

現代ドイツ公教育の基本構造

— そこにおける教育権の保障 —

持 田 栄 一

まえがき

1965年4月1日から、1966年3月31日までの1年間、筆者は文部省在外研究員として、ドイツ連邦共和国に滞在し、ハンス・ヘッケルHans Heckel 教授をはじめ、ゴットフリート・ハウスマンGottfried Hausmann 教授、フランツ・ペエゲラ——Franz Pöggeler 教授などから学ぶ機会を得た。

この小論は、その公式報告書としてまとめられたものである。

さきに、筆者は在ドイツ滞在中の印象を「福祉国家の教育像」（国土社1966年）という形で公にした。しかし、この論著では紙面と読者対象を考え、理論的な考察に亘る部分やくわしい資料は省略し、収録することが出来なかった。小論は、前記論著で足りなかった点を補い研究論文としてまとめたものである。

現代西ドイツの公教育の基本構造を明かにしていくためには、当然東ドイツにおけるそれとの比較研究が必要となる。この点、小論の行論中においてもふれられることであろう。いわゆる「社会的法治国家」Sozialrechtlicher Staat「福祉国家」Wohlfahrtsstaat の教育構想という形で提起されている西ドイツの公教育と東ドイツにおける社会主義公教育構想のどこが共通しどこがちがっているか、を明かにしていくことは、きわめて重要な理論的な課題であるが、この点については以下の考察では直接的にはふれず機会をあらためることとした。

I 序章——小論の課題——

小論においては、「教育権保障と公教育の組織化」という点に考察の視座をおきながら、現代西ドイツの公教育

の基本構造について明かにしていくことを課題としている。

現代公教育を明かにしていくのに、小論において、筆者が、そのための考察の視座を「教育権の保障と公教育の組織化」にもとめるのは、それが近代公教育の基礎にある基本概念であり、したがって、現代公教育のヴィジョンをわれわれがたしかめていこうとする場合の鍵的概念である、という問題意識による。この点については、IIの考察においてのべることとしている。

ところで、現在、われわれが現代西ドイツの公教育の基本構造を明かにする意味はどこにあるのか。

一つには、教育権の理論への関心が、この国の教育理論家たちの間できわめてたかいこと、⁽¹⁾したがって、上記のような視座に立って教育の基本構造を明かにしようとする場合、この国の公教育の理論と現実のうちにきわめて示唆に富む多くの事実がみられるためである。このことは、この国の近代公教育が日本と同じような歴史的社会的条件をもっていることと関連している。近代教育の発展の過程において、後進性と、それに由来する歪曲がみられ、このことと関連して教育実定法の体系が似通っていること⁽²⁾、さらに、第二次世界戦争の敗北とその後の復興の過程で教育政策の基調がいわゆる教育の「近代化論」にもとめられ、現在、教育において「福祉国家」構想を具体化することが課題として提起されている、などの諸点は、両国の公教育の体質に類似したものがみられる具体的証拠である。

二つには、にもかかわらず、現代ドイツにおける教育権理論の動向は、日本ではみられない軌跡を描いて展開されている。ボン基本法は第6条において、親の教育権を公法上の権利として保障している、いうまでもなくこのような規定は日本国憲法においては、どの頁をひもとも見当たらない。以下の行論でもふれられるように、現代ドイツでは、親権者意志を公教育運営において尊重

することは一般的にみとめられたいわば「体制」化された原理である。この点、ドイツの公教育が日本におけるそれと似通った条件をもちながらも、自由主義的教育伝統のつよさにおいて異質の体質をもっていることと関連している。

現在においても、ドイツの教育というと、われわれはプロイセン＝ドイツ帝国の公教育の印象があまりに強烈であるため、官僚主義、国権主義のその定型であるかのように考え勝ちである。しかし、現代西ドイツの現実はおおよそプロイセン＝ドイツとはほど遠いものであることを附記しておく。プロイセン＝ドイツ帝国においては比較的自由主義傾向がつかった非プロイセン地域が現代西ドイツの中心となっているのである。⁽³⁾

現代西ドイツの公教育において描き出されている「福祉国家」構想は、自由主義教育伝統の発展の結果であり、この意味において、国権主義的傾向のつよい現代日本のそれとは異質のものである。

現代西ドイツの公教育には、以上のようなわけで、現代日本のそれと比較して、似通った一面とともに全く異質の側面がみられる。

この小論において、筆者が、現代西ドイツ公教育の基本構造について明かにしようとするのは、以上の点に着眼してのことである。

日本の教育学は戦前においては、ドイツにおける教育の理論と実践ときわめて密接な関係をもって発達して来た。しかし、戦後においてはドイツ教育の研究が必ずしも十分な形で果されているとはいえない。にもかかわらず、現代西ドイツ公教育の現実には、以上のべたような理由から、われわれにとって示唆に富んだ多くの問題が内包されているのである。

Ⅱ 考察の視座——教育権の保障と 公教育の組織化

まず、はじめに問題考察の視座にすえる「教育権の保障」と「公教育の組織化」ということの意味について、三説明しておくこととする。

(一) 教育権——その概念

教育権とは何か。それは教育法制を主体化して捉えたものであり、主体化された教育法制である。具体的にいうと国民個人や公私の団体がもっており、かれらに許さ

れている力・意志・利益・行動範囲のうち法制によって保障されているもの、それを称してわれわれは教育権と呼ぶ。⁽⁴⁾

だから、教育権のカタログは、これを規定する法の種類その対象である教育現実のさまざまな局面に対応して多様である。

まずは、自然法上の権利としての教育権（自然権としての教育権）と実定法が保障する教育権にわかれ、後者は私法上の教育権（私権としての教育権）と公法上の教育権（公権としての教育権）に区別される。さらに公法上の教育権には自由権としての教育権と社会権としての教育権がみられる。そして以上のような諸内容をもった「近代」的教育権に対し社会主義教育権が対置される。

また、教育という場合、そこには当然「教育をする」ことと「教育をうける」こと、さらにそれらを組織する管理・経営の機能がふくまれるのであるから、教育権——教育についての権利は、その内容について分類すれば「教育をする」権利と「教育をうける」権利・教育を管理する権利にわかれる。さきにもべた各種の教育権には当然それぞれにこの三つの内容がふくまれている。⁽⁵⁾

教育権を形式的に定義づければ、以上のように理解されるのであろう。しかし、ここで問題としたいのはそのような形式的な定義づけではなく、それが近代教育——市民社会の教育の制度的構造を明かにしようという場合の基礎原理であるということである。事実、教育権の自覚がたかまったのは近代教育＝市民社会の教育が成立し展開する過程のことであって、それは近代教育が基調としている人間尊重と人間自由の思想（F・パウゼン）を国家との関係において法制上表現したものに外ならない。一般的にいって権利といわれるものの自覚は、私的所有制の成立と発展を基礎に自然共同体が解体され、個人の自覚と主体性が確立されるところに成立したものであり、分業化された社会、とくに分業が高度に発達している歴史のかまど＝市民社会の成立と発展、変質と崩壊を母体としている。⁽⁶⁾したがって、そこには近代教育＝市民社会の特徴が集約的にみられる。

このようにみえてくれば、教育権をたしかめていくことは、近代教育の成立と発展、そして再編と変革の過程を解明していこうとする者にとって、きわめてストラテジックな意味をもっているし、またその反面そのことは教育権はこれを保障する教育制度ないし教育の組織化機能と関連して考察されなければならないといえる。

さきにもべたような教育権についての形式的定義づけ

——従来法解釈学者の間で慣行的にみられ、最近では教育学者の間でも援用されている教育権ないし権利そのものについての以上のような定義づけは、じつは裁判規範を言語的に表明したものであって、この意味であるいは有効かも知れない。しかし、おおよそ教育権の自覚といわれるものを、それを支える近代教育の現実から捨象して「単なる力や意志として理解し、利益ないし行動範囲として規定することは法的幻想にすぎない」（ドイツ・イデオロギー）ことをわれわれは忘れてはならない。⁽⁷⁾

(二) 教育制度——教育の組織化過程

このようにみえてくれば「教育権」を問題にするためにも、教育制度——教育の組織化過程を問題にしなければならない。

一般的にいて、人間の労働は一面において自然的関係であるとともに、他面では社会的関係としてあらわれ、諸個人相互の交通と協働を前提としている。⁽⁸⁾ この点、教育の仕事においてもみられるところである。

教育制度はこのような教育における分業と交通を保障するための枠組であり、そのような枠組をつくり出していく機能が外ならぬ教育の組織化である。

教育制度——教育の組織化機能は、以上のべたことからもうかがえるように、もともと教育に内包されていたものである。しかし、それは自然共同体が崩れ、市民社会が成立する過程において、いままで生活そのものなかで営まれていた教育機能の一部を補完し代替する意味で、いかえれば親と教師、家庭と教育者の教育機能を分業化する意味で学校——教育を目的とした専門的施設が成立して以後、より緻密なものとなった。とくに、その後市民社会が発展し、学校の種別も多様化するとともに、教育の仕事が複雑化するのにしたがって、より詳細緻密なものとなり現在にいたっている。

だから、一般的にいて、教育制度——教育の組織化機能という場合、そこに大きくいて二つの体系がみられる。一つは学校（その他の教育施設）を社会諸施設から区別するとともに各種の学校の相互の関係を規定する枠組（いわゆる学制——学校制度）、もう一つは学校（教育施設）の内部において教育実践（教育労働）とその人的物的条件を系列化するための枠組（教育の管理と経営の制度）である。⁽⁹⁾

以上、教育の制度、教育の組織、教育の組織化機能といわれるものの大様であるが、教育権保障という観点とかがわってそれを問題とすると、われわれはつぎの二

つの点に注意しなければならない。

(1)

第一。例えば親の教育権の自覚は教育において親と教師、家庭と学校の間に分業が組織され、子どもの教育に対して親がどこまでの責任を負うかが問われるようになったところに成立したものと見える。そして、一方このような形で教育における分業がより緻密なものとなるのにしたがって教育力は倍加され、教育の効率はたかまるから、それだけ親の教育権、子どもの教育をうける権利はよりたしかなものとして保障されることとなる。しかしわれわれは、ここで一方において、このようにして成立した教育組織が、階級社会の現実においては他方において教師の父母・国民・児童生徒個人と対立し、かれらの主体性と創意性を害う一面をもっていることを見逃してはならない。

教育権はこれを保障する教育の制度・組織をより緻密なものとすることによって、より実質化された形で保障される。しかしそれは同時に教師・父母・国民・児童生徒個人の主体性と創意性を阻害し、教育権そのものを空洞化していく過程でもある。そして、このような矛盾は科学と技術が高度に発達し、より高度の教育力を創出するために教育の組織を一段と緻密なものにすることが要請されている「現代」においてとくに著しい。そして、この点をどのように考えるかは「現代」において教育権を保障し、そのために教育制度・組織のあり方をたしかめようとする者にとって避けることの出来ない問題の一つである。

現在、一部の教育関係者の間には教育権を保障することをねがいがら、そのための教育制度——教育の組織化機能のあり方をたしかめなおすことを忌避し、それを教育理論の視野の外に追いやろうとする傾向がつよみられる。教育制度——教育の組織化機能が一面において教師・父母・国民・児童生徒の主体性と創意性を損なっている現実を考えあわせるとうなづけない面もないではない。しかし、そのことは教育制度——教育の組織化機能が教育においてもつ重要な意味を否定することを意味しない。教師・父母・国民・児童生徒の主体性と創意性を害わない教育制度——教育の組織化機能のあり方をたしかめなおすことはわれわれにとって必要なことであろう。

(2)

第二。学校が成立し、教育の組織化機能が問題となるその過程は、分業がすすみ自然共同体が崩れはじめるそ

のときであり、それは社会から国家が分離し成立する時期である。だから、学校は古代国家の支配者たちのものとしてまず成立する。¹⁰⁰ このようなわけで教育の組織化というとき、そこにはその当初から社会的権力による教育の組織化と国家によるそれがみられる。

ところで、教育の組織化機能には、すでにのべて来たことからもうかがえるように、教育力を倍加させるために分業を組織する一面（教育についての国民の共同利益を組織するための社会機能）とともに、そのような組織に個々の成員を強制し適応させる一面（秩序維持のための強制機能）がある。この二つの側面はおおよそ教育の組織化機能と呼ばれるものにはいずれの場合にもみられる。しかし、社会的権力によるそれにおいては前者がよりつよくみられ、国家権力による教育の組織化は後者を主体としている。¹⁰¹ 前者が個別的で特殊意志にもとづくものでありこの意味で複数に存在しているのに対し、後者は総体的であり、いわゆる一般意志（—幻想上の共同社会性）への服従と従属を強制するという特徴をもっている。それは「外見上は抗争する階級の上に立ちながら、彼らの公然たる衝突を抑制し階級闘争をせいぜい経済的な分野で合法的に闘わせるための第三の権力」（エンゲルス）としての性格をもっている。この意味で教育の組織化過程における「国家」の役割は「秩序維持」作用を基本とする。そしてその手段となるのが外ならぬ「法」である。¹⁰²

だから教育制度——教育の組織化過程においては、いわゆる学校制度、そして教育管理・経営の制度などみても、「社会的に固定化された慣習」として非権力的非強制的な部分と「国家法制」によって規定された権力的強制的部分によって構成されている。¹⁰³

この点いわゆる「学校制度」については説明するまでもなく明かであろう。しかし、このような構造は、教育管理・経営の制度においてもみられる。

教育の管理といい、経営と呼ばれる機能はさきにも述べたように学校（教育施設）の内部において教育の仕事とその人的物的条件を系列化するための枠組であるが、前者は国家権力による教育の組織化を前提とし、社会的存在である学校に対して外側から主として法制の適用を通して秩序維持の強制を加える作用である。これに対して後者教育経営は社会的権力による教育の組織化を意味し、この意味で本来私教育体制に内在する組織機能だといえる。もちろん公教育においても教育経営機能はみられる。しかし、それは私教育におけるそれが滲透したも

ので、私教育における経営と原理的に異なるものではない。だからいわゆる教育経営においては教育的効率を向上させるための分業の組織化が基本課題とされ、「秩序維持のための強制は第二義的なものとされる。

一般的にいつて、教育の体制には私教育・公教育の二つの体制が想定されるが、前者は社会的権力による教育の組織化を基礎とするものであり、後者は国家権力による教育の組織化によって創出されたものである。

教育権を保障するための教育の制度・組織のあり方をたしかめようとする場合、さきにも述べたような教育の組織化機能が一方において教師・父母・国民・児童生徒の主体性と創意性を損うという問題情況のなかで教育制度——教育の組織化機能における二つの形態「私教育」と「公教育」との二つの体制がどのように関連しているかが問われなければならない。とくに19世紀後半以後においてみられる近代公教育体制——そこにおいては義務無償教育立法を中心に国民の教育権を保障するために、教育に対して国家の助長作用が拡大されている——の本質と現実形態を明かにしていくことが必要である。さらに、そのような近代公教育体制が「現代」においてどのように再編成され変革されていくかをたしかめていくことが必要である。

以下、この点について二、三の検討を加えていくことにするが、以下の行論からもうかがわれるように、この点を解明することは現在われわれが当面している現代的教育課題——大幅の学制的改革と教育計画の策定と実施をめぐる問題を解明していくための基本的な鍵である。

（三）「現代」の教育課題——学制改革と長期総合教育計画

現在、世界各国で学制改革が進行し教育計画の策定が課題となっている。

ハンブルグ大学の比較教育学教授ハウスマンもいつているように、現在世界各国で進行している大幅の学制改革は従来みられたそれのように一つの教育理念や一群の教育実践家の教育実験の結果ではなく、国家的教育関心の対象として教育計画を基礎としたものである。¹⁰⁴

それでは現在、このように重要な関心をもって論ぜられているいわゆる教育計画とは何か。諸家の定義づけを要約すると、それは所与の教育現実とともに教育の未来像を科学的に推計し、そこへいたる手段と段階とプログラムを明示する操作をいう。¹⁰⁵

教育計画は、この定義づけからもうかがえるように、

まずは教育の現実と未来像についての分析と推計の技術として提起され「量的に表現された教育政策の目標を達成するための手段の総体」(清水義弘)⁶⁸として規定される。

しかし、現在課題となっている学制改革と教育計画が単なる推計の技術につぎるものでないことは、その積極的推進者たちの多くが指摘している。かれらの間には「現代」を迎え「近代教育」の伝統的体制が「時代遅れ」*unzeitgemäß*なものとなっているという課題意識がつよい。⁶⁹このような意味において現在国際的に課題となっている、いわゆる「教育競争」は「学制改革」の競争であり、近代教育の伝統的体制を再編し変革することの競争だといえる。⁷⁰そして、このような「学制改革」を「過程的・機能的」*Prozessual-Operativ*にとらえたものが「教育計画」である。⁷¹

事実、教育計画論の最近の動向をみると、従来における量的分析に加えて教育の質的側面を問題にしようとする傾向が強まり、教育権——人権保障という観点から教育計画をとりあげようとする問題提起がみられる。⁷²そして、その結果、教育計画論の重点は「社会需要」論、「マン・パワー」論「教育投資」論から教育の制度・内容・方法・管理経営の長期総合計画の策定におきかえられようとしている。⁷³

このようにみえてくれば「現代」において近代教育体制の再編と変革を論じ、教育とその体制の「現代化」を問題とする者は「教育計画」を客観的に分析し批判することを前提としなければならないし、一方「教育計画」の理論は近代教育体制の再編と変革への展望を基礎とした教育の組織論を主だった内容として構成されなければならないといえよう。ただこの場合、問題はそのような近代教育再編と変革の方向をどのように展望し、現代における公教育のあり方をどのように構想するかにある。

Ⅲ 近代公教育——その本質と現実

形態

以上の点を前置きして主題の考察に入ることとした。

さきにものべたように、以下の考察は現代ドイツの公教育の基本構造を明かにすることを主題とするものでこの点と直接的にかかわるのはワイマール教育体制とボン

教育体制であり、さらに、1961年以後における西ドイツの教育政策状況である。しかし、このような小論の主題を解明していくためには、一おう、近代公教育の本質と現実形態をドイツ公教育の発展過程に即しながら整理しておく必要がある。

(1)

国民の教育権が自覚されるのは、近代教育の成立と展開の過程においてである。そしてそれは市民社会が成熟する過程に併行している。この点すでのべたごとくである。

中世封建社会を支配していたカトリックの教育思想ないし教育的教育秩序においても、子どもを教育するのは親の自然権的権利であると考えられていたから、そこに教育権の自覚がみられなかったとは断定しがたい。しかし、市民社会が未だ十全な形で発達せず、教育を科学的に洞察する理論と技術が未成熟であった当時においては、子どもは神の賜物として理解され、子どもの教育は神の意志にしたがってすすめられるべきものと考えられていたから、子どもの教育に対する親の権利は神に対するかれらの絶対的義務と表裏のものとして、親の教育権は神の国秩序——カトリック教会の教育権に従属し、そのかぎりにおいて正統性が支えられた。そこでは親が家庭で行なう教育、それを補う私塾の教育(「私教育」)が、カトリック教会の支配への従属を媒体として同時に「公教育」としての一般性と普遍的意味をもち、私教育は現在というような意味において分化されたものではなかった。^(註1)

一般的にいつて市民社会が完成し、近代国家が政治的国家として確立されるそれ以前の社会においては、市民個人の身分的編成や特許団体あるいは教会における秩序がそのままかれらの国家に対する関係であったから、市民個人としての生活と公民としての生活の区別はなく、生産活動を通して営まれる個人としての生活がそのまま公的機能を果たす反面、類的なものとして存在するのはカトリック教会であり、君主およびその家臣団、それに従属する特許団体の支配者であった。⁷⁴

したがって、このような体制のもとにおいては、教育制度は教會的秩序のなかにくみこまれ、教育の管理・経営はそれ自体独立し専門化された作用ではなく教会行政の一環であった。

(2)

教育の「近代化」は以上のように封建社会においては、教会の教育権のなかに埋没していた国民の教育権が

それ自体として確認されるような過程をいうが、そこには相互に関連する二つの動向がみられる。

第一は教育の世俗化 *Verweltlichung der Schule* の動向。

中世世界においては神の意志としてとらえられていた自然権としての教育権はその後市民社会が成熟するにしたがって、人間の内面の自由としてとらえなおされることになった。その端初となったのは宗教改革であり、それが一般化されるようになったのは18世紀啓蒙思想の登場を迎えてから以後のことである。

その結果、教育は地上の営みとして神の意志に代って子どもに内包されている成長・発達と教育の法則によってのみ理解されることとなった。ここに教育の科学化への意向が生まれ、教育を技術化する可能性がひらかれる。その結果、身分的秩序に対応して階層型に構成された学制に代って、親の要求と子どもの成長・発达到即し、また能力に応じた自由な進学をすべての子どもに保障するような学制を「段階」型「単一」型に再構成することが課題として問われるようになった。一方、教育の技術化が可能となるのに対応して、教職の本務が確定され標準化され、教職がいわゆる専門職（プロフェッション）として確立されるのにしたがって、教育を教育外的権力によって包括的に管理することは不可能となり、教育法則にもとづいて自律的専門的に運営する体制をつくり出すことの必要性が一般に自覚されるようになった。そして、このような体制と関連し、それを支えるために教育職能団体が結成され活発な運動を展開するようになった。

第二に、以上のように、教育が「世俗化」される過程は教育の「国家統轄」*Verstaatlichung der Schule* が進行する過程と併行している。さらにそのような教育の主体としての国家が「法律国家」にまで抽象化され、教育に対する「世俗国家」の支配が「立法支配」として展開されていく過程と併行している。

プロイセン＝ドイツ帝国における近代教育制度は宗教改革期のワイマール、ゴータなどの領主小公国の義務教育立法にその端を発し、それがフリードリッヒ絶対王朝の手によって全国的規模に拡大されたのであるが、それは上記教育の国家統轄化の過程に外ならない。ここに現在のボン基本法にいたるまで、その後の各年次のドイツ憲法においてくりかえし規定されている「教育制度は国家の管理下におかれる」*“Bildungswesen steht unter dem Aufsicht des Staates”* という明文をみるようになった。

この点に着眼し、論者の多くは近代的教育行政と教育行政理論の成立をこの時期にもとめている(註2)。しかしこの時期における教育の国家統轄は封建社会の教会的教育秩序を絶対君主の世俗権力によって再編成したものであったから、前近代的性格を色濃くとりのこすものであった。そこにおいては国民大衆の教育を組織することが課題として問われるといっても、学制の身分階層的編成と教育における宗教教育の優先、教育に対する教会支配といった中世世界の教会的教育秩序の基本的骨格はそのままの形で継承されている。したがって、さきにもべた教育を世俗化することを基線に描かれ出される市民社会のさまざまな教育構想は歪められた形でしか具体化されていない(註3)。

ところで中世のカトリック自然法に代って登場した啓蒙自然法は、一方において以上のように絶対君主の世俗権力を正統化し、以上のような教育体制を容認する論拠となるとともに、他方国家契約論を伴ない、国家を国民の意志にもとづいて構成された法の秩序として理解する論拠ともなる。いわゆる市民革命は後者が実現される過程である。教育の「近代化」は教育を管理する主体である「国家」の性格がこのように「法律国家」として再編成されることによって完成される。

(3)

このようなわけで近代教育体制においては「国民の教育権」を「国家」が保障することが建前となっている。そこにおいては「教育の世俗化」という基線において描き出された市民社会のさまざまな教育構想を保障するための秩序維持を国家が行なうという仕組が前提とされている(註4)。

もちろん、ここでいう「国家」は以上のべたことからもうかがえるように「神学者」ないし「国民の教化者」としてのそれだけでなく、「国民の教育権」を保障するために「国民」自らが作り出した「法」の秩序であり、その執行者維持者である。

しかし、たとえそのようなものであっても近代教育体制においては「国家」の存在が否定されず、国民の教育権を国家が保障することが建前とされていることは注意すべきことであろう。

市民革命が市民生活をその構成単位に分解し、市民社会と政治的国家を二元化したにとどまり、「個人」のしたがって「国家」の本質そのものまでは変革し得なかったためである。²⁴

近代教育体制は、以上のべたことからもうかがえるよ

うに、教育を市民社会における国民「個人」の「私事」として理解し、このような「私事としての教育」の「自由」——「私教育」の自由を保障することを国家教育に対する国家機能の主題とし、それをそのための立法機能に限定する。もちろんこのような近代教育体制においても、国家自らが教育に積極的に関心をもち、これに介入し干与する現実は無数にみられる。⁶⁴

しかし、それは近代教育体制においては「例外」とされ、その「原則」は「私教育」の自由を可能な限り保障することにある。そこにおいては国民「個人」の自由を保障することが社会全体の公共性を保持する所以であり、国民「個人」の教育権を保障することが国民全体の教育福祉をたかめる方途だという論理が想定されている。

その後、資本主義社会が高度化し、資本の独占化が進行するなかで、国民「個人」の自由と国民「全体」の利益の間の「予定調和」は崩れ去り、国民「個人」の教育権を主張することが「利己的な人間の、すなわち共同体から分離された人間の権利」（ユダヤ人問題を論ず）人間と人間の結合の基礎となるのではなく、かえって人間から人間を隔離する隔離の権利であり「局限された個人の権利」（同前）を保障することに外ならないことが明らかとなった⁶⁵。

かくて、社会・経済・文化など国民や生活のすべての領域で国民「個人」の自由は何らかの制限を加え、これを社会化することが課題として問われるようになった。プロテスタンティズムの個人倫理は社会連帯の論理によってとって代られ、目的の自由人の神話は「揺りかごから基場まで」社会的に保障された社会人の神話にその地位を譲らざるを得なくなった。

教育の世界においても、さきにも述べた市民社会における教育構想——教育を世俗化することを基本に、国民「個人」の教育権を保障することを主題として描き出されたさまざまな教育構想、単一型「学制」「教育の自由」などの構想は破綻を来し、その所期の意味を果たしていくためには、これを再編し変革することなしには不可能なような現実がつくり出されたのである。

いわゆる「近代公教育」は、このような19世紀後半以来の現実のなかで「近代教育」の基本体制——「国民の教育」を「国家」が保障するという体制を継承し、これを前提としながらも、その枠のなかで「私教育」の自由を一部制限することによって教育を「部分的に社会化しよう」として成立したものと見てよい。したがって、

そこにおいては近代教育においては一部「例外」としてまとめられていた事実、すなわち市民社会の教育の一部に「国家」が介入しこれを積極的に助長することが基本となる。

ここにおいて「教育法制」は、国民「個人」の教育権を保障し、私教育の自由を確保するために教育に対して国家権力が介入することを防御するための秩序たるにとどまらず、一方教育を助長し発展させることを国家に義務づけることを課題とするようになった（いわゆる「社会法」としての教育法の成立）。

近代教育＝市民社会の教育においては、子どもの「教育をうける権利」を保障する主体は「親」個人であり、家庭教育こそが教育の基本的場所と考えられる。しかし、親「個人」で子どもの「教育をうける権利」を機会均等に保障することができないことが現実に明らかになるのにしたがって、親の権利義務を共同化して執行する主体として国家が登場し場合によっては、たとえば義務教育立法においてみられるように、親「個人」の教育権の一部を制限するような措置をとる。

近代教育＝市民社会の教育においては、もともと国民「個人」の教育権を保障する建前から、単一型に「学制」を構成するとともに、子どもの能力と親「個人」の意志にもとづいて自由な進路を選別させることを課題としている。しかし、このような「能力主義」による自由な進路の選別が破綻を来し、単一型「学制」が形式上の国民のすべてにひとしく開かれたものであるにもかかわらず、その実質において一部所有階級の独占物にすぎない現実が明らかになるのにしたがって、「国家」に奨学制度の実施や進路指導選別制度の合理化などを通して進路選別に介入し、その自由の一部を制限する措置をとる。さらに多様化された教育内容を統一し、単一型学制をより実質的なものとする。

近代教育＝市民社会の教育における管理と経営、そこにおける「教育の自由」の主張はもともと教育の「私的自治」を基調としたもので、教育に対する国家の作用を制限することを基調とするものである。しかし、このような教育の「私的自治」の体制は市民社会における階級の対立と分化が激化するのにしたがって自律性を失い、その体制を維持するためには補助金の付与、公的指導助言など「国家」による助成が必要となり、それを保障するために立法措置が講ぜられるようになった。

そして「教育法制」が以上のように「社会法」的性格を色こくもつようになるのにしたがって、従来「法の函

数」として消極的に理解されていた教育行政機能は国民の教育についての権利と福祉を保障するための公的活動の一切をとって、より積極的な形でとらえられるようになり、その裁量の幅も拡大された。

以上、近代公教育体制のいくつかの特徴について述べて来たのであるが、ドイツにおいてこのような近代公教育成立の過程をもとめるならば、1848年をピークに全ヨーロッパを襲った市民革命の嵐のなかで、さききのべたフリードリッヒ王朝下において成立した世俗国家による教育支配の体制が「近代」的に再編成されるところにもとめられる。

1848年のフランクフルト憲法は、教育制度が国の管理下におかれるべきことを宣言しながら（第153条）一方において家庭教育（第154条）私学設置（第154条）学問の自由（第152条）を規定するとともに、他方下級国民学校の義務・無償制の実施（第155・157条）教育の機会均等と公立学校の拡充（第155条）国による教員免許制度の実施と教師の公務員化（第156条）を謳っている。このようなフランクフルト憲法における教育条項は近代公教育体制を明文化したものであるとしてドイツ教育史上に一期を画するものであるが、この種の規定はその後における各年次のドイツ憲法にも継承されて現在にいたっている。

そこにおける二つの側面

それでは以上のような近代公教育の本質をどのように理解するか。

近代公教育は、以上みて来たことからもうかがえるように、社会権力による教育の組織化と国家によるそれが、未分化の形でからみ合っていた絶対主義の教育体制と異り、また市民社会における教育の自由を外側から保障するために国家の機能を立法作用を主体とした「秩序維持」に限定する成立期の近代教育——近代私教育体制とも異っている。そこにおいては市民社会と国家、社会権力による教育の組織化と国家権力によるそれ、私教育と公教育が本来分化されるべきものであることを前提とした上で両者が相互に滲透し合うところに成立したものである。

近代公教育成立の歴史を迎えるとき、まず注目しなければならない事実の一つは、それが教員団体が全国的規模でその組織を確立し、教育政策へのつよい関心を呈示するようになる時期と併行しているという点である。このことは19世紀後半を迎えると、この時代以後いよいよ明

確となった階級対立と階級分化を背景に、従来市民社会の内部ですすめられていた教育の組織化をめぐる各種の動向が全国的規模において統合され、市民社会内部における各種の教育の組織化機能を総括する政治的機能を自主的に果たすようになり、この意味において「国家」外の「国家」としての役割を果たすようになってきていることを示す。

この間の事情をドイツについてみておこう。ドイツにおける教員運動の歴史はR. リスマン R. Rissmannが「ドイツ教員組合史1908年」“Gesichte der Deutschen Lehrervereine 1908”において詳細にたどっているように、18世紀末から19世紀初頭にかけてドイツの各地で結成された教員団体の活動にまでさかのぼることが出来る。これは主として教師相互の親睦相互扶助を目的とするものであり、一方教育当局によってつくられた現職研修のためのものであり、公的会議に教員層を代表する半官製の団体であった。このような組織はその後公立学校の発達と教師数の増加に伴って、19世紀の前半期著しい発展をみ、ハンブルグ、リューベック、ベルリン等の都市ではこの時代各市の独自の教員団体の結成をみている（たとえば1805年 Gesellschaft der Freunde der Vaterländische Schule und Erziehungswesen 1809年, Lübecker Lehrerverein 1813年, Berlinische Schule lehre Genossenschaft）

19世紀の前半期を迎え、殊に1848年全ヨーロッパを襲った自由主義の嵐に伴って国民学校教師達は公教育促進のための直接の担当者としての自己の教職的自覚を高める一方、従前のように単なる「教育使用人」Schuldienertarに留まらないで直接その意見を教育政策決定、教育行政運営に反映しようとした。

「ドイツ国民学校教師会議」“Kongreß der deutschen Volksschullehrer”は1848年フランクフルトにおいて「全ドイツ教員団体」Allgemeine Deutsche Lehrervereinを結成しているが、同団体はその年いわゆるテイヴォリ綱領を決定、無宗派国民学校の実現、ペスタロッチ主義による自発性原理の採用、保育所幼稚園の設置、補習学校の拡充、国民学校教師の大学における養成、国文部省の設置と専門家による視学制度、中方地方に教育関係者および市民の代表によって構成される教育委員会を設置するなどの諸点を実現することを明かにしている。(註5)

このような状況下において、近代教育——近代国家の掌握者市民階級は、元来「自分をたえず運動する一機関」として提案し、全社会を吸収し、それを自分の文化経済

水準で同化できる」⁹⁴（グラムシ）という習癖をもっているから、現実の推進にフレキシブルに対応し、すでに政治機能を自主的に果すようになっている市民社会内部における上記のような教育組織——端的には全国的教育職能団体を掌握し、これに対する「ヘゲモニー」を確立することによって体制の安定化をはかった。ここにおいて「国家」は強制装置としての基本的性格を堅持しながらも、従来市民社会内部においてすすめられて来た教育の組織化機能を果たすこととなった。すなわち教育事業の「経営」者として登場することになった。

近代公教育は以上二つの動向、教育における社会権力の国家権力化と国家権力の社会権力化を要因として成立した。したがって、そこには絶対主義公教育においてはみられないいくつかの特徴がみられる。

第一に、近代公教育は教育に対し国家がつよい関心をもち、これに介入し、自らが主体となって教育事業を運営するという意味において絶対主義公教育と似通った一面をもっている。しかし、そこにおける教育への国家の介入は、国民の教育権保障という課題意識を前提としている点で明かに絶対主義公教育とは異った一面をもっている。前記フランクフルト憲法における「教育制度は国家の管理下におく」という規定はたしかに明文上は絶対主義公教育体制から継承したものである。しかし、フランクフルト憲法におけるそれは、それが家庭教育・私学設置・学問の自由を保障し、また教育の機会均等を確保する課題と関連して提起されているという点で、絶対主義教育体制における教育の国家統轄の体制とは明かに異質のものである。

このフランクフルト憲法その他のドイツ憲法では明文上明かでないが、近代公教育における教育に対する国家統轄の体制が青少年の教育をうける権利を保障することを課題とするものであることについては、フランクフルト憲法制定議会における自由民主主義の教育綱領や当時におけるアンハルト・デッサウ侯国憲法（1848年10月29日）においては具体的に明記されている。

「学校は国家の施設である。それは教会に従属するものではない」（自由民主主義教育綱領第1条）「国家はプロイセンのすべての子どもたちに一般的な人間的——市民的——国民的陶冶に必要な教育を保障する」⁹⁵（同前第2条）

「学校は国家の施設である」「すべての学校教育施設は国の管理におかれ、したがって教会の支配は廃棄される」青少年は公立学校において、一般の人間的公民的教

育をうける権利Das Recht auf allgemeine menschliche und staatsbürgerliche Bildung を保障される国家はそのために学校を設置し維持する課題を負う」⁹⁶（アンハルトデッサウ憲法）

第二に、以上のようなわけで国民の教育権保障を課題としてさまざまな形ですすめられて来た市民社会内部における教育の組織化機能は、近代公教育の体制内に包摂され、より組織的な形で助長されているのであるが、このようなところから市民社会内部の教育の組織化においてみられた階級の対立と闘争は近代公教育そのものの矛盾としてその胎内にみられる。だから近代公教育は巨大化した市民階級——独占資本家の教育についての私的利益を組織的に具体化するための機構であるとともに、他方それが国家法制によって実現されるという形をとるという意味において私教育体制を制限し国民の教育についての共同利益を組織する可能性を内包している。

われわれは近代公教育がけっして一枚岩のものではなく、以上のべたような意味において、相対立する二つの側面によって構成された矛盾的構造をもっていることに注意しなければならない。

もともと、近代法はそのような二面性をもったものであり、したがって、それをミッテルとしてすすめられる教育経営の国家的管理に二つの可能性がみられるのは当然のことである。タンブルラーノは「国家が市民社会に滲透し、すぐれて私的操作と選択を行う」点に現代国家の特徴をもとめながら、つぎのようにのべている。そこにおいては「国家はその本質的な目的に合致して公的利益を追求し、したがって資本主義社会の根本法すなわち最大の私的利潤の追求と対立する力、はたまた私的グループの利益に味方し、したがってその使命を裏切り一連の重大な矛盾をつくり出し発展させるか」⁹⁷二つの可能性がみられる。近代公教育が二つの可能性をもっているのは、基本的にはタンブルラーノのいう国家の二面性そのものと関連している。そしてこの二つの側面のうち、そのどちらが主要な側面として顕在化するかは以上のべたことからすでに理解されるように、市民社会内部において教育をめぐるみられる独占資本家と国民大衆の力の関係によって規定されるというべきであろう。

近代公教育成立後においては、国家と市民社会の対立は国民ないし市民社会内部において教育の組織化をめぐるヘゲモニーをめぐる争論として提起されているのである。

(三) 現実形態——そこにおけるいくつかの立場

以上わたしは近代公教育の本質をめぐって二、三のことを指摘して来た。

しかし、以上のべたことは近代公教育の本質をめぐってのことであって、その現実形態は各国各時代の特殊な条件を反映して多様である。ここに近代公教育の本質観が複雑な文脈のもとに提起される所以がある。

以下、この間の事情についてのべていくこととするが、以下の行論からもうかがわれるように、近代公教育の本質が、さきにもべたような形で正しく把握されるのは社会主義の前進と併行し、とくに第一次世界戦争後において「現代」的問題情況が進行するそのなかにおいてのことである。

(1)

たとえばプロイセン＝ドイツ帝国や日本のように、市民社会＝近代私教育の発達が未成熟のままに、近代公教育が成立した場合においては近代公教育体制が確立されたその後においても、絶対主義公教育体制の遺制が根づよくとりのこされ、それが近代公教育を支える支柱として活用されるという現実がみられるのである。

プロイセン＝ドイツ帝国における教育体制はさきにものべたように、1848年のフランクフルト憲法によってその体制を整えた。しかし、この国においてはその後においても身分制の秩序を多分に反映した階層型の学制、宗教教育に重点をおいた教育課程構成、教育に対する教育行政から包括的集権的支配と地方教育行政への教会の干渉といった絶対主義教育体制の遺制はとりのこされ、その「近代化」がつねに課題として提起されている(註6)。

ローレンツ・フォン・シュタインLorenz von Steinに代表されるいわゆる国権主義の公教育観は、近代公教育のこのような現実を前提にし、それを肯定する立場に立っているといえる。したがって、そこにおいては、理念としての国家を人間存在の基礎におくことから、絶対主義公教育と近代公教育のちがいは捨象され、市民社会における教育のさまざまな矛盾はそのような国家が教育に介入することによって解決されると考えられた。とくに彼の場合そこである国家機能は「行政」を主として考えられるから、結局すべての解決は「官僚」による「上から」の改革に帰属することとなったのである。⁹⁰⁾

ローレンツ・フォン・シュタインは人間が外面の世界

を内面の精神のうちにとり入れ、それによって現実の世界を理解し、これを目的に服させる過程を陶冶 Bildung と呼び、それを社会の機能としてとらえる。そして、この社会的機能としての陶冶を個人に即してとらえた場合、これを教授 Pädagogik と呼び、社会的規模においてすすめられる陶冶として行政をとらえ、この二つの陶冶過程の交錯するところに内務行政とくにその一環である教育行政を位置づけその課題をつぎのように説明する。いわゆる、教育制度 Bildungswesen は、社会の機能としてすすめられる。陶冶の形態であるが、そこにはつぎの三つの段階がみられる。第一は家庭から教育制度ないし施設 Bildungswesen が独立する段階、第二は教育施設内部が分化される段階 die Abteilung in diesen Bildungsanstalten、そして第三は、それらが国民全体の意志である教育法 Bildungsrecht によって規定され有機的に統一された段階で、これを称して彼は公教育制度 Öffentliches Bildungswesen と呼び、ここに教育行政の対象をもとめる。そして、このように教育制度 Bildungswesen を教育法制 Bildungsrecht が規定し公教育化するプログラムを陶冶の三つの契機に即してつぎのように説明する。基礎陶冶 Elementarbildung は一切の陶冶の基本であり、全体の精神的交通の絶対条件であるから、一切の自由を喪い、就学義務 Schulpflicht とする。職業陶冶 Berufsbildung は基礎陶冶よりは自由であるが、国家生活にとって重要であるから国家はそのための充分の施設を提供しなければならない。とくに専門的職業人一般医師教師には職業陶冶の最少限が保障されなければならない。一般陶冶 Allgemeine Bildung は自由であるべきであり、国家はこれに対しては文化警察によってその危機を防ぐとともに、公立の陶冶施設を設けるなどという形で参与する。とくに新聞その他の出版物に対しては公法によって監督する。

ローレンツ・フォン・シュタインの教育行政論においては、以上みて来たことから明かなように、教育制度と教育法制を区別しながらも両者の関連が問題となっているところに特徴があるのである。彼は両者は社会と国家の原理に対応するものとしてとらえ、その関係をつぎのように説明する。

市民社会はいわゆる「欲望の体系」としてそこにおいて人間は不自由であるが、人格にまでたかめられた共同体としての国家と媒介することによって、その不自由は克服される。社会における陶冶形態である教育制度 Bildungswesen は一般利益というより特殊利益に立っ

るから、そこには、階級の分化がみられ、大衆の教育機会是有産者に対し不均等である。これに対し、国家は一般利益を代弁するものであるから、教育制度に対し国家が介入することによって消極的には教育制度における階級的差別を防止し積極的には社会のあらゆる階級に解放することが出来る。彼はこのように考える。

ここで国家という場合、立法と行政の関係をどのように理解するかが問題となるが、いふなれば国家の意志 Wille ともいえる前者が市民社会が国家に反映されたものであるのに対し、その行為 Tatともいえる後者は国家が市民社会に滲透する過程であり、教育に対する国家の参与は結局後者を基本とするというのである⁶⁴⁾。

ここに一応三権分立と法治主義教育行政論を前提としながらも、教育の行政統制に重点をおく、彼の教育行政論の特色がみられる。そして、それがプロイセン＝ドイツ帝国における外見的立憲制下の教育行政現実を反映したものであることはすでに多くの論者が指摘しているところである。⁶⁵⁾ 教育行政論におけるこのような立場を称して、わたしは一応「国権主義」の立場と呼んでおくこととしよう。

以上、ローレンツ・フォン・シュタインの教育行政理論の大様である。以上のべたことから理解されるように、そこにおいては現代なお争論的なくつかの問題が体系化された形で解明されている。彼の所論が現在教育行政理論の端初といわれる所以であろう。もちろん当時は国家論がグナイスト Gneist ニイチ Nitsch シュモラー Schmöller などによって体系化されはじめたその時期であり、彼の理論にはシュプランガーもいっているように概念構成分析方法において粗雑なものがあることは否定出来ない⁶⁶⁾。しかし、近代公教育が当面している諸問題を総合的に解明し、それを中心に国家論の体系化をはかった彼の業績は教育行政理解の歴史においては一期を画するものといつてよい。

(2)

近代公教育——教育行政における国権主義批判と公教育の「近代化」を語る場合、われわれはカトリック自然法の立場に立つ公教育論とその後の問題についてふれておかなければならない。

カトリック自然法の立場はさきにもべたように、もともと「中世」的なものであり、そこにおける「自由」の概念は外界の不自由から断ち切られた内面の世界のみを問題とするから、つねに現実追認的でさえある。しかしカトリック教会は完全に自分の利益をはかってくれる

国家の存在がのぞみ得ない場合、また、そういう意見が少ないときは敵をたすけないために無干渉の国家を要求する⁶⁷⁾。したがってカトリック教育学は近代公教育が成立したその後においては場合によっては近代公教育をできるかぎり制限しようとする立場に立っている。

オットー・ウィルマン Otto Willmann は近代教育が成立した19世紀後半以後におけるカトリック教育学の巨匠の一人に数えられているが、彼は教育を国家が独占することを批判し、教育の主体として社会団体とくに家庭と教育が果たす役割を強調している⁶⁸⁾。そして、このような特色は現代西ドイツのカトリック教育学者エルリンゲンハーゲン K. Erlingenhagen やペーゲラーの所説においてもみられる。前者はドイツ公教育に伝来の「国権主義」的公教育観をつよく批判し、それが現代民主主義が基調としている「複数民主主義」 pluralistische Demokratie の原則によって構成されるべきことを指摘し⁶⁹⁾、後者は精神・信仰・良心の自由を基礎にいわゆる「教育の自由」 pädagogische Freiheit を徹底した形で保障すべきことを訴えている。⁷⁰⁾

かれらの国権主義批判は所詮カトリック教会の教育への支配と影響力を温存し拡大しようとするものである。だから、かれらの所論は一面において公立宗派学校と公教育運営への教会の介入を容認しようとする保守的傾向をもっている。が、しかし、それが他面人材開発論、福祉国家論、そしてそれらを基調とした現代の教育行政、とくにそこにおいてみられる官僚主義への抵抗の姿勢を伴っていることにわれわれは注意すべきである。⁷¹⁾ とくにファシズム下、以上のような性格の自由ではあってもそれをさえおかさず者に対しては、カトリック自然法は国法に対して血をもって敵対する教会法として作用する一面をもっていたことをわれわれは忘れてはならない⁷²⁾。

カトリック教育学の気鋭の理論家エルリンゲンハーゲン K. Erlingenhagen はフリードリッヒ王朝期に教育統轄下におかれたことを「その時代においては意味があった」としてみとめながらも、その後の民主主義的發展からすると時代遅れのものとなっていると批判し、ドイツ公教育における国家的教育管理機構は現代民主主義の基調となっている複数主義の Pluralismus、原則にしたがって再構成されなければならないことを指摘している。

かくて、彼は「学校複数主義」 Schulpluralismus と「学校における複数主義」 Pluralismus in der Schule が必要だと説く。前者は多様な国民の要求に即して学校の種別、学制を多様化することを重視し、後者は学校が国家教師

父母教会などの多様な社会集団の協力によって運営されるべきことをいうものである。前者のコロラリーとして公立宗派学校の正統性が強調され、また、後者とかかわって公教育の運営に教会が参与すべきことが主張されている。この二つの点にカトリック自由主義の立場からする近代公教育への批判が要約されている。

エハリンゲンハーゲンの僚友ペエゲラーF. Pöggelerはいつている。「学校は教育外的な刺激や強制によってではなく、教育内的な専門法則にもとづいて教育的に自律すべきである。学校運営において国家が唯一のものでないことを自覚し、設置者の立ち入り限界を明確にすべきである教育は教育の自由 pädagogische Freiheit といった曖昧なことではなく、精神 Geist 信仰 Glauben 良心 Gewissen の自由と解放の営みとして意味をもっている」というのである。⁽⁴⁾

かくて、かれ等は一方において公立宗派学校の存立の必要を説くとともに、他面指導学年（観察学年）制、学制の単一化などの措置を親の教育権を侵害する官僚主義だといって批判する。同様の論拠で人材開発の教育計画にもきめて批判的である。これらの点については第Ⅶ条の考察において具体的に明かにすることを予定している。

(3)

カトリック関係者の以上のような所論に対し、キリスト教民主同盟 (Christliche Demokratische Union カトリック関係者の多くが支持している。現代西ドイツの保守党、以下、C. D. U と略称) に所属しながらも、プロテスタント系の理論家は異った公教育構想をもっている。

その一人、ハナヴァルツHanna Walz はつぎのように述べている。「プロテスタンティズムでも自然権の考え方はあるが、超人間的な介在としての自然はみとめない。プロテスタンティズムでは人間の世界は歴史的に発展するものとしてとらえている。カトリシズムでは当為Sollenと存在Seinが混同されている。そこでは自然法自体が自己完結性を持ち、善悪の判断はその応用にすぎないが、プロテスタンティズムでは個々の場合が自己完結性をもっている。しかし、プロテスタンティズムの教義では人間の個々の行動自体に聖なる価値があり神は個々人の現実生活の中に生きている。人類の文化はカトリシズムのいうように、神と教会がつくり出したものでなく、人間が現実の生活の必要から創造したものである。一方、教会はさきにもべたような信仰を中心に個々の人間が集まる場所であるから国家とは区別されるのが当然であ

る。前者は神の世界で後者は現実の世界である。だから、信仰は個人の責任と寛容の原則を建前とし、国家は「宗派的中立」と「複数主義」を基調とするべきである。公教育は国家とかかわりもともと世俗世界のものだから、教会が介入すべきではないのではないか⁽⁵⁾というのである。

だから、かれ等はカトリック教育学が教育と教職を支えるものを道徳と宗教にもとめるのに対し、かれ等にはこれに加えて科学と技術への関心がみられる。⁽⁶⁾そして、後者とかかわって世俗国家による教育統轄の必要性を強調している。

