

青年のより良き將來のために基礎を置きつゝあり更に革命以前に一般に行はれたる學校訓練に歸る事の不可能なる事を確めてゐる。

職業教育

教育に關して保守主義を信條とした帝政時代に於ても、職業教育に多大の注意を拂はれてゐたのは甚だ興味深い事で、之は當時の政府が一般教育に對して一種の懷疑の眼を向け、一般國民の知識に對する渴望を職業的修練の方面に向けて之を押しへんとしたのに依る。

職業教育に關して帝政時代に採つた此の方針と、ソヴェート政府の執つた職業教育への方針は、不思議な一致を見て、ソヴェート政府は帝政時代の先覺者に依つて採用せられた傳統に従つた。ソヴェート政府の第一期に屬する夢想的政策時代に於ては、職業教育は殆ど顧られなかつたが、第二期に至つては之を極めて重要視する様になつた。ロシアに於ける最初の職業教育はアレキサンダー二世時代に於て既に試みられたが、其の數少く、且各種の官廳に管轄せられてゐた。然し同皇帝の治世に屬する一八七八年に於ける、職業教育の一般的計畫がなされ、一八八四年八月に至つて「ロシアに於ける職業教育要綱」の公布を見た。此の要綱はヴィシネグラドスキー氏 (V. A. Vishnegradsky) の意見に依つたものであるが、大體商工業に必要とする職業人を、第一に組織的の教養を受けた監督技師、第二に商工業の教育を受けた指導者、第三に第一に屬する人の下に働く技師又は技術者、第四に熟練職工、第五に労働者と五つに分け、従つて職業教育も之に則つて五分したが、此等の教育は上下の連絡が無く全く各々獨立に其の種類の人々を養成せんとするものであつた。文部大臣は此の要綱を採用し一八八八年に法令として發布したが、それに據れば職業學校を四つに分ち、

- (一) 手工業學校
- (二) 下級工業學校

(三) 中等工業學校

(四) 高等工業學校

とし、

第一の學校は熟練職工を、第二の學校は職工長を、第三の學校は補助技師を、第四の學校は技師を養成するものとした。然して、其の入學資格及修業年限をば次の如くした。即ち手工業學校は尋常小學校二年又は三年の修業者を入れて三年間學習せしめるものとし、錠前製作及修繕部と大工部の二部に之を分つた。

下級工業學校は高等小學校(尋常科より六ヶ年の修業をした者)卒業生を入れ、三年の修業をなさしめ、之を機械部化學部建築部の三部とした。

中等工業學校は實科學校の五年修了者を入れ、四年間修學せしめ、機械部、化學部、建築部、農業部、鑛業部の五部とし、高等工業學校は銓衡の上入學許可を與へられた者のみ入學し、四年乃至五年の修業をなさしむるものとし、工藝に關するもの農業、鑛業、森林、道路、交通、建築、商業等と各種に分たれて作られた。商業教育に關するヴィシネグラドスキー氏の案の第二は、一八九四年に至つて彼の後繼者である大藏大臣ウィッテ (V. Witte) に依つて實施せられたが、之に依れば商業に關する學校を、商業科、貿易科、貿易學校、商業學校の四つに分ち、最初の二つは商會に雇傭せられて居る者の爲に作られ、貿易學校は三年の修了年限とし貿易に従事せんとする人々に職業教育を授け、商業學校は一般教育と商業教育とを結合した七年又は八年の修業年限を持つ中等學校とした。舊ロシア制度の特殊な事情の下に於ては、商業學校は一般の中等教育に不満なる人々や接近する事を禁ぜられた人々(例ばユダヤ人に對する様に)に一般の中等教育を授ける所とせられてゐたから、此等を眞の職業學校と考ふる事が出来なかつた此の種の商業學校や高等教育を施す種類の學校を除いて、一九一四年に於ける職業學校の總數は二千八百七十七校、其の生徒數二十六萬六千九百八十二人であつた。斯くしてソヴェート政府は此の職業學校の制度を受繼いたが、ソヴェートの第一期に屬する教育政策の間には、さまざま之を尊重せず、舊制度に設

置せられてゐた職業教育局は餘分のものとして廢止せられたが、教育人民委員長ルナチヤスキー (Lunacharsky) 氏は、三年後に此の廢止の誤つてゐたものである事に氣付き、教育委員會は最初に於て職業教育局の廢止に依りて一つの誤謬を爲した。吾人は統一労働學校は完全に工業學校に代へられん事を望まなければならぬと言つたが、地方當局は職業學校を廢止して一般の教養を與へる學校に変更した。斯くして一九一八年から其の翌年までにソヴェエト共和國にあつた約千五百校(生徒數十七萬人)の職業學校が僅か四百七十五校、生徒數三萬三千二百五十九人と云ふ少數に減じた。

労働組合は最初に普通の小學校及中等學校に於て、技藝教育を授けんとし、工業教育に對する官の目的に反して、特定の職業學校の設定を妨げたから、戦争及内亂に依つて減少した熟練労働者の不足を補ふ事が不可能であつた。ウクライナの教育委員會は之と一致した意見を有したが、ロシヤ本土に於ては、總ての教育制度を職業的の目的に従はせる事を爲さなかつた。

一九二〇年一月二十九日の法令に依つて、職業教育局は「職業教育委員會」(Главпробор)なる名稱に依つて再び作られ、表面上之は教育委員會の一部とせられたが、事實上是今尙殆ど獨立の局をなし、總ての職業學校のみならず大學其の他の高等教育機關も高等教育が職業教育たるべきものとして此の局に屬せしめられた。

一九二〇年七月二十日に職業教育に關する新計畫が發せられたが、此の計畫に依れば職業教育の第一歩は青年又は成人に對する職業學校又は工藝學校に依つてなされ、中等工藝教育は晝間又は夜間に於て工業學校大學又は高等工業學校に於て行ふものとし、此等の卒業生は別の科學研究所 (Scientific Institutes) に於て更に教育せられ、此等の學校は夫々異つた資格の専門家を養成する事を目的としてゐる。

職業學校及下級工業學校は職工を養成し、工業學校は技手を、高等技藝學校は技師を、科學研究所は調査技師を養成し、普通の職業學校は四年制の小學校の上に作られ工業學校は七年制の學校の上に、高等技藝學校及大學は九年制の學校から聯絡せられてゐる。

既に述べた様に、ソヴェエトの職業教育は一八八八年に作られたロシヤのものと同様であるが、唯異なる點は、ソヴェエトの職業學校は既に得たる資格を失ふ事なくして毎年の終りに學校を去る事が出来る點である。斯くして一九二〇年の計畫は、一九二一年から實施せられ、當時あつた職業學校は改名せられ、下級技藝學校は職業學校となり、中等技藝學校は「工業學校」と改稱せられ、以前の下級技藝學校は其の教員の資格が不十分で設備も不完全ではあるが工業學校の中に組入れられた。

此等の學校とは別にソヴェエト政府は工場學校と言ふ今までに無かつた學校を作つた。之を作つた理由は労働組合が、工藝學校に對して一種嫌惡の情を持ち、工場内に於ける通常の仕事と新資格を得る事の二つを結合せんが爲に、工場内に職業學校を作らんとしたのに依つたものである。労働組合員の多數は技師となる事を獎勵せず、寧ろ熟練職工となる事を欲した。斯くして工場學校は現に工業に従事してゐる成人又は青年労働者の爲に計畫せられ、其の入學程度を小學校卒業とし、普通の職業學校の如く四年で終るものとしたが、最近は更に此の程度を高めて七年制のものにしようと言ふ傾向である。此種の學校は廣く産業界に必要な労働者を養成せねばならぬものとせられ、其の特徴とすることは、特定の個人の工場と密接な關係を保たしめるにあるから、生徒は通常工場内で其の徒弟として労働して居り、其の教授は政治に關する科目及職業的科目を、一週約十八時間、實習を二十四時間乃至三十四時間授ける事となつてゐる。

年次	學校數	生徒數
一九二一年	四五校	一、八二五人
一九二二年	六三九	四二、五九七
一九二三年	七四五	六八、八一九
一九二四年	九〇三	九九、一二二

工場學校は各種の産業に就て設置せられてゐるが其の各々の割合は次の如くである。

産業の種類	生徒数	學校數	産業の種類	生徒数	學校數
冶金、機械、電氣	二六、二七	二五三校	織物	二六、六四	二七校
鐵道	一三、〇六	一四七校	鑛業	三、四六	四八校
土木	三、四〇	三六校	化學	三、三九	四二校
印刷	三、二二	四二校	食品	二、七五	三七校
製菓	一、七八	一五校	製菓	一、七八	一五校
建築	一、四九	二二校	其他	四、七五	四九校
水運	一、四〇	一九校	總計	八八、五七	九三校
木工	一、四三	二三校			
煉瓦	一、〇九	二七校			
製皮	一、〇七	二七校			
製紙	一、〇二	二八校			
農業	八六	一七校			

一九二五年より二六年に至る全聯邦の統計

此の表で見ると鐵道冶金織物工業等が第一位を占めてゐるが、此等工場學校は總てソヴィエト政府に依つて設置せられたもののみではなく、革命以前に既に存してゐたものもあり殊に鐵道に關するものに於てはそれが多い。

工藝學校及工業學校の大多數は從來の學校を變更したものであるが、其の程度は大體從來のものと同じく唯々教授する一般科目の種類に於て、現在では主として政治的のものを教授する點のみが異なり、甚だしく變更せられたのは中等程度の職業教育の組織及分類である。此の種類中には、革命以前には職業學校の中に包含しなかつた美術及音樂學校、教員養成所等を含んでゐる。一九二五年から二六年までの全國に於ける職業學校の數及生徒數は次の如くである。

技術の種類	學校數	生徒數	生徒總數に對する率
技術の種類	學校數	生徒數	生徒總數に對する率
教育學	三五四校	五五、四五六	三一・二%

工業	農業	音樂及演劇	經濟學	醫學	建築	通信	鐵道	美術	應用美術	合計
一三九	一八二	七三	六三	八一	一六	二二	二二	一七	九	九七九
三二、七三四	二二、〇二一	一九、四八三	一五、二一六	一五、〇一一	四、五七六	四、四八六	三、八三八	二、八二八	一、五二一	一七八、一七〇
一八・二	一一・五	一一・四	八・九	八・三	二・五	二・五	二・一	一・六	〇・八	一〇〇

此の表で見ると事實に於て毫も普通の職業に屬しない教育、醫術、音樂、美術、演劇等が生徒數の半數以上を持ち農業に屬するものは僅々一割二分五厘にしか當つてゐない。且職業學校工藝學校等は工業及農業に對して左迄役立たず寧ろ下級の勤務を爲す職業人を養成するのみに役立つのみで、言はゞ十分に職業的訓練を得た人々と等しくならうとの希望を持つ準インテリゲンチヤと稱せらるゝものを養成してゐるに過ぎないのである。

インテリゲンチヤに不足してゐるソヴィエトの現情に於ては此等工業學校の卒業者が相當責任ある地位を占める事が多いが之は一時的の對策としては已むを得ないかも知れぬ。然し將來に於ては、眞に農工業に役立つものとせねばならないものである。

晝間の學校と相並んで政府は成人勞働者に對する夜間部を設け通常之も、或産業と關係をつけ、工場に入れる事にしてゐるが、之には二種類があつて一は短期のもの、他は長期のもので、大體に於て此等は工場學校及工業學校と等しい要綱で教授せられてゐる。

高等技藝學校に就ては次章に於て述べるが、此の種の學校は全く六共和國の豫算に依つて維持せられ職業學校及工業學校は、中央及地方費の支出に依つて維持せられてゐる、一九二七年から二八年の間に六共和國は工業學校の爲に約千六百七十三萬六千チエルボネツ留を、職業學校の爲には七十三萬一千留を費し、同年に地方當局は職業學校に對して二千九百八萬五千留を支出してゐる。一九二七年から二八年にかけての學校數及生徒數は左表に依つて知られる。

學校の種類	學校數	生徒數
工業學校	一、〇三八	一九〇、五八二
職業學校	一、四一七	一三九、四三〇
工場學校	九〇三	九九、一二二
長期夜間部	一、〇七四	一二〇、〇八六
短期夜間部	一、三〇三	七五、一三五
工作所(ワークショップ)	三二〇	二一、五八五

ソヴィエートの教育者に依ればソヴィエートの學校制度の特徴は其の職業的傾向であると言ふ。教育に對する一マルキストの觀念は經濟生活の單なる一の上層建築物に過ぎないと言ふのであるが、此の考へが第二期に於ける教育政策の變更を惹起せしめたものである。斯くて、ウクライナ共和國に於ては普通教育の年限が二年間短縮せられ九年制である第二階段の學校は職業學校と變更せられた。同様の試が一九二六年にモスコに於て爲されたが、之は大學及一部國民の反對に依つて失敗に歸し、後に九年制の學校の上級のみ職業教育的傾向を有する教育を施す事として妥協せられたが、大部の學校は之に従はず、中にも巧妙なのは化學と外國語を加へて職業的色彩を帯びしめたかの様に見せかけて一般教育に力を注いでゐた。斯くの如き有様であつたから小學校及中間學校の生徒總數に比して下級及中等の職業學校生徒總數は非常に少なく僅に五パーセントに過ぎない有様である(ウクライナ共和國は五分四厘)之を他國に於ける率と比較するに瑞西は二割四分、獨逸は一

割九分、チエックスロバキヤは一割五分、英國は一割二分、佛蘭西は八分と言ふ多い割合である。従つて、ソヴィエートの學校制度に經濟生活に對する考慮を取り入れられてゐる度合は、他のブルジョア諸國に比して遙かに尠ないものである。一體ソヴィエートに於ける職業學校數は他と比較して少數であるのみでは無く、更に現在に於ける職業教育に對する國民の要望にさへ不十分なものである。即ち、一九二七年のモスコ教育委員會の報告に依れば、ソヴィエート共和國(六共和國の中の一)に於ける職業學校は、其の入學希望者の四割しか收容し得ない有様であると言ふ。

西ヨーロッパに於ける職業教育は工業及農業と密接に關係せしめられて設立せられ各自が其の専門の選擇を爲し得る事に考慮が拂はれ、之が爲に職業指導が行はれて、青年の能力と利益に適する様な職業を自由選擇を爲す様にしてゐるが、ソヴィエート共和國は之が爲に考慮する事少なく、職業指導は共產黨の獨裁を容易に行はしめんが爲に、單に學級選擇の自由を與へてゐるのみである。

最後に戦前とソヴィエートの時期に入つてからの職業學校生徒の家庭調の表を示さう。

一九一四年調

職業學校の種類	農	職人及労働者	官公吏	商人	其の他
下級及中等職業學校	四九・四	三二・二	九・二	四・七	四・五
教員養成所	七六・五	一五・七	二・七	一・七	四・四
高等技藝學校	二二・四	三一・六	二四・五	一四・一	七・四

ソヴィエートの時期に成つて後の調

學校の種類	年次	労働者	農	官公吏	其の他
大學及高等工業學校	一九二三—二四年 一九二六—二七年	一五・三人 二五・三人	二二・五人 二五・三人	三四・四人 三七・五人	二七・八人 一一・九人

工場に於ける兒童の仕事は、通常五人宛の班に組織される。各班は一定の労働者に屬し、其の労働者が他の機械に移れば、兒童も彼に従つて其處へ行く。班は五日目毎に三時間又は四時間工場で労働する。工場と學校は此の仕組から相互に利益を得るものと考へられる。兒童が工場で教育を受ける代りに、學校は能動的に工場の文化生活に參與せねばならぬ。教員は労働者に講義をし、文盲者に読み書きを教へ、工場の五ヶ年計畫を研究して、之を労働者の間に普及せんとする。

工場教育と初等教育の密接なる聯結は、工業生活の根本的變化と相應するやうに企圖される。ソヴィエト聯邦は今や急激に工業化しつゝあり、大工場、其の或ものは、歐洲最大と自負する大工場が全國に普く建設されて居り、工業の新分野、例へばトラクターや自動車製造の如きものも初めて組織されてゐる。熟練工、機械工、技術者の不足は確かであるが、政府は之を學校で教育せんとし、學校を宛も力強い工場向人間力貯藏所たらしめんと企てる。學年の始に於て、人々は、街の中や政府の建物に翻へり、或は街路を横切つて棒に支へられた吹流しに、太い字で次の様な主張の述べられてゐるのを見る。曰く「社會主義は機械の奴隷を求めず、求むるは其の創造者と發明者である。我々は職業學校に於てのみ初めて斯かる人をつくり得る。」と。

工場又は農場の労働は、學校と外部世界との有機的關係を樹立する基本的手段であるが、それは唯一のものではない。兒童は其の周圍の生活を觀察理解することを教へられる。家庭にあつて彼等は彼等の住む其の家が如何に管理されるか、水が如何にして得られるか、食物は何處から來、如何にして用意されるか、手紙がどうして届くか等を學ばねばならぬ。街路にあつては、教員は賣買取引や車や自動車がどうして動くか、街はどうして清掃されるか、家の建方、火の消方等まで教へようとする。信號の組織や機械の構造も、短い汽車旅行の折に、漸次年長の兒童に説明される。村落學校は農園を持つて、それが全部兒童に依つて、栽培されることが獎勵される。斯くして兒童は如何にして花が開き、野菜が生育するか、其の栽培にはどんな道具が用ひられるかを觀察することを學び、簡単な道具は其の手造りの仕方をも教へられる。

(Christian Science Monitor.)

奥太利之部

奥太利の初等教育

第一節 學校行政及督學

一九二二年三月十三日のウィーンの法律に依り學校委員會 (Schulrat) が設けられた。この委員會は教育界最高の當局であつて、首都に於ては地方各地に存在する各種委員會に代るものである。

學校委員會の構成は極めて民主的である。それは一九二七年には市長の司會の下に召集された一〇九人の委員から構成せられた。即ち市長、市會の代表者四十名、元老院の代表者二十名、初等教育の視學九名(内三名は宗教々育の牧師視學)教員より選ばれた代表者十八名(十名は初等教育側、八名は中等又は専門教育側)官吏二名(初等教育行政委員會書記官及中等専門教育行政委員會書記官)市の衛生事務部より選ばれた醫師一名である。

學校委員會は、事實上に於けるウィーンの教育局長たる第二の實行議長を選擧する。學校委員會の創設以來、此の職には、オットー・グレッケル博士が就てゐる。市會の代表者中には教職員が多數あり、教育の關係者が委員會の三分の二を占めてゐる。

(一九二九年十二月のオーストリア憲法制定に依つても保守黨の希望せる如く學校委員會の員數は減少されなかつた) グレッケルの指導の下に學校委員會は最も活動的な改革の機關となつた。委員會は三部に分たれ、初等教育部、中等教育部、職業教育部となつてゐる。實際上委員會は大學及他の高等教育諸學校並に特殊的なる學校を除き、凡ゆる學校を支配

する。

各校はその頭領として行政上及教育上監督の任に當る校長を戴く。校長は必要に應じ、教授に關して教員に指示を與へ得るが、年々視學官の行ふ教員の評價には何等關係を有しない。

一九一九年五月十四日の聯邦法は視學制度を徹底的に改造し之を分つて二つとした。法律上に於ては、區視學官 (Bezirks-schulinspektoren) は地方視學官 (Landesschulinspektoren) に從屬するものである。然し實際上に於ては區視學官は初等教育を督學し、地方視學官は中等教育を督學する。

視學官は凡て諸州の學校當局の申出によつて大臣の選任せる聯邦の官吏である。一九一九年五月十四日の法律は良き改正を齎したものであつて、仍ち同法に依つて、視學官は其の督學する教育の部門に屬し、從つて其の部門に於て教育の經驗ある者のみが選任されることに規定された。斯くして初等教育の督學官は初等教員の間から選ばれ、嘗つて行はれたる如き其の任とする特殊部門に就て全く無知なる者が視學をなすことはなくなつた。

我々は視學の問題に此以上止まつて居ることは出来ない。視學の問題は到底オーストリアの改革中の最も特質的なる部分ではなく、此の方面に於て特に我々を教へるものはないのである。然しグレッケルが其の周圍に有能なる視學官、凡ゆる經驗ある技術家を集め、此等の人々に依つて教員に對して深き影響を與へた點に就ては、其の良き判斷は之を述べて置かねばならない。

第一節 原 理

一九二〇年五月十七日に改革局の局長としてマルチナック (Martinaek) 教授の後を嗣いだヘルマン・ラッシュケ (Hermann Raschke) は教員總會に教育制度改革の基礎的原理を提出した。此の新學校憲章は其の主旨 *Leitsätze* に依り、學校をして一般文化を進め、より良き選擇を保障する機關たらしむるものである。

此等の原理は之を數節に要約することを得る。即ち(一)學校は其の國家的及社會的任務に一層注意せねばならぬ。(二)學校組織は統一せられねばならぬ。(三)學習の専門化は出來得る限り遅く始めねばならぬ。(四)一般義務的學習課程は各生徒の専門的教養の爲に最小限度に止めねばならぬ。(五)甲の學習課程案より乙の學習課程案への變更が常に可能でなければならぬ。

斯くて一九二〇年の主旨 (*Leitsätze*) は二つの見地即ち個人的見地及社會的見地から學校改革を熟考する。兒童はその才能の十分なる發達の爲に學校が適當なる環境であることを知らねばならぬ。而して兒童は其の社會的地位の如何を問はず、才能の許す限り廣き教養を我がものとせねばならぬ。

社會的見地は一部分は國家の特殊的事情によつて決定される。眞のデモクラシーは、つい昨日まで各階級間に確然と境界線の引かれた國に、一夜にして樹立されるものではなかつた。共和國を生かし、人皆の心情に平等感を目覺めしめる爲には、次の時代が如何なる防塞にも妨げられぬやうに、一の階級は他の階級の中に没せしめられねばならなかつたのである。

此の集團生活と相互尊敬の訓練が學校の任務となつた。相異なる環境の兒童が良き同僚として相並んで生活すること久しければ久しき丈、成人の曉、一層良く互に理解し、互に信頼して、國家的統一を齎すであらう。

デモクラシーは知的貴族主義の形成に注意せねばならぬ。民権の平等は、若し高等教育の機會が此を受くるに適はしき者の總てに與へられることを意味せぬとしたならば、空文である。高等教育を受け得る兒童には、總て之を完成する機會を許さねばならない。これこそそれだけの個人的價值もないものにも拘らず、運命の富籤に依つて社會に地位を占める總ての者に對して、其の行手を妨げる最上の方法である。選ばれたる者の此の機會を容易にする爲に、主旨には次の規則が作つてある。曰く、「生徒の能力上の差異又は専門的分化の必要の爲に變更することが是と認められぬ限り、總ての人に同一の教育が與へられねばならぬ」と。斯くて新しき案に於ては、強制的學校出席の終るまで總ての者に對して一の學校が設立せられる。

左の表は新舊學校案の比較である。

(新學校案は一九二〇年の主旨に依つて計畫され共學を可とする)

入學前	大 戰 前 の 舊 學 校 案		主 旨 に 依 る 新 組 織	
	幼 稚 園	園	幼 稚 園	園
I	A 公立學校	六歳—十一歳	A 小 學 校	六歳—十歳
	B 高等小學校 Bürgerschule	十一歳—十四歳	B 普通中等學校 Allgemeine Mittelschule	十歳—十四歳
	C 中等教育	十歳以上		
II	(一) 高等學校 Gymnasia	十歳より	a 古典高等學校	十四歳より
	(二) 實科學校 Realschule	十七歳	b 現代語高等學校	十四歳より
	(三) 實科高等學校 Realgymnasien	又 は	c 科學高等學校	十八歳まで
	改正實科高等學校 Reformrealgymnasien	十八歳	d 獨逸高等學校 Deutsche Oberschule	
IV	強制的徒弟學校、技術學校、商業學校、職業學校、實業學校等			
V	綜合大學、技術的綜合大學、農業學校、實業學校、美術學校、音樂學校、獸醫學校、礦山學校			

最近の統計(一九二八年秋)に依れば

公立小學校	四、四五一校
私立小學校	二五一校
公立高等小學校	四六六校
私立高等小學校	一〇二校
一九二七—二八年の統計に依れば	
高等學校(ギムナジア)	五二校
實科高等學校(レアール ギムナジア)	六三校
改正實科高等學校(レフォルム レアール ギムナジア)	三三校
女子高等學校	六校
實驗的豫備學校	二七校
計 中等學校	一八一校
商業學校(二年制)	三三校
商業學校(四年制)	八校
聯邦職業學校	三〇校
一九二七—二八年度の統計に依る生徒數は	
小學校及高等小學校	七一〇、三九七人
男	三五四、三三三人
女	三五六、〇六四人

中等學校

四九、八四一人

男

三六、三一六人

女

一三、五二五人

一九二七年十二月三十一日の調査に於ては

ウィーン大學(文學、醫學、法、神學のみ)

一〇、四四〇人

オーストリアには大學が三校ある。其中、設立者ルドルフに依つて建設せられたアルマ、マテル、ルドルフイナ即ちウィーン大學は最も古く、獨逸語を用ふる國々に於て古き點では第二位を占める。他の二大學はシュチリアのグラーツ及チロルのインスブルックに在る。其の他ザルツブルグに獨立のカトリック神學部が在る。

工科大學は二校あつて、ウィーンに二校、グラーツに二校である。

新しき小學校即ち基礎學校 Grundschule は従前五ヶ年であつたのに對し、六歳より十歳迄の四ヶ年である。幼稚園は、市町村立にせよ、私立にせよ、義務的ではなく、正規の教育團體から獨立して居り、ウィーンに於ては青年館に附屬して居る。

小學校の第五學年と之に續く高等小學校三年の代りに、主旨は十歳より十四歳迄の四年間無月謝の義務的普通中等學校(Gemeine Mittelschule)を設ける。尙主旨が中等學校に對する準備の問題を如何に解決しようとしたかは以下に於て見て行かう。

普通中等學校の目的は、舊方法に依る時は、中等學校に進む生徒に限り小學校を終らずして十歳で同級生から去つて行つたのに反して、義務教育の終り迄總ての兒童をして共に學習を続けしむるに在る。

普通中等學校の創設は小學校の上級と中等學校の下級との間に存した重複を消滅することを意味する。

以下にこの普通中等學校を擧げると

一、補習學校 (Fortbildungsschule)

(此は徒弟に對する義務的の學校である)

二、職業學校 (Fachschulen, Handelsschulen)

三、高等學校 (Oberschulen)

高等學校は嚴密な意味に於て所謂中等教育を構成し、表の示すが如く、四種に分たれる。

學校に關する爭論は統一學校 Einheitschulen に集中して居る。改革の賛成者と反對者とが出逢ふのはこの點に於てであり、新構成物の鍵鑰たるものは此の普通中等學校である。

小學校が全國を通じて普く改正されながら、普通中等學校は手痛い反對に逢つて居る。賛成者は此の案を一般的教養と國民的感情の發達の唯一の手段と見、他方、反對者は之を以て知的教養の程度を低下するものと貶下する。(一九二七年八月二日の妥協が此の爭論を終決せしめた)

然し普通中等學校の觀念は新しいものではない。一九〇七年にウィーン教育協會(各種の學校教員及學校の贊助者を含み政治には中立)は小學校四年と中等學校の下級部分に代る高等小學校四年と高等學校四年と言ふ改革案を提議したことがあるのである。

主旨に依つて提議された組織は重大な利益を供して居る。生徒の將來に就て決定をなさねばならぬ年齢が十歳から十四歳まで延ばされる時、此處に可成の進歩が行はれる。其の才能を發見し趣味を識別するには十歳の兒童よりも十四歳の少年少女の方が遙かに容易である。兒童の智能に就て考へ過ぎて居る兩親の「前へ押し進める」過誤を避けるのは一層容易である。何れの國に於ても中等學校の下級の中は、課業を爲す能力なく、困難しながらも特別教育を受けて一般的標準に達して居る兒童も、遂に兩親の誇りと共に自らを傷ける敗北を認めざるを得ぬ日に至るまでは、其處に隠れて居られるのである。普通中等學校の學習課程は容易に兒童の性向を發見し、假令豫め彼の爲に考へてあつた職業でないにしても、適當な職業に就くことの出来るやうに計畫されて居る。

斯くて兩親と教員とは一層明白に見、一層賢明な判斷を下し、事實を限なく照し出して決定することが出来る。兒童自身

も自己の將來の職業の選擇に一言し得るのである。両親の甘受する犠牲はより少くなり、其の期間は半減され、其の條件も偶然に依ることが少くなる。財政的見地からも利益がある。一度制度が整備すれば、學級の廢止その他により財源を得る。而して同一の學校に於て、今日準備して明日の爲に市民の國民的意識を確保する教化を萬人に與へる點に於て社會的利益がある。

主旨に於て略述された一般計畫は斯くの如きものである。此等は一九二二年の四月に小學校及高等小學校教員會に依つて採用され、同年五月に中等學校教員會に依つて採用された。現在は殆ど總ての小學校と可成多數の中等學校が新しき基礎の上に組織されてゐる。

今日尙高等小學校や舊式、殊に古典科の中等學校が多少あり、獨逸式と呼ばれる中等學校の第二の型が發達して來てゐる。

第三節 方法

小學校の改革はウィーンに於て企てられた教育事業の中でも最も興味ある部分である。それは専門家と教員との間に於ける幾多の共同努力の成果である。獨逸のヴント (Wundt)、シュテルン (Stern)、ライ (Lay)、ガウデアヒ (Gaudig)、佛蘭西のビネー (Binet)、瑞西のクラバレード (Claparède)、白耳義のデクローリ (Dekroly)、亞米利加のデューイ (Dewey) 其の他多數の人々の勞作は無駄でなかつた。彼等は夫々の個人的見地から各人が舊式の學校制度の缺點を指摘してゐる。然し凡ての人は教育の目的が既成の知識を兒童に充たすのでなく、學校の第一の目的が兒童の暗誦し得るやうに事實を詰込むのも無いと言ふことを認めた。彼等は斷えず、兒童は兒童であつて、活動力を持たねばならぬ特殊なる存在であり、自己自身の必要又は興味から生じ來る凡てのものを立派に爲すのみなる特殊的存在である。

兒童からの教育 (Pädagogik vom Kinde aus) はこそ此の基本的改革の折返し句であり、ルソーの「自然に歸れ」の現代的反

響である。教育者が此の言葉の持つ凡ゆる意味を發見しようと協働してゐる時、此の言葉の實際上の意味を理解しようとするならば諸君は須くウィーンに行かねばならぬ。眞の革命が人々の心中に起り、此の革命に依つて人々は次の單純な眞理に眼を開いた。即ち學校は兒童の爲に造られる。學習のプログラムは兒童の能力に應じて作られねばならぬ。而して兒童の行動に對してこそ教員は自己の方法を適應せしめねばならぬと。

然し、斯くの如きは陳腐であると諸君は言ふかも知れない。我々は手を以て勞作すると言ふ原理、活動學校は之を知つてゐる。我々は現代的教育者なる諸君が努力の代りに興味を、作業の代りに遊戲を與へる事を知つてゐる。正しき學校は兒童の樂しむ所である。然らば、人生は快樂以外の何物でもないのか？

我々は興味と努力の問題を理論的に論じてよいが、併し他のより適した人々のなした事程難かしく出來ぬのを惧れる。懷疑的な人々に答へる一層單純な方法は、即ちウィーンに行けである。行つて、單に一學級に止まらず、二千五百餘の學級を訪れるならば、其處では優秀な教員が七萬五千の兒童を、心理學と實驗教育學の理念に依つて教育してゐる。我々は其の時諸君の印象を聞きたいのである。諸君はユートピアと言ふか、恐らく新しき教育の光明に對して己が眼の開かれたるを知るであらう。

諸他の何物にも増して兒童を知ることである。此の兒童は其の級友と取り換へ得る標準型のものではない。此の兒童は生きものであり、缺點もあれば、長所もあり、普通か異常か、兎に角特殊的な知能もあり、特殊な情操的資質もあり、個人的興味も有する。諸君にして兒童を教へんと欲するならば、何よりも先づ之を觀察し、之を知ることが學ばねばならない。是こそ第一の義務である。

茲に一つ註解をさし挟まう。此の兒童を知ることには二種類ある。特殊のと一般的とである。生徒と初めて接觸した許りで第一の授業日の嚴かさに戦く三十名の小兒の一見、齊一と見えるその蔭に隠されたものを一切究めることを求められる教員の見地からするものは特殊である。個人的觀察から兒童發達の一般的法則を歸納する心理學者にとつては、兒童に關する知

識は一般的である。此の専門家と教員との間の協働は双方の利益となるものであり、特に其の對象たる兒童に有益である。

第一の條件は兒童と兒童發達の法則とに適合せしめることである。人は皆此の法則を知つてゐる。然し我々は此の法則を若し屢々學校に於て眞に理解せらるゝならば何人も幸福であると思はれる二つの眞理として要約しよう。第一に兒童は成人の縮刷版ではない。一に適するものが、容易に他に適しないことは、宛も蝶の營養となる蜜が、蝶が毛虫から發達したにも拘はらず毛虫を満足せしめぬ如くである。第二に兒童はその愉快になす所のものゝみを良く爲すといふ事である。

諸君が教育上に於て此等の眞理を認める時、諸君は知的活動及筋肉活動を凡ゆる教育の槓杆とする。尙又諸君はこの活動の根源が課せられた努力に存せずして、目醒まされた興味に存することを認める。

ウィーンの改革者は此等の基礎から方法上の三原理を引出した。即ち(a)自己活動の原理(b)即環境の原理及(c)集中的教育の原理である。

(a) 自己活動の原理

勞作學校 (Arbeitschule) と活動學校 (Activity school) との兩語は、教育者の陣營に於ける久しい間の争因と目される。

兒童は探索者であり創造者であり、屢々破壊者である。嚴格な成人諸君は、その記憶を探つて見よ。あの幸福な時代に如何に多くの諸君が立派な目醒し時計を、どうして動くかそれを見る爲に木葉微塵に碎いたことはないか。又中に何かあるかを知る爲に人形を殺しはしなかつたかと。現在に至る迄の過誤は、子供は獨力を以て意志と知能の働に依つて創造するのではなく、模倣することを餘儀なくされるものと言ふ事である。

學級の中心たるべき者は兒童であつて教員ではない。兒童こそ語る者であり爲す者であり、働く者である。教員はより困難な、而も同時により興味ある仕事を始める時、鼓舞者となり、忠告者となり、又、兒童から如何にも可笑しな質問を受けることはあらうが、何もかも承知して居り、その知識と智謀によつて不意打を受けることのない生き字引となつて、斯くして、その人に對する信頼たるや絶對的である。その瞬間よりして、最早や、生徒の程度に應じて街學的に準備され分類

された教義問答や課業は存しない。生徒は受動的方法では其の注意が保たれぬ故、假令其の意志があつても、斯かる教義問答や課業を同化することは出来ないのである。兒童は自身で觀察し、自身で試るやうにされねばならない。知的好奇心の印たる子供じみた「何故」と言ふ質問の源泉は、之を乾してしまつてはならぬ。思想の根源的な顯れは此を壓迫してはならぬ。

教員にとつて好都合なる點は何であるか、教員は二六時中あれこれの現象に對する兒童の反應を精密に知り、而して其の反應が如何に教員自身の反應と異なるかを判断するを可とする。就中教員は兒童の人格を其の創造力の最大限度まで發達せしめるやうにする道具となる。

不斷に行はれる手先の活動は個人の調和ある發達に貢獻する。手工は表現の第二の方法となり、知識獲得上に於ては有用高貴なる道具となる。

(b) 即環境の原理

此の活動は何に對して使はれるか、兒童は學校に入る時、僅かながら自ら識得した觀念や、周圍、恐らくは幼稚園より得來つた觀念を有する。少年は實に僅か宛その生活の媒體を發見し、現前する光景に眼を開き、手探に途を辿り、實驗し、質問し、理解せんとする者なのである。興味の強く起された時に知る必要が心中に眼醒める。「何故」「どうして」の問が常にその唇頭に上る。

方法を指示する仕事の原理に、直接的な、従つて熟知せる環境の原理、即ち新學習案の基礎たる郷土原理 (Heimatsprinzip) 或は即地性 (Bodenständigkeit) が附加される。學級、區、市、又は町、國全體、此等凡てが人間文化の芽ばえる沃土となる。周圍の人及物を知ることがは小學校教育の中心たる生活學及郷土學 (Lebenskunde Heimatkunde) を形造る。

學校の内外に於ける日常の經驗を通じて兒童は祖國及人生を理解することを知るに従つて、次第にその觀念の環を大ならしめる。取扱はれる學科と、尋ねられる質問とに依つて倦くことを知らぬ興味は目醒める。此の興味の一度誘發せられる時

眼に見える疲労や倦怠なしに、努力が湧く。この努力は嘗ては常に斯かる好結果に達することもなく徒に課せられたものである。此の原理は生活そのもの、原理である。凡ての學校活動は断えず變化する實際の環境中に起り、最も周到な推量をも覆し、教員をして其の授業を不斷に變化する兒童の要求に適應するやうに常に其の教授を修整せしめる。

(c) 集中的教授の原理

然らば兒童はその欲するが儘に放置せられるのか。課業は如何なる方法に依つて與へられるのか。授業時間表は如何。ウィーンの學校は時間表に依つては行はれない。教授は一全體をなし、斯かる一全體を號鐘に依つて規則的な間隔に分割する如き妨害は存しない。然るを何事であらう。時間が来たとの故を以て、諸君は往々兒童が級友を恍惚たらしめる如き出來事を物語つてゐる其の最中に中止させたりするとは、又聴衆が話の中へ順次に一語宛投込む程の緊張を破ることが往々あるであらう。優秀な教員が話の途中に投込んだ難問を生徒達が解かうとしてゐると言ふ場合、時計の長針が更に一回轉したからとて、面白い研究を止めて他の事をせねばならぬであらうか。

否、否である。課業の終止を決定するのは時間ではなく、心理的の必要である。繰返して言はう、教授は一全體である。之を各種の學習に分割するのは、兒童の全努力の集中を妨ぐるが故に、廢棄を要する過誤である。然らばどの學習科目も數個の學習の範疇に關係せしめぬのか。

それが即ちデクロロリーの久しく主唱し來つたこの集中の原理である。それは、凡ての氣早な分化と、凡ての人工的分割に反對する。試に思へ。日常生活中の出來事があれこれの質間に興味を起したことはなかつたか。否寧ろ更に屢々あるやうに教員が四圍の情況によつて現前する問題を指示したことはなかつたか。兒童は興味の退かぬ限り、一日でも一週間でも、二週間でも、其の問題をやつてゐる。興味のある限り、兒童の個人的な研究努力作業があるならば、それで一向構はぬではないか。

最早講義をする教員と傾聴する生徒は存しない。自己の事件と印刷物を最大の自由を以て處理する團體がある。各兒童は

其の力を増し、共同の建築物に各自の煉瓦を加へて行く。問題の凡ゆる方面を研究しつゝ、自己表現の爲に、又自己を了解せしむる爲に、各種の手段が用ひられる。

勿論此の方法は教員の仕事を可成増し、異常な神経力を必要とする。教員は全般的教科案を見失つてはならぬし次の文化の本質的基礎たる技術を用ひつゝ新しき觀念を整理する方法を見出さねばならぬ。活動學校は讀書算術をよく教へることを主張するが、機械的な或は書物の上の知識は之を問題とせぬことを欲する。

手をつけられる事は一切、自然的な學習科目の一群によつて完全に研究される。生徒の知能の進歩に應じ、十分了解のつく迄は何ものも放棄されることはない。それ故此の組織は、同じ問題が引續いて何年でも取上げられると言ふ意味に於て、集中的である。漸次精神が發達し、前年には無視された複雑な問題の出て來るに従つて、一問題を詳細に説いて根柢まで分析することが出来る。

今後は最も高く評價されるのは記憶ではなくて、了解であり、智慧である。最早萬人に一樣に課せられて、教員を阻碍し、教員をして仕事を分配する機械たらしめる管理の規則はない。學級は其の指導者に依つて與へられた學級自體の特性を發現する。指導者は其の責任の増すに従つて最早單なる吏員ではなく教育者となるのである。

第四節 學 習 案

以上は方法上の指導原理である。即ち兒童の個人的活動と、直接的環境よりの教授と、興味を中心に學習を集中することである。此等は新しいものではないが、ウィーンに於ては此等が學校の日常生活を構成し、新たな學習案の創成に當つては、此等が中心に把持せられるのである。集中的教授の原理は其の價值は大でなくはないが尙之を用ふる教員の態度はそれに比してもつと大なるものである。

改造局の「主旨」には此等の諸原理が述べてあつた。之を教育家の批評に委ねた所、其の採擇する所となり、次で之を實

施せしむることに決せられたのである。一九一九年六月四日の文部省令は實驗學級の開始を聲明し、一九一九年より二〇〇年までの一學年の間強制的な課業が行はれた。一九二〇年の四月、改造局は第一回小學校學習案計畫を發表したが、尙此は小學校教員の會合に於て論議せられ、其の用語の決定を見た上に於て、一九二〇年九月一日に公表せられ、直ちに暫定案として實施せられた。實驗すること六年の後、一九二六年、全小學校に普く決定的に採用せられた。我々は以下に教授に關する此のプログラムの本質的なるものを抄出する。

イ、作文

自由口演を以て作文の準備をする。自由口演は國語教授の根柢である。就中、其の求むる所は、表現力の發達である。初は、正確な口演は之を要求せず、原本的な思想の產出發表が要求される。斯くて組織的な文法もなければ、分析や書取もなし。

作文は本質的には辯舌の練習から成り、(第一、第二學年に於て)其の過程に於て、兒童は見聞した事柄を報告し、興味の中心的題目を論議する。

此等の練習を傾聴し、兒童の物語る喜びや身振や演出を見、他人に自己を了解させる能力の大きさを知ることは最も興味深い事である。

第三、第四學年に於て作文に依つて話し方を完成する。それは訂正と共に、議論や批評や注意の機會を與へる。

ロ、文法及綴方

集團的教授は兒童の語彙を豊富にし、日常の事物を表現するに之を容易ならしめるのに大いに利益がある。此の方法に依る時は、新語は分類的に學習されず、自然的な聯想によつて論題に關聯して學習される。

文法は読み書きする國語の通常の様式に限られる。必要な訂正の加へられるのは、表現能力の獲得せられた後である。文法の規則は教へられず、教へられるのは國語そのものである。此の國語の法則である規則は、觀察によつて發見せられるに

従つて漸次修得され、經驗に依り、又此の規則なしにやつてゐては、それ以上進み得られぬことの爲に其の必要を感じるに從つて漸次修得される。國語の教授は最早各種課程に之を分たず、綴の書取練習はそれ以上にはなされない。

茲に下級用の「正確な話し方と書き方」といふ書物から抄出した一例がある。其の著者は此の教へ方の専門家たるツェン、リンケである。

1. 幼少兒童用教材。朝起きること。

繪の中で、フリッツは何をしてゐますか。起きて、顔を洗つて、髪を梳いて、着物を着て、齒を磨いて、朝飯を食べてるます。

あなたは朝何をしますか。言つて御覽なさい。私は起きて、顔を洗つて、等を。其のお話をして御覽なさい。朝方…私の起きる頃、……

日曜の朝、起きる時分、……

或日、我々は非常に早く起きた、……

餘り遅く起きると、……

休暇には、……

誰が早く起きますか。お父さん、お母さん、兄さん、姉さん、……

動物も矢張り起きます。雞も、雛も、犬も、……

2. 稍々年長兒童用教材。森の中で。

森の遠足に就て、話すか書くかして御覽なさい。木の蔭で、茸や森の獸や山彦を探し求める等。本の繪を御覽なさい。

(イ) 森、木、幹、枝、葉、茸、花、苔、蔭、山彦、蜘蛛、鳥、……

此の教授は凡ての他の科目の基礎であつて、談話、讀方、遠足、觀察、採集等の形で行はれる。郷土科は他の分科に材料を提供する。特に歴史科の教授は風俗習慣及文明の發達を詳説する。

