

## 総合制概念の検討

——西ドイツの場合<sup>1)</sup>——

今 井 重 孝

### 1. 問題提起

日本語の「総合制」概念は、戦後の教育改革の過程で、「小学区制」、「男女共学制」と並ぶいわゆる高校三原則の一つとして一般的に用いられるようになった<sup>2)</sup>。ところが、他方、イギリスの Comprehensive school 西ドイツの Gesamtschule などの訳語としても「総合制」学校というタームが用いられている。そこから、「総合制」概念には一種の曖昧さが生じている<sup>3)</sup>。その上さらに、戦後日本で目指された「総合制」がいかなるものであったのか、という点について必ずしも統一見解が存在しておらず<sup>4)</sup>、「総合制」概念は、一種の混乱状態に陥っている。そこで、本小論においては、こうした「総合制」概念をめぐる混乱状態を克服する一助として、西ドイツの「総合制」概念を検討することとした。

### 2. 対象の限定

一口に Gesamtschule (総合制学校) といっても、そこには、多様な型態の学校が含まれている。大きく区分すれば、(1) 統合型総合制学校 (integrierte Gesamtschule)、(2) 協調型総合制学校 (kooperative Gesamtschule)、(3) 特別型総合制学校 (Gesamtschule besonderer Art) の三つに分けることができる。

統合型総合制学校というのは、従来の西ドイツの三つの学校種つまり基幹学校、実科学校、ギムナジウムが、一つの学校の中に統合されているものである。協調型総合制学校というのは、三つの学校種が一つの学校内に完全に統合されておら

ず、各学校種が相対的独自性を保ちながら、相互に密接に協調しあっているものである。以上二つの型は、いずれも 1960 年代以降、ヨーロッパではほぼ一斉に開始される中等教育の総合制化<sup>5)</sup>の中で生まれてきたものであるが、特別型総合制学校というのは、これらと起源・理念を異にする学校種である。改革教育学の流れを汲むヴァルドルフ・シュレー<sup>6)</sup>や大学の前期1年をも含んだ4年制のビーレフェルト大付属上級段階コレク<sup>7)</sup>などがその例である。これらの学校は、総合制学校とはいっても、全く独自の個性的な学校であるので、本小論の分析対象からははずすことにする。また、「統合型」と「協調型」に関しては、「協調型」は「統合型」への過渡形態と考えられるので、「統合型」総合制学校に対象を限定したいと思う。

以上で、対象とする総合制学校の型は、限定されたわけであるが、「総合制」概念といった場合の概念が一体何をさしているか、という問題がある。本稿では、何を総合しようとしたのか、いかに総合しようとしたのか、なぜ総合しようとしたのか、という三つの問に対する解答が、総合制概念の三つの構成要素であると考えておきたい。その際、さらに、あるべきものとして描かれた理想型と、実際に実現された現実態が区別できるが、この両者の関係にも注意を払いながら考察を進めていきたい。

さて、総合制概念明確化の基礎として、まず、60 年代以降の西ドイツの総合制化の歩みに簡単に触れておきたい。

### 3. 総合制化の歩み

西ドイツの総合制化の動きは、最初西ベルリンではじまった。新興住宅地に学校の新設が必要となり、その地域の新しい学校形態として、総合制学校が構想されるに至ったのである。1965年に、統合型総合制学校を4校西ベルリンに設立することが決定される<sup>8)</sup>。1968年、西ドイツ最初の総合制学校であるブリッツ・ブコウ・ルドウ総合制学校（のちヴァルター・グロピウス・シューレと改称）が開校されるに至る。こうした西ベルリンの動きに触発されて、この間、ハンブルク、ヘッセン、ブレーメン、ノルトライン・ヴェストファーレンなどでも総合制学校設立の動きが見られるようになってくる<sup>9)</sup>。こうした中で、1969年ドイツ教育審議会（Deutscher Bildungsrat）は、「総合制学校の実験準備に関する勧告」<sup>10)</sup>を出し、州により様々な構想されはじめた総合制学校の統一化をはかった。以後、各州で続々と実験が開始され、1973年には、西ドイツ全州で、総合制学校の実験が実施されるに至った。

このように総合制学校実験が拡大していく中で、1972年、西ベルリンでは、他州に先がけて、総合制学校を、実験校としてではなく、伝統型学校種と同等のいわゆる通常校（Regelschule）として認めるに至った。その10年後の1982年、常設文部大臣会議が「統合型総合制学校の修了証書に関する協定」<sup>11)</sup>を結ぶが、この協定をもって、西ドイツ全土の総合制学校は、実験段階を終了し、通常型へと移行することとなった。

