

生徒の人権保障と学校の民主主義

—現代西ドイツにおける生徒共同責任法制改革の検討(I)—

秋池宏美

I はじめに

本稿は、現代西ドイツにおける「生徒共同責任(Schülermitverantwortung)」—または「生徒共同管理(Schülermitverwaltung)」(以下SMVと略記)—に関する法制度改革の検討の一部である。

我が国においては、とりわけ70年代後半以降、教師の自由裁量権の行使としての「教育実践」による子どもの人権侵害状況が顕在的潜在的に進行しており、学校における子どもの人権保障のあり方をめぐって問題が深刻化してきている。とりわけ子どもを「学習権」の権利主体として把握し、学校はかかる子どもの人権を保障すべき「場」であるとする観念自体が、他方で子どもの一般人権侵害・否定の論拠として援用されるような教育的状況⁽¹⁾も生まれており、今日、学校・教師と子ども(父母)との学校教育関係の民主主義、教育における「高次の共同関係」⁽²⁾を規律すべき学校教育関係の確立が強く求められていると言えよう。

その際、教師の自由裁量権の合理的制約の論理の究明—教師の教育権の再構成—の観点としてばかりではなく、子ども自身が教師の教育実践(教科指導・生活指導過程)に対して意志表示しうるシステムはどうありうるかを積極的に基礎づける法的概念として児童・生徒の人権を把握し、学校の教育過程・経営管理過程の共同的形成の制度を子どもの学習権・一般人権保障の具体的な制度論として構成することが重要な課題となっていると思われる⁽³⁾。とりわけ「生徒自治」を民主的学校教育関係構築の一環として人権論的視角から基礎づけ、あるべき「生徒自治」の再生を学校の再生の本質的部分として自覚する必要がある。60年代後半以降現代西ドイツにおけるSMV法制改革は、それを促した社会的教育的問題状況と今日のそれとの差異性を考慮してもなお、検討に値する問題を含んでいると言えよう。

さて、70年代以降の西ドイツ連邦諸州における「生徒代表制(Schülervertretung)」の法制化の直接の基点は、60年代後半以降の一連の改革動向であったとみられる。60年代末以降噴出した「学校の民主化(Die Demokratisierung der Schule)」論議は、主として総合制学校制度改革問題、教員・生徒の地位の変更問題、教育目的

・内容・方法の改革問題、新しい「学校憲政」の制定をめぐる問題など多岐に渡り、「学校の民主化」はかかる諸側面の総過程を総括するものである⁽⁴⁾。学校・教師に対する生徒の地位の変更問題は、上記諸側面と密接に関連しており、これが学校教育法関係の変更問題の一環でもあるが故に、特に「学校監督(Schulaufsicht)」概念の再構成、学校の「実質的自治(materielle Selbstverwaltung)」論の展開、教員の地位の変更問題、親の「教育的親権(pädagogisches Elternrecht)」概念の展開などの諸問題とは内在的な関連性を有する問題としてある。

ここで生徒の地位の変更とは、一言で言えば、50・60年代における学校・教師に対する生徒の従属的地位からの解放(Emanzipation)を意図するものであって、この地位の変更問題は、50・60年代の生徒共同責任法制(以下「伝統的SMV法制」と略記)改革問題を焦点として具体的に議論されることとなり、その後70年代を通して、学校の教育意思決定過程への生徒代表の参加(Partizipation)の法制化が実施され今日に至っている。

ところで、現代西ドイツの「生徒参加」に関する先行研究としては、すでに若干の研究蓄積がある⁽⁵⁾。それらは、教育審議会教育委員会の1973年『勧告』や各州の実定法制度の検討を中心としており、総じて「生徒参加」の法社会学的分析は、これまで必ずしも十分にはおこなわれておらず、西ドイツにおける「参加」論研究の今後の、困難ではあるが重要な研究課題となっていると思われる。本稿では、学校における生徒の“Emanzipation”の問題提起が生徒の“Partizipation”の制度化に収束するに至る現実過程の一側面が検討される。すなわち、まず第一に、当時の改革状況における生徒の“Emanzipation”のための“あるべき人権保障法制度原理”を提起した生徒共同決定権(Schülermitbestimmungsrecht)理論を検討すること、第二に、これとの関連でその直後の連邦諸州の政策的対応、法制化の内容を検討すること、要するに本稿は、「生徒参加」の法制化に至る上昇過程の一側面の検討から、生徒参加法制の意義と課題を明らかにしようとするものである。

II 伝統的SMV法制の理論的前提と問題点

(1) 伝統的SMV法制と〈学校共同体〉モデル

常設文部大臣会議 (Ständige Konferenz der Kultusminister, 以下KMKと略記) は、50年代の始めに『政治教育のための基本原理』を明らかにしている。この決議は、「教授されることと生活の中で体験することとを緊密に結合させること」を教育方法上重視すべきであるとの観点から、「生徒共同管理」を「学校における共同体生活」の教育的組織化の手段として位置づけている⁽⁶⁾。また、KMKが1963年11月7/8日に明らかにした『生徒共同責任に関する決議』も同様の見地から、公民意識というものは、「よく整えられた共同体における教授と生活」を通して育成されるものであり、とりわけ「家庭、学級、友達ないし興味集団などにおける生活が、(他者を)援助しようとする自覚へと生徒を教育し、共同体のための義務を引き受けるよう鼓舞する」とし、いわば政治教育論的視点から学校の教育活動の一環としての「生徒共同責任」の意義を語っている。その際、SMVの活動には「教師のバルトナーシャフト的援助」が不可欠であるとしている⁽⁷⁾。

一般にKMKの決議等は、この機関が設置されて以来今日まで一貫して、連邦諸州に対して何等法律上の拘束力を有するものではないが、これらの『決議』は、事実上、50・60年代の連邦諸州のSMV法制の基準的認識を示しているとみられる。これを要約的に述べるならば、50・60年代の伝統的SMV法制は、ワイマール時代の改革教育学運動、とりわけ青年運動・田園教育舎運動の教育思想的遺産である〈学校共同体〉思想を継承する一方で、主として50年代前半の東西対立・冷戦化過程で民主的社会理論として提起されたバルトナーシャフト理論を〈学校共同体〉思想の中に包摂しつつ構成されていたと言えるであろう⁽⁸⁾。KMKの二つの決議の間には、用語上、確かに「生徒共同管理」から「生徒共同責任」への変化が認められる。しかしこの変化は、事実上のSMVの使命(活動)領域からみた場合、学校管理の「共同化」、すなわち生徒が教師の学校管理上の使命の非本質的部分の一部を補助することを主として表現する前者よりも、後者の方がより包括的で適切であるとの認識が採用されたことを意味するものに他ならず⁽⁹⁾、50・60年代の伝統的SMV法制が〈学校共同体〉モデルに立脚して構成されていたこと自体に変化はなかったと言えよう⁽¹⁰⁾。

さて、〈学校共同体〉モデルによれば、学校の教育目的の実現という点で教える者と学ぶ者との利害は一致しているとの見地から、教師と生徒とは共同利害を達成し合うバルトナー (Partner) として把握される。その結果、

学校共同体は内的矛盾を伴わない予定調和的な教育的生活世界であり、そこにおいては、教師と生徒との相互信頼と共同責任とが存在すべきことが理念的に措定されることになるのである⁽¹¹⁾。

これを生徒の教育上の地位(役割)という視点からみるならば、〈学校共同体〉モデルが、学校生活の陶冶性、その教育学的組織化の観点から学校生活における生徒の「主体」的な活動を重視することにおいて、教師(主体)と生徒(客体)の教育関係の制度化である伝統的な教授=記憶学校に対する批判意識に立脚していることは確かである。しかし、このモデルにおいても教授=学習過程の内的構成の決定は「教育的権威」を体現している教師の教育上の裁量に委ねられていたのであり、その意味では、このモデルは、教師の教育知の独占とその秩序ある伝達過程の制度自体を「民主化」するものではない。要するに、伝統的SMVの活動領域は教授=学習過程を除く学校生活過程に制限されていたのであって、まさにこの点が後に伝統的SMV法制に対する批判理論(以下、「批判SMV理論」と略記)の中心論点として提起されることになるのである。だがこの点に関しては後で言及することとして、ここでは、〈学校共同体〉モデルが学校教育法関係としての特別権力関係⁽¹²⁾の支配する公立学校の教育関係モデルとして採用された場合、このモデル自体が、学校における教師-生徒間の支配-従属関係を隠蔽するイデオロギーとして機能していたことにまず注目しなければならない。