カトリック教育学がその自然権として理解するのに対し、実定法主義の立場に立つ。

カトリック教育学がその自然権論の立場から教育への教育行政からの介入を排し、教育の私教育化Privatesierung der Schule をつよく主張するのに対し、かれ等は国民の教育権は法治主義行政論を前提にした正しい教育行政によって保障されるという立場をとる⁽⁷⁾。かくて、非カトリック自由主義の立場に立つ論者は、シュタイン同様近代公教育の成立、教育に対し国家が介入することの必然性を前提としてみとめながらも、シュタインとは異った立場からこれを説明した。すなわち、シュタインが個人と社会国家、教育と教育制度と教育行政の関係を理性としての国家から一元的に説明しようとした国権主義的な方向を辿ったのに対し、かれ等はそれらのそれぞれの自律性をみとめながらも、それらを支える精神的文化的基礎とかかわってその関連構造を内部的に解明するという相対主義の立場をとっているのが特徴的である。

「フランクフルト憲法が成立する時期においてデュルプフェルトF. W. Dörfeldは教育への国家介入を立法支配に教育管理の大半を制限し、教師・僧侶・住民代表各一名と父母代表二名で構成される教育委員会で行なうべきことを構想している。同じ時代のもう一人の教育指導者ディースターヴェックF. A. Diesterwegは、デュルプフェルトとはほぼ同じような公教育構想を呈示しながらも、教育の内的事項の管理についてはその権限が教師団体に委任されるべきだとつよく主張している⁽⁸⁾そして、このような教育構想として、われわれはさらにボルトの国家作用限界説^(註7)をあげることが出来る。

このような公教育観を称して自由主義のそれと名づけることとする。ここにおいては近代公教育の成立、教育に対し国家が助長作用を行なうことの必要性と必然性が前提とされながらも、シュタインとは異った立場から説

明されている。すなわち、そこにおいてはシュタインが市民社会の教育と国家によって組織された教育の関係を絶対者としての国家によって一元的に説明しようとして「国権主義」の方向を辿ったのに対し、両者の自主性と独自性をみとめながらも、それを支える精神文化的基礎とかかわって、その関連構造と内部的関連を解明しようとする相対主義の立場がみられる。前記ディステルウエッグによると「国家はすべての個人がそれぞれ目的を達成するための結合体」である。公教育においては統一性とともにも多様性が適法とともに自由が保障されるべきだと述べている。⁴⁴⁾

上記ディステルウエッグなどにみられる自由主義公教育観——教育行政の制限論と公教育を父母教師子どもの生活共同体 *Lebensgemeinschaft* として構成しようとする考え方はこの世紀を迎え「児童から」『*Vom Kinde aus*』の運動に継承され「生活共同社会学校」*Lebensgemeinschaftschule* の教育実験として具体化された。シュプランガーはこの運動をたかく評価しながらつぎのように述べている。「教育は社会経済法律技術科学など他の文化をその内容としながらも、独自の役割を果たすところにある」「教育政策の目的ないし役割は人格的な人間の本質形成 *persönliche Wesensformung der Menschen* にある。だから、上記「児童から」の運動や「生活共同社会学校」の実践のなかに教育の本質的規範を見出さなければならぬ」

彼、シュプランガーはこのようにのべながら「国家やその官吏としての教師には、つねに権力的要素がふくまれているから、国家的教育 *staatliche Erziehung* は絶えず矛盾に当面し教育政策はつねに危機をふくんでいる」（第5章）ことを指摘し、教育の法治主義——議会制民主主義、教育の地方自治、学校自治の確立に十分の注意を払わなければならないことを指摘している。

ここにフンボルト的自由主義者としての彼の面目がある。しかし、かれは自然法思想にはきわめて批判的であり、上記諸点が国民文化全体との関連においてとらえられなければならないことを指摘し、教育政策がこのようにとらえられないところにワイマール教育体制——議会制民主主義における教育の危機をもとめている。「一定時代の文化は一つの精神的全体であって、人はこれを抽象的要素に区別することは出来ても各要素の意味と活動機能は他の諸要素との関連においてのみ理解されるべきものであり、教育の現実構造は他の文化領域との関連においてのみ存在し歴史的国家的規定をうけている」「所与

は全体に対してのみ意味を有する」というのである。

彼はこのような視角からヘーゲルの哲学を評価し、シュタインの業績に敬意を表し「精神生活における各文化要素が相互に関連し現実の構造には歴史的にのみとらえられ、しかもその具体的個別者は普遍的一般者との関連においてのみ意味づけられることを明かにした。つまり歴史的なものと合理的なものとの内的結合を考えたことはヘーゲル学派の教育政策理論構成に果たした役割であった」。(第3章自然法的思惟の批判)「シュタインが社会を社会生活精神生活を形成する理論、この二つの理論を分離して考えなかったことは彼の卓見であった」(同前)、このように述べている。

かくて、かれは教育政策分析のモーメントとして第一には、その時代の文化的精神的基礎、第二には法制によって規定されない教育制度（——社会的制度としての教育制度）、第三には教育の実定法制、第四には以上三者を相互に関連し行なわれる教育政策的価値判の四つの契機をあげ、それらを検討することに教育政策理論科学的基礎をもとめている⁴⁵⁾。

ところでマルクスは「ゴータ綱領批判」において、国家が国民の教育者として立ち現われると述べている。プロイセン＝ドイツ帝国の公教育体制とは別箇のものとして、アメリカにおける公教育とその管理機構である教育委員会制度の現実を眺めている。絶対主義教育体制の遺制の弱い新天地アメリカにおいては、近代公教育はさきにも述べたその構図にはほぼ近いものとして確立され、そこにおける自由主義の立場はよりリアルなものとして具体化された。

このようなところから、ドイツにおいては文化ないし価値の問題として理解されていた近代公教育の基礎がアメリカにおいては地域社会における国民の生活の問題としてとらえられた。ドイツにおいて教育権をめぐる法制理論を主体として展開されていた教育行政をめぐる論議はアメリカにおいては能率論を中心とした私企業における経営論のアナロジーを基礎として構成された。

近代公教育における自由主義的立場といっても、このようにそこには上記二つの系列の所論がみられるのであるが、ドイツにおいても日本においても、アメリカ教育科学からの影響がたつよまるところに両国における戦後教育の特徴がある。ワイマール期シュプランガーによって占められていたこの立場の理論的指導権が現在の西ドイツにおいては社会学者であるダーレンドルフ R. Dahrendorf に移っていることは示唆深い⁴⁶⁾。

このような現実を分析して東ドイツのハンス・ゲオルグ・ホフマンHans Georg Hofmannはそれが国家独占資本主義の教育要求を表現したものだとして指摘している⁶⁴⁾。ここでこの点にこれ以上立ち入ることは省略するが、この問題は小論の主題と関連して、きわめて重要な意味をもっていることだけを附記しておこう。

以上のような近代公教育における自由主義の立場をどのように評価するか。そこには私教育と公教育・市民社会の教育と国家による教育を区別する近代教育論の基本原則が直接的間接的に前提されている。しかし「(この区別は)方法論的なものであって、有機的区別として主張されてはならない」(グラムシ)のではないか。いいかえれば「市民社会と国家とは一致するものだから自由主義といえども一つの国家的性格の規制であり、法と強制力をもって保持されるものだ」(同前)⁶⁵⁾ということを上記所説がどのように理解しているかという問題がある。

自由主義公教育観においては、個人的生活と類的生活、市民社会と国家生活、そして私教育と公教育の二元論を統一するものとして何らかの形での「宗教」ないし「理念」が想定されている。したがって、そこにおいては近代公教育をさきにものべたような形で二つの側面をもった矛盾的なものとして理解しようとする観点は用意されていないゆえに国権主義との区別は現実的でなく観念的である。

このゆえに前記シュブランガーは自らをフンボルト的新人主義の継承者として位置づけ、国権主義者とは区別しながらも、シュタインを評価し、近代公教育を絶対主義教育体制そして第三帝国の教育と同一線上に描き出すという誤りをおかしているのである(註8)。そして、このような傾向は現在われわれの周囲における自由主義公教育観の一部にもみられる。近代公教育における自由主義の立場は現代社会においてはそれ自体としては、国権主義公教育観批判の役割を果たし得なくなっているのではなかろうか。

現代西ドイツの教育関係者につよい影響力をもっているフリットナーW. FlitnerやウイルヘルムTheodor Wilhelmの公教育観も以上のようなシュブランガーのそれと同じ立場に立つものといつてよい。

上記自由主義の立場と同様、近代教育体制を継承し、これを前提としながらも、それを人倫共同体によって基礎づけることによって、現代の教育課題を解決しようとするもう一つの立場として、われわれは社会民主主義公教育観の立場をあげることが出来る。

ラードブルフG. Radbruchや社会民主主義の教育政策理論家たち、例えばローマンLohmannやシュルツHeinrich Schulzなども国家権力の桎梏から解放された人間自由の教育に教育の真実をもとめ、このゆえに「児童から」“Vom Kinde aus”の運動や青年運動を評価し、そこに人間の自由と共同社会の倫理を発見している。⁶⁶⁾このゆえにかれ等も以上のべたシュブランガーE. Sprangerなどの自由主義公教育論と同じ立場に立っているのであるが、しかし、そこには当然異った文脈もみられる。すなわちシュブランガーなどが個人の人格の基礎にある共同体的なものを精神的文化的なものとしてとらえ、教育制度、政策、行政の問題をその時代の精神的全体とかかわって理解しようとするのに対し、かれ等社会民主主義の所論においては、それをより社会学的にリアルにとらえ、いわゆる共同体的なものGemeinschaft友情Kamerdschaft共同体的心情連帯精神Solidarität資本主義の現実のなかで勤労者階級の運動としてつくり出されて来たものであることを説く。かくて、かれ等は資本主義公教育が階級教育として現実化し、国民を分裂と対立に追いこんでいることを批判し、統一、労働、共同社会学校Einheit-, Arbeit-, Gemeinschaft Schuleを実現することを教育計画の基本課題として提起している。この意味で社会民主主義公教育観はマルクス主義のそれを継承し、それと共通した一面をもっている。しかし、そのような教育計画を具体化していくのに後者が近代公教育——近代国家体制そのものの変革を予想するのに対し、それを前提としながらもそれを再構成することによって具体化しようとする発想に立っている。

ラードブルフがいつているように、そこにおいては、法は私所有権と契約の自由を保障するばかりでなく、社会公共の立場からこれを制限する、親の教育権は自由主義者がいかに親個人の内面にかかわる絶対的なものでなく、社会から委任されたものであり、したがって社会公共の立場から制限さるべきだという。(註9)そして、このような社会公共の見地から個人の自由を制限し、国民全体の福祉を保障する機能は国家によって果される。だから、そこにおける国家はアトムの個人を基礎とした法律国家でなく、資本主義社会の現実においてみられる個人間の不平等をみとめた上でこれを是正することを課題として社会的団体、職能的団体を基礎としたものである。したがって、それは絶対主義国家とは異り権力的なものでなく、国民の生活共同体を基礎にし、国民大衆の参与を基礎とした社会国家であり福祉国家であると説く⁶⁷⁾。

このような社会民主主義公教育観は、近代公教育を二つの側面をもった矛盾的なものとして理解している点で、さきにもってきた国権主義の公教育観や自由主義のそれとは基本的に異っている。しかし、そこにおいては近代公教育が国民大衆の教育権保障の制度としてもっているプラスの側面が過大に評価され、また国家法制としての近代教育制度においてみられる二つの側面が市民社会内部において教育の組織化をめぐるみられる階級の対立と闘争を土台としこれを反映したものであることが見落されている。いわゆる「改良」主義といわれる所以であらう。

(註1) 例えば、公教育についてのカトリック自然法の立場においては、教育は国家以前の自然の人の秩序——具体的にいえば親の教育権とその基礎にあるカトリックの信仰、具体的にはカトリック教会およびカトリック教会の意を体してそれを具体化する国家の教育支配に従うべきものとされる。

カトリック教育学においても、教育 *Erziehung* と教授 *Bildung* は区別される。しかし、両者ともカトリックの信仰を基礎として人が人に対して愛情をもって人格的に接することだ、とされる。カトリック的信仰においては人間は、その本質において神の意志がうつし出されたもの *Spielbild des göttlichen Seins*、あらゆる文化はイエスキリストが自己顕現したもの *Selbstverwirklichung des Christes* と考えられるから、教育は所詮人々を人倫と社会共同生活の基礎にある神の秩序 *Gottesordnung* に導くものと考えられる。だから、それはエスターフェス *Esterhues* もいつているように、その本質において道徳的宗教的な基本原則とかかわるもので、けっして中立なものではないのである⁵³。

カトリック教育学においては、親こそがそのような教育をすすめていくための最上の教育者だ、という。親こそが子どもを身体的・道徳的・精神的に結びつけることが出来、かれ等のすべての可能性をあらゆる場所で発展させることが出来る、というのである⁵⁴。

しかし、このような親子の教育関係は当然神が創造した秩序にしたがってすすめられるべきで、親は神がかれ等に与えた力と課題によって子どもを教育することが出来る。だから、教育は現実世界において神の秩序を代表するカトリック教会の意志にしたがってすすめられるべきだ、と考えられる。カトリック的信仰においては教会は神が用意した救済の手段であり道具であるから、教育をふくめておおよそ人倫的なもの社会的なものは人間が自主的に達成するのでなく、教会の先動にしたがって達成される⁵⁵。そして、国家はこのような親の教育権や教会の教育支配の手段である。だから、

公教育は中立ではあり得ない。だから、カトリック的信仰においては、親の教育権は権利であるとともに創造主に対する無条件の義務 *unabhängbare Pflicht* と考えられる⁵⁶。親は所有権法的意味で子どもの教育に対して権利をもっているのではなく子どものうちに眠っている可能性を育てあげるための後見者 *Sachwalter* として、神教会に対し義務を負っている⁵⁷。だから、エスターフェスはいつている。カトリック自然法においては、親の教育権 *Elternrecht* が強調されるものの、それは教会に従属するものであり、したがって、本質的には、教会が教育権をもつものである⁵⁸。プロテスタント系の法哲学者エルヴィン・シュタイン *Erwin Stein* は上記カトリック自然法における親・教会・国家・公教育の関係をつぎのように特徴づけている。親の教育権は教会の教育支配を基礎としており、自然権として国家に優先する。国家は親の名において親の代理人としてのみ機能する。教会の教育権と親の自然権としての教育権が国家に優先する⁵⁹。

(註2) ドイツでは教育制度・政策・行政の理論の成立と展開を「国家と教育」という観点から整理した二三の論著がみられる。アルバート・マンの国家と学校制度1901年 *Albert Maan* “*Staat und Bildungswesen 1901*”,そして、シュプランガーの「教育政策・教育制度理論の科学的基礎1928年」*E. Spranger* “*Wissenschaftliche Grundlage der Schulpolitik-und Schulverfassungsrecht 1928*” などその一例である。ギーゼの「国家と教育」*G. Giese* “*Staat und Erziehung 1933*” においては、「第5部政治教育学の現代的課題」*Gegenwartsfragen einer politischen Pädagogik*の「第11章ドイツ国家教育の歴史」“*Gesichte der deutschen Staaterziehung*”でこの問題をとり扱っている。戦後ではアンドリュウ・フリットナーの「ドイツにおける政治的教育」*Andrew Flitner* “*Politische Erziehung im Deutschland 1961*”により詳細な分析がみられる。

(註3) ドイツにおける教育の国家統轄の歴史は、宗教改革とともに始まる。ここに、教育の近代化と近代教育の歴史が展開する。この宗教改革期の公教育は聖書を国民大衆のものにすることを課題とした。宗教改革は国民の教育を必要としたのである。しかし、そこにおいては教育を国民の権利としてとらえる理解はみられず、ルッターの構想は領郡君主の庇護のもとに具体化された。したがって、そこにおいては義務教育制度という形で国民大衆の教育が組織されたとはいってもそれは聖書の知識と必要なかぎりの読書の教授を主とするもので、大学を主体とするエリート教育とは全く別系統のものであった。また、つよい宗派的性格を担うものであった。プロテスタンティズムの教義

からいって、公教育が宗派的性格をもつことは、一つの矛盾であるが、資本主義的生産が未成熟であり、市民社会が現存しなかった当時のドイツではそれはやむを得ない過渡期の現象であった。

このような状態であったから、公教育の管理は、宗教行政から独立せず邦宗務局が行なう教会行政の一環としてすすめられた。

宗教改革期の領邦国家において局地的に実施された国民教育はフリードリッヒ王朝の啓蒙専制君主たちによって、プロイセン全土に拡大され、ドイツの公教育は黎明を迎えた。

この時期の教育政策は絶対君主の富国強兵政策にもとづくもので、教育の世俗化と国家統轄の体制はよりたしかなものとなったが、しかし当時においてはそれを国民の権利として構成するまでには到らなかった。それは、信仰国家の公教育を絶対君主の権力で統合再編成したものであり、この意味において、その基本的性格は、従前のそれと異なるものではなかった。

第一に、その後ワイマール革命を迎えるまでつづくプロイセン＝ドイツ帝国の学制はこの時期のそれを原型とするのであるが、それは、絶対主義国家における身分階層制に照応して複線型に構成された。そこには、大学進学的基础教育とともにエリート教育を行なうための中世のラテン文法学校から発展したギムナジウム、当時の重商主義的殖産興業政策の社会要請にこたえて、都市市民のために実業的教育を授けるために成立した各種の実業専門学校、例えば、ゼムラー Semler の数学機械実科学学校 Mathematisch-mechanische Realschule (1708年ハン) やヘッカー Hecker の経済数学実科学学校 Ökonomisch-mathematische Realschule (1747年ベルリン) など、および、国民大衆の教育機関としての国民学校 Volksschule の三種類の学校がみられ、それらは相互に連絡しない別系統のものと考えられた。だから、プロイセン＝ドイツにおいては、フリードリッヒ絶対王朝下、世界にさきがけて、義務教育制度が確立し、国民皆学の制度が設けられた、とはいっても、それは、国民自体の教育をうける権利を保障するものというより、富国強兵政策に必要なかぎり、国民大衆に最少限必要な教育を与えようとするものであり、国民大衆の子弟がそれ以上の教育をうけることは制限され、あるいは禁止された(1764年、1765年のプレスラウの御料局に対する指令)。「農民を家畜のように育つのにまかせることが正しくないと同様、将来仕立屋とか指物師または小売商人になるようなものを宗教裁判所委員や学校長になるものと同じようなふうに教育するのも馬鹿げたことである」(フリードリッヒ大王が宰相ツェードリッツにあてた書簡)と考えられたのである。したがって、その教育内容は宗教教育を主体とした道徳教育による国民教化におかれ、そ

してそれ以上のことは簡単な読書算以外は不要のものと考えられた。「もし彼らがあまりに多くのことを知りすぎると、彼らは都市へ出かけて書記とかまたそういった類のものになりたがる。だから、農村での大衆教育は彼らがどうしても知っておく必要がある不可欠のことを、しかも人々が村落から逃げ出さないでおとなしくそこにとどまっているような種類のものを学ぶように工夫しなければならない」(同前)とされたのである。

だから、当時の大衆学校の現実「富国強兵」政策における国民教育の右のような位置を反映し、人的物的条件においてきわめて劣悪なものであり、おおよそ教職の専門性を保障するにはほど遠いものであった。

「それは農民と職人の若い子どもたちにかれ等の生活の使命、社会と国家の目の上の者に対するかれ等の義務と態度について訓練を与えると同時に自分たちの土地の分け前——黒パンとジャガイモ、賦役低賃銀、父親の鞭およびそれに似たようななぐさみを有難って満足するようにかれ等にふきこむことを目的としていた⁶⁰⁾。

第二に、公教育の宗派的性格についてみてても、従前のそれとは全く異なるものでなかった。

「国民が王が信仰するプロテスタントの信仰を固く信じて、カトリックに移らないため、教師は宗教と道徳の教育をおろそかにすべきではない」。フリードリッヒ大王は宰相ツェードリッツにあてた手紙でこのようにのべている。

第三に、教育管理制度についてはどうか。

フリードリッヒ大王は教育行政は教会管理——宗教行政Kirchenverwaltungの一環と考え教育管理が疑いもなく教会の裁判権に属し、それが宗教裁判所とし担当されるべきことをはっきりと宣言しているのである。⁶¹⁾

しかし、その後のフリードリッヒ三世の時代において、宰相ツェードリッツは一つには漸く台頭した市民階級の教育要求——「地方学事通則」が規定している宗教教育中心の教育内容への批判に対応するために、また右の点とかかわってつくり出された身分制的教育秩序の危機を克服するためには、どうしても一元的な総合教育計画を君主権力の主導のもとに策定することが必要となったこと、さらにはシュレジェンその他の多くのカトリック地域がドイツ帝国の新領土として編入されるのにしたがって、大衆教育をプロテスタント教会を中心に管理することが出来なくなったなどの理由から、従前プロテスタント教会による一宗派の占有に委されていた教育を王権に集権化するため「高等学務委員会」Oberschulkollegiumの設置を構想し、1787年にこれを設置している。

この「高等学務委員会」は学校の教授活動や教育財政計画の策定、教員の任命についての推せん、教員の試験、師範学校の設置、ギムナジウム

の卒業試験、大学の入学資格の規定などの権限をもっており、君主の任命による二名の官僚と二名の大学教授、二名の古典学校長で構成されたものであったから、この委員会を設置することによって君主権力による教育の集権的支配の体制が確立されたといってもよい。⁶³⁾

そして、さらに「一般地方法」Allgemeine Landrecht においては、学校および大学が国家の施設であり、つねに国家によって管理されなければならないことが名文化されたのである（第1、第2、第3条）にもかかわらず、そこにおいては宗教教育一般は否定されたのでなく、さきにも述べたように「公教育」の教育内容の重要な位置を占めていたから、このこととかわかって「教会」（聖職）の学校に対する事実上の監督的地位は依然として強いものがあつた。事実、前記「一般地方法」では国民学校の管轄権が地方裁判所にあることを明言しながらも、裁判所はその権限の行使にあたってはその学校が所属する教管区教会にはかるべき旨のただし書きを附記しているのである（一般地方法第12条）。

マルクスは「ゴータ綱領批判」において、このようなプロイセン＝ドイツ帝国の「教育管理」体制を批判して、「国家による国民教育はまったく不適当である。一般的な法律によって国民学校の財源、教員の資格や教科目などを規制すること、またアメリカ合衆国で行なわれているように、州の監督官がこれらの法律的規定を実行することと国家を国民教育者に任命することは全く別のことである。逆に政府と教会のどちらもが学校に対していかなる影響をも及ぼしえないようにしなければならない。それどころかプロシア＝ドイツ帝国では反対に国家が国民からはなはだ手荒な教育を与えられる必要があつたのだ⁶⁴⁾」といっている。

（註4）現在われわれの周囲においては、教育を国民の権利としてとらえることと教育を国家統轄することを基本的に対立するものとしてとらえる所論がつよい。日本の現実においては近代教育成立後においても絶対主義的国家観が根づよくのこり、国民の教育権が自覚されるのに伴って国家体制の近代化がすすめられなかったためであろう。また両者の間に基本的矛盾関係があることを指摘する階級国家論がつよい影響をもっていることも否定出来ない。

しかし、近代教育はもともと教会の教育権が世俗国家の手に移される過程であり、したがって近代教育論においては教会の教育権が世俗国家の手にうつされ、法律統制、専門家による行政統制に移される過程であり、したがって国民の教育権保障と教育の国家統轄は表裏の関係にあるものである。この点エルヴインシュタイン Erwin Stein が論文「親の権利」“Elternrecht 1859”において

指摘しているごとくである。⁶⁵⁾

とくにドイツにおいては、その後進性のゆえに、教会の教育支配がとりのこされていたため教育の国家統轄——教育の法律支配と専門家による管理を確立することが社会民主主義者をふくめて教育を近代化し、国民教育の確立をねがうひとたちの運動の主題であつたことをわれわれは見逃してはならない。⁶⁶⁾

（註5）ドイツにおける教員運動の歴史はR・リスマン R. Rißmannが「ドイツ教員団体史1908年」“Geschichte der deutschen Lehrerverein 1908”において詳細にたどっているように、18世紀末から19世紀にかけて、ドイツ各地で結成された教員団体の活動にまでさかのぼることが出来る。これは主として教師相互の親睦と相互扶助を目的としたものであり、一方、教育行政当局によってつくられた現職研修のための組織であり、公的会議に教員層を代表する半官製団体であつた。このような組織は、その後、公立学校の発達と教師数の増加に伴って19世紀の前半期著しい発展をみせ、ハンブルグ、リュベック、ベルリンなどの都市では独自の教員団体が結成された（例えば、1805年Gesellschaft der Freunde der Vaterländische Schule und Erziehungswesen 1809年, Lübecker Lehrerverein 1813年, Berlinische Schullehrergesellschaft）。

19世紀の中半期を迎え、とくに1848年全ヨーロッパを襲った自由主義の嵐のなかで、国民学校教師たちは公教育の直接の担当者として自己の教職的教養をたかめるとともに、従前のように単なる「教育使用人」Schuldiener たるにとどまらないで、直接その意見を教育政策の決定や教育行政の運営に反映しようとした。このような動向のなかで、1848年フランクフルトで開かれた「ドイツ国民学校教師会議」Kongreß der deutschen Volksschullehrerにおいて「ドイツ教員団体」Allgemeine Deutsche Lehrerverein が結成された。

ところで、当時、ディステルウェックは、「時代は何を要請するか」“Was fördert die Zeit?”というライン新聞に寄せた論文において、上記「ドイツ教員団体」の活動をに助長することが現下の急務だ、としている。ドイツ近代公教育はすでにのべたように、その後の反動の時期において于余曲折を辿るのであるが、このような過程で、「ドイツ教員団体」は公教育の近代化の主体的勢力として運動をつづけた。そして、その活動の中心は、教職的専門教養をふかめることとともに教育政策決定や教育の管理や運営に教師の発言を反映し、かれ等の参与を保障することにあつた。そして、ドイツ教員団体のこのような性格は現在では、ドイツ教員組合によって継承されているのである。

(註6) 本論の行論中でものべたようにドイツの国民教育は19世紀前半期フランクフルト憲法の成立の時期漸く、近代公教育としての体裁をととのえるのであるが、以下のべることからもうかがわれるようにそれは、全く外見にとどまり、そこにおいてはフリードリッヒ絶対王制下の公教育体制は基本的に変革されることなくのこされているのである。

第一に、この時期現在までつづくドイツ学制の基本構造がつくられた。

ブレットナー-Blättnerの「ギムナジウム」Das Gymnasiumによるとギムナジウムは封建社会におけるラテン文法学校が再編されたものである。このような再編の動向はすでにフリードリッヒ王朝期からみられた(1812年にはギムナジウム卒業大学入学資格試験いわゆるAbiturprüfungの規定が設けられている)。しかし、このようなギムナジウムに基本的理念を与えたのはドイツ新人文主義の教育政策理想家であった。⁶⁷⁾ もちろん、一がい、新人文主義のギムナジウムの構想といっても、シュライエルマツヘルSchleiermacherフンボルトW. Humboldtでは、若干のニュアンスのちがいはあった。しかしかれ等はいずれもが、ギムナジウムを大学の予備教育と指導者養成の機関と考え、ギリシャ語教育による人間教育を強調した。ギリシャ語は古典文化を理解する鍵であり、古典文化を理解することこそが人間教育の基本だ、と考えた。ここに、新人文主義の教育伝統があり、それがドイツ、ギムナジウムの精神であった。その後新人文主義が後退し、代って教会の発言がつかまるのにしたがって、ギリシャ語と並んで、宗教・ラテン語が加えられたが、言語教育を中心に人間教育を考える形式陶冶論に変更はなかった⁶⁸⁾。

さらに、この時期、資本主義が高度化するのに対応して、フリードリッヒ王朝期以来都市学校・市民学校の創設という形でみられた市民の教育要求にこたえて新しい型のギムナジウム——自然科学と現代語の教授に重点をおいたリアル・ギムナジウムや都市中間層の学校としての中間学校Mittelschule(実科学校Realschule)さらには各種の専門学校Fachschuleの制度化をみた。一方において、資本主義が発達し伝統的徒弟制度が崩壊するようになるのにしたがって、これを「近代的」に再構成したものとして補習学校Fortbildungsschule、職業学校Berufsschuleの成立をみている。

リアルギムナジウムの名称は1869年ごろから使われており、1882年のギムナジウム教則規程で公定化された。⁶⁹⁾

フランクフルト市オストエンデの実科学校ハアウプトマン学校Gehardt Hauptmannschuleは、19

61年創立100年を迎え、小冊子「オストエンデの中間学校の100年」“100 Jahre Mittelschule in Ostend 1961”を公にしている。その冒頭には100年に亘るこの学校の歩みを迎っているが、それによると、この学校は当時ドイツ帝国内での自由都市であったフランクフルトの市民たちBürgertumのつよい要求によって創立され、その後においてもかれ等に支えられて発展して来たことがこと細かにのべられている。

このオストエンデの実科学校の歴史も物語っているように、中間学校(実科学校)は、ギムナジウムが旧地主や大企業家、高級官僚などのエリート教育の機関としての性格をもち、また国民学校高等科や職業学校が勤労大衆の教育施設として特徴をもっているのに対し、中堅市民の学校として発達し、現在にいたっている。ひとはこの中間学校の起源をフリードリッヒ王朝下のゼムラーやヘッカーのリアル・シュレーにもとめている⁷⁰⁾。しかし、これらの学校は、中間学校ばかりでなく、リアル・ギムナジウムや高等専門学校の前身でもある。

中間学校はその後市民学校・都市学校がさまざまな形で分化していく過程で、高等専門学校Höhere Fachschuleの基礎教育を担当する一般教育学校として前世紀末以来発達した。

一般教育学校Allgemeinebildende Schuleである。現代ドイツのさきにものべたが学制ではこの外職業教育学校Berufsbildende Schuleと呼ばれる一連の学校がある。絶対主義王政下の重商主義的殖産興業の要請によって成立し、その後19世紀における資本主義の発達とともに成長した各種のリアル・シュレーの基礎的一般教育の部分は実科ギムナジウム・中間学校という形で一般教育学校のなかくみこまれたが、その完成教育的部分である職業技術教育Beruflich-technische Bildungは、職業教育学校Berufsbildende Schuleとして発達した。いわゆる専門学校Fachschule、高等専門学校Höhere Fachschuleはその一つである。

専門学校が中間学校を一般的教育機関としてこれにつづく職業教育機関であるのに対し、職業学校Berufsschuleは主要学校を基礎としたものである。この専門学校はかつて、ギルドや同業組合で行なわれて来た徒弟養成を学校として再編成し、その内容を近代化するとともにその体制を公教育化したもので、企業内教育と連繫した二重養成のシステムduales Ausbildungssystemをとっているところに特色がある。その端初となったものは、19世紀の後半、各州でみられるようになった義務制補習学校pflichtige Fortbildungsschuleである。当時、その教育内容については、手工業組合や商工会議所が企業内教育の運営と関連してつよい発言権をもっていた。

以上のようなわけで、1848年革命後、現在みら

れる各種の学校が創設され、ドイツ学制の基本構造は、この時期出来上っているのであるが、しかし、以上みたことからもうかがえるように、それは、階層型のそれで、この基本性格はドイツ学制を特徴づけるものとして現在にいたるまでみられるのである。

第二に、前記フランクフルト憲法や1850年のプロイセン憲法は、宗教教授についての親の教育権を尊重することを理由に教会がこの点にかぎって公教育に寄与することをみとめている。これは妥協であるが、この点を除いて、上記憲法は公教育の宗派的中立の原則を明言している。この点ドイツ公教育史において画期的なことであった。

その結果、ナッサウ（1871年）、バーデン（1868年）、ヘッセン（1874年）などでは、共同学校 *Gemeinschaftsschule* の設置が法的にみとめられ、おくれでハンブルグやブレーメン、チューリンゲンなどもこれになった。しかし、旧ドイツ帝国の基幹であったプロイセンにおいては、公立国民学校は宗派的な性格をもったものとして構成されていたのである。

第三に、フリードリヒ絶対王政下において、市民革命への動きが胎動するなかで、われわれはすでにシュタイン・ハルデンベルグの改革という形で、この国においても、近代的な地方自治制確立への動向がみられる。そして、このような動向とかがわって、1803年には「高等学務委員会」が廃止され、内務省内の一局である「公教育局」 *Sektion für öffentlichen Unterricht* が国民教育を管理することとなり、1817年この部局が内務省から独立して「文部省」 *Ministerium für Kultus-, Unterricht- und Medizinalangelegenheiten* となるなどさまざまな改革がすすめられた。そしてこの間に地方自治制の実施とかがわって「都市学校委員会、地方学務委員会」の設置（1812年）をみている。⁷¹しかし、改革はいずれも「部分的」に終り、教育管理体制の基本構造に変化はなかった。

ビスマルク体制下文相フアルクの学制改革によって、ドイツの公教育は一段と近代化され、近代公教育としての体制を整えた。しかし、以上のべて来たようなプロイセン＝ドイツ帝国の公教育の基本構造はそれによっても基本的にはあらためられず、かくて、その改革は小論が主題としているワイマール教育体制からボン教育体制の課題としてとりのこされるのである。

第一に以上のような動向のなかで、前時代その基本的骨格を整備したドイツ学制はこの時期一段と整備された。しかし、以下のべることから明かなように、そこにおいてみられた階層型構成はあらためられることはなかったのである。

1887年にはラテン語教育を行なわない9年制ギムナジウムが上級学校 *Oberschule* という形で創設されギムナジウムは、従来からみられた古典

近代の二つの型に加えて新しく第三の型を加えるようになった⁷²。1910年には、中間学校が6才から15才までの9年制学校として整備され、一方20世紀初頭以来、前世紀補習学校として発達していた勤労青少年の教育施設は専門教科を加えた職業学校に脱皮した。

第二に、憲法が公教育の中立性を規定しているのにもかかわらず、プロイセンにおいてはこの時代においてもなお公立宗派学校が存続していた。

1906年のプロイセンの学校管理法にはつぎのような規定がみられる。「公立国民学校は、原則として、プロテスタントの子弟はプロテスタントの教師で、そしてカトリックの子弟はカトリックの教師で教育されるように構成されるべきである⁷³」。

第三に、1872年の「学校管理法」は聖職者や司法当局が教育管理に介入することを制限し、政府が自由に視学を任命出来る方途を用意した。

しかし、この時ゴータ（1872年）やザクセン（1874年）などの諸州においてみられるように、視学に教養ある専門家を任命することを規定しなかったから「上記規定は公教育に対し国家（君主）の意志を滲透させることにとどまった」。また、「この法律によって学校が教会の後見から解放されることを信じていた多数の教師はその適用によって蒙を啓かれたのであった⁷⁴」のである。

かくて、プロイセンドイツ帝国における教育管理制度は、アレクサンダー・トーマス *Alexander Thomas* が指摘していつているように「教育行政当局はそれぞれの機関を通して学校の合法的計画的統制をすすめる。このような教育管理作用はいわば学校の大脳神経系統であって、教育行政はこのような教育管理作用を通して個々の学校を規制し、このことは理論的には各種の段階の学校いづれにもあてはまった⁷⁵」。だから、そこには「実際に校長や教師の決定や裁量に任せられている問題は殆どなく、教授活動の一分間の細目までその詳細が上司によって決定されており、校長や教師は上司の命令に服従することを義務づけられていた」そして、このような教育に対する包括的支配の権限が「十分な教育的予備教育をうけておらず民衆学校に対して屢々無関心であるか全く敵意をもっている⁷⁶」聖職者視学によって運用されたのであった。

現在においてもなおみられる特殊ドイツ的な教育管理概念、教育管理が教育経営・教育実践の基本であり、これを包括的に支配するという観念は、じつは、以上のようなプロイセン＝ドイツ帝国の教育管理制度のなかでつくり出され、それと表裏の関係にあるものである。

（註7）ウイヘルム・フンボルトはつぎのようにのべている。

個々の人間の教育にして窮極の目的は全体とし

てその諸能力を個々の独自性に於て調和的に育成することであり、この目的を実現する必須条件は行為の自由状況の多様性である。ところがもっとも自由にして独立した人間は多様な状況の下で育成されるのであり、また、この多様性が逆にいえば自由の所産であるからにはこれら両条件はその実二つにして一なるものである(第2章)。「統制の精神はそれがどんなものであっても、とにかく国民のなかに同形性と絞切型の行動様式をもたらす」「同形の動機は同形の作用を生む、国家の悪しき統制のもとでは凡ゆる作用者と被作用者とは殆んど似たものとなってくるし、それがまた正しく国家の意図するところである」(第3章)。

彼はこのような立場から人間存在の本質をその内面にひそむ本質的エネルギーを育てること、美しき内的存在への最高の配慮としてとらえる。だから彼においては「自由な人間」とはすぐれて「育成された人間」Gebileter Menschであり、それ以上に「育成する人間」Bildender Menschを意味している。

ここにドイツ新人文主義者としての彼ウイヘルム・フォン・フンボルトの面目があるが、その教育理論の詳細についてはここでのべる必要はないだろう。のべなければならぬのは、このような人間論教育論に立って彼が展開している国家論公教育論である。

人間存在と教育の本質を以上のように考えるがゆえに彼は国家論をつぎのように展開する。

「国家は消極的に市民の個々における私的生活に干渉すべきでないし、それ故どんな目的においても彼等の個々の自由を制約すべきでない」(第3章)「国家は市民の幸福に対する凡ゆる積極的配慮を差控え、彼等相互間及び外敵に対する安全性を保持する以上に一步たりとも踏みこえてはならないし、又彼らの自由をそれ以外の如何なる目的のためにも拘束すべきでない」(第5章)

彼がここで極力排除しようという国家の積極的配慮は具体的には当時の官権政治、とくにその内容をなしている宗教を排除するための具体的措置として彼は法をもって法を制することを構想している。したがって彼は「市民の安全を配慮する国家とは甲の人が乙の人の有する人権を侵害するのを防止するような禁止法を必要とする。だが、この禁止法が不当に行使されて、却って人間の自由を制限し、人権を抑圧することのないようにしなければならない」(第10章)とし、国家が個人の自由や安全を脅かすことに対する一種の禁止法の制定あるいは市民の契約が必要であることをのべる。だから、彼はその第10章から14章に亘って市民法、警察法、契約の効力、法定相続、刑法、訴訟法、未成年者法などについて自他の権利関係の決定という興味の深い論議にあって合法的自由の擁護に向って国家が配慮すべきこと、個人に対す

る国家の不当不合法的な干渉を法によって抑圧すべきことを強調している。そして、このような国家論と関連し、彼は公教育についてはつぎのような否定論を展開する。

「古代人が道徳的手段によって達成せんとしたものを、今日のプロイセン帝国は国民教育法、宗教法、道徳法、出版法等によってかち得んとしているが、それは実に恐るべき害毒を流している。今日の国家統制は人間の育成を妨害し、人間を機械的な集団へと強制している。広く国内に普及している今日の公教育——即ち国家によって統制されている教育——はどこからみても考えものである。今迄この書でのべて来たところによっても明かなように、凡ての外的状況は最高の多様性に於て人間育成に直ちに役立ち得るものである」(第6章)「凡そ教育というものは、人間に与えられた市民的な型を顧慮することではなくて、唯々人間を育成することに専心すべきである。だから教育は国家を必要としない」(第11章)「蓋し自由な人間、即ち国家の統制から解放された人間にあっては、凡ゆる事業はよりよく運び凡ゆる芸術の花は美しく咲き出で、凡ゆる科学は普及せられ親は子弟教育に励み、家族の結合は密接であり、彼らの高き幸福はその教育の改善を可能ならしめる。従って配慮深き家庭教育も有用にして必要な社会教育も亦欠くところはないであろう」(第6章)⁷⁷⁾

ウイヘルム・フォン・フンボルトと並んでドイツ新人文主義の教育思想家であったディエルフフェルトは国家権力の教育への介入を排除するという点ではウイヘルム・フォン・フンボルトと同じであるが、彼は教育管理を教師僧侶住民代表者各一名と父母の代表二名で構成する委員会で行なう提案をしている。これは「親の教育権にもとづいて子弟を共同で教育するための家庭連合」として教育共同体を構想するもので、父母の教育管理への直接参与をみとめられている。このような意味でドイツにおいても自由主義教育思想家たちの間に父母の教育管理への直接参与を制度化しようとする構想がみられたことを附け加えておこう⁷⁸⁾。

(註8) シュブランガーはナチス政権成立後ドイツ教育政策史についての簡単ではあるが、体系的な論述をこころみている。ここで彼はドイツ国民教育の源流をドイツ浪漫派や歴史法学派の思想にもとめ、ここにいう「国民」とは「自由にして平等な個人の単なる集合体でなく、一つの歴史的本質として、その背後に恰も自己独自の民族的な魂が存するかのように成長して来たものとして解すべきだとし、したがって、民族国家の成立は、一方において国民的結合をつよめたという意味で国民教育に対し求心的に作用する」が、同時に「その立憲制のゆえに多数の政党の派生を伴うから、国民

教育に対し遠心的契機をつねにはらんでいる」と批判している。1890年から以後ナチス擡頭までの教育政策の時期を「国民教育の危機」の時代としてとらえているが、これは社会主義鎮圧法の廃止によってドイツ社会民主党が飛躍的に発展したため、以上のような遠心的傾向が助長されたことによるとしている。したがって、ワイマール教育体制についてはつぎのようにのべているのである。

「1919年憲法改正によってドイツは立憲君主国から社会民主国家に変わった。この改革の経験はこの改革によって一般に強く個人主義的傾向をもっている「基本権」に重点をおいたことから、政府の主体をあまりに薄弱のものにしてしまった、ということをおしつけている。ドイツ国は政党の玩具となつてしまい、古き「小邦分裂主義」Particularismus が再び危険な鎌首をもちあげ初めたのである」「いまやドイツは国民が希望したように、民主主義国家となった。しかし、会議に多数を制したそのときどきの「政党連合」「連立内閣」Parteilokation が自らを国家と同一視した。いいかえれば自分たちがドイツ国を代表するものと考えたがゆえに、本来の討議主義的デモクラシーの精神は発達しなかつたのである」とくに「共産党はソ連邦を頼みにしている、ソ連邦は「社会主義は単なるユートピアでなく現実ともなり得る」ということを具体的に示した。共産党のソ連への信頼は社会民主党の国際的傾向以上に危険をはらんでいる⁽⁷⁹⁾」

(註9) ラードブルフはつぎのようにのべている。「家族が個人主義的に解消していく傾向はすでにつぎのような立法のなかで実現されはじめる。すなわち離婚の簡易化、嫡出子と非嫡出子の地位の平等——これは嫡出の生殖共同体としての家族の独占権を打破するものである。(中略)家庭教育を社会が監視し引受けること、今日でもすでに教育権は両親の固有権ではなくなつてしまった。家庭教育は両親に委託された社会教育法となつたのであってこれを濫用したり怠つた場合には社会は自分の手にこれをとりもどすことができるのである。児童福祉法や少年裁判所法はこの方向への著しい進展である⁽⁸⁰⁾」。

Ⅳ 「現代の課題」としての近代公教育の再編と変革——社会国家・社会主義国家の教育構想

以上の考察においてわたしは、国民の教育権を保障することが、近代教育の基本課題であることについてのべながら、19世紀後半成立し展開した近代公教育の本質とその現実形態についてのべて来た。

そして近代公教育成立その後においても、それ以前の絶対主義教育体制が完全に解体されずにとりのこされ、教育を国家存立の手段と考え、教育を国家権力で包括的に支配する体制がみられるものの、近代公教育の本質は国民の教育権を保障することを主題とし、そのために教育に対し国家が介入するものであること、したがってそこにおける国家の機能は秩序維持のための強制機能にかぎられず、多様な形で展開される教育団体の存在を前提とし、それに対するヘゲモニー機能を主体としていることについて明かにして来た。そして、さらにそのようにして成立した近代公教育が基本的には国民教育をより拡大し、国民の教育水準をレベルアップすることによって19世紀後半来高度に発達した資本主義社会において資本が要請する人材を開発することを課題としながらも、一面それが国民大衆の力によって支えられた場合、教育の「私事性」原則を制限し、教育を「社会化」し、国民の教育権をより充実した形で保障するように作用するという矛盾的構造をとっていること、したがってそこには二つの可能性がみられることについて明かにした。

ところで、近代公教育においてみられる以上のような本質にもかかわらず、19世紀世界においては、現実的には前者の側面のみがつよくみられ、後者の側面はさして問題とならなかつたのであるが、近代公教育を国民の教育権保障の体制としてつくりかえる可能性が具体的な形で展望されるようになったところに、われわれは「現代」における教育の特徴を見出すことができる。

以下この間の事情について具体的にたしかめていくこととしよう。

(一) 「現代」における教育課題

まず「現代」をどのようにとらえるかが問題となる。

「現代」という時代をどのようにとらえ、そこにおけ

る。教育をどのように特徴づけるか、周知のようにこの問題はきわめて争論的な問題である。

しかし、もしかりに社会主義国家が単なる空想や理念としてではなく、現実はこの世界の一角に成立し、またいわゆる社会国家の構想が実定憲法のなかに明文化されるようになった第一次世界戦争後の世界を称して「現代」と呼ぶことが許されるとするならば「現代」はまさしく変動と移行の時期であり、近代社会に伝統のさまざまな制度が再編と変革を余儀なくされるようになった時期である⁸¹⁾。

社会主義国家の成立、とくに第二次世界戦争後におけるその前進と飛躍、植民地従属国における民族独立運動、それに伴う国際政治場裡における東西の対立と両者の力の関係の変化、これらはすべて「現代」を特徴づける示標である。そして、このような「現代」的情况がすすむなかで、資本主義体制のなかでも、労働者階級の力がつよまり、これに対応して国民福祉の保障が政策の課題としてクローズ・アップされるようになっていく。さらに「現代」を特徴づける特色として、われわれは大工業制の発達と生産力のめざましい発達、科学とテクノロジーの高度化をあげることが出来ようか⁸²⁾。

われわれの主題はそのような「現代」における教育の特徴であるが、以上のような現実のなかで近代教育の伝統的体制も変動し、その再編と変革が問われている。

アメリカの比較教育学者〔L. キャンデル〕L. Kandel は第一次世界戦争後各国ですすめられた大巾の学制改革を特徴づけて、それが国民福祉のための教育をもとめるものであり、前世紀末来つづけられて来た個人の人権を確立する運動を一層拡充することを旨としたものだとし、ここに「教育における新しい時代」「New Era in Education」が開幕されたことを指摘しているが、このような問題意識はひとりキャンデルにかぎられず、教育関係者の間では一般的にみられるところである⁸³⁾。

当時のソヴェットの代表的教育理論家クルプスカヤ（レーニン夫人）は第一次世界戦争後の教育改革において、先進資本主義国家においても大工業制の発達を背景に、従来では「荒野に叫ばれる者の声としてうけとられていた国民のための全面的な教育を要求し、広い知識の発達と多種多様な肉体労働に対する教育との結合を基礎とする民主主義者たちの声」が漸く保障されることとなったとのべている。そして、このような動向は第二次世界戦争後の現在一層顕著にみられるようになっていくのである⁸⁴⁾。

もちろん、資本主義国家におけるこのような「現代」的教育動向が、果してキャンデルがいうように、そしてクルプスカヤまでが同調しているように、国民の教育権拡充への動向であり、近代公教育「変革」への胎動であるといつてよいのかどうか、この点については以下の行論からもうかがえるように見解のわかれるところである。それは近代公教育「変革」の動向というよりは、その「改良」と「再編」のためのものであり、近代公教育における矛盾はそこにおいてより組織化され、より鋭い形でみられるというべきかも知れない。しかし、いずれにしても「現代」的情况のなかで近代教育の伝統的体制が揺り動かされている現実については誰しもが否定し得ないところであろう。

すでに小論Ⅱの(三)の考察においてのべたように、現在世界各国で課題とされている大巾の学制改革への志向と教育計画策定への動向は、以上のような「現代」における教育課題と関連し、近代公教育を再編し変革することを主題としている。

以下、このような「現代」における教育動向について検討していくこととするが、上記課題の解決をめぐる、そこに二つの道がみられることは周知のことである。第一はいわゆる社会国家（福祉国家・文化国家）の道であり、第二は社会主義国家のそれである。われわれは両者のちがいを明かにするとともにこの二つの道すじがどこで交わるかについてたしかめることが必要である。

ワイマール憲法は、世界で最初に社会国家理念を明文化したものとされているが、以下のべるようにワイマール教育体制からボン教育体制を経て現在の西ドイツの教育体制にいたるドイツ公教育発展の過程は、いわゆる社会国家の教育構想が具体化されていく過程である。以下そこにおける現実と問題点を明かにすることとする。第Ⅴ章以下の考察はこの点を解明することを主題とするものであるが、しかし、それに先き立ち、一おう、ここで、社会国家（福祉国家）、社会主義国家の教育構想の大体について整理しておくことが必要である。

(二) 近代公教育の再編——社会国家の教育構想

教育における社会国家の構想は近代公教育体制を前提としながらも、これを「現代」の要請に即して再構成することによって「現代」の教育課題を解こうとするものである。この意味でそれは近代公教育体制を否定することを志向するものではなく、それを「改良」することを

