

# 学校制度の統一化と多様化をめぐる問題

—統一学校運動の諸理論（下）

教育行政学研究室

太田和敬

## 第三章 階級的及び国民的統一学校理論

### 第一節 クララ＝ツェトキン

1) ドイツ共産党は組織的には S.P.D. の左派からスパルタクス団が分離して共産党をつくり、のちに独立社会民主党と合同してドイツ共産党になるなどの複雑な経緯を経ているが、統一学校に対する態度も複雑に展開する。

1919年3月の声明でこう述べていた。

「統一学校・労働学校は資本主義社会では、決して実現しない。唯一、共産主義社会でのみ実現する。」<sup>(1)</sup>

こうした統一学校への批判的見解は、1918年前後は政治革命が第一の課題であったこと、そしてその後、ワイマール憲法が法律的には統一学校を規定したにもかかわらず、それは実施されず、その実施法である1922年法で逆に統一学校でなく非宗派学校が固定されようとしたという事態に対応しており、この点では正しい認識を示していた<sup>(2)</sup>。

1922年法に対し、ノイバウアーは、これで統一学校は幻想となった、と述べたが、ここに K.P.D. の理念が集約されている<sup>(3)</sup>。

しかし、革命が終息し統一学校が時の権力によっては実現しないことが明らかになった時点で、K.P.D. は統一学校に対する積極的な位置付けをするようになる。

1921年のルールにおける統一学校の試みについてのノイバウアーの教訓はその理論的転換点を表わす一例である<sup>(4)</sup>。

彼は、次のようにまとめている。

1. 統一学校には社会主義的な共同体・教師団体が必要である。

又、統一行政組織、そして発達についての新しい考え方が必要である。

2. 資本主義的な搾取がある限り、統一学校は無意味なおしゃべりである。

3. 統一学校は、全教育組織の変革である<sup>(5)</sup>。

ここには、資本主義的統一学校への批判とともに現体制における改革という志向を可能にする論旨が含まれていた。

1921年10月7日、共産主義者の教師が公的教育の中でも子供に社会主義的影響を与えることを確認し、「世俗的統一・労働学校 (weltliche Einheits-Arbeitsschule)」がスローガンに加えられた<sup>(6)</sup>。

そして、1922年、K.P.D. はブルジョア民主主義的統一学校を社会主義的教育制度への移行として、マルクス＝レーニン主義と関係付けた<sup>(7)</sup>。

これは、S.P.D. のシュルツが1922年、全国学校法 (Reichs schulgesetz) を提案し、その中でワイマール憲法では原則的には“例外”とされていた宗派学校を“原則”として提示することによって、徹底的に統一学校への敵対者となったことがその契機となっているといえよう。

そして、K.P.D. は1925年、統一学校の学校構想を示すのである<sup>(8)</sup>。

—	Produktions-Hochschule
—	Produktions-Fachschule
—	Produktions-Grundschule
—	Spielschule

こうして、K.P.D. はブルジョア民主主義という限定つきでの統一学校の実現という方向を示すようになった。

統一学校についての原則は、S.P.D. の1906年のマハンイム党大会で統一性、世俗性、無償性の三位一体のものとして定式化されたが、その原則は基本的には K.P.D. によってひきつがれた。

さて、ワイマールの政府は憲法の原則をそのまま実施したのではないが、全く前進がなかったのではない。即

わち労働者の子のきわめて才能ある者に進学のを与えるという政策は、いくつかの州でとられた<sup>(9)</sup>。それは中間学校 (Mittelschule) や、上構学校 (Aufbaschule) という形で行なわれた<sup>(10)</sup>。

これらについては、少数のすぐれた労働者の子供のみに道を拓くのではなく、文字通り普遍的な実科学校、中等学校の拡大を、そして、宗派混合学校・宗派学校については徹底した世俗性を対置したことをここで確認すればよい<sup>(11)</sup>。

2) ところで、K.P.D. の教育についての中心的イデオログはクララ＝ツェトキン、エドウィン、ヘルンレであって、ここでは、ツェトキンを中心にみてみよう。

問題は、K.P.D. の思想家が、教育制度を学校制度より広いカテゴリーでとらえはじめていたことである。

改革教育学や、シュルツの学校制度改革では、教育はあくまで「学校」の場面に限定的に想定されていた。しかし、ツェトキンやヘルンレでは、教育は労働者階級の全面的発達を志向するものであったから、あらゆる場面が想定されていた。学校に通う青少年に関していえば、家庭教育、学校教育、青年運動が各々の意味を与えられ、学校制度改革は、あくまで、それらを包含して考えられたのである。

しかし、ツェトキンとヘルンレの教育理論の相異として知られるように、K.P.D. 内部で必ずしも理解が一致していたわけではない。

まず、「家庭と教育」についてのツェトキンとヘルンレの相違についてみよう。

その相異は、要約すれば、プロレタリア家族の両親の子の教育に対する責任は当然として、ツェトキンは、社会主義者は何をしなければならぬかを積極的に提示しようとするのに対し、ヘルンレは、資本主義社会での家族崩壊のため、家庭の教育は期待できないという消極性が強いことにある。