(2) 特別権力関係とバルトナーシャフト関係

50・60年代の西ドイツ公立学校(管理)における教師と生徒との法的関係は、政治教育論的視点からの、両者のバルトナーシャフト関係の一連の唱揚にもかかわらず、依然として特別権力関係論の枠内で理解され、学校における生徒の法的地位は営造物利用者 (Anstaltsbenützer) として位置づけられていた⁽¹³⁾。たとえば、バーデン・ヴェルテンベルグ州『学校行政法』は、これを次のように規定している⁽¹⁴⁾。すなわち、学校は、その営造物権に基づき、学校経営の秩序を維持し、学校に委任された教授・教育上の使命を充足するのに必要な措置を講ずると共に、学校規則、一般的、個別的命令を発する権限を有する(第7条②)。営造物利用関係を規定する規則の内容と範囲は、学校の目的と使命から、並びに全生徒及び個々の生徒の福祉を促進するという学校の義務から生ずる(第56条②)。学校外での生徒の行動は、学校の教育的使命の正当なる充足がこれによって左右される限りで、学校規則に従うものとする(第56条②)。

この学校行政法は、事実上、当時の連邦諸州の一般的

基準と評されるものである。伝統的SMV法制は、このような学校教育法関係を前提としている訳であるから、学校教育関係の民主化、とりわけ生徒の人権保障の観点から学校における生徒の自律性とその組織化（共同化）を制度的に保障しようとする発想とは無縁のものであって、基本法（Grundgesetz）が保障する基本権——とりわけ政治的精神的自由——を生徒が学校の内外で実際に行使することのもつ政治教育上の意義を期待するというものでもなかったと言わなければならない⁽¹⁵⁾。

ところで、学校・教師に対する生徒の「共同責任性」の対極に位置しているのが、教師の「権威」であったと言えよう。この点に関して、60年代の代表的な学校行政理論においては、教師の「権威」が、教師と生徒とのパートナーシップ的関係の具体的なあり方を調整する要素として重視されていた。たとえば、K.Diedrich は次のように指摘している。「SMVは生徒と教師とを生活・労働共同体へと結合するのに寄与するものである。SMVは生徒と教師との絶対的平等を求めるものだという懸念を真の教育者というものは抱くものではない。SMVは、その本質上、むしろ教師と生徒とを厳格な関係から解放し、年長者や経験豊かな者に対して若者の尊敬が保たれるように、その距離を調整するものなのである。権威（Autorität）はパートナーシップ思想を修正するモメントである。」⁽¹⁶⁾と。この指摘は、「教育」の固有の論理の視点から経営パートナーシップ理論を直ちに学校教育（教師—生徒）関係に適用することは妥当ではないとの見地を述べたものとも解されるが、いずれにせよ、ここでは、教師の「権威」が生徒と教師の教育関係の固有性の一側面として語られている。

R.Reichwein が指摘するように、教師の「権威」と「権威的行為（autoritäres Verhalten）」とを概念上識別し、両者の相互関係を究明するならば、教師の「権威的行為」が学校・学級の生活過程——教授＝学習過程を含む——の組織化において介在していない状態を教師の真の「権威」が確立している状態であると言える⁽¹⁷⁾。この視点からみるならば、生徒の人間の要求の表現に対する学校・教師（Pauker）の「権威的行為」（抑圧）を教師（Lehrer）の「権威」の行使として正統化しこれを再生産する学校権力（Schulgewalt）の関係構造そのものの問題性が、教師の「権威」とパートナーシップ思想との結合に関する教育学的含意の究明の前提問題としてまず自覚されなければならない。

確かにパートナーシップ思想そのものは、一定の範囲において、生徒に対する不当な支配権の行使に対する抑止機能を私的に——教師の私的裁量範囲として——保障するものであり得る。その限りでは、特別権力関係に対す

る教育的修正の余地が生まれるであろう。しかし、特別権力関係の支配する現実の学校教育関係においては、教師（Lehrer）の「権威」が教師（Pauker）の「権威的行為」を正統化する論理へと容易に転化する。その場合には、パートナーシップ思想は、その理想に反して、生徒の「共同責任性」を教師の「権威」に従属させることを正当化する媒介的観念として働く。同様に、学校共同体を無矛盾的な教育的な生活世界として把握する〈学校共同体〉モデルも、学校のハイアラーキー的構造が打破されない限り、教師、生徒、父母の、事実上の利害の対立を隠蔽し、生徒の正当な教育要求・行動を共同体の教育的秩序を「破壊」する不当な要求・行為として、これを懲戒対象として処分し、ある場合には、これを学校共同体から放校することを正統化する教育イデオロギーとして機能する。このようにみるならば、60年代の学校行政理論においては、特別権力関係の克服、すなわち人権主体としての生徒と教師の同権性に基づく学校教育法関係（基本権保障の制度化）の確立の問題と、更に生徒に対する成人性（Mündigkeit）と「知」の優位性（Überlegenheit）を本質的要素とする教師の主体的力能としての「権威」の相対化——教育過程への生徒の共同決定——の問題が自覚されることなく、教師の「権威」に関する伝統的観念と「パートナーシップ思想」とが予定調和的に結び付けられていたに過ぎなかったと言えよう。

(3) 伝統的SMVの教育目的と社会的機能

ところで、50・60年代の伝統的SMV理論の主流は、「学校における共同体生活の育成」並びに「生徒の自律性と責任意識への教育」をSMVの使命・目的として掲げている⁽¹⁸⁾。この二つの教育目的相互の関連、とりわけ「生徒の自律性と責任意識への教育」の意味は何かを明らかにするためには、SMVの一般的採用が、生徒の自己決定と自己責任の制度的保障形態としての「生徒自治」のオルタナティブとしてのそれであったことを確認することが重要であると思われる。たとえば、ヘッセン州文部省は、アメリカ占領軍政府の社会科（生徒自治）に関する提案に対して、1948年9月14日に『生徒共同管理に関する文部大臣の回状』を発しているが、その中で、「生徒は、……積極的な協働を通して学校の共同体生活を促進するという使命を誤解している。教師も父母も生徒と並んで学校における共同体生活を発展させるのである。それ故、生徒の参加は自治（Selbstverwaltung）ではなく、共同管理（Mitverwaltung）に制限されるのである。」⁽¹⁹⁾と結論づけていた。この『回状』では、「生徒自治」と「生徒共同管理」とが二者択一的に把握されているが、このような思惟様式は、アングロ・サクソン

的共同体 (community) 観と区別される、いわばドイツ・的共同体 (Gemeinschaft) 観に深く根づくものであったとの説明も可能である⁽²⁰⁾。

さて、このようにみるならば、「生徒の自律性と責任意識への教育」の実質は、「学校における共同体生活の育成」という優先目的の下位に位置する教育目的として、共同体生活に伴う義務に対する自発的従属、自分が選出した代表への服従、自己規律、協力への覚悟などの、いわば個人が既存の共同体的価値に「自律的」に自己同一化しこれを維持するのに必要とされる徳性 (Tugenden) の伝達を意味するものであったと言える。換言するならば、伝統的SMV法制は、生徒の「自律性」と「共同性」を媒介させて、学校共同体の構成への生徒の自主的な協力——すなわち適応——を生徒に対して強要するものであり、実質的には、学校・教師に対する生徒の自律的従属性——後述のC.L.Furkの言葉で言えば、「民主的臣民性」——を制度化するものであったのである。

ここで、生徒の従属的地位が伝統的SMV法制においてどのように具体化されていたかをみておくと、たとえば、学校共同体生活における生徒の共同責任領域は、飽くまでも学校・教師側の政治教育的配慮という視点から、学校管理補助的使命に制限されていたこと、校長・教師が生徒選出の「生徒代表 (Schülervertreter)」の解任権あるいはその許可権を有していたことなどに端的に認められる⁽²¹⁾。これらの個別規定は、その主たる活動領域と見做されていた領域においても、生徒 (集団) の自由と責任、学校における生徒の人権主体としての基本法上の地位を制限的にしか保障していなかったことを傍証するものであり、「生徒の自律性と自己責任への教育」という目的規定の実質的内容の実現を大きく制約する規定であったと言わざるを得ない。また、「自己責任への教育」の実質は単なる「警察補助的使命」に対して責任を有することにあるのではなく、むしろ生徒 (集団) の自己決定と責任意識の喚起にこそあるとの認識⁽²²⁾からするならば、学校の最も本質的な過程である教授＝学習過程並びに学習結果の評定に関して生徒の権利が制度上何等考慮されていなかったことも、伝統的SMV理論・法制の問題点であったと言えよう。伝統的SMV法制の本質を一言で言い表わすならば、それは、生徒の自己決定からの疎外の制度化であったと言っても必ずしも誇張ではないであろう。

