

ドイツ民主共和国の中等教育の諸問題

細 谷 俊 夫

石 井 正 司

I ソ連占領下の教育改革

II 社会主義の基礎の建設と教育

III 一般教育の現状と課題

IV 総合技術教育の現状と課題

V 職業学校の現状と課題

I ソ連占領下の教育改革

(1)

1943年5月8日、ヒットラー・ドイツは第2次大戦に敗れ、ナチス政権は崩壊し、ドイツは未曾有の破壊をこうむった。敗戦後のドイツには中央政府はなく、主権は連合管理理事会 (Allied control council) に従属することになったが、日本の場合と異なり、4ヶ国が別々の地域を占領したため、管理理事会は実質的にその機能を発揮せず、その権限は4ヶ国の占領軍に分割された。しかも、民主主義の理解の仕方において、ソヴェト連邦と他の3国とはまったくことなり、両者はおの別の管理方式をとったので、ドイツは東ドイツと西ドイツとに大別される傾向が強くなった。さらに1946年には、すでに賠償問題をめぐって米ソ間は急速に冷却し、1948年の通貨問題に端を発するベルリン封鎖は米ソの対立に拍車をかけた。これによって全ドイツ統一の希望は完全にいえ、くわうるに米ソの国際的対立は4国協同の対独平和条約の締結を不可能にした。

そこで1948年6月、米・英・仏・ベネルックス(3国)の6ヶ国は西ドイツ地区の中央政府樹立に関して協議し、1949年5月、西ドイツ地区に憲法(ドイツ連邦共和国基本法)を公布させ、9月20日をもってドイツ連邦共和国を成立させた。ソ連軍の管理下におかれた東ドイツでは1949年4

月、共産党と社会民主党とが合同して社会統一党 (SED) をつくった。この党は東ドイツ最大の政党で、ドイツ統一、講和と撤兵促進、人民民主主義国建設、独占資本主義の排除とその人民管理、土地改革などの綱領をかかげた。

1949年9月、西ドイツ政府の樹立をみ、これに対抗するため10月7日、ドイツ民主共和国を成立させ、同時に憲法を公布し、10月10日、ソ連軍より主権を返還された。しかし、ドイツ民主共和国はいわゆる人民民主主義体制を樹立することはできなかった¹⁾。

1949年、社会統一党の第1回党会議においてグロテヴォールはその理由として、ヒットラー・ファシズム治下において民族的抵抗運動が欠如していたこと、プロレタリア前衛党が労働者階級の過半をその背後にもっていないこと、プロレタリアートと勤労農民その他の国民勤労諸階層との同盟がまだ十分できていないこと、国家権力において労働者階級が権力を他の勤労者、部分的には有産者層と分有していることをあげている。そしてドイツ民主共和国の本質を「反ファシズム的=民主主義的政体」と規定した²⁾。

社会統一党政治局員エルスナーは、1955年までのドイツ民主共和国の発展を次の2段階に分けている。

「第1段階は1949年～50年までである。この段階では、ブルジョア民主主義革命の任務の解決が

1) エルスナー著、崎山耕作訳、「現代マルクス主義とその批判者」(国民文庫) 348頁。

2) a. a. O, S. 349.

前面にでてくる。49年～50年にはじまった第2段階では、社会主義建設の問題が前面にはじめた。「第2段階でブルジョア民主主義革命が社会主義革命に成長転化し、反ファシズム民主主義秩序の機関は労働者と農民の権力に近づく。」¹⁾

この発展の分け方には、いわゆる人民民主主義の発展過程の2段階理論²⁾を正確に適用したものとはいえない。が、かなりこの理論に照応していると思われる。事実、エルスナーは「ドイツ民主共和国には本質的には人民民主主義諸国に存在していると同じ経済的条件が発生している」³⁾といっているほどである。

1955年までのドイツ民主学校 (Die deutsche demokratische Schule) の発展過程も大体国家の発展の2段階に対応して2つの発展段階に分けられる。

第1段階は、「ブルジョア民主主義的学校改革を完成し、ディーステルヴェーク (A. Diesterweg) とヴァンデル (K. F. W. Wander) の進歩的教育思想を実現、具体化し、ドイツ民主学校の確固たる物質的、組織的、イデオロギー的基礎をつくりだす」⁴⁾ことであった。これは1946年、47年、48年の第1回、第2回、第3回教育会議 (der pädagogische Kongress) の主要課題となった。

第2段階は1949年の第4回教育会議以後である。この段階は労働者＝農民権力の確立、ドイツ民主共和国の創立、2ヶ年計画 (1949年～50年) 第1次5ヶ年計画 (1951年～55年) 等の政治、経済的方策によって社会主義の基礎の建設の時代にあたり、「教授の質の改善によって学校活動の成果の向上」を主要な課題とし、「新しい科学的に基礎づけられた教育課程とそれに応ずる教科書をつくり」だし、「学校と経済的、文化的発展とを密接にする」⁴⁾ことを目標とした段階である。

(2)

まず最初に、第1段階におけるブルジョア民主主義的学校改革の遂行の全般的状況を展望し、中

等教育の位置を明確にしてゆきたい。

国土を戦場にして敗れたドイツの教育は精神的にも、物質的にも荒廃しきっていた。ドイツ教育の当面する課題は校舎、教室などの物質的条件をつくりだすこと、教師、教育内容などを非ナチ化すること、および民主的教育制度を確立することである。実際、1945年10月1日、ベルリンを除くソ連占領地域で学校を再開したとき、全学校数11,000校中、完全に破壊されているもの134校、大破壊をこうむっているもの363校、中破壊ないし小破壊のもの2,741校、計3,228校の多数にのぼっている。また多くの教師はナチスのアクティブとして活躍し、民主学校には採用できなかった。また教師の絶対量も大量に不足していた。

1945年10月1日、授業を再開するにあたって採用した教師は普通、新教師 (Neulehrer) といわれているが、彼等はほとんど教育学的訓練をうけていなかった。教育学的訓練をうけている古い教師に対する比率は、ブランデンブルク70.9%、メクレンブルク64.8%、ザクセン79.7%、ザクセン＝アンハルト51.5%、チューリンゲン66.6%とおおろくべき数字を示している。

1945年6月11日、ドイツ共産党は行動綱領において、また10月18日、共産党と社会民主党との「民主的学校改革についての共同宣言」において、ファシズム、軍国主義から全教育を解放すること、真に民主的、進歩的、自由な精神を育成することを決議し、表明している。また7月26日のポツダム宣言もほぼこれと同じことを要求している。これらのスローガンを具体化したのは8月25日にソ連占領軍が国民教育中央庁、地方、知事、地区委員、市町村長に発した命令第40号「学校運営についての準備」 (Die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb) であった。これはまた、第1段階における占領軍の教育政策の基本方針を示すものである。その主要点は次のようである。

- 1) 戸沢鉄彦、高橋勇治編、「人民民主主義の研究」34頁。
- 2) a. a. O, S. 9.
- 3) a. a. O, S. 35.
- 4) Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik, S. 36.
- 5) a. a. O, S. 36.

(1) ナチス、軍国主義、民族理論、その他の反動理論、理論的、実地的な軍事的準備から教授、教育を解放する。

(2) 国民学校 (Volksschule), 中等学校 (Oberschule, Aufbauschule, Gymnasium), 専門学校 (Oberfachschule) において授業を再開する。

(3) 教育課程を作成し中央教育庁をへて占領軍に提出する。

(4) ファッション時代の全教科書、ナチズム、軍国主義、民族理論の宣伝文書は学校で禁止する。

(5) 私立学校は公立学校とされ、一切の私立学校は禁止される。

(6) 1933年以前の教科書が用いられる。

(7) ファッション組織、団体に積極的に参加せず、教育において民主的原理をつらぬき、ナチズム、民族理論の反動的本質、旧ドイツ国家の軍国主義的性格を暴露しうるものが教師に任ぜられる。

(8) ソ連軍地方、州地区司令官は教育に関する地方自治体の活動を監督する。また、学校、校長、教師、地方教育当局の長、教師の再教育の措置、校外青少年保護の措置について検討し、認可する。

(9) 国民教育局、同志ソロッチン (Solotuchin) は時間割、教育課程、教科書、教材、教師再教育の時間割と教育課程を検討し、認可する。

ドイツ教育の内容についての非ファッション化はこの命令によって達成されるにしても、教育全般の民主化の要求は制度そのものの民主化をまたねばならない。1946年1月から2月にかけて、国民教育行政庁 (Deutsche Verwaltung für Volksbildung) 長官、パウル、ヴァンデル (Paul Wandel) がハレーに招集した統一学校法制定会議は、この要求に応ずるものであった。

参加者は行政庁職員、教育学者、教育者、ソ連占領軍当局者などであった。その際とくにはげしく討議された問題は次のようなものであった。

(1) 基礎学校を6年制とするか、8年制とするか。

(2) 高等学校 (Oberschule) は6年制か、4年制か。

(3) 5学年から外国語を必修とするのは是か、否か。

ここで注目されるのは、幼稚園の義務教育制については、ソ連軍が物質的条件の不備を理由に反対し、また職業学校の義務制について難色を示したことである。この会議の結果は国民教育行政庁においてまとめられ、「ドイツ学校民主化法」 (Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schulen) として、5月中に、ソ連占領地域、ザクセンアンハルト、メクレンブルグ、ザクセン、ブランデンブルグ、チューリンゲンの順で成立した。

この法律の前文は、従来のドイツ学校の本質を完膚なきまでに暴露し、そして今後あるべき教育の理念をえがきだしている。

「1933年以前、ドイツ学校は注目すべき高いレベルにあったにもかかわらず、青年を責任ある自主的な自由な市民にする、真に民主的教育の場ではなかった。それは身分的学校 (Standesschule) であった。貧しい民衆の子弟には中等学校、高等教育の門が閉ざされているのが普通だった。なぜなら、教育のコースは子供の能力ではなく、両親の財産によって決定されていたからである。

