

西ドイツにおける教育学の動向

— 研究集会, 研究者・学校訪問, 学会, 教育学教育からみた報告 —

宮 崎 俊 明

(1987年10月12日 受理)

Die pädagogischen Trends in der Bundesrepublik Deutschland

— Ein Überblick über die Ergebnisse von den Tagungen, Forscher- und Schulbesuchen, Berichten wissenschaftliche Gesellschaften, kommentierten Vorlesungsverzeichnissen —

Toshiaki MIYAZAKI

はじめに

1987年2月下旬から約2カ月間, 筆者は研究上のシンポジウムへの出席, 研究者と学校の訪問, さらにここ4年来続けたペスタロッチの「読書ノート」未公刊手稿の研究報告と打ち合わせ, これらのために渡独し, 主にマールブルクとベルリンに滞在した。以下はそのさいにえた教育学の研究動向についての報告である。なお, 本稿の五分之一にあたる分量が, 日本教育学会機関誌「教育学研究」54巻4号(1987年12月)に掲載されるが, 本稿はその補充の役割もになっている。

参加した会合は, エアランゲン=ニュルンベルク大学学校博物館大会(2月24日, ニュルンベルク), ベルン大学教育学科主催のペスタロッチ・シンポジウム(2月26~28日, 州教育研究所ほか, ベルン), および西ドイツ教育史学会の中・近世研究会(3月8~11日, アウグスト侯図書館, ヴォルフエンビュッテル)であった。研究者訪問では, ベルリンとゲッティンゲンを選び, W. Lempert(マックス・プランク教育研究所, 以下もすべて敬称略), Ch. WulfとD. Lenzen(ベルリン自由大学), G. Rückriem(ベルリン芸術大学), H.-G. Herrlitz(ゲッティンゲン大学)を訪ねた。学校訪問は, ベルリン・テムペルホーフ自由学校, マールブルク自由学校, マールブルク自由ヴァルドルフ学校などアルタナティブなものに照準を合わせた。これらの訪問や視察では, その前後に関係出版物や論著の調査・閲読をしたが, 一方で個々の会議や訪問には片よりがないかどうか, それが一般動向と重なるかを調べるためにも, ドイツ教育学会の関係文書を読み, 三つの大学の講義要綱とその教育学部門の解説印刷物による教育学カリキュラムの実態を確認した。今回もまた貴重だったのは, 主たる滞在地マールブルクとその大学でW. Klafki(現ドイツ教育学会(DGfE)会長), L. Froese(元同大学長で同学会名誉会員), H. Stübiger(同大学比較教育研究所代表)ほかの人々から,

1982/3年のさいと同様にえた紹介，教示，資料であった。

I. 三つの研究集会 — 教育史の三つの断面 —

1. ペスタロッチ・シンポジウム — 主流なき研究傾向 —

テーマは「ペスタロッチの遺産」とされていたが，とくに記念すべき時期に合わせたわけでもなく，スイスの教育関係者を中心に一部に学生や研究者をふくめ約300名が参加した。3日間で5回の全体会に，ペスタロッチの教育方法や教育実践の社会的倫理的意義を問う分科会をおりませる方式で展開された。この全体会の講演者や分科会の司会者には，Th. Ballauf, A. Rang, M. Liedtke など，わが国でも知られている人が加わり，ドイツのペスタロッチ研究での人間学的，「批判理論」的，歴史（伝記）的な方向を代表したが，他にも教育学のパラダイム変更に旺盛に発言し，この度ベルン大学にリュネブルクから転じた J. Oelkers が加わっていた。しかし，スイス側では，いわゆる批判版テキストの編集と刊行の終了，打ち切りをいうチューリヒのペスタロッチ研究所や行政当局との間で対立を表面化させている¹⁾ E. Dejung のごとき研究色の濃い人々の参加は少なかった。これに対し W. Bachmann のように，人間学的接近の変種ともいべき宗教的解釈を「聖ペスタロッチ」の「遺産」としてその「宣教」をする人，地方教育史の研究者や作家の発言がめだつた。そこには理論や基礎研究への関心が低下した場合の啓蒙的復古的傾向の問題点も否めなかった。

2. 学校博物館大会 — 「沈黙の記号による対話」 —

1970年代の後半以来，西ドイツの博物館や資料集成館には，その名称に「学校」，「教科書」，「子ども」などを冠したものの設立や整備が目につくが，それは教育や教育史への新しい問題関心や方法意識の出現と関連がある。ドイツ教育学会の一部門，教育史委員会の副委員長だった G. Rückriem らの研究グループによる77年以降の「教育博物館」運動，86年以来同じ立場にある M. Liedtke らのエアランゲン=ニュルンベルク大学の学校博物館などはその例といえよう。

2月24日，このニュルンベルク大学学校博物館振興会の年次大会があり，官・民・学共同組織の資金，調査，運営等に関する事業報告，「歴史のなかの理数教科」の特別展とこれと同じ題目でのリートケの講演，加えてパーティが行われ，約200名ほどが出席していた。会場にあてられた博物館には，歴史都市としてドイツ有数のニュルンベルク市城下の小学校校舎の最上階部分8室500平方メートルがあてられ，当地の中部フランケン²⁾の初等学校，職業学校，特殊学校，中等学校の発展過程，学校の国際比較などが展示の中心をなしていた²⁾。

かかる教育博物館の今日における浮上には，開発の美名のもとに進む歴史的過去の清算に抵抗しつつ，収集と展示とでむしろ過去への批判をねらう場合もあれば，いわゆる記念館として保存や郷愁の保守意識の高まりのもとで社会発展の現段階を誇示している場合もあろう。ただ，いずれにしても，事物は文書にまさり，たとえば再現された教室では教材，教具，教師，生徒をとおして時代

の技術水準や社会関係も示される。今世紀初頭の W. Benjamin による関心には、おもちゃが民衆と階級と民俗を表現しているという観点があり、単に子どもの生活を絶対化しておとなから隔離し、感傷的に讚美するのではなく、子どもと民衆との間の「沈黙の記号による対話」³⁾とみるところがあった。その点では、ニュルンベルクのおもちゃ博物館のままごと道具は市民家庭の女性像の、学校博物館にあった航空隊の少年から母親に宛てた手紙の束はヒトラー・ユーゲントの、といったごとく、間接であれ直接であれ、巧妙かつ濃厚にイデオロギーを表現していた。

こうしたなかで、たとえ収蔵品の豊かさや建物の威容はなく、また展示の規模も小さく考証に問題もなくはないにしても、批判的意図をもった小さな博物館が個人や民間の運動体によってつくられひきつがれているものに出会った。たとえば、マールブルクでは Helge-Ulrike Hyams ブレーメン大学教授は民俗学研究者の夫とともに、かつて汎愛家の住まいだった自宅を「子ども博物館」⁴⁾にあて、家庭の子ども部屋や学校の教室を再現し、ユダヤ人の民族教育も展示の重点にしていた。ブレーメンの「海外博物館」では日本の被差別部落のものとして食器やはきものを82年以来展示している。また、西ベルリン観光局のパンフレットでも案内している「反戦博物館」は、第一次大戦後にひとりの平和運動家が集めた兵士の証明書、軍服、武器などからおこったものである。彼はナチズム期に3年の刑をうけ、自宅はナチス突撃隊(SA)の家となり拷問室にも転用されたところだが、その数十平方メートルの空間が展示室にあてられていた。ここ3年来、パンクスタイルの青年もふくめた約30名の市民のボランティア活動が運営を支え、16~20時を開館時間帯とし25,000人の来館者を見ている。「戦争おもちゃ」追放キャンペーンと連携し、展示品にアメリカ軍戦車のプラモデルがあったが、その紙箱には made in Japan と刷られていた。

大規模博物館では、たとえばニュルンベルクのゲルマン博物館の文化教育センターのごとく、「博物館教育」と提携して「学習センター」となっており、学校の授業でも小学4年生がその「^{ザツハウングリヒト}事実教授」で往時の学校日常の「教育史」を学んでいる⁵⁾。この場合、博物館は最良の教室となっている。

