

W.ラインの教育制度論

——ヘルバルト主義研究への一断章——

竹 中 暉 雄

W. REIN: SCHOOL SYSTEM THEORY
An Approach to a Study of Herbartianism

Teruo Takenaka

は し が き

19世紀後半から20世紀初頭にかけて、世界中の教育関係者たちが「イエナもうで」と称して、ドイツのイエナ大学に引き寄せられたのは、そこにウィルヘルム・ライン（1847～1929）がいたからである。1880年代の初め、イエナで教育学の講義を聞く学生のやく三分の一は外国人であったともいわれるが、ラインはその頃、週に一、二度、「実地授業の定期批評会」を開くを常としていた。それはたい、町の料理店の貸間で、夜の8時頃から始められビールなどを飲みながら、12時、時には深夜1時頃まで続くのが通例であつたという。

この批評会には留学生たちも参加したが、その中に一人の日本人がまじっていた。明治26（1883）年、文部省派遣留学生として初めてラインのもとへいった波多野貞之助（のち高師教授）である。彼以後も、溝淵進馬（のち四高校長）、下田次郎（のち女高師教授）、森岡常蔵（のち高師教授）など、高等師範系の人々がイエナ大学で学んでいる⁽¹⁾。

イエナで「日本ヨリハ初メテナリトテ色々周旋」してもらった波多野ではあったが、彼は友人への手紙（明治27年7月8日付）の中で、ラインのことを皮肉たっぷりに次のように伝えている。「（ヘルバルト主義の）隊長、独逸ハ欧州教育ノ中心、『チウリンゲン』ハ独逸教育ノ中心ナリナドトノ謾言ヲ放チ、古来ヨリ『チウリンゲン』ニ関係アル学者ヲ列挙シテ之レヲ證シ、己レ自ラ此ノ『ヘルバアト』主義ヲ貫徹シ、全独逸ヲ風靡シ欧土ヲ震動セント謂ハヌ斗リノ意気込ナルガ、抱負モ亦大ナルカナ」⁽²⁾。

確かに彼は、《教育のメッカ》への巡礼者に違いはなかったが、決してドイツやラインに心酔しきっていたのではなかった。彼には日本国代表の留学生としての、それなりの自負心・心意気があった。そこで次のようにも書いている。

——近頃はドイツ、ドイツともてはやされるので「独逸人鼻が高クナリ、何デモ独逸流義ガ善キ事ト思」っている。しかも私が東洋の遠方からはるばる やってきたので、「老婆心」からであろうが、「コセコセ世話ヲ焼キ面倒ニ堪ヘ」ない。小生はすべて自分の考えで行動しているので、他人のお世話などいらぬ。そこで「事ノ本邦ノ榮辱ニ関スル事ニアラズンバ、何ヲ云フテモ唯馬耳東風ニ聞キ

流シ居候へバ、毛唐モアキレタリト見エ、何分年ガ多過テ、独逸流ニ教育スル¹ガ出来ズ、ナド嘆息致居候」(註(2)の第143号)。

こうして波多野に限らず、東京高師系の留学生たちが、ライン教育学の内から選択的に学びとってきたことが、教授法であったことは周知の通りである。そしてこのヘルバルト主義五段教授法が明治30年代以降、わが国の教育現場に与えた影響があまりにも大きかったがゆえに、今日に至るまでもラインは、教授学者としてしか一般に知られぬようになってしまった。

しかしラインに教授論があるということは、少なくとも、そういう教授法がいかなる制度的舞台の上で施されるべきかという教育制度論があり(彼の代表的・集約的著作『体系的教育学』全二巻(1902年、1906年)のうち第一巻全体が教育制度論である)、また何よりも何のためにそういう教授をするのかという、教育目的論が存在するということをも示していたはずであった。

他方、波多野の手紙に描かれたラインからはそううかがわれるように、彼は激しいナショナリストであったとの評価が、わが国では一般的である。稲垣忠彦氏は、ラインの文化史的段階の教材の選択原理である「国民文化」の立場を、「プロイセンを中心とするドイツ帝国の立場からの歴史、伝統の構成にもとづくものであり」「ドイツ史における自由主義的、革命的発展を、非ドイツ的なもの、ドイツの『国民精神』に背くものとして排除し、ドイツ帝国の形成を軸として構成される歴史記述の立場である」とし、要するにラインは、「ヘルバルトが、ホーマーの詩にたくしていた歴史意識」を「国家主義的『民族共同体』を原理とする歴史把握に置換」したと指摘されている。⁽³⁾

ラインが、領邦国家の住人として他の多くのドイツの知識人たちと同様に特別にナショナリスティックな感情を追求していたことはその通りである。しかしラインを単に国家主義者とのみ規定してしまえば、かなり彼の実態とは離れてしまう。というのは彼は、たとえそれが砂上の楼閣であったとしても、国家主義を社会主義と融合させることを夢みた国家社会主義者であり、資本主義の修正を志向した社会改良主義者であったからである。

そこでわれわれは、ライン教育学の、いわばわが国には摂取されそこなつた諸側面のうち教育制度論を、この小論で検討してみることにする(もっとも波多野貞之助は帰国後、ラインの制度論を未消化のままで紹介したこともあるが、その後受容されていくことはなかった)⁽⁴⁾。

そうして、なぜ彼の制度論が、わが国で(そしてまたカイザーのドイツにおいてさえ)体制の中に受け入れられることがなかったか、を明らかにする一助としたい。

(彼の教育目的論と、それにかからんだ彼の国家社会主義的、社会改良的立場については別稿にゆずる)。

1. ヘルバルトとラインの学校観

ヘルバルト(1776~1841)の教育学というのは、その目的は「道義社会」(die beseelte Gesellschaft)の建設という、極めて社会的なものであったが、その方法になると、フィヒテ流の集団訓練を恐れるあまり、原則としてエミール流の個人対個人の方式に固執していた。⁽⁵⁾

ルイ16世が首をはねられた1793年に、17歳のギムナジウム学生であったヘルバルトの過敏な神経は、その頃のフランス革命の血腥い恐怖政治の嵐に深く傷つけられ、以後、集団と名のつくものへの過度の、ほとんど生理的ともいえる恐怖を示すようになっていったといえる。「この世のいかなるもの

も多くの子供を一個所に積み重ねることほど、真に道徳的な教育をひどく困難にすることはない」⁽⁶⁾というふうに。

したがって当然、多数の子供たちがまさしく「一個所に積み重ね」られている学校という集団も、ヘルバルトにおいては原理的に否定されるべき対象であった。

また教師の方も、集団の中では子供たち一人一人を十分に把握できないから、彼としては「一般的に言って若者の陶冶が、機械による工場のごとく、個々人に対する考慮なしに十把一からげに行なわれ、それで効果がある仕事であるかのよう」に考えている「学校に対する偏愛」を厳しく批判せざるをえないのである。⁽⁷⁾

そこで彼の真に理想的で道徳的な教育というのは、父と母とがただ一人の子供を持ち、持続的に長期に渡って連帯して働きかける家庭教育ということになるが、⁽⁸⁾しかし現実の家庭はしばしば忙しすぎたり、貧しすぎたり、ぜいたくすぎたりし、そしてまた「気まぐれや生半可な知識に」占領されたりするから、⁽⁹⁾ここにいわば必要悪としての学校が、どうしても必要になってくるのであった。

「教育は家庭の仕事であり、それはそこから出発し、そして大部分そこへ戻ってくる」が、しかし「多面的な、そして高くつく教授の必要性のみが、教育を学校の中へ追いやる」⁽¹⁰⁾