以上のように、50・60年代の伝統的SMV理論・法制は、〈学校共同体〉モデルに立脚して構成されていたものであり、それは、実質上、学校・教師への生徒の自律的従属性を再生産する教育関係の維持を保障目的とする法的制度形態であった。また、学校における共同体生活への教育とは、もともと国家・社会共同体における政治的

活への準備 (政治的社会化) に他ならないのであるから、その意味では、伝統的SMV法制は、西ドイツ社会が民主主義的に転成しつつある過程でなお伝統的な権威主義的社会構造を支配的構造とする国家・社会システムを維持し再生産しうる主体を形成することに役立つものであったと言えよう。

Ⅲ 学校の民主化と批判SMV理論の展開

伝統的SMV理論・法制は、その依って立つところの社会構造の変化と共にそこから生ずる新たな国家的社会的必要性に対応しうる新たな理論構成、法的制度形態へと自らも転成せざるを得なくなる。資本主義的生活様式の高高度化、能力主義の浸透が、一方で、伝統的権威の物質的精神的基盤を掘り崩し、生活と労働の分離と合理化、社会的生活諸関係の消費的關係への転化、伝統的家族關係の崩壊と核家族化——その資本主義的連鎖が子ども・青年の生活様式と社会意識を一変させずにはおかず、他方で人間人格の自立と新しい共同性の確立への欲求の形成を潜在的に促進するような社会的基盤の生成を準備する。西ドイツ社会の資本主義的「高高度化」に伴って生じてきた伝統的觀念、〈学校共同体〉モデルの動揺と崩壊⁽²³⁾を子ども・青年のモラルの低下として認識するか、自立的共同的人格形成の契機として把握するかは、まさにその社会的立場に規定される事柄であるが、60年代後半以後、まさしくこの意味において伝統的SMV法制改革は、保守・革新双方の関心事となって来る。以下では、「学校の民主化」論における「生徒共同決定」思想・法論理を取り上げよう。

(1) 「生徒共同決定」思想の展開

V.Lenhartによれば、60年代後半以降、C.L.Furk, A.Holtmann, C.W.Müllerらが起こした理論的展開は、〈学校共同体〉モデルに代わる新しい学校モデル、そこにおける生徒の地位に関する新しいモデルの構築を意図した理論的営為として評価されている⁽²⁴⁾。そのモデルを導出した思想を一言で言えば、生徒共同決定 (Schülermitbestimmung) の思想と言えらるであろう⁽²⁵⁾。とりわけ当時ベルリン教育中央研究所 (PZB) 所長であったFurkの学校批判が生徒の自己組織化運動に与えた影響は少なくなかったようである⁽²⁶⁾。

C.L.Furkの生徒共同決定思想は、彼が第15回SMV連邦会議 (1966年、ハンブルク) に於いて提起した批判テーゼに示されている。以下はその要約である⁽²⁷⁾。

① SMVを廃止しても今日の学校教育制度・構造に根本的な変化をもたらすものではない。② SMVは、一般に学校と社会とを調和的なものとして把握する時代遅れ

のモデルに基づいている。③生徒共同決定を欠いた生徒共同責任は、“味気ない鉄(足かせ—筆者註)”である。④生徒の共同決定への権利と教師・父母の共同決定への権利とは相互に条件づけ合っている。⑤学校における共同決定は、学校の民主化を前提としている。⑥制度としての学校の個々の要因の変更がSMVに対して新たな機会を開くであろう。⑦社会の発展に参加する能力が、パートナーシップと協力への調和的教育に取って代わらなければならない。調和的教育は、我々の“官僚主義的競争社会”に適さず、部分的成人性(partielle Mündigkeit)しか伝達しないものである。教育とは、流動的社会における人間の解放のために貢献しなければならない。

このテーゼから明らかのように、生徒共同決定思想は、社会構造の民主化を学校の社会的使命として自覚し、そのためにも学校の構造の民主化が不可欠であるとする。Furkによれば、基本法第2条は人格の自由な発達の権利を法的に保障したものであり、これはまずは平等な教育機会をすべての個人に対して保障することを学校に対して要請するものである。だが更にFurkは、「学校は、労働力の賦与と経済成長に貢献するばかりでなく、社会の変更にも寄与すべきものである」との観点を一層重視し、「学校は、現状を分析し、現存するものの変更——たとえば、所得配分の変更、共同決定の拡充——に対する抵抗を暴露する能力を成長しつつある者に賦与し、不自由の撤廃を促進するような、オールタナティブなモデルの知識を伝達すべきである。」と指摘する⁽²⁸⁾。

もし学校が社会の民主化を自己の使命として自覚するならば、当然現存する学校の非民主的構造自体の変更が不可避となる。学校の非民主的構造自体が既存の伝統的社会システムの再生産に寄与し社会の民主化を阻止する主たる国家的装置となっていたからに他ならない。ここで言われている学校の非民主的構造とは、「教師が、ハイラーキー的に構造化された学校監督下に位置づけられている限り、学校の民主化への努力は効を奏さず、現存の権力関係を隠蔽することになる。」⁽²⁹⁾との指摘からも明らかなように、まずは特別権力関係の支配構造を意味する。国家を媒介として結合する学校と社会との非民主的相互強制連関——これをひとまずは打破しなければ、学校における共同決定などは単なる幻想に過ぎない。なぜならば、「生徒共同管理、父母評議会、合議制学校管理——従来、これらの改革の措置によって学校の民主化が達成されると観念されてきたのである——は、学校制度のハイラーキー的構造を破壊するものではなかった。」⁽³⁰⁾からである。因にA.Holtmannも、「SMVは学校の内外で生徒の利益を代表すべき」との見地から、「今日、

民主主義社会において学校を構想しようとする者は、利益代表としての『生徒共同決定』を要求しなければならない」とし、この立場から「学校官僚制(Schulbürokratie)の一部」となっていた伝統的SMVの改革の必要性を主張していた⁽³¹⁾。

ところでFurk自身は、「生徒の共同決定への権利」の内容、その保障法制度に関して具体的な提言を積極的におこなっている訳ではない。むしろ彼が重視したことは、教育機会の平等性、批判的意識の伝達、社会批判的行動様式の習得などの原理と同様に、生徒共同決定の原理が、現存する社会・国家システムと教育制度との関係様式に対する批判基準(Kriterien)として有する社会批判的意義であって、その権利内容や制度形態は現実の改革過程の中で具体的な内容と性格を獲得していくものとみなされていた。とは言え、Furkの伝統的SMV法制批判から察するに、生徒共同決定権が、「学校に関するすべての決定」への共同参加(Mitbeteiligung)、すなわち学校生活・学校管理に関する事項は無論のこと、教育内容、教育方法、成績評定に対する生徒の権利を総括する概念として構成されるべきものと把握されていたことは明らかである⁽³²⁾。

さて、Furkの議論は、彼自身の言葉で言えば、「システムに条件づけられた抵抗(Systembedingte Widerstände)」に思想的表現を与えたものに他ならない。その批判の射程は、西ドイツの社会・国家システムと教育制度の民主化(Demokratisierung)である。この限りでは、生徒共同決定権の提起は、基本法上の「民主的社会国家」の法規範の活性化を通して学校制度の民主化——法的整備(Verrechtlichung)——を実現しようとする法理論的課題意識の対象となりうるものであった⁽³³⁾。

(2) 「生徒共同決定」の法理論の構成

—W. Perschelの見解

生徒共同決定権思想の法理論化の試みとしてとりわけ注目しうる見解として、ここではW. Perschelの見解を取り上げたい⁽³⁴⁾。彼は、まず60年代後半以降の教育改革のスローガンとなった「学校の民主化」の意味を、「民主主義における学校の位置」と「学校における民主主義の実現」という二つのレベルで把握し、これを「自由法治国家」の法規範と「民主的社会国家」の法規範という二系列の法規範から法理論化する⁽³⁵⁾。

Perschelによれば、基本法上の「自由法治国家」の法規範は、学校制度に対しても生徒、教師、父母の基本権上の地位を尊重することを要請しているのであって、伝統的な特別権力関係の支配構造の現実の基本法の原理を否定するものでしかなく、学校制度においても法律の留

