誌及び学部紀要等に発表した論文を再録したものであるが（ごく一部の加筆は加えた）、第4章については、原論文では紙幅の関係で触れることができなかった部分を中心に、相当の加筆修正を施し、また表題も改めたことを断っておく。

このささやかな研究成果が、ドイツ近現代教育史研究と今後の我が国の学校と教育のよりよい改革に、幾分なりとも寄与することができれば幸いである。

## 註

- 1) Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Bildung und Wissenschaft, Organisationsentwicklungsprogramm für Schulen und Schulverwaltung, 1995.
- 2) Roeder, P. M., Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundesländern, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, Heft 1 (1997).
- 3) 旧東ドイツのザクセン・アンハルト州でも1998年に、州議会特別委員会が「良い学校」の実現とその前提としての個々の学校の自律性の強化を柱とする教育改革に関する勧告を提出した。Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt, Leske+Budrich, Opladen 1998.
- 4) 例えば、次のような先行研究がある。南部初世「ドイツにおける学校管理運営論の展開」『京都大学教育学部紀要』第42号（1996年）、同「90年代ドイツにおける『学校の自律性』論の特質」『教育行財政研究』第26号（1999年）、榊原禎宏「ドイツにおける学校の『自律性』をめぐる論議と改革方向」『学校経営研究』第25号（2000年）、坂野慎二「ドイツにおける学校裁量権の拡大」貝塚茂樹（研究代表）『地方教育行政の在り方に関する総合的調査研究』（科研費報告書、2000年）、前原健二「現代ドイツの教育制度論議における『学校の自律』」、日本教育学会第56回大会発表資料（1997年）、等。

## 第1章 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

### はじめに

私立学校の自由がどこまで保障されるのか、そして私立学校が教育制度全体の中で如何なる位置と役割を果たすことになるかは、その国の教育の在り方の根幹とも通底する問題である。とりわけ、私立学校の自由と国家による学校統治との結節点を成す私立学校法 (Privatschulgesetz) は、その国の教育の在り方と特質解明の点からも重要な研究対象となる。本稿は、ドイツ連邦共和国 (旧西ドイツ、以下単にドイツという) 成立直後の南西地域 (バーデン州およびバーデン・ヴュルテンベルク州) における私立学校法の制定経緯を検討するとともに、そこでの私立学校の自由の法的保障獲得とその過程で導き出された新しい教育認識が、同時に1960年代中頃以降のドイツの公立学校の民主化運動を支える一つの基盤ともなっていたことを明らかにしようとするものである。

ドイツには約3,000校の私立学校 (Privatschule, Schule in freier Trägerschaft) が存在し (全生徒数に占めるその割合は約5%)、その約60%はカトリック教会および修道会、福音派教会が設立母体となる伝統的な教会系列の学校であるが、それに加えて現在17校の田園教育舎 (Landerziehungsheim) や、シュタイナー学校 (自由ヴァルドルフ学校) といった改革教育運動から派生した私立学校もある<sup>1)</sup>。こうしたドイツの私立学校に関しては、個別の私立学校の教育実践の特質や創始者 (例えば、ヘルマン・リーツやルドルフ・シュタイナーなど) の教育思想の研究は盛んに行なわれているが、そもそもかかる優れた教育実践が如何なる教育法制の下で展開されてきたのかという局面への関心は極めて希薄と言わなければならない<sup>2)</sup>。

だが、国家が定める学習指導要領に従わず、独自のカリキュラムを作成し、教科書も使用しない教育を実践するシュタイナー学校が今日ドイツ国内で180校を数えるまでに増加できた背景の一つとして、学校の組織編成の自由 (die freie Gestaltung der Schule)、教員選択の自由 (die freie Wahl der Lehrer)、生徒選択の自由 (die freie Auswahl der Schüler) を内実とする「私立学校の自由」

(Privatschulfreiheit) や私立学校への公費助成といった事項が各州の教育法 (主に私立学校法) で規定され、こうした私立学校の自由と権利が法的に保障されている事実に着目する必要があるだろう。しかも、プロイセン・ドイツにおける伝統的な国家による強力な学校統治体制は、ワイマール期はもとより、ナチス期を経て戦後のドイツにも継承されていたことも想起すれば<sup>3)</sup>、公立学校の従属的地位に置かれてきた私立学校の自由の法的保障ということが、かかる学校統治体制とそれを正当化する教育法理論との相克を通じて獲得されなければならなかったであろうことは、容易に想像されるどころである。事実、ドイツの教育法制史上、こうした私立学校の自由保障の嚆矢となる議会制定法は、1950年の南バーデン州私立学校法 (Südbadisches Landesgesetz über das Privatschulwesen und den Privatunterricht vom 14. 11. 1950) まで待たなければならなかったのである。同法の制定は、自由な教育を志向する私立学校関係者が国家当局と対峙する状況の下で、ボン基本法 (1949年) の教育条項の解釈をめぐる新しい教育認識の構築を通じて初めて実現されたものであった。

しかも注目すべきことは、このボン基本法制定直後の私立学校法の制定過程に関与したり、またその新しい動きに触発された人物たちが、1960年代中頃以降本格化するドイツの公立学校の民主化に向けた諸改革 (教師の教育上の自由の保障、学校の自治権の拡大、父母・生徒の学校への参加権の保障、学校監督の縮減など) <sup>4)</sup>においても、その中心的役割を果たしている事実である。特に、ドイツ教育制度委員会 (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1953-65年) の有力メンバーで、またドイツの教育制度改革論議の導火線ともなった著書『ドイツの教育的破局』

(1964年)を著したゲオルク・ピヒト (Georg Picht, 1913-82) は、それ以前は田園教育舎ビルクレホーフ校の校長として南バーデン州私立学校法の制定に尽力した教育家であった。同じく、マックス・プランク教育研究所の創設者兼所長としてまたドイツ教育審議会 (Deutscher Bildungsrat, 1965-75年) の副会長として、ドイツの公立学校改革の推進者の一人なるヘルムーツ・ベッカー (Hellmut Becker, 1913-1993) も、それ以前は親友ピヒトを助け、私立学校の法律顧問を務める弁護士だったのである。しかし、こうした興味深い事実は、従来の戦後ドイツ教育政策史研究においては等閑視され、私立学校法の制定に至る経緯とそこで獲得された新たな教育的認識や豊かな体験とが、その後のドイツの教育体制の変革にどのような意義を有していたのかという論点が提起されることもなかったのである。

以上のような課題意識および先行研究の問題点を踏まえ、本稿の具体的検討課題は次のようになるだろう。まず、私立学校がドイツの伝統的な学校統治体制と教育法理論の中で如何に位置づけられてきたのかが概観され、次に、南バーデン州私立学校法 (1950年) およびそれを発展的に継承したバーデン・ヴュルテンベルク州私立学校法 (1956年) の制定経緯が検討される。そして最後に、南西ドイツにおける私立学校の自由の法的保障が有した教育史的意義が総括される。

## 第1節 私立学校法制の歴史的展開とボン基本法

### 1. 公立学校の優位体制とアンシュッツ理論

まず本論の理解に必要な範囲で、プロイセン・ドイツにおける私立学校の法的地位の歴史的展開を概観しておきたい<sup>9)</sup>。既に、中世末期 (遅くとも15世紀末) になると、従来の教会学校や都市当局が設立する都市学校 (ラテン語学校、参事会学校とも呼ばれる) の他に、住民の自発的意志で設立される、その意味では私立学校の端緒的形態も発生した。かかる私的な教育施設のうち都市当局に承認されていないものは「隅の学校」 (Winkelschule) という蔑称で呼ばれていた。しかし、公立学校 (die öffentliche Schule) の対概念としての私立学校 (die private Schule, Privatschule) という呼称が教育法制上整備され、私立学校への国家的規制が本格化するのには、18世紀の絶対主義の時代以降のことである。

プロイセンでは、1717年の「強制就学令」以降数次にわたる法令により就学義務制度が導入・整備されるが、同時にそれは私的な教育施設 (私立学校) への国家当局の監督・規制の強化を意味していた。プロイセンの国法典「一般ラント法」 (1794年) によれば、「私的教育施設」

(Privaterziehungsanstalt) つまり私立学校は、公立学校と同様に「国家の機関」であり、「国家の監督」の下に置かれ、かかる私立学校を設立しようとする者は、国家当局による「資質」の審査と教育計画の「承認」を受けなければならない。この一般ラント法の教育規定を一層厳格にしたもので、その後ワイマール期に至るまで効力を有した私立学校に関する基本的法令が1839年の「私立学校監督令」である。同令によれば、まず私立学校の設立が認可されるのは、「実際上の必要性」がある場合で、しかも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は公立学校に関する規則がそのまま適用され (第2条)、学問的能力ばかりか道徳的能力も資格審査の要件とされた (第3条)。さらに、教育内容・教育方法に至るまで公立学校と「まったく同様に」国家当局による監督を受けることになる (第7条)。つまり、ここでは公立学校優位の原則が貫徹され、私立学校としての独自性を発揮する自由の余地は事実上否定されていたことが知れよう。このプロイセンの私立学校監督令の影響を受け、他のドイツ諸邦でもほぼ同様の規則が制定されていた。

ワイマール憲法 (1919年) は、一方では上述したような、私立学校に対する公立学校の優位の原

則が堅持されているが（第143、147条2項）、同時に私立学校を公立学校の代替機能を果たす「代替学校」（Ersatzschule）とそれ以外の「補完学校」（Ergänzungsschule）に二分し、代替学校の認可条件を具体的に列挙した（第147条1項）。このことは、私立学校の認可が、従来のような国家当局による自由裁量的な「必要条件審査」に左右されないことを意味し、私立学校の地位向上の点で重要であったが、ワイマール期には、こうした憲法の教育条項を具体化するための包括的な学校法や私立学校法は成立しなかった。従って、実際上はプロイセンの私立学校監督令に代表される19世紀からの行政命令などがほぼそのまま適用され、私立学校に対する国家統制と公立学校優位体制とが継続された<sup>9)</sup>。

さらに、1933年1月以降のヒトラー政権とファシズム体制の下で、私立学校への国家的統制が一層強化され、とりわけ改革教育運動系の私立学校は壊滅的打撃を受けた。すなわち、1938年と39年の「布告」により、ドイツの全ての私立学校は国家当局による審査を受け、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たために、廃校か公立学校への転換を余儀なくされた。シュタイナー学校は全廃され、田園教育舎も廃校かもしくはドイツ寄宿学校へと転換された。

一方、以上のようなプロイセン・ドイツの学校統治体制の展開を与件として、国家の強力な学校支配権を正当化する教育法理論も形成されていった。その典型と目される憲法学者アンシュッツ（Anschütz, G.）は、プロイセン憲法（1850年）の自らの注釈書<sup>7)</sup>を前提としつつ、ワイマール憲法の注釈書<sup>8)</sup>を執筆した。その中でアンシュッツは、まずワイマール憲法第144条の国家の学校監督権に関しては、この条項は国家に「全ての学校制度（公立も私立も）に対する<監督>」を行う権限を与えたものであり、そのことにより「学校に対する国家の支配」（Herrschaft des Staates über die Schule）を保障したものであること、さらには「学校監督」とは「国家に独占的に帰属する、学校に対する行政上の決定権」であると定式化した<sup>9)</sup>。同じく、第143条1項（「青少年の教育については、公的施設によってこれを配慮しなければならない。」）に関しても、それは教育が「第一義的に、つまり単に補完的にとか間に合わせ的ではなく、最初からそして原則的に公立学校によって」行なわれるべきことを意味していると解釈され<sup>10)</sup>、いわゆる私立学校に対する公立学校の優位原則が正当化されている。

こうした強力な国家の学校統治権と公立学校優位原則を基調とするアンシュッツ理論を主な根拠としつつ、学校法の注釈書を幾編も執筆した人物にプロイセン文部省参事官ランデ（Landé, W.）がいた。ランデは1932年の論文の中で私立学校に対する国家の監督の性格と範囲について、次のように述べている。すなわち、「私立学校に対する監督は、単なる法的監督であるばかりではなく、不適切な行為、つまり学校の観点や教育の観点、衛生の観点および国家政策的観点からみて憂慮すべき行為を防止することにも常に予定されている。こうした点では私立学校に対する監督は、根本的に無制限的なものである（grundsätzlich unbeschränkt）から、実際上この監督の様式や程度は公立学校への監督と著しく類似することができる。」<sup>11)</sup> こうしたランデの見解には、私立学校への国家介入の範囲を限定しようとする思想の萌芽も確認できるが、実質的には伝統的な私立学校法制やアンシュッツ理論を背景として、私立学校に対しても「原則的に無制限的な」学校監督が正当化されていたのである。しかも、こうしたワイマール期に構築されたアンシュッツおよびランデによる教育法理論は、第二次大戦以後のボン基本法の下でもそのまま妥当する理論として継承されていく。次にこの点を検討してみよう。

## 2. ボン基本法と伝統的教育法理論の継承

ボン基本法（Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland）は、東西冷戦構造が表面化する中、議会評議会（Parlamentarischer Rat）での議決と西側占領軍政部の許可および各州議会での批准を

経て、ドイツ連邦共和国の実質的な憲法として、1949年の5月23日に発効した。ボン基本法は、学問およびその教授の自由に関する第5条第3項、婚姻および父母の教育権に関する第6条に続いて、第7条で教育ないし学校制度に関する規定を設けている。第7条は、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宗教教育に関する第2、3項、そして③私立学校の設立および認可条件等に関する第4、5、6項に大別される。第142条から150条まで詳細な教育規定を設けていたワイマール憲法と比べると、教育条項は大幅に削減されていた。しかも、ボン基本法第7条の第4項の第1文、すなわち「私立学校を設立する権利は保障される。」のみが新たに規定されたことを除けば、その他の条文はいずれもワイマール憲法の当該規定をほぼそのまま援用する形になっていた。

ボン基本法の教育条項が制定当時どの様に解釈されていたのか、この問題をボン基本法の最も代表的注釈書を執筆した憲法学者マンゴルト（Hermann von Mangoldt）と教育法学者ヘッケル（Hans Heckel）を事例として確認してみよう。まずマンゴルトによる注釈書（1953年）<sup>12)</sup>であるが、ここで注目すべき点は、基本法第7条がその制定過程で「ワイマール憲法教育条項への大幅な同化」が行われたものであることが特筆されていることである。つまり、国家の学校監督権に関しては、それは「公立学校であろうと私立学校であろうと、ずっと以前から存在する学校に対する支配を国家に認めている」規定であるとされる。従って、学校監督とは、アンシュッツの理論を踏襲して、「国家に帰属する学校に対する行政上の決定権」との解釈が与えられている。同様に、私立学校関連条項に関しても、その解釈はアンシュッツの文献を例示しつつ、従来からのそれを踏襲すべきことが解説されていた<sup>13)</sup>。

一方、ヘッケルは、ボン基本法の制定直後から教育法制に関する論文を公法学専門誌『公行政』（Die Öffentliche Verwaltung）に寄稿しているが、その最初の論文が1950年1月号に掲載された「基本法と学校」<sup>14)</sup>であった。この論文でヘッケルは、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、「本質的には何等変更を加えなかった」と主張する。国家の学校監督権の意味も、アンシュッツに即せば「学校に対する国家の決定権」であり、またランデに即せば「学校は国家事項である」ことを意味すると解釈されている。また私立学校条項に関しても、教育がまずは「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1項）は削除されたが、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、「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」、と指摘される。従って、プロイセンの一般ラント法（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位にある例外的で補足的な存在にすぎないとの伝統的解釈が、ヘッケルにおいても一旦は踏襲されていたことになる。

私立学校の自由の法的保障は、以上のような伝統的な学校統治体制と教育法理論との相克を通じて、徐々に獲得されていく。次にこの局面を検討してみよう。

## 第2節 南西ドイツにおける私立学校法の制定経緯

### 1. 田園教育舎ビルクレホーフ校と南バーデン州学校当局の対立

私立学校の自由の法的保障の問題の発端は、ドイツ敗戦に伴いフランス軍の統治下に置かれた南バーデン州（州都はフライブルク）にあった私立学校、田園教育舎ビルクレホーフ校（Landerziehungsheim Schule Birklehof）での女子生徒の受け入れ問題であった。ビルクレホーフ

校は、1931年にクルト・ハーン（Kurt Hahn, 1886-1974）によって田園教育舎ザレム城校（Landerziehungsheim Schule Schloß Salem, 1920年開校）の分校として開設されたが、上述のようなナチス時代の廃校措置の後、敗戦の翌年1946年1月にゲオルク・ピヒトによって再興された私立学校である。

ピヒトは、フライブルク大学とベルリン大学で哲学および古典学を修め、敗戦当時は大学時代の恩師ハイデガーの世話でフライブルク大学古典学研究所の助手となっていた。田園教育舎ビルクレホーフ校の再開にあたって、ピヒトは、田園教育舎運動の一翼を担うこの学校を、単なる一つの私立学校としてではなく、新生ドイツの学校全体にとってのモデル校としたいとの高い理想を抱き、何よりも生徒と教師との共同生活の中で、「自律的人格」（*autonome Persönlichkeit*）の形成を目標としていた<sup>15)</sup>。しかし、こうしたビルクレホーフ校の教育方針は、未だ「強度に国家主義的な学校システム」<sup>16)</sup>に固執する南バーデン州学校当局との軋轢を不可避のものとしていく。その頃文部省のある高官は、文部省の一室でピヒトに対して次のように述べたという。「私はこの場所において、全ての教室、全てのギムナジウムであらゆる時間に何が行われているのかを見ることができる。同様に私は、ビルクレホーフ校で行われていることを見ることが出来ることも望んでいる。何故なら、如何なる例外も認められはしないからである。」<sup>17)</sup>こうした学校統治体制における「未だ朽ちない官憲国家的思考の伝統」（ピヒト）<sup>18)</sup>との対峙を強いられた時、ピヒトは従来の田園教育舎とその指導者たちがとかく敵対関係に陥っていたことを踏まえて、むしろ田園教育舎間での、さらには全ての私立学校間での協力体制を構築すること、そして学校法的・制度的問題での援助者を確保することが何よりも必要であると考えた。この時ピヒトが、法的問題での協力要請をした人物が、ヘルムート・ベッカーであった。

実はこの二人は、親同士が親しかったこともあり（ピヒトの父親 W. ピヒトはベッカーの父親 C. H. ベッカー文相の下でプロイセン文部省の成人教育部門の責任者を務めた）、幼い頃からの顔見知りであり、特に1931年に揃ってフライブルク大学に入学して以降深い親交を結ぶようになっていた。ベッカーは、ドイツ敗戦の前年からスイスと国境を接するボーデン湖畔の町クレスブロンに居を構えて弁護士活動を開始しており、1947年当時はニュルンベルク国際軍事法廷において元ドイツ外務次官ヴァイツゼッカー（Ernst von Weizsäcker, 1882-1951年）の主任弁護人としての大役に忙殺されていた。しかし、ベッカーは親友ピヒトからの協力要請を快く受け入れ、ビルクレホーフ校の理事に加わるとともに、1947年晩秋に結成された「ドイツ田園教育舎連盟」（*Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime*）の法律顧問にも就任した<sup>19)</sup>。

ちょうど同じ頃、ビルクレホーフ校と学校当局が真っ向から対立する問題が生じた。それは、ある公立学校（ギムナジウムと推定される）における進級試験に2度落第したため、州規程に基づいて在籍できなくなった女子生徒を、ピヒトが自校に受け入れようとしたことに端を発する。ピヒト側は自由な生徒選択を私立学校にとっての本質的権利であると主張したし、一方の南バーデン州学校当局は、上述のように私立学校ととも「如何なる例外も認められはしない」として、当該女子生徒の受け入れを許可しようとしなかったのである<sup>20)</sup>。この女子生徒の受け入れ問題の最中に、上述のようにボン基本法が制定されたことから、この問題はボン基本法の教育規定、特に私立学校条項をどのように解釈するのか、つまり私立学校の自由がどこまで認められるのか、私立学校が教育制度全体の中で如何なる位置と役割を果たすべきか、という私立学校と国家（州）の関係に関する基本的問題へと発展していったのである。

## 2. ボン基本法第7条に関する「グレーヴェ鑑定書」

さて、南バーデン州学校当局との対立の渦中にあったビルクレホーフ校のピヒトは、ボン基本法

が制定されると、その私立学校条項の解釈が「私立学校の将来にとって決定的なものとなる」<sup>21)</sup>ことを確信し、地元のフライブルク大学公法学教授グレーヴェ (Wilhelm Grewe) に対して、この条項の専門鑑定 (Gutachten) を依頼した。グレーヴェはこの依頼を受けて、1949年9月16日付で「教育行政および将来の私立学校立法との関係における私立学校の法的地位」(Die Rechtsstellung der Privatschulen im Verhältnis zur Unterrichtsverwaltung und zu einer künftigen Privatschulgesetzgebung、以後「グレーヴェ鑑定書」と略)<sup>22)</sup>と題する専門鑑定書を執筆した。もともと、この鑑定書はグレーヴェ個人の意見表明というよりは、その基本的な方向性はピヒトの考え方に基礎づけられていた。このことは、後にベッカーが、以下に確認されるような鑑定書の主要な論点は、まだ「国家全能性」(Staatsallmacht) の観念を抱いていたグレーヴェに対して、ピヒトが対話を通して認識させていったものであると、指摘されていることから明らかである<sup>23)</sup>。なお、この鑑定書の内容は、「基本法に基づく私立学校の法的地位」の表題で、公法学専門誌『公行政』の1950年1月号にも発表されている<sup>24)</sup>。

「グレーヴェ鑑定書」は、次の3点で注目すべきものであった。まず第一に、ボン基本法第7条がその第4項第1文で、新たな基本権として「私立学校を設立する権利」を規定したことが高く評価されており、他の私立学校条項がワイマール憲法と同文であっても、その解釈はこの新たに採用された基本権を考慮して行われるべきことが指摘されていることである。何よりも「私立学校を設立する権利」は、「教育制度におけるより大きな自由」を保障したものであり、この点にボン基本法とワイマール憲法との間の「明確で重要な差異」が存在することが確認されているのである。

第二に、私立学校の認可条件は、ボン基本法第7条第4項で列举されている条件で全て網羅されており、州立法がこの条件以外の条件を追加することは認められないことが明言されていることである。しかも、教育目的、設備、教員の学問的教養が「公立学校に劣らない」という認可条件は、公立学校と質的に同一であること、いわゆる「同質性」(Gleichartigkeit)ではなく、公立学校と価値的に同一であれば十分であること、いわゆる「同価値性」(Gleichwertigkeit)を意味している。従って、学校当局が私立学校の教育内容や教材配分などを詳細な規則で拘束するような、「法的に保障された自由」を侵害する行為は許されないし、また仮に教員国家試験に合格していなくとも、他の方法でその能力を表明した者を教員として採用する自由も認められるべきであり、そうした自由が保障されてこそ、私立学校はその「本質的機能」(wesentliche Funktion)を実現することができるのだと指摘されている。

さらに第三に、国家の学校監督に関しては、前述したような私立学校への学校監督を「根本的に無制限的な」ものとしたランデによる解釈を、「完全に間違いである」と否定したことである。その上で、私立学校に対する学校監督は、あくまで基本法に列举された認可条件の遵守を確認するだけの、従って「限定的な法的監督」だけを内容とすべきであると指摘され、国家の学校監督の縮減(制限)の方向性が明確に提示されていたのである。

以上のように、「グレーヴェ鑑定書」は、ボン基本法における私立学校条項の意義が未だ十分に自覚されず、アンシュッツおよびランデに代表される伝統的な教育法解釈が踏襲されていた時期にあって、新たな基本権として導入された「私立学校を設立する権利」に着目し、ワイマール憲法からの「差異」をもたらしたこの基本権に基づいて私立学校の自由を根拠づけようとした史上最初の試みであった。

### 3. ピヒトとベッカーによる「私立学校に関する州法草案」

一方、ピヒトは、この「グレーヴェ鑑定書」を受けて、各州の私立学校法のモデルとなるべき草案を弁護士のベッカーと共同で起草した。「私立学校に関する州法草案」(Entwurf eines



Landesgesetzes über private Schule、以下「州法草案」と略)がそれである。「州法草案」は、「グレーヴェ鑑定書」が1949年9月16日付で出されていることから、この9月以降から同年末頃に執筆されたものと推定される。「州法草案」は、18条から成る条文の部分とその「解説」(Erläuterungen)の部分とで構成されており、内容的には先の「グレーヴェ鑑定書」におけるボン基本法の新しい解釈に依拠して、それを私立学校法として具体化したものである。

まず「州法草案」で注目すべき点は、第2条における私立学校の目的規定であろう。それによれば、「私立学校は、連邦憲法および州憲法で承認されている個人の自由権と父母の自由な教育権を基礎として、全教育制度および同時に公立学校制度を補完し(ergänzen)、また教授と教育の特別の形態を通じて教育制度を促進する(fördern)ことを目的とする。」この目的規定には、私立学校には公立学校の教育とは異なる「特別の形態」(besondere Formen)を採用する自由が保障されるべきであり、しかもそうした私立学校の自由が同時に教育制度全体を「促進する」ことにもなる、という私立学校の自由の必要性和その自由の持つ公共的意義とが込められている。「州法草案」の「解説」によれば、こうした私立学校の役割は「本質的な公共的機能」と表現されており、私立学校はこうした「公共的機能」を果たしているが故に、それを法的に保障し、援助することは、「国家の任務」となる、とも説明されている。こうした私立学校の自由の必要性和それが果たしている「公共的機能」という新しい教育認識は、この「州法草案」全体を貫徹しているものであるばかりでなく、私立学校を考える際の基本的理念として、以下で確認されるように、その後の私立学校法の目的規定にも継承されていくことになる。

また、「州法草案」の第5条は私立学校の設立の認可要件を規定しているが、そこでは教員の学問的教養の証明は、「国家試験ないし学問上の修了試験によつての他に、同じ価値を持つ自由な業績によつても証明されうる」と規定し、「グレーヴェ鑑定書」でも提唱されていた「同価値性」の原則が導入されている。同じく、第12条では、生徒の受け入れに関して、私立学校には「その生徒が教育目的を達成することができるか否かの問題につき、独立して、かつ自らの開発した特別の選抜方法と学習方法に基づいて決定する権利がある」と明記されている。上述のように、この生徒受け入れ問題は、ビルクレホーフ校と学校当局の対立の発端となったものであったが、「州法草案」はこの生徒選択を学校当局の指示や命令には拘束されない、私立学校としての固有の「権利」として保障しようと意図していたのである。さらに注目すべき条文は、公立学校教員が「特別の教育的特性」を有する私立学校において研修するための特別休暇制度を保障した第13条である。こうした発想自体、上述のような私立学校を公立学校の下位に位置づけ、その役割も公立学校の量的補充としてしか考えない伝統的な教育認識の下では有り得ないものであった。

ドイツにおける最初の私立学校は以上のような「グレーヴェ鑑定書」およびピヒトとベッカーによる「州法草案」で提示された、私立学校の自由とその「公共的機能」とを軸とする新しい教育認識の影響の下に制定されることになる。

#### 4. 南西ドイツにおける二つの私立学校法の制定

さて、ピヒトとベッカーは「州法草案」を起草した後、まずはビルクレホーフ校のあった南バーデン州での私立学校法の制定に邁進していった。その際、ピヒトらがまず行ったことは、南バーデン州内の私立学校間の協力体制を構築することであった。ピヒトは、前述のような文部省当局との対立の過程で、イエズス会を経営母体とする有名な私立学校であるセント・ブラジエン校(St. Blasien)の校長ファラー神父(Pater Faller、彼は当時のカトリック系の南バーデン政府に対して絶大な影響力を行使していた)との協力関係を築き、さらにその関係を基盤として、州内の私立学校の協議機関として「南バーデン州公益私立学校協議会」(Arbeitsgemeinschaft der gemeinnützigen

Privatschulen Südbadens) を成立させている。この多様な私立学校の大同団結的な協力体制は、私立学校法の制定に向けた南バーデン州政府および議会関係者などへの請願・陳情活動の中核組織となり、こうした活動が南バーデン州の私立学校法の成立に「決定的影響」<sup>25)</sup>を与えることになったと言われる。こうして、戦後ドイツにおける最初の私立学校法である南バーデン州の私立学校法(Südbadisches Landesgesetz über das Privatschulwesen und den Privatunterricht vom 14. 11. 1950)<sup>26)</sup>は、同州における私立学校間の協力体制を強力な与件として、直接的にはピヒトとベッカーによる「州法草案」をベースとしつつ制定作業が行われ、1950年11月14日付で成立・公布されたのであった。

19条で構成された南バーデン州私立学校法の条文構成を先の「州法草案」と比較してみると、第1条(概念)、第2条(目的)、第3条(設立)、第4条(認可義務)、第5条(認可の付与と拒否)、第6条(私立国民学校)、第7条(認可の取消)までは、条文の配列と見出し語までまったく同一であり、その条文も同文であったり、極めて類似したものとなっていることが注目される。例えば第2条の目的規定は、「私立学校は、憲法により承認されている個人の自由権と父母の教育権を基礎として、全教育制度および同時に公立学校制度を補完し(ergänzen)、また教授と教育の特別の形態を通じて教育制度を促進する(fördern)ことを目的とする。」とされていることから、「州法草案」との差異は、「連邦憲法および州憲法で承認されている」が「憲法により承認されている」へ、「父母の自由な教育権」が「父母の教育権」へと僅かに修正されただけで、内容的にはまったく同一となっている。また、第5条の認可条件に関しては、教員の学問的教養の証明は国家の教員試験合格でなくとも、それとは「別の、しかし同じ価値を持つ教育」によっても可能とされ、いわゆる「同価値性」の原則が採用されている。同じく、最大10年間まで公立学校教員の身分を保持したままで、私立学校の教育に従事して新しい教授方法などを研修できる制度も採用されている(第12条)。さらに、この私立学校の施行規則では、私立学校が公立学校の教育目的と同じ価値を持つ教育を行うなら、私立学校の教育計画(Lehrplan)や教育方法(Lehrmethode)は「当該公立学校のそれから逸脱することができる」(第8条)ことも明記された。

このように、ボン基本法の翌年にドイツ最初の試みとして制定された南バーデン州の私立学校法は、私立学校における「教授と教育の特別の形態」が学校制度全体を「促進する」という私立学校の公共的機能を認める立場から、そうした私立学校の教育の自由を保障するための具体的な権利や制度を保障しよとする画期的法律であった。但し、この私立学校法には、私立学校の認可条件として教員が「道徳的に問題がないこと」(第5条)という、ボン基本法にはない条件が追加されていることや、認可された私立学校が公立学校と同等の権利を行使するには公立学校に適用される命令(Anforderungen)を満たすことが要求されている(第8条)など、戦前の私立学校法制(特に1910年のバーデン邦学校法第133条)の残滓も幾分かは見られた。

しかし、こうした1950年私立学校法の問題点の多くは、南バーデン州を含む南西ドイツ3州が1952年3月に合併し成立したバーデン・ヴュルテンベルク州において、1956年に成立した新しい私立学校法(Baden-Württembergisches Privatschulgesetz vom 15. Februar 1956)<sup>27)</sup>では、私立学校の権利と自由をより明確に保障する方向で克服されていった。この新しい私立学校法の制定過程にも、ゲオルク・ピヒトおよびヘルムート・ベッカーが関与していた。ピヒトは、ファラー神父や自由ヴァルドルフ学校連盟議長のヴァイセルト(Ernst Weißert, 1905-81)らの協力も得て、1952年5月に「バーデン・ヴュルテンベルク州公益私立学校協議会」(Arbeitsgemeinschaft gemeinnütziger Privatschulen in Baden-Württemberg)を結成し、その事務局長にはヘルムート・ベッカーが就任している。同「協議会」による私立学校の自由と権利拡大を求める活発な活動が、バーデン・ヴュルテンベルク州憲法(1953年11月)における私立学校の財政援助請求権(第14条)の採用、さらに同