通して「現代」の要請にこたえようとするものである。

しかし、いわゆる社会国家の教育構想を以上のように特徴づけるためには、ここで「社会国家」観そのものについて二、三のことを附け加えておく必要がある。

一つの見解として国民福祉を保障する主体として国家が登場する体制を「社会国家」ないし「福祉国家」という形で総称し、このゆえにその端初的なものをプロイセン＝ドイツにおけるフリードリッヒ王朝下の国家理念にもとめ、ナチスのファシズム国家や天皇制国家にその典型をもとめようとする所論がみられる⁸⁹⁾。そして、教育学関係者でこのような社会国家ないし福祉国家本質観をとるものも少なくない⁹⁰⁾。

しかし、いわゆる社会国家福祉国家論は多くの論者が指摘していつているように、国家独占資本主義の成立と展開を基礎として成立した国家理念であり、絶対主義国家やナチスのファシズム国家のそれとは明かに異なったものである。事実、社会国家、福祉国家論者自身が屢々指摘していつているように、それは自由主義国家理念を前提として継承しながらも、それを現代において「改良」「修正」したもので⁹¹⁾、そこにおいて想定されている国家は絶対主義国家やナチスのファシズム国家のように全体的なものではなく、複合社会の一つの側面として理解され他の社会経済文化領域の諸集団との分業と協業の連帯関係において構成されるものである。だから、そこにおいては経済・社会・文化・教育といった国民生活の各領域が国家に対し相対的に独立し自律的に展開されるべきものであることを前提した上で、その一部を国家によって計画化することによってこれを社会化することが課題とされる。そして、そのような計画化と社会化の主体としての国家が国民生活各領域へ介入するのは、複数民主主義 Pluralistische Demokratie の原則を基調としながらも、そこにおける多様な見解を「科学的」計画の策定と実施を軸として統合するという形ですめられる⁹²⁾。

いわゆる社会国家の教育構想が近代公教育の「再編」を主題とし、さきにのべたようなプログラムを内容として提起される所以である。

ところで、近代公教育の再編成という場合何が問題となるのか、

近代公教育においては、プロテスタント系の法哲学者（同時に戦後のヘッセン州のCDU文相）エルヴィン・シュタイン、Erwin Stein が定式化していつているように、そこにおいては私教育と公教育の二元論が前提され、

両者の配分が教育に対する国家参与とからんで問題となる⁹³⁾。ハンス・ヘッケル Hans Heckel はこの間の事情を子どもの教育をうける権利を保障するために親・家庭と学校—公教育がどのように機能分担するか、—という形でとらえ、ここに教育法制論の対象をもとめている⁹⁴⁾。そして、以上のようなシュタインやヘッケルなどユリスタたちの見解はウイヘルム、フリットナー Wilhelm Flitner やテオドールウイヘルム Theodor Wilhelm などの教育理論家たちによっても支持されている⁹⁵⁾。

いわゆる社会国家の教育構想はさきにものべたように以上のような近代公教育体制を前提としながらも、そこにおいてみられる二つの側面のバランスをかえ、後者の比重をたかめることによって、国民の教育権をより実質的に保障しようとするものと解される。

学制構想についていえば、形式上はすべての国民に機会均等にひらかれた単一型の学制をとりながらも、親・子ども個人の適性能力に応じた自由な進学を保障することを名目にその内実を多様に分化されたものとして構成することによって資本主義が要請する労働の階層型構成を可能にする近代型学制を前提としながらも、一方において進路選別を社会化するための措置を講じたり（入試制度の合理化や進路指導など）すべての児童生徒に共通する基礎的共通的教育課程を拡大するなどして学制を実質上単一化し、国民全体の教育権を保障し教育の機会均等と公共性を保持することがはかれる。

そして、「現代」におけるこのような学制改革の動向は、すでに小論Ⅱの(三)において紹介したハウスマン G. Hausmann の、指摘にもみられるように「教育計画」を基礎としている。ここに、社会国家教育構想の一つの特徴がある。

そして、このような教育計画の策定と実施は、必然私教育に対し公教育が拡大され、この点とかかわって、教育に対する国家的管理の機能が強化され、従来の法治主義教育行政観に代って、国民の教育権を保障するための公的活動の一切を教育行政として総称する、より積極的な教育行政観念が一ぱん化している。

このような教育行政観はアメリカ教育行政学において一般的にみられるところであったが⁹⁶⁾、現在ではドイツにおいてもみられる。例えばハンス、ヘッケル Hans Heckel の所論に代表される現代西ドイツの教育行政学はこの国伝統の教育行政法学的発想を継承したものであるが、そこでは教育法制—教育行政論を「教育の自由」“Pädagogische Freiheit”を保障するためのものと

して機能的にとらえる立場がみられる⁹⁴⁾。また、ベッカー H. Becker はいっている。「教育所政は教育法制にもとづいた形で教育の組織を考えることで、それは教育を私事化することではない。その反対に私立学校や実験学校の原理にもとづいて公立学校を運営することだ」⁹⁵⁾。

しかし、いわゆる社会国家構想においても教育に対する法律支配と法治行政主義の原理が否定されたわけではなく、それが前提として想定されながらも、このような枠のなかで、前記福祉的給付行政が果す比重がたかまっていることをわれわれは注意すべきである。現代西ドイツでいわゆる社会的法治国家 Sozial-Rechtlicher Staat という名称がこの間の事情を物語っている。

以上のようなわけで、教育行政機能の拡充はいわゆる社会国家教育構想を特徴づける基本動向の一つであるがそこにおいては、それが官僚主義を招来しないために、教育の管理、経営への教師父母国民児童生徒の直接参与制を機構化することが課題とされている。

従来、教職の本務を確定しそれを国有の権限とし構成し独立させることを主体に考えられていた「教育の自由」がい念にさらに加えて、上記教育管理経営への直接参与制を機構化することを課題として付け加える点に社会国家教育構想の特徴がある。

ヘッケルは「教育の自由は教育法則にもとづいた教育行政を創造することによって保障される。」だから「それは教授の自由 Methoden Freiheit よりひろい概念だ。」「教育の自由の論議は社会的法治国家における公教育の組織論だ。」とのべている⁹⁶⁾。したがって「管理学校」Verwaltete Schule の批判——「教育の自由」の論議は、この問題の最初の提起者であるベッカーのことばかりならば「それは教育行政を制限することではなく、新しい形の教育行政を創造し、公教育運営に親や教師や生徒が直接的に参与することによって保障される⁹⁷⁾。」というのである。

ここで注意しなければならないことは、かれがかくいう教育行政は、従前のプロイセン＝ドイツ帝国のそれではなく、学校を教師、父母、生徒の生活共同体 Lebensgemeinschaft として成備することを主題としたものである。というそのことである。だから、そこにおいては、「教育の自由」を保障するための教育行政には、教師はもとより父母、生徒の参与が必要だと説かれている。すなわち、教師が直接参与した教育行政を拡充しそれによって保障することによればじめて現代国家における「教育の自由」は実質化されるというのである。この

点について、ヘッケルはつぎのようにのべている。『教育の自由』を脅かす力は心理的なもの、社会的なものさまざまであるが、教育への外からの圧力は法的に理解されるべきである。ここに法制化されている教師と行政官庁、職員会議 LehrerKonferenz の関係があり、これらを教育法則にもとづいたものに組織することによって『教育の自由』 Pädagogische Freiheit が保障される⁹⁸⁾ 社会国家教育構想の課題の一つは以上の点にもとめられる。

社会国家の教育構想は、以上みて来たことから具体的に理解されるように、国民の教育権を実質化するために近代公教育体制を継承し、これを前提としながらも量質両面において拡充し再編成しようとするものといえる。そこにおいては、教育の国家的管理がとりわけ重要な意味をもち、教育の国家的管理の機構へ教師父母国民児童生徒が参与しそれを直接的にコントロールすることによって、近代公教育を国民の教育権をより実質化した形で保障するための機構として再構成することが出来ると考えられている。社会国家、そこにおける教育構想の体質をめぐる問題は、以上のようにみてるならば具体的に明かなように、「資本主義的」社会化の問題、「国民」全体の教育権を「国家」によって保障するという近代公教育体制そのものの是非と可能性の問題に要約される。そして、そこに基本的矛盾がふくまれ、社会国家の教育構想がこのような矛盾を緩和することを主題としながらもそこに限界があることは多くの論者が指摘しているところである。

社会国家——福祉国家論の正統的立場に立つ論者は、そこにおいてさまざまな改良の措置がとられた結果資本主義が変質したことを説く。そして、社会国家教育構想が成立したことによって近代公教育の矛盾が解消され国民の教育権が実質的に保障されるようになった、という見解は教育関係者の間でも福祉国家（行政）論という形で聞かれる。

しかし、いわゆる社社国家構想を具体化することが「資本主義を排除するものでなく、その修正補正によって将来ある程度の存続と助長を期待する立場に立つ⁹⁹⁾」ものであることは福祉国家論の正統的唱導者自身がみとめているところである。そこにおけるさまざまな「改良」的措置は、結局は、「支配層の利益」を保障するためのものであり、「経済成長それ自体の必要性から必要となって来た」ものである¹⁰⁰⁾。いわゆる社会国会構想が国家独占資本主義を基礎とする国家理念であってみれば当

然のことであろう。社会国家教育構想の現実をみた場合そこにはつねにつきのような問題がみられるのである。

社会国家の教育構想は近代公教育の再編を主題としたものであり、教育の私事性原則がつかぬいてみられる。だから、社会国家における教育の社会化の構想はこの枠内のものであり、この枠組を通してすすめられるものであるから、さまざまな歪みが生じることは当然のことである。だから、論者によっては福祉国家という名称自体が偽贖的である、という。この点、後にのべる社会国家教育構想の現実、例えばワイマール教育体制とボン教育体制の現実そのものが具体的に物語っている。

このようなところから、国民全体の教育権を真に保障していくために教育をより実質的に社会化していくためには、近代教育における基本前提である「教育の私事性」原則そのものを否定し変革することが必要となる。さらに掘り下げていえば、教育の私事性原則の基礎となっている資本主義体制そのものの転換が必要となる。ここに教育の社会主義化への道が展望される。

(三) 近代公教育の変革教育の社会主義化

マルクスは論文「ユダヤ人問題に寄せて」において国家と宗教の問題にことよせて人権論を展開している。彼はいつている。市民社会における権利の主張は現実に存在している人間個人の利己的要求であり、そこにおいては人間が共同社会人として持っている権利（人権と区別された公民権）は、「抽象化された寓意的道徳的宗教的非現実としてしか存在しない」（同書75P）。だから市民社会そのものを変革し現実の利己的個人のなかに普遍性を回復するとともに抽象的にしか存在し得ない共同社会人を現実化することが必要であり、「人間が彼自らの力を社会的な力として認識し統制し社会的な力をば最早政治的な形で自分からきりはなさなくなったときに、その時にはじめて人間の解放が完成される⁽¹⁰¹⁾」。

このように考えた場合、東ドイツの教育法制理論家ポッペ Eberhard Poppe がボン教育体制を批判して指摘しているように、国民全体の教育権を国家が保障するという近代公教育体制は、それ自体矛盾したものであり、国民全体の教育権を真に保障していくためには近代国家の階級性そのものを止揚し、国民と国家の間に弁証法的統一 Dialektische Einheit をつくっていくことが必要とされる⁽¹⁰²⁾。

このようにみえてくるならば、教育における社会国家構想が提起している課題、国民の教育権を保障し教育を社

会化しようという課題は近代公教育——社会国家教育構想そのものを否定し変革してはじめて可能だと考えられる。ここに社会主義国家の教育構想の基本がある。

したがって、社会主義国家の教育構想は、共産主義社会が成立し国家が死滅するまでは、国民の教育権を国家が保障するという近代教育におけるのと同じ建前をとるものの、その意味するところは全く異っている。

そこにおいても、親の責任は強調され、家庭教育の重要性は説かれている。しかし、それは、近代教育においてそうであるように、親個人の内面的信条にもとづいたものでなくツェトキン K. Zedtkin が指摘しているように、社会主義教育建設の一翼を担うものとして方向づけられた集団としての親の責任であり、家庭教育である。一方、例えば、「コミュニニスト・マニフェスト」や「第一次インターナショナルへの指示」などのマルクス主義古典文献にみられるように、義務教育立法が必要なことが強調されている。しかし、その主体として想定されている国家は近代市民国家ではなくプロレタリアートによって独裁された国家である⁽¹⁰⁴⁾。だから「ゴータ綱領批判」において、マルクスがアメリカなどの義務無償教育立法や教育委員会制度を評価しているくだりにクルプスカヤは註釈してそれは国家が死滅するまでの過渡期の意味をもつものにすぎないのだ、とのべている⁽¹⁰⁵⁾。

以上のようなわけだから、社会主義教育におけるそして科学的知性と集団的規律の尊重という義務教育制度は、教育と生産労働との結合による人間の全面発達という教育内容方法構成と密接に関連している、という特徴がある。そして、以上の点で、それは、近代公教育とは一線を劃するものである⁽¹⁰⁶⁾。

(四) 社会国家教育構想と教育の社会主義化 構想の接点

以上のようにみえてくるならば、教育における社会国家構想が提起している課題、国民の教育権を保障し教育を社会化しようという課題は、近代公教育——社会国家教育構想そのものを否定し変革してはじめて可能だ、といえる。ここに社会主義国家の教育構想と教育の社会主義化の道が展望される。しかし、以上は、教育の社会主義化の道の基本であってその現実形態は当然多様であって然るべきである。とくに社会国家的状況が不安定な後進国

とそれが安定した形で具体化されている高度に発達した資本主義国では教育の社会主義化への道も異っている、とみるべきであろう。この際、われわれは教育を受ける権利の規定をはじめとして社会国家構想にふくまれているさまざまな社会権の規定が、それが勤労国民の要求と運動によって支えられた場合、かれ等の権利を実質化しかれ等の生活をたかめるのにあたって力があることを見逃すことは出来ない。

従来、いわゆる「社会権」規定がもっているこのような側面を、支配者の「譲歩」と「妥協」として理解するのが一般的通説であった。現象的にはまさしくそのとおりである。しかし、われわれはさらに掘り下げてそのような「譲歩」と「妥協」が可能となる根拠を近代公教育、社会国家の本質とかかわって説明しなければならない。近代公教育がその本質において二つの可能性を内包するものであることについてはすでにのべたが、近代公教育においてみられるこのような二つの可能性は現代国家のつぎのような本質とかかわり、社会国家教育構想においてより明確にみられる。

タムブルラーノは「国家が市民社会に滲透しすぐれて私的な操作と選択を行う」点に現代国家の特徴をもとめながらつぎのようにのべている。そこにおいては、「国家はその本質的な目的に合致して公的利益を追求し、したがって資本主義社会の根本法すなわち最大の私的利潤の追求と対立するか、はたまた私的グループの利益に味方し、したがってその使命を裏切り一連の重大な矛盾をつくり出し発展させるか」二つの可能性がみられる。

国家独占資本主義には資本主義の最高の⁽¹⁰⁷⁾段階であるとともに、社会主義への移行の物質的基礎が整備され、やがて社会主義に継承される諸制度が潜在的な形で用意されている。国家独占資本主義はいっさい独占体の支配⁽¹⁰⁸⁾に従わせているばかりでなく、独占資本に抗して基本的民主的諸権利の効力を保障できる力を形成するあらたな可能性をつくり出しているのである。だから、アーベント・ロートなどは社会国家構想が提起し、しかも現実に実現していない課題を労働者運動によって支えることによって実質化するところにこの国における社会主義への道を展望している。

彼は、現在、西ドイツにおいてフォルストフ Forststoffをはじめとしたこの国の公法理論家たちによって唱導されている社会的法治国家の教説が第二次世界戦争後における西ドイツ独占資本主義再建後における新自由主義 neo Liberalismus のイデオロギーを代弁するもので、

民主的でもなければ国民的でもないことを指摘し批判しながらも、一面フランス革命の時期においてルイ・ブラン Louis Blanc によって描かれた、当時の民主的市民政党和労働者運動の連合体によって支持された一つの構想——民主的に組織された国家に生産工場を建設させる任務を負わせ、その生産工場を労働者の手によって管理するという構想に、彼のいわゆる民主的社会的法治国家の端初をもとめ、それを継承し発展させたものとして、ワイマール革命前ドイツ社会民主党によって唱導され、ワイマール革命後、憲法に明文化されるとともに、この国の労働者運動によって具体化された社会化のプログラムと労働者の経営参与の構想をあげ、さらに、それを発展させたものとして第二次世界戦争後、ヘッセン州憲法をはじめとした各州憲法における社会化規定を位置づけている。そして、現在ではさきにものべたように形骸化されているこれらの規定を実質化していくところに西欧における社会主義の道をもとめている。⁽¹¹⁰⁾彼は、戦後の各州憲法における社会条項が彼らの支配を制限するのにあたって力のあること、そして、その制定に SPD が重要な役割を果たしたことを評価しながらも、その後それが空洞化していく過程において SPD が体制に順応し、かつて第一次世界戦争の開始とナチス抬頭の時期におかした誤りを再びくりかえしていることをきびしく批判している。⁽¹¹¹⁾

所論の当否は暫くおくとして、社会国家構想に二つの可能性がふくまれていることを指摘したのものとして、注目に値する。

V ワイマール教育体制とボン教育体制

ベルリン自由大学の気鋭の教育学者フルク Carl Ludwig Furck はプロイセンドイツ帝国における公教育を特徴づけて、「ドイツにおける国民教育は本来人権を確認し国家教育と対立すべきものであるにもかかわらず、国家教育と野合し、国家教育に包摂された形で発展した」⁽¹¹²⁾とのべている。そこにおいては、自然権思想に立脚した人間教育・近代市民の育成という課題が、「国家に有用な市民の養成」staatnützliche Bürgerbildung という形で国家目的と関連して理解され、教育の国家統轄が身分制的上下秩序と教育に対する教会支配をとりのこしこれと妥協した形で具体化された。かくて、~~プロイセン~~プロイセン＝ドイツ帝国の公教育は、身分階層型の学校制度、

公教育の宗派的性格、教育に対する教会支配をうちに包摂しながらもすぐれて権力集中的に仕組まれた教育管理¹¹³制度などによって特徴づけられるきわめて特殊ドイツ的な形をとった。

この点についてはⅢ章補註3.6においてのべたので、くりかえしてのべるのは省略したい。

(一) ワイマール教育体制

ワイマール教育体制は、プロイセン＝ドイツ帝国の公教育の以上のような伝統的性格のゆえに、まず、それを「近代化」し、ドイツ公教育を近代公教育として確立することを課題として成立した。

しかし、この時期は、すでに「現代」が開幕される時期であり、ソヴェット革命の成功とその影響で各国の社会主義運動が昂揚し、近代公教育そのものの変革が問われる時期であった。この時期、ドイツにおいても、ワイマール革命の変動のなかで、リープクネヒトやローザルクセンブルグなどの革命主義者が社会民主党から独立し、ドイツ共産党KPDを結成、教育を社会主義化しようとする運動をより組織化された形でよりミリタントに展開しようとしていた。

このようなわけで、ワイマール教育体制には教育を近代化するとともに、これを現代の課題に即して再編し変革しようという二重の課題がみられるのであるが、このような課題を、近代公教育を拡充する方向で解こうとするところにその特徴がみられる。

ワイマール憲法は、このゆえに、一方において、「教育権者の意思」が尊重されるべきことを強調しながらも、教育の国家統轄と専門家による管理（第14条第1項第144条）を明文化し、さきにもべた二つの課題と関連して多彩な教育政策のプログラムを規定している。

宗教教授について「教育権者の意思」を尊重する原則（第146条第2項）・教授の自由（第142条）（——以上、教育の「近代化」）、私立予備校の廃止（第147条）・学校の単一型構成（第145条・第146条・第6項）・公民教育・労作教育（第148条）・大学における教員養成（第143条）・18才までの義務教育の実施とその授業料の無償（第145条）（——以上教育の「現代化」）などの諸点である。

ワイマール教育体制は、以上のようなわけでプロイセンドイツ帝国の公教育を「近代化」するとともにそれを「社会化」することを課題として成立した。そして、そのゆえに、それは福祉国家的教育構想の端初的なものだ、といわれている。しかし、このようなワイマール教

育体制その後の帰趨はどうであったか。

そこにおいては自由主義的・社会民主主義的公教育の立場は安定したのではなく、逆に国権主義的公教育観がたつよく支配していた。当時の指導的教育理論家シュプランガーがフンボルト主義者としての彼の一面にもかかわらず、シュタインの教育行政学をたかく評価⁽¹¹³⁾しているのがこの間の事情を物語る。だからその改革は妥協的なものに終り、そして、教育の社会主義⁽¹¹⁴⁾化路線との対立拮抗が鋭くなるのにしたがって、ワイマール教育体制の重点がいつしか国権主義的なものにおかれるようになり、教育における福祉国家構想は途中で挫折し「第3帝国」の教育に道を譲ることになったのである。

(115)

1 改革の妥協と旧体制の温存

第一に、階層型の学制はどのようにあらためられたか。

1918年のワイマール憲法で予備学校が廃止され（同法第147条第3項）、つづく1920年の「基礎学校についての法律」で国民学校初等科の4年間が統一学校 *Einheitsschule* として構成された。そして、国民学校のこの部分を基礎学校 *Grundschule* と呼ぶこととした。

シュプランガーはこの基礎学校は子どもの生活とドイツの民族文化をつなぐ教育的かけ橋 *pädagogische Brücke* とし、このゆえにそこでは、子どもの郷土生活を通して、ドイツの民族文化を子どもの一人一人に体験させることが必要だ、郷土生活と心情こそ家庭と学校、子どもと未来のドイツ国民をつなぐ共通の基盤である、⁽¹¹⁶⁾とのべている。だから、そこでは、郷土科 *Heimatkunde* を中心とした合科教授 *Gesamttunterricht* がすすめられそれが特色となった。

とも角、このような基礎学校が成立し、初等教育四ヶ年が単一学校として構成されるようになったことは、ワイマール革命の一つの成果であった。

とはいうものの、せつ角の単一学校は四ヶ年にかぎられ、それは宗派学校として構成されたのだから、改革がドラスティシユなものであったとはいえない。また私立学校として予備学校的特権学校が命脈を保ったことも問題である。一方、国民学校教師たちのつよい廃止運動にもかかわらず、中間学校は温存され、職業補習学校や各種の高等学校も相変らずとりのこされた。かくて、ワイマール教育体制下においても「学制」は「分化の多様性」という名目でそれぞれの階級の性格を保持しながら、そ

れが、国民的統一 Nationale Einheit を基礎において有機的に統一されるべきものと考えられた。

郷土的直観や労作共同体の実施を新教育課程規則で宣言しながらも、教科時間配当における従来の教科編成の形式に大きな変化はみられなかった。

第二に、プロイセン＝ドイツ帝国の公教育の一つの背骨であった公教育の宗派的性格はどのようにあらためられたか。

ワイマール憲法は第146条第2項において、この点についてつぎのように規定している。「市町村内においては、教育権者の申請に応じて秩序ある学校経営が害されないかぎり、その信仰または世界観の小学校が設置されなければならない。教育権者の意思は出来るかぎり、これを考慮しなければならない」。この規定は公立宗派学校を根拠づけるものに外ならない。ワイマール憲法は教育を社会化するための豊富なプログラムを提示した点で、今日たかく評価されているが、以上のように公立宗派学校を根拠づけている点では、従前の憲法より一歩後退しているのである。

公教育の宗派的中立性をめぐる問題とかかわって「私立学校」の問題となるが、ワイマール教育体制においては、公立宗派学校についてはきわめて妥協的な規定を設けているのに比較して、この問題についてはぎびしい社会化の構想を明示している。ワイマール憲法は、私立学校を公立学校の代用としての私立学校とそうでないものに区別し（同憲法第147条第4項）、前者については、「国の認可と州の法律にしたがう」べきことをきめ（同前第1項）、以下の点に関して一定の制限を加えている。私立の予備学校 Vorschule は廃止する（同前第3項）。公立学校の代用としての私立の小学校は、その意思を考慮することを要する少数の教育権者のために市町村内にその信仰または世界観の公立小学校が存在しない場合、または教育行政官庁が特別の教育的利益をみとめる場合にのみ許される（同前第二項）。私立学校はその教授目的および設備ならびにその教師の学問的教養が公立学校に劣らず、かつ両親の資産状態に応じて生徒の差別待遇がなされない場合に認可される。認可は教師の経済的および法律的地位が十分に確保されない場合には拒否される（同前第1項）

第三に、改革が妥協に終り不徹底であったという点においては、教育管理制度もその例外ではなかった。

プロイセンドイツ帝国の国権主義的な公教育体制下において、子どもの権利を保障する教育を「児童から」

“Vom kinde aus.” の運動「生活共同学校」“Lebensgemeinschaftschule” の運動として提起した教師たちは、教育管理については学校運営や教育行政への教師や父母の参与を主張した。このような主張は例えばハンブルグなど自由にして進歩的な地域では具体化されたが、しかし、それによって、教育管理の全体制が変革されたわけではなかった。（註1）オット・マイヤー Otto Mayer はワイマール革命の政治的変動のなかで、「憲法はかわるけれども行政法は永遠である」“Verfassungsrecht geht vor, aber Verwaltungsrecht besteht. という形で、ドイツ官僚制とともにドイツ伝来の行政法学が永遠不動である事実を指摘した。ワイマール憲法は父兄会や学校委員会の設置を規定している。しかし、それは革命前においてドイツ社会民主党が主張した「教育評議会」とは異なり、その権限は学校経営上の1機能に限られ、行政上の権限をもたないものであった。だから、教育の行政は従来の機構を通してすすめられ、教育官僚の勢力はそのまま温存せられた。教育財政機構についての改革も行われなかった。したがって、地域的な不均等の是正は依然問題としてのこされたのであった。また、従来のままの地方公共団体は教育財政負担能力において革命後の高等教育機関の増設や各段階の学校の生活化による教育費の膨張に応じきれなかったのである。そして、このような傾向は30年代の経済危機の到来とともにいっそうはつきりとし、とくに農村地方で深刻であった。

2 国権主義への傾斜

以上のような不徹底にして妥協的な教育改革に対して批判の運動がたかまるのは当然のことであった。事実、以上のワイマール教育体制に対してはドイツ共産党やその他の革新的な民間教育団体から、きわめてきびしい批判が加えられた。「民族共同体」のための教育でなく「階級斗争のための教育」を行う、平和主義に反対はしないが、ヴェルサイユ的民族協調には反対する、学校の国家統轄を行ない私立学校・宗派学校を廃止する、職業学校をふくんだ幼稚園から高等学校までの単一学校をつくる、プロレタリアートの学校行政への参加を容易にするため学校ソビエトを設置する、中央集権的な教育行政組織を組織する、以上、当時におけるドイツ共産党の教育政策要求の骨子である。

カヴェラウ F. Kaveraw エストラヒ P. Öesterreich 等の「徹底的学校改革者同盟」Der Bund der entsch-

iedenen Schulreformer はワイマール教育体制の徹底した実施をもとめるもので、KPDとは異った立場に立っていた。しかし、ワイマール教育体制における協調主義政策の妥協性と無計画をきびしく批判する点では同じ戦列に立っていた。そして、このような形でワイマール教育体制批判の運動がたかまるのにしたがって、それを抑え体制の安定をはかるためにワイマール教育体制内部にとりのこされていた旧教育管理機構の復活強化がはかられ、一方このような動向に便乗してナチス党が抬頭、結局1933年の全権確認法の成立を機会に支配体制を確立し、その結果、ワイマール教育体制において不完全ではあるが実現せられたこの国の「近代」公教育体制の「民主」的側面が完全に崩れ去ってしまったのである(117)。

(二) ボン教育体制の成立

第2次世界戦争後の西ドイツの公教育体制——いわゆるボン教育体制は、途中で挫折したワイマール教育体制の遺産を継承しそれを発展させることを課題として成立した。

現代ドイツの教育の課題は何か。このように問いかけた場合、ドイツ教育関係者の多くは、それはワイマール共和国の遺産を継承し発展させることだ、このように答える。ワイマール教育体制が課題とした教育を「近代化」するとともに同時にその「現代化」をはからなければならないという課題は、30年後のボン教育体制にひきつがれより切迫した形で、現在西ドイツ教育政策の課題となっているのである。しかも、そのような課題をいわゆる「福祉国家論」の基線で解こうとするその政策の立場においても、ワイマール教育体制の基本原則は戦後のボン教育体制に継承されているのである。

それでは、以上みて来たワイマール教育体制と比較して戦後の西ドイツの公教育体制いわゆるボン教育体制をどのように評価するか。

1 近代公教育＝福祉国家教育構想の安定化

ボン基本法は、一方において、「子どもを教育し看護するのは親の自然権的権利であり、それは彼等に課せられた至高の義務である」ことを規定するとともに、他面「全学校制度が国の管理下におかれる」べきことを明示し、「基本法は親の要求と国の要求を満足すべき生活の状態において調和させるという簡単でない課題を住民に背負わせている」とのべている。

ワイマール教育体制において原則とされていた「近代公教育」の原則はボン基本法においても確認されている、とみるべきである。

ボン基本法は親の教育権を尊重する自由主義的立場を基調とし、教育を社会化するためのプログラムを明示する点で十分でない。この意味で、それはワイマール憲法よりも後退したものである。ボン基本法にはこのように批判がされる面がある。しかし、ボン基本法に先き立って制度化された各州憲法においては、カトリック諸州とその他の州では多小のちがいはあるが、ワイマール憲法をはるかに上廻った形で教育を社会化するためのプログラムを規定しているものがみられる。この点註12を参照ねがいたい。

第2次世界戦争後の西ドイツの教育政策は反コミュニズム・反ナチズムを基線とするといわれているが、ボン教育体制も、ワイマール教育体制におけるのと同様、公教育を社会主義化しようとする動向との対立抗拮のうちに、近代公教育を量質両面において拡大することによって現代の教育課題を解決しようとする福祉国家の立場に立っている。現代西ドイツの公教育の基調となっている、いわゆる複数民主主義 pluralistische Demokratie の原則はワイマール教育体制における協調主義の立場をいかに外ならない。そして、このような状況のなかで、ボン教育体制においては、ワイマール共和国における改革教育学 Reformpädagogik の遺産がたかく評価され、それを継承し発展させることが課題となっているのである。もちろん、現在の西ドイツでいわゆる改革教育学のすべてが肯定されているわけではない。その実践が浪漫的情緒的にすぎ国民の現実生活から遊離したものであった点についてはきびしい批判がみられる。しかし、その批判はテオドール・ウイルヘルム Theodor Wilhelm (キール大学教育学教授) が註釈を加えていっているように、東ドイツの教育学から加えられている同種の批判とは全く異質のもので自由主義的教育伝統を継承しこれを肯定した上でのものである(118)。だから、そこでは、東ドイツの教育学が全体主義の名で批判される一方ナチスの教育学は生物学的自然主義傾向に立つものとして裏づけられるのである(118)。

2 二つの与件——国権主義とコミュニズムの衰退

ワイマール教育体制が課題とした近代公教育の拡充—教育における福祉国家構想の具体化という課題は、以上のようなわけで、戦後のボン教育体制の成立をもって漸

く具体化されることとなったのであるが、そこには二つの与件が考えられる。

第一に、二つのドイツへの分裂と対立、前衛政党の非合法化、という現実のなかで、公教育を社会主義化しようとする勢力の力は国内部においてはワイマール教育体制下における場合とは比較にならぬほど弱まっている。もちろん、前衛政党は非合法の形で地下活動をつづけているし、東ドイツ側からの働きかけもみられるが、その活動は平和と二つのドイツの統一という課題に向けられ、もっぱら大衆運動の形をとっている。ミリタントな抵抗運動、明確な階級斗争の形をとった教育運動は少くとも表面上はみられないのである(119)。

第二に、プロイセンからの別離と著しい工業化の進行という現実のなかでユンカー勢力の現実的基礎が崩れ、加えてナチス批判が自由主義者までふくめて巾ひろがっていることなどにより、国権主義的な公教育観はワイマール教育体制に比較して弱まっているのである。

ボン教育体制下では、ローレンツ・フォン・シュタイン Lorenz von Stein の教育行政論に代って、ウィルヘルム・フォン・フンボルト Wilhelm von Humboldt が評価されているのが目立つのである。戦後の研究者たちの間ではシュタインは過小に評価されているようである(120)。

3 教育における国際関係の緊密化——

とくにアメリカとの関係

戦後ドイツの公教育体制——いわゆる、ボン教育体制を論ずる場合、われわれは、以上のような国内的条件に加えて、教育をめぐる国際関係が大きく変化していることを見逃してはならない。ワイマール教育体制とボン教育体制を区別するもっとも大きな相異点は、教育改革に対して占領政策からの影響の有無にある。

敗戦直後、ドイツにおいてもポツダム宣言の趣旨にもとづいて教育を民主化することが問題となったが、この時期、アメリカはドイツに対しても教育使節団を派遣し、教育改革についての勧告をまとめさせている。

ドイツ占領は、アメリカにイギリス・フランス・ソヴェットを加えた四ヶ国の分割統治によるもので、アメリカの影響がドイツ全土に及ぶというものではなかった。しかし、当時の公式文書のみをみると、前記アメリカ教育使節団の報告書が四ヶ国の対独占領教育政策の基調となっていたことがうかがえる。イギリス、フランスとはもちろんのこと、ソヴェットの間にも当時は大きな見解のちがいはなかったようだ。この間の事情を明かにする

ために、つぎに、一おう、(1)「対独アメリカ教育使節団報告書」Gutachten der amerikanischen Erziehungskommission vom 21. Sept. 1946、(2)「アメリカ占領地区に対するアメリカ占領軍指令第8号——教育のプログラムの運用についての基本指令」„Titel 8 Verordnungen der Militärregierung der amerikanischen Besatzungsmacht Grundsätzliche Richtlinien für die Auswertung des Erziehungsprogramm vom 10. Jani 1947 および(3)連合軍司令部指令第54号、全ドイツ教育制度の民主化についての基本規程」Direktive Nr. 54 vom Alliierte Kontrollbehörde Grundlegende Richtlinien für die Demokratiesierung des Erziehungswesens in Deutschland の三つの文書の骨子を紹介し、比較しておこう。註15第26表を参照ねがいたい(121)。

ところで、占領当局が描いたこのような教育改革の構想がその後どのように実現されたか。戦後の西ドイツの教育改革の現況についてはすでにのべたごとくである。ドイツにおいては、アメリカ占領当局の勧告がすべてそのとおりに実現されたわけではない。ソヴェット占領地区は暫くおくとして、アメリカ・イギリス・フランス占領地区についてみても教育改革の進行は地域によてさまざまであった。アメリカ占領地区であったバイエルン州が、ラインランドパルツ州ザーランド州と並んで西ドイツに州中もっともつよく伝統的体制をとりこしているのはいかにも皮肉である。一つには、ドイツ占領が四ヶ国統治であって、イギリス・フランス占領当局が教育改革には消極的であったためである。アメリカの対独占領教育政策にはドイツ教育の伝統的体質への鋭い批判がみられる。しかし、イギリスやフランスの教育にも多かれ少かれ同じような特徴がみられる。かれ等がその実施に消極的であったもの首肯されるのである。二つには、米ソの対立という冷い現実のなかで、旧支配層が温存され、ドラスティッシュな教育改革に地域によってはきわめてつよい抵抗にあったということも重要な理由の一つである。さらに、アメリカ占領当局が一方において、ドイツ教育の伝統的体質をきびしく批判しながらも、他方この国の教育的遺産に大きな敬意を払っていたという事実も教育改革への抵抗を容認したことの理由の一つであろう。「ドイツは全ヨーロッパ史における精神的遺産をうけついでいる。ドイツにとって必要なことはこの富める遺産を活用する方法を考えることである。ドイツ教育に不可避の形で内包されている争論を民主的方法——それはドイツでは欠けていたものであるが——を

積極的に構成するのに役立つことだ。そのため、われわれは、極度に緊張した理想主義のゆえに、この国でみられた階級的宗派的な争いを緩和することに努力しなければならない」(122)。対アメリカ教育使節団報告書はその冒頭でこのようにのべている。対日アメリカ教育使節団報告書が終始一貫して啓蒙的態度で書かれているのは大きな違いである。

このようなわけで、戦後の西ドイツでは、軍事・政治・経済面でアメリカときわめて密接な関係をもっていた割に教育へのアメリカの影響は少い。しかし、そうはいつでも、ワイマール教育体制に比較した場合、戦後のボン教育体制にはアメリカからの影響がよりつよくみられることは事実である。そして、このことが、情緒的であったワイマール期の教育実践を反省し、経験的実証的な教育実験をすすめ、リアルな形で教育計画を策定しようとする志向を生んでいるのである。

(三) そこにおける学制改革と教育計画— 課題と構想

以上のようなわけで、ドイツにおける近代公教育は、ボン教育体制の成立をまっぴら一層充実しより安定した形で具体化される与件が整えられたといえる。しかし、だからといって、ドラスティッシュな学制改革が一举にすすめられたわけではない。そこにはいくつかの段階がみられ、学制改革と教育計画が大きくクローズ・アップされたのは、この国においては、1961年を迎える時期からである。そこで、ボン教育体制の現況を判断するためには、われわれは、まず戦後における教育改革の跡を辿りながら、そこにおいて何が課題とされて来たか、また現在されているかについて明かにすることが必要であろう。

(1) 戦後の学制改革—カトリック・CDU諸州 とSPD諸州の不均等

戦後西ドイツの教育改革はポツダム宣言の趣旨にしたがい、非ナチ化を徹底するとともに途中で挫折したワイマール教育体制を復興しそれでさらに充実させることを課題としてすすめられた。

しかし、バイエルンなどキリスト教民主同盟傘下の諸州ではこれに抵抗し徹底した教育改革を拒む力がつよく、改革は予期したようにはすすまなかった。しかし、社民党傘下の諸州、とりわけ三つの都市国家では、ワイマール憲法におけるのよりもはるかにすすんだ公教育のプログラムを州憲法で規定している。だから、これらの

諸州では、戦後学制改革が進行し、現在その公教育体制はワイマール教育体制以上に拡充されたものとなっている。

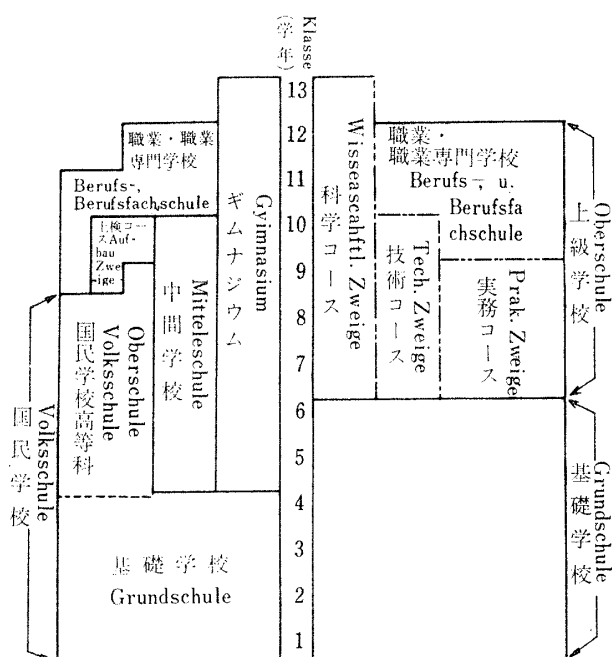
その主だった点として、われわれは第一にベルリン・ブレーメン・ハンブルグの三つの都市国家では年間の単一学校制度を憲法で規定している点をあげることが出来る。ここでは基礎学校 Grundschule は6年制に延長され、中等教育段階の学校—ギムナジウム・実科(中間)学校 Real-Mittelschule・国民学校高等科(主要学校) die Oberstufe der Volksschule (Hauptschule) = 職業学校 Berufsschule はすべて上級学校 Oberschule という名称で統一され、それが科学的上級学校 Wissenschaftliche Oberschule、技術上級学校 Technische Oberschule、実務の上級学校 Praktische Oberschule、の三つの学校にわかれることとなってきた。第二に、授業料に加えて教材費の無償制が実施され(ベルリン市学校法第10条第1項、ブレーメン市憲法第31条、ヘッセン州憲法第59条)、経済的に貧困なる子弟に対する教育扶助や奨学制度が一段と整備された(ベルリン市学校法第10条)。

以上のようなわけで、戦後の西ドイツにおいては、カトリック CDU 諸州とプロテスタント SPD 諸州の間で教育の機会、教育条件が不均等となり、これが一つの問題となっている。

ここで簡単にこの間の一つの側面を明かにしておくこととしよう。

ハンス、ヘッケルは、ベルリン・ブレーメン・ハンブルグの三つの都市と他の州の学校制度を比較し、第1図のように定式化している。各州の学校制度の実態はヘッケルのこの図よりももう少し複雑である。この点、ヘッセン州の学校制度(第2図後述145頁参照)をみても明かである。しかし、両者のちがいについてはヘッケルの比較図からも具体的に明かである。都市国家では、単一の基礎学校が6年であるのに対し、その他の州では4年制をとっている。都市国家では、それにつづく継続学校 weiterführende Schule が上級学校 Oberschule という形で単一化され、そのなかに科学コース・技術コース・実務コースの三種の課程がおかれることとなっているのに対し、その他の州ではギムナジウム・中間学校(実科学校)・国民学校高等科の三種類の学校が複線型に構成されることとなっている。

第1図 都市国家とその他の州における
学校制度の比較



第1表は、16才児中継続学校に在学している者の比率および、各種の学校に在学している13才児の学校種別別比率を州別に整理したものである。この表からも具体的に明らかなように、ノルドライン・ウエストファーレ

第1表 16才児童中継続学校在籍者および学校種別別才児在籍比率

| 州 | I 16才児中継続学校在籍者比率 | II 学校種別別才児在籍比率 | | | |
|----------------|------------------|----------------|------|---------|------|
| | | ギムナジウム | 実科学校 | 国民学校高等科 | 特別学校 |
| ベルリン | 32.8 | 20.5 | 21.6 | 48.8 | 9.1 |
| ブレーメン | 31.3 | 16.9 | 18.2 | 58.9 | 6.0 |
| シュレジッヒホルシュタイン | 28.1 | 13.1 | 22.7 | 59.1 | 5.1 |
| ハンブルグ | 25.2 | 15.8 | 14.8 | 61.5 | 7.9 |
| ヘッセン | 22.3 | 16.2 | 16.4 | 64.4 | 3.0 |
| ニーダーザクセン | 21.1 | 12.3 | 13.9 | 70.2 | 7.6 |
| バーデンヴィッテンベルグ | 19.9 | 17.1 | 10.0 | 69.7 | 3.2 |
| ノルドライスウエスファールン | 19.3 | 14.2 | 10.9 | 69.8 | 5.1 |
| バイエルン | 16.3 | 14.1 | 12.2 | 71.8 | 1.9 |
| ザーランド | 16.1 | 14.4 | 4.8 | 77.5 | 3.3 |
| ラインランドパアルツ | 15.9 | 16.0 | 4.5 | 77.2 | 2.3 |

第2表 需給計画における州別教員増加
必要量

| 州 | 年次 | |
|-----------------|------|------|
| | 1994 | 1967 |
| ベルリン | 2.1 | 0.4 |
| ハンブルグ | 2.0 | 6.2 |
| ブレーメン | 7.5 | 18.6 |
| シュレジッヒホルシュタイン | 15.0 | 20.4 |
| ヘッセン | 16.2 | 29.2 |
| バイエルン | 18.0 | 35.0 |
| ニーダーザクセン | 19.7 | 27.1 |
| バーデンヴィッテンベルグ | 24.9 | 38.7 |
| ザーランド | 38.0 | 52.3 |
| ノルドラインウエストファールン | 39.3 | 55.2 |
| ラインランド、パアルツ | 40.3 | 46.6 |

ン・バイエルン、ザーランド、ラインランドパアルツなどのカトリックCDU諸州ではギムナジウムや中間学校への進学者が他の州に比較して少ないことが理解される(123)。第2表は、1964年および1967年度(推計)における教員増加必要

量を示すものである。数字は各州文部大臣会議の「需給計画1961年—1970年」Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970によるものであるが、この表からもカトリックCDU諸州が教員定数において他の諸州よりも劣悪な状態にあることが具体的に理解される(124)

(2) 1961年以後における教育政策情況——教育競争への対応と教育計画への関心、教育改革の断行

戦後の西ドイツの教育政策を辿る者の多くは、この国の教育政策において、1961年以後新しい段階がみられることを指摘している。

スプートニック・ショックが大巾の教育改革を刺激したのは、アメリカだけのことではない。西ドイツにおいても、現在、国際的な形で展開されている教育競争に対応して、ボン教育体制をより強固なものにし、近代公教育を量質両面において拡充しようという社会国家の教育構想が政策の日程にのぼっている。

戦後西ドイツで教育計画策定への関心がたかまり、教育改革断行の必要が論ぜられるようになったのは1956年バイエルン州の文部大臣ルッカー Rucker がバイエルン州における学問の研究教授ならびに科学技術者養成制度振興のための提案「Darlegung zu einem Bedarfsplan für Förderung der wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses und dessen vorbereiten der Ausbildungsstufen in Bayern (いわゆるルツカープラ

ン)を公にしたところからある。ちょうどこの時欧州経済協力機構OEEC(現在のEEC)が「西欧における科学技術者の不足」を訴え、ヨーロッパ各国の人材開発論への関心を刺激している。

1956年各州文部大臣会議は教育の各領域について、需給計画を策定し、教育費を47億64から75億DM(1957年市町村負担額を除く)にたかめることに成功している。しかし、この時期におけるドイツの教育計画はホネフ方式 Honnefer Model の実施、ドイツ学術評議会 Deutsche Wissenschaftsrat の設置、科学技術関係高等教育機関の拡充という形で、主として高等教育機関を中心に科学技術教育の振興を内容としてすすめられていた。しかし、その後1962年1月18、19日ハンノヴァーで開かれた第86回会議で策定された向う1970年にいたるまでの「総合的需給計画」“Bedarfsfestellung 1961 bis 1970”においては、高等学校、大学の教育人口の拡充を中心に、それに伴って問題となる教員と施設設備の拡充問題が総合的にとり扱われ、教育計画への関心は体系的なものとなっている。この「総合需給計画」と併行して、教育の制度・内容・方法上の諸問題を検討するために、州文部大臣会議の諮問機関として「ドイツ教育審議会」Deutsches Ausschuß für das Erziehungs und Bildungswesenが設けられ、教育計画は単に教育の量的側面ばかりでなく、質的な側面をも問題をやるようになった。とくに、「ドイツ教育審議会」が「普通公立学校の改革および統一についての基準計画」„Rahmenplan für Umgestaltung and Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens” (いわゆるラーメン=プラン)を公表し、また、その批判的代案として、ドイツ教員組合が「ドイツ学校制度の改革案」”Plan für Neugestaltung der deutschen Schulwesens” (いわゆるブレーメン=プラン)を公にしたのをキツカケに教育計画—教育改革への関心は一段とたかまり、一般化して、現在にいたっているのである。

現代西ドイツの教育計画策定へのさまざまな動向は、この二つの政府機関の動きを中心に展開している。とくに、技術革新に対応するため教育体制を再編成することの必要が説かれ、大巾の学制改革を断行し、教育計画を強力にすすめるべきことが論ぜられている(125)。ドイツ公教育を近代化するとともに同時にその現代化の必要が問われ、そして、このような現実のなかで、以下のべるような諸問題を解決していくことが焦眉の課題として提起されているのである。

そして、このような現実のなかで、従来、そのカトリック自由主義的見解のゆえに教育計画の策定には消極的であり時に懐疑的でさえあったカトリック—CDU系の理論家たちが、教育計画の策定と学制改革につよい関心をもつようになってきていることは社会国家教育構想の基盤がより安定化したことを示すものとして注目に値する。

1961年、ノルドライン・ウエストファーレン州のCDUの文相ミカートが州議会で、ドイツの教育の危機を克服することが必要なことを提案して以来、カトリック—CDU関係者の間でも、教育計画と教育改革への関心が漸くみられるようになった。(Carl Ludwig Furck aaO) 1963年の10月には当時の聯邦宰相 Bundeskanzler エアハルト Eerhard はつぎのようにのべている。「ドイツ国民はこころして自覚しなければならない。われわれの世代によって、教育と研究は、一九世紀世界における社会問題と同様の課題を担っていることを」„Es muß dem deutschen Volk bewußt sein, die Aufgaben der Bildung und Forschung für unser Geschlecht den gleichen Rang bestehen wie die Sozialfrage des 19. Jahrhunderts” (Carl Ludwig Furck, a. a. o.) この老宰相のこころのなかにわれわれは、国際的教育競争に対応しようとするカトリック—CDU関係者の並々ならぬ気構えを読みとることが出来よう。

このような情況下で、1961年以後最近ではいままで教育計画の策定にはきわめて批判的であり否定的であったCDU傘下の自由主義教育政策理論家やカトリック系教育学者たちが公教育の拡充—教育計画の策定に積極的にとりくむ姿勢をとりはじめている。

かれ等が、親の教育権尊重の自由主義的教育政策原則を変更したのではない。かれ等は従来の立場を原則的には堅持しながらもそのような立場に立って公教育の拡充を志向し、教育計画をきそづけようとしている。ダーレンドルフ R. Dahrendorf は「教育機会の拡充は市民権の当然の帰結だ」(Bildung ist Bürgerrecht 1965)とのべている。エルリンゲンハーゲン K. Erlingenhagen は、カトリック系諸州の教育条件が劣勢であり、教育機会がせばめられていることを卒直にみとめ、それを打開し解決していくことが必要だと提案している(K. Erlingenhagen katholisches Bildungsdefizit und pluralistische Gesellschaft 1965) また、彼は、複数社会における価値の複数性をみとめ、カトリック教育学もその一つとしてそれに適応すべきだと説いているが、カトリック教育学の従前の主張からすると新しい前進である(K.

