

< 翻 訳 >

# プロイセン中等学校制度の新秩序

——プロイセン文部省覚書——

[1924年3月13日発効]

プロイセン文部省編

小 峰 総 一 郎 訳

## 目 次

## 第一部 学制改革の目標ならびに方策

- I 章 学制改革の目標
- II 章 弾力的統一学校
- III 章 自由と拘束
- IV 章 ドイツ的教養統一
- V 章 各教科の教育目標

## 1. 文化科

- (1) ドイツ語
- (2) 歴史
- (3) 地理
- (4) 哲学
- (5) 宗教

## 2. 芸術

- (1) 図画
- (2) 音楽

## 3. 数学, 自然科学

## 4. 外国語

## VI 章 各校種の教育目標

- 1. 古典語ギムナジウム
- 2. 実科ギムナジウム
- 3. 高等実科学学校
- 4. ドイツ高等学校
- 5. 上構学校
- 6. 不完全型中等学校
- 7. 女子中等学校

## 第二部 時間数

## A. 男子中等学校

## I. ラテン語を基本外国語とする中等学校

- 1. ギムナジウム [9年制]
- 2. 振替科目のあるギムナジウム
- 3. 実科ギムナジウム

## II. 近代外国語を基本外国語とする中等学校

- 1. 改革実科ギムナジウム
- 2. 高等実科学学校

3. ドイツ高等学校
  4. 上構学校〔6年制〕
- B. 女子中等学校
1. リチウム〔高等女学校：6年制〕
  2. 高等リチウム〔高等女学校高等科：9年制〕
  3. 高等実科学校型高等リチウム
  4. ドイツ高等学校
  5. 実科ギムナジウム型中等学校
  6. ギムナジウム型中等学校
  7. 上構学校〔6年制〕
  8. 婦人学校〔1～2年制〕

〔訳者あとがき〕

## 第一部 学制改革の目標ならびに方策

### I章 学制改革の目標

今日プロイセン中等学校制度の新秩序の前に立ちはだかっている困難が、ここ数十年の間の激しい学校闘争を通して明瞭に知られるようになってきた。教育行政は実際カオス——改革に際して自分への注目を要求するあらゆる種類の見解、思潮、課題、理念の混沌——の中に立っている。だが、あらゆる信念が絶対的に正しいと認められたにせよ、それが直ちに教育に有効であり、その信念の側に立って有効性が主張されるべきだとする考えは普遍的法則とは言えないだろう。然るにこうした信念が、現代の引き裂かれて統一を欠き分裂した文化の中に際限なく広がっているため、中等学校の教養理想をめぐる闘いはさながら宗教戦争のような熱気と熱情をもって闘われ、その中で現代の対立する世界観が激しく衝突しているという次第である。それ故今日の我々は、1806年の崩壊〔対ナポレオン戦争敗北〕後の状況とは事情を全く異にする。なぜなら当時我々は信仰の共通性、ドイツ的教養理想という偉大な文化的一体性すなわち教養理想の中で内面的に一つに結ばれていたからである。

この困難は青年自身の感性を通して増幅しているときえ言ってよい。というのも、彼らは青年運動によって我国文化の危機に瀕した状況を内側から自覚し、強固な生への意志と未来を志向する精神の形成という自分たちの要求を学校に突き付けたからである。

だが、中等学校の改革はそれとともに、統一学校体系の中の中等学校の位置づけというところに改革の本質的意味がある。つまり、中等学校を国民学校および大学と有機的に結合するということは、中等学校をドイツの教育制度の全体運動の中に組み込むことを前提としているからである。この全体運動への組み込みは単なる組織的組み込みという類のものであってはならず、一つの理念的結合を意味するものでなくてはならない。それは内容的には国民学校とも接近するということの意味しているのであって、このような中等学校で将来の国民学校教員が教養を身につけるといふこと

がすでに現実の中に意義深く出現しているのである〔ドイツ高等学校の創設〕。

プロイセンの教育行政——そこにはありとあらゆる形のプロイセンの教育意志が流れこんでいるのだが——にとって明白でなければならぬのは、学校の教育課題についてはその生命と文化的位置自体が未だ確立されていないようなものは学校がすすんでこれを採用することはありえない、ということである。ある特定の住民構成から成る小教区ででもあれば、特定の教育理論に基づいて問題なく自らの教育のあり方を決せられるかもしれない。だが、プロイセンほどの大国ともなればその歴史的情况という実在、国内に存在する対立、矛盾、多様性に自覚的にならざるを得ないであろう。つまり、改革者の声高な呼びかけが底まで達する教育運動となったにしても——とは言えそれを全体として見るならば表面に小波が立った程度のものにしか過ぎぬであろうが——、国としては大きな力を秘めている地方勢力ならびに文化勢力のことを十分計算に入れなくてはいけないということである。

従ってプロイセンの学制改革は、これまでの発展の歴史的一貫性に沿いながら実行するのがよいであろう。教育行政としては寛大かつ広い視野で臨み、教育的実験の場も創出したいと考えているので、ここにおいて新しい方法、新しい理想、個性的な人々は存分に活躍することができるはずである。否、むしろ偉大な改革思想というものは学校の活動そのものの中でしか生まれ得ないし、これからの学制改革はそのようなものの中でしか準備され得ないであろう。

しかしながら全体としてのものである中等学校は、それ独自の組織的成長法則と内部的改革法則をもっているのです、これを行政当局の改革意図で変更することは全く不可能である。それゆえプロイセンの改革にはいずれも、完全に指定され逸脱を許されぬ限界が定められていると言ってよい。

加えてプロイセンの現在の国家状況が、学制改革に対して今なお例を見ないほどの障壁となって立ちはだかり、責任ある教育行政は実行不可能と見ざるを得なくしている。文化領域、教育組織はすべて国家と運命的に結びつけられていることを思えば、学校もまたその責任の一端を担うのは当然のことであり、学校が国家の危急の事態を免れようとすることは断じて

許されるものではない。国家財政と文化支出とはつねに相互一定のバランスを保つべきものである。教育行政が経費節減を実行するのは当然の課題であり、これを免れるわけにはいかない。この点はドイツのどの邦の教育行政も同じである。これによって教育行政は、過度の要求提出によって国家の財政破綻に加担するとか、その結果国家に、教育行政の側の特別な関心を無視して機械的整理による経費節減に踏み切らせてしまうなどということなく、我国教育の将来にはるかに有効に寄与することができると確信している。

教育行政がこのように避けることのできない経費節減を制度上の諸方策によって達成することを義務づけられたとき、教育行政はこれに充てられた国費でもって生命力にみちたドイツ的教養のあらゆる推進力を展開させること、同時に我国中等教育の精髓を損なうことのないようにすること、加えて学制改革が我国の力を増大させ未来を切り開くドイツ的教養の生命表現となるようにすること——、これのために努めるという重い歴史的責任を引き受けたと言えるのである。

だが、プロイセンの教育編成上の根本思想ならびに教養目標における新秩序は断じて美しい言葉で偽装された経費節減ではないのだということを、各種の誤解や不満あるいは危惧に対しては明瞭かつ誠実に、そして力をこめて述べておかななくてはならない。なぜなら、たとえもっと恵まれた状況であったとしても、かかる本質的な理由によって新秩序は同じ方向、同じ目標を目指したにちがいないからである。時代の窮状のために、それ自体としては望ましい要求が経費節減を余儀なくされたというのであれば事情は明白だ。だが万が一教育行政が、新秩序は外的強制の下で実施されたものだと自分には十分納得せず、自らの問題にはっきりした信念を欠いて全くいい加減な気持ちでその場をしのごうとする様子が見られたとしたら改革貫徹の事業は半身不随だと言わざるをえない。

このことは時間数削減についても当てはまる。時間数の削減を節約措置と考えてはならない。それはむしろ学制改革の根本思想の中から要請されたものと見るべきである。そういう次第であるから教育会議、教育学識者たちは数年来これを支持し、邦議会も全員一致で時間数削減を求めてきたのである。そこでは本質的に必要な方策が節約措置としても有効に機能す

るため、プロイセン教育行政は週授業時間数削減を教育編成上の改革問題の中の他のすべての経費節減策に優先させ、まず第一にこれの実現を決議したのだということ——これは当然の成り行きであった。

この重大な決議に際して教育行政には、我国教育体制の大変残念な欠陥を除去することのみならず、——それより更に重要なことと考えられるのだが——積極的な方策によって新しい教育力を組織し、新しい教養理想、新しい教育課題を実行する時機がやってきたように思える。否、教育行政にはこれをやり遂げることが求められているのである。

プロイセンの教育行政は学制改革を徹底的かつ断固として行なうものであるし、今後もまたそうするはずである。だが、実行に当たってはこれまでの歴史発展の経緯をふまえながらということになる。というのも19世紀の展開の中で、とり分け1892年、1901年の改革において漸く貫徹に成功した教育原則〔人文主義、実学主義の共存〕は、既に見識をもった教育関係者、教師、教育行政当局の安定した信任を得てきているからである。だが時代の潮流は改革者の意志よりはるかに強力であって、彼らはあらゆる改革の後で残念ながらこの教育原則の本来の意図は果たせぬままであるということ認めざるを得ないということ、この点においてこの教育原則の完全な貫徹はいつも失敗に終わっていると言えるのである。教育改革者の主たる関心はいつも、シュルツェによってプロイセン教育制度にもたらされた全面にわたる教養、全面陶冶という理想に向けられてきた。これに対して伝統あるギムナジウムを引き継いだ「大校長たち」は、まずもってこの全面陶冶という根本原則を踏襲しながら、その教育的大原則に対しては「適切なもの」「今日なお有効なもの」と言ってきたのであった。当時この全面陶冶という理想に反論が殺到しなかったのは、これが、当時のドイツの文化状況ならびに精神世界におけるヘーゲル哲学万能主義と人文主義教養理想——結局この人文主義教養理想が、ギムナジウムを偉大な理念、そこの全活動を統括する理念に満たされた教育機関に仕立てたのだったが——の中に自分の最良の根拠をもっていただけからであり、そのため全面陶冶という教育原則の有害な結果も目に見えて表れては来なかったからである。だが、ヘーゲル哲学の衰退、新しい現実主義的潮流の台頭、文化的関心の多様化、学問の専門分化、学問水準の驚異的發展、そしてドイツの

政治的経済的状況の変化とともに、当然のことながらかつてシュルツェが考えたのとは全く異なった全面教養概念が成立した。それと共に、ジンメルが正当にも文化の悲劇と名付けた文化発展の拘束性〔生から生み出され、客観的形象となった文化が今度は逆に生を束縛する〕ということが、時代のすべての文化批判者によってほとんど同時に指摘され、かつこれの現代文化・教育意識への作用のことが頻繁に論じられているのである。ラガルデの、ニーチェの、そしてまたレンブラントを扱った一ドイツ人の著作が、広範な人々そして遂には青少年にまで、我国の教養の無内容さを証明したのだった。ドイツの精神界のリーダーたちにとって、全文化内容を一つの意識で統一的に把握するなどということはもはや不可能であり、それ故、あらゆる個人に同一の教育内容を用意するなどということは、我国現代の状況を通してみればまさしくありえない話だということが認識されたのである。だが、ジンメルによれば文化の悲劇とは以下の事態の中にあるという、すなわち、文化という富はそれに本来備わった法則に従って他の何物も顧慮することなく増殖するものであり、そのため自分中心の純粹即物的な規範が恐ろしい勢いで増大し、これによって主体的文化に本質的に逆らおうとする傾向が生ずる、のみならず最早そこから逃れることが出来ぬほどのスピードでこの傾向が進行している——と。これら独立した文化領域のすべてが、自らの価値のことだけを考慮して自分たちの要求を青少年の教育に投げかけ、これによって全面陶冶概念を際限なく極端なものにまで拡大したのだった——かつて事態はこのようではなく、人は全面陶冶からの要求はこれを承認し、それに対して何らかの即物的な要求権についてはこれを学校の文化領域から締め出すことができたのだったが——。その上各種の職業の側からも、いま一度全面陶冶への要請のもとに学校に一層新たな要求が投げかけられた。学校は自らの教育活動の中で、かかる職業のもつ客観的価値のためにこの職業からの要求にも正しく対応しなくてはならなくなった。かくして影響力のある職業団体が結成され、彼らはあらゆる手段を用いてこれらの要求を教育政策に反映させようとしたのである。学校が再三これらの要求に屈服したことは、学校の正当性をめぐる闘いの悲しむべき帰結であった。なぜなら、この闘いにおいて学校は、友と同志を得るために可能なかぎりすべての人にすべてのことを約束してし



まったからである。

そのような次第であるから、この全般にわたる窮境を教育改革によって除去しようとする試みのすべては、実際には挫折に終わったのである。指導的教育関係者は、このようにして生じた我国中等教育の窮状をいささかも見誤ってはいなかった。彼らは、より一層革新された試みによって若者の本当の教育関心に注目すること、我国中等教育のまとまりのないアンバランスな科目的関心の横溢と雑多性を、各学校形態に適合した明瞭な教養目標を設定することによって克服すること、浅薄、皮相、ディレッタンティズムに毒された知識を深く絞りこんだ統一ある知識によって乗り越えてゆくこと——を試みたのである。而して彼らは今、時代の圧力の前で妥協しなくてはならなくなり、大部分の者が、残念ながら彼らの考えた教育改革によっては自分たちの最終的な目標に到達できないということを悟ったのであった。

したがって今日大いに真剣に問われなくてはならぬのは、現下の諸困難に立ち向かう学制改革には、実際、成功の見通しが以前より多いのかどうかという点である。なぜなら、ドイツの精神文化の状況は些かも根本的には変わっていないからであり、それどころか革命の時代のなか、反対勢力のすべてがより一層強固に、より一層意識的に台頭したとさえ言えるからである。他方、我が国民の経済的困窮、職業選択の困難の故に、生徒たちの職業準備要求もなお一層激しくかつ緊急のものとなっている。じつに、かつて内容の統合と深化という意味における教育改革を大いに困難ならしめてきた諸勢力は、今や、以前よりもはるかに強力であるように思えるのである。

それにも関わらず、今、プロイセンの教育行政がシュルツェの言う意味での全面陶冶という教育原則を思い切って放棄し、各学校種に割り当てられた教育課題を自覚的分業——それは全校種の協力の下でのみ可能である——の中で遂行することによって全体としての教養形成に配慮することに決したなら、プロイセン教育行政はこれによって現代の強力な諸運動から活力を得ることができにちがいない。それと共に、プロイセンの教育行政が、大きな教育運動諸潮流全体の協力を頼みとするようになるならば、プロイセン教育行政自体も様相を全く一新することになるであろう。じつ

に我国中等教育の主知主義的性格はこれらすべての共同によって否定される、すなわちこれが現代の文化運動と価値心理学、青年運動の目標ならびに新しい人格理想——それはつまり、身体、意志、感情さらには生活の中の非合理的なものにまで至る人間のあらゆる素質を、全体として的人格という調和に向けて発達させようとする——によって克服されることになるのである。

また、協同体教育という課題も、現代においては大战前に考えられていたよりもはるかに深い意味合いで受け止められている。そのため、一つの協同体形態としての学校に対して、学校の授業ならびに生活形式の一新と改革が不可欠だ、さらには授業の個々の時間の課業の中にも指針が定められる必要があるとの要求が沸き起こっている。調和的人格形成という理想も協同体教育という理想も、理論的には明らかに一致しやすいものではない。しかし実践的にはともに作業教育——それは各教育機関の根本的に異なった教育目標設定の下ですら実行可能である——と一致させることが可能である。作業教育の問題をめぐってはなお多くの未解明の点があるにしても、これによって学校の全体活動に新しい原理が導入されるということ、この原理は授業の場にも家庭学習の場にも影響を及ぼすはずであるということは、今日広く一般的に承認されている。その際、工作と芸術に対しては全く異なった対応がなされなければならないということ、そのことは結局教育内容編成の相違に帰着する問題であると言えよう。

その上さらに、現代のすべての教育潮流には公民教育の要求が込められており、これもまた新しい授業原理として学校の全科目、全生活形式に作用するはずのものである。

しかし何といても最重要のものは、中等学校を統一学校の中に組み入れるということである。これによって、特殊な国民的陶冶財がどの学校種にも今より一層強調されることになるであろう。そうすれば中等学校は、国民大衆に縁遠い教養の中での特別の教育活動に価値を見出すのではなく、国民学校の教育活動、教育内容と有機的に結びついた教育活動の中に自らの価値を見出すことになるであろう。つまり中等学校は、特別の教養世界とその保護というただそれだけを自らの中心課題として引き受けるということを止め、これからは中等学校がドイツ的教養生活と結合し

