

DA  
829  
1990  
(H)

博士論文

寄贈	平成
岡田英己子氏	年
	月
	日

題目

ドイツ治療教育学の歴史研究——治療教育学理論の狭義化と補助学校教育学の体系化

1990年12月提出

筑波大学心身障害学研究科

岡田英己子

92005246

博士論文

題目

ドイツ治療教育学の歴史研究—治療教育学理論の狭義化と補助学校教育学の体系化

Doktorarbeit

Thema: Studien zur Geschichte der deutschen Heilpädagogik  
—Eingrenzung der heilpädagogischen Theorie und  
Systematisierung der Hilfsschulpädagogik

1990年12月提出

筑波大学心身障害学研究科

825059

岡田英己子



## 表題

ドイツ治療教育学の歴史研究—治療教育学理論の狭義化と補助学校教育の体系化

## 目次

序 研究の課題と方法	1
1 転換期の西ドイツ特殊教育—学習障害児学校・学習障害児教育学の問題点	1
2 本研究の課題と方法	5
2.1 先行研究分析と本研究の課題	5
2.2 研究方法と対象並びに構成・資料	9
第I部 治療教育学理論・実践の発達—狭義化概念を中心として	
はじめに 西ドイツ治療教育学理論史研究の問題点—狭義化分析の不徹底	13
1 治療教育学理論史研究の問題点と治療教育学体系化の始まり	16
1.1 西ドイツ治療教育学理論史研究の問題点	16
1.1.1 西ドイツ治療教育学理論史研究の問題点(1) —治療教育学理論史の定説への疑問	16
1.1.2 西ドイツ治療教育学理論史研究の問題点(2)— —治療教育学の教育学化と狭義化の混同	20
1.2 治療教育学の教育学化を推し進めたものは何か	23
1.2.1 教育学としての治療教育学普及の条件	23
1.2.2 治療教育学理論史上のヘルバルティアナーの役割	27
2 治療教育学理論の発達とその狭義化	32
2.1 児童欠陥論から治療教育学理論への道	33
2.1.1 児童欠陥論とシュトリュンベル書の登場	33
2.1.2 シュトリュンベル教育病理学の成立	37
2.1.3 シュトリュンベル教育病理学の限界	46
2.2 治療教育学の狭義化と軽度知的・行動異常児研究への関心	52
2.2.1 コッホ精神低格概念の普及と軽度知的・行動異常児研究への関心	52
2.2.2 軽度知的・行動異常児研究成果と精神薄弱理論形成の関連	57
補論 精神低格概念の学的中立性と変容	61
2.3 治療教育学理論の普及と児童研究活動の組織化	64
2.3.1 児童研究の成立と治療教育学理論の普及	64
2.3.2 イエナにおける児童研究活動の組織化	68
3 新型治療教育施設における治療教育学の実践—広義化の可能性と限界	71

3. 1	トリューパーの治療教育学理論と実践	71
3. 1. 1	児童研究成立期におけるトリューパー治療教育施設の意義	71
3. 1. 2	トリューパーと補助学校連盟との確執	77
3. 2	ヘラーの治療教育学理論と実践	82
3. 2. 1	治療教育学理論史上のヘラー治療教育施設の意義	82
3. 2. 2	ヘラー書は治療教育学狭義化解釈の発端であったのか	89
3. 3	治療教育学の広義化の限界と多義的解釈の発生	96
3. 3. 1	新型治療教育施設の役割と限界	96
	――治療教育学の普及における運動主体の弱さ	
3. 3. 2	治療教育学の多義的解釈の発生	104
	――シュトリュンペル研究系譜の理論特徴	
まとめ	治療教育学理論の発展と狭義化の二面性	108

## 第Ⅱ部 学校での学業不振児・精神薄弱児教育――治療教育学の狭義化解釈の背景

はじめに	西ドイツ学習障害児教育史上タブー視されてきた補習教育形態	111
1.	補助学校の成立と補助学校連盟の役割	114
1. 1	補助学校成立史研究の問題点と補助学校情報の普及	114
1. 1. 1	補習教育形態との比較に関する補助学校成立史研究の問題点	114
1. 1. 2	補助学校情報の普及とキールホルン講演の役割	123
1. 2	補助学校連盟の結成と「真の精神薄弱児学校」への道	131
1. 2. 1	補助学校連盟の結成	131
1. 2. 2	「真の精神薄弱児学校」への道――1901年決定を通して	137
2.	民衆学校内での学業不振児・精神薄弱児教育の選択的可能性(1)	145
	――ベルリン並列学級	
2. 1	ベルリン並列学級の成立	145
2. 1. 1	ベルリン並列学級成立前史	146
2. 1. 2	ベルリン並列学級の野心的試み	153
2. 2	ベルリン並列学級の挫折と補助学校の成立	157
2. 2. 1	ベルリン並列学級理念の衰退	157
2. 2. 2	ベルリン並列学級の挫折とフックスの転身	161
3.	民衆学校内での学業不振児・精神薄弱児教育の選択的可能性(2)	168
	――マンハイム・システム	
3. 1	マンハイム・システムの成立	168
3. 1. 1	マンハイム・システムの成立とその問題点	168
3. 1. 2	マンハイム・システムの普及とドイツ教員連盟の対応	175

3. 2	マンハイム・システムの衰退と「発展」	179
3. 2. 1	マンハイム・システムにおける促進学級と補助学校の関係	179
3. 2. 2	マンハイム・システムの衰退と「発展」	185
4.	補助学校イデオログによる補助学校像・補助学校史の作為	191
4. 1	補習教育形態の挫折と補助学校の勝利	191
4. 1. 1	補助学校の勝利要因分析	191
4. 1. 2	補助学校の「発展」と補助学校統計資料の作為的操作	197
4. 2	補助学校イデオログによる補助学校史の作為	203
4. 2. 1	補助学校は補習教育思想を克服したのか ――ベルリン並列学級の記述を中心として	203
4. 2. 2	何故シュテツナーの1864年書は過大評価されたのか	211
まとめ	補習教育形態の挫折と補助学校「発展」の相関性	218

### 第Ⅲ部 補助学校教育学としての治療教育学の狭義化解釈とその普及

	はじめに 補助学校教育学の虚構性	222
1	精神薄弱理論の導入と補助学校	225
1. 1	精神薄弱理論の必要性和白痴施設の役割	225
1. 1. 1	補助学校における精神薄弱理論の必要性	225
1. 1. 2	施設型精神薄弱理論の影響	228
1. 2	補助学校連盟による精神薄弱理論の確立	235
1. 2. 1	キールホルンの補助学校生徒判別基準の矛盾	235
1. 2. 2	精神薄弱理論の導入における医学の役割	240
1. 2. 3	精神薄弱理論の「克服」と1905年省令の役割	246
2	補助学校教育学の体系化とその普及	250
2. 1	補助学校教育学体系化志向の始まり	250
2. 1. 1	教育病理学・治療教育学の導入	250
2. 1. 2	知能テストの導入と補助学校生徒個人表の作成	255
2. 2	補助学校教育学の体系化とフックスの役割	260
2. 2. 1	補助学校連盟による補助学校教育学体系化への道	260
2. 2. 2	フックスの補助学校教育学と1912年書の役割	266
2. 3	補助学校教育学の普及と教員養成制度の始まり	274
2. 3. 1	補助学校教員養成制度と治療教育学用語の普及	274
2. 3. 2	補助学校教育学の普及――補助学校教員試験との密着	279
3	補助学校教育学の定着と治療教育学の狭義化解釈の問題点	283
3. 1	ヴァイマル期補助学校制度の状況と補助学校教育運動の保守化	283

3. 1. 1	ヴァイマル期補助学校制度の状況と補助学校連盟の課題	283
3. 1. 2	補助学校教育運動の保守化	289
3. 2	補助学校教育学の定着と変化の動向	295
3. 2. 1	治療教育学の動向と補助学校連盟の新規約	295
3. 2. 2	補助学校教育学の変化――補助学校生徒像修正への傾向	301
補論	ヴァイマル期補助学校「発展」の皮相性 ――フックスの構想と実態の矛盾	307
3. 3	治療教育学の極端な狭義化解釈の不統一さと問題点	312
3. 3. 1	補助学校関係者による治療教育学の狭義化解釈の不統一さ	312
3. 3. 2	治療教育学の極端な狭義化解釈の問題点	318
3. 4	治療教育学の歪曲化	320
3. 4. 1	補助学校連盟の職業イデオロギ―確立の手段としての治療教育学	320
3. 4. 2	優生学的治療教育学の台頭と治療教育学体系化の挫折	326
まとめ	補助学校教育学・学習障害児教育学の学体系の破綻理由	333
結		337
注		341
資料・文献		373
独文目次・要旨		403
謝辞		427

## 序 研究の課題と方法

### 序. 1 転換期の西ドイツ特殊教育学—学習障害児学校・学習障害児教育学の問題点

1980年代前半、西ドイツ特殊教育学は一大転換期に入る。とりわけ特殊学校として最大の規模を誇ってきた学習障害児学校の存立を支えてきた学習障害児教育学は、徹底した理論形成の見直しを迫られることになった。何故かような総懺悔とでも言うべきラジカルな学体系への批判が相次いで生じたのであろうか。以下、西ドイツ特殊教育学の行き詰まりと、新たな障害児教育学の構築の開始という過渡期の状況を、その問題の焦点とされている学習障害児学校・学習障害児教育学の現状を通して概観してみよう。

学習障害児学校とは、1962年ヘッセン州で補助学校に代わる正式学校名として用いられ、以後1960年代各州が相次いでこの名称を採用したことで(Beschel, 1977, 147)、現在に至るまで定着している西ドイツ特殊学校の一つである。学習障害児学校は、1950年代から西ドイツ経済発展と歩を合わせるが如く順調な「発展」を遂げた。1960年から70年の間に13万3千人から31万6千人という急増ぶりを見せた西ドイツ特殊学校生徒の80%以上を占めていたのが学習障害児学校生徒であった(Muth, 1973, 233)。

しかしながら、1970年代前半から学習障害児学校の存在を疑問視する声が、研究者の間で相次いで出てくる。ほぼ同時に普及したインテグレーションの教育理念とその教育現場での部分的実践—たとえ強固な複線型学校制度の壁の厚さと、オイル・ショック以降の教育予算カットにより、インテグレーションの実施は緩慢な歩みでしかないとしても—も、特殊学校としてすでに極限にまで肥大化し、地域によっては普通学校生徒の10%以上、時には30%を越える児童がその対象となるという状況にあった学習障害児学校への痛烈な批判となっていた(a. a. O., 232f.)。(註1)

こうした70年代に噴出した肥大化され過ぎた西ドイツ特殊学校制度への批判は、80年代前半その学校を支えてきた障害児教育学の存在如何を問う姿勢にまで結実する。学習障害児教育学研究者では保守派とされるバイヤー(Baier, H.)は、かような学界の転換期にあって、1980年代前半盛んに学習障害児学校の存在価値は、そこでの教育の魅力如何にかかっているとの見解を披露、全日制の学習障害児に有利な教育条件の確保をセールスポイントとすべきであるとの主張を繰り広げた(Baier, 1980a, 218ff. und 1983, 533ff.)。さらに複線型学校制度の改革を目ざしたゲザムト・シューレの挫折を例に挙げて、高度に発達した産業社会の下での競争原理の支配する教育界の現状を鑑みるならば、単に学校組織を変えるだけで学習障害児問題は解決するはずはないのだから、学習障害児学校はなお必要であるとの極めて率直な解釈さえ行っている(Baier, 1982, 157f.)しかしながら、かような学習障害児学校擁護の論理は、現実にその生徒・卒業生が被っているマイナス作用を緩和するものとはなりえなかった。例えば同時期になされた学習障害児学校卒業生と、ハ

ウプト・シューレの修了証明書を持たない者との職業調査は、後者の方がまだ圧倒的に有利な職業機会を得ているとの実態を示しているからである(ZfHP, 1980, 648f.)。

産業構造の変化と経済不況により、70年代から徒弟の求人が減少し、そのおおりを真っ先に受けたのが学習障害児学校の生徒であった。職業人として自立していくまでの一定の職業訓練を受ける見習いの場が閉ざされてしまったのである。残る道は、未熟練労働者として不利な労働条件下で働くか、再教育を受けるか、在宅かであるが、いずれにせよ学習障害児学校卒業生というレッテルは終生つきまとい、その人生選択の幅を狭めてしまっているのである。西ドイツ経済が完全雇用の状況にあった50年代末、60年代にはさほど問題視されることのなかった失業という事態に関係者は遭遇しているのである。かくして子どもの学習権と未来の労働権を保障するはずの学校が、逆にその発達可能性の機会を奪うというパラドキシカルな現象が、80年代の学習障害児教育界で論議に付されるようになるのである。

学習障害児学校とそれを支えてきた学習障害児教育学への抜本的批判が、特殊教育学界での一致した見解となるのは、80代前半である。バイヤーの1980年の『学習障害児教育学入門(Einführung in die Lernbehindertenpädagogik)』(1980b)へのブライディック(Bleidick, U.)の批判は(Bleidick, 1981a, 434ff.)、学界の大勢がこの「学」の徹底した見直しに入る証しでもあった。1982年ドイツ教育科学協会会議の特殊教育学グループの論議は、ザンダー(Sander, A.)やバッハ(Bach, H.)といった学界を代表する研究者達が、既存の学習障害児学校の正当性を証明する「学」であった学習障害児教育学からの決別を明確化しているという点で、メルクマールとなるものであった。ザンダーの報告論文の表題「特殊学校教育学からの特殊教育の解放(Die Befreiung der Sonderpädagogik von der Sonderschulpädagogik)」(Sander, 1982, 124)と、バッハの「現在は特殊教育の転換期なのか(Eine Wende der Sonderpädagogik in der Gegenwart?)」(Bach, 1982, 132)の表題に端的に示されているように、それは個別障害児別に細分化され過ぎた特殊学校制度に合わせて体系化された特殊ドイツ的とも言える障害児教育学、就中学習障害児教育学への全面的反省を意味していた。またシュベック(Speck, O.)も同時期に「転換期の特殊教育(Wende der Sonderpädagogik)」(Speck, 1982, 145ff.)で、専門家としての障害児教育者の養成の有り様と、既存の障害児教育学の「学」的性格への懐疑を顕にした報告を行っている。そしてドイツ特殊学校連盟(Verband Deutscher Sonderschulen)議長プレンドル(Prändl, B.)の1984年『治療教育学(Zeitschrift für Heilpädagogik)』誌の巻頭論文「特殊教育の新しい道(Neue Wege der Sonderpädagogik)」(Prändl, 1984, 1ff.)によって、特殊教育行政サイドにおいても方向転換していくことが決するのである。

かような経緯を経て1980年代前半に学習障害児教育学界自体が、伝統を誇る学習障害児教育学の「学」体系化過程そのものの誤りを全面的に認めるまでに至った。西ドイツ

学習障害児教育学の最大の問題点は、つまるところ伝統的に軽度精神薄弱理論に依拠して生徒を定義し、取り扱ってきた所にあったといえよう(Willand, 1983, 80)。確かに軽度精神薄弱は学習障害児学校生徒の一部を占めている。が、それが全てではなかったし、ないのである。

こうした特殊教育界の「学」体系の全面的反省を促した要因として、まず戦後西ドイツ教育・社会政策の民主化路線の定着を筆頭に挙げねばなるまい。1960年代からドイツでは教育・心理学分野でのアングロ・サクソン系の学的影響度が高まり、70年代以降障害児学や能力研究でもアメリカの最新研究成果の導入が主流を占め出すや、既存の西ドイツ学習障害児教育学は徐々にその伝統的な学的位置の確保の理由づけを喪失していくことになる。西ドイツにあっては、50年代末からの社会民主党の国民政党内への転換による民主化政策が効を奏し、教育・社会政策面での機会均等の保障が国民的コンセンサスを得るようになっていたことや、近隣ヨーロッパ諸国の特殊学校制度や教育構想の情報交換が盛んになったこと等も、特殊ドイツ的とも言える学習障害児学校の問題性を一層際立たせる要因となった。とりわけ複線型学校制度の打破を目ざしたゲザムト・シューレ運動は、その評価がいまだ定まらない所があるものの、西ドイツ教育の機会均等・民主化を推進したことは間違いあるまい。そしてかような柔軟な教育界の指針が1970年代の特殊学校制度の抜本的見直し、殊に学習障害児学校の存在如何を問う姿勢形成に寄与した面は極めて大きかったのである。(註2)

かくして1970年代半ば以降現在に至るまで、学習障害児学校は衰退の一途を辿っている。とはいえ、学習障害児学校生徒数は今日なお他の精神薄弱・視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・行動障害等の生徒数に比べて際立っており、まだ全特殊学校生徒の過半数を占めている(Schröder, 1990, 51)。ここ十数年余り毎年学習障害児学校生徒数は2%ずつ減少しているとは言え、オイル・ショック以降の教育予算のカットによって、学習障害児学校の早急な撤廃は実践上では遅々たる歩みでしかない。(註3)しかし、学習障害児学校を撤廃する動きは、各州の教育方針の基本路線となっていることは確かである。事実中度・重度の精神薄弱児教育のインテグレーションでは、保守王国との異名を取る南ドイツ・バイエルン州の学校政策下にあっても、学習障害児学校に関しては70年代末から普通学校内での教育を保障をする方針が定着している(a. a. O., 124f.)。インテグレーション政策の進んでいるハンブルグでは、1986年から学習障害児学校を促進学校(Förder Schule)という名称に変更し、2000年時には学校そのものを全廃し、普通学校に統合する目標を掲げている程である(Bleidick, 1990, 115)。

こうして1880年代に補助学校として登場し、百年の歴史を誇る西ドイツの学習障害児学校は、衰退からさらに制度そのものの消失への道に入りつつある。西ドイツ特殊教育の発展の代表格と見なされていた学習障害児教育学も、今や伝統的な学的権威性を喪失してしまっている。西ドイツ特殊学校制度に合わせて体系化されてきた特殊教育は現在

批判の嵐をくぐり抜け、新たな障害児教育学構築の道程にあると言ってよかろう。筆者が、以下において取り扱う研究課題は、まさにかような特殊教育学の転換期を背景にして出てきたものなのである。



## 序. 2 本研究の課題と方法

### 2. 1 先行研究分析と本研究の課題

学習障害児学校の衰退と学習障害児教育学の抜本的見直しという、歴史的転換期に立つ1980年代の西ドイツ学習障害児教育界の課題を念頭に置きつつ、以下先行研究分析・批判を通して、筆者の課題とする研究対象を述べていきたい。

西ドイツ学習障害児教育学の問題、その「学」としての虚構の性格は、つまり所補助学校教育形成過程そのものに溯る。1980年代前半西ドイツ学習障害児教育界は、伝統的な軽度精神薄弱理論の悪しき影響を完全に脱しえたものの、学習障害児学校教育現場では古い「教育的遺産」なるものが幅を利かせ、旧来の否定的・悲観的児童観がなお横行しているのが、実状でもある。補助学校並びに学習障害児学校制度の「発達」に応じて形成され、教員養成課程を通して普及していった補助学校教育の体系そのものの「盤石な」基盤にその主因を求めることができよう。それ故にこそ歴史研究アプローチの重要性があるともいえよう。

むしろ西ドイツ学習障害児学校問題の発生基盤が、こうした歴史過程そのものの中にあるとの指摘は、すでに1973年ブライディック(Bleidick, U.)(1973)やエルガー・ルットガルト(Ellger-Rüttgardt, S.)(1973)論文によってつとに言われてきているものの、補助学校教育なるものの理論形成過程に溯りつつその虚構性を明らかにした歴史研究は、今日に至るまで皆無である。何故なのか。一つには歴史研究者の層の薄さと研究交流の少なさにその原因を求めることができよう。が、さらに注意せねばならないことは、この間の研究動向であろう。1970年代後半メッケル(Möckel, A.)(1976a)の初期補助学校史に始まり、ヘック(Höck, M.)(1979)のヴァイマル期からナチズム期の補助学校史を経て、エルガー・ルットガルト(1980)の1880年から1933年までの補助学校教員史に至るまでの一連の研究成果によって、補助学校の全容は通史的に明らかにされた。彼らはおしなべて精神薄弱児学校としての従来の補助学校像を否定せねばならぬことを、結論として導き出している。(註4)だが、いずれも制度史としての補助学校像の把握に留まっており、では何故精神薄弱児は生徒構成上むしろ少数派に属していたにもかかわらず、かくも長き年月にわたって、補助学校は精神薄弱教育の場とみなされてきたのかについての考察にまでは至っていない。この点に関してエルガー・ルットガルトの補助学校教員史研究は、補助学校教育運動の主導権を握っていた利益擁護団体色の強い補助学校連盟(Verband der Hilfsschulen Deutschlands)にその責任を委ねることで、ある程度納得のいく答えを出しているものの、教員運動の組織活動に重点が置かれているため、その運動の「正しさ」を証明する支えとなっていた補助学校教育の虚構性への論及はなされていない。

要するにこれらの一連の制度史研究に共通して見られる欠点は、その研究が1970年代前半に噴出した学習障害児学校批判という時の課題意識に支えられて登場したものであ

たことと深く関わっている。いきおい彼らの研究関心は学校制度や教員運動という組織機構に集中し、その制度や運動を内から擁護していた「学」的基盤への批判的考察を欠くという傾向に陥ったのである。そして研究者層の薄さもあり、これは80年代の歴史研究動向をも支配することになったのである。むろんこうした研究の遅れは、伝統を誇る西ドイツ学習障害児教育学の全面的撤廃が、1980年代前半にようやく一致を見るという学界の状況とも関連していよう。(註5)

かような学習障害児学校への批判と、当の学校の存在性を正当化する学的支え、即ち学習障害児教育学への批判とが、論者にもよるが大体数年から約十年弱ものずれをもって論じられ、かくも遅く学界の認知する所となるという時間差は、何故生じたのであろうか。本研究に際しての筆者の研究関心は、まずここに集中した。その原因は、一口に言えば、伝統を誇るドイツ治療教育学理論への依存の強さと評価の甘さにあったと、筆者は考える。つまり以下の如き特殊ドイツ的ともいえる治療教育学理論の状況に発しているものと思われる。

元来補助学校教育の「学的」自立は、歴史的にはドイツ治療教育学理論形成の過程と重複するのである。通常誇りを持って言われてきているヴァイマル期のドイツ治療教育学の最盛期に、教育現場に普及していた治療教育学の内容の大半は、実際には補助学校教育を指しているからである。ナチズム期の中断を経て戦後西ドイツで再建された特殊学校制度に即して、補助学校教育もまた継承すべき治療教育学上の「教育的遺産」として、あたかもナチズム期の補助学校教育とは別のものであるかの如き装いをもって「復活」する。1958年にはドイツ治療教育学理論のアナクロニズムと酷評されてきた治療教育学の極端な狭義化解釈派の筆頭エーゲンベルガー(Egenberger, R.)の補助学校教育書『治療教育学—概説(Heilpädagogik. Eine Einführung)』も刊行される。

治療教育学(Heilpädagogik)の用語は、1861年ゲオルゲンス(Georgens, J. D.)・ダインハルト(Deinhardt, H. M.)の『治療教育学—特に白痴と白痴施設を考慮して(Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalt)』によって始めて用いられ、今日に至るまでドイツ語圏障害児教育・福祉界で、他の類似概念と比べて最も頻繁に使用されている語である。が、その定義や対象となると歴史的に混同して用いられてきた伝統から、今日でもなお一致点が見出しにくい場合がある。インテグレーションと同じく治療教育学もまた障害児教育・福祉界の理念としての役割を有したことも、こうした混同を招いた一因となっている。従って同じドイツ語圏でも東西ドイツ・スイス・オーストリアによって、一般に普及している治療教育学観に相違がある。スイスでは、ハンゼルマン(Hanselmann, H.)とモア(Moor, P.)のチューリッヒ大学での治療教育学講座の研究系譜の影響力が大きく、戦中・戦後とナチズム体制下壊滅的被害を被った他のドイツ語圏を圧して、1960年代半ばまで治療教育学界の理論的主導権を握ることができた。(註6)

これが転換し、1960年代西ドイツがスイスに代わってドイツ語圏治療教育学理論の覇者となりえたのは、西ドイツ経済・政治の強力さに裏付けられた特殊学校制度の飛躍的な量的「発達」と、教員養成制度の整備による研究者陣の拡充によるものである。チューリッヒのハンゼルマン以降の治療教育学研究系譜を引き合いに出すまでもなく、特殊学校教員養成制度の大学への昇格が障害児教育学者の研究条件を、著しく改善したことのもつ意味は大きい。だが、その中でもフライディックの『治療教育学(Zeitschrift für Heilpädagogik)』誌上での60年代から今日に至るまでの、弛みなき執筆活動が果たした役割は高く評価してよい。フライディックが、ドイツ治療教育学理論の再躍進の原動力となっていたことを指摘する当のスイス治療教育学研究者ヘベルリン(Haeberlin, U.)の率直な発言は、重視すべきであろう(Haeberlin, 1980, 3)。

しかしながら、戦後ドイツ語圏治療教育学界の理論的支柱ともいえるフライディックの治療教育学理論史研究『障害児教育学(Pädagogik der Behinderten)』は、今日その理論枠組みそのものが、壊滅的なまでに挫折してしまっている。1972年初版刊行時、好評を博した本書は、1984年まで版を重ねる毎に改訂され、新しい研究動向も適宜組み入れられている。だが、すでに1977年学習障害児教育学界の転換の契機となったと言われる小冊子『障害児教育学入門(Einführung in die Behindertenpädagogik)』(1977)でのフライディック自身の新たな学習障害児定義「学習障害は、何等定義として書き表せるような障害ではない。・・・学習障害児学校に通っている者を、学習障害というのである」(Bleidick, 1977, 93)からすれば、後半部分の理論枠組み——障害児学校制度としての学習障害児学校の容認——は、もはや現実の解決課題から離脱した代物になっていたと言わざるをえない。事実ブレーメン大学ヤンツェン(Jantzen, W.)やライザー(Reiser, H.)・アーブ(Aab, J.)(1975)、さらにエーバーワイン(Eberwein, H.)(1977)に代表されるネオ・マルキルト派研究者達や、学校存在そのものが学習障害児問題の元凶であるとの立場にたつメッケル(1973)等の長年にわたるフライディック書批判もここに集中している。

そもそもフライディック書の成功しえた理由の一つとして、60年代興隆していた教育哲学の手法を援用し、ポップ(Bopp, L.)(1930)やハンゼルマン以後のスイスの研究系譜の特徴であり、ドイツ治療教育学界の伝統的手法ともいえる神学・哲学的アプローチを、その理論枠組みから放棄した点が挙げられよう(Bleidick, 1974, 5f.)。(註7)しかしそうした明快なる理論枠組みの構成そのものに、実は大きな問題点が潜んでいたのである。一見精緻に組み立てられた障害児教育学の概念規定から対象規定への、さらに総合的障害児教育学理論体系への全構成の中での前半部分は、ドイツ治療教育学理論史そのものともいえる内容である。だが、その分析視点は以下の如き疑問をもたざるをえない矛盾をはらんでいた。

即ちゲオルゲンス・ダインハルトの治療教育学を理念枠に設定しつつ、治療教育学の教育学化への楽観的・肯定的位置づけと、それに対置する治療教育学の狭義化への否定的位置づけが、いかに混在した概念かを俊別しきれないでいるのである。それ故両概念を同時

に内包していた補助学校教育学者の理論の治療教育学史上の功績を、その教育学化の故に高く評価するという誤りを犯しているのである。この点で、本書はすでに出発点からして理論的自滅への道を歩んでいたといえよう。にもかかわらず、これまでこの観点からの批判及び理論的再構成の試みは何等なされてはいない。ここにおいて本研究の課題は決定される。ブライディックの治療教育学理論史研究方法の誤謬、この点を問いただした筆者の1988年の時点でのブライディックへの質問に対して、半ば驚愕して聴かざるをえなかった彼自身による『障害児教育学』書の廃棄宣言から、本研究は新たな手掛かりを得たともいえる。

学なるものが一度市民権を得るや、その根本的否定は極めて難しいという典型的な例を、我々はこうした西ドイツ学習障害児教育学の行き詰まりに見ることができる。むろん筆者の立場は、ゲオルゲンス・ダインハルト以来の理論形成に尽力してきたドイツ治療教育学の功績を軽視したり、いわゆる「教育的遺産」なるものを、全面的に否定することを意図しているのではない。ましてやアメリカ・イギリス等での学習障害児研究の成果を吸収し、再構成されつつある西ドイツでの現代学習障害児研究動向を否定する立場にたつわけでもない。しかしあるべき補助学校制度に合わせて作られた虚構の「学」たる補助学校教育学の専門的装いが、今日にいたるまで学習障害児学校の教育実践の中に根を張り、その抜本的改革を度々妨げているという現状を知るならば、学習障害児教育学の「学的」自立過程に焦点を当てた歴史研究を進めることが、当面の任務であると考えられる。以下本研究の具体的な研究方法と対象、並びに構成の提示をする。

## 2. 2 研究方法と対象並びに構成・資料

### a) 研究方法

これまでの治療教育学理論史の研究動向を見ると、治療教育学の概念・方法の変遷を各時期の代表論者の著作を基に論述したものがほとんどである。いわゆる治療教育学の学説を検討するという研究方法を採る者が多い。しかも「学」としての治療教育学の不明瞭な歴史的 성격に起因して、研究者自身の執筆時点での専攻分野・実践経験、並びに職業上の課題・利益に依拠した立場を払拭できないままに、多義的な治療教育学概念の整理に終始している傾向が強い。戦後ドイツ語圏治療教育学研究書の金字塔といわれるブライディックの『障害児教育学』ですら、この傾向を抜け切れてはいない。

学説整理に陥る危険性がともすれば高いのは、ドイツ治療教育学の概念規定が余りにも多義的解釈を許す要素を多分に含んでいるからである。Heilpädagogik の接頭語ともいえるHeilは、医学的な「治療」「治癒」の意に解される反面、神学概念としての「救済」「恩寵」という意味も合わせ持っている。「治療教育学は本来教育学なのか。あるいは医学に近いものなのか」「心理学とは如何なる関連を持つのか」「また障害児教育の原点ともいべき神学に、治療教育学の学的枠組みは依拠すべきなのか」等々の論議は、今世紀初頭から繰り返されていることでもある。

ドイツ語圏における治療教育学理論史研究の困難さは、実にここに凝縮していると言える。それ故本研究ではこの弊害を避けるため、狭義化という治療教育学の体系化の一現象に焦点を当てつつ、治療教育学概念の多義性が出てきた理由とその発生径路を辿ることによって、治療教育学概念の錯綜がどのようにして生じてくるのかを明らかにしていきたい。狭義化に絞るのは、これが1890年以降のドイツ治療教育学界の主流派を占め、実践現場への普及においても際立った力を持ち、同時にドイツ治療教育学理論史上の最大の誤りとされる極端な狭義化解釈への道を切り開くものでもあったからである。(註8)

具体的には、次ぎの二つの視点から、治療教育学の学体系化とその狭義化の内容を考察していきたい。

- (1). こうした多義的なドイツ治療教育学理論と実践の輻輳を検討していくために、一定の研究系譜に類型化することによって、系統だった比較・考察を行えるようにすること。
- (2). さらに当該期ドイツ治療教育学界の特徴ともいえる治療教育学の狭義化に焦点を絞って、1980年代前半までの学習障害児教育学の歪みに影響を及ぼしていた治療教育学理論の「教育的遺産」なるものの実態を、その理論形成過程を辿ることによって、明らかにすること。

その際、単に各論者の学説を列挙するような従来の学説史中心の治療教育学史研究の弊を繰り返さないために、本研究では社会史的研究方法へのアプローチに重点を置いている。

## b) 研究対象

上述の研究方法から導かれる本研究の対象は、治療教育学の狭義化から補助学校教育学への理論形成の経緯と、それによって生じた治療教育学の学的歪曲化の過程の解明にある。

従って研究対象とする主たる時期は、1890年シュトリュンベル教育病理学書の刊行前後から、1930年代前半までである。この時期のドイツ治療教育学界の主たる研究動向は、一口にいえば、「学的」な体系化を競い合ったということに尽きる。すでに盲・聾教育分野ではまがりなりにも教育方法が確立しており、その専門性が承認されていた。肢体不自由児の分野でもドイツ医学に依拠した学的体系が一応整っていた。いきおい治療教育学の体系化に野心を燃やす若い研究者の関心は、当時民衆学校で顕在化していた落ちこぼれ児童問題との関わりで、軽度の知的・行動異常児の分野に集中していった。その際彼らの治療教育学形成の中核概念は、ドイツ医学、とりわけ当時世界のトップレベルにあったドイツ精神医学の最新の研究成果に大きく依存していた。1890年代から1910年頃までの治療教育学は、コッホ精神低格概念に代表される精神医学の成果——異常と正常の中間に位置づけられる軽度の知的・行動異常児者の存在——を踏まえた研究であった。シュトリュンベル(Strümpell, L. v.)に始まるこうした治療教育学理論は、トリューパー(Trüper, J.)やヘラー(Heller, Th.)等の果敢な啓蒙活動・実践を通して、治療教育学界に一分野を確保しうようになるまでに成長する。そしてその研究成果を土台として、20世紀初頭から補助学校界に軽度精神薄弱理論に圧倒的に焦点を絞った治療教育学理論の導入がなされる。以後、補助学校の量的「発達」と歩を合わせるかの如く、ドイツ治療教育学は諸外国からも絶賛を博する程の最盛期をヴァイマル期向かえることになるのである。

この間ドイツ治療教育学理論形成にあって、大きな影響力をもったのが補助学校連盟という補助学校教員団体であった。1898年北ドイツの一部の補助学校関係者によって組織されたこの団体によって主張された精神薄弱理論は、時のプロイセン教育政策に支えられて、瞬く間に精神薄弱教育界の主流理論となっていく。だが、それは1970年代後半の一連の研究成果が明らかにしているように、言葉の真の意味での精神薄弱児教育の成立をさしていたわけではなかった。なぜならば補助学校生徒の大半が、精神薄弱児ではなく単なる学業不振児に過ぎなかったからである。にもかかわらず補助学校は精神薄弱児学校として、1910年頃までに他の類似教育機関を圧して、民衆学校とは別の独自の学校と認められるようになり、ヴァイマル期以降も順調な「発展」ぶりを示していく。何故かようなことが起こりえたのであろうか。

ここにおいてドイツ治療教育学が、理論面での要としての役割を果たしていたのではなかろうか、との疑問が出てくるのである。治療教育学イコール補助学校教育学とみなす特殊ドイツ的とも言える治療教育学の極端な狭義化解釈は、ここにその元凶の発路を求めることができるのではなかろうか。治療教育学の理論研究の難しさは、実はこうしたある一定の意図の下に治療教育学が利用されていたことに、大きく関わっていたのではなかろうか等々の仮設が設定されうるのである。

本研究が課題とするのは、まさにかような治療教育学理論の教育界への定着に伴う多義性・多様化の生成と、その一方的な解釈によって生じる極端な狭義化への理論形成過程を、明らかにすることにある。ここで取り扱う半世紀余りのドイツ治療教育学界の動向を前もって提示しておくならば、治療教育学の学的自立を意図した新進治療教育学研究者の活躍による理論的発展と、それを自らの実践・運動に資するために、都合のよいように切り取るいわゆる治療教育学の狭義化解釈との対立と錯綜の歴史であったと言えよう。そしてこの特殊ドイツ的現象と言ってよい治療教育学イコール補助学校教育と解釈する派の台頭こそが、ヴァイマル期のいわゆるドイツ治療教育学の最盛期なるものの皮相的な「発展」表す指標となり、かつ1930年以降の治療教育学の歪曲化への道を切り開くものとなっていくのである。

戦後西ドイツの補助学校教育・学習障害児教育学は、ナチズム期の「中断」を経て、こうした補助学校界の治療教育学の極端な狭義化解釈をも「教育的遺産」として高く評価し、それに基づいてさらに学的「発展」を遂げるのである。西ドイツ学習障害児教育学界が、学習障害児教育学の抜本的批判を全面的に認めるのは、ようやく1980年代に入ってからであった。

### c) 構成・資料

論文は三部構成から成っている。

第Ⅰ部 治療教育学理論・実践の発達――狭義化概念を中心として

第Ⅱ部 学校での学業不振児・精神薄弱児教育――治療教育学の狭義化解釈の背景

第Ⅲ部 補助学校教育としての治療教育学の狭義化解釈とその普及

先にも述べたように、歴史研究方法として、本研究は社会史的研究法を採っている。それ故、資料分析に際しての本研究の特徴は、一口に言うならば、時代の社会的背景を考慮しつつ資料吟味・批判に徹したという点にあらう。社会史研究手法を用いる限り、その各々の時代の社会像を把握しきれないままの資料分析は、ありえないからである。むろん外国史を取り扱う本研究が、こうした課題に全て答えうるには、荷が重すぎかつ限界があるということは認めざるをえないものの、教員運動や治療教育学実践にその人を至らしめた社会的条件の考察に、重点を置いている。なぜならばそれが種々の問題点を内に含むものであったとはいえ、彼らが治療教育実践に基づいてそれを理論化し、治療教育学書として古典的価値を持ちうる程の著作を残す場合、必ずといっていい程、時の治療教育学界の緊急課題に答えんと意図が秘められているからである。即ち彼らの著作には、その時代の治療教育学実践の、あるいは運動のあるべき方向――正負両義の意味合いで――が、凝縮した形で示されている場合が多いのである。

かような点を踏まえつつ、本研究で用いる主要資料を提示してみると、以下の通りである。

第Ⅰ部では、児童研究活動の機関誌『児童欠陥(Die Kinderfehler)』(1896-1908)及び『児童研究(Zeitschrift für Kinderforschung)』(1909-1933)が、主たるものである。第Ⅱ部と第Ⅲ部では、補助学校資料として、補助学校連盟機関誌『補助学校(Die Hilfsschule)』(1908-1933)、並びに連盟の計12回にわたる大会の会議録(1898-1928)を用いている。さらに精神薄弱施設の動きを見るために白痴施設会議録(1880-1904)を使用している。また民衆学校教育界の動向を検討する上で最適と思われる資料として『全ドイツ教員新聞(Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung)』(1870年代-1900年代)を中心に、各種教育専門誌も適宜活用している。

なお種々の障害児を指す用語は、本研究が対象とする時期はおおむね論者によって恣意的に使用されているため、引用箇所では原語を付記するか原語のまま提示している場合が多い。精神低格・劣等・白痴といった旧来の専門用語も、正負両義の意味合いでその時代の学の特質を反映する歴史的用語として筆者は解釈している故に、用いていることをあらかじめことわっておきたい。フォルクスシューレの訳語も、対象とする時代に即して原則的には民衆学校で統一している。また本研究では東西ドイツの国名が出てくるが、これは1990年10月3日以前の西ドイツに限定して論述準備を進めてきたためであることも付記しておく。



はじめに：西ドイツ治療教育学理論史研究の問題点――狭義化分析の不徹底

ドイツ語圏治療教育学界で繰り返し批判の槍玉に挙がってきたのは、治療教育学の狭義化である。就中その極端な狭義化解釈は、ドイツ治療教育学理論史上の「耐えがたい一面的な制限」(Beschel, 1968, 69)であったと酷評される程であった。にもかかわらず奇妙なことに、こうした治療教育学の狭義化の批判の中身は今一つ定かではない。戦後西ドイツの治療教育学理論書の双璧と目されるベシユルの『補助学校の特性(Der Eigencharakter der Hilfsschule)』(1960)とブライディックの『障害児教育学』(1972)でも、治療教育学の対象分野を特定の障害児――主に精神薄弱児教育――に限定しすぎることや、治療教育学が理論形成に際して医学・精神医学に依存しすぎることが批判されているものの、極端な狭義化解釈に至る過程の検討はほとんどなされていないのである。

そもそも治療教育学の狭義化は、19世紀末からのドイツ治療教育学理論形成の主流を成しているのである。にもかかわらず、何故治療教育学の狭義化は批判の対象となってきたのであろうか。またそれらの批判は、十分批判としての価値を有するものであったのであろうか。この西ドイツ治療教育学理論史上の問題解明が、第 I 部の課題である。これを取り上げる必要性は、どこにあるのであろうか。それは治療教育学の狭義化解釈が様相を変えつつも、1960、70年代においても西ドイツ学習障害児教育学の理論に決定的な影響を与え、80年代前半の学習障害児教育学界のそれまでの理論形成の全面的反省、並びに従来「教育的遺産」の放棄とわかちがたく結び付いているからである。

狭義化の研究が放置されてきた理由としては、次の二点が考えられる。

一つには、治療教育学研究方法が学説史的手法に陥っていたからである。これまでのドイツ治療教育学史は、各論者の治療教育学書分析とその対比に終始してきたといっても過言ではない。これは経験科学的研究方法の歴史が浅く、伝統的に教育哲学的アプローチに依拠しがちなドイツ治療教育学研究の特徴であり、同時に欠点でもあった。従来治療教育学理論史は、世紀転換期以降治療教育学が狭義化・医学的傾向に陥った点を、ほぼおしなべて論じているものの、端的に言えば「その概念・対象領域は狭義か広義か。」「医学的・精神医学的傾向が強いのか。それとも教育学の枠組みに入っているのか」と言ったモザイク的な類型化をしているに過ぎなかったからである。そうした手法を「克服」したとされるブライディック書といえども、この批判を免れることはできない。こうした理論史研究の不毛さは、何よりも各論者の治療教育学概念とその対象領域を精緻に再記述し、その治療教育学史上の位置づけや役割を評価するという手法に徹してきたことに原因があるといってもよい。当然のことながら社会史にとって、これは不毛の時代であったと苦言を呈してもよからう。

理由の第二は、治療教育学の極端な狭義化解釈と補助学校教育形成の一体的関係が不問にされてきたからである。ベシエルは、すでに1960年治療教育学の狭義化解釈と19世紀後半の学校再編過程、特に補助学校制度との関連を指摘している(Beschel, 1965, 79)。ブライディックも障害児教育学の概念形成は、学校制度と密接な関係があると述べている(Bleidick, 1974, 88)。にもかかわらず、両者は共に、治療教育学と補助学校教育は別々の学形成過程を辿っていたかの如き記述をしている。ドイツにあっては、他国に比べて早期に義務教育制度が整備されていたため学業不振児問題の顕在化も早く、補助学校という民衆学校教育の下請け機関も1880年代から設立され出した。特に補助学校推進者による教員組織たる補助学校連盟が設立される1898年からは、その補助学校制度拡充方針と相まって、治療教育学概念は特定の教員団体に操作された産物へと著しい変容を遂げるのである。これこそが、治療教育学イコール補助学校教育とする極端な狭義化解釈の原因となるのである。が、片や19世紀末から1900年代にかけて、連盟の組織力がまだ十全でなかった時期に、連盟とは異なる意図の下で、治療教育学理論の狭義化をもたらした研究動向があった。ここでの研究者達に共通して見られる特徴は、民衆学校教育や児童保護事業の改革の一環としての治療教育学の役割を認識していた点であろう。

しかし従来この後者の理論研究は放置されていた。前者の治療教育学と補助学校教育との関連説明も、研究としては不十分極まりない状況であった。何故なのであろうか。ここに筆者は、一定の作為的な定説造りに終始した補助学校連盟の影響力を感じるのである。西ドイツ学習障害児教育界では、ドイツ治療教育学のヴァイマル期の「教育的遺産」継承を当然のこととみなす風潮が長年支配的見解であったため、治療教育学の抜本的批判等思いも至らなかったというのが、偽らざる真実であった。だが、治療教育学普及の最盛期と評されるヴァイマル期のその学の実態たるや、大半が補助学校教育を指しているにすぎなかった。このジレンマと矛盾を厳格に把握することが如何に困難であったかは、ブライディックの治療教育学理論書の廃棄宣言が端的に物語っているといえよう。

かかる従来の研究方法・視点の誤りを踏まえた上で、第I部では以下の手順で治療教育学理論の狭義化傾向を追って行きたい。

まず治療教育学が学として成立し、実践現場に導入され、普及していく過程を把握することが重要であると考え。なぜならば、学としての治療教育学の自立が志向されることによって、それまでの断続的・散発的な治療教育学の実践も持続的系譜を持ち、理論化への刺激剤となるからである。治療教育学の学的性格上この理論と実践の相互補完的発達は無視できえぬ学成立要因である。

筆者は、上述の意味での学体系化は、1890年代以降であると想定している。それでは何故この時期に、治療教育学の学自立が可能となったのであろうか。第I部では、この検討が中心となる。

治療教育学が新たに学として成立しうるには、当然その理論形成のための継続的な研究基盤を必要とする。19世紀半ばまでの施設実践が、この点では極めて不安定であったことは言うまでもない。研究基盤確保のための要件として、筆者は次ぎの三つの条件が整えられねばならなかったと考えている。

- (1). 治療教育学研究者の登場と大学ないしは大学と協力体制がとれる研究機関の設置により、ある程度系統だった研究者養成が始まること。これによって研究の系譜の形成が可能となりからである。
- (2). 治療教育学並びに関連諸科学の研究活動の組織化がなされ、それと並行して治療教育学理論普及のために役立つ専門誌の刊行があること。新しい理論の普及ルートなしには、継続的研究の蓄積が成立しえないからである。
- (3). 治療教育学の学的性格上、実践との連携が成立していること。単なる机上の空論にすぎない治療教育学理念の提示は、研究基盤確立に資するものではないからである。上記(1)と(2)の要件に基づく実験施設――例えば治療教育学研究者による治療教育施設の新設――や、教育ジャーナリズム、教員養成機関・講習会等を通じての啓蒙活動の役割は、この意味で重要なのである。

第I部では、治療教育学理論形成をこの三つの要件に基づいて分析する。具体的事例として、その条件に合うライプチヒとイエナ並びにウィーン等の治療教育学研究の拠点となった大学研究機関に係わる治療教育学研究者達の生涯・業績を、著作活動と治療教育施設・機関での活動から明らかにし、研究の系譜を類型化することがまず課題となる。これによって関連諸科学の研究水準と比較照合しつつ学としての治療教育学の自立過程を把握することができるであろう。とりわけ本研究は狭義化過程の解明を旨としているため、精神医学の成果の導入に焦点を置いている。この研究手法に基づき、治療教育学の学的自立過程において顕在化する多様な解釈、特に狭義化解釈の正負両義の内容を抽出することによって、治療教育学概念の多義性の発生経路、並びに狭義化の起因を解明することができるものと考えられる。

こうした治療教育学の学的体系化の要件を設定して理論形成過程を辿ることは、序にも述べたように、従来のモザイク的な学説史研究方法の批判的克服のための必要不可欠な手法であると考えられる。殊に本研究のように社会史的アプローチから検討していく場合には、学的自立の要件並びに理論の普及のための学校教育・児童保護事業分野での実践基盤の整備といった諸条件との関わりで、治療教育学研究の有り様を分析することは、極めて重要な課題なのである。それでは本論に入っていくことにしよう。

## 1. 治療教育学理論史研究の問題点と治療教育学体系化の始まり

### 1. 1 西ドイツ治療教育学理論史研究の問題点

ドイツ治療教育学理論の最大の誤りは、狭義化であると通常言われてきていた。しかし定説の如く見なされているのもかわらず、その狭義化批判の内容を検討すると極めて矛盾に満ちた論理の組み立てに遭遇するのである。ここでは戦後西ドイツの治療教育学理論書として最も評価の高いベシエルとブライディックの解釈を事例にしてその誤りを提示しつつ、狭義化の研究に際しての分析手法をより精緻にしなければならない理由を明らかにしてみたい。

#### 1. 1. 1 西ドイツ治療教育学理論史研究の問題点(1) — 治療教育学理論史の定説への疑問

##### a) 治療教育学理論史の定説への疑問 — 皮相な狭義化批判と誤りの再生産

まず従来の治療教育学理論史の定説となっていることに、如何に誤解や作為が多いかを最初に指摘しておくべきであろう。それだけではなくこうした誤った見解には、ドイツ治療教育学の歴史的伝統の重み故に、現在に至るまで定説であるかの如き確証を我々にもたらす悪循環作用があることに気づかねばなるまい。歴史研究書でない概説書のたぐいには、余りにもこの種の孫引きによる過ちの再生産が目立つのである。

例えば、イタル(J. Itard)・セガン(E. Séguin)・モンテッソリー(M. Montessori)という余りにも有名な治療教育学の系譜は、ドイツ治療教育学理論形成とは何等直接的な繋がりはなかった。後年それも20世紀初頭にイタル・セガンが、ヘラーの1904年『治療教育学の基礎』(Grundriss der Heilpädagogik)に先駆的实践として紹介されたのと(Heller, 1904, 8f.)、モンテッソリー・ブームの到来とを皮切りにして、治療教育学の系譜として常識の一つに加えられたに過ぎないのである。

この種の誤りの発路を、時代を溯って探ってみると興味深い発言にぶつかる。1904年並びに1912年の改訂版『治療教育学の基礎』の中で引用されているセガンの著作を、実はヘラーはほとんど読んでいないのではないかというクレンベルガー(Krenberger, S.)の批判である。ヘラーと相並ぶ当該期のオーストリア治療教育学研究者であり、イタル・セガン研究のドイツ語圏への紹介者でもあるクレンベルガーは、ヘラーがいかに安易な孫引きで歴史を記述しているかを暴露している。ドイツ精神薄弱教育界の第一人者ハンプルク・アルスタードルフ施設長ゼンゲルマン牧師(Sengelmann, H. M.)の『白痴 — 白痴治療保護の体系的教科書(Idiotophilus. Systematisches Lehrbuch der Idioten-Heilpflege)』(1885)は、セガンの教育方法を紹介しているが(Sengelmann, 1885, 5ff. und 78ff. In: Schmidt)、それをヘラーは原典に当たることなくそのまま引用しているだけではないかと

のクレンベルガーの指摘は鋭い。ヘラーは、セガン書を熟読していればわかるはずの重要性に気づくこともなく、フランス精神薄弱教育の伝統を過小評価する傾向が目だつ上に、ゼンゲルマン書の引用した箇所のみをヘラー書でも引用しているからである(Krenberger, 1912, XX)。治療教育学史に先駆者達の名前を前後の脈絡もなしに連ねるといふ手法は、悪しき学至上主義の一例かもしれない。ヘラー書が学体系化を目ざし、当代の代表的治療教育学理論書であったことは確かであるとしても、なお応用科学レベルどころか、モザイク的知見の寄せ集めに過ぎない面も多分にあったのである。

にもかかわらず現在に至るまで、ドイツ治療教育学の独自の理論形成過程を検証することもなく、著名な各国の人物の業績を時代順に配列するという安易な歴史記述が横行している傾向は否めない。教育政策・児童保護政策の展開形態は、同じヨーロッパの国にあって独自性をもっていること、たとえ理論上は類似点があったとしても、各国の政治・経済・文化条件に規定されてそれが制度的定着を見る過程で普遍的展開を示すことは少ないこと等の、歴史研究の基礎的手法を解していないたぐいの概説的治療教育学史が多すぎるのである。

ベシエル(1960, 1969)やブライディック(1972)の研究書を評価していいのは、少なくとも上のような孫引き的歴史研究ではないということであろう。しかし戦後西ドイツの治療教育学理論史の双璧と目される両書の内容を比較検討すると幾つかの疑問が出てくる。両者の取り上げている各論者の治療教育学理論分析結果で、奇妙な程一致している箇所が目立つからである。治療教育学上定説といわれてきている事柄は、実は十分資料検討をしないままに、鵜呑みにして再生産されている説であるにすぎないのではないかと、この筆者の仮設に従って、以下その疑問を提示していこう。

これまで治療教育学の狭義化の問題は、ベシエルやブライディックの説に即して、精神薄弱児教育に集約されすぎることという批判に終始してきた。だが、ブライディックは例えば1904年『治療教育学の基礎』の概念規定を挙げて、狭義化をもたらした発端の如く位置づけているが(Bleidick, 1974, 28)、これはヘラー自身のドイツ語圏治療教育学界での理論形成並びに活動をつとに調べれば明らかに誤っている。(註9)しかもブライディックは、治療教育学イコール補助学校教育とする極端な狭義化解釈は、ようやく1920年代に補助学校教育が自明のものとされたことで根拠づけられたと位置づけているにすぎない。補助学校教育の形成過程を知るならば、これは時期的に遅すぎるのである。

こうした点はベシエルにも当てはまる。彼の『補助学校の特異性(Der Eigencharakter der Hilfsschule)』(1960)は、三部構成であるが、その第Ⅱ部の治療教育学的思想の展開、並びに1969年論文「治療教育学の特異性・組み立て・課題(Eigenart, Gliederung und Aufgabe der Allgemeinen Heilpädagogik)」は、ブライディックの『障害児教育学』の下地的役割を果たしていることとも係わって、両者のドイツ治療教育学理論史上の重要人物、即ちゲオルゲンス(Georgens, J. D.)・ダイnhルト(Deinhardt, H. M.)、シュテツナー(

Stätzner, H.E.), ヘラーからハインリッヒス(Heinrichs, K.), ポップ、ハンゼルマン(Hanselmann, H.)に至るまでの理論傾向や影響等の位置づけは、奇妙な程一致した評価を導き出している(Beschel, 1965, 71ff.). またベシエル書(1960)の第I部と第III部は、補助学校思想の発生と補助学校の成立・発展史を取り扱っているのもかかわらず、補助学校界と係わりの深かったシュテッツナーやヘラーの治療教育学の狭義化解釈と、補助学校教育学との理論的連関は、何等考察されていないのである。

同時にベシエル並びにブライディック書の結論に共通しているのは、補助学校教育学として治療教育学をみなす極端な狭義化解釈への痛烈な批判をしつつも、ヴァイマル期のドイツ治療教育学自体には信頼を寄せているという姿勢であろう。ベシエルはエーゲンベルガーの1958年書を取り上げて、その治療教育学の極端な狭義化、補助学校教育学イコール治療教育学とする見解を、アナクロニズムと厳しい批判を下しているが、それはブライディック書でも踏襲されている見解である。にもかかわらず、補助学校教育学形成過程と治療教育学の極端な狭義化解釈との理論的重複及び連関性には、不思議な程何の言及もしていないのである。

即ちベシエルもブライディックも、異口同音に治療教育学の狭義化を批判しながら、肝心の狭義化、さらには極端な狭義化に至る過程の研究は欠落させたまま、伝統的な治療教育学理論の無批判的受容に陥っている面があると言えよう。エーゲンベルガー書をアナクロニズムと一笑に付した人々自身が、今日的視点から判定すれば同じ過ちを繰り返したのである。そしてここにこそ、西ドイツ学習障害児教育学の学体系化そのものの誤謬が潜んでいたのである。

#### b) 治療教育学理論史の定説への疑問ードイツ治療教育学の「教育的遺産」の弊害

治療教育学理論史の定説への疑問として、さらに挙げねばならぬのは、ヴァイマル期の治療教育学は誇りにたる「教育的遺産」なのかという点であろう。

70年代始めより当のブライディックも含めて学習障害児学校の歯止めなき拡大には、鋭い批判の声を先頭にたって上げていた人々が、約十年余の隔たりの後にようやく学習障害児教育学の抜本的見直しをせざるをえなくなったというこうした遅れは、どこに原因を求めべきなのか。序にも指摘しておいたように、ここにヴァイマル期のドイツ治療教育学を「教育的遺産」として高く評価していた見解が、関与していたと考えられるのである。「学問は再三再四悪用されてきている。すなわち政治的決定に不可侵権を与えるべくその正当さを表向き保証しうる認印として濫用されてきている。それへの特にひどい例として、障害児者に対する近代の社会政策がある。1933年国家社会主義者が、障害児者の(及び人種・政治上望ましくない人物の)優生学・安楽死への下準備とした遺伝病子孫防止法は、その正当性を裏づけるべく、学として認められた遺伝イデオロギーを用いたのである」(Bleidick, 1985, 61)とのブライディックの「学の悪用」への警告は、ドイツ治療教育学の「教育的遺産」としての弊害、その教育学としての「学的」体系化志向の誤りに

まで照射されることはなかった。

シジフォスの神話ともいえる軽度精神薄弱理論の影響を受けて、「学的」体系としての論理性を有していた補助学校教育学・学習障害児教育学を、根本的に否定し直すことは、当の学習障害児教育学研究者自身の研究歴そのものの壊滅をも、意味しかねない困難な作業であることは想像に難くない。補助学校教育学は、補助学校教員養成課程の中核に据えられた「学」であった。戦後西ドイツ補助学校制度の「発展」に即して、自ら専門家としてその「学」を教えてきた研究者にとって、その「学」の理論枠組みの全否定は、容易な選択ではない。1960年代各州が相次いで補助学校から学習障害児学校と名称変更するに際して、当然のことながら補助学校教育学は学習障害児教育学と名を改める。が、中身は大半がヴァイマル期の「教育的遺産」を踏襲して組み立てられていたに過ぎなかった。西ドイツでは、60年代ようやく社会学や心理学研究のアメリカからの影響を大学研究者は受入れつつあった。教育学分野へのその成果の浸透は、従って70年代以降に始まるにすぎない。だが、百年の歴史を誇る学習障害児学校が、その専門の学体系の伝統をやすやすと放棄して、新知見を受け入れる姿勢を整えるのはいかに困難であったかは、ドイツ人気質との関連においても容易に推測がつく。先に引用した1977年のブライディックの学習障害児の定義「学習障害は何等定義として書き表せるような障害ではない。・・・学習障害児学校に通っている者を学習障害というのである」(Bleidick, 1977, 93)、この率直なある意味では学体系の放棄とも受け止められる定義こそ、当時の西ドイツ学習障害児教育界の苦渋と、80年代前半の学界の全面的転換をすでに暗示していたともいえよう。学習障害児学校制度とその教員養成課程とに密着して体系化された学習障害児教育学の強固な輪が、その歴史と事実とに照らして全面的に誤りを認めるのは、従って80年代前半まで待たねばならなかったのである。(註10)

要するにブライディックが陥った落とし穴は、1980年代初頭まで実質的に命脈を保ちえた補助学校教育学の強力な「学」体系にあったのであり、彼個人の分析力の誤りというよりは、近年までの西ドイツ学習障害児教育学研究者達のアキレス腱でもあったのである。ドイツ治療教育学理論の伝統への重視が、狭義化分析を不徹底なものにただけでなく、あまつさえ継承すべき「教育的遺産」とはそもそも誇りに値するものなのかという、根本的問いかけを妨げてしまったこの歴史の教訓を、我々は十分銘記せねばなるまい。

## 1. 1. 2 西ドイツ治療教育学理論史研究の問題点(2) — 治療教育学の教育学化と狭義化の混同

### a) 治療教育学の教育学化と狭義化の混同 — ブライディックの解釈

ドイツ治療教育学の狭義化批判の最大の誤りは、ブライディック書に如実に示されているように、極端な狭義化を批判しつつも、それが主たる普及の内容であったヴァイマール期の治療教育学は「教育的遺産」として踏襲するという理論の混同的把握にあったといえる。従ってまずその論理の組み合わせの矛盾 — 教育学化と狭義化 — を、それぞれの理論形成期に溯って明らかにすることが当面の課題となろう。以下、ブライディックの解釈を事例に、狭義化と教育学化の混同が生じた起点を探ってみたい。(註 11)

ブライディックはベシエルの『補助学校の特性』書の役割を認めつつも、理論的整合性に欠けるそのモザイク的記述を批判している。と同時に、ドイツ治療教育学理論の主流を、グッゲンビュール(Guggenbühl, J. J.) → (イタール) → ザエゲルト(Saegert, C. W.) 及びシュテッツナー → ゲオルゲンス・ダイnhルト → ヘラーという精神薄弱施設の系譜に求める伝統的な研究視点を批判的に排除している(Bleidick, 1974, 15 und 25ff.)。個別障害児教育学でなく、総合的な障害児教育学の理論構築を目ざしていたブライディックにとって、上述のヘラーに至る流れは、その対象の著しい狭義化の故に治療教育学理論体系の源流であるとみなすことはできなかつたのであろう。

ではブライディックは誰の理論をもって、ドイツ治療教育学の体系化の発端とみなしていたのであろうか。意外にも彼は、シュトリュンベルの1890年『教育病理学』書を、治療教育学の教育学化の端緒と見なしている。ブライディックはヘルバルティアナーのシュトリュンベルの児童欠陥論の教育学化、即ち教育病理学としてのその理論体系の試みを評価し、治療教育学理論への学的自立の始まりをここに設定している(a. a. O., 15ff.)。にもかかわらず、彼は以後のシュトリュンベル研究系譜に属する人々の理論の検討は、全くといっていい程行っていない。何故なのであろうか。

ブライディックはシュトリュンベル教育病理学を第1期とし、次いで第2期としてフックス(Fuchs, A.)とシュプランガー(Spranger, E.)を、第3期1920、30年代にハインリッヒスとレッセル(Rüssel, F.)を揚げ、この系譜の中で理論的整合性のある学としての体系化が試みられたと評価している(a. a. O., 126ff.)。確かに理論書といわれるものを見れば、1920年代から30年代前半期にドイツ治療教育学界は未曾有の発展を遂げているのがわかる。ハインリッヒスやレッセル等の成果はこうしてチューリッヒ大学ハンゼルマンに継承され、一つの完成の域に達したと、ブライディックは位置づけている。(註 12)だが、前述したように、彼はこの間の研究系譜の理論・実践内容を十分検討していない。殊に第1期から第2期に至る過程、時期的には1890年代から1910年代の20年余の理論動向には、ほとんど言及していない。その理由は、彼の著述の主目標から容易に推



察されうる。当時総合的な障害児教育学構築を目ざしていたブライディックの場合、各々の治療教育学理論の中で、学校教育実践と関わりの深い理論を過大評価する悪しき傾向が見られる。医学や精神医学に近似していたり、心理学と重複するような学的概念は、認めがたかったのである。各論者の理論の正否は、それが教育学化の過程にあるかどうかで、評価されがちであったのである。

かくしてシュトリュンベルからフックスの間の系譜は、教育学としての治療教育学理論を求めていたブライディックには、医学に傾倒した狭義化解釈をしている派とされ、検討に値せぬものとして片づけられたのである。その典型はベシエル説(Beschel, 1968, 405, In: Röhrs)を鵜呑みにしてヘラー書をその発端と位置づけている例に示されていよう。むしろ当該期シュトリュンベル系譜の児童欠陥論の症候学的解釈は、後年治療教育学理論の医学・精神医学への傾倒をもたらし、狭義化を進めたという点で、マイナス要因に転化した側面は否定できない。

しかしながら、ブライディックのいう教育学化の研究系譜の内容を子細に検討すれば、それは明らかに誤った解釈なのである。フックスからレッセルに至る理論形成過程は、典型的な極端な狭義化解釈の系譜以外の何ものでもないからである。また、ブライディックによる狭義化批判は、シュトリュンベル以降の系譜に向けられているが、後述されるようにトリューパーやヘラー等の理論・実践に照らして比較分析すれば、それはゲオルゲンス・ダイnhルトの理念を汲む治療教育学の広義化への可能性を含んでいたことがわかる。つまりブライディック書は、治療教育学の医学・精神医学的理解の登場と狭義化の関連を不問に付しているだけでなく、ひいては教育学化を重視する余り、治療教育学イコール補助学校教育とする極端な狭義化に至る理論形成過程を肯定的に評価するという混同的把握に陥っている点で、理論分析手法として致命的欠陥をもってたと指摘できよう。

## b) 治療教育学の狭義化の二段階分析の必要性

以上、西ドイツ治療教育学理論史研究の問題点として、皮相な狭義化批判、並びに教育学化の肯定的評価の誤謬を明らかにした。こうした研究の誤りを踏まえて、1890年代の学体系化の始期から極端な狭義化に至る理論形成過程を探り、その正負両義の意味を解明することが、本研究の主課題である。

ブライディック書に示されているように、治療教育学の狭義化と教育学化の理論の重複を見抜けず、両系譜を混同して捉えてしまった所に、狭義化分析の不徹底の原因があるとみてよい。そもそも治療教育学の教育学化が、シュトリュンベルからフックスに引き継がれるとするならば、当然のことながらこの間の系譜と各論者の位置づけを明確にしておかねばなるまい。第1期シュトリュンベルの系譜は、その代表格トリューパーによって1896年『児童欠陥』誌が発刊されて以来、急速に組織性を高め、1900年代までドイツ児童研究上の核となっていた。第2期以降の治療教育学の教育学化も、いわば上述の児童研究活動から発した治療教育学の体系化志向の影響下でまずその理論形成を試みるからで

ある。

と同時に、先のブライディックによる教育学化の系譜の人名――フックス、ハインリッヒス、レッセル――を見ても明らかなように、それは治療教育学の極端な狭義化解釈、補助学校教育形成への道でもあった。すでに彼の1973年論文「ドイツ特殊学校連盟に見る1898年から1973年の特殊学校制度の発展と分化(Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschulwesens von 1898 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Deutscher Sonderschulen)」(Bleidick, 1973)で、現在の学習障害児教育史研究の到達点を仮設的に提示しうる先見に富む見解を述べているにもかかわらず、治療教育学の極端な狭義化と教育学化とは全く無関係の如くに主著『障害児教育学』では位置づけられ、1984年まで版が重ねられたのである。

ドイツ治療教育学理論史上の後の展開に照らして問題とすべきことは、治療教育学の医学的理解でも、狭義化でもないのである。治療教育学を自らの学校政策に一方向的に利用して補助学校教育を形成し、あまつさえそれこそが治療教育学であるという説を広めた理論動向の影響力の強さに気づかねばならないのである。ドイツ治療教育学の「教育的遺産」の内容は、実は大半が補助学校教育を指しているにすぎなかったからである。

筆者が治療教育学の狭義化の二段階分析――狭義化と極端な狭義化を区別して分析し、その理論的相違並びに重複を明らかにするというアプローチ――を第2章以下で試みるのは、まさにかような分析結果から発するのである。

## 1. 2 治療教育学の教育学化を推し進めたものは何か

### 1. 2. 1 教育学としての治療教育学普及の条件

#### a) 治療教育学理論史上のゲオルゲンス・ダインハルトの位置

狭義化批判に典型的に現れている如く、治療教育学理論史上の定説となっていることに、いかに誤りが多いかはすでに指摘してきた通りである。ゲオルゲンス・ダインハルトの位置づけもまた、かかる意味で再検討を要する。むしろゲオルゲンス・ダインハルトの理論がドイツ治療教育学の原点であることに疑問の余地はない。彼らの書『治療教育学――白痴と白痴施設を特に考慮して(Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten)』の優れた内容、就中インテグレーション理念の提唱や、劣悪な児童施設・民衆学校教育の実態への鋭い批判精神に発する社会改革の一環としての治療教育学の役割等々の理論は、現在なお我々に治療教育学のあるべき方向を示唆して余りある(Georgens/Deinhardt, 1861, 191ff. In: Bachmann)。伝統的な西ドイツ学習障害児教育学が抜本的批判を受けた後も、それだけになおゲオルゲンス・ダインハルト書への評価は依然として高い。(註 13)

しかし、治療教育学が教育学であること、これはゲオルゲンス・ダインハルト書に依拠して自明のものとみなされてきているにもかかわらず、従来の治療教育学理論史研究は教育学であることを自己主張しうる歴史的條件考察を欠いていた点は批判されねばなるまい。そもそも狭義化問題は、教育学としての治療教育学理論の嚆矢とされている彼らの書『治療教育学――白痴と白痴施設を特に考慮して』そのものにすでに始まっているからである。本書の副題が示しているように、その内容は実質的には精神薄弱児教育に集中していることの以来の宿命的問題と言ってもよい。いわばドイツ治療教育学はその体系化の出発点からして、狭義化解釈に陥りがちな危険性を秘めていたのである。しかしながら、治療教育学の実践がまだ施設型に限定されていた19世紀中葉頃の時期は、こうした懸隔が批判されることも、ましてや教育学としての治療教育学の継承もありえなかったといってよい。なぜならばドイツのように主に教会関係者の指導下にあった施設型中心の障害児教育の時期には、その理論が広汎な普及を見ることは不可能だったからである。それは、研究系譜のない個人的営為に終始しがちであった。

ゲオルゲンスとダインハルトがウィーン郊外の施設を閉鎖した後も、なおゲオルゲンスの啓蒙活動は続けられるにもかかわらず、急速に忘れられていったのも、実践なしに治療教育学なる学はその存在を証明しえないということ、そして施設からより広汎な層への広がり、即ち教員層への啓蒙と学校教育の場での導入の必然性なしには、治療教育学の普及はありえないのだということから来るのである。イタール・セガン研究のドイツ語圏への紹介者であり、ヘラーと同世代に属するオーストリア治療教育学界の指導者クレンベルガーは、セガンの重要性を誰よりもよく熟知していた人物であるが、それが久しく忘れられ

ていた理由を、「フランスではセガンは学派を作らなかった。彼の故国では何の施設も建てる事が出来なかった」と明確に言い当てている(Krenberger, 1912, XII)。セガンと同様、ゲオルゲンス・ダインハルトの再評価もようやく20世紀初頭から定着し始めるのである(Selbmann, 1982, 14)。

従って、ゲオルゲンス・ダインハルト書で始めて用いられた治療教育学用語の普及は遅々とした歩みであった。施設経営が1866年挫折するや、本書の存在価値も失せてしまった。事実、治療教育学の用語は19世紀末までの関連文献を調べてみても、ほとんど現れてこない。まれに使用されている場合でも、統一した概念や対象規定があったわけではない。またゲオルゲンスの名は時たま出てくるものの、それは精神薄弱教育か幼児教育者としてであり、治療教育学理論との関連で取り上げられてはいないのである。幾つか例を挙げてみよう。

「補助学校の父」とシュテッツナーを位置づけせしめた1864年の『精神薄弱児学校——その設立への最初の構想(Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben)』には、ゲオルゲンスの感覚教育法が紹介されている(Stötzner, 1864, 17, In: Heese)。シュテッツナーとゲオルゲンスは、共に1860年代前半に始まったライブチヒでの精神薄弱教育運動に参画していたのであるから、これは直接的な情報交換があったと見てよからう(ZBSE, 1915, 149)。

1887年『盲・白痴・聾啞教育制度——治療教育学への貢献(Das Blinden-, Idioten, und Taubstummen-Bildungswesen. Beiträge zur Heilpädagogik in zwanglosen Ausgaben)』との表題で、各界の障害児施設関係者によってまとめられた本の中でのゼンゲルマン担当の部分では、ゲオルゲンスが白痴教育の理論家として位置づけられている(Merle/Sengelmann/Söder, 1887, 212)。しかし、興味深いことに本書の序文では、ドイツ語圏での治療教育学が統一性を欠き、論者によって独自に解釈されている現状が叶露されている。「盲・白痴・聾啞の保護のための施設や授業・教育に関しては、いろいろ共通点があるため、ドイツ以外では文献の中ですでに繰り返し盲・白痴・聾啞はまとめて捉えられている。ドイツではこれまで異常児と関わりのある人々が働いている様々な分野に従って、独自の道を進んできているというのが通常であった。それによってドイツでは治療教育学の個別の分野から発展して、一般教育学から分岐した自立した専門となっているのである。」(a. a. O., Vorwort) またゼンゲルマンは1885年の代表作『白痴——白痴治療保護の体系的教科書』でも、ゲオルゲンスの名を精神薄弱教育の貢献者の一人に挙げている(Sengelmann, 1885, 77 In: Schmidt)。

ほぼ同じ頃キールホルン(Kielhorn, H.)は、雑誌『教育学(Paedagogium)』で精神薄弱学校設立の必要性を訴える小論を書いているが、ここで治療教育学の用語を用いている。「重度の精神薄弱児、即ちIdiotenやBlödsinnigenは・・・通常の学校の授業から排除せねばならないということについては、疑いの余地はない。Idiotenではないが、しかし全

一般的な精神発達において、普通の子どもに遅れをとるような子どもの場合は違う。・・・彼らは、白痴よりもずっと多い。そして治療教育学は、最近ようやくその領域に入ってきているのである」(Kielhorn, 1886, 362)と。ここでは、まだ治療教育学の用語は上位概念として把握され、軽度精神薄弱のための治療教育学の新しい領域が成立しつつあることを認めている。後年の補助学校連盟の治療教育学イコール補助学校教育のドグマ的解釈は、1886年時のキールホルン論文にはまだ出てきていないのである。

つまりゲオルゲンス・ダインハルト書にも現れているように、ドイツ語圏では治療教育学理論は、精神薄弱教育分野に集中しやすい傾向性をもっていたことは事実である。これは治療教育学理論が研究者の関心を呼ぶ時期、1890年代以降より顕著な形をとるのであるが、それについては次章以降で漸次検討していきたい。

#### b) 教育学としての治療教育学普及の必須条件――施設型から学校型への移行

治療教育学の教育学化は、時代の教育要請、とりわけ民衆学校教育での治療教育学的関心の芽生えによって、始めて促進されるのである。施設型治療教育研究・実践のその緩慢な歩みと系譜のなさは、治療教育学の普及という点では致命的欠陥である。「何故かくも長き年月にわたって、治療教育学の教育学化と狭義化とは誤って解釈・評価されていたのであろうか」の答えも、実はここに秘められているのである。治療教育学理論史上狭義化解釈が幅を利かせていた理由は、何よりも障害児教育の場が施設型から学校型に移行していったことと大いに関係がある。ゲオルゲンス・ダインハルトの治療教育学への高い評価と、にもかかわらずそれが継承されえなかった点は、ひとえに民衆学校教育制度に障害児問題が組み込まれていない時点で実践されたからという理由につきる。ゲオルゲンスとダインハルトのウィーンでの連続講演会の開催による治療教育学の啓蒙活動が(Georgens/Deinhardt, 1861, Vorwort In: Bachmann)、何等の具体的成果をあげえなかったのも、従って当然のことといえよう。

総合的障害児教育史としてはおそらく類書をみない程の巧みなまとめ方しているメッケルの近著『治療教育学の歴史(Geschichte der Heilpädagogik)』(1988)書の分析視点は、障害児教育が施設から学校に推移し、学校型が圧倒的優位を占めていく動きを軸にしている。彼は18世紀後半から19世紀半ばにかけて設置される盲・聾・精神薄弱・肢体不自由児の施設を旧型障害児学校とし、19世紀末から民衆学校再編との関わりで相次いで設立される学校型障害児教育機関を新型障害児学校と類型化している(Möckel, 1988, 248f.)。旧型障害児学校は、施設型の個別障害児教育を理論形成の場としていたため、一般教育学から切り離された特殊教育を自己主張できる基盤を持っていた。これに対し新型障害児学校は、民衆学校内より発しているため民衆学校の教育原理・方法を引き継いでいた。それは民衆学校の分校的性格を当初有していたとも言える。

治療教育学理論の主導権も、こうした実践の場の移行に伴って、学校教育関係者の手に移っていく。これが、教育学としての治療教育学の普及の必須条件となるのである。学校

という全国レベルでの統制がつきやすい制度的受容基盤なしには、治療教育学理論は継続的・普遍的な実践の場を確保するのが困難だからである。ブライディック書批判で考察したように、治療教育学の教育学化の判定は、単に治療教育学理論の教育学への組み入れという視点から分析しても何ら意味がないのである。なぜならば、治療教育学の教育学化とは、何よりも当代の学校教育制度との関わり――1880年代以前の治療教育は施設教育として実践されていたのとは対照的に――より発しているからである。即ち、19世紀半ばからの民衆学校教育制度の一大再編過程で生じた教育問題解決の方途として、治療教育学の教育学化を捉えていく視点が必要なのである。

そして治療教育学理論が、19世紀末の民衆学校教育問題と結び付いていく時、必然的にそれは狭義化傾向の宿命を背負いやすいという点に留意すべきであろう。理論として普及していったものの大半が、何等かの形で民衆学校の落ちこぼれ児童問題と関わっているからである。またそうでなければ、治療教育学という新しい学が民衆学校教員層にまで広く受容される機会は持ちえなかったであろう。「障害児教育学の概念体系は、学校制度と密接に結び付いている」(Bleidick, 1974, 88)とのブライディック見解は、まさにこの点において正しいと言える。

狭義化解釈が治療教育学界の主流派の如き様相を呈するのにも、実はこうした条件から発するものなのである。治療教育学の教育学化と狭義化の連関性も、ここにその基盤を見いだすことができる。本研究が学説史中心の歴史研究方法を廃し、社会史的アプローチを用いるのは、この意味においてなのである。治療教育学の教育学化を推し進めた社会的・教育的条件の考察なくして、狭義化の治療教育学理論史上の位置づけや、ましてや極端な狭義化解釈の台頭する原因究明は不可能だからである。

では、ゲオルゲンス・ダイnhルトの言う意味での教育学としての治療教育学理論の普及は、いつ頃どこで誰の手によって始められるのであろうか。次節ではこの点について検討していくことにしよう。

## 1. 2. 2 治療教育学理論史上のヘルバルティアナーの役割

### a) 精神薄弱理論空白期のヘルバルティアナーの役割

ニーマイヤー(Niemeyer, A. H.)・シュヴァルツ(Schwarz, F. H. C.)・ミルデ(Milde, V. E.)に代表される19世紀初頭以来の伝統的なドイツ児童欠陥論の系譜に属する研究者達は、特殊教育のための場の必要性を十分認識していた。しかし、彼らは自らの理論を施設・学校を通して実践したり、理論を発展させていく研究系譜を持つことができなかった。

一方、白痴施設や盲・聾教育の実践が存在していたことは確かである。が、これらの施設型個別障害児教育学は、部分的には優れた研究・実践があるとはいえ、それを継承させていく人的・物的条件の欠如と、学校教育の場との関わりのなさから、学としての普及の契機は極めて少なかった。(註14)ゲオルゲンス・ダインハルトの言う意味での全児童を対象に含む教育学としての治療教育学理論の発展のためには、学校教育の中で一定の地歩を占めうるための条件の登場を待たねばならなかった。それが整う時期は、1880年代以降のことである。治療教育学理論が学校教育学に受容されるためには、何よりもまず民衆学校近代化と教職の専門性の定着が必要であった。より具体的に言えば、教員層の専門職的地位の向上を意識した教職科目の充実、就中医学や心理学的知見の民衆学校教育学への積極的な導入姿勢が不可欠の前提条件であった。

かような状況を反映して、世紀転換期精神薄弱教育分野においては白痴施設による理論形成の役割は終わり、替わって補助学校にその主導権が移る。(註15)しかし、ここで注意せねばならぬのは、補助学校成立期、即ち1880年代から1905年頃までの時期は、相対的に見て補助学校教員の組織力は弱かったという点であろう。1898年設立される補助学校連盟が、民衆学校教育学とは別の範疇に属する独自の学の体系化――補助学校教育学確立――を、連盟の路線として明確に打ち出すのは、1913年第9回大会以降のことである(Bericht, 1913, 41-51)。では、白痴施設が影響力を喪失して行き、片や新興の補助学校が独自の精神薄弱教育・補助学校教育学理論を主張するのに、まだ十全なる力をもちえなかった時期、1880年代から1900年代にかけてのいわゆる精神薄弱理論空白期に、どのような研究・実践が精神薄弱教育分野の理論形成の主導権を担っていたのであろうか。

筆者は、以下の二点がこの過渡期とも言える理論空白期において、影響力を持っていたと捉えている。

①. まず第一に考えねばならぬことは、当該期がドイツ精神医学の飛躍的發展期であったということと、教育関係者と医学者との協力研究体制が未熟ながらも成立するという学形成基盤の整備であろう。ドイツ精神医学の発達とその教育学への導入こそが、当代の治療教育学理論に最も影響を及ぼした要因となっているからである。19世紀後半からの精神医学研究の精神病院から大学への場の移行は、精神医学の学的權威性を著しく高めた。ド

イツにあっては、グリージィンガー(Griesinger, W.) に始まる大学精神医学講座での研究体制の整備によって、内科系医学をモデルとした体系化への着手がなされる。とりわけヴント心理学の影響を受けたクレペリン(Kraepelin, E.)の疾病分類体系確立の尽力により、1880年代から90年代にかけて精神医学は飛躍的な学的発達を見せる(註, 1975, 62-64)。この時期にあって、精神医学では従来看過されていた軽度の知的・行動異常児研究への関心が出てくる。児童精神医学の生成である。その先鞭をつけたのは、エミングハウス(Emminghaus, H.)とコッホ(Koch, J. L. A.)であった。そして対象が児童である限り、それは必然的に教育的課題と関わり、教員層との接触を持たざるをえなくなる。逆に見れば、当時の民衆学校や児童保護事業関係者が抱えていた児童問題の解決課題が、教育学と精神医学との協力をおぼろげながらも要求していたことが、児童精神医学を生誕させたともいえる。従来の治療教育学理論史上の定説では、治療教育学が教育学である限り、医学・精神医学への傾倒は否定的に捉えらるべきだとされてきた。しかし、非常に逆説的に聞こえるが、医学への傾倒はむしろ治療教育学の教育学化を促進する面を同時に有していたのである。この説明は本研究の主課題であるが、世紀転換期の治療教育学理論の発展、さらに補助学校教育の学的自立過程で、医学・精神医学が如何に利用されたかは、正負両議の意味合いで検討されねばならないのである。教育学化は極端な狭義化解釈を許容したようにプラスに機能したとは言い切れないし、医学・精神医学への傾倒が治療教育学の教育学化を妨げたとは必ずしも言えないからである。

②. ではかような理論は、どのような人々によって教育界に定着していくのであろうか。施設型障害児教育の理論・実践の継承性の不安定さと、挫折に陥りやすい傾向は、グッゲンビュールやゲオルゲンス・ダインハルトの例に典型的に示されている。障害児教育学にあっては、理論の確たる継承の場は学校型障害児教育政策の登場を待たねばならなかった。1880、90代その理論・実践上のリーダーシップを握ったのは、結論を先んじて言えば、ヘルバルティアナーによる大学附属学校・実習学校、並びに実験施設であった。いうまでもなく19世紀末から20世紀初頭にかけて、教員養成制度の整備・授業実践の改善、何よりも民衆学校教育の向上に、ヘルバルティアナーが果たした役割は極めて大きかった。この時期の代表的なヘルバルティアナーとしては、イエナ大学のシュトイ(Stoy, K. V.)やライン(Rein, W.)、ライプツィヒ大学のツィラー(Ziller, T.)、ツィラーの弟子でウィーン・ブラークで活躍したヴィルマン(Willmann, O.)、さらに一介の民衆学校教員でありながら理論形成の主力を担ったデルプフェルト(Dörpfeld, F. W.)等々の名が挙げられる。つまり著名なヘルバルティアナーは、大半が大学ないしは教員養成所教員として活躍していた。従って彼らが指導していたゼミナール並びに実習学校での教育内容は、当代の民衆学校教育の研究動向や新たな理論導入の指標となっていたと捉えてよからう。

むろん当時のヘルバルティアナーの率いる実習学校は、ツィラー亡き後ライプツィヒ大学の実習学校が直ちに閉鎖された例に見られる如く、ラインのイエナ大学附属実習学校を



除いては、必ずしも十分な民衆学校教育研究・実践の場とはなっていなかった(釘, 1981, 413-414)。にもかかわらず、シュトイの私立少年施設での実験校に始まるヘルバルティアナー達による実習学校での研究・実践によって、一定程度の民衆学校教育改革——たとえそれが20世紀初頭から厳しい批判的となっていくものであったとはいえ——が、なし遂げられた。1872年一般規定公布以降、ヘルバルティアナーが、民衆学校の近代化、特に教授法改善に大きく貢献していたという点においては、衆目の一致する所であろう。当該期の民衆学校教育学の発展は、かようなヘルバルティアナーの主導による教育学ゼミナール・実習学校ぬきには考えられない。

にもかかわらず、同時期に登場する学校型精神薄弱児教育や学業不振児教育に関するヘルバルティアナーの教育学ゼミナール・実習学校の役割については、これまで皆無といっているほど検討されてこなかった。それどころか障害児教育史研究者は、押し並べてヘルバルティアナーの関与がなかったと位置づけたり、ただ否定的にのみ捉えるのが一般的であった。例えば、1880、90年代の障害児教育の動向に熟知しているメッケルですら、医学分野の研究者による施設実践に比べると、障害児教育学体系化に際してのヘルバルト(Herbart, J.F.)、ツィラー、ペテルゼン(Petersen, P.)等々の大学附属学校・実習学校が、伝統的に果たしてきた役割は著しく低かったと述べている(Klein, G./Möckel, A., 1975, 248)。

確かに1860年代前半からのライプツヒでのケルン(Kern, K.F.)とシュテツナーの補助学校設立構想やその啓蒙活動において、これまで筆者が調べた限りでは、ライプツヒ大学関係者や教員養成所との接触は何等なかったようである。初期補助学校の設立経緯を丹念に調査したメッケルも、エルバーフェルト・ブラウンシュヴァイク・ライプツヒの設立に際して、大学並びに教員養成所の具体的関与はなかったとの結論を出している。メッケルはその理由として、1870年代の教育学研究者の関心は過労・過重負担(Überbürdung)問題に向けられており、知的劣弱児の学業不振問題には全く注意を払う者がいなかったことを挙げている(Möckel, 1976a, 29f.)。事実生徒の学校でのストレスや知育偏重への批判は活発ではあっても、それはギムナジウム生徒のようないわゆる未来の支配層・エリート層の健全育成という観点から発していたため、逆に民衆学校生徒の教育問題は放置されがちであったことは、1890年の中等学校教育問題討議のための学校会議でのヴィルヘルム二世の発言においても確認できることである。しかし1895年頃から1900年半ばにかけての民衆学校近代化の急激な進行に即して、事態は変化し、過労・過重負担問題の対象も一般大衆子弟にまで漸次拡大されていくことになるのである(Schmidt, 1977, 101)。

ネオ・マルキスト派の障害児教育史研究者の代表格といえるヤンツェン(Jantzen, W.)も、ヘルバルティアナーの知的・行動異常児教育への関与を認めつつも、ヘルバルト教育学の倫理・道徳の強調による国家主義的教育への批判に終始しているため、治療教育学理論上のその役割を無視している(Jantzen, 1982, 34ff.)。

ヘルバルト並びにその系譜の治療教育学への貢献をまとめているブス(Buss, A., 1962)は、当然のことながらヘルバルティアナーの治療教育学研究・実践を評価している。だが、彼女の場合も一種の理念史としてのヘルバルトの治療教育学観を取り上げているにすぎず(EHS, 1969, 1314)、実践レベルの考察を欠いているため、ミシュケルも批判するように(Myschker, 1969, 14)、逆にヘルバルティアナーの過小評価を許容してしまう結果に終わっている。

しかしながら、シュトリュンベル以降のヘルバルティアナーによる治療教育学実践、殊にイエナ大学のラインとトリューパーの研究系譜を見た場合、こうしたヘルバルティアナーの過小評価は明らかに早急すぎる判定であると言えよう。即ち白痴施設から補助学校へ精神薄弱教育理論形成の主導が移る過渡期にあって、この両機関の媒介を試みた大学教育ゼミナール・実習学校、並びに新進の治療教育学研究者が運営していた新型治療教育施設の役割は、以下の章で明らかにされるように多大なものがあったのである。

#### b) 何故ヘルバルティアナーの役割は過小評価されたのか

では何故1890年代から1910年代前半の大学研究機関に属する、あるいはそれに直接関わりをもっていたヘルバルティアナー達の治療教育学研究・実践上の貢献が、今日まで低い評価しかなくこななかったのでしょうか。筆者はその理由として、次ぎの二点を考えている。

①. 従来ヘルバルティアナーによる治療教育学の研究系譜が軽視されていたのは、その理論形成の時期の問題と関わっている。1890年代から1900年代に着手されているからである。それはヘルバルト主義が急速に凋落していく時期とオーバーラップしていた。それ故、この時期のヘルバルティアナー達の動きは新教育運動の興隆と対立するものとして、これまで否定的に捉えられていた。現在に至るまでこの時期の民衆学校教育の改革志向は新教育運動側が担ったとされているため、旧勢力側にいたと位置づけられるヘルバルティアナーの当時の治療教育学研究・実践も十分検討されることはなかった。旧態依然たる放棄すべきものとして一括して否定されがちであった。

②. 第二に指摘できることは、資料操作上の問題である。ヘルバルティアナーによる、殊に新型治療教育施設での研究・実践についての情報が、ある一定の利益との関わりで歪められて伝えられていた可能性があるのである。1898年補助学校制度「発展」の機動力となる補助学校連盟が結成された時、トリューパーは自ら編集していた雑誌『児童研究』を連盟の機関誌として使用させ、全面的協力を申し入れている。しかし、数年を経ずしてトリューパーと連盟幹部との児童研究概念の違いを表向きに理由として、連盟は独自の機関誌『補助学校』を発刊するに至る。

これまでの治療教育学理論史及び補助学校史は、連盟に対して肯定的評価をする者であれ、否定的立場にたつ者であれ、『補助学校』誌に依拠しすぎていたことは否めない。だが、1908年発刊された本誌は、当初からトリューパーと明確な一線を画す必要があっ

た。なぜならばトリューパーと連盟幹部との対立が、『補助学校』誌刊行の契機となっていたからである。世紀転換期治療教育学理論・実践の牽引力となっていたトリューパーが、論争好きな治療教育学研究者と補助学校関係者に悪評されがちであったのも、後の章で明らかにされる如く、多分に連盟側の情報操作に依る所があるのである。従って編集方針上、トリューパー及びその研究系譜の治療教育学理論・実践を軽視する傾向があったことを考慮に入れつつ、資料分析をする必要があると言えよう。

この間のいきさつは、1890年代から1910年代における治療教育学の多義化的解釈と狭義化の台頭、並びに狭義化の内容の相違――シュトリュンベル研究系譜の狭義化傾向と補助学校連盟による極端な狭義化解釈の相違――を解明する手掛かりを与えてくれるものと思われる。治療教育学理論が普及していくに際して、当該期大きな役割を演じたのがヘルバルティアナーによる実験学校的な施設での実践と、果敢な啓蒙活動であった。ゲオルゲンズ・ダイnhルトの挫折の例を引くまでもなく、治療教育学はその学的性格からして、理論を即実践の場で実証していく可能性なしには、さらなる理論の深化と普及はありえないのである。従ってドイツで治療教育学の学成立の条件が整うのは、ようやく1890年代においてなのである。

次章以降、即ち第2章と第3章において、ヘルバルティアナーによる大学附属学校・実習学校や、実験施設における治療教育学の実践形態の内容を検討し、ドイツ治療教育学理論史上におけるその先駆的役割を明らかにしてみたい。以下、まずライプチヒ大学で1872年以降教鞭をとっていたシュトリュンベルに教育病理学研究の成立と、それが持続的な研究系譜を形成していく過程を通して、治療教育学理論への発展の動向を追っていく。次いで1886年ライン就任に端を発するイエナ大学教育学ゼミナールでの民衆学校教員養成の新課題としての児童研究活動への関心の興隆と、その弟子トリューパーやフックス等の治療教育学の実践形態の展開の有り様を見ることによって、世紀転換期期のヘルバルティアナーの治療教育学理論史上の意義を位置づけていきたい。

## 2. 治療教育学理論の発達とその狭義化

シュトリュンベルの『教育病理学』書が、19世紀末児童欠陥論から障害児教育学への橋渡し役を勤めたと位置づけている治療教育学研究者は多い。ベシエルやブライディックのみならず、近年では、障害児教育学の経験科学的研究方法の端緒としてシュトリュンベル書を評価するカンター(Kanter, G.O.)(1985, 361f.)や、シュトリュンベルの児童欠陥論を治療教育学の源流と位置づけるムルナー(Mürner, Chr.)(1989, 399)等の名を挙げる事ができる。

しかしながら児童欠陥論がいかなる契機を得て、どのようにして治療教育学として理論形成されていくのかの検討は、今日に至るまで十分なされていない。当該期の児童欠陥論から教育病理学の成立、さらに治療教育学の体系化志向への経緯は、狭義化傾向の台頭や、極端な狭義化解釈としての補助学校教育の理論重複の発生径路となっている点で、さらにゲオルゲンス・ダイnhルトが理念としていた社会教育学や児童保護事業分野での治療教育学的視野をも切り開く広義化の契機を作っている点で、ドイツ治療教育学理論史研究の原点と位置づけられうるにもかかわらずである。

さらにシュトリュンベル『教育病理学』書は、治療教育学理論形成の端緒とされるとはいえ、結論を先取りに要約するならば、それは障害児施設での実践から出てきたものではなかった。シュトリュンベル並びにその系譜に属する治療教育学研究者達は、伝統的な障害児施設の系譜とは全く別の歴史的必然性をもって登場し、民衆学校教育界でまずその学的基盤を築かんとしていたのである。

筆者が第I部第2章で、シュトリュンベル『教育病理学』書の分析を重点的に取り扱うのは、これまでの単なる橋渡し役としてシュトリュンベルを捉えていた――おしなべて記述は学説史の域を出ず、しかも論者によって肯定的にあるいは否定的にという評価の差がある――治療教育学理論史上の定説とは、異なる視点からである。筆者はまず本書が先に述べたようなヘルバルティアナーの継続的な研究系譜をもちつつ、精神薄弱理論空白期にあって、新たな研究分野の開拓に寄与したこと、即ち軽度知的・行動異常児研究の端緒を開くものとして登場したということ、重視せねばならないと考える。そもそも理論の継承と実践基盤の確保なくして治療教育学の普及はありえないからである。

まず第1節では、シュトリュンベル『教育病理学』が発刊された1890年前後の民衆学校教育近代化の動きと、それに伴う民衆学校の落ちこぼれ児童問題を念頭に置きつつ、それへの対応策の一つと見なされる『教育病理学』書の登場の必然性、並びにその理論形成の特徴を明らかにし、次いで民衆学校教育界への教育病理学の普及の意味と、その限界についての考察を行いたい。

## 2. 1 児童欠陥論から治療教育学理論への道

### 2. 1. 1 児童欠陥論とシュトリュンベル書の登場

#### a) 児童欠陥論と児童の均質化

児童欠陥論がドイツ治療教育学体系化の源流たることは、よく知られていることであった。にもかかわらず、これまでの研究書は治療教育学理論史上の定説に従って前史として児童欠陥論を取り扱ってはいても、治療教育学理論形成における児童欠陥論の影響力、その相互関連については、ほとんど検討してはいなかったといつてよかろう。児童欠陥論の系譜としてロック(Locke, J.)やルソー(Rousseau, J. J.)にまで溯ったり、ザルツマン(Salzman, C. G.)・ニーマイヤー・ミルデ等の名を列挙し、その一端を紹介するというモザイク的記述に終始しているだけにすぎなかった。ベシエル書はその典型である(Beschel, 1965, 60ff.)。(註16)何の論理的脈絡もなしに、あまつさえ世紀転換期からの治療教育学理論形成に全く関連のない児童欠陥論の著者の業績を時代順に連ねても、治療教育学理論史としての研究的価値はないに等しいのである。児童欠陥論史の検討に際して銘記せねばならないことは、「教育学の可能性は度々高く評価されすぎてきたーールソーやフィヒテ等ー。教育学は解放運動をリードすることはできず、ただそれに従っていたに過ぎなかった」とのメッケルの指摘であろう(Möckel, 1988, 26)。従来の治療教育学の前史としての児童欠陥論の把握の誤りは、ここに凝縮されて表現されていると言っても過言ではない。哲学的・思弁的傾向の強いドイツ教育学の伝統が、治療教育学の前史の位置づけをあいまいなものにしていたとも言える。

そもそも児童欠陥論が単なる理念の提示やモラル的教訓書の域を脱して、実践的教育学として定着するには、民衆学校教員層にその知見が受容される条件が整うまで待たねばならなかった。民衆学校教員が手元に置き活用したであろう教授書の内容の変遷は、それを明白に物語っている。19世紀半ば頃には、すでに児童欠陥や逸脱行動の分類・原因の知見は、学校生活規律ないしは生徒指導に関する教授書や教員養成所での教育を介して、ある程度広まっていた。しかし、その内容たるや発達心理学的方向はあったとしても非体系的な分類・原因記述に終始しており、逸脱行動の善し悪しをモラル的に判定する児童欠陥論の影響をなお残存させていた(Flissikowski, R./Kluge, K.-J./Schauerhammer, K., 1980, 159ff.)。

民衆学校教員用教授書類で精神医学的知見の下に児童欠陥の分類がなされるのは、1882年のイエガー(Jaeger, F.)『良き学校規律を達成するための方法ー正しい児童教育に関する学校と家族のための経験・助言・条件(Mittel zur Erreichung einer guten Schulzucht. Erfahrungen, Rathschläge und Bedingnisse für Schule und Familie zur richtigen Kindererziehung)』が最初であろう。イエガーのこうした児童欠陥の類型化と

その記述は、1890年シュトリュンベル『教育病理学』に始まる治療教育学研究書の多くが理論展開の核とした精神病質の概念に導かれたものであった(a. a. O., 162f.)。

筆者は、従来の児童欠陥論史の有り様の反省を踏まえて、民衆学校教育の近代化の進行期における児童欠陥論から治療教育学への理論形成の端緒を、シュトリュンベル『教育病理学』書を介して探ろうとしているわけであるが、その際以下の三つの視点から検討を深めていく必要があると考える。

①. まず第一に当該期児童欠陥論は、学校教育問題、特に民衆学校との係わりで形成されており、現実的課題の解決を旨としていた点で、ロック(Locke, J.)やルソー(Rousseau, J. J.)の理想的児童像に依拠したそれまでのモザイク的児童欠陥論とは峻別せねばならないということであろう。メッケルやシュベックの近年の指摘を待つまでもなく、ルソーのエミールの健全児の児童観は障害児の遺棄と表裏一体をなしていたのであり、ほぼ同時期のパリの聾・盲教育実践に如何にマイナスになったのかを十分考慮すべきであろう(Möckel, 1988, 28 und Speck, 1987, 169f.)。

②. 従来のいわゆるモラル的理念像としての児童観から脱し、シュトリュンベルの教育病理学に典型的に見られるような経験的研究方法の提唱は、19世紀後半の時代の学たる自然科学の影響から生じたものであった。児童の心身の発達や異常の研究に、医学・衛生学・心理学等々の研究成果が導入され、一種の応用科学としての児童欠陥論の新たな体系化が志向されるのである。児童欠陥の定義のための合理的・科学的基準が形成されていく契機は、ここに見出されうるのである。

③. 1890年代の民衆学校教育の近代化の進行、教員の専門職意識の醸成、都市部での児童保護事業の成立に伴って、児童を固有の対象とする諸学の自立志向が出てくる。かような条件に支えられて、ともすれば特定の児童に限定されやすい児童欠陥論の対象も、当該期全児童に拡大化される契機をもつに至る。即ち民衆学校児童がその対象としてクローズ・アップされてくる。さらに19世紀末には社会衛生学的視点も入り、乳幼児もその対象に含まれるようになるのである。こうした対象者の拡大が、以後の児童研究の急速な発展のモメントとなることは言うまでもなからう。

児童欠陥論の治療教育学理論への止揚は、巨視的には第二帝政期の教育制度の再編過程における民衆学校問題との関わりより発していた。第二帝政期、とりわけ1880年代以降、民衆学校児童の社会化という教育目標が、即ち従来の読み・書き・算数という基礎学科重視に加えて、何よりも産業構造変化に対応する児童の労働・社会態度形成という任務が、教員の教職上の課題として登場する(Herrlitz/Hopf/Titze, 1986, 93ff.)。そして教員養成所の教育条件の向上策による教職の専門職化への条件が整備されるにつれて、学齢期児童の個性・能力に応じた教育内容・方法の要求が強まってくる。こうして児童の学力向上と学校生活全般にわたる行動の規律化が、学級運営上の教員の共通意識として定着し出

すのである。即ち児童の正常化とでも言うべき全行動様式の規範が普遍化し、そこからの逸脱は異常とみなす反応が生じてくるのである。児童の均質化を図ることは、効率のよい学級運営の必須条件でもあった。そしてこの児童の均質化要求こそが、単なるモラル的な児童欠陥論から、科学的な「基準」をもった児童欠陥論を要請する促進剤となるのである。ドイツ教育界を長年支配していたモラル的児童欠陥論が1890年シュトリュンベル『教育病理学』書によって一掃され、児童欠陥論が教育病理学という新用語の下に教育学理論として一定の市民権を得るに当たっては、かような民衆学校教育の近代化の到来を待たねばならなかったのである。

以上で簡単ではあるが、児童欠陥論から教育病理学への理論止揚に至る諸条件の考察を終えることにする。以下先に提示した三つの視点に即しつつ、シュトリュンベル『教育病理学』書の分析と、その研究系譜による治療教育学理論形成過程の具体的な検討に入っていきたい。

#### b) シュトリュンベル書の登場

1890年シュトリュンベル『教育病理学』が発刊される。これが教育病理学の成立の第一歩であった。以後1892年第2版、1898年第3版、1910年第4版と版を重ね、教育界に教育病理学という新しい学を知らしめる上で、大きな役割を果たした。表題として使われている教育病理学という新用語は、すでにシュヴァルツが最初に用いている(Közle, 1893, 2)。しかし、シュヴァルツの理論はモラル的児童欠陥論の域を脱するものではなく、一般教育学の範疇に属していた。障害児教育学との理論的接点は見出だせないと言える。障害児教育学としての教育病理学の位置づけは、シュトリュンベルの1890年『教育病理学』においてのみ始まるのである。確かにシュトリュンベルの用いた教育病理学の用語それ自体は普及しなかった。代わってヘラーが、1904年著した『治療教育学の基礎(Grundriss der Heilpädagogik)』が、治療教育学の用語を定着させることに成功した。しかしながら、1890年に発刊されたシュトリュンベル『教育病理学』によって、伝統的児童欠陥論から障害児教育理論への橋わたしがなされ、治療教育学的知見を教員層に定着させた功績は大きい。

1890年発刊されるシュトリュンベル書は、その正式の表題『教育病理学あるいは児童欠陥論(Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder)』からして明らかな如く、児童欠陥論から教育病理学生成へのエポックをなすものであった。それ故、ドイツ児童欠陥論の著作の伝統的手法を踏襲して、シュトリュンベル『教育病理学』でも、個々の児童欠陥を列挙している。最終改訂版第4版ではその数は400余りにも及び、事典を除くこの種の著作の中では最も詳しいものであった。しかし児童の病理学的現象のみを孤立化させその取り扱い方を示す手法は、すでに当時の児童研究の知見によれば、えせ科学的なものとなりつつあった。かような児童欠陥論は、世紀転換期以降早晩消え去る運命にあった。その象徴的ともいえる例は、ドイツ児童研究の代表誌『児童研究』

の表題・副題の目まぐるしい変遷であろう。発刊当時表題として用いていた『児童欠陥(Die Kinderfehler)』は、シュトリュンベル書名『教育病理学あるいは児童欠陥論』に因んだものであった。が、すでに1907年サブ・タイトルに格下げされ、1909年以降はそれさえも除去されたように、当代の児童欠陥論は児童研究を成立させるための露払い役を担っただけに過ぎなかった。

こうした児童欠陥論史の変遷の中にシュトリュンベル『教育病理学』を位置づけるならば、それはドイツ児童欠陥論の最も優れた書であると同時に、児童欠陥論を教育病理学へ組み入れたことによって、伝統的児童欠陥論に終着をつけたとも見なされうる。児童欠陥論そのものは、先に見たように19世紀かなり広範囲の教員層に知られていたといっ  
てよい。が、治療教育学理論形成との関わりでいえば、これらの児童欠陥論はシュトリュンベル『教育病理学』まで、障害児教育学との接点を有するものではなかった。確かにブライディック書の分析に示されているように、ゲオルゲンス・ダインハルトによって始めて用いられた治療教育学の用語の1861年以降の概念の展開をみると、シュトリュンベル『教育病理学』に至るまで、教育可能性を視座に設定して総合的な障害児学を論じた著作は存在しない。シュトリュンベル『教育病理学』において、ようやくヘルバルト教育学に基づく教育可能性(Bildsamkeit)の障害という学校教育上の問題を基軸にした新しい障害児教育学理論の必要性が論じられるようになるのである(Bleidick, 1974, 84)。

では、シュトリュンベルは如何なる経緯を経て、どのような動機からかような新しい学体系を志向するようになったのであろうか。次ぎにこの点について検討してみたい。



## 2. 1. 2 シュトリュンベル教育病理学の成立

ここでは1890年に発刊、1910年4版を重ね伝統的な児童欠陥論を止揚し、治療教育学体系化への方途をつくったシュトリュンベル『教育病理学』の成立経緯と理論形成の特徴を明らかにしてみよう。ヘルバルティアナーとしてのシュトリュンベルの研究・実践歴は、1890年代に始まるドイツ児童研究の成果が民衆学校教育界に導入され、治療教育学としてあるいは児童・教育心理学として、教員層に定着していくに際しての橋渡し役であったことを、如実に物語っている(Spitzner, 1900, 293)。そして筆者が、シュトリュンベル『教育病理学』の治療教育学史上における役割とその限界の検討を重視するのは、本書の普及過程そのものがドイツ治療教育学理論の諸問題の発生路を端的に示すものとなっているからに他ならない。

### a) シュトリュンベル『教育病理学』執筆に至る研究過程

シュトリュンベル(von Strümpell, L.)、このヘルバルト晩年の最も優れた弟子は、1831年からケーニヒベルクのヘルバルトの下に学んでいる。だが、すでに初期論文『児童性格の多様性(Die Verschiedenheit der Kinderheit)』(1844)において明らかに読み取れるように、同時にヘルバルト教育学・心理学からの自立を企図していた。即ちヘルバルトの心理学的研究に依拠しつつも、シュトリュンベル自身の教育実践を通して児童の病理学的傾向に着目し、児童欠陥論の体系化を試みるからである(Strümpell, 1894, Vf.)。シュトリュンベルは、児童欠陥の内容・程度によっては、医師との協力を教育者は考えねばならないとし、また乳幼児期の経験の重要性も指摘している。さらに教育者は児童個性についての知見を実践上の依り所とすべきであるといった世紀転換期以降の児童研究動向を先見的に示唆しつつ、こうした児童性格に関する研究の普及に伴って、「いずれ遠くない将来、全学校教育制度並びに授業方式の重要かつ抜本的改革がなされうるものと考えてよからう」と結んでいる(a. a. O., 36)。つまりこの点において、すでに『児童性格の多様性』は、従来の伝統的児童欠陥論を支配していたモラル的な児童欠陥の判定を脱していたと位置づけられよう。

シュトリュンベルは、さらにこの初期論文を1894年『教育学論文集(Pädagogische Abhandlungen)』に再収録する際、ヘルバルトの『教育学書簡(Die Pädagogische Briefe)』の感化を受けた旨を告白している。『教育学書簡』は、ヘルバルトの死後ハルテンシュタイン(Hartenstein, G.)によって1842年公刊される。が、シュトリュンベルはすでに1832年ケーニヒベルクの学生時代に、ヘルバルトの講義を通してその内容を修得していた。1825年のヘルバルト心理学第二部では、児童の肉体と魂(Leib-Seele)の問題を、ヘルバルトはまだ深く論じてはいない。しかし、1830年代ヘルバルト晩年の研究課題は、児童の身体と精神の相関性、あるいは肉体と魂の作用・反作用に比重が置かれていた(Buss, 1962, 96)。若きシュトリュンベルは、こうしたヘルバルト心理学の諸々の研究

課題を継承し、半世紀後に始まるドイツ児童研究活動への橋わたしの役割を担ったのである。即ち優れた研究論文に度々みられるように、初期論文に示唆的に列挙された課題は、後に体系的な研究書として結実するからである(Spitzner, 1900, 314f.)。

26年にわたるドルパト大学での生活を終え、1872年以降ライプツヒ大学で教鞭をとるシュトリュンベルは、以来1899年亡くなる直前まで、ライプツヒで活発な研究並びに教育実習指導を行ない、当代の代表的ヘルバルティアナーとなる(a. a. O., 285f.)。1870、80年代のヘルバルティアナー達の関心は、児童の過労問題に向けられていた。元来児童研究の関心が深かったシュトリュンベルが、ライプツヒに居を移してからは、一層それに集中するようになったのは想像に難くない。だが、その際の彼の研究対象は民衆学校児童が主であった。中等学校・ギムナジウム生徒を対象としていた従来はこの種の著作とは明確に一線を画していた。以後のシュトリュンベルの研究書が、ドイツ児童研究史上プレイヤー(Preyer, W.)の業績と相並ぶ嚆矢とされるゆえんである。

まず1880年に代表的著作とされる『心理学的教育学(Psychologische Pädagogik)』が出版される。本書はライプツヒ大学への赴任以来構想がたてられていたものであり、普通児を対象とするものの、『教育病理学』執筆の直接的準備作として位置づけられる。その水準は、後年ドイツ児童心理学並びに教育心理学確立に際しての一指標となった。そして十年後の1890年、いわば前著の継続研究として対を成す形で、障害を持つ児童を対象とした児童欠陥論の集大成『教育病理学』が、刊行されるに至るのである(Spitzner, 1898, 28)。両著作は共に長年にわたるライプツヒ大学での講義と、教育実習指導に基づいてまとめられたものであり、ザクセン政府の現職民衆学校教員の大学での再教育への支持にも助けられて、卒業生・現職教員を介してライプツヒ並びにザクセン一帯に一種の教授書として広まっていった。ドイツ児童研究の専門分化の始まる時期に、上述のシュトリュンベル著作、特に『教育病理学』が評価された事由は、こうした確実な普及ルートをもっていたことに帰せられる(Spitzner, 1900, 287ff.)。事実シュトリュンベルは、民衆学校教育のレベル向上のために、実習校での指導の充実と民衆学校教員の自主的研究姿勢の育成に力を入れており、後年ザクセンで活発になる教員組織による教育心理学実験研究活動の下地を築いたのである(Buss, 1962, 127)。

## b) 教育病理学の成立意義

シュトリュンベルの『教育病理学』は、治療教育学史上如何なる意味において意義を持っているのであろうか。1890年第1版序文で、シュトリュンベルは、「児童欠陥論とその予防及び治癒(Heilen)の理論は、今までその教育並びに授業についての理論と同様、学的な形成はなされていない」(Strümpell, 1890, V)と、本書執筆の動機を挙げ、彼の研究の総決算ともいえるべき教育病理学の体系化を試みる。

シュトリュンベルは教育病理学を次のように定義する。「教育病理学とは、児童期の精神発達過程で青年期に獲得すべき諸要求に対して、不十分・疑わしさ・不利(有害)であ

ることが経験に即して示され、その改善が必要だと思われるあらゆる状態・プロセスをさす理論なのである。要するにそれは児童の教育可能性の障害 (Störung der Bildsamkeit des Kindes) なのである。我々はそれを教育欠陥と名づける。」(Strümpell, 1910, 20f.)(註 17) ここには、Bildsamkeit に基づいて教育学理論の構築をしていたヘルバルトの影響がはっきりと見られる。ヘルバルトのBildsamkeitの主眼点は、教育過程の中で子供の学習意欲を引き出すことを意味している。ヘルバルトはこれを教育可能性を引き出すための教育的出会い、即ち教師と子供の教育の場での真の邂逅と位置づけている(Buss, 1962, 89f.)。児童の教育可能性の障害(Störung der Bildsamkeit des Kindes)とは、現代障害児教育学に即して言えば児童の学習上の障害を意味している。シュトリュンベルは、ヘルバルト晩年最も優れた弟子であった。従って彼は教育病理学の中核に、ヘルバルトのBildsamkeitの概念を正しく位置づけ、発達を予防し治療するという現代障害児教育学の原理を示すことができたのである。

さらにシュトリュンベルは、教育病理学を教育学の一分野として明確に規定している。「教育病理学は教育学の一分野である。教育病理学並びに医学は、この観点でのみ把握されうるのである。だが、児童欠陥論としての教育病理学は、医学病理学と重要な関連性を有している。従って教育病理学と医学とのかような関係についての位置づけに際しては、全般的な学的問いかけが問題となるのである。特に精神面の生活は単に身体面の生活の継承にすぎないのか、より厳密に言えばいわゆる人間学的見地からそうした事象を把握するという意味をもっているのかどうか。こうした根本的問いかけこそが重要なのである。この問いへの答えは、教育学の学的性格に大きく依存しているのである」(Strümpell, 1899, 7)これは、シュトリュンベルが学としての教育病理学の体系化を志向するに際しての基本枠組みとして明示したものである。児童欠陥論としての教育病理学は、医学との関連を無視できない。それ故シュトリュンベルは、児童欠陥の病因学的分類に多くのページをさき、かつ心理学・精神医学に依拠した個別的観察の重要性を、繰り返し本書で述べている。とはいえ、教育病理学はあくまでも教育学の一分野に属していた。発達障害を予防するという先の引用の視点と合わせて、こうしたシュトリュンベルの学体系化への姿勢は、すでにモア(Moor, P.)やハンゼルマン等の後年のドイツ語圏治療教育学の優れた諸成果と同次元に立つものであることがわかる(Blackert, 1983)。

従って、シュトリュンベル教育病理学が対象とする分野は、民衆学校で見られる多様な障害を広範囲に含みこんで規定されている。即ち、(1). 身体障害 (2). 精神メカニズム自体の障害、例えば精神低格 (3). 教育が意図している規範に対して生じる欠陥あるいは違反 (4). 上記要因の複合による障害、であるとしている(Strümpell, 1899, 221f.)。また第1部教育病理学の基礎編(Der gründlegende Theil der pädagogischen Pathologie)の第2章の児童欠陥のアルファベット一覧では、今日の障害児教育の対象となっている多岐にわたる障害が、ほぼ網羅的に列挙されている。むろん現代の障害児教育・医学・心理の水準からみれば、「教育病理学」で列挙されている児童欠陥の原因に関する記述には、多く

の誤りがある。だが、シュトリュンベルによって、民衆学校教育を根幹として障害児教育の対象分野が提示された意味は大きい。ここにおいて伝統的な児童欠陥論から、障害児教育学としての治療教育学への理論的止揚を始めて見出だすことができるからである。

以上の考察から導かれる結論は次のようになる。即ちシュトリュンベルの『教育病理学』が、ドイツ治療教育学史上―転機を成すと見てよいのは、(1). ヘルバルトのBildsamkeitに基づいて、教育可能性の障害として児童の障害をとらえていること (2). 従って教育病理学の対象規定に際しても、学校教育実践上生起しうる広範な分野を想定していること (3). そして教育病理学という名ではあったが、学としての治療教育学体系化を志向していること、の三点においてなのである。

### c) シュトリュンベル教育病理学の理論形成の特徴

ザクセンのドイツ民衆学校教育史上の先駆的位置は、よく知られている所である。特にライブチッヒでの教育活動は、先に見たようなライブチッヒ大学ヘルバルティアナー達の民衆学校教育改革の動きや、教員自身の自主的研鑽にも明確に現れているように、模範的なものであった。さらに治療教育学史上看過できぬことは、1860、70年代同地で展開されたケルン・シュテッツナーによる軽度精神薄弱教育の啓蒙活動であろう。同地が補助学校構想の発祥の地と評されるゆえんである。

従って現在までの治療教育学史・補助学校史では、シュトリュンベルとシュテッツナーの名は先駆者として頻繁に出てくる。それ故活動時期は多少ずれるとはいえ、同じライブチッヒの地で治療教育学理論・実践に関心を持っていた両者は、当然のことながら何等かの学的交流をもっていたはずとの仮設の下に、筆者は『全ドイツ教員新聞』の1870年代から90年代のライブチッヒの教員活動を調べた。だが、これまでの調査では両者の名は頻繁に出てくる―それも同じ教員組織の活動の中で―ものの、交流はない。これは、一体どう解釈すればよいのであろうか。

1860、70年代ライブチッヒで展開された精神薄弱施設長ケルンや、聾啞施設教員シュテッツナー達の教員集会を通しての活発な補助学校設立構想や治療教育学の啓蒙の動きを、シュトリュンベルが全く知らなかったとは考えられない。にもかかわらず、シュトリュンベル書がライブチッヒでのこの動きに何も言及していないのは、ケルン・シュテッツナーとシュトリュンベルとの間に、治療教育学に対する見解の相違があったのではなかろうか。むろんこれは、両派の論争を意味しているわけではない。両派の立場の違い、即ちヘルバルティアナーとして民衆学校教育改革の一環として教育病理学を練り上げていたシュトリュンベルと、障害児施設実践から軽度精神薄弱児の学校教育の必要性に気づいたケルン・シュテッツナーとの理論形成基盤の決定的な違いが、意見交流を妨げたと思なしてよかろう。

以下、同地での両者の教育活動の接点並びに理論的類似性を辿りつつ、何故交わりがな

かったのかの考察を行いたい。

シュテッツナー、「補助学校の父」とも称されてきたこの著名な人物が、精神薄弱教育構想を立てその啓蒙活動を始めたのは、1860年代半ばライプチヒにおいてであった。その構想の先駆けとなったのは、当時の精神薄弱教育界の権威者であったのケルン(Kern, K.F.)の講演であり、その啓蒙活動の推進母体となったのが、当地のリベラル派の若手教員によって組織されていたライプチヒ教育協会(Pädagogische Gesellschaft)であった。1863年11月に同教育協会でケルン提案が受理され、精神薄弱児学校の設立を目指す活動が緒に着く(Stötzner, 1864, 9, In: Heese)。その目的達成のために、ライプチヒ学校長や聾唖施設教員であったシュテッツナーが、推進者に加わっている(Myschker, 1983, 128)。翌64年シュテッツナーは、補助学校教育文献として最もよく知られている『精神薄弱児学校——その設立に関する最初の構想(Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben)』を刊行する。1865年ライプチヒで開催された全ドイツ教員集会で、ケルン達によって精神薄弱教育促進のための部門設立の提案がなされる。(注18)同年この部門が独自組織となり、精神薄弱・白痴教育促進協会(Gesellschaft zur Förderung der Schwach-und Blödsinnigenbildung)へ発展、ハノーファーでのその設立集会でシュテッツナーは補習学校(Nachhilfeschule)の必要性を訴える講演を行い、そこに参加していたドレスデンの教員達の報告を契機に、1867年ドレスデン学校当局は最初の補習学級(Nachhilfeklasse)を設立するに至る。ケルンやシュテッツナーの啓蒙は、ライプチヒではなく、近くとはいえドレスデン市旧市街で実現を見たのである。以後、翌68年ドレスデン新市街に、1874年にゲラ、1875年にはアポルダと、いずれもザクセン・チューリンゲン一帯に同種の教育形態が設立されている(a. a. O., 1983, 129)。

シュテッツナーは、以後も1868年「治療教育学分野からの古きものと新しきもの(Altes und Neues aus dem Gebiete der Heilpädagogik)」、並びに1904年「治療教育学の歴史への貢献(Beiträge zur Geschichte der Heilpädagogik)」の論文を書き、治療教育学普及の必要性を説いている。とりわけ1868年論文は、当時識者の間である程度の関心を呼んでいたゲオルゲンス・ダインハルトの治療教育学書の影響を直に受けたものと判断してよかろう。鋭い社会批判的見地に立ちつつ民衆学校で放置されている障害をもつ子どもの教育機会の保障を求め、盲・聾・肢体不自由・精神薄弱の障害児教育としての治療教育学分野の規定(シュテッツナーはこれを疑と断している 筆者註)と並行して、一般児童をも対象に含み入れる治療教育学の広義化解釈をも提唱している点は(Stötzner, 1868, 41f.)、即ゲオルゲンス・ダインハルトの治療教育学理念と重なるものであった。

にもかかわらず、ブライディックはシュテッツナーもまた時勢に乗ずるかの如く、1904年論文では治療教育学を精神薄弱児教育に集約させる狭義化に陥っていると批判している(Bleidick, 1974, 28)。だが、これは当たっていない。なぜならば、それはすでにゲオ

ルゲンス・ダイnhルト以来の理論動向であるし、量的に最も多く、施策の遅れている軽度精神薄弱児や民衆学校の落ちこぼれ児童に関係者の関心が傾きやすいのは当たり前のことでもあった。確かに1904年論文は、精神薄弱教育に限定されているが、ここでのシュテツナーの執筆意図は一種の自伝的要素も含まれた施設史の記述にあったのだから、狭義の治療教育学の歴史になるのは当然のことであろう(Stötzner, 1904, 40 und 158ff.)。そもそも彼の治療教育学への関心は、フーベルツスブルクの白痴施設での実践や、1855年以来聾啞施設学校で知的に劣る児童の学級を担当した教員経験に発しているからである(Kirmsse, 1911, 186f.)。

しかしながら、彼自身は1872年ハンブルクでの第20回全ドイツ教員集会で、ゼンゲルマンと連携して精神薄弱教育の分科会をもつことに成功したものの、以後の関心は聾啞教育や一般教育の分野に動いて行く(a. a. O., 198)。1887年ドレスデンの聾啞施設長となり、シュテツナーはライプツヒを離れる。1901年一切の公職を退き、1910年ドレスデンで亡くなっている。

シュテツナーは、しかし障害児教育だけでなく、民衆学校教育界でも著名人であった。『全ドイツ教員新聞』の民衆学校教育関連文献の項目を長年担当し、ドイツ教員集会にも定期的に幹事として参加している。1901年引退し、1910年にドレスデンで亡くなるが、彼の功績が広く認められていたことは、視学官や数々の名誉称号を授与していることから判断しても妥当であろう(ADLZ, 1901, 459 und Stötzner, 1864, 37, In: Heese)。つまりシュテツナーは、ザクセン教育界でも目立つリーダーであったといえてよい。

片やシュトリュンベルは、1899年亡くなる直前まで精力的に教育心理学や教育病理学の研究活動を続けている。シュトリュンベルは1872年からライプツヒ大学で教鞭をとるのであるが、ヘルバルティアナーとして同地の教員層との交流は緊密であった。ケルンやシュテツナーの構想の啓蒙を組織的に支えていたのが、先の教育協会と、その組織母体であるライプツヒ教員連盟(Lehrerverein)であるが(Fittje, 1986, 78ff.)、シュトリュンベルはこの教員組織と定期的に接触を持っている。例えば、1884年ライプツヒ教員連盟の会館の開設式にはシュトリュンベルも出席、ここでは学としての教育学の確立、国民教育の充実が組織的目的として掲げられていた。教員連盟と会館は、いわばライプツヒ民衆学校教員の活動拠点でもあった(ADLZ, 1884, 178f.)。にもかかわらず、ここでもなお両者が接触した形跡はない。

では、何故シュトリュンベル『教育病理学』書は、シュテツナーとよく似た新しい治療教育学分野の開拓を志しながら、お膝下のライプツヒでのケルン・シュテツナーの先駆的活動に全く言及していないのであろうか。筆者は、その理由を以下の如く考えている。

シュトリュンベルに『教育病理学』を書かした最大の動機は、民衆学校教育の向上、

特に児童研究成果導入による教授法改善への使命感からであると見てよい。シュトリュンベル書は、長年にわたる講義・教育実習の成果、並びに児童研究を通して蓄積された知見の集大成として編まれたものであった。それ故、教育病理学は民衆学校教育の一環として位置づけられる。それは障害児施設の実践から出てきた理論ではなかった。シュトリュンベルが、同じライブチッヒの地で、ほぼ同時代人として生きたケルン・シュテッツナーの施設実践に発する補助学校設立構想の人々と研究交流をもたず、盲・聾啞・精神薄弱等の障害児施設で形成された個別障害学の諸成果もほとんど参照にしていなかった理由は、まさにここにあったと言える。

かような理論的起源の差異にもかかわらず、何故これまで両者の著作が、轡を並べて治療教育学理論の先駆として、頻りに引き合いに出されてきたのであろうか。詳しくは第Ⅱ部で明らかにすると、実はここにこそ補助学校史の後年の資料作為の最たるものが隠されているのである。こうした両者の交流のなさは、ヴァイマル期普及する治療教育学を補助学校教育学と解釈する極端な狭義化が、いかに一定の意図の下に理論形成されているのかの証左でもある。シュトリュンベル書が治療教育学理論の端緒に位置づけられ、片やシュテッツナー書が補助学校教育の最初の構想と評価されているにもかかわらず、彼らが生きていた頃は、両理論の交わりは皆無であったからである。後年輕度精神薄弱教育の歴史記述に際して、成立期の状況を作為的に操作した故に、生前交流のなかった両者が、歴史上では共に成立期の貢献者とされ、筆者のようにそれでは何等かの交わりがあったはずとの仮説を立てさせる程の「効果」をもたらしたのである。

#### d) シュピッツナーの教育病理学の普及

教育病理学の民衆学校教員への普及の意図は、当然のことながら1890年第1版刊行時からシュトリュンベル自身が持っていた(Strümpell, 1890, V.)。(註19) その最初の啓蒙活動は、リベラル派の教員組織であり、シュトリュンベルとも関わりが深かったライブチッヒ教育協会が担った(Buss, 1962, 129)。1891年『全ドイツ教員新聞』で懸賞論文の公募をし、教育病理学への関心を誘うという手法を同協会は用いた。審査員としてシュトリュンベルの他に、ラインやコッホも加わっていた(Közle, 1893, Vorwort)。これに応じてヘルバルティアナーであるケツレ(Közle, J. Fr. G.)が投稿、一位論文になり、1893年『19世紀の教育学の中での教育病理学(Die pädagogische Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrhunderts)』として出版される。しかし、同書はシュトリュンベルの弟子のシュピッツナーも批判しているように、教育病理学書としてはシュトリュンベルの水準を越えるようなものでは何等なかった(Spitzner, 1902, 5)。

教育病理学の民衆学校教員層への普及に努めたのは、シュトリュンベル書の共同執筆者兼編集者でもあったシュピッツナーが最初である(註20)。同じくライブチッヒの著名なヘルバルティアナーとして、シュピッツナーは1894年、98年の二度にわたり全国レベルの教員集会で教育病理学の講演を行い、民衆学校教育学への教育病理学導入の必要性を

訴えている。まず1894年「教育学のための精神低格理論の学的・実践的重要性(Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den Psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik)」を全ドイツ教員集会(Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung)で行っている。この講演の反響は必ずしも大きくなかったとはいえ、翌95年「児童の教育観察(Pädagogische Beobachtung der Kinder)」(ADLZ, 1895)を、97年には「医学的な学校管理の問題(Zur Frage der ärztlichen Schulaufsicht)」(ADLZ, 1897)と、相次いで教育病理学関係の論文を『全ドイツ教員新聞』に掲載することで、彼の教育界での知名度は著しく高められた。

さらに1898年ブレスラウで開催された第3回ドイツ教員集会(Deutsche Lehrerversammlung)での総会テーマとして「民衆学校教育のための教育病理学の学的・実践的意義(Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogische Pathologie für die Volksschulpädagogik)」が選ばれ、共通討議に付されている。民衆学校教員組織としては最大規模を誇るこのドイツ教員集会は、実質的には全ドイツ教員集会五十周年記念大会にも当たるもので、そこでラインの教員養成の講演と並んで、総会テーマの講演者にシュピッツナーが選ばれたことは、新しい学たる教育病理学への教員の関心の大きさの指標と見なしてよからう(Rissmann, 1908, 219f.)。

ここでシュピッツナーは、多くの教員が児童の逸脱行動にただ忍耐と自己統制とでのみ対応している現状を憂えつつ、児童欠陥の専門的取り扱いと、行動異常の原因を正しく把握することを緊急の課題として訴えている。「今重要なのは教育学が児童の欠陥に対して、正しい立場を取っているのかどうかなのである。児童欠陥の結果、どれ程の噴瀝・腹立たしさ・騒動・怒り・悲嘆・心痛が、教育活動から生じてきていることか！ しかし、我々のため息・叱責・憎悪は何の助けにもならないのだ！ 我々は児童欠陥をモラルを基準に考えるのではなくて・・・何よりも把握し、理解することを必要とする所与の事実として見なすべきである。それによって、我々は児童欠陥を正しく取り扱うことができるのである。換言すれば、欠陥はその所在とその原因によって診断されねばならない。そして知識と理解を駆使して、欠陥に対処しなければならないのである。」(Spitzner, 1898, 34)先に1887年キールホルン(Kielhorn, H.)が、同集会で民衆学校の落ちこぼれ問題の解決策として補助学校設立案を示したように(ADLZ, 1887, 313)、シュピッツナーも立場は異なるにせよこの問題に対処すべく、その理論的拠り所として教育病理学の普及に努めたのである。(註21)

しかし、このシュピッツナー講演に続く討議内容を検討するならば、すでに教育病理学の成果の補助学校サイドでの一方的な解釈の兆候が現れていることに気づく。真っ先に意見を述べているフランクフルトの著名な教員リース(Ries)は、「我々は、これまでも身体及び精神面の病的症候に注意を払ってきている。その証左が、各地で設立されている知的劣弱児学級(Klasse für Schwachbefähigte)である。学級は正常な教育能力を持つ児童集団から切り離されている。即ち学級では知的劣弱児に教育科学の最も良き手段と人員を提



供するように、特別な場所で教育をさらにまた行うのである」(ADLZ, 1898, 324) と、教育病理学を自己の立場に引き寄せて解釈している。同じく討議に参加していたヘルバルティアナーであり、教育病理学の専門家でもあるウファー(Ufer, Chr.) が(Buss, 1962, 134)、シュピッツナーの主張を全面的に支持し、民衆学校教育の一環として教育病理学を捉え、教員養成科目への導入を促すという学的中立性を貫いているのに比べると(ADLZ, 1898, 326) リースの見解は偏りがあると言わざるをえない。

ゲオルゲンス・ダインハルトの治療教育学は、理念としては確かに優れたものであった。とはいえ、先に述べたように系譜を欠いた紙の上の提案にすぎず、19世紀末再発見されるまで、ほぼ忘れられた存在であった。これとは対照的にシュトリュンベル・シュピッツナーが大切なのは、ヘルバルティアナーとしての研究系譜があり、教員養成機関や教員集会を介して、広く民衆学校教育界に普及していったという点であろう。時あたかも民衆学校近代化の進行期に当たり、それ故既存の教育制度の膠着化も関係者は敏感に感じ取っていた。シュトリュンベル系譜のヘルバルティアナーにあっては、言わずもがな民衆学校教育の効率化と児童の個性の把握が緊急の課題となっていた。ここに教育病理学は、民衆学校教育界に新たな学として受容され、治療教育学の教育学化を促進させうる基盤を持つことができたといえよう。そして当時の落ちこぼれ児童問題の大きさから、しだいにシュトリュンベル系譜のヘルバルティアナー達の関心は、ここに集中した。

要するにシュトリュンベル『教育病理学』は、19世紀中葉からの民衆学校教育の統合過程での学校の近代化に付随する教育改革の必然性から生じてきた学的要求であったと言える。シュトリュンベルは、まさにこの二側面の課題——民衆学校教育改革と落ちこぼれ児童問題への対処——に応えんとして理論形成を試みたのであり、時の民衆学校教育界の覇者でもあったヘルバルティアナーの代表としての有利な普及の条件に支えられて、教員層にその理論が定着していったという点で重視されねばならないのである。

このようにシュトリュンベル・シュピッツナーによる教育病理学の普及の歩みは緩やかではあったが、それがまず教員養成を通してザクセンの民衆学校教員に受容されていったこと、さらにドイツ教員集会で広範な啓蒙活動の機会を得たことで、教職上の必須知識と見なされていったことも、まぎれもない事実であった。しかしながら、同時にシュトリュンベル系譜による教育病理学の普及は、教育病理学から治療教育学への理論的止揚を果たす役割を担っただけでなく、偏った解釈を招く契機をも作っていた。次節では、シュトリュンベル教育病理学自体に内包する理論的限界を明らかにし、誤謬を招きやすいドイツ治療教育学の宿命的とも言いうる狭義化解釈の問題考察に入っていきたい。

## 2. 1. 3 シュトリュンベル教育病理学の限界

シュトリュンベルの最大の問題点—それはハンゼルマンやプライディックの治療教育学理論が正当派と目される1960年代まで続くのであるが—は、シュトリュンベルの流れを汲む研究者の治療教育学の狭義化解釈と医学への傾倒とが、その著作『教育病理学』を一つの起点としていたということであろう。そもそもゲオルゲンスとダイnhルト以来の治療教育学の安易な理解、即ち治療教育学を医学と教育学の中間領域に位置づける概念と、精神薄弱児教育への傾倒が、ドイツ治療教育学の多義的解釈の主因となっているのであるが、シュトリュンベル書—教育病理学自体は以下に見る如く教育学であったにもかかわらず—は、ヘルバルティアナーという格好の普及者を得て、教育界にそうした恣意的解釈や誤解を招きやすい治療教育学概念を広める誘因を作ったのである。

一応これまでシュトリュンベル教育病理学を検討している人々の評価を列挙してみると、次のように分けられよう。

- (1). 教育病理学の否定的側面を強調するベシエル(1960)
- (2). 教育病理学の肯定的側面を強調するプライディック(1972)
- (3). 中立的評価をしつつもヘルバルト教育学との関連を強調するブス(Buss, A.)(1962)
- (4). 教育病理学が障害児教育学の経験科学的研究方法の端緒となっていると評するカンター(Kanter, G. O.)(1985)

等である。各々のシュトリュンベルの位置づけは異なるにせよ、共にシュトリュンベルあるいはその研究系譜が、治療教育学の医学的理解の傾向に陥ったとの判定においては一致している。しかし第1章でのプライディック書分析で述べたように、いかなる経緯をへて狭義化解釈や医学重視の傾向がもたらされたのかの検討は、今日に至るまで全く行われていない。従ってここでは、シュトリュンベル教育病理学がどのような点で批判されてきているのかを概観し、次いで批判的となっている医学への傾倒がどこに発するのかを明らかにしつつ、治療教育学史上におけるシュトリュンベルの限界的位置を考察したい。

なおここでの叙述は本研究の全体の論調からすると、やや煩雑なものとなっている。治療教育学の学説史研究の難しさである。当該期の理論形成の全容を把握することは、筆者にとってもなお荷の重い課題でもある。が、それだからこそあえて煩雑さをいとわずシュトリュンベル教育病理学の限界を明示しておく必要があると考える。なぜならば、この理論動向こそが、次節以下で論述されるシュトリュンベル系譜による治療教育学の対象拡大と理論精緻化の可能性にもかかわらず、究極的には第Ⅲ部で検討される治療教育学の極端な狭義化解釈を容認する一因になっていくからである。

### a) 治療教育学の医学への傾倒

近年の研究の中でシュトリュンベル教育病理学に対する批判的立場を最も明確にしているのは、ベシエルであろう。彼の批判は、おおむね次の主張に代表される。「病理学的事

実（児童の欠陥）は前後の意味関連から離れてしまい、あたかもそうした病理学的事実が、自然科学的データであるかのように取り扱われている。（シュトリュンベル教育病理学体系が 筆者補注）医学から受け継いでいる病歴（Anamnese, 既往歴）の列挙・提示は、こうした事態を改善しえなかった。なぜならば、病歴の列挙は児童の欠陥の理解には役たらず、むしろ自然科学的解釈に使われるからである。・・・医学のカテゴリー並びに医学関連システムが、教育学という別の分野に平気でためらいなく使用されることによって、その全体の構想は虚構的な性格を有している。」（Beschel, 1965, 70）ベシエルは、シュトリュンベルが医学的知見を重視しすぎ、後年の治療教育学の偏狭的傾向をもたらす主因になったと、厳しい批判を下している。

これに対してブライディックは、シュトリュンベル教育病理学が、児童欠陥論から教育学としての治療教育学理論への橋渡し役をしている点を評価する。むろんブライディックも、シュトリュンベルの障害児教育の限定的把握は批判されるべきだとし、「シュトリュンベルは、障害児を智能障害(Geistesschwach)・身体障害(körperliche Krankheit)・神経学的欠陥(neurologische Defekt)・感覚障害(Sinnesbehinderung)の4つに分類し、教育的あるいは医学的介入が、どの程度まで改善を成し遂げられうる力をもっているのかを、それぞれ限定する試みをしている。・・・障害者はさらになお教育され、授業を受けさせねばならないということ、障害者は生活面で実証を示すための知識・能力を獲得しなければいけないのだということ、それがシュトリュンベルには十分認識されていなかったのである」(Bleidick, 1974, 31)と、位置づけている。

即ち、シュトリュンベル自身、ヘルバルト教育学の原理とも言える児童の教育可能性(Bildsamkeit)を理論形成の核にしつつも、『教育病理学』書には障害児の教育可能性を十分反映しきれなかったのである。それ故、前述のベシエルの医学が無定見に教育学に採用され、学の「全体の構想は虚構的な性格をもっている」(Beschel, 1965, 70)とのシュトリュンベル批判に関しては、ブライディックも首肯する。しかし同時にブライディックは、治療教育学の教育学化の始点として、本書の意義はなお無視できないと指摘する(Bleidick, 1974, 21 und 32)。なぜならばシュトリュンベルは、「教育学的治療は、児童の教育欠陥を治療不可能とみなしはしない。・・・教育的観点に立つならば、どんな知的レベルであれ、教育能力(Bildungsfähigkeit)が残っている限り、完全に永久に(治癒が 筆者補注)失っている子どもは存在しないのである」(Strümpell, 1899, 116)と、現代障害児教育学の到達点と言える教育学的治療の立場を表明し、かつ「教育病理学は、身体及び精神面の病気といわれる全てのもを、医学にゆだねている。従って教育病理学は、本来病気の子どもとは、なんら関わりをもたないのであって、むしろ子どものもつあらゆる心的欠陥と子どもの良き特性にのみ関心をもっているのである」(a. a. O., 182)と、明白に教育病理学と医学との対象を峻別しているからである。

ここにヘルバルティアナーとしてのシュトリュンベルの基本的姿勢が見られる。教育病理学の中核に据えられている児童の教育可能性障害(Die Störungen der Bildsamkeit des

Kindes) という認識は、治療教育学の医学的理解とは異質のものである。にもかかわらず、シュトリュンベル以降の治療教育学理論は、この教育可能性(Bildsamkeit)概念を十分把握しきれなかった。治療教育学という新しい学の自立を希求する余り、医学的知見の導入・摂取にのみ比重が置かれる傾向が年々強まり、それに呼応してシュトリュンベルが理論の核としていた教育学的洞察は失われていった。何故なのか。ここに見られる弱さは、まさに治療教育学狭義化第一段階のアキレス腱でもあった。以下順次その考察に入っていくことにしよう。

#### b) 精神医学導入と教育学としての教育病理学の主張

既述の如くシュトリュンベルは当代の民衆学校の改革課題を念頭に置きつつ、ヘルバルト教育学並びに自らの実践に依拠して、教育病理学の理論形成を行っていた。また一方では、児童研究への関心から、教育学・心理学・医学の関連領域の最新成果を改訂する毎に積極的に取り入れていた。とりわけ感化を受けたのが精神医学者のコッホ (Koch, J. L. A.) であった。シュトリュンベルは1892年第2版で、コッホの精神低格(die Psychopathischen Minderwertigkeiten)概念を導入して大幅な改訂を行い、以来治療教育学研究上の医学の必要性を説くようになるからである。

第2版序文において、シュトリュンベルは次のように述べている。「教育学と精神医学との間のこうした定義(正論點かといふ點 諸點)は、今やもはや堅持されえない。コッホによって著された精神低格理論、即ち正常な精神的健康と、特別な異常性をもつ精神病的症状との間に位置するそうした身体的起因性の精神病質状態の理論によって、教育病理学もまたその純粹の教育学的構成要素と並行して、さらに精神医学的要素を体系化に組み入れていかねばならないのである」(Strümpell, 1899, Ⅱ)と。

第2版改訂にあたり、シュトリュンベルが参照したコッホ文献は、1888年の『精神医学概要入門(Kurzgefasster Leitfaden der Psychiatrie)』と、1891年の『精神低格(Die psychopathischen Minderwertigkeiten.)』第1部であろう。コッホは、すでに『精神医学概要入門』において、精神病的症状ではないが、正常な精神・知的能力ではない精神低格の存在を明らかにしている(Koch, 1888, 34ff.)。しかし、それは精神医学書に属するものであった。精神低格概念はシュトリュンベル『教育病理学』第2版によって、始めて教育学の中に組み入れられたのであった。

1890年第1版の副題「両親、教育学専攻学生、教師、並びに学校当局者、小児科医のための基礎的研究の試み」が示す如く、『教育病理学』は元来教育関係者に対する教授書たることを意図していた。それ故コッホへの依存度を強めつつも、シュトリュンベル自身はその中にヘルバルト教育学との類似性を見出している点を指摘しておかねばなるまい。即ち「コッホ著作のこの立場は、私に教育学に対して心理学を適用したヘルバルトの『教育学書簡』の立場を思い出させる。・・・そこには類似した本質が示されている」(Strümpell, 1899, 290)と、ヘルバルト『教育学書簡』の意義を述べている。1830年代初頭、直接ヘルバルトの講義を通して得た理論の感化力は、極めて大きかったと言える。こうし

たコッホとヘルバルトとの類推解釈からも明らかなように、シュトリュンベル自身はヘルバルト教育学の影響下に常に属していた。従って、教育病理学が教育学の一分野であることは、彼においては自明のことであった。シュトリュンベル教育病理学が治療教育学の医学的理解を普及させる端緒となったとの従来の批判は、かような意味において再検討を要するのである。

### c) 医学と教育学の同列化の矛盾

では、何故ベシエルが批判するような治療教育学の医学重視の徴候が、元来教育学として構築されていたシュトリュンベル教育病理学から生じるはめになったのであろうか。

ここで注目しなければいけない点は、シュトリュンベル自身の改訂による1899年第3版と、その死後弟子シュピッツナーにより編纂された1910年第4版との間に見られる若干の内容上の相違であろう。ベシエル(1965, 70)もブライディック(1974, 31)もシュトリュンベル理論を検討するに際して、図-1の医学と教育学の協力関係についてのシェーマを取り挙げているように、このシェーマは明瞭性に富んでいたため、シュトリュンベル以降の関連著作にも度々引用されている。にもかかわらず、第3版まではこうしたシェーマは存在しないのである。結論を先んじて言えば、治療教育学の代表書として広く読まれた第4版のような平板なシェーマは、障害児教育・福祉制度が十分整備されていない治療教育学理論の始期においては、多くの誤解をもたらす因を作ったと言える。ドイツ治療教育学史上のシュトリュンベルの影響力を考慮するならば、ここでそうした誤解が生じた原因を分析しておく必要がある。

1910年第4版では、図-1のシェーマは以下のように説明されている。「教育可能性の障害 (Bildsamkeitsstörung) という視点の下では、教育学的な精神医学の視野は、精神病質状態及び経過についての精神的症候 (psychische Symptome) にまで広がる。それは、医学的な精神医学の視野とは全く別のものである。が、二つの視野は、共通の考察領域、即ち双眼的研究分野を有し、さらにそれをこえて純粹の教育学並びに純粹医学の分野を包括している。それ故、児童期の精神病質障害についての精神的症候の図式は、いわば立体的な (stereoskopisch) 構成をとる。つまり種々多様な、だが補完的な見地から、それぞれの対象の見解を統合・一致させることによって成立するのである」(Strümpell, 1910, 402) と。ここに明らかなように、シュトリュンベルの教育病理学のシェーマは、医学と障害児教育学との関連について、ほぼ理想的な学的配置を示していたと評価できる。しかしこうした明瞭なシェーマにもかかわらず、否それが余りにも明瞭であったが故に、上位概念の教育病理学的視点が失われ、下位概念の病理学が上位にくるといった傾向性を醸成してしまったことは否定できない。

むしろこうした誤解は、第4版の編集に当たったシュピッツナー一人の責任ではない。その主因は、シュトリュンベル自身の思考法にまで溯る。シュトリュンベルが用いた病理学の用語は医学カテゴリーとして解され、疾病理論 (Krankheitslehre) とされる危険性を秘

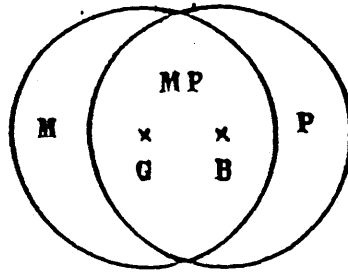
めていた。さらに『教育病理学』第4版が、図-1の如く平板な医学・教育学関係のシェーマを提示していたため、より誤解を招きやすくなったことは否めない。上位概念としての教育学と、下位概念としての医学との構造が、シェーマにおいては同列に配置されているからである。さらに第4版において、先に引用したシェーマの説明に引き続き、「(シェーマに見られるような 註22) こうした状況から・・・それは本書の第1章から第3章の中ですでに原則的に評価されているのであるが、・・・教育病理学のためのその独自の精神病理学を拡大する権利と義務が発しているのである」(a. a. O., 402)との記述があり、教育病理学理論の精緻化のために、精神医学の導入の必要性が、再度強調されている。(註22)かようなシェーマ解釈が、教育学としてあるべきはずの治療教育学の概念・対象規定に際して、如何にマイナスに作用したかは後の歴史が物語っている。即ち、教育病理学が疾病理論や欠陥理論(Fehlerlehre)と見なされがちであったのは、シュトリュンペルやシュピッツナーの治療教育学の論理的把握の未熟さにあった。単なる障害理論として教育病理学が解釈される元凶を、本書自体が内包していたと位置づけられうるのである。

シュトリュンペル教育病理学は、単なる疾病理論でも児童欠陥論でもない。児童の教育可能性の障害(Störungen der Bildsamkeit)に関する教育理論(Bildungslehre)であった。むろん理論構造の不十分さはあっても、シュトリュンペル自身はヘルバルト教育学を核に据えていたため、教育病理学を教育学として把握していた。しかし、彼の後に続く研究者達は、治療教育学理論の起点を『教育病理学』に求めつつも、その内容の論理的分析が不十分であったことは否めない。(註23)

かくして、シュトリュンペル以降の研究者によって、本来垂直に構成されていた治療教育学の教育学と医学の上下従属の関係は、先のシェーマの如く同列化して解釈される傾向が生じたのである。その極端な例は、イザーリン(Isserlin, M.) やスチュテ(Stutte, H.) 等に見られる治療教育学を無批判に応用精神医学、ないしは応用児童精神医学の一種とする研究系譜であろう(Bleidick, 1974, 34f.)。ここでは、治療教育学の学としての位置を確保するために、上位概念と下位概念の順次を逆にして対象を規定し、方法論が語られるというアプローチがとられているのである。ヴァイマール期のドイツ治療教育学の最盛期なるものの名声とその教育的遺産なるものの継承が、こうした教育学的洞察を欠いた研究動向、特に医学・精神医学・心理学の研究者陣によって支えられていたことも、またまぎれもない事実であった。

図 - 1 シュトリュンベル教育病理学のシエマ

Schema des stereoskopischen Charakters der Zusammenwirkung von Medizin und Pädagogik.