Erlighagen“Die Schule in der pluralistischen Gesellschaft 1963”さらにペエゲラー F. Pöggelerはカトリック教育学の立場を堅持しながらも、「原子力時代における教育の未来化を論じている。(F. Pöggeler Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule 1961)

ハナヴァルツ Hauna Walz も指摘しているが、このようなカトリック教育学の傾向とくに寛容 Toleranz への傾向は、かれ等とプロテスタントとの協調の可能性を示すものであり、それは複数民主主義 Pluralistische Demokratie の可能性がつままり、社会国家教育構想がより安定した形で具体化される可能性が拡大されたことを示すのといえよう (Hanna Walz, Protestantische Kulturpolitik 1961 553, 60)

A 公教育の量的拡充

まず前記各州文相連絡会議の教育「10年教育計画」の骨子を紹介しておこう。

児童生徒数の増加に加えて、将来国民学校の第9学年第10学年を義務制化することを考えると、国民学校児童数は1962年560万人であるが、それが1975年には740万人となり、32%増加が見込まれている。実科学学校生徒数は1962年47万4千人を数えているが、それが1975年には90%増の90万人となる見込みである。これは現在実科学学校就学率は10.5%であるが、それを16%にまでレベルアップするためである。ギムナジウム生徒数は84万7千人(1962年)から150万人(1975年)へ77%増が計画されている。大学その他の高等教育機関(教育大学をふくむ)の学生数は25万7千人(1962年)から150万人(1962年)にまで引きあげられることとなっている(126)。

そして、これら諸学校の児童生徒数の増加に伴って、教師は一教師当り児童生徒数を現状どおりとして計算しても、国民学校で32%、実科学学校で90%、ギムナジウムで77%の増加が必要だといわれている。しかし、1教師当り児童生徒数をこのましい条件にすることを考慮した場合(中間目標)教師増はさらに必要となり83%を数え理想的な状態では(最終目標)141%増が必要だとされている。児童生徒数と教師の増加に伴って45%の教室数の増加が必要となるといわれている。(127)

公教育拡充計画は、このように、まず、量の問題から出発するのであるが、ピヒト G. Picht やフルク Carl Ladwig Furck はそれが教育体制全体の再編と合理化にまで発展すべきだと説いている。(128)

事実、以下のべることから明らかなように、現在、西

ドイツで構想されている教育計画は単に公教育の量的な側面ばかりにかざられるわけではなく、その質的変革にかかわる問題をふくんでいる。

B 小規模学校の統合

その1つに、小規模学校の統合をめぐる問題がある。第3表はヘッセン州の国民学校の学校規模をしめすものである。この表から相当数の国民学校が少規模学校である現実をよみとることができる。しかし、第4表をみて

第3表 国民学校学 校規模 (ッスンへ州)
第4表 国民学校児童 中学校級国民 学校に在籍者の 比率 (1964年現在)

| | | | |
|------|------|---------------------|-----|
| 1 学級 | 31.9 | ヘッセン | 72% |
| 2 " | 23.7 | ニーダーザクセン | 61 |
| 3 " | 10.9 | シュレスウィツヒホルシュ タイン | 60 |
| 4 " | 6.0 | バーデンヴィッテンベルグ | 58 |
| 5 " | 2.7 | ザーランド | 55 |
| 6 " | 2.3 | ノルドラインウエストフ ーレン | 40 |
| 7 " | 2.3 | バイエルン | 29 |
| 8 " | 20.2 | ラインランドプアルツ | 28 |

みると、小規模学校は、バイエルンやラインランドプアルツ、ノルドラインといったカトリック系の農村地域でより一層の問題をもっているようだ(129)。

教育の機会均等を実現し、人材開発の国家的要請にこたえていくためには、まずは、このような小規模学校を統合することが課題となっている。

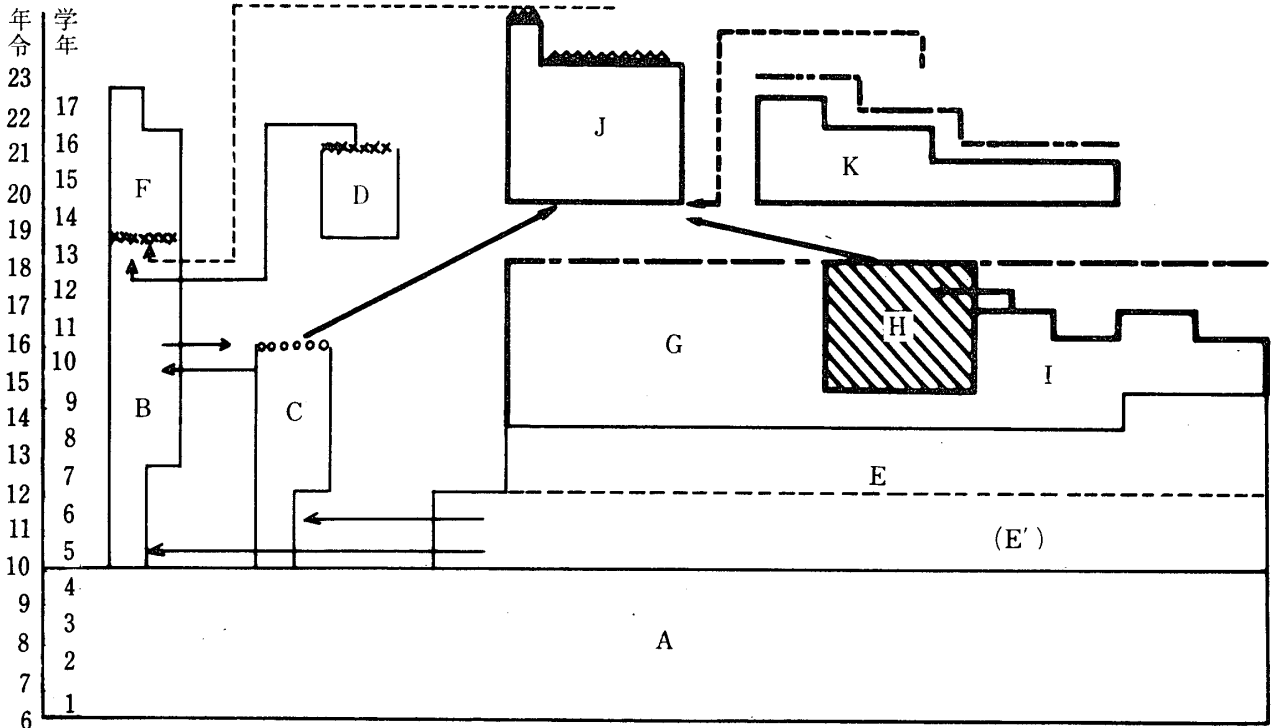
C 学制単一化の問題

現在、構想されている教育計画の第二に、学制改革の問題がある。

現代ドイツの学制は、すでにのべたその成立と展開の事情からも明らかなように、絶対主義国家の複線型学制が、その後自由主義的公教育観が曲りなりにも一般化する過程で、再構成されたものである。それは、自由主義的教育伝統——親の教育権尊重の原則と新人文主義的教育思想を基礎として複線型に仕組まれ、多様に分化された分岐をもち、学制をこのように多様化することによって、国民各層の間にさまざまな形で存在している教育要求にこたえようとするところにその特徴がある。第2図はヘッセン州における学校制度をヘッセン州文部省刊「ヘッセンでの教育の道」 Hessisches Kultusministerium “Bildungsweg in Hessen—Schule in unserer Zeit 1965” をもとにして、多様に分化されたドイツ学制の現

実を図示したものである。

第2図 ヘッセン州における学校体系——フランクフルト市における場合



(備考) A. 国民学校低学年(基礎学校) Unterstufe der Volksschule (Grundschule) B. ギムナジウム (Gymnasium) C. 実科学学校 Realschule D. 教育の第二の道施設 (ヘッセンコレグ) Der zweite Bildungsweg (Hessische Kolleg) E. 国民学校高学年 (主要学校) Oberstufe der Volksschule (Hauptschule) E. 観察学年 Förderstufe F. 大学 Universität und Hochschulwesen G. 職業学校 Berufsschule H. 同高等科 Aufbauzüge der Berufsschule 一般的にドイツで学校というとき、それは一般教育学校 allgemeinbildende Schule と職業教育学校 berufsbildende Schule にわかれる。国民学校 Volksschule 実科学学校 Realschule (地域によっては中間学校 Mittelschule.) ギムナジウム Gymnasium 大学 Universität, Hochschule は前者に属し、後者の系列には、職業学校 Berufsschule 職業専門学校 Berufsfachschule, 専門学校 Fachschule 高等専門学校 Höhere Fachschule がふくまれる。前者一般教育学校はさらに義務教育学校 Pflichtschule と継続学校 Weiterführende Schule にわかれる。国民学校は義務教育学校であり、その他の一般普通学校が継続学校にあたる。註(130)

ところで、以上のような多様に分化された学制は、一

ule I. 職業専門学校 Berufsfachschule J. 高等専門学校 Höhere Fachschule K. 専門学校 Fachschule

×××××大学入学資格試験 Abiturprüfung ○○○○専門学校 Mittlereife △△△△大学入学特別資格 Ersatz-Abiturprüfung —・—・—職人試験 Geselle Prüfung —・—・—職長試験 Meister Prüfungである。

面において、シエルスキーも指摘しているように、資本主義社会が要請する労働力の階層型構成に適応している。労働力を管理者や上級技術者と中堅の技術者や熟練労働者および下級単紙労働者に階層型に分化して「能率」的に養成するという課題を解いていくのにきわめて有効である。それは、資本主義社会において多様に分化された職種に「効率」的に対応している。

しかし、その反面そこに問題がないわけではない。「現代」においてはさらにつぎのような問題点が内包されていることが批判され改革が必要なことが指摘されている。

子どもの進学に対して親の教育権を尊重しすぎると、子どもの進路が子ども自身の能力特性によって選別され

ずに親の考え方と好みで定められる結果を招く、事実この国では現在高等教育進学者の比率が女性よりは男性に、農村よりは都市に、労働者や農民よりは官公吏、会社員、自由職業人に多い事実が批判と論議を生んでいるのである。一方、学制があまりに細かく分化されているために、一つの分枝から他への転学が困難となり、ために階級階層の固定化を招来しているという批判もつよい。とくに最近ではそのように細かく分化された学校制度のもとでは、幅広い基礎的的原理的教養を身につけた技術者技能者を養成することが出来ないから、現代の技術革新におくれをとるという問題提起もみられる。

このようなところから、現在この国の教育界では以上のような多様に分化された学校制度を「単一化」しようという動きがいわゆる学制改革の基本課題となっている。

ところで、このような学制単一化への動向はワイマール教育体制以来、各体制において課題とされたところであったが、現在、国際的教育競争からのインパクトのなかで、ドイツにおいても人材開発が課題となり、子どもの進路をかれ等自身の適性と能力に応じて合理的に選別することが必要となるのにしたがって、一層前進した形で具体化されようとしているのである。

この場合、その範型はときにアメリカの単一型の「総合制高等学校」Comprehensive High Schoolにもとめられるが、スウェーデンの教育改革やイギリスの新学制への関心もつよい。さらに一部には、さきにものべたように政治的イデオロギーはぬきにして「東ドイツ」の単一型の学校制度から学ぶべきものは学ぶべきだという提案もみられるのである。しかし、一挙に「学制」を画一的にあらためることをしないで、古い伝統的体制をうけつぎながらそのなかでそれを次第に単一型に再編成しようするところに現在、この国で構想されている学制改革の課題がある。

以下、その主だった点についてのべておこう。

i 義務教育年限の延長

第一は、義務教育年限の延長をめぐる問題。例えば、ヘッセン州では1961年法改正を行い、9年間の全日制義務教育を年次毎に実施することにし、1966年からは全面実施され、この点についてはCDU関係者をふくめて、異論はない。その他の州においても同様である。かくて、現在では、その10年制への延長が計画の日程にのびている。

ii 入学選別の合理化

第二は、入学選別の合理化。学制単一化への動向が明確になる過程で、入学選別制度を合理化することが課題となっている。

ヘッセン州文部省は1960年12月19日附省令「国民学校生徒の上級学校への進学について」“Erlaß betreffend des Übergang von Volksschülern in die weitläufigeren Schulen ab 4. Schuljahr 19. Dezember 1960”でギムナジウム・実科学校の新入学選別制度について規定しているが、それによると、進学希望校について親の意見と学校側の見解が全く一致した者については入学試験なしで入学させることとなっている。両者の意見が喰いちがった子どもは「条件附適性」“bedingt geeignet”という形で一週間の選衡行為 Ausleseverhalten をうけることとなる。市の進学選別委員会が任命した2名の委員（入学希望先のギムナジウムあるいは実科学校の教師1名と国民学校の教師1名）から、この期間実際の授業をうけて適否の最終的決定をうける。他の州でもほぼ大同小異の方法で進学選別が行われている。

だから、現代ドイツでは、いわゆる入学試験 Aufnahmeprüfung は存在しない。ドイツ教育関係者によるとこの新入学選別制度は、教育における「自由」と「機会均等」、「親」の「教育権」と「子ども」の「教育をうける権利」を調整するために創案されたかれ等の智恵の結晶だ、といわれているが、子どもの進学決定について国民学校側が大きな力をもっていることが注目される。(131)

iii 指導学年 Förderstufe の創設、第三は、指導学年制の創設。ところで、入学選別が以上のような形で比較的円滑にすすむ理由の一つはこの国においては国民学校において進路指導が積極的にすすめられているためである(注17)。このような立場から、さらに4年制の基礎学校の上ですべての子どもが共通に入学する2年制の課程を設け、ここではギムナジウム・実科学校・国民学校三者の教師が共同で授業にあたり、子どもの適性能力にもとづいた進路指導を行ない、同時にそれぞれの学校の入学者を教育的に選別する、といった方策がとられている。

これが、現在、ドイツでいわれている「指導学年」制の大様である。ドイツ教育関係者がこの制度にかける期待は大きい。しかし、そこに異論がないわけではなく、具体的にのべるように現在この制度をめぐるきびしい争論が展開されている。

前記教育審議会 Deutsches Aastchuß für Erziehuug

uud Bildung は、その「普通公立学校の改革と統一のための基準計画」(いわゆるラーメンプラン)において、「指導学年」Förderstufe 制の実施を勧告している。この「指導学年」制は、フランス学制における「勸察学年」の制度を導入したものとされているが、それは一方において指導を強化するとともに他面以上のべたような入学選別措置をより長期化することによって、子どもの適性と能力により適した形で進路を選ばそうとするものである。

早期の選別は子どもの適性能力よりも親の要求や私経済的条件に支配され易い、だから子どもの進路の決定は出来るかぎり遅い方がよい。現行ドイツの学制ではベルリン、ハンブルグ、ブレーメンを除いて他の諸州では基礎学校4年修了の時に決められるわけだが、これはヨーロッパの他の諸国と比較してみても速きにすぎるといえる。

iv 第二の教育の道

第四は、いわゆる「第二の教育の道」der zweite Bildungsweg の設定である。

従来、大学へ進学する道はギムナジウム在学者にだけ開かれていたのであるが(いわゆる「第一の道」der erste Bildungsweg、最近、ギムナジウム以外の卒業者に一定期間の全日制教育機関を設けて、アビトゥアの資格を与え、大学進学への道を開いた。これを「第二の教育の道」という。例えば、夜間ギムナジウム Abendgymnasium (注8)やヘッセン・コレグ Hessen Kollegと呼ばれる施設(他の州でもみられ、それぞれ州名を冠頭につけて、例えばハイエルン・コレグと呼ぶ)(注9)がこの「第二の教育の道」の施設である。(132)ひとによっては、さきにもべた職業学校の上構課程 Aufbauzüge der Berufsschule をこの「第二の教育の道」の施設にふくませる場合もある。

ところで、この第二の教育の道の創設は、より効果的に人材開発をすすめるための必要すなわち、第一の教育の道だけでは人材の供給が十分に行われない現実を打開するためだといわれている(133)。人材開発と教育機会の均等化に積極的なSPD関係者が、この制度に並々ならぬ期待をかけているのは当然のことだが、前記「指導学年」制Förderstufe についてはきわめて批判的否定的なCDU関係者もこの「第二教育の道」の創設については意欲的である。

「CCU abc」という活動家用の政策綱領の解説書では「この制度はSPDの専売特許品ではなく、すでに19

53年、ノルドラインウエスファレン州のオーバーハウゼンでわが党の文相クリスティントオイシュ夫人「Frau Dr. Christin Teusch が創設したものである」と説明している。(134)しかしCDU関係者の中には、この第二の教育の道もたいせつであるが、「専門学校入学資格」Mittelerereife の付与について関心をもつことも必要であり職業教育機関の教育内容を豊かにすることも必要だという意見が聞かれる。(135)当然のことであろう。

V 中等教育学制の単一化、

最近、この国においても、中等教育段階の学校を統一し単一型の構成にしようとする動きがみられる。

教育審議会の「基準計画」では、基準学校の上に2年間の指導学年」Förderstufe をおき、この課程を単一型にしたにとどまった。しかし、このような学制はすでにベルリンや(第3図参照)ハンブルグ、ブレーメンでは実現されているものであり、とりたてていっほど漸進的のものではない。またそこでは、職業学校についてはふれられていた。

ハンブルグ大学の教育学教授ハウスマンG. Hausmannの手によったといわれるドイツ教員組合のいわゆるブレーメン・プランでは、10学年までを上級学校として単一化し、そこにギムナジウム・実科・実務の三課程を設けることが提案され単一型中等教育制度構築への構想がより大胆な形で描き出されている(第4図参照)。

1962年6月ドイツ教員組合は再びドイツ教育制度の改革案”Plan für Neugestaltung des deutschen Bildungswesen”(いわゆるウイスヴァーデン・プラン)を明

図3 基準計画

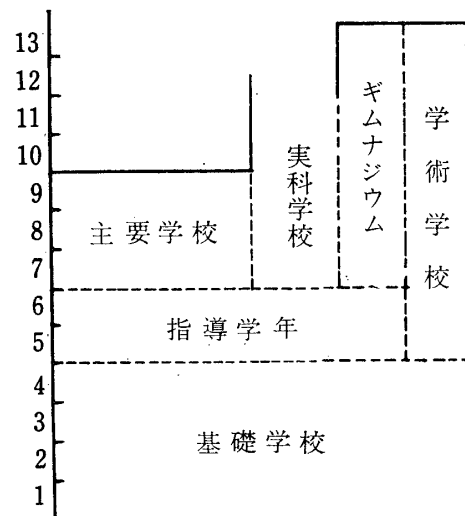


図4 プレーメン・プラン

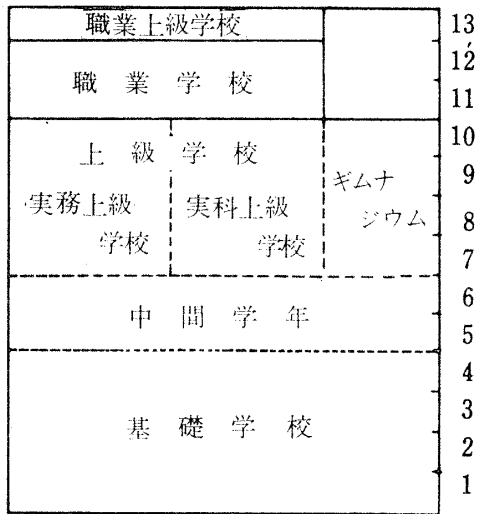
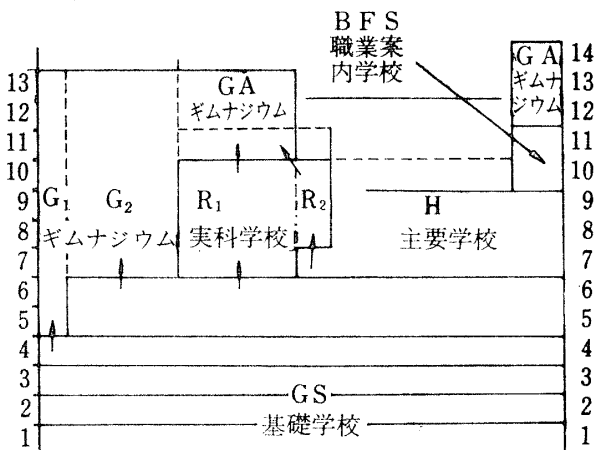


図5 ドイツ公務員労働組合の学制改革案



かにした。その内容はプレーメン・プランと全く同じで、これを再確認したものである。そして、この種の単一型の中等教育学制構想はドイツ公務員労働組合などもとるところである（第5図参照）。教員組合以外では、公務員労働組合が学制改革案を公にしているが、考え方は教員組合のプレーメン・プランと全く同じである。

学校を単一型に構成し、その段階を子どもの発達段階に即して区切ろうという考え方は、単に労働組合やSPD関係者の間でみられるばかりでなく、例えば、マールブルグ大学の教育学教授ザイデルマン Karl Seidelmann の「段階による教育」“Bildung in Stufe”のように⁽¹³⁶⁾純教育的立場からこの種の論をたてる者もみられる。

このようなわけで、中等教育を単一化しようとする動きは現在のところ、この国では論議の段階であるが、このような現実のなかで、実験的に単一型の中等教育をつ

くろうとするところみがみられる。いわゆる「全体学校」“Gesammt Schule”の学校実験である。

この種のところみはヘッセン州で4校プレーメンで1校みられる。それは法制上はギムナジウム・実科学校・国民学校高等科の三つの種別にわかれている学校を同一の施設と同一の教師で同時に運営することによって実質上中等教育を単一型とし、総合化しようとするものである。

VI 中等教育内容の変革

ところで、中等教育学制を単一化するために、その鍵となるのは、三つの種別の中等教育学校の教育内容を統一化することにあるが、最近、漸くこの点が自覚されはじめている。すなわち、ギムナジウムをより実生活に即したものにするとともに、主要学校—職業学校をより科学的なものにすることが、教育政策の日程にのぼり、学制を単一化しようとする動向は、最近、この国においても目立ってよい。

さきにものべたように、ギムナジウムはギリシャ・ラテンの語の古典語を中心とした形式陶冶を基調として発達して来た、という伝統的性格を現在も色くもっている。しかし、ギムナジウムのこのようなあり方に対してはすでに第1次世界戦争期からさきさまの批判がみられ、ここに近代ギムナジウムの成立をみた。高度資本主義社会の要請にこたえるためである。この間の事情についてもすでに明かにしたごとくである。だから、ギムナジウムの主体は、現在では、近代ギムナジウムにあるのだが、この近代ギムナジウム自体が「時体遅れ」*unzeitgemäß*なものとして批判されているのである。とくに、現代の国際的教育競争のなかで、ドイツ公教育の伝統的体制の再編が問われるようになるのにしたがって、ギムナジウムの現代化が緊急の課題となっている。第一には学問中心の教育内容の閉鎖性、第二に教育方法の非教育性、ギムナジウム改革はこの二つの点に向けられている。この点ウィルヘルムなど多くの教育学者が等しく指摘しているところである。

一方、職業学校については、技術革新の結果、より高度の科学的知性が労働者にとって必要となり、また学働力の移動を容易にするため、そこにおける職業技術教育を理論化し総合化することが課題とされるようになっていく。そして、このような職業学校の改革と関連して、主要学校（国民学校高等科）の改革が政策の日程にぼっている。かくて、ギムナジウムの現実化と主要学校職業学校の理論学校化によって後期中等教育の単一化が具体

化されようとしているのである⁽¹³⁷⁾。

D 大学の現代化——伝統の再編

つぎに、大学を中心とした高等教育改革についてみておこう。

ドイツの大学を語る場合、われわれは19世紀初頭ベルリン大学が創設されて以来、この国の近代大学でみられる学問の自由 akademische Freiheit の伝統についてふれなければならない。このベルリン大学に端を発する近代大学の伝統が現在も脈うって現存しており、現在課題となっている大学の「現代化」はじつはそれをどのように再編するかを主題としているのである。

ドイツ近代大学の伝統はウィルヘルム・フォン・フンボルトなどの人文主義に立つ教育政策家たちによって作りだされたもので、それはシェルスキー H. Schelsky が特徴づけているように孤独 Einsamkeit と自由 Freiheit という自由主義の思想を基調に大学 Uaivesiät を、専門学校 Fachschule などとは異ったものとして見え、そこでは研究 Forschung と教育 Bildung が一体化され、研究を通して教育がすすめられる場処だとした。したがって、学生も一人の孤独にして自由な研究者であり大学はかれ等が学問研究へ参加することを通して自ら学ぶべき場所と考えられた。そのため、大学の運営は学部自治を中心とした大学の自律的運営に任せ、学生の学習の自由 Lernfreiheit を保障するためにアビトゥール Abitur (大学入学資格者) はかれ等の自身の自由意志によって学習場処を決定するという方法がとられている⁽¹³⁸⁾。大学が行う試験は学士 Diploma 博士 Doktor の試験と教授資格者の選衡 Professorhabilitation だけで卒業試験というものはない。

各種の国家試験や企業の採用試験(これらの試験は終了学期数とを規定している)に合格すれば卒業ということとなる。

教育内容についていえば哲学新人文主義教養が中心におかれ、哲学部 philosophische Fakultät は他のすべての学科の基礎とされた。(註20)

ドイツ近代大学は以上のような伝統をもっていた。この伝統は現在でもドイツの大学の特色としてうけつがれている。しかし、このようなドイツ近代大学の伝統も「現代」的な時代の動向が進行するのにしたがって、やや時代遅れのものとなり再編を余儀なくされているのが争えない現実である。

第一に、資本主義が高度化するのにしたがって、高等教育人口が増加し、学習の自由 Lernfreiheit(学習地を学

生が決定する)の原則は現在では形骸化している。⁽¹³⁹⁾ 第二に、このような過程で、哲学 Philosophie 精神科学 Geisteswissenschaft に代って自然科学 Naturwissenschaft. 自然科学的社会科学——実証科学としての社会科学 naturwissenschaftliche Sozialwissenschaft-Sozialwissenschaft als positivistische Naturwissenschaft が大学教育の中心を占めるようになり、それに伴って研究が企業化され(シェルスキー H. Schelsky)、「教授と研究の統一」Einheit von Lehren und Forschung というドイツ近代大学の伝統は崩れ、したがって、第三に、大学が研究所と高等教育機関に分極化するような状況がみられる⁽¹⁴⁰⁾ 第四に、とともに大学が企業体化し、教授と研究の統一ではなく教授と管理の統一 Einheit von Lehren und Verwaltung が進行している⁽¹⁴¹⁾。第五に、このような状況のもとにおいては、国家権力に対して学問の自由と大学の自治を主張する根拠が不明確となり、大学の教育も国家的教育計画の一環にくみこまれ、産業界の社会的要請に直接的にこたえるべきものとする考え方がつよまっている。その他、近代ドイツ大学が成立したその時期においてはみられなかったような新しい現実が作り出されている。

このようなところから、1960年の科学審議会 Wissenschaftsrat の科学研究施設の再編についての勧告“Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtung”が出されたのをきっかけに大学改革への動向が顕著になっている。

まずは増設である。総合大学3校工業大学1校医科大学7校新設が決定され、教授陣の増加も計画された。1965年から発足したポツダム大学はこの計画によるものである。一方、ハナヴァルツが整理分類していつているように、現在、ドイツの大学関係者の間では大学教育の本質にかかわるさまざまな改革案が提示され活潑な論議を生んでいる。

第一は、ドイツ大学の伝統的体制のなかで、高等教育を量的技術的に拡充しようとするもの、第二は、大学をアメリカにおけるユニヴァーシティとカレッジのように二段階に区別しようとするもの、第三は、大学を高等職業教育機関化しようとするもの、そして、第四は、ドイツ大学の伝統的体制を再編することによってその伝統の発展をはかろうとするものである。

1966年創立されたヘッセン州の大学法 Hessische Hochschulgesetz が描いている大学改革の構想は上記第四の型の典型であるが、ここでは、(1)学習年限を規定し、中

間試験制度 Zwischen Prüfung を設ける。(2)各学部共同利用施設を設ける。(3)教授資格審査制度を再検討し教授採用の方法をあらためる。(4)学長学部長の任期を延期しその権限を強化したり、事務局を整備したりして、大学管理を合理化し、教育計画の効率化をはかる、(5)学生の大学管理への参与を制度化するなど、ドイツ大学の伝統的体制からするとドラスティックな改革をふくむものでそれだけに活発な争論を生んだ⁽¹⁴²⁾。

このヘッセン州の大学法はSPDの主導のもとに成立したもので、その主唱者文部大臣シュッツェ Schütze もいっているように、ドイツ近代大学の精神を継承しながらも、その内容を社会化することによって「現代」の要請にこたえようとするもので、「孤独と自由」という形で個人的な次元でとらえられて来た「教授と研究の統一」の原則をより社会化し組織的に考え、私的自治としての大学の自治を公的なものとし、教育行政当局の教育計画によって社会と大学の連繫をより密接なものとしようとするものと解説されている。この意味で、それは、さきにのべて来た「指導学年」Förderstufe の創設を主体とした後期中等教育の改革と同じ文脈に立つものといつてよい。

もろろん、同じSPD傘下にあっても、教員組合などは、以上のようなヘッセン州大学法には批判的である。ドイツ社会主義学生団（その幹部にはSPDの非マルクス主義化を批判して除名されたものが多い）も同様の見解をとっている。かれ等は、研究と教育の分離には反対の態度をとり、ドイツ大学に特徴的な伝統を現代において発展させることをめざし、そのためには学問の方法をかえるとともに、大学運営を民主化し、学生の大学経営への参与の機会を拡充することが必要だと主張している⁽¹⁴³⁾。

大学をめぐる問題の一つに教育大学改革の問題がある。(註21)

従来、この国ではギムナジウムの教師は総合大学、職業学校の教師はそれぞれの専門領域の単科大学、国民学校の教師は師範学校——教育大学、社会教育関係職員（幼稚園保育所の教師保母をふくむ）はそのための高等専門学校で養成され、それぞれに国家試験制度が設けられている(註22)。

教員養成のこのような四本建制度は、現在においてもみられるが、学制改革が多様化されていた従来のシステムを単一化しようとする方向ですすめられるのにしたがって、最近教員養成制度の改革が政策の日程に上ってい

る。現在論議されているのは教育大学を総合大学の教育学部として位置づけることであり、ギムナジウム教師と国民学校教師の養成課程を一元化することである。そのため、まずさしあたっての課題としては教育大学に総合大学と同じ権限を与えることが要求されている。

この課題に積極的にとりこんでいるのはドイツ教員組合であるが、その機関紙の主筆ブンガート K. Bungardt はその著書“Odesyeee der Lehrerschaft”においてこの問題の背景を辿り、この問題の課題性をつぎのようにのべている。『『国民学校教師も大学で養成されるべきだ』という要求を、この国の国民学校教師たちがはじめてかかげたのは、ドイツ教員団体 allgemeine Deutsche Lehrerverein が結成された1848年革命の前夜であったから、この運動の歴史は一世以上亘っている⁽¹⁴⁴⁾。その間にワイマル憲法はその第143条で、国民学校の教師養成についてはドイツ国全体で統一的に規定されるべきこととともにかれ等が大学において養成されなければならぬことを規定している。その結果1926年14の教育アカデミー Pädagogische Akademie が成立した。戦後この教育アカデミーが教育大学 Pädagogische Hochschule と改称され現在にいたっているのである。しかし、この教育大学 Pädagogische Hochschule は単科大学 Hochschule とはいいいながら、さきにのべた工業大学 Technischer Hochschule などとは異なり、法制上総合大学 Universität と同等のものではない。

戦後、前記教育審議会 Deutsches Ausschuß für Erziehung und Bildung をはじめ公私の各団体が教育大学を総合大学同等に格上げし、大学で巾広い文化的教養をもった国民学校教師たちを養成する必要があることを結論したのにもかかわらず、現在までのところ改革への動きはきわめてテンポの遅いものであった。⁽¹⁴⁵⁾

しかし、ドイツ教員組合は1964年のウイスヴァーデン・プログラムで教員養成についてはつぎの点を確認している。「各種の教師を総合大学または大学と同格の単科大学で行う。この際、教職教養は各種の学校の教師に共通のものとする。当分の間、現存の教育大学が存続する場合つぎの諸点が前提とされるべきである。1.学則上、教授と研究の自由が保障されるべきである。2.教授の任用については従来総合大学でみられた慣行による。3.教育年限は6学期（3年）以上であるべきこと。4.学生に移転権をみとめる。5.教育大学と一般大学を有機的に連絡する」。⁽¹⁴⁶⁾

現在、教育大学を総合大学の一環に位置づけているの

はハンブルグ、ヘッセン、バイエルン州だけである。ここにおいても学部としてみとめられているのではなく、附属施設という形をとっている。ハンブルグ大学では教育大学を大学構内に設置された教育研究所 Pädagogisches Institut として附設しているが、他の州の教育大学は名称場所ともに独立しており、制度上だけそれぞれの大学（マールブルグ、ギーゼン、フランクフルト大学）の一環に位置づけられている。ニーダーザクセン・シュレージツヒルタイン、ノルドラインウエストファーレンの諸州では一般大学に近い大学の自治を教育大学へ与えるような法制がみられる。しかし、その他の州では教育大学は相変わらず別格の大学としてとり扱われており、とくにラインランドプアルツ州では現在でもワイマール共和国以前の師範学校 Pädagogikum（中等教育学校）の制度がのこっている。(147)

また、学制改革問題でつねに他州に比較してもっとも進歩的な傾向のつよいベルリン市が、以上の教員養成大学問題では旧態依然としているのも興味のあることである。

現在のところ主として国民学校教師の教員養成制度改革が論議の対象となっているが、ギムナジウムや職業学校教師の養成制度もそれぞれの学校の改革がすすむに伴って再編成されるべきだという意見がつよい。(148)

E 公教育としての社会教育の拡充——いわゆる

「第三の教育の道」

公教育の拡充計画は、以上のべて来たような学校教育の領域にのみかぎらないで社会教育にまで及んでいる。

ドイツで社会教育という場合、学校教育以外の教育のすべてがふくまれる。幼児年期の教育も社会教育であり、国民学校その他の学校の児童生徒の活動も学校の自治会活動（この国では作業共同体 Arbeitgemeinschaft という）の正式のプログラムにふくまれないものはすべて社会教育活動である。しかし、その主体は、国民大学 Volkshochschule を中心とした成人教育 Erwachsenenbildung にある。(149)(○23)

そして、いわゆる SPD や教員組合関係者は、「第三の教育の道」 Der dritte Bildungsweg をきりひろくものとしてこの国民大学を充実することをその課題としている。大学へ至る道としてギムナジウムが「第一の道」であり、さききのべたヘッセンコレージュが「第二の道」

であるとすれば、この国民大学は第三の道をだというのである。しかし、国民大学がこのような形で注目されてくるのにしたがって、その性格、公教育体制へどのように位置づけるかが論議の対象となり、現在、この国においては「公教育としての社会教育」の是非が問題となっている。

F 公教育の宗派的中立性の保障——公立宗派学校の廃止

ボン基本法は、公立宗派学校の存続を容認していたワイマール憲法第14条の規定をあらため、1849年のフランクフルト憲法や1850年憲法の原則を踏襲し、公立学校は原則として、宗派的に中立であるべきことが宗教教授についてのみ親の意思にしたがって、宗派による分離教育を行い、キリスト教会が参与することをみとめる建前をとっている。

にもかかわらず、後にのべるようにカトリック—CDU 諸州では公立宗派学校が州憲法で保障され、現在なお存続している。

現代西ドイツの教育計画の一つの課題は、このような宗派学校を廃止し、ボン基本法の規定する公教育の宗派的中立性を保障することにおかれている。

この公立宗派学校をめぐる問題は、イデオロギーの上の是非は暫くおくとしても、さききのべた小規模学校の問題とからんで、教育行政関係者にはきわめて困難な問題となっている。人口密度が稀薄なこの国の農村地方で国民学校を宗派別に設けていくと必然小規模学校にならざるを得ない。その結果、教育の質は低下し、農村地方の子どもは進学的に大きなハンディキャップを負うこととなる。国家的にいても「人材開発」上能率が悪い。

G 教育管理改革——いわゆる “verwaltete Schule” の批判と「教育の自由」の保障

現在、ドイツで描かれている教育計画の構想で、以上のべて来た、A 公教育の拡充計画、B 小規模学校の統合、C 学制の単一化、D 大学の再編成、E 公教育としての社会教育の組織化、F 公立宗派学校の廃止と並んで、大きくクローズ、アップされている問題の一つに教育管理制度改革の問題がある。

i 教育の集権化—聯邦文部省の設置

その一つに聯邦文部省を設置すべきであるという問題提起がある。

ドイツは、ナチス時代を除いて、ドイツ聯邦 Reich に

文部省が設けられたことはなかった。ところで、戦前においては、プロイセンの主導権がつかったから、プロイセン＝ドイツ帝国という形でドイツ国 Deutsches Reich の統一が保たれていたのであるが、戦後プロイセンが崩壊して以来・連邦主義が地方分権化の傾向を一層助長し、西ドイツの教育計画まとまりのないものとしているのである。だから、例へば、ビヒト G. Pichtなどの、教育計画の積極論者は聯邦文部省の設置をつよく要望している。彼は、教育計画をすすめていくためには、計画 Planung と立法 Gesetzgebung 行政 Verwaltung と財政 Finanzierung の機能が統一されていなければならない。にもかかわらずドイツでは第1の点とその他の点がきりはなされている。このように批判している。しかし、この聯邦文部省の設置は、現在のところ、なお将来の課題としてのこされている。しかし、国際的教育競争がきびしくなり、ドイツにおいても大中の教育計画の策定と実施が課題となるのにしたがって、1965年以来、聯邦政府に教育企画委員会 Bildungsrat の制度を設けることとなった。この制度は、各州の文部省関係者の代表者と学識経験者からなる政府の執行機関で、ドイツ全土に亘って共通に実施する教育計画を策定し実施することを課題としている。すなわち、ドイツに伝来の分権主義を前提としながらも、時代の要請にこたえて教育を集権化していくための一つの布石であるところにこの制度の意味があるといつてよい。

現在、ドイツでは、教育行政改革の問題はもっぱら、上記、聯邦文部省の設置の問題をめぐって論ぜられている。しかし、問題はそれのみにとどまらない。デートリッヒ W. Diedrich などが指摘しているように、上記のような形で教育の集権化動向がすすむのにしたがって、地方教育行政の地域と機能を合理化することが課題とされているのである。(150)

以上のようなわけで、現在この国では、聯邦主義 Föderalismus への志向が、教育の集権化への動向を伴ってみられるのであるが、レオンハルト、Rudolf Walter Leonhard が指摘しているように、そこにはつねに、官僚主義 Dirigismus への危険性が内包されている。したがって、連邦主義と教育の集権化を問題とするとき、この危険をどのようにして防ぐか教育管理改革の第二の課題となるが、この点となると、前記ビヒトをはじめ、この国の教育計画論の積極論者一聯邦主義者Födera

list たちは必しも明確な問題意識をもっているとはいえない。しかし、ハンス・ヘッケル Hans Hcckelは一彼は上記フェデラリストの一人であるが—教育の自由の問題を提起し、以上のようにして、拡充され、集権化された公教育の運営において、「教育の自由」pädagogische Freiheit が侵害されず、さらにより充実した形で保障されるための制度的措置を併せて考えている。ベッカーの Helmut Becker 問題提起にはじまり、現在この国の教育関係者の関心をひろくあつめているいわゆる“verwalte te Schule” 批判の論議もこのような文脈に連っている。

ii 「教育の自由」の保障

ドイツにおいては、ワイマール教育体制前のプロイセン＝ドイツ帝国の教育管理制度が現在なおとりのこされている。したがって、現在、なお教育管理はつぎのように構成されている。

学校は州の営造物 öfefntliche Anatalt である。教育の内的事項 Innere Angelegenheit つまり教育課程の編成や教科書の採択などは州文部大臣が統轄し、地域（市 Stadt, 郡 Kreis）の視学 Schulrat がその運営実施にあたる。ドイツでは、教員の人事も、教育の内的事項にふくめて考えられるから、地域の「視学」は教育課程の編成・教科書採択・教育の指導助言・教員の人事のすべてを包括的に実施運営するのである。このような文部大臣地域の視学が行う「教育の内的事項」についての行政を、この国では、一般に「教育管理」Schulaufsicht と呼んでいる。(152)そして、教育の外的事項 Äußere Angelegenheit の処理、つまり施設設備の管理などに関してのみ地方自治体が参与する。それを狭義の教育行政 Schulverwaltung im engeren Sinne) と呼ぶのである。(153)

学校は法的には非独的なもの nichtselbstänidtig であり、したがって、教育管理権や狭義の教育行政権は学校には内在しないし、学校への委任もみとめられないのが原則である。だから、校長は一部の例外バイエルン州のギムナジウムおよび職業学校の校長)を除いて管理権はもたない。校長の仕事である学校経営 Shulleitung は教育管理および狭義の教育行政を前提とし、それが指示することを各学校で具体化していくことをいう。(154)

そして、以上のような教育の管理・経営のあり方と関連して、「教育の自由」Pädagogische Freiheit は、そ

ここでは「教授の自由」Methodenfreiheit を基本とし、それにかぎられる傾向があった。

しかし、このような状況のなかにあっても1848年革命以来、「教育の自由」を保障するための措置が次第に講ぜられるようになり、とくにワイマール教育体制下においては、地域によってはそのための施策が積極的に講じられたことについてはすでに指摘した。そして、このような措置ないしは施策は戦後のボン教育体制において一段と積極的に展開されているのである。

第一は、教師の本務を教授活動に限定し、それをかれ等の固有の権限として考えること、いわゆる「教授の自由」Methodenfreiheit を確認し保障する点である。

教師は法律にしたがい、教育管理当局の指示および職員会議の決定にもとづいて、その責任において教授し教育する。教師の教育の自由は必要なかぎりにおいてのみ制限さるべきである。」(第46条)例えばヘッセン州学校教育法はこのように規定している。

このように教師の本務が教授 Unterricht と教育 Erziehung にあることは法文が明記しているところである。実態をみてみても、教師の職務は教授者以上には出ていないようである。ドイツにおいては、教師の受持授業時数は法定されているが、勤務時間にあたる規定はない。こんなわけだから、さきにものべたように校長が所属職員に「校務」一般を分掌させようとしても出来ない。教師の仕事は「教授」「教育」とそれに附属した「教務」(前述)に限定されるのである。

もちろん、この国においても前記学校教育法第46条の文面からも明かなように教師の本務が「授業」のみにかぎられるわけではない、その他の教育活動をもふくむものである。だから、上記教師の本務についての法律の規定をより具体的に明示している「校長教師の服務規定」においてはつぎのようにのべられている。「教師は授業以外の学校活動に協力する義務を負っている。」(第19条第1項)「校長あるいは学級担任教師が召集した父母との話し合いの会談には関係教師が参加する。」(第21条)「学級担任教師は、家庭と学校との連けいをはからなければならない」(同前)

しかし、以上の仕事は授業ではないにしても、教育的活動の一環であり、現在われわれの周囲でみられるように教師が管理経営事務を分担している例はみられない。

「教育の自由」を保障するためには教師の本務を確定し、それをかれ等の固有の権限としてみとめるとも

に、さらにすすんで、公教育運営へ教師集団が参与する制度が機構化されている。

まずは、「職員会議」制度の創設である。

教師集団の公教育運営への参与は単に職員会議を母体とした学校内の事項にとどまらず、教育管理に対しても同様の主張がつづけられている。教育管理に対する教師の参与は制度としては確立されていない。しかし、文部省職員のうち教育の内的事項を扱う関係者の大半は教育者 Pädagoge の出身であり、文部省が決定した教育の内的事項を実施し運用する地域の視学管 Stadt, Kreis Oberschulrat はすべて教育者であるから、現実に教師はさきさまの形で教育管理に参与する機会をもっている。文部省と地域の教育行政当局の内に多くの州では中間単位を置いている。すなわち県 Regierung の教育行政部局がそれであるが、ここにおいても教育の内的事項についての事務はもっぱら教育関係者が担当しているのが実態である。

以上のようなわけで、ドイツにおける「教育の自由」は教師の教育管理・経営への参与を機構として保障され、また、この制度を充実することが教育計画の重要な課題とされているのであるが、それは、この国の教員団体の運動に負うところが多い。とくに、この国の教員運動の主流が、現在にいたるまで、終始「協調主義」的の体質をもっていることと関連している。(注25)

「教育の自由」を保障するために教師集団にかぎらず、父母集団の参与の機会を保障することが課題となり、それが教育計画の重要な一環となっている。

ハンブルグ市文部省の「民主主義における学校自治」もあとづけているように、この国において教師の教育管理・経営への参与が確立される過程は同時に父母の公教育運営への直接参与が問題となる時期であった。(155)そして、最近では、生徒の教育管理・経営への直接参与を機構化することの必要が論議されはじめているのである。

現在、西ドイツ11州中ヘッセン州やノルドラインウエストファーレン州、バイエルン州などでは親が教育の管理や経営に参与することを法制上保障している。

このような親の公教育運営への参与権をエルヴァイン・シュタインは教育上の親の権利, pädagogisches Elternrecht と呼んでいるが、(156)その内容範囲は州によってさまざまである。

つぎにヘッセン州における場合を紹介しておこう。こ

のヘッセン州におけるこの制度は、西ドイツ中州この点についての規定としてはもっとも完備したものだとして評価されている。(156)

ヘッセン州憲法はその第56条において「親権者は学校の教授内容の構成に参加する権利を有する」„Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, die Gestaltung des Unterrichtswesens mitzubestimmen” (同等第5項) ことを明文化し、さらに詳細は法律によって規定すること、そして親権者が彼らの子どもの教育にのぞむ宗教的世界観的基礎が害われることに対する予防手段を講ずべきである」(同等第6項)とのべている。ヘッセン州憲法のこの条文を根拠に「親権者の参与および州父母評議会についての1958年11月13日附法律」„Gesetz über die Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten und den Landesbeirat von 13. November 1958” が制定された。

現在ヘッセン州で行われている父母評議会とその教育管理・経営への参与の制度は、この法律で詳細に規定されている。

第一部はこの制度の目的と組織の概要が規定されているが、そこではつぎのようにのべられている。

「青少年の教育にあたって学校や家庭職業教育施設を保護し、憲法第6条第6項の規定にいう親権者の参与権が保障されるために、主として21才以下の青少年が就学する公立学校および公認私立学校に学級父母評議会 Klassenelternbeirat 学校父母評議会 Shulelternbeirat 学校自治会 Schulgemeinden 地区、市、父母評議会 Kreis- und-Stadt Elternbeiräte 州父母評議会および州学校評議会 Landeselternbeirat und Landesschulbeirat をおく。その他の私立学校で一般教養を授けるものにも父母評議会を設けることが出来る。(第1条)

「この法律でいう親権者 Erziehungsberechtigte とは生徒の教育について親としての義務を負う両親又はその他の個人をいう」(第2条)。「被選挙権者は市民権を有する者で会の活動にたえ得るものであるべきである。」(同前)。教師はその勤務する学校の学校評議会については被選挙権を有したい」(同前)。

「この法律で設けられた機関は教育管理機関、校長、教師に対する教育管理権、命令権限を有しない。学校設置者の権利と義務も変更されない」(第4条)。

第二部以下で各種の父母評議会の構成職務などについて規定している。

一定学級の子どもの親権者が学級父母会 Klasseneltern-

rnschaft を構成(第5条第1項任期2年)これが学級父母評議会 Klassenelternbeirat およびその代表を選ぶ(第5条第1項)。この学級父母評議会が母体となって学校父母評議会 Shulelternbeirat 地区市評議会 Kreis- und-Stadtelternbeirat 州父母評議会 Landeselternbeirat が構成される。これらの各種段階の父母評議会はそれぞれ学級経営、学校経営、州の教育管理について承認する権限が与えられている。とくに校長が教育計画を構成するときや州文部省が教育目標、学校制度とくに教育内容や試験制度、進学選別転学教具教材について一般的規定を設けるときは、それぞれ学校父母評議会や州父母評議会が承認することとしている。前記「1958年11月13日附法律」が規定しているヘッセン州における父母評議会の大様については注25 第表を参照ねがいたい注(26)

