

# 国連「子どもの権利条約」 批准・発効後の学校教育改革の課題〔I〕

——現代ドイツ教育の研究成果に学びながら考える——

勝野 尚行

## 目 次

序

I 現代ドイツ教育研究の方法論

II 現代ドイツの教育について考える

日本の未来と教育

現代ドイツの教育(1)

個性と人権の尊重 子どもの自己決定能力の育成と文部行政

教育の目的 教科書検定の制度について 国旗・国歌の取扱いに

ついて 教科書の採択・使用について 現代日本の教育・社会に

対する批判

現代ドイツの教育(2)

授業風景 子どもたちの生活風景 教師の「教育の自由」と子ど

も・親の権利 管理主義教育の克服(自主的人間の育成) 競争

主義教育の克服(個性の尊重)

III 現代ドイツ教育の誕生の由来を探る

ゲオルグ・エッカート研究所のこと ドイツ歴史教育の視点 教

科書検定制度のこと 教科書検定方針について 教科書検定方針

の基礎にあるもの 個性と人権の教育 小括

## 序

(1) 去る1989年11月20日、第44会期国連総会において満場一致で採択され、早くも翌90年9月2日には「国際条約」として発効するに至った、人類史上でも画期的な価値を有する、今次の国連「子どもの権利条約」(Convention on the Rights of the Child)を、やっとのこと94年4月22日になって、日本政府も批准した(国連事務総長に批准書を寄託、国連加盟国中で実に158番目)から、ようやくのこと94年5月22日からは、これが「国内法」としても発効することになった。しかし、発効直前の94年5月20日、日本政府は、突如として、坂元直弘・文部事務次官名で、文部省通知「『児童の権利に関する条約」

について』を出して、本条約を「実効性あるものにする」<sup>①</sup>ことをめざす教育実践・教育運動の発生・発展を抑制し抑圧する挙に出たけれども<sup>②</sup>、そのような実践・運動の発生と発展は、外見上はともかくとして、政府・文部省によっても到底、押し止めることはできないであろう。

ただし、この点を我々は、これまでのように、楽観主義的・教条主義的に評価することは極力控えて、よりリアルに事実こそくして予測しておかなくてはならない。

(2) しかし、今次権利条約を「実効性あるものにする」ことをめざす教育実践・教育運動は、この90年代日本の全国各地域で、各種各様な形態をとって深部から発生し発展してくるに違いないとはいっても、それらが実現・達成をめざ

すべきところ(到達目標)は、すでに十分に、全面的に、明確にされているとは到底いえない。

したがって、この到達目標を十分に、全面的に、より現実具体的に解明するための方法の一つとして、かつて私は、とくに外国教育研究の必要性を若干説いたことがあるけれども<sup>④</sup>、その一部分もまた、現代ドイツ教育の研究方法论に論究した本稿第1章に収録しておくことにした。

(3) ところで、今次「子どもの権利条約」が我々の教育実践・教育運動の課題として提起しているところは、要約して言えば「子ども・父母・住民の学校教育参加権の制度的保障」を実現し達成することにあると考えられる。この辺のことは、それはそれとして、今後、さらに緻密に論証していく必要があるとも考えられるし、とりわけ今次条約の第5条(親の指導の尊重)、第12条(意見表明権)、第13条(表現・情報の自由)、第15条(結社・集会の自由)、第18条(親の第一次的養育責任と国の援助)等々の規定の内容にそくして、より緻密に解明していかなくてはならないのではないかと考えている。

しかし、もしもそうだとすると、このような課題の達成にとって、まさに旧西ドイツの教育行政(学校参加法制等)および教育の実態は、大いに参考になると思われるし、まさにこの点で、以下に論究する暉峻淑子の研究業績や、すでに発表した坂本秀夫のそれは、このことを実に鮮明な形で明らかにした、まことに貴重な優れた業績であるように思われる。

そして私は、以上のような観点から、すでに拙稿「子どもの権利条約と教育改革」(岐阜経済大学地域経済研究所機関誌『地域経済』第14集、94年発行所収)において、坂本秀夫(全国高等学校教育法研究会顧問)の著書『PTAの研究——親の教育権を見直す——』(三一書房、88年初版、94年増補新版)所収の第3部論文「西ドイツの学校参加法制に学ぶ」によりながら、旧西ドイツにおける学校参加法制を相当子細に整理して紹介し、吟味・検討しながら、現代日本の教育実践・教育運動に向けて課題を提起しておいた。坂本自身は、本書『PTAの研究』の増補新版では、

その学校参加法制研究を、ドイツ以外のヨーロッパ諸国にまで広げているのであるが。

(4) 本稿において、さらに私が整理・紹介、吟味・検討しながら、その課題を探ろうとしているのは、かの暉峻淑子(埼玉大学、生活経済学)の手になる、一連の刮目すべき、優れた研究業績であるが、そのような暉峻の研究業績については、後に本稿第2章で、教育関係の業績を網羅的に列挙しておいたとおりである。本稿は、これらの暉峻の研究業績の内容を、より全体的・全面的に解明し、整理・総括し検討しておくようとするものである。

ところで、すでに検討した坂本の研究業績が主に、旧西ドイツにおける「子ども・父母の学校参加法制」を、つまりそこにおける学校参加の法律・制度を解明しようとしたものだとすれば、これらの暉峻の研究業績は主に、旧西ドイツにおける、そのような学校参加法制下における教育(教育実践)の実態を解明しようとしたものだとみることができるのである。そのような意味合いにおいて、これらの2つの研究業績は、同じく旧西ドイツ教育の実態の研究に取り組んだ、貴重かつ優れた業績だとはいえ、その接近法をまったく異にするとところから生まれた別種の業績だということができる。したがって、まさに両者は、相互補充的な関係を形成しながら、旧西ドイツ教育の実態を全体的に解明していることになるとも考えられるのである。

(5) 本稿は、① 近刊予定の拙著『子どもの権利条約と学校参加』(仮題)に収録すべきところ、紙数制限等の関係で、到底そこには盛り込み得ないことが明白となったために、② 東海教育自治研究会の会員その他から、この現代ドイツ教育に関する研究報告を私が東海地方の各地で行った際に、その都度、この報告草稿について「それをいつまでも未発表のまま眠らせておくことなく、どこか適切な場所に即刻、発表してほしい」という要望が強く出されたために、ここに発表することにした次第である。

(6) なお、今次の国連「子どもの権利条約」が批准され発効する、この間の過程で、至極当然なことながら、とみに「子ども・父母・住民

の学校教育参加権の制度的保障」の要求が高まってきており、この方面からの外国教育研究の成果が数多く発表されるに至っている。ここで発表する暉峻淑子の研究業績にせよ、すでに発表した坂本秀夫のそれにせよ、そうした研究成果の一部に属すると位置づけることもできるけれども、私自身としては、これまた至極当然なことながら、ごく最近、とくに90年代に入って発表された、それらの極めて貴重な多数の関連する研究業績をも射程に入れて、今後の私自身の学校教育参加権論の研究をすすめてはならないと思っている。そのような研究成果としては、一体どんなものがあるか。これについて、到底ここで網羅的に紹介することはできないが、手もとにある文献だけでも、最近のドイツ教育の研究成果と合わせて、以下に若干なり紹介しておくことにしよう。

## 文献紹介

兼子仁「教育界における人権の状況」堀尾輝久・兼子仁『教育と人権』岩波書店、77年所収

兼子仁『教育法〔新版〕』有斐閣、78年  
奥平康弘「教育を受ける権利」芦部信喜編『憲法Ⅲ、人権(2)』有斐閣、81年所収

日本教育学会「教育をめぐる『参加』研究委員会」編集『教育をめぐる「参加」(協力関係)の研究』第1集・82年、第2集・83年

今橋盛勝『教育法と法社会学』三省堂、83年  
永井憲一・今橋盛勝『教育法入門』日本評論社、85年

結城忠「教育法制の理論——日本とドイツ——」教育家庭新聞社、88年

坂本秀夫『PTAの研究——親の教育権を見直す——』三一書房、88年初版、94年増補新版

佐藤全『親の教育義務と権利——家庭教育と学校教育の役割分担に関する学際的考察——』風間書房、88年

「父母の教育権とPTA」研究会編集・発行『学校をひらくために——《父母の教育権》日

本の実状、欧米の実状——』89年

マックス・プランク教育研究所・研究者グループ著、天野正治監訳『西ドイツの教育のすべて』東信堂、89年

Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, "DAS BILDUNGSWESEN IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND", Ein Überblick für Elten, Lehrer, Schüler Aktualisierte und erweiterte Neuausgabe, 1984. by Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

特集「父母が学校を開く」雑誌『世界』岩波書店、90年5月号所収

千葉卓『教育をうける権利——アメリカ・西ドイツに関する法的検討——』北海道大学図書刊行会、90年

今橋盛勝『いじめ・体罰と父母の教育権』岩波ブックレット、91年

大内洵子『ジュンコ先生のドイツ教育体当り奮戦記』五月書房、92年

東京都中野区編著『教育自治と住民参加——教育委員準公選の記録4——』エイデル研究所、94年

窪田真二『父母の教育権研究——イギリスの父母の学校選択と学校参加——』亜紀書房、93年

西村絢子『父母の学校参加——イギリスに学ぶ——』学文社、94年

黒崎勲『学校選択と学校参加——アメリカ教育改革の実験に学ぶ——』東京大学出版会、94年

結城忠『学校教育における親の権利』海鳴社、94年

文献紹介は、追って追加補充していくことにして、ここでは以上の程度にとどめることにする。今後の学校教育参加権論の本格的展開のためには、せめて日本における戦後の参加論・参加権論の研究の歴史ぐらいは追跡しておかなくてはならないであろう。

注

- ① 本権利条約成立の画期的な価値等については、拙著『子どもの権利条約と学校参加』（法律文化社、95年内出版予定）参照。
- ② この点に関しては、日本弁護士連合会編著『子どもの権利条約と家族・福祉・教育・少年法』（こうち書房、93年）の第3章論文、または拙稿「子どもの権利条約と学校改革〔I〕」（『岐阜経済大学論集』第27巻第3号、93年12月刊所収）の第1章第3節論文参照。
- ③ この点については、拙稿「国連『子どもの権利条約』批准政策——5・20「文部省通知」批判——」（東海教育自治研究会機関誌『教育自治研究』第7号、94年所収）参照。
- ④ これらの暉峻の研究業績の内容の一端については、すでに拙稿「国連『子どもの権利条約』その実質的批准を求めて——日本とドイツの教育を比較しながら——」（東海教育自治研究会機関誌『教育自治研究』第5号、92年所収）の第3章論文で紹介し検討している。

I 現代ドイツ教育研究の方法論

今次の国連「子どもの権利条約」と関連させて、外国（ここでは旧西ドイツ）の教育実態の研究をする目的は何か。そして、そのような研究をする上で、とくに留意すべき事柄は何か。これらの問題は、旧西ドイツ（以下「現代ドイツ」という）の教育の実態研究にすすむのに先立って、あらかじめ深く考慮しておかなくてはならない問題であることは確かである。さもなければ、その外国教育研究が単に外国の教育実態の紹介研究に終わりがかねないからである。

(1) 今次の国連「子どもの権利条約」が明示した各種の子どもの権利や人権の保障の仕組みを、現代日本の学校教育と関係させてみたとき、我々はいかに理解しておけばよいのか。それらの子どもの権利や人権を保障する法制度をどのように具体的に構想しながら、我々の実践論的・運動論的な達成目標を設定していけばよいのか。

これらの問題に対する解答は、今次の「子どもの権利条約」それ自体の研究からは、必ずしも鮮明かつ具体的な形では浮上して来ないであ

ろうから、その達成目標を具体的にどこに設定すべきかについて、現代日本の教育の現実にそくして、よく考えていかななくてはならない。しかし、そのことを考えていく場合に、我々の側には、どうしても一定の限界が生じてくるのではないか。

その理由は、我々自身が特殊日本的な社会・歴史・文化・伝統などの環境の中に生きており、その社会的・文化的な制約とか、さらにいえば、現実の地域的・職場的な制約などが存在し、そこから抜け出して自由に考えることが容易ではないことにある。したがって、子どもたちのすべてに「最善の利益」「最大限可能なまでの発達」（今次国連「子どもの権利条約」第3、6、29条等参照）を保障するための具体的な法制度が何かについては、そのような社会的制約から、ひとまず我々が自分自身を解放する努力を重ねて、自由に構想していく必要があるのではないか。

外国教育研究の必要性はまず、以上のようなところから生じてくるように思われる。

(2) この点に関しては、当の暉峻淑子自身が論文「綱渡りの“豊かな生活”」（雑誌『世界』岩波書店、88年1月臨時増刊号所収）の中で、次のように述べていることが参考になろう。

暉峻は本論文を「最近、日本人の日常生活は安定し、よほど運が悪い人でもない限り、大過なく人生をすごすことができるように見える。しかし、本当にそうだろうか。仕事や時間に追われるあまり、足もとをみつめることを忘れてしまっているから、そう見えるだけではないだろうか。あるいは日々の惰性に流されて、無気力に問題をやりすごすテクニックを身につけてしまったからではないだろうか」という問題提起から始め（同、228頁）、しかし、「私達が豊かそうにみえる表の現実から、板子一枚下の裏側の現実を見ぬくためには、批判的精神が必要である。批判的精神を持つことは、とくに難しいことではない。生物が本能的に求めている共存の豊かさ、いかえれば日本の平和憲法が希求している立場に立てば、現実の社会をよりよくしようとする批判的精神が自然に生まれてくるはずだからである」と書き（同、229頁）、我々が

現代日本の現実を批判的精神で見ることは「とくに難しいことではない」はずだと指摘している。

しかし、続けて当の暉峻は、次のように書いている。

「世界で最も軽<sup>かん</sup>チャーの国で、偏在した富が人間の尊厳をおしつぶしている国に住んでいると、私は、しばしば批判的精神の泉が枯れていないか、自分の感覚は健康かと、自分に問いかねばならなかった。しかし、同じ先進資本主義国でありながら、そして同じ敗戦国でありながら、西ドイツの市民の中にまじって暮らしてみると、日本では現実的でないはずの現実が、ごく自然に生活の中にあることにおどろく。」（同、229頁）

暉峻は「とくに難しいことではない」はずの批判的精神の泉が「西ドイツの市民の中にまじって暮らしてみる」ときに、はじめて「枯れていないか」を痛感させられるというのである。そして続けて、その西ドイツ市民の日常の暮らしぶりをスケッチしてみせているけれども、外国研究の意義を実に明快に、自らの体験をもとに語った発言として、まことに傾聴に値するものといわなくてはなるまい。

(3) 国連「子どもの権利条約」に関する研究にとつてはいまや、本条約に関する「政府・文部省見解」<sup>①</sup>を徹底批判することが差し迫った課題となっている。しかし、その「政府・文部省見解」の批判に際してよく留意すべきことは、その批判が教職員・父母・住民の多数の結集に真に役立つような、すぐれた説得力のある批判でなくてはならないということである。少なくとも我々は今後、そのような批判の仕方を工夫し追求しなくてはならないということである。

(4) そのように考えたときに、現代ドイツ教育の研究に限られるわけではないけれども、現代ドイツ教育の実態研究もまた大きな意味をもってくるのではないかと思われる。というわけは、現代ドイツ教育の実態こそは、今次の国連「子どもの権利条約」の要求しているところの、子どもの権利や人権の実質的保障を見事なまでに達成している典型的・先進的な事例の一

つであると考えられるのであり、まさにその実態に子細にてらしてみたときに、今次の「政府・文部省見解」における「子どもの権利条約」理解の著しい歪み（独善性や過誤）は、誰の目にもより鮮明に映るに違いないからである。

ドイツやアメリカなどにおいては、子どもの権利や人権が制度的・実質的にどのように保障されているのか。また、この国連「子どもの権利条約」の原則や各諸規定がどのように理解され、その実現に向けてどのような努力が積み上げられているのか。

これらの事実を掘り下げて解明した上、それを今次の「政府・文部省見解」に対置させることは、国際的レベルからみたときの、今次の「政府・文部省見解」のレベルの問題性を浮上させることに役立つだけでなく、これに対する批判の説得性を格段に高めることにも役立つのではないかと考えられる。つまり、今次の「政府・文部省見解」を批判する際には、その見解に我々自身の国連「子どもの権利条約」についての解釈＝見解を、理論的＝論理的に対置させるだけでは十分でなく、むしろ諸外国において実現され達成されている現実の法制度（実態）をも対置させる必要があるのではないかと考えられるのである。

(5) さらにまた、外国教育研究の成果に対する「それは所詮、外国でのことであって、到底日本では通用しない」というような対応の仕方を、我々はいかにしても、いま本格的に克服していかななくてはならない。その克服はいかにすれば可能であるか。

現代日本の教育と比較してみたとき、国連「子どもの権利条約」の精神が現代ドイツの教育の中に格段によく生かされているとみてよい。とすれば、まさにその中には、現代日本の教育の実践・運動がその実現・達成をめざすべき要素が実に豊富に含まれているといわなくてはならない。

そうだとすれば我々は、そのような要素を具体的に抽出して示し、今後の我々の実践・運動の課題＝目標を具体的に明示していくことが必要となるからである。それだけではなく、現代

