

D A
587
1988
Ⓜ

寄	贈
荒川智氏	平成 年 月 日

ドイツ補助学校史研究

— 19世紀末からワイマール期まで —

荒川 智

92005104

目 次

	<頁>
序章 ドイツ補助学校史研究の課題	1
1. 研究の意義	1
2. 研究の視点	3
(1) 障害児教育の発展段階と「特殊教育」	3
(2) 近代から現代への移行と「特殊教育」の成立の時代的背景	4
(3) 「特殊教育」としての精神薄弱教育	5
3. 先行研究	9
4. 研究の方法、論文の構成	13
5. 用語の問題について	17
序章 — 註 —	19
第1章 国民学校制度の発展と補助学校の成立	23
第1節 国民学校における学業不振児問題と補習学級	23
1. 19世紀中葉までの精神薄弱児の教育と保護	23
2. 19世紀後半の国民学校制度と補習学級	27
第2節 初期補助学校の成立とその論理	30
1. キールホルンと最初の補助学校の成立	30
2. 世紀転換期までの補助学校の設立とその実態	31
3. 学業不振児問題の深刻化と補助学校への影響	33
4. 補助学校設立の論理	35
第1章 — 註 —	38
第2章 第一次大戦前における補助学校制度の発展	42
第1節 補助学校に関する法令上の規定	42
1. 補助学校の社会的承認	42
2. プロイセンの法令	43
3. 他州における法的規定	45
第2節 義務教育学校としての規定とその問題点	50

1. 就学義務規定と判別の体制	-----	50
2. 義務教育制度としての不完全性	-----	53
第3節 対象児の規定と就学児の実態	-----	56
1. 19世紀末までの対象児	-----	56
2. 対象児の明確化	-----	58
3. 就学児の実態	-----	61
第2章 —— 註 ——	-----	65
第3章 補助学校の性格とその変容の前兆	-----	70
第1節 マンハイム・システムと教育再編の先取り	-----	70
1. ジッキンガーの基本的理念	-----	71
2. マンハイム・システムの展開	-----	73
3. 教育再編の端緒	-----	77
第2節 卒業生の進路と補助学校の性格	-----	83
1. 補助学校卒業生の進路調査と楽観的評価	-----	83
2. 適切な職業選択と実業補習教育の主張	-----	91
3. 補助学校観の変容	-----	94
第3節 教育内容、方法の基本的性格と改革論	-----	98
1. 「普通児」教育の枠内における教育	-----	98
2. 教育内容、方法の改革論	-----	101
第4節 学校組織上の独自性	-----	106
1. 補助学校の学校組織上の問題点	-----	106
2. 学校組織の独自性の要求	-----	107
3. 「補助学校法」の要求の始まり	-----	112
第3章 —— 註 ——	-----	116
第4章 ワイマール期の教育再編と補助学校	-----	127
第1節 公民教育論と統一学校	-----	127
1. ケルシェンシュタイナーの教育思想	-----	127
2. 基礎学校の実際	-----	132

第2節	国民学校における学習条件と学業不振児問題	135
第3節	能力主義教育批判と障害児の共同教育思想の萌芽	139
	1. 自由ヴァルドルフ学校	139
	2. エストライヒ	141
	3. ペーターゼン	144
	4. 「共同教育」思想の意義と限界	145
第4節	福祉の動向における児童の権利と障害児・者の権利	147
第4章	—— 註 ——	151
第5章	ワイマール期の補助学校制度をめぐる運動と政策	156
第1節	補助学校運動の展開と挫折	156
	1. 統一学校制度に対する補助学校界の立場	156
	2. ワイマール初期の「補助学校法草案」	159
	3. その後の運動と政策側の対応	166
第2節	補助学校制度の状況と問題点	171
	1. 補助学校関係法規の整備	171
	2. 補助学校制度の地域格差	174
第3節	補助学校運動の思想的問題点	185
	1. 基礎学校の負担軽減＝「国民学校浄化」	185
	2. 社会・経済的観点	186
	3. 民族主義的傾向	192
第5章	—— 註 ——	194
第6章	補助学校における矛盾の深化	202
第1節	補助学校就学児の実態	202
	1. 学業不振児の補助学校への受け入れ	202
	2. 社会的不平等の反映	207
第2節	補助学校対象児をめぐる議論とその帰結	216
	1. 対象児をめぐる議論	216
	2. 対象児の変化	221

第3節	普通教育からの乖離とその矛盾	-----	224
	1. バルチュの精神整形論	-----	224
	2. 精神整形訓練の評価とその矛盾	-----	227
第4節	ワイマール共和国の終焉と補助学校	-----	230
第6章	—— 註 ——	-----	235
終章	補助学校制度の展開と「特殊教育」の成立	-----	242
	1. 精神薄弱児の学習権保障	-----	242
	2. 能力主義的傾向	-----	244
	3. 「特殊教育」の矛盾	-----	248
——	今後の課題	-----	250
——	主要参考文献	-----	253
——	資 料		
	(1) <文部大臣布告>		
	① 『いわゆる完結学級の廃止』	——1892年	----- 1
	② 『精神薄弱児のための学校施設』	——1892年	----- 3
	③ 『能力の劣った子どものための学校施設』	——1894年	----- 4
	④ 『1903/04年度の能力の正常でない子どもの 学校制度の状況についての概要』	——1905年	----- 6
	(2) <補助学校法草案 / 1919年>		----- 17
	(3) <ドイツ補助学校史関連年表>		----- 22

序章 ドイツ補助学校史研究の課題

1. 研究の意義

障害児教育は、現在重要な社会的関心事の一つとなっている。障害児にも適切な教育が保障されるべきであるということは、少なくとも理念上は国際的にも自明のこととされるに至った。『児童の権利宣言』（1959年）、『障害者の権利宣言』（1975年）などの諸宣言や、1981年の『国際障害者年』以降の取り組みが、それを表している。例えば1982年の国連総会で決議された『障害者に関する世界行動計画』では、障害児教育について次のように述べられている。

「120. 加盟各国は、障害者が他の人々と均等な教育をもつ権利を認める政策をとるべきである。障害者の教育はできる限り一般の教育制度の中で行われるべきである。障害者教育の責任は教育の権限を有する機関の下に置かれるべきであり、また義務教育に関する法律は、最も重度の者も含め、あらゆる範囲の障害をもつ児童を含むものでなくてはならない。

「124. 何らかの事情で普通学校教育の施設が障害児にとって不適切である場合にはこれらの児童の教育は適当な機関、特別な施設で行われなくてはならない。この特別な施設での教育は、普通学校教育に匹敵するものでなくてはならず、また普通学校と密接な⁽¹⁾つながりをもって行うべきである。」

障害者の権利思想は、着実に深まり、広まりつつある。障害児教育の意義を否定するような言動は、もはや社会的に許容されるものではあるまい。しかしこのことは言い換えれば、障害児教育に何らかの言及をしているかどうか、それ自体はもはやその教育思想や政策の進歩性を示すメルクマールではなくなった、ということであり、障害児にどのような教育を保障していくのか、その内実こそが問われるようになったのである。そしてそのことを問うてみると、特に権利保障という点からみて、今日の障害児教育は決して安易な現状肯定が許されるものではない。

日本教育学会では、1968年の第27回大会を最初に、障害児教育が課題研究として取り上げられるようになった。そしてそこでは、当時まだ実施されていなかった養護学校義務制を視野の中心に据えながら、従来の「特殊教育」を全面的に批判し、それに代わる⁽²⁾「権利としての障害児教育」が提起された。

養護学校義務制は1979年に実施され、障害児教育は制度面において一定の前進を得ることができた。しかし、1973年の「オイル・ショック」以降、国や地方自治体の財政状況や政治的保守化を反映し、当初から懸念されていた「安上がり」の義務制という実態も数多く指摘されている。例えば、就学指導委員会はその財政基盤がないこともあって専門家を十分に確保できず、子どもの機械的な判別をするだけか、あるいは全く逆に父母の学校選択の希望をそのまま通すといった、実質的に機能していないケースが多い。重度・重複障害児に対しては、形式的に学籍は与えられても、実際は極めて不十分な訪問教育で済まされるといった、新たな権利侵害の状況も生まれている。また寄宿舎、さらに学校そのものの統廃合の動きもあり、通学条件などの点でも新たな問題が生じようとしている。教育内容の面では、各地で様々な実践が着実に前進している反面、特に精神薄弱教育においては生活单元や作業学習の一面的強調が再びなされ、適応主義的性格が復活される状況もある。「特殊教育」は依然克服されていないのである。

もちろん、「権利としての障害児教育」を確立していくためには、単に約20年前に出された理論を適用するだけでは不十分である。特にこの間、新たな理論構築が求められる状況も現れている。例えば、一部に障害児学校・学級の役割を全面否定する思潮がある中で、障害の種類、程度に応じた適切な形態による教育を保障することと、かねてから言われている能力主義教育、たとえば能力別学級編成に対する批判の両者に理論的な整合性をもたせることが必要である。また、障害児教育がもつ独自性と普通教育としての普遍性の両者をどのように統一的に把握するのか、ということも十分に明確にされているとはいえない。

このような状況の中で、歴史研究が果たすべき役割の一つは、批判、克服すべき対象である「特殊教育」がいかなる経緯で成立し、展開してきたか、ということをも明らかにすることではないだろうか。特に、これまで初期の施設、学校の設立過程に重点が置かれ、今日の問題との関連性が十分に意識されてこなかった外国障害児教育史研究には、こうした課題意識が強く求められていると考える。かつて日本教育学会等で行われた研究は、主として戦後日本の、特に1960年代の文部省「特殊教育」政策を検討したものであった。その成果に対し、歴史研究としてより普遍性をもたせていくためには、さらに視野を広げ、世界的（少なくとも先進欧米諸国）に共通した「特殊教育」の成立、展開の過程を検討していく必要がある。特に先の「世界行動計画」でも示されているように、従来の障害児教育の在り方を見直す必要性が我が国に限らず国際的に共通して認識されていることを考

えれば、このことの重要性はますます明白なものとなるであろう。

その点で、ドイツ補助学校（Hilfsschule）は格好の検討対象となる。「特殊教育」の矛盾が最も顕著に現れるのは精神薄弱教育であるが、19世紀末から20世紀初頭にかけて、精神薄弱児のための学校として欧米各国、さらに日本の模範として注目されたのが、このドイツ補助学校であった。したがって、その歴史には、「特殊教育」の成立、展開を示す一つの典型が見出せるであろう。

尚、本研究では対象とする時期をワイマール期までに限定したい。なぜなら、この期の教育は、ナチスによる歪曲化を経たとはいえ、基本的には今日の西ドイツの教育の基盤となっており、したがって「特殊教育」の成立についても、この期に至る補助学校の歴史的展開の中にその基本的道筋が見出せると考えられるからである。

以上のように本研究は、19世紀末（第二帝制期後半）からワイマール期にかけてのドイツ補助学校の歴史的検討を通して、そこにおける「特殊教育」としての性格の形成を明らかにするものである。

2. 研究の視点

（1） 障害児教育の発展段階と「特殊教育」

本研究で使用する「特殊教育」という用語は障害児教育と同義ではない。障害児教育の歴史を叙述する際には、例えばどの障害種を扱うのか、また制度、思想等の中の領域を中心にするのか、といった研究の対象や視点によって様々な時期区分が考えられるが、これまでの研究成果に依拠し、かつ全障害、全領域にわたっての一般的、巨視的な区分を行うとすれば、以下で述べる三つの発展段階を設定することができる。そして「特殊教育」はその第二段階に相当するものである。

第一段階——19世紀末頃までに作られた初期の障害児施設・学校（盲院、聾啞院、「白痴」院など）における教育を指す。しかしこれらは基本的には救貧政策や慈善事業の中に包摂されていたものであり、また教育と保護が未分化の状態にあった。一方、民衆教育機関においても特別な学級・学校がつくられる場合もあるが、この場合も健常児の教育の枠を出るものではなく、障害児学校、学級として十分な確立をみていない段階である。

第二段階——「特殊教育」として公教育制度の中に有機的に組み込まれていった障害児の学校・学級における教育を指す。しかしそれは同時に、健常児の教育からも、また重度

障害児の保護からも分断されていく。この段階はおよそ今世紀初期から今日まで続いているものである。尚、「特殊教育」についてのより詳しい指標は後に述べる。

第三段階——すべての障害児の権利と発達を保障し、その独自の課題と普通教育としての普遍性を統一させ、かつ教育、福祉、医療、労働等の基本的人権の総合的保障の中に位置づいた、「権利としての障害児教育」を指す。我が国では1960年代から自覚され始めるが、今日においてもその実現が努力されている段階である。

以上の説明からもわかるように、本研究では、特別な学校・学級の設立、すなわち補助学校の成立を即「特殊教育」の成立とはみなしていない。補助学校の成立・展開において「特殊教育」としての性格がどのように形成されてくるのか、言い換えれば、第一段階から第二段階へとどのように移行していくのか、その過程を明らかにすることが、本研究の課題なのである。

(2) 近代から現代への移行と「特殊教育」の成立の時代的背景

障害児教育が第一段階から第二段階へと移行していく時期は、世紀転換期から第一次大戦の前後にかけて、世界史の流れでいえば、近代社会から現代社会への移行期、あるいは帝国主義の時代にほぼ該当するものである。では、この時期の社会全般、および教育全般の特徴をどのように把握しておくべきであろうか。そして、近代から現代への移行が、「⁽³⁾特殊教育」の成立にとってどのような意味をもっているのであろうか。

帝国主義期とは、一言でいえば近代社会の構図や論理が破綻していく時期である。その基底にあるのは、自由主義的資本主義から独占資本主義への移行であり、その過程で社会構造全般が変容していく。

近代社会は、人間の理性にもとづいた自由で平等な社会となるはずであった。しかしその理念は、現実の資本主義社会の下で悉く歪められていった。「封建的束縛からの自由」は「飢える自由」にすり替わり、社会的不平等はますます拡大された。そして社会矛盾は帝国主義期の急激な都市化、産業化の中で頂点に達する。一方ブルジョアジーの階層分化によって古典的なブルジョア民主主義そのものが意味を失っていった。そして名望家民主主義から大衆民主主義への変化に伴い、現実の階級的利害の対立が表面化し、労働者階級は組織化され有力な政治勢力となっていく。

真に自由で平等な社会を築くには、もはや現実の社会体制を変えなければ不可能であるということが、大衆にも自覚されるようになった。そして社会主義思想が急速に労働者、

大衆の間に浸透していき、支配体制を揺るがすに至る。

こうした中で支配層は、大衆の要求や運動を「正面から圧殺することは不可能」となり「大衆の意識のズレを利用して、大衆を反動的に組織することによってしか支配体制は維持」⁽⁴⁾できなくなる。さらに、国内の反体制運動に加えて、帝国主義的国際競争を乗り切るためにも、大衆に対して、従来のように単に支配、抑圧、弾圧の対象としてだけでなく、国家政策遂行のための良き協力者としての役割が求められる。こうして、大衆の要求を一定程度受け入れつつ、既存の支配体制を維持、発展させるために、社会全般の再編成が必要となってくるのである。その一環として福祉、保険等々の様々な社会政策がとられるが、そのことは一面では近代的自由権に加えて現代的社會権が認められていくことを示すものの、他面では、それらを通じて、一部の労働者・大衆運動が体制内化されていくことにもなった。

さて、近代教育も同様に再編を迫られてくる。近代社会における学校教育においては、市民革命を経てもなお階級別複線型制度が維持され、とりわけ民衆子弟は宗教教授中心の低い水準に抑えられていた。直観の原理や発達(5)の原理といった近代教育の論理も、現実の資本主義社会の中で破綻していく。これらのことを、近代教育理念が不徹底、ないし歪められた結果とするのか、それとも近代教育理念そのものに原因を求めるのかは、ここでは問わない。しかしいずれにせよ、帝国主義期の激しい階級対立の下で、複線型学校体系や宗教教授はもはや体制維持機能を失っていく。教育に対する大衆の要求はますます高まりまた支配層にとっても、従来の教育に代わる、かつ帝国主義的な人材育成の必要に応えるためにも、教育の再編が必要となってくる。労働者、大衆の要求を一定程度反映させながらも、帝国主義の要請を貫徹する、その例が統一学校制度であり、新教育運動であった。

以上のような大きな歴史の流れの中で、補助学校は成立、展開し、そして「特殊教育」としての性格を形成していくのである。このことの意味は明確に抑えられなければならない。

(3) 「特殊教育」としての精神薄弱教育

補助学校において「特殊教育」としての性格がどのように形成されてきたかを明らかにするためには、「特殊教育」成立を示すいくつかの指標を設定しておく必要がある。もちろんそれは、ドイツ一国だけに当てはまるものではなく、上述したように、帝国主義期の歴史的、社会的規定性を有しているわけであるから、一定の普遍性をもつものではない

(6)
かと考えている。

すでに述べたように、障害児教育の第二段階である「特殊教育」は、公教育制度の中に組み込まれたものである。それ以前の救貧政策や慈善事業に包摂された段階から脱していくということは、帝国主義期において、障害児の教育・保護が、もはや個人ないし私的小集団の中では解決できるものではなくなり、国家・社会的政策課題として認識されるに至った、ということを表している。社会政策の一つである以上、そこには支配層の様々な思惑や国家的観点が作用しているであろうが、同時に、この時期の労働運動や教育運動などの成長を背景にした平等思想や権利思想もある程度反映していると考えられる。もちろんそれが「権利論」として明確な形で表明される段階まで発展したかどうか、ましてや実定法上の規定にまでなりえたかどうかは、それぞれの場合により異なるであろう。しかし、そうした限界がありながらも障害児教育が一定の市民権を得るには、単なるヒューマニズムを越えた思想が形成され、また当時の学問水準を反映させた科学性を得なければならない。従って「特殊教育」には、教育機会の拡充を指向し、障害児の学習権や発達権を保障することにつながる積極的側面が見い出されるはずである。その意味では、「特殊教育」にも継承、発展すべき要素があり、一面的に否定されるものではない。しかし同時に、「特殊教育」には今日的に克服されるべき消極的側面があり、特にそれは精神薄弱教育において顕著に現れる。以下、4点にわたり、「特殊教育」としての精神薄弱教育の消極的側面をまとめてみよう。

① 教育の序列化の底辺としての役割

「特殊教育」が成立する以前にあっても、民衆教育機関の内部で、学習上の困難を生じた子どもに対する特別な教授の必要は認識されていたし、さらには特別な学級が設置される場合もあつた。⁽⁷⁾そして、このような教授を受けた子どもの中には、軽度の精神薄弱児も少なからず含まれていたのではないか、ということは想像に難くない。しかし、「特殊教育」成立前のこうした特別な教授ないし学級というのは、子どもの学習上の問題を取り除き、彼らが通常の学級の教授についていけるようにするためのものであつた。従って、他の子どもとは異なった特別な教育目標や教育内容が設定されていたというわけではなく—教育方法上の工夫はされていたかもしれないが—、学級の教授進度にすべての子どもを追いつかせる、いふなれば画一的民衆教育の補完的役割を果たしていたにすぎないのであ

(8)
る。

しかし、「特殊教育」の段階における特別な学級、学校は、それとは性格を異にする。帝国主義における産業の高度化と労働過程の細分化は、適材適所の観点からの計画的な労働力の育成及び配分を要請する。そのために、公教育制度は能力主義的に序列化されていくことになる。例えば統一学校制度は、表向きは階級別複線型学校体系を廃止するが——実質的にはかなりそれを温存しているものの——、それに代わって、すべての子どもがその「能力」——それ自体に社会的不平等が反映している——に従って振り分けられ、将来の職業進路に応じそれぞれの教育目標・内容に格差が設けられていく。精神薄弱児のための特別な学校は、最も「能力」の低い子どもの学校として、序列化された公教育制度の底辺に位置づくのである。

② 底辺労働力の選別・陶冶

近代社会における救貧政策や、それを補完した慈善事業には、このまま放置しておけば後に犯罪、浮浪、乞食といった社会不安の原因となる者も、早いうちに保護、教育すれば将来の救貧院や監獄のための費用を節約できる、という社会防衛ないし社会負担軽減という観点が基本にあった。こうした観点はもちろん「特殊教育」にも継承されていく。しかし、帝国主義期には救貧制度そのものが破綻していく中で、さらに新しい観点が加わってくる。

すでに述べたように、長い間国家やその他の支配層による統治、抑圧の対象であった民衆、大衆は、帝国主義期以降、国家政策遂行の積極的な担い手として位置づけられる。障害者も例外ではない。彼らも、それまでのような社会治安政策、救貧政策の対象として、できるだけ社会の負担とならるように、というだけでなく、社会におけるより積極的な役割が期待されるようになる。とりわけ軽度の精神薄弱児に対しては、先に述べた帝国主義期の適材適所の観点による労働力配分の要請にもとづき、補助労働、部分労働といった底辺労働力の担い手としての経済的有用性が強調されるようになる。すなわち「特殊教育」には、精神薄弱児を将来の底辺労働者として選別、陶冶するという社会・経済的観点が求められてくるのである。

③ 普通教育からの乖離

「特殊教育」以前の特別な教授ないし学級は、基本的には健常児の教育の枠内にあったものであるが、「特殊教育」としての精神薄弱児は、教育目標・内容についてももはや健常児のそれに依拠しない、異なったものが求められてくる。教育の序列化の下で、健常児についても「優れた」者と「劣った」者の間に格差が設けられるが、精神薄弱児については、そうした単なる程度の差にとどまらず、健常児の教育一般との区別が一面的に強調されてくる。教育内容についてより具体的にいうならば、第一に、科学的な認識力や系統的学習内容が不当に軽視ないし無視される。第二に、職業訓練的な内容に偏り、しかも実際の仕事の内容・技術というよりも、労働意欲・態度、あるいは忍耐力、責任感といった適応主義的かつ精神主義的な傾向が強まる。これらは、先に述べた底辺労働力の育成という役割と関連している。こうして「特殊教育」は次第に「普通児の教育」のみならず普通教育からも乖離していくのである。⁽⁹⁾

④ 通常の学校の「浄化」機能とその無原則的拡大

精神薄弱児を労働力として利用していこうとする社会・経済的観点は、裏返せば、将来労働力としての見込みのない者を公教育の対象から除外することにつながる。すなわち「特殊教育」は、重度の精神薄弱児を「教育不可能」として施設保護の対象へと排除する。もちろん、「教育可能」という概念はその時代の学問的、科学的水準にも規定されておりある面では時代的な限界とすることもできる。しかし問題は、単に重度の子どもの排除にとどまらないということである。

特別な学校・学級は、本来的に、学習上の困難を生じた子どもを受け入れることによって、通常の学級の負担を軽減し、その効率を高めるという「浄化」の機能を担っている。しかし、通常の学級についていけない子どもは、特に能力主義的教育体制の下で際限なく増え続け、必然的に「浄化」の対象となる子どもの範囲も拡大し続けることになる。そして、精神薄弱児のための学校は、精神薄弱ではない子ども、健常ではあるが学業不振の子どもを実質的に受け入れ、最終的にそれが正当化されるに至る。そのことはまた、「特殊教育」の学校における精神薄弱児の位置づけを相対的に低下せしめる。すなわち、通常の学級から「浄化」される子どもの範囲が拡大されるにしたがって、「特殊教育」において事実上排斥される精神薄弱児の範囲をも拡大されることになるのである。

以上の4点をまとめていえば、能力主義的側面とすることができる。そして「特殊教育

」は全体的にみると、精神薄弱児の学習権保障へとつながる積極的側面が、能力主義的側面によって阻まれ、歪められていく、という結果になるのである。

このような基本的特徴が、ドイツ補助学校の歴史的展開の中でどのように現れてくるのか、本論において叙述されることとなる。

ドイツは、19世紀中葉まではヨーロッパ諸国の中でも後進国に属していた。しかしその後、急速な産業発展を遂げ、特に1870年代初頭の恐慌を境に、自由主義的資本主義から独占資本主義への移行が始まり、今世紀初頭には、アメリカと並んで最も進んだ独占資本主義国家（帝国主義国家）となった。一方、社会主義勢力や労働運動も急速な成長を見せ、体制側にとっても国家、社会全般の再編が迫られてくる。そしてその下で、教育界では統一学校運動や新教育運動が高まり、それらは第一次大戦後の共和国樹立によって制度上、あるいは政策的に実行に移されていく。障害児教育の第二段階としての「特殊教育」は、これまで述べたように帝国主義期の時代的規定性を有するものであるが、ドイツ社会は、その帝国主義体制のいわば一つの典型といえよう。そうした点からも、ドイツ補助学校史は「特殊教育」の基本的特徴を提供するものと考えられるのである。

3. 先行研究

本研究は、第二帝制期後半からワイマール期までを中心に検討するため、直接の先行研究は、まずは通史的研究に求めることとなる。概説的な論稿や、個別的なテーマによる研究は数多いが、それらは別にして、ここでは代表的と思われるものを取り上げて検討してみよう。⁽¹⁰⁾

先行研究というにはいささか古典的部類に入るともいえるが、補助学校の通史を叙述した最初の本格的な研究として取り上げられているのがベシエル（Erich Beschel）の研究である。

彼の著書『補助学校の本来的性格』（1960）は、「第一に補助学校思想の発展、次いで治療教育思想の生成と明瞭化、そして最終的に今日の補助学校における、その自己理解を通して示される両者の一致」を明らかにしようとしたものである。⁽¹¹⁾ もちろんそれは、単なる思想史研究ではなく、補助学校の成立過程や組織、性格、教育内容・方法にまで記述が及んでいる。しかし他方で、公教育制度における補助学校の位置づけや、補助学校をめぐる政策、運動の展開については、あまり詳しく論じられてはおらず、ましてや各々の時期

の補助学校を規定した時代的背景との関連は、ほとんど考慮されていない。その意味では彼の研究も「変遷史」の域を出ていない。

このような問題点は、まさに彼自身の課題意識に起因するものである。ベシエルは、補助学校史研究の意義を次のように述べている。

「世間では、いまだに補助学校を、『異常な』子どもが一時凌ぎに就学する『愚鈍児学校』(Dummenschule)、それどころか『白痴学校』(Idiotenschule)とみなしている。補助学校それ自体は、学習・学業不振児(lern- und leistungsschwache Kinder)のための『治療教育的特殊学校』(heilpädagogische Sonderschule)と理解されるものである。前者のような理解の背後にその真の姿が隠されているのであり、それならば補助学校の生成の過程を追っていけば、その真の姿が明らかにされるはずである。⁽¹²⁾」

つまり、ベシエルが問題にしていることは補助学校に対する世間の誤解であって、「治療教育的特殊学校」としての補助学校自身の現実のあり方ではない。従って、補助学校史は現在に至る単なる発展過程として安易に肯定されることとなる。補助学校の内在的問題に対する自覚が欠けているので、それがどのようにして生成してきたのか、その歴史的、社会的脈絡など問題にならないのである。

彼は、補助学校に対する誤解、ないしは古い補助学校観の弊害として、「受け入れるべき子どもが精神薄弱ではないとか、『知的薄弱』(geistige Schwache)を被っていないという理由で、しばしば子どもの受け入れが拒否されたり、行政裁判手続きを通して妨害されることはしばしばある」、としている。そして、「しかし補助学校は『原級留置の境遇にある者』⁽¹³⁾にも、遅進児にも、彼らに可能な充実した生活を用意できる」と主張する。

実際に西ドイツでは、1950～60年代にかけて、補助学校入学に関する異義申し立てや行政訴訟が続出する。また、補助学校はその後、「学習障害児学校」(Lernbehindertenschule)と名称を変えていき——ベシエルの言葉でいう「治療教育的特殊学校」への転換——、実際にその対象児の範囲が拡大していくが、一般の学校における「ついていけない子ども」(Schulversager)⁽¹⁶⁾の問題の深刻化とも相まって、子どもの障害児学校への安易な選別に対する反省が強まっていった。「学習障害児」のインテグレーションについての議論が盛んになっていくのも、こうした事態と関係しているのは言うまでもない。すなわち、当時ベシエルが周知徹底していないと嘆いた補助学校像そのものが、その後批判の矢面にさらされるのである。ベシエルの研究は、もはや今日の要求に応えられるものではなくなったといえよう。

今日の問題状況に対する課題意識の点でも、また歴史研究の方法論の点でもベシエルと対照的なのが、アルトシュテット (Ingeborg Altstaedt) の研究である。彼女の著書『学習障害児』(1977)の序論では、次のように述べられている。

「この研究のきっかけと動機は、学習障害児の通常の学校への学校組織的統合についての可能性と問題に関する、5年来特殊教育界でなされている、そしてますます緊急となっている議論にある。

(中 略)

教育科学の一部門としての特殊教育学の発展に対するこの論争の意義は、高く評価されるべきである。教育学の理論と実践の根本的領域——国家的に組織された教育制度の分析と批判——において、特殊教育学の一般教育学と教授学への接続をもたらした。(17)

彼女は、障害児教育(学)そのものが一般教育(学)から乖離してきたことを意識しながら、補助学校史を、精神薄弱児ないし「学習障害児」の一般の国民学校からの隔離の過程として描いている。そのためには、「制度の内部的発展ではなく、発展への社会的決定要因に重きが置かれる」こととなる。「補助学校の成立、発展は、経済的、社会的、政治的(18)条件の系統的分析なしには、絶対に科学的には分析されえないのである」。そして具体的な視点として、「制度的独自性にもかかわらず、特殊教育制度は『普通学校』と切り離されずに分析されるべきである」こと、「生産力の発展による生産・分配関係の技術的基盤の変化」、そしてそれによって生ずる社会的要求の教育制度への反映と、「学習障害児教育の形態への影響」(19)の分析をすること、等々の必要を挙げている。

彼女の研究には学ぶべきものが多い。しかし他方で、彼女の言う「経済・社会・政治的分析」は、つきつめると補助学校の歴史的展開において、いかに資本の論理が貫徹しているか、ということにとどまっている感がある。彼女自身、「教条的一面主義」「経済的一面性」を強く戒めているが、それならば、もっと政策と運動、あるいは政策内、運動内の対立、緊張関係や、補助学校の内在的問題の相対的独自性についての分析が必要なのではないだろうか。彼女は、補助学校のもつ、「社会的決定要因」に規定された否定的側面のみ着目しているが、そこからは歴史的に継承すべき遺産は見い出せず、したがって歴史から導かれる「将来的展望」も、主体性を欠いた、展望のない将来的予測に帰結してしまうであろう。

以上二つの著書は、いわば観念論的歴史研究と唯物史観による研究を代表しているといえる。その他にも、これまで補助学校史に関するいくつかの斬新な説を打ち出してきたミ(20)

シュカー (Nobert Mischker) の一連の研究が注目すべきであるが、これは次に述べる補助学校の生徒構成の問題との関係で取り上げてみよう。

先のベシエルの著書では、補助学校は「精神薄弱児学校」から「学業不振児のための治療教育的特殊学校」へと転換してきている、とされている。こうした生徒構成の変化は、その後の研究でもいわば定説とされてきた。

ホフマン (Wilhelm Hoffmann) によれば、第一次大戦前の補助学校には、重度から軽度までの精神薄弱児、さらにはてんかん児など様々な子どもが就学していたが、第一次大戦後になると、軽度精神薄弱児以外の障害児に対する学校、施設の分化が進んだため、彼らにはそこにはいなくなり、代わって、通常の学校における学習水準の向上に伴い、精神薄弱ではない学業不振児が入ってくるようになる。つまり、補助学校生徒全体がワイマール期以降に軽度化していき、今日の「学習障害児」学校への転換へと結びついていく、というのである。このことは今日、「補助学校の構造転換」と呼ばれている。

こうした説明に対し、生徒構成の変化は歴史的事実としては疑わしいとして反論したのが、ミシュカーであった。彼は、主に第一次大戦前と戦後西ドイツの補助学校生徒に関する対象規定、観察記録、知能検査をもとに、両者には顕著な差は認められないとし、補助学校は、過去も現在も「軽度精神薄弱児学校」である、と結論している⁽²²⁾。

果たしてどちらが正しいかは、本論の中で述べていくが、次のことは念頭に置いておかなければなるまい。

第一に、もともと生徒構成の変化というのは、現状肯定的立場から、現在の「学習障害児」学校への発展の一過程として主張されてきたものである。つまり、障害児でない子どもを受け入れているという現状を積極的に意味づけるために、補助学校が次第に軽度の子どもを受け入れるようになったとする経過を述べているのである。一方ミシュカーの場合も、補助学校には学業不振児は入っていなかったかのような説明をしている。その意味で両者とも立論の背景にある課題意識に問題、ないしあいまいさがある。

第二に、両者ともに、制度上ないし建前としての「対象児」と、実態としての「就学児」を区別せずに論じていることである。この二つは常に一致するとは限らない。むしろその間の矛盾こそ着目すべきであろう。

しかし、これらのことよりもさらに重要なのは、生徒構成の問題に対する評価が補助学校史の時期区分の仕方にも反映している、ということである。ベシエルの研究では、第一次大戦の前後が補助学校史における最も重要な画期とされている。もちろんそれは、社会

構造の転換から説明されているわけでもなく、また公教育制度の再編成からでもない。せいぜい改革教育学を背景にみながら、補助学校思想の変容、すなわち治療教育学への接近に着目しているにすぎない。すなわち、彼にとっては国家・政治機構の違いは意味をもたないのであり、ワイマール期、ナチス期、そして西ドイツの状況が一括して述べられることとなる。

(23)

それに対し、ミシュカーは第一次大戦による区分の必要を全く認めていない。生徒構成の変化を否定する以上、従来のような時期区分をとる必然性は彼にはないのである。いやそればかりか、ナチス期を例外とすれば、補助学校はその成立から今日まで、すべての性格や機能に関して連続的に捉えられることになり、「学習障害児」学校へと名称は代わつても、「学校の構造は——変化していない」、と主張することとなる。
(24)

アルトシュテットも、生徒構成に関してはミシュカーを支持しており、「世紀転換期から第二次大戦終了までの補助学校制度の展開は、その組織的構造と社会的機能の連続的展開と確立によって特徴づけられる」、としている。彼女の場合は、経済的下部構造の把握からそうした主張が導かれるのであるが、いずれにせよ、補助学校史の連続面が強調されることになる。

本研究では、補助学校史において障害児教育の第一段階から第二段階への移行を明らかにすることが目的である以上、やはり補助学校の性格の転換に着目したい。もちろんそれは、従来の現状肯定的な意味とは異なるし、また、政権交代を指標とした機械的な時期区分を採用するつもりもない。しかしたとえ補助学校史に確固たる連続性があり、またその性格の変化が単に量的なものであったとしても、その背後にある諸要因の複雑な絡みは、決してあらゆる時代に一樣なものではないだろうし、また量的変化それ自体が、ある段階での質的变化を伴うのが歴史の必然である。こうしたことを踏まえて、本研究では19世紀末からワイマール期までの補助学校を単に連続的に捉えるのではなく、その制度的発展の過程で生じる様々な質的変容を描き出すことに努めたい。

4. 研究の方法、論文の構成

以上述べてきた研究の意義と視点を踏まえ、また先行研究に学びかつそれを批判した上で、本研究の目的を達成するために具体的な作業課題を設定しなければならない。

補助学校の性格は、もちろんその時期の社会経済的下部構造に規定されているとはいえ

、そこから直接的ないし機会的に把握されるべきものではない。すなわち、補助学校の性格を規定する外的条件としての公教育制度、および内的条件としての補助学校固有の問題状況（制度、組織等の実態）とそれへの関係者の対応（思想、運動、政策等）の複合的、構造的な検討を通して、はじめて明らかにされるものである。そこで本研究では、以下のような作業課題を設定する。

① 公教育制度、特に国民学校の基本的性格

これは補助学校の性格を直接表すものではないが、それを規定する外的条件としては最も重要な事項である。補助学校史を国民学校制度と関連づけて分析することの必要性は、すでにアルトシュテットが指摘しているが、両者の全体的状況を単に並記するだけでは不十分である。補助学校史が公教育全体の大きな流れの中にどう位置づくのか、またそうしたマクロ的な捉え方と同時に、国民学校の状況のどの部分が補助学校のどのような事象に関係し影響を与えているのか、その具体的な関連性が明らかにされる必要がある。具体的には、国民学校における学習条件と学業不振児問題、および新教育運動や統一学校の展開と補助学校との関連についての検討が中心となる。

② 補助学校の組織、設備等

補助学校制度の性格については、これまでの研究では、主に当時の法令や理念・思想上の規定を手掛かりに述べられてきている。しかしそれらは、いわば制度の建前を表すものといえる。それに対し、実際の補助学校の組織、設備等の問題は、制度の実情を知る手掛かりを与えるものである。

③ 補助学校の対象児および就学児の実態

補助学校に限らず、どのような子どもを対象にし、また実際に就学させていたのかということは、その学校の性格を表す重要な指標となる。特に補助学校の場合、先行研究の項で述べたようにこのことは一つの論争点となっており、不可欠な作業課題であろう。また本研究では、これまでの研究にありがちな生徒の知的障害の程度の単なる紹介に終わるのではなく、就学児の実態を生む社会的背景にまで目を向けたい。

④ 補助学校卒業生の進路状況

このことは、従来の研究では全くといってよいほど検討されていない。しかし、補助学校が実際にどれだけの教育的成果を上げたのか、すなわち実際の機能を知る上で、卒業生の状況は重要な手掛かりを与えるものである。本研究ではこの問題自体の総合的、系統的分析を行うことはできないが、卒業生の職業教育と就労状況を通して、補助学校の性格の一端を見ることとする。

⑤ 補助学校の教育目的、内容、方法

どのような教育がどのような目的や方法で行われているのかということは、言うまでもなくその学校の実地的機能の中核をなすものである。ただし本研究では教育内容、方法の各論部分にまでわたっての検討はできず、「特殊教育」の性格を表す事項に限定する。

⑥ 以上にかかわる運動、研究団体などでの議論、決議

これまでの研究では、補助学校の関係者や団体がいわば一枚岩的に捉えられ、内部での議論や意見の対立が無視される傾向があった。その意味で、先行研究に欠落していた部分を補い、補助学校史をよりダイナミックに捉えていく必要がある。

⑦ 以上に関わる政策側の対応

一枚岩的に捉えられていたのは、補助学校運動だけでなく、政策と運動との関係についても同様である。もちろん、単純な政策側対運動側という図式を当てはめることは意図していないが、補助学校に関する法令、規定、通達等の検討をもとに、両者の緊張関係についても把握しておく必要がある。

以上のことを補助学校および治療教育学関係団体の機関誌、研究誌、会議報告集、および法令集、統計資料集等をもとに検討していく。尚、本研究で最も多く依拠した文献は、ドイツ補助学校連盟機関誌“Die Hilfsschule”(1908 - 1934)である。これは、関係者による論文、主張、各種資料、さらには地方連盟、支部の活動状況が掲載されており、ドイツ補助学校史研究における最も基本的資料とされているものである。その他で重要なものを若干挙げるならば、研究誌としては、治療教育学会誌“Zeitschrift für Kinderforschung”、総括的な資料として“Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Dannemann, Schober, Schulze (Hrsg), Halle, 1911”、“Enzyklopädisches Handbuch

der Heilpädagogik. Dannemann, Gnerlich, Henze, u.a. (Hrsg), Halle, 1934”がある。

本論の構成は6章から成っており、前半の3章は主に第一次大戦前、後半3章は主にワイマール期を取り扱っている。

第1章は本研究の本論そのものというよりは、その序に相当するものである。第1節では補助学校成立までの前史、第2節では初期補助学校の成立過程を概観し、それがどのような理念、論理にもとづくものであったのかを整理した。

第2章は第一次大戦前までの補助学校制度の状況について述べている。第1節ではドイツ各州の補助学校に関する法令に検討を加え、第2節では就学義務規定を中心に義務教育制度としての不完全性について検討した。第3節では補助学校の対象児と就学児の検討を行い、精神薄弱児に対象を限定しながらも学業不振児を受け入れたという、両者のずれを明らかにした。

第3章は前半部分の山場となるもので、補助学校に対し「特殊教育」としての性格が求められ始めていく経過を述べている。第1節では国民学校そのものの性格が変容していく前兆を、マンハイム・システムを素材に検討した。第2節では卒業生の進路に関する資料や論調をもとに、限定的能力観、発達観や国民学校とは別個の教育の必要性についての認識が現れてくることを述べた。さらに第3節では教育内容について、第4節では学校組織の面で、それぞれ国民学校を基準としていた中であって補助学校の独自性が要求され始めたことを明らかにした。

第4章はワイマール期における公教育の再編を検討し、補助学校がその能力主義的側面を強めていく外的条件を明らかにした。すなわち第1節では公民教育論と基礎学校制度の本質が能力主義教育として把握でき、補助学校にも大きな影響を与えたことを指摘し、第2節では国民学校における学業不振児問題を概観した。また第3節では能力主義教育批判の立場にたつ教育運動・実践を取り上げたが、それが補助学校との有効な接点をもっていなかったこと、第4節では福祉の状況における民族主義的傾向について述べている。

第5章はワイマール期の補助学校の制度、政策、運動について検討を加えている。第1節では補助学校運動の中心的課題であった「補助学校法」制定要求について、同法草案をもとに検討し、その積極的側面を明らかにしている。第2節では、補助学校制度の発展とその一方での地域格差の拡大などの限界、問題点を指摘した。さらに第3節では補助学校運動を支えた思想について検討し、それが能力主義的側面を強めていく内的条件となり、

補助学校に「特殊教育」としての性格が本格的に形成されていくことを明らかにした。

第6章では補助学校制度の展開の帰結として、「特殊教育」としての補助学校の矛盾の深まりについて述べている。第1節では学業不振児の受け入れ状況について取り上げ、それが社会的不平等の反映であること、次いで第2節では、そのことが正当化され補助学校の対象児が非障害児へ拡大されていき始めることを明らかにした。第3節では当時の補助学校界に広まった精神整形訓練を取り上げ、補助学校の教育が普通教育から乖離し始めることを述べた。そして第4節で結びとして、ワイマール期までの補助学校がナチス期へとつながっていく経過を述べている。

全体を通してみれば、前半3章では、補助学校が当初からすでに「特殊教育」の性格につながっていくいくつかの要素をもちながらも、他方では障害児教育の第一段階としての性格を脱しきれていない状況が、後半3章では、ワイマール期において「特殊教育」としての性格が本格的に形成されていく経過が述べられている。

尚、論文の最後に資料として、いくつかの重要な法令、ならびに法案の全文を掲げた。

5. 用語の問題について

最後に「精神薄弱」および「特殊教育」というふたつの用語について、若干説明を加えておきたい。

「精神薄弱」という用語は、精神的、知的発達における遅滞、障害を表すものとして歴史的に広く使用されてきており、現在でも我が国では法律用語として定着している。しかし、その定義や概念が国によっても一律ではないことに加え、「精神が薄弱」という言葉の意味自体が不的確であり、さらには差別的である、という点がかねてから問題とされてきた。現在、研究者の間でもそれに代わる新しい用語が検討されている。

しかし、例えば「ちえおくれ」という用語が頻繁に使われているが、歴史研究においては、「ちえおくれ教育史」という言葉はほとんど馴染みがない。歴史研究書で使用されているものとしては、他に「知的遅滞児」、「知能障害児」という用語があるが、これらも単純に「精神薄弱児」と置き換えることができない事情がある。⁽²⁵⁾従って本研究では、従来の慣習に従い、用語の不適切性を十分に意識した上で、「精神薄弱」の用語を使用することとした。

尚、本論においては、括弧付きで「精神薄弱」と記す場合と括弧を付けない場合の両方

が出てくるが、原則として前者はドイツ語の“Schwachsinn”の訳語であり、後者は知的な障害一般を表している、と理解して頂きたい。19世紀後半から20世紀初期における“Schwachsinn”の意味するものは、今日我が国で使われている「精神薄弱」とは若干異なる場合が多い。例えば“Idiot”（白痴）は、かつて我が国では重度精神薄弱児を指す言葉であったが、ドイツではそれと区別して“Schwachsinniger”という用語がしばしば使われていた。⁽²⁶⁾ 知的な能力が劣っている状態に対しては、“Schwachbegabte”“Schwachbefähigte”などの用語を当て、“Schwachsinn”とはその医学的にみた病因を指している場合もある。上述のような区別をしたのは、こうした歴史的用語と一般的な用語の違いを明確にしておくためである。

ところで前記の“Schwachbegabte”や“Schwachbefähigte”は、ドイツ語としてもまた我が国の用語としても同様に「軽度精神薄弱児」に該当するものである——ただし、“Schwachbefähigte”は、精神薄弱児と区別された学業不振児を指す場合も多い——。それらは戦前の我が国の文献では、「低能児」「劣等児」などと訳されていた——ただし我が国でも、「劣等児」は学業不振児を指すことが多い——。しかし、この訳語は学術用語としては今日ほとんど使用されず、かつ差別的な響きをもっている⁽²⁷⁾ので本論では使わないことにする。またドイツ語では他の類義語もいくつか使われており、それぞれを訳し分けることは困難かつ不必要と思われる。そのため本論では、特に必要のない限りは、それらはすべて「能力の劣った者（子ども）」と記すことにした。

「特殊教育」という用語は、近年「障害児教育」という用語にとって代わられつつあり、むしろそれは批判的な意味を込められて「障害児教育」と対比されることが多い。本研究でも障害児の教育一般を表す場合には「障害児教育」を用いるが、「特殊教育」については、すでに述べたように単に批判的な意味だけでなく、障害児教育の第二段階としての固有な歴史的意味を持つものとして用いている。したがって、一般的に使われている「特殊教育」および「障害児教育」との混同を避けるために、本研究では「特殊教育」を括弧付きで記すことにした。

序 章 註

- (1) 国際障害者年推進会議編、『国際障害者年・国連・海外関係資料集』，全国社会福祉協議会発行，1983年，46頁
- (2) その内容は、全国障害者問題研究会「障害児の教育権」研究グループ、『「権利としての障害児教育」試論Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ』，1969，70，71年．にまとめられている。
- (3) 清水寛等の研究によれば、20世紀前半は「障害児教育が、『特殊』な教育として、『普通教育』から切り離される時期」であり、特に精神薄弱教育は「職業教育中心の教育方法が一般的になった」とされている。その要因としては、「施設や学校の対象児たちが伝統的な教科の学習よりも具体物を扱う職業訓練に関心を示したこと」、「拡張された施設を安上がりにすることに貢献したこと」、「当時の自然や労働を重視する教育方法一般の思潮」などが挙げられている（清水、菅田、津曲「精神薄弱教育史」，梅根悟監修『世界教育史大系33 障害児教育史』，講談社1974年，270～272頁）。本研究の課題設定の際にも、この記述から多くの示唆を得ている。しかしここでは、「『特殊教育』としての精神薄弱教育」を帝国主義下の事象として位置づけているが、その時代的規定性についてはあまり論じられていない。
- (4) 江口朴郎、『歴史学とマルクス主義』，青木書店，1972年，40頁
- (5) 長尾十三二，「近代教育の論理」，東京教育大学外国教育史研究室年報『西洋教育史研究』，第四号，1975年，11頁
- (6) 尚、前掲『「権利としての障害児教育」試論・Ⅲ』において、「現代『特殊教育』論」の基本的性格がまとめられている。それによれば、戦後日本の「特殊教育」は「障害児への『教育機会』の拡大に参加してきた」が、「『能力に応じた』『教育の機会均等』をはかるという形式的教育権保障にならざるをえなかった」。さらには、「障害者の差別された生活現実にはかかわりなく……一面的に生活と教育との結合」とはかり、「資本の要求する『能力』に追従したかたちで『社会的自立』を唱え」、「したがって、現実の国民が直面している『現代の貧困化』や『被障害化』の社会的実態とはかかわりなく、……『能力に応じた』反動的再編の社会的基調となる」、としている（42頁）。本稿でもこれを一つの参考としたい。

- (7) ドイツでは、すでに16世紀において、ヨルダン (Peter Jordan 生没年不祥) という人物が、ドイツ語学校における読み書き能力の劣った子どもに対する指導書を著している。小川克正, 「16世紀の精神薄弱児読み書き指導書——Peter Jordan's 《Leyenschul》——」, 精神薄弱問題史研究会編, 『精神薄弱問題史研究』第6号, 1968年, 1~5頁
- (8) このことは、精神薄弱児に健常児と同等の教育を保障する、ということは決して意味しない。画一的教育体制の下では、特に顕著な精神薄弱児は即学校から排除さただろうし、そうでなくても、事実上教室の中で排斥されていたのが一般的であろう。
- (9) 戦後日本の精神薄弱養護学校は、諸外国と比べて比較的重度の子どもまでも受け入れてきたため、こうしたことが典型的に現れている。しかし、軽度の子どもに学校教育の対象が限定されていることが多い外国では——ドイツもそうであるが——例えば教科目の編成などでも、日本の場合ほど通常の学校との違いが明確でない。しかし原則的には同様の傾向が見い出されると考える。
- (10) 本研究の直接のテーマではないが、補助学校の成立過程に関する研究は、すでに今世紀初期においてもいくつか出されている。代表例を示せば、
- ・ Franz Frenzel, Geschichte des Hilfsschulwesens. Halle, 1921.
 - ・ Jacobus Johannes von Niekerk, Die Geschichte des Hilfsschulwesens in Deutschland. München, 1927.
- その叙述内容は、事実経過を綴った、いわば変遷史となっている。
- 我が国においてドイツ補助学校の成立過程を扱った研究としては、
- ・ 小川克正, 「ドイツ精薄教育の確立——補助学校の成立を中心として——」, 全日本特殊教育研究連盟『精神薄弱児研究』16号, 1966年
 - ・ 柴田昌治, 「ドイツ精神薄弱児教育成立過程に関する一考察——補助学校の成立を中心に——」, 東京大学大学院教育学研究科修士論文 1976年
- (11) Erich Beschel, Der Eigencharakter der Hilfsschule. Georg Geissler (hrsg) Pädagogische Studien Heft 3, Weinheim. 1960, S.5
- (12) ibid.
- (13) ibid. S.6
- (14) 石部元雄, 溝上脩編, 『世界の特殊教育』, 福村出版, 1980年, 116頁

- (15) 「学習障害児」とは、軽度精神薄弱児と学業不振児の両者を含んだ概念である。
- (16) 天野正治, 『現代ドイツの教育』, 学事出版, 1978年. 105~132頁参照
- (17) I.Altstaedt, Lernbehinderte, Kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes. Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden. Hamburg, 1977. S.11
- (18) ibid. S.18
- (19) ibid. S.19
- (20) 例えば彼は、補助学校が「白痴」施設を母体として成立したとする考え方に対して、そこから一定の影響はありつつも、本来的には補助学校が国民学校から分岐したこと、その成立、展開には「人道的」「学校組織的」「経済的」の三つの動機が働いていることを指摘した。N.Myschker, Zum Ursprung des Hilfsschulgedankes. In ; Zeitschrift für Heilpädagogik 1968. S.326 - 333
- (21) W.Hoffmann, Strukturwandel der Hilfsschule. In ; G.Hesse, H.Wegener (hrsg.), Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. 1969. S.1354 - 1359
- (22) N.Myschker, Strukturwandel der Hilfsschule ? In ; Zeitschrift für Heilpädagogik 1972 (3). S.159 - 172
- (23) N.Myschker, Lernbehindertepädagogik. In ; Světluše Solarová (hrsg.), Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart, 1983. 章構成をみると「帝制期からワイマール共和国まで」が一節でまとめられている。
- (24) ibid. S.160
- (25) 「知的遅滞児」は、訳本であるがソヴィエトの教育学者ザムスキーの著書に使われているものである。しかしソヴィエトでは「知的遅滞児」と「精神薄弱児」の二つの用語が概念的に区別して使用されており、それにはソヴィエト欠陥学に固有の理論的背景がある。したがってこの用語を即一般的に使用することには問題がある。：(ザムスキー著, 茂木俊彦他訳 『精神薄弱教育史』, ミネルヴァ書房, 1977年)

「知能障害児」は、津曲裕次氏の著書に使われている。しかし、この用語自体の問題というよりも、ドイツの場合それは“Geistigbehinderte”の訳語として使われており(「学習障害児」よりも重い子どもで、中度および軽度の一部の精神薄弱児にほぼ該当する)、やはり「精神薄弱児」に代替することはできない。：(津曲

裕次、『精神薄弱施設史論』，誠信書房，1981年）

(26) したがって、当時のドイツ語の“Schwer - schwachsinnige”（重度精神薄弱児）というのも“Idiot”と区別しなければならない。

(27) 例えば“Minderbegabte”“Minderwertigkeit”等がある。

第 1 章

一 国民学校制度の発展と補助学校の成立

第 1 節 国民学校における学業不振児問題 と補習学級

1. 19世紀中葉までの精神薄弱児の教育と保護

近代資本主義社会の成立は、それまで障害者の生活と仕事をある程度維持させてきた共同体社会の扶養機能を著しく減退させ、その結果、共同体から放逐された障害者は、資本の本源的蓄積の過程で生じてきた都市貧困浮浪層の一部を形成していった。イギリスでは16世紀頃から救貧制度が徐々に整備されていき、その過程でまず労働能力のある貧民と老齢者・子ども・障害者といった労働能力のない貧民の処遇が分化され、次いで後者の中からさらに精神病患者、精神薄弱者に対する施策が分化していった。

一方、フランスではピネル (Philippe Pinel ; 1745~1826) の精神医学革命、イタル (Jean Marc-Gaspard Itard ; 1774~1838) による野生児教育の試みなどを継承・発展させ、セガン (Edouard Onesimus Séguin ; 1812 ~1880) が本格的に「白痴」教育の実践に着手し (1837年) 、スイスではグッゲンビュール (Johann Jacob Guggenbühl ; 1816 ~1863) によるクレチン病児の治療と教育のための施設がつくられる (1841年) 。このように19世紀前半は、世界史的にみても、精神薄弱児・者の教育と保護が本格的に開始する時期である。⁽¹⁾

ドイツにおいて、いわゆる「白痴」問題がどのように顕在化してきたのか、その具体的な展開過程についてはほとんど明らかになっておらず、今後の研究に待たなければならないが、19世紀前半において、とくにナポレオンのドイツ侵攻を契機とした封建的体制の解体と資本主義経済の本格的な浸透の時期に入り、各地で「白痴」施設 (Idiotenanstalt)⁽²⁾ が設立され始める。

しかしこれらの施設の設立は、ハルデンヴァング (Karl Georg Haldenwang ; 1803 ~ 1862) やプロブスト (Josef Probst ; 1816~1884) といったキリスト教慈善家、ゼーゲルト (Karl Wilhelm Saegert ; 1809~1879) のような聾教育者、ケルン (Karl Kern ;

1814～1868)のような医師といった、個人の努力によるものがほとんどであった。1860年代までにドイツ全体で18の施設が設立されているが、このうち公立の施設は、1846年につくられたフーベルトゥスブルクの「白痴」教育施設のみであった。⁽³⁾しかもこの施設は、設立当初の入所申し込み数454人に対し、定員10名(後に増加)であり、さらに入所料が年間360～400マルク(当時の平均収入が1000マルク以下)とい⁽⁴⁾う高額なもので、精神薄弱児・者の教育と保護の体制は質・量ともに全く不十分なものであった。

他方ドイツでは、宗教改革などの事情もからみ、早くから義務教育政策がとられてきたが、19世紀前半の資本主義的生産様式の発展、より直接的には工場法によって雇用者に対する使用児童の就学義務が規定され、形の上では民衆層の子弟にも学校教育が徐々に普及していった。しかし当時の民衆教育機関は制度的にも統一されておらず、国民学校(Volksschule)の他にも貧民学校(Armenschule)、工場学校(Industrieschule)など様々に分化していたし、教育内容も宗教教授と狭い職業陶冶が中心の極めてレベルの低いものであった。もちろん、ディースターベーク(Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg; 1790～1866)をはじめとする進歩的な教育家によって、一般陶冶を基本にした民衆教育の充実への努力もなされたが、とくにプロイセンでは、1848年の革命後の反動化の中⁽⁵⁾で1854年の『三規程』によって民衆教育の水準は低く抑えられた。

こうしたことから、19世紀中葉までの民衆教育においては、学業不振児問題はまだ顕在化しておらず、まして精神薄弱児は「まだ『障害児』という概念に入っていない」段階⁽⁶⁾であった、とする解釈がなされている。しかしこのことについては、より慎重な検討が求められるであろう。いかに民衆教育がレベルの低い状況にあったとしても、授業についていけない子どもの問題が全く生じなかったとは考えられない。とくに経済的に恵まれない子どもが通っていた貧民学校などでは、19世紀初頭から、授業についていけない子どものために補習授業が行われるようになり、後に恒常的な補習学級(Nachhilfeklasse)へと発展していくものもあった。

例えば、ツァイツの貧民学校では、すでに1803年から一日一時間程度の補習授業が行われていた。ケムニッツの貧民学校では、もともとは義務教育年齢に達しても堅信礼を受けるに足る知識を身につけていない子どもに対する特別な学級が1836年につくられたが、50年代には在学中の子どもも受け入れられるようになり、後に「補習学級」と改⁽⁷⁾称している。

そしてさらには、こうした学業不振児にとどまらず、障害児としての精神薄弱児の存在が——もちろん後のようなより正確な分類基準や鑑定法がまだなかったので、両者の区別は漠然とではあったが——民衆教育の領域ですでに認知されていたはずである。

例えばツァイツの貧民学校教師であるヴァイゼ (Johann Traugott Weise ; 1793 ~ 1859) は、1820年の著書『知的に劣った子ども (geistesschwache Kinder) に関する考察——その種類、原因、特徴及び教授によって彼らを軽い程度に導く方法について』で精神薄弱教育論を著しており、ペスタロッチ主義者であるハルニッシュ (Christian Wilhelm Harnisch ; 1787~1864) は1839年の『ドイツ国民学校制度ハンドブック』で、盲、聾児や道徳的問題児とならんで、知的な障害のある子どものための学校 (Schulen für Blödsinnige und Schwache)⁽⁸⁾の必要性を論じている。また、1859年にハレで「感覚不全の子ども (nicht voll sinnige Kinder)」のための補習学級が設置されているが1864年の資料では「精神薄弱、難聴、盲、弱視の子ども」及び「等閑されている子ども」⁽⁹⁾を受け入れたとされている。1863年には、前述したケルンが、ライプツィヒで開かれた教育学会で「精神薄弱児のための学校」の必要性を訴えている。⁽¹⁰⁾精神薄弱児と学業不振児の明確な区別と処遇の分化がはかられていたわけではないが、しかし、前述のように「白痴」施設がいくつか設立されていたことを合わせて考えてみても、障害児としての精神薄弱児の存在とその教育の必要性が、19世紀半ばまでにはかなり認識されていたのではないだろうか。

これらの主張や取り組みを集成したのが、シュテッツナー (Heinrich Ernst Stötzner⁽¹¹⁾ ; 1832~1910) である。彼は、フーベルトゥスブルクの聾啞施設、「白痴」施設での経験や、先のケルンの主張をもとに、1864年に『能力の劣った子どものための学校—その設立に関する最初の構想』を発表した。そこでは次のように述べられている。

「その経験は、知的に劣った子ども (geistig schwache Kinder) も、——彼らは白痴児 (Blödsinnige) ではない。なぜなら白痴児は当然のこととして精神が死んでいると思われる——もっと高い段階にまで高められ、自立した、有用な人間へと発達していることを十分に示してきた。しかし——この課題を国民学校に期待することはできないし、それを行うことは不当である。(中略)

それでは、この貧困な精神薄弱児、国民学校の継子に対し何がなされなければならないだろうか。

(中 略)

現在、このような子どもを白痴学校で教育しようとしている。しかし、それはたい
てい、まず第一に費用がかかり、しかも大きな疑問もある。精神薄弱児は白痴児とは
(12)
全然ちがうのである。彼らは知的にもっと高い段階にある。」

このように彼は、第一に、健常児と「白痴」児の中間に位置する子どもとして「精神薄
弱児」を位置づけ、彼らに教育、発達の可能性があることを主張した（しかし他方で、「
白痴」児は、明確に教育不可能とされる）。第二に、国民学校では期待できない彼らの教
育を、特別な学校で行い、それによって彼らを救済しようとした。

シュテッツナーの意図した救済とは、「精神薄弱児」が国民学校の中で適切な教育を与
えられず、「じゃま者」「笑い者」にされている、あるいは「白痴」施設の中で「白痴」
児と同じ扱いを受け、適切な教育が受けられない、という状況から救い出すという教育的
な救済にとどまらない。彼は、精神薄弱問題の背後にある貧困問題をも視野に入れて次の
ように述べている。

「裕福な階層の人々ならば、私的救済の手段によって何らかのことが成し得るであろ
う。しかし貧困な人々はどうすればよいのか。子どもにとって十分な栄養、健康的な
住居も、入念な養育も欠けている下層の民衆層においては、精神薄弱児はまさに恐ろ
しい数にのぼっていることがわかっている。（中略）

この特別な学校の設立によって、とりわけ国民の貧困層にとって幸福が生ずるとい
うことを忘れてはならない。（中略）今でも貧困な人々は、彼らの不幸な子どもを初
(13)
等学校へ委ねなければならない。」

このように彼は、精神薄弱問題を貧困問題と関連づけ、すなわち、彼らを取り巻く生活
環境の改善という課題の中に位置づけて、特別な学校の設立を主張したのであった。

ところでシュテッツナーは、その子どもに悪い烙印が捺されないようにという配慮から
この草案では「能力の劣った子ども（schwachbefähigte Kinder）」と表現し、学校の名
称も一般的に理解し易い「補習学校（Nachhilfschule）」を用いた。「補習学校」の組
織・運営については、

- 一）八年制（achtjährig Kursus）、四段階（vierstufig）に組織すること。
- 一）第四段階（最下級の段階）は感覚訓練を中心とした準備教育とすること。
- 一）一クラスの人数は10～15人で男女共学とすること。
- 一）一日の授業時間は3時間までとすること。

などを提案しており、すでに精神薄弱児のための特別な学校としての基本的かつ重要な原

則が述べられていた。

しかし、彼の構想が補助学校という形で実現するのは約20年後のことであった。それまでの期間に、表向きは彼の提案に沿ってつくられたものは、まさに彼の表現した通りの、そして内容は全く異なる、学業不振児中心の補習学級であった。彼の言う「補習学校」「能力の劣った子ども」という名称が誤解された、と一般的には理解されているが——実際に、数年後にはシュテツナー自身もそれを認め、「精神薄弱児の学校」という表現に改めている——、根本的には、この時期、すなわちドイツ帝国成立前においては、まだ精神薄弱児のための特別な学校を設立させるだけの客観的条件も主体的条件も十分に成熟していなかった、とすることができよう。当時の民衆教育の水準・段階にあつては、学業不振児と精神薄弱児を区別して取り扱わなければならないほどまでには、問題が深刻化しておらず、またそのための実践経験や学問的裏づけも確かではなかったため、補習学級による対応で済まされてしまったのである。

2. 19世紀後半の国民学校制度と補習学級

長い間小国家（領邦）に分裂していたドイツは、ビスマルクの主導の下で、1867年の北ドイツ連邦を経て、1871年にドイツ帝国成立という国家統一を実現させた。「鉄と石炭の時代」といわれるように、ドイツでは1850年代から重工業が起こってくるが帝国成立はその飛躍的發展の契機となった。特に19世紀末の電気、化学工業の成長は、生産過程における高度な技術化をもたらした。19世紀前半までの資本主義的生産は、児童、婦人などの安価な労働力と長時間労働を基盤とする絶対的剰余価値生産を土台としていたが、今や技術革新による生産過程の合理化・効率化に依拠した相対的剰余価値生産の時期へと一転した。そしてこのことは必然的に労働者に求められる諸能力の水準も高められることとなり、以前のような宗教と特定の職業の訓練を中心にした一面的な民衆教育では、時代の要請に合わなくなった。とりわけドイツ帝国の指導権を握ったプロイセンでは上の事情に加えて、国内の反プロイセン勢力、とりわけカトリック教会とのいわゆる文化闘争も重要な課題であった。ドイツ帝国の維持・発展のためには教育改革、特に国家による国民教育制度の充実に着手しなければならなかった。

かくして、プロイセンでは『三規程』が廃止され、代わっていわゆる『一般諸規程』が1872年に公布された。その中の「プロイセン国民学校の組織、課題及び目的に関する

一般規程 (Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule)」では、多級学校が国民学校の望ましい形態とされ、宗教の授業を削減しかつ内容も改善され、新たに実科を新設するなど、産業力強化の必要に見合う内容がみられ、当時としては先進的なものであったといわれている。⁽¹⁵⁾

このように、国民学校で学習すべき内容は豊かになったものの、その反面そこでの学習条件は依然として貧しいままにされていた。それは特に一学級の生徒数に現れている。『普国小学学事統計』によれば、1886年の時点で就学児童全体の約半分までが81人以上の学級で授業を受けていた。その結果、生徒一人ひとりに適切な教育や配慮が及ばず、多くの学業不振児を生み出す原因となっていると報告されている。⁽¹⁷⁾

また、国民学校が単級制から多級制へと発展し、特に都市部では八級制の学校、すなわち学年別、年齢別の学級編成が可能となったことも、学業不振児問題の顕在化に一層の拍車をかけた。年齢別によって「個々の生徒の学業成績が検査、比較可能」となり、「クラスの平均水準以下の子どもが注目されるようになった」し、さらに一年ごとの進級制によって、単級学校ではそれほど目立たなかった者でも、原級留置や中途退学というかたちで明白にされてくるようになった。

このように学業不振児問題が徐々に顕在化していく中で、前述した補習学級を設置する都市もあった。1880年までの設置状況は以下の通りである。⁽¹⁹⁾

年	都 市 名
1859	ハレ
1860	ケムニッツ
1867	ドレスデン・アルトシュタット
1868	ドレスデン・ノイシュタット
1874	ゲーラ
1875	ケムニッツ (第2学級), アポルダ
1879	エルバーフェルト

これらの補習学級の主たる目的は、国民学校の授業についていけない子どもを一年ないし二年間受け入れ、後にもとの学級に戻すという、いわゆる原級復帰をさせることであつた。⁽²⁰⁾ 要するにこの学級は、国民学校の通常の条件下で再びすべての子どもが学習効果を上げられるようにするもので、画一的教育目標の徹底のための補完的役割を果たすものであつた。

補習学級と並んで、学業不振児のための完結学級 (Abschlußklasse) というものも設置されていた。実数や普及状況は明らかではないが、その目的は、原級留置を繰り返す生

徒に対し国民学校修了に相応する教授を行い、卒業させるというもので、補習学級とは若干異なるものの、国民学校の画一教育の補完的役割を持つ点ではほぼ同じものである。

ベシエルによれば、これらの学級の効果は疑わしいものであった。補習学級で教育を受けたこどもは、たとえもとの学級に戻ったとしても、自分の年齢に相応する学級に戻ったことにはならなかった。補習学級に在籍した一年、ないし二年の遅れはそのままであり、その後順調に進級していったとしても、義務就学年齢の内に最高学年を卒業することはできなかった。完結学級にしても、実際には「急行列車」のような授業をするようなもので
(21)
いずれにせよ学業不振児への真の援助とはならなかった、としている。こうして学業不振児問題は有効な解決手段がないまま、ますます深刻化し、そして補助学校成立の客観的条件がつくられてくるのである。

第二節 初期補助学校の成立とその論理

1. キールホルンと最初の補助学校の成立

補習学級の限界を実践的に明らかにし、それに代わる補助学校の最初の設立に大きく貢献したのが、ブラウンシュヴァイクの教師キールホルン (Heinrich Kielhorn ; 1847~1934) である。

ブラウンシュヴァイク補助学校の成立経緯とそこでの彼の役割については、多くの文献で紹介されているので、ここではその概要だけ記しておこう。

この学校設立のきっかけとなったのは、1878年にブラウンシュヴァイク市衛生委員のベルクハン (Oswald Berkhan) によってなされた同市の「白痴」者の数とその保護についての調査であった。その中で45人の「半白痴」の子どもが確認され、ベルクハンは特別な学級の設置を訴えた。市当局は、すでに補習学級を設置していたドレスデン市や、「白痴」施設長の医師キント (Karl Friedrich Kind) の意見も参考にしながら、1881年に、試験的に29人の子どもでもって一学級を設置した。それを担当したのがキールホルンである。彼はその試験的な学級での実践について次のように報告した。

「この試験的な一年間は試行と発見の下で経過し、——そして得られた成果はその学級の存続を確実にした。しかし、人々が意図し、期待していたものだけは、私は実現できなかった。すなわち、補助学校は子どもを市民学校 (Bürgerschule) の授業に再び参加できるようにすること、つまりは彼らが (白痴は別として) 市民学校に再び戻される、というこである。そのことを我々は達成しなかった。しかし我々は次のことを確認した。取り除くことはできないが、継続的な教育的働きかけによって軽減されることができるよう知的に弱い子どもと関わっていかなければならないことを。それゆえ学務委員、市参事会、市議会は、このできたばかりの施設を多級学校へと拡張し、継続的な教育施設としてひとつの校舎に併合することを決定した。こうしてブラウンシュヴァイクに補助学校ができたのである。」⁽²²⁾

このように、キールホルンによって補習学級の原級復帰という目的が実際には不可能であることが明らかにされ、新しい種類の学校が市当局にも認められた。翌年には第二の学級が設置され、短期間の内に後の補助学校の原形がつくられた。1908年には、12学級、生徒259人 (男子147人/女子112人) へと成長していった。⁽²³⁾

こうしてブラウンシュヴァイクの補助学校は、特別な学校が、それまでの補習学級のよ
うな画一教育の補完的役割を脱していく契機となったのである。しかしその後の展開は、
次に見るように決して平坦なものではなかった。

2. 世紀転換期までの補助学校の設立とその実態

一般的な説に従えば、補助学校の成立から発展のシナリオは次のように描かれている。

- : 国民学校制度の発展に伴う学業不振児問題の深刻化の中で補習学級がつくられる。
さらにキールホルンがその限界を明らかにし、精神薄弱児のための最初の補助学校が
つくられ、それを模範にして各地でも補助学校が設立されていく。世紀末までは、ま
だ白痴施設、国民学校、親などからの反対や無理解があり、設立のテンポは遅いが、
「ドイツ補助学校連盟 (Verband der Hilfsschulen Deutschlands)」の設立 (18
98年) を契機に補助学校は本格的な発展をしていく。 ;

このような「学業不振児問題 —— 補習学級 —— 補助学校」という図式が、いわ
ば疑う余地のない叙述のパターンとなっている。確かに、学業不振児問題の深刻化が補助
学校の成立の客観的条件であるという基本的法則性は筆者も支持するところである。しか
しこの法則性と個別の事実との関連づけにおいて、かなり問題があるのである。

19世紀末までは補助学校の設立のテンポは遅かったということ、これは今世紀に入っ
てからの設立状況と比較すれば明らかなことである。1898年の補助学校連盟設立まで
20年近くの間には補習学校設立されたのは52都市、202学級、生徒4,281人であっ
たのに対し、わずか5年後の1903年には約2.5倍の133都市、502学級、11,
300人となっている。⁽²⁴⁾しかし、こうした設立のテンポはという量的な問題もさることな
がら、設立された学校の中身、ないし設立の経過という質的なことも問題としなければな
らない。

1881年にブラウンシュヴァイクよりわずかに遅れてライプツィヒにおいても一つの
学校がつくられている。これは当初「精神薄弱児学校」という名称をもち、ブラウンシュ
ヴァイクの学校と同様に、補習学級とは異なるものとして、補助学校史上重要な学校とさ
れている。しかし実際には、この学校は二つの部を持ち、うち一つは補習学級部門であっ
た (最初の生徒8人中、6人が国民学校へ戻っている)。⁽²⁵⁾この学校が補助学校という名称
になるのは1898年である。

早くから設立されていた補習学級は、その後どうなったであろうか。例えば1859年設置のハレの学級は、1880年代に入り、原級復帰のできない子どもには完結教授を行うようになったものの、主目的は以前として原級復帰であった。この学級が単級補助学校に改称されるのは1896年であり、さらには原級復帰の目的が明確に消えるのは1898年である。⁽²⁶⁾

補助学校の設立が提唱されても、実際に設立されるまで約10年かかっている都市もある。カールスルーエでは1887年に補助学校設立の提案が最初になされたが、実際に行われたのは週5時間の補習授業であり、補助学校は1896になってやっと設立されている。⁽²⁷⁾ ミュンヘンにおいても最初の補助学校が設立されたのは、1892年の提唱から10年後の1902年である。⁽²⁸⁾

ベルリンの場合は特に注目に値する。当市では、ひとつには大都市という事情から、少数の補助学校設立では生徒の通学距離が長くなること、さらには生徒が悪い烙印を捺されないようにすることなどを考慮して、補助学校が設置されず、代わって副学級(Nebenklasse)が設置されていた。最初の学級の設立は1898年で、以後次のように発展していった。⁽²⁹⁾

年	学級数	生徒数(人)	1学級平均生徒数(人)
1898	22	267	12.14
1902	78	1023	13.12
1905	125	1865	14.92
1909	144	2300	15.97

この副学級というものも、生徒の原級復帰を目的としており、基本的には補習学級と類似のものであった。いくつかの学級が合併してベルリンで最初の補助学校ができるのは、1906年であり、すべての副学級が補助学校へと解消されるのは1911年である。⁽³⁰⁾

こうしてみると、果たしてキールホルンの考え方が、そのまま正しく各地に伝わっていたのか、19世紀末までにつくられた補助学校がブラウンシュヴァイクの学校を本当に模範としたものだったのかどうか、疑わしいのである。