3. 中・近世教育史研究会 — 近代の終焉かポスト・モダンか —

西独北東部ヴォルフエンビュッテルでのこの研究会は、学会の教育史委員会が「学校博物館」、「幼児教育」のあと、85年9月に生んだ「中・近世の教育と教授」の部会の初会合だった。かかるテーマと組織が登場するのは、中世僧院を舞台に神学、政治、歴史、犯罪をめぐる問題を写本生の目を中心に描いた、U. Eco の大作ベストセラー『バラの名まえ』のごとき巷間の中世ブームと無関係ではなく、いわば反近代ないし近代以後を意識した時流との平行現象も否めない (C. Rittelmeyer, E. Wiersing)⁶⁾。もっともそのような傾向には U. Herrmann などからの疑念もあるが、これとて精神科的教育学が18世紀以降の人間、市民、家族、国民国家などを近代の正統の系譜とし、啓蒙を自明の前提とするのは、たとえば、アドルノ、ホルクハイマー、フーコーなどを念頭におく立場からすれば、むしろ問題的である。近世的過去の単純な復興は、イデオロギーに転化するから慎重を要するとしても、言語と合理性、労働と産業化などのみを近代の徴表として現代をみるのではなく、中・

近世の図像やシンボルで社会関係のモデルを明らかにし、集団的に共有される生と死、罪と罰、親と子、親方と徒弟等の二元的な表象が日常とその心性を形成していることに着目し留意する必要がある。

その点でこの会合は、教育史の射程を拡大し、方法論上の冒険を試みる面があった。合計10編の報告には、Walhfrid Strabo⁷⁾や(Pseudo) Bernhard von Clairvauxのテキストへの若手研究者による文献批判的考証の二、三のほかは、中・高年者の総合的ないし問題提起的な発表が中心を占めた。なかでも四人の中世人の自伝的叙述を事例にした生活履歴とその指導像の分析(E. Wiersing)、エラスムスに先行しつつ Hieronymus von Sienauがその育児書(1502)で示した人文主義的性格形成の方向の指摘(K. Arnold)、さらにはヨーロッパ文化圏でのマイノリティ ユダヤ人の生活時間(暦)にみる道徳的職業的形成の追究(M. Schultz)、これらの発表が参加者の注意をひいた。

とりわけ、K. Mollenhauerは、今日の教育理論のカジりのひとりにふさわしく、シエナのClevoleのマドンナ(1283/84)をめぐる発表をした。彼の図像研究は、1982/83年の講義にもとづく『忘れられた連関—文化と教育—』(1983)でつとに示され、この会で聞かされたその邦訳計画も今井康雄により上梓されたが、今回の提起は、その絵のマリアとイエスに天上的な母性と子どもの神話の再燃をはかるためではなかった。むしろ、その「母-子像」に予感されている死と幸福との複合図をみ、それがコミュニケーションないし社会化の様式の基準となりながらも、一方では都市の公共的な場所に不適合なアナクロニズムをかもしているという仮説を、さらに文献上で点検し補強する必要があると断ったうえで提出したのである。

このモレンハウアーの発表には、聖なるもの一切の追放だというカソリック勢力や、知的ダダイズムときめつけるアリストテリアンの側からの反発もあった。しかし、その絵と社会政治的変革期との関連、神学や修道院との関係、公共建造物の目的の多様性、図像に^{アイコン}理念^{アイデア}を検出する可能性と限界、母-子関係の心理学的、哲学的諸相や社会史的事実との関連など、これらの究明について多くの積極的な論議が聞かれた。

スライド撮影で母と子の視線や手指の方向に注意を促しつつ、教育関係のシンボルの解釈可能性を論じるモレンハウアーには、教育問題は世代、発達、アイデンティティなどの主題をめぐる歴史過程として展開する現象であり、研究はその発掘であり批判である。それゆえ質疑の発言に読みとれるアリストテレスの復権への期待、ルーマンのコミュニケーション=コード論への単純な加担、ボルノウの「感傷的リアリズム」(モレンハウアー)のむしかえしなど、これらに対して、彼はその歴史的、学問史的由来からも反対した。また、18世紀の啓蒙主義と19世紀初頭の新人文主義には、非言語的な身体と労働との相関過程や「批判理論」のいう啓蒙の否定性がみえていないと論難した。近代を自明の前提としその教育行為(関係)に潜在する問題性(M. Foucault)をみない目的論的立場は、一方で反教育学(E.v. Braunmühl)や教育終焉論(H. Giesecke)などを中心にゆさぶりをかけられているというのである。

個々の発表には、近世の聖書3,000冊がある書架を壁にした部^{ビーベルザール}屋で2時間近くがあてられた。加

えて、午前と午後のコーヒー・タイム、ライプニッツ・ハウスでの昼食、参加者一同が同じ宿にいての朝夕の食事や飲酒など、イスラエルやカナダからの人を加え23名は4日間の談話を満喫した。組織は小さく、経費の点でも不十分だったが、17、18世紀研究の宝庫といわれ、ライプニッツやレッシングも館員だったこのアウグスト侯図書館にふさわしく、一、二を除き研究水準もかなり高く、参加者の大部分が教育学や歴史学の教授であった。最終日の意見交換や後日の総括文書にも出ているように、新しい資料、斬新な着眼点や分析方法にふれたことを成果としながらも、今後は神学、医学史、科学史との学際的連携、ことにイタリアとの研究上の国際協力や組織化の推進、方法論では社会史の強化や精神分析の導入が強調された。なにより、参加者はこの会合全体で近代とそれ以前の教育過程の問題を意識させられた。

なお、ここでの論議は、半年後の9月28～30日のインスブルックの教育史学会大会でもひきつがれ、その報告は学会機関誌IZEBFで31号特別号として出される。ちなみに、バイエルン学校博物館での教師をテーマとした会議や教育史学会大会には、長尾十三二、対島達雄の両氏の参加があると、現地でリートケ、M. Heinemannの両教授から聞かされた。

II. 教育研究者訪問 — ベルリンを中心にみた三極構造とその国際化地平 —

ペスタロッチと現代の教育科学の理論動向に関心をもつ筆者は、ここ5年以来マールブルクのクラフキ、フレーゼ、その他の人々から幾多の刺戟をうけてきたが⁸⁾、今回のこのような研究者訪問の企ては、ことに理論の最前線にふれるためだった。訪問した研究者にはその論著や目下の研究関心についてたずね、研究所や大学等の所属機関、学会などの参加組織、さらにはその地のものをもふくめて理論動向を聞き、加えて現代ドイツの教育問題を語ってもらう、これらを共通の質問・依頼事項としてあらかじめ手紙を出しておいた。

1. マックス・プランク教育研究所のレムペルト — 批判的教育学の新しい局面 —

3月20日、W. Lempertをマックス・プランク教育研究所に訪ねたが、ベルリン・フィルハーモニーと同じ設計者H. Scharounによる建物の玄関ホールには、平和を祈願する子どもの作品が飾られていた。これもまた批判的教育科学の有数の論客である彼に、社会の底辺や矛盾をいちやくみせる職業教育への認識関心を持続させ推進させる源であり、82年以降の保守政権に研究の方向や研究所の運営が影響されているという訴えをやわらげるかにみえた。

研究所ではレムペルトは、教育・労働・社会開発センターに属し、そのほかに発達と社会化、心理学と人間の発達、および学校制度と教授の三つのセンターがあつて、各センター長四人での合議体制がとられている。1985/86年年報によれば、これら各センターは、8、6、7、13のプロジェクトを最少1名ふくめ、ほぼ数名ですすめている。メンバーには研究所の外部の者も参加しているが、その年度の客員研究員全26名では、アメリカ合衆国16名、ドイツ3名、他はスイス、ベルギーなど