これに対しラインは、学校というものの積極的意義を強調し、さらに教育的な力としての、集団の力学をも認めていくのであった。

ラインによれば、学校とは肉親たちによって保護された安全な「家庭」と、いずれ子供たちが投げ出される、社会的諸要求が渦まく「人生」との間の橋わたしをする「絶好の調整器」であり、「若者たちのために作られた、将来の生活の模型」なのである。そして学校がそうなりうるために不可欠なのが、「生徒がここで出会う、多くの同年齢の仲間たちの集団」の存在だという。

確かに強固な道徳性の完全なものは、人生という大河の流れの中で初めて獲得できるのだとしても、最初は、全く他人のいない家庭と、巨大な人間社会との中間に存在する、小社会の中でしか獲得できない。つまり「品性陶冶に欠くことのできない摩擦」が絶えずあり、「特に運動場や遊戯場において、またみんな一緒の遠足やハイキング、祝祭や儀式に際して、意志の陶冶に極めて重要な特有の活動をひきおこす活発な相互作用が生まれるのは、学校共同体の中でである」という。

こういうわけでライン教育学では、学校は積極的な存在意義を持ち、集団は教育的価値を持つものとなる。

集団（学校）の中では従って、子供の欠点の多くが、家庭におけるよりもはるかに容易に矯正されることができる。つまり「傲慢なもの、利己的なものは尊敬されず、見栄張りやうぬぼれの強いものは辱かしめられ、高慢ちきは侮辱され、無器用なものは嘲笑され、なまけものは攻撃され、おくびょうものは激励され、甘やかされたものは鍛えられ」ることによって。しかもこれらのことは、極めて確実な効果的手段である。というのは「それらは、自然に、行なわれるから」であった。⁽¹¹⁾

ところでラインは、一人の人間の形成に影響を与える要因として、まず「自然」「家庭」「仲間」「時代潮流」といった、主に無意識的無意図的な作用を及ぼすものをあげ、次に徹底的に意識的方法で、成長しつつある世代に感化を与えようとする二つ要因、つまり「教会」と「国家」を加える。⁽¹²⁾

こうして若者に強力な影響を与えることのできる学校という手段をめぐって、二つの意志がぶつかりあい、ここに国家と教会との間に「熱い闘争」が生まれ、ラインによれば、20世紀の初頭「われわれは、まだこの闘争のまっただ中に立っている」(S.22)のであった。

当時は周知のごとく、カトリック「教会」とビスマルクの「国家」との敵対が顕著となり、けっきょくは闘いをしかけた「国家」のほうが妥協していった文化闘争(1872~1880)のあと、日なお浅かった。この戦いの場においてラインはどちらの側に味方をしていったか。以下彼の教育制度論をめぐって、この問題に触れていく。

2. 教会の学校支配との闘い

結論から先に言えば、生涯かわらず一貫して熱心なプロテスタントであったラインは、当然学校争奪戦で国家の陣地に加勢し、徹底的にカトリック批判をしていくのであった。

ラインは言う。カトリック教会は「束縛と権威の原理」の上に成立しているが、プロテスタント教会は「良心(信仰)の自由の原理」を基礎としている。カトリック教会は「迷える動揺する人間」に、確かな安住の地を与えようとするが、しかしそれは教会の権威に対して「完全に身を投げ出す」ことによつてのみしか認められないのである。

従つて精神上的文化財の管理のすべて、故に国民学校から大学まで、教育制度の全体はただカトリック教会のみに属することになる(S.23~4)。

しかし徹底したプロテスタントであり、また「(個人々々が)善を選び悪を拒否する存在」になることを求めたヘルバルトを、学問上の祖父に抱くラインにとっては、この服従と束縛、権威の容認には耐えられなかった。

ところがプロテスタント教会は、「個人々がそれを解釈し、そして自己の生活の基盤へと高めることができるような、救済の真理を示すことができるだけ」であり、そしてこの真理の獲得の仕事は「個人々が自分自身で行なわねばならないことであつて、いかなるものによつても代つてしてもらえぬこと」であつた。

そうであつたからこそ、「宗教改革の成果は学校制度の自立的発達」であり、宗教改革以後、「精神的発展のための自由な軌道」が施かれてきたのである。故にドイツでは、そうした自由な発達が進めば進むほど、プロテスタント教会は教育から手を引き、学校を国家の手に移譲すべきである。というのがラインの見解であつた(S.23~4)。

すでに当時、プロイセン憲法(1850)は、「官公私立いっさいの教育施設は、国家によつて指定された官庁の監督下に立つ。官公立学校の教員は官吏としての権利および義務を有す」(第23条)と、また文化闘争中にプロイセン・フェルク文相によつて制定された「学校監督法」(1872)は、「すべての公立私立の学校の監督権は国家に属す」(第1条)、「地方視学および郡視学の任命およびその監督領域の設定は、国家のみの権限である」(第2条)などと規定し、学校の国家化を宣言しているのではあつたが、実際にはそれは外見だけで、学校は未だ教会の強力な影響下にあつたのである。

というのは、上記の同じプロイセン憲法が同時に、「公立国民学校の設立に際してはできる限り宗派的事情が考慮されねばならない」「国民学校の宗教教授は関係宗教団体で行なう」(第24条)といい、や

はり同じ「学校監督法」が、「学校における宗教教授の指導は……関係宗教団体に留保される」(第2条)とのべるように、当時の学校は圧倒的に宗派学校が主流を占めていたからである。

明治国家を構築していった政治家たちは、周知のごとくそのモデルをヨーロッパ、とりわけドイツに求め、そこに国民統合の心情的中核としてキリスト教を発見した。それへの羨望がやがてキリスト教の代用品としての天皇教を生みだしていったともいえるが、このことはドイツ人の側からみれば、苦笑ものであったかも知れない。

なぜかというに、ドイツ帝国の宗教こそは、その領邦性と並んで、まさしくドイツ国民の精神的統一を妨害した、難物中の難物であったからである。

1871(明治4)年、つまり統一ドイツ帝国が生まれた年の統計によれば、この統一国家は宗派的には、約2,558万人のプロテスタント、約1,487万人のカトリック、約51万人のユダヤ教徒、その他の宗派の約8万人に分裂していた。帝国の中心プロイセンは、一般にプロテスタントが優勢とされる北ドイツではあったが、それでもその人口の1/3はカトリックであった。⁽¹³⁾

国民統合という視点からすれば、学校ごとに宗派に分裂し対立している制度は好ましくない。ファルク文相(1872~1878)は文化闘争のさなか、地域住民が希望している所では宗派混合学校を奨励する方針をとったため、それは彼の存任中に60校から442校にも増加したが、しかしそれは国民学校総数33,285校のうちでのことではなかった。⁽¹⁴⁾

しかもファルクが文化闘争敗北のスケープ・ゴートとなって、つめ腹を切らされたあと彼の後任となったプトカマーは、混合学校奨励策を逆転させたため、この学校は以後のびることなく、1896年の統計によると、国民学校総数36,812校の宗派別うち分けは次のごとくであった。プロテスタント校24,869校、カトリック校10,925校、ユダヤ教校326校、そして混合学校はわずか692校。⁽¹⁵⁾

教会の学校支配の強さを知るには他にも指標がある。それは視学の性質である。つまりファルク文相の7年間に約170人の専任郡視学が任命されたが、聖職者兼任のものが他に700人もいたのであり、1897年においても、郡視学1,263人のうち専任はわずか277人、残りの986人は兼職で、このうち教育関係者は極めて少なく、残りのほとんどが聖職者だったのである。⁽¹⁶⁾