補習学級から補助学校への転換は、少なくとも1881年のキールホルンの実践を境にして一挙になされたわけではなかった。それは関係者の理解不足という主体的な問題だけでは説明がつかないであろう。すなわち、従来の図式に戻れば、学業不振児問題という客

観的条件を再検討する必要があるのではないか。確かに学業不振児問題は生じていたはずである。しかし、1881年の段階において、果たして補習学級から補助学校の転換をもたらす客観的条件に足る程までに学業不振児問題が深刻化し、そこにキールホルンの実践という主体的条件が加わった、とすることができるだろうか。もしそうならば、補助学校への転換は各地でもっとスムーズになされてもよいはずである。⁽³¹⁾

この時点では、まだ補助学校への転換を必然的にするには至っていなかったのである。従ってキールホルンの実践も、ブラウンシュヴァイクの最初の補助学校の設立も、必然的結果というよりは、偶然的、個別的な要素がかなり含まれていると言えよう。⁽³²⁾

それに対し、1900年前後から、補助学校の設立のテンポは急激に早まった。それにはもちろん、補助学校連盟の結成という主体的力量の形成も作用していると思われるが、より根本的には、この時点になって、客観的条件である学業不振児問題が一層深刻化したことと関わっているのである。

3. 学業不振児問題の深刻化と補助学校への影響

世紀の変わり目を迎え、学業不振児問題の深刻化は衆目の一致するところとなった。そのことは、原級留置児の実態に関する調査がなされるようになることから窺われる。

『ドイツ学校衛生ハンドブック』（1914）中にある「進級」に関する記述によれば、この時期44都市で原級留置児の調査が行われているが、最も深刻だったのが、ベルリンであったとされている。

それによれば、1899年において、就学義務年齢終了（14歳）による卒業者19,913人のうち、国民学校の上級に達した者は12,255人、61.54%、約五分の三であった。従って他の者は、少なくとも3回の原級留置を経験していた。さらに1901年には事態が一層悪くなっており——この年の規程でベルリンの国民学校は六級制から八級制への移行が徹底した——、卒業者22,137人のうち10,674人、48.17%しか上級へ達せず、原級留置の経験無しの者は「10%すらない」状況であった。卒業生がどの学年から卒業（中途退学）しているかの内訳は次頁の表の通りである。⁽³³⁾

全都市をあわせてみると、「正規の年齢で学校を卒業（中退）した者のうち64.66%しか通っていた学校の上級段階に到達していない」という状況であった。⁽³⁴⁾

学年	生徒数(人)	(%)	
8	2,221	= 9.96	} 上級
7	9,242	= 41.79	
6	5,448	= 24.23	
5	3,321	= 14.92	
4	1,494	= 6.76	
3	170	= 1.59	
1,2	241	= 2.41	

このような状況の下では、国民学校における画一的な到達目標の設定が実質的に破綻している以上、補習学級という画一教育を補完するための機関がもはや意味をなさなくなってくるのである。このことが、補助学校が補習学級とは異なるものとして確立する決定的な条件となった。

例えばライブツィヒでは、国民学校の一学級の人数が比較的少なく(38~9人)、1901年の卒業生4,740人中、71.22%が上級に達しているが、それでも同市の統計局は、約3割の子どもが上級に達しないことを深刻に受けとめ、「ライブツィヒの原級留置の国民学校生徒のために学級編成上別の組織が緊急に必要である」と述べている。⁽³⁵⁾すでにライブツィヒでは補習の機能を合わせ持った補助学校がつくられていたが、このような事態では、就学児童の極一部しか収容できない補助学校では対処できないのは明らかであり、補助学校は、授業についていけない生徒の中の極一部の精神薄弱児のみを対象とするようになり、量的には圧倒的に多い学業不振児への対策は別に講じられるようになるのである。

こうして補助学校の制度が確立していくのであるが、このことは同時に補助学校の性格に微妙な影を落とすことになる。

シュテツナーにしても、当初のキールホルンにしても、主たる関心は国民学校の授業についていけない子どもに向けられていたが、他方で「白痴」施設に入れられかねない子どもや、経済的理由で入ることのできない子どもをも念頭においていた。学業不振児と精神薄弱児がまだ明確に区別はされていなかったと同時に、比較的重い子どもへ教育機会を

拡大する芽をも持っていたといえ、彼らの考える学校の対象児は比較的広い範囲であったのである。

しかし、上述のように学業不振児問題が深刻になったことは、関係者の注意をもつばら国民学校の方へ向けさせることとなった。つまり、補助学校は、国民学校の授業についていけない子、しかもその最低層にいる子どものみを対象とすることが明白になる。後にみるように、重度の子どもを排除し、国民学校生徒の一部で構成されるように対象児の明確化がなされ、ひいては補助学校そのものが国民学校の一部として位置づけられる。つまりそれまで教育の対象外に置かれていた子どもへの教育機会の拡充には全くつながらなかったものであり、ここに「特殊教育」としての性格が早くも現れていたのである。

4. 補助学校設立の論理

1880年代から設立され始めた補助学校は、今世紀に入り制度上本格的に整備されていく。それについての具体的な展開は次章で述べることとして、この章の最後として、補助学校を成立、発展せしめた基本的な論理を整理しておこう。

補助学校の設立の意義は、精神薄弱児に対してと、国民学校に対しての両面から考えられていた。すでにシュテツナーにおいても、前述したような精神薄弱児の救済を意図していたと同時に、次のようにも述べている。

「精神薄弱児は国民学校をかき乱すだけである。(中略)このような子どもから解放(36)されたら、国民学校はどれほど高い水準まで到達できるだろうか。」

このような「国民学校浄化」の論理は、第二帝制期の社会、経済的状况の中で国民学校への要求水準が高まるほど、説得力を持つようになる。特に劣悪な労働条件下にあった国民学校の教師にとっては、自らの負担を軽減することとなり、なおさらであった。

キールホルンは補助学校の必要な理由を次のようにまとめている。

- a) 能力の劣った子どもは、正常な才能を持つ子どもの中では、ほんの僅か、ないし全く促進されないから。
- b) 彼らはさらに、健全な同級生の妨げとなり教師の仕事も困難にするから。
- c) 知的に健全な子どもについても、彼らが日常的に知的に劣った子を嘲笑する機会を持つと、憐憫の情がすぐ麻痺してしまうから。
- d) 彼らの精神活動は、親そしてしばしば教師による誤った取り扱いによって、そ

して健康な同級生の圧迫によって、活気づかないばかりか、ますます暗くなるから。

e) 目下、遅れた子どものための施設は僅かしかないから。

f) 僅かな親しか自分の子どもを手放さず、市町村も彼らのために寄宿料を払わないので、無資力の完全白痴も（国民学校に——筆者）収容されていることがあるから。

g) これらの子どもが適切な教育を受けずに成長した時、彼らが浮浪や犯罪のあげ
(37)
くに貧困に陥る危険が一層広まるから。」

前述したように、1900年前後の補助学校はシュテッツナーや当初のキールホルンの考えとは若干異なってきた部分もあるものの、この二つの論理——精神薄弱児の救済と「国民学校浄化」——は、一貫して補助学校設立の土台に流れていった。

補助学校設立の論理を最も完結に表したのものとして、しばしば引用されるものに、ライン編『教育学辞典』の中でマイヤー（O. Meyer）が執筆した「補助学校」の項がある。以下、少し長くなるが重要な部分を引用してみよう。

「授業の際に能力の劣った子どもに特別な配慮をしていると、正常な学習能力のある生徒にとって、多くの時間を無益に失うこととなり、彼らは知的発達の高いレベルまで導かれなくなってしまう。（中略）国民教育は、それへの要求が高まっている時期にあるのに、教材を削減してしまうならば、全体及び個人の利益に反して、国民教育は低下し、少なくとも滞ってしまう。それからは全く何も、ないしほとんど得るものがない一握りの能力の劣った子どものために、経験からいっても、たった一人の精神薄弱児がいることによって、正常な子どもが、道徳的にも衛生上の点でも多大な損害を受けることが示されている。

精神薄弱児自身にとっても、多数の正常児といっしょに学校へ行くことは全く利益のないことである。むしろそれは、彼らの精神的、身体的発達においても、並びに知的、道徳的關係においても害となる。多くの能力の劣った子ども、ないし軽度精神薄弱児は、同じ年齢段階の正常な子に比べ、身体的発達において著しく遅れている。（中略）従って、これらの子どもの身体的発達がまず第一に確実に促進されなければならない、よって大規模な普通学級の中では不可能な教育的取り扱いを必要とする。

（ 中 略 ）

学級の平均能力に向けられた教授は、能力の劣った子どもには無意味であり、——

彼らはむしろ多数者の考慮の下で抑圧され、彼らの知的発達は阻まれるであろう。」

前半部分では「国民学校浄化」の論理が、後半部分では精神薄弱児の救済の論理が明確に示されている。さらに重要なことは、マイヤーがいわば社会的観点というべきものも表していることである。

「彼らは無情となり、名誉や恥の感覚を失い、教師を欺く術を覚え、振りをしたり嘘をつく習慣を身につけ、そして7～8年の間に後の犯罪者の経路をたどる基礎をつくってしまう。(中略)彼らが搾取や悪習の犠牲となり、強制労働所や監獄、刑務所で一生を終えることになっても何ら不思議ではない。彼らは教育を怠ったことにより、個々の人間にとっても危険な存在となり、社会全体にとっても重荷となっていく。

それに対し補助学校は、そこに送られてきた生徒の大部分を有用な、労働・生計能力のある人間社会の一員へと育てることができる。補助学校によって、一般の国民学校は時代の要求を満たすことができ、社会にとっても多くの危険を防止し、国家や市町村に、些細ではない出資を節約させ、さらに社会に多くの労働力を提供できるのである。」
(38)

前述したように、シュテッツナーは精神薄弱児の問題を貧困問題と関連づけていたし、キールホルンも精神薄弱児の放置が貧困に陥らせることを認識していた。基本的には両者とも、精神薄弱児の救済を教育的にとどまらず社会的にも考えていたといえる。

しかし、マイヤーの場合の社会的観点は、精神薄弱児のためではなく、国家、社会のためのものであった。すなわち、将来的に市町村に降りかかる経費を節約し、同時に社会不安を取り除くという、社会負担軽減、社会防衛の論理であったのである。
(39)

精神薄弱児の救済、「国民学校浄化」、さらには(物心両面での)社会負担軽減の論理は、当時の関係者の考え方の中に矛盾なく共存していたし、また当時の補助学校の性格、役割そのものを表している。そしてここにすでに「特殊教育」の性格の原初的なものが見い出される。しかし、この段階ではまだ「特殊教育」の性格が本格的に確立されたとはいえない。精神薄弱児救済の論理は徐々に学習権保障の論理へと展開し、その積極面を表していく。と同時に「国民学校浄化」の側面もますます強まるなど、消極的側面も強まり、最後には両側面は共存しがたい程に矛盾を露呈していくのである。この経過は、もっと後の章で述べられるであろう。

第 1 章 註

- (1) 詳しくは、梅根悟監修『世界教育史大系 33 障害児教育史』，講談社，1977年。
- (2) 「白痴」施設として一括されているが、実際にはクレチン病施設なども含まれ、名称は様々であった。
- (3) 個々の施設に関しては、Jacobus Johannes von Niekerk : “ Die Geschichte des Hilfsschulwesens in Deutschland ” , 1927, München. に詳しい。
- (4) E. Beschel ; “ Die Eigencharakter der Hilfsschule ” , 1960, Weinheim S.9 - 10.
- (5) 『三規程』では、国民学校は原則として単級学校とされ、宗教教授が大きな比重を占めていた。しかし実際には、都市部では三級学校 (dreiklassig) がかなり存在したという指摘もある。 Beschel, op.cit. S.8
- (6) 柴田昌治「ドイツ精神薄弱児教育成立に関する一考察」，東京大学修士論文，1976年。27頁
- (7) Beschel, op.cit. S.12 - 13
- (8) Nobeit Myschker, “ Lernbehindertenpädagogik ” ,In ; světluše Solarová (hrsg) Geschichte der Sonderpädagogik. 1983. Stuttgart. S.127
- (9) Beschel, op.cit. S.13
- (10) Myschker, op.cit. S.128
- (11) 知能検査も聴力検査も未発達な当時にあつては、精神薄弱児と聴覚障害児がしばしば間違われて措置されていたようである。
- (12) Heinrich Ernst Stötzner, “ Schulen für schwachbefähigte Kinder. Ersten Entwurf zur Begründen derselben ” , In ; Klinkhardt Pädagogische Quellentexte. Geschichte der Sonderschule. 1966. Regensburg. S.54
- (13) ibid. S.55
- (14) Beschel, op.cit. S.20
- (15) 梅根悟監修『世界教育史大系 12 ドイツ教育史Ⅱ』，講談社，1977年，35～36頁
長尾十三二著『西洋教育史』，東京大学出版会，1978年，212 頁など
- (16) 「一般規程」では、学級定員を単級学校の場合に80名、それ以外は60名としていた。

- (17) 文部省普通学務局『普国小学学事統計』, 1893年, 256 ~ 264 頁
- (18) I. Altstaed, Lernbehinderte, Hamburg 1977, S. 64
- (19) Henze, "Hilfsschulwesen", In ; A. Dannemann, u. a. (hrsg.), Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, 1911. Halle. S. 747. より。尚、この頃一般的には補習学級と補助学校の違いが十分に認識されておらず、ここでも総て「補助学校機関」として記されている。
- (20) 学業不振児がその生徒の中心であったが、それ以外にも様々な障害児が入っていた。特にエルバーフェルトの補習学級の対象は、①知的制限のある子ども、②身体的欠陥のある子ども、③長期の病気の子どもの三つに分けられていた。 ; Myszker op.cit. S. 129
- (21) Beschel, op.cit. S. 14 - 15
- (22) ibid. S. 21 - 22 より重引。
- (23) Myszker, op.cit. S. 132 尚、詳細な経過と資料は ; M. R. W. Garzmann (hrsg.) "Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschule", 1981. Braunschweig. で得ることができる。
- (24) 20世紀初等までの設立状況は次のようになっている。

年	設立都市	学級数	生徒数
1893	32(18)	110(37)	2290(700)
1896		(70)	(2017)
1898	52	202	4281
1901	(42)	(91)	(4728)
1902	(76)	(3857)	(8207)
1903	133	502	11300

()内は、プロイセン

Myszker, op.cit. s. 137. Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik.
Dannemann, u. a. (hrsg.) 1934. s. 978-980より作成

- (25) Beschel, op.cit. S. 23 - 24

- (26) *ibid.* S.14
- (27) *Kleine Mitteilungen.*In ; *Die Hilfsschule*, 1910,(2), S.53
- (28) *Vereinsnachrichten.* In ; *Die Hilfsschule*, 1913,(6), S.167
- (29) *Vereinsnachrichten.* In ; *Die Hilfsschule*, 1910,(3), S.79
- (30) 文献によっては1903年とするものもある。
- (31) ブラウンシュヴァイクだけ、特別に学業不振児問題が深刻化していたとする根拠はない。この学校設立のもともとのきっかけも、学業不振児ではなく、「白痴」者の調査であった、ということからも推察できる。
- (32) そもそも、学業不振児問題への対応としての補習学級が、何故ベルリン、ハンブルク、ミュンヘン、といったドイツを代表する大都市（最もその問題が顕在化しやすいはずである）においては設置されなかったのか、重大な検討課題である。
- (33) Hugo Selter (hrsg), " *Handbuch der Deutschen Schulhygiene* ",1914. Dresden und Leipzig. S.279
- (34) *ibid.*

尚、八級制学校での上級到達者の平均は、63.62%（最高71.69%、最低46.44%）、以下、七級制は62.16%（92.95-29.95%）、六級制は63.95%（76.16-50.88%）となっており、地域差もかなりあるようである。

- (35) *ibid.* S.280
- (36) Stötzner, *op.cit.* S.54
- (37) Heinrich Kielhorn, " *Geistesschwache Kinder und deren Erziehung* ", In ; *Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschule*, S.199
- (38) O.Meyer, " *Hilfsschule für schwachbefähigte* ", In ; W.Rein (hrsg), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 4.Band, 1906. Langensalza. S.387
- (39) *ibid.*

19世紀末のドイツは、すでに既存の社会体制の維持が非常に困難になっていた。社会民主党は着実に成長し、労働組合も以前の功利主義的な職能組合という性格から、1880年代には社会主義的な性格を強めていく（中山治一著『帝国主義の展開』，講談社，1973．62～68頁）。こうした社会主義勢力に合わせて、多くの精神薄弱児が国民学校で適切な教育を受けずに、後に浮浪者、犯罪者になっていくと

したら（真偽は別として）、体制側にとって大きな脅威となるものであり、このマイヤーの主張は、政策者にとってもかなり説得力のあるものであったであろう。

尚、1909年のハノーファーの感化院でなされた調査によると、589人の就学義務年齢児の内、216人（37%）が精神薄弱児である、とされている（Kleine Mitteilungen, In ; Die Hilfsschule, 1911(2). S.57）。また1911年には精神薄弱児の28%が道徳的に問題がある、としている調査もある（Kleine Mitteilungen, In; Die Hilfsschule, 1911(7). S.204）。このように、精神薄弱と非行・犯罪を結びつける傾向が、当時は非常に強かった。

第2章 第一次大戦前における補助学校制度の発展

第1節 補助学校に関する法令上の規定

1. 補助学校の社会的承認

世紀転換を迎えるまでに、補助学校は徐々に社会的承認を得るようになり、同時に各州でも補助学校に関する法的規定がなされ始める。これらに支えられて、補助学校はいよいよ本格的な発展の時期に入るのである。

その成立の事情から鑑みても、補助学校が何よりもまず必要とするのは国民学校教師からの承認であった。キールホルンの熱心な働きかけの結果、1887年の第27回ドイツ一般教員集会において、彼自身の作成した宣言文が採択されている。

「精神薄弱の徴候をもつ子ども、すなわち、少なくとも2年間国民学校へ就学し、知的に健全な子どもといっしょに成長することができないような能力の劣った子どもは
(1)
特別な学校（補助学校、補助学級）へ就学しなければならない。」

これによって、国民学校教師が基本的には補助学校の必要性を承認したとすることができる。

補助学校に対する反対論（補習学級も含めて）が最も強かったのは「白痴」施設であった。1874年に発足した「白痴の治療保護のための会議（Konferenz für Idiotenheilpflege）」では、80～90年代に、補助学校の是非をめぐるはげしい議論がなされたが1898年の大会で、この会議は「白痴・補助学校制度のための会議（konferenz für Idioten-Hilfsschulwesen）」と改称した。そして今世紀に入り、「白痴」施設関係者も
(2)
基本的に補助学校を承認するようになる。

このように、補助学校が社会的に承認され、かつ実際に各地で補助学校が設立され始めている状況に対し、行政側も対応を迫られていった。その対応は各州でまちまちではあるが、その中で最も先進的で、他州の模範とされたのが、プロイセンであった。そこで同州の補助学校に関する法的規定を概観してみよう。

2. プロイセンの法令

補助学校が実質的に最初に承認されるのは、1892年11月14日の文部大臣布告によってであるが、それに先立って約半月前に、いわゆる完結学級の廃止に関する布告が出(3)ている。

「1892年10月27日、文部大臣布告U. III. A, 1924 いわゆる完結学級の廃止(Fortfall der sog. Abschlußklassen); -----普通の進歩をしている子どもより遅れている者の教育の必要についても考慮することは必要なことである。しかしながら、様々な所で設置されている完結学級が適切な方法であるとは、認められることができない。

このような学級の設置には、学校にとって二重の危険がある。第一に、教授・学習活動がそれによって妨害される。完結学級に送られた子どもが、不完全で脱漏のあるそれどころか容易に機械的な思考価値へと墮落するような教授しか受けていないというだけでなく、(中略)訓育的考慮はさらに重要である。完結学級に送られた子どもというのは、ほんの一部だけが怠惰によって遅れたにすぎない。その多くは、病気やその家庭環境によって、彼らに責任なく遅れているのである。彼らの中には、誠実にも生計を得て両親を助け、他の子どもの手本を示すことができるような子どもも見受けられる。にもかかわらず彼らは、完結学級に送られることによって数年間いっしょにいた同級生の共同体から閉め出され、同級生の目には、またその結果自分自身の目にも、二等級の生徒と映ってしまう。」(ZUV. Jg. 1892 S. 862-863)

この内容は、補習による生徒の救済の限界を指摘しているものと思われるが、その直後に、精神薄弱児のための学校機関に関する布告が出されている。

「1892年11月14日、文部大臣布告U. III. A, 3018. 精神薄弱児のための学校機関(Schuleinrichtungen für schwachsinnigen Kinder); この種の——白痴学級と混同されてはならない——学校は、そこにおいて特別な教育課程と適切な方法にもとづいて運営がなされ、そこへの子どもの受け入れが医師の参加の下での十分な検査にもとづいてなされるという前提で、いわゆる完結学級の廃止に関する先の布告において強調された考え方に従うものではない。」(ZUV. Jg. 1893 S. 248-249)

ここではまだ「補助学校」という名称は使われていない。しかし先の布告と合わせてみれば、精神薄弱児とその他の授業についていけない子どもとの施策が明らかに区別され、

その上で、特別な学校が認められていることがわかる。さらに2年後に、特別な学校の基本的な性格を定めた布告が出されている。

「1894年6月16日、文部大臣布告U. III. A, 1030. 能力の劣った子どものための学校機関(Schuleinrichtungen für schwachbegabte Kinder;) 王国政府が1892年11月14日の布告——U. III. A, Nr. 3018——もとづいて就学義務年齢にある能力の劣った子どもの就学のために設置された施設に関して行った報告によれば、添付した概要でその詳細がしめされているに、目下18都市でそうした施設が存在している。前年には多くの学級に於いて家庭的等閑児が精神薄弱児といっしょにされていたが、現在では前者の分離によって次のような子どもだけがここで話題にしている学級の中に見られるようになっている。すなわち、1-2年国民学校に就学している間に、教授可能であるが、正常な才能を持つ子どもと効果的な共同学習をするだけの能力がないことが示された子どもである。(中略)

この学級に対する評価はほぼ一致して良いものであり、多くの大都市では学校・市当局が今日に至って大きな関心をもって奨励し始めてきている。

その結果、多くの所で新しい学級による施設の願わしい拡張が確かなものに思われているのみならず、学級定員を25人を越えないようにすること、特に相応の報酬によって——予算上の賃金とは別に——有能な国民学校教師をこの補助学級に引きよせることができるようにする、といった施策が講じられている。しばしば整理上出てくるこの名称「能力の劣った子どものための補助学級」は、当該の両親に配慮するのに適当とみなされ、たいいていの所で用いられているようである。」(ZUV. Jg. 1894 S. 568-569)

1896年(8月28日, U. III. A, 1384)と1901年(4月6日, U. III. A, 2616)には、プロイセン内の補助学校の設置状況を概観した布告が出されており、また、1903年(6月27日, U. III. A, 1654)と1905年(3月2日, U. III. A, 3388)には、補助学校への就学義務に関する布告も出されている(これについては次節で扱う)。

そして、補助学校の目的、性格等を最も詳細に規定しているのが1905年の次の布告である。重要な部分だけ引用してみよう。

「1905年1月2日、文部大臣布告U. III. A, 3204 1903/04年度における能力の正常でない子どものための学校機関の状況に関する概要(Übersicht über den

Stand der Schuleinrichtungen für nicht normal begabte Kinder im Schuljahre 1903/04) ; 本来は普通の才能をもつが、教育的等閑や病気などの結果遅れたような子どもは補助学校の対象ではなく、国民学校の教授にとって、十分な能力が疑いもなく欠けている子どものみが、対象となる。医学的な経験では、通常これらの子どもには必ずしもその治療が望めないような病理的な障害があるといわれている。補助学校は補習学校ではなく、従って委ねられた子どもを一定期間の後に国民学校に戻すという努力を追及するものではない。子どもが補助学校から、決して例外的というのではなく、国民学校に戻されているところではその子の受け入れに際して、誤った診断がなされていると推察できる。しかし、学級定員の過剰を考慮して、あるいは他の外的な理由から実際に能力の劣った子どもが普通の才能の生徒の学級へ戻されているのなら、そうした措置は無条件に禁じられなければならない。……」(ZUV. Jg. 1905 S. 226-227) なお、この布告では、他に補助学校の課題、生徒の特性から生じる独自の性格、組織等について規定しているが、これらについては第3章にて扱う)

このようにしてプロイセンでは、補助学校が補習学級とは明確に区別された。精神薄弱児のための学校として法的に規定されていった。

3. 他州における法的規定

プロイセン以外の多くの州でも、以下のように、第一次大戦前までに、補助学校が法的に承認されていった。各州ごとに該当する法令を見てみよう(A. B. C順)。

* <バーデン>

1910年7月7日、学校法(Schulgesetz von 7.7.1910)

「第39条(1)。医師の診断にもとづき、劣った能力のために特別な援助を必要とする子どもに対して、市町村によって、特別な、その子どもの教育の必要に適した、短縮された授業時間と、低い教育目標をもつ教育機関(補助学級、補助学校)が設置されることができる。一つの市町村でそのような子どもの数が少なくとも20人を越えた場合、市町村は補助学級の設置を義務づけられる。

(4)

(3)。授業時間、教授目標の決定は、上級学校当局の承認を必要とする。」(EHH 1934 S. 963)

* <ブラウンシュヴァイク>

1896年4月8日、『公立市民学校教員職務命令』(Dienstabweisung für die Lehrer usw.an den Städt.Bürgerschulen)

「第14条. 身体的、精神的に未熟な子どもが入学したことが確認されたら、ただちにそのことを視学に通知しなければならない。2年間の就学の後も進級できない子どもは、その学年の終わりまでに、補助学校への転校のための通知をしなければならない。」(EHH 1934 S.966)

1913年4月5日、『市町村学校に関するブラウンシュヴァイクの法律』(Braunschweig.Gesetz über die Gemeindeschulen)

「第4条2項. 補助学校は、その必要性が緊急であり、かつ事情が許すところでは、設置されるべきである。それは、この法律でいう市町村学校とみなされる。」

「第12条. 身体的、精神的に妨げとなる子どもは市町村学校には受け入れない。彼らの教育は、1874年3月30日の法律、あるいは下位規則に従って規定される。⁽⁵⁾ これらの子どもは、適切とされる場合は、居住地ないし教育する地区で、補助学校ないし特別教授(第4条2項)に通う義務がある。——」(EHH 1934 S.966)

* <リュベック>

1888年5月, 上級学校局報告(Bericht der Oberschulbehörde)

「能力の劣った者のための学校は、2年間で国民学校の最低基準の目標に達しなかったような子どもを受け入れるべきであり、精神的に低劣な子ども、及び身体的な欠陥のため施設を必要とする子どもは除外される。就学期間は可能な限り15歳まで延長されるべきである。学級定員は20人を越えてはならない。(中略)能力の劣った者のための学校への就学義務は当分は度外視される。」(EHH 1934 S.971)

* <オルデンプルク>

1910年2月4日, 学校法(Schulgesetz von 4.2.1910)

「第31条. 身体的、精神的欠損のため、普通国民学校の授業に参加しても成果がなく、かつ白痴でもてんかんでもない子どものために、補助学校が設置されることができ。ある宗派のために補助学校が設置された場合、他の宗派のためにも補助学校が設置されなければならない。ただし、第24条の条件(常に25人以上の子どもが存

(6)
在する)がある場合である。

第42条(2) . その地区で一つの宗派の者のためにのみ補助学校が存在している場合、他宗派の者もその学校に自分の子どもを通わせることができる。」

1912年9月27日、『補助学校に関する国務大臣公告』(Bekanntmachung des Staatsminister von 27.9.1912 betreffend die Hilfsschulen)

「第1条. 補助学校への受け入れは、通常国民学校への2年間の就学の後に初めて行われる。——」(EHH 1934 S.974-975)

* <ヴェルテンベルク>

1909年8月17日、『国民学校法』(Volksschulgesetz)

「第2条(2) . その素質から特別な援助を必要とされる子どものために、教育目標を簡単にした補助学校が設置されることができる。」

「第3条. 少数派の宗派の者に対しては、その他に補助学校がない限りは、多数派の宗派の補助学校へ子どもを通わせることは自由である。」

「第8条(2) . 一つの宗派の者に制限していない中間・補助学校も認められる。」
(EHH 1934 S.1001)

この他にここで取り上げておく必要のあるのは、ザクセンの法令である。同州ではすでに1873年と74年に「精神薄弱児」の教育に関して次のような法律を定めている。

1873年4月26日、『国民学校に関する法律』(Gesetz, das Volksschulwesen betrifft von 26.4.1873)

「第3条. 精神薄弱児施設と結びついた学校における教授は——諸条件にもとづく限定を伴うが——、一部の国民学校に該当する規定にもとづいて、なされなければならない。

第4条. 精神薄弱児は、彼らの教育の義務者が他の方法でその子どもの教育を十分に用意できていない場合、ここで規定された公的、ないし私的施設において教育されなければならない。」

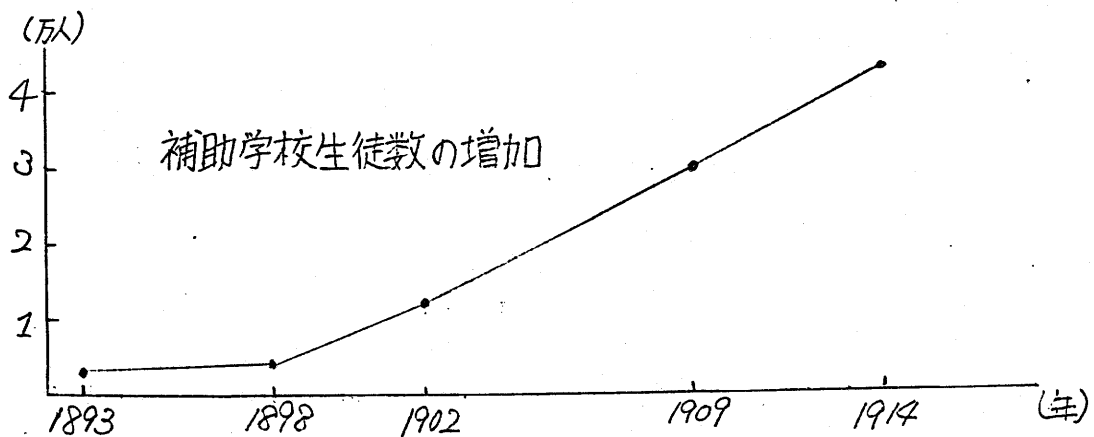
1874年8月25日、施行規則(Ausführungs-Verordnung)

「第9条. 大都市においては、精神薄弱児のための学校ないし学級を設置することが適切と思われる。」(EHH 1934 S.994)

前者は、その内容から、比較的重度の精神薄弱児に対する施設教育に関することを定めたものであるが、後者については、どのような実態に対応した規定なのか明確ではない。この規定にある学校ないし学級は、年代からすれば、まだ補助学校でなく補習学級を想定していると考えられるが、今後の検討課題である。しかし後に、この規定も補助学校に適用されていくことになる。

以上のように補助学校は、19世紀末以降、各州で法的に承認され、急速に増加していった。1909年の時点ですでに、人口10万人以上の都市ではシュツットガルトを除きすべて補助学校が設立され、約3万人の生徒を在籍させており、さらに第一次大戦の始まる1914年には、320都市、1850学級、生徒約43,000人という規模にまで発展した(下の図表)。

年	1893年	1898年	1902年	1909年	1914年
設立都市	32	52	138	約260	約320
学校数	110	202	575	——	約1,850
生徒数	3,290	4,281	12,000	約30,000	約43,000



Myschker (1983).S.137, Niekerk(1927).S.61より作成

このように補助学校の制度的発展が数字上も示されるが、特に法令によって補助学校が公的な学校と認められたことの意義は大きい。プロイセンに限ってみてみれば、1903年の時点で設立されている補助学校143校のうち、5校を除いてすべて市町村によって

(7)
維持されている。このことは、精神薄弱児の教育が、従来の慈善的救済の枠を越え、公的に保障される前提ができたことを意味している。しかしながら、当時の複線型学校体系のもとにあって、国民学校自体が支配層、上流階層の子弟のための教育機関とは区別された民衆層のための学校であったため、そこに附属した補助学校も同様の性格を帯びることになる。例えばケーニックスベルクでは1909年に、「貧民層のための補助学校」とは別個の、「上流階級の精神薄弱児のための教育舎」⁽⁸⁾がつくられた、と報告されているし、また同年にデュッセルドルフの補助学校の就学に関する規程が定められたことについては、⁽⁹⁾「これによって多くの貧困な子どもたちが救済されるであろう」、と論評されている。このように補助学校は依然として旧来の救貧的性格をひきづっていたのである。その他の点でも補助学校制度の内実は少なからず問題を有していた。特に次に述べる義務教育制度という点で。

第2節 義務教育学校としての規定とその問題点

1. 就学義務規定と判別の体制

補助学校に関する法的規定の中でも、義務教育に関するものは、その根幹をなすものの一つである。また同時に、当時において精神薄弱児の学習権を保障する前提がどれほど用意されていたのかを示す指標ともなりうる。そこでまず、プロイセンを中心に、補助学校に関する就学義務がどのような経過で規定されてきたのかを検討してみよう。

補助学校が成立していく際に、「白痴」施設からと同時に親の側からの反対があった。この親の反発はニーケルクが言うように「自分の子どもが『低能児学校 (Dummenschule)』⁽¹⁰⁾へ送られると虚栄心が傷つけられるという理由で単純に拒絶した」、というほど「単純」なものだったかどうかは問題であるが、1896年のプロイセン文部大臣布告においても、わざわざ「親の反発は少なくなり始めた」と記されていることから、行政的にもかなり考慮しなければならない問題であった。しかも実際には、親の反発は少なくなるどころか、自分の子どもを補助学校へ入れることを拒否し、裁判となるケースも出てきた。そのような状況の中で、補助学校への就学に関する具体的な規定が定められてくる。

補助学校は、実際上は国民学校生徒の一部の子どもによって構成されていたわけであるが、このことから、補助学校へ就学するということは、国民学校から補助学校へ転校することを意味する。しかしプロイセンでは、補助学校が設立され始めた当初は、法令によってその精神薄弱児学校としての性格については規定されたものの、子どもの就学(転校)の義務については触れられてはいなかった。同州で最初に補助学校への転校の義務を規定したのは1900年、すなわち、親の反発が強い状況の下であった。1900年1月17日の『内閣決定 U. III. A, 3148 精神薄弱児に対する補助学校教育の強制的実施 (Zwangweise durchgeführter Hilfsschul unterricht der Schwachsinnigen)』では次のように規定されている。

「他の方法で適切な教授を受けていない就学義務のある精神薄弱児は、強制的に補助学校へ移すことができる。ただし、その子どもが異常な素質のため、国民学校の授業⁽¹¹⁾に参加できないことを確証した医師の診断に基づいてのみ行われる。」(EHH 1934 S. 979)

ここでは、単に補助学校への転校に強制力があることが規定されているだけだが、さらに1903年6月27日の『文部大臣布告U. III. A, 1654』において、「補助学校へ一度移された就学義務年齢の子どもは、規則的に就学する義務がある」(EHH 1934 S.980)とされ、補助学校へ転校した後も、就学義務がそのまま持続するとされている。これにより、補助学校の就学義務が一応は規定されたことになる。⁽¹²⁾

しかし、このような「強制転向」としての就学義務を定めただけでは、法体系としていくつかの不備があった。

すなわち、補助学校へ転向した場合、その子どもの補助学校就学義務と、国民学校への就学義務、いいかえれば1850年の憲法でいう「国民学校に対して定められた教授」を受ける義務とは、どのような関係になるのかという問題が生じる。例えば、1906年の最高裁判所の審議の中で、自分の子どもの補助学校転校を指示された親が、それを拒否する根拠として、補助学校は公的国民学校とは言えないから、自分の子どもを補助学校へ通わせる義務もない、と主張している。⁽¹³⁾すなわち、補助学校が憲法で規定しているところの「国民学校に対して定められた教授」を施す学校でなかったとしたら、補助学校生徒の親は、「国民学校に対して定められた教授を受けさせずに放置してはならない」という憲法の規定に抵触することになり、補助学校就学義務と国民学校就学義務とは矛盾することとなる、というのである。

そのような論拠に対しては、すでに1904年の上級行政裁判所の決定(VIII 1275)で次のように述べられている。

「補助学校は一つの公的な国民学校である。(中略)能力の劣った国民学校生徒のための教授部門として以外にはどこにも存在していない補助学校が、教育行政当局によってすでに設置されているところでは、補助学校へ送られた子どもは、そこへの就学によって自らの法的な就学義務を果たす。従って補助学校は、通常の国民学校と全く同様に、学校設置の負担を担う者によって維持されなければならない。(中略)地区学校当局は……そこへ送られた就学義務のある子どもによる補助学校への規則的就学を強制的に実施する権限が与えられる。これにより、既存の法規に従って公的国民学校としての学校の資格が依拠するところのあらゆる前提条件が、補助学校にも当てはまる。」(EHH 1934 S.980-981)

この決定により、補助学校が公的な国民学校の一つとみなされることが明確となった。ところで、健常児の場合、義務教育の条件を満たすためには、国民学校就学の他にも、

例えば予備校 (Vorschule)への就学や、学校へ行かず家庭教師による私的教授による方法もあった。要するに「国民学校に対して定められた教授」を受けさせればよいのであってどの方法を選ぶかは、実質的には社会階級によって決まっていたにせよ、法的には親に選択する権利があったといえる。このことを補助学校に当てはめると、補助学校も選択肢の一つであり、そこへの転校は親が決められる、とすることも可能であった。しかし、1901年の最高裁決定では、これに関し「補助学校が公的な国民学校と同等、もしくはその一部であることを示すときは、転校に関しては——被告人（転校を拒否した親：筆者）の同意がなくても——学校監督庁にその権限がある」とした。⁽¹⁴⁾

以上のようにプロイセンでは、行政当局のいわゆる学校指定の権限を明確にした上で、「強制転校」というかたちで、国民学校の一部としての補助学校の就学義務制度がかたちづくられたのである。

プロイセン以外の州についてもみてみよう。第一次大戦前においては、補助学校の就学義務を定めている州は多くない。またリューベックのように、就学についての規定がありながらも、明確な就学義務制の実施を延期しているところもあった（1888年上級学校局報告→前節参照）。プロイセンと同じような行政当局の学校指定権の規定がみられるのは、ブラウンシュヴァイクである。

ブラウンシュヴァイクでは1913年の法律（前節参照）で補助学校の就学義務が規定されているが、その第12条では次のように定められている。

「子どもを市町村学校へ受け入れないこと、補助学校へ受け入れること等に関しては学校長の意見をもとに、教育委員会が決定する。それについては、最終的な決定を行う文部大臣に対し異義申し立てをすることができる。」(EHH 1934 S.966)

このような規定は、運用によっては、行政当局、あるいは国民学校教師によって恣意的に子どもが選別され、不当に国民学校から排除されることになりかねない。この点については、例えばプロイセンではすでに1894年の布告において、転校措置の際の医師の参加が求められ、さらに1900年の強制転校を規定した布告では「医師の診断にもとづいてのみ」とし、一層の厳密性が求められている。⁽¹⁵⁾

また、オルデンブルクとリューベックでは、判別委員会についての規定もみられる。

オルデンブルクの1912年の国务大臣公告第一条には「補助学校への受け入れに関しては、委員会（学校代表者、補助学校長、公職の医師、招請されたこれまでの教師の構成員）の意見が聞かれるべきである」とされている。また、リューベックの1914年の補

助学校への転入に関する規程では、「受け入れに関しては、次の5人のメンバーから成る委員会が決定する：議長として上級教育委員、当該校の主席教師、学校医、他校の学校医及び、2年ごとに任命されることとなる主席教師ないし一般の教師」(EHH 1934 S.971)とされている。

さらにオルデンブルクでは、1910年の学校法で、転校の決定において親などの意見を尊重すべきことが規定されている(第42条(1)。)

「子どもの補助学校への転校、及び普通国民学校へ戻すことは、親ないしその代理人の同意において、あるいは学校代表者の申請によってのみ、上級学校局の指示によって行うことができる」(EHH 1934 S.974-975)

前述した1912年の大臣公告においても、このことは基本的に引き継がれている。

以上のように、建前上は、厳密な判別体制がとられ、一部の州ではさらにその上で就学義務が規定されていたわけであるが、実際にはこうした建前とは裏腹に、補助学校の「国民学校浄化」機能は拡大されていった。このことは第三節で検討しよう。

2. 義務教育制度としての不完全性

補助学校の就学義務は、すでに述べたように、法令上国民学校の就学義務と同等にみなされることによって成り立っていたわけであるが、ところが、その基盤であるはずの国民学校の就学義務も、それ事態が義務教育制度としては完全なものではなかった。なぜなら就学義務とは、‘修学’義務、ないし教育を受けさせる義務の一つの方法であったのであり、このことは歴史的に定着していた。

1794年に制定されたプロイセンの「一般ラント法(Allgemeine Landrecht)」の第43条では、「自分の子どもに家で必要な教授を施すことのできない、ないしはその意志のないすべての住民は、その子どもが5歳になった後に学校へ通わせる義務がある」と規定している。また、6歳から14歳までの就学義務を規定した1845年の「キリスト教国民学校制度に関する法律(Gesetz, das christliches Volksschulwesens betreffend)」の第3条でも、「すべての子どもは、就学義務年齢の間(第4条、第5条)、国民学校へ就学する義務がある。ただし、彼らがより高度の教育機関や、適切な私的教授を通して必要な教育を受けていない場合である」とされている。1859年の憲法でも、前述したように「公的な国民学校に対して定められている教授を受けさせずに放置してはならない

」とされており、要するに当時のプロイセンでは、国民学校は義務就学の学校としての体裁を有していたものの、それは不完全なもので、法的にも、国民学校へ行かず家で教育を受けることが認められていたわけである。

従って、補助学校の就学義務についても、形式的には同じことがいえた。つまり、補助学校への転校を指示された場合、国民学校へそのまま留まることはもはやできないが、家庭で教育することを親が選べば、その子どもを補助学校へ行かせなくてもよいことになるのである。リュックでは、——ここでは就学義務が明確には規定されていないが——1913年の補助学校転校に関する規定においても「この規定は、その法律上の親権者が上級学校局に対し、他の方法でその子どもの教育が十分に用意されていることを証明した場合、その子どもには適用されない」(EHH 1934 S.972)とされている。⁽²²⁾

このような就学義務の不完全性は、補助学校の「国民学校浄化」の機能については支障をきたすわけではない。なぜなら、国民学校にとって不都合な子どもが補助学校へ転向しようと、家で教育を受けようと「浄化」の機能は果たせるからである。しかし一方で、補助学校の教育を必要とする子ども総てに適切な教育の機会を与えること、いわば補助学校の学習権保障の側面は、大きな限界を与えられた。精神薄弱児に対する個人・私的教授については、その資格や準備教育等の具体的な規定がなかったため、その子が家庭で教育を受けるということは、放置されるに等しかったのである。

さらに、宗派の問題も補助学校の就学義務を不完全にする要因となった。当時の国民学校は、宗派別に設立されるのが圧倒的に多かった。補助学校の場合は、必ずしも宗派が一般的だったわけではないが（原則的にはほとんど支持されていなかった）、就学に関する規定に少なからず影響を与えている。例えば、ヴェルテンベルクの1909年の法律やオルデンブルクの1910年の法律では、自分の宗派とは違う補助学校への就学は強制されていない。

以上のように、補助学校の就学義務は、たとえ規定されている場合でも、不完全なものであった。では、義務教育制度を支えるもう一つの柱、すなわち設置義務についてはどうだったであろうか。

第一次大戦前においては、プロイセンも含めて、補助学校の設置義務を明記しているところはなく、奨励してはいても、設置するか否か、その財政の問題等は各市町村の自由裁量とされていた。例えばバーデン、オルデンブルク、ヴェルテンベルクでは、「設置することができる」という規定にとどまり、⁽²³⁾ブラウンシュヴァイクでは「その必要性が緊急で

あり、かつ事情が許すところでは、設置されるべきである」として、条件が付けられている。このことは当然のこととして、先の就学義務を不完全にする要因ともなった。プロイセンの強制転向についての規定も「——強制的に補助学校へ移すことが‘できる’ (können)」という表現にならざるをえず、1904年の裁判所決定においても、「補助学校が教育行政当局によってすでに設置されているところでは、——就学義務を果たす」という条件が付けられなければならなかった。ただし、1904年の裁判所決定及び1912年の大審院決定で設置されている補助学校の維持義務は定められている。

先述した補助学校の設置状況からみて、都市部においては、設置義務が不明確であってもさほどの支障はなかったかもしれない。しかし、特に小都市、農村部においてはこのことは重大な問題であった。

1913年の時点で、ドイツ全体で人口一万人以上の都市が574あったが、そのうち290都市でまだ補助学校が設置されていなかった。しかも48都市は人口が二万人以上であった。また人口一万～二万人の都市で補助学校が設置されているのは37都市にとどまっている。プロイセンに限っていえば、人口二万人以上の34都市で未設置であり、人口一万～二万人の都市では、設置が17都市に対し未設置が138⁽²⁴⁾になっている。

また、ブラツラウ市のように、市議会で補助学校の設置が否決される例もあり、ここにも設置義務が明確でないことの影響が現れている⁽²⁵⁾。

以上のように、第一次大戦前において、補助学校制度は急速に発展したとはいえ、義務教育制度としては極めて不完全なものであった。従って、補助学校を必要とする総ての子どもに対し、その学習権を保障するという点で多くの問題を残すこととなった。こうした状況は、1910年頃から徐々に問題とされるようになり、ワイマール期には改革の要求が本格化していくのである。

第3節 対象児の規定と就学児の実態

1. 19世紀末までの対象児

シュテッツナーは、「白痴」と「普通児」の中間に位置する「精神薄弱児」のための特別な学校を構想したが、「精神薄弱児」の判別の基準、方法については明らかにしておらず、従って三者の区分は漠然としたものであった。キールホルンも当初は明確な基準を示していなかったが、1887年の段階で（ドイツ一般教員集会での決議文において）、補助学校の対象児について基本的な考え方を表している。「精神薄弱の徴候を持つ子ども、すなわち、少なくとも2年間国民学校へ就学し、知的に健全な子どもと一緒に成長することができないような能力の劣った子ども」である（第1節参照）。

「白痴」児を対象から外しているのはシュテッツナーと基本的に同じであるが、キールホルンの場合はさらに、国民学校に2年間就学した後に確実に「精神薄弱」と確認できるような、軽度の子どもに限定されているように思われる。両者の考え方の違いは、例えばシュテッツナーが、特別な学校を国民学校と同じ八年制にし、就学義務年齢になると同時に子どもを入学させることを構想していたのに対し、キールホルンは、最初の2年間を差引いた六年制学校を念頭に置いていることからもうかがわれる。⁽²⁶⁾

補助学校の対象児に関するキールホルンの示した基準は、ほぼそのまま当時の法令に反映された。プロイセンの文部大臣布告では、前述したように補助学校を「白痴ではなく精神薄弱児のための学校」（1892年）とし、「1～2年国民学校に就学している間に、教授可能ではあるが、正常な才能の子どもと効果的な共同学習をするだけの能力がないことが示された子ども」（1894年）を対象とする、としている。他州でも同様の、次のような対象児の規定がなされている（第一節参照）。

* <ブラウンシュヴァイク>

「2年間の就学の後も進級できない子ども」（1896年）

* <リューベック>

「能力の劣った者」

「2年間で国民学校の最低学年の目標に達しなかったような子ども」

「精神的に低劣な子ども及び身体的な欠陥のため施設を必要とする子どもは除外」

（1888年）

* <オルデンブルク>

「身体的、精神的欠損のため普通国民学校の授業に参加しても成果がなく、かつ白痴でもてんかんでもない子ども」（1910年）

「受け入れは、通常、国民学校への2年間の就学の後」（1912年）

このように、補助学校は、従来の国民学校生徒の一部（原則として2年間就学した者）によって構成され、「白痴」等の重度の障害児は除外された。当時の国民学校は、例えば一学級あたりの生徒数をみても劣悪な学習条件にあり、健常児でさえ一人ひとりの子どもに適切な教育的配慮をすることが困難であった。このような中で、放置され、中途退学してしまうような精神薄弱児にとっては、補助学校は一定の学習権の保障につながっていたといえよう。しかし他方で、従来学校教育の外に置かれていた子どもたちにとっては、⁽²⁷⁾補助学校は就学機会の拡大にはならなかった。

ところで、キールホルンは先述したように、補助学校と補習学級を明確に区別したものの、当初から精神薄弱児と学業不振児を明確に区別していたわけではなかった。ましてや他の初期の補助学校ではなおさらのこと、精神薄弱児以外にも、学業不振児、あるいは他の種類の障害児が多数在籍していた。例えばライプツィヒ補助学校では、1888年の時⁽²⁸⁾点で、6人の子どもが単なる学業不振児（計算が弱い子ども等）であったとされ、同年のデュッセルドルフ補助学校では、生徒40人の内、言語障害児6人、神経衰弱児2人、腺⁽²⁹⁾病児1人という報告がされている。

このように補助学校には精神薄弱児以外の子どもも就学していた。つまり、補助学校は実態としては精神薄弱児学校というよりも、国民学校から排斥された様々な障害児、あるいは学業不振児の混合学校となっていたのである。

こうした実態が生じた原因の一つは、すでに述べたように、当時の関係者には補助学校と補習学級との区別が十分に認識されていなかった、ということが考えられるが、さらには精神薄弱児の判別の基準そのものにも問題があった。キールホルンの主張によっても、いくつかの州の規定によっても、ほぼ一致して、その基準は、国民学校に2年間在籍して⁽³⁰⁾も第一学年の目標に達しない、ということであった。しかし、学業成績にもとづいたこの基準を機械的に運用すれば、精神薄弱児に限らず、その他の「不都合な」子どもも国民学校から排除されるのは、当然起こりうることであった。「国民学校浄化」の無原則的な拡大の可能性が秘められていたわけである。従って、補助学校の対象児について、より厳密な規定や施策が求められていく。

2. 対象児の明確化

補助学校の対象児、すなわち「どのような子どもが補助学校へ入れられるべきか」を明確にするためには、「どのような子どもは補助学校の対象児として不適當か」を示す必要があった。特に補助学校には不適當な子どもとして注目されたのは学業不振児、つまり確かに学業成績は良くないが、知能や素質そのものは正常である者、あるいは病気や事故などの外的な理由で学習の遅れている子どもであった。そして、このような健常児が不当に補助学校へ送られるの防ぎ、同時に、補助学校の混合学級という実態の解消が目指されてくる。⁽³¹⁾

ドイツ補助学校連盟においても、1898年の結成と同時にその問題の解決が重要な課題とされた。1901年の連盟第3回大会において、キールホルンの提案にもとづき以下の決議がなされている。

「次の子どもは、補助学校では拒否される。

1. 重度精神薄弱児ないし白痴児
2. 盲児及び聾啞児、並びに重度の難聴児で、健聴の子どものための授業には参加することができない子ども
3. てんかん児
4. 普通児、すなわち不十分な教育環境、不規則な登校、あるいは就学期間中の病気のために原級留置となった子ども、単に個別の授業科目に弱い子ども⁽³²⁾
5. 道徳的に問題のある子ども」

フックス (Arno Fuchs 1869 ~1945, ベルリンの補助学校教師、後に視学) は、「精神薄弱」を「脳の病理的状态から生じる全般的な能力薄弱」と定義しているが、このように医学的な概念によって把握される「精神薄弱児」と健常児である学業不振児とを、補助学校連盟は区別し、後者を国民学校へ戻そうとしたことが、上の決議からもわかる。⁽³³⁾

上の決議の中で言われている精神薄弱児以外の障害児についても、当時の法令上の規定によっても施設の対象とされていた。プロイセンでは1891年7月11日の法律で次のように規定している。

「第31条、地方救貧組合は、施設保護を必要とする限りにおいて、援助を必要とする精神病患者、白痴者、てんかん者、聾啞者、盲人の保護、治療、養育のための適切な施設救済の処置をする義務がある。」⁽³⁴⁾

このように、補助学校連盟は、軽度精神薄弱児学校として補助学校を確立しようと試みたのであるが、その決議から4年後の1905年に、前述したプロイセン文部大臣布告（U. III. A. 3204）でも、「本来は普通の才能をもつが教育的等閑や病気などの結果遅れたような子ども」ではなく、「必ずしもその治療が望めないような病的な障害がある」子どもを、補助学校の対象児とする、とされている。

ニーケルクやベシエルによれば、この布告の内容は先の補助学校連盟の決議とほぼ一致⁽³⁵⁾するとされている。文面を見る限りでは、布告において補助学校の対象外とされているのは健常児だけであるが、連盟の主張が布告に反映しているのは確かであろう。

尚、他州においても、例えばリュベックの1914年の規程で、「外的な理由からの⁽³⁶⁾原級留置は、補助学校への転校の理由とはならない」とされている。

以上のように、補助学校の精神薄弱児学校としての性格が、ほぼ明確になっていった。ただし、厳密に精神薄弱児だけの学校へと純化したかどうかは、もう少し検討を要する。

今世紀に入り、補助学校は、組織の基本的特徴として、学校を国民学校と同じ上・中・下級の三段階制となっていくが、さらに、難聴、弱視、言語障害などの軽度感覚障害児のために特別な学級ないしコースを附設していった。代表例の一つとして、ベルリンの補助学校組織をみてみよう。

ベルリンでは、1898年から副学級が、1906年から補助学校が設立され、1911年4月1日から『ベルリン補助学校における教授に関する決定』（Bestimmungen über den Unterricht in den Berliner Hilfsschulen）が施行されている。その第3条「補助学校への受け入れ」には次のような規定がある。

「器質的欠陥のため国民学校で原級留置となっている難聴児は、補助学校の中の難聴児のための学部（Hilfsschulabteilung für schwerhörige）に直接移される。難聴児の診断の際には、必要に応じて耳鼻科医が加わる」

さらに、第4条「補助学校の組織」では「難聴児のための学部は、できる限り三段階制の学級編成とすべきであり」、難聴児学級の定員は12名とすること、第5条「副学級教授の範囲」では、「難聴児学級は、通常の教科における授業を特別な教育課程案にもとづ⁽³⁷⁾いて行う」とされている。

この決定に基づけば、難聴児のための教育機関が補助学校に附設されていたことは明らかである。なぜ難聴児だけで、弱視児等に触れられていないのかは不明であるが、過渡的な形態だとしても興味深い。

その一方で第4条では、精神障害及びてんかんの子どもは補助学校の教授から除外すること、そして市立の施設や病院に移すか、公費でもって個別の授業を施すとされている。つまり、そのような子どもを、明確に補助学校の対象外にしているのである。

ニーケルクによれば、このベルリンの補助学校をモデルとして、他の補助学校でも、精神薄弱児以外の子どもを対象外とし、ただし難聴、弱視、言語障害の子どもに対しては、⁽³⁸⁾特別な学級を附設するようになった。尚、第一次大戦後には、このような子どもに対しても独自の学校が整備されていき、原則的に補助学校から独立していく。

一方、補助学校の対象外とされた子どもの教育は、どのような状況になっていただろうか。

盲、ろう児に関しては、すでに19世紀末以降多くの州で盲院、聾啞院の教育が義務制となっており、基本的には問題がない。

「白痴」、てんかん、精神障害などの子どもに関しても、学校教育からは排除されたものの、徐々に公立施設がつくられ、また組織的な保護運動も始まっていく。1911年の時点で、精神薄弱児の施設は全ドイツで81存在している。

さて、一番問題となるのは学業不振児であるが、彼らに対しても独自の学級やシステムが整備されるようになった。言い換えれば、精神薄弱児と学業不振児を区別するための体制が整ってくるのである。

20世紀初頭に普及した、いわゆるマンハイム・システム (Mannheimer Schulsystem) もその一つである。詳しい検討は次章で行うことになるが、このシステムは基本的に次の三つの学級系から成っていた。

1. 「就学期間中、正規の進級をする (正常な学力の) 生徒のための基幹学級 (Hauptklasse)」
2. 「通常の授業では正規の進級をしない (正常だが劣っている: normal schwachen) 生徒のための促進学級 (Förderklasse)」
3. 「通常の授業には全く不適當な (異常に劣っている: abnorm schwachen) 生徒のための補助学級」

すなわち、促進学級が学業不振児のために、補助学級が精神薄弱児のために、それぞれ用意されているわけである。⁽³⁹⁾

ベルリンの1911年の決定においても、その2条と3条から、学業不振児と精神薄弱児を区別するしくみがとられていることがわかる。

「第2条. 予備学級への受け入れ.

一年間定期的に、普通学校の最低学年に通ったにもかかわらず、成果がなく、その学年の終了後もこの学年の下位に留まるに違いない市立学校の生徒は、市立学校に組織的に結びついた、能力の劣った子どものための予備学級 (Vorklasse) へ受け入れることができる。(中略)

予備学級への一年間の就学後、普通学校の次の学年へ進級するだけの資格を得た子ども、あるいは普通学校での促進が可能なほど進歩をしたような子どもは、そこへ戻される。」

「第3条. 補助学校への受け入れ.

予備学級への一年間の就学後も、全くないし僅かにしか進歩がみられないような子どもは、補助学校へ移されるべきか、それとも予備学級就学中に長期の病気となった場合に、もう一年就学を延ばすことが勧められるべきかについて詳細な審査を受ける。予備学級には2年以上留まってはならない。明らかに精神薄弱である子どもは、直ちに能力の劣った市立学校生徒のための補助学校へ移すことができる。明らかに白痴である子どもは、できる限り白痴施設へ送られなければならない。予備学級の子どもの検査には、その学級の教師、予備学級を附設している学校の校長、考慮される補助学校⁽⁴⁰⁾の校長、学校医、視学が関与する。——」

すなわち、予備学級の教育を一年間の観察期間とし、その後、精神薄弱と思われる子どもは補助学校へ、その他の学業不振児は通常の学校へ戻されたわけである。

以上のように、対象児の明確化によって、補助学校は精神薄弱児学校として確立する条件が整えられていった——難聴児なども、別個の学級に分離されているので、基本的には精神薄弱児と混合されていないはずである——。しかし、実態も果たしてこの原則通りになっていただろうか。特に問題なのは、対象外とされた学業不振児が本当に補助学校に就学しなくなっていったかどうか、ということである。そこで次に、就学児についてみてみよう。

3. 就学児の実態

就学児の実態については、その全貌を明らかにすることは現在のところ非常に困難である。ここでは限られた資料に基づいて、前項で述べた対象児の明確化がどれほど浸透して

いたかを検討してみる。

ところで、ベルリンにおける学校医の報告によると、1909年度に655人の生徒（男子377人、女子278人）について補助学校等へ移すべきかどうかの調査が行われている。その結果、537人が補助学校へ、48人が国民学校にそのまま、32人が「白痴」院に移され、38人が私的教授を受けるように措置されている。さらに1911年度では、1,113人が調査され、内915人が補助学校へ、103人が国民学校のまま、14人が「白痴」施設、91人が私的教授に措置されている。⁽⁴¹⁾
⁽⁴²⁾

また、1911年の決定で措置された予備学級からの生徒移動を見てみると、24学級369人の内、23人がさらに一年予備級に在籍、122人（33.1%）が補助学校へ⁽⁴³⁾224人（60.7%）が通常の学級へ移っている。

エアフルト市における1911年の報告によっても、114人の調査が行われ、64人を補助学校へ、34人を国民学校へ措置している（7人は教育不可能等の理由で補助学校から排除された）⁽⁴⁴⁾。さらに同市の1913年の報告でも、国民学校から93人の補助学校転校の申請があり、内54人が補助学校、35人が国民学校へ措置、9人が教育不可能と⁽⁴⁵⁾判定されている。

こうした数字を見る限り、補助学校生徒の選別は、かなり慎重に行われていた印象を受ける。実態は果たしてどうだろうか。

⁽⁴⁶⁾
年度は異なるが、エアフルトの調査を見てみよう。これは補助学校教師バルト（S. Barth）によってなされたもので、それによると、重度精神薄弱児（「白痴」児）は1907年で3人、1909年で1人しか補助学校に就学しておらず、この時点で、すでに彼らは学校教育から排除されたといえよう。では学業不振児についてはどうだろうか。表1にある「精神薄弱児」「知的劣等児」「知的遅滞児」の三者が、どのような基準で区別されているのかあいまいなので、確定的なことは言えないものの、「精神薄弱児」とは2ランク別である「知的遅滞児」の割合が40%台もあり、そこにはかなりの学業不振児が含まれていることが予想できる。

1910年代になると、ビネー・シモン法の知能検査がドイツでも普及し始め、補助学校生徒の知的レベルについて、ある程度客観的な資料が現れてくる。

補助学校教師ホイアー（O. Heuer）は1914年に、ハンブルクの補助学校生徒101人について知能検査を行っている。そこで示された生徒の精神年齢と生活年齢をもとに知能指数を計算してみると、表2のように35人の生徒がIQ80以上ということになる。

特に最高学年の22人だけをみれば、実に半数以上の13人がIQ80以上となる。

	1907年	1909年
全生徒数	184人	216人
重度精神薄弱児 (Blödsinnigen)	1.60%	0.46%
精神薄弱児 (Schwachsinnigen)	20.65%	21.75%
知的劣等児 (geistig minderwertige Kinder)	30.34%	35.18%
知的遅滞児 (geistig zurückgebliebene Kinder)	47.28%	42.12%

Barth(1910) S.180 より作成

IQ 学年	40~49	50~59	60~69	70~79	80~89	90~
I	0	0	1	8	12	1
II	0	0	1	12	3	1
III	0	2	2	5	8	3
IV	1	1	4	6	1	3
V	1	3	3	5	2	0
VI	2	2	5	2	0	1
計	4	8	16	38	26	9

Heuer(1914) S.209-212 より作成

ホイアーはさらに、1913~15年にかけて、都市部と郊外の補助学校最高学年生徒について調査を行っている。それによっても4割台の生徒がIQ80以上となっている。⁽⁴⁸⁾

そのほかにも、例えばゲッチングデンにおけるビネー・シモン検査の結果によると、44%の補助学校生徒が精神年齢の遅れが2年以下(すなわち、大体においてIQ80以上)であるとしており、これらのことから推論すれば、当時の生徒の4割前後が、単なる学業不振児であった可能性がある。⁽⁴⁹⁾

ミシュカーの論文では、上のホイアーの1914年の調査をもとに、各学年の平均IQのみが示されている。そして全平均がIQ74であり、このことを、当時の補助学校が実

(50)

態においても軽度精神薄弱児学校であったということの根拠にしている。しかし個々の子どもをみたならば、平均値だけでこのような結論は決して出せないことは明らかである。当時の心理学においては、IQ80以下を精神薄弱児としているが、これに従ったとしても、ミシュカーの主張とは異なり、多くの学業不振児が補助学校に就学していたことになる。もちろん、知能指数だけですべてを明らかにすることはできないし、危険でもある。しかし、一つの見方をすれば、たとえ知能指数で子どもを機械的に判別することが許されたとしても、これだけ多くの精神薄弱といえない子どもが補助学校へ入れられていた、と
(51)
いうことになるのである。

ここに対象児と就学児の不一致がある。補助学校の「国民学校浄化」の機能は、その範囲を精神薄弱児に限定せず、学業不振児にも拡大する可能性を持つ。一連の補助学校対象児の明確化は、この「浄化」機能の無原則的な拡大に対する歯止めになるはずのものであった。しかしそれは、「浄化」機能そのものを克服しようとするものではなかった。国民学校の最初の2年間における学業成績に基づいた判別の基準そのものは、補助学校連盟によっても、行政当局によっても見直されることはなかった。すでに述べた判別委員会も現実にはどのように機能したのか、今のところ検証はできないが、かなり疑わしいものである。

しかし、結果としてはあまり成果があったとはいえないものの、第一次大戦前の補助学校関係者は、ほぼ一致して、学業不振児は補助学校へ就学するべきではない、と主張していたことをここでは確認しておこう。

第2章 註

- (1) H.Kielhorn, "Hilfsschule, Hilfsklasse für schwachbefähigte Kinder" 1887
In ; Zur Geschichte der Sonderschule, a.a.O. S.68.
- (2) 「白痴」施設の側の反対論の主たる理由は、通学制の補助学校では収容制の施設の役割の一部しか果たせない、ということであった。しかし、設立・維持費の点からも補助学校への支持が広まっていった。
尚当初は、都市部では補助学校、地方では「白痴」施設という役割分担も考えられていたが、徐々に障害の程度による役割分担が認められるようになる。
; J.J.Niekerk, "Die Geschichte des Hilfsschulwesens in Deutschland" S.47~48.u.a.
- (3) 本節におけるプロイセンの法令の引用は特に断らない限り、; Zentralblatt für die gesamte Unterricht = Verwaltung in Preußen (以下、ZUV.と略記)。その他の州については、: Griesinger, "Gesetzliche Bestimmungen" In ; Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik 1931 (以下、EHH.1931.と略記), S.961~1008による。
- (4) 同法の第3条では、就学猶予、免除に該当する規定がある。: 「身体的、精神的欠損によって国民学校の授業に参加できない者は、就学を認められない」:
- (5) 同州では、この法律で盲、聾、「白痴」など比較的重度の子どもを施設等で教育することが規定されている。
- (6) 同州では、1876年1月18日の法律で、聾児の施設入学義務を定めている。しかし同時に、「盲児と精神薄弱児は、国民学校の授業についていくことができ、かつそれを妨害せず、また施設で教育をされていない限りは、一般就学義務が課せられ、公的學校へ通う」とされている。この時点では、「精神薄弱児」の問題が公的(普通)学校の中でそれほど深刻化していないことが窺われる。
- (7) 1905年プロイセン文部大臣布告の添付表より(資料参照)。
- (8) Kleine Mitteilungen. In ; Die Hilfsschule 1910 (1), S.24
- (9) Kleine Mitteilungen. In ; Die Hilfsschule 1911 (1), S.24
- (10) Niekerk, op.cit. S.46.
- (11) 本節での法令の引用は特に断らない限り、Griesinger, op.cit.(EHH.1934 と略記

)による。

- (12) 「転校」という性格は、当時のプロイセンにおける盲院、聾啞院 (Blinden - Taubstummenanstalt) への就学、さらには現在の我が国における養護学校への就学との大きな違いである。
- (13) Schönberner, "Die schulrechtliche Stellung der Sonderschule" ,In ; A. Fuchs, Die Heilpädagogische Woche, 1927. Berlin, S.43.
- (14) ibid.
- (15) 今日的にみれば、医師の参加によってだけで果たして厳密な診断、判別が保障されるかは疑問であるが。尚、1905年文部大臣布告の添付表によれば、1903年度において補助学校を設置している76都市のうち、63都市において医師が関与している。
- (16) 法令上の確認はしていないが、こうした判別委員会は多くの場所で一般的に組織されていたようである。
- (17) ただし、親の同意がなくても学校代表者の申請があればよい、とも読みとれる。
- (18) 具体的に何州で就学義務が規定されていたかは確定できていない。ただ、1910年にアルテンブルクで、「ドイツの多くの州で支配的となっている見解にもとづき、アルテンブルク公国でも、補助学校は国民学校の一部とみなされている」として、補助学校への強制転校を定めた文部省の規定が出されている。
: "Kleine Mitteilungen" ,In ; Die Hilfsschule, 1910,(2). S.52.
- (19) 第二次大戦後の西ドイツでも、特に「学習障害児」学校への就学をめぐる行政訴訟が続出している。そこで基本的に問題となったことは、州の学校指定と親の学校選択との関係、及び「学習障害児」の判別の手続きであった。しかし、こうした問題の基本的な枠組みは、すでに第一次大戦前の補助学校に現れていたといえる。
- (20) E.v.Bremen, "Die Preußische Volksschule, Gesetz und Verordnung" ,1905, Stuttgart und Berlin. S.590.
- (21) ibid. S.119.
- (22) ザクセンの1874年の法律でも同趣旨のことが記されている。
- (23) バーデンでは20人以上の子どもがいる場合、オルデンブルクでは25人の場合設置すべきとされているが、義務規定としては不十分である。
- (24) Dreßler, "Hilfsschulforderung in neuen Volksstaat" , In ; Die Hilfs-

schule, 1919,(1). S.3~4. ドレスラーの計算では、人口一万人につき約20人の補助学校必要児があり、少なくともそのような都市には単級補助学校が設置されなければならないとしている。

- (25) 1913年の市議会で16対15で否決された。: “Kleine Mitteilungen”, In ; Die Hilfsschule, 1913,(9). S.257.
- (26) 後にみるように、彼はさらに「白痴」と並んで「重度精神薄弱児」を補助学校の対象外にするよう主張している。
- (27) このことは、当時は「白痴」が教育不可能とみなされていたのだから、時代的境界としてやむをえない、と解釈することもできよう。しかしこのことは同時に、当時の就学義務の概念と無関係ではなかったと思われる。

前節でも述べたように、プロイセンなどでは、補助学校に国民学校就学義務が適用されたが、それは、補助学校生徒にも「国民学校に対して定められている教授を受けさせる」ということであり、たとえ教育内容の程度、範囲は限定されていたとしても、国民学校の教育課程の一定程度の修得が前提となっていた。従って、「教育可能(プロイセン1894年布告, unterrichtsfähig)」というのは、国民学校の課程にもとづいた教授(あるいは授業)が可能であるという、限定された意味であった。言い換えれば、教育的働きかけによって、何らかの変化(発達)が認められる、というだけでは、ここでいう「教育可能」とはみなされなかった、と言えよう。

- (28) Karl Richter, “Die Entwicklung der Leipziger Schwachsinnigenschule”, 1893, In ; Zur Geschichte der Sonderschule, S.71.
- (29) E.Beschel, “Geschichte”, In ; Handbuch der Sonderpädagogik Band 4, 1976, S.118.
- (30) ドイツ補助学校連盟でも、「普通の子どもが1年間で達するのが一般的である進歩の程度を、2年間、国民学校や市民学校等の学級に通っても達成できない場合」という基準を設定している。: Beschel, “Geschichte”.S.127.
- (31) 例えば、補助学校教師の指導者の一人であるメンネル(Bruno Maennel)は、多くの健常児が「国民学校教師の偏見」によって補助学校へ入れられている、と批判している。: B.Maennel, “Vom Hilfsschulwesen”, 1905, Leipzig. S.26.
- (32) H.Kielhorn, “Die Organisation der Hilfsschule”, 1903, In ; Zur Geschi-

chte der Sonderschule. S.99.

連盟がこのような決議をしたことは、1～5の子どもが実際に補助学校へ移されそこの教育活動に支障をきたしていたことを予想させている。

- (33) Beschel, op.cit. S.35
- (34) Gesetzliche Bestimmungen, a.a.o.:EHH.1931. S.977.
- (35) Niekerk, op,cit. S.68. Beschel, "Geschichte", S.126.
- (36) Gesetzliche Bestimmungen, a.a.o.:EHH.1931. S.972.
- (37) "Die Organisation der Hilfsschule in Berlin", In ; Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogische Pathologie. (以下、Z.K.と略記) 16.Jg. 1911 S.317 - 319
- (38) Niekerk, op,cit. S.76.
- (39) Anton Sickinger, "Über naturgemässe Organisation großstädtischen Volksschulwesens im allgemeinen und über das Mannheimer Volksschulsystem im besonderen", 1913, In ; H.H.Plickat(hrsg), Schulaufbau und Schulorganisation, Klinkhardts pädagogische Quellentexte.1968,Regensburg. S.51.
- (40) Die Organisation der Hilfsschule in Berlin, a.a.o.
- (41) Kleine Mitteilungen, In ; Die Hilfsschule, 1911 (7), S.220.
- (42) Kleine Mitteilungen, In ; Die Hilfsschule, 1913 (3), S.86.この調査では他に次のような報告がされている。

新入生 33,938 人中、3,293人(9.72%) が猶子、7,101人(20.92%)が何らかの病気による観察が必要、てんかん53人、「白痴」1人、知的劣等 341人、言語障害 518人
耳の障害 589人。
- (43) Kleine Mitteilungen, In ; Die Hilfsschule, 1912 (7), S.203.
- (44) Kleine Mitteilungen, In ; Die Hilfsschule, 1912 (6), S.174.
- (45) Kleine Mitteilungen, In ; Die Hilfsschule, 1913 (6), S.175.
- (46) S.Barth, "Statistisches Material in der Hilfsschule zu Erfurt", In ; Die Hilfsschule, 1910 (7), S.180.
- (47) O.Heuer, "Intelligenzprüfung der Hilfsschulkinder", In ;Die Hilfsschule 1914 (8), S.209 ~212.
- (48) 1913年都市部の調査で24人中11人、14年都市部で22人中 9人、1915年郊外で16人

中 7人がI.Q.80以上である。 : O.Heuer, "Klassenbild einer I.Hilfsschul-
klasse" ,In ; Die Hilfsschule, 1915 (7), S.139~141.

(49) Kleine Mitteilungen, In ; Die Hilfsschule, 1915 (4), S.87.

(50) N.Myschker, "Strukturwandel der Hilfsschule ?" a.a.O. S.169.