各1名で、英、仏はなく、アメリカの圧倒的な多さが目についた。

青少年の生活史と人格発達との関連の追究は、1970年代末以降の教育研究の新領域のひとつであり⁹⁾、それには、生活世界に対する日常性理論の影響が大きい。近年のレムペルトの場合、J. Habermasの一連の著作、とくに『道徳意識とコミュニケーション的行為』(1983)に着目、それに方向づけられた理論地平にたつて青少年の職業「労働の伝記と人格発達」を追っている。そのさい、労働行為と道徳発達とが相関する認知論的レベルの問題は、87年初めに死亡したL. Kohlbergなどの知見を導入しながら、一方では「道具的理性」への批判とカント的实践理性とを視野に入れている。また、道徳と労働の問題には、その葛藤の次元を摘出しうる社会科学化された精神分析理論も有効である。類型化すれば、彼は Blankertzのごとく歴史的、Klafkiのごとく一般的、Mollenhauerのごとく構造的でなく、共通して学際的だが発達・認知論的かつ社会学・哲学的である。そして、人格のコントロールに抗し、「アルタナティブな職業学校」の方向をねらっている。いいかえれば、それは適応を批判能力と自律に優先させ、社会政治的成熟を専門技術に従属させる方向や、そこでの閉鎖的な「教育州」の設立とは逆の方向である。82年以来研究所のメンバー E.H. Hoff らとともに職業教育をめぐる一連の報告書、白書ならぬ「^{グレーベーパー}灰色の書」を発表しているのはその一例であろう¹⁰⁾。

2. ベルリン芸術大学のリュックリーム—マルキシズムの教育学者のひとつのタイプ—

G. Rückriem をたずねるにあたっては、次のことが念頭にあった。まず、フランクフルト学派、ことに Th. Adorno に依拠して『政治的ペスタロッチ』を提起し、その後はグラムシを評価し、先のベルリンのシンポジウムでは教育実践の具体性を強調している A. Rang との対比である。リュックリームは一時期のハバースラと同様に、「現代のマルブルク学派」といわれる W. Abendroth (1985.9.15 没)のもとでマルキシズムと労働運動との方向から教育史に接近し、L. Froese の編んだペスタロッチ論集(1972)ではランクにもっとも強く反発していること。また、1960年代半ばには18世紀の学校状況を経済史統計で分析したり、70年代後半には教育史学会の副委員長として研究の国際化に着手し、一方で『史的唯物論と人間像』(1978)を編集し、教育研究の社会的「非中立性」を前面に出しつつ『科学研究法』(1977)を上梓していること。かかる対比を通じて、現在のリュックリームのペスタロッチ観にも変化はないか。かつての任地マルブルクの教育学や教育史の社会史的傾斜をどうみるか。彼はランクとともにいたベルリン教育大学の1980年の解体の結果、そろって芸術大学へ移り、さらにランクは1982/83学年からアムステルダム大学に移ったが、こうしたベルリンで、今日その教育学動向になんらかの統一線は期待できるか。これらのほか、批判理論とマルキシズム、東独とソビエトの教育学動向や評価なども聞ければと思っていた。

しかし、彼は2日後のモスクワへの出発のゆえの多忙さや今日の政治情勢などをいい、往時や理論の問題を語らず、ペスタロッチよりも W. フンボルトへの評価を強調したり、科学政策や科学行政のことを多く話題にした。また、国内的には教育学者が現在の保守政権下でそのイデオログとなっていくこと、たとえば W. Brezinka のごとき批判的合理主義の方法がリアリティを喪失すると非難

し、国際的には中南米、とくにニカラグアの政治情勢に強い関心を示した。そして、もちろんベルリンの教育理論の統一像などありうるはずはないと否定した。筆者には、強いていうなら、ベルリンにはマックス・プランク教育研究所の実証主義、ベルリン自由大学の構造主義、それにリュックリームらのマルキシズムといった三極構造があるかにみえ、共通して国際交流への旺盛な傾斜があった。リュックリームにおけるごとく、マルキシズムを信奉する行動的な教育学者、ベルリンの地の教育学者という二つの顔は、たしかに、あるスケールの大きさを示している。しかし、上記の彼の論著すべてに共通する強引さや荒削りは、たとえば、4年前にこの地でA. ランクを訪問してその抑制しているが鋭い論理や繊細な審美性にふれたときとは対照的であった。面談中、リュックリームは日本のある高名な教育社会学者の名を再三あげたが、二人の論著が読める者には、両方の実践の方向は水と油に等しい。研究の国際的連帯にむけた彼のとりくみは、そのことばの壁もコンピューターが克服すると言っていたが、その展望の楽天的にして野心的にみえるのも否めなかった。

3. ベルリン自由大学のヴルフらとレンツェン — 知の最前線か批判的教育学の第二世代か —

ベルリン自由大学に Ch. Wulf と D. Lenzen を訪ねた目的は、両者にある次の共通点ないし特徴への関心からである。前者がマールブルクのクラフキのもとで批判的教育科学につき教授資格論文を執筆し(1975)、後者の『教授学とコミュニケーション』(1973)の序文は、クラフキと同じ批判的教育科学のブランケルツが識してミュンスターから出ていること。ヴルフが『教育辞典』(1986⁶, 1974)を編んだのに比し、レンツェンもその『教育科学事典』(1982~1986)全13巻の編集で知られること。ふたりには教育学への全般的関心や新しい方向への探索があり、いずれも1940年代生まれの若い世代に属し、かつその代表とみなしうること。ヴルフはアメリカ合衆国の社会科教育のカリキュラム論に早い時期に手を染めているだけでなく(1972, 73)、ユネスコや第三世界に関与し、マックス・プランク教育研究所と協力した『進歩の陰で』のごとく、教育の国際的地平への展望をもち、一方で人間の行動の攻撃性や暴力性をカリキュラムの面からみて平和教育論を著していること。彼もレンツェンもともにつねに学際的なないし専門科学の周縁で旺盛な理論的関心を示すこと。さらに批判的教育科学とその変容の過程で、たとえばハバーマスのコミュニケーション的行為の理論が教育関係で受肉されるには、教育日常での身体性の次元も浮き彫りされ、これらが顕在潜在両面でカリキュラムの批判と構成のモメントになる必要がある。その点でヴルフがポスト構造主義や歴史的人間学の、レンツェンが日常性理論やポスト・モダンといった方向の論客であること。これらが筆者には興味を中心であった。

3月18日、ヴルフが研究室でいかにもベルリンっ子らしく語った主題の中心は、「論理と情念 — 歴史的人間学の研究 —」についてであり、そのコロキウムでパレルモに発つ前日のことだった。それは1981年以来、D. Kamper と共同で進め、J. Baudrillard, U. Eco, R. Girard, A. Montagu など30領域にまたがる欧米の120人によるプロジェクトのひとつであり、その会議は半年ごとにこれま

ですすでに10回、独仏青年事業団、ゲーテ協会、オーストリア文部省、グラムシ協会、フォルクス・ワーゲン財団といった多彩な組織の後援で開催されてきた。この国際コロキウムの成果は、『身体の再帰』(1984²)、『感覚の消失』(1984)、『聖なるもの』(1986)などのほか、想像力論や世紀末論など、これまでに7種が刊行されており、沈黙論が企画中だと聞いた。また、類似のテーマは、ベルリン自由大学での心理学、性科学、社会学などの分野による^{リンク}連携講義(1984/85)をヴルフが単独で編んだ『快樂と愛』(1985)でも読める。

ヴルフの歴史的人間学の課題は、人間学の歴史にはなく、歴史のなかに現象し変容する身体、感覚、イメージ、沈黙などの意味の抽出にあり、かつそれらが近代西洋の思考や技術の底流で看過されるときの現代の危機の指摘や、さらには脱出可能性の探究にある。たとえば、直観する目と直観的思考は、ペスタロッチにおけるごとく、「教育学的な目」となりうる反面、同じ18世紀に医家も典獄も診断し監視する目をつちかい、いずれもそれが医学や法学の科学の目とされはじめたのである。また、現代におけるごとく、メカニズムと^{イメージ}映像を追う目は、道具的な極へと肥大し、自己を世界に位置づけ統合する直観の目を失わしめる。その点では従来の肯定的人間学の批判も企てられている。人格の社会化や教育の過程での意味理解を身体も担い、かかる身体をふまえて体育、女子教育、性教育の新しい展開がはじまるのである。面談中、ヴルフは、フーコー、ラカン、M. ヴェーバー、アドルノなどの名前をなんどかあげたが、彼には教育の基盤を発掘するべく、歴史の人間学的再構成のために着眼している構造主義の可能性は高い。経験論には一面での正当さを認めながら、主客の統合にはフランクフルト派の「批判理論」と構造主義とを対立させてその二者択一をすることはしない立場を主張したが、この折衷性こそ現代の動向の一面とみえた¹¹⁾。