て教育活動を展開するということになるのである。

## II章 弾力的統一学校

1900年11月26日の国王勅令は、3種の中等学校の同権性を基本的に承認し、どの学校もその学校の特色をはっきりと打ち出すことができると述べていた。それに関して中等学校長は、「量において多く、数において多からず」(multum, non multa)という警句をゆめ忘れてはならなかった。つまり「勅令は」決してすべての授業教科に対して同じように高い学習要求を設定しているのではなく、それらの中の最重要のものを各学校種の特色に基づいて前面に押し出し深化させることを想定しているに過ぎなかったからである。フェリックス・クラインは当時こう述べたものだった——これはつまり、並行する中等学校を総体としてとらえて初めて諸学問の完全な多面性が保証されるというものだ、と。このような分業の中に、クライン同様学問について識見のある人々は、ジュフェルン構想を現代の諸関係に対応した形でともかくも実現する可能性があると考えたのだった。だが現実の展開はこのような道を辿らなかった。というよりはむしろ現代の強力な教育運動は、いわゆる「弾力的統一学校」によって固定した学校型の解体を求めてきたのである。もはや全部を見渡すことができぬほど多様な学校編成の広がり、つまり、第一年級での移動の自由、自由コース・自由な学習協同体制、次から次へと多様に自由化する外国語の選択制、ますます増大する新科目群——これらすべてが、かつての固定した学校型はもはや時代に即さなくなったことを証明しているように思えるのである。これにあたって人は、教育を受ける側の教養の統一はいわゆる中心科目を通して達成できるはずだ、そしてまた、生徒各人の才能や職業準備という現実的要求に即して完全な移動の自由を沢山の種類の選択科目の中で行なうことによって、可能なかぎり各人に適した学校形態を保証することができるはずだと考えたのだった。いわゆる「フォーク型分化」に対して、人はこれを不十分と批判した。なぜなら、才能を言語方面と数学方面とに区分することは実際できないからである。したがって「フォーク型分化」は他の方面の才能を持つ者には強制を強いるものであり、「選択自由制」は選択の強制という苦痛に至らしめるものとなる。これでは平均的な生徒に

としては通常の教育課程を継続することができなくなり、以前の学校形態よりも悪くなってしまふ。なぜなら、この場合教育課程は、一定方面に才能を持つ特別クラスの生徒に歩調を合わせなくてはならなくなるからである。これに対して「弾力的統一学校」は、統一の中の多様性を、事実としてまさに理想的な形態で作り上げたもののように思われる。この方式においては、どのような方面の才能が求める要求も、どのような種類の職業準備教育の要求も満たされぬことはないからである。

リューベックの司教座聖堂付属高等実科学校は、このような学校理想を備えた他の学校と共に大きな成功を収めてきたので、著名な教育家たちは、プロイセンでも基本的に同一の弾力的統一学校形式による時間割編成を実現したいと望んでいる。しかしながらプロイセンでは、全国学校会議で打ち出された固定的学校型を維持するという方針で行くことが決まっているので、弾力的統一学校に対してはプロイセンの立場を守らなくてはならないであろう。

リューベックの司教座聖堂学校は、次のようになっている。

| [年級]       | VI    | V     | IV    | UⅢ    | OⅢ    | UⅡ    | OⅡ    | UI    | OⅠ    |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|            | 時 間   |       |       |       |       |       |       |       |       |
| 中心授業       | 27/30 | 28/31 | 28/31 | 27/29 | 23/24 | 26/28 | 24/25 | 24/28 | 22/26 |
| コース授業・追加科目 | 8     | 10    | 10    | 16    | 32    | 33    | 34    | 42    | 38    |
| [計]        | 35/38 | 38/41 | 38/41 | 43/45 | 55/56 | 59/61 | 58/59 | 66/70 | 60/64 |

もしこの理想型を大幅に削減するようなら、たとえ今より良い時代であったとしても、この種の学校を多数設立することは不可能であることは言うまでもないだろう。

だが、この種の学校を標準型学校とすることを不可能にさせているのは単に財政上の理由だけではない。それはむしろ、これに反対する強力な歴史的理由によるのである。プロイセンの歴史的学校形態は断じて偶然の産物ではない。それは教養理想の中から組織として生じてきたものであって、ドイツの精神史の成熟した沃野の中に深く根を下ろしているものである。人文ギムナジウム擁護に成功した闘い——それは即ち、弾力的統一学

校を直ちに犠牲にさらすものであるが——は、しぶとい生命力をもって歴史的に形成された学校型というものを示す最良の証明となっている。

たしかに、未だ試されてもいない学校型のためにプロイセンの全中等学校から従来の特徴を奪うことは古き伝統への挑戦、神意と民意の冒瀆、教育権者の自己決定権と地方教育行政の大原則の侵害等々を意味するものであり、それは即ち我々が隣国の似たような状況の下での改革実験の中に見出すような予想もつかぬほどの文化闘争を招来することになるかもしれない [中等学校の古典語を重視して科学・現代外国語課程の廃止を打ち出し、国論を二分したフランスのベラル改革 (1923年) を指していると思われる]。なぜなら、プロイセンでは未だ誰一人として真剣に弾力的統一学校の全般的導入など考えていないという現在でも強力な反対運動が展開されているということ、同様に移動の自由いっばんも、それが中等学校をほんのわずかでも侵害したとしてこれへの反対運動が沸き起こっているという状況だからである。

たしかに弾力的統一学校には重大な欠陥がある。第一。中心科目とこれを圧迫するほどに豊かなかつ華やかな多様性を備えた選択自由科目との間には内的関連、内的統合が見られないということ。第二。したがって中心科目といっても、それは興味が拡散し分裂した生徒たちに用意されざるをえないということ。第三。このような興味の拡散は、興味の深化を妨害してしまうということである。つまり、先に述べた現代文化の雑多性、多彩性に起因する教養の諸問題が、ここでは全然真剣に問い直されてはいないのである。すでにラガルデが述べたように、教育というものは相互に関連する実体を理想的に切り取った学校という場でしかなされ得ないのである。ラガルデは言う——「一面化に対抗するものは、知識の全面性とか知識の水平的拡大の中にはない。そんなものはつねに浅薄となるしまたそうならざるを得ない。そうではなくて、むしろ永遠性に向かって努力する意志のあり方の中にあるといえる。それが人間に天上から地表を見通す力を与えるのである」と。個人主義の最良の時代の輝かしい代表者であるかのジュフェルンは、彼の有名な草案 [ジュフェルン教育法案 (1819年)] の中で厳かにやはりこう述べている——「非調和的教育がなされ、生徒がただ一つ、ないし二、三の好きな科目だけを偏愛するという事態の出現は避け

なければならない」と。人間人格としての生活を最高度に重視して、これの形成法則に配慮する多くの人たちも、同様の言い方をしている。中でも重要なのはニーチェであり、彼は、自由な人格形成を行なうためには断固として精神の教育を最重要視し、休まずこれを繰り返すことが必要だと述べたのだった。したがって、ドイツのまさに古典ギムナジウムの圧倒的支配の時代に、以前よりはるかに強力かつ明瞭に人間個性の主張が開花したのは偶然ではない。なぜなら古典ギムナジウムこそ若者に、その独自のやり方でもって類い稀な陶冶財への道を切り開く機会と力を与えるものであって、ゲーテがいみじくも述べたように、自分のやり方での間違いは他人のやり方での間違いよりも時としてはるかに価値のあるものだからである。じっさい、自分が切り開いた道で回り道したり脇道に逸れることは他人の案内で近くの切り開かれた道を進むことよりもはるかに学ぶものが多いものである。それゆえ弾力的統一学校で行なわれているように、ありとあらゆる関心と文化価値を学校に組み入れることが、実際いつでも生徒の関心と価値にとって有効だとは言えないということは全く明らかである。美術鑑賞や美術史の「コース授業」なるもので美術に特別の才能のある生徒の芸術的天分を開花させることが実際できるのだろうか？ このような授業形式にはまさにそうした生徒に対する特別の障害や危険がないと言えるのだろうか？ 人は実際、生活上のあらゆる関心を時間割の中に取り入れることで人格形成を確かなものにできるなどとは信じないであろう。また、生徒が、コースのために用意された沢山のメニューの中からほんの僅かしか料理を選ばなかったとしたら、残りはすべて生徒にとっては見せるだけの料理で終わってしまう。したがってメニューを簡素化し、生徒の自由で自主的な教育要求に楽しさと気力、気長さとを与え、統一と調和を目指す教育過程の中で行なわれる授業というものは、「中心授業とコース授業」という単なる刺激の氾濫を脱し、人格の形成という点に最大限の作用を及ぼすことが求められるのである。

### Ⅲ章 自由と拘束

人がもし、弾力的統一学校と固定的学校型との対立を自由と拘束との対立として見るとしたら、それは改革の精神を根本から誤解していると言うべきであろう。自由とは断じて機構形式と同一ではない。それどころか、自由とはむしろ機構なくして直ちに生み出されるものですらあるからである。

かつてナトルプの言った「ドイツの学校は自由でない」との言葉は明白のことである。だからそれが如何にして自由なまた自由に向けた教育ができるというのか？ ナトルプは言う——「自分自身が千増倍も抑圧されているので、ドイツの学校は機械的必然的に抑圧を存続させているのである」と。これよりも更に厳しい口調でアドルフ・マティアスは、プロイセンの中等学校はまさに非自由の場所だと嘆息している。だが、このような嘆きの声を発すること——その数と重要性を看過することはできないが——よりも価値のあることは、どのような方策によって教師そして生徒の自由と自決、自治のための教育改革を創出するかを語ることである。その際最大限注意しなくてはならないのは、カントの有名な次の言葉である——「人は予め自由の中に措定されていなければ、自由に向かって旅立つことはできない。初めての試みは当然未熟で、一般に他人の命令や配慮の下にあるよりもはるかに困難で危険な状態に繋がっているものである」。だが自由は断じて幸福な贈り物ではないこと、当局の通達によって実現されるものでないことは明らかだ。自由とはむしろ希望と情熱に支えられた、長く厳しい闘いの所産と言うべきである。教育行政はこの自由の障害を走路から除去することができるだけであるが、しかし自由とはまさに、学校の間と事物に関わるあらゆる関係を内部から貫いている教育原則だといえる。自由とは自由な人間生存の関係をいうのである。

マティアスが大战の遙か前に語った言い方によれば、官憲国家というものは決して自立した個人を認めず、国家にとってどうであるかが全ての目標であり、個々人は単に員数、手段であるに過ぎなかった。言うなれば国家は臣民を作るだけだった。官憲国家は明確な意図の下に中等教育生徒の



中に国家の手足を育成したのであって、目指すところは本質的に官吏の徳であり、学校に強要されたのは国家が官吏に求めているものと同じだったと言ってよい。それは強力で徹底的な、最奥にまで及ぶ活動であって、そこでは明らかに教育的価値の重要性などというものは雲散霧消せざるを得なかったのである。

これに反して新しい国家は、それとは違った教育目標を追求しなければならないということ、その教育目標に向けてはこれにふさわしい首尾一貫した自覚的な努力が必要である——かつての国家がその教育目標設定に際して行なったと同じほどの——ということは明らかだ。だが、我国の教育機構における自由の障害物としてすべての識者が異口同音に語るのは、国家による認定権の問題である。「これが学校でのすべての進級、成熟証明(中級成熟・第一年級成熟)、卒業試験、アビトゥーア成熟試験に関して外部から自由の制約要因となって、さながら怪物のように覆い被さっているのである」(マティアス)。更に、国の監督という形を通して強制される学習規律、ならびに固定的で、試験によって遵守が求められる教授目標を伴った学科課程の硬直性の問題が挙げられる。そして最後に、拘束一辺倒でどの生徒にも同一のものを要求する傾向にあるあのアビトゥーア試験の問題である。

改革はこれらすべての領域で各学校、各教師、そして生徒各人に最大限の活動の自由を認める方向でなされている。

1901年になされた3校種の中等学校の同権化をめぐる闘争の解決[1901年教則の制定]は、そのための希望にあふれた出発であった。法外に要求される全面的教養という重荷からの解放は自由への新たな一歩となった。硬直した学科課程体系を根本から放棄することが、この展開の必然的帰結である。これからは、その新しい学科課程で民衆学校、中等学校に割り当てられていたものが、すべての学校に共通の教育内容となるのである。そして学科課程は単なる教則の大綱、ないし各校独自の学科課程のための提案——各校はそこから自校の学習分野や教材の選択、ならびに独自性とか個性さえも決定できる——となるのである。そのためには教育方法上の細かい問題に関する画一性と当局の規定そのものを廃止して、これを——むろん、専門科目教師の専断や気まぐれによることなく——教員集団の作業

協同体，ならびに学級の作業機構に委ねることが必要である——これが今後自分らの学習課題を，各科目方式ではなく総合授業方式によって遂行する場となる——。今や教員集団が学科課程制作の最重要機関となる。なぜなら彼らが授業の内容的統一性を作り出し，その個別課題を総合授業という形で各科目に割り当てるのであり，そして更に各教材間の内的な関連にも配慮していくものだからである。

当局の学科課程は，この活動の自由原則を，時間割の硬直性を緩めることができるという意味において今後も配慮していくことになる。というのも学習計画にとって重要なことは，定まった教材や方法にも時には授業時間の先延ばしや入れ換えが必要であるということ，ある科目が他の科目のために後に回ることもあるということ，特別課題に対しては一人の教師に一定時間が保証されるということ，ある授業の遂行のためには多くの専科教員が同時に活動に参加することもあるということ，ある教科の特定課題に対して別の科目の専科教員の助けを求めることも必要であるということ——，であるからだ。公民教育，芸術教育，哲学の深化というような課題は，様々な科目に分割される必要があるだろう。場合によってはすべての課題で時間割の移動を行ない，これによって各科目の孤立化や科目的関心の偏愛を脱却して本当に統一ある教養意志を形成することも可能なはずである——一つの教養理想に基づいて作られる学校型という有機体は，このような統一ある教養意志の中からは成長し得ぬものである——。ここにはまとまりのある学校型というものの力，つまり雑多で非系統的に並べられた選択自由科目の中に解体してゆく学校型というものに対して，自らの学校の個性的価値の力が示されているとあってよい。

それと共にここでは一人一人の教師の自由が保障されている。というのも，教師はこの作業協同体の中で自分の特別の才能や能力を存分に発展させられるからであり，それどころか，今や彼の科目は孤立と分立から解放され，総合授業のなかに正しく位置づけられるからである。

しかし，これもすべてかつてと同様，結局は美しい理論に留まるだけではないかというこれに差し向けられる疑念に対しては，各校のこのような学科課程で要求されているものについては，成績の義務づけも禁じられているのだということをおかなくてはならない。そんなことをしたな

らばここで求められている作業協同体、つまり教員集団の自己責任意識に基づく協同作業は作為の方向を強制されることになってしまうからである。

だが、この特定学校型を確立する中に本当に生徒の活動の自由の余地があるのだろうか？

生徒の活動の自由をめぐる論争は、最も根本的な問題、最終最奥の問いかけ——この数世紀来の思索の中でも解決できず、個人と協同体という非理性的関係の中でもなお解決しえない問い——の中に分け入ったときに起こってくる問題である。ケルシェンシュタイナーは正しくもこう述べる——「多数を一緒に教育する場としての学校と、唯一独自の存在としての個人の教育との間の矛盾を世界から解消することは何としてもできないことだ。人はしばしば個性育成ということを学校の目標とすることがあるが、およそ各人の個性のすべての面を学校が取り上げるということはなく、もっぱら『教育』に関して考えるだけである。もしもそれが可能であったとしたら、それは回避不能の誤謬の可能性——個性というものを一つの学校型の中に指定するという見当違いを犯しているという——をそのままにしておくことになるだろう」と。ラインハルトは大真面目かつ大胆明瞭にこう述べている——「一般に中等学校で伸長させることのできる才能というのは一定量の理論的素質だけであり、それとは異なった天性の素質は無視されざるをえない。中等学校はこの欠陥を除去することができない。この欠陥の故に、他の学校形態、別の教育コースが不可避とされるのである」と。

しかしながら、中等学校一般で問題となる才能の方向に配慮して、4種類の学校型は最大限の移動の自由を作り出している。殊にそこでは一般に、共通下級段階によって他校種への移行の可能性が創出されているのである。従って地域に中等学校が一枚しかない場合でも、困難は十分に解消し得る——完全に除去できるというわけではないが——。そのような土地では、実科ギムナジウムとかドイツ高等学校のような学校型——それはギムナジウムとか高等実科学学校といったような、際立った才能に照準を定めている学校ではないが——を選択することが適当である。

進級規程、試験規程を今より更に弾力的に編成すれば、それによって中

等学校の堅苦しさはずっと和らぎ、バランスが備わり、かくして格段の達成がなされることであろう。各校の上級段階で自由に使えるように定めている振替科目や学習協同体用の時間では、クラス授業で十分に伸ばせなかった才能に対応することができるであろう。また、クラス授業そのものが自由な編成となって、全面陶冶原理から導かれる授業目標設定から解放されることになれば天分に逆らった強制も少なくなるであろう。このように各種の才能に適合する分化が、4つの学校型のいずれにも完全に可能となっている。こうして第一年級下級、上級のプリマ級では、今後、各科目を特定の科目グループに分けて生徒を歩き回らせるということは全く必要なくなるのである。

以上のことが完全に行なわれたならば、学校型の問題に関しては移動の自由の要求は十分に達成されたといってよい。とり分け、この改革が努力してきた生徒の負担軽減一般に到達したとき、それは十分に達成されたと言える。なぜなら、このとき生徒の特別の才能はその独自の関心に即して伸長する時間と余地、力を獲得したと言えるからである。なおすでに触れたことであるが、大部分の中等学校がそこに認められた移動の自由を全く活用していないという事実は、そこの殆どの生徒にとっては古い学校型の枠内で有機的な発達ができるということを示すものである。古いギムナジウムが無制限に支配したにもかかわらず、我々は強固な個性、独自の個性の欠乏を聞いたことはなく、人間人格としての生の抑圧を殊更に嘆く声を聞いたためしもない。そうなのだ。学校型や授業科目をめぐる確執の中にあってそれは若者には何の興味もない、或いは、何の興味も齎らさなかったということを我々は偉大な人間の自伝を読むとき発見するのである——そこでは往々、彼らの判断に基づく大いなる成功は見出すのであるが——。