1982/83学年度現在の統合型総合制学校の数、次表の通りである<sup>12)</sup>。

CDU/CSUが政権を担当するバイエルン、バーデン・ヴィルテンベルクなどのいわゆる保守州においては、校数が少なく、SPDが実権を握っているあるいは実権を握っていたノルトライン・ヴェストファーレン、ヘッセン、ベルリン（西）などのいわゆる革新州においては、校数が多くなっている。西ドイツ全体で見ると、校数で204校、

表1 1982/83学年度における統合型総合制学校数

州 名	校 数
バーデン・ヴィルテンベルク	6校
バイエルン	2校
ベルリン（西）	30校
ブレーメン	4校
ハンブルク	24校
ヘッセン	68校
ニーダーザクセン	13校
ノルトライン・ヴェストファーレン	50校
ラインラント・プファルツ	3校
ザールラント	2校
シュレスヴィヒ・ホルシュタイン	2校
ドイツ連邦共和国全体	204校

同一年齢層の就学%で見ると5%を切っており、ほんの一部を占めているにすぎない。この点、総合制が89%を占めているイギリス<sup>13)</sup>、1975年のアビ改革により、名目上すべてが総合制化されたフランスとは顕著な対照をなしている。現在、西ドイツ全体が教育制度改革に倦んだ状態にあり、この校数が大幅に上昇するとは当面考えられない<sup>14)</sup>。

以上の簡単な経緯の叙述から明らかなように、西ドイツの「総合制」概念を検討する場合には、とりわけ、最初の総合制学校ヴァルター・グロピウス・シューレ、1969年の教育審議会勧告、1982年の常設文部大臣会議の協定が節目となっている。こうした節目に留意しながら、以下、総合制学校が、何を「総合」したのか、いかに「総合」したのか、また何故「総合」したのかについて検討してみたい。

### 4. 「総合」化の対象 —What?—

「総合」制学校とは、一体何を総合したものなのか、あるいは、一体何を総合しようとしたものなのか。この点に関しては、縦の総合化と横の総合化が区別できる。縦の総合化とは、教育段階のどこを総合化するかという問題である。具体的に述べれば、中等第Ⅰ段階（日本的に表現すれば前

期中等段階)だけ総合するか、中等第Ⅱ段階(日本的に表現すれば後期中等段階)まで含めて総合化するか、あるいは、更に上まで延長して、高等教育レベルまで総合化するか、あるいは逆に下の方へ延長して、小学校、就学前教育まで含めて総合化するか、といった問題である。高等教育の総合制化に関していえば、60年代に、総合大学(Universität)、教育大学(Pädagogische Hochschule)、工業大学(Technische Hochschule)、専門大学(Fachhochschule 1969~)を総合化した総合制大学(Gesamthochschule)の構想が打ち出された動きに関連づけて、高等教育まで含めた総合制化を考えようとしたものである。しかし、この構想は、総合制大学自身が一部の大学種の総合に歪小化されたこともあり、現実には実現しなかった。それに対し、中等第Ⅱ段階まで含めた総合制学校の数、は、少なくない。ただし、中等第Ⅱ段階に進学するのは、総合制前期中等段階終了者の一部にすぎず、全員が進学するわけではない。しかも、1972年のボン協定<sup>15)</sup>によりギムナジウム上級段階が大幅に改革されに至り<sup>16)</sup>、総合制学校の上級段階(中等第Ⅱ段階)もボン協定の規定に従うことになった。その為、中等第Ⅱ段階をもつ総合制学校は、総合制学校にギムナジウム上級段階を付設した形になっている。

小学校まで統合した総合制学校は、15校存在しバーデン・ヴィルテンベルク州のヴァインハイム総合制学校、ヘッセン州のハノーバー・ローデルブルック総合制学校等がそれにあたる。幼稚園まで総合したものとしては、5歳児から受け入れるビーレフェルト実験学校<sup>17)</sup>(特別型総合制学校の一つ)があげられるが、統合型総合制学校には存在しない。結局、縦の「総合」化に関しては、中等第Ⅰ段階が中核となっており、中に、中等第Ⅱ段階を付設している学校もある、と総括できよう。

次に、「横の」総合化について。「横の」総合化というのは、従来の三つの伝統的学校種、すなわち、基幹学校、実科学校、ギムナジウムの三種

を統合するのか、そこに更に、職業学校、特殊学校を含めて統合するのか<sup>18)</sup>、という問題である。先程、縦の総合化に関連してギムナジウム上級段階改革に触れたが、この改革は、職業学校を含まない形でつまり、職業学校は一応除外してなされた。前期中等段階には職業学校はないから、基本的に職業学校は、総合制から除外されている。しかし、例外的に、ノルトライン・ヴェストファーレン州のコレーク段階、ベルリンの上級段階センター<sup>19)</sup>が職業教育を含めた総合化を目指している。