なお、ヴルフとの共同歩調、ないしは彼を先導している観のあるカンプーには、旅行中のため会えなかったが、彼はフレーゼ編集のペスタロッチ論の執筆者のひとりであり、レンツェンの事典第1巻では「身体」の項目をモレンハウアーと共同で執筆している。その理論傾向は、先のリュックリームのマルキシズムやコミュニズムとは、対角線上の極にあり、1968年から選挙制の副学長だった1977/78年冬学期までマールブルク大学にいて、ベルリン自由大学へ移るや、その間の教育・研究・管理の思索や実践のあとをタイプ刷約300頁の『脱構築』(Dekonstruktionen)というポレーミシユなタイトルで1978年に公表した。マールブルクの教育学部を去るにあたっての理論的思想的な理由を公開書簡として出し、研究、教育の経歴はもちろん、21学期分のゼミナールのプロトコールと、彼自身が大学人としてかかわった10編の科学論などが証言のごとく収録されている。ここには、ヴルフらが現状に至った背景がマールブルクの70年代を中心に語られている。この『脱構築』は訪問による聞きとりにまさる価値をもつだけでなく、われわれが通常接しうる論著、書簡、講演といったものの印刷物のいずれとも異なり、これらが示しえぬ次元や領域をみせる一級資料というべきであろう。そこでは、教育のディメンジョンへの洞察と人間学批判からはじめて、ペスタロッチの人間学の徹底的な解体とその再評価、教育における権威と性の問題化などを実証主義、解釈学をへて構造主義に入り、主体と自己同一性^{アイデンティティ}の危機や問題性を抽出する形になっている。このいわばドキュ

メントがみせるのは、教育の理論研究と実践的参加との、一方から他方が透視された事例である。このような70年代—正確には「68年世代」—の時と場所をとおしてはじめて、彼らの現時点がみとおせるのである。

1947年生まれの若いレンツェンの特異さは、研究室のドアの内側にアメリカの映画俳優ハンフリー・ボガートの等身大の写真をはりつけていたり、開口一番、あの全13巻6,000ページに及ぶ『教育科学事典』が日本で100部以上売れているなどというところにもうかがえた。通常、年輩の教育学者にはそのアカデミズム、人文的教養、学校教員経験などでその印象の全体像がつくられるが、レンツェンはノルトライン=ヴェストファーレン州での教育行政畑から出発し、87年2月ドイツ教育学会(DGfE)が促進を決議した、いわば高校-大学の教育的連携のアルタナティブな試みともいうべきコレク・シューレのカリキュラムについても10年以上前に著書を出しているといったタイプである。その敏感な時代感覚と企画力は、73年の『教授学とコミュニケーション』でのハバーマスや非言語的コミュニケーションへの着眼、80年の『教育学と日常』の編集、85年度のベルリン自由大学の公開^{リンク}連携講義を総括した『子どもの神話学』での「かくされた像と忘れられた歴史」の表面化、さらには87年の教育のポスト・モダン論の提起などにみられ、そのうち80年と87年のものにはモレンハウアーとの共同歩調も確認できる。

レンツェンは、今日の教育学のパラダイム変容の契機を、ひとつはいわゆる「68年世代」による教育・研究の場へのゆさぶりとなった批判的教育科学の出現や、もうひとつは70年代末に社会工学的なシステム化の進行が生活世界を変えるところから発して従来の理論が透視しえなかった教育的日常とその個別的な生活史的伝記の次元への注目にする。このふたつの変化は教育の理論や制度の危機と転回の時期であり、「実用的な目的楽観論との訣別」を意味した¹²⁾。ことに70年代末の現象を理論的思想的にどう位置づけるかでは、つとにホルクハイマーやアドルノのいう啓蒙の両義性とその弁証法的否定性からの把握や、さらにそのハバーマスによる再評価もあるが、一方で新保守主義者の側からは、それを反近代主義的に「未完のプロジェクト」¹³⁾としその追放にかかる徴候もみえはじめる。この後者の立場をいわば理性への挑戦、一種の反啓蒙として理性と主体の規範性とを脱落させた歴史の終末、あるいは文化的社会的ポテンシャルの衰弱の歴史などとして否定的にとらえるかどうか、批判理論と構造主義の岐路があり、教育の考え方を根本的に変える分岐点がある。

レンツェンやモレンハウアーらには、今日の教育ないし教育学の問題状況は、「その後」、つまり啓蒙と歴史のあとの問題になりつつある。そこには理論と実践、思惟と現実との構造的な断絶があり、逆に予定調和的な体系的教育学に内在する危険ないしパラドックスが意識化されている。このため、レンツェンが『子どもの神話学』で抽出しているのは、エミールの世界ではなく、^{アルタナティブ}対案実現的な方向でもない。おとなから子どもを分離するのが近代であり、その前提条件として制度的強制構造をもつ学校が登場する¹⁴⁾。それゆえ、おとなと子どもの分離からの脱出現象が教育の現在としての

ポスト・モダンであって、脱学校ないしある種の^{アンチペダゴギッシュ}反教育学的要求は、今日むしろ必然的になる。

レンツェンは、「子どもはつねにおとなによって作られる」をテーゼとし、『神話学』では子ども文化はおとなの生活の「シミュレーション」であり、おとなの生活文化の再生産を大規模かつ計画的に遂行する場が子どもの学校だと論証した。技術化され肥大する生活現実の「学習」をシミュレーション行為としてすすめるとき、「学習」は生活現実から離反し、学校はそのシステム化されたモデルとして位置づけられる。彼は近作の論文でかかる事例のひとつとして日本のカプセル・ホテルをあげるが、そこでは生活は機能と効率で評価され、実は生きられるのではなくて模擬化された生活が生活の実質に転化している¹⁵⁾。このようにシミュレーションが学習の実質となるところでは、学校がいわばカプセル・スクールに化すのは不可避であろう。

文字どおりの話題だが、モレンハウアーは、ヨーロッパとアジアとの文化の絶対的ともいえる差異を強調し、ヴルフはふたつの文化の間にある身体、性、聖なるものをめぐる魅力的な差を熱っぽく語った。また、レンツェンは主知主義的教養の叫びやそのヨーロッパ中心主義を排し、いわば黙示録を求めたい気持ちだといっていた。モレンハウアーは、ゲッティンゲンを離れて、イリイチと同様一時的にベルリン科学センター(WZB)の国際比較社会研究所にいたから、上の三人とも当時はベルリンにいた。「教育学雑誌」(1987/1)のポスト・モダン特集には、先のペスタロッチ・シンポジウムでのエルカーをふくめ、モレンハウアー、レンツェンが寄稿しているが、彼らは教育の一般理論の新方向を示す線上にたっている。

しかし、それが教育学のいわば禁治産宣言に等しく、必要なのは実践的な責任問題だとする論調もある。それだけに教育学アカデミズムは、たとえばレンツェンの『神話学』への書評のごとく、教育学への挑戦的な茶化しや単に読む分にはおもしろいジャーナリズムへの墮落形態だとすませてもらえないであろう(P. Menck)¹⁶⁾。教育学が講壇とその制度の権威や、形式的合理性を検証基準とする抽象性などに安住せず、むしろそこから脱出しようとするとき、理論的関心は日常次元にすえられ、子育ての社会史や生活史としての伝記の問題に傾斜する。従来の教育学を包囲し、そこでの問題のありかを示したのは、ドイツの場合、戦前のN. EliasやS. Bernfeldは例外としても、むしろvan den Berg (1960), P. Ariès (独訳, 1975), L. de Mause (1977), E. Badinter (1981)のごとく、外から入り、イリイチにしてもドイツ語圏から出て逆輸入の形をとっている。評判となったK. Rutschky (1977), A. Miller (1981), E.v. Braunmühl (1975), H. v. Schoenbeck (1982), M. Winkler (1982)などの著作は近時10年のことである。これらから教育の哲学ないし一般理論がうけた影響は、一方で啓蒙主義や改革教育学の^{レフォルムペダゴギー}伝統をもちかかえ、他方で概念化やその体系化に執着してきたから、決して大きくはなかった。とりわけ、H.v. Hentigのはやくからの一貫した論調と、彼が68年にゲッティンゲンを去りビーレフェルトですすめている実践は教育学界の事態を象徴するひとつともいえる。

