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（上）――

教育行政学研究室
太　田　和　敬

序　章
第１節
第２節
第一章　ケルシェンシュタイナーの統一学校理論
第二章　階級協調の統一学校理論
第１節　ハインリッヒシュルツ
第２節　R・H・トーニー
（以下次号）
第三章　ドイツ共産党の批判的統一学校理論とランジュバンの「国民的教養」の模索
第１節　ドイツ共産党
第２節　ランジュバンとフランス統一学校運動

序　　章

第１節

1970年代の初頭に学校制度の根本的改革を提示する二つの対立する構想が出された。一方は，政府主導による「第三の改革」を提起する中教審答申であり，一つは日教組を中心とする様々な教育運動によって蓄積されてきた成果に基き「国民の教育権」の立場にたった日教組教育制度検討委員会の報告である。

宗像誠也の教育政策，教育運動の分析方法に従うなら中教審答申は，権力の支持する教育理念であり，後者は教育運動の要求の最も集約された理念である。

しかし，資本の側からの教育の効率化をねらった中教審答申についても財界からの手直し的提言が早くもあらわれており(1)，さらに職業高校への再考が，文部省内で始まるなど(2)，体制側の方向も，必らずしもすっきりしているわけではない。

これに対し，制度検討委の報告も，草案と本報告の間に大きな発展があるなど，模索の過程といってよいであろう。

そして，この両者が「後期中等教育」をめぐってもっとも鋭く対立していることは，周知のとおりである。後期中等教育は，それが将来の職業の分岐点となっていることから，教育制度上最も大きな問題を孕んでいるのである。

しかし，先の制度検討委の報告の経過をみてわかるように，多様化政策に対する批判はまだ完成されていない。したがって，多様化批判の理論を再度検討しておくことは，現在なお不可欠のことなのである。

さて，多様化批判の論者として最も重要な視点を提起したものとして，宮原誠一をあげることができる。すなわち，宮原の「共通課程」の思想である。

宮原の批判は，先進工業国では，50年代後半から，60年代に入って技術革新が進み，その結果，これまでの専門化された技術より適応性のある一般的技術能力とでも呼ぶような能力が労働者に要請されるようになり，そうした能力を育成するということを軸に学校制度（後期中等教育）は統一化の方向に向っているというものである。そして，さらに次のように書いている。

「それは，教育と生産技術との関係という断面にかんするかぎりにおいて，社会体制の相違をこえて，20世紀半ばにおける工業諸国に共通する一般的な動向であるとみてよいだろう。」(3)

しかし，階級社会において工業に対応する労働能力が第一の共通課程になりうるだろうか。これまでの研究が明らかにしたところによれば，拡大された中等教育はエリートの選抜と労働力陶冶という二重の機能をもつのであるが，この二重性はそれを許すだろうか。

さて，日教組制度検討委も含めて，運動側の多様化批判は，それぞれ高校全入運動の総括をふまえている。そこで，高校全入運動の総括を宮原を検討するためにここで確認しておきたい。

小川利夫によれば，「高校全入運動は戦後六・三制の教育理念を現実的に歪め，否定しさらに破棄しようとする政府・独占の教育政策に対してあくまでも六・三制の教育理念を『育て守ろう』とする教育運動，その意味で国民的な教育抵抗運動＝教育要求運動の一環である他なかった。」

しかし，以下の点で弱点をもっていたとされる。

「白痴瘋てんでない限り全員を入れる」という主張に端的にあらわれているように「能力差」の問題を充分解明できず能力差のある者を同じ高校に入れることは「自己矛盾」という自己規定を与えていた。これは，文部省の能力主義イデオロギーに充分たちうちできなかったことを意味する。結局このことは，職業高校を増設する政策に充分対処できないという事態を生んだのである。

この総括をふまえて，小川利夫は第二次高校全入運動に次のような課題を課している。

第一に，経済的貧困と身分的差別，さらに能力的発達の諸相において，全面的かつ構造的認識を深めること。

第二に，共通教育の内容を深く検討することである(4)。

宮原の高校全入に対する関わりは，この「総括」にあらわされた欠点をそのままもっていた。宮原は60年代のはじめ (62年)「に高校全入とは」と問うて次のように答えている。「ふつうに教育を受けることのできる者，いいかえれば正常な者は全部高校に入学させるということである」(5)

このような正常児に限定する発想は，宮原においてはその後の運動の中で克服されていったといえるだろう。宮原は日教組制度検討委の総会で次のように発言したのである。

「中等教育を考える場合に障害児の問題が真正面からとりあげられねばならない。いわゆる特殊教育という別のワクを取りはらって再検討する必要があるのじゃないだろうか。」(6)

高校にいくことがそれ程一般化しておらず，権利として進学をとらえる意識が広まっていない段階では，又一方で能力的経済的差別が強かった時期には「ふつうの者は誰でもいける」というスローガンは画期的なことであった。この主張は除外が含まれているにしても，除外が取り除かれる論理的発展性を内包している。正常な者もそうでない者も発達の基本構造は変わらないということが明らかになればよい。

さらに宮原においては，「国民的教養」を内容とする「共通課程」の思想が，この論理的発展性を支えている。階層的に分裂していた「教養」を国民的に統一していく視点を提起している，という点で，除外からの発展と，多様化批判を可能にしているのである。

第2節

さて，多様化批判の理論は宮原論を初めとして，異なった視角から批判を行なっている山内太郎の理論も歴史認識として，第一次大戦後の統一学校運動からときおこす点で共通している。そして，その多くは「高校全入運動」を「統一学校運動」の今日的発展として位置付け，多様化批判を世界史的な法則の中に論理化するのである。

事実，今日世界的に生じている後期中等教育の改革動向は，この第一次大戦後の改革論議に端を発しているとみてよいだろう。

しかし，それにもかかわらず「統一学校運動」の評価は定まっているのではなく，それどころか「統一学校運動」の指し示す「対象」そのものが論者によって異なるのが現状なのである。

一例をあげるなら，梅根悟は次のように書いている。

「統一学校運動には，いろいろの理論的実践的根拠が付着しており，ドイツの場合それは，この運動の有力な主張者であるテウスがかかげた標語『一つの民族，一つの学校』が物語っているように，ドイツ流の民族主義や国家主義の立場からの主張によって，色どられ粉飾されているけれども，統一学校制度を現実にもとめているのは，上級学校への進学の機会をはばまれている労働者大衆の子弟たちであった。」(1)

これに対して，中野光は，ワイマール体制がファシズムに道を拓くものであったことを強調し，ＳＰＤがブルジョアジーと結んで統一学校の原則を裏切っていく過程を分析しているが，ここでは逆に労働者階級の教育運動の統一学校を求める斗いは無視されている。(2)

このような事情はドイツでも同様であり，東西ドイツの代表的教育学事典を調べると，西ドイツでは，「統一学校連盟」「社会民主党」「徹底的学校改革者同盟」を運動の主体とするのに対して，東ドイツでは，労働者階級の要求の発展としてその歴史を捉え，東ドイツの「普遍的総合技術上級学校」によって実現される，と書いている。

このように，対象主体まで含めて評価の相違がある限り，多様化批判を統一学校運動からとりおこす理論は，その発生から再検討することが必要である。

しかも，第一次大戦後の改革は帝国主義的競争によって同時的に起こるので，世界教育史という視角で考察する必要がある。

さて先にのべたように，先進資本主義国において，第一次大戦後一斉に全教育体系にわたる学校改革論議がおこる。しかも，支配層でも，又反体制側でもそうなのが特徴的である。

日本では，1917年臨時教育会議が設置され(3)1918年市町村立義務教育費国庫負担法が成立した(4)。さらに1919年啓明会が設立された(5)。

イギリスでは，1918年フィッシャー法が成立し，1922年労働党が「中等教育をすべての者に」を採択する(6)。

フランスでは1917年にコンパニヨンが結成され，1918年アスティエ法が成立した(7)。

こうした改革の動きは，ドイツにおいてはドイツ革命という最も激しい斗争型態をとっておこなわれた。1919年ワイマール憲法が制定され，統一学校の原則が規定されたが，その実現はあいまいなまま次期に残されていく。