ツェトキンは、1906年のマンハイム党大会で次のように述べた。

「両親が子供の小さい頃から、社会主義的世界観を体して感化を及ぼしているならば、子供が学校に入る頃には、社会主義的な感情と思想の一定の基礎はちゃんとそなわっている。」<sup>(12)</sup>

一方、ヘルンレは次のように書いている。

「教育共同体としての家族は資本主義によって滅んだのである。……最上の教育的意図でも、プロレタリア階級の物質的・精神的貧困がもたらす仮借のない結果のために、かれらの隷属と屈従のために挫折するであろう。……われわれは家族の外にまた家族をこえて労働者階級

と貧しい農民との新しい組織を創らなければならない。」<sup>(13)</sup>

又、ツェトキンは、資本主義社会の中で家族が崩壊する一方、プロレタリアの子は早く労働者となることによって、ブルジョアの子より一層自立的になる、という発展的契機を見出しているのに対し、ヘルンレは、それを重視しなかった。

ツェトキンは、学校教育に対するプロレタリアートの監視として「父母協議会」を位置付けたが、これは現実的諸条件の中で政策を考えるという政治と教育の積極的位置付けの表明であった<sup>(14)</sup>。

しかも、それは統一の学校制度を形成する要素と考えられていたのである<sup>(15)</sup>。

ここで、ツェトキンの見解として二つのことを確認しておく必要がある。

第一に、就学前から就学後を通じて、家庭の内で子どもを社会主義的に育成すること。

第二に、学校に対して社会主義者として不断に働きかけることが、共に定式化されることである。

ヘルンレは、この二点で明確に弱点をもっていたといえよう。

しかし、青年運動においては、ヘルンレもより積極的であった。

ドイツでは、社会主義青年運動は、当初はせまりくる帝国主義戦争に対する反対運動の柱として、K. リープクネヒトを中心として主張されたものであった。S.P.D. のマンハイム大会でそれが拒否されたが、リープクネヒトはそれを実行していった<sup>(16)</sup>。

しかし、ヘルンレ、ツェトキンは青年教育及び青年運動に対し、特別重要な意義を認めていた。ツェトキンは、「プロレタリア青年運動は言葉のもっとも広く深い意味で国民教育」であり、「計画的な国民教育制度の一環にならなければならない」と断言した<sup>(17)</sup>。又、ヘルンレは、社会主義教育は青年運動によって完全になる、と書いている<sup>(18)</sup>。

彼らの青年運動論は、一貫してここに消極的だったシュルツと、二点において、決定的に異なっている<sup>(19)</sup>。

まず、シュルツは、原則的には18歳までの全ての青年の全日制就学 (中級学校) を学校改革において構想しながら、具体的政策としては、14歳までの全日制義務就学 (憲法での規定) 以後は、労働に就く者に対して公的な継続学校のみを示したにすぎない。

そこで多くの労働青年は、事実上「教育の機会」を奪われることになる。

これに対し、「国民教育制度の一環」として構想され

た青年教育は、通学している子供に対しては、学校教育に求め難い要素を学校外教育 (Bildung außerhalb der Schule) として、労働青年に対しては、彼らの教育の場として考えられていた<sup>(20)</sup>。このことは、社会主義的教育の原則として述べられたと共に、資本主義社会における労働青年に教育を保障する現実的運動でもあった<sup>(21)</sup>。

第二には、青年運動・青年教育に期待された内容である。

シュルツについては、スポーツとゲームであった<sup>(22)</sup>。

ヘルンレにとって、教育共同体としての青年組織は、闘うことそのことが教育的要素をもつとされた。しかし、科学や技術を学ぶことではないとされた<sup>(23)</sup>。

ツェトキンは、ここでもより積極的であった。彼女は、青年組織の積極的任務として、

- ・資本主義社会においては、身体の損傷に反対の闘争をすること。
- ・ のために運動すること、
- ・自己教育を行なうこと——文化財を形成すること、
- ・社会主義的世界観を形成すること、

など、をあげている。そして、これらを遂行する組織のもつ「自治」が教育力をもつとされたのである<sup>(24)</sup>。

ヘルンレの理論は、明確に学校の機能と青年運動の機能を区別することで、逆に、ツェトキンが「国民教育の一環」ということに含ませた意味、つまりヘルンレのいう青年運動の機能に加えて、学校で学べない者の自己教育の場である、という意味をあいまいにしたといえよう。

自己教育運動としての青年教育と、学校との統一的把握は、そこにおける教育内容、すなわち労働者階級の教育としての「総合技術教育」「生産労働と教育の統合」があった。

ヘルンレは、近代的職業教育の根本的課題として次のように三点をあげている。

1. 青年労働者が心から欲している一般教育の補習学校ばかりでなく、根底において学問的で職業的な学校によってすべての青年労働者をほんとうに民主主義的に把握すること。
2. 特殊専攻の専門学校と一般普通教育とを結合すること。
3. 専門分科主義、ならびに頭脳労働と肉体労働との根本的対立を多面的に働かざる人間の育成によって克服すること<sup>(25)</sup>。