4. ゲッティンゲン大学とヘルリッツ

3月31日には、先のヴォルフエンビュッテルの会合でも会っていた H.-G. Herrlitz (現ドイツ教育学会副会長) と Ch. Rittelmeyer (その会の世話人のひとりで、モレンハウアーとの『教育科学の方法』(1977)の共著者) とをゲッティンゲンに訪ねた。後者からは、歴史人類学研究所の刊行物『子どもの社会史のために』¹⁷⁾ (1986) に原ひろ子らによる日本の近世以降の事例紹介の文献を知らされる始末だったが、そののノール以来の、あるいはヘルバルトにもさかのぼりうる由緒をもつ教育学セミナー¹⁷⁾ の開架図書室に保管されている学士と修士の資格論文に接して、テーマの広さや変動、アクチュアリティの高さや水準のばらつきを知ることができた。

ヘルリッツとは研究室、書庫、レストラン、散歩での数時間であったが、西独の典型的な 18 世紀大学として 1987 年は創立 250 年を迎え、彼の研究室から 1 km 足らずの範囲にヘルバルトの墓地、P. Lagarde の旧居、フンボルトらによる中等教育連合結成の記念板をみつけえ、^{フイローゲン・アプト} 現在なお旗をかかげる学生団の建物を教えられた。彼自身は教育史研究者としてパウルゼン、ブレットナー、近時ではブランケルツを重視する一方、ドイツ教育科学労組 (GEW) が編み 79 年の歴史をもつ『ドイツの学校』(DDS) に監修者のひとりとして参加しながら、教育機会や一般教育の問題を注視しつづけていて話題はつきなかつた。彼は、ヘルバルトがなぜ抵抗のゲッティンゲン 7 教授の外にいたのかは、教育学者についてまわる永遠の問題だといわんばかりだったし、ノールがいた往時のごときゲッティンゲン学派の理論的統一像の存在も言下に否定した。現にこの大学の教育学領域は、彼やモレンハウアーらのいる社会科学^{フアツハベライヒ}部門^{フアツハベライヒ}のなかの教育学セミナーと、教育大学 (PH) の廃止統合後の教育学部門とからなる。87 年夏学期に彼がリードするリレー講義「20 世紀の教育思想」も教育学部門と共同で、歴史的実践的視点と精神分析をふくむ理論的視点とでくみたてている。教育史には制度的なものに加えて、モレンハウアーらの構造主義的接近があり、ヘルリッツが「歴史から学ぶ」¹⁸⁾ というのは、その実際の効用か記録かの二者択一でないリアリティの入手にある。

ところで、話題は少々かわるが、この大学のニーダー・ザクセン州内の全図書館のカードを集めている部屋で興味ぶかい事実¹⁸⁾ に接した。1946 年以降のカードボックス数で地理部門が米 10, ソ 9, 中国 3, 韓国 1 に対し日本は 1, 東アジアの言語・文学部門では韓国 11, 中国 6 に対し、日本は 1 であり、韓国の多さと日本の少なさに直面した。これにはこの図書館を過去 3 回訪ねながら気づかなかった一教育学徒の暗さや個人的な偶然に帰せられぬものを覚えたが、この大学で 20 年にわたって生理学や日本語の研究・教育の経験のあるひとの話にてらしても、それには日本側の対外文化政策の貧しさや対応の甘さ、研究・教育機関や研究者個人の閉鎖性もあり、人文・社会科学分野では文化戦略すら投射されていて、先行き決して明るくないと思えた。

ちなみに、ベルリン自由大学の日本学-韓国学学科の正式の教授は、日本人でなく韓国の人であり、その日本-東アジア経済研究集団の刊行物である Japan-Spiegel の中心もまた同じであって、他に二、三の類例もある。また、「シュピーゲル」の記事だが、「われわれがリルケを引用するように外国の人も芭蕉を引用してほしい」(梅原 猛) といっても、その対外的条件はあまりに乏しく、テュー

ビンゲン大学での最近の日本語講座開設も経済的技術的関心が先行している。マールブルクの地方新聞に小さい町の市民大学(VHS)で、最近、日本語学級が週1回開かれているという記事があったが、実はそこに日本の有名なファスナー工場があるのは近在のだれもが知っている事実である¹⁹⁾。

III. 教育学関連学会と三つの大学の教育学教育 — 研究の指標 —

1. 学界動向

学会や研究会の構成や大会テーマは、研究傾向の一端を示し、その報告書などは、完成度の高さや詳細さでは劣っても速さでは一定の役割をはたしている。また、通常、大学の研究者が担当する授業には研究過程やその成果の一部が予備的先行的に投下され、そのカリキュラムが研究傾向を反映している場合がある。このふたつの面についての状況を次に若干紹介するとともに、それによって先のI.とII.の一般性を確認したい。

2年ごとに開催されるドイツ教育学会(DGfE)大会の近年の統一テーマは、1982年は特定しなかったが、「教育への政治的関心と社会への教育的関心」(1980)、「労働—教育—就職難」(1984)、「一般教育」(1986)であった。1987年5月現在の1,188名の会員(うち250名が女性)は、会則により30名以上で委員会として個別的専門学会を構成でき、20名以上で研究集団を形成できる。現在、委員会が14、研究集団が3、合計17の組織があるが、その名称、事務局のある機関(1987年度とする。通常、委員長等の所属機関にある)、最近の活動傾向と特徴的事実を「ドイツ教育学会理事会、研究委員会、研究集団の1984~86年期活動報告」²⁰⁾のほか、理事会通信などを手がかりに示せば、次のごとくである。

1. 経験的教育研究(Empirisch-pädagogische Forschung)研究協会 アーヘン工業大学、会員210名、心理学との連携およびアメリカの関連学会との提携強化。

2. 科学研究(Wissenschaftsforschung)委員会 パーデボルン総合大学、教育科学の基礎理論と方法論、春秋両大会のテーマ:「教育学知識の形態—教育学は教育可能か」、「1920年代を顧みた教育学史の再構成」。

3. 職業-経済教育学(Berufs- und Wirtschaftspädagogik)委員会 ジーゲン総合大学、オーストリアの職業教育事情をテーマに50名が参加してウィーンで開催。

4. 第三世界との共同教育研究(Bildungsforschung mit der Dritten Welt)委員会 ハイデルベルク大学、国際比較教育学会、ヨーロッパ比較教育学会、ユネスコ、世界銀行などとの連携活動、教育援助、『進歩の陰で』の出版、ヨーロッパ諸国と第三世界との間の文化多元性の研究。

5. 成人教育(Erwachsenbildung)委員会 ブレーメン大学、会員122名、大会テーマ:成人教育の歴史、成人教育の経験論的研究の状況と課題、一般教育と職業教育との関係。

6. 余暇教育(Freizeitpädagogik)委員会 ビーレフェルト大学、1978年設立、会員564名、テクノロジーとエコロジーのなかの自由時間文化とそのカリキュラム、労働社会の危機と労働を中核

とする教育人間学の問題点，自由時間文化と自己形成，感覚の再生，観行旅行論。

7. 教育史委員会 ハノーファー大学，会員 263 名，うち 108 名がドイツ教育学会会員，国際教育史学会との連携強化，近年の世界大会や研究集団の統一テーマ：「教育と啓蒙主義」，「就学前教育の歴史」，「高等教育と社会」。

8. 学校教育学・教授学(Schulpädagogik/Didaktik)委員会 ビーレフェルト大学，会員 100 名，通常，秋は学校大会で一般教育と職業教育の総合モデルとしてのライヒヴァイン校(マールブルク)，春の理論大会のテーマ：「学校と博物館」，「明日の学校のための一般教育」。