それでは，何故このように先進資本主義国において，改革の動きが活発になったのであろうか。

結論的にいえば，第一に帝国主義戦争の中で，各国支配層が国力を増大させる上での教育の役割を認識させられたこと，そして，ロシア革命の影響をうけた社会主義運動への対策の必要性を感じたことである。特に19世紀後半，科学技術が急速に進展してくる中で，職業技術教育が各国で取りあげられてくるが第一次大戦前後には，申し合わせたかのように自国の技術教育の遅れを指摘する論文が多くみられるようになる。(8) 第二には，労働者の教育要求がこうした状況の中で高まったことであるといえよう。

したがって，このことからわかるように教育改革が階級斗争を背景として斗争的に行なわれたのであり，それぞれの方法はある階級的な教育要求を反映していた。そして，それは大きく分れば三つの立場があった。

第一は，資本家の利益を代表する学校改革論。代表はドイツのケルシェンシュタイナー (Georg Kerschersteiner) であって，階級的に閉鎖的な学校に個人の能力による進学をとり入れる，というのが結論であった。

第二は，資本主義を前提としながら，労働者の教育要求を主張するもので，ドイツのシュルツ (Heinrich Schulz) とイギリスのトーニー (R. H. Tawny) である。しかし，この二人は政治状況の相違もあって，その主張には開きがある。

第三は，労働者階級の教育要求を代表するもので，ドイツ共産党の理論家である。又，この当時はそうでないが，後に労働者階級の理論家となるフランスのランジュバン (Paul Langevin) も，その萌芽的理論家として含めることができるだろう。

（さて，学校改革をめぐる動向は各国で複雑な過程で進行する。しかし，本研究はできるだけ広い視野を獲得するために，発生当時の理論的整理に課題を限定することにした。そして，統一学校をめぐる諸理論を階級的要求という点で体系づけ，以降行なう各国別の実証研究の方法視角とするのが，本研究の目的である。したがって，事実は必要最低限を除いて省いてある。）

第一章　ケルシェンシュタイナーの統一学校理論

ケルシェンシュタイナーが，教育界に登場するのは，「わが国の青少年は，国民学校卒業後兵役に服するまでの間，どうすれば公民社会にもっとも役立つように教育されるか」という1899年エルフルト王立公益科学アカデミーの懸賞論文への当選からであった。(1) すなわち，義務就学期間を終えて，兵役に服するまでの数年間，犯罪者と社会主義者に陥むことのないように，国家公民として育成することを目的とするところから，つまり当初から社会主義勢力に対抗するものとして，彼の「公民教育論」は出発したのである。(2) しかも，彼は，第一次大戦をはさんで，基本的に国家・社会認識を変更させることがなかった。

戦前，彼はドイツ帝国について，「歴史的にみれば，法治国家，文化国家への道を歩んでいる」とのべていたが，(3) 戦後は，「国家権力が民衆にあるときは，民衆のあらゆる部分が国家公民的に感覚し，思惟し，行為すること（傍点，ケルシェンシュタイナー）」(4)が不可欠であると主張して，共和制の擁護者として振舞っている。ブルジョアジーの教育イデオローグとして一貫性を保存していたのである。(4') しかし，多くの統一学校論者は大戦から大きな教訓を得た。まず国家を強化する必要性が感じられたことである。(5) そして「一つの民族，一つの学校 (ein Volk, ein Schule)」というスローガンが生まれた。(6) シュプランガーは，自由主義体制における「個人」の競争ではなく，プロレタリアートの階級としての運動があることを深刻にうけとめた。(7)

こうした認識からは，まず理念的な国家感情を生みだす，という考え方が生まれた。それは，キリスト教精神に基づいた国家共同精神であった。(8) 統一学校は，何よ

りも，この精神を国民すべてに涵養する目的で考えられた。その典型はナトルプであろう。

しかもナトルプは，実際は，純粋な身分学校（reine Standesschule）が理想であるが，大戦後の当時にあってはそれが不可能であるので，統一学校を主張するのである。[9] それ故，彼は混乱した社会への現実認識と，彼の観念的理想との矛盾を克服することが，彼の理論の主要な契機となっている。

ナトルプの前にある現実は，敗戦後の混乱と，革命をめぐる激しい政党間の争いであって，彼の国家認識はそれ故，リヴァイアサン的なものであった。[10] そこで，彼は，「非政党的な判事席」が必要であると判断し，統一的な国家が求められた。

一方，ナトルプによれば，社会の理想は，自由な個人の自由な社会であり，当然それには「自治」の能力を必要とする。[12] しかし，多くの大衆（＝群衆）は凡庸なものが支配している。[13] リヴァィアサン的国家観と自由な個人による自由な社会，という両立しがたい認識から，新たに導き出されたのが，「国家の指導者」と「全ての国民」という観念であって，その二つを共につくり出すのが，階級的教育を廃棄した統一学校であった。[14] 言うまでもなく，彼の廃棄しようとしたのは階級的＝身分的学校体系に他ならなかったのであるが，彼によれば，「統一学校」とは次のように定義される。

「組織に関して，これから一つの共通の基礎学校，一つの豊かな肢節をなしていながらも有機的に統一された中等学校，および，一つのさらにはるかに豊かな肢節をなしていながら，であればこそいよいよ厳しく有機的に統一された万人の為の大学，すなわち真の『総合大学』という要求が帰結する。」[15] 先にみたように，ナトルプは，知的教授ではなく，道徳的訓育で，統一を行なうのであるから，その内容は，「宗教」でしかあり得ない。しかし，宗教は，宗派に分れているから，宗教教授で統一するということは，現実的にはありえないことであった。このような考え方で，徹底した人々は，すべての宗派に共通したキリスト教を教える，という考えに至るが，それも現実的ではなかった。したがって「宗派混合学校」（宗教を正課として，宗教の時間は分れる）の主張者は，国民の一体性確保を，共に学ぶ期間を長くする，ということで実現しようと主張したのであり，ナトルプやラインは，六年制の基礎学校を提起したのである。[16] しかし，国家共同精神をつくるための「宗教教授」が，その時間は分れる，という「統一学校」は矛盾的存在でしかないだろう。又，この考え方は宗教団体の宗派学校の要求を拒否する根拠をもたなかった。[17]

シュプランガーは，この矛盾を鋭く直視した。[18] しかし，結局統一の軸を宗教教授に求める統一学校理論は，現実的な理論とはなりえなかったといえよう。

ケルシェンシュタイナーの公民教育論と労働教育論は，この矛盾に対して一つの解決を与えた。それ故ケルシェンシュタイナーは，統一学校の現実的なイデオローグでありえた。[19]

ケルシェンシュタイナーの教育論は，公民教育（Staatsbürger Erziehung）と労働教育（Arbeitserziehung）を柱としており，それらが彼の統一学校の内容の中心である。

まず，ケルシエンシュタイナーの「公民教育」について分析しよう。

「公民」とは「国家の恩恵に対して奉仕する者」のことであって，[20] 青少年を「公民」に形成していくのが「公民教育」に他ならない。

人間は一人で生きることはできないのであり，共同の労働によって生きることが可能となるのであるが，[21] それを組織する「国家」こそ，「最高かつ，もっとも完全な外的倫理的善」なのである。[22]

しかし，現実の国家は階級国家であって，しかも激しい階級対立が行なわれている。しかも，ワイマール体制の成立は，同時にベルサイユ体制の成立でもあって，ドイツの労働者は極度の生活難に苦しんでいた。だから全国民が自然に国家を最高の倫理的善と認めることなどありえない。それ故，彼は教育によって，そうした認識をつくりあげようとする。しかも，国家が善である，という命題自体を彼は「前提」として提示することしかできない。[23] 出発点から既に，彼の公民教育論は虚偽なのである。

では，「公民」はより具体的には，いかなる資質をもった者なのか。

まず第一に，国家の中で何らかの機能を果たす能力と意志をもつこと。有機体全体の中に位置づけられた一つの労働に，いい変えれば一つの職業に従事し，それをできるだけりっぱに果たすことができること。

第二に，職業を公的任務とみなす習慣をもっていること。

第三に，労働を通じて国家に奉仕しようという性向と能力を発達させようとすること，等である。[24]

つまり，国家という有機体の中で労働（＝職業）を行なって奉仕することを彼は要請するのであるが，労働によって人は自己を実現する[25] という認識を導入することによって，国家への奉仕が，個人の自己実現と予定調和をつくりあげる。と同時に，そこに「個人的教育学」

と「社会的教育学」の分裂を克服する契機を見出すのである[26]。

ケルシェンシュタイナーの「労働」は，以上のことからわかるように二重の意味を持っていたのである。労働共同体（＝ドイツ）の中で一員になるという情操（Gesinnung）と職業そのものとである。当然，労働教育も二重の意味をもっていたのである。