G = der medizinische Blickpunkt: die Störung der Gesundheit.  
 B = der pädagogische Blickpunkt: der Störung der Bildsamkeit.  
 P = das rein pädagogische.  
 M = das rein medizinische.  
 MP = das medizinisch-pädagogische (binokulare) Forschungsgebiet.

G = 医学内視点: 健康の障害  
 B = 教育学内視点: 教育能力の障害  
 P = 教育学分野  
 M = 医学分野  
 MP = 医学と教育学の共通研究分野

(Strümpell, 1910, 402)

## 2. 2 治療教育学の狭義化と軽度知的・行動異常児研究への関心

ヘルバルティアナーの主導で、教育病理学が民衆学校教育界に導入され、治療教育学の教育学化が未熟ながらも定着していく基盤が形成されつつあったことは、すでに述べた通りである。と同時に、先のシュトリュンベル教育病理学の限界の考察結果に見られるように、この系譜の研究動向が医学・精神医学に傾斜しやすい要素をはらんでいたことも事実であった。時代の花形学問であったドイツ精神医学が、学齢期児童問題に関心を向け出すのが、ちょうどこの頃であったことも、教育界への治療教育学理論の導入に際して、少なからぬ影響を及ぼした。

治療教育学の狭義化とは、理念として広義化を最初に提唱しているゲオルゲンズ・ダイnhルトの著書の表題にも示されているように、精神薄弱教育に集中しすぎる傾向を指すわけであるが、19世紀末から20世紀初頭にかけての狭義化傾向は、従来の白痴施設で形成された精神薄弱理論に由来するものではなく、むしろこの時期の民衆学校の落ちこぼれや逸脱児を対象とする新しい障害児理論、即ち軽度知的・行動異常児への研究関心から発しているのである。以下、シュトリュンベル教育病理学は治療教育学の医学的傾倒をもたらし、その研究系譜は狭義化を推し進めたという誤れる定説の故に、皆目検討されてこなかった当該期の狭義化の理論特徴、並びにそこから発する精神薄弱理論への影響力を検討していきたい。

### 2. 2. 1 コッホ精神低格概念の普及と軽度知的・行動異常児研究への関心

#### a) 教育病理学とコッホ精神低格概念の普及

シュトリュンベル系譜による治療教育学理論の教育界への普及にもかかわらず、それが教育学的洞察を喪失していくのは、先に見たように何よりも治療教育学の医学的理解への傾倒に帰せられる。その際最も目立つのは、シュトリュンベル・シュビッツナーの系譜に代表される精神医学の重視、就中コッホの精神低格概念の影響であろう。世紀転換期からの治療教育学理論の発展、特に軽度知的・行動異常児研究の関心の高まりは、ここにその因を見いだすことができる。むろん児童の生理学的欠陥についての書は、シュトリュンベル『教育病理学』刊行以前にも出されていた。しかし、コッホ自身も認めているように、教育病理学の学的自立と精神低格概念を統一的に基礎づけたのは1892年『教育病理学』書第2版が最初であった(Koch, 1896, 28f.)。

確かに1890年第1版発行以降、1910年第4版に至るまでの『教育病理学』の改訂・増補の動きを見ると、版を改める毎に、医学、殊に精神医学への傾斜が明らかである。特に第2版でのコッホの精神低格概念の導入は、以後の世代の治療教育学研究者に大きな影響を及ぼした。続く1899年第3版では、精神低格概念を核とした精神医学の比重が一層大きくなっている。第3版でのシュトリュンベルのコッホ評価は、「こうしてコッホ



によって精神医学は教育学に、また教育学は精神医学に対して、全く新しい立場を与えている。精神医学並びに教育学の学説は、今まで理論的にも実践的にも、そうした立場を互いにもったことはなかった」(Strümpell, 1899, 231)と極めて高く、第2部「教育学的精神医学資料(Das Material der pädagogische Psychiatric)の第9章から第15章までの記述は、コッホ説に基づく障害児の事例が列挙されている。第4版ではこの傾向は強められ、I部：教育病理学基礎篇 II部：教育病理学専門篇・III部：教育病理学実践篇、といった一般医学概説書と類似した記述法をとっている。

とはいえコッホの精神低格理論自体は、格別目新しいものではない。ドイツ精神医学の巨匠グリージンガー(Gricsinger, W.)の『精神病の病理学と治療(Die Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten)』(1861)に由来するものなのである。またグリージンガーの影響を受けたクラフト・エービング(Krafft-Ebing, R.v.)は、トリューバーやウファー(Ufer, Chr.)によって精神医学からの教育病理学研究の貢献者として位置づけられている(Trüper, 1896, 4 und Ufer, 1896, 36)。しかし、ドイツ精神医学が児童を固有の対象として捉え、児童精神医学成立への契機が醸成されるのは、1880年代後半以降のことである。エミングハウス(Emminghaus, H.)の『児童期の精神障害(Die psychischen Störungen des Kindesalters)』(1887)とショルツ(Scholz, F.)の『児童の性格欠陥(Die Charakterfehler des Kindes)』(1891)、並びにコッホの精神低格概念についての研究書の寄与が大きかった。

こうしてシュトリュンベル系譜の治療教育学理論は、ドイツ精神医学の研究動向を反映する形で、軽度知的・行動異常児に集中していった。教育学関係者としては、トリューバー・ヘラー・フックスが、医学研究者としてはコッホ・ツィーエン(Zichen, Th.)・エミングハウス・クレベリン等の名を、当代の代表者として挙げるができる(Kopittke, 92)。特にこの系譜の中で、精神低格概念の精神薄弱理論への導入に力があつたのは、トリューバー(1893 und 1902)とフックス(1899)、さらにツィーエン(1902-1906)であろう。教育的観点から精神低格概念の対象を拡大した人としては、『乳児期の精神低格について(Uber psychopathische Minderwertigkeiten des Säuglingsalters)』(1892)の論文で乳幼児に適用したレーマー(Römer, A.)や、高学年の一般児童をも対象に含めたウファー(1894)等を挙げるができる。

#### b) ヘルバルティァナーとコッホ精神低格概念の普及

民衆学校教員層への教育病理学の普及に当たって当初影響力をもっていたのは、トリューバーであろう。シュピッツナーも述べているように、教育界への普及の先駆を担ったのは、コッホ自身とトリューバー、それにシュトリュンベル・シュピッツナーの流れである(Spitzner, 1898, 90ff)。が、精神低格概念の民衆学校教員層への直接的紹介は、トリューバーの書『児童期の精神低格(Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter)』

によって開始された。ツィラーとラインの教育改革の意図を教育病理学の普及という形で継承せんとした本書は(Trüper, 1893, 37f.)、1893年発刊され、翌年プロイセン文部省により教員の必読書として取り上げられたことを契機に、広く民衆学校・補助学校教員層に読まれるようになる。コッホの1891年から93年にかけて出された三部作『精神低格』の教員層への普及は、実質的にはこの書が代弁しているのである。コッホがコンパクトな教員向けの著書をまとめるのは、1902年にすぎないからである。

コッホとトリューパーの研究上の友好関係(Kopittke, 59)も、教育病理学の普及を促す要因となっている。コッホ自身、早くも1891年に自著『精神低格』の第1部序文の中で、1890年刊行された『教育病理学』書にふれ「精神低格についての適切な研究は、つい先頃シュトリュンベルによって基礎づけられた教育病理学を著しく促進することができるであろう」(Koch, 1891, II)と、教育病理学と精神低格概念の結合を促している。また翌92年ロンドンでの第7回国際衛生会議で、シュトリュンベルとコッホは共同で精神低格児についての調査・統計の報告をしている。が、何といたっても教育病理学から治療教育学理論への発展の礎となっているのは、1896年からのトリューパー・コッホ・ウファー等の編集陣による児童研究誌の発刊であろう。

トリューパーはさらに1901年エルバーフェルトの白痴施設会議での精神薄弱定義をめぐる論争、並びにそこでの自らの講演を基にして(Bericht KfI, 1902, 93)、『児童の精神生活の異常徴候の始まり(Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben)』(1902)を刊行する。その内容は、コッホ精神低格概念に依拠しつつ、軽度知的・行動異常児と精神薄弱児との類似性と異質性を述べた書と要約できる。精神薄弱児ではないが、普通学校では適応しがたい児童の精神医学的考察を行い、治療教育学の観点からの児童保護・社会教育的配慮の必要を説いている。その際注目すべき点は、精神低格児問題の解決を医師や白痴施設教員だけに任せるのではなく、全学校教員の協力を訴え、さらには親や行政当局の参画をも求めるという姿勢を貫いていることであろう(Trüper, 1902, 32)。つまり全学校教員の協力を基底にして学齢児童の異常の教育的取り扱いを提唱している点で、補助学校関係者とは明確に一線を画しているのである。

こうした教育病理学普及の研究活動の中心地は、1890年代ヘルバルティアナーの牙城として、名声を博していたイエナであった。ラインの率いるイエナ大学教育学ゼミナールに集ったライン門下生によって、教育病理学は民衆学校教員層に定着していく基盤を築くことができただけでなく、さらに教育病理学から治療教育学理論形成への端緒も、開かれたのである。1896年『教育学雑誌(Pädagogisches Magazin)』第71冊は、『教育病理学と治療について(Zur pädagogischen Pathologie und Therapie)』と題して、シュトリュンベル系譜の人々の論文を掲載しているが、トリューパー・コッホ・ウファー・ツィンマー(Zimmer, F.)等が、いかにラインに近いヘルバルト派教育学の感化を受けているのかを如実に示している(Trüper, 1896, 1f.)。

ヘルバルティアナーとして、かつ民衆学校教員としての職務課題として、教育病理学の普及者となり、その理論を後楯として教育改革を提起した人々もいる。世紀転換期ベルリンで民衆学校全体の改善による落ちこぼれ児童の救済を目ざし、補助学校のようなセグレーション型教育形態に断固反対していたヒンツ(Hintz, 0.)の理論的支柱は、シュトリュンベル並びにその系譜の研究成果であった。『普通学校での異常児の教育(Die Erziehung abnormer Kinder in Normalschulen)』(1897a)で、民衆学校内での異常児教育の可能性を根拠づけるに際して、ヒンツはシュトリュンベル・シュピッツナー・コッホ・トリューバ・ウファー(Hintz, 1897a, 243ff.)の見解を挙げつつ、自説の正当性を主張している。

当時同じくベルリンで、学業不振児・精神薄弱児教育に関心を持っていたフックスも、1896年から1904年にかけて「教育病理学への貢献(Beiträge zur Pädagogischen Pathologie)」という教育病理学シリーズ全5巻の編集を勤め、教員層への教育病理学普及に一役買っている。イエナのラインの下で学び、トリューバーの治療教育施設で実習経験を積んだ後、ベルリンで教員をしていたフックスは、その経歴からも明らかなように典型的なヘルバルティアナーであり、かつシュトリュンベル系譜の直系者でもあった。1896年第1巻『落ち着きのなさ——教育病理学のシステムと課題についての入門研究(Die Unruhe. Studie mit einer Einleitung über 'System und Aufgabe der pädagogischen Pathologie')』と、1897年の第2巻『教育病理学の主課題としての病的性格分析(Die Analyse pathologischer Naturen als eine Hauptaufgabe der pädagogischen Pathologie)』『精神薄弱児とその教育組織(Die Schwachsinnigen und die Organisation ihrer Erziehung)』によって、フックスは一躍教育病理学分野の若手理論家の騎手と目されるようになる。(註24)以後20世紀初頭からヴァイマル期にかけて、フックスは実践的観点からかなり矛盾に満ちた治療教育学理論解釈をしつつ、補助学校界最大のリーダーとして頭角を現していく。このフックスこそ、治療教育学理論の狭義化から極端な狭義化への道を探る上での最適の事例提供者となっているのであるが、それについては第Ⅱ部以降で詳細な検討をすることにしたい。

かくしてシュトリュンベル教育病理学、特にそれに斬新さを付与していた精神低格概念は、医学・精神医学という学的権威性に支えられて、教員層に知的・行動異常児の問題解決のための一理論として、教職上の必須知見として漸次浸透していく。その際この新研究動向の摂取は、ヒンツやフックスの事例の如く、時の民衆学校で顕在化していた落ちこぼれ児童問題に集中する傾向を見せる。19世紀中葉からの民衆学校再編の進行と、多級制民衆学校の増加による学級内での児童の個性・能力差の顕在化とによって、落ちこぼれ児童、就中学業不振児の取り扱いの「科学」的理論が要請されていたこと、またそれへの対処として補助学校という新教育形態が台頭しつつあったことから、精神薄弱理論の際立った摂取が当該期目立つようになる。

以下、シュトリュンベルの研究系譜から発する当代の精神薄弱理論の動向を概観してみ

よう。それは軽度精神薄弱児研究の実質的な幕開けでもあった。

## 2. 2. 2 軽度知的・行動異常児研究成果と精神薄弱理論形成の関連

ドイツ精神医学の興隆期の精神薄弱理論の歴史研究は、これまでもっぱら医学史研究の一環としてか(Kuhlo, 1974 und Geiger, 1977)、既存の精神医学の徹底的批判者の立場にたつ者によって行われてきた(Bastian, 1981 und Jantzen, 1982)。しかしながら、前者は医学者の手によるため教育制度との関連や社会的脈絡の中での考察に欠けるきらいがある。後者は反精神医学をスローガンの如く唱えるネオ・マルキスト派の研究者が多く、結論が最初から決まっているような論旨が披露されているに過ぎない。例えばヤンツェンは、当該期の精神医学分野からの精神薄弱理論形成への橋渡し役として、コッホ・ゾリヤー(Sollier, P.)・ツィーエン・クレペリン等を挙げつつ、一括して精神病質概念の範疇に含め批判しているが、説得力に欠ける資料分析の甘さが目立つ(Jantzen, 1982, 64ff.)。確かに1890年代以降の精神薄弱理論へのコッホ・ゾリヤー等の影響は大きかった。が、ドイツでの精神薄弱理論のその後の歩みを見た場合、医学概念の成立と後年の教育学的解釈による変容・歪曲化とは峻別して考察すべきであろう。医学概念の学的中立性と、その概念が特定の教員組織に利用され、さらに社会的拡がりを持ち偏見が定着していく過程とは、異質のものであるからである。

なお本研究は序でも述べているように、施設実践に理論生成の根源を持つドイツ型精神薄弱理論の歴史研究の全容を取り扱うものではなく、従来等閑視されてきた施設型から補助学校へと精神薄弱理論の主導権が移行する世紀転換期のヘルバルティアナーの役割、殊にシュトリュンベル系譜の橋渡し役に重点を置いているため、本節での検討も1890、1900年代のみを対象とすることをあらかじめことわっておきたい。

まず1890年代初頭の理論傾向を概観するならば、ドイツ精神医学からコッホが、フランス精神医学からはゾリヤーが、軽度精神薄弱理論の先駆を切り、次いでツィーエンが両理論をまとめ、それが補助学校界に入っていくという経緯を辿るのであるが、類似した精神病質概念を用いつつも、その定義・用語は様々であった。また精神病質概念の普及の先駆けとなったコッホ精神低格概念の誤用への恐れは、その普及の第一人者であったシュビッツナー自身も含めて結構多く、中立的な概念と解される場合が一般的であった。

当時コッホ精神低格概念と相並ぶ書としてドイツで影響力があったのは、フランス・ビセートルの精神薄弱理論研究の伝統を汲むゾリヤーの『白痴と遅愚(Der Idiot und der Imbecille)』(1891)である。だが、その最大の理論特徴たる遅愚(Imbecillen)は反社会的傾向をもつとの定義には、当然のことながら反発も強かった(Sollier, 1891, Kf.)。プロイセン教員間で広く読まれた1893年トリューパー書では、ゾリヤー説は一面的であり誇張しすぎるとの妥当な見解が述べられている(Trüper, 1893, 76)。ヤンツェン等の反精神医学の立場からの当代の精神薄弱理論の全面的否定が何等批判に値しないのは、まさにこうした事実からなのである。

ヘルバルティアナーでゾリヤーの精神薄弱理論の紹介を最初にしたのはウファーである。1891年チューリンゲンの教育集会でのその講演は、『精神薄弱の本質(Das Wesen des Schwachsinn)s』(1893)と題して後に刊行されている(Ufer, 1893, 2ff.)。ウファーは、また1890年代幾つか関連著作(1894)を執筆しており、トリューパーやコッホと並ぶシュートリェンベル系譜の代表的人物に連なることを証明している。

このようにゾリヤー書の反響は大きかったことは事実であるが、当のゾリヤー自身認めているように、一方ではすでにドイツの理論研究の水準は高かった(Sollicr, 1891, XI)。ツィーエンと並ぶ当該期の精神薄弱理論家と目されるヴェルツブルク大学の精神科医ヴェイガント(Weygandt, W.)も、1900年『医学的・教育学的関係の中での白痴及び遅愚児童の取り扱い(Die Behandlung idiotischer und imbeciller Kinder in ärztlicher und pädagogischer Beziehung)』(1900)の自著で、ゾリヤー書並びにフランス精神医学の精神薄弱理論形成への影響力を述べてつつも、ドイツ独自の施設型教育の擁護者を自認している(Weygandt, 1900, 25ff.)。エスキロール(Esquirol, J. E. D.)に集約されるフランス精神医学の合理的・科学的研究姿勢は、19世紀半ばまで精神薄弱理論の主導権を握らしめたことは確かであるが、1890年頃になるとすでにドイツ精神医学の優位性と、シュートリェンベル系譜の民衆学校生徒を対象とする軽度知的・異常児研究に先導されて、ドイツ独自の精神薄弱理論形成の基盤が整っていたのである。

その代表格はツィーエンであろう。彼の児童精神医学の三部作『児童期の精神病——特に学齢期児童を考慮して(Die Geisteskrankheiten des Kindesalters mit besonderer Berücksichtigung des schulpflichtigen Alters)』(1902-1906)は精神病質に関する理論であるが、白痴・遅愚・魯鈍(Idiotie・Imbezillität・Debilität)の三分類は、ツィーエンのいう魯鈍の補助学校生徒への適用によって、補助学校界で最もよく用いられる一種の御用学的精神薄弱理論となる(註25)。しかしこれは当時の精神医学者間で一致した分類がなされていたことを意味するものではない。幾つかの代表的精神医学書を比較すればそれは一目瞭然である。例えば、ゾリヤー書は白痴・遅愚(Idiotie・Imbezillität)の用語を用い、白痴をさらに重度(schwere Idiotie)と軽度(leichte Idiotie)に分けている。遅愚を先天性反社会的傾向性をもつ者とみなすこのゾリヤーの定義は、ツィーエン自身の解釈によると魯鈍を指すものとされる(Ziehen, 1902, 39)。ツィーエンと並ぶ精神薄弱理論家と目されるヴェイガントの分類は、教育不能の白痴・教育可能の白痴・遅愚(Imbecille)の三分類であるが、彼の解釈によれば、自分の分類の遅愚はツィーエンの魯鈍に、教育可能な白痴はツィーエンの遅愚に該当するとされている。さらにヴェイガントは、コッホのいう精神低格の多くの者が遅愚に包括されると定義している(Weygandt, 1900, 19)。すでにドイツ精神医学の新進研究者として注目を浴びていたクレペリンも、1900年に刊行した『国家の精神医学的課題(Die psychiatrischen Aufgaben des Staates)』(1900)で、精神医学分野で精神薄弱理論程遅れているものはないと告白している(Kraepelin, 1900, 8)。即ち1900年頃ドイツ精神医学界では、まだ魯鈍と遅愚の定義・用語の使い方は代表書を

概観しても定まっていけないのである。

確かに軽度精神薄弱理論は、精神低格概念に類する用語——通常は *geistige Minderwertigkeit* ないしは *moralische Minderwertigkeit* として——を冠して当時教育界に普及しつつあった。精神薄弱 (*Schwachsinn*) という包括的概念から、より緻密な軽度精神薄弱の分類への研究動向が顕著になっていた (Fittje, 1986, 235)。精神低格概念から出てきた *geistig Minderwertige* 用語は、すでに 1900 年頃には補助学校医の間で、白痴とは違う精神薄弱児者概念として受容されている (Laquer, 1902, 15)。反社会性の精神病質者と重複されて用いられる道徳性精神薄弱も、ほぼ同じ頃児童精神医学分野で普及する概念となる。ドイツにあっては、イェナ大学のビンスワンガー (Binswanger, O.) が、同地の児童研究組織に道徳性精神薄弱研究に関する啓蒙活動の課題を託している (Binswanger, 1905, 30)。しかしながら、トリューパーの治療教育学理論の師でもあったビンスワンガー自身正直に告白しているように、*geistige Minderwertigkeit* と正常との境界は全く不確かなものであると当時受け止められていた (a. a. O., 36)。

1901 年第 10 回白痴施設会議での精神薄弱理論論争は、その頃の混迷した精神薄弱教育界の状況、即ち伝統的精神薄弱施設から新興勢力補助学校へと理論形成の主導権が、シュトリュンベル系譜の教育病理学・治療教育学を媒介にして推移していく過度期の状況をよく伝えている。前回の 1898 年第 9 回会議で、正式名を白痴保護・精神薄弱児学校会議 (*Konferenz für Idiotenpflege und Schulen für schwachbefähigte Kinder*) と改め、補助学校側への歩み寄りを見せているものの、以後精神薄弱教育界では白痴施設が勢力を急速に消失していく時期 (Geiger, 1977, 165) に開催された会議であるだけに、施設型精神薄弱教育の論客バルトホルド (Barthold, F.) の「白痴施設と補助学校、一つの境界調整 (*Die Idiotenanstalten und die Hilfsschulen, eine Grenzregulierung*)」 (Bericht KfI, 1901, 201-204) と、ケレ (Kölle) の「白痴分類の試み (*Versuch einer Einteilung der Idioten*)」 (Bericht KfI, 1902, 43-55) の講演、及びそれに引き続く討議は (Bericht KfI, 1901, 204-208 und 1902, 56-58)、三つどもえの論争——施設側とシュトリュンベル系譜の研究者と補助学校側——となっている。ケレ報告では、コッホとトリューパーの精神低格概念やゾリヤー書を引き合いにしつつ白痴分類の中で軽度精神薄弱たる *geistige Minderwertigkeit* の用語が定着しつつあることを認めている (Bericht KfI, 1902, 47ff.)。

討議の中心は、*Geistesschwäche* の定義に際しての *Schwachbegabte* と *Schwachsinnige* の識別に関してであった。その先陣を切って、トリューパーは精神薄弱児分類で特に軽度精神薄弱の分類が困難であることを十分認識し、それ故に意志・感情面での心理研究の深化が必要である旨を訴えている。これへの補助学校教員フレンツェル (Frenzel, F.) の応答は、「そのような分類は学問としては一定の価値がある。が、教育者にとってはただわずかな意味しかない。教育者は精神薄弱児の教育とかわり合っている。そこで何よりもまず知能が考慮される」 (a. a. O., 56) というものであった。補助学校拡大をひたすら目ざしてい

たフレンツェルのこの精神薄弱理論の解釈の仕方は、すでに当時補助学校サイドで精神薄弱児の定義をする方針が固まっていたことを暗示している。それに対する施設側の理論的リーダー、ピーパー(Piper, H.)は、同じく討議に参画していたトリューパーと意気投合する形で、「知的劣弱(Schwachbefähigte)を白痴とみなす者は犯罪を犯している」のだと厳しい批判の言葉をフレンツェルに投げつけ、排撃している(a. a. O., 57)。ベルリン精神薄弱施設長であったピーパーは、1890年代の代表的な施設擁護・反補助学校派と目される人物であった。

要するにドイツ精神医学の最新成果に照らして、当代の精神薄弱概念や対象範囲を比較すれば、まだ何等の統一性もないことは一目瞭然であった。では、かような理論的模索の時期に、どのようにして学校で社会で精神薄弱児者の判定基準が整うようになるのであろうか。事実この頃から軽度精神薄弱理論は、反社会性や貧困問題さらには家族性遺伝と結び付けられ、社会防衛的見地から教育界・児童保護事業界で施策の充実を強調する際に用いられる反面、同時に偏見を増大させる「科学」的理論として機能していくからである。ここにおいて大きな役割を果たしたのが、補助学校教員組織たる補助学校連盟であった。シュトリュンベル教育病理学に発する精神医学的知見の民衆学校教育界への導入という時勢に便乗して、補助学校の存在を正当化するために軽度精神薄弱理論にいち早く統一的様相を与え、その理論的整合性を拠り所として医学理論を排除していくというパラドキシカルな、しかしそれだけに十分説得力に富む手法が駆使されたのである。ここにこそ治療教育学が医学的に解され、さらに極端な狭義化へと傾斜していく最大の原因を見出せるのである。この精神薄弱理論のすり替えについては、第Ⅲ部で明らかにすることにした。



世紀転換期以降、シュトリュンペル系譜による治療教育学の理論形成に際して、コッホ精神低格概念の影響力は極めて大きかった。なぜならばハンゼルマンも指摘しているように、精神低格概念は1890年代以降ナチズム期に至るまで、その用語・対象は種々の治療教育学研究者により多少の変化を見せるものの、基本的な考え方は継承されていくからである(Hanselmann, 1946, 249)。

異常と正常の境界の中間というコッホ精神低格概念の影響を受けた例として、ブタベストのフェルテス(Vértes, A. O.) の1918年論文「心理学に基づく治療教育学の概念規定(Begriffsbestimmung der Heilpädagogik auf psychologischer Grundlage)」の有名なシェーマ——質的差異でなく段階的差異を基盤として、異常性から正常性さらに天才の段階を一直線上に配置した——を挙げることができよう(Vértes, 1918, 7)。「正常とは、通常の日常的概念や繰り返し起こる平均価値、あるいは一般的な人間的目的(自己保存、社会への適応)と一致する事どもを指すのである。従って正常性とは何等ピリオドではなく、道程なのである。即ち、数多くの段階的差異の可能性を持つ道なのである。・・・治療教育学の概念と異常性は互いに結合し合っている。我々はそれ故に異常を把握するために、正常性の概念を確定しなければならない」(a. a. O., 7)との治療教育学研究目的は、コッホが本来意図していた方向を如実に反映していた。

にもかかわらず、精神低格概念の教育界への導入の経緯については、これまで治療教育学理論史研究において、研究対象としてまともに検討されることはなかった。ドイツにおいては、この理由は明白である。ナチズム期に精神低格概念に類する精神病質・劣等・道徳性精神薄弱・退化なる概念が、障害者以外にも拡大解釈され、犯罪者・教護児童・売春婦・未婚の母・浮浪者等が、強制断種手術の犠牲者となっているからである(Bock, 1986, 320f.)。この暗い過去の歴史が、コッホの精神低格概念に比重を置いていたシュトリュンペル系譜の治療教育学理論の正しい考察を妨げていた遠因になっていたと言える。

確かに精神低格概念の治療教育学への導入は、すでにシュピッツナーが危惧していたように、治療教育学の学それ自体を脅かす側面をもっていたことは事実である。シュトリュンペル教育病理学の実質的共同執筆者でもあったシュピッツナーは、その普及に際して、ドイツ教員集会でコッホ精神低格概念の使用に関して、相対的に差別的意味合いが少ない表現を用いるべきことを何度も強調している。「(児童や青年の精神病質的徴候・症状等を説明する場合 筆者傍注) そのためにコッホによって作られた‘精神低格(psychopathische Minderwertigkeit)’という言い回しは必要でない。この言い回しに付随する不利な副作用は、教育目的と、実際に児童を教育的判定・治療していく精神との間に矛盾をもたらす。従って教育学はこの言葉を正規の病理学専門用語として受け入れない方がよいのである。部分的に執筆を担当しているシュトリュンペル教育病理学第3版でも、それ故著者の賛意を得て、私は‘精神低格’

の名称を降ろしてしまった。私は反対されるであろうことを知っている。・・・しかしながら何のために教育学はこの用語を弁護しなければならないのか？ 単に精神病質徴候、精神病質症状・経緯、精神病質的体質（素質）等々について述べるだけなら、生来性精神病症状から区別されるべき器質的異常に基づく精神異常についての正しい理解と適切な言い表し方が十分あるからである」(Spitzner, 1898, 90)とのシュピッツナーの指摘は鋭く、正しい。(註 26)

シュトリュンベル教育病理学の最初の普及地ザクセンでも、1900年頃の民衆学校教員層のコッホ精神低格概念の受容の仕方は、児童の教育上の障害の一つと捉えるべきだとされており、精神低格の症状があるからといって当該者を直ちに「病気」や「精神低格」と判定することには、懐疑的な見解が多かったようである(Mehner, 1900, 161ff.)。また1894年のシュトゥットガルトの教員集会で、精神低格概念の導入に注意深い配慮をすべきだというシュピッツナー見解に対して(Spitzner, 1894, 28f.)、それは「過度な心配性」だとの批判をしているベルリンの校長ヒンツにしても、なお「もちろん私だって、精神低格理論によって・・・健全な成長を危うくするかもしれないような事態に注意を払うことを、怠るようなことはできない」といった正当な判断力を併せ持っていた(Hintz, 1897a, 250)。

グリーンジィンガーとクラフト・エービング以来のドイツ精神医学の系譜の流れを汲むコッホ理論の否定的役割を強調するバスティアン(Bastian, T., 1981)ですら、コッホ自身の精神低格概念の解釈は、学的中立性を有していたことを認めている(Bastian, 1981, 30)。そもそもコッホによれば、精神病質(Psychopathie)と劣等(Minderwertigkeit)との用語の組み合わせから成る精神低格(psychopathische Minderwertigkeit)という新語は、何等その人間の尊厳性を損う意味で使用されてはいなかった(Koch, 1891-1893, I)。精神低格は後天性もあるとしており、精神病質の遺伝性の強調を否定する見解も述べている(a. a. O., 169)。さらに精神低格は、正常者と精神異常との中間に位置するものの、固定した症状ではなく、一過性のものもかなりあるとの解釈をしている(a. a. O., 390)。ここに、何故精神科医コッホがトリューパーと研究協力し、率先して教育関係者に自説を啓蒙していったのかの理由が明らかであろう。

つまり精神低格概念ないしはそれに類した知的・行動異常児概念の理論形成期ともいえる1890年代初頭から1910年代頃までの治療教育学関連文献を通観するならば、こうした概念自体は中立的意味合いをもって用いられてきていることがわかる。

しかし同時に、精神低格ないしはそれに類した用語は多用されるにつれて次第に否定的な響きを強め、シュピッツナーが危惧したように、社会的隔離・予防的処置を正当化する障害者概念へと変容する。では、何故この中立的な精神低格概念が、変容し歪曲化され、ひいてはナチズム期の優生学的障害者政策を理論的に支えるような役割さえ担っていくのであろうか(註 27)。

一つには、1910年頃から顕著になるドイツ民族至上主義の社会的風潮が、かような精神低格概念の通俗化の後押しをしたことであろう。敗戦を経て、ヴァイマル期の政治・経済的不安定要素がこの種の偏見をさらに助長し、精神医学界では精神病質者を広義的解釈し、政治犯や思想犯にも適用する傾向が生じてくる(Bastian, 1981, 34ff.) (ケペリン著、岡・嶺訳、1977, 156)。精神低格概念が、ナチズム社会思潮形成の一翼を担う理論に直結したと批判されるゆえんである。

第二の原因として挙げねばならぬのは、1900年代半ばからの補助学校界での軽度精神薄弱理論の形成に際して、精神低格概念に基づく軽度知的・行動異常児研究成果が一面的なやり方で摂取されたことであろう。「劣等」という用語がヴァイマル期以降、コッホやシュトリュンベル系譜の人々が用いた時にはなかったモラル的判定や排撃的意味に変容していくのは、かかる軽度精神薄弱理論の普及による所も多分にあった。補助学校生徒は「病氣」ないしは「劣等」の人という偏見が、補助学校の急速な普及に伴って、一般社会にも瞬く間に波及していったからである(Gehrecke, 1971, 23)。

こうした精神低格概念の学的中立性と、その類似概念の変容・歪曲の時期を比較検討して見るならば、当時の関係者の証言に依拠したエルガー・ロットガルトの説明——即ち「劣等の(minderwertig)」や「原始的(primitiv)」といった精神薄弱理論書に多用されていた専門用語は、今日のような否定的意味合いを1930年代半ばまでまだ必ずしも持っていないとすることは、誤っているとさえいえる(Ellger-Rüttgardt, 1987, 164)。その際エルガー・ロットガルトが、証言として重視しているのはブッフホルツ(Buchholz, F.)であるが、このペテルゼンの弟子は、1939年全面的に補助学校生徒の有用性を強調することで、断種の犠牲者を減らそうとの意図を秘めた『役に立つ補助学校児——普通の子ども(Das brauchbare Hilfsschulkind--ein Normalkind)』と題する本をまとめている。ナチズム期補助学校教育学書としては異色の進取的内容であるとはいえ、補助学校生徒に付帯していた劣等という否定的イメージを払拭するべく、できるだけ肯定的に諸概念を位置づけることが、ブッフホルツの執筆の第一目的であった当時の状況を考慮するならば、エルガー・ロットガルトの説明は早急すぎる判断と言わざるをえない。

## 2. 3 治療教育学理論の普及と児童研究活動の組織化

シュトリュンベル教育病理学から刺激を受けて、民衆学校の落ちこぼれや手のかかる児童を対象とした軽度知的・行動異常児研究から治療教育学の体系化志向が生じてくるのであるが、それは治療教育学の精神医学への傾倒や狭義化解釈のみを普及させたのではなかった。治療教育学の広義化、即ち児童保護事業や社会教育学分野での知見の応用や、民衆学校内での教育改革の方向をも目ざすものであった。かかる意味において、第1章でも述べたようにヘルバルティアナーによる当時の治療教育学の狭義化は、後年の補助学校連盟による極端な狭義化とは異なるものであり、明確に区別しなければならないのである。

シュトリュンベルの教育病理学普及におけるシュビツナーの尽力それ自体は、先に見たように民衆学校教育界に当初はわずかな影響しか及ぼしえなかった。しかし、シュトリュンベル以降の治療教育学研究者が児童研究活動の組織化と何等かの関わりを持っていた人々であったということ、並びにドイツにおける児童研究が伝統的に医学・生物学的傾向性を帯びていたことから、1900年前後より教育病理学は児童研究として民衆学校教員層に漸次定着していくルートを見出すことに成功する。そしてここにおいて、始めて教育学としての治療教育学理論普及のための条件が整うのである。以下、ドイツ児童研究の成立期を概観しつつ、教育病理学から治療教育学への理論発展の経緯を見ていくことにしよう。

### 2. 3. 1 児童研究の成立と治療教育学理論の普及

#### a) 児童研究の成立と教育病理学の普及

ドイツにおける児童研究の成立は、1880年代末から1900年代にかけてアメリカ児童研究運動の刺激を受けて始まったとされている。ライプチヒのヴント心理学の系譜をひくホール(Hall, S.)を介して、アメリカ児童研究の諸成果がドイツに逆輸入されたのである。しかし、ドイツ児童研究がアメリカの影響の下に成立したとはいえ、1880年代から1910年代はドイツ心理学の最盛期に当たり、プレイヤー(Preyer, W.)以来の医学生理学的要素の強いドイツ児童研究の伝統的研究基盤は存続していた。むしろ1910年代まではアメリカでの研究成果とドイツ児童研究の諸成果が混在していたと言えよう。このドイツ児童研究の系譜を整理してみると、大きくは以下の三つに分けられる。即ち、(1). アメリカ児童研究のインパクトによるウファー(Ufer, C.)、シュテルン(Stern, W.)等の児童心理学の系譜 (2). ヴント(Wundt, W. M.)以来のドイツ実験心理学の流れを汲むライ(Lay, W. A.)、モイマン(Meumann, E.)の実験教育学の系譜 (3). ドイツ精神医学の知見に基づくコッホ(Koch, J. A. L.)、シュトリュンベル等の児童欠陥論の研究系譜、である。

(1)のウファー、シュテルン等による児童心理学の研究系譜は、1900年代中葉から1910年代に、(2)及び(3)の研究系譜が衰退し、教育心理学としてあるいは治療教育学として学的自立をすることによって元の形態は消失するのに反比例し、研究・教育実践上幅広

い定着を見るに至る。

(2)の研究系譜が出てくるのは、1895年頃からである。ライの実験教授学あるいはモイマンの実験教育学という名の下で、経験科学的な研究手法を始めて採用しつつ、児童の心身発達並びに個性の研究が試みられた。むろんその方法は多分に素朴な経験主義の域を脱するものではなかったため、第一次大戦前にすでに(1)のアメリカ児童心理学や心理測定に座を譲り渡すはめになる。だが、観察・実験・統計・質問調査によって、カリキュラム作成・生徒指導・授業内容等の参考資料を教員層に提供するという発想は、教育心理学の受容基盤となるものであった(Schmidt, 1977, 97)。

ドイツにおける児童研究の定着それ自体は、1910年代から20年代にかけて、アメリカ児童心理学の諸成果に即して進められた。それだけに、ともすれば成立期1880年代末から1910年代までの研究動向の検討も、アメリカ・サイドの新知見が重視されがちであった。当時なお影響力を持っていた伝統的なドイツ児童研究の役割、その民衆学校教員層への定着についての検討は、ドイツの児童研究活動が1910年代以降急速に衰退していったため、今日に至るまでほとんど考察されることはなかった。だが、1896年発行されるドイツ児童研究誌の当初の表題が、『児童欠陥—家庭・学校・社会生活上の教育病理学・治療教育雑誌(Die Kinderfehler, Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und sozialem Leben)』であったことから明らかなように、1880年代末から1910年頃までは、(3)の児童欠陥論の研究系譜が、一時主流を成していたのである。

ドイツ児童研究が組織的活動を開始する契機となったのは、何といたってもこのトリューパー・コッホ・ウファー達による専門誌『児童欠陥』の発刊による所が大きい。その編集陣の顔ぶれを見てもわかるように、シュトリュンベル教育病理学の継承者たることを自認している人々によって支えられていたのである。本誌は、1900年『児童欠陥—特に教育病理学を考慮した児童研究誌(Die Kinderfehler, Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie)』と名称を変更、1907年には、さらに『児童研究誌—特に教育病理学を考慮して(Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie)』と改称し、ドイツ国内のみならず、オーストリア・スイス・ハンガリー等のドイツ語圏での児童研究の推進力となった。

すでに繰り返し述べてきているように、1890年シュトリュンベル教育病理学書の書名『教育病理学あるいは児童欠陥論』が明示しているように、教育病理学は児童欠陥論の集大成的意味を有していた。が、教育病理学の普及という点に関して大きな役割を果たしたのは、この児童研究誌であった。本誌発刊に際して、トリューパーは主題に児童欠陥の用語をまず選択し、以後上述のような表題の変遷が研究方向の指標とされていくように、児童欠陥論は教育病理学の理論精緻化を中心しつつ専門の児童研究への道に直結していくのである。しかも本誌は主筆トリューパーの編集方針を反映し、総合体系としての児童

研究をも目ざしており、教育・医学・心理学・神学といった多様な分野を包括しうる力量を持っていた。従って、児童研究誌の刊行とそれを足場にした児童研究活動は、統一性を欠きがちな当代の治療教育学にコンセンサスを作る場をもたらした点で大きな意義があったといえる(ZfK, 1896, 1ff.)。かような普及基盤なしには、教育病理学から治療教育学理論への発展の契機もありえなかったに違いない。

#### b) 治療教育学理論の発達と民衆学校教員層への定着

この児童研究誌のさらなる特徴は、研究者レベルの読者層を想定していたのは当然だとしても、児童研究の普及のターゲットとしてより広範な読者層を考慮していたことであろう。中でも当代において特筆すべきことは、民衆学校教員層による児童研究への取り組みの動きであろう。アメリカの児童研究運動のような拡がり――単なる研究組織の枠を越えて、保守的中産階層の母親達によって通俗化のレベルでも大いに普及し、幼稚園発展の礎となっていく――はなかったものの(大淵, 1965, 502-504)、ドイツの場合児童研究の組織化の推進者が、シュトリュンベル『教育病理学』に刺激を受けたヘルバルティアナーであったことは、以後の普及に際して有利に働いた。時あたかも民衆学校教育界ではヘルバルト派教育学の全盛期を向かえていたからである。(註 28)

民衆学校教員層が教育実践上児童研究の必要性を感じるようになるのは、おおよそ1890年代から1900年代以降のことにすぎなかった。その証左を後年補助学校成立の立て役者となるキールホルンの回想に見ることができる。1875年頃からキールホルンは、プライベートな時間を割いて劣等児教育に取り組み出し、児童研究の必要性を徐々に認識していく(Adam, 1931, 44)。が、70年代前半彼が学んだ教員養成所では、児童の心身発達に関する知見はごくわずかしか教えられず、精神医学や精神病理学に至っては皆無であった。「・・・日々・・・自己試練を要した。・・・私は自分の専門知識が十分であるかどうか吟味した。そして気づいた。大きな欠点があること、全く無知であることに・・・教員養成所では、児童の身体や心理についてほとんど教えられなかった。精神医学や精神病理学に至っては皆無であった。それについて私が知っていることは、貧弱な断片的なものに過ぎなかった。確かにこれらの学問は、部分的にようやく生成し始めているものである。補助学校の普及・拡大に伴って、構築されつつあるのはよく知られていることである。」(a. a. O., 55)

このように1870、80年代次第に民衆学校からの落ちこぼれに対する教育的取り組みが、各地で模索的に生じ、民衆学校教員層の一部に児童研究への渴望が出てくるのである。しかし、キールホルンの回想にもあるように、地方の教員養成所は、それに対応する術を持っていなかった。だが、おりしも1872年一般諸規定を機に教育ジャーナリズム活動が勃興の気運にあり(Rein, 1907, 523)、教育雑誌・新聞等にも徐々に民衆学校の児童研究に関するものが増えて来ていた。劣悪な教育条件下にあった民衆学校内で、何等かの異常・病的兆候を示す児童や落第生に、適切な教育処置を施すための知見を求める教員は、

これらの記事・論文を拠り所としていったに違いない。

そもそもドイツにおける児童研究の嚆矢は、プレイヤー(Preyer, W.) がまとめた『児童精神(Die Seele des Kindes)』(1883)である。プレイヤーは1889年には『生物学上の時事問題(Biologische Zeitfragen)』を著し、教育改革の観点からの児童研究の必要性を広く認識させるオピニオン・リーダーの役割を務めるが、児童心理学や教育測定が教職上の必須知見として教育現場に入っていくのは、1890年代から始まるのであるから、キールホルンの嘆きもまた当然のことであったといえよう(Schmidt, 1977, 64ff.)。(註 29)

つまり上述の例に見られるように、異常・特殊児童への児童研究の関心が民衆学校教育界で出てくるのはかなり遅いのである。児童研究の源の一つである過労・過重負担問題は、すでに1870年代から世紀転換期にかけて論議の的となっていた。当時の教育専門誌ではほぼ毎回この問題が取り上げられている。プロイセン議会でも、1880年代前半過労問題が論議に付されている。だが、その対象はいずれもギムナジウムの生徒のような将来のエリート層の子弟に限定されていた(Rang, 1981, 217)。即ち1870、80年代教育学研究の関心が過労・過重負担問題に向けられていたとしても、知的劣弱児の学業不振児問題にまで言及する者はいなかったのである(Möckel, 1976a, 30)。また当時のヘルバルティナーは教授法の普及には熱心であっても、児童の集中力や疲労度を考慮する教育的配慮は欠いていた(Berg, 1973, 132)。しかし、こうした事態は1895年頃から1900年代半ばにかけて、政策主体の関心が民衆学校の近代化に漸次移っていくにつれて変化を遂げる。政策主体が対象を拡大させ全民衆学校生徒を視野に含み入れたことの意味は大きかった(Schmidt, 1977, 101 und Rang, 1981, 219ff.)。これによってドイツ児童研究の民衆学校教員層への受容基盤が始めて成立しえたからである。そしてそれは必然的に時の民衆学校教育の最大の問題点、落ちこぼれ児童への研究関心をも喚起することになったのである。

## 2. 3. 2 イエナにおける児童研究活動の組織化

民衆学校教員層の児童研究を希求する小さな動きは、1890年代末にようやく組織的な児童研究活動へと繋がっていく。それはチューリンゲンのイエナで始まった。1899年トリューパーの呼びかけの下に、イエナ大学夏期講座に集った民衆学校・補助学校教員達の有志の手によって、児童研究の会合がもたれた。席上、正常児と異常児の発達についての児童研究のための協会設立の決議がされ、ここにドイツで最初の組織的な児童研究活動が正式に発足したのである。これは1897年『児童研究』誌の関係者で組織されていた児童研究協会(Verein für Kinderforschung)を前身母体とし、ウファーの教職における児童心理学の必要性や、トリューパーの教育学への精神医学的知見導入の熱意に刺激を受けて、結成されたものとはいえ、ライン教育学ゼミナールで教えを受けた民衆学校教員達の積極的な参画なしには、成り立ちえないものであった。1899年の第1回集会では、精神科医ツィーエン、補助学校教員デリチェ(Delitsch, J.)、シュピッツナー等が講演を行っている。シュピッツナーの長年の教育病理学普及の尽力も、ここに始めて確たる普及への糸口を見出すことができるのである(ZfK, 1899, 165ff.)。

さらに注目してよい点は、イエナのこの児童研究会の委員会メンバーは、イエナ大学関係者が占めていることであろう。精神医学教授ビンスワンガーやツィーエン、衛生学教授ゲルトナー(Gärtner)、教育学教授ライン、教育学ゼミナール教員のレーメンジーク(Lehmensieck)及びトリューパーである。医学と教育学の連携、教育実践のための研究者と民衆学校教員層の協力といった体制が、この時期イエナで整えられていたことは、治療教育学理論の発展上看過できぬ出来事である(ZfK, 1900, 9)。

以後、児童研究協会は1904年まで毎年年次集会を開いている。そしてこの集会を足場にして、トリューパーの主導によって1906年ベルリンで児童研究・児童保護会議(Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge)が開催され、内外から700名もの参加者をここに結集させることに成功した(ZfK, 1906, 113)。それはドイツにおける児童研究活動の最盛期であり、同時に以後の急速な凋落への分水嶺とも言える会議であった。その理由については第I部の最終章で述べるとして、ここではさらにイエナの地で何故ドイツで最初の児童研究活動の組織化がなされたのかを、検討していきたい。イエナにおける児童研究活動が、民衆学校教員層に治療教育学研究・実践の知見を伝える最初の媒介役を担っていたという事実を知るならば、何故それがイエナで可能となりえたのかの要因を分析しておく必要があるからである。

イエナがドイツ児童研究の成立に重要な役割を果たした理由として、まず第一に着目すべきことは、当時イエナがヘルバルト派教育学の牙城であったという点であろう。いうまでもなくドイツ教員養成史上のヘルバルト派教育学の意義は高く、ライプツィヒのツィラーの教育学ゼミナールと並んで、イエナ大学教育学ゼミナールは、19世紀後半から2



0世紀初頭にかけて、「技術学的」教育学の教授理論修得のためのメッカとなっていた。イエナ大学教育学ゼミナールは、ヘルバルトのケーニヒスベルク大学教育学ゼミナールで教員として勤務していたブルツォスカ(Brozoska, H. G.)が、1831年イエナ大学に私講師として就任し、私的に教育学ゼミナールを始めたことに端を発する。1843年、同じくヘルバルトの弟子であったシュトイがこれを引き継ぐ。傍らシュトイは同地に私立の少年教育施設を設立、先駆的な教育実践の場として名声を上げた(Geschichte der Universität Jena, 1958, 421f.)。(註30)1886年シュトイ亡き後ラインが着任、その際ザクセン・ヴァイマール大公国政府との間でイエナ大学附属学校として実習学校が正式に発足し、ここに大学での教員養成の制度的基盤が始めて成立することになる(a. a. O., 475)。

第二の条件としては、イエナ大学の学風が、プロイセン邦の大学に比べて特色のある様相をみせていた点が指摘できよう。ビスマルク体制下のドイツの大学は、ベルリン大学の研究・教育施設の飛躍的な充実に代表されるように、経営面での政府への依存度が著しく強まる。だが、非プロイセン邦に属するイエナ大学の場合、財政的に豊かでなかった四つの公国によって維持されていたため、世紀転換期以降、カール・ツァイス商会を始めとした幾つかの財団が大学運営に占める比重が高くなる。従って、イエナでは産業界の大学に対する教育要求をストレートに反映した施設整備が進み、学問研究の専門分化が確立していく(a. a. O., 328ff und 498ff.)。つまりプロイセン邦の大学に比べて、実学的・専門学校的要素が比較的早く波及していたのである。さらにまたイエナ大学は、イギリスやアメリカの大学拡張運動のドイツでの窓口となっており(註31)、若干の大学当局の圧力はあったとしても、学問の大衆化・通俗化のための試みを成し遂げやすい条件をもっていたという点も銘記しておく必要がある。こうしたイエナ大学の進取的な学問的雰囲気、ライン教育学ゼミナールの下に集まった民衆学校教員達を、児童研究活動の組織化へといざなう基盤を醸成したのである。

具体的な児童研究活動の組織化は、前述したようにラインが民衆学校教員層を主たる対象として、1899年以来毎年開講していた夏期講座に研修に来ている教員達によって始められた(a. a. O., 475f.)。ライン教育学ゼミナールの方針は、大学レベルの民衆学校教員養成が認められていなかった帝政下ドイツにあっては、格別深い意義をもっていた。イエナに集まった民衆学校教員達はそれだけに鮮明な問題意識をもっており、新しい児童心理学や教育病理学・治療教育学的知見の吸収は旺盛であったものと思われる。そしてこうした教員達によって始められた児童研究活動こそが、児童研究の通俗化を推し進める力となっていくのである(ZfK, 1900, 214)。

それは、帝国主義的リベラリズムともいえる大学研究体制の確立期に許容された教育自治体的な場の中で開花したヴァイマール期教員養成制度の先取りでもあった。教授理論のような「技術学的」教育学を軽視するきらいのあった伝統的アカデミズムの支配するプロイセン邦の大学に対して、ライン教育学ゼミナールでは、20世紀の幕開けを目前にして

新しいイデオロギー-関係を担いうる人間を育成するための教育学の役割を明確化することによって、教員養成を基軸にした大学における教育学研究システムの制度化を意図していたのである(山内、1970、130-131)。即ち、後述するトリューパーの治療教育施設とイエナ大学関係者との協力体制や、ライン教育学ゼミナールに見られるような極めて早期の大学研究機関での児童研究への関心や治療教育学の実践といった教育実験等々の動きも、工業国家への脱皮のため一定の進取的性格を有していたヴィルヘルム二世治下のドイツ社会の柔軟性という観点からも若干捉えておく必要がある。

むしろライン教育学ゼミナールの主眼は、児童研究の分野ではなかった。しかし、トリューパーはイエナでの児童研究活動の組織化に際して、「他ならぬラインの刺激なしには、そしてラインが新たに設立し直した教育実験施設たる実習学校をもつ教育学ゼミナールなくしては、そうした活動を始めることはおそらくなかったであろう」(ZfK, 1917, 338)と、後日述懐している。(註 32)即ちライン教育学ゼミナールにおける「技術学的」教育学の学問的自立と教育学研究システムの制度化の意図こそが、大学拡張運動に示されるようなイエナ大学の学問の大衆化の学風と相まって、イエナをドイツ児童研究活動の発祥地とするに至らしめたのである。そしてこうした「技術学的」教育学を希求する姿勢は、トリューパーの治療教育学研究・実践に協力したイエナ大学関係者達に共通して見られるものでもあった。

以上、ドイツ児童研究の成立をイエナにおける研究活動の組織化を中心に検討しつつ、ライン教育学ゼミナールでの「技術学的」教育学に応ずる形で生じてくるイエナでの治療教育学の実験試行的実践の模索に至る背景を明らかにしてきた。シュトリュンベル教育病理学から治療教育学理論が発展し、それが民衆学校教員層に普及していくに際しては、かようなヘルバルティアナーの主導による児童研究活動の組織化が必要不可欠の条件であったのである。

### 3. 新型治療教育施設における治療教育学の実践——広義化の可能性と限界

1890年代ドイツでは、シュトリュンベルの研究系譜から、治療教育学理論の体系化が着手される。そしてこの系譜に属する人々のリーダー・シップの下に、児童研究活動の組織化が始まり、児童学の専門分化——教育心理学・児童心理学・児童精神医学・治療教育学等々——への通路としての役割を果たすのである。こうした組織的研究活動の存在は、治療教育学理論形成の始期にあっては、治療教育学の実践現場への普及ルートの開拓者的役割を担ったという意味で重視すべきものである。第3章では、ベッセルやブライディックの定説——シュトリュンベル系譜の治療教育学理論は狭義化の端緒——とは異なる側面、即ちシュトリュンベル系譜が、如何にゲオルゲンス・ダインハルトの言う意味での治療教育学理論の広義化への契機を秘めていたのかを、その普及に際して大きな役割を果たしたイエナのトリューパーとウィーンのヘラーを事例に取り上げつつ、明らかにしていくことにしたい。

その際、メッケルの新型学校型障害児教育という類型に倣って、当該期の実験試行的な治療教育施設を筆者は新型治療教育施設と呼ぶことにしたい。その理由として、生成の時期、並びに治療教育学理論・実践上の役割が、新型学校型障害児教育と重複し、かつ相互影響力が極めて高いことが挙げられよう。新型治療教育施設での理論形成の特徴は、一口に言ってドイツ児童研究成果の嫡子であったという点で、さらに狭義化傾向にあったとはいえ、治療教育学理論史上の真の教育的遺産と呼ぶにふさわしい新教育運動に直結する研究系譜を有している点で、注目に値するものである。にもかかわらず、当該期の新型治療教育施設が治療教育学理論形成の要とみなされなかったのは、(1). 補助学校側との確執からくる補助学校文献上の新型治療教育施設の役割の意図的軽視が検討されてこなかったこと、(2). これまでの施設史が個別施設史研究に陥っており、施設における理論・実践の他制度への普及という総合的視野からの考察を欠いていたことが原因であろう。

本章では、こうした従来の研究方法の欠陥を念頭に置きながら、特に彼らの施設実践を介しての理論発展と、普及ルートの開拓という局面に限定して考察することによって、児童保護事業や社会教育学への理論適用の試みが、何故挫折せざるをえなかったのか、それとは逆に何故治療教育学理論は狭義化からさらに極端な狭義化へと突き進んでいったかの解明に迫っていきたい。

#### 3. 1 トリューパーの治療教育学理論と実践

##### 3. 1. 1 児童研究成立期におけるトリューパーの治療教育施設の意義

###### a) トリューパーの治療教育施設の設立経緯(註 33)

ドイツ児童研究成立期、その中心地イエナに後年ドイツ施設史上世界的名声を博するト

リューパーの治療教育施設が設立される。この施設こそ当時のドイツ児童研究の成果を汲み上げ、特殊ドイツ的ともいえる治療教育学の狭義化を率先して施設実践を通して具現したという意味で、特筆に値するものである。ここでは、まずトリューパーの研究と活動を、彼の治療教育施設の設立経緯を通して概観してみよう。

トリューパーは1855年ブレーメン近郊に生まれた。15歳で村落学校の補助教員となり、17歳から20歳まで教員養成所で教育を受けた。1875年から12年間、小・中学校の教員を勤め、ブレーメンの若手教員のリーダーとして活躍している。当時のトリューパーはペスタロッチ教育を理想としていたが、1880年ヘルバルト教育学者デルプフェルトとの出会いが、以後の彼の教育実践に大きな影響を与えた。トリューパーが終生熱心なデルプフェルトの社会教育学の研究者であったこと、仰ぐべき師としていたことは銘記しておかねばなるまい。そのことが後年のトリューパーの治療教育学の広義化への実践に資するものとなるからである。

勉学への意欲と生来の体質の虚弱さから、トリューパーはブレーメン学校当局に休暇を申し入れ、1887年からイエナ大学で、オイケン(Eucken, R.)、ヘッケル(Haeckel, E.)、ビンスワンガー、ライン等の講義をとる。その傍らイエナ大学付属実習学校で教員として勤務しながら生計費を得ていた彼にとっては、とりわけ当時一世を風靡していたラインの影響力は強く、ヘルバルト派教育学を身をもって実践することになるのである。さらにイエナ大学教授であり、かつツァイス財団の長として大学運営に経済援助という面から力を持っていたアッベ(Abbe, E.)とも親交を深め、トリューパーは6ゼメスター目からデルプフェルトを通して最も関心のあった社会教育学で、学位修得を決意するに至る。

しかしながら、転機は程なくして訪れた。1890年春イエナ大学附属精神病院の長ビンスワンガーを介して、9歳の少年の観察を依頼されたことで、トリューパーはその進路を変えることになる。ブレーメンの教員時代から青少年の病的徴候に関心をもっていたトリューパーは、直ちに承諾の返事をした。以後治療教育学研究に力を注ぎ、同年発達障害児のための治療教育施設を開設する。前述のライン、ビンスワンガーの他に、イエナ大学医学部医長であった精神医学者・心理学者のツィーエン、神経学・精神医学者のストロマイヤー(Strohmayer, W.)等イエナ大学関係者の協力の下に運営されていた。トリューパーは、また『精神低格』の著書によって、当時の治療教育学研究に多大な感化を及ぼしていたコッホとの親交も厚かった。即ち、1890年代以降トリューパー施設を軸にイエナで展開された研究活動は、ドイツ治療教育学の精神医学的見地からの理論形成の典型的な系譜を体現するものであったといえよう。

トリューパー自身の精神低格概念の普及者としての活動も見落とせない。それがまだ教育界にはさほど知られてはいなかった1893年に、『児童期の精神低格』を著しているからである。本書は直ちにプロイセン文部省で教員の必読書に指定される。これは当時の教育界に、教育病理学・治療教育学知見導入の必要度が高まっていたことを如実に示している。

設立後数年をへ、イエナ近郊にあるその施設は、「トリューバーの教育施設」の名称で名声を博するに至り、各国から多数の見学者が訪れている。我が国でも富士川游・下田次郎・三田谷啓・林蘇東等が見学・実習を行っており、三田谷と林は後年トリューバーの施設をモデルに、三田谷治療教育院並びにカルナ学園を設立することとなる。(註 34)(註 35)

1921年、トリューバーの死後もイエナ大学関係者との繋がりには密接であった。心理学検査ではペータース(Peters, W.)、教育面ではイエナ・プランを附属実習学校で実施していたペテルゼン(Petersen, P.)の協力を得ていた。さらにイエナにある治療教育関係機関との連携にも積極的であった。障害幼児のためのモンテッソリー教具の採用、イエナ・モンテッソリー幼児の家との交流、イエナ社会事業学校の実習生の受入れ、教育相談機関の設置、児童の措置決定・施設送致に際しての児童局との提携等、多岐にわたって種々の先駆的な活動を展開している。

なおトリューバーの施設は、第二次大戦後の東ドイツにあってなお従来の教育路線を踏襲せんとしたものの、1955年ドイツ民主共和国の国立施設に移管され、翌56年それまでの施設の指導者達はここでの治療教育の遂行を断念させられている。すでに1950年、ラインの後任ペテルゼンが指導していたイエナ大学附属実習学校もまた、資本主義教育学の理論的拠点、ブルジョア教育学校として閉鎖を命じられ、輝かしい教育実践の歴史的使命を終えるに至っていた。

#### b) トリューバーの治療教育施設の存在意義——イエナ大学との提携

以上の概観から明らかなように、イエナ大学との密接な連携の下に、トリューバーは施設運営を行っていた。では、こうしたイエナ大学関係者の治療教育学の学体系化の志向に対して、新設のトリューバーの施設はいかなる意義をもっていたのであろうか。

トリューバーに施設設立を決意させしめた直接的契機は、1890年春ビンスワンガーを介して、大学附属病院から精神的欠陥を有するが知的にはさほど遅れていない少年の観察を相次いで委託されたことによる。ここで留意しておきたい点は、ビンスワンガーは、すでにこの時点でコッホの精神低格概念を熟知していたということである。教育界に精神低格概念が普及する契機は、シュトリュンベルが『教育病理学』を著した翌1891年にコッホの『精神低格』の新作に出会い、2版以降大幅にその理論を取り入れたことに始まるのであるが、これに対してビンスワンガーはその立場上最新の医学研究成果の掌握はしていたはずであり、上述のコッホの大作に先だって、ほぼ同じ内容を記したコッホの1888年の『精神医学入門概要』を読み、その実践の必要性を痛感していたことは間違いあるまい。

先述の如く、1880年代から90年代にかけてドイツ精神医学は飛躍的な発展を遂げ、大学研究機関の整備も着々と進みつつあった。こうした精神医学の研究動向により、特殊児童・異常児童の対象規定にも一定の進展がみられた。中でもコッホの精神低格概念はその最大の促進剤となり、1890年代から1930年代にかけてドイツ精神医学に依拠す

る治療教育学研究者の理論形成の支柱になっていたといっても過言ではない。世紀転換期に登場する新型治療教育施設の設立動機が、多分にコッホの精神低格概念から発していることは、トリューパー施設と相並ぶ新型治療教育施設の長ヘラーの1922年の一種の回顧的述懐においても確認できるのである(Heller, Bericht KfHP, 1922, 72f.)。

即ち児童研究への関心の高まりとその専門分化の進行から、治療教育学という新しい学の自立の必要性をアプリアリに感知していたイエナ大学関係者達の支持が、トリューパーの施設設立動機の背景にあったからこそ、医学・心理学・教育面での全面的な研究協力体制をとることができたものと考えられるのである。ドイツでは、1906年ライプチヒの学校教員自身による研究機関設立を皮切りにして、以後医学・心理学等の大学研究機関と教育現場との研究協力が各地で組織される。が、1890年という早い時点でそれが可能であったのは、何といてもシュトイ以来の伝統とも言える教育改革への使命感の強さと、その具体的な実践の場としての実験学校・施設設立への許容度の高さといったイエナにおける教育風土に拠る所が多い。

つまりイエナ大学の医学・心理学・教育学関係の研究者達による治療教育学の実験試行の場としてのトリューパーの施設の存在意義を、この脈絡の中で位置づけるならば次ぎのようにまとめられよう。当代のイエナに始まる民衆学校教員層による児童研究活動の必要性認識の基底には、教職のより高度な専門職化、民衆学校教育のレベル・アップ、さらには学級運営の合理化要求の芽生えがあった。それが学齡期児童の細分類、即ち特殊児童・異常児童の明確な対象規定を促す研究への傾斜に繋がっていくのである。ヘルバルト派教育学の牙城、民衆学校教育の理論的騎手たることを名実共に自認していたライン教育学ゼミナール・附属実習学校がその推進母体であったことは言うまでもなかろう。こうして児童の個性・能力の把握を専門職化のために必要とみなしたヘルバルティアナーと治療教育学研究者の実験施設として、トリューパー施設は登場し、当時としては画期的とも言える研究協力体制を整えることができたのである。

### c) 治療教育学普及ルートとしてのトリューパー施設の役割と新教育運動の一起点

筆者は治療教育学理論の体系化を可能ならしめる研究基盤の形成条件として、第I部冒頭で、大学研究機関による研究系譜の形成・研究活動の組織化・専門誌の発刊等を提示している。事実理論の継承という点においては、こうした条件なしに学が普及しうるはずはないからである。これに基づき治療教育学理論の実践現場への普及ルートを類型化してみると、(1). 治療教育学研究者達による実験試行の場としての治療教育施設を媒介とする普及ルート (2). 治療教育学関係の専門誌の発刊、即ち教育ジャーナリズムによる普及ルート (3). 治療教育学講習会や講演、大学及び教員・保母養成所等での講義による普及ルートの三つにまとめられよう。

治療教育学の普及ルートとしてのトリューパー施設の主要な役割は、前述したように(1)の実験試行の場としての治療教育施設にあると規定できる。が、施設設立者トリューパー

自身が1896年以来『児童研究』誌の主幹であったこと、ヘルバルト教育学のメッカであったライン教育学ゼミナール・附属実習学校には、世界各国から多数の教育研究者が研修に来ており、こうした人々の中で、特殊児童・異常児童に関心をもっていた者は、同地のトリューパーの施設を見学・実習先に選ぶのがほぼ慣例となっていたこと等から、(2)及び(3)の普及ルートとしても、かなり力量を有していたものと判断できる。

即ち実験試行の場としての存在意義の他に、イエナ大学・ライン教育学ゼミナールの協力を受けていたトリューパー施設では、設立当初からイエナ大学附属実習学校と類似の位置にあり、教育実習校的性格が期待されていたと捉えられる。事実新教育運動の萌芽期の先駆を切って、1890年代からトリューパー施設は、多数の民衆学校教員・補助学校教員や後年ドイツの新教育運動の指導者となる人々を実習生や従事者として受入れている。そして彼らこそが、トリューパー施設で学んだ治療教育学理論と実践を、内外に普及させる仲介者の役割を担ったのである。

例えば田園教育舎系新教育運動の指導者リーツ(Lietz, H.)は、1897年学校設立に先んじて、ラインの推薦で、まず附属実習学校とトリューパー施設に勤務、次いで1896年からイギリスのレディ(Raddie, C.)のアボッツホルム校の教員として、計画的・意図的な教育実践を積み重ねている。(註36)同じくゲヘーブ(Geheeb, P.)も、1893年から94年にかけてトリューパー施設で働いている。(註37)

と同時に、トリューパー施設が田園教育舎運動だけでなく、さらに別の新教育運動の一起点ともなっていたことに注目せねばなるまい。ランゲーマン(Langermann, J.)→ペテルゼン→ブッフホルツの系譜がそれである。これは補助学校教育運動が、急速に保守的性格を色濃くしていく時期に、対照的に出てきた系譜であるだけに注目に値する。彼らと補助学校連盟との争いは第Ⅲ部で述べるが、それは、悲観的・否定的なマイナス・イメージを所与の条件とする連盟の補助学校生徒像と、新教育運動の児童観を補助学校生徒にも当てはめ、自主的活動を尊重しつつ肯定的に児童を評価していくランゲーマン・ペテルゼン等との対立であったと要約できる。

また児童保護事業分野で、殊に教護教育改革の理論的旗手として活躍するヴィルカー(Wilker, K.)や(EHS, 1969, 3809)、補助学校界のさらには特殊教育界の最も著名な指導者となるフックスも、イエナ時代トリューパー施設で実習を行っている(a. a. O., 1012)。

つまりイエナ大学治療教育学研究者との協力体制という当時としてはまれに見るトリューパー施設での治療教育学の専門的優位性は、実習生を介して漸次学校教育の場に普及していく一つのルートをも形成し、まぎれもなくドイツ新教育運動の一起点となっていたのである。こうしたトリューパー施設の先駆的役割は、ネオ・マルキスト派障害児教育学の代表者ヤンツェンですら評価している程である(Jantzen, 1982, 89f.)。

さらにかようなトリューパー施設の普及ルートの特質を、ラインと彼の門下生による初等・中等学校教育改革構想の脈絡の中に位置づけた場合、いっそう明瞭な意味をもつもの

となることに我々は気づく。ライン教育学ゼミナールでは、ヴァイマル期教員養成を先取りする形で来たるべき20世紀における新たな教育課題を担いうる人物育成を企図して、民衆学校教員養成のレベル・アップを目ざしていたのであり、トリューパー施設もまたその一環として位置づけられたからこそ、イエナ大学関係者との協力体制の下に運営が進められたものと考えられるのである。

これまでのドイツ教育史は、新教育運動の興隆と、ヘルバルト主義教育学の凋落とを、対立図式で捉えてきた。しかし、ヘルバルト教育学の牙城イエナ大学教育学ゼミナールの中で、しかもラインの教授理論の最も華やかな時期とも言える1890年前後に、かような新教育への潮流が脈打っていた事実を知るならば、そこでのヘルバルティアナー達の後年の活躍を見るならば、我々は教育史上の通説とされてきている見解にいかに誤解や作為があるのかを再度思い知らされるのである。



### 3. 1. 2 トリューパーと補助学校連盟との確執

a) 両者の協力体制――1898年から1905年頃まで

『児童研究』誌は、1898年補助学校連盟結成と同時に、その機関誌的役割を引き受ける(Bericht, 1898, 14)。以後1905年頃まで、連盟と実質的な『児童研究』誌の総責任者であったトリューパーとの間には、密接な協力関係が成立する。そこには児童研究・治療教育学研究の実践の場の拡大として補助学校教員との提携を捉えていたトリューパーの期待が寄せられていた。それまで補助学校教育運動の啓蒙を引き受けてくれていた白痴施設会議と袂を分かち、1896年強引に補助学校教員だけの独自の組織化準備を始めた連盟側にしても、この提携は有利であった。北ドイツの一部の補助学校教員達だけでは、まだ独自の機関誌を刊行する力はなかったからである。しかし、この両者の暗黙の了解はすでに当初から亀裂をはらむものであった。

1897年11月、ハノーファで補助学校連盟結成の準備会が開かれた。もはやその頃連盟結成の主力となっていたハノーファやブラウンシュヴァイクの補助学校関係者と、白痴施設会議(以下白痴誌と記す)との対立は決定的なものとなっていた。従ってそれまでは補助学校関係者の報告・論文の場となっていた白痴会議機関誌『精神薄弱・てんかん者治療雑誌(Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer)』に代わって、連盟結成者達は新たに自分達の教育運動の主張が出来る場を捜さねばならなかった。この連盟の希望を受け入れたのがトリューパー主宰の『児童研究』誌であった。さっそく1898年1月号に、1897年11月の連盟結成準備会報告が載せられた(ZfK, 1898, 24-31)。これはいわば連盟設立に先立って機関誌的役割を担うとの意志表示でもあった。が、興味深いことにすでにこの時点でヘンツェ(Henze, A.)による報告記事に対して、トリューパーはわざわざ注記を設け、連盟の孤立主義に警告を発しているのである。

注はキールホルン発言に対して付けられている。キールホルンは連盟結成の発起人であり、自らの補助学校モデルを普及すべく白痴会議とは別の新組織を企図した人であっただけに、彼の主張は連盟の指針を代表するとみなしてよからう。

キールホルン発言は概ね次ぎのような内容であった。補助学校教員の独自組織結成は何ら白痴会議との断絶ではないこと、自分自身白痴会議には積極的に参画しており、三度もそこで報告してきていること等を強調している。また白痴会議をないがしろにする気のない証拠として、先にライブチッヒ補助学校校長リヒター(Richter, K.)が、補助学校代表者は白痴会議に一層活発に参画していく旨を決定しているではないかという例を挙げている。(註38)だが、「しかし何といたっても補助学校にとって、別の関心が現れて来ているし、別の問題を論議する必要が出てきている」と、キールホルンは結論づけている。ここにトリューパーのたった一つの注記が入る。トリューパーは「私の考えでは、補助学校、白痴施設、聾啞・盲施設、矯正施設(Rettungshäuser)等々の関係者が協調して、一つの治療教育会議(Kongress für Heilerziehung)へと了解し合うならば、それが最も正しいことだと思う。

全てのこれらの学校・施設関係者達が、他領域の人々と連絡・接触をとり合うならば、共有しうることや、多くの事態に互いに推進し合えることがわかり、自ら所属する集団にとっても益となるであろう。むしろ特別な用件はその場合、部門毎で解決されるであろう。昨年のミュンヘンでの心理学会議は、こうした一つの手本を示している」(ZfK, 1898, 27)との見解を披露している。

シュトリュンベル教育病理学、コッホ精神低格概念の研究系譜の直系トリューパーは、通常ヘラーと同じく治療教育学の狭義化解釈を導いた人物と目されがちであるが、こうしたトリューパーの治療教育学の組織化案を見れば、単に自分の専門にだけ凝り固まっているのではなく、広義な治療教育学の有り様も模索していたことがわかるのである。

トリューパーが、補助学校側にこうした便宜を図っているのは、彼自身この新しい教育形態に関心を寄せていたからである。その証左を1896年の『児童欠陥』誌に見ることができる。当時の補助学校は、各報告書・統計が如実に示しているように、生徒の異質性に悩んでおり、生徒受入れ基準は各地各補助学校毎に差異がある所が多かった。1896年バルメンで補助学校設置計画が出される。そこでは、以下のような子どもを受け入れるべしと定めていた。「(a). 民衆学校下級に2年間通学したにもかかわらず、知的発達の遅れによってその学習目標に到達しえなかった児童・・・が、教員の判定によれば全く教育不可能というわけではない児童 (b). 正常な能力を有するが身体上の欠陥、特に難聴によって民衆学校の授業についていけない児童 (c). 重い病気によって身体・知力に遅れをきたしたり、長期にわたり規則的な登校ができなかったために、徹底的な特別な補習を必要とするような児童」(ZfK, 1896, 61)

このバルメン補助学校生徒受入れ基準を『児童欠陥』誌で紹介しつつ、トリューパーは「補助学校の目的は、補助学校に送られてきた子どもを再び民衆学校に戻れるようにする所であるべきである。たとえ難しいケースで年齢よりも1年ないし2年遅れた学級に戻るとしてもである」(a. a. O., 62) とのコメントを付け加えている。ヘルバルティアナーとしてのトリューパーの面目は、民衆学校教育全体の改革にも関心が深かったことから十分伺われる。従って彼は初学年時の授業改善の必要性を強調している。「なぜならば初学年時の授業が、学としての教育学の原理に従って、かつまた心身の健全な発達のために衛生学上の配慮をしつつ、よりよく構成されるならば、かなりの子どもを精神低格から防ぎ、さらには補助学校に行かなくてもすむようにさせるであろうから」と。補助学校設立に際して同時に民衆学校教育、特に初学年時の配慮を強調するこうした姿勢は、原理的には翌1897年ベルリンで反補助学校・補習教育推進派の代表ヒンツが掲げている主張と同じ趣旨である点に留意すべきであろう(Hintz, 1897a)。それ故にトリューパーも、補助学校教員の治療教育学的専門家としての役割も普通学校との連携の下で意義を持つものとなる、との結論を出しているのである。「(註)健康状態の基準は、通常観察と病的症状の研究とを通して獲得され、信頼のおけるものとなるので、そこで補助学校教員に期待が寄せ

られるのである。補助学校にいる教員によって、そうした改革の必要性が第一に認識され、  
・・実施されるであろう。それによって補助学校は、普通学校にとってさらに重要な意義  
を持つものとなるのである。」(ZfK, 1896, 62)(註 39)

ちなみにその頃のトリューパーは、「私達はそうした組織を喜んで歓迎する」(a. a. O.,  
62)と述べているように、補助学校賛成派であった。1898年連盟結成の後押しをする  
かの如く、編集者として補助学校の機関誌的役割さえ引き受けている。さらには1903  
年、当代の代表的補助学校反対者ヴィッテ(Witte, H.)との論争にも率先して加わり(註 40)、  
当該期民衆学校教育の劣悪な条件を鑑みた場合、補助学校のような教育形態は必要である  
との擁護をしている程であった(ZfK, 1902, 118)。しかし、治療教育学研究者として中立的  
立場を保持できたトリューパーのバルメン補助学校生徒受入れ基準の容認――基準(c)に示  
されているように精神薄弱学校という意識はない――と、トリューパーのコメント――全  
民衆学校教育改革の一環としての補助学校の位置づけと、その一翼を担う補助学校教員の  
専門家としての助言的役割への期待――には、キールホルンに代表される連盟幹部のよう  
なドグマ的補助学校観は全くない。トリューパーの場合、補助学校は従来の補習教育形態  
に、シュトリュンベル以来の治療教育学的な専門性を付加したものと捉えられていたとい  
えよう。「児童欠陥」誌にわざわざトリューパーがコメントをしているのは、すでに当時  
から補助学校の性格をめぐる微妙な意見の食い違いが、キールホルン等との間にあった  
のかもしれない。

ともあれ1896年のこのトリューパーのコメントは、約十年後にくる連盟とトリュー  
パーとの決定的対立を暗示する内容をすでに含んでいるものでもあった。

#### b) 補助学校連盟機関誌刊行と確執の激化

治療教育学の極端な狭義化解釈への第一歩ともいえる事件は、連盟幹部による強引な「  
児童研究」誌からの決別と連盟機関誌「補助学校」の発刊であろう。1898年以來のト  
リューパーと連盟との協力関係は、1905年頃から陰悪なものに変わっていく。兆候は  
すでに上で見たように当初からあったとはいえ、両者の治療教育学概念の食い違いやその  
普及のための目的の差異は、時と共に亀裂を深めていったのである。

1904年9月以降、不定期な会報が「補助学校」の名で出され、1907年2月まで  
計7回刊行されている(Myschker, 1969, 49)。補助学校教員間で回し読みされていたこの小  
冊子を、強引なやり方で連盟機関誌とせんとする方針が出されるのは、1905年開催さ  
れた第5回連盟大会からである。その背後には、トリューパーとの児童研究・治療教育学  
研究の方針の違いが年毎に大きくなっていったことに加えて、1904年頃からトリュー  
パーの指導の下に全治療教育学分野を包括する会議を組織せんとする動きが出てきていた  
こととも関わっていった。「児童研究会、感化院や教護教育施設、補助学校組織、精神薄  
弱・てんかん・聾啞・盲等の組織、並びに治療教育施設・機関のリーダー・教員・医師等々

・・・」を対象とするトリューパーの総合的治療教育学研究活動の志向は、理念としては連盟幹部にも首肯されうるものであった(Bericht, 1905, 67)。しかし、本音においては補助学校組織の独自性が歪められるのではないかとの危惧を抱いていたことは、同大会での事務的手続きに関する討議で、もっぱら機関誌刊行のみが重点的に取り上げられていることから明らかである。連盟議長ヴェアハーン(Wehrhahn, A.)は、ここで定期的な機関誌刊行のメリットを切々と説いている(a. a. O., 69)。

1907年、『補助学校』誌刊行の一年前に開かれた第6回連盟大会で1898年以來の両者の協力関係は破局を迎える。同大会でのトリューパーと連盟幹部達との機関誌をめぐる論争、即ちグロテ(Grote, J.)やブッシュ(Busch, W.)等との討論を子細に検討するならば、表向きは討議に計ったかの形を装いつつもすでに連盟幹部間で独自の機関誌発刊が決まっていることが如実に読み取れる(Bericht, 1907, 92-102)。

トリューパーへの非難は、彼が数回にわたり補助学校関係者の論文掲載拒否をしたこと(a. a. O., 97)、現在のような『児童研究』誌の編集方針では補助学校教員の希望するような啓蒙活動が果たせないこと(a. a. O., 99)、の二点に集中していた。

しかし、補助学校連盟幹部の主張は必ずしも真実を語ってはいない。こうした非難に対して、トリューパーは二つの論文掲載は拒否したが、一つは著者の了解を得ているし、もう一つは内容が『児童研究』誌の読者層にはそぐわなかったからであると答えており、補助学校教員の執筆妨害を意図したことはなく、むしろ彼らの原稿が少ないことを憂えていた程であるとの見解を繰り返し述べているからである(a. a. O., 101)。

『児童研究』誌の編集方針は、主宰トリューパーがかなりの権限を持っていたとはいえ、当初から各分野の幅広い治療教育学情報の紹介に力を注いでいた(ZfK, 1896, 1ff.)。1907年連盟との対立が決定的になっても、トリューパーはなお補助学校教員との連携の姿勢は捨ててはいない。「我々は補助学校組織と全学校組織との関連、特に民衆学校組織との密接な関連、並びに補助学校の仕事と心理学・病理学・衛生学・治療との繋がり、就中精神医学との繋がりを考慮に入れていきたいのだ」(ZfK, 1907, 195)との希望を語っている。

『児童研究』誌は、『補助学校』誌のような特定の団体・分野のためのプロパガンダ誌では何等なかったのである。かかる意味において、治療教育学理論の深化とその幅広い実践を旨ざしていたトリューパーと、補助学校のことだけが脳裏を占めていた連盟幹部との亀裂は、当然の結末であったのかもしれない。

20世紀初頭、治療教育学研究者として名声を得る頃から、トリューパーは医学者や精神薄弱教育関係者と度々激しい論争を展開する。論争相手は多岐にわたるが、中でも精神科医ヴェイガントとの精神薄弱教育における医学者と教育者の役割如何をめぐる討論は、教育学を重視していたトリューパーの立場を指し示して余りある(Kopittke, 77ff.)。しかしながら、喧嘩早い論争好きの治療教育学研究者というトリューパーへの悪評は、必ずし

も真実の像を伝えるものではなかった。トリューバーの信奉者であり、かつヴァイマル期補助学校界の一方の旗頭でもあったエーゲンベルガーのトリューバーへの同情的評価は、この点で的をえていると言える(Atzesberger, 1971, 29)。

ともあれトリューバーの反対を押し切って、連盟が1908年『補助学校』誌発刊に至った経緯を見た場合、『補助学校』誌の以後の編集方針に、ヘルバルティアナーの世紀転換期の治療教育学研究活動が過小評価されて書かれる傾向が残存し続けたことは容易に推測できる。補助学校制度の「発展」に資する記事が優先され、逆に補助学校制度に疑問を投げ掛けるような治療教育学研究者の見解には拒否的反応を示すという編集方針が普遍化したと言えよう。こうして本誌は、1931年には5500部の発行数を誇り、数百部は諸外国でも読まれる程の普及ぶりを見せ、補助学校のプロパガンダ誌としての役割をいかに発揮し続けたのであった(Henze, 1937, 446)。

### 3. 2 ヘラーの治療教育学理論と実践

ヘラー、このオーストリア・ウィーンの治療教育研究者の名は、ドイツ治療教育学の歴史上(文化圏としてドイツとオーストリアは同一である故にドイツ治療教育学として一括して用いている 筆者註)最もよく知られている。その主著『治療教育学の基礎』によって、またドイツ語圏治療教育学研究活動の指導者としての名声に支えられて普及した彼の理論は、しかしながら近年までベッセルやブライディックによって狭義化解釈の発端であるかの如く位置づけられていたが故に、不当に誤解されてもいた。

ここではまず新型治療教育施設長として、トリューバーと極めて似通った役割を果たしたヘラーの研究者としての経歴を辿り、次いでヘラー一家の非業の死の故に、現在に至るまでドイツ語圏でも皆目調査されていなかったヘラーの1930年代の国際的な治療教育学研究活動の一端を紹介し、これまで狭義化の発端の如く見なされていた彼の理論が、それとは逆に広義化への可能性を秘めていたことを明らかにしたい。

#### 3. 2. 1 治療教育学理論史上のヘラー治療教育施設の意義

##### a) ヘラーの治療教育施設の設立経緯(註41)

テオドール・ヘラー(Theodor Heller)は1869年ウィーンに生まれた。4歳の時、父シモン(Simon Heller)がウィーンの実業家として知られるようになったため、以後ヘラーは盲児と共に生活することになる。父シモンはドイツ語圏盲教育界で自他共に認められた理論指導者であった。1880年代以降盲人の特性を考慮した教授法を体系化することにとりわけ熱心であった(Boldt, 1966, 18f.)。(註42)息子テオドールは、いわばその実験台のような存在でもあった。実際9歳までテオドールは、他の盲児と一緒に授業を受けている。インテグレーション教育を身をもって体験していることが、後年のヘラーの幅広い治療教育学の実践の下地となったことは想像に難くない。

ギムナジウム時代も、ヘラーの盲人との交流は朗読サービス等を介して盛んであった。こうして青年期のヘラーの目標は、盲教育者として父の後継者となることに決定される。まずウィーンで、次いでライプツヒのヴント(Wundt, W.)の下で盲心理学の研究に専念する。1894年盲人の触覚についての研究で博士論文をまとめ、翌年公刊されるや父の支援もあって高い評価をえ(Heller, 1895)、盲教育の古典として位置づけられる程の普及ぶりを見せた(Boldt, 1966, 19f.)。

しかし、ヘラー自身の研究関心はライプツヒ時代から急速に精神医学の分野に向かうようになる。就中1893年ライプツヒ近郊のケルンの精神薄弱施設で実習生の経験を経てからは、障害児の教育的治療に強い関心を持つようになった。これがヘラーのその後の人生を決定した。博士論文を書き上げたヘラーは、父の仕事を手伝う傍ら、当時ウィーン大学で精神医学を教えていたクラフト・エービングの援助を得て、精神医学の知見の吸

収に努めている。父の影響を幼い時から強く受け、その後継者として自他共に認められていた若きヘラーが、障害児教育でまだ未開拓の分野に自己の課題を見出だすようになっていく経緯は興味深い。

1895年ヘラーは親戚から遺産を受け継ぎ、これが独自の治療教育施設設立への契機となった。父の援助もあり、ウィーン有数の高級住宅地グリーンツィングの一面に土地を購入し、ヘラーの軽度知的・行動異常児を対象とする治療教育実践が始められた。嚙嚙施設の教育方法を取り入れたり、同地でかつて評判を呼んだゲオルゲンス・ダインハルトの文献に手掛かりを求めたりしつつ、徐々に理論形成への意欲を固めていったようである。1897年以降収容児童数は増加の一途を辿り、40名近くにまで達し安定した運営状態を確保できるようになるや、ヘラーはドイツやスイスでの情報収集に力を入れるようになり、後年の幅広い研究交流の下地を作っていく。と同時に、軽度知的・行動異常児を対象とする新しい学構築を課題として治療教育学研究書の執筆の準備を始めている。1904年その最初の成果が『治療教育学の基礎』として刊行されるや、その表題が時の教育界の要請に即応していたこともあって、ヘラーは一躍ドイツ語圏の治療教育学理論の権威者としての地位を確保する。

かような治療教育学研究者としての歩みは、同時期のトリューパーの経歴とほぼ一致している。新型治療教育施設の登場とそこを足場にした理論の普及過程は、20世紀初頭という時代の一産物でもあった。事実、両者の研究交流は頻繁であり、ヘラーは『児童研究』誌の編集協力者としてトリューパーを支えていただけではなく、1906年には自らが音頭を取ってオーストリアに児童研究活動の組織を作っている。

ヘラーの活動はヴァイマル期においては、さらに国際的な広がりをもつようになる。1922年ドイツ語圏治療教育学の水準の高さを示す研究活動組織として一目置かれていた治療教育学協会(Gesellschaft für Heilpädagogik)が設立された折に、ユダヤ人であった彼が名誉会長に推されている。治療教育学協会は、後述するようにヴァイマル期補助学校の「発展」によって歪曲して解釈されがちであったドイツ治療教育学研究成果の氾濫する中であって、学的中立性を保持していた数少ない団体であった。そしてこうした研究活動を通しての理論形成の精緻化をヘラーが如何に重視していたかは(Bericht KfH, 1922, 133)、1933年ミュンヘンの同協会が閉鎖を命じられた後の、彼の組織立て直しのための身を挺しての行動に如実に示されている。1935年7月のオーストリア治療教育学協会(Österreichische Gesellschaft für Heilpädagogik)の設立がそれである。さらにチューリッヒ大学のハンゼルマンと協力して、国際治療教育学協会(Internationale Gesellschaft für Heilpädagogik)の組織化の計画に乗り出してもいる。1937年4月ブタペストでその集会が開かれ、ハンゼルマンが会長に、ヘラーが名誉会長推されている。

## b) ヘラーの治療教育施設の存在意義－ウィーン治療教育学研究の先駆

こうしたヘラーの経歴を知るならば、彼が極めて恵まれた環境の中で新型治療教育施設の設立・運営をなしえたことが明らかであろう。ヘラー自身が幼少期から障害児のインテグレーション教育を身をもって体験していること、大学での研究テーマ選択に際しても盲教育界の指導者であった父から適切なアドバイスが得やすかったこと、新たな治療教育学分野開拓の野心をすぐ満たしうる財的基盤を持っていたこと、施設開設後も父をバックにして種々の支援を得やすかったこと等々である。

大学研究機関との提携は、トリューバー施設と比べると少ない。すでにウィーンの政財界の一画に食い込んでいたユダヤ人への偏見・嫉妬は、大学関係者の間でもなお根深くあったからである。ヘラーの順調な施設経営手腕と啓蒙活動の巧みさ、隣国ドイツでの治療教育学研究者としての名声は、ウィーンの障害児教育関係者の間では必ずしも正当な評価を得るものではなかった。しかしながら、ウィーン大学医学部の治療教育学研究者との協力は、ピルクェット(Pirquet, C.)とラザー(Lazar, E.)を介してかなり密接であった(Asperger, 1959, 19ff.)。

ウィーン大学医学部小児医学クリニックは、ヴァイマル期ウィーンの治療教育学研究の中心地と目される程の水準の高さを誇っていた。そのリーダーは小児科医ラザーであった。1906年から児童保護事業団体のベスタロッチ協会では仕事を始めた彼は、ほどなくして軽度知的・行動異常児研究に関心を持つようになる。翌1907年ウィーン補助学校教員の指導的立場にあった校長シーネル(Schiner, H.)の全面的協力を得るに至り、精神薄弱児研究の実践の場を確保することができた。(註43)

1911年ウィーン大学小児医学クリニックの長ピルクェットは、ベスタロッチ協会からの行動異常児研究の依頼と、かつてアメリカ合衆国滞在中に知ったその治療教育学的処遇の試みを実行に移さんと決意し、治療教育学研究部門の設立を決定する。ラザーがその指導者に任命された。この部門の特色としてはラザーのそれまでの経歴を反映して、ウィーンの特設学校教員やベスタロッチ協会の教護施設との連携が密接であった点が挙げられよう(Kittl, 1945, 62f.)。児童精神医学への関心に導かれて治療教育学研究を始めたラザーは、同分野の研究者としてすでに名声を轟かせていたヘラーの協力も得ることもできた(Wurst, 1986, 685)。大学医学部附属病院の一画に設けられた治療教育学研究部門には、20人余りの児童を収容する施設設備と、昼間使用される遊戯室・学校・観察室等があり、医師・教員・保母・看護婦による協力体制が整っていた。それは当時としては、まぎれもなくモデル施設であった(Kittl, 1945, 64f.)。

1910年代後半以降治療教育学研究と関連の深い心理学分野においては、発達心理学ではウィーン大学のビューラー夫妻(Bühler, K. u. C.)が、深層心理学ではフロイト学派のアイヒホルン(Aichhorn, A.)、アドラー(Adler, A.)の弟子シュピール(Spiel, O.)、フロイト(Freud, S.)の娘アナ(Freud, Anna)等の実験的な児童施設・学校での成果が目を見届けるが



(Wurst, 1986, 685)、フロイトとアドラーの理論を行動異常児教育に適用することは、ラザールの治療教育学研究部門の重要な課題でもあった(Kittl, 1945, 68)。ヘラーとラザーが協力して、オーストリアの教護施設改革に乗り出し、ヘラーの弟子がその一つを施設長として担当するに至ったのも、こうした新知見の実践例の一つであったと言えよう(Asperger, 1959, 20f.)。

1895年ヘラー施設に始まる軽度知的・行動異常児研究は、1910、20年代になると施設型と大学研究機関と学校型との三種が競合しつつ実践を展開する形にまでなるに至ったのである。ウィーンは児童精神医学に傾斜した理論形成の特色を持ちつつ、ドイツ語圏治療教育学研究の一拠点として、その存在性を発揮しえたのである。そしてヘラー・ビルクェット・ラザー等の理論の流れは、ラザーの後継者アスペルガー(Asperger, H.)によって、1944年9月大学附属病院が爆撃によって破壊されるまで、治療教育学研究部門で実践されたのであった(Kittl, 1945, 76)。

### c) ヘラーの死と治療教育施設の閉鎖

ヘラーは1938年に亡くなる。彼の死とその後の施設解体は、本研究の対象時期ではないが、その劇的とも言える結末は、今日ドイツ語圏でもほとんど知られてはいず、かつナチズム期障害児政策の実態を伝える証左でもある故に、簡単に紹介しておきたい。

1938年3月オーストリアへのドイツ軍侵攻により、ユダヤ人ヘラーの治療教育学活動は終わりを告げる。3月13日ナチに有利なドイツ・オーストリアの併合が決まる。すでにドイツではユダヤ人迫害は日常茶飯事の出来事となっていた。それ故1930年代始めからナチの障害児断種政策に断固反対の立場を表明していたヘラーにとって、これは驚愕的事件であった。併合後、直ちにウィーン市内各地でユダヤ人へのテロ活動が発生した。市街を引きずり回したり、路上に膝まずかせ路を磨かせたり、ユダヤ人商店の略奪が公然と行われた(Moser, 1988, 187)。3月15日ユダヤ人役人の就業禁止が、16日にはウィーン大学教官の家宅捜査・退官強制が始まる(Lichtenberger-Fenz, 1988, 270)。4月26日ユダヤ人財産申告規定が公布され、オーストリア経済・農業畜産市場からのユダヤ人勢力の一扫が計られる。5月にはオーストリアにもニュールンベルク人種法が適用され、ユダヤ人の大幅な市民権剥奪がなされた。以後各界の重要ポストに就いていた者や、医師・弁護士等の専門職に従事していたユダヤ人は、ほぼ全面的に就業を禁止される(Moser, 1988, 190)。ウィーン大学では、全教官の66%が併合後大学を追われている。医学部では、最高比率78%にも及んでいる。1910年代以降ウィーンの治療教育学研究は、医学部が拠点となっていただけに、痛手は大きかった。多くの著名な教官が去った後そのポストを占めたのはナチ党員の研究者であったことは言うまでもない。かような状況も、ウィーンでの安楽死計画をスムーズにさせた一因であろう(Lichtenberger-Fenz, 1988, 271)。

ヘラーが如何なる状況下で自殺を試みたかは定かでない。が、1935年オーストリア治療教育学協会結成時、ドイツ治療教育学の歪曲化に挑戦的ともいえる発言をしていたヘ

ラーに対しては、上述のような迫害が一掃強い度合で加えられたことは想像に難くない。カーレン山麓の高級住宅地の一画に築き上げた彼の施設は、食肉業者のナチ黨員に占拠される。畜産処理業者はユダヤ人を商売敵とみなす者が多かったため、耐え難い罵倒を浴びたことであろう。それだけではなく、さらに施設職員の中にもヘラーを批判する者が続出した。ドイツでのユダヤ人・障害児者政策の実態に照らして、自らの運命を予感していたかのように、ヘラーは死に至る一年程前にラザーの後継者アスペルガーにすでに絶望的とも言える無力感を訴えている(Asperger, 1959, 21)。5月ヘラーは自殺を試みる。が、未遂に終わり、同年12月12日に亡くなるまで、重度障害者として病床に伏したままであったという(a. a. O., 22)。(註 44)

さて、ヘラー亡き後も施設の運営は、二人の女性従事者によって続行される。しかし、すでにナチ体制下のオーストリアでは、こうした障害児施設の存立基盤そのものが、崩れつつあった。1935年ヘラーが、オーストリア治療教育協会設立時に発した警告と不安とが、併合以降ウィーンにおける障害児者政策として急速に現実のものとなっていく。ウィーン中央公衆衛生・社会局の遺伝・人種保護部門では、すでに1939年から精神病患者・反社会的性格者・素行不良青年・アルコール中毒患者等の約35万人のカード作成・登録が組織的に始められる(Neugebauer, 1988a, 176)。また断種法も、オーストリアでは1939年11月に規定され、翌40年1月から施行されることになる。とはいえ、当地での断種施行状況は、ドイツ本国で1934年から開始されたような大々的なものではなかった。すでに1938年チェコスロバキア・ズデーデン問題の顕在化以来、実質的には戦時体制下に突入しており、医師・看護婦等の人員を断種施行に十分登用しえなかったからである。代わってオーストリアでは、障害児者に対するいわゆる安楽死計画がストレートに進められた(Neugebauer, 1988b, 273)。

1941年5月ヘラーの施設は最終的決定を迫られることになる。施設児童の大半が、強制移動を命じられたからである。当時ヘラー一家に代わって施設の責任を担っていた二人の女性は、それが何を意味するかを知っていた(Pitsch, 1963, 46)。断種が大々的に公的機関を利用して施行されたの対し、1939年ポーランド侵攻前後に始まった安楽死計画は、内密に事が進められた。(註 45)とはいえ1940年頃には、すでに関係者の間で公然の秘密となっていた。同年オーストリア共産党メンバーにより、ウィーン等で非合法にまかれたビラには、1940年9月までにウィーン精神病院患者施設アム・シュタインホーフで約4000人が移送されたこと、医師・看護婦・施設職員がどのようにこの計画に加担しているかが、暴露されている(Neugebauer, 1988b, 279)。

事実1940年秋にはアム・シュタインホーフ等での施設収容者の大量虐殺のうわさは、すでにウィーン中に広まっていた。同年9月下旬にウィーンとオーバードナウで休暇を過ごした法務省役人の極秘覚え書きは、リアルに当時の状況を伝えている。

「当休暇中の間、私はオストマルク(併合後のオーストリアの呼称 筆者補註)の住民の間で広範囲に容易ならぬ興奮が広まっているのを感じました。即ちここ数ヶ月の間に数多くの治療不能な精神病患者が、オストマルクの精神病者施設からアルトライヒに移送され、そこで数日後に親族の承諾なしに注射・薬物投与によって死に追いやられているということでもあります。主にその対象となっていたのは、アム・シュタインホーフ、マウア-エーリング、ニーデルンハルトにいた人々であるとされており、ウィーンではまたうわさが広まっております。ウィーン市立老人介護施設の収容者も同様の運命の下で亡くなっていると・・・私が何度も聞いた所によりますと、ウィーンでは住民が興奮の余り、最近アム・シュタインホーフの治療施設の前で、デモを行い、警察とSSの出動が必要とされたということでもあります。また上述の施設長や副施設長が、アルトライヒの施設へ障害児者を移送させることを拒否したため、保護拘禁されているとのうわさも流れております。」(Klee, 1985, 208f.)(註 46)

即ち施設収容者の引き渡しを拒否すれば、施設の責任者自身が拘禁・強制収容所行きを命じられる危険があった。ウィーンの施設関係者の間ですでに広まっていたこの情報と、ナチ党員の占拠下にあった当時のヘラーの施設の状態とを考えれば、従事者達は命令に従う以外の術を持てるはずはなかった。

移住を命じられたヘラー施設の児童達は、地理的に見てウィーン公衆衛生局の手によって、まずウィーンのアム・シュタインホーフ治療・介護施設に移送されたものと思われる。さらに1941年次のオーストリアでの安楽死計画状況から判断して、ここから年長児はリンツにあるハルトハイムの施設に移送され、そのガス室で殺されていると推察される(Neugebauer, 1988b, 279)。が、ちょうど1941年8月以降教会関係者、特にカトリック司祭による安楽死計画反対抗議が一定の功を奏し、シュタインホーフからハルトハイムへの障害児大量移送が一応中断される時期と重なっているため、大半の児童はシュタインホーフに残ったものと見なしてよかろう(Klee, 1983, 333f.)。むろんシュタインホーフの児童も漸次殺されていった。ドイツ各地の教会関係者の抗議以降、障害児者の大量虐殺手法は用いられなくなったものの、個々の施設では安楽死計画は続行されていたからである。シュタインホーフは、精神病患者施設として、1904年ウィーン西部に設立された。以後急速に規模を拡大し、1939年には約4000人の患者を収容していた。安楽死計画の第一期1940年ここから約3200名が移送され、その多くがリンツのハルトハイムで殺されている。1940年秋このうわさがすでにウィーン中に広まっていたことは、前述した通りである。

1940年7月シュタインホーフは児童安楽死計画用施設「ウィーン市立児童精神病クリニック」を設置する(Wunder, 1987, 218)。これはベルリンの安楽死計画最高責任者達によって、約30あったとされる同種の児童部門クリニックのモデル施設と見なされていた(Klee, 1983, 300ff.)。以後、シュタインホーフでは、敗戦に至るまでドイツ各地の障害児施設から移送されてきた児童に対して、餓死や投薬・注射、冬期ならば肺炎に至るまで放

置き死亡させるという手段を用いていった。ドイツの食料事情は占領地からの収奪的食料調達の成果で、1944年に入ってもなお一定の良好さを保っていたにもかかわらず、餓死は障害児者安楽死計画でもっとも頻繁に用いられた手段であった(Wunder, 1987, 219ff.)。(註 47)

一方、ヘラーの施設に残された若干の児童は速やかに家族の下に戻された。そしてここにヘラーの施設は、半世紀近い治療教育学活動を終えたのである。

施設の日常生活面の指導者であったヘラー夫人や娘のヘラー亡き後の生活状況は定かではない。元施設従事者の証言では、夫人と娘はリガ—現在のソビエト領—で亡くなったとされている。当時のウィーンのユダヤ人政策の状況から判断して、ヘラーの家族は1939年秋ポーランド侵攻前後には、すでにウィーンのユダヤ人居住地区、ゲットーに強制移住させられていたと見てよからう(Moser, 1988, 193)。ゲットーでの約2年余の生活は、市民としてのあらゆる権利を剥奪されてその日の食事にも事欠く状態であったものと思われる。

オーストリアのユダヤ人の東方への強制移送が始まるのは1941年10月からである。数日後リガとミンスクがさらに強制移住先に指定される。リガへの強制追放は、同年11月23日より始まり、5183名が送られている。が、この時期すでに独ソ戦は膠着状態に入りつつあり、ユダヤ人東方強制移住の政策の抜本的変更、即ち絶滅政策への道をナチは余儀なくされていた。11月リガとミンスクに送られたユダヤ人がその最初の犠牲者となった。従って、ヘラーの家族もまたこの大量集団虐殺が始められた時点で、リガで亡くなったものと推察されうる(a. a. O., 195f.)。

ドイツ治療教育学理論史上、一つのエポックをなしたヘラーとその治療教育施設の結末はかくの如きものであった。ナチの徹底したウィーンでのユダヤ人生活・文化の否定、ヘラー並びにその施設児童に関する個人的資料のナチ党员による廃棄等によって、本調査は当初想像していた以上の困難を伴った。しかし、かような状況こそがまさにナチ体制下での障害児者政策、その生存そのものへの否定を端的に物語る証左であると言えるのではあるまいか。

### 3. 2. 2 ヘラー書は治療教育学狭義化解釈の発端であったのか

ヘラーの出世作であり、代表作と言ってよい『治療教育学の基礎』は、1904年発刊され、1912年改訂版第2版、1925年第3版が出されている。ヘラー書は治療教育学の概念・歴史・障害の原因・治療教育法等を盛り込んだ研究書構成と、表題に治療教育学用語を用いたことから、当該期の最もポピュラーな治療教育学書と目されている。

しかしながら、同時にヘラー書は現在に至るまで治療教育学の狭義化の発端の如く位置づけられている。例えばベシエルは、ヘラー書をこうした「耐え難い一面的な制限」をもたらした元凶の如く見なしている(Beschel, 1968, 69 und 405 In: Röhrs)。ブライディックも同様の見解を述べている(Bleidick, 1974, 28)。だが、第1章でも指摘したように、この治療教育学理論史上の定説は誤っている。なぜならばヘラー自身が、歴史的に治療教育学は精神薄弱教育分野に集中しやすい傾向があったことを認め、そうした狭義化解釈を退けているからである(Heller, 1904, 4f. und 1912, 380)。また彼の20世紀初頭からの児童研究や児童保護事業への関心の拡がり、特に1930年代ナチ期の治療教育学理論歪曲化に対する研究者の良心を賭けた闘いの経緯を知るならば、経歴を調査することもなく、代表作だけを――それも改訂版や他の著作での概念・対象の理論変化を見過ごして――分析してきた従来の手法が、いかに安易なものであるのかの批判は免れえまい。(註48)ここではまずヘラー書が登場するまでの理論状況を概括的に押さえながら、ヘラーの概念・対象規定のみが際立って狭義化に傾斜していたわけではないことを明らかにしてみたい。

#### a) 1904書の治療教育学理論史上の位置

治療教育学の用語は、ゲオルゲンス・ダイnhルトの『治療教育学――白痴と白痴施設を特に考慮して』によって始めて用いられてはいるものの、その普及は遅々とした歩みであった。ウィーン近郊での施設経営が1866年挫折するや、両者の名も急速に忘れられたいった。治療教育学の用語は、19世紀末までの関連文献を調べてみてもほとんど現れてこない。まれに使用されている場合があっても、統一した概念や対象規定があったわけではない。

しかし、1890年シュトリュンペルの『教育病理学』書の発刊、さらにドイツ児童研究活動のシンボルとも言える1896年『児童研究』誌刊行以来、治療教育学の用語は教育関係者の間に急速に浸透していく。同時代の障害児教育史家キルムセ(Kirmsee, M.)も高く評価しているように、治療教育学の啓蒙に際してのイエナ・トリューパーによる児童研究活動を介しての影響力は極めて大きかった(Kirmsee, 1908, 314f.)。(註49)事実1890年末頃になるや、治療教育学的取り扱いや、治療教育学的手段なる用語が、かなりの頻度で関連文献に出てくるようになる。その証左として補助学校関係者ではない普通学校の教員間でも、治療教育学用語が定着しつつあった例を挙げてみよう。

1890年代の補助学校反対派の急先鋒ベルリン校長ヒンツは、「私は教員にとって重

要なことは、総合的な治療教育学(gesante Heilpädagogik)についての詳しい知識であると思う。それは、劣等児(Schwachbegabte)並びに精神低格児(geistig minderwertige Kinder)の授業や教育を出来るかぎり個々に即して形成するという能力を、今よりももっと教員に与えることであろう」(Hintz, 1898b, 27)と、治療教育学の教員層への導入の意義を位置づける。しかし、ヒンツの考えていた「総合的な治療教育学」とは、障害児教育の全分野を包括するものではなかった。精神薄弱児・劣等児・精神異常児等のいわゆる知的・行動異常児に限定されていた。「盲と聾啞には特別な教育施設が存在しているが故に、我々は盲と聾啞を考慮には入れてはいないということに、まず第一に気づかねばならない」(Hintz, 1897a, 191)と、対象を狭める解釈を行っているのである。

同じく当代の教育病理学の普及者の一人と目される中等学校校長のペーパー(Peper, W.)も(Strümpell, 1910, 806)、「教育病理学の学的・実践的意義(Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie)」と題する講演記録で、「弱く欠陥のある素質の児童のために教育病理学が実行に移すべき特別な課題は、いろいろな方向に広がっている。この分野は治療教育学の個々の部門と明確に区別することはできない。というのは、民衆学校での軽い者から治療施設での重い者まで、かなり様々な状態が含まれているからである」とし、治療教育学はまず「民衆学校教育学のための教育病理学」を原点とせねばならない旨を述べている(Peper, 1898, 19)。

シュピッツナー・トリューパー・フックス・ヒンツ・ペーパー等のシュトリュンベル教育病理学の影響を受け継いだ人々は、ほぼ同様の治療教育学概念を当時有していたとってよかろう。児童欠陥論から教育病理学を経て、児童研究活動の中で普及していったこの新しい治療教育学は、その理論形成時からすでに狭義化への傾向——軽度知的・行動異常児に対象が限定され、医学的解釈を優先するかの如き様相——をもっていたことは確かである。しかし、それは白痴施設のように精神薄弱教育だけに限定されてはいなかった。シュトリュンベル系譜は、フックスを例外として、押し並べて治療教育学導入の場をまず民衆学校に置き、そこでの治療教育学的取り扱いを目ざしていたからである。すでに盲・聾啞・肢体不自由児教育分野は確定していた。必然的に彼ら新進治療教育学研究者の関心は、未開拓の教育分野に集中する。当時の民衆学校の落ちこぼれ児童問題の大きさが、かかる研究傾向をさらに促した。

こうした教育風土の中で、1904年ヘラーは治療教育用語を表題にして、彼の名を一躍ドイツ語圏治療教育学界に知らしめることになった『治療教育学の基礎』を出版するのである。ヘラーの幼少期からの障害児者との交流と父親の影響、さらにそこから自立して独自の分野を開拓せんとする経歴を考慮するならば、新進治療教育学研究者としてのヘラーの野心が、知的・行動異常児研究に向かうようになるのは、十分納得がいく。治療教育学の体系化を試みるには、確かに1900年代初頭はなお時期尚早であったことは否めない。従って、彼自身そのことを繰り返し主著の中で述べている。「治療教育学は、教育学

と医学の境界領域に位置している。・・・しかし、治療教育学は体系的叙述には適していない。なぜならば・・・それは若い学問であり、まだかなり隣接領域から借用しなければならない面が多いからである」(Heller, 1904, 10f.)と。

にもかかわらず、ヘラー書は時の教育界に瞬く間に普及していく。ヘラー書による知的・行動異常児への関心と治療教育学用語の普及とは、この分野での何等かの学的支えを欲していた時の教育界の要請にぴったりと合致していたからである。ゲオルゲンス・ダインハルト書とは、この点において歴史的使命が違っていたと言える。以後1912年第2版、1925年第3版を重ね、代表的理論書としての位置を不動のものとするのである。ヘラーの治療教育学概念そのものは、第3版に至るまでほとんど変化はない。1904年第1版から、ヘラーの主張する概念・対象規定を幾つか引用してみよう。

「治療教育学の概念は、決してはっきりとは決められない。この言い表しの中に、盲・聾啞・精神薄弱児教育の努力を包括することはよくあることである。しかし、これを正しいとする根拠は、理論的にもまた実践的観点においても存在しない。この場合においては、精神薄弱の本質を、感覚機能の衰弱に求められうるとした古い見解が、権威のあるもののように思われている。これによって、盲と聾啞の精神状態と、精神薄弱との皮相的な類似性が、不自然にも作成されたのである。(ここでヘラーが古い見解として批判の対象としているのは、トリューパーの『児童期の精神生活の異常徴候の始まり』書での定義である。Trüper, 1902, 5 筆者註)・・・盲・聾啞・精神薄弱の教育は、教育学的に厳密に分けられる領域である。これを同一概念の下に包括するならば、それはただ誤解を生むきっかけを作るだけであろう。」(a. a. 0., 2f.) 幼少期からヴントの下で博士論文を仕上げるまでのヘラーの関心は盲教育にあったことは、先に見た通りである。その盲心理学研究は、以後も高い評価を受け続けていた。そのヘラーであるからこそ、精神薄弱と盲・聾啞教育とを、1900年代初頭の治療教育学理論の未熟な時期に同概念に包括することは、誤解をもたらす故に避けるべきだと、確信を持って主張できたのである。

と同時に、注目せねばならぬのは、彼が1904年の時点ですではっきりと治療教育学と精神薄弱教育との同一視を、拒否していることであろう。「精神薄弱教育と治療教育学とを同一のものに見なすとすれば、それは間違いであろう。即ち、治療教育学の課題は、精神薄弱児教育にのみ限定されないのである」(a. a. 0., 3)との見解を明らかにしている。

ヘラーが治療教育学の対象として関心を持っていたのは、当時ドイツ児童研究分野で最新課題と目されていた児童の精神異常であった。この点でヘラーもまた、シュトリュンベル教育病理学の影響を強く受けていた。「(治療教育学の 筆者註) 研究分野は、むしろ児童期に現れる精神異常に広がっている。」(a. a. 0., 3)「ごく最近までは、治療教育学研究者の注意はもっぱら精神薄弱児に向けられてきた。ようやくここ十年余の間に、治療教育学研究者に新しい、やりがいのある課題が課せられるようになった。小児ヒステリーや、他のそれに近い関係にある精神的異常の分野が、より詳しく研究されるようになって以来、とりわけそうである」(a. a. 0., 4f.)と。治療教育学研究史の総括的報告とでも言うべき1922年次の「現在と未来の治療教育学(Die Heilpädagogik in Gegenwart und Zukunft)」論文

でも、ヘラーはシュトリュンベルとその系譜に属するコッホ・トリューバーの役割を高く評価している(Heller, 1922, 72f.)。

ベッセルやブライディックが批判するように、ヘラー書がその表題「治療教育学の基礎」にもかかわらず、狭義化の傾向があったこと否めない。だが、上述の如くヘラーはまぎれもなくシュトリュンベル系譜の研究者に属していた。またその治療教育学の研究関心は、軽度知的・行動異常児が中心であったとは言え、盲教育分野でのエキスパートでもあった。精神薄弱教育と治療教育学とを同一の如く位置づける極端な狭義化解釈は、はっきりと拒否していた。それどころか逆にそうした動向に警告を発している。詳しくは第Ⅲ部第2章で述べるとして、例えばヘラーは1912年補助学校を精神薄弱教育の場と主張し続ける補助学校連盟に対して、その専門性如何を問う公開質問の試みをしている程である。にもかかわらず、何故ヘラー書は長年にわたって治療教育学の狭義化の発端の如く位置づけられていたのだろうか。ここに筆者は、トリューバーと補助学校連盟の確執と同じ経緯を、ヘラー書の評価にも見ることができると考える。

ヘラー書が治療教育学用語の普及の促進剂的役割を果たしたことは、衆目の一致する所である。補助学校界では、ヘラー書は補助学校教育上の三大重要テキストの一つと見なされている程であった(Hofmann, 1966, 86)。(註50)しかしながら、それはヘラーの理論そのものが重視されたことを意味してはいなかった。1910年代始め補助学校は一応制度的基盤を確立するが、この頃から補助学校指導者達のヘラーへの対応も、トリューバーと同様に、礼を欠いたものとなっていくからである。ヘラーもまた、何度か補助学校の存在の正当性の理論的根拠のなさを追求しているのであるが、これに対して補助学校側は、無視ないしは回避の姿勢で対応しただけであった。補助学校側が如何に自己の立場を有利にするために、治療教育学理論を活用していたのかについては、第Ⅲ部において明らかにされるが、ヘラー書はただ学的權威性を付与するためにのみ活用された嫌いがあったのである。

#### b) ヘラーの治療教育学理論の変化と治療教育学研究活動の組織化

狭義化の発端とされるヘラーの治療教育学理論は、しかしヴァイマル期以降、殊にドイツ治療教育学の歪曲化が顕著になる1930年代、急速にゲオルゲンス・ダインハルト的な社会的拡がり、全障害を含み込む広義の理論形成への展開を示すようになる。

ヘラーがこの時期ハンゼルマンの総合的な治療教育学理論体系に共鳴し、その摂取・啓蒙によって歪曲化されたドイツ治療教育学への抗議のてこにせんとしていた姿勢は、現在に至るまで検討されてはいないものの、彼が狭義化の発端と位置づけられていただけに注目し得る理論的变化といえよう。(註51)ハンゼルマンの治療教育学がすでに1920、30年代から医学的要因だけでなく、環境要因をも重視していたことは今日においてもなお評価されている。ブライディックの「障害児教育学」では、ハンゼルマンはその総合的な概念・対象規定の故にドイツ治療教育学理論史上の最高峰と位置づけられている程であ



る。にもかかわらず、このハンゼルマンと狭義化の発端とされてきたヘラーとが――ヘラーの精神病質の強調を医学的解釈の代表とさえ見なす者もいた――、1930年代に緊密な学的交流をもっていたことにふれている研究書はない。1930年ヘラー宛ハンゼルマン書簡は、ハンゼルマンの代表作『治療教育学入門(Einführung in die Heilpädagogik)』(1930)をヘラーに献本した時に書かれたものであるが、両者が環境要因の重視という点でかなり理論的に接近していたことが読み取れるにもかかわらずである(Radl, 1955, 357f.)。

さらにヘラー理論の変化は、ドイツでの障害者、特に精神薄弱児者への強制断種の施行の動きを契機により一層明確なものとなる。ナチズム体制下にあっては、優生学的障害児者政策への組織的な抗議活動は、ドイツ以外の地でのみ可能であった。1933年ヴァイマル期ドイツ治療教育学研究の中核を担っていたミュンヘン治療教育学協会が解体した後、ヘラーとハンゼルマンによってその組織の立て直しが試みられる。両者の1930年代の活動を結びつけていたものは、ドイツにおける治療教育学の歪曲化に対して、本来の学的立場を保持せんとする研究者の良心であったといっておくべきであろう。

ハンゼルマンは1932年チューッヒ大学の治療教育学ゼミナールで「治療教育学とは何か?(Was ist Heilpädagogik?)」をテーマに選び、「人種衛生学的な治療教育学」の台頭や、「価値なき生命の抹殺」を容認するドイツ治療教育学の研究動向を厳しく非難している(Hanselmann, 1932, 15)。1935年には断種施行に対する抗議論文も書いている(Hanselmann, 1935)。

一方、ヘラーは1935年7月オーストリア治療教育学協会を設立する。その直接動機となっていたのが、ミュンヘンの治療教育学協会の解体であった。さらにドイツでの精神薄弱児者に対する強制断種の施行への抗議行動の意味合いも込められていた。結成式でのヘラーの講演を幾つか引用してみよう。

「精神薄弱理論は未だ十分な構築を見るに至っていない。Schwachsinn, Oligophrenie, Idiotie, Imbezillität, Debilität の背後に何が潜んでいるのかについて知らない事のほうが多いのである。法則通りに証明できる遺伝のプロセスについてはここでの話題とはなりえない。」(Heller, 1959, 8) 「治療教育学は単に精神異常児・教育可能な精神薄弱児・精神病質者・道徳的に問題のある者だけを包括するのではなく、むしろより広義の意味で感覚障害・言語障害・身体障害も含まれるのである。」(a. a. O., 9)

ヘラーの理論が狭義化解釈からいかに程遠いものであったかが、一目瞭然にわかるであろう。当時ドイツの補助学校界の指導者達が、「精神薄弱児者」である補助学校生徒・卒業生に断種手術を受けさせるべく説得に努めていたのとは、余りにも対照的であった。

さらにヘラーは当時の治療教育学の歪みを厳しく指摘する。「治療教育学の特別な努力に関してドイツがまず第一に危険にさらされている。・・・治療教育学の仕事は最悪なことに、政治的・世界観的なやり方の影響によって危ういものとなっている。」(a. a. O., 10)

) 「オーストリアはここにドイツ治療教育学を守り、そのさらなる発展を促し、様々な特殊分野の治療教育者を一緒に活動させるように統合していく活動に入る。それはもちろんすべての努力を抑圧し欺いている全体主義の意味においてではない。・・・我々はこの協会の設立が、外国で同じ意味で活動しているあらゆる組織の賛同を得るものと確信している。・・・我々オーストリア国民は、治療教育学協会の中にあらゆる我々の力を結集するつもりである。これまでオーストリアの資産に属していた文化財を守るだけでなく、さらにそれを拡大していくために。」(a. a. O., 10f.)