特殊学校連盟など、特殊学校側の働きかけによって、特殊学校を総合制学校に統合する、ないし両者が相互に協調し合うという考え方が、生まれてくるが<sup>20)</sup>、特殊学校を統合した総合制学校は今のところ存在していない。

従って、結論的に述べれば、総合制学校について様々な構想が描かれたけれども、その中核は、前期中等段階すなわち、5学年から10学年(ないし7学年から10学年)の間で、基幹学校、実科学校、ギムナジウムの三種類の学校を統合したもの、ということになる。こうした特徴は、グラマー・スクール、テクニカル・スクール、モダン・スクールを統合したイギリスの comprehensive school、小学校完成級、普通教育コレージュ、リセを統合したフランスの collège d'enseignement secondaire (アビ改革で collège と改称される)にも等しくあてはまる特徴である。西ドイツの総合制学校が、イギリス、スウェーデンの総合制学校を模範としているという指摘<sup>21)</sup>も故なしとしない。

## 5. 総合制の組織構造 —How?—

総合制学校は、いかにして、三分岐制度を総合したのであろうか。この間に答えるためには、まず、何故、西ドイツの総合制学校が「統一」学校ではなくて、「総合制」学校と呼ばれているかに触れておかねばならない。

「共産主義諸国の統一学校は、イデオロギー上

の目標により、自由や個性に対する配慮をほとんど放棄してしまった。それゆえ、統一学校は……特殊共産主義的な制度として理解される。統一学校概念は、今日もはや、自由社会の教育制度には使用できない。

(合衆国およびイギリスの学校形態)は、……もはや、共産主義諸国と同じ概念では把握されない。それゆえ、あらゆる教育ルートを包括し、生徒の個性を十分考慮するという基本理念をもつ西ドイツの学校の名称としては総合制学校概念が用いられる。<sup>22)</sup>

このパートの指摘から、東ドイツの画一的な統一学校との違いを極立たせ「自由」と「個性」の尊重の原理を強調するために西ドイツの学校は「総合制」学校と呼ばれることになったことがわかる。学校の形態から見れば、前期中等教育を単線化した総合制学校は、明らかに、ワイマール期の統一学校運動の発展と考えられるのであるが、あえて、統一学校と呼ばなかった理由は、東西ドイツの分裂という政治状況の中で、ことさらに、「自由」や「個性」を強調する必要性があったからにほかならない。こうした背景から、総合制をめぐる議論は、授業組織を能力・適性に応じていかに多様化(Differenzierung)したらよいかという点に集中することになる<sup>23)</sup>。こうした点に端的に示されているように、西ドイツの総合制学校は、「自由」や「個性」を生かすための「多様化」を最大の眼目としている。本節の問題意識との関連でいえば、従来、基幹学校、実科学校、ギムナジウムへと振り分けられていた異なった能力・適性の生徒達を、総合制学校は、様々な多様化手段を工夫することによって一つの学校に統合しようとした、とみることができるだろう。

この多様化の方式は、時の経過につれて、以下のように発展させられてゆく。

### 5.1 ヴァルター・グロピウス・シュレー

最初の総合制学校であるヴァルター・グロピウス・シュレーでは、いわゆる FEGA システムが採られていた。FEGA システムというのは、学習

速度に応じて、生徒を F (Fortgeschrittenenkurs <速進コース>), E (Erweiterungskurs <拡大コース>), G (Grundkurs <基本コース>), A (Anschlußkurs <付帯コース>) の 4 ランクに分けるものである<sup>24)</sup>。通常の週当たり時間数で、基本的な学習目標をこなせる生徒が基本コースに、もっと少ない時間でマスターできる生徒は拡大コースに、更に早いスピードで学習できる生徒は速進コースに配分される。規定の時間内で学習することが困難な生徒は付帯コースに配分される。付帯コースではコースあたり生徒数を少なくすることにより、基本的学習目標をこなすことが目指される。この 4 コース制は、科目毎に別々にコース分けが行なわれるいわゆるセッティングである。数教科共通にコース分けをするストリーミングは、促進段階での経験に照らして採用されなかった<sup>25)</sup>。4 コースに分ける科目は、ドイツ語、英語、数学、物理 (7~8 学年のみ)、である。

途中でコースが代わるように、E コース、F コースでは、基礎をどんどん進むのではなく、基礎の内容に、拡大深化させた内容を付け加えるという方法が取られている。そうすることにより、各コースの進度を同じに保ち、コースを代わっても支障がないよう工夫されている。この点注目ししよう。ちなみに、コース間移動率は 42% であり、しかも、3:2 の割合で上昇移動の方が下降移動より多くなっている<sup>26)</sup>。