さて，彼の「公民教育」「労働教育」論の意義を「統一学校」構想との関係で更に検討してみよう。

ケルシェンシュタイナーは，統一学校の具体的制度として，次のように考える。当時の学校の最大の問題は，学校の分岐が個人の才能によってではなく，親の社会的経済的地位によって行なわれることである。それ故，それを個人の才能によって進学が決められることを実現することが統一学校の目的であるとされる[27]。

19世紀末から，「工業学校（Gewerbeschule)」が衰退し，その代わり「実科学校（Realschule)」「上級実科学校(Oberreal Schule)」「実科中等学校(Realgymnasium)」などが出現し，先述のように，「学校戦争」なる状況がおきたのであるが，彼はこうした状況をとらえ，それが自然科学の発達によって促進されたものと評価し，統一学校の問題を中等段階の問題を中心として考察したのである[28]。

このような状況によって，支配層も大戦中から次第に，才能ある人間に中等段階の教育をうけさせる必要があることを認識するようになっていた。1917年9月18日，内閣は，「全ての才能ある者（Tüchtigen）に自由な道を」という政策を以降とると声明したことにそれが現われている。戦争の打撃が，このように決意させたのである[29]。

<table>
<tr><td colspan="4">自　由　学　校
学術大学　　国民大学</td><td>18才（12）</td></tr>
<tr><td>ギムナジウム</td><td>実科ギムナジウム
実科学校</td><td>専門学校</td><td>継続学校</td><td>15才（9）
14才（8）</td></tr>
<tr><td colspan="2">学術的中間学校</td><td colspan="2">実科的国民学校</td><td>10才（4）</td></tr>
<tr><td colspan="4">普通国民学校</td><td>7才（1）
年令(学年)</td></tr>
</table>

(Saupe. S. 18)

1920年の全国学校会議では，統一学校の支持者から同旨の意見が多く語られた。著名な者は，J．テウスであったが[30]，支配層による改革の意図を大胆に語ったのは，レーベンシュタインであろう。彼は，統一学校を支持して，「革命が必要である。しかし，資本主義にそった革命，つまり，増大するプロレタリアートに歴史的・経済的・文化的位置を提供する，ということである。」と述べた[31]。

ケルシェンシュタイナーは，こうした状況をふまえて，全ての国民が通う基礎学校をおいたのであるが，だからといって，彼は科学的な教育を全国民的なものにするため学校改革を考えたのでもなかったし，全てに平等な教育を保証しようとしたのでもない。教育内容について彼は，「個々人に適した教材，教育内容を」[32]というスローガンを述べたが，それは能力の「先天的資質」論によって裏打ちされていたのである。

彼によれば，子どもの才能は量的・質的にはじめから異なっているのであるから，幼稚園のときから分けてよいのである。しかし，10才頃までは，適性は自覚されるものではなく，又，差異に対する家庭環境の作用も大きい。そして，発達の差は大体量的にのみ現われるので，4年間の「基礎学校（Grundschule)」に全ての国民が通い，10才から11才に明瞭になる才能の差によって，その後で分岐する[33]。しかし，彼の論理から，基礎学校に於てすでに特別優れた才能を見せた者は例外的に早く（3年で）中等学校に進学することを認めることは当然であった[34]。

では，質的量的差はどのように現われるのか。彼は次のようなタイプを考える。

a. 少数の理論的にすぐれ知的労働につく者
b. 実際的才能の後に理論的才能を出す者
c. 実際的才能をもつ者
d. 芸術的才能をもつ者
e. 特別の才能をもたない大部分の者

である。

そして，aのためには古典ギムナジウム，bのためには実科ギムナジウム・技術ギムナジウム（Technische Gymnasium)，c，dのためには中間学校（Mittelschule)，eのためには国民学校（Volksschule, Bürgerschule）を設立し，又，bのために移行を可能とする措置をとるのが，ケルシェンシュタイナーの中等段階の学校構想である。(左図参照)

さて，能力が先天的に規定され，それを発見して選抜していくのであるから，各々における労働教育の内容は当然異なっている。彼の「労働教育」として知られる手

の労働による教育は，国民学校を主たる対象としているものであり，もっぱら知的職業につく中等学校では労作教育は必要ないとされた[35]。ところが一方，そうした国民学校では自主的な思考は限定されてしまい，中等学校こそが真の「労働学校」となりうるのであった[36]。彼の能力論は「大衆蔑視」と結びついていた。

知的能力が個人的に差があることを前提としている点では，ナトルプも同様である。ナトルプは，人間は知的能力については差があるから，その面に関する限り統一学校は望ましくないとしたのである。彼の統一学校の根拠は，学校は知的教授（Unterricht）のみを行なうところではなく，訓育も行なうところであり，人間は道徳的には平等である，というところに求められたのである[37]。このことは，古典的な「教育の自由」（＝徳育や学校選抜に対する親の権利）を制限することでもあり，ナトルプは，だから「教育の自由」に対する国家介入の擁護者でもあった[38]。

さてここで，一つの大きな問題が生じることになる。基礎学校を全ての者が通うことにするというのも「才能ある者（Begabten)」を正確に選び出すためである[39]。

ケルシェンシュタイナーの労働は，共同体の一員としての「自己実現」ではあったとしても，それが能力を発達させる，という労働観とは全く無縁であった。能力が先天的に決まっていれば，それを発見するだけが問題となるであろう。

ビンダーが全国学校会議で述べたように，統一学校運動のイデオローグは，ここに「教育科学」の役割を期待した[40]。

結局，ケルシェンシュタイナーの能力観は能力が身分的＝階級的に規定されている，という能力観を個人のレベルに分解したものであって，いわば「階級的に純化」したにすぎない。しかも最少限の変更であって，古典語の修得を中心に考える形式陶治説すらうちやぶられていなかった。

このような普通基礎学校の構想は，容易に保守層と妥協せざるをえない。統一学校の反対者であったブロックは，「才能ある者に道を招く，ということはよいが，普通国民学校でなければそれができない，ということはない」と主張したが，「予備学校」の廃止に反対するこうした強い主張に対し，ワイマール体制は，妥協を重ねたのであった[41]。

さて，現実にはワイマール共和国は資本家の支配する階級国家であり，激しい階級闘争に直面していた。そこで階級矛盾を緩和しながら階級支配を確保するという課題に対し，彼は階級に変わって「指導者」「被指導者」という概念を導入し[42]，その二つを結びつけるものとして，「統一学校」を主張するのである。

しかし，当時，統一学校にすると「自覚したプロレタリアートによって，階級対立が激しくなる危険がある」という危惧が，統一学校の支持者にもあった[43]。

そうした意見に対して彼は次のように答えている。

「国家の中では，人間は指導者と指導される大衆とに別れるのだから，国家という労働共同体はこわしてしまった方がいいなどという者がいるだろうか。論理的に考える者なら誰でもこのような現実こそ，まさに労働学校に労働共同体を導入する根拠なのである。」[44]

このように彼の統一の軸は，労働教育とドイツ文化であった。統一学校運動が学校制度の帝国主義的再編の試みである限り，ドイツ文化を統一の軸とする考えは強力であった。テウスは，ギムナジウムやリツェイムに「ドイツ」という語が冠していないことを非難して，すべての学校に「ドイツ」という語をつけることを提起した程である[45]。

結局，ナトルプのように，宗教に内容的統一性を求めることは，支配層にとっても二律背反であり，一方で「ドイツ」という国家と，他方で「労働」とを提示したケルシェンシュタイナーが，「統一学校」に対する支配階級の要求をよりリアルにとりこんだのである。しかし，それが，容易にナチズムのイデオロギーに同化することも明らかであろう。

第二章　階級協調の統一学校理論

第1節　ハインリッヒシュルツ

ワイマール共和国の当初のＳ．Ｐ．Ｄ．の基本的性格は党首エーベルトの「私は革命を欲しません，いや私はそれを罪悪のように憎んでいます」[1]という言葉が象徴しているが，シュルツも同様の発言を憲法制定会議で行なった。

「我々社会民主主義者は革命を欲しなかった。我々は，革命という暴力なしに，ドイツ国民にとって自由な道がつくられることを欲したのだ。」[2]