9. 学校教育・教員養成(Schulpädagogik/Lehrerbildung)委員会 デュイスブルク総合大学，教員の就職難についてのアンケート実施，地域別教員再教育，一般教育としての知的教育，研究の国際化推進。

10. 社会教育(Sozialpädagogik)委員会 ビーレフェルト大学，社会活動の制度化の研究，76 名の参加による大会テーマ：増加する社会労働と減少する職場？— その科学性，養成，職業について。

11. 特殊教育(Sonderpädagogik)委員会 フランクフルト大学，治療教育と医学との関係，特殊教育からみた一般教育，特殊教育分野の分化。

12. スポーツ教育(Sportpädagogik)委員会 ハノーファー大学，スポーツ教師とトレーナー，スポーツ教育学の将来。

13. 比較教育科学(Vergleichende Erziehungswissenschaft)委員会 ミュンスター大学，会員 75 名，ヨーロッパおよび世界の関連学会や協会，ソ連東欧の研究団体との提携，国際比較からみた一般教育，ドイツ，ポーランド間の学校と文化展望のシンポジウム。

14. 幼児期教育学(Pädagogik der frühen Kindheit)委員会 ミュンヘン州立初期教育研究所，研究教育拡充のための専門委員会の決議事項：1) 大学における幼児教育者の養成，2) 保育所，幼稚園，養護施設，福祉施設，親の運動団体等関係機関の連係，3) 教育課題の多様化への対応。学会大会のテーマ：1) 社会史的，質的，量的な研究方法，2) 家族，母子関係での問題児の調査研究，3) 優秀児研究，4) 社会教育労働市場状況，5) 幼児教育メディアの研究。

15. 平和教育(Friedenpädagogik)研究会 ミュンスター大学，1982 年設立，政治教育，^{エコロジー}環境教育および一般教育としての平和教育の解明と実践，とくに環境調和的倫理(Öko-ethik)，自然との平和関係，ガンジーやタゴールと平和教育の精神的次元，平和教育と法，平和活動の実践論。その他学会，研究会でのテーマほか，1) 対案的安全保障の追求，2) 核時代の一般教育，3) 市民的不服従と非暴力的抵抗，4) アウシュビッツおよびヒロシマ以後の教育。

16. 「教育学と哲学」研究会 ヘルン大学(スイス)，1984 年設立，陶冶理論における一般性の問題。

17. 教育科学における女性研究(Frauenforschung)研究会 ゲッティンゲン，1984 年発足，約 160 名と接触，上記 15. の平和教育研究会との連携強化，婦人の教育研究者問題につき歴史分析と政

策への働きかけの推進。

以上のうち 15. 16. 17. が, 82, 84 両年度にえた研究集団としての承認は, 現代における新しい問題領域を示し, 他の委員会の場面でもエコロジー, 外国人青少年, コンピューターなどの問題が影響を与えており, 若干の研究課題には, 86年のドイツ教育学会大会の統一テーマにむけたとりくみがある。また, 事務局が分散し北部ドイツに多いのも特徴的であろう。さらに, 政策への対応には教員の就職難をめぐる上記 9. の学校教育・教員養成委員会の活動や, H. Heid 会長(当時)と労働当局とのやりとりがある。とくに大学大綱法第 44 条第 3 項に関して大学の教員養成系教員に 3 年間の学校教員経験を要するとする 84 年の与党保守党の改正案には, 中央学会と 9. の委員会は危機感を強め反対声明を出した。(なお, 87 年 10 月には 18 番目の研究集団「精神分析と教育学」が誕生した。)

教育研究の後継者養成も学会の主要な関心事だが, 大学教員ポストの絶対的不足, 出生率低下と学生減に加え, 学校教員の需要減といったみとおし, 現今の「教授資格者の袋小路」現象, 大学教員の二重の階層構造の窮状など, 問題点はあまりにも多い。これを U. Kuckartz と D. Lenzen とが 85 年 11 月に常勤教授職 935 名, 常勤教育職 454 名, 非常勤職 586 名に対する調査結果をまとめ, 今後 5 年先と 10 年先の教育学の分野変動やその芳しからぬ充足率の推計値などを発表した。これは「教育学雑誌」(1986/6)にも再録されているほどに反響があり学界の関心事となっている。

なお, 87 年 6 月 4 日付, 教育学会会長報告は, 88 年 3 月 21~23 日, ザールブリュッケンにおける大会の統一テーマを「公共的課題としての教育と陶冶 — 分析, 情勢, 展望 —」とし, シンポジウム, 講演, 個別学会と研究集団の活動を柱とする計画を発表した。十二のシンポジウムのテーマは, 文化多元性と教育, 国家および法人による学校の公共性課題, 公共性の問題としての就学拒否, 公共性のなかの教育学の知識形式, 専門化と専門領域, 公教育制度の危機とニュー・メディア, 家族と幼児の公教育制度との対立などである。講演もアメリカ教育研究協会会長のものなど十本がある。最終的には, シンポ十四, 十九の課題研究, 連邦大統領の開会挨拶もある。

(ちなみに, このドイツ教育学会 (DGfE) への外国人の入会は, 正会員 2 名か非会員でも国際的に研究活動をしている者の推薦で申請でき(会則第 4 条), 理事会ではハイデルベルク大学の V. Lenhart を中心に国際的連携の強化に着手しはじめた。会費は年 100 マルク(約 8,000 円), 事務局はマールブルク大学教育学部門の W. Klafki 会長のもとにある。)

2 マールブルク大学, ベルリン自由大学, ゲッティンゲン大学の講義要録

大学カリキュラムから研究傾向を一定程度摘出しようと考え, 標記三大学(以下, M, B, G と略記)の, 前二者の教育学^{フアツハベライヒ}部門と最後者の社会科学部門に属する教育学セミナーの三つの 86/87 年冬学期か 87 年夏学期の講義要録 (Kommentierte Vorlesungsverzeichnisse) が, テーマ, 目標, 方法, 履習資格, 参考文献などを示すものを手がかりにした²¹⁾。ただ, 大学間にあるそれぞれの目的, 編成, 規模, 履修過程等の差のために単純な量的比較や評価には注意を要し, 取り扱いに差のある

心理学，体育，障害者教育を除外すると，題目数で M, B, G はほぼ 100, 150, 50 となり，その領域は大略次のように分類できる。

1. 教育科学論 2. 言語・コミュニケーション理論，教育メディア・遊戯論 3. 制度としての学校とそこでの行動分析 4. 教授学，学習理論などの教育方法原理 5. 教育文化の比較，外国教育事情，教育史 6. 女性，平和，環境保護の問題 7. 教育経済学と企業内教育 8. 青少年問題と教育相談 9. 幼児，老人をふくむ社会教育 10. その他—教育実習，教師論，大学教授法。

上の 1.~10. における特徴をさぐるなら，1. では M の批判的教育科学，G にみられるユンク，ライヒなどの精神分析や，人間学への傾斜，ことに B での歴史的人間学，文化人類学，構造主義，精神分析，アルタナティブな教育運動論など，多様な展開があつて，その数はそれぞれ 6, 6, 23 となる。2. のテーマは，M と B に多く，行為の全体表現としてのパフォーマンスや，B のいわば「語りナラティブ・ペダゴギーの教育学」のテーマがユニークである。3. の場合，M, B, G は，15, 13, 6 であり，4. もふくめて M が社会史的，G が教授学的，B が現象学的，社会学的な分析でめだつ。5. では歴史的伝統的なものが M で 9，B では文化比較が 12，うちトルコが 4 を占め，国別の制度比較は M, B, G を通じ東独とソ連に各 1 あるのみである。また，教育史で対象とされる時期は，古代，中世，18 世紀で各 1 あるほかは，もっぱら今世紀に集中し，わけても第 2 次大戦後が多く，次の 6. 7. 8. のテーマの教育史がめだつ。6. での女性の教育，エコロジー，平和，外国人教育の問題は，M で 12，B で 21 にのぼる。ただ，G の 2 はこの大学の教育学部門を念頭におく必要がある。7. は B の 12 がめだち，8. は G で多く，その手法はセラピーや心理学に依存し，9. は M がいわばナトルプ以来の特色を發揮する。10. では B が大学教授法で 5 をもつのも新しい傾向といえよう。