現代ドイツの公教育では、教師や親の教育行政参与に並んで生徒の教育行政参与をも組織しようとする傾向がつよい。

ワイマール共和国の生活共同学校においては、生徒は教育の対象であるばかりでなく、学校の構成員の一員として学校運営の主体であると考えられていた(158)

だから、ドイツにおいてもこの種のこころみは従来からみられたのであるが、ウイルヘルムなどは最近の動向はイギリスやアメリカにおける自治会活動の影響によるもので、戦後さかんになったものだといっている。(159)

だから、学校運営への生徒の参加といっても、教育的色彩のつよいものであり、その実態は日本の生徒会活動に似ている。しかし、デートリッヒなどは「生徒に自治的能力を与えるためには現実の学校運営に真に参与せしめることが必要だ」とのべている。(160)

ヘッケル教授はこの種のこころみが、この国に伝来の学校法制——そこでは生徒は学校の利用者としてのみ位置づけられ、その構成員とは考えられなかった——を改革するものとして、関心を寄せ、その著書「学校法」„Schulrechtkunde 1965“ では「学校の民主化」(第章)の一環としてこの問題を論じている。

この種のこころみは、ドイツでは、大学においてはすでにある程度一ぱん化されているが、(注26)初等・中等教育ではこん後の課題としてのこされている面が多いようだ。

(注10) ハンブルグ市文部省刊行の小冊子「民主主義における学校自治」Selbstverwaltung der Schule in Demokratie”は、プロイセンドイツ帝国の国権主義的教育体制のもとにおいても、「教育

の自由」をもとめる体制がつづけられたことをのべ、それがワイマール教育体制の成立とともに具体化した経緯をつぎのようにのべている。

「教職は自由であり独立に行動出来る場合にのみその本務を完遂することが出来る。この意味で教職にはことば本来の意味で上司がなく昇進もない。だから、教職は『教育の自由』をもとめて運動をつづけた。この運動は初期の時代は個々の教師の教授の自由を確保することを中心としていたが、後に学校経営・教育行政についての教職の同意権を制度化することが表面に出た。19世紀においては学級担任教師の校長権限への闘いが中心であった。1872年の『主席教師についての規定』Instruktionen für die Haupt lehrer 1872によると、主席教師は教授法訓育教師の態度などすべてについての指示を与える権能をもっていた。彼は教育管理当局によって指示された教育課程を各学級各教科のすべてに亘って実施する任務をもち、個々の教師はもとより彼自身がそれを変更することは許されなかった。個々の教師は父母と話し合う場合も主席教師の許可を必要とするときめられていた。このような現実のなかで1887年ハインリッヒウオルフガングは『学校における官僚主義』„Burokratie in der Schule”という講演を行い、つぎのような問題を提起した。教師は選ばれた素材で自由に創作する芸術家に似ており、その創作の条件はさまざまなのであるから、個々の学校には自由が保障されなければならないし、また、教師集団が学校の仕事について決定するべきだ。1896年ハンブルグ文部省は、前記『主席教師についての規定』の一部を改定し、学校に働く教師のすべてが学校の福祉について平等の責任をもっていることを明かにするようになった。1907年のドイツ教員組合のエバンフェルダール決議において、ハンブルグのヨハネス ランゲルコンは学校運営の主体は職員会議であって、学校のあらゆる成員が同等の権限をもっていることを主張し、同教組の1910年の大会ではハンブルグ教員団の提案で『学校管理と学校経営』„Schulaufsicht und Schulleitung”が討議された。ハンブルグの教員団の提案は職員会議を学校運営の主体としようとするものであった。しかし、三分の二の反対で否決され、

職員会議には学校運営について討議する権限 Konferenzrecht のみが与えられた。しかし、このような主張はその後1920年の学校自治法によって具体化され、教師集団は学校の仕事の主体となり、校長は『法規の定めるところにしたがって』教師と父母の代表によって選出されることとなった。そして、第二次世界戦争後の学校運営においても、以上のような学校自治の考え方は導入されている」(161)

以上のように「学校経営について教師の発言をつよめようとする動向に併行して一方においては教師の教育行政参与も拡大された。フンボルトが協同的団体 genossenschaftliche Verband による教育管理というとき、そこには教師はふくまれておらず、教会と父母による教育管理を意味した。しかし、すでに1829年ハインリッヒ グレーフェ Heinrich Gräfe は教師が教育行政に参与することの必要性を説き、1868年カーセルで開かれたドイツ教員組合の大会ではハンブルグのテオドールホフマン Theoder Hoffmann が教員を教育管理機関の構成員とするべきことを提案している。1870年ハンブルグ市では市の教育管理機関に教員が加えられている。

このような主張は、その後においてもパウルゼン F. Paulsen やテウス J. Tews などの教育理論家たちによって支持され、各年次の教員組合の大会で主張された。

引用文中みられるハインリッヒ・ウオルフガングやヨハネス・ランゲルマンは知る者ぞ知る芸術教育運動の指導者であり、ワイマール共和国において開花したドイツ新教育運動—「児童から」Vom Kinde aus の運動の先人の一人である。この国における「教育の自由」をもとめ「教師の教育行政参与」の必要を説く運動が新教育運動と伴ってすすめられて来たことはわれわれにとって興味深い。

自由都市ハンブルグにおける以上のような動きはその一つの典型である。同様の動向が程度の差こそあれドイツ各地でみられた。

(注11) ワイマール教育体制下の主だった政党教育政策綱領をあげておこう。第5表を参照ねがいたい。

第5表 ワイマール革命期ドイツ各政党の教育政策綱領

| 共 産 党 (Kommunistische P.) | 社 会 民 主 党 (Sozial Demokratische P.) | 民 主 党 (Demokratische P.) |
|--|--|----------------------------------|
| 1920年結成。1917年ドイツ社会民主党分裂。独立社会党成立。1920年独立社会党分裂。その左派共産党を結成。 | 1963年全ドイツ労働者協会（ラッサール派）結成。69年社会民主労働党（アイゼナッハ派）結成。75年社会主義労働党両派を統一して成立。1890年改称 | 民主主義急進派1861年進歩党を結成。1918年改組民主党と改称 |

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| 国民民族共同体のための教育に代わって階級斗争のための教育を行う。世界平和を目的とすることはもちろんであるが民族協調には反対する。 | すべての民衆の文化への権利を保障する。 | |
| 学校と教会の分離 | 国家教会学校の分離 | 国家教会学校の分離 |
| 学校行政への民衆参加をみとめプロレタリア的立場から学校行政を行う。 | 学校委員会、教育委員会を設けて民衆の教育行政への参加を可能にする。 | |
| 一部を地方公共団体に委任することはあるが原則として中央集権とする。 | 国文部省の設置 | 教育行政については国と地方公団体と協力して行う。 |
| 学校における宗教教育を禁止する | 学校における宗教教授は一切廃止する。 | 一般的宗教教授を行う。 |
| 私立学校をみとめない。 | 私立学校をみとめない。 | 私経済的条件、信仰階級による私立学校はみとめない。ただし、公立学校の補充としての私立学校はこれをみとめる。 |
| 特権学校を廃止し幼稚園から大学まで単一学校を組織する。中間学校を廃止する。特殊教育機関を整備する。 | 統一学校による学校解放。 | すべての国民を包括する統一学校の建設。 |
| 補習学校職業学校から他の学校への進学・転学の自由をみとめること。 | 18才までの義務教育。 | 14才までの義務就学18才までの教育義務 |

(注12) 第6表 ドイツ各憲法の教育系項

| | 1. 教育の国家統轄 | 2. 公立宗派学校 | 3. 親の教育権家庭教育 | 4. 宗教育についての親の権利 |
|---------------------|-----------------------------|---|---|--------------------------------------|
| フランス 法 | 教育制度は国家の監監をうける 第153条 | | 家庭教育はいかなる制限もうけない。 第154条第2項 | |
| 1850年ドイツ帝国 憲法 | 同上第23条第1項 | | | |
| ワイマール憲法 | 同上第144条 | 公立宗派学校をみとめる。 | 子を教育して身体的精神的社会的に有能にするは両親の最高の義務であり、かつ自然の権利である。その実行については国家共同社会がこれを監督する 第120条 | 宗教育および教会の祭典行事への参加は親権者が決定する。 第149条 |
| ボン基本法 | 同上第7条第1項 | | | 宗教育については親権者がこれをきめる。第7条第2項 |
| 州憲法(1)一 カトリック諸州 | 同上バイエルン州憲法第130条 | 公立学校は共同社会学校と宗派学校とす。バイエルン州憲法第135条、ライオン州憲法第29条。 | 子どもの教育を規定する親の自然権が教育学校制度の基礎である。(ノルドライン州憲法第8条) | 同上バイエルン州憲法第135条、ライオン州憲法第29条。 |
| 州憲法(2) プロテスタント諸州 | 同上ブレーム州憲法第27条、同上ヘッセン州憲法第56条 | | 青少年を共同社会精神に導き、身心ともに健全なものに育成するは親の権利であり義務である。(ヘッセン州憲法第55条) | 同上ヘッセン州憲法第13条 |

| | | | | |
|-----------------------|---|--|---|---|
| | 5. 教育計画構成に参加する権利 | 6. 職業教育機関を撰択する権利 | 7. 宗教教育に対する教会の参与権 | 8. 私立学校を設置し経営する権利 |
| フランス共和国憲法 | | 職業を撰択しその欲する場所の職業教育をうけることは各人の自由である第158条。 | 学校における宗教科の授業には教会が参与する。第153条 | 国の監督庁がその能力を証明したときはすべてのドイツ人が教授・教育施設を設立することが出来る。第22条 |
| 1850年ドイツ帝国憲法 | | 同上第24条第2項 | 同上第24条第2項 | |
| ワイマール憲法 | | | 宗教科の授業は国の監督をさまたげることなく宗教団体の教義にしたがって行われる。第149条第1項 | 公立の代用としての私立学校は国の認可を必要とし州の法律に準ずる。私立予備校は廃止する。私立で公立学校に劣らない。設備・教職員を区別しない。私立小学校は区域内に公立学校が認められる。第147条 |
| ボン基本法 | | すべてのドイツ人は職業、労働の場所、養成機関を自由に撰択する権利を有する。第12条第2項 | 同上第7条第3項 | 私立学校は公立学校を代替する理由によって許可される。私立の私立学校は公立宗派学校が存在しない地域にのみ許可される第6条 |
| 州憲法 (1) 一カトリック諸州 | 親権者は父母評議会を通して学校の教育計画に参加する。ノルドライト・エッセ・スファール州憲法第10条。 | | 宗教科は正科目で教会が参与する。パラデューク州憲法第28条。ノルドライト州憲法第14条。宗教科は正科目で該当宗教団体の教義にしたがって行われる。ルン州憲法第136条第2項 | 同上バイエルン州憲法第134条。私立学校は定めるところによりドイツの認可をまわって許可される第27条。 |
| 州憲法 (2) 一プロテスタント諸州 | 親権者は憲法第2条から第5条の規定に反しないかぎり、学校の教育計画に参加する権利を有する。ヘッセン州憲法第56条。 | | 同上ヘッセン州憲法第57条。教会は校外における宗教教授と出会う権利を有する。他の私宗教授は私的教会の他の私事とする。ルン市学校法第13条 | |

| 9. 教育をうける権利 | 10. 公立学校 | 11. 義務就学 | 12. 無償教育 |
|-------------------------------|---|--|--|
| <p>フランクト憲法</p> | <p>ドイツの青少年の教育については公立学校で行う。第155条</p> | <p>両親または親権者はその子弟を小学校に就学させる義務を負う。第155条</p> | <p>小学校職業学校では授業料をとらない。第15条。無産者に対してはすべての公立の教育施設で自由に教育がなされる。第157条第2項</p> |
| <p>1850年ドイツ帝国憲法</p> | <p>同上第21条第1項</p> | <p>同上第21条</p> | |
| <p>ワイマール憲法</p> | <p>同上。およびその設置について連邦・州・自治体が協力する。第143条</p> | | |
| <p>ボン基本法</p> | | | |
| <p>州憲法 (1) 一カトリック諸州</p> | <p>青少年の教育は公立学校で行われる。その設立には州地方自治体が協力する。バイエルン州憲法第133条。トリアンフトランスアイス条</p> | <p>すべての子どもは国民学校職業学校への就学が義務づけられている。バイエルン州憲法第129条。</p> | <p>国民学校職業学校は無償とする。詳細は法で定める。バイエルン州憲法第129条第2項。同上。ノルドルフライウンフェーレン州憲法第9条。</p> |
| <p>州憲法 (2) 一プロテスタント諸州</p> | <p>学校設置者は地方公共団体である。バイエルン州憲法第2条。同上。ハンブルグ市学校法第8条</p> | <p>就学義務については法で定める。ブレメン市憲法第30条。</p> | <p>公立学校の授業料・教材費は無償である。バイエルン市学校法第10条第1項。同上。メンデン市憲法第31条。ヘッセン州憲法第59条。</p> |

| | 13. 教育扶助・奨学制度 | 14. 学校制度 | 15. 教育目的 | 16. 教師 | 17. 民衆大学成人教育 |
|-----------------------|--|---|--|-------------------------------|---|
| フランス 法 | | | | 公立学校の教員は国の使用人と義務を有する。第156条第1項 | |
| 1850年ドイツ帝国憲法 | | | 第23条第2項 | | |
| ワイマール憲法 | 資力に乏しい者の中等教育を高等教育への上昇を補助する。第146条第3項 | 公立学校は有機的に構成する。第146条。 | | 第143条第3項 | 民衆大学をふくむ教育施設は連邦・州・および地方自治体によつて設けらるべきものである。第148条 |
| ボン基本法 | | | | | |
| 州憲法 (1) 一カトリック諸州 | 能力ある者の中等教育への援助が必要となる。第128条。 | 学校制度は生活の必要に応じて多様な公立学校を構成する。第132条。基礎的な学校制度を構成する。第133条。 | すべての学校で教育に際しては宗教的感情を尊重する。神の畏敬と人間の尊厳を重視し、知識と技能の発展を促す。第136条。 | 同上、バイエルン州憲法第133条第2項 | 成人教育は助成さるべきである。その設置者には他の自治体が認められる。第17条。同上、ライプツィヒ州憲法第17条、フライブルグ州憲法第37条 |
| 州憲法 (2) 一プロテスタント諸州 | 親の経済状態が必要となる。児童の教育に必要とする児童の経済状態は、親の経済状態に依り、その後の教育の機会を確保する。第9条。 | 12年間の単一学校を構成する。公立学校は有償的に構成される。第31条。 | 共同社会的精神、労働意欲・自主的思考、メンタル訓練上の責任。第26条。市民精神、民族的奉仕。第56条。 | | 公的施設を通してあらゆる成人に学習を授けらるべきである。第5条。 |

(註13) 前衛党が非合法化されてからも、その活動は地下でつづけられているようである。この間の事情をうらづけるように、ドイツ共産党第一書記マックス・ライマンは「平和と社会主義の諸問題」(日本版1967年7月号所収)に「ドイツ共産党地下活動の10年」を寄稿している。

教育についても東ドイツで刊行されている「比較教育学」“Vergleichende Pädagogik” 1965年4月号にハンス・ゲオルグ・ホフマン Hans Georg Hoffmann が「1964年度におけるドイツ共産党の教育的政策的要求——ドイツ連邦共和国民主勢力すべての教育政策的闘いの基盤」“Die ‘Schulpolitischen Forderungen der kommunistischen Partei Deutschlands als dem Jahre 1964 — Gruudlage des Schulpolitischen Kampfes aller demokratischer Kräfte der BRD” を報告している。

このように、現代西ドイツにおいても前衛政党的活動は地下でつづけられているのであるが、何といっても表面に出ない活動であるのでその力は弱く影響力も少ない。

ドイツ平和同盟 Deutsche Friedens Union は地下共産党の影響下にある。DFUは教育政策綱領をもち、教育についても発言をしている。もちろんそれは平和と東西ドイツの友好と再統一を目ざす大衆団体であって党そのものではないからその運動は強力なものではない⁽¹⁶²⁾。

これらの点については、後に第VI章においての

べることとしよう。

(註14) 自由主義者知識人の中でのナチス批判はねづよいものがみられる。

「茶褐色の大学——ドイツ大学の過去と現在」“Braue Universität——Deutsche Hochschullehrer Gestern und Heute” という現在各大学で教鞭をとっている有名教授のナチス協力者の言論を細かく収録したシリーズがある。教育関係では元ハンブルグ大学の教育学主任教授のヴェンケ Hans Wenke と現在ミュンスター大学にいる高名の社会学者シュレスキー Helmut Schelsky が槍玉に上っているが、左翼勢力が比較的弱いにもかかわらず、この種のせんざくと批判がみられるところに現代西ドイツの特徴の一つがある。とくにユダヤ人問題とからんで自由主義者たちのナチス批判はきびしい。

ミュンヘン郊外のダッハウ Dachau にいまだにのこっているナチスのユダヤ人収容所のあとをわたしは夕闇せまる晩秋の黄昏に訪れたが、その無気味で陰惨な光景は忘れようにも忘れがたいものがある。

ベルリンの壁とともに、戦後20年いまだにものままでミュンヘン郊外の田舎町にのこされているユダヤ人収容所が現代ドイツの政治の方向をもつとも具体的にものがたっている。

このようなわけで、国権主義的公教育観とナチス教育の批判にはきびしく根づよいものがみられる。

(註) 第7表 ドイツの教育改革についての占領当局の構想

| (1) | (2) | (3) |
|---|--|---|
| 1. 6学年までを小学校、7学年から12学年までを高等学校とし、それを単一型に構成し性別社会的出身層、人種、職業技術的見地にとらわれずすべての子どもを共同に学校生活をおくらせることとする。職業学校は高等学校の一環として再編成する。 | 1. すべての者に均等の教育機会が与えられなければならない。 2. すべての公立学校で教育は無償であるべきである。教科書その他の教材は無償である。必要ある者には教育扶助を与えべきである。 3. 6才から15才までのすべての青少年に全日制教育を、16才から18才までのすべての青少年に定時制教育を義務づける。 4. 義務教育学校の制度は総合的に構成され、すべての青年に奉仕すべきである。二重系統の制度は廃止されるべきである。国民学校と高等学校は継続する二つの段階と考えられるべきで、二つの教育の型ないし価値とされ | 1. すべての者に均等の教育機会が与えられなければならない。 2. 授業・教科書その他教材は無償である。その他の教育は扶助が与えられるべきである。大学をふくむ他のすべての学校でも授業、教科書その他教材は無償であるべきである。必要な者には教育扶助が与えられるべきである。 3. 6才から15才まですべての青少年に全日制学校への就学を義務づける、18才までのすべての青少年に彼等が全日制学校に入學していない場合は少くとも定時制高校への就学を義務づける。 4. 義務教育学校の制度は総合的な教育制度として構成されるべきである。国民教育と高等学校教育は相互に継続する教育の段階と考えられるべき異った種別と価値をもった二つの段階と考えられるべきではない。 |

| | | |
|---|--|---|
| 2. 教育課程を改革し、子どもの生活と現実社会の要求にこたえるようにあらためる。とくにあまりにも学問的なギムナジウムの教育課程とあまりに専門化され実用的すぎる職業学校のそれをあらためる。 | 5. すべての学校は市民として自己責任をつくり、民主的生活様式をきづくための教育に力をつくすべきである。そのための教育課程・学校構成が留意されるべきである。 | 5. すべての学校は市民との自己責任をつくり民主的生活様式をきづくための教育に力をつくすべきである。そのための教育課程教科書・教材および学校の構成が留意されるべきである。 |
| 3. 早期からの職業指導が必要である。 | 6. 学校の教育課程は各国民間における理解と友好を可能なあらゆる方法でたかめるものであるべきである。 | 6. 教育課程は他民族に対する理解と尊敬をたかめることを目指して構成されるべきである。この目的のためには現代語の教育が考慮されるべきで、この場合、特定外国語に優越な地位を与えるべきではない。 |
| 4. 教員養成機関・教師の職能団体は教職を義務づけるようなものにあらためる。 | 7. 教育および就職に対し、指導機関が整備されるべきである。 | 7. すべての生徒・学生に対し、教育指導職業指導が行われるべきである。 |
| 5. 就学前教育・放課後の校外指導を充実させる。 | 8. すべての学校で健康管理と健康指導が行われるべきである。 | 8. 健康管理健康指導はすべての生徒学生に対して行われるべきである。健康についての指導も与えられるべきである。 |
| | 9. すべての教員養成は大学レベルで行なう。 | 9. すべての教員養成は大学か大学レベルの教員養成所において行われるべきである。 |
| | 10. 憲法上宗派上宗派学校と無宗派学校をみとめる地域では、学年編成教師施設整備などについての水準を法定する。 | 10. 地域住民が学校の構成再編およびその管理について干与出来るよう配慮さるべきである。 |
| | 11. 学校の管理は民主的にすすめられ、地域住民の要求にもとづいてすすめられるべきである。 | |

(備考) (1) Gutachten der amerikanischen Erziehungskommission vom 21 Sept 1946, (2) Titel 8 der Verordnungen der Militärregierung der amerikanischen Besatzungsmacht "Grundsätzliche Richtlinien für die Auswertung des Erziehungsprogramm vom 10 Junni 1947" (3) Direktive Nr 54 Von Allierte Kontroll Behörde—Grundlegende Richtlinien für die Demokratisierung des Erziehungswesen. im Detschland" Dokumente für Demokratischen Schulreform Deutschland 1945—1948 in Sahrift Reihe Akuten Fragen der Destschen Schule" による。

(註16) ここで、現代ドイツの学制を構成している各種の学校について現状を整理しておく。

まず、基礎学校 Grundschule。国民学校の初等科 Die unterstufe der Volksschule, すなわち国民学校のはじめの4年間を指して基礎学校と呼んでいる。

国民学校は、もともとは、国民大衆下層の学校として成立したものであるが、19世紀初頭以来、国民教育 Volksbildung 観念が成立するのにしたがって、ドイツ国民はドイツ民族の再生と発展の拠点としての役割をこの国民学校に担うようになった⁽¹⁶³⁾。この国の教育学書の多くは国民学校をこのように性格づけている。

(註2) 第8表は基礎学校の教科目と時間配当を示すものである。表からもうかがえるように第1学年、第2学年では、国語・音楽・郷土・算数を合科教授 Gesamt Unterricht 方式で行っている。ここに本論の行論中のべたように、基礎学校の精神が生きている。

第10表 基礎学校の教科目 時間配当

| 教科 | 学年 | 時間配当 | | | |
|--------|----|------|----|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 宗 教 | | 3 | 3 | 4 | 4 |
| 国 語 | | ↑ | ↑ | 10** | 10** |
| 音 楽 | | 16 | 18 | 1 | 1 |
| 郷 土 | | | | 4 | 4 |
| 算 数 | | ↓ | ↓ | 5 | 5 |
| 体 育 | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 手芸(女子) | | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 計 | 男子 | 21* | 23 | 26 | 26 |
| | 女子 | 23 | 25 | 28 | 28 |

備考 1. *第1学年のはじめ8ヶ月間は授業時数18時間(宗教2, 合科教授14, 体育2) **女子については9時間, 2. この表は各州文部大臣会議の基準プラン各州での実際のプランはこれによっている。

ギムナジウム Gymnasium。ギムナジウムは周知のように指導者養成の基礎教育機関として古い伝統をもち、ドイツ学制の中核である。その成立時期においては、新人文主義的古典語の教育を主体としたが、その後の革新の時期において、宗教とラテン語を加え、また、市民階級が力をもつてくると、自然科学の教育を加えるなど、ドイツ近代教育史の各過程においてつぎつぎあげられて来たそのプログラムは多種であり複雑である。

かくて、現在、ギムナジウムギといわれる教育機関には古典語ギムナジウム Altsprachliches Gymnasium・近代語ギムナジウム Neusprachliches Gymnasium、数学自然科学ギムナジウム Mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium の三種類が一般的にどこでもみられ、さらに、

戦后、地域によっては、経済ギムナジウム Wirtschaftliches Gymnasium・社会科学ギムナジウム Sozialwissenschaftliches Gymnasium・音楽ギムナジウム Musikalisches Gymnasium といった新型ギムナジウムがみられる。これらの新型ギムナジウムもアビトウアの資格授与については同じ権限をもっている。

ギムナジウムは以上のように除々にではあるが新しい時代の要請にこたえて、再編されているが改造の動きはきわめて緩慢であり、「時代遅れのギムナジウム」“Unzeit gemäÙes Gymnasium”という批判がつよい。ギムナジウムの「現代化」はドイツ学制改革論の基本課題の一つである。第9表、第10表はその教育内容を示すものである。

第9表 ギムナジウムの教科時間配当古典課程（ニーダーザクセン州）

| 教科 | 学年 | 学年 | | | | | | | | | | 計 |
|----------------|---------------|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|--------------|----|
| | | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | | |
| 1 宗 教 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 18 |
| 2 国 歴 社 地 | 語 史 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 38 |
| | 会 理 | — | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — | |
| 3 音 美 工 体 | 作・裁 | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 33 |
| | 楽 術 | 2 | 2 | 2 | 1) | 2 | 2 | 1) | 2** | 2** | | |
| | 縫 育 | 2 | 2 | 2 | 2) | — | — | — | — | — | | |
| 4 ラ テ ン 語 | 語 語 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 5) | 88 | |
| | リ シ ャ | — | — | — | 4 | 4 | 4 | 5 | 6 | 6) | | |
| | 英 語 選 択 外 国 語 | — | — | — | 4 | 2 | 4 | (2) | (2) | (3) | | |
| 5 数 物 化 生 | 学 理 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | — | 30 | |
| | 学 物 | — | — | — | 3 | 2 | 2 | 2 | — | — | | |
| 6 自由 選 択 科 目** | | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 6 | |
| | | — | — | — | — | — | — | — | 3 | 3 | | |
| 計 | | 29 | 30 | 34 | 34 | 39 | 32 | 34 | 36 | 33 | 297 (354) | |

備考 1. *半年交替 **音楽が美術の1科目を生徒の選択できめる。***自由選択科目は物理、化学、生物 2. Christoph. Führ Überblick über das Schulwesen in den Ländern der BRD— Material für Deutschland Bericht für Schule in Europa 1965による。

ギムナジウムの卒業試験をアビトウア・プリーフク Abiturprüfung と呼び、その合格者をアビトウア Abitur というが、これは大学入学資格試験を兼ねる。後にのべるようにドイツの大学では、大学の自由 Akademische Freiheit の一つとして、学習地を自由撰択する権利が学生に与えられているからアビトウアはどこの大学でも勉学することが出来るわけである。アビトウア・プリーフクは文部省が主催し、そのギムナジウ

ムの教師が委員に任命されて行われる。合格率は夜間ギムナジウムや「第二の教育の道」の施設では低い、大体40—50%といわれている。

実科学校 Realschule、(地域によっては中間学校 Mittelschule)。実科学校は、すでにのべたように、都市市民の学校として成立し発達した。

現在、中間学校は、「生徒を高次の専門的・経済的・社会的責任をもった実務に習熟させそのた

第10表 ギムナジウムの教科時間配当現代語一理科課程ニーダザクセン州

| | | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 現代語課程 | | | 計 | 理科課程 | | | 計 |
|---------------------------------|-----------------------|----|----|----|----|------------|------------|------------|------------|------------|--------------|------------|------------|------------|--------------|
| | | | | | | | | 11 | 12 | 13 | | 11 | 12 | 13 | |
| | | | | | | | | 1 宗 教 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 国 語 歴 史 社 会 地 理 | 語 史 史 会 理 理 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 38 | 4 | 4 | 4 | 38 |
| | | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 11 | — | — | — |
| | | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 5 | 12 | 1 | 4 | 5 | 12 |
| | | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | — | — | 13 | 2 | — | — | 13 |
| 3 音 楽 美 術 工 体 | 楽 術 縫 育 作・裁 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2** | 2** | 27 | 1 | 2** | 2** | 27 |
| | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — | — | 8 | — | — | — | 8 |
| | | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 24 | 2 | 3 | 3 | 24 |
| 4 英 語 フ ラ ン ス 語 選 択 外 国 語 | 語 語 ラ テ ン 語 語 語 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 40 | 5 | 5 | 5 | 40 |
| | | — | — | 6 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 33 | 5 | 5 | — | 29 |
| | | — | — | — | — | (3) | (3) | (3) | (3)*** | (3)*** | (15) | (3) | (3)*** | (3)*** | (15) |
| 5 数 学 物 理 化 学 生 物 | 学 理 学 物 | 4 | 4 | 4 | 4* | 4 | 4 | 3 | 4 | — | 40 | 7 | 5 | 5 | 56 |
| | | — | — | — | 3 | 2 | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — | — |
| | | 2 | 2 | 2 | 3* | 3 | 2 | 2 | — | — | 12 | 2 | — | — | 20 |
| 6 自由選択科目**** | | — | — | — | — | — | — | — | 3 | 3 | 6 | — | 3 | 3 | 6 |
| 計 | | 29 | 30 | 34 | 37 | 32 (35) | 33 (36) | 33 (36) | 31 (34) | 29 (32) | 288 (303) | 37 (40) | 36 (29) | 34 (37) | 302 (317) |

備考 1. *半年交替, **音楽か美術の1科目を生徒が選択, ***ラテン語を選択する場合には12学年では4時間13学年5時間, ****理科課程では化学生物英語とする。2. Chsistopk Führ a.a.Oによる。

第11表 実科学学校の教科目時間配当 (ヘッセン州)

| 学 年 | 教 科 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-----------|---------------------|-----|------|-------|-------|-------|-------|
| | | 宗 教 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 国 語 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 政 治 教 育 | 歴 史 社 会 科 地 理 | 2 | 3 | 2 | 2 | 5 | 5 |
| | | | | 2 | 2 | 2 | — |
| 英 語 | 6 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 第 二 外 国 語 | — | — | [3]* | [3]* | [3]* | [3]* | |
| 算 数 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 幾 何 | — | — | — | — | 1(-1) | 1(-1) | |
| 物 理 化 学 | — | — | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| 生 物 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | (3) | |
| 音 楽 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 工 芸 | 2 | 2 | 2 | 1(-1) | 1(-1) | 1 | |
| 作 業 家 庭 | 2 | 2 | 2 | 2(4) | 2(4) | 2 | |
| 体 育 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| 習 字 | — | — | — | — | 2* | 2* | |
| 計 | | 32 | 32 | 33[3] | 33[3] | 33[5] | 33[3] |

備考 「」選択科目 () 女生徒についてChristoph Führ. a.a.Oによる

めに必要な一般教養を与える」(1953年12月17日附 各州文部大臣連絡会議申合せ事項) ための学校とされている。この規定からもうかがわれるように、中間学校は高等専門学校としての、性格が、よく、中間学校卒業資格は同時に高等専門学校入学資格を意味している(いわゆるMittelereife)。

第11表は中間学校(実科学学校)の教科目・時間配当を示すものである。この中間学校(実科学学校)の教育年限は、州によって若干異っている。

国民学校の高等科・Die Oberstufe der Volksschule——主要学校 Hauptschule。現在のドイツでギムナジウムや中間学校への道は農村地方で10%、都市で50%とい

われている。残りの青少年は国民学校の高等科へ進学し、その後各種の職業学校へ進学する。Deutsches Ausschuß für Bildung und Erziehung は、指導学年 Förderstufe につづく国民学校の高等科を「主要学校」Hauptschule と名づけた。

同委員会は、この主要学校では、抽象的な思考ではなく、具体的実際のな形で教授することが必要だと、のべているが、その教育課程をどのよう

に編成するかは、時の課題となっている。とくに義務教育が9年制に延長されるのに伴い、8、9学年では完成教授を行い、国民学校の総仕上げを行うとともに職業学校と連繫して教育をすすめることが必要となり、問題を一層複雑にしている⁽¹⁶⁴⁾。第14表は主要学校の教育内容を示すものである。

(註6) 第14表は主要学校の教科目時間配当を示す。

第14表 主要学校の教科目時間配当 (シュレエツズイッヒホルシュタイン州)

| 数 科 | 学 年 | 5 | 6 | 7 | 8 (男) | | 9 | 8 (女) | | 9 |
|----------|--------|------------|------------|----------|---------|----|----|-------|----|----|
| | | | | | 夏 | 冬 | | 夏 | 冬 | |
| | | | | | 完 成 教 授 | | | | | |
| 宗 教 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 | 2 | 2 | 1 | |
| 国 語 | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 | 1 | 5 | 4 | 4 | |
| 英 語 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | |
| 歴 史 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | | |
| 地 理 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 1 | | |
| 生 物 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | | 2 | 1 | | |
| 自然・物理・化学 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | | |
| 算 数 幾 何 | 4 | 4 | 5* | 4* | 3* | 3 | 4 | 3 | 3 | |
| 図 界 工 作 | | | | | | | 2 | 2 | 2 | |
| 裁 縫 | 2(2) | 2(2) | 2(2) | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | |
| 家 庭 | | | | | | | 4 | 4 | 4 | |
| 音 楽 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 体 育 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| 計 | | 35 32** | 30 32** | 30 32 | 30 | 30 | 30 | 34 | 34 | 34 |

備考 1. *地域によっては自由選択の工作を加えることが出来る。**女性のみ
2. Christoph. Führ. a.a.O による。

専門学校 Fachschule と高等専門学校 Höherefachschule。以上、一般教育学校 Allgemeinbildende Schule である。現代ドイツ学制では、この外職業学校 Berufsbildende Schule と呼ばれる一連の学校がある。専門学校 高等専門学校はその一種である。

専門学校は農工商家庭など産業のあらゆる領域に亘って専門的技術教育を与えることを目的としている。したがって、その種類は多様である。第13表を参照ねがいたい。第13表からもうかがわれるように専門学校は一般教育よりも専門的技術の教授に中心をおいている。

専門学校中高等専門学校 Höhere Fachschule といわれるものは、中間学校卒業者 Mitlereife が一定期間実務に従事し徒弟期間修了証明をもつ者(すなわち職業学校卒業者)を入学資格としてい

る。

この高等専門学校卒業者には大学入学特別資格 Zusatzabitur が与えられる。これは一定のコースにかぎって大学に入学することの出来る資格である。

職業学校 Berufsschule 職業専門学校 Berufsfachschule 職業学校上構課程 Aufbau Züge der Berufsschule。職業課校はかつてギルドや同業組合で行っていた徒弟養成制度で学校に再編成し、その内容を近代化するとともにその体制を公教育化したもので、ドイツ学制中もっとも特徴ある制度である。したがって、それは、企業内教育と連繫した二重養成のシステム Duales Ausbildungssystem をとっているところに特色がある。

職業学校にも、専門学校と同様各領の産業領域

第13表 専門学校高等専門学校種別

(ヘッセン州)

| 名 称 | 年限 | 入学資格 | 卒業による資格恩典 |
|--|---------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| ①臨時教員養成所 Pädagogisches Institut | 4 | (専)ギム11年 | 卒業とともに第1回専科教員試験 教職経験5年後同第2回 |
| ②体操学校 Gymnasienschule | 2.5 | 同上2年制職業専門学校卒 | 同 上 |
| ③高等商業学校 Höhere Handelsschule | 1 | ①に同じ | 徒弟期間の短縮 |
| ④経済上級学校 Wirtschaft Oberschule | 1 | ②に同じ | 特定コースについての大学入学資格 |
| ⑤女子専門学級 Frauen Fachschulklasse | 1 | 同 上 | ③に同じ |
| ⑥幼稚園教員保育所保母専門学校 Fachschule für Kindergärtnerin und Leiterin | 2 | 同上⑤の卒業生 | 幼稚園教員保育所保母 国家試験 高等社会事業専門学校 |
| ⑦学寮青年寮指導者専門学校 Fachschule für Heimerzieher | 2 | 同 上 | 同 上 |
| ⑧医療技手専門学校 Fachschule für Arztdiensttechnische Assistenten | 2 | 同 上 | 当該職種 国家試験 |
| ⑨農業技手専門学校 Fachschule für landwirtschaftlich technische Assistenten | 2 | 同上 徒弟期間を修了し年間実習農場で働いた者 | 同 上 |
| ⑩音楽専門学校 Schule für musikalische Berufsausbildung | 3—6 | 能力による音楽個人教授の教師になるためには(専) | 該当 国家試験 |
| ⑪技術者学校 Technikerschule | 全日制 1.5定 時制2 夜間3 | 国民学校卒 徒弟期間 修了証明 | 同 上 |
| ⑫州立図工研究所 Staatliche Zeichenakademie | 2 | 同 上 | 同 上 |
| ⑬絵画手工業専門学校 Fachschule für Malerhandwerk | 1 | 同 上 | 同上, 職長試験準備 |
| ⑭州立ガラス工芸専門学校 Staatliche Glasfachschule | 2 | 同 上 | 該当 国家試験 |
| ⑮化学工業専門学校 Chemotdeutsche Fachschule | 2 | (専)ギム11年修 国民学校卒 徒弟期間 修了証明 | 同 上 |
| ⑯農業学校 Landwirtschaft Schule | 男0.5 女1.5 | 国民学校 徒弟期間 修了証明 | 職長試験 |
| ⑰園芸師練習所 Lehr- und Versuchsanstalt für Gartenbau | 1 | 同上 満20才以上 | 園芸師試験 |
| ⑱醸造学校 Weinbauschule | 2.5 | 国民定校卒, 徒弟 期間修了証明 | 職長試験 |
| ⑲森林学校 Forstschule | 3ヶ月 就学2 年間 | 18月の実際経験 | 森林業試験 |
| ⑳酪農経済教習所 Milchwirtschaftliche Lehranstalt | 3 | 国民学校卒 5年6 ヶ月実際経験 助手 試験合格者 | 職長試験 |
| ㉑病院看護学校 Krankenpflege Schule | | 同 上 | 該当 国家試験 |
| ㉒病院体育教師マッサージ師教習所 Lehranstalten für Kranken Gymnastik und Massage | 体育教師2 マッサージ師 1 | (専) 国民学校卒 | 同 上 同 上 |
| ㉓助産婦教習所 Hebammen Lehranstalt | 2 | 同 上 | 同 上 |

| | | | |
|--|-----|--|--------|
| ②④技術手学校 Ingenieurschule | 3 | (専)実科学校卒ギム2年入学資格職業専門学校 | |
| ②⑤熱帯亜熱帯農業講習所 Lehranstalt für Tropische und Subtropische Landwirtschaft | 1 | 国家試験に合格した園芸師農夫 | |
| ②⑥高等経済学校 Höhere Wirtschaftsschule | 3 | (専)実科学校卒ギム11年入学資格2年制商業学校 | 該当試験 |
| ②⑦高等農業学校 Höhere Landbau Schule | 1 | 同上 農業学校卒 | 同上 |
| ②⑧農村婦人学校 Land Frauen Schule | 2 | 同上 | 同上 |
| ②⑨青少年指導者高等専門学校 Höhere Fachschule für Jugendleiterinnen | 2 | 幼稚園保育所保母寮母で3年の実務経験を有つ者 | 同上 |
| ③⑩社会事業女子高等 Höhere Frauen Schule für Sozialarbeit | 3 | (専)実科学校卒ギム11学年入学資格者2年制職業専門学校卒ギム卒業者には実習のみ | |
| ③⑪工芸学校 Werkkunstschule | 4 | (専)実科学校卒徒弟期間修了証明 | 該当国家試験 |
| ③⑫モード研究所 Institut für Moddesschaffen | 2-3 | 同上 | 同上 |
| ③⑬料理学校 Diätschule | 2 | 同上 | 同上 |

備考 この表はヘッセン州文部省刊「ヘッセンでの教育の道、——われわれの時代の学校」Hessisches Kultusministerium “Bildungsweg des Hessen—Schule der unseren Zeit 1965” にあげられている公立専門学校を表示したものである。表中○印を附したものが高等専門学校で中間学校卒業Mittlereife を入学資格とする。他の州における事情も大同小異である。

第14表 商業学校・高等商業学校の教科目時間配当 (ノルドラインウエストファーレン州)

| 科目 | 高等学校 | | 高等商業学業 | |
|------------|------|-----|--------|----|
| | 下級 | 上級 | 下級 | 上級 |
| 宗 教 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 経 営 経 済 学 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 経 済 数 学 | 5 | 4 | 3 | 3 |
| 文 書 管 理 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 事 務 所 経 済 | — | 3 | — | 3 |
| 国 語 | 5 | 4 | 4 | 3 |
| 第 1 外 国 語 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 第 2 外 国 語 | — | — | 3 | 3 |
| 国 民 経 済 | — | — | 2 | 2 |
| 経 済 地 理 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 歴 史・公 民 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 速記 | 6 | 6 | 5 | 5 |
| タイプライテング | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 体 育 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 家 政 | (2) | (4) | — | — |
| 音 楽 (自由科目) | 2 | 2 | — | — |
| 共 同 作 業 | — | — | 3 | 3 |

備考 () 女徒 Handbuch für Handels Schulwesen 1963 S.473—4

に亘って、多様なコースが用意されている。例えば、工業（金属・電気・建築・木材・自然科学技術的職業・図工・工芸美術・理容・美容・栄養）商業・家庭・農業（農夫・園芸師・花師・ぶどう栽培人・森林労働者・搾乳人・農業加工）などさまざまな課程がみられる。

しかし、このような形の上でのさまざまなのちがいにもかかわらず、おおそ職業学校といわれるものにはつぎのような共通した特徴がみられる。

第1に、国民学校高等科を卒業して、職業につくすべての青年に対し、職業学校への就学が義務づけられている。その教育年限は原則として3年であるが、2年制職業専門学校 2 Jährige Berufsfachschule (後述) の成績優秀な卒業生には2年間に短縮される。聯邦青少年労働保護法 Jugendarbeitsschutzgesetz (1960年8月9日) 第13条には、勤労青少年の職業学校への就学についてつぎのように規定している。「職業学校に就学するのに必要な時間は保障されなければならない。職業学校における授業時間は休憩時間をふくめて労働時間として計算される。授業が9時間開始の場合、青少年はそれ以前の労働には従事する必要はない。休憩時間をふくみ授業時間が6時間以上の就学日には就労する必要がない。ただし、Abitur (大学入学資格取得者) および、農

業・家政・裁縫・女子体育の教員・幼稚園教員・農業技術助手の国家試験修了者、音楽学校や医療助手教習所の生徒には職業学校就学義務は免除される。註第15・17・18表は職業学校の授業時数の実態を示すものである。第2に、職業学校においては、理論的学習よりも実習が重視される。第3に、職業学校における各種の課程は、現実企業における職務・職階制・能率給制度と結びついている。例えば、各種の企業の技能者ないし労働者には、養成工・見習工・Lehrling・職人 Geselle・職長 Meister の三段階があり、商工会議所や手工業組合が資格検定を行っているが職業学校の経

営はそれと密接に結びついている。とくに、公立職業学校が発達し、私的な企業内教育機関をもつことが出来ない中小企業の技能者、労働者養成に重要な役割を果していることは注目されてよいことであろう。参考までに付け加えておくと、職業学校卒業によって徒弟修了試験を受けることが出来る。第4に、実習を担当する教師は、職長 Meister の資格をもち実務経験をもち、理論面を担当する教師のうちにも、この種の実習担当教師がその後一定の教職課程を履習した上で任用された者が相当数ふくまれている。第5に、職業学校の卒業生は、その専門領域に該当する上級の職業学校や専門学校に進学する道が開かれている。

第15表 化学実験助手、職業学校教科目時間配当 (ミュンヘン市)

| 科目 | 学年 | 時間配当 | | |
|---------|----|------|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 宗 教 | | 1 | 1 | 1 |
| 国 語 | | 1 | 1 | 1 |
| 社 会 | | 1 | 1 | 1 |
| 算 数 | | 1 | 1 | 1 |
| 化 学 | | 2 | 2 | 2 |
| 特 理 | | 1 | 1 | 1 |
| 実 験 実 習 | | 2 | 2 | 2 |
| 計 | | 9 | 9 | 9 |

職業専門学校と呼ばれる学校は全日制の職業学校で、ここを卒業すると徒弟期間すなわち職業学校就学義務が短縮される(2年制の場合は2年短縮されて1年職業学校へ就学することとなり、3年制の場合は卒業と同時に職業学校卒業と同様の資格が得られる)。

職業学校には、上構課程と呼ばれる課程がある。これは、職業学校に学んでいる勤労青少年に専門学校入学資格を与える、すなわち、中間学校卒業生と同じ資格を与えることを目的とするもので、(1)国民学校卒業後少くとも半年間職業学校で学んだ者(この場合ははじめの2年半はすべて全日制学校に収容しその間定時制に編入する)、(2)職業学校を卒業し徒弟期間を修了した者、(3)職

第16表 授業時間別職業学校学級数比率

| 州名 | 学級数 | 授業時間 | | | | | | | | |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | | 5時間以上 | 5時間 | 6時間 | 7時間 | 8時間 | 9時間 | 10時間 | 11時間 | 12時間以上 |
| バーデンヴィルテンベルグ | 9125 | 3.66 | 6.40 | 7.30 | 52.25 | 31.80 | 24.70 | 3.16 | 0.55 | 0.18 |
| バイエルン | 10636 | — | 1.20 | 0.55 | 7.13 | 28.29 | 50.30 | 9.76 | 2.35 | 0.36 |
| ベルリン | 1983 | — | — | 0.66 | 3.53 | 59.20 | 0.91 | 0.96 | 0.55 | 34.19 |
| ブレーメン | 1124 | 0.36 | 2.58 | 17.08 | 6.14 | 40.66 | 18.42 | 4.98 | 1.16 | 8.62 |
| ハンブルグ | 2552 | 0.55 | 0.39 | 8.23 | 0.31 | 55.68 | 7.41 | 14.58 | 5.37 | 7.48 |
| ヘッセン | 6235 | 2.37 | 5.95 | 14.87 | 15.36 | 53.03 | 3.08 | 2.28 | 0.66 | 2.40 |
| ニーダーザクセン | 9174 | 2.82 | 6.02 | 29.80 | 22.09 | 35.08 | 2.75 | 0.95 | 0.13 | 0.36 |
| ノルドラインウエストファレン | 10943 | 11.72 | 16.93 | 26.86 | 14.37 | 22.15 | 3.79 | 2.40 | 0.57 | 1.21 |
| ラインランドプアルツ | 4597 | 3.15 | 9.94 | 18.36 | 47.23 | 15.47 | 3.81 | 1.63 | 0.41 | — |
| ザーランド | 1252 | 2.47 | 3.11 | 9.90 | 14.86 | 21.01 | 18.53 | 9.44 | 15.73 | 4.95 |
| シュレージツヒホルンシュタイン | 3239 | — | 0.46 | 10.84 | 15.47 | 57.18 | 8.46 | 7.59 | — | — |

備考 =最も多い% 一つぎに多い% Hebert Ehrenberg Die Situation der Beaufschulen in der B.R.D (in "Recht und Wirtschaft der Schule Heft 10.1964")

この表は時間授業時数別にみた職業学校の学級数の比較を示すものである。授業時数は州によって異っているが表からもうかがえるように一番多いのは1週8時間の学級である。

第17表 商業職業学校の教科目時間数

(ミュンヘン市)

| 科目 | 学年 | 企業課程 | | | 税務課程 | | |
|-------|----|------|----|---|------|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 計簿 | 算記 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 商 | 業 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 国 | 語 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 社 | 会 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 宗 | 教 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 速 | 記 | 1 | 1 | — | 1 | 1 | — |
| タイプ | | 2 | 1 | — | 1 | 1 | — |
| ライテング | | 2 | 1 | — | 1 | 1 | — |
| 体 | 育 | 1 | 1 | — | — | — | — |
| 計 | | 10 | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 |

第18表 薬剤職業学校の教科目時間配当

(ミュンヘン市)

| 科目 | 学年 | 1 | 2 | 3 |
|----|-----|-----|-----|-----|
| 国 | 語 | 1 | 1 | 1 |
| 算 | 数 | 1 | 1 | 1 |
| 宗 | 教 | 1 | 1 | 1 |
| 社 | 会 | 1 | 1 | 1 |
| 商 | 業 | 1 | 1 | 2 |
| 化 | 学 | 1 ½ | 1 ½ | 1 ½ |
| 植 | 物・薬 | 1 ½ | 1 ½ | 1 |
| ラ | テン | 1 | — | — |
| 保 | 健 | 2 | — | — |
| 写 | 真・実 | — | 2 | — |
| 旅 | 行 | — | 1 | 1 |
| 計 | | 11 | 10 | 9 |

業学校を卒業し、2年間の実習生、または3年の職歴をもっている者、(4)2年制の職業専門学校を卒業専門学校を卒業した者、中間学校その他の学校で同等の資格をもっている者(この場合は定時制の第5半年学期および全日制の第2半年学期への入学をみとめる)を入学させる。

この職業学校上級課程の教育年限は、1年を2半年学期として計算し、全日制2半年学期、定時制7半年学期である。学校種別コースによっても異なるが、全勤労青少年の大体10—30%の青年がこの課程へ進学するようである。