ト、圖 畫

ウィーンは多くの優れた藝術家の中、わけても圖畫教授に著しい刺戟を與へた三人の教員を有する點で甚だ恵まれてゐる。三人とは小學校のリヒルト・ローテ (Richard Rothe) と中學校のオスカー・ライナー (Oscar Rainer) と有名な美術學校のフランツ・チチック (Franz Cizek) とである。三人は何れも自由獨自作作品を得ようと努める。彼等の懷抱する所がよしんば異るとしても、其の教授の結果は夫々の方法の卓抜を示すものである。

リヒルト・ローテは視覺型と構成型を區別し、前者は印象を一筆で直ちに描き得る才能のあるものであり、後者は部分々々を書いて全體を構成する者である。彼は兒童の成人と異なる所を先づ注意し、兒童の圖畫に於ける特殊な心理を其の教授方法の基礎とした。例へば兒童が何を最も書かうと欲するかと言へば、言ふまでもなくそれは人である。其處から、ウィーンでは、圖畫の教授は人の顔と貌から始める。勿論其の初、兒童の人物畫は不満足なものに相違ないが、次第に上達して精密となる。

矯正方法としては、成績に依つて、一學級を五組か六組か、七組に分ち、最悪組の者には、其の次に悪い組に近づきやう、而もそれは其の僅かな過誤を直すことに依つて達し得られることを指示する。斯くして漸次に良くない者を良き者に近づけ最良の組に至らしめるやうにするのである。其の目的は兒童をして自然を理解させ、出来るだけ正確な表現方法を見出さしめるにある。

遠近法は教授せぬが、空間及距離の感覺は個人的なものであつて、時に早く時に遅く、教授のプログラムに依ることなく、兒童の發達の程度に依つて自ら生じて来る。

チ、手 工

手工は藝術教育の補足であると共に手の練習である。黒紙や色紙の折疊みや切取り、紙や厚紙で物を作ること、其の他織ることや縫ふことや塑像等各種の手工が行はれる。

此等は正規の作業場で行はれることなく、概ね教室で行はれる。此の手工は手を思ふが儘に働かし、手と思想の共同的活動を密ならしめるものである。此の場合教員の義務は生徒の事物の再生産を援助すると言ふよりは、寧ろ生徒に其の有つ觀念又は教員が此に與へた觀念を實現する手段を示すにある。教員は生徒の材料及道具の選擇並に生徒の得んと求むる結果及綺麗に、正確にやる方法の決定に當つて助言する。それ故、手工はプログラムに加へられた新教科ではなく、一般的方法の内容増加である。之を行ふ時間は一定の制限なく、時を定めず何時にても之を行ふ。

リ、音 樂

音樂の教授は音樂、特に合唱に對する趣味を發達せしめるに在る。音樂の理論は第二次的に理解を助ける爲に手引するに止まり、それだけでは教へられることはない。音階と律動の實習は常に唱歌の前提となる。屢々音曲を作り、時に教員は樂器 (ヴァイオリン、ギター、ギター及稀にピアノ、或はハーモニカ) の伴奏をする。民謡は方言でも之を尊重するが、斯かる教授法に依つて愛國心は喚起される。

ヌ、體 育

大戦中に於ける兩親及子女の生活状態は公衆の保健に可成影響を及ぼした。其の爲、先づ必要であつたのは兒童の肉體の發達であつた。即ち學習のプログラムに於て肉體的教育の重要となつた所以である。毎日體操、一週一回運動競技、一月一回の戶外遠足をする。陸軍體操及瑞典體操は自然及生理學の法則に適はしむる爲に廢止された。身體及器官の運動は肺活量を増し、血液の循環を助け、成長を助け、姿勢を正す爲にする。

體操は兒童の運動の必要に順應させてある。出来る限り戶外で行ひ、それが不可能な場合には、清潔な部屋で行ふ。素足素腕で衣服は最小限度にする。競技舞踊游泳が駢足及均整技巧的運動と共に運動の大部を占める。自由と多様は多分に與へ

られ、變化と愉快とが常に要求される。

尙塚太利の初等教育に關しては、學級管理の問題を初め特別學級の問題、教科書の問題等觸れなければならぬ問題が多いのであるが、都合によつて此等は後日の機會に譲ることとする。(The education in Austria by Dottrens に據る)

瑞典之部

瑞典の小學校教員養成制度

エフ・シー・ボーリソン

瑞典の師範學校の目的は王國の小學校 (folk school) 教員を啓培養成すると共に高等小學校教員改善の基礎を置くにある。正規の小學校の教員養成を目的とする四年制の師範學校は十五校あり、其の中六校は女子師範學校、八校は男子師範學校であつて、外に男女師範學校が一枚あるが、之はすつと北方に位し、人口稀薄な爲に共學を餘儀なくされてゐる。

小學校は二部に分たれる。初二年は初等學校 (primary school) で、残る四年 (場合に依つては五年) が嚴格な意味に於ける小學校である。小學校は夫々の學校の教員の程度と人數に依つて各種の型式に分類せらる。例へば A 級の學校は各學年毎に少くも一教員を有し各學年が略と一教授單位をなす。其故 A 級の學校は少くも二人の初等學校教員と四人の小學校教員を有する。之に對し D 級の學校は全學級を通じて一教員しか有しない。

初等學校の教員は初等師範學校に於て教育を受ける。初等師範學校の中二十八校は地方に在り、中三校は私立、四校は國立、残る二十一校は縣の管轄維持下に在る。二十五縣は概ね自縣の初等師範學校を持ち、之を維持し得ぬ北部諸縣に限り、未だ其の能力なきの故を以て國家が其の地方に初等師範學校を建て、ゐる。此等の學校は二年課程である。市町村にとつて、屢と初等師範學校の卒業生に本科小學校の課業の一部若くは全部を擔任せしめる必要のあることがある。

本科師範學校は四年課程の外に、中等學校卒業生の爲に一年の課程を設けてゐる。此等中等學校の卒業生は大學に入りこそしないが、「學生」と呼ばれる。一九二二年に彼等の數は師範學校初等師範學校の全生徒數の六パーセント乃至七パーセン

トの間にあつたが、一九二四年には四乃至五パーセント、一九二七年には凡そ八パーセントであつた。一九二九年に此の一年課程を廢止しようとの運動があり、此の廢止に依り、當時有資格小學校教員の過剩者の約二十パーセントを消滅し得ると考へられた。

一九二一年の小學校法は十分に教育を受けたる小學校教員に對しては次の如き要求を設定してゐる。

- 一、教員は瑞典國教會會員でなければならぬ、且其の行動は信頼するに足り、兒童を指導支配するに必要な性格氣質を有するものでなければならぬ。
- 二、教員たることを不適當ならしめる病氣及身體的缺陷を有してゐてはならぬ。
- 三、法律に依つて定められたる小學校教員試験 (Folkskolläraexamen) に合格してゐなければならぬ。
- 四、二十一歳になつてゐなければならぬ。

臨時教員は如上要件中初め三項を充さねばならない。初等學校の教員は、唯法律に依つて定められたる初等學校教員試験に合格して居らねばならぬと言ふ以外に、本科小學校の教員と同じ要件を充さねばならぬ。

師 範 學 校

師範學校の組織は極めて單純である。其は國家の事業であり、國家が經常費を支出するのみならず、校舍を設け、他の總ての主要經費を支出する所の中等學校よりも、もつとより密接に國家の事業である。師範學校の位置する市町村は統制にせよ、維持にせよ、何等學校に關係する所がない。一九二三年—二四年に國家は師範學校十五校に對し五百萬クローン（一クロンは我が五十四、五錢）即ち約百三十四萬弗を費した。殆ど歐洲諸國總てに共通な事實に従つて、授業料は毫も徴收しない。實際學生の七十五パーセントは様々な額の奨學金を受けてゐる。

レクトル (Rector) と呼ばれる所の師範學校の校長は王立中央教育委員會の推薦に依り、國王が之を任命する。地方委員會は無い。校長は學校に於ては全權を有し、直接王立委員會に責任を有する。各校に其の學校附の國家視學官（通常其の縣の中央教會の管長）があつて、形式的に視察監督する。視學監督は大體一學期一回の訪問であつて、或特別の場合には管長の講演が行はれる。

教 職 員

師範學校の教員は校長の推薦に基づき王立中央教育委員會の正規の試験を経て王立委員會より任命せられる。教員の資格は大體中等學校と同一であり、哲學科の就職試験 (Ambesexamen) を通過した大學卒業者でなければならぬ。師範學校の上級の教員は免許試験 (Licentiatexamen) に合格してゐなければならぬ。上級の教員即ちレクトル (Rector) は多くは博士號の要件を充してゐるが、之は必要な條件ではない。博士號は教員志願者が免許試験に書いた課目の範圍に於て、學說を立派に防護し又は發表することに依つて得られる。免許試験は通常就職試験の二三年後に受け、就職試験は大學に於て四年研究の後受ける。

大學の教育は殆ど全く學問的である。就職試験を受ける者は總て最終年に教育の課程を修了しなければならぬ。教育の課程は四ヶ月の課程であつて、教育史、教育原理及心理學から成つてゐる。此の課程は最も貧弱不適當であつて、實際多くの學生から愚にもつかぬ事であると見られてゐる。ウブサラの公立中學校の教員で、兼ねて教科書の著者である一有能教員の言つたことに、「自分は最後の三日間出席したゞけで、それ以外は出席したことがなかつた」と。彼は友人のノートを勉強して試験に合格したのである。筆記試験に合格することが唯一の要件なので講義の大部分に出席せぬ學生が多數ある。

大學教育を卒へて後、師範學校の教員志願者は師範學校に行つて、校長の指導下に一年の間實地教授に無給の奉仕をする。初の中は一學科を教へるが後には二科目以上に就て實地教授することが出来る。教員志願者は二科目以上四科目以内を専攻せねばならない。此の一年間の仕事は概して内容が貧弱であるが、未來の師範學校の教員は此の時に於て師範學校の校長や

教員と優れた實際的接觸を持つのである。優良師範學校中二校は特に此の仕事に用ひられる。

斯くの如くなるが故に、小學校教員を教ふる教授者は、中等學校並に大學は通つて來たのであるが、小學校で教授した経験を全然持たないので、直接には實際上毫も小學校に就て知つて居らぬ。學説上は教授の行はれる所何れに於ても教授は教授であるが、又一方學問の大家は教員を教ふる上に必要である。小學校自體に就て知る必要のあるものは總て書物なり、觀察を通してなり、容易に知り得られると考へられる。師範學校には何れも附屬實習學校があり、此處で此の學問の大家は師範學校の生徒の實地教授を指導するのであるが、教員自身は全然小學校では教へて居らぬのである。

各師範學校長は行政的義務の外に尙毎週十時間乃至十四時間教へねばならない。上級教員は毎週二十時間から二十二時間教へる。技術的科目の教員は毎週三十時間も教へる。附屬實習學校の教員の平均受持時間数は毎週二十六時間である。

師範學校の教員は、地方の中等學校教員に較べては、少しは學生と社交的接觸もするが、それでも殆ど接觸しないと云つて差支ない。教員と生徒とは教室で逢ふが、其の他では殆ど一緒にならない。教員は職務上課せられて給料の支拂はれる課外活動の責任だけは負ふ。多くの教員が、中等學校同様に、教育者よりは寧ろ學問的専門家となつてゐる。

正規教員の年俸は正規の俸給に勞働省の生活費指數に依つて決定せられる加俸を加へて最低四、三〇〇クローン乃至五、八〇〇クローンから最高五、六〇〇クローン乃至六、六〇〇クローンである。一九一三年が指數の基礎として用ひられる。最近數年の間は此の指數は一七五前後であつた。教員の大部分は俸給を補ふ爲に私教授をする。王立委員會は教員が家庭教授に費し得る時間數を制限してゐる。北米合衆國の全國教育協會倫理綱領 (The Code of Ethics of the National Education Association of the United States) (一九二九年七月採用) は教員をして其の給料を増す爲に家庭教師たらしめる制度の弊を認めてゐる。

教員は師範學校の永続的教員に任命せられる前に、立派に二年の教授を済まして居らねばならない。正規教員としての任命は終身のものであつて、六十五歳になれば退職年金が附く。文官の大多數に對する年金は、其の受けた最高級の約七十六セントである。

生徒

近年、特に歐洲大戰以來、小學校教員は甚だしき過剩を來してゐる。此の過剩は師範學校入學許可者數を制限することに依つて、現在は統制されつゝある。入學を拒否せられる者の大部分は入學試験の學術標準に達してゐる者である。一九二七年に國立師範學校に入學を志願したものは一、三八九人(一九二二年の丁度半數)あり、其の中四〇八人即ち二九、四パーセントだけが入學を許可せられた。王立委員會は各師範學校に入學を許可すべき人數を決定する。一部制の學級 (double section class) を持つ師範學校に於ては、最近三年間に六十人から二十人に減じ、他の諸校に於ては三十人から二十人に減ぜられた。此の方法に依つて、一九二九年までに教員の需要供給が正常關係に達し得られるものと豫期された。減少計畫の一部として、一九二七年に私立師範學校が二校廢止された。然し教員の需要供給間の望ましき平衡關係が明かに達せられて居らぬのは、特別國家委員會の選べる師範學校四校の閉鎖が、小學校教員聯合の公的機關たる (Volksskolans Vinn) に依つて、一九二九年八月に尙勸告されて居つたのでも知れる。議會は一九二九年九月に師範學校四校を閉鎖せよとの委員會の決定的提議の實行を延期した。一九二六年に有資格小學校教員數は、教職的地位よりも四百だけ超過した。此の状態は、瑞典の普通の市町村に於て小學校教員が他と較べて良き地位を得てゐることを示すものである。

十三歳で小學校を卒業して後、男子ならば十七歳、女子ならば十八歳で師範學校に入學するまでの間、將來小學校教員たらんとする者を教育する施設は何も無い。師範學校の行ふ入學試験は、小學校並に十三歳より十五歳までの兒童の分時補習學校 (Part-time Continuation school) の特定プログラムに依つて得られた知識を試験することを主眼とする。筆記及口答より成る試験は、圖畫、地理、書方、歴史、數學(幾何を含む)、自然科學、宗教、唱歌、手工及瑞典語に互る。然し志願者が多數なので、試験の標準は殆ど實科學校 (real skola) の程度に高められた。此の實科學校試験は實科學校に於て六年の課業を

終つてから行はれる中等學校試験であり、其の實科學校は小學校の初三、四年修了の後に行く學校である。(一九二七年の改正により小學校の初四年修了後五年制實科學校を卒業せる者、又は小學の五年又は六年修了後四年制實科學校を卒業せる者は、當該學校の評點に基づいて實科學校試験 (realexamen) に應ずることを得ることゝなつた。明かに此の現在の推移期は瑞典の教育制度改正に依つて生ぜる混亂状態を示す) 實科學校試験は又小學校六年卒業後に行く四年制の地方立中等學校の卒業後にも受けられる。

師範學校入學志願者は小學校及補習學校に依つて與へられる教育以上には教育を受ける必要はない。然し入學試験で良い成績を得る爲には、次の三項中一をなすを以て可とする。

第一、小學校卒業後地方立中等學校に入學する

第二、卒業後實科學校試験に應じ得る中等學校に比較的早い時期に轉學する

第三、高等小學校に入學する

此等の進路の何れを探るも師範學校入學試験に當つて校外でやるよりも良き成績を挙げ得る。然し師範學校に入學する者の多くは補習學校以上には學校へ行つて居ない。例へば筆者はルンド師範學校の生徒六名と或教育問題を論じたが、此の六名が皆師範學校入學前暫くの間學校に行つて居なかつた。一人は大工職であつて、若し物質的所得を其の主たる願とするならば、其の職業に依つてより多くの金を作り得たのであつた。又一人は其以前鐵道線路で働いた經驗を持つてゐた。今一人は選修補習學校に通つたが、其の後金屬工場で働く傍ら徒弟職業學校に通つて居た。

瑞典の學校當事者は未來の教員たる者は、其のやがて教ふべき人々を了解し、彼等が教員として勤め得る爲には其の人々と共に生活せねばならぬと言ふ理由で、此の状態を辯護する。此の議論は各種の地位にある學校當事者に依つて提出されてゐる。彼等は普通人の生活經驗を味ふことに依つてのみ、教員が其の教ふる人々の問題を理解し得るものと考へる。瑞典の主だつた師範學校の一校長は筆者に言ふのに「十三歳から十八歳までの少年は普通人の心臓と脈搏を知ることゝ依つて最も

有利に其の時間を費すことが出来る」瑞典の教育者達は單に書物上の知識經驗の所有者よりも此の普通人と接觸を持つたものゝ方がよい教員になると主張する。

先頃筆者は有名な合衆國の師範學校の一校長が次のやうな意見を述べたのを聞いた。之は思慮ある教育者の屢々言ふ所であるが、即ち北米合衆國の學校教員は餘り學校教育で固められ過ぎてゐると言ふのである。彼等は小學校並に中學校を生徒として過して來て、直ちに師範學校に入込み、其處から直接其の教へる學校に行くのである。學校外に存する生徒とは接觸の經驗がないので、勢ひ彼等の殆ど知るところの無い生活の爲に、青年を教育する如きは期すべくもないのである。先見の明あるが故にもせよ、經濟的壓迫の爲にもせよ、瑞典案の責任者達は暫くの間は中等學校に於て授けらるゝ集中的經驗形式を省き、志願者が外部の生活に其の時を過すことを期することに依つて學生が人生と接觸する必要を叫へた。然し經濟的及社會的勢力は漸次此の目的に反對的に働いて來た。此の期間が現に志願に依つて如何に利用されてゐるかはこの事實に依つて示される。即ち一九二二年より二七年までの六ヶ年間の國立師範學校生徒殆ど六十五パーセントは何等かの中等學校——例へば高等中學校、國民中學校、公立及私立中等學校、地方立中等學校又は女子高等女學校——に通つた者であつた。此の通學により校外生活と接觸するより以上に志願者の立場が入學試験の際に良くなることは明かである。

師範學校入學の基礎と師範學校入學の直前二年乃至五年間に於ける教育の確定的計畫の缺如とは、北米合衆國の實情と斷然相異り、批評を許す事となるやうに思はれる。瑞典と北米合衆國の實情が何故に相互に相類似するを要するかに就ては確たる理由はありさうもない。北米合衆國は富裕なるが故に、其の師範教育の機關は瑞典と同様な經濟的管理をなす必要はない。此の經濟的優越は北米合衆國の教員養成機關が、第一に將來教員たる人々の爲に計畫されて而も出来るならば、此の教育を受けて教員とならぬ多數の人々に取つても時間の空費とならぬ小學校並に中學校以上の教育を與へ得ることを意味する。北米合衆國は多數の人々を教育するに必要な金は費しても良いと信じてゐる。教育の時期が終ると、教職に必要な卒業生は選拔され、殘る人々は轉じて他に生業を求め、之に反し瑞典は斯かる浪費は出来ぬと言ふのである。選拔の基礎は貧弱で

あると言へ選抜は師範教育の後には行はれないが、其の前に行はれる。斯くて其の爲めに教育される人々は皆教職に就く。

師範學校の學科課程

各師範學校は法律に依つて規定せられた學科課程の學科目に對する時間割當の設定に關し、狭い範圍に於てではあるが、特權を持つてゐる。

第一表

瑞典師範學校女子部四年課程の各學科目別每週教授時數		第一學年	第二學年	第三學年	第四學年	合計
學科	宗教	二	四	三	三	一二
	瑞典語	五	四	三	三	一四
	數學	二	二	二	二	八
	歷史	二	二	二	二	八
	地理	二	二	二	二	八
	植物	三	二	二	二	九
	物理	三	二	二	二	九
	經濟學	三	二	二	二	九
	英語	三	二	二	二	九
	英語又は英語	三	二	二	二	九
	心理教育	四	二	二	二	一〇
特別學科	繪畫	三	二	二	一	八
合計		二四	二三	二〇	一八	八五

瑞典師範學校男子部四年課程の各學科目別每週教授時數		第一學年	第二學年	第三學年	第四學年	合計
學科	音樂	二	二	二	二	八
	園藝	〇	〇	〇	〇	〇
	家事	六	六	六	六	二四
	遊藝及競技	四	四	四	四	一六
	體操(を含む)	一	一	一	一	四
	合計	一五	一四	一五	一〇	五五
一週總時間數		三九	三八	三八	三二	一四八

各學校のプログラムは王立委員會に依つて認許されねばならない。實際は常に法規に依つて定められた割當時間範例から多少變更されてゐる。第一表は正規の四年制師範學校の女子部に對し法規に依つて定められた割當時間數である。男子部の學習課程は、女子部の初二年間の家事技藝四時間及第三學年の二時間の代りに手工を置き、男子は四年間總てを通じて體操競技を一週六時間づゝ持つ以外は女子部と同様である。

教授實習の一單位時(One credit hour)は一年間一週約四時間の教授實習に相當する。正規の授業時間表の學科目以外に次の如き學科が設けられてゐる。

合唱(一週一時間) 圖書館學(圖書館員に依つて教へらるゝ短期課程) 遊藝及競技(普通四年間を通じ一週一度午後)

瑞典師範學校女子部の一年課程の各學科目別教授時數

學科	時數	學科	時數
宗教	二	音樂	二
瑞典語	二	園藝	〇
植物	一	家事	六
衛生	一	遊藝及競技	四
		體操(遊藝及競技を含む)	一
		合計	一五
		一週總時間數	三九

規程に依つて課せられる「學生」(中等學校卒業生)に對する師範學校一年課程時間割當は第二表に示される如くである。「學生」の此の課程に入學を許される者の年齢は十八歳乃至二十八歳でなければならぬ。一般の輿論としては、高等の教育は有して居ても、「學生」は正規の四年課程を卒へた者程に良い教員とはならないと言つてゐる様である。第二表は女子部の學科課程に割當てられた一週三十二時間の全體を示す。男子部は體操(遊戲及競技を含む)が一週六時間あるので全體で一週三十四時間である。一年制の學生の場合、次のやうな課程が時間表外に課せられる。即ち合唱及教員圖書館員に依つて指導せられる圖書館學及遊戲競技である。化學を學んだことのない中等學校出の「學生」は化學を三十時間やらねばならない。校長は教員及學校醫の承認を得て、男子には一週五時間の手工女子には一週七時間の家事技藝を要求することが出来る。

教授科目は法律に依つて大體規定せられてゐるけれども、教員は教室内に於ては全然自由であつて自分が適當と思ふやうに學科を取扱ふことが出来る。小學校教員は小學校で教へられる全科を含む一般的陶冶、及心理教育並に良く組織立てられた監督附教授實習プログラムを課せられる。中等學校教員の陶冶は、ずつと學的に高い標準にあるが、二科目乃至四科目に限定され、而も最終一、二年は一科目に限られて、殆ど心理學や教育學も無く、其の後で一年の教授實習が行はれる。

師範學校の終末試験は特に形式ばつたものであつて、法律家の手で斯く斯くと規定されたものである。課程の最後に行はれる厳格な試験を豫想する爲に、學生は不安となり、附屬實習學校に於ける教授實習を妨げられる、實際の考査は入學の時に行はれ三十番以内の席を占むる者だけが通常入學を許される。

尙注意すべきは、小學校教員の陶冶が十七歳から二十一歳まで行はれず、教員は二十一歳までは正規に任命せられず、二

十一歳の教員の受けた教育が中等學校教員の教育に比し極めて限られて居ることである。中等學校教員は大學の卒業であつて、而も三十六歳頃までは正規に任命せられないのである。

教 授 實 習

各師範學校は通常同一校舎内に實習學校を持つてゐる。教員の中には(特に手工科の教員の中には)よく師範學校と實習學校と双方を教へてゐる者がある。師範學校の學科擔任教員は夫々の學科に就て實地教授をなす責任がある。師範學校の各學級は通常教授實習の爲に五人一組の四組乃至六組に分けられる。一つの組の者が教授してゐる間、他の組の者は之を觀察して居て、擔任の教員と共に課業の批評をする。通常一定學科の教授實習に用ひられる三週乃至六週の期間の終に、短いながら批評を試みる期間がある。各學生は當該學科の擔任教員と教授實習に關して内輪の合議をする筈になつてゐる。正規の學級擔任教員は教授實習とは殆ど關係がなく、多くの場合教授實習中は出席しない。

校長は教授團と共に年々異なる教授實習の時間表を決定する。例へばルンド師範學校の第二學年にあつては教授實習は第一學期の後半と第二學期の前半に行はれる。學生は普通初一週間の間終日實習學校の數學級を觀察する。第二學年に於ては算術、自然科學、瑞典語の教授實習を爲し、第三學年に於ては算術、家政初步、地理、園藝、音樂、手工、瑞典語、第四學年に於ては算術、圖畫、歴史、園藝、音樂、自然科目、宗教、手工、瑞典語の教授實習をする。

教授實習の外に、特殊方法に關する課程がある。此等の課程は夫々の學科の教授實習を擔任する教員に依つて教へられる校長は數回學校管理に關する講義をする。過去五ヶ年の間、ルンド師範學校の實習學校には、村落學校に行く人々に教授實習を行はしめる四學年を一組とせる特殊學級があつた。此の學級は唯實地教授の爲に必要な週間だけ存在するのである。

四年生は何れも此の學級を全一日教へ、残る四日又は五日は同じ組の學生達が學級を擔任するのを觀察する。

ルンド師範學校に於ては、四年生は平均三十二時間實習し、三年生は十七時間實習し、二年生は四時間實習する。四學年

に於て教授實習に費される三十二時間の中、二十一時間は各種學科目に、六時間は引續き一學科目に、五時間は上記の村落的學級の教授に費される。多くの人々は教授實習に費される時間の十分でないことを感じ、四年間を通じ各學年に其が必要であると勸告してゐる。

就職中の陶冶

教員の陶冶は師範學校で終ると言ふ考へ方が今日まで瑞典に於て可成り普く行はれて來た。北米合衆國に於て擴張科、集會等に依つて特徴づけられてゐる教職的改善は今瑞典に於ても初まりつゝある。夏期學校に於ける學習の分量は、初等物理、外國語、音楽、手工等の特殊科目を除いては、無視し得る程僅かなものである。

一九一八年の學校改造委員會は多くの遠大な改革を齎した。多くの歐羅巴諸國に於けると同様に、瑞典にも小學校教員と中等學校教員との間に不幸なる教職的社會的懸隔が存在する。一部分は此の後れをなくする爲に、一部分は教職的改善に道を開く爲に、委員會は師範學校卒業生の大學入學許可を主張した。此の改革が實現される時若し大學が其の授業の範圍を擴張するならば決定的な一步を進めることとなる。

初等師範學校

入學年齢、入學資格、學習課程、教授實習等に關して師範學校の場合に言はれた事の多くのものが初等師範學校に當徴る。然し初等師範學校は二年制であつて、教員は師範學校の教員程資格が良くない。初等師範學校の卒業生は小學校の下級二學年だけを教へる爲に養成される。學生は總て女子である。

地方の統制は縣參事會の任命にかゝる四人の委員會に依つて行はれる。縣は學校財政の責任を有し、國家から幾分の補助を受ける。師範學校の場合と同様に、初等師範學校に於ても授業料は徴收されない。校長は王立中央教育委員會の選ぶ所である。

あつて、其の任期は五年である。教員は校長と地方委員會との手で王立委員會認定の志願者表中より選ばれ、終身官である。

教

育

思

潮

教育政策原理

第一章 デモクラシーと教育

デモクラシーは通常「人民の、人民に依る、人民の爲の政治」と定義される。此の定義を詳細に説明するならば、「人民」とは國民の全集團を包含するものであり、或は民族的、或は人種的、或は宗教的の少數者も、多數者と同じ權利を享有することを意味する。デモクラシーは、少數者の困惑を考慮に入れず、之に其の意志を強制し得る多數者の法則たるに止まらない。デモクラシーは凡ゆる市民の自由と權利とを保全し、人皆に平等な機會を與へる。デモクラシーは個人的自由と社會的強制との綜合である。「強制なき完全な調和」と言ふ無政府主義的理想は、個人的自由の極端な表現であり、人間性が現状にある限り、到達し得ないものである。又社會奉仕に對する「絶對的強制」と言ふ共產主義的理想は他の極限であり、それは、若し到達せられるとすれば、個人の創造を撥無し、結局凝滞固定せしむるに到るであらう。強制それ自體は悪ではないが、強制が、道德的目的を持たず、不道德的手段に依つて遂行せられる時は、悪となる。其の市民を其の法令に従はしめんとする民主主義的國家の權利は、若し凡ての自由が保障せられるならば、それは拒否せられるものでない。問題は、市民の行爲に此の國家的干渉が何處まで立入り得るかであり、個人的自由と社會的強制との境界線を何處に置くかである。若し機會の均等を以て國家的立法の目的として承認し得るならば、我々は其の時、それに依つて實際的手段を判定する標準を得るわけである。而して國家と個人との關係に關しては、主要なる見地が三つある。

第一の見地は之を無政府的個人的 Anarcho-individualistic と呼んで宜い。政治經濟上、此の見地は、マンチェスター派の「レーゼフェール、レーゼパッセ」なるモットーに依つて代表され、教育上に於ては、全然私人の自發的努力に委せて、教育に對

して一ペニーすら費さなかつた、其の昔の英國の政策に依つて代表される。此の主義に依れば、個人は其の受けんとする教育の種類及範圍を決定するに當つて、凡ての權利を有したのである。教權的にせよ、世俗的にせよ、如何なる權威も、強ひて兒童を學校に入學せしむることは出来なかつた。兒童が成人する前は、此の問題はその自然的保護者たる兩親に依つて取扱はれた。事實上此は兒童を甚だしい虐待に導いた。單に幾千の兒童が其の無智な兩親の爲に教育せらるゝことなく放任せられたばかりではない。彼等は其の兒童期を奪はれさへし、自ら生きんが爲に、幼き頃から働かねばならなかつた。ジー・ケイ・シャットルワースは此の政策を次の如く定義した。曰く「それ故、「教育を政府の干渉から自由ならしめること」が或黨派の人氣言葉となる時、彼等が國民の福祉よりも、寧ろ或階級の利益を求めて居るものであり、黨派的環末事を以て、一般の無智より重大なりとするものであり、進み行く文明に浴する自由よりも民情を無視する自由を求めると云ふことは、疑はれぬであらう。」(國家教會等との關係に於て見たる學校)。今日では斯かる古めかしくも打ち棄てられた見地への復歸を勸告せんとする教育者は一人もない。それは單に歴史的興味たるに止り實際政策の埒外にある。

第二の見地は共產主義的と呼ばれ得る。プラトンは此の教義を其の共產的國家のうちで大成した。二十世紀に入りて、此の古代の定説は、ヘーゲル哲學の結果として、二つの形をとつて復活した。一はソヴェエトロシアの共產的政治に依つて、他は伊太利のファッシスト政治に依つて代表される。ソヴェエトの政策は此の教義の一層窮極的論理的形式であるが、例證として之をとることは一層有益であらう。國家は國民の共通の利益を代表し、其の中央政府は、全體の必要要求を凡てに互り最も良く知悉してゐる。國家は其の必要に應じて教育ある専門家の生産高を規律する。個々の市民は、其の將來に於ける職業を決定する何等の權利をも持たない。其は當局に依つて決定せられる。私立の學校や學級は、法律に依つて禁止され、凡そ有用なる教育は凡て國家の教育である。兒童は一切國家の爲に、國家に依つて、國家の學校に於て教育せられる。學科課程及細部の事項は、中央當局に依つて規定せられる。此の政策がロシアに於て如何なる最後の結果に達するかは、豫言し難い。然し、現在のところ、凡ゆる地方的自發性が壓迫せられ、教育の一般的標準が低められ、新興しつゝある時代が獨斷

的偏狹的なるは議論の餘地を存しない。

第三の見地はデモクラチックと呼ばれやう。此の見地は、上述の兩極端の丁度中間に位する。然しそれはそれ自らの基礎の上に立つが故に、之を折衷説と考へてはならない。此の政策は、多くの近代デモクラシーの追求するところであり、種々なる形式を持ち、不斷に進化しつゝある。目的地は未だ到達されて居らず、國に依つて或は近く、或は遠いが、一般的形態は何れにも共通する。現代デモクラシーの底に横はる一般原理は、人類は夫々に彼自身の内在的價值を持ち、彼自らが目的であると言ふにある。國家は人の犠牲を要求する如き超人間的構造物ではない。個々の市民が國家を形造り、彼等なしには、國家は空なる無である。併し、他面、國家は結合せられたる凡ゆる個人の資財と最上の腦力ある者の専門的忠告を其の用に供する。それは個人の創造力よりもより良き教育を組織し得、又最高の兒童保護者として、兒童の利益を無教育な兩親や罪を犯せる兩親のある者達よりも一層良く保護し得る。凡てに平等な機會を與へんが爲に、國家は若き時代の人々を教育する義務を其の双肩に荷ひ、無月謝強制教育の組織を作らねばならぬ。若し兩親が凡てに進歩せる高貴の市民であるか、其の總てが兒童を自ら適當に教育し得るか、或は自ら費用を投じて教育し得るならば、國家は其の側に立つて干渉せず、強制的教育令を執行するに及ばぬであらう。然し現在の人類國家に於て、兩親の多數が自ら其の子弟に適當な教育を授け得ると想像することは、度を過した想像と謂はねばならない。若き時代の人々の最高保護者として、國家は、兩親にも或は他の社會的施設にも頼ることが出来ず、窮極の責任は自らの上に横はるのである。

教育に於ける國家の強制は、既に希臘に於て實行された。然し、希臘の實行を離れては、最初の強制法は一四九四年スコットランドで施行せられたものを以て嚆矢とする。然し此は専ら貴族及自由土地所有者に限つて、其の後繼者を學校で教育することを命じたもの。其の後一世紀を経て、ジョン・ノックスは民主的法律を導き入れんと試みたが、失敗した。初て民主的立法が實施されたのは、マサチューセツツの一六四二年の法律と一六四七年の其の系統的法律である。此の法律の中に我々は次の如き文を見出す。

「普遍的青年教育は、國家の安寧に必須缺くべからざるもの。此の教育を授くる義務は元來兩親に存し、國家は此の義務を強制する義務を有す。國家は一定標準を定め、是に依つて教育の種類及最低限度を決し、尙假令學校出席は一般的ならずとも、國家の要求する教育を授くるに用ふる爲に、一般租税を徴收し、初等以上の教育は之を國家の支持する處とし、大學教育を受けんとする青年に對しては公費に依つて機會を與へざるべからず。」(マルチン著マサチューセッツ州公立學校制度の進化) 然し、マサチューセッツ州(一六四七年)及コンネクチカット(一六五〇年)の強制出席法は嚴格に施行されたものではなく、十八世紀には跡方もなく亡びてしまつた。現代亞米利加に於ける強制出席法は之を一八五二年に溯り得べく、此の時初めてマサチューセッツに實施せられたのである。數州は戰後漸く強制出席を實施した。

獨逸では、最初の強制出席法は、一六一九年ヘッセのルートヴィヒ五世に依つて布かれ、ロシアでは一七一四年ピーター大帝に依つて布かれた。然し十九世紀迄は凡て此等の法律は死文として残つたに過ぎない。今日の強制的教育は此等の端緒から成長したものでなく、普魯西のフレデリック大帝の立法及實施から成長したものである。有名な一七六三年の一般邦立學校令(General-Land-Schul-Reglement)は五歳から強制的教育を施すこととし、其の後十九世紀に於ける他國の立法に對して一範例として役立つた。

現在では、強制的教育は、一般に確認せられた政策であり、尙殘る論争點は、強制的出席の年齢制限である。下の年齢制限は五歳から九歳までの間で様々に異り、上の年齢制限は十三歳から十八歳迄である。通常強制出席期間は六歳から十四歳まで、小學校八學年と言ふことに一致してゐる。次表は各國各様なる其の年齢制限を示す。

國名	最初の強制教育法令實施		(強制出席年齢制限)		無月謝教育制度施行	備考
	初	終	初	終		
オーストリア	一七七四年	一八七二年	六歳	一四歳	一八六九年	
オーストラリア	一八七二年		六歳	一四歳	一八七二年	

ベネチア	一九二〇年	六歳	一四歳	一九二〇年	
*カナル	一八八七年	七歳	一四歳	一八六四年	ケベックに於ては出席は自由にて月謝を徴收せられる
チエッコスロバキヤ	一七七四年	七歳	一四歳	一八六九年	一部の初等教育のみ無月謝
デンマーク	一八一四年	七歳	一四歳		
イギリス	一八七〇年	五歳	一四歳	一八九一年	
フランス	一八八二年	六歳	一三歳	一八八一年	
*ドイツ	一七六三年	六歳	一四歳	一八八八年	
アイランド	一八七七年	六歳	一四歳	一八九二年	
イタリア	一八七七年	六歳	一四歳	一八五九年	無月謝ならず
オランダ	一九〇〇年	七歳	一四歳		
ニュージーランド	一八七七年	七歳	一四歳	一八七七年	
ノールウェー	一八八九年	七歳	一四歳	一八四八年	
スコットランド	一八七二年	五歳	一五歳	一八八九年	
*南アフリカ	一九〇七年	七歳	一四歳	一九〇七年	無月謝はトランスヴァールのみ
スペイン	一八四二年	七歳	一四歳	一八九七年	
*スウェーデン	一八七四年	六歳	一四歳	一八七四年	
*アメリカ合衆國	一八五二年	七歳	一六歳	一八三四年	聯邦法

(註) *印を附せる國々は多くの州より成る聯邦なるを以て、年齢制限も所に依つて同じからず。年度は州の大多數又は構成各州中に於て最初に立法せるもの、年度を示す。ロシアは強制的出席法を有せず、スペインは一八五七年以來理論上無月謝強制的初等教育を有すと雖も、事實は未だ學齡兒童の約五十パーセントは學校外にあり。

強制的出席の年齢制限中差異の最も大なるものは、之を北米合衆國に見る。次表は強制的出席に對して年齢を制限せる州の數を其の制限年齢別に分つて示せるもの。

州の數	制限年齢	州の數	制限年齢
二〇	七歳—一六歳	—	六歳—一八歳
一〇	八歳—一六歳	—	七歳—一三歳
四	八歳—一四歳	—	七歳—一五歳
三	七歳—一七歳	—	七歳—一八歳
三	八歳—一八歳	—	八歳—一七歳
二	七歳—一四歳	—	九歳—一七歳
一	六歳—一六歳	計四十八州及コロンビヤ地方	—

此等の表に依つて見られる如く、大多數の國に於ては、義務年限を少くとも七年まで擴げねばならぬことを認めてゐる。

然し、最近立法の一般傾向は、義務教育を十八歳迄延長するにあり、現在、多くの國々は、十八歳迄の強制的補習教育に關する法律を實施してゐる。獨逸は此の點に於ける先驅者であつて、獨逸の補習學校は既に長い間之を強制して來た。獨逸を別にしては、十八歳迄の補習教育はスキス、チコスロヴァキヤ、オーストリア、スエーデン及イギリス（一九一八年の法令）に於て義務となつてゐる。パートタイム補習學校に對する強制的出席は最後の解決でなく、是は十八歳迄の強制的全日教授に變らねばならぬ。強制的出席は青年の依存的な生活時代と成人の獨立生活時代との間の自然的境界線たる年齢を超えて、それ以上の成人に對して之を要求するが如きは、到底不可能である。唯全人口の一小部分のみが、よく十八歳後學校に行くことを得、又行かんと欲するに止まり、大多數は相異なる職業に入るであらう。

強制的出席の下方の制限としては、六歳が始期として最も適せるが如くである。國に依つては、其の人種及氣候上の特殊性より、寧ろ正規の強制的出席年齢を一層低下する必要があるところもある。保育學校及幼稚園は彼等が家庭生活を存続して行く限り任意的なものに過ぎない。勿論、國家は工場なり、或は家庭外の何處に於ても、外で働く母親に對しては、其

の幼兒を國立保育學校や育兒院に送る機會を十分に與へねばならぬが、是は例外として考ふべきもので、一般的のものとするべきではない。

強制的出席は、論理上無月謝教育と結合する。さもなければ、それは不條理であり、且實行不可能である。然るに全く奇異なことに、歴史上に於ては強制的出席が無月謝教育に先行するを常とした。蓋しロシアのみが數世紀の間、強制的前に、無月謝教育を行つた唯一の國であらう。ロシアに於ては一七八三年カザリン二世に依つて國家的組織の建設せられると同時に、無月謝教育は採用され、獨り初等教育のみならず、中等及高等教育すら、何人にも無料であつた。斯くの如き事態は一八二九年まで繼續し、ニコラス一世に至つて、大學及中等學校の無月謝教育を廢止した。初等教育はロシアの國家教育の全歴史を通じて無月謝で、唯一九二三年、ソヴィエト政府に依つて、授業料制が採り入れられたのみである。他の諸國が無月謝教育を採用せるは、遙かに其の後の事に屬する。北米合衆國に於ては、最初の無月謝學校令は漸く之を一八三四年まで溯るに過ぎぬ。それはペンシルヴァニアで行はれ、各區に於て夫々票決するやうに命じたるものなるを以て、任意的のものであつた。唯該法を認容するに於ては、各區は其の規定に従つて組織せねばならなかつた。他の諸州が無月謝教育を採用したのは其の後のことであつて、例へばニューヨーク州は一八六七年迄一般には無月謝教育の規定がなかつた。スキスで無月謝教育を採用したのが一八七四年、佛蘭西が一八八一年、プロイセンが一八八八年、英國は漸く一八九一年であつた。十九世紀初頭に於けるロシアの實施を別にしては、歐洲諸國何れの國々と雖も、教育を受けんと欲する者凡てに無月謝の中等教育を授けたものはない。凡ての人々に對し中等教育を無月謝とする事は、獨り北米合衆國、加奈陀、オーストラリア、ニュージーランド及南亞弗利加（トランスヴァール縣）の如き、新しき民主的諸國に於て之を見るに過ぎない。歐洲諸國では、唯國立中等學校の收容人員の中一定率の者に對してのみ無月謝であり、英吉利の如きは僅か四十パーセントに止まる。高等教育は北米合衆國及加奈陀に於てのみ無月謝である。其の他の教育機關は凡て、何れの國も歐洲に於ては、生徒は月謝を支拂ふ。唯ソヴィエトロシアのみが例外的地位を占める。其處では大學及高等專門學校の教育は無料である。然し是は絶對

的に共產黨又は職業組合の推薦者に限られる。

論理上からすれば無月謝及強制教育は同時に行はねばならない。何故と言ふに、貧困にして無教育なる両親は其の子弟を學校に入れぬが故に、強制なき無月謝教育は富裕階級の新しい一特權となるであらうからである。それ故總て國家の教育は無月謝で、國庫又は地方税に依つて維持されねばならない。然し國家が無月謝教育を授くるの義務は、無制限ではない。自然は男女兒童に夫々一定の制限を課して居る。それ故我々は初等、中等及高等教育の間に區別を設けねばならない。現在初等中等教育の境界線は明瞭に規定され、最近の「青年教育協議會報告」は之を十一歳と十三歳との間に置いてゐる。初等教育の意義は、一層發展するに必要な基本原理と現代文化内容の獲得とにあり、中等教育では、如何なる種類にもせよ、それに引き續く十八歳迄の教育を意味する。高等教育は、大學、工藝、成人教育に於て與へられる教育を含む。凡そ現代社會の一員たり得んが爲には、小學校を卒はる義務があり、初等教育は、必ず強制無月謝である可きである。此の段階は其の特殊能力を異にする全兒童に對し共通一樣なるを得る。

第二段は、其の上に續く教育で、此は性質を異にする。茲では學科課程が既に甚だしく分化し、生徒の將來の職業と天與の素質に應じ、學校も性質が異つて来る。明かに國家は、何人に對しても其の理解力以上の知識を強ひることは出來ず、従つて中等教育は初等教育と同じ方法で之を強制することは不可能である。

凡そ、正常にして健康な兒童ならば、何人も小學校の課程は理解し得るが、何れの兒童も凡て同一種類の中等教育に適するものではない。斯くて、或種の中等學校に出席する義務のみが、凡ての青年に課し得るのであつて、夫々の青年に適する特殊な教育は考査と試験の後に選ばねばならぬ。大學及同程度の諸學校に於ける高等教育は、生徒の自由にして意識的な努力を要求し、強制的に之を課して爲さしめるものでない。然し、假令國家は職業教育高等教育を強制する權利が無いとしても、それに依つて利益を得、尙數年間研究に費さうと欲する人々に高等教育を授けるのは、其の義務である。即ち、高等教育は、健康を損ねることなく、其の天與の性能に依つて之を領得し得る者に對して凡て無月謝でなければならぬ。