州における私立学校法（1956年）の制定の原動力ともなっていたのであった<sup>28)</sup>。

1956年のバーデン・ヴュルテンベルク州私立学校法ではまず、1950年私立学校法を継承して、「教授と教育の特別の形態を通じて」、公立学校制度を「豊かにし」(bereichern)、「促進する」ことが私立学校の課題であると規定され（第2条）、公立学校の量的補充とは異なる私立学校の独自の公共的機能が再確認されている。その上で、私立学校における教育課程（特に教育方法や教材編成など）が国家の基準（学習指導要領など）とは異なる独自のものであっても、それが公立学校のそれと同価値（gleichwertig）であれば、私立学校としての認可の妨げにはならないこと、つまり公立学校に適用される諸規則から私立学校がその内的・外的形態において「逸脱」（Abweichung）する自由が法律上初めて明記された（第5条）。同じく私立学校の認可条件として、まだ1950年法には規定されていた教員の道德性の項目は今回の法律では削除されている。また、認可された私立学校に公立学校と同等の権利（一般に、公的権利 Öffentlichkeitsrecht と言われる）を国家当局が付与する際の条件に関しても（第10条）、議会での第10条の修正過程で、第5条で保障された「逸脱」する私立学校の自由を制限しないことが確認されたことから、例えば典型的には独自の教育課程と教育方法を採用するシュタイナー学校も、その設立を国家当局から認可されるばかりではなく、公立学校と同等の権利を行使する法的制度の道が開かれたことになる。さらに、今回の私立学校法では先の憲法の規定を受けて、国家に対する私立学校の補助金請求権も導入されている（第17条）。

### 第3節 南西ドイツ私立学校法の教育史的意義 —結びに代えて—

最後に、以上の検討を踏まえ、1950年代南西ドイツにおける私立学校法の制定が有した教育史的意義を二点確認して結びとする。

まず第一に、南西ドイツにおける私立学校法の制定過程を通じて、国家による強力な管理統制と公立学校の優位性を基本原則としてきた18世紀以来の私立学校法制とその法理論に、初めて根本的修正が加えられたことである。女子生徒の受け入れ問題で南バーデン州学校当局と対峙していたビルクレホーフ校長のゲオルク・ピヒトが依頼し、グレーヴェが執筆したボン基本法第7条の専門鑑定書、いわゆる「グレーヴェ鑑定書」は、「私立学校を設立する権利」の重要性に着目し、この新たな基本権に依拠しつつ私立学校の自由を明確に基礎づけた最初の文書であった。この「グレーヴェ鑑定書」を基にピヒトとヘルムート・ベッカーが執筆した「私立学校に関する州法草案」は、「教授と教育の特別の形態」によって教育制度全体を「促進する」ことにこそ私立学校の固有の役割と「公共的機能」とがあるという新しい私立学校像に立脚し、私立学校の自由と権利の法制化に向けた具体的モデルを提示した。1950年および56年の南西ドイツの私立学校法は、まさにこうした伝統的な国家の学校統治体制とそれを正当化した教育法理論との相克とその根本的修正過程を与件として制定された画期的法律であった。以後ドイツでは、1950年南バーデン州私立学校法をモデルとした私立学校法が各州で順次制定され<sup>29)</sup>、私立学校の自由が法的制度として定着していくことになる。

同時に、私立学校法制に関する法理論に関しても、南西ドイツにおける私立学校の法的保障の獲得に向けた動向に影響される形で<sup>30)</sup>、ハンス・ヘッケルが1951年8月に発表した論文「私立学校法の基本概念と基本問題」<sup>31)</sup>において、ボン基本法で規定された「私立学校を設立する権利」は、私立学校に対する公立学校の優位性を「破壊」し、「ドイツの私立学校の権利における新時代」を創出したものであるとの解釈が提示され、アンシュッツ理論からの離脱が敢行されている。この論文で披瀝されたボン基本法および私立学校の自由に関する認識は、『ドイツ私立学校法』（Deutsches Privatschulrecht, 1955）や『学校法学』（Schulrechtskunde, 初版1957年）などのヘッケルの主著の基本概念として継承・発展され、戦後ドイツ教育法学理論の底流を成していくことになる。

さらに、もう一点確認すべきことは、南西ドイツにおける私立学校の自由の法的保障の獲得に向けた体験とその成果が、同時に1960年代中頃以降のドイツの公立学校の民主的改革を推進する一つの原動力となっていたことである。周知のように、1960年代中頃以降の公立学校の民主化運動の「リーダー的役割を果たした」<sup>32)</sup>人物はヘルムート・ベッカーであった。ベッカーは、1956年の論文<sup>33)</sup>の中で、上述のように自らもその制定に関与していたバーデン・ヴュルテンベルク州の私立学校法の意義を高く評価した上で、今後は「学校制度全般における自由の理念に法的形態を付与すること」を課題とする普遍的学校法の制定が急務であり、その際には私立学校法が「模範」となるべきであると指摘していた。そこには、私立学校法で獲得された私立学校の教育活動の自由を、未だに国家の強力な監督下に置かれる公立学校、つまり「管理された学校」(ベッカー)へと移植するという、その後のベッカーの教育政策活動と公立学校の民主的改革の方向性とが端的に示されていたのである。ベッカーの名を一躍有名にした論文「管理された学校 ―危険性と可能性」(1954年)<sup>34)</sup>をはじめとする膨大な著作活動、マックス・プランク教育研究所の創設(1963年)と学際的教育研究の推進、そしてドイツ教育審議会(1965-75年)の中心的委員(副会長)としての活動、こうしたベッカーの精力的な教育政策活動の原点には、まさに伝統的な国家の強力な学校統治体制とその法理論との相克を通して私立学校の自由の法的保障を獲得した、1950年代南西ドイツでの私立学校の法律顧問としての体験が据えられていたのである。

以上のように、1950年代南西ドイツにおける私立学校法の制定は、伝統的な学校統治体制における「国家絶対主義」<sup>35)</sup>という構造に初めて根本的な修正を加えて、ドイツの私立学校法制を転換することになったばかりでなく、同時にその後のドイツの公立学校の民主的改革を生み出す一つの原動力ともなったという、二重の意味で大きな教育史的意義を有していたことになる。換言すれば、私立学校がその量的比重の低さにもかかわらず、法的保障に裏付けられた「教授と教育の特別の形態」を通して、教育制度全体の民主的変革を促進するという、まさに「公共的機能」を果たしているダイナミズムの構造に、ドイツの教育の一つの特質があるのだと言えよう。

- 1) Vogel, J. P., Das Recht der Schulen und Heime in freier Trägerschaft, 3. Auflage, Luchterhand Verlag 1997, S. 2f. ドイツの私学制度を概観したものとして、石橋哲成「私学制度の概要と私学の自由」(天野・結城・別府編著『ドイツの教育』東信堂、1998年)も参照のこと。
- 2) こうした中で、私立学校法制の展開を学校制度全体の中で意義づけようとするフォーゲルの研究は貴重な研究であり、本稿の成立を促進するものであった。Vogel, J. P., Die Privatschulbestimmungen des Grundgesetzesein Verfassungsmodell für das gesamte Schulwesen?. In: Neue Sammlung, Jg. 28 (1988), Ders.: Verfassungsrechtliche Bemerkung zur Verselbstndigung der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 41 (1995). また、戦後のウィーンにおけるシュタイナー学校の「公的権利」(Öffentlichkeitsrecht) 獲得の歴史を検討した貴重な研究として、広瀬俊雄「ウィーン・シュタイナー学校の成立と発展—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16巻(1994年)がある。なお、本章の執筆後に、憲法学の立場から戦後の私立学校法制を論及した貴重な成果である、次の横田氏の論考を知ることができた。合わせて参照願いたい。横田守弘「ドイツにおける私学助成と『私立学校の自由』」(1)(2)(3)、『西南学院大学法学論集』第28巻4号(1996年)、第29巻4号(1997年)、第31巻4号(1999年)。
- 3) 拙著『近代ドイツ公教育体制の再編過程』(創文社、1996年)、4頁及び18頁、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)など参照。
- 4) 1960年代中頃以降の学校の民主化動向について、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—」『教育学研究』第59巻4号(1992年)。
- 5) ドイツの私立学校法制の歴史的展開につき、以下の文献を参照のこと。Plümer, E., Verfassungsrechtliche Grundlagen und Rechtsnatur der Privatschulverhältnisse, Wissenschaftlicher Verlag der praxis 1970. Heckel, H., Deutsches Privatschulrecht, Carl Heymanns Verlag 1955. 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(1996年)。
- 6) 1919年9月にシュツットガルトに開設されたシュタイナー学校は、1836年のヴュルテンベルク邦の学校法に基づき、社会民主主義者のハイマン(Heymann)文相により認可されている。Lindenberg, Ch., Rudolf Steiner. Eine Biographie, Verlag Freies Geistesleben 1997, S. 667f.
- 7) Anschütz, G., Die Verfassungsurkunde für den preußischen Staat vom 31. Januar 1850. Berlin 1912.
- 8) Anschütz, G., Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Berlin 1921.
- 9) Ibid., S. 231f.
- 10) Ibid., S. 229.
- 11) Landé, W., Die staatsrechtlichen Grundlagen des deutschen Unterrichtswesens, In: Anschütz/Thoma (Hrsg.), Handbuch des Deutschen Staatsrechts, 2. Band, 1932, S. 704.
- 12) Mangoldt, H., Das Bonner Grundgesetz, Berlin und Frankfurt 1953.
- 13) Ibid., S. 73-78.
- 14) Heckel, H., Grundgesetz und Schule, In: Die Öffentliche Verwaltung, Jg. 3(1950), Heft 1, S. 1-5.
- 15) Picht, G.: Die Idee des Landerziehungsheimes, In: Die Verantwortung des Geistes, 1965, S. 21-39.
- 16) Becker, H., Aufklärung als Beruf, 1992, S. 146.
- 17) Becker, H.: Der Birklehof nach dem Zweiten Weltkrieg, In: 50 Jahre Birklehof, S. 12.
- 18) Vogel, J. P., Die Schule Birklehof als Ausgangspunkt schulpolitischer Aktivität für Landerziehungsheime und

Schulen in freier Trägerschaft, In: 50 Jahre Birklehof, S. 23

- 19) Ibid. 連盟の初代会長には Dr. Fritz Christiansen-Weniger (Hermann-Lietz-Schule)、副会長には Minna Specht (Odenwaldschule) とビヒトが選出された。
- 20) Becker, H., Der Birklehof nach dem Zweiten Weltkrieg, S. 12.
- 21) Ibid., S. 13.
- 22) 「グレーヴェ鑑定書」は当初私家版 (Privatdruck) として出された。鑑定書およびそれに添付された「私立学校に関する州法草案」は、ベルリン在住の弁護士で私立学校の法律顧問活動も行っているフォーゲル博士 (Prof. Dr. Johann Peter Vogel) のご好意により入手することができた。記して謝意を表したい
- 23) Becker, H., Der Birklehof nach dem Zweiten Weltkrieg, S. 13.
- 24) Grewe, W., Die Rechtsstellung der Privatschulen nach dem Grundgesetz, In: Die Öffentliche Verwaltung, Jg. 3 (1950), Heft 2, S. 33-36.
- 25) Vogel, J. P., Die Schule Birklehof als Ausgangspunkt schulpolitischer Aktivität für Landerziehungsheime und Schulen in freier Trägerschaft, In: 50 Jahre Birklehof, S. 20.
- 26) Heckel, H., Deutsches Privatschulrecht, 1955, S. 107-112.)
- 27) Gesetzblatt für Baden-Württemberg, Jg. 1956, S. 28-31.
- 28) Vogel, J. P., Die Schule Birklehof als Ausgangspunkt schulpolitischer Aktivität für Landerziehungsheime und Schulen in freier Trägerschaft, S. 20.
- 29) 南バーデン州私立学校法の制定以後、ハンブルク州 (1951年)、ヘッセン州 (1953年)、ベルリン州 (1954年) では私立学校法が制定され、ノルトライン・ヴェストファーレン州 (1952年) では学校法の一部に私立学校関連条項が規定された。
- 30) ヘッケルは1950年6月に、南バーデン州での私立学校法の制定に尽力していた頃のベッカーに書簡を出していることが確認されている。Becker, H., Hans Heckel 75 Jahre alt, In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 27 (1979), S. 242.
- 31) Heckel, H., Grundbegriffe und Grundfragen des Privatschulrechts, In: Die Öffentliche Verwaltung, Jg. 4 (1951), Heft 6, S. 495-499. ヘッケルのこの論文では、グレーヴェの論文および南バーデン州私立学校法が参照されている。ヘッケル教育法学に関しては、市川須美子「西ドイツ教育法学の形成—ハンス・ヘッケルの法学をめぐって—」『法律時報』第48巻第6、7、9号 (1976年)、参照。
- 32) 権藤與志夫編著『21世紀をめざす世界の教育—理念・制度・実践—』(九州大学出版会、1994年)、119頁 (天野正治筆)。ベッカーの経歴および思想的背景につき、拙稿「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 (1998年)、参照。
- 33) Becker, H., Die verwaltete Schule : Gefahren und Möglichkeiten, In: Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik. Breisgau 1962, S. 147-174.
- 34) Becker, H., Subvention und Garantie der freien Schule. -das baden-württembergische Privatschulgesetz vom 15. Februar 1956 als Beispiel der Privatschulgesetzgebung in der Bundesrepublik, In: Die Öffentliche Verwaltung, Jg. 9 (1956), S. 585-590.
- 35) Becker, H., Die verwaltete Schule, S. 171.

## 第2章 ヘルムート・ベッカーの自律的学校論とドイツ教育審議会勧告

### はじめに

ヘルムート・ベッカーの自律的学校論が、ドイツ教育審議会の幾多の勧告を通底する一つの重要な改革理念として介在していたことを明らかにすること、それが本稿の課題である。ワイマール期プロイセン邦の学者文相カール・ハインリッヒ・ベッカーを父とするヘルムート・ベッカー (Hellmut Becker, 1913-1993) は、1954年の著名な論文「管理された学校」の著者として、また1970年頃以降の教育制度の民主化運動における「リーダー的役割を果たした」<sup>(1)</sup> 人物として、つとに知られる。一方、ベッカーもその委員として参加していたドイツ教育審議会 (Deutscher Bildungsrat, 1966-1975年) は、学校制度の構造計画に関する勧告 (1970年) を始めとする幾多の勧告を通して、その後のドイツの教育制度改革の羅針盤的機能を果たしたことが知られている。

だが、そもそもヘルムート・ベッカーが如何なる教育思想を有していたのか、そしてその思想がドイツ教育審議会の活動や勧告と如何なる内的関係を有していたのか、という論点は、ベッカー研究<sup>(2)</sup> 及びドイツ教育審議会研究<sup>(3)</sup> そのものの未開拓状況も反映して、これまで本格的に検討されることはなかったのである<sup>(4)</sup>。本稿は、こうした研究状況を踏まえて、「自律的人間」の形成を可能とする「自由な学校」の実現を指向する自律的学校論としてベッカーの教育思想を特徴づけ、こうしたベッカーの思想がドイツ教育審議会の活動及び勧告に貫徹されていたことを検証しようとするものである。もとより、「学校の自律性」ないし「自律的学校」(Schulautonomie, die autonome Schule) は、現在のドイツ諸州において進行中の、いわゆる「内的学校改革」(innere Schulreform) の中心概念でもある<sup>(5)</sup>。その意味で、本章における検討は、1990年代のドイツの教育改革を、その歴史的背景から理解する一助ともなるだろう。

### 第1節 ヘルムート・ベッカーの「管理された学校」批判と自律的学校論

#### 1. ヘルムート・ベッカーの教育思想の背景

後年、教育研究者や教育政策家として活躍することになるヘルムート・ベッカーの元々の職業は弁護士であった。ベッカーは第二次世界大戦後、スイスと国境を接するドイツ最南部にあるボーデン湖畔の小さな町・クレスブロンに居を構え、以後マックス・プランク教育研究所を創設、その所長に就任するためにベルリンに本拠を移す1963年までの約18年間、南ドイツを中心に弁護士活動を展開していた。この間、ニュルンベルク国際軍事法廷でのエルンスト・フォン・ヴァイツゼッカー (ナチス期の外務次官) の主任弁護人としての大役もあったが、ベッカーの活動は次第に文化・学術団体と私立学校の法的弁護活動へと収斂していった。

ベッカーが法律顧問や理事などの形で関与した団体には、ショル兄妹基金及びウルム市市民大学 (ベッカーは1956年から63年までドイツ市民大学連盟の総裁を務める)、フランクフルト社会研究所 (アドルフ・ホルクハイマー、ハーバーマスとの親交)、ドイツ精神分析家協会 (ビクトール・フォン・ヴァイツゼッカー、アレキサンダー・ミッチャーリッヒとの親交)、そして田園教育舎とシュタイナー学校 (自由ヴァルドルフ学校) を中心とする私立学校などが含まれる。

ベッカーが私立学校との関わりを持つ契機となったのは、学生時代からの親友ゲオルク・ピヒトからの協力依頼であった。ゲオルク・ピヒトは、ドイツ敗戦後、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年にザレム城校の分校として設立) の再建に着手し、その校長として自律性と責任とを兼ね備えた「自由な人間」の育成を目指していた

が、この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が急務と考え、弁護士のベッカーに協力依頼をすることになる。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」の法律顧問にも就任し、精力的に各地の田園教育舎の教育活動を見学し、多くの教育者たち（特にオーデンヴァルト校の校長 Minna Specht）との対話を重ねていった。同時にベッカーは、1950年頃からは、戦後のシュタイナー学校運動に尽力していた教育家 E. ヴァイセルトと親交を持ち、「自由ヴァルドルフ学校連盟」の法律顧問にも就任している。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が成立するが、ベッカーはピヒトとともに、この私立学校法の制定と内容にも深く関与していた<sup>(6)</sup>。

## 2. 「自律的人間」の形成と「管理された学校」批判

上記のような文化団体及び私立学校との関わりと思想的交流の過程で、ベッカーには「管理された世界」としての現代社会の中では「自由な人間」ないし「自律的人間」の存在が危機に瀕し、何よりも「自律的人間」の形成を目的とすべき学校そのものが「管理された学校」と化してしまう問題構造が明らかとなる。そのことから、1953年の論文「誰が文化的自由を資金援助するのか？」を嚆矢として、1954年の論文「管理された学校」に象徴される、その後の活発なベッカーの教育研究者としての活動が展開される。

まず、ベッカーはフランクフルト学派、特にアドルノから学び取った概念を援用しつつ、現代社会を「管理された世界」(die verwaltete Welt)と規定し、そこでは人間が自ら自身を「画一性」に向けて「順応」させ、この「画一性」がさらに「自由な人間」を拘束するという、「大勢順応主義」

(Konformismus)が支配する世界と見た(①, 3)。しかし、民主主義的憲法体制は、本来「自律的人間」(selbständiger Mensch)ないし「自由な人間」(freier Mensch)を前提としているから、「我々の教育制度が自由な人間を形成することができるのか否か」という問題は、「政治上の中心問題」ともなることになる(④, 147)。

ベッカーよれば、「自律的人間」ないし「自由な人間」とは、「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」であるが、かかる意味での「自律的人間」の形成は、「管理された学校」(die verwaltete Schule)と特徴づけられる現代の学校では極めて困難である。むしろ、「管理された学校」においては、「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」(②, 148)。その際、「管理された学校」とは、国家行政機構の最末端に位置づけられ、「官僚制の力学」が遍く支配する学校であり、そこでは「官職にある知識の伝達者」としての教員は、国家が制定する「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いる」学校である(②, 159)。こうした「管理された学校」では、国家指定の教育内容と方法に基づいて、「学問体系」に規定された細切れの知識が、45分毎に交代する時間割によって注入される。このため、「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、「本来の意味での教育」の前提となる「あらゆる深化の可能性」と「精神的な生成の過程」を不可能としている(②, 152)。かかる意味で、生徒の「批判的な意識及び精神的自律の破壊」が進行する現代の「管理された学校」とは、「権威的なもの」や「非人間的なもの」が支配する「調教施設」(Abrichteanstalt)に他ならない(②, 156)、とベッカーは指弾したのであった。

以上のようなベッカーの1950年代の論考における「管理された学校」批判に関して、ここでは二



つの点を特に確認しておく必要がある。一つは、本来弁護士出身のベッカーが、授業の中での人間の形成過程に関する実に深い認識を有していたことである。こうした人間形成への関心と深い認識が、先に確認したような改革教育運動系の私立学校での豊かな教育実践から学びとったものであることは論を俟たないところであろう。もう一点は、現代の学校が「管理された学校」と化すのは、何も学校に対して国家権力が一方的に官僚統制を強化した結果なのではなく、学校の教育活動に関係する人々（教員、生徒、父母）、とりわけ教員自身が学校の官僚統制を望んでいる結果でもある、というベッカーの視点である。すなわち、ベッカーは、上述のような教員の教育活動における自由や自主性の喪失は、何も国家がそれを奪ったからだけではなく、自らの責任を回避するがために「教員が喜んで自主性を国家に委ねた」結果でもある（②，160）、と見ていた。「管理された学校」は、「管理することと管理されることを願むこと」（⑦，147）、との相乗的帰結であるとのベッカーのかかる視点は、次に見る「管理された学校」の克服の方策とも密接に関連することになる。

### 3. ベッカーの自律的学校論とモデルとしての私立学校

ベッカーは、1950年代から70年代にかけて発表された幾多の論考において、必ずしも体系的ではないものの、「管理された学校」を「自律的人間」の形成を可能とする「自由な学校」(die freie Schule)へと転換するための方策について自説を展開している。それは、学校の自律性の確立を柱とする自律的学校論と総括できる。その内容と特質は次の通りである。

まず第一に、「学校の自律性」の確立とそれに連動して学校と学校監督との間のパートナーシャフト的関係の構築の必要性ということである。ベッカーによれば、教員が何よりも「子どもの状況を研究し、教育的に判断することを始める」ことができ、「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」、つまり「本来の意味での教育」が成立するためには、現在のような「学校監督の原理」に対して、「教員の教育上の自由と個々の学校の独自生活の原理」が確立されなければならない（⑤，115）。つまり、個々の学校と教員には、「教材選定や学習の形態においても、本質的により強い自律性 (eine wesentlich stärkere Selbständigkeit)」が付与される必要があり、こうした「教育的営為」と教員集団との「自律化」(Verselbständigung)が、学校の官僚制化と形式化を克服するためには緊急の課題となるのである（③，443）。

こうした「学校の自律性」の確立のためには、学校に対するほぼ絶対的な支配・統制を行ってきた伝統的な国家による学校監督体制の変革が急務となる。ベッカーによれば、本来「監督」(Aufsicht)という法概念は、「自律的な領域に対する最も控えめなコントロール」を意味するにすぎず（②，165）、その意味からは余りにも拡大解釈されている現在の学校監督の機能を、「實際上の誤りの展開を回避すること」に限定することが必要となる（⑤，116）。また、視学官と教員の関係も、軍隊や一般行政機構のような支配・服従関係としてではなく、この「教職の独立性」を尊重した形で行われる、本来の意味での学校監督への転換、すなわち学校監督そのものを廃棄することではなく、学校と学校監督との関係を、これまでのような相互の「不信感」を基調とする上下関係から、何よりも「信頼関係」を基調とする「真のパートナーシャフト」へと転換することが期待されていた（⑤，115）。

ベッカーのこうした「学校の自律性」の確立という主張は、上述のようにベッカー自身関与した私立学校法の制定によって、法的に保障された私立学校の自由を現実的基盤としていた。このことは、「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。・・・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生まれることだろう。」（②，166）、という発言からも確認できる。

第二に、「学校の自律性」は、その学校の当事者による直接的な「協働」(Zusammenwirken)と持続的な「対話」(Gespräch, Dialog)による「自治」(Selbstverwaltung)を不可分の要素としていることである。ベッカーは、国家的行政(学校監督)からの学校の解放と学校としての自律性の付与が、必ずしも学校の内部での「本来の意味での教育」の成立を保障するものではないこと、むしろ学校そのものが新たな官僚的組織となる危険性も有していることも、よく自覚していた。こうしたベッカーの認識は、ドイツにおける地方自治制の歴史や、法的な自由が保障されながらも、公立学校以上に「管理された学校」の実態となっている多くの私立学校の存在、そして上述のような教員自身に見られる「管理願望」などから基礎づけられていた。そこでベッカーは、1954年の論文では、「教育の機構は、経験の交換、総じて対話なしには不可能」であり、「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(Selbstverwaltungskörper)として存在している場合だけである」(②, 171)として、「自律性」を保障された学校が「固有の自治的組織体」としての機構を形成することの必要性を指摘していた。同様に、1956年の論文では、学校機構(Schulorganisation)の在り方として、「学校監督に対する個々の学校のより強い自律性と個々の学校における教員と父母の直接的協働」が必要であるとして、学校の自律性と教員と父母の直接的な「協働」とが一体のものとして考えられている(③, 443)。

このように、ベッカーは、「学校の自律性」を、「管理願望」の顕著な教員の手だけに委ねてしまうのではなく、また新たな官僚的組織を招来させないためにも、学校の自律性の確立のためには、教員、父母そして生徒といった学校当事者による「協働」と「協力形態」、つまり「固有の自治的組織体」の形成が不可欠であると考えていたのである。

かかるベッカーの考え方は、「学校の自律性」の主張と同様に、彼自身が深くかかわっていた私立学校(特にシュタイナー学校と田園教育舎)における教育実践によっても裏づけられていた。この点に関して、ベッカーは1956年の論文で、シュタイナー学校で毎月行われる「父母の夕べ」を紹介し、それが教員と父母との「教育的対話」の点で「めざましい成果」を達成している(③, 443)、と指摘している。同様に、ベッカーは、男女共学制をいち早く導入し、またギムナジウム上級段階の先駆的改革や初等・中等教育一貫制の学校形態、いわゆる総合制学校(Gesamtschule)も実現し、しかもこうした学校改革が教員と生徒との、時には父母も入れた共同決定によって実現されていた、田園教育舎オーデンヴァルト校の実践からも大きく影響を受けていた。ベッカーは、1950年頃から頻繁に足を運んでいた、この「オーデンヴァルト校モデル」は、「教育問題における私の固有の発展過程にとって決定的なものであった」(⑦, 109)、と回想しているのである。

では、こうしたベッカーの自律的学校論は、ドイツ教育審議会の活動及び勧告にどのように反映していったのであろうか。次にこの点を検討してみよう。

## 第2節 ドイツ教育審議会勧告と学校機構の改革構想

### 1. ドイツ教育審議会の審議活動とベッカーの役割

周知のように、ドイツ教育審議会は州(当時は11州)の文化高権(Kulturhoheit)による各州ごとの教育政策の遂行という原則を維持しつつも、連邦的規模で教育改革の方向性を論議するための機関として、「ドイツ教育制度委員会」(1953-1965年)に続いて、1965年7月の連邦と各州政府との間の「協定」により設置された(審議会の実際の発足は1966年3月)。以後、1970年7月の「協定」で、審議会の任期がさらに5年間延長され、1975年7月まで活動した。その主たる任務は、教育制度の需要・発展計画を策定するとともに、教育制度の構造及び長期計画に関する提案を行うことであった。

この審議会は、ドイツ教育制度委員会（行政側代表は参加しない）と学術審議会（1957年設置。学術委員会と行政委員会が共同して決定する）の経験を踏まえて、提案や勧告を議決する権限を有する「教育委員会」（18人）と、連邦及び州政府の代表からなる「政府委員会」（18人）で構成された。教育委員会が勧告などを議決する際には、政府委員会からの意見聴取が義務づけられ、また教育委員会の専門部会（Ausschuß）には教育の専門研究者に加え、行政側の担当者を多く参画させることで、教育委員会の勧告に政治的実効性を確保することも意図されていた。

教育委員会の委員の内訳を第一会期（1966－70年）で見ると、教育学者と教育行政官から6人、社会の各領域（経済界、労働組合、手工業界、教会）から5人、地方自治体から2人、大学教授から5人という構成であった。教育委員会の委員の中では、それぞれマックス・プランク教育研究所の所長と部長（教育経済研究部）を務めるベッカーと F. エディングの2人は、活動能力と学問的能力の点で他の委員を遥かに凌駕する「特別の地位」<sup>(7)</sup>を占めていたとされる。特に、ベッカーは、第一会期と第二会期を通じて委員を務め（全期間を通して委員を務めたのは、ベッカーの他には5人だけ）、しかも第二会期（1970－75）には教育委員会での審議の中核的機能を果たす副会長の要職も占めていた。

ドイツ教育審議会（教育委員会）は、約10年間の審議活動を通じて、障害児教育や職業訓練制度、カリキュラム開発に関する問題を含め、ほぼあらゆる教育制度領域に及ぶ検討を加え、合わせて18の勧告（Empfehlungen）を提出した。これらの勧告は、それぞれその後のドイツの教育制度改革の羅針盤的機能を果たしていくことになるが、その中でも最も影響力の大きかったものは、第一会期の審議の総括として1970年に提出された「教育制度に関する構造計画」（以後、「構造計画」勧告と略）であった。ドイツ教育審議会（教育委員会）がこれにより「一般の名声とその教育政策活動の頂点に達した」<sup>(8)</sup>と言われる「構造計画」勧告は、機会均等の理念から、伝統的な三分岐化された垂直的な教育制度構造を段階化された水平的な構造へと変革することを提唱するものであった。

その際注目すべきことは、審議会発足当初からの懸案であった教育制度の全体的な構造に関する構想を教育委員会が作成するにあたっては、その前年の1969年の勧告「総合制学校による学校実験の整備」（以後、「総合制学校」勧告と略）が大きな意味を有していた、とのベッカーの指摘である（⑦、200）。すなわち、総合制学校（Gesamtschule）という新しい実験学校の創設をめぐる教育委員会の活発な議論の過程が、教育委員会の内部で「将来の教育制度の原則に関する合意」を形成する契機となったのであり、しかも「構造計画」勧告では実験学校という枠を超えて普遍化されて検討されることになる「学校機構」（Schulorganisation）の改革を、いわば先取的に検討する機会でもあったのである。さらに、この「総合制学校」勧告で提起され、「構造計画」でより普遍化された「学校機構」の改革という問題は、ドイツ教育審議会の第二会期にはその中心課題として位置づけられ、この問題を主題として扱った勧告、すなわち1973年の勧告「教育制度における機構と管理の改革について、第一部 学校の強化された自律性と教師・父母・生徒の参加」（以後、「分権化」勧告と略）が出されている。

このように見れば、学校の自律性と学校参加に関する勧告として名高い1973年の「分権化」勧告は、「総合制学校」勧告から発して「構造計画」で受け継がれてきた学校機構の改革という、ドイツ教育審議会（教育委員会）の最も重要な問題関心の集大成であった、と言えよう。しかも、これら三つの勧告の起草過程には、次に確認するようにベッカー自身が深く関与していたのである。

## 2. ドイツ教育審議会勧告と学校機構の改革構想

### （1）「総合制学校」勧告（1969年）

まず、「総合制学校」勧告は、ベッカーを座長とする専門部会「実験プログラム」によって起草された<sup>(9)</sup>。この「実験プログラム」部会には、助手として J. ラッセルト（1962年のベルリン自由大学でのベッカーのゼミナールの学生で、その後マックス・プランク研究所の研究員となる）が起用された他、8人の委員の中には W. エーデルシュタイン（マックス・プランク教育研究所研究員）、P. M. レーダー（当時はハンブルク大学教授、後にマックス・プランク教育研究所の部長）、H. v. ヘンティッヒ（ゲッチンゲン大学教授。ベッカーとヘンティッヒは父親同士が友人であり、田園教育舎の理事会でも一緒であった）といったベッカーと親交のあった著名な教育学者、さらには上述の通りベッカー自身が強い影響を受けたことを認めている田園教育舎オーデンヴァルト校の校長 W. シェーフアーも含まれていた<sup>(10)</sup>。こうした専門部会のメンバー構成からは、座長であるベッカーが、気心の知れた委員との間で、先に検討したような自説の自律的学校論を比較的自由に披瀝しながら、勧告草案の起草を行うことができたであろうことが容易に推測される。

「総合制学校」勧告は、実験学校として新たに設置される総合制学校の課題に対応して、学校機構も変革される必要性があるとして、次のように指摘している。

『『持続的な改革』(rollende Reform)に際してしばしば生じる革新や流動性は、総合制学校においては、今までとは異なることが学ばれるということだけではなくて、さらに学校というものが総じて、計画的に自らを変革するような状態になるということを要求するのである。しかし、このことが可能となるのは、今日なおも存在している『管理された学校』が、決定過程への教員・父母・生徒および一般世論の参加を前提としているような機構形態によって転換される場合だけである。・・・しかし、このことに立ちはだかつているものが、従来広く解釈されてきた学校監督概念である。個々の学校生活の中に規則を通して介入してくる中央の学校監督は、形式的には既に広範に実現された、参加を目指した学校管理の合議制的体制が実質的に完全な形で発展することができることを阻害しているのだ。・・・さきの『持続的な改革』における権限の新たな規制が意味することは、個々の総合制学校には一連の重要な参加の権利と決定自由領域とが付与されねばならないということである。』<sup>(11)</sup>