(註17) ヨーロッパの他の諸国においては、子どもの進路は、スウェーデンでは、第9学年、ノルウェイ、イギリス、アイルランド、オランダ、ベルギー、ギリシャ、スイスの一部では、第6学年、フランス、イタリア、デンマークでは第5年で決

定され、第4学年で選別するのはドイツの一般諸州とスイスだけである。

(註18) 夜間高等学校は職業専門学校卒業後3年間の実務経験をもち、19才以上の者を入学させ、ギムナジウムと同様の教育を行う。州立ないし州が認可した私立の夜間ギムナジウムでは、一般ギムナジウムと全く同じ条件で大学入学資格試験Abiturprüfungをうけることが出来る。バイエルン州では女子を対象とした、夜間ギムナジウムがある⁽¹⁶⁵⁾。

(註19) ヘッセン・コレージュは、1959年に創立19才から28才までの男女勤労青年で専門学校入学資格Mittelereifeの有資格者、実科学校卒業生、ギムナジウム11学年入学資格者を入学させ、2年半で大学入学資格を与えるためのものである。

半学期間を準備課程とし、この期間にさまざまな学歴をもった生徒をこの学校の学習に適応させる準備をし、その間に言語・経済・社会科学・自然科学の四つのコースに分け、本学2年間4学期のコースにすすませる。授業料はヘッセン州出身者には無償であり、寄宿舎を備え、奨学制度ももっている⁽¹⁶⁶⁾。

(註20) ドイツにおける大学の歴史は中世後期にはじまる。パリ、ボロニア、オックスフォード大学に大分遅れて14世紀にライプツヒ、ハイデルベルグ、ケルンに三つの大学が創設された。これらの中世の大学は、教授も学生もラテン語を用い、学生は自由にヨーロッパ中の他の大学へ移ることが出来た。

ルネッサンスから宗教改革と反改革、18世紀啓蒙の時期にかけて数多くの大学が簇出した。ドイツルネッサンスとの運動とかかわってチュービンゲン大学が、そして宗教改革後、プロテスタントの大学として1527年にはマルブルク大学、1544年にはケーニックスベルグ大学が設立された。一方、パンベルグ大学(1648年設立)は反宗教改革の中心となった。メラニヒトン Melanchton ロイヒリン Reuchlin エラスムス Erasmusなどは、これらの新しい大学がドイツの思想界に人文主義の新しい息吹をふきこむことを期待したが、このような動向は長つぎはせず16世紀17世紀のドイツの大学は新旧のキリスト教会のつよい影響下におかれていた。当時、ドイツは領邦に分裂し、封建諸侯は争って自分の大学をもち、大学をかれ等の政治的宗教的争いの場にしようとした。

18世紀啓蒙の時代を迎えて、ハレ大学や自然科学のメッカといわれたゲゲエツチンゲン大学(1737年の創立)で大学の自主性の端緒がひらかれた。そして、その後啓蒙的精神が伸張するのにしたがって、大学は教会の監督から次第に解放されていった。一方、この時代ナポレオン戦争と第一帝国の崩壊のあふりをうけて従前数多く各地に存

在していた弱小大学が閉校のやむなきにいたり、代ってプロイセン帝国の大学としてベルリン（1810年創立）、ブレスラウ（1811年創立）、ボン（1817年創立）の三大学が創設された。そして、プロイセン帝国が版図をひろげるのにしたがって、グライスワルト（1815年）やゲッティゲンキール・マールブルグ（1866年）の大学はプロイセン帝国の管理下におかれたのである。

プロイセン＝ドイツ帝国が成立してから以後プロイセン以外の領邦で大学を新設したのはハンブルグ（1919年）だけだといわれている。かくて、学術文化の面でも、プロイセンはドイツの中心であったのである。

第二次世界戦争後の大学としてはベルリン自由大学（1945年創立）ザールブリッケン（1948年創立）ポツダム（1965年創立）の大学があり、外に現在ブレーメン・レーゲンスブルグ・コンスタンツ・東ウエストファーレンの四つ総合大学が新設を予定されポツダム、コンスタンツ、の二校はすでに創設されている⁽¹⁶⁷⁾。

ドイツでは総合大学 Universität の外に工業大学 Technische Hochschule をはじめとした単科大学 Hochschule があり、両者をあわせて高

等教育施設 Hochschulwesen と呼んでいる。

この高等教育施設は「学術的高等教育機関」wissenschaftliche Hochschule と「その他の高等教育機関」sonstige Hochschule にわかれる。

総合大学 Universität 工業大学 Technische Hochschule 医科大学 Medizinische Hochschule 獣医大学 Tierärztliche Hochschule 農業大学 Landwirtschaftliche Hochschule 経済大学 Wirtschaftliche Hochschule は前者に属し、博士号授与権、教授任用権をもっている。

後者には、神学大学 Theologische Hochschule 工芸大学 Kunsthochschule 音楽大学 Musikhochschule 体育大学 Sporthochschule 教育大学 Pädagogische Hochschule がふくまれる⁽¹⁶⁸⁾。

現在西ドイツで総合大学 Universität といわれるものは第19表のごとくである。表からもうかがわれるように、それぞれの大名は呼び名をもっている。第20表は単科大学 Hochschule のうち学術的高等教育機関 wissenschaftliche Hochschule すなわち総合大学 Universität 相当のものを表示したものである。

第 19 表 総合大学 Universität 所在地・創立年・名称

| 所 在 地 | 創立年 | 名 称 |
|----------|------|---|
| ハイデルベルグ | 1386 | ルプレヒト・カール大学 Ruprecht Karl Universität |
| ケルン | 1388 | ケルン大学 Universität Köln |
| ヴイルツブルグ | 1402 | ユリウス・マクシミリアン大学 Julius Maximilians Universität |
| マールブルグ | 1427 | フィリップス大学 Philipps-Universität |
| フライブルグ | 1457 | アルバート・ルードウィッヒ大学 Albert Ludwig Universität |
| ミュンヘン | 1472 | ルードウィッヒマクシミリアン大学 Ludwig Maximilian Universität |
| マインツ | 1476 | ヨハン・グーテンベルグ大学 Johan Gutenberg Universität |
| チュービンゲン | 1477 | エバーハート・カルルス大学 Eberhard Karls Universität |
| ギーゼン | 1607 | ユストウス・リービッヒ大学 Justus Liebig Universität |
| キール | 1665 | クスタチアン・アルブレヒト大学 Christian Albrecht Universität |
| エルランゲン | 1743 | フリードリッヒ・アレクサンダー大学 Friedrich Alexander Universität |
| ミュンスター | 1773 | ウエストファーレン・ウイヘルム大学 Westfälische Wilhelm Universität |
| ボン | 1777 | ライン・フリードリッヒ・ウイヘルム大学 Rheinische Friedrich Wilhelms Universität |
| フランクフルト | 1914 | ヨハン・ヴォルガング・ゲーテ大学 Johan Wolfgang Goethe Universität |
| ハンブルグ | 1919 | ハンブルグ大学 Hamburg Universität |
| ベルリン（西） | 1945 | ベルリン自由大学 Freie Universität Berlin |
| ザールブリッケン | 1948 | ザールランド大学 Universität des Saarlandes |
| ベルリン（西） | 1948 | ベルリン工業大学 Technische Universität Berlin |

第 20 表 単科大学所在地創立年名称——総合大学国格のもの

| 所 在 地 | 創立年 | 名 称 |
|-----------------------|------|--|
| ブランミンヴィイク | 1745 | ウイルヘルミイナ工業大学 Technische Hochschule Caroeo Wilhelmia |
| カールルウエ | 1825 | フリートリシアナア工業大学 Technische Hochschule Friedrichiana |
| ミュンヘン | 1827 | ミュンヘン工業大学 Technische Hochschule München. |
| ミミュトウトガルト | 1829 | シュトラトガルト工業大学 Technische Hochschule Stuttgart |
| ハンノヴァー | 1831 | ハンノヴァー工業大学 Technische Hochschule Hannover |
| ダルムシュタット | 1840 | ダルムシュダット工業大学 Technische Hochschule Darmstadt. |
| アーヘン | 1870 | アーヘン工業大学 Technishe Hochschule Aachen |
| デュッセルドルフ | 1770 | デュッセルドルフ医科大学 Medizinische Akademie Düsseldorf |
| クラウストウール・ツ エラーフェルト | 1775 | クラウストラール鉱業大学 Bergakademie Clausthal |
| ハンノヴァー | 1778 | ハンノヴァー獣医大学 Tierärztliche Hochschule Hannover |
| シシュトラトガルト | 1818 | ホーヘンハイム農業大学 Landwirtschaftliche Hochschule Hohenheim |
| マンハイム | 1907 | マンハイム経済大学 Wirtschaftshochschule Mannheim |
| ニュールンベルグ | 1917 | ニュールンベルグ経済社会科学大学 Hochschule für Wirtschaft- und Sozialwissenschaften Nürnberg. |

(註 2) 第21表教育大学

| 所 在 州 | 大 学 名 称 | 独立・経営大学附属別 | 宗 派 |
|---------------|---------------|------------------|---------------------------------|
| バーデンヴィッテンベルグ州 | エスリンゲン 教育大学 | 独 立 | K E |
| | フライブルグ // | // | |
| | ゲンゲンバツハ // | // | |
| | ハイデルベルグ // | // | |
| | カールスルーエ // | // | |
| | ミュウアシュウミント // | // | |
| | シュトウトガルト // | // | |
| | ヴァイガルテン // | // | |
| バイエルン州 | アウグスブルグ // | ミュンヘン 大学附設 | K K E E E K K |
| | ハンベルグ // | ヴイルツベルグ // | |
| | バアイロイト // | エルランゲンニュルンベルグ // | |
| | ミュンヘン // | ミュンヘン // | |
| | ニュルンベルグ // | エルランゲンニュルンベルグ // | |
| | レーゲンスベルグ // | ミュンヘン // | |
| | ヴイルツブルグ // | ヴイルツブリグ // | |
| | 私立アイヒステット // | 独 立 | |
| ベルリン市 | ベルリン // | // | |
| ハンブルグ市 | ハンブルグ大学教育科学施設 | ハンブルグ 大学附設 | |
| ヘッセン州 | フランクフルト 教育大学 | フランクフルト // | // |
| | ギーゼン // | ギーゼン // | |
| ブレーメン市 | ブレーメン // | 独 立 | |
| ニーダーザクセン州 | エルフルト // | // | |
| | ブランミュアイツ // | // | |
| | ゲッチインゲン // | // | |
| | ハンノーヴァー // | // | |
| | リインネブルグ // | // | |
| | オスナブリック // | // | |
| | ヴェヒタア // | // | |

| | | | | |
|-----------------|-----------|----|---------|------|
| ラインランド・パアルツ州 | カーザルラウテルン | // | | // |
| | コブレンツ | // | | // |
| | ランダヤウ | // | | // |
| | トリェール | // | | // |
| | ウォルムス | // | | // |
| | ノイヴート | // | | // |
| シュレジツヒキルシュタイニ州 | フレンスブルグ | // | | // |
| | ホール | // | | // |
| ノルドラインウエスフアーレン州 | アーヘン | // | | // |
| | ビーレフエルト | // | | // |
| | ボン | // | | // |
| | ドルトムント | // | | // |
| | エッセン | // | | // |
| | ハーゲン | // | | // |
| | ケッハウイツヒ | // | | // |
| | ケルン | // | | // |
| | ミュンスター第1 | // | | // |
| | ミュンスター第2 | // | | // |
| | ノイス | // | | // |
| | バーデルボーン | // | | // |
| ウッパタール | // | | // | |
| ザーランド州 | ザールブリュッケン | // | コメニウス | 大学附設 |
| | 同上 | // | ペーターヴスト | // |

備考 K カトリック系教育大学, E プロテスタント系教育大学, 宗派欄に記入のないのは無宗派教育大学を示す。

(註22) 教員の国家試験は各州毎に国民学校実科学校教員国家試験規定, ギムナジウムその他の高等学校教員試験規程などにその評価が示されている。試験は教育大学6学期(3年)修了を受験資格とし, 二回に亘って行われてその間は試補 *außerplanmäßiger Lehrer* として勤務する。

第一回試験は筆記, 口述, 実習にわかれ, 文部大臣の代理者を長とし, 教員養成大学の教官で構成した委員会がこれにあたる。実習についての試験は在学中に行う実習成績の証明によってかえることが出来ることになっている。

大体の州ではこの国家試験は資格試験であるが, バイエルン州では競争試験の性格をもち, 委員会は試験成績に順位をつけそれが任用順位となる。

第一回試験後青年教師は公務員法上試補の資格で一学校に勤務する。これを員外教師 *außerplanmäßiger Lehrer* と呼ぶ。この期間は二年から五年に及ぶがこの期間中かれ等は自己研修し, 各州が設置している研修機関 „*pädagogische Arbeitsgemeinschaft*” で学習することを義務づけられ第二回試験の準備することが義務づけられている。州研修機関では毎日放課後の時間を利用して, 講座を開いており, かれ等はこれに参加することとなる。後にものべるようにドイツの学校では一般教師は管理事務は行わず, 三時頃には帰宅するから, その後試験補期間中の青年教師は州の研修機関に通うのである。

第二回試験も第一回試験と同様の方法で行われ

る。第二回試験においては実務成績の報告が加えられる。第二回試験を合格してはじめて正式の教師に任命されることとなる。

実科学校教師になろうとする者は, 国民学校教師の資格を取得した上で, さらに専門科目について2科目の追加試験をうける(ベルリン, プレメメン, ハンブルグ, ヘッセン)。しかし, 他の州では実科学校教師と国民学校教師の養成を二本建に考えており, 実科学校教師の資格授与を厳密にしている。

ノルドラインウエストフアーレン州, バーデン・ヴィルテンベルグ州では総合大学6学期(3年)修了を実科学校教師試験の受験資格としており, バイエルンやニーダーザクセンでは州立の実科学校教師養成機関をもち, 実科学校教師になろうとする者は国民学校教師として在職中一定期間この施設に通った上で, 実科学校教師試験を受験する建前となっている。

特殊学校教師は国民学校教師として在職中総合大学または教育大学に附設されている治療教育学 *Heilpädagogik* の研究施設の講習を一年ないし二年修了した上で特殊学校教師試験をうけることとなる。

ギムナジウム教師は一般教師 *wissenschaftliche Lehrer* と芸術体系などの技術専科教師 *kunsterliche Lehrer* にわかれる。

前者の国家試験は州の規程にもとづいて総合大学の試験部局 *Prüfungsamt* が行う総合大学8学期(4年)修了を受験基礎資格とし, 科目は教育

学哲学に受験者が選択する専門科目2科目が加えられる。第1回第2回試験にわかれることなどすべて国民学校教師の場合と同じである。

ギムナジウムの技術専科教師はそれぞれの単科大学——芸術大学音楽大学卒業者に対し、一般教師とほぼ同じ方法で行われる。技術専科教師はヘッセン、ニーダーザクセンの2州を除いて普通科目についての資格を補助的に取得することが要求されている。だから技術専科教師はその専門教科の外に一般教科の二三を授業することが出来るようになっている。

職業学校の教師は総合大学のそれぞれ関係する学部や関係単科大学、職業学校教員養成を目的とした特別の教育施設 berufspädagogisches Institut の修了者に対し、ギムナジウム教師と同じ方法で行われる。職業学校教員養成機関は大学資格者以外の者に入学を許しているから、実務に従事していた者で、この機関を経由して職業学校教師となっている者も少なくないようだ。

実科学校、ギムナジウム、職業学校の体育の教師については特別の規定があり、以上のべてきた各種の教職よりはもっと簡単な方法で資格がとれることになっている(169)。

(註23) 現在各地で成人教育の中心となっている国民大学は多くの場合、私立であり宗派的には中立の形をとり、市町村の教育行政当局の援助のもとにじつにさまざまな教育活動を行っている。学期は春秋冬3学期にわかれ、学期のはじめに「教育課程」Lehrplan (B6版230頁ほどのもの)を公刊市民はそれぞれの要求にしたがって、聴講を申しこむことになっている。

国民大学の教育活動は、(1)国民大学講義、(2)労働と生活、(3)週末講義、(4)特別コース、(5)スポーツとレクリエーションの5つの領域にわかれている(フランクフルト市の場合)。

(1)は、哲学、宗教、心理学、社会学、生活、自然科学、経済、法律、歴史、地理、文学、美術工芸、音楽に亘っており、大学と協力してすすめられる大学拡張運動的性格がつよい。(2)はドイツ総評フランクフルト地評との協力によるもので、その労働者教育の面をうけもつものである。ここでは「政治的基礎コース」、「労働者の現実問題」「現代工業社会とデモクラシー」、「ストライキと労資協調」、「性と社会」「イスラエル」といったテーマが並んでいる。(3)の週末講義は郊外ピクニックを兼ねた学習会で、主として時事問題を取り扱う。(4)にはギムナジウム資格試験準備、専門学校入学資格試験準備、各種職業の実務講習、外国人対象のドイツ語講習、ドイツ人対象の英、仏、伊、スペイン、スウェーデン、露語、ラテン語、ギリシヤ語、現代ヘブライ語、現代ギリシヤ語、中国語、日本語、トルコ語、アラビア語などの外国語講習がふくまれている。(5)は各種のスポーツ、レ

クリエーションコースであり、旅行クラブから老人の余暇活用クラブまでふくまれている。

(註24) 第3図はヘッセン州文部省の組織図および所属事務官、教育者 Pädagoge 法律家 Jurist 別比率を示すものである。この図からも明かなように教育の内的事項についての部局は、教育者 Padagoge 出身の教育行政官によって構成されている。

第5図 ヘッセン州文部省機構

| | | 課 員 構 成 | | | | |
|------------------|--------|------------------------|---|-----|----|---|
| | | J | P | その他 | 不明 | |
| 文部大臣 P 文部次官 P | 総務局長 J | 人事課長 | 4 | 0 | 0 | 1 |
| | — | 庶務会計 | 4 | 0 | 1 | |
| | | 給与課長 | | | | |
| | | 国民学校 実科学校 特殊学校課長 | 0 | 6 | 0 | 0 |
| | — | ギムナジウム課長 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| | | 職業学校課長 | 0 | 6 | 0 | 0 |
| | | 教育法規連絡課長 | 3 | 3 | 1 | 0 |
| | | 行政・教職員 養成大学課長 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| | — | 一般大学課長 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| | | 文化財保護・成人教育部長(その他) | 1 | 0 | 4 | 0 |

備考 (1)J 法学部出身者 P 教育出身者を示す。(2)学校教育局長は現在欠員教育出身者が任命されるであろうという意見がつよい。(3)この外に秘書がおかれている。(4)調査は1966年1月現在

(註25) 現在、西ドイツの教員組合、正式にいうと Der Gewerkschaft der Erziehung und Wissenschaft は、戦前における「ドイツ教員団体」Deutsche Lehrerverein の伝統をうけつぎこれを労働組合 Der Gewerkschaft として再組織したものである、ドイツ教員組合の指導的理論家カール・ブンガート Karl Bungardt はこのようにのべている(170)。

だから、それは形はドイツ総評傘下の労働組合の一つであるが、その活動内容は「ドイツ教員団体」の伝統をうけつぎ、「教育専門職能団体」的である。運動の重点は教育研究(各教科教育と学校経営、教育行政、教育政策全般に亘る)と勤務条件、給与の改善におかれ、一方、教師が教育の管理や経営へ参与する母体となっている(171)。

こんなわけで、ドイツ教員組合の運動は、ドイツ総評傘下の他の労働組合、とくにミリタントな金属労組などと比較するとききわめて微温的、協調的なものであり、東ドイツ側からは、批判的にみられているのが実情である。

(註26)

第 22 表 ヘッセン州における父母評議会

| | 構 成 | 会 議 | 職務内容・権限 | そ の 他 |
|---------|---|--|--|--|
| 学級父母会 | 一定学級の子どもの親権者は学級父母会を構成する(第5条1項)任期は2年とする(同前)。 | 学級父母会には学級担任教師が参加する。校長その他その校長に關係する教師の参加は自由である。ただし年一回校長その他の教師も学級父母会に参加する義務を有する。学級父母会はその他のひとを招くことが出来る。また特別の事情があるときは親権者のみで会議することが出来る(第5条第2項)。 | 学級父母会では学級や学校における作業や生活が優先的に話されるべきである(第5条第3項)。 学級父母会は学級父母評議会の議事日程について勧告することが出来る(第5条第3項)。 | |
| 学級評議会 | 学級父母会は学級父母評議会およびその代表者を選出する(第5条第1項)。 | | | |
| 学校父母評議会 | 学級父母評議会は学校父母評議会を選出する(第6条1項)。 学校父母評議会は常任委員および議長その代理者を選出する(第6条1項)。 1, 2学級学校では学校父母評議会のみを設ける。評議会は議長1, 委員3で構成し、その学校の父母全体より選出する(第7条)。 | 学校父母評議会の会議には校長およびその代理者その他の教師教育管理機関の代表者が参加することが出来る(第6条2項)。 必要があるときは生徒会の代表者を招くことが出来る(同前)。 議長その他の個人を会議に列席せしめることが出来る(同前)。 また特別の事情があるときは委員のみで会議することが出来る(同前)。 学校父母評議会は必要のあるとき議長はこれを招集する委員は校長これをもとめるときは招集する(第6条3項)。 | 承認義務のある事項について協議する(第9条)。 学校運営上重要な事項については校長はあらかじめ学校父母評議会の意見を聞かなければならない(第9条)。 学校父母評議会は学校経営について承認する(第8条1項)。 つきにかがける事項については父母評議会の同意を必要とする。 1. 学則の制定, 2. 教育課程構成において教育法規が指示こと以外の実験的試行を行う場合教育法規その他の行政命令において特別の規定がある場合(第8条2項)。 学校父母評議会は右の事項について校長に文書で勧告することが出来る(第10条2項)。 校長が承認を要する事項についての学校父母評議会の指示を拒否した場合学校父母評議会には教育管理機関の決裁をもとめることが出来る(第11条の2項)。 学校父母評議会はヘッセン州憲法第56条第2, 3, 4, 5項および第7項の規定に違反すると判断され、校長の考え方についてはこれを招否する権利をもつ。この際校長の説明が不十分なときは学校父母評議会は教育管理機関に苦情を申立てることが出来る(第13条)。 | 学校父母評議会が同意を拒否した場合校長は職員会議の議を経て教育管理機関の指示をもとめることが出来る(第9条の2項)。 教育管理機関は学校父母評議会の意見をきいた上で指示する慣行の場合には従来慣行による(第9条3項)。 学校父母評議会がその意見を聴取すべきものと考える措置で校長が学校父母評議会の指示を経ないで実施した場合、学校父母評議会は2週間以内に教育管理機関の指示をもとめることが出来る(第10条)。 校長は学校運営の基本的事項について学校父母会に熟知せしめる(第12条)。 |

| | | | | |
|-------------------|--|---|--|---|
| <p>定時制職業学校の場合</p> | <p>定時制職業学校では学級父母会に代って科別父母会をおく（第16条1項）。 定時制職業学校では科別父母会は科別父母評議会を選出する（第16条2項）。 科別父母評議会は議長、同代理その他1名の委員で構成する（第16条2項）。 定時制職業学校では科父母評議会が学校父母評議会を構成する（第16条3項）。</p> | <p>科別父母評議会の会議には当該科の管理者これに出席する（第16条1項）。 定時制職業学校の科別父母評議会には関係専門領域の企業家団体労働組合の代表者を参加せしめることが出来る（第17条）。</p> | | |
| <p>学校協議会</p> | <p>学校共同体(協議会)は生徒・親権者・教師によって構成される（第14条1項）。 学校共同体は必要があるとき学校父母評議会と議長と協議し校長が招集する（同前）。</p> | <p>学校共同体は学校構成員の協力体制をたかめ教育共同体としての学校の生活をさらに活気あるものとする（第14条2項）。</p> | | |
| <p>地区市父母評議会</p> | <p>学校評議会の議長又は代表者は地区・市・父母評議会を選出する（第18条1項）。 その任期は年とする（同前）。 評議員の定数は最高11名とする（同前）。 評議員はその地区市のすべての学校種別を代表するよう選出さるべきである（同前）。 一定学校種別の代表者はその学校の生徒の親権者であるべきである（同前）。 地区・市・父母評議会には議長・同代理者をおく必要があるときは常任委員会を設ける（第18条2項）。</p> | <p>地区市父母評議会の会議には関係教育管理機関の公務員校長これに参加する（第18条3項）。 議長はその他の個人を招くことが出来る（同前）。 特別の事情があるときは評議会委員のみで会議を行う（同前）。 議長は必要に応じて会議を招集する（第18条4項）。 教育管理機関もしくは委員の5分の1以上これを要求するときは議長は会議を招集する（第18条4項）。</p> | <p>地区・市・父母評議会は学校父母評議会の業務を指導助言する（第19条）。</p> | |
| <p>州父母評議会</p> | <p>州父母評議会は地区・市・父母評議会の代表者によって選出され任期は2年とする（第20条1項）。 州父母評議会の定数は15名とし、その内訳はつぎのごとくである。 特定の学校種別にかかるわりなく選出される者4名、国民学校3名（内少くとも1名は国民学校高等科父母評議会の代表者とする）国民学校に附設された実科学校1名、特殊学校1名、実科学校1名、ギムナジウム1名、私立学校1名、職業学校1名（第20条2項）。</p> | <p>個々の学校種別の専門的問題にかかわる事項について、それを代表する委員の意見を否決するときには全評議員の3分の2以上の賛成を必要とする（第20条3項）。 州父母評議会は議長同代理を選出する（第20条4項）。</p> | <p>州文部省はつぎの事項の執行にあたり州父母評議会の同意を必要とする。 教育目標学校制度、とくに教育内容試験制度についての一般的規定。進学についての受け入れ、選別・異った学校種別間の転学についての一般的規定。 教材教具についての規則の制定。 教授内容に関係する学制の変更（第21条）。 州父母評議会は施設設備学校図書の問題、その他学校についても説明をうける（第23条）。</p> | <p>州父母評議会は文部大臣の措置に同意を拒否する場合には結論を文書で呈示する。文部大臣は3週間以内に再説明をする（第22条2項）。 州父母評議会が再度同意を拒否した場合は文部大臣は慎重に措置を運ばなければならない。この際拒否に賛成する委員が総数の3分の2をこえる場合は文部大臣は州政府の承認を得た場合のみその措置を実施することが出来る（同前）。</p> |

| | | | |
|--------|--|--|--|
| | | | 州学校評議会は学校運営について文部大臣に勧告する権利を有する(第25条)。 |
| 州学校評議会 | 州学校評議会は州父母評議会および教師その他教育問題に関心を有する者、文部大臣によって任命された者によって構成される(第26条1項)。任命委員は20名をこえないものとする(同前)。任期は2年とする(同前)。 | 州学校評議会は文部大臣これを招集し、大臣またはその代行者会議を運営する(第26条3項)。 | 州学校評議会は命令権を有しない(第26条1項)。州学校評議会は教育行政の重要事項について文部大臣の諮問をうける(第26条2項)。 |

(註27) ドイツ学生団体にも政党による系列化がみられる。キリスト教民主学生連合、自由主義学生連盟、社会民主主義大学連盟などである。この外政治的にはもっとも左翼で行動的にもラディカルな「社会主義ドイツ学生連盟」 sozialistische Deutsche Studentenbund がある。この団体は1961年ゴッデスブルグ綱領でマルクス主義と袂別したのを不満とするSPD除名者が主体となっている。

しかし、ドイツ学生団体の主体は、ドイツ学生連盟 Verband der deutschen Studenten で、この団体は政治的には中立の立場をとり、大学公認の学生団体として、学生クラブの管理や厚生問題など学生生活に密着した問題で大学管理に参与している⁽¹⁷²⁾。

現在、西ドイツの教育関係者の間では、「農村地方の」「労働者階級の」「カトリック教徒の」「少女の」 Katholische Mädchen der Arbeiterklasse auf dem Lande 教育が問題だということが通り相場となっている⁽¹⁷³⁾。そこには性別、宗派別による教育機会の不均等という教育の近代化にかかわる課題と、教育機会の階級間の、そして都市と農村の間の格差是正という教育の現代化にかかわる課題が二重写しとなっている興味深い、このような課題が現在提超されていること自体社会国家教育構想における以上のような現実の一端を物語るものといつてよい。

以下、この間の事情をもう少し立ち入って吟味していくこととしたい。

(一) 自由主義の保守化機能

ボン基本法第6条にいう親権者意志尊重の原則をめぐってキリスト教民主同盟の教育政策理論家ハナ、ヴァルツ Hanna Walz はつぎのような評価を下している。

「ワイマール教育体制下では、一方において親の教育権が強調されながらも、他面プロイセン=ドイツ帝国ののすぐれた国権主義的な公教育観が踏襲されるという矛盾がみられた。しかし、ボン教育体制においては親の教育権を基礎として教育に対する権力支配が解体された⁽¹⁷⁴⁾」。同様の見解はエルヴィン・シュタイン Erwin Stein にもみられる⁽¹⁷⁵⁾。

ボン基本法において、親の教育が権が強調されるようになったことについては、このような評価も可能である。しかし、ボン教育体制の現実をみても、基本法の期待にもかかわらず、親の教育権を強調することが公教育の社会化に逆作用し、ために積極的な教育計画がう

VI ボン教育体制の現況批判

ドイツにおいては、以上のようなわけで、ワイマール教育体制からボン教育体制にいたる公教育発展の過程において、社会国家教育構想がより安定した形で具体化されることとなった。しかし、果たして、それによって、近代公教育が再編成され、国民の教育権を実質化するものとして再構成されたといえるかどうか。さきにものべたように、社会国家の教育構想は資本主義的「社会化」として、近代公教育を前提としながらも、これを再編する、もっと具体的にいえば、教育の「私事性」を前提としながらもこれを制限することを基調としている。このゆえにそこには、一定の歪みと限界がみられる。事実、ボン教育体制の現実をみても、そこには、社会国家の教育構想が安定化した形で具体化されている反面なおつぎのような現実がみられるのである。

ち出せないで終っているのである。

マールブルグ大学のマルクス主義憲法学者アーベント・ロート Wolfgang Abendroth は、ボン基本法においては自由主義的傾向が前進しているものの、ワイマール憲法においてみられた産業、教育など国民各種の生活面における社会化のための豊かなプログラムはむしろ後退していることを批判し、ワイマール体制に比較してボン体制が保守的なものであることを指摘している⁽¹⁷⁶⁾。そして、このような見解はマルクス主義法学者であるアーベント・ロートの特殊なものではなく一般にみられるものようだ。現在西ドイツの公法学界の指導的学者であるフォルストフ Forsthoff は「ワイマール憲法とは対照的に、ボン基本法には何等の社会権についての規定がみられない⁽¹⁷⁷⁾」と論断している。

事実、ボン教育体制20年の歴史のなかで、カトリック—CDU関係者は公教育の拡充には批判的であったし、大中の学制改革には消極的であった。公教育におけるカトリック自然法の立場が、近代公教育成立后においてはこれを制限しこれに抵抗する自由主義の立場として立ちあらわれることについてはさきに第1章においてのべたごとくである。カトリック—CDU関係者は、ここに論拠をおきながら、大中の学制改革と積極的教育計画の運用には否定批判的立場で堅持して来た。それが公教育の単一化を生み官僚主義を招来するというのである。このようなところから、ボン教育体制下においては、いままでのところ、学制改革と教育計画はもっぱらSPD関係者に占有され、このことが「現代」においては「保守」に機能するようになっている自由主義とくにカトリック的自然法の論理を批判する論拠となった。

以下、さきに明かにした、「現代」における教育課題のうち基本的なもの二三について以上の間の事情を具体的に明かにしていくこととしよう。

1 幼年教育の学校教育化、義務制化への批判

ドイツにおいては、幼年教育の基本は家庭において親が行うべきものでけって学校教育化すべきものではない、という考え方がつよい。だから、幼年教育の施設は家庭保育を「補足」ergänzenするものであって、これに「代替」ersetzenするものではない。それは「子ども部屋」の延長として家庭的雰囲気豊かなものとして構想されるべきであって、学校と考えられてはならない、という考え方がつよい。そして、それを義務制化するなどは論外であるという観点が一ぱん化している(註28)。

この種の見解は、カトリック—CDU関係者にかぎらず、ひろくこの国の幼年教育者全体にみられる一般的観点であるが、カトリック—CDU関係者においてとくにつよくみられる。ボン基本法第6条の自然法思想とそこから帰結される「親の教育権」の尊重論からして当然のことであろう。

カトリック系の幼年教育者マリー・キーネ Marie Kiene は「六才までの幼児の教育は母親の主導のもとに、したがって家庭で行われるべきである」、「幼児教育のこのような特徴を無視して幼年期教育施設を一般教育機関と同じに考える見方は否定されるべきだ⁽¹⁷⁸⁾」といっている。カトリック系の教育学者、エスターフェス Esterhues も同じような見解を述べている。

「幼児の教育は家庭で行われるべきである。それが不可能な場合それを補足する施設を考えるべきである。幼稚園はこのような施設なのだから、それを義務制化する考え方には反対である。どうしてかという、それは最も自然的なそしてそのゆえに正統である親と子どもの密接な連りを言う。特に6才児までの幼児にとってはとりわけ必要な母親と幼児の連りを言うからだ⁽¹⁷⁹⁾」。

もちろん、幼年教育のこのような現状を批判する者がいないわけではない。外国教育事情に明い比較教育学者はイギリス、アメリカの事例を参考にドイツの幼年教育を学校教育に近づけるための問題を提超している。

フランクフルトの国際教育研究所の学校教育学、比較教育学教授シュルツェ Walter Schultze などその一人である。彼はのべている。

「3才から6才児に対する幼稚園は従来文部省ではなく社会省の管轄下におかれていた。幼稚園は實際上基礎学校との連繫をほとんどもたなかった。この点、たとえばフランクフルト市のように幼稚園が教育行政部局の管轄下におかれて幼稚園を学校制度の一環として構成しようという試みはドイツではまれであり、学校実験の域を出ない……中略……。しかし、現在ではドイツでも、幼稚園が家庭では完全に満たすことができない幼児の教育要求を充足する任務をもっているとう考え方がみられるようになっている。だから、現在では幼稚園は基礎学校の一部として独自の指導を考えるべきである。特に基礎学校を新設する場合、われわれは幼稚園用の部屋を用意することを忘れてはならない。幼稚園卒業児とそうでない者の学力を比較してみると前者がはるかに高いことが実証されている⁽¹⁸⁰⁾」。

シュルツェがこのように主張したのは1956年のことで

あった。その後10年間の経過をみてみても事態は少しも変わっていないのである。したがって、幼年期教育において、この国伝統の自由主義原則を再構成しようという課題はなお将来に残されているというほかない。

2 指導学年 Fördertufe の創設・学制単一化構想

第二に、現代ドイツにおける学制単一化へのプログラムは教育審議会の「基準計画」「ラーメン・プラン」が描いている「指導学年」制の創設をめぐる論ぜられているが、CDUはこの制度の創設にはきわめて否定的である。

義務教育年限の延長、中等教育への入試選別制度の改善、ギムナジウムや大学の創設、いわゆる「第2の教育の道」“Der zweite Bildungsweg”の実施、社会教育の公教育化など他の問題についてはSPDとはほぼ同じ歩調をとっているCDUであるが、この「指導学年制」の創設と「学制単一化」への動向に対してはきわめて批判的であり否定的である。

さきに、われわれは、カトリック系教育政策理論家シェルスキーの所論を紹介しながら自然法の立場に立つ公教育論が、親の教育権の尊重論のゆえに学制の単一化についてはそれが学制を官僚主義化するものとして批判的であることを紹介したが、CDUはこの種の見解を代弁している。

1953年ドイツ高等行政裁判所 Oberverwaltungsgericht はハンブルグ教育管理当局が子どもを上級学校学術コースへ進ませようとする親の要求を斥け、しかもその子どもがその学校の入学試験に合格しているにもかかわらず、教育的観点から判断して技術コースへの進学を指示した事件に対し違憲の判決を下した。そして、子どもの進路の決定において公教育当局が介入出来る限界線は消極的否定つまり入学選別その他で特定学校ないしコースへの入学を拒否することにとどまり、積極的に進路を指示することはボン基本法における親の教育権に違反することを明かにした⁽¹⁸¹⁾

ヨセフ・ホフマン Josef Hoffmann やリイチャードナウマン Richard Naumann そしてヘルムト・シエルスキー Helmut Schlessky などのCDU——カトリック系の教育政策理論家は、ボン基本法第6条の「親権者意思尊重」の原則とともに、上記判例をこのんで引用し、「指導学年」の創設に反対するかれ等の論拠として⁽¹⁸²⁾。上記判例が示している原則で考えていくと、「指

導学年」制において子どもの進路を選別していくことは教育的には進歩的であるとしても、法的には親の教育権を侵害する教育上の官僚主義 Bildungsdirigismus. だ、というのである。

以上のようなわけで、カトリック系教育関係者やギムナジウム教師を基盤としているCDUは、この「指導学年」制の実施にはきわめて批判的であったし、現在も否定的である。

「(1)親の権利と義務を確認することは、ドイツ青少年教育の基礎である。(2)各種学校間の移行を容易にし、ギムナジウムその他を増設することに積極的に考えられなければならないが、学校制度は現体系を堅持する必要がある。(3)ギムナジウムにおける英才教育を非効率化し、国民学校教育の一貫性を欠く結果を招くことになるからわれわれは指導学年制の実施には反対する⁽¹⁸³⁾」CDUは、公式にこのようにのべている。(註29)

だから、教育審議会が前記「基準計画」で「指導学年」制の創設を勧告し、各州文部大臣会議がハンブルグ協定(1964年10月28日)でその実施を再確認しているのにもかかわらず、その実施状況は州により、地域によって異っている。カトリック—CDU諸州の一つであるバイエルンではいまだに実施していない。

もちろん、この親の教育権と指導学年制の是非、親の教育権と子どもの進路に対して公教育当局が介入し得る範囲、いわゆる消極的選別 negative Auslese にとどまらすべきか積極的選別 positive Auslese にまで及ぶべきか、という問題については教育法制論上争論がつづけられており、また、判例も定着していない⁽¹⁸⁴⁾。このようなわけで、SPD関係者は、カトリック——CDU関係者の上記のような見解にもかかわらず、積極的選別が適法でありまた必要であるという見解に立ち、指導学年制の実施にはきわめて積極的である。例えば、フランクフルト市では進路が明確に判定出来る生徒には「指導学年」を通らないで、直ちにギムナジウムや実科学校への進学をみとめるという妥協的な形で実施している(第6図参照)。しかし、その近効のヘッセン州ウージンゲン地区では、「指導学年」制を完全な形で実施した上で、さらに2年間の「導指学年」でなお能力適性の判定し難い生徒のために1年間の「中間学級」Zwischen Klassを設けるという徹底した形で実施している(第7図参照)。

この「指導学年」の創設に対してさえカトリック—CDU関係者は批判的なのであるから、ドイツ教員組合の

「ブレーメン・プラン」などについてはより否定的である。ゲルセンキルヘンで開かれた「CDUの第1回文化会議」“der erste Kulturkongreß der CDU/CSU”

は、この「ブレーメン・プランのなかに、われわれは、ドイツの教育を発展させる何等の議論の余地をみとめない⁽¹⁸⁵⁾」と結論している。

図6 リンネ・グールマン学校区学制再編計画（フランクフルト市）

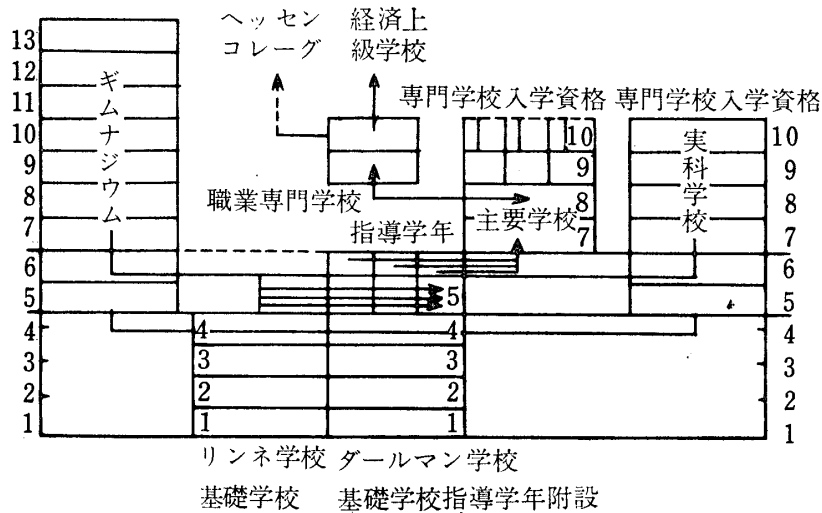
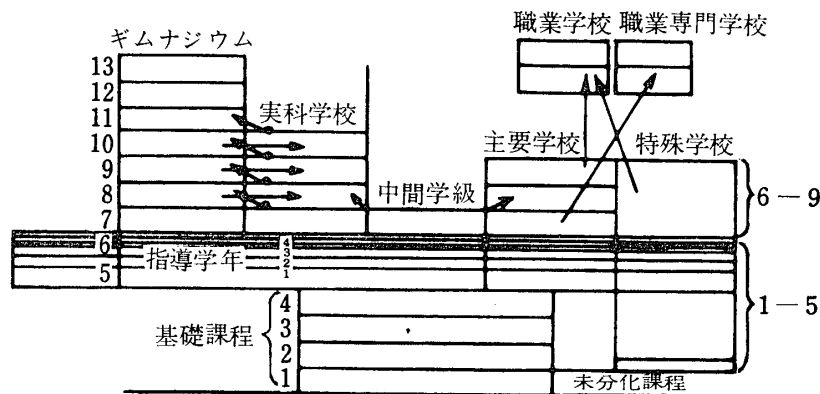


図7 ヘッセン州ウージンゲン地区学校制度



3 公立宗派学校の温存

第三に、現代ドイツの教育計画において、公立学校の宗派的中立性を保障することが、その「近代化」政策の基本課題の一つであることについてはさきにものべたごとくであるが、カトリック—CDU関係者はこの点にもっとも頑強に反対する。前記、ヨセフ・ホフマンは「CDUの文化政策的課題1959年」“Kulturpolitische Aufgabe in der Sicht der CDU 1959”のなかで、「復数社会では人間像は復数に存右しているのだから、教育内容について窮極的なものをのべることは不可能だから父母がかれ等の信仰と良心のもとに依じて宗派

学校を要求している地域では公立宗派学校がみとめられて然るべきではないか⁽¹⁸⁶⁾。という形で、公立宗派学校が必要なことを論拠づけている。この公立宗派学校の主張はすでにのべたようにカトリック教育政策の基本原理にかかわるもので、エルリンゲン・ハーゲン K. Erlingenhagen やペエゲラー F. Pöggeler などのように、その他の問題では比較的リベラルでかつ進歩立場をとる気鋭のカトリック教育学者も、けつして妥協して譲ずることをしない点である。

カトリック教会—CDUは、ボン基本法に成立の過程で、すべての学校が宗派的性格をもつような規定が立法化されることをつよく主張していた。⁽¹⁸⁷⁾そして、ポ

ン基本法が成立したその日に、ドイツカトリック教会僧正は、「子どもが進学する義務教育学校の種別を決定する親の権利は、ボン基本法によって侵害されない」（どうしてかという、それは自然権と考えられるから、筆者註）⁽¹⁸⁸⁾と批判しその後はもっぱら解釈問題として彼等の主張をつらぬいていくことをきめている。⁽¹⁸⁹⁾そして、カトリック教会は、現在でも公教育が宗派的性格をもつべきものだという見解を堅持している。1964年シュトゥットガルトで開かれたカトリック会議で、アーヘンのヨハネスポールシュナイダー Johannes Polscheider、僧正（彼はドイツの教育僧正と呼ばれている）は、公立カトリック国民学校の必要性を許している。

カトリック諸州ではこのようなわけでドイツでは、現在なお公立の宗派学校がみられるのである。この点、この国の公教育のもっとも大きな特徴の一つである。そして、このような宗派学校はさきにものべたように単に神学上の問題ではなく、教育を現代化するための障害となっている。

宗派学校 Konfessionelle, Bekenntnisschule とは、その学校で学ぶすべての子どもと教師の宗派が同一の宗派に属するものをいう。この公立宗派学校はカトリックの力がつよいバイエルン・ラインランドプアルツ、ノルドラインウエストフアーレン、ザーランド州で一般化している。他の州でも部分的にみられる（例えばニーダーザクセン州）。

バイエルン州憲法は公立学校は宗派学校もしくは共同社会学校とすると規定している（同第135条第1項）。ラインランドプアルツ州憲法にもほぼ同じ規定がみられる（同法第29条）。

ザーランド州憲法には宗派学校について特別の規定はないが、同州では公立学校は宗派学校であるのが普通である。

ノルドラインウエストフアーレン州憲法では「世界観学校、無宗派学校を除いて宗教科は公立学校の教科である」（同法第14条）とのべている。この条文を反面解釈すると、世界観学校が存続してもよいこととなる。世界観学校というのは生徒だけが同一宗派で構成されているものをいう。

しかし、公教育の宗派的性格を再検討することはこの国においても時代の動向となっている。この意味で、キリスト教的共同社会学校、非宗教的共同社会学校支持者が増加しているのである。

事実カトリック教会が宗派学校に固執しているのにもかかわらず、カトリック系父母のなかには子どもを共同社会学校へすすませる者が多くなっている。カトリック系の教師や教育行政官、教育学者などのなかにも宗派学校に疑問をもつ向きが多くなっている。この間の事情を「スピーゲル」誌の「宗派学校」特集号はつぎのようにのべている。

ケルンのカトリック教会僧正ヨセフ・カーデナル Josef Kardinal は80%以上のカトリック系父母が子どもを宗派学校に進ませていると述べているが、同じカトリック教徒であっても教育学者のベルンハート・リンケ Bernhard Linke によると、宗派学校へ子どもをすすませているのはカトリック系父母28%にすぎない。プロテスタント側はもっと少ないと観測している。「スピーゲル」誌はこのようにのべている。⁽¹⁹¹⁾さらに、前記ドイツカトリック教会の教育僧正と呼ばれるヨハネスポールシュナイダーの膝下のアーヘンの教育大学では社会民主主義学生団に属し、共同社会学校を宣伝している学生が賛成652票、反対312票、保留48票で学生自治会の委員長に選出され、「カトリック日曜新聞」„katholische Sonntagszeitung” は「カトリック系大学の暗黒の一日」allgemeineという見出しをつけた。⁽¹⁹²⁾

ドイツ教員組合は、その教育綱領のなかで、共同社会学校を支持し、「現代社会ではさまざまなひとたちが信仰宗派をこえて共同して生活しなければならない」という立場から宗派学校を廃止し、すべての学校がキリスト教的共同社会学校として構成されるべきことを提案している。この提案にカトリック系教師が多いバイエルン教組は反対している。しかし、ノルドラインウエストフアーレンやラインランドプアルツなど他のカトリック系諸州の教員組合はこの「教育綱領」に同調している。前記「スピーゲル」誌によると、これも宗派学校に対するカトリック教会の統制力がゆるんでいることを示すものだという。⁽¹⁹³⁾

以上のようなわけで、現代ドイツではカトリック教会の指導者を除いて宗派学校に固執する者の数は次第に少なくなっている。

CDU関係者であってもプロテスタント系のひとたちは宗派学校には否定的である。ハナ・ヴァルツ Hanna Walz のつぎのような見解はその一例である。「親がカトリック宗派学校を望むのであれば、国、地方公共団体は財政援助の手をさしのべるなどして彼等の要求を充たすことに努力すべきである。しかし、公立の宗派学校は

設けるべきではない」⁽¹⁹⁴⁾彼女はこのようにのべている。

SPD関係者はもとより宗派学校には反対であり、宗派学校の廃止は結党以来一世紀に亘る彼等の一貫した主張であった。

このように現代ドイツ宗派学校の廃止は時の世論となっているのである。にもかかわらず、このような動向のなかで、1995年ニーダーザクセン州でSPD政権とカトリック教会との間で公立宗派学校をみとめる旨の一項をふくんだ協定が成立し世論のきびしい批判をうけている。(註30) ここまでくると、最近のSPDは自由主義化し、その基本路線からの逸脱しているという外ない。

4 私学の保守化

「私立学校」は「親的教育権」と並んで近代教育を支える礎石の一つである。したがって、以上のべ来たような文脈のなかで、どこの国においても「私学の自由」が「現代」においては「保守」に機能していることが批判されている。この問題は、とくに以上のべて来た宗派学校をめぐる問題とかかわって重要な意味をもっている。

しかし、ドイツの場合、この問題についてはワイマール憲法以来相当徹底した社会化のプログラムを規定しており、私立学校は数も少なく、私学の大半は女子系ギムナジウムや実科学校にかぎられているので(註31)イタリアなどで問題となっているような現実はみられない。