シュルツは，1906年のマンハイム党大会で「教育は社会改造を目的とする」とのべた[3]が，これが，政治改革の放棄の上にいわれたことは，このことで証明された。「政治変革抜きの，教育による社会改造」これがシュルツの教育理論の背景にある本質である。

このことを抜けば，シュルツの教育理論は，社会主義の教育原則を保持していた。

そこで，シュルツにおいて，どこに妥協を可能にする芽があったのかが，まず問題となる。

1） 宗教と教育

S．P．D．は少なくとも党の正式意志としては，常に「世俗教育」「学校と教会の分離」を主張していた。

S．P．D．は，エルフルト綱領において，教育について積極的に規定したが，そこでは学校の世俗性は，第一の要求であった(4)。そして，国民教育と社会民主主義について論議された1906年のマンハイム党大会では，「全学校制度の世俗性と統一性を基礎とする全国学校法制定」が具体的要求の第一に掲げられ，さらに「下級教育施設の上に，上級教育施設を組織的に持続する」という項を続けた(5)。つまり，学校制度において，「世俗性と統一性」はここで不可分の要素として定着したのである。マンハイム党大会で報告したシュルツも資本主義社会において宗教教授が重視されることを批判していたのであった(6)。

1925年の「行動綱領」とそれへのシュルツの解説にあらわれているようにこのことは，学校妥協が行なわれた後も基本的にかわりはなかった(7)。

しかし，ワイマール憲法の制定の中で，S．P．D．は，はじめは世俗学校を要求したが結局妥協を行ない市町村の宗派学校の設置義務を容認した(8)。そして事実として，世俗的学校は，実際にはほとんどつくられなかったし，宗派混合学校ですら少なかった。因に，1927年ドイツには，28,570校のプロテスタント系，15,216校のカトリック系，121校の回教系，8,413校の宗派混合学校があり，84％が宗派学校であった(9)。

では何故，シュルツはこれを容認しえたのか。

シュルツは，先にのべたように，宗教教授が支配の手段として利用されてきた現実について正しく把握していた。彼は，国民学校が，大衆を「敬虔なる子羊（frommen Schäflein）」につくりあげる機能をもっており，そのために道徳的，宗教的，愛国的に子どもを育成するのだ，と書いている(10)。そして，彼は一切の道徳的教育を廃除することを主張していた(11)。

しかし，彼は宗教そのものに対してはまことに寛大かつ好意的であった。

「宗教的信条は，本当にどうでもよいことや，軽いことなのではない。それは，大人の精神的（geistgen und seelischen）素質や意志や，生活経験や，性格，内的表象によるものである。宗教の前にたつことは，全ての成熟した人の神聖な権利である。」(12)

彼は，国家が支配階級の利益のために宗教を利用することは認めないし，学校の世俗性を要求するが，しかし，宗教を憎むのではない，と弁明する(13)。（傍点シュルツ）

このような宗教認識が，「教育権者が要求する場合には」という限定付きにせよ，容易に宗教教授の容認につながることは明らかであろう。信教の自由が，無神論の宣伝の容認と結びつけて論じられない時，それは容易に，公的場面に宗教が入りこむことを容認することにならざるをえない。

2） 資本主義と教育

シュルツは，マルクスが「資本論」でのべている資本主義大工業制は「ある社会的細目機能の単なる担い手たる部分個人に置き換えるに，その者にとっては様々な社会的諸機能があい交代する活動様式であるよう全体的に発達した個人をもってすることを死活問題たらしめる」(14) という文を度々引用している。しかも，それを帝国主義戦争擁護にまで使用している。

しかし，シュルツは，このマルクスの引用を資本主義における教育の矛盾と，社会主義への移行としてではなく，社会主義教育の模範として使用したのである。彼は，資本主義においては教育は，「宗教教育」が最も重視され，企業家は，学問のない婦人，児童の方を好む，と書いている(16)。それ故，逆に社会主義教育がユートピアとして描かれた。マルクスが示したものは資本主義が，その「不断の変革」の必要性によって，労働者を全面発達させる教育を一方で準備しなければならないが，それを実現するのは，革命的実践であること，である。シュルツは，この二つの認識を欠いていた。

より具体的にみていこう。シュルツは1906年のマンハイム党大会の報告で，「過去の階級教育」について次のようにのべた。

「唯物論的考察によれば，これまでの歴史において，哲学や理論はあったにもかかわらず，普遍的で平等な国民教育はみられない。これまでの社会的生産はまだそれを要求しなかったのである。まだ経済的要請（Bedürfnis）が存在しなかったのである。」(17)

普遍的な国民教育が存在しなかったことが社会的生産や経済的要請の問題に帰着された。決してこのことは古代や中世のことにのみ言われたのではなかった。これが，社会主義においてしか実現しないということで，実は現代のことへもつながることとしていわれたのである。

社会的生産の条件あるいは経済的要請とは何であろうか。子どもを生産労働から引き離し，教師の給料や設備にいる費用が，社会的に余裕があるか否かという問題であろうか。

しかし，この点についてはシュルツの学校改革論の最

も生彩に富み，説得力のある領域が財政に関する部分であることから考えて，シュルツの考えでないことは明らかであろう。シュルツは，当時の学校制度の階級的性格を教育財政の不平等を明らかにすることで鋭くえぐり出しているのである[18]。そして，その対策として，教授・教材・給食の無償，生活扶助 etc について細かな提言を行なっていた。ツェトキンものべたように，戦前においてすら，貴族を廃止し，軍隊を民兵に変え，累進課税を大胆に行なえば，国民教育は容易なことであったろう[19]。

結局，シュルツにおいては，資本主義社会における技術進歩の必然性は無視された。そのことは逆に，現実には労働者に充分な教育を与えることを妨げる資本家を免罪することに役立つだけであった。「資本主義は，３Ｒ．と宗教だけを教授させる」という彼の理解からすれば，経済的，社会的地位によらずに国民に教育を保障したワイマール憲法は，労働者階級にとって極めて有利である，と認識されたことも自然なことであったろう。

シュルツの「教育による社会改造」という彼においては日和見主義として作用したスローガンを，実際の教育運動の中で，徹底的に追求しようとしたが故に，教育運動の中では，Ｓ．Ｐ．Ｄ．よりはるかに急進的であったのは，エスタライヒを中心とする「徹底的学校改革者同盟 (Bund der Ertschiedener Schulreformer)」(以下，「同盟」) であった。「同盟」は，革命の敗北から，Ｓ．Ｐ．Ｄ．が資本家・軍部と妥協していくことに反対して1919年夏結成されたものであって[20]，その主たる主張は「生産学校 (Produktionsschule)」とその名が示すとおり，学校改革の徹底的遂行であった[21]。「同盟」が最も強くＳ．Ｐ．Ｄ．を批判したのは宗派学校の容認であったが[22]，より重要な意味をもっていたことは，Ｓ．Ｐ．Ｄ．がワイマール憲法にみられるように生産労働と切りはなされた改革教育学の労働教育論と妥協したことを批判した点である。

カヴェラウは，「資本論」に定式化された生産労働と教授の結合を「生産学校」として具体化したのであるが[23]，エスタライヒは，それを「核になる教授 (Kernunterricht)」として統一学校の核と位置づけた。このことはシュルツが，中等段階の学校を理論的と実際的とに分けることによって，ケルシェンシュタイナーなどの中等段階の学校の三類型（＝格差）を根底的に批判することができず，結局それを容認することを考えると，それを克服する有力な視点を提起するものであった。彼らが新しいソビエトの総合技術を積極的に取り入れようとしたことは，このような理論的前提があったからであろう[24]。

しかし，彼らの提起する「弾力的統一学校 (elastische Einheitsshule)」は，制度的には「多様化」批判の視点を示すものであった[25]。しかし彼らの生産教育論の欠陥の故に，やはり明確さを欠いていたといわなければならない。

「労働をもっぱら教育的視点から扱い，その基礎を真の統一的国民におく」とカヴェラウは書いている[26]。これは，労働の矮小化でしかない。ここから，「同盟」は児童労働を生産労働と教育の結合という視点から，許容することになり，児童の搾取と，悲惨な労働条件という児童労働の実態に充分な注意を払わなかった[27]。もちろん，「同盟」は資本主義社会における搾取の不可避性について認識していない訳ではない[28]。しかし，彼らは「教育による社会改造」という強固な前提があり，その為，資本主義的労働形態においては，児童を保護するということの意義は十分把握されず，むしろ積極性のみが強調された。従って，彼らが生産と労働を結合するというとき，多分に現実にある「工場」での労働に参加するということを意味した。つまり，「同盟」の「生産労働」は多分に，現存の生産労働，すなわち資本主義的生産労働と二重写しになっていた。