(51) 別の見方もある。先のゲッチンゲン報告では、たとえ知能検査の結果では知能の遅れが僅かな子どもでも、多くは事実上の精神薄弱児である、としている。しかしそれでもなお、「等閑、道徳的欠陥、精神病質」が理由で国民学校の目的に達しなかった子どもが補助学校に12%いるとしている。知的な問題とは全く別の理由による子どもが1割以上いるわけである。

第3章 補助学校の性格とその変容の前兆

第1節 マンハイム・システムと教育再編 の先取り

世紀転換期において、学業不振児問題が一層深刻化していったことは、すでに第1章で述べた。それによって、一方では補助学校が国民学校の中で落ちこぼれている子どもの最低層である軽度精神薄弱児のための教育機関として、明確に位置づくこととなったが、同時に国民学校全体も、こうした問題に対する新たな対応を迫られることとなる。ここに、一般的には能力別学級編成として理解されている、いわゆるマンハイム・システム（Das Mannheimer Volksschulsystem）が登場してくるのである。

ところで、戦前の我が国において、このシステムは多くの教育学者によって盛んに紹介されて⁽¹⁾おり、また実際に導入を試みた学校もあった。もちろん本家のドイツはもとより、とくに1904年の国際学校衛生会議でこのシステムが話題となったのをきっかけに、当時のヨーロッパ各国において大きな注目を集めるに至⁽²⁾った。

しかしそれにもかかわらず、今日、このマンハイム・システムは、ドイツ教育史の研究においてほとんど取り上げられなくなっており、わずかに、障害児教育史の文献で触れられることがある程度である。ドイツにおいてすら、「今日まで同様な提言は繰り返し唱え⁽³⁾られている」とされながらも、文献上ほとんど無視されているか、あっても不正確な記述⁽⁴⁾がなされているにすぎない。

マンハイム・システムがなぜ研究の片隅に追いやられているのか、その理由は今のところわからないが、しかしこのシステムは、単なる障害児教育史の一節としてだけでなく、ドイツ教育史全体においても重要なテーマであると考えられる。結論を先取りするならばこのシステムには、第一次大戦後の統一学校制度による教育再編に通じる性格をすでに有していた、ということである。

マンハイム・システムの本格的実証研究は本研究の目的を越えるものであり、別の機会に譲らざるをえないが、ここでは、その理念と実際の基本的特徴及び、補助学校にとっての意味について検討を加えるものとする。

1. ジッキンガーの基本的理念

まず最初に、マンハイム・システムの考案者、ジッキンガー（Josef Anton Sickinger 1858 - 1930）の論を中心に、彼がもともとこのシステムによって何を目指したのか、その基本的理念を検討してみる。

ジッキンガーがマンハイム市の視学官となったのは1895年であった。それ以前は、彼はカールスルーエで視学官をしていたが、第1章で述べたように、そこでは1888年から補習授業が行われていたことを思い出して頂きたい。時すでに学業不振児問題が大きな関心を呼んでおり、1898年のマンハイム市議会でも、そのことが取り上げられている。彼は1899年に『マンハイムにおける国民学校組織の問題について』という意見書を提出した。それによれば、学業不振児問題が深刻化した原因として次のことが挙げられている。

- * 教育目標が高度すぎる。
- * とくに下級学年では学級の人数が過剰であり、また、2学年をひとりの教師で受け持つ複式になっている。
- * 教師によって進級の判定が独善的になっている。
- * 生徒の頻繁な欠席に対し放任的になっている。
- * バーデン州の教育法では、7～12月生まれの女子に対しては就学義務年限が7年間となっており（他は8年間）、そのような子どもに不利が生じる。
- * 最も重要な理由として、生徒の能力差が大きく、一斉教授が不可能となっている。

そして、これらの問題（とくに最後の）を解決するために、次の3種の学級系の組織を提唱した。

- ① 「病的に能力の劣った、以前ならば文盲として学校から排されなければならなかった生徒のための教授過程。（補助学級の機関）」
- ② 「平均以下だが、異常なほど能力が劣っておらず、わずかにしか普通学級の目的に達することのできない生徒のための教授過程。（簡易学部の機関：einfache Schulabteilung）」
- ③ 「能力が優れた、これまでも最上級、あるいは少なくともその下の学年まで進級できていた生徒のための教授過程。（拡張学部の機関：erweiterte Schulabteilung）」

この提案は、様々な専門誌、機関誌などや教員団体、行政当局に紹介され、結局、①はそのまま「補助学級」、②は「促進学級」、③は「基幹学級」というかたちで、1901年～1905年にかけて下級学年からの逐年進行で実施されることとなった。⁽⁵⁾

ジッキンガーは、このマンハイム・システムの意義について、次のように言っている。生徒には全体的にみれば二つの差異、すなわち年齢による能力差と同年齢者の間の個人的な学力差、がある。前者については、今日の学校では、学年級制によって解決が試みられているが、後者についてはどうだろうか。

「しかし、このように完全な形で年齢別に分化した場合（八学年級）でも、すべての生徒を、その個々の学習能力にしたがって成長させるという義務制国民学校に与えられた目的は、ほとんどわずかにしか達成されていない。このことは、次のような大規模な国民学校の卒業生統計の不満足な数字が示している。すなわち、非常に多くの生徒（1/3 から1/2 以上まで）が、法令上の義務就学年齢の期間中に一度、二度、三度そしてそれ以上の回数、同じ学年を繰り返さなければならず、その結果、損なわれた不十分な学校教育を受けたままで、しかもさらに悪いことには、勤勉かつ意欲的な労働の習慣を身につけることなく、自らの能力への自信もなく、働く意志も喜びもなく社会に出ていくのである。

合自然的な学級組織は、年齢の多様によって条件づけられる生徒の能力の差異の外に、⁽⁶⁾同年齢の子どもが示す精神の（*seelisch*）差異も考慮に入れなければならない。」

年齢による分化をさらに補うため、すでに平行学級（*Parallelklassen*）も設けられていたが、「これまで生徒を平行学級に分ける際、ほとんどが外面的で恣意的なやりかたをしていた。」それゆえ、能力の極端な子どもは「暴力的な手続きなしには標準尺度に合わせられなかった」。

「平行学級を置く際に、類似した能力の子どもを集めて慎重に分類すること、そして同年齢の子どもの知的特徴にみられる重大な差異を個別に利用するために、現在の大規模校の一層の分化を適用すること、それ以上に今何が必要だろうか。

このような意味で、大規模国民学校の学級組織を改造した最初の包括的な試みを示すのが『マンハイム・システム』なのである。⁽⁷⁾

さらに彼は言う。「マンハイム・システムは、義務制学校に当てはめられる要求、<すべてに平等な権利を>、ということ、合自然的（素質に従って）に実施する最初の総合的試みである。」国民学校は上級学校と異なり、様々な能力の子どもを一緒に教育しなければならない。したがって「<すべての子どもは平等な教育への権利を持つ>という要求

の解釈は、〈すべての子どもは教育への平等な権利を持つ〉という解釈に代えられるべき⁽⁸⁾である。」

ジッキンガーの意図が、これまでの画一教育を打破し、能力にもとづいて生徒を分類し各々に適した教育を行おうとしたことは明らかである。

今日、能力別学級というと、差別や選別という問題と結びつけられることが多いが、しかし彼は、少なくともその主観的な意図としては、教育に不平等を持ち込もうとしたのではなく、逆にこれまでの「形式的平等」に対して実質的な平等を確保しようとしていた。すなわち彼は、「教育対象者が身体的、知的状態において不利であればあるほど、教育条件はより有利にしていかなければならない」という原則にもとづいて促進学級や補助学級を組織すべきであるとしている。そのために具体的に次のような施策を講じている。

1. 学級定員を、基幹学級の43～44人に対し、促進学級は30～31人、補助学級は15～16人にする。
2. 経験豊富な教師を配属させること。
3. 生徒の学習能力に合わせて、教材の選択、授業の進度、方法に関して自由裁量が教師に大幅に認められること。
4. 一定の時間は促進学級と補助学級の中で、さらに能力の上の者と下の者を分けた指導ができる。
5. 「特殊学級生徒は平均して良くない健康状態であることを顧みて、学校に附設された福祉的施設を特別に考慮する（温かい朝食、無料の簡易食堂、託児所、林間学校、⁽⁹⁾塩泉場など）」

このような、子どもたちの抱えている心身上の、教育環境上の、そしてさらに社会・経済上の不利益を、少しでも軽くしようとしたジッキンガーの意図は、正当に評価される必要がある。確かにマンハイム・システムは、能力別学級編成の一つ、というよりその代表であるが、彼は当時において、出来る限り教育における平等を追及しようとしたのである。しかし、彼の善意は、やはり善意にとどまってしまう。

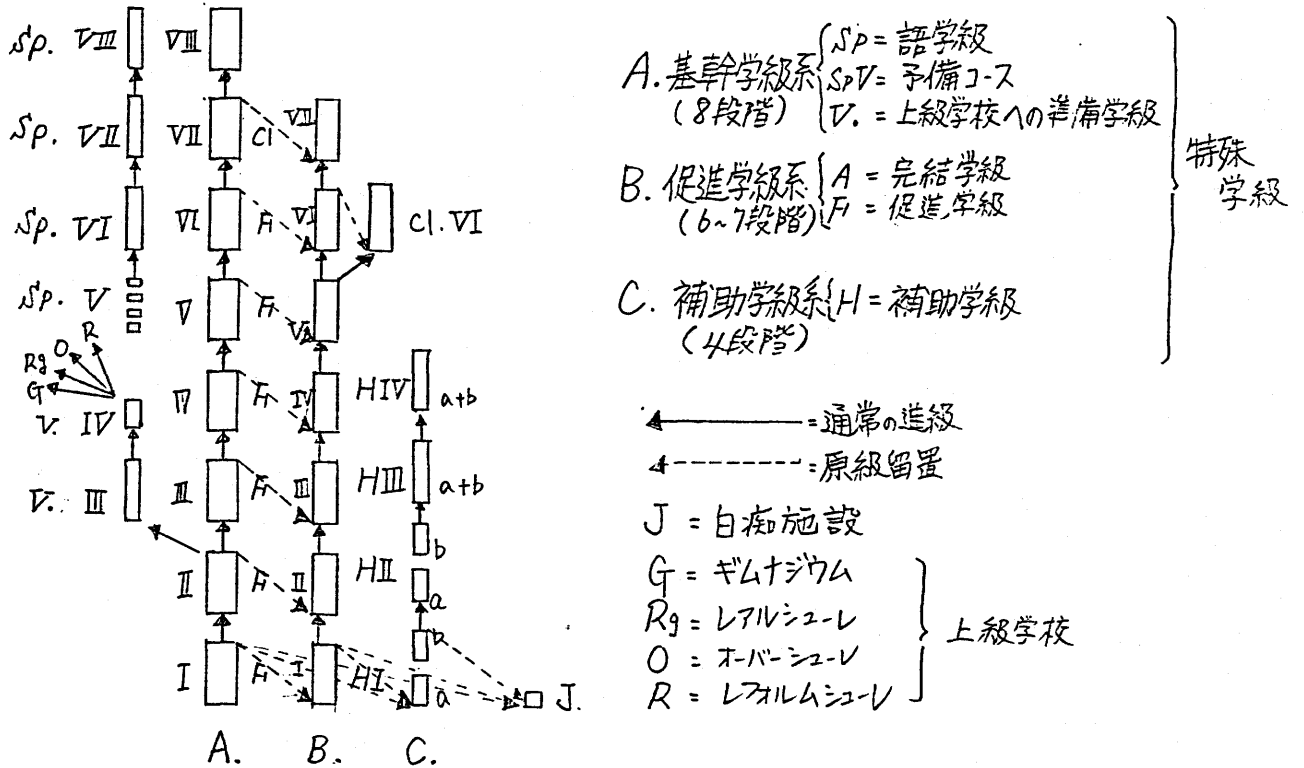
2. マンハイム・システムの展開

ここで、このシステムのしくみについて少し具体的にみてみよう。

マンハイム・システムについては様々な文献でその概観図が示されているが、実際には

非常に複雑であり、かつ文献によって多少異なっている部分もある。また、詳しくは知られていないが、年次によっても変化があるようである。ここでは公平を期するため、ジッキンガー自身による概観図を載せておこう。
(10)

マンハイム・システムの学級編成



Sickinger(1913) S57

基幹学級は、いわば通常の学級であるが、6~14歳の八段階制で、第一学年には原則としてすべての新生児が在籍する。第一学年で原級留置となった生徒は促進学級の第一学年に移される。基幹学級の第二学年で原級留置となった場合は促進学級の第二学年に、以下第七学年まで同様である。

促進学級は七ないし六段階制であり、最終学年、すなわち第七学年（場合によっては第六学年）は、完結学級とされ、義務教育修了に相当される教育を受ける。促進学級からは基幹学級と促進学級のどちらかの次の学年に進級する。また促進学級の第一学年で特に能力の劣った生徒は補助学級へ移される。基幹学級の第一学年から直接補助学級へ移される場合もある。補助学級は四段階制であり、さらに重度の子どもは「白痴」院へ移される。

「どのような生徒が今、促進学級へ来ているか」について、ジッキンガーは次のように

述べている。

1. 「基幹学級系で、その学年の終わりに、学級担任及び校長の判断によれば、次の学年でうまく授業に参加できるだけの進歩をしていない者、すなわち、進級するだけの能力がなく、又、他の場所で原級留置と判断された者」
2. 「長期の病気で遅れており、それゆえ授業に再び参加した後も入念な取り扱いを必要とする子ども」
3. 「他の地区から移ってきて、差し当たり、その年齢に該当する基幹学級の授業に適應できない子ども」

また、「どのような生徒は促進学級にとどまるのか」については、「効果的な学習のためには、連続して、促進学級の保護的な要素を必要とするすべての者」であり、「このような生徒は、促進学級系の中で進級していき、完結学級から卒業する」としている。

一方、「どのような生徒は促進学級にとどまらないのか」については次のように述べている。

1. 「特別な取り扱いを通じて、基幹学級のよりきびしい学習が彼等に期待されうるだけの進歩がある子どもは、その学年の終わりに、例外的にはその学年の途中で、該当する基幹学級へ進級する。」
2. 「効果的な協同学習にとって、促進学級の状態でもまだ十分な能力のないような子どもは、校長と校医によって行われる試験の後に、補助学級へ送られるか、あるいは全く教育不可能な者は、白痴院へ移される。」
(11)

マンハイム・システムにおいては、促進学級と補助学級を合わせて「特殊学級 (Sonderklasse)」と呼ばれているが、ところで、これとは別に、優秀児のための二種類の学級も用意されていた。一つは、中等学校の準備学級 (Vorbereitungsklasse) である。この学級の目的については次のように説明されている。

(12)
「無償国民学校の三年半の就学で準備教育を受けた生徒が、他の準備教育機関から来た者にひけをとらないために、後に上級学校へ編入するはずの男子は、彼等が学力、勤勉さとともに上級学校の教育課程に適している限りにおいて、第三及び第四学年で特別の平行学級に集められ、そこで、彼らの高い学習能力に合致した、上級学校の必要に応じた訓練を受ける。」

もう一つは外国語学級 (Fremdsprachlichenklasse) ないし語学学級 (Sprachklasse) と呼ばれるものである。

「外国語学級（語学学級）は、それに対して次の目的を持つ。すなわち、無償国民学校の範囲内で、最も優秀な者に対し、質・量とも高度な教育活動（市民学校：Bürgerschuleないしプロイセンの中間学校：Mittelschuleの教育課程にもとづいて）を可能にすること⁽¹³⁾である。」

語学学級への編入は、第五学年の予備コースから行われる。生徒はそこで週4時間の特別授業を受け、他は通常の学級で教育を受けた。

準備学級も語学学級も、能力のありながら経済的に不利な生徒に対し、その不平等を解消させようとするものであった。既存の教育制度の体制内においてであるが、国民学校の中で、支配階層のための従来の予備校や中等学校に代わる教育機関を無償で用意したことは、すでに統一学校制度の性格を先取りしていたといえる。

さて、基幹学級、促進学級、補助学級それぞれの学級数、及び生徒数は、1906年と1914年の時点で次のようになっている。⁽¹⁴⁾

	学級数		生徒数	
	1906	1914	1906	1914
基幹学級	561	463	23800	19710
促進学級	81	91	2389	2701
補助学級	8	10	126	165

Grausper(1914) S.283 服部教一(1906)842頁より作成

促進学級と補助学級の増加が目立っている。

マンハイム・システム、とくに促進学級は各地で評価されていった。バーデン州では、⁽¹⁵⁾1904年の下院予算委員会で、文部省から模範的なものとする評価がなされ、1906年⁽¹⁶⁾の新国民学校教育課程で、促進学級設置が勧告されている。また、ケムニッツ、バイエルン州のプファルツおよびニーダーバイエルン、ヴェルテンベルク州などの行政当局でも⁽¹⁷⁾支持されている。

1906年には全ドイツ23都市で実施され、さらにスイス、オーストリアなどへも普及し、1910年には、ドイツ内外で40ヶ所で実施された。

ところで、マンハイム・システムを実施するには、外的条件が満たされなければならない。すなわち、たいいていの場合「一つの学校の生徒数は、三種の学級（基幹学級、促進学級、補助学級）を設けるほど多くない」。また、多すぎるとは教育的に、少なすぎるとは経済

的に好ましくない。しかし、何校かがまとまればそれは可能となる。つまり、学校群 (Schulgruppe) をつくることによって、「一斉教授を個別化する目的のために、教育学的にも、同時に経済的にも正当である教育活動の分化の第一の前提が得られる」、としている。例えばマンハイムにおいては次のようになっていた。

- * すべての小学区 (Schulbezirk) に、基幹学級生徒のための、小学区学校が設けられる。
- * 3つの小学区でひとつの広学区 (Schuldistrikt) がつくられ、その中心部に促進学級生徒のための広学区学校が設けられる。
- * 補助学級系を設けるためには、さらに2ないし3の広学区によって入学区域が定められる。⁽¹⁸⁾

もちろん、その都市の事情によっては、マンハイム・システムの形式をそのまま実施することができない所もあったし、また、その考え方にたいしても、総論としては支持されても、細かな所での異論もあった。そのため、このシステムとは多少違いがあるものの、類似した制度がつけられたところもある。

例えば「シャルロッテンブルクでは、1907年に、ノイフェルト (Neufert) が、普通学級と既存の精神薄弱児のための補助学級の間、B学級をつくり」、他方、能力の優れた生徒のためにA学級が設けられている。前者はマンハイムの促進学級に、後者は言語学級に相当するものである。⁽¹⁹⁾

その外にも、ボン、フライベルク、エルバーフェルト等々、多くの都市で何らかのかたちで「個別化の原則を実施した」とされている。⁽²⁰⁾

3. 教育再編の端緒

マンハイム・システムおよびその亜種が広まる一方で、それに対する反対意見も決して少なくなかった。その論争についてはここで詳述することはできないが、このシステムに対する主な反対の理由、及びシステムの支持者による再反論を簡単にまとめてみると次のようであった。⁽²¹⁾

反 対 論	左 へ の 反 論
<ul style="list-style-type: none"> ・ここでの生徒の分類は主知主義にもとづいており、学校の訓育的課題が軽視されることとなる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・宗教の試験でも示されるように、感情や意志の陶冶にも有効である。
<ul style="list-style-type: none"> ・選別の科学的基準がない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・現実には基準がないのに生徒を細かく検査し、評価している。反対の理由にならない。
<ul style="list-style-type: none"> ・社会的立場による分類ということになり権利の平等を損なう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・各々の能力に応じることこそ民主的だ。
<ul style="list-style-type: none"> ・優れた者と劣った者との相互関係がなくなり、とくに後者に対し良い刺激がなくなってしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・両者の隔たりが大きすぎると、かえって逆効果だ。
<ul style="list-style-type: none"> ・通常の学級の教材を程度を下げるなどして厳選し、また一学級の人数を少なくすることで、促進学級の利点は確保できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・程度を下げたら、優れた者にとって害となる。一学級の人数はすでに減ってきているが能力差はなくなっていない。
<ul style="list-style-type: none"> ・補習授業を行えばよい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・飽きやすい子どもにはかえって害になる。
<ul style="list-style-type: none"> ・地域によって実施の条件も異なるし、コストも高くつく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一つの場所で可能なことは、条件を考慮すれば他所でも可能。これによる支出超過はない。基幹学級の定員を増やせば、特殊学級の分の場所と教師が確保できる。

ジッキンガーは、「これらも、また他の反対理由もいかに根拠のないものであるかは、生き生きとした実践によって繰り返し証明されている」としているが、果たしてどちらの

立場に軍配を上げられるか、ここで即断するのは控えよう。ただし、反対論者によって、マンハイム・システムの問題点が的確に指摘されていると思われる部分もあるが、現実の学業不振児問題への対策として、マンハイム・システムに代わる具体的な提案はなされて⁽²²⁾いるとはいえない。

しかし、マンハイム・システムは根本的なところで重大な問題を有していた。

そもそもこのシステムは、正常の学級で原級留置を繰り返し、正規の年限（8年間）で義務教育の課程を修了できない子どもが、非常に多くいる、という問題への対策として出発した。そして、このシステムの導入により、基幹学級での原級留置は、形式的にはなくなり、8年間で学校を卒業できる者は多くなったかもしれない。例えば、これまでなら2回原級留置された子どもでも、促進学級系第六学年の完結学級から卒業すれば8年間で学校を終えたこととなる。「8年間で義務教育を修了できない」という問題のうち、「8年間で」ということに対しては、マンハイム・システムは有効な策であったであろう。しかし「義務教育を修了できない」という問題は、果たして本当に解決したことになるのだろうか。

促進学級生徒の「進級」ということから考えてみよう。1908年の時点で、以下の⁽²⁴⁾ような数字が乙竹岩造によって紹介されている。

促進学級生徒の進級の割合

学年	学年の終わりの生徒数	目的達成	不達成	特別進級		通常進級				退学
				基幹学級	促進学級の 上級へ	基幹学級	促進学級	留置	補助学級	
一	215	187	28	7		61	126	20	8	
二	227	209	18	1	1	26	183	16	2	
三	276	258	18			5	257	17		1
四	327	306	21			12	294	9		12
五	524	490	34	1			427	20		88
六	304	289	15	14		37				272

乙竹(1908) 389 ~ 390 頁

すなわち、促進学級生徒全体の1,873人中、目標達成者1,739人(92.8%)、達成できない者134人(7.2%)であり、目標達成者、すなわち進級者のうち基幹学級系に戻れる者141人、それに対して促進学級系に残ったのが1,287人である。第三学年以上は進級者の合計と目標達成者の数が合わないので正確なことはいえないが、基幹学級に戻れる生徒は1割りに満たない。このことをもって、マンハイム・システムが不成功であったかのような評価もあるが、しかしそもそもこの促進学級は、原級復帰を第一の目的としていた、以前の補習学級とは性格を異にしていた。このことは、1910年の2月20日の、郡視学官による視察報告でも明らかに示されている。

「才能はあるが、病気やその他の外的な理由で——知的状態に遅れが見られるような子どもは、その欠陥を回復し、成功の見込みがあるならば、普通学級へ戻されることができ。しかし、促進学級のほとんどの生徒はそれとは別である。我々は忘れてはならない。ここではまさに、多くの場合、知的に非常に劣った者を問題としており、教師の熱心な活動をしても、その素質の変容を目指すことはできない、ということ。 (中略) 多くの例で次のことが確かめられている。促進学級においては、何時も活発で、同級生よりも抜群に秀でている生徒も、その成績を理由に普通学級へ戻されるや、すぐに失敗してしまう——
(25)
——」

このように、病気など外的な理由による学業不振児と、素質などの内的な理由による者と、対応が明確に区別されている。文面からは、当初はそれほど明確に区別されてはいなかったような印象も受けるが、少なくとも1910年の段階では、促進学級から基幹学級へ戻ること自体が、ごく限定的に捉えられていた。

促進学級へ移った学業不振児の多くは、その系で学校を終えることになった。1906年の時点では、義務教育修了とみなされた生徒のうち15.06%が、促進学級の第六、
(26)
第五学年から卒業している。しかし、これらの生徒が、他の、基幹学級系からの卒業生と同じ義務教育修了者とみなすことが果たしてできるのだろうか。

ジッキンガー自身は、基幹学級と促進学級の間にある、教育目標、内容上の格差については明確には述べていない。しかし、「劣った能力のためでなく、他の不利な理由(教育的等閑、長期疾病)のため促進学級へ移された子どもが、再び基幹学級系へ戻されるとい
(27)
う場合には、その限りにおいて、促進学級において基幹学級の教育目標が考慮される。」とされていることから、特別な場合を除いて、両者の間は、異なった教育目標、内容が設定されていたと考えることができる。いや、むしろ、「個々の素質や生活状況に規定さ

れた学習能力に合致した教育を受ける」、「各々に同じものを」でなく「各々に固有のものを」、とするマンハイム・システムの原則からすれば、格差が設けられること、もっとはっきり言えば、促進学級では程度の低い目標、内容が設定されていたのは明らかであろう。基幹学級の条件では進級、修了できなかった子ども、彼らは、促進学級という「有利」な条件で、他の子どもが学ぶものと同じ教育を受けたのでは決してなかった。程度を低くした教育を受け、促進学級系の中で「進級」「修了」していったわけである。

しかし、そもそも義務教育の内容は程度を低くして教えられるべき性格のものなのか、現実への対応としてやむをえず、ということもあるが、ならば、もし程度を下げるとしたら、どのような原理、原則で行うのか、絶対に削減できない共通部分は何なのか、此のことをジッキンガーは述べていない。もっぱら生徒の能力に合わせることばかりが前面に出てしまった。

もともと、「マンハイム・システムの特色は、都市全域に及んでいる国民学校制度内⁽²⁸⁾における種々の特殊学級にある」はずであった。すなわち、以前ならば適切な教育を受けられなかった子どもを、単に分離することではなく、「ついていけない生徒に対する根本的⁽²⁹⁾に異なった取り扱い」をするものであり、それによって「国民学校教育の義務的性格に⁽³⁰⁾致して、能力の劣った及び最も劣った能力も計画的に発達させる」ためのものであった。心身上、教育的あるいは社会的に不利・不平等を被っている子どもに目を向け、彼らの救済、すなわち不利・不平等をなくしていこうとする根本的な理念は、しかしながら結果的⁽³¹⁾には、教育上の格差を設け、さらに優秀児の学級も設けることにより、優秀児から劣った者まで子どもをランクづけし、教育上の不利・不平等を固定、拡大していくこととなるのである。

こうしてマンハイム・システムは、従来の国民学校における画一教育に対し、教育上の格差を持ち込むことによって、教育の能力主義的序列化へと転換する橋わたしをすることとなった。

ジッキンガーは、「あらゆる地位、宗派、党派の子どもが、ひとつの自明な考え方で、いっしょに教育される」べきであり、「個々の子どもを様々な教育の進路に分ける原則は階級別学校とは反対に、つまり外的なものでなく、内的な、もっぱら子どもの天性の学力⁽³²⁾の量が大きいか小さいか、である」と主張している。こうした考え方に対し、「統一学校は対立するものではなく、こうした分離への価値ある準備をするものである」とされている。その通りである。第一次大戦後の統一学校制度、実際には能力主義的な多様化路線に

よる教育再編の原形が、すでにこのマンハイム・システムにおいてつくられていたといえよう。

マンハイム・システムの歴史的な意義の一つはここ、すなわち画一教育から能力主義的序列化の転換をなしたということにある。

もう一つ、補助学校にとって重要な意義があった。ジッキンガーは、マンハイム・システムの根拠を障害児教育、とくに補助学校に求めている。

「学校関係者の様々な抵抗がありながらも公立学校の領域で、光と温情が軽度精神薄弱児の補助学校へ注がれている。救済と正義の時は、多くのいわゆる正常児の下位の者、お(34)っとりとしていて心配をかける子どもにも来ないのか。」

「マンハイム・システムは恣意的な創作ではない。それは全ドイツの200の地域と外国の多くの都市で、最近の数十年の間に補助学校の設立を通して実現され始めた思想を、(35)論理徹底して実現した以外の何ものでもない。」

このように、補助学校と同じ論理でマンハイム・システムがつくられ、そして先のように、このシステムが能力主義的序列化の端緒となるということから、結果として補助学校は、序列化の底辺へと位置づけられることとなる。この基本的な構造は、第一次大戦後に本格化していくこととなる。

第2節 卒業生の進路と補助学校の性格

今世紀に入り、国民学校の領域でその制度的転換の兆しが現れ始めたのに呼応するように、補助学校においても、1910年頃から、性格の変化がみられるようになる。つまり補助学校が数字の上では急速に増え、教育界に一定の地歩を固めることによって、その現状、在り方について改めて議論が巻き起こってくるのである。補助学校内部における論争や緊張関係については、これまでの補助学校史研究において、ほとんど取り上げられてこなかったが、実は、これらの議論の中から、従来の補助学校の性格を規定してきた主流、ないし支配的な思潮と、あるときはそれを補強し、あるときは批判しながら、徐々に補助学校の性格の変容を導いていく新しい思潮が見い出せるのではないだろうか。また、そうすることにより、補助学校史をよりダイナミックに捉えることもできると思う。

本節では卒業生の進路、すなわち就労状況や職業教育の状況を中心に検討する。これまでの多くの研究にみられるように、補助学校に関する法令上、ないし治療教育学(Heilpädagogik)等の学問・原理上の規定に依拠するだけでは、補助学校のいわば建前上の性格しか把握できないが、卒業生の問題は、補助学校が実際にどのような役割を果たし、また教育的にどれだけ成果を上げていたか、といういわば実態としての性格に少しでも迫る手掛かりと考えられる。

1. 補助学校卒業生の進路調査と楽観的評価

1899年のドイツ補助学校連盟の第2回大会で、補助学校は、「生徒を有用で生計能力のある人間社会の一員へと育成する目的」を持つ、ということが確認された⁽³⁶⁾。この「生計能力のある」あるいは「自立した」人間に育てるという目的は、すでにシュテッツナー以来広く主張されてきたものである。では、その目的はどれほど達成されていたのだろうか。

今世紀初頭、ドイツは独占資本主義期に入り、産業・社会構造は大きく変化した。一方補助学校は1910年代になると多くの卒業生を数えるに至ったが、こうした中で、卒業生の保護についての関心が高まり、彼らの就労状況や生活状況についての調査が行われるようになった。補助学校連盟の機関誌、“Die Hilfsschule”に掲載された幾つかの調査結果を見てみよう。

1911年に、フランクフルト児童保護連盟議長のシュティーベル (Carl F. Stiebel) によって公表された調査では、1903年から10年の間にフランクフルト a. M. の補助学校を卒業した者264人について、その両親の職業、家庭環境、本人の就労状況、職種、その他の進路、病気・遺伝・環境等の本人への影響など、広範囲にわたって詳細に報告されている。それによれば、良好な状態で仕事をしている者142人(54%)、良好ではない者79人(30%)、判断できない者18人(7%)、不明25人(9%)⁽³⁷⁾となっている。

表3 フランクフルト補助学校卒業生264人の進路(1903~10年)

I. 男子131人

○良好に仕事をつづける(表4)	68人
○仕事が長続きしない	12
○便い走り	4
○日雇労働	5
○施設(白痴院, 盲啞院等)	9
○感化教育	7
○労働コロニー	5
○その他	5
○不明(転居等による)	16

II. 女子133人

○事務所, 工場等で良好に仕事を続ける(表5)	30人
○家で有用に働いている	27
○転職したがその後は良好	17
○転職して悪い状況になった	11
○仕事が長続きしない	6
○治療施設, 修道院	13
○感化教育	14
○完全な等閑	4
○転居等, 不明	8
○死亡	3

表4. 男子68人の職業

職種 \ 卒業年	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909	合計
条件の良い使い走り	1	1	4	2	4	1	3	16
ボール箱, 印刷 (石版刷)		4		1	2		2	9
帽子, 仏, バレオ, ラノ等の工場						4	1	5
庭師, 農業	1			2	1	3	1	8
パン屋, ラッカー, アスファルト工	1	1	1		2			5
ガラス工, びん作り工			1	1		1	1	4
裁縫			1					1
馬具, 家具工				3		1	2	6
パン屋				1				1
機械工, 鍛冶					2		3	5
アクリ工, 懸, 水道取付工		2		1		1	3	7
水車小屋			1					1
合計	3	8	8	11	11	11	16	68
全調査数	6	12	14	20	18	23	38	131

Stiebel(1911) S.4

表5. 女子30人の職業

職種 \ 卒業年	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909	合計
事務係	1		1		1	1	1	5
洗濯婦, 了りン婦			2	1				3
洋裁					2	1	2	5
裁縫, 装身具作り				1			1	2
花つみ	1				1		1	3
ボール箱, 印刷, 折込み			2	1		2		5
茶くみ, 薬工場, 香水工場				1		2		3
靴工場							1	1
使い走り			1			2		3
合計	2	0	6	4	4	8	6	30
全調査数	10	4	16	20	24	27	32	133

Stiebel(1911) S.5

また、この問題についての第一人者の一人であるミュラー (P.G.Müller) によって、1912年に公表された、ハンブルク児童保護協会の調査では、同市の補助学校を1904年(38)から11年間の間に卒業した者192人について報告されている。それによれば、仕事を続けている者101人、そのうち良好な状況の者82人(42.7%)、親の扶養の下にある者41人、その他50人となっている(表6)。

表6 ハンブルク補助学校卒業生192人の進路(1904~11年)

I. 男子 104人

○ 手工(庭師, 左官等)	15人
・うち正式に見習を終え, 経過良好	9人
・良好でない	6
○ 見習船員(現在は船長)	1
○ 熟練労働者(大理石細工, 金施盤工)	2
○ 非熟練労働者	40
・うち申し分ない状況	26
・転職したが順調	10
・あまり良好でない	4
○ 地方の役所で良好に仕事を 続ける	2
○ 親の扶養下	17
・父親と仕事に行く	3
・父親の工場働く	1
・親、親せきの扶養で、簡単 な仕事、完全な労働不能	13
○ その他	27

II. 女子 88人

○ 事務系労働者	14人
・良好な状況	10
・転職したが非難される ところはない	2
・良好でない	2
○ 工場、企業労働者	21
・良好な状況	12
・しばしば転職し、良好な 状況でない	5
・道徳的問題を起こしている	4
○ 自立した労働者(洋裁業, ダンサー等)	6
○ 親の扶養下	24
・母と働きに行く	3
・家事、何もしていない	21
○ その他	23

この二つの調査ほど詳しいものではないが、1913年のチューリンゲン補助学校連盟第10回大会で報告された、同連盟による作成の調査では、同州の卒業生の就労状況は次のようになっている。
(39)

男子686人中	手工	-----	219人
	工場労働者	-----	139人
	農業労働者	-----	44人
	小使い/ 使い走り	-----	111人
	部分的生計可能	-----	90人
	生計不可能	-----	42人
女子565人中	女中/給仕	-----	208人
	工場労働者	-----	110人
	熟練の縫工/ 洗濯女	-----	40人
	農業労働者	-----	16人
	結婚	-----	46人
	部分的生計可能	-----	71人
	生計不可能	-----	32人

もっと簡単に、卒業生が「生計可能」となっているかどうかという点では、次のような調査結果がある。
(40)

* <プロイセン内における1906年~09年の卒業生(プロイセン政府の統計)>

完全に生計可能	4,329人	71.67%
部分的に生計可能	1,374人	22.76%
生計不可能	334人	5.53%

* <プロイセン外における1906年~09年の卒業生>

完全に生計可能	2,163人	70.80%
部分的に生計可能	550人	21.74%
生計不可能	210人	7.08%

さらに一都市ないし地域の調査結果もいくつかある。

(41)

* <ライプツィヒにおける1903年以降の卒業生>

男子82%、女子86%	-----	生計可能
全体の5%	-----	生計不可能
その他	-----	保護者の家計に部分的に貢献

(42)

* <ブランデンブルク州における1912年までの卒業生>

生計能力のある者	911人(男483人/女428人)	89.2%
生計不可能	110人(男42人/女68人)	10.8%

(43)

* <ツィタウにおける1914年までの卒業生>

完全に生計可能	69%
生計が半分可能	18%
生計不可能	13%

他にも多くの調査があるであろうが、おそらくほとんどが同様の結果、すなわちおよそ7割り以上、「部分的」も含めれば9割り近くが「生計可能」とされていると思われる。卒業生の保護という関心から行われた調査でありながら、その結果については、非常に楽観的な評価を与えていることがわかる。ミュラーによれば「良好な状況の男女のほとんどが、異論なく、普通の賃金を得ている」という。補助学校連盟プレスラウ支部によって1912年に行われた調査においても、「補助学校の活動は十分な成果を上げている。精神薄弱児の高いパーセントが生計可能となり、それによって家庭生活においても自立している」と結論づけている。つまり、かれらに言わせれば、「生計可能」な人間を育てるといふ補助学校の目的は、かなり達成されていることになるのである。

これらの調査の信頼性については後で述べるとしても、ミュラーらも問題を感じていないわけではなかった。例えばミュラーの報告において、計18人の卒業生が乞食等「国民の最低層となっている」こと、また、「良好な場合もそうでない場合も、大部分は、彼らが居る家庭環境の善し悪し、および彼らが行く職場環境が彼らに適しているかどうか、その原因が見い出される」ことなど指摘し、「能力の劣った子どものため合目的な保護活動」の必要を訴えている。しかしその保護活動というのは、完全には生計可能となっていない者を、職場選択の際の助言、相談や、その後の継続的な監督によって生計可能にしていくことが主で、総じて生計能力の高い評価を与えていることにはかわりがない。

さらにまた、前述のブランデンブルク連盟の評価では、「生計可能な生徒と部分的に生計可能な生徒は区別されず」、両者とも「生計能力のある者」に算入されている。「そのような区分は流動的であるため、重要ではない」、というのである。従って、約10%の「生計不可能な者」、つまり「たいていは白痴、てんかん——で、一般的な規定にもとづけば、補助学校の対象とならない者」を除けば、本来の補助学校卒業生の殆どが「生計可能」ということとなり、卒業生の保護、指導の課題は、むしろ「生計能力がありながら家にいる子ども」を職業に就かせることにある、ということになる。

こうしてみると、当時の補助学校が目標とした人間像は、普通の人間とほとんど変わらなかったように思われる。もちろん、精神薄弱児を対象としている以上、普通の人間と全く同一というわけにはいかないだろうが、それでも、普通の能力を持ち、普通の賃金を得る平均的な労働者に少しでも近づけていくことが重要であると考えられていたのである。従って、補助学校が目指した人間像は、実際には、通常の学校（国民学校）の卒業生と明確な区別ができなかった、といえるのである。

ところで、ドイツではすでに第一次大戦前において、国民学校に継続する教育機関として実業補習学校（Fortbildungsschule：通例では「補習学校」と訳されるが、本研究では“Nachhilfe”の訳である「補習」との混同を避けるため「実業補習」と訳す）がかなり普及しており、かつ不完全ながらも義務制となっている州も少なくなかった。補助学校は制度上は国民学校の一部なのであるから、その卒業生に対しても当然実業補習学校が考慮されるはずであるが、その状況はどのようになっていたであろうか。1911年にベルリン市によってなされた、150の補助学校設置都市に対する調査によれば、次のようになっている。⁽⁴⁹⁾
⁽⁵⁰⁾

- a) 特別な実業補習学校が設置されている。—— 14都市
- b) 補助学校に実業補習コースが設けられている。—— 4都市
- c) 通常の実業補習学校に特別な学級が設けられている。—— 56都市
- d) そのような教育機関はない。—— 65都市

（回答は143都市、ただし重複して回答した都市もある）

補助学校卒業生だけを対象とした教育がおこなわれている、と回答したのは27としてあった。つまり、上記のa)とb)は、補助学校卒業生のための独自の実業補習教育機関を指しているが、c)は必ずしもそうでないということがわかる。「特別な学級」といっても、20都市の学級では、補助学校卒業生と同時にそれ以上の数の「普通児」（国民学校卒業生だが成績の良くない者）を在籍させており、さらに11都市では「普通児」のみが受け入れられているという。また、13都市では、補助学校卒業生は実業補習学校の通常の学級で教育を受けている、と回答しているが、この調査をまとめたベルリン市視学フックス（Arno Fuchs：1869 - 1945）は、このような都市は実際にはもっと多いはずだと指摘している。⁽⁵¹⁾

このように、実業補習学校についても、一部の先進的な所を除いて、補助学校卒業生は国民学校卒業生と明確に区別されて取り扱われてはいなかったのである。

子どもをどのような人間へと育てるのか、どのような将来へと準備させるのか、という教育目標、ないしは果たした役割において、補助学校と国民学校は、少なくとも形式的な面では大きな違いはなかった。補助学校生徒の多くが、国民学校生徒と同じ実業補習教育へと進み、そして平均になるべく近い労働者となることが目指されたのであるから。いや本当に実態がそうだったのか、特に就労状況については検討を要するが、少なくとも観念上、両者に違いがないはずだと考えられていた。これにはさしあたり、以下の二つの背景

が関わっていたと考えられる。

第一に、既に第二章で述べたように、当時の補助学校は、国民学校と同等、ないしその一部とみなされることによって、その制度的基盤を有していた。そのため、その教育目標も内容も国民学校のそれに準拠することとなっており、そもそも補助学校の教育は、「普通児」の教育の枠を越えるものではなかった。これについては次節で詳しく述べよう。

第二に、ようやく地歩を固めてきたものの依然として補助学校への一般の理解は十分ではなく、補助学校の存在意義をより積極的にアピールするために、いわば説得の論理として、補助学校の教育成果を大々的に宣伝する必要があるがあった。それには——補助学校設立の論理の一つに、社会の負担を軽減する、ということがあったことは前に述べたが——、単に負担軽減という消極的貢献に留まらず卒業生が積極的に国家・社会の発展、経済の発展に大きく貢献していることを示すのが最も有効である。だからこそ、国民学校に劣らないしそれ以上の成果を上げているということが、諸調査で強調されているのである。

このことを端的に示しているのが、ブレスラウの学校長会のリーフレットである——前記のように、ブレスラウの補助学校連盟支部は、補助学校卒業生の「生計能力」を高く評価している——。それによれば、「補助学校は、一般の国民学校の重要な部分となっており、——そこでは、才能のある子どもを育成する義務を持つ国民学校では援助できないことがらを、特別な手段でもって果たすことができる。」すなわち、「たとえ非常に劣っている子どもであっても、その中でまだまどろんでいる能力を完全に開花させることができる。」従って、「補助学校の第一学年（最高学年——筆者）で、良い成績を修めている子どもが、一般の国民学校の下級学年から卒業した子どもよりも、⁽⁵²⁾ 実際生活に必要なものをよりよく備えていることは、疑う余地がない」、というのである。

しかし他方で、補助学校が社会的にも、教育界にも市民権を得るにしたいが、補助学校の成果、あるいは卒業生の進路状況についてより冷静な、または批判的な見解も現れてくる。

2. 適切な職業選択と実業補習教育の主張

補助学校卒業生の生計能力は、これまでの論者が言うほど、高いものだったのであろうか。これについて、フランクフルトの補助学校長グリーンジンガー (Albert Griesinger 1881 - 1952) は、次のような疑問を出している。

例えば、前述したプロイセン内外の卒業生について、そこでの「生計可能」な者の数は単に全学校の平均値を示しているだけであるが、実際には学校間格差が激しく——0%から100%まで分布している——、その結果をそのまま信用はできない、としている。それに対し彼は、「フランクフルト a. M. の市立義務制実業補習学校の報告者リストをもとに、(1904年から09年の) 補助学校卒業生の生計能力について——より信用できるデータをつくらうとした」。計134人の卒業生の状況が次のようになっている。

a) 3年間同じ仕事を続けている	—————	39人
b) 1回転職し、後に手工の仕事を続けている	—————	6人
c) 非熟練労働者として2回以上転職している	—————	62人
<*その内、手工の見習いを終えている者/40人、終えていない者/22人>		
d) 様々な職種に就くが長続きしない	—————	2人
e) 「白痴」精神病	—————	6人
f) 感化院	—————	4人
g) 不明	—————	15人

彼によれば、そもそも生計能力についての評価は、「3年間、見習いや実業補習学校に通っている間観察し指導した後でさえ、多くの場合十分な判断が期待できない」ものである。実際には、「多くの生徒は、完全に見習いを終えても、補助労働者としての仕事しか見つけられず、おそらく、生活を維持するに十分な賃金は得ていないだろう」。しかも、「こうした仕事の賃金は変動が激しい」(週6~20マルク)し、若い者にはこうした仕事も多くあるが、年長になると少なくなる。

以上のことから、彼は、「生徒が実際の生活を十分に送れるかどうか——非常に限定された判断だけを与えた」。すなわち、調査した133人の卒業生を次のように分類している。

I. 2~3年規則正しく働き、またこれからも維持することが見込まれる常勤労働者	—————	49人	36.84%
II. しばしば転職し、時々失業状態にある非常勤労働者	—————	62人	46.67%
III. 生計能力のない者	—————	22人	16.54%

この結果について、グリーンジンガーは、「たしかに、ただちに劣悪とみなすことはでき

ないが、しかし特に満足のいく、改善の必要のないものとみなすこともできない」とし、楽観的評価を退けている。そして、「どのように非常勤労働者を減らし、常勤労働者の数を増やしていくか」が、重要な課題であるとしている。彼によれば、転職が多いということは、「多くの補助学校生徒が、まだ実際の生活にとって成熟していない」ことの証拠であった。⁽⁵⁸⁾

一方で彼は、次のようにも述べている。

「使い走り、日雇い労働、補助労働の職は、たくさん見つけられ、——手取りも結構良い。しかしそこには危険もある。なぜなら、高い支払いは、少年にとって仕事を転々とさせる誘惑となる。そしてそれは墮落の始まりとなる。」⁽⁵⁹⁾

すなわち、これまでの論者とは異なり、卒業生に「普通の賃金」を得させることは、あまり問題にされず、むしろ、転職をせずに、長続きできるような職業を選択させることが重要とされているのである。

グリーンガー以外にも、例えば、「職業を誤った障害者の数は、これまでこのような資料について特別な関心を示さなかった人々が予想するよりも、はるかに多い」として、卒業生の職業選択の際の相談活動の重要性を説く論調が、いくつか見られる。⁽⁶⁰⁾

では、補助学校卒業生にとって、どのような職業がふさわしいと考えられているのだろうか。個々の細かな職種までは明確にはわからないが、従来は、一般的には手工（Handwerk）および農村での仕事が良いのではないかとされていた。それらは、古い産業関係が比較的維持されていると考えられていたからである。それに対しグリーンガーは、手工で成功している者は、前記134人中37人しかいないこと、しかも彼らは補助学校生徒の中でも知的・身体的に高いレベルの者であることから、手工には、良い生徒だけしか送らないようにすべきだとしている。一方、調査者の14人は他の仕事でも良い状況にあり、とくにボール紙工場で働いて成功している者が多いことから、手工よりも工場作業の方が多くの補助学校卒業生にとって適している、としている。後者の方が、理解力、技術技能、そして体力も少なくすむし、「自らのわずかな能力を、有用として評価される機会が与えられる」というのである。⁽⁶¹⁾

また、農村の仕事についても、手工よりは肯定的にみながらも、そのための準備が就学期間中からよくなされることが必要である、としている。⁽⁶²⁾

手工に対する疑問は、他の所からもすでに出てきている。例えば、ウェストファレン補助学校連盟の1911年の集会では、実業補習教育について議論がなされているが、次の

ことが報告されている。

「ドルトムントの補助学校教師、パントヴィヒ (Pantwich) は、以前は、補助学校生徒の高いパーセンテージが手工を学ぶことができる、と考えていたが、時が経つにつれ次のことがわかってきた。手工を学んだ子どもも、後に仕事をやめてしまう、ということが」

「ミッデルドルフ (Middeldorf) はあくまで次のように主張した。補助学校生徒は手工を学べない。もしできるなら、彼らは精神薄弱児ではなく、誤って補助学校へ来たのだらう。しかし我々は卒業生にもっとふさわしい職業に就かせることができる。大工場においても、補助労働者として就職させることができる。」⁽⁶³⁾

もちろん、このような意見に対する反論も出ているが。

また、ケーニヒスベルクの精神薄弱者保護連盟の集会でも、補助学校卒業生の問題について次のような意見がさ出されている。

「多くの者を手工に向けて指導することは、もはや勧められるものではないと思われるなぜなら、彼らはそこではほとんど例外なく進歩していないし、またとりわけ手工業者界自身も、劣等な要素を自分たちの仕事の世界に入れることに抵抗している。」⁽⁶⁴⁾

このように、補助学校卒業生の職業選択の幅を限定し、厳密にしようとする認識は、当然のこととして、そのための準備をすべきである実業補習教育のあり方ともかかわってくる。

グリーンガーは、補助学校の6年間という「比較的短期間の就学で十分とし、継続的保護をすることなしに実生活に送り出してしまう——」のでは、補助学校の目的は達成できず、「市町村にかかってくる、この種の特殊学校 (Sonderschule) の維持のためにますます増えてくる多大な費用が、無益な投資となってしまう」として、補助学校卒業生のための実業補習教育機関の充実を訴えている。もちろんそれは、職業補習教育機関の量的な不備、すなわち「たいていは卒業生全体を受け入れられず、また期間も一、二年に限られている」ということにとどまらず、質的な不備をも問題にしている。⁽⁶⁵⁾⁽⁶⁶⁾

例えば、フランクフルト a. M. の実業補習学校出は、特別な学級 (予備学級) に補助学校卒業生が受け入れられていたが、そこでは国民学校の中途学年卒業者もいっしょに教育を受けていた。これについて、彼は次のように述べている。

「両者の知識の量はあまり変わらないので、そうしたことに一般的には意義が唱えられていない。(中略)しかし予備学級の生徒の知的・道徳的能力を詳しく観察すると、両者には大きな違い、さらには際立った対立に気付く。

(中略)

補助学校卒業生は、一般的に専門クラスの理論的な授業にはついていけない。たいていの場合、実業補助学校は、補助学校生徒に対して独自の新しい領域を開かせてはいない。

(中略)

通常の実業補助学校は、活動の重点を、相応する理論的教授を通じて実際的な手工の見習いを援助することに置き、また新しい時代の職業学校として、手工業者や技術者から教職員を獲得しようとしており、全般にわたって、能力の劣った者のための実業補習教育の特別な課題には向いていない。彼らのため実業補習学級の教師には、生徒の特性や授業方法に通じている補助学校教師のみが、考慮に入れられるべきである。⁽⁶⁷⁾

このように彼は、単純化して言えば、手工に向けた指導をする国民学校卒業生のための一般的な実業補助学校とは明確に区別した、補助学校卒業生だけを対象とした、補助学校教師による「実業補習学校を、補助学校に附設すること」を主張しているのである。

同様のことは、ヴェツェル (Max Wetzel) も 1912 年の講演で述べている。彼はシュテッチンの実業補習学校を例にして、その下級学年でも、国民学校の下級・中級からの卒業生と補助学校卒業生がいっしょに授業を受けていたことを取り上げ、「能力の劣った者は、実業補習学校の授業からほとんど、あるいは全く利益を受けない」、むしろ「補助学校で、おそらく見につけてきたはずの能力や自信も失うことすらある」、と主張している。⁽⁶⁸⁾

ヴェツェルの言うように、まだ、「能力の劣った者のための特別な実業補習学校——の要求に対する賛同は、散発的にしか得ていない」段階だったかもしれない。⁽⁶⁹⁾しかし、例えばベルリン市では 1913 年に、「能力の劣った者のための義務制実業補習学校」が、フックスの努力によって実施されていた。そして、これをモデルにして、第一次大戦後には全ドイツに統一した義務制職業補助学校 (Hilfsberufsschule) の要求が本格化していく

このように、補助学校卒業生の進路、すなわち職業選択や実業補習教育に関して、通常の国民学校卒業生と明らかに区別、分離して考えようとする思潮が現れてくるのである。このことは、補助学校自体の性格や役割に対してどのような意味を持つものであったのだろうか。

3. 補助学校観の変容

上述した思潮を支えている基本的な考え方としてまずあげられるのは、人道的な見地で

ある。その一人であるデリチュ（Johannes Delitsch）は、多くの卒業生が、他人からだけでなく、親や後見人からも「搾取されている」実情を報告している。すなわち、見習いをしている者については、「弟子を家族のように引き取る家父長的な習慣を残しているような親方はごく少数」しかおらず、たいていの卒業生は親方の下でみじめな生活をしていること、また多くの雇用者が、「同情からではなく、汚れた貪欲から、障害のある者を家（70）や仕事場で使用しており」、重労働で病気になる例も多いこと、などを指摘している。（71）

グリーンガーも、自分の子どもの職業について「過剰な要求をする」親の多いことを指摘し、「たとえ理解のない親の意志に反してでも、子どもに適切な職業教育を行う」ことが必要である、と述べている。（72）

このような人道的な見地に加えて、いわば発達促進の観点といえるものもみられる。エルバーフェルトの視学ポートシュタイン（Otto Boodstein：1836 - 1921）は、補助学校卒業生が、「自分の心身の能力に見合った」だけでなく、「それを高めるような職業」に就くことが重要であるとしている。（73）すなわち、障害のある者も、「仕事を継続する意志をできる限り配慮されながら、労働の喜びを絶え間なく強めていくような見習い、労働過程」に参加しなければならないとし、単に「心身の能力に見合う」からといって、単純作業だけに就かせることを批判している。（74）「見る、注意する、四肢と感覚を使い続ける、新しい課題によって新しい興味を再び目覚めさせ、思考を刺激する。これらのことは絶対に必要に思われる。それらは進行する痴呆化をくい止め、精神のメスに再び鋭さを甦らせる」というのである。（75）

以上のような人道的な見地や発達促進の観点は、それ自体は積極的側面をもつものである。しかし他方で、彼らのいう「能力に見合った」、「適切な」職業の中身は何だったのか。それについては、例えば前述したウェストファーレン連盟の集会におけるミッデルドルフの意見に明白に表れているように、あらかじめ補助学校卒業生が、いわゆる補助労働者になることを予定した、あるいは前提とした論理が出てくる。

ヴェツェルは次のように断言している。

「能力の劣った者は、商業や工業などの仕事において、常に下位の補助作業しか遂行できない。（中略）彼らは大体が非熟練労働者にしかならないだろうし、またそうあり続けるだろう。」（76）

従って、「能力の劣った者の知的能力に合った実業補習教育」について彼が語る場合、「非熟練労働者のための教育課程のみ」が問題にされることとなるのである。

また、デリチュも、補助学校卒業生を「半人前の労働者」とした上で論を展開しているし、ポートシュタインも、「能力を高める」職業と言いながらも、「同じ事を反復する、⁽⁷⁷⁾理解しやすい仕事、並びにあまり体力を消耗しない仕事を選ばれる」べきだとしている。先にみたミュラーらは、補助学校生徒の能力や発達を楽観的に捉えていたが、ヴェツェルらは、それとは対照的に、非常に限定的な能力観・発達観を有していたといえよう。

さてこうなると、彼らの論は、国民学校の目的、教育課程、組織などを基準にしている補助学校の性格そのものについても言及することとなる。教育内容や学校組織に関しては第三節、四節で詳しく論ずるが、ここでは、卒業生の就労とかかわった発言だけ紹介しておこう。

デリチュは次のように述べている。「補助学校は単に訓育施設であってはならない。それは、その地域にたくさんある適切な仕事に就くための生計的課題を取り去ってはならない。⁽⁷⁸⁾」補助学校は、「副学級や促進学級——（すなわち）単に普通の国民学校の領域のなかで、優秀な能力と劣等な能力の学業の調和をできる限り試みているにすぎない」ものとは異なり、「補助学校の活動は、一般の国民学校から排除された知的に貧しい子どもを、健康で仕事のできる倫理的な生活が社会の中で営めるように救い出す、という努力において⁽⁷⁹⁾頂点に達する」、と。

ポートシュタインは、さらにはっきりと言っている。

「とりわけ補助学校においては、実際的な作業教授に関する広範囲な活動が根をおろし、わけても教授に一定の自由裁量が与えられること、少なくとも、公的な教育課程に縛られることを教師の義務から除外する——

（中略）

単に、補助学校生徒にできる限り普通教育の内容と能力を与え、其れによって、国民学校の第五、第六学年にいる普通児の程度まで成長させるべきだ、と信じられているため、補助学校においては、大人が行うような実際的な仕事を知る機会あまり設けるべきではない、という考え方がある。しかしそれは誤っている。⁽⁸⁰⁾

このように、補助学校教育の目的も内容も、国民学校のそれに拘束されない、明確に区別されたものとして考えられている。すなわち補助学校生徒の「能力に見合った」職業、実際には補助労働者、低賃金非熟練労働者に向けての準備教育に重点が置かれるようになるのである。ここに、普通教育から区別された「特殊教育」としての性格の一つが、補助学校に明確に求められるようになったことを、読みとることができる。

ところで、当時のドイツ社会において、補助学校卒業生、あるいは障害者に対し、どのような職業がどれ程確保できたのか、あるいは、どのような職種が真に彼らにふさわしいものだったのか、そして彼らは実際に、どれだけの収入を得られる状況だったのか、一概に論ずることは困難である。従って、補助学校卒業生の就労・生活状況に対する楽観的評価と限定的評価のいずれが正しいといえるのか、ここで即断することはできない。⁽⁸¹⁾しかし次のような考察は可能である。

ミュラーらの楽観的評価は、既存の社会・産業構造とそこでの補助学校の位置、役割について、ほぼ全面的に満足を表明しているものであり、その限りで彼らは、現状肯定、現状維持という保守的立場に立つものである。

それに対し、例えばデリチュは、手工業の状況が変化し、補助学校卒業生には向かなくなったことを説き、ポートシュタインも、「専門化と労働の分化」が進行する中で、補助学校生徒が適切な職業を見つけることが、いかに困難かつ重要であるかを説いた。⁽⁸²⁾つまり彼らは、補助学校の現状を批判的に捉え、かつこの時期に急速に変化する社会・産業構造に、補助学校を積極的に順応させようと努めた。もちろん彼らは、社会体制そのものを批判したわけではない。むしろ逆に、適材適所による労働力の育成、配分という帝国主義段階の国家・経済的要請を積極的に担おうとした。そうすることが「能力の劣った者自身にとってだけでなく、人間社会全体をも高め、安定させる」と考えたのであり、その限りで彼らは、障害児・者を積極的に保護しながら、同時に既存の国家・社会・経済体制の維持・発展を目指す改良主義的立場にあった、といえよう。そして重要なことは、こうした立場は、教育が国家・経済的目的に従属し、学校制度が能力主義的序列化をしていく中で、補助学校をその底辺に位置づかせることに通じていく、ということである。

第一次大戦後、ワイマール共和国の諸改革は、社会民主党指導部と財界、右翼勢力との妥協の結果、総じて改良主義的路線に帰結したが、こうした情勢に呼応するように、補助学校界においても、上述した改良主義的立場が、それまでの保守的な立場にとって代わり主流となっていくのである。

第3節 教育内容・方法の基本的性格と 改革論

今世紀に入り、補助学校は補習学級と明確に区別された。このことは、補助学校が、「普通児」教育の枠内に合ってこの教育を補完するという、障害児教育の第一段階としての性格から脱していく契機、とみなすことができる。しかし前節でみたように、第一次大戦前においては、一方で補助学校生徒に対する楽観的能力観・発達観が依然強く残っており目指すべき人間像、ないし教育目標に関しては、一般の国民学校と明確に区別できていない段階にあった。すなわち、「普通児」教育の枠内にあるという性格を払拭しきれていなかったのである。このことは当然のごとく、補助学校の教育内容・方法にも及んでいた。

モンテッソーリ (Maria Montessori : 1870 - 1952) は、セガンの教育思想が当時のヨーロッパ諸国においてそれほど浸透していなかったことに関連させて、次のように述べている。

「実際ドイツの教師たちは、普通児に使用されたのと同じ方法を精薄児教育に適用する
(84)
のがよいという原理に固執した。」

我々は、ややもすると、補助学校のような特別な学校、学級が設立されることにより、即、精神薄弱教育が成立し、従って、教育内容・方法上の独自性も確立したかのように思いこみがちである。もちろん、もし精神薄弱児だけを集めた教育がなされているならば、そこには健常児に対してとは異なる何らかの配慮を伴うものであろう。しかし、上述のモンテッソーリの言葉に接するだけでも、その配慮がどの程度のものであったのか、果たして「独自性」といえるような内実を有していたのか、再検討する必要があると思われる。

ただし教育内容・方法の詳細かつ実証的な研究は他の機会に譲らざるをえないので、ここではその基本的な性格をおさえることとしたい。すなわち本節では、第一次大戦前における補助学校の教育内容・方法が、「普通児」教育の枠の中にある段階から、しだいにその独自性を強めていく過程を述べていく。

1. 「普通児」教育の枠内における教育

当時のドイツ各州の法令には、補助学校の具体的な教育内容・方法についてまで規定したものは少ない。このうち教育目標の基本的なことにかかわる規定を拾ってみると、次の

ようなものがある。

「この学級の多くでは、授業は半時間に区切られている。多級制の学校組織があるところでは、当然のごとく個々の学級の教授目標は対応する国民学校の学級よりもかなり低く抑えられ、上級学年においてすらも、普通の国民学校の中級学年に対し定められた程度を決して越えないものである。(中略)特別な精神的努力を要する題材は、身体的な器用さと実際的能力の発達に向けられたものを優先するために、後方に置かれている。」(プロイセン1894年文部大臣布告：ZUV.Jg.1894 S.569)

「その子どもの必要に適した、短縮された授業時間と、低い教授目標をもつ教育機関(補助学級、補助学校)が設置されることができる。」(バーデン1910年学校法；第2章第1節参照)

これらを見れば、補助学校の教育は国民学校のそれと基本的な違いはなく、単に程度を低くした、いわゆる水増し教育を行うものとされていたことがわかる。すなわち、やや単純化すれば、補助学校の上級学年は国民学校の中級学年に、前者の中級学年は後者の下級学年に相応する教育が行われていた。⁽⁸⁵⁾

もちろん、補助学校の教育課程も、国民学校のそれに準拠したものとなる。例えば1911年の「ベルリン補助学校における教授に関する決定」の第5条では、「補助学校は、授業を普通学校と同じ主要教科に分け、その他に、男女の必修科目として手作業(Handarbeit)⁽⁸⁶⁾を取り入れる」、とされている。次頁のプレーメンにおける補助学校の教育課程表⁽⁸⁷⁾をみても、同様のことがいえよう。

このように、一般的に補助学校の教育は、国民学校の教育をそのままレベルを下げるだけで、授業時間を短くするとか、他に手作業のような科目を加えるという程度のものであった。

もちろん、精神薄弱児を対象とする限り、実際の教授場面では様々な配慮がなされていたであろう。例えば、フックスは次のような補助学校教育の原理をあげている。

1. 全ての個々の子どもの家庭、心身の状態、これまでの発達についての詳細な知見にもとづいて、入念に個別化すること。
2. あらゆる発達上のつまづきにおける子どもの低下した主体的発達力を絶えず援助し、その子どもに可能な作業を成就させるようにする。
3. 物質的、精神的な直感性、簡潔性、完全性を通して全ての教科の最も基礎的なものを理解させ、漸次難易度を増し、論理的思考に意図的に導くこと。

表7. ブレーメン補助学校のカリキュラム.