ドイツの教育の実態研究において大いに成果をあげている暉峻らの著作内容を瞥見すれば、現代日本の競争主義・管理主義・国家主義の教育に対する暉峻らによる批判が、いかに鋭くかつ的確な批判になっているかがよく知られるからである。

(6) さらにいえば、戦後日本の教育の憲法に相当する教育基本法<sup>①</sup>の精神が、まことに奇妙なことながら、現代ドイツ教育の現実の中に実によく生きていることが知られるからである。

つまり、現代ドイツ教育の実態は、教育基本法の立法思想との関係においても、多くの学ぶべきものを現実的かつ具体的に豊富に持っているということである。私自身がいま、教育基本法制の立法思想の研究に、もっと広く戦後教育改革思想の研究に取り組んできていることと関係させていけば、この点をより具体的に解明して示すことによって、さきの外国教育研究の成果に対する「それは所詮、外国でのことであって、到底日本では通用しない」というような対応の仕方を、さらに厳しく批判し退けていかななくてはならない。そのような意味合いにおいて、いずれにせよ、現代ドイツ教育の現実と教育基本法制の立法思想との内在的な関係を、さらに深く解明して示すことが課題となっていることは間違いない。

総じて、戦後教育改革思想の原点にまでさかのぼって、現代日本の教育実態の問題をより深く徹底してえぐり出し、現代日本の教育の水準を、現代ドイツ教育の中で現実に達成されている水準にまで引き上げることが、まさに現代日本における教育の実践・運動の課題だといってもよいのではないか。

(7) 現代ドイツの教育の実態は、子どもの権利や人権の保障程度の方面からみても、現代日本の教育の実態に比較して、著しく高い水準にある。さしずめ暉峻の研究報告にてらしてみれば、その水準の高さは、とくに次のような点に鮮明に現われているように思われる。

- ◎ 教育目的 (人間性の開発)  
人間性の育成

競争主義・管理主義の克服  
授業風景

- ◎ 歴史教育における教育方法論
- ◎ 子どもたちへの市民的自由の保障、体罰の厳重禁止  
生活風景  
生活規則の制定
- ◎ 学級定員制、複教員配置制、特別教員配置制
- ◎ 教師の労働負担  
週労働時間  
教師の有給・無給の休暇制度  
授業時間数の自己申告制  
放課後の部活動指導
- ◎ 教師の「教育の自由」  
各州文部省出版の『学習指導要領』の性格  
教科書の採択・使用の自由  
教職員管理
- ◎ 教科書の検定・採択・使用への子ども・親の参加  
教科書採択会議  
検定審査委員推薦委員会  
父母会

総じて、現代ドイツ教育の現実の中では、教育行政の方面からみたととき、地方分権、一般行政からの独立、住民参加(民衆統制)という、日本の戦後教育改革期に確認され、かつての「教育委員会法」制に現実具体化された、かの「教育行政の3原則」は、ほとんど完全に実現し達成されているとも見られるのである。

そこで以下、暉峻淑子の研究業績によりながら、現代ドイツの教育について、若干子細にみていくことにしよう。

(8) なお、現代ドイツ教育に関する研究方法論的なことについては、到底以上に論及した程度では足りない。したがって、この問題については、さらに徹底して論及しなくてはならないが、本稿第3章の「小括」の箇所<sup>②</sup>で、さしずめ、若干の補充をしておいたので、合わせて参照されたい。

注

① 今次の国連「子どもの権利条約」についての「政府・文部省見解」の内容に関しては、次の箇所を参照されたい。例えば、拙稿「国連「子どもの権利条約」その実質的批准を求めて」（東海教育自治研究会編『教育自治研究』第5号、92年所収）の第1節論文、拙稿「子どもの人権と教育改革」（岐阜経済大学地域経済研究所研究機関誌『地域経済』第14集、94年所収）の第1節論文、等々。

② その「政府・文部省見解」に対する私の批判については、さしずめ、上記注①掲載の拙稿を参照されたい。なお、拙著『子どもの権利条約と学校参加——教育基本法制の立法思想を踏まえて——』（前出）の第2章、第3章では、これら「政府・文部省見解」を相当子細に、徹底して吟味・批判することを予定して、目下鋭意執筆中である。ついまでまでに、目下執筆中の本書の最終的目次構成を、ここで示しておくことにしよう。

序章	現代日本の教育と子どもの権利条約
第1章	子どもの権利条約と教育
第2章	子どもの権利条約、批准政策
第3章	子どもの権利条約、国会審議
第4章	教育基本法と子どもの権利条約
第5章	教育基本法制と学校教育参加

③ 例えば、増田孝雄は論文「『子どもの権利条約』と文部省の基本方針」（全日本教職員組合機関誌『ほんりゅう』92年1月号所収）において、今次の「政府・文部省見解」を批判した際、その結語の部分で、今次の「政府・文部省見解」をはっきりと意識しながら、いまや「『子どもの人権』とそれを育てる真の教育的配慮との、深い理論的実践的解明も、一刻も猶予できないと思います」と、極めて重要かつ緊急の課題を提起している。同時にまた、増田は同じ結語部分で、次のように書いている。

「『子どもの人権』を高らかにうたいあげた『子どもの権利条約』の批准は、いま文部省にとって大きな脅威となっています。それは、文部省の教育政策が、基本的には『子どもの人権』の抑圧の上に成り立っているからです。だからこそ文部省は、この『Q&A』（雑誌『学校経営』第一法規・91年11月号誌上に、岡本薫・文部省学術国際企画課長補佐の執筆論文「『児童の権利の関する条約』につ

いて」を受けて、これと同時に合わせて発表された、雑誌『学校経営』編集部執筆論文「Q&A『児童の権利条約』について」を指す……勝野）のように必死の巻き返しを凶らざるを得ないのです。『子どもの権利条約』の一刻も早い批准を迫る私たちの責務は、ますます重くなっています。」

ここでの増田による「文部省の教育政策は子どもの人権の抑圧の上に成り立っている」という指摘は、まさにそのとおりであり、だからこそ現在、子どもの人権の保障・確立が差し迫った課題となっているのである。しかし、今次の権利条約の批准が「文部省にとって大きな脅威となっている」とか、だからこそ今次「政府・文部省見解」は「必死の巻き返しを凶らうとするもの」だとか、このような理解は十分に正当かつ的確だといえるのであるか。ここでの「脅威」論ないし「巻き返し」論については、今次「政府・文部省見解」が発表された社会的背景によく迫ったものといえるのか、私には大いに疑問がある。

このような増田の理解の仕方に対して、あえてここで私が疑問を出すのは、89年11月20日に国連総会で今次「子どもの権利条約」が満場一致で採択され、これが90年9月2日には「国際条約」としてすでに発効し、当時、批准国はすでに100カ国を超えていたけれども、そして、それまでの期間、この日本の国内でも、この「子どもの権利条約」の思想が大いに精力的に解明・解説され、その研究成果が広く普及せしめられてきたことは認められるけれども、しかし、この条約がそれでは、どれほどまでにいまの日本の教育を変え、いまの学校を変えることに有効に活用されてきたのか、そのために役立てられてきたのかについて、大いに疑問をもっているからである。

今次「政府・文部省見解」は一体、その後の学校や教育の改革に、文部省が「脅威」を感じたり、はては「巻き返し」を凶るために出されたものなのであるか。私には、到底、そのような思われぬ。というのは、その「脅威」論ないし「巻き返し」論は、今次条約の実質的批准を求める国内世論の一定の高揚があるという、主体的条件の一定の成熟を前提にして生まれているには違いないけれども、むしろ事実、そのような主体的条件の未成熟を社会的背景に生まれていると考えなくてはならないからである。

では一体、今次の「政府・文部省見解」は、

どのような意図の下で発表されたのであるか。この点を、我々はより慎重かつ厳格に検討してみる必要があるのではないかと、私自身は強く思っている。この点を具体的に、事実にくくして、科学的に解明することこそ、今後、今回の権利条約を実際に学校教育のなかに生かしていく上に、決定的に重要な研究課題となっているのではないかと思っている。

④ さらに、とくに現代アメリカにおける子どもの権利・人権の制度的保障の程度に関しては、例えば、アメリカ自由人権協会著、青木宏治・川口彰義監訳『生徒の権利』（教育史料出版会、90年。Janet R. Price, Alan H. Levine, Eve Cary “The Rights of Students”）、M・マッカーシー他著、平原春好・青木宏治著『アメリカ教育法——教師と生徒の権利——』（三省堂、91年。Martha M. McCarthy, Nelda M. Cambron-McCabe, “Public School law, Teachers' and Students' Rights”,1990）など参照。

⑤ そのような取組の成果については、とくに次の箇所を参照されたい。例えば、拙著『教育基本法の立法思想——田中耕太郎の教育改革思想研究——』（法律文化社、89年）、同『教育基本法制と教科書問題』改訂増補版（同、91年）、拙稿「戦後教育改革思想の研究」（『岐阜経済大学論集』第24巻第3号・90年12月～第27巻第2号・93年9月、都合12回連続発表）、拙稿「南原繁の戦後教育改革思想の研究」（東海教育自治研究会編『教育自治研究』第4号、91年所収）等々。

## II 現代ドイツの教育について考える

かつて『豊かさとは何か』（岩波書店、89年）で日本的「豊かさ」の問題について、まことに鋭い問題提起を行っていた暉峻<sup>てるおかいつこ</sup>淑子（埼玉大学、生活経済学）は、その後、雑誌『世界』（岩波書店、92年2月号）に論文「教育とは何か」を発表して、第二次大戦後の日本とドイツ（旧西ドイツ）の教育を対比しながら、現代日本の教育に対して傾聴に値する批判と問題提起を行っている。

暉峻はまず、ドイツの教育事情の調査研究の方法に関して、次のように書いている。

「私は日本の教育改革への足がかりを求めて、1986年以来、ドイツやオーストリーの教育事

情を頻繁に見て歩いた。これらの国では子どもや親や教師や、校長や文部省の人達と何度も話し合い、子どもと一緒に教室の席について授業も受け、教育基本法や学校教育法、日本式に言えば指導要領や教科書検定のあり方、学校での教科書や副教材の使われ方、親の教育費負担、学力評価の仕方、外国人の子どもの教育や障害児の統合教育、平和教育や非行少年への特別教育などを見聞した。1991年の夏には、統一後ドイツの東西の学校や文部省や国際教科書研究所を訪ね、多くの質疑応答をした。ドイツの教科書裁判の当事者からも話を聞いた。（本報告は）これらのインタビューとオブザーバーとして参加した会議や、学校見学の体験を踏まえての報告である。」（同、282頁）

このような調査研究の方法に関しては、その評価は多様でありうるが、しかし、本報告は、ドイツの教育の現実をまことにリアルに生き生きと捉えることに成功している点で、大いに評価に値するといわなくてはなるまい。

ここでは以下、このような調査研究の成果を踏まえての暉峻の問題提起を整理し紹介しながら、現代日本の教育について考えてみることにしたい。

### 日本の未来と教育

(1) 暉峻は、初めに「日本は、どんな国になることを目指しているのだろうか。政権の担当者は、日本をどんな国にしたいのだろうか」と問い、この問いに端的に「その答は、教育の中にある」と回答することから始めている。

「日本だけではない。どの国も、未来へのあるべき姿に向けて、それを実現する担い手としての子どもを育てている。子ども達を、どう教育するかによって、その国の将来がきまるからだ。そのことは戦前の日本の軍国主義教育や、社会主義国の教育を見ればわかるであろう。」（同、281頁）

暉峻はまず、日本の未来を、いまの日本の教育の中に、いまの日本の教育の中で育ててきている子どもたちの中に、深く鋭く洞察しようと



する手法をとって、現代日本の教育にメスを入れようとしている。この手法は一見、ごく常識的な手法のように見えるけれども、けっしてそうではない。この手法の正当性・科学性は、戦後教育改革期に、例えば、政治学者の南原繁がどんな思いで教育改革指導に取り組んだかにてらしてみても、容易に証明可能な事柄であるように思われるからである。

戦後改革の時期に、戦後教育の根本課題として「国民性の転換」「人間性の確立」を提起し続けていた南原は、実に次のように述べていた。

「われわれは、祖国が現在いかなる政治的経済的苦難のなかに置かれてあるかを、自らよく知っている。だが、問題の核心は、そうした政治的経済的苦難を引き起こしたところの、国民の知的・道徳的ないしは宗教的な精神生活の根底に横たわっているのである。それ故に、かような国民精神の徹底的自己批判と変革を伴わないかぎり、どのような政治的・社会的変革もついには失敗に終わるであろう。われわれは、敗戦国民として、深くこのことを自覚し、あくまで問題の根本的追究をなすように迫られている。」「現代は大いなる変革の過程にある。人類はそれを通過してこそ新しい時代に出ることができるのである。そして、それには、その根底において深く人間の精神的思想的改革を条件としていることが力説されねばならない。なぜならば、社会経済組織の改革といい、政治秩序の変革というも、いずれも人間の精神的・思想的態度とイデオロギーに深く根ざしているからである。」（東海教育自治研究会編『教育自治研究』第4号・91年、14～5頁参照）

南原は確かに、教育を学校教育に、つまり子どもの教育に限定して論じているわけではない。しかし南原もまた、政治的・経済的・社会的な変革は、その根底において、人間の精神的・思想的な態度とイデオロギーに深く根ざしているということによって、いわば人間変革の達成の度合いこそ日本の未来を決定するという見識を示していたからである。どのような人間が育ちつつあるか、この問題を問うことによって

我々は、日本の未来を予測しなくてはならないし、確かに予測することができるのである。

したがって、暉峻が「日本の若者達が社会への関心を失い、目先の手っとり早い利害しか問題にせず、ものごとを深く追求して自分の頭と心で判断することをしなくなっている」現状を憂慮して、ドイツで「いきいきと能動的に、社会への関心も旺盛な学生達に会って、日本社会のゆく末と、子ども達がおかれている現状を心配せずにはいられなかった」と書いている（暉峻・同前、281頁）のは、至極もったもなことである。

(2) 暉峻はまた「たしかに、日本国憲法は個人の尊厳や人権の尊重をうたっている。けれど、教育の中でそれが保障され発展させられているのでなければ、それがほんものであるとは言えない」と書いた上で、いまの日本の学校教育の中で子どもたちの個性や人権がどの程度まで尊重されているかという角度からみたとき、いまの「日本の教育事情は、あまりに異常でありすぎる」とまで書いている（同、281～2頁）が、現代日本の教育の危機性をまことに的確に指摘したものであるというほかはない。

続いて暉峻は、この現代日本の教育に対して「私が体験した戦後のドイツは、戦前への反省もさることながら、一人ひとりの子どもの個性と人権を大切にす教育という点で、日本とはくらべものにならない」と書き、さらに「おそらく戦争中は、日本と同じような教育をしていたにちがいないのに、この差は、どこから生じたのだろうか」と、まことに重大な問題を提起している（同、282頁）。

我々にとってはまさに、この差異の歴史的・社会的な発生原因こそ、徹底して深く解明すべきテーマとなるからである。

この差異の発生原因の解明については、後に試みることにし、初めに現代ドイツの教育の特徴を各方面から素描しておくことにする。

#### 現代ドイツの教育(1)

この「現代ドイツの教育(1)」では、もっぱら前記の暉峻論文「教育とは何か」を参考にして、

現代ドイツ教育の特徴を素描することにし、続いて次の「現代ドイツの教育(2)」では、暉峻のその他の著書・論文を参考にして、さらに現代ドイツ教育の特徴を補足追加的に素描してみることにする。

### 個性と人権の尊重

暉峻とフンスリュック小学校長、ヘルガ・ウィルケンとの対談より。

(1) 暉峻の「この小学校ではどんな教育が行われているか」の質問に、ウィルケンは「子どもに対しては個々の個性としてあくまでも考え対応する。それこそが平和教育だと思う。個性を認めないところに平和教育はない。子ども達は、生まれながらに、決して偏見を持ってはいない。そこに大人が偏見を教えこむ」と答えている(同、294頁)。

暉峻のラーメンプラン(日本の文部省告示『学習指導要領』にあたるもの)に関する質問には、ウィルケンは「ドイツのラーメンプランは、もともと枠がゆるやかで、どう教えるかは先生の自由に任されている。先生はラーメンプランと現実の間であって、自分で考えて、現実の方を評価し、目標もそれに合わせて変更する。その場合『このような現実において、このようにプランを変えた』と説明すれば、もちろん認められる。現実が常に大切だ」「もともとラーメンプランや教科書自体が自由で、他の州のラーメンプランを使ってもかまわない。憲法を守り、ナチスのような思想行動さえなければ、それでよい。ラーメンプランは一種の法的規制であるが、教授法は全く規制の対象になっていない」などと答え(同、294頁)、ドイツの教師たちが「教育の自由」を謳歌していることを、すでにここで明らかにした。後にみるように、ドイツの教師たちがエンジョイしている「教育の自由」は、とりわけ教科書の採択・使用などの方面で、なおいっそう顕著なのである。

暉峻の「指導要領が自由になれば、そのために学力が落ちるクラスも出てくるのではないか。だから日本では、平等と称して、たえず画一化が教育の中で求められているのだが」との