多くの改革教育論者たちは宗派学校を非難的にあげた。教員や教育学者たちは、自分たちの地位向上のために、教育や学校に対する教会の支配を打破することを望み、宗派学校攻略の火の手をあげていった。社会民主党の教育上の第一攻撃目標が宗派学校であったことはいうまでもない。

1906年春に、ミュンヘンで開かれた全ドイツ教員組合大会でも「宗派混合か、宗派学校か」の論争が行なわれ、圧倒的多数で宗派混合学校が支持されるのであった。

にもかかわらず、その同じ1906年の7月の「プロイセン国民学校維持法」では、「公立国民学校は一般的に、プロテスタントの子供の教授はプロテスタントの教師陣によって、カトリックの子供の教授はカトリックの教師陣によって与えられるように設立されねばならない」(第33条)とされ、宗派学校が原理として再確認されるのであった。⁽¹⁷⁾

さてラインは、こうした宗派学校をめぐる状況の中で、どの様に学校に対する教会の支配権との闘いを行なっていたらうか。まず彼の宗派学校制度に対する激しい非難の連発を聞いてみよう。

「ドグマ的な宗教教育」「子供たちから宗教を追い出してしまうのに最良の手段」「まさしく一つの悪魔的な発明品」「あまりにも反感を買う効果をもたらしている……驚くべき硬直性を持った神父による学校監督」「19世紀の学校の発展を完全に見落している中世的見解」etc。

さらに続けて彼は告発する。「教師養成に関しての心の狭い考え方や、古いカリキュラムを変えまいとする努力、その他もろもろのものが、敵また敵を招いてきたのである。《宗派学校》という名前は、今日少なからざる人々に嫌悪の情を引きおこすのに十分である。というのは人々は、あらゆる時代遅れのもの、狭量なもの、非教育的なもの、不合理なもの、神に見捨てられた呪うべきものを、そこから連想するからである⁽¹⁸⁾」と。

それで、とりあえず「国家の手の中で、暗黒の権力の打破、陶冶の改善、真の寛容の実現、本当の進歩の導入、国民の中の宗派的対立解消のための効果的な手段」として、宗派混合学校に過度の期待が課せられることになってしまったのだという⁽¹⁹⁾。

しかし宗派学校の大群にとりかこまれて小さくなっていった混合学校、何かより教育的なもの、より合理的で進んだ形態と考えられがちな混合学校、これがまたくせものであった。

つまり、「宗派混合学校というのは、決して両派の教員が協力して教授にあたるということの意味したのではなかった⁽²⁰⁾」からである。その多くは宗派の単なる寄せ集めであり、しばしば学校間の対立を学校内に持ち込んだものであった。また各宗派は独自の祝祭日を持っていたりして、宗派間で生活習慣に違いがあるため、混合学校の運営上の統制はおよそ困難なものとならざるをえなかった。

他方、純粋にプロテスタントの地域とか、カトリックばかりの教区に設立されて、教員も生徒も同一宗派のものばかりという、無意味な混合学校さえあったのである。

ではラインは、宗派混合学校に対してはどんな態度をとっていたのだろうか。彼が言うには、シュトラスブルク大学の Th. Ziegler 教授は、「ローマからの解放！ ヴィッテンブルクからの解放！」というスローガンを掲げて、宗派混合学校を推薦しているが、この学校の設立によって、カトリック、プロテスタント両権力から自由になれると考えたら、それは「とんでもない自己欺瞞」であり、ただの「みせかけ」にすぎない。

なぜなら混合学校の中で、カトリックの神父がカトリック的宗教教授をし、プロテスタントの牧師がプロテスタント的宗教教育をしても、一般の教師の問題がまだ残るからである。彼らの一部はカトリックであり、一部はプロテスタントである⁽²¹⁾。

結局、宗派混合学校とは「宗派的対立をこの世から抹殺できるものでは決してなく、今日ではむしろ、それをより激化する単なる間に合わせの手段」にすぎず、オーストリアの例でみられたように、「あまりに容易に、不愉快さと争いの、あるいはより弱い部分への抑圧の巷と化しやす」く、よってわれわれはここからは「いかなる果実も期待することができない」と、彼は論じるのである⁽²²⁾。

但し、ある地域が混合学校を求めたら（技術的ないし財政上の理由で）、それを弾圧したり邪魔をすればならないのであって、ただ混合学校が唯一の理想形態であるかの考え方に自分は反対するだけであるという。ここに改革とか変化に対する、ラインの極めてライン的な態度があるのであり、彼の政党嫌いの理由の一つもこの態度にあった。

つまり、保守党や中央党は「宗派学校を強制的に保持しようとするし、自由党は宗派混合学校を強

制的に導入したがる」。同じような「非自由主義の罪」は、世俗学校への強制就学を要求する社会民主党にもある。「すべての党はこの点で奇妙にも同じであり、自分たちの学校理想が最高のもので、故にそれが強制的に採用されるべき」と思い上り、「善意は押しつけられるべきものではないという言葉も忘れてしまっている」(S.530~1)からであった。

では宗派学校はもちろん、混合学校をも否定するラインの理想の学校とは？ 彼は宗教をめぐって根本的に対立する二つの思想、つまり教会至上主義と完全な世俗主義の双方から、それぞれの主張のあらゆる贅肉を除去した、最も基本的なテーゼのみを採用したいという。すなわち前者からは「宗教のない教育などありえず」ということ、後者からは「学校は教会にではなく国家に属す」というテーゼを借りそれを統合した時、憎悪と敵対の泥沼から、宗派の枠を超えた「宗教的統一学校」という理念が浮上してくるのである。

この「宗教的統一学校」こそ、ラインにとっては、現在・未来の学校の理想であり、「すべての思慮深いプロテスタントにとって議論の余地のない」学校形態であった。それは「硬直した宗派主義の狭量さ」「他信仰の人に対する不寛容さ不遜さ」と無縁の、「完全に教会の監督と監視のない」学校である。プロテスタントとカトリックが「共通の宗教教育」を許すことができ、双方の宗派ともがその若者たちを一つの学校に預けることができるようになった時、この統一学校は理想的なものになる。⁽²³⁾このようにラインは考えていた。

F. パウルゼン (1846~1908) もまた、こうしたラインの見解と同一線上に立っていた。彼によれば「あれやこれやの教義の絶対的真理を承認させることは、学校の能力そして任務を越えた課題」であった。従って主にキリスト教の歴史的発展を教える「一般的超宗派国民学校」こそ、現在は「ユートピア的」に思われているが、彼が「未来はこの線の上で前進していくと確信してい」た制度であった。⁽²⁴⁾

ところでヘルバルトは、「人間の生活や運命の過程を連続的に観察することによって、生の短かさ、快樂のはかなさ、財貨の価値のあいまいさ、賃金と労働の関係などに熟知させること、そしてこのことなどによって「人間が一般に何かに依存する存在であることへの共感」である「すべての宗教の本質的自然原理」を体得させることを、(分析的) 宗教教授の目的としていた。また彼は「幻想的で神秘的な欺瞞や、その上に神秘主義の虚飾」を排除することを要求するというように、⁽²⁵⁾ 非宗派的な合理主義宗教哲学の持主であった。

「合理主義は宗派混合学校を積極的に支持し、宗派学校にはあまり賛成しない」が、ヘルバルト自身は、「彼の時代にはこの問題はまだ存在しないのと同じであった」から、「この点についてはただ暗示的にのべたにすぎない」のであった。⁽²⁶⁾ しかしラインはヘルバルトの合理主義を継承しつつ、宗派学校・混合学校の激しい対立の嵐を、「宗教的統一学校」の理念の提唱で克服しようとしたのである。