従来、学校は反動的諸侯、国王を尊敬する手段とされ、軍国主義の支配と侵略戦争、反動国家の盲目的臣民を教育する手段とされた。

ナチズムのもとにおいては、他民族憎悪、国民の利益に反する侵略戦争の道具として青年を準備し、煽動し、また、人間と人間性を蔑視することを教える場であった。

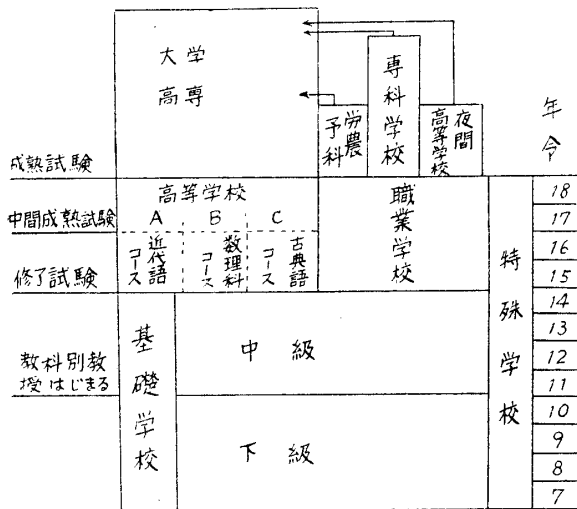
新しい平和な、民主的ドイツの建設、国民的再生と郷土の統一への唯一の道は、ドイツ学校の根本的民主化を要求する。

新しい民主学校はあらゆる軍国主義、帝国主義、民衆煽動、民族憎悪の要素から解放されねばならない。男女、地方、都市、両親の財産によって区別されることなく、すべての青年に、教育の同権が保証され、各人の素質、能力によってその権利は具体化される。」¹⁾

そして学校制度を次のように築いた。

1) W. Schneller; Die deutsche demokratische Schule, S. 27.

1946年制定，ドイツ民主共和国
の学校制度



この「ドイツ学校民主化法」による学校制度の進歩的性格はワイマール共和国の学校制度と比較すれば明らかである。

(3)

ワイマール共和国の教育改革の理想は統一学校 (Einheitschule) であった。しかし、この統一学校はワイマール共和国の妥協的性格を反映して、主として3つの点で統一性を徹底的につらぬくことができなかった。

その第1は宗派別公立学校の設立を許し、教会と公立学校を完全に分離することに失敗した。

第2は一般的就学義務とされた基礎学校はわずか4年にとどまり、残余の4年の教育内容は各州に委された。さらに1925年4月には上級学校進学者に特例によって基礎学校の就学を3年に短縮した。この基礎学校制度は事実上初等教育の複線型を克服できなかったことを示すものである。

さらに第3は中等学校制度は全然改革されず、ギムナジウム、実科ギムナジウム、高等実科学校、ドイツ高等学校 (入学学年3または4学年、在学年限9年)、上構学校 (Aufbauschule) (入学学年7学年、在学学年6年)、中間学校 (入学学年4学年、在学学年6年) など入学学年、在学学年などさまざまな中等学校の類型を認め、初等教育段階で挫折した統一性の原理を中等教育段階まで及ぼしえなかった。

以上3つの視点に立って「ドイツ学校民主化

法」による学校制度をみると、宗教、宗派は公教育から完全に排除されている。一般的就学義務の基礎学校は8学年に延長され、さらに高等学校は、近代語、数理科、古典語の3コースに分かれているが制度としては1本の学校類型とされた。また、高等教育に素質、能力の適さない者には職業学校 (Berufsschule) が設けられ、18才までが就学義務とされている。この学校制度によってワイマール時代の統一学校の理念が完全に実現され、学校制度の民主化は達成されたとみられる。

ドイツ学校民主化法の第3条「民主的統一学校の建設と組織」のC項「上級段階」においていわゆる中等教育についてふれられている。

『基礎学校修了後職業学校、専門学校 (Fachschule)、高等学校、その他の教育機関 (夜間学校、国民高等学校コース (Kurse an Volkshochschule) において組織的教育がおこなわれる。

職業学校は3年にわたる。基礎学校を修了し、他の学校に進まない14才から18才まで全青年は義務とされる。職業学校は基礎学校の上につくられ、労働過程にある青年に職業的理論の教育とともに一般教養を拡大する機会を与える。

専門学校は職業学校の教授を系統的に継続し、職業に有効な教科とともに高等学校で教えるものと同等の教養を与える。専門学校を優秀な成績で卒業した者は大学 (Hochschule) に入学できる可能性が与えられる。

高等学校は4年にわたる。大学進学を可能とする知識を与え、能力を発展させる。全生徒に義務とされるコア教授 (Kernunterricht) とともに、科学的、文化的な生活と大学教育の要求により、基礎学校の7学年からはじめられた分科が体系的につづけられるコースがつくられる。』

いわゆる中等教育は民主的統一学校の「上級段階」として位置づけられている。この「上級段階」には、職業学校、専門学校、高等学校その他の機関があることになる。

高等学校はドイツ中等教育の伝統を尊重して近代語科、理数科、古典語科コースにわかれているが、経済建設の要請によって理数科コースが代表的中等教育とみなされている。

全高校生の中での労農子弟の割合

学 年	%	学 年	%
1945/46	19.0	1950/51	40.8
1946/47	24.0	1951/52	41.4
1947/48	26.3	1952/53	41.9
1948/49	33.0	1953/54	47.3
1949/50	36.2	1954/55	49.0

この高等学校は云うまでもなく身分的学校または有産階級の特権学校ではない。全民衆とくに労働者、農民、創造的インテリの有能な子弟の教育水準を高めるものでなければならない。そのために彼らは授業料が免除され、あるいは月額25~60マルクの生計補助費が出されている。その結果、

労働者、農民の子弟は左の表のように年々進学率が向上している。

高等学校に対する支出も年々増大し、1950年45,620,000DM, 1952年80,380,000DM, 1954年128,800,000DM, 1人あたり1952年850DM, 1954年1,100DM以上になっている。

学校数は1948年までに402校、生徒数は73,262人となり、学校数はワイマール時代の2倍、生徒数は4倍に達している。また今日の西ドイツのその4倍になっている。

高等学校の教育課程は1956/57年用に次のようにきめられている。

1956/57 学年度高等学校教育課程表

学 科	9 学 年			10 学 年			11 学 年			12 学 年		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
ド イ ツ 語	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
ロ シ ヤ 語	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
第 2 外 国 語	5	—	6	6	—	4	4	4	4	4	4	4
第 3 外 国 語	—	—	—	—	—	4	6	—	8	6	—	8
歴 史	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
現 代 科	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
地 理	2	2	2	2	2	2	1	1	—	1	1	—
数 学	3	5	3	3	5	3	3	5	3	3	5	3
物 理	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2
化 学	1	2	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1
生 理	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2
音 楽	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
芸 術	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
体 育	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(Aは近代語, Bは数理科, Cは古典語コースを示す。)

職業学校は基礎学校の一般教育を深化し、工業、農業、手工業につくものに必要な理論的知識をさずける学校である。高等学校に進まない14才~18才の青年に義務制となっており、したがって圧倒的多数の青年が職業学校にゆくことになっている。1946年には義務者の36%, 1947年4月1日には402,700人で51%に達した。職業教育に長い伝統をもつ工業地帯のザクセンでは100%の成績であったが、ブランデンブルグ、メクレンブルグではかなりおくれていた。ブランデンブルグでは1946年から1947年の間に14,000人から30,000人

に、メクレンブルグでは12,000人から39,000人に増加した。全体的にみると次のようである。

職業学校の生徒数

1945/46年	283,446人	1947/48年	509,329人
1946/47年	387,229人	1948/49年	600,278人

1954年には職業学校義務制は完成されたとみられている。職業学校の授業は週2日ないし3日で12時間である。

この職業学校制度の枠内において更にこれを充実するものとして1947年11月3日「職業学校の工業労働者養成に関する規定」がだされた。この法

律の目的は、「国有またはその他の所有の工業、手工業、運輸業の資格のある労働者、従業員を養成する」ことにあった。さらに1949年からの経済2ヶ年計画を開始するにあたってだされたのは1948年6月9日の「国営企業内の職業人育成規定」である。これはのちにのべるように職業教育発展のために画期的なものとなった。「職業人育成のために国営およびそれに準ずる企業内において実習工場 (Werkstätten) と工場職業学校 (Betriebsberufsschule) が設立されるべきである」とのべ9月1日から開校した。

(4)

第1段階における教育改革の主要な課題は「ブルジョア的民主主義的学校改革を完成し、その物質的、組織的、イデオロギー的基礎を確立すること」であった。この課題の解決過程は、要約すれば次のように性格づけることができる。

(1) ソ連占領軍は教育を強い統制下においているが、この段階では非ナチス化が主要な関心であり、まだポツダム協定に強く拘束されて社会主義的教育政策をまだ前面にだしていない。これはまた国内において労働者、農民勢力が力強く結合され、支配的勢力になっていない事実の反映である。

(2) 国家の反ファッショ=民主主義的秩序に対応して教育政策も反ファッショ=民主主義精神を強調するにとどまっている。ナチス教員の追放、1933年以前の教科書の復活、ワイマール時代の改良教育学の是認などがそれである。

(3) 教育制度改革もワイマール時代の妥協的性格を排除している点では進歩性は認められるが、本質的には「ブルジョア、民主主義的学校改革」と規定される。

(4) 教育制度改革の結果、統一性の原理は中等教育まで拡大され、授業料免除、生活援助などの方策とあいまって、労働者、農民の子弟の高等学校への進学率は急速に増加している。また職業教育制度の充実も顕著であると認められる¹⁾。