質問に、ウィルケンは「学校教育は知識ではない。勉強のしかたを学ぶところだ。勉強のしかたが身につけば、学力はもっと上級になってからでも取り戻せるし、社会に出てからも向上しつづけることができる。学校法の第1条には、憲法に定められた『人間は自由であること』『権威を押しつけないこと』が定められているが、それを実行して、子どもに、学ぶ姿勢を、自分の中に身につけさせようとしている」と答えている(同、294頁)。このような教科指導観は、後の競争主義の教育を批判した箇所でも明確に述べられており、そこでもウィルケンは「競争による勉強は、結局、長つづきしない。勉強をなぜするのか、という意味が、それぞれの子に、はっきりとわかり、動機づけを持つことが一生の勉強の基礎になる」(同、296頁)と述べているからである。まことに、教育・学習の本質によく迫った解答だといわなくてはなるまい。学問学習への「自発的精神の養成」(教育基本法第2条)を、つまり学問研究への学習意欲を育成することに教科指導の本質を見出した、まことに優れた見識だといってよいであろう。

さらにウィルケンは、教師は「教科書は使っても使わなくてもよく、校長も文部省も監督の義務はない。たしかに教師に自由があることは危険を伴うかもしれないが、現実には教師を規制する権利を持つのは、子どもと親だ。親や子どもや、教師本人から相談があれば相談に乗り、現場もみることにしている」と答え(同、295頁)、教科書使用との関係でも教師の自由が実在することを明らかにしている。

(2) こうした教育観や教師の「教育の自由」が実在する学校環境の中で初めて、教育は子どもたちの個性と人権とをよく尊重する教育となり得る。暉峻の「学校の管理はどのように行われているのか」の質問に、ウィルケンは「校長の権限は強くない。すべては会議を通して決める。服装は自由で、スポーツをする時に危なくないような服装に変える時だけが制服となる。遅刻や、休み時間に食べることについての対処も、それぞれの教師に任されている」(同、295頁)と答えている。生活規則の件では服装のことし

か述べていないが、頭髪から持ち物などまで、厳しい規制が及んでいるとは到底考えられない。子どもたちが自由と人権を謳歌していることは間違いあるまい。そしてまた、校長がここでいう「会議」についても、これを教職員だけの会議とは考えにくいのであって、各学校の「教科書選択会議」に親も生徒も参加しているように、この「会議」には子どもや親も参加しているに違いない。

加えてウィルケンは「ただ、ひとつだけ、体罰は絶対に禁止だ」「教育に体罰は、あってはならない」などと述べ、教師の体罰に対しては極めて厳格な姿勢をとっている。その理由の一つは「ヒエラルヒーや権威の押しつけ、体罰の中で育った子は、その中で枠をはみ出さない行動様式を持ち、きまった対応しかできない。それが急に自由になると、抑圧されていたものが、いっきに噴き出して、おかしい行動に出る」(同、295頁)という点にある。暉峻の「学校内での事故防止のため、学校に細かい規則があるのか」の質問に、ウィルケンは「学校内事故については、教師は重い責任を持っている。しかし休み時間に、遊びたい子、あばれたい子は外で自由に遊び、教室にいたい子は静かにして教室にいる」と答え、結論的に「子ども達に対する規則はない」とまで答えている(同、295頁)。このようにしてウィルケンは、子どもたちの学校生活には最大限の自由が保障されていることを明らかにしている。

(3) しかし、子どもたちに向けての、このような自由の保障は一定の条件の下で初めて可能な事柄であって、そのようにウィルケンは「子ども達に対する規則はない」とまで答えた後、続けて「なぜなら、十分な(数の)教師がいて、教師が現実に(子どもたちを)みていれば、規則はいらない。子どもの数は1クラス19人から25人。突然、子どもの移動があり、19人をこえる時は、1クラスに教師が2人になる。2人がいっしょに教えてもよいし、一人ずつ交替で教えてもよい。それは教師に任されている」と、19人以上25人までのクラスには2人の教師が配置されている実態を明らかにしている(同、295~6

頁)。驚くほどに高水準の学級定員制をしいていることが「規則なし」の学校生活を、子どもたちに保障し得ている理由の一つである。

それだけではない。

暉峻からの「子どもたちは学校が午後1時で終わったあと、どんな生活をしているのか」の質問に、ウィルケンは「地域に子ども達のためのいろいろなクラブや児童館があり、コーチや相談者もいる。しかし地域の条件がよくない時は、学校の中にもクラブ活動の場があり、25のクラブがある。コーチは外から来る。絵、おりがみ、スポーツ、演劇、バレエ、いろいろある。そして、年2回、発表会もやる」と答え、放課後のクラブ活動の指導者が「外から来る」と説明し、さらに「もし、学校の教師がクラブを手伝うときは、翌日の午前中、その教師は学校の授業はしなくてよい。放課後の勉強は、その必要がある子に限って、大学生に来てもらい、みてもらうことがある」と説明している(同、296頁)。教師たちが正規の授業以外の仕事から、どれほどまでに解放されているか、驚くほどに高度な配慮が教師に向けられている。

(4) 学校生活において子どもたちが自由を謳歌するためには、同時にまた、子どもたちは能力主義・競争主義の教育からも解放されていなくてはならない。暉峻の「偏差値教育や競争について、どう考えるか」の質問に対するウィルケンの、次のような解答は、個性を重んずるドイツの教育の特質を実によく説明し得ていると思われる。

「競争はさせない。(特定の地域では)競争させる空気が親の方にあるかもしれないが、それは学校の方針ではない。競争は『ねたみ』を生み、ねためば子どもは攻撃的になる。一人ひとりの子どもは、みな異なる個性を持っているから、その子どもを比べることはできない。もし比べられるとしたら、それは個性ではない。それに、もし、大人が、子どもの、テストなどの結果だけを見て子どもを評価するとしたら、子どもは浮かばれない。違うレベルにある子であっても、それを相互に認め合い、差別し合わないことこそが、人間社会

にとって大事なことではないか。」(同, 296頁)

また、競争主義の教育に対する以下のような批判も、教育の現代的課題を「この子供が大人になった時、第三世界の人びとも連帯して、地球上の平和と福祉を実現することは、この子供に課せられた重大な課題ではないか」(同, 296頁)と考えるとき、まさに「人間性の育成」(南原繁, 教育刷新委員会委員長, 東京大学総長)という教育の本質に鋭く迫った、まことに的確な批判となっているといわなくてはなるまい。つまり競争主義の教育は単に、子どもたちの個性を認めようとしめない形式主義・画一主義の教育に、教職員をひた走らせることになるだけでなく、まさに「人間性の育成」には何ら役立たないのである。

「競争は人間の心を傷つける。競争であおって子どもにやる気を出させるのは、教育として、もっとも安易で低級なやりかただ。競争させれば、短期的には、子ども達はやる気を出すかもしれない。しかしそのかわりに、子どもの個性は認められなくなり、学校教育の中でこそ根づかせなければならぬ、友情や連帯という人間にとって大切な心情は失われる。」(同, 296頁)

子どもたちの個性と人権を重んじ「人間性の育成」をめざすような教育は、もちろんのこと、生活指導の方面における管理主義的指導の克服を直接的条件とするけれども、合わせてまた、教科指導の方面における競争主義的指導の克服をも条件とすることを、以上のウィルケンの解答は、実によく示しているといえるのではないか。

合わせてまた我々は、後述するブリギッテ・ライヒが「ドイツでは、国連の世界人権宣言について、小学生にもわかるような、工夫された教材がいくつも作られている。人権と平和は密接な関係がある」とも語っている(同, 292頁)ように、小学校の教科指導の中でも、国連の世界人権宣言等が教材として使用されていることにも、よく注意しておかなくてはなるまい。人権意識・人権感覚の育成は、けっして生活指導の中だけの課題にとどまるものではないからで

ある。

そしてまた、子どもたちの個性と人権を重んずる教育の達成には、次の項で明らかにするように、そのことを援助するような文部行政の姿勢も強く要求されているのである。

(5) 暉峻の「でも、ドイツも資本主義の自由競争社会でしょう。子どもは社会に出て、結局、競争にさらされ、落ちこぼれるのではないか」との重ねての質問に、ウィルケンが次のように答えていることにも、我々はよく注意しておかなくてはなるまい。

「たしかに、社会には競争がある。しかし、ドイツの社会は、極端な競争社会ではない。そのような社会を、私達は努力して作り上げてきた。労働時間は短く、休みも長い。1950年頃までは、少し病気をしていても働いたが、その後競争は抑制され、人間中心の社会になった。ドイツでは、競争したくなければ、競争しなくても立派に生きていける。またもし競争社会に入っていく場合にも、大人になれば競争に耐えることもできるし、傷つけられることも少なくなる。それだけ『自己』が確立するからだ。」(同, 297頁)

ドイツもまた自由競争社会であることは確かであるが、これを人間中心社会にするべく、50年代以降、極端な競争社会とならないように、極端な競争原理が働くことを極力抑制してきたというのである。つまり、資本主義的競争原理の抑制と人間福祉の達成に向けて、社会改革に一定の成果をあげてきたということ、そして、まさに、このことが競争主義の教育の克服の背景にあることに、我々はよく注意しておかなくてはならないのではないか。「日本型企业社会」をそのままにして、教育改革はどこまで可能なのか。

#### 子どもの自己決定能力の育成と文部行政

ノルトライン・ウエストファーレン州の文部省で教科書検定の仕事をしている最高責任者で、教科書裁判にも終始対応しており、歴史教科書の検定官でもあるオストル・クラウスと暉峻との対話より。

(1) 戦後ドイツでも教科書検定制度が採用されているが、ブリギッテ・ライヒの意見に代表されるような、この「教科書検定はいらぬという人もいるが、私は、やはり、あるコントロールは必要であると思う。ただし、それを国がやることには反対だ。どうしても権威によって抑圧したり、政党によって動かされる危険があるからだ」(同、293頁)という共通認識が実在する。そのため、暉峻の「教科書検定は教育水準を保つために行われるのですか」の質問に、まずクラウスは「いや、そうではない。水準を保つためとか、一定の方針でひっぱるとか、そんなことは全く考えていない」と答え、88年の連邦行政裁判所(日本の最高裁にあたる)の判決の一部を、つまり「教育に対しては、たとえばある宗教の伝道のように、事実を重視せず、批判を許さない形で子どもを教化することは許されない。そうでない限り、国家は教育に対して、中立・寛容の原則を守っている」という部分を紹介している(同、290~1頁)。

しかし、ここで重要なのは、判決のこの部分ではない。むしろ、そのような態度を国が教育に対してとる、その基礎にある「国家」の教育観である。クラウスは続けて、本判決の中から、とくに次の部分を取り出し紹介している。

「批判的で開放的な、自由な教育にとって、最も大切なこととされる、生徒達がとりわけ自己決定性(判断力)を持つということ、生徒がその自己決定性を持つのに必要な条件を、教育は発展させ、自己決定性を持つ能力を生徒に与えようとする意志を、国家が明確に持っているということ、この判決は明確に示した。」(同、291頁)

つまり、教育に対して国が一貫して中立・寛容な態度をとるのは、戦後ドイツの教育の目的が子どもたちの間に「自己決定能力を育成すること」に置かれているからだということである。だからこそ、判決は「与えられたものを無批判に子どもが受け容れていないかどうかということが、憲法が教育に対して最も問題にするところである」と結んでいると、クラウスは説明している(同、291頁)。

(2) クラウスはまた「私の知る限り、裁判で文部省が負けたことはない」と述べた後、その理由について「それは文部省が常にリベラルな立場で、子どもの自己決定権を守り、個性と人権を尊重しているからだ。文部省は政治家よりもっと進歩的だ」と説明している。そして、さらに続けて、文部省が戦後、それほどまでに進歩的となった理由について、次のように説明している。

「戦前、ドイツの文部省は中央にひとつあった。しかし戦後は各州が文部行政をやり、新しい考えで住民といっしょに教育を考えた。いま文部省は政党の利害から離れて、リベラルで科学的な立場で子どもが自分の頭と心で考える自主的な決定性を持つ人間になれるように、子どもを守っている。」(同、291頁)

戦後改革の中で文部行政が「子どもの自己決定能力を育成する教育を守る」行政にまで進歩した理由として、クラウスは中央集権的文部行政を地方分権的文部行政(旧西ドイツ各11州にそれぞれ文部省を置く)に改組したこと、また「教育への住民参加」を実現したこと、これらの教育行政制度改革をあげているが、分権主義や住民参加の実現に向けての制度改革は、現代日本においてもやはり、これほどまでの教育行政の転換を可能ならしめるものなのであろうか。

(3) さらにまた、暉峻の「日本の子どもをみてどう思うか」の質問に、クラウスは「日本の子どもは計算は速いけれど、日本の教育システムをまねしたいという人はここでは一人もいません」と答えたり、暉峻の「日本のつめこみ教育とか受験競争は、財界のハイタレント・マンパワー政策に影響を受けているが、ドイツにもエリートさえいればよいというような財界の声はないのか」の質問に、非常に驚いた表情でクラウスは「そんなことはドイツでは財界の上の人でさえ言いません。責任ある人は、そんなことは言いません」と答えたりしている(同、291頁)。日本の財界人については到底考えられない、このようなドイツ財界人の良識ないし節度は、一体どこから生まれているのか。反対に、日本の財界人の良識のなさ(教育への干渉)は、

一体どこから生まれているのか。この問題もまた、我々が深く解明すべき問題の一つである。

### 教育の目的

ベルリン芸術大学・平和教育資料室に勤務する教育学者、ブリギッテ・ライヒと暉峻との対話より。

(1) 暉峻による「戦後ドイツの教育の変化について」の質問に向けての解答の中の最初の部分で、ライヒは次のように述べている。

かつて60～70年代にかけて、スプートニク・ショックが各国の教育界で大きな話題になったとき、アメリカ、イギリス、スカンジナビアでも、自然科学の領域でカリキュラムの見直しが論議された。その影響はドイツにも及んで、ドイツの教育水準の国際比較が行われたりした。そこでドイツの教育の保守性が問題になり、早くから子どもを大学進学コースや職業コースにえり分ける制度への批判が行われて、現在のゲザムト・シューレという統合学校が作られたりした。

この時の論議の過程で忘れられないことは「『ドイツにもスプートニクを打ち上げるような、すぐれた科学教育が必要であり、経済にとっても、教育は大事だ』という声が高まったとき、教育学者や、教師の組合、教師の研究集会などで、次のようなことが話し合われたことだ」と前置きして、ライヒは次のように述べている。

ライヒによる以下のような発言は、現代ドイツ教育の基礎にある教育目的観を、まことに見事にえぐり出しているように思われる。

「〇〇のために教育を、という考え方は、ナチスの時代に、ナチスの政策のために教育が利用されたことを思い出させる。国のためとか、戦争のためとか、経済のためとかいうような、何かのために教育を思うままに左右するのはよくない。学校は自由であるべきだ。学校は子ども自身のためにあるべきだ。そのことを、私達はしっかり確認するべきである。」(同、292頁)

このようなライヒの発言を暉峻は紹介しているが、いわば「手段＝道具としての教育」とい

う発想を真っ向から退けた発言として、まことに刮目に値する。

(2) 暉峻自身は本論文の最後に、いまの日本の教科書検定問題に触れているが、とくにその中で、さきのウィルケンの言葉に強く共鳴しながら、次のような暉峻自身の見解を述べ、本報告を結んでいる。なかなか含蓄に富んだ結語であると思う。

「世界人権宣言や平和や環境問題よりも、国のため、経済のために教育される子どもは、どんな日本を作っていくのだろう。子どもは誰のために生きているのでもない。自分自身のために生きているのだ。そして自主的に国の未来を自分達で作っていくのだ。それを邪魔しないことを誓ったのが日本国憲法ではなかったか。」「子どもやひとりひとりを唯一無二の存在として認め、心から子ども自身の成長と幸せを願う親や教師や、子ども自身の考えることは、国際的におどろくほど一致している。それは『子どもの権利条約』にも言えることだ。言うまでもなく、教育は子ども自身のためにあるものだからである。そして子どもの人権が大切にされることは、地球上のすべての人が連帯して平和を実現していく道に通じる教育だからである。それはベルリンのフンスリュック小学校の校長、ヘルガ・ウィルケンさんの言った言葉の通りだと思う。」

(同、301～2頁)

さて以下、現代ドイツにおける教科書検定問題の検討にすまなくてはならない。暉峻が本報告の中でもっとも力点を置いて紹介している部分だからである。その教科書検定問題の中でも、とりわけ注目しなくてはならないのは教科書検定方針(検定教科書の編集)の問題であるが、これについては、その重要性に鑑み、後に詳しくみることにして、まずその他の関連の問題からみていくことにする。