無月謝の中等及高等教育は、實際上平等な機會を與へる爲には、それだけでは充分でない。何れの家庭も、其の子弟が通常一家の支出を補助し得る時期たる十五才に達したる後、其の收入無しに濟ますことの出來るものでない。國家は、金のない爲に其の上子弟に教育を與へ得ない家庭には、凡てに對して經濟的援助を爲さねばならない。即ち獎學金と補助金の制度が之である。此の制度はコンドルセに依り、一七九二年フランス國會に提出された彼の有名な國民教育の提案に於て唱導された。彼は小學校の優良兒童を盡く選拔し、「祖國の兒」として之を國家の經費を以て教育しようと提議した。此の制度は初めてロシアに於てアレキサンダー一世に依つて採用された。各中等學校は、授業料と教科書とが無料だったので、生活費を平均した獎學金の席を略々六十迄持つた。凡てに對して無月謝であつた大學及その他の高等諸學校では、生徒の約五十パーセントが特殊な寄宿舎で國家の補助を受けた。此の無月謝高等教育と國家補助金制度は一八二九年迄ロシアに存してゐたが、前に述べたやうに、其の時ニコラス一世に依つて全然變更されて了つた。其の他には何處にも十九世紀に斯かる規模を以て之を實行したものは一つもない。二十世紀に入つてから、補助金の原理は、多くの國々で認容された。然し、現在教育的目的の爲に貧困な家庭に對して國家が補助する制度は、高等教育に對する現存の全部を覆ふには足りない。英國に於ては、例へば、各地方の補助金を受くる給費者の數は嚴密に制限され、收入制限の範圍があり、普通の給費以上に程度の高い試験を通過することを條件とされる。國家は悉く之を地方當局の手に委ね、其の結果高等教育の機會は地方に依つて甚だしく異つてゐる。佛蘭西の獎學補助制度は一九二五年の法令に依つて著しく改善されたが、是亦同じ競争試験の原理の基礎に立ち、其の席は國家に何等か奉公を致した両親の子弟に對して優先的に保留される。佛蘭西では、制度全體が集中化され、補助金は政府から分配される。一九二七年に於ては、補助金は總額三千四百萬フランに達した。ソヴィエトロシアでは之と異つた制度が取り入れられた。ロシアでは補助金はプロレタリア出で共產黨から推薦された子弟の間のみ分配される。比較的理想的制度に近いのはスコットランドにあるものである。然しスコットランドの補助金の實行が如何に稱讚すべきであるにせよ、法律自體は任意的であつて、義務的ではない。一九一八年のスコットランド教育令の第四章に言ふ「中等學校（或

は大學、師範學校)に入學の資格ある兒童青年をして、所要經費の爲に入學を拒止せらるること無きやう……旅行費、授業料、或は寄宿舎居住費、獎學費の支出或は此等各様の補助の結合に依り、……補助を爲すは教育當局にとりて、合法的なるものとす」と。

若し……合法的なるものとすの代りに……義務とすと言ふ語が挿入されたならば、其の時、スコットランドの法令は理想的のものとなつたらう。然し有能有材の兒童のみが其の上の教育を受く可しとする考へは、廢せらる可きもので、能力に拘はらず、凡ての兒童は、十八歳迄學校に留まらねばならぬ。貧困兒童は總て其の上の教育を受ける實際上の機會を與へらるべきで、給費は如何なる試験とも結合すべきものではない。考へられねばならぬ唯一の條件は家族の収入である。大學教育の問題は全然之と異なり、少數者のみがそれに依つて利益を得るものなるを以て之は何人にも與へられるものではない。茲では明かに何等かの考査が必要であり、唯要求せられた試験を通過し得る生徒のみが、補助金を與へられねばならぬ。然し大學教授に依つてなされる科學的成果の通俗的發表は、何人にも、邊陲の村落地方の住民に依つてさへ、利用せられねばならない。斯かる政策の實現は、實際上凡てに對する中等教育、それによつて利益を得る能力ある凡てに對する大學教育を實現することゝならう。

第二章 國家と教會

國家と教會との關係も三つの範型的形式に依つて考へらる。第一の場合では、國家は教會を教育の最高權威として認め、之に強制及立法の權能を移す。此の政策の範型的事例として、我々は十六世紀にジョン・ノックスの創めたスコットランドの制度を擧げることが出來よう。プレスビテリアン教會の總會が全國の教育當局であり、教會は只學校を統制した許りでなく、地方税を課し、強制的教育を施行した。學科課程は全然宗派的で、プレスビテリアン教會の目的に順應するものであつた。現在では斯くの如き政策は殆ど不可能である。それは只國民の絶對多數が既存の同一教會に屬し、宗教上の當局が事實上國民の希

望を代表する同質的國家に於てのみ實行され得よう。斯かる状態は、スカンヂナヴィヤの三ヶ國に存在し、其處では、人口の九十五パーセント以上が國定のルーター教會員である。國民が多くの宗派に分れ、所謂自由思想家や不可知論者を相當多數持つてゐる他の諸國では殆ど不可能である。中世に於ては、教會は教育の最高權威であり得たが、當時は、哲學は「神學の僕」*ancilla theologiae* であり、科學は宗教的見地から教へられた。現代の科學は、全然神學と關係を絶ち、極めて屢々宗教的教義に反することを教へる。只、如何なる宗派的見地からも煩はされぬ現世的當局のみが、科學の進歩に應じて現代の教育を統制し得る。斯くの如き哲學と科學との解放が、多くの國々に於て教育の世俗化を導き入れた。

教育事項に關し、國家と教會との協同を一切絶つことが、斯くて第二の範型的な場合である。國家は凡て國家の學校に教會の干渉するを拒絶し、如何なる種類の宗教教育も之を學科課程から除外しさへする。此の政策は多くの現在の法律に依つて示され、之に中正なる形式と極端なる形式とがある。前者はフランスに依つて代表され、後者はソヴィエトロシアに依つて代表される。

先づソヴィエトロシアの立法を吟味して見よう。一九二三年十二月十八日の教育令に依れば、初等及中等學校は凡て國家の維持にかゝり、私立學校の存立は禁止される(第七條)。如何なる種類の宗教的教育も、如何なる宗教的實行も、凡て國家の學校では禁止される(第六條)。學科課程は生徒のプロレタリア的階級意識を發達せしむるもので、資本と勞働との間の階級闘争の假定の上に基礎を置かねばならぬ(第三十五條)。宗教は勞働者農民を征服する爲に支配階級の案出せる毒藥と考へられ、解毒藥として無神論がどの學校でも教へられる。兒童青年に對して私的に宗教を教へる事は、法律に依つて禁止されてゐる。此の極端な教育世俗化の形式は、非民主的であり、國民大部の要望に反するものである。實際政策としては、それは宗教的心情の所有者の間に狂信や神秘主義を發達せしむる傾があるから、却つてそれ自身の目的を破るわけである。當局は法律の裏をかゝれて、多くの非合法且秘密の宗教團體は、宛も嘗て有名だつたアイルランドの「野外學校」*Hofeschool* の如く存在する。宗教が人類の精神的要求の一つである限り、國家は何等宗教教育を禁ずる道德的權利を有たぬ。民主的國

家は市民の要求を考慮し、時代の道徳的觀念と背馳せぬ宗教的信仰の自由なる獲得を許さねばならぬ。唯例外的な、最もあり得ぬ場合、即ち人口の大部分が、如何なる種類の宗教的信仰も非道徳的であることを認められた場合に限り、斯かる禁止政策も正當化される。然し宗教的信仰と政治的或は經濟的教義の狂信的無批判的信仰との間に境界線を劃することは極めて困難である。一度發案された政策は不可避的に凡ての非宗教的意見を頑強に禁止せしむるに至り、而して直ちに専制に墮する。ソヴェエトの立法は中世の異端糾問に對する現代的相對物である。

穩健なる教育宗教分離の形式は、フランスに依つて代表される。一八八二年三月二十八日の法令に依れば、凡ゆるフランスの國立學校は非宗教的と宣言されて、宗教教育は禁止された。國立學校は宗教に對して不偏不黨でなければならず、聖像や宗教的象徴は校内では許されなかつた（學校の不偏不黨 *Neutralité des écoles*）。國立學校は兩親に宗教教育の機會を與へるために、一週一日（日曜日以外）兒童の出席を免除する（第二條）。國立學校生徒の宗教的教育は、然しながら、専ら教會に於て許されるのみであつて、宗派的私立學校の如き諸他の校舍内では許されない。私立學校では宗教的教育は之を強制することを得ない。一九〇四年七月七日の法令（第一條）に依れば、宗派的團體は兒童に如何なる種類の教育を施す事も禁止され、私人又は私的團體のみが、私立學校を設置し、宗教教育をなす權利を有する。家庭教育の代りに、各國立學校は皆道徳及公民教育を取入れ、之を必修としてゐる。一八八二年の法令はこの教育の一部として有神論の教授を要求し、（神に對する義務 *devoir envers le Dieu*）。然し一九〇一年以來フランス教育聯盟 *Ligue Française de l'Enseignement* は學校用書中の有神的章句の削除を要求してゐる。一九〇五年には此の事が師範學校の教科書に行はれ、小學校の教科書は從前の性質を存したが、多くの教師はかゝる章は教授の際に之を省略する。教科書はデー・カンペイン *G. Compagny*、グー・ペイヨール *J. Payot* 等の如きフランス最高の教育者に依つて作られ、現代の哲學及心理學の基礎の上に立つ。フランスの實行せるところは數多くの功績があり、これによつて國立學校から宗教を全然除去することにより不道徳及墮落の増加を來しはせぬかとの恐怖の根據なきことが明かになつた。然し未だ尙二三の缺點はある。宗教は我々の文化中最も重要な要素の一として、

之を無視することは出来ぬ。それ故、不偏不黨の原理を認め、學科課程中に宗教史及基督教の教會、藝術及文學の歴史並に基督教道徳を取扱ふ特殊學科を置く必要があらうと思はれる。他面、抽象的なる有神論の教義的教授は誤であり、此は宗派的私的教育に委ねられねばならぬ。宗派的團體に對して、彼等自身の學校を設置し維持することを禁止することは、第三共和國とローマンカトリック教會との争闘といふ特殊な事情にあつては、正當と認められ得ようが、斯くの如きは、原則としては維持し得ないものである。

アメリカのなせる所はフランスの不偏不黨の原理の修正である。教育宗教分離の運動は十九世紀の五十年代に漸く始まつた。それ以前のアメリカの制度は凡て宗教的精神によつて滲透され、世俗的教育への轉向も全く舊傳統を廢除するといふことは出来なかつた。五州の憲法は今日でさへなほ宗教的教育を州の仕事と考へてゐる。宗教と道徳と知識とは、善き政治と人類の幸福の爲に必要にして、永く之を勸奨するを要す」と州教育の目的を記述せる一章に述べてある。他の州では宗教を教育の目的としては擧げてゐない。然し、「永く勸奨せらるべき」宗教は、特殊なるものでなく、明かに異教をさへ含む一切の各種教條信仰を包括する。他の各州憲法の條章中には明確に宗派的教授を禁止せるものもある。一九〇三年のメイン州の法令は、公立學校に關して次の如く言つてゐる。

「此の種學校は法律によつて認められたる基督教の根本真理と道徳の重大原理とを教ふるも、一切の宗派的教授に提はるべからず」と。本法はアメリカに於ては一の例外であるが、明確に宗教を基督教のみに解し、唯之を教ふる場合に宗派的偏見を禁止するに過ぎない。アメリカ諸州の多數は、宗教を一層廣い意味に解し、如何なる宗派的教授も之を禁止してゐる。

「宗教に於ける宗派的教育、政治に於ける黨派的教育は決して許さるゝことなし」（勿論州の維持經營する學校に於てのみ）
（アイダホ、一九〇七年）

「無神論的、背信的、宗派的教義は州の學區立學校に於ては何れも之を教ふべからず。」（ウター、一八九二年）
教育宗教の分離に關するアメリカの法令は何れも極めて曖昧で、各州の大審院に依つて各様に解釋されてゐる。此等大審

院の判決中三四のものは、註釋無しの聖書の讀方さへ、教師がローマンカトリック譯 (Doma) かプロテスタント譯 (King James' Version) か何れかを用ふる必要に迫られたる時に兩譯とも夫々の宗派より認められたる宗派的なるものを以て、宗派的教授なりと決定した。其の他、使用を許さる、聖書以外は宗派的教科書の使用を禁ずる法令あり、それ故他の大審院の判決あるものは聖書の使用を合法的なものと認めた。アメリカの法律家の根本的誤解は、彼等が教義的及背教的教育を避けんと努力する際に、教義と言へば、各種のキリスト教派を區分する信仰のみを教義として認め、而も新約を自明の眞理として認めてゐることである。斯かる法律は不可避的に矛盾し、曖昧なるを避け得られぬ。宗教は州立學校にあつては唯哲學的歴史の見地からのみ教へらるべきであり、教義的主張は何れも私的教養に委さねばならない。此の「宗派的教養」といふ語の曖昧を別にしては、アメリカの法律は、フランス及ロシアより遙によく教育宗教分離の問題を解決してゐる。地方當局及州自身が、宗派的學校を維持することを盡く禁じられてゐるとしても、宗教團體、私立協會、或は個々の市民は、私立の宗派學校を設立し維持する自由は十分に與へられてゐる。

教會と國家との關係の第三の場合に於ては、兩者は一定の了解に達し、相互に相助けて青少年の教育に當る。こゝに於て復我々は協働の二つの範型を有つ、一の場合では、協働は全學校に亘り、他の場合では、分野は二つの機關の間に分たれる例證としてドイツと英國との立法を見よう。

戦前のドイツには、國立學校に二種の群があつた。一つは宗派的で、「宗派的學校 (Konfessionelle Schulen)」と呼ばれ、他は凡ゆる宗派に共通で一樣的學校 (Simultanschulen) と呼ばれた。バヴアリア、ウルテンベルヒ、オルデンブルヒでは一般に宗派的學校を有ち、サクソニー、バーデン、ヘッセは一般に一樣的學校を有ち、プロシヤには兩方あつた。ドイツ全體は二つの相反する陣營に分たれ、保守派と教會とは宗派制に賛成し、自由派、急進派は一樣的制度に味方した。然し兩制度は共に國家に依つて、教會との協力の下に維持統制された。兩者の相異は宗派的學校では、生徒と教師とが共に同じ宗派に屬し、之に反し「混合」學校では凡ゆる宗派から呼寄せられた點にあつた。兩者何れにあつても宗教は必修課目で、夫々の教會の

教師に依つて教へられた。唯非認定の宗派に屬する兒童だけは、學校で與へられる宗教教育から除外されることを得るが、其の場合には兩親は私的に之を授くる義務があつた。宗教の課程は全然夫々の教會當局に依つて作られた。宗派的小學校の教師は、特に農村地方に在つては、學校の義務と共に「寺男」と「教會オルガン弾き」との義務を併せ有さねばならなかつた。前述のところから明瞭なやうに、宗派的學校は何れかの教會と密接な關係があり、其の影響下にあつた。一樣的學校は凡ての宗派的項目が通常宗派的偏向なしに教へられたので、一層良い状態を示した。宗教教授中は、生徒は宗派別に別けられた。此等の學校は、一八三一年に國民教育委員會に依つてアイルランドに設けられた制度に似てゐる。此の制度はアイルランドでは國民學校の七十五パーセントが純粹に宗派的であつたので、結局失敗に終つた。一般的に一樣的學校の設立された獨逸諸邦では、其等の學校は、事實上プロテスタントの地方ではプロテスタント、カトリックの地方ではカトリックといふ傾向があつた。此の優勢であつた宗派制度の缺點は、獨逸の指導的教育者總ての認めるところであつた。宗派的學校は凡ての學科を彼等自身の特殊な見地から教へた。歴史と文學、時には科學にさへ、極めて注意に値する偏向を有つた。國家は凡ての學校を維持統制したが、相隣る二つの學校で、獨逸の歴史が、例へば全然反對に教へられた。それは國家的統一に有害であり、黨派的感情を造つた。一樣的學校では、職員は二つの教會に屬して、宗派的偏向を無くさうとしたが、宗教科の時は、全生徒が別々の組に分たれて、彼等の特殊な信仰を教へられた。此の配案は、或程度迄は、純粹に宗派的基礎に立つものよりは良かったが、此も亦黨派的感情を植え付けた。第二に認許されぬ宗派や不可知論者は、學校では宗教を教へられず其の子弟は「異端者」として極めて目立つ位置に置かれた。

一九一八年の獨逸革命とそれに續いてのワイマル憲法はさして變化を齎らさなかつた。憲法第一四八條によれば、公教育は階段式制度として組織せらるべきであつた。曰く「凡てに共通なる小學校 (Grundschule) の上に中等及高等教育は基礎を置く」と。此の「凡てに共通なる」といふ語は多義であつて、色々に説明され得る。最初の草稿には「凡ての階級及宗派に共通なる」(für alle Klassen und Bekenntnisse) とあつたが、修正によつて、階級及宗派の兩語は削除された。立法者の意圖

は極めて明瞭であつたが、黨派的妥協に讓歩した。同じ一四六條の第二項は、兩親の希望により、市町村は宗派的或は世俗的學校を建て得ることを明かにする。斯くてこの規定による限り、教育の系統的組織は危險に瀕することは無いであらう。

斯くの如くして、ワイマール憲法は、唯三つの古い型式に一つの非宗教的型式を加へただけで、國立宗派的學校(ローマンカトリック、プロテスタント、ユダヤ教的のものに世俗的學校を加ふ)の合法性を確定した。ドイツ諸邦の中サクソニアのみは、一九一九年七月二十二日の法令第二條により、完全な教育宗教分離を採り入れようとしたが、一九二〇年に一九一九年の憲法とは反對に、それを繰り返すことを餘儀なくされた。現在、宗教は、革命後に建てられたマルクス教義の上に基礎を置く明かにプロレタリア的性質を有つ所の僅かの世俗的學校を除いては、凡ての獨逸の邦立學校の學科課程中に含まれてゐる。邦と教會との協働も、邦によつて著しく異なる。こゝにバヴアリアと、サクソニアとこの二つの最も極端な場合を採つて見よう。一九二五年一月十五日バヴアリアはローマ法王と協約を結んだが、夫によれば、カトリック教の邦立學校に於ては總てカトリックの教義と宗教的慣習の知識を證明し得るカトリック教の教師のみが任命される(第一條及第二條)。小學校の教職に就く志願者の試験の際には、ローマンカトリック教當局の立會を要する。宗教教團又は教會の會員は世俗の人と同等の資格に於て任命されねばならない。宗教はカトリック教的邦立學校では凡て正規の學科であり、其の學科の監督はローマンカトリック教會に委ねられる。宗教教團及教會は私立學校を設立維持する權利を有ち、其の學校は、若し邦の規則が實行されてゐるならば、邦立と同等なるものと認められる。同様な協定はバヴアリアと二つのプロテスタントの教會(ルーター教會とバラチン教會)との間に結ばれた。此等の諸法令に依つて従前の教育の宗派的性質は十分に殘された。サクソニアに於ては、完全な教育宗教分離は止めねばならなかつたといへ、邦立學校は一切一樣的學校でなければならず、而も私立學校は禁止されたので、法律に依つて宗派的學校を禁止したわけであつた。(一九一九年七月二十二日法律第六條)

宗教教育の形式の如何を定め、又は之を全く缺くか否かは、一九二二年七月十五日の聯邦の特別法に由り、兩親に依つて決定される。斯くて我々は獨逸の新憲法が本問題を満足に解決し得ず、僅かに従來の實行に修正を加へたに過ぎぬのを知

る。

國家と教會との協働の第二例として我々は英國の立法を取らう。それは所謂「二重制」(dual system)を代表する。一九二一年の教育令の規定によれば、國家により(地方當局を通じて)維持せられる學校に二群ある。

イ、地方税によつて維持せられる公立小學校(Provided School)

ロ、前者に該當せざる學校(Nonprovided school)

前者は非宗派的で、宗教教育は只聖書の讀方のみから成り、形式上禁ぜられてゐる所の教義問答に就ては何等教ふることをせぬ。兩親は聖書の讀方には兒童を出席せしめずとも差支なく、その時間は缺席を容易にする爲に、授業の初か終かにせねばならない。非公立學校は他宗派の生徒も入學を許されるとはいへ、宗派的學校である。兩親は、公立學校と同様に宗教教育に兒童を出席せしめぬ權利を有つ(第二十七條)。第二十九條は、地方當局(國家)に依つて維持せられる非公立學校の手で履行せらるべき條件を規定する。斯かる學校の管理者は無償で校舎の設備を爲し、其の準備せる資金に依つて校舎を整備し、地方當局が正當な理由で要求する建造物の變更改造をなさねばならぬ。管理者は世俗的教育に關して地方當局の指示する所は、何れの場合を問はず之を遂行せねばならぬ。世俗的學科の教師の任命及解職は、地方當局の同意を得てのみ行はれ得るが、此の地方當局の同意は教育的理由に基づく以外には拒否せらるゝことは無い。上記の諸條件を完行せぬ宗派的學校は文部省又は地方當局の補助金を得ることが出來ず、有志者の努力によつて維持される。此の制度は英吉利の教育の歴史的發展の結果であつて、兩派の何れをも満足せしめぬ相反する二原理の妥協である。世俗的國家教育の支持者は非公立學校の宗派的基礎に對して満足せず、宗派教育の支持者は公立學校の學科課程に宗教を包含することを要求する。兩派は共に現存の二元論に反對してゐるが、唯昔の「宗教的難事」の復活を怖れるが故に、政府をして改革を逡巡せしめてゐるのである。此の制度の缺陷は何か。公立學校は我が文化宗教の最重要な要素の一をその學科課程の中から減却してゐる。聖書の讀方は力なき代用物であつて、其の上それは眞に要目の一部を成すものでなく、如何なる兒童も之を止め得るのである。此の偉大な

文化的至寶を歴史的哲學的解釋なく、單に之を讀むのみでは、教育的價值は甚だ尠ない。非公立學校に於ては、宗派的偏向は既定の事實であり、黨派的感情を導くことは勿論である。國家は學校を維持し、而も其處で行はれる宗教教育に對して何の勢力をも有たない。此と相容れぬ兩親が、彼等の良心に反する英國教會の非公立學校に已むなく其の子弟を送ることは間々あることである。經濟的負擔は重く宗教團體の上に懸かり、其の結果非公立學校は一般に修繕も出來ず、設備も悪い。避くべからざる敵對が兩派の間に存在して、其の爲國費に於ても同等なるを得ざらしめる。ベルギーとオランダでは之に類似した二重制が兩派の要求を満足させる爲に採り入れられた。實際上其の結果は、地方の大部分では宗派的と世俗的との二つの國立學校の並存となつた。斯かる方法に依る時は經費は殆ど二倍を要し、而も設備良く職員良き學校を一つ持つ代りに、市町村は生徒の少ない二つの小さな貧弱な學校を有つこととなる。

イタリアでは、ファシストの政府によつて特殊な關係が打建てられ、國家と教會との協働の第三の場合を示してゐる。前文部大臣チェンチーレは有名なヘーゲル派の哲學者である。彼の説によれば、ローマンカトリックの宗教形式は、イタリア魂の進化の必然的段階である。それ故、其の特殊な信條は國立學校の凡てに於て教へられねばならぬ。然し、進化の次の段階はヘーゲル哲學なるが故に、中等學校及大學では、ローマンカトリック教會の教義的教育は理想主義的哲學によつて克服されねばならぬ。チェンチーレはムッソリーニから獨裁權を與へられて、強い反對があつたに拘らず、一年に亘り伊太利の教育の改革を行つた。革命前伊太利の公立學校に無かつた宗教は再び採り入れられた。然し宗教の教員は通常俗人の教員の中から政府に依つて任命され、教員はチェンチーレの教訓に従つて宗教を教へねばならない。教會は宗教の教員の任命と宗教の要目とに關して忠言を與へ得るが、最後の決定權は世俗的當局にある。チェンチーレ自身は此の制度を世俗的と呼ぶが、進化の豫備的段階として宗教が世俗的目的に従屬する限り、それは世俗的である。ローマ教會は現状には殆ど満足し得ぬであらうし、此の伊太利の解決は單に一時的性質のものである。最近結ばれた法王との協定の示すが如く何等かそれ以上の發展のあることは明かである。

國家と教會との關係に關する此等の諸例から、我々は現存の諸解決が一も缺點無きものはないといふことを知る。歴史的及理論的考察の根據に立ち、試みにデモクラシーの基本原理に合する政策を案出して見よう。此の問題を扱ふに當り、我々は二つの明確に相異なる問題を區別せねばならない。第一は國立學校に於ける宗教教育であり、第二は宗派學校に對する國家の關係である。

現代の民主的國家は、或非道德的宗派を除き、凡ての宗教を認め、凡ての宗派を平等に文化價值を有するものと考へる。法律は其の宗教的信仰によつて市民を區別しない。多數諸國に於ては通常統計摘要に含まるゝ宗教報告は隨意的のものであり、多くの市民はそれを提出することを拒む。宗派は地方によつては非常に入亂れ、僻陬の村落地方に於てのみ一樣な同信の人々が見出される。斯かる状態に於て、多くの國々は國立の宗派學校の爲す所をその儘にして、一樣的學校を設立した。然し此の政策は獨り實際的考察から許りでなく追求されねばならぬ。現代國家は文化國家であつて、宗教國家ではない。宗教と文化とは、歴史的には密接に結合するにもせよ、窮極に於ては同一でない。宗教的見地からすれば、文化は解脱の一段として單に道具的價值しか有たない。然し解脱は宗教的信念の力により、原始人にも達し得られる。現代國家は、反對に、文化の發展の中に、其の合理性を見る。文化は内在的價值を有ち、夫れ自身目的たるものである。國家と宗教の窮極目的は、夫れ故、同一でなく、或程度迄相反する。教會の目的を助長することは、デモクラシーの定義に反しないとしても、現代デモクラシーの職務外にある。此のことから國家は純粹に宗派的な教育には關係せず、此が財政を取扱ふこともしないといふ結論になる。我々は「純粹に宗派的な」と言ふが、これは宗教なる科目が凡ての兒童に教へられねばならぬ文化價值の内容を含むからである。現代の宗教科の要目は、宗教史、基督教教會史、基督教文學藝術、基督教道德、教義問答、儀式及教會出席を包括する。各種の材料は、同じ標題の下に集められる。若し國家が市民の宗教的解脱に何等關係しないとしても、國家は文化に對する宗教の影響を無視することは出來ない。宗教史、基督教教會史、基督教文學藝術、基督教道德、此等が我々の文化的遺産である以上、此等の科目を學科課程から省略することは出來ない。此等を無視して兒童を教育するのは、宛も此

等を掠奪するが如きものであらう。此等の科目は、國語や國史、地理と同じやうに、何の例外もなく凡ての學校に於て凡ての兒童に教へられねばならない。此等は學問上の資格により、その宗派に拘らず、國家に依つて任命せらるゝ俗人教員に依つて教へられねばならぬ。勿論俗人教員は、黨派的政治觀、經濟觀と共に宗派的信仰を有つてはあらう。然し彼等が之を其の課業中に宣傳しようとは想像されない。宗教科の他の部分、即ち教義問答、儀式教會出席は決して國家と結合さるべきでない。各種宗派の希望に合するためには、國家は、毎週一日、午後、宗派學級に出席する機會を與へるために兒童の學校出席を免除すればよい。若し斯かる學校に参加せんとする兒童が多數あつて、宗教團體に其の設備が無いならば、校舍は之を一定の條件で、地方當局の同意を得て、其の用に供してもよい。斯くして國家教育の世俗的性質を何等變更することなく、宗教團體の眞の要求も滿され得よう。斯かる學校の組織及財政は、然し、全然宗教團體の手になければならない。

第二の私立宗派學校の問題は、一般的立法に順應して解決されねばならない(第三章参照)。若し私人及私設團體が學校を設置することを許可されるならば、宗教團體及教會も勿論同じ權利を所有せねばならない。此に關しては、フランスの立法が、他の團體に之を許しながら、其の同じものを宗教團體及教會に禁じてゐるのは矛盾して居る。教會及其他の宗教團體が凡て、其の必要と認むる學科課程を有つた宗派學校を設立し維持するのは自由たるべきである。然し斯かる學校は、國庫からも、地方當局からも、補助せられるべきでなく、全然私人の支持によつて維持されねばならない。

義務年限にある兒童は、其の學校が國家の監督に服するといふ條件で、此に出席することを許されねばならない。視學官は、一般教授の標準が普通の國立學校よりも低くないといふことで満足すべきである。此の結果として、凡ての宗派的神學校は必ず全然任意の寄附金に依つて維持され、國立大學と結び付くことは出来ない。然し國立大學は神學科を有つべきで、此の神學科は非宗派的で、其處には普通の教授が居て、國立學校の宗教科教員を養成する。斯様な學部が可能であることはアメリカ合衆國のハーヴァード大學の非宗派的神學校の存在によつて證明せられる。此の學校の聲明に云ふ、

要目は神學に關する凡ての事項を含まねばならぬ。神學は哲學、歴史、古典的文學が我が大學に於て研究せらるゝと同様

に自由な精神によつて研究せられねばならぬと。

勿論此の解放された科學的態度は、小學校に於ては不可能であるが、其處でさへ不偏不黨は行ひ得られるのであつて、此の點に關しては、郡立學校に對するケムブリッジの宗教教授要目は正しい方向へ一步を踏み出したものである。

第三章 國家と家族

前章に於て見たる教育政策の三範型は、家族に關しても國家に依つて遂行せられる。

國家は自らは何等子弟の利益を保護しようとはせずして、家族の父長 (pater familias) に其の子弟に對する獨裁的權能を附與することがある。ローマ國家の政策は斯くの如きものであつて、其處では、父は子弟に對する立法者であり、裁判官であり、法令の執行者であつた。父は何等國家の干渉を受くることなしに、其の子を死刑に處して之を殺すことさへ出來た。此のローマの見地はローマ帝國の滅後も尙存して近時まで慣習の中に其の痕跡を留めた。然し現代國家の勃興と共に兩親の權力は法律に依つて廢棄制限され、現在に於ては、此の極端にして古き家族法の形式に歸ることに就ては何の問題も存しな

5。
第二の極端な形式は共產主義的政策に依つて代表される。プラトンは「共和國」に於て之に理想的表現を與へて居るが、其の述ぶる所に依れば、家族は全然否定され、之に代つて國家に規律せらるゝ妻子の社會が設けられる。此の政策の相對物を現代に求むるならば、ソヴィエトロシアの法制を指摘し得る。然し實際の法令や實際に行はるゝところは家族を社會單位として認むるが故に、或は寧ろ共產主義的立法者の傾向と云ふを可とするかも知れない。共產主義的論者に依れば「家族は個人主義的であり、利己主義的である。家族内に於て教育せられた子弟は、多くの場合、反社會的であり、主我的傾向が甚だしい。」(リ、ナ) 然し轉換期の間、ソヴィエト國家は共產主義的社會が一時に建設せられ得ぬといふ理由から、家族を認容することに決した。斯かる理由を以て、ソヴィエトの法令は、家族或は家庭教育を否定せず、單に國家の監督を規定

してゐるのみである。ソヴェート法第一九三條に曰く「親權は専ら子弟の爲に認めらるゝのみ」と。兒童の社會的監督に關する極めて詳細なる法令は一九二二年に實施されたが、それ以前に兒童の福祉に關する幾つかの法令が發布された。

都市の工業化と兩親の當時家庭に不在なることの爲に、可成り家庭生活は崩壊された。問題は、國家が此の過程を獎勵すべきか、或は基本的社會單位として保存保護しようとするかである。共產主義者は躊躇する所なく、「家族は共產主義の進化を妨ぐるが故に、之を破壊せねばならぬ」と答へる。國家は國立の保育所、幼稚園を設け、總ての子弟は之を國家の子弟として教育せねばならぬ。唯斯くなりさへすれば、「子弟は家族の有害な影響を免れて、共產主義のABCを解するであらう。」(リ、ナ)此の觀念は、全然プラトニックであつて、唯現代に於ける彼の子弟達は進んで法律に依つて性交を規定するところまで行つて居らぬといふ許りである。然し、家族を以て主我的反社會的とする彼等の要求に、何程の眞理があるであらうか。勿論、さう云ふものとして特質附けられる家族はあるが、然し、人間社會の基本的單位としての家族は、主我的でもなければ、反社會的でもない。唯家族に於て、此の擴大された「自我」に於てのみ、個人は利他主義と社會生活に關する最初の教訓を學び得る。國立保育所や幼稚園は、齊一性を増し、個人的差異を無くしはしようが、利他的感情や社會的意識は却々創造されない。人類社會は蟻の社會とは異なる。即ち、其の各成員は、それ自身の經驗を有つた個性であり、全體の社會的構造は齊一な斷片から造られたものでなく、何れも獨自な個人から造られてゐるものなのである。恐らく或人々には社會的生活、國立保育所、幼稚園、國家の洗濯婦、炊事婦、雜役婦、各部署の官吏としての全住民、國家に依つて規定された全生活、斯くの如きものを持つ尨大なバラックの圖は非常に心惹くものであらう。それは勿論創造と人間性の無限な多様の終末を意味する。其は進化の終末である。個性はそれ自身の傳統を持ち、趣味を持つ家庭の親密な雰圍氣、愛と相互扶助の雰圍氣に於てのみよく育ち得る。凡ゆる現代的外觀、最上の醫療、及最も良く訓練された保姆を持つ國立幼稚園は、自然愛と實母の保護の代りを爲すことは不可能であらう。家族は社會生活の進化に於ける自然必然の環である。家族を破壊する時、社會は人類社會の根柢を破壊してゐるのである。家庭生活は、國家に依つて、保存保護されねばならぬ。然し斯く云へばとて

家族は自己充足的のものであつて、何ら扶助監督を要せぬといふのではない。最も良い、最も調和的な家族でさへ、其の限界はある。犯罪者、吞兵衛、白痴の家族は、良き教育の一例としては役立ち得ない。其の時、國家は兒童の最高保護者として入込んで来る。

民主主義的と呼ばれる第三の政策形式は、それ故、家族と國家との協働の上に立つ。兩親は其の子弟を教育する基本的權利を有つ。然し若し兩親が其の義務を拒み、其の子弟の現代文化を獲得する機会を奪ふなら、其の時、唯其の時に限り、國家は之に干渉し、教育を其の手中に取上げる。民主主義的政策は、總てに對する機會の均等を目的とせねばならぬ。兒童は其の身體に最も良く適した環境の中にある時、最も良く發達することが出来る。兒童は何れも兩親から遺傳された身體的及精神的特質を有つ。それ故、兩親は兒童の福祉の最も良き保護者である。國家は兩親が其の義務を遂行し、理想的家庭を建設するのを援助せねばならぬ。醫療的監督を爲し、大家族に家屋を給して財政的に扶助する等、假令それが教育政策其のもの、埒外のこととして、此等は民主主義的政策の一部をなさねばならぬ。十九世紀の間に、歐羅巴及亞米利加の進歩せる諸國は、兩親の權力を制限し國家の監督を設定する法案を通過した。然し、兒童の福祉に關する系統的立法は、二十世紀初頭に漸く取入れられたに過ぎない。丁抹は一九〇五年四月十五日に、不良及放浪青少年を取扱ふ法令を通過した。一九〇七年十二月十日の瑞西民法は、之に關する詳細な規定を含む。一九〇八年十二月二十一日の英吉利兒童法、一八八九年及一九一六年の法令を修正したる一九二一年十一月十五日の佛蘭西の法令、青少年の福祉に對する一九二二年七月九日の獨逸聯邦法は、現代立法の最後の言葉と考へてよい。

此の立法の根本原理は「家族が兒童の最善なる自然的環境である」と言ふにある。此等の法令は一つも原理としては親權を侵すものではない。放任犯罪の場合に於てのみ、兩親は其の天與の權利を喪失する。獨逸の一九二二年の法令は、之を次の如くに規定する。

第一條、獨逸の兒童は何れも其の肉體的道德的社會的素質を發達せしむる訓練及教育を受くる資格を有す。本法は兒童の

教育訓練に關し兩親の權利義務を毀損することなし。

斯かる教育訓練の合法的に所屬する兩親の意志欲求は、別に法律の指示する以外、毫も干渉せらるべきに非ず。兒童の家族が兒童に對して其の當然受くべき教育を授けざる時は、青少年救助委員會 (Öffentliche Jugendhilfe) は私設の慈善協會の行動を妨ぐることなく、之に干渉すべし。

第二條、公共の少年救助事業は、法律が公共の團體又は施設、特に學校を適當なるものと認めざる場合に於て、青少年保護官 (Jugendlicher Landes Jugendlicher und Reichs Jugendlicher) に依つて行はるゝものとす。

此の法律は初めて兒童が其の能力に應じて適當なる教育を受くるの權利を宣言した。此は勿論其の含蓄する所頗る多く、獨逸の實際は尙此の理想と距ること甚だ遠いが、邦が其の目的として公然之を認めるといふことは、極めて重大である。此の第一條は極めて巧に教育に於ける三つの管理者を分つてゐる。即ち家族と私的團體と邦が是であつて、各々に其の任務を與へてゐる。佛蘭西英吉利の法律は、一般原理を宣言する代りに、國家の干渉する場合を盡く數へ擧げてゐる。一九二一年十一月十五日の佛蘭西の法律 (第六章第二條) に依れば、兩親は、其の子女に對して有害と宣告せられし時、又若し兩親が無期又は有期の懲役に處せられ、或は市民權の喪失を含む有期禁錮に處せられたる時は、其の親權を失ふ。斯くの如き罪過の外、虐待に依り、習慣的飲酒或は顯著なる不行跡に依り、又は放任或は過度の不注意に依つて、其の子女の健康安全徳性を危険ならしむる兩親は、其の親たるの權利を喪失する。一九〇八年の英吉利の法令は親權喪失に關し、次の如き場合を擧げてゐる。

「青少年の保護監督養護に當る者、有罪の判決を下され、吟味の爲檢擧され、又は責付に附されたる場合、裁判所は青少年を斯くの如き有罪の判決を下され、吟味の爲檢擧され、又は責付に附されたる者の保護監督養護から離し、青少年、又は裁判所の指名せる他の適當なる者に養護を命ずるを得。(第二十一條)

第一條は本令に於ける障害の定義である。「青少年の保護監督又は養護に當る十六歳以上の者、若し徒に其の健康を損ぬ

る如き方法に依つて故意に青少年を殺傷し、虐待し、放任し、棄子する時は、其の者は輕罪に處せらるべし。」

「本令の此の箇所は、其の子女を罰する兩親の權利を奪ひ、又は之に影響を與ふるものと解釋せらるべきに非ず」(三十七條) 子女の道徳的幸福は、次の節に依つて規定されてゐる。

次の如き親を有する場合、子女は工業學校に送らるべし。

- 一、乞食又は施與の收受
- 二、放浪及無住所
- 三、貧困及兩親の双方又は生存せる片親の入獄
- 四、犯罪飲酒の爲子女の養護に適當ならざる親に養育せらるゝ時
- 五、世間より盜賊と認めらるゝ者及普通の賣笑婦の仲間と屢々相會する時 (若し賣笑婦にして子女の母であり、子女を防護して惡に染ませざる適當なる監督養護をなす時は、親權を喪失することなし)
- 六、賣笑の目的を以て賣笑婦に使用せらるゝ家に寄宿又は居住する時

斯くの如く國家は、肉體的又は道徳的放任の場合には凡て——獨逸では知的放任の場合でさへも——干渉する。獨逸の法律第五十六條に云ふ。

「凡そ年少者は、其の肉體的、智的又は道徳的放任を除去する爲、保護監督 (Schutzaufsicht) が適正妥當と思はるゝ時は、保護監督下に置かるゝものとす。」と。

英國では保護監督は一九〇七年の犯罪者監視令 (Probation of offenders Act) に依つて定められた監視官に委ねられる。國家の干渉する場合は監督及教育の經費は國家から支拂はれる。英國では認定學校 (Certified School) (改良學校、實業學校或は晝間實業學校) は「議會の協賛したる金錢の中より支拂はれるものであつて」、「義捐金は一人一週二シリングを超えてはならない。」残りの經費は、地方當局から給される。若し兩親にさうすることが出来るならば、大體該地方の在學費の平均に當る額を、認定學校に兒童の在學費として出さねばならぬ。獨逸の法律では其の經費は當局の負擔と記してある。

第四十九條 貧困なる年少者は、生計の資を得しむる教育及必要なる訓練と共に其の扶持給養並に其の病める場合には、醫療及看護に關して支給を受くるものとす。

第六十二條 慎重なる訓練及教育は、放任の除去即ち之を終結せしむるやう企圖せらる。其は團體の經費を以て、當局統制の下に支給せられ、家庭又は公共的施設に於て與へらる。

邦の監督の場合には凡て兒童の宗教的信仰が考慮され、両親と同じ信條に依つて兒童を教育する爲に適當な養護が行はれる。獨逸の法律は、年少者の宗教のみならず、所信迄も出來得る限り考慮に入れねばならぬとさへ云つてゐる。(第六十條) 此は自由思想家や不可知論者をも含める爲に附加されたものである。

此等の現代法律の諸例は、如何に民主的國家が罪を犯したり放任して構はぬ両親に對して、兒童の利益を保護するかを示す。然し國家の干渉はそれに止まるものではない。現代の民主主義は青少年教育の問題を家族、最も良心的な教育ある家族にさへ、全然其の決定するが儘に委して置くことは出來ない。一定限度の知識は何の兒童にも保障されねばならない。獨逸の法律は適當なる教育を受けることを以て各兒童の權利と規定する。我々は此の原則の上に義務教育の政策が基礎付けられるのを見た。此問題は第一章で取扱つた所であるからこゝでは唯家族の私的教育に對する權利のみを論じよう。

民主主義は言論と宗教的信仰の自由の上に基礎を置く。此の自由は、若し國家が一定の公認された教條に依つて子弟を教育するやうに市民に強ひるならば、勿論危險に瀕する。それこそ、伊太利のファシストの政策と露西亞の共產主義的政策が非民主的なる所以である。第二章で略説した非宗派的世俗學校は人民の中には之を承認し得ぬものもある。彼等は、其の理想が現憲法に反しない限り、彼等自身の理想に依つて子弟を教育する自由を與へられねばならない。民主的國家は凡ての言論に十分なる自由を與へる一方、暴力に對し、又憲法の革命的變更に對しては煽動を許さぬ。

民主主義は憲法の變更に凡ゆる機會を與へるが、或政治團體や宗教團體の宣傳を奨励することは出來ない。既に列擧せるものを除いては父母は何れも自らの費用に依つて家庭で其の子弟を教育する資格がある。然し國家は必要な最小限度の教育が

子弟に與へられてゐることを確める爲に、此の家庭教育を監督せねばならない。両親が革命的宣傳や暴動煽動の罪に坐せぬ限り、其の理想に従つて子弟を教育するのは自由である。然し數家族が相結んで其の子弟を教育する爲に學校を設置するのは之と事情が異なる。

斯かる學校が若し非憲法的教條に基づいたとしたならば、社會的に危險なものとして禁止せられねばならない。非憲法的教條とは、唯憲法の暴力的變更の必要を宣傳する政治的、宗教的教訓を意味する。

現代的法律の例として、我々は獨逸、佛蘭西、英吉利の法律を挙げよう。革命後の獨逸の法律は、全く明確に現存の階級的反抗と階級心理の除去を目指してゐる。それ故、出來る限り、市民は凡て、邦立小學校に其の子弟を送るやうに強ひられる。聯邦憲法第一四七條に曰く、

「私立小學校は公立小學校の代用物として、邦の同意を要し、國法に従ふ。邦の同意は、私立學校が、其の目的及組織に於て、並に教員の學的訓練に於て公立小學校に劣らず、而して生徒が両親の經濟的地位に依つて區別せらるゝこと無き時に與へらる。教員の經濟的法律的地位が十分に保障せられれば、同意は之を差し控ふるを要す。私立小學校は、両親(又は保護者)にとり、其の地方に宗派又は世界觀を同じくする公立小學校の存在せざる場合、又は、當局が然る學校に特殊なる教育的利益を認めたる場合に限り、許さるゝものとす。私立豫備學校は之を閉鎖すべく、公立小學校の代用たり得ざる私立學校は前に施行せられたる法律に従ふ。」