教科	1組	2a.2b組	3a.3b組	4組
宗教	2+2*	2+2*	3	—
ドイツ語	8	7	9	12
ドイツ語のうち 実物教授	—	—	3	4
ドイツ語のうち 読書	8	7	6	8
算 数	5	4	4	4
郷 土 学	—	3	—	—
地理 歴史 自然	3	—	—	—
書き方	2	2	—	—
唱 歌	1	1	—	—
体 操	2	2	2	—
手工芸(図画を含む)男	3	3	4	4
女	3	3	4	4
計	28	26	22	20

* 堅信礼の授業(4組から1組へと学年が進行する)

Zur Geschichte der Sonderschule S.84

4. 直接的、具体的外界を簡単に理解し、实际的に統御するという事に、教育目的を下げること。
5. 全ての教科において教材を非常に少なくすること。
6. 自立的、实际的活動の系統的な育成。
7. 絶えず集中した、自律を高める、しかも負担とならないような種類の、教授と訓育。
8. 限定した陶冶財、陶冶価値を実際の財産にしていくために、反復、応用、実生活と結びつけることによる集約的訓練をすること。
9. 遅滞した個々の作業能力、全体の発達に相応した、根本的にゆっくりした教授訓育の進度。
10. 入念な保護・育成、包括的な教育、釣り合いのとれた習熟を目指すため、あらゆる

る教育要因の密接な相互作用をもたせること。

11. 就学義務年齢を越えても、延長して、集約的に補習、訓練、指導、保護を行うこと。⁽⁸⁸⁾

しかしこれらについても、ベシエルは、国民学校の教育と同じ原理であり、単に程度の違いを示しているにすぎない、と評価している。

「フックスによって作成された補助学校教育の原理からは、国民学校の教授との違いは単に程度の違いにすぎない、ということが認められる。すでにシュテツナーが彼の著書の中でこう述べている。中級学年以上の授業は国民学校のそれとますます類似したものとなる。このことは補助学校の授業の実際に絶えず当てはまるものだ、と。フックスが報告した授業の例（算数——筆者）は、ヘルバルト、チラー、ラインの形式段階説に従っている。⁽⁸⁹⁾」

ところで、補助学校は主として陶冶施設であるべきか、訓育施設であるべきか、という論議があったが、総論的には訓育の方が重要視されていた、ドイツ補助学校連盟も、「補助学校は何よりもまず訓育施設である」としていたし、プロイセンの1905年の文部大臣告示においても、訓育の重視が言われている。

「さらに次のことが確認されなければならない。本来的な訓育、すなわち子どもを善へ導くこと、情緒の活気づけと養護、善の倫理と秩序への習慣づけが補助学校の主たる課題⁽⁹⁰⁾とならなければならない、それに対し知識の習得は後方に置かれなければならない。」

ベシエルは、これらのことも基本的にはヘルバルト派の訓育的教授の考え方に依拠した⁽⁹¹⁾ものだ、としている。これについてはさらに詳細な検討を要するとも思われるが、ここでは一応彼の説に従っておこう。ただ、もしそうだとすれば、時すでにヘルバルト派は様々な改革教育学者から批判の槍玉にあげられており、従って、補助学校においても、その影響が現れてくることになる。

2. 教育内容・方法の改革論

補助学校の教育内容・方法が、全体的にはほとんど国民学校のそれに準拠したものであっても、全く特徴がなかったわけではない。手作業の科目もその一つとすることができよう。もともとこの科目は、付加的な、ないしは図画のかわりとなる周辺教科的な位置づけであったが、高学年においては職業訓練の要素も含まれていたため、実生活への準備という観点から、しだいに重んじられるようになる。

1910年代になると、多くの地方補助学校連盟、支部の集会で補助学校の教育内容や教育課程の問題が取り上げられてくるが、その中心は手作業、ないしは手工教授（Werk-⁽⁹²⁾unterricht）、手芸教授（Handfertigungsunterricht）であった。

さらには、単に実生活への準備だけでなく、手の活動に伴う精神的陶冶上の価値も認められるようになり（フックスもそのことを述べている）、「手芸は将来生計可能となるためにも、最も重要な科目である」（シュレースヴィヒ・ホルシュタイン補助学校連盟）と⁽⁹³⁾位置づけられるようになった。

しかし他方で、前節でみたように、補助学校の教育目標を国民学校のそれと明確に区別し、普通教育とは異なる、補助労働者育成のための準備教育として位置づける傾向が出てくるのに符号して、補助学校の教育課程をより根本から捉え直そう、とする考え方も現れてくる。ここではその例として、二人の補助学校教師の主張を取り上げてみる。

最初に、シュツットガルトの教師グリュック（M. Glück）が、1912年8月ヴェテンベルク補助学校教員集会で行った提案をみてみよう。

彼はまず、補助学校の教育課程の現状について次のように批判する。

教育課程を作成するにはこれまで二つの方法が取られてきた。一つは、「国民学校の教育課程を手にし、それを簡単なものにし、最も能力の低い者に対しても設定しなければならないと信じられている、最低限の要求に合致させる」、もう一つは「他の古い補助学校の教育課程を調達し、そこに蓄積された数年、あるいは数十年の経験を利用する」というものである。しかし、「このようにして成り立つ教育課程では、結局は誰も満足はしないのではないだろうか。」

「国民学校の教育課程で要求されているものを、最も簡単で必要不可欠なものに入れ替える努力がなされている。」しかし「必要不可欠」の中身があいまいで、しばしば補助学校に多くの内容を導入しすぎる、「あらゆる教材の配列、分類を（国民学校とは）別のものにしていくことが必要である。我々には、しばしば、国民学校におけるものとは全く異なるところに力点を置くことが求められる。（中略）われわれの補助学校は、単に『簡単にした』ものではなく、ある意味で、国民学校とは全く別の教授目的をもつものである。」

では、彼はどのような観点で教育課程を編成しようとしていたのか。その「出発点、前提目的」について、かれは次のように述べている。

「出発点は、我々にとっては、家庭、ないし国民学校から引き受けた補助学校生徒であ

る。(中略)これまで言われてきたような、補助学校生徒がいかなる場合でも習得しなければならぬような教材など、存在しない。我々の最上位の課題は、——子どもの感覚を外界に対し開かせ、子どもの中の精神的活動を覚醒し、有用な仕事をするための準備をすることである。」⁽⁹⁴⁾

もう少し具体的にみてみよう。

「我々の子どもには、多かれ少なかれ、発達における強い制止、緩慢、一面性がみられる。それは、ある意味で、できる限り第一に治療しなければならない病気である。(中略)遅滞した精神活動を、少なくとも一定程度活性化させること、——それは何よりも我々の第一の課題である。

我々はまず、——習慣的な学校像から自由にならなければならない。そこでは教師の意図の下で——第一時限から、おしまりの、試験のための知識の伝授、読、書、算、記憶の技能の習得に向けられている。しかし——補助学校生徒には——成果は——乏しい。(中略)人は、オウムにしゃべらせたり、象に踊らせることだってできる。しかしその全体の精神構造はそれによって当然何も変わらない。(中略)下級学年では、心身の機構の訓練と機能化の方が、いわゆる実際の知識の伝達よりもはるかに重要である。」⁽⁹⁵⁾

そして、近年の国民学校に登場してきた合科教授、ないし郷土科が、各教科、教材の間⁽⁹⁶⁾の密接な関連性を追及しているという点で、補助学校にも非常に有効であるとしている。すなわち、実物郷土科(anschauliche Heimatkundunterricht)を教育課程の中心とし、教材も、下・中級では、直接感覚を通して観察できる範囲から、上級でもあまり郷土から離れないようにする、ということ提案している。また、教材の配列、分類については、「生活共同体」の理念が有効であるとして、「論理的、系統的観点から細分化すること」⁽⁹⁷⁾を批判している。

このように、グリュックは、生徒の精神機能の活性化という独自の目的を設定しているが、一方で、当時の新教育運動の理念を積極的に取り入れようとした。

補助学校生徒の心身の特徴から出発して、経験主義的な教育内容・方法を考案したのは次に述べる、ブレーメン補助学校長のシュミット(Hugo Schmidt: 1883 - 1937)も同様である。

彼は、精神薄弱の主要なメルクマールとして、表象形成の障害、すなわち「言語主義的傾向」(verbalistische Tendenz: 実際の知識を述べることなく、意味のない語音をレコードのように繰り返すこと)を取り上げ、「この傾向がまず第一に、国民学校とは異なる

(98)

る教育課程を要求することとなる」、と述べている。すなわち、実物の助けなしに言語と言語の記憶連合をさせるような形式的な訓練（例えば文法）ではなく、「実物の内容を生徒に考えさせるような訓練の種類と方法が考案される必要がある」としている。

この点でシュミットは、グリュックと同様に郷土科に着目し、「郷土科と手工教授の関係が密接になれば、有用な概念の形成も確実に⁽⁹⁹⁾なっていく」と述べ、「教育課程の改革の際、全ての活動的教授（Tatunterricht）において、生徒をその行為についての多面的な⁽¹⁰⁰⁾熟考へと仕向けるような課題を設けることを要求」している。

グリュックもシュミットも、国民学校と異なる教育課程を構想しているが、正確にいえば、既存の国民学校教育との違いを明確にしているのであった。ややもすると精神主義的訓練に陥る危険性はありつつも、新教育運動との密接な関連性を意識しており、その限りで、一面的に健常児の教育との違いが強調されていたわけではない。

シュミットは大前提として次のように述べている。

「一般の国民学校や統一学校について、あまりに多くのことが言われている今日、次のような本来的に自明な事実を前もって言うておくことは、当然のことであろう。すなわち補助学校も国民学校の一般的教育目的を承認する、ということである。補助学校においても、我々は、倫理的人格の完成を目指し、補助学校の教授活動も、この高い目的に従わなければならない。このことは、特に補助学校が、生徒の分類に関して能力が決定的要因となっている統一学校の理念を、ある意味では歓迎している、ということと関係している。⁽¹⁰¹⁾」

このシュミットの言葉から、一つの積極的な意義を見い出すことができる。なぜなら、彼は教育課程編成の際に、普通教育としての普遍性と障害児教育としての独自性の両面を追及しようとしたのであり、両者を統一的に把握していく理論的な可能性を内在させていたからである。あくまでも「可能性」ではあったが。

もう一つ、シュミットの主張にみられる先駆性を指摘しておこう。

補助学校が「教育可能な精神薄弱児」を対象とするということは、当時一般的に理解されていたが、彼はその表現には問題があるとしている。この場合、「教育可能」とは軽度の精神薄弱児を指し、「白痴」「痴愚」は「教育不可能」とされるのであるが、シュミットは、「白痴」「痴愚」も「教育可能とみなすべきである」と述べている。もちろん、読、書、を教えるというのではなく、「計画的な作業教育によって促進できる」という意味

であり、また学校 (Schule) ではなく教育院 (Erziehungsanstalt) で受け入れるものとしており、限界はある。しかし、重度の精神薄弱児を単に収容保護の対象としてしまうのではなく、「教育不可能」という考え方を否定し、教育の対象 (学校教育ではないが) として考察することは、重度障害児の学習権を保障することにつながっていく理論的可能性があったことを示している。

このような積極的側面は、第一次大戦後の教育改革の中で、どのように開花していくのか、あるいは逆に潰されてしまうのか、それは後の章で述べることとしよう。

第4節 学校組織上の独自性

1. 補助学校の学校組織上の問題点

補助学校が量的にはかなりの成長を遂げるにしたいが、それまでのような学校ないし学級をつくること自体の問題に加え、しだいに、どのような学校が作られるべきか、という質的な問題が浮かび上がってくる。その一つは、前節でみた教育課程や方法上の問題であるが、もう一つ重要なこととして、学校組織上 (Schulorganisation) の問題があった。それは簡単に言えば、補助学校の国民学校からの独立、及び多学級編成が達成されているか、ということである。国民学校に附設された状態、すなわち補助学級では、独自の学級経営が困難であり、校長および行政担当者の点からも専門性が位置づきにくい、また、単級学校では様々な程度、種類、年齢の子どもをいっしょに教授しなければならず、適切な活動が阻まれる、というのが補助学校関係者のほぼ一致した認識であった。

では独立した補助学校が全体のどれだけを占めていたのだろうか。1912年の統計によれば、プロイセン以外にある135の補助学校のうち、独立しているのは51校だけで残りはすべて国民学校に附設されている——後者のうち、単級学校が36校、二級制が21校、三級制が28校である——。またプロイセン内にある477補助学校のうち333校は独立していなかった。従って全ドイツで独立した補助学校は約3分の1にすぎなかった⁽¹⁰²⁾のである。

ところで、補助学校の就学期間は原則として6年間であったので、一般の学校と同じように、子どもの年齢を考慮した学級編成を行うには、形式上は六学級制を必要とするはずであった(実際にはそう単純ではないのであるが)。しかしそのような学校は決して多く⁽¹⁰³⁾なかった。1909年の調査では、補助学校の学級数別の内訳は次のようになっている。

単級制——	11校	六級制——	63校
二級制——	40校	七級制——	5校
三級制——	120校	八級制——	1校
四級制——	59校		
五級制——	20校	／計——	319校

仮に各クラスが全部同じ生徒数であるとすれば、補助学校生徒の全体の何割ぐらいが、年齢を考慮した学級に在籍する条件があったかを推測することができる。すなわち、合計

1208学級、そのうち六級制以上の補助学校の学級は421であるから、約3分の1ということになる（あくまでも年齢別編成の条件がある、ということである）。

やや形式的な計算になってしまったが、適切な教育を受けるために補助学校へ入っても必ずしもそれが保障されていない生徒が少なくなかった、ということは想像に難くない。学校編成上の問題、すなわち補助学校の独自性の確立は、関係者にとって重大な課題であったことがわかる。

2. 学校組織の独自性の要求

このような状況に対し、関係者はどのような改革論を主張していたのだろうか。

まず最初に、ミュンヘンを代表する補助学校連盟の幹部であり、特に制度的問題について多くの論陣を張っているエーゲンベルガー（Rupert Egenberger : 1878 - 1959）を取り上げてみよう。

彼は、「一般的組織問題は、行政当局が独自に解決できる」としながらも、「補助学校組織の内部で自由に行うことができ、完成できるような一定のものがある。それは、能力の劣った子どもへの直接的活動そのものから生じるものである」と述べ、補助学校の内部の、言い換えれば専門的な問題を処理するための、補助学校教師、校医などからなる「治療教育委員会、同監督局」をつくるべきだと主張している。このような専門的監督機関をつくることについては、特に次の理由を挙げている。

「補助学校は、しばしば、国民学校に関する法律、規程、決定を尺度としており、しかもそのことは、しばしば補助学校の新鮮な発展を損なわせている。」

「多くの都市で補助学校の模範とみなされている、硬直した国民学校組織は、しかしながら、治療教育的取り扱いに対する妨げとなっている。誤って組織された補助学校は、費用も多大である。」

「補助学校と国民学校の一致性を健全とみなす者は、外的要素にすぐ左右され、補助学校の営みの特殊な面をほとんど知らない者である。」

このように、国民学校に準拠した補助学校組織を強く批判し、その独自性の確立を求めている。

彼はさらに主張する。

「全く、あるいはほとんど学級の分化をしていない補助学校が、その生徒が学校に対し

もっている要求を十分に満たしているとは信じられない。(中略)我々は、大規模な治療教育機関を必要としている。そこでは沢山の生徒が合流し、適切なグループに分けられ、取り扱われることができるのである。(中略)その都市が、25ないしそれ以上の人数のいる補助学級の設置をもって、その進歩性を証明しようとするのなら、それは無意味である。大都市も、もしできる限り多くの個別学級を、生徒を分類しないで建設するなら、⁽¹⁰⁷⁾誤りである。」

このように、補助学校の独立と学級分化の必要を述べて、次の7つの項目を要求している。⁽¹⁰⁸⁾

- (1) 一学級を12~15人にすること。
- (2) 大規模な補助学校センターをつくること。
- (3) 日常的な学級の他に、見習い・労働コロニーをつくる。
- (4) 都市の教育局の下に補助学校を直接置くこと、「補助学校を国民学校に附設させることは応急処置のみとする」こと。
- (5) 教員の資質向上。
- (6) 「補助学校に国民学校の組織や運営方法を転用すること」を止め、逆に「補助学校の独自な性格を、可能な限り形成すること」、「授業時間も必要に応じて伸縮自由にする」こと。
- (7) 可能な限り均質の生徒集団をつくること。

以上のようなエーゲンベルガーの主張とほぼ同じことを、ミュールハイムの教師、ツィクヴォルフ(Zickwolf)も述べている。

「補助学校は、確かに法律上は今日ほとんどの場合、その生徒が送られてくるところの公的国民学校に属している。しかしそれは、精神薄弱のあらゆる形態、および合併症に対し適切な教授設備を必要としている。(中略)それゆえ、国民学校に附属することを止め⁽¹⁰⁹⁾、補助学校は独立すべきである。」

そして、「法令上で規定された最大限25人という数字が、我々が要求すべき真の限度⁽¹¹⁰⁾である。」として、先のエーゲンベルガーの説を引用している。

また彼は、特に学級編成についても力点を置いている。この問題の解決は、現実的かつ計画的に計れるべきだ(『ローマは一日にしてならず』の格言を使いながら)、としながら、「にもかかわらず、次の提案をしなければならないと信じている。すなわち、大都市には六級制でさらに予科段階(Vorstufe)をもつ補助学校を、中・小都市並びに田舎では

三級制で予科段階をもつ補助学校を設置することを、」と述べている。

これらの論点をまとめ、次の4項目を主張した。

- 「(1) 補助学校の必要なすべての子どもは、補助学校へ送られるべきである。
- (2) 補助学校の学級は、多くの生徒を入れすぎてはならない。25人の生徒が最大限である。
- (3) 単級補助学校は、小さな町の過渡的な緊急措置としてのみ認められる。中・小都市は予科段階を伴った三級制補助学校を、大都市は予科段階を伴った六級制補助学校を設置しなければならない。
- (4) 独立、すなわち補助学校の国民学校からの分離は、各々の有益な活動のため
(112)
の前提である。」

この他にも、例えばブランデンブルク補助学校連盟の集会で、シャルロテンブルク市建設局のヘルムッケ(Helmucke)——同市の第三補助学校の建設責任者——が、補助学校の活動にとって、教育内容面だけでなく、建築の面も重要な要素となることを指摘し、次のように述べている。

「補助学校の建設と整備を、どのようにして、特別の目的にもとづいたこの種の施設の必要に一致させるか。」

「まず第一に、この原則を確認すべきである。独自の学校——独立した建物——それは
(113)
補助学校の困難な課題を解決しやすくするための、最初の前提条件である。」

そして、六級制編成を可能にする建物や体育館、校庭、浴場等の設備についても言及している。

以上のような、独立した建物を持ち、多学級編成の学校という、いわば外的な面での独自性に加え、日常の教育活動、営みに関わる面でも、国民学校からの独立の必要が説かれている。

補助学校教師ヤンゼン(G. Jansen)の主張を見てみよう。

「補助学校には、正常の下の境を明らかに踏み越えた子どもが対象となる。それを確認することはしかしながら国民学校の事柄ではなく、何よりもまず補助学校の課題である。補助学校教師・校長・校医の。」

「国民学校教師には、通常、知能検査や今現れている欠陥の様々な兆候についての予備知識が欠けている。(中略)精神医学の教育を受けていない医師の判断も、たいていは信

(114)
頼できない。」

このように、補助学校生徒に対する外部の人間（特に国民学校教師）の理解のしかたについて、露骨に不信感を表明した上で、日常の、生徒の成績評価に関して次のように述べている。

「国民学校においては、生徒の進歩は半年毎に成績簿に表わされる。このような実践は形式においても無意味であるし、たいていは全く誤った見解や先入観をもたらすにもかかわらず、こうしたことが残念ながら多くのところで補助学校に転用されている。我々の補助学校生徒の進歩は、経験からして最初の一年では極僅かであり、少なくとも、半年で慣用的な評定（良、可、等々）によって価値づけされることは不可能である。」
(115)

そして、単なる生徒のランクづけでなく、親に自分の子どもの能力を正しく伝えるためにも、「子どもが前年度に比べどのように、そしてどれだけ進歩したか」を記述する年間評価に代えるべきだとしている。

ところで、これまでの論者も同様であるが、補助学校の学級編成は、一般的には六級制、ないし六段階制が望ましいとされてきた。しかし実際には、生徒の能力差が大きいため、クラス配分は容易ではなかった。例えば、六級制がとられている補助学校においても年齢別の対応はほとんどできていない状況であった。

ハンブルクの1912年の報告によれば——補助学校12校、87学級、生徒1,616人——、各学年級における年齢構成は次の表のようになっている。
(116)

表8. ハンブルク補助学校生徒の年齢構成

級	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
六級	7	61	116	45	26	7	7				
五級		8	75	92	61	29	17	7	1	1	
四級		1	13	72	129	60	24	10	2		
三級				6	67	122	80	53	1		
二級					2	53	103	78			
一級						5	40	125	8		1

また、補助学校卒業生がどの学年級から卒業するか、275人についてみると下表(117)のようになっている。

表9. 卒業生の終了学級

一級(最上級)	138人 = 50.18%
二級	71人 = 25.81%
三級	49人 = 17.82%
四級	7人 = 2.55%
五級	7人 = 2.55%
六級	3人 = 1.09%

Die Hilfsschule (1912) S.57

このようなことを考慮して、シュミットは前節で取り上げた教育課程改革論の中で、独自の学級編成論を述べている。

それによれば、「経験的に約50%の生徒しか、六段階システムの上級まで到達していない」、多くの子どもにとって二～三段階で十分となっている。しかし、例えばドイツ語と算術に弱く進級できない子どもでも、その多くは上級の郷土科の実物教授に参加する能力をもっているし、そうした子どもは上級の子どもと同じように後になって生計能力を示している。しかし、進級できないために、同じ教授を数年間繰り返している。従って六級制だけではこれらの子どもの特質を配慮できない。つまり、「生徒の精神的な全体像に向けて、生活年齢を考慮し、郷土科及び宗教科の授業において常に一定の進歩を保障するような配分を必要としている」、と述べている。(118)

そして、補助学校を三段階12学級制——一段階を2年制にし、各段階に能力別の4学級を設ける——とすることを提案している。もちろん弾力的にであるが。

シュミットはこのような学級編成によって次のことが可能になると述べている。

- 「1. すべての生徒は、郷土科、宗教科の全領域を通過できる。
2. この利点を妨げることなく、生徒は一段階の2年間において、すべての能力段階に分けられる。
3. 同じ年齢の子どもだけが一つの学級に集められるが、にもかかわらず能力による(119) 実際的分類が保障される。」

第一節で述べた、国民学校における原級留置問題に対してマンハイム・システムが考案

されたのと同じような展開をここに見ることができる。

このほか学級編成に関して注目しておくべきことは、ツィックヴォルフも触れているが予備学級の必要性が認められるようになったことである。これは、前に登場したベルリン市のものとは異なり、比較的知的障害の重い子どもを対象とするものであった——学業不振児と精神薄弱児を判別する、というベルリンの学級の方が、むしろ例外的なものであった——。この学級を設置することに対しては二つの観点が働いていた。

「すべての補助学校に予備学級を設けることが必要である。補助学校の活動の不必要な妨害物を除去し、法的にも教育不可能な者の措置を——規定するために。」⁽¹²⁰⁾（チューリンゲン補助学校連盟の第10回大会における提案）

ここにみられるように、一つは、比較的重い精神薄弱児を排除させるための選別機関を意図したものである。⁽¹²¹⁾

その一方で、次のような主張もあった。

「補助学校は、教育可能かどうかの境界線にあるような子どもを、その救済から締めだしてはならず、彼らを、予備学級における特別な教育的取り扱いにより、教育可能にしていかなければならない」⁽¹²²⁾（ニーダーラインとエッセンの補助学校連盟の合同会議における意見）

前の論とは正反対に、できる限り、教育の対象を広げていこうとする意図がみられ、重度障害児の学習権保障へと発展する可能性を持つものであった。このように相矛盾する二つの意図が、予備学級に共存していた。ちょうど、補助学校そのものに、精神薄弱児の救済と、「国民学校浄化」という相反する観点が作用していたように。

さて、これらの具体的な問題が、関係者の間でどのように議論され、深められていたのか、これについては今後さらに検討していかなければならないが、補助学校の独自性を求めることは、補助学校界において、もはや止められない大きな流れとなっていた。⁽¹²³⁾

3. 「補助学校法」の要求の始まり

補助学校組織の独自性を確立するためには、それを実質的に規定している国民学校に関する法令に代わる、独自の法律の制定が必要だった。エーゲンベルガーも、「私の見解では、組織問題と補助学校法（Hilfsschulgesetz）の問題は、最も焦眉の問題であり」、と述べているように、多くの地方連盟、支部の報告をみても、この二つの問題はしばしばセ⁽¹²⁴⁾

ットで議論されていた。

また、すでに述べてきたように、補助学校の義務教育体制は不完全、不十分なもので、1909年の時点でも、計算上90,000人いると思われる精神薄弱児に対し、補助学校へ就学している者は約30,000人（「白痴」施設入所児を加えると37,000人）という状況であったから、この点でも、「補助学校法」は緊急を有するものであった。⁽¹²⁵⁾

しかしながら、ドイツでは教育法令が各州で独自に制定されていたので、補助学校の法令についても、地方連盟、支部で要求が様々であり、足並みが揃っていなかった。例えば独立した一つの法律を要求するのか、一般的な教育法規の中に補助学校関係条項を入れさせるのか、ということでも意見は分かれていた。

足並みの乱れを示す最も良い例がある。

1912年に、ドイツ教員組合はベルリンで大会を開くこととなっていたが、前年の1911年に、ブランデンブルク補助学校連盟は、その大会に合わせて、プロイセン補助学校大会を開くことを提案した。教育界への宣伝効果を狙ったことだろう。中心テーマは「プロイセン補助学校法」に関してである。この提案はドイツ補助学校連盟中央代表部から、各地方連盟、支部に伝達され、意見が求められた。しかしそれに対しては、まず、開催地となるはずのベルリン教員組合補助学校連盟が反対を表明した。その理由は、一つにはドイツ教員組合の附属集会のようにみなされてしまう、むしろ補助学校連盟の正式な大会で、綿密な準備の下に行うべきだ、ということ。もう一つは、「補助学校法」については他州でも同様に問題を抱えているので、全国大会で議論されるべきだ、ということであった。さらに、準備の主体、権限はどこにあるかについて、ベルリン側に不満があったようである。⁽¹²⁶⁾ブランデンブルクの提案を支持した地方連盟も一部にはあったが、多くは反対の態度をとったようである。⁽¹²⁷⁾1912年に入り、「ドイツ補助学校連盟中央代表部は、これまで集まった回答にもとづき、拒否されたものとみなさざるをえない」、と表明し、結局この計画は流れている。⁽¹²⁸⁾

「補助学校法」実現のための運動論としては、どちらの方が正しかったのか、今となつては判断しかねるが、結果的には、こうした足並みの乱れが災いして、明確な法案（草案）を出すことができないまま、第一次大戦を迎えてしまうのである。

それにしても1881年にキールホルンが生徒29人でもって始めた試験的学級は、僅か30年余りの間にドイツの教育制度において確かな地歩を築き、本国のみならず世界各

国から関心を集めるに至った。我が国では、ようやく精神薄弱教育の必要性が論じられ始めた頃（明治末から大正にかけて）、ドイツではすでに、その義務教育制度まで日程にのぼろうとしていたのである。

もちろんドイツ補助学校も、まだ成長・発展の過程にあった。例えば依然として、「普通児」教育の枠内にある性格を払拭しておらず、補習学級との区別はすでになされていたとはいえ、その就学規定、教育目標、内容・方法、学校組織等々、様々な面で国民学校によりかかっていた。しかしそうした状況の中から、補助学校の新たな質的發展を求める動きも着実に成長してきた。「特殊教育」としての性格が求められてきたのである。

これまでの「普通児」教育の枠内にあつては、精神薄弱児にとって真に学習権を保障することにはならなかった。彼らのニーズに答えられない、ということももちろんであるがさらに、「普通児」教育の枠内にあるということと、「普通教育の保障」とは同じではない、ということも忘れてはならない。⁽¹²⁹⁾

それに対し、精神薄弱児一人ひとりのニーズに立ち返ってその教育を捉え直そうとする傾向が現れてきた。障害児教育としての独自性の追及が、本格的に始まるのである。さらには、「普通児」教育の枠から出ようとする試みは、それでの枠に入りようのなかった重い障害の子どもたちに対しても、教育の機会を拡大していく可能性を秘めていた。

しかし他方で、そこには、独自性の追及に偏するあまり、普通教育としての側面が忘れ去られる危険性も内在させていた。また、「国民学校浄化」、「社会負担軽減」といった⁽¹³⁰⁾観点は、以前として前面に出されていたし、加えて教育全般の能力主義的傾向にも迎合しようとする可能性もあった。

このような積極的側面と否定的側面を共存させたまま、第一次大戦後、補助学校制度はさらに新たな展開を迎え、同時に、その矛盾もまた露呈させていくのである。

以上をもって第一次大戦前に関する記述を終えるが、最後に大戦中の補助学校の状況について簡単に触れておこう。

1914年6月のサラエヴォ事件に端を発した第一次大戦は、とりわけ本格的な総力戦の時代に入ったという点で、その歴史的意味は大きい。ドイツでは社会民主党指導部までが戦争協力の態度を表明する中であつて、軍人に限らず、すべての国民・大衆があらゆる分野で戦争遂行のために動員されることになった。教育界もむろん同様である。1915年5月には、ベルリンで「学校と戦争展」催され、後方支援部隊としての学校の役割が

(131)

大々的に吹聴されている。補助学校界も例外ではない。機関誌“Die Hilfsschule”でも
(132)
毎号のように、戦場へ行った補助学校教師の活躍が報じられている。

こうした中で、ベルリンやエッセンのように、補助学校を閉鎖しないという方針を掲げた所もあるが、多くの所では、補助学校教師が直接軍人として召集されるか、あるいは召集された国民学校教師の後任として国民学校へ転任させられた。例えばブランデンブルクでは、1915年5月に33人の補助学校教師が召集され、28人が完全に、16人が部分的に国民学校勤務に移されていること等が報告されている。具体的な数字ははっきりしないが、最も深刻だったのはザクセンであったようである。また南西ドイツ補助学校連盟が同年3月の報告で、活動休止の状態であると伝えているが、全般的に機関誌上の各地方
(133)
連盟、支部の報告が激減している。このように補助学校は戦争によって大きな痛手を受けたのである。

第3章 註

- (1) 最初にマンハイム・システムを我が国に紹介したのは、1906年(明治39年)に、当時ドイツへ留学していた服部教一である。；『官報第七〇〇三号、明治三十九年十月三十一日、獨逸ニ於ケル新小学校編成法』
最も詳しい紹介の一つに、乙竹岩造著『低能児教育法』，明治四十一年，目黒書店，第四章：「マンハイム」式学級新編成法、がある。
その他、皇至道(『獨逸教育制度史』)をはじめ、当時のドイツ教育(史)の多くの文献で、このシステムについての記述がある。
- (2) 乙竹の前掲書に次のように述べられている。「之れが大変に欧州に於ける教育社会の耳目を聳動いたしまして、之れを可とするもの否とするもの互に多く、甲論乙駁、遂に教育社会の一大問題となるに至ったのであります。」(37頁)
- (3) Hans-Heinrich Plickat (hrsg.), Schulaufbau und Schulorganisation. Klinkhardt's Pädagogische Quellentexte. 1968. Regensburg. S.134
- (4) 例えば、H. ヴァイマー著の『教育史』第8章「20世紀」には、明らかにマンハイム・システムに関する記述がある。しかし同システムないしその提唱者ジッキンガーの名前は全く記されず、単に国民学校の一般的状況であるかのように叙述されている。Weimer, Hermann, Weimer, Heinz. Geschichte der Pädagogik. 17. Aufl. Berlin 1967 S.50 - 51
- (5) A. Sickinger, Schulsystem, Mannheimer. In : W. Rein (hrsg.). Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik 8. Band. 1908. Langensalza. (以下“Schulsystem - ”と略記) S.327 - 328. 乙竹、前掲書. 375~378頁
- (6) A. Sickinger, Das Mannheimer Schulsystem. In : W. Rein (hrsg.). Das Kind , seine körperliche und geistige Pflege von der Geburt bis zur Reife. 2. Band 1911. Stuttgart. (以下“In, Das Kind - ”と略記) S.158
- (7) ibid. S.159
- (8) A. Sickinger, Schulsystem - S.326
- (9) A. Sickinger, In, Das Kind - S.160
- (10) A. Sickinger, Über naturgemäße Organisation des großstädtischen Volksschulwesens im allgemeinen und über das Mannheimer Volksschulsystem im be-

sonderen. 1913. In : Schulaufbau und Schulorganisation. a.a.O. S.57

尚、この図にはないが、当初においては基幹学級の第七学年に平行して、「卒業学級」(Abgangklasse)というのが設けられていた。これは、主として7年間の就学義務しかない女子のためのものであった。

- (11) In, Das Kind - . S.160 - 161
- (12) 当時バーデン州では、国民学校が4月入学、上級学校が9月入学とされていた。したがって、国民学校から上級学校へ移る生徒は、国民学校に3年半ないし4年半在籍することになっていた。
- (13) In, Das Kind - . S.162
- (14) H.Grausper, Trennung der Schüler nach der Leistungsfähigkeit. In : Handbuch der Deutschen Schulhygien Dresden-Leipzig. 1914 . S.283 及び、服部教一、前掲書 842頁
- (15) Schulsystem - . S.328
- (16) In, Das Kind - . S.166
- (17) ibid.
- (18) ibid. S.163
- (19) H.Grausper, op.cit. S.283
- (20) ibid. S.284
- (21) Schulsystem - .S.327,329 ; In, Das Kind - . S.165 - 166. H.Grausper, op.cit. S.285
- (22) 今日の能力別学級にかかわる議論と基本的に同じ内容が、すでに当時において言われていたといえるが、言葉を換えれば、今日の議論が基本的には当時のドイツのレベルからほとんど進展していない、ともいえよう。
- (23) 進級能力のない者は他市の20%に対し、マンハイムでは5.8%に減った、とされている。 ; Schulsystem - .S.329
- (24) 乙竹、前掲書、389~390頁
- (25) In, Das Kind - .S.165から重引
- (26) Schulsystem - .S.329
- (27) In, Das Kind - .S.160
- (28) Schulsystem - .S.324

- (29) *ibid.* S.326
- (30) In, Das Kind - .S.161
- (31) 語学学級が最初から設けられていたのかは、確かめる必要がある。服部の文献にはそれは出てこない。
- (32) A.Sickinger, *Über naturgemäße Organisation* —.S.49 - 50
- (33) H.Grausper, S.285
- (34) *Schulsystem* - .S.330
- (35) In, Das Kind - .S.166
- (36) N.Myschker, *Lernbehindertenpädagogik*. In : *Geschichte der Sonderpädagogik a.a.O.* S.147
- (37) C.F.Stiebel, *Acht Jahre Arbeit an schulentlassenen Hilfsschülern*. In : *Die Hilfsschule* 1911 (1), S.1 - 9 より
- (38) P.G.Müller, *Fürsorge für die schwachbefähigte Jugendlichen*. In : *Die Hilfsschule* 1912 (3), S.65 - 69
- (39) *Verreinsnachrichten*. In : *Die Hilfsschule* 1913 (6), S.168
- (40) A.Griesinger, *Fürsorge für die Schwachbefähigten nach dem Schulaustritt mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in Frankfurt a.M.* In : *Die Hilfsschule* 1912 (8), S.208
- (41) P.G.Müller, *op.cit.* S.67
- (42) *Statistische Erhebung über die Berufswahl und die Erwerbsfähigkeit ehemaliger Hilfsschulzöglinge*——veranstaltet vom Vorstand des Hilfsschulverbands der Provinz Brandenburg ——. In : *Die Hilfsschule* 1913 (2), S.47 - 49 より

もともとの資料では、全28都市ごとに6項目に分けて数字(男女別)が示されている。参考までに各項目の全都市合計数だけ示しておこう。

I. 全卒業生	—	1,021人
II. 生計能力のある子ども	—	911人
III. 上のうち、生計能力がありながら家にいる子ども	—	203人
IV. 非熟練労働をしている子ども	—	534人
V. 熟練労働をしている子ども	—	178人

- (43) Kleine Mitteilung. In : Die Hilfsschule 1914 (5). S.141
- (44) P.G.Müller, op.cit. S.67
- (45) Auszug aus dem Jahresbericht 1912 der Verreins zur Fürsorg für ehemalige Hilfsschulzögling zu Breslau. In : Die Hilfsschule 1913 (6). S.165
- (46) P.G.Müller, op.cit. S.67
- (47) 彼は別の論文で次のような数値を紹介している。
- ハンブルクにおける1912年の国民学校および補助学校卒業生全数が13,823人、そのうち補助学校卒業生260人、国民学校第三～第七学年から卒業した者1,892人(1,148人が能力上の理由、744人が他の要因による)、前者260人と、後者のうちの1,140人の合わせて1,400人が、「能力の劣った者」と判断できる。そのうち「要保護」である者は、約8%の121人、この121人のうち、補助学校卒業生の数がどれだけであるかは示されていないが、国民学校卒業生も多数含まれているはずであり、したがって、彼の言う「要保護」の者は、補助学校卒業生の一部にしかすぎないのである。 P.G.Müller, Wieviel Schwachbefähigte werden alljährlich aus den Schulen und wieviel sind der Fürsorge bedürfen ? In : Die Hilfsschule 1913 (7), S.198 - 199
- (48) Auszug aus den Jahresbericht—a.a.O.,S.48 - 49 このことから、いかに楽観的な評価がなされているかがわかる。
- (49) 梅根悟監修『世界教育史大系12 ドイツ教育史Ⅱ』 講談社 1977年 70～72頁
- (50) A.Fuchs, Die Berliner Pflichtfortbildungsschule für schwachbeanlagte Junglinge und Mädchen. In : Die Hilfsschule 1913 (3), S.66
- (51) ibid.
- (52) Wie sorgen wir am bestem für die Zukunft unserer schwachbefähigten Kinder ? —Merkblatt der schuldeputation Breslau für die Eltern der Hilfsschulkinder— . In : Die Hilfsschule 1915 (5), S.104 - 105
- (53) 例えば、プロイセン外では70.08%の卒業生が「完全に生計可能」とされているが、各学校でそのようなものが何%いるかを見てみると、次のような結果が示されている。

0%-----4校	50-----60%-----6校
0-----10%-----1校	60-----70%-----12校
10-----20%-----1校	70-----80%-----18校
20-----30%-----3校	80-----90%-----18校
30-----40%-----1校	90-----100%-----6校
40-----50%-----5校	

A.Griesinger, op.cit. S.208

- (54) ibid. S.211
- (55) ibid.
- (56) ibid. S.213
- (57) ibid. S.214
- (58) ibid. S.215
- (59) A.Griesinger, Zur Fürsorge der entlassenen Hilfsschulzöglinge. In : Die Hilfsschule 1912 (3), S.74
- (60) Zieting, Gedanken zu dem Verbandsthema " Sozial Fürsorge für die aus der Hilfsschule Entlassenen ". In : Die Hilfsschule 1912 (4), S.104
- 尚、すでに1911年のベルリン校長会のリーフレットでも、慎重な職業選択、転職の防止、「常勤労働者」に向けての指導の必要性について触れられている。但し卒業生の就労状況について、どの程度の評価をしているのか（楽観的なのか限定的なのか）明確には示されていない。
- Merkblatt an die Eltern und Pfleger der aus der hilfsschule zur Entlassung kommenden Kinder. In : Zeitschrift für Kinderforschung Bd.16,1911 S.239
- (61) A.Griesinger, Fürsorge für die schwachbefähigten—a.a.O. S.217
- (62) ibid. S.215
- (63) Verreinsnachrichten, In : Die Hilfsschule 1911 (4), S.114
- (64) Kleine Mitteilungen, In : Die Hilfsschule 1912 (6), S.176
- (65) A.Griesinger, Zur Fürsorge der entlassenen Hilfsschulzöglinge. S.70
- (66) ibid.

- (67) *ibid.* S.70 - 72
- (68) M.Wetzel, Die Schwachbegabten in der Fortbildungsschule. In : Die Hilfsschule 1912 (9), S.252
- (69) これは少々謙遜した表現であろう。補助学校連盟のすべての支部を把握できてはいないが、例えば1910年と11年の兩年だけでも、ラインラント、ハンブルク、エッセン、ニーダーザクセン、ブランデンブルクの地方連盟ないし支部で、こうした要求が出されている。しかし、その性格や、指導されるべき職種については、捉え方が様々であったようである。
- 例えば、ブランデンブルクでは、一般の実業学校に補助学級を設け、「一年間さらに教育し、義務制実業学校の下級ないし中級の授業に参加できるようにする」という意見が出されている。Vereinsnachrichten. In : Die Hilfsschule 1911 (11), S.310
- (70) J.Delitsch, Soziale Fürsorge für die aus der Hilfsschule Entlassene. In ; Zeitschrift für Kinderfortschung Bd.17, 1912. S.498
- (71) *ibid.* S.507. 自分の子どもの賃金を当てにする親も多く、半ば親に賃金を横取りされるような例もいくつか紹介されている。
- (72) A.Griesinger, Fürsorge für die Schwachbefähigten ——. S.216
- (73) O.Boodstein, Berufsberatung und Berufswahl überhaupt und besonders für Schwachbegabte. In : Die Hilfsschule 1915 (3), S.54 - 55
- (74) O.Boodstein, Berufsberatung — (Schluss). In : Die Hilfsschule 1915 (4), S.79
- (75) *ibid.* S.81
- (76) M.Wetzel, *op.cit.* S.252
- (77) O.Boodstein, *op.cit.* S.83
- (78) J.Delitsch, *op.cit.* S.501
- 尚、ドイツ補助学校連盟の第2回大会(1899年)の決定では、「補助学校は何よりもまず訓育施設である」としている。
- (79) *ibid.* S.510
- (80) O.Boodstein, *op.cit.* S.79 - 80
- (81) 周知のように、ドイツの工業は19世紀以降急速に発展し、イギリスをも凌駕す

るに至るが、特に機械制大工業の発展は「熟練工と不熟練工との間の賃金格差、労働条件の相違」などによって、「労働者の間にも階層分化」を生じさせた（安世舟『ドイツ社会民主党史序説』御茶の水書房、1973年、93頁）。この場合、その最底辺層に位置していたと思われる多くの障害者にとっても、機械の導入によって単純化された部門で仕事がまわってくる可能性は、もちろんある。しかし当時のドイツでは、外国人労働者や兼業農家を含めて、不熟練労働力の供給源は豊富であり（前掲書）、そのような仕事が、必ず障害者にまわってくる保証はまったくなかった。特に障害者の雇用は、契機の変動に真っ先に左右されるのが普通である。したがって、これらの状況を考慮するならば、補助学校卒業生の就労、生活状況については、あまり楽観的には評価できないとする方が常識的であろう。しかし、こうした経済的背景とはまた別に、第二章でみたように、当時の補助学校には多くの学業不振児、すなわち健常児が在籍していたので、全体的にみれば、少なからず卒業生が普通の人と変わらない仕事や生活をしてきた、という可能性も出てくる。こうしたことが、この事情を複雑にしており、適切な判断を困難にしている。

(82) O. Boodstein, *op.cit.* S.76

(83) O. Boodstein, *Berufsberatung* —. S.53 次のようにも述べている。「より劣等な能力でも何かを作ることができ、役に立てる。（中略）したがって、能力の劣った者にも与えられるべき労働の機会について、考慮しなければならない。」(S.54)

(84) モンテッソーリ著、阿部真美子、白川蓉子訳、『モンテッソーリ・メソッド』明治図書、1974年、33頁

(85) E. Beschel, *Der Eigencharakter der Hilfsschule*. a.a.O. S.34

第一節でも述べたように、当時の国民学校生徒は中級にまでしか進級できない者が多かった。このことと、補助学校が国民学校中級程度の教育目標をもつ、ということと合わせてみれば、両者の教育的機能の共通性は明瞭である。

(86) *Die Organisation der Hilfsschule in Berlin*. In : *Zeitschrift für Kinderforschung* Bd.16 1911. S.319

(87) *Lehrplan für die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder in Bremen 1901*. In : *Zur Geschichte der Sonderschule*. S.84

尚、州が異なるので単純な比較は適当でないのであるが、参考までに、プロイセ

ンの多級国民学校の教育課程を掲げておこう。

国民学校(多級)のカリキュラム

教科	下級	中級	上級
宗教	4	4	4
ドイツ語	11	8	8
算数	4	4	4
図画		2	2
音楽		6	6(8)
体育	1	2	2
計	22	28	30(32)

K.Schneider, G.von Bremen, Das Volksschulwesen in Preußischen Staate III
1886 S.405

(88) E. Beschel, op.cit. S.36 - 37 より重引

(89) ibid. S.41

(90) Gesetzliche Bestimmung. In : E.H.H. S.983

(91) E. Beschel, op.cit. S.42 - 44

(92) Verreinsnachrichten. In : Die Hilfsschule 1912 (7), S.197

尚、手工教授を、「手の活動による生産物が教育上の目的になるもの」、手芸教授を「手の活動そのものが目的となるもの」、という区別がなされるようになる。しかしこれも、意見が一致してはいなかった。

(93) M.Glück, Zum Hilfsschullehrplan. In : Die Hilfsschule 1913 (5), S.123 - 124. グリュックは、ヴェルテンベルクにおける国民学校の「教育目標を簡単にした補助学校」という規定を意識して述べている。

(94) ibid. S.124

(95) ibid. S.128 - 129

(96) 「にわとり小屋にて」、という実地授業の例を出している。

(97) M.Glück, op.cit. S.130 - 131

- (98) H.Schmidt, Gesichtspunkte für eine Reform des Hilfsschul—Lehrplans. In : Die Hilfsschule 1915 (2), S.28
- (99) ibid. S.29
- (100) ibid. S.33
- (101) ibid. S.26
- (102) R.Egenberger, Die Güte der Hilfsschulorganisationen. In : Die Hilfsschule 1913 (4), S.103 - 104
- (103) Vereinsnachrichten. In : Die Hilfsschule 1911 (4), S.111
- (104) R.Egenberger, op.cit. S.97 - 98
- (105) ibid. S.98 - 99
- (106) 例えば、「魯鈍児の就学義務についても、国民学校の規定が修正なしに転用される」ことに対し、同じ年数の学習でよいのかという疑問を出している。
- (107) ibid. S.101 - 102
- (108) ibid. S.102 - 103
- (109) Zickwolf, Der Stand des Hilfsschulwesens am Niederrhein. In : Die Hilfsschule 1913 (8), S.222 - 223
- (110) ibid. S.223
- 多くの地方では、実際に一学級の生徒数が25人以下となっていた——プロイセン外の平均は20.1人である——。それに対しニーダーラインでは、25人以上となっている都市が多く、特に、ホールベックの37人を筆頭に、30人以上が5都市もあった。
- (111) ibid.
- (112) ibid. S.225
- (113) Bau und Einrichtung von Hilfsschule, Vortrag des Stadtbaumeisters Helmcke — Charlottenburg, gehalten in Versammlung des Hilfsschulverbandes der Provinz Brandenburg im 30 September 1913 in Charlottenburg. In : Die Hilfsschule 1913 (10), S.274 - 275
- (114) G.Jansen, Hilfsschule und Volksschule, Grundsätzliches und Wünschenswertes, In : Die Hilfsschule 1914 (4), S.97 - 98
- (115) ibid. S.99

- (116) Kleine Mitteilungen, In : Die Hilfsschule 1912 (2), S.57
- (117) ibid. S.58
- (118) H.Schmidt, op.cit. S.49 - 50
- (119) ibid. S.52
- (120) Vereinsnachrichten, In : Die Hilfsschule 1913 (6), S.167
- (121) エーゲンベルガーも、「下級段階を越えない痴愚児」について、「そのような子どもにとって補助学校は——価値のないものである」と述べている。
- (122) Vereinsnachrichten, In : Die Hilfsschule 1913 (2), S.53
- (123) 次の事例も、このことを象徴している。1913年の5月から6月にかけて、フランクフルトで恒例の都市学校博物展が開かれ、補助学校制度に関する展示も行われた。しかし、その年の展示は従来とは異なり、補助学校の特徴を表すものを第一にし、国民学校と同じような教材、教具は除かれた。またドイツの地図に補助学校の所在地を示し、しかもそれが独立したものか附属したものか、実業補習コースを設けているかなどを記していた、という。 Henze, Eine Ausstellung über das Hilfsschulwesen. In : Die Hilfsschule 1913 (9), S.247 - 248
- (124) R.Egenberger, op.cit. S.98
- (125) Vereinsnachrichten, In : Die Hilfsschule 1911 (4), S.111
- (126) Vereinsnachrichten, In : Die Hilfsschule 1911 (11), S.306 - 307
- (127) 例えばヴェルテンベルク。尚、ブランデンブルク側は、まずプロイセンで検討すべきだと反論している。 Vereinsnachrichten, In : Die Hilfsschule 1911 (12), S.334
- (128) Vereinsnachrichten, In : Die Hilfsschule 1912 (3), S.80
- (129) そもそも、当時のドイツにあって、健常児自体が真の普通教育を保障されいたのかどうか、検討すべきことである。
- (130) 例を挙げればきりがなが、代表させて、1913年のブランデンブルク連盟の会議で出された提案を示しておこう。「補助学校の社会的、教育的意義」として次の6点を挙げている。
- a) 「補助学校は、その生徒に彼らの特質にあった教育的取り扱いを保障し、彼らを生計可能にし、実生活における経済面、法律面で援助する。」
- b) 親を、子ども保護という負担から解放し、様々な面で援助できる。

- c) 「補助学校は、社会にとって、能力の劣った者も有用な一員とさせ、社会を重大な経済的負担から守り、社会的損失についての社会の視野を広げ、児童保護に注意を向けさせる。」
- d) 軍部にとっては不適格者を除外し、法務についても援助ができる。
- e) 「補助学校は国民学校を妨害的要素から負担軽減する。」
- f) 学問上も、新たな分野の研究に寄与する。

特にa)、c)、e)は、シュテッツナー、キールホルン以来、常に最も力点の置かれた論理である。 Vereinsnachrichten, In : Die Hilfsschule 1913 (11), S.308

- (131) 「我々の子どもの軍事訓練」、「ドイツ学校の戦争援助と、経済学、外国誌学との関係」といった講演が行われた。 Kleine Mitteilungen. In : Die Hilfsschule 1915 (5), S.107
- (132) 例えば、陸軍中尉として戦争へ行ったグリーンガーが、鉄十字勲章を得、すぐに大尉へ昇進したことを報じている。 ibid. S.110
- (133) Vereinsnachrichten, In : Die Hilfsschule 1915 (7), S.154

第4章 ワイマール期の教育再編と補助学校

第一次大戦の最中、1918年にキールの軍港で起こった反乱は革命へと発展した。皇帝ウィルヘルムⅡ世の退位により、いわゆるドイツ第二帝制は崩壊し、その後、社会民主党右派指導部によるブルジョワ勢力との妥協や、共産党などの最左翼への弾圧を経過し、1919年8月の新憲法制定によっていわゆるワイマール共和国が成立した。労働者階級を基盤とする政党＝社会民主党が新政権の中心的地位を占めたことにより、ワイマール憲法は、当時としては非常に進歩的、民主的な内容を掲げることができた。例えば、市民革命以来の近代的自由権といわれるものにとどまらず、社会権といわれる種々の諸権利が憲法上規定され、社会的弱者、もちろん障害者も含めて、その人権の内容が豊かにされる可能性をもつものであった。

しかし他方で、社会主義社会への転換を自ら放棄し、ブルジョワ勢力や旧支配層との妥協に終わったこの革命が、様々な面で限界をもっていたことも、これまで指摘されてきているところである。そして、一定の進歩性と限界という枠のなかで行われた教育改革もいわゆる「ワイマールの学校妥協」といわれるものであった。

本章では、第一次大戦後の教育改革、主として国民学校制度の再編の基本的性格を概観し、それが補助学校の制度的位置、性格に対して、どのような条件、影響を与えるものであったのかを検討する。

第1節 公民教育論と統一学校制度

1. ケルシェンシュタイナーの教育思想

ワイマール期の教育界を代表する人物のひとりとしては、やはりケルシェンシュタイナー（Georg Kerschensteiner 1854～1933）をあげるべきであろう。彼の影響がいかに大きいものであったかは、藤沢法暎氏などの研究でも次のように説明されている。

ワイマール憲法の教育条項には、その根底にケルシェンシュタイナーの思想が流れていること——第148条には公民教育にかかわる規定がある——。学校改革の目玉であった

統一学校、ないし基礎学校 (Grundschule) も、彼の考えに沿ったかたちで実施されかつ修正されていること。さらに、社会民主党で実権を握ったヘーニッシュ (Konrad Haenisch) ——妥協的な改革路線の推進者とされる——にも、ケルシェンシュタイナーとの思想的共通点があること。⁽¹⁾

また、ドイツ教員組合の統一学校運動も、後の考え方に沿ってなされたものであったといわれている。⁽²⁾

このように教育界に君臨したケルシェンシュタイナーの教育思想は、補助学校やその他の障害児教育制度にとって、どのような外的な条件をもたらすものであったらうか。とくに、彼の統一学校制度の捉え方が重要な点となるだろう。彼の教育論の中心は、目的としての公民教育論と方法としての労働教育論であった、といわれているが、ここでは公民教育論を手がかりに、この問題を考えてみよう。

ケルシェンシュタイナーは、19世紀末から顕著となったドイツ社会における激しい階級対立を背景に、それまでの形式主義的教育や宗教教育に代わる、国民的統一のための新しい有効な手段として、公民教育論を提唱した。彼がそれを最初に提唱したのは、すでに第一次大戦前の事であったが、彼の基本的理念はワイマール期においても変わっていないことが、版を重ねた『公民教育論』の序文によって示されている。

「私が第一版で行った公民教育の理念の定式化と、その実現のための方法についての叙述が、先の第四版において何の訂正と補足も必要としなかったことは——その間に君主制国家に代わって、民主制の共和国が成立したにもかかわらず——明らかに私⁽³⁾の内容規定の正当性に対する良い証である。」

ケルシェンシュタイナーは、「現在の国家にたいしてつねにこの二重の課題 (福祉国家と文化国家であること——引用者) を顧慮して奉仕する人を、国家有用の公民と名づけ、⁽⁴⁾端的には国家有用の公民を教育することを」公民教育としている。すなわち、「個人が国家のなかで何らかの機能を果たす能力と意思をもつこと」、「換言すれば、何らかの職業に従事し、それによって直接にであれ、間接的にであれ、国家の目的の実現をはかる能力⁽⁵⁾と意思をもつ」人間を育てることが、公民教育の目的であった。

もちろん彼が「国家にたいし——奉仕する」といった場合、それは現在の国家そのものではなく、理想としての国家を想定している。つまり彼は、「その目的や制度に倫理思想を体現している国家は、最高の外的、倫理的善」であるとして、⁽⁶⁾「最高の外的善の倫理的理念を実現するための教育」は、「現在の国家に十分な理解をもって奉仕すること」で

はあるものの、「永久的に固定された国家有機体に盲目的に奉仕すること」ではない、と⁽⁷⁾している。しかし、たとえ理想的国家を想定した上でのことであっても、「現在の国家に十分な理解をもって——」というのなら、それは既存の国家体制を肯定することに他ならず、その上に立って「何らかの職業に従事し——」というとき、彼の思想は、必然的に支配層、ブルジョワ階級の要求を代弁することになることは明らかである。

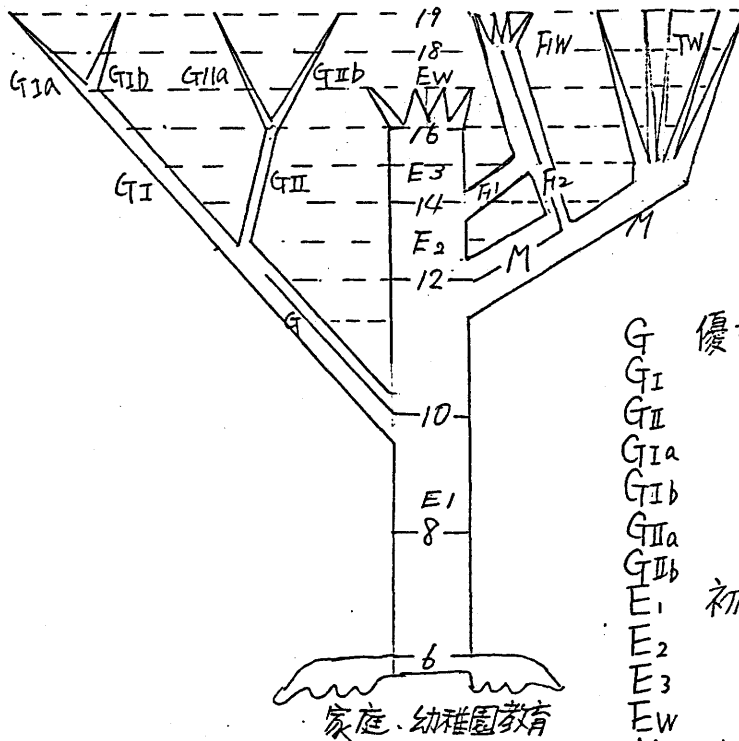
ケルシェンシュタイナーは、政治的にはブルジョワ左派（進歩人民党）の立場であったが、対外的には確固とした帝国主義的な立場をとっていた。彼は、世界国家的な発想を将来的にもちつつも、そのような世界国家が実現するまでは、「個々の国民国家のもとでは強者の権利が支配するだろう。そして、自分の国家結合に対し、適切な公民教育によることなしに、最大限の経済力、道徳力、政治力の発展を保証することは——それは侵略のためでなく、他国の干渉にたいする防衛のためである——無意味である」、⁽⁸⁾としている。「防衛のため」と称して——それは帝国主義的戦争や侵略の一般的な口実である——、「強者」となるための国際競争力強化の不可欠な手段として、公民教育、つまり人々が労働を通じて国家に奉仕するように教育することを構想していたのである。

このことから、彼の考える教育目的は、必然的に国家目的、あるいは国家経済力の強化という経済的目的に従属したものになっていかざるを得ない。ケルシェンシュタイナーは⁽⁹⁾一方ではヘルバルト派の教育を功利主義と批判しているし、また当時のアメリカ合衆国のルーズベルト大統領や、フランスのジュール・フェーリ元文相の発言を引き合いに出し、⁽¹⁰⁾もっぱら経済的見地のみから教育を捉えることを批判している。しかし、その批判はあくまで倫理性の側面を欠いた教育論であることに対してのことであり、経済的見地——ただし、個人主義的、功利主義的な経済活動ではなく、国家、社会的な——そのものは、ケルシェンシュタイナー自身強く求めていたことである。

このことはさらに、能力主義的に序列化された学校体系を要求することになる。

彼は、適材適所による人材育成・配分という国家的、経済的要請に合致すべく、中等・高等教育機関を、将来の職業に相応した分野別に細かく分化させることを考えていた。⁽¹¹⁾（次ページの図を参照）。そして、国民の構成を10%の支配層たるべき精神労働者と、90%の被支配層たるべき肉体労働者に分け、このように複雑に分化した学校体系に、子どもの「能力」によってふふるい分けをし、編入させていこうとしたのである。「一般公立学校の最初の分化は、思弁的関心と实际的関心の区別が明確になった時点で、第二の分化は、個々の素質に条件づけられた一定の職業への関心の発達にしたがってなされる」、と

図1. ケルシェンシュタイナーの構想した学校体型



- G 優等児学校
- GI " 数学、自然科学、工学科
- GII " 言語、歴史科
- GIIa " 工学科
- GIIb " 数学、自然科学科
- E1 初等学校 (1~4年)
- E2 " (5~8年)
- E3 " (9~10年)
- EW " 選択コース (少年保護施設)
- M 中等学校
- F1 単純労働者のための補習学校
- F2 中、上級労働者 " (補習学校)
- TW 高等技術専門学校
- FW 自由意志の補習学校、選択コース

Kerschensteiner (1916) S.68

(12)
 いうのである。

ところで、彼が「能力」や「素質」でもって子どもの進路を決定しようとする場合、彼の能力観、いいかえれば能力差というものに対する考え方が問題となってくる。このことを典型的に表しているのが、次の文章である。

「精神的、倫理的才能に関して、一国の国民は相互に雲泥の差がある。動物や植物の有機的形態に関するのと同様に、我々は確かにすべて人間である。しかし、我々のこの点での平等は我々の外観に依ったものである。我々の内面的形態に関して、すなわち我々の衝動、素質、能力、そして精神構造においては、我々は塵の中をほう毛虫と、大空を旋回する鷲とのちがいほど異なっている。

(中略)

公民教育は、次のように形成されなければならない。単に、倫理的、精神的に才能

の豊かな者が全体に奉仕するようにするだけでなく、倫理的、精神的に劣っている者が統治への平等な参加を要求しないように、すなわち、彼らがより高い価値の所持者(13)を承認し、その者に自発的に追従するようによることである。」

このように、子どもの「能力差」を所与のものとし、その上で将来の支配者と被支配者を区別し、各々の独自の教育を唱えたのである。

このことから、ケルシェンシュタイナーが、現存する社会の支配構造を「能力」でもって正当化する現代的能力主義——封建的身分体制への批判原理である近代的能力主義との対比の意味で——の立場にあったことは、明らかであろう。(14)

彼は、「経済的、社会的事情による公立学校の分化は法治・文化国家にとって障害である」とし、表向きは「社会的分化」を否定し、「心理学的、教育学的分化」を主張している(15)が、要するに能力主義の原理と同義である「心理学的、教育学的分化」が、実際には「社会的分化」に大きく規定されることは必然的であった。

しかも彼は、例えば選挙権に関し、「視野の狭い、経験に乏しい、道徳的にも問題のある人々に対し、賢明な、経験も豊富で、道徳的にも優れた人々と同じように国家の運命を決定する平等な権利を与えることは、不平等である」と述べているように、能力差による社会的不平等を肯定していた。(16)この論理でいけば、知的な障害をもつ者が社会的に最も差別を受けていたとしても、それが平等な状態だということになる。

このような彼の教育思想の中で、基礎学校がどう位置づくのかはもはや明白であろう。彼の構想する基礎学校は、決してすべての子どもに平等な教育を保障するためのものではなく、「有能」な者と「劣等」な者、将来の支配者と被支配者をふるいわけするための選別機関でしかなかったのである。彼によれば、子どもの「能力の質的差異」は10~11才頃表れるもので、一応四年間の基礎学校を設けるとしたものの、「能力差」が明確になった時点で教育に格差を設けていくことが、彼の真のねらいであった。したがって優秀児については、基礎学校四年間は、選別のための暫定的時間設定でしかなかったのである。(17)

ところで、子どもの能力に応じて教育に格差を設けることは、すでに第一次大戦前から行われていた。前章で取り上げたマンハイムシステムがそれである。そしてそれが、教育の能力主義的序列化の端緒となったこともすでに述べた。ただし、正確に言うならば、教育に格差を設けることと能力主義的序列化とは同一ではない。

ジッキンガーの場合は、現実に存在する学力差、学業不振児問題への対応が全面に出ており、国家的、経済的観点はケルシェンシュタイナーほど露骨には表れていない。教授指

導上の工夫として、教育に格差を設けることはやむをえぬ場合があり、そのことをすべて能力主義ないし序列化と決めつけることはできない。筆者のいう能力主義的序列化とは次のような内容を指している。すなわち、現在の教育上の格差がその子どもの将来の進路、社会的立場、地位、経済的状況をも決定づけてしまうこと、そしてさらに、現在の格差が実はその子どもの出身階層によって大きく規定されていることである。このような意味でケルシェンシュタイナーの教育思想が能力主義的序列化を徹底させたものであることは言うまでもない。

さらに、こうした彼の思想にもとづけば、精神薄弱児は、社会的にも教育的にも底辺に（権利剥奪の状態）置かれ、早くから健常な子どもから分離し、平等な権利を要求しない追従的人間となって、可能な者は肉体労働者として国家に奉仕させなければならない典型的存在となる。補助学校は彼にとって、まさに能力主義的序列化の底辺に位置づく学校であつたのである。⁽¹⁸⁾

以上のようなケルシェンシュタイナーの教育思想を基調として、ワイマール期の教育とくに国民学校制度は再編されていくのである。

2. 基礎学校の実際

十一月革命の当初、労兵評議会に権力が集中されるなど、社会主義革命の性格がまだ色濃かった段階では、教育改革の方針においても統一学校や教育の世俗化などが徹底して求められていた。しかし、社会民主党が中央党および民主党と連立政権を組むに至り、その教育政策は徐々に後退していった。

(19)

ワイマール憲法の教育条項には、次のような統一学校の原則が掲げられている。

「第146条. 公的学校制度は有機的に形成されなければならない。すべての者に共通な基礎学校の上に、中等および高等学校制度が組織される」

第147条. 「

私的予備校は廃止されなければならない。」

しかし統一学校は、その後の政策の過程で空洞化され、かつそれ自体も能力主義的な性格を負わされていく。

1920年4月28日、いわゆる基礎学校法（正確には『基礎学校、及び予備校廃止に関する法律』；Gesetz betreffend die Grundschule und Aufhebung der Vorschule）が

制定され、国民学校の最初の4年間は基礎学校とされた。これによって統一学校制度が実施されたのである。⁽²⁰⁾しかし、例えば予備校の廃止については、第2条で公立校が1924年度、私立校が29年度までに、という猶予機関が設けられ、実質的に存続可能にしていた。尚、1927年の法律改正で予備校廃止は事実上無期延期される。

ところで、基礎学校の年限に関しては、19世紀末からの統一学校運動のなかで様々な主張がなされていた。前述したように、ケルシェンシュタイナーは生徒の選別のための期間として4年を主張していた。それに対し、例えばライン (Wilhelm Rein 1847-1929) やナトルプ (Paul Natorp 1854-1924) などは、基本的にはケルシェンシュタイナーと同じように選別機関として基礎学校を位置づけていたが、その年限については6年を主張⁽²¹⁾していた。つまり、ケルシェンシュタイナーはより早くからの子どもの選別を求めていたわけである。基礎学校法でも第1条において、ケルシェンシュタイナーの主張と同じくその年限を4年と定めているが、このことはワイマール期の統一学校制度が、その出発の時点から能力主義的に歪められていくことを運命づけるものであった。

基礎学校はその後、選別機関としての役割をますます強めていった。そのいくつかの例を示しておこう。

1925年の「基礎学校教育課程に関する法律(Gesetz über die Lehrgang der Grundschule)」によって「優秀な生徒」は基礎学校の第三学年修了によって中等学校へ入学できるようになった。⁽²²⁾これもケルシェンシュタイナーの主張に沿うものである。

またその一方で、「優秀でない生徒」の中等学校進学抑制策がとられるようになる。例えば、プロイセンでは1924年に、中等学校入学試験に関する規定を定め、中等学校の主要科目について基礎学校において目的に達していない生徒は、試験を受けられないことが規定された。さらに、基礎学校の第四学年において、中等学校入学のための能力のある生徒25%を入れるA組、その能力のない生徒15%を入れるC組、そのどちらともいえない生徒60%を入れるB組の3学級に生徒を振り分けている地域や、第四学年の生徒の父兄を毎週学校へ招集し、学校選択の指導を行う地域(例えばハンブルク)などがあ⁽²³⁾った。

この進学抑制策は、直接的には都市部において、国民学校の上級へ留まる生徒が減少してきたことによるとされているが、進学抑制策も優秀児の進学措置も本質的にはケルシェンシュタイナーの考えた、小数エリートの支配層と多数の労働者、被支配層への生徒の振り分けを、より具体化するものであったといえよう。そして、基礎学校の年限は実質的に

3年間に縮小され、子どもの早期選別の体制がますます強められることになった。

このように国民学校の能力主義的性格が強まっていくことは、必然的に補助学校の能力主義的な側面をも強めていく外的条件となっていくのである。

第2節 国民学校における学習条件と学業不振児問題

前節でみたような、ワイマール期の教育の基本的な状況のなかで、子どもたちはどのような条件のもとで学習をしていたのだろうか。また、学業不振児問題の状況はどうなっていたのだろうか。このことはさらに、補助学校の対象児ないし就学児にどのような影響を与えるものであったのか。このことを次に検討してみよう。

学校における学習環境を左右する、ひとつの重要な事柄は、一学級当たりの生徒数である。1921年度と1926年度の統計によれば、ドイツ各州の国民学校の一学級当たり⁽²⁴⁾の生徒数は次の表のようになっている。

表1. 各州の国民学校における一学級あたりの生徒数

	1921年	1926年
プロイセン	44.4	37.1
バイエルン	50.3	38.5
ザクセン	34.1	27.7
ヴェルテンブルグ	50.1	38.2
バーデン	33.0	27.4
チューリゲン	36.4	29.7
ヘッセン	45.4	38.0
ハノーヴァー	37.8	33.0
メクレンブルグ シュヴェーデン	35.7	31.9
オルデンブルグ	48.2	36.4
ブラウンシュヴァイク	35.1	26.3
アンハルト	38.7	29.9
フリースラント	39.9	33.4
リッペ	38.8	29.8
リュックセン	37.4	33.1
メクレンブルグ シュトリン	36.6	30.0
ヴェルデック	30.1	30.5
シュワルムブルグ	41.7	28.8
全ドイツ	42.9	35.3

(単位人)

Das Schulwesen in Deutschen Reich, Schuljahr 1926/27 S. 6

各州により差異はあるが、平均すれば1921年度から1926年度にかけて、約7～8人減少している。さらにこの数字を、補助学校が登場してきた1880年代の数字と比較してみると、プロイセン州では1886年の時点で、就学児童の約半数が、81人以上の学級で授業を受けていたのであり（第1章）、全体的にはワイマール期において、学級定員の問題はかなり改善されたといえるかもしれない。

ただしこのことは、「国民学校の改善に対する意識的改革の成果ではなく、実際には4年間の戦争時の出産数の低下が、学校に対し統計的に影響を及ぼしたものである」、とも⁽²⁵⁾いわれている。確かに、国民学校生徒の総数は、1921年度が8,894,486人であったの⁽²⁶⁾に対し、1926年度は6,661,794人と減少しており、そのことが結果的には、一学級当たりの生徒数を減少させたといえよう。したがって、1926年以降、すなわち第一次大戦が終結した後生まれた子どもが学齡児となる時期になると、生徒数は再び微増してい⁽²⁷⁾る。プロイセンにおける、教師一人当たりの生徒数は次のように変化している。

1911年度	55.22人
21	46.85
26	38.00
27	38.86
28	38.67
29	39.01

それでも、この数字をみるかぎり、第一次大戦前と比べれば、学習条件は明らかに一定の改善がなされているといえよう。しかし、さらに個別的にみていくと、依然として様々な問題が残されており、決して安易な評価はできない。

例えば1921年の統計調査では、バイエルンとプロイセンにおいて、144,000学級中17,000学級が生徒数60人を越えており、約40%の生徒が国民学校の目的に達していなかったし、1926年においては、18.4%の子どもが依然児童労働をしていたとされ⁽²⁸⁾ている。また、ベルリンでは1929年の医師の調査によって、約30%の子どもが学校⁽²⁹⁾給食を必要としていることが報告されている。

ベルリン市における1926年の調査では、完結学級8クラスの生徒166人について⁽³⁰⁾その子どもたちが原級留置となった原因を次表のように示している。

表2 各学級での落第原因の割合

	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
転校	15	18	33	5	16	20	16	20	17.9
精神的理由	9	18	11	10	14	25	34	35	19.5
身体的理由	57	18	22	55	14	35	25	20	30.7
家庭的理由	19	46	34	30	56	20	25	25	31.9

A~Hは各学級

(単位%)

Die Heilpädagogische Woche (1927) S.322

このうち家庭的理由とは、例えば親が失業中でその子ども自身が働いているということなど、貧困問題が直接反映しているものである。また身体的理由というのも、戦争、インフレ、失業といった社会的な要因が背景にあるとされている。仮に、精神的理由というのが、社会的、経済的要因と全く関係なく、純粹にその子どもの能力だけに依るものだったとしても、それがために原級留置となったのはわずか二割であり、他方で圧倒的に多くの場合、貧困問題と何らの因果関係をもつと考えられる。

さらに、教育心理学者ブーゼマン (Adolf Busemann 1887-1968) は、社会階層別に原級留置の実態を調査している。彼によれば、570人の子どもを出身別に、第一階層 (事業家、自営業者、農家、中級公務員等)、第二階層 (下級公務員、従業員、熟練労働者、高い地位の労働者等)、第三階層 (非熟練労働者) に分けた場合、それぞれの原級留置の回数⁽³¹⁾は次のようになる。

表3 各階層における落第数の割合

	1回	2回	3回
第1階層	22	7	0
第2階層	27	8	1
第3階層	29	21	3

(単位%)

Busemann (1932) S.73

一回については階層別に大差はないが二回の者は第三階層に圧倒的に多くなっており、

労働者階級の子どもほど、原級留置の人数も回数も多くなることがわかる。原級留置の原因については、病気、身体的理由の占める割合が、第一階層で10%、第二階層で11%⁽³²⁾に対して、第三階層が22%となっている。以上のことから、社会的不平等が学業不振児問題に反映していることがわかる。

さらに興味深いことは、原級留置の時期である。ブーゼマンによれば、何才の時に原級留置とされたかについて、階層別に次のようになっている。⁽³³⁾

表4 各階層に見た落第の時期

階層 年齢	I	II	III
6~7歳	17	18	29
8~9歳	23.5	23	28.5
10~11歳	27	34	26
12~14歳	32.5	25	16.5

(単位%)

Busemann(1932) S.74

低い階層の子どもほど早い時期から原級留置にされることが多い。つまり国民学校の最初の数年で原級留置となることが多いわけである。このことと、上に述べた、これらの子どもが二回原級留置になることが多いということを合わせると、低い階層の子どもほど、補助学校への転校の基準(二年間国民学校に就学しても第一学年の目的に達しない)に該当する可能性が高かった、ということになるのである。

このように、国民学校における学業不振児問題の状況は、労働者階級や社会的弱者層の子どもを、より多く補助学校へ送り込む可能性を有していたわけである。ここにも能力主義教育の一側面を見出すことができよう。

しかし他方で、このような状況に対する批判的な立場もあった。これについて次節でみてみよう。

第3節 能力主義教育批判と障害児の共同教育思想の萌芽

ワイマール期の教育政策や教育運動は、ケルシェンシュタイナーの思想に大きな影響を受け、結果的には既存の社会体制を維持、発展させるものにすぎなかった。能力主義教育は克服されるどころか、いよいよ本格的段階に入った。とくに前節でも述べた国民学校の状況は、補助学校にとって、その「国民学校浄化」の機能を強化させる外的条件となっていた。

しかし、こうした限界はありつつも、まがりなりにも当時最も進んだ憲法の下にあったこの時期に、補助学校生徒を含めて子どもの学習権、発達権の保障につながっていく豊かな内容をもった教育思想や実践も、一方では存在したはずである。とくに、今日でも一般的に高い評価が与えられている生活共同体学校 (Lebensgemeinschaftsschule) の運動には、障害児教育にとって注目に値するいくつかの特色がある。小峰総一郎氏によれば、生活共同体学校には、教育の自由を全面に掲げるといったいくつかの一般的特色があるが、それとならんで学校の成立の経過、事情ともかかわって、能力の劣った子どもを安易に排除せず、むしろ積極的に受けとめる傾向があったという。⁽³⁴⁾

また、長尾十三二氏によれば、生活共同体学校の一系譜とみなされる自由ヴァルドルフ学校 (Freie Waldorfschule) の特色のひとつに、障害児との共同教育の実践があるとされている。⁽³⁵⁾

歴史研究において、歴史的遺産の(批判的)継承がひとつの大きな課題である以上、生活共同体学校運動において、とくに共同教育の思想や実践があったとすれば、そのことは決して無視することはできない。⁽³⁶⁾そこでここでは、今日においても西ドイツはもとより世界的に注目を集めている——ブームと言ってもよい——自由ヴァルドルフ学校と、同じように生活共同体学校の一系譜ではあるが、そのなかでもとくに体制批判的、社会主義的性格を強く帯びていた「徹底的学校改革同盟」(Bund entscheidener Schulreformer)の指導者、エストライヒ(Paul Oestreich 1878-1959)およびイエナ・プランの創始者ペーターゼン(Peter Pertersen 1884-1952)の思想を検討してみる。

1. 自由ヴァルドルフ学校

自由ヴァルドルフ学校は、1919年シュツットガルトにおいて、煙草工場の従業員子弟を対象に、人智学的教育観にもとづいた学校として最初に開設され、その後、ドイツ内⁽³⁷⁾外で姉妹校が設立されていった。共同教育の実践がいつ頃から、どのようにして展開されていったのか、今の段階では資料の制約上具体的に明らかにすることはできない。しかしひとつにはその目玉であるオイリュトミーの授業が、健常児と障害児とをいっしょにして⁽³⁸⁾行われていたようであり、このことは補助学校関係者にも知られていた。それでは、自由ヴァルドルフ学校には、共同教育を可能にするようななどのような思想的基盤があったのだろうか。このことを、設立者シュタイナー(Rudolf Steiner 1861-1925)の思想から探ってみよう。

シュタイナーは、教育や学校の現状を次のように認識していた。

「あらゆる段階の学校は、国家が必要としている仕事のために使えるように人間を教育しているのである。学校施設にはすべて、国家の要求が反映している。(中略)現代の人間は、自分が国家秩序の中に属する一員であると無意識のうちに固く信じこんでいるので、口で普遍的人間形成を唱えながら、それが実は有望な国家のしもべを⁽³⁹⁾養成することを意味していることは、まったく気づいていないのである。」

そして、このような認識から「社会構造の三層化」を唱えている。

「社会構造の三層化を目指す運動は、教育活動を国家ならびに経済活動から完全に解き放そうと努める。教育活動に参加する人々よりなる社会機構は、この活動分野に参画する人々以外のいかなる権力にも従属させられてはならない。教育施設の管理運営や、教育課程および教育目標の設定等は、授業を行っている人々ないしは精神生活の分野で生産的に活動している人々の手だけで行わなければならないものなのである。⁽⁴⁰⁾」

この主張は、ケルシェンシュタイナーの教育思想と全く対照的である。徹底した教育の自由を要求し、教育の国家、経済目的への従属を、さらに公民教育を真っ向から否定しているのである。

このような思想的基盤の上に、原級留置制度の廃止や、能力別に子どもを振り分けることを止めるといような、自由ヴァルドルフ学校の特色が成り立っていた。障害児の「共同教育」も、能力主義教育や公民教育に対する徹底した批判の延長上に位置づいていたといえるのである。

しかし他方で、シュタイナーの思想がどこまで現実性をもつものであったのかは、問題

があるだろう。

「国家および経済界は、このような独立した精神生活が育てあげた人間を、無条件に受け入れるべきなのである。それに反して、自分たちの要求に従って人間の教育過程(41)を規定することは、国家にも経済界にも許されてはならないのである。」

そうはいうものの、このことが現実の資本主義社会体制の下で可能なことだろうか。一歩ゆずってそれが可能だとしても、そこへ至る道筋はどのようなものなのだろうか。彼は「学校と社会組織との間に健康な関係が成立するのは、社会組織に対して、社会から制約を受けることなく育ってきた、新しい個性的な人類後継者達が、常に提供される時だけである。」と主張しているが、そこには、教育に対する社会、政治、経済からの現実的規定性を観念的に無視し、教育に過大な役割を期待する教育万能論の立場が見出せる。そしてまた、自らの実践を学校王国的、理想郷的性格に陥らせる可能性をもっていた。したがって彼の活動分野は私立学校に自ずと限定され、公教育全般に普及する道を自ら閉ざし、結果的には、教育全般の能力主義教育的傾向に対する有効な抵抗とならずに終わってしまう(42)限界があったと考えられる。

これ以上シュタイナーに立ち入ることは、本研究の目的から逸脱することになるが、今後、障害児教育の分野でも彼の思想やヴァルドルフ学校の実践に関する研究がすすめられる必要があるだろう。

2. エストライヒ

次に、エストライヒの教育思想について、彼の統一学校論に沿って見てみよう。

エストライヒは、当時提起されていた様々な統一学校論に対し、「多数の国民の子弟が自己の『最高存在』を実現すること、自己に適った職業教育をうけることができることに対し、これらの提案は何の保証もしていない」と批判し、「硬直した複線型の学校制度を解体して豊かな弾力的統一学校制度を確立することこそ、子どもを早い時期にほとんど決定的ともいえるように類型化し、選別することを避ける唯一の道」である、としている(43)。また、上級実科学校(Oberrealschule)が労働者階級のための学校と考えられていることを例として取り上げ、「そこには、才能による区別ではなく、社会的差別が存在する」と指摘している(44)。

このようにエストライヒは、当時の能力主義教育の問題を鋭く捉えていた。しかしその

一方で、1921年の段階では次のようにも述べている。

「子どもの才能の発達水準についてはいささか慎重に述べなければならないが、両親からうけついで『遺伝的素質』もやはりそれに対し非常に影響を及ぼしているといえる。それゆえ、発達の遅れた子どもであっても、後になって何ら損害を蒙ることなく、ある学校系統から他の学校系統へと移ることのできる学校制度を確立することを前提として、われわれは生徒を『能力の優れたもの』『普通のもの』『能力の劣ったもの』⁽⁴⁵⁾に選別することができる。」

すなわち彼にも遺伝決定論的な能力観の影響がみられ、そのため「選別」そのものを根本的に否定することはできなかった。また、優秀な生徒を3年間で基礎学校を修了させるという考え方にも賛成していた。このように、社会主義者エストライチでさえも、基礎学校を選別機関とすることに対する批判が徹底していなかったことは、いかにケルシェンシュタイナーに代表される能力主義教育の思想が当時の教育界に根強く浸透していたかを、物語っている。

しかし、エストライチは、1923年の段階では、それまでの自分の主張に対し、「それはだめである！」と否定し、子どもの「選別」に対する批判をより強めていく。⁽⁴⁶⁾

「国民学校は決して中等学校のための単なる選別機関ではない。それは何よりも青少年のための教育機関そのものであって、そこから有能な国民大衆が育つのである。」⁽⁴⁷⁾かつて遺伝の影響が大きいとしていた「能力差」についても次のよう言う。

「実際には才能というものは、多様な能力をもつ人達が存在する集団の中ではじめて発達を遂げていくことが多い！私がかつて述べていた『優秀な生徒』の場合でも、基礎学校の選別の時点では、やはりその多くは文化的に恵まれた環境に育った子ども、⁽⁴⁸⁾『富裕な家庭』の子どもであった。」

以上のような認識とかがわって、障害児にかかわる次のような注目すべきことを述べている。少々長くなるが引用しておこう。

「肝心なことは子どもの興味、関心をめざめさせることである。決して名誉心をよびおこしたり、虚栄心をかりたてたりしてはならない。子どもたちを相互協力へ向けて教育することは『能力の劣ったもの』（肢体不自由児や発達の制限を受けた子ども）の役にも立つ。『能力の劣ったもの』も（特別な施設で適切な取り扱いを必要とするような特別な場合を除いて）健常の子どもと一緒に生活し、自分の心身の障害に適った課題にもとづきながら教育を受ける。そこでは彼らは仲間からそしられたり、慈悲