すなわち、ここでは、極めて多種多様な学校を統一していく原則が示されたのであって、このことは、公的「学校制度」のみに統一性を限定して考えることで、実

際には、労働青年の教育を保障することができなかつた。又、学校に格差をもたらしたりする教育論を越えるものであった。1922年、K.P.D. は、中等段階の三類型を批判し、かつ、その特殊の型態ではなく全体的な階級性こそが最も大きな問題である、という声明を出した<sup>(26)</sup>。

3) では、ツェトキンは、何を学校改革の理念として措定したのだろうか。

それは、徹底して社会主義的資質の形成であったといえよう。これは、第一次大戦前から後に至るツェトキンの一貫した核であった。そして、文化の問題を階級的な性質においてとらえることも一貫していた。

ツェトキンは、周知のように、婦人運動の分野で最も大きな貢献をしたが、そこでは、社会主義においてはじめて婦人が解放されること<sup>(27)</sup>、社会主義婦人運動は、市民的権利の獲得にとどまらず、婦人に社会主義的な世界観を形成しなければならないこと<sup>(28)</sup>、を強調した。そして、これらの観点は、文化の問題においても全く同様であった。「芸術とプロレタリアート」という論文の中で、資本主義が封建時代から発展して、芸術家にある程度の自由をもたらしたはしたが、芸術家は資本主義的な生産に従属するようになり、統一的な国民全体、そして国民意志 (einheitliche Volksganzen und Volkswillen) を表現せず、支配層の代弁者となった、と批判した<sup>(29)</sup>。

その結果としておこったペシィミスティックなブルジョア芸術をのりこえるのは、社会革命、そして、プロレタリアートの新しい道徳、精神、それによって生みだされる社会主義的世界観による芸術のみである、としたのである<sup>(30)</sup>。

これらの点は、第一次大戦後に書かれた、「知識人問題」という論文においても維持された。

結局、ツェトキンの文化論は、

1. 資本主義では、生産と支配のために知識人及び科学・文化が支配階級によって利用されること。
2. それにのった知識人が、墮落の危機にあること。
3. 資本主義においては、知識人、プチブルは、ある程度自由ではあるが、不安定な位置におかれること。
4. 1.の具体化として、国民教育制度が利用されること。

と、いうように要約されよう<sup>(31)</sup>。

教育問題における現状認識が、同様の構造をもっていることは前に述べた。そして、ツェトキンが、教育に対して期待したのは、「革命的な力が強くなり、資本主

義を倒す意志も強くなる」ような教育であり、学校改革の課題もそこにあった<sup>(32)</sup>。

家庭教育、学校教育、青年運動もすべてそこに目的性をもつものでなければならなかったのである<sup>(33)</sup>。

しかし、このツェトキンの理論は、社会主義運動の中では、資本主義内における運動、統一学校をもっとも積極的に位置付けるものであったが、なお、国民的に支持され学校改革をきりひらく理論ではなかったといえよう。

何よりも、ドイツにおいては宗教の壁は、あつかったといえよう。原理的には、たしかに、K.P.D. は全く正当であったが、1922年の「全国学校法案」をつぶした後においても、1924年に父母評議会の78%は宗派的なものだった。

次に、19世紀以来の科学技術の進歩を、決して軽視はしなかったが、それを国民教育の中で積極的に位置付けるという視点は弱かったといえよう。そうした視点はフランス統一学校運動の中で形成された。

## 第二節 フランス統一学校運動とランジュバンの国民的教養論

1) フランスではドイツと異なって第一次世界大戦の戦勝国であり、また革命などもおこらず第三共和政という政体が連続したために、ドイツのようなラディカルな改革論議がおこらなかった。逆に、戦争が国民の一体感を強めた、と当時から考えられていたのである<sup>(1)</sup>。しかも、戦後の教育上の困難は主に物質的なものであった<sup>(2)</sup>。こうしたことから、統一学校運動は、比較的持続的に続けられ、幅広い層が参加するものになった。もちろんその中に相対立する意見を含み、それらはドイツにおける対立と基本的には同一のものであった。しかし、ランジュバン (Paul Langevin) などを中心として、統一の軸を「国民的教養」に求め、民主主義的な学校改革を準備していく潮流が形成された。したがって、フランス統一学校運動の分析は、主に国民的教養論と統一学校の関係を明らかにすることであろう。

フランスの統一学校運動は、戦争中に教育問題を考えていた大学出身の若い将校が、1917年「コンパニオン (Compagnions de l'Université Nouvelle)」という小さな団体をつくったことによって始まり、その後 P. ラピエ (Paul Lapie)、ゾレッティ (Zoretti)、P. ランジュバン (Paul Langevin) などが加わって「新教育の仲間の連合 (Association des Compagnion de l'Université Nouvelle)」に発展した。そして自らの主張を「統一学校 (École unique)」と表現したのはドイツにならってであった<sup>(3)</sup>。

当初の主張は次のようなものであった。

1. 義務教育年令を6歳から14歳までにする。
2. 第二段、第三段階教育の試験による選抜
3. 18歳までの義務教育 (勤労青年に対する定時制教育)
4. 人間として生きられるようにプログラムを新しくすること、
5. 個人の価値を高めること、
6. 新しい学校は社会価値を発展させる使命をもつ<sup>(4)</sup>。