保 (Vorbehalt des Gesetzes) の原則が貫徹されなければならない。ここで注目すべき点は、法定の学校教育目的による生徒の人権制約が認められるか否かである。Perschelによれば、教育は「非教育者の自己発達と自律性」の実現を目的とするものであり、他方で「個々人——生徒を含む——に帰属する基本権も人格の自己発達を目途としている」のであるから、法定上の教育目的を根拠とする生徒の基本権の制約はそれ自体論理矛盾であり、むしろ教育目的を実現するためにこそ自己発達権は自覚的に保障されなければならない、とりわけ思想・信条の自由、出版の自由、結社・集会の自由、示威行動の自由などは、学校においても保障されなければならない⁽³⁶⁾。学校における生徒の市民的自由の制限は、授業を成立させるための「外的秩序 (äußere Ordnung)」を害する場合には考慮されなければならないが、いわゆる学校の「内的秩序 (innere Ordnung)」、学校の評判、学校の権威などを理由とする制約は不当である。しかも「外的秩序」は学校の教育目的の達成にとって本質的なものであるとは言え、それ自体は自己目的ではないのであるから、「民主的公共性 (demokratische Öffentlichkeit)」を侵害するものであってはならず、したがって校庭内での生徒新聞、パンフレット類の配布並びに政治的意見表明を一般的に禁止することは適法ではない⁽³⁷⁾。同様に、配布の許可制や内容制限も適法ではない (基本法第5条検閲の禁止)。更に、学校外での生徒の行動を学校規則等で規制することは、親の教育権への侵害でもある⁽³⁸⁾。

Perschelは、学校・教師が「自由法治国家」の法規範を自覚し、生徒の精神的政治的自由を尊重すべきことを具体的に指摘するが、彼にとってこのことは、飽くまでも「昨日の問題」、すなわち学校 (生徒) 管理における前近代性の克服の問題でなければならない。もっともこの次元においても、生徒の精神的政治的自由の手続き的保障制度——誰がどのようにこれを担保するのか——という問題は依然その重要性を失わないが、Perschel自身の問題設定の重点は、「もし学校における民主主義が実現されるべきものであるならば、自由法治国家的権能は、民主的社会国家的権能によって拡充されなければならない。」⁽³⁹⁾という点に置かれている。この見地からPerschelは、「社会国家」の「民主的社会性 (demokratische Sozialität)」を論ずるのである。すなわち「民主的社会性」は「社会の自己決定」を意味するのであって、かかる意味における「社会的参加権は、基本法上の民主的社会国家においては、単なる要求ではなく、積極的な自己・共同決定権である。……民主的社会国家は民主的内部構造を備えた国家である。民主政治は、専ら代表的——議会や行政当局を通して——のみならず、政治意思

形成への市民の恒常的な参加によっても実現されるべきものである。」⁽⁴⁰⁾。要するにこの主張は、基本法上の社会国家的条項と民主主義の厳命 (第20条) を根拠として、「民主的社会性」の原理を「学校の民主化」問題において展開するものであり、学校における民主主義の実現として、従来の特別権力関係を「特別民主的参加関係 (besonderes demokratisches Teilhabeverhältnis)」へと質的に転換し、生徒、教師、父母の「協働 (Mitwirkung)」と「共同決定 (Mitbestimmung)」を実現しようとするものに他ならない。

以上の見地からすれば、50・60年代の伝統的SMV法制の改革は不可避の課題とならざるを得ない。Perschelによれば、SMV法制改革の中心は、①生徒の利益代表性、換言するならば、「学校監督庁、校長、教師に対する生徒の権利の代表性」⁽⁴¹⁾を強化すること、その上で、②生徒代表は広義の政治的意見表明の権利を有すること、③SMVは自己選択的使命の自治的構成の機会を保障されること、④単位学校を越えた生徒の自律的連合組織を形成することができること、などである⁽⁴²⁾。更に、Perschelは、生徒の利益代表の合法性と生徒代表の民主的正統性を公法学の立場から基礎づけているが、とくに「民主的正統性」の原理は、生徒による選挙、選挙結果に対する無条件の尊重を学校・教師に対して要請し、代表選出の許可制、生徒代表の解任等を禁止する原理であって、伝統SMV法制の規定との関連で重要である。

次に、Perschelは、「学校の二重性格」、すなわち学校は、「国家的自治的組織体の一部」であると共に、それ自体が教師と生徒 (父母) との社会的関係から成る「社会的組織体 (gesellschaftlicher Organismus)」でもあるとの認識⁽⁴³⁾に基づいて、学校において生徒が行使しうる学校・教師に対する権利を「協働権 (Mitwirkungsrecht)」と「真の共同決定権 (echte Mitbestimmungsrecht)」とに識別する。ここで「学校の二重性格」規定とは、要するに前者が、「学校監督権者」に対する単位学校の対外的関係規定であるのに対して、後者は、自律的学校における教師、生徒 (父母) の対内的関係規定であると言うことができる。生徒は、前者の関係規定との関連においては、「共同決定権」を所有することはできず、「協働権」の主体としての地位を占める。協働の具体的な権利内容は、情報を得る権利、聴聞権、提案権、協議権などであり、これは生徒の会議への参加によって保障される。Perschelは、生徒の協働権保障の意義を、それが「批判的」公開性 (“kritische” Öffentlichkeit) を担保しうる点に求めている。

他方、「真の共同決定権」は、学校における教師と生徒 (父母) との社会関係において保障されるべきものである⁽⁴⁴⁾。ここでは、教師の教育上の自由裁量権と生徒の

権利 — 生徒の年齢に応じて父母の権利 — との調整が主体化され共同化される。そして、生徒の共同決定権は、学校の自律的構成領域の全体に関与するものであり、これは、手続き上、「同権的協同形態」の合議機関の設置によって保障される。したがって、この同権的合議機関の設置によって、校長の専一的決定権の制度形態である独人制学校管理は廃止され、更に、教師集団の合議制学校管理も本質的修正を受けることとなるであろう。

生徒の「協働権」と「共同決定権」、とりわけ後者の権利内容は、「国家の学校監督」概念の再構成、単位学校の相対的自律性（学校の自治）の強化の如何によってかならずしも一定ではない。Perschelはこの点に関して具体的な指摘をおこなっていないが、少なくとも教師が自己の教育実践を自律的に構成しうる問題領域に関しては、生徒（父母）の共同決定権の対象とされなければならないことは明らかである。また、Perschelの議論においては、生徒の「協働権」保障の制度形態である「会議」と、生徒の「共同決定権」の保障制度である「同権的合議機関」との関係が、学校内部組織の決定構造として実際上どのように具体化されうるのかも必ずしも明確ではない。ただ、理念型としては、二者（三者）同権型の「学校会議（Schulkonferenz）」構想となることはほぼ確かであろう。いずれにせよ、生徒の「真の共同決定権」の実質性を高めるためには、国家の学校監督権の権限縮小とその民主的統制、学校監督庁に対する単位学校の自律的決定領域の拡大と強化が不可欠であると言わなければならない⁽⁴⁵⁾。

さて、Perschelのこの見解は、政治教育連邦中央研究機関（BZfpB）が1968年10月2日に開催した研究会議における彼の講演のなかで述べられたものであったが、その会議の共催団体でもあったKMKは、この翌日に、70年代の連邦諸州のSMV政策に対し大きな影響を与えることになる『決議』を公布する。次にこの『決議』を検討しよう。

Ⅳ 常設文部大臣会議の『決議』の政策的位置

(1) KMKの『決議』の内容と性格

KMKは、1968年10月3日に『生徒共同責任に関する決議』を採択している。この『決議』は、先行研究においてすでに紹介されているが、重要なのでその基本原理のみを訳出しておく⁽⁴⁶⁾。

(1) 学校は、生徒が早くから自己の責任において権利を行使し義務を履行するという使命に立ち向かうことを学習するときのみ、青少年を民主的社会的な生活へと準備するという責務を履行することが