をかけられたりするような対象ではない。また、彼らを虚栄心が強く、要求するばかりの暴君に育ててしまうような同情の対象でもない。障害のある子どももこの共同体においては、健常の子どもと全く同じ市民なのであり、自分のできることを果たすことによって、志操や自我を確立し、仲間から尊敬される存在となる。各人の活動というのは、その結果によって評価されるのではなく、その人の才能と当面する困難さをふまえた上で本人がどの程度最善をつくしたのか、これにてらして評価されるべきである。このような『倫理』観を子どもが真剣に生活にとりくむことから学ぶようになれば、彼らは障害のある子どもを嘲り、笑うようなことはなくなるだろう。」⁽⁴⁹⁾

このようにエストライヒの場合にも、徹底した能力主義教育批判の思想のなかに、共同教育思想の萌芽をみることができる。

もう少し具体的に障害児教育、とくに特別な学校、学級との関係について述べているものとして、徹底的学校改革者同盟の機関誌“Die Neue Erziehung”に掲載された、シュヴァルツ（E. Schwarts）の論文をみてみよう。

彼は子どもの選別の問題状況が、どのように展開してきているのかを次のように説明している。従来の階級別学校、とくに上級学校は「陶冶材を可能なかぎりすべての生徒に伝達する、という目的を最も果たしていない」ものであった。それに対し国民学校の優秀な生徒を進学させることが時代の要求となり、「能力（Begabung）による生徒の分離」というスローガンが出てきた。そこで登場してきたのがマンハイム・システムであり、それは「能力の劣った子ども（理解や思考のおそい子ども、等閑、栄養不良、社会的条件などによって能力の劣った子どもなど）」を国民学校から分離し、「特殊学級」に入れるという考えにもとづいたものである。しかし、「この論理自体異議のあるもので、またこれらのカテゴリーの子どものうちたいいは、別の方法によってもっとよく配慮され得るのだが、それは別にしても、特殊学級への編入は実際には多くのことを単純にしまった」、すなわち、進級できない子どもは、「能力」ではなく学業成績で振り分けられるため、「普通の子ども、さらにはより能力のある子どもも特殊学級へ入れられる」ようになってしまった、と。⁽⁵⁰⁾

さらに彼は「特殊学級のあり方」を次のように批判する。

「特殊学級は、たしかに国民学校をすべての劣った子どもから浄化する。しかしこの目的を真に達成しようとするならば、大都市における道徳的に危険な者や墮落した者のためにも、特別な学級を設置しなければならない。しかしそれは、能力という口実

を逸することになる。

人間の能力の程度を完全に知らせる方法がない以上、このような分離は常に大きな誤りと結びつくし、また家庭は正当にも将来の統一学校における子どもの強制的選別⁽⁵¹⁾に対し、あらゆる手段をもって反対するだろう。」

シュヴァルツは、このような学校組織は「挫折するだろうし、一般的人間的要求にも、とりわけ社会主義にも矛盾する」として、「能力」によって子どもを分離させるのではなく、「才能」（適性；Veranlagung）によって授業科目を分化させるべきだと主張している。つまり、「よい一般的才能をもつ生徒が、今日の学校の一定の教授内容を、短期間で中庸な才能のある者と同じように達成する」というのではなく、「各人が授業を通して自分の才能を識別する、つまり学問的あるいは芸術的活動の能力をもつのか、技術的あるいは商業的仕事の能力をもつのかを識別し、自分に適した教授を受ける」のが、本来の統一⁽⁵²⁾学校の姿であるとしている。

このように彼は、「能力による分類」の弊害をとりわけ特殊学校の実際を通して明らかにし、「能力の劣った子ども」も分離することなく、別の方法で配慮しながら教育することを主張した。⁽⁵³⁾

3. ペーターゼン

最後に、直接補助学校と関わった発言をしている例として、イエナ・プランで有名なペーターゼンを取り上げておこう。

ペーターゼンは、「今日の学校制度はいずれにしても年齢別学年学級並びにいわゆる中等⁽⁵⁴⁾学校のための選別の破綻を示している」として、「年齢別学年学級の廃止およびそれに代わる基幹集団の編成」によるイエナ・プランを構築した。「基幹集団」とは、異なった年齢、男女両性、あらゆる階層および素質の子どもによって構成されるものであり、それは、異なった発達段階の生徒による共同生活の方が、一般的な陶冶水準を高めるという考⁽⁵⁵⁾え方にもとづいていた。そこには、年齢別学級編成に対する批判と同時に、マンハイム・システムや補助学校の発達についても「年齢別学年学級の拒絶と密接にかかわっている」⁽⁵⁶⁾のだが、その弊害として、例えば補助学校生徒の76%が不当に補助学校に在籍させられている、という批判が込められている。

それに対し、異なった発達段階の子どもたちによる共同生活をめざす彼は、病理的な子

どもは別として、「補助学校に指定されている者の内でかなり多くの部分が、家庭のより良い協力やより正しい理解の下で、国民学校の終了期まで集団的な繋がりの中で指導されることが可能」であるとして、「原則的には、われわれは能力の劣った子ども、いわゆる補助学校生徒をわれわれの集団の中に保ち、世話しようと思う」という、ハンブルグのベルリナー・トア学校での結論を支持した。「能力の劣った子どもは、普通学校のより豊かな作業生活の中で——彼ら独自の方法で自由な陶冶の獲得を追求できる」、と考えたから(57)である。

このように彼は、補助学校への生徒の選別の実態に対する批判から、補助学校生徒までも含めた様々な能力の子どもと一緒に教育することを主張し、かつ実践していったのである。

4. 「共同教育」思想の意義と限界

以上のように、能力主義教育体制や選別の実態に対する鋭い批判のなかから、障害児の「共同教育」思想が芽生えてきたわけであるが、興味深いのは、彼らがほぼ共通してマンハイム・システムと補助学校ないし特別な学校、学級を同レベルで批判していることである。すなわち、それは教育の能力主義的序列化と、補助学校がその底辺に位置づくことの問題点を、彼らが鋭く見抜いていたことのあらわれであり、そうしたことが、障害児の学習権保障の質的に高い段階である共同教育を視野に入れることを可能にしたのであろう。

しかし彼らの主張も次のような点で問題を有していた。

ペーターゼンは、どちらかというとな様な能力をもつ子どもの集団の陶冶上の意義を、エストライヒは、訓育上の意義を強調しているように思えるが、とくに知的な教授において、どの程度の障害をもつ子どもまでを想定しているのか、その範囲が問題となる。エストライヒは、「特別な施設で適切な取り扱いを必要とするような場合を除いて」という常識的なことしか述べていない。ペーターゼンの場合は、念頭にあるのは不当に補助学校へ入れられている子ども、正確に言えば障害児とはいえない子どもについてであり、厳密な意味での共同教育とはいえないのかもしれない。この時期にはまだ、重度、重複障害児は一般的に公教育の外に置かれており、彼らの考える障害児も、せいぜいごく軽度の者を指していたはずである。したがって、もし重度の子どもを含めるようになれば、彼らの集団論も再構成を迫られることとなろう。

しかしいずれにせよ、現在障害児学校・学級に入れている子どもを通常の学校で教育しようとする場合、一方で障害児学校・学級の役割、位置はどのようなのであろうか。そのことについては彼らは明らかにしていない。もちろん彼らの発言の中には、障害児学校そのものを否定した内容は見出せない。しかし例えば、ペーターゼンが一方で補助学校の積極的位置づけをせず前述のようなことを主張したとき、まだその制度、法令的基盤の確立に力を注いでいた補助学校界においては「補助学校を無用とみなす」ものとして誤解(58)される傾向を生じさせた。

知的な障害と学業不振には、授業についていけないという現象上の類似性がある。そしてそこにのみ注意がいくことによって、多くの健常児が障害児と同じように分離されることとなった。エストライヒやペーターゼンはその問題を指摘したわけであるが、しかし障害と学力問題の本質的なちがい（もちろん障害児と健常児の発達のスジ道は同じであるとしても）、すなわち両者の原因、あるいは克服のための課題や方法の独自性についての認識が彼らにも希薄であった。つまり、普通教育としての普遍性と障害児教育の独自性を統一的に把握する視点が欠落していたのである。補助学校界にも共同教育を受け入れる条件が熟していなかったと同時に、彼らの思想、実践においても、障害児の教育が健常児の教育一般に解消されるおそれがあったともいえよう。

この時期、補助学校は反対に、その独自性を強めることに一面的に傾斜していこうとしていた。精神薄弱教育と健常児の教育との間に深い溝ができつつあったのである。

第4節 福祉の動向における児童の権利と障害児・者の権利

補助学校、ないし障害児教育が制度的に発展してきたとはいっても、教育界全体におけるその発言権は依然として弱いものであった。1920年の帝国学校会議でも、「補助学校はこの会議にとって単なる枝葉の問題にしかすぎなかった」ようで、障害児教育は全般的に非常に冷遇されていた。こうしたなかで、児童福祉の委員会では次のことが受け入れられた。

「教育可能な盲、弱視、ろう、劣等、難聴、言語障害、精神薄弱、肢体不自由、その他の身体的、精神的故障のある子どもが一般的な就学義務を履行できるようにするために、特別な学校、実業補習学校を彼らのために十分につくることは、学校制度の課題である。」⁽⁶⁰⁾

一方、ワイマール憲法においても明記されてはいなかった教育を受ける権利は、1922年7月9日の『児童福祉法』(Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt)で明確に規定されたと評されている。⁽⁶¹⁾

こうしてみると、福祉の分野は教育の分野よりも、障害児の学習権を保障する上ではるかに進んだ理念をもっていたのだろうか。ここでその詳細な検討をすることはできないが、福祉の領域において、補助学校の性格を左右するどのような外的な条件があったのか、簡単にみてみよう。

ところで、帝国主義期に顕在化した児童問題は、人間の諸権利一般に解消されない児童の固有の権利を承認せしめた。そしてさらに児童の権利思想が発展していくなかで、児童の権利一般に解消されない障害児の固有の権利も認められるようになる。少しの間ドイツをはなれて、国際的動向に目を向けてみよう。

第一次大戦後、児童の権利思想を端的に表面したものとして、「世界児童憲章」(1922年)と「児童の権利に関するジュネーブ宣言」(1924年)があげられる。両者には、すべての子どもが身体的にも精神的にも健康に生活し、発展していく権利をもつ、ということが一貫して述べられている。そして、「ジュネーブ宣言」の第二項には、「児童にして……病めるものは、治療されなければならない。知能の遅れたものは、援助されなければならない」と規定されている。さらに「国際児童福祉連盟のジュネーブ宣言に対する修正案」では、この部分は「身体上、精神上、欠陥のある児童は、援助されなければな

らない」、と述べられている。

こうした権利思想の深まりは、原理的には児童の権利と障害児の権利を統一的に捉える可能性を用意した。しかし他方で、児童の権利思想には、ニーチェの超人思想に代表されるニヒリズムや、社会ダーウィニズム、優生学思想などと結びついた否定的側面をも有していた。そして現実的には、児童の権利と障害児・者の権利は対立したものとして捉えられていくのである。その一例として、「20世紀は児童の世紀」という有名なことばとともに、児童の権利を最も徹底して主張した一人ケイ(Ellen Key 1846-1926)をあげることができる。

ケイは、子どもをとりまく悲惨な状況を見るなかで、何よりもまず、子どもが健康に生まれ育つ権利を有するべきであると考えた。そして、「子どもの権利の第一は親を選ぶことである」と主張するのである。しかし、そのような権利を保障していくためには、「人は自然淘汰の法則を十分に学びとってこの法則の精神に従って行動」すべきであり、また「精神のおよび肉体的疾患、または病的素質および欠陥の点については、社会の介入が必要である」、としている。さらには「キリスト教社会の扱いは過保護に陥り、不治の病に罹った子や極端に不具な子を生きながらえさせようとして子ども自身とその周囲に堪えがたい苦痛を与えて」おり、「このような不幸な生命を苦痛なしで解決する」べきである、とさえ主張している。このように彼女は健康への権利という名目で、障害児の隔離、断種(63)さらに安楽死という、障害児の生存権をも否定する立場にたってしまうのである。

健康への権利は、本来的には障害児にとっても、必要な医療、福祉の体制の充実を請求していく根拠となりうるものであり、健全者以上に保障されなければならない。しかし権利であるはずの健康が、人間の「価値づけ」をする尺度にすりかえられるとき、それは逆に障害児の権利を(生命をも)剥奪することになる。

こうした傾向は、今世紀に入り世界的に広がっていった。とくにアメリカでは、大々的に障害児の隔離収容、断種政策がとられたのは有名である。そしてワイマール期ドイツにおいても、一方で障害児教育の整備が唱えながらも、第一次大戦後の財政問題等を背景に同様なことが主張されていた。その例を、第一回、第二回治療教育会議(1922年、24年)の報告からみてみよう。

ミュンヘンのカウプ(J. Kaup)という人物によれば、当時のドイツには、施設での継続的保護を要する者は、少なくとも全国民の0.8%、すなわち約60,000,000人中48万人から

50万人存在する。「狂人」施設収容者には年間800マルク、他の施設でも年間一人当たり500マルクのコストがかかり、計、2億5千万マルクを要することとなる。また、通常の学校の生徒が一人当たり年間100～139マルクを要するのに対し、補助学校生徒の場合200～300マルク、すなわち計1,500万マルク余分な費用がかかっている。さらに感化教育のための経費が全ドイツで年間2,000万マルク要する。こうしたことからカウプは次のように述べている。

「精神的劣等者の保護と教育のためだけで、年間3億マルクの国家負担があり、さらに身体的劣等者のための負担はもっと多い。(中略)我々、貧しく、敵軍によって死ぬほど苦しめられている国民は、この負担に耐えられ、そしてその上、法外に高い賠償金を払うことができるだろうか。」⁽⁶⁴⁾

このような経済状態への認識——そしてその根底にあるベルサイユ条約に対する敵意——から導き出されることは、「いかに福祉のためのコストを制限できるか」ということであり、その最も効果的手段として考えられたのが、障害児の断種であった。

ハイデルベルクのクロン(L.Cron)という人物も次のように述べている。「長期の病気にかかっている者には、出産を禁止することを考慮すべきであり——劣等な子どもが社会の関心と責任の対象となるならば、公共または国家の費用でもって将来の望みのない子どもが生存することが許されるのかどうか、検討する権利が認められるべきである。」⁽⁶⁵⁾

その他にも、「重度の異常者、病人を、一生正常な人間社会から遮断し、彼らが遺伝する可能性を取り除くための法律と施設をつくれ、という要求をしてはいけないのだろうか。」⁽⁶⁶⁾「不治の白痴、病気、けがで助からない者の——苦しみのない除去が、国家的委員会(内科医、精神科医、法律家)の決定、および家族、後見人の申請によってなされるべきである」、⁽⁶⁷⁾といった提案が出されている。

このように、障害者等の断種と隔離、さらには最重度の者に対する安楽死の処置が公然と求められ、そのための立法措置まで要求されていたのである。憲法や児童福祉法の理念の下にあったはずのワイマール期において、10数年後のナチスの悪夢がすでに着々と準備されていたわけである。

このような状況のもとでは、重度の障害児にまで教育の機会を拡大していくような条件を見出すのはむずかしかった。むしろ障害児教育はますます軽度の者に限定されようとしていた。

「突然変異の欠陥に対しては、愛の努力はむなしい。しかし素質的にみてわずかに弱

く完全には正常にまでは発達しないが、精神的バランスの障害がわずかな者に対して
(68)
は、この活動は成果をもたらす。」

福祉の分野においても、教育に劣らず、補助学校にとっては非常に厳しい外的条件が存在していたのである。

- (1) 藤沢法暎 『現代政治教育史』 1978年 新評社 82~111頁
- (2) 長尾十三二 『西洋教育史』 1978年 東京大学出版会 225頁
- (3) G.Kerschensteiner ,Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung ,
sechsten erweiterten Auflage 1929 Leipzig und Berlin ,S.V
- (4) ケルシェンシュタイナー著 藤沢法暎訳 『労働教育論』 1976年
明治図書 48頁 (G.Kerschensteiner ,Der Begriff der Arbeitsschule
1921 S.17)
- (5) 同上書49頁 (i b i d . S.20)
- (6) 同上書38頁 (i b i d . S.2)
- (7) 同上書44頁 (i b i d . S.11)
- (8) G.Kerschensteiner ,Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung , a.a.O.
S.33
- (9) 『労働教育論』 48頁 (Der Begriff der Arbeitsschule , S.17)
- (10) 同上書 18頁
- (11) G.Kerschensteiner ,Das einheitliche deutsche Schulsystem ,Sein Aufbau-
Seine Erziehungsaufgaben .1916. In ; H.H.Plickat(hrsg) ,Schulaufbau
und Schulorganisation .a.a.O, S.68より
- (12) Die Reichsschulkonferenz 1920 Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung
und ihre Verhandlung ,Verlag Petlev Auvermann KG 1972 S.115
- (13) Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung .a.a.O. S.150-151
- (14) 「道路掃除人の労働であっても、それが全体にたいしてこの労働が必要なのだと
いう自覚をもって行われるならば、倫理的価値をもつであろう」と述べている。(
『労働教育論』49頁、Der Begriff der Arbeitsschule , a.a.O.S.20)彼は労働
者の労働条件などを全く問題にしておらず、その意味では抑圧者の側からの道徳
的説教でしかない。
- (15) Die Reichsschulkonferenz..... a.a.O.S.115
- (16) Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung .a.a.O. S.160
- (17) 前述した、思弁的関心と実際の関心との分かれる時期のことである。

- (18) ケルシェンシュタイナーは、補助学校そのものについてはほとんど言及していないが、技術教育の問題に関連して次のように述べている。

「技術の教育を受けた教師というのは、わが国の国民学校が、知的能力が十分でないため、純精神的な文化財を労得できず、従ってまた、単なる精神的労働ではその性格をきたえることのできない大多数の生徒をも、倫理的性格をめざして教育しようという要求の、直接の結果である。わが国の補助学校では、その手工教授はしばしば（幸いにもすべてではないが）遊戯のレベルを越えていないが、そこでも、十分に技術の教育を受けた教師が今日の素人教師にとって代わるならば、さらにもっとよく組織されることが可能である。」（『労働教育論』 123頁 Der Begriff der Arbeitsschule, S.144）

このように補助学校も、将来の肉体労働者を育成する学校として位置づけられているといえよう。

- (19) W.Scheibe (hrsg.), Zur Geschichte der Volksschule Bd. II. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, 1974, Regensburg, S.56-57 より
- (20) 法文は、W. Scheibe, ibid, S.58-59
- (21) 文部省教育調査部『教育制度の調査』第五輯、1923年、1980年復刻版、29～35頁、（社会民主党はもともと6歳から14歳までの8年間を要求していた）
- (22) 梅根悟監修『世界教育史大系12 ドイツ教育史Ⅱ』、1977年、講談社、102頁
- (23) 前掲『教育制度の調査』、62～67頁
- (24) Vierteljahrshefte zur Statistik des Deutschen Reichs. 39 Jahrgang, 1930, Ergänzungsheft V. Das Schulwesen in Deutschen Reich. Schuljahr 1926/27, S.6
- (25) Wolfgang W. Wittwer, Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik. 1980 Berlin S.240
- (26) Das Schulwesen in Deutsschen Reich, a, a, O. S. S.3
- (27) W. W. Wittwer, op. cit. S.239
- (28) Karl-Heinz Günther, u. a. (hrsg) Geschichte der Erziehung 5. Auflage

1962, Volks und Wissen S.447-8

- (29) Vereinsnachrichten, In ; Die Hilfsschule 1926 (6) S.369
- (30) A.Fuchs(hrsg.), Die Heilpädagogische Woche 1927 Berlin S.322
- (31) A.Busemann, Zur Psychologie des „ Sitzenbleibens“ , 1932, In ; Helmut von Bracken (herg.), Erziehung und Unterricht behinderter Kinder 1978 S.73
- (32) ibid. S.74
- (33) ibid
- (34) 小峰総一郎、「ワイマール期、生活協同体学校(Lebensgemeinschaftsschule)の成立」『東京教育大学教育学部紀要』第18巻、1978年 151~152頁
- (35) 長尾十三二 『西洋教育史』 325頁
- (36) これまでの障害児教育史研究において、生活共同体学校について触れているものは、国内、国外をつうじて皆無であるといつてよい。
- (37) 長尾、前掲書、324頁
- (38) Krebs, Die „ Freie Waldorfschule“ in Stuttgart. In; Die Hilfsschule 1930. (3) S.148
- 尚、今日のシュタイナー理論にもとづいた障害児教育の実践については、治癒教育協会編、新田義之、新田貴代訳、『人智学を基礎とする治癒教育の実践』、1975年、国土社、で知ることができる。
- (39) R. シュタイナー著、新田義之訳、「社会機構の三層化」、人智学研究会編『ルドルフ・シュタイナー研究』第三号、1979年、240頁
- (40) 同上、244~245頁
- (41) 同上、222頁
- (42) ただし、現在スイスの公立学校では、シュタイナーの思想にもとづいた実践が試みられている。ベルン自由教育連盟編、子安美知子訳『「授業」からの脱皮』、1980年 晩成書房
- (43) エストライヒ著、中野光、保田正毅、川口裕二訳、『弾力的統一学校』、1980年 明治図書 25頁、(P.Oestreich ,Die elastische Einheitsschule, 1923 S.13-14)
- (44) 同上、 26頁、(ibid. S.14)

- (45) 同上、39頁、(i b i d . S.21)
- (46) 同上、48頁、(i b i d .)
- (47) 同上、104頁、(i b i d . S.60)
- (48) 同上、74頁、(i b i d . S.41-42) , 能力による生徒の分離を、マンハイムシステムや英才児学校の名残がある、として否定するようになっている。
- (49) 同上、71~72頁、(i b i d . S.40)
- (50) E.Schwartz,Die Einheitsschule differenziere nicht Schüler nach gradueller Begabung ,sondern den Unterricht nach der Veranlagung der Schüler,In;Die Neue Erziehung 1921 (1) S.19
- (51) i b i d . S.20
- (52) i b i d . S.21
- (53) ただ、彼のいう「能力」と「才能」の区別、あるいは生徒の分離と授業の分化の区別にあいまいなところがあり、一面では詭弁に陥る可能性もなくはない。
- (54) ペーターゼン著、山崎準二訳、『学校と授業の変革』、1984年、明治図書、104頁、(P.Petersen ,Der Jena Plan einer allgemeinen Volksschule 5/6 Auflage 1934 Berlin-Leipzig S.24)
- (55) 同上、89頁、(i b i d . S.4)
- (56) 同上、107頁、(i b i d . S.27.) 実際にはマンハイム・システムも補助学校も年齢別を原則としている。
- (57) 同上、108~109頁、(i b i d . S.28)
- (58) Mitteilungen ,In ;Die Hilfsschule 1928 (2) S.91
- (59) Bericht über die dritte Vertreterversammlung des Verbands der Hilfsschule Deutschlands in Hannover am 22 .August 1920. In ;Die Hilfsschule 1920 (10). S.213
- (60) i b i d . S.215-216
- (61) 堀尾輝久、『現代教育の思想と構造』、1971年、岩波書店、191頁
- (62) 『別冊 国民教育③、子どもの権利』、1979年、労働旬報社、291~294頁より引用
- (63) エレン・ケイ著、小野寺信、小野寺百合子訳、『児童の世紀』、1979年、富山房、30頁、39~40頁

- (64) J.Kaup ,Volksentartung und Staatswirtschaft .In ;Gesellschaft für
Heilpädagogik ,Bericht über den zweiten Kongress der Heilpädagogik 192
5 S.51-52
- (65) L.Cron ,Die Lasten und Kosten der Heilerziehung als Sozial-Öffentliche.
In ;Bericht über den ersten Kongress. S.42-43
- (66) J.Schwender ,Hilfsschul-und Fürsorgegesetz .In ;ibid.S.113
- (67) J.Kaup ,op.cit. S.55-56
- (68) i b i d. S.52

第5章 ワイマール期の補助学校制度をめぐる運動と政策

すでに第一次大戦前において、補助学校制度に関する様々な改革要求が出されてはいたが、その実現のための努力、運動は十分に熟することなく、第一次大戦によって中断させられた。しかし、戦後の革命、新共和国樹立という政治情勢は、従来どちらかというところ保守的、体制的な性格が強かった補助学校関係者の間にも、改革の気運をいっきに高めた。ワイマール期の教育諸改革のなかで、補助学校運動はどのような性格と役割をもち、そして実際の補助学校制度ないし政策にどのような成果をもたらしたのか、あるいはえなかったのか。本章では、これまでほとんど研究されてこなかったこの時期の補助学校の制度・運動的な側面について検討する。

第1節 補助学校運動の展開と挫折

1. 統一学校制度に対する補助学校界の立場

ドイツ補助学校連盟の幹部のひとりドレスラー (Dreßler) は、新国家の成立にあたって次のような期待を表明している。

「官僚主義国家が崩壊し、代わって国民国家が成立することとなった。この大変革はあらゆる領域で新たな目的をうち立てている。これまでは遠い将来の計画や意図のなかに保留されていたことが、根本的な発展を通して、わずか数日のうちに現実の要求となった。我々の学校制度において、このことはとくに明白である。教会による学校監督の廃止、専門的監督による代償、(中略) 数週間前までは優雅な夢だったが、⁽¹⁾ 今日われわれはそれを実現するところまで来ている。」

学校制度の根本的な改革のなかでも中心的な課題は、そして補助学校界も最も関心を寄せていたのは、いうまでもなく統一学校制度である。彼らは統一学校制度に対し、基本的にどのような態度をとったのか、このことをまず明らかにしておく必要がある。端的にい

えば、統一学校が能力主義的原理にもとづいているかぎりにおいて、彼らはその熱心な支持者であり、補助学校を積極的にそのなかに位置づけようとした。ドレスラーは言う。

「補助学校は統一学校という大木にある不可欠な枝である。(中略)新国家は経済的、ならびにそれと関係ある身体的不幸を取り除き、そうした子どもに一般的に不利を生じさせせず、彼らも昔は予備校へ通っていた子どもと同じように能力を持って学校へ入学するようになるだろう。しかしどれほどの配慮も、精神薄弱が原因である精神的停滞をとり除くことはできない。それはむしろ今まで以上に著しく目立つようになり、他者の進歩を危うくする。(中略)それゆえ補助学校は、国民学校の活動の成功のために不可欠なのである。」⁽²⁾

新国家が真に経済的不平等をとり除いたかどうかは改めて説明する必要はないだろう。

ところで、その時ドイツ教員組合は、1919年6月に決定することとなる学校綱領を作成していた。そのなかの「Ⅲ. 構成」第3項に「盲、弱視、聾啞、難聴、言語障害、知的劣等、病弱、道徳的問題ならびに身体不自由の子どもに対しては、訓育、教授上特別な配慮がなされる」という要求が入れられている。⁽³⁾ 補助学校連盟としても、その諸要求を実現するためにはドイツ教員組合と歩調を合わせた運動を展開することが得策であった。ドレスラーは言う。

「補助学校はその発言権を高め、何がその発展にとって必要であり、要求されるべきであるかについて言明していかなければならない。したがってその要求をドイツ教員組合の偉大な学校綱領の中に挿入させていかなければならぬ。彼らと協同して実現させるためにも。」⁽⁴⁾

ドイツ教員組合に対する補助学校連盟の側からの具体的な注文は、同年6月1日の第二回連盟代表者会議における、ラーツ(Raatz; シャルロッテンブルグの補助学校教頭)の提案で知ることができる。

彼は、「まずはこの綱領に脱帽!、それは数少ない偏見のないもののひとつであり、ドイツ教員組合が、われわれの国民と国家のために真剣であることを知らせるものである」と、基本的に評価したうえで、「補助学校および補助学校教師について、この綱領で言及されていないことに対する違和感をもつ」と、不満を表明している。⁽⁵⁾

補助学校について言及するかどうかは、統一学校の根本的原則に関わる問題であった。ラーツは、綱領のなかの「公立学校は、国民国家の本質に一致して、すべての子どもに心身のあらゆる素質と能力を発達させる機会を与え、知識、技術の獲得や後の応用に対する

あらゆる制限や妨害を除去する」というIの第2項について、次のように述べている。

「しかし、国民学校児童と補助学校児童、つまり正常児と異常児の間には太い線が引かれるべきであり、したがって『あらゆる制限や妨害の除去』というのは、そのまま精神薄弱児に当てはまるものではない。(中略)精神薄弱児の補助学校への編入は、まさに学校綱領でいう制限を意味するが、それは必然である。

(中略)

補助学校教師は心理的に変質した対象を扱っており、それゆえその子どもたちは、通常の子どもの精神の観察から結論づけられた方法をもってしては、全体的にも個別的にも取り扱われることは不可能である。(中略)もし統一学校が、各々の子どもに彼らの才能にしたがって可能なかぎり発達を保障しようとするならば、生徒の分離・多様化を誠実に実行しなければならない。知的に劣った子どもからの基礎学校の負担(7)軽減は、おそくとも最初の一年終了後になされるべきである。」

このように彼は、統一学校の根本原理を「能力に応じた生徒の分離」におきかえた(実際この綱領もそうした原理にもとづいていたのだが)。さらに彼は言う。

「補助学校は、基礎学校の中に完全に組み入れることは相入れない。補助学校は、基礎学校と密接な関係にある個々の促進学級の性格を一切受け入れない。(中略)補助学校は、普通児の効果的な教育を同時に保障し援助するのであるから、それは全学校体系の不可欠な要素であり、統一学校の前提条件あるいはそれを完全に(8)するものみなされるべきである。」

すなわち補助学校は、統一学校制度のなかに明確に位置づけられると同時に、基礎学校と明確に区別され、「完全な独自性」が与えられるべきだとされたのである。そして、前記した綱領の第三項を次のように修正するよう求めている。

「能力の劣った、盲、難聴、聾啞、病弱、道徳的問題ならびに肢体不自由の子どもは、訓育・教授上、補助学校、難聴学校、盲・聾啞院、ならびに特別な治療教育院で配慮されなければならない。これらの学校および施設は、ドイツ統一学校の分枝である。なぜならそれらは、基礎学校の負担を軽減し、普通の才能がある生徒の進歩を(9)まづもって可能にするからである。」

ここにおいて、補助学校が(さらにすべての障害児学校が)統一学校という能力主義的序列化の底辺に位置づけられているのは明らかである。そしてそのことは、その後の補助学校の基本的性格を規定していくこととなる。

その他で、学校綱領に対する主要な注文をあげれば、「就学義務」のなかに精神薄弱児のための補助実業補習学校などの規定を加えること、「教員養成」や「教員の特別手当」の要求のなかに補助学校教師についての規定も加えること、「学校経営」のなかに、「学校監督は専ら国家的事項である。それは治療教育学校・施設においても、国家によって行使されなければならない⁽¹⁰⁾」という文を挿入すること、などである。

しかし彼らの注文は直接ドイツ教員組合の学校綱領には反映しなかったし、さらに実際の立法措置も、彼らの要求を満たすものではなかった。「われわれの正当な要求は、——多分早急に帝国学校法によって確保されるだろう。それは補助学校の法的根拠を与えるにちがいない」、というラーツの期待に反して、唯一彼らの要求に沿ったものは、基礎学校からの補助学校の分離ということだけだった。

1920年の基礎学校法には次の規定がある。

「第一条

——基礎学校級（段階）は国民学校の一部として、その本質的な課題を完全に満たすと同時に、中級、上級教育機関へ直接入学するための十分な準備教育も保障しなければならない。補助学校級に対しては、この規定は適用されない。

第五条

盲、聾啞、難聴、言語障害、精神薄弱、病弱、道徳的問題、肢体不自由の子どもの教授と訓育、ならびにこれらの子どもの教授と訓育のために定められた施設、学校に⁽¹¹⁾対しては、この法律の規定は適用されない。」

基礎学校についての規定を補助学校に適用しないという、消極的な規定のしかたで補助学校連盟の要求が通ったわけである。独自の法律がいよいよ必要となってきた。

2. ワイマール初期の「補助学校法草案」

第3章で述べたように、補助学校法の要求はすでに第一次大戦前から出されていた。しかしドイツ補助学校連盟の顧問であるコッホ（Hugo Koch）も言うように、「これまでの努力は連盟の活動の前面に出ていたのではなく、多かれ少なかれ標題的性格を帯びていた⁽¹²⁾」といえる。しかし、補助学校の発展が一定程度完了し、いよいよそれに法的根拠を与える時期、すなわち発展の最終段階に入りつつあると彼は述べている。つまり、補助学校法の具体的な草案作成の作業が始まったのである。

(1) ベルリン・ブランデンブルク案

1919年6月1日のドイツ補助学校連盟代表者会議において、ベルリンおよびブランデンブルク両補助学校連盟に対し、協議委員会での法案作成が委任された。模範とすべき法令がドイツ内外に乏しく、全くの独自の法案作成とならざるをえなかったにもかかわらず、委員会は早急に作業を進め、10月に7主要項目からなる草案(Entwurf eines Hilfsschulgesetzes)を公表し(資料参照)、全国連盟の中央幹部機関の検討に附された(以下これを「ベルリン・ブランデンブルク案」と呼ぶ)。(13)

主要項目とは、以下の通りである。「Ⅰ. 補助学校の本質、対象児、就学義務、措置に関する一般原則」「Ⅱ. 補助学校の組織」「Ⅲ. 地方行政区のための治療教育院」「Ⅳ. 重度精神薄弱児の保護」「Ⅴ. 補助学校の教師」「Ⅵ. 補助実業補習学校」「Ⅶ. 精神薄弱児の社会的保護」:

この改革の最も特徴的なことは、補助学校だけでなく、すべての精神薄弱教育・保護機関を包括していることである。このことは後で述べるように積極的な意義を持っていた。

さて、この草案の基本的な内容は、これまでの補助学校関係者の要求や地方連盟、支部の決議等に沿ったものである。とくに「Ⅰ. 1」はそれを凝縮させたものといってよい。

「精神薄弱児のための補助学校ならびに治療教育院は、独自の公的な学校機関であり、そこへの就学は、そこに選別された子どもに対し法的拘束力をもつ。――」

少し具体的に、これまでの要求がどのように反映されているかみてみよう。

就学義務については「Ⅰ. 4」で「原則として8年間である」としている。「他の方法によってその子どもの教育が十分に配慮されているかぎり、それは休止する」とあり、私的教授を認めた点での不十分さがあるともいえるが、「精神薄弱児の私的教育は、治療教育の訓練を受けた教師によってのみ行われる」という、教育者について限定がなされている。「補助学校の設置、整備、維持」については「Ⅰ. 5」で「学校共同体(Schulgemeinde)」ないし地方都市の場合に合同してつくられる「学校郡(Schulbezirk)の義務である」とされている。

さらに、補助学校がつかれない地域では「補助学校郡」を作り「共同の治療教育院」をつくとされており(Ⅲ. 1)、設置義務の地方への徹底が計られている。

学校組織については「Ⅱ」で次のように規定されている。

「1. 補助学校は、そのすべてにかかわっている学校当局において専門的な指導と代表を伴う独立した学校である。――」

4. 生徒数が十分である大・中都市においては、六学年級の補助学校が合目的的な補助学校組織である。

5. 生徒数が多学級に分化した補助学校組織に十分には達しないような地域では、少なくとも三級制補助学校の設置が努力されなければならない。」

このように、補助学校関係者の強い要望であった義務教育制度、および学校の独立と多学級編成が明記されている。とくに「Ⅱの1」については、プロイセン以外には学校行政⁽¹⁴⁾において治療教育の責任者がいないという点からも、重要性が強調されている。また、男女別、宗派別の組織は不要であるとしていることも、あくまで学校の適性規模という観点からではあるが、当時の状況のなかでは一定の進歩的性格をもっているといえよう。

このほかに注目しておきたいことは、教育目的に関して、「身体的、知的能力に応じて可能なかぎり全面的な（倫理・宗教的、知的、技術的）教育を施す」（Ⅱ. 2）とされていることである。用語だけで判断することは問題もあるが「全面的：allseitig」な教育（Ausbildung：発達とも訳せる）ということばを使っていることは、マルクス主義の概念を意識しているとは思えないにしても、一面的「教育」に陥りやすい障害児教育の問題性を考えれば、当時としては画期的である。

しかし何とんでもこの草案で卓越しているのは、「重度精神薄弱児」に関する規定である。コッホは次のように述べている。

「この草案では、治療教育機関に対し『国民学校』の名称を用いることを意図的に避けている。なぜならこの総括においては、単にあり来たりの意味での学校だけでなく⁽¹⁵⁾今日まで一般的国民学校の外に置かれていた施設も問題にしているからである。」

このことばには、教育機会の拡大への意欲がうかがわれよう。

草案では、補助学校においても教育できない「重度」の子どもは施設へ送られること（Ⅳ. 1）、それは補助学校に2年間就学した後に行われること（Ⅳ. 2：従って安易な排除ではない）、それは無償であり、自治体の費用負担については「Ⅲ. 地方行政区のため治療教育院」の規定を転用すること、などが規定されている。補助学校そのものが「重度」の子どもに門戸を開いているわけではないが、彼らにも実質的に教育機会を保障する道を開くものであるといえよう。

さらに「Ⅴ. 補助学校の教師」のなかに次のような規定がある。

「1. 補助学校、精神薄弱児のための治療教育院、重度精神薄弱児のための保護教育院には、補助学校教員（女教員）試験によってその能力が証明された者だけが任用

される。――

3. 補助学校、精神薄弱児のための治療教育院、重度精神薄弱児のための保護教育院の長、ならびに補助学校制度のための視学官は、職務経験があり試験を経た補助学校教員の中から選任されなければならない。

「重度精神薄弱児」のための教師も補助学校教師と全く同等に扱われており、「重度」の子どもも単に収容保護の対象とせず、教育的取り組みを重視していることがわかる。

以上のように、この「ベルリン・ブランデンブルク案」は、補助学校の義務教育制度および独自性を確立させ、さらに「重度」の子どもの教育をも視野に入れていたという点で、精神薄弱児の学習権保障に向けて大きな前進を可能にする、積極的内容をもつものであった。

(2) シュルツェ案

「ベルリン・ブランデンブルク案」とほぼ同じときに、もうひとつの草案が公表されている。1919年10月12日のポメルン補助学校連盟設立集会において、シュテッテン⁽¹⁶⁾の施設長、シュルツェ (Eduard Schulze) が提案したものである。

彼は、統一学校制度とそこにおける補助学校の位置づけについては、他の論者とほぼ同じ立場にあった。

「統一学校の基本理念は、すべてのドイツ人に同じ教育を受けさせようとするものではない。(中略)むしろ、各々が自分の能力に適した教育を受ける可能性をもつ多種多様な学校の集合体と理解するべきである。(中略)統一学校の核となる思想は、能力の劣った子どものための補助学校に、統一学校の中でのひとつの位置を保障する。(中略)(それは)統一学校にとって単に望ましいだけでなく、無条件に必要な要素である。(中略)学校は、何よりもまず、能力の劣った者という負担から解放され⁽¹⁷⁾なければならぬ。」

しかし、補助学校法についての考え方には、先の「ベルリン・ブランデンブルク案」とはかなり異なるものがあつた。とくに後者が、「全精神薄弱教育制度の法令を検討した」ことについて、逆の立場をとっている。すなわち、あらゆる障害児学校・施設という「これまで全く異なって組織されてきたもの全部を、ひとつの統一的法令で規定することは不可能である。なぜなら、その維持者はみな、全く異なった領域、市町村、州、救貧組合、伝導会(中略)に属すからである。」補助学校と精神薄弱児施設という「ふたつの領域の

規定をひとつの統一的法律で扱うことも、上と同様の理由で不可能である」と主張している(18)。こうしたことから彼は、補助学校の外的事項を中心に、かつ「治療教育の原理」にもとづいた独自の草案を公表した(以下これを「シュルツェ案」とよぶ)。

それは全22条から成っており、形式も「ベルリン・ブランデンブルク案」とかなり異なっているが、ここでは重要な部分、および元の草案と異なっているところを指摘しておく。

「第1条、全学校体系における補助学校の位置」——補助学校が「国民的統一学校の一部門」として、「基礎学校の負担軽減」の機関として位置づけられている。

「第2条、補助学校の設置」——15人の該当児が存在した場合に市町村に設置義務が生じる、とされている。

「第4条、補助学校の目的と課題」——その目的について、「ベルリン・ブランデンブルク案」で使われていた「全面的な教育」という用語は消え、「文化の享受と文化活動のための能力をできる限り発達させ高めること」とされ、いくらか限定的な内容となっている。

「第5条、補助学校の分化」——「正規の補助学校は六級制である」としながらも、単級、二級制学校をも承認しており、「ベルリン・ブランデンブルク案」よりも後退している。

「第9条、学校の維持」——「財政力のない学区は、補助学校の建設ならびに維持のために、特別な国家補助金を受けることができる」としており、市町村だけでなく国家の役割についても(明確にはいえないが)言及していることは評価できよう。

「第11条、就学」——子どもを不当に補助学校へ通わせていない親に対する罰則が明記され、就学義務の拘束力を強めようとしている。

「第14条、補助学校の建物と設備」——三級制以上の補助学校の建物について規定され、とくに、校庭、体育館、作業室、調理場、浴室、児童ホーム等の設備について言及されている。

「第17条、補助実業補習学校」——補助学校卒業生に対し、18才までの就学義務を課している。

「第22条、補助学校の行政と監督」——文部省における補助学校専門官、補助学校顧問団(Hilfsschulbeirat)、各行政区の特別な視学官、三級以上の補助学校におかれる校長について、および彼らの職務、権限について具体的に規定している。

このように「シュルツェ案」は「ベルリン・ブランデンブルク案」に比べ、いくつかの点で詳細かつ実効性のある規定を設けているが、「重度」の子ども⁽¹⁹⁾の教育については度外視しており、この問題の進展に早くも影をおとしている。

(3) ベルリン・ブランデンブルク案の修正

先のベルリン・ブランデンブルク案は各地方連盟に報告された。それに対し23の連盟から意見書が提出され、1920年8月22日の第3回ドイツ補助学校連盟代表者会議で取り上げられている。それによると22の地方連盟が基本的に支持を表明したが、「一連⁽¹⁹⁾盟だけ、このような形式でこの草案が法律として成立しうるのか、という疑問を表した」。具体的には、「Ⅲ. 地方行政区のための治療教育院」の項を、市町村の多大な負債を考慮して断念すること。」「Ⅳ. 重度精神薄弱児の保護」の項を、補助学校の課題では⁽²⁰⁾ないので削除することを求めている。

反対したのがどの連盟であるかは記されていないが、その内容が先述したシュルツェの主張に類似していることなどの状況を考えれば、彼が講演したところのポメルン連盟ではないかという予想ができる。

それに対しコッホは、治療教育院については「不可欠な基本 requirement である」として譲らなかったが、「重度」の子ども⁽²¹⁾の問題については次のように説明している。

「この章の第一項によって、重度精神薄弱児の補助学校からの分離を定め、第二項によってその措置について規定することが目的である。第三項は、決して重度精神薄弱児の訓育、陶冶、保護に関するものではなく、単にこれらの子ども⁽²¹⁾のための保護教育院の設立と維持についての参照が含まれているだけである。」

「重度」の子ども⁽²²⁾の教育保障という点から、明らかに消極的な意見になっている。

ある別の地方連盟——これはどこかは全く不明であるが——は、先の意見とは全く逆の主張をしている。

「すべての親が、重度精神薄弱児の自分の子どもを治療教育機関——草案の表現によれば、重度精神薄弱児のための保護教育院——へ入れる用意ができるわけではないのだから、法的強制も、これらの施設の子どもすべてに当てはめることはできない。したがって、補助学校にこれらの子ども⁽²²⁾の特別な機関を設ける必要が、依然残されている。」

これに対してコッホは、補助学校に集合学級 (Sammelklasse) を設けることを妨げるも

のではなく、この主張と草案の主旨は矛盾しない、と説明している。集合学級とは、1917年にベルリンで最初に設置された、補助学校内の比較的重い障害の子どものための学級⁽²³⁾である。しかしコッホはこの学級について、その対象児、教育目的、方法などの点から⁽²⁴⁾しても補助学校の本来的な構成要素ではなく、したがって草案で規定する必要はない、という極めて消極的な態度を示している。

「重度」精神薄弱児の施設を教育的観点から組織すること、あるいは補助学校においてもこうした子どもの教育をより積極的に位置づけようとする考え方は、ワイマール初期の民主的改革——たとえ限界があるにせよ——のなかで放たれた一条の光であった。しかし一瞬開きかけた重度精神薄弱児の教育保障という芽は、早くも再び閉じられようとしていたのである。そして前章で述べたごとく、事態はその後全く逆の方向へと進んでいく。

さて、その他にも細かな点で各連盟から草案に対する様々な修正意見が出されている。そのすべてをここで取り上げることはできないが、結果的に修正された部分でとくに注意すべきものだけを示しておこう。

「Ⅰ. 3」の補助学校受け入れ措置についての規定に関しては、原案では判別委員会を設置することが定められていたが、修正案では、国民学校および親の「申請により、知能検査、および必要な場合は校医（郡衛生技師）の鑑定についての補助学校からの報告をもとに、学校当局の決定によってなされる」、とされている。多くの連盟が判別委員会を不要としたからである。すなわち、国民学校からの申請においてそれまでのその子どもの担任の評価が示されており、また、当局への報告には学校医の診断が付されているのだから、あとは補助学校側が独自の判断を行えば十分であり、彼らを含めた判別委員会をつくる⁽²⁵⁾意味はない、というのである。

「Ⅱ. 3」の学級編成については、「六級制補助学校は、生徒数が多いので合目的に生徒を分類するよう努めなければならない」という一項が加えられた。これはあまりにも過大な学校を避けるという配慮が働いたものである。さらに、性、宗派別を不要とした一項については、「その組織は性、宗派の分離によって妨げられることのないようにしなければならない」と修正された。男女別、宗派別の教育を是とする一部の保守的な意見を配慮したもので、原案から明らかに後退したものである。⁽²⁶⁾

また、「Ⅱ. 5および6」が削除され、代わりに「5、生徒数は一般的に単・二級制補助学校は15人、三級・多級制補助学校は下級16人、中級18人、上級20人を越えてはならない」、という項が加えられた。詳細な規定になった反面、三級制以上を努力する

(27)

とした原案からの後退も見逃せないことである。

このほか、「重度精神薄弱児」の私的保護を認めたこと（Ⅳ．１）、各地方の補助学校専門の視学官に加えて専門顧問団も設けるとしたこと（Ⅵ．１）、卒業生の社会的保護についても補助学校教師の責務であるとしたこと（Ⅶ．２）などが、主な修正としてあげられる。

補助学校連盟代表者会議では以上のような修正案が示された後、再び討論が行われた。そのなかで、施設関係者から、地方における郡立補助学校をつくることに対し、既存の「白痴」施設が過剰となるという理由で反対意見が出されている。コッホはこれに対し「教育可能」な子どもを「白痴」施設に入れるのは不当であると反論している。また宗派別学校の問題や教員の地位、待遇改善の要求も多く出されたが、最終的に、この草案を一括して採択するかどうかは保留し、コッホに再度の修正を委ね改めて検討することとなった。

その後、この草案がどう扱われていったのか、現在のところ不明である。

3. その後の運動と政策側の対応

果たしてドイツ補助学校連盟が最終的な草案を決定したのか、それをもって帝国議会への陳情などどれ程の組織的運動を展開したのか、今後明らかにすべきことは多い。ただ、連盟内部ではワイマール期になってもまだ、全ドイツの統一的法律を要求するのか、各州ごとに求めるのか意見の一致はみていなかった。そのため運動も、一方では全国法を求めながら、他方で各地方連盟ごとに各州での法律を求めるという二面作成をとっていたよう⁽²⁸⁾である。しかしこのことはまた、運動のエネルギーを分散させることにもなった。

ワイマール初期においては、各州政府も補助学校法制定に対しては比較的好意的な態度をとっていたようであり、補助学校関係者も州段階では同法は早期に実現されると予想していた。例えばコッホは、「プロイセン行政当局も、再び率先してこの最後の重要な措置⁽²⁹⁾（補助学校法制定——筆者）を講じようとしている確かな徴候がある」、と述べている。

また、この問題に関する1922年のバイエルン州議会予算委員会の様子が、次のように伝えられている。

「文部大臣マットが、バイエルン補助学校連盟の請願の取り扱いに際して、文部省は、未解決でかつ緊急な問題を処理した後、すぐに補助学校法の作成に着手するだろう、と説明した。したがって近いうちにバイエルン補助学校法が制定されることが期

(30)
待できるだろう。」

しかしながら、補助学校法の制定は州段階においても遅々として進まなかった。

他方、各州では様々な一般的な教育法規が定められ、次節でみるようにそのなかには補助学校に関する規定を含んだものもあった。

こうしたなかで補助学校連盟は、先の全国法か州法かに加え、一般的教育法令にどう補助学校を位置づかせるか、という三様の対応を迫られるようになり、その間で彼らの要求は常に動揺していた。⁽³¹⁾

そして1920年半ばになると、新たな補助学校法草案が出されてくる。

(1) ライプツィヒ案

1926年、ライプツィヒ補助学校教員委員会で提案され、ライプツィヒ補助学校連盟で採択された補助学校法草案がある（以下これを「ライプツィヒ案」とする）。それは次の9条から成っている。

第1条 補助学校の本質

第2条 補助学校の課題

第3条 補助学校への受け入れ

第4条 就学義務

第5条 補助学校の設置と維持

第6条 教育課程

第7条 補助学校の教師

第8条 補助実業補習学校

第9条 一般規定

⁽³²⁾
このなかで注目すべきところだけ指摘しておこう。

第一条では、「補助学校は盲、弱視、聾啞、難聴、病弱、肢体不自由、白痴、道徳的問題のある子どものための特別な施設とともに、治療教育施設のグループを形成する」とされている。これはベルリン・ブランデンブルク案の「I. 1」の条文をほぼ踏襲した内容であり、補助学校の国民学校からの独自性の明記を意図したものである。

第3条の「受け入れ」については、ベルリン・ブランデンブルク案の修正案と同じく、判別委員会の設置をやめ、「補助学校の鑑定、特別な場合には補助学校医の診断をもとに

、学校長ないし学務委員会 (Schulausschu) の決定に」よるとしている。

また設置義務に関しても、先の案と同様に地方における学校設置を徹底させるために、補助学校組合をつくることが規定されている。

このように従来草案を明らかに受け継いだと思われる部分があるが、とくに次の点で特徴を有している。

第一に、「補助学校への受け入れはできるだけ早く、おそくとも2年間の」後になされるべきだ、とされている(第3条)。従来は、国民学校への2年間の就学の後、というのが原則であり、知的障害が明白な場合にのみそれ以前でも認められるというのが通例であった。それに対しここでは、早期の補助学校入学が勧められており、早期教育の重要性が認識されたことの反映とみなすことができる。この草案の実質的な起草者と思われる、ライプツィヒ補助学校教頭バルチュ (Karl Bartsch 1879-1945) は次のように述べている。

「通常、心理機能の障害は就学義務年齢になる以前から存在している。(中略) この障害は国民学校入学時において初めて鑑定されている。(中略) その治療はできるだけ早くから始められることが必要である。」⁽³³⁾

さらに、「異常児が早くから治療教育の影響下に置かれれば、それだけ良い結果が生じる」として⁽³⁴⁾、第5条で、「可能な場合には、就学前の子どものために——補助学校に附設した適当な幼稚園を設置すべきである」と規定していることも、早期教育の重視という点で積極的な内容である。

一方、就学義務期間およびその延長に関しては、ライプツィヒ案では、職業教育の期間も合わせて11年間にすべきである(第4条)とされている。補助学校の教育が、年齢の点で上下両方向に拡張されているわけである。ただ、バルチュは、補助学校生徒は8年以上補助学校へ通うべきであるとしているが、その場合職業教育との関係が今ひとつはっきりしていない面がある。

(2) フックス案

最後に、フックスの作成した草案に触れておく必要がある。すでに彼はこれまでも何度か登場しているが、ワイマール期には1927年に「治療教育学週間」(Heilpädagogische Woche) という専門会議を開催させるなど、補助学校界、さらに障害児教育・福祉の領域における指導的地位を不動にしていた。そして同年に「帝国特殊学校法草案(基本法)」; Entwurf eines Reichssonderchulgesetzes(Rahmengesetz)を公表している

。最も中心的な部分だけ引用しよう。

「1. 特殊学校とその課題

身体的・精神的な虚弱と欠陥、ないしは教育的欠如のために、公立の基礎・国民・実業補習学校では教育できないか、ないしは彼らの諸能力・技能の最大限の発達のための促進が不可能な子ども、しかしそれでも教育・改善可能と思われる子どものために、現存する公立学校のなか、あるいはそれとは別個の特殊学級、特殊学校、特別な施設が設置されなければならない。――

4. 特殊学校の位置

特殊学校は公立の普通学校と同等にみなされる。そこへ送られてきた生徒に対して、同年令の普通児と同じように就学義務がある。教育上問題のある子どもに対しては、特殊学校への就学の延長が（場合によっては21才まで）、法律で規定されるか
(35)
裁判所によって決定される。」

障害児教育全般にわたる基本法という性格上、これまでの補助学校法草案に比べて具体的な規定に乏しい面もある。しかしこのような総合的法律は、今日ではとくにおどろくことではないが、前述したシュルツェのように各障害別、学校種別のセクト主義がまだ根強かった当時としては、画期的なものであったといえよう。しかしこの草案の内容そのものよりも、その根底にあるフックスの理念の方がより注目に値する。

「帝国学校法は、その基本理念において憲法およびすでに法的に定められている子どもの保護（憲法第120条、児童福祉法第1条）ということから出発し、ドイツのすべての子どもに、したがって何らかの理由で正常な進歩と向上が妨げられている青少年にも、身体的、精神的、社会的能力を得るための教育への権利（Recht auf
(36)
Erziehung）を勧告するだろう。」

「身体的、精神的、社会的能力を得るための教育、すなわちできる限り最高、最善の発達へ向けた教育は、身体的、知的、養育的欠陥のため障害のある者に対しても保
(37)
障されなければならない。」

このように、これまでの様々な人々の主張に表れていた精神薄弱児の救済という人道主義的観点は、フックスによって権利思想にまで高められたのである。障害児を含めたすべての子どもに対し「最高、最善の発達」をめざした教育が保障されるべきだという、フックスの主張は、まさに精神薄弱児（障害児）の学習権保障の観点を呼ぶにふさわしく、「
(38)
権利としての障害児教育」が依拠すべき理念の原型がここに示されているのである。

(3) 運動の挫折

このように補助学校法要求が、学習権保障の観点からの障害児の義務教育制度の要求へと理念上の深まりを示していくにもかかわらず、運動としては成功しなかった。コッホがあつい眼差しを送っていたプロイセン政府も、態度をあいまいにさせたままであった。

1927年11月11日、12日に開かれたプロイセン議会文部委員会において、共産党が特殊学校制度に関する立法を要求したがそれに対する政府文部委員の答弁はあいかわらず早急に対処するというものにとどまっていた⁽³⁹⁾。尚、その際人民党の議員は、地方における障害児教育の充実の必要を認めながらも、法律制定には次のように消極的な意見を出している。

「しかし今日、ここで法律を定めることが可能であるかどうかは疑わしい。補助学校制度の望ましい発展は、一部には各補助学校他方、支部連盟や各市町村の自由な決断にもとずいている。(中略)内閣は特殊学校制度の発展に注意を払い、行政手段に⁽⁴⁰⁾もとづいて特殊学校制度の促進に必要な措置を構ずるべきである。」

補助学校連盟の運動は社会主義的性格はほとんどなく、共産党との結びつきはあまり考えられない。政治的にはむしろ人民党との関係が密ではないかとも思われるが、彼らの要求を代弁する政党が入れ替わっているのは興味深い。ただし同じ保守政党であるバイエルン人民党は、バイエルン州議会において同州補助学校法を要求している⁽⁴¹⁾。補助学校法の問題は、単に政治路線では割り切れないものがあつたようである。

さらに補助学校連盟においても、当初のような補助学校単独の立法ではなく、フックス⁽⁴²⁾が提案したような総合的法律を求める意見がしだいに強まってくる。

こうして補助学校法要求は、崇高な理念を内部に芽ばえさせながらも、要求運動としては統一性を欠く弱点を克服せぬまま、実を結ばずに終わってしまうのである。

しかしそれでも、そこには歴史的に継承すべき多くの点がある。障害児の義務教育、地方における障害児教育の充実、重度精神薄弱児の教育保障、早期教育、就学義務年限の延長等々、今日西ドイツ一国に限らず、世界の障害児教育が直面している諸課題が、すでにこの時期に要求されていたのである。1920年代、わが国ではようやく東京、大阪などの都市小学校に補助学級が作られ始めた、ということを考えれば、この補助学校法要求の先駆性はますます明らかになる。とくにフックスの思想は、ナチスが次第に勢力を強めるなかにあつて、ワイマール期の障害児教育を象徴するひとつの輝きであつたといえよう。

第2節 補助学校制度の状況と問題点

1. 補助学校関係法規の整備

「補助学校法」ないし「特殊学校法」は実現しなかったものの、ワイマール期において制度上の進展が全くなかったわけではない。とくに補助学校の就学に関する規定や、他の障害児学校に関する規定などは、大戦前にはまだ整備されていなかった州でも、この時期(43)に実施されていった。主なものを取り上げておこう。

- アンハルト。「1922年9月28日補助学校制度に関する規定」(Ordnung des Hilfsschulwesens im Freistaate Anhalt):「補助学校は一般国民学校の一部であり、1884年4月1日の法律の規定に該当しないものの正常な能力のない子どもを受け(44)入れる。その受け入れは、通常1・2年基礎学校に成果なく就学した後、特別な審査にもとずいてなされる。——学級分化のわずかな補助学校は国民学校に付設される。五級および六級制補助学校は通常独自の指導の下におかれる。」(EHH 1934 S.962)
- ブレーメン。「1920年5月17日大審院提訴に基づく同年7月30日の市民権に関する決定」(Beschluss der Bürgerschaft von 30.7.1920 nach dem Antrage des Senats von 17.5.1920):「1920年の年度開始より、次の子どもは補助学校就学が義務的となる。すなわち、長年の経験を基礎にさらに教育を受けた判別者によって、基礎学校ではついていけないが、補助学校において彼らの能力に適した教育を受けることが可能なことが示された子どもである。」(EHH 1934 S.967)
- ハンブルグ 1922年5月4日「特殊学校の法的位置に関する上級学校局回状」(Rundschrift der Oberschulbehörde von 4.5.1922 betreffend die rechtliche Stellung der Sonderschulen):「1. 補助学校、難聴学校、聾啞学校および盲学校は現行学校法の意味における公的国民学校である。2. 教育可能であるが、精神的、身体的欠陥のため普通学校では授業にうまく参加できないような就学義務年令にある子どもは、彼らに適した特殊学校(補助学校、難聴学校、聾啞学校、盲学校)へ就学しなければならない——」(EHH 1934 S.968)
- ヘッセン 1921年10月25日、「国民学校制度に関する法律」(Gesetz, das Volksschulwesen im Volksstaate Hessen betrifft):「第3条、大規模学校は、郡学校当局の承認のもと学業に応じて分化することができる。生徒の編入は、——普通学級で学校の目的に達しない生徒のための促進学級および能力の劣った子どものため

の補助学級については、教員評議会が選んだ、校長も含む委員会の協力の下で学級担任によって、行われる。——」(EHH 1934 S.969)

○ メックレンブルグ・シュヴェリン 1921年7月7日、「国民学校経営法」(Volksschulverwaltungs-Gesetz) : 「第23条、補助・促進学級への生徒の編入、生徒の進級および補助・促進学級への生徒の編入を誰が決定すべきであるかは、教員会議でたてられた原則によって決められる。」(EHH 1934 S.972)

○ プロイセン 1923年7月4日、「文部大臣布告U. III. A. 411. 弱視、難聴、言語障害、結核の子どものための特殊学級及び特殊学校」(Sonderklassen und Sonderschulen für Sehschwache, Schwerhörige, Sprachkranke und Tuberkulöse)「学校監督庁に認められた弱視、難聴、言語障害、結核の子どものための特殊学級および特殊学校は、精神的、身体的に正常でない子どものための特別な国民学校機関に属す。」(ZUV Jg.1923 S.286)

○ ザクセン 1919年7月22日、「国民学校制度移行法」(Übergangs-Gesetz für das Volksschulwesen) : 「第30条10項、能力の劣ったため一般国民学校の授業にうまく参加できない子どものために、補助学校ないし補助学級が設置されなければならない。それが可能でない限り、学校区を通して補習授業が保障されなければならない。」(EHH 1934 S.994)

1922年7月31日、「学校需要法」(Schulbedarfs-Gesetz) : 「第1条2項、この法律の意味における公的学校とは、学校によって維持される国民学校および実業補習学校(職業学校: Berufsschule)である。補助学校も国民学校として理解されるべきである。」(EHH 1934 S.995)

○ チューリンゲン 1920年2月17日、「国民学校制度の暫定的規定に関する法律」(Gesetz über die vorläufige Regelung des Volksschulwesens) : 「第6条、その素質のために公的学校の教授に根本的に負担となる子どもは、国家によって特殊学級ないし施設に送られることができる。」(EHH 1934 S.999)

1923年3月28日、文部大臣布告 : 「補助学校は(たとえ単級校であっても)、独立した学校体として普通学校から分岐しなければならない。」(EHH 1934 S.999)

1925年8月4日、「就学義務法(1925年6月12日)施行規則」(Ausführungs-Verordnung zum Schulpflichtgesetz) : 「第11条1項、知的に乏しい才能のため他の生徒の授業についていけない子どもは、治療教育的な方法で、教材も最も簡単な

ものに制限し、進度もゆっくりとした授業には参加できるならば、補助学校へ移される。」(EHH 1934 S.1000)

戦前同様、義務教育制度という点からみれば、これらの規定の多くは依然として十分なものとはいえないが、それでも補助学校は公的な学校として承認されている。

ところで、上の規定でも補助学校は国民学校、ないしその一部とみなされている。では、国民学校からの独立をめざしていた関係者の意向は、全くふみにじられたのだろうか。いや、そうではない。「国民学校とみなす」という法令の文面は同じであっても、その意味することは戦前と戦後では異なってくる。先述したように、ワイマール期に公教育制度は統一学校へと再編され、国民学校の下級四年間は基礎学校とされた。他方、基礎学校法において補助学校は基礎学校とは全く別個のものとされている。その上で国民学校とみなすという規定は、補助学校を統一学校制度の中に明確に位置づけながらも基礎学校とは区別し、学校体系の序列化の底辺に位置づかせようとした関係者の思惑と矛盾しなかった。1927年、チューリンゲンの「独立した学校体として普通学校から分岐しなければなら
(45)
ない」という布告は、その典型であったといえよう。したがってこのような法的規定の下でも、補助学校の独自性を追求する可能性が十分にあったといえる。

就学に関する規定についても、強化されているところがあるが、ここでは一例として、プロイセンのふたつの規定をみてみよう。

ひとつは、1927年3月10日の文部大臣布告(U. III. A. 490)である。同州ではその前年に、「能力の劣った子ども」の国民学校内での補習授業などに関する布告が出されているが、ここではそれが「誤って適用されてはならない」(EHH 1934 S.986)こと、「将来においても、——精神薄弱児を普通の才能の者から分離」することが指示され
(46)
ている。

もうひとつは同年8月1日の文部大臣布告(U. III. A. 1705 U III D)である。

「補助学校就学の前提——を備えている子どもは、もしその土地に一般的な宗派共同学校はあっても宗派共同補助学校がない場合は、たとえ親の意思に反しても、その宗派の補助学校へ移されることができる。」(ZUV Jg.1927 S.248)

宗派共同の教育を親が望む場合や、自分の宗派の補助学校がない場合はどうなるのか、という点で問題もあるが、「たとえ親の意思に反しても」就学義務の徹底を計った行政側
(47)
の意図が表れている。

以上のように、ワイマール期においても、補助学校制度の法的整備は一定の進展をみている。ではその実際はどうだったのだろうか。

2. 補助学校制度の地域格差

第一次大戦後も、補助学校数、同生徒数は順調に増加している。1925年には、全ドイツで581都市で設置され、3,388学級、生徒数67,409を擁し（その他に65予備学級⁽⁴⁸⁾、32集合学級があった）、さらに1928年には、750都市、3,966学級、生徒数71,902人となっている。補助学校制度は数量的にいえば、1920年代末においてすでに15年前——第一次大戦直前——に比べ約倍増しているのである。

最も進んだ都市の例としてベルリンの状況をみてみよう。同市の補助学校の学級数および生徒の推移は次の図表のようになっている。⁽⁵⁰⁾

表1. 各年ごとの学級数、生徒数

年	1895	1899	1900	1901	1902	1903	1904	1906	1907	1908
生徒数	300	645	757	791	1023	1278	1586	2145	2123	2438
学級数	14	50	53	63	78	91	104	136	146	159
年	1909	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918
生徒数	2523	2609	2621	2465	2611	2825	2868	3023	3174	3263
学級数	161	168	171	149	145	153	153	153	156	160
年	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926		
生徒数	3321	3389	3392	3678	3573	3466	3466	3373		
学級数	167	177	189	191	191	189	189	188		

図1 生徒数の推移

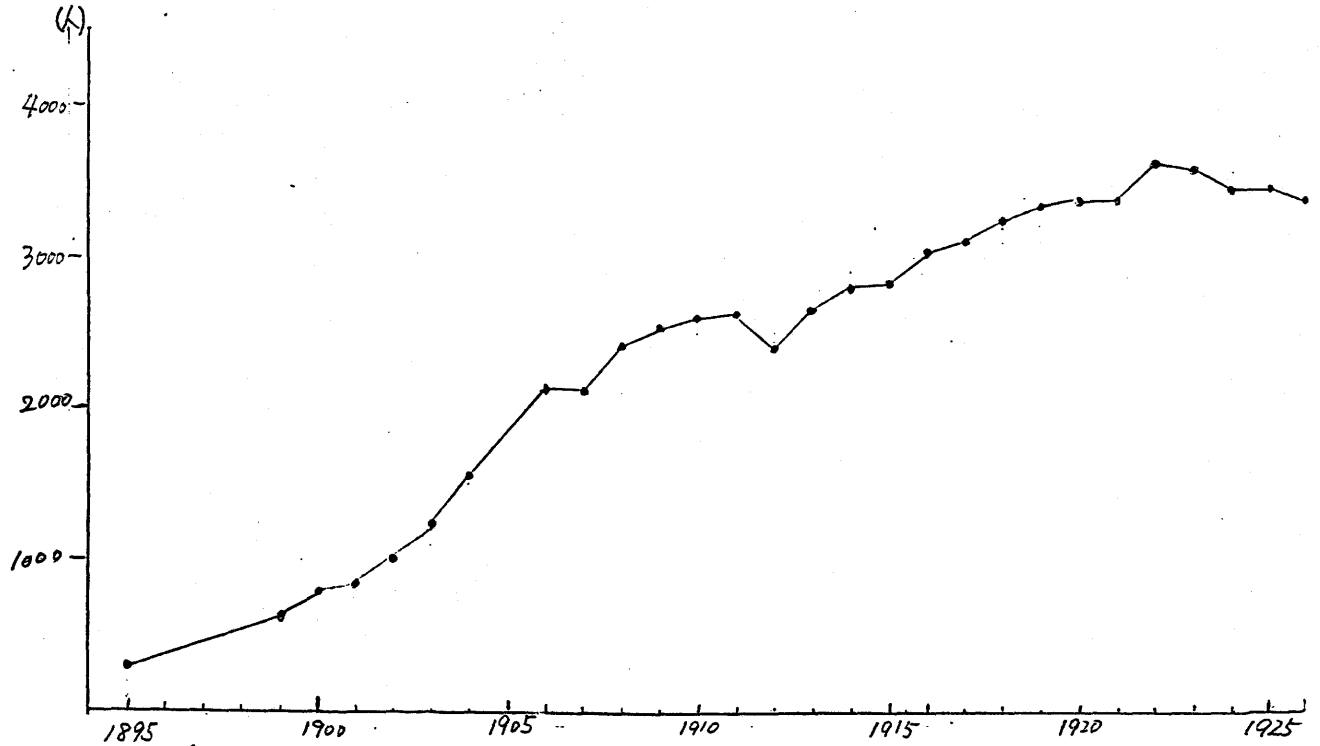
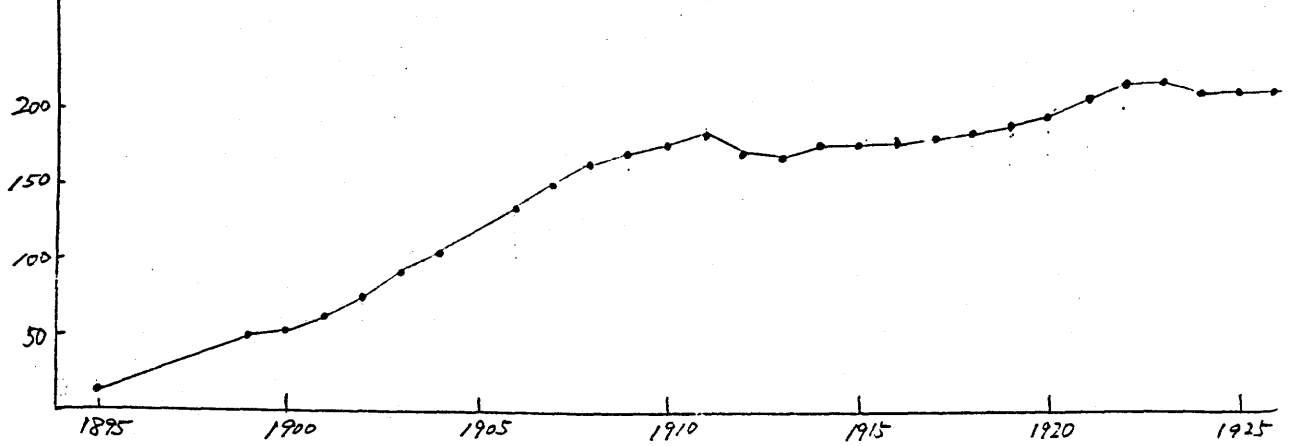


図2 学級数の推移



Die Heilpädagogische Woche (1927) S.368

このように数字上では、ベルリン市の補助学校網はすでにワイマール初期において、完成に近い状況であった。

補助学校以外の障害児学校についてはどうであろうか。難聴、弱視といった軽度の障害児のための学級は、多くが補助学校ないし国民学校に附設されていたが、前述のプロイセンの1923年の文部大臣布告で法的に承認され、ワイマール期に急速に整備されていった(51) (下図)。

図3 生徒数

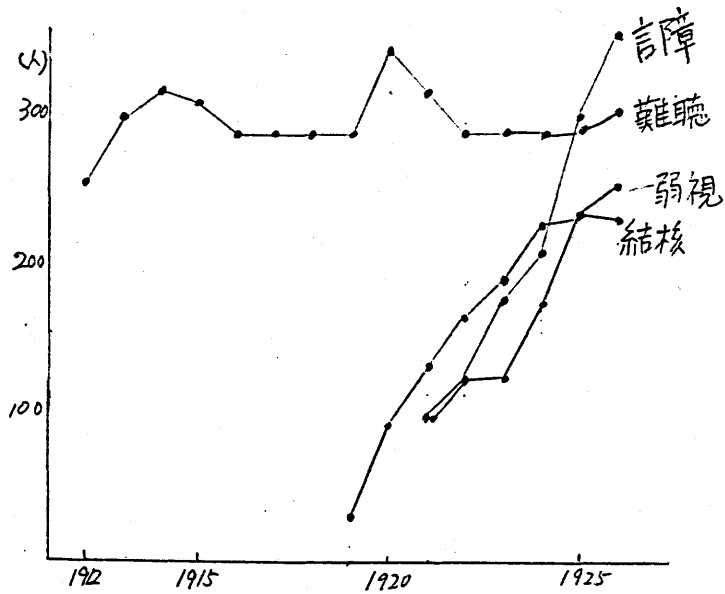
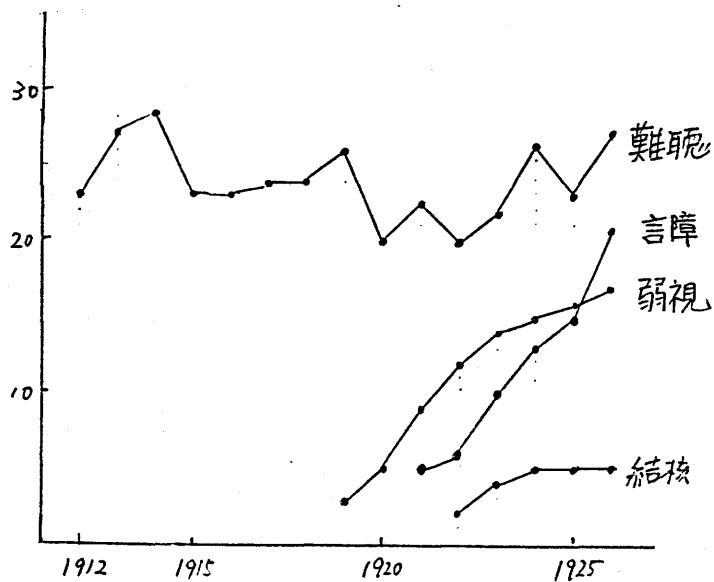


図4. 学級数



Die Heilpädagogische Woche (1927) S.368

補助学校制度は、確かにワイマール期において発展し続けた。しかしそれでも、比較的満足のいく状況にあったのはベルリンのような大都市に限られ、依然として補助学校が設置されていない、ないし絶対数が不足している地域は少なくなかった。

このようななかで、補助学校連盟を中心にして、とくに地方都市に重点を置いて、補助学校必要児 (hilfsschulbedürftige Kinder) についての実態調査がいくつかなされている。

例えば1929年に、フランクフルト a. O. 行政区において、「地方における補助学校必要児数」が「彼らのための就学措置を不可欠なものにしていることを証明」すること⁽⁵²⁾を目的とした調査が行われた。それによれば、同地区において全生徒数80,759人中、2,680人、3.33%の子どもが「補助学校必要児」でありながら、依然として国民学校のなかで適切な教育を受けずにいる、とされている(表2参照)。そして、結論として「全ドイツでまだ80,000人の生徒が、補助学校を必要としながら治療教育を受けていない」と結論している⁽⁵⁴⁾。

また1931年には、ケーニヒスベルク i. Pr. において、やはり補助学校設置の必要性を証明するためとして、同様の調査が補助学校未設置地区の1029校の国民学校において行われている。それによれば、表3のように、「補助学校必要児」は2,413人、全生徒の2.86%存在しており、したがって21校の補助学校が緊急に設置されなければならない、としている⁽⁵⁶⁾。

そのほかにも、例えばウェストファーレンでは人口7,000人以上の地域のうち24地域⁽⁵⁷⁾が補助学校未設置である、と報告されている。ワイマール末期になってもまだ、地方において補助学校が十分に普及したとはいえず、多くの「補助学校必要児」に対し適切な教育がなされていないことに、関係者は大きな不満を抱いていた。

一方、補助学校が設置されている場合でも、様々な問題点が依然残されていた。例えば組織形態についても、従来から六級制編成とし、管理、運営面でも国民学校から独立するということがめざされていたが、1925年の段階では、級数別の補助学校数は表4のよう⁽⁵⁸⁾になっている。

表2. フランクフルトにおける各地区毎の
補助学校必要児童数

地区名	全生徒数	補助学校必要児童	割合
Amswalde	2178	53	2.50
Calau	4282	102	2.33
Crossen	5197	110	2.10
Cottbus Land	5037	147	3
Fürstenwalde	3103	179	5.75
Friedeberg	4529	152	3.40
Frankfurt Land	5628	200	3.50
Fiesterwalde	2146	49	2.50
Forst	1455	45	3
Guben Stadt	573	18	3.16
Guben Land	2949	92	3.60
Königsberg N.	3275	171	5.20
Königsberg S.	2449	88	3.60
Landsberg O.	967	28	2.90
Landsberg W.	4391	116	2.67
Lukau	3047	11	3.60
Lüben	2570	96	4
Schwiebus	3543	122	3.40
Senftenberg	5540	122	2.20
Soldin	3738	100	2.67
Sternberg W.	4350	147	3.25
Sternberg O.	3793	151	4
Sternberg	2095	145	6.90
Sorau	1816	51	2.75
Woldenberg	2108	85	4
計	80759人	2680人	3.33%

表3. 各地区毎の調査結果

監督区	全生徒数	補助学校数	割合
Bartenstein	5073	209	4.0
Braunsberg	5781	136	2.35
Fischhausen	7739	299	3.87
Gerdauen	4730	96	2.03
Guttstadt	4816	136	2.82
Heiligenbeil	6022	211	3.5
Heilsberg	4684	80	1.72
Königsbg-Land	5776	201	3.5
Labiau	4155	84	2.02
Landsberg	2863	85	3.0
Mehlauken	3675	67	1.8
Mohrungew	4251	133	3.12
Pr. Eylau	3875	125	3.2
Pr. Holland	4993	126	2.32
Rastenburg	7057	168	2.38
Sualfeld	3318	83	2.5
Wehlau	4638	174	3.72
計	83446人	2413人	2.86%

Grünberg (1931) S.547

表4. 学級数別の補助学校数

単級校	206校	五級校	63
二級校	143	六級校	99
三級校	123	七級以上	111
四級校	106	計	851校

Die Hilfsschule (1927) S.415より作成

六学級以上ある補助学校は210校、全体の1/4である。1930年でも、単級校、
 二級校がそれぞれ208校、167校あり、さらに増えている。
 (59)

この問題について、州レベルでは最も進んでいたはずのプロイセンを例に、もう少し詳しくみてみよう。

“Die Hilfsschule”誌に次表のような1927年の統計調査結果が掲載されている。
 (60)

表5.プロイセン各地区毎の学級数別にみた補助学校数

地区 学級数	ベルリン	ブランデンブルク	ハノーファー	ヘッセン・カッセル	オストプロイセン	ポメルン	ラインラント	ザクセン	ホルンシュタイン	シレズヴィー	シレージエン	ウエストファーレン	計
1	11	7	10	2	3	11	29	13	6	3	41	136	
2	6	9	5		1	4	46	6	7	6	31	121	
3	3	8	7	2		2	45	4	2	11	34	118	
4	3		5	1	1		32	9	2	12	21	86	
5	2	2	3	2	2	2	13	3	1	7	14	51	
6	15	8	4	1	1	4	15	6	2	4	5	65	
7	6	1	3	1	1	2	6	1		2	2	25	
8	4		4	1			2				4	15	
9	13		1	1	2	1	2			3	3	26	
10	4	1	1				1		2	1	2	12	
11	5	1			1							7	
12	2			2	1			1				6	
13	1						2				1	4	
14	1											1	
15				1				1				2	
20	1						1					2	
21	1											1	
25									1			1	
28								1				1	
29								1				1	
学校数	78	38	43	14	13	26	194	46	23	49	158	682	
学級数	522	139	101	91	73	82	669	215	96	207	486		

Müller (1927) S.479

これに少し手を加えると、次のことがわかる。六級制以上の学校は、全682校中164校、約1/4であるが、地区別にみるとベルリンは2/3以上が六級制に対し、多くが2~3割で、ウエストファーレンは約1割である。

表6.