#### IV章 ドイツ的教養統一

ここで、学制改革が出発する一定の前提事項についてごく僅かながら述べておくことにしよう。第一の前提は、歴史的に生成してきた4種の中等学校は同価値、同権だということである。第二の前提は、いずれの学校種にも一定の文化領域を特色豊かに育成するということが定められていて、それら4校種すべての協働によって初めて我国中等教育に課せられている使命を全体として達成することができるということである。第三の前提は、これらの特別な文化領域のすべてで行なわれる方法論的に理にかなった課業は、それと同時に生徒の学問的遂行能力を実現し彼らにあらゆる種類の大学ならびに高等専門職に入ることを可能にするものであるということである。このことに関して言うべきは、ここに言う中等学校は、いかなる意味でも特定職業、特定専攻の予備学校ではないということ、つまりそれらは自らをしたがって自らの内部組織原理を大学、工業大学、あるいは他の職業グループによって指定されることはないということである。成熟した力と精神的な修練の力とでもって、今、選択した職業についての特殊な前提条件や予備知識を自分で整えることはここで教育された生徒の手に残しておかなくてはならない。このような分業を行ないながら最終的に教養の統一を達成するということが学制改革全体の主要課題である。ところでこの教養統一は、まず第一に、全校種の教育活動の中心に位置している文化科の科目群を通して行なわれるものだということを書いておかなくてはならない。第二に、それは当然のことながらどの校種も国民的陶冶財と我がドイツ文化の歴史的諸前提を些かも放棄するものではないということ、そして第三に、各校種に割り当てられた科目群を経由してドイツ文化に到達する様々な行き方がその学校の学科課程に特色を与えてゆくものだということ、このこともまた言うべきではない。この意味においてすべての中等学校はドイツ的学校となるのである。その上で、更に我々が各人の中に特色豊かな刻印を行なおうというのは次のような事実の中にその根拠があるからである、すなわちあらゆる高等専門職についている人々男女を見るとき、我々はそこに彼らが我国の過

去の様々な精神文化を深く体得しており、それ故に彼らは我々をドイツ的生活の由って来たる源泉にまで導き返すことができるのだということを発見するからである、と。これが我国教育施設がこのドイツ的生活の源泉に即して分化すべきだという最大の理由である。この源泉こそ、将来のドイツ人もまた我国精神生活の豊かな富を我がドイツ人の下に保持しようとするとき、深く根を下ろすところに違いないからである。

我が国の文化生活の特色豊かな領域に根を下ろすことは、このような校種の総合授業を通して初めて可能である。そこで、各校種ならびにその全科目のために、この特徴的課題に照準を合わせた学科課程がどうしても必要となる。この点にプロイセン教育史上本質的に新しい事態があるといえる。なぜなら、これまで当の文化科諸科目〔宗教、ドイツ語、哲学、歴史、地理〕の学科課程は全校種同一の学科課程であり、加えて、敢えて言うならば特殊専門科目の視点のもとに作られてきたからである。この場合、内的統合という繰り返し言われた原則は実際は美しいスローガンに留まっていたわけである。

このような編成理念を通してプロイセン教育行政は、我が国の学校制度の根底にある中心悪がまさに我国生徒に対する本質的な負担過剰という問題にあると断言できるのである。そうなのだ。人は事細かに我国中等学校の時間割表を調べてこれを批判し、それが若者の精神に不可能なことを要求していると結論づけるばかりであった。教育批評家たちは、揶揄して言ったのではないにしても、繰り返し大袈裟にかくも法外な精神的負担加重ということを述べてきたのである。この本質的負担加重に関してパウルゼンの古典的主張をここで更に展開する必要はないだろう。また、当の学校関係者が負担過剰批判を繰り返しているにしても、それに対して多くを述べる必要もないであろう。実際、生徒の現実の学習過程は確実に減少してきているからである。それなのに学習活動に対して生徒たちがどこでも同じように、まことに議論の余地のあるしかしながら一般的に広く承認された生徒規律をもってこの過剰な興味のわからない課業に自らの隠れ家を見出してきたということは、真面目な教育家すべてに、これはシステム自体の根本的欠陥だと思い至らせるに十分なものだといえよう。「我が国の中等学校で繰り返し扱われているヘシオドスの学習をとってみると、ここの

箇所では彼の格言を応用することは許されないことなのだ。なぜならこの学習以前に神々のことを十分に学び尽くしてはおらず、今、繰り返し検討しているのが不誠実や欺瞞の精神をもった悪しき人々だからというのである。それゆえ人は、学校の中で行なわれる課業の価値よりも人の個性を潰してしまふ欺瞞と虚言の数々を忘れることができないのだ。不自由な虚偽がどれほどこの課業と結びついているものか、榮譽心を過度に刺激することによって功名心がすでに若者のうちからどれほど育てられてしまうものであるか、知識を強要される中で倫理感の発達がどれほど圧迫されるものか、実社会でと同じように学校においても高度に発達した知性がどれほど道徳的欠陥に満ちたままであるものか——人は決して忘れないであろう」(マティアス)。

学科課程の簡素化、統合化によって週授業数を削減しても、これが家庭学習の改革と共に手を携えて進まないかぎり、それはまだ半分の方策と言うしかない。なぜなら、純粹機械的に学習時間を切り詰めることは学習からその教育力、真剣さを奪うことだと言わなくてはならないからである。そしてまた、家庭学習の問題は量的な問題ではなく、質的な問題だからである。このような問題設定の中でこれを科学的に検討することによって、実際、根本的に新しい家庭学習のあり方が生まれるといえる。そのようなものであって初めて、家庭学習は構想された教育改革を補完し、実行性のあるものとすることができる。これにあたって最重要の点は、教授活動の中で練習、反復、定着を最大限実現するということである。なぜなら、これによってクラスの全体学習は個々別々の家庭学習よりもずっとよく作用するからである。学習の全体が、学級作業の有機的構成要素となってこれに貢献するというものでないとしたらそれは価値がない。目を通してもらえない家庭学習など有害ですらある。他方、家庭学習をチェックすることで授業時間を相当数削減してしまうというようなことでは元も子もない。家庭学習の価値はそれが個人的色調をもつに従って高まる、つまりこれによって空想力が広がり、深まって行けば行くほどそれらを結びつけようとする力、突っ込んでこれを考えてみようとする力が要求されるというものだからである。作業教育の中から生まれてゆく学習、生徒の自主性に立脚し学校の作業教育にいま一度働き返すような学習が、最も価値のある家庭

学習なのだ。このような家庭学習を通して初めて、かの嘆かわしく不道徳な添え物としての家庭学習という現象を克服することができるであろう。

これによって何よりも上級学年に自由な空間を創出することができるはずであり、そのような中で初めて、幼い子どもの知識の芽の中から若者の成熟した学問にとって必要な価値基準が発見されてゆくという、あの自主的研究への喜びと力とが生まれるに違いない。実際ラガルデが言うように作業教育が仮に8分の1でも実施されたなら、作業学習方式は直ちに生徒に適合し、彼らが自由に選んだ題材の上にこの作業学習方式を応用できるということが証明されることであろう。それはまた、アビトゥーア試験にとっても決定的に重要な学問的成熟を証明することにもなるであろう。このような学習と結びついた価値感覚こそが、我国生徒たちに再び学習の喜びと尊敬とを与えることになろう。このような中でこそ、実りのない学習活動の克服ができるに相違ない。

本当の意味でのクラス学習が行なわれるならば、多くの科目で家庭学習を完全に無しで済ませることが可能である。それと共に、現在学級のなかに飾られている、誤った教育実践の記録としての家庭学習についての分刻みの指示も消滅させることができるであろう。

これと関連して個々の授業時間の長さについて言及しておかなくてはならない。45分授業に比べて50分授業の方がすぐれていること——勿論、時間の差が過度に評価されてはならないが——は、個々の授業時間に関する限り疑いなく正しい。人は更にすすんで、自分の過去の思い出の中の昔の学校には午後授業というのがあったことを賛美して、午前と午後に亘る授業時間なるものを要求したのだった。

もし、随意科目だとか技術系科目のために午後の授業時間が要求されるなどということがあったとしたら、教育改革の効果は疑わしいものになってしまう。絶対に午前中6時間の授業時間を守ってゆかなくてはならない。午後の授業というのは今日経済的に見てすでに不可能だからである。大都市ではこれを自ら禁じている。だが、小都市の通学生徒の場合午後授業が行なわれているが、これは多くの生徒を排除することを意味している。或いはまた、午後授業が実施されることによって教養のある中産層の多くですら払えない生徒用下宿という犠牲を強いられることにもなってい



る。更には、多くの生徒を朝早くから——始業の1時間も前から——夜遅くまで学校に縛りつけて盛り沢山の課業を強い、晩にはそれを家に持ち帰らせ遂には一ときも緊張を緩めることなくこの学校の課業を行なわなければならなくさせているのである。このような生徒の数が増大している。なぜなら安い下宿の不足により、多くの親たちは子どもをじつに遠くから直接学校に通わせることを余儀なくされているからである。今日、このような子弟をかかるといふ悲惨な就学状況の下に留めおくことはこれはもう責任ある厳格さとは言えないであろう。

自由な午後時間をできるだけ多くすることは、健康上の理由のみならず、午後に自由に空けておくことに教育的な意味もまたあるといえる。それどころか、こちらの方が平日の時間割を作成することよりはるかに重要のように思われる。かつて行なわれていた午後時間を賞賛する人々は、当時の若者が、彼らを支配している生活について今日ほど心情的疎外感がなくこれへの要求も行なわなかったということを見落しているのである。当時学校はまさに若者の生活の中心に位置づいていたのだった。だが、今日若者の心に影響を及ぼしているものは、現代社会の諸問題も含めてその全体がはるかに強力かつ暴力的であるということがまず言える。他方、若者の心自体もかつてよりはるかに刺激的で感情的、そして感じやすくなっていると言ってよいであろう。若者が自分たちの生活と自由な活動を望む気持ちは彼らの自律性の高まりに対応して以前よりはるかに強くなっているのであるから、学校が若者の心の生活全体を支配することはもはや許されるものではない。今や学校は以前にも増して他の教育力の強力な影響——学校はもはやその力の作用を排除することはできない——を考慮しなくてはいけないのである。したがって、学校が生徒の団体活動のために自分たちの勢力範囲を明け渡したことは全く正しい。若者がこの自由を再び取り上げられるのを放置することはないだろう。それ故学校は、若者の心を負担加重で苦しめたくないと思うなら、若者に強い影響力を及ぼしている他の勢力のことを考慮してそれらの諸活動を——かつて我が国の文化状況の中では長いこと不可能だったが——若者の生活の中に組み入れなければならないのである。今日、若者を夢中にさせている全生活を傍に置いた上でなされる午後授業とか課業といったものは、彼らを圧迫し心配させるもの

であろう。家計の経済的困窮からする要求を傍に置いた上になされる午後授業や課業は余分なるお荷物であり、自由で喜ばしく自己責任感にあふれた学習活動を展開させようとするものをすべて窒息させることを意味するであろう。真に価値ある学習活動とは、静められた心、平安、そして自由の中で初めて花開くことができるものだからである。

週授業時間割の作成、授業と家庭学習の改革を通して達成されるであろう若者の心の解放は、彼らの体の鍛練の問題と深く関係している。自由な午後の時間ということだけで、それは若者の健康に大いに役立つことであろう。なぜならこれが例えば競技やスポーツ、水泳やボート、スケートやハイキングに最良の場所を提供するからである。若者はスポーツには大いに関心をもっているのであるから、ここでは沢山に、それどころかひょっとすると過剰とさえいえるほどにスポーツのことが語られることになるはずである。

この自由で疑いなく格別の意義をもっているであろうスポーツや遊びにおける彼らの体の活動と並んで、課業のない遊びの午後、今やこれが、教師と生徒の授業での関係に決定的な意義をもっているということを言っておかなくてはならないだろう。このような意義が自由な午後の役割であったにも関わらず、これまでは残念ながら教師と生徒の良好な関係がなかったために滅多に実現しなかったのだ。遊びの午後が直ちに体育やゲームに役立つものかどうかは、当該専門家の判断に任せるのがよいであろう。ともあれ全生徒は午後の時間に最低2時間、義務的かつ系統的に身体活動に従事しなくてはならぬとしたのである。これは、午前の授業時間30時間の中に更に2時間体操の時間を加えれば、所定のすべての要求は満たせるのである。また、体操の時間を毎日設けることも、このように若者の戸外の競技活動を加算することによってほぼ実現できるはずである。

## V章 各教科の教育目標

個々の授業科目に時間配分をするに当たって、これの基本原則を述べておくことがますます必要になってくる。なぜなら、これによって文部省に申請されてくる膨大な数の時間割表の殆どすべては、時間数の違いによって可能なくつかの変種と見ることができるからである。

### 1. 文化科

その際、次の一点だけは絶対に合意しておかなくてはならないと思う。つまり、ドイツ的教養内容を伝える文化科はドイツの中等学校すべての中心科目であり、これに全授業時間数のおおよそ3分の1を割り当てる必要があるということである。なぜなら文化科は、一方で我が国中等学校の教養統一を実現すると共に、他方で中等学校と大衆教育との接続を実現するものだからである。つまり文化科は国民教育の主要な担い手なのである。このことが我が国の歴史的状況にいかなる意味をもっているかは、言うまでもないだろう。

文化科の重視がどうしても欠かせないのというのには、さらに別の理由がある。今までの中等学校は、いずれも生徒をその学校の教養理想に近付けること、だがその本質は当該の主要科目に親しませること——例えばギムナジウムにおいては古典語諸語に親しませるといったように——を課題としていたといってよい。他方それ以外の科目は、大部分が純粹にその科目的視点だけで満足していた。つまり、一般に主要科目の教養理想に対してある程度離れた処に位置し、そうして独立科目としての特権を確保することに汲汲としたり、生徒の精神をその科目へ引き付けることだけに夢中になっていたというのが実情である。かくしてここには科目相互の恐ろしい無関心、互いに結びつこうとせず孤立化の中に留まろうとする個別的関心の寄せ集めといった現象が出現しただけでなく、その必然的帰結として当該校種の独自の理想も同時に弱体化してしまったのである。その結果、各校はもはや生徒の精神をその学校の独自の理想に惹きつけることができなくなってしまった。そのうえ、主要科目自体が全く外面的な沢山の

個別課題を課せられていたために、この科目に特別に定められている教養理想を追求するという目標が日々の課業の遂行の中で視野から抜け落ちてしまわざるをえなかったのである。

いま、学制改革の目標は当該校種の特徴を強固に打ち出すことだと明言したとすると、そのときこの主要課題は、文化科の諸科目が担わなくてはいけない。したがって文化科は、新しい学科課程のための教則大綱に基づき、はっきりと意識的に各校の当該教養理想に照準を合わせて配備される必要がある。つまり教材選択、学習方法、内容的目標設定の諸点において文化科が各校種にふさわしく個性的に配備され、独自の教養理想に役立つよう整序されなくてはならないということである。そのことは決して文化科の個々の科目の、科目としての固有課題から遠ざかることではない。そうではなくて、各科目がドイツの文化＝精神史と最大限密接な関係に立つこと、そして、各科目がドイツ的生活の核心に至る通路たらんとすること——そのことによって初めて各校種の固有の理想は、中等学校の中での存在権を持ちうるといえるのである。

文化科はこのような教育課題のゆえに単に主要教科と科目の一体化を成し遂げるだけではない。むしろ、ある意味で文化科の総合授業と称せられるような、文化科自体の分業と協業の中で重要な教育課題が達成されるというような統合を相互に作り上げることもまた含んでいるのである。

### (1) ドイツ語

ドイツ語と歴史の授業の重要性をこと改めて述べる必要はないであろう。だが、あらゆる国民教育上の意義と並んでドイツ語ということばの教育の重視が、今日改革型の中等学校〔下級3か年の第一外国語を近代外国語とする中等学校〕のドイツ語の授業で幅広く採用される教育課題となっているということ——それはあらゆる外国語教育のために、言語を理解する諸カテゴリーを獲得させようとするものであるが——、従ってこのことは単に外国語教育の一体化、統一化を意味するに留まらず、さらに、言語心理学的方法を用いて言語の教育をより一層深化させることをも意味するということは言うておく必要があるだろう。

## （2）歴 史

中級段階での歴史の授業の増大を不要とみなすのは、これまでの伝統的な授業のやり方を念頭に置いているような人だけである。だが、中級段階の課題はしっかりした事実に基づく知識を心に刻みこむことであるし、また、そうあり続けなくてはならないということは明らかだ。そうでなくては上級段階で問題史的に作り上げられた歴史授業は解体してしまうからである。他方、将来最高の職業につく人たちの歴史教育は中級段階で終わってもよいのではないかと問う人がいるかもしれない。更にまた、現代の我々が直面している本質的に歴史哲学に関わるような時代状況の中では歴史の素材領域は途方もなく拡大しているのであるから、政治史と並んで経済史、文化史、社会史ならびに人々の生活史が歴史と同じように強く求められるのではないかとか、このような時代状況の中では明らかに何よりも公民科がすべての科目を貫く教育の大原則を示しているはずだから、歴史の授業には本質的に公民科の素材という性格が割り当てられるのではないかと問う人がいるかもしれない。だが、結局のところ歴史には適切な資料を十分に利用しながら典型的なドイツの人間生活に導き入れるという課題が設定されているのは間違いのないのだから、中級段階で歴史の時間数を増大させることは絶対に必要なことなのである。