こうした、個々の学校の「決定自由領域」の確保とその決定過程への教員・父母・生徒の参加の権利の付与、同時に学校監督をその「統制的機能」から「専門助言の役割」へと転換することで、「管理された学校」からの脱却を主張する勧告の趣旨は、先に検討したヘルムート・ベッカーの自律的学校論の内容と見事に符合するものである。こうした総合制学校の機構改革に関する提言は、翌年の「構造計画」勧告では、単に総合制学校という枠を超えて、あらゆる学校の機構改革の方向性として普遍化されることになる。

## (2)「構造計画」勧告(1970年)

「構造計画」勧告は、幼児教育、初等・中等教育、継続教育、教師教育に加え、教育行政及び財政の問題まで含めて教育制度全体の改革の方向性を提示した包括的な計画であり、本文だけで317頁に及ぶ膨大な勧告であった。構造計画の最初の構想が1968年に決められた後、個別の領域ごとに専門部会で分担して検討が進められ、全体の調整を経て最終的に1970年2月13日の教育委員会総会で勧告として決定を見た。このうち、教育行政(学校機構)の改革を扱った勧告の第5章については、この問題のために設置された検討グループ(メンバーは教育研究者、教育行政官、ベッカーを含む教育委員会の若干の委員など)で審議が行われ、教育委員会に提出された草案の起草者は、ベッカーと I. リヒター(マックス・プランク教育研究所研究員)であった<sup>(12)</sup>。

この勧告の基本理念は、基本法（憲法）で規定された基本権、特に人間の尊厳の不可侵性とそれを尊重・保護すべき国家の義務（第1条）、人格の自由な発達の権利（第2条）の保障に向けて、あらゆる教育制度や教育組織が編成されなければならないということである。しかも、勧告はこの基本理念に基づく新たな教育制度の構造計画は、「教育行政の改革なしには実現されないし、また新たな（教育制度の）構造には行政機構の新たな形態が対応しなければならない」<sup>(13)</sup>と述べ、教育制度改革に連動して何よりも教育行政の改革の必要性を強調する。その際に、教育行政改革で意図されていたのは、個々の学校自身が「自らを改革し、革新することができる状態」になることにより、教育制度の「持続的な改革」（rollende Reform）が可能となる条件を構築することであった<sup>(14)</sup>。

こうした意味での教育行政改革の方向性として、勧告は学校を「非独立営造物」（unselbständige Anstalten）として行政の内部に包含させてきた伝統的な学校監督概念も批判しつつ<sup>(15)</sup>、「公的責任の枠組み」における個々の学校の「限定的な自律性」（eine begrenzte Selbständigkeit）の保障という、先の「総合制学校」勧告と同様の考え方を提示していた<sup>(16)</sup>。

### （3）「分権化」勧告（1973年）

「分権化」勧告は、ドイツ教育審議会の第一会期における審議の集大成である「構造計画」勧告（1970年）で、その教育制度の構造改革のための必然的前提と認識されていた教育行政（学校機構）の改革を主題として扱ったものである。教育委員会は、第二会期の開始と同時に、教育行政改革を検討するための新たな専門部会「教育制度の領域における機構と管理」を設置した。この専門部会の座長にはヘルムート・ベッカーが就任し、その他の委員10人の中にはブレーメン州の教育行政の責任者として豊富な経験を有する W. デーンカンフ、マックス・プランク教育研究所からは前述のラッセルトとリヒターの2人が加わっていた<sup>(17)</sup>。ベッカーを座長とするこの専門部会は、「構造計画」勧告を継承しつつ、教育行政の改革に関する二つの報告書を作成したが、このうち主として学校の機構及び管理を中心とする報告書が「分権化」勧告として、また主として文部省段階の教育行政の改革を中心とする報告書は翌年1974年に、それぞれ教育委員会から公表された。「分権化」勧告は、その基本的な改革理念を次のように説明している。

「教育委員会は、学校に強化された自律性を譲渡することを勧告する。学校の固有の責任は、教育制度に対する国家の公的な全体責任及び議会の立法の枠組みの中にある。個々の学校の強化された自律性は国家及び地方自治体の行政との関係の中で、決定権限を個々の学校に移行することを意味する。この枠組みの中で、学校は自律的に活動し、決定すべきである。学校という組織の強化された責任は、教員・生徒・父母が学校に参加されることを要求する。関係者の参加は、学校が固有の責任を有する時にのみ意味あるものとなる。・・・この参加によって、社会的組織としての学校における教員・生徒・父母の共同責任と相互の作用とが可能となり、また強化もされるのである。」<sup>(18)</sup>

「分権化」勧告は、この学校の「強化された自律性」（die verstärkte Selbständigkeit）と学校関係者による「参加」（Partizipation）を、学校機構改革の基本的な要素に据え、教育課程の大枠を定める「大綱的指針」の制定（例えば、年間授業数の枠内で、エポック授業の採用などの弾力的編成が可能）、学校の財政上・教員人事上の権限強化、授業の内容・形態の決定への参加を含めて、「本質的なコミュニケーション＝決定過程」を可能にする新たな学校参加制、そして学校監督と学校の関係を「命令関係」から「協力関係」へと転換すること、などの具体的な勧告とその根拠とを示している。

こうした「分権化」勧告の中で、特に本稿の課題とかかわって注目したいのは、次の二点である。まず第一に、以上のような教育行政（学校機構）の改革が、何よりも学校における教員と生徒との間に成立する「学習プロセス」(Lernprozeß)を念頭に置いて構想されていたことである。すなわち、「勧告」によれば、「学校の課題は最も広い意味での学習プロセスの組織化である。従って、学校及び授業の改革は、学習プロセスの機構の改革によって具体化される」べきであり、「授業、すなわち教員と生徒との活動形態と相互関係の形態が実際に変化した時に初めて、改革が論じられることができるのである。」<sup>(19)</sup>「学校及び授業における日常の特別の困難さを克服できる」ためには、換言すれば「生徒を再び学校の中で活性化させ、生徒の学習動機を強化するという試みが成功するのは」、従来のように学校を外部から統制することによってではなく、「授業に関係している者が固有の活動領域を自由に使用する時だけである。」<sup>(20)</sup> こうした、何よりも学校現場における日々の授業の現実的な変革という「勧告」に見られる強い課題意識は、「教育制度の構造と内容を改革することはできるが、行政を改革することができなければ、学校の内部では何も変わらないのである」(⑥, 100)、という1971年のベッカーの主張と符合する。教育制度の全体構造の改革よりは、「自律的人間」を形成するための「本来の意味での教育」、つまり授業における「学習プロセス」の回復を現実的に可能にするための学校機構の改革を指向すること、このことがヘルムート・ベッカーからドイツ教育審議会勧告へと継承された、教育改革を論ずるにあたっての基本的な課題意識なのであった。

もう一点は、学校の自律性（独立性）と学校当事者の参加の二つが、「機構変革の分離できない要素」として、不可分の一体のものとして認識されていたことである。すなわち、「個々の組織の強化された自律性を欠落した参加は、複雑な、しかし権限がないために、学校内部の単に形式的な意思形成を生み出すことになるだろう。また参加を欠落した強化された自律性は、学校の内的構造を一つの管理的な命令関係へと縮小するにちがいない。強化された自律性と参加との結合によって初めて、変革された学校の概念に対応した活動形態と決定構造へと導かれるのである。」<sup>(21)</sup> こうした学校の自律性と参加との不可分性という立場も先に確認したように、まさにベッカーの自律的学校論における基本的な認識であった。

## おわりに

以上の検討で、ヘルムート・ベッカーの自律的学校論がドイツ教育審議会の活動及び勧告における一つの重要な改革理念として貫徹されていたことを検証する本稿の課題は、既に達せられたと考える。

ところで、1973年の「分権化」勧告には、教育委員会の委員5名による「少数意見」が初めて併記され、また各州文部当局も「構造計画」勧告のようにはこの勧告に賛同するものではなかった。

「分権化」勧告以降、ドイツ教育審議会（教育委員会）の内部での意見対立も表面化し、教育行政の改革の第二部（1974年）は「勧告」としてではなく、単に「報告」(Bericht)として公表せざるを得なくなる。ドイツ教育審議会の再延長の協定も締結されることなく、同審議会は1975年に解散となった。

もっとも、ドイツ教育審議会の諸勧告、特に「分権化」勧告を契機にして、1970年代以降のドイツ各州では、教育制度の構造改革に加えて、学校機構の改革も推進されていった事実は看過されるべきではない。ただし、先行研究がほぼ共通に指摘しているように<sup>(22)</sup>、この学校機構の改革では、確かに父母や生徒の学校参加の権利は拡大されたものの、それが学校全体の合意形成という観点からは組織されず、何よりも学校監督との関係で学校の自律性の確立と拡大が必ずしも十分には実現

されなかった。その意味では、ベッカーの思想及びドイツ教育審議会勧告で主張されていた、学校機構改革における学校の自律性と参加の不可分性という原則は実現しなかったのである。「ドイツ教育審議会の活動はその中心の点において挫折した」(⑧, 111)、とのベッカーの吐露はこうした状況においてのことであった。

しかし、1990年前後を境に、「良い学校」(die gute Schule)の前提条件として「学校の自律性」(Schulautonomie)の必要性という論議が活況を呈し、特にブレーメン、ハンブルク、ノルトライン・ヴェストファレン、ヘッセンなどの各州では、こうした学校機構の改革が具体化しつつある。例えば、こうした新たな教育改革における「先導的役割」<sup>(23)</sup>を担っているブレーメン州の場合、1991年から「学校のための拡大された自律性」のための「学校組織開発プロジェクト」が開始され、1994年12月20付で新たな学校法(Schulgesetz)と学校行政法(Schuleverwaltungsgesetz)が公布されるに至った。この新教育法を解説したブレーメン州文部省の冊子は、学校監督当局は「規制的・統制的当局から、学校の自主性に専門的立場から随伴し、支援する助言的当局」へと「根本的変革」を遂げる必要があり、また「拡大された自律性とは、『良い学校』という目標の実現のために、より大きな自己決定を学校に付与し、こうした目標追求を行う学校を持続的に(学校当局が)支援することを意味する」、と説明している<sup>(24)</sup>。

こうした1990年代に入ってからブレーメン州に象徴される教育改革の動向を見れば、1950年代にヘルムート・ベッカーにより展開され、ドイツ教育審議会の諸勧告の中でも改革理念として継承されていった、「管理された学校」を「本来の意味での教育」が行われる「自由な学校」へと転換するための自律的学校論は、ようやく本格的な具体化の段階を迎えたと言いうことができるであろう。

註

- (1) 権藤與志夫編著『21世紀をめざす世界の教育—理念・制度・実践』(九州大学出版会、1994年)、119頁(天野正治筆)。
- (2) ヘルムート・ベッカー研究の状況につき、拙稿『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』(平成8-10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、平成11年3月)、を参照願いたい。なお、本稿でのヘルムート・ベッカーの著作の出典は、煩雑さを避けるため、以下の文献表により、本文の中で、文献番号と頁数で表記した。
  - ① Becker, H., Wer finanziert die kulturelle Freiheit? (1953), In: Becker, H., Quantität und Qualität - Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg 1962.
  - ② Ders., Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten(1954), In: Becker, H., Quantität und Qualität - Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg 1962.
  - ③ Ders., Die höhere Schule in der verwalteten Welt, In: Offene Welt, Bd. 45(1956)
  - ④ Ders., Freiheit in der verwalteten Welt(1958), In: Weiterbildung. Aufklärung - Praxis - Theorie, 1956-1974, Stuttgart 1975.
  - ⑤ Ders., Schule und Verwaltung, In: Probleme einer Schulreform. Das Heidelberger Studio. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks, Stuttgart 1959.
  - ⑥ Ders., Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt am Main 1971.
  - ⑦ Ders., Weiterbildung. Aufklärung-praxis-Theorie. 1956-1974, Stuttgart 1975.
  - ⑧ Ders., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft, Stuttgart 1980.
- (3) ドイツ教育審議会に関するほぼ唯一の先行研究として、次の文献がある。Hoffmann, J., Bildungsplanung als Versuch und Irrtum -Ein Beispiel für Politikberatung:der Deutsche Bildungsrat, In:Haller, H./Lenzen, D. (Hrsg.), Lehrjahre in der Bildungsreform, 1976. なお、同審議会の「分権化」勧告(1973年)を検討した先行研究としては、柳澤良明『ドイツ学校経営の研究』(亜紀書房、1996年)がある。
- (4) ベッカーの教育論とドイツ教育審議会の勧告の関連にごく簡単に触れた貴重な先行研究として、次の文献がある。Beetz, S., Hoffnugsträger "Autonome Schule" Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen, Frankfurt am Main 1997.
- (5) 1990年代ドイツの学校の自律性論議の動向については、さしあたり次の文献を参照のこと。Roeder, P.M., Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundesländern, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43 (1997), Ahrens, J.R., Schulautonomie-Zwischenbilanz und Ausblick, In: Die Deutsche Schule, 1/1996.
- (6) この点につき、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」『教育学研究』第66巻第2号(1999年)、を参照願いたい。
- (7) Hüfner, K./Naumann, J., Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I: Der Aufschwung(1960-1967), Stuttgart 1977, S. 175.
- (8) Hoffmann, J., a. a. O., S. 197.
- (9) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 1969, S. 10.
- (10) Ibid., S. 185-187.
- (11) Ibid., S. 108.
- (12) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, 1970, S. 23.



- (13) Ibid., S. 253.
- (14) Ibid., S. 256.
- (15) Ibid., S. 257.
- (16) Ibid., S. 262ff.
- (17) 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, S..
- (18) Ibid., S. 17. (19) Ibid., S. A12. (20) Ibid., S. A61ff. (21) Ibid., S. A24.
- (22) 先行研究として、さし当たり次の文献を参照のこと。Nevermann, K., Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik, Stuttgart 1982. Keck, R. (Hrsg.), Kooperation Elternhaus - Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde, Bad Heilbrunn/Obb. 1979. 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—」『日本教育法学会年報』第18号(1989年)。前原健二「現代ドイツの学校制度の法制化の両義性—法制化による『学校監督の縮小』論の理解をめぐって—」『教育学研究』第59巻第4号(1992年)。
- (23) Rohlje, W., Evaluation der Bremischen Schulgesetze, In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 3/1999, S. 248. ノルトライン・ヴェストファーレン州の改革動向につき、前原健二「現代ドイツの教育制度論議における『学校の自律』」(日本教育学会第56回大会発表資料)も参照。
- (24) Freie Hansestadt Bremen(Der Senator für Bildung und Wissenschaft), Bremer Schulgesetze. Die neuen Gremien, 1995, S. 9, 23.

### 第3章 現代ドイツにおける「良い学校」に関する実証的学校研究と学校開発理論

#### —共同性と連帯を基調とする教育改革の歴史的・理論的背景—

#### はじめに

政治学者の齋藤純一によれば、1980年代以降の経済の低成長の常態化と財政赤字の累積のなかで、先進諸国（特にアングロ・サクソン諸国）においては、市場における個人の自己努力・自己責任を強調するネオ・リベラリズム（市場自由主義）が台頭して、福祉国家（社会国家）からの転換政策が展開されてきた、という。齋藤は、そうした「脱—社会国家化の方向」へと大きく舵を切った国の一つとして日本を数えている<sup>1)</sup>。同じことを、佐藤 学は教育改革の側面に焦点づけて次のように指摘する。すなわち、1980年代以降のイギリス、アメリカ、そして日本の教育改革は、ネオ・リベラリズムとそれを政治的に主導している新保守主義を基盤とするものであり、学校選択制の導入、学校制度の市場原理による統制、公教育のスリム化と民間活力の導入に象徴されるように、それは総じて「教育の公共的領域に市場原理を導入する企て」として特徴づけられるものである<sup>2)</sup>。この佐藤によって特徴づけられた市場原理の導入による公教育再編の方策は、民間企業の経営手法の導入による行政の効率化・活性化を図る経営理論である「ニュー・パブリック・マネジメント」(new public management) を背景として、特にイギリスにおいて顕著に展開され、「成果」を上げていること<sup>3)</sup>、さらにこの同様の公共経営理論が日本の大学政策にまで援用されつつあることは、周知の通りであろう。

しかし、齋藤によれば、ネオ・リベラリズムに基づいての福祉国家（社会国家）からの一連の転換政策は、イギリスやアメリカの大都市における社会階層毎の居住空間の住み分けに典型的に示されているように、社会的連帯の空洞化と人々の社会的・空間的分断化をもたらし、何よりも「異種混交のコミュニケーションの空間である公共性の条件」を喪失させている<sup>4)</sup>。齋藤は、主としてハナ・アーレント及びハーバーマスに依拠しつつ、「功利主義的思考」によって多くの人間を絶えず「余計者」として排除してしまう、閉鎖性と同質性を求める「公共性」に対して、共同性と連帯を基調とする「開かれた公共性」の可能性を模索しようとしているのであるが、いま圧倒的勢いで襲いかかる市場原理の浸透の中にあって最も危機に瀕して、開かれた公共性に向けた脱構築を必要としている領域は、＜人を育む営み＞とその組織を置いて他にはないだろう。何故ならば、人間形成の世界こそは、共通の価値基準では測ることのできない、従って「比類のない」存在である、成長途上の子どもたちと大人との邂逅の場であり、それ自体一見すると極めて「非効率的」で「無駄」とも取れる要素も内包せざるを得ない世界であるからであり、そこでは何よりも共同性と連帯に基づく公共性の空間を前提としなければならないからである。それでは、「デモニッシュな破壊力を教育に及ぼしている」<sup>5)</sup> 競争原理と効率性原理に代表される＜経済の論理＞に抗しつつ、共同性と連帯を基調とする開かれた公共空間としての人間形成の場を創出することは可能なのか、そしてそれは如何にして可能となるのか。今、我々はこうした問題圏の中にある。

こうした課題意識を抱える我々にとって、現代ドイツで進行中の教育改革は、極めて魅力的な研究対象として浮上することになる<sup>6)</sup>。周知のように、1990年代以降のドイツにおいては、国家（具体的には州）の教育法規が定める枠組みに基づきつつも、各学校が「良い学校」(Gute Schule) の実現を目標として、自らの学校の組織や教育の在り方（カリキュラム、教育内容や方法も含む）を自律的に計画し、実行し、自己点検（評価）まで行うという、「下から」の教育改革が展開されている。1990年代に相次いで制定（改正）された各州の教育法が、その最大の特徴として、国家（州）

の学校当局（文部省、県学校局、学校監督官など）の権限を極力制限して、各学校に広範な自由裁量権（教育課程編成及び人事・予算編成事項も含む）を付与すること、つまり「学校の自律性」（Autonomie der Schule）の保障ないしその拡大を規定しているのは、こうした「下から」の教育改革の前提となる法的条件の創出を意図するものであった。試みに、現代ドイツで展開されている教育改革に関連した教育法の規定と州文部省の委員会報告書の記述の一端を紹介してみよう。

#### ○ブランデンブルク州学校法（Schulgesetz vom 12. 04. 1996）

##### 第7条 学校の自律性（Selbständigkeit der Schule）

- （1）学校は、法規・行政規則の範囲内で、その教育活動、教授上の活動、専門的活動及び組織上の活動を自ら決定する（selbst bestimmen）。この範囲内で、学校は固有のプロフィールを得ることができる。
- （4）学校は、父母、生徒（その年令に応じて）並びに教員及びその他の学校に関係する人々のパートナーシャフト的協働の中でその自律性を遂行する。

#### ○ニーダーザクセン州文部省の委員会報告書

「学校における学校長と教員集団との共同活動は、・・・仲間関係の原理に基づいている。学校的意思形成と決定過程は、繊細で微妙な構造を持つものであって、ヒエラルキー的構造は、仮にそれが慎重に導入されたとしても、阻害的に作用するものなのである。」<sup>7)</sup>

「学校における教育活動は、経済上の生産部門や行政活動と比べて、より合理化されることも、また効率性という指標（Effizienzkriterien）に合致させることも許さないものである。」<sup>8)</sup>

みられるように、個々の学校に自律性が保障されるべきこと、しかもその個々の学校の自律性（Selbständigkeit）は、教員集団・父母・生徒等の「パートナーシャフト的協働の中で」（in partnerschaftlichem Zusammenwirken）遂行されるべきであること、学校長と教員集団の関係は「ヒエラルキー的構造」ではなく「仲間関係の原理」（Prinzip der Kollegialität）に基づくべきこと、さらに教育活動は本来「効率性」（Effizienz）といった市場原理の指標の適用を「許さない」領域であることが、教育法や教育改革に関する行政文書といった現実の教育政策の中で確認されている。現代ドイツでも、財政赤字の中での福祉国家像の再編という先進諸国にほぼ共通の政治課題を抱えている以上、そこでの教育改革にも「学校の自律性の美名の下での経費削減」という政策意図を完全には否定できないものの<sup>9)</sup>、「教育の公共的領域に市場原理を導入する企て」を、あくまでも共同性と連帯を基調とする開かれた公共性の視点から相対化する理念の介在にこそ、我々の最大の関心が注がれることになる。

そこで本稿は、現代ドイツにおける教育改革（学校改革）が、市場原理や効率性原理といった＜経済の論理＞に一元化されずに、共同性や連帯を基調とする＜開かれた公共性＞、一言すれば＜教育の論理＞の貫徹という点で特筆すべきものであることに着目し、こうしたドイツの教育改革の特質を生み出している要因や背景を解明することを課題とするものである。その際に、本稿が特に注目しているのは、「良い学校」に関する実証的な学校研究と「学校開発」（Schulentwicklung）に関する理論研究、という二つの教育学研究とその成果である。1970年代中頃から80年代にかけて、英米での研究成果を摂取しつつ、「良い学校」ないし「学校の質」に関する実証的な学校研究が行われ、さらにその研究成果や組織社会学等の知見も援用しつつ、「良い学校」に向けた具体的な学校づくり、つまり「学校開発」の方法に関する理論研究が1980年代中頃から展開された。そして、これらアカデミズムの教育学者のみならず州立の教育研究所（教員研修センター）等の研究員までも

参加する形で展開された二つの教育学研究の営為は、上述のような1990年代以降に政策化される教育改革の方向性とその理念を既に準備していた、と考えられるのである。

以下の本論では、上記のような課題意識及び仮説に基づいて、1970年代以降の「良い学校」に関する実証的学校研究と学校開発理論を主たる考察対象として、そこでの〈開かれた公共性〉ないし〈教育の論理〉を基調とする新たな学校観とそれを実現するための学校づくりの方法論とが、基本的には1990年代以降のドイツの教育改革の底流を成していることを明らかにしたい。

## 第1節 ドイツ教育審議会勧告と1970年代の教育改革

### 1. ドイツ教育審議会勧告と自律的学校像の提唱

周知のように、ドイツにおいては、19世紀中頃以降の国家による一元的な学校統治体制が登場・強化される過程では、それへの対抗理念として、学校を教員・父母及び生徒などの学校当事者の参加と共同に基づく「ゲノッセンシャフト的自治組織」ないし「学校共同体」(Schulgemeinde)として再構築しようとする思想やその一部の具体化の試みが行われ、また特に20世紀初頭のワイマール期には、教育(学)と学校の自律性を学問的に基礎づける教育学理論も構築されていった<sup>10)</sup>。

こうしたドイツ教育史の歴史的展開を踏まえて、現代の学校の自律性論議へと繋がる教育改革の理念と方向性を提示した重要なテキストとして、ドイツ教育審議会の勧告を挙げることができる。ドイツ教育審議会の勧告とそこでのヘルムート・ベッカーの主導的役割に関しては別稿で確認しているので<sup>11)</sup>、ここでは詳述を避けて、本論に不可欠な事項のみを確認しておきたい。ドイツ教育審議会(Deutscher Bildungsrat)は、州の文化高権を維持しつつも、連邦的規模で教育改革の方向性を審議・勧告するための機関として、1965年7月の連邦と各州政府との間の協定で設置された。この1975年7月までの約10年間に及ぶドイツ教育審議会における審議とその勧告の作成にあたって、マックス・プランク教育研究所所長のヘルムート・ベッカー(Hellmut Becker, 1913-1993)が、他の委員を圧倒する程の大きな影響力を行使していた人物として知られている<sup>12)</sup>。

H・ベッカーの基本的な教育思想は、弁護士として各種の文化団体の法的弁護活動を通じた体験を基に執筆された論文「管理された学校」(1954年)<sup>13)</sup>に直裁に示されている。この論文でベッカーは、国家官僚機構の末端に位置付き、「機械的な学習学校」と化した当時のドイツの学校は、「大勢順応的人間」の再生産の場としての「調教施設」(Abrichteanstalt)に他ならないと批判し、「自律的人間」(selbständige Menschen)の育成を可能とする「自由な学校」への転換の方向性を指摘した。その際にベッカーが特に重視したのは、「教員の教育上の自由と個々の学校の独自生活の原理」、つまり学校の自律性(Autonomie)の確立と、その学校の自律性が学校当事者(教員、父母、生徒)の「協働」と「対話」に基づく「固有の自治的組織体」によって担われるべきこと、この二点であった<sup>14)</sup>。

ドイツ教育審議会の諸勧告は、それまでの三分岐化された垂直的な教育制度構造を、教育機会の均等を実現するための水平的に段階化された民主的な構造へと転換するという教育制度全体の構造改革をその主眼とするものであったことは確かである。しかし、留意すべきことは、ドイツ教育審議会での審議とその勧告は、H・ベッカーがその中核に存在していたことによって、教育制度の全体的な構造改革とともに、個々の学校の「管理された学校」から「自由な学校」=自律的学校への転換という課題を一貫して追求していったことである。

まず、1969年の勧告は、中等学校制度の三分岐構造の打開を図る目的で、実験学校として「総合制学校」(Gesamtschule)の設置を提唱したものであるが、既にこの時点から総合制学校の設置に

託して、強力な学校監督の下に置かれた「管理された学校」ではなく、「計画的に自らを変革するような状態」にある学校、つまり自律的に「持続的な改革」(rollende Reform)を行うことができる学校という新しい学校像が示されていた<sup>15)</sup>。さらに、機会均等の理念から教育制度の全体的構造改革を提唱したことで知られる1970年の勧告では、1969年の勧告で示された新しい学校像が、総合制学校の枠を超えて、以下のように全ての学校の在り方へと普遍化されて提唱されている。

「教育制度のための構造計画は、一回だけの機構改革によってではなく、専ら持続的な改革によってのみ実現されるものである。教育行政の改革によって、教育組織(=学校)は自らを変革し、革新することができる状態になるべきである。つまり、教育行政の改革は、その助けによって教育制度が持続的な改革の必要性に応じることができる道具を提供すべきなのである。」<sup>16)</sup>

1973年の勧告は、そのタイトルの「教育制度における組織と管理の改革。第1部：学校の強化された自律性と教員・生徒・父母の参加」が端的に示しているように、1969年勧告以来のドイツ教育審議会の一つの重要課題であった、新たな学校像に向けた改革提案の集大成としての位置を占めている。その一部を引用しておこう。

「教育委員会は、学校に強化された自律性を譲渡することを勧告する。・・・個々の学校の強化された自律性は国家及び地方自治体の行政との関係の中で、決定権限を個々の学校に移行することを意味する。この枠組みの中で、学校は自律的に活動し、決定すべきである。学校という組織の強化された責任は、教員・生徒・父母が学校に参加させられることを要求する。関係者の参加は、学校が固有の責任を有する時にのみ意味あるものとなる。」<sup>17)</sup>

73年の勧告は、学校改革の基本理念として、学校の「強化された自律性」(die verstärkte Selbständigkeit)と学校関係者による「参加」(Partizipation)の必要性を提唱するものであった。しかも、こうした自律的学校像の提唱は、学校における教師と生徒の間の「学習プロセス」(Lernprozeß)の再生の不可欠の前提条件として構想されていた。すなわち、73年勧告によれば、本来の「学校及び授業の改革は、学習プロセスの機構の改革によって具体化される」のであり、「生徒を再び学校の中で活性化させ、生徒の学習動機を強化するという試み」が成功するのは、「授業に関係している者が固有の活動領域を自由に使用する時だけ」なのである<sup>18)</sup>。

## 2. 1970年代の教育改革とその限界

1970年代以降のドイツ諸州では、上述のようなドイツ教育審議会の諸勧告や「連邦各州教育計画委員会」(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)による「教育総合計画」(1973年, Bildungsgesamtplan)の策定を受けての教育改革が展開された。この1970年代の教育改革は、「観察促進段階」(オリエンテーション段階)の導入や総合制学校の設置に象徴されるように、伝統的な三分岐型学校制度の統合化に向けた制度改革と、学校の自律化及び学校参加制の導入といった学校機構の民主的改革の二つの方向で具体化された。しかし、それは必ずしも十分な成果を上げることはできなかった。ここでは、学校機構の改革を中心に、1970年代の教育改革の成果と限界を概観しておこう。

まず、中等学校の統合化に向けた教育制度改革、特に総合制学校の設置は、ヘッセン、ベルリン、ノルトライン・ヴェストファーレン州といった社会民主党(SPD)の勢力の強い州では積極的に奨

励されたものの、それ以外の州（特にバイエルン州、バーデン・ヴュルテンベルク州）では極めて消極的にしか対応されなかった。全体的には、中等学校の統合化よりも、従来の中等学校の類型は残しつつ、中等学校間の生徒の移動促進や取得資格の同価値化措置などを通じて、中等学校間の差違を実質的に縮小しようとする改革が進行した<sup>19)</sup>。

一方、学校機構の改革としては、同じく SPD 主導の州を中心として、国家（州）の学校監督権限の一定の制限と教員の教育上の自由の保障、父母及び生徒の学校参加権の保障と「学校会議」

（Schulkonferenz）の導入などが行われていった。大半の州において法制化された学校参加制と学校会議の導入は、確かに父母及び生徒の学校運営への参加権の拡大の点では一定の成果を挙げたものの、その「参加」は父母及び生徒の「利益代表」を促進したに止まり、学校関係者の「協働」

（Mitwirkung）と学校全体の合意形成の側面からは把握されていなかった。このことを、学校共同体の理念に照らしながら、ノルトライン・ヴェストファーレン州とニーダーザクセン州の参加法制を分析したケックは、次のように結論づけている。すなわち、「絶対に強調された利益代表の原理は、教員と父母と生徒との間に共同で創り出し、かつ維持すべき『学校共同体』の『教育的自律性』に対しては、全く機能していない。・・・学校と学校生活とを共同で組織することへの義務が欠落しているのである。」<sup>20)</sup>

さらに大きな問題は、ブレーメン州やニーダーザクセン州などの一部の州を除けば<sup>21)</sup>、全体としては伝統的な国家による学校監督体制自体には何らの変更も加えられなかったこと<sup>22)</sup>、つまり教員の「教育上の自由」（die pädagogische Freiheit）の点での改善は見られたものの、個々の学校への自律性の保障は尚も不十分な状態に止まった点にあった。ドイツ教育審議会の1973年の勧告は、学校の自律性の保障と学校関係者の参加の制度化を、「機構変革の分離できない要素」として、次のように指摘していた。すなわち、「個々の組織の強化された自律性を欠落した参加は、複雑な、しかし権限がないために学校内部の単に形式的な意思形成を生み出すことになるだろう。また、参加を欠落した強化された自律性は、学校の内的構造を一つの管理的な命令関係へと縮小するにちがいない。強化された自律性と参加との結合によって初めて、変革された学校の概念に対応した活動形態と決定構造へと導かれるのである。」<sup>23)</sup> その意味で、1970年代の教育改革は、「強化された自律性と参加との結合」に基づく学校機構を実現せず、一部実現した「強化された自律性を欠落した参加」も、「権限がないために学校内部の単に形式的な意思形成」を生み出したに過ぎなかった、と言えるだろう。ヘルムート・ベッカーが1979年の時点で、「ドイツ教育審議会の活動はその中心の点において挫折した」と吐露せざるを得なかったのは<sup>24)</sup>、以上のような、教育制度全体の構造改革の点でも、また生徒と教師との間の「学習プロセス」の再生を志向した学校機構改革の点でも、教育改革が停滞している状況が背景にあったのである。