此の簡條は凡ての宗派又は無神論者、不可知論者達が、さういふ性質の公立學校が近くに無い場合に、私立學校を設置する資格があることを意味するものと解せられる。然し生れや財力に依つて異なる所の階級各別の私立學校は禁止される。此は通常上層階級の者が入學する習であつた豫備學校を禁止した特別な動機である。若しも貴族や富豪達が、自己の費用を以て、子弟の爲に別個の學校を維持しようと欲する場合には、さうすることは許されねばならない。無料で設備の良い公立學校ならば、非常に費用のかゝる私立學校との競争に堪えることが出來るだらう。他面、若し邦立大學が従前の邦立學校生徒に優

先權を與へたならば、貴族や富豪達は自分の費用で其の子弟の爲に別個の大學を維持するより外ないであらう。若し彼等が其の誤つた優越感の爲に、そんな經濟的犠牲をしようとするならば、確かに彼等は自分達の學校を持つだけの資格がある。家庭に於ける私的教育に關する同様な制限が、獨逸では階級的排他を緩和する爲に企圖される。小學校令(Grundschulgesetz) 第四條に曰く

健全なる子弟の私的教育、或は其の爲に聯合せる數家族の子弟の共同教育は、特殊なる場合に限り、例外としてのみ、公立小學校の代用として許さるゝことあるべし。

斯かる例外的取扱の理由となるもの、例は、各兒童が「特に健康を害せる場合」或は「並々ならず學校に遠い場合」である。公立學校に對する宗教的及政治的反對は、理由としては認められない。法律は事實上、家庭に於ける私的教育を禁じてゐる。然し實際には富裕な兩親は、若し必要ならば、其の子弟を外國へ留學させてでも、常に公立小學校を避ける手段を見出すであらうから、獨逸法の此の嚴格さは無駄である。原則上、家庭に於ける私的教育は、其の子弟が適當なる教育を受けてゐることを當局に證明し得る兩親には自由に許されねばならない。

此の點に於て、英吉利と佛蘭西の法律は一層多く個人の自由を許してゐる。一九二一年(英吉利)の教育令は、兩親の義務を次の如く規定する。

第四十二條 五歳より十四歳迄の間、其の子弟をして讀、書、算術に關する有效なる初等教育を受けしむるは凡ての子女の親たるものゝ義務とす。

と。地方教育當局は次の場合に干渉する。

イ、此等子弟の兩親が常に、相當の理由なくして其の子女に有效なる初等教育を與ふるを怠る時、

ロ、此等子弟が常に放浪し、或は適當なる監督下に無く、或は浮浪民、惡徒、無賴漢、又は犯罪定評者の一味なる時、(第四十三條)

學校出席令が行はれる場合、兩親は私立又は公立の認定小學校の何れでも選擇し得る。此等教育令の規定は、其の宗教的信仰に依つて小學校を、又若し父兄が斯かる教育を與へ得るならば家庭教育を、自由に選擇する機會を與へるものである。

一八八二年三月二十八日の佛蘭西の法律は、理論上、十分に選擇の自由を與へてゐる。

第四條 初等教育は六歳より十三歳に至る男女兒童の義務たり。該教育は初等教育又は中等教育の機關に於て、公立學校又は、私立學校に於て、又は父自身に依り或は父に依つて選ばれたる何人かに依つて家庭に於て、與へらるゝことを得。

第十六條は、然しながら、家庭で教育された兒童は凡て督學官と他の國家委員會の委員の手で年々試験を受けねばならぬことを明示してゐる。若し試験官が其の兒童の學力が十分でないことを認めらば、即ち、それに相當する公立小學校の學年だけの力がないならば、兩親は遅滞なく何れかの學校に其の子弟を遣らねばならない。然し實際は、私立學校の設立は多くの規則に圍繞され、當局は常に現存私立學校の閉鎖の口實や、私立學校の新設に同意を與へぬ口實を見出し得る。凡て兒童を公立學校に出席せしめようとする傾向は獨逸と同じである。

此の點では、アングロサクソンの傳統は、私立學校の存在が、何ら禁止的法律に依つて障害せらるゝことの無いやうに、選擇に就ても事實上の自由を與へる。北米合衆國オレゴン州の場合は、その一例にならう。一九二二年十一月七日の總選舉で、オレゴン州民は、一九二六年九月以後州内の私立學校及教區學校は總て公立學校に變らねばならぬことを規定した提案を採用した。此の事件は遂に合衆國大審院に齎され、大審院は一九二五年此の法律を以て、子弟の向上と教育を自らの監督下に置く兩親及保護者の自由に干渉するものとの理由で、非憲法的と判決を下した。續いて大審院は之に附加して云つた。

我が合衆國の凡ゆる政治が基礎を置く所の自由に關する根本的理説は、兒童をして獨り公立學校教員によりてのみ教育を受けしむることに依りて兒童を標準化せんとする州の一般的權能を排除した。兒童は單に州の創造物ではない。彼を養育し、彼の運命を支配する者こそ、其の上の負擔を認め、之を果す準備を爲す崇高なる義務と共に權利を有するものである。

先權を與へたならば、貴族や富豪達は自分の費用で其の子弟の爲に別個の大學を維持するより外ないであらう。若し彼等が其の誤つた優越感の爲に、そんな經濟的犠牲をしようとするならば、確かに彼等は自分達の學校を持つだけの資格がある。家庭に於ける私的教育に關する同様な制限が、獨逸では階級的排他を緩和する爲に企圖される。小學校令(Grundschulgesetz) 第四條に曰く

健全なる子弟の私的教育、或は其の爲に聯合せる數家族の子弟の共同教育は、特殊なる場合に限り、例外としてのみ、公立小學校の代用として許さるゝことあるべし。

斯かる例外的取扱の理由となるもの、例は、各兒童が「特に健康を害せる場合」或は「並々ならず學校に遠い場合」である。公立學校に對する宗教的及政治的反對は、理由としては認められない。法律は事實上、家庭に於ける私的教育を禁じてゐる。然し實際には富裕な兩親は、若し必要ならば、其の子弟を外國へ留學させてでも、常に公立小學校を避ける手段を見出すであらうから、獨逸法の此の嚴格さは無駄である。原則上、家庭に於ける私的教育は、其の子弟が適當なる教育を受けてゐることを當局に證明し得る兩親には自由に許されねばならない。

此の點に於て、英吉利と佛蘭西の法律は一層多く個人の自由を許してゐる。一九二二年(英吉利)の教育令は、兩親の義務を次の如く規定する。

第四十二條 五歳より十四歳迄の間、其の子弟をして讀、書、算術に關する有效なる初等教育を受けしむるは凡ての子女の親たるものゝ義務とす。

と。地方教育當局は次の場合に干渉する。

イ、此等子弟の兩親が常に、相當の理由なくして其の子女に有效なる初等教育を與ふるを怠る時、

ロ、此等子弟が常に放浪し、或は適當なる監督下に無く、或は浮浪民、惡徒、無賴漢、又は犯罪定評者の一味なる時、(第四十三條)

學校出席令が行はれる場合、兩親は私立又は公立の認定小學校の何れでも選擇し得る。此等教育令の規定は、其の宗教的信仰に依つて小學校を、又若し父兄が斯かる教育を與へ得るならば家庭教育を、自由に選擇する機會を與へるものである。

一八八二年三月二十八日の佛蘭西の法律は、理論上、十分に選擇の自由を與へてゐる。

第四條 初等教育は六歳より十三歳に至る男女兒童の義務たり。該教育は初等教育又は中等教育の機關に於て、公立學校又は、私立學校に於て、又は父自身に依り或は父に依つて選ばれたる何人かに依つて家庭に於て、與へらるゝことを得。第十六條は、然しながら、家庭で教育された兒童は凡て督學官と他の國家委員會の委員の手で年々試験を受けねばならないことを明示してゐる。若し試験官が其の兒童の學力が十分でないことを認めらば、即ち、それに相當する公立小學校の學年だけの力がないならば、兩親は遅滞なく何れかの學校に其の子弟を遣らねばならない。然し實際は、私立學校の設立は多くの規則に圍繞され、當局は常に現存私立學校の閉鎖の口實や、私立學校の新設に同意を與へぬ口實を見出し得る。凡て兒童を公立學校に出席せしめようとする傾向は獨逸と同じである。

此の點では、アングロサクソンの傳統は、私立學校の存在が、何ら禁止的法律に依つて障害せらるゝことの無いやうに、選擇に就ても事實上の自由を與へる。北米合衆國オレゴン州の場合には、その一例にならう。一九二二年十一月七日の總選舉で、オレゴン州民は、一九二六年九月以後州内の私立學校及教區學校は總て公立學校に變らねばならぬことを規定した提案を採用した。此の事件は遂に合衆國大審院に齎され、大審院は一九二五年此の法律を以て、子弟の向上と教育を自らの監督下に置く兩親及保護者の自由に干渉するものとの理由で、非憲法的と判決を下した。續いて大審院は之に附加して云つた。

我が合衆國の凡ゆる政治が基礎を置く所の自由に關する根本的理論は、兒童をして獨り公立學校教員によりてのみ教育を受けしむることに依りて兒童を標準化せんとする州の一般的權能を排除した。兒童は單に州の創造物ではない。彼を養育し、彼の運命を支配する者こそ、其の上の負擔を認め、之を果す準備を爲す崇高なる義務と共に權利を有するものである。

カバリー州教育行政 E. Cumberley "State School Administration"

處で、我々は家族と國家との關係に就て他の一面を検討しよう。國家は、或場合には、家族の内部生活に干渉する權利を有つ。然し、家族も亦確かに國立學校で與へられる教育に力を及ぼす權利を持たねばならぬ。勿論政治上の選舉に投票することに依つて、各家族の成年者は凡て一般教育政策に影響を及ぼすが、我々は地方學校との關係に於ての一單位として見らるゝ家族に就て述べてゐるのである。凡ての教育改革者が常に不平とすることは、學校と家族が離れ離れに生活し、減多に共通な事を持たぬことである。特別な父兄會 (Parents' association) は父兄に其の義務を教へ、父兄と教員とを協同せしめる爲に作られた。斯くて合衆國では一八八四年シカゴに於て、母親會議が開かれ、一八八七年にはそれは擴大されて全國的となつた。一九〇四年、全國母親會議は父兄と教員の會 (Parent-Teacher Association) を併せ、現在では此の聯合團體は、其の全國的首都、各州の州團體、(ネヴダを除く) 區團體を有つ。此の會の一般的目的是、各地方團體が如何に他の目的を持つて居るにもせよ、大體次の如きものである。

- イ、教育の目的と其の實現を一層十分に理解すること。
- ロ、地方學校と其の要求を知り、之を叶へるやうに援助すること。
- ハ、學校と團體を連絡すること。
- ニ、學校選舉に知的關心を持つこと。

此等の會は全然私的なものであつて、其の影響は極めて有益且重大なるにも拘はらず、亞米利加の教育制度では何の地位も有してゐない。一八八八年英國に設けられた (一九二二年法人となる) 全國父兄教育聯盟 (The Parents' National Educational Union) は全く異つた組織を持ち、個々の學校とは關係しない。其は次の目的を有つた父兄の全國的聯盟である。

- イ、各階級の兩親が最良なる教育の原理と方法とを了解するやうに助力すること。
- ロ、彼等に協働と相談の機會を與へること。
- ハ、一層教育の統一と繼續を大ならしめること。

聯盟は、中等通信學校と師範學校とを持つ。然し此等亞米利加と英吉利との兩團體は、私的のものであつて、必ずしも學校と關係しない。兩者は個々の家族を代表せず、地方學校に家族を一層近寄らしめることをしない。兎も角、若しそれを爲し遂げるとすれば、間接にそれをするのである。學校と家族を統一する爲に、各學校は、學校生活に實際的關心を持たねばならぬ兒童の兩親の委員會を有たねばならない。斯かる委員會は法律に依つて設立され、明瞭に機能を定義してゐなければならぬ。佛蘭西では一九〇五年、巴里のカルノー中學校の父兄が其の學校の父兄會をつくつた。此の例に續いて他の中學校の父兄も父兄會をつくり、一九一〇年には各會は聯合して父兄會聯合をつくつた。佛蘭西の法律は、此等の會又は聯合に何等特權や權利を與へないが、最近の實際は漸次父兄の影響の増大を示してゐる。文部大臣は公に聯合を認め、一九二〇年に、審議會員は家族の利益を代表して、此等の會から選ばねばならぬ旨布告を發した。聯合は、學校行政の中に法律的地位を獲得しようと努力してゐるが、其の歩みは、佛蘭西政府の側からは餘り踏出されてゐない。

學校行政の必須要素としての最初の父兄委員會は、露西亞に於て一九〇五年に設立された。一九〇五年秋の有名な總休校の時、中等學校の生徒は凡て休校に加はり、露西亞到る所の學校は皆閉ざされた。父兄は子弟の革命的精神に驚かされ、休校を止めさせ、教員と生徒とを融合させる爲に父兄委員會をつくつた。文部大臣アイ・アイ・トルストイ伯は、一九〇五年十一月二十六日付通牒で法律上此等の委員會を認めた。各中等學校では全父兄の總會で執行者を選び、之が父兄委員會と呼ばれた。此の委員會の議長或は其の代表者は職權上學校の教育委員會員であり、投票權を持つた。委員會の權能は、法律上非常に制限されてゐたが、一九〇五年の革命といふ異例的事情の下にあつて、委員會は非常に重大な役割を演じ、教員と生徒とを調停した。委員會は一九一九年ソヴィエト政府に依つて廢止され、之に代るに勞働者議會を以てされた。

獨逸では父兄委員會は革命後漸く設立された許りである。然し今でも (一九二八年) 凡ての獨逸諸邦が所要の法律を通してゐるのではない。オルデンブルヒ、ウイルテンベルヒ、ブルンスウィックには全然父兄委員會は存しない。他の邦は任意的立法か義務的法律を有つてゐる。一例として擧げるならば、プロイセンでは、一九一八年十月一日に最初の法律を通過した

が、系統的組織は其の後一九一九年十一月五日の布告に依つて定められた。此の法律は一九二二年に修正された。例外として、ツリンギアとハンブルヒでは、父兄委員会は幾分の行政機能を有する。一九一九年十一月五日のプロイセンの法律は「各校は父兄委員会を設置すべし」と言つてゐる。此は學校と家族との關係、父兄と教員との關係を進め且強めるに役立つねばならぬ。

第一條、父兄委員会は絶對的に父兄の代表者より成る。一般に教員は委員會の審議に與るも、單に建議権あるのみ。委員會は比例代表制に依り父兄に依つて選ばれ任期は二年とす。

第五條、父兄委員會の活動は、建議をなすにあり。建議には學校の課程薰陶及兒童の肉體的精神的・道徳的教育に關する父兄の希望の提議を含む。但し個人的意義以上のものたることを要す。

之に依つて、知らるる如く、父兄は如何なる教育問題をも論議し、其の後彼等の決定を教育會議に提議として傳へ得るが、教員は其の建議に従ひ、勸告を認める義務は無い。決して父兄委員會は教員の上に立つ權威としては認められない。此の委員會の目的は、其の家庭生活と兒童とに就て教員に報告し、逆に教員から報告や時には教育も受ける等、凡ゆる方面で學校を援助するにある。父兄委員會に行政的機能の或ものを委ね、教員に對する一定の權能を與へたハンブルヒとツリンギアの實際は、極めて屢々抗争と混亂を招くであらうから、之を却ける必要がある。斯様な小さな地方行政單位は、第四章で論ぜられる亞米利加區制の缺陷を盡く持つものである。

オーストラリアの法律は此の危險を認め、父兄側の干渉を一切禁じてゐる。父兄委員會は一九一〇年にヴィクトリアに、一九一五年に南オーストラリアに、學校委員會の名を以て採用された。此の委員會は父兄會で指名されて政府から任命された。之に類似の團體は一九二二年に西部オーストラリアに、一九二四年にニューサウスウェールズ New South Wales に父兄市民會 (Parents and Citizens' Association) の名で設立された。一例として西部オーストラリアの一九二二年の教育令修正令 The Education Acts Amendment Act を採らん。

第二條、如何なる地方に於ても公立學校に出席する兒童の父兄又は保護者は公立學校 (Government school) の福祉に關係を有する他の人々と共に父兄市民會をつくることを得。

第三條、同會の目的は、教員團と協同し、地方の各官廳の利益と能率とを増進し、當該町村に關する一切に亘り教員團を援助するものとす。

第五條、會は五名を指名し、此の五名は次年度迄、文部大臣より地方學校委員會員として任命せらる。公立學校の教員は職權上地方父兄市民會の會員たるべし。(但し委員會員に非ず)

第六條、學校委員會の任務左の如し。

學校より要求せられたる材料に關し及校舎の小修繕及變更に關し、官廳に建議すること。

新學校の大きさ及プランに關して考慮し建議すること。

規定されたる規則に依り緊急の修繕を行ふこと。

校舎の一時的使用の申込に關して助言をなすこと。

父兄をして其の子弟を學校に遣らしむるやう凡ゆる努力を拂ふこと。

教員の宿所を整へ、時々規定せらるゝ其の他の義務を協定すること。

第七條、會又は學校委員會は、教員團に對して如何なる權限をも有することなく、決して公立學校の統制管理に干渉すべからず。

オーストラリアの法律は、地方學校が數校聯合して一つの學校委員會を選舉する方がよい場合には、それを許す點で、獨逸の法律と相異する。或獨逸の評論家は、縣と、邦と、帝國の父兄委員會の設置を提議さへしたが、其は家族の理想を適當な限界外に移し、教育的事項に關して他の當局と争ふ機會を創ることとなるであらう。父兄委員會は唯個々の學校或は數校聯合した村落の小團體の地方的利益に役立つべきものである。縣、州或は全國的利益は、若し普通の方法で選ばれた代表者と其の執行

機關に任せれば、一層よく役立つであらう。勿論何人も個々の委員會か父兄聯盟又は他の全國的に廣汎な會を設立することに對して、之を妨げることは出来ないが、此等私的團體は國家の教育制度の中に憲法上の地位を持つてはならない。

第四章 中央集權と地方分權

教育行政は、國家の一般行政と密接に關係するのを常とする。若し國家が他の總ての點に於て中央集權をなすならば、其の國家は同じ中央集權的教育行政を持ち、反對の場合には矢張り反對の教育行政を持つ。行政問題を取扱ふ場合、我々は純地方官廳と縣又は州(邦)との自由を區別せねばならぬ。北米合衆國、獨逸、ソヴィエトロシア共和國聯邦、或は瑞西の如き聯邦に於ては、假令聯邦政府が或統一立法を課さうとも、州(ステート又はカントン)が教育事項に關しては支配權を握るものと考へられる。反對に郡、町、村、區の如き純地方單位は、一般に極めて制限されたる獨立性しか持たず、中央政府の監督下に隸屬する。然し此等二つの教育當局の型に明瞭な境界線は存しない。例へば新オーストリアの邦 (Länder) は、其の地方的性質を保存しながら、同時に、北米合衆國諸州の有する獨立性に接近しつゝある。此の全段階の一端に、我々は教育事項に關しては絕對主權を有し、北米合衆國の如き聯邦教育局をさへ持たぬカナダの縣を置き、他の一端には、其の立法權を甚だしく極限されて、單に擴大された地方單位たるに過ぎぬプロシヤの縣を置くことが出来る。行政の聯邦的形式と中央集權的形式と何れが一層民主的であるかの問題は無用である。兩者は歴史上民主的政治と非民主的政治とを併せ有してゐるのである。或國々に取つては一の政治形式が一層適合し、他の國々に取つては他の形式が適合する。若し一國が廣大なる領土を包有して各種の氣候及地理的事情(例へば北米合衆國、ブラジル、或は、ロシア)を有し、或は相異なる歴史的宗教的傳統(獨逸)を有するならば、其の時聯邦は一層良く其の必要に應ずるであらう。然し一國が狭小なる領土を有し、同一の種が住み、共通の傳統を有する時は(佛蘭西、英吉利)聯邦は毫も必要でない。然し各州の聯邦でさへ幾分は共通の基礎に立つ法律を有しなければならぬ。通常、若し聯邦が何等統一なる法律を施行せぬならば、オーストラリアの場

合に於けるが如く、共通なる起原、同一の史的傳統が、之が代用物となる。然し、若し聯邦法を全然缺如し、其に加へて起原、傳統を異にするならば、或種の恐るべき結果が不可避免的に起るであらう。一例として我々はカナダの諸縣を取らう。其處では言語、傳統、宗教の相異なる結果、二つの完全に關係無き教育制度を創り出した。即ち英語を話す新教徒に對するものと、佛蘭西語を話す羅馬舊教徒に對するものと。北米合衆國でさへ、共通なる起原傳統にも拘らず、多くの北米合衆國の教育家達が聯邦法の必要を建議する程、各州の教育令の相異は甚しくなつた。我々は北米合衆國に義務教育令に關して如何に大なる相異が存するかを第一章に於て見て來た。同じ事が、其の國家行政組織に關しても言はねければならぬ。或州に於ては義務的無月謝教育が六歳から十八歳迄に及んでゐるのに、共に隣る州に於ては、義務教育は七歳から十三歳迄しか要求されぬと言ふが如く、民主的國家の第一條件たる機會の均等は北米合衆國には存在せぬのである。

或州に於ては行政規則が村落學校の合併を容易ならしめ、中等教育を農耕者全體に利用せしめて居り、他の州では、區の行政制度が斯かる政策を不可能にしてゐる。教員の程度、養成制度及俸給表の相異は州より州へ教員の移住することを困難ならしめ、各州間の教育標準に相異を來らしめてゐる。若しも國家的統一が目指さるべきならば、州法の協定の望ましいこととは明かである。

此の點に關しては、獨逸共和國の實際はまだ幾分良い。共和國の憲法には教育に關する特別なる條章があり、邦法の一様性を要求して居る。然し公教育に關する聯邦大臣は存せず、極めて權力の制限された聯邦委員會 (Reichscommission) があつてのみである。聯邦法は、義務教育は獨逸各邦盡く六歳から十八歳迄に互り、宗教教育及私立學校に關する法律は獨逸を通じて一様な一定條件に合致し、而して民主的階梯制度が何處にも採用されねばならぬ旨を要求する。聯邦の特殊的「兒童福祉」法は獨逸共和國の組織各部に對して拘束力を有する。然し此等聯邦法の制限内では、各邦が其自らの法律を發達させることは自由であり、其の邦の公教育大臣を持ち、事實上行政は獨立して居る。ソヴィエト共和國聯邦に於ては非常に複雑した聯邦制度が發達した。聯邦は六つの獨立共和國より成り、各共和國は教育に就ては全く獨立する。此等の共和國の中に

は、ロシア社會主義聯邦共和國の如き多くの自治の縣及地方の聯合なるものあり、トランススコルカシア聯邦共和國の如く二三の共和國の聯合なるものあり、然かも、又白ロシア共和國の如く、一箇の共和國なるものもある。然し教育に關する聯邦法は存せぬとしても、總ての官廳の成員が同じ共產黨に屬し、黨本部の同一指示に従ふを以て、各共和國の教育制度は同じ方向に發達する。中央集權もされねば、聯邦化もされなかつた特殊なる制度は、英吉利聯合王國 (United Kingdom) に發達した。イングランドとスコットランドとは獨立の立法と行政を有する二つの獨立した教育制度を持つ。而もスコットランドの教育部 (Department of Education) は文部省 (Board of Education) からは獨立してゐるけれども、同じ中央政府の一部であつて、其の點では同一の議會に屬する。北アイルランドは獨逸の邦と比較し得べく、其自身の議會と法律とを持つが、矢張り英國議會に屬する。ウェールズには第三の國家的自治形式が發達し、プロシヤの縣自治と比較され得る。斯くして我々は相異なる三つの分權制度を見るのであつて、其は各國の特殊なる事情に應じて採用されたものである。

教育に關し地方自治を持たぬ中央集權的行政の一例として我々は佛蘭西を挙げ得る。佛蘭西の中央集權は第一共和國の法律に依つて完成された。然し有名なコンドルセーの教育案は實現されず、新しい佛蘭西の教育組織は唯ナポレオンの法律のみの影響を受けた。二つの法令、即ち *Il Floreal an X* (一八〇二年五月一日) と一八〇六年五月十日の法令とに依つて、ナポレオンは其の帝國大學 (Université impériale) 制度を打建てたが、之が其の後に變更せる佛蘭西政府の法律の根據として役立つた。現在の佛蘭西の教育組織はナポレオンの中央集權の修正である。全系統の上に、佛蘭西文部大臣が居つて、之が佛蘭西議會に對して責任を持ち、半ば其の任命する所たる審議會の助言を聞く。佛蘭西全體は十七の大學區 (Académies) に分たれる。大學區は文部大臣の任命せる學長 (Rector) に依つて支配されるが、此の學長は通常教授の間から選ばれ、博士號を有しなければならぬ。學長は文化的獨裁者の權力にも比較され得る權力を享有し、私立にせよ、公立にせよ、幼稚園より其の大學區の大學に至るまで、凡そ、其の地方の全學校を督學する權力を持つ。彼は大臣に依つて直接任命せられる地位に對しては一切の候補者を推薦し、彼自らも直接中等學校の副校長、大學の講師、師範學校に於ける特殊課目の教員を任命する。

彼は地域内の教育機關一切の財政を統制する。校長及主席は何れも毎月彼に報告書を提出し、譴責を受け、指揮に従はねばならぬ。彼は其の指名に依つて任命される審議會の助言を受ける。彼には又私立學校を監督し、若しも道德的社會的及共和制の見地より見て危険と認めらるゝ時は、之を閉鎖する權利がある。其の廣い權力に依り、彼はひとり地域内の凡ゆる教育機關の經濟的生活のみならず、道德的生活をも統制する。文部大臣の被任者並に部下として、彼は唯々文部大臣を代表し、地方の選舉人に毫も依存することなき中央政府の事務官である。其の指揮下には各部に一人づゝ督學官 (Inspecteurs d'Académie) が居り、其の部内に於ては督學官が中等教育を統制し、初等教育を指導し、中等學校及高等小學校の財政及行政を監督し、小學校及幼稚園を視察し、支配する。小學校に對する候補者は彼が之を縣知事 (Préfet) に推薦して、縣知事が之を任命する。縣知事自身は中央政府の被任者である。各督學官には、多數の小學校幼稚園の副督學官がつく。副督學官は (Inspecteurs primaires) 通常各區 (Arrondissement) 毎に一人である。彼等は小學校教員の進級任命に關して督學官に申告し、教育會議、試験委員會を主裁し、小學校の新設閉鎖の必要を審査する。此の地域的監督の外に上席に一般督學官が居る。高等諸學校の教授から選任された十七名の中等教育一般督學官 (Inspecteurs généraux del' Enseignement Secondaire) は、それ／＼の専門學科、例へば歴史、地理、現代語、科學、其の他に就て、佛蘭西の全領土に互り中等教育の監督をする。十二人の初等教育一般督學官 (Inspecteurs généraux del' Enseignement primaire) は初等教育に對して同一の權力を持つ。此の組織に依つて中央政府は全國を統制し監督する。行政、組織、及教育の方法に於ても完全な齊一が成遂げられる。唯一つの例外は或種の特權を受けて、佛蘭西の他の地域と異なるアルサス・ローレン縣だけである。斯かる中央集權の功績は顯著である。若しも中央當局が進歩的で地方の見解よりも進んで居るならば、新しい理想や方法がペンの一振りをも以て國中普く取入れられやう。問題は教育の絶對主義の方法が二十世紀に於て最良のものであるかどうか、同じ結果が中央地方官廳の協同に依つて到達し得られないかどうかである。中央當局は統一的法律を發布してよいが、其の實施は地方に於て選ばれたる委員會又は官吏の手に委ぬるを以て可とする。佛蘭西の中央集權制度は地方選舉人に對し、教育事項に就て何の發言權をも與へない。地方の意見が

中央政府を動かす唯一の機會は總選舉又は補缺選舉である。然し此の方法は地方事務に對し實際的重要性を持つには餘りに間接的である。官吏は總て中央より任命され、地方とは何の關係もなくすむ。凡ゆる點に於て同一の水準まで國內各地を持ち來さんとする中央政府には、地方の事情や地方の傳統は通常無視されて顧みられない。アルサスローレンの場合は、地方の傳統が著しく異なる時に、縣の同意なくして中央より此の傳統を廢さんとする事の如何に危険なるかを示すものである。斯くも嚴密なる中央集權は、兎もすれば最も良き人が上にある時でさへ官僚風と繁文褥禮を作り出す。斯かる中央集權が凡ゆる反對に對して之を如何に虐待迫害するに至るかは、帝政ロシアの例が之を示してゐる。地方選舉人は中央當局の信任を受け、教育事務に關して一定の責任を與へられねばならぬ。國民全部の主裁といふ觀念は或權能が地方的に選ばれたる當局に委ねられたりしても毫も侵さるゝことはなからう。同じやうな中央集權はチェンチーレの改革後のファシストの伊太利に存在する。

此の點に關し、アングロサクソンの傳統は地方の要求と差異に對し、一層多く表明の機會を與へる。一例として合衆國を擧げるならば、各州は地方統治の形式も異り、アングロサクソンの傳統の種々なる時期を歴史的に示してゐる。我々は北米合衆國の教育に於て、地方統治の主要なる三形式を區別し得る。第一は區制度、第二は町制度、第三は郡制度と呼ばれよう。區制度は、北米合衆國に於て最も古く、最も一般的である。其はニューイングランドに最初の清教徒植民者に依つて設定され、其の後北部及西部諸州に擴がつた。此の制度は地方分權の極端なる事例であつて、各學區を以て行政單位とする。學區は形も不規則であり、大きさも異り、植民者の多い地域に於ては二三方哩であるが、西部諸州の或ものゝ如き一層人口稀薄な所は數百方哩に及ぶ。新しい區は現存の區を更に區分して造られ、現存の區は一層大なる區を造る爲に合併される。普通各區には唯一校しかない。區の學校評議員は通常三人とし、其の區の居住者、兩親、租稅負擔者の間から、區民に依つて選舉される。若し區民が評議員を選び得ぬ場合は、郡の學校督學官が之を任命して其の缺員を満すのが普通である。評議員會の權能は通常、區の爲と、州の爲に、學校を管理し、教員を雇ひ、俸給を定め、必要な支出及設備を協定し、兒童の入學許可や、停學處分をなし、地方稅を徵收し、學習課程を實施し、時には規定を設け、校舍を修繕し、學校を訪れて、其の情

況、管理、教育の内容を査問する權利を併せ有する。獨逸のヘルバルト派の人々は理論的に、此と同様なる教育行政の地方分權を擁護し、之を哲學的社會的條件の上に基礎つけた。兒童は何よりも先づ第一に家族に屬するが故に、ヘルバルト派に於ては、家族が兒童に對する最初の權利を持ち、市町村、教會及國家に對して優先權を持つと言ふ。家族或は教家族の聯合は其の故地方學校の行政に當らねばならぬ。北米合衆國人は歴史的傳統と表面上の民主的原理の上に其の區制度を基礎つけた。彼等は人民自身直接其の學校行政に當るのであるから、此の區制度を最も民主的と考へた。之を歴史的に觀るに、此の制度は農民の富の均分せる廣漠なる北米合衆國の人口稀薄なる村落地方に適合し、農民は概ね學校の支持を地方稅に依つて行なつた。其の結果過去に於ては地方民の思想要求に適應せる學校が建設されて來たが、學校行政の方法としては、區制度は不十分であり、矛盾があり、非進歩的であつたし、今尙さうである。人々に共に考へることを求めて之を認めるには餘りにも些細な事から、多くの恐るべき怨恨憎惡は生み出され、學校の能率と有用性は此等の徒黨的障害に依つて甚だしく損傷される。漸次不均等に成り行く富の分配と共に、此の制度は學校、教員、教育手段の不均等を益々大ならしめ、不得策なる學校配置を來してゐる。中等教育の普及にしても、より大なる單位に依つては立派な成績を上げて居るのに反し、此の制度に於ては地方民の間に中等教育の普及することを妨げる。北米合衆國の専門家はかく批評して、其の制度下にあつては、より貧しい區は何等補助せらるゝことなくして、機會均等の丁度反對の結果を生じると言ふ理由から、民主的性質といふ一般概念を非難する。ヘルバルト派の理論的考察に對しては、兒童は何よりも先づ彼等自身に屬して、兩親に屬するものでなく、國家は其の將來に關する最高保護者であり、適當なる教育を與ふる權利と義務とを持つと言ふ主張がある。此の制度は、實際上消滅の運命にあり、年毎に益々北米合衆國は一層大なる行政單位を採用する。獨逸に於ても亦之と同じやうな學校組合(Schulgemeinde)が滅び盡しつゝあり、プロシヤでは戦前法律に依つて廢止された。

次の大きな單位はニューイングランド諸州に於けるアメリカ式の町や西部諸州の町邑である。町や町邑の廣さは、區の廣さと同じやうに相異があり、人口稠密の地方では、町は英吉利の郡邑又は市區と等しい。村落地方では町や町邑は通常一二

ケ村と外邊にある多くの農場を併有する。地域全體は町學校委員會に依つて管理され、町内の各學校は單一經濟的行政的集團として管理される。區制度に比較すると、町制度は多くの價値を持つ。町が郡邑又は市區である時、此の制度は北米合衆國の市制又は英吉利の郡邑地方自治制と一致する。其の場合には、唯一つの町にして數百の小學校と數多くの中學校を併有する。町立學校委員會は十分なる能力を持つて普通の中學校の外に、各種の職業學校及實業學校の設立に當る。町の貧困區は町の全區から徴された租税から補助され、町委員會は均等化の作用をする。北米合衆國の村落地方に於ては、然しながら町や町邑は、區制の缺陷が少しく和げられたに止まり、依然として比較的小單位である。それ故村落地方にとつては、郡の如き稍々大なる單位が望ましい。南部諸州は總て自治の單位として郡を採用し、此の制度は南部から漸次、其の他の合衆國各地に擴がりつゝある。北米合衆國の郡制は、殆ど英吉利の自治制に類するを以て、我々は一例として英吉利の自治制を取つて見る。

一九二一年の教育令に依れば、初等教育の目的上、郡邑、人口一萬を超える郡邑全部、人口二萬を超える市區全部及郡(前述の郡邑及市區の區域を除く)は地方教育當局である。高等教育の爲には、郡及郡邑のみが地方教育當局である。或教育家達は、初等教育當局と高等教育當局の分割を批評して、其は初等教育と高等教育との協同の缺如を招き、或地域に於ては高等教育なしに終りはせぬかと言つて居る。此の批評に對しては同令第五條及第六條があり、同條に依れば非郡邑又は市區は郡に加擔してその權利義務を放棄する權利を與へられ又、若し現情に止まるならば、教育制度の協同結合の爲に適當と思はれる協定を他の地方當局と結ぶ權能を與へられる。然し實際上斯様な協同の例は一もなく、其故地方當局相互の權能の相違を除去し、唯一種の自治形式に止むるを以て可としよう。之等の權能は相當(例へば五萬)の人口を有する郡邑と市區のみ與へられねばならぬ。十分多數の小學校を設立維持するのは、各地方教育當局の義務である。高等教育の施設は、英吉利に於ては、北米合衆國の如く義務とはなつて居らぬ。唯第十一條には斯うある。

「それに依つて利益に浴し得る凡ての人々に有效なる公教育の國家的制度を樹立する爲め、其の地域の教育の漸進的發達と包括的組織に對して設備することに依り、之に貢獻するは各郡會及郡邑會の義務たるべし」

其の目的を以て、地方當局は、文部省に依つて承認せらるゝ時當局の義務となる所の文部省案に従ふのである。若しも地方當局が其の義務を遂行せざる時は、文部省は公の調査研究の後、地方當局をして其の義務を遂行せしむる爲に必要又は適當と思はるゝ命令を發し得べく、而して此の命令は命令狀に依つてその實行を強ひることを得る(第百五十條)。英吉利の法律は地方の統制と中央の監督及協同の最もよき結合を示す。郡は教育の漸進的發達と收容組織とを許す爲過度に大きく、然りとて官僚的行政となる程大きくもない。殘る小問題は、地方教育當局は其の爲に選舉されねばならぬかどうか、或は郡會や郡邑會と同じでなければならぬかどうかである。英吉利は嘗て、斯かる團體を其の爲に選んだことがある——例へば一九〇二年に廢止された學校委員會(School Boards)の如き。小さな村落委員會の場合には、區制に對して向けられた批評は凡べて其の儘當欲まる。ロンドン學校委員會の如き場合には、委員會とロンドン郡會との間に何の相異もない。スコットランドでは郡教育當局は常に別個に選ばれて然かも何の害も起らない。恐らく經費の爲には一つの地域に二つの團體を選ぶよりは一團體だけ選ぶ方がよからう。同じことは選舉された教育督學官、教育局長に關しても言はれる。アメリカの郡督學官直接選舉の實行は、若し其の地位が政治的變化に依存し政黨に依つて任命されるならば有害である。然し候補者が政治的忠勤に拘はりなく、其の功績に依つて選ばれるならば、其の時選舉と任命との間に殆ど相異はない。然し實際上、適正な委員會に依る任命こそ望ましい。一般に、中央當局と地方當局との關係に關する法律は、其の權能所屬を明確に規定し、地方的獨立の限界が明瞭に述べてなければならぬ。英吉利と北米合衆國の實際は、通常此の方向にあるものであるが、大陸諸國の中には、其の反對のものもあり、法律は漠然地方當局の權利義務を記すに止まり、其の結果限りなき議論を生み、行政の混亂を來してゐる。此の點に關しては何をなすことが許されぬかと記して、他を其の自由に委ねるよりも、當局は何を爲し得るか、何を爲さねばならぬかを明確に述べる方がよいやうに思はれる。第一の道を取る時は、其の結果地方の事情の相異と進歩的と退嬰的と當局の大きな相異を來すであらうが、第二の道を取れば其の結果地方當局全部の商議による實行により其と共に機會の均等を齎すであらう。

第五章 少數民族

少數民族の問題は主として教育上の問題である。有用な教育が凡て普遍的なラテン語を以て行はれ、教育の内容が國際的であつた中世に於ては、此の問題は存在しなかつた。宗教改革の後、自國語による文學の勃興と共に、初て國民教育の問題が起つた。此の發展は、以前ローマ帝國であつた地方が別々な國民的國家に進化するにつれて行はれた。佛蘭西、英吉利西班牙は國民的な統一と獨立をした最初の諸國であつた。中部歐羅巴及東部歐羅巴は尙此の目的を達成せず、混亂せる國境と錯雜せる民族の悲しい光景を示してゐる。民族の見地より見て一樣な國家は、中部歐羅巴及東部歐羅巴には一國も無いのである。戦後の獨逸でさへルサチアンやポーランド人等スラブ系の少數民族がある。更にチエツコスロバキア、ポーランドルーマニア、ロシア等の諸國は、全人口の殆ど三分の一が異民族に屬する。此等の諸國は少數民族問題と呼ばれる共通の問題を有つてゐる。平等な地盤に立つ二民族、或は三民族から成る國々に於ては、全く別種な國民教育の情景が見られる。瑞西、白耳義、加奈陀、南阿弗利加の如きは之れである。此等の諸國は國家自體が二國語を有し、各民族は嚴密な意味に於て少數でないで、少數民族保護の問題はない。一例に就て見るに、即ちスキスでは、相異なる三民族でさへ、全く平等な根柢の上に立つて、共通な市民權を享受して居る。少數民族問題の第三の場合には、民族的差別が人種的差別に轉じ、國家を構成する各地間の間隙が、人種色の系統に依つて高潮せしめられる時に起る。其の最も尖鋭なる形をとつてゐるものに北米合衆國と南阿弗利加の問題がある。同一の困難は土着民を有する歐羅巴殖民地で何れも出逢つてゐる。尤も同じ種類の問題ではあるが、移民同化問題は全然之とは別である。外國移民の極めて多い北米合衆國と加奈陀に於ては、移民の亞米利加化が最も重大な問題の一である。然し、最も一樣な西歐の三國でさへ、彼等自身の少數民族問題を持つてゐる。佛蘭西にはアルサス人問題あり、西班牙にはカタラーナ人運動あり、英吉利にはウェールズ民族の殘存がある。少數民族の問題は、それ故、種々な情況の凡てに亘つて其の可能的解決の一般原理を持たねばならぬ普遍的問題である。

民主的國家の民族政策は「全市民に對して機會均等」といふ原理の上に立たねばならぬ。若しも其の國が全く錯雜し、二國語が併用されてゐるならば、學校は總ての學年に於て兩民族に對して二國語を併用せねばならぬ。唯兩國語を知る事に依つてのみ、兩民族は日常生活に於て均等なる機會を持つのである。若し反對に少數民族の國語が市民の經濟的取引に於て用ひられぬのであるならば、當該國の國語が少數者に教へられねばならぬことは明かである。然し其の逆の場合には國語は教へられてはならない。少數民族（或は多數民族）の經濟的及文化的發達の程度も亦學校制度の樹立に當つては考慮されねばならない。何れの民族或は人種も自國語に依る大學を設立することを以て正當とされるだけ十分には進歩して居ない。或種の國語は單に地方的であり、其の重要性も甚だ制限されたものであつて、斯かる國語を根柢として全教育制度を樹立することは、生徒の發達を阻害し、文化國民たる同胞市民との經濟的競争に於て彼等が無資格者となることを意味するであらう。斯くて我々は、同一の民主的原理も、少數民族に關する教育政策に就ては其の分化を要求するのを知るのである。

民族自治に關する現在の思想は、其の起原を一八四八年の革命に持つてゐる。十民族もが共に住むことを強ひられたオーストリアハンガリーに於ては、國民教育の問題は他の何處よりも一層尖鋭的であつた。スラブ系諸民族、チエク人、スロヴァク人ウクライナ人の復興は、ゲルマン化、マチャール化の政策が失敗であり、問題を解決することの出來なかつたことを十分に示した。さればこそ、一八四八年クレムシール (Kensler) に召集された奧太利の國會は、民族的根柢に立つ古代王國を再建することを承認したのであつた。然るに此の企圖は、次いで起つた反動と民族相互間の争鬭に依つて粉碎されて了つた。然しバラッキ (Palacky) 其の他の人々に依つて創案された一八四八年の思想は、オーストリアの諸民族に依つて殘存發達せしめられた。一八四八年に提案されたオーストリアの問題には二つの相異なる解決方法があつた。スラブ人は帝國を言語的境界に依つて自治の縣に分つことを欲し、ゲルマン人は之を王領の歴史的境界に依つて行ふことを欲した。前者は其の單位を人種的及言語的類同の上に基礎づけ、後者は歴史の傳統と結合した地理的及經濟的理由の上に基礎づけた。オーストリアの政治運動の其の後の發達に於て、其の態度は一轉し、チエク人はボヘミアとモラヴァの歴史的國境を守り、

ゲルマン人は其の議論を言語的境界の上に基礎づけた。公平な觀察者にとつては、最後の決定は兩原理の結合に於てのみ見出され得ることは明かである。即ち國際的境界は言語的根據と經濟的根據との最も良き可能的結合に依つて決定されねばならない。然し實際的解決がどうあらうとも、新しい諸國には常に少數民族は残るであらう。