以上は、いわば、能力別の多様化方式であるが、これと並んで、選択義務教科による、興味・適性に応じた多様化も行なわれている。すなわち、7 学年から週当たり 4 時間分、9 学年から、さらにそれに加えて週当たり 4 時間分の選択義務科目が設定されている。7 学年で選択肢となるのは、(1) 技術-経済 (労働科)、(2) フランス語、(3) ラテン語、である。9 学年になると、それまでの選択義務科目を継続した上で、更に週当たり 4 時間分を次の 10 教科の中から選択できる。(1) フランス語、(2) ラテン語、(3) 技術と経済、(4) 政治学/歴史、(5) 社会福祉、(6) 物理、

(7) 生物, (8) 化学, (9) スポーツ/生物学,  
(10) 情報処理<sup>27)</sup>.

義務選択科目で問題となるのは、第二外国語を選ぶか、労働科を選ぶか、という選択の違いが、上級段階に進学するかしないかといった進路の違いとなるのではないかという点である。いい換えれば、興味・適性に応じた多様化が、実際には、能力に応じた多様化になってしまわないか、という点である。ヴァルター・グロピウス・シュールの場合、労働科を取っても、上級段階へ進める道を聞くことによって<sup>28)</sup>、そうした難点を回避しようとしている。

## 5.2 1969 年教育審議会勧告

ベルリン型をモデルとしたとされる<sup>29)</sup> 1969 年の教育審議会勧告においては、セッティングのコース数をヴァルター・グロピウス・シュールのように 4 つとは限らず、特にドイツ語の場合には、少ない方がよいとし、全体として、コース数を減らす方向をさし示すとともに、他方、セッティングの導入の時期に関しても、6 学年から徐々に導入するよう提案している<sup>30)</sup>。従って、能力に応じた多様化に関しては、ベルリン型をモデルとしつつも、能力別コースを弱める方向での提案がなされていると見られる。

更に、将来の発展方向として、集団分割授業システム (System des gruppenteiligen Unterrichts) を提言している<sup>31)</sup>が、これは、やがて、柔軟な多様化 (flexible Differenzierung) の名の下に、徐々に採用されてゆく。こうした新しい方式が工夫されるに至ったのは、セッティングの場合、下のコースに位置する生徒が、やる気をなくしたり、劣等感をいだいたりする問題があるためである。柔軟な分化というのは、図 1<sup>32)</sup>に示されているように、まず、一学期間の授業をいくつかの単元に分け、各単元ごとに、最初、大集団の共通授業を行ない、そのあとテストをして、大きく、復習の必要なグループと新しい内容に進めるグループとに分けグループ別に授業がなされる。復習グループでは、同じ内容が部分的あるいは全体的

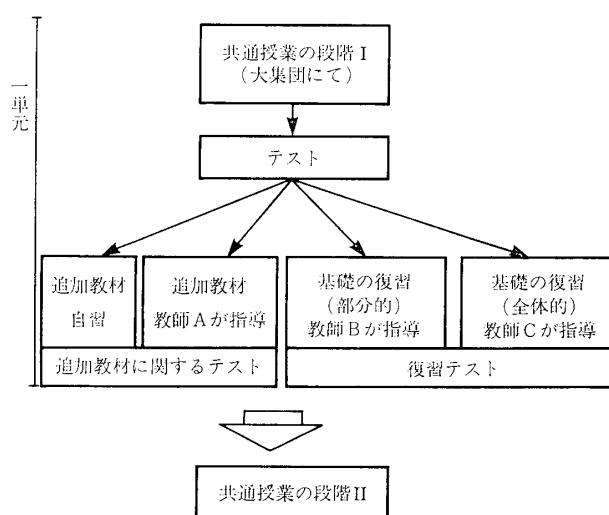


図 1 柔軟な多様化

に繰り返され、最後に復習テストが行なわれる。新しい内容に進めるグループは、その単元の内容を拡大深化させるような追加教材が課せられ、最後に、追加教材の内容に関するテストがなされる。そして、全員、次の単元に進み、次の単元では再び同じサイクルが繰り返される。各単元ごとに、あらためて、どのコースに所属するかが決められるので、セッティングのように、長期間同じコースに居続ける可能性が少なくなる。それだけ、能力別コース制のもつ問題点が緩和されることになる。

他方、適性に応じた多様化に関しては、学校で開設される科目の種類を増やすことが、まず強調されている。その際、副教科 (Nebenfächer) の水準を内容的に高め、主要教科 (Hauptfächer) と同列にする必要がある<sup>33)</sup>と主張されている。前にも触れたが、外国語と労働科が選択科目として提供されている場合、どうしても、成績のよい者が外国語を選び、できない生徒が労働科を選ぶという傾向が生まれてくる。それを避けるために、副科目の水準を引き上げることを提案したものである。さて、勧告では、現実には、ひとつの学校に、それほど多くの選択科目は開設できないので、選択の多様化の現実的な方策として、同じ教科の中で、時間数を多くしたコース (Intensivkurs <集中コース> と呼ばれる) と時間数の少ないコース (Grundkurs <基礎コース> と呼ばれる)