だが、注目すべきことは、この1970年代の教育改革の一定の成果と限界の直中において、1990年代以降の活発な学校の自律性を基調とする教育改革の展開の理論的基盤を提供することになる教育学研究が推進されていったことである。そこで次に、この1970年代から80年代において、学校教育の現実に関根を下ろして展開された二つの教育学研究の営為について検討してみよう。

## 第2節 「良い学校」に関する実証的学校研究の展開とその特質

### 1. 総合制学校に関する学問的付随研究とその帰結

上述のように、「より多くの民主主義」（mehr Demokratie）の必要性を訴えた社会民主党（SPD）のブランドの連邦首相就任（1969年10月）に象徴される社会全体の民主化とその期待（後に「多幸

症」Euphorie と表現されることになる)の高揚という時代状況を追い風にして、1970年前後にはドイツ教育審議会の勧告の方向性での教育制度の民主的構造改革が行われていった。とりわけ、既に一部では導入の準備が行われていた総合制学校(Gesamtschule)は、1969年のドイツ教育審議会の勧告及び常設文部大臣会議(KMK)の協定を契機に本格化に設置されるようになり(当初は実験学校として)、労働者階級子弟の教育機会を著しく阻害している制度と酷評されていた伝統的な三分岐型学校制度を民主化するものとして、この新しい学校実験への期待は大きなものがあつた。この教育制度の民主的構造改革と連動する形で、制度改革の成果を従来の制度と比較しつつ経験科学的に追跡調査する「学問的随伴研究」(die wissenschaftliche Begleitforschung)も組織されていった。その研究の中心は、総合制学校と伝統的な中等学校(ギムナジウム、実科学校及び基幹学校)との比較研究であつた。

こうした学校研究の代表的成果として、例えば、フェント(Helmut Fend)による『総合制学校の比較 総合制学校実験の成果の総括』(1982年)<sup>25)</sup>を挙げることができる。コンスタンツ大学の教育研究センターI(Zentrum I für Bildungsforschung der Universität Konstanz)を拠点として実施されたフェントの研究は、1969年と1972年の予備調査に続いて、ドイツ学術協会(Deutsche Forschungsgemeinschaft)の助成を受けて実施された1973年と76年の全国規模での学校調査と、ヘッセン、ノルトライン・ヴェストファーレン、ニーダーザクセンの3州文部省からの委託を受けて実施された1977年から79年までの学校調査とを総括したものである<sup>26)</sup>。このフェントの研究書に代表されるこの時期の学校研究は、しかし、総合制学校と伝統的な学校類型とのいずれが優れているのか、という学問付随研究の初期の目的に関しては、期待された結論を導くものとはならなかった。この教育制度改革及び学校実験に関連した学問的付随研究がもたらした帰結について、著名な教育学者のヘンティッヒ(Hartmut von Hentig)は、ノルトライン・ヴェストファーレン州での研究に代表させて、1980年の時点で次のように総括している。

「ノルトライン・ヴェストファーレン州における総合制学校に関する学問的付随研究の結果は、何よりも一つのことをもたらした。すなわち、学校間の成績比較は・・・数学、ドイツ語、英語あるいは社会性、規律、学校不安感、さらには卒業ということに関しても同様なのだが、何らの明確なことも、また如何なる意味でも確定的なことも提供してはいないということである。・・・ノルトライン・ヴェストファーレン州における調査研究の最も有益な知見は、個々の総合制学校の間の差違の方が、『比較すべき二つの学校システムの間の差違よりも極めて大きい』、ということである。」<sup>27)</sup>

このヘンティッヒの総括に端的に示されているように、多くの研究成果は、生徒の諸能力の差違の要因を、総合制学校やギムナジウムといった学校類型(学校システム)の優劣に求めるものではなく、むしろ「学校の雰囲気」(Schulklima)に象徴される個々の学校における内的な諸要因の重要性を指摘するものとなった<sup>28)</sup>。フェントとともに、総合制学校に関する学問的付随研究の代表的人物とされるアウリン(Kurt Aurin、フライブルク大学教授)も、学校類型(学校システム)に基因すると考えられる差違は僅かに全体の1%から3%程度にすぎず、<個々の学校の要因>(Faktor "einzelne Schule")の方が<学校システムの要因>(Faktor "Schulsystem")を凌駕していることが明らかになった、と結論づけている<sup>29)</sup>。

こうして、1980年前後に相次いで公表された総合制学校に関する学問的付随研究は、学校類型(学校システム)間の優劣判定という当初の研究目的に関しては確定的な結論を下すことはできず、むしろ学校類型(学校システム)よりも個々の学校の内的な諸要素の重要性を強く示唆するものであ

った。かかる学問的付随研究の結果は、教育制度の構造改革自体の停滞が1970年代中頃以降には明確化したこととも相俟って<sup>30)</sup>、「システム問題から学校問題への展望の転換」(フェント)<sup>31)</sup>、すなわち教育政策と教育学研究の主要な関心を、教育制度構造や学校類型(学校システム)の問題から、個々の学校の問題へと向かわせる「決定的な誘因」<sup>32)</sup>となったのであった。その意味では、1970年代の教育制度の構造改革はそれ自体としては必ずしも大きな成果を上げることはできなかったが、結果としては「個々の学校の意義の再発見」の「引き立て役」(Folie)<sup>33)</sup>という重要な教育史上の役割を果たしたことになるのである。

## 2. フェントによる「教育的活動統一体としての学校の再発見」

こうして、1980年代に入ると、「良い学校」(Gute Schule)とは如何なる学校なのか、「良い学校」のメルクマールは何か、すなわち「学校の質」(Qualität von Schule, Schulqualität)を規定するものは何か、を解明することを基本的な研究課題とする実証的な学校研究が展開されていく。この実証的な学校研究には、既に1970年代からの教育制度改革の学問的付随研究に従事してきたフェント、アウリン、ティルマン(Klaus-Jürgen Tillmann、ハンブルク大学からビーレフェルト大学)、ヘーニッシュ(Hans Haenisch、ノルトライン・ヴェストファーレン州立学校・継続教育研究所)、シュテフェンス(Ulrich Steffens、ヘッセン州立教育計画・学校開発研究所)といった研究者に加えて、1970年代までは教育制度や学校システムの比較研究を行っていた研究者も従事していった<sup>34)</sup>。

1980年代に展開された「良い学校」に関する実証的研究の推進にあたっては、この分野では研究が一步先んじていたイギリス及びアメリカの研究成果も積極的に摂取されている。その中でも特にドイツの研究者に影響を与えた研究は、いわゆる「ラッター研究」(Die Rutter-Studie)、すなわちラッター(M. Rutter)を含む4人の研究者により1979年に刊行された『1万5千時間』(Fifteen Thousand Hours, London 1979)<sup>35)</sup>であった。早くも翌年には上述のヘンティッヒによる序文を付してドイツでも翻訳刊行された「ラッター研究」は、イギリスの中等学校をフィールドとして、教育課程や財源といった外的条件が同一の学校であっても、それぞれの教育の結果には著しい差が生じることを詳細に論証した研究書であった。「ラッター研究」は、上述のような総合制学校に関する付随研究の成果が公表されつつあった「まさにその時期」(ヘンティッヒ)<sup>36)</sup>に上梓されたものであっただけに、ドイツにおける「良い学校」に関する実証的学校研究を促進する上で重要な役割を果たすこととなった。

ここでは、この「ラッター研究」を始めとする英米の研究を摂取しつつ展開された1980年代の実証的学校研究の中から、その代表的研究と目されるフェントの研究を確認してみたい。フェントは、総合制学校という同一の学校類型の内部でも教育の質に関しては大きな差が存在することを実証した著書『学校の風土』(1977年)、1980年代に入ると上述の著書『総合制学校の比較』(1982年)を刊行し、そして1986年にはそれまでの180校にも及ぶ学校の詳細な実態調査を踏まえて、学校の質を規定するメルクマールを検討した著名な論文である「良い学校と悪い学校」<sup>37)</sup>を発表した。この論文の中で注目すべきことは、「良い学校」(Gute Schule)を特徴づけるものとして、子どもへの強い教育的配慮、授業以外の多様な教育活動の提供と好ましい学校の雰囲気(Schulklima)とともに、教員集団における内的な結合と協力の度合いの強さが指摘されていることである。フェントによれば、「学校とは共同体的な問題解決関係」(die gemeinschaftliche Problemlösungszusammenhänge)なのであり、こうした教員集団における結合と協力を基盤とした「共同体的な問題解決関係」の中から、その学校全体を貫いて流れている独自の「学校文化」(Schulkultur)が生み出されてくる<sup>38)</sup>、という。1960年代初頭までのドイツでは、「良い学校」と



は、一般に良い教師と価値の高い教育内容と学習意欲のある生徒という3要素の総体として理解されていたとされるが<sup>39)</sup>、この1986年時点でのフェントの理解は、単なる教師と生徒の間の教育的関係を越えて、「教育的活動統一体としての学校」(Schule als pädagogische Handlungseinheit)という新しい学校観を提示するものであった。この新しい学校観に関連して、フェントは次のように述べている。

「今や我々は学校という場面に注目する時、教員の教育的活動の概念を拡大することになり、また個々の教員の具体的な授業や個人的な行動を超えた努力、つまり教育的活動を共同で組織するということに関連した努力を考慮することになるのである。」<sup>40)</sup>

### 3. 研究グループ<学校の質>の研究成果とその特質

さて、以上のような、「良い学校」ないし「学校の質」に関する研究の高まりを背景として、1985年秋に、ヘッセン州立教育計画・学校開発研究所とフェントを中心とするコンスタンツ大学研究グループが主導する形で、研究グループ<学校の質>(Arbeitskreis "Qualität von Schule")が結成された。この研究グループの参加者は最終的に77人を数え、その中には、上述のフェント、ティルマン、ヘーニツシュ、シュテフェンス、ヘンティッヒの他に、クラフキ(Wolfgang Klafki、マールブルク大学)、レーダー(Peter Martin Roeder、マックス・プランク教育研究所)、そして後述されるハンス＝ギュンター・ロルフ(Hans-Günter Rolff、ドルトムント大学)といったドイツ教育学界を代表する研究者が名を連ねていた。しかも、この研究グループにはアカデミズムの教育学者に加えて、州立の教育研究所の研究者及び州文部省の教育行政官(この中には、後にヘッセン州文部大臣として、1992年の学校法を制定するHartmut Holzapfelも含まれている)が28人、総合制学校等の教員と自治体関係者が約11人参加していた<sup>41)</sup>。研究グループは、85年の結成以降、定期的に研究集会を開き、第1集(1987年)から第7集(1992年)までの報告書をヘッセン州立教育計画・学校開発研究所から刊行し、さらに1993年にはその約8年に及ぶ共同研究の最終報告書として、『学校の質の探求』(Erkundung zur Qualität von Schule)を上梓した。この間、研究グループは、ドイツ教育学会の学校教育学委員会(Kommission Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)のメンバー、特にフォーゲル(J. P. Vogel)、ケラー(F. Köller)とも研究交流の機会を持っている<sup>42)</sup>。

研究グループ<学校の質>は、その研究活動を通して、それまで行われてきた「良い学校」ないし「学校の質」に関する実証的学校研究を総括して、この点での参加者の一定の合意を形成することとなった。ここでは、『学校の質の探求』(1993年)を基に、この研究グループが最終的に合意に達した認識のうち、特に注目すべき三つの事項を摘記しておく。

まず、第一に注目すべきことは、「良い学校」ないし「学校の質」を規定するメルクマールとして、「効率性」(Effizienz)の視点で捉える見方を否定し、数量化可能な狭義の「学力」、つまり教科成績に収斂されない、学校での人間形成の全側面とそれを支援する営みの全体を視野にいれる立場が確認されていることである。すなわち、学校の「質」や「良さ」として考えられていることは、「ただひたすら『効率性』を志向するプログラムとは異なる。」何故なら、「効率性」志向の学校観では、「一面的に所与の中核教科の成績の向上」にのみ関心が集中しており、そこでは「自律性、責任感、そして連帯感や純粋に教育的試み」が等閑視されている<sup>43)</sup>。そして、こうした認識の帰結として、「効率性」ないし「効果的学校づくり」(effective schooling)を志向するアメリカ及びイギリスにおける学校研究との認識の相違が明確にされたことである。この点については、次のように

述べられている。

「ドイツとアメリカの学校の質についての研究の相違は、ドイツの研究における質の指標が広く理解されている点にある。アメリカでは、圧倒的に教科の学業成績、特に文化技術の熟練が問題とされているが、ドイツの研究は組織的な教授・学習諸条件を追求するにあたって、単に教科の指標だけではなく、いわゆる『教科外』の指標にも関心が向けられている。学校の質の問題においては、学習結果の単なる評価に限定すること（「結果の質」）は有益な方法ではない。むしろ、学校をその内部的諸関係の点でも評価すること、つまり学校のプロセスの質を強調することが重要なのである。」<sup>44)</sup>

第二に、学校の質を、学業成績という「結果の質」(Produktqualität)だけではなく、「プロセスの質」(Prozeßqualität)をも加味することで、学校が共同体的組織、すなわち「教育的活動統一体」(フェントの用語)として定式化されたことである。研究グループは、「良い学校」を次のように特徴づけている。

「我々は学校を組織として考え、また個々の学校の組織編成の次元から出発しようとするれば、『良い』学校は次の点で特徴づけられることができる。すなわち、良い学校においては、問題解決のプロセスが、人間的な関係を保ち、学校固有の諸条件、特に教員と生徒の諸条件を考慮し、さらに教育学上の諸知見も考慮しながら、一つのバランスのとれた関係をもたらしめているのであり、しかもこのバランスのとれた関係に教員も生徒も一体化することができ、かつそれを積極的に支持し、教育的責任の中で精力的に具体化しているのである。」<sup>45)</sup>

研究グループによれば、「問題解決のプロセス」の中で、学校の構成員（特に教員集団と生徒）が「人間的関係を保ち」ながら、共同でかつ責任を分かち合いながら教育活動という一つの「バランスのとれた関係」(Balanceverhältnis)を自ら創出していくという共同体としての新しい学校観、すなわち「教育的活動統一体としての学校の再発見」(フェント)こそが、今後の教育改革の中で「中核的意義」を持つことになる。つまり、研究グループは、「学校の質」や「良い学校」に関する研究の総括として、「目標志向的で、組織的で、専門性を生かした計画的な学校の組織編成を教員集団を通して行うという意味での学校の『内的な』革新」が、教育改革上の急務となることを確認したのである<sup>46)</sup>。

そして最後に、第三として注目すべき点は、こうした急務としての学校の内的革新のための前提条件として、個々の学校には自らを組織編成するための自由裁量権、つまり「公式により多くの自律性 (mehr Autonomie) が保障される」ことと、学校関係者の「参加の自覚的な保護」とが必要となること、さらには「学校監督そのものの再検討」も不可欠となることが、確認されたことである<sup>47)</sup>。言うまでもなく、この学校の自律性と学校関係者の参加の制度化及び学校監督の制限の主張は、1973年のドイツ教育審議会勧告のそれであった。研究グループによれば、1973年の勧告内容は、「学校研究による調査結果と一致している」ものであり、その意味で今後の教育改革、特に学校の内的改革の関連では、今なお「焦眉の」(aktuel) 課題であると評価されるべきものとなる<sup>48)</sup>。

かくして、1973年のドイツ教育審議会の勧告とそれが提起した学校の自律性を基軸とする学校改革の課題は、総合制学校に関する付随研究とその発展としての一連の実証的学校研究の努力を経て、その正当性と実現の必要性とが教育学的に改めて検証されることになったのである。しかし、この「良い学校」、すなわち学校の自律性と学校関係者の参加を基軸とする共同体としての学校の創出

という教育学的認識は、教育政策としてのその具体化のためには、さらにもう一つの教育学的営為を経ることになる。組織開発を援用した学校開発理論がそれである。次に、この点の検討に移ろう。

### 第3節 学校開発理論の展開とその特質

#### 1. 学校開発理論の登場

さて、「良い学校」ないし「学校の質」に関する実証的学校研究が展開され、自律性と参加を基軸とする共同体の組織としての学校を創出することが教育改革の急務であるとの認識が確認されつつあった時期、すなわち1980年代後半から90年代初頭にかけて、そうした認識のより具体化に資することになった新たな教育学理論の構築が行われていった。すなわち、ハンス＝ギュンター・ロルフ（Hans-Günter Rolff、ドルトムント大学教授、同学校開発研究所所長）を中心とした「学校開発理論」（Schulentwicklungstheorie）がそれである。学校開発理論は、主としてアメリカにおいて組織社会学と企業経営の実践の中で発達して、その後北欧諸国でも実践されていた「組織開発」

（Organisationsentwicklung、略称でOEと表記されることも多い）の経験と知見を、学校開発（＝学校改善、学校づくり）に援用して、学校を学校構成員の手で内側から改善・変革するための持続的な戦略に関する理論の総称である。学校開発理論は、「目標を知ることだけでは十分ではない。我々は、目標を如何にして達成するのかも知らねばならない。」<sup>49)</sup>との言葉に象徴されるように、「良い学校」に関する実証的研究の成果を受け継ぎ、しかもその研究では十分ではなかった側面、つまり、「良い学校」に向けて個々の学校を如何にして変革するか、この学校変革の方法に関する理論であると言える。

一般に、「学校開発」（Schulentwicklung）という用語は、1960年代から70年代にかけての時期までは、教育制度全体の構造改革との関連で使用されていたが<sup>50)</sup>、1990年代以降の現代ドイツでは個々の学校の内側からの改善・改革という意味での「学校開発」という言い回しが極めて頻繁に使用されるようになる。この場合の「学校開発」概念には、多かれ少なかれ「組織開発」（OE）を援用した学校開発という、いわゆる学校開発理論の考え方が反映していると言える。また、1990年代以降多くの州で展開されている教育改革（学校改革）においてほぼ共通した要素となっている、個々の学校での「学校プログラム」（Schulprogramm）の作成、「内的評価」（Interne Evaluation）と「外的評価」（Externe Evaluation）の実施、さらに助言・支援機能を重視した学校監督への質的転換といった事項は、学校開発理論の展開と連動して普及してきた概念であると言える。

こうした意味での学校開発理論がドイツにおいて一般に知られるようになった契機は、1990年にロルフとペーア・ダリー（Per Dalin）が著した『制度的学校開発プログラム』（Institutionelles Schulentwicklungs-Programm）<sup>51)</sup>の刊行にあった。ロルフが研究グループ＜学校の質＞のメンバーとして参加していたことは前述した通りであるが、それ以前に彼は、実験学校としての総合制学校の設置を提唱した1969年のドイツ教育審議会勧告を起草した専門部会（座長はヘルムート・ベッカー）の委員としての経歴を経て<sup>52)</sup>、ドルトムント大学に1973年に新設された「学校開発研究所」（Institut für Schulentwicklungsforschung）の所長に就任した教育学者である。共著者のダリーは、組織開発に基づく学校開発に関する研究・指導機関である「教育改革国際運動」（International Movement Towards Educational Change、略称でIMTEC。本部はオスロ）の所長として国際的に活躍している教育学者である（現在はオスロ大学教授）。ちなみに、『制度的学校開発プログラム』は1995年に増補改訂され、この増補改訂版は翌年の1996年の時点で早くも第3版、1998年には第4版を重ねるに至っている。

ダリーンの学校開発に関する著書『学校開発への寄与としての組織開発—学校のための革新戦略—』（1986年）<sup>53)</sup>は、既にドイツ語訳で刊行されていたが、組織開発に基づく学校開発という概念の普及の点では、1990年のロルフとダリーンの共著『制度的学校開発プログラム』の刊行と、その前後におけるハンス＝ギュンター・ロルフによる学校開発理論に関する活発な研究活動に負うところが大きい<sup>54)</sup>。加えて、ロルフが狭義の研究活動に止まらないで、ドイツ内外で政府及び学校当局などの委員や顧問として、具体的な教育改革（学校改革）の中で自らの学校開発理論の知見を具現化していることも重要である。例えば、ロルフは、既に1980年代から実施されていたノルトライン・ヴェストファーレン州における校長及び学校開発指導者（Schulentwicklungsmoderator）の研修・養成プログラムを州立学校・継続教育研究所と共同で担当している他、学校開発理論に基づく先駆的な教育改革を実施したブレーメン州の改革にも、その企画の段階から顧問として参加していた<sup>55)</sup>。さらに大きな反響を呼んだ『教育の未来 未来の学校』（ノルトライン・ヴェストファーレン州教育委員会報告書）<sup>56)</sup>にも、ダリーンと共に委員として加わっていた。

そこで、以下においてはロルフの学校開発理論を検討することによって、この理論の特質を明らかにしてみよう。

## 2. ロルフの学校開発理論の前提的認識とその特質

### （1）教育政策・教育研究上の「パラダイム転換」

まず、上述してきたような1970年代以降の教育改革の展開と実証的学校研究の知見を通して、教育政策及び教育研究の対象や方向性が、教育制度全体の構造改革（マクロ政策）から個々の学校の改革（ミクロ政策）へと大きく転換したとの認識が提示される。ロルフは、「学校開発」概念の転換を含む、こうした教育政策上・教育研究上の転換を「マクロ政策からミクロ政策へのパラダイム転換」という言葉で表現し、こうした転換を促す契機の一つとして特に、フェントによる「教育的活動統一体としての学校」という学校観を高く評価している<sup>57)</sup>。その際にロルフはまた、1970年代までの教育機会の均等を指導理念とする社会政策的側面を有した教育制度全体の構造改革に関する研究が、政治家の政策行動の素材は提供しても、学校教育の当事者の主たる関心となることはなかったのに対して、「良い学校」ないし「学校の質」に関する研究は、それ自体が論争の対象となる社会政策的目標とは直接関係せず、何よりも学校教育の当事者自身の関心と行動意欲を喚起するものである点にも注目している<sup>58)</sup>。

ロルフは、1970年代の教育制度全体の構造改革（マクロ政策）が十分な成果を収めることができなかった背景として、実証的学校研究の知見を踏まえて、次の3つのマクロ政策の問題点を指摘している。第1に、マクロ政策は、一つの学校改革のモデルが基本的に全ての学校に適応され得るとの前提に立脚していたが、こうした「標準化された解決策」は現実には機能しなかったことが明かとなったことである。第2に、マクロ政策は、教員を新たな理念や成果の「消費者」とみなし、また学校を標準化された解決策を採用するだけの「下請け機関」と見なしてきたが、学校が上位機関が開発した成果を「採用」することはめったになく、実際は成果を学校の現状に「適応」させているに過ぎず、本質的な学校改革を実現するものではなかったことである。さらに第3に、マクロ政策は、ある中央機関が開発した改革モデルを、個々の学校も目的合理的に採用するとの前提に立脚してきた。しかし、現実にはそうした工業分野に由来する機械的な前提は、学校の領域では機能せず、むしろ「固有の開発運動」に規定された「特別の制度」である学校には何よりも「教育的な開発プロセス」（pädagogischer Entwicklungsprozeß）が存在することが明かとなったことである<sup>59)</sup>。

こうした基本的な前提的認識を踏まえて、ロルフは、個々の学校自身こそが「変革プロセスの基

礎である」<sup>60)</sup>として、学校の内部から、しかも学校当事者自身がその討議と合意形成のプロセスを経て、学校の組織とそこでの教育の在り方を変革することが必要なのだと考えたのである。この点をロルフは次のように確認している。

「何が『良い』学校の目標であるべきかは、予め設定されることはできない。予め与えられたものは、せいぜいのところ目標の具体化に導くか、あるいは与えられた目標を表面上は是認しつつも(『空念仏』)、實際上の活動ではそれを否定するという、教員集団による『内部解約』へと導くにすぎない。真の活動目標は、(国家の前提的基準の枠内で)最初に目標を明らかにすること、次いで目標について合意を得ることを通して、教員集団自身によってのみ獲得されるのである。この目標の明確化と合意形成は、優先課題の決定へ、そして最終的には一つの学校開発プログラムへと結実するのである。」<sup>61)</sup>

## (2) 特別な社会組織としての学校とその変革の戦略

ロルフらの学校開発理論が基礎的前提としている第二の重要な認識は、上記の実証的学校研究のみならず、組織社会学や教育学上の知見にも基づきながら、学校を他の組織とは異なる特質を有する社会組織(soziale Organisation)と捉える点にある。すなわち、ロルフによれば、学校はその使命を真に果たすためには、他の社会組織や形式的な官僚機構とも異なる、特別の「訓育・教育組織」(Erziehungs- und Bildungseinrichtung)でなければならない。ロルフが述べる学校という教育組織の特質は次の2点にまとめることができよう。まず学校はその構成員の大半が子どもという「成長途上の者」(Heranwachsende)から成る組織であること、つまり「組織としての根拠を子どもを引き受けることに置く」組織であることである。ロルフによれば、ヘルマン・ノールの教育思想に代表される、成長途上の者(生徒)と成人(教師)との関係を「教育的関係」(erzieherisches Verhältnis)と考えることは、学校という組織における「本質的」(konstitutiv)な点となる。この「教育的関係」を基盤とする「個人的邂逅」の場である「学校においては、目的に固定的に合わせて手段を割り当てるという意味での技術性は、しばしば不適切なものである。」その意味で、「学校は、その成果を、経済的原理に基づいて入力と出力の比較によって算定することができる経済的・技術的な生産組織ではないのである。」<sup>62)</sup>

こうした人間形成の場に固有の、いわば<教育の論理>は行政的統制や外部的な評価を極力制限すること、そして教員の自律性(Autonomie)と専門職化を要請するが、同時にこのことは、教育組織が誰からも最終的には統制を受けないという「統制不確実さ」(Kontrollunsicherheit)や、個々の教員が「単独労働者」(Einzelarbeiter)として孤立するという、いま一つの学校という組織に固有の問題と危険性を生み出すことにもなる。ロルフによれば、こうした教育組織が必然的に内包する問題や危険性は、「仲間同士のコミュニケーションと協力」ないし「教員のチームによる協力」によってのみ緩和・回避できるものなのである<sup>63)</sup>。この学校組織における協力関係の構築の点で、その要の役割を果たすのが校長であり、その意味で「良い学校」は「良い校長」を前提とするのであるが、ロルフによれば、このことは強い権限を持つ校長が必要となることを意味するものでも、また校長が教員の職務上の上司となることすら必ずしも必要としない。校長が一方的に示すヴィジョンは学校全体のヴィジョンではなく、「学校全体のヴィジョンは全教員集団の協力と生徒及び父母との交流の中においてのみ生じることができるものである」からである。その意味で、「良い校長」とは、こうした「共同して作成される学校プログラムに基づいている、協力的で意思疎通的な学校文化の開発を可能にする」機能を担う存在なのである<sup>64)</sup>。

ロルフは、学校を本来的に経済効率性の原理が適用できない組織であり、同時にまた教員集団の

コミュニケーションと協力関係を不可欠の要素とする特別な社会組織と捉える認識に立つて、かかる特質を持つ学校における「組織的変革プロセス」(organisatorischer Veränderungsprozeß)は如何にして可能となるか、という課題に取り組み、学校開発理論を構築することとなったのである。こうして登場するロルフの学校開発理論は、何よりも教員集団の相互のコミュニケーションと協力を通して、生徒のみならず教員集団自身も「組織学習」(Organisations-Lernen)する意思と能力を持った組織を作することを志向する理論であり、「学校の活動のより良い、より望ましい結果を実現するための学校文化の変革に向けた戦略」<sup>65)</sup>を提示する理論と言えよう。この点をロルフは以下のようにまとめている。

「学校開発プログラムの全ては、学校の問題解決能力を高めること、つまり組織学習をねらいとしている。しかし、この問題解決能力を高めることは、決して自己目的ではなく、あくまでも教員集団の質の改善のための枠組みとしての学校文化の(社会的・精神的な学校雰囲気)の改善に奉仕するものであって、これら全ては最終的に生徒達の諸能力を高めるために行われることなのである。」<sup>66)</sup>

### (3) 学校の自律性の保障と学校監督の質的転換(マクロ政策の復権)

最後に確認すべき点は、ロルフの学校開発理論は「組織学習」を通じた個々の学校の改善に限定された理論ではなく、個々の学校を改革の基点に据えつつも、同時に国家(州)の教育行政や学校監督の機能の重要性の再認識も促し、かつその在り方の根本的改革をも射程に入れた理論であることである。

個々の学校が、「組織学習」を通じた「学校文化」の改善を通して自己変革を持続的に行うことができるためには、個々の学校には何よりも自律性が保障されること、「特にカリキュラム面、財政面、そして人事面でのより一層の自由裁量領域」<sup>67)</sup>がその前提条件として要請されることは言うまでもない。つまり、組織開発に基づく学校開発が目標とする「問題解決学校あるいは『教育的活動統一体』としての学校は、高い程度の組織編成上の自律性(Gestaltungsautonomie)を前提としている」<sup>68)</sup>のである。しかし、ロルフによれば、ただ単に個々の学校に組織編成上の自律性が保障されただけだとすれば、偶然的で場当たりの学校開発は、「諸条件の不平等の下では、競争的な学校という統制されないシステム」を生み出し、「社会的ダーウィズムに堕する」危険性を孕むことになる。そこで、こうした危険性を回避し、かつ憲法(基本法)で保障された「生活諸関係の同価値性」を踏まえて、社会的に要請されている学校の質的・社会的機能(教育水準と機会均等の確保など)を実現するためにも、「国家の学校監督は必要である。」<sup>69)</sup>

しかし、その際には、国家(州)の学校監督の機能は、従来までの支配・統制的機能から、あくまでも「開発の原動力」(Motor der Entwicklung)である個々の学校とそこでの「組織学習」を支援し、かつその質的確保を実現することを目的とした、助言・指導的機能へと質的に転換することが強く求められることになる。この点を踏まえ、ロルフは、学校と学校監督の双方における質的転換の必要性を、以下のように定式化している。

「確かに、学校は自己組織と開発のための確実な基礎であり、開発の原動力である。しかし、それはその学校には学校監督かあるいはそれと同質の評価システムが不可避免的に付随している、という意味においてのことである。・・・もとより、その際には、自己革新的で自己組織的な学校に対する学校監督は、今日のどちらかと言えば統制的な評価組織から、より助言的な評価・支援システムへと自らの機能を転換しなければならないであろう。」<sup>70)</sup>

## おわりに

以上、本稿では、圧倒的勢いで迫りつつある競争と効率性に基づく市場原理に抗して、共同性と連帯に基づく＜開かれた公共空間＞としての学校づくりと教育改革の糸口を探るという課題意識の下に、現代ドイツでの教育改革の歴史的背景を成すと考えられる二つの教育学研究の営為とその特質を分析してきた。

人間形成の営みが本来的に効率性の原理の貫徹を阻むものであること、個々の学校こそが教育改革の基盤となるべきこと、学校の自律性の保障の下で、学校当事者の参加（共同性）と協力（連帯）に基づく＜共同体＞としての学校を構築することが最終的には、そこでの人間形成の質を改善する基盤ともなること、そしてこうした「下から」の学校改革を支援する機能として学校監督（教育行政）は不可欠であり、そうした方向での学校監督の質的転換が学校改革と連動して行われるべきこと。1970年代中頃から開始された「良い学校」に関する実証的学校研究とその成果を継承しつつ展開されている学校開発研究という二つの教育学研究の営為は、こうした教育と学校改革に関する知見を提供した。1990年代以降のドイツの諸州では、こうした知見を理論的基盤としつつ教育改革が展開されていくことになる。

もはや言うまでもなく、こうした学校改革に関する基本的認識や方向性は、既に原理的には1973年のドイツ教育審議会勧告に集約されていたものであった。その意味で、「良い学校」に関する実証的学校研究と学校開発理論という二つの教育学研究の営為とその成果は、「自律的人間」を育成するための「自由な学校」の創出というヘルムート・ベッカーの教育理念が色濃く反映したドイツ教育審議会の1973年勧告と、「学校の自律性」を基調とする1990年代以降の現代ドイツにおける教育改革とを繋ぐ、いわば＜架橋＞としての重要な役割を果たしたことになる。