それ故，「同盟」の教育改革案では，科学・技術を学ぶ，ということはそれ程重視されなかった。カリキラム案をみると次のようになっている。

基礎学校では

a. 視察，判断，比較
　――理科，国学，図学，作文，幾何代数

b. 表　現
　――体育，無踊，音楽，絵画，スケッチ

c. 郷土科

となっており，上構学校 (Aufbauschule) では，生産，経済，社会，公民料，文化史などである[29]。ここから，彼らの自然科学の軽視は明らかであろう。

「同盟」の注目すべき実践として，アウグスト＝ハインが，国民学校の卒業者に対し，定時制の「園芸学校 (Gartenarbeitsschule)」を開いたが，その費用は生徒の労働によってまかなわれた[30]。このような，資本主義初期の労働学校的形態を帝国主義段階で実施しようとすることは教育を社会の政治的変革から孤立して捉えるところにのみ発想されるものであろう。

すなわち，「同盟」は，労働の資本主義的形態と社会主義的形態の相違を注目しなかったのであって，「生産学校」は現存の生産を前提としていたのである。

第二節　R.H. トーニー

イギリスにおいては，ドイツやフランスのような「統一学校運動」は起こらなかった。それは，特権的なパブリックスクールの予備学校(Preparatory school) の廃止を目標としてかかげる運動がなかったことにあらわれている[1]。

しかし，「中等教育をすべての者に」というスローガンで闘われた中等教育の拡大運動は，今日のコンプリヘンシブスクールにつながる運動の源をなしており，その中には，初等教育と中等教育とを一つの体系の中でとらえる，という発想が含まれていた。この点にあらわれたように，イギリスの中等教育拡大運動も，統一学校運動と共通の性格をもっていたといえる。

しかし，イギリスでは，ドイツとちがって階級対立が革命というラディカルな形をとらなかったし，それ故に，教育をめぐっても「妥協」ではなく労資協調を基礎とする一つの論理体系が提起されることになった。

その代表的な論者がトーニーであり，又，公的文書がハドーレポートである。そして，この両者はともに「多様化」を主張する点で共通点をもちながらも，微妙な相違を持っている。それ故に，「多様化」をめぐる階級的利害の分岐が介在しているように思われる。

「妥協」ではない「理論」から関係を明らかにすることが，ここでの課題である。

1.　周知のように，中等教育拡大について，労働者団体の主張は，ラダーかハイウェイか，という形で問題となっていた[2]。

「ラダー (ladder)」は，優秀な者が進学するというフェビアン主義の意見であるが，労働党や，W. E. A.(労働者教育者協会) は「ハイウェイ」を対置した。

「ハイウェイ (highway)」とは「ラダー」を批判して出されたもので教育をうけることのできる者すべてに対して開かれた広い道ということであって，何らかの選択ーテトスーがおこなわれる限り，必然的に社会的条件によって不利な者が出る，ということに対する制度的配慮である[3]。そして，歴史的には，大学拡張運動と，継続教育の発展という中で自覚されていたものである[4]。

では，はたして，ラダーとハイウエイとは，全く異なる，対立的なものなのかどうか。

教育制度を他の教育領域ときりはなして考えるならば，ラダーからハイウェイは，教育機会拡大の延長上のカテゴリー，つまり発展としてとらえることができる[5]。

そして，この主張は，フランスやドイツの「統一学校運動」の中では，事実，重大な相違はみせなかった。複線型学校体系の単線型への移行は，大きな活動としては，この両者ともにそれを許容しうるものであった。

しかし，一方，この全体を対立的にとらえる論者もある。

20世紀になって，体制的な動向として，中等教育の一元化が進むのであるが，それと，労働者階級の要求する「ハイウエイ」とを区別するものは，そこにおける「質」を媒介してはじめて明らかになるのであろう[6]。「ハイウエイ」というのは，その「出発点」にすぎなかった，といえる。

理論的にいうならば，この質的差違は当時の労働者階級によっては明確に把握されていたのではなかったのであるが，この問題をたてることは，分析上不可欠である。

2.　トーニーが，「中等教育をすべての者に」という政策を具体化するとき，まず問題にしなければならなかったことは，中等教育に進学することに対する障害は何であるのか，ということであった。彼の第一の解答は経済的要因である。

「現在のところ，きわめて多くの子どもたちが，かれらの両親の貧困のために中等学校に入れることをまったく阻まれている」[7]

当時，補助金を政府から受けている中等学校は，全て定員の25%を無償としていたから，形式的にはテストに合格すれは中等学校に入学できるしくみになっていた。しかし，それは実質的に機能していなかった。何よりも学校が少なく，充分な学力をもった者でも定員が足りなくて入学できなかった[8]。そして，受ければ合格する者でも，すぐ働かなければならない為に受験しない者がいる一方，合格の水準に達しない者でも授業料を払うことのできる者は進学できる，という実態であった[9]。

イギリスの公立中学校は，人民の費用で支配者階級を教育する機関であったから，中等教育への入学を制限することは当然のことであり，「教育経費に関する特別委員会」は，授業料を値上げすることで制限するという勧告すら行なった[10]。

こうした経済的障害は，1907年以法による無償席制度などで改革されたにせよ中学校は依然として階級的学校であり，労働者階級の子弟が入学することは困難であった[11]。

3.　このような中等教育機関をそのままの質で労働者階級にまで広げようとすることは，教育目的論としても，又，現実的政策課題としても不可能なことであった。

トーニーは，それを「青年期の教育」を行なう学校という性格を与えることで解決しようとした。

では，それはいかなるものか。

「特定の階級や職業にとって固有のものではない諸能力を発達させ，また，社会における合理的で責任ある生活の条件であるが故に，後になっての特殊化にとって基礎となりうるものではあるが，特定の職業にとってだけ役立つということを超えて拡大する価値をもつ諸関心をつくりあげること」である(12)。

まず，基本性格をトーニーは次のようにのべている。

「われわれの第一の使命は，……教育上の特権をうけられない多数者に向けられたものである。これらの人々は15才ごろに学校教育を終えるが，かれら自身の幸福のためにも，かれらが生きている社会を改造する助けとしても，人文教育を必要としているのである。(傍点太田)」(13)

また，トーニーは，中央学校，初等技術学校を中間学校に変革しようとする，ケントの教育委員会の計画書の中の「あらゆる場合に，カリキュラムの基底は，英語，歴史，地理，数学，科学，工作（女子には家庭科）および体育をもって構成されるのであろう。」という表現に対し，外国語がないことを除いて，「そのすべての本質的な点において中等カリキュラムである。」と規定している(14)。又，ロンドンの中学校に関する計画書で，12，13歳の子どもが，「簿記，速記，タイプライティング」などの技能の熟練へと投げこまれることを，中等教育として容認できないと書いている(15)。

一方，トーニーは中央学校（Central School）のような「職業準備」を中等教育として認めず，特定の職業に個有でない内容を中等教育として認めた(16)。

以上のことからトーニーがいう「中等教育」とは語学を含めた歴史，地理，自然科学，などいわゆる「一般科目」であり，実科を含まないことであると考えておこう(17)。

一方，トーニーが作成にあたって活躍したというハドーレポートは，現実に実施するプランであったから，より具体的に内容を示している。

ハドーレポートの大容は，次のとおりである。

1. 義務就学年令を15才までとし，全て11才以後は「中等学校」に進学する。
2. その「中等学校」とは，「基礎学校以後（Post-elementary)」の学校を全て含めた概念である。

   つまりこれまでは，

   i） 現行の「中等学校」
   ii） 選抜的中央学校
   iii） 非選抜的中央学校
   iv） 基礎学校の上級クラス等

   であり，i) を Grammer school, ii)，iii) を Modern School とし，iv) をシニアクラスとする新しい「中等学校」概念を設定した。そして，初等教育（Primary edūcation）を中等教育への準備教育として位置づけた。
3. Modern School は，地方の産業と連携すべきであり，商業，工業，農業などの実科的傾斜（bias）をつける(18)。

トーニー自身この委員会のメンバーであったが，彼が，ハドーレポートを最も重視したのは，初等教育と中等教育の性格を変更し，初等教育を11才までの準備教育とし，中等教育を青年教育と規定し，全ての者に中等教育までを就学させることを規定したことである(19)。