ユダヤ人であるヘラーが、それもナチスの勢力が年毎に大きくなってきていたウィーンで、真っ向から優生学的治療教育学への抗議の声を上げたことは、時代の政治的状況を鑑みるならば極めて勇気のいる決断であったと判断してよい。ヘラーが1938年自殺を強いられるのも、かような言動が多分に引き金となっていた。

このオーストリア治療教育学協会を足場に、ヘラーはハンゼルマンと連絡を取り合って、国際治療教育学協会結成の準備に入る。1937年ブタペストでその設立集會が開かれている。そこで、直ちに第1回国際會議開催の話しがまとまっている。

ヘラーとハンゼルマンの協力活動はさらに続く。ヘラーは1938年3月9日ハンゼルマンを招き、ウィーン精神医学大学附属病院で「治療教育学の問題」のテーマで講演會を実施する(Radl, 1955, 356)。同日オーストリア首相は、ドイツへの併合を求めるヒトラーの脅迫をかわし、オーストリアの独立を守るための最後の手段として、国民投票にそれを委ねる処置を公表する。投票は3月13日と定められた。とりわけユダヤ人にとっては、それは生存を賭けた日々でもあった。当時ウィーンには人口の11%に当たる20万人のユダヤ人が住んでおり、政治・経済・文化の各分野で指導的役割を担っている者が多かった。当日ハンゼルマン講演に集った治療教育学関係者の間にも緊張と不安が支配していたことであろう。(註52)

ハンゼルマンはウィーンのただならぬ政情緊迫の故に、そこで数日過ごす旅行計画を断念し、短いあいさつを交わした後、チューリッヒに戻っていった。そしてそれが両者の最後の語りとなった(Radl, 1955, 357)。3月11日激怒したヒトラーは国民投票の無期延期、首相の辞任、ナチ支持者による新内閣の組閣を強要する。12日ドイツ軍はオーストリアに侵攻し、各地で熱狂的な歓呼を受けつつ、ウィーンに向かった。13日併合が決定し、オーストリアはドイツに属することになる。併合後ハンゼルマンはヘラーの危機を救おうとして、スイスへの亡命準備に奔走する。だが、ヘラーは最終的に老齡と家族を置いて出国せねばならぬことを理由に、ハンゼルマンの申し出を断わっている。5月ヘラーは自殺を試み、同年暮に69歳で亡くなっている。(註53)

1939年7月ヘラーが研究者の良心を賭けてその組織化に尽力していた第1回国際治療教育学會議が、ハンゼルマンの手でジュネーブで開催される。本節を終えるに当たって、

彼の同会議での開会の辞を紹介しておこう。

「現在全世界の個々の国の政治的境界は、特に周到に囲壁で囲まれている。それだけに不信を克服し、国の境界が精神の境界となつてはいけないことの証明を新たにせんとする試みが、緊急のものとなっている。なぜならば人間の精神にとって、自給自足的充足(これは当時のヨーロッパやアメリカのドイツ亡命者受入れへの拒否的姿勢を批判しているものと見てよからう 傍注者)は生命の脅迫を意味するからである。自給自足的充足は結果として発育異常をもたらし、究極的には退化に至らしめる。この確信を抱いて、1938年12月12日ウィーンで我々の敬愛する名誉会長、我々の協会設立の主唱者、ヨーロッパ近代治療教育学の父たるテオドール・ヘラーが亡くなった。彼の良き精神は我々の中でさらに生き続けるであろう。我々が誠実であり良き意志を持つ限りにおいて。」(Bericht über den I. Internationalen Kongress für Heilpädagogik, 1939, 9)

迫りくる大戦の暗い予感の中で、以後ハンゼルマンはチューリッヒ大学を拠点にして、1940年代壊滅的打撃を被ったドイツ・オーストリアとは対照的に、確かなる研究基盤を築いていく。戦後西ドイツがスイス治療教育学界を凌駕するのはようやく1960年代に入ってからのことであった。

### 3. 3 治療教育学の広義化の限界と多義的解釈の発生

#### 3. 3. 1 新型治療教育施設の役割と限界——治療教育学の普及における運動主体の弱さ

##### a) 治療教育学の普及における新型治療教育施設の役割

先に検討してきたように、世紀転換期白痴施設から補助学校へ精神薄弱理論形成の主導が移る過渡期にあって、ヘルバルティアナーの役割は多大なものがあつた。彼らは教育学ゼミナールでの講義と大学附属学校・実習学校での教育実習を通して、時代の新しい学たる教育病理学・治療教育学を学び、以後それを実践に移していった。また同時にこうした実践課題に応える形で、新進治療教育学研究者による施設設立がなされ、以後の軽度知的・行動異常児研究のスプリング・ボードを提供した。さらにトリューパーやヘラーと補助学校連盟の関係の事例分析を通して、治療教育学の研究成果の導入には積極性を示す反面、高圧的な姿勢も見せる補助学校連盟の二律背反的な対応の中に、我々は最初の治療教育学の極端な狭義化解釈の徴候を予感することもできるのである。しかしながら、シュトリュンベル以降の研究系譜は、同時に治療教育学の広義化の方向も内包していた。世紀転換期の児童研究活動と新型治療教育施設とを介して、多様な実践形態の有り様が模索され、それがモデルとして民衆学校や児童保護事業分野に普及していくからのである。つまり治療教育学の多義的解釈の発生、就中極端な狭義化の台頭という問題は、旧型障害児施設で形成された理論から生じたものではなく、この児童研究成立期に新型治療教育施設で体系化される理論の普及過程での一産物として把握した方が、実態に即しているのである。

この新型治療教育施設のドイツ治療教育学史上の役割は、次ぎの二点にまとめられよう。

(1). 精神低格理論を中心とした治療教育学実践の実験試行の場であつたこと、(2). 治療教育学の普及ルートとしてかなりの力量を有していたこと、である。

まず(1)の実験試行の場という点についてであるが、既述の如くトリューパーやヘラーといういわゆる新進治療教育学研究者によって、1890年代創設された治療教育施設の存在意義を支えたのは、コッホの精神低格概念を重視する研究系譜であつた。19世紀末医学・精神医学の飛躍的發展期にあって、専門家の間で軽度の知的・行動異常児が新たな研究テーマとして意識されつつあつた。トリューパーやヘラーの新型治療教育施設設立の願望には、この分野の先駆者とならんとする気負いもあつたことは、両人の経歴が示している。つまり1890年代以降、時の治療教育学界で最も名声を馳せた彼らの施設は、純粹な意味での実験施設でもあつた。研究者として十分な基礎訓練を積み、かつ経済的にも社会的地位においても自立して事に処することができただけに、彼らの学的立場は極めて中立的であつた。精神薄弱教育分野での理論ヘゲモニーが空白となる世紀転換期に、彼らの治療教育学が一時期アピール性を勝ち得たのも当然のことであつたのかもしれない。

後年補助学校界の指導者となるフックスは、この新型治療教育施設の役割にかなり正当な評価を与えている。当然のことであろう。フックス自身トリューパーの施設で実習をしており、ラインやトリューパーから直接教えを受けていただけに、そこでの治療教育学水準の高さは身をもって知っていたからである。フックスも述べているように、ケルンやキントによって精神薄弱施設での実践を通して発見された軽度精神薄弱児の研究・実践の実質的な開始は、1890年代からの新型治療教育施設においてであった。そして実験施設たるトリューパー施設の面目如何は、フックスも評価しているように知的・行動異常児のより緻密な分類を提示しえたことにあった。精神薄弱児と精神病質児との識別、難聴児と学業不振児との区別等々の事例研究の成果を直接施設実践を通して教示できるという強みは、まだ確たる権威性のある研究機関や団体がない時代であっただけに目だつものであった(Fuchs, 1922, 18)。

次に(2)の普及ルートについてであるが、彼らの研究関心が漸次児童保護事業分野への治療教育的処遇の試行に移っていったこともあって、彼らの施設での実践や啓蒙活動が、治療教育学の多義性の一発生径路となっている点に注目せねばなるまい。これまでドイツの治療教育学理論史研究は、当該期の関連文献のみを分析していたに過ぎなかったため、安易に狭義化傾向が目立つとだけ位置づけていた。しかし、同時期の治療教育学研究者が書いた児童保護事業の著作にまで目を通し理論動向を整理してみるならば、大きくは広義化と狭義化の二方向に分かれていくことがわかる。精神医学の感化を受けて治療教育学を知的・行動異常児研究に限定する傾向があったこと、その狭義化の長短所に関してはすでに検討してきた。ここでは、彼らの治療教育学がより広義に解釈されていく動きを追ってみよう。むろん本研究は狭義化を対象としているので、19世紀末からの児童保護事業の新分野の成立を理論面で促したこの治療教育学の広義化解釈の考察は、最小限度に留めていることをあらかじめことわっておきたい。(註54)

シュトリュンベル『教育病理学』書が普及する1890、1900年代は、新たな児童施設・児童保護事業機関が登場してくる近代児童保護事業の成立期でもあった。民衆学校再編期に登場したシュトリュンベル系譜の理論形成の背景には、以下のような総合的児童政策の課題が横たわっていた。

1880年代以降顕在化の度を強めていく民衆学校での落ちこぼれ児童問題や、急速な都市化・工業化に伴う青少年非行問題への対応策として、民衆学校組織からは補習教育や補助学校が、公的児童保護事業からは教護児童や乳幼児保護が生じてくる。そしてかかる新しい児童政策の登場に伴って、民衆学校教員・児童保護事業関係者に、対象児童を明確に区別しうる「科学的基準」が要請されるようになるのである。これがそれ以前には精神医学にほとんど関心をもっていなかった人々に、精神医学知見の必要性を認識させる契機を作った。1890年シュトリュンベル『教育病理学』の登場は、心理学・医学知見のかような教育学への導入要求を先取りしたものであったと言えよう。以後、教育病理

学・治療教育学は、関係者に特殊児童・異常児童の「科学的定義」らしきものを与える学として評価されていくのである。

こうした時代において、新型治療教育施設の長として、かつ児童研究活動の指導者でもあったトリューパーやヘラーが、児童保護事業の専門性確保のために教護教育を中心に治療教育的処遇の導入を提唱するのも、それまでの経歴から見て当然の選択であったのかもしれない。シュトリュンベル系譜に属する人々が、軽度知的・行動異常児に関心を寄せている限り、児童保護事業分野、特に教護教育に学の応用の場を求めるのは、自然の成り行きでもあった。治療教育学はこうして広義化への活路を見出だしたのである。

治療教育学の学体系化のための実験施設としての位置にあったトリューパー施設では、かような治療教育学の二分化傾向の動きを先取的に担っていく。即ち世紀転換期からの治療教育学の狭義化の台頭とは対照的に、トリューパーの施設では、当初精神低格と教育可能な精神薄弱児に限定していた施設入所児の対象規定が変化し、対象が漸次拡大され、既存の学校教育に不適應症状を呈する年長児の受入れも進めていくという道を進るのである(Träper, H./Träper, I., 1978, 170f.)。かようなトリューパー施設の史的 position を、田園教育舎系新教育運動の指導者リーツやゲヘーブ等が田園教育舎設立に先立ってトリューパーの下で働いていたという点、さらにドイツ新教育運動の早期の主眼点が中等教育段階の教育改革に置かれていたという点も加味して再考してみるならば、当施設は1890年ドイツ学校会議でのギムナジウム改革路線に対峙する新学校設置運動の一起点としての役割も果たしていたと言えるのである(a. a. O., 52f.)。

元来治療教育学研究に先立って、デルプフェルトの感化を強く受け、イエナ大学でも社会教育学で学位を取ることを目指していたトリューパーは、学校機能の社会的拡大を通して家族の教育機能を代替する方向を目指していた。社会問題解決のための社会教育学の役割認識は、「現在の学校と社会問題」と題する叢書の一冊として刊行された初期作『学校と経済的・社会的問題(Die Schule und die wirtschaftlich-soziale Frage)』(1890)にも端的に現れている(Träper, 1890, Wf.)。それ故治療教育学の専門性を発揮する場として、学校型の治療教育機関ではなく、児童の全生活を把握する通園型ないしは居住型施設が効果的であると考えていた。かくして自らの施設運営が軌道に乗るや、積極的に社会教育学や児童保護事業分野に治療教育的知見の導入を図るオピニオン・リーダーとして、広義的解釈を進めていくのである。その際啓蒙の場となったのが、『児童研究』誌であったことは言うまでもなからう。

児童保護事業への関心はヘラーにあっても鮮明であった。治療教育学理論の教護教育分野での適用は、1904年の『治療教育学の基礎』ですでになされている。またウィーンの子供相談・教護教育事業を促進させるべく講演活動をしたり(Heller, 1911)、『児童保護百科事典ハンドブック(Enzyklopidisches Handbuch des Kinderschutzes und der

Jugendfürsorge)』(Heller/Schiller/Taube, 1911)という当時のドイツ語圏児童保護事業の指針となる詳細な事典の編集を引き受けたりしている。(註 55)さらにヘラーは、トリューパーの児童研究活動の良き協力者でもあった。『児童研究』誌への寄稿を通して両者の接触は頻繁であった。

要するに、新型治療教育施設長としてのトリューパーとヘラーの研究関心は、奇妙な程の一致を見せているのである。理論の実践面への適用の仕方に類似性が見られるのは、まさに時代の要求に他ならなかった。両者の学的交流の相互影響ということもあるが、むしろ当時の治療教育学という新しい学への期待とその実践化を求めていた教育・児童保護事業分野がドイツとオーストリアでは、ほぼ同じ発展段階にあったことに由来するものなのである。ともあれ以来トリューパーやヘラーが、自らの施設での実験試行に基づき体系化を目ざしたその理論は、彼らが共に社会政策的見地からの児童保護事業の専門化に尽力していたこと――例えば教護教育の専門的機能の向上を目ざして少年裁判所の設置や教育観察を重視するという方向(註 56)――と相まって、治療教育施設の専門的優位性をより広義な対象に拡大していく役割を果たすのである。

児童研究成立期に登場したシュトリュンベル系譜の治療教育学理論は、このように種々の活躍の場を見出だしうる可能性を有していた。それは後年の補助学校教員達による極端な狭義化解釈とは全く異なるのであり、明確に区別されるべきものであった。またシュトリュンベル系譜の理論の普及は、学校型障害児教育が台頭する時期であると同時に、児童保護事業の成立期にも当たっていたため、従来のような断続的な施設型実践とは異なり、継続性のある実践として定着しえた点でも評価に値する。つまり当該期の治療教育学理論は、狭義化や極端な狭義化解釈への徴候の発路となっているだけでなく、以後ヴァイマル期にかけて展開される社会教育や児童保護事業分野での治療教育的処遇への視野をも切り開く契機を作っている点で、ドイツ治療教育学理論史研究の原点と位置づけられうるのである。にもかかわらず、従来これが看過されていたのは、繰り返すまでもなくベシエルやブライディック書に定説の如く位置づけられていたように、シュトリュンベル系譜が治療教育学の狭義化と医学への傾倒の代表と捉えられていたからである。

が、さらにドイツ児童保護事業史成立期研究の欠如も、こうした定説を固定化させていた重要な一因になっていたと推察される。1890年代以降都市部を中心に乳幼児保護や非行少年対策としての児童保護事業の組織化が活発になる。とはいえ、19世紀末からの治療教育学理論が、実践的課題をこの新分野に向けていく動きは、長年にわたって見過ごされてきた。その理由は、肝心の児童保護事業史の研究成果の乏しさに帰すことができる。(註 57)かような研究状況の中で注目してよいのは、メッケルの最新作『治療教育学の歴史(Geschichte der Heilpädagogik)』(1988)であろう。19世紀の治療教育学実践史を児童施設・児童保護事業と関連づけて記述し、ゲオルゲンス・ダイnhルトの治療教育学理論史上のその広義的解釈――児童保護事業・社会教育・一般教育との連携を重視している点

ーを高く評価しているからである。しかしながら、メッケルはゲオルゲンス・ダイnhルトの意味での広義の治療教育学が教育相談所や児童保護事業分野で部分的にせよ実践されるのは、ようやくヴァイマル期になってからと位置づけているに過ぎない(Möckel, 1988, 210ff.)。彼もまた、シュトリュンベル系譜が、就中トリューパーやヘラーの新型治療教育施設を足場にした児童研究活動が、治療教育学理論の児童保護事業・社会教育学への適用の先鞭を付けているという事実には、気づいていないのである。ゲオルゲンス・ダイnhルトの意味する所の治療教育学理論の広義化への糸口は、これまで狭義化の代表の如く位置づけられてきたトリューパーやヘラーにおいて、始めて試みられているのにである。

#### b) 新型治療教育施設の限界——治療教育学の普及における運動主体の弱さ

しかしながらトリューパーやヘラー等の新型治療教育施設は、その専門的優位性にもかかわらず、実践現場への定着という点では、(1). 組織性の弱さと、(2). 何よりも制度的受容基盤の欠如の故に、多分に理念としての普及でしかなかった。確かにメッケルの言うように、治療教育学分野ではすでに施設型教育は副次的役割しか持ちえず、学校型が主導権を握る時代に入りつつあった。知的・行動異常児のような現行学校制度との関わりで発生してくる問題児童への対処が、学校関係者の手で一括して扱われるようになっていくのは、ある意味では当然の理でもあったのかもしれない。

さらに新型治療教育施設の治療教育学普及の限界を考察するに際して、階層差・経済力の差が関与している点を見落としてはならない。トリューパーやヘラーの施設実践が優れていることは万人の認める所であったとしても、収容児童が圧倒的に上層階層出身であったという事実は、低階層の子弟を主に取り扱っていた補助学校教員や教護教育関係者に参考にすべきモデルとは見なされえなかった。教室・遊び場・教材等の治療教育的環境の整備一つを取ってみても格差がありすぎ、とうてい補助学校や教護施設に導入できるようなものではなかったからである。(註 58)

こうした新型治療教育施設の普及ルート of 限界を示す象徴的とも言える出来事として、トリューパーが治療教育学の啓蒙普及の場にせんと期待をかけていた児童研究活動の全国組織化の挫折を挙げることができよう。その全国組織の準備は1904年から具体的に始まっている。当初トリューパーはこの組織を児童心理学・治療教育学連合(Vereinigung für Kinderpsychologie und Heilpädagogik)と仮称していたことから明らかなように、個別の分野や特定の障害児者だけを対象とするのではなく、相互に影響・援助を与えうる総合的な開かれた研究組織によって、治療教育学をさらに発展させることを目指していた(Träper, 1905, 3f.)。シュピッツナー・トリューパー・フックス・ビーバー・ツィーエン等がその準備に当たり、1905年に各界への呼びかけがなされている。ライン・ジツンキナー(Sickinger, A.)・ペテルゼン・クルムカー(Klunker, J.)等々の名前が協賛者に連なっている。総花式の名簿リストとはいえ、教育・児童保護事業界の幅広い支持があったことがわかる(ZBSE, 1905, 42f.)。こうして1906年に第1回児童研究・児童保護会議が



700名の参加者を集めてベルリンで開催される(ZfK, 1906, 113)。

しかし、それはドイツ児童研究活動の最盛期であると同時に、以後の急速な凋落への前ぶれともなる会議であった。その後全国規模のかような会議は実質的には開催不可能となるからである。児童研究の組織的活動の衰退理由として第一に考えられるのは、個別専門領域の確立によって研究者の関心が薄らいだことであろう。トリューパーの目ざしていた総合的視野からの児童研究は、当時においては未分化な諸学のモザイク的知見を意味すると受けとめた研究者も結構多かった(Kopittke, 208)。(註 59)児童研究者の間ではすでに教育心理学・児童心理学・児童精神医学等々の個々の領域での専門性追求が妥当とされる時代に入りつつあったからである。そして各分野の研究者から積極的な協力を得にくくなったことは、支部を持たない児童研究組織にとっては致命的であった。この点において、運動主体として当初から明確に教員の利益を計ることで動員力を持ちえた補助学校連盟のような組織とは決定的な差があったと言える。

かくして全国組織化の挫折により、以後児童研究活動の衰退は顕著なものとなっていく。そしてドイツ児童研究が総合的視野からの研究姿勢を放棄し、個別の専門性確立が優先されていくにつれて、同時にそこを普及ルートとしていたシュトリュンベル系譜の治療教育学もゲオルゲンス・ダイnhルト的な社会的視野を大幅に喪失していくことになる。事実、総合的な児童学志向が薄らいでいくのとは裏腹に、この頃から学校型個別障害児教育学の台頭が目だつようになる。かような学的土壌の変化が治療教育学理論の普及と如何なる関連性をもっていたのかについては、本研究の以下の記述の中で漸次明らかにされるが、実にここにドイツ治療教育学の理論的歪みの発端があったと筆者は解釈している。シュトリュンベル系譜の研究やトリューパー・ヘラーの施設実践の成果が、学校型障害児教育学形成に資するものとして導入されていく過程で、その一方的な切り取り方が教育現場で普遍化していくからである。

このようにイエナの児童研究協会に類した組織は、国内では各地に支部を作る程の普及力を持ちえなかった。むしろドイツ語圏の外国に速やかに波及していった。まず最初に1900年イエナ大学夏期講習会と連携して開催された児童心理学講習に参加したハンガリーの教育者によって、1903年組織活動が始められた。オーストリアでは、1906年にイエナの例に倣って児童研究協会(Gesellschaft für Kinderforschung)が設立され、翌年に最初の会議を開いている。以後、イエナの組織と連携しつつ、オーストリアでの児童研究の啓蒙活動の場として1910年代一定の役割を果たすことになる(a. a. O., 206f.)。しかしながら、それに尽力していたヘラー自身が、1925年オーストリア児童研究協会の終息を伝える報告をしていることから明らかなように(ZfK, 1925, 30ff.)、かような組織もヴァイマル期になると目だたは活動は見られなくなる

1920年代、ドイツ治療教育学はいわゆる最盛期と言われる活況を呈するに至る。今日の西ドイツの治療教育学史研究においても、ヴァイマル期の治療教育学の普及を皮相的に受け止め、治療教育学の名を冠する施設・機関の増設をもって最盛期であったと評しているものが多い。確かに1920年代ドイツでは、障害児教育・児童保護事業分野への治療教育学の普及が定着化する。都市部を中心に治療教育施設・機関が増え、治療教育学の理論・方法は多様な展開を示すようになる。各地の大学・社会事業学校・幼稚園保母養成所でも、講義科目に治療教育学を導入したり、実習を治療教育施設・機関と連携して学生に課す所が出てくる。しかし、ここで問題として注目せねばならぬことは、治療教育学の学体系化を志向し推進した人々が標榜した学の水準とその内容についてである。これは第Ⅱ部・第Ⅲ部で明らかにされるが、本研究の取り扱う時期、1890年代から1930年代の治療教育学の学体系化志向は、少なくとも民衆学校・補助学校教育の分野では失敗に帰したといえる。

トリューバーの後継者としてイエナの施設を率いていたオイフェルト(Eyferth, H.)は、かようなヴァイマル期治療教育学の隆盛に厳しい批判を下している。1927年論文の中で、治療教育学は極めて皮相的な面が多く、高水準なレベルものとは言い難い実態を、率直に語っているのである。「治療教育学が今日かなり分裂して方針がなくなっているということ、それは単に歴史的な起点や発展の偶然によるのではなく、むしろ治癒と教育との間の境界領域として治療教育学がガタガタ衝撃にさらされてきたことに責任があるのである。・・・独自のはっきりした基準を治療教育学はこの衝撃に対して出すことができなかった。久しく治療教育学は精神医学者と教育者間での争いの種であった。それに加えて専門心理学が押し入ってきた。心理学の方法や成果は治療教育学にとってはおおむね教育ほどの必要不可欠を持つというようなものではなかった。ほとんどの治療教育者は交差している影響を摂取し、調整することができるような能力はなかった。かなりの新しいことと並んで、今日また都合のよい伝統主義を目撃する。同一の治療教育学の水準というものは全くないのである。」(Eyferth, 1927, 556f.)次いでオイフェルトの批判は治療教育学実践として最も目立つ補助学校教育の学的基盤の欠如に向けられている。なぜならば「あらゆる努力を重ねてきたにもかかわらず、ドイツには補助学校生徒を徹底して分析するという試みがつい最近まで欠けていた。それなくしては何等実り豊かな仕事など果たしえないのである。その特別な困難さは、同時に教育学の発展についての実り豊かな論議を妨げている」からであった(a. a. O., 558)。

当代においては、治療教育学の研究基盤の不備や、大学研究機関での治療教育学の理論・方法と現場での実践内容の懸隔が克服課題として研究者間で自覚されるものの、一方においては治療教育学用語が無定見に、特殊児童・異常児童を対象とする学校教育・児童保護事業分野に定着していくというパラドキシカルな発展過程が見られるのである。即ち世紀転換期以降の治療教育学の普及は、単なる理念の普及、より率直に言うならばモード的現

象に過ぎない面が多分にあったのであり、確たる制度的受容基盤を視野に含み入れた治療教育学の理論・方法が、実践現場に普及していたということではなかったのである。

こうした治療教育学の学としての体系化志向と実践現場でのパラドキシカルな発展過程の中に、トリューパーやヘラーの施設を位置づけて考察してみるならば、その専門的なモデル施設としての孤立的位置が一際鮮明なものとなろう。イエナ大学・ライン教育学ゼミナールをバックにしていたトリューパー施設や、治療教育学用語普及の先鞭をつけたヘラー施設の名声がいかに高いものであったにせよ、それは治療教育施設の専門的優位性を宣伝するだけの効果しかなかった。民衆学校・補助学校や児童保護事業分野への定着という点では、運動主体の組織的弱点並びに制度的受容基盤の欠如により多分に理念的な普及でしかなかった。かかる意味において、新型治療教育施設を媒介とする治療教育学理論の広義化の可能性と、その児童保護・社会教育さらには民衆学校教育界への普及ルートは、大いなる限界を有していたと言えよう。

### 3. 3. 2 治療教育学の多義的解釈の発生—シュトリュンベル研究系譜の理論特徴

シュトリュンベル研究系譜の治療教育学理論の普及は、主に『児童研究』誌を媒介とし、民衆学校教員層に依拠していたため、当然その編集方針と担い手の必要性を反映して軽度知的・行動異常児研究中心の治療教育学理論が幅を利かせることになる。これを通常の治療教育学理論史は、狭義化としてこれまで批判的に位置づけていた。しかし、すでに明らかにされたようにこの研究系譜は、時のヘルバルティナー達の教育改革志向の影響をもろに受けて、治療教育学の広義化への最初の実践分野をも切り開いた。その理論は、確かに教育学化と狭義化の同時発生、並びに医学・精神医学への傾倒として特徴づけられるが、同時にまた児童保護事業分野への治療教育学の対象の拡大や、民衆学校生徒への治療教育的配慮という広義化の方向をも有していた。が、片や彼らの軽度知的・行動異常児研究成果は、民衆学校の落ちこぼれ児童問題の顕在化と、それに対応すべく果敢な活動を展開しつつあった補助学校教員層によって、精神薄弱理論として摂取される傾向も強かった。

以下、ゲオルゲンス・ダインハルトの広義の治療教育学理念を実践に移す可能性や、逆にヴァイマル期の理論変容、さらにはナチズム期の理論歪曲化に至るまでの種々の多義的解釈の発生径路となっているシュトリュンベルの系譜の理論的特徴を、第I部の整理を兼ねつつ列挙してみよう。

#### ①. 医学・精神医学への傾斜と軽度知的・行動異常児研究の関心

シュトリュンベルの研究系譜が、医学、特に精神医学へ傾斜していった理由は、すでに考察してきたように、『教育病理学』書の内容を論理的に分析し、そこでの教育学の優位性を抽出しきれなかったことに、まず帰せられる。またシュトリュンベルがその理論を裏付ける教育実践の場をもっていなかったことや、1899年に亡くなっていることも響いている。広く読まれた第4版は、弟子シュピッツナーが加筆・編纂したものである。それ故、教育病理学は単に理論として示されただけであり、それを治療教育施設で実践したトリューバーや、乳幼児に適用したレーマー等の治療教育学研究者によって、各々の実験志向に即した形で様々な理論解釈を招く因を作ってしまったのである。

こうしたシュトリュンベル『教育病理学』の限界的位置にもかかわらず、本書を契機にシュトリュンベル研究系譜と呼びうる派が、1890年代から20世紀初頭にかけて成立する。トリューバー・ウファー・フックス・ヘラー・コッホ等の多様な顔ぶれがその系譜に属する。

当該期のシュトリュンベルの系譜の研究動向の特色として、まず挙げねばならない点は、それまでの白痴施設の精神薄弱概念や、従来精神異常のカテゴリーには含まれなかった比較的軽度の種々の異常性への学的関心が高かったことであろう。精神低格概念の教育病理学への導入によって、正常と異常との間の境界領域に関心が寄せられるようになり、これを契機として教育病理学から治療教育学への理論形成がなされた背景を知るならば、何故

この研究系譜が対象者を狭義化させたのかの理由も自ずと明らかになる。

そこには軽度知的・行動異常児への強烈な研究関心に支えられた治療教育学の新分野の理論的旗手たらしとする野心が、秘められていた。治療教育学という未熟な学に権威をもたせるには、当時世界最高水準にあったドイツ医学、特に精神医学からの知見に拠るのが何よりであったのである。治療教育学の医学への傾倒と、そこから来る対象児の狭義化傾向は、ここにまず起点を求めることができるのである。

## ②. 狭義化と教育学化の同時発生

ヘルバルティアナーあるいは児童研究者を自認していたシュトリュンベル系譜の関心は、それが民衆学校内改革であれ、あるいは補助学校という新教育形態を目ざすのであれ、時の民衆学校の落ちこぼれ児童問題の解決に向けられていたことは確かである。それ以前にはほとんど精神医学に興味のなかった教員層や児童保護事業関係者に、精神医学的見地の必要性を認識させた意義は大きく、これが知的・行動異常児研究の隆盛を喚起し、治療教育学の対象の狭義化をもたらす主力となったとはいえ、同時にヘルバルティアナーの活躍舞台ともいえる民衆学校教育界に治療教育学を普及させていったことで、教育学としての治療教育学を定着させる勢力ともなっていた。ゲオルゲンス・ダインハルト以来の未決の課題、治療教育学の教育学化の継承の可能性がここに存在していた。そして繰り返すまでもなく、シュトリュンベル系譜による狭義化と教育学化というこのパラドキシカルな理論の同時的形成こそ、ドイツ治療教育学の輻輳の歴史的産物となり、ひいては多義的解釈を許容する根拠をも提供していくのである。つまり治療教育学理論の飛躍的發展ともいえる19世紀末から20世紀初頭にかけて、教育学化と狭義化の同時的生成・普及が生じてくるのである。

冒頭にもふれたようにブライディック書は、治療教育学理論の教育学化の動向を、障害児教育学の自立の指標として高く評価していた。しかし、1910、20年代に進行する治療教育学の教育学化とは、医学的理解並びに狭義化と表裏一体を成して障害児教育現場に定着していたのである。その悪しき傾向は第Ⅱ部・第Ⅲ部で説明されるように、補助学校連盟による医学に依拠した精神薄弱理論の摂取と、それに続く治療教育学の一方的な切り取り方による狭義化解釈の台頭、並びに補助学校制度拡大を背景とした教育学化の普及であろう。だが、そもそも狭義化と極端な狭義化とは、理論形成の主旨が全く異なるという点に注意せねばなるまい。前者の対象は知的・行動異常児に限定されがちであったとはいえ、少なくとも民衆学校教育の一環としての教育病理学的見地から、ないしは児童研究上の課題として治療教育学を捉えているのに対し、後者は軽度精神薄弱児を対象とした補助学校教育学体系化のためにのみ治療教育学を借用しているからである。治療教育学理論形成上、狭義化と極端な狭義化とが明確に区別されねばならないのは、まさにこの意味においてなのである。

### ③. 広義化への可能性と限界

さらにシュトリュンベル系譜の治療教育学が、医学的理解への傾斜と狭義化とをもたらしたとの批判も、同一視されて一狭義化と極端な狭義化ほども混同して把握されてはいないとはいえず一捉えられがちであった。度々同一レベルに位置づけられ批判されがちな医学的理解の台頭と狭義化傾向とは、峻別する必要がある。教育学としての治療教育学を目ざしていた人々の間で、学的基盤を医学・精神医学に依拠する例は枚挙のいとまがないし、治療教育学の狭義化を進めたと定説では言われてきたシュトリュンベル系譜の研究者の多くは、医学一辺倒ではなく、むしろトリューパーやヘラーのように、児童研究活動を足場に社会教育学や児童保護事業に関心の深い人々が理論主導権を握っていたからである。

しかし、イエナで始まった児童研究活動はゲオルゲンス・ダインハルトの理念であった総合的な治療教育学の萌芽を秘めていたにもかかわらず、1906年ベルリンでの全国会議を境に衰退していく。児童学が未分化な時期に組織されたこの活動は、以後の児童研究の急速な専門分化の進行に伴って、早晚消え行く運命にあったのかもしれない。治療教育学・実験教育学・教育心理学・児童心理学・児童精神医学等々の固有の学的自立が研究者の主目標とされ、それに反比例するかの如く総合的な研究視点や社会批判的見地に立った児童観は、少数派に転落していった。こうして第一次大戦前後から児童研究活動に内包されていた広義化の可能性は薄れていき、狭義化の急速な台頭が目立つようになるのである。その際、補助学校教育運動のストラテジーがかような動向に大きく関わっていたことを、何よりもまず銘記しておかねばなるまい。これに関する検討は第Ⅱ部・第Ⅲ部で重点的に行うとして、さらに当該期の治療教育学理論が種々の多義的解釈の発生径路であるにもかかわらず、何故狭義化傾向として一括して否定的に捉えられていたのかの考察を進めていくと、第Ⅰ部冒頭でも述べたように、従来の治療教育学理論史の定説なるものの誤謬に遭遇するのである。先行研究の見解を鵜呑みにし、それを再生産する形で定説をより強化するという悪循環に、これまでのドイツ治療教育学研究者達が陥っていた原因は、繰り返し指摘してきているように、各時代の代表的な治療教育学文献だけに依拠して、その概念・対象を分析するという学説史的手法に終始していたからである。理論形成過程を、教育学化と狭義化さらには医学的理解への傾倒に類型化しつつ、その独自性と相互関連性を複眼的に、かつ社会的脈絡の中で検討する方向を取らなかったからである。

以上、治療教育学理論の多義的解釈の発生理由を考察してきた。ベッセルやブライディックの定説――当該期の治療教育学理論は狭義化の端緒――の継承は、現在もなお影響を及ぼしており、ゲオルゲンス・ダインハルトの理念継承を重視したメッケルの優れた治療教育学の歴史研究書(1988)でも、シュトリュンベル以降の系譜の治療教育学の広義化の可能性には何等言及してはいない。ゲオルゲンス・ダインハルトが主張している治療教育学の広義化解釈、即ち社会教育学と一般教育学との密接な連携、子どもの教育過程で生じる発達障害となりうるあらゆる諸条件の除去・補償を目ざす治療教育学という理念は、部分的

にではあれ、世紀転換期以降シュトルンベル研究系譜によって、特にトリューパーやヘラーの新型治療教育施設や児童研究活動を介して、啓蒙への足掛かりが作られていたにもかかわらずである。

以上、児童研究成立期における治療教育学研究者の治療教育学の学体系化への志向と、その実践形態の有り様を通して、当該期の大学研究機関並びに実験試行的な治療教育学施設の歴史的意義を明らかにしてきた。とりわけイエナの新型治療教育施設での研究活動は、それが児童保護事業の成立期並びに民衆学校の再編期に組織されたため、治療教育学の普及に際して大きな影響を与えた。即ち、ドイツ治療教育学理論史上の狭義化の発端となるシュトリュンベル教育病理学の研究系譜は、補助学校教育学に直接連なる極端な狭義化の流れには組みしえないものであった。むしろ逆に、プライディックやベシエルの見解とは異なり、ヘルバルティアナーによるこの野心的な実験試行こそが、ゲオルゲンス・ダインハルトの言う意味での治療教育学の教育学化の実質的な開始と見なされるのである。なぜならば、それは児童研究活動という組織を背景にしつつ、実験校・実験施設を介して学校・児童施設にモデルを提示しうる確実な普及ルートを持っていたからである。

1880年代以降の民衆学校の近代化の進行、教員層の専門職意識の漸次的定着、並びに学齢期児童の個性・能力への関心が芽生えてくるにつれて、伝統的なモラル的児童欠陥論は急速に消失し、代わって現実の教育課題の解決を目ざす児童欠陥論が登場してくる。1890年発行されたシュトリュンベル『教育病理学』は、この課題の最初の産物であった。以後、ヘルバルティアナーという確実な理論・実践上の普及の担い手が、シュトリュンベル系譜に連なっていったこともあって、それまでの机上の空論的な治療教育学理論とは異なり、定着への確たる足場を築いていく。事実、この系譜からまずトリューバー・ヘラーという児童研究活動を普及の場とする新型治療教育施設の実践が登場し、次いでフックスによる補助学校教育の専門化への方向が生じ、さらにハンゼルマンによる治療教育学の学体系化への流れにまで広がっていったという意味で、20世紀初頭からヴァイマル期にかけてのドイツ語圏治療教育学理論発展の起点としての役割を十分発揮しえたのである。

むしろシュトリュンベル系譜の主たる関心は、軽度知的・行動異常児研究にあったため、治療教育学の対象を狭くする傾向をもたらしたことは否めない。とりわけ精神医学への傾倒が、プライディックによって批判されているように、医学的な治療教育学理解を台頭させたことは事実である。が、かような理論傾向自体は、学としての中立性を十分保持していた。時の民衆学校が遭遇していた問題と解決課題を考慮するならば、彼らヘルバルティアナーの関心が軽度知的・行動異常児に集中するのは当然の理であったと言える。

1880年代から1900年前後の民衆学校内の最大の課題は、(1). 劣悪な民衆学校教育の整備・改善、(2). 落ちこぼれ児童対策、の二点であった。しかし、教授法を改善し、教員の質を向上させ、学級人数を減らし、教室の設備を整え等々の施策はまだ不十分であった。この時期にかような課題解決の主導権を握っていたのは、ヘルバルティアナーであっ



た。

元来心理学傾向が強かったヘルバルティアナー達の一人、シュトリュンベルによる教育病理学の登場を契機に、他のヘルバルティアナー、特にイエナ大学ライン教育学ゼミナールの出身者によって、教育学と医学並びに心理学との結合が、民衆学校教育の枠の中で試みられていく。これが当時の民衆学校でのヘルバルティアナーの指導力と、落ちこぼれ児童問題の深刻化と相まって、民衆学校改革の課題と一体化し、治療教育学的知見が民衆学校生徒に適用されていく端緒を開いたのである。治療教育学の狭義化傾向、即ち知的・行動異常児への研究関心の集中はここに一つの因を持ったと言えよう。その際、当該期の治療教育学理論形成に最も影響を与えたのが、精神医学、とりわけコッホの精神低格概念に基づく正常と異常の中間にいる軽度の障害児理論であった。

こうした理論形成の経緯を知るならば、世紀転換期に始まる治療教育学の医学的理解の台頭と狭義化、さらに補助学校教育の形成過程とは、相互に深い関連性があることが明らかであろう。しかしながら、例えば狭義化の代表と目されていたヘラーや、補助学校構想の発案者として父の如く扱われていたシュテッツナーは、共に狭義化傾向に関わっているとはいえ、後年の極端な狭義化解釈とは程遠い位置にいた。またシュピッツナー・トリューパー・ヒンツ等のヘルバルティアナーによる民衆学校教育問題との関連での体系化志向は、広義化への可能性を持っていた。治療教育学の体系化とインテグレーションとを同時に構想していたゲオルゲンス・ダイnhルトの理念を多少とも継承し、教育・児童保護事業分野での幅広い治療教育学的知見の適用を目ざしていたからである。

にもかかわらず、ベ歇尔やブライディックの治療教育学理論書の影響を受けて、現在に至るまで度々狭義化と医学的理解の台頭とは同次元において、それも一括して批判されがちである。この点は厳しく区別する必要がある。補助学校教育を志向する人々の間で医学・精神医学に依拠する例は枚挙にいとまがないし、シュトリュンベル系譜の研究者の多くは医学一辺倒ではなくて、むしろ社会教育学や児童保護事業に関心の深い人々が実権を握っていたからである。その代表は、新型治療教育施設を舞台にした治療教育学の広義化への試みであろう。1890、1900年代のシュトリュンベル系譜の研究は、かかる意味においてドイツ治療教育学の多義的解釈の起点となっている。治療教育学の普及に伴って、医学的傾倒と教育学化、さらに極端な狭義化へのルートを切り開くと同時に、ゲオルゲンス・ダイnhルトの理念継承の可能性も秘めていたのである。

つまり序並びに第1章で指摘しておいたように、ブライディック書の最大の誤りは、まさにこの点にあったのである。補助学校教育自立のための治療教育学の極端な狭義化解釈と、シュトリュンベル系譜の中立的な軽度知的・行動異常児への関心とを、同じ範疇に組み入れただけでなく、さらに前者を教育学化を促進したものとして肯定的に捉え、後者を医学への傾倒を誘ったものとして否定的に見るといふ、実際には逆とも言える位置づけに陥っているからである。

ブライディックは、治療教育学理論の教育学化の動向を高く評価している。しかし、1910、20年代に進行するその教育学化とは、主として補助学校教育学を指しているにすぎなかった。補助学校は障害児教育分野で最大の規模を有していたため、あたかもそれがヴァイマル期の治療教育学の隆盛を代表するかの如き錯覚をもたらしやすいことは事実である。ブライディックだけでなく、ドイツ治療教育学研究者がほぼおしなべてかような混同的な理論把握に陥っていたのは、誇るべき「教育的遺産」としてのヴァイマル期治療教育学への頑ななまでの信頼度の強さにあったと言えよう。

さらにこうした治療教育学理論史の定説となっていた狭義化把握の誤謬の原因を探っていくならば、20世紀初頭から治療教育学を一方向的に切り取り、解釈する派が登場してくることに気づく。補助学校連盟である。以後、連盟の補助学校の専門性・独自性を強調する戦略と相まって、急速に治療教育学の極端な狭義化解釈が幅を利かせるようになる。そこには、当時の民衆学校での落ちこぼれや手のかかる児童の取り扱いについての民衆学校段階での教育形態の有り様をめぐる論争があった。こうした問題児を民衆学校から分離し新たな組織の中に集めて教育するか、それとも民衆学校内での補習教育的援助によって普通児と統合させていく方向で解決をめざすかの模索が存在していたのである。

結論を先んじて言うならば、この補助学校設立派と民衆学校内での補習教育派との論争、及び補助学校側の歴史記述に際しての論争の歪曲・無視の姿勢の中にこそ、ベシエルの主張する意味での元凶としての治療教育学の極端な狭義化解釈の発端があった。即ち、ドイツ治療教育学の変容さらには歪曲化への道に至る発生径路を、我々はまずここに求めることができるのである。それ故次の第Ⅱ部では、まず極端な狭義化が出てくるようになる背景、補助学校対補習教育形態の争いを明らかにすることによって、何故一方向的な補助学校サイドでの治療教育学の切り取り方がなされるに至ったのかの基底ともいえる動きを検討していくことにしよう。

## 第Ⅱ部 学校での学業不振児・精神薄弱児教育——治療教育学の狭義化解釈の背景

はじめに：西ドイツ学習障害児教育史上タブー視されてきた補習教育形態

学習障害児教育史上、普通学校内での補習教育形態の可能性をめぐる論議は、1970年代初頭に至るまで西ドイツにおいてまともに取り上げられることはなかった。

西ドイツ学習障害児教育史研究の第一人者メッケルは、「ドイツ特殊教育の中では、奇妙なことに長い間促進学級と補助学校との関連についての論議は、タブー視されてきた」(Möckel, 1976a, 127)と述べている。

またシュベックも、普通学級の教育レベルについていけない子どものための教育形態として、二つの可能性——普通学校内での補習と独立した特殊学校——を提示した論文の中で、特殊教育史の欠落部分を端的に指摘している。「これまで補習という教育的試みそれ自体が間違っていたのかどうか、そしてその結果補習教育形態は失敗せざるをえなかったのかどうかは、ほとんど問題とされなかった。補習教育形態が当時不成功に終わったのは、一定の歴史的・イデオロギー的条件が、一枚からんでいたのではなからうか。」(Speck, 1973, 848) さらにシュベックは、反補助学校派と目されるヴィッテとペテルゼンの名を挙げ、彼らが当時の補助学校関係者から「無知な妄想者」(a. a. O., 848)との烙印をおされていたことにも言及している。

何故促進学級のような補習教育形態は、タブー視されてきたのか。それは、一定の歴史的・イデオロギー的条件から発しているものなのか。とすれば、誰が、どのような意図の下で、いかなる手段を用いて補習教育形態を排除せんとしたのか。それは後世にどのような影響力を及ぼしたのか。

「これまでの補助学校教育学あるいは学習障害児教育学の歴史記述は、当時の状況を客観的に記述していく上で、もっぱらあるものの存在の正当化の機能のみを主張しているという点で、非難を免れうることはできない」(Bleidick, 1981b, 12)とのブライディックの指摘に従って、このタブーの解明に迫るならば、次ぎの二点が事由として考えられる。

①. 補助学校関係者の意図、何よりも1898年結成された補助学校連盟の補助学校制度確立路線が、促進学級のような補習教育形態と補助学校との関係を、実態に即して比較検討することを妨げたのではなからうか。

②. その際、補助学校イデオログによる一種の資料操作による補助学校教育の優れた点の強調と、それに発する補助学校「発展史」なるものの正当化の論理の展開とが、十分な批判・検討を経ることなしにそのまま後年の補助学校史・西ドイツ学習障害児学校史研究に定説の如く継承され、事実認識が歪められてしまったのではなからうか。(註1)

1880、90年代、民衆学校教育についていけない落ちこぼれ児童の問題が顕在化する。これに対処すべく様々な教育形態の試みがなされ、その是非をめぐる論争が、190

0年前後から活発となる。しかし、この民衆学校教育組織の有様をめぐる論争、即ち民衆学校からの「分離か（セグリゲーション）」それとも民衆学校内の「統合か（インテグレーション）」の重要な論争は、通常の補助学校史記述、及び1910、20年代の補助学校関係者による文献では、まともに取り上げられてはこなかった。あるいは極めて偏った記述に終始している。この歴史的空白は、第一次大戦前からヴァイマル期にかけて強まる補助学校連盟の組織力をバックにした機関誌『補助学校』、並びにフックスやフレンツェル(Frenzel, F.)等の補助学校イデオログによる作為的な補助学校擁護論より発するものと考えられる。

誤解を恐れずに言えば、補助学校は「作られた精神薄弱児学校」に他ならなかった。19世紀末から20世紀初頭にかけて各地で行われていた補習教育形態に対して、補助学校が勝ちぬくために補助学校連盟(類案に用いる場合は連盟と記している 筆者註)がとった戦略の第一歩が、「真の精神薄弱児学校」としての補助学校像の統一化の確認と、その啓蒙にあった。キールホルン・フックス・フレンツェル等は、こうした補助学校成立期の主役であり、かつまたその歴史的諸事実の記録者であっただけではない。むしろその歴史を補助学校教育運動側に有利なように意図的に作り上げていく、あるいは都合の悪い部分は隠蔽していく行為者でもあった。つまりキールホルン・フックス・フレンツェル等々のいわゆる補助学校イデオログによる歴史的著作全般の特徴は、作為的な資料操作による事実の単純化の傾向にあったと、見なされうるのである。

以下、これまでの補助学校史研究の再検討という視点から、連盟が民衆学校の一部であった補助学校を、いかにして独立校として昇格させ、結果的には特殊ドイツ的ともいえる障害児学校を作りあげていったのかについて、1910年代始めまでを対象に考察することにした。まず第1章では、従来補助学校史上の定説とされてきた補助学校成立前後の歴史記述の問題点を抽出しつつ、次いで連盟設立と補助学校の「発展」の相関性を考察する。第2章では、成立期補助学校の最大のライバルと目されるベルリン並列学級の生成から消滅の経緯を辿りつつ、連盟がどのようにそれ関与していたかを検討し、第3章では類似した補習教育形態でありながらも、連盟との提携が可能であったマンハイム・システムの特徴を比較考察する。最終章の第4章では補習教育形態が挫折し、補助学校が勝利への道を確認するに至った要因分析を行いつつ、補助学校像・補助学校史記述が如何に作為されたものであったのかを、事実を即して明らかにしてみたい。

何故本研究でこれを取り上げる必要があるのだろうか。それは、すでに繰り返し述べている如く、西ドイツ学習障害児教育学の抜本的な見直しがようやく1980年代前半に学界の一致を見るという、こうした遅すぎる反省の一因に、治療教育学の極端な狭義化解釈と補助学校教育形成の相互関連性についての批判の不徹底さがあったと考えられるからである。民衆学校内の多様な試みを妨害し、かつ新しい治療教育施設・新進治療教育学研究者の成果を吸収しつつも、究極的にはそれと対立して特別な学校制度を確立していく

補助学校連盟が用いたストラテジー、ここにこそ治療教育学の極端な狭義化解釈の発生起源を見出すことができると筆者は捉えている。そしてこうした対立抗争は、補助学校に有利に書かれた歴史記述を介して、1970年代初頭に至るまで、西ドイツ学習障害児教育学理論形成に際して決定的ともいえる影響を及ぼしていたのである。(注2)

しかしながら、これまで治療教育学の極端な狭義化を批判してきた人々も、それが如何なるストラテジーの下に補助学校教育現場に定着しえたのかのグローバルな視点からの検討を怠ってきた。成立期補助学校が、補習教育形態とほとんど変わらないという事実認識と、それを克服していくための手段としての補助学校の専門性の強調というストラテジーこそが、学的権威性を有していた治療教育学の意図的解釈の始まりとなったのである。こうした治療教育学の狭義化解釈に至る背景を探ること、これこそが第Ⅱ部が主題とする点なのである。

なお第Ⅱ部での主たる分析素材は、補助学校連盟大会の会議録と機関誌『補助学校』といった連盟の公刊資料、並びにキールホルン・フックス・フレンツェル等のいわゆる補助学校イデオログが書いた著作である。こうした連盟側の資料にはいうまでもなく限界と問題がある。なぜならば連盟は、1898年結成以来、年々補助学校教員の利益擁護団体の性格を強めていったからである。それ故、そこでの特定の目的意識をこめて行った公の指針・要求と、現実の補助学校の実態との間には、大きなギャップがあった。従って、建て前としての「真の精神薄弱児学校」化への尽力と、補助学校の実態との間に懸隔があればあるほど、その両者をつなぐ論理の形成が連盟の至上命令となっていくたのである。そして補助学校・学習障害児学校史研究もまた1970年代前半に至るまで、建て前として書かれた連盟側の資料を、ほぼ前面的に鵜呑みにした形で使用し、歴史記述を行ってきた。(注3) だが、本研究の関心は、まさにこの連盟の建て前の虚構性の解明そのものに寄せられている。従って連盟側の補助学校正当化の論理を駆使した資料は、格好の分析素材となりうる。その際、(1). 各地域の補助学校教育の実態と、(2). 補助学校連盟路線と対峙する治療教育学研究や民衆学校内での教育実践とを比較し、その緊張関係・相互作用を分析することが有効な研究視角となりうると思う。それは、建て前としての補助学校正当化論理の検証に際して、際だった対照を提示してくれる。補助学校連盟のヤヌスの顔、建て前と本音との二面性が浮かびあがってこよう。

## 1. 補助学校の成立と補助学校連盟の役割

「それは本来どのようなであったのか」と、歴史家ランケ(Ranke, L. v.)の有名な格言はいう。それは歴史がいかに叙述されるべきか、という方法に関わるものである(フックソン/ 川, 1983, 87)。この点についてこれまでの大半の補助学校・学習障害児学校史研究は、率直に言って極めて素直な資料解釈をしてきたと判断せざるをえない。「補助学校は本来どのようなものであったのか」という観点から叙述されてはいない歴史文献に依存した誤れる歴史記述の再生産が、1970年代後半以降もなおかつ続いていたからである。筆者の第Ⅱ部の解明課題の重点は、補助学校関係者が「史実」として書き残した歴史叙述の作為の「功罪」を、具体的に事実に照らして明らかにしていくことにある。以下の第1節では、伝統的な補習教育形態と補助学校との比較検討を念頭に置きつつ、補助学校成立前後の状況が如何に後世ある意図の下にまとめられたものであったのか、その際補助学校連盟が如何に大きな役割を演じていたのかを、まず通観してみることにしたい。

### 1. 1 補助学校成立史研究の問題点と補助学校情報の普及

#### 1. 1. 1 補習教育形態との比較に関する補助学校成立史研究の問題点

##### a) 補助学校成立前史としての補習教育形態の記述の偏り

補助学校成立以前に、すでに補習教育形態の存在はあまねく知られていた。特に19世紀前半から中葉にかけて各地で相次いで組織された補習教育には、精神薄弱児が含まれていたことは容易に推測されうる。補助学校連盟の機関誌「補助学校」でも、1908年第1巻創刊以来、一貫して補助学校の先駆形態としてハレ(1859年設)やケムニッツ(1860年設)の補習教育を捉えている(Schulz, 1908, 30)。(註4)

補助学校成立前史としての補習教育形態の捉え方は、1970年代後半一連の優れた補助学校史研究書——メッケル・ヘック・エルガー——ルットガルト等——が出されるまでは、ほぼおしなべて同じ内容を示している。この常識とさえなっていた前史理解は、おおよそ次ぎのようにまとめられる。

——伝統的な補習教育形態に若干の精神薄弱児がいたことはありうることである。しかしながら、これは精神薄弱児のための教育がなされていたことを意味するものではなかった。熱心に補習教育に携わっていた教員の中には、独自のやり方で学業に遅れをきたしている子どもの教育に関心を抱いた者もいた。例えばツァイツで補習教育を行っていたヴァイゼ(Weise, T.)は、1820年優れた教育方法をまとめているが、これも狭い範囲での影響力しか持ちえなかった。

1864年シュテツナーが、「普通児と白痴児の間にいる子ども」、即ち精神薄弱児のための学校設立構想を(Stötzner, 1864, 5 In: Heese)小冊子として刊行する。このシュテッ

ツナーの構想は、1880年頃に結実する。補習教育とは違う精神薄弱児教育の場たることを目ざす学校は、エルバーフェルト、ブラウンシュヴァイク、ライプチヒに相次いで補助学校として成立した。1887年ブラウンシュヴァイクの補助学校教員キールホルンが、全ドイツ教員集会で補助学校に関する講演を行ったことで、補助学校は民衆学校教員にも広く知られる所となった。以来、各地で補助学校は多級制の学校組織へと急速に発展していくことになるのである。(注5) ———

こうした補助学校成立前史の記述、即ち「補助学校は補習教育思想にとって替わり、それを克服したところに成立した」は、1970年代中葉に至るまでの補助学校史の通説として、客観的な事実史として広く認められていた。しかし、実はここにすでに補習教育形態と補助学校の比較がかくも長きにわたってタブーとされてきた理由が潜んでいるのである。補助学校成立に至る経緯はかくもすっきりしたものであったのであろうか。かような補助学校成立の歴史記述の主張は、そもそもどこから何を根拠にして、「正当」な歴史として認められてきたのであろうか。

補助学校史として定評のある著作を溯ってこの通説の出所を探るならば、我々はまずフレンツェルの『補助学校制度の歴史(Geschichte des Hilfsschulwesens)』(1918)書に行き当たる。この当時としては詳細な歴史研究書こそ「補習教育思想の克服の上に補助学校が成立した」という通説の源泉でもあった。成立期補助学校の教員としての経験に基づきまとめられ、補助学校教員養成用の試験準備のためのテキストとして普及した本書は、ヴァイマル期以降「正当なる史実」を描いた書として広範な読者を得ているからである。フレンツェル書によれば、民衆学校から分離した独立した補助学校は、以下のような経緯を経て成立したとされている。

「最初の補助学校の成立に際しては、学校当局も教員もたいていは・・・子どもに一定の補習を考えていた。それによって民衆学校に再びうまく通学できる力をつけさせるべきだと考えていた。非常な熱意を込めてその仕事は引き受けられ、民衆学校の下級の目的を達成しようとの試みがなされた。しかし、すぐにそうした子ども達は普通の授業進度にはついていけないこと、新たに学業不振をきたし、しばらくしたら又再び補助学校へ送らねばならないことが経験としてわかったのであった。そこから次のような認識が活路を開いた。これらの子ども達は民衆学校に属さないということ、長期的な彼らの特質に合った授業によって適切な教育助成がなされるだろうということが明らかになった。つまり教育実践上の経験から、ただ分離された教育指導のやり方でのみ、そして民衆学校からの永続的な分離でのみ精神薄弱児(schwachsinnige Kinder)を本当に援助することができるのだという見解が出てきたのであった。そこからこうした学校を段階的に漸次拡張していくこと、即ち多級制に整えていくさらなる必要性が生じたのであった。」(Frenzel, 1918, 35)

しかしながら、初期補助学校史に関するエキスパートといえるメッケルは、いわゆる補習教育形態が長年成立していた所、即ちハレ・ドレスデン・ゲラ・アポルダ・ケムニッツ等では、速やかに多級制に拡張された学校となっていく経緯を辿ってはいないことを指摘

ている(Möckel, 1976c, 13)。フレンツェルの歴史記述「精神薄弱児のための教育を目ざして補習教育思想を克服し、速やかに多級制に入っていく」にぴったりと合う初期補助学校は、キールホルンの率いるブラウンシュヴァイク補助学校だけであった。ここでは極めて早い時期に多級制化に入り、さらに民衆学校から完全に独立した学校造りに入っているからである(Adam, 1931, 63)。その主導権を握っていたのは、キールホルンと医師ベルクハーン(Berkhan, 0.)であった。彼らは、1881年開校後まもなく新しいタイプの学校造りのみ熱中していった。が、その際補習教育思想克服上の重要な問い「補習学級かそれとも補助学校か」の教育形態の選択可能性は、十分な論議に付されてはいない(Möckel, 1976c, 14)。各地・各校によってばらばらであるとはいえ、次節の表1に示されている如く、補助学校成立期において普通学校に戻されている補助学校生徒の比率はかなり高いものであった。従って、補習教育形態として長い経験をもつハレ・ドレスデン等では、フレンツェルが上述しているような状況は問題になっていない。一方新設のブラウンシュヴァイクでは、補習教育の挫折経験は皆無に近い状況で、民衆学校から独立した補助学校へと速やかに移行しているというこの論理的矛盾は、一体何を物語っているのだろうか。

かような通説と実態との懸隔にまず注目せねばなるまい。では、補助学校史上の一種の伝説とも言える「補習教育思想の克服の上に補助学校が成立しえた」という解釈は、どこから発しているのだろうか。もしもそれが何等かの意図の下に作為された歴史記述であったとしたら、誰によってどのようにしてなされたのであろうか。この補助学校成立前後の状況解明を始めるに際して、我々が最初に共通してぶつかるのが以下bで述べる資料探索上の障壁である。

#### b) 補習教育資料の不足と19世紀の民衆学校統合・再編過程史研究の欠落

補習教育形態に関する資料不足は、長年一般に肯定されていた。むろんこの分野の研究成果の乏しさを深化させたものとして、我々は冷戦構造下の東西ドイツの政治的状況を考慮せねばなるまい。ここ十年余り改善されていたとはいえ、東ドイツの補習教育・初期補助学校の一次資料閲覧や実地調査は、西ドイツ教育史研究者の場合、大幅な制限を受けていたからである。19世紀の主要な比較的知名度の高かった補習教育形態は、東ドイツ、特に産業化の早かったザクセン・チューリンゲン一帯ーツァイツ・ケムニッツ・ハレ・ドレスデン・ゲラ・アポルダ等ーに集中していた。その市関係資料の入手は、西側の研究者には近年まで不可能に近かった(a. a. O., 12)。片や、一次資料を駆使出来るはずの東ドイツ障害児教育史研究の水準は、おおむね研究方法・資料解釈に偏りのあるものが多く、信憑性に欠けると言わざるをえない現状にあった(Schlegel, 1963 und Hawlitschek, 1970)。(註6)

が、こうした資料制約を第一理由とすることは必ずしも正しくない。例えば、近年出されたヴィランド(Willand, H.)の「下級学校制度の分化組織としての補助学校(Die Hilfsschule als differenzierende Einrichtung des Niederen Schulwesens)」(1987)は、ラ



イン一带の補助学校成立過程を一次資料を駆使してまとめており、地域史とはいえ多様な補習教育・補助学校組織が存在していた事実を伝えているからである。つまり、ベシエルが言うように単に資料がないということで、補助学校成立前史研究の不十分さが肯定されてはならないのである(Beschel, 1965, 15)。それは、まず第一に上述したような「補習教育思想の克服の上に補助学校が成立した」との誤れる通説を、「正当」視してきたことに原因が帰せられるべきなのである。

と同時に、こうした誤った解釈が近年に至るまで教育界で許容されてきたのは、補習教育形態の解明の基礎となる19世紀の民衆学校教育史研究成果の少なさにも原因がある。19世紀後半の落ちこぼれ児童の多様な教育形態の解明の重要性に、近年気づく研究者はいるものの、大幅な立ち遅れが目だつのは、民衆学校教育史研究の不十分さからも発している。ベルク(Berg, Chr.)(1973 und 1977)、メイヤー(Meyer, F.)(1976)、フリーデリッヒ(Friederich, G.)(1978)以外に、これといってまとまった19世紀民衆学校史は出ていないのである。

かくして資料制約という主張と、19世紀民衆学校史研究成果の少なさ、さらに「補習教育思想の克服の上に補助学校が成立した」との定説の効果とによって、主に以前の補助学校史文献にのみ依拠して前史の記述がなされる状況が繰り返された。そしてこうした前史の位置づけ――補助学校は精神薄弱児学校を目ざすものであり、補習教育とは一線を画す教育形態であるとの「史実」――を前提として、補助学校成立過程の研究が進められるという傾向が定着してしまったのである。補助学校は精神薄弱児学校として成立したとか、それを目ざしていたという解釈が長年にわたって横行していたのも、多分にかような前史の分析視点の歪みから生じていたのである。

補習教育形態と補助学校との繋がりを意識的に切り捨ててきた従来の前史研究の悪しき影響は、現在に至るまでなお強い。ネオ・マルキスト派の障害児教育史研究者とて、その点では例外ではない。例えばアルトシュテット(Altstaedt, I.)は、補助学校を貧困で社会的文化的ハンディを背負った下層民のための学校として登場したと位置づけつつも(Altstaedt, 1983, 133)、貧児学校と補助学校の成立要因の差異を強調する余り、両教育形態の連続性への考察が弱くなっている。即ち「貧児学校は19世紀前半の分岐した初等教育組織の中にある一つのタイプの学校である。」これに対して「補助学校は・・・(19世紀後半の統一民衆学校制度を目ざす国家的組織化の動きの中での 筆者補註)民衆学校の設立過程での歴史的産物であった。補助学校は新たなブルジョア的學校制度の構成原理を前提としていた。封建的な貧児学校は、まさに一般的な就学義務の国家的実施の乗り物となり、それによって新しいブルジョア的に構想された學校制度の土台となったのである。それは過渡期の矛盾として特徴的なことなのである」(Altstaedt, 1977, 46)としている。しかしながら、一種の身分制学校ともいえる貧児学校から統一的なかつ多級制の民衆学校の組織化が進行する過渡期こそが、補習教育形態や補助学校成立の場を提供しているのである。下層民のための種々の教育形態から

民衆学校への統合過程において、学業不振児の存在が顕在化するのだから、単一の学校形態だけを抽出して検討してみても、一面的な学校像しか明らかにされえないのである。(註7)

そもそも貧児学校や補習教育形態の生成と消滅、補助学校の成立等々は、実に19世紀中葉から20世紀初頭にかけての、一般大衆児童のための民衆学校組織の統合・再編過程の中での教育形態として、同一の軌道において把握されねばならぬものなのである。なぜならば、1970年のベージェマン(Begemann, E.)の研究がいち早く指摘しているように、補助学校生徒は圧倒的に低階層・貧困家庭出身であったからである。多子家庭や欠損家庭に育った生徒が多いことや、都市部労働者階層の住宅事情の悪さ等々のベージェマンの調査結果は(Begemann, 1970, 60ff.)、補助学校生徒が貧児学校生徒と同一階層に属することを、端的に物語っているからである。

民衆学校生徒の大量落第の問題が、80年代以降深刻化の様相を呈していたにもかかわらず、当該期のプロイセン民衆学校政策の基本路線は、なお身分学校色の濃いものであった(Berg, 1973, 178)。プロイセンで貧児学校の廃止が最終的に決定されるのは、何と1894年のことであったことから明らかなように、多級民衆学校が増加し、能力主義教育が一般大衆子弟を射程に含み入れつつある時期にあっても、下層民の教育形態は多分にまだ過渡期的状況を脱していなかったのである。(a. a. O., 175)

本研究の考察対象は序で述べているように、19世紀末から1930年前後の時期に限定している。だが、かような研究状況を鑑みるならば、ここで簡単に19世紀中葉からの民衆学校制度への統合・再編過程の動向を辿り、補助学校成立前史研究の欠落が、どのような誤れる補助学校観を定説として普及させているのかを概括的に示しておく必要がある。

19世紀半ばの一般大衆児童のための教育は、フリードリッヒによってまとめられた図-1が明らかにしているように、孤児院・感化院・盲・聾啞等の児童施設型、産業学校・工場学校型、日曜学校、単級民衆学校から多級民衆学校等々、種々様々な形態が存在していた。さらに全国レベルのあるいは公的な文献には登場しない小規模の補習教育が、各地で散発的に行われていたことは、容易に推察できる。こうした下層民の教育形態の多様性は、19世紀半ばから漸次増加する就学率、授業料無償制の導入、さらにビスマルクの近代的国家形成の熱意の反映でもある1872年一般諸規定等によって、民衆学校・教員養成制度近代化の端緒が開かれるや、急速に民衆学校に統合されて統一的な均質的な学校像が成立することになる。(註8)かような組織統合は当代の児童政策の普遍的特徴でもあった。施設型の児童救済を主としていた慈善的児童施設の段階から、19世紀末にドイツ都市部で成立する公的児童保護事業への移行期ともオーバーラップしているのである。

片や、19世紀末の民衆学校の教育条件は未だ劣悪なものであったにせよ、図-2の如く都市部では当該期急速に多級制・学年学級制への組織整備が進んでいた。(註9) こうし

て民衆学校統合の歪みとして落ちこぼれ児童問題が顕在化し、新たに生徒を分類し直すという民衆学校内の組織的再編が識者の課題として浮上してくるのである。

つまり補助学校という新教育形態は、障害児・貧困児童のための児童施設から、学校型教育組織に児童政策の比重が推移していく一大統合過程の終了期にあつて、新たな複線型学校制度の安定化を図る必要性と、ドイツ資本主義経済の高揚期にほぼ法則的に圧力を増す能力主義教育体制の強化――むろん1880年代はまだ民衆学校教育界に十分それが意識されていなかったにせよ――から生まれ出たものであつた。しかしながら、19世紀後半から20世紀初頭にかけての民衆学校対象児の統合・再編過程において、補助学校だけが唯一の教育選択肢ではなかつた。伝統的な補習教育形態もその存在価値を十分発揮していた。プロイセン型の上からの就学義務強制による就学率の向上は、一般大衆児童の家庭教育条件や児童労働問題が改善されておらず、かつ肝心の民衆学校での教育条件――教室や教材・教具の不備、教員の資質の低さ、時には一学級百人を越えるすし詰め学級等々――の劣悪さによって、必然的に大量の落ちこぼれ児童を生み出していたからである。

そして以下本研究において漸次明らかにされる如く、1880、90年代、さらには20世紀に入っても、落ちこぼれ児童問題対策として、補助学校と補習教育形態は共存していたのである。にもかかわらず、従来の補助学校史は、補助学校は「補習教育思想の克服の上に成立した」との前史を鵜呑みにして、この共存の実態についてはほとんど取り上げてこなかつた。

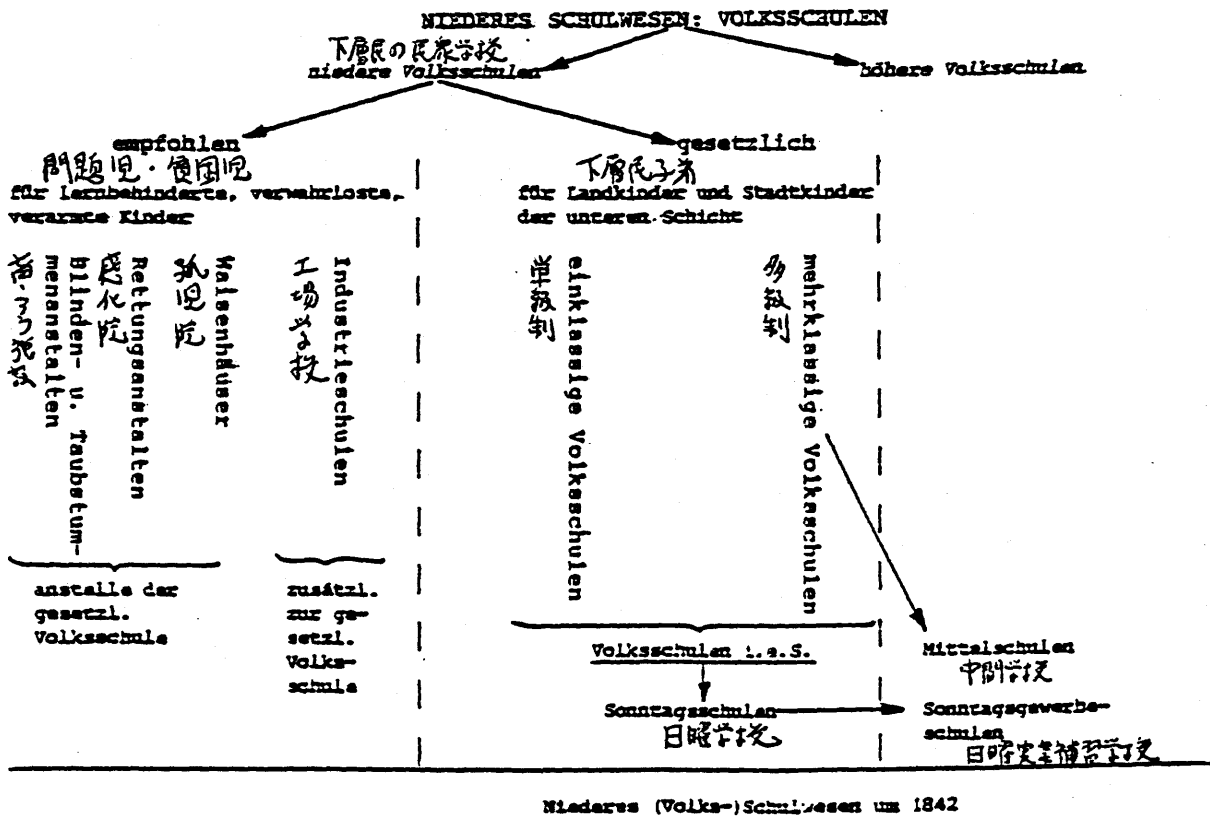
筆者は、図-1のような19世紀前半の多様な教育形態が、19世紀後半に統合されていく過程の中にこそ、補助学校教育の基本型としての補習教育形態が成立したと捉えている。それ故補助学校成立状況の解明に際しては、補助学校制度という種類の学校にのみとらわれず、補助学校がドイツ公教育制度の一大再編過程の中で生まれた鬼子であること、複線型学校体制下での貧児学校・身分学校の一変形として再登場した側面を同時に視野に含み込み検討する必要があると考えている。

民衆学校統合・再編過程での鬼子とでもいうべき補助学校の民衆学校内からの分岐は、補助学校と補習教育形態との共存・混在状況をいやが上にも目だたさせることとなった。従つて、補助学校が新型障害児校として市民権を獲得するためには、民衆学校とは違う学校であることを認めさせる必要があつた。その際何よりも問題視されたのが、民衆学校に付設されていた種々の落ちこぼれ児童のための補習教育形態と、補助学校との類似性であつた。両形態は共に民衆学校内から派生したものであり、対象児も実際は極めて似通っていたからである。第Ⅱ部の冒頭に提示しておいたように、この部での筆者の解明課題は、成立期補助学校がその存在基盤の確保のために、補習教育形態の無効さと補助学校の優秀性・専門性とを宣伝するストラテジーを用いていく動きを、当時の代表的な補習教育形態の検討と歴史文献記述の分析とを通して明らかにすることにある。ここでのストラテジーこそが、後年「真の歴史的事実」として補助学校史に記述され、1970年代に至るまで補助

学校教育学・学習障害児教育学の伝統的な「学」的正当性を側面から支える程の影響を及ぼし続けたとみなされるからである。

以下、補助学校側が補習教育形態を公にはどのように評価していくのか、だがストラテジーとしてはいかなる手段を用いてその試みを抑圧していくのかの二面性を、補助学校成立史上の定説とされていた諸々の事柄と実態との懸隔を指摘しながら、順次検討を重ねていくことにしたい。

図 - 1 1842年頃の民衆学校の状況



(Friederich, 1978, 195)

図 - 2 プロイセン民衆学校の多級制化(1886年-1911年)

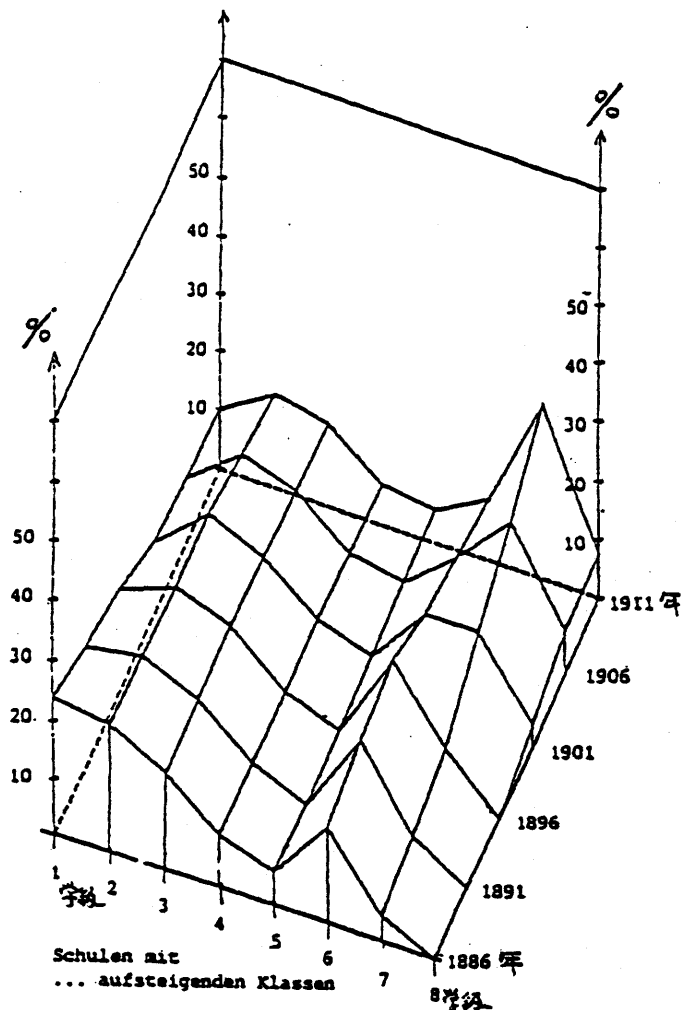


Abbildung 1: Die Verteilung der Schulkinder (in %) über die Schulen nach der Zahl der aufsteigenden Klassen in Preußen in Stadt und Land 1886-1911.

(Frohse/Heineman/Loewenbrück/Sauer, 1984. 88)

## 1. 1. 2 補助学校情報の普及とキールホルン講演の役割

1872年一般諸規定制定以来、民衆学校近代化の方向が緩慢ではあれ確定する。それと並行して都市部を中心に、70年代補習教育の設立が散発的ではあれ、各地に波及していく。とりわけ1880年代から90年代にかけて、民衆学校教育についていけない落ちこぼれ児童問題が顕在化する。前述の如くシュトリュンベル『教育病理学』書が、1890年代以降民衆学校教員層に受容されていったのも、一方では民衆学校教育の効率化・専門職としての教職の確立の要求が、他方では学業不振児対策の必要性が、両輪の輪の如く教育界の課題として浮上してきていたからに他ならない。当該期落ちこぼれ児童問題は、理論面でも実践面でも、教育界の一実験分野として認識されつつあったのである。その中で、特に目だつのは補助学校情報の普及度の早さと設立への気運の高まりである。その音頭を取ったのが、ブラウンシュヴァイクの補助学校教員キールホルンであった。1881年ブラウンシュヴァイクに補助学校が設立されて以来の彼の活躍ぶりは、通常の補助学校史では、極めて肯定的に記述されてきた。彼こそが、まぎれもなく補助学校の父と呼ぶにふさわしい人物であった。ここではまず彼の名を教育界に知らしめる契機となったと言われる1887年講演の史的立場づけをしつつ、次いで補助学校という新教育形態の情報が旧来の補習教育形態を圧して、何故かくも速やかに普及しえたのかを見ていくことにしよう。

### a) 1887年キールホルン講演の役割

1880年代の補助学校は、まだ学業不振児・精神薄弱児にとって有りうるべき教育形態の選択肢の一つに過ぎなかった。が、通常の補助学校史では、1887年キールホルン講演を機にこうした状況が変わるとされてきていた。それはどういう意味でなのか。また果たしてこの講演による情報の提供は、補助学校史上のメルクマールとする程の変化をもたらしたのであろうか。以下、補助学校情報の普及という観点からキールホルン講演の史的役割を再検討していきたい。

初期補助学校教員の中で、最も目立つ活躍ぶりをしているのがキールホルンである。彼は1883年ハンブルクでの白痴施設会議での「半白痴のための補助学級について(Über Hilfsklassen für Halbidioten)」講演以来、活発な補助学校啓蒙活動を展開するようになる。ブラウンシュヴァイクの教員集会でも同様の趣旨の講演をしており、共に『教育学雑誌(Pädagogische Blätter)』に全文掲載されたことから、広く教育界に知られる所となり、1886年に翌87年の全ドイツ教員集会での講演依頼がキールホルンの下に舞い込むのである(Adam, 1931, 116ff.)。

かくして、キールホルンは1887年ゴータでの第27回全ドイツ教員集会で、「知的劣弱児のための学校(Schule für schwachbefähigte)」に関する講演を行い、全国の民衆

学校教員を前に特別な補助学校設立の必要性を訴えることができたのである(ADLZ, 1887, 312f.)。この全ドイツ教員集会開催に先だって、総会・分科会の講演テーマ名が『全ドイツ教員新聞』に列挙されているが、キールホルンの補助学校・学級設立のための11提案が全文掲載されているという編集上の配慮が目を引く。これはすでに1887年の時点で、キールホルンやベルクハーン等の啓蒙活動が功を奏して、民衆学校教育界で補助学校という新教育形態にかなりの関心が寄せられていたことを物語っている(ADLZ, 1887, 13f.)。しかし、彼の講演は集会最終日に行われたため、時間の関係上十分な討議がなされなかった。ただ議長ハルベン(Halben, J.)の勧めで、補助学校に関する11のキールホルン提案の中の第1提案の前半部分――「精神薄弱児(Schwachbefähigte Kinder)、即ち二年間の民衆学校の教育の後なお普通児の進度に達しえないそうした程度の精神薄弱(Schwachsinn)の痕跡をもつ児童は、特別な学校(補助学校、補助学級)に送致されねばならない」(ADLZ, 1887, 313)――のみが、採択されただけであった。

以来、キールホルン講演は今日に至るまで、補助学校史上の重要なエポックと見なされてきている。1890年代からの補助学校普及へのスプリング・ボードとなったと位置づけている歴史文献は実に多い。その典型は、簡便な歴史テキストとして大学・教員養成講習会等で広く用いられてきたホフマン(Hofmann, W.)(1966)の補助学校史――これは客観的な「事実史」であると長年見なされていた――であろう。ホフマンは1887年を補助学校「発展」のメルクマールとする定説を引き継いで、以後翌88年アーヘン・デュッセルドルフ・カッセル・リュベックに、89年アルトナ・ブレーメン・フランクフルトに、相次いで補助学校・学級が設立されていったと、その影響の大きかったことを評価している(Hofmann, 1966, 80)。だが、本当にキールホルン講演はそれ程大きな功績をこの1887年の時点で果たしていたのだろうか。

実はキールホルン講演がどのような影響を民衆学校教員に与えたかについての評価は、今日もなお定かではないのである。むしろ1884年エルバーフェルトで、翌85年ブラウンシュヴァイクで、共に3学級3教員に陣容が整えられていた新教育形態に一定の関心が寄せられていたことは(Mückel, 1976a, 28)、先の全ドイツ教員集会での取り上げ方からも容易に推測がつく。しかし、1910、20年代の歴史文献を比較検討して見ると、著者の立場によってキールホルン講演をめぐる評価に相違があることがわかる。

1887年講演をあたかも補助学校史上の一エポックをなしたかの如く評価しているのが、キールホルンに少し遅れて補助学校教育運動に加わったフレンツェルやフックスである。フレンツェルは、1918年に『補助学校制度の歴史』という最初の本格的な補助学校史研究書をまとめている。この中でフレンツェルは、1887年を補助学校普及に際しての重要な分水嶺になると位置づけている。キールホルン講演の影響力をこれ程高く評価している著者は他にはいない。幾つかその言い分を引用しておこう。「1887年はドイツ補助学校にとって大きな意義があった。それは補助学校の歴史の中での重要な画期的な



ことなのである。」「それでもって(キールホルン講演の全ドイツ教員集会での採択を指す 筆者註)、補助学校の考えは始めて幅広いドイツ教員層の中にもたらされた。・・・今や補助学校の設立は以前よりもより早いテンポで行われるようになった。その結果1887年にはまだせいぜい十数校に過ぎなかったのに対して、ドイツではこの時期区分の終わりには(フレンツェルは1887年から1904年を補助学校史の一つの時期区分に設定している 筆者註)172の場所で700の学級が約1500人の生徒を有して存在するまでになった。」(Frenzel, 1918, 39f.)

フックスも補助学校界で最も広くかつ長期にわたって読まれた自著『精神薄弱、その道徳・宗教的・知的ならびに経済的救済——補助学校教育学の試み(Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik)』で——1912年に大幅な改訂をし歴史の章を設け、1922年には補助学校界のバイブルと言ってよい第3版が刊行された——歴史記述にかなりの比重を置いており、キールホルン講演が「ドイツ教員の幅広い層に始めて補助学校構想を伝えた」点で、評価すべきものと位置づけている(Fuchs, 1922, 17)。

こうしたフレンツェルやフックスのキールホルン講演の重視に対して、補助学校界とは直接的な利害関係を持たなかった同時代の障害児教育史家キルムセ(Kirmsse, M.)は、否定的見解を出している。キルムセは、フックスやフレンツェルの補助学校史の時代区分に懐疑的である。フックスの時代区分は、(1). 精神薄弱児の保護——1864年以前 (2). 補助学校思想の生成とその最初の実現——1864年から1881年 (3). 補助学校運動の躍進と独立した補助学校の設立——1881年から1903年 (4). 生徒の厳密な細分化と補助学校の拡大——1903年以降、となっている(Fuchs, 1912)。フレンツェルの時代区分は以下の通りである。(1). 補助学校運動の先駆——1863年まで (2). 最初の補助学校の設立——1864年から1886年まで (3). 補助学校の急速な普及——1887年から1904年まで (4). 補助学校の内的な形成と補助学校の学の創始——1905年以降(Frenzel, 1918)。

キルムセは、両者が共に1864年シュテッツナー本の刊行を補助学校の始まりとしている点は余り批判していない。しかし、フックスが1881年のライプチヒ補助学校の設立を区切りとしたり、フレンツェルが1887年キールホルン講演の「成功」をもって補助学校の発展の礎となったとする区分には疑問を投げ掛けている。80年代補助学校が普及し始めていたことは確かではあるが、だからといって時代区分されうる程のメルクマールはなかったとキルムセは判断している。そしてキルムセ自身は、1898年補助学校連盟の設立を補助学校史上の最も重要な時期としている。その理由として連盟が「意識的な際立ってはっきりした目的を持っていた」からと位置づけるキルムセの歴史感覚は、今日的視点から見てもなお鋭さがあると言ってよからう(Kirmsse, 1918, 195)。(註10)

当のキールホルンは、どのように1887年次の全ドイツ教員集会の採択を捉えている

のだろうか。当然のことながら、採択されたことは評価しつつも、その討議が総会ではなく分科会に回されたことに落胆している。「分科会は分科会に過ぎない」のであり、キールホルン提案の補助学校構想をめぐる教員集会の討議も、かなり偶然的な要素が強かったことをはからずも認めているのである(Bericht, 1898, 26)。キールホルンが真意を叶露しているように、1887年の時点では補助学校はまだ教員間で市民権を十分得てはいなかった。全ドイツ教員集会での採決にしてもキールホルン案の一部にすぎず、またそれに関する討議の時間も極めて短いものであった。

つまりキールホルン講演を、即補助学校発展のためのスプリング・ボードと位置づけることは論理的な無理があると解釈してよかろう。キルムセ見解はこの意味で正しいと言える。では、何故キールホルン講演はかくも後年の補助学校史記述で高く評価されることになったのであろうか。筆者はその理由として、まずキールホルン自身の教育的野心と使命感から発する活発な著作・啓蒙活動が、次いでブラウンシュヴァイク補助学校をモデルに標榜していた補助学校連盟の組織力が、後年の1887年講演の高すぎる評価をもたらしたと考えている。連盟結成の経緯については次節で述べるので、ここではキールホルンが補助学校という新しい教育形態を広めていく上で、如何に有利な時期に活動していたのかについて述べておきたい。

キールホルンが著作・啓蒙活動に力を入れ出すのは、1883、4年頃からである。第I部で見たように、1860年代ライブチッヒで展開された精神薄弱児教育の必要性を訴えた啓蒙活動は、ザクセンに限定されていた。ザクセンがドイツ語圏でも一際優れた民衆学校教育実践を行っていたとはいえ、それはしょせん局地的な教育活動に過ぎなかった。1871年のドイツ帝国の統一と、時あたかも興隆しつつあった教育ジャーナリズムの動向が一々たとえ大半の記事がレベルの低いものであったとはいえ、神学に次いで第2位の出版量を誇るようになっていた(Meyer, 1976, 135 u. 266f.)一々、80年代半ばからのキールホルンの啓蒙活動に有利に作用したことは考慮に入れておくべきであろう。この点で、キールホルンは自説を広める上で、時流の波に乗りえた幸運児であったと言える。

要するに1887年講演・採択の重要性は、別の所にあると解釈してよかろう。即ち、ブラウンシュヴァイクの一介の教員にすぎなかった彼が、この講演を契機にしてやがて補助学校の普及と共に、全ドイツにその名声を広めていく最初の檜舞台を提供していたという点においてである。1970年代後半に出された一連の補助学校史研究書――メッケル(1976b)・アルトシュテット(1977)・ヘック(1979)・エルガー・ルットガルト(1980)等々――の一致した見解となっているが、保守的教育運動としての補助学校教員運動の位置づけである。その保守化を促した一因に、補助学校教員達の社会的上昇志向と自己陶酔的とも言える教育的情熱の鼓舞という内的動因が作用していることを、我々は見落としてはならない。かような意味において、全ドイツ教員集会での講演を足場にした教育界へのキールホルンの華々しいデビューは、後年の補助学校教員達のモデルに足るものとして、フレ

ンツェルやフックスにはメルクマールの行為と見なされたのである。そして彼らによって書かれた補助学校史記述は、彼らがキールホルンの補助学校教育の後継者的地位にあり、補助学校教育運動のリーダーでもあっただけに、信憑性の高い「史実」として認められることになった。その影響が如何に大きかったかは、1970年代半ば頃までこの種の「史実」が、「正当」なる歴史として特殊教育学の代表的著作の中で通用していた事実からも伺い知ることができるのである。(註 11)

#### b) 補助学校情報の普及とプロイセン補助学校省令

プロイセン、この徴兵制度と民衆学校組織の整備で著名な国は、すでに1883年頃にブラウンシュヴァイクの補助学校に関心を示している。当地の補助学校医ベルクハーンが、当時熱心に補助学校についての情報を伝えていることが発端となっていた(Centralblatt, 1883, 706f.)。1881年4月に発足したブラウンシュヴァイク補助学校を常に支援してきたベルクハーンは、その経験に基づいて白痴施設会議の機関誌に「補助学級設立に際しての原則(Über die Grundsätze, nach denen Hilfsklassen einzurichten sind)」(Berkhan, 1881/82)を掲載している。その意図する所は補助学校情報の宣伝にあった(a. a. O., 73)。さらにそれだけでなく、同時にプロイセン文部大臣ゴスラー(Gossler, H. v.)にも自らの論文類を請願書と共に送っているからである(Berkhan, 1899, 40ff.)。

1883年第4回白痴施設会議でキールホルンは補助学校設立に関する講演を行っているが、このテーマが本格的に同会議で取り上げられるようになるのは、次の1886年第5回会議以降のことである。当時すでにプロイセン文部大臣ゴスラーが、人口二千人以上の全都市にそのような学級を設置すべきであるとの見解を出していたことも、白痴施設会議で討議に付された理由の一つとなっていた(Bericht KfI, 1886, 36)。(註 12)1881年から1891年まで文部大臣であったゴスラーは、時のビスマルクの社会政策路線に支えられて、民衆学校教育・教員待遇改善において一定の功績を果たすことができた。ゴスラーは1886年民衆学校に関する実態調査を命じている。ここでのすし詰め学級や二部教授の劣悪な教育条件、教員給与の相対的低下等の詳細な調査データは、何等かの民衆学校改善策の必要性を関係者により認識させたことは想像に難くない(輿, 1967, 387-393)。キールホルンの甥がまとめた自叙伝とも言える書の中でも、キールホルンは「当時のプロイセン文部大臣ゴスラーは、白痴施設会議のまま子を受け入れてくれた。彼は補助学校・学級の設立が政府によって奨励されるべきであるとの根拠が述べられた告示を出した」(Adam, 1931, 121)と、その支援に謝意を表している。

さてキールホルンやベルクハーン等の補助学校の「発展」を願う者にとって、最大の支持要因となったのが、1892年並びに94年に出されたプロイセン補助学校省令であろう。それに先立って、92年プロイセン文部省から派遣されたキュグラ(Kügler, M.)と、政府顧問官ブランディ(Brandt, Th.)は、ドイツ各地の補助学校・学級の視察を行っている。

エルバーフェルト、アーヘンといったブラウンシュヴァイク補助学校とは異なる、どちらかと言えば民衆学校教育方法に準じる目的を掲げていたライン地域の補助校もその視察の対象に含まれていた(Mückel, 1979a, 674)。(註 13)

この調査結果に基づいて、まず1892年10月省令によって遅進児のための完結学級(Abschlussklassen für zurückgebliebene Schulkinder)の廃止が決められた。完結学級とは、12ないし13歳の年長を対象とする一種の落第生の救済処置的意味を持つ補習教育形態の一種であった。省令によれば完結学級の授業は「不完全な不備の多いもの」であり、「その児童の大半は、病気や家庭的条件によって彼らのせいでない原因によって遅れをきたしているのであり」、「完結学級に送られることによって、(下級・中級まで筆蹟註)長年いっしょにいた仲間との交流を裂かれるのであり・・・その結果すぐに第二番目の等級の生徒としてみなされてしまうことになる。このような感情は子どもを落胆させだけでなく、子どもをひがませてしまうこともしばしばである。」「また完結学級に配置された子どもは、後年の生計の道がそれによって妨げられるということも明らかとなっている。徒弟を選ぶに際して親方は他の子どもを優先するからである」(Frenzel, 1930, 13f.)等々の廃止理由が列挙されている。

つまり完結学級は、古臭い効果のない子どもに劣等感だけを植え付けるだけの教育形態だと判断されたのである。そして、翌月11月に補助学校に関する最初のプロイセン省令が出される。この92年省令の内容は一読すれば明らかなように、先の完結学級廃止省令の理由づけと対比させつつ補助学校の推奨をしている点に特徴がある。能力は劣っているがそれ以外は普通の子どものための完結学級は、廃止されねばならぬことが再度強調されている。これに対して、精神薄弱児(schwachsinnige Kinder)のための学校は「特別なカリキュラムとふさわしい方法に従って」運営されているのであり、かつ医学的な関与の下で信頼のおける検査によって子どもを受け入れていると、92年省令は主張する。(Klink, 1966, 108)

しかし、本研究で以下において漸次明らかにされるように、完結学級のような補習教育の廃止の理由として挙げられた内容は、では新設の補助学校には当てはまらないものであったのだろうか。完結学級と違って、補助学校には完全な教育内容・方法があったのであろうか。病気や家庭的条件で学業不振に陥っている子どもが、不当に補助学校に転校させられてはいなかったのか。補助学校は普通学校生徒との交流を求めたことがあるのだろうか。補助学校生徒のレッテルは、完結学級のような補習教育を受けている生徒よりも有利なものであったのであろうか。後年の職業選択に不利に作用しなかったのであろうか。1892年秋に相前後して出された省令を比較した場合、幾つもの疑問が直ちに湧いてくる。実際、当時の完結学級と補助学校の区別は現場ではつきにくかったようで、完結学級廃止に関する省令を補助学校設立を禁止するものと受け止めた教育関係者もいたことが、補助学校と完結学級の両形態に当時最も詳しいと見なされていたエルバーフェルトの市視学官ボードシュタイン(Boodstein, O.)にその問い合わせが相次いでいることからわかるのであ

る(Bericht, 1898, 80f.)。(註 14)

さらに94年6月にも補助学校省令が公布された。この省令は、まず「少し前まではまだ家庭養育上放置されていた子どもが精神薄弱児(schwachsinnige Kinder)といっしょに補助学級にいたような状況もあったが・・・現在は精神薄弱児だけが学んでいる」との現状分析がされている。省令が言う所の精神薄弱児とは、「民衆学校に一年ないし二年通学する間に、教育能力はあるが普通児童の(レベルは 諸君)・・・うまくついていく能力はないことが判明した子ども」であった。補助学校修了の教育目的は、民衆学校の中級レベルと定められている。さらにこうした補助学校生徒や教育内容の大枠の提示だけでなく、同時にプロパガンダ的役割も担っている点に注目せねばなるまい。即ち、これまでの補助学校教育が非常に良い評価を得ていること、それ故に各都市で補助学校設立への気運が活発に出てきていること、補助学校教育は如何に恵まれた条件下で実践されているか――優秀な教員が配置されており、一学級25人を越えないこと――等々の宣伝が各所に盛り込まれているのである(Klink, 1966, 109)。

だが、94年省令が主張するように、そんなにも速やかに家庭養育上の放置が原因で落ちこぼれとなっていた子どもが、補助学校からいなくなったのであろうか。補助学校にはもう精神薄弱児だけが学んでいたのであろうか。旧来の補習教育とは違う補助学校新設の必然性に関わる重要な問いに、省令は何等答えてはいない。ただ一方的な現状分析と補助学校の宣伝に努めているだけに過ぎなかった。しかしながら、かような諸々の不備と非論理的な内容でありながらも、この二つの省令によって、プロイセンに特別な民衆学校としての補助学校が成立する基盤が一応整えられるのである。こうしてキールホルンやベルクハーンの極めて早期からのブラウンシュヴァイク補助学校に関する果敢な啓蒙活動の開始と、それを省令という形で支持したプロイセン文部省の力によって、1890年半ばから補助学校情報は確実に各地にキールホルン型をモデルにしつつ浸透していったのである。

(註 15)

とはいえ、片やこの時期落ちこぼれ児童対策としての民衆学校教育組織の有り様をめぐる論争、即ち民衆学校からの分離か、それとも民衆学校内での統合かの争いは、なお続いていたのである。92年完結学級廃止の省令を即補助学校設立禁止と受け止めた人々の例が示している如く、補習教育と補助学校との違いが明確ではないことに気づいていた一般教員も結構多かった。当然のことであろう。教育内容も方法も民衆学校の水増しに過ぎず、対象とする生徒の境界もはっきりしてはいなかった1890年代に、省令という権威性と一部補助学校関係者のアジテーター的啓蒙活動とによって、あるべき補助学校・生徒像だけがいち早く独り歩きしていったからである。にもかかわらず、この間の落ちこぼれ児童のための教育形態に関する論争は、その直接的体験者であったはずの当時者の手で書かれた1910、20年代の補助学校史関連文献では、ほとんどまともに取り扱われてはいな

い。補習教育形態に関する記述は、確かに散見される。だが、その内容や歴史的な位置づけ方を、事実に照らして比較検討するならば、我々はしばしば正反対とも言える実態に遭遇するのである。この歴史的空白ないしは歴史的な作為は、何故起こりえたのか。以下、その具体的な検討に入っていくことにしよう。

## 1. 2 補助学校連盟の結成と「真の精神薄弱児学校」への道

キルムセが1918年論文でいみじくも言い当てているように、補助学校の飛躍的ともいえる「発展」を分析するに際して、1898年補助学校連盟の結成は最も重要な要因となる。これに関する優れた研究成果として、エルガー・ロットガルトの『補助学校教員—ある教員集団の社会史(Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe)』(1980)を筆頭に挙げることができよう。連盟結成の第一目的は、メッケル(1979a)やエルガー・ロットガルトの研究ですでに確定されているように、補助学校の確立と拡大にあったことはいうまでもない。そして連盟結成時の最大の解決課題は、補習教育形態を克服し、専門の精神薄弱児教育の場としての補助学校の存在価値を認めさせることにあった。しかしながら、序でも指摘したように1970年代後半からの一連の研究は、補助学校制度という組織機構の分析を基軸に補助学校教員運動の性格・役割を分析してはいても、連盟が補助学校の専門性を認めさせるために意図的に「学」的権威性の装いを志向したことや、資料作為とも言える歴史記述に連盟が深く関わっていたことには、何ら言及していない。従って連盟サイドの資料に依拠して、連盟が補助学校を精神薄弱児学校とすることを当初目ざしていたはずだとの見解は、現在もなお根強く残っている。だが、本当に連盟結成時その幹部達は、補助学校を精神薄弱児学校にすることを目ざしていたのであろうか。筆者が以下で取り扱うのは、まさにこの補助学校史上の長年の争点の解明にある。

### 1. 2. 1 補助学校連盟の結成

#### a) 補助学校連盟の結成

先述の如くベルクハーンの働き掛けが効を奏して、1883年からプロイセン文部省は非公式ではあるが補助学校教育に関心を寄せ始める(Centralblatt, 1883, 706f.)。1892、94年の相次ぐ省令は、補助学校の普及のよき促進剤となった。とはいえ、こうした有利な条件にもかかわらず、それは補助学校の確立と拡大を使命と考えその実現をひたすら願っていたキールホルンや、その仲間といってよい近隣の補助学校教育関係者達の要求を、満足させるものではなかった。かくして1896年からキールホルンは、補助学校教員の組織化の準備に入るのである。連盟設立の具体的な話し合いは、同年3月ハノーファの6人の補助学校教員達がブラウンシュヴァイク補助学校の視察に来た時に始めて行われた。先にハノーファの補助学校校長グローテやブラウンシュヴァイクの学校長シャルシュミット(Schaarschmidt, G.)さらに補助学校医ベルクハーン等に有力者に、キールホルンはこの件に関して打診をしており、承諾の返事を得ていたのである(Adam, 1931, 151)。

1897年11月連盟結成に向けてのアピールが公表される。「補助学校は長年にわたる無関心、それどころか公然とした反抗さえもあり、それと闘わねばならなかったが、ここ十年余りの間に様々な層からの幅広い支持をようやく得るようになってきた。・・・補

助学校のさらなる拡大、それは気高い目標なのである。生活環境の貧しさ、並びに心身の欠陥・弱さによる身体の欠乏状態が、多くの場合知力の貧しさと関わっている。こうした気の毒な人々のために、博愛家たらん者は愛情をもってこの補助学校の拡大という目標に努めるべきなのである。・・・さらに補助学校への関心を呼び起こし、啓蒙し、新たに補助学校を設立していくことは、価値のあることである。・・・熱心に共同の仕事のために献身し、共に努力に勤しむならば、望ましい成功がきっと得れるであろう。」(Wehrhahn, 1913, XVf. )

補助学校の設立を使命と捉えていた北ドイツの補助学校関係者の情熱を読み取ることができよう。ここで少し分野は異なるが、1890年代はドイツ近代社会事業の成立期でもあったことにも注目しておきたい。この時期に都市部では、社会改良思想の下に貧困問題解決策として市民階層による自主的な社会事業・児童保護事業の組織化が極めて活発になっているからである。その活動の動機となっていたのが、カリタス的使命感である。「こうした気の毒な人々に、博愛家たらん者は愛情をもって」なる連盟のアピールは、同時期の他の社会事業組織の結成時の十八番とも言える文句でもあった。また天職(Beruf)として自らの仕事を神から授かった使命とみなす傾向も、社会改良思想と折重なって一種のモードのように中産階層の間に波及しつつあった状況も考慮に入れておくべきであろう。それは、確かに現代国家の社会権・教育権保障への萌芽となる最初の具体的な下からの市民活動であった。しかしながら、かような未熟な権利思想を、現代西欧先進国の到達点である社会権の定着と安易に直結して捉える研究姿勢は排すべきである。ドイツ史を対象とする場合はなおさらである。なぜならば、社会国家たらんとしたヴァイマル民主政の崩壊と、その成就をナチ政権に期すという混沌とした未熟な社会権確保の願望の中にこそ、ナチズムへの基盤形成の一因が潜んでいるからである(剛 1985b, 1988)。そして本研究の終節で示されている如く、連盟はヴァイマルからナチへの社会国家機能の限界・変質の過程において、まさにその典型とでもいうべき組織的対応を露呈するのである。

さて、かような社会改良思想の余波を受けつつも、一方において連盟のアピールは冒頭で補助学校設立に至る道の困難さを訴えているように、被害者意識の強調が奇妙に目だつものでもあった。白痴施設会議にしる、他の補習教育形態にしる、連盟結成に懐疑的ではあっても、組織的な反対行動は取っていないだけに、やはりこれは連盟結成者の感情が先走っていると受け止められよう。挑戦的とも言える姿勢は、むしろ連盟結成者の方であった。何故かようなアピールとならざるをえなかったのかについては、次節以降の叙述により明らかにされるであろう。

こうして翌1898年4月ハノーファーで連盟の設立がなされ、第1回大会が開催されるのである。連盟が補助学校界に登場した1898年次、ドイツには52の都市に、202の補助学校・学級があった。が、その多くは独立した多級制の学校形態をとるものではなかった。一ないし二学級の小規模であり、補助学級として民衆学校内に付随していた。即



ち、教育形態としては、それまでの補習教育と変わりはなかった(Bericht, 1898, 54f.)。また教育目的においても、補習教育と同じく民衆学校の授業についていけない子どもを援助し、できるだけ早く民衆学校に戻すことを目ざす補助学校も結構多かった。初期補助学校の独立校としての不十分な実態は、メッケルの調査した次ページの表1からも如実に伺える。

この表1で明らかにされているように、補助学校が連盟による統一像の下に組織されていた時期でも、かなりの補助学校生徒が普通学校に復帰していた。例えば、マグデブルクでは1896年時約40%が戻っている。リューベックでは1904年全員が普通学校に返されている。1904年次の全学童の補助学校生徒比率を見ても、エアフルトを最高に以下の%のばらつきが目だつ。つまり20世紀初頭はまだ普通学校への補助学校生徒の復帰は、各地の補助学校・学級によってばらばらであり、統一されてはいなかったのである。

即ち、1892、94年省令があったとはいえ、連盟結成時北ドイツの補助学校関係者がモデルとしていた補助学校は、多くのありうるべき教育形態の一選択肢に過ぎなかったのである。フレンツェルの歴史記述のように、速やかに補習教育思想を克服し、独立した補助学校に移行しているなどといった「発達」史からは、まだ程遠い実態にあったのである。

#### b) 補助学校連盟結成の目的

このように各地の補助学校が不統一であったからこそ、逆説的ではあるが明確なストラテジーを持っていたキールホルンの主張する補助学校像の啓蒙活動が効果を発揮した。よりはっきりと言うならば、あるべき補助学校モデルを提示することによって、不統一さの目だつ補助学校に表面上だけでも統一性を与えた所に連盟結成の最大の存在価値があったのである。これは第Ⅲ部で具体的に詳述されるが、連盟結成に携わった人々の最大の関心事は補助学校生徒の異質性であった。それは補助学校が実際には旧来の補習教育形態とそう大差がないと、白痴施設や他の教育関係者からみなされていた最大の原因でもあった。落ちこぼれの溜まり場の性格を何としても脱すること、そのためにはまず生徒を同質化して把握できるようにすること、が望まれたのである。つまり生徒をできるだけ単純なカテゴリーに一括——ここで用いられたのが軽度精神薄弱理論である——し、補助学校の統一像を早急に提示することに、連盟結成時の主目標が置かれたのである。連盟の結成が補助学校「発展」史において画期的ともいえる「意義」をもつのは、まさにこの点にあったといっても過言ではない。

連盟は補助学校教員が常に会員の90%近くを占めていた。(註16)連盟の組織化によって、特に隔年毎に開かれる大会によって、各地の補助学校教員が一堂に会する機会が増え、補助学校問題の討議・調整と、運動の指針を伝達しやすくなった。つまり会員間で小さな見解の相違はあったとしても、大会で決定されたことがまず補助学校界で優先されていく

表 1 プロイセン補助学校・学童生徒の普通学校への復帰状態について

都市名	学校数			生徒数			%	復帰人数		
	1896年	1901	1904	1896	1901	1904		(1904)	1896	1901
ケーニクスベルク	2	2	2	49	103	147	0.56	9*	25	14
ブレンテンブルク	1	1	1	19	26	26	0.6	-	-	1
シャルロッテンブルク	1	2	3	86	162	224	1.25	4	8	4
グーベン	1	-	-	8	-	-	-	-	-	-
シュテチン	1	1	1	22	41	144	0.42	-	-	-
ブレスラウ	6	7	9	111	135	507	0.91	-	16	21
ゲーリッツ	1	1	1	45	61	55	0.63	4	6	36
マグデブルク	5	1	1	130	252	338	0.92	50	43	44
ハルバーシュタット	1	1	1	42	65	72	1.0	37*	4	1
ハレ	1	1	1	27	123	210	0.95	11*	2	-
エアフルト	1	1	1	71	80	105	1.4	-	6	5
ノルドハウゼン	1	1	1	22	38	47	0.96	-	6	6
アルトナ	1	1	1	118	124	122	0.5	16	53	26
ハノーファー	1	2	2	128	213	278	1.08	3	3	11
ゲッチンゲン	1	1	1	21	37	34	0.8	-	12	20
リュネブルク	1	1	1	-	20	24	0.7	-	20	全員
ドルトムント	2	2	3	59	66	168	0.72	毎年25%	8	63
カッセル	1	1	1	101	109	152	1.03	4	16	20
フランクフルト	1	1	1	136	153	258	0.67	7	12	15
デュッセルドルフ	1	1	1	117	208	299	1.0	1	2	4
クレーフエルト	1	4	4	81	95	153	0.9	6	8	4
エルバーフェルト	1	1	1	103	161	190	0.7	13	22	-
ケルン	2	4	3	282	349	340	0.66	6	26	34
アーン	1	1	1	174	201	222	1.0	35	3	10

\* 数々年分的人数 ケーニクスベルク(1888-95) ハルバーシュタット(1884-96) ハレ(1894-96)

(Möckel, 1976a, 73)

というプロイセン気質を反映した秩序だった――率直に言えば権威主義的な融通が利かない――図式が、成立しえたのである。当時連盟幹部は、補助学校が補習教育形態と実態では相違がないことを強く意識していた。従って、連盟の活動も北ドイツの一部の都市で実施されていたキールホルン型補助学校の推進と、その教育の良さの宣伝に重点が置かれた。そのための手段としては、(1). 連盟による機関誌の拡大・刊行物の配布や各種雑誌への積極的投稿による啓蒙活動と、(2). 各地の学校当局者や政府関係者等の政策主体である諸機関への文書送付とが主だったものであった(Myschker, 1983, 136)。

こうした連盟という明確な目標を持つ運動主体による啓蒙活動の「効力」は、表2で明らかなる如く、すでに1900年頃からはっきりと出てくる。1901年統計では補助学校生徒数は急カーブで増加しているのに対して、普通学校に戻された生徒の比率は急激に減少している。つまりモデルとしてのあるべき補助学校組織が、全国の補助学校教員や学校当局等に急速に普及していったことが読み取れるのである。むろん繰り返すまでもなく、これは補助学校が実態として統一化されたということではない。1898年以来補助学校の拡大を第一目標に設定し、あるべき学校像の統御のための啓蒙にひたすら尽力していた連盟の組織力に負う所が多かったのである。

かような連盟のアジテーターが成功しえた理由としては、先述したようにプロイセン文部省の一連の省令の威力もさることながら、元来分邦主義的傾向が強いドイツで、かつプロバガンダのための統一的なマス・メディアを欠きがちな20世紀初頭という時代に支えられた面も多分にあった。キールホルンという補助学校教育を天職と自認し、その啓蒙活動を使命と感じていた人物の存在、かつ当初は北ドイツの補助学校関係者に限定されていたとはいえ、連盟を組織する力をもちかつ後述するようにしだいに教育界での覇者とならんとする野心が肥大化していった人物の存在は、他の類似の補習教育形態がかような突出した指導者を欠いていたこともあって、極めて効果のある運動を展開しえたのである。

表2 1896年から1907年のプロイセンの補助学校生徒の施設送致・転校状況について

	1896	1901	1903	1907
補助学校生徒数	2017	4728	8297	13102
白痴施設に送致された生徒	68	139	212	378
てんかんの故に補助学校から出された生徒数	32	36	60	95
教護施設に送致された生徒	12	102	189	399
普通学校に戻された生徒	159	409	540	524

(Frühauf, 1986, 30)

表2の示すように、原級復帰が減少したことは、確かに補助学校の「発展」には有利であった。生徒を民衆学校に戻さないことを原則とすれば、必然的に補助学級は多級制になり、普通学校から独立した学校組織に転化し易くなるからである。そしてかような連盟結成者の運動方針を公に決定づけたのが、1905年の補助学校省令であった。

1892年以来のプロイセンでの補助学校に関する一連の省令には、補助学校生徒を普通学校に戻すことを明確に禁止する規定はなかった。補助学校の目的が補習学級とは全く違うことが明言されるのは、1905年省令においてである。そして本省令は、ドイツ各地の補助学校・学級でいまだにかなりの生徒が民衆学校に戻されている実態を、次のように解釈している。「・・・補助学校から子どもが例外的などというのではなくて民衆学校に戻されているような所では、最初の補助学校への受入れに際して誤りがあったものと推察される。それにもかかわず、(補助学校・学級の 筆者註) 生徒が多すぎるからとか他の理由で本当に能力の劣った子ども(wirklich schwachbegabte Kinder)を普通児の学級に戻すようなことがあるならば、そのような処置は絶対に禁止されるべきである。」(Klink, 1966, 115) 原級復帰が多い所は、そもそも当該地の補助学校生徒の判定に問題があるのだとの主張を貫いているのである。(註 17)

しかしながら、補助学校からかなりの子どもが普通学級に戻されている所は、単に受入れに際して誤った判定をしたからだだと断定してしまってよいのであろうか。補助学校への「精神薄弱児」の生徒受入れは慎重の上にも慎重であらねばならぬ旨は、1905年省令を貫く基本的論調である。だが、それは第Ⅲ部第1章以下で詳細に検討されるように、一種の紙の上での操作に過ぎない面を多分に有していた。確かに表2の如く連盟結成以降その統御的なアジテーター的宣伝の効果の故に、20世紀初頭から補助学校生徒の定着率は急速に高まってくるとはいえ、表1のようにまだ旧来の補習教育形態の状態と大差のない補助学校・学級も結構多かったからである。かような補助学校の混沌とした実態と、連盟並びに省令の説く明快なる補助学校像との懸隔を如何にして埋めていくか、これこそが実は連盟結成時の幹部の最大の関心事となっていたのである。次の1. 2. 2では連盟や1905年省令が公に述べている見解と、その背後に隠されている意図とを比較検討することによって、連盟が真に目的としていたものは何であったのか、また連盟の建て前としてのアジテーター的宣伝は如何なる「効果」をもたらしたのかを、明らかにしていきたい。

## 1. 2. 2 「真の精神薄弱児学校」への道――1901年連盟決定を通して

既述の如く1887年キールホルン講演や、1890年代に出された補助学校省令、さらに連盟結成前後の関係者達の公式的見解は、おしなべて補助学校を精神薄弱児教育の場とする旨を表明している。しかし、本当に彼らは補助学校を精神薄弱児学校にすることを目ざしていたのであろうか。この点に関して、まず連盟側の公的見解に即する歴史研究書を分析しつつ、20世紀初頭の連盟の建て前と本音の違いを明らかにし、次いで「真の精神薄弱児学校」への道を連盟が目ざしていた証左とされてきた1901年連盟決定のもつ矛盾、特にその二律背反的な決定に至る過程、並びに背後の動きを具体的に分析してみよう。1901年連盟決定の重要性は、いうまでもなくこれが1905年プロイセン補助学校省令にほぼ踏襲され、以後の補助学校の「順調な発展」を支えるものとなっているからである。

### a) 「真の精神薄弱児学校」への道についての通説的見解

成立期補助学校が「真の精神薄弱児学校」への道を歩んでいたとの補助学校史上の通説的見解は、歴史研究書においてはどのように理由づけられているのであろうか。「真の精神薄弱児学校」如何のメルクマールとなる精神薄弱理論の解釈についての詳細な検討は第Ⅲ部で行うとして、ここでは1926年フィッシャー(Fischer, A.)の下に提出されたニーケルク(Niekerk, J. J. v.)の『ドイツにおける補助学校制度の歴史(Die Geschichte des Hilfsschulwesens in Deutschland)』(1927)を分析素材にしつつ、1901年連盟決定に関わる動きがどのように記述されているのか見てみよう。

ニーケルク論文は、当時の教育史博士論文としては一応の水準を保ち、成立期補助学校教育運動に関わりがないヴァイマル期に出され、かつニーケルク自身は南アフリカの出身で高等学校教員の経験があるものの、連盟組織からは距離を置くことができる立場にいたという点で、筆者にとっては資料的価値を有するものなのである。むしろここでの資料的価値とは、ヴァイマル期中期にすでに連盟以外の人物に補助学校史の誤れる解釈が受容され通説化されているという点で、連盟サイドの歴史的総括の効力を計る格好の事例となるという意味においてなのである。

ニーケルク論文の特徴は、一口に言って成立期補助学校教育運動のリーダー達――例えばフレンツェルやフックスーによって書かれた補助学校成立史を、素直に再現していることであろう。1887年全ドイツ教員集会でのキールホルン講演についての評価は、まさにその典型である。フレンツェルの歴史記述をそのまま引用しつつ、「この決定は補助学校のさらなる発展にとって大きな意義があった」(Niekerk, 1927, 49)としている。またトリューパーと連盟の確執の象徴ともいえる機関誌『補助学校』刊行をめぐる動きには、何等ふれることなくただ機関誌が変更された事実だけが記されている(a. a. O., 57)。

補助学校と補習教育形態との比較は、1901年に発足したマンハイム・システムや、

それをモデルに1906年組織されたシャルロテンブルク等の促進学級を例に挙げつつ、かなり長い記述をしている(a. a. O., 69ff.)。しかし、当時の補助学校生徒の実態と促進学級の対象児との類似性、そこから当然導かれるはずの補助学校生徒定義への疑問、ひいては補助学校の存在価値如何を問う問題にまでは、全く考えが及んでいない。ニーケルクは補助学校と補習教育形態の関係を、次ぎのように極めて公式的に単純化して把握しているだけである。「普通学級と補助学級の間への促進学級制度の導入は、劣等児(schwachbegabte Kinder)でのろいテンポで仕事をするが、しかし正常な児童にとって適切な組織を作ったことを意味する」(a. a. O., 72)と。

促進学級のかような位置づけとは対照的に、成立期補助学校の最大のライバルであったベルリン並列学級方式の補習教育に関しては、それが数年を経ずして補助学校に組織変更していった旨が簡単に記されているだけである(a. a. O., 52f.)。ニーケルクが両教育形態の比較に際して用いた資料は連盟サイドのものが主であり、かつ資料の批判的吟味は何等していない。それ故、かくもすっきりした補習教育形態の位置づけができたのであろう。

しかしながら、補助学校と補習教育形態の両立は、ニーケルクが考えるような調和のつれたものではなかった。にもかかわらず、否それ故に、1910、20年代補助学校教員の必読書となっていたヘラーの『治療教育学の基礎』(1904, 2. Aufl. 1912)の中に記された補助学校生徒定義への疑問を述べた箇所を引用しつつ、初期補助学校教員の擁護論を踏襲して、ヘラーへの反論を自らも繰り返しているのである。

ニーケルク論文に従ってまずヘラーの主張を要約してみると、「補助学校は本来精神薄弱児(schwachsinnige Kinder)のためのものでなく、学業不振児(scwachbefähigte Kinder)のために成立したものであった。が、度々混同されるこの両概念の間には重要な相違がある」(Niekerk, 1927, 66f.)ということになる。(註18)むろんこうした識別の困難さは、ヘラーを引用しているニーケルクにも十分わかることであつた。「学業不振児と精神薄弱児との相違について不明瞭であるということに関しては、ヘラーの言うことは是認しなければならない。とはいえ、この不明瞭さが補助学校運動の発展を当初妨げたのである。・・・しかし、ヘラーはこれが補助学校のパイオニア達の意図することではなかつたという点を見落としているように思われる。逆にこれらのパイオニア達は、当初から‘真に精神薄弱児(wirklich schwachsinnige Kinder)’である者だけを注視していたのである。たとえ当時Schwachbefähigte, Schwachbegabte等々の様々な言い表し方をこれらの児童に用いていたとしてもである。」そしてこうした用語の不統一さと、定義のあいまいさから「補習授業、補習学級あるいは並列学級で十分だと考える人々」が出てくるのだと述べている。またこうした誤解が生じるのは、多くの初期補助学校が民衆学校のあらゆる落ちこぼれ児童の溜まり場となっていた事実からも発しているのだと、ニーケルクは極めてすっきりした分析をしている(a. a. O., 67)。

即ち、シュベックやメッケルの言うように長年にわたる補助学校と補習教育形態との比

較をタブー視する傾向は、すでにヴァイマル期にニーケルクのような連盟から距離を置くことのできた部外者にもタブーの如く――たとえ彼にその意識はなかったにせよ、歴史記述を鵜呑みにするという形で通説が強化され、誤りの再生産がなされているという点で――、あるいは比較無用な確たる「事実」の如く認識されていたのである。

さて、以上のような歴史分析からニーケルクは、初期補助学校関係者が「真に精神薄弱児」のための学校設立を考えていたと結論づける。そしてその証左として、1901年の第3回連盟大会の決定を重視している。「C. 補助学校は、民衆学校・・・の授業にうまくついていけないような知的劣弱児のために存在するものである。以下のような子どもは受け入れない。1. 重度精神薄弱あるいは白痴児童 2. 盲児、聾啞児及び一般児童の授業についていけない程の重度の難聴児 3. てんかん児 4. 不利な教育環境、出席日数不足、病気等で学業に遅れをきたしていたり、ただ特定の科目に弱いとはいえ、知的な面では正常な児童 5. 道徳上問題のある児童」(Bericht, 1901, 113)

補助学校生徒が軽度精神薄弱児であるとの理由づけに度々用いられるこの1901年決定は、しかしながら、連盟が「真の精神薄弱児学校」を目ざしていた証左とするには、以下に見る如く余りにも矛盾をはらんだものであった。この連盟決定は、1905年プロイセン補助学校省令に大部分踏襲される。そして、通常この1905年省令をもって補助学校組織は確立されたと言われてきた。なぜならば、省令では補助学校の独自性に関わる重要な争点・疑問が、一応解決されていたからである。即ち、補助学校は何ら補習学級ではないこと、それ故に補助学校生徒を民衆学校に戻すことを目的としてはいないこと等々が、明確に定められていたのである(Klink, 1966, 114f.)。補助学校と補習教育形態との違いは、ここにおいて決したと見なされ、以来補助学校界ではこれが通説となっていく。

しかし、補助学校制度の発展の基盤となったと位置づけられているこの1905年省令は、グローテやキールホルン等連盟結成に携わった人々の意志がほぼそのまま反映されたものであった。とはいえ、連盟幹部の主張が省令に反映していること自体は、さほど問題にすべきことではない。プロイセン文部省は、すでに1892年以来キールホルン型補助学校をモデルと見なして連盟幹部の見解を積極的に採用しているからである。が、ここで看過できぬことは、ニーケルクを始めこれまでの大半の補助学校史文献が主張してきているように、本当に初期補助学校教育運動をリードした「パイオニア」である連盟幹部達は、学業不振児を民衆学校に戻し補助学校を「真に精神薄弱児」のためだけの学校にしようと尽力していたのか、という点の正否についてである。確かに1901年決定や1905年省令を見るだけなら、連盟が精神薄弱児と学業不振児を区別し、「真の精神薄弱児」と見なされた軽度精神薄弱児だけを補助学校生徒にすべく尽力していたと言えよう。しかしながら、1901年決定に際しての各地の補助学校関係者の決定に至る討議内容は、明らかにこれとは逆の事実を示していることに、注意せねばなるまい。次に1901年決定に際しての討議内容を検討しつつ、その矛盾を明らかにしていこう。

b) 「真の精神薄弱児学校」への道と1901年連盟決定

1901年第3回連盟大会で、キールホルン案に基づきあるべき補助学校組織の基準が決定された。その内容は、1899年第2回大会のキールホルンの報告「補助学校の組織(Die Organisation der Hilfsschule)」とほぼ同じであった(Bericht, 1899, 24-31)。名称は補助学校(Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder)とすること、次いで補助学校は並列学級や何等かの補習教育形態に代わりうるものではないとして、「B 1. 補助学校は公的な独立した学校として認められるべきである。精神薄弱児(schwachbefähigte Kinder)を民衆学校や市民学校(Bürgerschule)に再度通学させる準備をする並列学級や精神薄弱児(schwachbefähigte Kinder)にただ個々の学科のみを教える補習教育形態は、補助学校に代わりうるものではないのである」(Bericht, 1901, 113)とその役割が明確化されている。さらに1899年キールホルン報告と全く同じ文で(Bericht, 1899, 27)、1901年決定に盛り込まれているのが補助学校からの就学猶予・転校規定である(Bericht, 1901, 114)。重度精神薄弱児の補助学校から施設への送致規定と並んで、「E 2. 補助学校で著しい発達を示した児童で、まだ数年就学する場合には、民衆学校ないしは市民学校へ再び戻されうる」となっている。先のCの「4. 不利な教育環境、出席日数不足、病気等で学業に遅れをきたしていたり、ただ特定の科目に弱いとはいえ、知的な面では正常な児童」は、補助学校には受け入れないとの規定と合わせて解釈すれば、連盟は当時民衆学校の落ちこぼれの溜まり場となっていた補助学校を、「真の精神薄弱児学校」にせんと尽力していたことになる。

しかしながら、連盟会議録で1901年決定の採択に至る討議内容を見ると、連盟の真の意図は別の所にあったこと、就中1898年ベルリンで設立された並列学級への当時の補助学校関係者の苦慮が重大な関心事になっていたことが伺える。即ち、討議の中心は補助学校は並列学級や何等かの補習教育形態に代わりうるものではないと規定する「B 1. 補助学校は公的な独立した学校として認められるべきである。精神薄弱児を民衆学校や市民学校に再度通学させる準備をする並列学級や、精神薄弱児にただ個々の学科のみを教える補習教育形態は、補助学校に代わりうるものではないのである」をどう解釈するべきか、また各地に現存あるいは新設されつつある並列学級のような補習教育形態にどのように対処すべきなのかの問題に集中しているからである。幾つか例を挙げてみよう。

キールの市視学官は、補助学校に対して異議を唱える教員達がいる旨を伝えている。またキールでは視学と市庁の尽力にもかかわらず、市会議員の反対で補助学校開校に至っていないこと、いわゆる並列学級のような既存の学校組織の部分的改善による補習教育形態で十分対処できると判断されている現状を報告している。それ故、キールの視学官は並列学級が現存していることで、もはや補助学校の設立は不要と見なされてしまうのではなかろうかとの不安を漏らしている。これに対してハンブルクの市視学官は、ハンブルクで最近開設された並列学級について紹介しつつ、早くもこれは意図する目的を達しえないであろうとの予測と、補助学校がそれにとって代わるであろうとの期待を述べている(a. a. 0.,



114f.)。

キールホルンの盟友グローテは、上述のようなB1提案に関する論議を極めて巧妙なストラテジーに基づいて総括している。彼の見解こそ連盟結成者達の本音と建て前の使い分けを代表するものと言える。要約すればおおよそ次のようになる。グローテはキールのような所ではまず並列学級の形態を容認しつつ、同時に「一学級を二学級に、二学級を三学級に大きくしていく」(a. a. O., 115)方針を取るよう勧めている。即ち、並列学級を増やせば、原級復帰できない生徒の問題も大きくなるのであり、その事実でもって補助学校への転換を当局に納得させることも容易になるのだとのストラテジーである。並列学級は本来原級復帰を原則とする補習教育形態である。だが、グローテのストラテジーは、並列学級に生徒をできるだけ留め置くことだけを示唆していた。要するに、原級復帰できない子どもが増加するならば並列学級は多級制になるのであり、そこに長期いる子どもは原級復帰できないのだから精神薄弱児と見なしてよいのであり、従って補助学校の方がよいと主張できるという巧妙な論理の組み立てであった。

さらにグローテは、「schwachbegabte Kinderの教育に関する文献を見ると並列学級で十分間に合うのであり、並列学級から普通学校に戻ることができないような子どもは施設に送致せねばならないとの見解が、度々出されている。補助学校の代表者はこのような見解を拒否しなければならない。経験からそれには反対しなければならない」(a. a. O., 115)との主張を貫いている。ここにはグローテの補助学校確立の意図が反映されている。並列学級から普通学校に戻れないような知的レベルの児童は、施設に送致するという並列学級の教育原理は、補助学校関係者にとって断固拒否すべきものであった。(註19)詳しくは第三部の1章1節で述べるが、初期補助学校関係者はほぼおしなべて民衆学校にはおけず、かといって施設に送致する程も重くない精神薄弱児のために補助学校はあるとの論理を用いて、その存在理由をまず確保せんとしていたからである。

即ち、1901年連盟決定だけを見るならば、確かに「不利な教育環境、出席日数不足、病気等で学業に遅れをきたしていたり、ただ特定の科目に弱いとはいえ知的な面では正常な児童」は補助学校の対象外とされている。この決定内容に惑わされて、連盟結成時のリーダー達は精神薄弱児と学業不振児とを区別し、後者を補助学校には置かぬ原則を保持し、少なくとも補助学校を「真に精神薄弱児」のための学校にする尽力はしていたはずとの見解が、少数派になりつつあるとはいえ今もなお健在である。しかし、決定に至る討議内容は、既述の如く明らかにこれとは逆の方向を示している。並列学級の生徒を原級復帰させずに留めて置き、並列学級の数を増やすことだけを目ざせば、必然的に独立した補助学校組織に転換させうる好機が生じてくるとのストラテジーを、討議の参加者にグローテは教示しているからである。従って、すでに1901年の時点で、連盟は補助学校の拡大だけを第一義として、ドイツ各地の参加者にそれを伝えていくアジテーター的役割を積極的に担っていたのだとの解釈が妥当であろう。

またさらに看過できぬ重要な出来事が、この1901年決定の背後に潜んでいた。決定の実質的な起草者キールホルン自身が、当時ブラウンシュヴァイク補助学校の元同僚エッシュ(Esche, L.)と決定的ともいえる対立に入りつつあったことである。エッシュはキールホルンといっしょに1884年から1890年までブラウンシュヴァイク補助学校で働いていた。かなり優れた教育者――特に言語治療に関して――であっただけに、そこでの理論と実践の懸隔、就中子どもの多くが精神薄弱児でないという実態には敏感であり、精神薄弱児学校としての補助学校の宣伝と拡大に躍起となっていたキールホルンには批判的であった。むしろ自分の担当していた補助学校生徒で、教育効果のあった者をできるだけ普通学校に復帰させようとの意向を持っていた。かくしてエッシュの意に反して、1890年市民学校に強制的ともいえる形で配置転換させられている。(註20)それだけに連盟結成以後ますます肥大化するキールホルンの野心にブレーキを掛けるべきだと決意するに至ったのであろう。1900、1901年と相次いで教員集会の場で補助学校教育の孤立化に警告を發し、学業不振児教育は民衆学校教育組織の改善によってなされるべきだとの自説を披露している(Ellger-Rittgardt, 1981, 81ff.)。この主張は、翌1902年『全ドイツ教員新聞』誌に「治療教育学分野における不吉な錯誤(Ein verhängnisvoller Irrtum auf heilpädagogischen Gebiete)」との表題で掲載される。補助学校は精神薄弱児でない子どもを多数かかえているにもかかわらず安易に精神薄弱理論を適用しすぎること、補助学校教育は児童の注意深い観察と適切な教育的処置が優先されねばならないのに、実際の補助学校はこうした補習教育の可能性を抑圧していること、本来の治療教育学理念はペスタロッチの実践にあり、それ故にシュテッツナーの主張の如く精神薄弱児と貧困問題の関連性の洞察を欠いてはいけないのに、現実の補助学校では子どもは副次的であり、ただ教材を規定通り片付けるだけの教員優先の教授に陥ってしまっていること等々の厳しい批判論文であった(Esche, 1901, 198ff.)。エッシュはブラウンシュヴァイク補助学校の名を出してはいないが、関係者ならばそれが即キールホルンの補助学校構想を槍玉に挙げていることは一目瞭然であった。かようなお膝下での、それも元同僚による1900年から再燃した公然たる補助学校批判が、キールホルンの使命感と怒りを一層掻き立てたことは、それまでの彼の言動からも、また甥が書いた自伝的著作の内容からも容易に推測できる。事実、彼と彼を支持していたブラウンシュヴァイク補助学校関係者は一致団結して、あらゆるマス・メディアを駆使してエッシュの教育者能力批判だけでなく、人格批判にまで及ぶ程のつぶし工作を行っているのである(Adam, 1931, 60f. und 142ff.)。(註21)

ちなみにエッシュは、その後名誉回復を求めて各所に働きかけているが功を奏さず、1908年失意の中に亡くなっている。片や、キールホルンは名実共に補助学校設立の父として補助学校界に君臨し、ヴァイマル期に至るまで自説の「正しさ」の普及に務めえたのである(Ellger-Rittgardt, 1981, 87ff.)。

つまり当時はベルリン並列学級や類似の補習教育形態は各地にあり、それへの回帰もな

お以前として強かった。片や、キールホルンの構想していた補助学校は制度としてはまだ弱い存在であっただけでなく、補習教育とは異なる精神薄弱児学校であることを証明する決め手をなお欠いていた。それ故にこそ、1901年決定に盛り込まれた内容も、対補習教育形態へのキールホルンの攻撃的とも言える戦略が、第一義的に出てくることになるのである。即ち、1901年決定の背後には、(1)、補習教育形態の教育課題――即ち原級復帰――をはっきりと拒否し、民衆学校とは違う独立した補助学校を確立すること、(2)、そのためには補習教育形態とは違った種類の学校であること、つまり「真の精神薄弱児学校」であることを強調する必要があったこと、の二つの企図が隠されていたと分析できるのである。

さらにこの1901年第3回大会は、連盟が補助学校普及に向けて確たる組織の方針を固めた点でも注目せねばなるまい。第1回大会では120名、第2回大会では129名の参加者数は、第3回大会では364名にまで急増し、以来順調な組織活動を展開するからである(Bericht, 1898, 101/1899, 69/1901, 136)。バイエルン内務省とプロイセン文部省から派遣された代表者が、共に連盟の総会で補助学校支援の挨拶をしていることも、生誕間もない連盟に権威性を付与したという意味で、連盟幹部には誇らしい事であったに違いない(Bericht, 1901, 55ff.)。また1901年大会の締め括りに、官庁・学校当局・諸団体からの補助学校についての問い合わせが連盟に相次いでいる旨が述べられているように、以後連盟はあるべき補助学校モデルの提示者として名実共に補助学校界を統御していくのである(a. a. O., 168)。

以上で連盟結成前後の状況分析を終える。ここからすでに補助学校界で長年にわたって補習教育形態との比較がタブー視されていた結論がある程度導かれよう。かくして1901年決定と、それに基づく1905年プロイセン補助学校省令に依拠して、連盟は当時ドイツ各地で試みられていた補習教育形態へのアンチ・テーゼを掲げて、1910年頃まで組織の全力をあげて補習教育つぶしを優先させつつ、補助学校確立を目ざして行くのである。

1970年代後半に相次いで刊行された優れた補助学校史研究書――メッケル・ヘック・エルガー・ロットガルト等――は、序にも指摘しておいたように補助学校が精神薄弱児学校といえるような実態ではなかった事実を明らかにしている。しかし、彼らの研究は補助学校制度にのみ対象を絞っており、同時期の類似の教育形態と補助学校との対立抗争にまで論が及んでいないという欠点をもっている。そのため、では何故精神薄弱児学校とはいえない実態にあった補助学校を、連盟幹部達は精神薄弱児学校と強調する必要があったのかという争点の論拠づけが弱くなってしまっている。補助学校を「真の精神薄弱児学校」にせんとしたキールホルンやグローテの上述のような戦略と、その制度的基盤確立の第一歩となった1901年連盟決定に至る背景を知った今、我々は補助学校という単独の学校制度にのみ視野を限定してしまつては、十分な結論が出しえないことがわかる。

次の第2章並びに第3章では、当該期の代表的な補習教育形態を事例に取り上げつつ、補助学校との比較検討を通して、上述の争点のより具体的な分析・説明に入っていきたい。

## 2. 民衆学校内での学業不振児・精神薄弱児教育の選択的可能性(1) — ベルリン並列学級

1890年代から1900年代にかけて、補助学校の組織的結合力がまだ弱かった時期、民衆学校教育改革の意図の下に、学業不振児問題を民衆学校内での新しい教育形態の創出によって解決しようとした動きがあった。その代表例として、ベルリン並列学級とマンハイム・システムが挙げられる。そして両組織のリーダーシップをとったのが、治療教育学的配慮の必要性を認識していたヘルバルティナーであった点にも注目せねばなるまい。とりわけベルリン並列学級の成立から挫折に至る過程は、当時の民衆学校内改善派 — 今日的使用語を用いるならばいわゆるインテグレーション派 — と、補助学校という特殊学校制度の確立によって問題解決をせんとしたセグレーション派との対立をみる上での典型的な事例を提供してくれる。

そもそも当該期にあってもなお補習教育形態と補助学校は、教育内容・方法においても、生徒構成においても、多くの類似性を持っていた。にもかかわらず、どのようにして補助学校は、これらの補助学校成立期に登場した新しい補習教育形態をも打ち破り、勝利への道に辿りついたのであろうか。ここでは補助学校連盟の文献や補助学校イデオログであるフレンツェル・フックス等の記述から大幅に抜けている、あるいは連盟サイドに有利な方向で作りあげた補助学校正当化論理が、民衆学校内での学業不振児に対する種々の治療教育学的試みに対してどのような作用をもたらしたのか、いかなる意図を連盟はもっていたのか、民衆学校内改革として新たに組織された補習教育がつぶれていくのは何故なのか等々について、当該期の補習教育の中で一際目立つこの両教育形態の分析を通して、検討していくことにしたい。

### 2. 1 ベルリン並列学級の成立

ベルリン並列学級は、1898年10月首都に設立された。ベルリン並列学級は、ゲマインデ・シューレ内(ベルリンでは民衆学校のことをゲマインデ・シューレと呼んでいた 筆者註)に作られた補習教育形態であった。が、その設立に先立って各地の補助学校・学級の情報収集を行い補助学校を望ましくない教育形態と判定、いわば補助学校に反対する形で組織された点に最大の特色があった。当時他地域の補習教育形態や、治療教育施設での実践が比較的小規模であったのに対し、ベルリン並列学級は市学校当局の支持の下に設立されていた。また同時期のドイツ各地の補助学校・学級に比べても、首都ベルリンで組織された並列学級は圧倒的規模を誇っており、それだけに並列学級のカリキュラムの影響も — その内容は質的に問題であるとしても — 大きかった(Synwoldt, 1979, 80)。それ故、1911年閉鎖決定に至るまで、ベルリン並列学級への補助学校連盟の攻撃は執拗に続いた。

ここではまずベルリン並列学級成立に至るまでのベルリンでの学業不振児・精神薄弱児対策を概観する。次に1897年からベルリン並列学級設立への具体的な動きが始まるが、

それに対して連盟がどのような反応を示したかを比較しつつ、両派の論争、即ち普通学校内でのインテグレーションか、特殊学校によるセグリゲーションかをめぐる争いを追っていく。さらにベルリン並列学級が補助学校に再編されていく過程で、重要な役割を担ったフックスの活動を取り上げ、ベルリン並列学級の試みが如何にしてつぶされていくのか、またその補習教育に対する抑圧的といってもよい論理の駆使がもたらした「成果」等々を明らかにしていきたい。

なおベルリン並列学級と補助学校の争いと、補助学校が勝利していく時期区分を、筆者は次のように設定した。(1) 1896～1898年 並列学級前史 (2) 1899年～1903年 並列学級の教育実験 (3) 1903年～1906年 並列学級の多級制化 (4) 1906年～1911年 補助学校への組織転換

以下、この時期区分に従って考察を進めることにする。

## 2. 1. 1 ベルリン並列学級成立前史

### a) ベルリンの補習教育・精神薄弱児教育

ベルリンの民衆学校教育の改善の動きは、他地域に比べると早くから出てきている。すでに1869年から民衆学校の費用負担金法(Schullastengesetz)が実施されていた。プロイセンの民衆学校で実質的に授業料が廃止され無償制となるのは、1888年の民衆学校費用負担軽減法(Gesetz betreffend die Erleichterung der Volksschullasten)が制定されてからのことに過ぎないのを考慮するならば、ベルリンでの教育状況の一定の進取性はまず評価してよいであろう(Schneider/Petersilie, 1893, 39f.)。

こうしたベルリンでの無償義務教育の定着は、同時に70、80年代のベルリン下層階級の生活条件を鑑みた場合、当然のことながら民衆学校の落ちこぼれ児童のための救済処置の必要性、即ち何等かの補習教育形態の必要を認識させることになる。障害児教育史家キルムセは、1879年に小規模な補習教育――1グループ12名、週4回補習授業――がなされていたことを報告している(Kirmsse, 1910, 204)。ベルリン並列学級が設立される前にすでに補習教育の伝統は、しっかりと根付いていたのである。

ベルリンでは、フォルクス・シューレ(民衆学校)の名称でなく、ゲマインデ・シューレの用語が使用されていたが、ここでの落ちこぼれ児童は、おおよそ次ぎのように取り扱われていた。

知的劣弱児(geistig schwache Kinder)、肢体不自由児・難聴児や近視・その他の病気等のため学業遅滞をきたしている児童は、ベルリン市の費用でゲマインデ・シューレ教員による授業を受けていた(Giżycki, 1902, 225)。この特別授業の形式は、主に(1). ゲマインデ・シューレでの授業と並行して個別授業を受ける者と、(2). もっぱら個別授業が主になる者とに分かれていた(Päd. Z., 1896, 798)。だが、特別授業は必ずしも全市にわたって組

織化されていたわけではない。何年も、時には最終学年までずっとゲマインデ・シューレの下級クラスに留まり、クラスの他の生徒の妨害となるお荷物的存在として見なされていた児童もかなりいたのである(Gizycki, 1902, 225f.)。とはいえ、ベルリン市が如何にこの補習教育に力を入れていたかは、週2回午後の個別授業のための補習教育用教員確保の費用が、1898年以前にすでに約60名の補助学校教員の加棒に等しかったということからも明らかであろう(Mäckel, 1977, 488)。一方、重度精神薄弱児は、1881年ダルドルフ市立白痴施設が設立されて以来そこに送致されていた(Kirmsse, 1910, 205)。1898年並列学級が開設されるまで、ほぼ以上のような学業不振児・精神薄弱児教育がベルリンで行われていたのである。

さて、次に首都ベルリンにおいて補助学校設立の可否をめぐる問題が取り上げられるようになる90年代前半の動きを概観してみよう。1887年キールホルン講演や、1892年プロイセン文部省の補助学校省令制定への動きに呼応するかの如く、ベルリンでも補助学校論議が始まる。その発端となったのは、1892年ベルリン教員連盟(Berliner Lehrerverein)の学校衛生保護集会においてである。ダルドルフの白痴施設長ピーパー(Piper, H.)とゲマインデ・シューレ教員の代表者によって論議がなされ、次いでベルリン教員連盟の上部組織である教員連盟自体がこの問題に注目を寄せている(Kalischer, 1897, 22f.)。

1893年ベルリンの隣接の市シャルロテンブルクに補助学級が設置された。当時まだベルリンに属していなかったシュテグリッツのゲマインデにも補助学級設立計画が出され、1898年に実現に至った。この二つの事例に刺激されて、ベルリン教員の間でも具体的な補助学校設立をめぐる論議が展開される(Synwoldt, 1979, 44)。

1896年10月ベルリンのディースターヴェーク(Diesterweg)財団理事会は、精神薄弱児の指導のための特別な学級・学校の必要性・有効性についての調査を決定した。当時ベルリンのゲマインデ・シューレの校長であったラインケ(Reinke, W.)が、このディースターヴェーク財団の委託を受け、翌11月ブラウンシュヴァイク・エルバーフェルト・デュッセルドルフ・ケルン・フランクフルト・ライプツヒヒ・ドレスデンの補助学校を視察している(Reinke, 1897, 3)。精神薄弱児のためにどの教育方式を採るかの事前調査が、ラインケに課せられた任務であった。彼は長年の教職経験から民衆学校の授業についていけない子どもの問題、「精神薄弱児は就学年齢に達する以前にすでにたいてい両親の下で誤った教育的取り扱いを受けている。」「通常の授業の進度が余りにも早く・・・すし詰め状態の民衆学校のクラスの中では教員はそうした子どもを徹底して面倒みきれない。」「こうした子ども達は同級生からからかわれ度々あざけりの対象となっている」ことをよく知っていた(a. a. 0., 79)。それ故、「訪問先の補助学校で休み時間にここの子ども達が全員生き生きと遊ぶのを見た」(a. a. 0., 80)彼の目には、補助学校教育が精神薄弱児に最適のものとして映った。ラインケも指摘しているように、その頃精神薄弱児教育の場としては、(1)。

個別授業 (2). 普通学校と密接な繋がりをもつ補習学級 (3). 寄宿舍制施設 (4). 補助学校、の四方式が選択肢としてあった。こうしてラインケは、(1)から(3)の方式を否定し(4)の導入を主張するに至るのである(Reinke, 1897, 80ff.)。(註 22)

このラインケ報告は、1896年12月末に脱稿、翌97年に『精神薄弱児の指導と教育(Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger(schwachbefähigter) Kinder)』として刊行されている。時あたかもベルリンでは補助学校設立をめぐる議論が白熱化し始めていた。

#### b) ベルリン並列学級派と補助学校派の対立

ベルリンでの並列学級と補助学校派との対立は、ベルリン並列学級が急速に具体化していく1896年末から、1898年ベルリン市会がそれを決定するまでの間に頂点に達する。ベルリンでの補助学校設立反対の立役者となったのは、ダルドルフの白痴施設長ピーパーと、ベルリンのゲマインデ・シューレに一定の感化力をもっていた校長ヒンツである。1890年代初頭からピーパーは精神薄弱施設を代表して、ヒンツは民衆学校教育改革の立場から、補助学校設立に反対していた。

1890年代ピーパーは、その代表書『白痴の病因学(Zur Aetiologie der Idiotie)』(1893)に示されているように、ベルリンにおける精神薄弱理論の論客と目されていた。すでに90年代始めから、ベルリンでも補助学校への関心が出てきていた。が、これに対してブレーキをかける役割を最初にしたのがピーパーであった。例えば1892年4月ベルリン教員連盟で、補助学校についての講演をしているが、その内容は「劣等(schwachbefähigt)、精神薄弱(schwachsinnig)等々の境界はどこにあるのか」が基軸になっており(Piper, 1893, 3)、初期補助学校の弱点と必要性のなさをベルリンのゲマインデ・シューレ教員に訴えるものであった。ピーパーの補助学校への懐疑は、何よりも学業不振児と精神薄弱児の概念が度々混同され、誤用されている点にあった。さらに1896年12月激化の様相を呈していた補助学校か補習教育形態かの選択をめぐる論議の中で、彼は長年来の主張を、ドイツ教員連盟の機関誌でベルリン教員連盟編集の『教育新聞(Pädagogische Zeitung)』に再度強調する形で載せている。(註 23)「劣等児(ein schwachbegabtes Kind)は、普通児といっしょにしておかねばならない。精神薄弱児(ein schwachsinniges Kind)は白痴児(ein idiotisches Kind)であり、特別な取り扱いを要するので、彼らには施設が最も良いものなのである。主たる誤りは‘schwachbegabt’と‘schwachsinnig’の概念の混同にある。」(Pid. Z., 1896, 863)そこで、ピーパーの補助学校の位置づけは「精神薄弱児のための施設がよく組織されている所では、補助学校は必要ではない。精神薄弱児施設がない所ではその場合応急処置として補助学校がある」(a. a. O., 863)と、あくまでも副次的なものであった。

しかしながら、施設側リーダーのこうした後押しがあったとはいえ、ベルリン並列学級を成立させる主力となったのは、民衆学校教育改革を目ざす教員達や市内の幾つかの学区



の視学であった。当時ベルリンでは補助学校推進派と並列学級設立派の争いに加えて、社会民主党員・シンパによるゲマインデ・シューレ改革運動の一環としての学業不振児問題への取り組みがあった。(註 24)だが、社会民主党によるゲマインデ・シューレ改革へのベルリン市庁の対応は、1897年9月社会民主党議員団提案への拒否に見られる如く排他的であった。その4ヶ月後の98年1月13日、ベルリン市庁は「ゲマインデ・シューレでの補習授業に関する一般規定(allgemeine Bestimmungen über den Nebenunterricht an den Gemeindeschulen)」を定め、並列学級方式を採用の旨を宣言するのであるが、その決定はあくまでもベルリン市庁サイドでなされている(Hirsch, 1908, 311)。

この1898年規定決定への理論的リーダーシップを握っていたのが、ベルリン教育界で論客として一定の知名度を得ていた校長ヒンツであった。そして並列学級方式を主張した彼の理論の核となっていたのが治療教育学であった。しかし、ピーパーやトリューパー等の当代の精神薄弱理論の影響を受けつつも、彼の治療教育学への関心は民衆学校教育実践、特に学校衛生並びに学業不振児問題から直に生じてきたものであった。この面ではベルリンの医師で、社会医学に関心の高かったカリシャー(Kalischer, S.)の影響が大きかったようである(Kalischer, 1897, 3ff.)。とりわけヒンツの理論で注目すべきことは、キールホルン等の果敢な宣伝活動の「効果」から、能力のない生徒の教育をセグリゲーション方式で解決せんとする方向に傾きつつあった時の教育界で、民衆学校教育の抜本的改革を主眼とすべきことを、それも1890年代初頭から繰り返し説いている点であろう。1892年論文「衛生学と教育学(Hygiene und Erziehung)」(Hintz, 1892)で、早くもゲマインデ・シューレの落ちこぼれ児童問題解決策として学業不振児学級を各校に設置し、そこでの治療教育学的処遇の配慮の必要性を提案しているからである(a. a. O., 179)。続く著作でも、シュトリュンペル・シュピッツナー・コッホ・トリューパー・ウファー等々の治療教育学研究系譜の(Hintz, 1897a, 195ff. und 1898a, 273ff.)影響を強く受けていることが明らかに読み取れる。

ベルリン市の視学官達や教員に並列学級方式の有効さを、論理だっかつ具体的に伝えたのが、ヒンツの1897年4月「教育新聞」に掲載された「精神薄弱児・劣等児にとって施設なのかそれとも補助学校なのか(Hilfsschule oder Anstalten für schwachsinnige und schwachbegabte Kinder)」(Hintz, 1897b)論文であろう。補助学校側の言う精神薄弱理論の不明瞭さを指摘し、劣等児であることは(Schwachbegabtheit) 厳密な意味では正常の状態に属することを述べた後(Hintz, 1897b, 234)、ベルリンで多級制の大規模な補助学校を設立するならば通学に時間がかかるような所にしか予算の関係で建てられないだろうし、そこに心身にハンディをもつ生徒を通学させるのは非人道的であるとの――これはまた今日的とも言える大都市の問題でもある――極めて説得力に富む論理を展開し、それ故ゲマインデ・シューレ内に学業不振児のための小規模な学級を新設することが、最適との結論を出しているのである(a. a. O., 236f.)。

1897年10月29日ベルリン教員連盟の会合でヒンツは、「民衆学校で十分な教育

効果をあげにくいような子どものための授業・教育にはどのような教育的措置が適しているのか？(Welche pädagogischen Massnahmen eignen sich für den Unterricht und die Erziehung solcher Kinder, welche durch die Volksschule nicht genügende Förderung erfahren?)」のテーマで講演する。彼の講演の主眼は、補助学校方式導入を勧めるラインケ報告とそれをまだ支持していたベルリンの一部教員・校長を、徹底して論破することにあった。その後引き続き討議がなされるが、この時にはピーパーに同調して討議に参加していたフックスもヒンツ提案に全面的に賛同している点が興味深い(Päd.Z. 1897, 755f.)。実際、フックスは翌年の並列学級開設時に教員として一学級を担当する。そして彼の数年後の補助学校派への転身こそが、並列学級の短命な試みに終止符を打つ契機となるのであるが、それについては本章の終節で述べたい。

こうしてヒンツ提案に基づいて次の三つの決議がなされたのである。数名の視学官も参加していたベルリン教員連盟の会合でのこの決議は、即並列学級方式採用への公的宣言でもあった。「(1). 精神薄弱児の授業・教育のために特別な手はずが整えられうるべきである。・・・親と生活していても、その教育に支障がない場合は通園施設で・・・そうでない場合は、教育指導と精神医学的配慮をもつ寄宿制施設に送致されるべきである。(2). 劣等児(schwachbegabte Kinder)の場合、民衆学校での教育を長期にわたり止めさせるようなことがあってはならない。これらの子ども達をその個々の素質に従って教育助成していくためには、6級制を8級制に変えることが必要である。とりわけ低学年の履修教材、授業時間数、クラス人数を減らさなければならない。(3). 通常の授業にうまく参加できないような子どもであるが、彼らが精神薄弱児と見なされうるかどうかは確かではない場合は、これまでクラスの授業と並行して行われていた個別授業に替わって、劣等児(geistig minderwertige Kinder)のための特別学級を設置することが望ましい。これらの学級の目的は、子どもを学校の授業についていけるようにすることであり・・・その教育成果に応じて子どもを再びゲマインデ・シューレに戻したり、あるいは精神薄弱施設に送致することができるのである。」(a. a. O., 756)(§ 25)

これへの補助学校連盟の対応は極めて迅速敏感であった。1897年11月4日ブラウンシュヴァイクの学校長シャルシュミットが、ハノーファでの連盟結成準備の会合で、ベルリンのこのヒンツ提案に反対せよとの呼び掛けをしている。「今日ハノーファに集まったハノーファ・ブレーメン・ブラウンシュヴァイクの補助学校代表者は、10月29日ベルリン教員連盟の決議(2)及び(3)に対し断固異議を唱える」(ZfK, 1898, 31)と。

それに答える形でヒンツは、1898年1月13日付け『プロイセン教員新聞(Die Preussische Lehrerzeitung)』で、「並列学級の設置は補助学校よりも優れている。即ち、学校教育可能な児童(schulfähige Kinder)の場合は、ゲマインデ・シューレへの転入を容易にするという点で、本当の精神薄弱児の場合は――今ある補助学校でも何等十分な教育が提供されえないのであって――精神薄弱施設への送致がスムーズにできるという点で優れているのである」(Adam, 1931, 140)と年来の主張を繰り返し、「すでにベルリン学校代

表団(Schuldeputation)は、ベルリン教員連盟の提案に基づき並列学級設置を決めている」(a. a. O., 141)との気概を込めた記事を終えている。かくしてラインケ報告やベルリンの校長連盟(Rektorenverein)が補助学校方式に傾いていたにもかかわらず、ヒンツの90年代前半からの果敢なかつ理路整然とした一連の著作・講演活動によって、ベルリンはここに野心的とも言える教育実験のスタートを切ったのである。