政党の中では、社会党はもちろん保守に近い急進社会党も、1919年以来「統一学校制度」を要求綱領の中に加え、こうして「統一学校」は国民的な問題となった<sup>(5)</sup>。

さて、当初の運動の主張は理念的なものであった。P. ラピエは次のようにのべていた。

「制度上の不統一から、我々の学校組織の原理的な欠陥が生れている。教育秩序の極端な分離、そしてその分離体制の上に一種のパラドクス、つまり反発と蚕食がある。」

ドイツと同じように、フランスでも公立学校自体が、純然たる複線型の体系であったから、この制度上の不平等に対する理念的な批判が出发点となっていたのである<sup>(6)</sup>。それが、戦後の反動期を経て、1924年エリオ (Herriot) を首班とする左翼連合が政権をとると、調査研究のための「統一学校委員会 (Commission de l'École Unique)」を内閣の下に設け、政府が統一学校に対して、主体的にとりくむことになった。その中で、現実的な政策のレベルにまでたち入って様々な議論がされるようになったのである<sup>(7)</sup>。

先述したように、幅広い国民的運動であったために、その中で教育制度の全般が議論の対象となった。「統一学校」とは、それらを集約するカテゴリーとなったといえよう。ではどのようなことが主に問題となったのか概略をみておこう。

第一に義務教育はすべての国民にとって共通の内容に統一されるべきであるという理由から、リセ、コレージュの初等クラスを廃止することが主張された。これは、ドイツにおいてもそうであったように、統一学校の核心であり、教育機会の平等・国民の一体感、エリート選抜の拡大という点でとりわけ重要な主張であった。リセ、コレージュの初等クラスはラテン語がカリキュラムに入っているなど普通の小学校 (école primaire élémentaire) とは教育内容がことなっていた<sup>(8)</sup>。当然中等教員の多くはこれに反対した。

リセ教師のブイロは次のようにのべた。

「中学校の初等クラスでは、古典文化のよき精神を身につけるのである。……したがって、第6学年のラテン語をなくすのは大変に不満である。」「統一学校の主張は民主主義を標ぼうしており、大変魅力的であるが、それはワナである。」「今のプロレタリアートの知的水準では統一学校を実現する革命にとって不安である。……又、統一学校は教育の完全な国家独占をもたらすが、それは教育の自由に反する」<sup>(9)</sup>

こうした反対から、リセ・コレージュの初等クラスは廃止されず、結局第二次大戦後になって廃止されることになる。

第二に中等学校の選抜の民主化である。教育全体の民主主義を求める運動の当然の要求であるが、これは中等学校や支配層からの要請もあった。第一次大戦前から、中等学校の生徒の質の低下が問題となっており、それは中等学校の「貧血状態」と呼ばれていた<sup>(10)</sup>。そして、中等教員の間でも、なまけ者で劣った生徒が入ってくることに對する憤りが強かったので、選抜の民主化自体への反対は少なかった<sup>(11)</sup>。

他方で、小学校以降の教育を受ける者が増大していたことが、この要求をさらに大きくした<sup>(12)</sup>。そこで実際にとられた政策は、まずリセ・コレージュそして高等小学校(école primaire superieur)へ進学する者への奨学金をうけるため平等な競争試験を実施することであった<sup>(13)</sup>。そして次に中等学校を段階的に無償にしていくことである<sup>(14)</sup>。

第三に義務教育の延長及び、義務教育修了後すぐに就職する者に対する職業教育の義務化である。前述したように小学校後の進学率の上昇の上に、科学技術の進歩、産業の機械化、農業国から工業国への社会構造の変化などが社会的背景である。後者に関しては、1919年のアスティエ法によっては18歳までの義務就学が定められていたが実効は不十分であった<sup>(15)</sup>。

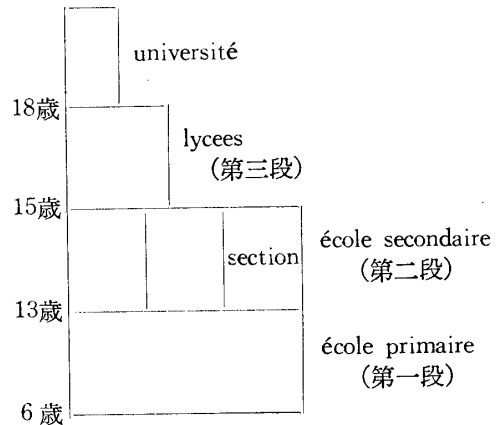
2) 統一学校運動は、幅広い国民運動といってよいが、深いところでは対立していた<sup>(16)</sup>。その対立の基本は、ドイツと同じように階級的な性格をもっていたが、統一学校をめぐる理論としては、「教養」をめぐる対立として現われた。そして、その対立は具体的には初等学校と中等学校の関連のさせ方、学校体系の構想のちがいに示された<sup>(17)</sup>。