この授業題目の 1.~10. を先の学会の 1.~17. と関連づけていえば，授業 1. を学会 1., 2., 6., 16. に，同じく 2. を 14., 3. を 9., 4. を 8. に，5. を 4., 5., 7. および 13. に，6. を 3., 15., 16. および 17. に，7. を 3. に，8. を 5., 11. および 14. に，9. を 9., 13. および 12. に，10. を 9. に配ることができる。なかでもこれらにおいて教育科学の方法論，教育文化の比較と歴史，婦人・平和・環境問題，幼児から老人に至る社会教育の問題が現代の教育と研究の中心的課題であると確認できる。

研究動向は，科学史や科学社会学の解明からも知られるように，大学や研究所の体制，研究者の集団である学会，その世代構成，科学政策等に規定されよう。そのなかで若手や後継者の養成などの制度上の課題には，学位のためのコロキウムやゼミナールにおいて 40 歳前後の多くの非教授層も力をかし，彼らも主題や方法において新しい方向をさぐっている。マールブルクでの一例をあげれば，18 世紀の教育の日常をあたかも博物館の現前化をねらうかのごとく現地記述をする H. Schmitt と，フランス革命期の教育機会の問題や現代の女性運動を女性として追う F. Stübiger とは，「今日，なお改革レフォルム ペダゴギー教育学からなにを学べるか」のゼミを共同ですすめていた。当時の生徒裁判，野外写生会，音楽会，演劇会，祝祭典，テント生活，寮生活，教室の情景，B. オットーの授業，教員研修などの場面を参加している学生にスライドでみせ，彼らに，たとえば自己活動，自然，子ども

中心といった通念と化した予備知識などは度外視して自由な意見の吐露を促した。そのあと、担当のふたりは学生に、集団、活動、訓練、ファンタジー、秩序、身体、性、権威などの概念を与え、ナチズム期の教育日常を写真で提示した。そうすると、参加者からは改革教育学をめぐる先の通念は出てこなかった。かかる導入は、このゼミの上記の主題がナチズムをぬきにして扱えず、逆にむしろそれをとおす必要があるから試みられたものだった。現代、窮乏化の前にある教育が脱出の方途を歴史的過去の復興をとおして求める傾向にも、たとえばマカレンコとスターリン体制の場合もふくめて上の改革教育学と類似する問題点もなくはないだろう。

IV. アルタナティブな学校 — 三つの「自由」学校 —

1. ベルリン・テムペルホーフ自由学校

「アルタナティブ」の語のドイツ語圏での早い使用例に、ゲルナヴァカのイリイチに、H. v. Hentig が「それは学校の^{アルタナティブ}対案実現か」(1972)とした場合がある。その2年後にビーレフェルトで彼が中心に開設した初等教育場面の^{ラボールシユレ}実験学校もそのひとつの典型だった。以後、文字どおり「アルタナティブな学校」のタイトルをもつ積極的な紹介や評価もでてきているが (van Dick, L., 1979; Zudeick, P., 1982), 一方では、たとえばマックス・プランク教育研究所の系統にみられるごとく、その受容と評価に慎重で積極的でない場合のあるのも事実である (Goldschmidt, D./Roeder, M. (hg.), 1979; Leschinsky, A., 1984; Arbeitsgruppe M.-P. Institut, 1984)²²⁾。

今回、最初に訪問したアルタナティブな学校は、その「もっとも有名なアドレス」といえるベルリン・テムペルホーフ自由学校だった。この学校は、いわゆる「68年危機」に転換の胎動をみせ、79年に占拠された土地にさまざまなプロジェクトが参加したなかで、82年8月市当局の承認のもとにベルリン自由学校として発足した。このころベルリンには20～30歳代の12,000～15,000が5～15人単位で1,200～1,500の反公害、出版、演劇、教育などの対案実現計画にかかわっていたが、この学校もそのひとつであった。

教育理念が建築にも表現され、校舎の威容や校庭の美観もそれを示すと考えるなら、この学校にあったのは逆にそれにそむく一切であった。工場あとのバラックや土木工事現場の雑然さ、サーカス団の移動トラックやテントがあり、飲食店、映画小屋、理髪店の看板が出されていた。教室も用具の整頓や掃除でその秩序と清潔さを示すどころか、むしろ乱れも活動と熱中をあらわしていた。朝9時、女教師の買ってきたパンに調理場の青年がカウンターごしに出す紅茶という形で、円い大きいテーブルに6歳から12歳の14名の子どもたちが集まってきて朝食がはじまった。

そのあと、女子児童は^{ヰェルケン}図画と手芸工作に入り、ある上級生は自分の顔を「用紙」にして顔料をぬっていた。7名の男子児童は室内に古材を二階だてL字型に組みたてた舞台上で喜劇「おばけ屋敷」の古い古を先ほどパンを買ってきた女教師につけてもらった。それが終わったとき、2名の他校の男児が、その日は休業になったからといってこの学校の仲間^に会いにきていて、そのひとりに前日の日

曜日の行動をたずねると、年長の方がおごってヒッチコックの映画をみてきたことなどを詳しく話してくれた。そのあと誘われて彼らと卓球をしたが、その間請われるままに貸したカメラをもち出した3、4年生は彼らならではの日常を撮っていた（のが現像後に判明した）。

学習を休憩と対比する発想は、結局、学習を将来の労働に従属させる。この学校の実践の原則は、子どもたちの興味への個別的対応にあり、学習は遊ばれ、人生はよく生きられるように遊ばれる。換言すれば、そこにある「審美性」こそ彼らの知と徳の根底にあつて、コミュニケーションを支える原理である。学校ではSFやコミックもあれば、映画の「スター・ウォーズ」も「アマデウス」もある。音楽はネナのロックからモーツアルトのオペラまで、文学はクライストからブレヒトにまで及ぶ。また、学校旅行は歴史や地理や美術の「授業」であり、東欧圏にまででかけ、見学ではベルリン自由大学の生理学教室を訪ねている。総合制中学校との間で、3カ月間の交換入学制を試み、成績証明は転学の場合以外は発行しない。学校は食事つき全日制を基本とし、親の教育参加を重視して週1回夕刻に会合をもっている。もちろん、市当局から公費助成をうけ、2年ごとの報告義務を課されているが、親の側からも月額200～300マルクが納付されている²³⁾。

2. マールブルク自由学校

4月1日の午後に訪問したマールブルク自由学校^{フライエシユレ}は、ベルリンやボーフム、ことにフランクフルトの両親グループが「公教育をバックにせぬ教育」（ヘンティヒ）で展開したアルタナティブの学校を実践のモデルにしている。82年にまず提唱され、85年に準備会を結成、86年にカソリック教会の障害児教育施設の一部である二階の教室を借用して発足した。目下、就学前幼児が8名、小学校低学年児18名の合計26名、うち8名が9歳児である。この子どもたちのなかには普通学校での困難児もいるが、ことに4学年児の多さは、進学先決定期を4年級の段階から2年遅らせる促進段階方式^{フェルグーストーフエ}の導入にヘッセン州野党保守党（当時）が反対して行政訴訟にまで進展している事情とも無関係でないとのことだった。26名の子どものうち半数以上が片親であり、離婚者のみでなく未婚者の子どもたちもいて、25～35歳の母親との生活がめだっている。

組織、運営、教育実践では「自己決定」と権威および強制の排除を基本原則とし、通常の学校とちがいテストや成績通知表もなく、全日制をとっている。端的にいえば、自由学校は私立学校として、国家による近代学校に対立し、親の教育権の回復要求といえるほどに、親の側のイニシアティブが強い。さかのぼれば、H. Vogeler, S. Bernfeld, O. Rühle, さらにはペスタロッチにもその原型をみようとして、子どもとの連帯を標榜し「運動の前衛^{アバンギャルド}か」（Die Zelt 紙）といわれる方向にたつ²⁴⁾。マールブルクでは、ある大学教師が自分の子どもをそこに託していたし、別のある学長経験者はそこで講演したことがあるといていた。