地区	ベルリン	ブランデンブルク	ハノーファー	ヘッセン	オーストプロセン	ポメルン	ラインラント	ザクセン	シレジア	シュレスヴィヒホルシュタイン	ニーダーザクセン	ヴュルテンベルク	計
補助学校数	78	38	43	14	13	26	144	46	23	49	158	682	
六級以上の学校数	53	11	13	7	6	7	29	11	5	10	17	164	
%	67.9	28.9	30.2	50	46.2	26.9	14.9	23.9	21.7	20.4	10.8	24.0	

表5より作成

それぞれの学校は規模（すなわち学級数、生徒数）が異なるので、学校数だけで比べるのは公平を欠く。そこで学校数を学級数におきかえて、ベルリン、ウェストファーレン、全ドイツ平均の三者を比べてみよう。

表7.

	ベルリン	ウェストファーレン	全ドイツ
全学級数	522	486	2681
六級制以上の学校の学級数	427	116	1427
%	81.8	23.9	53.2

図5.

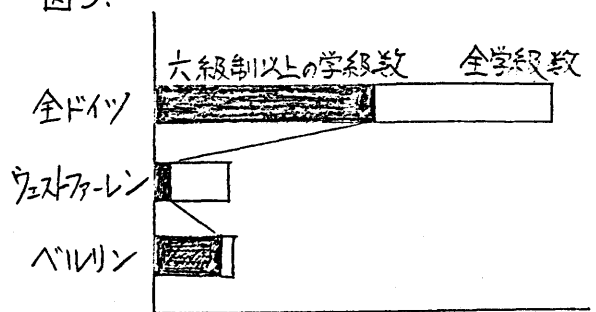


表5より作成

第三章でも行ったのと同じように、仮にすべての学級の生徒数が同数だと仮定すると、ベルリンでは8割以上の子どもが、六級制以上の学校へ通っていたことになる。それに対し全ドイツ平均では、そうした子どもは半分、ウェストファーレンでは1/4以下となる。地域によって補助学校の学習条件にかなりの格差があったことがこのことから明らかになるであろう。

ところで、独立していない補助学校では、独自の校長が配置されず、専門的な指導者がいないために、学校運営の面で様々な支障をきたしていることが指摘されている。このことについても、統計的に少し補ってみよう。

先の調査結果には、各地区ごとの校長、教頭 (Hauptlehre)、副校長 (Konrektoren) (61) の数が示されている。

表8 各地区毎の校長・教頭・副校長数

	校長	教頭	副校長
ベルリン	58		57
ブランデンブルク	12	3	8
ハノーファー	21	3	13
ヘッセン・ナッサウ	11		7
オストプロイセン	8		5
ホメルン	9	1	14
ラインラント	72	39	23
ザクセン	18	2	13
シトレスヴェヒホルツァイン	7	2	5
シュレージエン	27	5	4
ヴェストファーレン	45	22	13
計	288	77	152

Müller (1927) S.481

三者の数を単純に合計して、それを各地区の学校数と照合してみる (表9)。

各補助学校に一人以上の専門的指導者がいるのは、数字上でも、ベルリン、ヘッセン・ナッサウ、オストプロイセンの実に3地区だけである。プロイセンですらこうした状況だったのである。

最後に、地方では補助学校の義務就学もあまり徹底していなかったということも、指摘しておこう。

例えば、人口13,000人というある小都市にある、生徒数25名の国民学校附設単級補助学校の教師が、次のようなケースを報告している。

表 9

	ベルリン	ブランデンブルク	ハノーファー	ヘッセン・ナザウ	オーストローペン	ホメルン	ラインラント	ザクセン	シレジア・ウヰェ	シレジア・メー	プロシヤ	ヴュルテムベルク
三者合計数	113	23	37	18	13	14	134	33	14	36	90	
学校数	78	38	43	14	13	26	194	46	23	49	158	
	○	X	X	○	△	X	X	X	X	X	X	

○—学校数より三者合計の方が多い
 △—同数
 X—三者合計の数が少ない

表5及び表8より作成

- (1) 補助学校転校の2～3週間後、最初はとくに異議を唱えていなかった子どもの父親が、学務委員会に対し転校についての苦情を申し立て、その結果学務委員会が、その子どもを国民学校へもどす決定をした。
- (2) 11才のダウン症児が転校してきたが、その直後、母親が家庭教師による個人教授を希望し、子どもを退学させた。
- (3) 国民学校の最初の学年に3年間も滞っていながら、補助学校転校の申請がなされていない子どもがいる。
- (4) 母親が3年もの間子どもの補助学校転校を拒否し続け、最近やっと転校してきた子どもがいる。

これらのなかには、(1)のように法に抵触するわけではないケースもあるが、明らかに子どもにとって好ましくない状況もある。法令上の就学義務の規定が、地方において徹底していなかったことが、この報告からも推測できる。

以上述べてきたことには、いずれも全ドイツに統一の補助学校法が制度されなかったことが、多かれ少なかれ影響している。ただ、ワイマール期には国民学校自体が貧弱な状態であった。1922年の時点で、地方においては59%の学校が、都市でも11%が単級(63)・二級であり、そうしたなかで補助学校に単級・二級が多かったというのも、止む得ない

とすべきかもしれない。いずれにせよ、今日の障害児教育制度の抱える問題が、すでにワイマール期ドイツに顕在化していた、ということをごここでは確認しておこう。

第3節 補助学校運動の思想的問題点

補助学校運動は、その出発時点から基本的にふたつ側面をもっていた。ひとつは、人道主義的観点から精神薄弱児の教育的、社会的救済をめざしたものであり、もうひとつは、「国民学校浄化」の観点、および社会的観点から、国民学校と社会、国家の負担軽減をめざしたものである。そのうち前者は、第一節で述べた「補助学校法」制定要求の運動のなかで、徐々に権利思想へと収斂していく積極的な側面であった。

では後者については、その後の運動、政策の過程でどのような展開をしていくのだろうか。果たしてそれが克服されるような契機が見出されるのか。

結論からいえば、それは逆にますます強化され、さらに新たな否定的側面をも生じてくるのである。以下、そのことを三点にわたって述べていこう。

1. 基礎学校の負担軽減＝「国民学校浄化」

まず最初に、ワイマール期の公教育再編のなかで、補助学校の学校制度的位置づけ、あるいはその存在意義について、関係者がどのように捉えていたのかも一度整理してみよう。

補助学校連盟は、統一学校制度のなかに補助学校を明確に位置づけたうえで、基礎学校とも明確に区別した。補助学校をいわば能力主義的に序列化された学校体系の底辺とみなした。ドイツ教員組合の学校綱領に対する連盟側の要求を思い出せば（第1節）、彼らの考えた統一学校制度内における補助学校の基本的課題は明白である。すなわち、「基礎学校の負担を軽減し、普通の才能のある生徒の進歩をまずもって可能にする」ことなのである。

ワイマール初期に出されたこの観点——「基礎学校の負担軽減」、「国民学校浄化」と同義である——は、その後ますます強まっていった。

1926年の第3回治療教育学会議において、ミュンヘン市衛生委員のシッツァー（Schitzer）は次のように発言している。

「補助学校が増加したにもかかわらず、本来補助学校生徒となるはずの子どもが、まだ国民学校のなかに沢山いる。一方で、補助学校の中には、施設で保護されるべきであるような子どもがいる。（中略）統一学校制度が実現したとき、基礎学校は根本

的に浄化されるだろうと信じられていたが、そうはならなかった。(中略) 国民学校はまず補助学校生徒、そして補助学校は重度精神薄弱児から浄化されなければならない(64)い。」

このように、政策側からの立場から「国民学校浄化」の観点が明確に述べられている。しかもさらに補助学校をも「浄化」せよとしているところに、強硬な姿勢が表れている。

補助学校連盟、いわば運動側の発言もみてみよう。もっとも典型的な例として、補助学校教師クナウアー (Adorf Knauer) の論文を挙げるができる。彼は、補助学校の学校制度的位置づけを明らかにすることに対して、「こうした試みは、補助学校を単に国民学校の補助機関としてみなすのではなく、独自の課題と法則をもつ、全体的有機体組織の一(65)構成員とみなすときにはじめて成功しうる」、と述べている。彼のいう「全体的有機体組織」とは、紛れもなく統一学校制度のことである。そして、その「一構成員」としての補助学校の制度的位置づけとは、「補助学校は、歴史的にも学校制度的にも、国民学校の活動を軽減しなければならない機関である」、としているように、基礎学校の負担軽減のための学校に他ならない。

その他にも、例えば前節で取り上げたフランクフルト a. O. の調査報告においても、補助学校制度の充実が、「該当児の利益になるのみでなく、——これは今日、他の多くの理由とならんで強調されていることに貢献するのだが——何よりもまず、普通学校自身の利益となる」、と述べられている。

こうした観点に対する批判は、第4章でみたように徹底的学校改革者同盟など一部の教育改革運動にはみられたものの、補助学校運動の内部では、「浄化」の機能は支持こそされ克服される気運は全くなかったといえよう。

2. 社会・経済的観点

社会負担の軽減、すなわち社会防衛、救貧経費節約をめざす社会的観点は、補助学校成立期からあり、その後も強調されていくが、さらにそれに加えて経済的観点というべきものも第一次大戦の前後から表れ、両者はセットで主張されるようになる。つまり、精神薄弱児を、単に社会の重荷にならないようにという消極的存在とみなすだけでなく、国家・経済の復興・発展のための一翼を担う、積極的存在として位置づけるのである。具体的には、適材適所による労働力・人材の育成配分という要請に基づいて、彼らを低賃金・補助

労働力として選別、陶冶する役割が、補助学校に求められてくる。とくにワイマール期には、そのときの政治・経済状況を反映して、こうした社会・経済的観点が全面に表れていた。その典型的な主張として、1919年のドイツ補助学校連盟代表者会議における、エーゲンベンガーの提案をみてみよう。

彼はワイマール共和国成立当初の社会情勢に対し、次のような問題意識を示す。

「わがドイツは多くの制度を再吟味しなければならない。(中略)浪費的なものすべてがなくならなくてはならなければならない、またわれわれが再び高まることに役立つすべてのものを手にし、それを発展させなければならない。

(中略)

新生ドイツでは、労働は社会的義務であり、怠惰、遊惰はあらゆる手段をもって制圧され、淘汰されなければならない。

(中略)

われわれの貧窮化した国家において、失業者や、一部の労働力に制限のある者は重要な役割を演ずる。われわれは経済的にももの考えることを学び、そしてそのことに注意を払うようになった。(68) ——」

彼のいう「重要な役割」がどのような内容のものかは、つぎのことから明らかである。

「高度な仕事は確かに能力の劣った者には向いていない。しかし労働の分化、すなわち部分労働というものがある。補助労働がある。優秀な労働者が我慢できない単調な仕事がある。手数が必要な仕事もある。ジャガイモの収穫、道路清掃、機械仕事の際の原料の機械的な補給、除去などを考えればよい。(中略)価値は低いが重要かつ(69)必要な仕事に対し価値の低い労働力を当てがうことは、同じように経済的なのである。」

「労働能力がより発達すれば、それだけ能力の劣った者は生活費を多くかせぎ、家族や市町村の負担は少なくなる。ここからわれわれは、補助学校の経済的意義をまさしく明確に判断できる。(中略)能力の劣った者が、普通の人の60%の仕事をするか、75%の仕事をするかは重要である。(70)」

こうした彼の考え方から、「計画的な労働力の分配が必要となり」、そのための補助学校の役割も明確になってくる。

「すべての人間は、自分に適した仕事の中に自分の居場所がある。(中略)労働の分化と分配が、労働力の平均、優秀、劣等の成果を均衡にする。(中略)補助学校は

それに多くの貢献をしている。能力をあまり必要としない仕事場に能力の劣った者を送ることは、より注目すべき社会的課題である。優秀な労働力をそのような所へ送りこむのは経済的に誤っている。社会的な充足はそれによつては保障されない。」⁽⁷¹⁾

エーゲンベルガーは、能力主義教育の推進者と同様に、教育を国家・経済的目的に従属させてしまった。彼にいわせれば、「すべてのものが労働と経済性に向けられなければならない」のであり、「障害児を含めてすべての者のための国民教育の高揚は、政治・経済復興の前提」なのであった。⁽⁷²⁾

補助学校に対する社会・経済的観点はこうして明確にされた。エーゲンベルガーの考え方は、ワイマール期において、大きく広がってゆく。

ところで、手工を補助学校卒業生の適職とみなすことへの疑問は、すでに第一次大戦前から出されていたが、それは戦後ますます一般的となっていく。そしてそのことも、補助学校生徒を低賃金、補助労働力の予備軍とみなす社会・経済的観点を強めていく要素となった。

例えば、1928年のウェストファーレン補助学校連盟の集会では、卒業生の問題に関して、「現在の手工は近代的な機械によって行われるので、それへの従事は有能な人間に対してのみ委ねられる。職人試験をやさしくすることはできない。」として、手工が補助学校生徒の適職ではなくなったことが強調されている。⁽⁷³⁾

また1929年のシュレージエン補助学校連盟第6回大会でも、「手工はたいていは採用される領域ではない。手工は多面性を要する。」、むしろ「補助学校生徒の一面的な作業能力——に適した部分労働に就かせること」が主張されている。⁽⁷⁴⁾

さて、ワイマール期のドイツ経済は、おおまかには、インフレーション期（～1923）、相対的安定期、恐慌期（1929～）の三期に分けられる。もっとも相対的安定期においてさえも、ドイツ経済はアメリカ資本に依拠しており、また、ベルサイユ条約のもとの賠償問題は解決せず、多くの困難をかかえていた。また、出生数の低下から、将来の深刻な労働力不足も予想された。したがって、上述したような低賃金、補助労働力の育成という社会・経済的観点は、まさに資本家の利益や支配層の要求と一致するものであった。⁽⁷⁵⁾ 他方、恐慌期になると失業問題が深刻化し、おそらく多くの補助学校卒業生が解雇されたのではないかと思われるが、そうしたなかにあつてますます、補助学校関係者は、卒業生の就職先として補助労働、部分労働に狙いを絞らざるをえなくなる。つまり、経済変動によって実際の補助学校卒業生の雇用、就労状況は大きく左右されるものの、この社会・

経済的観点は一貫して強調されるのである。

ワイマール初期の主張を代表して、先にエーゲンベルガーを取り上げたので、次にワイマール末期の代表として、ドイツ補助学校連盟第一議長の（24～28年までは書記長）レーゼマン（Gustav Lesemann. 1889～）を登場させよう。彼は補助学校の存在意義をどのように説明しているだろうか。

レーゼマンは前提として、当時のドイツ（1931年頃）が経済的危機に直面していることを認めながらも次のように述べている。

「それ以上に悪いことがある。個人、党派、集団のおそろべきエゴイズムが、我々を真剣にさせる。われわれは困窮な状態にある民族である。それを認めない者は、目先のきかぬ者である。しかしわれわれは、他者に何かを恵まずに、常に責務を負わずだけで、この困窮な状態から抜け出すことができるだろうか。

（中略）

今の時代は収益性、利潤、物的商品の概念によって特徴づけられている。（中略）経済・技術・機械が文化、人間性を支配している。（中略）（しかし）経済、技術がわれわれ民族の運命をつくるのではない。（中略）われわれ民族の運命はその文化であり、教育である。

（中略）

身体的にのみ発達した民族は、精神的な共同体として成り立たない。――

緊急な時には、教育的・文化的課題を放棄しても罪にはならないという考え方が生じる。（中略）そのような考え方は経済的近視眼で、民族の発展にとって有害であり⁽⁷⁶⁾、道徳的に無責任である。」

このように彼は、経済的、財政的理由から補助学校を軽視することに対し、「経済的近視眼」とした上で、次に補助学校の教育的意義を述べる。

彼によれば、学校には、「子どもの心理に基礎をおく文化施設としての学校」という「内在的法則性」（Eigengesetzlichkeit）と、「生活準備のための学校」という「外在的法則性」（Fremdgesetzlichkeit）のふたつの原理がある。そして「文化施設としての学校」が存在する正当性として、「本来的な教育活動は、外的な関係や事実においてではなく、子ども自身の本質と感性においてなされなければならない」、子ども自身の「より高い価値へ向けられた本質変革（Wesensänderung）、存在変革（Seinsänderung）」が目的となる⁽⁷⁷⁾というのである。

こうした論理に、例えばシュプランガーなどの精神科学的教育学がどのように影響を与えているのかについては今後検討すべきことであろう。ただここで、従来の補助学校の目的である「生計可能」というような、いわゆる到達目標のみを重視するのではなく、子ども自身の日々の変化（発達）そのものに目的を求めるという考え方が表れていることは注目に値する。⁽⁷⁸⁾

しかし、さらに彼らが補助学校の経済的意義を取り上げることによって、彼の論理には限界さらに矛盾が生じることとなる。

彼は、「補助学校の活動は予防的事業である！」とする、その根拠は、様々な地域の感化院収容者のほとんどが国民学校卒業生で、補助学校出身の者は非常に少ない、ということであった。⁽⁷⁹⁾ このことから、「施設収容者は年間に一人500から1000マルクの費用がかかることを考えれば、補助学校は経済的にも甲斐のある予防的保護事業の一部となっている」というのである。⁽⁸⁰⁾

この主張は、従来からの社会負担軽減の論理であるが、さらに彼は、補助学校卒業生で「生計不能」の者が少ないことを根拠に、次のように述べている。⁽⁸¹⁾

「労働過程の分化と専門化が進めば進ほど、ますます経済活動において、単純な、固定的、機械的にくり返される操作に適した人間に対し用意されうる多くの場所が生じてくる。合理化の王、フォードは彼の著書『私の生涯と私の事業』で述べている。『分化した産業には、盲人がいる時には盲人によって行われるような多くの場所がある。同様に不具者のための居場所がある。』このことは、補助学校生徒にとって重要なことである。」⁽⁸³⁾

レーゼマンは、「経済的近視眼」は批判したが、経済的観点そのものを批判したのではなく、むしろ反対に、大資本家の論理をそのまま補助学校界に持ち込もうとした。「本来的な教育活動は、外的な関係や事実においてではなく、——」と言っておきながら、自ら教育を経済的目的に従属させているのである。

その他、行政側、補助学校連盟（運動側）の双方から、同様の主張をいくつか紹介しておこう（いずれもワイマール中期のものである）。

○ 補助学校教師リールス (Liers)

「補助学校の目的のための支出は、有用な労働力の開発のための投資である。（中略）⁽⁸⁴⁾ 補助学校の活動は事業活動である。」（1927年1月、ヴォーラウ——プロイセン州——教員組合の会議における発言）

○ グリーンベルク市長ブッセ (Busse)

「補助学校の活動は、単に理念的、慈善的に価値があるだけでなく、特別な経済的意義をもっている。ますます出産過剰が少なくなっていることを顧みれば、将来、精神薄弱児を含めたすべての諸力を国家経済に編入することが、可能なだけでなく不可欠になるだろう！」(1927年9月、リークリッツ地区治療教育研究協会第三回集会における、開催地を代表したあいさつ)

○ マンハイム市学校医ルスハイマー (Dr. Lußheimer)

「社会における精神薄弱児の位置。——彼らを単純な受認者、協力者として社会に編入する必要が生じる。(中略)労働の機械化が進み、知的に劣った者を職に就かせることが用意になった。なぜなら、初歩的な仕事には、思考力の乏しい者の方がより適しているからである。」(1927年10月、南西ドイツ補助学校連盟のマンハイム市での集会における発言)

以上のような社会、経済的観点は、その他多くの関係者が述べているが、次のことに注意しておきたい。彼らの主張を要約すると、国家、社会の発展のために、放置しておけば福祉の対象となる可能性の高い子ども、将来の低賃金、補助労働者としてふさわしい子どもを早くから選別する、すなわち国民学校生徒の中からそのような子どもを「浄化」し補助学校において彼らに「適した」教育を行う、ということである。社会・経済的観点は、「国民学校浄化」の観点と不可分に結びついていたのである。

もうひとつは、この社会・経済的観点は第4章でみた、ワイマール期の教育、福祉の領域に支配的であった論理と基本的に一致するものであった、ということである。レーゼマンのいう「予防的保護事業」は、経費節約を至上課題としていた福祉の領域の議論と同じ問題意識から発している。また、補助労働者育成の論理は、個々人が「能力」の名の下に社会、経済的要請にもとづいて職業配置され、それによって国家に奉仕させることを説いたケルシェンシュタイナーの公民教育論が直接反映している。⁽⁸⁶⁾

このように、補助学校運動は、「国民学校浄化」ならびに社会・経済的観点を強調することによって、ワイマール期の能力主義的教育を積極的に受容、強化するものであった。

以上のことから、第一節で述べた「補助学校法」制度の要求に対する評価にも、自ずと限界が出てくる。この要求がめざした補助学校制度の充実は、同時に「国民学校浄化」等の「充実」でもあった。地方における補助学校の充実は、その地域の国民学校を「浄化」

するためのものであったし、草案にみられる早期教育についても、一面で積極的な意味があるものの、就学措置のあり方しだいでは、不都合な子どもをより早く国民学校から排除するだけのこととなるものであった。

さらに、このような立場にたった運動においては、一部にあった重度障害児の教育保障の考え方を発展させる可能性はほとんどなかった。諸草案で、あいかわらず補助学校の対象は「教育可能」な子どもに限定されていたが、そればかりでなく、「補助学校は重度精神薄弱児から浄化されなければならない」というシツァーの主張にみられるように、むしろますます軽度の子どもに限定されようとしていた。この期にいくつかの都市で設置されていた集合学級も、結局は、重度の子どもに教育機会を拡大したのではなく、補助学校内の底辺層の子どもを集めたものにすぎなかった。

ワイマール期においては、補助学校思想に内在していた種々の積極的な芽を開花させるだけの主体的条件が、運動には備わっていなかったのである。

3. 民族主義的傾向

最後に、補助学校運動の基調にある民族主義的傾向について、問題にしておこう。

例えば、第一節でとりあげた「ライブツィヒ案」では、第二条で補助学校の課題について、「彼らを共同体への奉仕において、献身的に義務を果たすよう教育し」と規定している。この内容は、1920年代半ばの政治情勢と無関係ではあるまい。

当時のドイツでは、ベルサイユ条約に対する国民的反感がますます強まり、1925年には「ヒ首伝説」——第一次大戦が軍事的に敗北したのではなく、背後の裏切り、すなわち革命のために降伏せざるをえなかった、とする説——を唱えるヒンデンブルク将軍が、社会民主党のエーベルトの後を継ぎ大統領に選出されるなど政治的反動化が顕著となる。教育面でも、一方で統一学校制度が空洞化されながら他方で民族的意識統一が一段と叫ばれるようになった。例えば1923年に、公民教育審議会から「学校および大学における公民科の指針」が出されており、そこでは次のようなことが述べられている。

「公民科の授業の課題と目的は、ワイマール憲法を基礎に、かつその精神にもとづいて、ドイツ国家共同体、ドイツ国民共同体に所属していることから生じる公民の義務ならびに権利を理解させ、この義務を果たすさいに必要な共同意識、責任感およびすすんで犠牲を払う態度を培うことにある。

コースの如何を問わず、学校を卒業した青少年は、ドイツの国家の特徴ならびにヴェルサイユ講和の下でのドイツの生存条件を熟知し、かれらの公民としての義務を、ドイツの国力の強化と新ドイツ国家の安定のために、果たすことができなくてはなら
(88)
ない。」

その他のワイマール中期のいくつかの「改草案」にも同様の主旨が述べられている。「ライプツィヒ案」が直接これらを参照しているかどうかは明らかでないにしても、その根底において、こうした国家主義、民族主義的傾向と歩調を合わせていることは明らかであろう。

こうした傾向は他にもみられる。1927年のライン・マインガウ補助学校連盟の集会で、補助学校長ネル(Nöll)は、「補助学校の作業過程における完全意志」と題して、「作業教授は自立、自己活動、自己操作の自由を促進するだけでなく、禁欲的、犠牲的精神による行為がめざされなければならない」、と述べている。

さらに同年のザクセン・アンハルト連盟の集会においては、補助学校の必要性に関して従来の諸観点とならんで、「民族衛生」のためという、まさにナチス的な観点が出されている。尚、1920年半ば、ナチスはすでに少数ながら国会に進出している。

先に引用したレーゼマンの主張のなかにも、国家、社会や大資本の側の論理を唱えながら、同時に個人的な利潤追求や機械、物質を軽蔑し、精神的な民族共同体の理想を掲げているなど、ニヒリズムやナチズムにつながる要素が濃厚にみられる。

このように補助学校運動は、単に体制内的な性格にとどまらず、ナチス支配に向かいつつあるドイツの政治と教育の反動化に実際に歩調を合わせてる側面を有していた。

補助学校は、一面では確かに障害児の学習権保障を実現する可能性をもっていた。しかしそれ以上に、教育、社会の反動化に合わせて、能力主義的な側面を強化させていった。こうして自らの中にあつた積極的側面は自らの別の論理によって徹底されることなく、さらには歪められていくこととなる。ここに補助学校運動の思想における「特殊教育」としての性格が、端的に表れてくるのである。その矛盾は次章でいっそう明らかにされるだろう。

- (1) Dreßler, Hilfsschulforderung in neuen Volksstaat in; Die Hilfsschule 1919. (1) S.1
- (2) i b i d. S.2
- (3) Schulforderung des Deutschen Lehrervereins. In; W.Scheibe(hrsg), Zur Geschichte der Volksschule a.a.0. S.52. 尚、この綱領は次の十項目から成っていた。: I. 学校の本質と課題、II. 就学義務、III. 構成、IV. 学校と宗教教授 V. 学校の補助機関、VI. 教員養成、VII. 教育科学の奨励と保護、VIII. 教員の地位、賃金、職務名、IX. 教員階級の自由と独立、X. 学校立法、学校行政、学校監督
- (4) Dreßler, op.cit S.1
- (5) Raatz, Unsere Stellung zum Schulprogramm der Deutschen Lehrervereine, In ; Die Hilfsschule 1919 (6). S.122
- (6) 綱領の原文では、この部分は第一項と第二項に分かれており、表現も異なっている。
- (7) Raatz, op.cit S.122-124
- (8) i b i d. S.124
- (9) i b i d.
- (10) i b i d. S.126
- (11) Das Grundschulgesetz.In; Zur Geschichte der Volksschie. a.a.0. S.58-59
- (12) H.Koch, Entwurf eines Hilfsschulgesetzes. Vorberaten durch eine Kommission der Hilfsschulverbände Berlin und Brandenburg. In; Die Hilfsschule 1919 (10) S.281
- (13) 以下、草案の引用は i b i d. S.283-286, 尚「公的な学校機関」という表現は「ドイツ統一学校の中での治療教育機関の平滑な分化を保障する」としている。(S.286)
- (14) i b i d. S.289
- (15) i b i d. S.286
- (16) 以下、草案の引用はE.Schulze, Die gesetzliche Regelung des Hilfsschulwesens. In; Die Hilfsschule 1919 (11) S.311-315

- (17) *ibid.* S.307-308
- (18) *ibid.* S.306-307
- (19) Bericht über die dritte Vertreterversammlung des Verbands der Hilfsschulen Deutschlands (Fortsetzung). In; Die Hilfsschule 1920 (11) S.249
- (20) *ibid.* S.249-250
- (21) *ibid.* S.251
- (22) *ibid.*
- (23) したがって、この学級の設置が教育機会の拡大を意味するものではない。国民学校から補助学校が分岐したのと同じ経過をたどったとみなすことができる。
- (24) Bericht über die dritte Vertreterversammlung—a.a.o. S.250
- (25) *ibid.* S.253、真のねらいは、補助学校の運営の独自性にあったといえよう。第三章第四節のヤンゼンの主張を思い出してほしい。
- (26) *ibid.* S.259
- (27) *ibid.*
- (28) 連盟中央としても、補助学校法を帝国議会に陳情し、受け入れられなければ次にプロイセン議会に、という二段構えの運動を考えていた。Vereinsnachrichten . In; Die Hilfsschule 1928. (4) S.165
- (29) H.Koch , *op.cit.* S.282
- (30) Kleine Mitterlungen , In; Die Hilfsschule 1922 (9) S.214
- (31) 例えば、1927年12月15日にプロイセン就学義務法が制定されたが、その第5条で、障害児教育に関する特別な規定の必要が述べられている。補助学校連盟は、かねてからこの条項が補助学校に何らかの保障を与えるもの、と期待をしていたが、実際には何ら具体化されることなく彼らの期待は裏切られている。尚、連盟代表は同法全般にわたり細かな修正意見を出している。以下はとくに注目すべきものである。
- 「補助学校のある地区では、就学義務年令になった子どもは、就学猶予の決定の前に、補助学校へ入る能力があるかどうかの検査を受ける必要がある。」(第2条3項、「就学猶予」に対して)
- 「教育・保護・経済上の理由から、すべての補助学校生徒には9年間の就学義務

の導入が必要である。」(第3条2項、「就学義務の延長」に対して)

○「補助学校生徒については、就学猶予期間の就学期間への算入は一年間まで認められる。」(第3条4項、「就学猶予の就学期間への算入」に対して)

Vereinsnachrichten, In; Die Hilfsschule 1928 (4) S.165

(32) 草案の引用は、Karl Bartsch, Entwurf eines Hilfsschulgesetzes und Hilfsschullehrplanes. In; Zeitschrift für Kinderforschung. Bd.32 1926

S.255-259

(33) i b i d. S.255-256

(34) i b i d. S.258

尚、ライプツィヒ案では、補助学校設置・維持についての国家補助について、ザクセン学校需法(1922年)の規定にもとづくということが述べられている。この点からして、同草案は「ザクセン補助学校法」草案とみなすべきであろう。

(35) A.Fuchs, Die Heilpädagogik im Reichsschulgesetz oder in einem Reichssonderschulgesetz In; Die Hilfsschule 1927 (8) S.333-335

(36) i b i d. S.331

(37) i b i d. S.332

(38) この他に、フックスほど権利視点が明確ではないが、障害児の平等論、国家の義務について表明している例として、「治療教育学週間」におけるベルリン市上級参事会会員シューンベルナー(Schönberner)の主張を紹介しておこう。彼も、「補助学校法」ではなく「全体的な特殊学校の法的規定をつくらなければならない」として、その理由を次のように述べている。

「特殊学校を必要とする子どもが、実際にそのような授業を受けているのかどうかは、今日においてもまだ、常にその子どもの住む場所、地域に偶然にも学校施設があるかどうか、さらに特殊学校への就学義務を代用教授で済まそうとする教育義務者の意志にかかっているのである。(中略)ドイツ国は、憲法で言われているようにすべての子どもに一般就学義務を課しているのだから、一方ではあらゆる場合でもすべての子どもが、各々の身体的、精神的配慮のもとで、適切な教授に参加できるように用意する義務がある。」 Schönberner. Die schulrechtliche Stellung der Sonderschule. In; Die Heilpädagogische Woche S.48

(39) Kleine Mitteilungen. In; Die Hilfsschule 1927 (7) S.555

- (40) *ibid.* S.556
- (41) Mitteilungen. In; Die Hilfsschule 1928 (5) S.236
- (42) *ibid.* S.234
- (43) 以下の法令の引用は、Gesetzliche Bestimmungen. a,a,0, In; Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. S.962-1032(EHH 1934 と略記), 及び Zentralblatt für die gesammte Unterrichts=Verwaltung in Preußen, a.a.O.(ZUVと略記) による
- (44) 1884年の法律とは「精神薄弱ならびに白痴児」の就学義務年令の者を施設で保護すべきことを規定したものである。
- (45) 補助学校教師が従来から補助学校を国民学校と別のものとみなそうとしたことには、もうひとつの別の理由がある。すなわち彼らは自らの地位、待遇の向上をねらっていたのである。「補助学校法」草案の議論においても頻繁に出されるのであるが、彼らは補助学校教師の地位を中等学校教師と同等にすることを要求していた。そのためには、「国民学校とみなす」という従来の規定が邪魔であったのである。しかしこの要求については特別手当など一部を除いて、彼らの思惑通りにはいかなかった。
- (46) このことは同年11月14日の布告で、再度強調されている。
- (47) ここで、補助学校における宗派の問題について触れておこう。

一般の国民学校制度においては、宗派別から宗派共同、さらに世俗学校への転換という革命当初の要求は、ほとんど実現しなかった。「1927年には、全ドイツで福音派28,570校、カトリック15,216校、ユダヤ教121校に対し、宗派共同学校はわずか8,413校しかなかった。」(K.H.Günther, u.a., Geschichte der Erziehung, a.a.O. S.446)

それに対し補助学校の場合、宗派別が351校に対し宗派共同が500校となっている(Mitteilungen. In; Die Hilfsschule 1927 (9) S.415)。尚、宗派共同学校と宗派別学校と一緒に設置されているところは13都市だけである、とされている。補助学校関係者にも一部には宗派別を要求する保守的意見もあったが、大方は宗派共同を支持していた。もっともそれは、補助学校教師の思想が進歩的だったからではなく、宗派別にして学校が小規模化、すなわち単級制になることを危惧してのことであった。

1925年に、内相シーレのもとで教会の学校監督の復活をねらった帝国学校法案が準備されていたが、それに対し補助学校連盟は、補助学校が宗派別学校にされるおそれがある、と警戒を示している。(Vereinsnachrichten, In; Die Hilfsschule 1927 (10) S.456)

- (48) J.J.Niekerk, Die Geschichte des Hilfsschulwesens in Deutschland. a.a.0. S.92 1913年から1924年までの各年度の補助学校設置数(全ドイツ)は次の通りである。

1913年	14年	15年	16年	17年	18年	19年	20年	21年	22年	23年	24年
17校	20校	1校	2校	1校	1校	14校	28校	46校	35校	23校	10校

- (49) N.Mysckler. Lernbehindertepädagogik. a.a.0. S.139

人口2万人以上の都市で補助学校未設置のところはわずかとなり、人口1万~2万の都市の多くで、さらに150の人口1万人未満の都市でも設置されている。

- (50) A.Fuchs, Die Heilpädagogische Woche a.a.0. S.368

- (51) i b i d.

- (52) Carl Pagel, Bericht über die Erhebung hilfsbedürftiger Kinder im Regierungsbezirk Frankfurt. a.0. In; Die Hilfsschule 1929 (12) S.718

- (53) i b i d. S.721

- (54) i b i d. S.726

- (55) Bruno Grünberg, Über die Ermittlung hilfsschulbedürftiger Kinder im Regierungsbezirk Königsberg i,Pr. In; Die Hilfsschule 1931 (9) S.554

- (56) i b i d. S.547

- (57) Eßer, Gedanken zum Stuttgarter Verbandstag betr. „Hilfsschüler in Kleinen Städten“ und „Selbständigkeit kleiner Hilfsschulsysteme“ In; Die Hilfsschule 1930 (3) S.180

- (58) Mitteilungen. In; Die Hilfsschule 1927 (9) S.415

- (59) Eßer, op.cit. S.179

国民学校から独立しているかどうかについては、153の単級補助学校、71の二級校、34の三級校、9の四級校、4の五級校が国民学校の附設校であった。

- (60) A.Müller, Hilfs- und Sonderschulen in Preußen nach der statistischen Aufnahme vom 1. April 1927. In; Die Hilfsschule 1927 (12) S.479

- (61) *ibid.* S.481
- (62) Wann Kommt das Hilfsschulgesetz? In; Die Hilfsschule 1929 (6) S.354-356
 教員名、都市名は記されていない。
- その他に、附設している国民学校の校長が、補助学校に好意的ではないため、授業時間増加の申請を故意に2週間も遅らされている、といった訴えがなされている
- (63) K.H.Günther, u.a. *op.cit.* S.447
- (64) Johannes Löser, Die rechtzeitige Ausscheidung der geistigen Unter-
 normalen aus der Volksschule, In; Die Hilfsschule 1927 (3) S.97
- (65) A.Knauer, Die Hilfsschule, ihr Begriff und schulorganisatorischer Ort,
 ihr schülermaterial und seine Auslese. In; Die Hilfsschule 1929 (6) S.323
- (66) *ibid.* S.331
- (67) C.Pagel, *op.cit.* S.718
- (68) R.Egenberger, Die soziale und pädagogische Bedeutung der Hilfsschule. In
 ;Die Hilfsschule 1919 (6) S.132
- (69) *ibid.* S.139
- (70) *ibid.* S.143
- (71) *ibid.* S.145
- (72) *ibid.* S.150
- (73) Vereinsnachrichten, In; Die Hilfsschule 1928 (7) S.344
 事実、ハンブルグでは1925年までの卒業生1267人中、手工の見習いをして
 いるのは162人だけである。ハレでも1918~25年の卒業生371人中、見
 習いは54人で、職人試験を終えたのはわずかに6人だけと報告されている。
- N.Myschker, *op.cit.* S.151
- (74) Vereinsnachrichten, In; Die Hilfsschule 1929 (7) S.329-330
- (75) 「ドイツ民族の人口移動」の統計によれば、1000人中に生まれてくる者の数
 は、つぎのように低下している。
- | | | | | | | | |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1923年 | 20 | 21 | 22 | 23 | 25 | 26 | 28 |
| 26.9人 | 25.9 | 25.3 | 22.9 | 20.4 | 20.7 | 19.0 | 18.3 |
- 1913年から28年の15年間で32%減、20年以降でも29%減となっ
 ている。Mitteilungen. In; Die Hilfsschule 1929 (4) S.249

(76) G. Lesemann, Sind Hilfsschulen pädagogisch notwendig und wirtschaftlich tragbar? In; Die Hilfsschule 1931 (12) S.712-714 これは同年10月のオストプロイセン補助学校連盟大会で行われた講演である。

(77) i b i d. S.716

(78) 「——ができる」という目標設定ではその外に置かれてしまう重度障害児に対しても、その教育と発達を保障する論拠をこの考え方は与えるのである。

(79) 彼によれば1930年の調査では、ハノーファーの感化院に送られた子ども116人中、補助学校卒業生は7人ニーダーザクセンでは217人中、24人とされている。

(80) G. Lesemann, op.cit. S.724

(81) 彼は次の数字を示している。1926年の調査によるとデュッセルドルフにおいて、補助学校卒業生、男子1,321人、女子949人中、「生計不能」の者は、男子3.5%、女子7%にすぎない。ラインラントでは、男子758人、女子146人中、男子8.8%、女子10.3%が仕事をしていない（「生計不能」と同一ではない）。

ワイマール期においても、第一次大戦前と同様に、補助学校生徒の「生活能力」に対し数字上は高い評価が与えられている。しかし、そこには職種や賃金についてあまり問題とされておらず、先に述べた手工に対する考え方の変化を考えてみても、その数字の意味するところは微妙にちがってくるはずである。また「生計不能」の数値が減っていることも、「重度」の子どもを排除したことを暗示している。

(82) G. Lesemann, op.cit. S.726

(83) Mitteilungen. In; Die Hilfsschule 1927 (2) S.83

彼は別の論文で、次のような調査結果を紹介している。1928年度にニーダーザクセンの感化院へ送られてきた福音派学校の卒業生301人中、精神薄弱児と思われる者は124人(41.2%)である。そのうち補助学校卒業生は、わずか14人である。こうしたことから彼は、本来補助学校へ行くべきだった子どもが最終的に「感化教育へ送られてきて高いコストの原因となっている」とし、「補助学校網を地方、小都市にも作らなければならない！」と主張している。

Liers, Zahlen ,die für die Hilfsschule werben. In; Die Hilfsschule 1930.

(1) S.37-38

- (84) Vereinsnachrichten, In; Die Hilfsschule 1927 (12) S.537
- (85) 議長Mayerが「戦争によって知的に劣った者の数が増えており、彼らを予防する措置がとられなかったら、国家にとって担いがたい負担となる。(中略)民族共同体は、自らの保全のために知的に劣った者を除去すべきか、それとも彼らを有用にしようと試みるべきか」、という問題提起を行った。ルスハイマーはそれを受けてこの主張をしている。 ibid. S.544
- (86) 付言すれば、エーゲンベルガーはもともと、ミュンヘンの視学官であったケルシェンシュタイナーの勧めで補助学校教師となった。またレーゼマンも国民学校教師となったころ(1910年頃)、ケルシェンシュタイナーと人的なつながりがあった。
- (87) エーゲンベルガーが、「先の戦争は、我ら7千万の民族が強かったにもかかわらず、統一的に教育されていなかった、ということを証明している。」と述べている。これにも「ヒ首伝説」と同じ意識が表れている。Egenberger, soziale und
——a.a.O. S.148
- (88) 藤沢法映、『現代ドイツ政治教育史』 91頁より重引
- (89) Vereinsnachrichten, In; Die Hilfsschule 1927 (11) S.509

第6章 補助学校における矛盾の深化

これまで明らかにしてきたように、ワイマール期における社会情勢や教育界全般の状況も、さらに補助学校界内部の動向も、基本的には、補助学校にとってはその否定的側面とつながっているものであった。補助学校は、こうした外的、内的両条件の下で、能力主義的側面をますます強めていった。とくにワイマール期後半にこの傾向は顕著となり、一方で有していた学習権保障へとつながる積極的側面をも歪められていくことになる。本章では、こうした「特殊教育」の矛盾が、この期の補助学校にどのような形で現れていたか、検討していく。

第1節 補助学校就学児の実態

1. 学業不振児の補助学校への受け入れ

精神薄弱児を「国民学校にとって負担となる者」とみなし、早くから選別して補助学校へ移そうとする「国民学校浄化」の観点は、必ずしも「負担となる者」の範囲を精神薄弱児に限定しない。とくにそれが社会・経済的観点と結びつけば、「社会の負担」となる恐れのある様々な子どもが、「浄化」の対象とされる可能性を内包させている。こうした問題性は、ワイマール期においていよいよ表面化していくことになる。

学業不振児が補助学校へ就学していたということは、すでに第一次大戦前のいくつかの資料によっても示されている。これは単に例外的、偶然的な現象だったのだろうか。決してそうではないことが、ワイマール期の資料によって、より一層明らかにすることができる。

まず、補助学校生徒の知能テストの結果について、いくつかの資料をみてみよう。

前章でも登場したライプツィヒ補助学校のバルチュは、1929年に、同校生徒12人について様々な心理検査を行っている。その子どもたちは、いずれもそれまで数年間国民学校へ通っていたが、第一学年の目標に達せず、補助学校へ送られてきた者で、従って当時の補助学校転向の基準に該当している。そこで示された子どもたちのIQ及びその他の
(1)
所見は次表のようになっている。

表 1. ライプツィヒ補助学校生徒の所見

性別	国民学校在籍		IQ	心理プロフィール平均値(注)	
	年数			1927年復活祭	1928年1月
I 男	2 年		80	2.8	4.4
II 男	1 年		73	3.3	4.0
III 男	1 年		80	3.0	4.5
IV 男	2 年		87	2.8	4.3
V 男	2 年		90	3.7	4.8
VI 男	3 年		81	3.3	4.6
VII 女	1 年		84	2.6	3.9
VIII 女	3 年		76	3.4	4.3
IX 女	2 年		77	2.7	4.3
X 女	2 年		80	3.3	4.2
XI 女	2 年		87	2.8	4.5
XII 女	2 年		80	3.0	3.9

(注) 心理プロフィール平均値とは、集中力、記憶力、連想力、あるいは、言語、数の能力等10項目についての能力を0~6の6段階で評定し、その平均を表わしたものである。

Bartsch (1929) S.141-154 より作成

これによれば、9人の子どもが、IQ80以上を示しており、精神薄弱でない子どもがかなり入っていたのではないかと予想される。バルチュ自身も、とくにIQの高い生徒については、「これらの子どもは補助学校へ入るべき生徒ではないのではないか、という疑問もでるだろう」、と認めており、「このような子どもは、ライプツィヒ全体でも10%⁽²⁾はいるだろう」、と述べている。

補助学校生徒の知能指数の分布については、より詳しい資料がベルリン市においてみられる。1930年の調査によれば、95人の国民学校生徒(男子44人、女子51人)と65人の補助学校生徒(男子44人、女子21人)の知能指数の分布は次の表のようになっている。⁽³⁾

この調査でも、シュテルンの説に従って、IQ85以上は「精神薄弱」ではないとして⁽⁴⁾いるが、この表も示すように、補助学校生徒の65人中、28人がそれに該当する。IQ80以上の子どもも合わせれば、半分以上の36人が精神薄弱児であるかどうか疑わしいことになる。特に、IQ89以上の子どもが12人おり、「これらの子どもについては、⁽⁵⁾補助学校の転校には知的理由とは別の理由がある」と述べられている。例えば、知能の面

表2. バルリンの国民学校及び補助学校生徒の知能指数

A. 国民学校生徒

知能指数	100以上	99~85	84~80	79~70	69~60	計
男子	21	16	5	2		44
女子	24	20	2	4	1	51
計	45	36	7	6	1	95

IQ 100以上 男子 21人 女子 24人

" 以下 男子 23人 女子 27人

B. 補助学校生徒

知能指数	100以上	99~85	84~80	79~70	69~60	計
男子	1	18	7	12	6	44
女子		9	1	6	5	21
計	1	27	8	18	11	65

最高 IQ 105 (男子)

Kahlert (1932) S.527

ではなく、行動や協同活動の面で問題があった子どもとして、次の3人の例が挙げられて
(6)
いる。

* K. W. 7. 9歳 男子

健康だが顔や手が汚れている。非常に強いどもりだが、知能テストによれば集中力以外には問題はない。IQは95である。

* O. K. 7. 10歳 男子

虚弱で貧血、生活環境が悪い。母と兄に育てられているが、兄は「Oは働けない」、母は「Oは働く必要はない」、といつも言っている。IQは94で問題点は微々たるものだが、それでも協同作業がもっとできるようになる必要がある。

* I. F. 7. 1歳 女子

身体的に非常に弱く、幼稚園の時も友達と遊ばなかった。IQ91で、指の力が弱い

ため書くことができないが、その他は普通学級のクラスの平均だった。不運にも百日咳で進級できなかった。

(上記3人とも補助学校の第一学年)

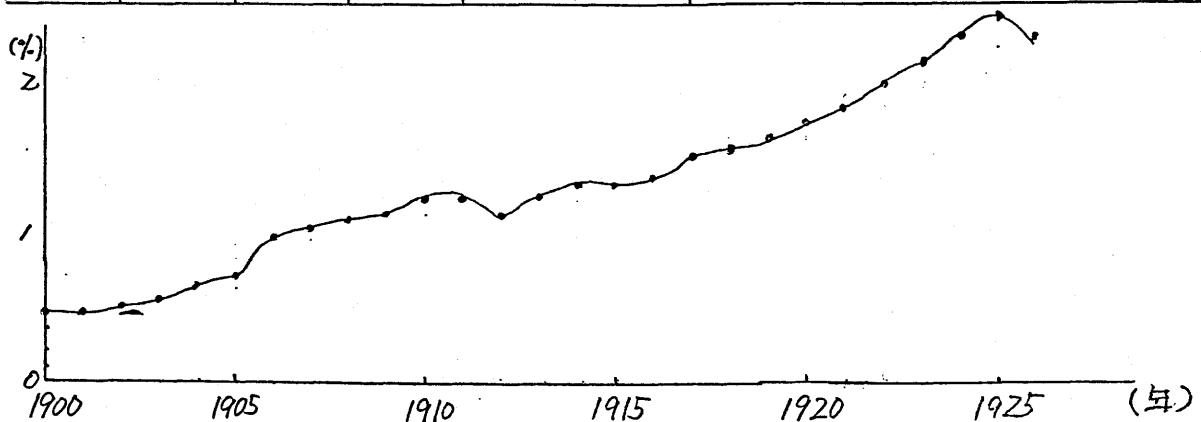
このように、知能検査の結果だけを見ても、補助学校生徒の中に、精神薄弱児以外の子どもが相当数含まれていたことがわかる。付け加えるならば、第二章ですでにのべたように、ベルリン市においては、予備学級という精神薄弱児と学業不振児を区別するための制度があった。それにもかかわらず、こうした実態であったということは、他の地域では、もっと多い割合で学業不振児が補助学校に入れられていたのではないか、ということ予想させるものである。

次に、補助学校生徒の就学児童全体に占める割合を見てみよう。

まずベルリン市から見てみる。次表は、同市の補助学校生徒について、1900年代からの推移を示したものである。⁽⁷⁾

表3. ベルリン市における補助学校生徒の割合

1%-セント	0.36	0.37	0.48	0.59	0.72	0.78	0.95	1.03	1.06	1.10
年	1900	1901	1902	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909
1.15	1.17	1.10	1.16	1.25	1.26	1.34	1.46	1.55	1.62	1.70
1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919	1920
1.83	1.99	2.10	2.26	2.44	2.34					
1921	1922	1923	1924	1925	1926					



このように、補助学校生徒の割合は年ごとに漸増し、ワイマール中期には2.4%前後となっている。

前章第二節で、フランクフルト a. O. における調査を取り上げたが、その中にも、補助学校設置地域における同生徒の全就学児童に占める割合が次表のように示されている。

それによれば、全体で3.10%、ほとんどが2%を越えており、5%に達する地域もある。(8)

表4 フランクフルト地方の補助学校生徒の割合

学区	補助学校の場所	全生徒数	補助学校生徒数	割合
Arnswalde	Arnswalde	1363	30	2.50
Calau				
Crossen				
Cottbus Land				
Cottbus Stadt	Cottbus	4464	118	2.75
Hürstenwalde	Hürstenwalde	2700	122	4.50
Friedeberg				
Frankfurt Land				
Frankfurt Stadt	Frankfurt	6733	219	3.25
Finsterwalde	Finsterwalde	1616	40	2.50
Forst	Forst	3217	116	3.40
Guben Stadt	Guben	3788	112	3
	Sommerfeld	1069	18	1.70
Guben Land				
Königsberg N.	Königsberg	646	18	2.84
Königsberg N.	Küstlich	2423	85	3.50
	Neudamm	780	26	3.25
Landsberg O.	Landsberg	4929	146	3
Landsberg W.				
Lukau				
Lübben	Lübben	788	17	2.17
Schwiebus	Schwiebus	1099	32	3
	Zällichau	858	42	5
Senftenberg	Senftenberg	2217	54	2.50
Soldin	Berlinchen	805	22	2.75
	Lippehne	523	13	2.50
	Soldin	762	15	2
Sternberg W	Reppen	590	28	4.80
Sternberg O	Zielenzig	729	20	2.75
Spremberg	Spremberg	1259	46	3.67
	Welzow	843	28	3.33
Sorau	Sorau	1981	63	3.20
Woldenberg				
計		46192人	1430人	3.10%

これらの数値は何を物語っているのだろうか。フックスは、従来から補助学校生徒を受け入れる際に過失のないように、入念な選別の必要性を唱えているが、その中で「精神薄弱⁽⁹⁾児」の出現率が約2%であり、補助学校の割合もこの数値が目安になる、としている。

この数値の科学的信頼性や、歴史的、社会的条件を無視してこの数値を利用することには問題もあるが、それでも当時のドイツでは一定の支持を得ていたものである。フックスの説に従えば、ベルリンとフランクフルト a. O. の二つの地域をみる限り、精神薄弱以外の子どもが少なくとも何割りか補助学校へ入っていたことを示している。

ベルリンでは、補助学校生徒の数はすでに1922年でピークに達しており、その後はわずかながらも減少している（第5章第2節）。しかし生徒数の全就学児に占める割合は1922年の1.99%を示した後も、1925年まで増え続けている。このことは、すでにベルリンの補助学校は健全な発展の段階の枠を越え始めている、ということの表れといえよう。⁽¹⁰⁾

ところで、従来の研究においても、第一次大戦以降には、こうした子どもが補助学校へ入っていた、ということが言われてきている。しかしそこでは、単に子どもの知的程度の状態について無批判的に紹介するだけで、そのような実態を生じさせる社会的基盤というものについては、ほとんど考察されてこなかったといつてよい——せいぜい、国民学校における学習水準が高まったということ（これについても根拠がはっきりしていない）で説明される程度である——。しかし、これらの子どもが、どのような生活環境に育って、結果的に補助学校へ送られてきたのか、ということは重要な問題である。次にこのことについて検討してみよう。

2. 社会的不平等の反映

ノルトハウゼンの補助学校教師ギュンチェ (Güntsche) は、下級学年から上級学年に担当がかわった時のことを、次のように述べている。

「わたしは、普通学級の中にいるのではないかと思った。(中略) どうしてこの子どもたちが異常になってしまうのか、それを確かめるために——家庭訪問をした。私がそこで見た悲惨さは、言葉では表せないほどであった。すべての子どもが小さな家に住んでいた。多くは惨めな牢獄のようなところで生活していた。二つの家庭では、子どもは床の上に布団を掛けただけで寝ていた。5組の両親は、子どもが多いため、幼い子どもを無理矢理

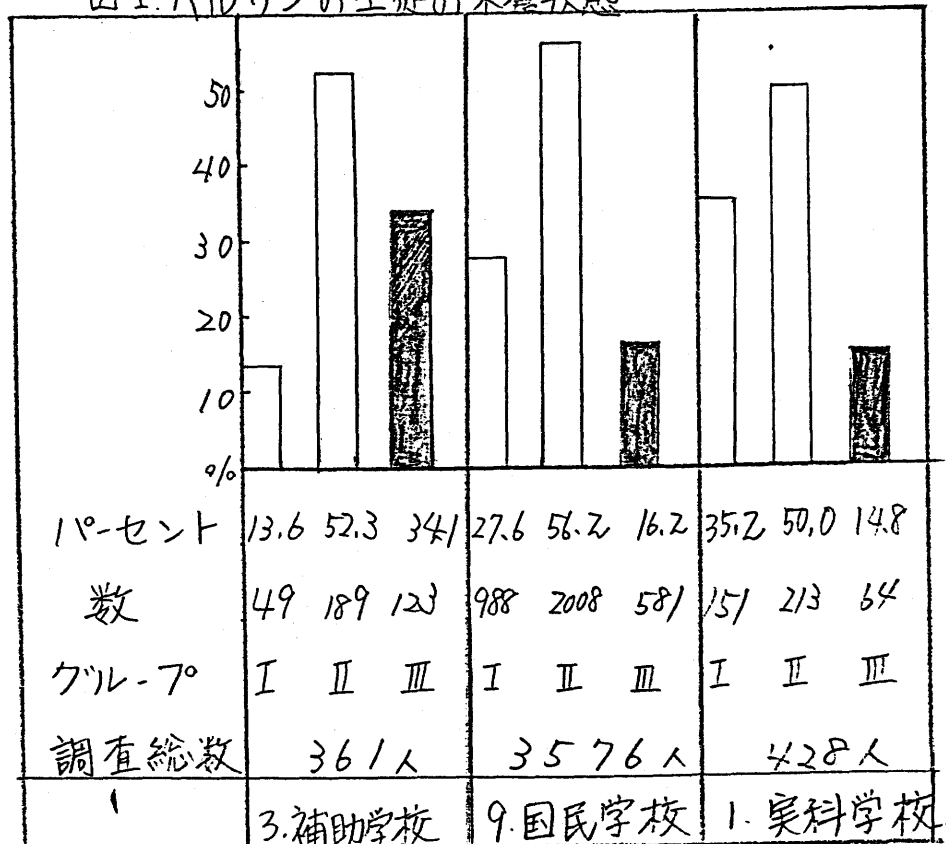
物乞いに行かせようとしていた。20人のクラスのうち、4人はもう父親がいなかった。その子どもはすべて労働者の子どもであった。一人の父親は、数年間かの懲役刑で投獄させられていた。一人の男の子は、父親が危険で、母親もいないため、孤児院で育てられなければならなかった。3人の子どもの父親は失業中であった。一人の孤児の生徒は、結婚した姉の下で育てられたが、そこで酷使され、姉の子どもの世話もさせられ、子どもにとって好ましくない多くのことを見聞きさせられた。

(中略)

これらの家庭では、父親も母親も、朝早くから夜遅くまで、子どもに着物を与え、食べさせるために働かなければならなかった。子どもに教科書を用意してやることなどできなかった。(11) かった。——」

少々主観的、感傷的な表現も感じられないわけではないが、この報告で言われていることが、ごく特殊な例では決してないことは、他の資料で裏づけることができる。

図1. ベルリンの生徒の栄養状態



グループ I 栄養状態良好
 II 普通
 III 栄養失調

“ Die Heilpädagogische Woche ” に掲載されている資料によれば、ベルリンの補助学校生徒の約3分の1が栄養状態が悪いとされており、他の学校の生徒に比べ、その割合が非常に多い（前頁表）⁽¹²⁾。

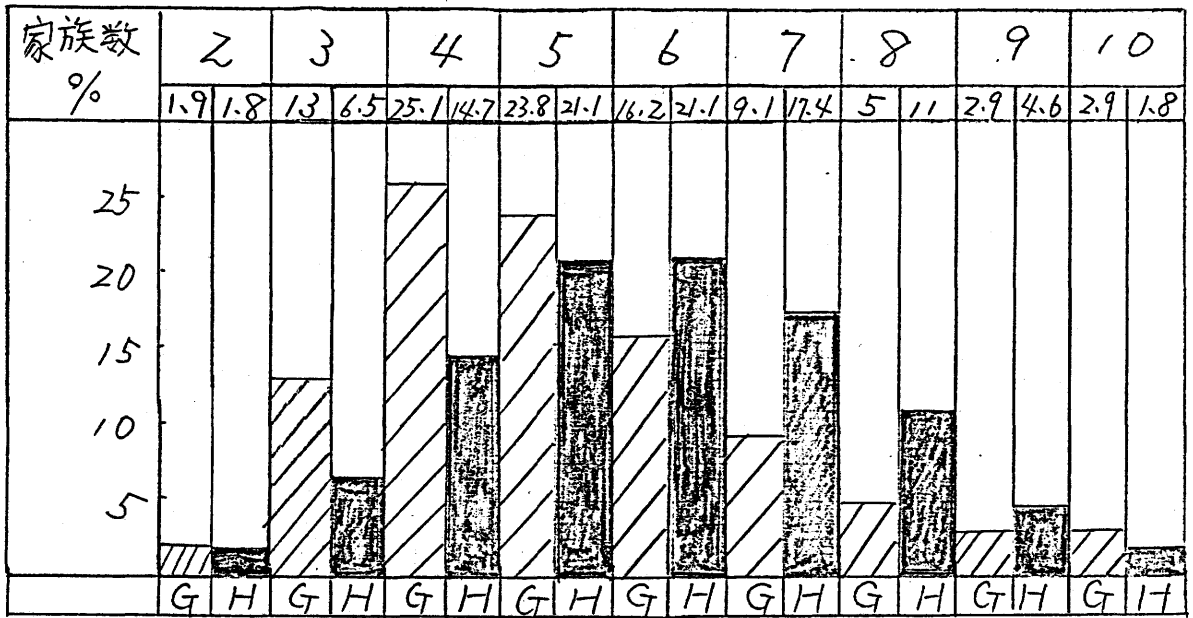
国民学校生徒の場合でも、前に述べたようにその生活環境は決して良くはなかったのであるが、補助学校生徒の場合は（病理的なケースをある程度差し引いたとしても）、さらに不利な環境、言い換えれば十分な栄養をとれない貧困家庭に育つ者が多いことを示している。

さらに詳しい資料が、医師ガストパー（Gastpar）による1929年のシュツットガルトでの調査によって得られる。その中の、生徒の家族数と部屋数についての結果を見てみよう。シュツットガルト全体の一世帯家族数が平均4.1人であるのに対し、補助学校生徒の場合は、6.6人になっている。図2・3にみられるように、内訳を一般の生徒全体の家族数と比較してみると、生徒全体では6人以上の家庭が24.5%であるのに対し、補助学校生徒の場合は55.9%となっている。それに対し一世帯の部屋数をみてみると⁽¹³⁾ 逆に補助学校生徒の家庭の方がわずかに少なくなっている。

このことは、補助学校生徒の方が、いわばすし詰め状態で生活をしていることを表し、ベルリンの場合と同様、不利な環境の下にある生徒が多いことを示している。⁽¹⁴⁾

クヴェートリンブルクについても、同様の資料がある。1931年に補助学校教師ゴソフ（Erich Gossow）によってなされた、大都市の補助学校生徒に関する調査によると、生徒は平均一部屋に3.9人、1ベッドにつき2人、という生活をしている。しかもこれは平均であって、特に劣悪な場合については、表5・6にあるように、1.5部屋プラス台所に10人家族で生活しているのが2世帯あり、その他一部屋につき4人以上という世帯が15ある。また、1人につき1ベッドが与えられているのは、僅かに4世帯だけである。

図2. 家族数別世帯



G:生徒全体 H:補助学校生徒

図3. 部屋数の状態

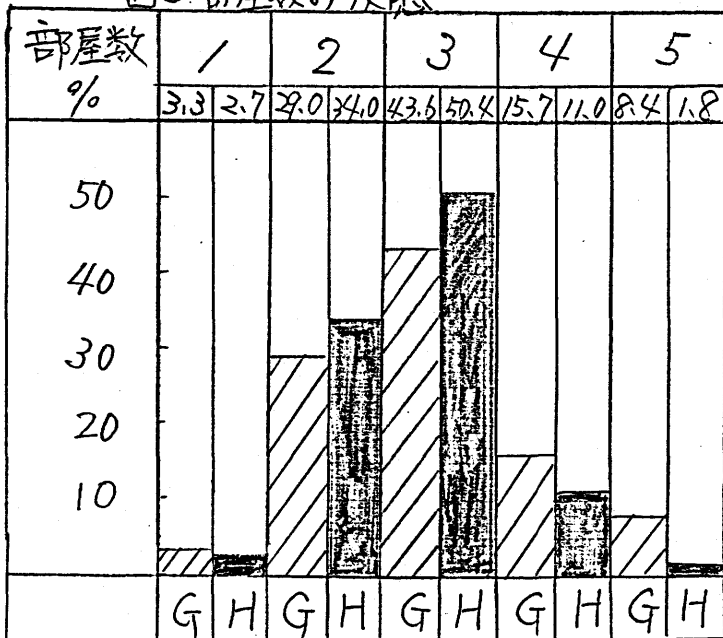


図2、図3とも Gastpar(1929) S.647

表5. 家族数と部屋数との関係による世帯数(40世帯)

家族数	1部屋	1部屋と キッチン	1½部屋 キッチン	2部屋と キッチン	4部屋と キッチン
2		1			
3	1		2		
4		1	4		
5			5	1	
6		2	2	4	
7			4	1	
8			2	1	1
9			1	4	
10			2		
11					
12					
13					
14以上					

Gossow(1931) S.148

表6. バット数の家族数との関係による世帯数(39世帯)

バット数 \ 人数	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	1						
2	1	2	3		2			
3			2	2				
4						4	6	1
5	1				4	1		6
6								2
7								
8							1	

Gossow(1931) S.150

また、181人の生徒が「精神薄弱となった要因」が、次のように分類されている。

I. 遺伝	77人	
精神病/神経症	30人	
梅毒	9人	
アル中	15人	
結核	23人	
II. 栄養不足	54人	
劣悪な環境	30人	
早産	6人	
乳児期の食事不足	8人	
III. 病気	26人	
伝染病	10人	
腸ないし肺の病気	6人	
けいれん	3人	
脳膜炎	4人	
IV. 強烈な損傷	26人	
出産の傷害	2人	
出産前の事故	14人	
頭部の打撲	11人	

このうち「栄養不足」の多くは、環境的な要因とみなすことができるし、さらに「病気」の中には、伝染病や腸、肺の病気のように、精神薄弱の原因とは直接関係なく、むしろ不潔な生活環境によるものと考えられるものも含まれている。

表7. 補助学校の出身階層

	人数	%	%合計
プロレタリアト 労働者 日雇労働者	92 35	46 17.5	63.5
市民 公務員・自由業 職人・商人	21 14	10.5 7	17.5
その他 未亡人 孤児・私生児	30 8	15 4	19

以上のことから、補助学校生徒の多くが環境的問題、特に貧困問題を抱えていたことがわかる。言い換えれば、労働者階級をはじめ社会的弱者の子弟が多かった、ということである。⁽¹⁷⁾ゴソフの調査によれば、補助学校生徒の出身階層は前頁の表のようになっている。

このように、8割り以上の生徒が、社会的経済的に不利な階層の出なのである。

ところで、補助学校生徒は国民学校から転校してくるわけであるから、もとをただせば国民学校生徒の中で社会的に不利な階層の子どもが補助学校へ送られていることを意味する。前章で取り上げた、フランクフルト a. O. とケーニヒスベルクにおける、国民学校生徒中の「補助学校必要児」の調査をみても、次のように彼らの多くがそのような階層の出であることが示されている。⁽¹⁸⁾

フランクフルト a. O.	2,680人
1. 親の地位=労働者	——1,229人
2. 住居の状態	
4人以上で1部屋	——
8人以上で2部屋	—— 130人
3. 子どもが6人以上	—— 447人
本人が7番目ないしそれ以上	—— 186人
4. 私生児	—— 272人
5. 養子	—— 155人
計 不利な環境	——2,489人

ケーニヒスベルク	2,413人
1. 親が労働者	——1,390人
2. 住居の状態が特に悲惨	—— 151人
3. 子ども数が6人以上	—— 358人
4. 私生児	—— 310人
計 経済状態の劣悪	——2,209人

社会的に不利な階層の子どもほど、国民学校の中で学習上の問題を生じ易いこと、しかも早い年齢で原級留置を繰り返すことが多く、それだけ補助学校転校の基準に当てはまりやすいこと、このことはすでに前に述べたはずである。

もちろん、こうしたことは補助学校関係者も認識していた。ゴソフ自身、「補助学校必
(19)
要性は、子どもの生活環境によって同時に引き起こされる」と述べているし、何よりも、こうした調査が行われていること自体、当時の関係者の問題意識を表している、といえよう。しかし、補助学校生徒の抱える貧困問題の原因については、彼らは次のように認識していた。

「生徒の父母は、以前自分自身も補助学校生徒だったという場合が多い。彼らはいわゆる経済的能力も乏しい。両親の収入は大家族にとって不十分である。父親はたいてい収入を増やすことはできない。彼らには能力がないからである。」
(20)

すし詰め状態の家庭が多いことについても、「彼らは性衝動を抑えることができないので子どもを多く産む」からだと決めつけ、次のように結論している。

「病気に感染した国民層から生まれた子どもは優秀にはなれない。そこから抜け出るのは極まれである。(中略)このような人々は、自分自身の原因、あるいは両親が原因で腐敗しており、健全な生活環境をつくる能力が、肉体的にも精神的にもないのである。」
(21)

このように、環境的問題、特に貧困問題が、補助学校生徒に影響を与えていることを十分に認めながらも、結局はそのことを、遺伝ないしは個人的な素質、能力の問題に帰してしまっているのである。

(22)
貧困問題は明確な社会問題である。貧困のため満足に学習できず、その結果補助学校へ送られるというのであれば、そこには明らかに社会的不平等が反映している。しかしそうしたことは、遺伝や能力の問題で説明されている。ここにも「社会的な不平等を自然的不平等から説明する」ケルシェンシュタイナーと共通した論理がみられる。
(23)

さて、以上のように、補助学校には、環境的要因による学業不振児が多数就学していたことが示されたが、最後に、「社会的諸階層間の流動性」との関連で、このことの問題性を指摘しておきたい。

栗原優氏の研究によれば、「ドイツにおける自由主義から独占資本主義への推転にした
(24)
がって、ワイマール社会は著しく社会的流動性を欠いた寡頭支配的社会になっていった。」例えば、19世紀末までのドイツ社会では、小市民、労働者階級出身の者でも、また小学校卒の者でも、大企業家となる割合が比較的多かったのに対し、ワイマール期において