にもかかわらず1906年の「学校維持法」は、すでにみたごとく宗派学校の原則を再確認し、人々はなを宗派学校の面倒な維持方法に頭を悩まさねばならなかった(混合学校が既存の所ではそれも承認されはしたが)。全く宗派学校も混合学校に勝るとも劣らず、やっかいなシロモノだった。

というのは、ある地域の宗派学校からその住民の少数派宗派の子供を完全に閉め出すことはでき

ないから、同法は「単に宗派上の理由によってのみでは、いかなる子供も自分の住んでいる場所の公立国民学校への入学が拒否されてはならない」(第34条)と規定していた。従って宗派学校の中にも他宗派の子供がしばしば混合し、しかも人口の変動によって生徒の宗派的構成の関係が変化するはずであるから、ことは一層ややこしくなる。その結果、学校のもとの宗派性をかなり強引に維持するために例えば次のような複雑怪奇な規定が定められねばならなかった。

「教師が一人しかいない国民学校では、前任者がプロテスタントの時はプロテスタントの、カトリックの時はカトリックの教師が任用される。もし5年間に渡ってひきつづき……少なくとも生徒の2/3がカトリックであり、そしてこの期間プロテスタントの子供が20人より少なかった時には、プロテスタントの教師の代りに、カトリックの教師が採用される。逆もまた可である」(同法第35条)。

まさしく「こういう例外規定が多くあるということは、完全に宗派的な制度を確立することの困難さを示している」⁽²⁷⁾のであった。

それでもなお宗派学校が権力によって擁護されねばならなかったのは、ビスマルクが文化闘争で妥協しなければならなかったのと同じく、要するに社会主義勢力との闘争に、教会、とりわけカトリック中央党の力を借りねばならなかったからである。

当時のカイザー、ウイヘルムⅡは、1905年、モスクワ労働者蜂起のニュースに接した直後の12月31日、宰相ビューローに次のような書簡を送っている。「主要な問題は、社会主義者が活動しているために、市民の生命と財産を危険にさらすことなしには、われわれが一兵たりとも国外に派遣できないことである。ゆえに先ず社会主義者たちを射殺し、首をはね、もし必要な際には大虐殺を行って彼ら⁽²⁸⁾を無害にし、しかる後に對外戦争を行うべきである」。

こういう支配者にとっては、宗教ないし教会とは決してそれ自体が目的ではなく、それらはむしろ社会主義防遏のための一手段にすぎなかった。すでに彼は1889年5月1日、「朕はかなり以前から、すべての段階の学校というものを社会主義や共産主義の理念の広まるのを阻止するのに利用したいと考えてきた」というあの有名な勅令の中で、次のように学校の役目を申しつけていた。

とくに「社会民主主義的な誤謬や歪曲がかなり熱烈な支持をうけて広まっている時代」においては、「学校は、社会民主主義の教えというのはただ単に神の掟やキリスト教の道徳に対立するばかりでなく、現実にも実現不可能で、その結果個人にも全体にも有害であるという確信を、若者たちの中に植えつける努力をしなければならない」⁽²⁹⁾と。

そのためには、歴代カイザーがいかに労働者のために思っていたかという歴史教育と、「宗教教授の倫理的側面をより前面に押し出して、反対に暗記的教材は最少不可欠のものに制限する」という近代化が必要とされた。

他方ラインが教会から解放された「宗教的統一学校」を主張した裏には、「団結しつつある労働者階級の、教會的宗派社会からの離脱」⁽³⁰⁾という社会的背景があったことも忘れるわけにはいかない。そしてまた「極めて情熱的に宗派学校のために努力している」中央党と保守党の頑迷さを彼が激しく批判したのも、それが「リベラル派の敵」があらわれてくるのに十分な理由を与えているからであったことを考えてみれば、要するにラインは、本来全く次元の違う「国家」と「宗教」との《野合》、つまり宗教の《近代化》に尽力することによって、別の面から社会主義の擡頭と闘おうとしたのであって、

その目的においては宗派学校保護主義者と揆を一にしていたといえる。

しかしもともと「精神の自由」のために、教会権力からの学校の解放を求めた彼が、その故に勢いあまって今度は、国家の要求に一面的に服従する学校論を展開していったとしたら、それこそ《ミイラ取りがミイラになった》典型となっていたであろう。

3. 国家の学校独占との闘い

ヘルバルト主義者ラインは、一応ヘルバルトの上昇的国家論を引きついでいる。国家というのはまず初めに存在している原初的諸集団から形成されるのであるから、たとえ国家というものを「人間社会の最高の形式」だと思なしたとしても、そのことによって「個々の人間や地域社会・集団が無意味となって、その思考や行動において政治的社会に従属すべきで、また国家内の小さな諸集団の中の個々の生命の発展が全く廃絶されねばならない」などとは考えることはできない(S.506)。

ラインの学校制度論の根本はこの国家観であり、教育学における彼の闘争の第一攻撃目標がカトリック教会だったとすれば、第二のそれは近代国家であったといえる。

学校制度の「問題のむづかしさは、家庭・市民社会・教会・そして国家という少なくとも四つの関係者が存在し、しかも単純にそれらのうちの最も強力なものが他を抑圧しては解決はえられず、ゲバルトというのは正義の前には通用しない」(S.531)という点にあった。

そこでラインの学校制度論の目的は、強大な官僚機構を持つ近代国家を眼のあたりにして、「初めの三つの関係者と国家との間に正当な関係をつくりだす」こと(S.506)となった。

ではどうしてラインは、国家によるいわば教育権の縄張り拡大に抵抗する必要があると考えたのだろうか。ラインは、われわれの精神生活は社会生活と個人生活との絶えざる相互作用によって形成されるとする。われわれの内面は古い構成要素を失ないながら他方では、ともに生活する人たちの精神的な活動にいつも依存しつつ新しい要素を獲得していく。「いかなる人間精神も自分自身のみでは成立しえない」(S.509)。

ところが「すべての新しい思想は、まず最初は個人の中に生まれる」(S.510)。つまり一度生まれた思想はやがて小さな集団の成果となり、最後には社会全体の共有財産となり、そして今度はそれがまた、新しい思想誕生の刺激となって各個人へ逆作用していくことはあっても、新しい思想がまず全体の中に生まれるなどということがあるだろうか。そんなことはありえない。

また、新しい思想の誕生、精神の創造は、「精神の自由」のあるところでしか行なわれない。精神的な事柄は、関係者がただ単に「傍観者」であるのではなく、「ともに活動する人間」に変化する時のみ、最もよく成長するし栄えもする。「ともに助言しあい、決定し援助にかかわりあうことのできる人の方が、すべての事柄が上から下へ命令され、あらゆる事項が外から流れ込むといった人よりも、より深く、あることの前進に興味を持つ」。プロテスタント教会がこんなに「味気なく」なったのは、「俗人の要素が沈黙させられたも同然」となったからである(以上S.518)。

このように精神の創造・前進を生み出す「精神の自由」を、自分は何ものをも創造しない国家(全体)が抑圧したらどうなるか? あとには沈滞と墮落が残るのみであり、それはとりもなおさず国家(全体)の危機でもある。

ラインはそこで、この全体の危機を回避するために、「自治の原理」が学校制度の領域にまで拡大され、そして教育に対して当然の要求権を持つ四つの関係者が「協働者」となることを主張せざるをえなかったのであった。

ところでラインがこうした論を展開していた頃⁽³¹⁾、ドイツ帝国（主にプロイセン）の教育事情を視察してきた（1910～11）早大の中島半次郎は、ドイツ教育の欠点について次のように記していた。