## （3）地 理

このような課題の多くは地理によっても達成しうるものであるから、二つの教科のそれぞれの時間の入れ換えはその学校の作業計画に応じて可能である。

地理を全校種で第一年級まで実施するとなると、それはこれまで努力してきた学校種の単純化に真っ先に矛盾して見えるかもしれない。だが、各科目グループの作業を統一体に総合するあの総合授業の中で地理を欠くことは絶対にできないのである。それは第一に、精神的・歴史的方面をより重視するよう配備された学校種の場合 [ギムナジウム]、地理は文化全般を生活法則的關係とか自然法則的条件の下に単純に還元してしまうイデオロギーの危険性に対するバランス装置としてどうしても必要だからである。

第二に、歴史的方面を重視して教育される人間に対しては〔実科ギムナジウム〕、まさに自然ならびに自然科学の中に自分の根があるということを地理を通して気付かせることが必要だからである。それというのも、自然科学や地理の土台たる人間生活に及んでいる自然法則、生存法則を欠いては社会学も歴史学も確かな事実の基礎をもった文化科学にならないからである——文化科学は確かな事実に基づかなくてはならない——。つまり、一民族の文化的達成もまたその民族の自然的生活という制約の中にあるということなのである。第三に、地理のこうした二重の性格は自然的方面を重視した学校〔高等実科学学校〕にも適しているからである。すなわち、数学・自然科学系学校の場合は、地理を歴史的文化的な生活という視点でとらえることによって若者が歴史や文化に関する問題を機械的に判断してしまう危険を防止できるからなのである。

#### (4) 哲 学

これと同じことが、もっと高い意味においてだが、第一年級に各1時間設けられている哲学に関しても言えるだろう。この授業は絶対にバラバラに分散させることなく最大限の統合がなされなくてはいけないものである。これは狭い意味の科目授業ではない。少なくともかつての論理学と心理学の授業を合わせて新たに甦らせたものというべきであって、断じて歴史と哲学をただ混ぜ合わせただけの授業であってはならない。特に教師の側もこれに一種哲学のイメージで臨んではならないということ、なぜなら、場合によってはそれは全く新たな創造だからである。また哲学授業の課題についても、これを他の科目に分散させその学習を総合して哲学と見做すということであってはならない。そのような努力はむしろ哲学授業の前提作業である。哲学授業で考えているのは次のようなもの、つまり哲学を他の一つないし二つの科目と結合させて生徒が各校種の内容に即した哲学作品——それは偉大な哲学者が、時代の解釈者としてその時代の生命を詩人や芸術家よりも明瞭に表現したものである——を讀んでゆく、というものだ。若者はその学校の特性の中で哲学の諸問題に関わってゆくものとする。その場合、偉大な思想家の著作の中の最も重要で最も典型的な箇所を問題にすること自体は当然のことである。教材の選択は各校種毎に独

自のものになるはずである。ギリシア哲学から現代の問題にまで広がり、しかも各校の中でさらに内容の入れ換えがあってよい。それを担当する教師毎に違って編成されてよいということである。ここには限りなく豊かな可能性があるのもあって、それらを時間割の観点から把握することは不可能であり、またそうすべきでもない。新しい教材選択原理はまた、各生徒集団の参加の権利を認めるものである。仮に限界が設けられるとしたら、この哲学講読が、その学校の特性に役立つものであるかどうかということ、そしてドイツ的な思想世界に導くものであるかどうかということだけである。

#### (5) 宗 教

この文化科の科目群に宗教を含めなくてはいけないというのはきわめて本質的な理由によるのである。宗教が当該校種の全体課題の中に組み込まれることによって宗教の授業は最終的かつ根本的に孤立化から解放される。この孤立化のゆえに、かつて宗教の授業は、ルートヴィヒ・ヴィーゼのもっともな嘆きに従えば他の科目の中の異分子となっていたのだった——だが、彼としては宗教授業の意義を大いに強調したのだったが——。宗教が傍系に位置づいているという状況であったからこそ、多くの人が週30時間の時間割から宗教を完全に削除してしまおうとか、少なくともこれを実質的に縮小したいと意見を述べたのである。これとは反対に、プロイセン教育行政の立場は次のようなものである。つまり、宗教の教育は各学校種の独自の課題の中で絶対不可欠の役割を果たすものである、なぜなら人間的教養というものはすべて宗教的生活の育成を必須のものとして求めるからばかりではない、のみならず、各文化時代を理解するにはその底を流れている全精神運動が宗教と深く関わっていることを十分に認識して初めて可能だからである、との立場である。この科目がまさに我が国の現在にどれほど意義のあるものであるか、またまさに我が国の若者にどれほど格別の必要性のあるものであるかをここでこと細かに述べる必要はないだろう。すでに〔ドイツ〕高等学校の福音派ならびにカトリック派宗教の教則では、宗教の授業をどのようにして総合授業と有機的に結びつけたらよいかを示してある。これに関連してあちこちで、宗教の教育が文化史的

考察方法という相対主義の中に引き込まれてしまうのではないかという危惧の声が少なからず生じているのであるが、これに対しては、宗教は教育全体の中で時空を超えたもの、永遠性、絶対性ということを若者に確信させる場であるということだけは言うておく必要があるだろう。宗教の授業にはどの校種にも2時間が配分されている。第六年級でも同じように2時間が定められており、これによって数十年来主張されてきた時間数削減が実現したわけだが〔従来は3時間〕、そこには明確な根拠がある。つまり、学制改革という利益のためには全科目が例外なく犠牲を払わなければならないということ、さらに、第六年級生徒は、今日すでに基礎学校で4年間の宗教教育を受けているからである。第六年級、第五年級の宗教に3時間を充てるということは1856年に初めて実現したことなのだが、これが第五年級については1882年に放棄されて元通りになったのだった。だから、宗教は事実たしかに目に見えて縮小したが、これによって今また第六年級でも宗教教育に何らかの障害が起こるのではないかと心配する必要はない〔1837年教則の状態に戻っただけである〕。

## 2. 芸 術

芸術諸教科も文化科諸科目と密接に関係している。人はもはやこれを「技術的科目」と言うことはできないであろう。もしも音楽、図画には教育改革の費用を担わせるのがその本質からいって望ましい——というような判断を下す人がいたとしたら、それは教育改革の精神を見誤っていると言うべきだ。なぜなら、ここでは技術的なものの訓練が問題なのではなくて芸術の教育つまり芸術を人間の人格性の陶冶に結びつけることによって純粹に知的な教育を克服していくこと、そしてまた人類史の偉大な時代の文化をより一層深く理解していくこと——それは、文献資料や歴史の授業での説明によるよりも芸術の追体験によるほうが一層深い理解に及ぶことがしばしばである——が重要だからである。さらにまた、芸術諸教科に以前のように片隅の地位を割り当てようとする人がいたとしたら、それは偉大な実り豊かな現代の動きを見落としていると言わざるをえない。なぜなら、芸術とはそもそも時代の中にあるものであって、その中で芸術育成は教養ある家庭の手元に横たわりながら、しかしそこから芸術の創造的なエ



エネルギーが精神の確立のための最強の刺激となってあたかも本質のごとくこれに随伴して沸き上がってくるという性質のものだからである。

### (1) 図 画

これまでギムナジウムという校種の図画授業にだけは、古代美術の理解のために決定的な意義をもつ美術実習を拒むわけにはいかないという理由で、他よりも多くの時間数を割り当てられるようになっていた。だが、これからは美術の授業も文化科諸科目の中で行なえることになる——それは、こうした基礎作業や内面の観照を必要としない経験に即した美術教育である。ギムナジウム以外の校種の図画の授業は線画の授業の中に含めて行なうことを基本としなくてはいけない。このような沢山の課題にもかかわらず、図画教育がこれまでの説明の意義を踏まえて一層豊かに展開されるならば、我が国の美学文化の大きな遅れも克服することができるであろう。

### (2) 音 楽

このことは音楽についても同様である。まことに僅かの範囲ではあるが、音楽にはこれまでの内容を越える発展が可能となった。つまりこれからは音楽が唱歌だけではなく、それ以外のものも存在できるようになったということである〔器楽の導入〕。教育行政としては、生徒の自由活動、必修活動によって芸術の育成にこれまで以上の成果が上がることを、それと共に我が国の中等学校が器楽教育を保護しこれを中等学校の間にも広く普及していくことを期待するものである。

各校種の主要諸科目については今後このような説明に基づいて検討してゆく必要があるだろう。

## 3. 数学, 自然科学

本書で触れておくべき最後の問題は、それ以外の残された科目、つまり数学・自然科学系学校の語学科目と、語学系学校の数学・自然科学科目とが結果的に被害を蒙るのではないかということに関してである。これに対しては、実際どの校種、どの科目群も犠牲を払わざるを得ないのだという

ことを言っておかなくてはならない。それと共に、仮にどの科目群も時間数を定められた最低水準に引き下げられなかったとしてもそれは止むを得ないことである。なぜなら、純粹に自分の専門だけを念頭に置いているような人間に、その専門も切り下げなくてはいけないということを納得させることは誰にも出来ないからである。時間数の削減を大歓迎するとき、多くの専門家は他人の時間のことしか考えていないものである。

教育行政は、各種の科目群に対する批判的見解のことを考慮に入れなくてはならない。とり分け数学・自然科学系科目群に関する批判的見解については、たとえそれが表面的なものであったとしてもこれを考慮に入れる必要がある。プロイセンの教育行政が数学・自然科学に対して取る立場は、フランスが最近の学制改革で表明した立場〔古典語を重視して科学・現代外国語課程を廃止したベラール改革(1923)〕とは異なる。それに対して我が国の教育行政は、数学・自然科学の科目群が「一つの」中等学校〔高等実科学学校〕において、これに備わるエネルギーを完全な開花に至らせるということを目指している。と同時にそれ以外の校種においても、この科目群は、その校種の基本的な教養原則に相応しい位置づけが与えられるよう配慮しているのである。ここにおいては、数学・自然科学系教員代表が大真面目に要求している過度な要求は抑えなくてはならない。

それというのも、たとえもっと少ない時間数でもこれらの科目の真の形成力、教育力は十分に機能させられると真剣に考える数学・自然科学科目擁護者が増大しているだけに、尚更このことは実現していかなくてはならないと考える。ケルシェンシュタイナーはそのことを強い口調で述べたものだった——彼の事物科という考えは誰にも疑いようがないであろう——。数学・自然科学にとってはまさに体系の完全性を放棄するということが決定的に重要だ。フィルヒョーの1892年の発言は今なお価値が失われてはいない。彼はこう述べたのだった——教育的意義という点では自然科学諸分野の素材内容には興味はない。むしろ「方法」の方にこそある。生徒が植物の体系を学ぶことが重要なのではない。むしろ方法の知を獲得し、人工の構成物〔体系〕の助けを借りないで自然を捉えることが重要なのである——と。そういう理由でフィルヒョーは当時、時間数をめぐり争いは表面的な問題だと言明したのである。そういう次第であるので、フェ

リクス・クラインが1901年の学制改革を歓迎したということ、そして今やどの校種も自らの特色に基づいて教育を展開することができるのだということ、従って数学教育もその学校の共通の教育目標と深く関わりながらある時は一方に、またある時は他の方面により多く重点を置くことができるのだということをいま一度確認しておく必要があるだろう。そうなのだ。そのことが今、数学・自然科学系科目の学科課程の課題なのである。ここにおいて数学・自然科学に備わる価値高い内容は十分の展開に至りうると言えるのである。

#### 4. 外国語

外国語について、これを容易にするために2ヵ国語以上を同時に行なうべきではないと主張する人がいる。この主張はギムナジウム、実科ギムナジウムに対しては貫くことができないということが各校種の説明のところで明らかになるであろう。

残念なことに、そして単に国家の窮乏という理由によってだけ説明が可能なのだが、国家の財政的理由から自由選択授業は断念せざるをえなくなっている——かくして実際それは経費節減になっているのである——。困窮した我が国は、職業準備という特殊な関心に照準を合わせた閉鎖的授業から大きく脱却しようという要求を、今、実現する状態にないのである。そのため、外国語にかんして現にある要求については、すでに長く高等実科学校で行なわれてきたような経過をたどらざるをえない。それはつまり、ラテン語授業の費用は当該生徒が自分で負担しなくてはならないということである。[国家の窮乏という]このような時に、何故各校てんでんばらばらのやり方を取らねばならぬのか、何故ギムナジウムにおける未来の神学者の方が高等実科学校における未来の医者よりずっとよくヘブライ語を学べる態勢ができていなくてはならぬのか、実際理解に苦しむ。国立の中等学校に更に特殊のプログラムを要求する者は、その費用を自分で支払うのが当然であろう。これをいかなる場合でも親が行なう必要はない。各種団体や利益グループ、教会、工・商・農の各種同業組合等々をこれのために獲得することが必要である。なぜなら一般に中等学校は、国のメンバーたる学校以外の諸勢力に多様な形で有効に役立たなくてはならないか

らである——それに応える喜ばしい端緒がすでに多く現れている——。このような教育援助からは精神的な価値も期待できるはずである。そもそも中等学校のすべての教育要求に対して、国と地方自治体だけで世話をしてしまうということは「プラスだけを」齎らすとは言えないからである。

困窮した我が国が中等学校に対してなしうる価値ある贈り物は、第一年級に6時間自由に使える時間を定め、これを振替科目、自由なグループ学習ならびにコース学習に使えるようにしたことである。これによって生徒たちには彼らの特別の才能を伸ばしていくきっかけ、もしもその校種のままだと退歩してしまったかもしれない興味、関心をより一層維持し続けていくきっかけが与えられたと言ってよいであろう。

## VI章 各校種の教育目標

さて、いま学制改革の最重要課題は何かといえ、それは4校種のすべてにその独自の教育目標から導かれる内的構造を与えることだと言えるだろう。なるほど1901年の改革は各校種にその校種の特色を発展させるよう求めていた。しかし各校種の特色が実際何であるかについては明瞭ではなく、一義的でもなかった。それに対して[このたびの]1924年改革では、各校種に輪郭のはっきりした教育課題を設定し、各校種の全エネルギーを一つの目標に向かって突き進んでゆく活動にまとめてゆこうとするのである。各校種に求められているものが実際何であるかは、その学科課程を見れば、直ちに、完全明白に見通せることであろう。ドイツ高等学校に関してはすでにその学科課程——それはこのたびの学制改革の理念に完全に添うように作成されたものである——を提示しておいた。

そこで、ここではそれ以外の校種の構造について簡単に説明を行ない、学科課程時間表を正しく理解できるようにすることが必要であろう。

このたびの中等学校制度の構築においては、きわめて広範囲にわたって校種移行の可能性に配慮した。周知のようにプロイセンの教育行政は、改革ギムナジウムにおける長年の経験を基本的に一貫して否認してきた。しかし今や、このような目標を目指した[改革ギムナジウムの]目を見張るばかりの発展は急速に終息するに至ったのである。今後この種の学校は、どこか例えばこれの備える特別の科目配置によって人気と愛着を獲得した地域でだけこの型のままで、あるいはこの型の更に別の形態となって存続することになるだろう——ただしその場合教育組織の特別の認可が必要であるが——。それ以外の改革ギムナジウムはかつてのギムナジウムの型に再編成するものとする。ギムナジウムの生徒すべてに対しては、かつての型の実科ギムナジウムが他の型の教育機関への移行を保障するものになるだろう。なぜなら、少年が10歳ですでに自分の進む特定校種を例えばギムナジウムであると最終決定しなくてはいけないというのは責任ある教育行政とは言えないからである。

ギムナジウムが校区で唯一の中等学校だという場合、中級成熟証の取得

のために、今後も引き続き第三年級下級から第二年級下級のギリシア語の振替科目として英語を置くものとする。しかし英語による振替授業をアビトゥーア試験まで継続し、これによっていわゆる英語ギムナジウムを設立しようとすることは、教育行政は絶対にこれを認めない。それは 1901 年のときと同様である。かかる企てはふたなりに違いなく、古典古代を教育内容に設定したギムナジウムと、一定の生徒にとってはまさにギムナジウムの心臓部といえるギリシア語を骨抜きにするものだからである。それはまさに計画された改革の精神を体した教育機関を認めないというに等しい。教育行政としては、このように純粹に利用しやすさへの配慮の結果認められた抜け道が、多くの父母をたちまち純粹実利主義の側に引き付けてこれが本道のようになってしまう、その結果ギリシア語がギムナジウムからきれいさっぱりと消えてしまわないだろうかと心配しているのである。だが、教育行政は今後ともこの人間主義的教育機関〔ギムナジウム〕の一体性と完全性を維持してゆくつもりである。中級成熟証のためというのであれば、〔ギリシア語に代わって〕英語の振替授業をすることは全く問題がない。

その地域に沢山の校種がある場合は、ギムナジウムでの英語の振替授業は通常不要である。何故なら、ほかでもないギムナジウムでは、中級成熟証を得るためにだけ勉強するという生徒は除外してよいと思うからである。そもそもギムナジウムは、ここで得られる中級成熟証などではとうてい満足できぬというまさにそうした生徒たちの関心に立脚する教育機関だからである。

それ以外の校種——改革実科ギムナジウム、高等実科学学校、ドイツ高等学校——は共通下級段階を維持し、改革型の教育機関創設の健全な核となる必要がある。

上構学校は、国民学校を中等学校に橋渡しすることを本来の目標とするというその教育態勢を一貫して保持し、そうして学制改革のもと、統一学校の理念から生み出されるすべてのコースに対応できるあらゆる種類の発展可能性を考慮するものとする。