### 教科書検定の制度について

ベルリン市における教科書検定の結果を決定する文部省の最高責任者、フリーデル・ゲーイングと暉峻との対話より。

(1) 暉峻の「教科書検定はどのように行っているのか」の質問に、ゲーイングは「ドイツでは教科書検定の基準は非常に緩やかで、まず憲法に違反しないこと。次にラーメンプランに合っていること。ただし、このラーメンプランの枠も非常に大ざっぱで、目標を示しているにすぎない。その他、子どもに理解できるかどうか。そして科学性や論理の展開のしかた、視覚的にみて理解しやすいか。紙質、価格、それらが大きな基準になる」と答え、合わせて「過去2年間の間、不合格となった教科書は一冊もない。ずっと前にひとつあった」ことを明らかにしている（同、287頁）。

(2) 暉峻の「マルクスやレーニン主義など、思想的な問題で不合格になることもあるか」の質問には、ゲーイングは「事実に基いて書くのは少しもかまわない。ただし誰であれ、ある人物を英雄視し、批判を許さないような書き方はいけない」と答え（同、287頁）、教科書検定がもっぱら科学性、論理性、事実などを重視して行われていることを明らかにした。重ねての暉峻の「学説が分かれているような場合、教科書が一方の学説だけで書かれていてもよいのか」の質問に、ゲーイングは「もし、分かれている学説が同程度に大きな根拠を持つものであれば、他にこういう学説もあると書く」と答え、暉峻の「ラーメンプランは必ず守られるか」の質問には「ドイツのラーメンプランは非常に緩やかだし、文章も短い。また教科書がラーメンプランに沿って書かれていても、現場の教師がここは重要視して教えよう、ここはあまり重要でないなどと判断して教える自由はある」などと答え（同、288頁）、重ねて教師への「教育の自由」の保障の実態について述べている。現代ドイツの教育の中でのラーメンプラン（学習指導要領）の試案的性格を明示したものである。

(3) とくに注目すべきは、教科書検定委員会の審査委員の選出方法のことである。暉峻の「具体的な検定審査の方法などについて」の質問に、ゲーイングは次の3点から解答している（同、287～8頁）。

第一に、この教科書検定委員会は「州の文部

省からは独立している」のであって、検定行政は文部行政の中には組み込まれていない。

第二に、ベルリン市には15人の審査委員がいる。一つの教科書を、テーマによって委員長が15人の中の3人に依頼する。もしも3人に依頼してOKとなれば問題はないが、もし拒否する者がいると、詳細な拒否理由書を書き、口頭ですませることはない。拒否理由書を書くのは、検定審査委員の方が往々にして執筆者よりもレベルが低いということがあるからだ。拒否理由書を書けば、そのことがはっきりする。

第三に、審査委員は選出されると3年の任期であるが、選出方法は任期が切れる半年前に各学校が父母と生徒を入れた「職員会議」を組織し、そこから推薦する。その時、なぜその人を推薦するのか、その人の業績表をつけた推薦理由書を書く。40人が推薦されれば、州の文部大臣がその中から15人を選んで任命することになる。委員には小学校から一人、中学・高校から一人、職業学校から一人は、必ず任命される。大学の教授や専門家、弁護士や労働組合などからも出ることがあるが、その場合には、教科書に関する何らかの研究業績がなくてはならない。

以上のようにゲーイングは解答することによって、検定行政が文部行政から独立している事実だけではなく、ベルリン市では実に、教科書検定の審査委員の推薦に父母や生徒が参加している事実を明らかにした。

(4) なお、ここで関連していっておけば、暉峻の「この州では必ず教科書は使うことになっているのか」の質問に、ノルトライン・ウェストファーレン州の場合について、かのクラウスが「教師による教科書の採択・使用の自由について」答えた後、さらに補足して、この州でも「教科書の不合格を委員会がきめる時は、必ず詳細な拒否理由書を出さねばならない。それは著者や出版社が文部省に対して戦う権利を保障するためでもある」と答え、合わせて「学校の教師が委員になると、週4時間、労働時間を減じられる」と述べていることを紹介しておこう（同、290頁）。また、クラウスは、教科書検定委

員は、思想、地域、男女、職業などのバランスをとって推薦されており、前提条件としては「必ず科学性のある人」ということであり、もし一方的に偏った委員だけが選ばれると「必ず大ききわぎになり、新聞も書きたてる」とも補足的に語っている（同、290頁）。

いまや現代ドイツにおいて、偏った形での委員の任命や教科書の検定などを許さない、そうした社会的土壌が見事に成熟していることを感じさせる発言である。

### 国旗・国歌の取扱いについて

とくに暉峻の「国旗と国歌の取扱いについて」の質問に、クラウスは、明確に次のように解答し、その指導が教師の自由に委ねられていることを明らかにしている。

「国旗と国歌については、それらの歴史、成り立ちを教え、それを知ることによって批判心を持つことができるようにしている。敬愛だけを教えることはない。国旗と国歌は教えずに別々に罰せられることはない。ラーメンプランでは4年生で教えるようになっていて、歌詞は3番の『正義と自由を実現しよう、それは個人の幸福の土台となるものだ』というところだけを歌うことになっている。しかし、国歌が歌える子はクラスでゼロのところもあるし、歌えてもせいぜい一人か二人だろう。オリンピックの選手でも歌わないのは何人もいる。個人は自由だ。」（同、290頁）

この解答をクラウスが「個人は自由だ」という言葉で結んでいることは、まさに現代ドイツ教育における自由の真髄に迫るものだといわなくてはなるまい。教師についても、また児童生徒についても、まさに「個人は自由だ」という発想を根底において、さらにまたこの発想の、より徹底した現実具体化に向けて、現代ドイツの教育がすすんでいることを、このクラウスの国旗・国歌の取扱いに関する発言は、よく物語っているように思われる。

(2) 暉峻他「日本の文化と「豊かさ」を語る」(全国革新懇編、92年)の中でも、暉峻は暉峻の講演の聞き手からの「ドイツでは学校で国歌を

歌わないと処罰されるのか」の質問に向けて、さらに次のように答えている（同、49～50頁）。

ドイツでは小学校4年生で国歌を教えるけれども、「ドイチェランド・ユーバーアレス」(すべてのものに優れたドイツ)という戦時中の「国歌」は歌ってはいけない旨、法律に明記されている。かつてのドイツ国歌については、その教え方は、憲法に違反しなければ、各教師はまったく自由だから、国歌というものが歴史的にどんなにナショナリズムに利用されたかを教えてもかまわないし、非常にあっさりやってのけてもよい。教師たちに「生徒たちはみんな国歌を知っていて歌っているのか」と質問したところ、教師たちからは「私のクラスの中には国歌を歌える子が一人もいない」とか、「一人だけ歌える」とか、そんな答えが返ってきた。そこで、さらに教師たちに「歌わないと処罰されることはないのか」と質問したところ、教師たちからは「オリンピックに出たドイツの選手で国歌を歌っている選手は、ほとんどいません。でも処罰もされません。だったら学校のなかで処罰されなければいけないのでしょうか。それはみな同じです」という回答があった。宗教の授業もあるけれども、それを受けたくない子は受けなくてもよい。兵役拒否の自由さえも認められている。

このような事実を紹介しながら、暉峻は「きまりみたいな教育プランがあっても、いちばん根本にある個人の良心とか思想(の自由)などは完全に保障されています」と総括的に回答している（同、50頁）。

### 教科書の採択・使用について

(1) 暉峻の「教科書はいま、どのように学校現場で使われているのか」の質問に、ゲーリングは「教科書は検定に通ったものが使われるが、いくつかの種類の教科書が出版されており、学校がその中の「どの教科書を使うかはまったく自由で、干渉はまったくない。各学校がきめているし、学校がきめても、ある教師が違う教科書を使いたければ、他の教科書を使う自由がある」「各学校は、自主的に教科書をえらび、購入して学校に備えつける。しかし、それを使うか



どうかは、教師に任されているのが実状だ」などと答え(暉峻・同前, 286頁), 各学校に「教科書採択の自由」があり, さらに各教師には「教科書選択の自由」も「教科書使用の自由」もあることを明らかにした。

(2) とくに注目すべきは, ノルトライン・ウェストファーレン州などでの検定教科書の採択方法である。暉峻の「この州では教科書は必ず使うことになっているのか」の質問に, クラウスは「そんなことはない。なるべく選択の幅が広がるように, たくさんの教科書を出しているけれど, どれを教科書として採用するかは, それぞれの学校の学科の先生がきめる。その教科書について親と子どもが入った「職員会議」で討議する。しかし実際には教科書はあまり使われていない」と答え, ここでクラウスは教師の「教科書使用の自由」のことだけではなく, 各学校の教科書採択の会議に父母や子どもが参加している事実を明らかにしているのである。

(3) この点に関しては, 暉峻の「教科書検定についてどう思うか」の質問に, かのライヒが「ドイツでは, 教師と親と生徒が参加して教科書を選ぶから, そこでは極端なもの選ばれないし, また教科書を使わないで授業をする自由もある」と答え, ドイツにおける教科書の採択・使用の一般的状況について述べた後, 最後に「どちらにしても, 教育に対する住民参加ということが最も大切なことだ」とまで述べている(同, 293頁)が, まさにこの点にこそ, 我々としては, よくよく注目しておかなくてはなるまい。

というのは, 現代日本の教育において, 制度的にも実態的にも, 決定的に欠けているものは, まさにこの「教育への住民参加」の問題であり, もっと具体的にいって「教育・教育行政への子ども・親・住民の参加」の問題であると考えられるからである。私見では, 国連「子どもの権利条約」の精神を現代日本の教育・教育行政のなかに生かす上での, もっとも核心的な課題は, 単に各学校レベルの学校運営の段階にとどめることなく, 各地域から中央の教育行政の段階にまでも広く及んで, この子ども・親・住民の参加の制度を創造することにある。この参加制度

の実現した下で初めて, その他の残余の教育問題も正しく解決されていくことになるのではなかろうか。

総じて「子ども・父母・住民の学校教育参加権の制度的保障」の達成こそ, 現代日本における教育改革の根本的課題であろうと思われる。

### 現代日本の教育・社会に対する批判

ここでの最後に, 暉峻による現代日本の教育・社会に対する批判の一端を, 補足的に紹介しておこう。日本ジャーナリスト会議編「東欧の「豊かさ」日本の「貧しさ」」(リベルタ出版, 90年)の中で, 暉峻は「情報を正しく得て自分の頭で判断することがいかに大切かということ, 今度の東欧の事態をみて痛感した」と前置きしながら, 現代日本の教育・社会に対して, 次のような批判を加えている(同, 47~8頁)。

日本の社会では, 教科書検定はあるし, 現代史については学校では時間切れとか入試に出ないとかいって, 全然やらない。受験勉強の丸暗記で, 子どもたちは自分の頭で考えることはない。自分の頭で考えないということでは, 日本は東欧とまったく変わっていない。大人はどうかというと, 労働時間は長いし, 通勤時間も長い。ウサギ小屋に帰って, そこでバツリと寝る。人間性のない企業社会で, 人間性のない労働をしていると, 余暇時間も人間性のないものになってしまう。うんと疲れた人はまっすぐ家に帰らずに, 一杯飲み屋に寄って焼酎をおったり, 電車の中でエロ新聞を一生懸命見たりしている。人間性のない労働は, 刺激の強い余暇によって神経をほぐさないとられないのだろう。日本の大人が, 非人間的で政治のことなんか考えられないようになっている点では, 日本は東欧よりもひどい。東欧はまだ言論を外側から抑圧しているから見えるけれども, 日本では, エロ新聞を自由意志で買っているという錯覚を起こしている。本当は, それは自由意志ではなくて, 疲れた結果, エロ新聞でも見えないと人間を取り戻すことができないということなのに, 危ないことに日本人はそうは思っていない。西ドイツでは1週間35時間労働にまで

すすんでいるが、それを要求したときのスローガンは「我々に家族との団らんを与えよ。我々に地域社会へ参加する時間を与えよ。我々に政治に参加する時間を与えよ」というものであった。1週35時間以上労働していたのでは、この3つの要求は満たせないということであった。

「日本はいくら形式的に民主主義らしく自由ではあっても、内実においてはそうではない。その日暮らしの楽しみで満足せざるをえない。形として自由にみえながら、まったく自由でないという人間性の喪失を日本人が自覚していないだけ、日本の方が東欧より危ないと思います。」(同, 48頁)

現代日本における教育改革の問題を、まさに現代日本の社会改革の問題とセットにして考えていく必要がある旨を、実に明快に示唆したものといてよいであろう。

#### 現代ドイツの教育(2)

資料的なことについていえば、暉峻淑子には前記の著書『豊かさとは何か』(岩波新書, 89年)と、雑誌『世界』(岩波書店, 92年2月号)所収の論文「教育とは何か」の他に、教育関係の論文として、例えば、次のようなものがある。

暉峻『「ハイタレント・マンパワー論」になんとんとウリフタツ』(雑誌『朝日ジャーナル』朝日新聞社, 84年5月17日号), 座談会記録『教科書検定, 87の内幕』(同, 87年7月24日号), 同『ほんとうの豊かさとは——西ドイツから日本をみる——』(雑誌『世界』岩波書店, 86年12月号, 以下「C」と表示する), 同『綱渡りの“ゆたかな生活”』(同, 88年1月臨時増刊号, 以下「D」と表示), 同『豊かさとは何か』(雑誌『教育』国土社, 90年11月増刊号, 以下「F」と表示), 暉峻他編著『東欧の「豊かさ」日本の「貧しさ」』(リベルタ出版, 90年, 以下「G」と表示), 暉峻他『時代を見据えて教育, 福祉, 医療を考える』(学会誌『臨床心理学研究』第23巻第3号, 86年3月), 暉峻他『近代への視覚——社会・身体・発達にこだわって——』(同, 第25巻第1号, 87年7月), 暉峻他『日本の文化と「豊かさ」を語る』(全国革新懇編, 92年, 以下「H」

と表示), 暉峻『経済優先社会』(労働旬報社, 92年)等々。

これまでの「現代ドイツの教育(1)」では、ごく最近に暉峻が執筆した雑誌『世界』所収の論文「教育とは何か」(前出)を主な素材にして、現代ドイツの教育を概観してきたので、以下さらに、この(2)では、著書『豊かさとは何か』(前出, 以下「E」と表示)などまでも含めて、前記の諸著作によりながら、現代ドイツの教育について補足追加的に概観していくことにしたい。

#### 授業風景

暉峻『豊かさとは何か』(前出)は、第2章「西ドイツから日本を見る」の中で、西ドイツ各地の学校での授業風景を、次のように紹介している。

(1) 小学校から高校まで1学級の法定人数は25人までで、実際の子どもの数は18人から精々23人くらいまでであるが、しかし「一人ひとりが個性的でのびのびとしているクラスのふんいきは、日本の40人や50人学級よりも、さらに大きなエネルギーであふれかえっている。管理せずに彼らを魅きつけるだけの力を持った教師でなければ、クラスをまとめていくことはできない」と、クラスの雰囲気を描写した後、授業風景について、次のように書いている(E, 33~4頁)。

「数学や英語の時間には、教師が2人になるから、一人一人の子どもの座席を巡回する教師は、個人教授と同じように、わからない子、質問のある子の横で、一対一の間答形式で子ども自身に解答をみつけさせている。わからないのは恥という空気はまったくなくて、大いばりで手をあげて『わからない』と申し出る。やっと今日わからせても、翌日はまた『わからない』と手をあげる子が多いのだが、教師は辛抱よく納得いくまで相手になっている。障害児がまじっているクラスでは、有資格の先生が、その子に、一人、つききりにつくから、先生の数はもっと多くなり、子どもたち全体に目がいき届くとあって、障害児は、歓迎されている。」

「私が参加させてもらったクラスでは、数学の授業の進度なども、日本にくらべると、非常にゆっくりしていた。6年生で、分数の公約数にはいり、分数の足し算と引き算にかかる。日本の子どもにくらべると、理解していく時間が十分に与えられていると感じた。それでも、おく手の子は、むりに進級せず原級にとどまって、くり返して、ゆっくりとやる。そのかわり、 $3+3$ 、という一問題を解くにも、 $3$ という具体的な数字が、生活の中に、社会の中に、どのように存在しているか、徹底的に体験させ発表させている。」

(2) このように暉峻は授業風景を描写しながら、これに対して、例えば「日本の算数は、考えるよりもテクニックになってしまっているような気がする」とか、進度はおそいけれども「そのかわり、具体的な生活経験や感覚を通して数を理解し、とことん納得している彼らの応用能力は、あとで力を発揮する。高校生や大学生が多くの本を読みこなし、理論や実態を分析して、レポートを書くのをみていると、あれほどドリルづけになって大学にはいつてきた日本の学生の苦勞がいかにも徒勞で、論文も幼稚かと思わずにいられない」などと、日本の授業の質を強烈に批判している。

そして、プロテスタント・保守系の、ある日曜紙87年11月15日号から、次のような日本の教育についての批判を引用し紹介している(同、36頁)。

「歴史や数学や国語をバッファローのような勢いでつめこみ、歯をくいしばって猛練習をする——が、理解はしていない。試験では、与えられた答から正しい答をみつけてしるしをつけるのが多く、独創的な思考は問われない。教師は子どもたちに宿題を強制し、想像性を枯渇させる。」

(3) もちろんのこと、上記のようなゆったりとした授業風景はまた、学力成績の評価方法の、日本との決定的な違いからも生まれているのであって、この点について、暉峻は次のようなエピソードを紹介している(同、35頁)。