最後に、本稿で確認した現代ドイツの教育改革（学校改革）の基本的認識を端的に示している行政文書の一部を紹介して結びとしたい。

「良い学校とは何か？ 学校の質の問題は、理論的・抽象的に答えることができるものではなく、具体的な実践における終わりのない試行—合意形成過程として理解されるべきものである。・・・  
・良い学校の本質的メルクマールは、学校の雰囲気ないし学校のエトスである。すなわち、良い学校とは、教育目標についての共通の観念を教員集団が共有していること、そして学校生活全体がその教育目標に規定されていること、さらに学校の中に生き生きとした交流と協力があること、最後に学校というものが、生徒達が喜んでそこにいる学習・生活空間であること、これらの点で際だっている。こうした学校は、生徒も父母も教員も学校と一体化しており、学校の中や学校の組織に協働することを動機づけられることを可能にする確かな組織を有しているのである。」<sup>71)</sup>

ブレーメン州文部省編『学校と教育行政のための組織開発プログラム』（1995年）より

## 註

- 1) 齋藤純一『公共性』(岩波書店、2001年)、72-88頁。
- 2) 佐藤 学「贈与・再配分・交換の教育関係—コミュニケーションの経済的構造に関する覚え書き」森田・藤田・黒崎・片桐・佐藤編『教育学年報5 教育と市場』(世織書房、1996年)、127頁。関連して、次の文献も参照。児美川孝一郎「新自由主義教育政策が描く学校像」『教育』No.672(2002年1月号)。
- 3) 宮腰英一「イギリスのニュー・パブリック・マネジメントと教育行財政改革」『日本教育行政学会年報』第26号(2000年)、参照。
- 4) 齋藤純一、前掲書、82頁。
- 5) 佐藤 学、前掲論文、145頁。佐藤 学の提唱する「学びの共同体」という新たな学校像の提唱は、齋藤純一と課題意識を共有していることは明かである。「学びの共同体」については、『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』(世織書房、1996年)も参照。
- 6) 1990年代のドイツにおける教育改革の動向に関する邦語文献として次を参照のこと。南部初世「ドイツにおける学校管理運営論の展開」『京都大学教育学部紀要』第42号(1996年)、榊原禎宏「ドイツにおける学校の『自律性』をめぐる論議と改革方向」『学校経営研究』第25号(2000年)、坂野慎二「ドイツにおける学校裁量権の拡大」貝塚茂樹(研究代表)『地方教育行政の在り方に関する総合的調査研究』(文部省科研費報告書、2000年)、前原健二「現代ドイツの教育制度論議における『学校の自律性』」、日本教育学会第56回大会発表資料(1997年)。なお、ドイツでは、教育事項は16ある州(Land)の管轄事項であり、このことを州の文化高権(Kulturhoheit)と言う。従って、各州には、教育事項を管轄する州文部省(Kultusministerium)があり、州議会の議決に基づいて教育法が制定されている。1990年代以降の学校の自律性の拡大に関連して制定・改正された主な教育法は以下の通りである。  
 Brandenburg: Schulgesetz vom 12. 04. 1996 (新規)  
 Bremen: Schulgesetz und Schulverwaltungsgesetz vom 20. 12. 1994 (改正)  
 Hamburg: Schulgesetz vom 16. 04. 1997 (学校構成法及び学校法の統合・新規)  
 Hessen: Schulgesetz vom 17. 06. 1992 (学校維持法及び学校行政法等の統合・新規)  
 Mecklenburg-Vorpommern: Schulgesetz vom 15. 05. 1996 (新規)  
 Niedersachsen: Schulgesetz vom 19. Mai 1993, vom 20. 05. 1996, vom 11. 12. 1997 (改正)  
 Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Weiterentwicklung von Schulen vom 27. 11. 2001 (新規)  
 Schleswig-Holstein: Schulgesetz vom 18. 09 und 21. 12. 1998 (改正)
- 7) Schlußbericht der Arbeitsgruppe "Schulverwaltungsreform" im Niedersächsischen Kultusministerium vom 26. Juni 1995, S. 16.
- 8) Bericht der Kommission "Schulentwicklung, Beratung, Fortbildung" bei Niedersächsischen Kultusministerium von 29. November 1996, S. 17.
- 9) こうした学校の自律性拡大政策への疑念や懐疑的態度は、特に教員ないし教員組合の間に強く見られる。フュッセルによれば、ドイツの教員層には伝統的に文部省や教育政策に対する「不信文化」(Mißtrauenskultur)があり、「学校の自律性」も単なる国家(州)の財政削減意図を隠微した「美辞麗句」(Schönwetterfloskel)にすぎない、との態度が見られる。Füssel, H.-P., Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der "Schulautonomie" — ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern, In: Döbern, H./ Geißler, G. (Hrsg.), Schulautonomie in Europa, Baden-Baden 1997, S. 13f.
- 10) 学校共同体理念の歴史的展開および教育学理論の中での学校の自律性論議の展開については、さしあたり次の文献を参照のこと。Kross, H., Lehrer, Eltern, Schulgemeinde. Der Gedanke der genossenschaftlichen Selbstverwaltung im Schulwesen, Stuttgart 1949. Hörner, W. Von der Autonomie der Pädagogik zur



Autonomie des Schulsystems. Vergleichende Aspekte einer Begründung von Schulautonomie, In: Bildung und Erziehung, Jg. 44 Teil 4 (1991).

- 11) 拙稿「ヘルムート・ベッカーの自律的学校論とドイツ教育審議会勧告」貝塚茂樹（研究代表）『地方教育行政の在り方に関する総合的調査研究』（文部省科研費報告書、2000年）所収。
- 12) ベッカーはドイツ教育審議会において、その見識と経歴とから他の委員を凌駕する程の「特別の地位を」を占めていた、と言われる。Hüfner, K., Naumann, J., Konjunktoren der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I: Der Aufschwung (1960-1967), Stuttgart 1977, S. 175.
- 13) Becker, H., Die verwaltete Schule, In: Becker, H., Quantität und Qualität - Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg 1962.
- 14) ヘルムート・ベッカーの教育思想につき、次の拙稿を参照願いたい。拙稿「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（1998年）所収。
- 15) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 1969, S. 108.
- 16) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, 1970, S. 256.
- 17) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, 1973, S. 17.
- 18) Ibid., S. A61ff. この73年勧告の考え方は、自由ヴァルドルフ学校（シュタイナー学校）の創設者であるルドルフ・シュタイナーの学校の自律性の思想とも符合している。「教育施設の管理運営や、および教育目標の設定等は、授業を行っている人々、ないしは精神生活の分野で生産的に活動している人々の手だけで行われなければならないものなのである。この仕事に参加する人々の一人一人が、自分の時間を、授業ないしはそれ以外の精神的創造活動と、教育組織の管理運営とに配分すべきである。」シュタイナー『精神科学と社会問題』（河西善治訳、人智学出版社、1986年）、98-99頁。なお、関連して拙稿も参照願いたい。「シュタイナーの社会三層化運動と自由ヴァルドルフ学校の創設—人間認識に基づく教育と学校の自律性—」『弘前大学教育学部紀要』第85号（2001年）所収。
- 19) この間の教育制度改革の展開につき、以下の文献を参照のこと。Führ, Ch., Deutsches Bildungswesen seit 1945, Luchterhad 1997, 坂野慎二『戦後ドイツの中等教育制度研究』（風間書房、2000年）。
- 20) Keck, R. W., 《Schulgemeinde》: Konzept und Perspektive für eine partnerschaftliche Gestaltung der Schule, In: Keck, R. W. (Hrsg.), Kooperation Elternhaus-Schule. Analyse und Alternative auf dem Weg zur Schulgemeinde, Bad Heilbrunn/Obb. 1979, S. 50.
- 21) ドイツ教育審議会の1973年の勧告に依拠する形で制定されたブレーメン州とニーダーザクセン州の教育法には、学校監督の制限と学校の自律性の保障が取り入れられていた。

○ブレーメン州：学校行政法（1978年制定）

第17条 学校の自治（Selbstverwaltung der Schule）

- （1）学校は、法律、法規命令、行政命令並びに学校行政及び学校監督による指示の範囲内で、自らの内の事項を自ら処理する。
- （2）州政府ないし文部大臣は、法律の定めるところにより学校制度についての法規命令を発する権限を与えられているが、この法規命令は教育制度の統一性及び生徒の教育の機会均等の促進と確保のために必要とされる限りにおいてのみ、学校の自治（Selbstverwaltung der Schule）を制限することができる。

○ニーダーザクセン州：学校法（1975年制定）

#### 第101条 専門監督の制限

学校行政が、学校及び教師の教育上の評価と決定を廃棄ないし変更することができるのは、その評価と決定が諸規則ないし一般に適用されている教育上の諸原則に反している場合、もしくは正しくない諸前提ないし不適切な考慮を基に下された場合だけである。

- 22) ドイツ教育審議会の1973年勧告には、既に教育の機会均等の確保の必要性から学校監督を制限することを批判する「少数意見」(Minderheitsvotum) が付記されていた。1970年代以降の教育改革において学校監督の制限が実現しなかった背景として、リヒターは学校官僚制の強い抵抗があったことを指摘している。Richter, I., Theorien der Schulautonomie, In: Daschner, P., Rolff, H.-G., Stryck, T., Schulautonomie -Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung, Weinheim/München 1995, S. 12f. また、ドイツ法律家会議の学校法委員会が1981年に起草・発表した「州学校法試案」(Entwurf für ein Landesschulgesetz) は、学校監督を法的監督に縮小する形で制限して、学校及び教員の自律性(自由)を拡大する規定(特に第73条)を含んでいたが、この「試案」に対して常設文部大臣会議は、1982年3月にそれを否定する決議を公表している。Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 11. /12. 3. 1982. Zum Entwurf eines Landesschulgesetzes durch die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages, In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 30(3) (1982), S. 252-254. 関連して、次の論文も参照のこと。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』による『学校監督の縮小』論の理解をめぐる—」『教育学研究』第59巻第4号(1992年)所収。
- 23) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, 1973, S. A24.
- 24) Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft, Stuttgart 1980, S. 111.
- 25) Fend, H., Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1982. 同様の学問的付随研究としては、バーデン・ヴュルテンベルク州をフィールドに学校研究を行ったフライブルク大学のアウリン(Aurin)が知られている。Aurin, K./Schwarz, B./Thiel, R., Gegliedertes Schulsystem und Gesamtschule. Vergleichsuntersuchung des Landes Baden-Württemberg, 2 Bde, Freudenstadt-Grünstadt 1986. Aurin, K. (Hrsg.), Gute Schulen -Worauf beruht ihre Wirksamkeit?, Bad Heilbrunn 1990.
- 26) Fend, H., a. a. O., S. 17-19.
- 27) Hartmut von Hentig, Einführung zur deutschen Ausgabe, In: Rutter, M. u. a., Fünfzehntausend Stunden, Weinheim 1980, S. 9f.
- 28) Bargel, T., Ergebnisse und Konsequenzen empirischer Forschungen zur Schulqualität und Schulstruktur, In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.), Schulreform in der Mitte der 90er Jahre, Leske+Budrich Verlag Opladen 1996, S. 49.
- 29) Aurin, K. (Hrsg.), a. a. O., S. 74.
- 30) 1970年代中頃、学校改革の停滞と危機(Stagnation und Krise der Schulreform)が明白となった。ヘッセン州では1974年に、統合型の総合制学校(Integrierte Gesamtschule)の新設が中止され、ノルトライン・ヴェストファーレン州では1978年に協力型の総合制学校が挫折した。Rolff, H.-G./Tillmann, K.-G. Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive, In: Rolff, Hansen, Klemm, Tillmann(Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1, Belz Verlag, Weinheim und Basel 1980, S. 239.
- 31) Fend, H., a. a. O., S. 500.
- 32) Bargel, T., a. a. O., S. 49.
- 33) Fend, H., Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene, In: Neue

Sammlung, 4/1988, S. 537..

- 34) Hans-Günter Rolff, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, Heft 6(1991), S. 866
- 35) Rutter, M./Maughan, B./Mortimore, P./Ouston, J., Fifteen Thousand Hours, London 1979. ドイツ語版: Fünfzehntausend Stunden, Weinheim/Basel 1980. その他、この時期に参照された文献の代表的なものとして、Purkey, S. C./Smith, M. S., Effective Schools: A Review, In: Elementary School Journal, Vol. 83(1983), Edmonds, R. R., Programs of school improvement: An overview, In: Educational Readership, Vol. 40-3(1982).
- 36) Rutter, M. u. ., Fünfzehntausend Stunden, S. 10.
- 37) Fend, H., Gute Schule -schlechte Schule. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit, In: Die Deutsche Schule, 1/1986.
- 38) Ibid., S. 275
- 39) Fend, H., Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene, In: Neue Sammlung, 4/1988, S. 537.
- 40) Fend, H., Gute Schule -schlechte Schule, S. 292.
- 41) Steffens, U./Bargel, T., Erkundungen zur Qualität von Schule, Luchterhand Verlag Neuwied 1993, S. 153f.
- 42) Ibid., S. 13.
- 43) Ibid., S. 9f.
- 44) Ibid., S. 43. アメリカの学校研究の中では、ライトフットの研究(S. L. Lightfoot, The Good High School - Portraits of Character and Culture, New York 1983.) は例外的であると指摘されている。
- 45) Ibid., S. 68.
- 46) Ibid., S. 68f.
- 47) Ibid., S. 70.
- 48) Ibid., S. 134.
- 49) Dalin, P., Theorie und Praxis der Schulentwicklung, Luchterhand 1999, S. 9.
- 50) Rolff, Hans-Günter, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, Heft 6(1991), S. 865.
- 51) Dalin, P./Rolff, H. -G., Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soest 1990. なお、1995年の増補改訂の際には、書名が『制度的学校開発過程』(Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß) に修正され、ブッヘン (Herbert Buchen, ノルトライン・ヴェストファーレン州立学校・継続教育研究所) が共著者に加わった。
- 52) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 1969, S. 185.
- 53) Per Dalin, Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung -Innovationsstrategien für die Schule, Paderborn 1986. ダリンは、組織開発を学校改革に適用した新しい学校開発プログラムとして、Institutional Development Program を開発した。そのドイツ語訳が Institutionelles Schulentwicklungs-Programm (ISP) である。
- 54) この時期のロルフの膨大な論文・著書のうち学校開発及び学校の自律性に関連した主たるものは以下の通りである。
  - ① Wie gut sind gute Schulen? Kritische Analysen zu einem Modethema, In: Rolff, H.-G. / Bauer, K. -O. / Klemm, K. / Pfeiffer, H. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6, Weinheim/München 1990.
  - ② Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, Heft 6(1991)

- ③ Die Schule als besondere soziale Organisation, In:Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4/1992
  - ④ Wandel durch Selbstorganisation, Weinheim/München 1993.
  - ⑤ Gestaltungsautonomie verwirklichen. Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung, In:Pädagogik, Jg. 46, Heft 4(1994)
  - ⑥ Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven, In:Daschner, P., Rolff, H.-G., Stryck, T. (Hrsg.), Schulautonomie -Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung, Juventa Verlag, Weinheim/München 1995.
  - ⑦ Autonomie von Schule -Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung, In:Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.), Schulreform in der Mitte der 90er Jahre, Leske+Budrich Verlag Opladen 1996.
- 55) 1991に開始されたブレーメン州の教育改革については、さしあたり次の文献を参照のこと。Rolff, H.-G., Verwaltungsreform im Schulbereich:Schlanker und pädagogischer zugleich? Ein Fallbeispiel aus Bremen, In:Organisationsentwicklung, 2/1996. 拙稿「現代ドイツにおける『学校の自律性』の拡大とその歴史的背景—『学校共同体』の理念の継承—」『日本教育行政学会年報』第26号(2000年)。なお、詳しくは第4章を参照のこと。
- 56) Zukunft der Bildung Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Schule — Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Luchterhand 1995.
- 57) Rolff, Hans-Günter, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, Heft 6(1991), S. 866.
- 58) Ibid., S. 867.
- 59) Ibid., S. 867f. Dalin, P./Rolff, H.-G., Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soest 1990, S. 20f.
- 60) Dalin, P./Rolff, H.-G., Institutionelles Schulentwicklungs-Programm S. 24.
- 61) Rolff, Hans-Günter, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, Heft 6(1991), S. 878f.
- 62) Rolff, H.-G., .Die Schule als besondere soziale Organisation, In:Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4/1992, S. 309f.
- 63) Ibid., S. 311-314.
- 64) Rolff, H.-G., Gestaltungsautonomie verwirklichen. Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung, In:Pädagogik, Jg. 46, Heft 4(1994), S. 41-44.
- 65) Dalin, P./Rolff, H.-G., Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soest 1990, S. 237.
- 66) Rolff, H.-G., .Die Schule als besondere soziale Organisation, In:Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4/1992, S. 321.
- 67) Rolff, H.-G., Gestaltungsautonomie verwirklichen. Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung, In: Pädagogik, Jg. 46, Heft 4(1994), S. 44.
- 68) Rolff, Hans-Günter, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, Heft 6(1991), S. 883.
- 69) Ibid., S. 320.
- 70) Ibid., S. 321.
- 71) Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Bildung und Wissenschaft, Organisationsentwicklungsprogramm für Schulen und Schulverwaltung, 1995, S. 43.

## 第4章 現代ドイツの教育改革における「学校の自律性」の拡大とその特質

### —ブレーメン州を事例として—

#### はじめに

ドイツでは1990年代に入って、「学校の自律性」(Autonomie der Schule, Schulautonomie)をめぐる論議が活況を呈し、特に社会民主党 (SPD) 勢力の強い北西地域の諸州 (ブレーメン、ハンブルク、ヘッセン、ニーダーザクセン、ノルトライン・ヴェストファレン州など) が主導する形で、全ドイツ的規模で学校の自律性の拡大を基調とする学校改革とそのための教育政策が展開されている<sup>1)</sup>。学校の自律性をめぐる論議と各州での具体的な教育改革の内容は、その全体の見通しがきかないほど多岐に及んでいるが、そのほぼ共通した方向性としては、教育内容・方法、学校の組織編成、教員 (特に校長) の人事、学校財政といった事項で、個々の学校により広い自由裁量権を付与しようとしている点を指摘することができよう。もっとも、こうした学校裁量権の拡大はドイツに限らず、1980年代以降の国家財政逼迫とより効率的な教育が求められる状況の中で、先進各国にほぼ共通して見られる改革動向ともなっている。その点から、現代ドイツにおける学校の自律性の拡大という教育現象を、国際的動向からの影響や経費節減 (教育の市場化) の視点からその構造や特質を理解することも可能だろう<sup>2)</sup>。

しかし、学校の自律性の拡大を標榜する現代ドイツの教育改革は、ただ単に国際的動向からの影響や経費節減要請からの措置として表層的に理解するのであれば、その本質を見失ってしまうだろう。何故なら、ドイツで進行中の教育改革は、前章までの検討で確認してきたように、19世紀以降の学校教育をめぐる歴史的展開、とりわけヘルムート・ベッカーの自律的学校論及びドイツ教育審議会勧告を基底とする1970年代以降の教育改革と、それに伴って生じた教育学研究の営為の展開 (「良い学校」に関する実証的学校研究及び学校開発理論) を背景に有するものであるからである。現代ドイツにおける教育改革は、新自由主義 (市場自由主義) を背景とする、「学校の自律性」に名を借りた財政削減策としてのみ理解されるべきものではない。むしろ、それは、何よりも教員と父母と生徒の三者を明確に学校自治の主體的な担い手と位置づけ、これら三者による協働的学校づくりを推進しようとするものであり、同時にそれと連動してドイツの教育体制の根幹に位置づいている国家 (文部省) による学校監督 (Schulaufsicht) の在り方そのものの質的転換をも射程にいれた教育改革なのである。1994年に教育法 (学校法と学校行政法) を成立させたブレーメン州 (16州中最小の州) では、こうした現代ドイツにおける教育改革の方向性とその特質が顕著に確認されるのであり、その意味で、同州は現代ドイツにおける学校の自律性の拡大の「先導者」(Vorreiter)<sup>3)</sup>として極めて注目すべき位置を占めている。だが、ブレーメン州に象徴される現代ドイツにおける「学校の自律性」を基調とする教育改革の構造と特質を、以上のようなドイツ教育史の歴史的展開の中に位置づけ分析した研究は極めて少ないのが現状である<sup>4)</sup>。

そこで、本章では、以上のような課題意識に基づいて、ブレーメン州の1994年教育法に代表される現代ドイツにおける学校の自律性の拡大に向けた改革動向を、ドイツ教育史の展開の中に位置づけながら、その構造と特質を解明することを課題とするものである。まずは、現代の学校の自律性の拡大の中核部分を成すと考えられる、協働的学校自治論が提起されてくる教育史的背景とその後の展開から整理してみよう。

## 第1節 協働的学校自治（学校共同体）の理念の展開

### 1. 官僚主義的学校統治体制と「学校共同体」の理念の提起

学校の管理・運営の在り方を、学校の関係者（特に教師と父母と生徒）の参加と協力を基礎とする協働的で自律的な共同体によって行おうとする「学校の自律性」という考え方は、「学校共同体」（Schulgemeinde）と総称される理念として、ドイツでは長い歴史的伝統がある。学校共同体とは、元来は18世紀後半に、ドイツ（プロイセン）で民衆の就学義務機関としての民衆学校（Volksschule）が整備され始めた際に、地域住民が学校の管理に形式的に参加する法的概念にすぎなかった。しかし、19世紀に入ると、教会・聖職者による民衆学校支配の伝統（民衆学校は「教会の娘」であるとの観念）と、次第に学校への支配・統制を強化しつつあった国家権力との間で相克が展開する状況の下で（その頂点が1870年代の「文化闘争」）、学校共同体を、教師と父母との協力による学校のための「ゲノッセンシャフト的自治組織」<sup>5)</sup>として構築しようとする、概念転換が生じた。

この協働的・自律的な管理運営組織としての学校共同体という理念は、①ヘルバルト派の教育論（特にデルプフェルトの「自由な学校共同体」の構想）、②教会及び国家による学校支配からの学校の解放運動と教職の専門職性確立運動（特にハルニッシュ、ディースターヴェーク、テウスなど）、③自治（Selbstverwaltung）を重視した行政学理論（特にローレンツ・フォン・シュタイン、ギールケ）及び一部の領邦での実践（ザクセン、リッペン、ヴェルテンベルク等）、そして④20世紀初頭の改革教育運動（新教育運動）、という主として4つの方向と形態で展開されていった<sup>6)</sup>。

とりわけ、ワイマール期には、改革教育運動の高揚の中で、こうした協働的・自律的な学校づくりの試みは、田園教育舎やシュタイナー学校といった私立学校の創設としてのみならず<sup>7)</sup>、プロイセン邦（Land）を含む各邦における「父母協議会」（Elternbeirat）の導入、ハンブルク市における「学校自治法」（1920年）の制定、そしてペーターゼン（Peter Pertersen）のイエナ・プランの試みに代表されるように<sup>8)</sup>、公立学校の枠組みの中でも実践されていった。また、教育学の立場から、例えば、シュプランガーは、「教育的自律性」（pädagogische Autonomie）概念に基づき、あらゆる段階の公立学校を国家の権力的支配から保護するために、「自治形態」（Selbstverwaltungsformen）の組織の必要性を説いていた<sup>9)</sup>。

だが、ワイマール憲法の学校監督条項（第144条）の解釈として、学校監督は「国家に独占的に帰属する、学校に対する行政上の決定権」であり、同時にそれは「学校に対する国家の支配」を保障したものである、との憲法学者アンシュッツ（Anschütz, G.）による解釈<sup>10)</sup>が定式化され、依然として強固な国家官僚制による学校統治体制が存続される全体的な教育状況にあっては、学校共同体の理念の展開は依然として局部的範囲に止まることを余儀なくされたのであった。第二次大戦後になると、クロス（Kross, H.）による学校共同体理念の再興を意図した研究書の上梓（1949年）もあったが、依然としてアンシュッツ理論が継承される教育状況にあって、現代の「学校の自律性」をめぐる活発な論議へと連なる問題提起として特筆すべきは、何と言ってもヘルムート・ベッカーによる論文「管理された学校」（Die verwaltete Schule, 1954年）を挙げなければならないだろう。

既に、第2及び第3章において言及してきたように、この著名な論文においてH・ベッカーは、上述した学校共同体理念の歴史的伝統を背景とし、またアドルノやホルクハイマーといったフランクフルト学派に連なる思想家たちとの親交と、より直接的には弁護士として田園教育舎（特にビルクレホーフ校とオーデンヴァルト校）やシュタイナー学校の法的弁護活動に従事した体験などに基づいて、当時のドイツの学校（特に公立学校）を、国家行政機構の末端に位置づけられ、大勢順応的人間を再生産する「調教施設」とであると指弾した。その上でベッカーは、こうした「調教施設」

と化した「管理された学校」を「自由な学校」へと変革するためには、第一に「教員の教育上の自由と個々の学校の独自生活の原理」、つまり学校の自律性 (Autonomie) の確立と、第二に学校の自律性が学校関係者 (教師、父母、生徒) の「協働」と「対話」に基づく「固有の自治的組織体」によって担われることの必要性を指摘していた<sup>11)</sup>。

こうした自律的学校論を持論とするベッカーが中心的委員として加わっていたドイツ教育審議会が、従来の三分岐化された垂直的な教育制度構造を、教育機会の均等を実現するための水平的に段階化された民主的な構造へと転換するといういわゆる<マクロ政策>ばかりではなく、本来の「学習プロセス」(Lernprozeß)を可能にする「学校機構」(Schulorganisation)の創造を志向する<ミクロ政策>をも、自らの審議活動の中核に位置づけていたことは当然のことであった。第2章で詳述したように、ドイツ教育審議会(教育委員会)は、既に1969年の総合制学校(Gesamtschule)の設置に関する勧告において、個々の学校の「決定自由領域」の確保とその決定過程への教員・父母・生徒の参加の権利の付与、同時に学校監督をその「統制的機能」から「専門助言の役割」へと転換すべきことを主張しており、こうした立場は70年の教育制度の構造改革に関する勧告でも継承され、さらに73年の学校機構の改革に関する勧告では全面的に展開されていった。すなわち、73年の勧告は、学校の「強化された独立性」(die verstärkte Selbständigkeit)と学校関係者による「参加」(Partizipation)を学校機構改革の基本的理念に据え、「本質的なコミュニケーション=決定過程」を可能にする新たな学校参加制、そして学校監督と学校の間を「命令関係」から「協力関係」へと転換することなどを趣旨としていた。

ここに、19世紀以降多様な位相で展開されてきた学校共同体の理念が、明確な政策的提言として結実したことになる。ただし、こうしたドイツ教育審議会の勧告が、1970年代から80年代の学校改革でそのままの形で具体化されは訳ではなかった。

## 2. 1970年代以降の教育改革の展開とブレーメン州

既に第3章において検討したように、1970年代から80年代にかけてのドイツ諸州では、ドイツ教育審議会の諸勧告に先導される形で、観察促進段階(オリエンテーション段階)の導入や総合制学校の設置といった、教育機会の均等を指導理念とする教育制度全体の構造改革と、個々の学校及び教員の「教育上の自由」と父母・生徒の学校参加権の保障を中心とする学校機構の改革とが行われた。とりわけ、伝統的に社会民主党(SPD)が政権の中核を担ってきたブレーメン州では、ドイツ教育審議会の1970年勧告の翌年には早くもターペ文部大臣(Bildungsminister Moritz Thape)の下で、教育制度の水平的統合を志向した「ブレーメン学校開発計画」(Bremer Schulentwicklungsplan)が策定されている。この教育計画は、ドイツ教育審議会の1970年勧告の具体化に向けた「全ドイツで最も明確な試み」<sup>12)</sup>であったと言われる。1975年に制定された「学校法」(Schulgesetz vom 18.02.1975)では、「ブレーメンの学校制度は、徐々に、統合された、段階に類型化された一つの全体システムへと発展すべきである」(第3条)ことが明記され、さらに1978年に制定された「学校行政法」(Schulverwaltungsgesetz vom 24.07.1978)では、父母及び生徒の各代表が参画する「学校会議」(Schulkonferenz)が、教員会議と本質的に同等の権限を有する機関として導入された。ブレーメン州の教育制度改革においては、中等段階Ⅰと中等段階Ⅱそれぞれに、伝統的な中等学校形態であるギムナジウム、実科学校及び基幹学校を緩やかに統合した機関としての「学校センター」(Schulzentrum)が設置されていった。その際に学校センターは、従来の3つの中等学校を総合制学校へと統合するための「前段階」(Vorstufe)<sup>13)</sup>と位置づけられている。

ところが、他のドイツ諸州での動向とほぼ同様に、ブレーメン州においても1970年代から続く財

政逼迫に伴う教育予算の削減要請の高まりや労働者の失業率の上昇、さらには父母を中心とする多様な教育要求の考慮の必要性などを背景に、1980年代の中頃になると、70年代初頭における急速な教育改革政策、いわゆる「教育ジャコバン主義」(Bildungs-Jakobinismus)は、相互に対立する教育要求を持つ諸勢力を行政的に統制することを志向する「教育ボナパルト主義」へと政策転換を余儀なくされていった、という<sup>14)</sup>。こうした州文部省主導による教育制度全体の構造改革の停滞傾向に加えて、この時期になると、個々の学校も新たな課題に直面することとなった。その際、この時期に個々の学校改革と全体的な教育改革のあり方の双方に「パラダイム転換」をもたらすことになった新たな教育課題とは、ブレーメン文部省参事官のフライヒャー＝ビックマンによれば、次の4点であった。まず第1に、個々の学校は、移民子弟の増加や単独親世帯の増加などを含めて子どもをとりまく社会的環境の激変に、自らの学校組織の新たなモデルを開発することによって対応しなければならなくなり、その際に教育行政当局は部分的に、そうした個々の学校の改革の障害と感じられることとなった。それに連動して第2に、教育行政当局の内部でも、学校監督の在り方を統制的機能から助言的機能へと転換することが検討され始めた。第3に、中央主導の改革計画は、学校の個別の事情を考慮することができないことと、中央主導の改革要求に対する教員集団の反感のために、完全には実現されることができなかった。そして第4に、こうしたブレーメン州での学校と教育行政をめぐる問題状況の経験的認識は、第3章で検討したように、「良い学校」ないし学校の質をめぐる教育学研究の結論とも完全に一致するものであった<sup>15)</sup>。

かくして、ブレーメン州では、1970年代以降の教育制度の水平的統合を志向する構造改革の基本路線は継承しつつも、直面する教育課題に対処するためには、「教育的活動統一体としての個々の学校」とその教員集団を「学校改革の担い手及び主体」と位置づけた教育改革が展開されていくことになる<sup>16)</sup>。しかも、この1990年代に展開される教育改革は、「良い学校」に関する実証的学校研究と、とりわけその成果を摂取しつつ構築された学校開発理論に先導されたものであり、従ってまたそれは、尚もその具体化が不十分であったドイツ教育審議会の1973年勧告の内容、すなわち学校の自律性の強化と学校当事者の参加による協働的学校自治の実現を目指すものとなった。次のこの点の検討に移ろう。

## 第2節 1990年代ブレーメン州における教育改革の理念

### 1. ブレーメン州における教育改革の展開過程

ブレーメン州では、1991年から教育改革のための大規模なプロジェクト、すなわち「学校と学校行政のための組織開発」プロジェクト(Das Projekt "Organisationsentwicklung für Schulen und Schulverwaltung"、以下「プロジェクト」と略記)が開始された。1994年の2つの教育法の制定によって、大きな節目を迎えたブレーメン州の教育改革の展開過程の概略は以下の通りである<sup>17)</sup>。

ブレーメン州の「プロジェクト」は、正式には1991年12月から開始されたが、「プロジェクト」に向けた検討は、同年初頭の文部省代表者と教育学者との協議から始まっていた。この最初の協議に招聘された教育学者は、ハンス＝ギュンター・ロルフ(Hans-Günter Rolf)、ペーア・ダリーン(Per Dalin)、ヘルベルト・ブッヘン(Herbert Buchen)の3人であった。既に、第3章第3節において検討したように、この3人は、組織開発に基づく学校開発に関する最初の本格的著書として1990年に刊行された『制度的学校開発プログラム』の共著者たちであった。つまり、ブレーメン州の教育改革は、その最初の段階からロルフ教授らの提唱する学校開発理論に依拠しつつ展開されたことになる。文部省側の中心人物は、当時の文部次官(Staatsrat)で、法学教授職の経歴も持つホフ