ある校種から他校種への移行は疑いなく過重負担であるので、現代外国語に関して英語とフランス語の入れ換えは自由に行なってよい。教育行政

は今までこの問題に関して、英語の側の利益になる断定を下せという声に屈することはなかった。何故ならそれは、大変重大な影響を及ぼす文化問題であり、その結果はとうてい無視できぬ程のものであるから、プロイセンのような大国ではこれを行政当局の決定によって解決するというをしなかったのである。教育行政としては、ここでは最小限に時代の流れ、風向の変化に対応することでよいと考えている。何と言っても数世紀来の歴史をもつ文化的関係を短時日のうちに断絶させることはできないからである。そもそも文化的関係というものはそれ固有の権限と影響力とをもっており、一時的な気分によって左右されてよいというものではない。例えばラインラントでは、この先ずっとフランス語を第一外国語とすることが予想される。それなのに、ラインラントに教育政策の力でこれとは別の道を走らせるということは果たして望ましい、ないしは我慢できることと言えるだろうか？ 生徒は一体、そこから他州の学校へ転校することができるのだろうか？ 他方それと同様に、英語の普及を人為的に阻止できぬということもまた明らかである。まことに緩やかなかつ自然の発展の中で初めて、地方のそしてまた国家の特別の要求に対応した第一外国語の混在状況というものも訪れることであろう。その時までにはある種の不合理状況も止むを得ぬものと我慢しなくてはならないだろう。

### 1. 古典語ギムナジウム

我々がドイツの精神の過去に対する理解を閉ざしたくないと考えるならば、ヨーロッパの精神生活に今後も引き続き関わっていこうとするならば、そしてまた現代の古代研究によってより一層新しくなって出現した刺激を我々の理想の教育に積極的に役立てようとするならば、あらゆる職業職域に、古典古代についての深い理解を根源の所から身につけるという形で自身の教養形成をした立派な人物を多数もつことが必要である。我国の中等学校で教養を身につけたドイツ人のすべては、古典古代の教育的影響力をわが身でもって経験しなくてはならないだろう。何故なら、ドイツ人の生活で価値に関わる領域は古典古代との内面的な結びつきを欠いてはおよそ理解ができないからである。のみならず、根源に遡るということによって初めて、わがドイツ文化が古典古代に遡る根を枯れさせぬものであ

るということが深く理解できるからである。

人文ギムナジウムが現代ならびに青少年の意識に対してこれらの課題を多面的に果たしてきた——すべての面にわたるわけではないにせよ——のは、蓋し当然のことである。とはいえ現代の古代研究が解明し、深化させた古代研究理解が導きの手本となるのは、まことにゆっくりとした過程においてである。このことを定めたのは基本的には新人文主義の理想によるものであるが、ギムナジウム生徒たちの精神は未だ完全にこの理想によって満たされるには至っていない。それというのも、学問や生活の中で、この理想は十分に強力で確固とした支配力をもってはいなかったからである。古典古代の文学や文化の全体性と絶対性が心の中ではもはや信じられておらず、その単なる断片に制限されていたために、ヨーロッパならびにドイツの精神の大いなる形成期——すなわちキリスト教の成立期、中世・ルネサンス・宗教改革の時代、近代ヨーロッパ精神とドイツ理想主義の各時代——における古典古代との関係を生徒に生き生きと認識させることが困難だったのである。そのためギムナジウムの文化科諸科目〔宗教、ドイツ語、哲学、歴史、地理〕では、それらを純粹に素材の法則だけに基づいて展開したり、古典古代への教養理想の設定が抜け落ちたり、否、それどころか部分的には明らかにこれと矛盾するという事態さえ現れたのだった。また、ギムナジウムのラテン語では、作文の廃止後もラテン語への翻訳を教育目標に設定したり、往々まことに問題のある擬古典ラテン文体の習得に熱中したりと教育課題を技術中心に配置して、近代語の授業での重要課題を不当に圧迫し近代語で求められているものの達成すら困難にさせていたのである。

したがってギムナジウムの特色を作り出すということは、かつてギムナジウムが自らの課題としていたものを目新しくする試みの中にはありえない。もはや以前のような課題設定のための精神的諸条件が存在せず、それらを復元させることも不可能だからである。現代のギムナジウムは、新人文主義者がかつて夢見た聖なる森に留まろうとするのではなく、むしろ現代の学問と生活の全体運動の中に身を置かなくてはならない。幻想に生きる人でないならば、今日ギムナジウムで通常なされているものと、まさに古典古代に値するものとの間には大きな隔たりがあり、その溝は幻想者が



絶対と夢想する過去のものをもっては埋められないということが分かるはずである。ギムナジウムの未来は、古典語の授業でこの外国語を翻訳することを実質的に唯一の課題設定とし、その中からこれを愛好する能力を育て、偉大な著作の講読を通して古典古代への真実の導入ができるか否かにかかっている。そのために必要な文法訓練は、その形式陶冶の力という点で、あの大いに問題のあるドイツ語文からラテン語文への翻訳という教育課題に劣らず高く位置づけられなくてはならない——なぜなら、一般に現代の教育的知見の教えるところでは、この種の然るべく準備されたテキストを外国語に翻訳してもその効果はまことに僅かと判断されるからである——。ともあれこの授業テキストひとつとってもオスターマンへの批判は的を射ているといえる。

かくしてプロイセン教育行政はラテン語作文をアビトゥーア試験の課題から取り外すことを決定し、これによってラテン語作文の放棄を導入した近代語ギムナジウムの発展を今や全く矛盾のない形で収束させることができたのである。すでに1901年の時点で、アビトゥーア生のラテン語作文廃止は近代語ギムナジウムの終焉に至るはずだということが明らかだった。つまり、人はこの年、公式にほぼ確認された授業改革文書によってそのことを了解し受け入れたのである。なぜなら、それ以前1892年に定められた目標である作家の分かりやすい読物という課題も——作家の観点や方法が数百年来の古めかしい伝統だとか時代に逆行したものでないにも関わらず——、一部の教員団にしか達成できなかつたからである。「だが、このような変更が短期間に紛争もなく進行し得なかつたことは明白であり、まさにこのような状況の中にアビトゥーア生のラテン語作文を存在させた主要な原因があつたのだ——作家の理解ということが目標にあるというただそのことのゆえに。たとえそれが、目標に向けた学習という見地からは全く適さないものであつたとしても——。あまりに突然かつ即時にラテン語作文を廃止されてはラテン語のしっかりした文法的基礎が危うくなると、ラテン語作文を伴うこの作家理解という目標の撤廃を望まない者もいたし、他方また、それと共に教師に時間を保障して、彼らが新しい状況に対応できるようにし、そうして新教育課題が求める教育の内部改革を実現できるようにしなくてはならぬと考える者もいた。」

だが、人は今や到来した時代というもの、つまりここ数十年にわたってラテン語教育に求められてきた目標〔古代文化とドイツ文化の結合〕を漸く設定する時代になったということを見なくてはならない。もちろん第二年級上級に進級するに際しては、下級、中級段階の内容を外国語に移し換えられるだけの文法力——ただしオスターマンの作文様式によるのではなく——に到達していることが必要であり、そのための配慮を行なうことは当然のことである。

だが、その際の中心は古典語授業における文化科の課題である。それが文献の選択、範囲、扱い方に作用し、またドイツ語への翻訳の補助手段となって従来なされていたものよりも一層明瞭に作家と各時代の文学的イメージを獲得できるように役立てられなくてはならない。文化科の影響力を古典古代に多様に及ぼすためには、文献の選択に最大限の自由を認めることが必要である。そうすれば各校はギリシア語ギムナジウム、ラテン語ギムナジウムというものよりもずっと大きな意味のあるものになっていけるであろう。

宗教、芸術、政治、哲学、歴史といった生活のあらゆる領域と古典古代との関わりの中から独特の教育課題を設定するという文化科の諸科目と協働することによって初めて、すべては実り豊かなものとなるであろう。事実リットはその著『歴史と生』の中で、古典古代に深く分け入ることによってギムナジウムの文化科の教育は現代の強力な諸潮流をどれほどとりこむことができるかを典型的な形で述べている。

さらに、ギムナジウムが校種移行の場を提供している場合には、ギムナジウムは1近代外国語を学科課程の中に備えなくてはならない。この問題に関しては、ギムナジウム擁護者の間にいかなる意見の違いも見られない。中級諸学年にあってはラテン語とギリシア語文法の確実な修得ということが主たる教育課題でなくてはならないので、仮に自由に使える時間が時間割に僅かしかなかったとしても、古典語の授業を侵してこれを切り詰めることは許されない。近代外国語は、第二年級下級になって初めて開始しうるものとする。近代外国語は、すでに言語の訓練を受けた生徒が学ぶわけであるから、幾分少ない時間数であっても彼らは今後著しい進歩を遂げるであろう。ここでは中級成熟証を得るという要求には全く顧慮す

ることはできない。前に詳述したように、単独型のギムナジウムにおいては英語の振替授業でそのような要求に応えることはできる。しかし先述のとおり、比較的大きな町のギムナジウムの場合、一般的には、中級成熟証のためにだけ学ぶ生徒のことを配慮することはないはずである。

## 2. 実科ギムナジウム

実科ギムナジウムは紆余曲折に溢れた闘いを経て漸く安定した人気を得るに至ったわけだが、それは他の校種のように明白な教養理想によるのではなく、各校種を生み出していった様々な教育思潮の妥協の産物なのである。人は古典古代〔ギムナジウム〕、近代外国語文化〔実科ギムナジウム〕、数学・自然科学的教育力〔高等実科学学校〕、文化科〔ドイツ高等学校〕を同等に位置づけ、これによって実際に「全面陶冶」という理想の実現をはかったのだった。それがすべての教育要求に応える道と思われたので、このような形のものが教養功利主義の視点の下に、なるほど最良の学校型となったのだった。だが、このことは利点であると同時に、少なくとも学制改革の教育原則から見た場合、弱点でもあったのである。というのも質的な過重負担、すなわち全中等学校の伝来の悪弊が、ここにおいて当然のことながら最も甚だしい形で現れてしまったからである。つまり、四つの科目領域のうちの一つを深化させることが不可能となり、加えて言語領域でも3外国語の各々が互いに平等の権利主張を行なって張り合っているからである。

人がもし今もう一度、このようなバランスでの時間数を切り詰めて同じバランスで——それらすべてを均等に減らすという形で——教材を盛りたいと望んだとき、この学校型の欠点は堪え難いほど明瞭になることであろう、つまりディレッタントイズムが全教科で原理となっていて、断片主義とまとまりのない多彩主義がこれ以上ない程に拡大しているという状況が。それゆえ実科ギムナジウムは、他の校種にも増して歴史の転換点に立っているということが出来る。実科ギムナジウムの特色は、〔実科ギムナジウムの側で自由に〕作り出しうるという性質のものではない。それはむしろ、初めに実科ギムナジウムに付与されるべきものである。ここにいう特色とは、実科ギムナジウムに好き勝手に刻印されるという類のものでは

なく、むしろ全学制改革の全体像がこの問題——他の3校種の他になお1校、ドイツの全体教養にとって必要な特別の課題のために新たな校種が開設されるべきか否かという——にかかっているという、そういう種類のものである。

人がもし、ドイツの文化に作用しドイツ的教養の源泉のところに作用している偉大な文化力を挙げるとするならば、キリスト教、および少なくともこれと同等の影響をもった古典古代、そしてルネサンス・宗教改革に始まる近代精神史の中でまとまりのある思想体系となり以来今日なお我々すべてを支配している現代文化の根本理念が形づくられていった近代ヨーロッパ精神、の三つを指摘することができるであろう。まさにこの歴史の中で初めてドイツ精神の特殊性を理解することができる。だが、ドイツ精神の興隆は、基本的にはフランスおよびイギリスに対する闘争と和解——それも精神的にみたとき、両者はかつて解体不能の一体性を保持していた——によるものであった。したがって今日ギムナジウムを近代語ギムナジウムとして建設しようとする者は、今まさに、ドイツの教育制度の中で緊急不可欠の課題と考えられる教養という使命を実科ギムナジウムに付与することが必要となる。何故なら、我々は現在数世紀にわたるこの精神史の過程の新局面に立ち、文化的優勢を誇るフランスと益々強力に展開してくるアングロサクソン文化と対決する中で、新たにドイツ人の自己理解とヨーロッパ文化の中におけるドイツ精神の自己保存とを闘い取らなくてはならないからである。我々はこの絶えず更新される西欧文化との対決を通して初めて、我がドイツの歴史的特質を把握することができるのである。それ故我々には、この対決を自覚的に体験してヨーロッパの文化闘争の中で我々を導くことのできる教養層が必要になってくる。何といたってもこの文化闘争が結局ヨーロッパの文化統合をいま一度実現するはずのものであり——西欧の没落を信じないとしたとき——、そのとき我々は、この統合の中で相互に受け・与え合いながら文化を更新して、一層深まったドイツの本質に到達することができるはずだからである。そうすれば、これに伴って諸国民の敵対は、ますます一つの運命に結ばれた文化結合となり、二つの文化の間の闘いもよりいっそう内面的な相互影響、相互作用となるに違いないからである。

このような教養思想がきわめて重要であるにもかかわらず、今日まで一つの特定校種にも作用しなかったのは、我々の背後に存在する経済政策的、技術的、実証主義的時代にこれとは別の教養課題が課せられていたからである。そのため、人文主義と実学主義をめぐって争われた学校戦争の中で近代諸語は後景に退いて満足せざるをえず、その位置からも分かる本質的に不安定な状況を脱して近代語独自の偉大な教養課題を首尾一貫した明瞭な目標の下に作用させることができなかつたのである。近代諸語は、多様な、ときにはそれら相互が矛盾する教育目標の間を激しく揺れ動いていたために、古典語や数学・自然科学教育には元々独自のものとして備わっていた明瞭な教育目標を作り出すことができなかつた。そのため近代語の授業は、外国文化の精髓をドイツの教養ある若者に理解させることができなかつたのである。まことに近代語の授業は、文化科諸教科目による積極的な援助が少なければ少ないほど、成功の度もまた少なかつたと言えるのである。

はっきりしていることは、この新しい教育目標設定によって近代語ギムナジウム〔実科ギムナジウム〕の全教育活動は、例えば古典語ギムナジウムが古典古代に基づくと規定されているのと同じように、あらゆる方面にわたるもの〔古典古代、キリスト教、近代ヨーロッパ精神〕と規定されたということである。何と云っても、現代の西欧諸国民を支配する完結した思考体系の成立は、生活のあらゆる領域を最深部から作り変え、転換させてしまったからである。この近代ヨーロッパ精神のもつ形成力の中には、更に、最も広い意味での数学・自然科学思想も含まれる。それについてはカントのみならずゲーテもまた、これをドイツ理想主義の生き生きした傾向として高く意義づけてきたのだった。それゆえ、この数学・自然科学教育をギムナジウムに不可欠のものとして強化することが必要だったのである。

それにしても、近代語ギムナジウムでラテン語教育をどのように位置づけたらよいかという問題は今日きわめて難しい問題だ。この件については、先の諸改革においてすでに別の視点〔負担過重〕からくり返し問題が提出され、その度に様々の回答がなされてきたのだった。近代ヨーロッパ主義という精神運動が古典古代、中でもローマの文化から強い影響を受け

ているということ、また近代外国語の多くがラテン語を欠いては完璧な理解がおよそ不可能だということを考えてとき、近代語ギムナジウムはラテン語を無しにするわけにはいかない。加えてプロイセン教育行政として見逃すことができないのは、多くの職業がラテン語の知識を放棄できない状況にあるということのみならず、ラテン語教育に対する強烈な価値意識がかつてのギムナジウムから現代の学校にまで維持されているということである。恐らくこのような理由のために、ラテン語教育をギムナジウムだけに限ることができないのだろうと思われる。それというのも、もしそんなことをしたなら、ギムナジウムにはラテン語を学ぶというただそれだけのために、近代的教養を十分身につけるであろう生徒たち〔実科ギムナジウム志望生〕が殺到する虞れが生ずるからである。

今ここで率直に述べなくてはならないことは、実科ギムナジウムのラテン語教育はこれを全体として見たとき、ラテン語教育に課せられている期待に応えては来なかったということである。否、もっと正確に言うならば、それはギムナジウムのラテン語教育のまことに不完全な模造品でしかなかったのであり、しばしば行なわれるまことに問題の多い翻訳訓練を通してではローマの精神、ローマの文化への真の導きにはなりえなかったのである。実科ギムナジウムのラテン語には、それ以外の教育科目との有機的結合という視点が全く欠落しており、そのためラテン語は何倍にも増して異物であり続けたのだった。だが、近代語ギムナジウムにおいてラテン語教育を強化することは当然のことながら不可能となっている。従って実科ギムナジウムではラテン語は脇役の地位に満足する以外ないであろう。つまりこの脇役というところに自らの目標を定め、およそギムナジウムのラテン語は比較の対象外として完全にこれを視野から外さなくてはいけないということなのである。しかしながら実科ギムナジウムのラテン語は、この脇役的位置においても近代語ギムナジウムの教育課題に対して本質的な役割を果たすとともに、今日なお多くの人々がラテン語を欠かせないと考えるその大部分の目的のために、豊富な知識を身につけさせることが必要である。〔ドイツ〕高等学校ではすでに、第二外国語に同数時間割り当てられたラテン語の学科課程で、脇役の地位におけるラテン語教育の態勢を構想した。まとまりのある教養理想という視点に照らしたとき、ラテン語と1