此の不可避的な少數民族問題を解決する爲に、個人的民族的自治説は發展した。それはオーストリアの社會民主主義者カール・レンネル（ルドルフ・シュプリンゲル）とオットー・パウエルに依つて案出された。彼等は「中世的殖民の遺風が、現代に於ける不斷の工業移民を伴つて、民族の地域的分布を全く不可能ならしめ、經濟的見地から見望ましからぬものとさへしてゐる」と主張した。それ故獨立國の地域内に於て、各民族は其の成員の地域的分布に全然關係なく、自治の社會を建設すべきである。一樣な町村部落は凡てそのまゝ一致せる民族に包含され、反對に、雑多な部落は「二重代表」（Double representation）といふ特殊な形態を獲る。所謂文化的必要物（cultural needs 教育宗教藝術等）以外の地方事務は一切全住民に依つて選ばれた地方當局に委される。各民族的集團の文化的必要物は、夫々の民族の成員に依つて選ばれ、各民族の中央當局の統制に服する特殊な民族的中央當局に依つて支配される。各民族の中央機關は、同一民族より成る同種の部落すべての代表者と、諸民族の混成的町村に於ける多數者或は少數者の代表者（比例的に）から形成される。社會的單位を形成せず他民族中に分散する各民族の個々の成員は、彼等の屬する中央機關の保護を受け、希望に依つて民族的事務に參與する。各民族の成員は何れも特殊な租税を拂ふが、此租税は各民族の中央機關の任意であつて、文化的必要物のために用ひられる。斯る方法に依つて、個人的——民族的自治説（Personal national autonomy）を抱く人々は、オーストリア・ハンガリーの地域的民族的紛糾を避け、全民族に自由平等な機會を與へることを可能と考へた。この説の反對者は、民族の概念そのものが不可避的に特殊な地域と結合し、従つて民族的自治と地域的獨立との結合は全く可能であり、非常に複雑な二重代表制設定の全然不必要なことを指摘した。個々に分散せる各民族の成員の爲には、總ての民族の中央機關の煩はしい建物を設けずとも、特別な法律を布くことが出来る。同一民族の地方當局は皆容易に相結んで、若し充分な財源を持つならば、一般的立

法に依つて、中學校はもとより、大學すら之を設立することが出来やう。此等の議論は、ユダヤ人以外の總ての少數民族の要求に適ふであらう。ユダヤ人問題は、民族的自治の解決上に於ける躓きの石である。ユダヤ人には領土がなく、彼等は異民族に圍繞せられた小さな町に於てのみ「多數者」を形成してゐる。彼等は永久に各國に於ける「少數者」に終る運命にある。ある著作者達は、宗教のみに依つて結合し、何等共通の言語もなければ、民族的文化もない彼等には、自らを民族と呼ぶ權利はない、といつてゐる。ユダヤ人の場合は、一般的定説の立て得られぬ一つの例外である。

個人的——民族的自治説は、ロシアの少數民族一般の間に、特にユダヤ人の間に、肥沃の地を見出した。ロシアは數多の少數民族を持ち、其等是一定の領土を持たず、ロシアといふ大洋の中の島の如く分散して居た。それ故、オーストリア・ハンガリーとロシアが何故にかゝる思想の榮えた唯二つの地であつたかは、容易に了解せられる。一九一七年のロシア革命は、總ての民族の平等と民族的自決權とを主張した。個人的民族的自治思想を實際政策に採り入れる第一歩は、ウクライナ政府に依つて其の獨立の短期間になされた。一九一八年一月九日の法律に依れば、ロシア人、ユダヤ人、ポーランド人等の小數民族は、教育及文化事項に關して自治を獲、他の少數民族も、若し同一少數市民一萬人が元老院（Senate）に請願する時は、之と同一の自治を得ることが出来た。文部省はロシア部、ユダヤ部、ポーランド部を設け、各部の職員は夫々の民族の代表者から成つた。此の説を實際に適用するに當つて多くの困難に遭遇した。民族的個人的自治は所謂民族台帳（Census）に基礎を置く。各市民はウクライナ人、ロシア人、ユダヤ人其の他何れかの台帳に登録され、其の結果、其の民族の學校に出席する權利は有つが、唯其の民族の學校を維持するために租税を收めるのみであるから、他民族の學校から與へられる機會を享ける資格はない。或民族台帳に登録を強制した結果、不正登記をした人民を多數出した。例へばウクライナ人が其の子にロシア語を學ばさせ、ロシア人の中等學校に入れたと思つても、前述の法律に依つて、ロシア人として登記し、ロシア人學校維持のために租税を拂つて居なかつたならば、さうすることは禁ぜられた。ラトヴィア、エストニア、リツアニア等バルチック海沿岸の三共和國は、民族的個人的自治を實行した唯三つの他の國々である。非常に自由な進歩的法律であつた

にも拘はらず、民族台帳の原則を厳密に適用した結果、多くの違犯を出した。白ロシア人とユダヤ人とは、假令其の多數者が兒童をロシア人の學校に入れたいと思つても、其は禁止された。ドイツ人の學校は、極めて屢々國中が一番よかつたが、市民の中には主たる多數民族にさへ屬する多くの者が、ドイツ人の中等學校に兒童を入れたいと願つたに拘はらず、ドイツ人以外には一切の者に閉されたのである。此等の實際的困難以外に、民族台帳に人民を分類登記することは、分離孤立と民族的隔離に導く傾きがある。種々な自治的民族間に思想及方法の交換も教員や生徒の交換も行はれない。此等の民族台帳は、宛も異國人の血や外國思想の流入を排除する特殊目的を以て設けられた防水隔壁に似て居る。民族性申告の自由は、少數民族に實際的平等を與へるためには、あらゆる公立學校又は私立學校に出席し得る出席の自由と結合しなければならぬ。個人的—民族的自治の實行は、一方に於て少數民族の強制的類化を避けても、異常な地方的民族主義の過誤に陥る。其の後のロシアの歴史は、民族自治の別途の解決を示すものであつて、同一の地域に對して支配權を持つ四つ、五つ或は其以上の中央民族當局を設ける代りに、ソヴェートの憲法は、多少民族的、言語的集團に應ずる多數の自治的小地域から成る聯邦を設定した。然し各地域内に於ては、學校は、其の多民族的性質にも拘はらず、一當局によつて管理される。各民族は、其の子女を入學せしめんと欲する兩親の數に應じて、學級又は學校を與へられる。各人は何の民族的學校を選ぶも自由であるが、何の學校でも強制的にロシア語が教へられる。然し特に述べねばならぬことは、ロシアでは、一般に共產黨員があらゆる自由と權利とを持つ唯一の市民であるだけに、彼等だけが民族的自治を充分に享受するのである。然し此のロシア政府の黨派的性質を別にすれば、問題の解決は、オーストリア説よりもソヴェート憲法に採用された説の近くに存する。地方自治に根柢を置く地域の自治は、若し少數民族が實際土着民であるならば、彼等に對して最上の機會を與へる。

ヴェルサイユ條約並にサン・ジェルマン・アン・ライ及トリアノンの條約は、其の少數民族保護の章節を地域的原理の上に基礎づけ、個人的民族的自治を要求しなかつた。少數民族に關する條項は、どの條約も殆ど同一である（オーストリア、ハンガリー、ブルガリア、ポーランド、チエコスロヴァキヤ、ルーマニヤ、ユーゴスラヴィア、ギリシャの何れとも）。

最初に決定されたポーランドとの條約（ヴェルサイユ條約一九一九年六月二十八日）第九條には

「ポーランドはポーランド語以外の國語を話すポーランド民が相當居住する町及區の公教育制度に於ては、小學校に於てかゝるポーランド民の兒童に對し、彼等の自國語に依り教育を授くることを保障するために適當の便宜を計る。

本規定はポーランド政府が上記の學校に於てポーランド語の教授を強制するに對して、之を妨ぐるものにあらず。

人種、宗教、言語の點に於て少數者に屬するポーランド民の相當居住する町及區に於ては、其等少數者は教育宗教又は慈善的目的のため、國、市又は他の豫算に依る定額の享受及適用に當りては公平なる割當額を保障せらるゝものとす。」

第十條はユダヤ人學校に對して特別規定を加へてゐる。

「ポーランドのユダヤ人團體に依りて地方的に任命せられたる教育委員會は、國家の一般統制の下に、第九條に依りユダヤ人學校に配分せらるゝ公金の比例的割當額の分配及此等の學校の組織及管理に對して規定を設く。學校に於ける國語使用に關する第九條の規定は此等の學校に適用す。」

ルーマニヤとの條約（サン・ジェルマン・アン・ライ條約一九一九年十二月九日）はチエク人及サクソン人に關し特別規定を持つてゐる。

「ルーマニヤはトランシルヴァニアのサクソン人及チエク人に對し、教育及宗教の事項に關しては、ルーマニヤ國の統制の下に、地方自治權を與ふることに同意す。」

我々は、ヴェルソン大統領の民族自決の宣言に基づく平和條約が個人的民族的自治を要求せず、地方的代議制に依り、少數民族の權利を保證したことを知つてゐる。勿論其の規定は理想的のものでなく、改善の餘地があるけれども、其の原則は正し。

此等の原則の實際的應用の最良なるものは、チエコスロヴァキアに於て見出される。一九一九年四月三日の法律に依り、チエコスロヴァキアの政府は少數民族總てに對して民族的教育の十分な機會を與へた。

第一條 三年間を平均して少くも四十人以上の通學義務ある兒童を有する町村に於ては、若し該町村にして教授用語として其の兒童の母國語を用ふる公立學校を維持せざる時は、公立小學校を設置することを得。此等の學校の教授用語は各兒童の母國語とす。

第二條 第一條の規定に依り町村に依つて設置せらるべきもの、或は本法施行前既に設置せられたるものにして、上記町村の出席兒童數少くも四百名を有する公立小學校には何れも男女別又は共學の公立公民學校 *Einheitschule* を設置することを得。

此等學校の管理は、其の民族の如何に拘はらず、地方當局に委ねられる。同様な規定は少數民族の教育に關する一九二二年五月十五日のドイツポーランド條約にもある。

ルサチアンウエンド人とポーランド人は義務年齢の兒童が少くも四十名居れば、公立小學校を要求することが出来る。彼等は若し一部落に其の民族の生徒が三百名を下らぬならば、自國語の高等教育機關の設置さへも要求し得る。これが本問題の最後の解決に至る正しい道である。同一少數民族の住む地方は總べて、其の地域的自治に依つて、力を協せて、中等學校や更に高等諸學校の網を張るであらう。かゝる地方團體は自治を相當擴大すると共に、同一の民族を包括する一層大きな單位に合一するあらゆる機會が與へられねばならない。聯合王國のウェールズの諸郡は個人的民族的自治權を受けることなくして、而かも其の地方自治と、一八八九年のウェールズ中間教育令に依つて實際上は十分な教育的獨立を享有してゐる。かゝる地域的自治權は、既に述べたやうに、ソヴィエトロシア共和國聯邦にとり入れられ、その黨派的性質を別にしては、各少數民族の要求を盡く満足させてゐる。

分散せる少數民族、特にユダヤ人の問題は依然として残つてゐる。チェッコ・スロヴァキアの法律の規定によれば、四十人以上の父兄が相集れば、公立小學校設置の權利あるを以て、その結果、少數民族が小人數であるか、たゞ一人の場合だけ、母國語の公立學校を拒否され、多數民族（或は他の少數民族）の學校へ子弟を送るか、私的に教育することを強ひられるだ

けである。然し假令個人的民族的自治權を取入れても、かゝる小人數や個人は存在し、同じ必要から多數民族の學校に其の子弟を送らねばならない。此等の分散した小人數は唯植民又は移民の結果としてのみ生じる。何人も國境内に於ける自由移動の權利を其の市民に拒みはせぬであらうが、此處で我々は郷土の民族的特質を保守する多數民族の權利を考察せねばならない。少數民族保護の假面の下に、新入者の不斷の流入が少數者を多數者に變じ、國民の民族的な生活のある中心が外人都市となる時、一つの危機が来る。かゝる運命は、例へば、昔のリツアニアの首府ヴィルナに起つた。ヴィルナは之を圍繞する國がリツアニア人とロシア人であるのに、現在ではユダヤ人とポーランド人の町である。かゝる運命は、ワルソを脅かしてゐる。其處は四十パーセント迄ユダヤ人で、ユダヤ人が其の中多數者となるかも知れない。かゝる運命はアメリカ全般、殊にニューヨークを脅かした。民族的特質を保護するためには、幾つもの方策が用ひられ得る。第一に多數民族は少數民族に國語として認められる其の言語を學ばしめ得る。第二に少數民族の言語を官廳で使用することは、元來其等少數者の住む地方に限ることも出来よう。此等二つの方法は毫も少數者の權利を害することなく、其の國の民族的特性を保護するであらう。此等の規定は、小さいにもせよ一定の地域を占むる少數民族を満足せしめるであらうが、然し獨特な問題を形成する東部ヨーロッパのユダヤ人を満足せしめないであらう。西部ユダヤ人即ち英吉利、佛蘭西、獨逸、伊太利のユダヤ人は必ずしも少數民族でなく、多數民族の言語を話し、夫々の國の文化及傳統を吸收し來つた「一派」である。それ故其等各國には少數ユダヤ民族の問題はない。問題はポーランド、ルーマニア、ロシア即ち近時までユダヤ人が壓迫せられた其等諸國に行く時にのみ起つて来る。此等諸國に於ては、又ギリシヤ（サロニアのユダヤ人）に於ては、ユダヤ人は異民族的性質を存して、尙別箇の言語を用ひる。然しユダヤ人の間にも、ユダヤ語に賛成せず、寧ろヘブライ語か其の國の國語か何れかを可とするものも少數ながら有力なもの、あることを附加へねばならない。それ故、ユダヤ人の意見を全部に亘つて公平に取扱ふならば、別箇の學校、別箇の個人的民族的自治權を持つた少數ユダヤ民族が三つにならねばなるまい。之に對しては、ユダヤ人の個人的民族的自治權派の人々が承諾しないであらう。然し彼等だけに學校の管理を委すことは、有力な少數者の希望に反して

中等學校に強ひてユダヤ語を入れることを意味する。それは一九一八—一九一九年にウクライナに起つたところであり、ユダヤ人は必ずしもユダヤ信者の管理の下にあつて幸福でなかつたのである。東部ユダヤ人の地位は大戦以來法律的には數多改善され、ロシアに於てもある程度までユダヤ人は、其處で與へらるべき權利を總べて享有してゐる。ロシアのユダヤ人は現在個人的民族的自治權を主張せず、迅速に同化されつゝある。ユダヤ人自治權問題の全體は、唯殺戮と迫害政策とに結合して起つたものと思はれる。ユダヤ人が十分市民權を享有する國では皆、ユダヤ人問題は存在しない。民族教育費の比例的割當に對するユダヤ民族の要求は、唯初等教育に關してのみ合理的であり得る。ユダヤ語の中等教育及高等教育の制度を設けるのは、ユダヤの青年から他民族と競争する機會を剝奪することを意味する。かゝる自己中心的郷土主義は民主的國家の公の政策としては實行され得ない。若しユダヤ人の狂信者がよい中等學校及高等諸學校の資金を集め得るならば、私立學校令はあらゆる機會を彼等に與へるであらう。同じ政策はヘブライ語派の一黨に關しても行はれねばならない。

同じ問題の一面は移民教育の問題である。ある極端な個人的民族的自治權論者は母國による公立の移民學校制を要求するを常とする。かゝる政策に同意する如き國は殆どない。彼等は外國流に考へ、外國流に感ずる人々を教育するよりも寧ろ國境を一切閉ざす方をとるであらう。加奈陀には、ウクライナ人、ポーランド人、獨逸人、佛蘭西人が公立小學校に於て自國語を用ひる權利を持つた事があつた。然し此の政策は此等の移民のカナダ化を速進するための一時的便法として使用されたのであつた。一九一六年に此の法律は廢止されたので、移民は總て公立學校では英語を使はねばならない。佛蘭西系加奈陀人は加奈陀最初の市民であつて、法律的にも道德的にも其の民族性を存する權利を有するを以て、彼等は例外的地位にある。移民に對する合衆國の政策は同じ原則の上に基礎を置く。移民が英語學校への強制的出席の補助として母國語の私立學校を設置するのは自由である。此の猛烈なアメリカ化が無かつたならば、現在英語を話す多くの聯邦諸州は存在しないで、公用語を異にする諸州が出来てゐよう。國を建設し、一定の民族的傳統を樹立した最初のものが、同化の制約となつて移民をうけ入れるのが正しいのである。それ故移民者や移民は國家をして彼等のもとの民族性を保護せしめようと要求する何等

道德的の權利はない。唯一定の條件で呼び寄せられた移民だけが、例へばロシアに於ける獨逸植民者の如きものゝみが、公的の民族教育費の適當な割當を要求し得る。トランシルヴァニア・サクソニア及バナトの獨逸植民者は同じ地位にある。

少數民族の問題は、國家が歴史的に一つの民族的單位から發達し、國語が支配的多數民族の言語である時にのみ起る。然し二國語併用 (Colingual) と呼ばれる諸國の事情は之と異なる。其處では二つの (或は三つの) 民族が國家建設に平等な役割をつとめ、従つて二つの言語が共に國語として認められ、兩民族は支配的多数民族である。かくの如きものに瑞西、白耳義、加奈陀、南阿弗利加聯邦の四ヶ國があり、其の何れもが各々特性を持つてゐる。瑞西に於ては、聯合せる縣 (カントン) が聯邦の義務教育令以外に於ては全く教育上獨立してゐる。言語的境界が幾分は州の境界と一致してゐるので、實際上少數民族の問題はなく、佛蘭西人の縣は佛蘭西人の學校、獨逸人は獨逸人の學校、テツシン縣はイタリー人の學校をもつ。白耳義の事情は全く之と異なる。フランダーズとワルーンズとの言語的境界は非常に明確であるが、それは歴史上の縣と並行しない。歴史的傳統は、近時迄總べての高等諸學校がフランス語だつたので、フランダーズ人を不利にした。其れは外國語で教育を完成することを強ひられた多數民族の變則的境遇であつた。然し現在では、兩國語は同一の地位にあつて、フランダーズ人は其の學校に對して國家の支持を受けてゐる。最善の解決は言語的境界に依つて縣の境界を新に定めることであらう。然すれば縣は一國語となつて、唯一つブラクセレスが其の自國語のまゝ残るだけである。加奈陀に於ては佛蘭西人は一縣に集り、其の縣に於ては英語を用ひる小數者は彼等の學校制度をもつてゐる。他の縣に移る佛蘭西系加奈陀人は、佛蘭西語を第二の教授用語とする別箇の學校を設置する權利を持つ。此等總べての場合、異つた民族は特別な地域と結びついて、兩國語併用の學校に關する實際的の必要はない。南阿弗利加の場合が、かゝる學校を必要とする唯一の例外である。ナタールとはびぬけて英國人が多いが、和蘭オレンチ自由國及他の二縣、希望峰とトランスヴァールとは二つの別個の學校制度、一つは英吉利人に、一つは和蘭人と二つ樹てることは全然不可能な位錯雜してゐる。それ故學校は兩國語を併せ用ひ、教員は總ての學課を兩國語で教へる。兩親は何國語を選ぶか申出で、又は兩國語を共に選ぶことも出来る。

我々は、此處で同一問題の他の一部、即ち歐羅巴人の間に、或は歐羅巴人と並び住む有色人種の問題に移らう。教育政策の一般原理は歐羅巴人種の少数民族に關して前述した所と同じでなければならぬ。然し實際は、未開人種と有色人種との間には一定の區別がある。支那人日本人印度人の如き民族が異るとは云へ、決して歐羅巴人に劣らぬ文化水準に到達してゐるのに對し、ある有色人は歴史もなければ、語るに足る文化もたない。かくして英領印度、佛領印度支那、英領香港の如き文化ある亞細亞人が住んで、而かも歐羅巴人の支配する諸國は、疑もなく、母國語の公立學校制度を要求する權利がある。唯實際的考察の結果、土着人の大學と並んで、本國人のための英國人の大學を設置することになるが、一般的には總ての制度は該地の文化と傳統の上に基礎づけられねばならない。然し問題は、我々がネグロ即ちアメリカインディアンを取扱ふ段になると忽ち局面は異つてくる。此等兩人種は非常に素質を有するが、歐羅巴民族の文化と民族的傳統と競争して行き得るだけの文化傳統を發展させてゐない。彼等自身の技術に委しておこなうならば、此等の人種は消滅するか、筋肉労働者となるか、白人の奴隸となるかであらう。唯歐羅巴人の援助を俟つてのみ、唯歐羅巴文化を吸収してのみ、獨法律上のみならず、事實上に於ても常に平等な地位の獲得を望み得るのである。亞米利加のネグロは見事に此の進展の過程を通じて來て、實際「黒色アングロサクソン」となつてゐる。亞米利加にはネグロの民族性は存在せず、ネグロは多くの種族の混血であつて、全然彼等本來の阿弗利加の情況を忘れてしまつてゐる。彼等は精神に於ても、思想に於ても、行爲に於ても、亞米利加人である。それ故問題は少數民族の問題でなく、色に關する問題である。合衆國では、混血者は總て有色人に含めて、純白人と有色人との間に、色の別がついてゐる。反對にラテンアメリカでは、境界線が純黑人即ち純インディアンの方へ移されて混血者は總て白人と同じ社會層に含まれる。ラテンアメリカに於ける數百萬のアメリカインディアンは、スペイン語を話すローマカトリック教徒となることに依つて、同じ進化の過程を過ぎて來た。今尙彼等本來の言語を用ひ、歐羅巴文化からは離れて生活する他の土著民は無能力であつて、發達せる歐羅巴文化と並んで、彼等自身の文明を建設しようとする發奮もしない。それ故此等種族に對する民主的政策は、彼等のために母國語に基礎を置き事情が許すならば、彼等に英語か西班牙語を教へ

る小學校制度を建てるのでなければならぬ。一層進歩した、才能ある生徒は、一般的基礎の上に立つ中等學校に行かせねばならぬが、然し大多數のためには、彼等を社會的に向上せしめる唯一の手段として、農業學校、實業學校、家事學校を設置してやらねばならぬ。此の政策は合衆國に依つて行はれて成功したものである。ラテン共和國は未だ此の問題を正當に把握して居ない。未開種族が立派に文化人に進歩した顯著な例は、ニュージールランドのマオリ人種に依つてなされてゐる。現在マオリ人はすべて二ヶ國語を用ひ、マオリ語と英語と二つながら書くことも讀むことも出来る。而かも、多くのマオリ人が中等學校や高等諸學校を卒業するにも拘はらず、マオリには中等學校も高等諸學校もない。マオリに全教育系統を完成することはマオリ人の才能の限界を定めることであり、結局劣悪なことに過ぎない。此のニュージールランドの實驗は、未開種族に關して可能な最善の政策であつて、引續き各地で行はれるに違ひない。南アフリカのネグロと直轄植民地の黒人は、亞米利加のネグロと異り、其の本國に住み、自國語と民族的傳統を持つ。それ故此等の阿弗利加人には母國語を歐洲語の一と共に教へ、尙歐洲人の行政者は彼等に歐洲文化と親しませるやうに努力する傍ら、其の民族的特性と傳統を伸展させるやうに試みねばならない。此の民族的特性と傳統とは人々に獨自主民族的性格を賦與する。教育を廣めると共に、漸次、彼等が受けむと欲する教育を自ら決定するだけの機會を與へねばならぬ。此の點に關しては、英國の直轄植民地の政策は、阿弗利加に於ける佛蘭西の政策よりもすぐれてゐる。佛蘭西人は人種色に依つて何等の區別を設けず、基本として佛蘭西の國語と傳統をとつて、佛蘭西の兒童と同じ方法で黒色佛蘭西人を教育する。奴隸實質の結果として亞米利加に於て必須物となつたものは、種族的傳統を尙固持する佛領阿弗利加に於ては必要がない。然し白人の水準に達した土著民は、其の色に不平等に扱はるべきではない。マオリ人に對して色の別も立てねば、人類的惡感情も存せぬニュージールランドの例は、民主的原則と合致する唯一の解決方法がこの方向に横はることを證する。英領南阿弗利加と蘭領南阿弗利加が早く之を認めれば認めるだけ、彼等のためにも黒人のためにも一層よいであらう。將來起り得る可能のある人種的争鬭を避ける唯一の確實な方法は總べての土著民に機會均等を與へるにある。

第六章 教育的階梯

教育史の中で、我々は教育制度の二大範型に遭遇する。階級の別が極めて鮮明で、政治の非民主的な國々では、教育は通常階級別に組織された。民主的な諸國や進歩的な専制者の統治する諸國では、教育的階梯と呼ばれてもよい全般的な學校制度が制定された。階級的教育制度の一例として、我々は、一八二九年にニコラス一世に依つて制定されたロシアの國家制度をとることが出来る。彼の立法によれば、中等教育は農奴及下層社會の町民には、禁斷の果實であつた。國立中學校——唯一の利用し得る中等學校——は貴族、僧侶及一流の商人等、特權階級のもものと定められた。此の立法の結果、大學や専門學校も亦特權階級のみを利用し得るものとなつた。殘餘の國民、即ち勞働者、農民、農奴等にとつては、唯一の教育手段として、小學校が設置せられた。其の上現に在る小學校は學齡兒童の一部分を收容し得たのみで、從て農民や勞働者の多數は全く無智文盲のまま取殘された。此の制度は斯くまでに強調された形では滅多にない。政府は通常禁止的立法を通過させぬが、中等教育に對する授業料や其の期間に於ける生徒の在學費は貧民階級の就學を排除することがある。實際、原則はさうでなくとも、階級制度は二十世紀迄殆ど全羅歐巴の諸國に存在した。若し我々が十九世紀末に於ける英國の教育制度を吟味するならば、それが、二つの主な階級に對して二つの相異なる學校を有した階級制度であつたことを知らう。大公學校 (The Great Public School) と二つの古い大學と一般中等教育及高等教育は富裕なる者にのみ利用せられて、貧民階級は小學校と高等小學校とで満足せねばならなかつた。一九一八年の教育令通過後の今日でさへ、初等教育と中等教育とは、多少とも使用者と被使用者との二つの主な階級の區別に應ずる二つの並行的制度として殘つてゐる。獎學金は此の區別を緩和するけれども、それは兩階級間の隙を滿し、差別を無くすることは出来ない。

教育的階梯といふ民主的の制度は、多くの哲學者や改革者によつて主張されて來た。プラトンは其の「共和國」の中で、兒童は其の能力に依つて教育すべく、其の生れに依つて教育すべきでないと言ふ見解を表明した。トーマス・モーアは其の「ユ

トピア」に於て、ジョン・ノックスは其の「教訓の書」Book of Discipline 無有郷に於て、同じ見解を推進めた。此等の思想家は、教育に關する最も現代的な民主的觀念を生み出したのであるが、然し「階梯制度」の科學的基礎に對する功績はジョン・コメニウスに歸せられねばならぬ。彼は、教育の全體を幼年 infancy 少年 childhood 青年 adolescence 若年 youth の四期に並行して連續的階梯を形づくる四つの連續した學校に分つた。各期は夫々六年間続き、それは現代の幼稚園、小學校、中學校、大學の教育に相應する。彼は又生れや信仰や性の如何を問はず、總ての才能ある生徒に對しては十分な機會の均等を主張した。フランスの啓蒙運動は、其の教育の理想に於ては、コメニウスとプラトンの影響を受けた。ルソーは其のポーランド政府に關する考察 (Considérations sur le Gouvernement de Pologne) に於て彼等の後を歩んでゐる。彼は「國家の子」(Enfant de l'Etat)として育てねばならぬ貧しい生徒に對する獎學金の設定を提案する。彼の論文に影響されたポーランドの教育改革は、一七七三年に一種の階梯制度を制定したが、之が此の方向に於ける最初の組織的立法である。一七七四年のオーストリアの改革も亦同じ原則を實行に移した。然し此の改革は二つとも全然初等學校及中等學校の並行的存在を廢止はしなかつた。次の大計畫はコメニウスの影響の下に、コンドルセーに依つて企てられた。此の計畫はフランスでは實現されなかつたけれども、アレキサンダー一世のロシア政府により、其の改革の際にモデルとして用ひられた。カザリン二世はオーストリアの實施に次いで、早くも一七八二年、ロシアに階梯制度をとり入れたのであるが、其の全計畫は全部に渡つてはアレキサンダー一世に依つて實行された。彼は一八〇四年に、何人にも、差別なしに開放する民主的の制度を制定した。これは四段から成つて、第一段は一年課程の教區學校、第二段は二年課程の區學校、第三段は四年課程の縣學校、第四段は四年課程の大學であつた。四段とも皆無料で、貧しい生徒は在學補助金を受けた。此の制度は不幸にして一八二九年ニコラス一世に依つて全く覆へされた。

ドイツでは、イエナの敗北が理想主義の復興を齎し、有名な哲學者フイヒテとプロシヤの文部大臣フンボルトとは共に民主的な階梯制度を主張した。然し之に續いて起つた反動の爲に彼等の計畫は畫餅に歸した。斯くの如くして我々は十九世

紀初頭に於て、最も先見の明ある政治家は、教育的進歩の爲の最善計畫として民主的な階梯制度を認めたことを知る。然し十九世紀の前年に於ては、民主的階梯制度を制定しようとした總ての企ては、失敗した。ロシアの制度は一八二九年迄しか存在せず、ドイツとフランスの計畫は全然實現されなかつた。教育制度民主化の魁はアメリカ人に依つてなされ、二十世紀に至つて漸く歐洲諸國は再び其の本來の指導者の地位をとつた。

アメリカでは、最初の公立中學校 *public high-school* は一八二一年にボストンに設立された。最初の中學校令は一八二七年マサチューセツ州が之を施行し、それに依つて、各町は公立中學校を有さなければならなくなつた。然しマサチューセツ州以外では、この運動は極めて緩慢で、一八五〇年迄に十州で設立された中學校は僅か三十三校に過ぎず、然も其の中十五校はマサチューセツ州にあつた。之はニューイングランド式學校で、従つてニューイングランドからの植民者の充満した諸州、即ち主として北部及西北部にのみ廣まつた。然し漸次此の制度は南部にも廣まり、少くも原則上では、一八六〇年には、アメリカの公立學校制度は、北部諸州では皆十分に制定されたと言つてよい。

十九世紀末最後の十年間は、アメリカや英國の領土や、同じやうに歐洲の諸國に於て、此の制度は普く廣まつた。現在では、次の諸國が階梯制度を制定してゐる。

オーストリア、オーストラリア、デンマーク、オランダ、ドイツ、ノールウエー、カナダ、ロシア、ニュージールランド、スミス、チエツコスロヴァキヤ、スコットランド、スエーデン、日本、北米合衆國、南アフリカ

教育的階梯制度を主張する心理學的及教育學的理由は別として、無視することの出来ない社會政策上の理由がある。階梯的教育制度の下にあつては、相異なる階級の子弟に對して不當且不平な取扱があつた。異なる階級に對して異なる教育を與へることに依り、此の制度は現存する對立階級間の間隙を廣くし、階級鬭争、階級憎惡を助成するのみである。階級抗争には十分な理由があり、教育は之を緩和すべきで、之を激成すべきでない。共通の感情と相互の了解とは、唯共通地盤の上のみ發達し得る。全國的統一は國民の全部に共通な學校を設立することに依り、最もよく之を成遂げることが出来る。若し富裕な

父兄や貴族の父兄が、其の子弟を貧民階級の子弟と一諾にしたいくないならば、私立學校を設立して、自分の費用で子弟を教育するがよい。然し、國家の政策は、全國民の利害を考慮すべきで、相異なる一小部の、而も有力者達の利害を考慮すべきではない。國家は教育の爲に莫大な民富を消費する。勿論消費された金に對しては、最良の結果を要求せねばならない。最も費用のかゝる繼續的な教育は、それに依つて享くる所あり、然も市民としての其の後に於ける奉仕に依つて、其の費用を償ひ得る生徒にのみ國民の支出によつて與へねばならなかつたのである。然るに、通常中等教育と大學教育とは、下層階級を除外するに十分足り、而も國庫の支出を返還せぬ授業料の支拂に依つて、富裕者に與へられた。國民は幾千の不適當な少年を教育し、其の少年は其の後無能な官吏として、金と時との莫大な損失をもち來した。之を實施した諸國は、其の國民を二つの相異なる社會的集團に分割して了つた。此の社會的集團は、獨り經濟的地位のみならず、其の言語、態度、社會的習慣に依つて、分化するのである。恐らく、ロシアは、斯かる制度の導き得る極端な結果を我等に示すものであらう。此の政策に依つて惹起されたインテリゲンチヤと普通人との離間が、相互の誤解と理解の缺如とを齎した。他の諸國に於ては、階級制度が義務教育其の他の民主的施設に依つて緩和せらるゝが故に、唯其の故にのみ、結果はそれ程極端でなかつた。統一された全國的教育制の必要は總ての集團黨派に依つて認められ、二十世紀の初頭二十年間は多くの諸國が、民主的な階梯制度を採り入れた時期である。遅れた諸國は單に一時的に躊躇してゐるのであつて、疑もなく間もなく後を追ふであらう。我々は比較的進歩した諸國の階梯制度と、改善の提議のある新計畫を敘述して見よう。

アメリカの階梯制度は、アングロサクソンの民主的傳統の代表として擧げられよう。スコットランド、カナダ、オーストラリア、ニュージールランドは何れも進歩した類似の教育制度を持つ。十九世紀の前半に、アメリカ最初の中學校が立てられた時は、學科課程は分化せず、通常古典的の傾向を持つて居た。然し漸次要目の分化が起り、十九世紀の末には、四學年組織の中學校に四つの並行した課程があつた。即ち

イ、古代古典

ロ、現代古典

ハ、科學

ニ、英國史

が之である。全階梯は

- 一、幼稚園 六歳迄
- 二、小學校 八學年 六歳—十四歳
- 三、中學校 四學年 十四歳—十八歳
- 四、大學 四學年 十八歳—二十二歳
- 五、大學に於ける卒業後の研究(大学院)

を包含する。此の制度には幾多の缺點があり、二十世紀の初十年の間に、其等はアメリカの専門家の幾多の議論に依つて明るみに出された。舊制度の缺點の主なるものは、初等教育の期間があまりに長く、其の結果、最後の二年の間を「足踏み」する生徒は時間を損失することとなる。他の重要な缺點は、小學校から中學校への變更(十四五歳)が、十一歳から十三歳の間にかかる心理的及生理的變化と一致しないことである。漸次舊制度に取つて變りつゝある新制度は、此等の事實を考慮に入れ、舊い學校の學年組織を變更した。然も變更はこれのみに止まらず、階梯の他の一端でも亦必要とされた。

アメリカの大學 college は、ヨーロッパの標準に依つて判断すれば、僅かの例外を除き、實際上は中等學校であつた。最初の二年は大學の課程 university course の準備であり、之は中等學校の一部をなすものと言つてよかつた。此處に同じく階梯の此の一端を適應させる傾向が生ずるのであつて、それ故新制度は二つの點に於て舊制度から離れ去る。學科課程の分化も亦遙かに進み、現在では、中學校の主要形式が七つもある。學年組織を變更した制度は

- 一、幼稚園 六歳迄
- 二、小學校 六學年 六歳—十二歳
- 三、初等中學校 三學年 十二歳—十五歳
- 四、高等中學校 三學年 十五歳—十八歳 (又は大學の初め二年を含む五學年)
- 五、初級大學 (カリホルニヤ) 二學年
- 六、上級大學、大学院、專門學校(大學)

から成る。學科課程の分化は、初等中學校に始まるが、それ程明かでない。高等中學校では、七つの相異なる課程が發展した。イ、文化 ロ、工業 ハ、農業 ニ、手工 ホ、商業 ヘ、手藝 ト、職業

度制育教國衆合加利米亞		
新 (又案三三六 案五三六は)	年 齡	舊 (案四八)
學大級上 院 學 大	二二—二〇	院 學 大
制年二 學大級初	二二—一九	制年四 學 大
制年三 校學中等高 文化 技術 農業 手藝 商業 家事 職業	一九—一七	制年四 校 學 中
制年三 校學中等初 (は限年業修種 りあ々々)	一七—一五	
制年六 校 學 小	一四—一三	制年八 校 學 小
	一二—一一	
	一一—一〇	
	一〇—九	
	九—八	
	八—七	
	七—六	
園 稚 幼	迄 歳 六	園 稚 幼

カナダの制度は、クエベック制度を例外として、アメリカの制度と同じである。ニュージーランドと南アフリカの制度はアメリカの舊制度と非常に似てゐる。オーストラリアの制度は六—一—三案で、アメリカの新制度の修正と言つてもよからう。スコットランドの制度は、小學校、中間學校、中等學校(何れも尋常科と高等科とをもつ)と言ふ歴史的區分を存すること

に依つて、新しいアメリカ案からは遠いものとなる。さもなければスコットランドの区分は、

小學校 Primary school (七年)、中間部 Intermediate department、又は高等科 advanced division (三年) 後期中間部 Post intermediate department (三年)

で、六一三―三案に極めてよく似てゐる。英國の學年組織變更に關する新制度は、審議會 Consultative Committee が其の「青年の教育に關する報告」 Report on the education of the Adolescence に於て進言したものであるが、之も多少の修正はあるにせよ、大體同じ方向を追ふものである。

第二段の「現代的」學校は次の上段から獨立した完成せる學校と認められ、それ故、現代的學校は四年の課程をもつ。現代的學校から中等學校 (Grammar School) への轉校を可能ならしめる爲に、委員會は、兩型の中等學校の何れもが最初の二年間を同様な要目に依ることを勧告した。此の案は二つの公式に依つて示し得られる。即ち一群に對しては六一四、他群に對しては六一二―四と。學科課程の分化は、スコットランドに於ても、イギリスの計畫に於ても共に、アメリカに於けると同じ方向に於て行はれ、第二段は、工業、商業、家事、職業等の課程をもつ。

アングロサクソンの傳統からは全然獨立して、スカンヂナヴィヤ式と言ふ共通の名で呼んでもよい一つの民主的學校制度の發達があるが、此の制度は、デンマーク、ノールウェイ、スエーデン、フィンランドの制度を含んでゐる。現代のスカンヂナヴィヤの教育制度はクリスチン女王 Queen Christine の學校制度と共に初まると認められる長い歴史をもち、此のクリスチン女王は一六四九年にコメニウスの直接の影響を受けて、一種の階梯制度を設定したのであつた。

然し現在の學校組織は全く近時のものである。ノールウェイの階梯制度は一八九六年八月六日に、デンマークは一九〇三年四月二十四日の法律に依り、スエーデンは近く一九一八年に設定された。一例としてデンマークとスエーデンの立法に影響を及ぼした一八九六年のノールウェイ案をとつて見よう。

義務制の小學校、即ち總ての人に共通な、七歳から十二歳に互る國民學校 (Folkeskole) が、根柢とな

る。此の課程を修了すると、生徒は、四年課程の中學校 (Middelskole) か、二年課程の小學校の高等科に入る。ミッデルスコレの生徒の第三段は、三つの並行した科(イ)歴史―語學、(ロ)實科(科學數學)、(ハ)ラテンをもつたギムナジウムである。小學校高等科の生徒の第三段には、補習學校や各種の職業學校がある。スカンヂナヴィヤ案がアメリカ案と異なる特質は、普通教育五年の後、十二歳から行はれる頭腦労働者と筋肉労働者との主な區別である。下層階級の故に、或は學資缺乏の爲に、ミッデルスコレに入らずに、小學校の高等科で其の教育を続けるより外なかつた兒童は、通常筋肉労働者になることに運命づけられ、大學に入る機會は殆どない。勿論擴張科や指導學級の形で何人にも利用し得る出口はあるが、此等の機關はなみ／＼ならぬ精力と決意とを要し、高等教育への常道とは考へられない。此等スカンヂナヴィヤ制度の缺點はノールウェイ人の認むる所で、多少の逡巡後、アメリカの新制度に依つて其の案を改正した。ミッデルスコレは一年だけ短縮され、七年制小學校の繼續となつた。かやうにして制度は統一されて、生徒總てに共通な七三三案を與へる。然し全課程は一年だけ延長されたので、此の解決は最後的とは認められない。

スカンヂナヴィヤの制度と類似する制度がスキスの多くの州で制定された。チューリッヒ州のは其の一例として役立つ。チューリッヒの制度は一八三〇年の七月革命後引續いて行はれ、一八五九年の教育令に依つて完成した改革に源を發する教育分野に互る最近の立法は、一八九九年に制定された。第一段は六歳迄の幼稚園である。六歳から十二歳まで、總ての兒童は同じ小學校 Primarschule に出席する。小學校は二つに區分され、六歳から九歳迄 (Elementarschule) と九歳から十二歳まで (Realschule) とになる。

六年の後生徒は分れて、或は高等學校豫科 (Untergymnasium) へ、或は中學校 (Sekundarschule) に行く。第六學年になると小學校の各生徒は中學校入學候補者となるのであつて、若し希望するならば、中學校へ四週間の見習期間の間出席する。此の四週間の終りに、州の中學校總てで一齊に試験が行はれる。見習期間に満足な進歩を遂げ、試験を通過すれば、其の候補者は中學校に残るが、不適當な生徒は小學校の高等科へ戻される。高等學校豫科は二ヶ年課程で、通常高等學校の上級へ

Lyce (三年) 第二群に對しては、補習學校 (三年) がある。高等學校には次の科がある。

(イ) 古典語、(ロ) 古典科學、(ハ) 現代語、(ニ) 現代科學、(ホ) 商業、(ヘ) 農業、(ト) 工業、(チ) 師範

斯くして我々は現存の制度計畫が總て二つの群に分たるゝを知る。即ち其の一は四四四案に基づき、他は六三三案に基づく。第一群は舊アメリカ案、オーストリア案及ドイツ案と二三の英國の領土の制度を含み、第二群は新アメリカ案オーストラリア案、新ノールウェー案、スコットランドの制度及フランスの案から成る。英國の案とスキス (チューリッヒ) の制度も六三三案の修正と考へてよい。我々は既に六三三案の利益を論じた。それはあまり融通のきかぬものでなく、第二段 (初級中學校) を地方の實狀に適應させることも出来る。然るに、四四四案の第二段は、中學の方法をとり入れるにはあまりに早すぎて、實際上は小學校の繼續であるより外はない。四四四案を採用する場合、若し四年の共通課程の後に分化を始めるならば、總てに對して共通な階梯の目的を遂げないであらう。然し若し四四を共通な初等の基礎とするならば、アメリカの舊制度に認められた缺點總てを其の儘に、アメリカの舊制度になるであらう。社會的觀點からは、總ての兒童は異なる方向に別れ々になる前に少くとも六年間を共通の學校で過す方が望ましい。他面八年は初等の課程にはあまりに長すぎ、分化の要求は、より短い初等の段階を求めるが故に、六三三案の方がよりよいものである。

出来るだけ早く頭腦労働者と筋肉労働者の二大群を分けようとする傾向がある。十九世紀の顯著な階級制度は、其の上に基礎づけられたが、然し民主的階梯でさへも一切此の見解から離れて居るわけではない。ドイツのヘルバルト派の頭目、ライン教授 Prof. Rein は全生徒を三つの範疇に分つ。第一は下層社會層であつて、將來の筋肉労働者、工場労働者、小農、下級文官である。此等の生徒は、成人してからの生活に於て、唯他から與へられた命令を遂行するのみである。彼等は仕事に創造も自由もたず、「實行的職業」 *ausführende Arbeit* の群をつくる。第二層は將來の技師、商人、大農、書記を含む。此等の生徒は其の仕事に於て獨立し、自ら其の仕事の目的を決定するであらう。彼等は「規定的職業」の群をつくる。第三の上層は將來の商工業の頭領、大地主、上級文官、陸海軍人、教員、僧侶、科學者を含む。此等の生徒は、創造者となり、新し

い組織思想をつくり出すであらう。彼等は創造的職業 *Schöpferische Arbeit* の群をつくる。之等三つの社會層に依り、ライオンは六年の共通の基礎をもつた三つの別な階梯に教育的階梯を分つ。彼の計畫に依れば、生徒の兩親の地位が通常其の屬する群を決定する。一群から他群への移動は容易でない。斯かる階梯制度は單に舊階級制度の緩和に過ぎない。之と同じ考方が、ソヴィエトロシアの實際に影響し、總てに對して計畫された共通學校を、三つの社會階級に應ずる三つの別個の階梯に改造した。然しロシアでは上層の人々は共產黨員から成り、彼等は其の子弟を將來の指導者支配者に教育する。勞働階級の間には猜疑を起さしめたものは、斯かる階梯制度の解釋であることは全くあり得ることである。彼等は教育の公道を要求するが、其の生れた階級から社會の上層に攀上ることを考へ出させる階梯制度は要求しない。然し此等二つの考は必しも矛盾するものでなく、同一の民主的な案の中に共に存し得る。教育の公道は總てに對して一様な、即ち單一な道を意味しない。それはあらゆる教育の出口を總ての兒童に開放せねばならぬと言ふにある。公道は完全な中等教育と言ふ一つの目標に達する多くの路を持つかも知れない。階梯は反對に選ばれた少數者にだけ賞與の與へられる不漸の障害物跳越競馬を意味しない。それは階梯の各段階は協同的であり、順々に上つて行かれねばならない。二つの考は、共に「總てに對して共通な機會を與へる、分化的教育制度」として説明されよう。勿論異つた能力は、其の所有者を異つた高さと、異つた方向に運ぶであらうが、民主主義は最低の標準に總ての人の水準を揃へることを意味しない。反對に民主主義は總ての才能能力に對してその可能性を極度迄發達させる機會を與へる。それ故階級制度は總ての異常兒童、優秀な兒童と共に缺陷のある兒に對して分枝を持たねばならない。正常者達にとつては、課程の分化と科目選擇の制度が各種の差異ある能力に對して均等な機會を與へるであらう。現代の公道は、相互に交錯し「總てに對する中等教育」と言ふ所に達せしむる多くの並行した道を持つ複雑な制度である。