は、そのような者は極めてわずかとなる、というのである。いわば、社会的階級構成が硬直化するわけである。補助学校に貧困階層の子どもが入ってくるということとは、多かれ少なかれ、19世紀末の成立期から一貫してみられることである。しかし、貧困子弟が入ると同じ事実でも、社会的諸階層間の流動性がまだあった初期と、それを欠いたワイマール期とでは、違った意味をもってる。つまり貧困階層や社会的弱者層の子どもは、補助学校へ入ることによって、出身階層と同じ階層に将来属することを余儀なくされるのであり、ワイマール期の社会階級構成の硬直化を一層助長し、社会的不平等を拡大再生産する役割を、補助学校はもつこととなるのである。

補助学校は、シュテッツナーの提唱以来、精神薄弱児の教育的救済だけでなく、社会的救済、つまり貧困層の子どもの救済をもその視野に入れていた。そして実際に、貧困子弟に対し、朝食、昼食の配給などの措置——それはジッキンガーの主張にもあったが——が⁽²⁵⁾とられた。

しかし現実の補助学校の機能は、ゴソフの言葉からも察せられるように、精神薄弱児を貧困から救済することから、彼らを、さらに貧困子弟一般を取り巻く社会的不平等の固定化へとすり替わろうとしていた。こうした中で、補助学校の対象児が変化していくのである。⁽²⁶⁾

第2節 補助学校対象児をめぐる論議とその帰結

1. 対象児をめぐる論議

補助学校連盟は、結成当初から、軽度の精神薄弱児以外は補助学校の対象外である、という立場をとっていた。つまり、前節で述べたように実態としては、学業不振児は補助学校に就学していたものの、少なくとも建前上はその対象児ではなかった。その立場は、ワイマール初期においても、ほぼ踏襲されていたといえよう。

例として、初期の「補助学校法草案」における対象規定をみてみよう。「ベルリン・ブランデンブルク案」の「I, 2」では次のように述べられている。

「補助学校ないし治療教育院には、教育可能であるが、知的障害のために正常な能力の生徒といっしょの共同学習ができないような、すべての就学義務年齢の子どもが指定される。——次の者は補助学校への受け入れから除外される。：a) 盲、聾、聾啞、てんかんの子どもで教授の秩序を乱す者。b) 重度精神薄弱児で、補助学校の教授によっても促進されない者。c) 教育不可能および道徳的に危険な子ども。d) 次のような普通児、すなわち長期の病気、不規則な出席、頻繁な転校ないし家庭的等閑のため、国民学校で学習の遅れた者。」⁽²⁷⁾

また「シュルツェ案」でも同様に、次の子どもを補助学校の対象外であるとしている。

「a) 次のような正常な才能の子ども。その学習の遅れが、家庭的等閑、長期の病気、てんかん、あるいは感覚器官の活動の欠損によって引き起こされた者。b) 道徳的問題ないし犯罪者の素質のある子どもで、補助学校にいると他の生徒の倫理的身体的保護が危うくなる者。」⁽²⁸⁾
c) 高度の精神薄弱児および白痴児。」

このように、環境的な要因や他の「外的な要因」(病気、転校)による学業不振児は、⁽²⁹⁾明確に補助学校の対象外とされている。

前にも述べたように、フックスが、精神薄弱児の出現率をもとに、全就学児童の2%が補助学校生徒数の目安である、としていることも、慎重な選別によって学業不振児を入れないようにしようとする姿勢の表れであるといえる。

その他にも、例えばフランクフルトの衛生局参事官フルステンハイム(W. Fürstenheim)は、補助学校生徒の中には適切な養育に欠けていたり、大都市での新しい生活様式へ

の不適合が原因で遅れている者が多く、「社会的、教育的諸関係の改善によって、4分の
(30)
1の子どもは補助学校へ行かなくてもよい」のではないかと述べている。

しかしその後、徐々に従来とは異なった立場、主張が表れてくる。その一つは、補助学校法草案のうちの「ライブツィヒ案」にみられる。その第2条はこう述べている。

「補助学校は次のような課題をもつ。心理的機能の障害を発見し、それを治療教育的方法で取り扱(31)
い——」

この「心理的機能の障害」とはどのようなことを指しているのだろうか。

バルチュは、個々の学科、例えば読、書、算に弱く、特別な補習授業を受けている子どもについて、「そのような子どもは、遅れた子ども (zurückgebliebenes Kind) とみなされてきた」、「今日これらの子どもは、治療教育的取り扱いの必要な病気の子(32)
ども、とみなされなければならない」、と述べている。つまり彼は、子どもが学習上の問題を生じるのは、読み書きや計算などの学習能力の前提となる注意力、観察力、記憶力、思考力等々が欠如しているからだとし、それを「心理的機能の障害」とか「心理的障害」等々と呼んでいるのである。(33)
そして、このような「障害」をもつ「心理的異常児、すなわち国民学校の教育課程が用いられたとき、それについていけない子ども」を、補助学校の対象にすべきだとしている。バルチュにとって、学業不振の原因となる環境的要因はあまり問題とならない。むしろ逆に、学業不振児をもつばら素質や能力という内的要因で説明しているのである。

さらにバルチュは論を展開する。彼によれば、「精神薄弱は不治の状態であるから、治療教育的な課題を問題にすることはできない」。しかし他方で、精神薄弱でない「心理的障害児」は、補助学校の中で大きく進歩している。

「補助学校は治療教育施設であるべきで、単に精神薄弱児学校というものではない。補助学校は精神薄弱児学校以上のものであるべきで、心理的に病気であり、国民学校の要求水準にまで成長しないすべての者を受け入れられるように、もっと拡張しなければならない。このような治療教育施設は、決して『愚鈍児学校』(Dummenschule)と呼ばれるものではない。なぜなら、かつては病気であったが現在は健全で、国民学校で多くの者が行っ(35)
ていることと同じことができる子どもを、補助学校は同居させているからである。」

こうしてバルチュは、従来の補助学校観であった「精神薄弱児学校」という捉え方を退けて、「心理的障害」をもつ子どものための「治療教育施設」として補助学校を捉え直した。つまり、従来対象外とされてきた学業不振児を積極的に対象児に含めようとしたので

ある。

「一市町村の全生徒の2%以上は、補助学校へ送られるべきではない!という原則も一掃しなければならぬ⁽³⁶⁾。」

バルチュほどはっきりとは言わないまでも、同様の主張は他にも見られる。例えばエーゲンベルガーもそうである。

「補助学校は、基礎学校でもなければ、純粹な精神薄弱児学校でもない。補助学校は治療教育施設であり、それは治療教育学の原理にもとづいて組織されなければならない。⁽³⁷⁾」

このような主張が強くなってきたことは、補助学校に対する低賃金労働力育成の期待が強まったことと無関係ではない。すでに述べたように、エーゲンベルガーは社会・経済的観点を強調した代表的人物であった。彼の言う「価値の低い労働力」(=低賃金労働力)の選別機関としての補助学校は、同時に「価値の低い労働力」の陶冶機関としてその経済的有用性を示すためには、必然的に知的レベルが相対的に高い、経済的有用性が見込まれる子どもに、その活動の重心を移すことになるのである。⁽³⁸⁾そこに、補助学校の社会・経済的観点の矛盾があった。

また、子どもの精神面や行動面における問題をもつばらその子どもの内的要因で説明する立場は、バルチュに限らず、当時の治療教育学における一般的傾向となっていた。例えば、治療教育学の集成者の一人であるヘラー (Theodor Heller : 1869 - 1938) は、子どもの浮浪、非行などの問題について次のように述べている。

「従来は、等閑は教育的欠陥の結果とされ、いわゆる環境的等閑しか知られていなかった。そして、環境的要因では十分に説明できないものまで、道徳的欠陥という診断で切り抜けてきた。(中略)しかし最近は一環境的要因だけでは決定的な結果は生じない、ということがわかってきた。多くの場合は、むしろ内的要因(精神病質的体質)に帰されるからである。(中略)環境的等閑でさえ、そこには病的な体質がみられる。⁽³⁹⁾」

そして事実、そのような行動問題をもつ子ども、精神病質の子どもも補助学校に入っていたようである。学業不振児の場合と違い、知能検査のような数量的目安がないので、客観的資料に乏しいが、関係者のいくつかの言葉がそのことを裏づけている。

例えばクナウアーはこう述べている。

「今日補助学校は、国民学校とのかかわりの中で、学業不振児 (Schulleistungsschwache) のための学校となっており、その際、学業不振児には様々な原因がみられる。それゆえ、その学校の中で、しばしば精神薄弱児、精神病質児 (Psychopathen)、等閑児 (

(40)

Verwahrloste) などがいっしょになって入り乱れているのが見受けられる。」

また、1926年5月のハルツガウ治療教育学研究会でも、精神病質がテーマとなり、補助学校長エックハルト (Eckhart) が次のように述べている。

「これらの子どもは国民学校には入れられない。原理上は知的欠陥のない精神病質児が補助学校へ受け入れられることには反対があるだろう。実際にはしかし、精神病質児が特別な事情で他の治療教育施設へ受け入れられることができなかつたため、補助学校で最も手厚い保護を受けている、ということはしばしばあり得ることなのである。ここでは少なくとも、治療教育的な働きかけを彼らに与えることができるであろう。(41)」

エックハルトは、明らかに精神病質の子どもに対しても補助学校の対象児を拡大すること、少なくともそうした子どもが入っている現状を承認すべきであるということを主張しているのである。

以上のような現状追従的な立場に対しては、本来の補助学校のあり方を固持していこうとするいわば原則主義的な立場からの批判もあった。

(42)

例えばクレッチマーは、次のように述べている。

「補助学校界、あるいは補助学校に関する文献においては、今日しばしば補助学校生徒を、『能力の劣った子ども』と呼んでいる。(中略)確かに、生理学的痴呆と病理的な精神薄弱との間の境界線はなく、その移行は流動的である。しかしそうであっても、能力の劣った子どもは依然として正常に属すると言わなければならない。(中略)補助学校生徒の特質はまさに異常な状態、精神薄弱であり、したがって、補助学校への受け入れの基準は、最終的には国民学校での無駄な就学ではなく——それは単なる外的な兆候である——、もっぱら個々のケースの医学的把握に依らなければならない。(中略)補助学校には全く精神薄弱でない子どもが多くいる、というしばしば強調される非難に対し、我々は全力で対処しなければならない。補助学校生徒の選抜は厳密な科学的根拠にもとづいて行われ(43)る、という我々自身が配慮すべきことによる。」

「補助学校生徒は能力の劣った子どもではなく、精神薄弱児である。補助学校は精神薄弱児のための学校である。間違いなく精神薄弱の診断がなされた子どもだけが、補助学校の対象である。」

(44)

「この立場は、補助学校連盟の大会でなされた決議と全く等しいものである。」

このように彼は、補助学校に学業不振児を入れることに対し、明確に反対した。まして

や、補助学校の活動の重心を精神薄弱児から学業不振児に移すことなど、彼にとっては絶対に認められないものであった。

「補助学校は、軽度の魯鈍から軽・中度の痴愚までの範囲の精神薄弱の形態を把握するだろう。これらすべてが精神薄弱児なのである。私の考えでは、『明白な精神薄弱児は補助学校の対象ではない』という言い方は、まさに、「明白な精神薄弱児のみが補助学校の対象である」、⁽⁴⁵⁾と
言い換えられるべきなのである。」

また、クナウアーも原則主義的な立場をとっている、彼は、補習学級や促進学級の生徒については、「学習能力は正常とみなさなければならず、——彼らは普通学校へ留まるべきであり、補助学校へ行くことは彼らの発達にとっても妨害となる」としている。そして「補助学校にとっても、たとえ知的程度が低くても、均一集団の方が活動が容易である」として、従来の補助学校連盟の対象児に関する決議を支持し、学業不振児をその対象外にすべきだと論じている。⁽⁴⁶⁾

さらに彼は、「治療教育的施設」という考え方に対しても批判を加えている。

「補助学校の教育方法を『治療教育的』、補助学校自体を『治療教育施設』とみなす傾向があるが、それは好ましいものでなく、かつ粉らわしいものである。そのような考え方は、あたかも補助学校において、治療、すなわち正常の状態に回復させることが重要であるかのように思わせるものである。『治療教育的方法』によって精神薄弱児を正常な生徒にするような曲芸は、成功するはずがない。補助学校教師の課題は、子どものなかに今ある能力を、可能な限り開花させることに限られている。(中略)『治療教育』という概念の適用は、私には、精神病や精神病質に関する学問領域から補助学校へ不当に転用されたもののように思われる。その領域ならば、『治療』という言葉が問題となりうるが、——⁽⁴⁷⁾
我々は、補助学校教育学、あるいは補助学校教授法と呼ぶべきである。」

このように、補助学校対象児をめぐって、バルチュラとクレッチマーらは全く意見を異にしていた。

後者の前者に対する批判は、その根底にある能力主義——例えば能力観や社会・経済的観点など——を捉えていないし、また補助学校の現状を生じさせた教育制度全体の動向とのかかわりをも十分に見抜いていない。さらにクレッチマーもクナウアーも、他の論者と同様、精神薄弱児の発達を限定的に捉えている、というような問題点もある。しかし他方で彼らには、補助学校の「国民学校浄化」機能の無原則的な拡大には、断固として歯止めをかけようとした。さらにまた、クレッチマーは、学業成績を判別の目安にす

ることや、「明白な精神薄弱児」を排除することについても批判し、クナウアーも、不適切な判別が単に教育活動の効率性ということに留まらず、発達という点からも問題であることを指摘するなど、人道主義的な観点を守ろうとする姿勢がよく表れている。

しかしながら現実の補助学校は、バルチュの考え方に沿ったように、現状追従の方向に傾いていくのである。

2. 対象児の変化

補助学校への学業不振児受け入れは、いかに現実にはすでに行われていたこととはいえそれを公的に正当化するということになる、やはりこれまでの補助学校観、同制度を根本から揺るがすこととなる。従って、学業不振児受け入れの正当化は、ワイマール期に一気に一般化したわけではなく、実際には、現状追従的立場と原則主義的立場の両者に配慮しながら、徐々に対象規定の修正が行われていったとみなすべきである。以下、その動向をみてみよう。

1925年のマークデブルク補助学校連盟夏期大会において、「補助学校生徒選別の指針」が確認されている。そこには、次のことが述べられている。

1. 「基礎学校の最初の1年間の過程で、精神薄弱の疑いのあると思われる子どもは、すべて補助学校へ紹介される。」
2. 「2年間最下級学年に通い、その学年の目標に知的劣等のため達しなかった子どもはすべて補助学校へ移される。」
3. 「3年間で基礎学校の第二学年の目標に達しなかった子どもは、すべて補助学校へ紹介される。」

これによれば、「2」で言われているように、2年間で第一学年の目標に達しない子どもは、もはや検査の対象を飛び越え、直接補助学校転校措置の対象にされている。また「3」からもわかるように、補助学校生徒を国民学校の下級学年以外からも選別できるように、明らかに対象児の拡大が計られている。国民学校上級学年からの選別については、すでに「補助学校法草案」をめぐる論議の中でも、一部から要求が出されていたが、さらに20年代後半には、徐々に他の地方連盟でもその子どもの学年に関係なく、2回の原級留置が補助学校転校の前提とみなされるようになっていく。⁽⁴⁹⁾

「精神薄弱児学校」という捉え方が一般的に見直されてきていることを示す例もある。

1927年のドイツ補助学校連盟代表者会議の報告で次のような内容がある。

「プロイセン文部省から、補助学校生徒の名称について『能力の劣った子ども』という表現を『精神薄弱児』に変えるように、という要請があった。連盟代表部は、本連盟ではすでに数年前から『知的薄弱』(Geistesschwach)の名称が望ましいとしている、と回答⁽⁵⁰⁾した。」

連盟としても「すでに数年前から」、公式に「精神薄弱児」という用語を拒否していたのである——もっとも、「知的薄弱」=学業不振というわけではないが——。

さらに行政上にも、こうした動向に沿った内容の規定が現れてくる。

1926年にミュンヘン市は、すべての補助学校対象児を早期に把握し、補助学校へ送るための新しい規程を出した。それによると、校長、担任、当地の補助学校教師から構成される小委員会は、次の中から補助学校生徒を選別する、とされている。

1. 「その年度の途中で、最下級の学級に留置と判定される子ども」
2. 「その年度の終わりに、その次の年度もその学級に留置の対象となると予測される子ども」
3. 「上級の学年から補助学校へ移ることを提案された、ないし提案されるべき子ども」⁽⁵¹⁾
4. 「目下、就学を免除されるか、知的劣等のため猶予されている子ども」

これについては、「決して、できる限り多くの子どもを補助学校へ送ろうという目的ではない」と、原則主義的な立場を配慮したことも言われているが、「2」と「3」にみられるように、対象児の拡大が計られていることは明らかである。

さらに1930年5月15日の「ヴュルテンベルクにおける補助学校の指針(Richtlinien für die Hilfsschulen in Württemberg)」でも、同様の傾向が現れている。該当する所を見てみよう。

「I 補助学校の本質

第1条 概念

補助学校は、国民学校の特別な施設である。一般の国民学校とは次の点で異なる。補助学校は治療教育的教授・訓育方法を適用し、範囲を縮小した、さらに部分的には異なった目的が設定される。肢体不自由児や精神薄弱児のための施設とは次の点で異なる。補助学校は、学級での教授及び訓育によって、社会生活上有用となりうる生徒のみを受け入れる。

II 補助学校への受け入れ

第4条 受け入れの原則

補助学校には、次の子どもが問題となる。感覚が正常であり、共同活動も教育も可能でかつ通常は身体的にも健康であるが、知的な薄弱（geistiger Schwache）あるいは精神的事情（seelische Beschaffenheit）のために、時には身体的欠陥、及び家庭的等閑のため、⁽⁵³⁾国民学校に設定された目標に達しない子ども。――」

ここでは、補助学校の「精神薄弱児学校」という捉え方が否定され、代わって「治療教育施設」という性格が付与されている。対象児についても、「精神薄弱」という用語は一切使わず、さらに、「社会生活上有用となりうる生徒のみ」に限定し、補助学校生徒の中⁽⁵⁴⁾の相対的に重度の子どもを排除しようとする姿勢が示されている。そしてそれに代わって従来対象外であった、「家庭的等閑」による学業不振児を対象に加えているのである。

この指針は、「全く民主主義的方法で決められているが、ヴェルテンベルクの補助学校⁽⁵⁵⁾教師全員が個々の条文について支持しているとは言えない」、といわれている。このことは、原則主義的立場の教師からある程度の反対があったことを推測させるが、そこでいう「民主主義的方法」が最終的に多数決を意味するのであれば、現状追従的な立場が優位を占めていたことを表すし、また何よりもこうした考え方が実際の州の行政方針に反映していることの意味は大きい。

以上のように、ワイマール期において、補助学校の対象児は精神薄弱児から学業不振児へとその中心を移し始める。半世紀以上前のこの時期に、教育機会が重度の障害児にまで拡大しなかったことは、時代的限界とすることもできよう。しかし問題なのは、上述した対象規定の変化、すなわち学業不振児までの対象の拡大が、同時に学校教育からの排除の範囲をも拡大しようとしたことである。このことは、補助学校の能力主義的側面の強化をもたらす必然的帰結であり、決して時代的限界として片付けられることではない。

建前は障害児のためとしながら実は障害児を排除する、という「特殊教育」の矛盾が、まさにここに典型的に現れているのである。

第3節 普通教育からの乖離とその矛盾

補助学校の教育目的や内容・方法を国民学校ないし「普通児」の教育から明確に区別しようとする主張は、すでに第一次大戦前から現れ始めていた。また、ワイマール初期の「補助学校法」草案においても、こうした観点から補助学校を「治療教育機関」の一つと位置づけている。そのことは自体は、障害児教育の独自の性格、役割を明らかにする過程における必然的な一段階であり、即座に批判、否定されるべきものではない。しかし同時にそのことは、健常児の教育との違いが一方向的に強調され、普通教育としての普遍的側面を追及することをなおざりにする危険性を伴っていた。

本節では、ワイマールにおいて、こうした「特殊教育」の傾向を教育内容の面で典型的に示した例の一つである、「精神整形訓練」(Geistig-orthopädische Übung)を取り上げ、その問題点を検討してみる。

1. バルチュの精神整形論

精神整形訓練を提唱した代表的人物は、これまでも何度か登場したバルチュである。そして、あの「ライブツイヒ案」の内容にもこれは深く関与している。つまり、精神整形訓練とは端的にいえば、同案にあった「心理的機能の障害を治療する」方法なのである。

バルチュは、特に補助学校の「下級学年では、精神整形が前面に出なければならないと(56)強調した。」

彼は、生徒が国民学校の授業についていけない原因を、「知識が身につかない」(Nichtwissen)からではなく、「知識を身につける能力がない」(Nichtkönnen)からだとする。つまり、国民学校は「知識を身につけること」を目的としており、そのための「正常な能力」を前提としているが、彼らはそこに障害がある、というのである——この場合の「能力」(können)は、彼のいう「心理的機能」と言い換えることができる——。したがって補助学校の課題はそこから導きだすことができる。すなわち「心理的機能の障害を発見し、治療教育的方法で計画的にそれを治療し、——後に、その心理的機能の達成能力(57)によって定められる目的と範囲をもった授業が開始できるようにすること」である。

そしてまた、「国民学校と補助学校の根本的な違いはそこにある」、とも彼は述べている。

「補助学校と国民学校の違いを明白に強調しようとするならば、下級学年において、障害を受けた心理機能の治療をよりはっきりと前面に出し、国民学校の科目を明確に引っ込ませなければならない。従って下級学年においては、子どもが読、書、算を学ぶことや、同年齢の普通学校生徒が授けられるような教材の内容を授けることは、ほとんど問題とはならない。」⁽⁵⁸⁾

彼に言わせれば、これまでの補助学校は、「特別な方法が強調され、特別な『忍耐』と教材の水増しに支えられながら、教科目の知識、技能を伝達すべき」学校であり、依然として「補習学校」であった。⁽⁵⁹⁾

しかし、たとえ国民学校の「水増し」教育を、時間と忍耐等をかけて行ったところで、これらの子どもにとってあまり意味はない。例えば、計算能力の前提となる記憶力や、似た形の文字を識別するだけの観察力が乱れている子どもには、簡単な計算問題や文章を与えても、その子どもの学習上の問題は取り除くことはできない。むしろ、記憶力や観察力の訓練を優先させるべきである。「まずは原因を除去せよ。まずは形式陶冶を、そして次に実質陶冶を。まずは機能を、そして次に教材を」、というのである。⁽⁶⁰⁾

補助学校の教育において、教授の前提としての精神的機能を高めることが重要であると主張自体は別にバルチュ特有のものではなく、以前からも言われていたことである。例えば、第三章第四節で取り上げたグリュックの主張を思い出してほしい。彼も、発達の「制止、緩慢、一面性」は「まず第一に治療しなければならない病気である」とし、「下級学年では、心身機構の訓練と機能化が、いわゆる実際の知識の伝達よりもはるかに重要である」、と述べている。⁽⁶¹⁾しかしグリュックは、それが形式的訓練に陥ったり、知識、技能の獲得そのものを軽視するようなことはあってはならないと考えていた。それに対し、バルチュの場合は形式的な面が前面に表れている。具体例をみてみよう。

例えば「立方体並べ」という訓練がある。これは、1辺が1 cmから10 cmまでの10個の立方体を用意し、始めは大小2個を、次第に大きいもの数個、最終的に10個全部を積上げさせるというもので、身体運動との協応能力、注意・集中力、観察力、記憶力等の向上が目指されている。さらに、その立方体をテーブルに散布し、要求された大きさの立方体を探し出させる。始めは実際に手にもたせて探させるが、次第に見ただけでできるようにすることによって、記憶力を発展させる、というのである。⁽⁶²⁾

確かに遊びのような雰囲気の中で、子どもに手足を活動させているが、その内容は実生活の経験とも切り離されているし、ましてや、「立方体」を使ったところで、例えば幾何

の教育内容とのつながりは全く考慮されていない。

掛け図を用いた訓練もある。

「第1回 ハンス。 図には、緑の三角帽子（紙で折れるような）、赤いセーター、青いズボン、黄色いくつ下、黒いくつを着た少年が示されている。

これはハンスです。彼は帽子、セーター、ズボン、くつ下、くつを着ています。

ハンスは緑の帽子、赤いセーター、青いズボン、黄色いくつ下、黒いくつを着ています。

絵を見せて言う：これはハンスです／ハンスは、_____を着ています。

記憶から言う：_____

くつから始める／

ハンスは履いている／彼は何を履いていますか？ _____

(63)

」

こうして、図に出てくる色や形を言わせる。

次に、「グレーテル」の図（異なった背丈、洋服）を、さらに、両方の図を同時に見せて観察力、記憶力を強化する。また、図の少年の手に様々な物を持たせていくなどして、その訓練は展開されていく。

先の「立方体並べ」に比べれば、いくらか日常的な事物を用いてはいるが、あくまでも「個々の心理的機能」の訓練に利用しているにすぎず、内容を欠いた形式的訓練であることは免れない。

このようにバルチュの精神整形訓練は、単に国民学校や「普通児」の教育との違いに留まらず、あらゆる子どもが獲得すべき普遍的な知識、能力、技能とは無関係の、いわば普通教育から乖離した性格のものであったのである。

ところで、こうした訓練はいつまで続けられることになるのか。彼の説明では、一つの目安は「系統的な教授に参加する前提ができる」までである。しかし、すべての生徒がそこまで到達できるわけではない。つまり、もう一つの目安は、「もはやそれ以上の訓練の成果が望めないとわかる」まで、ということになる。したがって、上級学年においてはこれらの子どものための二つのコースが設けられることになる。一つは、「一般の国民学校に近いコースで、そこには、後に彼らの知的能力にもとづいて生活をしていけるほどまで発達している子どもが集められる」。もう一つは、「技術コースで、科学的な学科は後退し、したがって読、書、算についても二義的なものにされ、仕事への適応が強調される。

つまり、これらの子どもは早期から、ゆっくりとではあるが、継続して一つの仕事への適
応がなされたときにのみ、公的な生活に入っていくことができる」、というものである。⁽⁶⁴⁾

能力主義的序列化の底辺に位置づいた補助学校で、さらにその内部でも序列化が行われ
ることになるのである。そしてとくに後者の「技術コース」では、科学的認識の発達ほ
とんど問題とされず、もっぱら職業的適応が強えられる、という「特殊教育」の性格が端
的に現れているのである。

ただし、補助学校界全体も、社会・経済的観点が強調される中で、将来の補助労働者
として要求される忍耐力、機械作業への集中力、単調な作業に飽きない性格といった労働態
度が、実際の知識、技能よりも重視される傾向があった。⁽⁶⁵⁾バルチュの考え方のこうした
問題性は、基本的にはこの時期の補助学校全般に通じるものであったといえよう。

2. 精神整形訓練の評価とその矛盾

精神整形訓練が、ワイマール期の補助学校の現場で実際にどれほど普及していたかは明
確でないが、その影響は決して少なくなかったと思われる。例えば、ドイツ補助学校連盟
議長のレーゼマンが精神整形の積極的な推進者であったことも、そのことを示している。

ただし、この精神整形に対しては、総論で支持されながらも各論部分において、バルチ
ュとは異なった考え方もあった。ベルリンの教師メレンベック (F.K. Möllenbeck) の評価
を見てみよう。

彼は、「治療教育学に特有の目的と方法」は何か、ということから次のように論を展開
する。治療教育と国民学校教育との根本的違いは、いわゆる個別化とか、子どもの興味本
位というものではない。それらはいわば漸次的な違いでしかない。そもそもこれまでの治
療教育論は、あのセガンを除けば、常に「普通学校」教育に依拠してきた。しかし、「急
転回は、まず第一にレーゼマンやバルチュの名前と結びついている。(中略)とりわけバ
ルチュには、そのことが顕著に言える。なぜなら、彼は子どもを教授可能にする方法とし
て、精神整形訓練を考案した」、と。⁽⁶⁶⁾

このように、基本的には彼は、精神整形、特にバルチュのそれを高く評価している。⁽⁶⁷⁾

しかしメレンベックに言わせれば、レーゼマンやバルチュでさえ、「ある意味では普通
学校教育学の観点に留まっている」。つまり、彼らはまだ国民学校の教材プラン (Stoff-
plan) に囚われているが、その教材プラン自体が問題なのであり、「我々の課題は、した

がって、第一に治療 (Heilen) であって教授ではない」、というのである。

健常児の教育との区別という点では、メレンベックの主張はバルチュ以上に徹底したものである。しかし彼の主張は、決して教育的要素を排斥したものではなく、むしろ逆に、バルチュの論のあまりに形式的な性格を問題にしている。つまり、バルチュの方法は、「心理的個別機能に分解した訓練」を行うものであるが、個々の機能は全体の仕組みの中でこそ改善される、としている。

「従って、精神整形訓練は、教授や体験の内容と結びつけられなければならない。なぜなら、たとえその訓練が個別機能ごとに分けられていたとしても、そのことによって精神的な全体結合が保障されるからである。」⁽⁶⁸⁾

バルチュの論に対する同様の評価は、他でもみられる。1929年8月のエアフルト補助学校連盟の大会でも、精神整形訓練がテーマとなり、ある教師が、バルチュの方法による訓練を行った成果を高く評価している。しかし討論の中で、こうした訓練を行う学年について意見が出され、次のようにまとめられている。

「見識ある補助学校教師は皆、精神整形訓練に着手することになるだろう。しかし、もし彼らがそれを下級学年だけで取り扱おうとするならば、単調な、統一的思考を考慮しない、読み書きの授業と裂け目のできた結果となるのは必然である。子どもがわずかであるが国民学校からもってきた知識を、完全に脇に置いてしまうことも問題である。従って我々は、精神整形訓練と結びついた実物教授を要求する。」⁽⁶⁹⁾

精神整形訓練は、一つの教科目というよりは、むしろ様々な教授場面で行われるものであった。したがって、この普及状況をカリキュラムなどで明らかにすることは難しい。また、各論部分での考え方の違いや、さらにその形式的な性格にとどまらず精神整形そのものへの反対もあった。⁽⁷⁰⁾ 従って、バルチュの論の問題点を、即、当時における補助学校の教育内容の問題点として一般化することはできないが、それでも「特殊教育」としての特徴⁽⁷¹⁾を示す一つの、かつ重大な傾向が現れていたことは間違いない。

この精神整形訓練の内容、方法をより詳細に検討し、教育学的な評価を下すことは、本研究の課題を越えている。ただし次のことは押さえておきたい。この訓練の基本にある精神機能を向上させるということが、一般の教育内容と関係を断たずに、しかも既存の教育課程がほとんど意味をもたないような重度の障害児をも対象に入れて行われたならば、あるいは一定の評価を与えられてもしかるべきであるかもしれない。しかし、バルチュがそうであるように、実際には、この訓練は、より軽度の子ども、ないしは学業不振児を対象⁽⁷²⁾

にしたものであった。従って、精神整形訓練は、その教育理論上の評価とは別に、少なくとも歴史的に果たした役割は、決して肯定的なものではなかったのである。

健常児の教育との違いが一面的に強調されながら、他方で新たに「障害児」の概念に加えられた学業不振児、すなわち健常児を自らの対象に加えるという矛盾、この「特殊教育」としての矛盾が、ワイマール期の補助学校にこのように典型的に現れているのである。

ところで、もう一つ奇妙なことに気が付く。

この精神整形は、一般の国民学校と補助学校との違いを明確にするということから出発したはずである。しかし、この訓練の成果があった子どもがその後に受ける教授は、再び国民学校に接近したものになっている。バルチュの言葉を使えば、「かつて病気であったが、現在は健全で、国民学校で多くの者が行っていることと同じことができる子ども」のために「一般の国民学校に近い学科のコース」が設けられている。つまり、精神整形とは国民学校の教授を再び可能にするための訓練なのである。これは、補助学校制度が確立するにあたって止揚されるべきであった、そしてバルチュ自身も批判した、「補習学校（級）」の性格そのものではないのか。

おもしろいことに、1930年のヴェルテンベルクの指針では、補助学校の課題の一つとして、「その生徒を、彼らが再び一般の国民学校に戻れることができるまでに進歩させ⁽⁷³⁾ることも試みなければならない」とされており、原級復帰という目的が再登場している。

補助学校は、公教育が能力主義に再編成される中で、「普通児」の教育、国民学校からの分離、独立を指向した。しかし同時に、学業不振児の受け入れを正当化するなど、補助学校の関心はより軽度の、よりレベルの高い子どもに向けられた。そして——一般化できるかどうかは問題であるが、少なくとも一部においては——、再び国民学校に接近し、自らの否定したはずの方向へと逆戻りするのである。ここに「特殊教育」としての補助学校は自己矛盾をきたすことになる。その後、第二次大戦後の西ドイツでは、補助学校は二種類の学校へ分解していくが、こうした運命は、すでにワイマール期に定められていたのである。

第4節 ワイマール共和国の終焉と補助学校

1929年10月の世界恐慌は、ドイツ経済を再び破綻に追込んだ。生産力は1930年以降約半分に落ち込み、一方、失業者は200万人から600万人へと激増した。政府は財政再建のために、憲法第48条にもとづく大統領緊急令を用いて、種々の社会政策費の削減を計るが、こうした政策は補助学校制度にも影響を与えないはずはなかった。例えばプロイセンでは、補助学校教員のために養成コースや特別手当制度を廃止する方針が打ち出されている。⁽⁷⁵⁾ また、補助学校閉鎖を決定する都市も出てくるなど、1929年まで成長し続けてきた補助学校制度は、停滞ないし後退を余儀なくされた。⁽⁷⁶⁾

もちろん補助学校連盟は、こうしたことに一斉に反発した。1929年のケーニヒスベルク補助学校連盟の会議において、議長は、「教育政策に関して緊急状態にある今、補助学校もその争いのなかに巻き込まれるようになった。補助学校を守る立場に立つことが、連盟のメンバーの責務である」、⁽⁷⁷⁾ と呼びかけている。1931年には、マークテブルク及びシュレースヴィヒ・ホルシュタインの連盟が、相次いで緊急令に対する批判決議を上げている。⁽⁷⁸⁾

これまでの官民一体的、体制擁護的色彩が強かった補助学校運動にしては、珍しい動きである。レーゼマンの言葉でいう「経済的近視眼」のこうした政策は、「補助学校法」が制定されないこと以上に、補助学校連盟にとって許容しがたいものであった。しかしそれは、補助学校運動が反体制的、社会変革的な立場に転換したことを決して表すものではなかった。いやむしろ、一般大衆の場合がそうであるように、補助学校関係者の蓄積した不満は、大方がナチスに吸収されていった、と見ることができる。事実、ナチス期の補助学校政策は、少なくとも表面上は、ワイマール期の補助学校運動の要求にかなりの部分が沿ったかたちで行われるのである。

ナチスは、デマゴギーと暴力で巧みに大衆心理を利用、操作し、とくに恐慌期に生活を破壊された大衆の不満を吸収し、政権奪取へと前進していった。1928年の国会選挙では、わずか12議席（得票率2.6%）にすぎなかったのが、1930年9月には107議席、そして1932年7月の選挙では230議席（32.7%）を獲得し、社会民主党に代わって第一党となった。⁽⁷⁹⁾

ワイマール民主主義は、すでに1930年のアリューリング内閣、すなわち議会制民主主義を実質的に無視した大統領内閣の成立によって瀕死の状態にあったが、ついに193

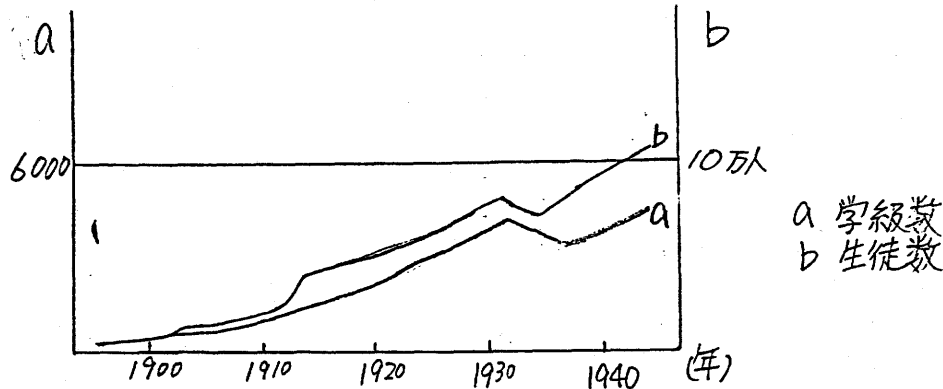
3年3月のヒトラーへの「全権委任法」によってその幕を閉じることとなる。ヒトラーはこうして「合法的」政権獲得を達成した。

ナチスは、その支配体制を揺るぎないものとするために、国家社会全般にわたって徹底した画一化を計ろうとした。もちろん教育に関しても、1934年の帝国文部省の創設や教員団体の翼参化などの政策を通して、その一元的支配を強めていった。さらに初等・中等教育については、1936年の予備校全面廃止、宗派共同学校の増加、中等教育機関の再編成、私立学校の減少など、表面的にはワイマール期には不十分に終わらざるをえなかった統一学校制度をより完全なものに近づけ、実質的に「ヒトラーを教祖とするナチズム⁽⁸⁰⁾という新しい宗教に、すべての民衆を結集させる」ことが企てられた。

こうしたなかで、補助学校はいかなる展開をみることになるのか。

恐慌期に一時的に後退した補助学校は、次の図のようにナチス期に入り再び増加し始める。1938年には3,190学級、生徒75,813人、1942年には4,343学級、生徒107,417人となり、ワイマール期の最高時よりもはるかに上回っている(下図)。⁽⁸¹⁾

補助学校は、ナチスの教育政策に確固として位置づいていたのである。



Herwig Baier, Einführung in die Lernbehindertepädagogik

Stuttgart 1980 S.47

1938年4月、「プロイセン補助学校に関する一般規程」(Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen)が出された。これは実際には全ドイツに効力をもち、1942年の全ドイツに統一の「補助学校における訓育と教授に関する指針」(Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Hilfsschulen)を先取りしたものである。この規程によれば補助学校は「特別な種類の国民学校」とされ、「教育可能だが、心身の

全体の発達における抑制や、認知、感情、意志の活動における障害のために、国民学校の一般的な教育課程についていけないような子ども」を受け入れる、とされている。また、⁽⁸²⁾市町村には必要な場合、補助学校の設置義務が課せられた。

また、1938年7月6日には「帝国就学義務法」(Reichsschulpflichtgesetz)が制定されるが、その中で障害児の就学義務についても次のように規定された。

「第6条 心身障害児の就学義務

1. 知的な薄弱あるいは身体的欠陥のため、国民学校の一般的な教育課程に十分についていけない子どもに対しては、その子どもに適した特殊学校、ないし特殊な教授への就学義務が存在する。
2. どの場合にこの義務が存在するかどうか、また、どの学校にその子が就学するか、ないしどのような教授に参加するかについては、学校監督庁が決定する。⁽⁸³⁾
3. (以下略)」

これによって、補助学校関係者の長年の要望であった、障害児の義務教育制度が整うこととなった。

また、前記のプロイセンの規程にしたがって、補助学級の補助学校への転換が推進されていった。1938年には独立補助学校は678校であったのが、1942年には1,163校へと急増している。⁽⁸⁴⁾これもやはり、関係者のかねてからの要望であったはずである。

しかし、こうした一連の政策は、決して精神薄弱児の学習権を保障するためになされたものではなかった。補助学校はワイマール期以上に学業不振児のために拡大していった。プロイセンの規程でも、国民学校における学業成績のみが補助学校転校の基準とされ、2回の原級留置、すなわち、2年間で第一学年、3年間で第二学年、4年間で第三学年の目標に達しない子どもは、通例補助学校へ移されるようになった。⁽⁸⁵⁾ハレでは、1936年までに補助学校生徒の割合は7%にまで高まっている。⁽⁸⁶⁾

一方で、補助学校へ2年間就学しても成果の現れない子どもは「教育不可能」として補助学校から排除されるようになった。集合学級は、前記プロイセンの規程によって廃止されている。補助学校には、国家的有用性、ナチスのいう民族共同体にとっての有用性が期待できる子ども以外は受け入れられなくなったのである。補助学校生徒には、「その能力に従って、我々民族が全体で行っていることすべてに参加すること——ができ、その結果後に、労働・職業参加、兵役、政治機構における民族の一員としての義務を果たすことができる」ことが期待された。⁽⁸⁷⁾

これらのことは基本的にはすべて、ワイマール期までに強化されてきた補助学校の能力主義的側面がより徹底されたものとするができる。

新たな役割も補助学校に求められた。1933年7月14日の「遺伝病子孫防止法」(Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses)が制定された。同法によって、「国力を弱めるすべての疾患、欠損、薄弱、虚弱を淘汰するため」という民族優生の観点から、障害者は断種手術の対象とされた。⁽⁸⁸⁾ 補助学校は、こうした民族共同体の一員として子孫を残すことが適当でない子どもを集め、発見するためのいわゆる「貯水槽」(Sammelbecken)という役割をもたされる。いや、このことこそナチス期の補助学校に課せられた最も重要な任務だったのである。補助学校教師は、生徒の鑑定書等々の諸資料を行政当局に提出することによって、「防止法」実施に協力することが求められた。ある調査では、1933年から36年の間に168,989人が断種されたが、うち58.9%が「先天性精神薄弱」とされ、その多くが補助学校卒業生だったという。⁽⁸⁹⁾

もっとも、障害者の断種や安楽死という主張そのものは、ナチス以前からあったし、民族衛生の観点から補助学校の意義を唱えるのも、ナチスに始まったことではない。したがってこうした動向をナチス期固有のものの特徴づけることは適切ではない。しかしながらワイマール期までの断種や安楽死の主張には、「苦痛の除去」とか「経済的負担の軽減」といった一面では「合理的」な根拠——もちろん真の意味での合理的ではないが——をもっており、その点では自らの主張に歯止めを有していた。⁽⁹⁰⁾ しかしナチスの場合は、経済上の実効性等々は実はあまり問題ではなく、アーリア人種の優越性という盲信こそ重要であったので、そうした「合理的」な歯止めを失い、断種、安楽死にとどまらず、精神障害者やユダヤ人等々の大量虐殺へと突き進んでいく。こうしたことから、ナチスは単にそれまでの主張を実行に移したということ以上の犯罪性をもっていたといえるのではないだろうか。

いずれにせよ、ナチス期の補助学校は精神薄弱児の学習権保障の側面を完全に消滅させ極めて歪められた理念のもとに機能していったのである。しかし今日的にみてより重大なことは、このような補助学校の性格の多くは、すでにワイマール期までに基本的に形成され、さらには第二次大戦後の西ドイツにも継承され、より強化されていったことである。

戦後再建されたドイツ補助学校連盟は、「1933年以前の伝統の継続」を目標に掲げ⁽⁹¹⁾ た。ナチズムに対する深い反省と批判のもとにあって、さすがに補助学校の「貯水槽」機能は否定される。しかし他方で、ナチス期以前の補助学校がすでに有していた否定的側面

に対する認識、そしてそれがナチズムへとつながっていったことへの反省は、関係者の間に極めて弱いものであった。したがって、「国民学校浄化」機能や、社会・経済的観点からその教育を位置づけることは、ほぼそのまま西ドイツの補助学校に継承され、その能力主義的側面は、次第に頂点を極めていく。⁽⁹²⁾

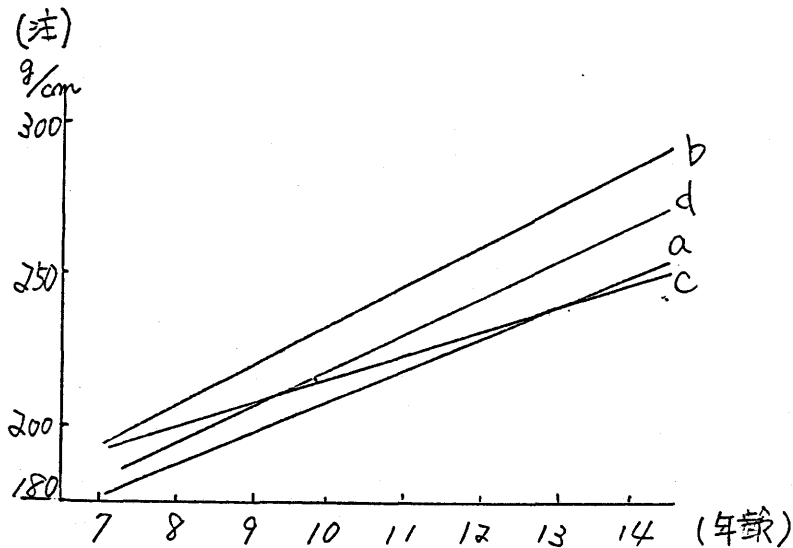
1962年ヘッセンに始まった補助学校の名称変更は、1974年のベルリンを最後に全ドイツでなされ、すべての補助学校は「学習障害児」学校と呼ばれるようになった。その間とくに1960年から70年までの10年間において、補助（学習障害児）学校は急激に膨張し、学校数、生徒数が約2.5倍、学級数は3倍となり、全就学児に占める同校生徒数の割合は6～8%に達した。まさに「学業不振児のための特殊学校」（ベシエル）⁽⁹³⁾となったわけである。一方、その時期には学習障害児学校とは別個に、より障害の重い子どものための知能障害児学校が設立され始める。この種の学校が、教育機会の拡大に一定に役割を果たしたかどうかは別として、知的発達に問題のある子どものための学校がこうした二本立てになったことは、ワイマール期にすでに現れていた補助学校内部における序列化の傾向が、この期に至って制度的に完成したことを意味している。

ワイマール共和国は終焉しても、その期に形成された「特殊教育」は、その後ますます確固たるものとなっていった。しかしその矛盾が露呈するなかで、とくに60年代後半以降障害児教育の在り方に対する反省、批判も強まってきている。「権利としての障害児教育」が西ドイツにおいても意識され始めた、とみることができよう。本論ではここで筆を置かざるをえないが、同国の障害児教育の動向に対し、我々は今後一層の注意と関心を払っていかねばならないであろう。

第6章 註

- (1) K.Bartsch, Die heilpädagogische Anstalt. In : Zeitschrift für Kinderforschung Bd.35 1929. S.140 - 154
- (2) ibid. S.154
- (3) J.Kahlert, Erfahrung mit der Intelligenzprüfung nach Binet-Bobertag. In : Zeitschrift für Kinderforschung Bd.40 1932. S.527
- (4) ibid. S.528
- (5) ibid.
- (6) ibid. S.538 - 539
- (7) A.Fuchs, Die Heilpädagogische Woche, a.a.O.S.367
ただし、1911年以前の数值には、副学級生徒も入っているはずであり（1900年にはまだ補助学校は設置されていない）、正確とはいえない。
- (8) C.Pagel, Bericht über die Erhebung —— a.a.O.S.722
- (9) A.Fuchs, Die äußere und innere Organisation des Sonderschulwesens. In : Bericht über den zweiten Kongress der Heilpädagogik.a.a.O.S.25 - 26
- (10) もちろん、補助学校生徒の割合が2%以下であっても、精神薄弱児以外の子どもが補助学校へ入っていないなどとは決して言えない。
- (11) Güntsche, Zwei Jahre psychologische Arbeit in meiner Hilfsschulklasse.
In ; Die Hilfsschule 1927 (5), S.187
- (12) “ Die Heilpädagogische Woche ” ,a.a.O.S.367
- (13) Dr.Gastpar, Der Körperzustand der Hilfsschüler. In : Die Hilfsschule 1929 (11), S.646 - 647
- (14) ibid. S.649

尚ガストパーは、「現在、人格の価値に関して心理学の成果、すなわち知能テストの結果を一面的にその根拠にする危険があり、———身体状況と知能、精神の表れとは密接に関係する」として、国民学校、補助学校両生徒の身体発達、病状なども調査している。次の表は、生徒の年齢別の身長、体重について、1921年と1927年とを比較したものである。身体的発達の間でも、補助学校生徒は国民学校生徒より遅れていることが示されている。（ibid. S.641 - 643）



数値は $\frac{\text{体重(g)}}{\text{身長(cm)}}$

- a. 国民学校生徒 1921年
 b. " " 1927年
 c. 補助学校生徒 1921年
 d. " " 1927年

Gastpar(1929) S.641

- (15) E. Gossow, Das Hilfsschulkind der Großstadt und sein Milieu. In : Die Hilfsschule 1931 (3), S.148 - 150
- (16) ibid. S.151 - 152
- (17) ibid. S.147
- (18) C. Pagel, op.cit. S.723, B. Grünberg, Über die Ermittlung a.a.O.S.546
- (19) Gossow, op.cit. S.146
- (20) ibid. S.147
- (21) ibid. S.151
- (22) ドイツでは、恐慌が始まる以前でも約200万人の失業者がいた。
- (23) 堀尾 輝久『現代教育の思想と構造』1971年, 岩波書店. 247, 251頁
- (24) 栗原 優『ナチズム体制の成立』1981年, ミネルヴァ書房. 149頁
- (25) 1911年の報告によれば、ゲーラの補助学校では、25人がミルク配給、22人が朝食配給を受けていた。 Kleine Mitteilungen. In : Die Hilfsschule 1911

(6), S.177

ベルリンでは、1929年には補助学校生徒の41%が給食を配給されていた。

Mitteilungen. In ; Die Hilfsschule 1929 (6), S.369

- (26) 前にも述べたように補助学校が、精神薄弱児一般ではなく、その貧困層を主たる対象としている段階にあつては——第一次大戦前には、関係者の意識にもそれが強かった——、補助学校は依然として近代的救貧政策の枠から脱しきれないことを表している。それが、「貧困な」という限定を設けず、「補助学校法草案」にみられるような「すべての精神薄弱児」（もちろんこの場合は軽度児であるが）を対象とするようになるということは——現実には、さらにそれ以上の子どもを入れているが——、補助学校が「現代的」な性格を帯びたことになる。
- (27) H.Koch, Entwurf eines Hilfsschulgesetzes. a.a.O.S.283
- (28) E.Schulze, Die Gesetzliche Regelung —— a.a.O.S.311
- (29) ただし注意深くみると、次のような変化に気付く。1901年の第3回ドイツ補助学校連盟大会決議には、「普通児」の中に「単に個々の授業科目に弱い子ども」というのが含まれていた。それが草案に見られなくなったということは、学業不振児のうちでも素質のないし「内的な要因」による者を、補助学校の対象にする可能性を開くものであったともいえる。
- (30) W.Fürstenheim, Zur Biologie des Hilfsschulkindes. In ; Bericht über den ersten Kongress der Heilpädagogik a.a.O.S.12
- (31) K.Bartsch, Entwurf eines Hilfsschulgesetzes —— a.a.O.S.255
- (32) K.Bartsch, Hilfsschule, eine heilpädagogische Anstalt. In ; Zeitschrift für Kinderforschung Bd.28. 1924. S.185 - 186
- (33) ibid. S.191
- (34) K.Bartsch, Die heilpädagogische Anstalt. a.a.O.S.140
- (35) ibid. S.158
- (36) ibid. S.159
- (37) R.Egenberger, Grundschule und Hilfsschule. In ; EHH S.1034
- (38) 「すべての労働者が、その能力と才能にしたがって、社会的に必要な生産活動に参加しなければならないという考え方は、劣等性がより大きい場合は、特別なコロニーに収容するということにつながる。」R.Egenberger, Die soziale und päd-

(39) T.Heller, Die Heilpädagogik in Gegenwart und Zukunft. In ; Bericht über die ersten Kongress ——— a.a.O.,S.74

(40) A.Knauer, Die Hilfsschule, ihr Begriff——— a.a.O. In ; Die Hilfsschule 1929 (6), S.334

尚、従来の研究では、クナウアーのこの部分の記述が、ワイマール期における補助学校の生徒構成の変化に対する一つの根拠とされてきた(ベシエル等)。しかしこの記述は、確かにこの時期に精神薄弱児以外の子どもが就学していたということについての証言にはなりうるが、そうした子どもが第一次大戦前には入っていなかった、とすることの根拠にまではならないのである。

(41) Vereinsnachrichten, In ; Die Hilfsschule 1926 (4), S.114

(42) 有名な精神医学者クレッチマー (Ernst Kretschmar : 1888 - 1964) か?

(43) Kretschmar, Schwachsinnig oder schwachbefähigt ! In ; Die Hilfsschule 1927 (10), S.453 - 454

(44) ibid. S.455

ただしクレッチマーが原則主義的立場をとるのは、補助学校の対象児に限ったことである。彼は、補助学校が「精神薄弱児学校」であることを明確にすることによってこそ、「もはや『国民学校の特別な施設』とみなされなくなる」、と述べている。

(45) ibid. S.454

(46) A.Knauer, op.cit. S.331

(47) ibid. S.332

(48) Vereinsnachrichten, In ; Die Hilfsschule 1925 (9), S.278

(49) E.Beschel, Der Eigencharakter der Hilfsschule. a.a.O.,S.126

(50) Vereinsnachrichten, In ; Die Hilfsschule 1927 (5), S.215. プロイセンの法令では、依然として補助学校生徒に対して「精神薄弱児」という名称を使用している。

(51) Mitteilungen. In ; Die Hilfsschule 1926 (4), S.128

(52) ibid. S.129

(53) Griesinger, Gesetzliche Bestimmungen. a.a.O.,S.1003 - 1004

- (54) 「第2条. 課題」では「補助学校は、生徒を精神的に治療することに、常に心掛けなければならない」とある。精神薄弱は「不治の病気」なので教育する意味は乏しい、としたバルチュの考え方にしたがえば、精神薄弱児の教育は、もはや補助学校の課題とみなされないことになるのである。
- (55) Hiller, Die neuen "Richtlinien" für die Hilfsschule in Württemberg von 15 Mai 1930. In ; Die Hilfsschule 1930 (9), S.577
- (56) K.Bartsch, Hilfsschüler und Unterstufe der Hilfsschule. In ; Die Hilfsschule 1927 (3), S.100
- (57) *ibid.* S.101
- (58) *ibid.*
- (59) *ibid.* S.102
- (60) *ibid.* S.104
- (61) M.Glück, Zum Hilfsschullehrplan. a.a.O.,S.128 - 129
- (62) K.Bartsch, Hilfsschüler und Unterstufe der Hilfsschule. a.a.O.,S.111
- (63) *ibid.* S.113
- (64) *ibid.* S.116
- (65) Vereinsnachrichten. In ; Die Hilfsschule 1929 (7), S.429
- こうしたことに、従来からの道徳主義的な傾向や、ワイマール期後半の民族主義的傾向が結合し、補助学校教育の適応主義的性格は一段と強められた。
- (66) F.K.Möllenbeck, Heilen oder unterrichten. In ; Die Hilfsschule 1929 (4), S.200 - 201
- (67) バルチュとレーゼマンの精神整形論には多少違いがある。メーレンベックによれば、前者が子どもを「教授可能」にするための手段のみを念頭に置くのに対し、後者は治療教育学そのものを応用心理学と特徴づけている。
- (68) Möllenbeck, *op.cit.* S.204
- (69) Vereinsnachrichten. In ; Die Hilfsschule 1929 (9), S.550 - 551
- (70) E.Beschel, Der Eigencharakter der Hilfsschule. a.a.O.,S.113 -115.
- 先述したクナウアーもその一人であろう。
- (71) 1930年代のヴェルテンベルクの規程も、補助学校の課題を「精神的に治療すること」としており、精神整形の立場に立ったものである。

(72) バルチュの主張を総合してみれば、精神整形訓練の成果が上げられるのは主として学業不振児であり、精神薄弱児には、それはあまり期待されていない。

(73) Griesinger, op.cit. S.1004

尚、ベルリンの補助学校は全く例外的であるが、原級復帰という目的を常に掲げていた。これは、それまでの副学級がすべて補助学校に併合された、という経過によるものと考えられる。

(74) ジルベール・バディア著；西海太郎訳。『ヒトラーの前夜』 新日本新書 1979年 33頁。工業生産指数でみると、1929年を100とすると、30年に88.3、33年には66.8となり、世界的にみてもアメリカに次いでドイツの打撃は大きかった。

(75) Zur preußische Notverordnung. In ; Die Hilfsschule 1931 (9), S.514

(76) 例えば1932年にはオルデンプルクの2都市がそうした決定をしている。

Vereinsnachrichten. In ; Die Hilfsschule 1932 (6), S.370

(77) Vereinsnachrichten. In ; Die Hilfsschule 1929 (6), S.366

(78) Vereinsnachrichten. In ; Die Hilfsschule 1931 (12), S.750, 751

(79) このとき、社会民主党の議席は133、中央党97、共産党89であった。

林健太郎編。『ドイツ史』 山川出版社 1977年 398頁、406頁

(80) 長尾十三二。『西洋教育史』 270頁

(81) N.Myschker, Lernbehindertpädagogik. a.a.O. S.157

(82) ibid. S.156

(83) Gerhardt Giese (hrsg.), Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800.

Berlin : Frankfurt 1961. S.289

尚、同法第7条では、障害児の施設ないし家庭教育の義務について、第11条では「教育不可能な子ども」の就学義務免除について規定されている。

(84) N.Myschker, op.cit. S.157

(85) ibid. S.156

(86) Beschel, Eigencharakter der Hilfsschule. a.a.O. S.126

尚、1928年の1938年を比較すると、生徒数が3,883人増なのに対し、学級数は776減となっており、補助学校における学習条件も決して良くなっていたとはいえない。

- (87) 1942年の補助学校に関する指針. E.Beschel, op.cit. S.122
- (88) Alfred Krampf. Hilfsschule im neuen Staat. Leipzig 1936 S.33
- (89) N.Myschker, op.cit. S.155
- (90) 例えば、1927年のシュレースヴィヒ・ホルシュタイン補助学校連盟の会議では、ある施設医から、「精神薄弱の予防」について「多くの医師の報告では人工的不妊処置には大いに疑問がある——とされている」と述べている。
- Vereinsnachrichten. In ; Die Hilfsschule 1927 (7), S.316
- また同年の南西ドイツ補助学校連盟の会議においても、ある市衛生委員が、断種の立法を求めながら、「明白な白痴は生殖能力があるとは思えないので。そのような処置は必要ない」と述べている。
- Vereinsnachrichten. In ; Die Hilfsschule 1927 (12), S.549
- (91) N.Myschker, op.cit. S.157
- (92) 1954年10月、ベルリンで都市会議が開かれるが、その教育分科会においては、補助学校連盟の陳情にもとづいて障害児教育に関する論議がなされた。そして総会の結語の中で「特殊教育制度」についての言及がなされている。それによると補助学校は「普通学校制度において独自の管理の下にある独立した学校制度」として認められ、「一般の重荷になるのを防ぎ、財政的、国家経済的にも節約となる」ものとして意義づけられた。そして生徒の対象は、「特別な心的、知的状態、国民学校における不適応 (Versagen) ——さらに付加的基準として——『産業界に編入されるための、彼らの特性に適した教育』を受ける必要性から特徴づけられた」。
- : Myschker, op.cit. S.158
- (93) ibid. S.161. 1960年には785校、4,942学級、生徒108,527人に対し、1970年には1,758校、14,530学級、生徒264,629人になっている。

終章 補助学校制度の展開と「特殊教育」の成立

本研究の目的は、ドイツ補助学校の成立、展開過程において「特殊教育」としての性格がどのように形成されてくるのか、ということを明らかにすることであった。そこで、これまで述べてきた、19世紀末からワイマール期までの歴史を振り返りながら、序章で提起した「特殊教育」の指標に沿って、このことをまとめてみよう。

1. 精神薄弱児の学習権保障

補助学校は、19世紀後半の国民学校制度の発展に伴って生じた学業不振児問題の顕在化を背景にして登場した。そして同問題が一層深刻化していく世紀転換期以降、本格的な制度の確立に至る。すでに19世紀前半から設立され始めていた従来の慈善的「白痴」施設とは異なり、法令上国民学校の一部とみなされたことにより、補助学校は当初から公的學校 (öffentliche Schule) という性格を付与された。しかし当時にあつては、国民学校自体が複線型学校体系の下にあつて、支配層、上流階層の子弟のための予備校とは区別された、民衆層の子弟のための教育機関であつた。そのためそこに附属していた補助学校も、付随的に民衆層対象の旧来の救貧的性格、すなわち障害児教育の第一段階としての性格をひきづっていた。

しかし、ワイマール期に入り、統一学校制度が実施され——その制度自体は不徹底でかつ様々な問題を有していたにしても——、またその中の有機的な一部分として補助学校が位置づけられたことは、結果的には、貧困な精神薄弱児だけを対象とするのではなく、精神薄弱児一般——もちろん軽度の者に限定されてはいたが——を対象とした教育機関としての性格を確立する促進要因となった。すなわち、補助学校は「すべての教育可能な精神薄弱児」のための学校としてみなされるようになったのである。

ただしこのことは、多くの精神薄弱児を取り巻いていたそれまでの貧困問題が解消されたことを決して意味するものではない。一般的に、近代社会における貧困児童救済政策は帝国主義期以降徐々に児童福祉政策へと転換していく、とされている。つまり、子どもの貧困問題が従来の救済政策ではもはや対応できない段階となり、代わって子ども全般を包摂した内容の政策が求められ、そうした関連の中で例えば教育制度も整備されていくこと

になる。こうした歴史的展開は、基本的には精神薄弱児にも当てはまる。ワイマール期の革命は、結果的には社会的不平等に手を着けずに終わった。そのためにこの期の補助学校制度も、それまでの貧困問題をそのまま内在させたまま展開せざるを得なかった。そしてそのことは、補助学校の性格、役割に重大な影響を及ぼすこととなる。

ところで、精神薄弱児のための独自の教育機関をつくるといくことには、もちろん当時の様々な政策上の観点が作用していたとはいえ、一方においてそれは、関係者のヒューマニズムに支えられていたことを無視することはできない。国民学校においても、さらに社会の中でも悲惨な境遇に置かれている精神薄弱児を何とか救済しようとする、素朴ではあっても情熱的な姿勢は、シュテツナー、キールホルンを始め、関係者の主張の中に随所に見られる。特にジッキンガーの提案したマンハイム・システムは、精神薄弱児に限らずすべての子どもを視野に入れて、教育における不平等、そして子どもを取り巻く社会的不平等からの重大な影響を少しでも緩和するための施策を伴っていた。そしてこうした彼らの姿勢は、19世紀末以降の教育運動や社会運動の発展、あるいは児童の権利思想の深まりを背景にしながら、ワイマール期に入ると、次第に学習権保障の考え方へと結晶していく。

その具体的な政策要求として現れたのが、ワイマール期の「補助学校法」制定要求の運動であった。この要求はすでに第一次大戦前から出され始めているが、戦後、補助学校連盟を中心にいくつかの同法草案が作成された。それらの内容で最も中心的な柱となったのが、補助学校の義務教育制度の確立を目指したことである。プロイセンなど若干の州ではすでに補助学校の就学義務に関する規定があったものの、多くの場合それは十分なものとはいえず、また市町村の設置義務があいまいであるなど、補助学校の義務教育制度は当時非常に不完全なものであった。とくに地方にいくほどそれは顕著であり、多くの精神薄弱児があいかわらず教育的に放置されていたに等しく、比較的義務制に近い状態にまで到達していた大都市との地域格差はますます拡大していった。草案では、単独で補助学校を設置する能力・条件のない小都市、町、村が共同して補助学校を設置、維持する義務をもつことなど、全ドイツ的に精神薄弱児の教育機会を拡充するための具体的規定が盛り込まれている。また草案では、補助学校の障害児教育機関としての制度的独自性を確立するために、多学級編成や学校運営上及び行政指導上の独立性に関する規定も盛り込まれている。これらの内容は、精神薄弱児の独自の発達の課題に応じていく上で積極的役割をもつものであった。さらに一部には、比較的重度の精神薄弱児の教育保障をも視野に入れた内容も

見られる。例えば「重度精神薄弱児のための施設」の指導員については補助学校教員と同じ養成教育を受けること、その施設についても補助学校と同様の設置、維持義務を市町村に求めていること、などである。必ずしもそれらは、すべての障害児の学校教育の保障にストレートに結びつくものではなかったが、障害の重い子どもの発達の課題に応じていく点では重要な意味をもつ。「補助学校法」は結果的にはワイマール期において実現をみなかったものの、その運動の中にみられる主張は、精神薄弱児の教育機会を拡充していく一つの方向性を明確に示していた。

学習権、発達権の保障というこうした考え方を最も鮮明に表したのは、フックスであった。すなわち、精神薄弱児も健常児と同様に「最高、最善への発達のための教育」が与えられる「権利」があり、国家、社会はそのための施策を講じる義務がある、という彼の主張は、明確な権利思想といえるもので、当時としては最も進歩的な内容を有していた。

以上のことは「特殊教育」の積極的側面を表しており、その次の段階である「権利としての障害児教育」を準備するものであった。その意味でもこれらは正当に評価、継承すべき歴史的遺産であるといえよう。しかし他方で、そうした主張、理念も、批判、克服すべき「特殊教育」の否定的側面を十分に自覚したものではなく、いやむしろそれと共存したものであり、上記のフックスの主張ですら、権利思想としては依然初期的な段階にあったといえよう。そして実際の補助学校においては、その積極的側面よりもはるかに、以下でべるような否定的側面の方が前面に現れてくるのである。

2. 能力主義的傾向

(1) 能力主義的序列化の底辺

補助学校が設立され始める以前においても、すでに19世紀半ばから学業不振児を救済する目的で補習学級が設立されていた。この学級は、子どもを国民学校のクラスから分離し、補習授業を施した後に元のクラスへ復帰させるためのもので、いわば画一的な民衆教育の補完的役割を担うものであった。それに対し補助学校は、キールホルンの実践にもとづき、本来的には国民学校の原級復帰という目的を否定した上で成立した。そしてそれは一般的な学業不振児とは異なる精神薄弱児のみを対象とする学校となっていく。しかし、それでもなお第一次大戦前においては、補助学校はその制度的独自性が極めてあいまいであった。すなわち法制上では補助学校は国民学校の一部とみなされ、学級編成・運営とい

った学校組織の面でも、あるいは目指すべき人間像などの面でもほぼ全面的に国民学校を模範、基準として存在していた。極端な言い方をすれば、補習学級との相違点は、単に生徒を通常の学級から分離する期間が一、二年という短期ではなく、卒業するまでの長期にわたる、ということであり、根本的には補助学校は、補習学級と同じように画一的教育の補完的役割、すなわち文字通り国民学校を「補助する学校」という性格を払拭していなかったのである。

しかし、統一学校制度の実現は、補助学校が依拠していた国民学校そのものの性格を変更させることとなった。国民学校の最初の4年間はあらゆる階層の子どもを受け入れる基礎学校とされた。それは一見して教育の平等を実現したかのようにみえるが、実際には早いうちから「能力」の名の下に将来の支配者、被支配者を選び分け、また国家的、経済的要請に対応した、序列化された将来の職業準備コースに振り分けるための選別機関としての役割を担うものであった。つまり、ワイマール期には当時絶大な影響力をもったケルシエンシュタイナーの公民教育論にもとづいて、学校体系全体が能力主義的に序列化され、それまでの画一的民衆教育機関としての国民学校も、そうした公教育の再編に組み込まれていくのである。

補助学校は、ワイマール期においても法令上は多くの場合依然として国民学校の一部とみなされてはいたが、他方で基礎学校とは明確に区別されていた。すなわち、能力主義的に序列化された統一学校制度の底辺に、しかもすべての健常児のための教育機関である基礎学校とは、別個のものとして位置づくのである。したがって、「能力の劣った子ども」を収容しながらもできるだけ国民学校に近い教育を行うとしたそれまでの補助学校とは異なり、能力主義の原理の下で、その子どもの「劣った能力」に相応の、健常児とは異なった教育、いわば特殊な教育が摸索されることとなる。

(2) 補助労働力の育成

補助学校が先に述べたように公的な学校である以上、その設立、維持のためには特別な財政が必要となる。したがって、当時の関係者がヒューマニズムの観点からいかに熱心に補助学校の必要性を説いても、それだけではその成立のための客観的条件を満たすことはできず、さらに、単に精神薄弱児の幸福のみならず、社会全体にとっても補助学校がいかに利益をもたらすか、といった特別な財政支出の根拠となるような論理が必要であった。それが、マイヤーなどの主張にみられる救貧費節約、社会防衛といった社会負担軽減の論

理である。ただし、この論理自体は近代救貧政策において一貫して流れていたものであり「特殊教育」の固有の性格を表しているものではない。

ところが帝国主義期以降においては、民衆層はそれまでのような単に支配、統治の対象ではなく、積極的な国家政策遂行者となることが要請される。教育界においても、ケルシエンシュタイナーが主張したような「有用な公民」の育成に大きな関心が払われるようになる。そしてそのことは、必然的に補助学校に対しても、単に社会の負担にならないというような消極的な意味で役立つ人間にとどまらず、より積極的に国家政策に協力する、具体的には自分の能力に応じて生産活動に従事する人間の育成という課題を強く求めることとなる。

ところで初期の補助学校においては、生徒の能力、発達や生計能力に対し比較的高い期待がかけられていた。すなわち卒業生の職業については、一般の労働者とほとんど変わらない、例えば手工などがその適職と考えられていたし、職業教育についても、国民学校卒業生と一緒に実業補習学校で同じ教育をうけるという状況が支配的であった。しかし、そうした楽観的な見方に対しては次第に疑問が出されるようになり、代わって、補助学校生徒に対する限定的な能力観、発達観にもとづいて、国民学校生徒とは明確に区別された職業選択、職業教育の必要性が認識されてくる。そしてさらにワイマール期に入ると、劣悪な経済状態を背景にしながら、公教育の序列化を支配した適材適所による労働力の育成、配分という観点が、補助学校にも貫かれてくる。すなわち、エーゲンベルガーが主張したように、「価値の低い仕事に価値の低い労働力を提供する」という低賃金・補助労働力の選別・陶冶という役割を、補助学校はその前面に掲げるようになる。

(3) 教育内容の特殊化

補助学校の目的や役割が、上述したように特殊な方向へと向かっていくことによって、同時に教育内容・方法の面においてもその独自性が追及されるようになっていった。

初期の補助学校における教育内容は、国民学校を基準として、例えば後者の中級レベル下級レベルに前者の上級レベル、中級レベルをそれぞれ相応させるといった、単に国民学校のレベルを低くしただけのいわば「水増し教育」といえるものであった。また、教育方法上の工夫もいくつかなされているが、それも教授の進度を遅くするとか、できるだけ個別指導も合わせて行うといった、基本的には健常児の教育に当然当てはまる原理をさらに徹底させた、という程度のものであった。すなわち初期の補助学校の教育は「普通児」の

教育の枠を出るものではなかったものであり、その点でも障害児教育の第一段階としての性格を残存させていた。

しかしこうした教育のあり方に対しても、精神薄弱児に対する限定的能力観、発達観ともあいまって、徐々に批判が強まり、国民学校とは別個の観点から補助学校の教育内容・方法を確立する必要性が認識されてくる。それは主観的には、補助学校生徒の発達の課題に応えるべく、その能力、発達の特性に依拠した独自の教育課程を作成しようとするものであった。しかし同時にそのことによって、読、書、算といった基本的教科も含めて、科学的、系統的な認識能力の発達が軽視されるようになり、教授すべき内容そのものではなく、精神的諸機能の訓練に重きが置かれるようになる。もっとも第一次大戦前においては補助学校が国民学校の画一教育の補完的施設から脱皮しようとしたことが、やはり既存の国民学校を批判した新教育運動への接近をもたらし、その主張、理念を積極的に取り入れようとする姿勢もみられた。その点ではまだ補助学校教育と健常児の教育との接点が見出される。しかしワイマール期に入ると、さらに形式陶冶の一面的強調、すなわちバルチュに代表されるような科学的、系統的教育内容とは全く切り離された精神整形訓練が強調されるようになる。こうして障害児教育としての独自性の追及は、普通教育からの乖離という状況を生み出すことになるのである。

(4) 学業不振児の受け入れとその正当化

もともと補助学校制度が確立していく背景には、深刻化する学業不振児問題があった。したがって補助学校には、国民学校にとってその生徒の最低層を成し、最も負担となっている精神薄弱児を引き取ることによって、国民学校の教育効率を高めるという「浄化」機能がまず第一に求められていた。しかしこの「国民学校浄化」機能は、実際にはその対象とする範囲を精神薄弱児に限定しなかった。今世紀に入り、一般の学業不振児に対してはマンハイム・システムにおける促進学級やベルリンの予備学級など、補助学校とは別個の機関が整備されてきたにもかかわらず、現実には多くの学業不振児が補助学校に就学していた。

ワイマール期に入ると、こうした傾向はますます顕著になっていく。補助学校は前述したようにもともと救貧的な性格をもっていたが、さらに障害児ではなくても、貧困子弟、社会的弱者層の子どもが国民学校において学習上の問題を生じた結果、補助学校へ送られた。すなわち、社会的不平等が補助学校就学児の実態にそのまま反映していたのである。