### c) ベルリン並列学級へのキールホルンの反応

首都ベルリンが補助学校方式を採用しないと宣言したこと、これはまだ不安定な基盤しかもっていなかった補助学校推進派にとっては由々しき事件であった。このベルリンの選択に、補助学校普及を自己の使命と感じ、補助学校教員運動の組織化の準備を着々と進めていたキールホルンは、当然のことながら怒りを露にした。彼の甥アダムは当時のキールホルンの不安定な心情を次ぎのように綴っている。「私はまだこのおじの憤慨をよく覚えている。この闘いの年月の間、再三再四ベルリンの人々の鋭い攻撃を載せた新聞や雑誌に、彼は落ち着かなかった。それからおじは夢中でペンを取り攻撃者達に正真正銘の真実を述べた。」さらに甥は、1898年連盟第1回大会においてなされたキールホルンのベルリン並列学級に関する発言を、「彼のもっともな怒りは、またベルリンの争いを・・・次のように述べさせている」と位置づけている(a. a. O., 141)。だが、以下において明らかにされるように、キールホルンは「もっともな怒り」から「夢中でペンを取り攻撃者達に正真正銘の真実を述べた」のではなかった。ベルリン並列学級の存在を、キールホルンはどれ程うとましく感じていたことか。どれ程怒りに燃えてこれをつぶそうと躍起になっていたことか。次にこの連盟第1回大会において鮮明に現れている補助学校イデオログとしてのキールホルンの真髓を見ていくことにしよう。

1898年4月ハノーファで第1回補助学校連盟大会が開かれる。しかし、それはすでに先の結成に至る経緯に示されているように、北ドイツの補助学校関係者、とりわけブラウンシュヴァイクのキールホルンの意図に即して組織された閉鎖的な団体であった。従って1896年から98年の時期においては、ベルリンの教員達による補助学校か並列学級かの教育形態をめぐる論議に対して、連盟の影響力はほとんどなかったと言ってよい。ベルリンでのこの野心的な教育実験は、ベルリン教員の独自の模索の結果であった。それだけに連盟の組織化にやっとかぎつけ、いよいよ連盟を舞台に全ドイツにキールホルン型補助学校を広めようとしていた連盟幹部は、ベルリン並列学級の設置への動き――1898年10月に開校予定――を、一種の脅威として受け止めていた。1898年4月ハノーファで76名の参加の下に開かれた第1回大会の準備会でのキールホルン発言は、当時の連盟幹部の真意を吐露している。以下、少し長くなるがその内容を紹介しよう。

キールホルンの攻撃はベルリン並列学級に直接向けられる。「補助学校の重要性についての正しい理解はまだ多くの所でなされていない。それ故に我々はまたアジ活動をしなければならないのだ。これは連盟の課題でもある。例えば首都ベルリンは、現在に至るまで

補助学校に対して拒否的な態度をとっている。様々な教育家が、就中校長連盟が補助学校を久しく要求していたにもかかわらず、今ベルリンで人々が試みようとしていること、それは私に疑いの念を抱かせる。・・・彼らは何か新しい事をでっち上げたいのだ。すでに18年間物置に葬りさられていたことを提出しているにすぎないことを、彼らは予想だにしていないのだ。というのは、1880年シュトゥットガルトの第3回白痴施設会議で補習学級がこの目的を果たしえなかった場合、それは無用なものであるということだと言われているからである。・・・これに対して我々は、補助学校は民衆学校や白痴施設への準備のためにあるのではなく、子どもの生活の準備をするためにあることをはっきり認識している。・・・ベルリンでもまたこうした考えが現れてくるだろう。」そして1898年10月から開設される並列学級に対して、すでに同年4月の時点でキールホルンは「並列学級は基幹学級（ハウプト・クラス）に変えられねばならない。そしてここから補助学校が出てくるのである」と、その対抗手段を披露しているのである。キールホルンの当時の目的はただ一つ、連盟の組織力を利用しての補助学校の普及にあった。「私は繰り返し言いたい。連盟は補助学校の重要性への理解を広め、それによって新しい補助学校の設立に貢献しなければならないのである」と(Bericht, 1898, 28)。

かようなキールホルンとベルリンでの補習教育形態の開始をめぐる争いの経緯を知るならば、補助学校連盟設立時の幹部達の意図・運動方針そのものがすでに中立性を欠いていたことが明らかとなろう。第Ⅱ部冒頭との関わりで考察するならば、キールホルンがここで主張しているように、補習教育の試みが18年間も前に物置に葬りさられてしまっている考えなのかどうか、1881年ブラウンシュヴァイク補助学校設立をもってかくも速やかに補習教育思想が消失したのかどうかは、はなはだ疑問なのである。さらにまたこうした連盟結成時のキールホルン等の主張をそのまま踏襲して、「補助学校は補習教育思想の克服の上に成立した」という補助学校史の記述がなされていたのではないかとの推測も可能なのである。なぜならば、当時補助学校と補習教育との区別は現場教員間ですら十分明確化されてはいなかったからである。かくして何等かの意図に有利なように記述された歴史の作為の登場を、我々はベルリン並列学級に関する論争の中に、極めて鮮やか形で見ることができるのである。

## 2. 1. 2 ベルリン並列学級の野心的試み

### a) ベルリン並列学級方式が採用された理由

こうした補助学校推進側の圧力や、補助学校設立を求めたベルリンのラインケ(Reinke, 1897)による詳細な事前報告書にもかかわらず、ベルリンでは普通学校との接触を欠く補助学校方式は不相当とみなされ採用されなかった(Synwoldt, 1979, 47)。代わってベルリン市庁は、普通学級と密接な繋がりを持つ補習教育の一形態としての並列学級方式を決定したのである。

何故ベルリンは、当時多くの他の都市ですでに設立されていた補助学校方式を導入して、学業不振児(schwachbefähigte Kinder)問題に対処しようとしなかったのであろうか。各地の補助学校を視察し肯定的評価を出していたラインケ報告を受容しなかったのであろうか。「ベルリン市行政報告1898/99年」によればその理由は次のようにまとめられている。「かなりの数の都市が特別な学校(補助学校)によって、博愛精神に富んだ目的を達成せんと努めている。この方法を我々は次ぎの二つの理由から採らないことにした。一つには(補助学校方式を用いた場合 註)ベルリンでは通学に時間がかかりすぎるであろうから。二つにはそうした補助学校に最終的に転校させることによって、子どもに劣等者の烙印を押してしまうことになるであろうから。我々は子どもをゲマインデ・シューレ生徒として留めておき、少人数の学級の中で発達を促進し、できるだけ早く・・・戻していく計画を追求する。」(Giżycki, 1902, 226)つまり並列学級方式に賛同したベルリンの教員や視学達は、ヒンツやピーパーの影響もあって、おしなべて補助学校での教育が社会的差別を引き起こすのではないかとの危惧を抱いていたのである。ゲマインデ・シューレ内での補習教育形態ならばそうした「精神薄弱児のレッテル」「バカ学校」のイメージを防ぐことができるとの期待を持っていた。かかる意味においてベルリン並列学級は、当時としてはまれに見る炯眼を備えた教育的野心に燃えた試みであったと解釈してよからう。

むしろ、こうした教育実験をベルリンが受け入れた背景には、当時の社会政策の進展とブルジョア中産階層に波及していた社会改良思想の影響があったものと考えられる。当時首都ベルリンでは、産業化の急速な進行による労働者人口の集中が最も目立つ地域となっていた。これは都市衛生問題や貧困問題を顕在化させると共に、片や年毎に社会民主党勢力を増大させる要因ともなっていた。首都であっただけに支配階層の危機感は一層強かったことは容易に推測できる。かくして社会改良思想の最盛期ともいえる1890年代に、ベルリンでは次々と新しい社会事業・児童保護事業活動が組織され始める。

実際、ベルリン市学校当局の貧困児童問題への関心は高かった。ゲマインデ・シューレでの朝食・昼食の配慮や健康増進のための水浴利用券の配布等の試みに、市はかなりの予算を費やしているのである(Z. f. Schulgesundheitspflege, 1901, 123)。1897年には医師カリシャー等に10のゲマインデ・シューレの225名の学業不振児の調査も委託して

おり、その原因の大半が社会的要因によるものとの結論も得ていた(Kalischer, 1898, 14f.)。ヒンツやフックス等の並列学級設立に直接携わった人々は、多かれ少なかれこうした社会改良の実践から感化を受けていたことは間違いあるまい。とはいえ、並列学級推進勢力は、社会民主党のゲマインデ・シューレ改革運動とは一線を画していたことは、先述した通りである。

ともあれこうしてベルリン市視学・教員達の期待と、補助学校連盟の敵意を一身に受けて、1898年10月、22クラス、267名の生徒でもって、この新しい補習教育的試みが開始される(Gizycki, 1902, 225)。そして以後、数年の間教育界は、就中補助学校をまだ設立していなかった地域の学校当局者達は、この教育実験の成功如何を大いなる関心をもって見守ることになるのである。

以下、まずベルリン並列学級の内容、その成果、さらに衰退に至る契機を概観してみよう。

#### b) ベルリン並列学級の目的とその教育成果

並列学級の目的、それはゲマインデ・シューレにおける学業不振児の教育助成と、原級復帰に置かれていた。

「ゲマインデ・シューレの補習授業一般規定(Allgemeine Bestimmungen über den Nebenunterricht an den Gemeindeschulen)」第1条には、「知的あるいは身体的障害の故に、カリキュラムに即した授業にうまくついていけないゲマインデ・シューレ児童は、並列学級の授業に回されうる。並列学級での授業は、児童をゲマインデ・シューレの授業についていけるようにしたり、あるいは後の生活のための準備となるような教育助成であるべきである」(Deutsche Schulzeitung, 1897, 515)との並列学級の目的が掲げられている。並列学級は一グループ12名を定員とし、一人の教員により授業される形式をとっており、ゲマインデ・シューレ内で教育を受けていた。当時のゲマインデ・シューレの普通学級平均生徒数は65名であったから(Hirsch, 1908, 309)、いかにベルリンがこの並列学級に当初力を入れていたかが明らかであろう。特に注目されねばならないのは、「そのグループはゲマインデ・シューレのクラスと見なされ・・・その児童はゲマインデ・シューレの生徒とされる」(Deutsche Schulzeitung, 1897, 515)点であろう。補助学校卒業証書が「バカ」の烙印を意味するのとは対照的に、普通学校と同等の卒業資格を取得することができるからである。それは補助学校のように普通学校からの分離をひたすら目ざす方向とは異質のものであった。

並列学級での補習授業は、通常週12時間、平均して毎日2時間であり、宗教・ドイツ語・算数・工作ないしは手芸(女兒用)から構成されていた。とりわけ直観教授が重視されていた。これと並行して「並列学級の生徒は、教員の勧めや視学の指示に応じて、ゲマインデ・シューレの授業、例えば図画・体操・唱歌等に参加」(a. a. O., 515)していた。このように普通学級とのインテグレーションは部分的なものであった。とはいえ、並列学級

設立者達の教育理念は、「一般規定」第5条の「並列学級からゲマインデ・シューレへの送致」で、半年毎に並列学級教員が視学に児童の報告書を提出し、普通学級に戻せるかどうかを確かめさせていること、さらに視学も必要があれば当該児童を観察し、最終決定を下すべき旨が定められていることから明らかなように、セグリゲーション教育を志向していた補助学校派とは際立った対照をなしていた(a. a. O., 515)。

しかしながら、ベルリン並列学級の寿命は短かった。次ページの表1は、ベルリン並列学級の成立・衰退とそれに対する補助学校の組織化を比較した一覧表である。補助学校派の急速な巻き返しが成功していく経緯が、これでもって一応把握できよう。補助学校教育形態に反対すべく鳴り物入りで登場した野心的な教育実験の試みが、何故かくも早期に挫折していったのか、そこにおける補助学校連盟の戦略はどのようなものであったのか等々については、次ぎの第2節で検討していくことにしよう。

表1 ベルリン並列学級の成立と補助学校の組織化

年次	並列学級数	並列学級生徒数	並列学級平均生徒数	補助学校
1898年10月	22	267	12.14	
同年12月末	24			
1898年10月	40	645		
同年12月末	50			
1900年	56	701		
1901年				
1902年	78	1020~1023	13.12	
		(男児552、女児468)		
1903年	91	1302		
		(男児755、女児547)		
1904年	105	1557		最初の補助学校設立される
1905年	125	1865	14.92	
1906年10月				ベルリンで補助学校組織化が明確となる。 補助学校12校(8校との計算をしている場合もある) (1校5クラス、6校6クラス、3校7クラス、 1校8クラス、1校9クラス)
1907年	135			
1909年	144	2300		
1911年	191	2830		補助学校15校
		(男児1657、女児1173)		
1912年1月	並列学級廃止			ベルリン補助学校授業規定制定・施行さる。並列学級は 従って廃止される。
1913年				補助学校19校、119クラス 補助学級26クラス 補助学校・学級生徒数2411名 (男児1402、女児1009)

(Fittje, 1986, 316 und HS, 1910, 79)



## 2. 2 ベルリン並列学級の挫折と補助学校の成立

### 2. 2. 1 ベルリン並列学級理念の衰退

#### a) ベルリン並列学級の多級制化の傾向

並列学級はしかし発足後まもない1901年、普通学級のすし詰め状態が並列学級生徒の再受入れを不可能にしているのではないかとこの並列学級成否の鍵とも言える問題に直面する。

1900年11月時の調査では、ゲマインデ・シューレは初めて50人を割り49.62名になった。しかし、これは上級クラスの数が増えたことによるもので下級の状態は相変わらずであった。70～77人の下級クラスがまだ存在していたのである(Z. f. Schulgesundheitspflege, 1901, 124)。こうした当時の普通学級の状態から、並列学級生徒の再受入れを負担に感じた普通学級教員が多数いたであろうことは、容易に推測できる。事実、1901年学校代表団はゲマインデ・シューレに復学させられない児童の処置について報告している。こうした児童は教科中心でなく、生活のための実践的教育指導が必要であるとし、ゲマインデ・シューレ内で並列学級を多級制化していく提案を出している。翌1902年表2に示されているように早くもこの多級制化の傾向が現れてくる。そして並列学級から普通学級への復帰率も表3の如く1902年の6%を最高にして以後急速に下降の一途を辿り、並列学級の多級制化に拍車をかけ、結果的には補助学校派に主導権を引き渡していくことになるのである。

表2 1902年時の状況に見る並列学級の多級制の始まり

学校数	並列学級の形態
15校	1並列学級
17校	2並列学級
6校	3並列学級
1校	4並列学級
1校	7並列学級

(Giżycki, 1902, 228)

表3 並列学級から普通学級への復帰率

年度	並列学級生徒数	普通学級に戻った生徒数
1898年開設時	267	
1899	645	21
1900	701	20
1902	1021	65
1903	1302	36

(Frenzel, 1918, 48 und Maennel, 1905, 4)

## b) ベルリン並列学級から補助学校への組織転換

1903年ベルリン市庁はかような事態に対処すべく、一つの妥協案を出した。6学級を有していたあるゲマインデ・シューレの並列学級を一つの学校組織に衣替えし、その指導を並列学級教員であったフックスに委ねたのである。これがベルリンでの実質的な補助学校の始まりであった。翌1904年10月最初の補助学校となり、1906年にはこのモデルに従って7校、1907年にはさらに5校がフックスの指導の下に組織替えされている(Fuchs, 1910b, 209 und HS, 1912, 125)。

補助学校の制度的「発展」の基礎となった1905年省令では、すでにベルリン並列学級は次のように位置づけられている。「ベルリン市が以前拒否した立場を放棄し、近年同じく補助学校の設立を決めたことは非常に喜ばしいことである。とはいえ、並列学級を補助学級として現存の学校組織へ組み入れていくことは、他の大都市の独自の指導下にある補助学校に比べてまだ不完全なものである。」(Frenzel, 1930, 24) 1905年省令が図らずも事態を明らかにしているように、当時ベルリンで補助学校推進派が目ざしていたことは、ゲマインデ・シューレから完全に独立した補助学校の設立であった。その先陣を切り、並列学級教員のマイナス面を強調し補助学校への組織替えを説いて回ったのが、フックスその人である。この補助学校「発展」史上のエポック・メイキングと言ってもよい彼の役割については、本章並びに後の章でさらに詳しく取り扱うことにしたい。

ベルリン市が並列学級のカリキュラムを統一するのは、ゲマインデ・シューレのカリキュラムが公刊されてからわずか4年後の1906年のことであった(Synwoldt, 1979, 63)。当時並列学級は当初の原理をいかに喪失していたとはいえ、こうした敏速な対応にも当時のベルリン学校当局の学業不振児・精神薄弱児問題への関心の高さが表れていた。1906年カリキュラム案は、並列学級が下級・中級・上級の各2年間、6級制をとること、定員は下級16名、中級18名、上級20名であることを定め(a. a. o., 64)、表4のような時間配分を指示していた。1906年のカリキュラムが、下級の唱歌・体操・遊戯の授業をまだかなり幅をもたせた時間配分にしているとはいえ、これは実質的にはかつての部分インテグレーションの放棄であると見なしてよかろう。また1902年の普通学級の一週間の総授業時間数は表5の通りである。これから判断しても、1906年カリキュラムが普通学級との交流時間をほとんど考慮に入れていないことがわかる。

そして1906年10月からベルリン補助学校組織化が明確になる。すでに当時12校の補助学校があったとされている(HS, 1910, 79)。ただし表6のこの数はフックスや当時の「補助学校」誌の言い分であり、8校と計算している文献もあることに留意せねばなるまい(Fittje, 1986, 316)。なぜならばこの時期は並列学級から補助学校への組織替えはまだ流動的であり、何を基準にして補助学校と見なすかは当事者の恣意に依る場合もあったからである。統計操作で「発展」ぶりを誇示するというささやかな作為の一例となろう。

多級制並列学級の補助学校への組織替えが、もはや時間の問題と見なされるようになるのは1909年の時点である(HS, 1910, 79)。事実この時期には大勢は決していたと言ってよい。当時144と増加の一途を辿っていた並列学級の内訳は、表7の如くであった。5クラス以上の並列学級が過半数を占めている。並列学級の多級制化がいかに速やかになされたかがわかる。(註26)ここにはまさに1898年連盟結成時にキールホルンが予測していた「並列学級は基幹学級(ハウプト・クラス)に変えられねばならない。そしてここから補助学校が出てくるのである」(Bericht, 1898, 28)という筋書き、並びに1901年連盟が補助学校組織に関する決定を採択した時にグローテが述べていた並列学級つぶしの戦略がそのまま適用されているのである。従って、先の表1の1909年以降の並列学級の増加は、もはやその「発展」を示す尺度とはならない。むしろ意図的な補助学校への組織替えのためのクラス増加に過ぎなかった。

こうして並列学級は発足後5～6年目にして生徒の原級復帰を目ざさなくなり、教育実験校たる姿勢を放棄してしまった。そして以後補助学校連盟の戦略に従って、多級制化した並列学級を速やかに補助学校に転換させるべくフックスの陣頭指揮の下に補助学校派のベルリンでの活躍が始まるのである。

表4 1906年の並列学級カリキュラム

	上級		中級		下級	
	I	II	III	IV	V	VI
宗教	3	3	3	3	3	3
ドイツ語	6	6	5	5	5	5
算数	4	4	4	4	4	4
直観学教授	6	6	4	4	4	4
工作	4	4	4	4	4	4
図画	1	1	1	1	-	-
唱歌	2	2	1	1	2/2	2/2
体操・遊戯	2	2	2	2	2/2	2/2
計	28	28	24	24	22	22

(Synwoldt, 1979, 64)

表5 1902年普通学級週授業時間数

	上級		中級		下級	
	I	II	III	IV	V	VI
	32	32	32	28	28	24

(Synwoldt, 1979, 64)

表6 1906年ベルリン補助学校の状況

補助学校	学級数
1校	5クラス
6校	6クラス
3校	7クラス
1校	8クラス
1校	9クラス
計12校	

(HS, 1910, 79)

表7 1909年並列学級の状況

9クラス	1ヶ所
8クラス	1ヶ所
7クラス	3ヶ所
6クラス	7ヶ所
5クラス	3ヶ所
4クラス	3ヶ所
3クラス	1ヶ所
2クラス	1ヶ所
1クラス	1ヶ所

(HS, 1910, 79)

## 2. 2. 2 ベルリン並列学級の挫折とフックスの転身

### a) ベルリン並列学級の失敗の原因

何故1902/03年を境にベルリン並列学級は所期の目的、ゲマインデ・シューレに原級復帰させることを放棄せざるをえなかったのであろうか。それについては先の衰退経緯の記述の中でもふれてきたが、ここでより具体的にその理由を考察しておこう。

①. まず筆頭に挙げられるのは、並列学級生徒の異質性とそれに伴う教育指導上の困難さであろう。単に能力差があっただけでなく、年齢差もある子ども達が同一学級内で教育を受けていたこと、さらに不利な養育環境・貧困を主因とする学業不振児が並列学級生徒の大半を占めていたことから、比較的短期で児童を普通学級に戻すことができるという当初の楽観的な予測は、2～3年目からしだいに薄れていったのである。

並列学級構想の理論的リーダーであったヒンツ自身が、すでに発足直前に書いた論文の中で、首都ベルリンでは産業化による急激な労働者人口の増加に伴う児童労働問題や、貧困からの不適切な健康管理が目だち、それ故に学業不振児問題対策は学校だけでは十分ではないことを認めている。「怠惰・頻繁な転校・栄養状態の悪さ・病気・児童労働による過労等々・・・生徒の進歩を妨げているこれらの原因は、大都市では、特に我々の首都では小都市よりもずっと頻繁に現れるものである。それを取り除くことはただ学校の任務だけではありえない。これに関しては多くの要因が共に作用しており、学校は部分的に僅かな影響を及ぼすだけである」(Hintz, 1898b, 27f.)と、並列学級の数年後の運命を言い当てている。社会問題の縮図とも言える様相を呈していた世紀転換期の首都ベルリンでの学業不振児問題は、学校組織の改革で、それも短期に目に見える効果をあげうるような生易しいものではなかったのである。

②. 第二の理由としては、①との関連で年月がたつにつれて、並列学級がゲマインデ・シューレと似た多級制学級編成に「発展」していったことが挙げられる。下級の並列学級生徒の大半が、普通学級に戻ることなく、そのまま中級・上級の並列学級に進級していったのである。一度原級復帰を目ざす教員が少数派に転落するや、並列学級に留まる生徒数が圧倒的多数を占めていたこともあって、安易な現状肯定が教員間で普遍化していくことになったのである。

③. また並列学級の多級制化を促した理由として、ゲマインデ・シューレの普通学級担任が、手の掛かる並列学級生徒の再受け入れを拒むケースが増加していたことが考えられる。当初並列学級生徒は、図画・体操・唱歌等の授業は普通学級で受けていた。並列学級の教育の成功は普通学級との密接な協力の上に成り立つものであった。それだけにこうした普通学級教員の拒否的対応は、並列学級の本来の目的を喪失させるものとなった。事実、1902/03年頃から並列学級生徒は原級復帰の機会を急速に失っていったのである。

普通学級教員のかような対応が許容された背景には、学年別学級編成によって教員間に

効率のよい学級運営を目ざす姿勢が生じてきていたこと、何よりも世紀転換期以降の民衆学校教育界への能力主義教育観の浸透が関わっていたものと考えられる。1902年ベルリンのゲマインデ・シューレは8級制を定め、同時に統一カリキュラムを用いることを決定し、ゲマインデ・シューレ教育改革への熱意を示した(Synwoldt, 1979, 62)。が、こうした意図にもかかわらず、ゲマインデ・シューレの実態はまだ不十分なものであった。並列学級発足時のゲマインデ・シューレの学級平均人数は65名であった。1906年上級50名、中級55名、下級60名の定員にするように決定が出されているものの、1908年1月の調査ではまだ63～65名もいる学級があった。(註27)それに加えて独自の教室をもたない移動学級が、1907/08年次において前年の51から70に増えていた。粗末な一般家屋を借りて教室として使用する学級数も657から713に増加する状況にあった。これはゲマインデ・シューレの約15%に相当する数であった。また急造のバラック建て校舎も多く、当然のことながら夏は暑く、冬は寒いため児童・教員の授業への集中度を妨げていた(Hirsch, 1908, 309)。

こうして現実の教育条件の貧しさ、カリキュラム内容の巧みな消化が学級担任の資質と見なされがちな教育風土の中で、大半のゲマインデ・シューレ教員が並列学級生徒の再受入れに拒否的になっていったことは容易に推測されるのである。

④. ベルリン並列学級の試みが失敗した理由として、さらに並列学級担当教員の過重負担が挙げられる。1898年の「ゲマインデ・シューレの補習授業一般規定」では、週12時間の並列学級での授業に加えて、ゲマインデ・シューレでも計24時間になるまで授業を受け持っていたからである(Synwoldt, 1979, 48)。これはインテグレーション教育という意味では効果のある時間配分であったと言える。が、程無くして並列学級の授業時間は14時間から18時間に引き上げられる。ある地区ではさらに22～24時間になる。週20時間以上というのは、すでに他都市の補助学校授業時間とほぼ同じであった(Giżycki, 1902, 228) これでは誕生間もない並列学級のために十分な教材吟味をする余裕はなかったと見てよい。

また1900年の報告でも33のゲマインデ・シューレに58の並列学級があったものの、当のゲマインデ・シューレのカリキュラム自体統一性を欠いていたため、並列学級教員間で意見交換や専門性を追求する連帯的姿勢を培うことは難しかった(Synwoldt, 1979, 63)。並列学級教員のための養成教育は何等行われてはいなかったことも、かような無秩序状態を招く要因となっていた(a. a. O., 67)。当時補助学校連盟が曲がりなりにも専門の精神薄弱児教育色を表看板に掲げていたのとは好対照をなすと言える。従って並列学級は発足時はともあれ、年月がたつにつれて優秀な教員を確保することが困難になった。並列学級の教室整備がおおむね普通学級に比べて悪かったことも、それを促した。情熱に欠ける教員や嫌々並列学級に来た教員が種々の問題をもつ並列学級生徒の教育指導に当たる場合、そこでの成果が余り期待できないのは当然の理であった。

## b) ベルリン並列学級の挫折とフックスの転身

さて、以上のような失敗原因に加えて、当然のことながら1898年以來のベルリン並列学級への補助学校連盟の執拗な攻撃の効果が、この教育実験を短期に終わらしめたことを我々は考慮に入れねばなるまい。並列学級発足当時ベルリンにはまだこれといった目だつ補助学校推進派のリーダーはいなかった。だが、数年後有力な人物が頭角を現す。アルノー・フックス(Arno Fuchs)である。並列学級方式が失敗であったとの烙印を押されるに至ったのは、このフックスの役割に負う所が多い。なぜならば、並列学級教員であったフックスが身を以て体験した教育実験の失敗こそが、何よりも説得力のある証拠として、教育界に受け入れられたからである。以下、彼の補助学校派への鮮やかな転身と、ベルリン補助学校界の指導者となっていく過程を追ってみよう。

フックスは1869年アイゼナハに生まれた。1886年から88年までアイゼナハ教員養成所に学び、民衆学校教員として数年間勤めた後、イエナのラインの下でヘルバルティアナーとしてさらに研鑽に励む機会を得る。ここで受けたヘルバルト・ツィラーの教育学は正負両義の意味合いをもって彼の生涯にわたる理論的基盤となった。1893年2月イエナでフックスがまとめたロビンソン・クルーソーを素材にした国語教授法の小冊子の内容は(Fuchs, 1893)、そのまま後年補助学校界のバイブルと言ってよい彼の代表作にも踏襲されていくからである。またフックスはイエナにおいて始めて治療教育実践の経験を積むことになる点も銘記しておかねばなるまい。いわずもがなトリューパーの施設においてである(EHS, 1969, 1012)。

イエナ時代の教育病理学・治療教育学理論の影響力の強さは現在までのフックス関係文献でも取り上げられてはいないが、ここに後年の彼の活動理念の源があったと見なしてよい面が多分にある。第I部第2章2節の「治療教育学の狭義化と軽度知的・行動異常児研究への関心」でもふれたように、フックスはトリューパー(Trüper, 1893)に引き続く1890年代後半からの民衆学校教員層への教育病理学やコッホの精神低格概念の普及者の一人であった。むしろ軽度知的・行動異常児研究分野の中でも、彼の関心はすでに精神薄弱児教育に向けられていたことは、初期作と言える教育病理学シリーズの第2冊『精神薄弱児とその教育組織』(Fuchs, 1897)においても明らかである。さらに1899年著作『精神薄弱児、その道徳的・知的救済(Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung)』刊行以来、精神薄弱児教育の若きエキスパートとして徐々に注目を浴びつつあった彼は、しかしながら当初は補助学校派とは言い難く、むしろ柔軟な選択幅の広い教育形態を考えていたことに留意せねばなるまい。

世紀転換期のヘルバルティアナーの一人として、フックスもまた一般的国民学校(allgemeine Volksschule)の確立には関心を抱いており、教育の機会均等という理念から劣等児(Schwachbegabte)は、普通学校で適切な教育を受けれるようにするべきことを、即ち補習教育形態のさらなる推進を主張している(Fuchs, 1897, 55f.)。これに対して白痴と劣等

児の中間に位置するものと見なされる精神薄弱(Schwachsinnige)は、私的な個別授業・精神薄弱児学級・施設教育等の形態が現存しているが、もっとも適切なのは通園型施設であるとの見解を述べている。フックスの最初の代表作とも言える1899年著作でも、同様の趣旨が記されている。個別授業形態では時間が少なすぎるし、個別の故に十分な成果も上げにくい。精神薄弱児学級も生活実践に結び付いた教育の場とするのは規模が小さすぎる、寄宿舎制施設教育は閉鎖的になりがちなので生活経験が乏しくなる危険がある等々の理由から、結局精神薄弱児には通園型施設が最適との見解に至っているのである(Fuchs, 1899, 141f.)。フックスがこれを刊行した時点では、並列学級の教員であったのであり、まだ並列学級を補助学校に再編しようとの考えはもっていなかったと見なしてよい。事実、1897年の時点では、フックスはラインケや校長連盟とは一線を画し、ヒンツやピーパーに同意して並列学級推進の一翼を担っているのである。むろんこれはヒンツとフックスの見解がこの時点で一致していたことを意味するわけではない。ヒンツは当初からフックスの理論が倫理的・宗教的傾向に陥りがちな点を批判しており、より必要なのは心身全面を考慮した治療教育的手段の導入であるとの指摘をしているからである(Hintz, 1898b, 17)。

フックスが並列学級に疑問を持つようになるのは、開設後3～4年目のことであると推察してよい。1902年原級復帰に懐疑的見解を述べる論文を教育専門誌に発表する頃から(Fuchs, 1902, 219 und 224)、彼が補助学校連盟の大会に参加する1903年までを最初の転機とし、さらに6つの並列学級を寄せ集めて一つの補助学校にする実験的な任務を担い、ベルリンの他の並列学級にもそのモデルを押し付けていく1903年から1906年までの動きが、並列学級の運命を決定づけたといっても過言ではあるまい。なぜならば、フックス自身の報告(Fuchs, 1927a, 48)やそれを踏襲した補助学校史では1903年を以てベルリンに補助学校が発足したかの如き記述がなされているが(Schlegel, 1963, 121f. und 189)、この時点ではまだその方向は決してはいなかったからである。

1903年は、教育界が首都ベルリンでの並列学級の行く末を緊張して見守っていた年であった。補習教育か補助学校かの選択の分岐点に立っていたといつてよい(ZBSE, 1903, 189)。この時補助学校への組織替えに大勢を率いる先導者となったのが、並列学級教員として勤務していたフックスであった。1903年ベルリン市は多級制の並列学級を一つの組織にまとめ、試験的な形でフックスにそれを委ねる。ほぼ時を同じくして、フックスは始めて補助学校連盟大会に出席しており、ここで補助学校派への転身の決意を固めるに至ったものと思われる(Bericht, 1903, 161)。(註28)連盟大会にはすでに1901年からベルリンの市視学官の中では特に精神薄弱児教育に関心の高かったギィキ(Giżycki, P. v.)が参加している(Bericht, 1901, 132)。フックスやギィキは1897、98年の時点ではヒンツに賛同して並列学級設立に加わっただけに、同大会での彼らの補助学校派への転身は並列学級の命運を決する契機になったと見てよかろう。実際、彼らはベルリンの精



神薄弱児教育の有望なリーダーと目されていただけに、1898年以来並列学級つぶしを画していたキールホルンやグローテ等の連盟指導者達の期待にたがわぬ働きを以後することになる。

並列学級への疑問から補助学校派が台頭してくる主因となったのが、原級復帰の比率の低さである。それは関係者の当初の予想をはるかに下回っていた。1902年の6%、65名の原級復帰を境にして、以後並列学級のセグレーション化が普遍的現象となってしまふ。が、この現象を側面から援護したのは、ギッキー(註29)やフックスによる精神薄弱理論を駆使した果敢な補助学校宣伝活動であった。

とりわけ1903年の時点でフックスがすでに「ベルリンは補助学校の組織化に際して、ドイツの他の都市の例に従わねばならない。・・・その目的が精神薄弱児教育のために正しいものであることを認めるならば、並列学級の組織では不十分であると言わざるをえない」として、かつてヒンツが掲げていた反補助学校論を論破していることに注目せねばなるまい。補助学校だとベルリンでは中心地に建てにくいいため確かに通学に時間がかかるが、市電を利用できるように定期を発行すれば済む問題である。補助学校は生徒に劣等者との烙印を押すから避けるべきだとの反対の声もあるが、補助学校で良い成果を上げえた者は普通学校に戻れるのであり、何等原級復帰の妨害とはならない。また補助学校生徒の個々の事例は、すでに確定された生まれつきの劣等性を示している等々の主張を繰り広げている(Fuchs, 1903b, 106)。そしてベルリン補助学校組織が依拠すべき指針としてここでフックスが勧めているのが、何と1901年の補助学校連盟決定であった(a. a. 0, 107)。この連盟決定が如何にベルリンを意識して定められたものであったかは、先に明らかにした通りである。並列学級の行く末を教育界が緊張して見守っていた1903年に、精神薄弱理論の専門家として知名度のあったフックスがかような反並列学級・連盟支持姿勢を表明したことの意味は深い。1901年決定を採択する折、不安の面持ちでベルリンの動きを見ていたキールホルンやグローテにとっては、おそらくフックスは得難い人物と当時映ったに違いない(註30)。

1910年フックスはベルリンの校長連盟で「ベルリン補助学校制度の組織(Die Organisation des Berliner Hilfsschulwesens)」(Fuchs, 1910b)についての講演をする。校長連盟の上部組織であるプロイセン校長連盟は、1895年校長の職権を確立することを主目的に結成されたものがあるが(Bölling, 1983, 87)、この校長連盟は当初から補助学校派が多かったことは、先に述べた通りである。従ってフックスが並列学級から補助学校への組織替えに際して、各ゲマインデ・シュレーの並列学級の速やかな多級制化への采配を握っていた校長連盟にターゲットを絞って、補助学校の宣伝に努めたであろうことは想像に難くない。1910年のフックス講演はいわば大勢が決した1909年までの補助学校派の宣伝活動の締めくくりとあってよい内容で、1903年以来の数ヵ年にわたって続け

てきた並列学級つづしを勝利者の側から総括したのもであった。

フックスの攻撃の矢は、故人となっていた市視学官ベルトラム(Bertram)に向けられている。市学校当局への並列学級方式採用の最終申請・決定権はフックスの言い分によれば、ベルトラムが握っていたからである(Fuchs, 1910b, 210)。そこで1902/03年頃フックスは盛んにベルトラムに「精神薄弱児は普通児の集団の中では教育促進されにくいこと、また精神薄弱児は民衆学校の方法ではうまくいかないこと・・・それ故に補助学校から民衆学校へ戻すことは心理学的に見ても不可能であるとみなされうる」との理由を挙げて、並列学級の原理の撤回を迫っている。「民衆学校に戻された補助学校生徒に関する実状は、私の実践上からの証拠として徹頭徹尾不利な経験であった」とのフックスの豊富な実践経験からの説得は、最大の武器でもあった。当時すでに精神薄弱理論の専門家として一目置かれていたフックスのかような働き掛けと、現実の原級復帰率の低さとから、並列学級の理念を保持しなかったベルトラムもついに妥協せざるをえなかったようで、学校当局にベルトラムが提出した最終報告では、並列学級生徒の大半は原級復帰の対象にはなりえないとの見解を記すことになる(a. a. O., 211)。(註 31)

1911年他地域と同様の内容のベルリン補助学校授業に関する新規定が制定されたことで、補助学校派の勝利が確定する(HS, 1911, 38ff.)。翌年初頭までに並列学級は全て補助学校に組織替えになり、ここにその野心的な教育実験の幕を閉じる。1911年規定では、並列学級廃止に伴い類似機関として原級復帰を認めた前学級(Vorklasse)が設置される旨が定められているものの、補助学校連盟の姿勢は当初から否定的であった。前学級とは、ゲマインデ・シューレ初学年を1年間通学した後ついていけないことが判明した児童を受入れ、さらに1年間ゲマインデ・シューレ内に設けられた前学級で成果を見た上で、補助学校・精神薄弱施設・普通学級等の処置を判定する一種の観察学級であった(a. a. O., 39)。しかし、これが建て前に過ぎず、学業不振児と精神薄弱児の判別機関として機能していなかったことは、施行に先立って1911年規定を掲載している『補助学校』誌の前学級への拒否的解釈や(a. a. O., 43)、ヴァイマル期のベルリン補助学校の実態が如実に物語っている。

以来、フックスはベルリン補助学校の「発展」と歩を合わせるかの如く、順調そのものの経歴を重ねていく。1908年に補助学校・並列学級を持つゲマインデ・シューレの校長になり、1915年には補助学校の継続教育機関であるベルリン職業補助学校(Hilfsfortbildungsschule)を統括する立場となり、さらに1919年には市視学官に任命され、名実共に特殊教育界の大御所となっていくのである(EHS, 1969, 1012)。キールホルン以上の組織力を持ち、1890年代初頭イエナで直接ラインやトリューバーから最新の教育病理学・治療教育学研究成果を学ぶ機会に恵まれ、精神薄弱児教育だけでなく児童保護事業分野にも視野を広げていたフックスが、それも首都で活躍しえたことによって、ベルリンはヴァイマル期ドイツ国内はもとより世界にその名声を轟かせる程の整備された特殊教

育制度を築き、ドイツ補助学校と治療教育学の「発展」のモデルたる地位を確保することになるのである。むろん補助学校の開設が遅れたベルリンが1910、20年代著しい躍進ぶりを示しえた背景には、大都市であり首都であったベルリンでの多級制学年学級のいち早い拡充が前提条件の如くあったことを銘記しておかねばなるまい。1911年ベルリンが並列学級を全廃し補助学校拡大への路線をとった時、全プロイセンの8級制民衆学校の半数がベルリンにあった(Synwoldt, 1979, 23)。フックスがヴァイマル期理念として説いていた「個々の障害に応じたきめ細かな対応ができる」特殊教育制度の有り様も、かような条件に支えられて始めて成立しえたのである。

さらにフックスの役割で注目せねばならぬのは、彼が並列学級の挫折の直接的経験者として、補習教育形態に対する補助学校派の勝利が確定した1910年代以降も、補助学校の優秀性を大いに宣伝していった点であろう。補助学校教育運動の勝利者として総括的にまとめた著作や、講演や教員養成コースでの講義を通して、補助学校界の最も著名な理論家としての立場を築いていくのである。こうしてフックスの並列学級から補助学校への転身に至る生き証人の如き実践例は、彼のそれを正当化する理論形成姿勢と相まって、以後の世代に極めて説得力を持つものとして受容されていく。それ故に、補助学校の歯止めなき拡大が顕著になるヴァイマル期さらには戦後西ドイツで、少数派であったとはいえ普通学校内での学業不振児・精神薄弱児教育の可能性を試みる方向に教員集団が動いていく際に、フックスの理論は時には抑圧的とも言える効力を発揮するのであるが、それについては第Ⅱ部第4章、並びに第Ⅲ部で詳しく検討することにしたい。

### 3. 民衆学校内での学業不振児・精神薄弱児教育の選択的可能性(2) — マンハイム・システム

マンハイム・システム、この「劣等児・低能児」教育の模範例として斬新な促進学級で著名なシステムに関しては、戦前から我が国においても繰り返し紹介されており、ここで今さら詳細に再記述する必要はあるまい。にもかかわらず、筆者があえてこのシステムを取り上げるのは、それがベルリン並列学級と同じく民衆学校内での学業不振児・精神薄弱児教育の選択的可能性を秘めていたからである。マンハイム・システムは、ベルリン並列学級の発足直後の1899年1月に具体的構想がまとめられ、1901年10月から実施された(Noll, 1985, 31)。マンハイム市におけるこの民衆学校の組織改革は、いわずもがな当時の民衆学校の大問題である大量の落第生の取り扱いに対処すべく登場したものであった。落ちこぼれとして放置しうるには余りにも規模が大きく、かつ民衆学校の近代化の進行に伴って、効率の高い合理的な教育形態の有り様を模索する動きが教育界の最大の関心事となりつつある時期でもあった。

しかしながら、ベルリン並列学級と相並ぶこのマンハイムでの民衆学校内での学業不振児教育の試みは、結論を先んじて言うならば、激しい敵意をベルリンに向けていた補助学校連盟幹部にも承認され、補助学校と違和感なく共存することができた。それどころかメッケルによれば、マンハイム・システムの促進学級は、名を変えつつも実質的にはたゆみなく戦後西ドイツにおいて「発展」し続けたと位置づけられている程である。それはどういう意味でなのか。また補習教育形態には断固敵しい態度を貫いてきた連盟が、何故マンハイムでは補助学校との共存関係を作ることができたのであろうか。

以下、まずマンハイム・システムの成立状況と普及の動きを概観し、次いで同システムの促進学級と補助学校の関係性を明らかにしつつ、その組織的衰退と実質的な「発展」というパラドキシカルな歴史的現象を追っていくことにしたい。

#### 3. 1 マンハイム・システムの成立

##### 3. 1. 1 マンハイム・システムの成立とその問題点

###### a) マンハイム・システムの成立経緯

マンハイム・システムは当市視学官ジッキンガー(Sickinger, A.)によって、1899年から準備が始められ、1901年から実施された民衆学校内組織改革、能力別学級編成を言う。1895年市視学官として赴任し、マンハイムの全民衆学校を統括する立場にたったジッキンガーは、以来同市での大量の落ちこぼれ児童の問題に強い関心を持つようになる。バーデンの大都市マンハイムは、19世紀末からの産業化の進行に伴い、労働者人口が急増していた。この事態は民衆学校生徒数統計に如実に現れており、1870/71年

には2867名であった生徒が、1895/96年になると10805名に増加している。第一次大戦まで平均して毎年一千から二千名ずつ増えている。しかし、ジッキンガー赴任当時のマンハイムはこうした急激な生徒構成の変化への対応はできていなかった。ジッキンガーの課題がこの民衆学校改革に集中したのも当然と言ってよかろう。まず旧態依然とした市視学事務室の組織を改め、現職教員との接触をしやすくした。次いで1877年まで溯ってマンハイムの民衆学校の統計を分析し、落第生・中途退学の生徒の実態の検討を行った。その結果は当初の予想を越えるひどいものであった(a. a. O., 26ff.)。

表1に示されている如く、当時民衆学校の最上級の第8学年に達する生徒は20%にも満たなかった。上級第7学年にさえ達しえない生徒は1877~87年統計では半数いた。1887~97年になるとやや改善され最上級学年に30%近くの生徒がいるようになるものの、事態はなお深刻であった。これは全ドイツ的な教育問題でもあった。だが、表2の1897年の各地の統計を比較してみると、マンハイムの事態は他地域に比べてひどかったことがわかる。マンハイムは1872年一般規定以降民衆学校の拡充、即ち8級制の完備された学年別学級の整備に力を入れており、同時期の他地域でのカリキュラムに比べると、例えば算数等のレベルは高かった。マンハイムと同じカリキュラムを用いていたハイデルベルクでも、第8学年に達した男児は36.05%に過ぎなかったとはいえ、ハイデルベルクでは算数の授業時間はマンハイムよりも多かった。つまりマンハイムでは表2の都市の中では生徒への要求水準が最も高かったのである(Sickinger, 1904b, 44ff.)。

ジッキンガーが能力別学級編成の必要性を痛感したのは、まさにかようなマンハイムの学業不振児問題の深刻化から発していた。こうして1899年1月に最初の報告書「マンハイムの民衆学校組織問題(Zur Frage der Organization der Volksschule in Mannheim)」をまとめ、具体的準備に入り、1901年秋からマンハイム・システムはスタートするのである。

しかし、マンハイム・システムの発想自体はジッキンガー独自のものではない。ベルリン並列学級開設時と同様に、ジッキンガーも準備のために各所の教育形態を視察に回っている。ブラウンシュヴァイク補助学校も訪れている。が、とりわけ彼の構想に間接的に影響を与えているのは、ザクセン出身の民衆学校長ザイフェルト(Seyfert, R.)がまとめた学校改革案「心理学に基づく民衆学校組織(Organization der Volksschule auf psychologischer Grundlage)」であろう。この1891年論文で始めて能力別に民衆学校生徒を分類し、普通学校と同じシステムの並列学級(Parallelklassen)に配置する組織改革が提案されているからである。学業不振児問題が識者の間で論議されていた頃だけに一定の評価を得たようで、類似案も90年代に幾つか出てくる。例えば学校衛生学の観点からのブラーン(Brahn, M.)論文「能力に即した生徒の分離(Die Trennung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit)」は、ザイフェルトを全面的に支持している(Brahn, 1897, 386f.)。同時期に刊行されたシュトリュンペルの『教育病理学』も民衆学校改革の一環に位置づけ

表1 1877-1897年までのマンハイム民衆学校生徒の状況

学年	男児 %		女児 %	
	1877-1887	1887-1897	1877-1887	1887-1897
1(6-7歳)	-	-	-	0.02
2	0.04	0.02	0.03	0.04
3	0.35	0.42	0.68	0.39
4	3.96	2.01	4.07	3.40
5	12.11	8.80	14.26	10.74
6	32.25	21.63	27.67	21.64
7	33.49	37.84	33.72	42.45
8(13-14歳)	17.77	29.21	19.56	21.23

(Sickinger, 1904b, 13)

表2 1897年の各地の最上級学年に達した生徒の比率

都市名	第8学年に達した生徒の比率% (男児)
マンハイム	32.69
カールスルーエ	69.41
フライブルク	49.09
ハイデルベルク	36.05
プフォルツハイム	48.87
コンスタンツ	40.40
バーデン	65.51
ラシュタット	79.59
フルヒザール	71.79
ラー	51.42
オフエンブルク	67.64
ドルラッハ	54.87

(Sickinger, 1904b, 44f.)

られるとはいえ、教員層に児童の個性・能力の専門知見を教示するという内的改革を志向していたのに対し、ザイフェルトやブラーンはそれを一步越えて学業不振児問題解決のために民衆学校組織そのものの改革を提起していたのである。むろん90年初頭の民衆学校教育界は、まだ組織機構の全面的改革に着手する程の切実な状況認識には達していなかった。これが全市的規模で着手されるのは、ベルリンとマンハイムの事例に示されているように、90年代末からのことであった(Enderlin, 1904, 28)。(註 32)

そしてこの内的・外的改革の二方向からの理論的影響を受けて、ジッキンガーのマンハイム・システム構想が練られていたという点に留意すべきであろう。従来この観点からの同システムの検討は皆無に等しいので、ここで若干その理論的背景を押さえておこう。

彼の理論の特徴として、まず彼が当代の代表的なヘルバルティアナーであるという点が挙げられよう。その典型的な論文が1900年の「ヘルバルトの教育学的所見とマンハイムの学校組織計画(Ein pädagogisches Gutachten Herbart's und der Mannheimer Schulorganisationsplan)」であろう。ジッキンガーは、統一学校運動へと教育界がなびいていく動きを先取りせんと期待を込めつつ、ヘルバルトが80年前に構想した統一学校組織案をマンハイムで実践に移しているとの主張しているのである(Sickinger, 1904b, 97f.)。

さらに世紀転換期のヘルバルティアナーの一人として、学校衛生学的見地からの児童の過労・負担状態への関心の高さと、学業不振児問題との関連性を捉える姿勢も、彼の教育理論の骨格を成していた。シュトリュンベルやシュピッツナーの治療教育学研究系譜や、トリューパーの児童研究活動とは一定の距離を保っているように見えるとはいえ、まぎれもなくジッキンガーの理論がそこに依拠していたことは、彼のブレンと目される同地の学校医モーゼス(Moses, J.)の報告からも明らかである(Moses, 1904, 8f.)。モーゼス自身が、促進学級設立のための理論的支柱が、コッホの精神低格概念であることを繰り返し主張しているからである(a. a. O., 59)。モーゼスは、マンハイム・システムの実施に際して精神医学・学校衛生学分野のアドバイスを引き受けており(Noll, 1985, 34)、この点においてキールホルンに対するベルクハーン役割とよく似ていたと言える。

スイスのノル(Noll, A.)による近年の詳細なジッキンガー研究(1985)でも、学校医の活動がマンハイムで重視されていたことは述べてはいても、かような学的背景、即ちヘルバルト派教育学と1890年代の児童研究・治療教育学研究の成果がマンハイムでの実践を支えた理論となっていたことには言及していない。が、実にこれこそがマンハイム・システムを創出せしめる論理として機能していた。大々的な民衆学校内での教育実験によって学業不振児問題解決策のモデルを示さんとジッキンガーの試みは、かような意味においてベルリン並列学級推進者と同一の理論的基盤から出発していたのである。

#### b) マンハイム・システムの内容と問題点――ジッキンガーの能力観

まずマンハイム・システムの内容を簡単に紹介しておこう。図-1の如く同システムは、A. 基幹学級 B. 促進学級 C. 補助学校の三コースを柱としていた。むろん時と共に

多様な学級形態になっていくが、基本枠は図1の通りであった。学業成績に応じた能力別学級編成で、英才児コース・普通児コース・促進学級コース・補助学校コース・白痴施設コースの5種の選択があった。基幹学級と促進学級間の移動は、各学年毎に成績に応じてスムーズに行われるようになっていた。AからBに移り(細かい点線で示されている所、下へのコース移動を指し示す筆者傍注)、同一学年をBで半年以上繰り返しその成果によってすぐにAに進級する(普通の点線で示されている所、これはAとBコース間のみである 筆者傍注)か、そのままBに留まり一年後に進級する(普通の矢印の所、完結学級への配置を除き原則的には進級しないし上へのコースの移動を指し示す 筆者傍注)かが決められた。また成果が見られない時はそのままBコースに留まり完結学級を修了することで正規の卒業資格が取得できるようになっていた。その他のコースにはこうした相互移動を保障する柔軟性はなく、上か下かに一方的に移動するだけの固定された能力別分離コースになっていた。従って、マンハイム・システムの斬新的な面は、このBコースの促進学級の設置とその流動性にあり、ジッキンガー自身も当初これに最も力を入れていた(Sickinger, 1904b. 144)。

マンハイム・システムは、それがジッキンガーという教育行政畑の人物による上から作られた組織であり、従ってそこには彼の能力観、即ち能力・個性に応じた教育という原理が明確に反映されているという点に最大の特徴があろう。そしてこれが同システムの長所でもあり、また短所ともなっていた。図-1のようなコース分けに至る理論的根拠は彼独自の能力観に依拠しているもので、ここでそれを概観しておこう。

ジッキンガーが世紀転換期の指導的なヘルバルティアナーの一人であったことは、先に述べた。従って時の民衆学校教育改革の動きに乗じて、彼も積極的に学校改革案を主張している。1900年の「ヘルバルトの教育学的所見とマンハイムの学校組織計画」論文は、当時の動向を如実に反映している。近年の教育改革が「全ての者のために等しい権利」を要求に掲げていることを引き合いに出しつつ、それが全児童は等しく同じ教育を受けること、全児童のために一つのカリキュラムを持つ統一的な民衆学校が合目的組織と解される傾向にあることを批判している。ジッキンガーによれば、子どもの能力・個人差を配慮せねばならないのであり、「全ての子どもは等しく教育を受ける権利を有する」ものの、それは常に同一の授業を一緒に受けることを意味しないのである。むしろ各々の子どもの能力に応じた教育を受けるべきことと解されている。従って統一カリキュラムは、児童の差異を考慮せずに一緒に授業を受けさせるという点で不合理なのである(a. a. O., 91f.)。ジッキンガーは、また良い学校を選択は親の資力や願望によってではなく、子どもの能力に応じてなされるべき旨を繰り返し主張している。学校選択の基準として、(1). 児童の分類は入学時に行うのではなく少なくとも2年間の通学の成果に基づいてなされるべきことと、(2). 各コースに児童を分類配置するに際しては十分信頼のおける能力判定を行うことが挙げられており(a. a. O., 55)、能力判定・分類の慎重さが語られている。

しかしながら、ジッキンガーの提唱する能力判定自体かなり矛盾したものであった。1899年の準備段階における報告書では、児童の能力は――必ずしも明らかではない要因



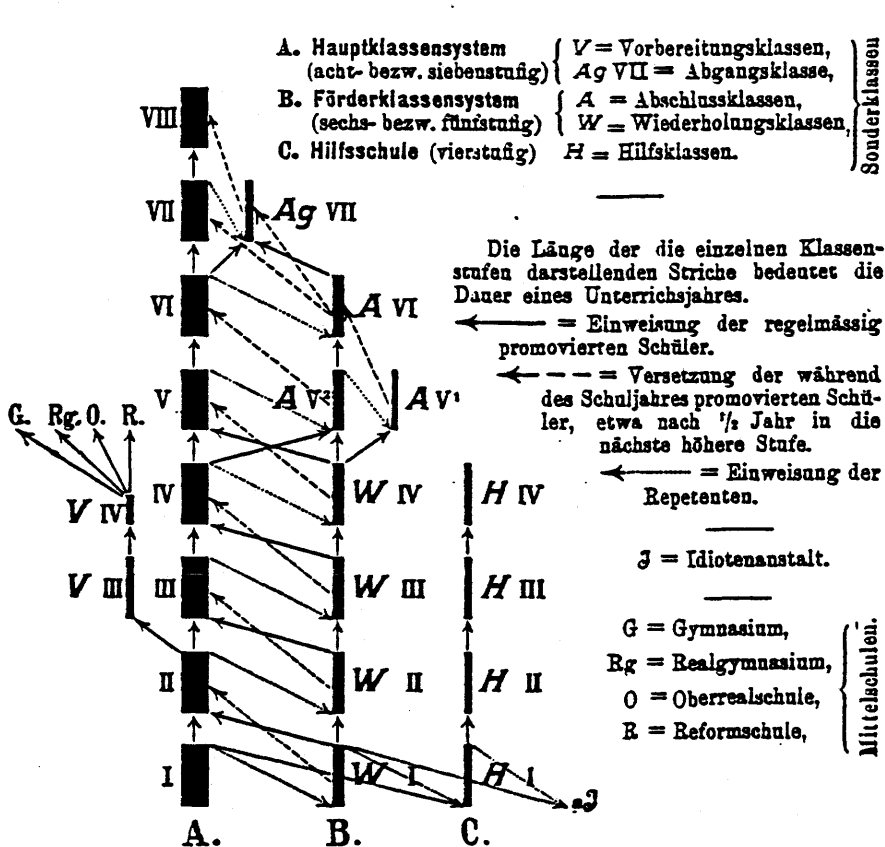
も含めて――種々の要因より構成されているが、最も重要なのは、(1). 素質 (2). 勤勉 (3). 家庭教育状態の三要因であるとの見解が出されている。とはいえ、勤勉・熱心さといった態度形成は、家庭での教育目標の有り様に規定される場合が多い――労働者階層と中産階層の生活様式の格差は児童養育法に端的に反映される――のであり、かつ家庭環境は児童自らが選び取れる要因ではないことを考慮するならば、(2)と(3)を含めた能力別判定の出し方――素質・勤勉・家庭教育状況の各項目毎に良・普通・不十分の三段階評価をし、その総合結果に基づいて生徒の能力判定をするというやり方――は、公平さを欠いていたと言えよう。それは一見科学的判定の装いを保ちつつも、客観的な能力を計る目安とはなりえなかったのである(a. a. O., 47f.)。

さらに生徒分類の基準も問題を孕んでいた。民衆学校の学年別の課程修了を目安とする判定基準、即ち第8・7学年の修了者67.05%、第6・5・4学年までしか達しえない者32.44%、第3・2学年についていけない者0.44%という1887～97年統計に基づいて、正常な能力のある生徒・劣等児・低能児の三コースに分類することのメリットが説かれているだけだからである(a. a. O., 60f.)。要するに彼は格別新しい能力観を提示していたわけではなく、補助学校関係者等と同じく民衆学校教育の水準に即して生徒分類をしていたに過ぎなかったのである。

実際1899年から1904年までの促進学級記述にかなりの比重を置いていた一連のジッキンガーの初期著作を見ても、能力別学級編成のメリットは始終説かれているものの、能力構成の主要因をなす肝心の生徒の社会的・家庭的条件にはほとんど言及していない点が目につく。これは視学官という立場の彼が促進学級生徒との直接的接触を持ちにくかったことに帰せられるものの、同時期の補助学校教員の社会的見地の欠如と安易な特別学級形態の導入による落ちこぼれ児童問題解決策の提示と同じく、あるいはそれ以上に社会的批判度は弱かった証左と見てよかろう。つまりマンハイム・システムは言葉の真の意味での改革というよりは、民衆学校のレベル・アップを目ざす能力主義教育体制に適合するモデルとして組織されたものに過ぎなかった。従ってそれはベルリンのゲマインデ・シューレのような――多くの限界はあったにせよ――学業不振児への個別教育の伝統もなく、並列学級推進者が当初持っていたような当該生徒の社会的・経済的側面への洞察力をも欠くものであった。

以上で、ジッキンガーの能力観の考察を終えたい。かような概観的記述を通して、マンハイム・システムが能力主義教育体制に向けての民衆学校組織改革の端緒であり、その底辺に促進学級・補助学校が位置づけられているという構図を把握することができよう。

Schematische Darstellung  
des  
Sonderklassensystems der Mannheimer Volksschule.



- A. 基幹学校 V 予備校
- Ag VII 移行学校
- B. 促進学校 A 完結学校
- W 補習学校
- C. 補助学校 H 補助学校

- ← 進級
- ← - - 学年毎に半年後にの成果により進級
- ← ····· 落着

- I = 白痴施設
- G = キムナウム
- Rg = 実科キムナウム
- O = 上級実科学校
- R = 改革学校

英才児科  
 基幹学校  
 促進学校  
 補助学校  
 白痴施設

(Sickinger, 1904b, 144)

### 3. 1. 2 マンハイム・システムの普及とドイツ教員連盟の対応

#### a) マンハイム・システムの普及とその成果

マンハイム・システムの普及の契機となったのは、1904年ニュールンベルクで開催された国際学校衛生会議でのジッキンガーの講演であった。三ヵ年にわたるマンハイムでの教育成果の総括の場でもあった。1904年と言えば、ドイツでの児童研究活動の最盛期にも当たっていた。教育界で指導的立場にあったヘルバルティアナーにとって、学校衛生学から児童研究への道は自然の成り行きであったし、さらにその成果を民衆学校教員を介して現場で実践に移すことも漸次定着しつつある時であっただけに、反響は大きかった。この講演によって、マンハイム・システムはバーデン地方の域を越えて、ドイツ全域さらには諸外国にまで、その名を広めていくことになるのである。ジッキンガーへの講演依頼が相次ぎ、また内外からの視察が急増した(Noll, 1985, 32)。

1906年23都市、1914年59都市、さらに第一次大戦の終わりまでには150の都市でマンハイム・システムに倣った学校組織改善が試みられた。シャルロッテンブルク・エルバーフェルト・ボン・コペンハーゲン・バーゼル等々の促進学級の相次ぐ設立は、その一例である(a. a. 0., 32)。バイエルン・バーデン・ヘッセン・ザクセン・チューリンゲン等でも、1900年代後半から1919年までマンハイム・システムの導入を奨励する学校法規が出されている(Sickinger, 1920, 100)。

かようなマンハイム・システムの普及の一因として、まれに見る雄弁術と新教育理念の提唱者としての自覚にあふれたジッキンガーの講演が、教育関係者の関心を呼んだとの副次的要因を重視しておかねばなるまい。さらに人を動かす術を心得ていたとはいえ、典型的なプロイセン気質のジッキンガーが、マンハイムでの教育改革に成功を収めえたのは、やはり政治力にも長けていたからと判断してよかろう。市議会に顔が利き、第一次大戦までは自由主義政党的の代表格たる国民自由党の党員であり、ヴァイマル期には民主党に所属していただけに、彼の教育プランはいずれもマンハイムの議会をすんなり通過している(Noll, 1985, 24ff.)。こうした個人プレーに依拠していたことが、マンハイム・システムの強みであり、かつ弱みでもあった。以後、1924年引退するまでジッキンガーは同システムの啓蒙に全力を注いでいく(a. a. 0., 37)。

マンハイム・システムの普及の主因は、当然のことながら当時の民衆学校教育界の緊急の解決課題と目されていた学業不振児対策に一定の効果があると認められたからである。その成果の程を概観してみよう。

ジッキンガーがマンハイム・システムを導入した動機は、中途退学・落第率の高さからである。この点に関しては年月と共にかなりの成果を上げている。1900/01年には第8学年に達した男児は36.25%に過ぎなかったが、38.87%が第7学年まで達していた。計75.12%である。片や24.88%が第6・5学年までで学業を終えていた。1911/1

2年になるとさらに大幅な改善を見せる。基幹学級・促進学級生徒の63.57%が第8学年を修了、基幹学級・完結学級生徒の26.28%が第7学年を終えていた。計89.85%の高率である。8.64%が第6学年――主に完結学級生徒――で終えていた。補助学校の卒業生は1.15%であった(a. a. O., 66)。(註33)

プロイセンの6級制以上の学校では1910/11年には、生徒の55%が一回ないしはそれ以上の落第経験をしていた(a. a. O., 35)。1912/13年の幾つかの都市の統計でも似たり寄ったりの状態であった。プレスラウ59.67%、ケルン68.97%、ドルトムント64.82%、ハノーファー66.42%、ケーニヒベルク59.59%、マグデブルク53.58%、アルトナ64.07%等であった。平均63%が民衆学校の上級第8・7学年に達していたに過ぎなかった(Noll, 1985, 130)。こうした状況と比較すれば、9割近い生徒に卒業資格を与えていたマンハイム・システムは、やはり注目に値する成果であったと言ってよからう。

マンハイム・システムの評判は多くの視察記録にも示されている。1902年同市のカトリック首席司祭は、促進学級生徒達が学んだことを喜んで語る様を見つつ、「補助学校や促進学級の設立は子どもにとって評価できないくらい喜ばしいものであることは明白である」と述べている(Sickinger, 1920, 93)。1910年マンハイム学校当局の報告でも、促進学級は「学級人数が少ないので教員は個々の生徒と関わり合い、励まし助ける機会を多く持っている。」また促進学級は「生徒に恥辱を感じさせず、再び自己と自らの能力に対する自信を取り戻させる」場でもあり、「他の学校でなら内にこもり、椅子に座っている生徒」が、ここでは「正しい答えをしえたうれしさで喜びにあふれた顔」をしていると、肯定的な評価の羅列が見られる(a. a. O., 95)。

ちなみにかような促進学級への評価は、そのまま1880、90年代の新型学校であった初期補助学校に対する評価と重なることに留意すべきであろう。能力別の学級編成を正当化する者が用いる論理は、いつの時代にあっても――そして現代においても――極めて類似した内容となるのである。

#### b) マンハイム・システムへのドイツ教員連盟の対応

さて1904年華々しく国際舞台に登場したマンハイム・システムは、以後1914年までドイツ民衆学校教育関係誌でも、その是非をめぐって活発な論議の対象となっていく。(Ellger-Rüttgardt, 1980, 331)。統一学校運動の高まりの中で、子どもに適した教育組織の有り様が模索されていた時期でもあるだけに、目新しいシステムへの関心は高かった。ドイツ教員連盟(Deutscher Lehrerverein)による統一学校運動の舵取りをした代表者と言ってよいテウス(Tews, J.)は、すでに1900年論文で「能力に応じた生徒の分類」に賛同し、補助学校やマンハイム・システムをモデルとした能力別学級の設置によって、一般的国民学校の目的を達成しやすくなるものと考えていた(Päd. Z., 1900, 190ff.)。ザクセンの教員集団も1911年に、能力に応じて生徒を分けて学級編成した方が教育効率を高める

との見地から、促進学級の設立を要求している(Päd. R., 1911, Nr. 43)。社会民主党右派を代表する教育専門家として、かつ國務次官という要職にあったシュルツ(Schulz, H.)は、1920年4月に暫定的な基礎学校法が制定された後、精力的に全学校制度を包括する共和国学校法案の準備に入っているが、そこでも普通学校の中にマンハイム・システムに倣った促進学級を導入すべき旨が記されている(Schulz, 1926, 123)。

だが、当代の民衆学校教員運動の要であったドイツ教員連盟が全児童のために共通の学校を要求する統一学校制度を重視している限り、その理念としての進取性はマンハイム・システムの内容、就中促進学級の存在とは多分に対立する要素を持っていた。事実、マンハイム・システムが華々しく国際舞台に知れ渡る1904年に、早くもドイツ教員連盟の指導的幹部であったプレッツェル(Pretzel, C. L. A.)は、統一学校運動に対置するものとしてマンハイム・システムに反対する旨の論文を書いている。

プレッツェルは、ジッキンガーのニュールンベルクの講演に盛り込まれた促進学級の有利な教育条件、即ち少人数学級・学業不振児の取り扱いに慣れた教員の配置・授業法の工夫とカリキュラムの修正・生徒のグループ分けによる個別的授業の実施・生徒の健康や衛生管理への配慮(水浴、学校給食、キャンプ、湯治等)といった促進学級の長所は受容しつつも、それが「単に個々の特別学級に限定されず、全学級でそれを必要とする生徒に与えられる」(Pretzel, 1904, 615)ことを優先すべきであると主張する。さらに促進学級の存在は「一般的国民学校の原理を直接的にも間接的にも妨げるものである。直接的には本来の国民学校と並んで特別な制度を作ることは、ジッキンガー自身がはっきり述べているように貧児学校の再生をもたらすのである。間接的には上流階層の子弟のための特別な学校を弁護することになるのである・・・」(a. a. O., 617)との批判点を明らかにしている。確かに一般的国民学校の理念からすれば、貧児学校と類似した促進学級の民衆学校内での存在は許容しがたいものであった。促進学級のような旧態以前とした補習教育形態に固執するよりも、学級人数を減らし、カリキュラムを工夫し、教授法を改善することの方が優先されるべきであるとプレッツェルは提起しているのである。これもまた多分に理念の域を出ない案であったとはいえ、ドイツ教員連盟が当面の目標としていた統一学校制度の実現にマイナスになりうる要因は出来るだけ排除したかったことは、幹部たるプレッツェルの立場から十分推測できるのである。

実際、進歩的と目されるザクセンの教員集団が、1911年の時点で進歩的な教育方針で知られていた『教育改革(Pädagogische Reform)』誌に、促進学級設置要求を打ち出していたにもかかわらず(Päd. R., 1911, Nr. 43)、マンハイム・システム自体はエルガー・ルトガルトが指摘するように、統一学校運動の推進者には受容されなかった。全ての子どもに等しい教育機会を保障する理念からすれば、既存の学校制度の単なる修正に過ぎないマンハイム・システムは「保守的」なものであった。またマンハイム・システムの促進学級の生徒が、旧来の貧児学校生徒と多分に重複していたことも致命的であった。プロイセン

で貧児学校の全廃が決定されるのは1894年にすぎず、統一学校運動側にとってまだ記憶に残っている身分制学校の復活などとうてい考えられないことであった。かかる意味で、ジッキンガーとその支持者は「保守的」であり、マンハイム・システムの反対者は「進歩的」であった。そしてこの極めて単純なシェーマが当時の統一学校運動の主流を形成していたのである(Ellger-Rüttgardt, 1980, 335)。

むろん1900年代からヴァイマル期にかけての統一学校運動は、各論者によって種々様々な国民学校構想が建てられていたのであり、テウスやプレッツェルがドイツ教員連盟のリーダーであったことをもって、これを即教育界の代表的見解であったと見なすことはできない。そもそも学業不振児問題の状況とその対策を検討する場合、1900年代から統一学校運動を終始リードし続けたドイツ教員連盟が、補習教育についていかなる立場を保持していたのかの分析を欠かすことはできない。1914年キールでのドイツ教員集会で統一学校制度要求の決定がなされた際に、ジッキンガーも一応自説を披露する機会を得ていることや(Sickinger, 1920, 108)、1914年以降のドイツ教員連盟の統一学校運動の指針と言ってよいテウスの『統一学校(Die deutsche Einheitsschule)』(1916)が、マンハイム・システムの能力別学級編成には総論としては賛成を示しつつも、同時に促進学級が貧児学校の再生になりうるとの危惧を抱いていることには(Tews, 1916, 63f.)、やはり注目せねばなるまい。とはいうものの、この間の詳細な動向分析に立ち至る余裕は今の筆者にはない。従って、ここでは上述のエルガー・ルットガルトのシェーマーその視点の鋭さは評価できるとしても、なお資料分析の不十分さが目だつことは否めない。が、以後の民衆学校教員層のマンハイム・システムに対する基本姿勢となっていたことを指摘しておくだけに留めねばなるまい。即ち、能力に応じた生徒の分類は教育の機会均等の保障の運動方針に抵触しないと解釈される反面、促進学級は貧児学校のような身分制学校色を残存させている古臭い教育形態として否定的に見なされがちだったのである。

しかし、教育改革論議が具体化する時期にそれを志向していたはずのマンハイム・システムが、「保守的」との烙印を押されるのは何故なのかの理由を探っていくならば、単にプレッツェルに代表されるようにドイツ教員連盟の統一学校構想に促進学級が時代遅れだと判断されたことだけが主因になっていたとは思えないのである。実はここに補助学校の存在が大きく関与していたのではないか、就中1910年頃に勝利の道を歩み出す補助学校連盟のストラテジーが促進学級否定説の源になっていたのではないかとの仮説が、本研究のこれまでの考察結果から導き出されうるのである。

次節ではこの仮説の下に、補助学校と促進学級の比較を行いつつ、マンハイム・システムの促進学級が何故民衆学校内の学業不振児教育に際して限界を露呈せざるをえなかったのかの原因究明に入っていきたい。

### 3. 2 マンハイム・システムの衰退と「発展」

#### 3. 2. 1 マンハイム・システムにおける促進学級と補助学校との関係

マンハイム・システムと補助学校の関係分析に入る前に、結論的に確認しておくべきことは、ベルリン並列学級に対してあれ程敵意を燃やした補助学校連盟が、マンハイム・システムにはさほど反対していないということである。それどころか1907年第6回連盟大会にはジッキンガーの参加の下に、促進学級と補助学校の位置づけをめぐる論議さえなされている。同じく民衆学校内での学業不振児・精神薄弱児教育を目ざしていたのに、何故かような対応の差が見られるのであろうか。これに対してマンハイム・システムへの懐疑は、先のプレツェル論文に代表される如く、むしろ民衆学校教員側の方から積極的に出されているという状況はどのように解釈すべきであろうか。実はここにこそマンハイム・システムの最大の特徴があったのである。以下、まずマンハイムでの促進学級と補助学校の統計資料を分析することで、それが如何なる相互関連性を持っていたのかについて検討してみよう。

##### a) 促進学級と補助学校との関係——促進学級の効用

マンハイム・システムの促進学級と補助学校の増加は、表3の如くである。生徒数からも明確に読み取れるように、マンハイムでは補助学校はそれ程の重要性を持っていなかった。1900年から1904/05年までの統計は、如何に促進学級の発展にジッキンガーが力を注いでいたかを示している。同時期マンハイムのような促進学級を持たない他の都市では、補助学校が急速に普及していたのに比べると示唆的な現象であると言ってもよい。

さらにこの表3と表4とを比較して分析すると、促進学級の特有の役割が明確になるという興味ある結果が出てくる。表4は1904/05年の各コースの状況をまとめたものであるが、促進学級生徒の比率は9.4%、補助学校生徒の比率は0.65%となっている。第一次大戦前の補助学校には、マンハイム・システムの促進学級のような高率で民衆学校生徒を転校させている所はない。一方、補助学校生徒の平均値を見たかぎりでは、全ドイツでは0.95%であり、マンハイムの0.65%はそう低いとは言えない(Bericht, 1911, 219)。しかし、本研究の序でも指摘したように、西ドイツ学習障害児学校生徒比率の統計解釈の皮相的な傾向性と照らし合わせて考察するならば、現代以上に当時の都市部と地方との地域格差は大きかったと見なしてよいわけで、平均値にのみ依存することは間違いであると言ってよかろう。実際、1910年頃幾つかの都市では、すでに補助学校生徒は4%を越えているのである(a. a. O., 219)。もしもこうした地域に促進学級があれば、かなりの生徒が補助学校に通学しなくても済んだはずである。即ち、当時のマンハイムの促進学級生徒の何割かは、他地域ならば補助学校生徒となっていたはずなのである。(註34)

この促進学級の効用に関して、ジッキンガーは1907年第6回補助学校連盟大会で、示唆的な発言をしている。それはシャルロッテンブルクの促進学級新設計画への助言とも言うべきものである。「我々は全児童のせいぜい1~2%が、補助学校へ送られる必要のあること、しかしこれ以外にも民衆学校で何等目的にかなった取り扱いや教育配慮を受けることができない学童が少なくとも10~20%いることを知っている。では、どこに彼らは留まっているか」(Bericht, 1907, 182)との問いを参加者に投げ掛けつつ、補助学校を必要とする生徒はせいぜい1~2%に過ぎないこと、民衆学校の授業についていけない生徒は10~20%と推定されること、それ故に促進学級の設立が重要であることを、シャルロッテンブルクの例を通して支持しているのである。ここでジッキンガーが主張している精神薄弱児の発生率と、学業不振に陥る危険性のある児童の比率とは、今日的視点から見ても極めて妥当なものである。むしろジッキンガー自身は、促進学級と基幹学級の組織に最も注意を払っていたのであり、補助学校生徒・卒業生の不利な経歴を減少させようとの意図は副次的なものであったにせよ、学業不振児問題解決にマンハイム・システムが一定の効果を持っていたことは――少なくとも精神薄弱児の拡大解釈は防げるという意味で――評価してよからう。

こうしたマンハイム・システムでの補助学校生徒の比率の低さは、表5で明らかなようにヴァイマル期も一貫している。1924/25年は0.75%、1929/30年は1.2%と、他地域に比べて低い率を示している。促進学級が不必要な補助学校転校の防波堤になっていたことは、ここでも証明されると言える。

ちなみに西ドイツでは学習障害児学校の対象児となる生徒にハウプト・シューレの卒業資格を与え、卒業後の不利な職業条件を緩和せんと動きが近年定着しつつあるが、かかる意味においてもマンハイムでの促進学級の効用は注目に値する先駆的試み――たとえそれが小手先の学校組織上の改善に過ぎないとしても――であったのである。

#### b) マンハイム・システムに対する補助学校連盟の反応

先に見たジッキンガーの能力観と、こうした所与の事実としての補助学校の受容から導かれる結論は、マンハイム・システムは補助学校連盟幹部には競争相手とは見なされなかったのではないかということである。

マンハイムでの補助学校の成立速度・規模から判断してもわかるように、ジッキンガーは元来補助学校には関心が薄かった。彼がマンハイム・システムを組織した動機は、民衆学校改革とそのレベル・アップにあったからである。またマンハイム・システムには、促進学級と補助学校間の移行は、第1学年の終了時に促進学級についていけない児童を補助学校に転校させるという一方通行以外にはなかった。つまりジッキンガーは当初から補助学校の存在を連盟と同様に民衆学校から分離した独立組織と捉えていたのである。この点において、マンハイム・システムは補助学校に対する一種の挑戦として成立したベルリン並列学級とは全く次元の異なるものであったと言える。事実、ベルリン並列学級に対して



表3 1899年以降の促進学級と補助学校の増加状況

年次	促進学級システム				補助学校システム	
	a. 復習学級		b. 完結学級		学級数	生徒数
	学級数	生徒数	学級数	生徒数		
1900/01	2	79	-	-	-	-
1901/02	4	151	10	325	2	31
1902/03	11	354	17	542	4	52
1903/04	17	489	18	561	4	67
1904/05	30	876	17	561	6	99

(Sickinger, 1904b, 120)

表4 1904/05年次の各コース比率

	基幹学級	促進学級	補助学級
児童数	13783名	1437名(9.4%)	99名(0.65%)
学級数	301	47	6
平均クラス定員	45/46名	30/31名	

(Sickinger, 1904b, 120 und 134)

表5 促進学級と補助学校の比率

	1914-1916	1924/25	1929/30
マンハイム全学童数	36000	27172	25711
促進学級生徒比率	12.7%	11.4%	7.8%
補助学校生徒比率	0.7%	0.75%	1.2%
難聴児学級	-	0.37%	0.3%
言語治療学級	-	-	0.05%

(No11, 1985, 131)

は組織の全力をあげて闘った補助学校連盟は、マンハイム・システムに対してはほとんど反対を表明していない。幾つか例を挙げてみよう。

その明確な証拠と見なされるものは、1907年第6回補助学校連盟大会でのシャルロテンブルクのゲマインデ・シューレ改革をめぐる講演・討議であろう。ここにはジッキンガーも参加し、積極的に促進学級の宣伝に努めている。シャルロテンブルクの校長ザント(Sandt)による学業不振児のためのマンハイム・システムの促進学級に倣ったBクラスの設定計画に関する講演は、Bクラスは補助学校のような特別な学校ではなく、普通学校との密接な連携の下に組織されたものであると明言している。が、同時にBクラスの存在によって真に補助学校を必要とする児童と学業不振児との区別が容易になり、補助学校生徒の判別が確実なものとなるだろうとの補助学校存続にとって重要な論議の対象となるはずの報告もされている(a. a. O., 179f.)。にもかかわらず、この時点では連盟幹部はおおむね好意的にシャルロテンブルクの改革を受け止めている。就中学業不振児問題の解決策として一学級の人数を減らす方向にはこそ賛同している(a. a. o., 185)。促進学級と補助学校の平和共存関係が一応成立しているのである。その理由はまだ試行段階に過ぎないものと見なされていたからではなかろうかと推察される。「全てはまだ理論なのだ」との当のシャルロテンブルクの視学官の発言は(a. a. O., 190)、それを端的に物語っていると言えよう。

ベルリン並列学級には断固たる反対を貫いたブラウンシュヴァイク補助学校も、マンハイム・システムへの対応は好意的である。キールホルンの盟友ボック(Bock, F.)は、1906年ブラウンシュヴァイク補助学校設立25周年記念にまとめた論文で、「補助学校が民衆学校と白痴施設の中間に位置していることは、学校組織上当然のしかりとした立場を取得していると言えるであろう。・・・そして新しいマンハイム・システムもまた補助学校にこの位置と存在理由をあてがうことに我々は満足してよかろう」(Bock, 1906, 172)と、マンハイム・システムが補助学校の「発展」を有利なものにするとの評価をしている。

マンハイム・システムへのかような好意的対応は、補助学校史文献でもほぼおしなべて見られる傾向である。例えば当代の代表的な補助学校史研究者といえるフレンツェルは、マンハイム・システムが補助学校の「発展」に脅威を与えるものではないことを率直に述べている。むしろ同システムでは補助学校が民衆学校から分離した独立組織となっている点で、評価すべきであると見なしている程である(Frenzel, 1919b, 23f.)。

成立期補助学校イデオログの見解を忠実に反映しているニーケルクの『ドイツにおける補助学校制度の歴史』(1927)でも、補助学校と補習教育形態の関係は、「能力によって生徒を分け、その能力に応じた取り扱いをするという考えから出てきた補助学校運動と緊密な繋がりを持っている。そうした近似的繋がりの一産物がいわゆる促進学級システムである。まず第一に挙げられるのがマンハイム・システムである」(Niekerk, 1927, 69)と、位置づけられている。さらにニーケルクは、シャルロテンブルクでの1906年民衆学

校改革もマンハイム・システムに倣ったものとその影響の大きさに言及し、普通学校と補助学校の間には促進学級を設置することは、能力の劣ったゆっくりしたテンポでしか学べないが、しかしノーマルな児童にとっては適した教育形態であると評価している(a. a. O., 71 f.)。

こうした歴史記述を見ても、マンハイム・システムの促進学級は補習教育形態ではあっても、反補助学校派には組みしえなかったことが明らかであろう。(註 35)マンハイム・システムは、ベルリン並列学級のような補助学校か補習教育かの対立を経て成立したのではなく、まさに児童の能力に応じた学級編成に主目標が置かれている典型的な能力主義教育システムであった。その端的な例は、促進学級内での能力別クラス編成であろう。個別化教育の実践と称して、学級定員の増減調整や授業時間の配分によって促進学級生徒を能力別にさらにグループ分けする試みをしているからである(Enderlin, 1904, 35)。かような能力別学級編成のメリットの宣伝は、同時に補助学校側が教育界で補助学校の必要性を説く際に始終用いていた論理でもあった。つまりこの点においては、補助学校側の要求と重複していたのである。またマンハイム・システムの主軸は促進学級と基幹学校であり、既存の補助学校を全面的に導入しているものの、それにはほとんど関心がなかったことも、補助学校側の反対が少なかった一因となっていた。それはヘルバルティアナーたるジッキンガーの民衆学校制度改革志向に重点が置かれたものであった。それ故、同一軌道にあった統一学校運動側から能力別学級編成をめぐって賛否両論が飛び交うことになるものの、補助学校連盟の方針――補助学校の拡大――と直接対立する可能性は少なかったのである。

しかし、反対はしていなかったとはいえ、補助学校側が本音としてどのようにマンハイム・システムを解釈していたのかの例は挙げておいてもよからう。マンハイム・システムの能力別学級編成に対しての1910年頃の補助学校界の受け止め方はおおよそ次の三つに要約されよう。「(1). 生徒を能力別に学級編成するというマンハイム・システムの原理は認める。が、マンハイム・システムの複雑な分け方には反対する。(2). このシステムの業績として学級定員が大幅に減らされたことが挙げられよう。だが、マンハイム・システムそれ自体は拒否しなければならない。完結学級も適切なものではない。(3). 普通学校に一年通学した後、うまくついていけない生徒は全て補助学校に転校させるべきである。補助学校は5ないし6学級編成であるべきである。(以上の要約は筆者による 筆者註)」(HS, 1911, 205f.) つまり能力別学級編成という方向に教育界が進むことには賛成であり、その対応策としては普通学校と補助学校で十分だというのが、補助学校界の見解となっていたのである。むろん病気や怠惰、家庭養育環境の不利からくる学業不振児問題に対しては、補習教育形態の導入が望ましいと付言しているものの(a. a. O., 206)、それに補助学校連盟が尽力したとの証拠は、「真の精神薄弱児学校」を目ざしていたとされる1901年決定の討議内容が示しているように、何等ないのである。かような促進学級に対する建て前と本音のギャップを如何に処理するかが、連盟幹部の間で課題として浮上してくるのは、ヴァイマル期

になってからである。次節ではこの点に留意しつつ、マンハイム・システムの衰退原因の考察に入っていきたい。

### 3. 2. 2 マンハイム・システムの衰退と「発展」

#### a) マンハイム・システムの衰退——促進学級の第二の補助学校化

1904年あまねく教育関係者の知るところとなったマンハイム・システムは、しかし数年を経ずして衰退への道程に入っていく。その理由はベルリン並列学級と同じであった。促進学級から普通学校への原級復帰率の少なさによって、促進学級に生徒が溜まり、いわゆる第二の補助学校に化していったからである。

マンハイム・システムは先の図-1に示されているように、基幹学級と促進学級との移行が各学年毎に可能であった点に特色があった。だが、それは同システム発足から数年のことにすぎなかった。実態はそうではなかった。最初の年の1902/03年こそ40%、135名もの原級復帰があったものの、翌年は30%になり、1904/05年には20%、1905/06年になると9%に激減しているのである(Pid.Z., 1912, 603)。

1912年マンハイムの一教員の報告は、促進学級が孤立化し、すでに出口のない第二の補助学校となっている実態を率直に認めている。「今日のマンハイム・システムでは、基幹学級への復帰は例外に過ぎないことがわかっている。それだからカリキュラムの細分化によって新たな種類の学校が出来ている。この閉ざされた促進学級コースは・・・その中にこのシステムの危険性が横たわっている。生徒をやさしい学習条件によって短期間にノーマルな成績の平均にまで持っていくことにもう関わらなくなるやいなや、カリキュラム目標を低くした新たな種類の学校が基幹学級と並んで現れてくるやいなや、全システムは直ちに原則的には別の性格を持つことになる。それは困った決着である。・・・そのシステムは何等改革ではなく、むしろ根本的改革を迂回した逃げ道なのである。」(Die Deutsche Schule, 1912, 506f.)

むろん促進学級での教育成果を原級復帰率で測ること自体が単純すぎるとの警告は、マンハイム・システムを支援していたジッキンガーのブレンとも言える当地の学校医モーゼスによって、すでに1904年に発せられている(Moses, 1904, 59)。だが、1906年8月バーデンの授業計画指針が、促進学級の生徒をできるだけ速やかに原級復帰させるべきとの旨を公にしているように、一般には原級復帰率が促進学級の成果の尺度になると見なされていた。当時マンハイム・システムの宣伝に努めていたジッキンガーが、かような内外の期待と、年毎に成果のなさが明確になる促進学級の実状との間で、しだいにジレンマに陥って入ったことは想像に難くない(Sickinger, 1912, 543ff.)。

マンハイム・システムがコース間の流動性を原理としては持っていなかった証拠として、まずジッキンガーがベルリン並列学級および前学級をどのように評価しているかを見てみよう。ジッキンガーは、ベルリン並列学級の当初の目的が挫折し、補助学校に組織化されていった経緯をごく自然のことと捉えている。そして並列学級廃止に伴い、代わりに前学級が設置されたことにふれ、これが生徒を普通学級に戻すことを目的の一つとしていることに対して、否定的な見方をしている(Sickinger, 1920, 57f.)。1920年ジッキンガー

が、長年の教育実践を総括しつつ告白していることは、促進学級がベルリン並列学級の教育理念とは全く異なるものであることを示している。「マンハイムにおいては、促進学級の主目的あるいはその唯一の目的は当該児童をできるだけ速やかに普通学校に戻す準備をすること、つまり能力の劣った生徒を特別な教育的取り扱いによってノーマルな能力にさせるといったような見解は一度もなかった。それどころかむしろ促進学級は、当初から一般学校の編成の中で・・・一般学校の一部として、特別な保護的取り扱いを必要とする素質の劣る不規則な発達状態を示す子どものための学級のシステムと見なされていた。」(a. a. O., 59) これは促進学級自体が、セグリゲーション機能を持ち、第二の補助学校となっていることを、正当化している発言でもある。つまりマンハイム・システムは、促進学級を目玉商品として組織されたにもかかわらず、ベルリンのゲマインデ・シューレでの個別指導を中心とした補習教育の伝統や、並列学級のような養育環境にハンディを持つ児童への教育的配慮——たとえそれが時代的限界と当事者の楽観的な見通しの甘さはあったとしても——を第一義としてはいなかったのである。(註 36)

確かにマンハイムでは、促進学級が基幹学級と密接な関連の下に制度化されたため、ある程度の効力は発揮しえた。ジッキンガーがこの促進学級を復習クラス(Wiederholungs-klasse)と当初呼んでいたことから明らかなように(Sickinger, 1904b, 144)、促進学級生徒は基幹学級生徒と見なされていた。この点で民衆学校からのセグリゲーションのみを主目的としていた補助学校連盟とは大きな違いがあった。不必要な補助学校への転校、精神薄弱児のレッテル化を避けることができたからである。が、同時にそれはマンハイムでは児童の能力を徹底して三コースに分類することを意味していた。マンハイム・システムは学業不振児問題は、同時に学校組織・教員の欠陥や弱点の指標でもあるとの洞察に達しながらも、その抜本的解決を回避し、逆に素質・勤勉・家庭環境の三要因に基づく能力別学級編成という小手先の組織替えによって、生徒の学業不振を解決できるとした所に大いなる限界を有していたと言えよう。(註 37)

こうしてマンハイム・システムは、その最大の特徴である促進学級と基幹学級の流動性を喪失してしまったことで、1910年代前半を境にして以後教育界の話題から遠ざかっていく。促進学級がマンハイム・システムの目玉商品であったことは衆目の一致する所であるが、にもかかわらず、これもまた他の補習教育形態と同様の致命的な欠陥を抱えていたのである。即ち、専門教育の欠如と教員確保の困難さである。1921年省令で促進学級教員の給与特別割り増しが明確に拒否されているように(Frenzel, 1930, 50)、ヴァイマル期促進学級を確立させる条件——優秀な教員の確保や促進学級の必要性に十分な理解を示す学校当局の支持等々——が何等整っていなかったことも、その衰退の一因となっていた。

さらにヴァイマル期の各種学校法規や法案を概観しても、促進学級への関心は極めて低かった。1920年4月に四年制の基礎学校の導入がなされ統一学校運動の所期の目的

は一応達成されるものの、これは当初暫定処置と見なされていたため、ヴァイマル期初頭から中期にかけて数度にわたり政府によって共和国学校法案が提出されている。しかながら、これらの法案作成者達はおしなべて障害児教育や学業不振児問題への関心は薄かった。促進学級を普通学校組織の一環と位置づけていたシュルツ案でさえも、主たる関心は宗派学校の取り扱いに絞られていた。またいずれの法案も宗派学校の支配復活に脅威を抱いていたドイツ教員連盟の激しい反対にあい、細部にわたる話し合いは成立しえなかった(Schulz, 1926, 84ff.)。(註 38)

むろん目に見える動きはヴァイマル期にはなかったとはいえ、なおマンハイム・システムの促進学級への関心は一部では強かった。促進学級は、シュルツの共和国学校法案や1927年フックスの共和国特殊学校法案にも盛り込まれている。シュルツ案は普通学校内の一部門として(a. a. O., 123)、フックス案は特殊学校としてという決定的な違いはあったとしても(HS, 1927, 334)、学業不振児問題解決策としての促進学級や完結学級のような補習教育形態への回帰は以前として強かったのである。従ってマンハイム・システムのような学校全体の組織改革は導入できなくても、それに倣った促進学級の新設はヴァイマル期もなお続いた。地域差があるとはいえ、補助学校のない所ではその代替さえしていた位である(Höck, 1979, 156)。だが、それらはおしなべて小規模でかつ継続性を欠く場合が多かった。補習教育はその存在価値を示せるような専門性は確立していなかった。それを断固支持する教員集団もなかった。それ故、教育予算のカットに際して標的となりやすく、数年で廃止されるケースが多かった。1930年代初頭は特にひどく、真っ先に犠牲にされたのが促進学級であった(Willand, 1987, 42 und Geissler, 1939, 69)

これとは対照的に、補助学校連盟は補助学校の専門性と教員の優秀性を運動の切札としていた。促進学級のような何の特色もない、それどころか貧児学校の再生と見なされがちであった教育形態に比べて、これがどれだけ説得力に富むものであったかは一たえヴァイマル期一連の共和国学校法案は補助学校にも促進学校にもほとんど関心がなかったとはいえ一十分納得がいく。とりわけ両教育形態の差は、ヴァイマル期末期促進学級が相次いで廃止されていった最中に歴然と示されている。

マンハイム・システムはジッキングターの指導力・弁舌力によるいわば上から作られた組織であった。全学校組織の采配は彼が一手に握るという中央集権型の上意下達システムは一定の効率のよさを発揮しうるが、普及力に欠けるという欠点は否めない。それ故に長期的に見れば、マンハイム・システムの名声知れ渡る頃に存在していた二大勢力に打ち勝つことは困難であった。20世紀初頭から理念としての教育の機会均等を求めて統一学校運動に民衆学校教員を動員していたドイツ教員連盟や、「真の精神薄弱児学校」をスローガンにして補助学校拡大を意図していた補助学校連盟のような結束力を有してはいなかったからである。これらは共に下から自主的に形成されていた運動主体であっただけに、その教育理念の現場での定着度は高かった(Möckel, 1977, 489)。この点においてマンハイム・システムは、トリューパーやヘラーのような新型治療教育施設と同じ宿命を背負っていた

のである。

#### b) マンハイム・システムの「発展」

このようにジッキンガーがモデルに提示した総合的なシステムは、確かにヴァイマル期以降普及することはなかった。そもそも複線型学校制度の打破を目ざす統一学校運動の理念からすれば、全ての子どもに共通の教育機会を与えることが優先されねばならなかったのであり、学業不振児のために普通学校内に何等かの補習教育形態を新たに設けることは二の次であった。かような意味では、マンハイム・システムは衰退していったと言える。とはいえ、ジッキンガーの促進学級の考えは継続されているのである。誰によって継承されたのであろうか。答えを先に言っておこう。補助学校によってである。事実、マンハイム・システムが提起した学業不振児問題の解決策自体は、理念としての能力に応じた教育機会の保障という時流の波に乗りえたものと評価されるのであり、それを貧児学校に近似した古臭い補習教育形態とは全く異なる学校の必然性を高める絶好のチャンスと捉えた補助学校関係者も結構多かったのである。以下、それについて試論的考察を示しておこう。

補助学校連盟が当初からマンハイム・システムには寛容な姿勢を取っていたことはすでに明らかにしてきた。しかしながら、マンハイム・システムの他市への普及が促進学級に集中しがちであったことと、補助学校の制度的基盤の弱さから、補助学校連盟の促進学級への対応は、1920年4月基礎学校法の制定前後からかなりアンビバレンスなものとなっていく。ドイツ教員連盟は1914年にすでに統一学校要求を決定しており、ヴァイマル期に入るやすぐにその具体化のための統一学校制度計画案を練り、1919年6月にまとめるのであるが、それへの補助学校連盟幹部の所見は、補助学校の位置づけに対する不安と期待の入り交じった立場を示す格好の例となっている。1919年1月の『補助学校』誌の巻頭論文で新国家体制下での補助学校の制度確立要求が全面的に打ち出されているように、当時の連盟幹部の主眼は統一学校構想の中で補助学校をいかに正当化するかということにのみ注がれていた(HS, 1919, 1ff.)。同年6月に開催された補助学校連盟代表者会議では、ドイツ教員連盟に対して基礎学校制度導入に際しての補助学校の位置づけを、促進学級と比較させながら明確化するように要求している。「民衆学校生徒と補助学校生徒との間に、即ち正常児と異常児との間に、直ちにはっきりとした線を引かねばならない。・・・精神薄弱児は病気であり、補助学校は病人の部屋なのである。治療教育者が注意深く彼の職務を司る場が補助学校なのである。・・・統一学校が各々の子どもに彼らの能力に応じて考えられうる最善の発達を保障せんとするものであるならば、生徒をきちんと分けねばならない。・・・精神薄弱児は正常児の知力とは質的にも量的にも越えがたい隔たりがある。・・・それ故に補助学校を基礎学校に完全に組み込むことは受け入れがたいのであり、補助学校は基礎学校と密接な関係にある促進学級の性格を決して引き受けることはできないとの結論が当然のことながら出てくるのである。・・・基礎学校の教員と共通の枠



内にいるとはいえ、補助学校教員は真面目にかつ熱心に独自の教育問題を解決せねばならないスペシャリストなのである」と(HS, 1919, 122ff.)。

一方、1920年初頭統一学校への組織改革に取り組んでいたプレスラウの教員連盟に、同地の補助学校連盟は覚え書きを送っているが、そこではマンハイム・システムに倣った促進学級や完結学級のような補習教育形態の設置が提唱されている点が目立つ。だが、同時に補助学校への転校基準を従来の二年間から一年の失敗に短縮すべきとの提案を出していることから明らかな如く、普通学校に対する補助学校の必要度を強化せんとする意図が強調されたものでもあった(HS, 1920, 39f.)。

この二つの例が示しているように、補助学校連盟の促進学級への対応は、常にそれと補助学校との間に明確なる違いを設けねばならないということ、が同時に学業不振児問題対策についての教育界の関心は高めねばならないという、かなりアンビバレンスな論理を駆使していた所に特徴があったといえよう。そして補助学校と補習教育との比較は避けつつも、補助学校の拡大を目ざす限り補習教育の代替的役割は引き受けざるをえないという矛盾の中にこそ、実にヴァイマル期以降の補助学校界の解決課題が凝縮して現れているのである。

その典型的な例が、1926年第3回治療教育学会議でのシュニツァー(Schnitzer, H.)講演「補助学校児童の選抜(Die Auslese der Hilfsschulkinder)」(Bericht KfHP, 1926, 40-50)とその討議内容であろう。統一学校制度下で補助学校を積極的に能力主義教育体制の下請け機関とすることを提唱しているシュニツァーは(a. a. O., 41)、それ故に促進学級が「多少とも精神薄弱児の溜め池になっている」(a. a. O., 48)現状を厳しく批判している。だが、その後の討議では補助学校生徒が2%とすれば、促進学級を要する生徒は推定20%はいると見なされ、大勢としては「促進学級の設置によって補助学校への理解が進むだろう」(a. a. O., 51)と促進学級を位置づけることで、補助学校関係者は一致点を見出している。補助学校拡大を目ざすならば能力主義教育体制を承認し、積極的に学業不振児問題の解決策を提起しなければならず、そうすれば促進学級と補助学校との間で競合関係が顕著になるというジレンマにいかん論理的整合性をもたせるかは、ヴァイマル期補助学校界の重要任務となっていたのである。

同様の論理の展開は、ナチズム期のハレにおける補助学校の実態と、マンハイム・システムへの断固たる拒否的態度にも見ることができる。ハレではヴァイマル期の補助学校の比率は、1928年に4.5%、1930年に6.9%、さらに1936年には7%という高率にまで達している(Geissler, 1939, 26)。にもかかわらず、1939年ガイスラーによってまとめられたハレの学業不振児問題の報告書は、こうした補助学校の「発展」には何の疑問も出してはいない。しかし同時に促進学級の無効性を証明せんがために、マンハイム・システムへの批判にはかなりのページを割いている(a. a. O., 64ff.)。能力差の尺度があいまいであること、大規模な経営システムのような学校組織の細分割は余りにも機械的な原理であること等々の、すでに1900年代中葉から繰り返されてきているマンハイム・シ

システムへの批判を引用しつつ、以下のような結論をガイスラーは述べている。「マンハイムの学校システムの歴史は、誤れる道の歴史である。それは過ぎ去った時代の精神からのみ理解できるものに過ぎない。確かに合目的な組織化によって効率的に生産高を上げることはできるが、教育問題は組織的な方策によっては解決できないのである」(a. a. O., 69)と。こうしてナチズム期においても、促進学級の必要性の論理は徹底して打破されていったのである。

しかしながら、マンハイム・システムは形を変えて教育界になお定着していったのではなかろうか。マンハイム・システムの促進学級の生徒比率は、そのままナチズム期を経て戦後西ドイツの補助学校・学習障害児学校の「発展」と重なり合ってくるのである。学習障害児教育学の歴史研究者として視点の鋭さでは定評のあるメッケルは、この間の動向を次ぎのように位置づけている。「マンハイム・システムは別の名で赫赫たる勝利をなすに至ったのではないか？ 学習障害児学校はマンハイム・システムの促進学級に数の上では同化しているのではなかろうか？ 促進学級が依拠していた能力定義は学的にはもはや保たれうるものではない。にもかかわらず、学校組織上の形態に融合させることで何千という生徒の運命を決めてしまっただけなのであるだろうか？」(Möckel, 1975, 131) とのメッケルの半ば揶揄的ともいえる指摘は、肥大化されすぎた西ドイツ学習障害児学校の収容能力に合わせて選別され、学習障害児学校生徒とされていた学業不振児の実状に照らして考察するならば、十分納得できることなのである。

つまり先の促進学級の第二の補助学校化に典型的に示されているように、能力主義教育体制への時代の趨勢に伴って、マンハイム・システムの促進学級と補助学校連盟の補助学校拡大策とは、教育運動として皮肉なことに同一の軌道を辿っていったのである。こうした符合は何等不思議なことではない。両教育形態が共に能力主義教育体制の底辺を支えるモデルたらんことを躊躇せず引き受け、その普及のために能力別クラス編成の必要性を常に主張していたこと、まさにその点において一致した共通基盤を持っていたからである。

#### 4. 補助学校イデオログによる補助学校像・補助学校史の作為

##### 4. 1 補習教育形態の挫折と補助学校の勝利

なぜ補助学校は1910年頃他を圧して定着しえたのであろうか。先にみたようにマンハイム・システムは、促進学級と並行して補助学校の存在を認めていた。また補助学校形態に反対して組織された野心的なベルリン並列学級の試みは、フックス等の補助学校イデオログの活動により、あえなく挫折していった。一方トリューパーやヘラーの新型治療教育施設は、その専門的優位性にもかかわらず実践現場への定着という点では、(1). 組織力の弱さと、(2). 何よりも制度的受容基盤が欠如していたため、多分に理論面での普及でしかなかった。確かに時代はメッケルの指摘するように、すでに施設型ではなく新設の学校型障害児教育にそのヘゲモニーを移していた(Mäckel, 1988, 162ff.)。

しかし、補助学校の実態はまだ極めて曖昧なものであった。補習教育形態と大差のない補助学校・学級も結構多かった。かような実態にもかかわらず、では何故補助学校は勝利者になりえたのか。確かにこれまで検討してきたように、1911年のベルリン並列学級の廃止とその補助学校への全面的転換は、補助学校対補習教育形態の争いに終止符を打つものであった。とはいえこうした1910年頃の補助学校側の勝利宣言そのものが、実は補助学校イデオログの一種の資料操作上の作為によるものと考えられる面が多分にあるのである。先に筆者は、第Ⅱ部冒頭で「補習教育形態の有り様との比較が、長年補助学校史上タブー視されてきたのは何故なのか」の問題提起をした。この問いへの答えを念頭に置きつつ、以下まず補習教育形態挫折との関わりで補助学校勝利の要因分析を行い、次いで補助学校勝利への道の虚偽性の一端として、補助学校イデオログによる補助学校統計の操作、並びに補助学校史記述の作為の企図を明らかにしていきたい。

##### 4. 1. 1 補助学校の勝利要因分析

###### a) 補習教育形態の失敗はどこに原因があったのか

補習教育形態が種々の矛盾を抱えていたことは、今まで述べた通りである。しかし、学業上の遅れをもつ子どものための補習教育は歴史上資料確認ができる範囲に限っても、1803年ツァイツのヴァイゼ(Weise, T.)の試み以来一貫して存在しており、第二次大戦後もなお促進学級が存続していた地域があった程である。(註39)民衆学校の教育条件の劣悪さと、躍進するドイツ資本主義経済体制に順応する能力主義教育の民衆学校段階への浸透とが、大量の落ちこぼれ児童を生み出していたことからみて、普通学校内でなんらかの形の補習教育が19世紀後半以降の時代においては常に存在していたのは、むしろ自然現象といってもよい。むしろベルリン並列学級やマンハイム・システムに比べると、はるかに小規模であり散発的な個人的営為が多いため、全国誌レベルの教育資料には登場しないも

のであったとしてもである。

しかしながら、一方において1910年頃から補習教育という考え方が、当時の教育界から急速に消え去っていったことも事実である。教育の機会均等を求める統一学校運動と教育改革論議が、当時白熱化する様相を見せていたにもかかわらずである。何故なのか。筆者は、ここにこそ補助学校教育運動のストラテジーが深く関わっていたと見なしている。不利な教育条件に置かれていた民衆学校生徒のために、就中学業不振児のために良い教育機会を保障する方向が、統一学校運動側の論議の対象とされてよい時点で、補習教育への積極的取り組みが民衆学校教員間で目ざされなくなったその最大の理由は、すでにこれまでの分析結果が示しているように、補助学校の拡大にのみ終始し、補習教育つぶしに躍起となっていた成立期補助学校イデオログ達の主張と、それを組織拡大のてことした補助学校連盟の運動の「成果」に他ならなかった。むろんこれは、能力主義教育体制に組み込まれていく民衆学校教員側の対応も検討した上で答えを出すべきであろうが、1910年頃から補習教育の存在価値が教育界で否定的に位置づけられ、論議に付されなくなる主因は、まさに連盟の20世紀初頭からのアジテーター的宣伝による理論操作にあったと言ってよかろう。補助学校と補習教育形態の比較のタブー視――補習教育つぶしのための連盟の意図に気づかないということをも含めて――は、実にこの時期から本格的に始まり、以後1970年代初頭まで西ドイツ教育界の一般的姿勢となっていくのである。

以下、教育界で補習教育の考えが消失していった理由を、要約的に整理してみよう。ここでの考察に際して、20世紀初頭からの教育界の新潮流たる統一学校運動のリーダーシップを握っていたドイツ教員連盟が、1914年に統一学校制度の要求を決定するに至る過程で、補習教育をどのように位置づけていたのかという問題――マンハイム・システムに対するドイツ教員連盟の反応に関しては若干の考察を行っているが――にまで立ち至ることは、今の筆者にはできない。それ故、第Ⅱ部冒頭に掲げた両教育形態の比較がタブー視されていた状況解明に課題を限定していることをことわっておきたい。

さて、第2章、第3章の個別事例の分析結果をふまえつつ、各々の補習教育形態に共通してみられる失敗の理由と、補助学校勝利の理由を比較考察してみると、①. まず教育的楽観主義 ②. それと表裏一体を成している専門性の欠如 ③. さらに組織性の欠如、の三点が補習教育の欠陥であったと見なされる。そしてこのことは裏返せば、何故補助学校教育運動が成功しえたのかを解明する鍵となるものでもある。次に両教育形態の普遍的特徴を提示しつつ、その相関性を考察してみよう。

#### ①. 教育的楽観主義と ②. 専門性の欠如について

少人数グループでの適切な教育によって、再び普通学校の生徒と共に学ぶ力がつくはずだという教育的楽観主義は、ヴァイゼ(Weise, 1820)以来の補習教育関係者に一貫している

主張であった。また学業不振児・精神薄弱児と普通児とは段階的差異があるだけで、教育可能性を引き出すための原理上の違いはないとの見解が支配的であった。

ドイツ補習教育史上最も組織だった形態をとり、かつ時代の新知見たる教育病理学・治療教育学等を民衆学校教育向上のために活用せんとしていた人々の手で設立されたベルリン並列学級でも、この点においては例外ではありえなかった。学業不振児・精神薄弱児を、少人数学級で個別指導を中心に教育することによって、比較的短期間で普通学級に戻されうるはずだとの当初の楽観的見通しは、(1). 当時のベルリン並列学級生徒の問題の大半が養育環境・貧困から発していたため、長期的展望にたつ施策が必要であったこと、並びに(2). ベルリンのゲマインデ・シューレ自体が抱えていた問題、即ち教育条件の不備と能力主義教育観の台頭という現場の状況では、並列学級生徒の再受入れの適切な場を確保しにくかったこと、から畢竟挫折する運命にあった。

総じて言えば、補習教育思想にはヴァイゼからベルリン並列学級に至るまで、基本的には同じ教育原理が貫徹していた。(1). 精神薄弱児(schwachbefähigte)と普通児との差異は、忍耐強い教員による補習教育によって解消されうるということと、(2). 自然科学の原理に方向づけられた19世紀半ばからの精神科医や医師達の精神薄弱研究への姿勢とは対照的に、補習教育形態の論者達は民衆学校での教育実践からの知見に依拠していたこと、である(Paulsen, 1977, 26)。

しかし、こうした教育原理に基づいた補習教育形態の成功如何は、民衆学校全体の教育改革志向なしには、より端的に言えば強力な――それも長期的展望の下での――物的・人的な支えと教員集団の組織力なしには、成りたちうるものではなかった。また養育環境・経済的条件にハンディをもつ児童への深い洞察力なしに、早急な補習教育の成果を望みうることはできなかった。かかる意味で補習教育は、確かに時代の限界性という宿命を背負っていた。が、一方では補習教育派がこの点においてあまりにも楽観主義的であったと批難される面を多分にもっていたことも事実であった。

### ③. 組織性の欠如について

すでに指摘したように成立期補助学校の実態は、連盟が主張するようなものではなかった。補習教育形態と類似した補助学校もかなり存在していた。が、今まで検討してきたように、補助学校反対派・インテグレーション派による補習教育の試みは、ベルリン並列学級を除き組織だったものではなく、また長期的実践に基づいた主張でもなかった。逆に補助学校は一連のプロイセン省令に見られる如く、当局の支持を受けており、かつ生徒数削減や手のかかる子どもの排除を望んでいた当時の民衆学校教員に肯定された存在であった。従ってエッシュ・ヴィッテ等の反補助学校論や、トリューパーやヘラー等の治療教育学研究者の専門的な助言・批判も、補助学校界の路線を牛耳っていた連盟幹部には、全く影響を及ぼしえなかった。

補習教育形態を望んだ教育関係者や、新型治療教育施設長としてその専門においては際

立って優れていたトリューパーやヘラーにしても、連盟のような全国的組織をもっていなかった。従って自説の有効性を主張しうる範囲も限られていた。また補習教育に対する情熱や忍耐強い姿勢はあったとしても、彼らの教育実践経験を教員集会等で報告し啓蒙していく機会を十分もっていなかった。講習会での研修や、情報交換によって知見を深化させていく術にも疎かった。

一時期好評を博したマンハイム・システムも、この点では例外ではなかった。それはジッキングの指導力と弁舌力に依存したいわば上から作られたシステムであった。20世紀初頭から統一学校を組織目標にはっきりと掲げていたドイツ教員連盟や、補助学校連盟のような下からの自主的な教員運動に比べると、その理念の普及ルートの確保と教育現場での定着という点で決定的なハンディをもっていた。

これに対し補助学校教育運動は、1898年連盟設立以来着実に組織網を拡大し、また一貫した補助学校モデルの提示――いわゆる「真の精神薄弱児学校」――とその普及への並々ならぬ意欲において、新型治療教育施設や補習教育関係者等の他の追随を許さない力量を有していた。1911年第8回連盟大会の席上、ドイツ教員連盟を代表して参加していたベルリンのロルンゼン(Lornsen)は、ドイツ教員集会に比べると、学校当局や政府関係者の参加が目だつことに驚いているとの率直な見解を披露している(Bericht, 1911, 92f.)。むろん「民衆学校の改善」(a. a. O., 93)を目標としていたドイツ教員連盟にとっても、補助学校との連帯は民衆学校の負担軽減という点で悪い取り引きではなかった。つまり連盟のアジテーター的活動は、すでに1910年頃ドイツ教育界で補習教育とは違う補助学校の独自の位置を確保するという所期の目的を達成していたと位置づけてよからう。

#### b) 補助学校の成功は専門的な補助学校教育方法によるものなのか

こうした楽観主義と専門性の欠如並びに組織性のなさによる補習教育形態の失敗は、同時にでは何故補助学校が成功しえたのかの理由の解明に繋がる。先述した補習教育の教育原理とは逆の見解、即ち(1). 精神薄弱児と普通児との差は段階的なものでなく質的に異なるのであり、忍耐強い教員による補習教育だけで解消しうるものではないこと、(2). それ故民衆学校での普通児の教育実践経験に依拠した教育方法ではだめなこと、の二点から導かれる解答は、精神薄弱児教育には忍耐だけではなく専門家として養成された教員による専門知見に基づく教育方法が必要なのだ、ということにつきる。そしてこの要求貫徹を自らの課題としたのが、補助学校連盟であったと言えよう。

そもそも治療教育学の歴史は、障害をもつ児童への教育方法の開発に始まり、その体系化によって治療教育学の専門性が主張されてきたといっても過言ではない。通常の治療教育学の歴史記述に、必ずといっていい程挙げられているイタール・セガン・モンテッソリーの系譜や、盲・聾教育方法の確立過程はその典型的な例といえよう。では、補助学校はこの点においてどうであろうか。もしも初等学校の授業組織の改善を方法と見なすことができるならば、補助学校は確かに専門的な教育方法をもっていたと言えよう。すでに18

80、90年代に初期補助学校教育は、新教育運動の先駆を切ってその教育理念を実践に移し、児童の能力・個性に応じた個別的教育に重点を置いた教育原理を採用しているからである。

が、これを許容したのは、次のような有利な初期補助学校の教育条件が確保されているという限りにおいてであった(Möckel, 1988, 193f.)。

- ①. 15から30人という少人数の学級編成は、当時の民衆学校が一学級平均60から80人近い生徒をかかえていたことから、大幅な教育条件改善を意味した。実際、1894年省令で補助学校教員に割増し金が付くことや、25人以下と学級定員が定められたことで、当初かなり優秀な教員を集めることができた(Klink, 1966, 109)。
- ②. また初期補助学校教員は、カリタスの使命感をもつ教育熱心なタイプが多く、補助学校教育の評価を高めえる資質を備えていた。
- ③. 初期補助学校ではカリキュラムにおける教員の自由配慮の余地が高かった。
- ④. 補助学校教員には、彼らの教育経験・情報を交換しうる組織が比較的早く存在していた。

こうした前提条件に支えられてこそ、以下のような補助学校での優れた教育方法はありえたのである。

- ①. 学習テンポは民衆学校よりもゆっくりしていたが、それだけに授業内容の理解度が深まり、補助学校生徒に一定の進歩が見られた。
- ②. 少人数の学級編成でありかつカリキュラム上の自由度が高かったため、教員は生徒に適した教育内容を工夫することができた。直観授業や手工が多くの初期補助学校で重視されていた。幼児教育分野からフレーベル法を導入したり、伝統的な精神薄弱施設で自ら実習した教育成果を、即補助学校生徒に試みたりした。
- ③. 上記のような恵まれた学習条件によって、生徒の学習への興味が喚起され、積極的な学習参加への姿勢が培われた。
- ④. 生徒の劣悪な家庭養育環境の改善を配慮し、家庭訪問や両親との連絡・交流を重視した(Möckel, 1976a, 87)。

しかしながら、かようなことでもって直ちに専門的な補助学校教育方法が存在していたと主張できるのであろうか。補助学校教育原理の表看板としてあらゆる初期補助学校関係報告に登場する個別化授業の原理にしても、言葉の氾濫という感を免れえない。個別化授業の具体的な内容提示がないからである。ただ民衆学校教育条件の劣悪さに対比させて用いられているにすぎないのである(a. a. O., 59f.)。キールホルンに代表されるような教育熱心な補助学校教員が、民衆学校の下級に長年いた落第生を少人数の能力別グループに分けて、学習テンポを緩やかにしてきめ細かい日常生活面までも配慮した教育を行ったのであるから、これは目に見える効果があって当然ともいえた。しかしこうした初期補助学校教育の優秀性は、つとに調べれば補助学校教育方法の専門性の証明にはなりえないことが

わかる。少人数学級編成や良い教員の確保は、厳密には補助学校教育方法の独自性を示すものとは言い難いからである。

メッケルは初期補助学校教育の成功は、結局民衆学校に比して授業条件が良かったことにのみ帰せられるとの見解を出し(Möckel, 1988, 194)、「補助学校は改善された民衆学校以外の何ものでもなかった」(Möckel, 1976c, 20)と、やや断定的ともいえる指摘をしている。が、それが初期補助学校資料解読では第一人者と評されるメッケルの言であることを考慮するならば、そのもつ意味は大きいといえる。とするならば、普通学級の教育条件が児童数の減少で改善され教員の負担が軽減していく時期に、殊にヴァイマル期において――1921年にプロイセンの都市部では一学級40名以下がすでに3割に達していた(Lundgreen, 1981, 47)――、なお補助学校制度の拡大に補助学校連盟が固執したのは、大局的に見て大きな誤りであったと言わざるをえないであろう。

これは第Ⅲ部での検討課題でもあるのだが、要するに補習教育形態の失敗と反比例するかの如く普及していった補助学校の成功要因は、そこでの教育内容・方法にさほど斬新性はなくとも、医学と教育学を連携させた治療教育学的専門性を教育界や両親等にいち早く認識させしめうる組織力・宣伝力をもっていた点にあったといえよう。むろんその背後には、1892、94年のプロイセン省令による補助学校制度の奨励・支持があったにせよ、これもまたブラウンシュヴァイク補助学校設立後直ちにプロイセン文部省への啓蒙を開始したベルクハーンやキールホルンの活動なしにはありえなかったことを考えるならば、連盟主導の補助学校教育運動のストラテジーの成功の秘密を解明することこそが、補助学校史研究上の重要な課題となることが明白であろう。



#### 4. 1. 2 補助学校の「発展」と補助学校統計資料の作為的操作

さてこうした補助学校教育運動の成功にもかかわらず、なお補助学校と補習教育形態との違いは、教育現場では度々混同されて捉えがちであった。両教育形態の生徒の類似性を鑑みればこれは当然のことと思われる。が、かかる事態をさらに複雑にしていたのは、補助学校とは言い難い教育形態をも補助学校に算入するという連盟側の統計資料の作為的操作にも起因していた。必ずしも連盟側の統計資料どうりに補助学校は「発展」していないからである。

1901年の連盟決定以降、連盟がいかにもその量的拡大を誇示することで、補助学校制度の安定化を図ったかは、まず1901年と1903年のブレーメンのヴィンターマン(Wintermann)の補助学校統計の出し方の差にも見られる。この統計はいわば連盟の依頼を受けてまとめられた公認版ともいえるものであり(Bericht, 1901, 137)、20世紀初頭の補助学校制度の全国的な「発展」を見る上での代表的な資料である。1901年の「ドイツ補助学校統計」には、ケムニッツやドレスデンの補習学級は入っている(a. a. o., 144ff.)、まだベルリン並列学級は含まれていない(a. a. o., 138)。これに対し1903年の「ドイツ補助学校・補助学級概観」は、すでにベルリンを含めている。しかしその項目記入のやり方は、以下のような空白部分の目立つ奇妙なものであった。

場所	学校の名称	学校長並びに教員名	設立年度	学級総数	生徒数
ベルリン	補助学校と補習学級 (Hilfsschule und Nachhilfeklassen)	空白	空白	90	空白

(Bericht, 1903, 184)

幾つかの他の都市でも項目が空白になっている所があるが、それは補助学校設立予定地域であるので当然といえる。ヴィンターマンがこれをまとめた時点では、ベルリンには補助学校はなかった。あったのはベルリン市視学ギッキキーやフックス等の並列学級を補助学校に転換せんとした意志だけであった。従って学校長・教員名や生徒数は空白のまま、学校の名称も補助学校と並列学級の二つが同時に記載されているのである。こうしたベルリンの統計の出し方はささやかな作為とはいえ、後年の補助学校像・補助学校史記述の虚偽性の先駆けとなるものであった。

同様の統計作為はフレンツェルの『補助学校制度の歴史』でも見られる。1859年のハレと1860年のケムニッツの補習教育形態から補助学校統計の算入がすでに始まり、1867、68年のドレスデンの二校や1874年のゲラ、1875年のアポルダ等が続いている。またベルリンを何とすでに1898年の時点で補助学校統計に含めてしまっている(Frenzel, 1918, 57f.)。

かような補助学校統計の矛盾は、通常補助学校が確立したといわれる1910年代前半においても続いている。その一例を1913年ザクセンの補助学校・補習教育形態調査結果を通して見ることにしよう。これによって第一次大戦前の補助学校がいかに統一を欠いていたか、またいかに多様な補習教育形態が存在していたかが、より具体的にわかるであろう。

本調査はザクセン137自治体の内132自治体の学校を対象にして、ライプチヒ補助学校校長リヒター(Richter, K.)の後任者ポェティガー(Böttiger, R.)によってまとめられたものである(Böttiger, 1914)。表1のように三つのグループ—特別な教育形態のない所・補習教育形態のある所・補助学校のある所—に分けて調査が行われている点に特徴がある。

ここでポェティガーがグループ2と分類した補習教育形態には、以下のものが含まれている(a. a. o., 72f.)。

- ①. 職業補習学校(Fortbildungsschule)の中にある学習目標を低くした劣等児(Schwachbefähigte)のための補助学級(5カ所)
- ②. 堅信礼準備ないしは完結学級(4カ所)
- ③. ドイツ語と算数のための補習教育(12カ所)
- ④. 最初の学年にその授業についていけなかった生徒のための補習学級と完結学級(1カ所)
- ⑤. 落第生のための促進学級(2カ所)
- ⑥. 普通学級と並行してある少人数構成の一種の溜まり場的学級(9カ所)
- ⑦. 8級制普通学校と並んである劣等児(minderbefähigte)のための6級制の教育形態(1カ所)
- ⑧. 補助学級(補習学級ないしは促進学級的な性格をもつもので、全民衆学校生徒の4.17%から9.5%が在籍)

グループ2は、およそ考えられる全種類の補習教育形態が当時ザクセンにあったことを示している。あまつさえ民衆学校教育界ではすでに葬り去られたはずの堅信礼準備の補習学級さえ残存している。また同時に留意しなければならないのは、グループ2の補習教育は旧来のものを継承したというよりは、補助学校普及と並行して開設された所が多いということであろう。こうしたことからツァイツ・ケムニッツ・ハレ等の補習教育形態が、補助学校の発展によって克服され、補助学校に転化していったという補助学校史上の伝説的通説が、いかに事実とそぐわないものであるかが明らかであろう。

では、ザクセンの補助学校自体の普及度はどのような状況にあったのだろうか。補習教育形態が多かった故に遅れていたのであろうか。ポェティガーの調査からザクセンの補助学校生徒の比率を整理すると、表2のようになる。

ポェティガーがグループ3に入れている補助学校生徒の民衆学校生徒に対する比率は、

0.77% から3.5%であり、平均では1.29% となっている(a. a. o., 74)。ちなみに1910/11年のヴィンターマンの補助学校統計では、民衆学校生徒に対する補助学校生徒の比率は表3のようになっている。これからも明らかなようにザクセンの1.29% は、全国平均を大きく上回っていた。プロイセン以外では、補助学校数は136校、83都市にあったが、表4の大・中都市補助学校統計を見ても、ザクセンの補助学校普及率が高かったことがわかる。

ザクセンはシュテッツナーやシュトリュンペルの啓蒙・研究活動にも示されているように、治療教育学史上先駆を切った地域であった。民衆学校教育改革のリーダーシップも握っていた。ライプチヒやケムニッツは全般的に進取の気風に富む街であり、ドイツ労働運動の発祥地でもあった。従って他の地域ではまだ大都市が中心であったのに対し、すでに第一次大戦前に人口一万人以下の所でも補助学校・学級が設立されている場合が多かった。それ故ザクセンは補助学校教育運動を推し進めている補助学校連盟からみれば、模範となりえたはずである。が、そのザクセンにおいてすら補習教育形態と補助学校との間に、当時一種の拮抗関係が存在していたという事実はみのがせないことであろう。

にもかかわらず、ほぼおしなべて1910年代末までは、「真の精神薄弱児学校」たる補助学校の目的と補助学校生徒の実態とのずれを徹底的に検討するという姿勢を、連盟関係者は公に出すことはなかった。キールホルンやフックス等の主張する補助学校像を教育界に定着させること、これこそが第一義であった。補助学校界でこのずれの是正が主要課題となるのは、ヴァイマル期に入ってからである。即ち補助学校制度の建て前としての「真の精神薄弱児学校」という目的を、補助学校生徒の実態に即して修正する動きが一派を成していくのであるが、その際大々的に活用されたのが治療教育学研究の成果であり、そうした理論の先鞭をつけたのがエーゲンベルガーであった。1913年彼は凶らずもこうしたヴァイマル期の補助学校論議を先取りする形で、「今ある補助学校組織は大部分全くの偶然の産物である。・・・確かにそれ相応の劣等児(Underwertige)の数に応じて、単級や多級制の補助学校が設立された。が、その際学校運営や生徒構成はほとんど配慮されなかった」(Egenberger, 1913, 99f.)と、当時の補助学校の実態を叶露している。

第一次大戦中においても事態は変化していない。戦時体制下のため隔年毎の大会開催に代わって補助学校連盟代表者会議が当時の補助学校教育運動の舵取りをしていたが、1917年の会議で連盟の依頼を受けてドルトモントのシュターラー(Stähler)が行った補助学校生徒・卒業生の調査結果でも(HS, 1917, 94ff.)、元補助学校生徒の実態が「各地において非常に目立つ程種々様々であり・・・補助学校生徒資料はそれ故に学校によって等しくなくそろっていない」(a. a. o., 106)との事実を認めつつも、同時に補助学校卒業生は「真の精神薄弱」であり「治癒しえない者」であるが故に兵役は免除されるべきとの論理を貫いているのである(a. a. o., 99)。

このように連盟の尽力にもかかわらず、また各地で試みられた反補助学校派の教育形態

や理論を打破していったにもかかわらず、先の1913年ザクセン調査に見られるように、なお補習教育形態は補助学校と並行して設立され共存していた。またヴァイマル期補助学校界の代表的人物となるエーゲンベルガーが、同じく1913年に報告しているように、補助学校組織が一応確立したとみなされる第一次大戦前の時点でも、補助学校は何等統一像をもってはいなかった。キールホルン型補助学校の普及を掲げていた連盟主導の教育運動はあった。1905年プロイセン省令での補助学校規定はあった。「真の精神薄弱児学校」としての補助学校の拡充を目ざしていたフックスやフレンツェルの尽力はあった。しかしそれにもかかわらず、「補助学校とは一体何なのか」「それは補習教育形態とどう違うのか」について、明快なる答えは当時存在しえなかったのである。

表1 1913年ザクセン補助学校調査(1)

人口 千単位	グループ1 特別な教育形態なし		グループ2 補習教育形態		グループ3 補助学級・補助学校	
	都市部	地方部	都市部	地方部	都市部	地方部
5		4		2		
5-10	12	28	15	16	12	5
10-20	3		8	3	9	4
20-40	1		1		7	
40-100					1	
100					4	
計	48		45		42	

(Böttiger, 1914, 71ff.)

表2 1913年ザクセン補助学校調査(2)

民衆学校生徒数	補助学校生徒の比率
2000	2.22%
2000-4000	2%
4000-6400	1.51%
ツヴァイク(11000)	2%
ブラウエン(19400)	1.43%
ケムニツ(48300)	1.39%
ドレスデン(80700)	0.77%
ライプツヒ(83000)	1%

(Böttger, 1914, 74f.)

表3 1910/11年補助学校生徒の比率

	プロイセン以外の地域	プロイセン	全ドイツ
補助学校生徒の比率	0.68-4.70%	0.0067-4.42%	0.0007-4.70%
平均値	1.24%	0.67%	0.95%

(Bericht, 1911, 219)

表4 1910/11年大都市・中都市補助学校統計

プロイセン以外の大都市・中都市	人口	補助学校数	補助学校生徒	学級数
ハンブルク	859000	12	1629	92
ミュンヘン	600000	7	428	21
ライプツヒ	590000	4	657	39
ドレスデン	552000	4	394	20
ニュルンベルク	332000	11	285	11
ケムニツ	288000	8	519	34
ブレーメン	240000	2	314	20
シュトラースブルク	162000	5	259	12
カールスルーエ	139000	4	160	8
ウルム	56000	2	70	3

(Bericht, 1911, 211)

#### 4. 2 補助学校イデオログによる補助学校史の作為

補助学校勝利への道を確定するに際して、補助学校イデオログの果たした役割は、補助学校が実態としては極めて統一性を欠いたものであっただけに大きかった。1905年以降のいわば第二期の補助学校イデオログが、補助学校勝利への道を確定するためにとった戦略の一つとして、補助学校像・補助学校史の作為が挙げられる。その代表者フックス・フレンツェル等は、1905年までの運動生成期に教員として活動し、同時期の補助学校反対派との対決を直接体験した人々であった。従って1910年以降補助学校側が勝利の道を確認しえた時、彼らがまとめた補助学校史は一種の運動総括書性格を帯び、自己宣伝臭の強い歪められた形をとった。そして何よりも問題として指摘しなければならないことは、以後戦時期を除き補助学校・学習障害児学校が順調な「発展」過程を辿ったため、こうした第二期補助学校イデオログの補助学校拡大策の企図が秘められていた勝者の手による歴史記述が、「学習障害児学校発展」を支えた「正論」として、1970年代中葉まで西ドイツの学習障害児教育研究者・教員に広く肯定されていたという点であろう。以下、補助学校を正当化するための論理として主張された二点、即ち(1). 補習教育思想の克服として成立した補助学校像と、(2). 「真の精神薄弱児学校」としての補助学校像について、それがいかに一定の意図のもとに歪曲化された記述となっていたのかを明らかにしていきたい。

##### 4. 2. 1 補助学校は補習教育思想を克服したのかーベルリン並列学級の記述を中心として

1970年代中葉に至るまでの補助学校史の通説となっていた「補助学校は補習教育思想にとって替わり、それを克服したところに成立した」が、実態といかにそぐわないものであったは、すでにこれまでの種々の補習教育形態と補助学校の事例分析を通して提示してきた。

初期補助学校「発展」の尺度となるのは、いわずもがな多級制への移行である。しかし、第1章第1節でフレンツェルの歴史記述を例に挙げつつ指摘したように、奇妙なことに補習教育として長い伝統をもっていた都市では、速やかに多級制に拡張された学校となっていく経緯を辿ってはいない。一方ブラウンシュヴァイクでは補習教育の挫折経験は皆無に近い状態で、補助学校の拡大が進んでいる。エルバーフェルト補助学校では1884年に、ブラウンシュヴァイクでは翌85年に三学級へと拡張されている。さらに留意しなければならぬのは、この「補習教育思想克服のための重要な時期」であったはずの1880年から1885年までの間に、補習学級か補助学校かの教育形態をめぐる論議は何等なされていないとのメッケルの調査結果であろう(Möckel, 1976c, 14)。

かような実態にもかかわらず、長年にわたって補助学校史上の通説として、「補習教育

思想の上に補助学校が成立した」という解釈が幅を利かせていた。一体これはどのような人々によって、いかなる根拠に基づいて主張されていたのであろうか。この点を検討していくと、以下のような興味深い歴史記述のからくり遭遇する。まずここでは、その最初の担い手であったフレンツェルの歴史文献の分析から入って行くことにしよう。

#### a) フレンツェルの補助学校史記述の変化—タブーの誕生

補助学校が補習教育思想の克服の上に成立したという通説の源泉が、多分にフレンツェルの『補助学校制度の歴史』に帰せられるであろうことは、第1章第1節以降で検討してきた。この1918年書に先だって、フレンツェルは1902年に短い補助学校史を始めて書いている。両文献の内容を比較してみると、我々はフレンツェルの歴史観が、就中補助学校「発展」に関する記述が大きく変化していることに気づく。1902年と1918年の間にいかなる変化が彼の中に生じたのであろうか。また何故そうした記述をせねばならなかったのであろうか。

1902年論文の第1章は歴史であるが、「補助学校史の発展」と題しつつも19世紀の精神薄弱施設の歴史が主たる内容を占めている。むしろそれは「補助学校はまだ発展の途上にあるから」(Frenzel, 1902, 134)との彼の判断によるものだとしても、それは純粋な沿革史であった。より率直に言うならば事実を時代順に羅列したものであった。が、それだけに作為の跡は全くない。1903年に刊行している小冊子でも同様である。

これが変化の兆しを見せるのは1904年である。白痴施設会議の機関誌に、「精神薄弱児のための補助学校(Die Hilfsschulen für Schwachbegabte)」(Frenzel, 1904)の論文を掲載しているが、ここではすでにフックスと連携して補助学校の宣伝に取り組まんと意気込みが感じられる。補習教育を拒否し、補助学校を民衆学校の一部として組み入れることに断固反対しているからである(Frenzel, 1904, 71)。フレンツェルはすでに1899年から連盟大会に参加している(Bericht, 1899, 99)。1903年始めて同大会に出席したフックスと、ほぼその時点で補助学校教育の「発展」のための闘いに意気投合したとみなしてよからう。1904年論文ではフックスの教員養成構想を全面的に支持する旨が述べられているからである(a. a. O., 78)。

そして1918年に詳細な歴史研究書『補助学校制度の歴史』が刊行されるのである。本書の第一の特徴は第1章で示したように、「補習教育思想の克服の上に補助学校が成立した」なる伝説の発生源となっている点であろう。それだけではない。さらにフレンツェルは、補助学校がいかに速やかに「正しい道」に結集していったかを強調している。

「最初の補助学校はその存立や内部組織について、ほとんどあるいは全く相互に知らなかった。その活動はもっぱら個々人に依拠していた。教員達は指導や文献を捜し求めたりあるいは意見交換を行ったりしたことであろう。しかし、そう多くのことは得れなかった。・・・だが、こうした状況は補助学校の全体の発達にとってマイナスになるものではなかった。というのは、(補助学校といふ)筆者註)新しい道が知れ渡るにつれて多くの事柄に関して十分に



一致しうることが判明したからである。それによって、補助学校運動の先駆者達は全体としては同じ方向に進んでいるのだということを確認したのであった。つまり補助学校運動の先駆者達は正しい道の上にならしたのである」(Frenzel, 1918, 35) と。

当時の補助学校の実態は、統一像を打ち出すことなどとてもできない代物であった。各地・各校毎の状況によって、補助学校は多種多様な教育条件下にあった。にもかかわらず、何故各地の補助学校は「十分に一致しうる」ものがあるとか、運動は「正しい道の上にいる」といった歴史記述をなしえたのか。否、正確に言うならば何故かくも補助学校の「発展」を単純化したのか。両歴史記述の間には、16年という歳月の開きがある。フレンツェルの対応に変化を起こさせる何等かの理由が、この間あったのであろうか。1902年頃すでに連盟の率いる補助学校教育運動は、一定の市民権を得ていたはずである。そして以後補助学校は量的に順調な「発展」を遂げている。では、何故記述にかような変化を凝らさねばならなかったのであろうか。その答えを先に言っておこう。1910年代補助学校が勝利宣言をなしえた時点でも、なお教育現場では補助学校と補習教育との識別がつきにくかったからである。特に民衆学校内にあった小規模な補助学校・学級の場合は、補習教育との違いを明示することが困難であった。以下、この点に関する当時の教育界の実状を述べてみよう。

20世紀前半のドイツ教育界の全般的特徴——教育改革への志向も含めて——として、まず能力主義教育体制の強化が挙げられることは、衆目の一致する所であろう。とするならば、何等かの形で落ちこぼれ児童に援助の手をさしのべる教育関係者がいたことは、容易に推測できる。むろんこれらの大半は全国誌レベルの教育雑誌に大々的に紹介されるような画期的な試みではなく、旧来の——19世紀中葉からつとに知られていた——教育形態にすぎず、従ってわざわざそれを宣伝する必要性も、リーダーも欠いていたとはいえ、その存在を否定することは困難であった。事実、1910、20年代補助学校が他を押し普及していく時期でも、小規模な補習教育形態——その名称は促進学級・完結学級・補習学級・補習授業等様々であり、またその名称さえない教員個人の放課後の私的な教育援助であったとしても——を新たに組織する動きは常にあった。いつの時代にも補習教育形態は存在していたのである。

1880年代補助学校の登場によって、補習教育と補助学校という両教育形態の共存・競合関係が始めて成立することになる。確かに1905年補助学校省令によって、補助学校が補習教育とは違う独自の学校であるとの承認をえ、ここに原理上両教育形態の異質性が明確にされた。しかし、先に1892年完結学級廃止が決められ、1905年省令で補助学校の役割が規定されていたにもかかわらず、ヴィラント(Willand, H.)の調査によれば、ライン地域では以後もなお共存・競合関係は続いているのである(Willand, 1987, 40ff.)。ケルン・アーヘン・ボン等では、すでに成立していた補助学校と並行して、補習教育・促進学級が設置されている。その目的は学業不振児の補助学校への転校を防ぐことにあった。

特にケルンでは、語彙児の補助学校への転校が教育心理学上の論議・批判的となり、1910年補助学校普及期に新たに補習教育が導入されている(a. a. O., 50ff.)。

プロイセン文部省でもかような動きを支持する省令の準備に入っている。1911年1月に回章が、次いで1912年3月に補習教育省令が出され、「一定の状況下では今まで通り並列学級(補助学校・学級)の設立が考えられてもよいだろう。それ以外に補習授業の設置による試みを継続したり、必要な場合は拡張することも推奨される。補習授業は各学校の状態に全面的に依拠しており、それ故非常に多種多様な形をとるはずであるので、それに関して妥当する指図を与えることは不可能である」(Frenzel, 1930, 51)との規定が出されている。補習教育の承認、並びに学校の状態に即した柔軟な形態が認められている点に注目すべきであろう。これは1892年省令で廃止された完結学級も再登場しようということの意味していた。

つまり補助学校は相変わらず補習教育形態と競合関係に置かれていたのである。子どもの補助学校転校を拒否して裁判に訴えた親に対する1906年の高等裁判所の決定で、「補助学校は・・・公的な民衆学校の一部である」(a. a. O., 28)と明記されているように、制度的拠り所を民衆学校に求めることで補助学校は確立しえたものの、それは逆に民衆学校内にある補習教育形態とどう違うのかの素朴な疑問を教育現場に残すことになった。ベルリン並列学級の野心的な試みが幕を降ろした後も、学業不振児問題が根本的に解消されていない以上、補習教育の試みが再浮上するのは当然の理であろう。その際、マンハイム・システムのように補助学校が居場所を確保しうるならば、連盟幹部はさほど神経を尖らす必要はなかった。しかし、補習教育形態が補助学校と競合し、補助学校の縮小・廃止に繋がる可能性があるならば、連盟にとってそれは由々しき問題であった。それは補助学校拡大を第一目標に掲げていた連盟が、常に不安と敵意の交錯した感情を持ちつつ補習教育への対処に苦慮せねばならなかったことを意味していた。現実の補助学校が統一性を欠き、促進学級のような補習教育と大差がない所も多かったという実態を何よりも憂え、その「改善」に尽力していたのが、他ならぬ連盟幹部達であったからである。補助学校史上におけるタブーの誕生は、ここに起源を求めることができよう。

ベルリン並列学級を打ち破り、運動の勝利者となったフックスとフレンツェルが、1910年代ほぼ相前後して補習教育の克服の上に補助学校が成立したとの論理を駆使するのは、こうした脈絡において把握されねばならない。彼らの手による歴史記述が中立性を欠き、運動の成果だけでなく、未だ果たせぬ目的——即ち補助学校と補習教育との明確なる区別——をもあたかも成果の如く書かざるをえなかったという事情も、ここにおいて理解できるものとなろう。筆者が彼らを補助学校イデオログと呼ばざるをえないのは、まさにかような意味においてなのである。

## b) ベルリン並列学級の記述の偏り

では、補助学校イデオログは、いかなる根拠に基づいて補助学校は「補習教育思想の克服の上に成立した」との説を記述しているのでしょうか。この点に関して従来の補助学校史を検討していくと、成立期補助学校の最大のライバル、ベルリン並列学級の挫折を格好の事例として取り上げている場合が多いのに気づく。ベルリン並列学級の失敗がもたらしたものの、それは(1). 少人数制の授業によって知能を促進できるというナイーブな考えへの警告と、(2). 普通学校内での補習教育への懐疑を決定づけた点で(Möckel, 1977, 488)、当時の補助学校イデオログにとって、補習教育形態を否定する格好の宣伝材料となりえたことは確かであろう。

しかしながら、ここに歴史のからくりが潜んでいる。なぜならば、ベルリン並列学級は最初の補助学校が設立されて、約18年後に登場しているのである。何故かような時期的なずれにもかかわらず、あえてベルリン並列学級の失敗を例に出さねばならなかったのだろうか。補助学校側が補習教育思想の克服から補助学校が誕生したと始終主張しなければならなかったのは、従って別の企図があったとみてよい。即ち、既述の如く1910年代においてもなお補習教育と区別のつきにくい補助学校がかなり存在しており、片や補習の試みが存続していたという状況を、如何に処理するかが補助学校イデオログの至上命令となっていたからである。以下、彼らが運動側に有利になるように書いたベルリン並列学級の歴史が、いかに長期にわたって影響を及ぼしていたのかを明らかにしてみたい。

代表的な補助学校イデオログ、フレンツェルとフックスのベルリン並列学級に関する記述は、興味深いコントラストをなしている。「補習教育思想の克服の上に補助学校が成立した」を、補助学校史記述の主軸としていたフレンツェルは、当然のことながらベルリン並列学級の成立から挫折に至る経緯を綿密に伝えている。ただし記述の大部分は、ベルリン市視学官でありフックスの良き協力者でもあったギッキーの報告書をそのまま載せているにすぎない(Frenzel, 1918, 47ff.)。従ってその内容は、第2章で筆者が検討したように、並列学級の目標がいかに生徒への専門的知識を欠いた誤ったものであるのか、並列学級を補助学校に組織転換していくことがいかに正当なる判断であるのかの論理を、綿々と綴ったものに過ぎなかった。

これに対してフックスの代表作『精神薄弱児、その道德・宗教的・知的ならびに経済的救済——補助学校教育の試み(Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik)』(1922)の第I部「ドイツ補助学校制度の歴史」の記述はやや奇異な感がある。学業不振児問題が未だに解消していないことを述べ、マンハイム・システムや個別授業、さらには学級定員を減らすこと等々の方式の紹介はしているものの、ベルリン並列学級の挫折の経緯については、一言もふれていないからである。その理由はある程度推測がつく。未だ解決せぬベルリンでの学業不振児問題に言及することは、率先して並列学級つぶしを行ったフッ

クスには、避けたいテーマであったと捉えてよかろう。つまりフレンツェルは並列学級つぶしの当時者の報告書を孫引きして紹介することで事実の作為に加担したのであり、フックスは事実を回避あるいは無視することで都合の悪いことを隠蔽せんとしたのである。記述の差はあるとしても、共に補助学校イデオログたる面目をいかんなく発揮していたのである。

さて、このベルリン並列学級の史実の歪曲化は、以後補助学校界で実に長期にわたって「効果」を発揮することになる。戦後の文献の記述を辿りながら、その「効果」の程を見ていくことにしよう。

1951年戦後の補助学校界でレーゼマン(Lesemann, G.) と相並ぶ指導的立場にあったドーアマン(Dohrmann, P.) によって「ベルリンの教訓(Die Lehre von Berlin)」と題する小論が出される。表題からも推察されうるように、これはベルリン並列学級の挫折と補助学校への転換の経緯を、継承すべき教育的遺産として高く評価している。少し長くなるが、5ページにわたる変遷史の結びにドーアマンが書いた教訓なるものを引用しておこう。

「並列学級のレットルも子どもを劣等の悪評から防ぐことができなかつたのを伝え聞くのは、興味深いことである。並列学級の特徴はすぐに広まり、そこに送られた子どもは他の都市の補助学校生徒と同じく同級生からの嘲りに耐えねばならなかつた。それどころか並列学級の子どもはさらに危険な状態にあった。なぜならば当初は幾つかの学科は普通学級の子どものとっしよに授業を受けており、後には同じ校舎で彼らと別に分けられていたからである。並列学級の試みは確かにドイツにおける補助学校制度の発展にブレーキを掛け、かなりの都市がベルリンの結果を待ち通して補助学校の設置を引き延ばした。しかし全体から見れば、ベルリンの試みは大きな基盤を成就させたという点では良かつた。というのは、それは最終結果において独立した学級の必要性のための重要な証明となつたからである。我々はこうした並列学級の試みを教訓とし、同じような経験をもう一度したいなどと思わせないように気をつけようではないか。補助学校は自明のものとして自然に成長したものであり、ただ補助学校だけがschwachbefähigte Kinder の問題解決をもたらすことができるのである。」(Dohrmann, 1951, 212) そして子どもに嘲りや劣等感を植え付けるだけだから補習教育は無駄だと断定するかような教訓こそが、1950年代西ドイツ特殊教育制度復興の方向を決定づけることになる。なぜならば、ドーアマンは当時『治療教育学』誌の常連執筆者であり、補助学校界の運動指針の提示者の一人と目されていたからである(ZfHP, 1950, 4ff. und 1955, 425ff.)