「日本人の子どもをドイツの小学校に入学さ

せたある母親が、ペーパーテストの点がいいのに、通知表で3の評価しかもらえなかったのに、教師にその理由をきいたところ、「あなたのお子さんには、自分の意見がないから」と言われたという。知識とは、その子の考えを育て、人格を変えていくものであり、その子の意見を育てていない知識は、知ではない、というのである。その母親は『日本ではあれこれ考えたりしていたら、時間不足で、5の評価はとれなかった』と言っていたと。」

教育という人間形成の営みが、もともと知識を記憶させるだけの営みなどではなく、まさに「その子の考えを育て、人格を変えていく」営みであるという、極めて常識的なことについて、我々はあらためて気づかされる。これほどまでに常識的な事柄さえもいまの我々には極めて新鮮に響くとすれば、特殊日本的な教育と社会の風土の中で、いかに我々の感覚が歪んでしまっているか、強い衝撃を受ける。

(4) 一人ひとりの子どもを大切にする現代ドイツ教育の特質の一つを、暉峻は次のような事例でも説明している。

ある小学校のクラスにドイツ語の力が不足し、そのために数学や国語についていけないジブシーの子どもがいた。担任の教師は放課後1時間ほど残して、他の学習のおくれがみの子どもと一緒に、その子にドイツ語を丹念に教えていた。しばらく自宅において教えることもした。しかし、それでもなお、おくれが回復できないことがわかると、その担任教師は、市役所に申請書を出し、それにこたえて市は有資格の教師を家庭教師として、市費でその子どもの家に派遣した。

この事実について暉峻は「競争社会の前提として、平等への強い義務感が社会の中にあることに感心した。自己責任の前には社会的責任が果たされているのである」(同、36～7頁)と書いているが、まことに当を得た指摘である。子どもたちが一人前の社会人として競争社会に巣立っていくまでの教育の期間には、学校は一人ひとりの子どもに十分な力をつけるべく最大限の努力をし、教育期間内での「落ちこぼし」を

徹底してなくする社会的・行政的な責任を果たすという、現代ドイツの教育政策の特徴がここに見事に表現されているからである。その教育政策の優越性は、現代日本の教育において、まさにその教育の期間に競争原理を持ち込み、そのために大量の「落ちこぼし」をつくり出している現実と比較してみれば、まことに明白だといわなくてはならない。

### 子どもたちの生活風景

暉峻『豊かさとは何か』(89頁)の第2章の中ではまた、子どもたちの日常的生活風景についても、よく描写してみせてくれている。

(1) 暉峻は「ドイツの学生たちは、服装も食事日本に比べると、じつに質素だ」と書いた後、しかし「小学校の時から自由時間がふんだんにあり、その自由時間を使ってゆたかな自分の体験を持っている。ゆたかな体験からは当然ゆたかな発想が生まれる」と述べて、大学生たちから小・中・高の頃の生活を聞いた話として、次のように書いている。

「(かれらの話から)森や湖のキャンプ、山歩き、泳ぎ、外国へのヒッチハイク、乗馬、音楽、スポーツ、絵や彫刻、大工仕事、ボランティア活動や教会の行事など、多くのことに打ち込んだのがわかる。夏休みには宿題もないから、思いきり学校外の体験をすることができ、自分で家具を作ったり、家まで作ったという。私はある学生のアパートで彼の手づくりの見事なドアを見た。」(同、35頁)

(2) 直接に子どもたちの生活を観察しながら、次のようにも書いている。

「学校は、高校まで午後1時で終る。土、日は休み。自由時間はふんだんにある。図書館にいたりサイクリングをしたり、音楽の好きな子はピアノやフルートやギターを習いにいく。クラブは学校にではなく、地域にあるから、スポーツの好きな子は、地域のサッカークラブや水泳クラブでスポーツを楽しむ。いずれもタダか安い会費でコーチの指導が受けられる。児童館や教会は、地域活動の拠点になっている。中学生ともなるとギターを肩に、

オレンジあたりまでヒッチハイクにでかけたります。」(同、37頁)

(3) 子どもたちの生活を以上のように素描しながら、暉峻は、日本では男性の定年退職者が「粗大ゴミ」とか「産業廃棄物」などと呼ばれている理由について、それは「子どもの時から自由に自分の時間を楽しみ利用する習慣を持たず、いつも命令と宿題によって動かされ、学校管理から企業の管理の下に送りこまれて、ついに自分の人生を持ってなかった人間の悲哀ではないだろうか」とまで書いたり(同、37頁)、また「日本には、いつもいつもきまった枠があり、枠がなくなると、日本人は不安になる。休暇が長いと、それだけでも、何をしてよいかわからずに不安になる。自分の要求を持つことが学校時代から抑制され、仲間はずれになることを極度におそれる」とも書いたりしている(同、40頁)。

(4) 日本の学生とドイツの学生とを対比しながら、暉峻は次のようにも書いている。

「彼ら(西ドイツの学生)によれば、豊かさとは、創造的で自由な生き方ができることであり、それを最大限に可能にする政治、社会であった。だから、日本の学生が、小学校からすでに、経済価値の手段としての企業戦士たるべく、受験勉強にあけくれ、自己規制して社会の枠組みに迎合している姿をみると、日本の学生の高価なブランド服や所持する電気製品にもかかわらず、貧しさとしてしか考えられないのである。西ドイツでは反核平和、反原発、環境保護、人種差別反対の集会の主役は若者である。日本の若者の多くは政治や社会に無関心で、私的な遊びや利害にしか夢中になれない。社会正義や理想に無気力なことは、エネルギー枯渇のあらわれであり、つねに受身の日本の学生は、意見のない人間として不思議がられていた。」(同、28-9頁)

いまの日本の学生には「社会の枠組みに自己規制して迎合し、目的といえば経済価値の戦士になること以外に思いつかない貧しさ」があるのに対して、著しく「印象的であるのは、外の世界に対するドイツの学生の積極的な関心と行

動である」から、ドイツの学生たちには「自分と社会との関係、いかえれば歴史の流れにたいする自己責任がよく自覚されている」という(C, 44頁)。

(5) その上で暉峻は「自己責任」という概念の問題について触れて、「日本では『自己責任』といえば、ひとにめいわくをかけないで自分のことは自分で処理する、したがって社会保障などあてにしてはいけない——という意味に使われがちだが、ここでは、他者、つまり社会と歴史にたいする自分の責任の自覚を意味する」と書き(同, 44～5頁)、いわば現代日本の社会に広がり浸透している「自己責任」概念の貧しさについてまで問題にしている。本来「自己責任」とは「社会進歩に寄与する、寄与しようとする自己の責任」のことをいうのであって、それは「自分のことは自分で処理して、他人には一切の迷惑をかけない」というような、自分を社会や歴史から切り離れたところでの矮小化された概念ではないという指摘である。この指摘もまた、ともすれば矮小化された「自己責任」概念のとりこになりやすい、日本の学生だけではなく、まさに我々日本の大人に対する、まことに強烈な警告であるといわなくてはならない。

暉峻はドイツ人学生たちの、次のような日本人評を紹介し、これらの「言葉には私は一言もなかった」と感想を寄せている(同, 46～7頁)。

「日本人の親は、自分の子どもを、どのように社会の中にはめこみ適応させるか、つまりうまく適応することで出世させようと考えて育てるのでしょうか。でもぼく達はそうじゃない。自立してどれだけ大きな自由を、自分と社会にもたらす人間になれるか、それを目的として育てられてきたのです。」

「日本人は、和とか調和とか言うけど、社会をよりよく変えていく新しい文化は、ぶつかり合いの中からも生まれる。批判や対抗のできない、お互いにそういう信頼のない日本の社会って、うすきみ悪い。」

「中曽根(元首相)さんは、日本はモノだけでなく文化も輸出するっていうけど、その文化って何ですか。日本式経営や管理のことで

はないのですか。日本が長労働時間や低福祉や低人権のコスト安で欧米に商品売りこめば、経済競争上、こちらも同じようにして対抗せざるをえなくなる。経済の競争は、安い自動車やコンピューターの背後に、どんな労働があり、どんな社会があるかということまでは、うつし出さない。ただ値段と品質だけが消費者の前に示される。それはアフリカの農産物の背後に、どんな悲惨な人種差別があるのか、消費者にわからないのと同じです。」まことに厳しいドイツ人学生たちの日本人評だというほかなかるう。

#### 教師の「教育の自由」と子ども・親の権利

(1) 暉峻『豊かさとは何か』(前出)の第2章の中では、また「自由なのは子どもだけではない」で始まる文章に続けて、教師たちの「教育の自由」に触れて、「小学校の先生も、校長から管理されたり命令されたりすることは、ほとんどなく、信用され任されているから、教育のやり方の中に、教師の個性を発揮することができる。体罰は絶対禁止である」と書き、これと対比して、続いて日本の教職員管理について「日本のように規則づくめで、画一的に足並みを揃え、主任や教頭にいちいちお伺いをたてる起案や会議にふりまわされたり、授業が学習指導要領に支配されることもない」と書いている(同, 37～8頁)。これだけの素描では、現代ドイツ教育における教職員管理の実態について、とりわけ教職員管理の法制度に関して、よくわからない部分が多いが、後に若干の補足を追加することにする。

(2) これに対して、暉峻は「教師を批判する自由を持つのは親と子どもである。父母会はひんぱんに開かれ、できない子の親ほど活発に意見をのべ、校長とも自由に直接に面談できる。子どものことで逆に学校から親がよび出されて謝罪させられたり、校則違反で責任をとらされたりすることはない。もし、あるとすれば、子どもが計画的に暴力で他の子を傷つけたときだけだという」と書き、生徒指導が教師と親が連合しての管理主義から程遠いところにあること

を示唆しながら、日本では「スカートの長さやソックスの色や髪型で、親が呼び出されたり叱られたりする。親は子どもを人質にとられているから、ただただあやまるだけである」と書き、ここでも日本の管理主義的生徒指導に対して、厳しい批判を加えている(同、38頁)。

ここで刮目しておくべきことは、暉峻が「教師を批判する自由を持つのは親と子どもである」と明言していることである。なぜならば、このことは、すべての子どもに平等に「最大限可能なまでの発達」を保障しようとするかぎり、① 教育課程編成に関してまでも、子どもや親の積極的参加や自由な批判・発言を権利として承認すること、② とりわけ「父母会が頻繁に開かれ、できない子の親ほど活発に意見を述べる」ことは、至極当然のことであること、こうしたことを、よく示唆しているからである。さらに、③ 教師の「教育の自由」が子ども一人ひとりの「最大限可能なまでの発達」を達成するためのものであるかぎり、教師たちが子どもや親の批判・意見に謙虚にかつ誠実に耳を傾ける必要があることを、よく示しているからである。

(3) 暉峻はまた「小、中、高の先生の自由さも、日本では考えられないほどである」と述べて(同、39頁)、いま少し具体的に、その自由さの中身に触れている。

教師たちの持ち授業時間数も、新年度初めに「自分は週に何時間持ちたい」と申告することから始まる。少ない時間を申告すれば、それだけ月給も少なくなるが、例えば研究とか育児などに、それだけ時間をとることができる。さらに無給でもよければ、教師は10年まで休暇がとれ(とびとびでも連続でもよい)、その後現職に復帰できる。その10年までの休暇期間に教師たちは「外国に出かけたり、他の職業を経験したり、勉強しなおしたりするので、教師の人格の幅と経験の深さ広さは、日本の教師とは比較にならないほど魅力的である」(D、230頁)。

また、女性の勤労者は産前6週間、産後8週間は有給休暇(雇主と社会保険が負担)を持ち、その後とも半年間は雇主と国が有給休暇を保障

する義務を持つ。勤労者の年次有給休暇は最低20日、1か月から3か月までの夏休みをとるのが普通である。長い夏休みの休息には保養地に行く。その他に男女ともに年間、5日ずつ看護休暇がとれる。

これほどまでの教師たちに向けての自由時間や休暇や自由の保障の下で初めて、教師たちには、確かに次のような見事な授業も可能となろう。日本の「貧しい」授業風景を思い出しながら、その見事な授業を暉峻は、以下のように紹介している。

「中学の地理の授業を参観したときにも、その女の先生は、南アメリカの授業をするため、実際に南アメリカで暮らした経験を活用して、現地の新聞や写真をみせながら、朝早く教会の前に捨てられている赤ちゃんのこと、貧しいスラムの労働者の住宅などを、説明していた。『貧しさ』がどこからくるのか、生徒たちは、みな活発に討論する。そして授業はしだいに山岳地帯や産業や教育の問題にはいっていく。こんなに生徒をひきつけるような授業は、休暇がたっぷりあって、世界のあちこちの生活を実地に体験し、自分の心の中に共感や課題をもった教師でないと、できないだろう。山脈の名、川の名、気候、特産物、工業生産高……こんなことをつめこみ式に暗記させられた地理の授業のことを、またしても私は思い出していた。」(E、39頁)

戦後日本の教育基本法制下で、我々は折角、教師の自主研修権を規定した教育公務員特例法の第19条・第20条を獲得しながら、現在の文部行政下で、これらの規定がまるで空文化してしまっていることを、我々はいっと問題にしていなくてはなるまい。

#### 管理主義教育の克服(自主的人間の育成)

すでに述べたように、暉峻は「西ドイツから日本をみる」という方法で、現代日本の教育・教育行政に対して、まことに鋭くかつ的確な批判を加えている。それらの傾聴に値する批判を以下、さらに追加的にみていくことにする。

(1) 暉峻は再度、ここでも「高校までクラス

の生徒数を20人前後にして、そこに2人の先生がつくこともあり、一人一人の子どもの個性をみとめる教育を、じっくりと行っている」と書いた後、とくに生活規則の件に関して、次のように書いている。

「学校の規則はなるべく少なくし、どうしても必要な規則は、本当にそれが必要か、なぜ必要かを、てっぺいして討論させる。子どもに自主性を持たせることを、最も大切なことと考え、管理や命令や競争で動かすことをしない。」(B, 92頁)

この発言は、むしろ規則制定の手續きに触れた暉峻の発言と解されるけれども、学校が守るべき規則(=校則)を制定して、それを子どもたちに押しつける管理主義的生徒指導に内在する欠陥を、鋭くえぐり出しているように思われる。というわけは、生活規則の制定過程は、それ自身が「自分たちの学校生活を自分たちでつくりあげる」自主的人間の形成過程なのであって、その制定過程から子どもたちを排除することは、そのような自主的人間への自己形成の機会を、子どもたちから剥奪することを意味するからである。

また、暉峻は「教育において人権を大事にするということは、一人一人の子どもの個性を十分に認めるということである」という認識に明確に立って「17人、18人のクラスならそれができる」という。そして、なぜなら「なぜこの子はのろいのか」「なぜこの子は落ち着かないのか」「なぜこの子は遅刻してくるのか」というようなことを、子どもの立場まで下りていって、よく理解することができるからだという。その上で暉峻は、およそ次のように書いている(H, 39~40頁)。

「日本は40人とか50人とかで一斉に教育するから、管理主義的となり、立たせたり、体罰を加えたりして、規則づくめにする。ドイツでは規則があるということは恥とされる。規則が多いと自分の頭で考えないで、ただ『規則を守ればいい』ということになり、考えない子どもをつくることになるから、規則は最小限に抑えられる。規則はないけれども、子

どもが一人ひとりの頭で考えて『ここではこうしなければならない』ということになり、それを守ることができるようになったとき、教育の成果があがったことになるから、『規則をつくることはやめよう』ということになる。ドイツでは制服はないし、規則も2つか3つしかない。」

(2) 暉峻はまた「学校は午後1時に終り、子ども達が人間的な生活を送るため、自由な活動をする権利を侵さない」と書いた後、次のようにも書いているが、どれほどまでに学校が自主的人間の育成に配慮しているか、いよいよ明白となろう。

「いつも自分の頭で自主的に考え、自由な時間に何がしたいのか、どんな生活のしかたを望むのかを、自分で考えさせる。また自分と知識、自分と世界、自分と現実など、まわりのものと自分との関係をいつも問う習慣をつけさせている。」(同, 92~3頁)

自分自身の生活を自由に自主的につくりあげる能力を育成すること、そして自由な時間や施設・設備など、そのための条件を保障してやること、まさにこの点に教育政策の最大の重点が置かれていることがわかる。

「いろいろな個性を持ったそれぞれの子どもに対して、それぞれの子が知識を理解し、自主性をもって判断していけるように、いいかえれば、画一化によって、それに適さない子を落ちこぼしてしまわないように、むしろ個別的に多様に対応していく教育こそが、機会の均等である。」(同, 94頁)

自主性とか個性を重視する教育として「教育における機会の均等」を理解しなくてはならないのではないかという、極めて至当な問題提起である。

(3) 暉峻は「異端を怖れて、ひたすらに迎合する日本人」がつくる「管理されて画一的である社会が、どうして豊かでありえよう」と批判しているが、そのような日本人批判は、暉峻の以下のようなドイツ人観からも生まれている。