「独逸は又国家の権強く官僚主義盛んにして、教員は上は中等より、下小学に至るまで文部省の命に従いて教育を施し、其結果機械的に人を作らんとするに至る」「生徒に暗記を強い、無暗に多くの事を覚えしめんとする嫌いあり」「生徒を規則にて縛り過ぎて其自治心を発達せしめざる嫌いなきにあらず⁽³²⁾」。

ほぼ同じ頃のプロイセンの学校の情景を、あるアメリカ人は次のように描いている。

「校長や教員の自由裁量・決定に残されているものは実際全くなく、彼らはただ単に上から降ろされてくる規則にさえ従っておればそれでよかった、ということは注目に値する。学校運営の極めて詳細な細目までもが上級官庁によって規定されているなどということは、アメリカ人にはほとんど思いもよらない⁽³³⁾」。このことによって教師の仕事は最少限に縮められ、できた余裕で実際の任務に専心できるとはいうのであったが……。

「ドイツの子供たちは学校の初まりから下校するまでずっと、誰かの教師の目から逃れることはできない。子供たちはどこにしようとも、常に彼らを監視することを仕事とする教師がいた⁽³⁴⁾」。あとでみるごとく、ラインがドイツの学校のことを「学校兵舎」(Schulkasernen)と呼んだゆえんである。

しかし教室内の情景というのは、そこを空気のように包んでいる教育体制理論の忠実な反映であるから、生徒が教師の監視の対象となっている時、その教師自身も監督される存在でしかなかった。つまり彼らも「国家の教育政策によって要求される機械的画一性を促進する限りでは少なくとも効率的」であり、「督励的というよりむしろ穿鑿的⁽³⁵⁾」なプロイセン視学制度の、二重三重の眼の壁にとり囲まれていたのである。

ベルリン大学教授パウルゼンもまた、国家が教育の「内的事業」にまで入り込んで、「立法力を持った中央官庁が発した強制的なカリキュラム」が、細かい点まですべての学校を規制していることを指摘している。そのために「規則的な視察と監査によって諸規則の遵守を貫くという職業上の義務を持った特別の機関がつくられた⁽³⁶⁾」。

それではライン自身はこうした現実のことをどう思っていたのだろうか。「数多くの役人の群が教育・学校制度を動かし」ている（S.90）教育の官僚支配は、ラインの最も憎むべしとした公害の一つであった。

例えば、ギムナジウム修了の前段階に生徒をふるい^{ふるい}にかけ、大学への進学地獄を緩和する目的で1892年に開始された中間卒業試験制度が、「知識あるプロレタリア」を増大させることになり、1900年勅令で廃止された時も、ラインはこの制度を「教育官僚主義の全くの無能」のなせるわざとし、次のように批判している。

学校改革を大規模に遂行する代りに、教育官僚たちは細かな小手先の、どうでもよいような試みを思いついた。「しかしそんなことの効果のないことは、少し聡明な人間なら誰でも初めから解ってい」

たことだ。「法律関係者たちが教育制度の領域の上を罰もうけずに走り回ることができ、彼らが決定的な発言権を持っている限り、こうした実験はなくならないように思える⁽³⁷⁾」と。

もちろんラインは、単に著作の中だけではなく、大学の講義の中においても、行政官の跳梁を激しく非難していたという。波多野貞之助によれば「飽くまで真理を愛し、學術の神聖なることを信じ、思想の自由を重んじ、「随分大胆に忌憚なく遺憾なくやる気風」のラインは、授業中、「今の役人どもは、只法律の方面から入ったものばかりで、法律ばかりを喋々するけれども、教育上の素養あるものがないから誠に困る。かゝる教育行政家輩が、教育上の事に喙を容るゝなどとは以ての外である」などと公言、嘆息していた（註(1)に同じ）。

官僚主義批判は必然的に国家主義批判につながっていく。「国家教育学はただ学校制度の組織化のみに満足せず、今や学校・教授運営、それもカリキュラムや方法論の計画にまで激しく干渉してきている。それはまた権力的な書類を意のままにし、印刷された規則の束を支配している」（S.90）。

なぜこんなに国家の力が強大になってきたのか。ラインによればフランス革命以後、ドイツ、特にプロイセンでは「国家理論」が確立されてきて、そこでは「国家、教会そして地域社会との間の基本的区別は否定され、そして市民のあらゆる生活に介入する権限を国家権力に与えさえすれば、国家が力を持ち繁栄すると信じられているからである。しかし「この中央集権は、自由・知性そして良き道徳の死滅」であり、「あらゆる悪政を行なうことのできる権能を与えて国家を強化しようとして、国家を最大の危機に落とし入れ」ている（S.514）。

「国家の学校」に欠けているもの、それは「一人一人の子供たちへの愛情によって動かされ満たされている、ゲマインシャフトでの共同生活の精神」であるが、「われわれの学校兵舎の中では、そのための余地はほとんどない」（S.514）という。

ところでラインが指摘した「国家理論」から派生した行政理論が、丁度この頃、つまり20世紀への転回期に確立されてきた「特別権力関係論」であった。「特別権力関係」なる言葉を「一般権力関係」と初めて意識的に対比して使用したのは、ライプチヒ大学教授 O. マイヤー（1846～1924）である。

マイヤーは特別権力関係の典型を官吏関係にみたが、ただそれだけに留めず、公の勤務関係、公の営造物利用関係、公の特別監督関係などにも、その適用範囲を拡大していった⁽³⁸⁾。

そのマイヤーの著『ドイツ行政法論』（全2巻）（1895～6）によれば、特別権力関係とは「予定せられた特別の関係に入りこむあらゆる個人に対して、公行政の特定目的のために基礎づけられる強められた従属」であり、「常に弱められた自由の状態」を意味する⁽³⁹⁾。

この理論によって国家行政権は極端に自由な広い活動領域を強奪し、官吏そして一般人は一層強い包括的義務を負うことになっていったのである。Anstalt なる言葉が行政法上の特別の意味あいを持つようになったのも、上記マイヤーの行政法学で定式化されてからという⁽⁴⁰⁾、このことによって従来、単に「国家の建物」という意味でしかなかった「国家の営造物」という学校も——例えば「学校および大学は青少年に有益な知識と学問を授けることを目的とする国家の営造物である」プロイセン一般ラント法（1794）——特別権力関係論によって蚕食されていく運命に陥り、教師と生徒との関係さえも権力関係となり、生徒たちはついにあの「強められた従属」「弱められた自由の状態」に縛られざるをえなくなったのである。

教師もまた同じくこの惨めな「従属」「状態」に苦しんでいたことはいうまでもない。従って教師の地位向上と「一人一人の子供たちへの愛情」とを求めるラインの教育制度論の直接の攻撃目標は、実にこの特別権力関係論であったとも言えるのである。この「理論」なるものが果して一般的に正当であるかどうかは、この小論の目的ではないが、しかし少なくとも学校において、とりわけ教師＝生徒の間で、公法上の権力関係を成立させることが妥当でないことだけは確かである（国民教育制度の内部で教師が結果的に権力の末端とならざるを得ないことと、本来そうあるべきだということは別問題である）。

あることが理解できなかつた子供に権力を発動して理解できるようにしたり、懲罰を課して向上させることは本質的に不可能である（が故にヘルバルトは鞭に代るものとして「興味」を発見したのである。もっとも彼においては、興味は、学習の手段ではなく、目的であり、学習がその手段であったが）。