II 社会主義の基礎の建設と教育

(1)

1949年から1955年の間はドイツ民主学校発展の第2段階にあたる。その主要課題は「学校と経済的、文化的発展を密接にして、教授の質を改善し毎日の学校活動における成果を向上させること」である。これは1949年の第4回教育会議のスローガンにかかげられた。

この時期は国内的にみれば、労働者—農民権力の確立、ドイツ民主共和国の建設、経済2ヶ年計画、第1次5ヶ年計画によって、社会主義建設の時期にあたる。国際的には、1949年4月、北大西洋条約の成立、1950年6月朝鮮戦争の勃発によって「冷い戦争」は部分的に「熱い戦争」に移行しつつあった。1952年欧州防衛共同体へ西ドイツが加入し、ドイツ統一の希望はますます遠のいていった。

社会主義の基礎の建設とその途上における国内的、国際的障害を除去するために教育は相応の役割を果さねばならない。そのためには、教育は経済的、政治的発展と結合し、教育の質と能率を向上させねばならなかった。

1951年から実施された中央教育研究所が作成した新教育課程はこの要求に応ずるものであった。また同時に教授方法上の工夫もなされた。生徒1人1人の学習成果を記録してゆく学級簿 (Klassenbuch)、学校—家庭連絡簿としての生徒日記 (Schülertagebuch) などがとり入れられた。第5学年から専科教員制 (Fachlehrersystem) がとり入れられ各教科ごとに能率は一段と上げられるようになってきた。進級、修了試験制度がとり入れられたのも1951年からである。この試験の優秀合格者にはレッシング・メダルが授けられ、受賞者は高等学校、大学へそれぞれ優先的に入学が許された。修了試験で不合格となる生徒の数は年々減少してきている。1951年9.7%、1952年7.85%、1953年5.2%、1954年2%となっている。

訓育を向上させるために文部大臣から、「一般教育学校1~8学年生に対する規則」が制定された。これは12ヶ条からなり、生徒の生活指導の指

1) その他全般の資料は W. Schneller の前掲書による。

針となるものである。

このような教授方法上の変化は、社会主義建設を前にして第1段階の時代に支配的であったワイマール共和国時代のケルシェンシュタイナー、ペーターゼンなどの改良教育学（Reformpädagogik）が批判され、その小市民的性格が暴露されたことに起因する。これは1948年にあらわれたニシポフ＝ゴンチャロフ（Jessipow und Gontscharow）の「教育学」を契機としてソヴェト教育学が東ドイツ教育学の主流となってきたことを示す指標でもある。¹⁾

また、社会主義建設途上の前述のような国際的障害を除去するために、教授内容を徹底的に民主化すること、愛国教育、平和教育を前面におし出すことが必要になってきた。1951～2年の学校年度実施要領はこれをはっきりとうちだしている。

「アメリカ帝国主義の直接的戦争準備による戦争の危機の尖鋭化に直面し、また、ヨーロッパにおけるアメリカの重要な同盟国としてのドイツ帝国主義の再生に直面して、ドイツ民主共和国はアメリカおよび西独帝国主義の攻撃的政策に対抗し、平和を維持する闘いの強固な基礎を確立せねばならない。

したがって、意志強固な平和の闘士にわが青少年を教育することはドイツ民主学校、ドイツ民族の死活問題である。

統一的、平和愛好的、民主的ドイツの積極的建設者、祖国と民主的建設の成果を防衛するもゆるがごとく愛国心へ青年を教育することはドイツ教育者の民族に対する神聖なる義務である²⁾。」といている。

1953年6月10日、社会統一党政治局は新経済政策を発表し、労働能率の10%向上を要求した。しかし、これは俄然東ベルリン暴動を惹起し、その影響は各都市に波及した。元来第1次5カ年計画は当初からかなりの無理をふくんでいた。国家計

画委員ラウは「一部の工業用資材の予定された供給が停止された結果、鉄鋼、圧延金属などの生産は目標に達しなかった」と第1年度の成績を報告した。1953年2月にも「主要産業における計画遂行の立ちおくれは1953年においても問題とされ、本年初め以来、広範囲の人事異動と厳格な企業採算制が実施された。」といわれるほどであった。計画の遂行率は96.7%³⁾にとどまった。

社会主義の基礎の建設に歩調を合わせてきた教育も各種の矛盾に直面せざるをえなくなってきた。たとえば文相ランゲは「〈工場における生産性向上〉を第4回教育会議は機械的に〈学校における学習活動の向上〉と解釈した。その結果、主として外的に測定できる量は向上したが、外的に測定しえない価値の質は無視された。」⁴⁾と、第5回教育会議で報告せざるを得なかった。こうした多くの欠陥をもっていたが、それらを総合すると次のようになる。

(1) 知的教育が一面的に不当に強調された。

(2) 教育心理が教育活動の中で無視されている。その結果、教科書が年齢に不相当であり、生徒の負担が重すぎる。授業が形式的にながれている。(1951年の新教育課程はその例である。)

(3) イデオロギー的自覚の欠如、教育学的訓練の不足、組織的欠陥が教師の活動の中にもある。⁵⁾

(2)

しかし、東ベルリン暴動によって社会主義建設を断念したわけではない。建設過程でおかした誤りを是正して前進がつづけられた。この暴動は社会主義社会建設には、まずなによりも社会主義イデオロギーの形成と普及が重要であることを教えた。

この課題に正面からとりくめるものは教育以外にはない。1954年3月4日の「学校活動改善法」(Verordnung zur Verbesserung der Arbeit der

1) W. Schneller; Die Bedeutung der Sowjetpädagogik für dem Aufbau der deutschen demokratischen Schule, 1957, 12, 「Pädagogik」.

2) W. Schneller; Die deutsche demokratische Schule, S. 74.

3) 世界経済年報, 1953年1月, 2月.

4) Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik, S. 53.

5) a. a. O.

allgemeinbildenden Schulen) は東ベルリン暴動を契機とした政治、経済政策の転換に応ずるものである。その前文に、「平和にして民主的ドイツの再建とドイツ民主共和国の労働者の生活水準をすみやかに向上させる政府の新コース政策（暴動以後の新政策）はドイツ民主学校の活動の決定的改善を要求する」といっている。

第1段階の「ブルジョア民主主義的」教育体制の枠内で、社会主義の基礎の建設のために、経済、政治の発展と関連をもちつつ、教育の質と能率を向上することはきわめて困難であるのは当然である。社会主義建設に協力する教育は社会主義的教育体制を確立しなければ、その機能を十分に発揮しえない。すでにみたように、ソヴェト教育学が主流を形成しつつあるのは社会主義的教育体制への徴候であり、この「学校活動改善法」の制定は社会主義的教育体制へ向っての一步前進であった。

ここでは主として中等教育、とくに高等学校に焦点をおいて考えてみたい。学校活動改善法はその第10条に高等学校について述べている。それは6項目にわかれている。

(1) 一般教育学校の上級学年の仕事は今までよりも一層国民経済、科学、文化に対してすみやかに根本的準備をする要求をみたされなければならない。

完全、不完全高等学校の10学年の修了生は中間修了試験をうけるべきである。それは専門学校へ移るに便利である。文部大臣は高等教育大臣とはかつて教育課程を改造する。

(2) 地区 (Bezirk, Kreise) 委員は多くの労働者、農民の子弟が高等学校に入り、卒業できるように配慮する。

(3) 新しい高等学校は工業、農業の中心地に設立される。

(4) 高等学校の教育委員会 (Pädagogische Räte) は労働者、農民の子弟の進学の計画的促進に責任をもつ。

(5) 文部大臣は職業教育、労働、高等教育の各大臣とはかり、1954年4月1日までに大学にすす

まない高校生を養成教育 (Ausweiterbildung) の機会をつくる。

(6) 高等教育大臣に1954年4月1日までに中間修了証をもった生徒が入学できる専門学校のリストを公表させる。

この6項目の主要なねらいは、高等学校を社会主義建設に結合することである。すなわち、教授活動を生産活動に近づけること、高校生の一部は中間修了証を取得して、より早く技能者に養成すること、学校は農業、工業の生産地帯に建設して、労働者、農民の子弟の高校教育を促進することを意図している。

この意図をさらに一步おしすすめたのは、1955年5月11日の「高等学校 (の一部) を10年制に改造する規定」である。この規定は1955年9月1日より10年制一般教育学校をつくらうとしている。

この法律の前文は、その理由として次のようにいっている。

「今まで10学年を終わって中間修了証をもって高等学校 (前期的課程) を修了する生徒は社会主義の建設にあまり役にたっていない。卒業生と修了生の数は国民経済と正しい関係にない。」¹⁾

いうまでもなく10年制一般教育学校の導入は学校制度全般にかかわる問題である。しかし、社会主義建設のテンポは「ブルジョア・民主主義的學校制度」を維持しがたい段階にきていることを示している。社会主義建設のテンポは10学年を修了して専門学校にすすむ技能者と10学年を修了してただちに職場に入る技能者を大量に要請しだしているのである。こうして中等教育の主題は10年制学校の導入をめぐる今後展開されることになる。

第2段階の主要課題は経済的、文化的発展と密接な関係をたもちながら、教育の質と能率を向上させることであつた。この課題の解決過程はどんな性格をになっていたかを要約すれば次のようになる。

(1) 社会主義の基礎の建設に教育が有効に参加するには、第1段階のブルジョア・民主主義的教育体制は維持しがたいことを示している。

1) Verordnung zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen (Recht der Schule)

(2) 1954年の「学校活動改善法」を契機として、社会主義的教育体制（教育内容、方法、制度までふくめて）への移行を明白に示しだしている。

(3) 中等教育、とくに高等学校だけをとりましても生産と教育の結合が強く要請されるようになってきている。その結果、中等教育問題の重点は前の2年におかれるようになってきている。¹⁾