マン (Prof. Dr. Hoffmann, R.) であった。

1991年9月のブレーメン州議会 (Bürgerschaft) に際して、社会民主党 (SPD)、自由民主党 (FDP)、緑の党 (Grünen) の間で連立政権協定 (選挙公約) が結ばれ、その中に「個々の学校の自律性」と「学校と学校行政のための組織開発」プロジェクトの実施が盛り込まれた。州議会選挙の翌月の10月には、教育改革をめぐって、文部省側と学校長、生徒組織代表、父母組織代表などとの意見交換会が順次行われ、11月には個々の学校改革を指導・助言する指導員20人と、組織開発に基づく学校改革を先行的に実施する10校の実験校 (Feldschule) が発表された。さらに、議会選挙で過半数を制した3党の間で、12月5日付で正式な「連立政権協定」が締結されたことにより、「プロジェクト」はブレーメン政府としての正式の教育政策目標として確立・実施されていった。同じ12月には、「プロジェクト」の具体的な方向性を検討するための作業グループとして、「指導原則グループ学校部門」(Steuergruppe Schule) と「指導原則グループ学校当局部門」(Steuergruppe Behörde) が設置されている。

1992年2月になると、州議会の文教委員会 (Deputaion für Bildung) の決議を受けて、先の「連立政権協定」にも規定されていた、教育改革の方向性を検討・勧告するための委員会として、「学校改革の継続のための委員会」(Kommission zur Weiterführung der Schulreform) (以下、「学校改革委員会」と略記) が設置された。この「学校改革委員会」の報告書は、1年後の1993年2月に提出された。また、1992年7月には、文部次官ホフマンが、「プロジェクト」の基本原則を示した論文として、「ブレーメンにおける学校のより強い自律性に関する広範な議論のためのテーゼ」(Thesen für eine breite Diskussion über stärkere Autonomie der Schule in Bremen vom 20. 07. 1992、以下「ホフマン・テーゼ」と略記)<sup>18)</sup> を発表した。

さらに、「ホフマン・テーゼ」をたたき台とした各作業グループでの活発な議論の結果と、「学校改革委員会」報告書を受けて、最終的に、「学校法」と「学校行政法」の改正案が、文部省参事官のカシュナー (Kaschner, U.) を中心として起草された<sup>19)</sup>。「学校法」と「学校行政法」の改正案は、1993年10月から議会での審議が行われ、1994年12月20日に可決・成立し、翌95年1月から施行となった。なお、議会の特別委員会での約1年間に及んだ法案審議は、学校長を含めた教員、父母組織、教員組合、各種の地域団体、さらに生徒組織など、学校教育にかかわる全ての関係者の代表が論議に参加する公開審議の形で行われた。

では、以上のような過程で展開されたブレーメン州における教育改革は、如何なる指導理念に基づいて行われていったのだろうか。次にこの点を、「ホフマン・テーゼ」と「学校改革委員会」報告書を手がかりに検討してみよう。

## 2. ブレーメン州の教育改革の指導理念

### (1) 「ホフマン・テーゼ」

上述のように、1991年から開始されたブレーメンにおける教育改革プロジェクトで、文部省側の中心人物として重要な役割を果たしたホフマンによって、「プロジェクト」に関する論議を活性化する意図から執筆された論文が、1992年7月「ホフマン・テーゼ」であった。この論文は、ブレーメンの教育改革の基本理念を記した文書として貴重なものであることは言うまでもないが、そこで教育改革に対する基本的認識とその特質として注目すべき点は、次の三点である。

まず、第一に、この論文全体が、既に第3章で考察されたロルフらの学校開発理論の考え方を下敷きにして執筆されていることである。このことは、上述のように、このプロジェクトの構想の段階からロルフやダリーニといった学校開発理論の専門家を顧問として開始されたことの帰結でもあ

った。ブレーメンの教育改革プロジェクトと学校開発理論の内的結合は、「ホフマン・テーゼ」では以下のような表現に端的に示されている。

「制度的学校開発プログラム (ISP) に基づいて、学校及び学校行政の広範な組織開発が開始される。それは、下からの (von unten her)、つまり個々の学校を起点とする学校の継続開発を目標としており、同時に学校行政当局は第一義的には支援システムとして、学校に対するサービスと質的確保とをもたらす。」<sup>20)</sup>

第二に、この論文の表題にも使われ、従ってまたプロジェクトの中核にも位置づけられている「学校のより拡大された自律性」、つまり「学校の自律性」の拡大は、単なる財政支出削減を目的とした、公教育の解体に結びつくような安易な学校の「民営化」(Schule zu "privatisieren") を意図するものではないことである。むしろ「学校の自律性」の拡大が狙いとしているのは、「所与の条件の下で、この唯一可能な方法で、ブレーメンにおいて『良い学校』を創出すること」にあり、それは「先ずは生徒、父母、そして教師に」奉仕するべきものである<sup>21)</sup>。「学校関係者自身により下から行われ、しかも公立学校の枠組みで、公的で公的に統制された発展過程として行われる」のである。また、「ホフマン・テーゼ」によれば、「学校の自律性」は抽象的な概念としてではなく、その内実を伴って、「学校の個々の具体的な活動の場」で具体化され、地域社会への学校の開放 (Öffnung von Schule) も含めた、「個々の学校のプロフィールづくり」(Profilierung) の前提となるべきものである。「学校の自律性」を構成する内容としては、特に国家 (州) が定める基準からの「教育的逸脱」(pädagogische Abweichung) を含めて、個々の学校の教育内容上の「自由裁量領域」(Freiräume) と、各学校に配分された資金の「自律的決定」の制度などが指摘されている<sup>22)</sup>。

さらに第三に、今回の教育改革が、「学校と学校行政のための組織開発」プロジェクトと総称されていることから知れるように、それが単に学校だけではなく、文部省とその学校行政 (学校監督) の在り方自体の変革をも視野にいたったものであることである。それは、「個々の学校の自律性の本質的な拡大」は、一方では学校の内部での関係者 (教員、父母、生徒) の機能や課題の変更ばかりではなく、他方では国家 (州) の学校行政 (学校監督) の機能や権限にも変更をもたらすからである。

「ホフマン・テーゼ」によれば、「学校の自律性」の拡大は、「良い学校」を創出する「チャンス」ばかりではなく、学校間の過度の競争や「悪い学校」を生み出す「危険性」も孕むものでもあることから、個々の学校が自律化される際の諸前提を条件整備することが、学校行政当局の大きな課題となる。すなわち、今後の学校行政 (学校監督) の本質的機能は、個々の学校の活動の一般的な枠組みとなる基準を設定し、個々の学校における組織開発を、外部から支援することによって、「質的確保」(Qualitätssicherung) を図ることにこそ据えられることになる<sup>23)</sup>。その際に、こうした学校監督 (学校行政) の新たな課題は、「一方的な官僚的・ヒエラルキー的に」ではなく、何よりも「対話的な方法」で遂行されるべきであり、そのためには、学校監督 (学校行政) は「支援組織」(Unterstützungssystem) へと質的変革を図ることが必要となる<sup>24)</sup>。その意味では、今後の学校監督の改革は、1981年のドイツ法律家会議の「州学校法試案」で提唱示されたような<sup>25)</sup>、「専門監督」から「法的監督」への「外見的な撤退」(ein scheinbarer Rückzug) では済まされるべきものではない。何故なら、学校監督が「法的監督」に縮小されても、それが法的規制の強化と結びつかなければ、「個々の学校の自律性の真の拡大」を実現するものとはならないからである<sup>26)</sup>。

このように、「ホフマン・テーゼ」は、ロールズの学校開発理論に基づきつつ、「学校の自律性」の拡大と学校監督 (学校行政) の質的再編という、学校と学校行政の二つの側面での改革を行うこ

とで、『良い学校』に向けての下からの学校開発<sup>27)</sup>を実現しようとするものであった。

## (2)「学校改革委員会」報告書

一方、上述のように、「学校改革委員会」は、1991年に開始されたブレーメン州における一連の教育改革の一環として、学校改革の基本的方向性を審議し、勧告することを課題として、1992年2月に文部省によって設置された。「学校改革委員会」のメンバーは、ブレーメン州以外の教育専門家による委員会を組織するとの連立政権協定に基づき、ボンツ (Bonz, G. ハンブルク州政府部長)、イルゼマン (Ilseman, C. v. ハンブルク州研究部長)、クラフキ (Klafki, W. マールブルク大学名誉教授)、クレム (Klemm, K. エッセン大学教授)、シュツルック (Stryck, T. フランクフルト市部長)、ツェドラー (Zedler, P. エルフルト大学教授) の6人で構成された。委員長には著名な教育学者であるクラフキが就任している。

「学校改革委員会」は、1992年2月18日から翌年2月7日まで、合計15回の会議を行い、93年2月17日付でブレーメン州文部大臣に、「革新と継続 ―ブレーメンにおける学校開発のための勧告」(略記)と題する報告書を提出した。「学校改革委員会」報告書で示された、教育改革の基本理念は、以下の二点にまとめることができる。

まず第一に、教育改革が成功するのは、あくまで個々の学校が改革に主体的に取り組むことができる場合だけであり、学校行政当局が「上から」(von oben)改革を演出することはできない、という「下から」(von unten)の教育改革論という基本姿勢が全体を貫徹していることである。学校行政当局は、こうした学校の主体的な改革に刺激を与え、支援し、促進することができるだけなのである。しかも、こうした教育改革は、個々の学校はより強い「自己責任」を引き受けることを、また学校行政当局は従来の権限を「学校現場へ」(an die Basis)譲渡することを、どちらも「学習」しなければならない。つまり、教育改革が成功するためには、個々の学校と学校行政当局双方における、「相当の学習プロセス」(erhebliche Lernprozesse)を必要としている<sup>28)</sup>。

第二に、学校の自律性の拡大が、前述のような1960年代以降の学校制度の民主化要求からばかりではなく、「学校の教育的な質」ないし「良い学校」を達成する観点から根拠づけられていることである。すなわち、報告書によれば、「良い学校」になる「本質的契機」は、「学校に関係している人々がその学校と一体化することができる、その程度」であり、この「一体化の程度は、どの程度まで学校生活と授業とが学校に関係する人々によって共同して形づくられ、共同で責任を負われるのかに依存している。」<sup>29)</sup>。同時に、この学校に関係する人々(教師、父母、生徒)が、授業を含む全ての学校生活を共同して組織し、共同責任を負うことで、学校を「自分の」学校として一体化できる構造の中から、それぞれの「学校文化」(Schulkultur)や「学校の雰囲気」(Schulatmosphäre)が形成されてくるのであって、こうした意味での個々の学校の「プロフィールづくり」(Profilbildung)が重要となる<sup>30)</sup>。そして、こうした、「良い学校」の前提となる学校に関係する人々による共同での「学校づくり」のためには、個々の学校に「これまで以上の決定・活動自由領域」が保障されることが必要となる<sup>31)</sup>。

明らかに、この「学校改革委員会」報告書で示された教育改革の理念は、「ホフマン・テーゼ」とほぼ共有するものであった。このことは、委員会の委員長を務めたクラフキが、報告書の概要を述べた論文の中で、報告書作成にあたって「好都合」であったこととして、1991年12月にホフマンを中心人物として開始された「プロジェクト」の進行によって、「学校改革委員会」が構想する教育改革の基本的理念に向けた「思考変革のプロセス」が、既に始まっていた事実を確認していることから明らかである<sup>32)</sup>。

最後に、以上のような基本的理念に基づいて起草・議決されたブレーメン州の1994年の二つの教

育法の内容とその特質を検討してみよう。

### 第3節 1994年教育法における「学校の自律性」の拡大とその特質

前述のように、ブレーメン州議会では1994年12月20日、学校法と学校行政法の修正法<sup>33)</sup>が可決・成立した。ブレーメンの新しい「学校法」(Schulgesetz、SG と略記)と学校行政法(Schulverwaltungsgesetz、SVG と略記)の制定目的は、この法律に付された「前文」(Präambel)が雄弁に物語っている。すなわち、この二つの教育法は、学校が社会の変化の中にあって憲法上の要請を実現すべく、自らを継続して開発するための「枠組み」を設定するものであり、その際の「学校開発」の目的は、「差別や排除をなくし、社会的和解に向けた努力の中で、全ての生徒のための学校」を創造することにある。その目的を達成するためには、「学校のより大きな自律性 (größere Eigenständigkeit) と支援的な学校行政活動とが重要な前提となる。」

では、「全ての生徒のための学校」の創造に向けた学校開発の「枠組み」とは、如何なるものであったのか、以下三点に分けて検討してみたい。

#### 1. 学校観の「パラダイム転換」と「自律的な教育的統一体」としての学校

まず、2つの教育法を通して、学校の法的性格と学校の在り方に関して、「パラダイム転換」とも言うべき学校観の大きな転換が行われたことに注目したい。学校の法的地位に関して、従来の学校行政法(1978年制定。旧 SVG と略記)では、「学校は公法上の権利能力なき営造物 (eine nichtrechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts) である」(第16条の2)と規定され、依然として学校を学校監督当局の包括的支配権に従属する組織とみなす伝統的な行政法理論の残滓が見られた<sup>34)</sup>。これに対して今回の SVG では、従来の権力的な行政法解釈を想起させる条文は、「学校は法的能力を持たない (nicht rechtsfähig)」という簡潔な表現に修正され、しかも続けて、学校は都市ゲマインデ (ブレーメン市とブレーマーハーフェン市) の同意の下に、「自由裁量できる資金」を用いての「法的行為」を伴う「自己経済」(Selbstwirtschaft)を行うことができると規定された(第21条1項)。同時に、SG では、従来の学校法(1975年制定。旧 SG と略記)には無かった条文として第9条「学校の自律性」(Eigenständigkeit der Schule)を設け、「全ての学校は、一つの自律的な教育的統一体 (eine eigenständige pädagogische Einheit) であり、この法律及び学校行政法に基づき、自己管理する」ことが明記された(第9条1項)。

こうした「学校の自律性」を明確に規定する今回の法改正は、ブレーメン州司法当局 (Justizressort) が、行政法の慣例であった「権利能力なき営造物」という用語の削除に異議を唱えてたことに象徴されるように、行政法ないし教育法上の転換をもたらすものであった。この点につき、今回の教育法起草の責任者であったカシュナーは、次のように指摘している。すなわち、これまでの学校とその教育法は、憲法上の法治国家原則とは裏腹に、実態的には旧 SVG の規定に見られるように、19世紀以来の官権国家 (Obrigkeitsstaat) の精神に支配されてきたが、今回の法改正は、憲法上の原則を考慮しつつ、使用する法律上の用語もそれが指し示す内容に一致させる形で行われた。今回のブレーメンの教育法は、旧来の行政法及びその理論から決別して、「新たな展開」の段階へと転換したものである<sup>35)</sup>、と。

しかも、注目すべきことは、こうした学校に関する法概念の転換は、カシュナーも指摘しているように、学校が果たすべき機能や担うべき課題に対応したものである点になる。すなわち、今回の学校法で新たに盛り込まれた規定によれば、「自律的な教育的統一体」である学校は、在籍する

生徒にとっての「生活空間」(Lebensraum)であり、そこでは生徒はその年齢に応じて「授業とその他の学校生活を単独でないし共同で組織すべきであり、また経験を通して学ぶべきである。」(第4条2項)また、学校は、そこでの生活全体が「民主的で実感できる活動と学校に関係する人々の相互の敬意」に基礎づけられることを通して、生徒を「思慮深い人格的・職業的・社会的行動」を行うことができるように指導する場なのであり、同時に学校での授業形態と方法も、「生徒を自発性(Selbsttätigkeit)に向けて教育する」という目標に従うべきである(第4条4項)。さらに、教育権者(父母)も、その子どもへの教育責任を考慮すれば、「可能な限り、授業とその他の学校生活の形態に参画させられるべきである。」(第6条)

総じて、ホフマンの言葉を借りるならば、1994年の二つの教育法の制定を通して、「管理され、官僚統制の下に置かれた教師中心の学校」から、「教師と父母と生徒が共同で、強く自律的に組織する生活・経験空間としての学校」へと、学校の在り方は「パラダイム転換」した<sup>36)</sup>、と評価することができよう。

## 2. 「学校の自律性」の拡大と学校監督の質的転換

既に旧 SVG は、上述のように、1973年のドイツ教育審議会勧告の理念を取り入れる形で制定されたことから、「学校の自治」(Selbstverwaltung)を保障し、文部省(学校当局)による「学校の自治」の制限は、「教育制度の統一性および生徒の教育の機会均等の促進と確保のために必要とされる限り」でのみ認められることを規定していた(第17条2項)。今回の SVG では、第22条の「学校の活動自由領域」(Handlungsfreiraum der Schulen)で、旧 SVG の規定にさらに加えて、学校当局は、「疑念が生じた場合には、指導的援助と学校が行った拘束力のある決定とを優先させるべきである」(第22条3項)ことが明記された。この追加規定は、学校当局(文部省)に対する個々の学校の「自主性の優先」を意味するものであることは、法律起草の中心人物であったカシュナー自身が確認しているところである<sup>37)</sup>。

学校の「自律性」、つまり「活動自由領域」の内容としては、SG の第9条は特に次の3項目を挙げている。第1に、「授業とその他の学校生活を組織するための自由領域を活用して、独自の学校開発の展望を明確にすること」。その際、「学校開発の展望」は「生徒の興味」を考慮し、「生徒個々人の適切な学習・発達可能性を開く」ものであるべきである。こうした独自の「学校開発の展望」を明確にして、それを「学校プログラム」(Schulprogramm)の中で組織・編成しかつ持続的に補正することを通して、学校の「プロフィール」(Profil)が形成される。「学校プログラム」は、近隣の学校との間で相互に調整し、また地域の協議会とも協議すべきである、とも指摘されている。この学校プログラムの作成における近隣学校との調整という措置は、先の「ホフマン・テーゼ」にも指定されていたように、「学校の自律性」の拡大が過剰な学校間競争を招くことを抑制する意味も含められてた。第2に、「継続した学校開発の重要な要素である民主的な決定構造の開発を促進すること」。そして第3に、学校に認められる範囲で、「学校に委ねられる学校経営の経済的事項を、自律的に執行すること」(第9条1項)、である

他方、こうした「学校の自律性」の拡大に対応して、学校行政当局(文部省)とその学校行政(学校監督)の性格や役割も大きく変革されている。すなわち、文部省は「最高の州当局」として、「授業の内容と組織」や「授業時間や授業日数」といった主として「内的学校行政」に関して最低基準の設定を行い(SG 第3条3項)、また個々の学校の教育活動の水準の評価(外部評価)とその水準の確保とに責任を負う(SG 第9条5項)。その際、個々の学校の「自律性」に基づく「学校開発」について、「相談に乗り、かつ支援する」ことを通して、の教育水準の確保を主たる任務とす

る「学校訪問指導」(Schulispektion)の制度が新設された(SVG 第13条)。その際に、この「学校訪問指導」を行う職員からは、従来の学校監督官が有していた学校(教師)に対する「指示権」(Weisungsrecht)は削除される(SVG 第13条3項)。

さらに、学校行政当局による学校監督のうちで、その中核的領域を占める「専門監督」(Fachaufsicht)とその一部に位置づけられる「法的監督」(Rechtsaufsicht)についても、その権限措置(Aufsichtsmaßnahme)が行使される場合が限定的に列挙され、しかもそうした措置が必要な場合でも、まずは指示権のない「学校訪問指導」が先行して行われるべきこと、学校監督措置は「教育的課題、教員と校長の自由と責任、それに父母と生徒の参加が、可能な限り維持され、かつ支援されるように」、行われるべきことが規定された(SVB 第12条4項)。つまり、学校監督(特に専門監督)は、いわば「最後の手段」(ultima ratio)として存続はされるものの<sup>39)</sup>、前述のホフマンの「テーゼ」論文でも確認されていたように、あくまでも個々の「学校の自律性」の拡大と「良い学校」の創出を図る条件整備の部分に限定され、学校行政当局の本質的機能は個々の学校における学校開発の枠組み設定と支援活動へと質的転換が図られたと言えよう。プレーメン文部省が1994年教育法を解説した冊子においても、学校行政当局は「規制的・統制的当局から、学校の自主性に専門的立場から随伴し、支援する助言的当局」へと「根本的変革」を遂げる必要がある、と自ら自身の組織開発の方向性が明示されている<sup>39)</sup>。プレーメンの教育改革プロジェクトが、個々の学校の改革のみならず、学校行政当局及び学校監督の改革をも視野に入れた、「二重プロジェクト」(Doppelprojekt)と称されるのは、このためである。

### 3. 学校会議と教員・父母・生徒による協働的学校自治

さて、上述のような強い「自律性」が保障された個々の学校において、「学校に関係する人的グループの共同の審議・決定機関」であり、かつ「学校の最高意思決定機関」(SVG 第33条1項)として、学校自治の中核的機能を担う機関となるのが「学校会議」(Schulkonferenz)である。旧 SVG では、ほぼ同等の権限を持つ学校会議と教員会議(Lehrerkonferenz)の2つが学校自治の頂点に据えられていた。今回の改正では、「教員全体会議」(Gesamtkonferenz des Kollegiums)は、主として「学校の教育活動の教育的・専門的形態」に関して学校会議と連携しつつ協議し、その協議結果を学校会議に提案することを任務とする機関とされ(SVG 第36条)、「学校に関係する全ての事項を協議する」(SVG 第33条2項)機関としての学校会議の権限強化が図られている。このため、「最高意思決定機関」である学校会議は、「学校の活動とその質的確保に責任を負う」ことをはじめ、例えば「学校プロフィール」の形成に向けた「学校プログラム」の作成、学校組織及び授業の形態、学校財政に関する事項までも含めて、学校における全ての事項について協議しかつ決定する権限と責任を負うことになった(SBG 第33条2項)。

学校会議の構成員の数は、学校規模に応じて8人(生徒数500人以下の学校)、16人(生徒数500以上1,000以下の学校)、24人(生徒数1,000人以上の学校)の3形態となる。学校会議の委員の内訳は、全体の半分は教員と教員以外の学校職員(事務員や用務員など)から同じ比率で、また残り半分は父母代表と生徒代表から出される(その比率は学校段階に応じて異なり、基礎学校では全て父母代表、後期中等段階では1対2の比率で生徒代表が多くなる)(SVG 第34条)。その際に、学校長は投票権を持たない委員として加わり、しかも旧 SVG とは異なり、学校長がその職務上自動的に学校会議の議長(Vorsitz)に就任することはできなくなった(SVG 第34条1項。議長は学校会議の委員による互選)。このように、今回の改正は、1970年代に見られたような父母及び生徒の形式的な学校参加という次元を越えて、教員とともに父母と生徒には学校自治の主体的担い手とし

での位置と責任を保障するものとなった。

さらに学校には学校会議、教員全体会議の他にも、父母協議会（Elternbeirat）や生徒協議会（Schülerbeirat）など多くの委員会や会議が組織される。その際に留意すべき点として、学校会議をはじめとする各種の学校の委員会とその委員は、「異なる利害と立場を最大限の合意形成（Konsensbildung）へととりなす、という目標をもって共同して活動する」（SVG 第25条）ことが明記されている。また、学校会議と教員全体会議の双方に、お互いの決定に対する拒否権（Vetorecht）を認めたことも（SVG 第31、32条）、学校内の多様な利害の対立や葛藤の存在を前提として、なおかつ「合意形成」に向けた対話的解決を促す措置として導入されたものであった<sup>40)</sup>。

なお、文部省によって任命される学校長の任用手続きについて付言すれば、学校長は、公募に出席した応募者が、まず選考委員会（学校行政当局、学校訪問指導職員、当該地区の学校長代表、当該学校の教員と生徒の代表などで構成）で3人にまで選考された後、当該学校の各種の委員会（全体教員会議や父母評議会等）での投票を経て、最終的には学校会議で選定されることになった（SVG 第69、70条）。従って、学校長は最終的には州文部省により任命されるが、実質的な選考権は当該学校、とりわけ教員と父母と生徒の代表者が会する学校会議の手に委ねられていることになる。

## おわりに

以上の検討から、1991年に開始されたブレーメンの教育改革は、「管理された学校」（ベッカー）からの脱却という19世紀以来のドイツ教育史を通底する教育課題を受け、より直接的には「良い学校」に関する学校研究と学校開発理論の成果を摂取しつつ断行されたものであること、そして「学校の自律性」の拡大を基調とするブレーメンの教育改革は、学校行政（学校監督）の支援・助言機能重視への質的転換を図り、同時に教員と父母と生徒による協働的学校自治に基づいた「良い学校」の創出という、学校行政と学校の在り方双方のパラダイムを転換する試みであった、と結論づけることができよう。

もとより、こうした「自律的学校」を通した「良い学校」の実現という試みが成功するためには、何よりも教員、父母、生徒、そして学校行政当局職員など、全ての学校関係者の意識変革を伴う、地道な「学習プロセス」が不可欠となる。いずれにしても、ドイツ教育史上の「未開拓の地」（Neuland）<sup>41)</sup>に踏み込んだ、ブレーメン州における教育改革の今後の推移は、「学校の自主性・自律性の確立」が急務となっている我が国にとっても注視すべきものとなる。

# 註

- 1) 1990年代に入り、教育学専門誌は相次いで「学校の自律性」の特集を組んでいる。例えば、< Pädagogik > 誌の1993年第11号、< Zeitschrift für Pädagogik > 誌の1995年第1号、< Pädagogische Rundschau > 誌の1994年第5号など。各州での教育改革の全体的動向として次の文献参照。Roeder, P. M., Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundesländern, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, Heft 1 (1997), Ahrens, J. R., Schulautonomie -Zwischenbilanz und Ausblick, In: Die Deutsche Schule, 1/1996.
- 2) 坂野慎二「ドイツにおける学校裁量権の拡大」『地方教育行政の在り方に関する総合的調査研究』（文部省科研費報告、貝塚茂樹代表）所収、2000年3月、南部初世「90年代ドイツにおける『学校の自律性』論の特質」『教育行政財政研究』第26号（1999年）、参照。
- 3) Rohlje, W., Evaluation der Bremischen Schulgesetze, In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 3/1999, S. 248.
- 4) その意味で、学校の自律性論議の歴史的背景を重視したベーツの論文は貴重である。Beetz, S., Autonome öffentliche Schule -Diskussion eines Auftrags zur Schulentwicklung, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, Heft 1 (1997)
- 5) Keck, R. W., "Schulgemeine": Konzept und perspektive für eine partnerschaftliche Gestaltung der Schule, In: Keck, R. W. (Hrsg.), Kooperation Elternhaus - Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde, Bad Heilbrunn/Obb. 1979, S. 34. 尚、学校共同体理念を鳥瞰した邦語文献として、対馬達雄「学校共同体論の簇生」長尾十三二編『新教育運動の生起と展開』明治図書、1988年も参照のこと。
- 6) Kross, H., Lehrer, Eltern, Schulgemeinde. Der Gedanke der genossenschaftlichen Selbstverwaltung im Schulwesen, Stuttgart 1949, S. 35-40.
- 7) シュタイナー学校（自由ヴァルドルフ学校）における学校の自律的運営に関しては、本報告書の補章を参照願いたい。また、一般に田園教育舎（Landerziehungsheim）の場合には、その中心的指導者であるヘルマン・リーツにしろグスタフ・ヴィネケンにしろ、教師と生徒とによる共同体としての学校共同体という側面が強く、父母を学校共同体における「協働者」として位置づける観点は希薄であった。Kreuzer, K. J., Das Verhältnis von Elternhaus und Schule unter besonderer Berücksichtigung einer Mitwirkung der Eltern in der Schule. Eine historische Strukturanalyse, Dissertation an der Universität Essen 1977, S. 256.
- 8) ベーターゼンは、学校の「国家独占」（Staatsmonopol）に対抗するためには、教師と父母とが協力関係を築き、学校を「自由空間」（Freiraum）として創造することが必要と考えた。Kross, H., a. a. O., S. 38f.
- 9) Spranger, E., Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, 1927, In: Gesammelte Schriften, Bd. 1 (1969), S. 145. 尚、1929年には、リット（Litt, T.）の弟子のガイスラーによって、「教育の自律性」に関するモノグラフィーが上梓されている。Geißler, Georg, Die Autonomie der Pädagogik, Berlin/Leipzig 1929.
- 10) Anschütz, G., Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Berlin 1921, S. 231f.
- 11) ベッカーの「管理された学校」に集約された教育思想に関しては、次の拙稿を参照願いたい。拙稿「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』への思想的布置」『弘前大学教育学部紀要』第80号（1998年）。
- 12) Burger, J., Ansprüche und Widersprüche der Bremer Schulentwicklung seit 1945, S. 287.
- 13) Ibid., S. 290.
- 14) Ibid.
- 15) Fleischer-Blickmann, W., Projekt Autonomie. Schule und Schulverwaltung -Erfahrungen aus Bremen, In: Pädagogik, 11/1993, S. 22.



- 16) Ibid.
- 17) 「プロジェクト」の経過については、主に次の文献による。Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport, ISP/OE Organisationsentwicklungsprogram für Schulen und Schulverwaltung, 1995.
- 18) この「ホフマン・テーゼ」は、最初はその翌年には、教育専門雑誌『ドイツの学校』にもほぼ同内容で発表されている。Hoffmann, R., Für eine stärkere Autonomie der Schule. Thesen zur pädagogischen Schulentwicklung, In: Die Deutsche Schule, Jg. 85, Heft 1. (1993) .  
 なお、この「ホフマン・テーゼ」は、単に「プロジェクト」関係者のみならず、ブレーメン州の各学校にも配布され、各学校でも「大きな反響」を呼びこととなり、学校開発理論（制度的学校開発プログラム）への関心を高める役割を果たしたと言われる。Rolff, H. -G., Verwaltungsreform im Schulbereich: Schlanker und pädagogischer zugleich? Ein Fallbeispiel aus Bremen, In: Organisationsentwicklung, 2/1996, S. 34. .
- 19) Beetz, S., Hoffnungsträger "Autonome Schule". Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen, Peter Lang 1997, S. 373.
- 20) Hoffmann, R., Thesen für eine breite Diskussion über stärkere Autonomie der Schule in Bremen vom 20. 07. 1992, S. 5.
- 21) Ibid., S. 2.
- 22) Ibid., S. 3-5.
- 23) Ibid., S. 10-12.
- 24) Ibid., S. 14f.
- 25) 第3章の註22) を参照願いたい。
- 26) Hoffmann, R., Thesen für eine breite Diskussion über stärkere Autonomie der Schule in Bremen vom 20. 07. 1992, S. 15.
- 27) Hoffmann, R., Autonomie und Systementwicklung. Erfahrungen aus Bremen, In: Daschner, P., Rolff, H. -G., Stryck, T. (Hrsg.), Schulautonomie -Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung, Juventa Verlag, Weinheim/München 1995, S. 229.
- 28) Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen, Bremen 1993, S. 53.
- 29) Ibid., S. 54.
- 30) Ibid., S. 58f.
- 31) Ibid., S. 59
- 32) Klafki, W., Die Empfehlungen zur Weiterführung der Schulreform in Bremen, In: Die Deutsche Schule, 1993, Heft 3, S. 290.
- 33) Gesetz zur Novellierung des Bremischen Schulgesetzes und des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes vom 20. Dezember 1994.
- 34) 結城 忠「西ドイツにおける学校自治の法的構造」『季刊 教育法』第28号（1978年）、参照。
- 35) Kaschner, U., Die überkommene Begriffsbildung im Schulrecht, In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 3/1995, S. 321-323.
- 36) Hoffmann, R., Autonomie und Systementwicklung. Erfahrungen aus Bremen, In: Daschner, P., Rolff, H. -G., Stryck, T. (Hrsg.), Schulautonomie -Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung, Juventa Verlag, Weinheim/München 1995, S. 227.
- 37) Kaschner, U., a. a. O., S. 324.

38) Ibid. , 323.

39) Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremer Schulgesetze. Die neuen Gremien, Bremen 1995, S. 9.

40) Ibid. , S. 17.

41) Rohlje, W., a. a. O., S. 250.