統一学校を支持する中で、学校体系の構想は大別して三つの潮流があった。

第一の潮流は、義務教育の統一を前提に中等段階を初等教育にくりこみ、14歳までの初等義務教育と、14歳以上の任意の中等教育という区分にするものである。この

案は事実上前期中等教育の義務化という内容を含んでおり、高等小学校と技術学校の水準を向上させて、中等学校として再編していくことをめざしていた。

P. ラピーはこの趣旨を徹底させるために図のような学校体系を考えた。



第一段、第二段教育はすべての者が通う学校であり、第三段まで含めて基礎的教育(enseignement fondamental)を行なうとした。彼はここで、国民に共通な教養を形成することを意図したのである<sup>(18)</sup>。ランジュバンも当然このグループに属していた。

第二の潮流は、小学校を統一し、小学校後の学校を大学に接続する長期の中等教育と職業教育を主とする中間的教育機関に分けることを主張するものである。国民の一体感と中等教育のたてなおしを主眼とするところから必然的に出てくる案で、ドイツの典型的統一学校の主張と同じものである。中核的な教養としての伝統的古典文化を維持しながら科学技術の発展に適応しようというこの派は、「平等は重要であるが、多様性 (diversité) も大切」と主張した。そして、小学校後を「中等 (secondaire)」「初等 (primaire)」「技術 (technique)」という三類型に分ける構想を示した<sup>(19)</sup>。

第三の潮流は、現状追認的なものであって「統一学校」の意味を学校体系の組織的関連付けという程度に矮小化し改革を「学校間の移行」「無償」「奨学金」のみに限定しようとした。彼らは伝統的な教養観の頑固な保持者であった<sup>(20)</sup>。ソルボンヌの総長は、ラテン語は知的訓練として必要だ、と主張した。この潮流の中に、1923年の復古的なペラル改革は好意的に受けとられたのである<sup>(21)</sup>。

ランジュバンはこうした教養観に根底的な批判を行なったのである。

よく知られているように、物理学者のランジュバンが教育についてはじめて発言したのは1904年であり、このとき彼は中等学校における科学教育が科学の進歩に相応

せず教条主義に陥っていることを批判したのであった。この批判はランジュバンが教育について発言する際常にもっていたもので、したがって彼の教養論の第一の内容は、科学をその進歩に応じてとり入れていくということであった<sup>(22)</sup>。このことは又時代的要請でもあった。「レビュー＝ペダゴジック」誌は1914年に次のように指摘していた。

「中等学校は、伝統的にギリシャ＝ローマ文化を中心としていたがブルジョアはリベラルな教育をそのままでは維持しがたくなっている。現代生活に適應させ、より実科的なものに変える必要が生れている」<sup>(23)</sup>  
しかし、ランジュバンは単に実科的なものを主張したのではなく、最も高い科学の水準にたつて、すべての国民にその基礎を教えることを主張したのである。

ランジュバンにとっては科学は二つの価値をもっていた。一つは、科学は人間を物質的に解放する、ということ。一つは、科学は人間を精神にも解放するということである<sup>(24)</sup>。つまりランジュバンにとっては、科学と技術が一般教養の構成要素になっていないことが、社会正義の危機と結びついているのであった<sup>(25)</sup>。このように、科学を基本にそれを社会正義と結合して教育の構想をたてたランジュバンは、最も正統的なコンドルセ継承者であったといえよう<sup>(26)</sup>。

ランジュバンの教養論の第二の特質は、職業との関係についてである。ランジュバンワロンにも引きつがれた「職業は人々を分け、教養は結びつける」という有名なランジュバンの命題は1930年前後にはすでに形成されていた。1931年の論文で彼は次のようにのべた。

「一般教養は、職業的専門家とは独立に子どもを現実との接触に準備させる一切のものであり、……空間的にも時間的にも個人に他人との人間的連帯性を感じさせるものである」<sup>(27)</sup>

そして、1932年には、国際新教育連盟 (Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle)の第六回ニース大会で先の命題をのべるのである<sup>(28)</sup>。

この点はワロンの教養・職業観の相違として注意する必要があるだろう。同じニース大会で「一般教育と職業指導」について講演したワロンは、前提としてランジュバンの教養論に賛意を表明しながらも、教養は人々を結びつけておらずかえって人々を分裂させている事実を指摘し、ソビエトの教育に学びながら、人々を結合させる職業のあり方を模索している<sup>(29)</sup>。科学とともに職業を教養の中に位置付けようとする論はワロンによって導入されたといえよう<sup>(30)</sup>。

しかし、ランジュバンにこの点が全く欠けていたとす

ることはできない。ランジュバンは一貫して生活との関わりを重視しているからである。物理学の教育への導入自体実用的目的をあげているのである<sup>(31)</sup>。そして、伝統的な教養観を批判して1926年に次のようにのべていた。

「教育において、全ての人に与えられる共通の精神や、学業が行なわれる方法は、人生の準備をするものであるから、ものごとを処理し、人とつき合い、法に従って行動することを人やものごとと接することで可能にしていくという考えによって定められなければならない。科学や技術・文学や道徳との接触も考慮されなければならない。しかし、古典的人文主義は、あまりに狭い主観的な概念である。」<sup>(32)</sup>