Ⅲ 一般教育の現状と課題

(1)

第3回社会統一党会議は、ドイツ民主共和国の社会主義の基礎の建設は終り、今や社会主義建設の拡大と完成へ移行しつつあることを明らかにした。第2次5カ年計画（1956年～1960年）はオートメーション、核エネルギーの平和的利用、農業各分野への近代的技術の導入など、いわゆる技術革新を支柱とする国民経済の急速な拡大発展をもくろんでいる²⁾。

この経済的要請にこたえるために一般教育 (allgemeine Bildung) に対する深刻な反省と向上への要求がでてくるのは当然のなりゆきである。マルチン＝ルーテル大学教育学教授ベッケル (H. Becker) の言葉をもってすれば、「それ（一般教育の問題）はユートピア的要求やエリートの利害にまつわる問題ではない。全社会の死活問題³⁾」である。

これまで、基礎学校から高等学校にいたるドイツ民主学校の長所として、広範囲の基礎知識を与えてきたこと、基礎学校で外国語が重視されてきたこと、自然科学が重視されてきたことが挙げられる。しかし、その反面、教材が多すぎ、知育偏重におちいり、言語主義となり、その結果、基礎学力（国語、算数、労働）が低下している。また、優等生制度と非実際的な画一的試験制度は学校と教師の評価に結びつき、その結果、普通生徒の軽視という傾向をうみだしている。それを数字

で示せば次のようである。1957年のある地域の事例によると、高等学校への進学者38.5%、就職後職業学校に進学する者61.5%、となっているが、この61.5%を100%とすると8学年から68%、7学年から17%、6学年から5.8%、5学年と特殊学校から9.2%（すなわち、8学年以外から32%）というおどろくべき数字を示している⁴⁾。

また、ある地域での各学年進級試験の不合格者は、1学年8%、2学年7.2%、3学年6.7%、4学年7.2%、5学年13.3%、6学年10.5%、7学年10.3%、8学年2.8%という基礎学校の暗い側面を示している⁵⁾。

すでに前章でもふれたように、このような一般教育の矛盾の原因は、「ブルジョア民主主義的教育体制」によって、社会主義の政治、経済、社会の要求に応じなければならない点にある。この原因を除去するには、政治、経済、社会の社会主義化に歩調を合わせて、「社会主義的教育体制」をすみやかに確立しなければならない。

こうして中間学校 (Mittelsschule, 1955年8月2日より10年制学校を改称した) と総合技術教育の導入による、一般教育の制度と内容の改造は、ドイツ民主共和国の社会主義的教育体制の主要な特徴をなすものである。

総合技術教育は中間学校、高等学校の教育内容の構成にかかわる問題であるから次章であらためて考察する。本章では中間学校の性格と中間学校の導入にともなう高等学校制度の問題を考察したい。

中間学校はこれを第2次5年計画中に急速に増加させ、1960年までに基礎学校の卒業生の40%を第9学年に入学させ、1965年（第3次5年計画の終り）までに中間学校就学を義務化する計画になっている。そして大都市、工業都市、農村では機械・トラクター場 (MTS) に優先的に設置されることになっている。

1) 一般的に資料は W. Schneller の上記の2書による。

2) Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. 1956. S. 403.

3) H. Becker; Über das Wesen der Allgemeinbildung und einige aus ihm sich ergebende Folgerungen für das System der Volksbildung. 1957. 9. 「Pädagogik」.

4) A. Tebbe; Zur Diskussion über Probleme der allgemeine Bildung. 1957. 3 「Pädagogik」.

5) H. Becker; a. a. O.

中間学校の発達
(ドイツ民主共和国統計年鑑1956より作成)

	学校数	学級数	専任教師の数	1専任教師に対する生徒数	1学級の生徒数
1955	404	778	923	22.8	27.0
1956	915	1,860	2,262	21.8	26.0

上の表は中間学校の普及と充実が急速に進んでいることを端的に示している。

中間学校の教育課程作成上の原則として、つぎのようなものがあげられている。

- (1) 自己完結的教育課程であること。
- (2) 1～8学年には大体現在の基礎学校の教育課程を充当する。
- (3) 総合技術教育の要求を充たすために数学、理科を強化する。
- (4) ロシア語は5～10学年で必修とす。
- (5) 人文教科を基礎学校よりも強化する。
- (6) 1～8学年に工作科 (Werkunterricht) を導入する。
- (7) 9～10学年に総合技術の実習と製図を導入する。
- (8) 現代科の代りに公民科を設ける。¹⁾

この教育課程が総合技術教育を前面におしだしているのはもっとも顕著な点となっている。中間学校の導入と発展の法律の基礎となっている1956年3月15日の「ドイツ民主共和国の中間学校の課題と建設についての省参事会の決定」は中間学校の基本的性格を「一般教育的総合技術学校」(Allgemeinbildende polytechnische Schule)と規定している。そこでは、「生徒は自然と社会の法則の知識とその意識的な応用が人間を力づけて自然と社会を改造せしめる。すなわち、世界を変革し、社会主義の建設にいたらしめることを学ばねばならない。……学校は更に生徒に、その発達程度に応じて一定の実際の労働における能力と高度の総合技術の水準を与えねばならない」としている。

ここにえがかれている人間像は、自然科学および社会科学的知識と技術でよく装備された社会主義建設の労働者である。これは第1段階の「ブルジョア民主主義的教育体制」のもとでみられた人間像、一般教育観とは本質的にことなるものである。事実、1956年の「ドイツ学校民主化法」も、1949年の「ドイツ民主共和国憲法」の教育、教授関係規定にも、このような人間像、一般教育観は全然みとめられなかった²⁾。

(2)

このような中間学校の義務教育化は現在の基礎学校が2年延長され、10年の義務教育制になることを意味している。このことは現在の高等学校の前期2年が義務教育の圏内に入ることを意味している。

この事態は「ドイツ民主学校」の学校体系全般にかかわる問題であると同時に、「ブルジョア民主主義的学校制度」を「社会主義的学校制度」に変える問題でもある。また、これはこの国の今後もっとも喫緊な教育上の課題となるものである。

ドイツ民主共和国の社会主義的教育体制の主要部分をなす学校制度はどのような構造をもとうとしているか。この問題を中心に以下の考察をすすめたい。

中間学校の導入によってもたらされる学校制度上の諸問題はすでに1954年来、中央教育研究所の機関誌「Pädagogik」の編集委員、アルト、ダイテル、ドールスト、ダールマンなどの共同研究をはじめ、第5回教育会議、また各種の教育ジャーナリズムで論議され、広範囲にわたって関心をよびおこした³⁾。とくに高等学校の今後の機構、性格に関しては重大な問題を提起した。

1956年5/6月より、機関誌「Pädagogik」に掲載され、この問題に言及した論文、討論は十数篇にのぼっている。これらの論文、討論を通してみると、高等学校の今後の機構、性格などの改造の動向は、主として次の5点に焦点をおいて動いている。

1) Schulrecht und Schulverwaltung in der DDR, S.115. Studienmaterial zur Pädagogik, S.85.

2) H. Deiter, E. Winker, H. Siebert; Allgemeinbildung und allgemeine Mittelschule, 1956. 5/6, 「Pädagogik」.

3) E. Winker; Probleme der Allgemeinbildung, 1956, 11, 「Pädagogik」.

(1) 中間学校の導入後も高等学校は必要か。中間学校から大学へ直接進学しえないか。

(2) もし、高等学校が必要ならば、高等学校は以前のように「一般教育学校」の性格をもつべきか、大学予備校の性格をもつべきか。

(3) 現在のまま中間学校が増加してゆけば学校体系は複線型になる。この複線型は統一学校としての「ドイツ民主学校」の理念に反しないか。

(4) 複線型が是ならば、入学は何学年からがよいか。また、何年制がよいか。

(5) 現在の高等学校のコース（すなわち、近代語、数学理科、古典語3コース制）でよいか、改造した方がよいか。

これらの諸問題はおのおの独立の問題でなく、相互に関連し、規定しあっているものである。しかし、ここでは便宜上、順次に各問題に対する一般的傾向をみてゆきたい。

(3)

[1] 今後高等学校が必要か、否かについては、論文と討論のすべてが直接、間接にその必要性を認めている。その理由は次のような点にある。

(1) 中間学校には6才から16才までの全児童が入るが、その大部分は職業教育を受けたのち、資格のある専門労働者 (qualifizierte Facharbeiter) となり、あるいは専門学校を出て、中堅幹部 (mittlere Kader) や専門家 (Spezialist) となる。

したがって中間学校教育の内容と範囲は、生徒が専門労働者となること、また専門学校に入学することをその目標とすることになり、大学進学のためには十分な準備はできないことになる。

(2) 大学教育は科学的思考、作業様式に高度の要求をしており、現在の高等学校でさえ充分

にこの要求にこたえていない。中間学校卒業生ではこの水準には達しえない。

(3) 中間学校卒業生は大体、17才で成人への過渡期にある。この段階では、自主的な、長期の困難な研究をするには十分な性格的な強さはない。また、中間学校で才能の方向づけにも疑問がある。したがって、中間学校から直接大学へ進むには困難がある¹⁾。

(4)

[2] 次の問題は高等学校は「一般教育学校」であるべきか、「大学予備校」となるべきかの問題である。現在の高等学校は「一般教育学校」として規定されている。しかし、一方、高等学校は大学への通路にあり、「大学での研究の意味で職業準備教育」をもしている。この分裂的性格が、現在の高等学校卒業生の欠陥として、大学教育への準備が不充分であり、自主的に知識をつくりだしたり応用する能力や科学的作業技術の基礎の不足をきたしている。

さきの[1]において、高等学校の存続は直接間接に認められた。しかし、それは「一般教育学校」としてよりも、むしろ、「大学予備校」(Vorstudienanstalt) として、必要性を認められたのである。したがって、今後、高等学校は「大学予備校」的性格を強めることになろう。次の第1表、第2表を比較すればこの傾向を確認することができよう。

第1表は高等学校数、生徒数が減少し、また、1教師に対する生徒数、1学級の生徒数も減少して内容が充実しつつあることを示している。

これに対し、大学は収容人員を増加しつつあることを示している。これらの事実、高等学校が「大学予備校」に変化しつつあることを数字的に表現している。

第1表 高等学校の縮少の傾向 (民主共和国統計年鑑1956より作成)

	学校数	学級数	専任教師数	専任教師に対する生徒数	1クラスの生徒数	入学者数	卒業者数
1954	624	5,072	7,511	16.6	24.8	399,000	289,000
1955	420	4,265	6,594	16.3	25.2	267,000	327,000
1956	387	3,878	6,178	15.6	24.9	248,000	219,000

1) G. Karsdorf, W. Kotschwar; Vorstudienanstalten ja oder nein einige Bemerkungen zur Probleme der Allgemeinbildung, 1957.3, 「Pädagogik」.