の二つのコースを設定し選択させる（この方式は自然科学科目に適しているとされる）、同じ科目、同じ時間数で扱うテーマをかえたコース（Schwerpunktkurs <重点コース> と呼ばれる）をいくつかつくり、その中から選択させる（社会科学に適しているとされる）、初歩コースを全員に義務とし、さらに興味をもって学びたいと思う生徒に追加コース（Zusatzkurs）を選択させる（とくに芸術科目に適しているとされる）、といった方法が提案されている。しかし、これら三つの「現実的」な方策は、現実の総合制学校の採用するところとはならなかった。また、選択科目の種類も、一校単位ではそれほど開設することもできず、第7学年と第9学年から一部の科目を選択できるというのが一般の形態となった。さらに、修了証書との関係で、興味・適性に応じるはずの選択義務教科システムは、ますます、選抜機能を強め、能力による多様化へと変質していく。こうした傾向を公的に承認したのが、1982年の「統合型総合制学校の修了証書の相互承認に関する協定」にはかならない。

### 5.3 常設文部大臣会議協定（1982年）

協定には、「ギンナジウム上級段階の11学年への入学資格は、通常、生徒が7から10学年の間、第二外国語の適当な知識を獲得した場合に、授与される。」<sup>34)</sup>とあり、第二外国語を選ばなければ、上級段階に進学できないこととなった。従って、いくら、勧告が、理想論として、全教科の同等化を主張してみても、現実的な進学要件という足かせにより、結局、第二外国語を特別扱いせざるをえなくなってしまうわけである。先程のヴァルター・グロピウス・シューレの例でいえば、フランス語、ラテン語といった第二外国語を取らず、労働科を選んだ場合は、上級段階への進学の道は閉ざされてしまうことになるわけである<sup>35)</sup>。こうして、適性による多様化は、実質的には、選別の手段と化してしまった。

他方、能力による多様化の方はどうであろうか、前節で、柔軟な多様化について述べたが、柔軟

な多様化方式においては、生徒が各单元ごとに能力別クラスを変わることになるので、生徒相互の友達関係がうまく形成されず、生徒が孤立化する危険性があるという難点がある。そこで、更に新しい方式として、チーム・小集団・モデル（Team-Kleingruppen-Modell）という方式が考え出されるに至った。ここでこの方式について簡単に説明しておきたい。

この方式では、まず、生徒を60～90名の大集団に分け、その集団の全教科を5ないし9名の教師からなる1チームが担当する。大集団はさらに、2ないし3の基幹集団（従来のクラスにあたる）に分けられる。図2<sup>36)</sup>の丸が6つ入ったひとつの四角がそれにあたる。基幹集団はさらに、5ない

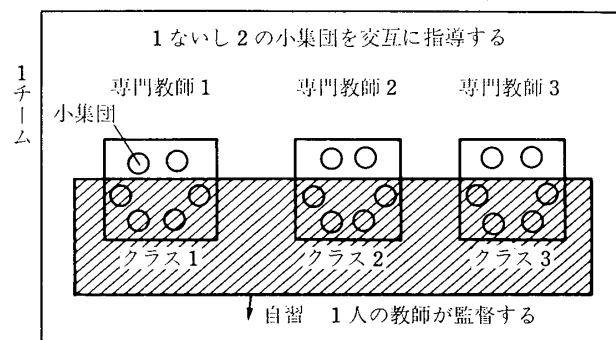


図2 チーム・小集団・モデルによる英語、独語、数学の練習問題授業

し6名からなる小集団に分けられる。これが図2の小さな丸に相当する。小集団は、学力や出身階層などの点で片寄らないよう混合集団として形成され、長期にわたり、メンバーチェンジなく維持される<sup>37)</sup>。できる生徒は、同じ小集団内のできない生徒を教えることにより、学習内容を表現する力、客観化する力を身につけると同時に、友達を助けるという行動を学ぶことが期待されている。できない生徒は、できる生徒に教えてもらい学力が向上する。こうした協力関係により小集団内の人間関係が密になることが目指されている。大集団は、大教室に、図2のように配置され、練習問題をやる時には、12の小集団が自習し、のこりの6集団が3人の教師により個別に指導されるといふ形態を取る。ここでは、能力別授業のかわり

に、個別化すなわちいわゆる内的多様化 (innere Differenzierung) が支配的となっている。しかし、この方式にも、5~9 人の教師がすべての教科を教えるのでは、教師の専門性に問題がある、教師の負担が重すぎるなどの問題点が指摘されている<sup>38)</sup>。