そして、彼は統一学校にとって職業教育と一般教養の並存が必要であると主張していた。

ランジュバンの教養論の第三の特質は「集団」(collectivité)を重視したことである。社会生活、民主主義的生活の基礎として教養の集団主義的性格を位置付けた<sup>(33)</sup>。しかし、ランジュバンは社会主義ではあったが、教育によって国民に共通な教養を形成するという視角で論ずる場合、ツェトキンのような社会主義的世界観、その政治的資質を形成するという主張はほとんど皆無であったといえる<sup>(34)</sup>。

第四の特質は、国民的教養の基礎を中等教育においてすべての国民に身につけさせるという制度構想を提示し、しかもそれをランジュバン自身の科学研究にもとづいて得られた子どもの発達段階と結合させたことである。ランジュバンによれば、子どもの能力は物理学の進歩に相応して、観察力、実験力、思考力というように順に発達し、それが15歳ぐらいで一定の水準にたつる。したがって、15歳ぐらいまですべての国民が教育を受けることが必要になるのである<sup>(35)</sup>。先述したように多くの国民は11歳ぐらいで教育を修了するので、観察力しかのばせないという重大な欠陥を生むことになる<sup>(36)</sup>。

このように個人の発達段階にもとづいて中等教育の保障を構想したものは第一次大戦後の改革期にはほとんどなかったといえよう。第一章でみたように、当時の発達心理学は人間の先天的資質が10歳から11歳に現われるので、その時点でコースに分ければ良いという定説を出しており、ケルシェンシュタイナーの統一学校論がそこに立脚していた。これらの選別の発達論制度論をもっとも正面からランジュバンは批判し、のりこえたのである。

## ま と め

1) 以上みたように、統一学校をめぐる理論的立場には、相対立する三つの立場があった。

19世紀以来の科学技術の発展と階級矛盾の激化、帝国主義競争に対応し、そしてエリート教育機関として不十分にしか機能しなくなった中等教育を改編する、という課題にブルジョアジーの立場で応えたのがケルシエンシュタイナーであった。彼の理論は「公民教育」を通しての国家主義の強化と、労働教育の導入、そして初等学校の選抜機関化を軸としていた。しかし、この立場には宗教教授をめぐる不可避的な矛盾があった。それを体制的に解決するために、国家イデオロギーが強調され、「ドイツ精神」「ドイツ文化」が教育の中核的地位を占めるようになった。ドイツの学制改革はこうした意味で、ケルシエンシュタイナーの理論に近い形で実現していったのである。

基本的には上記と同様の課題を労働者の要求という形態をとって主張したのが、シュルツやトーナーである。しかし、二人の理論はかなりことなっている。シュルツは第一次大戦前に形成された S.P.D. の理論を教育理論に限定していれば保持していた。それが現実政治の中で自らの理論を次々に妥協させていった。その妥協の要は宗教教授の容認であったといえる。

これに対してトーナーは、労働者階級と資本家階級の要求を統一した理論化を試みている。その意味でトーナーの「中等教育をすべての者に」という思想から継承すべきことは多くあるだろう。しかし、トーナーには「共通課程」の思想はなかったのであって、それはイギリスに統一学校運動がなかったことにもよるだろうが、「共通課程」の思想の欠如のために、トーナーは教育の不平等、階級性の徹底した批判ができなかったと思われる。そうしたトーナーの不徹底さは、ハドレーレポートになると、「多様化」のはじまりという性格をつけ加えることになる。

これらの理論を批判したのがツェトキンやランジュバンであった。ツェトキンは教育を家庭や学校や社会の総体の中でとらえ、そこで社会主義者を育てることを中核においた。それに対して、ランジュバンは科学を中核とする教養の基礎をすべての国民に保障する統一学校を構想した。1920年代末までの統一学校をめぐる理論は、30年代に入って統一戦線の思想、及びソビエトからの総合技術教育の思想を学ぶことによってさらに豊かに発展することになる。そして、1947年のランジュバンワロンプランを生むことになるのである。第二次大戦後イギリスでは総合制学校(Comprehensive School)を生み、東ドイツでは新しい単一学校制度が総合技術教育を中心として発展する。この発展をあとづける作業は今後の課題にしたいと思う。(指導教官 持田栄一)