第2表 大学入学者の増大 (民主共和国統計年鑑1956より作成)

	総合大学 (6)	工業(10)	教育(7)	医学(3)	農業(4)	政経(3)	体育(1)	技芸(12)	総計	女子 %
1954	32,741	13,880	4,889	184	741	2,793	488	1,822	57,538	28.1
1955	32,103	15,942	5,247	724	795	3,018	576	1,755	60,148	29.3
1956	33,665	18,279	4,512	1,079	753	3,336	587	1,640	63,916	30.0

() 内は校数を示す。

(5)

〔3〕 中間学校が導入され、高等学校がこのままの体制におかれるならば、義務教育の段階に再び複線型が復活し、「ドイツ学校民主化法」によって実現した単線型は崩れ去ることになる。この事態をどう考えるかは、社会主義的学校制度とはどうあらねばならないかを端的に示すものである。しかし、現実には「社会主義的学校制度」の概念の構成はきわめて困難であることを示している。

中央教育研究所員ウィンクレル (E. Winkler) はじめ3, 4の論者は高等学校の上2年を3年に延長して、単線型学校体系をとることを主張している。また統一学校の歴史的理念を守ろうという論者もある¹⁾。しかし、複線型是認の傾向もかなり根強いものがある。

〔1〕において、高等学校の存続が認められ、〔2〕において、大学予備校の性格が主張されるところから、複線型への傾向は当然の成行きともみられる。

複線型是認派の代表的理論は次のようである。

「民主的学校改革の原理は、全国民が教育を受ける同等の権利をもっていること、学校における教育は国家の事務であること、ドイツ民主学校は袋小路のない組織的統一学校 (Gegliederte Einheitschule) であることである。……この原理は守られねばならないが、しかし、学校体制は、経済、社会的発展の過程が要求するならば、変えることもできるし、変えられねばならない。」

「わが国においては、旧支配階級の教育的特権

は打破され、社会主義学校が、全児童に各人の全能力を阻害されることなく発展せしめる可能性を与えている。今や、将来大学において専門的研究をする一部の青年の教育に最上の合目的形態をつくり出す時がきた。将来の高等学校について論ずる際には、もっぱら、この視点から見られねばならない。」²⁾

複線型が復活しても、学校体系の中にいわれる袋小路がなければ依然としてそれは組織的統一学校であり、ドイツ民主学校の理念に反しないものとみている。

(6)

〔4〕 現在のまま学校体系が推移しても複線型になるのは当然であるが、複線型が是認されるならば、現在の8学年からの複線化よりも、もっと低学年からの複線化の方が、より合目的であるし、能率的でもある。

また現在の高等学校の在学年数でさえ大学への準備は不十分であるから、在学年数を延長しなければならない。その際、上への延長は大学制度とからみ、また諸種の理由から困難である。〔3〕でみたウィンクレルなどの中間学校の上に3年制の高等学校をつくる単線型派の考えは、大学への準備教育のための在学年数の短縮、現在より上へ1年延長などの事態をとまなうので、この国の現状よりみて無理のように思われる。

したがって現在よりも低い学年段階から複線化する考え方がここから当然でてくる。高等学校への入学学年は各論者によって異なるが、6学年論、8学年論 (A. Tebbe, H. Kursitza, K. Bergl-

1) E. Winkler; a. a. O.

G. Uhlig; Diskussion-aber auf dem Boden unser demokratischen Einheitschule, 1957. 7, 「Pädagogik」.
その他2篇。

2) H. Becker; a. a. O.

H. Kursitza; Bemerkungen zur Struktur der künftigen Oberschule, 1957. 6, 「Pädagogik」.

aiterなど)がある。そして在学年数は5年ないし6年が主張されている。

(7)

〔5〕 高等学校が「大学予備校」としての性格をになうならば、それは大学教育によりよく適合した準備教育をしなければならない。現在の近代語、数学理科、古典語の3コース制に対しては改造の意見が多い。

ここでこれに関する4つの試案を示しておくたい。

1. 〈ウィングレル案〉高校の後期2年を特殊準備期間として大学の学科に合わせて細分化したコースを設定する。

2. 〈カールスドルフ、コシュバル案〉(ハレ教育養成所教授)

- a) 数学—自然科学 b) 自然科学—技術
- c) 言語—経済 d) 言語—哲学 e) 音楽
- f) 体育の各コースを設定する。

3. 〈クルジツア案〉(労働者、農民予備校教授)

- a) 数学、物理、化学をもつ自然科学者、技術者むきの自然科学コース b) 生物、化学、物理のある医学、農学コース c) ドイツ語、歴史、ロシア語、第2外国語のある社会科学コースを設定する。

4. 〈ベッケル案〉(マルチン・ルーテル大学教授)

- a) 近代語コース b) 数理科コース
- c) 古典語コース d) 音楽(体育を含む)コース¹⁾。

以上の各試案のいずれもが現在の3コース制を細分化しようとしていること示している。

(8)

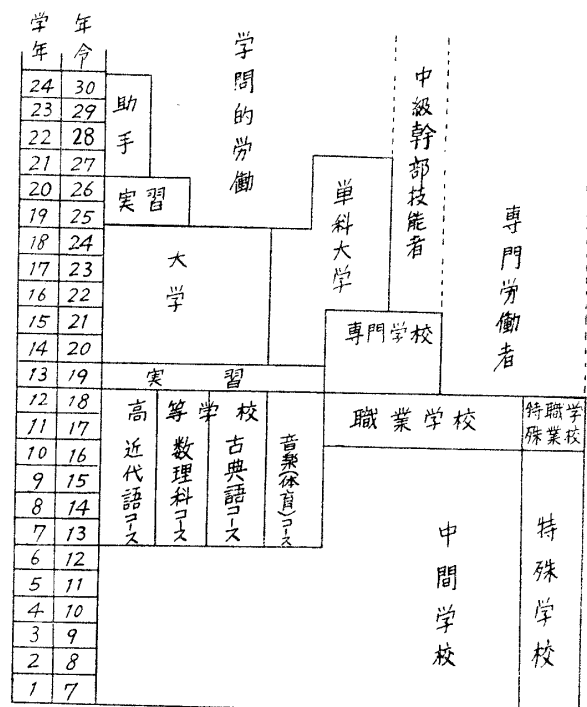
われわれは5つの点を中心に高等学校が社会主義的教育体制へ編成される場合制度的にはどのような変革をこうむるだろうかを念頭において諸種論文や討論をみてきた。

これらの論調を整理すると次のように概括されよう。これらはドイツ民主共和国の「社会主義的学校制度の概念」を規定してゆく契機となるものと思う。

- (1) 中間学校導入後も高等学校は存続する。
- (2) 今後の高等学校は大学予備校の性格をつよめる傾向にある。
- (3) 複線型学校体系は是認される傾向にある。すでに高等学校の下2年は中間学校の上2年と複線化している。
- (4) 現在より低い学年段階で複線化が考えられる。
- (5) 高等学校のコースは現在より細分化される傾向がある。

これらの諸契機と総合技術教育の実習を考慮して、ハレのマルチン・ルーテル大学のベッケルは、「ドイツ民主学校」の学校体系を次の図のように構想している²⁾。

以上において考察した一般教育の現状と当面する課題を要約すれば次のようになる。



ベツケルの学校制度改造案

1) E. Winkler; a. a. O.
 G. Karsdorf, W. Kotschwar; a. a. O.
 H. Kursitza; a. a. O.
 H. Becker; a. a. O.
 2) H. Hecker; a. a. O.