できる。それ故に、SMVは、生徒、教師、校長、学校監督庁、更には父母にさえも義務づけられている基本原理である。

- (2) SMVの内容と形態は、学校の教育上の使命から生ずる。学校においては、多様な人間的、社会的、文化的関係が切り結ばれている。その結果、単純化からはSMVのための効果的な結論は導かれ得ない。特に社会制度としての学校は、紛争（Konflikt）のない共同体でも労働生活の特殊な紛争を伴った経営体でもない。
- (3) 学校における生徒、父母、教師の利益は、若い世代が教育を通して成人生活の中で自己の責務を果たしうるようにされるといふ目標において一致している。
- (4) 教師と生徒とのパートナーシップ関係は、以下の二つの要因の承認を前提としている。すなわち教授＝学習過程における教師の特別な地位と生徒の権利とである。前者は自己の責任、現実的優越、生活体験などから生ずるものであり、後者は、その意見を聴取され且つ真摯に取り上げられるべきものである。
- (5) 紛争は、学校生活に伴う現象である。それは、調和させられたり抑圧されたりするものではなく、むしろ公正かつ合理的に解決されるべきものである。ここでは、すべての利益を考慮するか、あるいは関係者から期待されうる解決が肝要となるのである。
- (6) 批判と協力の能力並びに社会的責任への能力は、生徒がその年齢に応じて委任される学校の使命に協働しその利益を代表するという使命に立ち向かう機会を獲得することによって強化される。
- (7) SMVは、学校における民主主義の構成要素として、青少年の自己教育の手段であり、また民主主義における生活へと準備するのである。

KMKは、この原理に基づいて、SMVの使命領域として、①自己選択の使命、②秩序・管理的使命、③生徒の利益代表使命の三領域を掲げ、その具体的内容を示している。とりわけ注目すべき点は、「生徒の利益代表使命」の内容であって、そこでは、①生徒代表は一定の条件の下で教員会議に参加することができること、②生徒懲戒事件や生徒に不服がある場合には、生徒代表は当該生徒の要望に基づいてこれを援助することができること、③生徒は学校監督庁のすべての回収や規則を閲覧することができること、④生徒代表は学校の現実問題に関して校長と定期的な討論をおこなうことができること、⑤生徒代表は年齢に応じて授業の計画と構成に参加することができることなどが指摘されている⁽⁴⁷⁾。因に、

「自己選択的使命」とは、政治的、科学的、スポーツ的、社会的な企画とその作業共同体の活動である。その活動は政治的宗教的世界観的中立性が義務づけられている。また「秩序・管理的使命」とは、学校生活に関する事項、たとえば学校祭や生徒旅行などに際しての協力を意味する。この『決議』は、組織問題に関して、「教師と生徒代表から構成される、学校生活の共通利害を取り扱う委員会」⁽⁴⁸⁾の設置の必要性も指摘している。

1968年の『決議』は、1963年の『決議』と比較するまでもなく、伝統的SMV理論を基本的に継承しつつ、批判SMV理論の諸側面をこれに接ぎ木したものである。形式的に指摘するならば、まず伝統的SMV理論を継承している側面としては、SMV概念自体に固執していること、パートナーシップ思想を継承していること、SMVの必要性を「学校の使命」から基礎づけていること、生徒代表を自己教育の手段として把握していること、更には、政治的特殊利害の防止やSMVの秩序維持的組織的機能を重視していること、などが指摘できる。他方、改革的議論を受容している側面としては、学校を紛争の伴う社会制度として把握していること、批判的能力への教育の必要性に言及していること、生徒の政治的企画の承認や生徒が授業に影響を与える機会の制度的保障を考慮していることなどが挙げられるであろう⁽⁴⁹⁾。

(2) 連邦諸州におけるSMV法制改革

さて、KMKの『決議』は、Preuss-Lausitzが指摘しているように、SPDとCDUとの政治的妥協を反映しており、そこには、当時の生徒の政治化(Politisierung)を鎮静化させようとの政策意志が強く働いていたと言えよう⁽⁵⁰⁾。もっとも批判SMV理論が提起した「生徒の利益代表性」の原理をKMKが採用したこと自体は注目すべきものであって、したがって、この原理が、将来の社会の主体形成のための生徒の自己発達権の保障法制度原理として、連邦諸州のSMV改革においてどのように具体化されているかが重要な論点となる。この視点から、連邦諸州における新しいSMV関係規則を検討することにしよう。ここでは、ノルトライン・ヴェストファーレン州(NRW)、ヘッセン州(HS)、バイエルン州(Bay)を主として取り上げることにしよう⁽⁵¹⁾。

(i) 教員会議参加の制度化 教員会議への生徒参加は、NRW、ザールラント州(SL)、HS、シュレスウィヒ・ホルシュタイン州(SH)、ニーダーザクセン州(NS)などで制度化された。NRWの文部大臣の『回状』(1968年10月16日)では、教員の全体会議への生徒の参加に加えて、年齢に応じて専門会議、教科集団会議、分科会議への参加も規定されている⁽⁵²⁾。この『回状』の条文

解釈を目的として公布された『回状』(1969年5月22日)が指摘しているように、教員会議への生徒代表の参加は、「紛争と緊張は学校生活の現象でもある。この紛争を抑圧したり覆い隠したりすることは、非民主的である。それは、教師と生徒が同様に心を開き、相互公平に討論し、事実に即して議論し、偏見を掘り崩し、パートナーの利益を認め、自己の見解を自己批判的に検証するときのみ、解決されるのである。」⁽⁵³⁾との一般的認識の具体化を意図するものである。しかし他方では、生徒代表は、成績会議、進級会議、卒業試験会議には参加することはできず、特定の教師あるいは生徒の私的利害にかかわる事項が議題とされる場合にも会議には参加することはできない。また会議に参加した生徒代表には秘密厳守が義務づけられている。なお、SHでは、全体会議に参加する生徒代表は、一定の事項を除いて投票権を有する。

教員会議への参加の制度化の問題点としては、まず教員会議への参加が生徒代表に制限されていること、生徒代表が参加しうる条件が設定されていること、生徒代表に秘密義務が課せられていることなどである。これらの参加の制限要件の設定は、学校における「批判的」公開性の保障との関連で問題となるであろう。生徒の制限的参加の保障が合理的で洗練された生徒支配の手段ともなることを鋭く問題にしているPreuss-Lausitzが、全会議の公開性、生徒の拒否権の保障、すべての議題を討論する自由の保障をこれに対置していることは注目しうることである⁽⁵⁴⁾。

(ii) 学校紛争の調停手続きの制度化 NRWでは、生徒懲戒事件に際しては、生徒評議会選出の生徒二名が実情調査に協働するとされている。1969年の上記『回状』では、この「協働」とは、聴聞、審問、調査への参加、並びに調査事実に関する協議を意味すると解説されており、更にかかる「参加」には、適切な問題を提出する権利、調査内容・範囲に関する提案権、懲戒罰の種類を照会する権利などが含まれている⁽⁵⁵⁾。しかし、生徒の代表は、最終的な決定に対する協働を求める権利を有するものではなく、加えて生徒には協議過程に関する秘密厳守が義務づけられており、これに違反した生徒の代表は、教員会議や懲戒事件などへの協働から排除される。秘密厳守義務は、NSでも明記されている。

また、学校紛争を調停する目的で調停委員会が設置される。この委員会の構成は、原則的には、三者同権型(教師、生徒、父母)と二者同権型(教師、生徒)とに分かれる。ハンブルグ(HB)、Bay、SHなどは前者型であり、NSは後者型である。なお、SHでは、教師、生徒、父母の構成比が2:2:1とされている。

学校紛争の調整制度・手続き上の問題としては、調停

委員会に最終的決定権が帰属していないか、その所在が不明確であること、生徒代表の参加が制限されていること、とくに三者同権型では、生徒が多数を占める可能性が低いこと、更に生徒代表に秘密厳守が義務づけられていることなどが指摘できるであろう。秘密厳守義務は、懲戒事件の当事者（生徒）の人権擁護の上から一概に否定し得ないとしても、これを一般的に義務づけることは、学校における「批判的」公開性を否定するものと言えよう。また、NRWでは、調停委員会への参加を排除しうる要件として、当事者がこれを望む場合と、懲戒事件に関係する教師多数が生徒の参加が不都合であると判断した場合とを挙げている⁽⁵⁶⁾が、後者をその要件とすることが妥当であるか否かが問われなければならないであろう。

(iii) 情報を得る権利 この権利の保障はほぼ一様に規定されている。たとえば、バーデン・ヴェルテンベルグ州（BW）では、校長が学校監督庁の回状並びに学校事項に関する情報を生徒評議会に提供する（Bayでは「教授する」とされ、NRWでは、学校事項に関する情報並びに学校監督庁のすべての回状などを知らせることが校長に義務づけられている。しかし、これらの規定は、一様に「生徒にとって重要である」限りで、という制約条件が付されている。KMKの『決議』は、一般的情報公開が生徒個人にも保障されるべきとの解釈の余地を残しているとみられるが、連邦諸州の規定は、これを内容的に制限する傾向にあると言えよう。