## 補章 シュタイナーの社会三層化運動と自由ヴァルドルフ学校の創設

### —人間認識に基づく教育と学校の自律性—

#### はじめに

本稿の課題は、自由ヴァルドルフ学校の創設に託された教育的・社会的理念を、ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861-1925) の思想に基づいて展開された「社会三層化運動」(Dreeigliederungsbewegung) との関わりの中で考察することにある。この研究課題は、以下のような課題意識に基づいている。

1919年9月に南ドイツのシュトゥットガルトに創設された「自由ヴァルドルフ学校」(Freie Waldorfschule) は、第二次世界大戦後、とりわけ1970年代以降急速にその数を増やし、今やその姉妹校は世界全体では約780校、ドイツ国内では約180校を数えるまでに至っている<sup>1)</sup>。しかもヴァルドルフ学校における教育は、一時の試験で確認されるだけの知識の習得にではなく、何よりも内面的豊かを含めた人間的諸能力の調和的発達にこそ重点を据えものである点が、21世紀の教育の在るべき姿を示す教育実践として国連のユネスコ報告書(1997年)によっても推奨され、世界的な注目を集めている<sup>2)</sup>。我が国でも、子安美知子『ミュンヘンの小学生 一娘が学んだシュタイナー学校』(1975年)の出版以降、ヴァルドルフ学校はそこでの「ユニークな」教育実践とともに、一般にもシュタイナー学校の名称で知られるようになり、全国各地で「シュタイナー教育講座」が開催される状況にある。

しかし、ヴァルドルフ学校における教育を貫徹する指導理念とも言うべき「人間認識に基づく教育」が、ヴァルドルフ学校を貫徹するもう一つの指導理念である「学校の自律性」と緊密に結合することで機能していること、そしてまたこうした二つの指導理念に支えられたヴァルドルフ学校とそこでの教育には、同時に社会全体の刷新(人間化)という社会改革的意味も付託されていることへの理解は、未だに十分とは言えない状況にある。このことは、シュタイナー教育が、例えば教科書を使用せず、試験や点数評価も廃止した、12年間一貫制の教育であるといった、その「ユニークな」特徴が知られるようになるに伴って、そしてその「自由への教育」が「理想的」と思われるほど、そうしたシュタイナー教育を受けた人間が果たして「厳しい」社会の現実に適応できるのだろうか、という疑念が提起されることに端的に示される。ところが、シュタイナー自身は1920年の論文で、ヴァルドルフ学校の創設が「教育的課題と社会的課題の解決」<sup>3)</sup>を希求したものであり、この学校からは「力強く、生活の中へと入っていくことができる人間が生み出されることであろう」<sup>4)</sup>、と述べているのである。

こうしたヴァルドルフ学校とそこでの教育の意味が必ずしも十分に理解されていない背景には、こうした疑念が提起される背景には、そもそも最初の自由ヴァルドルフ学校が、人間の社会生活全体の刷新(人間化)を志向したシュタイナーの思想とその社会的実践運動、すなわち社会三層化運動の一つの結晶として創設されたことへの認識不足があり、さらには自由ヴァルドルフ学校の創設と社会三層化運動の内的関係に関する本格的な研究の蓄積が不十分であった、という研究上の問題も伏在していた<sup>5)</sup>。こうした中で、従来のドイツ史研究では無視されてきた社会三層化運動の実相を、詳細な史料調査に基づいて初めて検証したシュメルツァー (Albert Schmelzer) の1991年の研究成果<sup>6)</sup>は、ヴァルドルフ学校研究の深化に寄与する多くの素材を提供してくれている。

本稿は、主としてこのシュメルツァーの研究成果に学ぶつつ、「人間認識に基づく教育」と「学校の自律性」という自由ヴァルドルフ学校を貫徹する二つの指導理念とその社会改革的意味を、19

19年4月から約2ヶ月間という短期間ながらシュトゥットガルトを中心地として展開された国民運動である社会三層化運動との関連から考察した試論である。

## 第1節 第一次世界大戦後のドイツの政治・社会状況

1919年4月20日、既に入智学協会を結成して(1913年)、スイスのバーゼル近郊のドルナッハを拠点に<入智学>(Anthroposophie)と呼ばれる独自の思想の普及を確立しその普及に努めていた思想家ルドルフ・シュタイナーは、ドイツ南部にあるヴュルテンベルク州の州都であるシュトゥットガルトに入った。以後、シュタイナーは数週間にわたってこの地に止まって精力的な活動を展開することになる。では、この1919年という時期はドイツの歴史にとってどのような意味を持つ時期であり、またシュタイナーはこの南ドイツの地で如何なる活動を展開したのだろうか。

1914年夏に勃発しヨーロッパ諸国民を史上初めての「総力戦」の嵐に巻き込んだ第一次世界大戦は、1918年秋の西部戦線での英仏軍の勝利によりドイツの軍事的敗北が決定的となった。同年11月4日のキール軍港での水兵反乱を契機に、ドイツの各地では戦争終結と体制変革を求めて民衆が燎原の火の如く立ち上がると、旧支配権力はあっけなく瓦解し、かわって兵士と労働者の代表者で組織される「労兵評議会」(Arbeiter- und Soldatenräte)が権力を掌握していった。いわゆる<11月革命>の開始である。11月7日には、ドイツ帝国でプロイセンに次ぐ勢力を有したバイエルン王国の都ミュンヘンでも革命が起き、プロイセンのホーエンツォルレン王朝よりも古い歴史を誇っていたウィッテルスバッハ王朝が倒壊した。革命の波は帝都ベルリンにも波及し、11月9日には社会民主党(SPD)のシャイデマンによって、「平和・自由・パン」のプラカードを掲げて帝国議会を取り囲んだ大群衆に向かってドイツ共和国の樹立が宣言され、翌10日早朝にはドイツ皇帝(プロイセン国王)ヴィルヘルム2世がオランダに亡命し、1871年以来のドイツ帝国はその終焉を迎えた。同様にヴュルテンベルクでもそれまでの君主制が崩壊し、11月9日には労兵評議会および社会民主党の代表者らの手で、「ヴュルテンベルク共和国」の樹立宣言が行われている(SPDのヴィルヘルム・ブロスを首班とする政府)。11月11日には、連合国側とドイツとの間で休戦協定が締結され、第一次世界大戦は終結した。

しかし、こうした旧来の君主制の崩壊と社会民主党を中心とする新政府の樹立は、中央でも地方でも、決して安定した民主的な政治・社会体制を実現するものでも、また革命の本来の主役であった一般大衆(特に労働者と兵士)を満足させる政策遂行を保障するものでもなかった。社会主義勢力の内部では、多数派を占める社会民主党勢力と急進派(独立社会民主党とさらに急進的なスパルタクス団)との路線の相違が直ぐに鮮明化し、1918年12月24日及び1919年1月には、ついに武力衝突にまで発展した。19年1月のベルリンにおけるスパルタクス団(18年12月末にドイツ共産党となる)による武力蜂起では、社会民主党と結合した国防軍(旧来の帝政軍部)による鎮圧の最中、スパルタクス団の指導者ローザ・ルクセンブルクとカール・リープクネヒトは惨殺されている。こうした中で、社会民主党及び労働組合の指導部は、その政権基盤の強化を意図して、次第に旧来の軍部と官僚機構、そして産業資本家勢力とも容易に結託し、逆に一般民衆を主体とする協議会運動を抑圧しくことになる。このため、「皇帝は去ったが、将軍たちは残った」の言葉に象徴される如く、11月革命で一端は鳴りを潜めたかに見えた旧帝政時代の支配勢力は瞬く間にほぼ無傷で蘇ることになった。

こうして経済機構の民主化(特に労働者による経営参加のための「経営評議会」(Betriebsrat))の設置や社会化政策が遅々として進まない状況の中で、1919年1月頃か4月にかけてのドイツ各地(特にルール地方と中部ドイツ地方)では、戦後の驚異的なインフレーションの進行と失業者の急

増も加わって<sup>7)</sup>、革命の進展に幻滅を感じた労働者や兵士によるゼネストを伴う大規模な大衆運動が再燃し、これを鎮圧しようとする政府軍（その大半は共和国に敵意を抱く右翼義勇軍）との間で武力衝突も発生した。ミュンヘンでは、社会民主党を中心とする政府に対する大衆運動の結果、4月6日には「レーテ共和国」(Räterepublik)が宣言され、この新たな革命政府は以後約1ヶ月政権を維持した。2月6日から審議が開始された憲法制定のための国民議会も、政情不安定のベルリンを避けて中部ドイツの古都ワイマールで開催されたが、そこもゼネスト運動のために一時にせよ外部との交通が遮断され孤立無援の状態に置かれた。ヴュルテンベルク州のシュトゥットガルトでも、「統一プロレタリアート行動委員会」(Aktionsausschuß des geeinten Proletariats)という超党派的組織の下に3月31日にゼネストが決行されると、社会民主党のプロス(Blos, W.)が率いる州政府は即座に戒厳令を発令し、鎮圧部隊を投入した。この時の武力衝突では、ゼネスト組織が解体される4月7日まで16人の死者と50人の負傷者が出ている<sup>8)</sup>。

シュタイナーは、以上のような第一次世界大戦とその後のドイツ社会の混乱状態の中で、全国的に大衆運動が再燃しつつあった時期に、シュトゥットガルトに入ったことになる。

## 第2節 シュタイナーの社会三層化運動の展開

### 1. シュタイナーの社会有機体の三層化論

周知のように、ゲーテの自然科学論の研究者として学問研究に入ったシュタイナーは、科学技術の急速な発展を与件とする機械論的・物質論的人間観の台頭と対峙しつつ、人間を身体(Leib)のみならず、目には見えない「魂」(Seele)と「霊」(Geist)をも持つ統一体として認識することを基盤とする人智学思想(この思想は「精神科学」Geisteswissenschaftとも表現される)を構築していった。シュタイナーの人智学思想の主眼は、しかし、社会の現実から遊離した生活や瞑想ではなく、あくまでも人間が社会の現実の直中において自由にかつ創造的に生きることこそ据えられていた。こうしたシュタイナーの人智学思想の特質は、1905年の論文「精神科学と社会問題」では明確に次のように述べられている。「我々のなすことは、単なる好奇心に駆られて『精神科学サークル』に閉じこもり、そこで彼岸の世界についての様々な『興味深い』認識を得ることではなく、『存在の永遠の法則』に照らして、自己の思考・感情・意志を鍛え、そして人生のただ中へと踏み入り、澄明な眼差しをもってこの人生を理解することである。・・・この際に大切なのは、ただ精神科学からどんな思想を取り入れるか、ということだけでなく、精神科学から取り入れた思想に基づいて何を行うか、という点である。」<sup>9)</sup>

こうしたシュタイナーの現実志向の強い人智学思想は、上記のような第一次世界大戦とその後の社会的混乱状態の中で、「社会有機体の三層化」(Dreigliedlung des sozialen Organismus)と総称される独自の社会改革思想へと発展されていった。ここでは、1919年4月の著書『社会問題の核心』を中心に、シュタイナーの社会三層化論の概略を確認しておきたい。シュタイナーは、第一次世界大戦の勃発とその後の破局的なまでの社会混乱の要因を、個々の国家における政治・法的領域と経済的領域と精神・文化的領域とが渾然一体化し、それぞれの生活領域がその固有の原理に基づく固有の役割を果たすことができなくなっていることに求め、これら三つの領域を分節化した社会構造を構築する必要性を説いた。すなわち、シュタイナーは、フランス革命の際に人間性の深奥からの叫び声として登場した「自由・平等・友愛」(Freiheit・Gleichheit・Brüderlichkeit)の言葉を、現実の社会生活の中で相互に矛盾・対立することなく機能させるためには、精神生活(Geistsleben)には自由が、政治・法的生活(Rechtsleben)には平等が、経済生活(Wirtschaftsleben)には友愛

が、それぞれの指導原理として働くことができる、三分節化された社会構造を構築することが必要と考えたのである。

その際に、このシュタイナーの社会改革論の根底には、全ての人間、とりわけ労働者階級（プロレタリアート）における「人間の尊厳」（Menschenwürde）の回復という課題意識があった。すなわち、シュタイナーによれば、現代の社会問題の中心に位置している労働者階級の存在に注目する場合、労働条件や権利保障といった外面的な事項ばかりではなく、何よりも「近代プロレタリア運動は、本当は何を欲しているのか」、彼らの社会的諸要求の背後にある「純人間的な衝動」（rein menschliche Impulse）とは何か、という問題こそが洞察されなければならない<sup>10)</sup>、という。シュタイナーによれば、それは「人間の尊厳の意識を与えてくれるような精神生活」<sup>11)</sup>である。この点で、宗教や学問や文化といった人間の内的活動とその所産である精神生活を、物質的・経済的狀態の反映である「イデオロギー」と規定してしまうマルクス主義の立場は厳しく批判されることになる<sup>12)</sup>。シュタイナーは、ベルリンの労働者教養学校（Arbeiterbildungsschule）での約5年間の講師体験も踏まえて、労働者階級が真に欲しているものは精神生活（宗教、芸術、学問、文化等）を基盤とする「人間の尊厳の意識」、つまり人間精神の充足であること、従ってマルクス主義が主張するような生産手段の社会化に経済機構の改革だけでは、本当の意味での労働者階級の救済にはならず、むしろそれは労働者の「魂を空洞化」<sup>13)</sup>する結果をもたらすにすぎないことを見抜いていたのである。

社会有機体をそれぞれ自律的な政治生活、経済生活、精神生活の三つの領域に分節化しようとするこのシュタイナーの思想にあって、とりわけ重要な課題は精神生活の再建に他ならなかった。「どんな人間も自分の魂に人間の尊厳の感情を与えてくれるような、力のある精神生活を必要としている」<sup>14)</sup>にもかかわらず、現代社会においては誰もがその必要性を正しく認識できなくなっている。その理由は、「精神的なものをすべての物質的、実地的なものからできるだけ遠ざけて考える習慣に慣れてしまったから」<sup>15)</sup>に他ならない。つまり、「精神生活が国家と経済とに依存していること」に今日の社会問題の真の要因があるのであり、「この依存から精神生活を解放することが極めて緊急な社会問題の一部を構成」<sup>16)</sup>することになる。こうして、シュタイナーによれば、「その本質上、社会有機体の中で、完全に独立した分野として形成されることを求めている」精神生活が、「完全な自己管理」の下に＜自由＞を指導原理として発展する時にこそ、「国家生活、経済生活は自分の立場から精神生活を形成するときには獲得できなかった力を、その精神共同体から受け取ることができる」ことになる<sup>17)</sup>、のである。

以上のようにシュタイナーの社会三層化論は、人間存在そのものを商品化してしまう資本主義経済とそれを基礎とする中央集権化された社会体制でも、他方ではロシア革命（1917年）に続くソビエト連邦に代表されるマルクス主義に基づく新たな中央集権的な社会体制への道でもなく、何よりも「人間の尊厳の意識」と自由の原理に基づく精神生活を基盤としつつ、自由と平等と友愛の原理が現実的に機能する人間化された社会有機体の創造を志向するものであった。

## 2. ヴュルテンベルク州における社会三層化運動の展開

ところで、シュタイナーは以上のような社会三層化論を、既に第一次大戦の最中の1917年頃から提唱するとともに、機会ある毎に各界の指導的人物に対してその実現の必要性を説いていた。例えば、シュタイナーは1917年6月、オーストリア帝国の政務長官のアルトゥール・ホーデッツ（Arthur Graf Polzer-Hoditz）の弟で人智主義者のルードヴィッヒ・ホーデッツ（Ludwig Graf Polzer-Hoditz）と会談し、その際にアルトゥール・ホーデッツ宛の「覚書」を託しており<sup>18)</sup>、続く8月ないし9月

にはドイツの外務大臣キュールマン (Richard von Kühlmann) とベルリンで会談している。さらに、シュタイナーは1918年1月には、ドイツ軍参謀総長モルトケ (Helmut von Moltke) との個人的親交を仲介として<sup>19)</sup>、バーデン邦の皇太子マックス (Prinz von Baden Max、1919年10月からドイツ帝国最後の宰相を勤めた) ととも会談している。しかし、この時のシュタイナーの働きかけは、何らの具体的な成果も上げることはできなかった。

ところが、1918年の11月革命とそれに続く社会的混乱の中で、シュタイナーは再び講演や著作などを通して精力的に社会三層化の自説を語り始めると、彼の考えに共鳴する人々の輪は次第に大きくなり、やがてシュトゥットガルトを中心とするヴュルテンベルク州では、「社会三層化運動」 (Dreigliederungsbewegung) と呼ばれる大衆運動へと発展していった。この時、シュトゥットガルトにおいてこうしたシュタイナー思想の実践運動が展開された背景には、この地が1910年代までに既に入智学活動の中心地となり、シュタイナー自身も頻繁にここで講演活動を行っていたこと、それと運動を推進した活動グループが存在したことがあった。この活動グループの中心には、エミール・モルト (Emil Molt)、アドルフ・アーレンゾン (Adolf Arenson)、カール・ウンガー (Carl Unger) という3人の入智主義者の実業家がいた。とりわけ、貧困の中から身を起こし、当時は約1千もの労働者を擁するヴァルドルフ・アストリア煙草工場 (Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik) <sup>20)</sup> を経営し、「商業顧問官」 (Kommerzienrat) の称号まで付与されていたエミール・モルトがその中核的位置を占めていた。

さて、1919年11月9日、仕事先のスイスのチューリッヒでドイツ革命の報に接したモルトは、自宅のあるシュトゥットガルトにではなく、ドルナッハのシュタイナーの許に向い、11月9日と10日のシュタイナーの講演を聞いている。この時シュタイナーが語った社会三層化論に深い感銘を受けたモルトは、ウンガー (Carl Unger) やハンス・キューン (Hans Kühn) らと図って、シュトゥットガルトにおいて、帰還兵士の支援事業を中心とする社会活動を開始した。その後、モルト等は幾度もドルナッハのシュタイナーを訪ねて、シュタイナーの思想をより深く学んでいった。特に、1919年1月25及び27日の会合では、社会の三層化に向けた運動に向けた準備及び自由学校 (die freie Schule) の設立の必要性などについて討議されている。この時に、シュタイナーは戦後の急速な貨幣価値下落の危険性も考慮して、「我々は、人々が必要としているものをもたらしのために、まずは我々がなおも保有している資金で、自由学校を創設しなければなりません。」と述べ、モルト等に学校設立の必要性を示唆していた<sup>21)</sup>。

1919年2月になると、社会有機体の三層化の視点からドイツ国民に訴えるための「呼びかけ」がシュタイナーによって起草され、モルト等の活動でこのアピールへの署名集めが開始された。この「呼びかけ」は、「ドイツ国民とドイツ文化界に告ぐ」 (An das deutsche Volk und an die Kulturwelt) の表題で、3月5日にシュトゥットガルトの新聞紙上で公表された。「呼びかけ」への署名者は芸術家、自然科学者、文化人、政治家等を中心に200人が超えており、この中には作家のヘルマン・ヘッセ (Hermann Hesse) <sup>22)</sup>、芸術家のレームブルック (Wilhelm Lehmbruck)、教育学者のナトルプ (Paul Natorp) <sup>23)</sup>、ヴュルテンベルク州憲法の起草者でもある政治家のブルーム (Wilhelm von Blume、自由主義左派のドイツ民主党所属) など含まれていた。

この1919年3月の「呼びかけ」は、第一次世界大戦という未曾有の破局があった後では、何がその悲劇の要因であったのかを深く自省すべきであり、そのためには「身の回りの卑近な要求に曇らされずに、新しい時代の目ざす方向をしっかりと見据えようとする人生観をもたなければなりません」と、まず「古い思考習慣」からの決別の必要性をドイツ国民に訴える。その上で、政治生活と経済生活と精神生活の三つに分節化された社会有機体こそが時代が必要としている社会構造であることを主張したものであった<sup>24)</sup>。さらに、この「呼びかけ」に続いて、3月21日には三層化に関する

る公開講演会がシュトゥットガルトの市民公園ホールで開催されている。4月の上旬には、シュタイナーの社会三層化論に関する著書『社会問題の核心』が刊行され、4月22日にはシュトゥットガルトにおいて、「社会有機体の三層化のための連盟」(Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus、会長にはハンス・キューンが就任)が設立され、いよいよ社会三層化運動が本格的に開始されていった。こうした社会三層化運動の本格化と機を一にして、4月20日(イースターの日曜日)にシュトゥットガルト入りしたシュタイナーは、以後約1ヶ月にわたってこの地にとどまり、各種の講演会(例えば、4月23日はヴァルドルフ・アストリア煙草工場、4月26日はダイムラー・ベンツ自動車工場での後援会)や集会(後述の経営協議会を含む)などを通して、社会三層化論とその具体化について説明していった。ここで、この時期に、社会政策上の一つの焦点となっていた「経営評議会」(Betriebsrat)の在り方に関するシュタイナーの意見を確認しておくことは、彼の社会改革論の意味を理解する上で有益であろう。周知のように、経営評議会とは11月革命と1919年1月以降再燃した労働者によるゼネスト運動の展開の中で、労働者による企業経営への参加を保障する制度として労働者から要求されていたものであり、既に各地では先行的な組織が作られつつあった。シュタイナーは、シュトゥットガルトの大企業に設置されていた経営協議会及び労働委員会と合計12回の会合を持ち、その中で懸案の経営評議会の在り方に関する自らの考えを披瀝している。その中でシュタイナーは、経営評議会をただ単に協議するだけの期間としてではなく、「企業の実際的な管理者」ないし「企業の本来の管理者」として位置づけるべきであり、この経営評議会には労働者や事務員を含むすべての被雇用者の代表者が委員として加わり、しかも「すべての委員が絶対的に同等の権限を持つ」という原則を承認する条件でのみ、雇用者(使用者)の評議会への参加が認められるべきである、と主張している<sup>26)</sup>。

こうした全ての労働者の代表が雇用者(使用者)と絶対的な同等の権限を保障され、経営に関する最高機関としての経営評議会というシュタイナーの考え方は、同じ時期にワイマルの国民議会で審議され、1920年2月に制定された「経営評議会法」(Betriebsrätegesetz)が、結果として経営評議会を単に雇用者(使用者)を「補佐する」だけの機関と規定することになった(第1条)ことを想起すれば<sup>26)</sup>、その革新性が理解できるであろう。シュタイナーは社会民主党及び労働組合上層部による経営評議会法草案について、「至る所で雇用者と被雇用者の関係が、全く古くさい仕方では語られている」と手厳しく批判し、草案にあるのは「人間的な共生の場」としての経営評議会ではなく、「古い資本主義体制の密かな続行のためのカモフラージュ」に他ならないと、指弾もしていた<sup>27)</sup>。5月28日に行われた労働委員会とシュタイナーとの会合の席で、政府が進めている経営評議会法が制定される前に、経営評議会を各職場で早急に設置すべきことが決議され、そのための概文まで作成されている事実は<sup>28)</sup>、シュタイナーおよび彼の思想に共鳴した労働者達が希求する「人間的な共生の場」としての経営協議会と政府のそれとの隔たりの大きさを示している。しかもシュタイナーは、こうした全ての被雇用者の代表が雇用者と同等の立場で参加できる経営評議会を、さらに個々の企業を越えて、一定地域の経済全体の共同機構の形成にも参加させ、この経営評議会の連合体としての組織によって生産と流通と消費の全体的調整を図るべきことも主張していた。

このように、シュタイナーは社会有機体の三層化論の中で、こうした「友愛」の原理に基づく経済生活を構想しており、こうした考え方が次第に労働者からの支持を獲得していったのである。5月中旬になると、「社会有機体の三層化のための連盟」の内部では、先の3月のゼネスト運動の中心的メンバーでもあった労働者達が活動を開始している。こうしたシュタイナー思想の一般大衆への浸透を端的に現しているのは、シュタイナーをヴュルテンベルク州政府に招聘すべきことを求める決議の採択である。労働者階級を含む約1万2人が賛同して採択されたこの決議(時期は特定できないものの5月中旬頃と推定される)は、「ルドルフ・シュタイナー博士が即座に政府に招聘さ



れて、迫り来る没落からの唯一の救済策と考えられる社会有機体の三層化が開始されるべきである」として、社会有機体の三層化の思想に基づく社会改革をヴュルテンベルク州政府に要求するものであった<sup>29)</sup>。

しかし、社会三層化運動は、経営評議会に関する構想に端的に示されるように、経営者側（資本家）のみならず労働組合や社会主義政党の指導層にとってもその利益を損ないかねないものであった。三層化運動はその活動が頂点を迎えた5月の末から6月の時期になると、経営者側と党派的利害を優先する社会主義政党の指導部の双方からの非難と攻撃とに遭遇することになる。ヴュルテンベルク州の経営者団体は、傘下の企業に対して三層化運動側が呼びかける経営評議会の選挙を阻止するように要請し、他方では独立社会民主党（USPD）の指導部は、「社会有機体の三層化のための連盟」で活動している党員を、6月16日の党大会に召喚して、その「反党的行動」を釈明させる、という措置まで行っている<sup>30)</sup>。さらに、この時期には後のヒトラー率いるナチ党（国家社会主義ドイツ労働者党）へと発展していく極右勢力によるシュタイナー攻撃も開始されている。ナチスの前身組織であるドイツ労働者党がヴュルテンベルク州の右隣のバイエルン州の州都ミュンヘンで創設されたのは、社会三層化運動が開始された時と同じ1919年1月のことであり、同党の創設者の一人ディートリヒ・エッカルトは同年5月に機関紙に掲載された「シュタイナーはユダヤ人である」とする誹謗記事を皮切りに、扇動的なまでのシュタイナー攻撃を開始していくことになる<sup>31)</sup>。

こうして、1919年4月頃から活発な活動が展開されたシュタイナーの思想に基づく社会有機体の三層化運動は、6月頃には左右両翼からの抑圧の中で急速に支持者を失い、挫折を余儀なくされてしまう。だが、この社会三層化運動は確かに経済生活および政治生活での実践の点では具体的な成果を上げることなく終息してかに見えるが、上述のようにシュタイナーがその社会三層化論において最も重視した精神生活の再建という点で一つの大きな結晶が、この運動の直中から生み出されることになる。すなわち、自由ヴァルドルフ学校の創設である。

### 第3節 自由ヴァルドルフ学校の創設経緯

#### 1. 学校設立の推進者エミール・モルト

上述のように、シュタイナーとの直接的関係を持つようになる1918年11月以降、エミール・モルトは、シュタイナーが提唱する社会三層化論の具体化に向けた社会活動を展開する一方で、自らが経営するヴァルドルフ・アストリア煙草工場の内部においては労働者の精神生活の改善に尽力していった。すなわち彼は、ヴュルテンベルク州で最初の経営協議会（Betriebsrat）を自らの工場に設けて、会社の経営への労働者の参画の制度を導入するばかりではなく、時事的記事及び文化的記事も盛り込んだ工場内新聞として、「ヴァルドルフ通信」（Waldorf-Nachrichten）を1919年1月1日号から各週毎に発行していった（その編集責任者はロマン・ボース（Roman Boos）に委ねられた）。

「労働者が動物としてまた機械としてではなく、人間として働くということが、焦眉の問題なのである」との、1月の会談の折りのシュタイナーの考えからに大きく影響されたものであった。1919年3月には、自らの工場において開催される「労働者教育講座」の実施責任者として、バルト海地方出身人智主義者（1916年にシュタイナーの助言を得て、戦後にはヴュルテンベルクで諸民族間の相互理解のための授業を行っていた時に、モルトからの誘いがあった）ヘルベルト・ハーン（Herbert Hahn, 1890-1970）を招聘している。ハーンは、労働者のために、簿記、経済学、地理、人間学、オイリュトミーなどの教育講座や各種の講演会を開催していった<sup>32)</sup>。

既に1918年11月中旬に自社の労働者との会話から教育制度の改革の必要性についての漠然として

計画を抱いていたモルトは、1919年1月25及び27日のシュタイナーとの会合を契機に、学校設立の具体化に向けた準備を開始していった。すなわち、モルトはシュタイナーから学校設立に関する示唆を与えられたこの会合の後、ヴュルテンベルク州の文部大臣ハイマン（Heymann）に会い、学校設立に関する予備的相談を行った（日時は不確定）。その際に、社会民主党員のハイマン文相は、モルトのような大資本家が各方面から要請されている統一学校を実現しようとしていることに歓迎の意を述べている<sup>33)</sup>。学校設立に関して政府サイドからの障害がないことが確認されると、モルトは4月11日、シュトックマイヤー（Karl Stockmeier, 1886-1963）に電話をかけて、自分の工場の労働者と従業員のための学校設立の決心を伝え、同時にその学校の管理を依頼した。シュトックマイヤーは、ヴュルテンベルク州の左隣に位置するバーデン州の都市マンハイムの数学と自然科学の教師で、1907年頃から人智学思想に傾倒していた人物である。このモルトの要請を受けてシュトックマイヤーは、その10日後の4月23日にシュトゥットガルトに来ている<sup>34)</sup>。こうして、シュタイナー、モルト、ハーン、シュトックマイヤーを中心に学校設立の準備が開始されることになる。

## 2. ヴァルドルフ学校の創設準備と文部省による認可

さて、上述のように4月20日にシュトゥットガルトに来てシュタイナーは、21日には人智学協会の会員への講演、22日には一般市民への講演、そして23日にはヴァルドルフ・アストリア煙草工場で講演を行っている。約千もの労働者で埋め尽くされた煙草保管室で行われた講演の中で、シュタイナーは次のように労働者に述べている。すなわち、文化などの精神生活から排除されている労働者を含めて、あらゆる人間が「そもそも自分は人間として一体何者であるのか」との問いに、人間の尊厳に叶った形で答えることができる時にのみ、活力ある社会有機体が形成され得る。そのためには、自治的な精神生活の中で＜自由＞の理念が、民主的国家の中で＜平等＞の理念が、そして共同的経済生活の中で＜友愛＞の理念が、それぞれ実現されるような三つに分節化された社会有機体を構築する必要がある。その中でも国家及び経済秩序への従属状態にある精神生活の解放こそが緊急の課題であり、学校の形態としてはあらゆる社会的・能力的・性的差別を排除した学校、すなわち「統一学校」（Einheitsschule）の創設こそが必要となる、と<sup>35)</sup>。

この講演会の翌日（4月24日）、工場の労働者教育講座の責任者であるヘルベルト・ハーンの許に前日のシュタイナーみら講演に触発された数人の労働者が来て、彼らの子どものために、「多くの生き生きとしたものを学ぶ」場としての学校を設けることはできないだろうか、と懇願している<sup>36)</sup>。この労働者達の願いは既に叶えられていた。何故なら、23日の講演会に続いて、シュタイナーも同席して開かれたヴァルドルフ・アストリア煙草工場の経営評議会の席上、モルトが正式に学校設立についての自らの決意を述べ、同時にシュタイナーには創設される学校の教育的指導を要請していたからである。その際、モルトは前年から、学校開設の資金として10万マルクを留保していたことも付言した。同じく、モルトは設立される学校に「自由ヴァルドルフ学校」の名称を与えている<sup>37)</sup>。こうして、ヴァルドルフ・アストリア煙草工場の労働者へのシュタイナーの講演が行われた1919年4月23日は、同時に「（ヴァルドルフ）学校の真の誕生日」（モルト）となったのである<sup>38)</sup>。

この4月23日のモルトの決意表明を受けて、学校設立に向けた準備は急速に進められた。すなわち、4月25日にはヴァルドルフ学校の教育方針に関する最初の正式な会合が行われた。その席には、ダイムラー社の労働者への講演の後で参加したシュタイナー、モルト、ハーン、シュトックマイヤーの4人が参加した。続いて、5月13日には、モルト、シュトックマイヤー、シュタイナーの3人が、ヴュルテンベルク州の文部省にハイマン文相を訪問し、学校設立のための法的条件に関する協議を行っている。この席でシュタイナーが主張したことは、ヴァルドルフ学校における教育方針

(特に教育内容と教育方法)は、政府・文部省が定める諸規則ではなく、あくまでも子どもの成長・発達の内的本質に基づくべきものである、という彼の年来の教育理念であった。しかし、同時にシュタイナーには文部省側との妥協の必要性への用意もあった。その結果、第3、第6、第8学年終了の時点で、当該学年の公立学校の教育目標を達成していることを条件に、ヴァルドルフ学校の教員集団には教育計画を自由に編成することができる、との妥協が成立した<sup>39)</sup>。