セッティング→柔軟な多様化→チーム・小集団・モデルと次第に、能力による多様化は、外的多様化から内的多様化へと変化を辿っていくわけであるが、理念的に、いかに、内的多様化に活路を見出そうとしても、最終的には、修了証書との関係つまり、選抜機能の影響、を免れることができず、現実には、能力別コース制すなわち外的多様化を採用せざるをえなくなる<sup>39)</sup>。

ちなみに、この小集団方式を採用している代表的総合制学校は、ケルン・ホールヴァイデ、ケルン・ヘーエンハウス、ゲッティンゲン・ガイスマーなど<sup>40)</sup>だが、前二者の属するノルトライン・ヴェストファーレン州では、総合制学校は9学年から、修了証との関連でストリーミングをする旨の規定がなされている<sup>41)</sup>。従って、現実には、チーム・小集団・モデルを維持するのは難しくなっている。1982 年の常設文部大臣会議の協定はまさに、こうしたストリーミング化の傾向を確定したものである。

協定にいわく、「外的能力別多様化は少なくとも二つの水準で行なわれる。」「教科別の能力別コース分化は数学と第一外国語では、7 学年から、ドイツ語では通常7 学年から、遅くとも8 学年から、自然科学では、遅くとも9 学年から多様化が開始される。」<sup>42)</sup>

この規定により、少なくとも二つのコースに分けて能力別多様化を、数学、第一外国語、ドイツ語、自然科学に関して行なうことが義務とされるに至った。しかも、ギムナジウム上級段階に進学するためには、少なくとも二教科は、能力別の上位コースに所属しなければならないなどの条件がつけられており<sup>43)</sup>、能力別多様化がそのまま上級学校への選別につながる事となった。

以上、総括的に述べれば、最初に触れたように組織の上では、数学、第一外国語、ドイツ語、自然科学、におけるセッティングと、第二外国語、労働科を含む選択必修科目システムが、西ドイツ総合制の中核的な特徴ということになる。この多様化システムは、伝統的三分岐制度が、学校種によって生徒を選別していたのを、制度内多様化による選別に切り換えたものと見ることもできる。すなわち、三分岐制度が制度内コース分化という形で再生産されていると見ることも可能である。ただし、従来の制度より転コースが容易になった分だけ、より子供の能力に応じた振り分けが可能になったことは否めない。その分、能力主義原理が貫徹したと見られよう。

以上のような組織上の特徴をもっている総合制学校はそもそもいかなる理念を目指して設立されたのであろうか。

## 6. 総合制の目指すもの —Why?—

### 6.1 ヴァルター・グロピウス・シュレー

総合制学校が何を指そうとしたのかは、最初の総合制学校ヴァルター・グロピウス・シュレーの目標規定に明瞭に示されているので、最初にこれを示しておこう。全体は、教育的目標、社会的目標、教育政策的目標の三つの部分に分けられている。

#### 1. 教育的目標

11. おおのの生徒をその能力の最高水準にまで発達 (Förderung) させること。
12. 個々の生徒の能力に応じた教育機会 (Ausbildungsmöglichkeiten) を提供すること。
13. 学校教育を拡充、改善し、青年全体の教育水準を高めること。
14. 総合制学校は、あらゆる階層の生徒達が考えながら行為できるようになるような経験を与える。

#### 2. 社会的目標

- 2.1 総合制学校は、教育機会の不均等の除去に寄与する。

- 2.2 両親の帰属集団、社会的地位にかかわらず、総合制学校は、生徒にとって、社会的統合の場所である。
- 2.3 総合制学校は、様々な能力、興味をもった生徒が一同に会することにより、相互理解、思いやりを養う。
- 2.4 生徒は、協働、寛容、相互理解を必要とする世界、抽象性、複雑さ、変化、の増大する世界へと準備される必要がある。こうした世界への準備のためには、協調し合う訓練を体系的に行なうことが必要である。
3. 教育政策的目標
  - 3.1 様々な種類の高い修了資格を取る青年の数をやすこと。
  - 3.2 総合制学校は、新しい目標を開発するという常設文部大臣会議の「ベルリン声明」(第100回大会1964年3月5日/6日)の要求を実現する。
  - 3.3 総合制学校の計画は、「ベルリン声明」に示された次のようなヨーロッパの学校の発展傾向に従う。  
 ー新しい義務教育後教育制度の設立  
 ー既存の全学校間の転学可能性を高めることたとえば、垂直にではなく水平に分岐した学校組織にするなど)
  - 3.4 総合制学校は、OECDの次のような要請を満たす。(OECD文書 STP 66/13, Scale 2 vom 16.9, 1966):  
 『いずれの国も、その国の所与の条件と可能性の枠内で、すべての人に、能力と必要に応じた教育を与えることを義務と心得なければならない。それゆえ、教育制度は、こうした責任を果たすため、できるだけ包括的かつ柔軟に計画され、また構築されなければならない。』
  - 3.5 総合制学校の計画は、ベルリンの学校で得られた次のような経験すなわち、あらゆる階層のより多くの青年をより適切に