## <註>

### 第三章

#### 第1節

- (1) “Aus einer grundsätzlichen Stellungnahme der K. P.D. zur Schulfrage nach dem Scheitern der Novemberrevolution, Bürgerliche und proletarische Schulreform” in ‘Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte’. Jg. 8. 1968, s.171-173.
- (2) 1925年, 1929年に同様の越旨が再確認されている。  
‘Kommunistische Partei Deutschlands, Proletarisches Schulprogramm.’ in ed. Michael. 1925./29. s.131.
- (3) T. Neubauer ‘Klare Schulpolitik 1921.’ in “Die Neue Erziehung der sozialistischen Gesellschaft.” s. 107. (以下, Neubauer の論文はすべて本書より)
- (4) この文化についての党内論争については、まだ調べていない。
- (5) T. Neubauer ‘Aus der Praxis einer Einheitschule,’ 1921. s.95-98.
- (6) ‘Quellen zur Geschichte der Erziehung,’ s.389-390.  
尚、正確な日付がわからないが、「ドイツ自由社会主義青年同盟」が1919年、学校綱領を出し、ここでは、8歳—14歳の基礎学校、14歳—18歳の専門学校、それ以上の大学と「単線型学校体」が提示されている。そして、専門学校(これを、中等段階の学校と考えてよいだろう)では、「理論的」と「实际的」とは区別されていない。Ebenda, s. 380.
- (7) Monumenta Paedagogica. IV. s.51.
- (8) in ed. Michael. s.132. 但し、年齢は明記されていない。
- (9) 1921年当時、中等学校の生徒で労働者階級出身は、4%であった。  
E. Schneller, ‘Schulpolitische Redern in sächsischen Landtage.’ Teil. I, s.274. 1926年も同様である。進学率、6.5%。‘Geschichte der Erziehung,’ s.586.
- (10) ‘Die Umgestaltung des höheren Schulwesens insbesondere die Einführung der deutschen Oberschule und der Aufbauschule’  
“Denkschrift des Reichsministeriums des Innern,” 1923. 参照。
- (11) T. Neubauer, ‘Zum Thüringer Einheitsschulgesetzentwurf, Rede in der 53. Sitzung am 24. Januar. 1922, s.119-131.  
‘Kirche und Sozialismus’ 1920.11.24. s.67-69.  
ヘルンレ「プロレタリア教育の基本問題」p.88. E. Schneller. a. a. O. s.274.
- (12) クララ=ツェトキン, 前掲, pp.63-69.
- (13) ヘルンレ, 前掲, pp.63-69.  
尚、シュルツはこの点、ほとんど市民的婦人論にもとづく家庭教育論におちこんでいた。  
H. Schulz. ‘Mutter als Erzieherin kleine Beiträge zum Praxis der proletarische Hauserziehung,
- (14) 父母協議会は、KPD の一貫した主張であった。  
Leitsätze für die Arbeit in den Elternbeiräten, angenommen auf dem Vereinigungsparteitag der K. P.D. mit dem linken Flügel der U.S.P.D. im Dezember 1920, in “Quellen zur Geschichte der Erziehung” s.385-386.
- (15) Clara Zetkin, ‘Zur Kommunistischen Schulpolitik,