現在、この種の学校は、ヘッセン州では、フランクフルトのほか、カッセル、ギーセンに4校あるが、児童ひとりあたり年額3,700マルク（約30万円）を文部当局から受けている。ベルリンの場合と同様、転入学と進学は市民権に属し、そのためにこの学校が発行する証明も通用する。今度の

訪問で案内や説明をうけたマールブルク大学の学生ボランティアは、別れぎわにこういった。「こんどみえるときには、子どもたちも学校もともどもにさらに成長しています」と。

3. マールブルク自由ヴァルドルフ学校

復活祭の春休みに入る直前にこの学校をとりしきっている、滞日経験もある女性ドクターF. Kar-schを4年ぶりに訪ねた。このひとが今回もっとも強調したのは、オイリュトミーなどの審美的側面やシュタイナー人智学の教説でなく、小学入学時から始める二カ国語の外国語教育、なかんずく上級生の手で目下建造中の別棟木造教室のことだった。彼女はこの学校が政治的左翼の意味で「アルタナティブ」と呼ばれたり、あるいは宗教結社の類とみられるのをもはやいさぎよしとしない。むしろイデオロギーや世界観、信条をこえて今日の教育の内部改革に寄与していること、知性と感性の二者択一でなく、両面で特異かつ実効性のある発想をし、現代の生活状況や職業教育に新たな方向性を示しているというのである。人智学の神秘性や芸術教育の斬新さよりも現実性が強調されたが、これはヴァルドルフに従来あったように、ともすればおこる外部との「接触不安」(クラフキ)を克服していく方向であり、なにより外部から寄せられる声への回答とも聞こえた。このことは、近時学界におけるいわば非人智学的なヴァルドルフ教育論や、アルタナティブな学校運動にヴァルドルフが入れられる場合のルール地方のヒベルニア校やカッセルの職業教育などの事例も語っている。

また、その数日前にも以前5年間北海道大の外国人教師をし、^{グザムトシューレ}現在総合制中学校の教師をしているひとをアルタナティブな学校の現在のことを聞くために訪ねた。彼は、近時マールブルクにおけるヴァルドルフの世評の高さを最近の生徒補欠募集に大変な倍率の応募者をみた例できりだし、それは教育の過熱や公立学校ばなれの保守意識の表現でなく、教育の個性への期待の表現であると語った。また、支持政党にみるその町の平均的な姿とこの学校の子どもの親のそれとの重なりをいったが、人口70,000のうち15,000が学生、地区の行政の中心地であり、「大学町」、「公務員の町」といわれるなかで、たとえば4月5日の州選挙でいえば、この町は保守系CDU 35%、FDP 8%、革新系SPD 35%、緑の党20%だった。この学校の予算の75%が公的な助成金で、残る部分が自己資金だが、それには親からの納付金のみでなく、学校貯金組合があり、独自の調達能力をもっている。

上の三つの学校の正式名称につく「自由」には、公権力の支配からの自由、市民社会の私性の擁護や自律と自己決定への自由、教育の内容と方法の自由など、教育の根本問題を含意している。ここにベルリンやマールブルクの自由学校が「運動の前衛」の可能性をもち、また、88年3月の教育学会大会の統一テーマ「教育と教授の公共性」に就学拒否の問題すら論議の柱に加わるゆえんもある。それは本報告のI.の3やII. III.で近代、啓蒙、管理等をめぐる問題として教育の条件が根本的に問われている現状と無縁でない。

註

- 1) *Bericht und Diskussion*, in: Pädagogische Rundschau, 40. Jg., 1986/1. u. 4, SS. 95ff, 487ff.
- 2) cf. Zeitschrift für Pädagogik, 1983/3, S. 343ff.
- 3) Benjamin, W., Über Kultur, Jugend und Erziehung, 1970, 3. Aufl., S. 65.
- 4) Hyams, C.B./H.-U., Kindheitsmuseum, 1983, Marburg.
- 5) CVK Sachbuch 4. Ausgabe Hessen, 1980, S. 345f.
- 6) Wiersing, E., Zum historisch-systematischen Interesse der Erziehungswissenschaft an der alteuropäischen Geschichte der Erziehung, in: Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung [IZEBF], 1987/30, S. 64-84; IZEBF, 1987/31.
- 7) Horn, K.-P., Das "Tagebuch" des Walahfrid Strabo in der Geschichte der Pädagogik, in: Zeitschr. f. Päd., 1987/5, S. 693-708.
- 8) 拙稿, 「教育研究の国際化と批判的視点」教育学研究 51-3, 1984, 308-17.
- 9) Lempert, W., Forderungen, Fortschritt und Schrittmacher der praktischen Vernunft, in: Zeitschr. f. Päd., 1985/2, S. 255ff.
- 10) cf. Annual Report 1985/86, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, p. 8-15.
- 11) Kamper, D./Wulf, Ch., Das Schwinden der Sinne, 1984, Frankfurt a.M., S. 28ff; dies, Wiederkehr der Körper, 1982, Frankfurt a.M., S. 18; Kamper, D., u.a. (hg.), Die unvollendete Vernunft: Moderne versus Postmoderne, 1987, Frankfurt a. M.; Wulf, Ch. (hg.), Lust und Liebe, 1984, München/Zürich.
- 12) Lenzen, D., Abschied vom praktizistischen Zweckoptimismus, in: Bildung und Erziehung, 1980/1, S. 28ff.
- 13) Habermas, J., Die Moderne—ein unvollendete Projekt—, 1980, in: Kleine Politische Schriften, 1981, Frankfurt a.M., S. 444ff; ders., Der normative Gehalt der Moderne, in: Der Philosophische Diskurs der Moderne, 1985, Frankfurt a.M., SS. 390ff., 9ff.; ders., Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, 1981, Frankfurt a. M. S. 420ff.
- 14) Lenzen, D., Mythologie der Kindheit, 1984, Reinbek bei Hamburg, S. 346-58.
- 15) ders., Mythos, Metapher und Simulation, in: Zeitschr. f. Päd., 1987/1, S. 51; in: Zeitschr. f. Päd., 1986/3, S. 425ff (Besprechungen).
- 16) Martin, J./Nitschke, A. (hg.), Zur Sozialgeschichte der Kindheit, 1986, S. 113-90.
- 17) Klafki, W., Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Kurseinheit 2, FernUniversität 1980, o.O.; S. 61-4.
- 18) Herrlitz, H.-G., Aus Geschichte lernen?, in: Die Deutsche Schule, 1986/2, S. 132.
- 19) in: Der Spiegel, 1987/3, S. 122, 1987/5, S. 71ff.; Oberhessische Presse, 2. März 1987.
- 20) Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft—Arbeitsberichte des Vorstandes, der Kommission und Arbeitsgruppen für die Arbeitszeit 1984-1986—, 1986, SS. 74-91, 115-8.
- 21) Institut f. Erziehungswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg (hg.), Kommentiertes Verzeichnis Lehrveranstaltungen, SS 1987; Der Fachbereichsprecher Erziehungs- u. Unterrichtswissenschaften, Freie Univ. Berlin (hg.), Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1986/87; Fachbereich Sozialwissenschaften, Univ. Göttingen (hg.), Veranstaltungskommentar zu den Lehrveranstaltungen des pädagogischen Seminars, SS 1987.
- 22) Goldschmidt, D./Roeder, P.M. (hg.), Alternative Schule?, 1979, Stuttgart; Leschinsky, A., "Entschulung", in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hg. v. D. Lenzen, Bd. 5, 1984, Weinheim, S. 492ff; Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut f. Bildungsforschung, Das Bildungswesen in der BRD, 1984, Reinbek bei Hamburg, S. 49.
- 23) Freie Schule Tempelhof, Nicht fürs Leben lernen wir..., o.J. (ただし, 1986か7).
- 24) Die Zeit, 28. Sept. 1985; Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (hg.), Handbuch Freie Schule, 1984.