教育計画と同時にそれと密接に関わって重要な問題は、ヴァルドルフ学校の教員資格の問題であった。この問題でハイマン文相は、公立学校と同じ教員資格、つまり国家試験に基づく教員免許状の保持は必要としないが、ヴァルドルフ学校の教員になる予定の人物が教育歴や経歴の点で教員として「相応しい」(geeignet) ことを文部省において証明することは必要である、との見解を示した。この時点では、未だにワイマール憲法(1919年8月)が公布される以前であり、私立学校の認可及び教員資格に関する根拠法規となったのは、1836年のヴェルテンベルク邦の民衆学校法<sup>40)</sup>であった。しかもこの法律の私立学校に関する条項(第24条と25条)は、私立学校に対する厳格な監督体制を導入し、その後の他邦にも大きな影響を与えたことでも知られるプロイセン邦の私立学校監督令(1839年)以前に制定されたこともあって<sup>41)</sup>、比較的緩やかで大綱的な規定となっていた。ヴァルドルフ学校は、5月13日の文部省との協議の後、所定の事務手続きを経て、その数週間後には文部省による設立認可の決定が下された。もっとも、この時の学校設立認可は、暫定的なものであり、正式な認可が下りたのは文部省による視察を経た1920年3月8日のことになる<sup>42)</sup>。このように、国家(文部省)が定める教育課程及び教員資格から自由なヴァルドルフ学校の設立認可は、シュタイナーの思想に基づく社会三層化運動の高揚期に、しかも社会民主党のハイマン文相の下で、私立学校に対する大綱的法規の規定の適用といった好条件の下で実現を見たのである。

かくしてヴァルドルフ学校の設立認可は得られたが、学校設立に必要な資金に対する国家(州政府)からの援助は一切なかった。6月始めにシュトゥットガルト市の東側に位置するウーラントの丘(Uhlandshöhe)にあったレストランとその周辺の土地が校舎用地として確保された時、その購入資金の45万マルクは全てモルトの自己資産から捻出されている。ウーラントの丘は、旧王宮や中央駅を見下ろす丘陵地になっていて、当時は多くの市民のハイキングコースとされていた場所であった<sup>43)</sup>。

### 3. 自由ヴァルドルフ学校の創設

こうして、1919年の5月から6月にかけての時期に、シュタイナーやモルトの尽力によりヴァルドルフ学校の設立認可が下り、また校舎として使用できる建物も確保できることになったが、6月に入ると上述のような社会三層運動が左右両翼からの批判を受けて、急速に衰退しつつあったことは、ヴァルドルフ学校の設立にも少なからぬ悪影響を及ぼしていた。独立社会民主党(USPD)系列の新聞『社会民主主義者』(Sozialdemokrat)は7月5日付の新聞に、モルトからの寄稿記事を掲載している。この中でモルトは、創設される予定のヴァルドルフ学校は、あらゆる差別を排除して、労働者の子弟も社長の子弟も一緒に学ぶ、「男女のための最初の現実的な統一学校」(erste wirkliche Einheitschule für Mädchen und Knaben)として特徴づけている。しかし、この新聞の編集者はこのモルトの寄稿文に対して、こうしたヴァルドルフ学校の企てが「学校問題を解決することになる正しい方法」とは容認できず、国民の教育を「工場主の手に委ねることは望まない」とのコメントを付して、批判している。これに対して、ヴァルドルフ・アストリア煙草工場の「労働者委員会」

(Arbeiterratschuss)は約2週間後になって、ヴァルドルフ学校が「工場主の学校である」との批判への反論文を新聞紙上に公開している。そこでは、「我々ヴァルドルフ・アストリア煙草工場の

労働者が自分たちの子どもを新たな学校に入れようとしている時、我々が確信していることは、そうすることが実際に新たな正しい行為（eine neue gute Tat）である、ということなのだ。」と断言されていた。この労働者委員会の見解を載せた「社会民主主義者」紙（7月22日付）は、シュタイナーやモルトらによる学校設立を社会主義運動にとっての「分離主義」（Separatismus）ないし「妨害」（Quertreibereien）に他ならないと厳しく批判し、「学校制度の構造は、一つの単一的な、社会主義的組織（die sozialistische Gesellschaft）によって統制された構造であるべきである」との記事を載せている<sup>44)</sup>。

このヴァルドルフ学校創設をめぐる独立社会民主党系列の新聞とヴァルドルフ・アストリア煙草工場の「労働者委員会」との応酬は、一端5月中旬頃には独立社会民主党系列の労働者を含めた大同団結的な国民運動としての隆盛を迎えた社会三層化運動が6月から7月にかけての時期に急速に衰退したこと、そしてあくまで三層下運動の具体化として、＜下からの＞自治的な学校の創造を目指す動きと、ロシア革命をモデルとした教条主義的な階級闘争の路線に尚も固執し、プロレタリア独裁体制の下に新たな形で＜上からの＞学校統制を志向する社会主義政党との間に、大きな亀裂が生じてしまっていたことを示している。

しかし、こうした非難を受けつつも、ヴァルドルフ学校は、「我々の考えていることが現実に機能し得ることを確認することができるようなモデル組織（Musterinstitution）」<sup>45)</sup>を提示するとの大きな意味を担いながら創設されることになる。シュタイナーは、8月21日から9月5日までの2週間、ヴァルドルフ学校の教員に予定されている17人（平均年齢32歳）に対して集中的教育講義を行っているが、この講義の前夜（8月20日）の次の言葉は、社会三層化運動への批判の高まりの状況下で、ヴァルドルフ学校の創設に賭けるシュタイナーの強い意志と高い理想を端的に示している。「ヴァルドルフ学校は、現代の精神生活を革新しようとする本当の文化行為でなければなりません。すべての点において、改革を考えなければなりません。社会運動というものは結局は精神的な事柄に立ち返っていきます。その意味で学校問題も現代にとっての緊急な精神問題の一分野なのです。学校制度に革新的に、革命的に働きかけをするために、ヴァルドルフ学校の可能性を最大限に使用しなければなりません。」<sup>46)</sup>

このシュタイナーによる集中教育講義の2日後の9月7日、シュトゥットガルトの市民公園ホールにおいて、生徒とその父母、教師及び三層化運動関係者などを含む約千人の参加者によって、「自由ヴァルドルフ学校」の開講が盛大に祝賀され、らに9月16日からは授業が開始されている。この最初のヴァルドルフ学校は、1919年9月の開講の時点では第1学年から第8学年までの＜8年制の国民学校＞としてスタートした。この最初の年度から、ヴァルドルフ学校では、あらゆる教科で教科書を廃止し、芸術体験としての授業構成、エポック授業方式、オイリュトミーや手仕事、園芸といったまったく新しい授業、さらに第1学年からの2外国語の導入（当事に英語とフランス語）、定期的な学習成果の発表会（月例祭）といった、今日まで続くこの学校独自の授業形態や教育方式が開始されている。また、創設の翌年から上級学年が順次増設され、1923/24年度には第12学年まで設置されて、ここに6歳から18歳までの12年間一貫制の初等・中等学校、しかもあらゆる社会的・経済的・性的・能力的差別なしに生徒を受け入れる、万人に開放された学校という、当事としては比類のない学校がその制度的完成を迎えている<sup>47)</sup>。尚、ヴァルドルフ学校が創設された最初の生徒数は256人（この内ヴァルドルフ・アストリア煙草工場の労働者の子弟が191で、残りの65人の大半は人智主義者の子弟であった）、教員数12名であったが、1924年には784人の生徒と47人の教師からなる学校へと発展している。

では最後に、このような経緯で創設された自由ヴァルドルフ学校を貫徹していた根本理念は如何なるものであったのか、上述の社会三層化運動との関連にも留意しつつ総括してみよう。

## 第4節 自由ヴァルドルフ学校の創設理念

### —人間認識に基づく教育と学校の自律性—

#### 1. 人間認識に基づく教育

シュタイナーは、1919年9月の自由ヴァルドルフ学校の創設の前後の講演や論文などで、再三にわたってこの新しい学校の創設の意味とそこでの教育の在り方を規定している理念について述べているが、ここでは学校が創設される直前の1919年8月に、週間雑誌『社会有機体の三層化』

(Dreigliederung des sozialen Organismus, 1. Jahrgang 1919, Heft 5) に発表された論文「自由学校と社会三層構造」(Freie Schule und Dreigliederung) に主として依拠しつつ、補足的に関連するシュタイナーの発言も参照しながらヴァルドルフ学校の創設理念を確認しておきたい。この論文は短編ながら、ヴァルドルフ学校の創設に込められた理念を社会三層化運動との関連から簡潔に説明した重要な論文である。

まずシュタイナーはこの論文で、学校が国家および経済界への従属状態に置かれている現状を問題とし、次のように指摘する。「国家は、学校制度を宗教団体から取りあげてしまった後に、完全に自分の支配下に収めてきた。あらゆる段階の学校は、国家が必要としている仕事のために使えるように人間を教育しているのである。学校施設にはすべて、国家の要求が反映している。」<sup>48)</sup> 学校が国家の支配下に置かれ、国家の要求が反映しているということは、同時に社会生活において経済活動が突出した重要性を持つことによって、より端的には学校が経済界の要求に対応した教育を行う場、すなわち「経済機構の中で役に立つ労働機械 (Arbeitsmaschinen) としての人間を作り出す場所」<sup>49)</sup> となっていることを意味する。こうして現代の学校においては、「人間を国家ならびに経済界における外的な生に役立つものにするということが、最大の課題となったのである。」<sup>50)</sup>。しかも、学校が国家及び経済界への従属状態に置かれた社会では、科学的自然観や産業主義の台頭もあずかって、「人間はまず何よりも魂を持つ存在 (seelisches Wesen) として、事物の精神的秩序と関係を持っているのである、という意識が人間から遠いものとなって行き、この意識によって人間は自分の属する国家と経済界に存在意義を与えているのだ、という感覚が、次第次第に人々の心の中から消えていった。」<sup>51)</sup> のである。

シュタイナーは、こうした学校が国家及び経済界の従属状態に置かれ、そこでは何よりも人間が本来は「魂を持つ存在」で、そうした「魂を持つ存在」としての意識こそが国家や経済界にもその存在意義を付与しているという感覚がもはや喪失してしまっている、との現状認識を踏まえ、学校と国家及び経済界との新たな関係構築の筋道を次のように指摘する。すなわち、「現代において絶対に必要なことは、学校を完全に自由な精神生活に根差したものとすることである。教えられ、教育されるべき内容は、成長していく人間とその個々の素質との認識からのみ得られたものでなければならない。本当の意味での人間学が教育の根底となり、授業の根底とならなければならない。現存の秩序を保つために何を知り何ができなければならないかを問うのではなく、育ち行く人間の中に何が素質として備わっているか、この人間の中で何を展開し成長させてやることができるのかを問われねばならないのである。」<sup>52)</sup> 学校が国家や経済界が求める既存秩序に適合した人材 (= 労働機械) の育成の場ではなく、国家及び経済界から独立した「完全に自由な精神生活」の場とすること、従って学校での教育を「成長していく人間とその個々の素質との認識」(Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen) から獲得されたもののみに基づけること、これこそが今求められていることなのである。しかも、シュタイナーによれば、「本当の人間学」、つまり「人間認識に基づく教育」が行われるならば、「社会秩序に対しても、成長しつつある世代

から常に新しい力が注ぎ込まれることになるだろう。こうすれば、次々に社会へ入ってくる全人的に育てあげられた人間達が、その社会を素材として常に新しい社会を創り出していき、社会の中には常に新しい生命が息づくことになるであろう。」<sup>53)</sup> シュタイナーによれば、こうした社会から制約を受けることなく、あくまでも人間認識に基づいた教育によって育成された「新しい個性的な人類後継者達」(neue individuelle Menschheitsanlagen) が常に社会に参入し、社会を創造し直して行くという循環が成立する時にのみ、「学校と社会組織との間に健康な関係」<sup>54)</sup> が成立するのである。

ここで留意すべきことは、人間認識に基づく教育が、周囲の社会から隔離された個々の人間の内的本質だけに注目した、閉鎖的な個人主義的教育を意味するものではないことである。むしろ、「魂を持つ人間」を認識するとは、精神生活を営む人間が同時に政治生活と経済生活をも営むという人間の在り方全体への洞察、つまり人間に関わるあらゆる社会組織(=世界)への強い関心と認識を内包しているものである。このことを、シュタイナーは1921年1月13日のヴァルドルフ学校の父母の夕べ(Elternabend)での講演で次のように述べている。「人間の現実的認識は、世界全体への囚われのない、鋭い洞察力を必要とする。何故なら、人間は世界全体によって構成されているからである。強い関心をもって世界を認識しようとしなない者は、人間的心情(menschliche Gemüt)を直視することはできないし、とりわけ子どものなかで成人へと成長すべき人間的心情を直視することはできない。そして世界の中に物質的に存在するものの全てを感じることができない人、魂的に(am Seelischem)世界を貫徹しているものの全てを感じることができない人、そして世界を精神的に(an Geistigem)に包み込んでいるものの全てを感じることができない人、こうした人は子どもの本質を認識することはできない。」<sup>55)</sup>。その意味で、「真の教育」とは、「人間の身体(Leib)と魂(Seele)と精神(Geist)が内的に自由で自律的なこと」を促進することであり、それは「非現実的な人間」(unpraktische Menschen)を育成することではなく、むしろ「真に力強く、生活の中へと入っていくことのできる人間」を育成することなのである<sup>56)</sup>。むしろ、社会に適応できず、現実逃避をおこすような「人生に背を向けた人間」(lebensfremde Menschen)は、「まさに既存の国家組織や経済機構が、教育機構や学校制度を自分達の手で支配する時に生じるのである。」<sup>57)</sup>

このように、シュタイナーは当事の一般的な学校と国家及び経済界との関係を逆転させ、学校とそこでの教育は、「魂を持つ存在」としての「人間の本性」(Menschennatur)にしたものであるべきであり、本来は同じく「人間本性の生み出した成果」である国家及び経済界の方こそ、「精神界の作業の成果に順応」するという関係が構築されるべきであると考えていたのである<sup>58)</sup>。ここに示された、「人間の本性に関する認識」(Erkenntnissen über die Menschennatur)<sup>59)</sup>に基づく学校教育を起点とする社会全体の在り方の変革という、学校と国家及び経済界の新たな関係構築の在り方は、上述のような、何よりも精神生活の再建を焦眉の課題としていた社会有機体の三層化論と同一の理念が示されていることが知れよう。

シュタイナーが8月21日から9月5日までの2週間、ヴァルドルフ学校の教員に予定されていた17人に行った講義は、徹底的な人間認識の方法(=人智学的人間学)とそれに基づく授業の具体的な形態を主たる内容としたものであり、また上述した創設当初からのヴァルドルフ学校独自の教育形態は全て、「成長していく人間とその個々の素質との認識」の必然的帰結として導きだされたものである。

## 2. 学校の自律性と教員集団による学校自治

しかし、次に問題となるのは、こうした人間認識に基づく教育を可能とする前提条件である。シュタイナーによれば、「このことが可能となるのは、学校と教育組織とが、社会機構の内部におい

て、自分を自主的に管理することができる時のみである。」<sup>60)</sup> 学校が「自分を自主的に管理する」とは、学校が国家や経済界からの支配から解放されており、しかも教育目標や教育内容が直接的に教育活動に参画している人間だけによって決定されることを意味する。人間認識に基づく教育の前提条件である「学校の自治」ないし「学校の自律性」について、シュタイナーは次のように説明している。「社会構造の三層化を目指す運動は、教育活動を国家ならびに経済活動から完全に解き放そうと努める。教育活動に参加する人々よりなる社会機構は、この活動分野に参画する人々以外のいかなる権力にも従属させられてはならない。教育施設の管理運営や、教育課程および教育目標の設定等は、授業を行っている人々、ないしは精神生活の分野で生産的に活動している人々の手だけで行なわれなければならないものなのである。この仕事に参加する人々の一人一人が、自分の時間を、授業ないしはそれ以外の精神的創造活動と、教育組織の管理運営とに配分すべきである。」<sup>61)</sup>

同じことをシュタイナーは、教員の在るべき姿に即して次のようにも述べている。「育ちゆく人間は、国家と経済界とから独立している教育者および教師の力によって成長してゆくべきなのであり、そのような自律している教師のみが、個々の人間の能力を自由に展開させていくことができるのであるが、それは、彼ら自身が、自分の能力を自由に行使することが許されているからこそ可能なのである。」<sup>62)</sup>

人間認識に基づいて、「全人的に育てあげられた人間」を育成することは、国家及び経済界からの支配から解放された学校の「自律性」が保障され、同時にその学校における教育内容や教育方法を含む学校の内的管理が、教育に従事する人間、つまり教員集団による「自治」に基づいて運営することができることを不可欠の前提条件としているのである。ここに提示された学校の自律性と教員集団による自治的運営という理念は、人間認識に基づく教育の理念がそうであったように、ヴァルドルフ学校の管理運営の基本的在り方として、その創設当初から貫徹されることになる。このことは、ヴァルドルフ学校の開講を目前に控えた1919年8月28日のシュタイナーの次の言葉に端的に表されている。「全ての教員は最初から自らの全人格を賭けなければなりません。従って我々は学校を統治に適合的にではなく、管理に適合的に組織し、かつ学校を共和主義的に管理します。実際の教員共和国においては、学校長が発する（安らかに眠れる）枕も規則も持ちません。・・・全ての教員が自ら完全に責任を持つ存在でなければなりません。」<sup>63)</sup>

ここで述べられている「統治に適合的に」(regierungsgemäß) 学校を組織するとは、国家による官僚主義的な学校支配体制の末端に位置づけられる学校長 (Rektor) を頂点とする、権力構造的な学校組織を意味し、こうした当事のドイツに典型的な学校統治構造においては個々の教員の自律性は基本的に否定される。これに対して、ヴァルドルフ学校では「管理に適合的」(verwaltungsgemäß) な「教員共和国」(lehrerrepublik) として学校が組織されると述べられているが、このことは学校長を置かずに、学校での教育と管理とに全責任を持つ対等の権利を保障された教員集団による合議制的な学校運営を意味していた。この教員集団による合議制的学校自治の中核には「教員会議」(Lehrerkonferenz) が位置づけられている。毎週一回、全教員参加の下であらゆる権威から自由に協議することができる教員会議は、シュタイナーによれば、「自由な共和主義的協議の場」(freie republikanische Unterredungen) であり、この教員会議においては全ての教員が「主権者」(Souverän) としての立場と責任とが保障されるのである<sup>64)</sup>。

こうしたヴァルドルフ学校の創設理念としてシュタイナーが提示した国家や経済界からの支配を排除した学校の自律性の保障と、対等の権利と責任を付与された自律した教員集団による合議制的学校自治は、人間認識に基づく教育の成立する基盤であると同時に、社会三層化運動との緊密な関係において、国家生活及び経済生活から独立した自由な精神生活と、対等な地位と責任を付与された構成員の「自治」による社会組織、つまり人間的な社会組織を形成することの可能性を、一つの

学校という具体的な姿を通して示す試みでもあった。このことをシュタイナーは、ヴァルドルフ学校における「教員集団の自由、すなわち教員集団の共和主義的で民主主義的組織」は、「今ある限られた可能性においても、自由な精神生活を考えることはできる」ということを証明することでもありと指摘している<sup>65)</sup>。

さらに、この学校の自律性及び合議制的学校自治の理念でもう一つ留意すべきことは、学校の自治的運営が父母の協働 (Mitwirkung) を不可分の要素としていたことである。この点に関してシュタイナーは、父母の夕べでの講演 (1921年1月13日) で次のように述べている。「我々は、この学校において、正しいやり方で進んでいこうとするのであれば、他の学校の場合以上に、父母との信頼に満ちた協働を必要としています。我々の教員は、こうした信頼に満ちた父母との協働を見いだすことを必要としています。(中略) 我々は、国家によって、あるいはあらゆる可能な権威によって庇護されている他の学校と同じような方法で働くことはできません。我々は、理解に満ちた父母共同体 (Elterngemeinschaft) と向き合う時にのみ、働くことができるのです。」<sup>66)</sup> こうした教員集団と父母との「信頼に満ちた協働」関係として、定期的に「父母の夕べ」が開催される他、ヴァルドルフ学校の法的・財政的担い手である「学校組合」(Schulverein) には、学校の全ての教員と父母がその会員として加わり、この学校組合の常任機関である「理事会」(Vorstand) には教員代表と父母代表が同数ずつ加わり、そこではあらゆる学校の財政上の諸問題が審議される。さらに、学校の財政事項だけではなく、教育方針や教育内容に関する教員集団との「協働」を図る目的から、「父母－教員会議」(Eltern-LehrerKreis) や「父母協議会」(Elternbeirat) などの多様な形態の組織も設けられ、また近年では上級学年の生徒もこうした学校自治の担い手として加えられている<sup>67)</sup>。

以上で検討してきたように、1919年の自由ヴァルドルフ学校は、国家や経済界から独立した自律性と自治的学校運営の下で、徹底した人間認識に基づく全人的発達を指向する教育を通して、同時に人間の社会生活全体の刷新 (人間化) をも意図して創設されたものであった。その意味で、自由ヴァルドルフ学校の創設は、「社会三層化活動における最も力強くかつ最も確かな象徴」(ヘルベルト・ハーン)<sup>68)</sup> を示すものであり、「自由な精神生活への道程の第一歩」<sup>69)</sup> を記すものであった。



## 註

本稿で引用した主たるルドルフ・シュタイナーの著作は、以下のような略記号で表記する。

PZ: Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule. Drei Aufsätze, Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1983. この著書に収録された3論文のうち「自由学校と社会三層構造」は、邦訳書：河西善治編『精神科学と社会問題』（人智学出版社、1986年）を参照。

GA23: Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft, Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1996. 邦訳書：高橋 巖訳『シュタイナー選集 第11巻 現代と未来を生きるのに必要な社会問題の核心』（イザラ書房、1991年）

GA298: Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Vorträge und Ansprachen für Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule Stuttgart 1919-1924, Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1980.

GA300: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule Stuttgart, Band 1, Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1975.

GA302: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1992. 邦訳書：高橋 巖訳『ルドルフ・シュタイナー教育講座 I 教育の「基礎」としての一般人間学』（筑摩書房、1989年）

- 1) Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.), Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Stuttgart 1999, S. 153.
- 2) Ibid., S. 154.
- 3) Steiner, R., pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart (1920), In: PZ, S. 27.
- 4) Ibid, S. 35
- 5) ヴァルドルフ学校とその教育に関して、我が国では子安美知子及び高橋 巖の一連の解説書の他、教育学の分野での主な研究成果としては以下のものが挙げられる。広瀬俊雄『シュタイナーの人間観と教育方法』（ミネルヴァ書房、1988年）、西平 直『シュタイナー入門』（講談社新書、1999年）、吉田武男『シュタイナー教育を学びたい人のために』（協同出版、1998年）、鈴木そよ子「草創期自由ヴァルドルフ学校における理念と実践」『神奈川大学心理・教育研究論集』第10号（1992年）、青柳亮子「ルドルフ・シュタイナーの教師教育」『一橋研究』第24巻第3号（1999年）、などがある。いずれも、ヴァルドルフ学校の創設と社会三層化運動の関係を自覚的に検討する点で不十分であった。
- 6) Schmelzer, A., Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1991. なお、本書はボッフム大学に提出された博士論文で、著者のシュメルツァーはシュタイナー学校の教師を経て、現在はマンハイムにある人智主義教育学自由大学（Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik in Mannheim）の講師である。
- 7) 戦後の原料不足による労働者解雇の進行により、例えばヴュルテンベルク州では、失業者の数は1918年12月の7,773人から1919年2月の24,245人へと約3倍にも急増している。Schmelzer, A., a. a. O., S. 141.
- 8) Ibid., S. 142.
- 9) シュタイナー（河西善治編）『精神科学と社会問題』（人智学出版社、1986年）、29-30頁。
- 10) GA23, S. 31f.、邦訳書、31-32頁。
- 11) GA23, S. 50、邦訳書、50頁。同じく、シュタイナーによれば、精神生活の内部では、芸術も学問も宗教も相互に関連しており、一つの自由は他の自由になしは不可能であるから、精神生活全体を自由にすることが必要になる。その点でも、宗教は私事とし、他の精神生活の部分を国家管理に置こうとする社会主義的国家体制は大きな誤謬を犯すことになる、という。GA23, S. 83、邦訳書、80頁。
- 12) GA23, S. 44、邦訳書、44頁。
- 13) GA23, S. 49、邦訳書、49頁。
- 14) GA23, S. 49、邦訳書、48頁。
- 15) GA23, S. 101、邦訳書、96頁。

- 16) GA23, S. 9、邦訳書、15頁。 17) GA23, S. 10f、邦訳書、16-17頁。
- 18) オーストリア帝国の政務長官アルトゥール・ホーディッツは、その弟を介してシュタイナーの社会三層化論を学び、それを皇帝及び宰相ザイドラー (Ernst von Seidler) にも進言している。彼の回想録によれば、その際、「ザイドラーは、注意深く私の話に耳を傾け、私と一緒にこの問題について非常に綿密に協議した」、という。クグラー (久光重光訳) 『シュタイナー危機の時代を生きる』 (晩成書房、1987年)、261頁。なお、この時のシュタイナーの思想の中には、オーストリア帝国を含む東ヨーロッパの民族問題の解決の方策として、アメリカ大統領ウィルソンが提唱した「民族自決主義」ではなく、「人間の解放を通しての民族の解放」(Völkerbefreiung durch die Menschenbefreiung) を提唱していたことは、「民族自決主義」がその後今日に至るまで、多くの悲劇を生んできた歴史の事実にも照らして、極めて注目すべきことと言える。Schmelzer, A., a. a. O., S. 61.
- 19) バーデンとの会談は、参謀総長モルトケの副官であったヘフテン大佐の仲介によるもので、シュタイナーはモルトケの夫人 (Eliza von Moltke) が人智学協会の会員であったことから、モルトケ家との親交があった。Ibid., S. 63f., S. 118.
- 20) この風変わりな会社名は、バーデン州の Walldorf 村出身でアメリカに移住した Astor がニューヨークに建てたホテルの名 < Waldorf-Astoria > に由来する。Ibid., S. 110.
- 21) Ibid., S. 125.
- 22) モルトとヘルマン・ヘッセは学友関係 (恐らく初等教育時代の) にあり、長く音信不通状態にあったが、第一次世界大戦中のモルトの詩集編集活動がヘッセとの関係を再会させた。モルトは、1918年11月18日の書簡で、シュタイナーの社会三層化論を展開する際の協力者となるようにヘッセに依頼している。Ibid., S. 112.
- 23) ナトルブもシュタイナーの主張とほぼ同様に、学校の「あらゆる経済的・政治的権力からの完全な独立性」を主張していた。Leber, S., Die Sozialgestaltung der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1984, S. 52.
- 24) GA23, S. 157-162, 邦訳書、201-206頁。
- 25) Schmelzer, A., a. a. O., S. 167f.
- 26) 経営評議会法の内容とその性格につき、次の文献を参照。大野雄二郎『ドイツにおける経営協議会の教訓』 (板倉書店、1949年)、篠原 一『ドイツ革命 ― 革命におけるエリートと大衆 ―』 (岩波書店、1956年)。
- 27) クグラー (久光重光訳)、前掲書、291-205頁。
- 28) Schmelzer, A., a. a. O., S. 177. 29) Ibid., S. 159. 30) Ibid., S. 210.
- 31) 小杉亮一『シュタイナー入門』 (ちくま新書、2000年)、184頁。
- 32) Schmelzer, A., a. a. O., S. 138. 33) Ibid., S. 138f. 34) Ibid., S. 139.
- 35) Ibid., S. 149ff. 36) Ibid., S. 156.
- 37) Stockmeyer, K., Die Entfaltung der Idee der Waldorfschule im Sommer 1919, In: Georg Kniebe (Hrsg.), Aus der Unterrichtspraxis an Waldorf-RudolfSteiner Schulen, Verlag am Goetheanum (Dornach) 1996, S. 211.
- 38) Schmelzer, A., a. a. O., S. 156. 39) Ibid., S. 232.
- 40) Süskind, G. A. (Hrsg.), Handausgabe des Gesetz über die Volksschulen im Königreich Württemberg vom 29. September 1836, Stuttgart 1845. この民衆学校法は1908年に大幅に修正されたが、私立学校に関する条項は内容的には変更はなかった。GA300, S. 26.

なお、ヴェルテンベルク邦民衆学校法 (1836年) の私立学校関連条項は以下の通りである。

#### 第24条 私的教員 (Privatlehrer)

ただ民衆学校の授業を代行するだけの私的教授 (Privatunterricht) は、上級学校当局から適格 (befähigt) と認定されたものでなければならず、また私的教授を行う資格のある教員によって行われなければならない。この私的教授を受けている児童は、民衆学校における定期的な公的試験に規則的に召喚されるべきである。公的教授と平行して授けられている私的教授は、上級学校当局の権能からは独立している。

## 第25条 私的教授施設 (Privatunterrichts-Anstalten)

私的教授施設は、そこでの通学が公立民衆学校への就学を免除すべきである場合に、上級学校当局の認可によってのみ設立されることができる。また、その際には上級学校当局が知識と道徳性に関して適格 (befähigt) と認定した教員のみが任用されるべきである。

私的教授施設は、認可された教授計画の遵守、学校規律及び教員の行状に関して、学校当局の監督に服する。

私的教授施設の権限は、学校監督当局に対する頑強な不服従を理由として撤回されることができる。

## 第26条 私的教授からの終了

民衆学校の授業を代行するだけの私的教授を受けている児童の私的教授からの終了に関しては、地区学校当局が公立民衆学校からの終了の場合と同様に認定することができる。

- 41) プロイセンの私立学校監督令につき、拙稿「ドイツにおける私立学校法制の歴史的展開」『帝京大学理工学部研究年報人文編』第6号 (1996年)、参照。
- 42) Leber, S., a. a. O., S. 77. 尚、ヴァルドルフ学校創設の時点の教員12人の中で、正式の教員資格保持者は3ないし4人のみであり、残りの大半は芸術活動及び学術研究に従事していた者で占められ、また第3学年の担任になったハンナ・ラング (Hanna Lang) のように非人智主義者も含まれていた。Schmelzer, A., a. a. O., S. 232. 但し、ヴェルレンベルク州のその後の学校法規の整備の過程で、ヴァルドルフ学校の教員にも国家試験による教員資格が要求され、教員の自由な選定は認められなくなった。GA300, S. 27.
- 43) Ibid., S. 233.                      44) Ibid., S. 233-235.                      45) Ibid., 241.
- 46) GA302, S. 13、邦訳書、iii頁。
- 47) GA300, S. 42f. 尚、次の1919年に発表されたヘルマン・ヘッセの小説『デミアン』 (岩波文庫) の一節は、当時のドイツの学校制度の実態 (身分制的学校制度) を示している。「ぼくはラテン語学校をかよっていた。市長のむすこ、営林署のむすこが、ぼくのクラスにいて、ときどきぼくのところへきた。らんぼうな小せがれどもだったが、それでも上流の、まっとうな世界の一員であった。にもかかわらず、ぼくは近所の少年たち—いつもはけいべつしている小学校の生徒たちと、したしくつきあっていた。」 (14-15頁)
- 48) PZ, S. 7. 邦訳書、92-93頁。                      49) PZ, S. 8. 邦訳書、93頁。
- 50) PZ, S. 11. 邦訳書、97頁。                      51) PZ, S. 11. 邦訳書、97頁。
- 52) PZ, S. 8. 邦訳書、94頁。                      53) PZ, S. 8f. 邦訳書、94頁。
- 54) PZ, S. 9. 邦訳書、94頁。                      55) GA299, S. 70.
- 56) Ibid., S. 78.                      57) PZ, S. 9f. 邦訳書、95頁。
- 58) PZ, S. 9. 邦訳書、94-95頁。                      59) PZ, S. 10. 邦訳書、95頁。
- 60) PZ, S. 9. 邦訳書、94頁。                      61) PZ, S. 12. 邦訳書、98-99頁。
- 62) PZ, S. 10. 邦訳書、96頁。                      63) GA300, S. 62.
- 64) Ibid., S. 68.                      65) Ibid., SS. 271.                      66) GA298. S. 78.
- 67) Robert, A., Schulautonomie und -selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa, Perter Lang 1998, S. 152.
- 68) Schmelzer, A., a. a. O., S. 100.
- 69) GA297, S. 15.

現代ドイツにおける学校の自律性の強化の現状とその歴史的背景に関する総合的研究

---

平成11年度～平成13年度科学研究費補助金（基盤研究(C)―(2)）研究成果報告書

研究代表者	遠藤 孝夫（弘前大学教育学部助教授）
	〒036-8560
	青森県弘前市文京町1
	弘前大学教育学部教育史研究室
	電話（FAX）0172-39-3470
	E-Mail: endo@cc.hirosaki-u.ac.jp
印刷（発行）	平成14年3月31日
印刷所	（株）笹 軽印刷

---