この本来、不可能なことを無理に強行していけばどうなったか。もう一度プロイセンの教室の中をのぞいてみることにする。

「非常な大声でしゃべり、興奮した時にわめくのは、ドイツの教師のほとんど一般的な特質である。そしてもし大声が望ましい結果をもたらさない時には、手か鞭を使う」。そこで……「生徒たちの教師に対する態度は表面上は常にうやうやしいが、教師が背中をみせるや否や、しばしばにた笑いや、尊敬からおよそ縁遠い顔つきがみられる⁽⁴¹⁾」のである。

以上のようなわけでラインは、「われわれは非中央集権化の要求を掲げる」(S.514)と叫ばざるをえなかった。かくて「自由な活動に足枷をはめることなく、国家がどの範囲までその権力を内的文化の領域にのぼすことができるか」(S.511)が問題となった。

これを解くためにラインは、それなくしては国家というものが存立しえない、国家の最低限の基本的属性を、(1)「統一的意志の存在」、(2)その「立法化」、(3)法を守るための「裁判」、(4)国家自身を守るための「軍制」の四つだと考え(S.512)、そして国家権力の直接的作動範囲をこれらに限定せよと論じた。

「国家権力がその主要機能に制限されれば、国家権力が過度の監視の中ですべてのものを独占し、ささいな事にまで抑圧の手をのぼし、そして大きな指導的視点を見失なうよりは、はるかに国の福祉への貢献となるだろう」(S.516)。

従って国家は直接的には学校現場などとは関係を持つべきではなく、その反面、教師はいわゆる学問の自由を享受すべきとなる。「教師はその教授活動については学問の法廷の前で弁明すべきであって、国家の法廷の前ではない。《学問と学説は自由であるべきだ！》。国家権力は決して、ある学説の正当性不当性を決定するほどに、あまりに広く拡大しすぎるべきではない」(S.512)。

4. 理想の教育制度

教育を本来的に私的なものと考え国家の干渉を制しつつ、他方で公的学校の必要性を完全には否定することのできなかつたヘルバルトは、「(学校が) コミューンの仕事として経営される時には、教育は同時に公的にも家庭的にもなり」「それぞれの長所を統一させるだろう」として、学校設立の主体は「国家と家庭との間にあるより小さなコミュニティである町」だと考えていた⁽⁴²⁾。

ラインはこのヘルバルトの原理を発展的というよりむしろ後退的に継承して、「われわれは……国家

の学校が硬直したり、偏狭化したりしないように配慮する素人の代表団を持たねばならない」(S.514)と主張する。彼においてはあくまで「国家の学校」であったが、ただ国家を内発的に活発にすると考えていた彼流の「自治の原理」が、ここに生かされてくるのである。

「自治の原理は行政の非集権化を、つまり県・郡・地域社会そして家庭の十分な自立性を、そしてこれらすべてにおいて官僚的管理の代りに、関係者たち自身の適切な協力を必要とする」(S.515~6)。そしてまた彼は「自治の中には巨大な教育力が存在している」から、まず自治を与えよ、そうして初めて自治的人間は生まれるのだとも考えていた(S.517~8)。

そこで家庭というものの中に果して教育への正しい関心、自治の能力が存在しているのかという予想される反論に対して、ラインは貧しい家庭をも含めて、それへの絶大な信頼を表明するのであった。

「貧しくはあるが、しかしその子供たちのよき教育に対して十分の関心を抱いている非常に多くの家庭」があり、「いわゆる労働者階級の中に活発で力強い教育関心」があることは周知のことではないか。民衆の中に関心が欠けているのではなく、「今日の監督制度の下でそれがあまりにしばしば拘束され、故に意見も一般に永続せず、また誤った点で活動しているにすぎない」のだから、「それが解放されて正しい形に導かれねばならないのだ」。

つまり民衆が自治に成熟しているかどうかではなく、「関係当局や聖職者、市長、教師たちが、自治制度に成熟しているかどうか」が問題なのだ。「政治の、教会のそして学校の領域での自治の原理を妨害してき、そしてなおしつづけているのは、ただ国家の、教会のそして学校の行政の中の官僚主義の狭量さのみであったし、今もそうなのだ」(S.537)。

さて「自治の原理」による「素人の代表団」が学校にも必要とされる理由の一つは、国家による教育独占が国家そのものの墮落滅亡をも招くからであったが、より積極的には「子供たちは、古代の考えのように国家に属したり、中世の考えのように教会に属したりするのではなく、まず第一に両親に属する」(S.533)からであった。もちろん地域社会、教会、国家も、子供たちが長じたあとそれらの中に入って行くから、学校に関心を持ってはいるが、しかしそれらはいつも自己に都合のよい「学校教育の一面一部のみしか眼中にとらえていない」のに対し、両親は「教育課題全体を考えねばならない」し、「子供の人格全体を心にかけてねばならない」のである(S.534)。

要するに地域社会・教会・国家は、単に学校への「部分関係者」にすぎず、家庭はこれに対し「全面関係者」である。それで両親が学校教育の前面にでよというラインのこの論は、決していわゆる《教育ママ》のすすめではない。《教育ママ》というのは普通、「全面関係者」つまり「子供の人格全体を心にかける」人でない人間のことをさすからである。

そういうわけで他の三つの関係者の権限がいかにか拡大されたとしても、いつでも「家庭が学校の設立でも行政でも、適切な方法で助言に加わり、協力できるように」なっていなければならないのである(S.535)。

そこでラインは、共通の教育理念を持った家庭が集まって「学校組合」Schulgemeindeを構成し、そして家庭の中から選出された「学校委員会」Schulvorstandがこの組合の代表団となるべきで、このことが「全学校制度の基礎」とであると論じた。

この「学校組合」は宗教的には、(1)同一宗派の家庭が宗派学校設立のために結合したもの、(2)宗派混合学校のために種々の宗派の家庭が結合したもの、(3)宗派のない人々が特別の学校の設立のために結合したもの、の三種に分れるが、「これらすべてを国家は、公立学校として承認を拒否するわけにはいかない」(S.539)のであった。

こうした「組合」が下から順に、地域学校組合、郡(市)学校組合、県学校組合を形成していった、最後に邦学校組合となって一つの体系をなすが、これらすべてが家庭の「自治の権利」を保障するために、それぞれが同時に代表委員会を持つことになる(S.539~40)。

このように家庭による自治制度が、学校制度の基本となる時、教会はその「学校監督権」を放棄しなければならない。聖職者には学校内での宗教教育に立ち会う権限は認められるが、その内容・方法に異議がある時には、彼の上位の役所に報告し、この役所が問題の苦情を「学校委員会」Schulsynodeの前に提出し判定してもらう。そこで聖職者は自己の見解を主張する機会を持つが、内的事項への「直接の干渉」は許されないのである(S.540~1)。

地域社会と、とりわけ国家とは、「外的な学校事項—校舎・給与など—の行政」をうけもつ。つまり「財政面の管理をし、必要物資の調達が正しく平均になるよう監督」したり、「資産のない人々にも、より上級の教育への可能性が奪われないように配慮しなければならない」。そのために国家は既述の各「学校委員会」と別に自己の督学機関を持つ必要がある(S.541~2)。

このような教育制度論の系譜を大まかに辿ってみれば、ヘルバルトの^{●●●●●}国家教育への批判を受けとめたのがK. W. マーゲル(1810~1858)であった。熱心なヘーゲル主義者であった彼は既に1841年、ヘーゲル流の^{●●●●●}国家の全能に疑惑を抱きヘルバルトに接近していた。マーゲルは「芸術・宗教・学問を全く自己のみのために要求する国家に驚きひるんだのだ」。そして主として「国家と市民社会との区別」の上に、「国家の中の学校自立性」を打ち立てようとした。時々彼によって「悪魔の発明品」と呼ばれた「国家学校制度」に対立させて、ブルジョアジーのための「市民学校」つまり「リアルシューレ」の提唱をしていったのである。