将来の個人的、職業的、政治的役割へと準備するには、垂直分岐型の学校制度は不十分であるという経験を考慮している。」<sup>44)</sup>

以上13項目にわたって目標が述べられているが、3.2, 3.3で触れられているベルリン声明の内容と比較すると、ヴァルター・グロピウス・シューレの目標の特徴が明瞭になってくる。実は、1.1, 1.2, 1.3と3.1の目標はほとんどそっくりそのままベルリン声明の中で、OECD諸国の共通の傾向として指摘されている<sup>45)</sup>。従って、教育的目標と教育政策的目標は、OECD諸国に遅れを取らないようにという観点から、採用された目標であり、それに、社会的目標が新たに付け加えられていると見ることができる。ベルリン声明で指摘されている方向性は、つまるところ、能力・適性に~~応じて~~、個々の生徒を~~最大限発達させ~~、その結果として全生徒の教育水準を向上させようというものである。どこからこういう要請が生まれてきたのかは次のビヒトの言葉に端的に示されている。「教育の危機とは、経済の危機を意味する。もし、次代を担う質の高い青年達が欠けていれば、今までの経済的躍進はすみやかに終焉するであろう。こうした青年達がいなければ、技術時代において生産システムは機能しえないであろう。もし教育制度が機能を果たさなければ、全社会はその存続を脅かされるであろう。」<sup>46)</sup> 結局、経済発展の手段としての能力開発が、総合制学校の第一目標とされているということである。このことは、当時ベルリンの文部大臣であったエヴァースを中心とした総合制学校計画集団が出した本が「民主的能力開発学校」<sup>47)</sup> (Demokratische Leistungsschule) という名称を冠している点に端的に示されている。ちなみに、この本の中では、従来の三分岐制度が、正しく能力に応じた選抜を行っていない点に批判が向けられていた。なお、この選抜の不正確さへの批判はやがて、能力自体固定していないで開発され発展してゆくものであるという能力観によって補強されることになる<sup>48)</sup>。



さて、以上のような、能力開発の系譜にある目標と並んで、ヴァルター・グロピウス・シュレーの目標には、全く新しい目標が追加されていた。それが、「2. 社会的目標」である。その内容は、社会的統合と教育機会の均等化に集約される。社会的統合とは、社会的地位、能力、興味等の違う生徒を社会的に統合するということであり、そのためには、相互理解、思いやり、協調が、必要であるとされる。この目標は、従来、能力・出身階層により異なった学校種に通っていた生徒達を一つの学校に集めるというところから、考え出された目標である<sup>49)</sup>。基本的には能力、興味の多様性に応じた多様化が、人間相互の対立ないし孤立化を招かないようにとの補償機能を目指したものであった。なお、教育の機会均等化は、能力のある者が教育上不利をこうむらないようにするための原則であるから、ベルリン声明の系譜を補うものと考えられる<sup>50)</sup>。従って、ヴァルター・グロピウス・シュレーの基本理念は、能力、適性に応じた多様化と社会的統合の二つに収斂していくことがわかる。授業組織との関係でいえば、能力・適性別コースで多様化を共通授業（能力・適性別コースに分けない授業）で社会的統合を行なうことが期待されたわけである。ところが現実には、本小論の5のところで触れたように、とりわけ1982年の協定の拘束力により、総合制学校は能力(適性)に応じた選抜機関としての性格を本質的特徴とするに至る。従って社会的統合は論としてはその後もいくらか発展していくが<sup>51)</sup>、現実態としては、ほとんどその役割を果たさなくなる。このことは、調査研究によっても明らかにされている<sup>52)</sup>。こうした実態は、また、西ドイツの総合制学校をめぐる論議が多様化のあり方に集中していたという事実とも対応している。

## 6.2 1969 年勧告

1969 年勧告の場合、総合制学校の出発点として、(1) すべての生徒に科学的学校を提供すること、(2) 学習を個別化すること、(3) より適切な能力開発 (Bessere Förderung)、(4) 教育の機会