(iv) 校長との定期討論の保障 BWでは、校長、生徒代表、連絡教師（Verbindungslehrer）は、定期的に会合をもち、相互の情報交換をおこなうとされており、NRWでも校長と生徒評議会との討論会（月一回）の開催が義務づけられている。

(v) 授業の計画・構成への参加の制度化 伝統SMV法制に対する最も重要な批判は、教育内容、教育方法、成績評定など内的教育事項の決定のあり方に向けられていたのであるが、NRWでは、学級代表（生徒代表）は、教師（校長）に対して授業構成のための提案・発議をおこない、教育計画指針の枠内で教材の選択に協働することができる（第4条第1項）。またHSでは、段階代表Ⅱは、学校における教授・教育形態の形成（第11条第3項②）、一般教育計画に基づく学校の作業計画の編成（同条同項③）に「協働」し、成績評定・進級の統一基準（第11条第4項③）を「共同決定」することができる⁽⁵⁷⁾。SLでも全体会議に参加する全校代表は、成績と進級に関する取り扱い方法の統一化を協議することができる。

総じて言えば、少なくとも生徒は自己の成績評定を知り、もし不服がある場合には、生徒代表とともに当該教師と面談することができることが認められている。

生徒の授業計画・構成への提案が実際どの程度実質的

に考慮されるかは、いわば学校・教師の意識如何に左右されるという本質的な問題側面を含んでいるが、授業計画・構成、成績評定の統一的基準の設定への生徒の参加の制度化は、少なくとも生徒の授業批判を教育的懲戒の対象とすることを排除し、教師の教育専門性自体を問いつつ契機となりうるものであると思われる。統一的な成績評定基準の設定に関しては、実質合理性を確保するためにも、定期的に再検討し必要な改革をおこなうことができる手続きの保障が制度化される必要がある。

(vi) 生徒の政治的企画・活動 HSでは、生徒代表は、自主的な催し物を実施し、「政治的教育活動」をおこなうことができる（第8条第2項）。他方、Bayでは、「生徒の協働のすべての形態」は「学校の使命」と一致しなければならず、「SMVの催し物の実施は、それが基本法、バイエルン憲法、とりわけ第131条の教育目的あるいはそこから生ずる学校規則に反しない限りで、認められる。生徒の集団は、それがすべての生徒に開かれ一面的な政治的世界観的目的を追求するものでないならば、SMVの作業集団として認められる。」とされており、更に催し物の実施と作業集団の設置は校長に届け出なければならない。HB、SLでも同様の条件（政治的世界観的宗教的中立性の確保）のもとで生徒集団が認められている。なお、NRW、NSでは、生徒全体会議が、Bay、HBでは、一定の条件のもとでパンフレット類の配布が、それぞれ認められている。また、SN、BRでは、生徒の政治的集団は認められていない⁽⁵⁸⁾。

ここで問題となるのは、「学校の使命」、とりわけ憲法上の教育目的が生徒の政治的活動を制約しうる要件となるか否かであろう。これは、学校における生徒の精神的政治的自由の保障との関連で問題となる。学校において生徒が基本権を行使するに際しても、一般市民社会における場合と同様、他人の人権の尊重というような、人権に本来的に内在する制約や、憲法上明記された制約要件（z.B.基本法第5条第2項）による制約を伴うにせよ、教育の内容規定をその要件とすることは、学校における基本権保障の教育的意義の大半を奪い取ることに等しいと言わざるを得ない。また、党派的政治思想を「プロパガンダ」としてこれと区別される「政治的啓蒙」を学校教育の内容とする観念自体も慎重に問われなければならないであろう。いずれにせよ、この点に関しても連邦諸州の多くは、KMKの『決議』の原則に従う傾向にある。「生徒の政治化」という時代状況からみれば、これを法的に規制することが主たる目的であったとみられる。

(vii) 協同委員会の設置 教師と生徒とが同権的に構成する委員会が、Bay、NS（協同委員会）、HB（共同委員会）、HS（協働委員会）など多くの州で設置され

るとしている。たとえば、HSでは、協働委員会の使命は教師と生徒とに共通する利害問題に関する決議案を準備することであり、これは教員会議と生徒評議会において協議されなければならない。学校的意思決定機構におけるこの委員会の位置、権限など不明確な点も残る。

V おわりに — 小括 —

現代西ドイツにおける学校・教師に対する生徒の教育的法的地位の変更問題は、伝統的SMV法制に対する理論的実践的批判を直接の契機として自覚されてきた問題である。その基本的動向は、〈学校共同体〉モデルから〈学校紛争〉モデルへの学校観の転換を基調としつつ、生徒代表を生徒の利益代表として法認し、生徒（父母）の権利と教師の権利の比較衡量 — 教育紛争の法的調整 — を通じて、学校内の事項に関する教育的合意を形成しようとするものであるとすることができよう。

ところで、伝統的SMV法制の改革問題は、生徒の教育への権利（Recht auf Erziehung）の保障との関連においてどのように理解しうるであろうか。伝統的SMVは、連邦諸州の憲法上の教育目的を学校において実現する意図のもとで採用・設置されたものであった。たとえば、プレーメン州を例に取ると、州憲法第26条は、「各人の尊厳に対する尊重、社会的正義並びに政治的責任」などを内実とする「共同体意識への教育」を教育目的の一つとして掲げているのであるが⁵⁹⁾、この規定は、生徒の「教育への権利」（第27条）の教育内容規定という意味をもつと解される。したがって、形式論的には、伝統的SMVと言えども生徒の「教育への権利」に対応すべき教育的保障形態として位置づけられ得る。しかし、60年代後半以降からの伝統的SMV理論・法制度批判は、事実上の伝統的SMVが生徒の教育への権利 — 人格の自由な発達権 — の教育的保障形態ではあり得ないことを鋭く問い、学校における生徒の基本権 — 精神的政治的自由 — の尊重、学校・教師の自己決定領域に対する生徒の共同決定権の法理論的・制度論的基礎の究明を通して、学校における生徒の教育への権利の実質的保障のあり方を深化させたものとみることができる。KMKの『決議』前後における連邦諸州のSMV法制改革の基本的動向は、「学校の使命」論を媒介とする生徒の基本権制約の論理を依然放棄し得ない論理として支持しているが、それも無制限ではありえず、言わばその制約原理 — 消極的側面 — として生徒利益代表原理が制度化されたとも解することができる。ドイツ学校史の文脈からみれば、利益代表性の原理の承認は、学校内部の意思決定過程の民主化の歴史的な段階を特徴づけるものであると言えよう。

もっとも「生徒共同決定」思想においては、生徒の利

益代表性の原理は、その制度的具体化として「生徒共同決定」法制を構想するものであり、更にこの原理は、将来の社会形成の主体的能力としての社会批判的、社会構成的能力（社会形成主体）の形成という価値志向性（学校の社会的使命）と不可分なものとして自覚されていた。この点からみる限りでは、70年代前後の連邦諸州におけるSMV法制改革の現実化形態は、利益代表性の原理の論理形式を採用しつつも、その具体的な制度形態においても、その価値志向性の自覚においても、これを制限的に制度化するものであったことは否定できないであろう。その意味では、利益代表性の原理は、その現実化の文脈においては、70年代の社会国家的安定化と共に、参加学習による学校内の統合原理として機能する可能性が高いと言わなければならないが、その上でなおこの原理自体は、個々の生徒の私的利害とその組織化（共同化）を生徒（集団）の権利行使として承認しこれを正統化する原理であって、基本的には、学校における生徒の教育的法的地位の保障法制度原理として注目すべきものであると言えよう。

さて、本稿では、73年以前の西ドイツにおけるSMV法制改革が批判SMV理論の展開との関連で検討されたに過ぎない。すなわち73年『勸告』以降における学校的意思決定過程への「生徒参加」の法制度論、及び法制化された「生徒参加」の実態の検討が残されている。次の課題である。

— 註 —

- 1) たとえば、内申書裁判控訴側準備書面、『内申書裁判』1629以下参照。

なお、本稿中の傍点はすべて著者のものである。

- 2) 牧氏は、従来の「教育人権」論の問題設定と対比しつつ、現代学校論、教育人権論の課題を次のように指摘している。「これまで、いわゆる教育人権と教育の自由にかかわる問題の設定は、主要には国家権力、学校設置者と教師との関係事項に中心が置かれてきた。教科書裁判においては、教育の主体である子どもの教育を受ける権利を保障する立場から、教科書執筆者の自由、教師の教育権限の独立性が主張されてきた。このことは間違いではないが、十分ではない。教員の教育上の自由裁量権と子どもの人権保障の間にはきわめてきびしい緊張した関係が存することも事実なのであって、懲戒権の検討は、この意味で、学校・教員と、子ども・親の予定調和的關係を前提するわけにはいかず、むしろこの関係の緊張した内容を教育法上の権利・義務関係として浮彫りにすることによって、より具体的な、学校・教員と、子ども・親の高次の共同関係