しかしながら，この性格それ自体は，それ程重要な意味はもっていない。何故なら，基礎学校以後の学校を，総称して「中等学校」と呼ぶことにしただけのことであって，就学年限も1年延長しただけである(20)。

概念の変更それ自体は，それまでの中等教育――それは階級社会における支配層の養成であった――を全ての者に実質的にうけさせることは絶対にありえないことを公的に表明している，という点だけが確認されればよい。

問題は，モダンスクールに期待された内容である。まず前提的に確認しなければならないことは，モダンスクールは，グラマースクールに試験で行けなかった者がいく学校として設立されていることである(21)。グラマースクールとモダンスクール間の平等の問題はそれ程関心事ではなかった，というべきであろう。

モダンスクールは中央学校の発展であるから，グラマースクールとは異なって「実科的（Practical)」な内容を多く含むように構想されている。

レポートは労働技術としてまず第一に，まだ手の熟練労働（manual craftmanship）は重要であるが，第二に機械に関する知識も必要となってきた，という認識を基礎とした「労働力政策（man power policy)」を期待した(22)。

ハドーレポートの労働教育は，上の労働技術に応える目的で，「傾斜」という教育内容編成を導入したのである。それは，一般教育が加えられ，職業教育も，特殊な，技術の修得でなく，幅のあるものである。

しかし，それがグラマースクールの内容編成とは，原則的にことなっていることにおいて，一般教育と職業教育の総合を意図するものではなかった。

T. U. C. は1906年「中等及び技術教育（instruction）はそれを利用しようと思う者すべてに地方当局によって用意されなければならない。」と要求を提示したのであるが(23)，「技術教育」が，労働者にとって，不可欠の教育として提示されていることに注意しなければならない

であろう[24]。トーニーは，こうした労働者の要求に応える構想を全く示していない。又，ハドーレポートは，伝統的中学と実科的中学に分れた学校を考えた[25]。その結果，モダンスクールは，職業準備学校的性格を完全には脱却できないのである。それは，カリキュラム案をみれば明らかである。

例えば，「商業科」の者は，速記，簿記，タイプなどを多くとる必要があり，又，職業別に必要な資質があげられた上で，カリキュラム案がつくられている[26]。古典中心の一般教養が一方で維持されている限り，「傾斜」は特定の職業教育ではないにしても，トーニーが期待したような「特定の職業にのみ役立つのではなく，全ての基礎にある」内容ではなく，特定の職業をいくつか組み合わせたものにならざるをえないのは明白である。

4. トーニーは，社会的見地からも学校制度を問題にした。

まずトーニーは，14才までの義務的な基礎教育を「能力の無駄」と考える。

第一に，基礎学校の内容に対してである。それは，彼によれば「『かれら（有産階級）とは別個の貧乏人たち』のために，宗教的・経済的，および人道主義的な理由から設立された」ものであった[27]。このような基礎教育に対する考えは一般的であった[28]。

第二に，発達段階に適合していないということである。当時の心理学に基づいて彼は，11才で発達段階を区分し，それ以後を「青年期」として設定する。青年期の者に，基礎教育を行なうこと，を無駄と呼んだのである[29]。

そこで，トーニーは，これを発達段階に即した教育として，次のような構想をたてる。

Ⅰ. 初等（Primary），11才ないし，12才までのすべての子どもたちのための学校
　これをさらにつぎのように分ける
　(a) 7才ないし8才までのすべての子どもたちのための準備学校（Preparatory）
　(b) 8才から12才までのすべての子どもたちの準備学校（Preparatory）

Ⅱ. 中等（Secondary），12才から16才ないし18才までの男女生徒のための学校

Ⅲ. 高等，大学の形態の教育を提供する学校

そして，16才までの全ての者が教育をうけることができるように，というものであった。

次に社会的内容について次のようにいう。

「青年期の教育を枯渇することで，民族それ自体が不毛化する。」[31]

それは，二つの点において考えられている。

第一に，義務就学を終えて，働きに出る者が，まだ充分に成熟していないで産業界に投げこまれている，という点である。その結果多くの青年が，身体的道徳的な歪みにさらされている。

第二に，それ以上に重要なことは，優秀な者が，「巨大な産業界の渦巻の中に失われる」ということ，いいかえれば，社会を指導する力をもつ者を，中等教育を狭めることによって人口の小部分から引き出さなければならないという点である[32]。

つまり，中等教育を社会の指導層を選び出す機会として，彼は考えていた訳である。トーニーによれば「社会組織には，明敏な指導者が必要であるが，その機会の平等が大切である」[33]

すなわち，トーニーにおいても，機会の均等は階級的特権の除去なのである[34]。そこに社会的利害，指導層の選択が結びついたとき，「試験制度」が許容されることは明白であろう。

イギリスでは，19世紀からの「Payment by result」及び，20世紀に入ってからの「無償席」制度によって，テストが広くおこなわれており，中等教育拡大の動きの中で，1920年，Board of Education は Consultative Committee（ハドー委員会）に，全国的な教育制度の中での「心理学テスト」について諮問を行ない，1924年に報告が出されたのである[35]。

トーニーはこの委員会のメンバーであった。

この報告は，学校体系一元化の動向とそれを支える心理学の関係を如実に表現している。

レポートが承認した中心理論は，

第一に，生涯を通じて，不変の「精神的要素(mental factor)」つまり「知能（intelligence)」が存在すること。

第二に，それを教育によって獲得された能力とは区別して発見し，計ることが可能である，という点である[36]。

そして，

1. 知能テスト（一般的知能）
2. 標準テスト
3. 職業テスト
4. 特殊精神テスト
5. 体力テスト
6. 性格テスト

が，公的教育制度の中で利用されるべきことが提示された[37]。

こうした心理学は，一面では能力は身分階級的に規定されているという支配階級の意識を打ちくだくのに有効であったといえるだろう。

能力の問題は，身分・階級から離れて，個人の問題に

なった。'24年レポートは，経済的，社会的条件を捨象して，先天的な能力をはかりうると結論した。このことは，帝国主義教育における「能力観」の公的確認なのであった[38]。

トーニーがこれらを積極的に支持していたとはいえないだろう。

彼は，中等教育のみならず，「高等教育をもすべての者に」と考えていたし，W. E. Aでそれを彼なりに実践した。つまり，彼は，すべての者が一生学びつづけることを前提にして，その一つの部分として，「大学」を考えていたのであり，それ故，大学を一部の知的職業につく者に限定することを批判した。トーニーによれば，W. E. A. で学んでいる肉体労働者が，学術論文として通用するりっぱな論文を書くことがまれでない。それを根拠として，彼は，普通の者が高等教育をうけることができる，と考えるのである[39]。

しかし，彼は知能心理学の成果を中等教育をうける能力のある者の割合が高い，ということのみを取り入れ，その裏にある選抜的機能に対しては，自覚的ではなかった，と言わざるをえないであろう。

(以下次号)

註

序章

第1節

(1) 阿久津一子「学校輪の再構成——学校教育と社会教育の『有機的結合』をめぐって——」『月刊社会教育』1973. 2. p91.
(2) 藤岡貞彦「後期中等教育多様化政策解体の自己証明」『教育』1973, 10,
(3) 宮原誠一「青年期の教育」p4.
(4) 小川利夫,『戦後民主主義教育の思想と行動」参照
(5) 宮原誠一「青年期教育の創造」p62.
(6) 日教組教育制度検討委員会，討議資料「教育改革問題の視点No6」p52.

第2節

(1) 梅根悟,『世界教育史』p416
(2) 中野光,「ワイマール共和制下の教育とナチスによる教育の変革」『近代教育史Ⅲ』
(3) 文部省『学制百年史』p439—440臨時教育会議を画期として,「教育の拡充期」に入るとしている。
(4) 黒崎勲は，これを教育行財政上の画期的な法としている。「戦前日本における教育財政論の一考察」『教育学研究』第40巻1号
(5) 岡本洋三「教育労働運動史論」p21.
(6) 以上がイギリス教育史上重要であることは定説である。B. Sinron, 'Education and the Labour Movement 1870—1920, p348 343, A. E. Myer, 'The Development of Education in the Twentieth Century, p186.
(7) アントワーヌニレオン「フランス技術教育の歴史」p131「フランス教育史」p94
(8) ドイツでは H. Schnlg, 'Schulreform der Sozialdemokratie, S186. 又，ケルシエンシュタイナーはデューイから強い影響をうけた。

フランスでは，A. Gausquet 'L' Enseignement professionell et L 'Enseignement technique, "Revue Pédagogique, 1908. p430—431. 'L' Enseignement post-scolair et professionell, "Revue Pédagogique, 1914. p201—202.