「個人を一列にたて並びにして、ひとつのモノサシで優劣をきめることをしない彼らの、

他人の尊厳、個性を尊重することに対しては、しばしば感心させられたが、他者を認めるからこそ、彼らはぶつかり合いの中から、新しいカルチャーが生まれることを信じている。話し合いによる理解と妥協と同時に、たたかうこともまた人間と未来への信頼なのである。」(C, 45頁)

暉峻はまた「過干渉の家庭から、学校の管理教育の中に送りこまれ、そこからまた企業の管理組織の中に送りこまれて『自分の体験』を持たなかった人間が、どうして自分の意見を持つことができようか。すなおな企業人間となり、長いものに巻かれて、多様な意見の主張、生き方を花開かせることのない社会が、どうして豊かな社会でありえようか」(同, 47頁)というようにも、現代日本社会の批判をしている。次のような批判についても、まことに的確だと評価するほかあるまい。

「子どもたちは大人のロボットとして親の過干渉から学校の管理へ、学校では受験勉強にあけて、学校を卒業すればそのまま管理社会へ。日本の子どもの顔の生気のなさに、外国人は驚くが、日本のほとんどの子どもは、心の奥に学校や教師や大人への恨みを抱いているという。自由とは人生の有限の時間のどれだけを、自分自身のものにすることができるとかということではないか。大学生になっても、自発的に何をしてよいかわからない彼らは、いつも与えられた枠の中でしか思考できない。だから、これまで存在しなかったようなオルタナティブな生き方は考えられない。楽しそうにみえて、じつは与えられた消費の枠に飼いならされて、友達づきあいも『喜ばれる人格の枠』がきまっまっていて、ネクラはグメときまっまっている。」(D, 231頁)

(4) 変わった髪型をし始めた中学生の子どもを注意した母親は、その娘から「先生から自分の個性をどうやって出すか研究しなさいと言われたので、いま一生懸命に研究しているのに」と言われたという。このような事例を紹介した後、暉峻はここでも再び次のように書いている(C, 48頁)。

「親が子どものことで(学校から)呼び出されたり責任を問われたりすることはまずなく、もしあるとすれば、計画的に他の子どもを傷つけたときだけだという。しかし親が意見をのべるための父母会はしばしばある。スカート長さ、髪長さまで管理されている日本の中・高生はどうなるのだろう。そして校則違反でたえず(学校に)わびねばならぬ親は。ここでは地下鉄やバスの運転手も制服を着ていない。」

(5) さて、しかし、ここで注意しておきたいことは、この「自主的精神の育成」こそ、日本の戦後教育改革期に制定された教育基本法の第1条(教育の目的)の箇所において、特別に強調されている教育目的の一つだということである。

再度、教育は「自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」(教育基本法第1条)というときの、「自主的精神に充ちた」という文言に込められている意味について説明しておけば、そこでは次のように解説されているのである。

「自主的精神とはすべての物事にあたってみずから主となって能動的に行動する精神である。更に、これを反面からいえば、みずからの正しいと信ずるところは、卑屈におちいることなく、正当にそれを主張することである。いわゆる『みずからかえりみて直くんば千万人といえどもわれゆかん』というような強い正しい意志力である。この精神が民主主義社会を発展させるものであるといえよう。」(文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院, 47年12月, 66~7頁)

とくに刮目すべきことは、このように説明した後、それが「このことはすでに人格の完成といい、国家及び社会の形成者といっている中に当然含まれている精神であり」と述べた上で、さらに「(これは)教育刷新委員会の建議には見られなかったが、現下の日本において特に必要とされるので、ここに掲げられるに至ったものである」という説明を置いていることである(同, 67頁)。このことは、戦後教育改革を指導



した、田中耕太郎文相が率いる文部省が「現下の日本において特に必要とされる」という認識の下に、この「自主的精神の育成」を第1条(教育目的)の項にとくに盛り込んだことを示しているからである。その経緯などについての詳しい説明は、ここでは控えるけれども、ここでとくに注意しておきたいことは、この「自主的精神の育成」という教育目的は、まさに日本の戦後教育においても「現下の日本において特に必要とされる」と認められている目的であるということである。

### 競争主義教育の克服(個性の重視)

暉峻による競争主義教育に対する批判もまた、極めて強烈である。

(1) いま日本の教育の世界では、確かに「財界の要求する5パーセントのエリートを選び出すのに、子ども達に、幼稚園時代から激しい競争を強いている」けれども、そしてその競争は「個性の重視」の美名の下で合理化されているけれども、しかし、その競争は「個性教育とは全く反対のもので、ひとつのモノサシによって採点される競争である」といわなくてはならない。というわけは、個性とは「もともと比べられないものであるから、個性に応じて能力を伸ばす場合は、ある管理された道筋を、同じ方向に駆けていくようなことはない」からであり、かえって「むしろ多様に、四方八方に能力が伸びていくから、順番を序列づけることは不可能」であるからである。

「しかし、いま教育の現場では、きめられた規則に従って、きめられた答えを出すという管理主義の下での、一様で画一的な競争が行われており、それゆえに順番づけも容易である代りに落ちこぼれも明瞭な形で出てくる。競争社会では、採点をし、順位をきめる人に対する批判精神など発揮すれば、排除されてしまうから、管理や権威に対しては従順になり、自主性など、望むべくもなくなる。競争に勝つことの一点に、全エネルギーが集中され、社会のこと、地球のこと、未来のことなどは、どうでもよく、刹那的エゴイズムに陥

りやすい。」(B, 93~4頁)

(2) 暉峻が「ドイツの教師から次のような言葉をきいたとき、日本との違いに大きなショックを受けた」といって紹介しているのは、例えば、あるドイツ人教師の次のような発言である(同, 93頁)。

「競争であおり立て、子どもを勉強させることは、最も安易なやりかたです。ドイツでは、成績の相対評価はしません。私達も成績の競争で子ども達を勉強させたいという誘惑にかられることは、しばしばあります。しかしもしそうすれば、その代償として、学校教育で教えなければならない最も大切なこと、つまり連帯とか人権という、人間にとって、世界にとって、最も大きな価値は失われてしまうでしょう。」

「労働も教育も、子ども達の生活の価値を侵すことは許されていません。だから、私達は午後1時で、子ども達を地域の生活に還します。宿題を出すことは、ほとんどないし、学校でのテストの範囲も、きびしく制限されています。」

暉峻自身が「ドイツでは詰め込み教育もしていないし、学校の年間授業時間数も少ないのに、それほどドイツの子どもたちの学力は落ちていないのはなぜか」の質問に答えた箇所でも、暉峻はドイツの多くの教師たちから聞いた解答を紹介している。

暉峻の「ドイツではなぜ子どもに競争させないのか」との質問に、教師たちは「競争で子どもをあおりたてることほど、レベルの低い安易な教育方法はない。競争の中で勉強させると、子どもの中に妬みの心を生み攻撃的になる。地球上の人々がみな連帯して共に生きていかなければならないことや、子どもたちに友情を教えることこそ大事なのに、これらは競争である教育の中では教えられない。また、一つのものさしではかる競争をさせたら、子どもの個性を認めることはできない。だから、それぞれの子どもを唯一無二のものとして大事にし、その個性を尊重するためには、教育の中に競争は絶対に持ち込んではいけません。また、競争でやらせ

ることは長続きしない。だから、自分たちはなぜ勉強し学習するのかの動機づけを、教育の中で子どもたちに自分自身ではっきりと持たせることと、自分たちはなぜ学ぶのかという意味を自分自身ではっきりと理解させること、この2つを教育の中でしっかりと根づかせていけば、一生のあいだ、その子どもには何の心配もない。ドイツの教育ではそれをめざしているから、大きくなればなるほど、あるいは社会人になったときに、この社会をどうやってよくしていこうかという情熱を失わない。ドイツの教育は、そういう子どもたちを育てているのだ」と答えていたという(H, 46～8頁)。

現代ドイツの教育は、まさに競争主義教育の本格的・本質的な克服をめざしていると評価してよいのではないか。

(3) 暉峻は「私たちがかけっこの競争をするとき、私たちは、まわりの世界を何も見ない。他者に対しては、ただ自分が勝つためにだけ、その点でだけ意識する。目的は勝つこと、あるいは記録の更新である」と書いた上で、このような競争がまさに、いま日本の社会を支配しているのではないかと書いている(B, 47頁)。

「経済至上主義、効率のための効率を求めて周りの世界を、環境を、ともに生きる他者を、そのものとして見ようとはしない。経済価値だけから判断して人間性を殺し、管理で統率してスピードをあげる。たちどまって、ゆっくりと自分の時間を持たなければ、何のために走るのか、走っている行為が豊かさをもたらすものでなく、破壊への道ではないか、他者をふみ合にしているのではないかなど、考えることもできないではないか。」

競争主義の教育は、子どもたちや親たちだけではなく、教職員たちまでも否応なく巻き込んでいく。私自身もかつて岐阜県教職員組合機関紙『教育ぎふ』編集部の求めに応じて小論文「私の教師論」をその『教育ぎふ』に寄せたとき(91年5月25日号)、教師が「毎日の労働や生活の中で、前へ前へと進み走ってばかりいると、また走らされているだけだと、人間として『考える』『想う』余裕、つまり自分の生活や労働の現在

および過去を『振り返って反省してみる』余裕もなくなり、流されるだけになり、流されているだけの自分に気がつかなくなってしまうのではないかと思うのです」と書き、これでは教師は「未来に向かって確かに生きる」知識人であることは到底できないのではないかと、問題を提起しておいたことがあるが、ここにこそ現代日本の教育の深刻かつ重大な危機が認められなくてはならないのではないかと、私自身も思っている。まさに知識が「つめこみ暗記ではなく、ゆっくり深く自由に考え自分のものになっていることが重要とされる」ような教科指導(C, 48頁)こそが不断に追求されなくてはならないし、そのような授業を創造していくための余裕と条件とが教師に保障されなくてはなるまい。

(4) 暉峻はまた、ここで現代ドイツにおける大学運営の実態とか講義などの一端を紹介している(同, 45頁)。

それによれば、次学期のカリキュラムや予算のあり方、講義やゼミや研究会、大学の管理の仕方などについて、まず学生代表と教授たちとの話し合いがある。その他にも学生大会や学生の団体交渉などがあって、日常的に、学生と教師、大学管理者との間には交流と緊張関係がある。ある講義で学生が勉強不足の教師に「そんなに勉強してこないのなら、いっそのこと講義をやめにするか、さもなければ、もっときちんと準備してきて下さい」と言ったり、詰め込みの語学教育に対しては、語学がある訓練を必要とすることを認めながらも、「もっといきいきとした興味のもてるものに工夫できないか」と不満を言ったりしているという。ゼミナールとは違って、教授の話聞くだけでの講義には単位は出ない。ゼミナールは学生と教師が一緒に作っていくものと考えられているから、ゼミの最初の時間には、学生と教師の間で、相互に意見交換や要求提示が行われる。ゼミなどでは当然、口頭発表や研究発表が課題とされるが、それらは丹念な自主研究の成果であって、そのことは「小学校のときから自主的な研究の基礎をつみ重ねている彼らには難しいことではない」という。

考えてみれば、このような授業の創造や学校運営は、日本の大学においてはもちろんのこと、小学校から高校までにおいても、けっして不可能なことではない。この点で、かの文部省著作高等学校社会科教科書『民主主義』（下、49年8月出版）の第14章「民主主義の学び方」などは、いまなお精読に値する箇所であり、学ぶべきところが多い（拙著『教育基本法制と教科書問題』改訂増補版、法律文化社、91年、260頁以下参照）。

（5）さて、ここでもまた注意しておきたいことは、競争主義や出世主義を克服して、まさに学問への興味・関心を、ひいては学習意欲を呼び覚ますこと、そこにこそ教科指導の目標が設定されなくてはならないということも、実は、教育基本法の第2条（教育の方針）にいう「自発的精神を養い」という文言の中に、深く込められている含意だということである。

再度、教育の目的を達成するためには「学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」（教育基本法第2条）というときの、その「自発的精神を養い」という文言に込められている含意について説明しておけば、そこでは次のように解説されているからである。

「自発的精神を養うというのは、能動的に、みずから進んで学問をしたいという気持を起させるという意味である。学校教育が知識の伝達ということを不可欠の要件としながらも、一方的な知識の注入がその効をあげることでできないことは明らかな事実である。知識の切り売り教育が、過去においていかに理性の批判力と創造力の形成を妨げてきたことであろうか。」（文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』前出、73頁）

「自発的精神を養う」という文言に込められている含意は、知識の伝達主義・注入主義の教育を退けて、子どもたちの中に「自発的・能動的な学問学習の意欲を養う」ことにあるというのである。さらにまた、さきの第1条にある「自主的精神」という文言と本条の「自発的精神」という文言の差異にも触れて、すでに示したよ

うに「自主的精神とは、みずから主となってすべての物事を処理する態度であり、全人格的な問題として、教育の目的に掲げられた」ものであるのに対して、この「自発的精神を養うというのは、個人の研究的態度を養うという意味で、主として方法の面に関係する」といいうる」（同、74頁）と述べて、この「自発的精神を養う」ことが主に教科指導の方面の課題であることを明確にしているのである。

なお、補足追加的にいっておけば、このような「自発的精神を養う」という文言の含意は、次のような『第一次アメリカ教育使節団報告書』のすぐれた見地を継承し発展させたものであったことにも、注意しておくべきであろう。

「勝手に決めた標準に強いて従わせようとすることは、最も望ましい型の発達をもたらすものではないと思う。ある者にとっては効果的な方法でも他の者にとってはそうではない。教師が語り生徒が聴き、そして彼らが話されたことを単に言い返すだけの空気は、生徒の発達をうながす上に効果がない。生徒が理性に照らして、かつ可能な結果または実際の結果を以て解答を吟味しながら、質問を発したり、色々な原因を調べたり、その意見を集団の批判に供したりすることができない限りは、発意と独創とは抑えられてしまう。」（伊崎暁生他編・解説『米国教育使節団報告書』戦後教育の原点2、現代史出版会、98頁）

### Ⅲ 現代ドイツ教育の誕生の由来を探る

すでに述べておいたように、暉峻淑子は「戦後のドイツは、戦前への反省もさることながら、一人ひとりの子どもの個性と人権を大切にする教育という点で、日本とはくらべものにならない。おそらく戦争中は、日本と同じような教育をしていたにちがいないのに、この差は、どこから生じたのだろうか」という問題を、前掲の論文「教育とは何か」（雑誌『世界』岩波書店、92年2月号）の初めに提起していた。

この差異の発生原因を解明しつくすことは、もちろん容易なことではない。

その暉峻は、本論文「教育とは何か」(以下「A」と表示する)の中でも、また論文「民主主義を空洞化させる国、させない国」(雑誌『世界』岩波書店、91年1月号、以下「B」と表示)とか、暉峻他『東欧の「豊かさ」日本の「貧しさ」』(前出、同じく以下「G」と表示)などの中でも、一貫して、その原因を主に戦後ドイツの教育史の中に求めて、現代ドイツの歴史教育の視点の解明をめざしている。以下、主にそれについてみていこう。

「1985年5月8日の有名なワイツゼッカー演説を引用するまでもなく、西ドイツは、戦前の罪と過ちを、はっきりと認め、謝罪し、反省し、否定しており、国民の前にも、教育の場でも、それらの罪を、かくすことなく、あきらかにしている」(B, 90頁)

暉峻の観点は、西ドイツにおける戦前の罪業と過誤の解明の努力こそ、現代ドイツ教育を誕生せしめた根本要因であるという観点であるといつてよい。

#### ゲオルグ・エッカート研究所のこと

(1) 暉峻によれば、このゲオルグ・エッカート研究所は、第一次世界大戦後に、教育学者や教師たちの間に「このような戦争が起こるのは、国際的に、教育の中で敵愾心をあおるような教育が行われているからではないか。国民相互の理解が偏見によって妨げられていないか、教科書を点検してみるべきだ」という反省の運動が起こったことが設立の最初の契機となった模様である。しかし、この運動は間もなく、ナチスによって潰されてしまったという。

その後の第二次世界大戦の後、ユネスコが平和のための教育の役割を大きく取り上げたために、ブランシュヴァイクの歴史学者、ゲオルグ・エッカートは、大学の講座であった歴史学研究の場を、各国が平和のために相互理解をすすめるための研究所に発展させ、そこで、正しい史実に基づいた教科書で、子どもたちを教育することをめざした。研究所では、そのための研究交流や教科書の分析研究が行われているという。本研究所は現在、旧西ドイツ11州のうち、バイエルンとバーデンヴェルテンブルクの2州

を除く9つの州の財政援助と、ドイツ連邦国家、教員労働組合その他の援助によって運営されているという(A, 282~3頁)。

(2) この研究所の仕事の中で著名なのは、ポーランドの歴史家との共同作業で、相互に歴史・地理の教科書を見直す作業をしたことである。それまでにすでに、かつてのナチス・ファシズム教育の過誤に対する批判と反省に、自主的に相当に精力的に取り組んできていた、その時点でもなお、ドイツが自分の国だけの利害関係によって教科書を作っていることがポーランド側から指摘され、その後の教科書作成に大きな再検討と反省が行われたという。また、イスラエルの歴史家との間でも、教科書内容の検討が行われ、このときに問題になったことは、ドイツの犯した犯罪について「ユダヤ人を何百万人虐殺した」というような抽象的な書き方ではなく、そのような立場におかれたユダヤ人たちの、個々の人間の状況を具体的に書かなければ、子どもたちにとっては、これらの恐ろしい事実は理解されないということであったという(A, 283頁)。