ワイマール憲法における「私立学校」の規定についてはさきにのべたがボン基本法においてもほぼ同じ規定がみられる(第7条、第4、5、6項)。上記ワイマール憲法の規定と異っているのは、私立の小学校をみとめる根拠に「教育行政官庁が特別的教育的利益をみとめる場合」という条件が新しく付け加えられた点にある。

5 公教育としての社会教育をめぐる問題

学校教育においてみられる以上のような問題——教育権概念と関連した公・私教育の範囲をめぐる問題は、当然、社会教育を公教育として組織しようとする場合にも問題となる。

ワイマール憲法は第148条で国民大学が充実されるべきことを規定している。

この点、この国の国民大学の関係者が屢々指摘している点である。が、これに対して、ボン基本法では国民大学については一言もされていない。しかし、多くの州の憲法では、国民大学の充実に対し、国、地方公共団体

が責任をもっていることを明かにしている。州憲法でふれていない州(例えばヘッセン州)などでは、市町村法で地方自治体が国民大学を充実すべきことを規定している。(195)

この場合、ノルドラインウエストアーレン州とラインランドプアルツ州では、地方自治体に並んで教会その他の民間団体に国民大学設置の権利を与えている。これらの地域はカトリック教徒——CDUの力がつよい地域であり、かれらは社会教育は私的なものであるから、教会をはじめ各種の民間団体とくにキリスト教会に大巾の自由をみとめるべきで、だから教育行政の介入は出来るだけ慎むべきだという見解をとっている。

これに対し、プロテスタント系理論家とくにSPD関係者は、私的な社会教育活動をみとめることはもちろんのことであるが、しかし、その共通の部分については公教育として組織され州教育行政当局が責任をもつべきだという見解をとっている。(196)そして、国民大学はまさにその共通の部分にあたるのだから、州ないし地方自治体の責任で行われるべきであるというのである。CDUでもプロテスタント系の教育政策理論家であるハナ・ヴァルツはこの見解を支持している。その典型がベルリン市の場合である。ここでは国民大学については、州政府が責任をもつべきで、国民大学は宗派的・政治的に中立であるべきだととれている(ベルリン市国民大学についての一般規定、第1条、第2系)。しかし、同じSPD系の州でも、ニーダーザクセン州やヘッセン州では、労働組合関係者をふくめた民間団体である国民大学協会を設置し、これが設置運営の母体となり、州および地方自治体はこれを財政援助するという形をとっている(それぞれの州の市町村法)。

以上のようなわけで、さきにのべて来た学校教育におけるのとほぼ同じ教育権、公教育をめぐる文脈がみられるのである。

6 教育の自由をめぐる論議

カトリック自然法的自由主義の立場が、保守に機能しているという現実には教育の自由と教育管理の限界をめぐってもみられる。

現代ドイツの教育計画において、教育の自由を保障することが画期的な意味をもち、公教育運営へ教師が参与することを機構化することが政策の日程にのぼっている事情については、さきにⅦ章において明かにしたごとくである。

ところで、カトリック自然法における自由主義の立場は、第Ⅱ章の教育においてすでに指摘したようにそこにおける特徴的な救済論のゆえに実定法に対し順応的・追認的性格をもっている。このようなところから、カトリック——CDU系の教育行政理論家の一部には、いわゆる「教育の自由」についてはこれを明文して規定する法規がないから、という理由できわめて批判的な見解がみられる。例えばノ・ルドラインウエストフアーレン州の文相ミカート P. Mikat のつぎのような見解はその一例である。「教師は当局の服務規定にしたがって行動すべきである。しかし、一方、教育行政当局が教育現場に必要以上に介入したりするのは好ましくないし」現実問題として「教育現場と教育行政当局の紛争はさけるべきである」⁽¹⁹⁷⁾しかし、だからといって「いわゆる『教育の自由』という観点から、教育行政当局の行為を制限することは不可能なことではなかるうか」「教育行政当局の自由裁量権は基本的には制限さるべきでない」、どうしてかという「いわゆる『教育の自由』の議論は教育学から援用された概念であって、憲法ないし行政法上の概念としては定着してない」「それは実定法上の根拠を欠いている」「教育行政当局と教師の関係に現行法のもとでは一般公務員法の規定にしたがって考えられるべきで教師を特別扱いする特別法はない」。

この国の教育法制においては、現在なお、教育管理は学校に対し「万能」の権力として包括的支配権をもつものとなっている。また、そこにおいては、教員の身分を規定する特別法はみあたらないから、教員は法制上は、一般公務員秩序にしたがって勤務することが義務づけられている。上記ミカートの見解は、このような体制を追認し、教育学的あるいは実務的には「教育の自由」を保障することが必要だと説きながらも、法律的にはこれを否定しようとするものである。

しかし、同じくカトリック自然法の立場に立ちながらも、ペエゲラー F. Pöggeler などは、プロイセン＝ドイツ帝国伝来の教育管理制度にはきわめて批判的であり、「教育の自由」をつよく主張し、いわゆる *verwaltete Schule* をきびしく批判している。しかし、彼の場合、「教育の自由」を保障する主体は親「個人」にもとめられ、「教師の自由」、「教師の教育行政参与」への関心は一義の意味をもたない。

彼はつぎのようにいっている。「学校は教育外的な刺激、法律や政治によってではなく、教育内的な専門的な法則にしたがって教育的に自律さるべきである。⁽¹⁹⁸⁾に

もかかわらず、現実には行政法規の過度の導入によって教育的エロスが失われている」。彼の教育行政論において一貫してみられる思想は絶体主義国家の否定であり、福祉国家の否定である。大衆社会の成立とそれに伴ういわゆる福祉国家の成立が教育の本質を歪めているという現実認識であり、福祉国家および、そこにおける「管理された学校」*verwaltete schule* の全面否定論である。だから、教育政策は学校教育へ政治ではなく学校教育のための政治であるべきである。⁽¹⁹⁹⁾国は学校運営に関しては国家 *staat* が唯一のものでないことを自覚し、個人や専門家の力量を尊重しなければならないし、設置者の立ち入りの限界を明かにすることが必要である。⁽²⁰⁰⁾彼によると「教育の自由」*pädagogische Freiheit* といったアイマイなことではなく、教育は精神・信仰と良心 *Geist Glauben und Gewissen* の自由と解放の営みとして政治的意味をもっているというのである。⁽²⁰¹⁾

教育法制について彼は「法は本来教育認識を定形化することを目的とするものであるにもかかわらず、教育学が明かにした概念が法律家によって歪められている」⁽²⁰²⁾このようにのべながら「教育法は国家の教育に対する自己限定としてとらえられるべき」⁽²⁰³⁾で「教育立法にあたってはつねに教育の現実をどの程度正しく認識しているかが考慮されなければならない」⁽²⁰⁴⁾とのべている。

彼が「もっとも大切な点」として力点をおいているのは「今日では二つのことばで話し合う」⁽²⁰⁵⁾ことであり、そのため、「上から」の教育行政に対し、「下から」の教育行政を対置し、法規規制を最小限にとどめるとともに、教育行政の法制的政治的特徴が許容するかぎり教育的指導 *pädagogische Beratung* を中心とすべきだと説いている。彼はイギリスの専門家による視学制度 *Insp. ektor* を推賞し、教育行政を非権力化するとともに、学校を営造物としてとらえるドイツ教育法制を批判し、学校の道徳的エネルギー学校の独立性を確保するために、大学の自治のアナロジーにより、学校が教師・父母・生徒の共同体として構成さるべきだ、このように説いている。⁽²⁰⁶⁾

「学校は法的には病院や刑務所と同じ方法で理解されている。今日、学校を教育の施設として性格づける教育関係者がいなくてもよいのか。学校を営造物としてとらえる所論は学校をルーティン化された施設と考えている。ルーティン化された施設としての学校には教育実践を一面化し国家社会への公務員としてのつとめを一面化

する危険を増大する。」⁽²⁰⁷⁾

ペエゲラー教授の所論は法律専門家でないだけに大胆である。しかし、われわれは、以上のような、彼の説のなかに「教育の自由」へのつよい関心とともにプロイセン＝ドイツ帝国伝来の教育管理体制への鋭い批判を読みとることが出来る。

以上のようなわけで、ペエゲラーはカトリック自然法を継承しながらも、さきにものべたミカートなどの場合とは異なり、教育に対して国家が介入することを極度に排除する。そして、このような見解はひとり彼においてみられるばかりでなく、最近のカトリック教育学者に一般的にみられるところである。

しかし、かれ等の場合、教育は親の自然的権利と考えられ、教育行政のすべての実践の前提に親 Eltern がおいている。ペエゲラーは教育行政問題を論じた著書「教育の進歩と管理された学校」*“Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule 1963.”*の最後の章を「忘れられた要素、親——Der vergesene Faktor: Eltern」と題し、ここで彼は教育の基本が家庭教育におかれるべきこと、親の教育政策や行政への発言がよめられるべきことをのべている。もちろんここでいう親 Eltern は「親」個人 Eltern als Individuum である。かくて、彼の場合、「教育の自由」を保障する主体は「親」個人であって、教師集団は第一義的意味をもたない。もっと明確に言えば、窮極的には、親「個人」の内面的信仰を指導するカトリック教会が「教育の自由」を保障するのである。

プロテスタント系のユリスト、ヘッケル Hans Heckel はやや異った視角から「教育の自由」の問題を提起している。つぎにのべることからも理解されるように、彼の場合、「教育の自由」は、学校を教師・父母・生徒の生活共同体として組織すること、もっと具体的に言えば、公教育運営へのかれ等の参与の機会を機構化することによって保障されると彼はのべている。

「学校は、非独立的営造物である。したがって、その内容は、法にもとづき教育管理権者によって制限される。しかし、より詳細は学校の特性にもとづいて規定されるべきである」。「そして、その学校の特性とは何か。それは教育のために組織化された施設であって、そこでは教師と生徒の交流が一定の教育目標と教材を通して具体化されるべきである」。

また、同教授は、現在の学校営造物理論では「生徒」が「学校」の構成員とされていないことについて、学校

は教師と生徒とで成り立っている。こんな平凡なことをいまさらいわなければならないのは、教育法制上、今日でもなお生徒は学校の構成員になっていないからである。⁽²⁰⁸⁾

彼はドイツ教育管理法制をこのように批判しながら、「法の規定と現実とは別だ」とのかん点に立って、「法の許容限界内で」出来るだけ教育現場の要求に近づけた形で法規をよんでいくべきだと力説している。そして、「授業」は教師の固有の権限だとしてつぎのようにのべている。

「教師は、教育管理機関の指示する法令や職員会議の結論が制限しないかぎり、自らの責任において教授し、教育するべきである。教師の教育の自由は特別緊急の場合を除いては制限されるべきではない。」⁽²⁰⁹⁾

しかし、この見解は、いうなればいわゆる「教授の自由」Methoden Freiheit をもう一度確認したものであって「教育の自由」Pädagogische Freiheit の主張としては新しいものではない。

彼の所論の特徴はつぎの諸点にある。

第一に、さきにものべたように、この国の教育法制では学校は現在でも「営造物」と考えられ、このゆえに、その管理機関の包括的支配下におかれるものと考えられている。しかし、第二次世界大戦後の各州の教育法規では、その意志決定機関としての「職員会議」Lehrer Konferenz を法定化している。

この意味で、現代の西ドイツでは「職員会議」は法的根拠をもっているのである。しかし、それは教育管理機関ではない。西ドイツの現行管理法制では、一部の例外を除いて、学校には教育管理権は内在しないからである。だから、それは学校の機能である教育実践についての意志決定の機関である。しかし、このようなものであってもそれが法制化されたことは学校を営造物とし、その管理については教育管理機関が包括的支配権をもつと考えて来た従来の伝統的通説への一種の挑戦である、という意味において、二つには、それによって「教育の自由」が「教授の自由」から「教育実践全体」の自由への拡大されたという意味において注目すべきことだ、とヘッケルをはじめ多くの教育行政関係者たちはいつている。⁽²¹⁰⁾

第二は、公務員法を教師に適用するにあたって、教師の任務の特殊性を考慮した措置をとるという配慮である。

この点について、ヘッケルは、「裁判官は独立した職

務権限をもっている。大学の教授は『学問と研究』の自由をもっている。一般教師にはこのような自由はない。それでは、彼等に『教育の自由』はないのか、このように設問しながらつぎのようにのべている。「公務員法上からみると、教師は『教育管理』のヒエラルヒーの最末端機構にすぎない。しかし、彼の地位は特殊なものである。だから、解釈と運用の過程で、われわれは、教師の特殊性に留意し、かれ等の教育の自由を保障するように配慮する必要がある。それは、『教育』の本質とかかわり、われわれが解釈する『デモクラシー』と一致している」。(211)

ヘツケルもさきに紹介したミカートの所論同様、教師が公務員法の適用をうけることは当然の前提としてみとめている。しかし、ミカートがいうように、「教育の自由」が「全く法的根拠を欠いた教育上の概念だ」といわれるといささか異論があるようだ。彼はここで、「職員会議」が法制化され、学校の意志決定機関として法定されている事実を力説している。

(二) 教育計画装置の不備と理念としての教育の自由

現代においては、公教育の自由主義の立場——とくにカトリック自然法によるそれは、「保守」に機能し、ために、カトリック——CDU諸州では、公教育の拡充と大中の学制改革が停滞し、そこにおける教育機会や教育条件はSPD諸州に比較して著しく劣悪のものとなった。そして、この間の実態については、すでに明かにしたごとくである。しかし、それでは、SPD諸州の公教育が「現代化」されているかというところとはいえず、SPD諸州をふくめて、聯邦共和国全土において現在なお、教育計画を推進するための行政機構は必しも整備されず、一方、「教育の自由」がつねに強調されているにもかかわらず、それが単なる「理念」の指示にとどまり、教職の専門的分化と学校運営の近代的体制を保障するまでにいたっていないのが現実である。

1 教育計画装置の不備

ベルリンのマックス＝プランク教育研究所の若いユリストインゴ・リヒター Ingo Richter が指摘しているように、自由主義的傾向のつよいボン基本法の教育条項が各州憲法における社会権的教育条項の実施を拘束し、ためにドラスティッシュな教育改革が妨げられる、という事情がこれらの諸州においてみられるのである。(212)

例えば「職業学校を現代化し人材開発計画を合理的にすすめようとしても、ボン基本法が職業選択と企業内教育についての社会的裏づけを欠いているから、法制上大変難しい問題がある」。リヒターはこのようにのべながら、一方において、教育計画の策定が課題とされ、福祉国家教育機能が提起されながらも、これに見合った形で教育法制教育管理体制が整えられていないボン教育体制の現実を批判している。

ピヒトやエディング、ヘツケルなどのこの国の教育計画の積極論者たちは、かねてから、教育計画を策定するための基本的機関としての連邦文部省を設置することが必要だ、と訴えて来たが、いまだに具体化されていない。この問題も同様の文脈に連ついているといつてよからう。

2 理念としての教育の自由

一方社民系諸州までふくめて、ボン教育体制の一つの弱点として、われわれは、そこにおける「教育の自由」の概念がきわめて理念的であり、「計画」の時代「現代」のそれとは異った体質をもっていることをあげることが出来よう。

現在、西欧国家においてみられるいわゆる「教育の自由」の論議は、大方の場合、教職の専門化 Professionalisierung des Lehrberufes をめぐる問題と結びついて提起されているのが普通である。教職が専門化し、各種の教職が分化し、そして、それぞれの教職が他の教職によって代替することが出来ないような、専門化された技術を必要とするようになるのにしたがって、各種教職の本務が標準化され、そこにかれ等の職務権限の確立をみる。いわゆる「教育の自由」pädagogische Freiheit は「教授の自由」Methodenfreiheit を主な内容とし、このような職務権限の標準化と確立を基礎としているのである。

しかし、ドイツの場合、一方において「教育の自由」をめぐる論議がきわめて活潑であるにもかかわらず、「教職」の「専門化」という問題意識は必ずしもつよいとはいえない。一部の学者の間では、この種の問題意識がみられるものの(213)それは教育関係者全体の問題とはなっていない。だから、この国では、例えば、学校経営者としての校長職の専門化はきわめて緩慢で、現在でも「校長」は「教育者」と考えられ、かれ等を教育の最末端の管理者ないし、学校の経営者として位置づけなおそうとする気運は必しもつよいとはいえない。

この点、一面からみれば、「自由」であるようにみえ

るが、学校に管理権を帰属させないことによって、学校に対する教育行政当局の集権的支配を可能にすることともなっている。現代ドイツ公教育の現実においては後者の側面がかなりつよくみられる。

ハンブルグ市学校行政法は（1959年6月3日）は校長の職務内容をつぎのように規定している。

「校長は関係官庁の指示と職員会議の決議にもとづいて学校を経営する。職員会議の議長は校長とする。校長はその学校の教授および教育について責任をもつ。」（第6条）

ヘッセン州学校行政法（1961年6月28日）においては「校長」の職務内容はさらにくわしく規定されている。

「各学校には校長を任命する。校長は同時にその学校の教師である。一教員学校の場合は当該教師が同時に校長である。」（第40条）

「校長は、法律の定めるところにしたがい、教育管理当局の指示と職員会議の決議にもとづいて学校を経営する。校長は職員会議の議長を兼ねる。校長は各学校がその教授上教育上の課題を遂行し得るようつとめなければならぬ。」（第41条第1項）

「校長は教育実践の外とくにつぎの事項を掌る。1 生徒の入退学、2 就学業務の督励、3 教員の協同作業の指導、4 職員会議の議を経た時間割の作製、学級編成、5 学校を代表する。家庭および事業所その他との連けいの推進、6 学校の秩序維持「学校の設置者の指示にしたがい施設設備、学校財産を管理する」（同前第2項）

「校長はその任務を遂行するにあたって、所属職員に命令することが出来る。」（同前第3項）

「校長は設置者の委任により、教員でない学校従業員を監督し、彼等に命令することが出来る。」（同前第4項）

さらに第41条第5項では「上記規定の細部については文部大臣が別に定める服務規程による」ことをことわっているが、ヘッセン州文部省はこの条文にもとづいて、「校長・教師の服務規程」（省令）を定めている。この「規定」は相当細かいものであるので、紹介することを省略しよう。

以上、法の規定である。現実の校長の職務の実態はどうか。

校長の職務内容の実態を調査した報告書はきわめて少い。また、この点について論述した論策も乏しい。

この間にあって、ハンス・ヘッケル Hans Heckel は校長の職務内容としてつぎの点をあげている。

I 教授、教育・生活指導——1 教育および教授上の問題、2 生徒指導、3 教育活動を積極化し指導する仕事。II 学校の秩序維持。III 設置者から委任された施設設備の管理とそれに伴う用務員その他の人事管理、IV 学校の代表。（214）

現場出身のこの問題の研究家クルツ・デイトリッヒ Kurt Dietrich は校長の職務としてつぎの点をあげている。

I 監督官庁との文書の往復。II 学校施設設備の管理。III 授業その他の学校活動の組織化。IV 生徒の指導・管理。V 職員会議との協力。VI 家庭その他一般社会との連絡。（215）

以上のようなわけで、ドイツの校長は、法規上からいっても、また、その学校運営の現実をみても、教育管理および教育行政当局から命ぜられる相当量の仕事を背負いこみ、一般教師とは異なった役割を果たしている。にもかかわらず、この国では、現在なお「校長職」は「専門化」されず、かれらは相変わらず、「教育者」と考えられ、身分上、教育者一般と同様にとり扱われている。「校長」が教育の「管理者」「経営者」としてもっている特殊な位置は、法制上教育行政運営上十分には考慮されていない。

デイトリッヒもいっているように、「ドイツにおいてはよい教師がよい校長である。という観念が伝統的につよかった。校長の仕事は教育行政的なもの Pädagogisch verwaltungsmäßig であるよりも、教授的教育的なもの unterrichtlich pädagogisch と考えられていた。このゆえに、校長の資格には、上級学校の教員免許状が必要とされた。そのかわり、教育法規や教育行政の知識は要求されなかった」のであるが、このようは伝統は、現在もつづいている。（216）

現在のところドイツ教育関係者たちは、あまり感づいていないが、これは大きな問題である。

第一に、この国においては、高名のギムナジウムの校長までふくめて、かれ等は、一定時数の授業時間を担当している。そして、これは「校長」が「教育者」であることからする当然の結果だと考えられている。校長の担当授業時数は学校規模によって決定されている。ヘッセン州の国民学校では、14—17学級10時間、18—21学級6時間、22学級以上4時間となっている。

だから、ドイツの校長は、一方で授業をやりながら、他方「行政的業務を行なわなければ」ならないので全く多忙である。

もちろん、この国においても、「各学校には教頭（正式には校長代理 *Vertreter des Schulleiters*）が任命され」「校長はその職務の一部を補助執行させることが出来る」（前記規程11条）こととなっている。しかし、教頭は、一般教師と全く同時間の「授業」時間をもっているのだから、「行政的業務」を肩がわりさせることは不可能である。

各学校には「学校秘書 *Schulsekretärin*」がおかれている。しかし、定員、給与、資質はすべての点で十分とはいえないようだ（註32）

第三に、以上の点と関連して、各校の校務分掌が問題となる。

前記「校長および教師の服務規程」の第4条第6項にはつぎのような規定がみられる。

「校長は特別の行政的業務（例えば、教材教具図書管理）をそれに適した教師に委任することができる。この際、当該教師の希望を出来るかぎり考慮する必要がある。行政的業務に対する校長の責任はそれによつて変更されない。」

各学校の「校務分掌組織」をみると、多くの場合、校長は上の条文を根拠に「校務」の一部を「所属職員」に分担させているが、それは、前記条文の例示にみられるように、直接「授業」にかかわるものが多く、いわゆる「行政的業務」はふくまれないようである。（註34）

第四に、ドイツにおいても、「校長はその学校の教師の上司」（前記規定第2条、第1項）とされ、「公務員法上の一定の身分取扱い上の権限（勤務能力の証明第52条、勤務関係についての公用文書の発行第57条、勤務地をはなれる場合の許可第89条、災害についての請求の受諾第194条）が委ねられている（前記第2条第2項）。

だからといって、通説上かれらは教育の管理権者とは考えられていない。

「校長は実際上行政的業務を担当し、教育管理上の仕事をしているのであるから、一般教師とは異なった教育の管理ないし経営者と考えられないのか。」「前記『ヘッセン州校長教師服務規程』第二条は教育管理権の一部を校長に職権委任したものとはいえないのか」、この点について、この国の教育法規解釈や教育行政実務に一定の権威と影響力をもっているハンス・ヘッケルの所論をみてもつぎの三つの理由から否定的である。

1) 教育管理 *Schulaufsicht* は、学校の「外」側からこれを規制するものであって学校に内在するものでは

ない。2) だから、前記規程第二条の規定は、「校長」は単に「上司」*Vorgesetzter* と規定したものであって、「職務上の上司」*Dienstvorgesetzter* とは明文化していない。だから「校長」が「教育管理」ないし「教育行政」上の仕事の一部を分担しているのは、それがかれらの固有の権限として委任されているためではなく、教育管理当局の仕事を補助執行していると解すべきである。3) バイエルのギムナジウムや職業学校では「校長」は教師の「職務上の上司」として法定化されているが、それは権威的な学校経営方式の伝統と関係がある。現在のドイツでは校長は教師の一員であると考えられ法制上も一般教師と異った特別の身分をもっていない。だから、法制上彼は、「職員会議」の議長となっている。それは一面において「話し合いによる」学校経営をすすめるのに必要なことである。こんなわけで、現代ドイツの校長は、「行政的業務」に少なからぬ時間をつかいらながらも、教育の「管理権」はもっていない。ペエグラーによると、「ドイツの学校では教師は自由であるが、校長は自由をもたない。教育の自由を保障していくためにはイギリスの校長程度の権限をもつ必要があるのではないか。ドイツの教育管理のシステムは教育的だ、とはいえない」というのである。

ベッカー教授の所論のなかにも同じような指摘がみられる。（註35）

第五に、以上のようなわけだから、「学校経営」いわゆるスクール・マネジメントの研究はほとんどみられない。さきに引用したクルツ・デイトリッヒ視学官の「学校の経営と行政」“*Leistung und Verwaltung einer Schule 1961*”が唯一の手引書である。教育法規研究 *Schulrechtkunde* と学校教育学 *Schulpädagogik* で片手間に扱われ、「学校経営」研究は教育研究の一つの専門領域になっていないのである。この国のいわゆる「教育の自由」の所論の一つの側面を物語っているといつてよい。

（三）軍事化・Bildungsnotstand と官僚主義

以上のようにみえてくれば、ワイマール教育体制からボン教育体制に到る過程、そして、とくに1961年以後、社会国家教育構想がより安定した形で具体化されるようになったとはいっても、そこにはなおいくつかの問題点がのこされているといえる。しかし、以上いくつかの点に加えて、現代ドイツの公教育の現況を診断する場

合、以上のように社会国家教育機構が安定化する過程が同時に「軍事化」政策が進行する過程でもあり、(註36)以上のべたような社会国家教育機構に敵対しこれを形骸化していく要因が作り出されていく過程でもあったことはより基本的な問題点として注意すべきである。社会国家は現実には「兵営国家」(軍事国家官僚国家)としてのもう一つの顔をもち「このゆえにその建前は形骸化されている」のである。このゆえに社会国家教育構想が外見上は安定化した形で具体化されているのにもかかわらず、この国の教育関係者の間ではつねに“Bildungsnotstand”(教育の危機) „Bildungskatastroph”(教育崩壊)——以上、G. Picht, “Der Modernitätstruckstnd des deutschen Bildungswese.” (ドイツ公教育の現代遅れ性)——以上 Carl Heinz Evers, が問題として指摘されているのである。

1 教育財政危機と軍事費

第1に、軍事費の膨張が教育費の増額を制したために社会国家の教育構想は教育財政難に喘いでいる。この点、この国の社会国家の教育機構の積極的論者ビヒト G. Picht 自身も、くりかえし強調しているところである。

1949年から1963年までの間に137億、DM(ドイツ・マルク)の教育施設費が計上されている。(国民学校費、84億DM・中間学校高等学校費28億DM・職業学校費25億DM)。そのうち連邦州負担額は16億DM(12%) 地方自治体負担額121億DM(88%)を教えている。同時期の大学関係施設費は33億DMである。

これに対し、防衛費は1953年から1964年までで、じつに1458億7700DMに達しているのである。(註28)

1964年度決算についてみると、教育費101億DM、科学研究費43億DMに対し、社会厚生費168億DM、防衛費211億DMという現実がみられる。上記教育費総額は社会的生産総額 Bruttosozialproduktes の3.5%にあたるが、SPDはこれを1970年までに5.5%に引き上げるべきだ、と主張している(註29)。

ところで、SPDの教育政策プログラムでは以上のように主張しながらも、防衛費の削減という問題には直接ふれていないが、DFU(ドイツ平和同盟)関係者はこの点をとくに強調している。

つぎに、「DFUの教育政策への提案1965年」“Vorschläge der DFU zur Bildungspolitik 1965”から引用しておこう。この提案はDFU全国執行委員であるギ

ーセンの実科学校校長ハインツ・ヨヒム・ナーゲル Heinz Joachim Nagel によってまとめられたものである。

「1965年連邦政府予算総額639億DM中30%を占めている防衛費を25%に引き下げるべきである。そして、節約された30億DMを教育危機を打開するための緊急の措置に用いるべきである。ドイツ連邦の軍備は拡充されすぎているようだ。61.8%という1961年から1964年にいたる防衛費増加率はNATO諸国間では第1位にランクしている。同時期のアメリカの防衛費増加率は14.0%、イギリス12.5%、フランス17.8%であり、ドイツ連邦よりはるかに低い。原子兵器のような攻撃用兵器を節約すれば上記額程度の経費の削減は可能である。また、ドイツ連邦政府が国際的な緊張面で緊張緩和への動きに協力するならばさらに防衛費を削減することも可能であろう。世界の二大強国はともに最近防衛費を削減する傾向にある。こんなことからさらに10億DM程度の防衛費をうかすことも可能だろう。例えば、東ドイツでは1965年度の国家予算総額608億DM中防衛費は28億DMであり、約5%にすぎない。

さらに加えて、DFUは各省の宣伝費を削減するか、全廃することを提案する。また、後進国に対する軍事援助費についてもそれを教育費にあてることが出来るかどうか検討することも必要である。国有財産払い下げによって予想される政府収入は教育費のために活用されるべきである。さらに、われわれは政党に対する政府補助金をうち切り、教育費にあてることを要求する(註20)。

2 思想の画一化への懸念——

政治教育・非常事態法と教育の自由

いわゆる兵営国家体制が福祉国家的教育構想にマイナスしている現実は以上のような教育財政の面においてばかりではない。徴兵制と高等教育の問題は暫くおいても現在、立法化がすすめられている非常事態法 Notsandgesetz をめぐる問題や政治教育 Politische Erziehung の問題、福祉国家の基礎である自由主義の伝統復教民主主義 pluralistische Demokratie に暗い影をなげている。(註37)

「非常事態法」とは「東」からの侵害という非常事態に備えて「行政権」を拡大し強化しようとするものであるが、マールブルグ大学の憲法、政治学教授アンベントロート W. Abendroth をはじめ、進歩派の研究者や文化人、教師学生などがこぞって反対しているように、そ

れは下手をすると「法治国家」の否定という現実を招く危機をはらんでいる⁽²²¹⁾。教育関係者の間では、それが「教育の自由」を侵害するものだ、という批判が聞かれる⁽²²²⁾。

この「非常事態法」の立法化をめぐる、「自由」を擁護するために自由を制限し否定しなければならない、という現代福祉国家どこでも多かれ少かれみられるパラドックスは現代西ドイツにおいても深刻である。

いわゆる「政治教育」をめぐる問題においても同じような文脈がみられる。

この国で「政治教育」というとき、それは、教育の一つの領域ではなく、すべての教育の基礎となる原理である。それは本来は「自由主義の擁護」を基本とし、「キリスト教精神」にもとづいた「人間尊重」の教育を主体的に創造していくことを意味している⁽²²³⁾。バイエルン州憲法は、「すべての学校で教授に際しては宗教的感情を尊重する」(同法第136条)と教育の目的を規定し、ノルドラインウエストファーレン州憲法は、「神への崇敬の念と人間の価値、社会的行動への準備、人間性と民主主義と自由……」(同法第7条)といている。一方、ブレーメン州憲法は「共同的精神、労働意欲、自主的思考、文化的生活への参与」(同法第26条)に教育の目的をもとめ、ヘッセン州憲法は、この点を「道徳的人格、職業上の熟練、政治的責任、民族と人類への責任ある奉仕」(同法第56条)と謳っている。前者(バイエルン州、ノルドラインウエストファーレン州)カトリックCDU諸州と後者(ブレーメン市、ヘッセン州)プロテスタントSPD諸州では若干のニュアンスのちがいはあるものの、上記のような州憲法の規定はこの国の教育の基調が「自由主義の擁護」にあることを示している。「政治教育」の基本もこの点にある。この点さきにも述べたように戦後の西ドイツの教育政策の基本課題が反ナチズム反コミュニズムにあることを考えれば当然のことであろう。

しかし、このような自由主義教育も、「東」と「西」の対立緊張という、この国固有の変動的なきびしい現実のなかでは「東」への敵意と報服主義の教育という形をとって立ちあらわれる。そして、戦後20年CDU政府の冷戦派が必要以上にそれを煽って来たことも否定出来ない。

ここに歴史教育や社会科、地理教育などではもちろんのことその他の教育においてもさまざまな歪みが生じてくる。そして、このような動向は東北大学の政治学教授

宮田光雄氏も指摘しているように、そのきびしさはときに自由主義の原則をさえ画一化し空洞化し、平和への国際的動きにマイナスするとさえ思えるのである⁽²²⁴⁾。この点、「東」の教育学が従来ことある毎に批判して来た点である。この点についての東側からの批判には、やや公式的外在的批判のそしりを免れ難い点もあるが、以上のような傾向を批判する声は西ドイツ内部にもつよい。

ところで、現代西ドイツのいわゆる政治教育においてみられる以上のような動向、とくにそこにおける「東」への「報服主義」はいままでのところ、ドイツ民族主義を基線とし展開されて来たのであったが、最近では、「ヨーロッパ教育」「Europa Erziehung」という形で「NATO体制への忠誠」「NATO擁護のためのエリートとしてのドイツ人の育成」という国際的な形で提起されるようになってきている。参考までに付け加えると、東側では、このような動向を「西ドイツ帝国主義侵略イデオロギーの教育的表現」として特徴づけている⁽²²⁵⁾。

3 教師の勤務条件——教授負担

さらに、教師の勤務条件——教授負担をみても、ドイツ聯邦諸州どこの州もあまり好条件にあるとはいえない。

教師の仕事が客観化されているとはいってもその客観化のし方は、現代社会の教育の要求に適応したものとはいえない面がある。

教師の担当授業時数は、州によって異なり、また学校種別によってもちがう。勤務年限によって1、2時間の軽減があり、また、戦傷者は一定時数割引されるシステムになっている。

ヘッセン州の国民学校の場合は28週間時間が普通である。

週間授業時数28時間という数字はけっして理想的なものとはいえない。

ドイツ総評は週間労働時間を45時間から40時間に引下げ、週五日制実施のための運動をつづけて来た。最近、連邦政府も漸くその実施を約束するまでになり、すでに40%の企業では週五日制労働時間40時間制を実施している。

このような状況のなかで、週間授業時間28という基準はけっしてたかいものではない。

事実、教師の労働時間をとり扱った二、三の報告書を見ると、この国の教師は平均して週45時間程度働いているようだ。

西ベルリン市の教員組合が行なった「教師の労働時間」"Die Arbeitszeit der Lehrer 1961"によると、教師の労働時間は、基礎学校で48時間16分（うち51・6%が授業）高等学校および国民学校高等科で51時間34分（その内46.4%が授業）を数えている。

ヨセフ・ルッターフランツ、オットー・グラーフの「教師の労働負担についての問題」Joseph Ruterfranz und Otto Graf "Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften Forschungsbericht des Landes Nordrhein Westfalen Nr. 1259 Köln" は1,221人の国民学校教師、170人の実科学校教師196人のギムナジウム教師、194人の職業学校教師について調査した結果、授業時数は平均27時間40分でそれは全労働時間の76%と報告している。

国立教育研究所の所長ワルター・シェルツェ教授は、ドイツの学校における教師の労働時間は、週間42時間から51時間30分にわたっており、平均45時間を数えるといっている。(226)。

「ドイツにおける教師の定数、勤務条件は他の労働者に比較してけっして良いとはいえない。教師はけっして自由職人でなく、より豊かな研究を必要とする、研究的学術的公務員 (Akademische Beamten) であるから、他の労働者に適用される勤務条件は当然教師にもあてはめられるべきであるし、その職務の特殊性からいってさらにそれ以上のものが必要であろう(227)。

ブンガート K. Bungerdt (ドイツ教員組合執行委員、機関紙編集長) がこのように指摘しているように、ドイツの教員定数条件その他は、この国の教育関係者の間でもけっして恵まれた状態にあるとは考えられていないようだ。

4 官僚主義 Dirigismus への懸念

第4に、SPDの教育政策は、国民「全体」の教育権を実質的に保障するために、公教育を拡充することを主眼とするもので、この意味で、それは教育に対する国家参与の範囲を拡大するという特徴をもっている。

東ドイツのエアーハート・ポッペ Eberhard Poppe は、現代西ドイツにおける福祉国家的教育構想が国民個人の教育権と国民全体の教育権——それを保障するための国家の教育権のバランスをどのように調整するかにかかっていることをのべながら、そのような調整は、じつは資本主義社会では現実的に不可能だ、と批判している(228)。国家が独占企業に従属し、その要求を具体化

するための装置であり、独占企業と国民個人の間基本的対立があるという前提に立つならば、いわゆる福祉国家的教育構想は、ホッペがいうように現実に不可能な構想にすぎない。

このようなわけで、社会国家教育構想にはつねに官僚主義 Dirigismus への傾斜が懸念されるのである。

もちろん、このような批判に対し、SPD政府は、国民の教育権を国家が保障するという体制をとりながらもその矛盾を調和し国民の教育権を保障していくことが可能であるという立場をもっている。そして、そのためにかれ等は公教育運営へ教育父母生徒が直接的に参与することを保障するための措置を教育計画の中心にすえている。果して、このような方法で、国民と国家との間にみられる階級的対立を調和することが出来るかどうか、この点についての最後の結論づけはボン国家においてはのこされた課題である。しかし、この問題を論ずる場合、この国においても、社会国家体制が安定化し、国家独占資本主義が確立される過程において、労働者階級の経営参与の制度を否定しようとする傾向が一般的にみられ、このような動向のなかで、公教育運営への教師、父母の直接参与制も形骸化されようとしている事実は注目に値しよう(230)。

そして、このような現実において、社民党が1961年のゴードスブルグ綱領でマルクス主義と袂別して以来、次第に労働者党としての戦闘性を失い第二保守党化している現実も重要である。事実ゴードスブルグ綱領その後のSPDの教育政策をみると、自由主義傾向がとみにつよまっているのが目立っている。親の教育権と家庭教育を重視することが説かれ、教育が官僚主義化することが批判され、複数民主主義の原則が堅持されるべきことが強調されている。「社会主義は宗教教育にとって代ることは出来ない」"Der Sozialismus ist kein Religionsersatz" と説かれ人間の自由が強調されている。私立学校についても、最近のSPDはワイマール共和国時代よりはるかに緩やかな線を出しているのが目立つ(231)さらにこのような状況のなかで教育の自由をめぐる論議が活潑にすすめられるようになってきている。だから従来常識的に考えられて来たカトリック—CDU保守、プロテスタント—SPD進歩という図式は現実的に意味のないものとなっているのである。

このようなわけで1961年以後、社会国家教育構想が安定化したとはいっても、ドイツ公教育の現実においては「教育の崩壊状況」"Bildungskatastroph," が問題とさ

れ、「教育の危機」"Bildungsnotstand," が論じられている。また、日刊有力紙「ツァイト」の教育担当論説委員レオンハルト Rudolf Water Leonhardt などのように社会国家の教育構想が安定化するかに新しい官僚主義が作り出されている現実を批判する声も聞かれる(232)。

以上の事実は、社会国家教育構想が、国民の教育権と福祉を実質化することを課題としながらも、同時にそれと敵対しその実現を拒む要因をつくり出すという矛盾を内包していることを物語っている。

さきののべたアーベント・ロートの問題提起はこのような現実のなかでなされたものである。しかし、教員組合が「職能団体」化し、ドイツ社会民主党が戦闘性を失っているドイツの教育現実ではアーベント・ロートが提起している労働者階級の自主的運動を基盤に社会国家構想を実質化する斗いを通して社会主義を実現するという構想は現実の教育運動に対して大きな影響力を与えているとはいえない。わずかに最近、国際的にも注目されている「社会主義ドイツ学生連盟」(Sozialistische Deutsche Studentenschaft)にその影響をみるにすぎない。

しかし、皮肉にも、従来、彼が批判的であった東ドイツの社会主義統一党、西ドイツ連邦内部の非合法共産党、その指導下にある民間教育団体などの最近の教育運動の路線が平和と民主主義を志向し、独占と軍国主義に反対する国民的運動を基礎に社会国家教育構想が形骸化されている現実を批判し、それを実質化することを通して近代公教育体制そのものの転換をはかろうとする方向ですすめられている。

ドイツ平和同盟(Deutsche Friedens Union)は、ドイツ社民党のそれとほぼ同じ公教育改革構想を提示しながらも、それが、軍事費の増加と教育費の低下という現実のもとにおいては思うように実現されないことを批判している。ドイツ共産党は、従来、ドイツ社民党が提起した改良措置にはきわめて批判的、警戒的であった。しかし、国家独占資本主義が体制を整えていくにしたがつて、そのような改良の措置さえ形骸化されていることに注意し、社会国家教育構想の「改良」的側面のもつ意味をみとめ、それを実質化することを課題としながら、その教育体制全体の改革をはかろうとしている。近代公教育体制を全面的に否定するのではなく、それが現実形骸化されている事実を眼に向け、このような現実を批判的なすべての力を平和と民主主義の擁護・反独占の路線にお

いて結集し、やがて社会国家の教育構想そのものを否定し変革しようとする方向で運動を展開しようとしている。

(註27) „Katholische Mädchen der Arbeiterklasse auf dem Lande” という標語をポツハーデング K. Bocherding は第5表のように計数的に説明している。

第25表 社会集団別高等教育人口比率

| | 左記集団の全人口中の比率 | 高等教育在籍者比率 |
|---------|--------------|-----------|
| 男 子 | 47 | 77.7 |
| 女 子 | 53 | 22.3 |
| カトリック | 45 | 35 |
| プロテスタント | 47 | 62 |
| 農 村 | 23 | 5 |
| 中 小 都 市 | 46 | 42 |
| 大 都 市 | 31 | 53 |
| 労 働 者 | 49 | 5 |
| 農 民 | 15 | 2 |
| 公 務 員 | 5 | 34 |
| 会 社 員 | 18 | 26 |
| 自 家 企 業 | 11 | 18 |
| 自 由 業 | 2 | 15 |

(註28) ここで、「社会施設」としてのドイツの幼年教育について整理しておくことにしよう。

ドイツの幼年教育を語る場合、われわれはフレールベルの名を忘れることが出来ない。

フリートリッヒ・フレールベル Friedrich Fröbelとは、ここでいうまでもなく、この国が生んだ幼児教育の父祖であり、その名はこの国においてばかりでなく、彼が幼児教育の施設に名づけたキンダーガルテン Kindergarten の名称とともにその影響は現在なお世界各国に及んでいる幼年教育の先覚的指導者である。

19世紀中葉のドイツでは、この世紀の初頭以来各地でみられた貧民救済を目的とした幼児施設と並んで、例えば、ダルムシュタットにおけるフェルシンク Fölsing の施設のように、中間以上の階層の幼児を収容し、家庭において母親が行う保育を補おうとする施設がみられた。この種の施設を教育理論的に基礎づけたのが外ならぬフレールベルであった。

ここで、彼の教育学と幼児教育の構想をくわしくのべることは必要ではない。以下の考察に必要なかぎりにおいては要約していうと、それは幼児もっている独自の世界に着眼し、その基本となっている遊戯や手作業を主体とした幼児の自己活

動を教育的に扶助することによってかれ等がもっている可能性を十分に発展させようと意図したものであった。彼はこのよな幼児教育を理想的な形で行う施設を名づけてキンダー・ガルテンと呼んだのである。だから、それは、学校とは一線を劃するものであり、家庭におい母親が行う幼児教育に一つの範型 Muster を示すことを目的としたものであった。

しかし、フレーベルのこのような考え方は、1851年以後官憲によって禁止されたため祖国ドイツではうけ入れられず、むしろアメリカにおいて発展した。

だから、ドイツにおける幼年期教育は労働婦人の幼児保護を主題とした社会施設を中心に発達した。これに先き立ちドイツではデトモルトの上流婦人パウリーネ Pauline によって幼児の保護施設 Kinderbewahranstalt が設けられている。これは、フランスのフリードリッヒ・オベリン (1740年—1826年) Friedrich Oberline の保育所を範としたものであった。当時ヨーロッパの各都市で、この種の施設がみられた。資本主義の発達とともに低廉な労働力 Arbeitskräfte として婦人を活用することが一般化したためである。

ドイツにおける幼年期教育は、さきに述べたようなフレーベル教育学その後の事情も手伝ってもつばら労働婦人の労働保護を目的とした社会事業として発展した⁽²³³⁾。

特に、この国におい社会事業と社会政策が前進した第一次世界戦争後の時期において急テンポに発展したのである。この国の古い施設を訪れてその沿革をたどってみると、第一次世界戦争後という時期はさまざまな新教育運動が展開され「児童から」“Vom Kinde aus” 教育を考え、学校を「生活に近く」“Lebensnähe” 構想しようとする試みが抬頭する時期である。そして、それはこのような教育の流れの中でフレーベルが新しく見直され再評価される時期でもあった⁽²³⁴⁾。

このようなわけで、第一次世界戦争後において成立した幼年期政策は、その教育面をフレーベルの理論と実践によって運営することとなった。だから、それは社会政策とフレーベルの教育学を両親として生み出されたもの、言い方を換えるならばフレーベルの教育学が社会政策によってささえられ、社会化されたところに成立したものといてよい。そして幼年期教育のこのような体制は現在なおドイツにおいてはみられるのである。

以上のようなわけで、現在なおドイツでは幼年期教育の施設は「学校」の一つとは考えられず、社会施設として位置づけられ社会行政の対象となっている。

フランクフルト市では、幼年期教育施設は市の教育行政部局の管理下にはいつている。しかし、これはこの市の幼年期教育施設発展における特殊な

事情を反映したものであつて例外である。

「子どもの家」Kindertagesstätte についてのヘッセン州労働・国民福祉・保健省令 (1963年11月28日) Erlaß des Hessischen Ministers für Arbeit, Volkswohlfahrt und Gesundheitswesen vom 28 November 1963 は、この国の幼年期教育施設の性格を次のように規定している。「『子どもの家』Kindertagesstätte は1961年8月11日制定連邦青少年福祉法第78条第1項にいう施設で、16才以下の子どもを定期的、不定期的、全日的、半日的のいかににかかわらず、継承して保育することを目的とするものである。6才以上16才未満の児童のための『児童ホーム』Kinderhorte 3才以上7才未満の幼児のための『幼稚園』Kindergarten 2・3才児のための『幼児部屋』Knabenstuben 4ヶ月以上2才未満の乳幼児のための保育所 Kinderkrippe にわかれる」(同令第1条)

条文からも明かなように、ドイツの幼年期教育施設は、それを学校体系の一環と考えるイギリスやアメリカの幼年期教育施設とは異なつた性格をもっている。それは社会施設であり、それ以外のものではないのである。

ドイツの幼年期教育施設は勤労者の幼児のための社会施設としての保育所を主体とし、幼稚園をその一つに位置づけるという形でいわゆる「幼保の一元化」をはかっている。だから、ドイツの幼年期教育は形だけみると、社会主義国家における体制と似通っているのであるが、しかし、その本質は全く異質のものである。

社会主義の立場に立つた幼年期教育の構想では、家庭における幼児の教育を「代替する」ものとして幼年期教育施設が考えられているのに対し、現在西ドイツの幼年期教育においては「家庭における幼児教育」の一部を「補完する」ことが目的である。

「連邦青少年福祉法」には次の点が明記されている。

「ドイツのすべての青少年は身体的精神的社会的能力を開発させるために教育を受ける権利を有する。教育に対する親の権利と義務はこの法律の施行によって変更されない。ここの法律が許容する場合においても親権者の意に反して不当に介入することは許されない。教育に対する児童の要求が満たされない場合においてのみ、父母の自由意志をそこなわないかぎりにおいて、公的扶助が行われるべきである」(第1条)

ドイツでは幼年期教育施設はあくまで家庭教育を組織的に行うべきもので、それに代替するものではないと考えられている。この意味で、それは社会教育施設 Sozialpädagogische Einrichtung だといわれている。この国で社会教育という場合それはフルク Care Ludwig Furck (かつてのハンブルグ大学の社会教育学教授、現在ベルリン自

由大学の教育史教授)が説明しているように家庭や企業体、地域社会など学校における教育以外の教育をそれ自体として組織化したものである(235)。

このような社会政策的施設であるということと関連して、この国の幼年教育施設は公立私立とも、所得階層によって異なるのが普通である。第22表はカトリック系の私立アントニウス幼稚園、第23表はフランクフルト市立幼稚園の保育料を示すものである。

第22表 アントニウス幼稚園学童保育園保育料

| 項目 段階 | 父母収入 | 幼稚園 保育料 | 学童保育園 保育料 |
|----------|---------|------------|--------------|
| I | 600DMまで | 20 DM | 20 DM |
| II | 800DMまで | 25 DM | |
| III | 800DMまで | 30 DM | 25 DM |

第23表 フランクフルト市公立「子どもの家」保育料および該当児童数

| 項目 段階 | 母親一人の場合 | 家庭と一緒の場合 | 保育料 | 幼稚園 | | | | | 学童保育園 | |
|----------|---------|----------|-----|-----|----|----|----|----|-------|----|
| | | | | A | B | C | D | E | A | B |
| I | 350DMまで | 400DMまで | 4DM | 2 | 4 | 10 | 5 | 4 | 6 | 3 |
| II | 550 | 600 | 7 | 11 | 7 | 11 | 5 | 17 | 32 | 10 |
| III | 700 | 800 | 11 | 22 | 11 | 18 | 20 | 23 | 22 | 5 |
| IV | 700DM以上 | 800DM以上 | 14 | 49 | 68 | 54 | 65 | 27 | 9 | 29 |
| V | | | 無料 | 4 | 10 | 10 | 18 | 22 | 9 | 17 |

備考 1) 収入月額手取り (Netto) 額, 2) A B C D Eは園を例示したものである。これがフランクフルト幼稚園のすべてではない。3) 保育料は日額を示す。無料とあるのは市で負担するもの、4) 1 DMは60円相当。5) 1965年10月現在、筆者の現地調査による。