近代外国語だけの学校型が許されるものでないことはすでに英語ギムナジウムのところでも述べたとおりである。

近代語ギムナジウムは時間割表によって2種類の学校型に分たれる。つまり一方はかつての実科ギムナジウムに相当し、他方は改革実科ギムナジウムに相当するものである。先に述べた理由から、ギムナジウム生に他のすべての校種への移行を拒否することは適当とは言えないので、第六年級から始まるラテン語を備えた近代語ギムナジウムをこの理由から創ることにしたのである。最初から〔第六年級から〕ラテン語が始まる教育態勢の中では、ラテン語の言語教育としての成果は近代語の授業にも本質的な利点となって役立つことであろう。

### 3. 高等実科学校

4校種の分業の下にあって、数学・自然科学系科目を重点とする校種というものを放棄するわけにはいかない。したがって高等実科学校ではこれらの科目を最大限に展開してそれらに備わる教育的可能性、人間形成的可能性を作り出すことが必要である。そこでは、これらの科目の独特の研究方法に導き入れることによって、個性的な特徴を備えた現代人を育成することができるであろう。我々はどの職業においても、このような人間を、他の校種で育てられた人間とともに欠くことはできない。だが、数学・自然科学系科目では、純粹に事物的な目標設定だけでなく、数学・自然科学が現代精神とドイツ現代文化の成立に果した精神的、文化的、哲学的役割をもっと強調しなくてはいけないであろう。高等実科学校がこれまでつねにこれらの科目の孤立化の危険を免れ、全面教養を損なうことがなかったと言えるわけではない。かつまた文化科諸科目も、数学・自然科学系科目の中にある偉大な実り豊かな教養思想をいつでも理解していたということもできない。否、それどころか文化科は、現代史の中で生じた誤解の中で実学主義を空疎な唯物論や機械的世界把握と同一視してしまったために、これらの科目に対してある種の忌避姿勢さえ取ってしまったのである。我国精神史の発展の中のここ数十年の間の慨嘆せざるをえない現象なのだが、我が民族の哲学的教養の衰退の原因は、基本的には自然科学のディレッタティズム〔が増大したこと〕に求められるであろう。これを克服す

るには自然科学的教養の深化による以外にないと思われる。全面教養が初めて特殊部分的教養の背後に後退したのは、実科学学校の歴史が基となっている——それは、第一義的には特定の技術的職業のための予備学校と考えられていた——。まことに実科系学校の教育は、パウルゼンの表現によるならば「数学・自然科学の知識についても近代語の使用能力についても、多様なまさに拡散のかぎりの教育目標を設定しているかの如き」状況なのであった。高等実科学学校が後者〔近代外国語〕の危機を克服し、それ以後他の校種と本質的に同等の権限を持つようになったにしても、かの多様な科目群を一つの統一的教養に収斂させることには今なお成功してはいない。この目標は、まず第一に主導科目を置き換えること、次いでそれ以外の科目群をこの校種の特別の教育課題に適合するように置き換えること、これによって達成されるであろう。すなわちドイツ理想主義が——その頂点たるカント、ゲーテにおいては、ドイツ理想主義の生き生きとした姿は本質的に数学・自然科学に支えられていたのだったが——、その全教育活動の理想の目標にならなくてはいけないのである。

高等実科学学校においてはこれまでずっと、地理が、自然科学と文化科学をつなぐものとなってきた。しかしこれからは哲学に、ここの内的統合を作り出すという特に感謝に値する役割が与えられることになる。そうなのだ。数学ならびに自然科学が哲学的諸課題で満たされることになるのだ。また、生物で得られた理解を社会学的、倫理的、公民的、ならびに世界観的な知見やヒントにまで広げていく作業は哲学だけが担うのではなく、そのような感謝に値する特別の課題設定は歴史の授業でもなされる必要がある。

高等実科学学校の外国語教育——それは今まで低い扱いに甘んじなくてはならなかったのだが——では、近代語ギムナジウムが意識的に多様な重点の置き方をしながら近代語教育を行なっているのに対して、むしろ現代の出典によりながら同時代の他の民族の文化を知るように努めるものとする。それはもちろん、他民族の現代文化の歴史的理解をなおざりにしてよいということではない。また、高等実科学学校の外国語教育をフランス語と英語に限定することには、何ら本質的必然性がないということをおきたい。多様な地域、多様な文化的関係から来る要求に応じ、英仏語に



代って更に別の現代文化語を選ぶことは全く問題がない。

数学・自然科学系科目を高等実科学校の主導科目群と認めると、今またこの校種は、ひどく特殊な学問をすところという性格を与えられるのではないかといったあちこちで聞かれる心配はこれからは根拠のないものとなる。というのも、今一度はっきりと述べておかななくてはならないのは、そもそも各校種の特別の教育課題は、実際はほかならぬドイツ的教養という共同の場において達成されるという性質のものだからである。

#### 4. ドイツ高等学校

ドイツ高等学校についてはすでに、この学制改革の理念に基づいて具体化してあるので、基本的な部分はすべて不変だといってよい [ドイツ高等学校・上構学校教則大綱 (1924年)]。明らかにドイツ高等学校と高等実科学校の長所である2外国語制によって、当然学科課程の編成は容易になることだろう。

#### 5. 上構学校

同じく上構学校も、すでに学制改革に対応した学科課程がある [ドイツ高等学校・上構学校教則大綱 (1924年)]。もし、これが6年間で学問的成熟教育 [アビトゥーア準備] を行なうときには、時間数の削減を行なってはならない。

#### 6. 不完全型中等教育機関

完全型中等教育機関への準備校たる不完全型中等教育機関の性格づけを行なう際適切な基準は何かという問題に関しては、まず第一に、いわゆる中級成熟証をめぐる問題全体と関連づけて結論を出すことが必要であろう。そうすれば、完全型中等教育機関で第二年級上級進級を以て退学したいと考えている生徒に、第二年級下級から始まる [第二] 外国語に代って、中級成熟証の取得にもっと有効に結びついた教育目標をもつ振替科目がなぜ認められないのかという問題も、おのずと明らかになってくるはずである。

## 7. 女子中等学校

1923年3月21日の教則によってリチウム〔高等女学校：6年制〕と高等リチウム〔高等女学校高等科：9年制〕が改革されたのであるから、今後は、その省令第6項ですでに望まれていた時間数の削減に取り組んでいかななくてはならない——これらの校種の個性を最大限に維持しながら——。最近数年間に何回も変転したのち、今、漸く女子学校に安定した発展の条件が開けてきた。高等リチウムにおいては、特に意義のある統一的学校体系が構築された〔基礎学校と接続、大学に進学可能〕。それは明らかに近代語ギムナジウムの教養理想を実現したものである。裁縫——女子教育にとっての重要性という点ではいかなる意見の違いもない——と音楽——これまた同様に特殊女子教育という形態の中ではるかに重要な意味をもっている——とは、あらゆる種類の女子中等学校に、男子校とははっきり異なって多様に備えられる必要がある。もちろんそれらが、〔男子の〕当該校種との内容的同一性と同権性を損なわないというかぎりにおいてであるが。

女子の宗教に関して、リチウム第六年級から第四年級に男子よりも多い時間数が割り当てられるとすると、この同一性の原則が実現されないことになる。それ以外の学問教科でも、これを男子よりはるかに貧弱にしたり、あるいはまた、6年制リチウムの女子生徒に同年齢の男子よりはるかに多くの時間数を強いたりすることは——ただでさえこの生徒には沢山の要求が課せられなくてはならないのであるから——、許されることではない。わずかに実科ギムナジウム型の〔女子〕中等教育機関だけが、ラテン語教育をより一層重視しているという点で「男子」の改革実科ギムナジウムを上回っているだけである。女学校には、最初から〔第六年級から〕ラテン語が始まる人文ギムナジウムとか実科ギムナジウムという学校型が未発達であるため、また、ギムナジウム型の〔女子〕教育機関が現在きわめて僅かしか利用できない状況にあるために、ラテン語を学びたいと希望するほとんどすべての女生徒は実科ギムナジウム型の教育機関に頼らざるをえない。この理由から実科ギムナジウム型の〔女子〕教育機関では、近代語ギムナジウムという性格は維持しながら、もっと多くのラテン語教育の

時間を保障していく必要があるだろう。

## 第二部 時間数

### A. 男子中等学校

#### I. ラテン語を基本外国語とする中等学校

##### 1. ギムナジウム

| 科目\年級     | VI  | V  | IV | UⅢ | OⅢ | UⅡ | OⅡ | UⅠ | OⅠ | 計   |
|-----------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1. 宗 教    | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 18  |
| 2. ドイツ語   | 4+1 | 4  | 4  | 3  | 3  | 3  | 4  | 3  | 3  | 32  |
| 3. 哲学概論   | —   | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 1  | 1  | 2   |
| 4. ラテン語   | 8   | 8  | 8  | 6  | 6  | 5  | 5  | 5  | 5  | 56  |
| 5. ギリシア語  | —   | —  | —  | 6  | 6  | 6  | 6  | 6  | 6  | 36  |
| 6. 近代外国語  | —   | —  | —  | —  | —  | 3  | 2  | 2  | 2  | 9   |
| 7. 歴史(公民) | —   | 1  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 22  |
| 8. 地 理    | 2   | 2  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 12  |
| 9. 数学(算数) | 4   | 4  | 4  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 30  |
| 10. 自然科学  | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 18  |
| 11. 図 画   | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 1※ | 1※ | 1※ | 1※ | 14  |
| 12. 唱 歌   | 2   | 2  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 4   |
| 合 計       | 27  | 27 | 27 | 28 | 28 | 29 | 29 | 29 | 29 | 253 |

※注 2週間ごとに2時間。

##### 2. 振替科目のあるギムナジウム

本来ギリシア語がおこなわれるはずの6時間は、次のように配分される。

UⅢ, OⅢ——近代外国語 各5時間

数学 各1時間

UⅡ ——近代外国語 各4時間

数学 各2時間

## 3. 実科ギムナジウム

| 科目\年級      | VI  | V  | IV    | UⅢ | OⅢ | UⅡ | OⅡ | UⅠ | OⅠ | 計      |
|------------|-----|----|-------|----|----|----|----|----|----|--------|
| 1. 宗 教     | 2   | 2  | 2     | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 18     |
| 2. ドイツ語    | 4+1 | 4  | 4     | 3  | 3  | 3  | 4  | 3  | 3  | 32     |
| 3. 哲学概論    | —   | —  | —     | —  | —  | —  | —  | 1  | 1  | 2      |
| 4. ラテン語    | 8   | 8  | 8(7)※ | 5  | 4  | 3  | —  | —  | —  | 36(35) |
| 5. 第一近代外国語 | —   | —  | —     | 5  | 6  | 4  | 5  | 5  | 5  | 30     |
| 6. 第二近代外国語 | —   | —  | —     | —  | —  | 5  | 5  | 5  | 5  | 20     |
| 7. 歴史(公民)  | —   | 1  | 3     | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 22     |
| 8. 地 理     | 2   | 2  | 2     | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 12     |
| 9. 数学(算数)  | 4   | 4  | 4(5)※ | 5  | 5  | 3  | 3  | 3  | 3  | 34(35) |
| 10. 自然科学   | 2   | 2  | 2     | 2  | 2  | 3  | 4  | 4  | 4  | 25     |
| 11. 図 画    | 2   | 2  | 2     | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 18     |
| 12. 唱 歌    | 2   | 2  | —     | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 4      |
| 合 計        | 27  | 27 | 27    | 28 | 28 | 29 | 29 | 29 | 29 | 253    |

※注 ギムナジウムとの共通下級段階をもたない実科ギムナジウムの場合。

## II. 近代外国語を基本外国語とする中等学校

## 1. 改革実科ギムナジウム

| 科目\年級      | VI  | V  | IV | UⅢ | OⅢ | UⅡ | OⅡ | UⅠ | OⅠ | 計   |
|------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1. 宗 教     | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 18  |
| 2. ドイツ語    | 5+1 | 5  | 5  | 3  | 3  | 3  | 4  | 3  | 3  | 35  |
| 3. 哲学概論    | —   | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 1  | 1  | 2   |
| 4. ラテン語    | —   | —  | —  | —  | —  | 4  | 3  | 3  | 3  | 13  |
| 5. 第一近代外国語 | 6   | 6  | 6  | 5  | 5  | 4  | 4  | 4  | 4  | 44  |
| 6. 第二近代外国語 | —   | —  | —  | 5  | 5  | 4  | 4  | 4  | 4  | 26  |
| 7. 歴史(公民)  | —   | 1  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 22  |
| 8. 地 理     | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | 14  |
| 9. 数学(算数)  | 5   | 5  | 5  | 4  | 4  | 3  | 3  | 3  | 3  | 35  |
| 10. 自然科学   | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 3  | 3  | 3  | 3  | 22  |
| 11. 図 画    | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 18  |
| 12. 唱 歌    | 2   | 2  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 4   |
| 合 計        | 27  | 27 | 27 | 28 | 28 | 29 | 29 | 29 | 29 | 253 |

## 2. 高等実科学校

| 科目\年級      | VI  | V  | IV | UⅢ | OⅢ | UⅡ | OⅡ | UⅠ | OⅠ | 計   |
|------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1. 宗 教     | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 18  |
| 2. ドイツ語    | 5+1 | 5  | 4  | 3  | 3  | 3  | 4  | 3  | 3  | 34  |
| 3. 哲学概論    | —   | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 1  | 1  | 2   |
| 4. 第一近代外国語 | 6   | 6  | 6  | 5  | 4  | 4  | 3  | 3  | 3  | 40  |
| 5. 第二近代外国語 | —   | —  | —  | 4  | 4  | 3  | 3  | 3  | 3  | 20  |
| 6. 歴史(公民)  | —   | 1  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 22  |
| 7. 地 理     | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 1  | 1  | 1  | 14  |
| 8. 数学(算数)  | 5   | 5  | 6  | 5  | 5  | 5  | 5  | 5  | 5  | 46  |
| 9. 自然科学    | 2   | 2  | 2  | 2  | 3  | 6  | 6  | 6  | 6  | 35  |
| 10. 図 画    | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 18  |
| 11. 唱 歌    | 2   | 2  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 4   |
| 合 計        | 27  | 27 | 27 | 28 | 28 | 29 | 29 | 29 | 29 | 253 |

## 3. ドイツ高等学校

| 科目\年級      | VI  | V  | IV | UⅢ | OⅢ | UⅡ  | OⅡ | UⅠ  | OⅠ  | 計    |
|------------|-----|----|----|----|----|-----|----|-----|-----|------|
| 1. 宗 教     | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 2   | 2  | 2   | 2   | 18   |
| 2. ドイツ語    | 5+1 | 5  | 5  | 5  | 5  | 5   | 5  | 4   | 4   | 44   |
| 3. 哲学概論    | —   | —  | —  | —  | —  | —   | —  | 1   | 1   | 2    |
| 4. 歴史(公民)  | —   | 2  | 3  | 3  | 3  | 2+1 | 4  | 3+1 | 3+1 | 23+3 |
| 5. 地 理     | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 2   | 2  | 2   | 2   | 18   |
| 6. 数学(算数)  | 5   | 4  | 5  | 4  | 4  | 4   | 3  | 3   | 3   | 35   |
| 7. 自然科学    | 2   | 2  | 2  | 4  | 4  | 4   | 4  | 4   | 4   | 30   |
| 8. 第一近代外国語 | 6   | 6  | 6  | 6  | 6  | 3   | 4  | 4   | 4   | 45   |
| 9. 第二近代外国語 | —   | —  | —  | —  | —  | 4   | 3  | 3   | 3   | 13   |
| 10. 図 画    | 2   | 2  | 2  | 2  | 2  | 2   | 2  | 2   | 2   | 18   |
| 11. 唱 歌    | 2   | 2  | —  | —  | —  | —   | —  | —   | —   | 4    |
| 合 計        | 27  | 27 | 27 | 28 | 28 | 29  | 29 | 29  | 29  | 253  |

## 4. 上構学校

従来の学科課程の通りとする。

## [全校種用追加時間]

上述の時間数の他に、次のものを全校種で加えるものとする。

|        |                         |  |                   |
|--------|-------------------------|--|-------------------|
| VI~0I  | 体 育                     |  | 各 4 時間            |
|        |                         | このうち通常 2 時間は室内体操 (午前) とし、のこりの 2 時間を戸外の運動競技 (課業のない午後) に充てるものとする。体育は 2 種類とも同じように生徒には必修である。寒冷期に戸外での運動競技が行なえないときには、これに定められた時間を室内体操ないしは他の適切なやり方で身体鍛練に充てるものとする。実施に当たっては沢山の体操・競技分野を用意しなくてはならないので、完全型中等学校では、週時間数 24 時間が必要となる。 <sup>(1)</sup> |                   |
|        | (例)                     | 7 体操分野   | 各 2 時間      14 時間 |
|        |                         | 5 競技分野   | 各 2 時間      10 時間 |
|        |                         |  | 計 24 時間           |
| IV~0I  | 音 楽                     |  | 4 時間              |
| 0II~0I | 上級自由選択科目 <sup>(2)</sup> |  |                   |
|        |                         | 時間割に定められた科目の深化、補足に充てるものとする。  |                   |
|        |                         |  | 6 時間              |
|        |                         |  | 合計 34 時間          |