第一章

(1) 藤沢法暎「ケルシェンシュタイナー労働教育論」の解説 p145

'Geschichte der Erriehung, Grünther 1960 s. 435—436
(2) Hohendorf: Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimar Republik. s 65
(3) ケルシェンシュタイナー「労働教育論」p39. (1911年).
(4) ケルシエンシュタイナー「公民教育の概念」北野駿訳 p3. (1926).
(4') G. Kerschensteiner "Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen.
(5) E. Saupe, Die Einheitsschule mit besonderer Berücksichtigung des Aufstiegs der Begabter. 1919. s 38.
(6) Ebenda, s 16.
(7) E. Spranger. 'Das Problem des Aufstiegs, in 'Kultur und Enziehung, この論文は1930年に書かれているが，第一次大戦後の状況をふまえて書かれている。
(8) Ebenda. s 194.
(9) Natorp 'Die Einheitsschule, 1919. s 3.
(10) ナトルプ「社会理想主義」p163
(11) Natorp, a. a. O. s 3.
(12) ナトルプ前掲 p149
(13) 同上 p147
(14) 同上 p153, 166
(15) 同上 p177
(16) W. Rein も同様の発想に基いている。
(17) カトリック政党の Zentnum は，1922年の党大会で，宗派教育，そして中等教育の多様性を要求した。

「Politik und Schule von der französischen Revolution bis zur Gegenvart」Band 2. s139—141

Berthold Michael

Heinz-Hermann Schepp.
(18) Spranger. 'Allgemeinebildung und Berufsbildung, 1920 in 'Werke Ⅳ, 'Die wissenschaftliche Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, 1928
(19) 長井和夫氏の指摘するように，シュプランガーは結局 Einheitsschule への批判的視点をもあわせもっていたのである。

長井和夫「シュプランガー研究」
(20) ケルシェンシュタイナー「労働学校論」p48
(21) 同上 p41
(22) 同上 p39
(23) 同上 p46
(24) 同上 p48—49
(25) 同上 p92—93
(26) しかし，このことをもって「職業教育をとおして，全人格的陶冶をはかろうとしたことは，現在の職業陶冶や一般陶冶のあり方についても多くの示唆を与える」というのは，明らかにケルシェンシュタイナーに対する誤解に基いている。上記，宮本仁宏「公民教育と職業教育——ケルシェンシュタイナーを中心として」，中国四国教育学会編『教育学研究紀要』4巻，1958.
(27) Deutsche Schulkonferenzen, Band 3. Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung

und ihre Verwandlungen, Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Jnnern 1972, s. 117 (以下，本議事録を Reichsschulkonferenz 1920と略)

(28) Ebenda s. 118

Gewerbeschule は，現代語・実科を教える学校で，プロイセンに1799年に設立された Geverbe-Jnstitut が発展したものであり，19世紀前半に急激に増加した。二学級制で教える内容は，数学・物理・化学・独語が主要な内容であった。それが，1870年前後に規模が拡大し，実習なども重視されるようになって，カリキュラムにも地理・歴史などが加えられ，ラテン語のない Realschule や Oberrealschule になっていった。Rein. 'Enzyklopaedisches Handbuch der Pädagogik.,

(29) W. Rein, 'Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens, 1917. s. 2.

(30) Reichsschulkonferenz 1920, s 148—149

(31) Ebenda, s 519

(32) Ebenda, s 118

(33) Ebenda, s. 119—120. 尚教師のケスターも，生徒の性向の相違は10才ごろから明らかになると発言している。Ebenda s. 504

(34) Ebenda, s. 120, Gerd Hohendorf, 'Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimar Republik, 1954, s. 72.

(35) ケルシェンシュタイナー「労働学校論」p. 54

(36) 同上，p. 126

(37) P. Natorp, 'Die Einheitsschule. s. 3

(38) Ebenda s. 11—12

(39) Ebenda s. 4

(40) Binder, Reichsschulkonferenz 1920, s. 86

(41) Rudorf Block 'Schulfragen der Gegenwart, Einheitsschule und anders, 1916, (s. 14)

(42) 1926年の「公民教育の概念」において，彼は国家と個人が権力と自由をめぐって，二律背反関係にあることを承認せざるを得なかった。

(43) Binder, Reichsschulkonferenz 1920, s. 90

(44) ケルシェンシュタイナー前掲 p. 96

(45) J. Jews, Reichsschulkonferenz 1920, s. 467

第二章

第1節

(1) 村瀬興雄「ドイツ現代史」p223.

(2) Johannes Schenk, 'Zur politischen und pädagogischen Position von Heinrich Schulz in der Novemberrevolution, 1918, in 'Jahrbuch für Erziehungs-und Schulgeschichte, Jg. 4 1964, S 142

(3) Heinrich Schulz; 'Sozialdemokratie und Schule,

(4) J. Tews, 'Sozialdemocratie und öffentliches Buildungswesen, 1921. S18

(5) 'Quellen zur Geschichte der Erziehung, Ausgewahlt von Karl-Heinz Gunther u. s. w., 1962, S. 323

(6) Heinrich Schulz, 'Sozialdemokratie und Schule, 1919 S. 25.

(7) 'Vereinigte Sozialdemokratische Partei Deutschland, Heidelberger Programm, 1925 Michal, a. a. O. s117, s120. ここでシュルツは宗教教授を一切公的学校から排除することを主張している。

(8) Max Quarch, 'Schulkämpfe und kompromisse im deutschen Verfassungswerk, in "Neue Zeit,, 1919—20, —1. s 9—10. 妥協に対して SPD の中で不満があったことは事実である。議員のザイフェルトは，統一がこわされたと批判した。しかし，又，ヴィッチのように SPD が議会でもっと多ければ，もっと前進したろうとする者もいた。Ebenda, s63.

(9) 'Geschichte der Erziehung, edi. Günther s 580. しかし，シュルツは当初から妥協の意志があったことは明らかである。H. Schulz 'Arbeiterräte oder Nationalversammelung, in: 'Die Glocke, Jg 4, 1918. s1103.

(10) H. Schulz: 'Sozialdemokratie und Schule, s17—19. ヌ，1905年には宗教が支配の手段となっているとして「宗教は学校から去れ！」と書いている。

'Religion und Volksschule, in 'Neue Zeit 1905, s126—127

(11) H. Schulz. 'Schulreform der Sozialdemokratie, s 118

(12) Ebenda. s90

(13) Ebenda. s91

(14) マルクス，「資本論」第一巻 p389.（河出版）

(15) H. Schulz. 'Karl Marx und dir Pädagogik, in: "Die Glocke", Jg 4. 1918. s156.

'Förderung oder Verhinderung von Geburten, in; "Die Glocke" Jg 4 1918, s597.

(16) H. Schulz 'Sozialdemokratie und Schule, s24—37

(17) Ebenda. s17.

(18) 例えば，教師一人当たりの生徒数は，ヴェルテンベルクで国民学校は，59人，ギムナジウムの予備学校17人であり，この不平等性は，歴然としている。

Schulz 'Schulreform der Sozialdemokratie, s28.

(19) ツエトキン，「民主教育論」参照

(20) Monumenta Paedagogica XI s70

エスタライヒの影響力は，教師の間で強かったといわれる。Monumenta Paedagogica IV s150.

又，同盟は常に政党の活動には注意を払い，自らを政党と区別しながらも，文化政策に責任をもつ団体として位置付けていた。

D. Oestreich 'Nach dem Siege!, in "Die Neue Erziehung" 1928. 6.

(21) 政治的には，S. P. D. と同じといわれるが，より平和主義的傾向が強いといえるのではないか。

Paul Oestreich, 'Die Wissenschaftlichengeistigen Zeitnotwendigkeiten, in. "Zur Produktionsschule" s11.「我々は平和主義，人格，力能を身につけなければならない」

(22) P. Oestreich 'Die Grundfrage des Schulkampfs, in "Die Neue Erzichung" 1928—2.

(23) Siegfried Kawerau, 'Die Produktionsschule, a. a. O. s. 6.