(1) 中間学校と総合技術教育の導入によって、一般教育は教育制度と教育内容の両面で根本的に変化しつつある。

(2) そのため、一般教育の内容は総合技術教育を中核として再構成されねばならないし、学校制度は社会主義的学校制度に再編成されねばならない事態に立ち至っている。

(3) この国の社会主義的学校制度は「社会主義的学校制度の概念の諸契機」で挙げた方向に近づくように思われる。しかし、学校制度改革後の実際の形態については正確に予言できる段階にはまだ立ち至っていない。

IV 総合技術教育の現状と課題

(1)

総合技術教育の思想はマルクス主義の歴史とともに古いが、その国民的規模での展開は社会主義政権の確立と社会主義的教育体制の成立をまたねばならなかった。ⅡおよびⅢで若干ふれたように、ドイツ民主共和国においては社会主義的教育体制への移行は1954年頃とみられる。この時期から総合技術教育は一般教育学校の主要な教育内容を構成することになる。

しかしながら、「1953年ドイツ中央教育研究所の理論・実践会議の際にも、総合技術教育の採用は時期不適切であり、ユートピア的であると評されていた程だった¹⁾」。「1953年、ベルリンのオーベルシエネワイデにおいて総合技術教育問題第1回会議が開かれた。この会議に私は出席したが、報告されたものは私にとってま新しいものであった²⁾」というような言葉に接すると、総合技術教育の導入は理論家にも、教育の現場にもかなりの抵抗と感じられたようである。

だが、総合技術教育は、「全面的発達」を旨とする社会主義教育自体にとってはもちろんのこと、社会主義の建設と拡充のために労働力の広汎な培養の見地から重要なことは論をまたない。こうして1956年に開催された第5回教育会議は総合技術教育の発展にとって決定的な意義をもつこととな

った。この会議は総合技術教育の実践化に対して跳躍台的役割を果たしたといってもよい。この会議の冒頭に挨拶した、ウールブリヒト首相の言葉は、ドイツ民主共和国において総合技術教育のなすべき課題や地位をもっとも明確に示しているといえる。

「第3回党会議は、第2次5カ年計画をもって、ドイツ民主共和国における社会主義の継続的建設のために、新しい偉大なる課題を課することになる。この建設は技術革新を条件とする。したがって、わが学校は近代的社会主義的生産の要求にこたえる人物を教育しなければならない。このために国民教育の全機関に総合技術教育の導入と、都市および農村に稠密な中間学校網の急速な建設を要求する。そして、すぐれた総合技術的知識、能力、技能をもち、新しく社会主義的に考え、行動しうる一般教養をもった人物を育成することが肝要である。」³⁾

この第5回教育会議は「総合技術教育についての決定」を出し「一般教育学校の教授における総合技術教育の強化にたいする勧告」として、次のような処置をとることを上げている。

(1) 理科、数学、地理の授業での総合技術教育の改善。その主要なる点をあげれば次のようなものがある。

a) 総合技術的知識、能力、技能に適するよう教育課程を検討し、改造する。

b) 観察、実験、測定が出来るような活動形態をよく配慮し、工場、農場の見学を便にする。

c) 近代的教授用材料（モデル・フィルム・写真）をいっそう多く配置する。

(2) 一般教育学校へ新しい教科をとり入れる。

a) 1学年から8学年まで工作科をとり入れる。ここでは、工業、農業の単純な道具の扱い方を身につける。

b) 中間学校、高等学校の第9、10学年には総合技術教育的実習と工場実習とがとり入れられる。

c) 中間学校に製図がとり入れられる。

1) O. Mader; Zur Fragen der polytechnischen Bildung, 「Pädagogik」 1957, Heft 2.

2) W. Glück; Arbeitseinsätze und polytechnisches Praktikum, 「Pädagogik」 1958, Heft 2.

3) Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik, S. 11.

(3) 新しい時間割, 教科課程, 教科書, 教授用材料を作成する。

(4) 総合技術教育具体化のための物質的条件を設定する。

- a) 特別教室の設置と一般施設の改良
- b) 実験室, 作業場, 学校園の設置
- c) 総合技術教育的展示場, 博物館の設置など¹⁾。

いうまでもなく, 総合技術教育の直接的目的は, 近代的生産の基本的原理を伝達することと, 生産の基本的知識, 技能の一まとまりの体系を伝達することにある²⁾。これをさらに具体的にいえば, 次のようになる。

(1) 総合技術的視野を拡大する。これは各教科, とくに歴史, 地理, 物理, 化学, 生物などにおいて, 国民経済, 生産の主要な部門, その両者の関連, 近代的工業, 農業における労働組織, 労働力の配置についての展望によって達成される。

(2) もっとも重要な生産部門の生産活動の基本的原理の理解を与える。すなわち, 工業, 農業における物理, 化学, 生物学の法則性の近代的技術への応用の理解である。

(3) 国民経済において特に重要な生産過程や施設についての正確な知識を与える。

(4) もっとも広く利用される測定, 検査, 管理用具の知識と扱い方や製図を教える。

(5) あらゆる生産分野で用いられる基本的道具(ハンマー, ヤットコ, ノコギリ, 小刀, ハサミ, 針など)の実際の使用法を教える³⁾。

(2)

こうした目的をもつ, 第5回教育会議の総合技術教育に対する勧告がどのように具体化されるかは, きわめて興味のあるところである。実際, 総合技術教育的見地から教科課程を改造し, 教科書を作り, 教材を選択することは容易ならざる事業

である。したがって現在の状況は, 「一般的教授においてどのような総合技術教材があるか, どのような教育的視点で, どの程度の範囲と深さでこれを扱ったらよいかわからない」し, 「工作科の課程も若干の学校で検討した仮プランがあるにすぎない。一般教授の詳細なプランはまだ公表されていない⁴⁾」というような段階である。

一般教育学校において総合技術教育を具体化するについては3つの目標が考えられる。

まず最初に各教科に総合技術教育に関する教材を拡充することであるが, それと並んで重要なことは基本的な技術教育を施し, それによって従来の一般教育の効率を一段と高めることである。これらの目標のほかさらに生徒の技術的思考を発達させることが加わる。こうした目標を達成する教科としては工作が挙げられるが, それとともに理科とその実験が大きな役割を担うことになる。

これらのほかに「生産の原理」を1つの教科として設け, 生産についての基本的原理を理解させようとする主張もあるが, 総合技術教育の理論的指導者の1人であるカイゼル(H. Kaiser)などは, 「生産の原理」は専門的な技術教育の分野においてすら問題なので, ましてこれを一般教育の部面に設けることは反って混乱を招くだけであるといつて, これを排撃している。カイゼルらによって代表される考え方は, 「系統的な理科教育の中に現れる典型的な現象に基づいて生産の最も重要な部面を重点的に取り上げることによって総合技術教育の課題を達成する⁵⁾」ことにある。

このように現段階における総合技術教育の最も大きな課題の1つはこれを理科教育といかに緊密に結合させるかということにある。もちろんこれについては生徒の精神発達の段階を考えねばならない。すなわち年齢の進むに従って, 生徒の認識能力が発達する。その発達に応じて科学的法則を

1) a. a. O. S. 447.

2) H. Wolfgramm; Das Neue der polytechnischen Bildung, 「Berufsbildung」, 1956. Heft 8.

3) W. Dorst; Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutsche demokratische Schule, 1953.

4) H. Kaiser; Zur gegenwertige Situation der polytechnische Erzielung und Bildung in der allgemeinbildenden Schule, 「Pädagogik」 1958, Heft. 2.

5) H. Kaiser; Zur gegenwertige Situation der polytechnische Erziehung und Bildung in der allgemeinbildenden Schule, 「Pädagogik」, 1958. Heft 2.

技術的に応用することが可能になるのであって、それに即応するように技術的教材を理科教育の中に導入することが必要である。こうした認識能力とくに抽象能力が高まるのは第9、10学年に当る中間学校の段階であるから、この段階の理科教育を拡充して、主要な生産分野の特徴を把握させ、それらの国民経済における役割を理解させることが肝要だとされている。

したがってそれ以前の段階では簡単な教具を用いて科学的法則を直観的に学習させ、その応用される技術の実例を説明するようにし、彼等の抽象能力の高まるに従って、技術を通して逆に科学的法則を理解させるような方向をとるようにする。このようにみると、総合技術的教材は理科教育の附属物ではなく、むしろ科学的思考および技術的思考の発達を図るための固有の要素として考えられねばならないわけであるが、現状は総合技術教育と理科教育との結合が満足すべき状態にあるとは考えられていない。

総合技術教育と理科教育との結合に関連して強調されていることは、各種の測定器具の使用法に習熟させることが、総合技術教育に役立つということである。重量、抵抗、圧力、温度、照度のような物質やエネルギーのもつ諸性質を測定する技術に馴れさせることが重要視されるのであって、これらはとくに理科の実験の中で訓練されなければならないが、この面でも現状は不満足な状態にあるとされている。

(3)

総合技術教育の教科として「工作は大きな意義をもっており、現在、基礎学校の第1学年から第10学年まで必修となっている。けれども一般にはこの工作科の性格そのものが明瞭に捉えられていない。或る者は工作教育と総合技術教育とを同一視し、それが総合技術教育の一部にすぎないことを理解していない。工作教育は簡単な道具の使用に馴らさせると同時に、最も普通に使われる材料の利用とか特質とかについての知識を習得させることにある。低学年（1年～4年）では手先の技

能を発達させることに重点をおき、中学年（5年～8年）になってはじめて生産技術の育成に重点がおかれることになる。

基礎学校における工作教育の現状はかなり不均衡な状態にあるようである。ランゲル (E. Langer) によると、金工を中心とした立派なカリキュラムをもっている学校もあると同時に、糸鋸の作業さえ実施していない学校もある。各学校が工作教育を実施する上にもっている障害は施設設備であって、実習場をもっている学校はきわめて少数である。学校の工作教育に協力しようとする工場も少くないが、実際には容易に実行されないでいる¹⁾。

こういう事情のために工作教育は期待されたような効果をあげていないが、さらにこうした欠陥を一層大きくしているのは、優秀な教師の不足していることであって、機械や道具の取扱いに習熟していない教師が工作を担当している場合が少くない。こうしてランゲルは、基礎学校の教師が工場で実習を受けて、とくに金属加工の技術や知識を急速に習得することを期待している²⁾。

総合技術教育拡充方策としての工作教育振興策としては教師の現場実習のほかに、理科の教師が近代的生産技術に関する多面的な知識を習得すること、工作教育の基礎となる製図の教育を拡充すること、教師と生徒の工場見学を組織的に行うようにすること、技術に関する教具を整備し映画なども活用すること、模型クラブ、電気クラブなどのクラブ活動を活発化させることなどが要望されている。

けれども基礎学校の工作は実習と関連をもって行われている。ところが第9、10学年にあたる中間学校または高等学校になると、工作教育は多分に純然たる教授の性格を帯びている。こうしてカイゼルの非難しているような「生産の原理」という教科が設けられるようにもなってくるのであるが、第9、10学年における教育が実習から離れることにはたえず批判が加えられていて、機械生産、農業生産、自動車の整備操縦を学校の実習

1) E. Langer; Der gegenwertige Stand der polytechnischen Bildung und des Werkunterrichtes in der Grundschule, 「Berufsbildung」 1957, Heft 12.