第七章 特殊兒童教育の問題

兒童の多數は心身兩つながら正常であるが、何れの國にも皆、多數の異常兒童が居る。異常兒童の分類は様々あるが、簡明に、之を左の三大群に分つを適當とする。

イ、肉體的異常兒童
ロ、精神的異常兒童

ハ、氣質的異常兒童或は道德的不具兒童（之は然し極めて屢々劣悪と精神的な不具又は肉體的變質とを併せ有する）
肉體的な不具兒は通常盲、聾、跛の三つの群に分たれる。些少にして一時的な不具兒童は、正常兒の公立學校制度の中で取扱ひ得るから、異常兒の特殊學級を作るに及ばない。精神的な不具兒童は白痴、低能兒、精神薄弱兒から成り、發達の遅れた準不具兒童は又正常兒の學校から除外するには及ばない。道德的異常兒又は劣悪兒の中には怠惰者と所謂矯正不能者とを含む。癲癇兒は通常病氣と精神的な不具又は道德的墮落とを併せ有するが、其の症狀の特異性に依つて別に之を一部門として考察するがよい。凡て此等の特殊兒童の群は、正常より缺けるところのあるものであるが、天稟あり、或は才能あり、従つて特殊な環境と取扱を要する一群がある。優秀兒の分類は異常兒の三種の區分に準じて推測する譯に行かない。異常な肉體的健康或は異常な道德的性質の兒童ならば、特別な教育問題も提供せず、何の障害無しに一般兒童と一緒に教育することが出来る。然し其は知的に優秀な、それ故に特殊な學校を要する兒童に就ては當該らない。

異常兒を他の者から分ち、其の爲に特殊な學校を施設することは、比較的近時の事である。古代の世界は、不具兒童に何等同情を寄せず、両親は何の考もなく最も残酷な仕方では彼等を片付けた。基督教は此等の不幸な人々に對する態度に著しい變化を齎したが、然し現代迄彼等の教育に對する施設としては無かつた。彼等は生きると言ふより寧ろ亂暴に走り廻ることを

許されたが、時には普通人の嘲笑的となつた。十八世紀に漸く社會的良心が目醒め社會は自分の兒童に對する其の責任を認めた。然し凡ての場合に、私人の自發的活動が、政府の組織的立法に先行した。異常兒の教育に對する最初の國家の行爲は、殆ど定まつたやうに十八世紀末、十九世紀初頭の進歩的專制君主に依つて企てられた。然し其の方法は組織的でなく、國家の思慮よりは寧ろ一層憐憫に依つて動かされた。現代民主主義の出現と共に漸く不具兒童の教育は公教育制度の一部として固有な基礎の上に置かれた。機會均等と言ふ民主的原理は、正常兒に關して有效なるのみならず、凡ての兒童に對し例外なしに適用されねばならない。其は、國家が不具兒童の教育に對して責任あることを意味する。義務教育令が採り入れられて施行される前は、不具兒童は公立學校の外に残されて、其の數も不明であつた。不具兒童の適當な分類最初の統計的材料は、十九世紀の後半になつて漸く現はれた。不具兒童の割合は國に依つて異り、英國では不具の範圍は醫務官長の報告（一九二六年）に依れば、次の如くである。（一九二三年の平均出席兒童一、〇〇〇人に就ての割合）

盲	〇・四人	幾分盲	一・〇人
聾	〇・九人	幾分聾	〇・三人
精神的な不具	八・六人	癲癇(難)	〇・六人
跛	一・〇〇人		

計在學兒童一、〇〇〇人に就き二二・八となり、此は絶對數では、英國に一〇〇、〇〇〇人の不具學校兒童のあることを示す。

獨逸では同年不具兒童の割合は次の如くであつた。（學齡兒童總數の百人に就ての割合）

精神的な不具	二・〇〇人	跛	〇・一〇人
癲癇	〇・二二人	幾分聾	〇・二〇人
幾分盲	〇・二〇人	聾	〇・三〇人

計三パーセント即ち絶對數では約二〇〇、〇〇〇人の不具兒童が居るわけである。

優秀兒童數は不明であるが、大體ビネー・シモンの考査を基礎にして數へることが出来る。其の年齢に比較して三年又はそれ以上進んでゐる者のみをとつて見ると、倫敦の小學校兒童全體の約二パーセントを得る。此は全國では約一〇〇、〇〇〇人の學校兒童の居ることを示す。斯かる問題は有志の代行に依つて解決し得るものでなく、國家が干渉する義務がある。凡ての異常兒童を包含する組織的立法は、尙將來のことで、現在まで各群の兒童は、時期を異にして發布された法令に依り、各別に取扱はれて來た。それ故異常兒童教育の歴史は、只各群毎に別々に與へられ得るのみである。

聾者は特別な注意を受けた最初の一群であつた。聾啞者教育の最初の企は、一五七〇年に西班牙で僧侶ペドロ・ボンス(Pedro de Ponce)に依つてなされた。然し最初の正規の學校は、一七七〇年巴里でヅ・レベール師(Abs de l'Épée)に依つて設立された。翌年ブレードウッド(Th. Braidwood)はエヂンバラに一七七八年、ハイニツケ(H. Heinicke)はサクソニアのライプツイクに同様な學校を設立した。ヅ・レベールとハイニツケとは二つの相異なる教育方法の創始者であつた。獨逸の口話法は漸次に擴まつて、現在では普く認められてゐる。最初の國立聾啞學校は一七七九年ジョセフ二世に依つてウィーンに建てられた。佛蘭西政府は一七九一年ヅ・レベールの學校を受継ぎ、普魯西政府は一七九八年に普魯西最初の學校を受継いだ。一八〇六年には最初のロシア國立學校が建てられ、一八二三年にはケンタッキーに最初の亞米利加の州立盲學校が建てられた。英國の最初の公立盲學校はずつと遅れて漸く一八七四年に建てられ、其の時倫敦學校委員會が聾兒學級を設けたのであつた。

大陸に於ける最初の盲學校は、オーイ(V. Hanry)の發起で國立學校として設置された。國民盲學校(Institution Nationale des Jeunes Aveugles)は一七八四年に巴里に建てられ、一七九一年には第一共和政府に依つて國立學校とされた。オーイは獨逸を通つてロシアに行き、一八〇六年には柏林に國立學校を一八〇七年にはベテルスブルグに同様な學校を設立することに力を添へた。英國では最初の學校は私立で、一七九〇年リヴァプールに、一七九三年ブリストルに、一七九九年倫敦に建て

られた。最初の公立の盲學校も亦倫敦委員會に依つて一八七九年に設置された。亞米利加の最初の州立盲學校は、一八三七年にオハイオ州に設けられた。獨逸各州は聾教育及盲教育の立法の先驅者であつた。普魯西はバヴアリアや其の他の諸州が一八二二年に早くも議案を制定し初めたにも拘らず、矢張此の點でも他の點と同様に指導した。寄宿學校は、若し州の不具兒童を盡く收容せねばならぬとすれば、餘りに費用が嵩むと認められたので、それ故普魯西では一八二七年聾啞者に對する教員養成の爲に特別な學校を設置した。其處で養成された教員は、其の後地方に送られて、地方の學校で、其の土地の聾啞者を教へた。斯くの如くして最初の公立晝間聾學校は建てられた。最初の聾兒の義務教育令は普魯西で一八〇五年シュレスウイヒ・ホールシュタイン縣に對して制定された。一八七三年サクソニアは聾と盲とを含む義務教育令を採り入れた。全國に亘る最初の包括的な法律は盲聾兒令(Blind and Deaf Children Act)で一八九三年に英國で制定された。本令の規定に依れば、父兄は盲聾兒童に對し有效なる初等教育を與へる義務がある。兒童の出席し得る特定距離内に公立學校が無いと言ふことは兩親をして其の義務を免るゝ理由たらしめなす。

第二條 盲聾兒にして、其の初等教育の爲に、有效適切なる施設の他に設けられざる者に對し、文部省の認定したる學校に於て教育を受けしむる爲、之を其の区内に居住せしむるは各學校當局の義務とす。

一九〇六年普魯西政府は放任兒童に關する一九〇〇年の法律を、盲聾兒童にまで擴張し、其の結果、彼等の教育は實際上義務となつた。一九一一年普魯西に於ける盲聾兒童の義務教育は特別な法律に依つて強制された。亞米利加では州の多くが盲聾兒に對して施設をして居るが、彼等は義務教育からは除外されて居る。

跛の兒童の養護は、ずつと遅れて輿論を喚起した。跛者に對する最初の學校は一八三二年クルツ(Kurtz)に依つて設置され、一八四四年州に移讓された。英國に於ける最初の學校は倫敦に、女子の爲のものは一八五一年に男子のものは一八六五年に設置された。亞米利加では跛者の最初の私立學校は一八六一年紐育に建てられ、最初の州立學校は同じ町に一八八八年に建てられた。獨逸では、跛者も義務教育から除外せられず、一九二〇年には凡ての跛者の強制的登記に對して法律が制定された。

亞米利加には多くの州に此の人々の特殊學校があるが、立法は任意的性質のもので、跛者は義務教育から除外される。英吉利では、一八九九年の最初の法令「不具癩癩兒童令」に依り地方當局が裁判所に申告するを適當と認むる場合に限り跛の子弟を特殊學校に送る義務を父兄に課した。一九一四年、此の法令は修正され、特殊學校に於ける跛者の教育は父兄及地方當局双方の義務となつた。

精神的な不具兒童は永く教育不可能と考へられた。白痴教育の最初の企は、一八〇〇年巴里に於て、イタール(Lard)に依つてなされた。此の企は、五年間の教育の後結局失敗した。精神薄弱兒に對する最初の寄宿學校は、グツゲンモース (Tuggenmoos) に依り、一八一六年埃太利のザルツブルグに建てられたが、此は資金缺乏の爲一八三五年に閉校された。此の方面の先驅者は、セギン(Dr. E. Seguin)で彼は一八三七年に巴里に精神薄弱兒の學校を設置した。彼の「白痴論」(Treatise on Idiocy)は實に標準的著作である。獨逸では、精神的な不具兒童の最初の特殊學級は一八五九年に普魯西のハッレに建てられた。サクソニヤでは、一八六七年に此等の兒童の爲市立の學級を設けた。亞米利加では精神薄弱兒に對する最初の私立學校は、一八四八年マサチューセツツに開かれ、最初の州立學校は一八五一年に紐育に建てられた。精神薄弱兒に對する最初の義務教育令は、一八七五年サクソニヤで制定された。一八九九年の英吉利の法令は、任意的性質のものであつたが、一九一四年に漸く精神薄弱兒の教育が地方當局の義務となつた。父兄は、若し其の子弟を特殊學校に送らぬならば、家庭で適當な教育を與へねばならない。佛蘭西は一九〇九年に初めて任意的の法令を制定し、亞米利加は一九一二年にニュージャーシー州で制定した。

道徳的不具兒童は、精神薄弱兒よりもずつと早く立法者の注意を喚起した。最初に通過した劣惡兒童の教育に關する法令は一七九一年の佛蘭西革命の法令であつた。然し其は劣惡兒を一切實業學校で別々に教育することにしたのであるが、佛蘭西にはそんな學校もホームもなかつたので實行には移すことが出来なかつた。私立の實業學校は一八一七年に初めて巴里に建てられたのである。佛蘭西政府は一八四二年最初の劣惡兒の學校を設置した。獨逸は之に續いて斯かる學校を設置した第

二の國であつた。劣惡兒に對する最初の私立のホームは、一八一九年に建てられ、最初の州立學校は一八三四年に建てられた。合衆國、英吉利、埃太利が之に續いた。最初の感化學校は寄宿學校よりも寧ろ一層青年刑務所によく似てゐた。規則は極めて嚴格であつた。——其は番人も居れば刑務所の他の外觀も具へ、刑務所規則の修正に過ぎないものであつた。——十九世紀の後半になつて漸く感化院は新しい方法を試み初めた。

最良の全國的劣惡者教育の制度は、英吉利、佛蘭西、獨逸に發達した。英國では、劣惡者の訓練機關は三つの群に分たれる。第一は十四歳迄の潜在的犯罪者に對する實業學校である。第二は十二歳から十六歳までの判決を受けた犯罪者の感化學校である。従つて此の二つの學校は十二歳から十四歳までは重なり合つてゐる。第三は十六歳から二十一歳迄の青年犯罪者に對するポールスタル學院である。此等三つの型は其の起原歴史を別にする。實業學校は十九世紀半頃の Reformatory School から發達し、一八五四年の法令後國家の監督下に置かれた。最初の感化院は一八四〇年レッドヒルに私人の發起で設立された。二十世紀の初頭、政府は刑務所と連絡をとつて感化院を設置しようとして、一八五四年の法令後、此の制度は廢止されて、感化院は別個の學院として建てられた。ポールスタル學院は、少年刑務所から發達し、全く近代的起原のものである。最初の實驗は、一九〇二年にポールスタルでなされた。一八五四年の法令後の大きな布告は一八六六年に通過した劣惡者訓練法 (Consolidation Act for the training of the delinquents) であつた。小さな法令はそれ以來數多通過したが、最近の立法には、一

九〇八年の兒童令と同年の犯罪防止令とがあり、一九一四年の犯罪行政令で幾分修正された。此等の諸法令で十四歳迄の諸兒童の道徳的に放任され、或は犯罪の仲間にある者共は、少年裁判所が認定實業學校に行くことを命じるようになった。同じ事は罪過を以て告訴され、或は其の兩親保護者が裁判所で、其の子の監督が不可能であつて、さう言ふ學校に送ることを希望する時は、十二歳以下の兒童に就ても同じことを爲し得る。若し十二歳から十六歳迄の少年犯罪者が裁判所から有罪の宣告を受ける時は、裁判所は之を認定感化學校に送る旨の命令を發しても可い。十六歳以上二十一歳以下の青年犯罪者は、裁判所から有罪の宣告を受けるか、或は裁判所に、犯罪的習慣の故に、彼の改遷を進める教育訓練下に拘束するのが便宜と

思はれる時は、一年以上三年以下の期間ポールスタル學院に刑罰的訓練下に拘束し得る。多くの場合實業學校は地方當局の維持管理に屬し、私的團體に依つて國家の監督下に設立された感化院とポールスタル學院は、内務省に依つて維持される。佛蘭西では劣悪者を同じやうに三群に分つてゐるが、一八五〇年の法令で取り入れられた。それに應ずる機關は餘り墮落せぬ兒童に對する矯正院 (Colonies Penitentiaries) と有罪兒童に對する懲治院 (Colonies Correctionnelles) とより年長な、より重大な犯罪者に對する刑務所の隔離室である。

佛蘭西では孤兒や棄子は皆國家で養育する。一八八九年の法律に依り、此等の群に道德的無賴兒童や犯罪者の子供をも加へ、爾來此等の兒童は特殊機關で國家が教育するか、特に選ばれた農業者の手で國家監督下に教育するかである。此の問題に關する最近の法令は、一九〇四年と一九二一年に通過した。

獨逸では劣惡兒童や道德的無賴兒童の訓練は、一八九六年の民法一、六六六條一、八三八條に依つて初めて規定された。各州は一八七〇年から一八九六年の間に、特殊な法律を發布した。總括的な法律は一九〇二年に普魯西で制定された。此等の法律は一九二二年の戦後の法律で一緒にされた。

國名	盲者		聾者		精神薄弱兒		道德的缺陷兒		天才兒
	私立	國立	私立	國立	私立	國立	私立	國立	
英吉利	一、七九二	一、八七九	一、七七一	一、八七四	一、八五九	一、八六四	一、八四〇	一、八四四	一、九〇〇
亞米利加	一、八三三	一、八七〇	一、八三七	一、八八三	一、八八八	一、八五二	一、八二五	一、八四七	一、九〇〇
獨逸	一、七六四	一、八〇六	一、七七八	一、七九八	一、八四四	一、八五九	一、八六七	一、八三三	一、九〇九
佛蘭西	一、七〇七	一、八〇六	一、七九〇	一、八四二	一、八六三	一、八三九	一、九〇九	一、八四三	一、九〇九
露西亞	一、八〇八	一、八八六	一、八〇七	一、八〇六	一、八九二	一、八八三	一、九〇八	一、八四八	一、九一八
埃太利	一、八〇八	一、八八六	一、八〇七	一、八〇六	一、八九二	一、八八三	一、九〇八	一、八四八	一、九一八

此の短い異常兒童教育の歴史的発展に關する梗概は、殆ど總ての文明國が此等兒童の特殊の地位と其の教育に對して國家の責任を認めてゐることを示す。唯一群の特殊兒童即ち秀才のみが、一般的に認められてゐない。亞米利加、埃太利、獨逸は例外として、彼等の爲には何一つ特殊な施設は無い。勿論中學や大學は數世紀來存在して來、人は或は此等高等諸學校が秀才の爲に適當な施設をなしたと言ふかも知れぬ。上流階級の秀才が何時も施設を整へられて、極端に其の能力を發達せしめることの出來たのは確かに事實である。然し貧しい父兄を有つた秀才の場合は丁度其の反對である。一般に、彼等は初等教育で甘んじなければならなかつた。中等學校や大學でさへ、唯一つ研究科を除いては、秀才だけを教育するものでなく、若し授業料が拂へるものならば、凡庸兒でも入れるのである。

秀才は其の教育期間に修了する材料も多量であり、其の上彼等には特殊な教授方法や個人的接觸の必要がある。凡庸兒は先づ四十人の學級で教へることが出来る。秀才は極小數で、時には個人的に教へねばならぬ。現在の中學校や大學は、それ故、其の生れや財力の如何を問はず、秀才の爲に特殊な施設をして居らぬのである。秀才に對する最初の學級は、合衆國に設けられた。セントルイス案即ち (short interval Plan) は早くも一八六八年に取り入れられた。エリザベス案は一八八八年頃發達した。クムブリツチ案即ち (double track) 二重課程案は一八九一年に設置された。セントバルバツ案は元來不具兒童の爲に立案されたものであるが一八九九年に秀才兒童に迄擴張された。

英國で非常によく知られてゐるダルトン案は、一九一二年に始められた。然し凡て此等の案は秀才の爲に特殊な學級を設けたのではなく、彼等を他の者と別に分ちしなかつた。或ものは、秀才兒童の爲に、短期間に通常の課程を學ばせる施設をするものもあるが、他のものは同じ時間で多くの課程を學ばしめるもの、そして第三は此等兩方法を結合するものである。最初の秀才の爲の特殊學級は一九〇〇年に紐育に建てられ、爾來、多くの亞米利加諸都市が此の例に従つた。獨逸では、最もよく知られた課程分化制は、シツキング博士のマンハイム學校制度である。一八九九年には發達の遅れた兒童に對する別個の學級を備へて實驗が行はれ、一九〇九年には秀才兒童に對する特殊學級がシツキングに依つて創始された。大戦末

期に、ハンブルグ、ライプツイク、プレスラウ、ベルリン（一九一七年）は秀才教育の爲夫々の制度を採り入れた。最も興味ある大規模な實驗は、戦後の奥太利で行はれた。一九一九年政府は上流階級の子弟の爲のものであつた帝國陸軍寄宿學校と女子寄宿學校とを全國の秀才兒の爲の寄宿學校に作り替へた。收容者は父兄の社會的經濟的地位の如何を問はず、全國から選拔された。秀才兒童選拔の方法は様々である。亞米利加では此の種の學校の兒童の選拔は主として心理學的考査と知能性に基づく、奥太利では特殊な試験が考査され、獨逸では兩方法が共に用ひられてゐる。此等の學校は最近のもので、どの選拔方法が最善であるかを判斷するには早過ぎる。何れも皆過誤は免れないにしても、總ての方法が皆満足な結果を擧げて來た。

孤兒も亦特殊兒童として、從つて特殊な教育施設を有つことを要求し得よう。然し其は道德的無頼の徒や貧困兒童の場合にだけ當嵌まる。親戚で家族の正常な境遇に在る孤兒は特殊な施設の要は無い。貧困兒童の爲の國立又は私立の孤兒院でさへ、必ずしも學校と限らず、極めて屢々收容者を外部の學校へ行かせる。孤兒が精神的にも肉體的にも正常である限り、彼等は普通の公立學校に出席することが出來、又さうさせねばならぬ。彼等が正常でない場合には、災厄の爲に所屬する其の群、孤兒の仲間に入れられねばならぬ。であるから、孤兒は特殊兒童の別個の一群として數へてはならず、又それ丈の教育の爲に特別な學校の必要はない。國家は貧困兒の爲には孤兒院を經營せねばならぬが、其の問題は全然別個の性質のものである。或場合孤兒院の中に、其の收容兒童以外には生徒のゐない學校のある方が便宜だとしても、此の學校を特殊な場合たらしめる特殊な性質を學校が有してゐるのではない。それ故我々は、此の章では貧しい孤兒の教育に關する問題を含めないうであらう。

一見、第五章で考察された民主的階梯制度と特殊兒童に對する社會的施設とは矛盾するやうに見える。最初の原理は例外無しに凡てに對して普通の學校を要求する。第二の原理は大多數者と異なる總ての兒童に對する特殊な學校を要求する。若し民主主義が齊一を意味するならば、其時第二の個人化の原理は勿論非民主的である。然し齊一教育は單に不可能である許り

ではない。——其は民主主義の根本原理、凡てに對して機會の均等といふ原理に對し不當であり、相反するものである。不具兒童に對する特殊施設に對しては極めて少數の人々しか反對せんとせぬ。反對は通常秀才兒童に對する特殊施設と共に始まる。秀才兒童は既に自然的優越を有して居る。何の故に、特別な教育に依つて其の優越を強めるのであるか、反對者はかう尋ねる。斯くの如くしては、再び他の國民から離された貴族を教育するものである。勿論然し此の貴族は精神と性格の貴族であつて、血統の貴族ではない。其は凡ての社會層に生れ出で、國家の爲に國家に依つて教育される。國家は市民を要する如く指導者を要し、可能的指導者は、宛も普通の平凡な兒童が其の能力を發達せしむる凡ゆる機會を有つ如くに、其の特別な能力を發達させる機會を與へられねばならぬ。それと齊一でないことゝが民主主義の本質である。實際上、其等の秀才兒童の撰拔は、非常に注意深い考査と相伴つて、不當な稱讚なしに行はるべく、從つて兒童を害したり、失望させてはならぬ。同じ注意は不具者の範圍を定める考査に於ても爲されねばならぬ。煩はしいのは、不具と正常、正常と優秀との間に絶對的な範圍のないことである。極端な場合は非常に明かであり、區別も容易であるが、ともすれば相異なる二つの群に分ける如き場合があり易い。過誤は不可避免的に起るであらうが、それ故、一定期間の後に疑はしいものに就ては再分類を作る規定が必要である。特殊兒童に對する特殊學校の全制度は、國家の同一省の下に一般公立學校制度と密接に連絡をとつて發達させねばならぬ。それ故、疑はしい其の移動は、躊躇なく環境の不當な變更無しに行はれねばならぬ。相異なる學校間の相異は、兒童の自然的能力間の相違に從つて排列しなければならぬ。

(The Principles of educational Policy by N. A. Hans)

國民教育に於ける新傾向

學校に對する新しい感じ、教育思想の變化に伴ふ文化社會の新しい努力は、歐洲各國及大西洋の彼方に於て如何に反映しつゝあるか。

各國民は社會生活の一形式としての學校に對してそれに特有なる方法に於て反應する。歐洲大戰後背負されたる共通の運命は、經濟的活動可能のいと貧しき礎地である。ベルギー、オランダ、イタリー等に於ては、既に大戰以前から彼等の國民學校に生活化されたる新しい教授方法を導き入れんとする試みが實施されてゐた。

ブルッセルのデクロリーは異常者の心理學及病理學の學者であるが、彼は健全兒童に對しても觀察の眼を向け、彼等兒童の爲にブルッセルの郊外に生活學校を設立した。彼は此の學校をして狹隘なる政策的及職業的制限より自由なる進歩的教育の中心地たらしめようとしてゐる。狭い政策的及職業的な制限は、新教育を阻害するものであるから、北米合衆國のデイヴィーと共に、デクロリーは教授は兒童の諸要求に適合しなければならぬことを要求する。殊に彼の發生的方法を兒童の型及各年齢に適應したる特有の興味中心に基礎づけた。彼は又ケルシエンスタインルと同様に、學校は現實の社會生活に對する準備の講義室であるよりも、作業場であらねばならぬと言ふ意見を持つてゐる。デクロリー方法は殊に小さな兒童に對して適用される。小さな兒童を集團教授に於て疲勞緊張せしめることを極めて殘忍なる行爲であるとする。デクロリー方法は遊戯を以て學校と生活とを結合する橋渡しであると見る。此の方法は種々な點に於てモンテッソリー方法との類似を思はせるけれども、モンテッソリー方法に於て獨斷的に想定されたもの或は純粹思维的な概念の所産と思はれるものを、デクロリー方法は兒童の情緒の現實性に近く克服せんとする努力を拂つてゐる。其の教授方法は獨逸學校に於ける綜合教授に近い。

ベルギーの教育改革運動と相連するものは「教授の自由」と言ふ根本命題を標榜するオランダ人リグトハルトである。リグ

トハルトは彼の母に依つて感情と直觀との教育を體驗することが出來た。彼は彼の發刊してゐる新聞「學校と生活」に於て彼が彼の父に依つて與へられたる辛き嚴格なる權威の教育に反抗した。「人間を理解すると言ふことは情調に依つてのみ可能であつて、理性的なる透徹に依つては到底不可能である。情調はそれ特有の言葉を持つ。情調の中にも各人は自分自身の自我を持つ。」彼は長い間質朴なるオランダの學校教師をしてゐるに拘らず、オランダの女王は其の王女の教育顧問として彼を用ひた。リグハルトは、學校に於ては兒童の凡ゆる自發性を障害し、教會に於ては自我の宗教的深處に這入り込むを妨げてゐるところの獨斷主義との争闘に於ては第一線に立つ教育者である。然し同時に指導と援助、人間性と善の新しい精神を持つところの教育者でもある。彼は教室を明るく喜びと子供らしき自由活動の場所に變ぜしむることが出來た。彼の飽くを知らぬ熱心は兒童を愛することを知らぬ教育者に向けられた。

イタリーのローマ大學に於ける人類學の教授にして女醫たるマリア、モンテッソリーは、ベルギーの醫師デクロソの如く、精神薄弱兒童の研究より出發した。彼女はイタリーのみならず、世界各國に對して其の教授法改正の爲に寄與してゐる。其は彼女の自己活動的教育に關する彼女の著書に依つて幼稚園及小學校の教育に影響を及ぼしたことである。兒童はそれ自身の中に自己發展して驚くべき程の衝動を持つてゐる。兒童の自我發展を援助すると言ふことが、モンテッソリー方法の究極目的である。モンテッソリー方法は一九一〇年以來北米合衆國に擴つた。一九一一年には巴里にモンテッソリーの方法に基づいて最初の幼稚園が設立された。一九一二年には英國に、一九一七年にはデンマルクに、一九一九年にはドイツにモンテッソリー協會が生れた。

英國に於ては田園教育塾の新しい教育傾向が表れた。それはアボツホルムのセシル、レディの新學校である。此の學校はドイツのヘルマン、リーツに影響を與へ、ドイツの田園教育塾の運動に對して決定的意義を持つものである。セシル、レディは自然的教育と生活に近接的な少年養護とを基礎にして、精神的教養の深いキリスト信徒たる紳士を養成せんとした。彼は公立學校に於ては殊に若き青年の創造性の抑壓されてゐるのを見た。實際的な英國人の學校は、主として效果性

に重きを置く。それ故に職業學校は著しき發達を遂げてゐる。然し一九一八年には小學校に關しても教育令の名の下に重要な改革案が法律となつた。此の改革案は次の如き精神の發露である。第一に進級、轉學の可能を與へることに依つて學校系統の組織を社會的に變革すること、第二には公民的國民意識のデモクラティックな精神を強大にすること、第三には經濟教授及作業教授を學校にとり入れ、且専門學校、補習學校を發達せしむることに依つて、國民の技術的教育に集中の新しい機會を與へること。今日英國に於ても保守主義や便宜主義の桎梏を受けない學校教育の中に人間教育、性格陶冶の價値が置かれつゝあるを認め得るであらう。それ故に北米合衆國より輸入されたるダルトン案やホーヴァールド案の個人的學習法は、英國の小學校の中にも益々導き入れられてゐる。唯機械的技工的なる觀察法の代りに、現實的意識の強い新しい近代的精神と物質及精神の世界との調和が試みられてゐる。「教育の主要目的は人間を生活即ち文化的國家に於ける生活及國家の一員としての自己の立場に役立たしめることにある」とは一九一九年英國復興省に依つて招集されたる國民教育委員會に於ける最初の標語であつた。而して此の紳士の理想と必然に一致する公民の理想は、學校社會及生徒の共同自治に基礎を持たねばならぬ。

英國労働黨の政府は、公立學校の連絡、組織に就て一革新を加へた。其は一九二九年十二月十九日の就學に關する教育法案に依つて義務教育が満十五歳即ち九學年にまで延長され且最後の四ヶ年の義務教育は「ハドウ案(Hadow plan)」に依つて中等程度に組織されることになつたことである。之に依つて労働黨の「總ての者の爲の中等教育」の標語が實現される運びに至つたわけである。然して此の案の實施は一九三二年四月一日までには其の準備が整へられねばならないことになつてゐる。英國及スコットランドの學校は恐らく將來に於ては六歳から十一歳までの兒童の爲には基礎學校程度の施設をなし、十一歳から十五歳までの兒童の爲には此の基礎學校の上に四ヶ年の中等學校を設立するやうになるであらう。

英國労働黨の教育改革は、英國に於て分化されたる統一學校を實現したものである。と言ふのは小學校の上級たる此の新しい一般義務的中等程度の四學年は、それ自身豊かな内容を持ち、學問的、半學問的及職業豫備的等の教育を施す學校型に組

織されることに依つて從來の中等學校を其の中に取入れることになるからである。總ての種類の學校に課せられたる目的は、健全にして自己信賴的な、獨立的實際的にして責任觀念の強い、生活に對しても十分なる準備を與へたる人間を作ることにある。斯かる人間の前には、社會的制限に依る或障礙なしに直線的に小學校から大學に進む途が開かれてゐる。效果的教育の斯かる進歩は、保守的なる英國及其の消極政策にとつては異常なことであると言はねばならぬ。

フランスに於ては其のラテン的なる理性主義と社會的便宜の爲に、新しき教育運動は堰き止められてゐる傾がある。それには統一學校の問題を強く主張せんとする社會的興味が彼等に著しく缺如してゐることも大きな原因の一つとなつてゐる。

一九二六年の終或議員が議會に於て「統一學校はフランスの今日の社會構造に於ては實現されないと述べてゐる。先づ社會が改革されて然る後に統一學校は實現し得るであらう。にも拘らず男女共學のデモクラチック原理は一九二二年の最初の試み以來統一的に實施された。更に勞作教授及直觀教授は一九二三年の小學校法に依つて規定された。然し斯かる改革に對して、教育の近代的變化がフランスの學校制度の變化を伴つたのではなく、從來既にフランスに存してゐた基本が新に確認されたに過ぎないと觀てゐる。モンテインヤルソーに依つて導き入れられた傳統は、直觀、歸納及自己活動の法則を基礎にしたものである。ラベレーやフェネロンに於ても新學校の特有的萌芽が見出し得られるとする。然しフランス教育制度の特質たる國家中心主義が、實際にフランス學校の中に新しき教育觀念を導き入れたのは一九二三年の教授案からである。

デンマルクに於ては、「自由學校」の運動は既に前世紀の半頃から兒童に自由なる學校作業を與へんとする目的を以て活動してゐる。此の運動の創始者はクリステン、コールドと言ふ人であるが、彼は殊に父兄達を獎勵してデンマルク農民の位置向上に努力した。それに依つてグルンドヴィヒの所謂「人間生活を覺醒し、養育し且青年の中に豫想し得る又豫想しなければならぬところのものを啓發する」の目的達成の途を開拓した。自由學校に於ける教授は、兒童が直接に其處から效益と歡喜とを引出し得るやうに組織されねばならぬ。學校官廳がこれを要求せざる限り試験制度は排せられる。試験は兒童をして彼等の心意生活の皮相的諸力をのみ勞せしめ、より深き精神力の活動を不可能ならしめるに過ぎないからである。兒童性

の成長目的や構成力に役立たない知識は、生きた心意の核心を圍む死んだ皮殻みたやうなものであり、其の精神化を妨げる。グランドヴィヒが青年教育に關して學校改革よりも生きた人間教育の重要なことを強調してゐることが、此處に始めて實現を見出した譯である。一八八〇年頃には約三〇〇の自由學校がデンマルク全土に設けられるに至つた。

オーストリアは其のデモクラチックな學校改革に於て人文的なる倫理及著明なる國民保護の精神を表はした。「都市ウィーンはドイツの學校改革都市たる誇らしき目的を決めた」とグロケルは言つてゐる。此はウィーンに於ける政治的勢力の所有者たる社會主義(Socialismus)が、如何なる優れた文化業績をなし得るかを世界に示さんとしたものである。此の社會主義の標榜する社會への教育は、從來偏局的に連絡なしに教育された知識、藝術、作業等の諸要素を生活教育にまで綜合したるものである。

教授の材料案は、郷土性、自己活動、綜合教授及統合等の原理を基礎にするところの陶冶案に依つて置き代へられた。四年の郷土學校、國民學校の基礎石の上に、學校の有機的統一が組み立てられ、特殊兒童の教育上の特權廢止を試みてゐる。文部省内には學校改革局が設けられ、實際教育家に依つて組織されてゐる。そして教育家の専門化が漸次實施されつゝあるオーストリアの學校改革の特徴は、父兄會の組織されたこと、もう一つには帝政時代の陸軍學校を廢して聯邦教育所(Bundeserziehungsanstalt)となし、それを國立の模範學校、實驗學校たらしめることにしたことである。此の學校は一九一九年に學校改革の試験及實施の爲に、オーストリア共和國の各地方から階級の區別なしに優秀なる男女の生徒を集めて開設されたものである。此の學校はヘルマン、リーツの精神に依つて社會的學校を建設せんとしたものである。「此の學校からは彼等の祖國に於て、世界に出掛けねばならぬ時には世界の到る處に於て、其の活動、技能及精通等に依つて自己を確證し得る人間が生ぜねばならぬ」。道德的宗教的教授は、一八六九年の帝國國民學校法(Reichsvolksschulgesetz)に依つて教育任務の中で最も重要な位置が與へられてゐる。然し道德的宗教的教授の問題は、新しきオーストリアの學校に於て論議の對象となつてゐる。宗教教授は僧侶に依つて行れてゐる。

オーストリアに實現されたる社會主義及それを支持してゐる倫理的觀念は、經濟的及階級闘争的なるロシアの學校改革とは對蹠的位置に在る。國家的團體主義への陶冶の場所としての勞作學校は、ロシア程徹底的に實施されてゐる所はあるまい。然し其の勞作學校は偏局してゐる勞働者の學校であり、其の中に土地耕作及教授の爲の作業所等を有する經濟學校である。そして高尚なる精神的文化に依る人格發達に對しては何等の興味も理解も持たない。たゞ來るべき時代を背負ふ青年の頭腦にプロレタリアートのイデオロギーを叩き込むことに唯一の關心を持つ。然し獨裁の下に立つロシアにもソヴィエト政府の教育からは獨立に又それとは反對に、國民の中にも教師の世界にも、自由教育の觀念が浸潤しつゝあることは、ロシアにも學校及教育精神の内的自己法則性に對する信頼の聲が高まりつゝあることの證示である。其は郷土の保護、母國語の教授、遠足の方法等の思想に基因するものであつて、其の勞作教授はマルクス理論の汚濁を受けず、一般的及國際的教育と同じく、學習する者の人格價值發達に於ける自己活動及獨立自行の手段として解してゐる。吾々はこゝに實際的要求や觀念的必要から政黨政策的強制を排除せんとして努力する文化要素としての學校教授の内的論理を理解し得る。

以上歐洲の教育運動を瞥見して來たが、吾々は次に北米合衆國の教育情況に眼を轉じてみよう。北米合衆國の教育及教授の指導者と言ふべき人は、コロンビヤ大學教授ジョン・デヴィーである。彼の哲學は北米合衆國の新教育に統一的なる性質を與へた。米國四十八州の學校制度に關する法令は中央の統轄がない爲に極めてまち／＼である。此の組織の自由は、北米合衆國人の新奇なるものに對する受容性や傳統に縛られず新しき實驗の機會に便利であること等の爲に一層強められてゐる。斯かる形成の自由あるに拘らず、デヴィーの著書「學校と社會」とは北米合衆國の教育を支配したのみならず、他の多くの諸外國に翻譯せられ、全世界の教育改革運動に強い影響を及ぼした。

學校は兒童がある事柄を學ぶ爲に通ふ場所であることを先づ止めねばならない。學校は家庭及環界に於ける兒童の生活と密接なる關係に立たねばならない。之に依つてのみ兒童生活と社會との溝渠が排せられる。さもなければ學校を卒業しても實際生活に對して其の處置すべきところを知らず、従つて社會の共同活動者としての資格を失はねばならないことになる。

あらう。歴史、自然科學、藝術からの教材は、それが兒童の行爲態度に影響を與ふる爲には兒童の生活に對して直接的なる意義を持たねばならない。教育は成長であると言ふのが、デイヴィーの教育論の出発點である。デイヴィーの成長の概念には二様の意味が含まれてゐる。其は發達と培育である。此の二様の意味が、兒童の自然性及發展からして社會生活との關聯に其の觀察の眼を轉せしめる。此の關聯が料理とか紡織とかの效益ある手工的作業を學校に導き入れることを必要ならしめる。斯く兒童及青年の生活以外の社會的なるものを取り入れんとするに就て、デイヴィーはシカゴの大學附屬の小學校に於て教材を兒童の環境から引出し、又は兒童が學校に持ち運んで來るところの兒童の心意的及實際的發達の要求に應じて組み立てることを試みた。然し彼は寧ろ社會學的實證的考慮に基づき、他方唯物史觀に似たる抽象的思考とも結びつけて、技術的作業と關係づけられ、社會的經濟的社會的及政治的諸要求をも適宜充たさんとする學習過程を打立てた。斯かるデイヴィーの考へは、學校をして試験所又は作業的企圖の實驗所たらしめるものである。

ペーター、ペーテルゼンは之を評して次の如く述べてゐる。「吾々は再び古い型の學校の大いなる典型的誤謬を見出す今日の社會的課題に對する興味よりして、兒童を兒童としてではなく、將來の勞働者又は國家各種の活動及行政の指導者たらしめんとして眺めてゐる。兒童の自然的權利は少しも貴ばれず、學校は唯社會の經濟的諸要求の爲に有能なる或成員を産み出す社會の設備であるに過ぎない。」斯くしてペーテルゼンは北米合衆國の學校組織はロシアのそれに近いと言つてゐる。デイヴィーの教育案に於ては、「人間の諸力の發達」の理論は輕視され、「生活の爲の準備」の理論が重視されてゐることは否めない。兒童の其の時の状態を注意深く根源的に利用しつゝ、兒童自身の本性の萌芽性に依つて、自然的に將來の状態に對する準備を成し遂げ得るやうにしなければならぬ。其の際に準備的思考が教授及學習の主要動機であつてはならない。有用なる成人生活の爲の準備と健全なる兒童生活の指導との二つの視點を等しく重視するのが、視學官ウオッシュバインのウインネッカ、プランである。此はイリノイスのウインネッカ市の四ツの公立實驗學校に於て試みられたものである。此の實驗學校に於ては、教案に於ける基礎的學科の效果的なる教授法に依つて、より自由なる共同的にして同時に自分自身の表現に役

立ち得る活動の時間と餘地とを與へん爲、初等教授の改革が試みられたものである。兒童の技術的非創造的教育は之を必要なる最少量に止め、他方兒童の人格的及社會的創造的活動の藝術的陶冶的發達を期する。此の二つの作用は共に必然にして同價値的なものとして營まれる。此の際に作業を午前と午後とに規則的に分けることは廢せられる。單なる教授的技術は兒童生活の律動を抑止し、兒童の個性を自由に展開せしむることは無制限に墮する。此の兩様の作用及教育標準の內的動因を、ウインネッカ、プランは次のやうに特質づけてゐる。「學校は特定の階級でなしに全國民に教育と陶冶とを與へねばならぬ。」

「兒童の中に人間の結合に對する知覺を發達せしめねばならぬ。」と。ウインネッカ、プランに於ては北米合衆國の教育學、心理學の特質であるところの測定法が用ひられてゐる。然し此の測定方法は優秀なるものを圖式化するのではなく、兒童及兒童の自己校正をして活動的ならしめる。即ち材料に依る測定に依つて自己發達を指導するに役立つものである。精神的活動を重視する他の方法は所謂プロジェクト、メソッドである。プロジェクト、メソッドはデイヴィーの教育哲學に基礎を持ち、生活の全體的結合から出發して、關係なき生活部分を學科目とすることに反對する。且學習は自然的法則に従ふとする。既に幼き兒童は其の發達を彼の精神的素質に負ふものである。學習は自然的家庭的生活の伸展以外のものではない。論理的組織的に組成されたる教授科目の束縛から免れる爲に、教授の手本となるべきものは生活である。それには兒童に依つて獲得されたる知識も生活の關係なき部分にでなく、生活の全體と結びつけられねばならぬ。

プロジェクト、メソッドの特質は、科目的に分類されたる時間割を排して、プロジェクトすることが學級又は集團教授の中心に置かれてゐることにある。プロジェクトの原理に依つて要求は表現され、初步的知識が獲得され、實際的陶冶又は精神史的關聯が會得される。プロジェクトは勿論生活からの對象であり又は過程である。同時に其は兒童の水準の一部である。プロジェクト、メソッドは下級に於ては一種の合科教授又は郷土的直觀教授となり、上級に於ては綜合的方法となるプロジェクト、メソッドは北米合衆國の新學校に於ける試圖の前景に立つものと言ふべく、個人主義的なるダルトン、ブラ

ンよりも社會の價値を認識し社會の實現に努力するものである。選擇されたる集團課題に自意志的に責任を以て協同することにより、自然の中に相互的依存關係に對する洞察、調和的共同作用の訓練、社會的活動情操の覺醒等に導く。

プロジェクト、メソッドと並んでパーカー夫人のダルトン、プランも學校作業を活動的にし個人化せんとする案である。ダルトン、プランは根本的になる學校の新組織を企てたのみならず、其の新しい組織的技能に依つても古い學校の形式を排して、學科と方法とに依つて縛られたる從來の學校作業を自由なる學習作業を以て代置せんとするものである。ダルトン、プランは其の活動的なる點に於て英國、北歐諸國及ロシア、支那、日本等に多くの共鳴を見出してゐる。此の案とても或程度の學科的區別を認める。然し其の學級様態は宛も實驗室のやうである。學習に必要な手段が容易に得られるやうに設備されて居り、學校作業は教授時間に分類されてゐるけれども、其の教授時間内に於ては學級は教師と共同に、作業時間の時は、場所は共通であるけれども、各生徒が各々選擇したる、各自の精神的律動の標準に依つて義務づけられたる學科を學習する。此の學習方法は生徒をして獨立せしめ、教師は唯援助者、獎勵者、検査者に過ぎない者となる。然し此の方法は社會的感情を發達せしむる上に於て非常なる難點の存することを否むことは出来ない。