- をつくりあげることが探究される必要があると考える。」
 (牧証名「学校における子どもの教育法的地位—教員の懲戒権と子どもの人権を考える—」『教育行政と教育法』(日本教育法学会年報第12号)所収, 1983年, p.113)
- 3) その意味で今橋氏の次の指摘は重視しなければならない。「子どもの学習権をめぐる問題は、まさに、学習権主体としての子ども・集団自らが問うるものでなければならない。その法論理の内容、権利行使の方法に関しては、これまでほとんど究明されることはなかったが、父母の教育権・教育の自由とともに、学校教育状況との関係で個別的に検討され問題にされていくべきであろう。子ども・集団自らが、学校教育活動・教師の教育実践に対して、ありうべき『学習権の保障』の観点から評価、選択、拒否、是正・措置要求をなすことは承認されていだろう。それらの具体的要求・表示を『学習権』の法理から検討し、法的意義を見出し付与することは教育法学の役割である。」(今橋盛勝『教育法と法社会学』, 1983年, p.83)
- 4) Lenhart, V.; Diskussion über die Schulreform in der Bundesrepublik Deutschland, 1972, S.29ff.
- 5) 先行研究としては、天野正治「学校における生徒規則と生徒の地位」『現代ドイツの教育』(1978)所収、藤枝静正「生徒共同責任法制の研究—西ドイツのSMV理論を中心に—」『埼玉大学教育学部紀要(教育科学Ⅱ)第29巻(1979)所収、今井重孝「ドイツ連邦共和国の教育参加」『東京工芸大学紀要』Vol.6, №2 (1983)所収、その他若干の論文がある。なかでも藤枝論文は、SMV法制に関する最も包括的な政策史的制度論的論考であり、今後の研究が踏まえるべき立脚点を明らかにしていると言えよう。その研究の眼目とするところは、70年代におけるSMVの実定法制化の内容の検討であって、その社会現実的理論的背景、とくに伝統的SMV理論・法制、批判SMV理論の展開に関しては、その全体の性格上、必ずしも十分な検討はおこなわれていないように思われる。本稿は、生徒の人権保障の観点から、この点を多少詳細に再検討しようとするものである。なお、天野論文は、教育思想的方法によるものであるが、その論証方法は法社会学的分析方法に対しても示唆を与えるものがあると言えよう。
- 6) Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15.6.1950; Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 561/1
- 7) Beschluß der KMK von 7/8.11.1963; Ständige Konferenz der Kultusminister, 1965
- 8) Vgl. Roche, H.; Reform der Bildungsverwaltung in der Bundesrepublik Deutschland — Stand und Schwerpunkte der Diskussion, in "Bildung und Erziehung", 1973, Heft 4, S.374ff. ここで Roche は、60年代末頃までの支配的な学校観を〈学校共同体〉モデルと特徴づけ、KMKの1968年の『決議』以降、この学校観に代わって〈合理主義的解放〉モデルが指導的な学校観となることを示唆している。なお、バルトナー・シャフト理論に関しては、とりあえず藤沢法瑛「西ドイツにおける新しい政治教育思想—「バルトナー・シャフト」理論をめぐる—」(中野光・他編著『戦後ドイツ教育史』(1966)所収)を参照。
- 9) Vgl. Czymek, H.; Schülermitverwaltung oder Schülerverantwortung? — Ein Beitrag zur Begriffsbestimmung, in "Recht der Jugend und des Bildungswesens" (以下 RdJB と略記), 1968, Heft 1, S.42ff.
- 10) たとえば、『ヘッセン教育計画』(1956年12月20日)では、「生徒共同管理は民主的生活様式に基づいた共同体の、自律的に思考し行動する構成員へと生徒を教育するという使命に役立つものである。SMVは、生徒をして援助的奉仕に参加させることに制限されるものではない。むしろその本質は、学校の共同体生活、秩序、環境などから生ずる使命を自律的共同的に担当することである。/そのような学校の生活への共同責任が、権威と秩序の承認に基づいて、教師と生徒との間の健全なバルトナー・シャフト関係を発展させ、適当な距離を保った信頼関係を生み出すのである。」と指摘されている。(Scheibe, W./Bohnsack, F./Sidelmann, K.; Schülermitverwaltung, 1959, S.155) また、『ブレーメン州一般陶冶学校における生徒共同構成のための準則』(1957年12月13日)では、「生徒共同構成(Schülermitgestaltung)は、生徒に対して民主的生活様式を育成する機会を与えるものである。生徒は、バルトナーの発言を傾聴し、その意見を尊重すること、より大きな共同体の中に自己を位置づけること、そしてその中で自己の使命を自覚しこれを引き受けることを早い時期から学習すべきことである。」とされている。(Mickel, W.; Politische Bildung an Gymnasien 1946-1965, S.180) 更に、バーデン・ヴェルテンベルグ州『学校行政法』(1965年4月1日)は、「生徒共同責任は、学校における共同体生活の育成及び生徒の自律性と責任意識へと教育するのに役立つものである。」と規定している。(a.a.O.S.179) 他の連邦諸州のSMVに関する目的規定もほぼ同様の慣用句の反復に終始している。

- 11) Kuper, E.; Demokratisierung von Schule und Schulverwaltung, 1977, S.87
- 12) 特別権力関係を〈学校教育法関係〉として叙述することは、厳密に言えば、正確な用語法ではない。本稿では、〈学校教育法関係〉を「学校関係(Schulverhältnis)」概念よりもルーズに使用していることを予め断っておきたい。なお、Schulverhältnis概念に関しては、Heckel, H.; Das Schulverhältnis, in "BdJB" 1969, Heft1, S.8ff.を参照。
- 13) 特別権力関係論に関しては、室井力『特別権力関係論』, 1968年, p.272以下参照。
- 14) Lenhart, V.(Hrsg.); Demokratisierung der Schule, 1972, S.108
- 15) Heckelは、『学校法学』第3版(1965)の中で、SMVは「政治教育と権利教育にとって本質的なものをもたらす。」と意義づけていたが、第5版(1976)では、「SMVにはわずかばかりの権利と質的にはほとんど重要ではない機能しか与えられていなかった。」と総括している。Heckel.H./Seipp, P.; Schulrechtskunde, 1965, S.345 u.1976, S.80
- 16) Diedrich, K.; Leitung und Verwaltung einer Schule in pädagogischer Sicht, 1962, S.161-162
- 17) Reichwein, R.; Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern: Soziologische Aspekte des Autoritätsproblems in der Schule, in "Neue Sammlung", 7(1967), S.24ff.
- 18) Vgl. Lenhart, V.(Hrsg.); a.a.O., S.93
- 19) Mickel, W.; a.a.O., S.181
- 20) Lenhart, V.(Hrsg.); a.a.O., S.114
- 21) Scheibe, W.u.a.; a.a.O., S.146ff., Perschel, W.; Die Rechtslage der Schülermitverwaltung (II), in "Recht der Jugend" (以下RdJと略記), 1966, Heft4, S.95
- 22) Perschel, W.; Die Rechtslage der Schülermitverwaltung(I), in "RdJ", 1966, Heft3, S.61
- 23) Kuperは次のように指摘している。「教育政策上の現代的動向と、個々の生徒を孤立化させる機会均等原理の影響が強まれば強まるほど、生徒が共同体イデオロギーに服することもそれだけ少なくなる。『学校共同体』から目を転ずるならば、今日観察される生徒の個体化(Individualisierung)の故に、学校は情緒的に基礎づけられた社会的連関として見做されていないのである。」(Kuper, E.; a.a.O., S.91)
- 24) Lenhart, V.; Diskussion über die Schulreform ……; S.63
- 25) 西ドイツにおける学校(経営)参加論 — 生徒共同決定論を含む — は、当時の労働者経営参加論から多くの影響を受けている。経営参加論に関しては、とりあえずは、大橋・他編著『経営参加の思想』, 1979年, p.64以下、篠原巖「西ドイツにおける参加論の理論動向」長谷川正安編『現代国家と参加』, 1984年, p.263を参照。なお、後述のPerschelの生徒共同決定権の合法性の基礎づけにも、労働者共同決定権導出の基本法解釈が採用されている。
- 26) 「学校革命」の当事者たちは、当然にも伝統的SMV批判を展開していたが、D.Dehm(フランクフルト自律的社会主義的生徒連合の設立者の一人、1968年以降、AUSSの一員)によれば、批判の論点は、①伝統的SMVは学校の生活と繁栄、学校秩序の維持や学校の財産の保護のために生徒を共同責任を負う者として位置づけ、結局そこでは「教師への尊敬」が強調される、②SMVは、生徒の利益を代表するものでも代表しうるものでもない、③SMVは、生徒の基本権の制限を積極的な目的としている、④したがって、SMV概念は虚構であって、無権利な集団が、共同責任、共同管理として特徴づけられている、というものであった。そしてこの批判は、「学校生活は紛争もない調和的モデルであり、それは教師に対する生徒の信頼にもとづくべきものであると仮定している」との指摘からも明らかのように、伝統的SMV理論・法制を基礎づけていた〈学校共同体〉モデル自体の転換を迫るものであった。Dehm, D.; Schülerrevolte und Reformismus; Schulreport — Kritische Beiträge zur modernen Erziehungspolitik, 1970, S.72ff.
 なお、60年代後半以降の学校批判、伝統的SMV法制批判の運動の具体的実相に関しては、Auernheimer & Doehlmann; Mitbestimmung in der Schule, 1971, S.S.97-103が詳しい。
- 27) Holtmann, A.; Alternativen zur SMV — Zur Krise der Schülermitverantwortung, in "Gesellschaft-Staat-Erziehung", 1968, S.108
- 28) Furk, C.L.; Demokratisierung der Schule? — Systembedingte Widerstände, in "Neue Sammlung" 9(1969), S.554
- 29) a.a.O., S.558
- 30) a.a.O., S.553
- 31) Holtmann, A.; a.a.O., S.109
- 32) Furkは伝統的SMVをたとえば次のように批判している。「SMVは『共同体生活の意識的な育成と自律性と責任意識への教育』に『奉仕』すべきであるとされることによって、『共同体』が強調され、システムとしての学校における生徒の従属性が覆い隠された。事実とは