同時に彼は学校行政の基本に、「学校組合」Schulgenossenschaftの代表としての「学校会議」Schulsynodeの制度を構想していた。⁽⁴³⁾

F. W. デルプフェルト(1824~1893)は、マーゲルをより具体的にいわば参加の論理で発展させた。彼によれば「学校制度には多くの関係者が関与していて、しかもそれぞれの関係者自身によってしか代表されえない固有の利害をそれぞれが持っている」から、「学校行政における本当の(自治の) Selbstとは、多くの関係者の^{●●●●●}連合であり結合である⁽⁴⁴⁾」といえる。この点に学校の領域の自治制の特質があるのであって、自が単数である他の国家や教会や地域社会の自治制と異なる理由である。

この考え方によって彼が、一学校の段階から邦の段階までの学校委員会の制度を主張したことは周知の通りである。そしてラインの制度論が決定的な影響をうけたのは、実はこのデルプフェルトからであって、家庭に強調をおく論の立て方はほぼそっくりそのままである(例えば先にみた、国家 etc. = 「部分関係者」、家庭 = 「全面関係者」といった点全く同じ表現である)。⁽⁴⁵⁾

しかしラインには、デルプフェルトと異なる点が少なくとも二箇所ある。第一は、後者が各学校関

係者にそれぞれほぼ対等の代表権(代表者数)を与えているのに対し、⁽⁴⁶⁾ラインの場合、学校組合・委員会というのは、あくまで家庭の結合であり父母の代表団であり、市町村、教会、そして国家は、それに外側から影響することになっていた。1906年の学校維持法によって生まれた都市学校委員会 Schuldeputation の場合でも、市代表3名、市議会代表3名、教会代表2名(新旧から各1名)、そして学識経験者3名(うち1名は教師)という構成で、父母代表が全く考慮されていないから、ラインの主張の意義はなお大きかったといえる。

第二にデルプフェルトは「学校というものはもし教育的に効果的であろうとすれば、特に統一[・]的[・]でなければならぬ」と、宗派混合学校を批判し、「ひびの入った鐘はよい音色を出さない」との理由で宗派学校(もちろんプロテスタントの)を理想とした⁽⁴⁷⁾(他を抑圧せよとはのべないが)。これに対しラインの理想は既述のごとく超宗派統一学校⁽⁴⁸⁾だった。

あ と が き

以上みてきた限りでは、ラインの学校制度論は、「国家は自己の目的のための手段を教育の中に求めはしない。国家はにもかかわらず教育に対して寛容に援助を提供する⁽⁴⁹⁾」などとのべて、完全な形での support but not control の原理を主張していたヘルバルトの制度論を(それが可能か夢物語かは別として)、忠実にひきついでいたかのように見える。

しかしラインの次の様な個所が、彼が今まで築いてきた、家庭に根本的基礎をおいた教育制度論のあしもとをすくってしまうのである。

「国家は……学校が国家に敵対する様ないかなる方向をも打ち出さないように……要求する権限を有す」(S.541)。「国家は私立学校がもし、国家的利害に対立する働きをし、公安を害する恐れのある傾向を追い、あるいは社会的階級対立を鋭化している時には、それらを廃止させる権限を持つ」(S.542)。

国家が自己の体内の諸組織の動向を気にし、気に入らないものに弾圧を加える時、ヘルバルト流の上昇的国家論は成立しない。この国家は社会的諸勢力のバランスの中から生まれるのであるから、もし現存国家に敵対する勢力が強力になれば、国家のほうが変わるのみであったからである。

とすればラインは根柢的な所でヘルバルトとは断絶、むしろ対立していたのであり、この点からすればラインは決して「ヘルバルト派の忠臣」⁽⁵⁰⁾などではなく、《逆臣》であったとさえいえるのである。

ともあれ「国家が独占的に教育を手中に入れてはならない」というラインのテーゼの重心は、「独占的に」という所に隠されていたのであり、それは容易に、攻撃をそらせるために他要素にも《参加させさせておけばよい》と転じる、近代的というよりむしろ極めて合理的な今日的意義を持つ統治論であった。

とはいうものの、カイザー時代の、マルキストでもないラインが、国家を否定しなかったと非難することは的はずれである。むしろラインの教育制度論の特色は、波多野の回想を借りれば「国家は只教育に対して国民を養成する目的、大体の方針を示せば十分なるもので……其詳細の順序方法の如きは、ドーセ、日常教育を専務として居る教育家の方寸に一任すべき」(註1)に同じ)と論じていたように、国家の機能に制限を加え、教育者のそして親の相対的自律性を確保しようとした点にあったのである。

明治30年代、波多野によって導入されかけたラインの制度論が、当時確立されつつあった国家教育権を絶対的な基盤とする体制側の教育制度論の壁によって、容易に押しつぶされてしまったのも無理はない。「教育行政ノ事ハ国家ノ一方面ニシテ他ノ行政ト同ク天皇陛下ノ総攬遊ハサル、所ナリ」(木場貞長(文部省官吏)『教育行政』明治35年、P.47)というのが、当時のそして敗戦までのおおかたの教育行政論の大前提であった。

ここでは「学校教育作用自体が教員の懲戒権を中核とする力作用であるという考え方が一般的で、なかには学校教育は公権力作用そのものだと明言する山田邦彦や清水直義の如き論者もあったほどである⁽⁵¹⁾」。この清水の『教育行政的小学校長及教員』は明治33年、山田の『学校教育行政法』は明治38年出版である。

そして官僚サイドからの教育行政論は、明治45年、松浦鎮次郎(文部省官吏)によって『教育行政法』として集大成される。彼はラーバント、そして前述のマイヤーの理論にのっとりながら、「官吏」および、公立学校教員を含む「待遇官吏」をして、次のように《強められた従属》《弱められた自由》の中に金縛りにしていくのである。

「官吏ハ国家ニ対シテ公法上ノ特別服従関係ニ立テルカ故ニ、⁽⁵²⁾ 雷ニ職務……ヲ遵奉スルノ義務ヲ有スルノミナラス、法規カ一般臣民ニ対シテ保障スル自由ヲ制限スル」「即チ一ニ国家ノ権力ニ服従シ国家ニ対シテ一般臣民ノ如ク其ノ自由ヲ主張シ得サル身分ニ在ルモノナリ」。

しかも「营造物ノ種類ニ依リテハ之ヲ使用スル者カ特別ノ服従関係ニ立ツコトアリ⁽⁵³⁾」として、官公立学校の学生・生徒もまた権力支配の対象としかみなされなかったのである。

皮肉なことにラインの教育制度論は、わが国においても、自国の行政学の力の前に屈せざるを得なかったということになる。そしてその後、ついに日の目をみることなく忘れられていったのであるが、やがて大正に入って、ライン的ないわば《国家内自由》《国家隆盛のための教育の自由》を説く論は、織田萬(京大教授)や美濃部達吉(東大教授)などの理論の中に甦っていくのであった。

その織田によれば、教育の目的とは「各人ヲシテ国家ノ要求ト之ニ対スル義務ノ重大ナルコトヲ理會セシムル」⁽⁵⁴⁾ことではあったが、しかし「国家カ教育ノ方針ニ関シテ有スル所ノ勢力ハ決シテ無限ノモノニ非ス、其如何ナル程度マテ干涉シ得ヘキカハ最モ慎重ニ之ヲ攷究セサルヘカラス、若シ其及ホス所ノ勢力過大ニシテ之カ為メニ自由思想ヲ圧迫スルカ如キノ事アランカ、却テ教育ノ目的ヲ阻碍シ国家ノ患害ヲ惹起サスハ已マス⁽⁵⁵⁾」と国家に歯止めをかませている。