内部的改革よりも、時間と場所とを最高度に利用する經濟的なる點を重んじたものが、プラトン、プランである。プラトン、プランは大きな組織を有つ國民學校の經營方法を指示したもので、多數生徒を有する學級を二部に分類し、其の一部は教室内に於て學級擔當の教師と學習し、他の一部は他の學級の生徒と共に作業所、圖書室、實驗室、體操場其の他の場所に於て作業せしめるものである。

北米合衆國の學校組織は遂に多種多様ではあるけれども、其の共通性を求むるならば心理學的社會學的方法を基礎にしてゐることである。其の爲に一種の方法上の型が出来て、行動主義に基づく多能的技術てふ經濟的思考がその動因をなしてゐる。その理想的中心は政治的デモクラテック的な憲法に源泉する教育目的、青年をデモクラテックによりデモクラテックにまで、同權の社會に於ける生活にまで陶冶することに置かれてゐる。それ故に憲法に對する畏敬の念にまでの教育、男女

共學、凡ゆる階級の子弟の八學年乃至六學年の普通教育、教育制度の統一的段階的組織等は北米合衆國教育の特質と言はねばならぬ。

郷土科 (Heimatkunde)

Olbricht

一、歴 史

地理學的科學に對する精神と理解とは、發見の時代が人間精神を廣くし、ヒュマニズムが人間精神を其の狹隘から解放し、そして世界商業と世界貿易に對して新しい、當時まで知られなかつた諸國が新販路を開いた時に始めて覺醒した。

アモス・コメニウス(一五九二—一六七〇)は單に地理學の教育の開拓者としてのみならず、又郷土科的教授の創設者としても見られることが出来る。彼は「地理學の初歩は「中學校」に於ては次の事に依つて爲される。即ち兒童達が、山、谷、川、村、小邑、町が何であるかを理解し學ぶこと依つて爲される」と云つてゐる。同じ様な要求はエルンスト・デア・フロムムの「シユールメトードウス」(一六四二)の中に於ても見出される。

アウグスト・ヘルマン・フランケ(一六六三—一七二七)は生徒に散歩の時に有用な認識を教へることは望ましいことであると思つた。そしてルソー(一七二二—一七七八)に依れば地理學的根概念は故郷の環境の觀察及經驗に依つて得られるものであるとなす。此の原理は汎愛主義者(ザルツマン及グーツ・ムーツ)に依つてもつと廣く樹立され、散歩と旅行とが必要であると言ふ様にされた。

デイステルウエーク(一七九〇—一八六六)に依れば、郷土科(ハイマートクンデ)の上に祖國科及世界科が組織されねばならぬ。となし彼も亦生徒の旅行を必要だとしてゐる。

其の間にカール・リッター(一七六九—一八五九)は地方科(レンデルクンデ)の設立者となつた。そしてアレクサンダ

ー・フォン・フンボルト(一七六九—一八五九)は彼の旅行に依つて近代の因果的地理學(Kausale Erdkunde)の基礎を作つた。

一八四四年フリードリッヒ・アウグスト・フィンゲルは彼のベルクシュトラッセのワインハイムの例に倣つて爲されたる「郷土科に於ける教授の指針」を發表した。此は重要な指標石を作つた。眞に人々は一八四四年を郷土科の誕生日と呼ぶことが出来る。此處では郷土科は獨立の學科として現はれたのみならず、詰り地理學教授及實物教授の綱要としても亦現はれてゐるのである。殆ど總ての諸學科にとつて郷土科は根概念を與へる。そして郷土科の中に觀察に依つて得られたる認識は又進んで教授をも浸透しそして言はゞ結晶核を形成する。其の核に新しく獲得された表象の多數が連絡するのである。斯くて既に茲で郷土科は教授科目としてのみならず、同時に教授の原理として現はれる。

一八五四年の規則と一八七二年の「規定」と一九〇八年の方法的指示と其から一九二二年の國民學校に對する「リヒトリニエン」(指針)との比較は、益々強い範圍に於て、少くとも少年心理的研究の進歩に依つて、規律さるゝことなく、郷土科の強調を如實に示してゐる。

同様な發展は中學校及高等學校の學科課程に於ても示されてゐる。郷土科は一九〇一年の高等學校の學科課程に於ては未だ殆んど一つの役割を務めてゐなかつたが、一九二五年の「リヒトリニエン」に於ては明らかに其の養育が示されてゐる。併し青少年が其の故郷を知り學べば學ぶ程、同時に益々大きな畏敬を以て彼等は過去のチエネレーションの業績を觀察する。そして彼等が故郷の風物の美に沈潜すればする程益々彼等の中に郷土愛が目覺める。其は又眞の祖國愛の根源でもあるのである。

此は特に強調さる可きである。我々の非常にテンポ速く生活してゐる時代に於ては(其の時代に於て益々交通が容易になつた爲到る處に移住權がある)非常に多くの獨逸人は最早何等眞實の故郷を持たぬ。彼は然しながら又、若し彼が學校で彼の古い故郷を體驗することを傳授さるるならば彼の活動の新しい場所を愛することも學び知る。そして其の事からして、根

本的な特徴の全線は大獨逸の故郷に共通である。と言ふことを知るのである。斯くてハイマートクンデは此處で健全なる「地方分權主義」へと教育されるものであつて、大局を無視した教會塔的政治や一面的な分離主義に導くものではない。

一、郷土科の目的

郷土科の目的は故郷の風物をば、其の人間に對する影響とか人間に依る改良及形成の上から觀察することである。郷土の觀察及研究の部門は其故に「地方(風物)の要素」から成るのである。

- 一、岩石に依つて條件づけられたる風物の形成、其の成層、及水、氷及風に依る風化、Ausmodellierung
- 二、ランドシャフトに於ける水(源泉、小川、河、湖)
- 三、地質に基いて見たランドシャフトの植物分布、高度及地帯(風土)(四季に於ける風景の變化、雲及ランドシャフト)
- 四、ランドシャフトの動物界及人間の影響に依る變化。
- 五、ランドシャフトに於ける人間。
 - A. 植物分布(耕地、牧場、森)
 - B. 村と町(建築材料及建築様式)
 - C. 地形、地位、に従つて、又人間の勤勉及植物分布及動物世界に従つて見た經濟。
 - D. 交通機關の形成(街道、鐵道、川、運河)
 - E. 人間の生活(言葉、風俗、習慣)
- 六、ランドシャフトの美。

二、故郷の概念

故郷なる概念は非常に弾力性あるもので、はつきり定められぬものである。最も狹義の故郷としては先づ我々は故郷の土地(村乃至町)と云ふ事と思ひ浮べる。稍々狹義な故郷としては故郷の土地の環境の範圍が擧げられる。其の範圍は容易に半日位の徒歩で(午後遠足)汽車の利用無しに歩き通されることの出来る程度の處である。初學年に於ては遠足日の助を藉りて、少年に出来るだけ此の稍々狹き故郷を知らしめることを努めねばならぬ。其の廣がりは大都市の場合には全く異る。交通機關があるので小都市の場合に於けるよりも、すつと大きい。往復約一時間位かゝる鐵道を利用して、一日に容易に散策されることが出来る程度の範圍を以て、私は稍々廣き郷土と教へたいと思ふ。斯かる一日遠足の所を巧く選擇して、少年の年齢段階に其を正しく配當することに依つて、此の稍々廣き郷土の特徵的な箇々の風物(ランドシャフト)の事情に通ずる様にしかけてやることは、學校の任務であらう。例へば、中部獨逸に於ては斯かる遠足に於て如何に故郷(ハイマート)と國家(シュタート)とが屢々一致してゐないか、そして如何に古い種族の特質の地方の形成に對しては本當の故郷の方が政治的境界よりも屢々本質的(重要)であるかといふ認識が熟するであらう。それから又健全なる勤勞教育の任務は、此のより廣き故郷から、凡ての獨逸語を話す者或は獨逸的に感ずる者としての獨逸民族、獨逸帝國、及獨逸國土への橋を架けることである。

四、郷土科の實際

A. 教授科目としての郷土科

教授科目としては、郷土科は基礎學校(國民學校の下の四年)及高等學校の第六級(最下級)に於て表れる。

「郷土の總ての價值多きものが教授の對照である」(ラウエ)此と共に他の學科も亦郷土科から出發するか或は郷土科に役立つ様になされる。郷土科と共にグスタフ・クレムムの言ふ意味に於ける「文化學」も亦手を取て行くことが出来る。文化學の中に於ては次の如き諸點が取扱はれる。即ち家、街、橋、市場と市町村、役場、動産、不動産の保護、金、公安、鐵道と。

斯くして第六級（ゼクスタ）に對する「リヒトリニエン」は郷土への直觀的案内を爲し、以て簡單なる地理學的現象の理解、羅針儀、現視黃道、測量及俯瞰圖の拾集、及觀察に基いた地理學的基本概念への紹介。

B. 教授原理としての郷土科

假令高等學校の上級や、國民學校や中學校の上級に於ては郷土科は學科目としては無くなるとは言へ（基礎學校で基礎が造られた後）此の以後も郷土科（ハイマートクンデ）は教授原理としては一本の赤い脈の様に授業を貫いてゐるのである。「場所及時間的距離に對しては故郷は實物的手段を與へる」。（ラウエ）。「常に郷土の諸關係は直觀的に比較する能力を藉りる。郷土に於ける遠足や散歩はそれ故に祖國科に對しても、外國の事を取扱ふ場合にても缺くべからざるものである」。（リヒトリニエン）後に郷土科は祖國科に擴大される。其の際は國民科も亦大きな役目を演ずる。「國民科の基礎は活氣あるもので、それは書物から創造されたのではなくて觀察と體驗から創造された。ハイマートクンデである。故郷の土地に於ても狭い故郷又はより廣き故郷の遠足に依つて、郷土科は生徒を先づ第一に民族社會の中に成長せしめ、そして如何に民族社會が方言に於て民謡に於て、衣食に於て、一定の動物を特別に尊敬すると云ふ様な點に於て、命名に於て、植民形式、建築形式に於て、法律、道德及習慣に於て、祝祭、葬禮の習慣に於て、色々な迷信に於て、特色を發揮してゐるかを知らしめる。郷土科は生徒に觀察することを教へる。諸事實を集め、整頓し、且理解する事を教へる。郷土科は彼に故郷の土地の上に反映してゐる歴史の跡を示す」。遠足の際生徒は民俗的な建築藝術の美に就ても亦其の風土との關係に於て觀察せねばならず。又考古學的發見や重要な植物動物及礦物も觀察せねばならぬ。彼等は戶外に於てスケッチすることを學ばねばならぬ。數學的地理學、天文學及測地學は郷土思想の養成に役立つ様にせねばならぬ。そして算術教授に於ては出来るだけ環境と郷土とが顧慮されねばならぬ。又生物學の教授に於ても亦生徒の中に自然愛、郷土愛が喚覺されねばならぬ。然しながら若し少年が故郷を知らないならば總て此等の努力は灰色の理論に止るものである。其故に「遠足日」（ワンデルターゲ）は授業の徹底的な補充である。何となれば若し多くの學校に於て戶外に於る博物學的

教授は打ち克ち難き困難に乘揚げようともし、よく準備された遠足日は理想的に郷土科的、教授を活潑にし且補充し生徒の中に故郷愛と神の美しき自然に對する悦びを喚起すると言ふことには適當である。然しながらフリッツ・ブラーテルは云つてゐる事も尤な事である。即ち「より元氣ある氣分が殺がれてはならぬ事だがさればとて遠足旅行は決して授業時間に加へられたり、授業に取入れらる可きものではない。總ての教訓は完全に隨意に會話から成らねばならぬ。遠足は我々の少年にとつては發見旅行とならねばならぬ。（詳細略）」

五、郷土研究者としての教師

其の郷土科的教授の爲に資料を蒐める關係から、教師は往々郷土研究者ともなる。地方科（ランドンシャフツクンデ）や國民科の新しい發展が共に齎らすところの諸種の問題が豊富になつてゐる際に當つて、より廣い社會の協同、就中地方教師は資料の蒐集や選り分けに際して、獨逸地方科の爲に缺くべからざるものである。私は考古學的發見の發掘、地名の蒐集、天然紀念物の確定、典型的な農夫の家屋及美しき村教會の圖の蒐集、及此等簡々のものを郷土地圖に記入することを考慮してゐる。此の地圖は、後に實際に科學的な地方（郡）地圖に對する價値多き土臺となることが出来る。

現今教育大學（Pädagogische Akademie）に偉大なそして美しき任務が出来た。何となれば此等の教育大學は綜合大學とは反對に、別個の目的を設けられたおかげで、最も大きな範圍に於て地方の教師團との接觸を保ち、又同時に將來の教師たる若きゼネレーションを郷土科的研究の方に刺戟し向けると言ふことが出来るからである。教育大學の學科課程に於ては其故に郷土科も亦重要な役割を演じてゐる。そして其の大學の教師が益々多く且深く故郷の風土に密着し、そして彼等が精神的に又科學的に、體驗し且遂行することが出来る様になればなる程、此の活動は益々豐饒な結果を結ぶに至るに違ひない。此の活動は又青少年や科學に對しても、同様な程度に都合よくゆくのである。

家庭の機能（人格養成の一面的考察）

ガートルード・ヒル・ナイストロム

吾々アメリカ人は今や家庭を持たぬ人間にならうとして居る。即ち吾々は先づ、病院に於て母親に産み落され、成年に達しては教會或は遊山地に於て結婚式を擧げる。又、友を接待する爲にはカフェー或はホテルの一室を利用し、最後には再び病院に於て死を迎へ、遂に死體室から墓地に運ばれて埋葬されるのである。斯くして我々米國人には家庭は全く不必要になりつゝある。唯幾多の家族にとつて、僅かに家庭の佛を留むるものと言はば狭いアパートの部屋あるのみで、彼等は此の部屋で最少限度の睡眠を取り、又、主人の車の歸宅を迎へる。此のアパート生活者にして家庭は最早や其の意義を失ひ、其の存在は全く消滅したものと云ふべきであらう。果して此の傾向は我々米國人の進歩であらうか、又は悲しむべき退歩であらうか？

家庭は社會機構に於て根本的要素をなすものであつて、家庭が清淨無垢であり、且健全鞏固であることは、結局個人及社會の健全にして且、力強い進歩を意味するものであつて、家庭の理想の保存に關する問題以上に遙かに重大なものが認められなくてはならぬ。子供が家庭に生れると、先づ最初に接するものは家族の人達に對する關係である。それ故、家庭は有力なる道德的教化機關とも言ふべきで、社會の理想化或は道德的教化の問題に對して其の價値は非常に重視されるべきである。即ち吾人が生れて最初に人格の修養を學び、學校生活或は公共生活、國家生活の廣汎なる社會生活に進んで行く爲の準備を整へる所は、畢竟家庭に於てであると言はなければならぬ。

子供の肉體的方面に於ける養育の問題に就ては、今までに幾多の研究がなされてゐるとは言ふものゝ、それは家庭の有つ單なる一方面的役目に對する研究にしか過ぎない。此等は子供の動物的要素に對する保育であつて飼育と異らないのである。

子供の教育に熱心な具眼な母親達の多くが現在問題としてゐるところは、「肉體的方面に十分なる注意を以て保育された健康過ぎる程健康な幼い動物達（人としてではなく動物として）に對しては如何なる人間的教育をなすべきであるか」と言ふことである。即ち子供の精神特に博愛心、眞理及美に對する觀念、又は、他人に對する態度に就ての教育を如何にすべきかと言ふのである。惟ふに子供の思想及品性に對する過れる教育の害は、子供の肉體を養ふ場合の過つた考を以て與へられる食物の恐るべき害よりは遙かに甚だしいものが見られる。吾々は子供の現在の精神的廢頹を顧みて、唯悲觀的嘆聲を放つことに終ることは出来ない。即ち世の子供を持つ親達の爲に此の精神的、倫理的惡結果が一般的にならうとしてゐる點に就て、吾々はそれが如何なる理由に依るかを探究せんとするものである。先づ我々は人間の我儘は人間である以上避けられぬものと考へらるべきであらうか？ 或は又、我儘は人間の幼時に受けた害毒の結果であると見るべきか？ に就て知りたのである。吾々は肉體的健康を冒す扁桃腺炎と同様の意味に於て、虚偽及自制心の欠除の如き惡癖を、道德的健康を冒す惡疾として取扱ふべきではあるまいか。即ち皆ての家庭研究者が子供の肉體的注意及養育に就ての新學說の發見に従つた如くに、現代の研究者は子供の道德的、情操的健康に關する科學的見解を探究すべきであり、又研究しつゝあるのである。家庭の機能に就て論ずる前に、先づ家庭なる言葉が如何なる意味を有するものであるかを明らかにして置くことが賢明の策であらう。若し、時に人が會する場所としてのみ家庭を観察するならば、家庭が子供の生活に積極的になすべき大きな役目をなすものとしては最早や無意義なものとして斷念されなくてはならぬ。若し、かのエツチ・マーティン博士が考へた如くに、家庭が幾多の目的を有つもの、社會的に必要なもの及便宜なもの、或は又、決定的理想及性格の基礎に對して缺くべからざる發生地或は人格の養成所として考へられるならば、家庭の意味は至極結構なものとなる。

然らば家庭を如何なる意味にとるべきか。家庭の本質を考察するならば、先づ最初に家庭は目的を有するものであると見なくてはならぬ。つまりそれは人間の福利のために存するものである。家庭に於ける生活は單なる社會生活に對する準備行爲として派生的位置に置くべきでない、準備たると同時に目的でもある。第二に家庭は實際生活である。事實家庭内には經

濟的生活行動、事業的生活行動、文化的生活行動等が現實に行はれてゐる家庭に於ての子供は善良なる集團の一員として、肉體的にも精神的にも自己制御の義務及慣習の意義を學び且行ふ。即ち他人の權利及享樂の共有を認め或は尊ぶ。又、其の天賦の愛情から、他人の人格、社會の慣例及規則に對して忠實或は犠牲的に成長して行く。即ち人間生活全般に對する現實體である。

此の概念の外家庭は又、精神的生活の場所である。家庭は道德的意味から見た生活に對する態度を養成する目には見えな
いが確實なる働をなす絶大なる力を有するものである。又、家庭は陽氣、陰氣、何れかの雰圍氣を有してゐる。或家は陰鬱
であり、或家は歡喜を以て輝き渡つてゐる。其の何れにしても此のアトモスフェアは家族の人々に夫々の印象を與へるも
のである。家の氣分及整へ方或は又家人の聲の調子及性質までが、道德的要素に強く働くのである。此の事は家庭の性質の
一つとして特に數へられなくてはならぬ。

家庭は又愛を中心としたる生活態である。即ち家庭は人々の親睦に資する役目をも有つてゐる。規律正しい家庭の用務の
割當て及其の遂行の容認は、責任觀念のみならず、仲間としての共通なる計畫に對する觀念を發達せしめる。或人は多くの
人達が一つの努力に對して共同することはつまりは其の人達の精神的交りに外ならぬとも言つてゐる。家庭は相互扶助が演
ぜられる愛の中心となる。計畫と希望の入混つた神聖な場所となつてゐる。即ち愛によつて飾られた教會とも言ふべきであ
る。

以上に述べた家庭に就ての説明は或は過去に存在した家庭の理想化された描出の如くに響くかも知れない。事實家庭の性
質は時の移り變りにつれて變化して來てゐる。家庭に就ての概念を變化させた原因は種々雑多であるが其の主なるものは激
烈なる競争に依つて生じた事業の困難及婦人、或は未婚者に與へられた廣汎なる勞働と言つたやうな現代の經濟狀態が家庭
の社會的價値を非常に薄弱なものにしてしまつた。經濟方面に於ける以上に他の要因は近時社會的に、次第に範圍を擴げて來
た婦人の自由獲得であつて、女性の義務の中でも最も重大な範圍を占めてゐる家庭的任務を愈々縮減せしめる傾向にある。

且又國家生活に於ける倫理的精神力の薄弱は、結婚生活及家庭生活を眞面目に果さるべき神聖なる義務の一つとして觀るよ
りは寧ろ衝動によつて左右される快樂生活の一つとして觀るやうになつて來てゐる。

社會狀態の變化があつたにも拘らず、家庭は今尙家庭と家庭との間に生じた社會の一單位を成すもので、是等の家庭を、
相互扶助的精神が、種族の維持及性格或は才能に於ける男女の進歩といふ社會に對する大きな義務を、實現する目的を以て
結びつけてゐる。斯くして家庭は其の便宜性及社會的同情又は親睦を發展せしめ、健全なる人格を養成し正しき理想を建設
するのである。眞の家庭生活は、遺傳の法則に従つて、男性或は女性の有つ美點を不朽のものとすることを扶け乍ら種族の
活動性の進歩を保護し助長させるのである。優生學は吾々に向つて、結婚を個人的にのみ解釋することを止めて、もつと廣
く社會的意義を重んじることが要求してゐる。又、凡ての子供の幸福なる誕生の爲、兩親に依つて才能、活動力及健康が如
何に所有されてゐるかを十分に考慮すべきである事を論じてゐる。現今の家庭的理想は專制的よりは寧ろ協力を、氣紛れな
一致よりは實生活に即した一致結合を形成することに最大の考慮がなされることを、出まかせの愛情の反應よりは相互の適
合性を細心に調べることを重要視してゐる。若し家庭が其の最大の機能の範圍を次第に縮小してゐるとなすならば此等の諸
點は十分に考察される必要がある。

然らば現代の家庭の機能は何であらうか。惟ふに先づ最初に考へらるべきものは家庭が形成される場合の情況である。諺
にも子供は夫婦を結び付ける錠と言はれてゐる。家庭の有するが如き永續性は幼兒が長い間無力である爲である。典型化さ
れた創造的精神の子供に對する不斷の流入は、先祖への還元及進化不能に陥ることから人類を救つてゐる。子供は本能の最
初の刺戟であつて、此の本能から親切、憐憫、人格に對する尊敬心及不動の正義心が生じてゐるのである。それ故子供の出現
は成人の世界に好影響を及ぼす新鮮味を常に與へる。子供の出現は世の中に存する美を無數に増加し、成人の世界に子供が
参加することは、子供の單純なる眞摯と天真爛漫と歡喜とに依つて世界の精神的富を無限に増進せしめるものである。家庭
は其の性質上、子供の生活に及ぼす最初の影響であつて、家庭生活の根本的法則に就て子供は其の兩親の例に倣つて學ぶ

であらう。子供の世界に於ては眞理の觀念は言語、思考及行爲の三方面に進歩せしめなければならぬ。例へば、子供の精神中に在る所有の觀念は、進んでは財産權に對する觀念を確立することに依つて、良く進歩する正直の習性である。自分の所有として或品物を所有することは他人の所有に對する尊敬を教へる。仕事に役立つ力は、家庭に於てこそ益々進歩を見られねばならない人格の一つの特色である。子供の幼時に於ては、彼の爲に非常に多くの世話がやかれ、家事の殆どが他の人に依つてなされる。其の爲に暫くして子供が家事の幾分かを手傳ふために呼寄せられた場合には、其の仕事が多少子供には面倒なことに感じられる。其の上に遊ばずして子供にとつては殆ど本能的とも言ふべき愉快なものであつて、遊を不可能ならしめるやうな仕事は常に子供から歓迎されないものである。然し假令仕事をするには實際生活の爲より寧ろ精神生活の爲であるとしても、子供は家庭に於て彼が仕事に役立つやうに教育さるべきである。世の多くの母親が此の點に關する訓練に於ては失敗してゐる。と言ふのは、彼女等の言ふ如くに自分自身でやつた方が遙かに樂に多くの仕事が出来からである。然し子供が家庭の仕事に役立つやうに訓練されない限りは、協力の精神は發達しないものである。

禮儀は明らかに家庭の有つ徳である。家庭に於ける身嗜みの感化は評價出来ない程大きな力を持つてゐる。一體に家庭の親達は倫理的價值については十分なる自覺を持つてゐない。其の結果、子供の禮儀に對する訓練は學校の方がより効果がある。然し禮儀が早期の發育期の子供に注入されたなら一層効果的であらう。兩親に對する愛は幼時には道德に支配されること無しに表現されるが、幾らかでも意志的に左右されるやうになると、最早や道德的意義を持つやうになる。家庭が愛に充されてゐる場合には、其の家庭では一致、和合及規律が好調子に進行する。家庭の最善の生活及理想に對する努力に忠實であることは重要な道德的義務の一つである。又、吾々を最も愛してくれるものに對して誠實であること、其のもの、持つ興味に對してよく注意してやること及其の名譽を確保してやること、要するに完全なる家庭生活となる。以上に擧げたやうな道德が兩親に依つて實行され始めて子供が兩親に同化され、家庭が平和と歡喜の場所となり得るのである。然し家庭生活に望まれる、以上に述べたやうな道德の斷定よりもつと重大な問題は、如何にせば此等の道德が子供の精神

によく注入されるかと言ふことである。それには何と言つても親達の示す例が最も子供に重大な影響を與へると言はねばならない。と言ふのは子供の觀念は周圍のものを見たり聞いたりすることに依つて形成されるからである。若し家庭に於ける談話が、談話に對する誤つた考、或は不十分な考に依つてなされたとしたら、子供は其の良くない談話に従つて自分の考を無意識の中に形作つてしまふ。或は又、兩親が子供の前で公衆の安寧或は社會の缺陷と言つた大きな問題に就て一言も話し合ふことがなかつたとすれば、子供は自分の性格の中に力強い理想を採り入れる適當な刺戟に接することが出来ないであらう。

多くの場合に、子供は德行及善行を望まじきものと思つてゐる。何故かといふに此の二つのものは物質的に社會的に便宜を齎すからである。親達が子供の德行に對して與へる報酬は内面的満足と與へることではなくて、菓子器に自由に近づけることや、或は夜更けまで起きて居られる特典を以て與へられる。勿論斯う言つた態度は終生續けられるものではない。子供が正邪に關する觀念を呑込む早さは、此の顯著な事實が子供の周圍にある此等の特典に依つて生れるといふ點に大いに關係があるのである。例へば、母親が太郎に一片の菓子と與へる場合には、此の菓子は彼が爲した善行に對する報酬であるといふ考を常に彼の頭に印象付けるのである。而して子供は、人が正しいと思つてゐることをなした爲に得られた満足を理解出来る年齢に達した後、永く此の道德と物質的報酬との間の關係を忘れないであらう。而して其の目的は善行をなした其の行爲に對する報酬に依る満足よりも、寧ろ其の行爲が自分自身の正義の觀念から出たと思ふことに依る満足を子供に感じさせるやうに仕組まれねばならない。

生活上の親達の態度は大抵子供が其を眞似るものである。だらしない會話、嘲笑、人格に於ける高尚なものに對する輕蔑、性格に於ける誠實の缺除は何等の害毒を與へないで、毎々毎々、子供の前に示されることはない。事實、子供でも或者は、此の面白からぬ惡感化に反抗して其の感染されることを防いだり、或は自分の正義或は人類に對する眞面目な考に依つて闘ひ通し、獨立獨行を完ふするものもある。然しそれが子供の性格の發達を促す手段としての鍛練及試練を必要とする

と言ふ理論の上に、成長の過程にある子供の性格を取扱はせしめることは出来ない。誤れる行動及考に對して常習の刺戟となるやうな試練は何等道德的價值がない。

家庭の最も價値ある貢獻の一つは、家族の銘々に働く社會化の影響である。赤ん坊は其の動作に自分の衝動を訴へ初めるやうになると同時に家庭の環境と接觸を持つやうになる。赤ん坊は自分の行ふ動作と衝突の惧ある、或は衝突を避けられぬ人達と否應なしに關係を持たねばならない。此の自分の衝動に對する妨害物は、彼に社會的經驗を與へる。幼兒は面白からぬ對外的影響の結果を見るやうなものは自分は再び繰返すまいと心に期しながら、凡そ自分に満足と愛情を與へてくれる人を喜ばしてやり度い願望を凝つと考へることに依つて、自分で抑制しなければならぬ欲望の埋合せ(報償)を發見する。自分より年長のものによつて排斥される行爲に對する子供の自己抑制は、此等の報償的欲望を打建てることに依つて可能ならしめられる。禁じられたことを敢て爲したがる欲望の發端と共に、罰の觀念以外に、従順に服従することに依つて社會的讚同及親愛なる友情關係を贏得んとする願望も生じてくる。御し難い欲望に對する埋合せを建設する此の過程に依つて、子供は實際の意味を分別するやうになり、又、相反する動機の衝突及其の征服に於て意識的に社會的となる。

家庭は、標準的家庭生活を經驗する子供に對して社會化の此の過程を初める許りでなく、家庭は又、凡ゆる生活の殆どの人間の爲に此の過程を續ける。最初に識つた行爲の手本は、家庭の感化の最も大きかつた幼時の經驗と同程度の儘、實際經驗の中に含まれて了ふ。而して此等の基礎となつた經驗の上に凡ゆる將來の人格的態度が依據する。事實凡ゆる人間が此等の最初の經驗と幾分なりと一致させて社會的經驗を果さうと、生涯努めてゐる。家庭の貢獻は又、稀には記憶としてのみ存続した過去の單なる經驗となることがあるが、多くの人にとつては何等かの感化を残さないうちは措かない。

家庭の機能は此の他に未だ幾らもある。其等の中の若干を擧げることにする。家庭は適當に發達せる才能、分別、審美眼及道德的判斷に關して人間の進歩を圖らうとする。自分の社會的關係を知り、凡ゆる義務に對して快く働く人にまで進歩を促す。充實したる生活に對する愛、自然に對する愛及人類と其の抱負、成就に對する尊敬、規則への敬意、眞理と正義に對

する獻身的な態度、同種族の有つ最上の傳統に忠實であると同時により善き革新に努力する人達の進歩を助長する。或は又其の精神は常に理想に向ひ、其の生活が決して不信仰なものにならないやうな人達の一層の進歩に役立つものである。

職業選擇、職業相談

伯林、ブランデンブルク邦立労働局長　ク　ノ　フ

一、概念の説明

職業選擇は、生活使命としての一定の活動に對する人間の決定である。それは其の人の肉體的及精神的能力に相應し、そして其の成果(到達)を國家的並に經濟的秩序内に於て見出すことの出来るものでなければならぬ。若し一定の職業領域に對して強く、はつきりした性向が備はつてゐれば、それに依つて職業選擇の決定と言ふことは模範的に行はれるであらう。職業選擇は又、職業を求める者の生活維持が特別な境遇(例へば財産所有)に依つて保障されてゐない限り、一定の年齢からの獨立的な生計が出来る様になされねばならぬ。職業選擇は其故に大多數の場合に於て維持手段の獲得と言ふことが顧慮される。併し單なる此(獲得)に對する努力と同意義ではない。其處は純粹職業労働の受理とは本質的な差異がある。後者は單に利益を目的としてゐるものであつて、労働(職業)に對する労働者の自然的な素質には無關心に對立するものである。

職業相談は、或職業生活乃至は職業變更に入らんとする人々に對する専門知識ある教示や忠告である。其は人々に其の際注意される總ての問題について啓蒙し、且正しき職業選擇の意味に於ける彼の決定に影響を與へる目的を持つてゐる。必要である限り(そして其は多くの場合必要であるが)職業相談は又職業生活に於ける相當なる就職の世話の爲に留意をしなければならぬ。以て彼に、選んだ職業活動の從事又は相應した職業教育が可能にされんが爲である。

二、歴史的發展

職業選擇及職業相談の問題は、何時の時代の人間にも利害關係があつた。文獻は其の多くの例を示してゐる。其の中には既に以前には所謂「職業指導書」又は「職業選擇の忠告書」等があつた。此等は多様な職業可能或は新しい職業道に對する忠告を要する者を啓蒙する爲のものであつた。此の文獻的(書物の上)相談の他に、疑もなく何れの時代にも既に、人格的、個人的に向けられた相談があつた。然しながら此の相談は單に個々の人から發したものであつて、純粹に私行動に就て述べたのである。獨逸に於ける職業相談に對する最初の施設は(此は不變に總ての利害關係者に普及したものである)一八九八年に獨逸婦人協會の同盟に依つて、伯林に婦人職業紹介所が施設せられたのが初である。同様の施設が他の二三の大都市に於て續いて設けられた。二十世紀の初に手工業社會に次の強い運動が著しくされた。即ち、組合、手工業會議所に徒弟仲介のシュテレ(取扱所)を施設することに依つて、職業後繼者の著しい缺乏を除去すると言ふ運動である。公的な職業紹介も亦此の問題の世話をした。一九一一年にメルクの職業紹介の組合が伯林に徒弟職仲介の中央局を開いた。大戦中にニュルンベルク、ハンブルク及フランクフルト・アム・マインに同様なシュテレが出來た。其等は後に職業局(ベルーフスアムト)になつた。

戦時産業への青少年の無選擇な大量殺到は最初の國家の干渉を惹起した。一九一七年十二月、バイエルンの政府は次の規定を發した。此の規定で職業相談を學校に委託し、徒弟職仲介を公立職業紹介所に委託することになつた。プロイセンは一九一八年の初に文部省令を發した。即ち此は學校に其の學校の生徒の職業相談を義務とすることにした。全獨逸共和國に於ける公的職業相談の進歩發展にとつて基礎的な法令は一九一九年三月十八日附プロイセン商工省令である。此は文部省、内務省及農林省に依つて署名(批准)された。この省令は總てのラントクライゼ(地方郡)及總ての郡管轄外(クライスフライエ)の市に職業局を設くる義務を負はした。地方廳の活動の統制と援助の爲にプロヴィンツ(州)は地方職業局を設けねばならぬ。此の省令に依つて、新に整然と配置され、全國に廣がつた組織の創設と、其の實行を司るシュテレの任務と義務の確立は主として經濟的な見地に依つたものである。間もなく此のプロイセンの例に殆ど總ての獨逸の諸邦が従つた。然うし

て一九二〇年五月までに全獨逸共和國に互る職業相談の組織が創設された。

三、法律的規定

命令の方法に依つて設けられた組織は、其の最初の法律的基础を一九二二年の職業紹介法に依つて得たが、其は重要な組織變更を齎らさなかつた。即ち、公立職業相談所の維持者は地方團體であつた。本質的な進歩は失業者福利の手段(費用)中から其の費用の大部分が充當されたことである。此は併し職業相談所が公立の職業紹介所と有機的に結合してゐる限りの話である。此の職業紹介法は一九二七年の職業仲介及失業保険に關する法律に依つて廢せられた。此の法律に依ると職業相談は職業仲介及失業保険(伯林所在)の共和國營造物(ライヒスアンシュタルト)及其の設備(アインリヒトツンク)の任務である。費用は完全にライヒスアンシュタルトに依つて負擔される。ライヒスアンシュタルト以外の職業相談所も許可されることが出る。然しライヒスアンシュタルトから資本は供給されなくとも、其の監督の下にある。營業的な職業相談は禁ぜられてゐる。

四、組織

公立職業相談の實際的處理は、職業相談所乃至は職業局の任務であり、其等は勞働局の部(アプタイリンク)である。一九一九年以來職業相談がなしたる歴史的發展に基づいて、及其の内的根據からして、學校は職業相談の經營者としては全く手を切つてゐる。——公立職業相談所は職業指導者を任命し、又婦人の相談の爲には通例婦人指導者が任命される。其の職に任せられたる人物は職業相談、職業知識及ユーゲントクンデ(少年學)の範圍上の必要なる専門知識、並に相當の職業經驗を持つてゐなければならぬ。そして青少年の取扱に經驗を持ち、且通例二十八歳以上でなければならぬ。一定の職業的豫備教育は此までは要求されてゐない。併し漸次に努力して、かゝる豫備教育を作る可きである。プロイセンでは一九二四年の始に初て職業指導者に対する十週間の學科課程を整へた。他の邦も此に従つてゐる。其等は第一には既に實際に携はつてゐる

指導者の補習の爲のものであつた。然し又多少は此の種の役目に初て就かうとしてゐる参加者も收容した。此處で爲された經驗は教育(養成)の進んだ完成に對する基礎を與へるものでなければならなかつた。此の完成は然し必要な相當なる年齢の者に對して、常に既修の職業教養の上になたられねばならぬ。——職業局の事務の管理に對する責任者は勞働局の局長(フォルジツツンデ)である。局長はアルバイツアムトの行政委員から輔佐される。彼は事務管理及豫算案に對する指針を決定する。従つて又職業相談の實施の方法に就ても決定する。後者に對しては通例助言者がある。此は雇主、勞働者、學校、教會、少年保育組織、父兄會(エルテルンバイラート)、醫師及實業監督者(ゲウェルベアウフジヒト)等の代表者を以て構成される。バイラートに依つて職業相談所と總ての利害關係者社會との有機的な結合(關係)が作られねばならぬ。——相談(ベラートツンク)の爲には特別な場所が必要である。最少要求は控所一つ及應接室一つである。兩者を一緒にしたのは實行出来ないものである。第三者の存在は相談をする人と相談を受ける人との間の親密な話を妨げる。尙特別な面談時間の決定が必要である。——少數の大都會は例外であるが、都市區に於て職業相談の有効なる組織に對する緊張した中央集權があるときには、多くの地方郡に於ては其の反對のこと(非中央集權)が必然的になつて来る。交通状態が不便であれば、住民に對して職業局に出掛けることを困難ならしめる。其故に所謂支局(ネーベンシュテレ)が施設される。此の支局は本局と密接な聯絡を保つて働くものである。支局にも本局に對すると同様の條件が適用される。既に各村に一名の人物に職業相談を委託すると言ふことは禁じられてゐる。併しながら囑託(フェルトラウエンスマン)を雇ふことは利益があると證明されてゐる。即ち此は相談者を相談所に案内し、そして彼に重要な教示をするものである。支局を設ける代りに地方郡の職業指導者が、一定の場所及日時に所謂巡回相談時間(ワンデルシュプレヒツトツンデ)を持つことも出来る。ライヒスアンシュタルトの特別な命令に依つて公立の職業相談所は、毎年規定の印刷にしたる統計的報告を出す義務がある。同様な義務は勞働局以外の職業相談所に對しても適用される。此の共和國統計の他に各々の秩序立つて管理されてゐる職業局は、尙其の要求に關する詳細なる統計を作らねばならぬ。以て其の活動の組織の爲に確實な基礎を得んが爲である。

地方の職業相談所の上に邦立労働局が立つてゐる。邦労働局の區域(ベツシルク)は凡そ獨逸の一邦(ラント)或はプロイセンの一州(プロヴィンツ)を包括してゐる。共和國の中央廳は職業紹介及失業者保險に對するライヒスアンシュタルトである。このライヒスアンシュタルトは共和國労働省の監督の下にある。

五、職業相談の實地施行(方法)

公立職業相談所は三つのことを爲す。即ち準備的方法(處置)、狹義に於ける相談及就職の紹介である。此は其の活動領域が、原則的には職業選擇に關係のある凡ての人民層、年齢及準備教育に互つてゐる。職業相談所は決して國民學校生徒の爲の徒弟職媒介と同じものではない。寧ろ後者は其の全體活動領域の一部分(切片)である。其の主要素は人間と經濟である。兩者が調和されなければならない。其の爲に必要な個々のことの認識と評價(Auswertung)と言ふことに職業相談の方法は注意する。準備的な處置は次の様な目的を持つてゐる。即ち總ての利害關係者に職業相談所の存在を知らしめ、且其の施設の自發的な要求をする様に刺戟することである。此には兩親(保護者)の夕、團體、商業組合、職工組合及其他の經濟的組合の代表者に對する講演及特に効果多い手段としては職業指導者に依る學校に於ける職業學的訓話の實施が役立つ。講演を活潑ならしむる爲の勝れた手段は映畫である。併しながら職業的或は經濟的物事を寫してあるからと言つて、どの映畫でも職業相談に適すると言ふわけではない。多くの場合は、其の中では労働する人間は非常に短時間の間しか出ないものである。——大抵の人間は學校を卒へると直接、職業選擇の問題にぶつかるものであり、又一般教育及學校内で受ける教育的影響は職業教育にとつて決定的に重要なものであるから、學校の協力と言ふことは全く特別に高い意味を持つて居る。學校との協力と言ふことは獨逸の何れの邦に於ても文部省に依つて要求され、そして「學校と職業相談」に關する訓令に依つて規定されてゐる。此の様な訓令はプロイセンでは一九二〇年二月二十六日附で發せられ、ザクセンでは一九二一年二月三日、チューリンゲンでは一九二三年二月一日、バイエルンでは一九二二年七月二十七日及一九二五年七月二十一日ウールテン

ベルヒでは一九二四年二月七日、バーデンでは一九二一年二月十一日附(毎年繰返されて)で發せられた。範圍に於て非常に多様であるが其の訓令の主要内容は何處も同じ様なものである。即ち學校は職業相談を、學校の自由になる凡ゆる手段を以て促進せねばならぬ。其の生徒が相談所を訪問する様に薦め爲さしめはするが、併し自身では本來的な相談及徒弟職紹介は止めてゐる。學校は其の主要な價値を學科の範圍内に於ける生徒の職業的知識の職業倫理的教授及擴張の上に置く可きである。其に對する特別な授業時間は作る必要はない。學校は職業相談所から印刷し送られたる紙を充す義務がある。學校の此の役目に就てはプロイセンに於ては色々誤解されるところの一九二三年四月三日附教頭の服務義務に關する訓令に依つては變更されなかつた。此の訓令に依つて學校組織内に於ける職業相談の奨励は唯一定の人物、即ち教頭に委託された。——印刷した紙としては學校に對して一般に所謂「生徒履歷書用紙」乃至は「職業相談目的に對する質問紙」が送られる。夫々に非常な差異があるにも拘らず殆ど總ての同様な組織は次の様になつてゐる。

一、生徒の履歷の報告

二、生徒の成績及素質に關する學校の陳述

三、醫師の鑑定

四、相談の結果の確定

新しい用紙は屢々更に第五の部分、即ち資格(適性)試験の結果を含んでゐる。學校は直接には唯第一及第二部のみに關係する。最初の方は生徒に依つて自身で書き込む可きである。其の履歷の傍には彼は希望職業を書かねばならぬ。多くの場合其の爲には單に乃至二の質問が提出される。然しながら二三の僅の相談所は此の質問の代りに論文の原稿を要求する。之に、希望する職業の一々に對し、又職業選擇の動機に就ての多くの問題を述べることに依つて詳しい構成が與へられる。斯様な處置は其の中に次の危険を藏してゐる。即ち相談を求める者との口頭の陳述をより少なく評價すること、及直接の指導者が無條件に相談者から受ける可き人格的な印象が、筆記の印象に依つて排斥されたり、或は少なくとも妨害される危険がある。

用紙の形成に於ける最も大なる相違は第二の學校の陳述中にある。此處では三つのシステムに區別される。第一のシステムは單に要求或は質問に依つて、生徒に對する自發的な觀察についての教員の自發的な陳述を得んと努力してゐる。其は職業決定にとつて重要である。第二のシステムは積極的或は消極的に著しき學校成績に對する、知的及性格素質に對する二三の質問を發する。此處でも亦自發的な觀察及陳述の上に主要價値が置かれる。第三は然し心理的方法に依つて澤山の心理的な種々な質問を構成する。此の方法の責任は生徒のシステムティックな觀察を心理的立脚點の下に前提するのである。自發的なことは重要に見られない。高等諸學校の男女生徒の職業相談には屢々特殊地位が認容される。個々の邦乃至州では邦勞働局に依つて次の如き規定がある。各々の高等諸學校には教授團中から職業相談に對する囑託(フルトラウエンスマン)が任命される。彼は邦勞働省から職業學的材料を提供される。生徒は彼に職業選擇の問題に就て訊ねる。彼が問題を自身で實施出来ない時は彼は邦勞働局に教示を乞ひ或は生徒に役所へ行つて口述の相談をする様に命ずる。特別規定は唯オーパーゼクンダのライフェ(高等學校二級上連絡資格)及それ以上の資格を有する生徒にして、且、又設備の不十分な相談所をもつた小都市及中都市に於てのみ適用される。稍々大きな中都市に於ては兼任として相當の豫備教育を受けた職業指導者の任命があるし、大都市に於ては専任官が置かれる。——高等諸學校の男女生徒の職業相談は屢々大學の職業指導者と同一視されてゐる。それは迷はしいことである。統計的な確定に依ると高等學校のせいふ(三十パーセントがホッホシュールライフェ(大學入學資格)に達するだけである。そしてアビトリエンテン(高等學校の卒業すべき生徒)中には、學年に依つて差はあるが、唯六十パーセントから八十パーセントまで大學に入學する。アビトリエンテンにとつてはそれ故「大學に行くか行かぬか」と言ふ問題は非常に重大なる意義がある。これは總ての提供される職業可能性に對する見透しをなし得るところの非黨派的な相談所に依つてのみ満足に解決されることが出来る。公立の職業相談所は此に相應して組織されたるものである。大學研究相談(Studentberatung)は一定の大學研究に對する決定の後に起り、そして其の實行の最も目的に適つた種類に行渡つてゐる。大學研究相談は大學のアカデミー(カレッジ)な紹介所に止る可きである。何となれば此のみが研究プランや大學教授團