1920.12.6 s.310. 選集2巻, 所収。

- (16) 安世舟「ドイツ社会民主党史」p.190.
  - (17) ツェトキン, 前掲, pp.82-83.
  - (18) E. Hoernle, 'Sozialistische Jugendziehung und Sozialistische Jugendbewegung, 1919. s.5.
  - (19) Karl Heinz Jahnke, 'Geschichte der deutschen Arbeiterjugendbewegung, 1904-1945, 1973. s.35. s.118.
  - (20) 'Schulprogramm der Freien Sozialistischen Jugend Deutschlands. (Entwurf) in, "Quellen zur Geschichte der Erziehung., s.383.
  - (21) ツェトキン, 前掲, p.90.
  - (22) H. Schulz. 'Sozialdemokratie und Jugendbewegung: in 'Die Neue Zeit' 1919. s.493-499.
  - (23) Hoernle, a,a,O, s.18.
  - (24) ツェトキン, 前掲, p.98-108.
  - (25) ヘルンレ, 前掲, p.140.
  - (26) Monumenta Paedagoica IV. s.168-172.
  - (27) C. Zetkin. 'Nur mit der proletarischen Frau wird der Sozialismus siegen? 1896, in 'Ausgewählte Reden und Schriften. Bd. 1, s.110.
  - (28) C. Zetkin. 'Der Kampf um das Frauenwahlrecht soll die Proletarierin zum klassenbewußten politischen Leben erwecken 1907, a.a.O. s.346.
  - (29) C. Zetkin. 'Kunst und Proletariat 1911, a.a.O. s.494-496.
  - (30) a.a.O. s.498.
  - (31) 'Die Intellektuellfrage, 1924. in 'Ausgewählt Reden und Schriften. Bd.3., s.9-34.
  - (32) 'Zur Kommunistische Schulpolitik. 1920, a.a.O. s.310.
  - (33) a.o.O. s.311.
- 第二節
- (1) Félix Pécaut 'École unique et Democratization' "Revue Pédagogique 1919.," p.238.
  - (2) フランスでは, 戦死150万。その中には CGT 参加25000人の教師のうち7000の名の死者が含まれている。校舎の被害も大きく, 子どもは農作業にかりだされて, 1923年頃までその影響が残った。'Educational Yearbook 1924—International Institute of Teachers College Columbia University edited by Kandel. p.249-250. 以下本書を「カンデル年報」と略。
  - (3) 'L'École unique, conférences de l'école des hautes études sociales, "Revue Universitaire" 1926. II. p.41.
  - (4) Joseph Majault "L'Enseignement en France," 1973. p.14.
  - (5) クロニド・ニマレ「フランス急進主義」クセジュ文庫。
  - (6) そのため一方では, 統一学校運動の主張はユートピアだ, という批判が当初から存在した。F. Pécaut. *ibid.* p.237.
  - (7) しかし, 左翼連合からポアンカレの右派政権にうつり, 委員会は事実上活動をやめちゃうし, さらに世界恐慌によって多くの政策が破たんする。1936年人民戦線内閣の文相ジャン＝ゼイ (Jean Zay) が統一学校運動を継承して改革を試みることになる。
  - (8) 初等クラスのラテン語必修は, 1925年に廃止され, さらに1927年二つの学校のカリキュラムを同じにすることが決められた。F. Fonteil. "Histoire de l'enseignement." 1789-1964, p.412.
  - (9) V. Bouillot. 'Les classes élémentaires et l'école unique, "Revue Universitaire 1924., pp.300-307.
  - (10) F. Pécaut. *ibid.* p.245
  - (11) カンデル年報, 1927年版, pp.107-113.
  - (12) 中等学校の生徒は, 1875年73000人, 1922年114810人, であり, 高等小学校 (école primaire supricr) は, 1882年189校17000人, 1923年479校73219人となっている。「カンデル年報1924年版」p.256.
  - (13) 1926年より実施され, この年は中等学校用で30331人受験して20481人合格, 高等小学校用で4758人受験して2571人合格。「カンデル年報1926年版」p.111. この措置が貧しく優秀な者の進学を少しは助けることになったが, 金持の劣等生の進学を妨いだわけでは決してない。
  - (14) 1927年に高等小学校と技術学校 (École technique) から中等学校の第6学年級に接続するという条件で, 中等学校に補助が出され, 1931年, 32年に6, 5学年級が無償化された。F. Fonteil. *ibid.* p.415.
  - (15) アントワヌ＝レオン「フランス技術教育の歴史」p.131-132. なお, フランスの義務教育年齢は13歳までであるが, テストに合格すれば11歳で卒業できることになっていたので, 11歳で就業する者が多かったことに留意する必要があろう。
  - (16) F. Fonteil. *ibid.* p.407.
  - (17) この階級的対立が, 政治的な形をとらなかつたことは, 1920年代フランス共産党が弱体で現実的な力をもたず, しかもこの間一貫した統一学校運動の批判者だったことも重要な原因の一つであろう。
  - (18) 'L'École unique, —confecole des hautes sociales —1926.2.19の会議のまとめ。"Revue Universitl 1926 II, p.325.
  - (19) *ibid.* 1926.3.19の会議のまとめ。M.G. Guy-Graud の意見。p.42.
  - (20) *ibid.* 1926.2.5 の会議のまとめ。M.A. Lomont の意見。"Revue Universitl 1926 I., p.239.
  - (21) I.L. Kandel. 'The Reform of Secondary Education in France, 1924. pp.16-18.
  - (22) ランジュバン「科学教育論」p.110.
  - (23) 'Enseignement secondaire et Enseignement primaire superier, "Revue Pédagogique" 1914. p.164.
  - (24) P. Langevin 'La valeur humaine de la science 1940, "Pour l'ere nouvelle. 1947., pp.191-192.
  - (25) P. Langevin. 'Le problem de la culture gnerale, *ibid.* p.175.
  - (26) フランス統一学校運動の最もラディカルな人々は, 自らの主張をフランス革命の延長線上に位置付けていた。モリス＝ウェーバーは「統一学校は1789年人権宣言の当然の帰結である」とのべている。Maurice Weber, 'L'Ecole Unique, "Pour l'ere nouvelle., 1932.7. No.79. p.170. 同様の評価は Joseph Majault, "L'enseignement en France., 1973. p.3.
  - (27) P. Langevin 'Contribtion de llenseignement des sciences physiques à la culture gnerale, 1931.6.11. "Pour l'ere nouvelle 1947" p.179.
  - (28) P. Langevin, 'Le Poblème de la culture gneral, "Pour l'ere nouvelle 1932.8.9" p.239.
  - (29) H. Wallon 'Culture generale et orientation professionnelle, "Pour l'ere nouvelle 1932., p.246-252. 「ワロン＝ピアジュ教育論」
  - (30) この点の指摘は藤岡貞彦「国民的教養——中間報告集発題」『教育』76.3.
  - (31) ランジュバン, 前掲, p.109.
  - (32) 'L'École Unique——conférences de l'cole des hautes sociales, 1926.2.26 のランジュバンの報告 "Revue Pédagogique 1926 II., pp.326-327.



- (33) ランジュバン, 前掲 p.161. 及び Langevin 'La reforme de l'enseignement 1946, "Pour l'ere nouvelle 1947" p.188. しかし, この第三の内容は, ランジュバンが統一学校運動に参加していた1920年代には希薄で人民戦線の運動やレジスタンスを終る中で形成されていったように思われる。
- (34) ただし, ランジュバンが30年代に行なった労働者教育に

ついてはみていない。又, ツェトキンとことなって, 公的な学校を対象として議論していることも考慮に入れる必要はあると思われる。今後の課題にしたい。

- (35) P. Langevin 'Contribution de l'enseignement des sciences physiques à la culture generale, p.180-181. ランジュバン, 前掲 p.139.
- (36) *ibid.* p.181.