注(1) 不完全型中等学校では週時間数 16 時間とする。

|     |        |        |         |
|-----|--------|--------|---------|
| (例) | 5 体操分野 | 各 2 時間 | 10 時間   |
|     | 3 競技分野 | 各 2 時間 | 6 時間    |
|     |        |        | 計 16 時間 |

(2) 不完全型中等学校ではこれがないので [上級段階を欠く]、当校の総授業時間数は  $166 + 16 + 4 = 186$  時間となる。

## B. 女子中等学校

## 1. リチウム [高等女学校：6年制]

| 科目\年級                | VI | V              | IV | UⅢ | OⅢ | UⅡ a | 計   | UⅡ b |
|----------------------|----|----------------|----|----|----|------|-----|------|
| 1. 宗 教               | 2  | 2              | 2  | 2  | 2  | 2    | 12  | 2    |
| 2. ドイツ語              | 6  | 5 <sup>b</sup> | 5  | 4  | 4  | 4    | 28  | 4    |
| 3. 第一近代外国語           | 6  | 6              | 6  | 4  | 4  | 4    | 30  | 4    |
| 4. 第二近代外国語           | —  | —              | —  | 4  | 4  | 4    | 12  | —    |
| 5. 歴史(公民)            | —  | 1 <sup>b</sup> | 3  | 2  | 2  | 3    | 11  | 3    |
| 6. 地 理               | 2  | 2              | 2  | 2  | 2  | 2    | 12  | 2    |
| 7. 数 学               | 4  | 4              | 4  | 4  | 4  | 4    | 24  | 4    |
| 8. 自然科学              | 2  | 2              | 2  | 3  | 3  | 3    | 15  | 3    |
| 9. 図 画               | 2  | 2              | 2  | 2  | 2  | 2    | 12  | 2    |
| 10. 裁 縫              | 2  | 2              | 2  | 2  | 2  | —    | 10  | 4    |
| 11. 音 楽 <sup>2</sup> | 2  | 2              | 1  | 1  | 1  | 1    | 8   | 2    |
| 合 計                  | 28 | 28             | 29 | 30 | 30 | 29   | 174 | 30   |

注(1) 第五年級の歴史物語1時間はドイツ語と統合してよい。

(2) 第四年級からクラス合併を行なうことができる。但し、時間数の削減を行なってはならない。

## 2. 高等リチウム [高等女学校高等科：9年制]

| 科目\年級      | リチウム VI~UⅡ | OⅡ | UⅠ | OⅠ | 計   |
|------------|------------|----|----|----|-----|
| 1. 宗 教     | 12         | 2  | 2  | 2  | 18  |
| 2. ドイツ語    | 28         | 4  | 3  | 3  | 38  |
| 3. 哲学概論    | —          | —  | 1  | 1  | 2   |
| 4. 第一近代外国語 | 30         | 4  | 4  | 4  | 42  |
| 5. 第二近代外国語 | 12         | 4  | 4  | 4  | 24  |
| 6. 歴史(公民)  | 11         | 3  | 3  | 3  | 20  |
| 7. 地 理     | 12         | 2  | 2  | 1  | 17  |
| 8. 数 学     | 24         | 4  | 4  | 4  | 36  |
| 9. 自然科学    | 15         | 3  | 3  | 3  | 24  |
| 10. 図 画    | 12         | 2  | 2  | 2  | 18  |
| 11. 裁 縫    | 10         | —  | —  | —  | 10  |
| 12. 音 楽    | 8          | —  | 2  | —  | 10  |
| 合 計        | 174        | 28 | 28 | 27 | 259 |



## 3. 高等実科学学校型高等リチウム

| 科目\年級      | リチウム VI~U II | O II | U I | O I | 計   |
|------------|--------------|------|-----|-----|-----|
| 1. 宗 教     | 12           | 2    | 2   | 2   | 18  |
| 2. ドイツ語    | 28           | 4    | 3   | 3   | 38  |
| 3. 哲学概論    | —            | —    | 1   | 1   | 2   |
| 4. 第一近代外国語 | 30           | 3    | 3   | 3   | 39  |
| 5. 第二近代外国語 | 12           | 3    | 3   | 3   | 21  |
| 6. 歴史 (公民) | 11           | 3    | 3   | 3   | 20  |
| 7. 地 理     | 12           | 1    | 1   | 1   | 15  |
| 8. 数 学     | 24           | 5    | 5   | 5   | 39  |
| 9. 自然科学    | 15           | 4    | 5   | 5   | 29  |
| 10. 図 画    | 12           | 2    | 2   | 2   | 18  |
| 11. 裁 縫    | 10           | —    | —   | —   | 10  |
| 12. 音 楽    | 8            |      | 2   |     | 10  |
| 合 計        | 174          | 27   | 28  | 28  | 259 |
|            |              |      | +2  |     |     |

## 4. ドイツ高等学校

| 科目\年級      | リチウム VI~IV | U III | O III | U II | O II | U I | O I | 計   |
|------------|------------|-------|-------|------|------|-----|-----|-----|
| 1. 宗 教     | 6          | 2     | 2     | 2    | 2    | 2   | 2   | 18  |
| 2. ドイツ語    | 16         | 5     | 5     | 5    | 5    | 4   | 4   | 44  |
| 3. 哲学概論    | —          | —     | —     | —    | —    | 1   | 1   | 2   |
| 4. 第一近代外国語 | 18         | 5     | 5     | 3    | 4    | 4   | 4   | 43  |
| 5. 第二近代外国語 | —          | —     | —     | 4    | 3    | 3   | 3   | 13  |
| 6. 歴史 (公民) | 4          | 3     | 3     | 2+1  | 4    | 3+1 | 3+1 | 25  |
| 7. 地 理     | 6          | 2     | 2     | 2    | 2    | 2   | 2   | 18  |
| 8. 数 学     | 12         | 4     | 4     | 3    | 3    | 3   | 3   | 32  |
| 9. 自然科学    | 6          | 4     | 4     | 4    | 4    | 4   | 4   | 30  |
| 10. 図 画    | 6          | 2     | 2     | 2    | 2    | 2   | 2   | 18  |
| 11. 裁 縫    | 6          | —     | —     | —    | —    | —   | —   | 6   |
| 12. 音 楽    | 5          | 1     | 1     | 1    |      | 2   |     | 10  |
| 合 計        | 85         | 28    | 28    | 29   | 29   | 29  | 29  | 259 |
|            |            |       |       |      | +2   |     |     |     |

## 5. 実科ギムナジウム型中等学校

| 科目\年級      | リチウム VI~IV | UⅢ | OⅢ | UⅡ | OⅡ | UⅠ | OⅠ | 計   |
|------------|------------|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1. 宗 教     | 6          | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 18  |
| 2. ドイツ語    | 16         | 3  | 3  | 3  | 4  | 3  | 3  | 35  |
| 3. 哲学概論    | —          | —  | —  | —  | —  | 1  | 1  | 2   |
| 4. ラテン語    | —          | 6  | 6  | 4  | 4  | 4  | 4  | 28  |
| 5. 第一近代外国語 | 18         | 4  | 4  | 3  | 3  | 3  | 3  | 38  |
| 6. 第二近代外国語 | —          | —  | —  | 4  | 4  | 4  | 4  | 16  |
| 7. 歴史(公民)  | 4          | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 22  |
| 8. 地 理     | 6          | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 3  | 12  |
| 9. 数 学     | 12         | 4  | 4  | 3  | 3  | 3  | 3  | 32  |
| 10. 自然科学   | 6          | 3  | 3  | 2  | 2  | 3  | 3  | 22  |
| 11. 図 画    | 6          | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 18  |
| 12. 裁 縫    | 6          | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 6   |
| 13. 音 楽    | 5          | 1  | 1  | 1  |    | 2  |    | 10  |
|            |            |    |    |    | 28 | 29 | 29 |     |
| 合 計        | 85         | 29 | 29 | 28 |    | +2 |    | 259 |

## 6. ギムナジウム型中等学校

| 科目\年級     | リチウム VI~IV | UⅢ | OⅢ | UⅡ | OⅡ | UⅠ | OⅠ | 計   |
|-----------|------------|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1. 宗 教    | 6          | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 18  |
| 2. ドイツ語   | 16         | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 34  |
| 3. ラテン語   | —          | 7  | 7  | 6  | 6  | 6  | 6  | 38  |
| 4. ギリシア語  | —          | —  | —  | 8  | 8  | 8  | 8  | 32  |
| 5. 近代外国語  | 18         | 3  | 3  | 2  | 2  | 2  | 2  | 32  |
| 6. 歴史(公民) | 4          | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 16  |
| 7. 地 理    | 6          | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 12  |
| 8. 数 学    | 12         | 4  | 4  | 3  | 3  | 3  | 3  | 32  |
| 9. 自然科学   | 6          | 3  | 3  | 2  | 2  | 2  | 2  | 20  |
| 10. 図 画   | 6          | 2  | 2  | —  | —  | —  | —  | 10  |
| 11. 裁 縫   | 6          | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 6   |
| 12. 音 楽   | 5          | 1  | 1  |    | 2  |    |    | 9   |
|           |            |    |    | 29 | 29 | 29 | 29 |     |
| 合 計       | 85         | 28 | 28 |    | +2 |    |    | 259 |

## 7. 上構学校 [6年制]

従来の学科課程の通りとする。

## 8. 婦人学校 [1～2年制]

従来の学科課程の通りとする。

## [全校種用追加時間]

上記の時間数の他に、次のものを全校種で加えるものとする。

|        |                       |                      |
|--------|-----------------------|----------------------|
| VI～0I  | 体 育                   | 各4時間                 |
|        | (A. 男子中等学校を参照のこと)     |                      |
|        |                       | 計24時間 <sup>(1)</sup> |
| 0II～0I | 自由選択科目 <sup>(2)</sup> | 計 4時間                |
|        |                       | <hr/> <hr/> 合計28時間   |

注(1) 6年制リチウムは16時間, 7年制リチウムは18時間とする。

(2) リチウムにはこれはない。

## [訳者あとがき]

ここに訳出したのは、今から70年前、ドイツのワイマール時代・プロイセン邦において行なわれた全中等学校制度の改革にあたって、その学制改革のポイントを述べた文部省の公式文書（『プロイセン中等学校制度の新秩序——プロイセン文部省覚書』、1924年）である。

***Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens.  
Denkschrift des Preußischen Ministerium für Wissen-  
schaft, Kunst und Volksbildung. 1924.***

(Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1924)

訳者は先に、この時代に新たに創設された高等学校（「ドイツ高等学校」「上構学校」）の学科課程を翻訳・発表したのだが（『ドイツ高等学校・上構学校教則大綱（1924年）』、『中京大学教養論叢』第34巻第1号、1993年7月）、今回ここに訳出した文書（以下単に「覚書」と略記する）は、この学科課程（「教則大綱」と略記）と同じく、当時の文部参事官 ハンス・リヒャート（Hans Richert, 1869-1940）の手で作成され、「教則大綱」が『プロイセン文部公報』に発表された1924年3月13日に発効しているのである。つまり、これらはリヒャートによって「ドイツ的教養」の形成をめざしてすすめられたプロイセン中等学校改革（「リヒャート改革」）のありようを示した見取図と言ってよく、彼の中等学校改革の基本的考え（総論）を述べた「覚書」と、それを実践にどう具体化したらよいかを例示したもの（各論）である「教則大綱」という二つの文書は、彼の中等教育改革の全体像を知るための不可欠の文書といえることができるのである。

### 1. 『ドイツ高等学校・上構学校教則大綱』（1924年）

「教則大綱」でリヒャートは、宗教、ドイツ語、哲学、歴史（公民）、地理の5科目に対しては、これら全部を包括する「文化科」（Kulturfächer）という科目群を創設して、科目の垣根を取り払い、科目独立・科目分散の

授業を克服する総合授業方式を創案しているのだった。そこでは教師、生徒が合同で学年の文化科の共通テーマ・クラスの学習テーマを設定し、これを自由な学習グループ (Arbeitsgemeinschaft 「学習協同体」) で調査・研究し (Arbeitsunterricht 「作業教育」), その成果をクラスの全体学習に還元する, という新しい集団学習が模索されているのである。「教則大綱」にはしたがって, 各科目の時間数のみが示され, 科目間の相互乗り入れや科目合同が大幅に認められたのだった。ここには, 学習に際して子ども・生徒の興味や関心を基礎とし, 彼らの自主的な学習 (個人学習・集団学習) を重視して, 学校における教師・生徒, 生徒相互の共同の交わりを協同体としての学校の生命と見るという「新教育」の教育論が生き生きと根づいていることが窺えるのである。

だが, この新しい学習方式は, そのような「文化科」を通してドイツの一体的な教養形成を行なうという, リヒャートの年来の教育理想を体現した教育方策であったということを見落としてはならない。「文化科」のめざす教養形成の見取図は, たとえば歴史やドイツ語 (国語) の学習構成に端的に表れているように, 次のような過程からなるものであった。

- a. 身近な生活, 「郷土」の歴史や説話から主題を求める。軸となる「文化科」の学年テーマは, 古典古代からドイツの文化が生成・発展してくる各歴史段階に対応する。
- b. それらのしくみや法則, 固有の価値を深める。また, それの人間生活との関連や意義を学んでゆく。
- c. それらがドイツの大きな歴史と文化 (精神, 宗教を含む一体的な文化運動) の一環であることを, 世界の広がりの中で見出してゆく。それはまた, 他の文化・社会との出会いや衝突, カオスをくぐりぬけながら新たな生命を獲得してゆくものであることを発見してゆく。(「教則大綱」 I 文化科参照)

このような「歴史的方法」は, 文化科ばかりでなく, 数学・自然科学においても重視されている。こうして生徒は, 自然や事物, 人間がいずれも歴史と社会そして文化という大きな関連の中に有機的に組み込まれている

ことを自覚し、やがて、それらの中におけるドイツの固有性を再発見してドイツとドイツ人の歴史的倫理的な使命を見出してゆく——、という展望が示されているのである。この点においてリヒャートの理想は、かつて祖国がナポレオン戦争に敗れたとき、ドイツ人のアイデンティティーを見出して新たな国民意識の確立をよびかけた、フィヒテの『ドイツ国民に告ぐ』(1807-08年)と通じるものがあるのである。

「…かくの如きドイツ的思考の徹底性と真摯と重厚とは、吾人がこれを有する以上、必ずや吾人の生活の中にも現はれ来るであらう。吾人は被征服者である。吾人が同時にまた軽蔑せられるか、而も軽蔑せられて当然であるか、すべての他の損失と共に吾人の矜持心をも失ふに至るべきや否やは、今後の吾人の心一つにあるのである。武器の戦争は終局を告げた。これより吾人は、能うべくんば、主義と風俗と性格との新たなる戦ひに入らうと思ふ。

吾人は吾人の新来の客に、祖国と友人とに対する忠実なる愛着心、誘惑によって枉げられざる正義心及び義務心、すべての公民的竝に家庭的徳行の模範を示さうではないか。」(大津康訳、岩波文庫、1988年[1940年改版])

リヒャートはその際、ドイツ理想主義をドイツの精神の頂点に置き、それをドイツ的教養の核としてこれによって若者の自国文化への誇りと立脚点を見いだそうと努めたのであった。この「ドイツ主義」への傾斜のゆえに、彼の改革は最初から愛国的という性格のものであったことは否めない。しかしながら、この理念を体した新校種「ドイツ高等学校」、およびこの型の学科課程を採用する大部分の「上構学校」(短縮6年制高等学校)は、従来、ギムナジウムなどの大学進学準備校のなかった地方都市や農村に急速に普及・発展して、中産層・労働者農民子弟の大学進学を保障し統一学校として機能したのであった(「教則大綱」訳者あとがき参照)。

## 2. 『プロイセン中等学校制度の新秩序』(1924年)

リヒャートは、「ドイツ高等学校」のみならず、伝統的中等学校であるギ

ムナジウム, 実科ギムナジウム, 高等実科学学校, および女子の中等学校に至るドイツのすべての中等学校に「ドイツ的教養」という教養の軸を貫き, そうして将来のドイツのリーダーの統一的な (ドイツ的) 教養形成をはかったのだった。それがこの覚書『プロイセン中等学校制度の新秩序』(1924年)である。そして彼は翌年, その構想の具体例を, ドイツ高等学校, 上構学校の例にならって「教則大綱」として『プロイセン文部公報』に提示したのであった (*Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. 1925.* 『プロイセン中等学校教則大綱 (1925年)』)。

それに対して, このたびの学制改革が文化科の創設によって科目の統合を可能にし, これによって時間数削減が実現しているため, 一部には経費節減策ではないかとの受けとめ方があった。リヒャートはこのようながった見方を強く否定して, 改革の第一の柱はあくまでもドイツの教養統一にあることを強調するのである。

「…このような分業を行ないながら, 最終的に教養の統一を達成することが学制改革全体の主要課題である。ところでこの教養統一は, まず第一に, 全校種の教育活動の中心に位置している文化科の科目群を通して行なわれるものだということを言っておかなくてはならない。第二に, それは当然のことながら, どの校種も国民的陶冶財と我がドイツ文化の歴史的諸前提を些かも放棄するものではないということ, そして第三に, 各校種に割り当てられた科目群を經由してドイツ文化に到達する様々な行き方が, その学校の学科課程に特色を与えてゆくものだということ, このこともまた言っておかなくてはならない。この意味においてすべての中等学校はドイツ的学校となるのである。」(IV章)