(3) ヒトラーの第二次世界大戦における犯罪や、ユダヤ人問題については、11州が一致してゲオルグ・エッカート研究所に教科書研究を委託しているという。

この研究所の存在と活動にてらしてみただけでも、いかに現代ドイツの歴史教育が子どもたちに、かつてのドイツ帝国が犯した犯罪を正確かつリアルに、具体的事実にそくして伝えるように努力しているか、およその察しはつくというものである。

この方面からみただけでも、まさに「日本の教育は、あまりに異常でありすぎる」といわなくてはならない。

#### ドイツ歴史教育の視点

ブランシュヴァイク、ゲオルグ・エッカート国際教科書研究所長、エルンスト・ヒンリクス教授と暉峻との対話より(A, 283頁)。

(1) 暉峻の「戦後のドイツでは社会科(とくに歴史)の教科書はどう変化してきたのか」の質問

に、ヒンリクスは「ドイツの教科書は、むしろ非常にリベラルになり、国際的視野を強く持つようになった。東西ドイツの記述についても和解的になり、けっして後戻りとか保守化ということはない」と、戦後ドイツにおける歴史教科書内容の「後戻り」のない進歩について述べた後、戦後ドイツでは、まず教育方法の基本が「何かを教えこむことより、事実を提供して、子ども達の思考や判断を育てる方向に変わった」ことを強調しながら、だから例えば、歴史教科書の中では「ナチズムについても、歴史の中の史実として冷静に見ている。この流れは70年代半ばから強くなった」などと答えている。

(2) 続いてヒンリクスは、歴史教育の視点に触れて「ドイツの子どもがドイツを考えると、世界の中のドイツという視点を持つことが強く必要とされている。勿論、それは世界に冠たるドイツという視点ではなく、他の国民に対して偏見や差別をなくし、同じ人間として世界の人びとと共存し、助け合い、自国が他の国に比べて優越しているとか、他国が劣っているという考えを持つことがないように、そして、再び戦争を起ささないようにするにはどのようにしたらよいか、という視点だ」と述べている。

#### 教科書検定制度のこと

西ドイツは、国全体の教育を指導する文部省を置かず、各州に文部省を置く地方分権主義をとっており、各州の文部大臣が集まって会議をもって、各州の教育があまり大きくズレないように調整している。だから、西ドイツも教科書の検定制度をとっているとはいっても、その制度には各州によって若干の違いがある。それらを共通に規定しているものは憲法だけだともいわれている(B, 92頁)。このことを前提にして、以下に西ドイツの検定制度をみていこう。

(1) 西ドイツの教科書検定制度についてみていこうとすると、この制度のことは、グルンドレヒテ(基本法・憲法)にのみ由来するといわれる。学校教育法で定められていること、そして例えば、ベルリン市の学校教育法の中には、次のような文言がはっきりと盛り込まれている

ことなどに、よく注意しておかなくてはならない(B, 91頁参照)。その中に「ナチスのイデオロギーなどに決然として対抗できる人格を育てること」という文言まで盛り込まれていることは、驚きだというほかはない。

- 1, 学校の義務は、子ども達の持っているすべての価値ある才能を引き出し、出来る限りの判断力、知識、技術を与えること。
- 2, その目的は、ナチスのイデオロギーや、他のすべての独裁をめざす政治的教条に決然として対抗できる人格を育てること。
- 3, 平等、平和、人権尊重を基盤にした社会を創る人格を育てること。

だから、暉峻から「ただでさえ、長いものに巻かれ、出る杭は打たれ、反対にみんなで渡れば赤信号も怖くない日本の社会である」というのに、ヒトラーのような人物が日本に現れたとき「決然として対抗できるような人格が(いまの日本の)管理競争教育の中から育つのだろうか」と疑問を出される(B, 94頁)、現代日本の管理主義・競争主義の教育に対する問題提起の鋭さとの確さとの、思わず圧倒されてしまう。別の箇所で紹介しているが、暉峻が「西ドイツから日本をみる」という方法で、文部省教科書検定に対する批判についてはもちろんのこと、現代日本の管理主義・競争主義の教育に対して問題を提起し批判するときにも、その鋭さや的確さは、まことに見事だというほかはない。

(2) 暉峻は自分自身でも、西ドイツの教科書分析や授業分析をしてみせてくれている(B, 91頁)。それをみれば、反戦・平和の教育がいかに徹底しているか、一目瞭然である。

小学校から高校までの何冊かの歴史や社会科の検定教科書を調べてみたところ、とくに中・高の教科書では、ヒトラー時代への批判は具体的であり、生徒たちに生々しく、自分の問題としてとらえさせるように、写真や、当時のピラ・手記などでリアルに説明が行われており、ヒト

ラー時代のことだけで教科書全体の三分の一近くのページ数が占められているものさえあった。アウシュヴィッツの収容所入口で、ガス室行きのユダヤ人をえり分けているところ、ユダヤ人をゲッソーから強制連行するところ、ナチスに批判的な人びとの銃殺場面、進歩的な思想で書かれた本の焚書の現場等々、かくすところなく、当時の写真を使って説明している。授業場面では、ワイマールからヒトラーまでの現代史は、もっとも力を入れて教えられ、収容所のあとを先生が生徒を引率して廻ったり、当時収容所に入れられていた人を招いて話をさせたり、ヒトラー・ユーゲントのことや、全生徒が従事させられた労働奉仕のことも、行動で説明される。生徒たちの手でユダヤ人問題の展示会も開かれたりして、生徒たちの中に、戦争の事実が風化しないように、戦後は終わらないように、努力が積み重ねられている。新入生にヒトラー時代についての作文を書かせて、そこに風化の兆しがあると、ヒトラー時代についての教育の仕方に再検討が加えられる(同、91頁)。

(3) したがって、西ドイツにも教科書検定制度があるといっても、それは「日本とは逆方向に、つまりネオ・ナチのような思想がまぎれこむことを防ぐために、つまり民主主義を守るためにあるのであって、日本のように人権や平和や民主主義を抑圧するためにあるのではない」(B、92頁)とすれば、日本の戦後教育改革期に検定制度がしかれ発足したとき、それもまた、軍国主義・国家主義の思想を退けて平和主義・民主主義の思想に転換させることを検定理念としていたことを、我々はけっして忘れてはなるまい。暉峻がどんな教科書が検定で意見をつけられたかの具体例を聞いたところ、「唯一、きくことができた例は、南アフリカのアパルトヘイトを、きちんと批判していない教科書があり、そのことは、憲法で禁じている人種差別に抵触するので、注意書きがついたとのことであった」という(同、92頁)。こうした事実を踏まえて、暉峻は日本の文部省教科書検定について「現在、家永教科書裁判で争われているような検定が行われる限り、人権と平和と福祉を社会の中に築

いていくような人格は、教育の中では育っていかないだろう。つまり文部省検定は、教育の本質に反し、教育水準を悪化させていくものにほかならない」(同、94頁)と批判しているが、まことに正当な批判である。

#### 教科書検定の方針について

子どもたちに「事実を提供して考えさせる」という教育方法論は、当然にまた、教科書検定の基礎にもよく据えられており、暉峻の各方面からの質問に対するヒンリクスらの解答は、この点を徹底して明らかにするものとなっている(A、282～6頁)。

(1) 暉峻の「教科書はどんな尺度ではかられているのか」の質問に、ヒンリクスは「まず、憲法に合致しているかどうか、そして科学的な記述であるかどうかが問われる。つまり著者にきちんとした科学的根拠があればよい。科学研究の成果がとり入れられているかどうか、子どもの発達段階に合っているか、引用文献は子どもが読めるようなものか、というようなことが検討される。大事なことは、敵を作るような記述はいけないということである。あるいは世俗的潜在観念に捉われていないか、ステレオタイプの捉え方になっていないか、なども検討の基準になる」と答えている。もちろんのこと、憲法、発達段階、引用文献などのことも例示されているが、ヒンリクスはここでも、教科書検定に際しては、とくに「科学的な記述であるかどうか」が厳しく問われる旨を明らかにしているのである(同、284頁)。

(2) 暉峻の「思想の偏りがあるかないかということ、教科書に個性を持たせることとは、どのように両立しているのか」の質問に、ヒンリクスは「執筆に主観がはいることは避けられない。ある教科書は政治的見方に重きを置き、ある教科書はモラルの立場を持つ。ある教科書は社会全体に重きを置くなど、その他にもいろいろ重点の置き方が違う。個性はもちろんある。しかし、史実に基づいている限り、それはそれでよい。また史実に対する学界の解釈、研究の成果は、そんなに多岐に分かれていることはな

い」(同、284頁)と、史実に忠実であろうとしているかぎり、個性ある教科書が検定不合格となることはないかと解答している。重ねての暉峻の「思想が偏っているという理由で検定に通らないことはあるか」の質問に、ヒンリクスは次のように答えている。

「たしかに、極右、極左の教科書は現実にはない。しかしそれは、思想による排除ではなく、極右極左のものは、必ず事実を歪めたり、隠したりするからだ。敗戦の責任を他の国民に転嫁しようとしたり、歴史を無理に肯定して教えようとしたりして、そこに歴史の真実を歪めることが行われる。ドイツで教科書における思想の自由の範囲は、具体的には、議会に出ている政党の持つ思想なら、すべて合法である。議会に出ている政党は、すべて憲法に合致しているものだから、議会に代表される政党の持つ意見と思想は、すべて教科書に出てきて差し支えない。」(同、285頁)

教科書執筆者の思想が合憲的思想であり、合法的政党の思想であるかぎり、その思想自体を理由とする排除=不合格処分はありえないという解答である。

(3) 教育において事実を最重視するという戦後ドイツ教育の姿勢は、さらに各方面にあらわれており、例えば、暉峻の「非合法のデモの写真だったからという理由で、それが教科書から削除されることはあるのか」の質問に、ヒンリクスは「ドイツでは学生紛争のデモでも何でも教科書に出ている。その意味を討論するのが教育ではないか。たしかに、労働問題の記述などに、CDU(キリスト教民主同盟)の人が批判することはありうる。しかしそれは、国や政党がするのではなく、政党の中の個人、個人としての教師、親という、あくまでも『個人』である。国がそれをするというのではない」(同、285頁)と、非合法デモの写真の削除さえ、国家の命令できることではないと答えている。

さらに暉峻の「日本の家永教科書裁判のように、戦争で傷ついた人の写真が残酷だとか、高校の教科書では死体はのせないきまりだからと、それらについての文章表現を削るような教

育上の配慮はあるのか」の質問に、ヒンリクスは次のように答えている。

「もしドイツの文部省がそんなことをしたら、この国では大騒ぎ、スキャンダルになる。戦争は常に残酷なものだ。残酷なものは残酷だという事実に基づいて教える。もし戦争の残酷さを教えないとすれば、どうして人間が平和を心から志向することがありうるだろうか。事実がそれだけきつくきびしいものであれば、文章表現もそれだけきつくなるのは当たり前だ。もしドイツで表現に注意がつくようなことがあるとすれば、ただひとつ、子どもが理解できないような残酷な写真が出ている時だ。その時は禁止するのではなく、子どもが理解できる他の残酷な写真に変えることはある。」(同、285頁)

いかに残酷な事実だとはいえ、それらが事実であり、その意味を子どもたちが理解できるのであれば、それらの事実は教科書の中に盛り込まれる。それらの事実を盛り込むことを許可しなかったりしたら、反対にその文部省自身が猛烈な世論の非難に曝されて「大騒ぎ、スキャンダルになる」という。あくまで事実を事実として伝え、それについて子どもたちに考えさせるという、現代ドイツ教育の特徴を、いよいよ明白にした質疑応答であるといつてよからう。

(4) また、平和教育について研究と実践に取り組んでいる、さきのブリギッテ・ライヒに向けての「子どもたちに戦争の残酷さを具体的に教えているのか」の暉峻の質問に、ライヒは次のように解答している(A、292~3頁)。

「たとえば、戦争のフィルムなどを見せると、子どもに与えるショックが大き過ぎると反対する親もいる。しかし、湾岸戦争のニュースも、現実に子ども達は見ている。むしろ、その残酷性を、討論を通じてどのように判断し消化していくか、その能力を身につけることこそが大切だ。たとえば、毎日のテレビや映画や雑誌などのドラマにも、殺人のシーンは頻繁に出てきて、子ども達はそれを見ている。それを適切な判断力も持たせないままに見せておくことの方が、子どもに対してずっ

と残酷な仕打ちではないのだろうか。人間がなぜ人間を殺すのか、なぜそのようなことが起るのか。人間の生命や人権の尊さ、平和を守ることの大切さ——それらを、理性と感性を通して教え、平和への希望を持つことの方が、子どもにとっては救いになる。平和教育の教材も時とともに進歩して、教科書検定でも現在は、ほとんどパスしている。」

「人権と平和は密接な関係がある」と考えて、かの国連「世界人権宣言」等の小学生向けの教材化まで工夫してみせている、かのライヒの平和教育論の一端である。

(5) 以上にみてきたような教科書検定方針、さらには教育方法論は、ノルトライン・ウェストファーレン州の文部省のとるところでもある(A, 289~91頁)。

かのクラウスは、教科書検定の基準として、憲法に反しないこと、史実が科学的であること、ラーメンプランに合っていること、子どもの発達段階や教授法などからみてどうか、などの条件を例示し、毎年1割ぐらいが不合格となっているという。そして、暉峻の「第一次、第二次大戦とも日本以外にも多くの国が戦争に参加したのだから、それを『無謀な戦争』とは言えないという、日本の文部省の検定意見をどう思うか」の質問に、クラウスは明快に、次のように答えている。

「無謀な戦争という言葉は、当然の言葉である。他の国も帝国主義戦争をしたではないかという言い分は、ドイツでは極右の常に言う言い分だ。ドイツでは、史実が科学的に実証できるものであれば、生徒はその史実に対して、いろいろな見方をする練習になるので、それが教育だと考えられている。第一次世界大戦の原因については、ドイツにどこまでその原因があるか、学者間でも意見が分かれている。それらの意見を生徒に示し、生徒に討論させ、一人ひとりの判断力を養うのが教育の役割だ。」(同, 290頁)

だからこそ「教科書に残酷な場面の写真をのせることを禁じているのか」の暉峻の質問にも、クラウスは「そんなことは拒否理由にはならな

い。反体制運動であれ、デモの写真であれ、1968年の学生運動の時の写真であれ、みな載せて生徒に討論のテーマを提供している」と答えている(同, 290頁)。そしてまた、クラウスは、かれ自身が教科書検定自体を必要と考えている理由について、教科書の「叙述には常に科学性が求められる。科学的な事実をもとにして子ども達は討論し、判断力を身につけていくからだ。一般の著書には、教科書に求められるような科学性は、必ずしも求められていない」と述べている(同, 291頁)。総じて「子どもたちに事実を提供して考えさせる」という教育方法論は、ここでも教育の基底に生きていることが明確に読み取れるであろう。

#### 教科書検定方針の基礎にあるもの

このような「事実に基づき子どもたちに考えさせる」という教育方法論にせよ、史実を最重視する教科書検定方針にせよ、それらはすべて過去のドイツ教育の過誤についての深刻な反省を基礎にして生まれているのであって、この点も暉峻の質問に対するクラウスやヒンリクスらの解答の中で明らかにされている。

(1) 暉峻の「ドイツの教科書検定にも時代の変化はあったのか」の質問に、クラウスは「戦後ドイツでは、教科書検定は日本と違って、非常にリベラルに進歩的になった。その流れはSPD(社会民主党)もCDU(キリスト教民主同盟)も同じである。過去20年間の検定を振り返ると、リベラルにこそなっても、ナショナリズムとは全く関係がない。ドイツにはCDUより、もっと右翼の党もある。しかし、それが教科書に影響を与えることはない」と答えた後、暉峻の「教科書の中で自分の国に誇りを持たせるようにという配慮をすることはいいのか」の質問に、実にクラウスは、次のような解答を与えている。まさに過去の戦争への痛恨の反省から出た発言である。

「自分の国に誇りを持たせるというスローガンは、ドイツでは右翼のスローガンだ。教育の場では、自国の歴史を事実に基づいて認識し、判断力を磨くことに重きが置かれている。



アイデンティティとしての子どもの心の支柱は『憲法』であるべきであり、過去の歴史を過ちのないものとして誇ることではない。歴史を歪めることによって誇りを持たせることは、次の戦争を犯す危険を含んでいる。戦争を防ぐ道は、過去の事実をよく知ることによって、戦争を拒否する信念を持つことだ。それなくして戦争は防げない。」(A, 289頁)まさに「歪んだ誇りが戦争を引き起こす」ことについての反省からでた解答である。

(2) 暉峻の「日本の教科書検定での侵略か進出かのやりとりのように、自分の国のことを教科書に悪く書くのは、教育上好ましくないという意見がドイツの文部省にはないのか」の質問に、かのエルンスト・ヒンリクスはまず、次のように答えている。