もともと第一次大戦前の補助学校は、建前上は精神薄弱児以外の子どもを対象外としており、「浄化」機能に対する一定の歯止めを有していた。しかしワイマール期に入り教育界全体が能力主義的傾向を強めていく中で、次第に学業不振児を補助学校の対象に加えていこうとする動きが現れてくる。つまり彼らの学習上の問題が、実際には社会的、環境的要因がそこに強く作用しているものであっても、もっぱら遺伝、素質といったその子どもの内的要因によって説明されるようになり、彼らの補助学校への受け入れが正当化されていくのである。こうした主張の代表はバルチュであるが、補助学校対象児の拡大を求める声は補助学校連盟の中で次第に強まり、また行政的にもそれに呼応した動きがいくつか現れてくる。そしてその一方では、「明白な精神薄弱児」は補助学校から排除される場合も出てくるのである。

このように「国民学校浄化」機能は歯止めを失い、無限定的に拡大されていくことになるのである。

3. 「特殊教育」の矛盾

以上述べてきたように、補助学校は今世紀初頭からワイマール期にかけて、徐々にその「特殊教育」としての性格を形成していった。だがここでさらに問題とすべきは、補助学校の能力主義的傾向の強まりが、そこに共存していた、精神薄弱児の学習権保障へとつながる積極的側面をも歪めていったことである。このことが「特殊教育」の持つ最大の問題なのである。

精神薄弱児に公的な学校教育を保障しようとしたこと、しかも後にはそれを階級、階層の区別なく全ドイツに徹底すべく補助学校の義務制の確立を目指していたこと、さらには健常児の教育の枠を越え、生徒の発達の課題に適した教育を施すために補助学校の独自性を確立しようとしたこと、こうした補助学校関係者の努力には、正当に評価されるべき要素も数多く含まれていた。しかしながら結果的にその教育は、決して精神薄弱児の心身全体にわたる調和的発達を目指したものではなく、将来の補助労働者としてふさわしい技能、性格、習慣といった部分的な「発達」へと矮小化された内容のものであった。その意味で精神薄弱児に「最高、最善への発達」を保障していく可能性を、補助学校は自ら閉ざしたのである。

また、一部には比較的重度の子どもの教育までをも視野に入れた考え方が、特にワイマ

ール初期には見られた。しかし、「国民学校浄化」の機能を一層強めようとする時代の要請は、さらに補助学校そのものを「明白な精神薄弱児」の排除によって「浄化」すべきであるという主張となって現れる。そして全体としての補助学校は、その活動の重心を精神薄弱児から学業不振児へと移し始め、精神薄弱児は再び教育上疎外されようとしていたのである。

さらに加えて、貧困層出身の学業不振児の多くが補助学校へ入れられ、将来の低賃金・補助労働力として、言い換えれば貧困層の予備軍としての準備教育を受けることとなる。すなわち補助学校は、当初の意図であった貧困な精神薄弱児の社会的救済とは逆に、学業不振児をも含めて貧困な子どもの境遇を固定化し、再生産する機能を果たすことになる。

以上のように補助学校は、精神薄弱児の学習権保障を前進させる可能性を内在させながらも、現実にはそれは不徹底に終わり、さらにはその根底から覆される恐れさえあった。

障害児学校は、本来的には障害という自然的差異に着目しながら、それが社会的不平等の拡大へとつながることを防ぎ、学習権、発達権そして種々の基本的人権の実質的平等の保障に寄与するという役割をもつべきものである。しかし「特殊教育」としての補助学校は、逆に子どもの自然的差異と社会的不平等を固定化し、一層拡大していく方向で機能していくのである。ここに、「権利としての障害児教育」を実現する上で、どうしても批判、克服しなければならない状況が生まれた、といえよう。

もちろんこうした「特殊教育」としての性格は、ワイマール期において最終的、全面的な完成をみたというのではなく、むしろ出発点としてその基調が成立した、というべきであらう。補助学校制度は、その後ナチス期を経て、第二次大戦後の東西ドイツに至るまで新たに様々な局面を迎えることとなる。しかしこれまで述べてきた基本的性格は、一貫してその後の展開の中で強固なものになっていく。それについての詳述は別の機会に譲りたい。

— 今後の課題 —

ドイツ補助学校に関する研究は、その成立過程に関する若干のものを除いて、これまで我が国では未開拓といってよい分野であった。従って本研究でも、テーマを限定して補助学校史の基本的枠組みを把握することから始めざるをえず、その意味では研究の第一段階の域を出ていない。今後、本格的な通史研究を進めていく上で、特に以下の課題が重要なものとして残されていると考える。

① 地域別研究

今回の研究では、様々な地方、都市の状況を例証として取り上げているが、それぞれの地域的な特殊性については十分に考察されていない。また法令に関しては、資料の制約上プロイセン以外の州についての例証が不十分にならざるをえなかった。今後は、単に全ドイツの州、都市を網羅的に検討するというのではなく、各地域毎の法制、制度、政策の状況についての系統的な分析を行い、それぞれの特色を見い出していく必要がある。また補助学校連盟の運動や主張に関しても同様に、中央代表部、各地方連盟・支部それぞれの論議、決議に関する系統的な分析が必要となる。それらを通して、今回は例示にとどまった各地の実情の違い、あるいは様々な意見、主張の違い、対立をより綿密に分類し、その客観的背景などを把握することができると考えられる。

② 教育内容・方法

これについては、今回は「特殊教育」の特徴ということに絞って検討したため、本研究でも最も不十分に終わっている。今後は、それぞれの教育内容・方法を貫く固有の論理、あるいは制度、政策上の問題とは相対的に独自の展開についての詳細な分析が求められるであろう。特に、補助学校で行われた作業教育、郷土教育などが、その本家たる改革教育学といかなる関連性をもって展開したのかについての検討は重要である。また、今回取り上げた精神整形訓練に関しても、これがもともとはセガン、モンテッソーリに起源をもつといわれている以上、その理論史的な検討を通して、そこに内在すると思われる積極的な要素にも目を向ける必要があろう。

③ 人物研究

補助学校史においては、シュテッツナーとキールホルンの二人が比較的良好に知られているが、その他にも重要な役割を演じた人物は数多い。本研究でもフックス、エーゲンベルガー、バルチュ、レーゼマンといった人物がしばしば登場している。しかし彼らの経歴や立場、思想や理論の全体的な検討はほとんどできていない。また本論では、例えば権利思想の例としてフックスを、能力主義的思想の例としてエーゲンベルガーを挙げているが、必ずしもフックスが進歩的でエーゲンベルガーが反動的といった単純な分け方ができるものではない。こうしたことも念頭に入れ、人物研究を今後の研究に位置づけ、補助学校史において各々の個人が果たした役割を明らかにしていきたい。またその際に、各人物と個別の学校ないし地域の特徴との関係——例えばキールホルンとブラウンシュヴァイク補助学校、フックスとベルリン市、エーゲンベルガーとバイエルン州など——も視野に入れる必要がある。

④ 教員問題

補助学校史においても教員の問題は重要な位置を占めている。特に教員養成制度の充実や教員の待遇（賃金、地位、労働条件等）の改善は、補助学校連盟の運動の重要な柱の一つであった。法令上も補助学校教員試験などについて、いくつかの重要な法令が出されている。本研究ではテーマとの関係上、こうした問題にはほとんど触れていないが、これらは単に教員の問題ということにとどまらず、補助学校の制度的独自性や治療教育学の学問的確立と関連してくることであり、今後検討していくべき重要な問題である。

最後に、ワイマール期以降の研究課題について簡単に述べておこう。具体的な作業課題については、ワイマール期までの研究と基本的に変わるものではないが、ナチス期、第二次大戦後のそれぞれに固有の検討課題もある。

ナチス期の補助学校は、表面上は義務教育制度が実施されるなど、制度的な発展をみる。が、本質的にはワイマール期までの能力主義傾向がより徹底されたものとなっていく。またこの期の補助学校の特徴として、断種政策との関連でいわゆる「貯水槽機能」を果たしたとされているが、断種、安楽死に関する議論はナチス期以前から活発になされており、この期はその実行段階にあったといえる。こうしたことから、ワイマール期とナチス期の補助学校には確固とした連続性が見いだされる。しかしながら、ナチス期をそれまでの延

長にすぎないとして、両者の連続面のみに目を向けることは、ナチス期の犯罪性を逆にあいまいにするものである。従って両時期の連続性と非連続性の双方に対する適切な把握が求められよう。

第二次大戦後の西ドイツの教育は、障害児教育も含めて、ワイマール期までの伝統、到達点を積極的に継承する立場から再建されていった。しかしこのことは客観的には決してナチス期との完全な断絶を意味するものではない。むしろそうした姿勢は、ナチス期へつながっていったかつての教育の否定的側面に対する反省をあいまいにさせ、その結果、補助学校の能力主義的側面はそのまま西ドイツに受け継がれ、さらに強化されていくこととなる。その意味でワイマール期と西ドイツ、ナチス期と西ドイツのそれぞれの連続性と非連続性が明らかにされるべきであろう。

第二次大戦後の数十年間についても、いくつかの時期区分が設定されるべきであるが、今の段階ではまだそれを検討するに至っていない。ただ、補助学校が学習障害児学校へと変更され、同時に能力主義的側面の矛盾が頂点に達する1960～70年代は、「特殊教育」の最終段階に入った時期として捉えることができ、補助学校史研究の最後の区切りとすることができる。その後西ドイツでは、障害児教育のあり方をめぐって様々な改革の議論や政策が展開することとなる。

尚、東ドイツについては、ソヴィエトの理論、制度を導入したこともあって、独自の視点を必要とするが、これについては別の機会に述べたい。

今後とも「特殊教育」としての性格がどのように展開していくか、ということが研究の中心的なテーマとなっていく。しかし同時に、「特殊教育」を克服していく客観的条件と主体的力量が、補助学校および教育界全体においてどのように形成されてくるのか、このことを明らかにすることも、今後の研究におけるもうひとつの重要な視点として求められてくるであろう。

— 主要参考文献 —

- Altstaedt, I. Lernbehinderte, Kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstand, Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden. Hamburg. 1977
- Auszug aus Jahresbericht 1912 der Vereins zur Fürsorge für ehemalige Hilfsschulzögling zu Breslau. In ; Die Hilfsschule 6.Jg 1913 S.163 - 165
- Barth, S. Statistische Material in der Hilfsschule zu Erfurt. In ; Die Hilfsschule 3.Jg 1910 S.175 - 181
- Bartsch, K. Hilfsschule, eine heilpädagogische Anstalt. In ; Zeitschrift für Kinderforschung Bd.28 1924 S.183 - 196
- Bartsch, K. Entwurf eines Hilfsschulgesetzes und Hilfsschullehrplanes. In ; Zeitschrift für Kinderforschung Bd.32 1926 S.253 - 280
- Bartsch, K. Hilfsschüler und Unterstufe der Hilfsschule. In ; Die Hilfsschule 20.Jg 1927 S.99 - 117
- Bartsch, K. Die heilpädagogische Anstalt. In ; Zeitschrift für Kinderforschung Bd.35 1929 S.140 - 161
- Bericht über die dritte Vertreterversammlung des Verbands der Hilfsschule Deutschlands in Hannover am 22 August 1920. In ; Die Hilfsschule 13.Jg 1920 S.213 - 216
- Beschel, E. Der Eigencharakter der Hilfsschule. Georg Geissler (hg), Pädagogische Studien heft 3, Weinheim 1960
- Beschel, E. Geschichte. Handbuch der Sonderpädagogik Band 4, Pädagogik der Lernbehinderten. 1976 Marhold S.113 - 146
- Boodstein, O. Berufsberatung und Berufswahl überhaupt und besondere für Schwachbegabte. In ; Die Hilfsschule 8.Jg 1915 S.53 - 58 S.76 - 86
- Bremen, E.v. Die Preußische Volksschule, Gesetz und Verordnung. Stuttgart und Berlin 1905
- Busemann, A. Zur Psychologie des „Sitzenbleibens“. 1932 In ; Bracken, H (hrsg). Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Wiesbaden 1978 S.73 - 78
- Cron, L. Die Lasten und Kosten der Heilerziehung als Sozial - Öffentliche. In ;

- Bericht über I Kongress 1923 S.42 - 43
- Dannemann, A. Schober, H. Schulze, E (hrsg), Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle. a. s. 1911
- Dannemann, A. u. a. (hrsg), Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle. a. s. 1930 - 1934
- Delitsch, J. Sozial Fürsorg für die aus der Hilfsschule Entlassene. In ; Zeitschrift für Kinderforschung Bd.17 1912 S.497 - 511
- Dreßler, O. Hilfsschulforderung in neuen Volksstaut. In ; Die Hilfsschule 12.Jg. 1919 S.1 - 6
- Egenberger, R. Die Güte der Hilfsschulorganisationen. In ; Die Hilfsschule 6.Jg. 1913 .97 - 104
- Egenberger, R. Die soziale und pädagogische Bedeutung der Hilfsschule. In ; Die Hilfsschule 12.Jg. 1919 S.132 - 150
- Egenberger, R. Grundschule und Hilfsschule. In ; Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik 1931 S.1033 - 1036
- Eßer. Gedanken zum Stuttgarter Verbandstag betr. „ Hilfsschüler in kleinen Städten „und „ Selbständigkeit kleiner Hilfsschulsystem “. In ; Die Hilfsschule 23.Jg. 1930 S.178 - 180
- Frenzel, F. Handbuch des Hilfsschulwissens. Halle a.S. 1922
- Fuchs, A. Die Berliner Pflichtfortbildungsschule für schwachbeanlagte Juglinge und Mädchen. In ; Die Hilfsschule 6.Jg. 1913 S.66 - 74
- Fuchs, A. Schwachsinnige Kinder. Dritte, erweiterte und verbesserte Auflage. Hall = Saale. 1921
- Fuchs, A. Die äußere und innere Organisation des Sonderschulwesens. In ; Bericht über II Kongress 1925 S.21 - 30
- Fuchs, A. Die Heilpädagogik im Reichsschulgesetz oder in einem Reichssonderschulgesetz. In ; Die Hilfsschule 20.Jg. 1927 S.330 - 335
- Fuchs, A. Die Heilpädagogische Woche. Berlin 1927.
- Fürstenheim, W. Zur Biologie des Hilfsschulkindes. In ; Bericht über I Kongress 1923 S.12 - 13

- Garzmann (hrsg.), Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschule. Braunschweig
1981
- Gastpar. Der Körperzustand der Hilfsschüler. In ; Die Hilfsschule 22.Jg. 1929
S.641 - 649
- Gesellschaft für Heilpädagogik. Bericht über den ersten Kongress der Heil-
pädagogik. Berlin 1923
- Gesellschaft für Heilpädagogik. Bericht über den zweiten Kongress der Heil-
pädagogik. Berlin 1925
- Giese, G. (hrsg.), Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Berlin -
Frankfurt 1961
- Glück, M. Zum Hilfsschullehrplan. In ; Die Hilfsschule 6.Jg. 1913 S.123 - 142,
S.151 - 156
- Gossow. Das Hilfsschulkind der Großstadt und sein Milieu. In ; Die Hilfsschule
24.Jg. 1931 S.143 - 162
- Grausper, H. Trennung der Schüler nach der Leistungsfähigkeit. In ; Selter, H. (hrs-
g.) Handbuch der Deutschen Schulhygienien. Dresden - Leipzig 1914 S.278 - 285
- Griesinger, A. Zur Fürsorge der entlassenen Hilfsschulzöglinge. In ; Die Hilfs-
schule 5.Jg. 1912 S.70 - 75
- Griesinger, A. Fürsorge für die Schwachbefähigten nach dem Schulaustritt mit
besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in Frankfurt a.M. In ; Die Hilfs-
schule 5.Jg. 1912 S.209 - 221
- Griesinger, A. Gesetzliche Bestimmungen. In ; Enzyklopädisches Handbuch der Heil-
pädagogik. 1931 S.961 - 1008
- Grünberg, B. Über die Ermittlung hilfsschulbedürftiger Kinder im Regierungs-
bericht Königsberg i.Pr. In ; Die Hilfsschule 24.Jg. 1931 S.543 - 548
- Günther, K-H. Hofmann, F.u.a. (hrsg.), Geschichte der Erziehung. Erweiterte und
verbesserte Auflage. Berlin 1962
- Güntsche. Zwei Jahre psychologische Arbeit in meiner Hilfsschule. In ; Die
Hilfsschule 20.Jg. 1927 S.186 - 200
- Hesse, G. Wegener, H. (hrsg.), Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin

- Charlottenburg 1965
- Heller, T. Die Heilpädagogik in Gegenwart und Zukunft. In ; Bericht über I Kongress 1923 S.66 - 79
- Heller, T. Grundriss der Heilpädagogik. Dritte Auflage. Leipzig 1925
- Helmcke. Bau und Einrichtung von Hilfsschule. Vortrag des Stadtbauminister Helmcke - Charlottenburg gehalten in Versammlung des Hilfsschulverbandes der Provinz Brandenburg in 30 September 1913 in Charlottenburg. In ; Die Hilfsschule 6.Jg. 1913 S.274 - 278
- Henze. Hilfsschulwesen. In ; Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. 1911 S.739 - 752
- Henze. Eine Ausstellung über das Hilfsschulwesen. In ; Die Hilfsschule 6.Jg.1913 S.247 - 254
- Heuer, O. Intelligenzprüfung der Hilfsschulkinder. In ; Die Hilfsschule 7.Jg.1914 S.205 - 218
- Heuer, O. Klassenbild einer I .Hilfsschulklassen. In ; Die Hilfsschule 8.Jg.1915 S.138 - 149, S.173 - 176
- Hiller. Eine neue „ Richtlinien “ für die Hilfsschule in Württemberg von 15. Mai 1930. In ; Die Hilfsschule 23.Jg. 1930 S.577 - 581
- Hoffmann, W. Strukturwandel der Hilfsschule. In ; Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. 1965 S.1353 - 1359
- Kahlert, J. Erfahrung mit der Intelligenzprüfung nach Binet-Bobertag. In ; Zeitschrift für Kinderforschung Bd.40. 1932 S.526 - 541
- Kaup, J. Volkserziehung und staatswirtschaft. In ; Bericht über I Kongress. 1925 S.45 - 58
- Kerschensteiner, G. Der Begriff der Arbeitsschule. 1912
- Kerschensteiner, G. Das einheitliche deutsche Schulsystem. Sein Aufbau - Seine Erziehungsaufgabe 1916. In ; Schulaufbau, Schulorganisation. S.64 - 68
- Kerschensteiner, G. Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung. sechste erweiterte Auflage 1929. Leipzig - Berlin 1929
- Kielhorn, H. Geistesschwachen Kinder und deren Erziehung 1884. In ; Heinrich

- Kielhorn und der Weg der Sonderschule. S.182-213
- Kielhorn,H. Hilfsschule, Hilfsklasse für schwachbefähigte Kinder 1887. In ; Zur Geschichte der Sonderschule. S.68 - 70
- Kielhorn,H. Das Organisation der Hilfsschule 1903. In ; Zur Geschichte der Sonderschule. S.99 - 101
- Klink,J.G. (hrsg.)Zur Geschichte der Sonderschule. Klinkhards Pädagogische Quellentexte Regensburg 1966
- Knauer,A. Die Hilfsschule, ihr Begriff und schulorganisatorische Ort, ihr schülermaterial und seine Auslese. In ; Die Hilfsschule 22.Jg. 1929, S.321 - 345
- Koch,H. Entwurt eines Hilfsschulgesetzes. Vorberaten durch eine Kommission der Hilfsschulverbände Berlin und Brandenburg. In ; Die Hilfsschule 12.Jg. 1919 S.281 - 190
- Krebs. Die ~ Freie Waldorfschule ~ in Stuttgart. In ; Die Hilfsschule 23.Jg. 1930 S.146 - 148
- Kretschmar. Schwachsinnig oder schwachbefähigt ! In ; Die Hilfsschule 20.Jg. 1927 S.453 - 455
- Lehrplan für die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder in Bremen 1901. In ; Zur Geschichte der Sonderschule. S.83 - 99
- Lesemann,G. Sind Hilfsschulen pädagogisch notwendig und wirtschaftlich tragbar ? In ; Die Hilfsschule 24.Jg. 1931 S.712 - 728
- Liers. Zahlen, die für die Hilfsschule werben. In ; Die Hilfsschule 24.Jg. 1931 S.37 - 38
- Löser,J. Die rechtzeitige Ausscheidung der geistigen Unternormalen aus der Volksschule. In ; Die Hilfsschule 20.Jg. 1927 S.96 - 99
- Maennel,B. Vom Hilfsschulwesen. Leipzig 1905
- Merkblatt in die Eltern und Pfleger der aus der Hilfsschule zur Entlassung kommenden Kinder. In ; Zeitschrift für Kinderforschung Bd.16. 1911 S.238 - 240
- Meyer,O. Hilfsschule für schwachbefähigte. In ; Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik 1906. S.385 - 395

- Möllenbeck, F.K. Heilen oder Unterrichten. In ; Die Hilfsschule 22.Jg. 1929
S.200 - 209
- Müller, A. Hilfs- und Sonderschule in Preußen nach der Statistische Aufnahme vom
I April 1927. In ; Die Hilfsschule 20.Jg. 1927 S.479 - 481
- Müller, P.G. Fürsorge für die schwachbefähigte Jugentlichen. In ; Die Hilfsschule
5.Jg. 1912 S.65 - 69
- Müller, P.G. Wieviel Schwachbefähigte werden alljährlich aus den Schulen und
wieviel sind der Fürsorge bedürfen ? In ; Die Hilfsschule 6.Jg. 1913 S.196 -
200
- Myschker, N. Zum Ursprung des Hilfsschulgedankes. In ; Zeitschrift für Heil-
pädagogik. 19.Jg. 1968 S.326 - 333
- Myschker, N. Strukturwandel der Hilfsschule ? In ; Zeitschrift für Heilpädagogik
23.Jg. 1972 S.159 -172
- Myschker, N. Lernbehindertenpädagogik. In ; Světlušě Solarová (hrsg.), Geschichte
der Sonderpädagogik. Stuttgart 1983 S.120 - 166
- Niekerk, J.J. Die Geschichte des Hilfsschulwesens in Deutschland. München 1927
- Oestreich, P. Die elastische Einheitsschule. Berlin 1923
- Pagel, C. Bericht über die Erhebung Hilfsbedürftiger Kinder im Regierungsbezirk
Frankfurt a.O. In ; Die Hilfsschule 22.Jg. 1929 S.718 - 727
- Petersen, P. Der Jena Plan einer allgemeinen Volksschule 5/6 Auflage. Berlin -
Leipzig 1934
- Plickat, H.H.(hrsg), Schulaufbau und Schulorganisation, Klinkhards Pädagogische
Quellentexte. Regensburg 1968
- Raatz, W. Unsere Stellung zum Schulprogram der Deutschen Lehrerverein. In ; Die
Hilfsschule 12.Jg. 1919 S.121 - 132
- Reichsministerium des Innern, Die Reichsschulkonferenz 1920. Verlag Detlev
Auvermann KG. Glashütten Im Taunus 1972
- Rein, W.(hrsg), Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza. 1906 - 1908
- Rein, W.(hrsg), Das Kind, seine körperliche und geistige Pflege von der Geburt
bis zur Reife. 2.Band Stuttgart 1911

- Richter, K. Die Entwicklung der Leipziger Schwachsinnigenschule. 1893. In ; Zur Geschichte der Sonderschule. S.70 - 78
- Scheibe, W. (hrsg.), Zur Geschichte der Volksschule Bd II., Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Regensburg 1974
- Schmidt, H. Gesichtspunkte für eine Reform des Hilfsschul - Lehrplans. In ; Die Hilfsschule 8.Jg. 1915 S.25 - 33. S.45 - 53
- Schönberner. Die schulrechtliche Stellung der Sonderschule. In ; Die Heil-Pädagogische Woche 1927 S.39 - 49
- Schulforderung des Deutschen Lehrervereins. In ; Zur Geschichte der Volksschule Bd II. S.51 - 55
- Schulze. Die gesetzliche Regelung des Hilfsschulwesens. In ; Die Hilfsschule 12.Jg. 1919 S.305 - 316
- Schwartz, E. Die Einheitsschule differenziere nicht die Schüler nach gradueller Begabung, sondern die Unterricht nach der der Veranlagung der Schüler. In ; Die Neue Erziehung 1921, 3.Jg. S.18 - 24
- Schweder, J. Hilfsschul - und Fürsorgegesetz. In ; Bericht über I ,Kongress .1923 S.112 - 113
- Sickinger, A. Schulsystem, Mannheimer. In ; Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 1908 S.324 - 336
- Sickinger, A. Das Mannheimer Schulsystem. In ; Das Kind. 1911 S.158 - 168
- Sickinger, A. Über naturgemäße Organisation des großstädtischen Volksschulwesens in allgemeinen und über das Mannheimer Volksschulsystem im besondere 1913. In ; Schulaufbau und Schulorganisation. S.49 - 57
- Sickinger, A. Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der Reichsverfassung. Leipzig 1920
- Statistische Erhebung über die Berufswahl und die Erwerbsfähigkeit ehemaligen Hilfsschulzöglinge — veranstaltet vom Vorstand des Hilfsschulverband der Provinz Brandenburg. In ; Die Hilfsschule 6.Jg. 1913. S.47 - 50
- Stiebel, C.F. Acht Jahre Arbeit an schulentlassenen Hilfsschülern. In ; Die Hilfsschule 4.Jg. 1911 S.1 - 9

Stötzner.H.E. Schulen für schwachbefähigte Kinder, Erster Entwurf zur Begründung derselben ,1864.In;Zur Geschichte der Sonderschule. S.54-68

Vierteljahrshefte zur Statistik des Deutsches Reichs 39 Jahrgang 1930.

Ergänzungs heft V. Das Schulwesen in Deutscher Reich. Schuljahr 1926/27

Wann kommt das Hilfsschulgesetz ? In ; Die Hilfsschule 22.Jg. 1929 S.354 - 356

Wetzel,M. Die Schwachbegabten in der Fortbildungsschule. In ; Die Hilfsschule 5.Jg. 1912 S.251 - 254

Wie sorgen wir am besten für die Zukunft unserer schwachbefähigte Kinder ? ——
Merkblatt der Schuldeputation Breslau für die Eltern der Hilfsschulkinder ——
In ; Die Hilfsschule 8.Jg. 1915 S.103 - 105

Wittwer,Wolfgang W. Die Sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimar Republik.
Berlin 1980

Zickwolf. Der Stand des Hilfsschulwesens am Niederrhein. In ; Die Hilfsschule 6.Jg. 1913 S.219 - 225

Zieting. Gedanken zu dem Verbandsthema „ Sozial Fürsorge für die aus der Hilfsschule Entlassen “. In ; Die Hilfsschule 5.Jg. 1912 S.103 - 105

天野正治. 『現代ドイツの教育』 学事出版 1980年

石部元雄, 溝上修編. 『世界の特殊教育』 福村出版 1980年

梅根悟監修. 『世界教育史大系12 ドイツ教育史Ⅱ』 講談社 1977年

梅根悟監修. 『世界教育史大系33 障害児教育史』 講談社 1974年

乙竹岩造. 『低能児教育法』 目黒書店 1908年

栗原優. 『ナチズム体制の成立』 ミネルヴァ書房 1981年

柴田昌治. 「ドイツ精神薄弱児教育成立過程に関する一考察 —— 補助学校の成立を中心に—— 」 東京大学大学院教育学研究科修士論文 1976年

長尾十三二. 『西洋教育史』 東京大学出版会 1978年

服部教一. 「獨逸ニ於ケル新小学校編成法」 『官報第七〇〇三号 明治三十九年十月三十一日』

林健太郎編. 『ドイツ史』 山川出版社 1977年

平野一郎，松島鈞編．『西欧民衆教育史』 黎明書房 1981年

藤沢法暎．『現代ドイツ政治教育史』 新評社 1978年

堀尾輝久．『現代教育の思想と構造』 岩波書店 1971年

文部省教育調査部．『教育制度の調査』 1933年 1980年復刻版

文部省普通学務局．『普国小学学事統計』 1893年

安世舟．『ドイツ社会民主党史序説』 御茶の水書房 1973年

ヴァイマー，H．シェーラー，W著；平野一郎監訳．『ドイツ教育史』 黎明書房
1979年

エストライヒ著；中野光，保田正毅，川口祐二訳．『弾力的統一学校』 明治図書
1980年

カルゼン著；小峰総一郎訳．『現代ドイツの実験学校』 明治図書 1986年

ケイ著；小野寺信，小野寺百合子訳．『児童の世紀』 富山房 1979年

ケルシェンシュタイナー著；藤沢法暎訳．『労働教育論』 明治図書 1976年

ザムスキー著；茂木俊彦他訳．『精神薄弱教育史』 ミネルヴァ書房 1977年

シュプランガー著；長尾十三二監訳．『ドイツ教育史』 明治図書 1977年

西ドイツ教育審議会著；井谷善則訳．『西ドイツの障害児教育』 明治図書 1980年

東ドイツ教育史研究者集団著；江藤恭二，平野一郎，吉本均編訳．『現代教育史』
明治図書 1962年

プリッチャード著；岩本憲監訳．『障害児教育の発達』 黎明書房 1969年

ペーターゼン著；山崎準二訳．『学校と授業の変革』 明治図書 1984年

モンテッソーリ著；阿部真美子，白川蓉子訳．『モンテッソーリ・メソッド』 明治図書
1974年

— 資 料 —

(1) ① 文部大臣布告 U. III. A. 1924 <いわゆる完結学級の廃止>

ベルリン 1892年10月27日

本年6月17日の王国政府報告の詳述について、遅れた生徒のためのいわゆる完結学級の設置に限って、私は同意することができない。もちろん、多くの生徒が、病気、家庭の監督の欠如、劣った能力あるいは他の理由で、教師の側からの最大限の配慮にもかかわらず、義務就学年令のうちに多級制学校の最上学年にまで進めないこと、そしてそのような生徒が増えればそれだけ、学校において継続した学級があらわれることは、疑うべきもない。にもかかわらず、学校制度の前進的発展は多級制学校の設立を導き、教育行政は六級制以上の国民学校をも許可している。それゆえ確かに、普通の進歩をしている子どもより遅れている者の教育の必要についても考慮することは必要なことである。しかしながら、様々な所で設置されている完結学級が適切な方法であるとは、認められることはできない

このような学級の設置には、学校にとって二重の危険がある。第一に、教授・学習活動がそれによって妨害される。完結学級に送られた子どもが、不完全で脱漏のある、それどころか容易に機械的な思考価値へと墮落するような教授しか受けないということだけでなく、子どもがまだ分けられていない下級・中級学年の教師も、たとえ遅れた子どもが等閑視されないまでも、能力のある子どもを以て目標を拡張する誘惑にかられてしまう。なぜなら彼らは遅れた子どものために進歩を引き留められる必要はないからである。

訓育的考慮はさらに重要である。完結学級に送られた子どもというのは、ほんの一部だけが怠惰によって遅れたにすぎない。その多くは、病気やその家庭環境によって、彼らに責任なく遅れているのである。彼らのなかには、誠実にも生計を得て両親を助け、他の子どもの手本を示すことができるような子どもも見受けられる。にもかかわらず彼らは、完結学級に送られることによって、数年間いっしょにいた同級生の共同体からしめ出され、同級生の目にも、またその結果自分自身の目にも、二等級の生徒と映ってしまう。

この感覚は、彼らを落胆させ、しばしば不愉快な思いをさせ、したがって彼らはその行動においても投げやりとなり、経験が示すように、完結学級の子どもの指導に様々な非難をあたえるきっかけとなっている。

教師が他の子どもを優先させている限り、この種の完結学級に送られ子どもは、それによって後の進歩が妨げられる、ということも示されている。したがって様々な点からみて、完結学級によって社会的意義についての重要な考慮も損なわれると思われる。

しかし今ある目的のためには、特別な、普通の学校の外部に位置する施設はおよそ必要ではない。国民学校の発展と教育課程について規定した1872年10月15日の一般規定は、次のことを単に認めているだけでなく要求している。すなわち、上級学年にふたつ以上の学級を備えている学校では、継続する学級はすべて前の学級の教材を拡張し、深めるように教育内容が設定されるのである。教育内容の補足は、決して上級学年の次の学級まで残しておくものではない。中級学年に定められた教授目標を概観すれば次のことがわかる。すなわち、その子どもはすでにこの段階で、必要な知能、技能の点で生活に有用な一定の完結に達していなければならないのである。もし子どもが、その知識について、中級学年にさらに続く学級にいても適当な完結を得ていないとすると、それはこの原則と合わないことになる。

この見解がかの行政区のたいていの地域における学校制度の基礎になっていると私は認めているので、これ以上の詳述は行わない。そうでないところでは、上級学年の継続学級のための教材の中心的な要求を以て新しい教育課程が早期に確立され、次の学年度の始まりをもっていわゆる完結学級の廃止が実施できるようにするべきである。この学級の即時解体を予定しているところで予期に反して特別な困難に直面したときは、報告を待ちたい。

王国政府はこれにしたがい、適時に必要なことを指図し、本年3月27日の回状を無効とし、該当する措置についての通知を提出するであろう。

② 文部大臣布告 U. III. A. 2030 <精神薄弱児のための学校施設>

ベルリン 1892年 11月14日

この地方では様々な場所で、国民学校と並んで、そして先月27日の布告——U. III. A. 1924で記された能力が劣った、しかしその他は正常な子どものための学級とは別に、次のような精神薄弱児、すなわち寄宿舎で養育しなければならないほど援助のしようがないわけではないが、生活や仕事にとって国民学校では疑いなく適していない子どものための学校施設も見受けられる。この種の——白痴学級と混同されてはならない——学校は、いわゆる完結学級に関する先の布告において強調された考え方に従うものではない。ただし、そこにおいて特別な教育課程と方法にもとづいてなされるという前提でのことである。

一方ではこの種の施設の普及と活動を概観するために、他方で不適当な学校施設を除去しあるいは改良することができるように、能力が正常でない就学義務年令の子どものためのどのような——公的および私的——学校がこの地方に存在しているかについての情報を、王国政府から得たい。これらの学校において、どれだけの教師、学級および一学級の生徒の数がいるか——事実および最大値——、どのような前提の下で子どもの受け入れと卒業が行われているか、性の分離はなされているか、どのような点で教授および訓練が国民学校のそれと異なるのか、とりわけ、どのように教育課題と時間割がつくられ、個々の学級にどのような教授方法、教科書が用いられているか等々、が報告されなければならない。

先月27日の布告にもとづいて廃止されるべきいわゆる完結学級はもはや考慮されえない。同様に、白痴のための寄宿学校もここでは注目外に置かれる。その他の点では、話題にしている学校についての他の報告は除外されるべきではない。とくに王国政府のそれについての鑑定発表も望まれる。

これにもとづく報告を私は翌年3月1日までに期待している。

③ 文部大臣布告 U. III. A. 1384 <能力の劣った子どものための学校施設>

ベルリン 1894年6月16日

王国政府が、1892年11月14日の布告——U. III. A. Nr. 3018——にもとづいて就学のために設置された施設に関して行った報告によれば、添付した概要でその詳細が示されているように、目下18都市でそうした施設が存在している。前年には多くの学級において家庭的等閑児が精神薄弱児と一緒にされていたが、現在では前者の分離によって、次のような子どもだけがここで話題にしている学級の中に見られるようになってきている。すなわち、1～2年国民学校に就学している間に、教授可能ではあるが、正常な才能の子どもと効果的な共同学習をするだけの能力がないことが示された子どもである。これまでの経験から、そのような事情の、特別な学校施設に指定された子どもはいたる所におり、さらに、そうした子どもが目的的に設置された学校のクラスの中で驚くべき進歩も遂げている、ということが示されている。この学級の対象となる子どもの入学に対しては、医師の参加が根本的に重要である。なぜなら、遅滞した精神発達には身体的欠陥やこれまでの病気が関係していることが常であるからである。したがって、個々の子どもの、これまでの種々の、称賛に値するほど入念に扱われた生育歴は特に重要である。他方で、医師の協力は、精神的に十分に発達せず、普通の授業を受けることのできない子どもに入学を限定することを保障する。

この学級に対する評価はほぼ一致して良いものであり、多くの大都市では学校・市当局が今日に至って大きな関心をもって奨励し始めてきている。

その結果、多くのところで新しい学級による施設の願わしい拡張が確かなものに思われているのみならず、学級定員を25人を越えないようにすること、とくに相応の報酬によって——予算上の賃金とは別に——有能な国民学校教師をこの補助学校へ引き寄せることができるようにする、といった施策が講じられている。しばしば整理上出てくるこの名称「能力の劣った子どものための補助学級」は、当該の両親を配慮するのに適当とみなされ、たいいていのところで用いられているようである。

この学級の多くでは、授業は半時限に区切られている。多級制の学校組織があるところでは、当然のごとく個々の学級の教授目標は対応する国民学校の学級よりもかなり低く抑えられ、上級学級においてすらも、普通の国民学校の中級学年に対し定められた程度を決して越えないものである。完全に手を加えられた少なからぬ数の教育課程は、計画される

べき教材のこの施設の特別な目的に対する慎重な配慮を示している。特別な精神的努力を要する題材は、身体的な器用さと実能力的の発達に向けられたものを優先するために、後方に置かれている。

ベルリン市を除いて、能力の劣った子どものための学級は、添付は概要で示されるすべての都市において、公的市立施設である。

表. 正常な能力を有しない就学義務年齢児のための現在の教育施設の概観

都市名	数				採用時 の 醫師の 数	教師	備考
	施設	児童	学級	段階			
1 Königsberg i. Pr.	2	37	3	3	有	4	週あたり24 (時間)
2 Stettin	1	10	1	1	有	1	" 18 (")
3 Breslau	4	62	4	1	有	3	" 18 (")
4 Magdeburg	3	70	3	1	無	4	クラス拡張計画内 " 23 (")
5 Halberstadt	1	23	1	1	有	1	" 22 (")
6 Halle a. S.	1	17	1	1	無	1	" 24 (")
7 Erfurt	1	48	3	3	有	3	" 24 (")
8 Nordhausen	1	18	1	1	有	1	" 24 (")
9 Altona	1	70	3	2	有	4	" 24 (")
10 Hannover	1	128	6	6	有	7	" 24 (上級のみ30)
11 Dortmund	2	12 64	2	1	無	2	" 24 (")
12 Cassel	1	64	3	3	無	3	" 24 (")
13 Frankfurt a.M.	1	111	6	6	有	6	" 24 (")
14 Düsseldorf	1	84	3	3	有	3	" 24~26 (")
15 Crefeld	1	86	3	3	無	3	" 22~30 (")
16 Erberfeld	1	101	4	3	有	4	" 22~30 (")
17 Köln	2	146 117	6 4	3	有	13	" 26 (")
18 Aachen	1	174	6	3	有	3	" 24 (")

ベルリンでは、精神薄弱児は私的コースにおいて特別な授業を受ける。

④ 文部大臣布告 U. III. A. 3204

<1903/04年度の能力の正常でない子どもの学校制度の状況についての概要>

ベルリン 1905年1月2日

王国政府ならびに地方教育委員会に対し、私は1903年7月27日の布告——U. III. A. 1654——にもとづき今日の補助学校制度の状況に関してなされた報告の成果として添付した概要を送る。その際に、該当する以前の布告、とくに1894年6月16日——U. III. A. 1030、1896年8月28日——U. III. Nr 1384——そして1901年8月6日——U. III. A. 2606——のものを顧慮するものである。

補助学校数は1892年以来、26校、教員64人、生徒700人から、143校、常勤教員498人、手工教員31人、生徒8207人へと増加した。

その報告から推知したように、生徒の補助学校への転校は、多くの場合前もって一人の、可能ならば公的性格を備えた医師による詳細な検査にもとづいて行われ、生徒の心身の発達は、常勤医の協力による継続的な監督の下におかれている。

あらゆる面からさらに次のことが認められる。補助学校の教育課程、学級編成、個々の学級の教授目標に対しては、共通に有効な規定を与えることができず、むしろその際には個々のケースにおいてその学校の特別な事情を考慮すべきである。

ほとんどすべての報告者は、補助学校で働く教師が、専門的指導の下でこの施設の目的にふさわしい特別な教育を受ける機会を与えられることを希望している。

最後の点については尚留保しなければならないとして、上述の報告によれば補助学校で得られている次のような経験について報告しておく。：

本来は普通の才能をもつが教育的等閑や病気等の結果遅れたような子どもは、補助学校の対象ではなく、国民学校の授業にとって十分な能力がうたががなく欠けている子どものみが、その対象となる。医学的経験では、通常このような子どもには、かならずしもその治療が望めないような病的な障害があるといわれている。補助学校は補習学校ではなく、従って委託された子どもを一定期間の後に国民学校へもどすという努力は追求するものではない。子どもが補助学校から、決して例外的というのではなく、国民学校へもどされているところでは、その受け入れに際して誤った診断がなされていると推察できる。しかし学級定員の過剰を考慮して、あるいは他の外的な理由から実際に能力の劣った子どもが普通の才能の生徒の学級へもどされているのならば、そうした措置は無条件に禁じられな

ればならない。

さらに次のことが確認されなければならない。本来的な訓育、すなわち子どもを善へ導くこと、情緒の活気づけと養護、善の倫理と秩序への習慣づけが補助学校の主たる課題とならなければならない。それに対して知識の習得は後方に置かれなければならない。訓育と並んで、生計能力の準備教育も、たいていは高い率でその能力を示しているこうした子どもの場合いっそう考慮しなければならない。したがって望ましい補助学校では、各種の手作業、工作、園芸、植物栽培等を通して目と手の十分な訓練がめざされている。知的に制限のある子どもでも一定の技能を得る才能をもっている。この子どもの人格、倫理感覚は、何かある作業能力の自覚以上まで高めることは誰もできない。

正当にも多級制補助学校の個々の学級への子どもの分類に対し、特別な注意が向けられている。なぜならそこでは、生徒の進級に際し他の学校とは全く異なる原則が当てはめられねばならないからである。すなわちここでは、すべての子どもが学年を通過し、この施設の最終目的に達するまで導かれる、ということは重要ではなく、各々の子どもがその素質に相応する学年にまで到達されることが重要なのである。この子どもたちは、すべての教授内容に対し同じ程度で能力が劣っているのでもなく、また彼らは様々な領域で一様に進歩していくのでもない。ある子どもは、算術において一定期間である程度の進歩を見せながら、ドイツ語では停止したままである。ある子どもは比較的良く製図を学べるが、他の者は製図にとって不十分な能力しかない。したがって、子どもの一部は就学義務期間の終わりまで第二学年に留まる等々、そしてわずかな部分のみが多級制補助学校の上級学年にまで到達する、ということは補助学校の特殊性のひとつである。次のような経験も示されている。ある子どもは多くの教授内容について次の学年に進む能力をもちながらひとつないし若干の科目で完全に遅滞しており、その結果別の学級に移さなければならない。そのため種々の時間は以前の学級で学習しなければならない。したがって多学級編成の施設は、個々の子どもがその能力に従って進級していき、可能性に応じて同じ学習能力の子どもと一緒にいるような目標を掲げている。この学校の教授目標を多学級の施設によって可能な限り高めていこうとする努力は、遠ざけられなければならない。

しかしそれにもかかわらず、学校から社会生活へ踏み出す子どもの準備教育は、卒業前に一定の完了をさせる、ということに心がけなければならない。

ひとつの望ましい教育課程の編成を対置することに重大な困難が様々に示されても不思議ではない。しかしここではすくなくともそれについての言及は断念してもかまわないで

あろう。教育課程は年々様々のものが出されるべきであり、その場合に得られた経験を評価し、同時に相互の生徒間の進歩の大きなちがいが考慮されなければならない。

補助学校の授業における男子と女子の原則的な分離については、経験は肯定的に語っていない。したがって、小規模なところでは、二学級でもって開始する必要はない。

添付した概要で（次頁以降——筆者註）、一点について、すなわち週の授業時間に関して大きな差異を示しているが、それは、遊び・作業時間が必ずしも同じ方法で授業時間に分けられているわけではない、ということに依るものである。実際に、精神的に少々疲労しやすい補助学校生徒は一日4時間以上の学習に従事することはできない、ということにほとんど意見の相違はみられない。1/2から3/4時間の学習の後に、通例短い休息かあるいは園芸、体育、手作業、工作の時間が置かれている。しかしその時間でも教師は仕事に従事することになるので、補助学校の全授業時間数と実際の学習時間の間にはちがいが生ずる。教師が補助学校生徒を頻繁に散歩をしたり郊外へ出かけているとすれば、それは称賛に値する。

補助学校生徒数の全就学児童数に占める割合については、たとえ多くの報告では約1%を示しているとしても、この概要から結論を出すことはできない。何よりもまず、一般の国民学校よりも補助学校でより良く高められるすべての子どもが、補助学校へ入れられることが肝要である。これは大都市では早々に達成されている。なぜなら、自分の子どもを補助学校へ移すことに対するこれまでの親の抵抗も、ほとんどなくなったからである。様々な都市で補助学校から親方が現れている。それは好意的な事業のおかげであり、それによって市当局は、学校当局、教師、医師に対してこの哀れな子どもたちへの活動を容易にさせている。それゆえ私は、この祝福に満ちた仕事、そこでのすべての関係者の称賛すべき協力の下で一層望ましい発展を遂げることを確信している。

現有の補助学校の概観 1903/04

都市名	数						施設	(1)児童数 (2)児童割合	学級	段階	教師	週の時間数	設立年	施設維持者	医師の協力		要録への記載	半年毎の指導	国民学校への復帰			退学者数	感化院へ
	入学時	継続	数	年齢	学年	復帰した																	
1. Königsberg	2	(1) 75 (2) 0.56	5 5	4	I. 5 II. 5 III. 1 (技術科) IV. 1	20 20 26 30(2.園芸, 各段階より 入浴)	1885 1893	都市	有	有	有	有	有	有	有	有	有	有	9~12 (第2級) 5~9級 (第3級)	2 1	0 1	2 1	感化院へ
2. Tilsit	1	(1) 20 (2) 0.52	1	3	1	24	1902	同上	有	有	有	有	有	有	有	有	有	有	—	0	1	1	—
3. Danzig	1	(1) 43 (2) 0.33	3	3	3 1(手工科)	22 20 20	1898	同上	有	有	有	有	有	有	有	有	有	有	—	0	1	1	—
4. Berlin	4	(1) 1302 (2) 0.61	91	14=1 28=2 44=3 7=6	94	24 14 18 20 22 24	1898	同上	有	有	有	有	有	有	有	有	有	有	—	29	10	4	5
5. Brandenburg a. H.	1	(1) 26 (2) 0.6	2	2	2	12 12	1895	同上	有	有	有	有	有	有	有	有	有	有	—	1	—	2	3
6. Charlotten- burg	3	(1) 224 (2) 1.25	5 5 5 1	5 5 5 1	I. 5 II. 6 III. 1 IV. 1 (技術科)	28 24 20	I. 1893 II. 1899 III. 1903	同上	有	有	有	有	有	有	有	有	有	有	—	2 2	2 2	1	4

7. Deutsch- Wilmerdorf	/	(1) 56 (2) 1.09	2	2	2	2	25 23	1900	町	有	有	有	9	9-12	3(下級) 6(中級)	-	-
8. Eberswalde	/	(1) 20 (2) 0.66	3	1	1	26(上級) 22(中級) 18(下級)	1902	都市	有	有	有	-	-	-	-	1	-
9. Freienwalde a. O.	1	(1) 27 (2) 1.8	7	1	1	20	1896	同上	無	無	個人的 記入	年平均 6~8	9-12	中級	-	-	2
10. Freidenau	1	(1) 16 (2) 1	1	3	1 1(手工科)	24	1902	同上	有	有	有	-	-	-	-	-	-
11. Potsdam	1	(1) 63 (2) 1.2	3	3	3	26 24 20	1900	同上	有	有	有	-	-	-	-	-	2
12. Rathenow	1	(1) 41 (2) 1.25	1	3	1 1(手工科)	28	1901	同上	有	有	有	11	9	下級	-	-	-
13. Rumnwels- burg	1	(1) 46 (2) 1.4	2	4	2 1(手工科)	24	1903	同上	有	無	有	-	-	-	-	-	-
14. Schöneberg	3	(1) 75 (2) 0.75	3	1	3	25	1901	同上	有	有	有	11	9-12	10(下級) 1(中級)	-	-	-
15. Steglitz	1	(1) 39 (2) 1.00	2	4	2 1(手工科)	I 28 II 20	1898	同上	有	有	有	9	8-13	五級 6級	1	1	7
16. Strasburg U. M.	1	(1) 25 (2) 2	1	1	1	12	1902	同上	無	無	有	17	6-12	6級	-	-	-
17. Zehlendorf	1	(1) 10 (2) 0.9	1	3	1 1(手工科)	下級 24 中級 28	1902	同上	有	有	有	-	-	-	-	-	-

18. Frankfurt - a. D.	2	(1) 54 (2) 0.54	3	1	2	3	23 22	1902 1903	都	有	有	有	2	$11\frac{1}{2}$ $10\frac{1}{2}$	五級	—	—	1
19. Kottbus	1	(1) 53 (2) 0.18	3	3	3	22 23 16	1897	同上	有	有	有	1	10	五級	—	—	—	
20. Stettin	1	(1) 44 (2) 0.42	6	4	6	20~26	I. 1892 II. 1899 III. 1907 IV. 1901 V. 1908	同上	有	有	有	—	—	—	—	9	4	3
21. Köslin	1	(1) 24 (2) 0.8	1	3	1	24	1902	同上	有	有	有	2	9	下級	—	—	—	—
22. Stolp	1	(1) 36 (2) 0.75	2	4	3	25 21	1900	同上	有	有	有	—	—	—	—	—	—	—
23. Posen	1	(1) 63 (2) 0.36	4	4	4	28 28 24 22	1897	同上	有	有	有	—	—	—	—	—	—	—
24. Bromberg	1	(1) 123 (2) 1.5	5	5	5	28 26 24 22 20	1898	同上	本校中已校 医加任用 水子定	有	有	—	—	—	—	1	—	—
25. Breslau	9	(1) 507 (2) 0.91	24 6枚(三級) 3枚(二級)	—	24	$\left\{ \begin{array}{l} 24 \\ 21 \\ 18 \end{array} \right.$ $\left\{ \begin{array}{l} 24 \\ 18 \end{array} \right.$	1892 1901	同上	有	有	有	21	9-13	四-六 級	22	4	18	
26. Görlitz	1	(1) 55 (2) 0.63	3	3	3 1(手工科)	24 24 19	1893	同上	有	無	準備中	36	10-12	二-三 級	4	4	6	

27. Grünberg	1	(1) 29 (2) 1.0	1	3	1	3	20	1902	同上	提案中 有	同左	—	—	—	—	—
28. Hirschberg	1	(1) 31 (2) 1.2	1	3	1	3	26	1902	同上	有 無	有	10½	—	—	—	—
29. Königshütte	1	(1) 90 (2) 0.76	3	6	3	3	28 28 22	1900	同上	有 有	有	8	10.11	—	中級	2 / 2
30. Aischersleben	1	(1) 25 (2) 0.5	1	1	1	1	22	1903	同上	無 無	有	—	—	—	—	—
31. Halbar = Stadt	1	(1) 72 (2) 1.0	3	3	1	1 (技術科)	29 28 22	1883	同上	有 有	有	1	12	—	中級	1 / 1
32. Magdeburg	1	(1) 338 (2) 0.92	13	3	13	1 (手工科)	24 24 22	1892	同上	有 有	有	44 (1897年)	9-12	—	五六級	5 / 7
33. Eisleben	1	(1) 58 (2) 1.3	2	2	2	2	20 22	1901 (補助)	同上 (補助)	無 無	有	6	10-12	—	中級	— / 1
34. Halle.a.S.	1	(1) 20 (2) 0.95	9 (15補)	4	9	2 (技術科)	30 28 28 28 24	1901	都	有 有	有	—	—	—	—	3 / 5
35. Zeitz	1	(1) 52 (2) 12	2	2	2	2	28 28	1901	同上	有 有	有	—	—	—	—	— / —
36. Erfurt	1	(1) 105 (2) 1.4	5	6	4	4	22 18 15 14 14	1890	同上	有 有	有	5	12.13	—	四級	4 / 3 白痴 の爲 退学

37. Mülhausem	/	(1) 55 (2) 1.17	2	3	3	28 26	1900	都	有	無	有	有	1	12	下級	-	-	/
38. Nordhausen	/	(1) 47 (2) 0.96	2	4	3	28 24	1893	同上	有	有	有	有	6	8½-10	二級	3	2	1
39. Altona	/	(1) 122 (2) 0.5	5	3	5 1(手工科)	28 24	1889	同上	有	無	有	有	26	9-13	中級 上級	11	1	7
40. Flensburg	/	(1) 97 (2) 0.93	3	3	5 1(手工科)	28 24 22	1901	同上	有	有	有	有	-	-	-	1	-	1
41. Kiel	/	(1) 93 (2) 0.63	5	5	5 1(手工科)	25 24 22 22	1902	同上	有	有	有	有	1	12	中級	-	-	-
42. Wandsbek	/	(1) 24 (2) 0.46	1	2	1	24 26	1903	同上	有	無	有	有	-	-	-	-	-	-
43. Hannover	2	(1) 278 (2) 1.08	6	6	10 2(校長) 2(手工科)	30 30 30 28 27 22	1892 1899	同上	有	有	有	有	11	9-14	四-七 級	22	-	19
44. Linden	/	(1) 87 (2) 1.2	3	6	3 1(手工科)	28 26 22	1899	同上	1904年校 から開始	有	有	有	11	10-12	四級	1	-	-
45. Hameln	/	(1) 23 (2) 1.0	1	3	1	24	1901	同上	有	有	有	有	4	9.10	下級	-	-	-
46. Göttingen	/	(1) 34 (2) 0.8	2	3	2 1(手工科)	56	1895	同上	有	有	有	有	20	11-13	三、四 級	5	1	2

47. Hildesheim	1	(1) 28 (2) 0.5	1	1	1	1	男 24 女 26 14 (特別) その他一般校 と共通	1902 1903	福音式 学校 英明 体	有 無	無 有	有 無	有 無	—	—	—	—	—
48. Peine	1	(1) 20 (2) 1.0	1	2	1	1		1903	都	無 (歌曲)	無 (歌曲)	無	無	14	9-13	—	—	—
49. Harburg	1	(1) 89 (2) 1.04	3	3	3	3	28 26 24	1902	同上	有	無	有	有	—	—	—	—	—
50. Lüneburg	1	(1) 24 (2) 0.7	1	2	2	20 18		1896	同上	有	有	有	有	全児童	9-13	—	—	—
51. Osnabrück	1	(1) 65 (2) 1.3	3	3	3	26 26 24		1899	同上	有	有	有	有	—	—	—	—	—
52. Emden	1	(1) 25 (2) 0.95	1	1	1	(男) 24 (女) 25		1903	同上	無	無	無	無	1	8	—	—	—
53. Bielefeld	1	(1) 44 (2) 0.5	2	3	2	24 24		1902	同上	有	有	有	有	—	—	—	—	1
54. Herford	1	(1) 25 (2) 0.75	1	2	1	24		1902	同上	有	有	有	有	—	—	—	—	—
55. Bochum	2	(1) 74 (2) 0.7	3	5	3	26 24 20		1902 1903	1=補 2=講 3=共 1=共 1=共	無 無	無 無	無 無	無 無	—	—	—	—	—
56. Dortmund	3	(1) 168 (2) 0.72	7	4	7	24		1883 1903	同前	1校 有	有	有	有	63	8-13	—	11	2
57. Gelsenkirchen	1	(1) 25 (2) 0.67	1	1	1	24		1902	加ハ 学校 同体	無	無	無	無	3	10-13	—	—	—
58. Hagen	2	(1) 97 (2) 0.7	3	2	3	24		1899 1901	都	有	有	有	有	4	11-12	—	1	—
59. Lüdenscheid	1	(1) 30 (2) 0.77	1	2	1	26		1903	福音式 学校 英明 体	有	有	有	有	—	—	—	—	—

60. Schwein	1	(1) 40 (2) 74	2	2	6	2	1 (手工科)	24	1900	都	有	有	有	有	—	—	—	—	—	
61. Witten	1	(1) 42 (2) 7.0	2	2	2	2	2	24	1900 1903	同上	有	有	有	有	—	—	—	—	—	
62. Cassel	1	(1) 152 (2) 1.03	6	6	6	8	8	29 29 26 26 20 20	1888	同上	有	有	有	有	20	9-13	中級 F級	6	—	14
63. Hanau	1	(1) 26 (2) 0.9	1	2	2	1 1 (手工科)	1 1	26 22	1899	同上	無	無	有	有	4	9-10	七級	—	—	1
64. Orb	1	(1) 27 (2) 4.5	1	2	2	1	1	26	1900	都	無	無	有	有	5	11-13	中級の 他1部門	—	—	—
65. Frankfurt a. M.	1	(1) 258 (2) 0.67	12	6	6	12	12	22 26	1899	都	有	有	有	有	15	9-13	七級	19	4	17
66. Barmen	1	(1) 309 (2) 1.34	16	6	6	16	16	20 24 26	1896	都	有	有	有	有	3	8-9	中級	15	—	3
67. Crefeld	4	(1) 153 (2) 0.9	6	6	6	6	6	22 26	1883	同上	有	有	有	有	4	10.11	二、四級	5	4	3
68. Disseldorf	1	(1) 299 (2) 1.0	10	10	10	10	10	26 26 24	1888	同上	有	有	有	有	4	9-10	F級	12	5	2
69. Duisburg	1	(1) 58 (2) 0.37	2	4.5	4.5	2	2	26	1902	同上	有	有	有	有	8	8-12	中、F級	—	—	—
70. Erberfeld	1	(1) 190 (2) 0.7	7	3級 2級	3級 2級	8	3 (手工科)	26 28	1899 1902	同上	有	有	有	有	—	—	—	—	—	—
71. a. Essen	2	(1) 107 (2) 0.78	4	3	3	4	4	24 24 26 28	1895 1902	同上	有	有	有	有	2	9.11	F級	—	—	2

71. b. Essen	2	(1) 112 (2) 0.56	4	4	4	4	1895 1902	都	有	無	每有	2	12	三級	3	—	2
72. Mülheim a. R.	1	(1) 20 (2) 0.31	1	4	1	24	1901	同上	有	有	無	設有 學 /	—	—	—	—	—
73. Bonn	1	(1) 96 (2) 1.43	4	7	4	24 24 38 30	1897	同上	有	有	有	—	—	—	—	1	—
74. Köln	3	(1) 340 (2) 0.66	12	3	12	26	1886 1890	同上	有	有	有	34	9-13	年級	25	13	28
75. Trier	1	(1) 23 (2) 0.48	1	3	1	27	1902	同上	有	有	有 (21月每)	—	—	—	—	—	—
76. Aachen	1	(1) 222 (2) 1.0	7	3	7	26 28	1888	同上	有	有	有	10	9-11	中級 下	—	—	—
總數	143	8207 385			498 31(手續)										202	56	184

(2) <補助学校法草案> 1919年10月

ベルリン・ブランデンブルク補助学校連盟協議委員会

I. 補助学校の本質、対象児童、就学義務、設置に関する一般原則

1. 精神薄弱児のための補助学校ならびに治療教育院は、そこに選別された子どもに対し法的拘束力をもつ。それらは盲、弱視、聾啞、病弱、道徳的問題、ならびに不具の子どもに対する特別な機関と同等であり、公的治療教育施設のグループをそれらとともに形成する。
2. 補助学校ないし治療教育院には、教育可能ではあるが知的欠陥のため、正常な能力の子どもといっしょの共同学習ができないようなすべての就学義務年令の子どもが指定されなければならない。——次の者は補助学校への受け入れから除外される。：
 - a). 盲、聾、聾啞、てんかんの子どもで、教授の秩序を乱す者
 - b). 重度精神薄弱児で、補助学校の教授によっても促進されない者
 - c). 教育不可能および道徳的に危険な子ども
 - d). 次のような普通児、すなわち長期の病氣、不規則な出席、頻繁な転校ないし家庭的等閑のため、国民学校で学習の遅れた者
3. 子どもの補助学校への受け入れに関しては、次の者によって決定される。：その子どものそれまでの教師、補助学校の代表者、常勤の校医（官職医）および学校監督庁の代表者。——補助学校への転入は、子どもの法的代理人への文書による伝達によって行われる。それは、すでに前もって子どもの劣等性が明白に確認されていないかぎり、あるいは教育権限者によってより早期の補助学校への就学が提案されていないかぎり、通常1、2年間国民学校の最下級へ就学しても成果がなかった後に、行われる。
4. 就学義務は原則的に8年間である。それは早くとも満6才で始まり、おそくとも満16才で終了する。他の方法によってその子どもの十分な教育が配慮されている間は、それは休止される。精神薄弱児の私的教授は、治療教育的訓練を受けた教師によってのみなされなければならない。定住者でない生徒の補助学校への受け入れ、およびその者の臨時授業料の徴収は、学校維持法第5条、第6条の規定にもとづいて行われる。
5. 補助学校（治療教育院）の設立、整備、維持は学校区、あるいは地方小都市や純粋な地方行政区においてはこの目的のためにつくられる学校郡の義務であり、当該の学校監

督庁によって確認されしだい、その需要の程度に応じて実施される。補助学校の維持費に対する国家の援助給付は、学校維持法の当該規定にもとずいて行われる。

Ⅱ．補助学校の組織

1. 補助学校は、そのすべてにかかわっている学校当局において専門的な指導と代表を伴う独立した学校である。そこに適用される教育原則、教授方法、教科および教育・教授目的は、上位の学校当局の認可を必要とする特別な教育課程において確立される。
2. 補助学校教育の目的は、精神薄弱児の倫理的、知的、経済的救済にある。それは、彼らが人間社会の有用な一員として、独立してないしは少しの指導の下で活動できるように、彼らの身体的、知的能力に応じて可能なかぎり全面的な（倫理・宗教的、知的、技術的）教育を施さなければならない。
3. 補助学校生徒の性、宗派による原則的分離は必要としない。ただし少数宗派の子どもには、その宗派における宗教教授を受ける可能性が与えられるべきである。
4. 生徒数が十分であるみ大・中都市においては、六学年級の補助学校が合目的な補助学校組織である。
5. 生徒数が多学級に分化した補助学校組織に十分には達しないような地域では、少なくとも三級制補助学校の設置が努力されなければならない。
6. 補助学校のどのような建設がその地に適用されるべきかは、学校監督庁の決定の係争問題の下にある。

Ⅲ．地方行政区のための治療教育院

1. 精神薄弱児の数が少ないため独自の補助学校を設置し、維持することのできないような小都市、市町村は、まとまって補助学校郡をつくり、州の盲、聾啞、白痴院を模範にして共同の公的治療教育院をつくる。そこでは補助学校に適用される本法律の規定にもとづき、その地区の能力の劣った子どもが選出され、教育を受ける。——公的治療教育院には労働教授コロニーを附置することができる。そこで生徒はその才能と性傾に適した職業の準備教育を受ける。
2. 施設就学は、そこに選別された子どもに対し法的拘束力をもち、かつ無償である。そ

の就学期間については、補助学校生徒の就学義務に関する本法のⅠ．４の規定が適宜に適用される。

3. 該当する治療教育院へ選別された生徒の移送は、その子どもの法的代理人の義務である。その実行が、公的な通知がなされてから2週間以内になされない場合、学校監督庁は強制執行を勧める。選別された子どもの治療教育院への移送、そのための最初の正規の支度、施設内で死去した者の葬儀、あるいは卒業生の返送によって生じる費用は、その子どもの救済籍地のある市町村の負担とする。
4. 治療教育院の設置、維持に関する義務のある補助学校郡の境界は、関係する市町村ないし領主地区、常設郡、管区委員会の同意の下に学校監督庁によって設けられる。
5. この学校郡内部での教育費の徴収、分配、維持費に対する国家の分担、補助学校郡の必要な変更、解体、ならびに学校郡の変更の際に必要な財産権上の分割は、学校維持法の当該規定に従う。
6. 補助学校郡は、その子ども自身あるいは民法にもとづくその子どもの扶養義務者に対し、精神薄弱児の施設教育によって増大した費用の返還を求めることができる。施設の一般的管理、建築、維持のための費用はこの条項に当てはまらない。——返還要求に対しては、行政区委員会から異論を出すことができる。その決定は、正規の法手続きを条件に最終的になされる。

Ⅳ．重度精神薄弱児の保護

1. 補助学校の順序的な教授によっては促進されえない重度の精神薄弱児は、特別な保護・教育院へ送られなければならない。
2. 重度精神薄弱児の保護・教育院への強制転入は、通常補助学校の下級に2年間就学して成果のなかった後に、しかも詳細な教育学的、心理学的診断にもとづいて行われる。移送義務に関して、この施設への規則的な就学に対する責任に関して、また重度精神薄弱児のための保護・教育院への就学義務期間に関しては、本法Ⅲ．2および3の規定を適宜に転用する。
3. 重度精神薄弱児のための保護・教育院の設立、維持に関しては、治療教育院に対し定められた同法の規定を適宜に適用される（Ⅲ．4および5項）。

V. 補助学校の教師

1. 補助学校、精神薄弱児のための治療教育院、重度精神薄弱児のための保護・教育院には、補助学校教員（女教員）試験によってその能力が証明された教員（女教員）だけが任用される。——試験規則の布告以前に補助学校の職務に就いた者は、試験を受けた者と同等である。補助学校教員（女教員）の養成は、特別な、大学と結びついた治療教育セミナーで行われる。そこへの参加は、基礎学校において数年間働く中で、治療教育の仕事への適正が証明された教員および女教員のみが許可される。
2. 2年間の勤務期間終了後、補助学校教員（女教員）は、取り消しの条件無しに補助学校職務に任用される。
3. 補助学校、精神薄弱児のための治療教育院、重度精神薄弱児のための保護・教育院の長、ならびに補助学校制度のための視学官は、職務経験があり試験を経た補助学校教員の中から選任されなければならない。
4. 補助学校、精神薄弱児のための治療教育院、重度精神薄弱児のための保護・教育院の長、教員および女教員は、継続的な教育を受け、その職務のより大きな困難と責任に相応する額の賃金を得る。

VI. 補助実業補習学校

1. 補助学校に不可欠な補充機関となるのが、そこに上構された補助実業補習学校である。すべての元補助学校生徒は、満18才までそこへの就学が義務づけられる。補助実業補習学校には、普通児のための既存の実業補習学校においては適切な取り扱いと促進が得られないような者も、送ることができる。
2. 補助実業補習学校の課題は、監督を委託された者への訓育的働きかけと同時に、実生活の要求に向けた教育である。
3. 補助学校とは反対に、補助実業補習学校では男女の空間的、時間的分離がなされる。
4. 補助実業補習学校の仕事には、経験ある補助学校教師および同女教師のみが向けられる。

Ⅵ. 精神薄弱児の社会的保護

1. 訓育・教授上の成果を完全かつ持続的に役立てるためには、補助学校および補助実業補習学校は、広範囲の社会事業活動の援助を必要とする。それは、知的に劣った者が助言と援助を必要とするとき、就学前、期間中、実業補習学校において、徒弟期間中において彼らを保護・援助し、さらに実生活へと導いていくものである。
2. このような社会的精神薄弱児保護は、国家の補助金の承認の下での地域的ないし私的福祉団体の自由な活動であることを保持する。

1886. 統一学校連盟結成

89. 五月勅令

98. リーツ田園教育会

1900. エレン・ケイ「児童の世紀」

01. マニハイム・システム実施

1881. ブラウンシュヴァイクで試験的な特別学級、最初の補助学校。
ライプツィヒで精神薄弱児学校

83. ドルトムント, ハルバーシュタットで補助学校

85. クルフェルト, ケーニヒスベルクで補助学校

87. 第29回全ドイツ教員集会で補助学校を承認

88. リューベック上級学務局報告, 「能力の劣った子」の学校について規定

1894. ブラウンシュヴァイク, 補助学校を承認
プロイセン文部大臣布告, 補助学校を承認

97. フランクフルトで補助学校卒業生のための実業補習コース

98. ドイツの補助学校, 52都市, 222クラス, 生徒4,281人。
ベルリンで最初の副学級
ドイツ補助学校連盟結成

99. ニューンベルクで実業補習学校に補助学校卒業生のための特別コース。

1900. プロイセン, 補助学校への強制転校を規定

02. キールで補助学校教員養成コース

03. ベルリンで補助学校教員養成コース

バイエルン就学義務規程, 補助学校にも言及
ドレスラウで労働教授ユロニー

1904. 児童労働規制法

06. 学校維持法
・社会民主党大会「民衆教育と社会民主党」

08. ライツィヒで合科教授開始

1910. ケルシェンシュタイナー「公民教育の概念」

11. ケルシェンシュタイナー「作業教育の概念」

14. 第一次世界大戦

15. ベルリンで「学校と戦争」展示会

1918. 十一月革命
・「プロイセン民衆に告ぐ」

19. エーベルト大統領選出
・ワイマール憲法
・ドイツ教員組合、学校制度改革案
・ハンブルクで生活共同体学校
・徹底的学校改革者同盟結成
・自由ヴァルドルフ学校

1904. 上級行政裁判所、補助学校を国民学校とみなすことにより、就学義務を確認

05. 大審院で補助学校就学義務を確認
・プロイセン文部大臣布告、補助学校の性格について規定

06. ベルリンで特別な実業補習学校

09. ヴェルテンベルク国民学校法、補助学校設置を奨励
・レーゲンスブルクで補助学校への強制転校を規定

1910. オルデンブルク学校法、補助学校転校の際親の合意を定める
・ハンブルクで独立した補助学校

11. プロイセン盲聾児の就学義務制

12. 大審院、国民学校維持義務者に補助学校維持も義務づけ

13. ベルリン「能力のあつた子」のための実業補習学校義務制

14. 全ドイツの補助学校、320都市、1850クラス、生徒43,000人
・プロイセン補助学校教員試験規則

17. ベルリンで集合学級

1819. ガクセン学校移行法、補助学校を法的に規定
・補助学校連盟「補助学校法草案」
・シュルツェ、「補助学校法草案」

1920. 基礎学校法
・ドイツ学校会議

21. ナチス結成

22. ドイツ児童福祉法

23. シュトレゼマン大連合政府

25. ヒンデンブルク大統領選出
・基礎学校教育課程に関する法律
・イエナ・プラン

26. ドイツ国際連盟加入

27. プロイセン就学義務法

29. 世界恐慌

1920. ブレーメン, 補助学校就学につ
いて規定

21. ハッセン国民学校制度に関する
法律, 補助学校転校について規
定

22. ハンブルク, 特殊学校の法的位
置を規定
・ガクセン学校需要法, 補助学校
を国民学校とみなす

23. チューリッゲン, 補助学校の独
自性を法的に認める,
・プロイセン文部大臣布告, 弱視
聴覚学校などについて規定

25. チューリッゲン就学義務法, 補
助学校についても規定
・ハッセン, 補助学校の就学義務
を法的に規定

26. ミュンヘン, 補助学校対象児に
関する新規程, 対象の若干拡大

27. 大審院判断, およびプロイセン
文部大臣布告, 補助学校の宗派
について親の意志に反しても強
制転校を指示
・ヴェルテンベルク文部省規程,
補助学校の就学義務を規定, た
だし宗派について親の意志を
尊重

・フックス「特殊学校法草案」
・ベルリンで「治療教育週刊」

28. 全ドイツの補助学校, 150郡市,
3,966クラス, 生徒71,902人

29. ハンブルク, 補助学校に関する
指針
・ヴェルテンベルク, 補助学校に
関する指針

<p>1930 ・ プリューリング内閣</p> <p>31 ・ 国家支出控料の緊急令</p> <p>32 ・ 総選挙, ナース第一党</p>	<p>1930 ・ プロイセン, 1932年までに補助学校教員養成コース廃止を決定</p>
<p>1933 ・ ヒットラー政権 ・ 職業官更法</p> <p>34 ・ 帝国文部省設置</p> <p>36 ・ ヒットラー・ユーゲント法</p> <p>39 ・ 第二次世界大戦</p>	<p>1933 ・ 補助学校連盟解散, ナース教員同盟の専門部へ ・ 遺伝病子孫防止法</p> <p>38 ・ 帝国就学義務法, 障害児の義務教育を規定 ・ プロイセン補助学校に関する一般規程</p> <p>1942 ・ 補助学校における訓育と教授に関する指針</p>
<p>1945 ・ ドイツ無条件降伏 ・ アメリカ対独教育使節団報告書</p> <p>49 ・ ドイツ連邦共和国発足</p> <p>1953 ・ ドイツ教育制度委員会設置</p> <p>55 ・ 「デュッセルドルフ協定」 ・ NATOに加盟</p> <p>59 ・ ドイツ教育制度委員会, 「ラーメンプラン」</p> <p>1964 ・ 「ハンブルク協定」 65 ・ ドイツ教育審議会設置</p> <p>1970 ・ ドイツ教育審議会, 「教育制度に関する構造計画」</p>	<p>1949 ・ ドイツ補助学校連盟再建</p> <p>1954 ・ 補助学校連盟, 全文部大臣・行政長官に陳情書</p> <p>55 ・ ベルリンで都市会議, 特殊学校にフイても議論 ・ ドイツ特殊学校連盟発足</p> <p>1960 ・ 常設文部大臣会議, 特殊学校制度整備にフイでの意見書</p> <p>62 ・ ハッセン, 補助学校を学習障害児学校へと名称変更</p> <p>1972 ・ 常設文部大臣会議, 特殊学校制度整備にフイで勧告</p> <p>73 ・ ドイツ教育審議会, 障害児のインテグレーション等を勧告</p>