ドイツにおける幼年教育は、その教育実践において、学校教育的な形をとらず、そこには固定した一定のカリキュラムはない。「子どもが個別に行う自由活動を過して想像力を豊かにし、いろいろのことを学びとるしくみとなっている。一定年齢に達した子どもに対しては、同様の方法で、ことばの表現力や手さきの熟練度をたかめ、共同生活になれさせることを助けなければならない」、このように考えられている。

だから、そこにおいては、一面において、幼児の自主性を尊重するという特徴がみられるとともに、反面それがリアルな形でとらえられず、幼年教育を「時代遅れ」のものとしている。そこにおいては、幼児を現代における「科学」の進歩に適応させるというよりは、かれ等の人間そのものを育てようという関心がつよくみられる。そしてこの点と関連して、ドイツの幼年教育では、宗教教育、道徳教育がとくに重んぜられている。

したがって、現代ドイツの幼年教育においては、教会立の幼稚園が重要な役割を果している。

現在ドイツの幼稚園は公立、私立、教会立の三種に分かれている。私立幼稚園は数からいってもとるに足らない存在である。だからドイツの幼稚園は公立と教会立にわかれるのだが、前者では宗教教育は行われない。ドイツの幼年教育において伝統的にみられた人間教育ときびしい躰は後者によりつよくみられるようである。教会立幼稚園は大別してカトリック系のものプロテスタント系のも

のにわかれる。両者の間にきわ立つた違いはないか、宗教教育は前者においてより厳格である。

保育者をめぐる問題についてみておこう。

幼年期教育において保育者が果たす役割は特に重要なものがあるにもかかわらず、この国の教育の現実においても幼年期教育の保育者は、待遇・勤務条件・養成課程・社会的評価すべての点で国民学校や中等教育機関の教師と比較して劣っている。

幼年期教育の保育者は幼稚園教育者 Kindergartenrinen 幼稚園保母 Kinderpflegerin 青少年指導者 Jugendleiterin 補助者 Hilferin に分かれる。

幼稚園教育者は実科学校卒業すなわち専門学校入学資格 Mittlereife 取得後職業学校の家政科 Haushaltungsschule へ一年在学、家政についての実習を終えた後、幼稚園教育者養成所 Kindergartenrinen Seminar (専門学校) で二年学習、国家試験を合格した者である。

幼稚園保母もだいたい同じであるが、彼女たちは実科学校卒業、専門学校入学資格 Mittlereife を必要としない。だから、幼稚園保育者には国民学校卒業だけでなれるわけで、このコースの保母が案外に多い。

青少年指導者は幼稚園教育者が三年の実際経験を経た後、二年の青少年指導者養成所 Jugendleiterin Seminar を経、国家試験を合格した者である。この青少年指導者は本来学童保育や青少年

活動の指導のために設けられた職種であるが、幼稚園の園長の多くはこの資格をもっている。

幼稚園補助者には特別な任用資格はない。

現代西ドイツの幼年期教育の保育者たちは、以上のべたことからもうかがわれるように、ギムナジウム→大学というアカデミック、コースで養成されるのではなく、職業教育機関である専門学校で養成される。特に、その家政科コースとの関係が深い。だから、この国の幼年期教育の保育者たちは教育の理論には弱いが実際の技術にはたしかなものがあるようだ。これはさきにのべたように、ドイツでは幼年期教育が学校としてではなく「家庭教育の補完」として位置づけられ、園が「子ども部屋の延長」と考えられていることによる。カトリック、プロテスタント両教団とも同様の施設をもち、それぞれの系統の教会立の施設の保育者を養成しているが、教育内容はほぼ大同小異である。

最後に幼年期教育の保育者たちの給与はどうか。西ドイツにおいても彼女たちの給与には小学校教員に比較して低い。国民学校教師の初任給が850マルク（1マルク——日本円90）円であるのに対し幼稚園教員者は550マルクである。だからその社会的評価も高いとはいえないが、その理由の一つは彼女たちの養成コースが以上のべたように大学教育を必要としないことによるようだ。

現代西ドイツでは以上のべた幼稚園と並んで学校幼稚園 Schulkindergarten の制度がある。この学校幼稚園は名称は幼稚園であっても実質は国民学校の一つである。だから、当然、それは学校であり教育行政当局の管理下にある。ドイツでは義務教育の始期（国民学校の第1学年への入学）を迎えた幼児のすべてに対し、学令テスト Schulreifetest（簡単な知能テスト）を行っているが、それに合格しなかった10%—15%の遅進児は、この学校幼稚園で1年間教育をうけた上で国民学校第1学年ち入学することとなっている⁽²³⁶⁾。こんなわけで学校幼稚園は国民学校（その尋常科にあたる基礎学校）に併設されている。

（註29）指導学年制への反対論としては、以上のべた「親の教育権」論とかかわる法制論以外につきのような諸点がみられる。

その一つは、特性能力が確定している子どもの選別を2年延期する必要はないではないか、という意見「指導学年」制は、ギムナジウムか実科学学校か、あるいは実科学学校か国民学校高等科か、進路の選別の固難な中間の子どもにとっては効果的であるが、明かにギムナジウム進学がのぞましいと判断される優秀児にはかえってマイナスとなる。「指導学年」制はギムナジウムに危機をもたらす、という批判である⁽²³⁷⁾。この種の考え方はギムナジウム教師の間につよい。

一方、国民学校は基礎学校をふくむ8年間で一貫した教育を行うようになっていのに「指導学年」制はこれを二分するから、結果において国民学校高等科の教育能率を低下させるという批判がある。前記教育審議会の「基準計画」は国民学校の高等科を「主要学校」Hauptschuleとして基礎学校とは別箇のギムナジウム実科学学校に並ぶ第三の学校として考えているのであるから、この種の批判は当を得たものとはいえないが、一おう紹介しておくこととしよう。ギムナジウムを古い形でとりのこそうとする考え方は、同時に国民学校高等科の改革を拒否するのである。

（註30）現在、西ドイツにおいてはすでにのべたように公立宗派学校への批判がつかまっており、公立学校は宗派的に中立であるべきであるという考え方が一般化している。このよな現実のなかで、こともあろうに、結党以来100年間つねに公立宗派学校の廃止を主張しつづけて来たSPD政権が、1965年2月26日ニーダーザクセン州においてカトリック教会と協定を結び、宗派学校を容認する態度に出たのできびしい与論の反撃をうけている。

前記「スピーゲル誌」が「宗派学校」特集号を出したのはそのためである。

ニーダーザクセン州SPD政府が、このような態度をとったのは主として同州におけるSPD政権の安定をねがうための政略上の理由によるものであるが、SPDの歴史に一つの汚点をのこすものとして世論指弾はきわめてきびしい。「従来のヨーロッパの歴史で、1人の民主主義者と4人の独裁者がカトリック教会と協定を結んだ。1924年のバイエルンの首相ハインリッヒ・ヘルド Heinrich Held によるもの、1933年イタリアのベネネト・ムソリーニ Benetò Mussolini によるもの、1933年ドイツのヒトラー Adolf Hitler によるもの1940年ポルトガルのアントニオ・ド・オビベリア・ザアララール Antonio de Obiveria Salajar によるもの、そして1953年スペインのフランコ・バーモンデ Franco Bahamonde によるものである。この外ヨーロッパ以外ではドミニカ共和国でカトリック教会との協定が見られる百年に亘るSPDの歴史では今度はじめてカトリック教会と協定を結び、宗派学校をみとめることとなる⁽²³⁸⁾」。同誌は、このような論陣を張って批判している。

（註31）第24表は学校種別制私立学校数および同生徒数を示すものである。

第24表 学校種別別私立学校数および生徒数

| 学校種別 | 学校数 | % | 生徒数 | | | |
|-----------------|-----|------|--------|--------|---------|------|
| | | | (男子) | (女子) | (合計) | (%) |
| 国民学校 | 158 | 0.5 | 7,909 | 7,716 | 15,625 | 0.3 |
| 特殊学校 | 184 | 14.3 | 9,243 | 4,941 | 14,184 | 8.9 |
| 実科学校 | 178 | 14.5 | 6,141 | 33,797 | 39,938 | 9.3 |
| ギムナジウム | 351 | 20.7 | 39,062 | 69,396 | 106,641 | 1.4 |
| その他新システム の学校 | 92 | 9.7 | 14,888 | 14,116 | 29,004 | 6.4 |
| 職業学校 | 145 | 6.3 | 10,838 | 3,933 | 14,771 | 0.9 |
| 職業専門学校 | 584 | 31.8 | 13,375 | 26,866 | 40,241 | 28.3 |
| 専門学校 | 902 | 37.9 | 20,897 | 28,940 | 49,837 | 35.4 |
| インジニール シユール | 9 | 8.3 | 3,275 | 33 | 3,308 | 6.1 |

備考 (1) Führ a. a. O.

(註32) 校長の職務内容の実態について、わたしが2、3の校長に面接し聞きとつたことを要約しておく。

ニーダーザクセン州のある職業学校の校長は、「校長の職務の実態を説明してほしい」というわたしの質問にこたえてつぎのようにのべた。校長の仕事は、大別して、「行政的業務」„Verwaltung”と「教育実践」Pädagogik にわかれる。前者には、州からの命令による「人事」と学校設置者である地方自治体から命ぜられている『施設設備管理』がふくまれ、後者には『職員会議』と『授業』がふくまれる。自分は『行政的業務』には週間、大体4時間から16時間程度つかい、週間12時間の『授業』をもっている。仕事の種類わけについては他の校長が語るころも大同小異である。ただ、フランクフルト市のダールマン校(国民学校)の校長ウーリスなどは、さらに加えて、「若年教師の指導」をあげその必要性を力説していた。いわゆる「行政的業務」につかう時間も大体同じようなものである。しかし、例えば、フランクフルト市の商業職業学校 Handelsberufsschule の校長レンシュ博士のように、学校規模が大きく、校長自身が市教育界のリーダー格として活躍している場合は、90%以上が「行政的業務」につかっている場合も多い。一般的にいつて、ギムナジウムや職業学校の校長は、国民学校の校長に比較してより多くの時間を「行政的業務」にあてているようである。

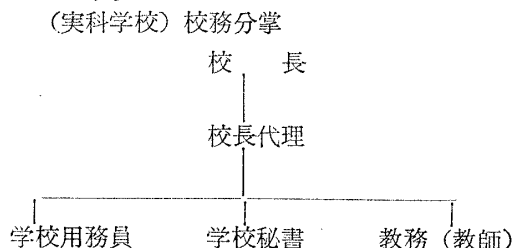
(註33) 「学校秘書」が「行政的業務」はもちろんのこと、校長の日程の作成までお膳立てをする。しかし、この「学校秘書」がすべての学校におかれているわけではなく、国民学校の場合は二校兼務という形が多い。またその多くは、家庭婦人の副業が多く、給与はきわめて低い。フランクフルト市のあるリアールシユール(実科学校)の

学校秘書、シユルツ夫人は40才2時間勤務で2校兼務、勤務年限4年、月収700マルク(6万3千円見当)とのことであつた。月収700マルクトいうと日本の教育関係者には大変な高額に聞えるかもしれないが、この国では国民学校教師の初任給が850マルクであり、生活費は大体日本の2倍ないし、2.5倍とみてよいから、全く低廉なものである。

だから多くの校長は、「男性の学校秘書が欲しいが給与の点でなり手が無い」(ジーメンス学校)「一人の学校秘書では少なすぎるが、市は、学校建築に金を廻して、こういつた問題は考えてくれない」(クリンガー学校)と嘆いているのが現実である。

(註34) 参考までにつぎにフランクフルト市のブルウダー・グリム学校 Brauder Grimm Schule (実科学校)の校務分掌組織を例示しておく。他の学校も大同小異である。教具管理を除いて管理的事務が教師一般には命ぜられていないことに注意してほしい。

第6図 フランクフルト市 ブルーダー・グリム学校



1, 企画—シイスラー博士(教頭)。同左補助—1 シェールシユ夫人。2, 教具教材の管理。生物教材—クレツァー夫人。物理教材—ブレエツ夫人。郷土科教材—イエガー夫人。歴史教材、博士イヨイテエ夫人。家庭科—クェント夫人。音楽

科—ブレック夫人。教師用図書—マアイア氏。幻燈、テープレコーダー係—ガイコー氏。3、工作室管理—エムリッヒ氏。4、体育館（男子）管理—オストハイマー氏。5、同上（女子）管理ベッカー夫人。5、生徒図書館管理—クエマー夫人。6、換気係—スタム夫人。7、安全教育—ガイコー氏。8、掲示係—エムリッヒ氏。9、学校貯金係、博士イヨイテエ夫人。キイリアン氏。10、生徒自治会—アダム氏。11、青年団活動—ゲイアー夫人。

(註35) わたしが直接面接触した校長のうち三人の校長はペエゲラー教授やベッカー教授と同様、現行ドイツの教育管理制度については批判的な意見をもっていた。しかし、大方の校長はこの点についてさしたる。見解をもっていない。

(註36) 1945年8月のポツダム宣言は、「ドイツの全面的武装解除」を謳った。だから敗戦直後、西ドイツ政府は再軍備反対の態度をとっていたのであるが、1949年秋ごろから「防衛論争」が連邦議会の問題となり、再軍備への動きは急テンポに動いた。すでに、この時期から、アデナウワーはヨーロッパ防衛のため連合軍から要求があるなら、「独立の国防軍」ではないが、「ヨーロッパ同盟軍内部の用兵員」をみとめる用意があることをもたらししていたが、アジアの一角では朝鮮戦争が冷い戦争を激化した問題の年1950年の9月NATO理事会は西欧防衛のために使用し得る一切の人的資源と生産力を結合した応援軍を実現する旨を決定し、西ドイツの参加を一致してみとめた。

ここにドイツの国防軍 NATOの用兵員として発足するのであるが、1956年末にはNATOから独立しいドイツ国軍の誕生をみている。

以上、西ドイツにおける再軍備の大体の経過であるが、再軍備は、直接間接的に教育に問題をなげかけているのである。

(註37) 再軍備体制が施行される上記の過程において1955年夏には、SPDの反対をおし切つて志願兵法案が連邦議会を通過し、1956年夏には、ボン基本法の防衛関係事項の再改正が行われ、つづいて義務兵役法の成立をみた。

だから、ドイツの青年は、ボン基本法が第12条第2項に規定している「良心上の理由にもとづいて武装をもってする戦争の役務を拒否したものは代役に従事する義務を負わしめられることが出来る。代役の期間は兵役の期間をこえてはならない。詳細は法律によって定める。法律は良心の決定と自由を侵害してはならず、かつ軍隊となら関係のない代役の可能性をも規定しなければならない」という規定にしたがって、兵役を忌避しないかぎり、法律の規定にしたがって、最低8ヶ月の兵役義務を負うこととなる。

現在、兵員不足のゆえに、理科・工科・医科の学生を除いて学生の徴兵延期の制度はないから文科系の学生はちようどギムナジウムと大学の間で

兵役義務を果たすこととなる。

VII 課題と展望——社会国家教育 構想の前提

以上わたしは教育権概念を検討することを考察の中心にすえながら、ワイマール教育体制からボン教育体制を経て現在にいたる西ドイツにおける教育政策の特徴についてのべて来た。そして、そこにおいて近代公教育がより安定したものとして確立され、教育における社会国家構想の可能性が拡大された事実をあとづけて来た。

最後にこの小論の考察を閉じるにあたって、ここでわたしは以上のようなドイツ公教育の基底にあるいくつかの特徴を要約するとともに、さらにそれを規定している条件のうち基本的なもの二三についてのべておく必要がある。

(1) 自由主義的教育伝統

第一に現代ドイツの公教育そこにおける社会国家構想は、小論の行論のなかで明かにしてきたように自由主義的教育伝統が「現代」において発展したものであって、これと対立し否定するものではない。このことをまず注意すべきであろう。

第二に、したがってそれは複数民主主義 pluralistische Demokratie を基調としている。学制改革についてはさまざまな実験的研究がすすめられ、各種の実験学校がみられるのはこの間の事情を物語っている。自由主義的傾向のつよいCDUはもちろんのこと、教育計画に積極的なSPDも教育行政が官僚主義化することをおそれている。教育改革は相対立する見解の協調のもとに漸進的にすすめられているものである。

第三に、以上のべてきた二つの点と関連して「親の教育権」尊重——教育における「家庭教育」重視の伝統が現在なおみられる。すでに明かにしたように、この国において「親の教育権」は私法上みとめられているばかりでなく公法上の権利である。

第四に時代の進展とともに教育における福祉国家の担い手としてのSPDの比重がつよまっている。その結果、小論の考察の中心においてきた「親の教育権」も社会的に考えられるようになってきた。そして、このように、SPDの力がつよまるのにしたがって、一方CDU

の教育政策もこれに対応して次第に革新的となっている。とともにこの過程においてさきにものべたようにSPDの自由主義化が目立つ。かくてCDU、SPD間の教育政策上の争論は次第に争点のないものとなっている。そして、教育における福祉国家体制への国民的統合は安定したものとなっているのである。

第五に、以上のようないくつかの特徴の基底にキリスト教的信仰とキリスト的文化がみられ、それが「福祉国家」的教育構想を支える精神的基礎となっていることをわれわれは見逃してはならない。CDUがキリスト教精神を基調とした教育政策を考えていることは明かである。「キリスト教民主同盟」Christliche Demokratische Union という名称から明かである。SPDの教育政策綱領においても、青少年の教育にキリスト教的宗教道徳観を強調することが必要だと説かれている。

(2) 社会国家教育構想安定化の与体としての「平和」とくに「二つ」のドイツの共存

しかし、以上のような基盤の上に、ドイツ公教育において、福祉国家教育構想が安定化した形で具体化されている政策において、軍事費が教育を圧迫し、緊急事態法Notstandsgesetzが教育の自由を侵すという懸念がもたれている事実をわれわれは見逃してない。この点についてはすでにのべたごとくであるが、このようにみてるならば、現代西ドイツの公教育の現実において福祉国家教育構想が安定化しているといつても、それは「外見的」なものであるといわなければならない。この意味において、現代ドイツ公教育の現実において、福祉国家的構想が今後より安定したものとして具体化されていくためには、「戦争」への懸念が減少され「平和」への可能性が拡大されることが基本前提となるが、このような観点に立った場合、つぎの二つの点にわれわれは注意する必要がある。

第一に、戦後この国の近代教育体制が安定した背景には戦後教育をめぐる国際関係がより緊急化したこと、とくにアメリカ教育学からの影響が拡大している事実を指摘しなければならない。東ドイツ側では最近の西ドイツの教育政策をめぐって「1961年以後国家独占資本主義が確定される過程で、西ドイツの独占企業家たちは、ドイツ伝来の新人文主義的教育学に代ってアメリカ風のプラグマティズム教育学を採用することによって、かれ等の教育要求に見合った教育理論を整備した、このように分析している(239)。この際アメリカ教育学への傾向はSP

D関係者につよくそれがこの国の教育改革の動力となっていることにわれわれは注意すべきである。

第二に、一方、この国の労働力構成をみた場合、単純労働力がイタリア、スペイン、ギリシャなどからの出稼労働力によってまかなわれていることが明かであるが、このことがドイツにおける公教育をより「近代化」し「現代化」するのに与っている。いいかえるならば現代ドイツ公教育においてみられる安定した福祉国家構想は一面において南ヨーロッパ諸国との教育格差、経済格差を基礎としているといえるのである。

以上二つの現実はいわゆるドイツ帝国主義の復活——NATO体制のエリート、ヨーロッパ経済連合の中核的勢力にボン国家が成長する過程で作り出されたものであり、この意味で軍事国家・兵営国家へのつよい傾斜をもったものであり、福祉国家教育構想には敵対する一面をもっている。この意味において、ボン教育体制において、福祉国家教育構想が安定した形で具体化されるようになったといつてもそこにはそれを脅かす現実がみられたのである。しかし、最近、国際政治場裡において平和共存への動向が一般化するなかで、東西二つのドイツの協調と共存の可能性が拡大されるのにしたがって、そのような危険性は減少され、それだけ福祉国家教育構想は安定化している。そしてこのような動きは1966年におけるCDU政府の改組エアハルトからキージンガーへの政権の移動とCDU—SPDの連立によるSPD勢力の前進によって一層助長されるものと予想される。

従来、西ドイツの教育関係者の間では、社会主義国、とくに東ドイツの教育学への批判と敵意はきびしいものがあつた。もちろん、この立場に基本的な変更はないが、最近では、やや事情は異り「東」のものでも学ぶべきところはとり入れて西ドイツの教育の発展の参考にしていこうという傾向が目立ってつよまつて来ているのである。

クレナー Kröner 叢書の一巻であるキール大学の教育学教授テオドル・ウイヘルムTheodor Wilhelmの「現代の教育学」“Pädagogik der Gegenwart 1965”は現在西ドイツではもつともよく読まれている教育学概論であるが、この書物ではその一章が東ドイツの教育学の解説にあてられている。「ドイツ民主共和国における全体主義的党派教育」 „Die totale Parteierziehung in der D.D.R” という章名からもうかがえるように、東の教育学に対する著者の批判は手きびしい。にもかかわらず、彼はそこに「積極的な一面があることをけつし

て見逃してはならない」とし、つぎのように指摘しているのである。「国民教育に対する財政措置が充分で教育関係者や児童生徒用のよい本が少くない。単一学校で教育されている数学自然科学の知識は場合によっては西ドイツの国民学校における水準をこえている。計画化された教育は青年諸組織にまで及んでいる。上級学校や大学を増設し、労働者や農民の子弟の教育機会を拡充したことはきわめて健全な原則であって、それに刺激されて西ドイツにおいても、高等学校や大学への進学のを拡充することが問題となっている。」

もう一つ例をひこう。「学校と民族」„Schule und Nation” 誌は1965年の9月号に東ドイツの国立教育センター教授カール・ハインツ・グンツェル Karl Heinz Günther にこの年の2月東側で制定された「社会主義統一学校法」„Gesetz über das einheitliche sozialistisches Bildungssystem” の考え方の解説にあてているが、この論文に編集部はやや長文の序文を書き添えてつぎのようにのべている。「東の教育改革の基礎となっているマルクス主義世界観はいただけない。しかし、東の教育学的実験や教育実践、とくに科学技術教育は『教育的見地』から学ぶべきところが多い。この点、われわれ編集部が考えるばかりでなく、全ドイツ労働組合の経済研究所 W. I.—Wirtschaftliches Institut der Gewerkschaften も指摘しているところである。新聞『フランクフルター・アルゲマイネ』Frankfurter Allgemeineや『ツァイト』Zeit が東の教育について特集しているのもわれわれと同じ見解によるものと思われる」、このようにのべている。

この「学校と民族」誌は„Schwelmer Kreis” と通称される民間団体が編集しているものである。

だから、当然 OECD の教育計画をはじめ各種の国際的教育計画は西ドイツ教育関係者の関心事であり、最近では、アフリカをはじめアジア諸国の教育計画への関心もつよまっているのである。前記ハウスマンは、ハンブルグ大学教授就任講義として「開発国の教育学のために1961年5月17日」„Zur Pädagogik der Entwicklungsländer 17 Mai 1961” を講演し、彼の比較教育学の構想を明かにしている。彼はそこでつぎのような問題を提起している。「ルソー以来の個人的教育学が子どもに固有な法則に着眼し、かれ等の生活を尊重し発展させることを課題としていたのと同じように開発教育学の課題は開発国の生活と要求に即してその発展を考えることにあり」、「開発教育学には従来開発国に対する同化原理（旧フランス植民地）・適応原理（旧イギリス植民地）・工業

化原理（旧アメリカ植民地）など、種々の原理がみられるが、開発国の伝統や現代的な要求、民族意識を尊重し、必要以上にヨーロッパ化しないことが必要だ」。彼はこのように説いている。(240)ハウスマン教授もその一人であるが、現在この国の比較教育学者は後進国開発に多くの関心をもっている。このうちハイデルベルグ大学のレーエル H. Röhr 教授などはアメリカの平和部隊 Peace Corps に近い考え方を呈示している。(241)

現在のところ、国際教育計画の問題がいわゆる新植民地主義の問題としてそれほどよく自覚され掘り下げられた形で自覚されているわけではないが、この問題のもつ比重は次第につよくなり、福祉国家的教育構想の重要な前提の一つとして、明日のドイツの教育問題のうちもつとも重要なものの一つとなろうとしている。

一方、このような現実のなかで、「東」からのボン教育体制への批判と攻撃は従来に比較するときわめて柔軟なものとなっている。

東の教育学は1949年の第4回教育学会議 der IV Pädagogische Kongreß. 1956年の第5回同会議の過程ではスターリン主義のつよい影響下にあり、きわめて公式主義・政治主義的で西側の教育改革を全面否定する傾向がつよかったが、1956年以後改革への意図は正当に評価しながらも、それが正しい階級観によって裏付けられていないことを批判する方向に発展している。たとえば、この時期以後ワイマール共和国の改革的教育学 Reformpädagogik の批判は柔軟なものとなっている。そして、このような傾向は、最近、とくにつよい。

このような状況のなかで、東ドイツ側では最近の西ドイツにおける教育政策動向を「1961年以後国家独占資本主義体制が確立される過程で、西ドイツの独占企業家たちは、新人文主義的教育学に代つて、アメリカ風のプラグマティズム教育学を援用することによって、かれ等の教育要求に見合った教育理論を整備した」、このように分析しながら、それによって、ドイツ公教育の伝統的体制が再編成され、新しい事態が作り出されることを予想し、このような状況変化に対応してつぎのようなたい度を明かにしている。

以上のような形で教育において国家独占資本主義体制が確立されるのにしたがって、親の教育権を尊重し公教育運営において親や教師の行政参与を保障するというドイツ公教育における伝統的な管理体制は形骸化される。それを再生させるのはNATO体制反対の国民運動のなかではじめて可能であり、また、それが、平和と民主主

義を志向する教育運動の中ひろい統一の拠点たり得るといのである。同様の理由から、現在、SPDがすすめているさまざまな教育改革、例えば、義務教育年限の延長・入学選別の合理化と指導学年の実施・ギムナジウム職業学校改革・中等教育大学の拡充・いわゆる「第2の教育の道」の実施・大学における教員養成制度の具体化などについては国民の教育要求を反映したものとして部分的に評価し、SPD系教育関係者の進歩的部分と協同してこれらの課題を実現するための運動を国民規模において推進する方針を明かにしている。1961年まで、東ドイツ側ではSPDが主張していたこれらの措置を「改良主義」として否定していたのと比較した場合、東側の西ドイツ教育への批判はきわめて弾力的なものとなっている。(242)

このような現実が、今後どのように発展するか、以上のようにみえてくれば、ボン教育体制今後の現実において、福祉国家教育構想がより安定化するか、あるいは形骸化されて外見上のものに終るかは、二つのドイツの協調と共存の可能性が縮小されるか、それとも一層拡大されるか、にかかっているというべきである。米ソの対立に要約される二つの世界の共存の可能性が拡大され、平和への動向が一般化し、戦争への危機が回避されることが、西ドイツにおける福祉国家構想の基本前提であるようである。この点を指摘して小論を結ぶこととしたい。

引用文献

- 1) Hanna Walz *Protestantische Kulturpolitik* 1964 s92 Richard Naumann *Schule und Schulorganisation* 1961 Vorwort, Erwin Stein und andere *Elternrecht* 1958 S 5
- 2) P M Sweezy *The Present as History* 1953 都留重人歴史としての現代岩波書店1954年
- 3) 拙著、福祉国家の教育像——西ドイツ教育の印象 1966年国土社
- 4) 伊藤秀夫、吉本二郎、教育制度論序説、1965年 第一法規 G Radblurch, *Vorschule Rechtsphilosophie* Aufl. s. 1959 S56—60
- 5) 「教育権」のカタログの整理については、田中耕太郎、教育基本法の理論、有斐閣、1961年 木田宏「教育権」同編・教育法規辞典・学陽書房 1961年、水木惣太郎、基本的人権有信堂、1958年
- 6) マルクス・エンゲルス・ドイツ・イデオロギー、真下真一訳、大月書店、119
- 7) マルクス・エンゲルス、同前、川島武宣、日本人の法意識岩波新書 1966年
- 8) マルクス・エンゲルス、同前

- 9) 伊藤秀夫・吉本二郎・同前、仲新、持田榮一、学校制度、6966年 第一法規
- 10) Karl Herz Günth und andere, *Quellen zur Geschichte der Erziehung* 1962 S21~22
- 11) 滝村隆一、マルクス主義権力論と復元と展開 (本誌1967年、9、10、11月号所収)
- 12) エンゲルス、家族・私有財産および国家の起源
- 13) 9)と同じ
- 14) G.Hausmann *Überblick über Reformpläne zum Schlwesen*, 1966
- 15) Friedrich Edding *Bildung und Politik* 1965, Hans Peter Widmaier, *Bildungsplanung—rationale Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidung* (in "Recht der Jugend" Oktober 1965) ユネスコ編木田宏訳、教育計画、1966年、拙稿、教育計画 (小学館、教育学全集第一巻所収、1967年)
- 16) 清水義弘、教育計画 (教育社会学辞典、所収) 1966年
- 17) Carl Heinz Evers, *Bildung entscheidet uneser Schicksal*. 1965
- 18) E. Gehmacher. *Wettlauf mit der Katastrophe* 1965
- 19) G. Hausmann. *Aufgaben perspektiver Bildungsplanung*. *International Review of Education* No.3 1966)
- 20) H.Coombs, *What do we still need to know about Educational Planning* (in G.Z.F. Bereday and A Laawerys ed. *Educational Planning* 1967)
- 21) H. Coombs. *ibid*, C.A.Anderson, *Theoretical Consideration in Educational Planning* (in G.Z.F. Bereday and A. Laawerys ed. *Educational Planning* 1967) 天城勲、長期総合教育計画 (清水義弘、天城勲、教育計画、第一法規、1968年 所収)
- 22) マルクス・ユダヤ人問題を論ず、久留間鮫造訳、岩波書店、75—76
- 23) マルクス、同前、79
- 24) カウツキー・エルフルト綱領解説、前記、滝村隆一論文11月号、111—2 第8巻 1961年弘文堂所収) 長州一二「現代マルクス主義論」1959年 弘文堂 48—77頁
- 25) マルクス・同前、79
- 26) グラムシ・新君主論 (グラムシ選集、第1巻) 204
- 27) 長尾十三二・デーステルウェッグの生涯 (同訳、市民社会の教育、明治図書 所収)
- 28) Karl Heinz Günther, a.ao, a.aO S237—8
- 29) F.コエン、G、タムブラーノ、現代資本主義社会における国家の機能と構造 (現代の理論 1964年6月号所収)

- 30) 皇至道・シュタインの牧書店 1957年
- 31) E. Spranger Wissenschaftliche Grundlagen der Schulpolitik und Schulverfassungslehre 1928 皇臣道, 前掲書, 秋元律郎, シュタイン, 有斐閣, 1959年
- 32) 私元律郎, 同前, 辻清明, 行政学 (みすず書房社会科学入門 所収)
- 33) E. Spranger. a. a. O.
- 34) グラムシ, 同前, 207
- 35) Otto Willman, Didaktik als Bildungslehre 1923 Fünfter Abschnitt. II kapital, 安藤堯雄教, 教育制度学総論, 葵書房, 1963年 22頁
- 36) K. Erlinghagen, Die Schule in der pluralistischen Gesellschaft. 1965
- 37) F. Pöggeler, Der pädagogische Fortschritt und verwaltete Schule, 1961
- 38) R. Naumann, Schule und Schulorganization. 1961 Josef Hofman, Kulturpolitische Aufgaben in Sicht der CDU. 1959 L. Fröse, Pädagogisches Ethos und gesellschaftlicher Auftrag (in Zeitschrift für Pädagogik., 1961)
- 39) 良知力, スコラ主義自然法とカトリック左派の思想, (同, ドイツ社会思想史研究, 1966年I 未来社, 所収) 参照
- 40) K. Erlinghaen a. a. O
- 41) F. Pöggeler. a. a. O.
- 42) Hanna Walz. a. a. O. S 63—95
- 43) H. Becker Der Lehrer soll in der Zukunft der erste Stand sein (in "Qualität und Quantität Grundfragen der Bildungspolitik, 175—186)
- 44) H. Becker obengenannte, "Qualität und Quantität, H. Heckel, Schulrechtkunde, Aufl. 1965
- 45) デイーステルウェツグ, 長尾十三二訳 (市民社会の教育, 前掲)
- 46) 同前
- 47) E. Spranger. v. a. O
- 48) R. Dahrendorff, Bildung ist Bürgerrecht
- 49) G. Hofman. Grundposition der monopolistischen Pädagogik und Schulpolitik (in "Vergleichende Pädagogik 1965. April")
- 50) グラムシ, 同前 122
- 51) ラードブルフ, 野田良之訳, 社会主義の文化理論, 東大出版会
- 52) ラードブルフ, 同前
- 53) Esterhues. Allgemeine Pädagoik. s. 62—71 Hanna Walz a. a. O. s. 49
- 54) Esterhues a. a. O. S. 85
- 55) Hanna Walz a. a. O. S 48
- 56) Esterhues a. a. O. S. 86
- 57) Esterhues a. a. O. s. 85
- 58) Esterhues. a. a. O. s. 87
- 59) Erwin Stein und andere. a. a. . s. 28
- 60) マルクス・エンゲルス, 反デューリング論 (マルクス・エンゲルス選集新潮社 1956年)
- 61) 海後勝雄編, 第1巻 229頁
- 62) 近代教育史, P. Barth. Gesichte der Erziehung 1911
- 63) 海後勝雄, 同前
- 64) 矢川徳光, マルクスエンゲルス教育論, 青木文庫, 1956年
- 65) Erwin Stein a. a. O.
- 66) K. Bungardt Die Odeysee der Lehrerschaft Aufl. 1965
- 67) F. Blättner. Das Gymnasium. 1960 S 38—51
- 68) Dasselbe. s. 88—166
- 69) Theodor Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart 1965 S 320
- 70) Goothoff. Pädagogik s. 195
- 71) Thomas Alexander, The Prussian Elementary School. 1918 p. 77 E. Becherer, Schulerwaltungsrecht 1950 s. 77
- 72) Theodor Wilhelm a. a. O. s. 320
- 73) F. Hilker. Die Schule in Deutschland 3. Aufl 1963 S 22
- 74) 江藤恭二外訳, 現代教育史, 86頁
- 75) Thomas Allexanderr Ibid p. 116—125
- 76) F. Loos. Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde Bd II 1908 s. 578, 713 江藤恭二外訳, 前掲書, 78頁
- 77) W. Humboldt Ideen zu einem Versuch, die Grenze der Wirklichkeit des Staates zu bestimmen. 1826 砂沢喜代次, 国家機能と教育の自由フンボルトの国家機能限界論をめぐって (教育学研究, 第20巻第4号所収)
- 78) 伊藤秀夫, 学校の自主的管理における教師の地位 (日本教育学会第18回大会シンポジウム提案要旨所収)
- 79) E. Spranger. Die Epochen der politishen Erziehung im neueren Deuschland. (小塚喜平次訳, 現代文化と国民教育, 岩波書店, 昭和13年 所収)
- 80) G. Radburch a. a. O. 野田良之, 前掲書
- 81) 堀江忠男, 「現代史概説」(社会経済史大系)
- 82) 同前
- 83) I. L. Kandel. The End of Era. 1946 New Era in in Education 清水義弘, 河野重男訳「変革期の教育」1958年 平凡社 1—3頁, Comparative Education 1933 Preface
- 84) クルブスカヤ勝田昌二国民教育と民主主義 (岩波文庫) 1953年
- 85) 拙著教育管理の基本問題1965年東大出版会 3—10頁

- 86) 平凡社, 政治学事典所収「福祉国家」参照
渡辺洋三, 現代福祉国家の法学的検討 (法律時報
1964, 4, 5, 6, 所収)
- 87) 宗像誠也, 教育における福祉国家概念の分
析 (現代福祉国家論, 至誠堂, 1959年) 堀尾輝久
公教育の思想 (現代教育学, 岩波書店, 1961年,
第4巻所収) 同, 福祉国家と教育 (国民教育研究
所1964年, プリント刷) 同, 現代における教育と
法 (岩波講座, 現代法, 第8巻 1966年)
- 88) 関嘉彦, 福祉国家論の思想史的系譜 (至誠
堂前掲書所収)
- 89) 河原宏, 福祉国家の理論的基礎 (内田繁隆
福祉国家論, 成文堂, 1962年所収)
- 90) Erwin. Stein und andere Elternrecht
1958
- 91) Hans Heckel Jugendrecht Elternrecht
und Schulrecht 1958
- 92) Theodor Wilhelm a.a.O. W. Flitner
Die vier Quellen des Volksschulgedankens
1963 s22—23
- 93) A.B Moehlan SchoolAdministration
1948
- 94) Hans Heckel Schulrechtkunde 3Auffl
1965
- 95) H. Becker a.a.O.
- 96) Hans Heckel Pädagogische Freiheit
in der Sichte des Schulrechts mit einem
Exkurs über dessen bildungspolitischen Fun-
ktion Veröffentlichung der Hochschule für
I. P. F. 1958 100
- 97) H. Becker. a.a.O.
- 98) H. Heckel a.a.O.
- 99) 前掲書河原宏論文
- 100) 針生銭吉, 福祉国家の本質 (鈴木安蔵編,
現代福祉国家批判・法律文化社 1967年所収)
- 101) マルクス・久留間敏造訳, ヌダヤ人問題を
論ず, 岩波文庫版 75
- 102) Eberhard Poppe: Mensch und Bildung
in der DDR 1965
- 103) クララソエトキン・五十嵐願訳民主教育論明
治図書1964年とくにⅢ家庭における社会主義的教
育について
- 104) 矢川徳光編マルクスエンゲルス教育論1956
年 青木
- 105) クルプスカヤ飯野節夫訳, 学校と国家 (プ
リント刷)
- 106) Eberhard Poppe a.a.O.
- 107) Fコエン・G. タンブラーノ前掲論文参照
- 108) 井汲卓一, 国家独占資本主義の論理 (現代
のイデオロギー, 三一書房 1962年 第3巻)
- 109) オットー・ラインホルト, 民主的代案のた
めの闘争とあたらしい特徴——ドイツ連邦共和国
(平和と社会主義の諸問題, 1966年3月号所収)
- 110) W. Abendroth a.a.O. Derselbe Alte-
rnative der Planung: Planung zur Erha-
ltung des Spätkapitalismus oder Planung in
Richtung auf eine Klassenlose Gesellschaft
(in “Antagonistische Gesellschaft. und
politische Demokratie” 1967)
- 111) W. Abendroth Aufstieg und Krise der
deutschen Sozialdemokratie 1964 s.72—78
- 112) Carl Ludwig Furck. Unzeitgemäßes
Gymnasium 1963
- 113) E. Spranger. Wilhelm von Humboldt.
1965
- 114) E. Spranger Wissenschaftliche Grundla-
ge der Schulpolitik und Schulverfassungsleh-
re 1928
- 115) 拙稿, ドイツ革命における教育政策の問題
(教育 1948年7月号所収) 拙著, 教育管理, 国
土社 1961年 50—54
教育管理の基本問題 東大出版 92—94
- 116) E. Spranger Der Eigengeist der
Volksschule 1963 s. 8—9
- 117) 拙著, 前掲論文, 前掲書
- 118) Theodor Wilhelm a.a.O.
- 119) Theodor Wilhelm a.a.O.
- 120) A. Flitner Politische Erziehung in Deu-
tschland 1961
- 121) Dokumente zur demokratischen Schul-
reform in Deutschland 1945—1948 (in Schrif-
tenreihe: Akutuelle Frage der deutschen
Schule)
- 122) die obengenannte Absatz
- 123) SPD versämrt 1965
- 124) Dasselbe
- 125) Hanna Walz a.a.O. s.39 Deutschland
1975, 1965 s.100
- 126) Dasselbe 101—105
- 127) Dasselbe s106
- 128) Carl Ludwig Furck a.a.O. G.Picht
Deutsche Bildungskatastroph 1965
- 129) SPD Versämt
- 130) Hans Heckel Schulrechtkunde 3Auffl
1965 s. 32
- 131) G Mampe Rechtsproblem im Schulwesen
1965
- 132) Schule in Klassen s.61
- 133) Theodor Wilhelm a.a.O. s.328
- 134) CDU abc
- 135) J. Hofmann Kulturpolitische Aufgabe-
inder Sicht der CDU 1959 s.19
- 136) K. Seidelmann Bildung in Stufen 1965
- 137) Theodelmann Wilhelm a.a.O.s. 23
- 138) R. Dahrendorff Tradition der deutschen
Universität (in Hochschulführer von Petra

- Kipphoff)
- 139) R. Dahrendorff. a.a.O.
- 140) H. Schlesky Universität 1959
- 141) Eckart Heimen Die Zug der Universität
- 142) R. Dahrendorf. Tradition der deutschen Universität. (in Verband der deutschen Studentenschaft. Deutsche Hochschulführer 1946—65) J. Hofmann a.a.O. c.22 Claessense. der BRD. 1966 s.307—310
- 143) Programmatistische Leitsätze der SPD
- 144) K. Bugardt. Die Odessee der Lehrerschaft Aufl 1965
- 145) K. Bungardt Hochschulbildung für alle Lehrer (in "Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1962")
- 146) Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände Programmatistische Grundsätze der SPD. s. 1962
- 147) Theodor Wilhelm a.a.o. s.479
- 148) Theodor Wilhelm a.a.o. s. 319—340
- 149) Hanna Waly a.a.O. s.169
- 150) W. Diedrich Planungsaufgaben zur Organisation des Bildungswesen und Wege (in "Recht der Jugend" Heft 5 Mai)
- 151) Walter Leonharat a.a.O.
- 152) Hans Heckhel a.a.O.
- 153) Dasselbe
- 154) H. Heckel Pädagogische Freiheit in der Sicht der Schulrecht. 1958 Schulrechtkunde 3Aufl 1965
- 155) Schulsenate der Staat Hanburg. Selbstverwaltung der Schule in Demokratie 10
- 156) Erwin Stein a.a.O. s.44
- 157) F. Pöggeler. a.a.O.
- 158) Hilker a.a.O. 63
- 159) Theodor Wilhelm. s.255—6
- 160) K. Diedrich Leistung und Verwaltung einer Schule 1961 161
- 161) Schulsenate der Staat Hamburg. a.a.O
- 162) DFU Bildungspolitik der DFU. 1965
- 163) Goothoff Pädagogik 1965
- 164) Dasselbe s.196
- 165) Schule in Hessen s.61
- 166) Dasselbe s.58 Hessen Kolleg Frankfurt Merkblatt für Bewerber
- 167) 森隆夫西ドイツ大学制度の現状と大学改革の動向 (国立教育研究所紀要第32集1961年)
- 168) 森隆夫同前 Peterkipenhobf Hochschulführer 1965 Verband deutschen Studentenschaft Deutsche Hochschulführer 1964—65
- 169) Hessisches Kultusministerium für Erziehung und Volksbildung:Verordnung die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Volks-und Realschule, Prüfung Verordnung für das wissenschaftliche Lehramt an öffentlichen schule für Lande Hessen. Bayerischer Kultusministerium Prüfungsverordnung für das Lehramt Volksschulen. H. Heckel Schulrechtkunde 1965 s.146—150
- 170) K. Bungardt a.a.O.
- 171) ADL Gemeinsame Geschäftsbericht 1962—1964
- 172) 宮田光雄, 西ドイツ, 光文堂 1964年
- 173) K. Borscherding Bildungsforschung und Bildungsplanung (in "politische Studien" Sept/okt. 1965)
- 174) Hanna Waly a.a.O.
- 175) Erwin Stein a.a.o.
- 176) W. Abendroth Wirtschaft Gesellschaft und Demokratie in der Bundesrepublik 1965 s.525—30
- 177) Forststoff Zur Problematik der Vefassungsauslegung 1961 s. 91
- 178) Marie Kiene Lebensrecht und Lebensbedürfnisse des Kleinkindes 1960 s.98—9
- 179) Esterhues Allgemeine Pädagogik s.119
- 180) Walter Schulze Kindergarten und Schule (in Recht der Jugend April 1956)
- 181) G. Mampe a.a.O. s. R. Naumann a.a.O.s. 14
- 182) J. Hofmann a.a.O. R. Naumann a.a.O
- 183) C.D.U. abc s.179
- 184) Mampe a.a.O.
- 185) C.D.U. abc
- 186) Adolf Hofmann a.a.O.
- 187) Theodor Wilhelm a.a.O. s.368
- 188) Theodor Wilhelm a.a.O.
- 189) Josef Hofmann a.a.O.s.18
- 190) Spiegel a.a.O.
- 191) Spiegel a.a.O.
- 192) Spiegel a.a.O.
- 193) Spiegel a.a.O
- 194) Hanna Waly a.a.O.s.91
- 195) A. Köttgen Die Volksschule in Recht und Verwaltung 1962
- 196) Hanna Waelz a.a.O. s.182
- 197) P. Mikat Über Heckelische Abhandlung-Schulaufsicht und Schnlfreiheit 1965
- 198) F. Pöggeler Pädagogischer Fortschritt und die verwaltete Schule. s.41
- 199) F. Pöggeler. a.a.O.
- 200) Pöggeler a.a.O. s.58—59
- 201) F. Pöggeler a.a.O. s.60
- 202) F. Pöggeler a.a.O. s.54

- 203) F. Pöggeler a. a. O. s. 53
 204) F. Pöggeler a. a. O. s. 53
 205) F. Pöggeler a. a. O. s. 30
 206) F. Pöggeler a. a. O. 45
 207) F. Pöggeler a. a. O.
 208) H. Heckel schulrechtkunde
 209) H. Heckel Eine Grundordnung der deutschen pädagogische Freiheit in der Sichte der Schulrecht
 3A Aufl 1965 s55
 210) Hans Heckel Eine Grundordnung der deutschen Schule s. 33
 211) Hans Heckel Pädagogische Freiheit in der Sichte der Schulrecht s. 102
 212) Ingo Richter Berufsbildungsrecht-Fragen und Aufgaben (in „Recht und Wirtschaft der Schule Heft 10 1964)
 213) Soziologie der Erziehung (in Pädagogik von H. H. Goothoff)
 214) Hans Heckel a. a. O. s. 112—114
 215) K. Diedrich. a. a. O. s. 18—21
 216) K. Diedrich a. a. O.
 217) H. Becker s. 175—186
 218) Bildungsnotstand in der Bundes Republik (in „Ausweg 1965)
 219) obengenannte Abhandlung
 220) DFU Bildungspolitik 1965
 221) Abendroth und andere Der totale Notstandstaat 1965
 222) E. Schwithal Der Erzieher und die Notstandsgesetz (in „Ausweg“ 6. 1965)
 223) Theodor Wiechelm a. a. O.
 224) 宮田光雄前掲書、とくにの歴史教育にみるナチズム
 225) W. Sillerbeck Die imperialistische „Europaerziehung“ in West Deutschland (in „Vergleichende Pädagogik 1964)
 226) Walter Schulze und Ged Schleiffer Arbeitanalyse der Volksschullehrer um Rationalisierung des Unterricht 1965
 227) K. Bungardt Die Arbeitszeit der Lehrer (in „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung Sept 1965“)
 228) E. Poppe. a. a. O.
 229) Carl Heinz Evers Bildung entscheidet unser Schicksal 1965 G. Piht Deutsche Bildungskatasrophe. 1964
 172) Rudolf Walltr Leonhardt Die Schule in der Zukunft (in Zeitbuch „Was steht zur Wahl 1965)
 230) オットーラインホルト「民主的代案のための斗争とあたらしい特徴——ドイツ聯邦共和国」(平和と社会主義の諸問題1966年3月号所収)
 231) Bildungspolitische Leitsätze der SPD 21—26
 232) Rudolf Walter Leonhardt. Die Schule der Zukunft (in Zeitbuch „Was steht zur Wahl 1965)
 233) Erika Hoffmann Das Kindergarten (in Wolfgang Scheibe „Die Pädagogik in 20 Jahrhundert 1965“)
 234) E. Spranger Aus Friedrich Fröbels Gedanken Welt 1964
 235) Carl Ludwig Furck Aufgaben der Erziehung in Bereich der Familie 1964
 236) Helde Nohle Der Schulkindergarten (in Wolfgang Scheibe Die Pädagogik im 20 Jahrhundert 1965)
 237) J. Hofmann a. a. O. s. 20
 238) die obengenannte Absatz „Spiegel“:
 239) H. G. Hofmann Grundposition der monopolkapitalistischen Pädagogik und Schulpolitik (in „Vergleichende Pädagogik“ April 1956)
 240) G. Hausmann Zur Pädagogik der Entwicklungsländer 1961)
 241) H. Röhr Schule und Bildung in internationalen Gespräch 1966
 241) Georg Hofmann Die Schulpolitische Forderungen der K. P. D. aus dem Jahre 1964
 242) Politischen Kampfes aller demokratischen Kräfte der B. R. D. (in obengenannter „Vergleichende Pädagogik“)