国民が職業・職域の求めに応じて, 実際的文化的文化, 現実に役立つ「有用な」文化にだけ関心を向けることは文化の自殺行為である。そのような文化は肥大化の一途をたどり, やがては文化による人間の疎外が起こることだろう。リヒャートはジンメル在所論を引きながら, 人間が, この巨大化した文化の主人であり続けなくてはならぬという。「文化科」(Kulturfächer)

と「総合授業」(Gesamtunterricht)は、そのような文化を統合し、主体化の追体験をさせる場でもあるのである。この点はリヒャートが言うように、プロイセンの教育の矛盾を突くもの、否、ドイツに留まらず、近代社会とその教育論が陥っていた矛盾(「知識の増大による幸福の実現」という啓蒙主義の教育理想)を突くものにちがいない。

「我が国の文化生活の特色豊かな領域に根を下ろすことは、このような校種の総合授業を通して初めて可能である。そこで、各校種ならびにその全科目のために、この特徴的課題に照準を合わせた学科課程がどうしても必要となる。この点に、プロイセン教育史上本質的に新しい事態があるといえる。なぜなら、これまで当の文化科諸科目〔宗教、ドイツ語、哲学、歴史、地理〕の学科課程は、全校種同一の学科課程であり、加えて、敢えて言うならば特殊専門科目の視点のもとに作られてきたからである。この場合、内的統合という繰り返し言われた原則は、実際は美しいスローガンに留まっていたわけである。」(IV章)

このような「文化科」を通して形成される全中等学校の(ドイツ的)教養統一という土台の上に、各校種が独自の教養理想を持つことを「覚書」は構想したのであった。

- a. ギムナジウム＝古典古代
- b. 実科ギムナジウム＝近代ヨーロッパ精神
- c. 高等実科学学校＝数学・自然科学文化
- d. ドイツ高等学校＝ドイツ国民文化

それを今、シュモルトの整理によると次のごとくである。



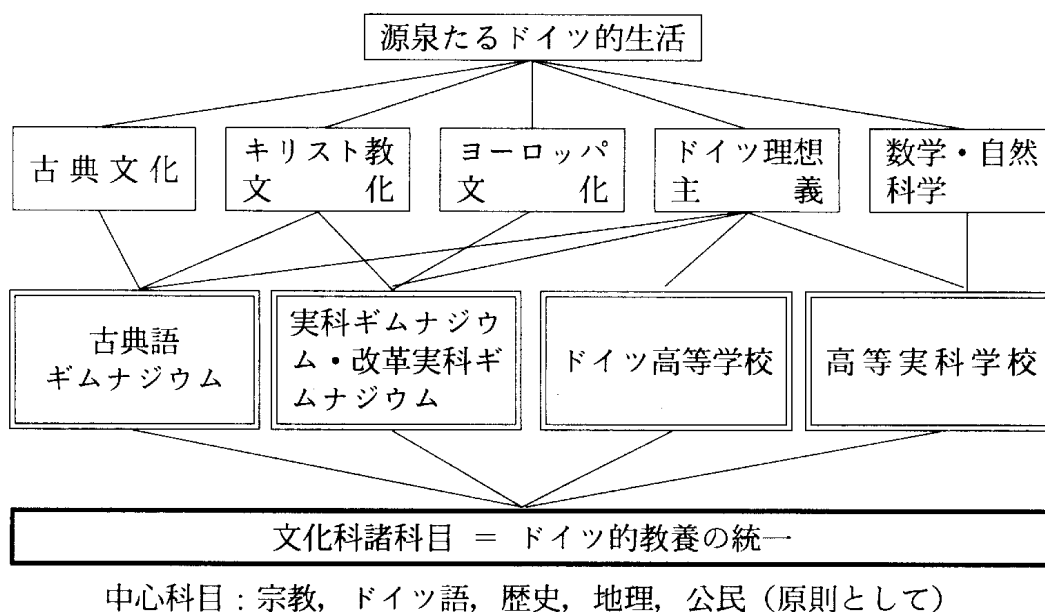


図1. リヒャートのドイツ的教養統一と学校型

(Schmoltdt: *Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts* (1900 - 1930). 1980. S.110)

こうして、プロイセンの全中等学校には、分化と統合、分業と協業によって全体として獲得される新しい国民的教養目標が示されたわけである。多くの国民層の個性の尊重（移動の自由や共通下級段階の維持・発展、校種移動の可能性）、大学進学機会の保障、統一学校の実現、といった諸点も、新しい時代の国民統合をめざすという彼の論理の中でのいわば必然的な方策であったと言えるのである。

### 3. ハンス・リヒャートについて

この「リヒャート改革」を推進した文部参事官ハンス・リヒャート (Hans Richert, 1869-1940) は、ドイツ各地のギムナジウムで教員をつとめ、ベルリンでは校長の職にあった人である。彼は福音派の牧師の子として北ドイツ・ポンメルンのケスリンに生まれ、ハイデルベルク、ハレ、キール等の諸大学で神学、ドイツ哲学を学んで中等学校教員となった。彼は、1897年から始まる約30年にわたる教職活動の大部分を、現在はポーランドに属するポーゼン州、シュレジエン州というドイツの東部で展開している。これらの地方はもともとポーランド人の土地であり、後にドイツ領になったとはいうものの、例えばフリードリヒ大王がオーストリー継承



このスラブ色の濃い土地に燎原の火のごとく燃え上がる「学校ストライキ」を、リヒャートはどのような思いで見つめたのだろうか。マーギースの研究によると彼は、「我々は彼らに強いられた闘いの中にいるということ忘れてはならぬ」と言う下院議員フリードベルク（国民自由党）の主張を支持したのである——そのような把握が、当局の厳しい処置に対する多くの人の憂慮にもかかわらず彼らポーランド人を国外民族グループの地位に追いやることになった——。そして、ストライキ参加者は言うに及ばず、国民学校生の弟妹がストライキに参加したりアジテーションでこれを支持したような場合、その兄の中等学校生徒まで放校処分にするとした当局の処置を、「ストライキ撃退のために効果的な手段だった」と評価している。のみならず彼は、ポーランド人生徒がドイツ人の中等学校に残ることに反対し、かつまたポーランド人教師がドイツ人生徒に「悪影響」を及ぼすこと（宗教教育のさい、ポーランド人カトリックの教師・聴罪師の教えをドイツ人カトリックの生徒が受けること）をやめさせたい、とさえ考えたのだった。（Margies: *Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration*. 1972. S. 47-48.）

リヒャートはすでに大学時代から、反ユダヤ主義を標榜する「ドイツ学生連盟」に加わり、東部に着任してからは東境のドイツ人団体「オストマルク協会」のメンバーとなって土地の「ゲルマン化」を積極支持した。さらにまた「ドイツ人民党」に入党して（1919年）ポーゼン市委員長に選ばれ、プロイセン下院議員選挙に勝利して制憲議会にも加わっている。このように、「教育者」リヒャートは、じつは行動する「愛国家」でもあったのである。我々は、彼の「ドイツ的教養」について、ややもするとそれがあたかもイギリスやフランスに対するドイツ人の精神の一体性の呼びかけであるかのように誤解しがちである。しかし、その原型は、東部ポーランドの人と文化に対してドイツ語ドイツ文化による内面的一体感を作り上げる、というものだったようである。

その後彼はベルリンに転じた。当時、ワイマール革命後の首都ベルリンは、新しい時代の教育めざして全ドイツ、否、世界の新教育と新しい教育理論にもとづき統一学校の実現、教育の世俗化、女子教育・成人教育の整備など、教育全般の改革に取り組んでいた。そのベルリンの教育改革を大

きくすすめたものとして、ギムナジウム校長フリッツ・カルゼン (Fritz Karsen, 1885-1951) の一連の教育事業 (それは、この時代の教育改革の全体像を実験的に試行したものである) が知られているが、リヒャートは奇しくもカルゼンの最初の教育改革実験の場、ベルリン・リヒターフェルデの中等学校 (かつての陸軍中央幼年学校。ワイマール革命後、実科ギムナジウムに改組) で、校長に就任している (1922年)。そして同年9月、文部参事官となって中等教育を主管し、1934年までその職を勤めるのである。

ところで、ワイマール革命後の特殊な状況の中とはいえ、ドイツの中心であるプロイセンの中等教育 (それは、大衆教育たる初等教育とははっきりと一線を画された国の指導者育成を中心課題とする教育であり、ドイツの社会にあってその重要性はきわめて大きい) を、一人の文部参事官がこのように教育理念、教育組織、学科課程にわたる全体を指導するということは、思えば大変な事態である。リヒャートの背後には、彼に全幅の信頼を置くプロイセン文部大臣オットー・ベリッツ (Otto Boelitz, 1876-1951) の存在があったと思われるが (ベリッツは、かねてより、ドイツの教養統一の必要性を主張するリヒャートに注目し、自らのプロイセン教育改革構想立案にあたってはリヒャートの意見を徴していたのである [ベリッツ自身もドイツ人民党]。ベリッツのキリスト教的国民主義の思想は、リヒャートの考えと通ずるところが多かったものと思われる。ベリッツは第二次大戦後、キリスト教民主同盟 [CDU] を組織している)、しかし、それだけではワイマール時代の中等教育を象徴する「リヒャート改革」をかくも全面的に展開することはできなかつたであろう。今はただ、敗戦 (第一次世界大戦) と革命、困窮とカオスの中のドイツが、新しい文化と教養、中等教育を待望していたのだということ、そして、そのような推進力に支えられて「リヒャート改革」は中等教育の大衆化や新教育の展開、発展の受け皿となりえたのだとだけ言うておこう。リヒャートの人と思想、それとワイマール新教育との関わりは次に究明すべき新たな課題である。

#### 4. 訳出にあたって

以上述べたように、リヒャートのこの文書は、ワイマール時代に行なわ

れた中等教育改革を知るのに大へん意義のあるものである。それゆえ、これまでも多くの研究家がこの文書に当たり、その内容に言及されてきたのであろう。主なものは次のごとくである。

- (1) 阿部 重孝 : 『欧米学校教育発達史』(目黒書店, 1930年)  
(『阿部重孝著作集』第七卷所収, 日本図書センター, 1983年)
- (2) 伏見 猛彌 : 「独逸の教育」  
(『岩波講座 教育科学』第一冊, 岩波書店, 1931年)
- (3) 文部省調査部 : 『内外教育制度ノ調査』第二輯(文部省, 1931年)
- (4) 文部省教育調査部: 「大戦後に於ける欧米各国教育制度の改革」  
(『教育調査彙報』第九巻第一号, 文部省, 1936年)

しかし、いずれも部分紹介に留まっており、その全体訳もないようである。訳者は、「リヒャートのドイツ的教養統一」と言われるものを、まずはその全体像においてとらえる必要があると考えたので、このような全訳を試みた次第である。忌憚のないご意見をお願いしたいと思う。

目次、章題、節題は内容を考えて訳者が作成したものである。その際、後年リヒャート自身が校閲した「教則」資料集 [Hans Richert (Besorgt): *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*. Neue Ausgabe. 8 Aufl. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung. 1931.] の柱タイトルは参照した。

訳語について一言述べておきたい。本訳文において、Schulreform は、それが行政・制度改革を意味するものは「学制改革」、内面・授業改革を意味するものは「教育改革」と訳し分けた。Gesamtunterricht は「総合授業」とした。なお、この Gesamtunterricht は、元々はベルリンの教育家ベルトールト・オッター (Berthold Otto, 1859-1933) の用語法で、それは彼の「家庭教師学校」において一人の指導者の下に様々な年齢の者が相

集って精神的協同体を構成し、その中で出された疑問や関心、テーマに基づいてこれを掘り下げてゆこうとする学習のありかた、いうなれば「全員授業」とでもいうような独特の教授＝学習形態を表わす用語である。したがってこの語は、オットーの場合には、金子茂氏も指摘されるように「全体教授」という訳語が適切であろう（金子茂・オットー『未来の学校』明治図書、1984年）。だが、リヒャートの Gesamtunterricht の場合、オットーを十分射程に入れたこととは思うが、しかし力点はオットーほどには内面的一体感、精神的協同体にはなく、むしろ文化の側にあるようである。そのため、ここでは「総合科目授業」のニュアンスに近い「総合授業」という語を充ててみたのである。これら訳語の適否もご検討いただければ幸いである。

なお、本文にはいくつか訳注を施し（〔 〕で表示）、また、ニュアンスの関係で言葉を補ったところがある。

## 文 献

1. Margies, Dieter: *Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration. Die Biographie Hans Richerts als Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Republik.*  
(Neuburgweier/Karlsruhe: G. Schindele Verlag, 1972)
2. Schmoldt, Benno: *Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts (1900–1930). Eine Studie zum Verhältnis von Bildungstheorie und Unterrichtspraxis zwischen Paulsen und Richert.*  
(Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1980)
3. 阿部 重孝 : 『欧米学校教育発達史』(日黒書店、1930年)  
(『阿部重孝著作集』第七卷所収、日本図書センター、1983年)
4. 伊藤 定良 : 「ドイツ第二帝政期におけるポーランド人問題」  
(油井大三郎ほか『世紀転換期の世界』未来社、1989年)
5. 横山 泉 : 「ハンス・リヒャートにおける『ドイツ的教養の統一』」  
(『九州大学比較教育文化研究施設紀要』第40号、1989年)

なお、先訳『ドイツ高等学校・上構学校教則大綱』の第三部 時間数「1. 基本型ドイツ高等学校 [9年制] 時間配当」のUI, OIのドイツ語, 哲学概論の時間数はミスプリントであった。正しくは「2. ドイツ高等学校型上構学校 [6年制] 時間配当」と同じ表示方式の時間数  $4, \overline{1}$  (UI),  $4, \overline{1}$  (OI) である。お詫びして訂正したい。

[1994年3月25日(金)]

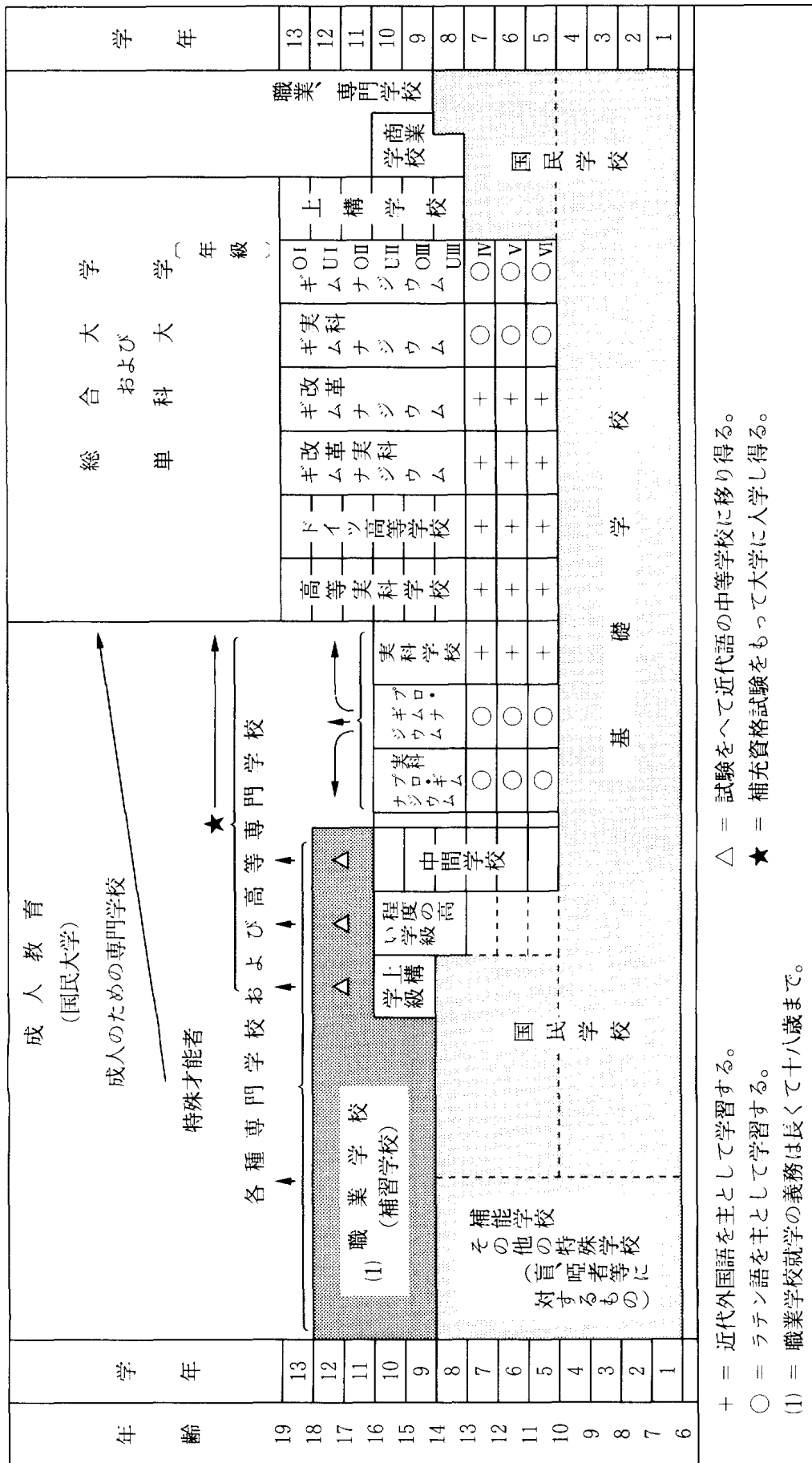


図2. ワイマール時代プロイセンの学校系統図 (男子)