さらにこうした歴史的教訓は、1960年代の飛躍的な学習障害児学校「発展」へのスプリング・ボードとなつていく。次ぎに60年代の代表的見解ともいえるオプティミスト的歴史記述を三つ提示しておこう。

ベシエルは1960年の時点での西ドイツ学習障害児学校の「発展」を原則的には肯定・

評価する立場から、ベルリンの失敗を例に出している。「遅滞児を彼らの特性に十分な注意を払いつつ、かつゲマインデ・シューレの内部の特殊学級に置いて、一つの学校組織によって援助するというベルリンの例は、非常に重要な試みと見なされうる。その試みが失敗したのは、年齢差の理由からすでに(その効が 筆者註)疑わしいのに、普通学級へ戻すという間違っただ目標設定そのものに原因があった。しかしまたそもそも実現などできないものであったのである。なぜならば遅滞児の発達能力を正しく判定していなかったからである。」(Beschel, 1965, 25)

また戦後西ドイツ補助学校界の長老格であったホフマン(Hofmann, W.)は、先のドーアマン論文に全面的に依拠して、ドレスデン・ハレ・ケムニッツと同じ誤ちをベルリン並列学級は繰り返したと断定している。そして「幸いなことに当時ベルリンで指導的立場にあった教育者達、即ち市視学官ゲルステンベルク(Gerstenberg)、市視学官ギッキー、当時補助学校教員であり、後に市視学官となるフックス等は、大変賢明で分別があり、誠実であった。彼らは並列学級のこうした発展を間違っただものと認識していた。個々の学級を多級制学級にしていき、それを数年後に独自の補助学校に転換させていったのである。」「とはいえ並列学級のこうした間違っただ発展が終わり告げるまで、なお十年以上もの年月がかかった」(Hofmann, 1966, 83)と、位置づけている。さらにホフマンはドーアマンと同様、こうしたベルリン並列学級の失敗例が、補助学校発展に役立ったとの評価をしている。「それによって、明白な証明がもたらされた。即ちschwachbefähigte Schülerは、補習授業によって、促進されえないということ、むしろこうした生徒の学業不振は永続的なものであり、平均的生徒と比べてその能力遅滞が絶えず続くのだということである。・・・それに対する援助は特別な治療教育学的授業によってのみ提起されうるのである。独立した補助学校組織の設置の必要性が、それで以て最終的に証明されたのである」(a. a. O., 83f.)と。これもまた孫引きによる誤れる定説強化の一例である。

東ドイツ補助学校史研究者も、同じく現状の補助学校制度を肯定する記述に終始している。シュレーゲル(Schlegel, J. A.)の教授資格論文(1963)では、「補助学校への反対者の影響により、ベルリンではかなり長期にわたり補助学校の設立が妨げられた。すでに1900年以前に補助学校設立に賛同する声が、ベルリンで上がっていたにもかかわらずである」(Schlegel, 1963, 121f.)とされ、「補助学校の反対者達は補助学校の発達がさらに有利な形勢になり、彼らの情勢はますます無効なものとなっているということ、結局は思い知らねばならなかった。補助学校をめぐる争いは、また積極的な作用をもたらした。即ち、この争いはやがて多くの教育者や世間に補助学校の努力への信頼をもたせ、かつ精神薄弱児への理解と助成を高めたのである」(a. a. O., 122)との歴史的教訓が示されている。

つまり所運動の勝利者によるベルリン並列学級の歪められた歴史記述は、それをただ再記述するだけの従来の安易な歴史研究方法に支えられて、「教育的遺産」として1950、60年代東西両ドイツの補助学校「発展」において大いなる効果を発揮しえたと言えよう。

戦後補助学校再建期にあっては、東部ドイツや東欧諸国からの大量の難民子弟の流入や戦災孤児問題、さらに敗戦直後の厳しい生活条件等々から、学業不振児問題はいやが上にも顕在化していた。むろん東西ドイツ分裂が不可避となり、マーシャル・プラン援助によって西ドイツ経済復興への道が具体化するや、急速に台頭してくる経済発展至上主義の方向が、これらの学業不振児問題の解決策にいかなる間接的影響を及ぼしたかについては、今後の研究に待たねばなるまい。だが、補助学校の存在が、普通学校内に学業不振児教育の場を求めるべき客観的条件が揃っていた戦後西ドイツにあっても、なおその教育可能性の選択権を奪っていたであろうことは、本稿で明らかにされた連盟の伝統的なセグリゲーション方針・歯止めなき補助学校拡大策から容易に推測される。事実1951年ドーアマンの「歴史の教訓」の執筆動機は、学業不振児問題が特に顕著であったベルリンで、それを戦後の社会問題の一環として捉え、補助学校の枠に拘束されない柔軟な教育的試みをせんとした一部教員の動きを阻止する意図が秘められていたのである(Dohrmann, 1951, 208)。この歴史の教訓こそ、今日我々はドーアマンとは逆に意味において胸に刻まねばなるまい。

#### 4. 2. 2 何故シュテツナーの1864年書は過大評価されたのか

補助学校像・補助学校史の作為について第二に指摘せねばならないことは、1864年をメルクマールとする補助学校史が圧倒的に目だつという点であろう。シュテツナーが1864年に著した『精神薄弱児学校——その設立への最初の構想』は、補助学校構想を最初に打ち出している重要書であると位置づけられているからである。実際これまでの補助学校史文献では、19世紀前半や末の時期区分は数年のずれがあっても、1864年で一つの区切りをつけるのが通例となっている。シュテツナーが長年補助学校の父と呼ばれてきたゆえんである。しかし、ここにおいてもフックス(Fuchs, 1912)やフレンツェル(Frenzel, 1918)等の補助学校イデオログによる歴史の作為が見られるのである。歴史事象の順次性を補助学校サイドに有利なように作為的に置き換えるというストラテギーが用いられているのである。

結論を先んじて言うならば、シュテツナー書が重視された理由はただ一つ、キールホルン・フックス・フレンツェル等の望んでいた「真の精神薄弱児学校」としての補助学校像の証拠となること、これにつきる。以下、何故本書がかくも過大評価されたのかの理由を検討してみよう。

##### a) 誰が「補助学校の父」であったのか

現在に至るまでの補助学校史研究では、施設と補助学校との係わり、施設型精神薄弱教育の補助学校教育への影響力について、過小評価する立場が一般的である。ネオ・マルキスト派——例えばヤンツェン(Janzen, 1974)、アルトシュテット(Altstaedt, 1977)、ライヒマン(Reichmann, E.)(1981)等——にはこれはほぼ一致した見解である。またミシュケル(Myschker, 1968)やメッケル(Möckel, 1976a)といった手堅い研究姿勢を貫いている人々にも見られる傾向である。

しかし、施設型精神薄弱教育の経験に基づいてまとめられたシュテツナー書の補助学校教育史上の位置づけとなると、取り扱い方は全く異なる。補助学校構想の嚆矢としてのシュテツナー書の歴史的な位置は、今なお極めて大きい。シュテツナー自身は第I部でも若干ふれたように、1860年代ライブチヒで精神薄弱施設関係者といっしょに補助学校設立計画に参画し、1874年の白痴施設会議設立にも関わっているものの、ほどなくこの分野に関与しなくなってしまうのである。1870年代から亡くなる1910年までの彼の関心はもっぱら聾啞教育と民衆学校教育学に向けられ、補助学校連盟結成には一切関与せず、1907年に招かれて始めて連盟大会に参加しているに過ぎない(Ellger-Rüttgardt, 1980, 51f.)。これは一体どのように解釈すればよいのであろうか。

この矛盾を始めて指摘したのが、ミシュケル論文「補助学校思想の起源について(Zum Ursprung des Hilfsschulgedankens)」(Myschker, 1968)である。シュテツナーを「補助学校の父」とみなす従来の補助学校史の通説を批判している。だが、それ以降の一連の

ミシュケル著作(1969, 1972, 1983)にも如実に示されているように、彼は歴史研究者として事実史段階での緻密な叙述はできても、社会史的総合把握力に欠けるきらいがあるため、では何故にシュテッツナーが「補助学校の父」として補助学校史上にかくも長く座を占めているのかについての分析にまでは至っていない。

補助学校教育史上のシュテッツナーの経歴は、確かにミシュケルの指摘するように父と呼べるようなものではない。具体的実践のなかったシュテッツナーは、ある時点まで全く忘れられた存在であった。では、誰が真の父であったのか。いみじくもキールホルンの甥アダム(Adam, F.)は、キールホルンの口述を基に書き上げた『ハインリッヒ・キールホルン(Heinrich Kielhorn)』伝で、「ハインリッヒ・キールホルンは補助学校の父である」(Adam, 1931, 110)との小見出しを付けている。キールホルンこそ不統一極まりない成立期補助学校にあるべき鑄型を提示し、それを連盟を介して全ドイツに拡大させたという意味で、父たるにふさわしい人物であった。

シュテッツナーが如何に1880年代補助学校成立期、忘れられた存在であったかの証拠として、キールホルン自身の述懐を挙げることができよう。ブラウンシュヴァイク補助学校での教育実践上の指針は、通常補助学校史に必ず出てくるドレスデンの補習学級やシュテッツナー書に依拠してはいなかった。甥アダムは、キールホルンがシュテッツナー書を知ったのは、ブラウンシュヴァイク補助学校がすでに3学級に拡大していた時期であるとしている(a. a. O., 48)。即ち1886、7年頃始めてシュテッツナー書を読んだと推定されえよう(Reinke, 1897, 5f.)。キールホルンが、ドイツ教員集会で補助学校「発展」史上のエポックとされる補助学校の原型を披露したのは、1887年のことであった。とすればシュテッツナー書は、少なくとも1880年代の初期補助学校教育運動に何の影響も与えていなかったと言うことができよう。(註40)

にもかかわらず、本書はミシュケルもいうように、補助学校界で極めて高く評価されてきた。「シュテッツナー書は・・・補助学校が成立した後に教授法・教育方法上の実践にとって大きな意義を呼び起こした。全世代の補助学校教員が、本書から益するものを得たのであった」(Myschker, 1983, 129)と。では、この忘れられていたシュテッツナー書が、どのようにして貴重な先駆的实践と評価され、あまつさえ人は補助学校の父とシュテッツナーを呼ぶようになっていくのであろうか。キールホルンがシュテッツナー書の存在を知った時期と、後年連盟のモデルとされるブラウンシュヴァイク補助学校の内情、さらに連盟のアジテーター的啓蒙活動を総合比較するならば、そこに単に「教育的遺産」なるものを求める以上の企図があったのではないかとの推察が可能なのである。次ぎにその考察に入っていくことにしよう。

#### b) 何故シュテッツナー書は重視されたのか

シュテッツナーが父とされ、その1864年書が補助学校教育上の最重要文献と見なさ



れてきたのは何故なのかという問いを念頭に置きつつ、補助学校史文献分析によってこの説の出所を辿っていけば、ここでもまた我々はベルリン並列学級の歴史記述と同様、補助学校イデオログによる作為にぶつかるのである。

そもそも精神薄弱児教育のための新しいタイプの学校設立を求めたのは、シュテツナー書が始めてではない。1863年11月ケルンがライプチヒ教育協会で「民衆学校で他の子どもと歩調を合わせることができない子ども達のために、精神薄弱児学校(Schule für Schwachsinnige)が設立されねばならない」(Frenzel, 1918, 16)との講演を行っているからである。またブラウンシュヴァイク補助学校設立に際しては、ケルンの娘婿で当時精神薄弱教育界の大御所であったキント(Kind, K. F.)が助言・鑑定役を勤めている点も留意すべきであろう(HS, 1908, 89)。つまり間接的な形でキールホルンやベルクハーンは、このライプチヒの精神薄弱施設関係者の教育運動の影響を受けているのである。またシュテツナー書の教育方法自体も、フーベルツブルクの白痴施設でグレシェ(Gläsche, K.)から教えられた教育経験に基づいている。1880年代以降の補助学校のように、民衆学校生徒の落ちこぼれ問題より発したものではないのである(Myschker, 1983, 128)。

従来の補助学校史では施設の役割の過小評価が一般的である。にもかかわらず、何故シュテツナー書だけは別格扱いされたのであろうか。答えはただ一つ、そこには当時の補助学校イデオログの理論に都合のよい内容、即ち軽度精神薄弱理論とそのための学校教育構想が盛り込まれていたからである。

補助学校に関する最初の規定1892年省令では「(白痴の 養育)寄宿制学校に入れねばならない程ではないにしても、しかし民衆学校での生活と仕事には明らかに適してはいない精神薄弱児(schwachsinnige Kinder)のための学校」(Klink, 1966, 108)と、すでに1864年書と同じ補助学校の位置づけがされている。だが、シュテツナー書の普及の時期から鑑みて、これをもって直ちに、白痴を補助学校の対象外とすることや、教育可能児と不可能児とを俊別すべきとの考えは、シュテツナー以来のものであったのだとする論拠が固められうるはずはなかった。

しかし、その後の補助学校史記述では、この点は度々混同されている。なぜか。ここにキールホルンやフックスの目ざしていた「真の精神薄弱児学校」たる補助学校像を補填するものとして、シュテツナーの先駆性が過度に強調されたのではないかという推察が可能なのである。当時の補助学校推進派は、補助学校と補習教育形態との区別を明確にすることができるかどうか、補助学校「発達」の成否をかけていたからである。

シュテツナー書に依拠して補助学校を正当化する論理を組み立てた場合のメリットは、次ぎの二点にまとめられよう。即ち、(1). 精神薄弱児教育における補助学校と施設との繋がりを示せること、それによって補助学校生徒が民衆学校生徒と段階的差異ではなく質的に異なるとの主張ができること、(2). 1880年代キールホルンに始まり連盟幹部によって進められた補助学校教育運動を、1864年の補助学校教育構想の伝統にまで溯らせる

ことによって、補助学校登場の歴史的必然性を正当化できること、である。

1880年代に、それもブラウンシュヴァイクで細々と始められた補助学校教育運動を、シュテッツナー書と直結させて位置づけるならば、あたかも補助学校は1860年代からの長き運動の中から誕生したものであるかの如き伝統を持ちえたのである。シュテッツナー書が初期補助学校成立に何の影響力も与えていなかったにもかかわらず、1900年代以降最重要文献となっていくのは、こうした補助学校誕生の正当化論理の駆使に役立つものと評価されたからに他ならない。以後ヴァイマル期、ナチズム期を通じて教育方法手引書として広く補助学校教員に読まれ、シュテッツナーは補助学校の生みの親との伝説が普及していくのである。

### c) シュテッツナー伝説の普及とフックスの作為

さて、ここでシュテッツナー伝説がかくも大々的に補助学校界に波及しえた最初の徑路を探ってみよう。ベルリンのフックスの補助学校教員養成コースがそれに該当すると、筆者は考える。

フックスの1899年書『精神薄弱児、その道徳的・知的救済』では、すでにシュテッツナー書が参考文献のトップに挙げられている(Fuchs, 1899, 246)。フックスがいかにシュテッツナーびいきであったかは、キルムゼも証言している。1910年にシュテッツナーが亡くなった時、フックスが漏らした感慨をキルムゼは次ぎのようにまとめている。「フックスは、『この生まれながらのオルガナイザー』であったシュテッツナーが補助学校教育を維持しえなかったことを、いたく嘆いている」(Kirmsse, 1911, 197)と。

特に目だつ取り上げ方は、1910年夏ベルリンで四週間にわたって開かれた第1回補助学校教員養成コースでの大々的な紹介である。理論演習用テキストとしてまず最初にシュテッツナー書が選ばれ、「この書の中で精神薄弱児のための補助学校の理念が始めて明らかに述べられている」(Fuchs, 1910a, 12)とのコメントがなされている。ここには、「真の精神薄弱児学校」を目ざしたフックスの思い入れがあるとみてよい。後述するように、補助学校全体の流れは決してその方向に向かわなかったからである。1912年に先の1899年書の改訂版をフックスは出すが、その歴史記述の章でも1864年が補助学校教育史上のエポックであるとの位置づけがされている(Fuchs, 1912, 4ff.)。

確かにシュテッツナー書の説く精神薄弱児教育方法が、しかるべき専門性をまだ持ちえなかった補助学校教員にとって貴重な先駆的实践であったことは間違いない。しかし、フックスが教員養成の講義でシュテッツナー書を優先して教えたのは、単にその内容が優れていたからという理由だけではないと、筆者は考える。ベルリン並列学級を閉鎖に追い込み、補助学校勝利の手答えを感じつつあった1910年の時点においても、なお補助学校の大半が統一性のない実態にあったことを、フックスは他の誰よりもよく知っていたに違いない。それ故にこそ、1880年代に登場した補助学校に、シュテッツナー構想の実現という位置を与え、伝統の継承者という風格を備えさせたと判断することは、これまでの補助

学校「発展」の経緯からしてさほどよかった見方ではあるまい。

なぜならば、フックスが補助学校教員養成コースで大々的にシュテツナー書を取り上げている反面、おそらく意図的に避けたであろう類似冊子が存在していたからである。シュテツナー書と同じ年、それもベルリンでシュテツナーの構想とほぼ同じ白痴学校計画書が、ゲマインデ・シューレの教員によってまとめられているのである。しかしながらこの白痴学校計画書は、1932年『補助学校』誌に取り上げられるまで、補助学校史上では全く知られていなかった。フックスは、1890年代半ばからベルリンをその教育活動の場としていたにもかかわらず、この白痴学校計画書に言及することは何等なかった。何故なのか。単にその存在を知らなかったのであろうか。それとも他の理由があったのであろうか。以下それについて検討してみよう。

ベルリンで精神薄弱児教育のための教育組織化の論議が始まるのは、1856年グッゲンビュール(Güggenbühl, G.)の当市の訪問前後からである。が、救貧当局・学校当局・教員集団等、様々なサイドで提起された精神薄弱児教育施設・学校の設立は実現に至らなかった。1864年3月ベルリンのゲマインデ・シューレの一教員であったシューマッハー(Schumacher, E.)は、まず救貧当局に、次いで学校当局に白痴学校計画書を送っている。シューマッハーは、ゲマインデ・シューレの授業についていけない子どものために、長年個人教授を行っていた。シューマッハーの計画書執筆動機は、学校であるいは地域で放置され、嘲りの対象となっていた白痴児への同情と、適切な教育機会の提供でそれが改善されうるとの彼の教育実践経験から発するものであった(Prochownik, 1932, 426ff.)。

「どのようにすれば、ベルリンで白痴の子ども(idiotische Kinder)の教育の配慮を最もうまくすることができるのか」(a. a. O., 429)の観点からまとめられた白痴学校計画書は、まず「(1). 白痴児(blödsinnige Kinder)は大都市の犠牲者である。(2). 彼らの発達可能性、その半数は救済可能である。(3). これらの子どもを教育していくことはゲマインデの義務である。・・・(6). 個別的取り扱いが必要である」(a. a. O., 429)といった白痴教育の原理を羅列し、次いで以下の如き具体的な白痴学校構想を打ち出している。

- ①. 三段階に分かれたグループで、各12名の構成で、毎日2時間の授業を行う。
- ②. 他の時間は普通児と共に授業を受ける。
- ③. それ故に、ゲマインデ・シューレとの密接な繋がりが大切である。
- ④. 授業の目的は普通学校へ戻すようにすることにある。

シューマッハーは1864年白痴施設学校計画書を提出した後、それへの学校当局の消極的反應の故に、さらに同種の計画書を送っている。それに対して最終的に1867年学校当局は、児童数が少ないのでかような学校の設立はコスト高になるとの拒否回答をしている(a. a. O., 430)。むろんここでシューマッハーが使っている白痴及び白痴学校は当然今日の定義とは異なる。軽度精神薄弱児・学業不振児を指していたと考えてよい。

さて先の疑問に戻ろう。フックスはこのシューマッハーの1864年白痴学校計画書の存在と、1867年までの学校当局への働き掛けについて、全く知らなかったのであろうか。

世紀転換期フックスは、ベルリンで精神薄弱児問題に取り組んでいた。1903年3月同地にささやかな規模ではあるが精神薄弱児教育・保護協会(Erziehungs- und Fürsorge-Verein für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder)が設立されるや、その会長となった市視学ギッキキーは(ZBSE, 1903, 64)、この組織の一任務として将来の教員養成・再教育に備えて、精神薄弱・補助学校関係図書の実を旨とするようになる(Bericht, 1905, 27)。フックスとギッキキーは、共にベルリン並列学級の設立に加わり、ほぼ同時期に補助学校連盟側に回り、並列学級の補助学校への速やかな組織転換に尽力した盟友であった。が、図書収集に際しては、1899年著作刊行以来精神薄弱児教育の専門家として徐々に脚光を浴びつつあったフックスが、主導権を握っていたと見なしてよかろう。フックスが精神薄弱・児童保護事業関係の文献収集に際して、ベルリンの施設関係者等とタイアップしていたことは、彼自身も述べている(Fuchs, 1903b, 108)。1900年代はまだ精神薄弱児関係の文献はそう多くはない。ましてやシューマッハーは、ベルリンで数年にわたり白痴学校設立を求めて当局に働き掛けていたのである。とするならば、フックスは少なくともシューマッハーの白痴学校計画書の存在は知っていたはずである。それを読んでいたことも、かなりの確率でありうる。

もしそうだとすれば、何故フックスはこの白痴学校計画書に言及していないのだろうか。シューマッハーの計画書は、同年に出されたシュテツナー書と匹敵する程の重要な提案をしている。それ故、約60年後の1932年『補助学校』誌でもシューマッハーの白痴学校計画書が紹介され、補助学校史上の先駆的提案として評価されているのである。前述の如く、フックスが当代きっての補助学校イデオログとしての地歩を固めていく道は、同時にベルリン並列学級との抗争の歴史でもあった。1903年から1910年頃までのフックスの最大の任務は、並列学級の補助学校への組織替えにあった。従って、それを否定するような言動は切り捨てねばならなかった。が、シューマッハーの白痴学校構想は余りにもベルリン並列学級の教育理念と似通っていた。シューマッハーを紹介している『補助学校』誌でも、「これはその先見の明にもかかわらず、当然のことながらその時代における通常の誤りを含んでいる。即ち、普通学校との連携並びに精神薄弱(Schwachsinn)の治癒可能性への(Heilbarkeit)確信である」(Prochownik, 1932, 430)との補助学校側から見た限界が指摘されている。並列学級の閉鎖をひたすら目指していたフックスが、1910年の時点で、それも補助学校教員養成コースで、「普通学校との連携」や「精神薄弱の治癒可能性への確信」を綴った本の紹介などできるはずはなかったと判断してよかろう。

つまりシュテツナー書は、1900年代以降補助学校イデオログによって、意識的に重要文献として宣伝されていった気配が濃厚なのである。何故なのかは、もはや繰り返

すまでもなかろう。そこには当時の補助学校の実態としての補習教育との類似性を、何としても覆い隠さねばならないとの企図が働いていた。即ち、シュテッツナー書がかくも補助学校界で推奨された最大の理由は、キールホルン型補助学校を目ざしていた連盟幹部の「真の精神薄弱児学校」化への尽力を裏づけてくれる格好の証拠物件となりえたこと、これにつきる。

かくして、1860年代にこうした先駆的提案がある、その構想を継承して1880年代に補助学校教育実践が始まったのだ等々のいわゆる補助学校史伝説なるものが、1910年代以降フックスやフレンツェル等の補助学校教育運動の勝利者の手によって、運動の総括という意味合いをこめて、作為的にまとめられていったのである。とりわけ首都ベルリンでのフックスの補助学校教員養成コースを介してのドイツ各地への「正当」なる補助学校史の通説の波及力には、注目する必要があるだろう。分邦主義的傾向の強いドイツであったとはいえ、ベルリンはやはり文化・学術の中心地であった。そしてこうして作り上げられた補助学校史伝説なるものが、統一性を何等持ちえなかった補助学校にいかに多大な力を付与したかは、現在まで刊行されている大半の補助学校史文献が如実に物語ってくれるのである。

## 第Ⅱ部 まとめ：補習教育形態の挫折と補助学校「発展」の相関性

まとめに入ろう。ここでは第Ⅱ部の冒頭に掲げた解決課題との関連で、補助学校が勝利者の地位を占める上で大きな役割を担った補助学校イデオログによる補助学校像・補助学校史の作為の内容、「補助学校イデオログは、いかにしてこうした不十分極まる補助学校の実態と問題点を隠したのか」を総括的に整理し直し、第Ⅱ部の結論としたい。これによって冒頭に引用したメッケルやシュベックらの発した問いへの答えが出せるものと考ええる。

成立期補助学校の実態は、先にみたようにその生徒受入れ基準が、各地・各校により差があり、不明確なものであった。また1901年補助学校連盟決定に至る経緯をみても、補習教育形態にとって替わることが補助学校確立の戦略とされる反面、補習教育を受けている生徒と、補助学校生徒との類似性が検討されることは全くなかった。補習教育の対象児を普通学校に戻さず、クラス数を増やせば、必然的に補助学校への組織替えが可能だと連盟指導者達の戦略から推し量るならば、補習教育と補助学校の生徒構成は同じという結果を招くことになる。しかし、こうした矛盾に1901年決定は言及していない。即ち、1901年連盟決定や1905年省令にもかかわらず、1900年代補助学校・学級は、なお次の三つの性格を有していた。(1). 補習としての性格、つまり原級復帰を主目的とする伝統的補習教育形態 (2). 精神薄弱児のための教育機会の保障の場としての性格 (3). 民衆学校の授業についていけない種々様々な子どもの溜まり場としての性格、である。

にもかかわらず、先にとりあげた1927年のニーケルクによる補助学校成立経緯とその成立要因抽出手法は、1970年代半ばに至るまで、通常の補助学校史記述の内容を代表するものであった。しかし、事実はどうであったのか。補助学校イデオログによりある意図の下で書かれた「史実」に、実態は即していたのであろうか。ベルリン並列学級を打ち破ったとはいえ、ドイツ各地に小規模な補習教育形態はなお数多く存在していた。それ故にこそ、キールホルン型補助学校をモデルと目していた補助学校イデオログは、補助学校と補習教育形態の相互比較を、意図的に妨げなければならなかったのだと言える。なぜならば今まで見てきたように、補習教育形態と補助学校との間に明確な一線を画し難い学校・学級が余りにも多かったからである。

経済的にも社会的地位においても、補助学校連盟の思惑を気にする必要のなかった当該期の代表的な治療教育学研究者トリューパーやヘラーが、補助学校の実態とその理念のギャップに警告を発した時、連盟がどれほど冷淡な対応でもってその発言を封じていったかはすでにみてきた。トリューパーやヘラーの言うように、実態に即して補助学校のあるべき役割を定義すれば、それは補助学校の独自性・必要性の意義が確立しえなくなることを意味する。補助学校拡大のためには、あくまでも補習教育形態と異なる学校であることを前提としなければならない。

1911年ベルリン並列学級は、その野心的な教育的試みの幕を閉じる。ここにフックスの補助学校イデオログとしての役割が、如何に大きな影響を及ぼしていたかについてはすでに検討してきた。1903年以来フックスは、執拗にベルリン並列学級を攻撃してきた。ベルリン並列学級の失敗は、同時に補助学校の格好の学校拡大ストラテジーの材料となった。この失敗を通して連盟は、1900年代初頭から補助学校形態をとらない他の類似教育形態に対して、意図的なマイナス評価ないしは徹底した無視という手法を駆使していくのである。さらにそれだけではなかった。フックス、フレンツェル等、当該期補助学校運動の先頭にたってきた人々が、1910年代からヴァイマル期にかけて、こうした教育実践を、正当なる歴史として記述していったのである。補助学校制度確立に至る道が如何に苦渋に満ちたものであったのかという多少のヒロイズムを込めつつ、彼らは自身の補助学校教育運動を総括書としてまとめたのである。

運動の勝利者、補助学校イデオログによる補助学校史記述にみられる資料操作上の作為の中で、最大のポイントとなるのはすでに検討してきた次ぎの二点である。

- ①. 補助学校は補習教育形態を克服したのか――ベルリン並列学級の記述を中心として
- ②. 何故シュテツナーの1864年書は過大評価されたのか

シュテツナー書が重視された理由はただ一つ、キールホルン・フックス・フレンツェル等の「真の精神薄弱児学校」化への尽力を裏付けてくれる証拠になること、これにつきる。フックスがシュテツナー書と同じ年に、しかもベルリンで出されていたシューマッハー書にはなんら言及せず、もっぱらシュテツナーのみを補助学校教員養成コースで、重点的に取り扱ったのもこの意図より来ているとみなしてよかろう。「1864年にこうしたことが言われている。だから1880、90年代に補助学校としてその実践化への道が開かれたのだ」とのいわゆる補助学校の伝統性の強調は、1900年代以降の補助学校イデオログの手によって作為的にまとめられたものであった。当のシュテツナー自身は、すでに70年代半ばからは、民衆学校教育学の向上と聾啞施設での仕事に取り組み、補助学校設立運動になんら関わることがなかったのにである。「補助学校は補習教育形態を克服したもの」との補助学校史上の伝説的定説も、後年補助学校イデオログ達によって、補習教育形態との差異を強調する理論的支えとして作り上げられた説であった。

かかる意味においては、補助学校は確かにシュテツナー以来の伝統を継承し、ベルリン並列学級のような補習教育形態を克服した「真の精神薄弱児学校」であったといえよう。だが、それはキールホルンやグローテ等連盟結成者の要求・願望であり、1910年代以降フックスやフレンツェルによって「史実」として記述されたものにすぎなかった。第Ⅱ部冒頭にも述べたように、誤解を恐れずにいえるならば、補助学校は1896年から連盟結成準備を始めた人々の手によって、いわば補習教育形態を「上から」彼らの意図に即して「軽度精神薄弱児学校」として再編しなおし、1898年以降連盟の組織力を介して要求としてドイツ各地に普及していったものに過ぎないのである。

従って1970年代半ばまでの補助学校史文献の記述――即ち1880年代以降の補助

学校成立をもってそれまでの補習教育形態と一線が画され、さらに1901年連盟決定とそれに引き続く1905年省令により、補助学校が補習教育形態を克服し精神薄弱児のための学校になったとする、あるいは連盟は当初それを目ざしていたとする位置づけは、さらに第一次大戦前に補助学校制度は確立したとする考え等々――、いわゆる補助学校史上の定説なるものは、補助学校の実態と連盟幹部の本音に即して判断すれば明らかに誤りなのである。

そもそも補助学校史を概観するならば、補習教育形態と混同して捉えられやすい、あるいは競合関係が到来しやすい条件があることが、ほぼ法則的に認められる。ドイツ産業界の好景気の時期と符合する形で、民衆学校での能力主義的教育傾向が強まる時に、学業不振児問題が顕在化し、補助学校と補習教育との対立ないしは代替が繰り返されているからである。1890年代末に補助学校と補習教育形態との対立が激化し、その区別に補助学校側が躍起になって尽力し、1910年頃までに一応の結着を見たものの、1912年補習教育省令が出されているように、両教育形態の共存・競合はなお続いていた。これはヴァイマル期にも繰り返され、相対的安定期1924年から27年に、再度補習教育に関する省令が出される反面、補助学校側の不安を取り除くべく補助学校との区別が強調されている。ナチズム期になるとその経済力が飛躍的に伸びる1937、38年に精神薄弱児を補助学校から排除し、能力主義教育体制の底辺に補助学校制度を位置づける法的基盤固めが完了し、ここに皮肉なことに補助学校教育運動の所期の目標が達成される。(註41)戦後はまず1950年頃東ヨーロッパからの難民子弟や戦災孤児の社会統合の課題との関わりで、補習教育と補助学校との相関関係が問われる。次いで西ドイツ経済の飛躍的發展に歩調を合わせて、1960年代各州の補助学校は次々と学習障害児学校と名称を変更しつつ、実質的にはメッケルが半ば揶揄的に述べているように、マンハイム・システムの促進学級の代替物として大々的「発展」を遂げるのである。

補助学校連盟の主導で組織化された補助学校教育運動は、1898年以来常に補助学校拡大策に終始してきた。補助学校制度の問題が顕在化する時期は、上に挙げたように幾つかあった。とりわけ1950、60年代の経済發展と民主化された西ドイツ教育制度の下では、補助学校連盟の後を引き継いだドイツ特殊学校連盟による補助学校制度の抜本的見直しがあつてしかるべきであつた(Bleidick, 1973, 836ff.)。にもかかわらず戦後も補助学校教育運動は、なお普通学校内での学業不振児予防対策は効果が薄いとて反対し、もっぱら補助学校拡大策に走った。例えば1965年第22回デュイスブルク特殊学校連盟大会で、ハンブルク教員団体によって要特殊学校児とされる学習障害児の定義を再検討すべきではないかとの提案が出された時、補習教育論争を呼び起こしたものの、結果的には却下の憂き目を見ているからである(ZfHP, 1965, 534)。かくして組織上補助学校連盟の後継者たる特殊学校連盟の主導で、1970年代前半まで歯止めなき学習障害児学校「発展」政策が続行され、学習障害児学校の今日の問題構造を一層深化させることになったのであ



る。

次ぎの第Ⅲ部では、こうした歯止めなき補助学校・学習障害児学校拡大策の裏付けとなった補助学校教育の専門性なるものの理論形成過程、即ちいかに補助学校連盟が自己正当化のために補助学校教育学を体系化したのか、その際治療教育学はどのようにして用いられていったのか等々を検討し、1970年代末まで命脈を保った西ドイツ学習障害児教育学の「学」としての虚構性を、具体的に明らかにしていきたい。

### 第Ⅲ部 補助学校教育学としての治療教育学の狭義化解釈とその普及

はじめに：補助学校教育学の虚構性

かくして補助学校は、1910年頃勝利の道を歩み出す。補助学校が補習教育形態に勝ちえた理由は、その組織力にあった。ここで大きな役割を果たしたのが、補助学校連盟であった。

序にもふれたように近年補助学校史研究者によって、障害児教育史上における連盟の役割を否定的にとらえ、連盟による補助学校教育運動の内容・実態を再検討する必要性が、相次いで指摘されている(Möckel, 1976a, 1976b, 1979a, 1981, 1988, Altstaedt, 1977, 1983, Höck, 1979, Ellger-Rüttgardt, 1978, 1980, 1981, Bleidick, 1978, 1981b, Fittje, 1986, Willand, 1987) 連盟の主目標、それは補助学校の確立・拡大と、補助学校教員の地位向上にあった。そして補助学校確立のために連盟が表向きの宣伝文句として使ったのは、補習教育形態に対する専門性の高さであった。とはいえずすでに見てきたように、今世紀初頭盛んに補助学校イデオログにより引き合いに出されたシュテツナー書の伝統を継承する「真の精神薄弱児学校」としての補助学校、並びに補習教育思想の克服の上に成立した補助学校という二つの主張は、実際の補助学校の実態にあっていなかった。連盟も補助学校イデオログもこのことをよく知っていた。にもかかわらず、否それだからこそ連盟がモデルとしていたキールホルン型補助学校とは無縁の過去のことをほりおこしてまでも、補助学校「発展」に有利な状況を作らねばならなかった。さらにそれだけではなかった。補助学校確立のために、生徒の特殊性・異常性を強調することによって、専門の補助学校教育の必要性を全面的に表に打ち出していくストラテジーを用いたのである。補助学校教育学の体系化志向の始まりである。そしてここにおいて連盟サイドでの理論化に一層拍車がかかることになったのである。

と同時に注目せねばならないことは、これまで高く評価されてきている1920年代から30年代前半にかけてのドイツ治療教育学の最盛期を教育現場でリードしたのは、連盟であったということであろう。従ってその学の内容はともかくとして、治療教育学の普及という点では、連盟による補助学校教育運動がドイツ治療教育学史上果たした役割は大きかったといえよう。

本研究第Ⅲ部が課題とするのはまさにこの二つの動きの交錯、即ち補助学校教育学体系化とドイツ治療教育学の最盛期の創出の関連を検討することにある。ここにこそ治療教育学の極端な狭義化解釈への道、治療教育学を補助学校教育学と同一視する直接要因が見出されるからである。そして結論を先んじて言えば、補助学校教育学イコール治療教育学の解釈は、従来主張されてきているようにヴァイマル期になってから現れるのではなく、すでに1910年代前半に生じていること、また治療教育学との一体関係を強調する当の補助学校教育学研究者間に統一的な位置づけの基準があったわけではないこと等々を、指

摘しておかねばなるまい。つまり治療教育学を補助学校教育とみなす極端な狭義化解釈はヴァイマル期横行していたが、それは学的体系としての論理性を備えていたとはとうてい言えない状態にあった。それ故、第Ⅲ部での考察の重点は、こうした解釈が出てくるに至る過程そのものを探ることに置かれている。

補助学校推進派が、補助学校の専門性を誇示するためにまず重視したのが精神薄弱理論であった。補助学校生徒を精神薄弱児と定義し補助学校教育を精神薄弱教育とすること、これに成功することによってのみ、補助学校は生徒の同質化を整えることができ、民衆学校の落ちこぼれ児童の溜まり場たる補習教育形態とは異なる独自の学校であることを主張しえたからである。そして連盟が、軽度知的・行動異常児研究の成果を、連盟のモデルとするキールホルン型補助学校に都合のよい形で切り取り、補助学校の専門性誇示の道具としていく過程の中にこそ、治療教育学の極端な狭義化への傾斜の第一歩があったとみなされうるのである。

さらに連盟のこうした方向を支えたものとして、1905年省令をあげねばなるまい。これ以後補助学校関係者の補助学校生徒観が、大きな転換を向かえることになるからである。即ち、キールホルンに代表される初期補助学校教員の代表的見解「民衆学校の中でうまくついていけない子どもはどうすればよいのだろうか。彼らにとって最も良い授業組織とはどんなものなのか」という学習機会のより適正な保障のための場としての新しい教育運動への自覚は、1900年頃より急速に薄れ、代わって「省令によって確立された新しい組織、即ち補助学校に入るべき子どもとはどのようなものなのか」という補助学校に入れるべき「正しい子ども」の選択が、重視されていくからである(Möckel, 1976a, 75)。20世紀初頭のこうした補助学校生徒観の転換が、補助学校のさらなる「発展」にどれほど大きな意味を与えたかは、計り知れないものがある。

今日でも学習障害児学校生徒の定義、実像把握が困難であるのだから(Höck, 1979, 233)、ましてや補助学校成立期の補助学校や生徒の状態を正しく捉えていくことは極めて難しい作業であったといわざるをえない。にもかかわらず補助学校連盟は「真の精神薄弱児学校」としての補助学校像を普及させることができた。生徒の異質性の故に、本来困難な補助学校生徒の定義がなぜかくも単純になされえたのか、そしてヴァイマル期補助学校界でこの虚像形成による実像の克服の矛盾が再び問題になった時、どのような補助学校像・生徒定義が登場することになるのか等々を、以下順次検討することにしたい。

まず第1章では、補助学校が何故精神薄弱理論の導入を必要としたのか、それはどのような成果をもたらしたのかを検討し、次いで何がでは補助学校生徒の判別基準となるのか、精神薄弱理論はそこでどのような影響を及ぼすのか等の経緯を明らかにする。第2章においては精神薄弱理論「克服」後の新たな動き、フックスに始まる補助学校教育の体系化志向を取り上げ、それが如何に精神薄弱理論の影響下で形成されたのかを述べる。さらに第3章では、いわゆるドイツ治療教育学の最盛期といわれたヴァイマル期の治療教育学

界の研究動向と、そこにおける連盟のリーダーシップ確立の有り様を見つつ、極端に狭義化解釈された治療教育学が正当な学として補助学校界に定着していく動きを検討する。そして終節では、連盟の職業イデオロギーの確立の用具と化した治療教育学の歪曲的解釈の横行、さらに優生学的治療教育学の台頭という1930年代のドイツ治療教育学の挫折への道を明らかにしていきたい。

これによって専門の学の名の下に治療教育学イコール補助学校教育学と解釈するそうした論理がもたらしたものの、即ち子どものための教育というよりは、補助学校に如何に子どもを入れていくのかという観点に支配された補助学校教育の定着と、下からのファシズム教員運動としてナチズム期補助学校教育政策を先取する方向に多くの補助学校教員が傾いていった経緯とが、明らかにできるものとする。

## 1 精神薄弱理論の導入と補助学校

### 1. 1 精神薄弱理論の必要性和白痴施設の役割

#### 1. 1. 1 補助学校における精神薄弱理論の必要性

##### a) 補助学校は何故精神薄弱理論を必要としたのであろうか

補助学校の実態は、余りに民衆学校に近かった。補助学校教育運動は、キールホルン型の補助学校、即ち「真の精神薄弱児学校」を目ざしていたにもかかわらず伝統的な精神薄弱施設よりもはるかに民衆学校に近い性格・役割をもっていた。補助学校は民衆学校より発生し、その生徒の一部を引き受けるべく新設されたのであるからこれは当然のことでもあった。つまり補助学校は民衆学校の分校にすぎなかった。その教育内容は、民衆学校に規定されていた。そもそも1880年代初期補助学校開校当初より、補助学校生徒の定義・判別基準をめぐるの矛盾――理論上は精神薄弱児学校、実践上は補習教育形態と変わらない――は、たえず関係者の吐露する所となっていた。エルバーフェルトの市視学官ボードシュタインは、「補助学校は、そこに受け入れられた子どもが、どのような状態かによってきめられる」(Boodstein, 1901, Zitat von Beschel, 1977, 125)といみじくも語っている。なぜならば民衆学校の分校的存在であった補助学校には様々な子どもが集まっており、生徒の同質性の欠如は初期補助学校の際だった特徴となっていたからである。それだけに一層生徒像の統一的把握が望まれ、補助学校生徒のメルクマールを求める方向に大勢は動いていった。

その際大きな役割を担うものとして期待されたのが、精神薄弱理論であった。盲・聾・肢体不自由・精神薄弱児等それまでの施設型障害児教育は、おしなべて障害をもつ子どもの個々の状態に即して施設入所決定・教育を行なっていた。が、民衆学校の分校として成立した補助学校には、かような伝統的な個別障害に基づく施設型障害児教育の専門性をそのまま適用することができなかった。それだけに逆に、こうした専門施設の理論の一端を継承することで、伝統のない新しい学校である補助学校に同種の専門性を付与せんとする企図は、当初から活発であった。つまり精神薄弱理論導入に際して、精神薄弱施設との役割分担機能――白痴は施設に、それより軽度の精神薄弱児は補助学校へ――を強調することによって、補助学校生徒を定義する手法をとったのである。

当時一般に知られていた精神薄弱 (Schwachsinn) は、元来医学用語である。それ故各地の初期補助学校は、ほぼおしなべて生徒の受入れに際して、医学的な鑑別・診断法を重視せねばならないことをほのめかしている。1889年から1897年まで、即ち北ドイツの教員によって補助学校連盟が結成される以前に、すでに独自の補助学校教員大会を定期的で開催していたラインラント地域での補助学校では、確かにメッケルの指摘するように生徒の実態に即した補助学校教育をしており、従来の補習教育と類似した面が強かった。

その大会記録を見る限りでは補助学校連盟と異なり、比較的精神薄弱理論のドグマの影響を受けずに補助学校生徒を捉えている(Möckel, 1979a, 672f.)。が、ここでも建て前的なものに近かったとはいえ、ケルンやアーヘン等では1880年代中葉補助学校設立時からすでに生徒の判定に際して医師の参加と精神薄弱理論の適用が重視され、精神医学知見の必要性が説かれているのである(Willand, 1987, 35f. und 38)。

このように精神薄弱理論の補助学校生徒への適用に強弱がみられるとはいえ、その導入に異議をさしはさむ補助学校関係者は、補助学校成立期にはいなかった。第I部でみたように、19世紀半ばからドイツではグッケンビュールやゲオルゲンス・ダインハルトのような場当たりのなものではない白痴施設の実践がケルン・キント等よって始められており(EHHP, 1934, 1387f.)、1880年頃すでに精神薄弱児の教育可能性は広く知られていた。またこの頃ドイツ精神医学は病院精神医学・施設精神医学から大学精神医学への移行期にあたり、必然的に軽度精神障害者に関心を寄せる精神科医が増えつつあり、そこから精神医学の知見を教育学に応用していこうとする研究動向が出てきていた。コッホ精神低格理論及びシュトリュンベル教育病理学に発する軽度知的・行動異常児研究はその典型である。こうしたことから幾何かの影響を受けて、生嚼りの知識とはいえ教育関係者の間で精神薄弱理論はかなり広まっていたのである。むしろその内容となるとはなはだあいまいなものにすぎなかった。例えば精神薄弱用語の使い方一つをみても、1880、90年代各地の補助学校関係者は補助学校生徒に対して様々な用語を用いており、統一性を欠いていた。schwachsinnig, geistesschwach, halbidiotisch, schwachbefähigt, schwachbegabt, debil, imbezil 等々である。代表的な三つの初期補助学校は、補助学校生徒を次ぎのように呼んでいた。ブラウンシュヴァイクではhalbidiotisch, エルバーフェルトではschwachbefähigt、ライプチヒではschwachsinnig と(Möckel, 1976c, 18)。プロイセン補助学校省令を見ても不統一さが目だつ。1892年省令の表題にはschwachsinnigが用いられているが、1894年省令ではschwabegabt にすでに変わっている。また1901年省令ではnicht normal begabte Kinder、1903年省令ではminder begabte Kinder の用語が文中で使われている(Klink, 1966, 108ff.)。むしろ当時関係者が、最も頻繁に用いたのは、あまねく知られていたschwachsinnigであった(Begemann, 1970, 27)。

かような混沌とした状況にあった補助学校教育現場で、精神薄弱理論の明確化のリーダーシップを握ったのが言わずもがなキールホルンであり、モデルとされたのが彼の補助学校であった。そしてキールホルン見解が連盟の組織力を介して補助学校教育界へ定着していくにつれて、場の原理(Territorialprinzip)(Möckel, 1976a, 25f.)なるものが登場する。一教育形態として存在していた補助学校そのものが障害児教育の新しい物差しとなり、補助学校の収容力に応じて生徒の入校が決定されるという現象が生まれてくるのである。端的に言えば、学校が障害児をつくる場となっていくのである。むしろ当時カリタス的使命感から補助学校教育に尽力した人々は、こうした場の原理を直載的に振り回すということではしなかった。しかし、ここに学習障害児学校が存在する故に、学習障害児という名をも

つ障害児が続出するという、現代西ドイツ特殊教育界がかかえている問題構造の起因があったといえる。世紀転換期そうしたパラドキシカルな状況に気づく者はまだ皆無に等しかった。とはいえ今日の問題の最たるもの、場の原理はすでにこの時期に形成されている。以下この点を留意しつつ、考察を進めていきたい。

b) どのようなルートから補助学校は精神薄弱理論を導入したのか

さてこうして補助学校の存在基盤確保という企図のために、精神薄弱理論が補助学校に定着していく契機が出てくるのであるが、では具体的に補助学校推進派は、殊にキールホルンら後年の補助学校連盟のリーダーとなる人々は、白痴施設の長年の実践でよく知られていた精神薄弱(Schwachsinn)に関する理論を、どのようにして導入していったのであろうか(Meyer, 1973, 116, 120, 130, 135)。そしてそれが補助学校に定着することによって、精神薄弱理論はどのような新しい様相をもって教育現場や社会に影響を与えていくのであろうか。

大きくは次ぎの二つのルートから導入が図られた。即ち、(1). 精神薄弱施設ですでに形成されていた精神薄弱理論を再活用する形でのいわば旧ルートからの導入と、(2). 補助学校生徒の特徴・欠陥を、医学、殊に精神医学の新知見に依拠して明確にせんとした新ルートの開発に分けられよう。まず(1)のルートの企図する所は、上述したように民衆学校と伝統的な精神薄弱施設との中間に補助学校を位置づけることであった。つまり白痴施設との対象児の差を強調することで施設側の反対をかわしつつ、そこでの伝統的な精神薄弱理論に依拠することで民衆学校教員の支持をも得るというやり方によって、補助学校の組織的な場が確保できると考えられたのである。これに対し(2)のルートでは、最新の精神医学知見たる精神低格や軽度精神薄弱の研究成果を補助学校生徒に適用することによって、(1)のルートからの理論に学的權威性を付与することが意図されていた。これは補助学校生徒の定義・補助学校の教育内容に直載的に関わっていくのであるが、ここではまず時期的に早い(1)の施設型精神薄弱理論の補助学校サイドでの解釈を検討することにしよう。(2)のルートからの導入については、補助学校連盟の組織化と密接に関わっているので、本章の第2節で取り扱うことにしたい。

## 1. 1. 2 施設型精神薄弱理論の影響

### a) リヒターとキールホルン

第一次大戦前の補助学校は、補習教育形態と実態はほとんど変わらない所が多かったことはすでに述べた。それ故にこそ、初期補助学校教員はその存在価値を主張するために、まず伝統的な施設型精神薄弱理論に意識的に接近することによって、それが有していた専門性を摂取していくことが要求されたのである。事実1880年代初期補助学校教員には、ブラウンシュヴァイクのキールホルンやエルバーフェルトのロットレンダー(Rottländer, H.)達の例が示しているように、精神薄弱施設での教育実習経験を経た者が多い(Möckel, 1976a, 52)。つまり補助学校成立当初は、精神薄弱児施設での教育実践が補助学校教育に役立つとみなされており、両教育機関の交流――といっても補助学校側の一方的な摂取であったが――は緊密であった。

が一方では、1880、90年代精神薄弱施設のリーダー達は、補助学校の存在をライバル視し、白痴施設会議やその機関誌等を介して補助学校の専門性の欠落と不十分な教育環境を批判する者が多かった(Elger-Rüttgardt, 1980, 384ff.)。しかしその対立は、エルガー・ロットガルトがいう程も激しいものではなかった。(註1) 1908年補助学校が定期的な機関誌刊行を決めるまで30近い補助学校に関する報告・論文が、白痴施設機関誌に掲載されているからである(Geiger, 1977, 164)。また補助学校対精神薄弱施設という一枚岩的な対立図式であったわけでもない。そもそも補助学校を白痴施設と民衆学校の中間に積極的に位置づけ、その設立の必要性を提唱しだしたのは、通常施設派とみなされる人々であったからである。

補助学校の構想を最初に公にしたのは、精神薄弱施設の著名な指導者ケルン(Kern, K. F.)であった。彼はすでに1839年から1846年、アゼナッハで後のシュテッツナー書に近似した補助学校構想――民衆学校と白痴施設の中間に補助学校を位置づける――を述べ、その実現に向けて各界に働きかけている(Kirmsse, 1915, 2f.)。が、これは時期尚早の感があり、1847年ライプチヒに移り、以後同地のリベラル派の教員によって組織された教育協会で1863年補助学校構想についての講演を再開するまでは、医学研究と白痴施設運営にのみ力を注いでいる。さらに翌64年これを引き継ぐ形で、シュテッツナー書が刊行される。急速な産業化の進行しつつあったライプチヒでは、当時すでに精神薄弱教育問題が識者の憂えるところとなっていた。それ故65年ライプチヒで開催された全ドイツ教員集会を契機に、呼び掛け人をゲオルゲンスとして(ZBSE, 1915, 149)、ケルン・シュテッツナー・リヒター(Richter, K.)等ザクセンの施設関係者が中心になって、精神薄弱・白痴教育促進協会が組織されている(Kirmsse, 1915, 17ff.)。ライプチヒ当局は一時学校設立に乗り気になったものの、結局これはドイツ帝国統一問題による政治・経済の不安定要因がからみ実現には至らなかった(Fittje, 1986, 180ff.)。

しかし、ともあれこうした施設側関係者の働きかけによって、軽度精神薄弱理論――民



衆学校と白痴施設の中間の教育機関に属すべき児童――は、補助学校設立以前にすでに精神薄弱教育に関心のある医師や施設教員達の熟知するところとなっていた。むしろそれは、シュテッツナーの後半生の経歴を例に挙げるまでもなく、はなはだしく継承性を欠くものであった。かかる状況を脱して精神薄弱理論が、体系的に広範な普及の糸口をつかむのは、1874年ゼンゲルマンによって組織された白痴施設会議の開催からである。以後本会議は、ドイツ精神薄弱教育界の要としての役割を19世紀末までもつことになるが(Geiger, 1977, 15f.)、とりわけ注目すべき点は1880年第3回大会でケルンの女婿で後継者でもあったキント(Kind, K.F.)が、軽度精神薄弱学級設立をテーマとして取り上げていること(Bericht KfI, 1880, 25ff.)、同年から機関誌が刊行されていることであろう。ここで始めて教育可能な精神薄弱理論が、補助学校教育形態の紹介と合わせて教育関係者に広まっていく下地ができたのである(a. a. O., 22)。(註2) 従って1880、90年代補助学校推進者は、まずこうした施設側ですでに出されていた軽度精神薄弱理論をいわば踏襲する形で受入れたのであった。施設側から提起されていた民衆学校と白痴施設との中間という補助学校の位置づけは、補助学校の独自性を示すものとしてかなり説得力のある見解であった。(註3) 大半の初期補助学校教員、とりわけ施設実践を経た教員は、これを支持していった。とはいえそれは、精神薄弱理論に関して補助学校教員間で意見の一致があったことを意味していたわけではない。例えば代表的な初期補助学校のリーダー、ライプチッヒのリヒターとブラウンシュヴァイクのキールホルンとの間には、精神薄弱施設の位置づけをめぐるかなりの意見対立が見られるからである。

ケルンやシュテッツナーと共に、1865年以来精神薄弱教育運動に関わっていたリヒターは、1881年11月に開校されたライプチッヒ補助学校の教員となり、ケルン・シュテッツナーの補助学校構想を同地で実践に移すのであるが(EHHP, 1934, 2191)、その後の展開過程は、同時期に設立されたブラウンシュヴァイク補助学校とは際立った対比をなしている。まず注目せねばならないのは、表1で明らかのように3クラスになったのが1889年であり、エルバーフェルトやブラウンシュヴァイクに比べて遅いことである(Möckel, 1976a, 28)。補助学校教員になる前の経歴からみても、リヒターが精神薄弱教育に関心が高かったことは容易に判断できる。にもかかわらず、リヒターが余り補助学校の拡大には重点を置かなかつたのは何故なのであろうか。ここにキールホルンとリヒターの補助学校観の違いが如実に示されているのである。まずリヒターの補助学校観を見てみよう。

彼は開校当時の補助学校生徒の状態を次ぎのように記している。「精神薄弱学級に送られてきた子どもの約半分のみが、精神薄弱と見なされえたにすぎない」と。それ故リヒターは、補習学級を同時に形成し、翌82年には、同敷地内にあった普通学校に6名の児童を戻す試みをしている。リヒターは、1893年いわばライプチッヒ補助学校回顧録として書かれたこの報告書の中でもこうした民衆学校と補助学校の協力、補助学校が民衆学校と同じ場所にあることによって、たえず元補助学校生徒に適切な配慮ができることを評価

している(Klink, 1966, 71)。要するに受持った生徒の状態に応じた教育形態が優先的に配慮されたのであって、補助学級から補助学校への道、つまり補助学校を民衆学校から完全分離させる方向を彼はとらなかったのである。また、リヒターは精神薄弱施設機能を重視していた。彼は補助学校生徒の置かれていた貧しい家庭養育環境を鑑みて、理想とする補助学校の教育形態は通園施設型であると考えていた。事実ライプツヒの補助学校は1891年から午後の部を設け、同時に給食制度が取り入れられる(a. a. O., 76f.)。即ち、リヒターは施設と補助学校の機能の連携が、精神薄弱教育の発展に欠かせぬものとみなしていたのである。彼は1887年キールホルン講演に次いで93年、補助学校教員として第30回全ドイツ教員集会で民衆学校教員に補助学校の教育実践を報告しているが、ここでもそもそも「・・・精神薄弱児教育のためには、特別な施設が最も良い教育機会なのである」と言い切っている。また同時に「Schwachbefähigte・・・には、適切な補習教育が最善である」(ADLZ, 1893, 315)との見解を出している。

こうしたリヒターの補助学校観は、キールホルンのような補助学校至上主義者とは大きな隔たりがあった。白痴施設会議でも終始一貫して精神薄弱教育の場としての施設の長所を肯定している(Bericht KfI, 1889, 34)。従って、1895年第8回ハイデルベルク白痴施設会議で補助学校教員のために専門部会が設定されたことで、この組織の中で十分満足な補助学校教育活動ができるとみなしていた。リヒターがキールホルンのように白痴施設会議で激しい論争をすることもなく、かつ補助学校教員側を代表して同会議の幹部に任命される程信頼されていたのも当然のことであったといえよう(Geiger, 1977, 161ff.)。それ故、1896年から北ドイツの一部の補助学校教員達が公然と白痴施設会議からの離脱を宣言し、98年補助学校連盟が結成された時、リヒターは、ハノーファのグローテ、ブラウンシュヴァイクのキールホルン、リュベックのストラカヤーン(Strackerjahn)等に抗議文を送付し、その逸脱行動を戒めているのである。だが、これに対して連盟結成準備者達は、一致して白痴施設会議で補助学校が冷遇されており、施設の影響を脱して補助学校を民衆学校に接近させねばならないとの見解を明らかにしただけであった(Möckel, 1979a, 675f.)。(註4)

しかし、リヒターの連盟批判は、鋭い先見の明に富むものであった。連盟のハノーファでの第1回大会直後に白痴施設会議機関誌に書かれたリヒター論文は、キールホルン型補助学校の持つ問題を端的に述べている。「補助学校の児童は‘何等白痴ではない’とキールホルン氏は説明する。(しかもキールホルン氏の言によれば(註5))補助学校生徒の児童により高いものを望み、普通の民衆学校とより密接に繋がることを欲するならば、その時補助学校には何等真の精神薄弱児はいなくなるか、あるいはハノーファの大会で徹底して排撃されたベルリン並列学級の軌道をとることになるのである」(ZBSE, 1898, 46)と。リヒターは、すでに1885年夏ライプツヒに近いゲラやドレスデンの補習教育教員や精神薄弱施設のリーダーと情報交換の場を持っている。(Schlegel, 1963, 176)つまり、リヒターは誰よりも当時の補助学校の致命的欠陥――生徒の異質性、民衆学校の落ちこぼれの溜まり場――を熟知

していた。従って補助学校をキールホルンの主張するように整えたとしても、それは何等「真の精神薄弱児学校」としてのモデルにはなりえないこと、連盟がその方向をとるならば、それは皮肉なことに当のハノーファー連盟大会で排撃されたベルリン並列学級と同じ対象児を持つことになること等を、いちはやく見抜くことができたのである。

これに対しキールホルンは、1883年第4回白痴施設会議で始めて補助学校設立の必要性を訴える講演を行い、以後同会議の活動に参画するものの、すでに象徴的なことにこの時点でかつてのブラウンシュヴァイク補助学校設立時の助言者キントと対立している。(Bericht KfI, 1883, 65f.) ここでは、キールホルンは「半白痴のための補助学級について(Ueber Hilfsklassen für Halbidioten)」と題して報告をしていることから明らかなように、先に1881/82年白痴施設会議の機関誌(Zeitschrift für das Idiotenwesen)で一定の評価を得ていた医師ベルクハーンの軽度精神薄弱理論——白痴は精神薄弱施設、半白痴は補助学校——に全面的に寄りかかることで、白痴施設会議での補助学校の承認をえようとしていた(Berkhan, 1881/82, 25ff. und 72ff.)。これを機に補助学校についての本格的な討議が、1886年第5回会議から始まる(Bericht KfI, 1886, 35ff.)。1889年第6回会議は、ブラウンシュヴァイクで開催されたため、精神薄弱施設関係者達はキールホルンの補助学校を視察見学しており、それを素材に「どの子どもが補助学校に入るべきなのか。白痴施設に入るのはどんな子どもなのか」について、白熱した討議が展開されている。この時ベルリンのピーパー(Piper, H.)が、キールホルンの補助学校の生徒構成の矛盾——白痴から単なる一過性の学業不振児までいる混合学校の実態——に気づき、その点を率直に批判している(Bericht KfI, 1889, 31ff.)。以来、ピーパーは90年代反補助学校の施設派のオピニオン・リーダーとして、ベルリンを舞台にキールホルンと論争を繰り返し、ベルリンが並列学級組織化を決定するに至る一つの副次的役割を担うのである。キールホルンの妥協はしかしこの時点までであった。1895年第8回ハイデルベルク白痴施設会議で、始めて補助学校教員の専門部会が並行して開催される。ここでベルクハーンとキールホルンの挨拶状が読みあげられているもの(Bericht KfI, 1895, 8)、すでにこの頃からキールホルンは公然と反白痴施設会議を標榜し、1896年補助学校連盟の結成準備に入っている。

キールホルンもリヒターも共に「真の精神薄弱児学校」としての補助学校の確立に尽力していた。が、リヒターがそれ故にこそ精神薄弱施設との繋がりを重視し、連盟の結成の動きがでた時、そうした単独行動が結局補助学校を民衆学校に近似したものにしてしまうことへの危惧を示しているのに対し、キールホルンは1892、94年省令に励みを受けたかの如く以後急速に精神薄弱理論上は従来の説を用いつつも、白痴施設会議との対決姿勢を強めていくのである。補助学校教員となる前の経歴からいってリヒターの方が精神薄弱教育に関する経験を積んでおり、1864年シュテッツナー書のいう意味での精神薄弱

学校としての補助学校の在り方を求めていたといえる。にもかかわらず、「真の精神薄弱児学校」をリヒターのように真摯に求めてはいなかったキールホルンが、初期補助学校教育運動のリーダーシップを握るに至ったのは何故なのだろうか。これはひとえに啓蒙活動の差に帰せられる。キールホルンは1883年以降、新しいタイプの学校として補助学校のための果敢なプロパガンダを展開する。盟友ベルクハーンのいちはやいプロイセン文部省への働きかけと、1892年以降の省令による威力がこれに拍車をかけたことはいうまでもない。これに対しリヒターは1885年に報告を出しているものの、ライブチヒ補助学校の詳細な報告書はようやく1893年になって始めてまとめているにすぎない。こうしたリヒターの慎重さは、軽度精神薄弱教育という新分野を開拓する教育実践家としての自覚と責任の表われであったと位置づけられうるのではなからうか。またリヒターが、1904年67歳で補助学校長職を引退していることも、ライブチヒ型補助学校の啓蒙力を弱めたと考えられる。

#### b) 施設型精神薄弱理論から学校型精神薄弱理論への転換

ともあれ補助学校推進派によって、白痴施設会議や民衆学校教員の集会等で積極的な障害児教育の新尺度――施設に入れる程の白痴ではないが、民衆学校の教育水準についていくのが困難な軽度精神薄弱の測定のための新しい物差し――の啓蒙活動が展開していった。補助学校生徒を教育可能児、精神薄弱施設児を教育不可能児とみなす精神薄弱理論の定着である。これはほぼそのまま1892年省令に引き継がれ、一種の公的な精神薄弱理論として教育界に地歩を占め、さらに連盟結成以降はそのアジテータ的宣伝によって広く一般の知るところとなっていく。ここに学校型精神薄弱理論の形成起源がある。

しかしながら、補助学校側の主張する補助学校生徒を中軸に置いた精神薄弱理論は、はたして精神薄弱施設の状況を変えたのであろうか。答えは否である。軽度精神薄弱であっても、両親が裕福な場合施設入所させる例は相変わらず多かった。それは第I部で見たように、1890年代に各地に成立する新型治療教育施設とそのオピニオン・リーダー達の活躍が示している。

これに対して、明らかに変わったのが民衆学校の構造であった。劣悪な教育条件の下での過重な負担にあえぐ民衆学校教員にとって、補助学校は手のかかる子どもを引き取ってくれる場として機能した。しかも精神薄弱理論を補助学校教員と共同で駆使することによって、教員としての自らの指導力を棚上げにしたまま、補助学校入校をためらう両親を説得させるに十分な「科学的基準」を提示することができた。端的に言うならば、民衆学校教員にとって補助学校対象児と見なされる子どもがどのように名付けられるかは、さほど大きな問題ではなかった(Möckel, 1976c, 18)。重要なことは、すし詰め状態の民衆学校からいかにして民衆学校の授業についていけない子どもを合理的に排除することができるかであった。むしろ民衆学校教員側が意図的な排除要求を出していたわけではない。が、18

87年キールホルン講演以後、補助学校教育運動の展開に暗黙の承認や、なんらかの支持を与えた民衆学校教員が多かったことは容易に推測できる。それ故、補助学校が民衆学校に極めて近似していたにもかかわらず、当初民衆学校側の反対はほとんどなかった。補助学校の弊害を危惧して、民衆学校教育関係者が反補助学校の声を組織的に挙げだすのは、ようやく世紀転換期以降に始まるにすぎなかった。

このようにして補助学校は、施設型精神薄弱理論を活用することによって、教育可能な精神薄弱児を対象とする学校として、民衆学校と精神薄弱施設との中間に位置を占める教育機関として、承認されていくのである。これに依拠して、補助学校生徒を精神薄弱児とみなす考えが、まず定着するのであるが、しかしそれだけでは補助学校の独自性・専門性を証明することはなおできなかつた。補助学校が民衆学校の落ちぼれの溜まり場であったこと、これをいかにして解決するかは補助学校推進者に課せられた至上命令でもあった。長年来にわたるピーパーやリヒターの批判を待つまでもなく、補助学校生徒の不統一性は補助学校拡大を目ざすキールホルンの最大の解決課題となっていた。従って補助学校生徒を教育可能児、精神薄弱施設児を教育不可能児とみなすおおまかな分類から、より精緻なかつ具体的な判定基準を確定していくことが、緊急の課題とみなされていたのである。その責任を担うべく登場したもの、それが補助学校連盟であった。

表1 初期補助学校比較図

	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889
エルバーフェルト	1学級	2学級				3学級					
	1教員	2教員				3教員					
フランシュプアイク			1学級	2学級				3学級			
			1教員	2教員				3教員			
ライプツヒ			1学級	2学級	2学級						3学級
			1教員	1教員	2教員						3教員

(Möckel, 1976a, 28)

## 1. 2 補助学校連盟による精神薄弱理論の確立

### 1. 2. 1 キールホルンの補助学校生徒判別基準の矛盾

1898年補助学校連盟結成以降、補助学校は急速に普及する。これに歩調を合わせて1900年頃から補助学校生徒と精神薄弱の原因を求める補助学校文献がおびただしく出て来ることになる(Fittje, 1986, 240)。が、こうした個々人の見解は、当代の補助学校の方向を決定づける力とはなりえなかった。各地の補助学校の性格は多種多様であったからこれは当然のことであろう。教員や医師の目の前にいる補助学校生徒の実態に基づいて、従来の精神薄弱理論を駆使せんとすれば何等かの矛盾・不明瞭さは避けがたかったのである。これに対して組織力を誇る連盟の影響力は大きかった。連盟の結成者達は補助学校の性格を統一すること、それゆえ補助学校生徒の同質化を図ることを主目的に置いていた。成立期補助学校指導者達の見解・本音をみる上で重要な資料とみなされる連盟大会記録を概観すれば、キールホルンやグローテによって、すでに1899年頃までにあるべき補助学校生徒像が決められていることがわかる。

その際、ミシュケルの『補助学校連盟とドイツ特殊学校制度についてのその意義(Der Verband der Hilfsschule Deutschlands und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen)』によれば、次ぎの三つの系譜、即ち(1). 以前の補助学校運動の文献(Weise, Gläusche, Stötzner) (2). 医学文献(Koch, Kraepelin, Sollier, Wildermuth, Ziehen) (3). 補助学校教員の実践経験から、連盟による補助学校生徒像が形成されたと位置づけられている(Myschker, 1969, 131f.)。これは通常の補助学校文献においてもほぼ共通している見解である。だが果たしてそうなのであろうか。ミシュケル書は、確かに詳細な補助学校連盟史である。が、本書は連盟を補助学校教育運動の推進団体として余りにも肯定的にとらえ過ぎている。すでに検討してきたように、(1)は連盟が自らの運動を歴史を溯ってその伝統に依拠することで、正当化せんために利用した面が多分にあった。では(2)及び(3)はどうか。1892年省令で医師の参加の下での補助学校生徒の入校決定が望ましいとされて以来、補助学校教員に医学的知見の習得や医師との協力の必要性が認識されていたことは事実である。従って(2)の医学文献が少なからず影響を与えることになるものの、結論を先んじて言えば、(2)は一方的に(3)のサイドで切り取られ、ただ医学、殊に精神医学の学的権威性のみが利用されたにすぎない。

一方こうした医学的知見の導入に先んじて、(3)の補助学校教員の実践経験からの補助学校生徒像の形成、即ち教育学的基準は、すでに初期補助学校設立期より提唱されている。その代表は1887年キールホルン講演であろう。これは第Ⅱ部で検討したように、後年補助学校史上のメルクマールと位置づけられる程にも、その時点では民衆学校・補助学校教員に知られてはいなかった。しかし、やがて連盟の組織力を介して大きな影響をもつものとなり、現実の補助学校の状態と連盟がこうあるべきだと考えて決定した補助学校像と

の懸隔を埋める役割を果たしえたという点で、注目すべき存在となるのである。以下、まずキールホルン講演にすでに内在している補助学校生徒判別基準のもつ矛盾を明らかにし、次いでそれが連盟を介してどのような展開を見せるのかを検討したい。

#### a) キールホルン講演の矛盾

##### キールホルン講演の矛盾 ①

連盟結成以前、1880、90年代補助学校サイドで出されていた補助学校生徒の判別基準で最もよく知られていたのは2年間の民衆学校教育の失敗であった。言わずもがな、その代表的見解は1887年キールホルン講演であった。これは補助学校イデオログによる補助学校史では、大きな影響を民衆学校・補助学校教員に与えたとされているが、それは当時北ドイツの一部の補助学校関係者の間で確認されていたものにすぎなかった。そしてさらに問題とすべきことは、この2年間という目安自体決して定まったものとはなりえなかった点であろう。例えば1894年プロイセン省令は1年乃至2年の民衆学校通学後の失敗を補助学校生徒の受入れ基準としている(Klink, 1966, 109)。1899年第2回連盟大会ではキールホルンは2年を目安とし、知的遅滞が明白な場合に限って早期補助学校入校を認めるべしとしている(Bericht, 1899, 26)。1901年第3回大会で決定された連盟の公式的見解では、1年乃至2年の民衆学校教育の失敗が基準とされている(Bericht, 1901, 113)。この1901年決定は、エルバーフェルト補助学校のような精神薄弱学校というよりは民衆学校の落ちぶれの溜まり場たること自認していたボードシュタインも含めて、全討議参加者の賛同を得ている(a. a. O., 117)。従ってこの民衆学校教育の失敗を基準とした補助学校生徒判別基準は、各地・各校の教育条件によって極めて御都合主義的な解釈がなされる危険性をもっていた。例えば同じプロイセン邦にありながら、ラインラントのアーヘンやボンの補助学校では、1880年末から1910年代初頭まで、民衆学校と補助学校の生徒受入れ規模に応じて、補助学校生徒の判別基準が1年の民衆学校教育の失敗になったり、2年間の失敗になったりして目まぐるしく変わっているからである。即ち、補助学校生徒数が既存の補助学校定員の枠を越えると、補助学校生徒の判別基準が2年の民衆学校教育の失敗になり、補助学校定員に余裕ができると再び1年の失敗で補助学校入校が決定されたのである(Willand, 1987, 38f.)。

##### キールホルン講演の矛盾 ②

キールホルン講演の第二の矛盾は、「Schwachbefähigte Kinder、即ち二年間の民衆学校の教育の後なお普通児の進度に達しえないそうした程度の精神薄弱(Schwachsinn)の痕跡をもつ児童は、特別な学校(補助学校、補助学級)に送致されなければならない」(ADLZ, 1887, 313)という補助学校生徒の判別基準の組み合わせそのものに示されている。「Schwachsinnの痕跡をもつ児童」という医学的基準と、「二年間の民衆学校教育の失敗」



という教育学的基準を、キールホルンはそれではどのように捉えていたのであろうか。

キールホルンの医学知識は、ブラウンシュヴァイク補助学校の推進者の一人で、社会医学的視野をもっていた医師のベルクハーンの教示に依るところが多い(Adam, 1931, 78)。だが、1886年教育専門誌『ペダゴギウム(Pädagogium)』に掲載された彼の精神薄弱の医学的概念は粗野な知識の寄せ集めにすぎなかった。「schwachbefähigt, schwachsinnige, blödsinnige は、出生前、出生時あるいは乳児期に何等かの障害を受けて、その結果脳の発達が多少とも停止したものをいう」としつつも、同時に「多くの子どもは、その両親からの遺伝としてGeistesschwäche となる素質をもっている。なぜならば精神病や精神薄弱は多くの家では遺伝性のものであるから」(Kielhorn, 1886, 361)とし、「geistige Schwächeは、その程度が軽度であれ重度であれ常に脳の異常性に基づいている」と述べている(a. a. O., 362)。翌1887年全ドイツ教員集会で、補助学校生徒像が提示されるのであるが、実際の補助学校生徒判別基準は、民衆学校教育の失敗以外に何も見出だせなかったのである。

つまり本講演が補助学校生徒の判別基準に精神薄弱概念(Schwachsinn)を用い、かつ「二年間の民衆学校の教育の後なお民衆学校生徒についていけないような精神薄弱児(schwachbefähigte Kinder)は、補助学校に入れなければならない」という補助学校生徒像を提示したことにより、やがてあまねく教員層に「補助学校生徒は精神薄弱児」であり、何らかの「脳の異常性」が認められる者というイメージを醸成する契機を作ったのである。しかしながらキールホルンにあっては、補助学校生徒判別基準作成に際して医学的知見と補助学校教育実践といういわば相反する二つの流れは、まだ分離して用いられている。こうした補助学校生徒判別基準の矛盾が――補助学校サイドで一方向的に――「克服」され、教育学的基準に医学的基準が服する形で補助学校生徒像が作成されるのは、後述するが最初の補助学校教育学の体系書とされる1912年フックス書第2版においてである。ともあれキールホルン講演の直後の影響力はさほど大きなものではなかったとはいえ、これが精神薄弱概念(Schwachsinn)を用い、かつ二年間の民衆学校の教育の失敗を判別基準としたことによって、補助学校生徒を精神薄弱児とみなしてしまう偏見の発端となったことは間違いない。

#### b) キールホルンの精神薄弱児観の普及

さて次ぎに連盟を介して、このキールホルンの精神薄弱児観がどのように広まっていくかを検討してみよう。そもそもキールホルンの肝煎りで奨められ、北ドイツの一部の自分の顔見知りの補助学校関係者と一緒に結成された連盟は、まさにこのキールホルンの生徒判別基準を全ドイツの補助学校に普及させるべく登場した組織と言っても過言ではない。むろん年月と共に、キールホルンの連盟内での影響力はしだいに薄れ、フックスやフレンツェルのような第2期補助学校イデオログの活躍が目立つようになるとはいえ、第一次大戦前「真の精神薄弱児学校」たる補助学校の建て前としての性格を、一応基礎づけたと

いう点では、彼の役割は大きかったといえよう。しかしすでに第Ⅱ部でみたように、これが現実の補助学校の実態を示していたわけではなかった。

1898年76名の参加の下で開かれた連盟結成準備大会で、キールホルンははからずも後の連盟の方向を示唆するかの如く、真意を暴露している。1883年以来、自分は熱心な白痴施設会議のメンバーであった。が、長年にわたる白痴施設会議での白痴(Idiot)とSchwachbefähigteとの概念定義をめぐる論争はもう放棄せねばならないと主張する。「私は学的にみえるシェーマ化を放棄した。」「我々はその程度は白痴ほども重くはないが、正常知力の領域に属さない軽度の者をschwachbefähigtと見なしている。」「同じく私は、上下の厳しい境界づけは放棄した。一体何のために境界づけをめぐる争いをしょうこりもなく引き起こすのか！ 概念定義をめぐる争いよりも、我々はもっと実りあることを行うべきなのである。」(Bericht, 1898, 23) ここでキールホルンが言う実りあることとは、補助学校設立・普及、即ち「全ドイツにそれはあるべきなのだ」(a. a. O., 27)につきる。「Schwachbefähigtとは一体何なのか」についての徹底した討議は、連盟結成時すでにそのリーダーによって意図的に放棄されてしまっていたのである。従って各地の補助学校の実態の不統一さにもかかわらず、1898、99年の両大会で、早々と補助学校の授業原理について一応の一致をみたことも、また補助学校生徒の判別基準が定められたことも、こうした連盟指導者達の本音を知るならば、格別驚くべきことではないのである。

連盟が当初取り組まねばならなかった最大の解決課題は、補助学校生徒像の統一であった。繰り返すまでもなく現実の補助学校は、各地・各校によって多種多様な形態を呈しており、そのことが補助学校の専門性確立と普及の最大の障壁となっていると連盟幹部達は考えていたからである。その際、彼ら幹部達の見解を一致に導いた誘因として見逃せないことは、ベルリン並列学級の存在である。

まず1898年第1回連盟大会でグローテが、「どの子どもが補助学校に属するのか、そして受入れに際して何が注意されるべきなのか」に関する講演・討議を行い(Bericht, 1898, 65-86)、簡単な補助学校定義並びに生徒受入れ基準を、テーゼとしてまとめている(a. a. O., 79f.)。このテーゼの特徴は、補助学校への入校決定に際して「教育学的観察と検査」を全面的に出していることであろう。さらに注意すべき点は、テーゼ提示に先立ってグローテ講演が、ベルリン並列学級の立て役者となったヒンツの小冊子「民衆学校で十分な効果をあげにくいような子どものための授業・教育にはどのような教育的措置が適しているのか？」への厳しい批判を繰り返し述べていることであろう(a. a. O., 67ff.)。つまりグローテのテーゼは、単に補助学校構想をまとめたというだけではなく、ベルリン並列学級へのアンチテーゼ的役割を同時に併せもっていたのである。

次いでこのグローテのテーゼを継承する形で、1899年第2回大会でより包括的な補助学校組織構想がキールホルンによって出される(Bericht, 1899, 24-31)。このキールホルン案はすでに授業科目・時間をも定めた詳細なものであった(a. a. O., 28ff.)。むしろそれが、一部の補助学校推進者の実践にのみ即したものであったことは言うまでもない。連盟

結成時、激しい闘志をベルリン並列学級に向けていたキールホルンは、従ってここで「補助学校は公的な独立の学校として認められるべきである。他の学校に付属しているような並列学級は拒否されるべきである」(a. a. O., 25)との補助学校定義をすることによって、並列学級との違いを明確にしている。さらにキールホルン案の意図説明の部分では、「不利な教育環境、出席日数不足、病気等で学業に遅れをきたしているとはいえ知的な面では正常な児童、ただ特定の授業科目に弱いだけの児童、道徳上問題のある児童」(a. a. O., 26 und 33)は補助学校対象児ではないと再度強調し、次ぎのような精神薄弱児観を述べている。「・・・先天性あるいは乳幼児期の後天性精神薄弱児は、ただ長期の持続的な計画的な教育的作用によって軽減することができるだけの者にすぎないのである。我々はこれらの子どもを決して普通児と同じようにすることはできないのだ。——10才になっても、12才になっても、15才になってもである。奇跡を行う心構えを我々は備えているのではない。」(a. a. O., 1899, 33)

このキールホルン案はほぼそのまま1901年第3回大会に持ち込まれ、連盟の公式的見解となる。「補助学校は、民衆学校・・・の授業にうまくついていけないような知的劣弱児のために存在するものである。以下のような子どもは受け入れない。1. 重度精神薄弱あるいは白痴児童 2. 盲児、聾啞児及び一般児童の授業についていけない程の重度の難聴児 3. てんかん児 4. 不利な教育環境、出席日数不足、病気等で学業に遅れをきたしていたり、ただ特定の授業科目に弱いとはいえ、知的な面では正常な児童 5. 道徳上問題のある児童」(Bericht, 1901, 113)等々の補助学校組織の在り方が決定したのである。ここにおいて補助学校は補習教育形態と異なること、「真の精神薄弱児学校」であることが、定められたのである。

そしてこの連盟の公式的見解は、さらに1905年プロイセン省令に受け継がれることによって、補助学校生徒の判別基準を全国的に確定していったという意味で、補助学校史上大きな位置を占めることになる。だが、第Ⅱ部で見たように当時の連盟が、ベルリン並列学級に代表される新興の補習教育形態の生成に脅威をもち、それを意識しつつ補助学校生徒判別基準を決定した背景を知るならば、さらに別の角度からの考察を要するといえよう。つまり上述したような児童は補助学校から排除されているということ、補助学校への生徒受入れはかくも厳格になされているのであるということ、そうした点を全面的に打ち出すことによって、補助学校が「真の精神薄弱児」のための学校であるという証拠固めの道具に使われた過程の緻密な検討が必要なのである。補助学校には、1から5までの児童はいないのであり、それ故補助学校生徒は精神薄弱児であるという1901年連盟決定は、厳密に言えば紙の上での論理の操作にすぎなかった。連盟幹部も本音においてはその不明瞭さを知っていた。それ故にこそ、補助学校が「真の精神薄弱児学校」であるべきだとするならば、補助学校生徒判別基準としてなお医学的な精神薄弱概念との関わりが決め手となってくるのであり、ここに連盟は、補助学校受入れ決定に際して医師の役割を重要視する姿勢を見せるようになるのである。

## 1. 2. 2 精神薄弱理論の導入における医学の役割

補助学校連盟幹部達は、すでに先の1887年キールホルン講演を土台にした1899年キールホルン案に、補助学校生徒判別基準の拠り所を見い出していたことは確かである。しかし同時に、教育学的基準だけでは説得力に欠けることもわかっており、それをより確実な学的な支え、即ち医学・精神医学によって補強せんとしたことも事実である。従って連盟創設期は、この二つの流れ――医学と補助学校教員の実践経験――が交錯し合って精神薄弱理論形成に係わる時期である。むろんその理論は、ミシュケルが分析しているような医学と補助学校教育実践との協力の下でなされたものではない。連盟サイドで先に作り上げられていた生徒像に、医学が一方向的に吸収されていく過程を漸次辿っていっただけに過ぎないのである。以下、連盟がどのようにして医学の学的権威を利用していったのか、いつ頃から連盟独自の判別基準によって医師排除の徴候を呈するのか、を見ていくことにしよう。

### a) 医学の学的権威の利用

1880、90年代ドイツ各地の補助学校関係者は、補助学校生徒に対して様々な精神薄弱用語を使っていた。schwachsinnig, geistesschwach, halbidiotisch, schwachbefähigt, schwachbegabt, debil, imbezil等である。これは精神薄弱児から学業不振児までを指し示すニュアンスが含まれており、補助学校の実態と同じく精神薄弱という用語一つをとっても概念上の不統一が目立っていた。片や当時補助学校推進者は、一般に医師との協力など考えもせずに補助学級・補助学校を設立していた。1892年補助学校に関する最初の規定といえるプロイセン省令が出されるまでは、医師の参加は補助学校設立後に学校長や視学が必要に迫られて依頼した場合が大半であった(Möckel, 1976a, 44)。

1892年、94年プロイセン省令は、こうした状況をその内容に直接反映している。92年省令で医師の参加の下での補助学校生徒の入校決定が望ましいとされ、さらに94年省令で精神発達の遅滞との関連で身体検査・病歴調査に際しての医師の重要性が言われているのも(Klink, 1966, 108f.)、実はそれが当時の補助学校に欠けていたからに他ならない。92、94省令がいちはやく補助学校教員に医学的知見の習得や医師との協力の必要性を認識させしめる内容を含んでいたのは、ベルクハーンやキールホルンの1880年代半ばからのプロイセン文部省への働きかけが功を奏しものとみなしてよかろう。初期補助学校の中で、補助学校医が開設当初より終始一貫して補助学校生徒の判別に関わっているのは、ブラウンシュヴァイク補助学校だけであったからである。そしてプロイセン文部省は各地の補助学校調査の後、ライン地域のような補習教育的性格の色合いの濃い補助学校を否定し、ブラウンシュヴァイク型を想定した補助学校案を省令として提示したのである(Möckel, 1976 a, 44)。

こうして省令の要求とキールホルン型の補助学校を普及させる連盟のストラテジーによっ

て、補助学校教育の場に医師が参加する機会が増えてくるのであるが、これを補助学校教員側は、殊に補助学校界の動向を牛耳っていた連盟幹部はどのように受け止めたのであろうか。確かにミシュケルが位置づけているように(Myschker, 1969, 127f.)、連盟が1898年から1905年頃まで精神科医や治療教育学研究者とかなり密接な協力体制を敷いていたことは事実である。連盟結成時に『児童研究』を連盟機関誌とさせしめたトリューパーとの連携はその典型的な例である。連盟大会でも1905年頃までは、医学関係者の講演が優先的に取り上げられ、精神医学からの精神薄弱理論の吸収に熱心な姿勢を見せている。幾つか例を挙げてみよう。1898年第1回連盟大会での白痴施設長で医師のヴルフ(Wulff)による補助学校医の役割に関する報告を皮切りに、1899年第2回大会のトリューパーのアルコールと精神薄弱の原因についての報告(Bericht, 1899, 17)、1901年第3回大会の医師ミュラー(Müller, F.)の「精神薄弱について(Über den Schwachsinn)」の講演と討議(Bericht, 1901, 87ff.)、1903年第4回大会のギーセン大学精神医学教授ゾマー(Sommer)の「治療と予防の観点からの白痴の種々の形態について(Die verschiedenen Formen der Idiotie vom Standpunkt der Therapie und Prophylaxe)」(Bericht, 1903, 150ff.)、さらに1905年第5回大会の医師ショルツ(Scholz, F.)の道徳性欠陥と補助学校生徒についての講演(Bericht, 1905, 92ff.)と、毎回医学講演にかなりの時間を割いている。

連盟大会以外でも、この時期積極的な医学と補助学校との協力体制を望む声があるのである。例えば、著名な精神医学者クレベリンは『児童研究』誌上で、知愚(Imbezillität)の早期診断の必要性を説き、生徒の補助学校転校に際しての民衆学校・補助学校教員と学校医の協力の重要性を指摘している(ZfK, 1901, 46ff.)。

しかしながら、教員側のこうした医学導入の姿勢は別の企図を含んでいた。当時医学と教育学との提携に尽力していた旗頭ともいえるトリューパーは「異常児童保護に際しての医学と教育学の協力について(Über das Zusammenwirken von Medizin und Pädagogik bei der Fürsorge für unsere abnormen Kinder)」の論文の中で、その理由として「医師の職業地位は大多数の教員にとってその職業上の苦境の救世主と見なされうる」(ZfK, 1902, 105)ものであるからと述べているのである。1903年大会で講演を引き受けた補助学校長デリチュも同じことを主張している。「補助学校生徒の医学的検査は絶対に必要である。」(Bericht, 1903, 68)「補助学校教員が精神科医のように養成・教育されればされるほど程、彼の職業は満ち足りたものとなるだろう」(a. a. O., 72)と。医学的権威を利用せんとする者の典型的な見解である。

連盟幹部の医学導入の姿勢はより徹底していた。あくまで補助学校の存立に資する限りにおいてであった。その代表的見解を、1898年第1回連盟大会でのグローテ講演「どの子どもが補助学校に属するのか、そして受入れに際して何が注意されるべきなのか？」(Bericht, 1898, 65-86)に見ることができる。ここでグローテは一応補助学校生徒受入れに際して医師の関与の必要性を述べ、医学知見の尊重という態度を示してはいる(Bericht,

1898, 85f.)。が、同時にすでに最終的決定はただ教育者サイドでなされるべきであると断言している。補助学校生徒判別基準の設定は教育学的観察と考察にのみ依拠すべしとし、当時補助学校医達が度々主張していた精神医学の精神低格(geistige Minderwertige)理論による分類から補助学校に該当する子どもを選択するという手法を、「理論としてはその分類は悪くないように見える。が、実践の中ではその分類はほとんど有効なものではないし役に立たないものであると思う」と、断固拒否しているのである(a. a. O., 1898, 72)。同様の趣旨は、1899年シャルロッテンブルクの視学ノイフェルト(Neufert)もポツダムでの第22回都市会議で述べている。「残念なことに精神科医もまた魯鈍(Debilen)と正常との間を、はっきりと見分けられる境界を示すことはできない。それ故補助学校への受入れに際しては、まだ試みの域をでないのである」(Schlegel, 1963, 101)と。連盟側の見解は斯くの如きものであった。当時シュトリュンベル教育病理学の系譜を介して関心が高まりつつあった軽度知的・行動異常児研究の成果を、補助学校生徒判別基準に導入する動きは、連盟内にあっては早くも1898年の時点で概ね拒否する方向に見解がまとまっていたのである。

そもそも連盟は白痴施設会議から独立を企てた一部北ドイツの補助学校関係者によって運営されていたのであり、独立に際して何等かの別の勢力の応援や学的な支えを必要としていた。こうした連盟の性格を知るならば、第I部で見たようにトリューパーやヘラー等の軽度精神薄弱・境界線児に関心の高かった治療教育学研究者との協力体制が、数年後に破局を迎えるに至ったのも、当然起こるべくして起こった出来事であったといえよう。即ち連盟は、医学に依拠して精神薄弱児の分類・診断を確立せんとしたという姿勢や、治療教育学研究者との協力ぶりを示すことによって、連盟サイドですでにまとめられていた補助学校生徒判別基準の学的根拠を強化することができると考えたにすぎないのである。

#### b) 医師の関与と補助学校連盟の医学からの離脱

補助学校成立期に積極的に補助学校に関わりをもった医師達は、多かれ少なかれ当時の劣悪な民衆学校教育を憂え、社会医学的視点をもっている人が多かった。例えばディルナー(Dillner)、カリシャー、ベルクハーン、ナヴァラツキー(Nawratzki)等であろう。ディルナーは1895年民衆学校教員に対して「精神薄弱児の医学調査の結果と教員にとってのその意義(Ergebnisse ärztlicher Untersuchung schwachsinniger Kinder und ihre Bedeutung für den Lehrer)」を報告し(Dillner, 1896)ているが、ここで精神薄弱概念の明確な区切りが如何に困難か、民衆学校の授業についていけない原因の究明には医師の助言・協力が如何に大切であるか、の提言をしている(a. a. O., 107)。ベルリンでゲマインデ・シューレの生徒の調査に携わっていた精神科医カリシャーも補助学校生徒となる主たる原因が、社会的要因にあることに世紀転換期すでに気づいている(Kalischer, 1897, 8ff. und 1898, 14f.)。

とりわけベルクハーンの社会医学への関心の高さは、つとに知られている所である。す

で1858年から精神病院施設医として勤務しており、ブラウンシュヴィアクに居を構えてからもたえず精神薄弱児教育に関わりをもっていた。当地の補助学校設立のイニシアチブをとったのも彼であった。ベルクハーンの補助学校の必要性の主張は、社会的視点に基づく貧困問題解決の一施策として捉えられていた。貧困がもたらす生活条件の悪化、特に妊婦の栄養不良と体力保持の機会の喪失が、障害児の発生率並びに新生児死亡率の高さと相関関係にあることを指摘している(Berkhan, 1899, 47ff.)。こうした社会医学的観点は、補助学校医として活動していた人々の間ではすでによく知られていることであった。1904年ベルリンの精神薄弱児教育・保護協会で「精神薄弱児判定に際しての教育者と医学者の協力」というテーマが取り上げられているが、そこでも学校医ナヴァラツキーが、補助学校生徒の精神薄弱児の原因が「しばしば養育・監督の欠如、栄養不良、不利な社会的関係」に帰せられる旨を報告している(ZBSE, 1904, 65)。しかし、こうしたベルクハーンのヒューマニステックな社会医学的姿勢にもかかわらず、彼の視野は民衆学校教育条件の改善には届かず、民衆学校から切り離した補助学校設立による問題解決策に限定されていた(Berkhan, 1899, 1ff.)。他の医師達もおおむね同じ姿勢であった。

むろん補助学校での医師の活動は、一連のプロイセン省令によっても促進された。補助学校医の必要性を強調しているのは1894年省令であるが、より詳しい規定が出されるのは1905年省令からである。「補助学校への児童の転校は、できる限り官公庁で認可された医師によって事前の徹底した調査を経てなされる。その調査とは生徒の身体的・精神的発達の継続的観察であるが、これは持続的な医師との協力の下でなされる。・・・補助学校児童には定期的に病的な障害が出るということは医師の経験が証明している・・・。」(Klink, 1966, 114f.)等々である。1905年省令の補助学校界への影響力の強さは検討済みであるが、これを反映してすでに1909年第7回大会では、補助学校226校中学校医がない所は22校にすぎないという統計が報告されている(Bericht, 1909, 107)。1890年代の補助学校医不足の問題は解決されたのである。

しかしこの1909年大会は、同時に連盟の医師排除という方針を決定づけた点で注目すべき大会でもあった。学校医問題について三つの連続講演が行われ、補助学校教員と医師の協力が主張されつつも、連盟が決議した医師の位置づけは厳しい制限が設けられていたからである。「補助学校での医師」というテーマに基づいてなされた枢密顧問官・公衆衛生官ロイブシャー教授(Leubuscher)(a. a. O., 95-107)と、補助学校教員のアダム(Adam)(a. a. O., 107-115)による二つの講演、並びに医学部講師ヴォクト(Voigt)の「精神医学と補助学校」(a. a. O., 117-128)がそれであるが、結局次ぎのような一方的な方針が打ち出された。「補助学校は医師を必要とする。・・・補助学校医の活動は、児童の受入れに際して助言的協力をするにあり・・・補助学校組織の教育的側面は、学校医のなすべき事柄ではない。」(a. a. O., 115)すでにこの頃連盟は補助学校組織の勝利を確認しており、自らの路線に医学を吸収することに何等ためらいはなかったのである。

こうした連盟路線に対して、トリューパーやヘラーのような治療教育学研究者だけでな

く、当然のことながら補助学校に関わりの深かった医師の中でも反対の声をあげる者が出てくる。ストロマイヤーがその代表格であろう。彼はイエナで児童精神病理学の講義を受け持っていた。1910年にそれが著書として刊行されるや、瞬く間にヘラーやフックスの本と並ぶ補助学校教員の教育養成用三大バイブル書の一つとしての位置を占めるに至る(Hofmann, 1966, 86)。だが、ストロマイヤー書の運命もヘラーと同じ道を辿る。当のストロマイヤー自身、1911年補助学校教員の教育実践に依拠しすぎた補助学校生徒判別の有り様を、「児童精神薄弱を把握せんとする教育サイドからの一定の尽力にもかかわらず・  
・我々は精神薄弱は診断的観点から見て、精神科医の専門分野に属する欠陥精神異常(Defektpsychose) (ツィーエンより)であることを、強調せねばならない」(EHHP, 1911, 409)と批判し、補助学校での医師と教員の協力の緊密化を要求しているからである。「医師との協力を学校・教育プランの障害になるのではないかと恐れるのは、意味のないことである。・  
・医師は教育者がその学歴や立場からは知りえないことを子どものために言う義務がある。・  
・正確な医学診断は、教員に教育計画のための確かな基盤を与える。・  
・それ故、治療教育学の中で医師や精神科医に、幅広い自由な活動の余地をもたせてやれ! 医師は診断のために、観察する時間と機会を必要とするのだ」と。(a. a. O., 410f.) しかしながら、ここでも連盟は、ほぼ相前後して出されているトリューバーやヘラー等の治療教育学研究者による補助学校批判を無視したのと同様に、自らの都合のよい理論書のみを利用しただけであり、その著者であるストロマイヤーによる批判には、何ら耳を傾けようとはしなかった。医学の学的権威を利用しつつ、同時に医師の補助学校教育への関与は排除するという連盟のヤヌスのストラテジーが、ここにおいても貫かれたのである。

以上の経緯をまとめると次ぎのようになる。1892年、94年省令によって学校医の補助学校生徒判別への参加が定められた。それによって学校医の補助学校への関わりが促進されたことは事実である。しかしながら、補助学校側は医学重視の姿勢を見せつつも、同時に1890年代からすでに純粹に教育実践上の経験に基づく精神薄弱理論のみを補助学校生徒の判別基準とする傾向が強かった(HS, 1923, 61f.)。当時「どの子どもが補助学校に属するのか」の問題に統一的な答えを出しえたのは、事前にあるべき補助学校像を練り上げていた連盟だけであった。連盟結成自体が多分にこれを目ざして組織されたものであったのだから、これは当然の帰結でもあった。さらにこうした補助学校確立のための組織活動とわかちがたく結びついてまとめられていたキールホルンやグローテ等の精神薄弱理論が、他地域の補助学校教員の実践を圧倒する力となりえたのは、プロイセン文部省による一連の省令、殊に1905年省令の後ろ楯に依る所が極めて大きかった。従って、1910年前後に医師・治療教育学研究者との対立が顕著となり、すでに補助学校組織を固め終えた連盟がこれらの専門家を切り捨てていくのも、ある意味では予定の行動と言えるのである。

要するに連盟幹部達は、医学からの精神薄弱理論を補助学校サイドに都合のよいように



解釈することによって、「克服」したにすぎないのである。そしてこうした連盟の精神医学に依拠した精神薄弱理論の導入の廃棄と、補助学校に有利な一方的解釈によるその「克服」こそが、ヴァイマル期治療教育学界の主流となる治療教育学の極端な狭義化への最初のルートを切り開いたのである。

### 1. 2. 3 精神薄弱理論の「克服」と1905年省令の役割

#### a) 精神薄弱理論の「克服」とその影響

補助学校生徒判別基準をめぐる医学と教育学の協力なるものの経緯は上述のような結果に終わった。が、パラドキシカルなことに導入に失敗したこの精神医学からの精神薄弱理論が、その「克服」という様相を呈しつつ補助学校生徒判別基準のなさの故に、教育現場にさらに深く定着していくのである。こうした傾向はコビの「(精神薄弱の判定は容易ではない 筆者註) せいぜい精神科医がその判定を簡単にすぎない」(Kobi, 1975, 45)の指摘を待つまでもなく、1900年代後半教育学的基準が他を圧した時点ですでに生じている現象なのである。

何故精神薄弱理論は医学からのその導入に失敗し、それが「克服」された後もさらに利用されたのであろうか。ここに連盟による補助学校制度確立策の最たる姿を見ることができると筆者は考えている。医学的な精神薄弱理論はすでに連盟結成時のグローテ講演にも示されているように、補助学校教員の長年の教育実践から補助学校生徒の判別基準にはなりえないことが、連盟幹部達にはわかっていた。が、ともあれ医学的精神薄弱理論の導入が補助学校の専門性を高める証拠となってくれることは期待されていた。そしてその効果は当初補助学校教員が考えていた以上のものを、教育現場にもたらしてくれた。補助学校は精神薄弱児学校であり、精神薄弱児に良い教育の機会を保障する場という連盟の主張に、さらに医学の学的権威性を添えた時、それは医学にうとい他の教育関係者や両親を有無を言わさずに説得させる最高の武器となったのである。各関係者にとっての精神薄弱理論の意義を提示してみると次ぎのようになる。

補助学校教員にとって：精神薄弱児は病気である。それ故教員は補習教育教員のように忍耐だけでそうした子どもの教育をすることはできない。精神薄弱についての専門的な知識が必要である。従って補助学校教員は民衆学校教員よりも高度の専門性を有する仕事であり、待遇面でもそれが反映しなければならない。

民衆学校教員にとって：民衆学校の授業についていけず補助学校入校が望ましいとされる生徒は、精神薄弱児なのである。民衆学校の教育条件が不適切であったのではない。民衆学校教員の指導力が不足していたわけでもない。即ち民衆学校教育に適さない子どもを補助学校に転学させる際して、教員は罪悪感をもつ必要はないのである。

学校当局にとって：劣悪な民衆学校の教育条件改善という大規模な抜本的対策をとらずに、落第・学業不振児問題を精神薄弱児教育にすり替えることができた。プロイセン文部省がいち早く省令によって補助学校設立推進に乗り出したのは、まさにこの理由からである。

両親並びに補助学校生徒にとって：両親はほとんど抗議せず子どもを補助学校に入校させた。なぜならば子どもは精神薄弱児であるからである。補助学校は民衆学校に比べて良い教育条件を備えていた。小人数クラス編成と熱心な専門的知識のある教員が補助学校入

校を勧める際の宣伝文句であった。事実初期補助学校ではこの教育条件が確保されており、それが補助学校の普及を促進した一因となっていた。が、1900年代後半以降補助学校の増設に伴い、かような有利な教育条件は急速に消失していくのである。

ではこうした精神薄弱理論導入と「克服」に至る多年の尽力は、どのような作用を教育界にもたらしたのであろうか。おおよそ以下の四点にまとめられよう。

①. まず医学的知見の導入に抵抗感が少なくなった。それ故医学的精神薄弱理論導入の失敗後も、なお医学・精神医学・生物学等の知見の導入は続く。これは、補助学校教員のための講習会での補助学校医や精神科医の講義から直接導入される場合もあったが、大半は治療教育学研究者の協力の下に、彼らの著作、即ち教育病理学・治療教育学書を介して医学的知見を摂取していくという間接的な形をとった。ヴァイマル期の補助学校界での治療教育学の最盛期をもたらした動因も、実は多分にここより発する面があるのである。

②. が、何よりも注意せねばならぬのは、医学的精神薄弱理論導入の失敗――連盟の論理に従えば精神薄弱理論の「克服」――後も、なお補助学校生徒の個々人の状態をありのままに把握し記述するという本来あるべき方向に補助学校関係者が向かわなかったということであろう。現実の補助学校生徒の状態に即した定義をするならば、生徒の異質性を認めてしまうことになり、補習教育形態との相違が目だたなくなる恐れがあった。それは専門性の確立を目ざしていた連盟の許容できることではなかった。補助学校確立のために残された唯一の方法は、補助学校生徒をできるだけ同質化して把握することであった。生徒を単純化された類型――連盟が最初に用いたのは精神薄弱という分類であった――にはめこみ、同時にその特殊性・異質性を強調する定義を作成することであった。そしてこれが、結果的には補助学校生徒を特殊な障害をもった児童として捉え、マイナス・イメージを所与の事実とした補助学校教育学体系化の下地となるのである。

③. 上述の二点から導かれる帰結は、補助学校生徒の置かれている不利な社会的・経済的条件及び家庭養育環境を考慮する姿勢の欠落である。第二帝政期都市労働者階層の子弟に凝縮して現れていた落第・学業不振の問題は、精神薄弱理論やそれに類する自然科学的な権威性をまとった理論によって、個人の問題にすり替えられたのである。

④. そしてさらに指摘されねばならないことは、こうして確立された補助学校制度が補助学校生徒の教育権を保障するどころか、逆に補助学校生徒の教育可能性の道を閉ざし、補助学校生徒という烙印を終生おしつけ、職業選択・生活上に不利な条件を与え続けたということであろう。

ここに列举された点は長期にわたる影響力をもち、そのまま戦後西ドイツ補助学校界に継承され、1970年代まで西ドイツ学習障害児教育学理論を規定する因子として、今日の問題構造の源となっていくのである。

## b) 1905年省令の役割

精神薄弱理論の導入による補助学校生徒判別基準設定の難しさと、医師の判別基準への介入に対する連盟の拒否姿勢から、結局具体的な基準として残ったものは、民衆学校教育の失敗と補助学校教員の教育実践上の経験からの判断であった。つまり今や判別に際して依拠すべきものは、1905年プロイセン省令以外になかった。1905年省令は、1894年省令に対して医学的判別基準に比重を置いていた。補助学校生徒の鑑定に際して学校医の参加がほぼ義務づけられていた。が、先にみたように省令が医師の参加を重んじ、連盟が医学的知見の摂取に積極的であったからとあって、それは補助学校に入るべき「正しい子ども」の選択がなされたことを意味するものではなかった。片や1880、90年代カリタス的動機に裏付けられ、新しい学校づくりをめざしていた補助学校教育運動は、連盟の結成によって、殊に1901年以降のその基盤確立に伴って急速に組織至上主義の様相を呈していた。

こうした中で、補助学校教員も民衆学校教員も学校当局も、さらには補助学校生徒の父兄に至るまで、省令と既存の補助学校の教育形態を批判ぬきに承認し、それに補助学校生徒となりうる児童を当てはめていくという方向に傾斜することになる。そしてこれはやがて学校の存在そのもの——即ち民衆学校の教育状況と補助学校の生徒収容力に合わせて——を診断の要として正当化していく主因となる。従って、ヴァイマル期以降能力主義教育体制の確立に伴って補助学校が拡大されていく時に、生徒判別基準の上限を緩め基礎学校の学業不振児の入校を促進する反面、補助学校の教育水準そのものを判別基準として重視し、それに達しない精神薄弱児や手のかかる子どもを排除していく傾向が台頭してくるのであるが、これに対して精神薄弱教育の場を保障すべき補助学校関係者の間で反対する者は極めて少なかったのである。

しかしながら、従来の補助学校史では等閑視されているが、すでに連盟結成当初からこの方向をみざす人々がいたのである。一例をあげてみよう。1898年グローテ講演をめぐる連盟大会の討議の席で、連盟結成に携わったブレーメンからの視学ケッペ(Köppe)が、いみじくも連盟の結成理由と補助学校生徒判別基準を率直に述べている。「補助学校連盟は補助学校の代表者と白痴施設の代表者との間の境界をめぐる争いから生まれたものである。・・・補助学校は下への境界を厳しく引かねばならない。さもなければ補助学校の進展の妨げとなるであろうから・・・。上限は補助学校が(領オーバーとなり 諸語註)民衆学校からの生徒の受入れを中止しなければならないところでは決めなければならない。民衆学校に頭の悪い子どもがいると他の子どもの進展の妨げになる。それと同じく補助学校でも重い子どもを受け入れると同じことが起こる」(Bericht, 1898, 81)と。

ここにはすでに学習障害児学校の定員に応じて学習障害児の上限が調整されるため、学習障害児の発生率の地域格差が大きいという現代西ドイツ学習障害児学校問題の起点が見られる。しかしこうした直載的なケッペ発言は、当然のことながら当時「真の精神薄弱児学校」をみざしていた連盟幹部の公式的見解には出てこない。かわって補助学校生徒判別

基準の学的装いがストラテジーとして登場し、1901年連盟決定でそれが確定される。むろんすでに第Ⅱ部で見たように、1901年決定に至るその討議中でのグローテの本音は、ただむやみに補習教育形態を全て補助学校に組織替えすることを促しているだけで、補助学校の上限は不問にしていたという点で1898年ケッペ発言と同一の軌道にあったといえる。そしてこうした連盟幹部達の本音と、建て前としての1901年決定及びそれに基づく1905年省令とが重なり合って、補助学校界に定着していくにつれて、やがて1900年代後半から補助学校生徒観が大きな転換を向かえることに注目せねばなるまい。即ち子どものための教育というよりは、補助学校に如何にして子どもを入れるかという観点に支配されてしまうのである。こうした補助学校生徒観の転換が補助学校史上どれほど大きな意味をもつものとなったかについては、1970年代に入るまで全くといていいほど検討されてこなかった。これこそが現代西ドイツ学習障害児教育学体系そのものの行き詰まりの起因であったとみなされうるにもかかわらずである。「学校は、ただ子ども達の置かれていた窮状への答えであっただけではなかった。むしろ学校が、障害児教育概念を新たな事実として作りあげたのだ」(Möckel, 1976a, 127)とのこの点に関するメッケルの指摘は厳しい。

ともあれ連盟の主導の下に精神薄弱理論が「克服」され、「真の精神薄弱児学校」に相応しい補助学校生徒の同質化が一応整えられる。そしてこうした医学からの相対的自立と補助学校教育の専門性確保の必要性から、やがて連盟は補助学校教員のための独自の学形成を次ぎの主目標に設定する。いわゆる補助学校教育学の体系化志向である。そのリーダーシップを握ったのは、又もやフックスその人であった。そしてこの補助学校教育学を側面から支える新しい理論として登場するのが、1910年代に始まる知能テストの補助学校への導入であり、統一的な補助学校生徒の個人表作成に他ならなかった。こうした理論はむろん医学的な精神薄弱理論とは異なるものである。が、先にまとめた四点に明らかのように、「真の精神薄弱児学校」の看板のために連盟が長年導入に努めた精神薄弱理論の影響が、連盟のストラテジーに即してかような新しい理論と折り重なる形で活用されていた時、そこに生じる結果は同一の軌道を辿ることになる。次章ではこの経緯を検討することにしたい。

## 2 補助学校教育学の体系化とその普及

「障害児教育学の一分野としてそもそも補助学校教育学なる専門の学が存在しえるのかどうか？」本章並びに次の第3章において検討したい点はこれにつきる。

精神薄弱理論の導入の失敗とその「克服」は、医学的な精神薄弱理論が効力を喪失したことを意味しなかった。1910年頃補助学校は勝利の道を確実なものにする。それに呼応して補助学校連盟は、以前にもまして補助学校の固有の役割の宣伝を強化する様相を呈するようになる。専門職としての地位は法的には何等認められていず、省令に則って補助学校はなお民衆学校の一部としてのみ存在しえなすぎなかったからである。ここに専門の補助学校教育学の体系化志向が、連盟幹部の間で要求として出てくることになる。補助学校生徒の特殊性・異常性を強調しつつ、それに即した補助学校教育学が形成されることによつて、盲・聾・肢体不自由児と並ぶ障害児教育の系列に位置を占めることができることと目されたのである。以下、補助学校教育学の体系化をめぐる問題点を、この視点から検討していくことにしたい。

なお本研究における補助学校教育学の検討は、この「学」の虚構的組み立てを解明することに主眼が置かれている。むろん様々な限界・矛盾をかかえていたとはいえ、補助学校教育が劣悪な民衆学校教育へのアンチテーゼとして出発し、ヴァイマル期においても、なおそうした教育的情熱を持ち続けた若干の補助学校教員がいたことは事実である。しかし、序で述べたように1960年代まで西ドイツの学習障害児教育学研究書が、盲目的と言つてよいほど戦前の「教育的遺産」たる補助学校教育学の成果に依存して体系化されているという歴史的事実と、それが今日の学習障害児学校実践に今だ及ぼしている悪影響とを知るならば、この虚構の「学」が体系化され、教育現場に何の疑問も出されることなく普及していく時期の動きの解明こそが、最重要課題となると考える。従つて補助学校制度を全面的に肯定し、それを「発展」させるために教育的情熱をこめて補助学校イデオログ達に補助学校教育学を体系化していく動向分析――具体的には1910年頃から補助学校教員養成コースを媒介として、治療教育学や心理学を導入して学的な装いをこらした補助学校教育学が急速に普及し、さらにヴァイマル期治療教育学を補助学校教育学として極端に狭義化解釈することが普遍化する動き――を通して、それが特殊教育の一領域として確固たる地位を占めるに至る過程を明らかにしていくことに、本研究の課題を限定しておきたい。

### 2. 1 補助学校教育学体系化志向の始まり

#### 2. 1. 1 教育病理学・治療教育学の導入

精神薄弱理論の導入過程でみたように、連盟は学として權威性を有していた医学、殊に精神医学に依拠して精神薄弱児の原因・診断の知見をえ、補助学校教育の専門性を確立す

ることができると考えた。これは失敗し「克服」されたものの、こうした精神医学的知見への傾倒は、教育学と医学の中間領域とみなされていた新しい学たる教育病理学・治療教育学の導入をいやが上にも促進した。当時ゲオルゲンス・ダイnhルトの治療教育学の用語が、精神薄弱教育界に広まりつつあることは、1897年ベルリンで刊行された補助学校調査報告とも言えるラインケ書でも確認できることである。「すでに‘治療教育学’の名が与えられている教育学の大きな広い分野が、あたかも新たに開拓されているかのようである」(Reinke, 1897, 72)と。こうして1900年頃より治療教育学知見の必要性が補助学校教員に漸次波及していく。その際教員の親近性を勝ち得たのが、シュトリュンペル教育病理学書に発するヘルバルティアナーによる治療教育学研究・実践であった。これは元来ヘルバルト教育学が、各地の教員養成所を介して当時民衆学校教員に親しまれていたことに加え、トリューパーの児童研究活動の組織化とイエナ大学ライン教育学ゼミナールでの治療教育学研究者の協力体制によって、教員層への啓蒙が着手されていたことに負う所が多い。(註5)(註6)

しかし、教育病理学・治療教育学は補助学校推進派の積極的な精神薄弱理論導入に付随していたものとはいえ、1900年頃はまだ連盟の統制力が確立していなかった時期だけに、補助学校教員のその受容の仕方も極めて多様であった。当該期補助学校イデオログ的ドグマから離れて治療教育学導入を考えていた代表的見解として、1901年第3回連盟大会での補助学校長ハンケ(Hanke)報告が挙げられよう。「教育学的・国民経済的観点から見た補助学校の意義(Die Bedeutung der Hilfsschule in pädagogischer und volkswirtschaftlicher Hinsicht)」(Bericht, 1901, 62-86)と題するハンケの治療教育学導入の意図は、やはり医学を直載的に補助学校教育に適用できない、それに代わる専門の学として教育病理学・治療教育学があるという点では、連盟路線に即していた(a. a. O., 84)。また彼は「補助学校の生徒は多種多様な段階を示している。各々の子どもはその子独自の弱さがあり、特別な配慮を必要とする」(a. a. O., 1901, 64)という見解も述べている。だが、ハンケの場合、後年のフックスに代表されるような特殊教育構築の目的はなかった。あくまでも治療教育学は普通児のための教育学と原理上大差はないとみなしていた。「教育病理学や精神薄弱児(Schwachbefähigte und Schwachsinnige)の学校・施設での仕事が、スペシャリスト気質を養成したがることに気をつけよう。我々の学校、我々の仕事、我々の教材に関して‘特殊なもの’であることを強調するのは、正しいことではない。スペシャリスト気質なるものは常に偏りを結果として導く。我々は教員であることのみを願っているのである。全ての教員に学的な教育学を求め、同じ前提条件の下で全ての教員が行わねばならないことを、我々はしたいのである。教育病理学は一般学校心理学とは別のものとして、孤立してあってはいけぬ。むしろ教育病理学は、一般学校心理学の中で貫徹されねばならない」(a. a. O., 85)と。つまり所ハンケの考えは、第I部で検討したシュトリュンペルやトリューパー等のヘルバルティアナーの教育病理学の位置づけ——民衆学校教育全体の発展・改善との関わりを視野に含めつつ、一般教育学を重視して教育病理学の体系

化をめざす――と符合していたといえよう。

これに対して、補助学校を何としても民衆学校と違った専門の精神薄弱教育の場とするために、教育病理学・治療教育学導入を積極的に図った補助学校教員もいた。その先鞭をつけたのは教員ブッシュである。1905年の第5回連盟大会での補助学校教員の専門的教育養成を要求している講演がそれに当たる。ブッシュはシュトリュンベルの『教育病理学』書と、1898年のドイツ教員集会でのシュピッツナー講演「民衆学校教育学のための教育病理学の学的・実践的意義」による教育病理学普及の役割を高く評価、さらにその系譜を汲む者としてフックス・トリューパー・ウファー・ヴェント(Wendt, F. M.)の名を挙げつつ、彼らの研究成果と精神薄弱教育の関係を次ぎのように位置づけている。「特に観察と経験の豊かな分野が補助学校教員には開発されている。そして精神薄弱の性質の独自の心理学的調査がすでに実施され出し、精神薄弱教育学の枠内で独自の方法が打ち立てられ始めている。こうした点でその仕事はまだたいそうささやかに見えるが、それは治療教育学の分野において重要な進歩を意味しているのであり、補助学校教員にとって非常に大切なことなのである」(Bericht, 1905, 14)と。ここにはすでに精神薄弱教育を治療教育学分野で最も重要とみなし、補助学校教育の専門性確立要求と一体化させる方向が目ざされているのである。さらに民衆学校教員とは異なり、補助学校教員はスペシャリストとしての専門知識を身につけねばならぬことを強調、「補助学校教員の養成は、学的にも実践面でも民衆学校教員よりも徹底したものであらねばならない。特に専門の職業たることを考慮しなければならない」(a. a. O., 15)と論を進めている。つまり民衆学校教育学の一環として教育病理学体系化を提唱していたシュピッツナーとは異なり(ADLZ, 1898, 312ff.)、ブッシュの場合教育病理学・治療教育学を、ただ一方的に補助学校教育の専門化のための学的道具として捉えていたにすぎないのである。この点で先のハンケ報告と際だった対比を成しているといえよう。

むろん1905年ブッシュ講演の補助学校教員養成計画は、フックスやキールホルン等の補助学校イデオログ達にとってもやや時期尚早の感があるとみなされ、その構想は大いに評価されつつも却下の憂き目をみている(Bericht, 1905, 26)。しかしながら後述するように、本講演はフックスをして補助学校教育学の独自の構築が緊急の課題であることを認識させしめたという意味で、メルクマールの役割を果たした。ここにおいてもまた1905年という時期は、補助学校教育史上の分水嶺と位置づけられるのである。

こうして以後連盟の主導で、教育学と医学の中間領域とみなされ、それ故単なる民衆学校教育学よりも学的権威があるように見えた教育病理学・治療教育学の導入が、スペシャリストとしての必須の知識として補助学校教員に受け入れられていくことになる。すでに第I部で明らかにしたように1890年代に学業不振児・精神薄弱児問題が全国的レベルで顕在化するや、精神薄弱研究は一転期を向かえる。軽度知的・行動異常児研究の始まりである。その頃ドイツ大学精神医学の陣容整備に伴い、教育学と医学の協力、殊に学校で



の教育実践に精神医学的知見を応用せんとする研究者グループ、例えばコッホ・ツィーエン等が出てきていたが、こうした当時の治療教育学研究に付随していた学的権威性、これこそが医学的精神薄弱理論の直載的導入を「克服」した後の連盟幹部の眼には、一際重要なものとして映ったのであった。そしてこの学的な治療教育学の受容は、時の補助学校イデオログの専門化志向の強さと相まって、補助学校サイドで切り取られた治療教育学として、連盟の組織力を媒介として第一次大戦前からヴァイマル期にかけて、急速に補助学校教育界に定着していくのである。

しかしながら、その際の連盟の治療教育学の取り扱い方は、先の精神薄弱理論導入に際しての補助学校サイドでの解釈以上に一方的なものであった。その典型的な例として、1912年ペーテルでの第14回白痴施設会議でのヘラーとヴェアハーンの対立をあげることができよう。当時ヘラーはその著『治療教育学の基礎』に、治療教育学の用語をタイトルとして使い、かつそれが知的・行動異常児の教育・保護を求める時代の要請と合致していたことから、ドイツ語圏治療教育学界の最も著名な人物として、補助学校教員の間でもよく知られていた。

ヘラーは「治療教育学の教育的課題」(HS, 1912, 285-288)の講演の中で、まず精神薄弱教育における施設の優位性を主張し、同時に補助学校の現状がその成立期から精神薄弱教育の場となっていないことを指摘している。「補助学校はまず第一に学校であり、学校としてあり続ける。即ち教授の場なのである。補助学校はカリキュラムや時間割の相違にもかかわらず、普通学校に大変似ているのである。・・・補助学校はその最初の目的に従って今日もなおschwachbefähigtの生徒のためと定められている。つまり促進学級に属するような生徒のための学校なのである。それには異論の余地はない・・・」(a. a. O., 286)と、補助学校が補習教育形態と大差のないものであることを実践に照らして明らかにしている。これに対して連盟第一議長ヴェアハーンは、ヘラーの提案・疑問を討議に付すことも避け、冷淡に退けている。キルムセの報告は「ヘラーの報告講演の後、視学ヴェアハーンは居合わせている補助学校教員達に討議はしないようにと述べている」(a. a. O., 288)と、その時のヴェアハーンの狡猾なやり方を伝えている。連盟がヘラーの主著『治療教育学の基礎』(1904, 1912)を補助学校教員養成上の教科書として使用し、フックス書と並ぶ程の重要文献として取り扱っていたにもかかわらず、当のヘラーその人への対応はかくも礼を欠いたものであったのである。

要するにこの間の動向は、以下のようにまとめることができよう。シュトリュンベル以降の教育病理学やヘラーの治療教育学に見られる医学的理解への傾倒、並びにその対象が主に知的・行動異常児に限定されたことそれ自体は、まだ学としての中立的意味合いをもっていた。が、それが連盟の補助学校拡大戦略のための一手段とされるや、治療教育学は全く異なる要求から再編されることになる。即ち補助学校教育学体系化に際して、学的権威性を付加する用具に転化するのである。シュトリュンベル・トリューパー・ヘラ

—等この時期の代表的な治療教育学研究者は、おしなべて治療教育学の実践課題を民衆学校教育改革や社会教育学と関連づけて捉えていた。孤立させた障害児教育学とすることだけに治療教育学体系化の目的を置いていたわけではなかった。民衆学校・児童保護事業の全体的発展・向上を重視していた。これに対して補助学校イデオログ達は、治療教育学の学的權威性を利用し、補助学校の拡大を図ることを第一義としていた。

かかる1910年頃からの連盟の教育病理学・治療教育学の積極的活用のもたらしたものの、これこそが1920年代の治療教育学の極端な狭義化解釈、治療教育学を補助学校教育学と同一視する学の誤用の原因となったとみなされうるのである。つまり治療教育学の極端な狭義化は、ベシエルやブライディックに至るまで定説の如く言われてきたように、ヴァイマル期になって突然始ったのではなかった。むしろ1905年前後の精神薄弱理論解釈の仕方、並びに1910年頃の治療教育学の導入のやり方に、すでにその傾向が出ていたと言えよう。そしてこうした「学」の虚構性は、そのまま訂正されることなくヴァイマル期を経て、戦後西ドイツ教育界にも引き継がれていくのである。1910年頃の補助学校界への治療教育学用語の普及については、第2章第3節で述べるとして、次節以降ではまずその前哨となる補助学校教育学の理論形成過程の諸条件の整備、並びにフックスによるその体系化の内容を見ていくことにしよう。

## 2. 1. 2 知能テストの導入と補助学校生徒個人表の作成

補助学校連盟が治療教育学を本格的に導入し始めるのとはほぼ平行して、1910年代始めに補助学校教員の手で補助学校教育学体系化を進めうる重要な手段が登場する。知能テストの導入と、統一的な補助学校生徒個人表の作成である。補助学校教員が、独自に「科学的」な補助学校生徒の判別ができるようになったことの教育現場での影響力は大きかった。ここから得られた具体的な判別材料は、学的な装いを有していただだけに、補助学校教育実践上の教員の医師に対する優位性を証明する有効な武器となった。1910年代医学および医師からの補助学校教員の急速な離脱が目立つようになるのは、ここにも理由を求めることができる。次にその導入経緯と検査結果の解釈に、端的に示されている補助学校サイドの切り取り方を検討してみよう。

### a) 知能テストの導入

ドイツへのビネー・シモン知能テストの導入は、1909年ボバーク(Bobertag, O.)の「学童の知的発達に関するビネーの研究(Binets Arbeit über die intellektuelle Entwicklung des Schulkindes)」論文による紹介に始まる。当時都市部ではイェナでの児童研究活動に触発されて、実験教育学や教育心理学に関心を寄せつつあった民衆学校教員層が、大学研究者と協力して独自の研究・調査を組織的に行いつつあった。一般教員による1906年ライプツヒの心理・教育学研究所の設立は、その典型的な例であろう。ブレスラウでもシュテルンの指導の下で、実験教育学の教育現場への応用のために民衆学校教員との共同研究が始まり、1911年には知能テストの講習会が開かれている。先のボバークもブレスラウを研究活動の舞台としていた(Schmidt, 1977, 128f.)。こうしたブレスラウでの学校教育実践と密着した心理学研究に影響されて、同地の補助学校医コーツェン(Chotzen, F.)は、ボバークの論文を参考にしつつ(Chotzen, 1912, 155)、1912年補助学校生徒の知能テスト結果を始めて報告している。その内容は当時の補助学校生徒の実態を如実に示す格好の資料となっている。

「補助学校生徒の44%が2年ないし(年長児の場合は)3年もの遅れを示していない。若干の生徒は全くそうでない。つまりこれらの生徒は、ビネーの基準に従うならば、補助学校に入れるべきではなかったのである。しかし教員の判断するところによれば反対である。教員達はこれらの子どもの大部分が非常に能力の劣った生徒であり、要補助学校児であると解釈している。もちろん若干の教員達は、これらの生徒が補助学校には属する者ではないことをやむえず認めている。それは確かに入校手続きに際して、誤りがあった可能性があるからである。知能に障害をもたないが、頻繁な転校、長期欠席あるいは家庭での放任教育によって、学業面で遅れている子どもがそれに関わっているのである。そうした子どもはビネーのテストでは遅れてはいず、すぐに識別しうるということは、大変注目すべき結果である。・・・さらに遅れていないあるいはほんの少ししか遅れていない別のグ

ループもいる。補助学校には属していないと教員がみなしている子ども、即ち道徳的欠陥児がいるのである。・・・かなりの者が何ら精神薄弱児ではないのである。劣っていたとしてもほんのわずかにすぎないのであって、いずれにせよ民衆学校でまあまあ何とかついていっている生徒達と比べて、そう隔たりがあるわけではないのである。それなのに彼らは要補助学校児とみなされたのであった」(a. a. O., 157f.)と。

むろん連盟がこの時期補助学校生徒の新判別基準として、知能テストにすでに注目しつつあったことは、機関誌『補助学校』においても明らかである(HS, 1912, 75ff.)。以後、相次いで補助学校生徒の知能テスト結果報告が出されることになる。1913年ヴァイグル(Weigl, F.)は、ミュンヘン補助学校生徒93名の知能テスト結果をまとめている。

表1 ミュンヘン補助学校生徒IQ分布(1913年)

IQ	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
%	3.2	10.8	20.4	34.4	29.0	2.2

(Weigl, 1913, 522ff.)

同じく1914年ハンブルクの補助学校教員ホイヤー(Heuer, O.)が、118名の補助学校生徒の知能テスト結果を報告している。ホイヤーの調査をIQに計算し直したベーゲマン(Begemann, 1970)の統計に従えば次のようになる。

表2 ハンブルク補助学校生徒IQ分布(1914年)

IQ	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
人数	4	9	18	48	11	8
%	3	8	15	41	26	7

(Begemann, 1970, 54)

共にIQ80以上が $\frac{1}{3}$ 強、70以上だと $\frac{2}{3}$ 以上にもものぼる。最終学年だと平均IQはもっと高くなる。ホイヤーの1915年調査によれば、約半数が、IQ80以上である。「真の精神薄弱児学校」生徒として妥当しうるのは、7%にすぎなかった。

表3 ハンブルク補助学校生徒最終学年生徒IQ分布(1915年)

IQ	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
人数	1	3	28	27	2
%	2	5	46	44	3

(Begemann, 1970, 55)

即ち、いずれのIQ調査も補助学校生徒の $\frac{1}{3}$ から $\frac{1}{2}$ が精神薄弱とはみなされない、という点で共通した結果を示していた。

知能テストの導入は、補助学校教員にとって朗報であった。医師の手に補助学校生徒の診断を委ねなくても、教員自身が行える「科学的」な生徒判別基準ができたからである。しかしそれは知能テストの結果に従って、「真の精神薄弱児学校」たる補助学校に合わない生徒、即ちIQ80以上の生徒の補助学校在籍の是非を問うという姿勢に連なるものではなかった。

例えば先の1912年報告の中で補助学校医コーツェンは、44%が精神薄弱児でないという知能テストの結果に対して、当時のプレスラウの補助学校教員達が、これらの普通児に近いIQの子どもが補助学校にいることを、どのような理由づけでもって正当化しているのかを端的に述べている。「しかしその点については、教員の一部は知能と学業成績とを区別しているのであろう。・・・知能と学業成績とは常に一致するものではないということは、すでに正しい観察によって検証されていることである。知能と学校での能力は、確かに重なっていないのである」(Chotzen, 1912, 158)と。さらにコーツェンは、医師であったものの「特殊学校の児童の選択方法は、ビネーに従うのではなくて、むしろそれは教育学的・医学的検査と並んで調査を完全にしなければならない。当然のことながら教育学的検査の結果が、まず第一に有力な基準となるだろう。たいていの事例にそれは決定的な決着をつけてくれるだろう」(a. a. o., 159)と、精神薄弱児でない子どもが補助学校にいることを、半ば容認するような見解を自ら出しているのである。1920年から27年にかけて、コーツェンはまた補助学校生徒調査を実施するが、そこでも12.3%が精神薄弱児でなく、13.4%が境界線児、58.8%がDebile、13.4%がImbezille、2.1%がIdiotenであった(Chotzen, 1930, 650)。要するに、第一次大戦前の幾つかの知能テストとほぼ同じ結果を示しているのである。

むしろ補助学校教員が知能テストに代表される心理学検査を、日々の実践上の拠り所として活用するのは、第一次大戦後のことである。とはいえ、1920年代の心理学的研究の教育現場での流布は、学的な補助学校生徒の判別基準がなされていたことを意味するのではない。相変わらず横行していたのは、基礎学校の学業についていけないという教育学的基準だけであった(Ellger-Rüttgardt, 1980, 383)。各種心理学検査の結果は教育学的基準をくつがえす力にはなりえず、むしろ補助学校生徒を特殊児童として定義する従来の傾向を、一層正当化する用具と見なされたにすぎなかった。つまり、すでに1910年代になされていた上述のような連盟サイドの知能テスト解釈は、ほぼそのままヴァイマル期においてもほとんど抵抗なく引き継がれていくのである。

## b) 補助学校生徒個人表の作成

すでに第Ⅲ部第1章で明らかにしたように、補助学校成立期その生徒の判別基準は不明瞭なものであった。が、初期補助学校教員は概ね民衆学校の落ちこぼれ児童の救済に使命感を抱いていた教育熱心なタイプが多く、すでに補助学校開校準備の段階から、独自の生徒記録表のようなものを工夫して作っている場合が多かった(Adam, 1931, 81f.)。さらに1880、90年代補助学校が増加していくにつれて、教育実践上差し迫られて、各地で補助学校入校申請書や補助学校生徒個性記録カードの類が、一定の形式の下にまとめられるようになっていく。当時は4月入学に合わせて、1乃至2月頃補助学校への入校申請手続きをとっていた。その入校申請書には、時とともに当然入校前の様子・発達等に関する質問リストが付加されるし、補助学校生徒カードには、学年毎に詳しい補助学校での教育効果の程や個性が記入されていたのである(Schlegel, 1963, 103)。(註7)

かような中でしだいに両方を統合し、補助学校生徒個人表を作成し、それによって判別基準の精密さや補助学校での教育効果を統一的に見ていこうとする動きが出てくる。なぜならば、これが現実には不明瞭極まる補助学校生徒判別基準の不備を補う貴重な資料的裏づけとなりうると期待されたからである。すでにプロイセン1894年省令では、個々の補助学校生徒の生育・発達歴の把握の必要性が記され、全補助学校にその導入を指示しているものの(Klink, 1966, 109)、補助学校生徒個人表の統一化への気運は、連盟の活動を通して具体化する。その動きを概観すると、以下の通りである。

補助学校生徒の個人表については、早くも1898年第1回連盟大会で、グローテがその重要性を述べている(Bericht, 1898, 78)。キールホルンも1899年第2回大会で同様の見解を明らかにしている(Bericht, 1899, 25)。こうした要求の背後には、当時各地の補助学校が勝手に独自の形式で生徒の記録を行っており、その不統一さが補助学校教育現場に混乱をもたらすのではないかと憂慮されたからである。1905年省令がほぼ全面的に連盟の意図していた「真の精神薄弱児」像を受入れていたことから、自信を深めた連盟は、次ぎの主要課題を個人表の統一化に置くようになる。何故これが重要視されたのは、いままでの連盟の戦略から容易に推測がっこう。現実の補助学校内での生徒の異質性を何とかして同質化して捉えていくことが、当時必須の課題となっていたからである。この点について補助学校長ホリックス(Horrix, H.)は「統一した形式を導入するということ・・・こうした考えは・・・それによって全ドイツの補助学校のしっかりした統合を証明する」(Bericht, 1907, 31)と明快に統一化の意義を語っている。

かくして1907年第6回連盟大会でホリックスによる補助学校での個人表に関する講演(a. a. O., 25-49)を契機にして、連盟内で個人表統一化のための論議が活発に展開される。1907年の連盟大会での討議では、ホリックスの作成した個人表にまだ幾つかの不備があるとして、その採用は各補助学校の自由選択に任されたものの(a. a. O., 61)、統一化のための専門家グループの結束が以後始まることになる。1909年頃からホリックスを中心に、医師リュカラス(Lückerath)及びシュミット教授(Schmidt)の協力を得て個人表の

改訂がなされた。その背後にはプロイセン政府の緊急の要請があった。これは1910年春プロイセン文部省に最終案として提出され、同時に内務省にも渡されている(Bericht, 1911, 81)。そして同年11月まずプロイセン法務省が、犯罪防止の観点から元補助学校生徒の個人表管理に関する規定を出す(Frenzel, 1930, 33f.)。さらに1913年連盟が作成した個人表がプロイセン文部省の承認を受け、4月からプロイセンの全補助学校で使用されることが定められる(Bericht, 1913, 121f.)。個人表には補助学校生徒の全発達経過が記され、医師の検査も加えられていた。補助学校入校手続きも詳しく書き込まれており、確かに生徒把握には便利な資料を関係者に提供してくれた。かくして以後連盟の組織を介して、ヴァイマル期全国に普及していくのである。

補助学校生徒個人表がどのような効用を期待されていたかについては、キールホルンの1909年講演が端的に物語っている。この年ブラウンシュヴァイクでは、すでに個人表の徹底的な改訂がなされ、ほぼ満足のいく形に整えられていた。「個人表はまず第一に学術的な価値を持っている。教育学にとって、医学にとって、心理学、精神病理学、犯罪心理学、立法、司法にとって。教育者にはそれは子どもに対する仕事の手掛かりとして役立つ。子どもにとっては後の生活に至るまで学校からの証明書として使用される。個人表は子どもの経済的効用性についての情報を提供してくれる。それは法廷では弁護士となってくれる。兵役に際しては庇護してくれるものとなる」(Adam, 1931, 83)と、キールホルンはその効用を羅列している。つまり補助学校教育の学術的な価値を高めうるものとして、かつ職業従事や裁判・兵役に際して生徒を保護する証明書になるとみなされていたのである。プロイセン政府が、個人表の統一を連盟に要請したのも、当然のことながら兵役検査や裁判に際しての資料としての利用価値が期待されていたからに他ならない。

むしろ現実には今日に至るまで子どもを保護する証明書となるのではなく、むしろ補助学校生徒の烙印を生涯に渡って押しつけ、種々の社会的不利益をもたらす機能の方が大きかったことはいうまでもない。また当然のことながら補助学校生徒個人表が様式上統一されているからといって、現実の補助学校が統一した性格を有していたわけではない。ここにも紙の上での論理の操作が見られるのである。先に見てきたように、1910年頃すでに連盟は部外者の補助学校教育への批判を、断固はねつける姿勢を固持していた。従って個人表の統一化もまた、単に補助学校生徒の判別に際して、補助学校教員の医師に対する権限を決定的に強めただけでなく、同時に補助学校教育の専門性という装いを補強する道具として用いられ、補助学校教育学体系化を促進させたという点で、連盟ストラテジーの勝利の一指標みなされうるのである。

## 2. 2 補助学校教育学の体系化とフックスの役割

### 2. 2. 1 補助学校連盟による補助学校教育学体系化への道

#### a) 補助学校教育学形成の始まり

補助学校教育学はどのようにして形成されるようになったのであろうか。19世紀末から補助学校界に医学や心理学関係の文献が頻繁に参考文献として登場するようになる。が、その大半は補助学校教員の手によるものではなかった(Niekerk, 1927, 59f.)。1890年代の補助学校教員参考文献なるものは、教育病理学・治療教育学研究者の手によって書かれており、補助学校での日々の教育実践に携わっていない場合が多かったため、補助学校教員の不満は年々高くなっていった。事実キールホルンの活発な著述活動や、フックスの1899年書『精神薄弱児、その道徳的・知的救済』を除けば、この時期補助学校教員が教育実践上参照しえた手近な文献は、カリキュラム指針だけであった。しかし1901年ブレイメン補助学校のカリキュラムが示しているように、組織的には独自性を有しているように見えても、実際には民衆学校とそう大差がない教育内容を水増しして教えているという矛盾を、補助学校は当時かかえていたのであり(Klink, 1966, 83f. u. 165)、これが補助学校推進派の共通する悩みとなっていた。1894年プロイセン省令でも、授業時間の配分を考慮しつつも、民衆学校中級レベルまでを教育目的としており、特別のカリキュラムを提示するものではなかった。

従って連盟が補助学校拡大方針をとるならば、当然のことながら補助学校の教育内容・教授法の専門性を自ら示していく必要があった。1894年省令で民衆学校の教科を教えることが指示されていたとはいえ、省令自体も勧めているように初期補助学校には教育熱心な教員が多く、教育内容の教員の採択の自由度が高かった(a. a. O., 109)。こうして民衆学校で放置されていた生徒に良い教育を保障せんとする初期補助学校教員の自覚に支えられて、補助学校独自の教育学の必要性が連盟大会で論議に付されるようになる。

とはいえ、当初はかなり自由な立場からの教育内容や教授法提示が幅をきかせていた。例えば1899年の大会でリュベックの教員ストラカヤーンは、国語教育方法の報告をしているが、冒頭ではっきりと「補助学校での教授法は一般に初等学校の方法・教授の原理に従う」(Bericht, 1899, 7)と明言している。おおむね1901年頃までの連盟大会は、精神薄弱児のための特別な計画的な授業の配慮はしなければならない点は衆目の一致する所であったとしても(Bericht, 1901, 69)、補助学校教員のスペシャリスト気質の傾向への批判がハンケ講演で堂々と報告されているように(a. a. O., 85)、独自の教育学構築が連盟大会での支配的見解となるには至っていなかった。

補助学校イデオログ達、この方向に向かい出すのは、やはり1905年以降のことである。その契機となったのは1905年の連盟大会での補助学校教員の教育養成に関するブッシュ講演である。その主旨は先に第2章第1節で示したように、精神薄弱児教育の



専門の場たる補助学校の確立には、何よりもまず民衆学校教員とは異なる専門の補助学校教員を養成することが必要だというものであった。

だが、このブッシュ講演に引き続きなされた討論会での結論では、補助学校教員の再教育は支持されたものの、補助学校教員試験の導入は肝心の専門の学の未熟性の故に無理と判断され、ブッシュの提案は時期尚早として否決されている(Bericht, 1905, 25ff.)。討論者としてベルリン市視学ギッキキーやキールホルン等の補助学校界の動向を左右しうる指導者も参加しているが、討論の舵取りをしたのはフックスであった。この時期の彼の関心は、ベルリン並列学級の専門性の欠如を批難し、それを補助学校に衣替えすることにあつた。それ故に逆説的ではあるが、当時の補助学校教育の専門性の弱点を誰よりも熟知していたのは他ならぬ彼であった。同大会でのフックス発言は、補助学校イデオログたらんと彼の決意の程を余すところなく示している。「私は補助学校教育学の分野は前途有望であると思う。学的な深化においても、実践的工作に関してもである。が、我々はまたその歩みにおいて慎重である必要があると思う。・・・私がここで非常に慎重にならなければいけないのは・・・現補助学校制度の発達では試験制度を設けるのは程遠いのではないかという疑問があるという理由からである。私はこの疑問を否定する。私は我々の分野と密接な関係にある医学や他の学問が非常に多くのものを与えてくれるであろうことを確信する。・・・だが、我々の主要専門分野、我々の方法論はそれとどのような関係にあるのだろうか？ これには今日までただ沈黙が目立つのである。誰かが方法論のテーマを持ち出すや、通常(關緒 韜雄)は口をつぐみ、ただ聞いているだけである。我々はこの分野で試験されるべきものが何かを、まだ言うことは全くできないのだと私は考えている。この問題はおそらく十年たって始めて結論を下せるであろう。」(a. a. 0., 25f.) 事実、彼は7年後の1912年補助学校教育学書を刊行し、特殊な専門的な補助学校教育内容・方法なるものが存在しうることを、証明する立て役者となるのである。

つまり時期尚早との否決は、ミシュケルが分析するように如何に連盟が特定の教員団体の立場・利益に囚われない開かれた組織であるかの証明となるものではなく(Myschker, 1969, 158)、ただ補助学校生徒の特殊性を鑑みた確たる理論がない段階で、教員養成制度の設立と教員試験の必要性を学校当局に認めさせることはできないと判断されたからに他ならない。従って、フックスやフレンツェル(Frenzel, 1903, 58ff.)等教員養成に関心の高かった人々が、1905年のこの時点から次ぎの課題を補助学校教育学の体系化に置くようになったのは、当然の帰結であつたといえよう。

#### b) 1913年補助学校連盟の決定——特殊な補助学校教育学の主張

では連盟自体が、本格的に民衆学校教育学から離脱し、独自の補助学校教育学確立を打ち出すのはいつ頃からであろうか。それは1913年第9回大会以後のことと位置づけてよからう。1913年ドルトムントの補助学校教員シュターラーが、補助学校生徒用国語教科書作成を提案し、採択されたことの意味は大きい(Bericht, 1913, 41-51)。なぜなら

ばこれによって補助学校独自の教科書作成が国語だけに留まらず、全教科にも適用されていく糸口が作られたからである。

言うまでもなく、補助学校生徒の問題は読み書きの困難に集中していたため、国語教育教授法の開発への初期補助学校教員の関心は一際強かった。すでに1898年第1回連盟大会でヴィンターマンが補助学校用の国語教科書作成の希望を出している(Bericht, 1898, 60)。1901年第3回連盟大会では、ライプチヒ補助学校での1890年代初頭からの国語教育法(Bericht, 1901, 10)と1900年刊行された最初の補助学校用国語読本の紹介がなされ(a. a. O., 12)、それに関して討議もされている。1909年第7回大会では補助学校教育用教具・教材の展示会が催され(Bericht, 1909, 173ff.)、同時に連盟の文献・教材・教具委員会で算数・国語・社会・宗教・唱歌等の各教科の教科書作成の必要性が提案されている。就中「緊急に必要なのは良い読本である」(a. a. O., 185)との見解が出されているように、国語教育の方法を確立することが、補助学校界の緊急課題となっていた。だが、当時まだ独自の補助学校教科内容を確定する自信は、これに最も熱心であったフックスですらなお弱いものであった(a. a. O., 185)。が、ともあれフックスはこれを引き受けて1910年までに、下級・中級・上級の三段階別の補助学校用国語読本をまとめている(HS, 1910, 299)。このヘルバルティアナー色の強い読本は、他に適切な教科書がなかったこともあって各地の補助学校で広く用いられることになる(a. a. O., 301f.)。

つまり1898年からの連盟大会記録を概観するならば、1913年第9回大会の国語教科書作成の決定は、同時に補助学校独自の教育内容・方法を他教科にも広げることをも意味していることがわかる。こうした観点からシュターラー提案に立ち戻るならば、そこでの偏見に満ちた補助学校生徒像から導かれた読本作成の意図が、より鮮明となる。「経験では・・・民衆学校読本は補助学校にはほとんど満足のいかない一時しのぎのものであることが確証されている。民衆学校読本は普通の理解力と記憶力のある児童のために書かれたものである。だが、補助学校にいるのは精神的に病気の児童、心的並びに性格面でまた知的な状態においても程度の差はあっても劣っている児童なのである。そこで読本に関しても全く別の物が必要なのである。・・・児童の個人的特徴を考慮に入れた特別な補助学校用読本の必要性は、それ故今日専門家の間では一般に認められている事実なのである。」(Bericht, 1913, 41f.)