(24) Reichsschulkonferenz, 1920, s480—481

ここで，エスタライヒは，統一学校に賛成する主張は，実際は，そうではないと批判し，統一学校は，「平等学校 (Gleichheitschule)」でなければならないとのべた。統一学校は平等学校ではないというのは，ケルシェンシュタイナーやナトルプがくりかえしのべた保守層への弁明文句であった。

(25) P. Oestreich. 'Offener Brief anden Herrn Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbuildung in Preußen, in "Die Neue Erzichung" 1928, 3.

(26) Kaverau, 'Erziehung in der Produktionsschule, in: "Zur Produktionsschule" s. 30

(27) Monumenta Paedagogica XI s. 78

(28) Ebenda. s79

(29) Anna Siensen, 'Möglichkeit der Linienführung in Grundschule und Aufbauschule, in; "Zur Produktionsschule" s9—11

(30) Heyn, 'Die Neuköllner Gartenarbeitsschule, a. a. O.

s. 18—19, Monumenta Paedagogica XI s. 94

第2節

(1) この時代，タイムズ教育版は，パブリックスクールのことをあまりとりあげていない。The future of Public School, という論文も，公教育体系の中でとらえる発想はない。
'Times Educational Supplement, 1919 p. 3

(2) 堀尾輝久「現代教育の思想と構造」
三好信浩「イギリス労働党公教育政策史」参照。

(3) 'Highway or Obstade Race?, in: 'Highway, 1922. 12. p. 35

(4) Albert Mansbridge 'An Aduenture in Workingclass Education-Being story of the Morberis Educational Association 1903—1915., 1920. p. 31

(5) 明記している訳ではないが成田克矢氏の研究は，このような前提にたっている。

(6) 堀尾輝久氏のとらえ方は，そこを求める必要性を少なくとも提起している。

(7) トーニー「中等教育をすべての者に」p. 10

(8) 正確な数字は調べようがないことがらであるが，Perkinsは，中等学校の増加が進学要求に見合っていない，と指摘している。Kandel の 'Educational Yearbook, 1924, の報告 p. 215

又，サイモンは，フィッシャー法以前のこととして，ロンドンではグラマースクールとセントラルスクールの定員が子どもの20%しかないことをあげ，残りの80%をどうするか，ということはあまり考慮されなかった，と指摘している。Simon 'Intelligence, Psychology and Education, 1971 p. 212.

(9) トーニー「中等教育をすべての者に」p. 75

(10) 1912—1913年において，イングランドの補助金受給中等学校の全収入の41%は授業料であり，59%がその他である。(トーニー，前掲 p. 84—85)

(11) 1895年から1910年に生まれた子どものなかで中産階級の子どもは27.0%，労働者の子どもは4.0%が中学に進学した。
P. W. Musgrave, 'Society and Education in England since 1800, 1906, p. 97

(12) トーニー前掲 p32—33
又，同趣旨 Arthur Greevewood, 'Secondary Education for all, in: 'Highway, vol. 17. 1924. p. 61—63

(13) トーニー「急進主義の伝統」p. 130 以下の叙述は直接に中等教育を記したものではないものもある。

(14) 同上，p. 113

(15) 同上，p. 116

(16) 中央学校の職業的性格については，L. Haden Guest 'The New Education-A Critical Presentation of the Education Scheme of the London Education Authority, 1920 p. 97

(17) 以上と同様の趣旨は W. E. A においても述べている。
Tawny, 'The Future of the Workers Educational Association., : in 'Highway, vol. 20. 1928—29 p. 3—4

尚，W. E. A. での科目は，経済学，産業史，哲学，文学などが主なものであった。A. Mansbridge op. cit. p. 42

W. E. A. に対立した，階級教育を主張した N. C. L. C. では経済史，産業史，一般社会史，近代史，労働階級運動史，資本主義，帝国主義，経済地理，一般自然科学概論，生物英語，雄弁学などであった。J. F. V. W. ホレビン「無産階級教育論」p. 92

又，'Plebs, Vol. 16. 1924. p. 202

(18) 以上 'Board of Education Report of the Consultation Committee of the Education of the Adolescent, 1926. よりまとめた。(以下，Hadow Report)

(19) R. H. Tawny, 'Education of the Adolescent, in 'Highway, 1926, p. 192

(20) 但し，この語句の変更は直ちに行政区域に関わってくるので，その点で重要であるが，ここでの課題ではないので，触れない。Hadow Report p. 22 参照

(21) ibid p. 138

(22) Hadow Report p. 65

(23) 堀尾，前掲 p. 96—97. B. Simon. op. cit. p. 257—258

(24) 但し，このことを過大評価することは危険であろう。1918年の T. U. C. の教育に関する要求では，16才までの就学と中等教育がそれを望み能力のある (capable) すべての子に与えられるべき，となっている。

つまり，16才までの就学は，基礎教育 (elementary education) であろうし，又，技術教育のことは触れられていない。

B. C. Roberts, 'The Trade Union Congress, 1868—1921. 1958, p. 390—391

(25) テイラーは，ハドーレポートの構想は，職業教育の統一をめざした，と評価しているが，これは正しくないだろう。その証拠にレポートは，伝統的中学には変更の手を加えていないのである。Millrain Taylar, 'The Secondary Modern School. p. 85—87

(26) Hadow Report p. 115—117 エンジニアの場合，数学，自然科学，文章表現力，知能，観察力，科学的合理的思考力といった具合である。

(27) トーニー「中等教育をすべての者に」p. 64 Tawny 'The British Labour Movement, p. 123

(28) カンデルは「基礎学校の目的は，教育の欠くことのできないこと (essential) つまり 3R'S と宗教を与えることである」と書いている。'Comparative Education p. 357

(29) 1923年の統計によって，年令別の基礎学校と中等学校の人数を比較してみよう。

1923年の Elementary school, Secondary school の生徒人数 (但し England のみ)

年　令	Elementary school			Secondary School	Technical School 年令不明 (人数)
	男	女	計		
3— 4才	21, 039	19, 376	40, 415		
4— 5才	57, 130	50, 708	107, 838		技術教育課程　3, 800
5— 6	192, 426	183, 762	376, 188		
6— 7	267, 053	258, 073	525, 126	23, 473	全日技術学級　5, 437
7— 8	279, 709	270, 945	550, 654		
8— 9	305, 440	300, 654	606, 094		夜間定時制 125, 144
9—10	305, 324	300, 133	605, 457		
10—11	301, 348	296, 269	597, 617	59, 304	定時制教員養制所 469
11—12	294, 706	289, 418	584, 124		
12—13	283, 347	279, 623	562, 970	212, 571	昼間継続課程　1, 416
13—14	272, 027	267, 195	539, 222		
14—15	74, 125	67, 216	141, 341		
15—16	5, 331	4, 767	10, 098	30, 307	
16—17	351	739	1, 090		
17—	11	82	93		
18				1, 946	

年 令	Elementary school			Seconda-ry School	Technical School 年令不明(人数)
	男	女	計		
計	2, 659, 367	2, 588, 960	5, 248, 327	327, 601	

(登録人数 ele，の平均出席率は88%)

Report of Board of Education 1923—1924 p. 43. p. 69より

(30) トーニー前掲，p. 78

(31) 同上，p. 73

(32) 同上，p. 72—76

(33) R. H. Tawny 'Equality, 938 p. 156

(34) トーニーの階級概念についての問題もあるが，ここでは，詳論しないが，トーニーの概念は「経済的利害を同じくする」集団のことで，そこには，必らずしも敵対関係は存在しないことをのみ指摘しておく，ibid. p56—58

(35) Board of Education, 'Report of the Consultation Committee on Psychological Test of Education Capacity and their Possible Use in the Public System of Education 1924, p. xi

(36) ibid p. 74

(37) ibid p. 136
尚，シュテルンが知能の正規分布の考え方を示したのが1920年である。William Stern, 'Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen, 1920

(38) サイモンは当時，知能テストへの科学的批判は，マルクス主義からなされなかったと書いている。B. Simon 'Intelligence, Psychology and Education p. 49

(39) トーニー「急進主義の伝統」なお，ハリソンは，W. E. A. はオックスフォードと結びついて広まったが，トーニーの指導したクラスは，伝説的 (legendary) なまでになった，と評価している。J. F. C. Harrison 'Learnirg and Living 1790—1960, A Study in the History of the English Adult Education Movement, 1961, p. 265