2) a. a. O.

室、実習農場などにおいて組織的に行うことが要望されている。

しかし学校における実習には一定の限界がある。こうして企業体内の生産労働が、理論と実践を結びつけるものとして取り上げられることになる。企業の中でも総合技術教育に対してとくに重要な役割をもつのは国営工場または国営農場であって、これらの職場での生徒の労働は社会的生産の意義を理解させるだけでなく、学校における科学的理論の教授とその実践とを結びつける上において、大きな意義をもつものと考えられている。実習と並んで強調されているのは工場見学であって、見学を計画的に行うことによつて、生徒に自然科学の知識が実際の技術にどのように応用されているのかを理解させることが可能である。ところがこの工場見学も一般にはきわめて表面的にしが行われず、生徒は工場見学を通して学習を纏めるような指導を十分には受けていないのが実際の状況のようで、さきに挙げたランゲルは、有効な工場見学を組織化するために、基礎学校の教師と職業学校の教師が協力しあう体制を整えることの必要を説いている¹⁾。

(4)

1955年に従来の10年制学校の第9、10学年を改称して、中間学校が発足したことは、総合技術教育に対しても少なからぬ影響をもっている。なぜかならば、この中間学校の設置は一般教育を拡充するとともに、教授と生産との関連を一層緊密にすることをその目標としているからである。もちろん現在は中間学校が発達の途上にあるわけで、いま直ちにその効果を論ずるわけには行かないが、その卒業者が年々増加するとともに、従来の基礎学校よりも一段と高い一般教育、とくに科学教育を身につけると同時に、総合技術教育を受けた青少年が生れることになる。こうして中間学校は将来の職業教育に対して有力な基盤を築くようになることが期待されている。

中間学校を独立した、しかも義務制の教育機関として、整備する契機となったものは、いうまで

もなく最近の技術革新の働きであって、とくにオートメーションと原子力工業に対応する新しい技能者の養成を目的とするものである。しかしながら中間学校の教育は決して職業教育そのものではない。技能者養成の基盤を築くことがその目的であって、単能工の短期養成を目的とするものではない。こうした基盤の上に立って後述の工場職業学校の職業教育が展開されることになるのであって、総合技術教育はいまや中間学校の段階において新しい意義をもつものとなるのである。

中間学校の総合技術教育としては、理科教育、工作教育において製作技術、操作技術、経済的思考能力を育成するとともに、近代工業および農業の基礎になっている技術的現象についての科学的解明を与えることがその中心になっている。さらに一面では企業の経済的原理、各種の生産の相互関連、国民経済についての理解を与え、他面では生徒の職業選択の機会を与えるという職業指導の機能をもつことが要望されている。

このように総合技術教育が急速に進展しつつあるのに対し、これらの実践を指導しうる理論が確立されていないために、こうした理論の建設がドイツ民主主義共和国の当面の課題となっている。

「理論的研究は実践の急速な発展に歩調を合わせることができず、実践は早晩、理論の規準や援助なくしてはやってゆけなくなる²⁾」現状である。

理論的課題として重要な問題の1つは、総合技術教育に対する見解を混乱させている「生産の基本的原理」を、現在の生産様式にもとずいて解明することである。この点の作業の進まないかぎり、教科書の作成や、各教科での総合技術教育具体化のための教科課程の作成は不可能となる。ところで、総合技術教育についてもっともすぐれた理論家の1人であるカイゼルが、「生産の基本的原理」の代りに、「生産の技術的、自然科学的基礎」を主張し、総合技術教育の目的を限定しているのは1つの進歩として、注目すべきである³⁾。

総合技術教育について明確にされなければならない第2の点は、生徒の習得しなければならない

1) a. a. O.

2) O. Mader; a. a. O.

3) H. Kaiser, W. Lange; Polytechnische Bildung, 1954

基本的技術の内容はどのようなものであるか、それは形式陶冶を中心とするものであるか、或いは実質陶冶を中心とするものであるかを解明することである。

第1の課題が総合技術教育の目的や教科課程や教科書などの客観的側面に関する問題であるに対し、第2の課題はその主観的側面に関する問題である。したがってこれらは同一課題の2つの側面といえる。

この2つの課題が問題とされるのは、一面においては生徒の学習し得る知識の領域は限られていることによるし、他面においては彼らが実習の際に参加する生産活動は地域の工場であって、その際の経験はかならずしも「生産の基本的原理」を含んでいるとは限らないからである。この点については、ソ連における「重要な生産部門」をめぐるシンビリョフとスカートキンの論争は、この場合においても大いに参考となろう²⁾。

総合技術教育の理論的問題として最も重要な問題は、教授と生産的労働をどのように結合するかということである。しかしこの問題も、第1、第2の課題の解明がその前提条件となっているわけで、これらは相互関連的な関係をもっている。この問題についての理論的究明は、現段階においてもきわめて不十分で、その解決のためには今後なお多くの論議を要することであろう。

(5)

総合技術教育の現状と課題を要約すれば次のようになる。

(1) 総合技術教育はまだ実験的段階にあり、教育課程、教科書、指導方法、施設もまだ整備されていない。

(2) その原因は現在の総合技術教育が人間の全面的発達という純粋な教育目的から出発したというよりも、むしろ社会主義の建設という政治的、経済的要請から出発したことにある。

(3) 総合技術教育の当面の問題は、技術教育と理科教育との間に密接な関連をもたせること、工作教育を拡充することなどであるが、「生産の基礎」という教科的な枠を設けることについては各種の論議が行われている。

(4) 中間学校の発足は、最近の技術革新の動向と関連して、総合技術教育の拡充に対して大きな意義をもっている。これによって総合技術教育は新しい段階に進むことになった。

(5) 一般的にいつて、実践が先行して、理論の立ち遅れが顕著である。具体性をもった指導理論の確立は、総合技術教育を単に政治経済的意味だけでなく、真に教育的意味で完成するための喫緊の課題である。

V 職業学校の現状と課題

(1)

職業教育に当たる教育機関としては職業学校 (Berufsschule) と専門学校 (Fachschule) とがある。これらの学校は従来、実業教育局という独立した中央官庁の管轄のもとにあったが、1954年に労働・職業教育省 (Ministerium für Arbeit und Berufsausbildung) が設けられてから、その管轄に属することになった。

職業学校は修業年限3年の定時制学校である。基礎学校卒業後、高等学校に進学しない場合は、職業学校に就学することが義務化されている。労働に従事する青少年に対し、工業、商業、農業についての技術教育を授けるとともに、一般的教養を拡充する目的をもっている。現在は14才から18才までの大多数の青少年が職業学校に入学している。とくに職業学校の教育について長年の伝統をもっているザクセンでは100%に近い就学率を示している。職業学校の義務制が徹底してきたことに伴って、1週の教授時数も12時間に拡充された。

1948年以降、工場内に職業学校が設置されるようになり、高度の熟練工の養成に当たっている。これを工場職業学校 (Betriebsberufsschule) とよんでいる。従来も工場、鉱山に設けられた職業学校があり、理論と実際を総合する点では相当の効果を収めていたが、一般的教養は軽視されていた。現在の工場職業学校は教養のない熟練工を養成するのではなく、豊かな一般教養を備えた高度の熟練工の養成を目的としている。こうした理論的教授と技術的訓練と徒弟の文化的活動とを有機的

1) 駒林邦男「総合技術教育の現状」教育史研究会編「資本主義社会の教育法則」所載 1956

に結合することが重視されている。

専門学校は職業学校の教育を系統的に拡充する形の教育を施す学校である。専門の職業に役立つ教育のほかに高等学校で授けられるのと同じ教育が授けられ、在学中の成績が優秀な場合には大学に進学することもできる。ここでは職業学校の教育を中心にして、職業教育の現状と課題を考えることにしよう。

前章に述べたように、一般教育学校において総合技術教育を具体化することは、当面の急務となっているが、この総合技術教育はあくまでも専門的労働者養成の基礎をなすものであって、職業教育それ自体にとって代るものにはなり得ない。しばしば指摘されるように、オートメーションと原子力産業を中核とする技術革新に対応する労働者は、従来の専門的労働者としての資格のほかに、近代的生産の複雑な機械のメカニズムを理解する能力が必要となるのであって、そのためには一面的に偏した専門家でなく、多面的な教養をもつ労働者、すなわち一定の職種に習熟しているだけでなく、類似した職種に容易に適応できる労働者が養成されねばならない。将来の労働者にこうした能力の基礎を与えるのが総合技術教育であって、こうした総合技術教育の基礎の上に本来の職業教育が展開されるのである。

ところで前章に述べた中間学校の発足は、職業学校の職業教育に対してきわめて大きな意義をもつことになる。すなわち中間学校の発足によって、一般教育学校の総合技術教育が拡充されることになることになると、それが職業学校における専門化された職業教育に対する一般的な基盤を築くことになるからである。こうした観点からカイゼルは中間学校の担う課題を次の4つの点に要約している¹⁾。

(1) 中間学校は作業能力、信頼性、責任感、注意の集中、反応能力、労働尊重の観念などを育成すること。これらの資質をとくに社会的生産の要請と関連させて育成すること。

(2) 中間学校における総合技術教育の実践はと

くに「技術的思考」の育成をその目標とすること。そのために自然科学的教科ならびに工作科の教育において、上述の諸資質を育成するほかに、構成的思考、作業的思考、経済的思考の能力とならんで組織力の育成を図ることが必要である。