以来、補助学校が民衆学校とは違う教科書をもつことが当然の如くみなされるようになった。それはまた同時に補助学校教育学の独自性の証明としても機能した。この点において1913年の連盟決定は補助学校教育学体系化への転換点と位置づけられうるのである。

### c) 補助学校連盟の独走への懐疑――1910年代――

むろん民衆学校教育とは異なる独自性を補助学校教育学に求めるこうした1910年代前半の連盟の独走への動きを危惧して、当時少数であったとはいえ補助学校生徒の実態を熟知していた人々から批判の声が挙がっている。

まず1912年の第14回白痴施設会議でのヘラー講演「治療教育学の教育的課題」がその典型的な例として挙げられよう。現実の補助学校が精神薄弱児教育の場となっていないことを批判したヘラーに対する連盟側の冷淡な反応はすでに指摘した通りである。補助学校と民衆学校の教育内容・方法は極めて類似したものであるとのヘラーの見解は、自らの幅広い治療教育学実践に基づくものであり、すでに1904年に刊行した『治療教育学の基礎』の中でも「補助学校はその最初の成立時においては、精神薄弱児のためのものではなく劣等児のためのものであったと確定される。両概念は度々互いに混同されるにもかかわらず、根本的な相違がある。精神薄弱児はその全体的な精神状態が普通児とは別な性質をもつのである。・・・劣等児はただ知的機能の発達に関して、より厳密に言えば質的ではなくただ量的度合において、普通児と区別されるにすぎない。精神薄弱児は何よりも目的をはっきり意識したエネルギーな指導と監督を要する。劣等児はその能力に合わせて要求度を少なくした授業調整を必要とする。そこから劣等児にとっては、ある一定の軽減を加えた普通児の学校機関で十分間に合うということが明らかとなる。これに対して精神薄弱児はその知的・身体的発達を一段ずつ高めていくような教育の場が必要なのである」(Heller, 1904, 337f.) と、同様の主旨が述べられている。さらに「民衆学校と補助学校との本質的な違いは、引き下げられた学習目的とそこから出てくる修正されたカリキュラムの他に、生徒数の限定ということにある。多くの補助学校では手工授業が正規の教授対象となっている。直観授業は民衆学校よりもずっと重んじられている」(a. a. O., 338) と、手工や直観授業に比重を置く補助学校の特徴を認めつつも、補助学校教育が民衆学校教育の水増しであり、生徒数を少なくしたものにすぎないと位置づけているのである。このヘラー見解は、現時点からみても妥当なものである(Myschker, 1969, 197)。それ故、彼は補助学校教育運動の一面的な補助学校拡大策の危険性を直観的に予知することができた。補助学校関係者間でも評判を呼んだ『治療教育学の基礎』第二版を出した1912年に、ヘラーがあえて精神薄弱教育の現状と課題に関する公開討論を連盟に求めたのも、ここに理由があったと考えられる。

シュトリュンベル教育病理学の普及者であるシュピッツナーも、1910年第4版の改定版で、促進学級の拡充要求を出している。マンハイム・システムからの感化に拠る所が大きく(Strümpell, 1910, 302)、従って「精神薄弱児のための補助学校(Hilfsschule für Schwachsinnige)」と「精神発達遅滞児(Förderklassen für psychisch gehemmte Kinder)のための促進学級」の二組織の同時的存在を容認しているとはいえ、補助学校絶対視のドグマからは距離を置いていた(a. a. O., 601)。

補助学校教員の間からも、1910年頃連盟の民衆学校からの意図的なセグリゲーション傾向に、疑問を投げ掛ける者が出てくる。1909年から1912年にかけて社会民主党系に近いハンブルク教員連盟(Hamburger Lehrerverein)の機関誌『教育改革』で展開された補助学校の教育形態をめぐる論争は、まさに年を追って強硬となる補助学校教育運動

の孤立化へのアンチテーゼであった。当時ハンブルクの補助学校教員達は、ヴァイマル期補助学校界の論客となるレッセルを先頭に、民衆学校教員との違いを強調し専門家としての地位を要求する動きを見せていた。だが一方では、補助学校教育を民衆学校内で行おうとする見解も出てきていた。1910年カリィー(Carrie)は、補助学校での教育方法が民衆学校と大差のないことと、補助学校生徒の現に被っている種々の不利益さの認識から、セグリゲーションを推し進める連盟路線に疑問を出している(Carrie, 1910)。1911年にはハンブルクでの統一学校制度実施計画に際して浮上してきた補助学校の普通学校からの分離を巡る論争で、フンケ(Funke, A.)が今日的意味合いを持つインテグレーション理念に基づいて、普通学校内に補助学級を設け、普通学校と密接な協力体制をとれるような教育計画を披露している。しかし、大勢は補助学校のセグリゲーション容認の方向に向かい、1912年に論争は連盟派の勝利に終わる(Funke, 1911)。

また新教育運動の理念を補助学校教育の場で実践したランゲーマン(Langermann, J.)による報告書『教育王国ーシュタイン・フィヒテの教育原理に従って補助学校で実施された(Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen, in einer Hilfsschule durchgeführt)』が、1910年代前半教育界で好評を浴びる。ケルン近郊バルメンで精神薄弱理論のドグマを離れ、生徒の自己活動・自立性を尊重する教育を1902年から1906年まで実践したランゲーマンは(Langermann, 1963, 25)、言葉の正しい意味での新教育運動の理念を補助学校で実践した人物であった。シュタイン・フィヒテの教育原理とペスタロッチ(Pestalozzi, J. H.)の実践に基づき、劣悪な民衆学校教育の代替的機能としての補助学校教育の位置を重視していたランゲーマンの見解は、民衆学校からの孤立をひたすら求めていた1910年代補助学校界への痛烈なる批判の書でもあった。

このランゲーマンの教育改革の試みは、トリューパーのような連盟から距離を置くことができた治療教育学研究者から見れば、極めて高く評価してよいものであった。(Trüper, 1911, 7f.) しかし、補助学校生徒を精神薄弱児と定義することによってのみ補助学校教育の専門性を確保していた連盟にとっては、ランゲーマンのような生徒の個性・自主的活動を重視した補助学校教育原理は危険なものと映った。ランゲーマンのバルメンでの補助学校実践の成功を素直に評価すれば、即それは民衆学校教育とは異なる特殊な補助学校教育方法の放棄を意味しかねなかったからである。従って当代の補助学校教育学体系化のイデオログの代表格といえるフックス(1912, 493)とフレンツェル(1922, 23f.)が、共にその主著でランゲーマンの補助学校教育を、精神薄弱理論も知らない素人の仕事に過ぎないと厳しく断定しているのも偶然のことではないのである。

1900年頃に、何等の実践的裏付けもなしに単発的に出されたヴィッテの本や、キールホルンの元同僚エッシュの組織力を欠いた補助学校批判に比べると、1910年代前半の一連の批判は、今だ少数派に属するとはいえ実践経験に基づく補助学校教育への疑問ー

—促進学級のような補習教育こそが生徒の実態に即した教育形態ではないのか—であり、十分説得力のある内容でもあった。しかし連盟はそれに耳を傾けようとはせず、以後ひたすら意図的なセグリゲーションへの道に、補助学校教育運動を導いていくのである。当時連盟内では、精神薄弱児教育としての特殊な補助学校教育内容・方法の確立に異議をはさむ者は皆無となっていた。それどころか補助学校教育学の体系化こそが、補助学校制度拡充の方途になると評価されていた。こうした虚構の「学」の自立への音頭をとったのは、他ならぬフックス書1912年改訂版であった。次ぎに彼の補助学校教育学の内容を分析することによって、そこから如何なる今日の問題が生じて来ているのかを検討してみたい。

## 2. 2. 2 フックスの補助学校教育学と1912年書の役割

補助学校教育学史上最も重要な文献は、フックスがまだベルリン並列学級教員であった1899年にまとめた書を、全面的に改訂した『精神薄弱児、その道德・宗教的・知的ならびに経済的救済—補助学校教育学の試み』第2版であろう。彼自身第2版序文で告白しているように、大幅な改訂が必要となったのは、ベルリンで数年来開かれている補助学校教員養成コースでの経験とそこで受けた批判からくるものであり、「補助学校の実践を理論的に理由づけ・・・独自の補助学校教育学のためにあらゆる尽力を結合する」ことこそが現時点での最重要課題だとしている(1912, Ⅱ)。この1912年書の影響力は大きかった。各地の教員養成コースの必読文献に指定され、以後半世紀以上にもわたって補助学校教員のバイブル的役割を果たしたからである。だが、同時に本書は、補助学校教育学の「学」としての虚構的性格を余すところ無く反映しているものでもあった。以下その致命的欠陥を幾つか明示したい。

### a) フックス書の特徴

#### ①. 補助学校生徒判別基準に際して医学的基準と教育学的基準の「統一」に成功した。

キールホルン講演以来補助学校界の最大の問題は、生徒判別基準の不明確さにあった。当時実際に用いられていたのは、「二年間の民衆学校教育の後なお民衆学校生徒についていけないような児童」であり、かつ補助学校の教育についていける程度の者が、補助学校の対象とする精神薄弱児であるという判別基準だけであった。すでに検討を重ねてきたようにこうした教育学的基準に依拠した生徒判別は、同時に医学・精神医学的基準と交錯しつつ用いられてきた。が、医学的知見は補助学校教育推進者にとっては、理論としては常に相反する流れであった。かような生徒判別基準が統合的様相をとるのは、1912年フックス書によってである。むろん連盟のストラテジーに見られる如く、ここでも教育学的基準に医学的知見が服する形で補助学校生徒像が作成されたのであるが、それまで相反していた教育と医学の精神薄弱理論が少なくとも補助学校教員にとっては、始めて「統一」された概念として受け入れられたのである。次ぎに具体的にその内容を見てみよう。

フックスは1899年第1版ですでに精神薄弱児分類を試みている(Fuchs, 1899, 59ff.)。が、この時点では彼はベルリン並列学級教員であり、補助学校教育にはタッチしていない。第1版の表題は、『精神薄弱児、その道德的・知的救済』とだけ記されている。フックスが、『補助学校教育学の試み』との副題を付け加えて、長期にわたる観察・事例から精神薄弱児の特徴を詳細に分析し、それに基づいて軽度・中度・重度の精神薄弱の教育学的分類を定義としてまとめたのは、全面的に改定した1912年第2版が始めてである。広く普及した1922年の第3版もほぼ2判の内容を踏襲している。フックス書は三部構成であり、第1部補助学校制度の歴史、第2部補助学校児、第3部補助学校教育学より成って

いる。比重は第2、第3部に置かれているが、第3部の教育内容・方法の提示はヘルバルト派教育学の影響が大きいため、すでに刊行当時から批判が出ており、かつ他の類書と比べて格別特徴のあるものを提示しているわけでもない。これに対して約200ページ以上も割いている第2部の補助学校生徒の定義は、補助学校界でのフックスの名声を高めるに十分な説得力を有していた(Myschker, 1969, 129)。

ここで彼はまず軽度・中度・重度精神薄弱児の17の事例を提示しつつ、彼らの障害を典型的に分析している。次いで自らの長年の教員経験から得た知見に基づいて精神薄弱児の特徴記述に入るが、そこでのフックスの筆致は、ただ精神薄弱児の欠陥のみを際立たせている点に注目せねばなるまい。補助学校教育学という新しい「学」体系化を成功させんとする情熱の余り、普通児との共通点の方がはるかに多いはずの補助学校生徒に精神薄弱理論からの病理学的欠陥を適用し、彼の豊富な実践経験を重ねつつ、150ページ近くも欠陥について書き連ねているからである。特に「精神薄弱児の特徴」と題する節では、心身全体にわたる病的欠陥のみの症状記述に陥っている(Fuchs, 1922, 208-261)。身体面での特徴提示に続く心理面の記述はとりわけひどく、思考・認知の全機能の欠陥を強調するという悲観的精神薄弱児像を描いている。

「精神薄弱児の欠陥は脳の病理学的状態から生じる全般的な遅れに根拠づけられるものである。脳のこの病理学的状態は素質の変質や心の病的特性として出てくるものである。脳の損傷はてんかんや精神異常や白痴のように重いものではなく軽度である。それは遺伝性素質、脳の栄養不良、脳の病気ないしは損傷が原因となっている。」(a. a. O., 208)「精神薄弱児とは脳の病理学的状態から生じる全般的な遅れが明らかであるような者をいう。つまり身体面では身体発達の・・・弱さと遅れが、精神面では知的過程でも実際の活動でも不正確・不完全であり・・・遅く限界があるような者をいう。それ故彼らの発達は標準よりも遅れており、精神面では決して標準に追いつくことはない。しかし教育能力の可能性は持っており、彼らの特性に適合した取り扱いによって・・・下位の補助労働者に養成されうるのである。」(a. a. O., 262f.)

そしてその後直ちに、精神薄弱児の教育能力についてのまとめに入っている。「教育によって発達させられうる精神薄弱児の能力は・・・肯定的に評価しなければならない」(a. a. O., 261)と述べているフックスが、精神薄弱児の発達可能性について肯定的記述をしているのはしかしわずか数ページにも満たない。精神薄弱児の欠陥記述にかくも力を込めていたのに対して、これは奇妙なコントラストを成す。従って、こうしたフックスの否定的な児童観から導かれる精神薄弱児の発達可能性とは、当然のことながら現代障害児教育学の到達点とは異なるものと位置づけてよからう。

さらに結論部に入るや、「普通児とは明確に異なる精神薄弱児」の「異常性」を、補助学校生徒たる精神薄弱児に直結させるという短絡的手法をとっている(a. a. O., 263ff.)。それまでの病理学的精神薄弱理論は、一転して既存の補助学校での上級・中級・下級の三段階の教育水準に依拠した基準にすりかえられ、精神薄弱児の三分類が導き出されている

のである。従来精神薄弱分類は、教育学的基準にしる医学的基準にしる適切ではないとし、精神薄弱施設側のケレや、ゾリヤーやヘラー等の批判をするフックスは(a. a. O., 261)、代わって既存の補助学校の三段階の教育目標達成度を尺度にして、上級教育目標達成者を軽度精神薄弱、中級達成者を中度精神薄弱、下級達成者を重度精神薄弱と定義したのである(a. a. O., 267f.)。だが、次ページではこうして三分類された軽度・中度・重度の精神薄弱児の特性記述は、またもや病理学的知見に依拠するという矛盾を露呈している(a. a. O., 269f.)。そして自らの調査に基づいて、補助学校生徒の76.24%が軽度精神薄弱、20.44%が中度精神薄弱、3.32%が重度精神薄弱との結論に達している(a. a. O., 273)。それはあたかもキールホルン以来の補助学校生徒判別基準の二律背反的性格——医学的基準と教育学的基準の隔たり——の「統一」をなしえたかの如き論理的一貫性を有していた。補助学校への転学に際しても、児童の正しい処遇に際しても、この教育学的精神薄弱児分類は統一的基準として有効性を発揮しようという彼の自負は、確かに当代の補助学校界の要請に見事に合致していた(a. a. O., 272)。

以後1912年書の補助学校生徒判定基準は、特にその軽度精神薄弱理論は補助学校界の定説となる程の影響力を及ぼした。西ドイツ学習障害児教育学の破綻理由は、軽度精神薄弱理論に依拠して体系化されていたことに帰せられるわけであるが、その源を辿れば我々はフックス書に行き着くのである。それ故フックス書に即しつつ、再度その問題点を整理してみると次のようになる。

- (1). そこでは医学と教育学からの精神薄弱理論が同時的に提示されていたこと、しかも上述したように従来の白痴・痴愚・魯鈍の医学的精神薄弱理論に依拠して精神薄弱児の欠陥を綿々と綴るという手法を採り、その特徴を類型化する試みをしていること。
- (2). にもかかわらずそれに引き続く結論部分での精神薄弱児の分類になるや、結局補助学校での上級・中級・下級の教育水準を基にして軽度・中度・重度の精神薄弱児の定義がなされていること(a. a. O., 268ff.)。

つまり医学からの精神薄弱理論と補助学校での教育水準とを何の脈絡もなしに同時に提示し、「科学的」に「学的」に補助学校生徒が即精神薄弱児であるかのように証明することに成功しえたのである。それは欺瞞に満ちた定義であった。なぜならば同時期に導入される知能テストの結果は、すでに補助学校生徒の大半が精神薄弱児ではないことを如実に示しているからである。

確かにフックスが医学の精神薄弱理論だけでは不十分であり、かつ医学的基準と教育学的基準とは区別して考えねばならないと明言している点は評価できるとしても(a. a. O., 265)、上述のような精神薄弱児の特徴提示と類型化は、こうあるべきだとする彼の論理にはそぐわないものであった。また先に医学からの精神薄弱理論の導入と「克服」の過程でみたように、1910年頃補助学校は勝利の道を確認したとはいえ、なお補助学校生徒の判別の決め手を欠いていた。ここに登場したのが、補助学校イデオログたる役割を自覚



し、そのために民衆学校教育とは異なる特殊教育としての補助学校教育体系化を課題としていたフックス書第2版であったといえよう。従ってフックス書の成功はその内容が特別優れていたことに帰せられるというよりは、時の補助学校界の要求――現存する補助学校制度の容認――に、補助学校教育の水準を絶対的基準とした精神薄弱児分類が適合していたからに他ならない。

事実フックス書の補助学校教育の水準を基にした精神薄弱児定義の明解さは、教育現場では容易に補助学校生徒イコール精神薄弱児に直結する論理に転化していく。さらに1910年代以降の補助学校制度の拡大に伴って、補助学校教育の水準に合わせて定義された精神薄弱理論は、学校という場での理論の枠を越えて瞬く間に一般社会にも波及し、補助学校卒業生を精神薄弱者とみなす根強い偏見をもたらしたのである。たとえヴァイマール期フックス自身繰り返し精神薄弱児の普通学校からの補助学校入校を、2%に抑えるべきだと主張しているとしても、現実の補助学校はすでにそこから大きく逸脱していたのである。

## ②. 特殊教育としての補助学校教育の存在を自明のものとした。

フックス書の第二の特徴は、こうした誤った精神薄弱理論から早々と補助学校教育の体系化を試みた点であろう(a. a. 0., Ⅶ)。補助学校生徒は精神薄弱児であるとの理論に依拠して、それ故にこそ「特別な補助学校教育の必要性」(a. a. 0., 277)があるとし、民衆学校での教育との差異を強調した補助学校教育内容・方法なるものの体系を作り上げた。即ち民衆学校の授業の内容を補助学校教育として、特殊なものにみせることに成功したのである(a. a. 0., 308-459)。

フックス書の言い分を、幾つか引用してみよう。何故特別な補助学校教育が必要なのか、に対する彼の答えは明白である。

即ち「精神薄弱児(das geistig schwache Kind)の平均的能力は、正常児のそれとは量的にも質的にも違うものである。・・・それ故補助学校教育方法論のやり方は、民衆学校教育方法のそれとは区別されねばならない」(a. a. 0., 278f.)のであり、「民衆学校教育方法は精神薄弱児の取り扱いに際しては役に立たない」(a. a. 0., 279)からなのである。そして「補助学校教育の最初の課題は、補助学校生徒の性質をはっきりと特徴づけることにあらねばならない」とされる(a. a. 0., 281)。こうして上述の如き精神薄弱児の欠陥の列举から「精神薄弱児の特徴から生じてくる教育的要求」(a. a. 0., 282)が導かれ、「全ての精神薄弱児が、全体にわたる遅れを有しているという事実は、援助と支持を最重要課題とみなす一つの教育学を必要とするのである」(a. a. 0., 283)と理由づけられるのである。

以下、民衆学校教育とは違うはずの補助学校教育の内容・方法が、各教科毎に綿々と綴られるのであるが、フックス書の補助学校教育の分析をしているベシエルが、結論として確認しているように(Beschel, 1965, 41)、その教育原理は大半が民衆学校の教育内容と方法を、程度を下げ学習速度を落として授業していく、いわゆる水増し教育に過ぎず、格別

専門性を打ち出す必要はないものであった。厳しく判断すれば、フックスが攻撃のやり玉に挙げてきた補習教育形態の授業と大差はなかったのである。

フックス書のさらなる特徴としては、生活教育や社会教育・児童保護事業の重視が挙げられよう。ヘルバルト主義教育原理に即した訓育を説き(Fuchs, 1922, 459ff.)、精神薄弱児の心身面の弱さを考慮した日常生活の留意事項を挙げ(a. a. O., 478ff.)、かつそのための治療教育学相談機関の意義を述べ(a. a. O., 484f.)、さらには補助学校卒業後の経済的自立援助(a. a. O., 486ff.)や児童保護事業機能の補助学校教育分野への導入等を提言している(a. a. O., 490)。その意図はどこにあったのか。当然のことながら、主眼は民衆学校教育の対象領域とは違う機能をもたせることで、補助学校教育の特殊性を際立たせることに置かれていたのである。第3章補論で明らかにするが、ヴァイマル期視学フックスは、確かに進取的な障害児者保護事業の提案をしているものの、実際には大半が紙の上の要求にすぎず、計画段階にさえ至っていないからである。

むろんこうした幅広い提言を可能ならしめたものは、何といたってもフックスのイエナ時代からの治療教育学研究・実践歴に依拠していた。本来フックスはラインとトリューパーの下でまず教育病理学を学び、1896年から教育病理学雑誌の編著者を勤め、その第2巻で『精神薄弱児とその教育組織』(1897)という研究成果をまとめている。が、当時の彼の教育病理学研究は、すでに精神薄弱理論が主軸になっているとはいえ、なおデルプフェルトへの傾倒が目立ち(Fuchs, 1895, 1ff.)、ヘルバルティアナーとしての民衆学校教育の全体の改善という視点が少なからずみられる。そもそもフックスが治療教育学実践を始めたのは、イエナ時代トリューパー施設においてであった。先に見たように施設型実践という普及ルートの限界を有していたとはいえ、ここでのトリューパーからランガーマンへ、さらにヴァイマル期のペテルゼンへの実験学校での補助学校教育実践の継承、並びにハンプルク・リヒトヴァルク学校での出会い以来のペテルゼンからブッフホルツへの研究系譜の流れこそ(Ellger-Rüttgardt, 1987, 25)、新教育運動として補助学校教育が自己主張できる唯一の派を成すものであった。

しかしながら、1903年補助学校界のリーダーとして頭角を現わす頃から、フックスは補助学校確立が使命となり、必然的に補助学校教育の特殊化による学的自立の課題が先立つようになる。しかも1912年さらに1922年の書に提示されたフックスの教育方法は、当時すでに新教育運動によって、形式主義・権威主義的な学校教育の諸悪の根源と、徹底的に批判されつくしていたツィラーやラインの教育理論になお大きく依存したものであった(Beschel, 1965, 41ff.)。1890年代初頭イエナでの若きヘルバルティアナーの新教育運動への渴望は、すでに過去の産物となっていた。時代はその教育現場での定着の段階に入っていた。だが、フックス書の補助学校教育は、なおラインの形式的段階教授法に依拠し、ヘルバルトの訓育を重視することで、民衆学校教育改革という総合的視点を

喪失した代物となりさがっていた。この点において同時期のランガーマンの補助学校教育書とは、際立った対比を成すものであった(a. a. O., 45)。

にもかかわらず、1912年フックス書刊行以降補助学校界では、本書の補助学校教育が指標とされ、民衆学校教育とは違う補助学校教育方法の独自性・特殊性の過度の強調が当たり前のこととして定着する(Myschker, 1969, 197)。(註8)なぜならばフックス書は、補助学校教員の養成課程設立を目ざして編まれた最初の書であり、補助学校教育学の専門性を強調することで同時に学校当局から専門的な教員養成の必要性を認可せしめ、それによって補助学校制度を拡充するという相互補完的役割を担っていたからである。むろんフックス書に盛り込まれた補助学校教育学の虚構の組み立てが、補助学校界で速やかに「学」として評価されていくのは、第Ⅱ部で見たように彼がすでに20世紀初頭から首都ベルリンで、反補習教育形態を標榜しつつ補助学校イデオログとして果敢な活動を展開しており、いわばその仕事の総決算が補助学校教育学の体系化にあったことと深く関わっていた。ベルリンという恵まれた地理的条件と、視学というそこでの特殊教育の総監督的地位を抜きにして、彼の書の大々の成功がありえなかったことはまぎれもない事実であった。第3章で取り扱うヴァイマル期の補助学校教育が、時代の寵児新教育運動の波から大きく隔たっていくのも、時の補助学校界の指南書ともいえる1912、1922年フックス書のこうした教育観に帰せられる所が多分にあったのである。

#### b) フックス書の役割——補助学校教育運動の保守化の助長

フックスの補助学校教育学の目的は、社会性と労働能力の育成である。「精神薄弱児はその身体的・知的能力の程度に従って、できる限りあらゆる面(道徳・宗教、知的、技術的)の教育がなされるべきである。それによって精神薄弱児は人間社会での有益なメンバーとして独りであるいはちょっとした指導で参加できるであろう。」(Fuchs, 1922, 304)しかし、フックス書の表題『精神薄弱児、その道徳・宗教的・知的ならびに経済的救済——補助学校教育学の試み』にも明らかなように、彼の重点はその際1870、80年代の民衆学校教育界の伝統に則った道徳・宗教教育に置かれていた(Berg, 1973, 91ff.)。

こうした教育観は当然その補助学校教育運動の性格をも規定することになる。フックスは補助学校教育運動を、「ハンディのある青少年のための社会運動」(Fuchs, 1922, 37)としている。だが、そもそも彼の言う所の社会運動の意味は極めて保守的・反社会民主党的見地から発するものであった。その証左は、彼の初期著作1895年の『教育の助言(Der Erziehungs-Rat)』に明確に現れている社会改良の意図であろう(Fuchs, 1895, 6f.)。若きフックスが一教員として教鞭を執っていた1890年代中葉のベルリンは、都市社会問題と社会改良政策の緊張関係の縮図ともいえる様相を呈していた。イエナのラインの下で学んでいた頃から社会教育・児童保護事業に関心を持っており、トリューパー施設で実習経験も積んでいた彼が、当時のベルリンで何らかの社会改良思想に共鳴しなかったはずはない。1895年書の副題が「道徳的未成年の青少年教育改革に関する実践的提案」とある

ように、ここで彼は繰り返し学校卒業後の労働者子弟の職場での搾取的労働条件や住環境の不備、青少年保護事業の欠如を憂え(a. a. O., 27ff.)、それ故にこそ「特に学校には、児童を宗教的・道徳的理想に近づけさせていくという最高の課題が置かれているのである」(a. a. O., 36) と、尊敬するデルプフェルトの教育観を反映する課題を自らに課している。

しかしその背後にあったのは、年毎に勢力を伸ばしつつある社会民主党への脅威であった。「我々の世論の弊害、即ち社会民主主義的見解の弊害について述べると・・・次ぎのように端的に言えよう。社会民主主義国家はもとよりその国家的制度によって個々人の自由な家族の意志活動を妨げるであろう。・・・社会民主主義の倫理は、異常さと偏屈さにおいて貴族主義的な倫理(フックスはこれを時代錯誤-フェイデへの批判としても用いている 著者註)に優るとも劣らない。我々が今関わっている教育問題は、社会民主主義的な幻覚や・・・偏狭さを生み出すような見解や・・・ただ拒否することしかできず積極的なことを何等提供しうる能力のない政党のこと等を考慮するべきではない」(a. a. O., 6f.)とのフックスの社会主義思想への敵意と、社会問題解決の代替策としての教育や社会事業による改革は、即ブルジョア中産階級の典型的な心情でもあった。

当時労働者の貧困問題の拡大と勢力を増す社会民主党に対応すべく、社会改良はいわば時代の先端をいく思想となっていた。良心に従って持てる者と持たざる者の階級間対立を緩和し、社会主義でもなく資本主義でもない第三の道を模索するということが、社会政策研究者リベラル派の間で一種の知的モードともなっていた。特にビスマルク失脚後の1890年代前半のドイツ社会政策は、リベラル派開明官僚に大いなる活躍の場を与えた時期でもあり、ブルジョア中産階級側からも積極的な社会政策を取る必要性を痛感させていた(Bruch, 1985, 61ff.)。下層階級を社会統合化させていくモデルとしてのリベラル的社会政策は、社会事業・児童保護事業分野においても多様な試みを許容し、都市部を中心にこの時期近代社会事業政策が成立するのである。従って、1890年代の教育運動や社会事業・児童保護事業運動の組織化のリーダーシップを握っていたブルジョア階級出身達は、政治的には保守派からリベラル派まで極めて幅広い思想的背景をもっていた(Sachsse, 1986, 30f. und Peukert, 1986, 21f.)。むしろ彼らの活動の動機としてのキリスト教の感化力は大きく、カリタス的倫理観においてはおおむね一致点が見出される。彼らはしかし大半がアンチ社会民主主義者であり、共産主義への敵意においてはドイツ帝国支配層と共鳴し、似たり寄ったりの言辞を弄している。従って彼らの社会改良運動の方向はドイツ社会政策がリベラル傾向を喪失していく90年代後半から徐々に社会改良の方向を弱め、1910年頃からの民族意識の高揚期になるや、逆に保守的運動勢力に転化し、ドイツ帝国の安定を下から支える機能を果たすことになるのである。(註9)

フックスにしる補助学校教育運動にしるまさにこの意味において時代の申子であったと位置づけられる。確かに補助学校教育運動は、下から自主的に形成された教員運動である。

だが、社会政策史的観点から分析すれば、ビスマルク社会保険立法以来の上からの社会改良政策の一環として補助学校政策を位置づけた方が、運動の性格把握に際してはより適切であろう。1892、94年の省令によるいち早いプロイセン政府の補助学校設立の支持的姿勢も、当時の開明官僚のリベラル的社会政策の動きと無縁ではないと考えられるからである。むしろ初期補助学校教育運動は、確かに新教育運動の理念の先取りの性格を有している面があった。フックスの活動歴でも、イエナ時代の社会教育・児童保護事業への関心の高さが、ヴァイマル期においても単に学校教育制度の枠にとらわれない姿勢に継承されているのがわかる。しかし教員養成コース設立のリーダーシップを握り、かつそのために補助学校教育学体系化を志向する1905年頃からは、フックスは明らかに補助学校教育運動を保守的路線に向かわせる露払いを務めるようになる。運動が一定の市民権を得るや、組織の維持・拡大という目標が主になり、それが即運動としての生命力の斬新性をしばしば喪失させる危険性を秘めていることに気づく当事者は意外に少ない。こうした傾向は、同時期の他の新教育運動家や社会事業・児童保護事業家にも多分に見られる。ドイツ近代社会成立に際しての民主主義の未熟さ、名誉職としての社会事業活動の伝統性、プロイセン気質に代表される権威主義的体質等々は、本来社会問題との真剣な対峙を迫られるこれらの分野の指導者達にも深く浸透していた。特に第一次大戦後期からヴァイマル期にかけて、名誉職の担い手であった中産階層の没落によって、社会事業界・障害児教育界の指導者達は、おおむね組織維持上の物的・人的確保の困難に遭遇するはめになり、それがさらに運動の保守的傾向を増幅させるのであるが、これについては次ぎの第3章で検討したい。

## 2. 3. 補助学校教育学の普及と教員養成制度の始まり

### 2. 3. 1 補助学校教員養成制度と治療教育学用語の普及

#### a) 補助学校教員養成の組織化と治療教育学用語の普及――1910年代――

補助学校教育学は先のフックスの体系化の動機に端的に示されているように、補助学校教員養成設立要求との関わりで、いわば同時並行的に登場してくるのである。専門の「学」を提示することなくして、補助学校教員養成設立の必要性を関係者に認識させることはできず、また養成コースで専門にふさわしい学的権威性が、実践と兼ね合わせて教示されなければ、独自の教員養成は意味がないとみなされる恐れがあったからである。こうして補助学校拡大と養成コースの組織化という目的が先行し、それに引きずられる形で補助学校教育学の体系化が始まり、それが教員養成での専門教育を介して、教育現場に普及していくことになる。

さらにここで重視せねばならないのは、教員養成コースで補助学校教育学を教える際、ほぼ同時にその専門性を誇示するために、治療教育学の用語が頻繁に用いられたということであろう。その契機を作ったのは、1904年のヘラー書の『治療教育学の基礎』の普及や、1905年連盟大会でのブッシュ講演であろう。彼らの精神薄弱教育界への治療教育学知見の導入の必要性の強調が、時の補助学校界の専門の「学」確立要求と合致したのである。こうして1910年前後各地で開催される教員養成コースで、補助学校教育学の専門性と治療教育学とがセットにされて、教員達に伝えられていったのである。補助学校界への治療教育学の定着化はここに始まるといってもよい。

即ち、治療教育学が補助学校教育の専門性を表す同義語として用いられるのは、ドイツ治療教育学理論史上の定説を鵜呑みにしてベシエルやブライディック書が主張するように、ヴァイマル期になって突然生じるのではない。筆者は治療教育学用語の普及について、連盟関係の文献の分析を行ったが、そこではすでに1910年代前半にその傾向が顕著に出てきているのがわかる。以下幾つか例を挙げてみよう。

すでに1910年デュッセルドルフの三週間コースでは、補助学校教員治療教育学コースという名称が用いられている(HS, 1910, 44ff.)。1905年以来開かれているボンのコースでも、そこでの中心科目は教育病理学であった(HS, 1910, 187 und 1911, 183)。1913年ハノーファー(HS, 1913, 104)や、1914年ステティン(HS, 1914, 102)でも治療教育学コースの名で、補助学校教員養成が始まる。また1910年ベルリンのコースでも治療教育学を中軸に講義が組まれ、それを率いていたフックスの修了時の決意表明では、「私にはわかっている。この最初の目的の到達はより大きな歩み、即ち治療教育学ゼミナル設立への第一歩にすぎないということを」(Fuch, 1910a, 48)と、大学レベル(Hochschule)での補助学校教員養成という明確な目標が、治療教育学の名と結び付けて提起されている。とりわけ第一次大戦前の最も整った1913年エッセンでの補助学校教員養成コース名に、

治療教育学セミナーの名称が用いられたことが、補助学校界での治療教育学用語の定着を決定した(HS, 1913, 278)。こうして1920年代初頭、各地に設置される補助学校教員養成コースの名称に治療教育学の名を冠することが、既定の事実となる先鞭が付けられたのである。

当時治療教育学用語の補助学校界への導入を促進したのが、補助学校教員養成の組織化を自らの教育実践活動の主目標としていたエーゲンベルガーであった。ミュンヘン視学官ケルシェンシュタイナー(Kerschensteiner, G.)に任命されて、1902年ミュンヘンの最初の補助学校教員となったエーゲンベルガーは(註10)、トリューパーの治療教育学研究・実践に魅せられた一人であり、その治療教育施設での集団授業・個別授業の原理から多くの感化を受けていた(Atzesberger, 1971, 26ff.)。1911年の「補助学校教員の財政的・一般的地位に関する問題(Zur Frage der finanziellen und allgemeinen Stellung der Hilfsschullehrer)」論文での治療教育学的観点にたった補助学校教員養成要求を皮切りに(Egenberger, 1911, 12-14)、教員養成制度化への関心の高さにおいて他を押し、かつ人脈にも恵まれていたエーゲンベルガーは、以後この分野のエキスパートとして活躍する。事実1922年ミュンヘンで治療教育学協会が設立され、その第一議長に就任し、かつミュンヘン大学研究者陣との提携で補助学校教員養成課程を組織したことで、あたかも補助学校教育界の専門性の指標であるかの如き役割を、治療教育学用語に演じさせた「功績」は大きい。エーゲンベルガーにとっては、それは1910年代からの専門職化要求の行き着く先であったに過ぎないにしろ、かかる教員養成課程を介しての皮相的な治療教育学用語の氾濫こそが、ヴァイマル期に治療教育学を補助学校教育と解釈する補助学校界の独走を許容した側面は無視できないのである。

むしろこうした補助学校界での教員養成要求と治療教育学への接近の動きは、治療教育学研究者側からの働きかけによる面もあった。例えばトリューパーの1899年頃からの治療教育者の養成の要求や(HS, 1911, 188)、ヘラー、ストロマイヤー、シュトリュンペル等の当代の代表的な治療教育学研究者の著書が養成コースで、教科書として用いられたり、必読文献として紹介されたことも、治療教育学用語の補助学校界への定着をさらに助長した。むしろそれは今までの連盟の戦略からもうすでに明らかなように、連盟側が彼らの見解に全面的に同意したり、ましてやその補助学校教育批判を受け入れるといったものではなく、あくまで補助学校サイドに有利な面だけが活用されたにすぎないのである。

では、1910年代補助学校教育界で、すでに治療教育学用語を頻繁に使用する傾向にあった人々は、どのように治療教育学理論と補助学校教育とを関連づけていたのであろうか。

補助学校教員養成課程設置に勤しんでいた先のエーゲンベルガーは、1913年の『補助学校』誌で、「硬直した民衆学校組織は、治療教育学処遇にとって・・・じゃまになる。

」(Egenberger, 1913, 98)「我々は治療教育学研究所を必要とする。そこにたくさんの資料が集められ、適切なグループに分類し治療していくことができるような治療教育学研究所が必要である。」(a. a. O., 101)「またここに実験学校が、即ち治療教育学研究のための学校が設立されるべきである」(a. a. O., 104)等々の一見魅力的な教育改革の様相をとりつつ、治療教育学用語を繰り返し使い、補助学校教育の専門性を主張している。すでに1913年の時点で、補助学校を治療教育的処遇の専門学校とみなすことで、ヴァイマル期に台頭する治療教育学の極端な狭義化解釈の先駆を切っているのである。しかしその真意は、治療教育学そのものの充実を意味してはいなかった。その論文のタイトル「補助学校組織の優良さ(Die Güte der Hilfsschulorganisation)」からも明らかのように、本音は補助学校の優良さの宣伝にあった。それ故に同時に、エーゲンベルガーは補助学校の優良さを保つための手段として、フックスの精神薄弱児分類による重度精神薄弱児の補助学校からの排除を要求している。「下級の目的しか達することができない者の教育は・・・労力の無駄、お金の無駄を意味する。そのような遅愚(Imbezille)は、学校を卒業するやすぐにわずかばかりの習ったことも忘れてしまい、逆戻りしてしまう。授業を主として組織されている補助学校では、そうした子どもにとって無益である」(a. a. O., 99)と。補助学校での治療教育学の重要性を主張しつつも、それは治療効果の望ましい者に限定されているのである。

同様の治療教育学用語の理解の仕方は、『労作授業原則に基づく治療教育学(Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage)』(1924, 2. Aufl. 1926)書によって、ヴァイマル期補助学校教育界で新教育運動理念の継承者の如く評されるラーツ(Raatz, W.)にも見られる。1911年第8回連盟大会での講演「補助学校での作業・労作授業(Der Werk und Arbeitsunterricht in der Hilfsschule)」(Bericht, 1911, 38-51)で、ラーツは「治療教育学!この言葉は、補助学級が病人の部屋であるということ、新たに我々に思い出させる。そこでは慎重に静かな態度をとらねばならないのであり、我々はただ教育者であるだけでなく、むしろ心の医者でなくてはならないのである。子どもの知的に低い水準、即ち彼らの病気は、(補助学校の筆註)基礎学級では最も明らかである。最終学年への段階では病気の症状は減っている。そういう風に補助学校では病気の子どもを回復へと至らしめるのである。これに対して民衆学校においては健康な心が形成され育成されるのである」(a. a. O., 41)と主張している。治療教育学は、ここではあたかも医者への病人に対する治療の如き意味で用いられている。補助学校生徒を病気の子どもと捉える傾向は、医学的精神薄弱理論の適用から発しているものであり、その学的権威性の故に以前から多くの補助学校関係者が口にしてはいるが、補助学校をクリニックの如く解釈する治療教育学理論に基づいて、補助学校教育の体系化を企図したのは、彼が最初である。

エーゲンベルガーとラーツは、いわばヴァイマル期治療教育学界では、補助学校側からの代表的な治療教育学研究者と自他共に認められていた人々であった。その彼らにあっても、先のフックス書と同様の限定された否定的な児童観が、1910年代すでにその治



療教育学を支配していたのである。彼らにとって治療教育学の教育学化とは、ただ補助学校教育の専門確立に資する限りにおいてという側面が強く、ゲオルゲンス・ダイnhルトのような総合的教育改革を志向するものでは何等なかったのである。ヴァイマール期補助学校教育があたかも治療教育学であるかの如き様相を呈するが、それは多分にこうした1910年代の構想と理論が、補助学校の量的拡大によって定着したものに過ぎない。治療教育学用語は、補助学校教育の専門性を支える「学」的用語として極めて重宝な意味を有していたからである。

#### b) 1913年補助学校教員試験規定と補助学校教育学の普及

補助学校教員養成コースと補助学校教育学テキストは、その究極的目標を補助学校教員の試験準備に置いていた。補助学校教育学の体系化するものは、今までみてきたように補助学校教育現場での実践や補助学校生徒の実像から導かれた学ではなく、多分に補助学校確立策の方途として「上」から意図的に形成されたものであった。そうした「上」からの意図と現場との懸隔を埋めるものとして、大いに期待されたのが民衆学校教員とは別の補助学校教員試験の実施であった。特別な試験制度による補助学校教員の認定こそが、補助学校の特殊学校としての制度的定着の目安になると、考えられたのである。

待望の補助学校教員試験規定は、1913年10月にプロイセンで出される。1914年から実施される予定は、第一次大戦のために延期されることになるものの、これは以来、補助学校教員を目ざす者や補助学校教員間に補助学校教育学を普及させる決定的な推進力となった。

だが、補助学校教育学や治療教育学用語が多用されがちな教員養成コースで教えられた内容や、補助学校教員試験に出された問題を検討するならば、ここでも我々は精神薄弱理論が幅を利かせていることがすぐにわかるのである。そもそも1905年連盟大会でのブッシュ講演をめぐる教員養成に関する論議でも、デリチュ見解「我々の継続教育には、精神薄弱の明確な知識が存在せねばならない」(HS, 1905, 36)に代表されるように、養成課程での教育内容は精神薄弱理論の教示を核にすべきであるとの点で、ほぼ一致を見ていた。1916年エッセンで行われた最初の補助学校教員試験の問題を概観しても、筆記試験も口頭試験問題も、精神薄弱理論の知識に基づく精神薄弱児の病理学・心理学上の欠陥を、丸暗記させて答えさせるという形式に陥っている(HS, 1917, 32f.)。ヴァイマール期補助学校教員養成の模範といわれるミュンヘン大学との提携でなされたエーゲンゲルガーの指導する治療教育学コースでも、試験課題や観察訓練の重点は、やはり軽度精神薄弱理論に依拠して補助学校生徒の心身面の欠陥を習得させることに重点が置かれていた(HS, 1924, 53f.)。つまり教員養成制度の組織化によって、治療教育学的専門職としての補助学校教員の位置はある程度定着したものになるとはいえ、その中身は相変わらず精神薄弱理論が中心になっていたのである。

要するに、1910年前後の補助学校界の動き――教員養成コースの設立の要求を貫徹させるために、そこで教えるべき専門の学体系化が緊急の課題となり、採用試験準備を通して、軽度精神薄弱理論の影響を受けた補助学校教育学の否定的・悲観的児童観が普及していくという過程――は、戦後西ドイツの1970年代初頭までの教員養成大学での学習障害児教育学研究・教育実習指導の有り様と基本的には同一の軌道にあったと位置づけてよかろう(Speck, 1987, 220)。しかしながら、学習障害児教育学の「学」そのものの行き詰まりを認める動きが、昨今の西ドイツの学界の主流となったとはいえ、それがすでに1910年頃の補助学校教育学形成時にまで遡るものであるということを指摘した歴史研究はなく、この点においても1970年代前半までまかり通った補助学校史の定説の影響力が、如何に大きかったかが伺えるのである。

## 2. 3. 2 補助学校教育学の普及——補助学校教員試験との密着

### a) フレンツェルの補助学校教育学

補助学校教育学体系化の先鞭をつけたのは、いうまでもなくフックスである。1912年第2版の内容を踏襲した第3版は1922年に刊行され、ヴァイマル期だけでなくさらに1960年代までも命脈を保ち、補助学校教育界の指南書的役割を果たしていたことは先に述べた。フックスと並ぶ補助学校教育学の推進者であったフレンツェルも、ヴァイマル期初頭1920年に出した著書『補助学校教育学——補助学校での教育・授業・保護』(Die Hilfsschulpädagogik. Hilfsschulerziehung, Hilfsschulunterricht und Hilfsschulfürsorge)の中で、「フックスの本が最も優れた内容を含んでいる。それは非常に詳しく対象を考察し、かつまた私達に補助学校教育学の事実に基づいた形成への方針を提供してくれる」(Frenzel, 1922, 5)と、高い評価を下している。従ってフレンツェルも、フックスとはほぼ同じ意図・視点で、補助学校教育学体系化に着手している。だがフレンツェルの場合、補助学校教員試験用テキストたることを目指して、おりしも教員試験の実施が具体化する1918年から1920年にかけて補助学校教育ハンドブック全4巻を刊行しているだけに(註11)、フックス書よりもよりストレートにその内容が教員に受容されたことは確かであろう。そこで当時の補助学校教育学の傾向性を確認するために、さらにフレンツェル書の分析を行うことにしたい。

本書第1章でまず補助学校教育学の必要性が主張されている。そこでは補助学校生徒を精神薄弱児とすることは、もはや何等の基準も理由づけもなしに所与の事実として語られている。補助学校生徒は、普通児とは知能・行動面で全面的に異なる症候を持つ障害児として定義されている。そして「補助学校教育学はこうした欠陥を考慮し、知的活動の障害の特性を調査し、それによって方法を具体化しなければならない。その限りではこうした子ども達の特別な治療教育学(Heilerziehung)や治療教育的授業(Heilunterricht)について話しをするのは、当然のことであろう。それによってまた特別な補助学校教育学の必要性が十分根拠づけられるものと思われる」(a. a. 0., 6)と、補助学校教育学体系化への手順が述べられている。が、その際「補助学校教育学は、それだから精神薄弱児の特質を中心に据えるだろう」(a. a. 0., 8)との発言に集約される如く、常に精神薄弱児の欠陥に拘束されているのが特徴的である。幾つか引用してみよう。

「ほぼ全ての精神薄弱児が一般に劣等であり遅鈍である。知的な面に関してもまた度々身体面においてもそうである。それ故補助学校教育学の重要課題は、子どもの劣弱な能力をいろいろな面から支え援助をして、発達促進させていくことにあると思う。」「補助学校生徒の知的劣弱さは、彼らの素質全体の欠陥の中に明らかに示されている。とりわけ遅い理解力、乏しい連合・思考能力、ほぼ全体にわたる自己確認や心的刺激の不足、外部からの印象もすぐ消失するしその処理も皮相的である・・・」(a. a. 0., 9)「補助学校生徒は全素質に欠陥があるので、表象・感情・意志生活の側面に応じて長期的援助を受けねば

ならない」(a. a. O., 10)等々である。補助学校生徒の全面的な知的・精神的発達の遅れが強調されているのが、一読して明らかである。

かようなマイナス・イメージを前提とする補助学校生徒像から導かれた定義は、1920年代教員養成コースの講義・実習を通して、補助学校教員に浸透していった。「補助学校生徒は普通の子どもとは違うのだ」ということを徹底して教え込まれた教員は、以後日々の教育実践でもこの先入観から補助学校生徒を観察し、彼らの欠陥のみを肥大化させて記録・報告するという一種の偏向に陥ったのである。かくして部分的なあるいは一時的な発達遅滞や、単に特定の科目に弱いただけといった補助学校生徒の大多数を占めていた状態像までも、精神薄弱理論の範疇に一括して押し込められてしまったのである(a. a. O., 9f.)。

しかしこうして精神薄弱児であることを強調していたとしても、その教育内容は民衆学校教育にはほぼ全面的に依拠していた。補助学校教育が民衆学校教育とただ段階的な差異しかないものであることは、フックス書でも認めている(Fuchs, 1912, 305)。フレンツェル書もその点では同じである。「補助学校での教育の課題と目的は、根本は普通学校のと同じである」(Frenzel, 1922, 17f)と述べている。従ってフックスと同様フレンツェル書も、教育内容に関しては格別目新しいものを提示しているわけではなく、民衆学校教育のレベルを落としたものに過ぎなかった。

フレンツェルの補助学校教育学の特徴としてさらに注意すべき点は、それが単なる精神薄弱理論から出発していただけではないことである。そこには同時に、補習教育形態への反対論を展開する意図も含まれていた。すでに1904年論文で「教育や授業が精神薄弱児を正常な人間にさせようという間違っただけの見解が、まだ支配的になっている場合が度々ある。彼らはしかしそうではないのである。その劣った能力はただ一定の境界までは訓練されうるが、決してそれを越えることはできない。精神薄弱はまた学校を終えた後も劣等者であり続けるのであり、多くの点で一般人とは異なっているのである」(Frenzel, 1904, 80)との主張をしていたフレンツェルは、『補助学校教育学——補助学校での教育・授業・保護』でも、一貫してその主張を貫いている。これに先立ち1918年歴史書を刊行しているので、本書では歴史記述の章はなく、教育実践上の方法論が中心である。とはいえ、方法原理提示の結びにフレンツェルは、突然ランガーマンの『教育王国——シュタイン・フィヒテの原理に従って補助学校で実施された』を引き合いにだし、「本書はためになる。が、なお誇大宣伝家的なものをそれ自体持っている。精神薄弱児の特性が十分語られていない。そして精神薄弱教育分野での著者の短い活動——彼は精神薄弱児の発達過程を知り、学ぶことはほとんどなかったのだと思う——から、教育王国の試みは補助学校のモデルとすべき価値のある確実な成果になるとは思えないのである」(Frenzel, 1922, 24)と位置づけているのである。フレンツェルが本書で精神薄弱児の異常性を強調しつつ提示した補助学校教育方法は、格別目新しいものではなく、従来の教育原理・方法のモザイクに過ぎなかった。教育内容も民衆学校教育を模倣しているだけであった。そこでランガーマンの教

育実践に注目するわけであるが、同時に補助学校教育を民衆学校から孤立させる意図のなかった彼の本の批判を結論に持つてくることで、補助学校教育のあるべき方向、即ち精神薄弱理論重視を対照的に明示し、未来の補助学校教員達がランゲーマン流の「専門知識のない素人的な」補助学校教育に傾斜せぬように歯止めをかけたと見なしてよからう。

フックスもフレンツェルもすでに20世紀初頭から補助学校教員としての実践を積んでおり、1910、20年代補助学校教育界では最も大きな影響を与えた人々であった。彼らの精神薄弱理論を基底にした補助学校教育学は、教員試験用テキストでもあり、その補助学校教育学の内容はそのまま正当派の理論として、教員養成コースを通して補助学校教員に直接継承されていく。むしろ第一次大戦期、特に敗色が濃厚となった時、各地で補助学校教育は中断せざるをえなかったものの、ヴァイマル期再び順調な「発展」を見せ、補助学校教育学の普及も従ってこの時期大いに進むのである。即ち、補助学校教育学の体系化と普及とは、こうした教員試験を目ざす補助学校教員養成コースの発展と表裏一体化した構造を成していたことを知るならば、補助学校教育界で何故かくも長き間「補助学校生徒は精神薄弱児」という定説――事実、養成コースによっては1960年代に入ってもフックス書を重視していた(Schade, 1962)――がまかり通ったのかも、自ずから明らかとなるらう。

#### b) 精神薄弱理論と補助学校教育学との同時普及

つまり所精神薄弱理論と補助学校教育学とは、相互依存しつつ補助学校の専門性を誇示する手段となっていたといえよう。この間の繋がりを整理すると次ぎのようになる。補助学校イデオログ達は、医学からの精神薄弱理論の「克服」過程でとった戦略を、1905年頃から同じく医学的権威性を有していた治療教育学への接近に際しても用い、さらに1912、13年以降は知能テストと統一化された補助学校生徒個人表が補助学校教員間で活用されることにより、いわゆる一般教育学とは異なる特殊教育としての補助学校教育学の体系化が目ざされたのである。

とはいえ、1910年代前半補助学校教育学は「学」としての未熟さがまだ目立ち、補助学校イデオログにとってこの時期の治療教育学の医学に傾斜した研究動向は、学的権威性を付与するという面では、格好の道具であった。つまりシュトリュンベル・トリューバー・ヘラー・ストロマイヤー等の精神医学からの軽度知的・行動異常児研究成果を補助学校サイドで解釈し、治療教育学の学的権威をたくみに利用することによって、補助学校教育学なる専門の「学」構築が可能となったのである。

しかしながら、1912年フックスによって始めて体系化が試みられたといえる補助学校教育学は、先にみたように、精神薄弱理論を基底にしてまとめられたものであった。当時補助学校界の新進指導者として影響力を持っていたフックスやフレンツェルの補助学校教育学は、同時期に設置された各地の補助学校教員養成コースで、当然のことながらメーンの科目に据えられた。こうして補助学校生徒は即精神薄弱児という定義は、「学」の名

において急速に普及していくことになる。そしてそこでの生徒定義に基づき、教育現場では知的レベルが高い補助学校生徒でも普通児とは違った軽度精神薄弱児とすることにためらいがなくなった。偏見に囚われず、自由な眼で子どもの発達を観察し記述するという補助学校教員が本来あるべき教育姿勢は、ドグマ的精神薄弱理論によって制覇されてしまったのである。

日々子どもと接している教員達は、補助学校生徒の多くが、社会的・経済的条件や家庭養育環境にハンディキャップをもっていることをかなりよく知っていた。それならば、補助学校教員は何よりもまず個々の生徒が何故学業遅滞に陥ったのかの状況を調査し、その個別的取り扱いこそを重視し、民衆学校への復帰も含めた柔軟な教育姿勢を保持すべきであったといえよう。だが、こうした本来あるべき補助学校教育は、1910、20年代補助学校教員間では公の論議の対象になることはなかった。当時の連盟の補助学校拡大を第一義としたストラテギーが、精神薄弱理論と治療教育学の医学的権威性を基底として補助学校教育を体系化し、その専門性を誇示する方針を貫いている限り、個々人の遅れも常に精神薄弱理論に抑えられた解釈とならざるをえなかった。こうして補助学校生徒は即精神薄弱児という偏見は、補助学校の拡大に歩を合わせて一般社会にも深く根をおろしていくのである。ナチズム期障害児者断種政策の中で精神薄弱である補助学校卒業生・生徒がその数からいって最大の犠牲者であったわけであるが、それがこうした軽度精神薄弱理論の不要な拡大解釈から発したものであったことは、「輝かしい」ドイツ治療教育学史上の史実として、確認しておくべきであろう。

1920年代こうした悪しき「学的」傾向性は、補助学校の増設に伴って、確たる定着基盤を築くに至る。と同時に、連盟はヴァイマル期治療教育学界の主導権を握ることで、補助学校制度のさらなる拡充を目ざした。ここに補助学校教育はドイツ治療教育学の進展を代表する「学」として、極端な狭義化への道が普遍化されたのである。次章では、ドイツ治療教育学理論史上の最大の汚点といわれるヴァイマル期に横行する治療教育学の狭義化解釈の問題検討に入っていくことにしたい。

### 3 補助学校教育の定着と治療教育学の狭義化解釈の問題点

#### 3. 1 ヴァイマル期補助学校制度の状況と補助学校教育運動の保守化

こうして第一次大戦前までに、ヴァイマル期補助学校の「発達」のための必要な制度的下地は整えられる。しかしながら、これは連盟の要求するような「真の精神薄弱児学校」の「発達」であることを意味していたわけではない。補助学校教育運動は、ヴァイマル期初頭の教育改革運動の気運に乗り遅れた焦りと、教員層のインフレーション後の経済感覚の鋭敏化によって、表面上の「発達」とは裏腹に(これに関しては1並に2並のこと 筆者註)、より頑強な補助学校組織維持を第一義とする利益団体的様相を呈することになるのである。

結論を先んじて言えば、民衆学校教員運動が大勢としてはヴァイマル期かなり進取的方向をとるのに対して、補助学校教育運動は学校会議で制度的確立に失敗したことから、他の教育運動が教育改革を多少とも意識していた時期に、逆に組織至上主義的傾向を強め、第二帝政期にまだ少なからず見られた教育改革姿勢を著しく弱め、いわば保守的教育運動として、さらには反共和国的教育運動として、教育現場での地歩を固めていくのである。1920年代ドイツ治療教育学が世界に名声を轟かせるいわゆる治療教育学の最盛期の実態は、以下の論述で漸次明らかにされるように、補助学校連盟の指導者達によって多分に操作された名声でもあった。

まず、ヴァイマル期補助学校の状況を簡単に整理し、その置かれていた制度的弱さと連盟の要求から生じる相剋を明らかにしつつ、同時期の新教育運動とは隔たりを見せる補助学校教育運動の性格を特徴づけてみることにしよう。

#### 3. 1. 1 ヴァイマル期補助学校制度の状況と補助学校連盟の課題

##### a) ヴァイマル期教育改革の動向――概略――

1919年のヴァイマル憲法の教育規程に基づき、1920年4月基礎学校法が公布された。6歳からの全ての子どもが、最初の4学年を基礎学校で就学する義務が定められたのである。部分的ではあれこの基礎学校制度の導入により、統一学校運動は所期の目的を果たしえたわけであるが、それは同時にドイツ資本主義経済体制の安定化と共に、初等教育段階での業績主義を、一般大衆子弟にまで浸透させる契機となった。教育を手段とする社会的地位上昇の機会の拡大、即ち能力主義教育体制の定着である。10歳で将来の選択・人生コースが固定化してしまうことへの認識は、教育改革熱がなお教育界をリードしていたとしても、基礎学校教員層においても業績主義的学級運営を目ざすことを、優先させる傾向をもたらした。

世紀転換期からの出生数の低下は、この時期一学級内の学童数の減少をもたらし、基礎学校での教育条件はかなり改善されていた。1921年プロイセン都市部では、すでに3

割が40名以下になっていた(Lundgreen, 1981, 47)。が、戦災の被害、インフレーションによる生活困窮等で、必ずしも児童の生活・教育条件は改善されてはいなかった。落ちこぼれ児童の問題は、華やかな教育改革論議の陰に隠れていたとはいえ、教育界の悩みの種となっていた。本来ならばそれ故に、今こそこの問題へ徹底したメスが入れられて然るべきであった。しかしドイツにはすでにこの時期、その存在価値を断固主張していた補助学校制度があった。基礎学校教員との連帯による落ちこぼれ児童の普通学校内での教育的解決の可能性は、補助学校の存在と、インフレーション経験を経て、全般的に保守化・業績主義的傾向性を強めていた典型的な中間層の教員の安易な選択――落ちこぼれ児童の補助学校への転校による排除――により、閉ざされてしまったのである。

では、補助学校教員はヴァイマル期初頭のこうした教育改革熱の浮き立つ中で、どのような立場を保持していたのであろうか。1880、90年代新教育運動への先駆を切っていたような進取性の片鱗を、この時期見せるのであろうか。以下、ヴァイマル期補助学校の制度的状況との関わりで、補助学校教育運動の性格分析を中軸にしつつ、検討を進めていきたい。

#### b) 学校会議と補助学校制度の状況

1920年6月ヴァイマル期教育改革の目玉ともいえる学校会議が開催される。統一学校運動への時代の流れは、補助学校の民衆学校からの制度的独立を願う連盟にとっては、アビバレンスな立場を強いることになった。統一学校制度が補助学校の制度的独立性を損うのではないだろうか、あるいは逆に統一学校制度の落ちこぼれ児童を引き受けることで、補助学校の存在価値が認められうるのではなかろうか等々の、半ば恐れにも似た期待が当時の連盟幹部の偽らざる心境であった。学校会議に先立って連盟幹部は、全国の補助学校教員に今後の補助学校教育運動の指針ともいえるべき「ドイツ補助学校制度に関する覚え書き(Denkschrift über das deutsche Hilfsschulwesen)」を配布しているが、そこにはこうしたアンビバレンスな立場を正当化する論理がまたもや駆使されている。「‘能力のある者に自由な進路！’をの原理で、統一学校が進行中である。精神薄弱児のための補助学校は、統一学校にとって必要条件となるであろう。・・・基礎学校に彼らがいつまでも留まっているのは、能力のある者の自由な進級を妨げるであろう。生徒を非常に綿密に細分化しないで、将来の統一学校は考えられえないのである」(HS, 1920, 51)と。だが、補助学校制度への会議参加者の関心は、極めて低かった。全ての児童に等しい教育機会を保障する統一学校制度の理念からすれば、補助学校制度を別に設けること自体矛盾であるわけだが、こうしたことは会議のメインテーマには何等なりえなかった(Möckel, 1976b, 122)。補助学校側代表者グローテは、補助学校制度と補助学校教員養成の基盤確立のための補助学校法の要求を掲げていたが、彼に与えられた講演時間はわずか五分であった(HS, 1920, 213 ff.)。そもそも総花式のそれも短期間の学校会議に多くの期待は望めなかった。学校会議にかけた連盟幹部の期待は、無為に終わる。が、統一学校制度下でも一定の場を確保しえ



たわけであり、この点では連盟側の意図は貫かれたのである。こうして1924年レーゼマンが解釈している統一学校制度と補助学校との関係、即ち「我々は、補助学校を統一学校の大きな枠組みの中に組み入れていくという広範な課題の前に立っているのである。即ち、誤って理解されている同一水準の、平等の統一学校ではなくて、厳格に細分化された学校としての統一学校という意味での枠組みである。・・・基礎学校が、要求をより高く上げていくようになればなる程、ますます基礎学校は補助学校と密接な接触をしなければならないのである」(Bericht, 1925, 107)に示されているように、明確なる役割分担による補助学校の正当化が、学校会議後の連盟幹部の一致した見解となっていくのである。

では、補助学校制度は当時どのような状況に置かれていたのであろうか。ミシュケルは以下の如く、端的に第一次大戦後の補助学校の実態をまとめている。

「(1). 自治体は補助学校を設置するべきであり、することができる。が、設置義務規定はなかった。(2). 補助学校は何等特別な種類の学校ではなかった。それは民衆学校の一部にすぎなかった。(3). 補助学校教員は民衆学校教員であった。」(Myschker, 1969, 67)

つまり補助学校は組織上民衆学校であったにすぎず、何等特別な種類の学校ではなかったのである。こうした補助学校の制度的基盤の弱さを連盟幹部は十分認識していた。それ故にこそ、補助学校教育運動はその克服の手段として、ヴァイマル期治療教育学に依拠して専門職化をひたすら目ざすようになるのである。

#### c) 補助学校連盟の課題――治療教育者としての専門職意識の強化

1910年頃補習教育形態に対して勝利を確立するや、補助学校は民衆学校とは違った独自の学校であり、補助学校教員は民衆学校教員よりも専門性が高い職種であることを主張する声は一段と高まり、補助学校教育学や教員養成コースが成立するわけがあるが、ヴァイマル期こうした専門性を表看板にする傾向に拍車をかけたのが、まず期待した学校会議への失望感であった。ここで何等の制度確立のための保障が得れなかったことは、連盟幹部にはショックであった。それに加えてインフレーション後の一種の心理的不安感が、ヴァイマル期の連盟の要求を統御している点も見逃してはならない。戦時期から進行し1922、23年最悪となるインフレーションを経験した後は、従来にもまして利益擁護団体的性格を強化し、補助学校教員の専門職化による地位の安定と待遇の改善が、各々の共通認識として定着するからである。

筆者はこうした心理的不安感が、連盟の独善的な職業イデオロギーの形成――専門職意識――を助長したとみなしている。20世紀初頭の連盟幹部の補助学校拡大戦略が、この時期になると全補助学校教員にまで波及し、同時に補助学校教員たることを、専門性が一段高い職種と自負する傾向が定着しつつあったからである。

では、ヴァイマル期連盟は、この専門職意識との関わりで具体的にどのようなストラ

テギーに力を入れるのであろうか。以下簡単にその内容を整理しておこう。

連盟は、先の1920年覚え書きの配布によって、積極的にヴァイマル期も啓蒙活動という名の下でアジテーターとしての役割に徹する方針を貫く。この覚え書きは、1910年代始めにすでに補助学校教育学への治療教育学導入に熱心で、1917年にはやばやと補助学校教員を治療教育者とみなす考えを披露していたラーツの構想によるものであるため(HS, 1917, 55)、全文を通して補助学校正当化のための新たな論理の展開、即ち治療教育学の大々的キャンペーンにその特徴があるのが読み取れる。しかし、医学的精神薄弱理論もなお重視されている。精神科医ツィーエンの精神薄弱理論を援用しつつ(HS, 1920, 52)、同時に精神薄弱児の特殊性・異常性の故に治療教育的処置が必要だとの論理が展開される一方で、治療教育学的教員養成課程の設立や、治療教育者として盲・聾学校教員と同一の地位・待遇を求める要求も盛り込まれたもので(a. a. O., 53ff.)、ヴァイマル期連盟の綱領とみなしてよい内容であった。事実、覚え書きと同時にプロイセン文部省に提出された連盟の請願書にも、補助学校教員試験の実施に伴って、他の盲・聾学校教員と同じ治療教育者としての地位が保障されるべきとの要求が記されていた(a. a. O., 48f.)。

またヴァイマル期の補助学校界では、法的基盤を求める動きが活発化するのも特徴の一つとして挙げられよう。1919年ヴァイマル期の幕開けと同時に、連盟は補助学校法の提案に積極性をみせ、補助学校制度の法的確立を具体的に目ざすようになる。それは補助学校の拡大と同時に、他の特殊教育教員と同一の地位・待遇要求を求める運動方針に則っていた。そこで大々的に活用されたのが、治療教育学であった。盲・聾学校教員と同一視させる手段としては、これは効果的であった。精神薄弱理論だけでは十分な説得材料にはなりにくかったが、治療教育学理論を同時に併用することにより、すでに優遇処置を受けていた特殊学校教員に所属しうる専門職としての理由づけが固められたからである。しかし、いろいろな「学」的根拠を並べつつも、法案全体を貫く主旨は、補助学校教員は一般教員よりも困難な仕事をしているとの一種のヒロイズムの強調にあった。具体的要求は、「補助学校の校長や教員達は・・・その継続的教員養成並びにその職務の困難さと責任に相応しいより高い俸給を得る」ということに集約された(HS, 1919, 285)。なぜならば補助学校の対象児は一般児童と異なるからであり、それ故に専門の教員養成と専門職的待遇が必要で、それによってのみ良い補助学校教育実践ができるのであり、それを保障する条件として相応しい報酬と授業時間の軽減がなされるべきだとの、堂々巡りの論理の展開に特色があった。先のラーツの覚え書きも、1918、19年頃から各地の連盟支部で提起されつつあったかような補助学校法制定化要求を含み入れてまとめられたものであった(Synwoldt, 1979, 135)。

しかしながら、1921年プロイセン文部省は、補助学校教員辞令交付に関する規定で、再度はっきりと補助学校を民衆学校に付属するものとし、補助学校教員の特別な職業像を否定している(Frenzel, 1930, 47)。それ故に1924年ベルリンにおいて視学フックスの

指導下で、補助学校教員並びに難聴・弱視・言語障害児学校教員の共通試験が導入された時、これを全国に広げ、補助学校教員試験が即治療教育者として盲・聾学校教員と同じ資格を意味するものとなるべきだとの具体的要求が、連盟の支部レベルから出てくることになる(HS, 1925, 79f.)。そして以後1920年代を通して、この盲・聾学校教員職と同一の専門職としての治療教育者という補助学校教員像は、連盟メンバーの幅広い支持を受けるのである(Myschker, 1969, 32)。

こうして1910年頃に専門性の誇示として補助学校界に導入された治療教育学は、ヴァイマル期初頭さらに補助学校教員を治療教育者として位置づける専門職化促進のための機能をも合わせ持つことになり、ここにドイツ治療教育学の「最盛期」の演出用道具立ては全て揃うことになるのである。

表1) すでに第Ⅱ部第4章で指摘したように、補助学校統計は信憑性に欠ける場合が多いのであるが、一応の目安として補助学校の「発展」ぶりを示しておく。

表1 補助学校の「発展」ぶりについて

年度	都市数	学級数	生徒数
1900	90	389	約8000
1913	320	約1850	約43000
1927	750	3966	71902
1938	677	3190	75785

(Beschel, 1977, 147)

表2) 補助学校連盟への補助学校教員組織率は、以下のように1905年を境に急増する。1910年以降は常時8割の加入率を誇っている。典型的な教員の利益擁護の団体であったと言えよう。

表2 補助学校連盟の補助学校教員組織率

年度	連盟会員数	連盟会員の補助学校教員	ドイツの補助学校学級・教員数	補助学校教員の連盟加入率
1898	72	65	202	32%
1901	147	132	326	41%
1903	281	253	582	44%
1905	412	371	約700	53%
1907	705	635	921	69%
1910/11	1512	1362	1544	88%
1913/14	1720	1550	1850	84%
1924/25	3200	2980	約3400	88%
1927/28	3434	3091	3966	78%
1933	3549	3194		

(Myschker, 1969, 58)

### 3. 1. 2 補助学校教育運動の保守化

ヴァイマル期初頭教育改革論議の沸き立つ最中、連盟の率いる補助学校教育運動はどのような立場を保持していたのであろうか。一口に言って保守的路線を貫いたのみであった。ヴァイマル期初頭、連盟が一応機関誌に掲げていた他の特殊教育や一般教員団体との連帯姿勢はすぐに弱まり、旧来の補助学校拡大路線が主流となる。以下、様々な新教育運動的萌芽を内に含みつつも、教育改革の興隆期に補助学校教育運動が何故乗り遅れたのかの理由を、より具体的に分析してみよう。

#### a) インフレーションの影響と補助学校教員の要求

まず理由として考えられるのは、期待した学校会議での失望に加えて、ヴァイマル期に入っても補助学校教員の地位・待遇が何等改善されなかった屈辱感の大きさである。連盟幹部達の長年来の専門的な補助学校教育への尽力も無に帰したわけである。これは、補助学校教育運動をして他の教員達との連帯性を喪失させ、利益団体的様相を強化させるに十分な論拠となりえた。さらにそれに引き続くインフレーションの苦い経験は、補助学校教育運動の反共和国への傾斜を一層高めた。

補助学校教員は他の多くの教員がそうであるように、敗戦、ヴァイマル期初頭の革命・反革命の嵐の時期を、傍観者としての立場から見ていた。政治的・社会的な急激な変化に、受け身的に非政治的にしか対応できなかった(Ellger-Rüttgardt, 1980, 163)。何よりも典型的な中間層である教員層にとって、インフレーション経験は苛酷であった。ささやかな貯蓄はもはや何の支えにもならず、自ら一線を画していたプロレタリアートと同じ生活レベルに転落してしまったのである。補助学校教育運動が、この時期を境にして、専門職化要求を強めていくことで組織を固めえたのも、自己保身的傾向性を身につけた補助学校教員層の幅広い支持と期待があったからである。

そもそも補助学校がなお普通学校に依拠して組織上成立しえたということと、補助学校教員の専門職化志向とは、明らかに矛盾する構成要因であった。ヴァイマル期補助学校界の解決課題が、この矛盾克服を第一義とせざるをえなかったのも当然のことかもしれない。その際用いられた戦略は、先に述べたように治療教育者としての専門職像を主張することによって、補助学校教員を他の盲・聾学校教員と同格化することであった。こうして補助学校教育運動は、ヴァイマル期普通学校とは違う特殊学校制度に自らを組み入れていく宣伝を繰り広げるのである。即ち、統一学校制度下において、逆コースともいえる積極的なセグリゲーションへの道を選択したのである。

ヴァイマル期補助学校教育運動が、他の教育運動と連帯して総合的視野から教育問題に取り組むことをせず、保守化さらには反共和国的教育団体に転化していく最大の理由は、まさにかような補助学校制度基盤の弱さへの認識と、専門職化の渴望という二律背反的な葛藤から発していたとみなされうるのである。

## b) 新教育運動児童観との違い

ヴァイマル期教育改革の高揚の中に、補助学校教育の理念並びに教育内容・方法を位置づけるならば、他の教育分野に比べて改革志向の弱いこと、それまでの路線を保持せんとする保守的傾向性が強いことが指摘できよう。

新教育運動的理念を掲げてヴァイマル期活動していた人々は確かにいた。しかしながら、例えば補助学校教員として比較的改革教育思想に共鳴を示していたような言辞を弄しているラーツやギュルツラー(Gürtler, R.)にしても、その教育理論を同時期の改革教育学理論と比較すると、旧態依然とした保守的見解が目立つのである。ラーツは劳作学校として補助学校を捉えるべきだと提唱しているが、それはケルシェンシュタイナーやガウディヒ(Gaudig, H.)のような児童の自発性を尊重する能動的な教授法理論を意味していたのではなかった。

先に示した如く、ラーツは病気の子どもという補助学校生徒観を前提として、治療教育学理論を補助学校教育学に適用していた。ヴァイマル期補助学校界で劳作教育の代表的著作と評されているラーツの『劳作授業原則に基づく治療教育学』にも、次ぎのような補助学校教育方法が記されているにすぎない。「正常な児童はある事に興味をもてば、すぐに自発的に自主的にそこに入ろうと努力する。ねばり強く自己形成を推し進めることができる。・・・それ故普通学校では、創造的能力は持続的に喚起され開発されうる。補助学校においては永続的未成年者の像が存在している。・・・補助学校教育方法は、たえず客観的な援助に努めねばならない。生徒を導いていく質問、新たな直観、親切な励まし等によって援助せねばならない。」(Raatz, 1926, 99)ギュルツラーにしても、体験学習を中心とする補助学校教育学書『意欲に即した体験授業—治療教育学と劳作学校の実践への貢献(Triebgemässer Erlebnisunterricht. Ein Beitrag zur Praxis der Heilpädagogik und der Arbeitsschule)』を刊行しているが、遊びを主とする児童の能動性を重視しているはずの書の中で、肝心の補助学校生徒像は正常児とは異なる児童として、その教育可能性を極めて限定的に悲観的に把握しているのである(Gürtler, 1924)。そもそもヴァイマル期補助学校界で最もポピュラーであったのが、後の補論でも述べるが、フックス書に盛り込まれた軽度精神薄弱理論とヘルバルトの訓育とを重視していたベルリンでの補助学校教育実践であった。当時の教育改革の動向と比較すると、その児童観・教育観の遅れはやはり目立ち過ぎると言わざるをえない。

新教育運動の全般的特徴が肯定的・楽観的児童観にあるとすれば、1920、30年代の補助学校教育運動はその生徒を否定的・悲観的に捉えているという点で、好対照を成す。補助学校生徒の定義は、その異質性の故に統一的把握が困難であったとはいえ、フックスやフレンツェルの補助学校教育学書や教員養成コースを介して普及していた軽度精神薄弱理論の影響を受けて、病気の子どもとして生徒を見る姿勢は共通していた。こうした理論に支えられて、世紀転換期まで多少とも民衆学校教育改革の姿勢を持っていた補助学校教員が、ヴァイマル期になるや統一学校制度から漏れた基盤のなさを確保すべく、積極的

に統一学校制度の底辺に自らの位置を確保させつつ、素直で従順な未来の労働力養成機関として、1899年第2回連盟大会の方針の伝統を踏まえて(Bericht, 1899, 64f.)、訓育学校としての補助学校の特色を強調していくようになるのである(Bleidick, 1984, 223)。むろん言うまでもなく、補助学校を能力主義教育体制の下請け機関とする論理は、補助学校生徒を特殊・異常児童とすることで治療教育者という専門家的職業像の確保を図らんとする方針と併用されるのである。かような教育姿勢から統一学校制度の中での学業不振児童教育の在り方を探るという改革意識は、生まれうるはずはなかったのである。

### c) 補助学校連盟代表者会議の独善性

初期補助学校が民衆学校教育批判を一起点として成立していたのに対し、ヴァイマル期の補助学校教育運動が保守的傾向に陥った理由として重視しなければならない点は、第一次大戦前まで連盟の方針が隔年毎に開催されていた大会で決定していたのに対し、戦時期それが出来ず1909年組織されていた補助学校代表者会議が最高決定機関となったこと、また敗戦、ヴァイマル期初頭の革命の嵐、さらにインフレーションと相続く混乱状況から1920年代半ばまで全国規模の大会開催の見通しがたたなかったということ、従って補助学校教育運動の指針が一部代表者の手に牛耳られる結果を招いたことも誓っているであろう(Myschker, 1969, 46ff.)。

そもそも連盟の主導権は、創設期は現場教員の手にあったのに対して、すでに1910年代前半になると学務監督の地位に就いている人々、即ちグローテ・キールホルン・ヘンツェ(Henze, A.)・ヴェアハーンに牛耳られていた。補助学校教育運動の保守化の理由を検討する上でこの持つ意味は深い(Ellger-Rittgardt, 1980, 26f.)。1924年ヴァイマル期最初の連盟大会で、ヴェアハーンやキールホルン等旧世代のリーダーが引退するとはいえ、その影響力はなお大きかった(Myschker, 1969, 30)。本来ならば一介の民衆学校平教員で終わったかもしれない人々が、補助学校制度の「発達」によって教育界で高い地位に就けたということ、これは運動から社会批判的見地を喪失させる十分な理由となりえた。補助学校生徒の問題は社会や学校の問題ではなく、生徒個人の病気なのであるという論理のみが、専門という名の下で駆使されたのである。種々の心理検査が出回り始め、補助学校生徒を精神薄弱理論のみで定義できないことが漸次明らかにされつつあったにもかかわらず、彼らは自身は、教育現場で日々子どもと接する時間が乏しかった。従って、一度頭にたたき込まれた軽度精神薄弱理論を修正する機会も少なかった。澄んだ眼で、偏見に囚われないで児童を見るという姿勢を培うことができにくい立場にいたのである。

連盟の支部レベルでは、当該期ベルリン・ハンブルク・ザクセン等において、社会民主党や共産党員ないしはシンパの補助学校教員間で、社会的視野をもって補助学校生徒の教育に取り組む者がいたり、補助学校のセグリゲーション化に疑問を出す動きもあった。だが、彼らによる貧困・都市衛生問題と補助学校生徒の社会的・家庭的条件との関連への鋭い問題提起も、この時代の左翼政党間の対立を反映して統一性をはなはだしく欠いており

(Hawlitschek, 1970, 56 und 119ff.)、一部の連盟代表者に牛耳られていた補助学校教育運動に何等かの影響を及ぼす勢力とは、とうていなりえないものであった。

こうした戦中・戦後の連盟幹部による運動路線の支配の確立は、1924年ヴァイマル期の最初の連盟大会で、反共和国派の台頭を許容してしまうことにも繋がっていく。ヴァイマル期から1960年代まで補助学校界の著名なリーダーとして活躍するレーゼマンの同大会の発言は、その格好の例である。連盟書記長レーゼマンは「今日我々はどこに立っているのか」と題する講演で、「現在とてつもない出来事が、世界史と民族史上で繰り広げられている。戦争は耕地を踏みつぶした。国境をわからなくさせた。民族の胸を踏みにじた。遺産としての権利の王座と尊崇は崩壊した。・・・権威と信条の祭壇は揺れ動いた。至る所で新しいことがひしめき合っている。・・・だが、永続きするとは思われない。なぜならば土台がぐらついているからである。・・・我々が生きている波乱にとんだ現在だが、終わりなのか始まりなのか、上昇なのか没落なのか、静止か退化かそれとも通過なのかを、誰が我々に言うのか？」(Bericht, 1924, 97)との情勢分析を冒頭で行っている。失われたドイツ民族の誇り、奪われた領土への渴望、そして新生ヴァイマル共和国への失望と拒否を顕にする国家主義者レーゼマンの講演は、また同時にインフレーション経験後の多くの補助学校教員の共感を誘うものでもあった。

代表者会議は、1926年規約変更で正式に連盟最高決定機関として認められる。ますます補助学校教育運動は、閉鎖的な保守的な様相を強めるのである。先のレーゼマンは1928年ヴェアハーン、グローテの後継者として第三代連盟第一議長に就任する。その際の彼の講演は、やはりヴァイマル民主政がもたらした精神的荒廃への警告から始められ、次いで補助学校教育運動の主目標を補助学校法制定に置かねばならぬことを述べている。彼の主張は、当時の連盟幹部達がどのような趣旨から補助学校教育学・治療教育学を捉えていたかの本音が、語られていて興味深い。

「物質主義と理想主義という現在の世界観の巨大な格闘の中にある危機、この苛酷な文化危機は、我々を教育的危機の真っ只中に置いている。我々はその教育的危機の克服をあらゆる手段を用いて捜し求めている。この闘いの中に我々の補助学校教育学もまた今日たっているのである。・・・我々は現在特別な補助学校法の必要性を以前よりも一層強く力説する。・・・我々の補助学校法要求は、以下の事をうまく証明しえた時にのみ成功の見込みがあるだろう。即ち、補助学校法は補助学校教育学の内在的組み立ての必然的な表現を意味しているであり、補助学校法は治療教育学の真髓と特有の本質にとっての適切な形態なのであるということが、証明できるならばである。・・・我々が今日これを証明できるかどうかは、補助学校教育学が民衆学校教育学とはただ段階的に違うだけでなく、むしろ原理的に区別されるということを確認をもって説明することに成功しうるかどうかにかかっているのである。」(Bericht, 1928, 59f.) 実際の補助学校教育は、民衆学校カリキュラムの水増しに過ぎず、教育方法の斬新さにおいてもヴァイマル期前半の教育改革の流れに大幅な遅れを見せていたのにもかかわらずである。否それだからこそ、補助学校教育



学は「段階的に違っただけでなく、原理的に区別される」べきものであったのかもしれない。補助学校教育学・治療教育学の学的性格が、法制定に集約的に表現されうるべきであるとのレーゼマンの要求が、如何に矛盾した論理の組み立てに基づいているものであるのかは、一目瞭然であろう。

従って、こうした人物に率いられた補助学校教育運動が、1930年初頭からのヴァイマル共和国の臨終に際して、どのような対応をとるかはある程度予測されえよう。後の節でも明らかにされるように、レーゼマンこそまさにヴァイマル期補助学校教育運動の保守的・反共和国的性格、並びに戦後西ドイツの学習障害児教育界の路線の誤りの体现者であったと位置づけることができるのである。

#### d) 社会的弱者としての補助学校生徒・両親

また補助学校教育運動がかくも補助学校教員サイドで展開された理由の一つとして、大半の補助学校生徒の両親が社会的弱者に属していたという点も考慮せねばなるまい。補助学校生徒の親には、その利益を代弁するロービ団体を形成する力がなかった。政党や議会に自らの要求を出していく術を持っていなかった(Mäckel, 1976b, 118)。他の新教育運動が、親や生徒の自主的参画によってヴァイマル期教育改革の推進をなしえたのに比して、これはやはり特異な現象といわざるをえない。

この時期は父母協議会(Elternbeirat)に代表されるように、民衆学校段階でも親の学校管理・運営に関する自主的参加が進むわけであるが、1880、90年代に早くも親との交流・話し合いを求めた補助学校教員は、ヴァイマル期にこうした動きに逆行するかの如き高圧的姿勢を目立たせるのである。

民衆学校教員よりも教育専門家であるとの自負を植え付けられた補助学校教員層と、社会的弱者に属する大半の補助学校生徒の親との間には、大きな格差が横たわっていた。補助学校生徒という「精神薄弱児」を教員に託していた親の立場は弱かった。日々の生活に追われ、貧しく無知な人が多かった。一方、ヴァイマル期の補助学校教員といえば、初期補助学校教員のような教育情熱に燃えるタイプは、少なくなっていた。補助学校が「発展」すればする程、デモ・シカ型教員や割り増し金目当ての教員が増加していった。教員養成コースや連盟主催の各種集会で学んだ専門職意識に支えられて、生徒の教育困難を始終口にしてきた。「如何に手のかかる子か」「如何に補助学校教員の負担は大きいか」等々である。こうした教員と親との人間関係にあっては、教育改革を求める連帯活動は何等その存立基盤を見出だしえなかったのは、当然の理であろう。

後述するように、ヴァイマル期確かに補助学校界に多様な補助学校生徒観が入り込む。補助学校推進派の中にも様々な新しい補助学校像を提示し、その役割を変換させようとする者がでてくる。治療教育学の極端な狭義化解釈の普及は、この時期の補助学校界の最大の理論的特徴でもある。しかしながら、それらは所詮小さな相違に過ぎなかった。補助学

校の拡大、そのための制度的確立と専門職的地位の確保、これこそが連盟代表者会議に集う人々の一致した見解であった。かかる意味において、連盟の主導する補助学校教育運動の解決課題と基本路線は、1900年代前半から1933年まで何等の変化もなかったと位置づけられるのである。

### 3. 2 補助学校教育学の定着と変化の動向

さてこうした保守的教育運動としての性格に規定されつつ具体化するヴァイマル期補助学校連盟の課題、即ち専門職意識の強化に即して、補助学校教育学は定着していくのであるが、それはまたその理論形成の在り方に変化の兆しが現れてくる時期でもあった。以下、まずヴァイマル期の治療教育学の全般的研究動向と補助学校連盟のその活用の仕方を分析し、さらに連盟の規約変更による治療教育学イコール補助学校教育学とする新路線定着の経緯を概観し、次いでかような中から生じてくる補助学校教育学の変化を見ていきたい。

#### 3. 2. 1 治療教育学の動向と補助学校連盟の新規約

##### a) 治療教育学の全般的研究動向

通常のドイツ治療教育学史で定説の如くいわれてきているヴァイマル期治療教育学の最盛期なるものが、確たる学的体系と実践基盤を有していたのかという観点で評価するならば、それはなお疑問の多いものであった。第I部で引用したトリューパーの後継者と言えるオイフェルトの1927年論文での治療教育学の皮相性への痛烈なる批判は、時代の証言として重視すべきであろう。しかし治療教育学理論がこの時期一定の進展をなし遂げたことは事実であるし、その用語が障害児教育・児童保護事業界で一種の流行語となるほど頻繁に使用されていたことには、やはり留意せねばなるまい。トリューパー施設の元職員であったヴィルカーの治療教育学的知見に基づくリンデンホーフ教護施設教育改革は、ヴァイマル期児童保護事業界で最も注目を浴びた試みである(Wilker, 1921)。各地の社会事業学校でも治療教育学科目の設置や、児童施設・幼稚園での治療教育学的実習の導入が試みられるようになる。(註12)

こうした治療教育学用語の隆盛ぶりは、今までの検討から推察されるように、シュトリュンベル系譜の治療教育学研究者の著作や、新型治療教育施設を介しての普及を一起点とし、さらにそれが連盟の補助学校拡大策の運動ストラテギーに採用されたことから発していると位置づけられる。むろん連盟の治療教育学の学的權威の利用方針は、すでに第一次大戦前に確定していたとはいえ、補助学校界で普遍化するのにはヴァイマル期に入ってからである。なぜならばヴァイマル期の連盟は、専門職化の強化を主目標に置いており、そのために意識的に盲・聾学校教員と並ぶ治療教育職としての補助学校教員像の強調をするようになるからである。従って用語普及の第一の契機は、エーゲンベルガーに代表されるヴァイマル期の補助学校教員養成コースの指導者達が、押し並べて治療教育学の名をコース名に用いたことや、1920年にヴァイマル期連盟の基本路線として全国の補助学校教員に配布されたラーツの覚え書き等の先述の例に示されている如く、連盟の旺盛な治療教育的専門職という宣伝活動に負う所が多かったと捉えられよう。

しかしながらドイツ治療教育学の最盛期なるものが、実態を伴わないものであったのかと言うと、必ずしもそうではない。今だ学的な内容としては限定されていたとはいえ、ヴァイマル期ドイツ語圏治療教育学研究者の手によって全国的規模の組織化が成功したこと、並びにその本拠地ミュンヘンで継続的研究・啓蒙活動がなされていることは、当該期の特筆すべき治療教育学の進展であろう。

1922年ミュンヘンで治療教育学協会が設立される。治療教育学協会は、治療教育学研究の向上と啓蒙活動のための中立的な研究団体であり(Bericht KfHP, 1922, K)、治療教育学の全分野の促進を目的に掲げていた(a. a. O., X)。同協会の事務的な仕事はエーゲンベルガーとゲェプフェルト(Göpfert, H.)に任されていたものの、イザーリンを始めとするミュンヘン大学の治療教育学関係の研究者の全面的協力を受けており、補助学校連盟のような特定の利益を図る組織では何等なかった。主たる仕事は、全国レベルの研究集会の組織化と治療教育学研究の促進であった(a. a. O., V)。1922年ミュンヘンで第1回治療教育学会議を開催し、以後1930年までに隔年毎に5回大会を開き、最終的には1200名近くもの参加者を集める程の盛況ぶりを見せた(Bericht KfHP, 1930, I)。ドイツ語圏治療教育学関係者のみならず、諸外国からの会議参加者も回を重ねる毎に増え、ドイツ治療教育学の名声を世界に轟かせる上で、大きな貢献をしたといえる。

この点で本会議は、その規模といい、治療教育学概念・対象領域の広さといい、ヴァイマル治療教育学の最良の水準を示しているといえよう。ここではオーストリア治療教育学界の代表者ともいえるヘラーや、当時研究者として頭角を現しつつあったスイスのハンゼルマンの活動ぶりが目を引く。事実彼らは、理性的な判断力と豊富な実践経験を積んだ優れた治療教育学研究者であった。また経済的にも社会的地位においても、一定の思惑や利益に影響されない中立的な研究姿勢を保持しえた数少ない人物でもあった。

しかし、治療教育学会議でも力をふるいたがったのが補助学校連盟派であった。連盟幹部は、ヴァイマル期初頭から連盟の財政状況が悪化していることを意識しており、補助学校制度の宣伝のために会議を大いに利用せんと考えたのである。例えば、エーゲンベルガーやバルツェ(Bartsch, K.)の会議での活躍ぶりはその一例であろう(Myschker, 1969, 69)。すでに戦時期から始まっていたインフレーションの兆候と、中産階層の没落によってヴァイマル期民間社会事業団体や施設は、軒並み経営難に苦しんでいた。社会民主党による公的社会事業・児童保護事業の推進策に対応すべく、民間社会事業団体ではその存在基盤確保のために、活発な公私社会事業の協働・分離の原則をめぐる論争が繰り広げられている(岡, 1988, 12-13)。が、だからといって連盟のように治療教育学研究活動の中でも、その学的権威性を補助学校側の利益優先を図るためにのみ活用するというような例は珍しかった。

#### b) 補助学校連盟規約の変更――1924/26年――

補助学校界で治療教育学を補助学校教育と同義語的にみなす傾向が、連盟の見解とし

て一応の市民権を獲得するのは、1926年の連盟規約変更によってである。

1898年規約第一条では「補助学校の拡張と、補助学校教育の構築並びに該当する学の分野でのその構築」を、連盟は課題として挙げている(Bericht, 1898, 13)。これが、1926年規約では「補助学校の普及と組織を推し進め、治療教育的学問を奨励し、補助学校生徒・卒業生のための社会的施設設置に尽力し、連盟会員の職務上・経済上の状態改善に努力する」(Bericht, 1926, 26)と変更される。連盟の学的課題は、補助学校教育の構築から治療教育学の奨励に移行している。ミシュケルの補助学校連盟史研究でも、この変更は治療教育学重視の新路線の定着として捉えられている(Myschker, 1969, 32)。連盟規約変更はすでに1924年大会でほぼ決められていたことであった。一部幹部は戦前にその意図を漏らしていた。すでに1912、13年頃、連盟の補助学校教育と治療教育学利用の戦略はでき上がっていたのであるから、戦時期の中断後すぐ規約変更要求が出されたのは当然のことといえよう(Bericht, 1924, 21ff.)。

また新規約に補助学校教員の待遇改善が盛り込まれたのも、特色の一つに挙げられる。これは1920年ラーツの覚え書き配布前後から、連盟で他の盲・聾学校教員と同じ地位・待遇を求めて補助学校教員を治療教育者とみなす意見が、幅広い支持を受けつつあったことと、インフレーション経験後の教員層の経済感覚の鋭敏化に支えられていた。

さらに同じく1926年に連盟は再び重要な覚え書きを配布する。「補助学校・特殊学校教員給与に関する覚え書き(Denkschrift zur Besoldung der Hilfs- und Sonderschullehrer)」である。ここではなお「補助学校生徒は精神薄弱児である」としてその独自性の強調と、そこから発する補助学校教育の困難さが述べられ、専門的な治療教育職にふさわしい地位・待遇要求の正当性が理由づけられている。

#### 「a) 補助学校の課題

補助学校は何等補習教育学校ではない。・・・

#### b) 補助学校生徒の独自性

補助学校生徒は精神薄弱児である。‘精神薄弱は精神欠陥異常である(ツィーエン教授、ハレ)’精神薄弱児は知能が病的で劣っているだけでなく、感情や意志の障害も持っている。学的な研究のこうした成果は、教育科学によって確かめられているし、同じことがまた言われている。‘精神薄弱児は知的発達数年遅滞しているだけでなく、心的にも正常児とは全く異なる組織なのである(ヘラー博士)’と。・・・

#### c) 補助学校の仕事の困難性

精神薄弱児の能力は量的にも質的にも正常児のそれとは根本的に異なっている。・・・」  
(HS, 1926, 213ff.)

ここで筆者が検討したいのは、精神薄弱理論の内容の誤りにあるのではない。ヘラーやツィーエンの精神薄弱理論が補助学校界で最もよく引用されたことは確かであるとしても、それは1912年のヘラーに対する連盟幹部の冷淡な反応にも示されているように、連盟が一方向的に都合のよい形で切り取ったものであった。先の連盟規約変更に見られる治療教

育学奨励の力説という補助学校界の新動向にもかかわらず、なお旧態依然とした精神薄弱理論が、それも連盟覚え書きという形で同時期に支部に配布されていたこと、それを問題視せねばならないのである。こうした理論的矛盾こそ、まさに補助学校教育の専門性のなさ、補助学校教員自身の専門家としての自信のなさを、如実に示すものといえるからである。

つまり連盟の新規約や一連の覚え書きに明解に記されていたにもかかわらず、この時期においてもなお補助学校・生徒像の統一の見解は、何らなかったのである。この点に関しては補助学校成立期からの問題は少しも解決してはいなかった。1920年代治療教育学用語が補助学校界に氾濫していたことは事実であるし、治療教育学を補助学校教育学と同一視する傾向が連盟メンバーに波及していたことは認められうるが(Myschker, 1969, 32f.)、その治療教育学概念や対象規定の受け止め方となるとまさに種々様々であったのである。

### c) ヴァイマル期の補助学校対補習教育形態の争い

また1924/26年の連盟規約変更は、連盟の新路線を明確にしている外見を装いつつも、実は従来の補習教育形態を意識した補助学校拡大路線をなお打ち出している点でも注目せねばなるまい。ヴァイマル期補助学校教員に普及する知能テストの結果は、明らかに補助学校生徒の大半が精神薄弱児ではないことを示していた。にもかかわらず、何ゆえに連盟は精神薄弱理論に固執し続けたのであろうか。ここに我々は又もや古い対立に遭遇するのである。補助学校側の補習教育形態に対する不安である。

ヴァイマル期学童数の減少は、即学級数低減をもたらし、これが補助学校教員にとっては、補助学校も縮小されるのではないかとの危機感を煽った。従って1924年3月プロイセンでの補助学校縮小に関する規定(Die Abbauperordnung des Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung)は、それがなお補助学校設立を勧めているとはいえ、脅威として受けとめられた(Frenzel, 1930, 50)。事実連盟の反応は敏速であった。すでに2月号『補助学校』誌で、補助学校縮小反対論を出している(HS, 1924, 18f.)。次いで1926年、プロイセン文部省は1912年の補習教育省令に即して民衆学校での学業不振児の補習教育を奨励する省令を出す(Frenzel, 1930, 51f.)、これに対しても補助学校教員の大半が補助学校の危機と受けとめ(HS, 1927, 453)、同年から翌27年にかけて、『補助学校』誌上で補助学校存続論議が展開されている。だが、これも押し並べて補助学校擁護という点では一致しているものの、肝心の補助学校像や生徒定義は何ら統一されてはいなかった。

つまり上記の連盟の規約改正や、1926年の覚え書き配布の背後には、なお1924年の補助学校縮小規定や、1926年補習教育奨励の省令への連盟の危機意識が横たわっていたのである。確かに補習教育形態は、ヴァイマル期組織だった動きはなく、その実践は個々の教員や学校長の恣意に任されていた。全国レベルでの公的な資料は、それ故皆無に等しい。しかし能力主義教育体制が初等教育段階にまで浸透しだすヴァイマル期に

あって、基礎学校教育からの落ちこぼれ児童の問題を、補習によってカバーしようとする教員達がいたことは事実である。たとえ彼らの実践が、組織性を欠き、極めて限定されたものであったとはいえである。実際1926年12月の学業不振児(schwachbefähigte Volksschüler)補習教育の省令に対して、教育現場では補助学校に替わって民衆学校内の補習教育形態が優先されるのかという誤解が生じたようで、翌1927年3月再度プロイセン文部省は、学業不振児(schwachbefähigte Volksschüler)と精神薄弱児(schwach-sinnige Kinder)とは違うのであり、補助学校が促進学級のような補習教育形態とは異なる役割をもっており云々の補助学校擁護の内容を提示して、補助学校の独自性を強調しているのである(Frenzel, 1930, 53)。ヴァイマル中期になってもこの種の省令・規定が矢継ぎ早に出されねばならなかったということは、いまだに教育現場では補助学校と補習教育形態との区別がつきにくいという状況があったことを物語っているといえよう。また同じく27年に出されたプロイセン就学義務法の第5条では、障害児教育について特別な規定が必要とされてはいるものの、何等補助学校について言及してはいなかった(a. a. O., 7)。それ故、補助学校側はなおヴァイマル期においても、補助学校の正当性を補習教育の存在と対比させつつ、精神薄弱理論や治療教育学で学的権威を装って補助学校の専門性を示していく必要があったのである。その点では、連盟は創設期から全く同じ路線を取っていたと位置づけらよう。

事実促進学級と類似したものと解されることへの恐れは、ヴァイマル期においても強かった。その証左を、ペテルゼンの反補助学校論に対する連盟幹部レッセルの反論にも見ることが出来る。ハンブルクの生活共同体社会学校やランゲーマンやトリューパー治療教育施設等から影響を受けて、イエナ・プランの一環として補助学校生徒の一部を普通学級で教育せんとするこの試みに対して、1928年レッセルが投げつけた批判は、フックスやフレンツェルがランゲーマンの補助学校教育を「素人の無知な人」との言辞で葬り去ったのと同じ内容であった。イエナ・プランの巨匠に対して、大学の先生は補助学校生徒の実態等何ら御存じないのだという調子の反論をしているのである(Rössel, 1928, 90.)。

そもそもペテルゼンは、既存の年齢別学年学級の破綻を意識しつつイエナ大学附属学校で年齢差のある学習集団を組織し、階層や素質に囚われず、児童の自由な自己活動を重視した教育実験を試みたのである。1927年イエナ・プランとして公刊されるや、好評を博し、一躍民衆学校教育改革の理論的旗手として認められるに至る。ペテルゼンは、補助学校制度は年齢別学年学級の破綻から生じた一産物であるとみなしており、原則的には補助学校生徒は普通学校の児童集団の中で教育されるべきであるとの説を持っていたのである(三枝孝弘・山崎順二著訳, 1984)。

かようなヴァイマル期の補助学校教育学の理論動向を整理するならば、次のように言うことができよう。補助学校教育学が治療教育学と同一視されるようになるのは、当時

の補助学校関係者の著作の影響もさることながら、やはり補助学校の「発展」のみを主眼としてきた連盟のアジテーター的啓蒙活動に拠る所が大きかったのである。にもかかわらず、かかる連盟のヴァイマル期の治療教育学重視傾向を、ミシュケルは額面どおりに受け止め、「補助学校教育学の拡大だけでなく・・・治療教育学的学問の奨励」(Myschker, 1969, 175)を、連盟は目ざしたと評価している。この余りにも「素直」すぎる資料解釈！こうした資料批判能力の欠如こそが、ドイツ治療教育学理論史の誤謬と補助学校史の作為を、かくも長き年月にわたって許容してきた最大の原因となっているのである。当のミシュケル自身、その詳細な連盟史『補助学校連盟とドイツ特殊学校制度についてのその意義』で、繰り返し連盟のアジテーターとしての宣伝活動について指摘しているにもかかわらず(a. a. O., 208)、資料作為の可能性への読み込みにまでは至らなかったのである。西ドイツ学習障害児教育学研究者達が、治療教育学の「教育的遺産」の継承という呪文から全面的に解放されるのは、ようやく1980年代初頭のことであった。



### 3. 2. 2 補助学校教育学の変化——補助学校生徒像修正への傾向

ヴァイマル期軽度精神薄弱理論を核とした補助学校教育学は、各地の補助学校教員養成課程を通じて急速に普及していくわけであるが、この時期にはまた補助学校生徒定義の修正が生じて来るといふ現象が見られる。これはヴァイマル期に補助学校教育学が精神薄弱理論の影響を脱し始める変化の一指標であろう。従来の子徒の異常性・特殊性を強調する精神薄弱理論一辺倒の方針から、生徒の実態に即した定義の着手、即ち生徒の正常性(Normalität)(Möckel, 1976b, 125)に注意が寄せられるようになったのは、何故なのであろうか。ここにもまた我々は、補助学校教育学体系化そのものの矛盾が現れているのに気づく。以下、生徒像修正をもたらした諸要因を抽出しつつ、その点を明らかにしていきたい。

#### a) 何故補助学校生徒像修正が生じたのか

①. まず補助学校生徒が精神薄弱児ではないことが、教育現場の教員にわかってきたからである。即ち、1910年代からの知能テストの導入に代表されるように、補助学校教員間に急速に心理学検査方法が普及し、補助学校生徒の能力の高さが各種検査結果でも動かしがたい事実として認められていくからである。従来の子精神薄弱児理論一本やりでは、もはや実際の補助学校生徒の定義ができない状況になっていた。すでに生徒像の見直し傾向は、1917年の連盟代表者会議でキールとリュベック支部がそれに関する問題提起をしていることから明らかなように(HS, 1917, 146)、1910年頃までは精神薄弱理論で抑えられていた生徒定義の矛盾が、制度的確立基盤が固まるや再燃してきたものにすぎない。むしろそれは補助学校成立期のような補助学校反対者との論争が主ではなく、補助学校教員間での論議であったところにヴァイマル期の生徒見直しの特徴があった。

②. ①の方向とも関わるが、ヴァイマル期にアカデミックな教育を受けた教員が増え、教育学や心理学分野で博士論文として補助学校生徒研究をテーマにする者が出てくることも、生徒見直し傾向を促進した。例えばレッセル(Rössel, 1925)、ハインリッヒス(Heinrichs, 1931)、トルナウ(Tornow, K.)(1932)、ブッフホルツ(Buchholz, 1939)等々、ヴァイマル期補助学校界の若手理論家の旗手は、単に補助学校教員としての実践経験だけでなく、同時に優れた研究者としての資質も備えていた。彼らの補助学校生徒研究は、精神薄弱理論のドグマから離れた生徒像の認識を広めるのに役立った。

肝心の連盟の主導権は、ヴァイマル期中期まで古い世代に属する主として管理職以上の立場の人々に牛耳られていたため、若手理論家達の研究成果は補助学校界に緩慢なテンポで浸透していった。今日的視点から見れば、彼らの補助学校生徒定義もなお多かれ少なかれ軽度精神薄弱理論の悪しき影響力を脱し切れてはいない。しかし、各種の心理学検査法・観察記録調査のデータを駆使した彼らの生徒像把握の手法は、学的レベルの高いかつ説得力のあるものであっただけに、補助学校界が精神薄弱理論を「自主的」に放棄していく1930年初頭から急速に力を振うようになるのである。

この①と②の傾向を推し進めたのは、補助学校界の指導者でありながら管理職や行政職にあったため、補助学校生徒と直に接する機会が少なかった旧世代の人々ではなく、現場教員や始終補助学校に出入りしていた研究者達であったといつてよい。確かにフックスに始まる補助学校教育学体系は、先に述べたように虚構の「学的」組み立てであった。が、「学」自体は如何に矛盾したものであったとしても、個々人の研究は中立的意味合いをもち、傾聴に値するものがあつたことも事実である。実際彼らの成果は、皮肉なことにナチズム期、それも戦時体制下において補助学校指導要領として結実するのである。

③. 社会ダーウィニズムの影響が、ヴァイマル期初頭の革命・反革命の嵐と、それに引き続くインフレーションによって一般社会にも浸透し、補助学校界でもそれへの論理的対応が必要となつてきたことも、生徒見直しの契機となつた。精神薄弱児としての補助学校生徒像の否定的・悲観的イメージを消去するべく、生徒がいかにか能力のある子か、低廉な労働力として役立つか、それ故補助学校はいかに不要な将来の社会事業諸経費の防波堤になつてゐるか等々の社会的有用性を大々的に宣伝していくことで、補助学校制度の存在意義を論理づけんとしたのである。

④. ヴァイマル期の統一学校制度下での能力主義教育への傾斜と、一般大衆に波及する教育を手段とする社会的地位上昇志向とは、補助学校と普通学校との間に強固な相互依存関係を成立させしめた。補助学校に補習教育的機能を要求し、また補助学校側も普通学校の落ちこぼれを引き受けることで、その存続基盤を確保できるという双方の役割認識が明確になつたのである。ヴァイマル期全般的な児童数の低下から、補助学校側は学校規模の縮小の危機を敏感に感じ取つていたのであり、それを避ける為には補助学校の効用と補助学校生徒の有用性を、積極的に宣伝する必要があつた。すでに1910年頃に補習教育形態に対する補助学校の優位ははっきりしていたため、ヴァイマル期促進学級の役割を引き受けることに、補助学校側にためらいは少かつたといえよう。否むしろ③の社会ダーウィニズムの思潮に支えられて、将来の低賃金労働者としての補助学校生徒の能力の高さを、精神薄弱理論を離れて生徒の実態に即して定義していく方が、補助学校の存続基盤確保にとって有益であるとさえ判断されたのである。

むしろヴァイマル期補助学校側が声高に主張する補助学校の低賃金労働者育成機能なるものが、相対的安定期に限つても大量失業を抱え込んでいた産業界の期待に応えるような内容を有してはゐなかつたにせよ、少なくとも補助学校制度の必要性を教育行政側に承認させうる効果は期待できたのである。

しかし1930年初頭までに限つて考察するならば、補助学校界でなお最も影響力があつたのは、やはりフックス書に由来する軽度精神薄弱理論による生徒定義であつた(Möckel, 1976b, 125)。なぜならば、補助学校界ではいまだ統一した生徒像を提示できない状況下であつたからである。肝心の補助学校・学級の実態は、依然として非独立校が多く、専門性を主張しうるには余りにも不統一であつた。1913年当時のエーゲンベルガーの嘆きは、

1929年のクナウアー(Knauer, A.)論文にそのまま引き継がれる。「補助学校は相変わらず溜まり場である所が多い。・・・補助学校は今日もなお統一的な教育的形態を何等もっていない。」(HS, 1929, 322f.) 事実、1930年に報告された小規模補助学校の実態は、補助学校の「発展」を願う者にとっては、お寒い限りのお粗末さであった。一級ないし二級制の補助学校の過半数以上が、普通学校内に付設された非独立校にすぎないことを統計数値は示しているのである(HS, 1930, 265)。

片や、エーゲンベルガー等の補助学校を治療教育学的処遇の専門学校とする論理からの補助学校生徒像修正の動きも、軽度精神薄弱理論を打破する力にはなりえなかった。なぜならば、肝心の主唱者であるエーゲンベルガーやバルチェ自身が、なお補助学校生徒の定義に際して生徒のマイナス・イメージを払拭しないままに、特殊教育たる補助学校教育の体系化を目指していたからである。

こうしたエーゲンベルガーの補助学校生徒定義は、「治療教育学」と題する1958年の彼の補助学校教育学書にも継承される。治療教育学理論史上の典型的なアナクロニズムの書との批判が後年続出するわけであるが、1960年代に入ってもフックス書と同様補助学校教員養成課程の必読書とされることで、軽度精神薄弱理論と治療教育学の極端な狭義化解釈は、時には重複し合って、時には同時並行的に、教員に浸透し、根強い影響を教育界に与え続けたのであった。

#### b) 軽度精神薄弱理論の影響力の根強さと新研究動向の台頭

では、補助学校生徒の実態に即した定義修正が、即ち軽度精神薄弱理論一辺倒からの離脱が、補助学校界の新潮流として公認されるのはいつ頃からなのであろうか。それは純粹に①や②の学的・実践的な成果から出てきた定義の修正であったのだろうか。誤解を恐れずに言い切るならば、補助学校が精神薄弱児学校であろうが、学業不振児学校であろうが、かまわないというのが連盟の組織維持に努める者達の本音であったといってもよい。それが最も端的な形で出てくるのは1930年からである。経済恐慌の最中左派・右派の街頭闘争が日常茶飯事になるや、上記③の社会ダーウィニズムは社会思潮としてヴァイマル共和国の価値観を内から崩壊させる保守革命のモットーとなる。これに呼応して補助学校界では、④の民衆学校の下請け機関たらしとする傾向が支配的となり、精神薄弱理論に依拠して要補助学校生徒の定義をする見解は急速に力を喪失していく(Höck, 1979, 208)。補助学校生徒が如何に有用な児童であるかとの宣伝なしには、1929年暮以降補助学校はその存在の正当性を確保することがもはや困難だったからである。

経済恐慌の真っ只中の1930年5月にまとめられたヴェッテンベルクの補助学校指導要領は、補助学校制度確保に努めんとするこうした教員達の意図が露骨に現れている。「第一条 補助学校は民衆学校の特別な制度である。補助学校は治療教育学的授業・教育方法を用いる点で一般の民衆学校とは区別される」(HS, 1930, 578)と、ここでは補助学校の治療教育学的専門性が強調されると同時に、補助学校生徒として「知的劣弱ないしは精神

的状态の故に、時には身体的欠陥あるいは家庭的放任の故に民衆学校の設定する目標に達することができない」(a. a. O., 578)者を受け入れると定めている。が、それは治療教育学界の水準とは程遠いものであった。治療教育学的授業・教育方法を標ぼうしつつも、実際には民衆学校カリキュラムに基づいた教材計画の具体化を補助学校教員に委ねているにすぎないからである(a. a. O., 580f.)。要するにヴュッテンベルクの連盟は、手のかかる精神薄弱児を排除しつつ補助学校生徒定義の上限を拡大し、普通学校からの落ちこぼれを積極的に引き受けることで、補助学校の存立基盤を確保せんとしたのである(Höck, 1979, 209)。ナチズム優生学的治療教育学理論・実践への下地を自ら形成していったのとも言えよう。下からのファシズム教員運動の典型である。

このヴュッテンベルクの補助学校指針は以後ナチズム期補助学校政策にも引き継がれ、1935年シュトゥットガルトで補助学校法として結実している(a. a. O., 205f.)。ここの生徒像把握の仕方は、連盟の宿願ともいえる全国統一法的基準たる1938年の補助学校一般規定(Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preussen)にも如実に反映されている。そこでの「学校教育を受ける能力はあるが・・・身体・精神の全般的な発達障害の故に、あるいは認識・知覚・意志の障害の故に、民衆学校の教育課程についていくことができない」(DS, 1938, 375)との補助学校生徒定義は、全面的な身体・精神発達の遅滞という従来の軽度精神薄弱理論を継承しつつも、同時に特定分野に限定された部分的障害、即ち認識・知覚・意志の障害の故に生じる学習障害という概念を取り入れているのである。

またこうした生徒定義修正を受け継いで、注目してよい現象がナチズム期それも戦時体制下に出てきている。ナチ上層部からも覚えの高かったトルナウが果たした役割である。1932年博士論文「補助学校のカリキュラム・教育計画——治療教育学的教育生起の理論的基礎と実践的形成(Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule. Theoretische Grundlegung und praktische Gestaltung des heilpädagogischen Bildungsgeschehens)」をまとめ、33年7月弱冠32歳で『補助学校』誌の主筆の地位に就き、翌年同誌が『特殊学校(Die Deutsche Sonderschule)』誌に併合されるや、一段と健筆を揮い、補助学校界の若きリーダーとして名を揚げるようになる。1938年補助学校一般規定についての解釈では、補助学校生徒の選別では精神薄弱理論を排し、もっぱら民衆学校での学業不振を基準として要補助学校生徒とするべきとの説明をしているトルナウは(Tornow, 1938, 705 f.)、1941年から補助学校指導要領作成に入り、共同作業とはいえ実質的には彼の見解に即してまとめ(Höck, 1979, 239f.)、翌42年長年補助学校界が待望していた全国統一の補助学校指導要領を出すのである。戦後西ドイツ補助学校再建時にも違和感なく用いられていくこの指導要領は、ヘックの『第三帝国における補助学校(Die Hilfsschule im Dritten Reich)』書でも高く評価されている(a. a. O., 242ff.)。

実際、戦時体制下ではおよそ考えられぬ程の中立性を、この指導要領は保持していた。

「総統と民族」「血と土」というナチ・プロパガンダ用語は一切なかった。それだけではない。指導要領は、1938年規定よりもさらに補助学校生徒の実態に即しており、専門用語こそ違うとはいえ、今日の西ドイツ学習障害児定義にも十分匹敵しうる内容を有していた(a. a. O., 137)。

事実1938年規定以後補助学校界では、生徒を従来のように「別種(Andersartigkeit)」の人として把握する傾向は薄れ、部分的障害とみなす方向に動いていく(a. a. O., 242)。連盟結成以来のひたすら生徒の同質性・統一性を求めた補助学校界の伝統――補助学校生徒を同質化して把握し、普通児とは種類が違う児童であるかの如き生徒像を記述した――に代わって、どの面でその子が学業に困難をきたしているのかという個々人の発達遅滞の特性に留意し、かつ一過性の発達遅滞なのか、社会的・家庭的環境からの影響なのか等々の観点をも合わせて重視するという現代学習障害児理論への萌芽を秘めていたのである。それは「補助学校生徒は全てにわたってダメな子」という軽度精神薄弱理論からの決別の辞でもあった。トルナウの指導要領は、この補助学校界の新潮流を見事に汲み上げたものであった(Amtlicher Schulanzeiger für den Regierungsbezirk Oberbayern, 1942, 52ff.)。

ここにまさにトルナウは、ヴァイマル期以来の新潮流たる補助学校教育研究の成果を余すところなく提示しているのである。たとえナチズム期補助学校界のオピニオン・リーダーであった彼が、ヒトラーの『我が闘争(Mein Kampf)』を引用しつつ、精神薄弱の断種手術を擁護・推奨する立場で度々筆を取り、あまつさえ断種を渋る親の説得を努める論文を書いていたとしてもである(Tornow, 1933 und 1940, 17ff.)。(註13)何故このような中立的な立場を彼はとることができたのであろうか。そこに我々はトルナウの研究者的良心を感じ取ることができる。彼が指導要領を作成していた1941年6月、すでに精神薄弱施設児童の安楽死計画が実施されていたこと、これに対してトルナウが身の危険を感じ取りつつも、なお補助学校から排除された精神薄弱児の教育提言をしていたこと、この二点と無縁ではあるまい(Hück, 1979, 179ff.)。

かくしてナチズム期補助学校政策の二大支柱――1938年規定と1942年指導要領は、それまでの連盟の公式的見解や省令に記された補助学校生徒定義とは対照的な内容を示すことになるのである。1938年規定の生徒定義での心身の全面的発達遅滞としての軽度精神薄弱理論の影響と特定分野に限定された部分的障害の承認、さらに補助学校界の悲願を込めた1942年補助学校指導要領は、すでに軽度精神薄弱理論から今日到達している学習障害児理論への転換の可能性を内に含んでいたのである。だがなお戦後西ドイツ学習障害児教育学界では、補助学校教育学の「学的」伝統を踏まえて、混沌としたまま両理論を折衷的に用い続けるという誤りを犯したのである。

ともあれこうした軽度精神薄弱理論を払拭し切れないうまに、まとめられたナチズム期の生徒定義の輻輳こそが、その成立期以来補助学校拡大だけを目標として、常に本音と建て前を使い分けてきた連盟の二律背反的性格を、如何なく示している証左と言えるのでは

あるまいか。

ベルリンでは並列学級の廃止後、フックスの指揮下で補助学校は目をみはる「発展」を遂げ、補助学校をも含めたその総合的特殊教育制度は、ヴァイマール期障害児教育の理想として、ドイツ治療教育学を代表する実践成果と評されるに至る。(註 14)しかし統計上の順調な「発展」にもかかわらず、ベルリン補助学校はなお旧態依然とした問題を抱え込んでいた。以下、ヴァイマール期治療教育学実践のモデル構想とされていたベルリン特殊学校制度を事例に取り上げつつ、実態との比較検討を通して矛盾を明らかにしたい。

a) フックスの構想と実態の矛盾

1912年のフックス書並びに他の彼の著作に盛り込まれた内容は、確かに今日的視点からみて優れた面を持っていたことは否定できない。補助学校教育についていけない重い精神薄弱児の問題解決のために集合学級を設立し作業所開設も考えていた点や、補助学校生徒の比率を2%とする限定、さらに当時としては画期的ともいえる障害児の教育権保障の思想等々が、直ちに挙げられよう。が、ここで注意しなければならないのは、フックスのこうした障害児教育・福祉構想がどの程度実現されていたのか、また教育権という用語をどの法的基盤から提起していたのかであろう。いかに優れた構想であっても、それが何の実現化への働き掛けもない机上の空論であるならば、評価の対象にはなりえないからである。次ぎにフックスの構想と実態の矛盾を、資料に即しつつ分析してみよう。

①. 2%の定義をめぐって

フックス書が補助学校界に「寄与」した点は、生徒定義の明快さにあった。補助学校は精神薄弱児学校であるべきだとする定義である。が、これは当のフックスの意図したようには厳密に補助学校界では適用されなかった。ベルリンの1911年補助学校授業規定は、1924年に特殊学校授業規定(Bestimmungen über den Unterricht in den Berliner Sonderschulen)と改められるが、そこで補助学校生徒受入れの目安として全学童の2%までと定められた基準は(Frenzel, 1930, 154)、視学フックスのお膝下ベルリンですら遵守されてはいなかったからである。ある地区では普通学校の校長の一存で補助学校生徒の復学が決められたり、ある地区では2%遵守のため生徒判別基準が厳格にされる反面、それを大幅に越える比率の地区もありといった状況で、各地区毎で校長や教員の恣意に任せられているような有様であった(Bericht KfHP, 1926, 47f.)。

フックスは、1919年以来ベルリン市内視学並びに特殊学校制度分科会委員長となり、名実共にベルリン補助学校組織の最高責任者となる(Synwoldt, 1979, 128)。しかし、すでにその頃ベルリン補助学校の「発達」は、実に不統一であった。1915年時ベルリン旧市内はまだ1.18%であるが、他のベルリン地区になると4.14%を最高に、4.06%、3.64%と続き、最低は0.92%となっている(HS, 1919, 80)。学級定員も最高31名、次いで30名、

29名と続き、普通学級定員と大差のない地域もあった。また補助学校のカリキュラムもゲマインデ毎に異なっていたため、転学によって困難をもつ生徒が多かった(a. a. O., 82)。

ヴァイマル期ベルリン市内補助学校生徒数は、表1の如く普通学校学童数の減少にもかかわらず、低下していない。1924年特殊学校授業規定で2%と規定されていたにもかかわらず、1925年には2.44%となり、1932年まで2.5%となお比率は上昇している(Synwoldt, 1979, 192ff.)。

表1 ヴァイマル期ベルリン市内の補助学校の状況

時期	補助学校数	学級数	補助学校生徒数	普通学校学童数
1920年5月	20	177	3389	199694
1921年5月	20	189	3592	196795
1922年5月	20	191	3678	184901
1923年5月	20	191	3575	169997
1924年5月	20	189	3466	153292
1925年5月	20	189	3466	141763
1926年5月	20	188	3373	144132

(Synwoldt, 1979, 192)

フックス自身は、こうした当時の補助学校問題をどのように捉えているのであろうか。補助学校が、実質的には精神薄弱児学校と学業不振児学校の二つのコースをもつ制度になっている現実を1922年著作に記しつつ、「補助学校の内部でのこの・・・相剋の原因は・・・民衆学校組織全体の間違った編成にある」(Fuchs, 1922, 331)と、能力の高い子どもが補助学校生徒になっている理由を的確に述べている。シュベックは、フックスのこの発言を引き合いに出して民衆学校教育の矛盾を突いたものと評価するが、これは誤った解釈と言わざるをえない(Speck, 1987, 50)。なぜならば、フックスは何とすぐ次のページでは「間違った判定によって補助学校にいる正常児の民衆学校への復学は、補助学校教員の当然の義務である。だが、精神薄弱児の選別はより確かになっているので、こうしたことはめったに起こらない」(Fuchs, 1922, 333f.)と、断言しているからである。すでに2%という補助学校生徒制限枠を越えた補助学校が各地に相次いでいたにもかかわらず、その実態を知っていたにもかかわらず、なおフックスは自らの幻想ともいえる補助学校構想に固執していたのである。

## ②. 旧態依然たるカリキュラムの内容

ヴァイマル期補助学校「発展」のモデルたるベルリンのカリキュラムも、また問題の多いものであった。先述したように、当該期の補助学校教育は、新教育運動の教育理念・



実践とは掛け離れた保守的傾向性が目立つものとなっていた。ベルリンでは1919年4月補助学校が6学年学級編成になるに伴って、カリキュラム改正が必要となり、ブランデンブルクの連盟教員によって、1920年「大ベルリン補助学校カリキュラム(Lehrplan für die Hilfsschulen von Gross-Berlin)」がまとめられる(Synwoldt, 1979, 147)。1923年認可されたが、その内容たるや1915年カリキュラムを引き継いだものであるだけでなく、実質的にはベルリン並列学級のための1906年カリキュラムと大部分同じであった(a. a. O., 155)。

ヴァイマル期補助学校教育が、フックスの補助学校教育学を理論的支柱とする傾向が強かったことは、すでに繰り返し述べてきた通りである。新教育運動の華やかな教育改革論議・実践の最中に、肝心のベルリン補助学校のカリキュラム自体が、20年も前の内容を踏襲していたのである。とすれば、ベルリン補助学校教育の実践も旧態依然とした形式主義に陥っていたとみなしてもよからう。

ちなみに、第一次大戦前にベルリンのアルノー・フックス学校とライブチッヒの補助学校を訪問したロシアの教育学者の報告を、引用しておこう。

「クラスの人数の比較的多いこと、そして話し、質問する権利を与えられている雄弁な教師とただ聞き、質問に答えることだけをしなければならないじっと注意深い生徒との授業活動の古くさいドイツの状況は、それ自身ドイツ補助学校改革への道において大きな妨害となっている。」「教育には・・・現在まで生活の現実によっても同じドイツの最もすぐれた教育学者たちによっても非難されているバーバリズムが支配的である。それはまったく言葉による教授で、生徒の思考力に具体的で確実な様式をつくり出さない。その目的のためには教授を伴う手の労働が不可欠である。また実際の、言葉によらない生徒の自己活動が不可欠である。ところがドイツ補助学校にはまさにそれが最も少ないのである。生徒の個人的傾向および個別的現象の無視、さらには個性をすりへらこと、人格の創造的、独自の力の練習と発達の可能性の欠如、これらがドイツ補助学校の最終的な罪である。・・・この学校は生徒を人間に育てあげようと努力せず、彼らを労働者、職人に、生活とよばれる巨大なメカニズムの中の魂のぬけた無自覚な歯車やねじに準備するものである。」(ザムスキー, 1977, 168-169)

アルノー・フックス学校は、その名からも明らかなようにベルリンを代表する補助学校であった。そうした所でおこの種の権威主義的・抑圧的・形式的な教授法が幅を利かせていたのであり、これがそのままヴァイマル期補助学校教育現場に継承されていたのである。

### ③. フックス構想の進取性の実態

フックスの補助学校教育に関する構想は、確かに進取性に富んだものであった。だが、果たしてそれは現在行われている障害児教育・福祉に直結しうるような教育的遺産としての内容を含んでいたのだろうか。

例えばフックスが1927年にまとめている特殊学校法案は、教育権保障思想が明確で

あるとして度々評価されてきているが、これを現代障害児教育学で所与の事実となっている教育権の意味合いで捉えるには無理がある。なぜならば彼はヴァイマル憲法第120条の両親の自然権、並びに児童福祉法第1条に基づいて、児童の教育権を要求していたにすぎないからである。就学義務という意味での教育を受ける権利を要求していたわけではないのである(HS, 1927, 331)。

ベルリンではフックスの指導で、1917年他の都市に先駆けて、重い精神薄弱児のために集合学級や通園施設(Sammelklassenhort)が設立されている(EHHP, 1934, 2228f.)。とはいえ、それは補助学校教育レベルについていけないという意味であって、今日いわれている重度精神薄弱児教育を指すものではなかった。むしろそれまでの補助学校の実態を知るならば、集合学級こそが事実上の精神薄弱児教育の始まりであり、この点に関しては評価できよう。が、これはナチズム期廃止される。また戦後西ドイツでの精神薄弱児学校設置要求運動は、補助学校界関係者の手で組織化されはしなかった。就学猶予・免除された精神薄弱児の親がまず取り組んだにすぎない。

またフックスはその治療教育実践歴からも明らかなように、元来児童保護事業にも関心が高かった。それ故、集合学級を終えた後の精神薄弱者のための作業所開設(Fuchs, 1922, 309)や、補助学校卒業後の保護のための青少年中央センターの必要性(a. a. o., 31f.)等の注目すべき提案もしている。しかしながら、実態はどうであったのか。筆者のこれまでの調査によれば、フックスがその具体化のための論議をベルリンでした形跡は何らないである。またヴァイマル期社会民主党政権の影響下にあったベルリンでは、鋭い社会批判的見地を持っていた社会民主党や共産党員の一部補助学校教員のベルリンでの活躍が見られるが、彼らとの接点もない。(註15)

つまりフックスの進取性に富む多岐にわたる障害児の職業教育や福祉構想は、多分に現実性のない社会的批判に欠けるものであり、単に紙の上にかかれた希望の域を出るものではなかった。(註16)従ってフックスの教育的遺産を歴史研究者の立場で評価するならば、その構想の大半は絵に書いた餅にすぎなかったと言わざるをえないのである。

#### b) フックス補助学校構想の高すぎる評価

にもかかわらずフックスの補助学校構想は、あたかもそれが実態に即したものであるかの如く、補助学校界に速やかに定説として普及していく。先のフックス書の評判といい、ヴァイマル期ベルリン特殊教育制度のモデル化といい、この高すぎる評価は一体どこから来ているのであろうか。その答えは、繰り返すまでもなく明瞭である。首都ベルリンの特殊教育を牛耳る視学という有利な地位と、補助学校イデオログたらんとした使命に燃えた果敢な著作・講演活動である。またさらに有利な条件として、彼の教員としての優れた資質もあげられよう。つまりヴァイマル期補助学校の「発展」のためのモデル提示にはうってつけの条件を、フックスは兼ね備えていたのである。

そもそも補助学校生徒定義自体、すでに検討してきたように二律背反的性格を脱し切れ

ていなかった上に、補助学校の普及に伴ってますます補助学校生徒が精神薄弱理論にそぐわない状態像を示していることは、かなり広範囲の教員に認識されていた。にもかかわらず補助学校教育学の体系化は、世紀転換期補習教育形態との論争・競争を経た補助学校教員によって着手されたという経緯から、軽度精神薄弱理論を基底として組み立てられたものが、まず補助学校教育学書として出回るようになった。新進の補助学校教育学研究者による生徒像の見直しが、本格的になるのは、ヴァイマル中期からにすぎなかった。従ってフックス書の精神薄弱理論への依存は、なお根強く残った。

事実、ソビエト欠陥学者の代表的歴史書とされるザムスキーの『精神薄弱教育史』でもフックス評価は驚くほど高い(ザムスキー, 1977, 177-182)。今日の東ドイツ障害児教育学研究者のフックス評価の高さと、現特殊学校教育制度への確信は、西側先進資本主義国のインテグレーションの方向とは相反するものである。(註 17)むろんこれは、ソビエト欠陥学に追随する形でのドグマ的補助学校生徒解釈に起因すると位置づけられる。即ち、社会主義社会には資本主義経済体制下のような社会的歪みから生じる学業不振児は存在しえないというドグマである。東ドイツで現在なおフックスが評価されているのも、彼の特殊教育制度拡充への姿勢、なによりも補助学校生徒を病理学的知見から精神薄弱児と明確に定義している著作の役割を買っているのであり、その背後には西側インテグレーション理論への暗黙の批判が込められていることを見落としてはならないのである。(註 18)

ともあれ1922年に、1912年第2版の内容をそのまま踏襲した第3版が刊行された。516ページもの大著であったが、おりしも全国に相次いで設立された補助学校教員養成課程でその読者層は著しく拡大された。そして養成課程を修了した人々が、後年地域レベルで補助学校界の指導を担うケースが多かったため、結局ヴァイマル期だけでなく1960年代に入るまで補助学校教員間で必読書とみなされる程の長期にわたる影響力を持った。例えば、1962年に視学シャーデ(Schade, W.)と現場教員によってまとめられた『補助学校の仕事の一般的原理(Allgemeine Grundsätze der Arbeit in der Hilfsschule)』は、フックス書のコピーと言ってもよいような類似した原理・方法を説いている(Schade, 1962)。他にも補助学校教育学書がなかったわけではない。が、フックス書がその判りやすい補助学校生徒の定義の仕方といい、日々の教室での実践に際しての具体的な教示といい、補助学校界のバイブルとされるだけの内容を有していたことも、また紛れもない事実であった。

### 3. 3 治療教育学の極端な狭義化解釈の不統一さと問題点

#### 3. 3. 1 補助学校関係者による治療教育学の狭義化解釈の不統一さ

ヴァイマル期をドイツ治療教育学の最盛期と位置づけることが、如何に皮相的・短絡的であるのかについて、本研究はすでに種々の角度から明らかにしてきた。治療教育的処遇なる言葉は、多分に理念にすぎなかった。しかし当該期まぎれもなく補助学校関係者の主導の下で、いわゆる治療教育学の隆盛がもたらされたことも事実である。

では治療教育学イコール補助学校教育と解する者達の間で、一致した概念が当時存在していたのであろうか。これまでの西ドイツの補助学校・治療教育学史研究書は、ここにおいても奇妙なことに、1920年代一応のコンセンサスが成立していたかの如き記述をしているのである。その代表がブライディックであろう。彼はヴァイマル期に補助学校教育イコール治療教育学とする極端な狭義化が始めて理論づけられたと位置づけているが(Bleidick, 1974, 28)、これは誤りである。先に検討したように、1910年代前半補助学校教員養成課程設置要求との関わりで、治療教育学用語は補助学校教育の専門性の指標の如く用いられているからである。さらにヴァイマル期の代表的見解を幾つか例にとって比較してみるならば、ただ治療教育学用語のみが頻繁に使用されているだけで、統一した内容はなかったことが明らかとなる。以下その論証のために、当時の代表的な補助学校関係者の見解を提示する。ここでの筆者の意図は、治療教育学イコール補助学校教育とみなす風潮は存在していたものの、実態を伴わないものであったことを証明すれば十分なので、各論者の見解は必要最低限度に留めていることをことわっておきたい。