- 言えば、SMVは、共同体生活の育成と秩序維持の任務へと義務づけられていたのである。一般に流布された『学校共同体』観念が、SMVが利益代表として機能するのを妨げたのである。SMVを利益代表にしようとする端緒がみられた場合には、それは、『解体的』で、学校の平和を『破壊』するものであり、権威を『転覆』させるものと見做されたのである。教授組織は、一定の授業内容を自分で決定する機会、あるいは授業内容編成(ihrer Erarbeitung)の種類や形式に対して影響を与える機会を生徒に与えなかった。教師は、通常の授業形態においても情報を独占し、生徒を従属的な地位に置いていたのである。教師への生徒の従属性は、教師が学習結果を判定することによって更に強化されていたのである。」(Furk; a.a.O., S.557)
- 33) 伝統的SMV法制改革の理論が、その社会的被制約性から自由ではあり得ないことは言うまでもない。教育における資本主義的疎外の克服を意図する批判SMV理論も、その方向指向として社会国家的なものから社会主義的なものまであり、その論調内部でも多様であった。ここでは、社会国家の法理論を前提とする批判SMV法理論を取り上げる。当時の伝統的SMV法制改革の理論の全体的動向の理論的整理は今後の課題である。
- 34) 管見によれば、Perschelは、公法学に分野において、学校における生徒の基本権保障の問題に関して以前から論究してきており、また、Rombach, H. (Hrsg.); Wörterbuch der Pädagogik(III), 1977, S.99ff.においても、学校における生徒の法的地位に関する概説部分を担当している。
- 35) Perschel, W.; Die Rolle des Rechts bei der Demokratisierung der Schule, in "RdJB", 1969, Heft2, S.34ff.
- 36) a.a.O., S. 37
- 37) Perschelは、生徒の示威行動の自由と就学義務の関係に関しては、①生徒は学校時間外でおこなわれる示威行動へ参加するのに学校の許可を必要としない。生徒は、示威行動に参加したことに関して学校から責任を追求されるべきではない。②就学義務を有する生徒が示威行動に参加することによる就学義務違反は、是認され得る。それを正当づける根拠は、基本法第8条、第19条、並びに州憲法と学校法の法定の教育目的に存する、と指摘している。(Perschel, W.; Demonstrationsrecht und Schulbesuchspflicht, in "RdJB", 1968, Heft10, S.289)
- 38) Perschel, W.; Die Rolle des Rechts……, S.38
- 39) 40) a.a.O., S.39
- 41) Perschel, W.; Die Rechtslage der Schülermitverwaltung(I), in "RdJ", 1966, Heft3, S.62
- 42) Perschel, W.; Die Rolle des Rechts……, S.40
- 43) a.a.O., S.42ff.
- 44) a.a.O., S.43 Perschelは、生徒の共同決定権行使の具体的なあり方は、生徒の年齢・成熟を考慮しなければならないとし、「若い生徒が共同決定から除外されている限りで」、父母の「教育的親権」(シュタイン)の活性化、父母の共同決定権の強化が必要であると指摘しているが、しかし「父母の共同決定は、生徒自身が共同決定をなしうるようになるにつれて後退しうるし、また後退しなければならない。」とし、更に「学校における権威構造が解体されるにつれて逆に、家庭の『権威構造』が固定化されるならば、それは、憲法が保障していない親権の濫用である。支配の転移ではなく、支配の解体が、社会国家的民主化の目標であって、父母の共同決定の強化が生徒共同決定の弱体化であってはならない。」とも指摘している。生徒共同決定権論においては、教師、父母の教育意識、教育法意識の保守的傾向、教師と父母との連携による生徒管理の問題性が自覚的に総括されていることにも注目しておきたい。
- 45) 単位学校における教師、生徒、父母の三者間で生じる利害対立(緊張関係)とその合理的調整の必要性の自覚に比して、国家と学校との関係認識は依然予定調和的であると言わなければならない。Perschelの議論は法解釈学的整合性の要請を前提したものであって、一概にこの点を非難すべきものではないが、その後の政策動向を分析する際、軽視し得ない問題点と言えよう。この問題は、国家の学校監督権と議会制民主主義の問題として究明されるべき問題であるが、ここでは、「生徒共同決定権」論の中には、国家の特殊意思が学校を通して生徒を支配する、いわば学校の政治的統合化機能に対する批判意思が働いていたことは指摘しておくべきであろう。
- 46) Beschluß der KMK vom 3.10.1968; Sammlung der Beschlüsse……, S.849/1
- 47) 48) a.a.O., S.849/2
- 49) Lenhart, V.; Diskussion über die Schulreform……, S.62
- 50) Preuss-Lausitz, U.; Emanzipation der Schüler — von der SMV zum Schülerkollektiv, Lenhart, V. (Hrsg.); a.a.O., S.134 本稿註45)の指摘と関連して、Preuss-Lausitzの次の指摘は重要である。「KMKは、社会的機関としての学校は、『紛争のない社会』ではないことをやむを得ず認めたとである。紛

争はもはや抑圧されるものではなく、『公正で合理的に』調停されるべきである。しかしそこでは、教師と生徒との人間関係から生ずる紛争が考えられているのであって、学校の支配構造に起因するような紛争は考慮されていないことも明らかである。](Preuss-Lausitz ; a.a.O., S.125)

51) Auernheimer, C./Doehlmann, M. ; a.a.O., S.S. 193-223 NRW, HS以外の州のSMV関係規則等は、上記著書の付録資料集に依った。煩雑を避けるため該当箇所の註記は省略した。

52) Runderla β des Kultusministers vom 16. Oktober 1968 (Schulrecht-NRW)

53) Runderla β des Kultusministers vom 22.Mai 1969 (Schulrecht-NRW)

54) Preuss-Lausitz, U. ; a.a.O., S.127

55) 註53)を参照。

56) 註52)を参照。

57) Verordnung über die Schülervertretungen an öffentlichen Schulen, vom 3. August, 1970 (Schulrecht-Hessen)

58) Preuss-Lausitz, U. ; a.a.O., S.S.134-135

59) Brückner, J.A. ; Schulrecht und Schulpolitik, 1982, S.14

(補註) 本稿で利用した文献に関して、天野正治先生、藤枝静正先生の御好意に負うところが多い。記して感謝の意を表したい。