(3) 自然科学的教科においては近代工業ならびに農業の中にみられる技術的、機械的ならびに機構的現象の最も重要な科学技術的基礎を学習させること。

(4) 以上の科学技術的知識のほかに全生産の相互関連および企業や国民経済を支える経済的原理を理解させること。

(5) 中間学校はその生徒に実技的活動を課し、一般的な労働技術に習熟させるとともに、工場見学や工場実習を通して労働現場への導入を図ること。

(6) 中間学校は、個人の希望や国民経済を考慮して、生徒の職業発見を援助すること。

このように中間学校が、労働者としての諸資質の育成、技術的思考能力の付与、科学技術的知識や経済的知識の教授、実技の訓練、職業指導といった総合技術教育の多面的な目標を達成することになれば、そうした教育を受けた中間学校の卒業者を入学させる職業学校の教育が多額の恩恵を蒙ることになるのは当然で、従来、職業学校が果さねばならなかった教育の一部を中間学校が肩替りする結果となる。こうして職業学校の教育はおのずからその水準を上げることができるようになる。この点が現在の職業学校教育において最も重要な意義をもつ点と考えられている。

しかしながら総合技術教育の拡充を中間学校にだけ求めることに対しては反対意見もある。ウォルフ(W. Wolf)などもその反対論者の1人で、総合技術教育は幼稚園から大学にまで及ぶ学校制度全体について考えるべきで、その意味では職業学校も工業工場学校(Technische Betriebsschule)もその例外たり得ないとしている。ウォルフの意見に従えば、中間学校が真に学校教育全体に役立つものになるように、職業教育体制全体が協力し

1) H. Kaiser; Auswirkung der neuen Technik auf Mittelschule und Berufsausbildung. 「Berufsbildung」 1957. Heft 2.

あうことこそ肝要であるということになる¹⁾。

職業学校の教師をしているシュミット (K. Schmidt) もまたウォルフと同様な見解をとり、中間学校はあくまでも一般教育の拡充に当るべきで、ここで特定の技術的訓練を課することには反対している。つまり中間学校は総合技術教育の理論的側面を拡充することをその課題とすべきで、技術的訓練は職業学校において課するのがよいのであり、これを中間学校にまで押し下げると、中間学校の生徒がその負担にたえられなくなるおそれのあることを警告している²⁾。

ともかくも中間学校の発足に伴って職業学校の性格が変化することは自然の趨勢であるが、それを一言で述べれば、職業学校が従来よりも一層専門学校の性格を帯びてくるということである。中間学校が一般教育の拡充に役立つのに対し、職業学校は技術の質的向上に対して一段と大きな役割を担うようになってくる。そしてまたこうした両者の協力によってはじめて職業教育が推進されることになるというのが多くの論者の一致した見解となっている。

(2)

1956年から1960年に亘る第2次5カ年計画の主要目標は、国民経済の社会主義化された部門の生産過程を機械化し、オートメーション化することにある。この要求に応ずる労働力を育成することが職業学校の主要な課題とされているが、この課題の解決にはとくに工場職業学校が大きな役割を担わされている。この意味で、1956年6月28日に制定された「社会主義経済における徒弟の職業教育についての決定」(Beschluss über die Berufsausbildung der Lehrling in the der sozialistischen Wirtschaft) は工場職業学校の整備と拡充を策したものとしてみわめて大きな意義をもつものとなっている。

この「決定」によって工場職業学校は、社会主義的教育体制の中に組み入れられることになったとみてよい。すなわちこの「決定」は、従来それぞれ分離していた工場職業学校、実習工場、工員寄宿舎の3者を統合して、これを新たに工場職業学

校と総称することにしたのである。従来、社会主義的企業の下にありながら、実習工場は理論の教授は行わず、専ら実技の訓練だけを行っていた。また従来の工場職業学校は労働職業教育省と県の指導の下に、理論の教授と実技の訓練とを行っていた。これら2者とさらに工員寄宿舎とを一体化して、理論的教授と技術の訓練とが分離していた従来の弊害を取り除いて、職業教育の効率化を図ったのである。

この「決定」によって1957年1月1日以後、新しい工場職業学校は工場管理者の責任の下におかれる国家的施設となるわけで、社会主義化された工場の徒弟は、1950年12月15日の就学義務法による職業学校就学義務をこの工場職業学校で果すことになる。そして前述の中間学校卒業者のために、工場職業学校には特別学級が設けられ、一段と程度の高い教育を施すことになっているが、これら卒業者数の増加に応じて、将来は特別な工場職業学校を設置する必要があると予想されている。

この「決定」の特徴となっているのは、従来の工場職業学校、実習工場、寄宿舎の3者を校長の一貫した管理の下におくことになったことである。そして、教授、訓育の指導者は従来は孤立した存在となりがちであったが、この「決定」によって教育活動の全面にタッチするようになって、その地位を高めることになった。

校長の下に協議会が設けられて全体の運営が行われるが、その際に最も大きな力をもつのは実技訓練の責任者であって、実技訓練が他のすべての教育に優先することになる。これは後述のように、教科課程について理論的教授の負担を減じて実技訓練の面を強化したことに照応する事実であるが、この点が一般の職業学校とは本質的な相違点になっているように考えられる。

これと並んでこの「決定」の特徴となっているのは、工場内の独立した一部局としての工場職業学校が国家的教育機関としての機能をもつことであって、工場職業学校が生産の注文を受けても、それは徒弟養成の一手段にすぎず、労働・職業教

1) W. Wolf; Forderungen der Berufsausbildung an die Mittelschule, 「Berufsbildung」 1957, Heft 6.

2) K. Schmidt; Über die Aufgaben der Mittel und Berufsschule, 「Berufsbildung」 1957, Heft 12.

育省の規定する教育の原則に基づいて教育活動を営む学校であることがその本質となっている。

工場職業学校の教科課程は産業別に、すなわち鉱山、化学工業、機械工業、建設工業、生活必需品工業などの領域別に作成されることになっているが、これらについて労働・職業教育省は教科課程の基準を示している。これらについて従来のものと異っている点は、実技訓練の面を強化し、理論的教授の負担を減じていることである。すなわち技能者試験の合格者でも、技術能力が不十分であるために、工場職業学校では実技訓練の時間を全体の3分の2とし、理論的教授のそれを3分の1に減じている。そしてたとえば材料学、機械学のような職業に関係のある教科は重視されるようになっている。こうして定められた機械工の教科課程の一例を次に示そう¹⁾。

工場職業学校教科課程 (機械工)

教 科	1 学年	2 学年	3 学年	全時間数	%
専 門 計 算	4	3	2	9(333)	25.5%
製 図	2	2	2	6(222)	17.0%
材 料 学	1	1		2(74)	5.6%
数 学	1			1(37)	2.8%
機械学の基礎	1	1		2(74)	5.6%
電気工学の基礎		1		1(37)	2.8%
工場経済学		1	1	2(74)	5.6%
ド イ ツ 語	1	2	1	4(148)	11.7%
歴 史	2	1	1	4(148)	11.7%
ス ポ ー ツ	2	2		4(148)	11.7%
理論教授 合 計	14 (518)	14 (518)	7 (259)	35	
実技訓練	28	28	38	84	

注:()内は総時間数

工場職業学校の拡充に伴って当然必要になるのは教員の養成とその再教育であるが、その内容としてとくに強調されているのは、工業の近代化、オートメーション化、原子科学の応用という技術革新の線にそって、技術教育の水準を高めることのできるような指導者を養成することである。この目的のために、徒弟養成に当る教員に「親方」

(Lehrmeister)としての資格を得させるとともに、親方に教職教養を与えて指導者とするために、労働・職業教育省が臨時の養成課程を設けることも実施に移された。

われわれはさきに、社会主義的教育体制の成立に伴って、一般教育が生産活動と緊密に結合されて行く過程をみたのであるが、職業教育においても同様の傾向を見出すことができるのである。すなわち工場職業学校が整備拡充されつつあること、その重点が理論的教授から実技の訓練に移されつつあること、これらの教育機関の指導監督権が労働・職業教育省から各省に、さらに各工場の責任者に移されていくことなどとくに顕著な点である。

たしかに従来の工場職業学校においては、徒弟の教育程度を顧慮すを余裕もなく、またそれぞれの企業の特性に依じた教材を反復させる時間も十分でない状態で教育が行われていた。こうして理論的教授と実技の訓練が完全に分離してしまっていることが最近までの実情であった。そしてこの分離が、徒弟を生産と密着させながらその全面的発達を図るという教育の達成を困難にしていたのである。このように理論的教授と実技の訓練とを一体化することが、新しい工場職業学校の設置についての「決定」の基本目標となっている。しかしこれによって果して教授と生産との一体化が円滑に行われるようになるかどうかは、今後の実績と照して判断しなければならないと思う。現在のところこの画期的な方策についてこれを歓迎する意味の論評は多いが、これに対して批判的な論評は見当たらないのである。

(3)

以上に述べたところを要約すると次のようになる。

(1) 技術革新の要請に即応して、職業学校は優秀な専門的労働者を養成する必要に迫られているが、1953年に制度化された中間学校の総合技術教育が、職業学校の職業教育の基盤を築くことになった。これによって職業学校は専門学校的性格を帯びるようになった。

(2) 1956年の「徒弟の職業教育についての決定」

1) E. Burkhardt; Zum neuen Lehrplan für Maschinenschlosser. 「Berufsbildung」 1957. Heft 8.

が新たな工場職業学校を成立させ、従来分離していた職業学校、実習工場、寄宿舍を一体化し、理論的教授と実技訓練とを一体化することになっ

た。そして工場職業学校は国家的教育機関として職業教育の重要な一環を構成することになった。