また帝国憲法には「教育ノ自由」の項目はないが、しかしそのために「我憲法ノ下ニ在リテ教育ノ自由ナキモノト思惟スヘカラス」と織田はいう。なぜなら「教育ノ自由」は「教フル自由」と「学フノ自由」に分れるが、それらはともに憲法の「言論ノ自由」「信教ノ自由」の中に包括されるからであった。⁽⁵⁶⁾

こうしてライン教育制度論の中核である「学校組合」の論は脱落したままではあったが、その反官僚主義の精神だけは「大正デモクラシー」期の制度論の中に生きかえったといえる。

註

(1) 以上、ライン著、山口小太郎・佐々木吉三郎訳『小学校教授の原理』(第4版、明治35年)への、波多野の序

による。

- (2) 『東京茗溪会雑誌』(第142号, 明治27年11月20日)「独逸国通信」。もっとも彼は註(1)の中では「先生は元来温厚な人で、又謙遜な人です。併し乍ら学術上の事柄に関しては、極めて厳正で毫も仮借する所のない人」とのべている。
- (3) 『明治教授理論史研究』(昭和41年), P. 407~8.
- (4) 『増補改訂教育学解説書』(明治39年), 石川栄司編, 「第13, ライン氏教育学」のP. 1186~97.
- (5) ヘルバルト教育学の、主に「静態面」については、拙稿「教育学の政治的役割—ヘルバルト教育学の比較史的考察試論」(『京都大学教育学部紀要』第17号, 1971年3月)参照。本稿はその「動態面」の一部を明らかにしようとする一つの試みである。
- (6) ‚Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik‘ (1831~2) Kehrbach 版全集第10巻 S. 8。以下ヘルバルトの引用はすべて同版から。
- (7) ‚Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik‘ 全集第9巻, S. 349.
- (8) (6)の S. 8.
- (9) ‚Umriß pädagogischer Vorlesungen‘ § 189 全集第10巻, S. 133.
- (10) ‚Kurze Encyclopädie der Philosophie...‘ 第12章, 全集第9巻, S. 137.
- (11) 以上 ‚Pädagogik in systematischer Darstellung‘ 第2巻 (1906年) S. 606.
- (12) ‚Pädagogik in systematischer Darstellung‘ 第1巻 (1902年) S. 21。なお以下では同書からの引用は頁数のみ本文中に記す。
- (13) “Religious Education in German Schools” Ernst C. Helmrich. (1959) P. 56.
- (14) すでに以前から混合学校が法的に導入されていた元ナッサウ公国の地域を除く。„Geschichte der Erziehung” 5の3, K. A. Schmid S. 218.
- (15) (14)の S. 236.
- (16) (14)の S. 215, S. 238.
- (17) „Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800” G. Giese. S. 180.
同法は1904年5月13日, プロイセン下院に提出された, 「通常一学校の生徒は同一の宗派に属し, そしてその宗派の教師によって教育されねばならない」などを含む提案(保守党・自由保守党・国民自由党間の妥協)が採択されたことによる。ditto. S. 179.
- (18) 以上 ‚Zu dem Streit Konfessionsschule oder Simultanschule‘ „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik” 第12巻 (1905) S. 233.
- (19) (18)の S. 233.
- (20) (18)の P. 61.
- (21) (18)の S. 232~3.
- (22) (18)の S. 234~5.
- (23) (18)の S. 234~5.
- (24) „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung” (1906) S. 177~9.
- (25) ‚Allgemeine Pädagogik‘ 全集第2巻, S. 69~73.
- (26) ‚Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik‘ O. Flügel, Fr. Mann’s „Pädagogisches Magazin” 第82巻 (1896) S. 39.
なお以上みたごとく, そうでないという明白な証拠があるにもかかわらず, ラインと同時代人の O. Flügel が Ziller, Dörpfeld などと並んでラインも「はっきりと宗派学校の味方をした」などと書いているのは理解できない (ditto. S. 39).
- (27) (18)の P. 63.
- (28) 『世界歴史』(岩波講座23), 村瀬論文 P. 573 から。
- (29) (17)の S. 194.
- (30) „Die Pädagogik Wilhelm Reins” H. Pohl (1971) S. 240.

- (31) „Pädagogik in systematischer Darstellung” の第2版は、1911年&1912年。
- (32) 『独逸教育見聞記』(大正元年)、P. 580。
- (33) “The Prussian Elementary Schools” ジョージ・ピーボディ教員養成大学教授 Thomas Alexander (1919) P. 116。
- (34) (33)の P. 122。
- (35) “Comparative Education” Sandiford (edit) P. 119。
- (36) (24)の S. 181, S. 182。
- (37) ‚Zur Kaiserlichen Schulreform’ „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik” 第8巻(1901) S.141。
- (38) 『特別権力関係論』室井力 P. 240~4。
- (39) (38)の P. 59。
- (40) (38)の P. 399。
- (41) (33)の P. 119。
- (42) ‚Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung’ (1810), 全集第3巻, S.82, S.81。
- (43) „Dr. K. W. Magers Deutsche Bürgerschule” K. Eberhardt (1888) S. XII
- (44) ‚Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung’ (1892) „Gesammelte Schriften von F. W. Dörfeld” (1897) 第7巻 S. 163。
- (45) (44)の S. 65 参照。
- (46) 例えば、一学校の経常的事務のための「学校委員会」Schulvorstandの構成メンバーは、家庭代表2人、市町村代表1名、聖職者1名(宗派混合学校では関係宗派のそれぞれに対して1名)、教師1名の計5名として、また「邦学校委員会」Landes-Schulsynodeのメンバーは、家庭代表34人、市町村代表34名、教会代表34名、学校当局・教師代表34名、そして以下文部省任命にかかわる教育学教授・師範学校長代表17名、教会上席者17名、視学官・上級公務員17名、計187名として、彼は構想している(44)の S. 165. S. 169)。
- (47) (44)の S. 87。
- (48) しかしついにラインのこの理想は今日に至るも実現しなかった。というのは1919年のワイマール憲法第149条では、宗教々育は当該宗教団体の原則に従うべきことが規定され、そしてこの規定は連邦共和国基本法をはじめほとんどの州の憲法にほぼ完全にひきつがれ、そして教会当局・宗教団体は、学校での宗教々育に介入する権限を得たからである。この結果、現在、西ドイツのフォルクス・シュレーには、①宗教々育の時だけ宗派に分れる混合学校である「共同体学校」Gemeinschaftsschule, ②「宗派学校」Bekenntnisschule, ③宗教々育がなされない「世界観学校」Weltanschauungsschuleの三種があり、①はブレーメン、ハンブルク、ヘッセン、ニーダー・ザクセン、西ベルリンの正規の型、②はバイエルンの正規の型、パーデン・ヴェルテンベルク、ノルトライン・ヴェストファーレン、ラインラント・プアルツ、シュレスヴィヒ・ホルシュタインでは自由に選択、というように、いっこうに宗教的には統一されていない。
- (49) (10)の第11章, 全集第9巻, S. 135。
- (50) 『萊因氏教育学』能勢栄訳注(明治28年) P. 17。
- (51) 『日本教育行政研究序説』平原春好(昭和45年) P. 73。
- (52) 『教育行政法』松浦鎮次郎(明治45年) P. 155。
- (53) (52)の P. 316。
- (54) 『教育行政及行政法』織田萬(大正5年) P. 93。
- (55) (54)の P. 94。
- (56) (54)の P. 106。