##### a) 治療教育学の極端な狭義化解釈を主張したグループ

まず精神薄弱学校としての補助学校の性格・役割を脱却し、治療教育機関・施設とみなすことによって、補助学校の専門性を確立せんとしたヴァイマル期の新動向を紹介しよう。

##### ①. エーゲンベルガー

補助学校教育を治療教育学と同一視した代表人物と言えるエーゲンベルガーは、すでに1910年頃から積極的に治療教育学用語を教員養成制度要求と合わせて補助学校界に導入せんと努めていた。この姿勢はヴァイマル期になると一段と強まる。1926年連盟大会での補助学校法に関する彼の講演は(Bericht, 1926, 102-115)、従来の連盟の主張からさらに歩を進めている。補助学校の地位向上を盲・聾等の特殊学校と同格化して語ってはいない。「補助学校は学校の性格をとりさり、治療教育施設の性格を引受けねばならない」(a. a. O., 103)のであり、「異常児のための教育施設としての治療教育学校」(a. a. O., 106)として、位置づけられているのである。従って「補助学校法は治療教育学校を生み出すものであるべきである」(a. a. O., 108)と、治療教育施設としての独自性が繰り返し強調

されている。

こうした彼の提案は、ヴァイマル期確かに補助学校界に新風を吹きこんだ。が、それは多分に補助学校教員養成課程の制度化のための方便として使われた節がある。肝心の補助学校法案の内容は連盟地方支部毎で異なっていたし、それを統一・調整して共和国補助学校法草案を提出することは、連盟首脳にとっても無理と判断されていた状況を、エーゲンベルガー自身熟知しているからである(a. a. o., 114)。結局エーゲンベルガーの補助学校イコール治療教育機関・施設とする見解は、彼が補助学校教員養成課程のオピニオン・リーダーであったことから広まっただけであって、補助学校の実践現場には定着しえないままに終わったのであった。

戦後1952年、彼は再度『治療教育学』誌に「補助学校教育学の場の再建・拡張・改革(Wiederaufbau, Ausbau, Reform im hilfsschulpädagogischen Raum)」(ZfHP, 1952, 47-51)論文を発表し、補助学校を治療教育学の専門機関とすべきとの旧来の構想を打ち出している。ここでも補助学校を治療教育機関としてよい理由として、それが教員養成課程の名称に用いられている既定の事実——補助学校界の治療教育学の導入経緯・方法を知るならば、これは奇妙な論理のすり替えである——が挙げられている(a. a. o., 47)。さらに1958年には、フライディックやベシエル等によってアナクロニズムな著書と酷評されてきた『治療教育学』を刊行し、補助学校教育学を治療教育学と同一視する自説をなお披露している。

## ②. バルチェ

「治療教育施設としての補助学校(Die Hilfsschule, eine heilpädagogische Anstalt)」(Bartsch, 1924a)や、「補助学校から治療教育施設へ(Von der Hilfsschule zur heilpädagogischen Anstalt)」(Bartsch, 1924b)という論文の表題に象徴されるように、補助学校は治療教育施設という名を用いるべきだとの説を積極的に展開したもう一人の連盟幹部は、バルチェであった(a. a. o., 173ff.)。しかし、1924年バルチェ論文でもレーゼマンの精神整形外科的演習やギュルツラーの意欲に即した体験学習等の目新しい教育方法の紹介をしつつも、なおその自主的活動の欠如を批判しているように(a. a. o., 206)、治療教育学的教育方法を提唱していた補助学校関係者の間で、一致した方法論は何ら確立してはいなかった。

1926年バルチェはライプチヒでの補助学校法制定要求の中心人物として、重ねてエーゲンベルガー的な治療教育学重視の見解を公にしている。「我々の目的はただ次のことでありうるしあってよい。即ち補助学校生徒を出来るかぎり世話し、彼らの教育と知的訓練を最善のやり方で保障し、社会生活に入り社会の一員となれる可能性を補助学校生徒に与える治療教育施設が、我々の目的なのである。・・・そしてこれはライプチヒの要求が満たされた時のみ可能なのである！」(HS, 1926, 187)

## ③. レッセル

ヴァイマル期補助学校教育学研究の新研究動向を示す書と評される『補助学校児——

その行動様式と活動形態に従った特性づけの試み(Das Hilfsschulkind. Versuch einer Charakteristik nach seinen Verhaltensweisen und Betätigungsformen.)』を1925年に刊行しているレッセルも、大きくグループ分けすればエーゲンベルガーの見解にくみする者である。1918年ハンブルクでレッセルは、他の障害児教育教員と同じ地位を要求している。その際彼はこれらの特別な専門の教職を、治療教育者(Heilpädagogen)の用語をもって概念づけている(Päd.R., 1918)。以後レッセルは、この要求に即して治療教育学用語を頻繁に使用する。1928年第12回連盟大会での講演「理念あるいは応用精神病理学としての治療教育学(Heilpädagogik als Idee oder angewandte Psychopathologie)」(Bericht, 1928, 17-36)で、「教育科学」としての補助学校教育学研究方法論の在り方を論じ、さらに1931年『治療教育学的仕事における援助(Das Helfen in der heilpädagogischen Arbeit)』によって、ハインリッヒス(Heinrichs, 1928)と並ぶヴァイマル期補助学校教育学の若手理論家の代表格となるに至る。

1928年連盟大会で、レッセル講演のコメントをしているシュヴァルム(Schwarm, K.)も、「我々は単に補助学校教員という名前だけではなくて、むしろ治療教育者という名も持つのである」(Bericht, 1928, 38)との総括をしているように、1930年前後には着実に治療教育学の極端な狭義化解釈が、補助学校界で一定の勢力を占めていたのである。

上記の補助学校関係者の見解で一致している点は、補助学校生徒を従来のように精神薄弱理論でのみ定義していないということであろう。むしろ補助学校生徒を精神薄弱児とみなさないことで、生徒の有用性を強調し、かつ補助学校制度の拡充を図るというストラテジーが全面的に出てきているのが目立つ。通常彼らの見解が――例えばエーゲンベルガーの1958年書がよくその引き合いに出される――治療教育学イコール補助学校教育とするものとみなされがちであるが、そうではない。治療教育学用語の氾濫はむしろ当時の補助学校界全体の動きとして捉えるべきであろう。1930年頃までの連盟の公式的見解は、なお先の1926年連盟規約や、ラーツの覚え書きに見られるように、精神薄弱理論に基づいて補助学校制度の存続を維持せんとしていたが、治療教育学の用語も同時に積極的に取り入れているからである。クナウアーのように、補助学校教育方法に治療教育学用語を用いることに反対する人はまれであった(HS, 1929, 331f.)。

#### b) 精神薄弱理論と治療教育学とを併用したグループ

次ぎにこうした精神薄弱理論と治療教育学を同時併用していた補助学校界の人々の代表的見解を検討してみよう。

#### ④. ラーツ

精神薄弱理論を全面に出しつつヴァイマル期連盟の主流派を率いていた代表者は、ラーツであろう。ツィーエンやヘラーの精神薄弱理論が、いわば連盟の御用学的精神薄弱理論と化しているかの様相をとるのも、ラーツの1920年の覚え書き配布による所が大き

い。

#### ⑤. クレッチマー(Kretschmer)

補助学校は連盟の1898年第1回大会時の方針通りに、あくまでも精神薄弱児学校としての性格を保持すべきだとするクレッチマーも、補助学校は特別な治療教育機関としてその専門性を主張すべきだとの見解を述べている(HS, 1927, 455)。

#### ⑥. シュニツァー

補助学校生徒は学校教育可能児に限定すべきだとし、「普通学校から補助学校レベルの児童は一掃しなければならない。また補助学校は重い精神薄弱児から解放されなければならない」(Bericht, 1926, 46)という見解を述べるシュニツァーもまた、補助学校名称を「治療教育学的教育機関(Heilpädagogische Lehranstalt)」にすべきだと提案している。なぜならば補助学校という名称は、両親や補助学校生徒に、侮辱やさげすみの言葉として受け止められがちであるからとの理由を彼は挙げている(a. a. 0., 46)。従ってこうした補助学校の位置づけをする彼が、促進学級生徒の中に補助学校対象児が混在している点に、批判を向けるのは当然のことであろう。「今や程度の差はあれ促進学級は補助学校に属すべき・・・精神薄弱児のための溜め池となっている」(a. a. 0., 48)との嘆きをもらしつつ、それ故にこそ「専門知識のある治療教育者」が補助学校生徒の判別をし(a. a. 0., 48)、「補助学校の業績を正しく評価することができる」(a. a. 0., 49)ようにすることが必要なのだと述べている。ただし彼の批判はあくまで補助学校制度確立の意図が先立っていたのであり、病気等の理由で学業に遅れをきたしている児童を引き受けるという本来の役割に促進学級が徹する限りにおいては、承認しうる存在であった(a. a. 0., 51)。これは当代の補助学校関係者の代表的な促進学級の位置づけ方であった。

#### ⑦. フックス

1912年補助学校教育学体系化の祖となる代表作を著したフックスは、まずライン・トリューパーの下で教育病理学・治療教育学を学び、実践した人物であった。従ってその治療教育学の解釈は、エーゲンベルガーやバルチェのように極端に狭いものではない。社会教育学や児童保護事業への並々ならぬ関心の高さは、彼がなおシュトリュンペルやトリューパーの研究系譜に連なる人物であったことを物語っている。

フックスのヴァイマル期の治療教育学の解釈の仕方を端的に示しているのは、1927年の特殊学校法案であろう。それによれば全ての特殊学校教員は治療教育者の名称で呼ばれる。特殊学校とみなされる範囲は極めて広い。補助学校や盲・聾・肢体不自由・病虚弱の学校・施設、さらに矯正施設や森林学校のような保養施設も含まれている。また特殊学校教員は学校種別毎にそれに相応する教育養成が必要とされ、民衆学校教員レベルを資格要件とする一年間の治療教育学アカデミーでの教育と、それに引き続く特殊学校教員試験の制度化が、法案に盛り込まれている。さらに彼の治療教育学の広義化解釈を示すものとして、こうした治療教育学教員養成は、上述の特殊学校に勤務を予定する者だけでなく、促進学級教員や学業不振児等に個別授業をする教員、夏期林間学校や幼稚園の教員、児童

施設の保母等も対象とするべきだとしている点は、やはり注目に値する構想であろう(HS, 1927, 334f.)。

むろんこうしたフックスの治療教育学構想は彼独自のものではなかった。ヴァイマル期治療教育学用語は、すでに障害児教育分野に留まらず、児童保護事業界にも普及しており、社会事業学校や幼稚園・保母養成所でも治療教育学を科目に加える所が出てきている。いわば治療教育学は教育界・児童保護事業界の新しい専門技術を示唆する流行語となっていたのである。が、広義の治療教育学解釈の提示にもかかわらず、フックスの場合でも法案に先立つ意図説明の箇所では、補助学校教育運動が治療教育学の発展に多大な貢献をしたとの見解が、強調されているのが目を引く(a. a. O., 332)。つまり相対的に見て広義的解釈をしている様相を呈しつつも、実際には補助学校教育学に比重を置いているのであって、補助学校イデオログの面目がなお如実に出てくるものといえよう。

#### ⑧. フレンツェル

ヴァイマル期補助学校教育学テキストとしてよく使用されたフレンツェルの『補助学校教育学—補助学校での教育・授業・保護』では、一応治療教育学の一分野として補助学校教育学が位置づけられている。即ち「1. 聾啞教育制度(難聴) 2. 盲教育制度(弱視、盲聾重複) 3. 精神薄弱教育制度・補助学校制度・白痴施設学校 4. 教護教育制度(精神低格) 5. 肢体不自由教育制度 6. てんかん保護制度(精神病保護)」(Frenzel, 1922, 8f.)である。だが、これはフレンツェルの治療教育学の広義化を意味するものではなかった。彼の補助学校教育学もまた精神薄弱理論が中核に据えられており、治療教育学分野の相互関係も補助学校教育学体系に利する方向でのみ解釈されてしまっているからである。

即ち、補助学校教育学イコール治療教育学とする元凶を作っていたのは、何もエーゲンベルガーやバルチェだけではないのである。フックスやフレンツェルは、全障害児を対象にしたかなり広義的な治療教育学解釈をしている。しかしながら、彼らはなお精神薄弱理論を補助学校教育学体系化の前提にしており、かつ補助学校教育学の専門性確立という使命感を先行させていた。つまり究極的には、治療教育学用語を補助学校サイドに有利なように組み入れていたにすぎなかったのである。

#### c) 治療教育学の学的中立性を保持したグループ

補助学校教員のような利益優先型でなく、ドイツ語圏治療教育学界の研究に促進的役割を果たした研究者達の理論形成への取り組みが、ヴァイマル期あったことも再度言及しておかねばなるまい。その筆頭としてスイスのチューリッヒ大学の治療教育学講座の長ハンゼルマンや、治療教育学会議の定期的開催、並びにその名誉議長に選出されていたヘラーの活動等が挙げられる。就中ナチ体制下での治療教育学の歪曲化に対するハンゼルマンとヘラーの学的立場の保持のための相互協力と、国際的な組織化への闘いは、あるべき研究者の姿勢として範に足るものである(OKADA, 1989)。



また1911年に初版が出され、1934年に第2版改訂版全2巻となる『治療教育学百科事典ハンドブック(Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik)』は、数あるドイツ治療教育学文献の中でも最も普及度の高かったものである。その治療教育学概念・対象は、一応広義と狭義の二側面からまとめられている(EHHP, 1934, 1082ff.)。さらに1927年ベルリンでの治療教育学週間の会合で好評を博したシュプランガー(Spranger, E.)の講演「普通学校教育学の枠組みの中での治療教育学(Die Heilpädagogik im Rahmen der Normalschulpädagogik)」も、ヴァイマル期の教育学研究水準の高さの一指標となろう。

しかし繰り返すまでもなく、この第三のグループがヴァイマル期の治療教育学の普及の主導権を握っていたのではなかった。個々人の優れた研究成果と、それを特定分野の制度の正当化にのみ利用する方向とは、かみ合うはずはなかったからである。

以上で、一応ヴァイマル期の補助学校界で影響を与えていた人物の治療教育学解釈の比較を終えたい。ここに挙げた例はむろん氷山の一角に過ぎない。だが、筆者の意図するところはこれでもって十分説明できたものと思われる。ヴァイマル期ドイツ治療教育学の名声は、世界の特殊教育の最先端を行くものとしてあまねく人の知る所となる。だが、治療教育学として普及していたその内容は今まで見てきたように、はなはだしく片寄ったものであった。こうした補助学校関係者の見解の不統一さにもかかわらず、補助学校教育学がヴァイマル期治療教育学界をリードするかのような様相を呈していたのは、ひとえに連盟の組織力に拠る所が大きかった。肝心の補助学校生徒の定義さえ統一されてはいないのに、補助学校関係者が補助学校での治療教育学的教育方法の駆使を当然の如く考えていた背景には、補助学校教育学の専門性の弱さを覆い隠さねばならないという共通認識があったからに他ならない。即ち、補助学校の普及のみを第一義としていた連盟の戦略に即して、精神薄弱理論に依拠して補助学校教育学を体系化したフックスやフレンツェル等の補助学校イデオログの企図と、治療教育学を標榜して補助学校教育の専門性を強固にせんとしたエーゲンベルガーやバルチェ等の治療教育学重視派の見解とが、時には反発し時には混在したままで、ヴァイマル期から1960年代に至るまで同時並行的に活用されていった所に、治療教育学理論のアナクロニズムの真の元凶があったと言えよう。

### 3. 3. 2 治療教育学の極端な狭義化解釈の問題点

治療教育学の極端な狭義化解釈は、何故問題とされねばならないのか。これは序にも述べたように、本研究が解明課題の第一に掲げてきているものである故に、ここで全般にわたるこれまでの検討結果を要約的に示しておくことが、必要であろう。

治療教育学の極端な狭義化をアナクロニズムとし、それが問題であったことの指摘はすでにベッセルやブライディックによってなされている。が、第I部で検討したように、優れた歴史的センスを持つ両者の治療教育学理論史分析に、共通している欠点は、それが補助学校教育学体系化過程そのものの問題であったことにまで論及していないことである。否1960、70年代の時点では、まだ気づいていなかったと言ってよかろう。それ故彼らの狭義化に対する批判内容は、いま一つ明確ではない。ただ治療教育学は本来全ての障害をもつ子どもを対象とする学であり、補助学校生徒だけに適用するのは近視眼的であるという批判に終始しているにすぎない。

しかし今までの筆者の検討からすでに明らかなように、治療教育学の極端な狭義化は、アナクロニズムといった批判だけではすまされない歴史性を持っている。狭義化の真の問題点はそこにあるのではない。「狭義化解釈が何故出てきたのか。それと現代西ドイツ学習障害児教育学の行き詰まりとはいかなる関連性があるのか。」この問題を避けたあるいはその繋がりに気づかない狭義化批判は、説得力に欠けるものであると言わざるをえない。一方前節で分析したように、狭義化を提唱していた当の補助学校関係者の間でも、治療教育学概念・対象の位置づけは統一性を欠いていた。にもかかわらず、治療教育学をイコール補助学校教育学とする極端な狭義化がヴァイマル期広まったのは、連盟の組織力以外の何ものでもなかった。従ってやはり連盟の専門職化のための戦略と関わりで、アナクロニズム批判の内容が問われねばならないのである。

以下、ヴァイマル期に補助学校教育界に定着する補助学校教育学イコール治療教育学の問題点を、それが西ドイツ学習障害児学校と共に「発達」してきた学習障害児教育学の行き詰まりと、どのように関わっているかの観点から整理し直してみたい。

ヴァイマル期の新教育運動の高揚の中で、補助学校教員達も時流に乗り、新しい教育理念をさらに提唱していく必要があった。学校会議で何らの成果も得れなかった連盟の焦りは大きかった。1880、90年代初期補助学校教員達が先取りに実践していた劣悪な民衆学校教育への批判、学科の詰め込み主義教育に代わる児童の個性・能力に応じた個別的な教育的配慮、家庭教育を重視し両親との定期的な連絡・話し合いの場を設けたこと等々は、ヴァイマル期すでに教育界では目新しいことではなかった。補助学校制度確立のために、今や別の教育的特色を打ち出すことが要求されていた。基礎学校制度の導入による能力主義教育体制の拡大・強化との関わりから、補助学校それ自体の存在意義を主張していく路線が正当視され出した。さもなければ補助学校制度の拡大を理由づけることは、

難しかったからである。

すでに教員間で広く用いられていた各種心理検査の結果は、多くの補助学校生徒が普通児とそう差があるわけではないことを示していた。精神薄弱理論のみに依拠して補助学校の必要性を納得させていくのは、理論上すでに無理があった。ここに補助学校界で治療教育学が活躍の場を見出したといえる。治療教育的実践という言葉は、補助学校の専門性を表す格好の手段とみなされたのである。が、それは様々な補助学校関係者によって恣意的に用いられていた面が強く、統一した内容を有してはいなかった。そこで治療教育学の極端な狭義化の代表者であったエーゲンベルガーやバルチェ等の補助学校を治療教育施設とすべしとの見解は、治療教育学の用語の普及程も重んじられることはなく、補助学校界の主流を形成するには至らなかったのである。これが、ヴァイマル期治療教育学の最盛期なるものの実態であった。

厳格な判定を下すならば、治療教育学なる言葉の乱用があっただけであり、治療教育学的諸施設・機関や教員養成コースの名がその用語を冠していたからといって、何か特別優れた専門性があったわけではないのである。精神薄弱理論に代わる治療教育学用語の普及は、一種のモードにすぎなかったのであり、この点で今日のインテグレーションの用語の氾濫と類似した面があると指摘できよう。単なるスローガンの要求や著作に記された教育理念だけを取り上げて、その進取性云々を継承すべき「教育的遺産」として位置づけても、それは歴史科学的分析手法とはいえないのである。

また補助学校教育学の体系化過程ですでに明らかにされたように、この虚構の「学」は補助学校教員養成コースと表裏一体の形をとって登場し、かつその著者達が講師として補助学校教育学の普及に努めたため、補助学校教育の専門性確立に都合のよい理論だけが教えられることになった。治療教育学の極端な狭義化解釈が急速に進むのは、こうした1910年代前半からの補助学校教員養成コースを媒介とする組織的なアジテーター活動抜きにはありえなかった、といっても過言ではない。とりわけ1920年代初頭に各地の教員養成課程が、おしなべて治療教育学の用語をコース名に使用したことによって、補助学校教員に治療教育学は身近なものとして浸透していった。先にみたようにヴァイマル期治療教育学を補助学校教育学とみなす派の中でも、定義は一致していなかった。にもかかわらず、治療教育学の狭義化解釈がヴァイマル期補助学校界に速やかに定着しえたのは、ひとえにエーゲンベルガーの養成課程をモデルとする連盟の宣伝力にあったといえよう。そしてこれがインフレーション経験を経た教員層の心理的後遺症と重複して、補助学校教育運動はヴァイマル期保守的・反共和国的な一勢力となっていくのである。補助学校は生徒の学習権保障の場というよりは、普通学校との接触を欠く孤立した障害児教育制度の枠に子どもを閉じ込め、「バカ学校」の卒業生とのレッテルを張り付け、種々のハンディを後の社会生活にもたらす元凶となったのである。治療教育学の極端な狭義化解釈は、まさにかような利益優先型教員運動による専門職化のための一定の理論操作の産物であったこと、ここにこそ問題が凝縮しているといえよう。

### 3. 4 治療教育学の歪曲化

#### 3. 4. 1 補助学校連盟の職業イデオロギー-確立の手段としての治療教育学

##### a) 補助学校連盟の職業イデオロギーの特徴

今までの分析から、治療教育学の極端な狭義化解釈が何故生じたのかについては、連盟の役割が大きかったことが明らかになったものと思われる。1910年代前半連盟が目ざした補助学校教員の専門職化は、見事にヴァイマル期定着し、誇るべき治療教育学の「教育的遺産」として戦後西ドイツにおいても継承されていくことになる。本研究の終節では、補助学校教員は民衆学校教員とは違う治療教育学的専門職であるとの考えが定着しえた理由を、連盟主導の補助学校教育運動の中で形成された職業イデオロギーとの関連で総合的に整理し、1930年代初頭からのドイツ治療教育学の歪曲化への一筋の道を明らかにしたい。

##### ①. 補助学校教員運動の精神的バックボーンの欺瞞性-職業神話の形成

補助学校教員運動においては、まず初期はカリタスの使命感が大きな役割を演じ、次いで教育的ヒロイズムの意図的鼓舞が精神的バックボーンとなっている。

初期補助学校教員全般に共通してみられるカリタスの使命感は、1890、1900年代ブルジョア社会改良思想が、社会事業分野の主力となりつつあったことと無縁ではない。市民社会としては後進的性格が強かった第二帝政期ドイツにあってこのブルジョア社会改良思想の実践が、多少とも当時の都市貧困問題に関心を寄せる者には、魅力のある生き方とみなされていたことは、キールホルンやフックスの活動歴が物語っている。1910年代から補助学校界での新教育運動的理論家と目されるラーツは、カーライル(Carlyle, T.)とトルストイ(Tolstoi, L.)を精神的バックボーンとしている(Bericht, 1911, 49)。(註19)

しかしながらカリタスの使命感は、急速な産業化と都市化の進行、並びに第一次大戦後のブルジョア中産階層の没落の中でしだいに色あせた考えとなっていく。代わって登場するのが、教育的ヒロイズムである。「補助学校での仕事は、民衆学校よりもはるかに困難である。なぜならば教育対象-精神薄弱児-が、素質に欠陥を持っているからである」(Frenzel, 1922, 18)とのフレンツェル見解は、当代の補助学校教員の共通認識として定着していた。ヴァイマル期補助学校教育の困難性の強調から、一種の教育的ヒロイズムが生じてくるようになるのも偶然ではない。初期補助学校教育運動の推進力となっていたカリタスの動機が薄れ、サラリーマン化したデモ・シカ型補助学校教員が増えていたこと、それを鼓舞する役割が補助学校教育学に期待され、教員養成課程を通して理想的補助学校教員像が上から形成されていったからである。

むろんドイツ治療教育学が、ポップ書(Bopp, 1930)に代表されるように、伝統的に神学を重んじていたことも、こうした補助学校教員の職業神話形成に深く関わっていたことは

いうまでもない。ヴァイマル期の治療教育学の極端な狭義化解釈の定着によって、補助学校教員には治療教育学はあるべき教育理念として意識されつつあっただけに、神学的見解から導かれた天職としての補助学校教員像もまた抵抗なく耳に入っていた。レーゼマンの感慨「治療教育学の趨勢、補助学校の理念の中には・・・深きキリスト教の、カリタスの、そして母性主義の無限の価値が横たわっている。・・・我々の仕事は犠牲と献身であった」(HS, 1933, 369f.) は、即当時の補助学校教員層の代表的見解でもあった。

要するに本来教育対象との直接的なふれあいを通じて、かつその置かれている生活状況の把握を通じて、自発的に形成されるべき教育への情熱が、上からある意図の下に教示されたドグマに転化した所に補助学校教員運動の悲劇があったといえよう。

## ②. 補助学校教育運動の社会性の欠如

しかし、教育的ヒロイズムに彩られた天職としての障害児教育という職業神話が、専門家としての立場の誇示と直結して教育現場に波及していく一方で、補助学校生徒の多くが低階層・貧困家庭の出自であるという社会的条件への洞察力は、逆に弱くなっていった。医学からの精神薄弱理論と治療教育学が、都合のよい形で連盟に利用されたことも補助学校教育運動の社会問題への関心を弱めることになった。補助学校教育学なる専門の「学」体系が、学校の教育条件の貧しさを隠蔽し、補助学校生徒の欠陥のみを強調する機能を果たしたことによって、補助学校教員の社会的視野をより狭めてしまったのである。

運動の社会性欠如の要因としては、さらに補助学校がプロイセン社会政策の一環として登場したという経緯も考慮せねばなるまい。補助学校の普及は、1892年と94年のプロイセン省令が引きがねとなっていた。民衆学校そのものがまだ劣悪な教育条件下にあったにもかかわらず、あえて経費のかかる補助学校を新設することがプロイセン政府主導で決められたのは、それが90年代前半という時期であったという「幸運」さと関わっているよう。ビスマルク失脚後のヴィルヘルム二世治世下のドイツは、一時期かなりリベラルな社会政策が試みられるからである。ヨーロッパ随一の躍進ぶりを示していたドイツ資本主義の裏面、都市部を中心に蔓延していた貧困問題の拡大と、年々勢力を拡大しつつあった社会民主党への脅威から、社会問題解決への政府の積極的介入が政策課題として浮上してきていたのである。にもかかわらず、否それだからこそ補助学校教育運動は、当初から社会批判的見地をはなはだしく欠くはめになったのである。

## ③. 補助学校連盟による専門職化の内容の偏り

専門職化・専門化そのものが悪いわけではない。が、補助学校史上で問題としなければならぬのは、本来専門の学として一般の民衆学校教育学から切り離す必要性のなかった補助学校教育学が、補助学校の制度的確立を旨とした補助学校イデオログによって、意図的に専門的様相を装ったということであろう。フックスによる虚構の「学」としての補助学校教育学の体系化は、その典型である。また1910年代から始まる治療教育学的専門職としての補助学校教員養成の要求も、他の治療教育者との同一の地位・報酬を確保するという目標に引きずられたものであった。民衆学校教育学との共通点の多さを隠蔽し、

特殊な教育学であることを強調する必要性は、ここから出てきていたのである。

そもそもプロフェッショナルであることを目ざすならば、次ぎの二面を兼ね備えていなければならない。(1). 対象である子どもの学習権の保障と、(2). 補助学校教育の啓蒙と教職の確立である。だが、初期補助学校教員達には多少とも共通意識としてあった(1)の側面は、連盟設立以後急速に薄れ、補助学校確立のために(2)のみが優先された所に、補助学校教育運動の最大の問題点があったといえよう。あまつさえ(2)の動機から発する補助学校制度の確立志向は、補助学校の量的「発達」に伴って初期補助学校の恵まれた教育条件——少人数学級と優れた教員の配置——を悪化させ、逆に(1)の子どもの学習権保障にマイナスに作用するという現象さえ生じてくるのである。

#### ④. 補助学校の正当化論理の駆使と役割の誇大宣伝

補助学校教育運動は、連盟結成以来常にいかなる時代にあっても補助学校拡大策に終始していた。それ故補助学校の役割——軽度精神薄弱理論による否定的・悲観的児童観に支配されていたとしても——を、必要以上に誇大宣伝する傾向にあったことに留意せねばなるまい。従って、「真の精神薄弱児学校」たる虚像作りは言うまでもなく、補助学校の正当化のために様々な補助学校の役割が、連盟関係の文献では強調されている。

例えば、「補助学校は単なる学校ではなく、治療教育学的専門施設なのである。」「補助学校は将来の社会事業費の節約に繋がる。」「民衆学校教員の負担を軽減し、その教育効率を促進できる。」「民衆学校では放置されがちな補助学校対象児は、補助学校において始めて個別的な効果ある教育を受けることができる。」「放置すれば粗大ごみになりがちな補助学校生徒を、低賃金労働者として有効に活用することができる」等々である。論者によって、また時代によって、こうした補助学校正当化論理の重点の置き方に差異は見られるものの、その基底に共通するものは、補助学校制度の確立であった。インフレーション後(HS, 1924, 18f.)、さらには社会ダーウィニズムの思潮が猛威をふるう1930年初頭から、この種のトーンは一段と強まる。たとえ実際に資料に即して一応認められうる補助学校の機能は、ヴァイマル期からの民衆学校負担軽減機能と、ナチズム期中期からの低賃金労働者育成機能だけにすぎなかったとしてもである。

#### ⑤. 学校教育の場の選択肢の抑圧・隠蔽

補助学校教育運動が、学業不振児や精神薄弱児の学校教育の場の選択肢の抑圧・隠蔽に深く関わっていたことは、すでに明らかにしてきた。補助学校教育運動が、もしも組織至上主義を取らず、謙虚にあるべき学校教育の可能性を求める姿勢を持っていたとしたらという観点から補助学校教育運動を整理しなおすと、次ぎの三つが多様な教育選択の道がありえた時期である。(1). ベルリン並列学級の試みが始まる1898年頃からの数年間 (2). 学童数が減少するヴァイマル期、特に1924年からの数年間 (3). 1950年代から60年代にかけての補助学校再建期・拡大期

(1)はともあれ、(2)の時期は学童数の減少から、民衆学校教育条件は少なくとも都市部ではかなり改善されており、本来ならば普通学校と補助学校教員との学業不振児問題緩和の

協力関係が成立しえてもよいはずであった。が、補助学校教育運動はその方向を採らなかった。民衆学校からの落ちこぼれを一手に引き受けるという片寄った関係でしかなかった。ヴァイマル期中間層としての補助学校教員の経済的基盤の弱体化と、インフレーション後の潜在的な経済的不安感が、給与条件の良い補助学校教員職の維持と結び付き、盲・聾学校教員と同じ治療教育者の地位・待遇を求める意図的なセグリゲーション方針が貫かれたのであった。ここにおいて補助学校縮小の方向で補助学校生徒を見つめ直すという配慮は決定的に欠けるはめになったのである。そして戦後の補助学校再建期にも、なおヴァイマル期のこうした補助学校拡大策が「教育的遺産」として継承されてしまい、学業不振児の学校教育の場の選択肢の抑圧・隠蔽を強化したといえよう。

#### ⑥. 障害児教育・社会事業分野での特殊ドイツ的職業イデオロギーの普及と優生学的社会政策の先取り

ヴァイマル期の社会民主党権担当による社会政策の理念の定着は、経済・政治的不安定要因と絡み合って、社会事業や障害児教育に携わる人々をして、彼らの仕事の正当化のために、常にその効率性・有用性を宣伝する傾向を助長させた。インフレーションの悪夢が冷め切らない内に、1929年暮れに経済恐慌が生じ、社会政策・教育政策分野での経費削減問題は、あるべき社会国家的理念を保持したい良心派においても、緊急の解決課題となっていた。必然的に効率の悪いケースを切り捨てていくことで、自らの仕事の専門性・有用性を示すという企図が第一義的に働くようになる。「希望のもてないケース」を排除する傾向はナチズム期障害児者政策の最大の特徴であるが、かような治療教育学の歪曲化とも言える傾向は、すでに1930年代初頭から社会事業・障害児教育分野で生じてくる現象であった。

当該期の連盟の職業イデオロギー上の方針もまた、こうした優生学的社会政策の先取りにあった。その際、ここで我々が確認しておかねばならない点は、それが決して補助学校界にのみ限定されてはいなかったということであろう。民衆学校教員層と高等学校教員層との中間に位置する中間学校教員と補助学校教員との類似した政治的保守的傾向についてはベリング(Bölling, 1983, 92ff.)が、つとに指摘している。この点でエルガー・ルットガルトの補助学校教員史研究は(Ellger-Rüttgardt, 1980)、他の類似分野での同種の利益団体化の傾向に目配りを欠いているとの批判は免れえない。ヴァイマル期社会国家理念の浸透とその実現度との懸隔は、戦争とインフレーションによる中産階層の没落によって財政難と人手不足に悩まされていた民間社会事業団体でも深刻な解決課題であったからである。従って、そうした当代の社会事業・児童保護事業・教育諸団体との社会史的比較考察を抜きにしたエルガー・ルットガルトの補助学校教員の利益団体化の論述は、一面的すぎる分析手法であると言えよう。

以上、連盟による補助学校教育の専門化と教員の専門職化によって形成されえた特殊ドイツ的といつてよい職業イデオロギーの特徴を、1930年代ドイツ治療教育学の歪曲化

への道に連なる動向に焦点を当てて、要約的に提示してきた。近年、史学界の話題をさらっているのが「ドイツ特有の道」の是非であり、ドイツ近代の権威主義的・非自由主義的体質如何の問題であるが(イリ-ブラックボーン, 1983)、少なくとも学校拡大にのみ徹した補助学校教育運動――あたかも領土拡張の野心を教育界で具現するかの如く――に関しては、厳然としてそれは存在していたと言えるのではあるまいか。

#### b) 職業イデオロギーの確立による治療教育学の「教育的遺産」の根強さ

さて、前述の如き連盟による職業イデオロギーをバックにした治療教育学的専門職としての補助学校教員像の大部分は、1950、60年代西ドイツ特殊教育教員養成課程にも、何等違和感なく引き継がれていく。

連盟がかような職業イデオロギーを確立し、かくも長期的にわたってそれを持続しえたのは、次ぎの四点にわたる要求貫徹の成果に依るものと見なしてよからう。即ち、(1). 独自の学校形態を要求 (2). 生徒の特殊性を要求 (3). 固有の学としての補助学校教育学の要求 (4). 特別な教員グループの存在を要求、である(Bleidick und Ellger-Rüttgardt, 1978, 59ff.)。このブライディックとエルガー-ルットガルトによって、仮設的に示された視点を本研究の内容に即して言い換えるならば、次ぎのようにまとめられよう。

- (1). 連盟幹部達は民衆学校に付随した補習教育形態とは違う独自の学校形態を求めている。
- (2). それ故に補助学校生徒が普通児とは異なる特殊な児童であることを強調することによって、補助学校の必要性を主張した。
- (3). ここから民衆学校教育とは別の特殊教育たる補助学校教育が体系化された。
- (4). さらにそれを教えるための場として補助学校教員養成コースが設立され、資格試験を経て民衆学校教員とは違う特別な教員職が正当化されえたのである。

その際、専門職化のための道具立てとして連盟が積極的に活用したのが、医学的権威性と密着していた精神薄弱理論であり、治療教育学であった。ヴァイマル期以降精神薄弱理論が相対的に勢力を弱めていく時期には、それだけに一層補助学校教育と同義語的に用いられていた治療教育学の活躍は目立つことになる。

さらに重視せねばならないのは、時間の経緯と共にこの(1)から(4)までの連盟の要求が、一環した輪のような機能を持ち、相互に作用しつつ補助学校制度の定着度を深めていったことであろう。制度は一度成立するや、制度維持・拡張の機能が前面に出やすくなる。ましてやそれが職業的利益と結び付き、「学的」装いを保っている場合はなおさらである。補助学校・学習障害児学校という学校制度そのものが、よほど問題的局面を露呈しない限り、上述のような重層構造的な鎖は断ち切れえないといっても過言ではあるまい。そしてかような組織至上主義・拡張主義を当の教育運動の指導者達が真摯に反省することはまれである。なぜならば、運動や制度が量的に「発展」することは、即彼らの功績になる場合が多いからである。



1970年代前半に学習障害児学校批判が噴出したにもかかわらず、当の学校の存在を理論面で支えてきた学習障害児教育学への批判はすぐには出てこなかった。学そのものの批判が時期的な遅れを呈するのは、第I部第1章でも指摘したように、以下の理由によるものであろう。

- (1). 戦後西ドイツの学習障害児教育学研究者達が、学習障害児学校の「発展」と教員養成課程の大学昇格化に目を奪われて、そうした制度に追随する形で「学的」体系化に力を入れたこと。
- (2). その際、補助学校教育学の内容の不統一さや矛盾を十分検討せずに、おしなべてこれをヴァイマル期の治療教育学の「教育的遺産」とし、その継承をむしろ誇りにし、学習障害児教育学を精緻なものとしていったこと、の二点である。

ここにベッセルやブライディック等が、治療教育学の極端な狭義化をアナクロニズムと指摘しつつも、彼ら自身がなおそれが主たる内容であったヴァイマル期治療教育学の隆盛は肯定するという矛盾した論理が、学習障害児教育界の定説となっていた主因があったとみなしてよかろう。事実、1977年いちやく従来 of 学習障害児教育学体系の放棄宣言とも受け取れる定義をしているブライディック自身が、80年代後半にドイツ語圏治療教育学理論書の金字塔とされる主著『障害児教育学』の全面的廃棄を決定するまで、なお7、8年の歳月を要しているからである。学習障害児学校や教員養成制度と密着して「学的」体系化されていた西ドイツ学習障害児教育学の重層構造的理論形成の全体的把握が、その学校の「発達」を支えてきた当の研究者達にとっては、如何に困難なものであるかの証左となろう。むろんかかる虚構の「学」が、かくも長きにわたって容認されていたのは、今まで考察を重ねてきたように、連盟による職業イデオロギーの強固な定着にあったことは言うまでもなからう。(註20)

### 3. 4. 2 優生学的治療教育学の台頭と治療教育学体系化の挫折

#### a) 補助学校教育界での優生学的治療教育学の台頭と受容

ヴァイマル期も補助学校教育運動は補助学校存続を第一義にし、その保守的・利益団体的性格をより強化していったわけであるが、これは1929年暮れからドイツ経済が未曾有の混乱に陥るや、直ちに優生学的治療教育学を受け入れていく下地となった。1930年プロイセンは、補助学校教員養成課程の開催を32年10月まで延期する。1931年8月の緊急令以降補助学校教員の給与の優遇処置が撤廃された(HS, 1931, 513f.)。これへの連盟の姿勢は明確であった。異議申し立てが、すぐさま連盟の組織活動として組まれた(a. a. O., 641ff.)。

こうした補助学校存続危機から、最高決定機関たる代表者会議や隔年毎に開催されていた連盟大会の指導を待つまでもなく、すでに連盟地方支部レベルから補助学校の廃止・縮小を恐れる教員の利害との関わりで、補助学校制度の維持を図ることが至上命令の如くみなされるようになっていった。1930年5月のヴェッテンベルクの連盟による補助学校指針の大幅な変更を皮切りに、同種の補助学校制度維持策は、各地の支部で相次いで出てくる。ヴァイマル期視学フックスの指導下で特殊学校制度の模範の地と評されていたベルリン・ブランデンブルク支部では、1931年12月集会で、緊急令下での補助学校の維持困難への暗い予感から、それに対する補助学校教員の組織的闘いと優生学的運動への積極的関与の方針が定められている(HS, 1932, 119ff.)。1932年5月ヴェストファーレン支部大会でも、補助学校廃止への危機感は先鋭化している(a. a. O., 372)。

すでにナチ政権掌握以前の段階で、即ち1930年代初頭から、補助学校界では優生学的治療教育学観が急速に支持され出し、ナチズム期補助学校政策を率先して実施する動きが主流となってくるのである。実際1930年9月選挙のナチ党の一大躍進は、教員の属する中間層の支持なしにはありえなかった。その大半が、生活不安や先行きの見通しの不明瞭さから安易にナチ党に接近したのであり、ヴァイマル期末期ナチ・イデオロギーを支持していく保守革命の新勢力となったのである(黜, 1986, 265-266)。(註 21)

断種や安楽死に関する論議は、すでにドイツでの民族至上主義の高揚に呼応するかの如く、1910年代前半から活発に出てきている。ヴァイマル期の政治・経済的不安定はこれをさらに昂進させた。革命・反革命の過激な左翼・右翼思想に依拠することをよしとしない一般大衆にとっても、インフレーション時のプロレタリアートへの生活転落経験とヴァイマル社会国家理念への甘い期待の交錯する中で、しだいに必要な役に立つ者を優先した社会事業や障害児教育を無意識の中に支持する心的基盤を作りつつあった。むしろこうした優生学論議は、当初はもっぱら大学で教鞭を執っていた医学・生物学研究者や法律家といった、直接社会事業や障害児教育にタッチしていない層から提起された。その代表的文献は1920年に刊行され、激しい賛否両論を招いた医師ビンデング(Binding, K.)

と法律家ホッヒェ(Hoche, A.)の『生きる価値なき生命絶滅の禁止解除(Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens)』であろう。

連盟大会で露骨な優生学的治療教育学見解がでてくるのは、1926年エーゲンベルガーの補助学校法制定要求の講演を契機にしてである。法案内容をめぐる論議の中で補助学校教員シュヴェンダー(Schwender, H.)は、「補助学校は民族の健康に奉仕したいし、民族の健康を擁護する。補助学校法の中に人種の悪化を防ぐことができるような規定を取り入れることに、大賛成である。自分個人としては、例えば精神薄弱者の結婚には大反対である」(Bericht, 1926, 112f.)との主張をしている。以後強度の差異はあれ、連盟機関誌『補助学校』や関連文献に、人種学・優生学的社会政策に付和雷同する治療教育学観が増加してくる。本研究の主課題は治療教育学の狭義化に焦点を絞っているため、優生学との関連を考察することは間接的關係を探ることにすぎない。とはいえ利益団体色の強い補助学校教育運動が、補助学校拡大のために治療教育学理論史上の誤りを導いた経緯を知るならば、補助学校制度擁護策としてのナチ障害児政策の先取り、即ち優生学的治療教育学観への傾倒にも言及しておく必要がある。以下簡単にナチズム期障害児政策に直結するこの下からのファシズム教員運動の動向を辿ってみたい。(註 22)

そもそもヴァイマル民主政は、極左勢力や旧支配層から距離を置く社会民主党右派の政権担当に当初依存していたこともあって、経済国家としての基盤の弱さにもかかわらず、社会国家的機能を同時並行的に政策課題として掲げざるをえなかったというジレンマをもって登場した。それを背景に当該期都市部を中心に、社会事業・障害児教育分野でも一定の進展がみられるのであるが、これが未曾有のインフレーションを体験した人々に、新たな不満を呼び起こす一因となった。経済力を回復させる相対的安定期、1924年から29年大恐慌までの時期においても、すでに外交・経済政策面のヴァイマル政府の弱腰への不信感は高まっていた。「強力なドイツ帝国の再建」によるドイツ民族精神の回復と、生活の豊かさ・安定を求める利害関心は、重なり合って巷の声となりつつあった。一方1929年暮れからの経済恐慌によって、「大砲かバターか」の選挙スローガンを立ててきた社会民主党改良主義の物質的基盤は根こそぎ剥奪された。

多分に見掛け倒しの内容であったとはいえヴァイマル期の社会国家的機能は、ここにその動きを停止する。経済危機の進行の中で社会政策・教育政策に強い圧力がかけられ、これに対処すべく1930年頃から教員や社会事業従事者達の間で、不要な効果の薄い分野の経費はカットし、効率的な質の高い社会政策・教育政策を推し進めるべきだとの優生学的治療教育学観が情動的に支持されていった。先に全貯蓄を失い経済的にはプロレタリアートに転落していた中間層に属する彼らは、高まる生活不安・危機意識から、政治行動においても自らの職場においても、この時期極めて急進化した選択へと突っ走っていくのである。

当該期補助学校界での対応は、同時期に始まる補助学校教員の特別待遇給与削減に反発

しつつ、ストラテギーとして「如何に補助学校が経済的にも教育的にも社会政策的にも効率のよい存在であるか」を対外的に訴え、かつ自らも範を示していくことに重点が置かれた。優生学的治療教育学観が、ここでせきを切ったように補助学校界に流れ込んでいったのである。「補助学校」誌上では、1932年シュミット(Schmidt, H.)の「補助学校と優生学(Hilfsschule und Eugenik)」や、1933年ブライトバルス(Breitbarth, M.)の「民族向上と人種衛生問題の中での治療教育者(Der Heilpädagog in der Frage der Volksaufartung und Rassenhygiene)」が、巻頭論文として掲載されている。その主旨はほぼ押し並べて、1933年のレーゼマン論文「治療教育学と優生学(Heilpädagogik und Eugenik)」(Lesemann, 1933a)と似たり寄ったりであった。「優生学と治療教育学は、いつの日か存在するであろう人間生命への絶対的価値を認めるものである。優生学と治療教育学は、生命の絶対的価値を拠り所とし、それ故に生きる価値なき生命の殺戮を拒否するのである。治療教育学と優生学は、遺伝病者の任意の断種の必要性について一致している」(a. a. O., 153)と、治療教育学と優生学の統一的把握は自明のことと位置づけられているのである。

こうした補助学校教員達の付和雷同的なナチ・イデオロギーの摂取は、何を目的としていたのであろうか。1932年のヴィーガント(Wiegand, A.)論文「補助学校拡大の考えとそれへの道(Gedanken und Wege zum Ausbau der Hilfsschule)」(HS, 1932, 552-562)が、いみじくも「補助学校が困難な時を終えることができたなら・・・おそらく補助学校の第三番目の最盛期が始まるだろう」(a. a. O., 562)とナチズム期補助学校の「発展」の歩みを的確に予測しているように、補助学校制度の存続・拡大こそが優先されるべきだと考えていたのである。

連盟ではこのナチ党の急躍進の時期に、第一議長レーゼマンを先頭にナチに追随していく教育方針を取っている。例えば1932年2月の時点で学校政策上の補助学校の位置確保のために、「新たに我々は今日政党政治に中立の立場をとるか、依存ないしは結合するかかの決定を迫られている。連盟は相変わらず厳格極まる中立性を保っている。しかし、今成立している政党や・・・新たに出てきている政党が、我々の理念や要求に、ただ原則だけでなく実践上いかなる立場をとっているのかを、連盟のメンバーの活動を通して手探りで調べてみなければならない」(a. a. O., 172)との呼び掛けを行っている。ナチ党が、同年7月選挙でさらに票を倍増させ第一党にのしあがり、政権の座へ近づくや、よりこうした連盟側の親ナチ姿勢は顕著になる。「第一議長は、現在の補助学校政策の全状況についての自ら示した概観の中で、まず第一に国家政治的状况について触れている。最近の選挙によってそれはどのようになっているのか。そして・・・連盟と補助学校の重要性を繰り返し申告することが、相変わらず幹部の課題であるということ強調する。・・・連盟幹部の話し合いでは、我々はいかなる政党であろうとも区別なく我々の仕事のために働かねばならないとのだという見解を明らかにしている」(a. a. O., 680f.)との報告が出されている

のである。

かかる補助学校連盟のナチ党への傾斜は、同時期最大の勢力を誇っていたドイツ教員連盟とはやはり対照的であるといわざるをえない。ドイツ教員連盟は、政治的には一応中立の立場を取っていた。しかも日和見主義的な成り行き任せの政治・教育情勢分析をする主流派に対して、反ナチを標榜して1932年ロストックの代表者会議では、ハンブルクとザクセン支部によるヴァイマル共和国民主政擁護の動議さえ提出されているからである(Bölling, 1983, 134f.)。(註 23)

ヒトラー政権掌握後の1933年5月、連盟代表者会議は大幅な人事交替を強制されるが、この席上レーゼマンは一応第一議長のポストは降ろされたものの、なお事務局長を任され、次ぎのような治療教育学・補助学校教育への誇りと、ヒトラー讃辞の講演を行っている。「我々が尽力している理念は永遠である。治療教育学と補助学校教育は、永遠に存続するだろう！ 治療教育学の傾向性の中に、補助学校の理念の中に、本来の価値が横たわっているのだ。・・・我々は今日もはや没落と墮落の兆候下にはいない。再興隆と再起の星の下にいる。我々はこの時代を身を以て知ることを誇りに思う。全ドイツ民族の鍛練と新生という偉大なる仕事の一員として寄与してよいことを誇りに思う。指導者として我々にその運命を授けてくれた人のために、我々は祈る。私と一緒に声を合わせて叫ぼうではないか。我々の尊敬する陸軍元帥ヒンデブルク大統領と敬愛するアドルフ・ヒトラー首相に、全ドイツ民族と、われわれが尽力している理念に。勝利万歳！勝利万歳！勝利万歳！」(HS, 1933, 369)

むろん筆者は、レーゼマンの個人攻撃を意図してここで引用を重ねているのではない。リーダーとしての組織維持に対する責任感から、彼の発言はなお考慮すべき余地があるからである。しかし問題とすべきことは、こうした自らの利益優先型の視野の狭さが、当時の補助学校教員の大多数の处世術であったという点であろう。(註 24) 1932年12月のベルリン補助学校生徒家族調査では、親の三分の二が失業中との結果が報告され、補助学校教育条件の悪化を嘆いているものの(HS, 1933, 341)、その論文の副題が「優生学への貢献(Ein Beitrag zur Eugenik)」とあるように、社会問題への批判精神はここでもはなはだしく欠けていた。しかし、20世紀初頭からの補助学校教育運動の戦略を見るならば、レーゼマンに代表されるような補助学校教員による優生学的治療教育学の先取りと、当時まだ補助学校政策にあまり関心のなかったナチ上層部への補助学校制度の宣伝活動は(Höck, 1979, 72f.)、むしろ当たり前の選択肢であったのかもしれない。

1938年待望の補助学校制度の法的基盤が確立する。だが、それはフックスが求めた真の精神薄弱教育の場の意味に相応しい集合学級の廃止を定めたものに過ぎなかった(DS, 1938, 376)。またすでにこの時点で軽度精神薄弱児の補助学校からの積極的排除も始まっていた。片や普通学校からの生徒の転校が急増し、統計上補助学校制度はなお順調な「発

展」を続けるのである。さらに1942年ヴァイマル期補助学校教育学の研究成果と実践が、ほぼ全面的に採用された補助学校指導要領がまとめられる。これは今日的視点から見ても評価に耐えうるものとはいえ、普通学校の負担軽減機能たる補助学校の役割を明確にし、遺伝・人種保護施策の一環として補助学校を位置づけ、児童を民族共同体の有能な一員にするといった目標を掲げていた(Amtlicher Schulanzeiger für den Regierungsbezirk Oberbayern, 1942, 51)。この指導要領が作成されたのは独ソ戦の直前に当たり、戦時労働力不足の深刻化を反映し、低廉な労働力として補助学校生徒に熱い期待が寄せられていた時期でもあった。むろん以後戦局の急激な悪化によって、現実には補助学校の「発展」は不可能となるのである。

要するに、伝統的に補助学校界の利益優先のために補助学校教育学体系化に努めてきた補助学校教育運動の方針を知るならば、補助学校教員が1930年初頭以来常にナチ優生学的治療教育学に先じる形で、補助学校教育学をまたもや自らにとっても体制にとっても都合の良い御用学とすることにためらいがなかったのは当然といえよう。

#### b) ナチ障害児者政策と補助学校界の反応

こうした優生学思想を具体的に実施したのが、ナチ障害児者政策の最大の特徴である。いわずもがな断種と安楽死計画である。これまで補助学校教員が断種・安楽死計画に加担してはいなかったとの見解が一般的であった。が、近年著しく進展しているナチズム期社会政策史研究や施設史研究の成果は、教会関係者や児童保護事業従事者・障害児教育教員達の協力なしに、断種や安楽死計画用書類が整えられなかった事実を、次々と明らかにしている。(註25)

補助学校連盟のナチ障害児者政策への抵抗・抗議は、組織的には皆無である。それどころか昨今の調査では、かなりの協力をしていた例が指摘されている。バイエルンでは連盟組織は、エーゲンベルガーやナチ黨員レッシュ(Lesch, E.)の指導で1938年まで温存され、さらに補助学校教員養成課程も1941/42年まで三年おきに開催される程の庇護を受けている(Höck, 303ff.)。他地域に比べても目立つバイエルン補助学校教員養成課程の優遇処置は、レッシュがトルナウと合い並ぶナチズム期補助学校教員側の指導者であり、文部省のコールバッハ(Kohlbach, G.)を介してナチ補助学校政策推進に尽力していたということと無縁ではないのである。事実コールバッハは全国レベルの統一的補助学校教員養成構想を立てているからである(a. a. O., 309)。

断種の対象の筆頭を占めたのは精神薄弱者であった(Bock, 1986, 302f.)。従って、すでに20世紀初頭から横行していた「補助学校生徒は精神薄弱児」という固定観念の下に、補助学校卒業生や補助学校にいる生徒が最大の犠牲者となった。そして断種手術施行に際しての親の不安や動揺を静めるための説得役をつとめたのが、他ならぬ補助学校教員であった(Höck, 94ff.)。

しかしながら推定30万から35万人にも及ぶ断種の犠牲者の救済は、今日模範的ともいえる民主化を成し遂げた西ドイツ社会にあっても、その遅れは甚だしい。ユダヤ人グループや政治的信条からの反ナチ活動が、戦後大々的にナチ下での実態解明に乗り出し、種々の補償を取り付けたのに対して、これは異常とも思える程の遅れである。何故なのか。断種の犠牲者達は、ほぼおしなべて戦後西ドイツ社会の繁栄から取り残された人々であった。元補助学校生徒やその家族の大半は社会的弱者であった。彼らは自らの人権擁護に立ち上がる術を知らず、従ってロビー団体を形成する力もなかった。ヴァイマル期補助学校教員主導型運動の独走を許容した論理は、ここでもなお機能したのである。

ちなみにバイエルンでナチズム期補助学校教員養成課程の指導をしていたレッシュは、戦後も補助学校再建と教員養成課程の充実に勤め、第一人者として活躍をし続ける。レッシュだけではない。1933年以降連盟の幹部の座を形式的に追われたり、一介の平教員であった人々の中にも、消極的あるいは積極的にナチ障害児政策に協力した者が少からずいた。(註26)戦後もこうした教員達はほぼ順調に補助学校界で活動し続け、中にはレーゼマンのように大御所的存在として、1950年代さらに60年代まで数々の荣誉に包まれていた人物もいるのである。彼ら自身教員経験を踏まえて、戦後時たま補助学校教育の歴史に関する発言や記述を行っているが、ヴァイマル期の反共和国・ナチ支持姿勢やナチズム期の活動は一切カットされている。(註27)

1949年4月西ドイツで再建されたドイツ補助学校連盟(Verband Deutscher Hilfsschulen)は、1898年以来の連盟の伝統とドイツ治療教育学の名声とを遵守し、補助学校制度の拡充を目ざしている(ZfHP, 1949, 3f. und 8f.)。(註28)しかし、1949年再建時の連盟幹部の伝統重視の傾向は、同時に悪しき治療教育学の極端な狭義化を温存させることを意味していた。「補助学校理念万歳！」(a. a. 0., 1949, 6)との戦後最初の連盟大会開催に先立って行われた補助学校代表者会議での報告は、ヴァイマル期の治療教育学の「教育的遺産」の直接的継承者たることを、誇らしげに宣言するものでもあった。引き続き連盟大会でのシュピラー(Spieler, J.)講演「治療教育学の制度と状態(Wesen und Stand der Heilpädagogik)」(1949)でも、「治療教育学はまさにドイツにおいて誇りに足る系譜を示している。・・・治療教育学はこれまでの発展と成果を誇りにすることができる。」(a. a. 0., 10)「補助学校教育の運命は・・・治療教育学の運命と結び付いている。我々は1932年に中止した所から再び関係をつけていかねばならない」(a. a. 0., 24)と、「中断」されていたヴァイマル期治療教育学への回帰が当然のことと位置づけられ、「自立した学として治療教育学の発展への道を切り開いた」(ZfHP, 1949, 8)ことが、1933年以前の連盟の功績とみなされているのである。

だが、受け継ぐべき「教育的遺産」なるものは存在していたのだろうか？ 戦後補助学校界が指針として依拠したのは、1942年指導要領であった。確かにそれは、ヴァイマル期若手理論家達の補助学校教育実践・研究の成果を反映し、トルナウの悲願を込めた

ものであった。しかし、それは同時に断種・安楽死計画というナチ障害児政策と一体化したいわば妥協の産物、ヤヌスの顔をした教育政策でもあった。その時代に補助学校教員であった者の多くが間接的にせよ協力した断種手術の犠牲者――元教え子の補助学校卒業生達への処遇は、同大会で何ら言及されることはなかった。

社会国家西ドイツでその救済処置が取られるのは、ようやく1980年一時金40万円が支払われることで始まったにすぎない(Rudnick, 1985, 178)。



序でも指摘しておいたように、伝統を誇る西ドイツ学習障害児教育学の破綻理由の最たるものは、1960年代さらには70年代に入ってもなお軽度精神薄弱理論の影響を払拭しきれなかったことにつきる。そして実に半世紀以上にもわたり「効力」を発揮し続けた虚構の「学」たる補助学校教育学の徹底した見直しが、何故かくも遅れざるをえなかったのかは、本研究の全体を通じて語られてきたことと思う。この点を中心に、第Ⅲ部のまとめに入って行くことにしよう。

ヴァイマル期における治療教育学の隆盛とはその大半が治療教育学イコール補助学校教育学とする補助学校サイドで作られた解釈、治療教育学の極端な狭義化の流布に過ぎなかった。実態は何等統一性を持ちえなかった補助学校を支えるための一道具として治療教育学の用語が頻繁に活用されていたと言ってよい。学としての装いを凝らしつつも、それは肝心の対象児の定義さえまなぬ確たる理論体系を欠いたものであった。

にもかかわらず、戦後西ドイツの補助学校教育界では1942年指導要領が幅を利かせ、同時にヴァイマル期治療教育学の全面的な受容が一般的であったように、なお軽度精神薄弱理論と治療教育学との双方を「教育的遺産」として継承し続けた。かくして1970年代までひたすら歯止めなき学校拡大策が取られたのである。

すでに1950、60年代研究者の間で、補助学校生徒像の見直しに発する「学」への懐疑は散発的にせよ挙がっており、また学習障害児学校批判が1970年代前半相次いで出ていたというのに、その学体系の破綻が特殊教育界で全面的に認められるのが1980年代前半に過ぎなかったという遅すぎる反省は、虚構の「学」の伝統性の強さを指し示して余りある。既存の特殊学校制度に合わせて体系化された「学」が、教員集団の利害と絡み合い、さらに教員養成制度と鎖の輪の如く直結する時、正当なる真実を語る理論であるかの如き錯覚をもたらす度合が如何に強くなるのかの格好の証明となろう。

第Ⅰ部のシュトリュンベルに始まるドイツ治療教育学理論の狭義化とその新型治療教育施設での実践から、第Ⅱ部での補助学校対補習教育形態との争いを経て、第Ⅲ部の補助学校教育学体系化による「盤石」な補助学校制度の確立に至るまで、常に一人の人物が関わっているのがわかる。補助学校教育界の最大の「貢献者」、当代きっての補助学校イデオログと言えるフックスその人である。

ベルリン並列学級の挫折が示しているように、補習教育形態でなく補助学校形態をとることを人々に納得させしめる上での証明となったのが原級復帰率の低さであった。しかながら、ここで看過できぬことは、原級復帰ができないということと、原級復帰をさせないということとの決定的な違いである。同じ結果をもたらすとはいえ、ここには雲泥の差がある。にもかかわらず、原級復帰率の低さは、即補習教育の否定、補助学校の受容に直結していった。それを支えたのが1901年補助学校連盟決定であり、1905年プロイセ

ン省令であった。かくして多様な治療教育学的実践の成果の功もなく、1910年頃補助学校連盟の勝利が確定する。だが、補助学校の実態はなお混沌としていた。知能テストでは、民衆学校生徒と大差がない補助学校生徒も結構多かった。第二帝政期の劣悪な民衆学校教育条件や、敗戦並びにヴァイマル期の経済悪化から、一般児童の教育環境も必ずしも良好とは言えなかったからである。

とはいえ、補助学校は精神薄弱児学校として、自他共に教育界で市民権を得るようになる。ここにおいてフックスに始まる虚構の「学」、軽度精神薄弱理論に基づく補助学校教育学の登場が大きな役割を演じた。20世紀初頭補助学校は「真の精神薄弱児学校」としての装いを凝らして登場し、「精神薄弱児学校」としてまず制度的確立を目ざした。その理論的支柱が、専門の学たる補助学校教育学であった。補助学校生徒の多くが精神薄弱児ではないことが明るみにされるヴァイマル期においても、なお軽度精神薄弱理論は補助学校教員養成コースや補助学校教育学のテキストを通して、根強い影響力を与え続けた。そもそも「補助学校教育学の専門性とは何か」を十分問うこともなく、かつ生徒の実態には半ば目を閉ざしつつ開始された補助学校教育学の学体系化志向であったが、それが利益擁護団体色を年毎に強化していた補助学校連盟の要求に即していたが故、補助学校の拡大に伴い、「学」の歪みが一層強化されていくことになる。

補助学校教育運動は20世紀初頭以来の姿勢を、ヴァイマル期前半の教育改革の時期においても保持していた。その主導権は、極めて限られた補助学校関係者の手中にあった。補助学校生徒の実像は、ヴァイマル期末期に至るまでの省令や補助学校連盟の公的見解では、「真の精神薄弱児学校」という錦のみ旗の中に隠蔽されたままであった。この視点を基軸にしつつ、同時に治療教育学界や民衆学校教育界での補助学校の過度な宣伝活動の展開と、時には威圧的ともいえる補助学校反対論者への敵対や、都合の悪い論議は回避ないしは無視するというストラテギーを重ね合わせて考察するならば、そこには自ずと次のような結論が浮かび上がってくる。

①. まず「作られた精神薄弱児学校」の担い手となるのがキールホルンの率いる補助学校連盟であった。次いでその路線を踏襲したフックスによって、補助学校は精神薄弱児学校としての「証明」を得る。その際に用いられた具体的な手段としては、(1). 歴史・統計の作為による補助学校「発展」の正当化 (2). 軽度精神薄弱理論に基づく補助学校教育学の構築と養成コースを通してのその定着 (3). 治療教育学の専門性の一方的切り取りによる特殊教育への積極的組み入れ、の三点を挙げることができよう。

②. さらに補助学校連盟側の資料分析に際しては、以下の運動方針に留意せねばならないことも確認された。(1). 「真の精神薄弱児学校」像作りが第一義となっていたこと、従って補助学校生徒像の記述も、精神薄弱児であることを所与の事実とする傾向が支配的であった。(2). またいかなる時期にあっても、補助学校存続維持が優先され、それと直結した形で補助学校を正当化する論理が駆使されていた。この二大方針の貫徹を前提とし、常に本

音と建て前とを使い分けて補助学校連盟が運動を推進してきたことは、本研究を通して解明されえたものと思われる。

③. またヴァイマル期治療教育学の用語が補助学校界に氾濫していたのは事実であるが、それは補助学校拡大策に資する場合にのみ活用されたのであって、それ以上の意味も役割も持ちえなかった。補助学校界に治療教育学が普及した理由は、(1). 補助学校の制度的基盤の弱さの故に、他の盲・聾等の特殊学校教員と同一の治療教育学的専門職であることを誇示する必要があったこと、(2). 補助学校生徒の増加と心理検査の導入によってある程度生徒の実態に即した把握をする必要が出てきていたにもかかわらず、補助学校教育の専門性は断固確保しなければならなかったこと、の二点にまとめられよう。ここに従来の軽度精神薄弱理論から治療教育学へと、補助学校教育学の理論的支柱が移行していく主因があったと見てよい。しかし、そこにはヴァイマル期の補助学校の実態と同様に、個々バラバラの解釈があっただけで、補助学校界で何等かの一致した治療教育学の見解が成立していたわけではない。ここにその成立期から統一のなさという点でのみ一貫性を有していた補助学校像の矛盾が露呈されていると言えよう。

要するに治療教育学の極端な狭義化解釈の元凶は、既存の学校制度に捉われた学体系の道具と化した所に凝縮していたのである。理論と実践の懸隔、これこそがドイツ治療教育学の特徴であった。ベ歇尔やブライディックに至るまでの治療教育学研究の誤謬、就中狭義化批判のあいまいさは、この理論と実践の懸隔の検討を怠っていたからに他ならない。シュトリュンベルの教育病理学とコッホ精神低格概念に始まる軽度知的・行動異常児研究の成果が、民衆学校の落ちこぼれ児童に適用され、さらに時の教育界の要求と合致して補助学校が理にかなった教育形態として承認されていくにつれて、いつの間にか学校組織の維持・拡大を支える理論に転化してしまうこと、ここにこそ単にアナクロニズムとの批判だけではすまされないドイツ治療教育学理論の最大の問題点があったのである。

こうした西ドイツにおける特殊教育の学体系の破綻の直接的契機は、繰り返すまでもなくフックスに代表される軽度精神薄弱理論を前提として組み立てられた虚構の「学」、補助学校教育学の形成過程そのものにまで溯る。この間の半世紀以上にもわたる理論的誤謬の全容解明は、1980年代前半まで徹底して学界の論議の対象にされることはなかった。しかも、フックス以来の軽度精神薄弱理論の支配下に長年あった西ドイツ学習障害児教育学に育まれた世代が現場教員として勤務している所では、専門の名において今だ否定的・悲観的児童観が支配的であり、昨今摩擦がなお生じていることも事実である。特殊な学校から特殊な養成コースに至るまで、普通学校からの分離をひたすら目ざして構築されていた重層構造的な学校制度を支える「学」であった補助学校教育学・学習障害児教育学の自己主張の強さは、80年代学界の動向が変化した後も根強く残存している。一度「学」として市民権を得た理論・実践を容易には払拭しきれないジレンマが、学習障害児学校の現場の実状でもある。しかしながら、西ドイツ特殊学校制度と特殊教育の転換期とも言

える80年代を振り返るならば、着実に総合的な障害児教育学構築が主流として定着していることは明らかである。戦後ドイツ語圏で最も影響力のあった治療教育学理論研究者ブライディック自身による過去の理論書の廃棄宣言は、まさにかような新時代への幕開けの確かなる証左であると言えよう。

以上、三部にわたってドイツ治療教育学研究の興隆からその変容さらに歪曲への過程を、治療教育学の極端な狭義化解釈という特異な教育現象を主軸に据えながら考察してきた。それは本質的には、19世紀末からのドイツ治療教育学研究の軽度知的・行動異常児分野での学的水準の高さと、補助学校という民衆学校教育からの独立を求めてやまなかった教員運動の、相剋の歴史でもあった。補助学校の正当化のために、元来中立的意味合いをもっていた治療教育学が、補助学校教育の専門性を誇示する道具として利用されたのである。補助学校はその制度的存在を、補助学校教育学なる「学」に依拠して、論理的整合性をもたせたることに成功したのである。

以下、これまでの考察から導かれる主要な論点を、現代的課題解決の視点から総括的に再整理することによって、本研究の結論としたい。

①. 西ドイツにおける治療教育学理論の研究手法、並びに伝統的な学習障害児教育学の「学」体系化の問題から、本研究の総括的考察を行うと次のようになる。

ドイツ治療教育学理論史における狭義化の問題とは、畢竟補助学校教育学の問題でもあった。だが、従来の治療教育学・補助学校史研究で、この両概念の相関・相剋関係を論じたものは皆無であった。治療教育学の極端な狭義化、補助学校教育学との同一化を、アナクロニズムと指摘していた治療教育学・学習障害児教育学分野の研究者は、1960年代からいたにもかかわらずである。その解明の遅れた最大の理由は、なによりも「学」としての市民権をすでに得ていた西ドイツ学習障害児教育学の体系そのものにあった。

第I部で明らかにしたように、1890年シュトリュンベル『教育病理学』以降の治療教育学の狭義化傾向の台頭と、それを補助学校教育学として解釈する極端な狭義化とは、その研究系譜においても、治療教育学体系化の意図においても、明確に峻別して考察せねばならない概念であった。にもかかわらず補助学校の普及と共に、その教育関係者の量的増大と補助学校教育運動のアジテーター的な治療教育学的言辞に目を奪われて、あたかも補助学校教育界が治療教育学界のリーダーシップを取っているかの如き錯覚を、当の補助学校関係者にもたらしたのみならず、他の治療教育学分野の人々にもそう思わせる程の「発展」ぶりを示したのである。

かくして戦後西ドイツでは、ヴァイマル期のドイツ治療教育学の最盛期の「教育的遺産」は、何の疑問もなく踏襲されていった。それが、ナチズム期治療教育学とはあたかも別の学体系であるかの如き信念を持ってである。しかし、継承された治療教育学の「教育的遺産」なるものの大半は、フックス以来の軽度精神薄弱理論の影響を脱し切れていない補助学校教育学そのものであった。フライディックが陥った罠、戦後西ドイツ治療教育学理論史上の金字塔と評された彼の書『障害児教育学』の最大の誤りは、ここにあったのである。

②. 現代西ドイツ特殊学校制度の改革課題であるインテグレーションを主軸にしつつ、本研究で対象とした時期の位置づけを明確にするならば、以下のように整理できよう。

インテグレーションやセグリゲーションの問題は、現在の学校教育だけに限定される概念ではなかった。ドイツ初等学校史上の最大のインテグレーションは、19世紀中葉にすでに民衆学校再編過程で行われているからである。19世紀前半から中葉にかけての種々の教育機関、即ち孤児院・感化院・障害児施設・工場学校等の学校制度への吸収合併は、初等教育制度の確立に際しての第一段階の手段であった。が、プロイセン型の上からの公教育制度の確立と就学率の急増とは、一般大衆子弟の教育条件がまだ十分保障されていなかった19世紀にあっては、落ちこぼれ児童の問題を顕在化させずにはすまされなかった。かくして19世紀後半貧児学校の名称に代表される教育形態が、再度公教育の場で補習教育形態という代替機能として再認識されるようになる。つまりこの時期の補習教育形態は民衆学校制度再編というインテグレーション過程での一産物でもあった。しかし、こうした小規模な民衆学校内での補習では学業不振児問題の増幅をくいといめられず、ここに新たな教育形態として補助学校設立というセグリゲーション志向の運動が登場することになる。

要するにこれまでの補助学校史研究の誤りは、補助学校教育運動がドイツ公教育制度の一大再編過程の中で生まれた鬼子であることを自覚しえなかったという点につきるといっても過言ではあるまい。19世紀末の補助学校教育運動の生成から、現在の学習障害児学校の行き詰まりに至るまでの衰退の歴史そのものが、未熟なインテグレーションから新たなセグリゲーションへの、さらに複線型学校制度の是正を求めるセグリゲーションからインテグレーションへの回帰に他ならないのであり、従ってこの点では、補助学校教育運動は歴史的必然性をもって登場したかの如く位置づけることは可能であろう。だが、すでに考察を重ねてきたように、補助学校教育運動は普通学校制度の中にその存在基盤を求めてもよい、否普通学校内での補習教育形態としての方途を探るべき教育条件が整っていた時点でさえも、特殊学校としての補助学校の歯止めなき拡大策に走った。ヴァイマル期並びに戦後の教育改革の時期にあっても、補助学校教員運動の利益団体的性格は変わらず、一貫して補助学校拡大という従来路線を継承してきた点は、今日的視点からみて大いなる誤りであったと言わざるをえない。たとえセグリゲーションによる補助学校教育の一定の効用はあったとしても、旧型障害児施設から新型学校制度による障害児教育の場の推移が歴史的必然性をもっているものであり、セグリゲーションが学校史上の時代思潮であった点を考慮に入れてもである。

③. 治療教育学理論史並びに障害児教育・福祉史研究における資料分析・取り扱いという歴史学の主眼たる解釈の在り方から、本研究を通観すれば次のように言えよう。

補助学校教育運動は、1896年から補助学校連盟の組織化を担った一部補助学校教育関係者の方針が支配的な閉鎖的・保守的傾向性をもつものであった。彼らの補助学校生徒

イコール精神薄弱児とする論理は、補助学校を正当化するためのいわば要求にすぎなかったのであるが、時のプロイセン社会政策・教育政策の一定の進展下でまとめられた補助学校省令に支えられて、補助学校教育形態は、他の類似教育形態を圧して1910年頃勝利する。と同時に、補助学校イデオログの活躍が始まる。実際の補助学校は、大半が統一形態などもちえるものではなく、その欠点を最もよく認識していたのは、当の補助学校教育運動の指導者達であったからである。

ここより意図的な補助学校の成立史の作為と、補助学校の「発展」ぶりを示す統計操作が始まるのである。さらにこうした歪められた歴史資料・統計を下地にして、誤りを重ねていくという歴史研究上のシジフォスの神話が成立する。補助学校は補習教育形態を克服した上に成立し、補助学校教育運動は精神薄弱教育を目ざしていたのだという補助学校史伝説なるものが、ここに生まれたのである。昨今まで西ドイツ特殊教育界の常識とさえなっていたこの伝説的定説が、統一の実態を持ちえなかった補助学校の「発展」に寄与する所は極めて大きかった。

そもそも学習障害児学校生徒の実態の把握が困難であることは、ほぼ衆目の一致する所となっている。今日のように大学間の交流が盛んで、教員養成制度の統一調整が容易になっており、学習障害児教育学の概念・対象の統一化のための条件が整っていても、「学習障害児学校と何なのか？」の定義には、困難がつきまとう。ましてや補助学校成立期の補助学校や生徒の実態を、歴史資料に基づき正しく捉えていくことは極めて難しい。各地・各校によって、さらに担当教員や校長の恣意によって、数年毎に生徒受入れ基準が変わるといっても、始終あったからである。にもかかわらず、メッケル・ヘック・エルガー・ロットガルト等の70年代後半の研究成果が出るまでの補助学校史研究は、本来捉えられない補助学校の統一像記述に終始し、精神薄弱児学校史の起源であるかのような錯覚をもたらしてきた。この奇妙な現象こそ、補助学校史の歴史的作為の賜物に他ならなかったのである。補助学校の実態を知るならば、すっきりした結論など出しえないにもかかわらず、明確なる補助学校像が存在しえたのは、ここに理由を求めることができる。

世紀転換期のドイツ治療教育学理論発展の指標たる狭義化解釈の台頭、即ち軽度知的・行動異常児研究の成果は、1910年頃から補助学校教育学の学的装いのための道具と化し、一方的に切り取られ、歪曲化していくことになる。それを進めたものは、補助学校教員によって組織された補助学校連盟の歯止めなき補助学校拡大戦略であった。劣悪な民衆学校教育条件改革へのカリタスの動機から出発した補助学校教育運動が、個々人の良心的意図とは別にいつの間にか独り歩きを始め、特殊な障害児教育学としての補助学校教育学が体系化されてしまったこと、そして一度形成された「学」は、既存の補助学校制度と密着してさらに「発展」し、半世紀以上にもわたって教育現場で多大な力をふるったということ、1980年代前半非難の最後の矢を浴びて、その旧来の「教育的遺産」を放棄せざるをえなくなった西ドイツ学習障害児教育学の問題は、まさにこうした歴史過程そのものの中に潜んでいたのである。

継承すべき真の治療教育学理論・実践は、今なお優れた治療教育学理念を提示するゲオルゲンス・ダイnhルトであり、治療教育学広義化への可能性を秘めていたトリューパーやヘラー等の新型治療教育施設の実践であった。1980年代前半、旧来の「教育的遺産」が払拭された後、西ドイツで登場しつつあるのは、まさに既存の特殊学校制度に拘泥されない治療教育学理論の広義化を目ざす研究動向である。インテグレーション理念を学校教育の場に限定せず、地域社会にまで拡げ、障害児者並びに障害を持つ恐れのある者の予防まで包括していく方向を目ざすならば、必然的に障害児教育・福祉に関して、治療教育学・社会福祉(Sozialarbeit)・社会教育学(Sozialpädagogik)の三領域の理論統合が必要となってくる(Gröschke, 1986, 119ff.)。(註29)シュベックの『治療教育学システム(System Heilpädagogik)』(Speck, 1987)、及びメッケルの『治療教育学の歴史』(Möckel, 1988)の研究書は、こうした治療教育学の概念・対象の広義化解釈を志向した最新の研究成果として位置づけることができよう。

本研究の内容から直接導かれる未決の課題、即ち世紀転換期に登場し、ヴァイマル期に社会国家理念に支えられて一部都市の児童保護事業分野で試みられた治療教育学の広義化解釈の理論・実践史研究、並びに治療教育学の歪曲化からナチズム期優生学的障害児者政策に至る実態解明も、かような新しい治療教育学研究の軌道の上にある。合わせて今後の筆者の研究課題としたい。



## 第 I 部の注

1) また地域によっては、1%という所もあった。ここでも学習障害児学校生徒の発生率の統計の読み方に注意を払わねばならないことがわかる。

2) しかしながら、学習障害児学校・学習障害問題を社会問題にのみ還元させる姿勢は避けねばなるまい。確かに社会的・経済的に不利な階層に属する学習障害児は多い。その一例として、外国人労働者子弟が言語・文化の差から学習障害児となりやすいことが、しばしば指摘されている。だが、学習障害児学校生徒の比率よりも、ハウプト・シュールレ生徒の外国人労働者子弟率の方がはるかに高いことに十分留意すべきであろう。確かに西ドイツでは、特殊学校対象児になる比率が1970年代後半から上昇している(Sander, 1984, 23f.)。が、逆にスイスでは、1960、70年代初頭まで特殊学校生徒の外国人労働者子弟率が高かったが、以後労働許可の厳格な審査の故に減少しているという事実は重視すべきであろう(Kobi, 1988, 279)。

学習障害児の原因を社会的条件に求めたい余りに、ネオ・マルキスト派の障害児研究者に見られる新たな偏見助長をもたらすような一方的な統計提示は、その意図は社会的弱者救済のためであるとしても、避けるべきであろう。

3) 1973年暮れのオイル・ショック以降のヨーロッパ諸国と比べると、日本は1970年代極めて順調な経済発展を遂げた。今や名実共にヨーロッパ政治・経済の牽引力であるドイツにあっても、70年代中葉からの経済・社会政策の舵取りは容易なことではなかった。従って、インテグレーション学校政策では、最も進んでいるとされるハンブルクにあっても、オイル・ショック以降の教育予算カットにより、障害児の普通学校での教育実践は遅々とした歩みである(Kehl, 1985, 331f.)。しかし、インテグレーションの進度を安易に学校設備面だけで比較する傾向は、慎まねばなるまい。教育政策の枠を越えた社会政策の分野になると、民主化度の高さ、社会権の保障、社会的弱者を擁護する政策課題の明確化等々は、ドイツがまぎれもなく西欧型民主政治の模範たりうる要素を備えていることを示して余りあるからである。

4) この点に関する我が国での研究としては荒川智『ドイツ障害児教育史研究——補助学校教育の確立と変容』(1990)が挙げられよう。筆者が西ドイツ在住ということもあって、荒川氏の研究に関しては筑波大学教育学系修士論文「ドイツ補助学校の成立と展開——学習障害児教育の今日的問題構造の形成」までしか目を通していない。上掲書の存在は本年夏大阪教育大学井谷善則氏の連絡で知り、郵送の不手際も重なってそれを入手しえたのは9月中旬であったため、本論文の中でこれを取り上げる余裕はないものの、さしあたり以下の点を疑問として出しておく。

荒川氏の研究は、補助学校が精神薄弱児学校から学業不振児のための学習障害児学校へ

と性格を転化させていったのか否か、即ち生徒構成に1920年代明確な変化があったのかどうかについて、『治療教育学』誌上におけるミシュケル・ホフマン論争(1972)の論点に依拠して着手されている。しかし、筆者はこの論争は同時期に同誌に掲載されたメッケル(1972)やエルガー・ロットガルト(1973)論文において、すでに分析手法の方向は出ているものと判断している。事実1970年代後半からの彼らの一連の歴史研究—メッケル(1976a, 1976b, 1976c, 1979a, 1981)・ヘック(1979)・エルガー・ロットガルト(1978, 1980, 1981)・ブライディック(1978, 1981b)等—によって、補助学校生徒構成の変化という補助学校史上の定説は否定されているからである。補助学校はいかなる時においても統一像をもちえなかったものであり、補助学校教員自体ヴァイマル期末期まで補助学校の性格・役割に関して統一的理解に達しえなかったことは、メッケル・ヘック・エルガー・ロットガルトがとくに明らかにしていることである。

むしろ歴史学は解釈を重視すべき学である以上、先行研究の分析も各論者の問題意識・視点と関わって多様な幅をもつものとはいえ、上掲の70年代後半から80年代初頭の一連の研究成果の主たるものは荒川氏の論文・著書にも参考文献として記されているだけに、先行研究の検討の仕方には、疑問をもたざるをえない。

5) 1980年代に出された歴史研究著作としては先に挙げたエルガー・ロットガルト(1980)—実質的には1979年博士論文としてまとめられている—を除くと、以下のようなものしかない。

- (1). Bleidick, U. (Bearbeiter): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschule in Braunschweig. Braunschweig 1981b.
- (2). Fittje, H.: Beiträge zu einer Revision der Hilfsschulgeschichte von den Anfängen bis 1918. Diss. Oldenburg 1986.
- (3). Frühauf, T.: Schulische Rehabilitation durch Rückschulung. Historische Entwicklung, Modelle und empirische Analysen reintegrativer Förderung lernbehinderter Schüler. Marburg 1986.
- (4). Willand, H.: Die Hilfsschule als differenzierende Einrichtung des Niederen Schulwesens. Zur Entstehungsgeschichte der Hilfsschule in Städten der ehemaligen preussischen Rheinprovinz und ihr Verhältnis zur Volksschule. In: H. Willand (Hrsg.): Sonderpädagogik im Umbruch. Berlin 1987, S. 1-66.

(1)はブライディックやエルガー・ロットガルトの1973年論文に仮設的に示されている課題を究明した一成果である。が、研究対象はキールホルンとブラウンシュヴァイク補助学校に限定されている。(2)は成立期補助学校を類型化して分析している点で、新しい視点を出しているが、1918年までしか取り扱っていない。(3)の歴史の章は原級復帰の実態解明を主軸にしている点では注目に値するが、叙述の大部分は従来研究成果の焼き直しに過ぎない。(4)はライン地域の補助学校並びに補習教育形態に関する小論文である。

1970年代後半に比べると、80年代はこれといった研究成果がない。歴史分野での

研究者養成の困難さが第一の理由として挙げられる。が、さらに第二の理由として、次のような研究動向が考えられる。70年代後半優れた成果をまとめえた人々—メッケル・ヘック・エルガー—ルットガルト—は、70年代前半のインテグレーション教育志向の高まりの最中に噴出した学習障害児学校批判を歴史研究手法によって解明しようとの鮮烈な問題意識を持っていた。そして彼らによって、補助学校が精神薄弱児学校とは主張できぬ実態であったことが、それも通史的に明らかにされた故に、以後このテーマを深めるのが困難であったものと判定される。片や、80年代前半西ドイツ特殊教育学は一大方向転換に入り、特殊教育制度・理論の構築は目下過渡期ともいえる状況にあるため、歴史研究アプローチも模索の時期を強いられているのかもしれない。

6) 同じドイツ語圏でも東西ドイツ・オーストリア・スイスによって、一般に普及している治療教育学観に相違がある。

こうした治療教育学の概念の混同は何によって生じたのであろうか。その理由を一口で言うならば、今日の治療教育学が、19世紀後半、特に世紀転換期の障害児施設から学校への理論形成の主導権の転換と密接に関わって発展してきており(Möckel, 1988, 162ff. und Kobi, 1988, 268ff.)、各国の教育政策に規定されがちであったからと位置づけられよう。ドイツ・スイス・オーストリアの教育・社会事業政策の歴史的・社会的条件の独自性・相違が、治療教育学に反映しているのである。にもかかわらずこれまでの治療教育学理論研究は、ただ各論者の治療教育学文献だけを時代順に分析し、概念整理に重点を置くという安易な研究方法に終始してきた。これが、あたかも教育学・医学・心理学・神学のモザイク構成であるかの如き錯覚を、治療教育学に長年与え続けてきた一因となっている。現実には各国の教育政策に規定されて治療教育学は一定の研究系譜を形成し、さらに大学や教員団体の研究目的や実践上の利害との関わりで、治療教育学の学体系化に際して様々な理論解釈が生じていたのにもかかわらずである。それ故にこそ、各国の比較史的見地に基づく治療教育学の歴史研究の重要性に着目せねばならないのだと言える。むろん現在に至るまで特殊教育学・社会福祉学分野での比較研究方法そのものの未確立のせいもあって、ドイツ語圏治療教育学の比較史研究は皆無に近い状況であるし、このテーマは本研究の課題を越えるものでもある。が、一応これ迄の筆者の調査から得られた各国の治療教育学研究体制・研究系譜の特色を提示しておこう。

スイスでは、ハンゼルマン以来のチューリッヒ大学での治療教育学講座の研究系譜の影響が大きく、12年にわたるナチズム体制並びに戦禍により壊滅的被害を被った他のドイツ語圏を圧して、1960年代半ばまで治療教育学界の理論的主導権を握ることができた。しかし、神学的様相の強いスイスの治療教育学は、バルト神学に典型的に示されているように、その内容はともかくドイツ治療教育学理論に比べると非論理的な体系である。その代表例はカトリック神学に基づくポップ(Bopp, L.)の『一般治療教育学(Allgemeine Heilpädagogik)』(1930)を継承したモンタルタ(Montalta, E.)であろう(Montalta, 1967)。

一方、オーストリアでの治療教育学は、1910年代からウィーン大学医学部、特に精

神医学・小児医学・心理学専攻者によって研究系譜が形成されたため、生物学的・心理学的解釈が主流となる治療教育学理論が展開されている。1937年同国がナチ第三帝国に併合されるや、ユダヤ系や反ナチ的とみなされた大学教官の排除が始まり、特に医学部にいたっては8割近い教官が失職している。オーストリアの治療教育学は、ドイツに比べると影響範囲は限定されていたとはいえ、元来ウィーン大学医学部と密接な連携の下で研究が進められていただけに、痛手は大きかった。戦中・戦後同国の治療教育学界のリーダーとなるアスペルガーの代表作『治療教育学――医師・教員・心理学者・判事・社会事業従事者のための児童精神病理学入門(Heilpädagogik. Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen, Richter und Fürsorgerinnen.)』(1952)は、このウィーン大学の研究の伝統を如実に反映している。

現在に至るまでスイスもオーストリアも、伝統的に治療教育学用語の重視はドイツに比較すると強い。これは山間部の多い小国の両国では、地理的条件から都市部以外で独立した障害児学校を設立させるのは学校組織上無理があり、障害児教員団体の教育運動もドイツ程の規模にはならなかったことから、必然的に治療教育学理論形成に際して大学研究者や医学関係者の活躍の余地が多く、かつ教会組織の社会福祉施設が教員運動が小規模なだけ相対的に大きな役割を持続しえたこと等々の歴史的背景に発するものと見なしてよからう。

これに対しドイツの治療教育学界では、20世紀初頭から補助学校教員団体の指導力が目立ち、通常ドイツ治療教育学の最盛期といわれるヴァイマル期の「発展」の牽引力となっていた。他の障害児教育諸団体に比べて、学校・生徒・教員の規模が大きく、かつ教員運動として確固たる目標――補助学校の拡大――をもって組織活動をしていたことから、治療教育学界での発言力は大きかった。だが、これは本研究で明らかにされるようにヴァイマル期のドイツ治療教育学の学的水準の高さを証明するものではなかった。

7) とはいえ、ドイツ語圏治療教育学界では、一頃のブーバー(Buber, M.)著作のブームに見られるように、一部ではアナクロニズムと批判されつつも、哲学・神学的アプローチへの回帰が伝統的に根強い力を持っている。この点では、日本の特殊教育学界とは対照的である。学習障害児教育学研究者で近年哲学的アプローチを試みているものとしては、以下のような著作が挙げられよう。

Heil, G.: Erziehung zur Sinnfindungshaltung--eine Antwort der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1985.

Möckel, A.: Höhere Grammatik Eugen Rosenstock-Huessys als Grundlage der Heilpädagogik. In: O. Sasse/N. Stoellger (Hrsg.): Offene Sonderpädagogik-Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis--Referate der 25. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 29. September bis 1. Oktober 1988 in Berlin. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1989, S. 343-352.

8) 本研究の解明課題に即して、治療教育学の概念・対象を定義しておくこと、以下のよう

になる。

治療教育学の狭義化とは、それが精神薄弱教育に集中しすぎることを言う。極端な狭義化とは、治療教育学理論をあたかも補助学校教育の専門のための学の如く解釈し、治療教育学と補助学校教育とを同一視してしまう傾向を指す。治療教育学(Heilpädagogik)は、ゲオルゲンス・ダイnhルトが1861年著作の書名に用いて以来、今日に至るまで他の類似用語、例えば特殊教育(Sonderpädagogik)・障害児教育学(Behindertpädagogik)・治療教育学(Heilerziehung)等々よりも頻繁に使われている。

Heilpädagogik のHeilは、神学上の魂の救済としての治癒と、医学からの治癒という二通りの解釈が一般的である。が、筆者の研究はこうした概念の変遷を辿ることにあるのではない。それについては、これまでのドイツ治療教育学研究ですでに論議されつくしているからである。治療教育学の医学的治癒を強調する余り、治癒不可能な障害、例えば盲・聾児は治療教育学の対象から除外するとの傾向性や、重度・重複障害児は教育不可能とみなす見解は、19世紀後半から近年に至るまで、ドイツ語圏治療教育学界でも一定の支持を得ていた見解であった。医学的理解が優先される傾向も、1960年頃まではやはり強かった。

かような状況を反映して、治療教育学の多義的解釈が長年横行していたのである。1960年代後半以降、急速に学界の大勢が教育学としての治療教育学の確認に一致を見るのは、やはり同時期の特殊学校制度の「発達」、就中西ドイツにおける「発達」に支えられてのことである。

80年代前半学界で特殊学校制度に合わせて体系化された特殊教育や障害児教育学への批判が確定したことから、現在ドイツ語圏の学界では、Heilpädagogik の用語が最もポピュラーとなっている。インテグレーション政策が、単に学校教育段階だけでなく乳幼児から成人・老人にまで対象を拡大し、地域福祉との連携に入っている昨今では、Sonderpädagogik やBehindertpädagogikに代わって、Heilpädagogik の用語がやはり適切であるとの見解を述べる研究者が多い。Heilpädagogik のルネッサンスと言われるゆえんである(Heil, 1989, 406)。

9) プライディックは治療教育学の狭義化論者の代表としてヘラーを挙げているが、筆者との討議では、ヘラーの代表作以外の文献は調べていないとの返答をもらっている。

10) 戦後の西ドイツ特殊学校教員養成制度の拡充と密着して個別障害児教育学が発展してきたことへの批判に基づいて、その克服を旨とする総合的な治療教育学理論書『治療教育学システム』(1987)が、シュベックによってまとめられている(Speck, 1987, 9 und 220)。しかし、ミュンヘン大学1988年冬学期学習障害児教育学ゼミナールの討論では、近年経済学・社会学分野の研究動向の主流となりつつあるエコロジー(生態学)概念を導入している斬新さはあっても、彼の総合的治療教育学システム構想もなお試論の域に留まっているとの見解が多い。

11) 筆者が繰り返しプライディックの治療教育学理論書を批判の対象に取り上げるのは、

いうまでもなく本書が戦後ドイツ語圏治療教育学界に最も強い影響を及ぼしているからである。西ドイツ特殊教育制度「発達」の理論的騎手としてのプライディックの活動は、1960、70年代においてひととき人目を引くものであった。

プライディック書の最大の問題点は、先に指摘したように治療教育学の教育学化への全面的な肯定的評価と、狭義化の否定である。プライディックが、何故治療教育学の教育学化を過大評価する反面、狭義化を否定的にしか捉えていないのかについては、それなりの論理がある。

一つには、彼の書が総合的・体系的な障害児教育学書を目指して編まれていたことから、治療教育学の狭義化解釈が、精神薄弱児や知的・行動異常児にのみ集中する傾向があることは、認め難い研究動向であると判断したのであろう。また度々狭義化から発している治療教育学の医学的接近、即ち医学と教育学の境界領域に位置づけたり、精神医学と同一視する方向も承服できなかったのであろう。プライディックの当時の研究関心は、ドイツ治療教育学の伝統を継承しつつ、教育学としてそれを体系化することに置かれていたため、治療教育学理論の教育学化の流れのみを高く評価するという一環繰り返すまでもなくその大半は補助学校教育学であった一傾向に陥ったのである。

またドイツ教育学理論が1960年代「現実主義的転回」を成し遂げることも(小笠原健, 1984, 231)、プライディックをして治療教育学分野でその新研究動向の継承者たらんとすの意欲をかきたてたといえよう。中でもフリットナー(Filtner, W.)の実証主義的教育学研究方法と、ブレッツィンカ(Brezinka, W.)の教育科学構想に、プライディックは刺激を受け、諸学に対する治療教育学の学的自立を課題とするのである。即ち、ともすれば応用科学とみなされがちな治療教育学理論の教育科学化を図り、総合的障害児教育学としての実践的科学的基盤を確立せんと欲したのである。

プライディックは何故かような総合的障害児教育学の確立という研究課題を自らに課したのであろうか。その背後には彼の書の理論が60年代に完成されたものであるということ、従って時の政治・経済条件に規定された教育界の動向を反映しているという点をまず考慮せねばなるまい。プライディックの治療教育学理論は、西ドイツで完全雇用が達成され経済神話が醸成される程の高度経済成長期に始められ、1966年保守党との大連立政権以降社会民主党の国民政党内の実現に至る政治的民主化の進行期に形成されているということ、押さえておく必要がある。彼の理論形成期に当たる60年代の教育運動の特徴は、同時期の社会福祉運動と同じく一口に言って多幸症的傾向があった。北ドイツを中心とする複線型学校制度の打破を志向したゲザムト・シューレ運動に代表されるように、楽観的な情勢分析と甘い見通しが教育界・福祉界を支配していたといってもよい。リベラル派障害児教育学の牙城ともいえるハンブルク大学にあっては、こうした傾向はひととき強かった。

この時期はまた特殊学校制度の飛躍的「発達」と並行して、各地で特殊学校教員養成制度の整備が目指されていた頃であり、当然のことながらプライディックもその拡充の責を

担っていたため、障害児教育の「発達」への理論的歯止め等考える余地はなかったといえよう。むしろ60年代研究者としての課題は、こうした制度の「発達」をさらに進めるための理論形成にあったのであり、ここに既存の西ドイツ特殊学校制度を全面的に肯定した治療教育学理論書が編まれることになったのである。

オイル・ショックの一年前、1972年刊行された『障害児教育学』は、まさに経済発展神話時代の最後の産物となるべくすでに運命づけられていたのかもしれない。事実第二版が出される1974年以降、西ドイツ特殊教育界では、インテグレーション理念の実施と経済不況による学習障害児学校生徒の就職難から、急速に既存の学習障害児学校への批判の声が高まるからである。

12) ブライディック書はハンゼルマンを高く評価しすぎるという批判は、スイスの研究者も参加していたフランクフルトの1988年度ドイツ語圏治療教育学研究者集会分科会でのほぼ一致した見解でもあった。

13) ブライディック(Bleidick, 1974, 178)やメッケル(Möckel, 1982, 84)のゲオルゲンス・ダインハルト書への評価の高さは、現在に至るまで変化はない。とりわけメッケルの最新作『治療教育学の歴史』(1988)では、ゲオルゲンス・ダインハルトの広義の治療教育学的理念が根幹になっている。

14) 当該期のドイツ語圏白痴施設の精神薄弱理論の内容を把握するためには、ゲェハルト(Gerhardt, J. P.)の『ドイツにおける白痴教育組織の歴史と文献(Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland)』(1904)が、最適であろう。が、ゲェハルトが紹介している1840年代からの精神薄弱理論が、施設関係者や教員層に知見として広まるのは、やはり1880、90年代以降のことであった。

15) 白痴施設が主導権を失い、新興の補助学校が精神薄弱教育界の覇者となっていく世紀転換期の動きは、ほぼ三年毎に開催されていた白痴施設会議の参加者が、1904年第11回大会ではわずか百名にまで落ち込んだことから明らかである(Geiger, 1977, 166)。

16) むろんベシエルも、例えば1796年出されたニーマイヤーの『教育・教授原論(Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts)』が、1894年まで幾度も版を重ね、19世紀の児童欠陥論に大きな影響を与えていたことを認めつつも、それがシュトリュンベル書とは全く異なるモラル的児童欠陥論であったと位置づけている(Beschel, 1965, 153 und 1968, 405, In: Röhrs)。またラインもニーマイヤー書の編集をしている。そして後年イエナで学んだ彼の弟子達が、このモラル的児童欠陥論の克服の担い手となるのである。

17) シュトリュンベルの死後刊行された第4版では、編著者シュピッツナーによって、よりわかりやすく教育病理学の教育学概念が定義されているため、ここではそれを引用している。むろんシュトリュンベル自身による第3版までの定義(Strümpell, 1890, 17 und 1899, 20f.)と内容的にはほぼ同じである。

18) フィティエは、ザクセンの著名な精神薄弱施設長ケルンの補助学校構想には、懐疑的である(Fittje, 1986, 73ff.)。だが、シュテッツナー1864年書には、ケルンの影響

が大きかったことが明らかに読み取れる。また精神薄弱・白痴教育促進協会は、実際はケルンではなくゲオルゲンスの発案によって組織されたとはいえ、ここでもケルンが指導者と目されていたことは間違いあるまい(a. a. O., 95f.)。

19) 1899年第3版では、さらにシュトリュンベルのこうした民衆学校教員層への普及の意図は、明確化されている。「私はこの新しい版が、とりわけ民衆学校制度全体にとって極めて重要な教育病理学の原則についての改訂版が、学的な面においても、また教育実践面においても、有益なものとなりうることを願っている」とし、教員が教育病理学を修得する必要性を、次ぎの三点にわたって述べている。「まず第一に教育病理学は、学童の中に少なからず見られる異常な精神状態・プロセスについての正しい理解を可能にする。また教育学的治療あるいは教育学的予防という合理的なやり方で、学童を取り扱うことができるように、その特性を詳しく確定するための手段を示している。第二に教育病理学は、学童の知的・身体的健康に関わる当該の問題が、教員と学校医との有効な協力が必要だとの認識を高める条件を作り出す。・・・第三に教育病理学は、教職の公民的・道徳的・宗教的意義、並びにそれに付随する教職の課題・目的に関する教員の意識を深め、強化することができる。」(Strimpell, 1899, I.)

20) シュピッツナー自身は、教育学や治療教育学において目立った研究成果はあげていない。ハンゼルマンの『特殊教育学(治療教育学)理論の基本(Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik))』(1941)での、1910年第4版改訂におけるシュピッツナーの役割評価の如く、彼の功績は1900年代の児童研究動向に即した改訂を行い、シュトリュンベル教育病理学を普及させた点にあった(Hanselmann, 1941, 11 und 259)。そしてこのシュピッツナーの教育病理学普及の尽力は、前述したようにシュトリュンベル教育病理学を正しく紹介しきれなかった面もあわせてもっていた点を留意すべきであろう。

21) 1898年シュピッツナー講演は、プレスラウでのドイツ教員集会の総会テーマとして取り上げられたものである。彼は講演の主課題は次ぎの三点にあるとしている。「(1). 教育病理学は一般教育学の、特に民衆学校教育学の重要な構成要素である。(2). 教育病理学は民衆学校教育学の中でいかなる学的・実践的作用をもたらすのか。(3). 教育病理学は今いかなる意義を民衆学校教育学のためにもっているのか。」(ADLZ, 1898, 312ff.)

22) 従ってシュトリュンベル教育病理学の課題とすべき内容も、第4版では精神医学を重視した次ぎの5点にまとめられている(Strimpell, 1910, 27f.)。

- (1). まず可能な限り十分な児童観察を行い、いかなる教育的欠陥(Pädagogische Fehler)があるのかを確定するための教育病理学の資料を収集する。
- (2). この資料に基づき欠陥の診断がなされる。心理学的側面の知見は教育者によって捉えられうるが、その知見は病因学上身体面での病気と関連している。従って診断取り扱いは、一般医学病理学とりわけ精神医学に属している。
- (3). 児童の心理学的特性への洞察に基づいて教育的欠陥を分類する。



(4). 教育病理学の実践の中で、児童のもつ欠陥をさらに正しく診断するための基本となる知見が見いだされる。それは応用心理学的教育学の最も重要な課題である。

(5). 将来生じる危険性のある欠陥の予防や、管理・しつけ・授業を通して現存する欠陥の治療を行う際、その欠陥を正しく取り扱うための基礎として、教育的欠陥病因学を理解する必要がある。

課題(2)及び(5)は、精神医学と教育学の関連をいかに捉えるかの問題に関わるものであるが、こうした課題提示は先述のシェーマの複合的構成を切り離し、諸学を孤立化させる危険性があった。つまり教育学体系化のために精神医学を導入するという基本的立場を論じきれないままに、精神医学の重要性が説かれているため、治療教育学が医学・病理学理論に直結されてしまっているのである。

23) 治療教育学の対象領域を規定する際、どのような障害があり、どのような治療の可能性があるのかという医学的見地から理論が導かれるべきではない。むしろどのようなハンディキャップ(Beeinträchtigung)が教育の規範と対立して生じているのかを検討し、教育学の見地に立って理論形成がなされるべきなのである。にもかかわらず、シュトリュンベル以降の系譜に属する人々の大半が、その学的基盤を医学に依拠し、治療教育学の体系化を志向した。そしてこうした医学、殊に精神医学からの障害児の対象規定は、一種の症候学的記述になりがちであった。フライディックは、かかる児童欠陥論からの研究系譜の傾向を、「生物学的・症候学的上位概念による治療教育学対象規定の試み(Die Versuch einer heilpädagogischen Gegenstandsbestimmung mit biologisch-symptomatologischen Oberbegriffen)」(Bleidick, 1974, 121)と位置づけ、そこから導かれた理論は、究極的には病理学としての障害児学に陥ってしまったと批判している(a. a. O., 123ff.)。このように総じて言えば、シュトリュンベル以降の治療教育学の医学的理解は、誤りの多いものであった。当該期医学を重視していた治療教育学研究者は、系統的な医学導入の姿勢を欠いていた。それはただ脈絡のない断片的な知識の寄せ集めに過ぎなかった。なぜならば、彼らは隣接科学としての医学が、治療教育学という教育学形成に当たって如何なる学的構築関係をもちうるのかという学ヒエラルキー識別のための基本論議をおろそかにしていたため、結果的にはまさに教育学としてのシュトリュンベル教育病理学そのものの否定につながる解釈を広めることに手を貸したのである。

24) フックスの1896、97年書については、近年『杖刑から困難児の教育学級へ(Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder)』(Flissikowski/Kluge/Schauerhammer, 1980, 270ff.)でも、肯定的な位置づけがなされている。確かにフックスはこのシリーズ書では、教育病理学の対象児のために多様な教育形態を考慮し、その理論の社会教育学・児童保護事業分野への適用の必要性を述べ、医学的知見だけでなく障害の社会的要因をも考慮せねばならない旨を主張している。しかし、こうした見解は1890年代初頭フックスが学んだライン教育学ゼミナールや、教育実習をしたトリューパー施設で、すでに試行されているものであった。以後フックスはかような主張とは裏腹に、

正反対ともいえる活動に入っていくであり、かかる意味でフックスの教育病理学理論は、生嗶りの最新知見の寄せ集めに過ぎなかったといえよう。

25) この他にツィーエンは、コッホ精神低格概念を精神病質的素質と解釈し、退化と精神薄弱問題の関連性を、教育関係者に教示する役割も果たしている(Ziehen, 1906, 23ff.)。とはいえ、ツィーエン自身は、イエナ大学奉職当時は学齡期児童の心理学研究を主課題とし、トリューバーの治療教育施設設立時の精神医学面の助言者でもあり、格別補助学校サイドの理論のみを組み立てていたわけではない。

26) ちなみに1899年『教育病理学』第3版では、シュビッツナーは4つの章を担当、執筆している。中でも、第12章「後天性(持続性及び一過性)精神病質の状態と経過(Die erworbenen 'dauernden und flüchtigen' psychopathischen Zustände und Vorgänge)」のコッホ精神低格概念の教育病理学への導入、並びにコッホに対する部分的批判の展開は、精神医学重視を説きつつも、教育病理学の普及を使命と考えていたヘルバルティアナーの面目を如何なく発揮している点で注目し得る。

27) 治療教育学が障害児ないしは障害をもつ恐れのある児童を対象とする限り、否定的イメージを随伴しやすい記述になる可能性は十分ありうる。ゲオルゲンス・ダインハルトといえども、この点では例外ではない。児童の身体的・道徳的・精神的障害を「退化(Entartung)」(Georgens/Deinhardt, 1861, 47 In: Bachmann)という概念で規定しているからである。この「退化」なる言葉が、1930年代のドイツ民族至上主義に基づく優生学的障害児者政策の流行語となることは、よく知られていることである。

28) アメリカとドイツの以後の児童研究の専門分化の差異も、実にこうした運動主体の性格に起因する所も多分にあった。また元来ドイツ児童研究はプレイヤー以来の伝統を踏まえており、先の系譜分類の(2)及び(3)の特徴に見られるように、自然科学的手法の教育学・児童学への導入が当初主流を占めていた。シュトリュンベル教育病理学やコッホ精神低格概念の影響下にあったヘルバルティアナーによる『児童研究』誌の名称の変更に表れているように、諸学の自立過程に見られる特殊ドイツ的ともいえる治療教育学の比重の大きさは、その産物と言ってよいものである。

29) 各地で民衆学校教員集団自身による学齡期の児童研究が着手され、教職の必須知識として定着していくのは、1910年頃からである。1906年ライプチヒ教員連盟がヴントによって体系化された実験心理学を学校教育の場に応用することを旨として心理・教育学実験室を設立したのを皮切りに、1910年にはミュンヘン地区教員連盟も独自の心理・教育学研究所を設立、1911年にはプレスラウの教員が差異心理学の旗手シュテルン(Stern, W.)の指導で心理学コースを開催している(Schmidt, 1977, 128ff.)。

30) 1898~1900年イエナ留学中に何回かトリューバーを訪問していた富士川滋は、こうしたシュトイの施設運営の先例が、トリューバーの治療教育施設の創設を容易ならしめたと述べている(註川, 1909, 20)。

31) 大学の学問の大衆化を旨とした大学拡張運動の思想は、イエナに導入され以後瞬く

間に全ドイツに広がっていった。

32) イエナ大学附属実習学校は、1886年10月、3クラス、25名の生徒で国民学校として発足、1888年にその内の1クラスがギムナジウム・クラスに変更されている。トリューパーが在籍していた1890年までは、教育学ゼミナールの学生は平均20名前後であった。学生達はラインの指導の下に附属実習学校で教育実習を行っていたが、その際特に児童の観察と、新しい教材・教具の試行に重点が置かれていた(Rein, 1888, 10 und 1890, Xff.)

33) トリューパー及びトリューパーの治療教育施設については、下記の文献を参照した。  
Hasse, O./Eyferth, H. (Hrsg.): Blätter der Heilerziehung. Halbschrift der Sophienhöhe zu Jena (Trüpers Erziehungsheime). H. 2, Halle a. S. 1927.

Koppitke, H.: Johannes Trüper als Heilpädagoge. Diss. Jena o. J.

Stukenberg, W.: Johannes Trüper. Ein Nachruf von Kreisschulrat W. Stukenberg. In: ZfK. 27Jg., 1923, S. I-III.

Trüper, H./Trüper, I. (Hrsg.): Ursprünge der Heilpädagogik in Deutschland. Johannes Trüper-Leben und Werk. Stuttgart 1978.

Trüper, J.: Das Erziehungsheim und Jugendsanatorium auf der Sophienhöhe bei Jena. Langensalza 1910.

以下、トリューパーの活動に関する注は原則として省略する。

34) わが国におけるドイツ治療教育学研究の系譜については、筆者の論文(脚, 1985a)でまとめている。

35) トリューパー側の資料でも、トリューパーの治療教育施設をモデルとした日本の施設についての報告がなされている(Trüper, H./Trüper, I., 1978, 168)。

36) 従来の治療教育学史の通説では、治療教育学の理論形成への改革教育学の影響はかなり遅い時期、即ち1920年代以降とされてきている。例えばベシエル(Beschel, 1960)や西ドイツ特殊教育学の全般的動向を見る上での代表文献と言える特殊教育百科事典ハンドブック(EHS, 1969, 1267)等が挙げられよう。しかし、トリューパーの施設が新教育運動の牽引力となった田園教育舎系の新学校設立の一起点であったという事実を通して、通説とは異なり、新教育運動の早期に治療教育施設が果たしたパイオニア的役割が明らかになったものと思われる。

ヴァイマール期がドイツ治療教育学の最盛期であるとされてきているのも、多分にかよな誤れる通説の定着から発している面が強いのである。

37) ゲヘーブは、その後アルコール中毒患者の世話やベルリンの労働者居住地区の託児所等で社会事業活動に従事し、1902年リーツに呼ばれ、以来田園教育舎の発展に尽力する(脚, 1982, 101)。

38) これが如何に御都合主義的な論理であったかは、第Ⅲ部の1. 1. 2「施設型精神薄弱理論の影響」のリヒターとキールホルンの補助学校連盟設立をめぐる論争を見れば明

らかである。リヒターは、白痴施設会議からのキールホルン等の離脱に最後まで反対しているからである。

39) 1901年第10回白痴施設会議での精神薄弱理論論争に際しても、トリューパーは施設擁護の立場を保持し、「補助学校は一つの重要な補充手段である」と、その存在が多様な教育形態の選択肢の一つに過ぎないことを明言している(ZBSE, 1901, 206)。

40) トルンの郡視学官ヴィッテは、補助学校成立期において最初の論理だった反対論を展開している。1901年書『民衆学校と補助学校(Volksschule und Hilfsschule)』がそれである。しかし、現場教員でもなく、かつ精神薄弱教育関係者との接触もなかった彼の補助学校批判や民衆学校の大幅な改善による学業不振児教育の提案は、傾聴すべきものとは見なされなかった。トリューパーはユートピア的幻想に過ぎないと酷評している。

41) ヘラーの生涯・経歴に関しては、主に以下の文献を参照した。

Pitsch, J.: Die Bedeutung Dr. Theodor Hellers für die Heilpädagogik.

Hausarbeit für den Kurs Sonderschullehrer, Wien 1963

Pitsch, J.: Die Bedeutung Dr. Theodor Hellers für die Heilpädagogik. In: Heilpädagogik. Beiblatt der Zeitschrift 'Erziehung und Unterricht'. 1978, S. 130-135.

ピッチ(Pitsch, J.)は、元ヘラー施設の従事者で戦後ウィーンの特設学校教員であったストックラスカ(Stoklaska, E.)に、1962年間き取り調査を行って上掲論文をまとめている。ストックラスカは1981年亡くなっているが、ヘラー施設の閉鎖前後の出来事を何等かの形で残したいと思いつつも果たせなかったようである。

42) 父シモンの盲教育界での理論的リーダーとしての役割は、現在もなお各種の障害児教育文献の中で高く評価されている。息子が1895年以降新型治療教育施設の長となり盲教育と関わらなくなった後も、シモンは盲心理学の理論の精緻化に努めている。とりわけ残存聴力を生かした難聴児の聴能訓練にヒントを得て残存視力を最大限生かした弱視児教育を新たな研究・実践課題としていた(Wurst, 1986, 681 und Mäckel, 1988, 170, 188f.)。ヘラーが父から多くの感化を受けていたことは、その初期研究の内容——例えば父の1890年の盲教育法に関する小論文(Heller, S., 1890)とヘラーの1894年の博士論文テーマの連関性——が如実に物語っている。この点から鑑みても、ヘラーの治療教育学研究・実践の領域は狭義化の発端と言えるものではないことが明らかである。

43) 実質的にはドイツと同じ文化圏に属するオーストリアの場合、スイス以上に各種教育組織面の類似度は高く、補助学校制度とて例外ではなかった。1906年第2回オーストリア精神薄弱児保護会議(Die österreichische Konferenz der Schwachsinnigenfürsorge)でシーネルが提起し、決定を見た補助学校組織案は、キールホルンの補助学校構想を踏襲したものに過ぎず、ドイツの補助学校教員組織の影響をもろに受けていたと言える(Bericht der II. österreichischen Konferenz der Schwachsinnigenfürsorge, 1906, 43-48)。ハノーファの市視学官であり補助学校連盟議長でもあったヴェアハーンとシーネルとの長年にわたる友好関係を知るならば、オーストリアの補助学校教員運動の方向も、ほぼ

ドイツと同じであったとみなしてよからう(Wehrhan, 1929, 57)。ちなみに1904年に設立されたこの会議が、オーストリアでの最初の補助学校教員の組織化活動の場となっていた。

44) 事実1938年併合後、ウィーンのユダヤ人自殺率は急増する。当時のウィーンの自殺率を前年と比較すると、以下のようになる。

1938年3月	79人	(1937年3月	3人)	
4月	62人	(4月	7人)	
5月	78人	(5月	9人)	
11月	41人	(11月	7人)	(Moser, 1988, 189)

職業活動の禁止、高等教育の機会の剥奪、商店の略奪や営業妨害、自宅占拠等々のいわば生活基盤の崩壊とたえざる暴力的脅迫とが、こうした自殺を導いたと言えよう。

45) 児童安楽死計画は、実質的にはポーランド侵攻を機に1939年9月1日の日付でなされた――実際の命令はその一ヶ月前に出された――成人安楽死計画よりも、早く組織されている。1939年2月ヒトラー直属の医師を中心に専門委員会が設けられ、児童安楽死計画の具体的な審議が始まる。同年5月には早くも審議を終了すると共に、総統官房が直接この計画の表に出ないようにカモフラージュを凝らすべく「遺伝並びに素質に基づく重度障害の学問的な診断のための帝国委員会」(以下略)に具体的な仕事を託している。そして1939年8月18日に、関係者に密かに内務省機密回章として、児童安楽死計画の実施手段が伝えられている。この内務省機密回章は、奇形・先天性精神薄弱・盲・聾等の新生児に対して、担当助産婦・医師に届出義務を課し、さらに各地域の保険衛生局医師の手を経て、障害新生児集計を出すことを命じたものである(Klee, 1983, 79ff.)。

委員会の活動は、当初内務省機密回章に従って、新生児と3才までの幼児で親と共に暮らしている子どもの鑑別診断に限定されていた。が、ほどなく12才までに対象児が拡大される。こうして登録された子どもを、委員会は随時選出し、親の承諾なしに公衆衛生局保健婦・家族ケースワーカー等の手を介して、各地の安楽死計画用に設立された児童施設・クリニックに送り、殺害したのである(a. a. O., 294ff.)。

46) 戦後ニュールンベルク裁判での安楽死計画に関する記録は、ウィーンで安楽死計画に反対した医師達がいたことを明らかにしている。「ウィーン公衆衛生部局長のグンデル(Gundel)教授は、1940年早春安楽死計画の実施を拒絶した。それに対して、ベルリンでは特別委員を代わりに任命し、安楽死計画に賛同している医師達の手によって、その活動が開始された。わずかな間にウィーンでは、全精神病患者の50%が殺された。」(Mitscherlich/Mielke, 1978, 230)

ウィーン安楽死計画の中心地であったシュタインホーフでも、当時のウィーン公衆衛生局長イエケリウス(Jekelius, E.)の指示に逆らい、患者の親と協力、密かに患者を他所に移す医師もいた(Neugebauer, 1988b, 279)。また安楽死計画が拡大するにつれて、他の施設でも耐え切れず退職する施設長が出てくる(Mitscherlich/Mielke, 1978, 230)。しかし、い

ずれも個別の消極的な抵抗に留まった。ドイツ語圏ウィーンでは、母国語の故に密告者による摘発率が高く、かつヒトラーの出身地オーストリアは伝統的に人種偏見の根が深いため、組織的抵抗活動は皆無に近かった。

47) なおシュタインホーフの施設側の報告書・通史類には、今日に至るまで1940年以降の大量虐殺・安楽死計画への関与についての記述は一切ない。

48) ヘラー書への批判は、狭義化だけではなかった。1904年書並びに1912年改訂版の刊行以降、ヘラー施設のあったウィーンで、その治療教育学的方法のオリジナリティの欠如と、ヘラーの理論が精神医学や児童研究の最新成果の寄せ集めにすぎないことへの非難の声がまず挙がっている。ユダヤ人ヘラーの順調な施設経営手腕と旺盛な著作活動、それによる隣国ドイツでの評価の高さから、ウィーンの障害児教育関係者の間に一種の嫉妬があったことは元従事者の残している証言からも明らかである(Pitsch, 1963, 21)。しかしながら、本書がモザイク的知見の構成でしかなかったことは首肯できるとしても、当代の治療教育学書の中では、概念・対象規定から教育方法、さらには歴史的な位置づけの記述に至るまで、際立って体系的な装いを持っていたことは事実である。

49) ほぼ同時期に補助学校教育の歴史記述をしているフックスやフレンツェルに比べると、キルムセは障害教育史研究者として中立的立場を保持しえた数少ない人物であった。キルムセの障害児教育資料の収集家としての力量は、バッハマン(Bachmann, W.)の復刻版によって今日つとに知られている(Bachmann, 1985, 9ff.)。

50) ヘラー書は、特に1912年第2版は、同じ年に刊行されたフックス書と相並ぶ重要な補助学校教員養成用テキストであった。さらに1910年出されているストロマイヤー書を含めて三大補助学校教員必読文献と見なされていた(Hofmann, 1966, 86)。

51) ハンゼルマンとヘラーの治療教育学研究上の交友関係、とりわけ1930年代初頭からヘラーの自殺未遂の時期までの治療教育学研究組織化に関する活動・意見交換については、ストックラスカが保管していたヘラー宛ハンゼルマン書簡が貴重な資料になるものと思われる。ストックラスカの寄贈によるヘラー文庫に1950年代ハンゼルマンの手紙が存在していたことは確かであるが、その後何回か移転を繰り返しているため、現在のウィーン郊外の学習障害児学校内書庫にある同文庫にはヘラー個人に関する資料は皆無に近くなっている。これまでの筆者の数度にわたるウィーン並びにチューリッヒ調査でも、この貴重な手紙は発見できなかった。従ってミュンヘン大学1988/89年度冬期ゼミナール提出論文並びにその一部をまとめたここでの記述に関しては、ハンゼルマン書簡を幾つか引用しているラドル(Radl, H.)の「ハインリッヒ・ハンゼルマンとオーストリアの治療教育学(Heinrich Hanselmann und die Heilpädagogik in Österreich)」(1955)論文に依拠している。

52) ハンゼルマンとその『治療教育学入門』をウィーンの聴衆に紹介しているヘラーの治療教育学理論に関する1938年3月9日の講演が、おそらくは最後の公的な場での活動であったと考えられる。ここでもヘラーはハンゼルマンの社会的要因による心身障害の

理論に深く共鳴している(Radl, 1955, 359f.)。

53) ラザーやビューラー夫妻というヴァイマル期ウィーンの治療教育学研究の指導的役割を担っていた人々も、ユダヤ系であった。ハンゼルマンが彼らの運命に同情的であったことは、1930年代の一連の活動からも十分推測できる。ヘラーの死を契機に彼が従来よりも政治に敏感になっていたことは確かであり、亡命者受入れに難渋を示すスイス政府に抗議の意味を込めて1943年「亡命者とのつきあいに関して(Vom Umgang mit Emigrant)」の小論を書いている。だが、これは雑誌編集者によって内容が政治的すぎると理由で掲載が拒否されている(Mürner, 1985, 36 und 72)。

54) 筆者は治療教育学と児童保護事業史研究の基礎的作業を、拙稿「ドイツ児童福祉史の文献研究——児童保護事業成立・発展期を中心として」(1983)、並びに筑波大学中間評価論文「ドイツ児童保護事業成立・発展期における治療教育学の位置づけについて——治療教育学施設史研究を通して」(1984)で一応終えている。

55) 1910年代から30年代にかけてヘラー活動歴は、教護教育関係の児童保護事業の新設に並々ならぬ関心をもって示している。1912年第14回白痴施設会議での「治療教育学の教育的課題」(HS, 1912, 287f.)や、1922年第1回治療教育学会議での「現在と未来における治療教育学」(Bericht KfHP, 1922, 74ff.)での啓蒙活動は、彼が治療教育学の広義的解釈への道程にあったことを物語っている。

56) 例えばトリューパーは、1908年ドイツ最初の少年裁判所設立に尽力している。

57) 1966年出されたシュルプナー(Scherpner, H.)の『児童保護事業史(Geschichte der Jugendfürsorge)』(1966)——実質的には戦前にまとめられている——以降、まとまった児童保護事業史研究書としては、ポイケルト(Peukert, D. J. K.)の第二帝政期からヴァイマル期の児童保護事業史(Peukert, 1986)、並びにザクセ(Sachsse, Chr.)の概説史的記述(Sachsse, 1986)以外に見るべき成果はない。

58) むろん補助学校連盟幹部ほどの近視眼的傾向はなかったとしても、施設設立時や、第一次大戦から戦後のインフレーション期の経済状況の悪化をもろに受けて、新型治療教育施設の長も、施設運営上ある程度自己の利益を第一義とする姿勢が見られることは事実である。ヘラーやトリューパーとてその点では例外ではない。補助学校よりも施設での教育の方が集中的・計画的である点で、効果があがるとの主張を終生貫いているのである。彼らの施設児童の大半が高額の教育費を負担できる富裕な階層であったこと、それ故に理想的な治療教育学的環境を整えられえたとに過ぎないことは、度々補助学校関係者の批判の槍玉に挙がっている。

59) 全国組織化の挫折理由について、トリューパー研究でイエナ大学に博士論文を提出しているコピッケ(Kopittke, H.)が、当時の状況に詳しいドイツ社会事業界の指導者であったポーリヒカイト(Polligkeit, W.)に質問している。その答えも推測の域を出てはいないのだが、児童研究の専門分化によって研究者間の協力が得にくくなったことが理由ではないかとされている(Kopittke, 208)。

## 第Ⅱ部の注

1) その代表的な歴史研究者はミシュケルであろう。1969年に出された『補助学校連盟とドイツ特殊学校制度についてのその意義』、並びに1983年に『特殊教育の歴史(Geschichte der Sonderpädagogik)』の一論文として書かれた「学習障害児教育学(Lernbehindertpädagogik)」は、彼が資料吟味と分析力にかなり問題を持っていることを示している。また逆説的ではあるが、ネオ・マルキスト派障害児教育学の牙城ブレーメン大学ヤンツェンの下に提出されたアルトシュテットの学習障害児教育史に関する博士論文も(Altstaedt, 1977)、同様の誤謬に陥っている。セグリゲーションの典型として反補助学校論を標榜してまとめられたアルトシュテット論文は、同時期に刊行された他の研究者の著作—例えばメッケル・ヘック・エルガー・ルットガルト—に比べると、二次資料に依拠した安易な資料の取り扱いが目立つからである。

2) 例えば、1960年代教員養成に際して広く活用されていたフックスの影響を強く受けたシャード書(Schade, 1962)が、1971年に再刊されていることを見ても明らかであろう。

3) 補助学校連盟は、1898年ハノーファーでの第1回大会、1899年カッセルでの第2回大会以来、戦時期・敗戦直後の一時的中断を除けば、隔年毎に開催されている。その大会記録は、連盟の運動方針を知る上での最適の資料となっている。従って第Ⅱ部・第Ⅲ部では、1898年から1928年までの連盟大会記録を主たる分析資料として用いている。また大会が開催されなかった戦時期・敗戦直後の連盟の動向に関しては、『補助学校』誌に報告されている連盟代表者会議記録を参照した。

4) シュルツェ論文以外にも、『補助学校』誌には補助学校成立前史としての補習教育形態の捉え方が、論文として度々掲載されている。例えば次のようなものがある。

Müller, H.: 75jähriges Bestehen der Hilfsschuleinrichtungen für geistig schwache Kinder in Chemnitz. 1910. S. 258-263.

Lorenz, E.: Zur Fünfzigjahrfeier der Hilfsschule zu Dresden, Altstadt. 1917. S. 285-292.

Hasenkamp, E.: Die erste Hilfsschulklasse in Halle a.S. im Jahre 1859. 1927. S. 298-300.

5) この種の歴史記述の典型的な例としては、ニーケルク(Niekerk, 1927)、ションブルク(Schomburg, 1963)、ホフマン(Hofmann, 1966)等の文献が挙げられよう。参考文献を挙げていない著者もいるが、彼らが補習教育思想の克服と補助学校の成立に関する記述に際して用いたのは、フックスとフレンツェルの著作であることはほぼ間違いあるまい。殊に、ションブルク(Schomburg, E.)とホフマン(Hofmann, W.)の文献は、手頃な特殊教育史テキストとして広範な読者層を得ていた。

6) シュレーゲルが1963年ハレで書いた教授資格論文「19世紀の補助学校組織と補



助学校教育学の発展についてーードレスデン、ゲラ、ハレ、カール・マルクス・シュタット、ライプツヒを特に考慮して(Beiträge zur Entwicklung des Hilfsschulwesens und der Hilfsschulpädagogik im 19. Jahrhundert -- unter besonderer Berücksichtigung der Bezirke Dresden, Gera, Halle, Karl-Max-Stadt und Leipzig)」は、東ドイツにあった補習教育・初期補助学校の一次資料を駆使した最初の補助学校史研究である。が、シュレーゲル論文は、現存する教育体制を全面的に容認する視点でー東ドイツ教育史研究者にこれは共通して見られる欠点でもあるのだがー書かれているということに注意せねばなるまい。従って、補助学校史を障害児教育の「発展史」として肯定的にのみ捉え、補助学校制度のもつ否定的側面には何等ふれてはいないという欠陥をもつ。

1990年初頭以来このような研究制約条件は、全面的転換を遂げたことは言うまでもない。

7) 補助学校がドイツ公教育制度の統合・再編過程の一産物であるとの観点は、70年代学習障害児学校批判の音頭を取ったネオ・マルキスト派教育学研究者間ー例えばヤンツェン(Jantzen, 1974 und 1982)、アルトシュテット(Altstaedt, 1977 und 1983)、グラフ(Graf, S.)(1973)等々ーで、いち早く指摘されている。この点は評価されるものの、彼らに共通して見られる欠陥は、二次資料の使用が目だつことと、80年代に入ってもこれといった歴史研究成果を出していないということで、問題を孕むものである。

8) 本研究の主課題ー即ち治療教育学理論の民衆学校教育への導入・定着、さらには補助学校教育学としての狭義の解釈の有り様ーの解明に際しては、民衆学校教育の再編動向を考慮に入れつつ検討する必要がある。むろんかような民衆学校の19世紀を通じての一大統合・再編過程の全容を捉えるのは、筆者のここでの課題ではないが、民衆学校から分離した補助学校という特殊な教育形態が生じてきた時期の教育界の状況を簡単にまとめておこう。

至上命令としての近代化の促進と、プロイセン主導型の支配権確立、これは第二帝政期ドイツ教育政策を貫く二大原理であった。

1860年代までまだ工業化に随伴する民衆学校教育の質的拡充は、政策主体の要求となる段階に達してはいなかった。ドイツ国家統一後いち早く1872年10月「民衆学校・教員養成所予科並びに教員養成所制度に関する一般諸規定(Allgemeine Bestimmungen, betreffend das Volksschul, Präparanden- und Seminarwesen)(以下一般諸規定と略す 筆者傍注)が公布され、プロイセン主導型の支配権確立のための国民教育構想が打ち出されるものの、一般諸規定に盛られた民衆学校近代化に政策主体の関心が寄せられるのは、漸次的歩みでしかなかった。

民衆学校近代化への政策的関心は、まず民衆学校を社会民主主義への脅威に対抗しうる防波堤とする企図から本格化した。当時社会民主党は1878年制定された社会主義者鎮圧法にもかかわらず、年々着実に勢力を拡大していた。文化闘争を経て、80年代カトリック勢力の急速なビスマルク政権への統合が進行し、今や保守派・自由主義派の共通の政治

目標は、対社会民主党に集中するようになった。ビスマルクの一連の社会立法制定による労働者階層融合策は成功し、80年代末から90年代にかけて労働者層の既存社会への統合志向は強まっていたとはいえ、同時に社会民主党・自由労働者組合が労働者の利益団体と化すことによって、ビスマルクの当初の期待とは裏腹に社会民主主義勢力は拡張の一端を辿っていた。ここに、80年代末社会民主党への対峙を明確に打ち出した民衆学校教育政策が登場することになる。

1889年5月新帝ヴィルヘルム二世の勅令は、社会保険立法で労働者の懐柔を企図したビスマルクの社会政策の延長上に学校教育政策を設定したものであった。しかし鉛と鞭という代名詞で表現されてきたビスマルク社会保険立法の効用は、ビスマルク自身の思惑を越えて、労働者階層の積極的社会統合の一里塚となったように、教育政策もまた当の政策主体の企図を上回る作用をもたらすことになる。

1890年ビスマルク退陣後、ヴィルヘルム二世治世下でドイツは、資本主義経済体制確立への道を邁進していた。むろん第二帝国の抑圧的・反動的な半封建的性格は、旧来の政治制度の中で温存されていた。が、時代は進取的でダイナミックな工業国的性格への脱皮を強く求めていた。かくして1890年代後半、ドイツは金融資本の体制を整え、独占資本主義への移行を確立する。そして今や産業構造の変化に応じて、労働能力形成と意欲向上のための教育の必要性が、支配階層の意識にも浮上してくるようになる。こうして大衆子弟教育が工業国家的性格への脱皮が本格化する世紀転換期、政策主体の射程距離に入るのである。

9) 民衆学校近代化の進行は、また19世紀末から民衆学校教員の専門職意識と社会的上昇志向とを明確化させていく契機となった。1898年結成された補助学校連盟に主導された補助学校教員運動は、利益優先型の保守的教員団体としての性格を年毎に一特にヴァイマル期において一強めていくわけであるが、ここでは全般的な当時の教員層の専門職意識の芽生えを示しておきたい。

ビスマルクに由来する社会政策的教育政策の経緯に即して、1880年代から90年代にかけて、民衆学校整備、教員待遇改善に対する政策主体の取り組みも積極的様相を見せる(Berg, 1973, 102)。一方、ヘルバルティアナーの主導による各地の教員養成所・大学教育学ゼミナール・附属実習学校等を介して、曲がりなりにも教員達も新しい教授理論を身につける機会が拡大つつあった。民衆学校の教育課程と教育方法の近代化促進に際して、こうした専門職意識を持つ教員の増大が、不可欠の条件であることは言うまでもなからう。事実1890年、1900年代における教員給与の改善と、教員養成所での教育学・心理学等の教職科目重視傾向、並びに近代的教育方法の実施や児童の自発的活動を重視した教育課程の指示等々の一連の施策は(巖, 1967, 411-427)、教員の地位・待遇向上だけでなく、同時に教員側からの能動的な専門職化への意欲をもたらす効果があった。他の官吏職と同じく年金や社会保障面での優遇処置が、世紀転換期プロイセンだけでなく各地で採られたことも、労働者階層と一線を画し、中産階層意識を植え付けたと言えよう(Bölling, 1983,

74f.)。都市部で多級制学年学級の発展に伴い、必然的に校長・管理職のポストが増大し、それを目ざす教員層の社会的上昇志向の普遍化も、教職の専門職化を煽ることに連なった(Meyer, 1976, 70)。

こうした教員の専門職意識と社会的上昇志向との一体化は、全ドイツ教員集会の動向を通観すると、すでに1885年第26回ダルムシュタット教員集会での総会テーマ「民衆学校と国民教育(Volksschule und Volksbildung)」での論議において見られる現象である(ADLZ, 1885, 262f.)。この教員集会の指針は、ドイツ全土に影響を及ぼしうる組織性を有していた。またその機関誌『全ドイツ教員新聞』の記事・報告を概観しても、おおよそ1880年代末から90年代にかけて、民衆学校教員が従来の待遇改善路線とはやや様相を異にした専門職化の要求を認識し出すのが読み取れる。その典型的な例として、1897年『全ドイツ教員新聞』の懸賞応募論文の一つに、「英才児のために学校は何をすることができるのか?(Was kann die Schule zur Förderung begabter Kinder thun?)」(ADLZ, 1897, 439-440 und 448-450)が、採用されていることが挙げられよう。こうして能力主義教育への教員側からの積極的関与が、専門職意識の醸成と軌を一にして登場してくるのである。

世紀転換期ドイツは独占資本主義化への移行が遅滞していたイギリスを凌駕し、アメリカと共に帝国主義的発展の先頭に立つ。ドイツ政府は国民の排外的姿勢を煽り立て、それを背景にイギリスの海上支配に対抗しうる軍事力を強化するという対外膨張政策を取る。かような時代を反映して、新世紀の幕開け1900年第4回ドイツ教員集会においても、帝国主義経済進出に即した教育課題を教職の専門職化と密着させる動きが具体化してくる。2250名の参加者でもってケルンで開催された教員集会は、「(1). 国民教育は、国民が高い経済的生産力をもつために最も有効な力となるものである。(2). 一般国民教育の向上は、勤労所得の分配を釣り合いのとれたものにする。従ってそれは経済発展と並んでまた我が国民の社会的発展をも振興し、世界市場における我が国民の地位を条件づけるものとなるのである」(ADLZ, 1900, 289)といったテーゼを受け入れている。新世紀の幕開けという精神的高揚の鼓舞に多少とも感化されていたとはいえ、教員層にこの頃教育の経済的価値が意識され出し、国民総生産向上のための教育投資という考えが普及しつつあった指標と捉えられよう。以後、躍進するドイツ資本主義の進展に呼応するべく、教育は人的資本への投資手段であり、生産性向上の促進剤であるとの資本主義経済法則に従った近代的学校教育目標が、定着していくのである。

注8でもふれたように第二帝政期、とりわけ1880年代後半から世紀転換期にかけて、民衆学校児童の社会化、即ち従来の読み・書き・算数という基礎学科重視に加えて、何よりも産業構造変化に対応する児童の労働・社会態度形成という任務が、各地の民衆学校教員層の教職上の課題として浮上してきていた(Herrlitz/Hopf/Titze, 1986, 93ff.)。こうした教育風土の中で、必然的に民衆学校内での教育効率の要求が出てくる。教授法や教育方法の改善だけでなく、その前提となる児童の個性・能力の把握が具体的要求となってくる

のである。児童研究への民衆学校教員層の関心はこのようにして芽生えたといえる。そして児童の個性・能力把握という課題が、教育効率要求と密着することによって、学級内での逸脱行動や、学業不振児・落ちこぼれ児童の対策と瞬く間に表裏一体を成し、児童研究活動への道が開拓されていったのである。

前年の1899年、ドイツ教員集会のかかる新世紀の民衆学校教育の展望を先取するかの如く、ヘルバルト派教育学の牙城イエナ大学夏期講座に集った民衆学校教員によって、児童研究協会が正式発足している。これはドイツで最初の児童研究活動の組織化である。ここより時のヘルバルティアナーの影響力と相まって、児童研究の成果は専門職意識を強めつつあった民衆学校教員層に、民衆学校教育の専門知識として受容されていくことになる。いわゆる児童研究の通俗化が始まるのである。むろん当該期の民衆学校教員の教育病理学・治療教育学知見を求める動きは緩慢である。にもかかわらず、こうした新しい学を導入せんとする姿勢の中に、急速な産業化・都市化に順応する新しい理想的児童象——いわゆる民衆学校児童の均質化とでも言うべき児童の正常化——の登場と、その必然的結果としての逸脱行動の統制や問題児・異常児の識別が、教職上の必須知見とされていく過程を見ることができるのである(Kost, 1983, 778)。

補助学校という新教育形態の速やかな普及と、補助学校教員運動の成功は、こうした教員の専門職意識の高まり、民衆学校教員層への能力主義教育観の漸次的浸透、教員層の社会的上昇志向による業績主義への傾倒等々の動向に、支えられていた面が多分にあったのである。

10) このキルムセ見解に対して、翌1919年フレンツェルは反論を試み、1887年キールホルン講演の補助学校「発展」史上の役割を再度強調している(Frenzel, 1919a, 74)。

11) 例えばパッハの『特殊教育概説(Sonderpädagogik im Grundriss)』(1975)は、かようなフレンツェル・フックス流の歴史記述を要約的に繰り返している。本書は70年代の教員養成大学特殊教育学科の代表的テキストであった。かかる意味においても、安易な歴史記述が誤れる「事実史」を定説として再生産していたことがわかるのである。

12) 補助学校の名称の普及もブラウンシュヴァイクに由来するものであり、1883年以降よく用いられるようになった(Möckel, 1988, 179)。キールホルンが、自らの職業名を補助学校教員として公にしているのは、1884年論文においてである(Kielhorn, 1884, 113)。全国的に補助学校の名称が用いられる契機は、メッケルが推察しているように、1891年ケルンで開催されたラインラント地域の補助学校集会での決定による所が大きい。同集会で従来一般に用いられてきた「劣等児学校(Schule für schwachbegabte Kinder)」が、その響きの悪さから親の反感を招いている現状を鑑みて、補助学校という名称に変えるべきだとの決定がなされたことが、大勢を決したとされている(Möckel, 1979a, 670)。さらに1894年プロイセン補助学校省令でも、同様の見解が述べられており、補助学校の名称はここに市民権を得たと言える(Klink, 1966, 109)

13) こうしたプロイセンの後押しは、補助学校連盟結成以降も続いている。1898年

から1924年まで連盟議長を務めたヴェェハーンと、1892年省令に先立って補助学校調査を行い、また後に連盟メンバーとなる政府顧問官ブランディとの緊密な協力関係は、1901年連盟第3回大会におけるブランディの挨拶にも如実に表れている(Bericht, 1901, 56ff.)。

14) ビスマルク失脚後、プロイセンでは一時期、特に90年代前半社会政策分野での開明官僚の活躍が活発となる。この時期にあえて民衆学校よりも経費のかかる補助学校設立――実際補助学校生徒の一人当たりの経費は民衆学校生徒の2ないし3倍かかる場合がまれではなかった(Böttger, 1914, 82)――が省令によって勧められたのは、1891年まで文部大臣であったゴスラーの力入れに拠る所が大きかったとしても、それ以外にこの時期が社会政策の躍進期であったこととも関連があるのではないかとの推測が可能なのである。社会的差別を助長するからとの理由で完結学級の廃止が省令で決められ、片や精神薄弱児のための補助学校の設立は支持するというプロイセンの姿勢は、落ちこぼれ児童問題が社会問題の温床となる危険性を緩和しつつ、同時にそれを能力差の問題に「合理的」にすり替えることによって解決せんとしていたことを示しているのではなかろうか。この児童保護事業政策の観点からの補助学校成立史研究については、筆者の今後の課題としたい。

15) プロイセン主導の下に1871年ドイツ帝国が統一された後、各邦国では伝統的な分邦主義を遵守しつつも、80、90年代と時と共に、急速に政治・経済・文化面でのプロイセンへの依存度は強まっていった。補助学校情報の普及に際してのプロイセンの補助学校省令の効果も、かようなドイツ・ナショナリズムの求心性の高まりの中に位置づけて把握する必要がある。

16) ミシュケルは、1983年時点でもまだなお設立当初の補助学校連盟は教員・医師・視学等の幅広い層から成る開かれた組織であったと主張している(Myschker, 1983, 135)。しかし、これまでの研究成果――特にエルガー・ルットガルトーから総合判断すれば、やはり連盟結成のイニシアチブは、徹頭徹尾ブラウンシュヴァイクとハノーファの補助学校関係者が握っていたと言えよう。むろん設立当初の連盟メンバーには、視学官・医師・法律家さらに政府関係者が名を連ねていたことは事実である。だが、それは連盟メンバーの10%に過ぎなかった。これに対し、補助学校教員は常時メンバーの90%を占め、連盟の具体的な方針は全て彼らによって決定されていた。また連盟への全補助学校教員の加盟率も年毎に増加し、1898年設立時にはまだ32%であったが、1905年には53%と過半数を越え、1910/11年には88%にまで達している。つまり典型的な職業団体であったと見なすことができよう(Myschker, 1969, 57f.)。

17) 次の1. 2. 2で検討される1901年連盟決定に至る背景を知るならば、1905年省令の矛盾はより鮮明なものとなるであろう。あるべき補助学校モデルであったブラウンシュヴァイクの地で、それも設立十年目に入っていた1890年頃の原級復帰をめぐるキールホルンと同僚の争いと、それが再燃する1900年頃の元同僚へのつぶし工作が示しているように、客観的な補助学校生徒像を確定しがたい実状にあったのに、その他の

地域ですでに正しい生徒判定がなされていたと――省令が依拠した報告資料は1903年頃のものであった――省令作成者は本気で考えていたのであろうか。

18) ヘラー自身のこれに関する見解は、第Ⅲ部の2. 2. 1で示す。

19) なぜならば当時まだ十分な制度的基盤のなかった補助学校側にとっては、精神薄弱児施設と民衆学校との間に位置づけられる学校は、補助学校以外であってはならなかったのである。ニーケルクは「普通学校と補助学級の間への促進学級制度の導入」(Niekerk, 1927, 72)によって、あたかも両教育形態が平和共存していたかの如き記述をしているが、補助学校界の実状は促進学級のような補習教育形態の導入をあっさり承認しうるような寛容さには達していなかったのである。

20) 1890年エッシュがブラウンシュヴァイク補助学校から配置転換させられた理由としては、キールホルンとの日頃の教育実践上の意見の食い違い、特にエッシュが1886、87年頃から児童の原級復帰に熱心になっていったことからくる摩擦に加えて、以下のような補助学校存続如何に関わる重大な出来事があったからと推察してよからう。1889年9月に同地で白痴施設会議が開催されているが、その際エッシュが積極的に自分の学級を見学させ、あまつさえ生徒の鑑別診断を白痴施設長のバルトホルト(Barthold, F.)やピーパーといった専門家に依頼しているのである。彼らはほぼおしなべてエッシュの担当していた24名の子どものお大半が普通学校に戻れる可能性を持っているとの結果を報告している(Ellger-Rüttgardt, 1981, 83)。これが1887年講演以来、補助学校の普及に使命感を燃やしていたキールホルンにとってどれ程妨げになるものであったかは十分理解できよう。

ちなみにピーパーは翌1890年、白痴施設会議機関誌に補助学校が精神薄弱児と学業不振児を混在させていること、補助学校は教育的進歩を意味するものでは何らなく、逆に学業不振児にとっては退化の場となっているとの論文を掲載し、以後90年代を通じて、キールホルンの最大の論敵となっていくのである(Piper, 1890, 29)。

21) 1902年エッシュ論文に対して、翌1903年に同じく『全ドイツ教員新聞』で、キールホルンは自らの支持者を動員して共同執筆という形式で、補助学校存続の正当性を主張している。衆をたのんで押し切るという手口は、正論を述べているエッシュに対抗するに際して効果的であると見なされたのであろう。それ故、本来ならば論争点とされるべき補助学校生徒の実態にはほとんどふれていないにもかかわらず、キールホルンが1901年連盟大会で出した補助学校生徒の判定基準を正しいとしている(ADLZ, 1903, 93)。

22) ラインケ報告では、schwachsinniger, schwachbefähigter, schwachbegabter Kinderの三つの用語が、何等明確に定義されることなく混同して用いられている。ヒンツのラインケ批判もこの点に集中している(Hintz, 1898b, 23f.)。

23) すでに1890年代初頭からキールホルンとピーパーの対立は露になっていたとはいえ、ベルリン市学校当局が選択を決めかねていた1897年7月から8月にかけて『教育新聞』誌で両者は「精神遅滞児の教育について(Zur Erziehung geistig zurück-

gebliebener Kinder)」の論戦を再度繰り広げている(Kielhorn, 1897)。このベルリンの教員間で読まれていた代表新聞とも言える同誌には、同年4月にヒンツが詳細なかつ説得力に富む反補助学校論を展開していたこともあって(Hintz, 1897b)、並列学級派には有利な宣伝の場となっていた。

24) すでに1888年以来、社会民主党員並びにその影響下にあった教員によって、ゲマインデ・シューレ改革案が相次いで出されている(Hirsch, 1908, 309)。ベルリン並列学級設立をめぐる論議が白熱化していた1897年9月9日、80年代半ばからベルリン救貧事業改革、殊に無宿者・浮浪者問題に取り組み(a. a. O., 408f.)、当時その関心をゲマインデ・シューレ改革においていた社会民主党員ジンガー(Singer)によって、すし詰め状態の学級の人数を減らす一手段として、学業不振児のための特別学校(Die besonderer Schulen für minderbegabte Kinder) 設立提案が出されている(a. a. O., 310)。

9月18日には、社会民主党議員団により以下の三つの提案がまとめられている。「(世銀規 第102)市会議員会議は、次ぎの提案を審議に付すようにベルリン市庁に請願することを決定する。・・・(1). 独自の教室を持たない移動教室の除去、並びにゲマインデ・シューレの学級人数縮小を可能にするために、どのような組織が適切とされうるかについて (2). 8級制ゲマインデ・シューレ制度の導入について (3). 学業不振児に有利な教育を施していくために、どのような教育形態が適切とされうるかについて、即ち補助学級か特別学級か、ないしは別の組織が適切とされうるかについて」(a. a. O., 311)

さらに10月21日、ジンガーはゲマインデ・シューレの教育条件改善を訴えると同時に学業不振児問題に言及し、普通学級の中で邪魔者扱いされている実態を明らかにしつつベルリン市はこうした子どものために補助学校かあるいは特別学級を設立すべしと提起している(a. a. O., 311)。

25) 1897年のヒンツ講演は直ちに「教育新聞」に掲載され、翌年小冊子として刊行されている(Hintz, 1898b)。補助学校方式を勧めたラインケ報告の精神薄弱理論のあいまいさを批判し、民衆学校内の組織改革で学業不振児問題に対処せんとし、かつそこでの治療教育学的見地からの専門的取り扱いを教員に教示しているヒンツ論文は極めて斬新的なものである。一部それを紹介しておこう。

「子どもが能力がないのか正常な能力なのかの問題は、必ずしも正しく答えられないものである。なぜならば知的状態の接点である境界領域は互いに交じり合っているからである。その答えは、通常学校で設定された要求の平均基準を目安としなければならないであろう。要求が高くなればなる程、劣等児(Schwachbegabte)の数も増えるのである。子どもの能力への考慮が少なければ少ない程、劣等児と知的正常児がなし遂げた成果の間の差が大きくなるだろう。私の考えによれば学校が劣等児を除去するなどということは、あってはならないことなのである。・・・もちろん能力のある者をおろそかにするのではなく、その能力に応じて考慮してやらねばならない。しかし、何よりも学校は能力のない最も助けを必要とする生徒を特に面倒をみてやる義務を持っているのである。」(Hintz, 1898b,

24f.)