の構成に對する凡ゆる個々のことに就ての必要なる認識を所有することが出来るからである。

肉體的資格(適性)の認識の爲には醫師の協力が缺くべからざるものである。醫師の協力と言ふことは此までは一部の相談所に備はつてゐるだけである。此は公然たる缺陷である。肉體的適性の調査が從來實施されてゐるところでは、此は任命されたる醫師(學校醫、郡醫及町醫)に依つて爲されてゐる。其から一般に個々の相談に對する總ての生徒の調査(試験)がある。稀には相談してゐる時、同時にその調査をする。其の質問紙には醫師の鑑定に役立つ一定の質問を含んでゐる。生徒の履歷書用紙に述べた志望職業に對する醫師の意見は職業相談にとつては非常に僅の價値しか持つてゐない。と言ふのは非常に多くの生徒は相談するまでには志望を變へ、或は相談中に其の志望を實行出来ないために断念しなければならぬからである。二三の職業相談所では相談時間と町醫の面談時間とが同時にある。以て醫師は場合に依つては、相談の實施上に個人的に協力することが出来る爲である。此の種の醫師の協力は將來の爲に望ましい原則を示すものである。

職業相談にとつて心理的適性試験(適性調査)は益々大なる意義を得てゐる。又屢々「工業心理學」(Psychotechnik)と呼ばれてゐるが此の呼び方は感心出来ない。此は意識的な職業的な傾向を持つた經驗心理學の一部門である。實際上では此の「工業心理學」は初は金屬加工の精良工業に依つて適用された。そこでは工業心理學は益々多く有力になつた。これは不斷に向上する程度に於て亦工業的の中營業、手工業及商業家に依つても要求されてゐる。郵便及鐵道の場合にも工業心理學は手工業的基礎の上にある或種の職業の爲に適用を見出されてゐる。然しながら營業の要求のみに立つた此試験方法の一面的な着眼點には職業相談の立場から見れば、大きな危険がある。職業相談の爲には個々の機能の試験のみに互つてゐるところの此の方法は用ふべきでない。職業相談の爲には唯所謂全體調査のみが問題となる。これは機能的調査及勞働検査に依つて職業に重要な性質を捕捉せんとするものである。例へば注意、記憶力、言語及技術的結合能力並に判斷能力、性向、手先の器用等々の種々な能力形式である。相應のテスト、試験装置及勞働検査等に馴らしたり検査したりすることは職業相談の任務ではない。職業相談所は通例有用だと思はれる方法でも容易に引受けることは制限した方がよい。其の科學的精査は

科學的に指導されてゐるインスティテュートが研究所に委せて置かねばならぬ。大都會の職業相談所は一部分のものはよく設備され、專任的に任命された専門心理學者を持つた適性試験所を持つてゐる。二三の邦労働局は試験所乃至はインスティテュートも亦設備してゐる。此は職業指導者を適性試験の實施に就て訓練し且援助し、依頼者に試験を實施し、又全区（ベチルク）内で批判に對へる方法（虚置）の適用の爲に世話をする使命を持つてゐる。總ての準備的な虚置の終結の後に個々の相談が始まる。此は全職業相談事項の核心をなすものである。相談者の此の詳しい面談に於て指導者は相談者の人物に就ての出來るだけ完全な姿態を得る様にし、同時に此の人物に同化する様にする。この際多くの問答が繰返される。即ち、此までの經歷、學業、好きな専門、學校時代以外の仕事、特別な性向及嫌厭、肉體的發展、肉體的缺陷、永い病氣、其他等々、質問は普通は希望職業に對する質問並に生活の目的に對する質問を以て結ばれる。兩者は屢々同一の重要さではない。と言ふのは多くの相談者は、彼等の意見に従へば熟考されたる目的に到るところの、然し實際には其に到ることが出來ない様な職業を欲するものである。さて職業指導者は彼の被保護者が望ましい職業に就てどんな考へを持つてゐるかを知らうとする。そうして其等の考へが述べられて解明されねばならない。それから初て學校の陳述、醫師の鑑定、適性試験の結果及指導者の個人的印象等に依つて方に職業希望の批判が行はれる。此の批判は相談者の必要な能力の有無及採用可能性が經濟的に採用可能性が備はつてゐるか否かを吟味するのである。其の考へが實行不能であつたり或は未だ何等の一定の目的が備はつてゐない時には、指導者は積極的な結果に導くことが出來る様な提案を爲さねばならぬ。其の多くの場合に於て面談に依つて判らないときは結果が成立するまで其は繰返されねばならぬ。少年の場合には両親は常に相談に立會はねばならぬ。両親の陳述は正態を知ること（兒童の環境）の補充に缺くべからざるものである。最後の決定は両親の同意にかゝつてゐる。両親は何時も相談者の方に止り、又其の教育者に止るのである。如何なる強制も職業相談には禁物である。言ふまでもなく相談すると言ふ良き意志が前提されねばならぬ。此が無いならば相談所に相談に行くことは無駄である。指導者は、彼の確信に依つて考へて目的に合はない希望及職業の成就の爲の手を提供する義務はない。案内通知は相談とは區別される可きである。

案内通知は、相談者の人物に對する意見確定（定まつた態度）なしに、個々の職業的な質問の解答を與へることである。紹介（案内）は文書的にも亦與へられることが出来る。其に對し文書を以て相談を與へることは原則的には排斥されてゐる。相談授與は多くの場合に職業生活への世話を要する。此は商業及手工業的職業の場合には一般に徒弟の紹介と言ふことにあつた。此の目的に對しては職業組合及個々の親方（店主）との不斷的密接な接觸が必要である。少し大きな土地に於ては職業相談所は營業家に對して毎年又は半年毎に、印刷した用紙を送付する。其に依つて少年に對する自由なる徒弟職、見習職、乃至は職工の口が報告される様になつてゐる。或職業の口への凡ゆる供給を厳しく集中してゐることが一に全體供給に對する見透し及個人並に全體經濟に對する満足なる媒介を與へることを可能にするものである。秩序だつた實施の爲にはカード及電話の活潑なる使用が必要である。若し徒弟が其の土地で職に就けなかつたり或は徒弟の口が土地定住の就職希望者で間に合はない様な場合には中間的な徒弟職平均と言ふことが起る。これは邦の局によつて實施される。（邦の局には地方の局所の其に關係ある報知が集る。）とは言へ其に對しては徒弟職のみが問題となる。此は徒弟を親方の家に連れて行く（持ち込む）こと、結合してゐる。其（レールシュテレンアウスグライヒ）の數は惜いことに絶えず後退してゐる。職業相談の活動領域には又根本的には工業經營上に於ける青少年の見習及職工の口の配置と言ふことも屬してゐる。後者に於ても亦労働者の注意深い選擇が必要である。それは彼等に彼等の能力に適した活動を與へる爲に、且は部分労働に對する能力ある労働力（職工）を經濟界に世話せんが爲である。教育ある職業の多くは、能力あるものに對して其に該當する工業部門内に於ける高い登龍門を提供してゐる。他の教育施設（學校）への世話はレールシュテレヤアンレンシュテレへの教示（案内）と同じく重要である。特に實業學校及單科大學の案内は大切である。其には又教育費、入學（採用）條件、試験條件、與へられる證書の資格等の通知も屬してゐる。地方紹介所の事務方法に對しては邦労働局は其のベチルク（區）の學校（教育施設）のリストを出版し、又互に交換する。以てそこで此の種の凡ゆる教育の可能性に關する見透しを備へつけておくのである。——經濟生活に於ける職業指導者の純粹に實際的な經驗は、職業可能性が非常に多くなり、又其と關聯して種々なる場合がある時に際しては、決して

其の活動範圍が狭小では十分でない。其の經驗はシステマチックな職業學的蒐集に依て（此は總ての所屬の材料を手頃の形式に整頓してゐなければならぬ）補充されねばならぬ。其に對する基礎的な著述はマグデブルクのザクセン・アンハルト邦労働局から出版されてゐる。職業相談との協力の爲に、特に其の職業を變らうと欲してゐる少年の相談に於て、又個々の職業へ押寄せる實情の統計的觀察に於て、職業學校（補習學校）がとりわけ適してゐる。職業局と職業學校との協力はプロイセンに於ては一九二二年四月二十九日付商工省訓令に依つて規定され、ザクセン自由國に於ては一九二二年六月二十三日付労働省の命令に依つて規定されてゐる。——少年の就職のことを問題にする場合に、職業相談所と少年局との間に其職務範圍の或區分の問題が起る。此の場合教育的な要素を尊敬するか或は前景におく可きである。共和國労働大臣及共和國內務大臣は一九二四年九月四日付「少年局及職業相談所の協同に對する指針」(Richtlinien für das Zusammenarbeiten von Jugendamt und Berufsberatungstelle)を公布した。此は兩者の使命を明瞭に區別し、そして同時に職業相談を必要とするところの世話の事業に於て手に手を取て働くべきであると規定してゐる。

六、獨逸以外に於ける職業相談

職業相談所に對する最も古い國家的規定は英國が持つてゐる。それは一九一〇年二月七日附イングランド及ウェールズの青少年就職志望者の世話に對する特別法規にまで溯る。職業紹介所（國家的施設）は青少年事務に對する特別委員會を施設する義務がある。此の法規は次の様な施設を作ることが出来る。即ち男子及女子並に其の父母に職業の選擇に對し及同時に其に關係する問題に對して、教示、忠告及援助を與へる施設を作ることが出来る。相談所は場所的關係の情況に應じて職業紹介所又は學校に附設されることが出来る。——フランスは大戦後職業相談を一九二二年七月二十六日附國家的法令に依つて規定し、同様に學校との協働の下に公立職業紹介所に附設された。とは言へ職業相談所の數は少い。同様にして其の要求も小さいものである。——スイスに於ては職業相談と徒弟紹介とは職業相談及職業教育の組合に依つて熱心に促進されてゐる。

大きな都市には職業相談及徒弟紹介の中心が存在してゐる。其の經營者（維持者）は通例國家的に補助されてゐる公益的な組合である。全聯邦の領域に互る法律的规定は存在してゐない。然し左様な法令がセント・ガレン及チューリッヒ州に於ては實施されてゐる。——オースタリーは始にビュルガーシュレー（市民學校）四年制、大體日本の高等小學に相當する）の援助を得て職業相談が試みられて後、職業相談所を工業的區委員會（獨逸の邦立労働局に比較すべき）に依つて施設することに努力してゐる。自治體の施設としてはウィーンがよく組織された相談所及徒弟紹介所を持つてゐる。——ポーランドは既に一九一九年一月十七日に職業相談に對する命令を發した。實施は労働局に委任されてゐる。——チェッコ・スロヴァキアに於てはブラーグの資格試験及職業研究所に於て職業相談の項目がある。北米合衆國は職業相談に對しては國立のも私立のも一貫したる組織は無い。然し一九〇八年以來（ポストン大學の一教授に依ると）心理的基礎の上に立つた職業相談の活潑な運動が進行してゐる。此の運動の結果二三の私立相談所の施設及教員の爲の職業相談に關する課程が出来た。職業相談に關聯して就職の世話をすると云ふことは此處では通例努力されてゐない。

(von Pädagogisches Lexikon)

職業

ウィルヘルム・ヴント

物質的な財貨の所有は、感覺的な生活及正に其の故に感覺に結び付けられたる所の道德的な生活に必然的な要求であるが、同様にして各人が職業を有すること、即ち各人が一定の道德的目的を規則正しく實行することを、其の生活使命と見ると言ふことは、道德的準則である。

通例所有(財産)と職業とは又、職業が財産を獲得する爲の手段を與へる限り因果關係がある。だが此の關係は決してより必然的なものではない。職業は、それが財産獲得の結果として伴はなくても營まれ得るし、のみならず又職業が財産に對する犠牲と結びついてゐなくとも勿論營まれ得るものである。人類の最も偉大なる道德的慈善家達にとつては彼等の職業は決してパン獲得の源泉ではない。そして既に其の困窮に苦しむ同胞への多くの物質的慈善家は、彼の職業を、其の財産の慈善的な投資と見てゐる。併しながら常に次の事は道德的な能力の平均に對する社會秩序の都合よき處理の一つである。即ち其の爲に職業の選擇が、全然個人的任意に放任されずして、先例や習慣(道德)の影響は別として、獲得(生業)の強制に依つて規定されてゐると言ふことである。

職業の道德性は、財産(所有)の道德性と同様に、彼が成就するところの目的に結びついてゐる。道德的目的に役立つところの各々の職業は道德的である。假令それが直接的に起らうと、即ち人類、社會團體及個人が屬してゐる國家の道德的利害に直接に關與することに依つてであらうと、或は又間接的に、職業が完成するところの目的が、道德的文化に缺くべからざる物質的及精神的基礎を作ることの助けに依つてであらうと、それは變りはない。此の意味に於ては各々のものは何等かの方法で有用なる職業である。假令生活の必要の爲に奮闘してゐる労働者の職業であらうとも、道德的である。此の職業は、道德的秩序を組織してゐるところの道德的諸力の恐しい商車中の一部分力である。次のことも亦自明的である。即ち人

々は有用なる労働と言ふ概念を此處で餘りに狭く解釋してはならないと言ふことだ。單に、知的な利害に役立つところの凡ゆるものゝみが道德的能力の最も價值ある形成手段(ビルドゥングスマツテル)の一つとしてこれに屬してゐるものではない。又心情を高め且精練する藝術乃至は、慰安的な事柄及娛樂に依つてより強い労働へと鍛へるやうな遊戲も、人間の業績(活動)の全體から見れば一の價值多き地位を占むるところの職業の對象であり得るものである。此の實際的な立脚點(見方)は、人々が道德的なもの自身を有用なるものと同一視する時に往々注目するところのものである。前に之について述べた事に依つて次の事は最早殆ど注意するにも及ばない事である。即ち人々が其の場合、手段と目的とを混同してゐると言ふことだ。職業は多かれ少かれ從屬した手段として、彼自身が追跡するところの目的そのものは道德的であることなくして、道德的な目的に仕へてゐるものである。

職業の道德的評價は此に依つて二つの主因(マント)に左右されてゐる。第一には職業が客觀的に一般性(普遍)の爲に果すところのモメントに、第二には職業が主觀的に、職業上で働いてゐる者自身に對して爲すところのモメントに、關係してゐる。此(後者)は彼が職業の上に及ぼすところの道德的作用の結果である。此の評價の第一のものに依れば勿論職業の諸形式は無数の段階を形成してゐる。直接道德的な目的の實現の上に向けられた職業種類から、單に遙かに距離ある手段として道德性に價值あるのみの日常生活の最下の仕事(従事)に至るまでの。其は第二の主觀的評價とは全く事情が異つてゐる。此は單に選ばれたる職業に於て表された職業への忠實さにのみかゝる(標準とする)ものである——其の職業が苟くも道德的なものでさへある限り、それが如何なる性質であらうと問ふところでない——重要さに於てこれ(職業)と匹敵する様な個人的道德的教育及自己教育(獨學)の手段は極めて僅かしかない。併しながら正に其の故に自然的、道德的なタクトが我々を次の様にせしむる。即ち一人の人間の道德的價值を、彼が營み、且其の中に於て彼が何よりも先づ外的な好機に依つて高められ或は妨げられるところの職業の價值に依つては測らずして、彼が運命乃至自由選擇に依つて彼のものとなつた職業(それが何であらうと)に於て、身を以て行ふところの忠實さに依つて測る様にせしむる。

さて此の主観的な見解に於ては併しながら又種々な職業種類は非常に多様な程度に於て、其の實行に依つて道徳的な働をする様に思はれる。正に客観的により高く位してゐる形式は、此處では恐らくは最も多く義務感の強化に對する、一種の機械的正確さを以て働いてゐる倫理的な衝動を缺いてゐる。其の衝動は總ての職業種類の最も外的な最も物質的な、即ち機械的な労働が他のものよりも備はつてゐる。藝術家或は學者の仕事(仕事)が其の實行の方法(種類)に於て瞬間の自由なる愛顧に委せられてゐること多ければ多い程、益々容易に次のことが起る、即ち此處に任意と氣まぐれが現實の責任忠實として活動を規定する。かの性格の訓練は(機械的労働者の少からざる部分は既に其の職業の性質にお蔭を蒙つてゐる)それ故に、より自由なる精神的なる活動(創造)が生活使命を決定するやうな職業の場合に於ては、屢々意志の困難なる闘争に依つて達せられるものである。——其の闘争たるや、若し人々がより簡単な生活職業の平坦な道を彷徨してゐたとしたら、彼等の目的を誤らなかつたであらうところの多くの人々が、其の中(闘争の)に於て破滅したところのものである。それ故に他の職業種類に先じて、機械的労働が、又精神的職業形式の中では官吏が、(官吏は中等又は最も下等な生活境遇に於ては機械的な正確さを持つた毎日の義務を生活の規範としてゐる)かの職業尊敬の擔當者である。此の職業尊敬の幸福なる作用に就ては生活の高所に立つてゐる貴族又は藝術家と言ふ様なものは屢々何等の豫想(考)も持つてゐない。斯くして道徳的な世界秩序は其の正義を果すのである。此の世界秩序が箇々なものに惹起せしむるところの、客観的な道徳的價值が少い場合には、世界秩序は主観的價值と、それにつながる道徳的満足とを益々大ならしむる。單に外的な結果のみを見てゐるところの多くの人々は如何に此處で存在の幸不幸を近視眼的に判断してゐることであらうか！偉大なる藝術家は不滅の創造(それを彼は彼の天才の幸福なる時間に於て格闘して得る)を彼自身の精神の平和で償ひ、そして厳格な、併し單調な職業労働の人は、藝術作品の享樂の中に幸福を實際に享受する。此の幸福は藝術家が他人の爲にのみ、自分自身の爲ではなく創造することが出来るものである。

次のことは我々の今日の社會狀態の最惡の道徳的側面の一つである(此の側面は今日の社會狀態の他の害惡とも關聯して

ゐる)、即ち今日の社會狀態は皆て職業名譽の陵堡であつたところの古い手工業を否定したり、又は職業仲間、殊に獨立的な手工業者と其の助手との間の韜帶の弛緩に依つて、且は工場労働の模範に依る凡ゆる労働の組織に依りて、道徳的に甚だしく損傷してしまつてゐることである。此の現代の形式の中に倫理的並に經濟的に含まれてゐる關係事情から、往古の手工業が何時か再び發生するだらうと言ふやうなことは、問題にならないだらう。併し茲では官吏は(官吏は國家活動が益々廣くなつてゆくにつれて新しい範圍に入込んでゐる)時代と共に、かの往古の手工業の私的な職業名譽を、より完全な形式に於て、公的な義務感情の重心に依つて置替えんが爲に、空虚になつてゐる其の地位を占めるやうに決定されてゐる。

職業は道徳性に對して斯くも強き教育者であればある程、同様にして無職業(ペルーフスロージヒカイト)は不道徳の同様惡き源泉であり、益々惡きものである。と言ふのは無職業と言ふことは遙かに屢々あることだからだ。併し次のことは又道徳的關係に於ても注意に値することだ、即ち無職は既に所有(財産)關係を考慮すれば、最も危險であるところの、かの兩つの生活境遇に結びつけられてゐるのが常であると言ふこと、即ち存在のミニマムとマキシマムに結合してゐるのが常であると言ふことだ。絶望或は、缺乏と結びついた粗暴化が、貧窮者を無職業へと馭りたて、過剰と、彼等の満足の爲の手段と共に成長する享樂慾とが、富裕者を無職業へと馭りたてる。だが斯う言ふ(無職に止る)場合は稀であつて、人間に植えつけられたる活動に對する本能が、そのみでなく貧乏人の場合には困窮が、富者の場合には享樂に依つて高まる所有慾が、今や非道徳的な職業形式を發生せしむる。此は夫々の生活境遇に依つて色々な形態をとる。併しながら其の終極作用(エントウルクンク)に於ては、罪と犯罪との生産と言ふ點で結局一致する。貧者は其の場合一般に先づ第一に法律秩序との葛藤に打突かると言ふことは、其の生活境遇の避けられない作用である。富者に對しては大變多くのことが許されてあるか或は少くとも不道徳的な慾望の満足に對する、刑法的追及を避ける手段が自由になつてゐる。それで富者をば、大抵は單に道徳的な罪科の止むを得ない結果のみが、實際上の犯罪の腕の中へと伴れてゆく。併しながら此處でも亦我々の今日の社會狀態に對しては不平均な道徳的批判の同様な非難が免れない。それは同様な非難が財産の非道徳的な獲得及消費に就ての批

判に當つて我々に向けられるのと同様である。小泥棒は絞刑にし大盜賊は逃してやると言ふ様に、人々が考へるならば其の諺は恐らく正しくない。現實の犯罪は——我々の時代の自由なる正義感のお蔭で——可成りに到る處で法律に依つて追及され、そしてそれが發見されるれば刑罰に追及される。併し我々の良心は何等の法律を犯してゐない爲に、刑罰に依つても亦罰されることの出来ない様な道徳的犯罪に對しては未だ餘りに鈍感である。此處に最も効果的で、只管注意深く適用する可き手段がある。それは言ふまでもなく自由財の保護に顧慮し、自由の道徳的な使用に對する立法の處置に於ける公的良心を鋭くする爲の手段である。暴利や、不純なる競争や、賭事が刑罰を以て脅かされてゐる時には、又高利貸及博戲企業家も亦世間が屢々言葉の著しく寛大な意味で「眞面目な社會と呼んでゐるところのかの社會に屬することを止める。正に斯かる場合に於てそれは道徳的に純化の作用を爲すところの法律的な嚴罰の主因よりもより少い度合で刑罰それ自身である。

他の重要な處置は、(併し此は不道徳的な職業並に正當なる營業種類や職業種類の不道徳的な經營そのものを防ぐことは出来ない)後者が個人企業者の手から公共團體に移ること、殊に國家及自治體の團體に移ることである。此の手段は殊に到る處で公的な監視や保障が十分な方法では可能でないやうな時に、職業形式が——此は工場労働の場合に屢々見られるところであるが——企業家を親しみなき労働者の過度の、従つて不道徳的な搾取へと刺戟する場合にとる可き、最後のもののであるだらう。個人的な營業に於て不道徳的な結果を避けるのが非常に困難であるとか、又は規則として前提されることの出来ない道徳的な天賦が企業者に具はつてゐる場合にだけ避けられる様な職業形式は、個人的職業種類として存在することを止む可きであらう。

aus „Ethik“

萬國實業教育會議報告

(雜誌 L'Information Professionnelle に據る)

一九三一年九月二十四日より同二十七日までパリの Conservatoire national des arts et métiers にて萬國實業教育會議が開かれて三十二ヶ國から一千五百人以上の出席者があつた。

議題の中、最も主要なるものは職業指導に關する問題であつた。其の他六つの主題が論議せられたが其等に就て以下に述べよう。

第一、職業指導

此の問題に就て議長 E. Herriot 氏、委員長 Luc 氏に發言を要求する出席者多く、又、獨逸、瑞西、奧太利、佛蘭西、白耳義、葡萄牙、和蘭等の代表者から色々の報告がなされるなど活氣を呈した。殆んど凡ての人々の興味は此の問題に集中された觀があつた。此の現象は現今では此のことに關心を持たぬ國は無いことを證明してゐる。傭主も被傭者も、教育家も、醫師も、工業心理學者も、親達も夫々の立場から個人の福祉、國家の富裕の基礎となるべき此の問題の満足なる解決策に就て深く考へてゐることを證明してゐる。

職業指導の研究に費された會議の模様を簡単に述べるのは無駄ではないであらう。或人は未だ公に行はれてゐない方法を説き、或人は此の問題の中に横はる困難を排除する爲の手段を述べ、或人は今迄人々が考へてゐたものとは異なる様な職業指導なる語の定義を定め様とする。一部の人は一九二〇年以來引續いて國內會議、國際會議が開かれてゐるにも拘らず職業指導、職業選擇、徒弟修習、職業訓練等の問題を混同して考へてゐるし、又國際會議であることを忘れて國內的、地方的の思

考をした人々もあつた。然し大部分の出席者は「如何にして我々の欲する目的を達すべきか」と言ふことを論議した。而して後段に述べる様な色々の希望を満場一致で表明した。

今度の巴里會議では職業指導の問題の論議は餘りに複雑になつた傾がある。それよりも一又は二の観点からだけ研究した方が良くはなかつたか。例へば小學校の職業指導に就てなすべき役割如何。醫師の職業指導に對する役割如何と言ふが如きである。而して其の點だけを深く研究し、豫め世界各國から廣く調査した結果を報告せしめ、それに依つて普遍的に適用出来る形式を求めたのである。次回のブラッセル會議では此の點を考慮に入らるべきであらう。

次に各人の提出した報告を一瞥しやう。此の報告は Toulouse の職業指導事務局長 J. F. Court 氏が一纏にして分類してゐるのを見るのが便利である。

一、普通の報告に止まるもの十七、

此に屬する人々は今迄成功した事例を述べ、既に知られてゐる様な手段方法だけしか報告してゐない。

二、職業指導と徒弟準備修習に就て研究してゐるもの四つ、

此の種の報告の中には我々を希望づける幾多の創意を見出すことが出来る。特に ateliers-écoles の制度の中に此の問題解決の鍵を發見しようとしてゐる報告者も居る。

ateliers-écoles は三つの目的を持つてゐる。

(a) 生徒の職業的適性を經驗的に定めること。

(b) 青年に對して確實にして實際的な職業指導をなすこと。

(c) 而して漸次、徒弟としての修習の準備をなさしめること。

提案者は此の ateliers-écoles の利用に關して人々が躊躇しないことを希望してゐる。

三、一定の職業又は一團の職業に對する職業指導を特別に研究して居るもの六つ。

研究の對象となつてゐる職業は手工業、航空工業、商業、工藝品製作、自動車運轉、商業學校教員等であつた。何れも眞率な研究であつて、現實の正確なる理解と將來への希望に満ちてゐた。

四、純粹に科學的な研究に屬する報告七つ。

瑞西の Spreng 氏は瑞西で行はれてゐる方法を述べ、Baquetrisse 氏は「パリ地方運輸會社」で徒弟を募集する時の心理學的實驗の結果を報告し、ブラッセルの Lambert 氏は數は少いが面白い例を挙げ、同じくブラッセルの Patois 夫人は特に興味ある例を述べ、Martiny 博士、Morlaix 博士はパリ商業會議所設立の Ateliers-écoles で行つてゐる醫學的検査の重要性を高唱し、Pende 教授 Vidoni 教授は bisytypes humains に關する報告を提出した。最後にウィーンの Elner 夫人の職業指導に於ける Contrôle justificatif についての研究があつた。

五、外國に於ける情況の報告三つ。

Stocker, De Bale 兩氏は瑞西、Liebenberg 氏は獨逸、Lopez Martin 氏は葡萄牙の諸國に於ける努力を夫々紹介した。

以上の報告があつた後、全體會議では次の希望條項を可決した。

本會議は次の希望を表明す。

1.

職業指導は兒童に對する職業選擇の指針たること。

職業指導は徒弟學級 (Cours d'apprentissage) に於ける觀察に基づいて完成さるべきこと。

徒弟學校は徒弟を導いて其の専門とする職業に急速に同化せしめ得る組織を持つべきこと。

2.

専門的技術を有する優良職工の性能を分析し、其の結果を職業指導事務局にて被指導者に關してなしたる觀察に、結合する試みをなす爲に、職業指導事務局、傭主及勞働團體の協力の下に一種の調査を産業界にて行ふこと。

3. 職業指導事務局は労働市場の状態を理解し得る爲に統計的文献を備へ之を公開すること。

4. 總ての努力は學校より職業への漸進的進入を好都合ならしむる爲に試みらるべきこと。

5. 會議は次の事實を認むることを遺憾とす。

指導者は特定の人に對し最も良く適合する職を定むる爲の積極的指導を斷念する場合多し、唯其の人の身心共に不完全なるが爲に成功の機縁を掴み得ざるべきを説きて、或職業に入ることと止むる消極的の指導に満足せる事實多し。

第二、職業教育及技術教育の組織に於ける國家と職業團體、勞資團體の協力

之に對する會議の希望

『職業團體は公私の職業教育の組織及活動に對して有効なる協力をなすこと』

第三 教員の募集及養成の問題

(a) 職業學級教員の募集及養成。

(b) 實業學校教員の募集及養成。

之に對する會議の希望

一、各段階に於ける職業教育、技術教育を授くる教員は經歷、技術的學的能力、職業的適性を考慮して募集すべきこと。

二、適當なる教育者の陶冶を受けたること。

三、時々實習をなさしむること。

第四 販賣人及廣告者の募集並にその理論的、實際的の養成

會議の希望

一、販賣、廣告講座を成可く商業學校及職業學級に設くること。

二、相當な商業中心地には、國家、市町村、商業會議所、同業組合の協力を依つて特別の學校又は學級を設くること。

三、販賣方法、廣告方法の爲に特別の教員を置くこと。

四、學科課程に現代外國語實習を設け、通信文交換、學生交換、在外實習等をなさしむること。

第五 技師に對する技術教育と一般的教養

會議の希望

技師の養成は次の如き基本的條件に基づく各種の方法にてなさるべきこと。

一、充分の時日をそれに充つべきこと。

二、相當の一般的教養を有せしむべきこと。

三、特に經濟的、法律的、社會的、心理的の諸問題並に母國語の學習及實地に習熟せしむること。

四、總ての人に「技術知識の基礎」を構成する學科を授くること。

五、専門的學習を完成すべきこと。

第六 職業指導、徒弟修習、實業教育に於ける 映畫の使用

會議の希望

- 一、次の機能を目的として實業教育及職業指導の爲の中央機關を設けること。
 - a. 職業指導及實業教育用フィルムが必要状態を調べ、且此の種の現存フィルムの目録を編纂し、又其の適當なる配給を保つこと。
 - b. 教育方法及映畫技術の不斷の進歩に遅れざる様、フィルム製作に努力すること。
 - c. 映畫教育の結果を調べ、此の新しき教育方法を絶へず改良することを目的として、心理學的、統計的其の他の研究をなす常設の委員會を設けること。
- 二、ローマに在る國際聯盟、國際教育映畫協會内に存する實業教育及職業指導映畫常設本部を利用すること。國際映畫協會は現存のフィルムに關する文献を集め又、各國の映畫協會間の連絡を司り國際的協力を成さしむることを目的とす。
- 三、現今の三十五ミリ映畫の様式以外に小型標準式を用ひて映畫の流行を容易ならしむること。
- 四、政府は學校並に教育上の集合に於て映畫教育の爲に有効なる總ての手段を講ずること。
- 五、政府は適當の方法(例へば税を軽くするが如き)に依りて職業指導及實業教育用フィルムの上映を奨励すること。

第七 實業教育の出版物

會議の希望

- 一、技術及職業に關する出版物と實業教育との間に積極的な連絡をつくること。
- 二、其の爲に、學校又は學級の教員、生徒が内外の實業教育に關する書籍を持つこと。
- 三、實業圖書の翻譯を容易ならしむること。
- 四、實業教育に關する文章を載する爲一般出版物を公私共に利用すること。
更に會議は次の決議をなした。
 - 三ヶ月以前よりパリに設けられたる國際實業教育假事務局の仕事を續けること。
 - 假事務局をしてパリ會議の希望を各國政府に送り、其の國の法規に抵觸することなくして直に實行し得る如き條項の採用を勧告すること。
 - 事務局の職務は職業指導、教員の募集養成並に交換、教材及教育に應用せられたる科學の研究とす。
 - 假事務局をして其の成案を國際労働事務局に提出せしむること。
 - パリ商業會議所の與へたる便宜並に佛蘭西政府の援助に感謝の意を表する爲國際實業教育事務局の所在地をパリ市とす。

昭和七年三月二十五日印刷

昭和七年三月二十八日發行

文 部 省 調 査 部

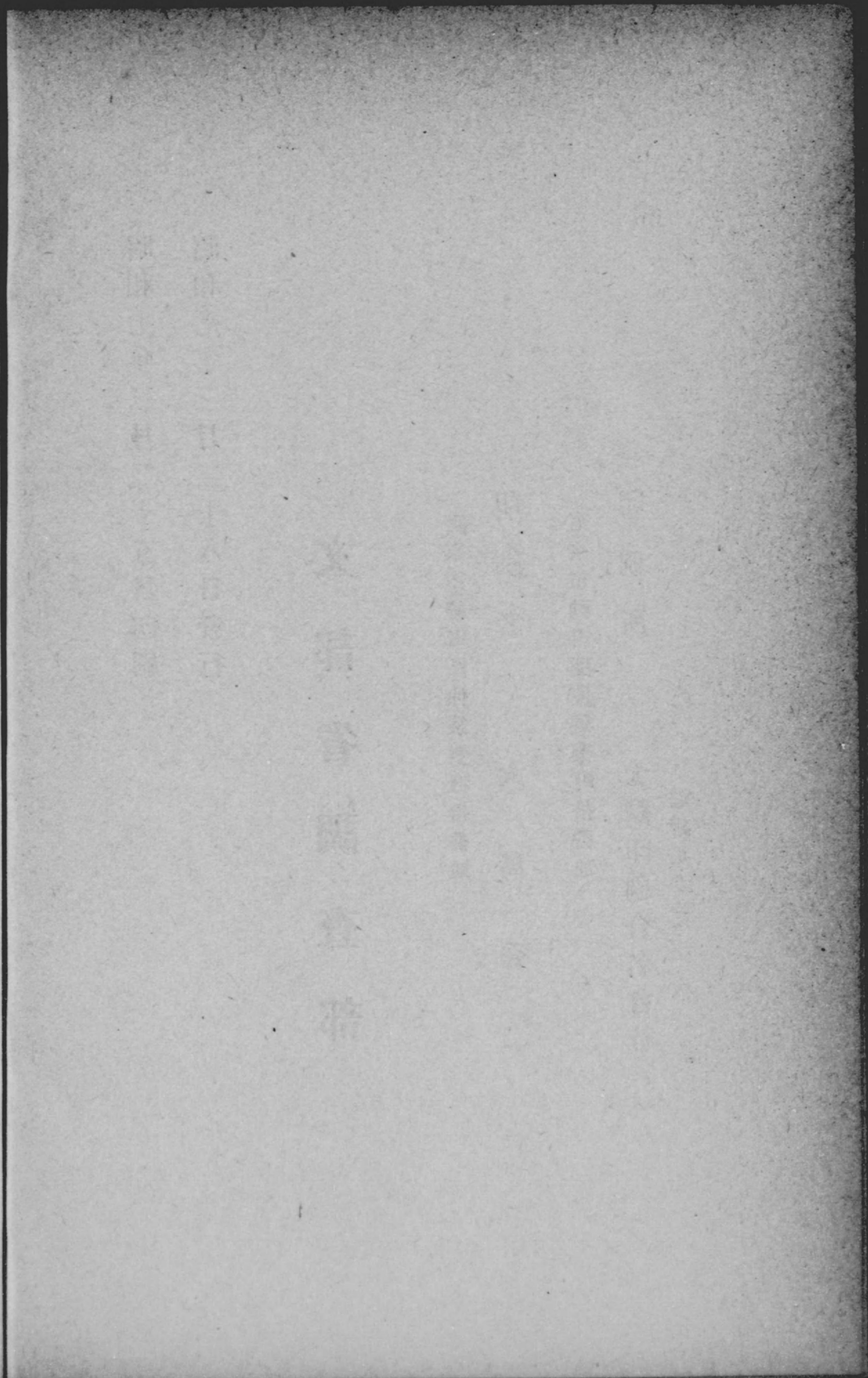
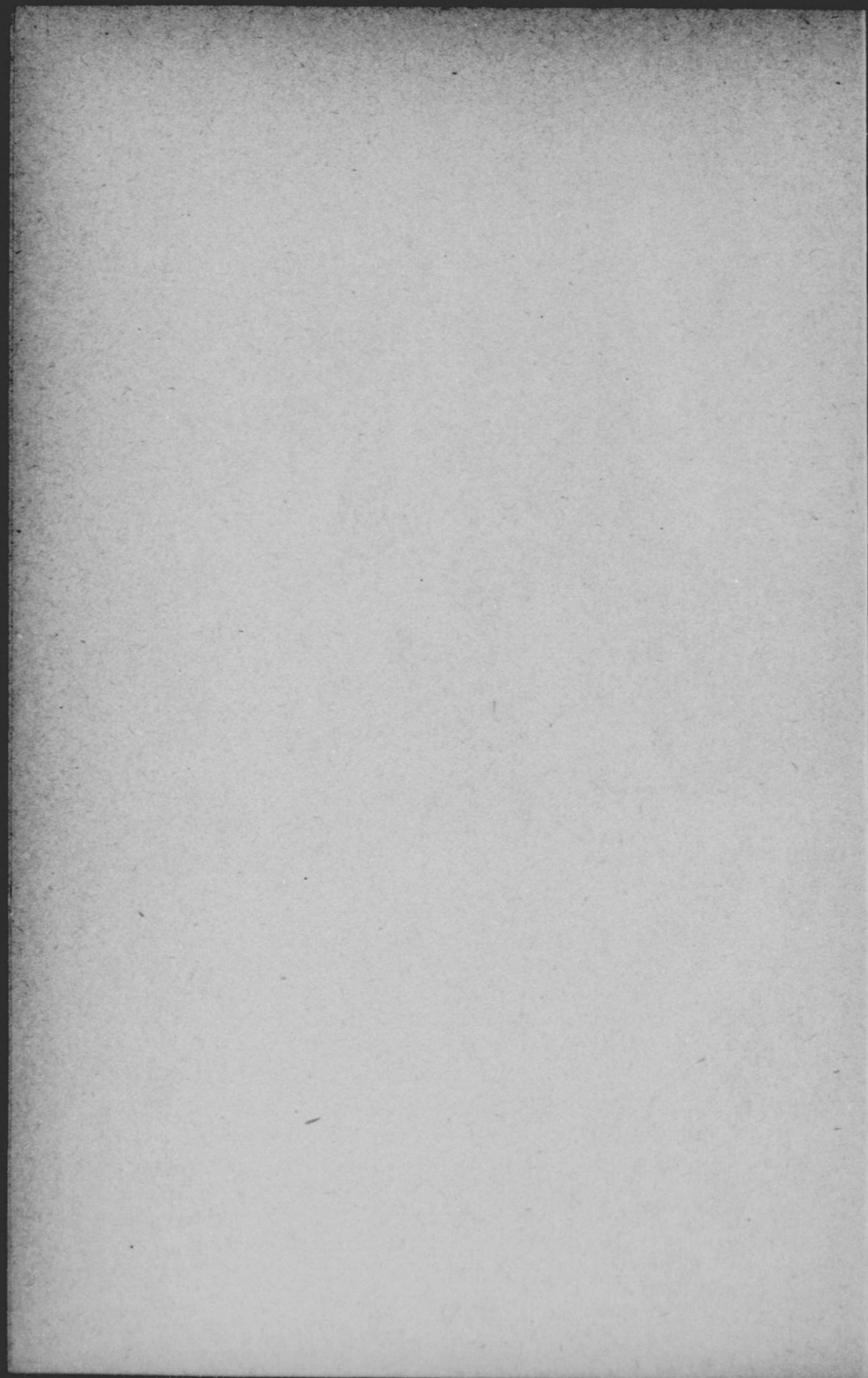
東京市神田區仲猿樂町拾番地

印 刷 者 大 島 秀 一

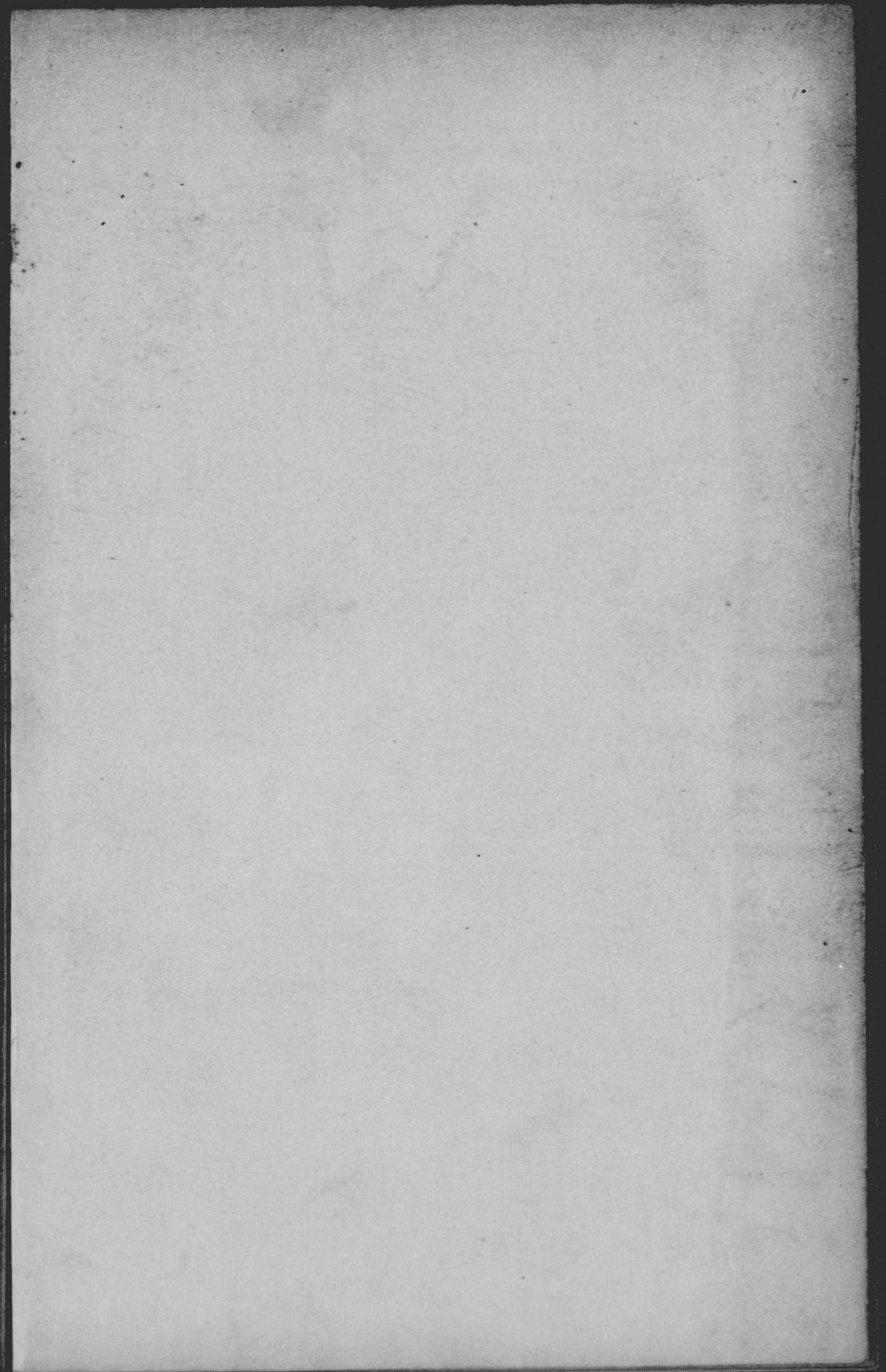
東京市神田區仲猿樂町拾番地

印 刷 所 太 陽 印 刷 合 名 會 社

電話九段三二八六番







256.
57