「自分の国を美化するという事は、ナチの時代に、歴史の事実をごまかして、自分の国をよく思わせた。カイザーの時代もそうだった。その結果、どんなことが起ったか。事実を歪めて自分の国を良く見せるということは、現在は絶対がない。」(同, 285頁)

このように答えた後、ヒンリクスは、次のような事実経過の説明を追加している。

例えば76年、このゲオルグ・エッカート国際教科書研究所(前出)がポーランドと共同して教科書研究を始めたとき、極右の団体やCDUの中に反対する人もいた。しかし、西ドイツ11州のうち、バイエルンとバーデンヴェルテンブルクを除く9つの州はこの研究所に支援を与え続けていたし、ドイツ人全体も我々を支援した。そして4年後には、CDUの人びとも、そのことを理解し支援するようになった。このドイツでは、保守的な人や政党も、時間的に4、5年遅れこそするにしても、必ず進歩的な方に歩みよる。歴史の流れは、けっして逆行しない。ドイツには希望が持てる。例えば、教科書でアメリカの機嫌を損じないとか、イスラエルの感情に配慮して事実を歪めるなどということもない。アメリカが爆弾を落とした悲惨さも書いているし、旧東ドイツやソビエトのよい点、ネガティブな点なども、すべて事実に基づいて書く。

88年に教科書をめぐる連邦行政裁判所の判決が出た。これはある保守的な親が「教科書が進歩的で自由すぎる」ということで提訴した裁判だ。このとき、連邦裁判所は、はっきりと教科書の自由を認めた。この判決(前出)は、ドイツの教科書のあり方を示したものになっている。

およそ以上のような説明である(A, 285~6頁)。

#### 個性と人権の教育

現代ドイツにおいては、戦前ナチズムに対する反省がいまなお徹底して行われている。

暉峻は「日本は敗戦後、ファシズムの国から今日の経済大国にまで発展してきた。そして、経済が発展したんだから、日本の社会がやってきたことは間違っていないのだということがしきりに宣伝されているし、人々も『それはそうだろう』とってしまうけれども、西ドイツは、経済は発展していても日本とは違う。その西ドイツも、東欧やオーストリアで暮らしてみると、やはり資本主義国としての欠点が見えてくるが、日本とは非常に違う道を歩んでいる」と前置きした後、ここ「ドイツでは、ナチズムを反省するということに、二度とあのようなことを起こさないために、何をしたらいいかということをもまず考えている」と述べて(G, 70~1頁)、まず次のような事実を報告している。

「日本では戦争犯罪人が首相になったりしたが、西ドイツではまだ、戦争犯罪人を追及している。テレビでも、例えばニュースが始まる前に、戦争で瓦礫と化したハンブルグやベルリンの街、そしてナチスのハーケン・クロイツの旗を映し出したりしている。あるいは、一人っ子を持った母親が自分の子どもを戦争にとられたときのフィルムを流したり、その当時ペンを折らざるをえなかった老ジャーナリストの話など、戦争中の話を繰り返してやっている。」(同, 71頁)

西ドイツにおいて、かつてのナチズムの犯罪の追及がいまなお、どれほどに執拗にかつ徹底して行われているか、その一端をよく紹介した

ものである。

では、そのような「過去の人間のやったことについて徹底して考える中から、旧西ドイツの場合はどういうことをしたのか」の質問に対して、ここでは暉峻は、次の4点から解答を与えているけれども、このような解答をみれば、戦前ナチズムの犯罪に対する反省と批判が、単に歴史教育の中だけではなく、その他の各方面にもよく生かされていることが知られるであろう。

その第一は、まず個人がしっかりした考えを持ってるように、学校教育を高等学校まで25人学級にしたことだという。日本のように45人、50人の学級で「管理教育」に走れば「個人個人の考えなど育ちようがないという理由からだ」というのである(同、72頁)。この点について暉峻は、別の箇所でも次のように述べている。

「1970年代、もう飢え死から解放された時点で、ドイツは再びナチスのような時代を繰り返さないために、自分の頭でしっかりと考えて、自分の意見をきちんと持つことができる子どもを育てようということになった。それは、いくら子どもに『平和は大事だ』『ナチスはだめだ』と口でいってもだめなので、もっと子どものなかに下りていって『なぜ平和は大事なのか』『なぜ人権は大事なのか』ということ、子どもが自分で自分の答えを出せるような教育をしなくてはならないということからである。そして、真っ先にやったことが25人学級にすることであった。」(H, 38～9頁)

このような少人数の学級定員制こそは、まさに「教育において人権を大事にするということは、一人ひとりの子どもの個性を十分に認めるということである」という考え方から、つまり「個性と人権を重んずる教育を実現する」という観点から生み出された制度だということである。

その第二は、やはり「個性と人権を重んずる教育を実現する」という観点から、各学級への複数教員配置制を実施したことだという。この点も、すでに指摘しておいたところであるが、ここでも暉峻は、およそ次のように述べている。

「西ドイツでは、ちょっと複雑な授業になると、先生は2人になる。各個人の個性に応じて、先生が机を回って1対1で授業をする。それでも後れる生徒に対しては、担任の先生が市役所に申請書を出すと、市が家庭教師を派遣してくれる。また、個人で自分の生活ができるようにということで、高校までは午後1時で学校は終わる。それから後は自主的に生活せよというわけである。」(G, 72頁)

「午後1時から後は、自分はどのような人生を送りたいか、どんなことが心地よいのか、自分で考えて自分の時間を送りなさい、ということである。『学校が午後1時に終わって、あと子どもたちの学力など心配ではないか』と質問してみたところ、教師たちは『学校教育といえども、あるいは企業といえども、人間の自由な生活の活動の権利を侵害することは許されません』と、はっきりと答えていた。」(H, 40～1頁)

このように書いた後、ここでも暉峻は再度、日本人の「生活のなかに自分というものが無い」暮らしを、次のように批判的に素描している。

日本の場合、ずっと母親に管理され、予備校に行き、一流大学に入ろうとする。大学に入ってから就職の準備をし、社会に出てからは「会社人間」になる。定年になるまで自分の人生を持ってないから、退職したら、とたんに「粗大ゴミ」などと言われてしまう。生活のなかに自分というものが無い、そんな中で育てられている(G, 73頁)。「日本人は労働時間が長く、自分がない」から、そのため「日本の社会は、考え方の上でも豊かではないし、生活の上でも、みんな病みみたいになってしまっている」(同、75～6頁)というのが、暉峻による日本人・日本社会に対する批判である。

その第三は、人間の感覚を大事にすることだという。この点に関して暉峻は、およそ次のように述べている(同、73頁)。

西ドイツでは自然がとても大事にされる。幼児はいわば感覚だけで生きているが、言語を習得すると、感覚を言語で表現するようになる。しかし、感覚をすべて言語で表現し切ることは

できない。そこで、人間はそれを音楽や絵画で表現しようとする。しかしそれでもなお、表現されていない感覚があって、それが人間の生を支えているということを、ドイツ人はナチスの経験から学んだのである。だから、かれらドイツ人は、子どもの頃から感覚をもっと大事にし、人が殺されたりいじめられたりしていたら、理屈はどうであれ、そんなことはいけなという感覚を育てなければならぬと考えている。それが、自然を大事にしよう、森を大事にしよう、という形で現れているのだ、と。

人間の感覚を大事にし、そのためにも人間の感覚を育てる自然を大切にするという発想は、教育上においても極めて重要な意味をもっているに違いない。追って、このことのもつ教育上の意味についても、深く解明してみなくてはならない。

その第四は、労働時間を短縮して、自分の頭で考える時間をつくることだという。この点に関して暉峻は、およそ次のように述べている（同、74～5頁）。

日本では余暇を過ごすというと、ゴルフをしたりスキーに行ったり、ただ「何かをした」というのが余暇の過ごし方であるが、ドイツ人の場合には「何もしない」ということの価値を高く評価している。日本人のように、ひたすら効率を追い求め、目的に向かって猪突猛進していると、太陽の光とか、風のそよぎとか、バラの花の香りとか、老人がおぼつかなく歩いている姿とか、子どもが悲鳴をあげている姿とか、そういうものが目に入らない。「これをやろう」と特攻隊のように前に進むだけだから。けれども、何もしないでいると、木が枯れてくれば、酸性雨かなと思ったり、小鳥のさえずりとか、子どもや老人の姿をじっと見ようという気にもなるし、風の音も聞こえてくる。木の葉が落ちるのを見れば、永遠の中に我々はどうやって自然の一員として生きているのか。この自然を次の世代にどうやって残していったらいいのか、核戦争はよくない、原子力発電もよくないということが、教えられないでもわかってくる。だから、何もしない時間を大事にしなければならない。

つまり「する」時間と「しない」時間とに同じ価値を置いて、もっと人間の存在の根本にかえろうというわけである、と。

また、この労働時間の短縮が、いかにドイツ人の暮らしに余裕を与えているか、そしてその余裕こそが自分の頭で考える時間を与えているかについても、暉峻は次のように明快に説明している（H、37～8頁）。

例えば、ドイツの労働時間は年間1,500時間で、土曜休みで、1週間の労働時間は35時間、学校教師は24時間である。だから、勤めの帰りに「図書館にようろうか」とか「音楽会へ行こう」「ちょっと森でも散歩しよう」とかいうゆとりがあるし、親子でゆっくり話し合う時間もある。西ドイツで暮らしていると、夕方4時頃になると、父親が子どもを肩車して嬉々として歩いている姿にしょっちゅうぶつかる、と。

## 小 括

暉峻淑子が提起していた「私が体験した戦後のドイツは、戦前への反省もさることながら、一人ひとりの子どもの個性と人権を大切にする教育という点で、日本と比べものにならない」けれども、しかし「おそらく戦争中は、日本と同じような教育をしていたにちがいないのに、この差は、どこから生じたのだろうか」という問題は、やはり我々が徹底してより深く解明すべき研究テーマであることは間違いない。

暉峻自身は、この秘密を戦後ドイツの歴史教育の視点の中に求め、戦後ドイツの歴史教育が一貫して、徹底した「戦争への反省」に立っていることに見出し、この方面から上記の問題にアプローチしようとし、戦後ドイツの歴史教育と、戦後日本の文部省教科書検定の歴史から、家永教科書裁判における裁判所判決などにみられる、戦後日本の歴史教育との、著しい差異を厳しく問題にしている。そして、この方法をとることによって、暉峻が相当程度まで、その差異の発生原因の解明に刮目すべき成果をあげていることは間違いない。

しかし、さらに掘り下げてよく考えてみると、

戦後の、ドイツと日本の歴史教育にみられる、そのような差異を生み出した要因は何かという、より重大な問題を看過することは到底できないということが知られよう。したがって我々としては、この問題の解明に向かって、さらにいま一步を踏み出さなくてはならない。

現代ドイツ教育の研究を、さらに格段にすすめなくてはならない。

そして、現代ドイツ教育の研究をさらにすすめるに際しては、もちろんのこと、この方面の他の研究成果にも大いに学ぶ必要がある。そのような研究成果としては、例えば、すでに紹介したものも含めて言えば、結城忠『教育法制の理論』(教育家庭新聞社、88年)、同『学校教育における親の権利』(海鳴社、94年)、千葉卓『教育を受ける権利』(北海道大学図書刊行会、90年)等のほかに、中野光他『戦後ドイツ教育史』(お茶の水書房、66年)、藤沢法暎『現代ドイツ政治教育史』(新評論、78年)、同『ドイツ人の歴史意識——教科書にみる戦争責任論——』(亜紀書房、86年)等々をあげることができるし、さらに、マックス・プランク教育研究所研究者グループ著・天野正治監訳『西ドイツ教育のすべて』(東信堂、89年)、坂本秀夫『PTAの研究』(三一書房、88年初版、94年増補新版)、大内洵子『ジュンコ先生のドイツ教育体当り奮戦記』(五月書房、92年)等のほかに、小田実『西ベルリンで見たこと、日本で考えたこと』(毎日新聞社、88年)等々をあげることができる。

そこで今後、これらの研究成果をも参照しながら、現代ドイツ教育の研究を、さらに格段にすすめなくてはならない。そのための研究方法論的なことに関して、以下、若干補足しておくことにしたい。

(1) すでに指摘しておいたように、暉峻淑子は、現代ドイツの教育と現代日本の教育とを比較しながら、総じて「おそらく戦争中は、日本と同じような教育をしていたにちがいないのに、この差は、どこから生じたのだろうか」と、極めて重大な問題を提起していた(暉峻「教育とは何か」雑誌『世界』岩波書店、92年2月号所収)。そして実は、この種の問題はまた藤沢法暎の提

起している問題でもあり、藤沢は前掲『ドイツ人の歴史意識』の「はしがき」で、本書執筆の動機について「わが国の外国教育史研究が従来、主として制度史・思想史の分野に集中し、社会史(ないし事実史)の分野がなおざりにされてきたことは、否めない事実である。子どもや教師の日常の姿や教科書の実態などを歴史的に跡づける作業は、この分野の研究者に共通の課題としてなお残されている。この責め的一端なりとも塞ぎたいというのが、私の年来の願いであった」と書き、暉峻と同様に、現代ドイツ教育の実態(事実史)に接近する方法論を意識的に採用する旨を明らかにしながら、その研究課題について、まことに明快に、次のように書いている。

「日本と西ドイツは、しばしば対比される。戦争とファシズムの体験を共有し、敗戦後ともにめざましい経済成長をとげ、さらに国際政治の上では、アジアとヨーロッパとの違いこそあれ、ともに西側陣営の最前線に位置しているからである。しかし、今日の日本が右傾化ないし管理主義の全体主義への道をひた走りつつあるかに見えるのに反し、西ドイツの政治・思想状況にはこれとは異質の、きわだってポジティブな要素を認めることができる。こうした差異はどのようにして生じたのか。そもそも、戦争とファシズムという巨大な国民的体験のふり返り方・ひきつぎ方が、西ドイツと日本とではどちらがうのか……。」(同、3頁)

現代の日本と西ドイツの政治的・思想的な状況の「こうした差異はどのようにして生じたのか」と問題を提起しているからである。

(2) この種の重大かつ深刻な問題を解明し切るためには、もちろんのこと、この問題に向けて相当に多角的・多面的に接近しなくてはならないであろう。

わが国における戦後教育改革思想の研究に取り組んできている私自身の立場からすれば、この種の問題については、いわば直ちに、次のような問題が解明すべき問題として浮上してくることになる。

その第一は、第二次世界大戦敗戦直後の教育

改革に関して、日本とドイツを比較してみた場合に、その特徴はどのような点に見出されるかという問題である。つまり、そこでの教育改革にはどのような差異があったのかという問題である。この問題の解明のために、まず、敗戦直後の西ドイツにおける教育改革に関して研究を積み上げなくてはならない。

その第二は、南原繁や田中耕太郎に導かれた戦後日本における自主的な教育改革は、あれほどまでに優れた改革であり、戦前日本の軍国主義・過激国家主義の教育についての痛恨の反省と批判を踏まえての、教育勅語体制を打破して教育基本法制まで産み出すことができた改革であったにもかかわらず、その後の45年余に及ぶ教育政策・教育行政、教育実践・教育運動の歴史の中で、総括的にいって、その改革の成果がなぜに脆くも次々と崩れ去っていったのか、その成果をなぜに継承しさらに発展させることができないできたのか、という問題である。

すでに周知のように、戦後教育改革期において文部省から出版された最初の刮目すべき文献は、かの文部省『新教育指針』(4分冊、46・5・15~47・2・15)である。そして、文部省はさらにその後になって、天野貞祐文相の「まえがき」を付した刮目すべき文献として、文部省『日本における教育改革の進展』(1950・8)を出版している。そして、本報告書の中で文部省は、戦後教育改革を「教育革命」とまで高く評価し、この教育革命を実行し抜く固い決意までも披瀝してみせていたのである。しかし、その後の1950年代後半以降、日本の教育政策は、戦後教育改革の反改革に向かって急転回を開始していった。その教育内在的理由はいったいどこにあったのか、その後の教育政策はなぜにあれほどまでに容易に政治政策に従属することになっていったのか。とりわけ解明すべき問題は、70年代後半「第二教育反改革期」以降の、戦後日本の教育の著しい管理主義・競争主義の教育への転落と変質をみるにつけても、50年代後半から60年代前半にかけての、かの「第一教育反改革期」における教育政策の急転回の原因を解明することにあるのかもしれない。

その第三は、そのような戦後日本の教育史に対比してみたときに、戦後教育改革においては、みるべき成果をあげることができなかった西ドイツにおいて、なぜにその後においては、すでに確認されてきているような高水準の教育を実現しているのかという問題である。

いまいし具体的にいえば、現代ドイツにおける高水準の教育の原点にあるものは「戦前教育の過誤に対する反省と批判」であるが、このような反省と批判がなぜに現代ドイツの教育政策の基礎にいよいよ深く鋭く据えられてきているのか、その本格的な反省と批判の開始の契機となったものはいったい何であったのか、という問題である。

そしてまた、以上の3つの問題を解明するために、まずは、戦後西ドイツの教育史を概観してみる必要があることも、まことに明白なことである。

(以下、次回以降に続く)