また第I部の3. 2. 2ですでに引用しているが、「教員にとって重要なことは、総合的な治療教育学についての詳しい知見であると思う。それは劣等児(Schwachbegabte)並びに精神低格児(geistig minderwertige Kinder)の授業や教育をできる限り個々に即して形成するという能力を、今よりももっと教員に与えるであろう」(a. a. 0., 27) との見解も述べている。

シュトリュンベル・シュピッツナーの系譜を汲み、かつトリューパーに始まる軽度知的・行動異常児のための治療教育学実践の場を民衆学校内に求めたこうしたヒンツの教育改革構想を知るならば、短期で終わらざるをえなかったとはいえベルリン並列学級の教育実験は、治療教育学史上において注目に値する実践であったと位置づけられよう。

26) また1909年難聴児のために18の並列学級があったが、すでにその中の7学級を併合して難聴児学校一校が成立している(HS, 1910, 79)。

27) 1900年11月のベルリン学校統計は、上級が平均50名を割っている所が多いのに対し、下級は時には70名を越すクラスもあることを示している(Z. f. Schulgesundheitspflege, 1900, 123f.)。

28) 1903年補助学校への組織替えの任務を引き受けたことが、フックスにとって如何に大きな意味をもつものであったのかは、彼自身が書いた補助学校史の時代区分にも示されている。補助学校の拡大期を1903年からとしているからである(Fuchs, 1912, 1922)。同時期の歴史文献でかような時代区分をしているものはない。

29) 1902年に市視学官のギィキーが、並列学級の成果と精神薄弱児教育の必要性をまとめているが、そこでも並列学級の原級復帰率の低さが、即補助学校新設を正当化する論理に使われがちな傾向が読み取れる(Giżycki, 1902, 227f.)。

30) 1903年に補助学校連盟メンバーとなったフックスが(Bericht, 1903, 169)、同時期の補助学校リーダーを差し置いて急速に認められていくのは、1899年著作で精神薄弱理論や教育病理学の専門家と見なされていたことに加えて、彼が他の誰よりも熱心に補助学校確立のための専門化・専門職化の要求を打ち出していたからであろう。1903年早くも補助学校教員の養成計画についての小論文をまとめており(Fuchs, 1903a)、1905年第5回連盟大会では専門の補助学校教育学構築の必要性を主張し(Bericht, 1905, 26)、1910年からベルリンで養成コースの指導に当たっている(Fuchs, 1910a)。

31) むろんフックスがベルリンで補助学校を確立していく道は、必ずしも平坦なものではなかったことも事実である。他の教育者から「バカ」にお金や人手を費やすくらいなら、知的レベルの高い子どもに回すべきだとの反対にしばしば遭遇しているからである。かような反対を、1908年フックスは「知的渴望者のエゴイズム」と、厳しく批判している(Fuchs, 1908, 1171)。

32) ベルリンはマンハイム・システムのような全面的組織改革ではないために見過ごされているものの、並列学級開設への理論的リーダーであったヒンツもまた、市学校当局の



最終的決断に際して影響を与えた1897年講演・論文「民衆学校で十分な教育効果をあげにくいような子どものための授業・教育にはどのような教育学的処置が適しているのか？」の中で、ザイフェルトとブラーンの民衆学校組織改革案を推奨しているのである。就中ザイフェルトの並列学級構想には大いに賛同すると同時に、一步進めて身分制学校の廃止と一般的国民学校を前提として、そこでの心理学的配慮・取り扱いを要求している点に、ヒンツは示唆を受けている(Hintz, 1898b, 30ff.)。

33) 男児のみの統計を提示したのは、女兒の場合学校法規上の長年の伝統を踏襲して、第7学年で修了する者が多かったからである。

34) 1904年マンハイムのエルダーリンによるマンハイム・システムの紹介論文です。ここでこうした促進学級の効用が述べられている(Enderlin, 1904, 87f.)。

35) マンハイム・システムとベルリン並列学級の直接的比較は、両制度の交わりがない以上避けねばなるまい。が、ここに一つの興味深い出来事がある。1906年ジッキンガーをベルリン視学官に引き抜かんとした動きがあったことである。結局ジッキンガーはこの教育者ならば誰もが望むであろう名誉ある申し出を断わっているものの(Noll, 1985, 36)、歴史にもしものが許されるならば、この時点でマンハイム・システムがベルリンに導入されていたら、後年の補助学校の「発展」史は違った形態をとったかもしれない。おそらく補助学校は精神薄弱児学校に近いものとして、促進学級は現在の学習障害児学校のような学業不振児を中心とするものとして「発展」した可能性も考えられるのである。1906年といえばほぼ並列学級と補助学校の対立にけりがついていた頃である。それだけにこの時点でベルリンがジッキンガーの引き抜きを計ったということは、やはり学業不振児問題解決策をまだ真剣に考えていた証左であると見てよからう。

実際マンハイム・システムの名声を広めさせた1904年ニュールンベルクの第1回国際学校衛生会議でのジッキンガー講演でも、ベルリンのゲマインデ・シューレの実状を例に挙げ、そこでの改革の不徹底さが指摘されている(Sickinger, 1904a, 11f.)。また1907年ベルリンの社会民主党議員がベルリン市に対してゲマインデ・シューレ改革要求を出しているが、そこでもマンハイム・システムの促進学級の効果を讃え、その導入を勧めている(Hirsch, 1908, 315)。並列学級から補助学校への組織替えが急速に行われていたこの時期にあって、ベルリンでのマンハイム・システムへの関心の高まりは、注36のフックスのヴァイマル期の提案と照らし合わせて考えた場合、注目してよい動きであろう。

36) 並列学級廃止後にできたベルリンの前学級は、ジッキンガーも統計を示して否定的に見ているように、原級復帰を第一義とする促進学級機能を果たしてはいなかった。しかし、1924年第2回治療教育学会議でフックスは、前学級は特に初学年の学業不振児のために必要であるとなお高く評価している。前学級が多分にジッキンガーの促進学級に倣ったものであることも認めている。また年長の落第生のために完結学級の必要性も説いている。むろん精神薄弱児のための補助学校の確立が主たる課題であったとはいえ、視野の狭い補助学校連盟幹部の中にあつて、フックスは総合的な特殊教育構想を練ることができた

数少ない人物でもあった(Bericht KfHP, 1924, 22f.)。

37) またマンハイム・システムは確かに民衆学校内での教育形態の選択が可能であったとはいえ、補助学校と促進学級間にはその可能性はなかったことに留意せねばなるまい。1973年西ドイツ障害児教育の以後の指針となるドイツ教育審議会報告書は、マンハイム・システムを障害児と普通児のインテグレーション教育への先駆けとして紹介しているが(Deutscher Bildungsrat, 1973, 26)、これはマンハイムでの実態を知るならば誤った判断と言わざるをえない。

38) マンハイム・システムの促進学級の導入を含めていたシュルツの共和国学校法案は、ドイツ教員連盟の、特にテウスの手厳しい批判にあい、日の目を見ることはなかった。シュルツ自身の回顧録的著作の表題が示しているように、まさに学校法案は「苦難の道」を辿った。むろんドイツ教員連盟のシュルツ案への反対は、よく知られているようにヴァイマルの学校妥協への断固たる姿勢を表明したものであった。またシュルツ案自体も促進学級に重点を置いて学校構想を建てていたわけではなかった。この時期の学業不振児問題への教育界の関心は、総じて低かったと判断せざるをえないのである(Schulz, 1926, 89f.)。

39) バイエルンやスイスでは、補習教育形態が補助学校と共存していた例や、長期にわたり促進学級が、時には第二次大戦後もなお存続していた事実が挙げられている。(Noll, 1985, 156ff. und Speck, 1973, 849)

40) にもかかわらず、ブラウンシュヴァイク補助学校でキールホルンと共にエッシュツブシを行ったボックは(ADLZ, 1903, 92ff.)、1906年創立25周年記念に書いた論文の中で、「シュテツナーの考えを実現した最初の都市の一つがブラウンシュヴァイクである」(Bock, 1906, 169)としている。またブラウンシュヴァイク補助学校では、設立後の最初の学年の終わりに、すでに子どもを原級復帰させることは止める方針が固まったことを伝えている。そしてその理由として、「子どもの遅れはたいてい脳の器質的な欠損・退化が原因であるから」が挙げられている(a. a. O., 171)。

41) ナチズム期においてより徹底した能力に応じた学校再編への論議が教育界で活発になるのは、1937、38年頃である(Geissler, 1939, 70)。その背後には、当然のことながら再軍備の強化と産業界の要請があった。

1) 白痴施設側と補助学校の対立抗争の大きさは、1896年以来の補助学校連盟設立を担ってきた人々の意図的な情報操作に拠る所が多分にあることを銘記せねばなるまい。

2) 例えば軽度精神薄弱理論の施設側の代表的見解としては、

Falsch: Über die Berechtigung besonderer Klassen bzw. Schulen für die leichtesten Formen des Schwasinns, In: ZBSE, 1880/1881, S. 98-106 が挙げられよう。ベルクハーンもすでに1881/82年同誌に軽度精神薄弱理論と補助学校との関係を掲載している。

Berkhan: Die Hilfsklassen für schwachbefähigte Kinder bei den Bürgerschulen zu Braunschweig, In: ZBSE, 1881/1882, S. 25-27

3) 精神薄弱施設側で出されていた軽度精神薄弱理論は、しかし補助学校推進者によって補助学校の存立基盤確保が第一義的となるや影響力を失う。つまりそれ自体は中立的な精神薄弱理論が、戦略的な意味合いを呈するや、補助学校の存在そのものが精神薄弱理論に新しい解釈を与えていく主力に転化するるのであるが、それは20世紀初頭以降のことである(Mückel, 1976c, 16)。

4) 補助学校連盟設立に際してのリヒターと北ドイツの一部の補助学校関係者との論争に関しては、シュレーゲルの教授資格論文の詳細な資料においても明らかである(Schlegel, 1963, 128f. und 190ff.)。

5) ベルリンに補助学校を設立せんと企図で1897年まとめられたラインケの報告書『精神薄弱児の指導と教育』では、児童期の精神異常についての精神医学と心理学の知見の必要性を述べ、ケツレル・シュトリュンペル・ウファー・トリューパーといったヘルバルティアナー達と、エミングハウス・ゾリヤー・ショルツ・ツィーエンといった精神医学の研究成果とを重視すべであるとしている。これは当時の教育病理学・治療教育学の代表的な研究系譜である。ベルクハーンもまたこの時期精神医学と教育病理学の導入を積極的に勧めている(ZBSE, 1903, 134)。

6) 1898年第1回連盟大会でキールホルンは、すでに補助学校教員のための教育学・心理学・精神医学の研鑽の機会の必要性を説いている(Bericht, 1898, 29)。

7) 補助学校医コーツェンが、補助学校連盟のドグマ的精神薄弱理論から一定の距離を置いていたことは、例えば1921年補助学校生徒の判別に際してのミスを避けるために、補助学校への転学後十分な観察期間を設ける必要性を強調していることから明らかであろう(Chotzen, 1921, 170ff.)。

8) これはいみじくも極めて肯定的な補助学校連盟史を執筆したミシュケルの1969年の時点での総括的見解であるだけに、虚構の「学」補助学校教育学の形成並びに定着過程の中での複雑に絡み合った問題構造の抜本的検討が、いかに難しいものであったのかわかるであろう。学習障害児学校が急増する直前の1961年に、すでにホフマンは長年にわたる補助学校教員としての経験から、補助学校と普通学校の教育方法・教授内容は差異

よりも類似性のほうがはるかに多いことを指摘し、同時に治療教育学的教育方法を専門的な補助学校教育として乱用しすぎる傾向を批判している(Hofmann, 1961, 674ff.)。

9) かような社会改良運動の保守的傾向については、拙稿「ドイツ社会事業理論の文献史的研究—A. Salomon の社会事業理論を中心として」(冊, 1988) にまとめている。

10) 当時ケルシェンシュタイナーは、エーゲンベルガーの補助学校を一度訪問している。ケルシェンシュタイナーは、元来能力のない生徒の取り扱いについては関心が薄かったため、エーゲンベルガーは何の影響も受けてはいない。エーゲンベルガーが治療教育学の師と仰いだのは、トリューパーであった(Atzesberger, 1971, 26f.)。

11) フレンツェルの補助学校教育ハンドブックは、第1巻『補助学校制度の歴史』(1918)、第2巻『補助学校の制度と構造(Wesen und Einrichtung der Hilfsschule)』(1919) 第3巻『補助学校教育学—補助学校での教育・授業・保護』(1920)、第4巻『補助学校での言語教育(Die Sprachpflege in der Hilfsschule)』(1920)、及び補巻一冊より成っている。

12) ヴァイマル期児童保護事業分野で試みられる治療教育学の広義化解釈の実践については、本研究の主課題が狭義化の解明に置かれているため、論旨の関係上これ以上立ち入らないことにする。が、都市部を中心に、当該期相談事業部門や乳幼児教育分野でも、治療教育学機関の名を冠する傾向が出てきている。

13) ナチズム期のトルナウの主な役割は、補助学校拡大のためのオピニオン・リーダーたることであった。補助学校生徒になることのメリットを切々と説いている小冊子『我々のフリッツは補助学校に行くべきである(Unsere Fritz soll in die Hilfsschule)』は、当時の代表的なプロパガンダ誌である(Tornow, 1940, 3ff.)。

14) ベルリンで1927年5月15日から22日まで開催された「治療教育学週間(Die heilpädagogische Woche)」でのベルリン特殊教育制度の「発展」ぶりを示す展覧会は、その典型的な例となろう(Fuchs, 1927b, 306ff. und 361ff.)。

15) ポンゾング(Ponsong, R.)やシュタウベザンド(Staubesand, M.)は、ヴァイマル期ベルリンで共産主義者としての立場を保持しつつ、補助学校教員として実践に取り組んでいた。とりわけポンゾングの補助学校教員としての活動は特筆に値する。1884年ベルリンで職人の子どもとして生まれたポンゾングは、第一次大戦での負傷経験から補助学校教員として再教育を受けることを決意し、1917年から1918年にかけてフックスの指導する教員養成コースで学び、以後1933年職業活動を禁止されるまでベルリンで補助学校教員として、かつ補助学校連盟ベルリン・ブランデンブルク支部の幹部として(HS, 1923, 25f.)、労働者地区にあった補助学校に勤務していた。それ故に、彼は補助学校生徒の問題が、多分に貧困・都市衛生問題と関連していることを認識していた(Hawlitsek, 1970, 115ff.)。

しかし特殊教育分野では彼らは少数派にすぎず、「赤い都市」といわれたベルリンにおいてすらその影響力は弱かった。また社会民主党員・シンパの補助学校教育改善要求も

当時の左翼政党内での左派・右派の確執が先立ち、各都市毎で内容が異なり統一性を欠くものであった(a. a. O., 51ff.)。従って共産党や社会民主党の補助学校教員達の活動は、当時の補助学校教育界の主流派の動きの歯止めにはなりえなかった。

16) 精神薄弱児の職業教育と保護事業構想に関しては、実に1898年の連盟結成以来1970年代に至るまで、常に課題に掲げられてきているのであり、一種のリップ・サービスの要求にすぎない面があることに留意せねばならない(Bleidick, 1973, 831)。

17) フックスは東ドイツでは今もなおかなり高い評価を受けている。1898年1月ミュンヘン大学で催された講演会(主テーマは「近隣諸国及びバイエルン州における障害児教育学と特殊学校制度」筆者傍注)での、東ドイツ・ロストック大学のブローゼ(Bröse, B.)の講演でもフックスの歴史的遺産が繰り返し語られていた。

18) 総じて1950年代以降、特に60年代ソビエト欠陥学の圧倒的な影響の下に体系化されなおした東ドイツの障害児教育学の情報は、今日に至るまで西ドイツ側には十分知られていない。理由の第一は資料入手の困難さにつきる(Bleidick, 1982, 19)。通常ドイツ社会主義統一党SEDの党大会のスローガンが頻繁に引用されている障害児教育学機関誌「特殊教育学(Die Sonderschule)」以外に現状問題・課題の把握ができるような資料入手は、西ドイツ特殊教育研究者の場合まず不可能に近かった。これは他の社会主義国でもほぼ同じであった(a. a. O., 22)。都合の悪い障害児教育・福祉の実態の隠蔽と、現体制支持の研究者達による一種の御用学化傾向が——たとえ補助学校連盟とは全く異なる立場であれ——見られるのである。

その典型が学習障害児概念の違いであろう。東ドイツでは、西側資本主義国のような社会的・環境的条件の歪みから発する学習障害児はいないことになっている。当然戦後の補助学校制度の解釈にもこれが反映し、補助学校生徒の解釈や統計資料の提示の仕方にも差が見られる。補助学校生徒は精神薄弱児なのであって、それ以外の者であってはならないのである。東ドイツでは1954年に、補助学校連盟以来の伝統的・古典的ともいえる精神薄弱理論に依拠した補助学校カリキュラムが出されている(Beschel, 1965, 6 und 148)(Sander, 1969, 36ff.)。東ドイツでフックスがいまだに高く評価される所以である。

にもかかわらず精神薄弱児・学習障害児の全生徒数に対しての比率は、1950、60年代はほぼ両国は同じである。ザンダーの報告によれば、1964年補助学校生徒は東ドイツは2.23%である。これに対して西ドイツはようやく1966年に2.23%に達している(Sander, 1969, 41)。むろん以後西ドイツの特殊教育制度の拡大、特に学習障害児学校の急増によって、1977/78年には全生徒の4.2%まで跳ね上がっている。一方東ドイツは1975年の障害児学校生徒の比率はなお2.8%に留まっている(Bleidick, 1982, 31)。が、これでもって学習障害児学校の問題が資本主義体制の産物とする論理はつじつまが合わない。すでに東ドイツ障害児教育学のドグマ的解釈は1950年初頭に始まっているからである(Sander, 1969, 29)。また最新の情報では、西ドイツの学習障害児学校生徒の近年の激減に対して、逆に東ドイツでは補助学校生徒比率は2.5%と増えているという現象が

報告されている(Freiburg, 1988, 55)。

そもそも補助学校教育制度は、戦前からの共通した歴史性を少なくとも1950年頃をもってはたはずである。先の1954年の補助学校生徒カリキュラムに示されているように、以後東ドイツはソビエト欠陥学という新しい理論を輸入しつつも、実質的には連盟結成以来の「教育的遺産」を継承した面を多分に有しているのである。こうしたソビエト欠陥学に追随した東ドイツ障害児教育学の一種のドグマ性は、今日の西側インテグレーションの拒否的評価にも示されている。西側先進国で言われているようなインテグレーションの東ドイツでの実施は、従って公的にはない。新教教会やそこに集う障害児の親達の手でささやかな社会統合を目ざす作業所が開設されている程度である。一部モデル施設を除けば、障害児者施設の実態は先進資本主義諸国の水準とは比較にならぬ程の劣悪さである。また表向きは「人民国家」の名にふさわしく、国家予算統計上の教育・社会予算の比率の高さを長年誇ってきたが、これも統計操作の一産物にすぎなかった事実が現在明らかにされている。

このような学の御用化は、1989年11月までの約40年にわたるSEDの独裁体制から生まれたものであることは言うまでもない。社会主義理論に基づく障害児教育学体系の批判的検討・再評価のための研究条件は今ようやく出現したと言えよう。

19) いみじくも、これはほぼ同時期に社会事業の専門職化確立の音頭をとったブルジョア社会事業家ザロモン(Salomon, A.)が、天職(Beruf)としての社会事業従事者像を提示する時に、依拠した人物でもあった。これが、ブルジョア中産階層のカリタス的使命感を支える当時の代表的な思想でもあった(冊, 1985b)。

20) また1950年代後半からの完全雇用状況から生まれた学習障害児学校卒業後の就職状況の見通しの明るさも、1970年代後半まで学習障害児教育学への組織的な疑問の声を弱めてきたと言えよう。70年前後から産業構造の変化が明確な形を取り始め、さらにオイル・ショック以降青少年失業率が急増するまで、学習障害児学校卒業後の雇用問題は、真剣に討議されることはなく、その継続教育機関としての職業補助学校設置も特殊教育学界の課題テーマとなることはなかった。かくして、経済発展神話に支えられて歯止めなき学習障害児学校拡大がなされ、それと同時にいわゆる治療教育学の「教育的遺産」継承という安易な「学」体系化の立場が、長年容認されてきたのである。

21) 1927年設立されたナチ教員組織への補助学校教員の1930年代前半の加入状況は、明らかではない。だが、1933年以前には、校長等学校管理職と1895年以降生まれの若手教員のナチ黨員比率が高いことが報告されている。両グループは共に、1931年秋からの財政緊縮による教育予算カットに対して、待遇の悪化や学校運営の困難さを鋭敏に感じ取った教員層であった。経済恐慌に加え、左右両派の政治的対立・街頭闘争が日常茶飯事となっていた1930年代初頭、若手教員の間には議会主義への懐疑と、資本主義経済体制への嫌悪感が蔓延していた。若手教員に反共和国派が目立つのは、彼らが第二帝政期の抑圧的学校政策の直接的経験者ではないことに起因するとのドイツ教育史

研究者達の説は(Bölling, R. und Breyvogel, W.)、ナチの保守革命の担い手が圧倒的に40才以下の人々であったことから首肯できる(Bölling, 1983, 133f.)。

22) 近年著しい進展を見せているこのナチズム期障害児政策史研究に関しては、本研究を終えた後の筆者の研究課題となっている。

23) ドイツ教員連盟もまた、政治的には保守派が主流を占めていた。しかし、補助学校連盟に比べると多様な幅をもっており、リベラル派や左派党員の活躍も目立つ(Bölling, 1983, 131f.)。1929年左派のメンバー達がファシズム支配の危機を感じ取り、それが政権を取るならば、「ドイツ教員連盟の自由な活動は妨げられるだろう」と、警告を発している(a. a. O., 135)。

24) 戦後西ドイツ特殊教育界の大御所とも言えるレーゼマンに関する批判としては、すでに1973年にブライディックが、かつてのレーゼマンとの会談内容を引き合いに出しつつ、その保守的・国粹主義的政治傾向を批判している。また特殊教育分野での功績を讃えて設けられたレーゼマン賞は、二回で中止されている(Bleidick, 1973, 842f.)。以来、特にナチズム期障害児政策史研究が本格化する80年代中葉から、彼への批判が研究者間で紛糾し(Klattenhoff, 1985 und Ellger-Rüttgardt, 1986)、1986年ドイツ特殊学校連盟は、レーゼマンのナチズム期の活動をめぐって、思慮深い配慮を求めるコメントを出している。

25) 例えば以下のような文献を挙げるができる。

Ebbinghaus, A. /Kaupen-Haas, H. /Roth, K. H. (Hrsg.): Heilen und Vernichten im Mustergau Hamburg. Bevölkerungs- und Gesundheitspolitik im Dritten Reich. Hamburg 1984.

Labisch, A. /Tennstedt, F.: Der Weg zum Gesetz über die Vereinheitlichung des Gesundheitswesens vom 3. Juli 1934. Entwicklungslinien und -momente des staatlichen und kommunalen Gesundheitswesens in Deutschland. 2 Teile. Düsseldorf 1985.

Klee, E.: Was sie taten - Was sie wurden. Ärzte, Juristen und andere Beteiligte am Kranken- oder Judenmord. Frankfurt 1986.

Wunder, M. /Genkel, I. /Jenner, H.: Auf dieser schiefen Ebene gibt es kein Halten mehr Die Alsterdorfer Anstalten im Nationalsozialismus. Hamburg 1987.

Ebbinghaus, A. (Hrsg.): Opfer und Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Hamburg 1987.

Otto, H. U. /Sanker, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt 1989.

26) レッシュを筆頭に戦後引き続き補助学校教員養成課程で活躍した教官に関して、シュベックは近年の代表作で若干言及している(1987, 52)。しかしながら、直接教えを受けたシュベックはその名を挙げてはいない。こうした情報については、ミュンヘン大学特殊教育学科教官ヘックの指導から得られたものである。むろんかようなナチズム期の補助学校界指導者達の実態解明は、繰り返すまでもなく個人攻撃や一種のスクランダル的暴露を目

ざすものであってはならない。また戦後西ドイツ特殊教育再建の途上での彼らの尽力を全面的に否定することがあってはならない。この点で近年のネオ・マルキスト派障害児教育学研究者の代表格ブレーメン大学ヤンツェンや、その下にいる若手研究者達の姿勢は反省されるべきであろう。

27) レーゼマンの次ぎの伝記がその典型的な例であろう。

Lesemann, G. : Wege, Wandlungen, Begegnungen in der Pädagogik, Sonder-und Sozialpädagogik. Rückschau, Analysen, Ausblicke, dargestellt an Ausschnitten aus meinem Leben. Berlin 1969.

28) これは1955年ドイツ特殊学校連盟と名称を変更し、今日に至っている。

29) 1980年代以降、ドイツ各地の大学、殊に北部・中部ドイツにおいて、教員養成学部・社会福祉学部内でのインテグレーション施策に即した障害児教育・福祉に関する学科の統合が一般的傾向となりつつある。



## 参考文献 (Quellen- und Literaturverzeichnis)

文献省略用記号(以下の雑誌・事典・会議報告類は、引用並びに文献提示に際して省略用記号で表記している)

ADLZ = Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung

DS = Die Deutsche Sonderschule

EHHP = Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, 1911,  
2. Aufl. 1934

EHS = Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer  
Grenzgebiete, 1969

HS = Die Hilfsschule

ZBSE = Zeitschrift für das Idiotenwesen 1880-1884

Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer  
1885-1907

Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger 1908-1928

ZfHP = Heilpädagogische Blätter 1949-1951

Zeitschrift für Heilpädagogik 1951 ff.

ZfK = Die Kinderfehler 1896-1908

Zeitschrift für Kinderforschung 1909-1933

Bericht = Verbandstagsberichte des VdHD

補助学校連盟会議録の文献省略記号

Bericht KfI = Berichte über Konferenzen für das Anstaltswesen

白痴施設会議録の文献省略記号

Bericht KfHP = Berichte über Kongresse für Heilpädagogik

治療教育学会議報告の文献省略記号

会議報告関係・情報・お知らせ等の記事・論文や、本研究の内容にさほど意味をもたない小論文からの引用、さらに表題・著者名の記載がないものは、煩雑さを避けるため原則として以下の文献リストに逐一載せず、引用時にのみ上記省略記号で提示している。また会議報告の引用に際しては、発行年度ではなく会議開催年を記している。

A) 雑誌・新聞・会議報告 (資料)

I. 補助学校連盟会議録

- Bericht über den Ersten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands  
zu Hannover 1898, Magdeburg, Neudruck
- Bericht über den Zweiten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands  
zu Cassel 1899, Langensalza 1899
- Bericht über den Dritten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands  
zu Augsburg 1901, Langensalza 1901
- Bericht über den Vierten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands  
zu Mainz 1903, Hannover 1903
- Bericht über den Fünften Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands  
zu Bremen 1905, Hannover 1905
- Bericht über den Sechsten Verbandstag der Hilfsschulen  
Deutschlands zu Charlottenburg 1907, Magdeburg 1907
- Bericht über den Siebten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands  
zu Meiningen 1909, Halle a.S. 1909
- Bericht über den Achten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands  
zu Lübeck 1911, Halle a.S. 1911
- Bericht über den Neunten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands  
zu Bonn 1913, Halle a.S. 1913
- Bericht über den Zehnten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands  
zu Hannover 1924, Halle a.S. 1925
- Bericht über den Elften Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands  
zu München 1926, Halle a.S. 1927
- Bericht über den Zwölften Verbandstag der Hilfsschulen  
Deutschlands zu Breslau 1928, Halle a.S. 1928

II. 白痴施設会議録

- Bericht über die Dritte Konferenz für Idioten-Heil-Pflege zu  
Stuttgart 1880, Dresden 1880
- Bericht über die Vierte Konferenz für Idioten-Heil-Pflege zu  
Hamburg 1883, Dresden 1883
- Bericht über die Fünfte Konferenz für das Idiotenwesen zu  
Frankfurt a.M. 1886, Dresden 1886
- Bericht über die Sechste Konferenz für das Idiotenwesen zu  
Braunschweig 1889, Dresden 1889

Bericht über die Siebte Konferenz für das Idiotenwesen zu  
Berlin 1893, Dresden 1893  
Bericht über die Achte Konferenz für das Idiotenwesen zu  
Heidelberg 1895, Dresden 1895  
Bericht über die Neunte Konferenz für Idiotenpflege und Schulen  
für schwachbefähigte Kinder zu Breslau 1898, Dresden 1898  
Bericht über die Zehnte Konferenz für Idiotenpflege und Schulen  
für schwachbefähigte Kinder zu Elberfeld 1901, Dresden 1901/02  
Bericht über die Elfte Konferenz für das Idioten- und  
Hilfsschulwesen zu Stettin 1904, Idstein 1904

### III. 治療教育学会議報告

Bericht über den Ersten Kongress für Heilpädagogik in München  
1922, Berlin 1923  
Bericht über den Zweiten Kongress für Heilpädagogik in München  
1924, Berlin 1925  
Bericht über den Dritten Kongress für Heilpädagogik in München  
1926, Berlin 1927  
Bericht über den Vierten Kongress für Heilpädagogik in Leipzig  
1928, Berlin 1929  
Bericht über den Fünften Kongress für Heilpädagogik in Köln  
1930, München 1931

### IV. その他の会議報告

Bericht der Zweiten österreichischen Konferenz der  
Schwachsinnigenfürsorge 1906, (Hrsg. vom Verein Fürsorge für  
Schwachsinnige und Epileptische), Wien 1906  
Bericht über den Ersten Internationalen Kongress für Heilpädagogik  
1939, (Hrsg. vom Sekretariat der Internationalen Gesellschaft  
für Heilpädagogik), Zürich 1940

### V. 雑誌・新聞

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1870 ff.  
Deutsche Schulzeitung  
Die Deutsche Schule  
Die Deutsche Sonderschule 1934-1944

Heilpädagogische Blätter 1949-1951  
Die Hilfsschule 1908-1934  
Die Kinderfehler 1896-1908  
Pädagogische Reform  
Pädagogische Zeitung  
Zeitschrift für das Idiotenwesen 1880-1884  
Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer  
1885-1907  
Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger 1908-1928  
Zeitschrift für Heilpädagogik 1951 ff.  
Zeitschrift für Kinderforschung 1909-1933  
Zeitschrift für Schulgesundheitspflege

B) ドイツ語文献 (資料も一部含む)

- Adam, F.: Heinrich Kielhorn, Sein Leben und Wirken im Dienste der Hilfsschule, Halle a.S., 1931
- Altstaedt, I.: Lernbehinderte, Kritische Entwicklung eines Notstandes, Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden, Reinbek, 1977
- Die Entwicklung der Sonderschule als Teil des niederen Schulwesens, In: H. Deppe-Wolfinger (Hrsg.): behindert und abgeschoben, Zum Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft, Weinheim/Basel 1983, S.131-144.
- Amtlicher Schulanzeiger für den Regierungsbezirk Oberbayern:  
E.d. Staatsmin. f. Unt. u. Kult. v.5.3.42 Nr. IV 11096 über Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule, Nr.4, 1942, S.51-66.
- Asperger, H.: Heilpädagogik, Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen, Richter und Fürsorgerinnen, Wien 1952.
- Dr. Theodor Heller, der Heilpädagoge, In: Heilpädagogik, Beiblatt der Zeitschrift "Erziehung und Unterricht", Wien 1959, S.17-22
- Atzesberger, M.: Rupert Egenberger 1877-1959  
Bonn-Bad Godesberg 1971
- Bach, H. (Hrsg.): Sonderpädagogik im Grundriss, Berlin 1975
- Eine Wende der Sonderpädagogik in der Gegenwart? In: Sonderpädagogik 12 Jg., 1982, S.132.
- Sozialpädagogik und Sonderpädagogik, In: H. Eyferth / H.U. Otto/ H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit / Sozialpädagogik, Neuwied 1984, S.1016-1027.
- Bachmann, W.: Das unselige Erbe des Christentums. Die Wechselbälge, Zur Geschichte der Heilpädagogik, Giessen 1985
- Baier, H.: Organisationsstruktur des Unterrichts in der Schule für Lernbehinderte, In: Sonderschule in Bayern 23 Jg., 1980a, S.218-221.
- Einführung in die Lehrnbehindertenpädagogik, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1980b

- Lernbehindertenpädagogik, In: ZfHP 33 Jg., 1982, S.154-159  
 Notwendigkeit des Angebots einer schulischen  
 Ganztagsbetreuung Lernbehinderter, In: ZfHP 34 Jg., 1983,  
 S.533-537
- Barthold, F.: Der Idiotismus und seine Bekämpfung, Ein Beitrag  
 zur praktischen Lösung der Idiotenfrage, Stettin 1868
- Bartsch, K.: Die Hilfsschule, eine heilpädagogische Anstalt,  
 In: ZfK 28 Jg., 1924a, S.183-196  
 Von der Hilfsschule zur heilpädagogischen Anstalt, In: HS  
 17 Jg., 1924b, S.172-185 und S.194-210
- Bastian, T.: Von der Eugenik zur Euthanasie, Bäd Wörishofen 1981
- Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten  
 Schüler, Hannover 1970
- Berg, C.: Die Okkupation der Schule, Eine Studie zur Aufhellung  
 gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preussens  
 1872-1900, Heidelberg 1973  
 Volksschule im Abseits von "Industrialisierung" und  
 "Fortschritt", In: U. Herrmann (Hrsg.): Schule und  
 Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Sozialgeschichte der Schule  
 im Übergang zur Industriegesellschaft, Weinheim 1977,  
 S.243-264
- Berkhan, O.: Die Hilfsklassen für schwachbefähigte Kinder bei den  
 Bürgerschulen zu Braunschweig, In: ZBSE 2 Jg., 1881/82,  
 S.25-27  
 Über die Grundsätze, nach denen Hilfsklassen einzurichten  
 sind, In: ZBSE 2 Jg., 1881/82, S.72-75  
 Über den angeboren und früh erworbenen Schwachsinn,  
 Braunschweig 1899
- Beschel, E.: Der Eigencharakter der Hilfsschule, Weinheim 1960,  
 3.Aufl. 1965  
 Missverständliche Heilpädagogik, In: H. Röhrs (Hrsg.): Die  
 Sozialpädagogik und ihre Theorie, Frankfurt a.M., 1968,  
 S.66-76 und S.404-406  
 Eigenart, Gliederung und Aufgaben der Allgemeinen  
 Heilpädagogik, In: ZfHP 20 Jg., 1969, S.327-338  
 Geschichte, In: G.O. Kanter /O. Speck (Hrsg.): Handbuch der

- Sonderpädagogik Bd.4, Pädagogik der Lernbehinderten, Berlin 1977, S.113-147
- Binding, K/Hoche, A: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens, Leipzig 1920
- Binswanger, O.: Über den moralischen Schwachsinn, mit besonderer Berücksichtigung der kindlicher Altersstufe, Berlin 1905
- Blackert, P.: Erziehen aus Verantwortung, Grundlagen der Heilpädagogik Paul Moors, Berlin 1983
- Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten, Berlin 1972, 2. Aufl. 1974, 5. Aufl. 1984
- Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschlwesens von 1898 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Dentscher Sonderschulen, In: ZfHP 24 Jg., 1973, S.824-845
- u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik Teil I, Teil II, Stuttgart 1977
- /Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Lehrer für Behinderte, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978
- Literatur zur Einführung in die Lernbehindertenpädagogik, In:ZfHP 32 Jg., 1981a, S.430-444
- (Bearbeiter): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen,100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig, Braunschweig 1981b
- Grundrichtungen der Behindertenpädagogik in Ost und West, In:ZfHP 33 Jg., 1982, S.19-32
- (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik, Handbuch der Sonderpädagogik, Bd.1, Berlin 1985
- 100 Jahre Förderschule in Hamburg, In: ZfHP 1990, 41 Jg., S.114-121
- Bock, F. /Kielhorn, H. /Berkhan, O.: Zur Abwehr, In: ADLZ 1903, S.92-94
- Bock, F.: Zum 25 jährigen Bestehen der Braunschw. Hilfsschule, In: Neues Braunschweigisches Schulblatt, 19 Jg., 1906, S.169-172
- Bock, G.: Zwangssterilisation im Nationalsozialismus, Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik, Opladen 1986
- Bölling, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer, Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Göttingen 1983

- Böttger, R.: Ergebnisse der Erhebungen über die sächsischen  
Hilfsschuleinrichtungen im Juni 1913, In: ZBSE 34 Jg., 1914,  
S.71-84
- Boldt, W.: Blinde und hochgradig sehbehinderte Kinder in der  
physisch-technischen Welt, Untersuchungen zur Pädagogischen  
Anthropologie und Didaktik des Blindenunterrichts, Ratingen  
1966
- Bopp, L.: Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung  
und mit erziehungspraktischer Einstellung, Freiburg 1930
- Brahn, M.: Die Trennung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit,  
In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 10 Jg., 1897,  
S.385-398
- Breitbarth, M.: Die Heilpädagogik in der Frage der Volksaufartung  
und Rassenhygiene, In: HS 26 Jg., 1933, S.449-459
- Bruch, R.v. (Hrsg.): Weder Kommunismus noch Kapitalismus,  
Bürgerliche Sozialreform in Deutschland vom Vormärz bis zur  
Ära Adenauer, München 1985
- Buchholz, F.: Das brauchbare Hilfsschulkind, ein Normalkind,  
Weimar 1939
- Buss, A.: Herbart's Beitrag zur Entwicklung der Heilpädagogik,  
Weinheim 1962
- Carrie, W.: Schwächen der Hamburger Hilfsschule?, In: Pädagogische  
Reform 34 Jg., 1910, Nr.51
- Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preussen,  
Hrsg. in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und  
Medicinal-Angelegenheiten, Berlin 1883ff.
- Chotzen, F.: Die Bedeutung der Intelligenzprüfungs-Methode von  
Binet und Simon für die Hilfsschule, In: HS 5 Jg., 1912,  
S.153-162
- Einführung in die Kenntnis der geistigen Schwächezustände  
der Hilfsschüler, Halle a. S.1921
- Zur Pathologie des Hilfsschulkindes, Mit Nutzenanwendung auf  
die heilpädagogische Versorgung. In: ZfK 37 Jg., 1930,  
S.588-652
- Dannemann, A. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der  
Heilpädagogik, Hall a.S. 1911, 2.Aufl. 1934



- Deutscher Bildungsrat: Empfehlung der Bildungskommission, Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Bonn 1973
- Dillner: Ergebnisse ärztlicher Untersuchungen schwachsinniger Kinder und ihre Bedeutung für den Lehrer, In: ZBSE 12 Jg., 1896, S.105-118 und S.130-135
- Dohrmann, P.: Die Lehre von Berlin, In: ZfHP 2 Jg., 1951, S.208-212
- Ebbinghaus, A. /Kaupen-Haas, H. /Roth, K.H. (Hrsg.): Heilen und Vernichten im Mustergau Hamburg, Bevölkerungs- und Gesundheitspolitik im Dritten Reich, Hamburg 1984 (Hrsg.): Opfer und Täterinnen, Frauenbiographien des Nationalsozialismus, Hamburg 1987
- Eberwein, H. (Hrsg.): Emanzipation und Schule, Rheinstetten 1977
- Egenberger, A.: Zur Frage der finanziellen und allgemeinen Stellung der Hilfsschullehrer, In: HS 4 Jg., 1911, S.12-14  
Die Güte der Hilfsschulorganisationen, In: HS 6 Jg., 1913, S.97-104  
Heilpädagogik, Eine Einführung, Berlin 1958
- Ellger-Rüttgardt, S.: Methodologische Überlegungen zur erziehungsgeschichtlichen Forschung im Bereich der Lernbehindertenpädagogik, In: ZfHP 24 Jg., 1973, S.600-614  
Der Hilfsschullehrer, Sozialgeschichte einer Lehrergruppe 1880-1933, Weiheim/Basel, 1980  
Widerstände gegen die Braunschweiger Hilfsschule, In: Bearbeitet von U. Bleidick: Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen, 100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig, Braunschweig 1981, S.69-91  
Heinrich Kielhorn und die Entwicklung des Hilfsschulwesens in Deutschland, In: Bearbeitet von U. Bleidick: Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen, 100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig, Braunschweig 1981, S.126-140  
Historiographie der Behindertenpädagogik, In: Handbuch der Sonderpädagogik Bd.1, Theorie der Behindertenpädagogik, Berlin 1985, S.87-125  
Zur Funktion historischen Denkens für das Selbstverständnis

- der Behindertenpädagogik, In: Sonderpädagogik, 16 Jg., 1986, S.49-61
- "Die Kinder, die waren alle so lieb ..." Frieda Stoppenbrink-Buchholz: Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, Soziale Demokratin, Weinheim 1987
- Emminghaus, H.: Die psychischen Störungen des Kindesalters, Tübingen 1887
- Enderlin, M.: Die Neuorganisation der Volksschule in Mannheim, In: Die Deutsche Schule 8 Jg., 1904, S. 24-37 und S.86-100
- Esche, L.: Ein verhängnisvoller Irrtum auf heilpädagogischem Gebiet, In: ADLZ 1902, S.198-201
- Eyferth, H.: Zur Lage der Heilpädagogik, In: Die Erziehung 2 Jg., 1927, S.556-560
- Falsch: Über die Berechtigung besonderer Klassen bzw. Schulen für die leichtesten Formen des Schwasinns, In: ZBSE 1 Jg., 1880/1881, S.98-106
- Fittje, H.: Beiträge zu einer Revision der Hilfsschulgeschichte von den Anfängen bis 1918, Diss., Oldenburg 1986
- Flissikowski, R./ Kluge, K.-J./ Schauerhammer, K.: Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder, Zur Sozialgeschichte abweichenden Verhaltens in der Schule, München 1980
- Franz, G.: Thüringer Erzieher, Köln 1916
- Freiburg, G.: Das Sonderschulwesen der Deutschen Demokratischen Republik, In: L. Novikov / G. Freiburg / P. Jehle: Entwicklungen im Sonderschulwesen der Sowjetunion und der Deutschen Demokratischen Republik, Köln/Wien 1988, S.31-148
- Frenzel, F.: Die Organisation der Hilfsschule, In: Medizinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde 1902, 12 Jg., S.129-147 und S.173-191, Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder in ihrer Entwicklung, Bedeutung und Organisation, Hamburg/Leipzig 1903
- Die Hilfsschulen für Schwachbegabte, In: ZBSE 20(24) Jg., 1904, S.69-82
- Geschichte des Hilfsschulwesens, Halle a.S., 1918

- Die Entwicklungsperioden der Hilfsschule, In: HS 12 Jg.,  
1919a, S.73-78
- Wesen und Einrichtung der Hilfsschule, Halle a.S., 1919b
- Die Hilfsschulpädagogik, Hilfsschülerziehung,  
Hilfsschulunterricht und Hilfsschulfürsorge, Halle a.S.  
2.Aufl. 1922
- Die Erziehung, Bildung und Versorgung anomaler Kinder nach  
den gesetzlichen Bestimmungen usw. in Deutschland und  
anderen europäischen Ländern (Hilfsschulgesetze), Halle a.S.  
2.Aufl. 1930
- Friederich, G.: Die Volksschule in Wüttemberg im 19.Jahrhundert,  
Diss., Weinheim 1978
- Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg. v. Kollektiv des  
Historischen Instituts der Friedrich-Schiller-Universität):  
Geschichte der Universität Jena, Bd.1, Jena 1958
- Frohse, D./Heinemann, M./Loewenbrück, J./Sauer, M.: Lehrersorgung  
im niederen Schulwesen Preussens 1800-1926, In: Z.f.  
Pädagogik 19 Beiheft, Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984, 1985, S.86-93
- Frühauf, T.: Schulische Rehabilitation durch Rückschulung,  
Historische Entwicklung, Modelle und empirische Analyse  
reintegrativer Förderung lernbehinderter Schüler, Marburg  
1986
- Fuchs, A.: Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichts in  
Präparationen und Konzentrationsplänen, Jena 1893
- Der Erziehung-Rat, Leipzig 1895
- (Hrsg.): Die Unruhe, Studie mit einer Einleitung über  
"System und Aufgaben der pädagogischen Pathologie", In:  
Beiträge zur Pädagogischen Pathologie, H.1, Gütersloh 1986
- Die Analyse pathologischer Naturen als eine Hauptaufgabe der  
pädagogischen Pathologie, und Die Schwachsinnigen und die  
Organisation ihrer Erziehung, In: Beiträge zur Pädagogischen  
Pathologie, H.2, Gütersloh
- Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle  
Rettung, Gütersloh 1899
- Der gegenwärtige Stand der Hilfsschulfrage, In: Die Deutsche  
Schule 6 Jg., 1902, S.153-163 und S.218-228

- Die wünschenswerte Vor-und Weiterbildung der Lehrer an  
Hilfsschulen und Hilfseinrichtungen, In: Jugendfürsorge  
4 Jg., 1903a, S.22-25
- Über Schwachsinnigen-Erziehung, In: Jugendfürsorge 4 Jg.,  
1903b, S.32-35 und S.102-108
- Die ersten zehn Jahre der Berliner Hilfsschule, In: Tägliche  
Rundschau (Beilage) Nr.294, 1908, S.1170-1171
- Der erste Berliner Vor-und Fortbildungskursus für  
Hilfsschullehrer und -lehrerinnen, Berlin 1910a
- Die Organisation des Berliner Hilfsschulwesens, In: Die  
Schulpflege 16 Jg., 1910b, S.209-215
- Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse,  
intellektuelle und wirtschaftliche Rettung, Halle a.S. 2.  
Aufl. 1912, 3.Aufl. 1922
- Das Sonderschulwesen in Berlin, Berlin 1927a
- Die heilpädagogische Woche in Berlin im Mai 1927, Berlin  
1927b
- Funke, A.: Was lehrt uns der Hilfsschultag in Lübeck? In:  
Pädagogische Reform, 35 Jg., Nr.28, 1911
- Gehrecke, S.: Hilfsschule heute-Krise oder Kapitulation?  
Berlin-Charlottenburg 1971
- Geiger, G.: Schwachsinnigenfürsorge, Eine Analyse der "Zeitschrift  
für das Idiotenwesen" (1880-1934), Freiburg i.Br. 1977
- Geissler, G.: Leistungsstand und Leistungssteigerung in der  
Volksschule, Halle a.S. 1939
- Georgens, J.D./ Deinhardt, H.: Die Heilpädagogik mit besonderer  
Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten I,  
Leipzig 1861, In: W. Bachmann (Hrsg.): Giessener  
Dokumentationsreihe Heil-und Sonderpädagogik III, Giessen  
1979
- Gerhardt, J.P.: Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in  
Deutschland, Hamburg 1904
- Gerspach, M.: Kritische Heilpädagogik, Frankfurt a.M. 1981
- Giżycki, P.v.: Die Entwicklung des Unterrichts für schwachsinnige  
Kinder in Berlin, In: Blätter für Volksgesundheitspflege,  
2 Jg., 1902, H.15 S.225-229, H.16 S.241-244

- Graf, S.: Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte, In: Kritik der Sonderpädagogik, Giessen 1973, S.11-105
- Griesinger, W.: Die Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten, Stuttgart 2.Aufl. 1861
- Gröschke, D.: Heilpädagogik und Sozialpädagogik-Gemeinsamkeiten und Eigenprofile zweier marginaler pädagogischer Disziplinen, In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik, 55 Jg., 1986, Luzern/Schweiz, S.119-129
- Gürtler, R.: Triebgemässer Erlebnisunterricht, Halle a.S., 2.Aufl. 1924
- Haeblerlin, U.: Die wissenschaftstheoretische Wende in der Heilpädagogik, In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik, 49 Jg., 1980, S.2-14
- Hanselmann, H.: Einführung in die Heilpädagogik, Zürich 1930  
Was ist Heilpädagogik? Affoltern am Albis, 1932  
Sterilisation und nachgehende Fürsorge, In: Heilpädagogik (Beilage in Schweizerische Lehrerzeitung), 5 Jg., 1935, S.529-531  
Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik), Zürich 1941, 3.Aufl. 1946
- Hartmann, K./ Nyssen, F/ Waldeyer, H. (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert, Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland, Frankfurt a.M. 1974
- Hasenkampf, E.: Die erste Hilfsschulklasse in Halle a.S. im Jahre 1859, In: HS 20Jg., 1927, S.298-300
- Hasse, O./ Eyferth, H. (Hrsg.): Blätter der Heilerziehung, Halbsjahrsschrift der Sophienhöhe zu Jena (Trüpers Erziehungsheime), H.2, Halle a.S. 1927
- Hawlitsek, R.: Die Bestrebungen der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung unter der Führung der KPD für eine Verbesserung der Fürsorge, Erziehung und Bildung physisch oder psychisch geschädigter Kinder und Jugendlicher in der Zeit von 1918 bis 1933, Diss., Berlin-Ost 1970
- Heese, G./ Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Berlin 3.Aufl. 1969

- Heil, G.: Erziehung zur Sinnfindungshaltung— eine Antwort der Lernbehindertenpädagogik, Berlin 1985  
 Der Sonderschullehrer zwischen der Anforderung von Veranlagung und Professionalität— Wenden im Bild des Sonderpädagogen, In: O. Sasse/ N. Stoellger (Hrsg.): Offene Sonderpädagogik— Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis— Referate der 25. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 29. September bis 1. Oktober 1988 in Berlin, Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1989, S.399-411
- Heinrichs, K.: Autonomie Heilpädagogik? In: HS 21 Jg., 1928, S.353-360  
 Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Heilpädagogik, Diss., Halle a.S. 1931
- Heller, Th.: Studien zur Blinden-Psychologie, Leipzig 1895  
 Über Psychologie und Psychopathologie des Kindes, Wien 1911 /Schiller,Fr./Taube, M. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge, Bd. I, II, Leipzig 1911  
 Grundriss der Heilpädagogik, Leipzig 1904, 2.Aufl. 1912, 3. Aufl. 1925  
 Die Heilpädagogik in Gegenwart und Zukunft, In: Bericht KfHP 1922, Berlin 1923, S.66-79  
 Heilpädagogik in Österreich, In: Heilpädagogik, Beiblatt der Zeitschrift "Erziehung und Unterricht", Wien 1959, S.7-11
- Heller, S.: Modelliren und Zeichnen in der Blindenschule, Düren 1890
- Henze, A.: Die geschichtliche Entwicklung der Zeitschrift "Die Hilfsschule", In: DS 4 Jg., 1937, S.445-448
- Herrlitz, H-G./Hopf, W./Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein/Ts. 1981, 2.Aufl. 1986
- Hintz, O.: Hygiene und Erziehung, In: Pädagogium 14 Jg., 1892, S.778-786, 15 Jg., 1893, S.116-128 und S.167-180  
 Die Erziehung abnormer Kinder in Normalschulen, In: Neue Bahnen 8 Jg., 1897a, S.188-196, S.243-266, S.306-322  
 Hilfsschulen oder Anstalten für schwachsinnige und

- schwachbegabte Kinder, In: Pädagogische Zeitung 26 Jg.,  
1897b, S.233-237
- Ist die Mitwirkung des Arztes auf dem Gebiete der  
Schulgesundheitspflege erforderlich?, In: Die Deutsche  
Schule 2 Jg., 1898a, S.266-279
- Welche pädagogischen Massnahmen eignen sich für den  
Unterricht und die Erziehung solcher Kinder, welche durch  
die Volksschule nicht genügende Förderung erfahren? Berlin  
1898b
- Hirsch, P.: 25 Jahre sozialdemokratischer Arbeit in der Gemeinde,  
Die Tätigkeit der Sozialdemokratie in der Berliner  
Stadtverordnetenversammlung, Berlin 1908
- Höck, M.: Die Hilfsschule im Dritten Reich, Berlin 1979
- Hofmann, W.: Besondere Fragen der Hilfsschule, In: A. Blumenthal  
u.a. (Hrsg.): Handbuch für Lehrer Bd.2, Gütersloh 1961,  
S.673-688
- Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte), In: G.  
Lesemann (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung  
des deutschen Sonderschulwesens, Berlin-Charlottenburg 1966,  
S.65-101
- Holwede, v.B.: Geh. Sanitätsrat Dr. Oswald Berkhan, In  
Braunschweigisches Magazin 8 Jg., 1918, S.77-82
- Jantzen, W.: Sozialisation und Behinderung, Giessen 1974  
(Hrsg.): Soziologie der Sonderschule, Analyse einer  
Institution, Weinheim/Basel 1981
- Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens, München  
1982
- Kalischer, S.: Was können wir für den Unterricht und die Erziehung  
unserer Schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder tun?  
Berlin 1897
- / Moll/ Numann/ Teichmann: Untersuchung zurückgebliebener  
Schulkinder, In: Deutsche Medicinische Wochenschrift 1,  
1898, S.14-15
- Kanter, G.O.: Ansätze zu einer empirischen Behindertenpädagogik,  
In: U. Bleidick (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik,  
Handbuch der Sonderpädagogik, Bd.1, Berlin 1985, S.343-382
- Kehl, U.: Bildungspolitische Diskussionen und Entscheidungen im

- Hamburger Sonderschulwesen 1970-1983, Ein Beitrag zur jüngeren Schulgeschichte, In: ZfHP 36 Jg., 1985, S.326-343
- Kielhorn, H.: Geistesschwache Kinder und deren Erziehung, In: Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, 8 Jg., 1884, S.113-141
- Über Schulen für schwachbefähigte Kinder, In: Pädagogium, 8 Jg., 1886, S.361-370
- Zur Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder, In: Pädagogische Zeitung 26 Jg., 1897, S.425-429
- Kirmsse, M.: Drei Vorkämpfer der Kinderforschung vor fünfzig Jahren, In: ZfK 13 Jg., 1908, S.307-315
- Zur Geschichte der Hilfsschule, In: HS 3 Jg., 1910, S.201-207
- Heinrich Ernst Stötzner, der Vater der deutschen Hilfsschule, In: Eos 1911, S.184-210
- Kern und die Hilfsschule, In: HS 8 Jg., 1915, S.1-20
- Die Entwicklungsperioden der Hilfsschule, In: HS 11 Jg., 1918, S.193-200
- Kittel, K.: Von Georgens und Deinhardt zu Erwin Lazar, Ein Beitrag zur Geschichte und Entwicklung der heilpädagogischen Wissenschaft in Österreich, Diss., Wien 1945
- Klattenhoff, K.: Gustav Lesemann und das Jahr 1933, In: Oldenburger Institut für Sonderpädagogik (Hrsg.): Sonderpädagogische Theorie und Praxis, Heidelberg 1985, S.175-187
- Klee, E.: "Euthanasie" im NS-Staat, Die "Vernichtung lebensunwerten Lebens", Frankfurt a.M. 1983
- Dokumente zur "Euthanasie", Frankfurt a.M. 1985
- Was sie taten-Was sie wurden. Ärzte, Juristen und andere Beteiligte am Kranken-oder Judenmod, Frankfurt a.M. 1986
- Klein, G. / Möckel, A.: Zur Institutionalisierung sonderpädagogischer Massnahmen für Behinderte, In: ZfHP 26Jg., 1975, S.239-257
- Klink, J.-G. (Hrsg.): Zur Geschichte der Sonderschule, Bad Heilbrunn 1966
- Kobi, E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten, München 1975
- Heilpädagogische Daseinsgestaltung, Luzern 1988



- Koch, J.L.A.: Kurzgefasster Leitfaden der Psychiatrie mit besonderer Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Studierende, der praktischen Ärzte und der Gerichtsärzte, Ravensburg 1888
- Die psychopathischen Minderwertigkeiten, I-III, Ravensburg 1891-93
- Pädagogik und Medizin, In: Pädagogisches Magazin, H.71, 1896, S.15-33
- Kocka, J.: Sozialgeschichte, Begriff-Entwicklung-Probleme, Göttingen 1977, 2 Aufl. 1986
- Kopittke, H.: Johannes Trüper als Heilpädagoge, Diss., Jena o.J.
- Kost, F.: Die "Normalisierung" der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, In: Z.f. Pädagogik 29 Jg., 1983, S.769-782
- Közle, J. Fr. G.: Die pädagogische Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrhunderts, Gütersloh 1893
- Kraepelin, E.: Die psychiatrischen Aufgaben des Staates, Jena 1900
- Krenberger, S. (Hrsg.): Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode von E. Séguin, Wien 1912
- Kuhlo, B.: Der kindliche Schwachsinn als diagnostisches, therapeutisches und soziales Problem im 19. Jahrhundert, In: Med. hist. Journ. 9 Jg., 1974, S.125-151
- Labisch, A./ Tennstedt, F.: Der Weg zum Gesetz über die Vereinheitlichung des Gesundheitswesens vom 3. Juli 1934. Entwicklungslinien und -momente des staatlichen und kommunalen Gesundheitswesens in Deutschland, 2 Teile, Düsseldorf 1985
- Langermann, J.: Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt, Berlin 1963
- Laquer, L.: Über schwachsinnige Schulkinder, Halle a.S. 1902
- Lesemann, G. Heilpädagogik und Eugenik, In: HS 26Jg., 1933a, S.141-154
- Hilfsschulpädagogische Gegenwartsaufgaben, In: HS 26 Jg., 1933b, S.712-733
- Wege, Wandlungen, Begegnungen in der Pädagogik, Sonder- und Sozialpädagogik. Rückschau, Analysen, Ausblicke, dargestellt an Ausschnitten aus meinem Leben, Berlin 1969

- Lichtenberger-Fenz, B.: Österreichs Hochschulen und Universitäten und das NS-Regime, In: E. Tálos /E. Hanisch / W. Neugebauer(Hrsg.): NS-Herrschaft in Österreich 1938-1945, Wien 1988, S.269-282
- Löffler, M.: Zwischen System und Lebenswelt, Zu einer kommunikativen Pädagogik mit lernbehinderten Kindern und Jugendlichen, Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1989
- Lorenz, E.: Zur Fünfzigjahrfeier der Hilfsschule zu Dresden, Altstadt, In: HS 10 Jg., 1917, S.285-292
- Lundgreen, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770-1918, 1980, Teil II: 1918-1980, 1981, Göttingen
- Maennel, B.: Vom Hilfsschulwesen, Leipzig 1905
- Mehner, M.: Erziehungswissenschaft und pädagogische Pathologie, In: Der Deutsche Schulmann 3 Jg., 1900, H.4 S. 155-165, H.5 S.211-221
- Merle, H./Sengelmann, H./Söder, H. (Hrsg.): Das Blinden-, Idioten-, und Taubstummen-Bildungswesen, Beiträge zur Heilpädagogik, Dresden 1887
- Meyer, D.: Erforschung und Therapie der Oligophrenien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Berlin-Charlottenburg 1973
- Meyer, F.: Schule der Untertanen, Lehrer und Politik in Preussen 1848-1900, Hamburg 1976
- Mitscherlich, A./ Mielke, F.: Medizin ohne Menschlichkeit, Dokumente des Nürnberger Ärzteprozesses, Frankfurt a.M. 1960, 2.Aufl. 1978
- Möckel, A.: Konzeption der Didaktik in der Geschichte der Hilfsschule, In: ZfHP 21 Jg., 1970, S.237-247  
 Von der Hilfsschule zur Sonderschule für Lernbehinderte, Zum Strukturwandel in der Hilfsschule, In: ZfHP 23 Jg., 1972, S.145-158  
 Ulrich Bleidick, Pädagogik der Behinderten, In: Sonderpädagogik 3 Jg., 1973, S.186-188  
 Das Mannheimer Schulsystem und die Hilfsschule, In: H. Baier / G. Klein : Aspekte der Lernbehindertepädagogik, Berlin 1975, S.120-132

- Die besondere Grund- und Hauptschule, Von der Hilfsschule zum Kooperativen Schulzentrum, Reinstetten 1976a
- Selbständigkeit und Isolation der Hilfsschule in der Weimarer Republik, In: M. Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart 1976b, S.117-130
- Die Legitimität der Schule für Lernbehinderte- ein Beitrag zur Theorie der Schule, In: A. Sander (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule, Berlin 1976c, S.11-26
- Hat die Schule für Lernbehinderte noch eine Chance? In: ZfHP 28 Jg., 1977, S.487-496
- Die ersten Verbandstage der rheinischen Hilfsschulen und die Gründung des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands, In: ZfHP 30 Jg., 1979a, S.667-677
- Scheitern und Neuanfang in der Erziehung- Vorbemerkungen zu einer Geschichte der Heilpädagogik, In: Sonderpädagogik 9 Jg., 1979b, S.118-126
- Heinrich Kielhorn und die Anfänge der Hilfsschule in Braunschweig, In: Bearbeitet von U. Bleidick: Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen, 100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig, Braunschweig 1981, S.37-51
- Die Zusammenbrüche pädagogischer Felder und die Ursprünge der Heilpädagogik, In: ZfHP 33 Jg., 1982, S.77-86
- Geschichte der Heilpädagogik, Stuttgart 1988
- Höhere Grammatik Eugen Rosenstock-Huessys als Grundlage der Heilpädagogik, In: O. Sasse / N. Stoellger (Hrsg.): Offene Sonderpädagogik --Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis-- Referate der 25. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 29. September bis 1. Oktober 1988 in Berlin, Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1989, S.343-352
- Montalta, E.: Grundlagen und systematische Ansätze zu einer Theorie der Heilerziehung (Heilpädagogik), In: H. Jussen (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe, München 1967, S.3-43
- Moser, J.: Österreichs Juden unter der NS-Herrschaft, In: E. Tàlos

- /E. Hanisch / W. Neugebauer (Hrsg.): NS-Herrschaft in Österreich 1938-1945, Wien 1988, S.185-198
- Moses, J.: Schulhygienische Betrachtungen über die Gliederung und Organisation der deutschen Volksschule, In: Z.f. Schulgesundheitspflege 15 Jg., Hamburg 1902, S.427-434
- Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule, Mannheim 1904
- Mühl, H.: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, Stuttgart/Berlin/Köln/München 1984
- Müller, H.: 75 jähriges Bestehen der Hilfsschuleinrichtungen für geistig schwache Kinder in Chemnitz, In: HS 3 Jg., 1910, S.258-263
- Murfeld, W.: Material zur Prüfung von Schulkindern, um geistige Defekte festzustellen, In: HS 5 Jg., 1912, S.75-77
- Mürner, Chr.: Die Pädagogik von Heinrich Hanselmann, Zum Verständnis von Entwicklung und Behinderung, Luzern 1985
- Kleine Geschichte der Fehler, In: Behindertenpädagogik 28 Jg., 1989, S.397-402
- Muth, J.: Lernbehinderte Kinder in der Grundschule--Aussonderung oder Integration? In: Die Grundschule 5 Jg., 1973, S.231-236
- Myschker, N.: Zum Ursprung des Hilfsschulgedankens, In: ZfHP 19 Jg., 1968, S.326-333
- Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen, Nienburg 1969
- Strukturwandel der Hilfsschule? Kritische Gedanken zur Strukturwandelthese, In: ZfHP 23 Jg., 1972, S.159-172
- Lernbehindertenpädagogik, In: Solarová, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1983, S.120-166
- Neugebauer, W.: Das NS-Terrorssystem, In: E. Tàlos / E. Hanisch/ W. Neugebauer (Hrsg.): NS-Herrschaft in Österreich 1938-1945, Wien 1988a, S.163-183
- Von der "Rassenhygiene" zum Massenmord, In: Wien 1938, Wien 1988b, S.263-285
- Niekerk, J.J.v. : Die Geschichte des Hilssschulwesens in Deutschland, Diss., München 1927

- Noll, A.: Sickingers System der Klassen für förderungsbedürftige Schüler in der Schweiz, Berlin 1985
- Okada, E.: Theodor Heller und seine Heilpädagogik, Seminararbeit (1988/89 Wintersemester) München 1989, S.1-24
- Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus, Frankfurt a.M. 1989
- Paulsen, S.: Lernstörungen bei Kindern, Sozial-und lebensgeschichtliche Ursachen, Frankfurt a.M. 1977
- Peper, W.: Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie, Bonn/Berlin/Leipzig 1898
- Peukert, D.J.K.: Grenzen der Sozialdisziplinierung, Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932, Köln 1986
- Piper, H.: Ein Wort, die "Hilfsklassen" oder "Hilfsschulen", In: ZBSE 6 Jg., 1890, S.26-29  
Zur Aetiologie der Idiotie, Berlin 1893  
Die Fürsorge für die schwachsinnigen Kinder, In: Die Deutsche Schule 1 Jg., 1897, S.129-137
- Pitsch, J.: Die Bedeutung Dr. Theodor Heller für die Heilpädagogik, Hausarbeit für den Kurs Sonderschullehrer, Wien 1963  
Die Bedeutung Dr. Theodor Heller für die Heilpädagogik, In: Heilpädagogik, Blatt der Zeitschrift "Erziehung und Unterricht" H.4, 1978, S.130-135
- Prändl, B.: Neue Wege der Sonderpädagogik, In: ZfHP 35 Jg., 1984, S.1-6
- Pretzel, C.L.A.: Gegen die Mannheimer Schulorganisation, In: Die Deutsche Schule 8 Jg., 1904, S.603-618
- Prochownik, E.: Berlins erste Bemühungen um die Gründung von Hilfssculeinrichtungen, In: HS 25 Jg., 1932, S.424-430
- Raatz, W.: Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage, Halle a.S. 2 Aufl. 1926
- Radl, H.: Heinrich Hanselmann und die Heilpädagogik in Österreich, In: Pro Infirmis, H.12, Zürich 1954/55, S.356-360
- Rang, B.: Zur Diskussion um "Schulstress" in der Geschichte des

- deutschen Bildungswesens, In: Zimmer, G. (Hrsg.):  
 Persönlichkeitsentwicklung im Schulalter, Frankfurt a.M.  
 1981, S.214-237
- Reichmann, E.: Zur Geschichte der Hilfsschule, Weinheim/Basel  
 1981, S.101-128
- Rein, W. (Hrsg.): Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu  
 Jena, H.1 1888, H.2 1890, Langensalza  
 (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd.6,  
 Langensalza 1907
- Reinke, W.: Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger  
 (schwachbefähigter) Kinder, Berlin 1897
- Reiser, H. / Rockemer, H.G.: Erwiderung zu Ulrich Bleidicks  
 Rezension, " Aab u.a.: Sonderschule zwischen Ideologie und  
 Wirklichkeit, Für eine Revision der Sonderpädagogik "  
 In: ZfHP 12 Jg., 1975, S.865-869
- Rissmann, R.: Geschichte des Deutschen Lehrervereins, Leipzig 1908
- Römer, A.: Über psychopathische Minderwertigkeiten des  
 Säuglingsalter, In: ZBSE 8 J g., 1892, S.2-36 und S.51-59
- Rössel, F.: Das Hilfsschulkind. Versuch einer Charakteristik nach  
 seinen Verhaltensweisen und Betätigungsformen, Hall a.S.  
 1925
- Jena-Plan und Hilfsschule, In: HS 21 Jg., 1928, S.90-91
- Das Helfen in der heilpädagogischen Arbeit, Halle a.S. 1931
- Rudnik, M.: Behinderte im Nationalsozialismus, Von der Ausgrenzung  
 und der Zwangssterilisation zur "Euthanasie", Weinheim/Basel  
 1985
- Rürup, R. (Hrsg.): Historische Sozialwissenschaft, Beiträge zur  
 Einführung in die Forschungspraxis, Göttingen 1977
- Sachsse, Chr.: Mütterlichkeit als Beruf, Sozialarbeit,  
 Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929, Frankfurt a.M.  
 1986
- Sander, A.: Die Sonderschulen im geteilten Deutschland, Eine  
 vergleichende Studie zum Auf- und Ausbau des  
 Sonderschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland und der  
 Deutschen Demokratischen Republik, Berlin-Charlottenburg  
 1969

- Die Befreiung der Sonderpädagogik von der  
Sonderschulpädagogik, In: Sonderpädagogik 12 Jg., 1982,  
S.124-130
- Quantitative Entwicklungen im Sonderschulwesen, In: H. Baier  
/ K. Gerhard : Spektrum der Lernbehindertenpädagogik,  
Donauwörth 1984, S.16-31
- Zum Problem der Klassifikationen in der Sonderpädagogik, Ein  
ökologischer Ansatz, In: Vierteljahresschrift für  
Heilpädagogik 54 Jg., 1985, S.15-31
- Schade, W.: Allgemeine Grundsätze der Arbeit in der Hilfsschule,  
Berlin-Charlottenburg 1962, 1971
- Scherpner, H.: Geschichte der Jugendfürsorge, Göttingen  
1966
- Scheuerl, H.: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriss,  
Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1985
- Schlegel, J.A.: Beiträge zur Entwicklung des Hilfsschulwesens und  
der Hilfsschulpädagogik im 19. Jahrhundert — unter  
besonderer Berücksichtigung der Bezirke Dresden, Gera,  
Halle, Karl-Marx-Stadt und Leipzig, Habilitationsschrift,  
Halle a.S. 1963
- Schmidt, H.: Hilfsschule und Eugenik, In: HS 25 Jg., 1932,  
S.713-719
- Schmidt, R.: Intelligenz- und Leistungsmessung, Geschichte und  
Funktion psychologischer Tests, Frankfurt a.M./New York 1977
- Schmul, H.W.: Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie.  
Von der Vernichtung lebensunwerten Lebens, 1890-1945,  
Göttingen 1987
- Schneider, K./Petersilie, A.: Die Volks- und die Mittelschulen  
sowie die sonstigen niederen Schulen im preussischen Staate  
im Jahre 1891, Berlin 1893
- Scholz, F.: Die Charakterfehler des Kindes, Leipzig 1891,  
3.Aufl. 1911
- Schomburg, E.: Die Sonderschule in der Bundesrepublik Deutschland,  
Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtiger Standpunkt,  
Berlin 1963
- Schröder, U.J.: Grundriss der Lernbehindertenpädagogik, Berlin

1990

- Schulz : Vorgänge über die Einrichtung der Hilfsschule für  
Schwachbegabte in Halle a.S., In: HS 1 Jg., 1908, 30
- Schulz, H.: Der Leidenweg des Reichsschulgesetzes, Berlin 1926
- Schulz, R.: Das Problem der Rücküberweisung von Lernbehinderten  
in die Hauptschule, Solms 1979
- Selbmann, F.: Jan Daniel Georgens Leben und Werk, Giessen 1982
- Sengelmann, H.M.: Idiotophilus, Systematisches Lehrbuch der  
Idiotenheilpflege, Norden 1885  
In: H.G. Schmidt (Hrsg.): Heinrich Matthias Sengelmann—  
Sorgen für geistig Behinderte, Eine originalgetreue  
Wiedergabe seines Hauptwerkes "Idiotophilus" aus dem Jahr  
1885, Hamburg 1975
- Seyfert, R.: Organisation der Volksschule auf psychologischer  
Grundlage, Zwickau 1891
- Sickinger, A.: Organisation grosser Volksschulkörper nach der  
natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder, Mannheim 1904a  
Der Unterrichtsbetrieb in grossen Volksschulkörpern sei  
nicht schematisch-einheitlich sondern  
differenziert-einheitlich, Mannheim 1904b  
Zur Frage der Förderklassen, In: Pädagogische Zeitung  
41 Jg., 1912, S.543-545  
Arbeitsunterricht Einheitsschule Mannheimer Schulsystem im  
Lichte der Reichsverfassung, Leipzig 1920
- Sollier, P.: Der Idiotie und der Imbecille, Leipzig 1891
- Speck, O.: Innerschulische Nachhilfe und eigenständige  
Sonderschulen gestern und heute, Pädagogische Konzeptionen  
in der Sonderschulpädagogik, ihre historische Begründung und  
neuzeitliche Entwicklung, In: ZfHP 24 Jg., 1973, S.846-857  
Wende der Sonderpädagogik, In: Sonderpädagogik 12 Jg., 1982,  
S.145-157  
System Heilpädagogik, Eine ökologisch reflexive Grundlegung,  
München/Basel 1987
- Spieler, J.: Wesen und Stand der Heilpädagogik, In: ZfHP 1 Jg.,  
1949/50, S.9-25
- Spitzner, A.: Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der



- Lehre von den Psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik, Leipzig 1894
- Pädagogische Beobachtung der Kinder, In: ADLZ 1895, S.251-253 und S.259-262
- Zur Frage der ärztlichen Schulaussicht, In: ADLZ 1897, S.429-431
- Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie für die Volksschulpädagogik, In: Die Deutsche Schule 2 Jg., 1898, S.27-37, S.83-91, S.141-149, S.200-211
- Psychogene Störungen der Schulkinder, Ein Kapitel der pädagogischen Pathologie, Leipzig 1899
- Ludwig von Strümpell, In: Der Deutsche Schulmann 3 Jg., 1900, S.275-318
- Die pädagogische Pathologie im Seminarunterricht, Gotha 1902
- Spranger, E.: Die Heilpädagogik im Rahmen der Normalschulpädagogik, In: A. Fuchs (Hrsg.): Die Heilpädagogische Woche in Berlin, Berlin 1927, S.8-24
- Stötzner, H.E.: Schulen für schwachbefähigte Kinder, Erster Entwurf zur Begründung derselben 1864, In: Neuherausgabe von G. Heese, Berlin 1963
- Altes und Neues aus dem Gebiet der Heilpädagogik, In: Pädagogische Vorträge und Abhandlungen in zwanglosen Heften, Bd.2, 1868
- Beiträge zur Geschichte der Heilpädagogik, In: ZBSE 20 Jg., 1904, S.40-44, S.54-63, S.83-88, S.158-162, S.170-173
- Strohmayer, W.: Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters, Tübingen 1910
- Strümpell, L.v.: Die Verschiedenheit der Kindernaturen, In: Pädagogische Abhandlung, H.1, Leipzig 1894
- Psychologische Pädagogik, Leipzig 1880, 2.Aufl. Hrsg. von A. Spitzner, 1909
- Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder, Versuch einer Grundlegung, Leipzig 1890, 2.Aufl. 1892, 3.Aufl. 1899, 4.Aufl. Hrsg. von A. Spitzner, 1910

- Stukenberg, W.: Johannes Trüper, Ein Nachruf von Kreisschulrat W. Stukenberg, In: ZfK 27 Jg., 1923, S.I-VIII
- Synwoldt, J.: Von der Hilfsschule zur Schule für Lernbehinderte, Die Förderung der schwachbefähigten Kinder unter besonderer Berücksichtigung Berlins, Berlin 1979
- Tews, J.: Die Deutsche Einheitsschule, Freie Bahn jedem Tüchtigen, Leipzig 1916
- Tornow, K.: Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule, Halle a.S. 1932
- Die Hilfsschule im Lichte der Eugenik, In: HS 26 Jg., 1933, S.268-278
- Zum Auswahlverfahren des hilfsschulbedürftigen Kindes, In: DS 5 Jg., 1938, S.705-710
- Denken Sie nur, unser Fritz soll in die Hilfsschule, München 1940
- Trüper, H./Trüper, I.: Ursprünge der Heilpädagogik in Deutschland, Johannes Trüper—Leben und Werk, Stuttgart 1978
- Trüper, J.: Die Schule und die wirtschaftlich-soziale Frage, In: Die Schule und die soziale Frage unserer Zeit, H.2, Gütersloh 1890
- Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter, Ein Mahnwort für Eltern, Lehrer und Erzieher, Gütersloh 1893 / J.L.A. Koch/ Chr. Ufer / Zimmer: Zur pädagogischen Pathologie und Therapie, In: Pädagogisches Magazin, H.71, 1896
- Ungelöste Aufgaben der Pädagogik, In: Pädagogisches Magazin, H.71, 1896, S.1-14
- Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlicher Seelenleben, Altenburg 1902
- Ein Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge, Langensalza 1905
- Das Erziehungsheim und Jugendsanatorium auf der Sophienhöhe bei Jena, Langensalza 1910
- Zeitfragen, Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, H.80, Langensalza 1911

- Ufer, Chr.: Das Wesen des Schwachsinn, In: Beiträge zur pädagogischen Pathopsychologie, H.1, Langensalza 2.Aufl. 1893
- Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? In: Beiträge zur pädagogischen Pathopsychologie, H.2, Langensalza 1894
- Welche Bedeutung hat die pädagogische Pathologie und Therapie für die öffentliche Erziehung? In: Pädagogisches Magazin, H.71, 1896, S.34-38
- Vértes, J.: Begriffsbestimmung der Heilpädagogik auf psychologischer Grundlage, In: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, H.150, Langensalza 1918
- Wagner, W.: Behinderung und Nationalsozialismus, Arbeitshypothesen zur Geschichte der Sonderschulen, In: Bürli, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung, Vergleichende Sonderpädagogik, Luzern 1977, S.159-174
- Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Berlin 1969
- Wehler, H.-U.: Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918, Göttingen 1973, 6 Aufl. 1988
- Wehrhahn, A.(Hrsg.): Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild, Halle a.S. 1913
- Aus meinem Leben, Halle a.S. 1929
- Weigl, F.: Intelligenzprüfung von Hilfsschülern nach der Testmethode, In: ZfK 18 Jg., 1913, S.374-380, S.455-462, S.509-530
- Weise, T.: Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel, ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen, Zeitz 1820
- Weygandt, W.: Die Behandlung idiotischer und imbeciller Kinder, Würzburg 1900
- Wiegandt, A.: Gedanken und Wege zum Ausbau der Hilfsschule, In: HS 25 Jg., 1932, S.552-562
- Wilker, K.: Der Lindenhof—Werden und Wollen, Heilbronn 1921
- Willand, H.: Pädagogik der Lernbehinderten, München 1983

- Die Hilfsschule als differenzierende Einrichtung des Niederen Schulwesens. Zur Entstehungsgeschichte der Hilfsschule in Städten der ehemaligen preussischen Rheinprovinz und ihr Verhältnis zur Volksschule, In: H. Willand (Hrsg.): Sonderpädagogik im Umbruch, Berlin 1987, S.1-66
- Wurst, F.: Heilpädagogik, In: W. Spiel (Hrsg.): Kindlers "Psychologie des 20. Jahrhunderts " Psychologie und Erziehung, Hilfe bei Entwicklungsstörungen, Weinheim/Basel 1986, S.672-698
- Wunder, M.: Der Exodus von 1943. In: M. Wunder /I. Genkel / H. Jenner : Auf dieser schiefen Ebene gibt es kein Halten mehr. Die Alterdorfer Anstalten im Nationalsozialismus, Hamburg 1987, S.189-236
- Ziehen, Th.: Die Geisteskrankheiten des Kindesalters mit besonderer Berücksichtigung des schulpflichtigen Alters, Berlin 1902-1906

## C) 邦文文献

### I. 訳書

- エミール・クレペリン 岡不二太郎, 山鼻康弘訳編 『精神医学百年史—人文史への寄与』 1977 金剛出版
- ハナニー・ザムスキー 茂木俊彦他訳 『精神薄弱教育史』 1977 ミネルヴァ書房
- デーヴィッド・ブラックボーン, ジェフ・イリー 望田幸男訳 『現代歴史叙述の神話—ドイツとイギリス』 1983 晃洋書房
- ペーター・ペーターゼン 三枝孝弘, 山崎準二訳 『学校と授業の変革—小イエナ・プラン』 1984 明治図書

### II. 論文・著書

- 天野正治編集 『現代に生きる教育思想 5—ドイツII』 1982 ぎょうせい
- 荒川智 『ドイツ障害児教育史研究—補助学校教育の確立と変容』 1990 亜紀書房
- 梅根悟 『近代国家と民衆教育—プロイセン民衆教育政策史』 1967 誠文堂新光社
- 梅根悟監修, 世界教育史研究会編 『世界教育史体系 12 ドイツ教育史』 1977 講談社
- 大浦猛 『実験主義教育思想の形成過程—デューイにおける初期教育思想の形成』 1965 刀江書院
- 岡田英己子 「ドイツ児童福祉史の文献研究—児童保護事業成立・発展期を中心として—」 『社会事業史研究』 第11号 1983
- 「ドイツ児童保護事業成立・発展期における治療教育学の位置づけについて—治療教育施設史研究を通して」 筑波大学中間評価論文 1984
- 同, 津曲裕次 「ドイツHeilpädagogik研究の我国への導入過程について」 『心身障害学研究』 第9巻第1号 1985a
- 「ドイツ社会事業成立過程における職業化についての一考察」 『社会福祉学』 第26巻第1号 1985b
- 同, 津曲裕次 「ドイツHeilpädagogik史研究方法—児童保護事業期におけるHeilpädagogikの位置づけについて」 『日本特殊教育学会第32回大会発表論文集』 pp. 706-707 1985c
- 同, 津曲裕次 「ドイツ児童研究の成立とHeilpädagogikの学的体系化(1)—イエナにおける児童研究活動を通して」 『心身障害学研究』 第10巻第2号 1986
- 「ドイツ社会事業理論の文献史的研究—ザロモンの社会事業理論を中心にして」 『社会事業史研究』 第16号 1988

- 小笠原道雄編 『ドイツにおける教育学の発展』 学文社 1984  
『教育学における理論=実践問題』 学文社 1985
- 小川克正 「Heilpädagogik 概念の成立とその変遷 (I)」 『岐阜大学研究報告(人文科学)』 第17号 pp. 54-60 1968
- 蔭山宏 『ワイマール文化とファシズム』 1986 みすず書房
- 金子茂編集 『現代に生きる教育思想 4-ドイツI』 1981 ぎょうせい
- 中山久夫 「西欧精神医学背景史」 懸田克み編 『現代精神医学体系』 1巻A 精神医学総論 1975, pp. 19-124
- 成瀬治, 黒川康, 伊藤孝之編 『ドイツ現代史』 1987 山川出版社
- 富士川游 「トリューベル氏教育院」 『児童研究』 第13巻第1号 1909
- 矢田俊隆・田口晃編 『オーストリア・スイス現代史』 1984 山川出版社
- 山内芳文 「イエナ大学における教育学研究システムの確立について」 『日本の教育史学』 第13集 1970, pp. 122-136

## INHALTSVERZEICHNIS

- Einleitung Aufgabe und Methode der Arbeit
1. Sonderpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland am Wendepunkt - Problematik der Schule für Lernbehinderte und der Lernbehindertepädagogik
  2. Aufgabe und Methode der Arbeit
    - 2.1 Analyse der vorausgegangenen Studien und Aufgabe dieser Arbeit
    - 2.2 Methode und Gegenstand der Arbeit, Gliederung und Quellenmaterial
- I. Teil Die Entwicklung der heilpädagogischen Theorie und Praxis - Zur Eingrenzung des Begriffs Heilpädagogik
- Einführung Problematik der Geschichtsforschung der heilpädagogischen Theorie in der Bundesrepublik Deutschland - Inkonsequente Analyse zur Eingrenzung des Begriffs Heilpädagogik
1. Problematik der Geschichtsforschung der heilpädagogischen Theorie und Anfang der Systematisierung der Heilpädagogik
    - 1.1 Problematik der Geschichtsforschung der heilpädagogischen Theorie in der Bundesrepublik Deutschland
      - 1.1.1 Problematik der Geschichtsforschung der heilpädagogischen Theorie in der Bundesrepublik Deutschland (1) - Fragestellung über allgemein anerkannte Theorien der Heilpädagogik
      - 1.1.2 Problematik der Geschichtsforschung der heilpädagogischen Theorie in der Bundesrepublik Deutschland (2) - Verwechslung von Pädagogisierung und Eingrenzung der Heilpädagogik
    - 1.2 Was trieb die Pädagogisierung der Heilpädagogik voran?
      - 1.2.1 Die Verbreitungsbedingungen der Heilpädagogik als Pädagogik
      - 1.2.2 Die Rolle der Herbartianer in der Geschichte der heilpädagogischen Theorie

2. Die Entwicklung und Eingrenzung der heilpädagogischen Theorie
  - 2.1 Von der Kinderfehlerlehre zur Entwicklung der heilpädagogischen Theorie
    - 2.1.1 Die Lehre von den Kinderfehlern und die Herausgabe von Strümpells Buch
    - 2.1.2 Die Entstehung der Pädagogischen Pathologie von Strümpell
    - 2.1.3 Die Grenze der Pädagogischen Pathologie von Strümpell
  - 2.2 Eingrenzung der Heilpädagogik und das Forschungsinteresse für leicht intelligenzgeschädigte und verhaltensgestörte Kinder
    - 2.2.1 Verbreitung von Kochs Begriff "psychopathische Minderwertigkeit" und das Forschungsinteresse für leicht intelligenzgeschädigte und verhaltensgestörte Kinder
    - 2.2.2 Zusammenhang zwischen dem Forschungsergebnis für leicht intelligenzgeschädigte und verhaltensgestörte Kinder und der Schwachsinnstheorie
- Exkurs Die wissenschaftliche Neutralität und Verwandlung des Begriffs "psychopathische Minderwertigkeit"
- 2.3 Verbreitung der heilpädagogischen Theorie und die Organisierung der Kinderforschungstätigkeit
  - 2.3.1 Entstehung der Kinderforschung und Verbreitung der heilpädagogischen Theorie
  - 2.3.2 Die Organisierung der Kinderforschungstätigkeit in Jena
3. Die Praxis der Heilpädagogik in heilpädagogischen Einrichtungen eines neuen Typs - Möglichkeiten und Grenzen der Erweiterung des Begriffs Heilpädagogik
  - 3.1 Die heilpädagogische Theorie und Praxis von Trüper
    - 3.1.1 Die Bedeutung der heilpädagogischen Einrichtung von Trüper in der Entstehungszeit der Kinderforschung
    - 3.1.2 Unstimmigkeiten zwischen Trüper und dem VdHD



- 3.2 Die heilpädagogische Theorie und Praxis von Heller
    - 3.2.1 Die Bedeutung der heilpädagogischen Einrichtung von Heller in der Geschichte der heilpädagogischen Theorie
    - 3.2.2 War Hellers Buch Anlaß für die Interpretation der Eingrenzung der Heilpädagogik?
  - 3.3 Die Grenze der Erweiterung des Begriffs Heilpädagogik und Entstehung der mehrdeutigen Interpretation der Heilpädagogik
    - 3.3.1 Die Rolle und Grenze der heilpädagogischen Einrichtungen - Die Schwäche der Organisationsfähigkeit bei der Verbreitung der Heilpädagogik
    - 3.3.2 Die Entstehung der mehrdeutigen Interpretation - Das theoretische Charakteristikum der Forschungsgruppe Strümpells
- Zusammenfassung Die Entwicklung der heilpädagogischen Theorie und Ambiguität der Eingrenzung

- II. Teil Erziehung und Unterricht bei Geistesschwachen im öffentlichen Schulwesen - Zum Hintergrund der Eingrenzungsinterpretation der Heilpädagogik
- Einführung Die Tabuisierung der Nachhilfeeinrichtungen in der Geschichte der Erziehung für Lernbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland
- 1. Entstehung der Hilfsschule und die Rolle des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands
    - 1.1 Problematik der Entstehungsgeschichtsforschung der Hilfsschule und Verbreitung der Nachricht über die Hilfsschule
      - 1.1.1 Problematik der Entstehungsgeschichtsforschung der Hilfsschule im Vergleich zu den Nachhilfeeinrichtungen
      - 1.1.2 Verbreitung der Nachricht über die Hilfsschule und Kielhorns Vortrag

- 1.2 Die Gründung des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands und der Weg zur "Schule für wahre schwachsinnige Kinder"
  - 1.2.1 Die Gründung des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands
  - 1.2.2 Der Weg zur "Schule für wahre schwachsinnige Kinder" - durch die Leitsätze von 1901
2. Alternative Möglichkeiten von Erziehung und Unterricht bei Geistesschwachen in der Volksschule (1) - Berliner Nebenklassen
  - 2.1 Entstehung der Berliner Nebenklassen
    - 2.1.1 Vorgeschichte der Entstehung der Berliner Nebenklassen
    - 2.1.2 Der ehrgeizige Versuch der Berliner Nebenklassen
  - 2.2 Das Scheitern der Berliner Nebenklassen und die Entstehung der Hilfsschule
    - 2.2.1 Vorgeschichte der Entstehung der Berliner Nebenklassen
    - 2.2.2 Das Scheitern der Berliner Nebenklassen und Fuchs' Umsattelung
3. Alternative Möglichkeiten von Erziehung und Unterricht bei Geistesschwachen in der Volksschule (2) - Mannheimer Schulsystem
  - 3.1 Entstehung des Mannheimer Schulsystems
    - 3.1.1 Entstehung und Problematik des Mannheimer Schulsystems
    - 3.1.2 Verbreitung des Mannheimer Schulsystems und Reaktion des Deutschen Lehrervereins
  - 3.2 Der Untergang und die "Entwicklung" des Mannheimer Schulsystems
    - 3.2.1 Die Beziehung zwischen Förderklassen und Hilfsschule des Mannheimer Schulsystems
    - 3.2.2 Der Untergang und die "Entwicklung" des Mannheimer Schulsystems
4. Gefälschte Hilfsschulbilder und Hilfsschulgeschichte durch die Hilfsschulideologen
  - 4.1 Das Scheitern der Nachhilfeeinrichtungen und der Sieg der Hilfsschule

- 4.1.1 Ursachenanalyse zum Sieg der Hilfsschule
- 4.1.2 Die "Entwicklung" der Hilfsschule und die gefälschte Statistik der Hilfsschule
- 4.2 Gefälschte Hilfsschulgeschichte durch die Hilfsschulideologen
  - 4.2.1 Überwand die Hilfsschule die Nachhilfeidee? - Zur Beschreibung der Berliner Nebenklassen
  - 4.2.2 Warum wurde Stötzners Schrift 1864 überschätzt?
- Zusammenfassung Die Wechselbeziehung zwischen dem Scheitern der Nachhilfeeinrichtungen und der "Entwicklung" der Hilfsschule

- III. Teil Eingrenzungsinterpretation und Verbreitung der Heilpädagogik als Hilfsschulpädagogik
- Einführung Hilfsschulpädagogik als scheinbare Wissenschaft
- 1. Einführung der Schwachsinnstheorie im Hilfsschulbereich
  - 1.1 Die Notwendigkeit der Schwachsinnstheorie und die Rolle der Idiotenanstalten
    - 1.1.1 Die Notwendigkeit der Schwachsinnstheorie in der Hilfsschule
    - 1.1.2 Einflüsse der Schwachsinnstheorie der Idiotenanstalten
  - 1.2 Aufstellung der Schwachsinnstheorie durch den VdHD
    - 1.2.1 Innerer Widerspruch des Kielhornschen Kriteriums der Hilfsschulbedürftigkeit
    - 1.2.2 Die Rolle der Medizin bei der Einführung der Schwachsinnstheorie
    - 1.2.3 Die "Überwindung" der Schwachsinnstheorie und die Rolle des Erlasses von 1905
- 2. Systematisierung der Hilfsschulpädagogik und ihre Verbreitung
  - 2.1 Ansätze zur Systematisierung der Hilfsschulpädagogik
    - 2.1.1 Einführung der Pädagogischen Pathologie bzw. Heilpädagogik
    - 2.1.2 Einführung der Intelligenz-Prüfung und Bearbeitung des Personalbogens

- 2.2 Systematisierung der Hilfsschulpädagogik und Fuchs' Rolle
  - 2.2.1 Der Weg zur Systematisierung der Hilfsschulpädagogik durch den VdHD
  - 2.2.2 Fuchs' Hilfsschulpädagogik und sein Buch von 1912
- 2.3 Verbreitung der Hilfsschulpädagogik und Beginn des Ausbildungskurses
  - 2.3.1 Ausbildungssystem für die Hilfsschullehrerschaft und Verbreitung der Bezeichnung "Heilpädagogik"
  - 2.3.2 Verbreitung der Hilfsschulpädagogik - in Verbindung mit der Prüfung der Lehramtskandidaten
- 3. Große Verbreitung der Hilfsschulpädagogik und Problematik der Eingrenzungsinterpretation der Heilpädagogik
  - 3.1 Situation des Hilfsschulsystems in der Weimarer Zeit und konservative Tendenz der Hilfsschulbewegung
    - 3.1.1 Situation des Hilfsschulsystems in der Weimarer Zeit und Aufgaben des VdHD
    - 3.1.2 Konservative Tendenz der Hilfsschulbewegung
  - 3.2 Große Verbreitung der Hilfsschulpädagogik und Ansätze zu ihrer Veränderung
    - 3.2.1 Forschungstendenz der Heilpädagogik und die neue Verbandspolitik des VdHD
    - 3.2.2 Veränderung der Hilfsschulpädagogik - Ansätze zur Revision des Hilfsschülerbildes
- Exkurs Oberflächlichkeit der "Entwicklung" der Hilfsschule in der Weimarer Zeit - Distanz zwischen Fuchs' Planungen und der Realität
- 3.3 Uneinheitlichkeit und Problematik der einseitigen Eingrenzungsinterpretation der Heilpädagogik
  - 3.3.1 Uneinheitlichkeit der Eingrenzung des Begriffs Heilpädagogik durch Hilfsschulpädagogen
  - 3.3.2 Problematik der einseitigen Eingrenzungsinterpretation der Heilpädagogik
- 3.4 Mißbrauch der Heilpädagogik
  - 3.4.1 Heilpädagogik als ideologisches Mittel der berufsständischen Interessen des VdHD

3.4.2 Ansätze zur eugenischen Heilpädagogik und Scheitern  
der Systematisierung der Heilpädagogik

Zusammenfassung Zur Ursache des Scheiterns der Systematisie-  
rung der Hilfsschulpädagogik bzw. Lernbehin-  
dertenpädagogik

Schluß

Anmerkungen

Quellen- und Literaturverzeichnis

## Zusammenfassung

### Einleitung

#### 1. Sonderpädagogik der Bundesrepublik Deutschland am Wendepunkt

Seit Anfang der achtziger Jahre ist die Sonderpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland in eine Krise geraten. Vor allem hat die Lernbehindertenpädagogik die traditionelle wissenschaftliche Basis verloren. Die Lernbehindertenpädagogen, die an der Universität dieses Fach lehren, stellen dies selbstkritisch fest. Es gibt verschiedene Gründe dafür, beispielsweise die Ergebnisse der Begabungsforschung, die Entwicklung der integrativen Versuche, die Berücksichtigung des gesamten Grund- und Hauptschulsystems und andere. Einen weiteren Grund kann man den historisch verkannten Verlauf bei der Systematisierung der Lernbehindertenpädagogik nennen. Die Lernbehindertenpädagogik in der BRD, die in den 50er bzw. 60er Jahren als Wissenschaft weitverbreitet anerkannt wurde und im Bereich der Behindertenpädagogik tief verankert ist, folgte unmittelbar der Tradition der Hilfsschulpädagogik. Diese unkritische traditionelle wissenschaftliche Tendenz dauerte in den 70er Jahren weiter an, obwohl sich schon die integrative pädagogische Idee durchsetzte. Von der Mitte der 70er Jahre bis Anfang der 80er Jahre gaben A. Möckel, M. Höck, S. Ellger-Rüttgardt Anlaß zur radikalen Kritik an der Hilfsschulpädagogik / Lernbehindertenpädagogik durch die sozialhistorische Forschungsmethode.

## 2. Aufgabe und Methode der Arbeit - Die Infragestellung der Systematisierung der Hilfsschulpädagogik im Zusammenhang mit der Eingrenzung der Heilpädagogik

In dieser Arbeit wird die Fragestellung nach den Ursachen der Krise der Lernbehindertenpädagogik behandelt. Die Hilfsschulpädagogik / Lernbehindertenpädagogik strebte hauptsächlich nach dem "Eigencharakter" der Hilfsschule / Lernbehindertenschule, nämlich dem defektspezifischen Bild der Hilfsschüler / Lernbehindertenschüler, der behindertenspezifischen Didaktik und anderem. Damit wurde die Lernbehindertenpädagogik theoretisch in ihrer Eigenständigkeit begründet, obwohl die Methode des Unterrichts bei Lernbehinderten prinzipiell keine andere als die für Grund- und Hauptschüler gültige ist. Dies vom historischen Standpunkt aus zu untersuchen, ist das Hauptthema in dieser Arbeit.

"Wissenschaften sind immer wieder mißbraucht worden" (Bleidick 1985 : 61). Die Aussage bezieht sich nicht nur auf die rassenhygienisch orientierte Behindertenpolitik in der Nazizeit. Vorher gab es bereits teilweise solche Ansätze im Bereich der Heilpädagogik, vor allem bei der Systematisierung der Hilfsschulpädagogik. Ich habe jedoch nicht die Absicht, alle Anstrengungen der Systematisierung der Hilfsschulpädagogik zu kritisieren. Auch wird in dieser Arbeit die eugenische Komplikation der Hilfsschulpädagogik bzw. der Heilpädagogik nicht behandelt. Dies behalte ich mir für die nächste Arbeit vor. Aber es muß geklärt werden, daß die Hilfsschulpädagogen bei der Systematisierung der Hilfsschulpädagogik, insbesondere bei der Betrachtung der Gleichsetzung von Heilpädagogik und Hilfsschulpädagogik, unzählige Irrtümer begingen. Sie bahnten sich den Weg zur eugenischen Maßnahme, auch wenn sie nicht direkt am Sterilisationsverfahren beteiligt waren, und folgten weiter in der Nachkriegszeit ohne genaue Betrachtung der Tradition der Hilfsschulpädagogik bei der Systematisierung der Lernbehindertenpädagogik. Dies ist vermutlich eine Hauptursache des Scheiterns der Lernbehindertenpädagogik, wie anfangs erwähnt.

Die Systematisierung der Hilfsschulpädagogik wurde zuerst unter dem großen Einfluß der Schwachsinnstheorie begonnen. Nach der gescheiterten Einführung der psychiatrischen Schwachsinnstheorie war die Hilfsschulpädagogik in den darauffolgenden Jahrzehnten von den Ergebnissen der Heilpädagogik abhängig, weil "die Okkupation des medizinischen Begriffs von Heilpädagogik jene Faszination und Prestigeerhöhung [bot], die im Vergleich zu den renommierten ärztlichen Standesvertretern den Lehrern des niederen Standes und der sozial Vernachlässigten gerade fehlte" (Bleidick 1985 : 255). Die einseitige Einschränkung der Heilpädagogik mit dem Namen Hilfsschulpädagogik kam jedoch nicht von ungefähr in der Weimarer Zeit auf, wie es die bisherige Literatur der Hilfsschulgeschichte, beispielsweise Beschel (1960), Hofmann (1966), Bleidick (1972) und andere, darstellt. Der oben genannte gesamte Verlauf bei der Systematisierung der Hilfsschulpädagogik muß Anlaß zur einseitigen Einschränkung der Heilpädagogik gewesen sein.

Infolgedessen sind Gegenstand und Methode der vorliegenden Arbeit wie folgt zusammenzufassen: Thema ist die historische Forschung nach dem Prozeß der einseitigen Einschränkung der Heilpädagogik. Anders ausgedrückt, es werden die Entstehung und das Scheitern der sogenannten wissenschaftlichen Systematisierung der Heilpädagogik, vor allem auf dem Gebiet der Geistig- und Lernbehindertenpädagogik, behandelt. Im Mittelpunkt der Arbeit steht eine Analyse des Verlaufs von Strümpells Pädagogischer Pathologie bzw. der Pädagogisierung des heilpädagogischen Gedankens zur Verbreitung und Eingrenzung der Heilpädagogik als Hilfsschulpädagogik. Deshalb erstreckt sich diese Arbeit auf einen Zeitraum von 1890 bis Anfang der 30er Jahre im 20. Jahrhundert.



Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert:

- Teil I: Die Entwicklung der heilpädagogischen Theorie und Praxis - Zur Eingrenzung des Begriffs Heilpädagogik
- Teil II: Erziehung und Unterricht bei Geistesschwachen im öffentlichen Schulwesen - Zum Hintergrund der Eingrenzungsinterpretation der Heilpädagogik
- Teil III: Eingrenzungsinterpretation und Verbreitung der Heilpädagogik als Hilfsschulpädagogik

## Teil I

Die Tendenz zur Eingrenzung des Begriffs war seit der Jahrhundertwende vorherrschend, als der Versuch gemacht wurde, die Heilpädagogik zu systematisieren. Es ist deswegen in der Geschichte der Heilpädagogik allgemein anerkannt, daß aus Anlaß des Erscheinens des Buches "Grundriß der Heilpädagogik" die Verbreitung des Begriffs "Heilpädagogik" und dessen sogenannte Eingrenzung auf bestimmten Gegenstandsgebieten begannen. (Bleidick 1974 : 28) Unter anderem ging Beschel sogar noch einen Schritt weiter und bezeichnete Hellers Buch als eine Ursache der "unerträglichen einseitigen Einschränkung" der Heilpädagogik (Beschel 1968 : 69f.). Meines Erachtens ist vor allem letztere These fraglich. In der Geschichtsschreibung der Heilpädagogik gibt es einige irrtümliche Theorien. Eine davon ist die Eingrenzung der Heilpädagogik. Die Begriffseingrenzung hat eigentlich beide Seiten der Medaille, d.h. im allgemeinen Sinne und im einseitigen Sinne. In der bisherigen Fachliteratur, vor allem Bleidicks Hauptwerk "Pädagogik der Behinderten" sind beide Begriffe schwer zu unterscheiden.

Die Tradition der Eingrenzung des Begriffs gab es jedoch im deutschsprachigen Gebiet schon lange. Georgens und Deinhardt beispielsweise, die als erste die Bezeichnung "Heilpädagogik" in ihrem Hauptwerk von 1861 einführten, benutzten als Titel "Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten", obwohl der Gegenstand ihrer Heilpädagogik das Gesamtgebiet der Pädagogik für Behinderte umfaßt. Viele Heilpädagogen, die an dem damaligen Versagen der Schule und der daraus folgenden Probleme Interesse zeigten, konzentrierten sich meistens auf den Gegenstandsbereich der Geistesschwachen, d.h. die Eingrenzung der Heilpädagogik entsprach im allgemeinen der Forderung nach Lösung der dringenden schulischen Probleme in der Volksschule. Diese problematische Eingrenzung gestaltete sich jedoch ganz anders als die in der Weimarer Zeit erscheinende "unerträgliche einseitige Einschränkung der Heilpädagogik", nämlich die Gleichsetzung der Heilpädagogik mit der Hilfsschulpädagogik.

Herbarts Beitrag bzw. der Herbartianer zur Entwicklung der Heilpädagogik wurde von Buß dargestellt (Buß 1962). Jedoch behandelte sie nicht genau die weiteren Nachwirkungen der Herbartianer um die Jahrhundertwende. Die von Strümpells Pädagogischer Pathologie beeinflussten Herbartianer bemühten sich darum, ihre heilpädagogische Theorie in die Tat umzusetzen, um die damaligen schulischen Probleme zu lösen: Sie vermittelten den Volksschullehrern / Hilfsschullehrern ihre heilpädagogische Theorie. Einige von ihnen, beispielsweise Trüper, gründeten heilpädagogische Einrichtungen. Dadurch, daß die Herbartianer die Systematisierung der Heilpädagogik versuchten, wurde die Pädagogisierung der Heilpädagogik beschleunigt. Die Anstaltsleiter für Schwachsinnige verloren damals den Einfluß, der Hilfsschullehrerschaft ihre traditionelle Schwachsinns- theorie zu vermitteln. Der VdHD war noch nicht in der Lage, eine eigene Theorie für die Hilfsschule zu systematisieren. Infolgedessen entstand ein Vakuum im Bereich der kindlichen Schwachsinns- und Anormalitätstheorie; diese Zeit dauerte von 1890 bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Die oben genannten Herbartianer nahmen inzwischen die Leitung in die Hand. Dies war die erste Stufe zur Eingrenzung der Heilpädagogik - jedoch nicht die einseitige Einschränkung der Heilpädagogik.

Infolgedessen kam der grundlegende Anlaß zur Systematisierung der Heilpädagogik nicht aus der traditionellen Theorie und Praxis in den Anstalten für Behinderte, sondern aus der Praxis in der Volksschule. Seit dem Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen von 1872 traten allmählich die auf der Ebene der Volksschule entstandenen Erziehungsschwierigkeiten an die Öffentlichkeit. Die Pädagogen, meistens Herbartianer wie Strümpell, Spitzner, Trüper, Ufer, Fuchs und andere, die Interesse an der Verbesserung der Normalschulpädagogik, vor allem dem Fortschritt der Volksschulpädagogik hatten, erkannten die Notwendigkeit heilpädagogischer Theorie und Praxis. So kam es in Deutschland 1890 zum Ansatz der wissenschaftlichen Systematisierung der Heilpädagogik unter dem Namen "Pädagogische Pathologie", d.h. zur Herausgabe von Strümpells Buch "Die Pädagogi-

sche Pathologie oder Die Lehre von den Fehlern der Kinder". Die "Pädagogische Pathologie" behandelte hauptsächlich die Lehre von den Kinderfehlern. In der 2. Auflage im Jahre 1892 wurden von Strümpell psychiatrische Forschungsergebnisse und vor allem Kochs Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten eingeführt. Seither erhielt die heilpädagogische Theorie durch die psychiatrische und psychologische Forschung neuen Antrieb. Dadurch zeigten auch viele Pädagogen, die mit dem schulischen Problem, vor allem dem Problem des Schulversagens, beschäftigt waren, zum ersten Mal großes Interesse an dieser neuen psychiatrischen Theorie. Dies rief jedoch einen Zwiespalt zwischen Pädagogik und Medizin (Psychiatrie) hervor: Bei der weiteren Entwicklung der Heilpädagogik, nämlich der sogenannten Pädagogisierung der Heilpädagogik, spielte nach wie vor die Medizin (Psychiatrie) eine Rolle, weil viele Heilpädagogen, vor allem die Hilfsschulpädagogen irgendeine wissenschaftliche Form bei der Systematisierung der Heilpädagogik benötigten.

Bei der Verbreitung der heilpädagogischen Theorie und Praxis spielten die Kinderforschungsbewegung und deren empirische Forschungstätigkeiten, die in Deutschland gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstanden, eine bahnbrechende Rolle. Im Jahre 1899 organisierte Trüper mit anderen Volksschul- und Hilfsschullehrern einen "Verein für Kinderforschung" in Jena. Die organisatorische Aktivität der Kinderforschung und deren empirische Forschungstätigkeit wurden nicht nur auf den Rahmen der Pädagogik für Geistesschwache beschränkt. Statt dessen führte die Kinderforschung teilweise weiter zu einer umfassenden Betrachtungsweise, bezogen auf Erziehung, Unterricht und Therapie bei Behinderten, insbesondere derjenigen, die heute als intelligenzgeschädigt bzw. verhaltensgestört bezeichnet werden. Viele namhafte Heilpädagogen waren damals als Kinderforscher tätig.

Die empirische Forschungstätigkeit der Heilpädagogik stand eng in Verbindung mit heilpädagogischen Einrichtungen, die durch die Vertreter der Kinderforschung gegründet wurden, beispiels-

weise J. Trüper, Th. Heller. Die von Trüper 1890 gegründete heilpädagogische Einrichtung stand im Zusammenhang mit dem Pädagogischen Universitätsseminar und der Übungsschule in Jena unter der Leitung von Prof. W. Rein. Sie bildete eine neue Einrichtung für experimentelle Verfahren in der Praxis. Trüpers Heim wurde damit zum Träger für die Verbreitung der heilpädagogischen Theorie und Praxis bzw. der Landesheimbewegung. Gleichzeitig spielte Heller eine ähnliche Rolle in Wien. Heilpädagogik bzw. die Versuche der Systematisierung der wissenschaftlichen Heilpädagogik, um die Jahrhundertwende meistens durch die sogenannte Kinderforschungsgruppe, tragen heute den Stempel des Eklektizismus. Aber die Praxis der Heilpädagogen der Kinderforschungsgruppe und ihr später eingetretener begrifflicher Wandel zeigen uns, daß ihre Theorie nicht als die Eingrenzung der Heilpädagogik betrachtet werden kann. Es ging unter anderem um eine Erweiterung des heilpädagogischen Aufgabenfeldes und die systematische Durchlässigkeit heilpädagogischer Maßnahmen. Das heißt, die Kinderforschungsbewegung - auch wenn ihre wirkungsvolle Aktivität schon vor dem 1. Weltkrieg mit einem Mißerfolg geendet hatte - vereint die sozialpädagogische und die heilpädagogische Betrachtungsweise, wie sie im Wiener Raum von Georgens und Deinhardt theoretisch zusammengefaßt worden war.

## Teil II

Teil II behandelt im wesentlichen die Überwindung des Nachhilfestatus der Hilfsschule. In der Geschichte der Hilfsschule bzw. der Schule für Lernbehinderte wurde über die Möglichkeit einer Nachhilfeeinrichtung im Rahmen der Normalschule bis Anfang der siebziger Jahre kaum diskutiert. A. Möckel spricht vom "in der Sonderpädagogik merkwürdig lange tabuisierten Verhältnis von Förderklassen und Hilfsschulen" (Möckel 1976a : 127). Warum sind aber in der Hilfsschulgeschichtsschreibung die Nachhilfeeinrichtungen, beispielsweise Förderklassen, tabuisiert? In diesem Punkt weist U. Bleidick auf die Möglichkeit der gefälschten Geschichtsschreibung hin (Bleidick 1981 : 12). Um bzgl. seiner Vorgehensweise nachzuforschen, sind folgende Fragen zu stellen:

- Zielte die Absicht der Hilfsschullehrerschaft, vor allem die Strategie der Vertreter des VdHD seit 1898, auf die Tabuisierung der Nachhilfeeinrichtung in der Geschichtsforschung der Hilfsschule?

- In der Literatur der Hilfsschule wird oft von der Überwindung des Nachhilfedankens gesprochen. Ist diese geschichtliche Darstellung richtig oder handelt es sich um eine typische Geschichtslegende?

Diese Fragestellung, vor allem letztere, wird in Teil II geklärt. Wenn man die üblicherweise verwendete geschichtliche Darstellung der Überwindung des Nachhilfedankens, vor allem durch die Hilfsschulideologen, beispielsweise Fuchs und Frenzel, als Strategie für den rapiden Ausbau der Hilfsschule betrachtet, wird der Hintergrund der Begriffsverengung der Heilpädagogik deutlicher.

Die organisierte - und sogar agitatorische - Aktivität des Verbandes Deutscher Hilfsschulen vor dem 1. Weltkrieg bewirkte, daß die Hilfsschule durch die Überwindung des Nachhilfedankens entstand und sich die Hilfsschulvertreter, beispielsweise Kielhorn, darum bemüht hatten, die Hilfsschule zur "wahren Schwachsinnigenschule" zu deklarieren. Tatsächlich aber

war die Hilfsschule nichts anderes als die mit Absicht gebildete "wahre Schwachsinnigenschule". Die geschichtliche Darstellung zur Überwindung des Nachhilfegedankens, die die Hilfsschulideologen entwarfen, kann auch als Strategie für den rapiden Ausbau der Hilfsschule angesehen werden. Auf dem dritten Verbandstag von 1901 beschloß der VdHD die Leitsätze "Organisation der Hilfsschule". Durch die Leitsätze bestimmte die Hilfsschule ihren Weg zur Schule für "wahre schwachsinnige Kinder". Aber so stand es nur auf dem Papier. Viele Hilfsschulen nahmen nach wie vor dieselbe Schülerschaft auf, die zu den Nachhilfeeinrichtungen gehörte.

Trotzdem wurden die Überzeugungskraft der Hilfsschulvertreter und deren pädagogische Praxis Jahr für Jahr anerkannt. Die Hilfsschule entlastete die Volksschullehrer. In der Geschichte der Volksschule gab es deshalb keine organisierte Opposition gegen die Hilfsschule. Eine Ausnahme bildeten die Berliner Nebenklassen, die 1898 aus der heftigen Auseinandersetzung mit den Anhängern der Hilfsschule heraus entstanden. Die Berliner Nebenklassen, die als ein Teil der Gemeindeschule bestanden, setzten sich dafür ein, die schwachbegabten Kinder möglichst bald in die Regelklasse zurückzuführen. Damals existierte die Hilfsschule schon seit zwanzig Jahren. Das preußische Unterrichtsministerium empfahl die Hilfsschule durch den Erlaß von 1892 bzw. 1894. Die Initiatoren der Berliner Nebenklassen untersuchten vorher verschiedene pädagogische Institutionen. Die Berliner Nebenklassen können deshalb als eine Alternative zur Segregation, die sich durch die Hilfsschule durchsetzte, d.h. als eine Art Integration angesehen werden. Wegen der schlechten schulischen Bedingungen der Gemeindeschule, des Mißverständnisses der Lehrerschaft, der Absage an die Rückführung in die Gemeindeschule und anderem scheiterte einige Jahre später der Versuch der Berliner Nebenklassen. Obwohl man sie bis 1911 organisatorisch fortsetzte, wurden sie seit 1903 mit der eifrigen Initiative von Fuchs, einem ehemaligen Nebenklassenlehrer, allmählich in eine Hilfsschule umgewandelt. Aber die Berliner Nebenklassen waren das einzige wirkungsvolle Alternativkonzept zur Hilfsschule.

In diesem Zusammenhang ist auch das Mannheimer Schulsystem zu nennen, obwohl dies aus ganz anderen Gesichtspunkten heraus entstand. Die Konzeption des Mannheimer Schulsystems fußte ausschließlich auf dem Leistungsprinzip. Sickinger dachte zwar an die Rückführung der schwachbegabten Kinder der Frderklasse in die Normalklasse, dies galt jedoch nicht als Hauptzweck. Er hielt dennoch gleichzeitig die Hilfsschule für unentbehrlich. Das Mannheimer Schulsystem wurde von vielen anderen Städten nachgeahmt. Aber diese Förderklassen erfuhren das gleiche Schicksal wie die Berliner Nebenklassen, weil die Frderklassenlehrer weder Spezialkenntnisse besaßen, noch eine finanzielle Zulage bekamen. Auch entwickelten sie keine organisatorische Aktivität für den pädagogischen Erfahrungsaustausch. Im Gegensatz dazu konnte die pädagogische Leistung der Hilfsschule anerkannt werden.

Nachdem der preußische Erlaß von 1905 in Kraft getreten war, vor allem nachdem die Berliner Nebenklassen von 1911 gescheitert waren, ging die Hilfsschule unangefochten ihren Weg. Sie stand jedoch nach wie vor in Konkurrenz zu den Nachhilfeeinrichtungen, weil sie lediglich ein Teil der öffentlichen Volksschule laut der Kammergerichtsentscheidung von 1906 war; d.h. die Hilfsschule war keine eigene Schulart. In der Realität war die Hilfsschule den Nachhilfeeinrichtungen immer noch ähnlich. Sie stellte kein einheitliches Bild dar. Deswegen benötigten die Hilfsschulvertreter gute Argumente gegenüber der Öffentlichkeit, um einen anerkannten Platz im öffentlichen Schulwesen zu erhalten. Sie betonten dabei den Unterschied zwischen Hilfsschulen und Nachhilfeeinrichtungen. Diese Propaganda beinhaltete, daß die Hilfsschule als spezialisierte Schule für Schwachsinnige betrachtet werden sollte. Dabei spielte der VdHD, insbesondere die Hilfsschulideologen, eine große Rolle: beispielsweise Fuchs und Frenzel. Sie bernahmen hauptsächlich die Verantwortung für die Legitimität der Hilfsschule und erarbeiteten verschiedene Strategien. Eine davon war die Fälschung der Hilfsschulbewegung bzw. die Manipulation der Hilfsschulstatistik.



Während Frenzel (1918) ihre Hilfsschulbewegung zur Überwindung des Nachhilfegedankens niederzuschreiben begann, trat die zweite Strategie, die Hilfsschule als die "wahre Schwachsinnigenschule" durch die Annäherung der historischen Entwicklung an die gesetzten Ziele nachzuweisen, in Kraft; d.h. die Interpretation von Stötzners Schrift von 1864. Bei dieser Geschichtsschreibung zu Stötzner könnte Fuchs auch als eine Schlüsselperson betrachtet werden, weil er eine starke Überzeugungskraft hatte. Fuchs empfahl den Hilfsschullehrern Stötzners Schrift als die wichtigste Hilfsschulliteratur und benutzte beim Ausbildungskurs diese als Standardtext. Aber Fuchs behandelte folgende lesenswerte Schrift überhaupt nicht: Im gleichen Jahr, 1864, entwarf E. Schumacher, Lehrer in der Gemeindeschule in Berlin, eine Planung für die Idiotenschule. Worauf ist diese Nichtbeachtung zurückzuführen? Offensichtlich darauf, daß Schumachers Schrift nachdrücklich die Zusammenarbeit mit der Normalschule unterstützte. Schumachers Planung war den Berliner Nebenklassen ziemlich ähnlich. Schumachers Schrift war nämlich etwas ungünstig für Fuchs, der gerade die Nebenklassen kritisierte. Es könnte deshalb möglich sein, daß Fuchs diese Abhandlung einfach ignorierte. Seine Strategie funktionierte gut als Antrieb für die Verbreitung der Hilfsschule; d.h. die Hilfsschule müsse die wahre Schwachsinnigenschule sein und infolgedessen die Begriffstradition, die Stötzner schon 1864 darstellte, hochhalten. Aber eine solche Argumentation von Fuchs bzw. anderen Hilfsschulideologen - die Hilfsschule sei die spezialisierte Schule für Schwachsinnige - ging von ihrem Wunsch aus, nicht von der wahren Situation der damaligen Hilfsschule.

Im Grunde genommen tendierten sie bei der Geschichtsschreibung zur Überwindung des Nachhilfegedankens dazu, ein ihnen geeignet erscheinendes Hilfsschulbild zu beschreiben, um ihre eigene pädagogische Bewegung zu rechtfertigen. Ich nenne dies eine Geschichtsfälschung. Tatsache ist, daß die Geschichte der Hilfsschule, insbesondere die Geschichte vor dem 1. Weltkrieg, falsch niedergeschrieben wurde. Die Geschichte der Hilfsschule

wurde durch Fuchs und Frenzel und später durch verschiedene andere Hilfsschulpädagogen zugunsten eines bestimmten schulpolitischen Ansatzes geschrieben. Diese Hilfsschulgeschichte ab den Gründungsjahren ist seither, bis Ende der 70er Jahre (Bleidick, Ellger-Rüttgardt, Höck, Möckel) nicht revidiert worden, weil sie die Vertreter der Hilfsschule weiter zu ihrem Vorteil nutzten. Dies ist der Hauptgrund, warum die Nachhilfeeinrichtungen in der Geschichtsforschung der Hilfsschule seit langem tabuisiert wurden.

### Teil III

Die Hilfsschule der Entstehungszeit war eine Art Sammelbecken für die Kinder, die den Unterrichtsanforderungen der Volksschule in irgendeiner Hinsicht nicht genügten, der Status der Hilfsschule war den Nachhilfeeinrichtungen sehr ähnlich. Daher mußte das Kriterium der Hilfsschulbedürftigkeit geklärt werden, wenn die Hilfsschulvertreter die Hilfsschule von den Nachhilfeeinrichtungen unterscheiden wollten. Hierfür eignete sich im besonderen die Schwachsinnstheorie. Aber die traditionelle Schwachsinnstheorie, die zuerst durch Lehrer und Ärzte der Idiotenanstalt im Hilfsschulbereich eingeführt wurde, verwendete man nicht als Kriterium für die Hilfsschüler. Statt dessen trat die auf dem pädagogischen Kriterium des VdHD basierende Schwachsinnstheorie in den Vordergrund. Die Frage, welche Kinder in die Hilfsschule gehören, wurde intensiv bei Gründung des VdHD erörtert. Die Leitsätze von 1901, die auf Kielhorns Plänen basieren, wurden seither als Richtlinien für die Hilfsschule betrachtet.

Vor allem spielte der Erlaß von 1905 eine entscheidende Rolle; d.h. der ein- oder zweijährige Mißerfolg des Volksschulbesuches war das einzige Kriterium. Dadurch, daß sich dieses pädagogische Kriterium verbreitete, wurde die Frage nach der Ursache der Hilfsschulbedürftigkeit zweitrangig. Die Hilfsschule behielt jedoch nach wie vor den Status des "Sammelbeckens", wie es in dem von Boodstein 1901 erschienenen Buch über die Hilfsschule in Elberfeld steht: "Die Hilfsschulen sind so bestellt, wie die von ihnen aufgenommenen Kinder beschaffen sind." Das Problem des Kriteriums selbst war mit dem Erlaß von 1905 keineswegs gelöst, sondern lediglich aufgebrochen. Es fehlte noch die wissenschaftliche Begründung für die Umschulung von der Volksschule zur Hilfsschule. Daher nutzte der VdHD den medizinischen Begriff des Schwachsinn, um die Hilfsschulbedürftigkeit zu legitimieren.

Die Medizin (Psychiatrie) wurde als essentielle Theorie betrachtet, als wäre sie ein weißer Kittel; vor allem hielt man

die neuen psychiatrischen Theorien über die leichteren Formen des Schwachsinnns für wichtig. Statt die traditionelle Schwachsinnstheorie von seiten der Anstalt zu verwenden, tendierten die Vertreter des VdHD aus Interesse dazu, diese neue Theorie in die Hilfsschule einzuführen. Nach der gescheiterten Einführung der psychiatrischen Schwachsinnstheorie waren sie in den darauffolgenden Jahrzehnten von den Ergebnissen der Heilpädagogik noch stärker abhängig als je zuvor. Der VdHD betrachtete die Heilpädagogik ausschließlich als Prestigeangelegenheit bei der Professionalisierung der Hilfsschullehrer bzw. als Hebel für die Durchsetzung der Forderung nach inhaltlicher Gleichstellung mit den Blindenlehrern und Taubstummenlehrern. Die "unerträgliche einseitige Einschränkung" (Beschel 1968 : 69) der Heilpädagogik - die Gleichsetzung von Heilpädagogik und Hilfsschulpädagogik - wurde nämlich erst durch die Ständespolitik des VdHD hervorgerufen. Die obengenannte Forderung des VdHD verstärkte sich daher in der Weimarer Zeit, nach der Inflation. Aber die einseitige Eingrenzung der Heilpädagogik als Hilfsschulpädagogik kam nicht von ungefähr in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts auf. Es bestand bereits gegen 1910 diese einseitige Eingrenzungstendenz innerhalb des VdHD. Der VdHD legte zu dieser Zeit großen Wert auf die Professionalisierung der Hilfsschullehrer. Deren konkrete Form war das Streben nach einer Spezialausbildung. Die Heilpädagogik, die die Vertreter des VdHD präsentierten, verbreitete sich dadurch sehr rapide nach 1910.

Außerdem begannen die Hilfsschulideologen, vor allem Fuchs, die noch problematische Systematisierung der wissenschaftlichen Hilfsschulpädagogik aufgrund einer derartigen Erklärung einzuleiten. Die Systematisierung der Hilfsschulpädagogik, die zuerst 1912 von Fuchs begonnen wurde, stand völlig unter dem Einfluß der Schwachsinnstheorie, die pädagogische und medizinische Begriffe untereinander vermischte. Die Hilfsschulpädagogik verbreitete sich seither im Ausbildungskurs für die Hilfsschullehrer, wo Fuchs, Frenzel usw. als Lektoren tätig waren. Die Vertreter der Hilfsschule betrachteten sich strategisch im Lehrerberuf als Spezialisten. Deshalb legten sie Wert

auf die Aufklärungstätigkeit über die Notwendigkeit der Spezialausbildung. Es führte dazu, daß sich die Hilfsschulpädagogik bzw. Heilpädagogik als Spezialfach rapide durchsetzte. Ein solcher Einfluß der Hilfsschulideologen wuchs ständig, führte in der Weimarer Zeit zu einer einseitigen Einschränkung der Heilpädagogik und war schließlich bis vor kurzem im Bereich der Hilfsschulpädagogik / Lernbehindertenpädagogik tief verankert.

Der Name der Heilpädagogik wurde in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts sehr populär verwendet: z.B. als Name der Ausbildungsstätten bzw. der neuen Einrichtungen und in der Literatur. Einige Vertreter des VdHD benutzten dazu die Bezeichnung der "heilpädagogischen Anstalt" für die Hilfsschule, beispielsweise Bartsch (1924). Die Satzung des VdHD traf 1924/26 diesbezüglich auch eine wesentliche Änderung in Paragraph 1. Die Richtlinie des VdHD legte anstatt der Bezeichnung der Hilfsschulpädagogik, wie die bisherige Satzung lautete, größeren Wert auf die Heilpädagogik mit dem Terminus "Wissenschaft". Heilpädagogik wurde also innerhalb des VdHD als Synonym für Hilfsschulpädagogik verstanden. Trotzdem gab es in der Literatur keine übereinstimmende und logische Beweisführung für die Gleichsetzung von Heilpädagogik und Hilfsschulpädagogik.

Die Vertreter der Hilfsschullehrer bemühten sich seit dem Erscheinen von Fuchs' Buch (1912), den Eigencharakter ihrer Arbeit in der Hilfsschule herauszuarbeiten und ihn als heilpädagogische Tätigkeit zu schildern. Daneben kam eine neue Betrachtungsweise über die Hilfsschüler in der Weimarer Zeit hinzu. Ein Teil der Hilfsschulvertreter versuchte, die Schüler, welche tatsächlich die Hilfsschule besuchten, zu beschreiben. Dies waren Ansätze zur Revision des Hilfsschülerbildes. Aber sie setzten sich auch nach wie vor nur die weitere Entwicklung der Hilfsschule zum Ziel. Daher standen sie auf dem fast gleichen Standpunkt bzgl. der Frage, inwieweit die Hilfsschulpädagogik als Heilpädagogik bezeichnet werden konnte.

In der Weimarer Zeit erreichte die Heilpädagogik in Deutschland einen hohen Status. Die sogenannte Hochblüte der Heilpädagogik wurde zwar in praktischer Hinsicht dargestellt, dies war jedoch nur die scheinbare Wissenschaft, die größtenteils durch den VdHD systematisiert wurde. In der Nachkriegszeit und darüberhinaus in den siebziger Jahren wurde die Heilpädagogik als das sogenannte pädagogische Erbe betrachtet, vor allem in den Ausbildungsplänen für Sonderschullehrer an der pädagogischen Fakultät. Diese gesamten historischen Prozesse waren die Hauptursache der Krise der Lernbehindertenpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland.

## 謝辞

本研究は、その構想は早くからたてられていたものの、治療教育学理論と補助学校教育の相互関連性についての筆者の研究仮説のあいまいさより、かなり繁雑な手際の悪い資料収集と資料分析に予想外の時間を費やすはめとなった。論文全体を矛盾なくつなげうる仮説が出たのは、従ってドイツ滞在中であったといえる。しかし、かような試行錯誤を強いられたのは、1980年代西ドイツ特殊教育学界の理論の全面的転換という事態に端的に示されているように、百年の歴史を誇ってきた補助学校・学習障害児学校の重層構造化された問題の全容解明が、如何に複雑なものであるかの指標ともなろう。この間ミュンヘン大学での講義・ゼミナールと、各種の福祉・教育研究集会への参加を通して、民主化の徹底としての弱者の機会均等を掲げる西ドイツの社会福祉・教育政策の方向性、就中特殊教育制度の機構改革の動向を直に知りえたことが、本研究の解明課題の意識を鮮明にしてくれた。ミュンヘン大学ヘック先生には、細かな疑問点についての御指導を度々受けることができた。

とりわけ筆者の研究に影響を与えているのは、ハンブルク大学プライディック教授の大著『障害児教育学(Pädagogik der Behinderten)』であるが、1988年始めてハンブルクを訪れ、直接御指導をおおいだことは、以後の論文の方向を決定づけたといっても過言ではない。当時筆者自身、先のプライディック著書の根底的な批判をしている等とは思っても至らず、幾つかの疑問点を解明すべく著者たる氏をお訪ねしたのである。二回めの話し合いの折、氏は自らその著書を今後絶版にしたいことを苦渋にも似た面持ちで語られた。いうまでもなく氏の『障害児教育学』は、戦後西ドイツ特殊教育理論書として金字塔的役割を果たした。従来ドイツ語圏治療教育学研究をリードしていたスイスに代わり、1960年代半ばから西ドイツの研究が先駆をきるようになったのは、ひとえに氏の一連の治療教育学・障害児教育学理論研究に負う所が大きい。が、それが教育現場に与えた影響力が強ければ強い程、近年の急速な学習障害児学校批判の流れ、インテグレーションの方向にそぐわないものとなってきた。たとえ版を重ねる毎に、常に新しい研究動向に即して書き改めておられたとしてもである。氏は戦後ドイツ語圏治療教育学理論研究者として、今なお第一人者の立場にあり、その優れた研究視角とあるべき障害児教育の方向性の指摘において、右に出るものはいないといわれている。自らが十数年近い歳月をかけてまとめた著書を否定せざるをえないことは、研究者にとって極めて辛い判断である。が、まだそれができる体力・時間があるのなら、全面的に書き直し、新しい障害児教育理論書を出版したいとの氏の意向をお聞きした時、筆者は研究者のあるべき真摯な研究態度に深い感動を覚えた。

ドイツで研究をまとめていたため、この間の論文指導や諸々の連絡等は全て手紙によらざるをえなかった。そのため筑波大学の津曲裕次先生、石部元雄先生には大変お世話をか

けるはめとなった。筆者が研究を始めた際の専門は社会福祉であったため、筑波大学での研究動向とは一致点を見出だしにくいというジレンマがあったものの、時たま思いもかけぬ研究上の視野の拡がりの契機を与えていただくことがあった。例えば長畑正道先生から精神神医学史のポイントを教えていただいたり、上野益雄先生から豊教育の変遷をお聞きしたり等々である。また大学院の授業で最新のアメリカの学習障害児研究の論文を読んでいたことも、虚構の「学」たる補助学校教育学の解明に資するものとなった。

この筑波での生活の間、筆者の研究上の励みとなったのは、日本社会事業大学名誉教授吉田久一先生との出会いである。日本女子大学大学院での吉田先生の社会福祉原論・社会福祉史のゼミナール参加がきっかけとなっているのであるが、以後先生が与えてくださった数度の研究発表の機会と論文指導、さらには個人的な御配慮がなかったら、筆者はおそらく研究を続ける方向を確保しえなかったであろう。それ故の間、筑波大学に提出すべき博士論文の作成と社会福祉史研究という、いわば性格を異にする二つの専門を平行して進めるという事態になったものの、逆にそれがともすれば視野が限定されがちな時期に、社会史研究への関心を呼び起こしてくれたのではないかと思う。

さらに長年にわたりいつも暖かに誠実に研究を支えてくださった大阪教育大学井谷善則先生、社会福祉理論研究会での流通経済大学田多英範先生をはじめとするメンバーの方々から受けた数々の研究上の御教示等も、忘れがたい思い出となっている。

また逐一御名前を列挙することは避けるが、資料収集並びに施設史の現地調査に際して、まず日本の精神薄弱児施設で、次いでヨーロッパ（ドイツ・オーストリア・スイス）で多くの人々の援助・助言を得ることができた。

論文執筆の期間、手紙であるいは電話で励ましてくれた家族と友人達、ドイツ語論文の添削を誠意を込めて行ってくれた学生達にもこの場をかりて御礼を言っておきたい。

ここに合わせて深く感謝の意を表すると共に、これらの人々から受けた学恩・援助に報いるために今後も精進を重ねたいと願っている。

ミュンヘンにて

1990年11月7日