均等の拡大、(5) 総合制学校において社会的経験を与えること、があげられている<sup>53)</sup>。ヴァルター・グロピウス・シュレーの目標と比較して、目立つのは、(1) のすべての生徒に科学的学校を提供するという目標が新しくつけ加わったことである。(2) の学習の個別化は、適性に応じた教育に、(3) の能力開発は、能力に応じた教育に、(5) の社会経験は、社会的統合にあたると考えられる。従って、(2) から (5) までは、ヴァルター・グロピウス・シュレーの目標を受け継いでいると見られる。(1) の目標が、新しくしかも一番目の目標としてつけ加わったことは、どちらかといえば、従来教育制度上、組織上の目標設定が優先されていたのに対し、教育理論上の目標設定がなされたという点で極めて重要である。では、「すべての生徒に科学的学校を」という目標は、いかなる背景から生まれてきたのであろうか。勧告にいわく：前科学的な教育——それが、基幹学校型の民衆的教育であろうとギムナジウム型の文学教育であろうと——によってはもはや、現代社会に合った教育をすることができない。高度に複雑化した社会において、行動の方向づけの役に立つのは、直接経験でも間接経験でもなく、世界の科学的な認識である。こうした科学的認識は、単に指導者層に対してのみならず、すべての人々に対して要請されている。学校は、すべての教科を科学化し、専門化しなければならない。と同時に、全体への洞察、相互関連への洞察を見失わないようにしなければならない。それゆえ、従来の民衆的-初歩的教育、技術的-実地的教育、科学的-理論的教育という三分岐制度は廃止され、総合制学校内で、すべての生徒に対し、科学的思考の基礎形態の訓練を行なわなければならない<sup>54)</sup>、と。(以上要約)

ここには、世界がますます複雑化していく中で、最早、民衆的-初歩的陶冶、技術的-実地的陶冶、科学的-理論的陶冶によりそれぞれ一般教育を行なうという従来の教育理念は維持できなくなり、新しい教育理念が必要とされていること、その場

合の鍵概念が「科学」であることが述べられている。

こうした考え方は、テオドール・ヴィルヘルムの「学校の理論-科学時代における基幹学校とギムナジウム」<sup>55)</sup>の考え方と軌を一にしている。彼は、1967年に初版の出た同書の中で、既に「陶冶カノンの終焉」を語り、150年以上続いたフンボルト的陶冶理念にかわる新しい目標として、「科学的学校」(Wissenschaftsschule)を提起していた。こうした理念上の変化は、中等教育がトロウのいう<sup>56)</sup>完成教育機関からマス進学準備教育機関へと変貌する過程で、従来のエリート教育機関としてのギムナジウム、完成教育機関としての基幹学校の性格がいずれも変化していることと対応していると見ることができる。テオドール・ヴィルヘルムが、完成教育の典型たる基幹学校、エリート教育の典型たるギムナジウムを取りあげ、中間に位置する実科学学校を取り上げなかったのもゆえなしとしない。

また、1969年勧告作成メンバーの一人でもあったフォン・ヘンティヒも、生産性の向上、第三次産業の隆盛、相互依存の高まり、といった特徴をもつ現代社会においては、従来の陶冶理念ではもはや対応できず、新しい教育目標を実現する新しい学校形態(=総合制学校)が必要であるとして、総合制学校の教育理念的な根拠づけを試みている。そのさい、やはり、科学(Wissenschaft)に中核的な役割が与えられている<sup>57)</sup>。

このように、「科学」を鍵概念として、中等教育の新しい理念化を行なおうとする注目すべき試みが生まれてきているのであるが、現実の総合制学校は、旧三分岐制度の教育内容とたいして変わらぬ内容を、多様化システムを用いて教える段階にとどまっている。従って、総合制学校は、理念としては、学問の陶冶機能への着目により、新しいマス進学準備段階の中等教育のあり方に対し、有力な示唆を与えながら、現実態としては、多様化システムによる、能力開発機関、選抜機関に傾いていると、いうことができよう。

### 6.3 通常学校としての総合制学校

先にも触れたように、1982年の協定を契機として、総合制学校は実験段階を終える。その結果、西ドイツの総合制学校は、三分岐制度と併存するという特殊な状況に置かれることとなった。とりわけ、総合制学校の数の比較的多いベルリン、ハンブルク、ヘッセンなどでは、従来の三分岐型に代わり、四分岐型学校制度が成立したかの観を呈している<sup>58)</sup>。すなわち、ギムナジウム、実科学学校、総合制学校、基幹学校という序列が定着しつつあるのである。学校種よりも学校による違いの方が大きいという指摘もある<sup>59)</sup>が、一般的に、総合制学校が基幹学校の中の優秀児を蚕食する形で成立し、その分、基幹学校のレベルが低くなるという傾向が見られることは否定できない。こうした状況下では、特定のレベルの生徒しか入学してこないのであるから、社会的統合の機能はむしろのこと、能力・適性に応じたコース分けすら余り意味をもたなくなる。

先述したように、イギリスでは、89%が総合制化し、フランスでも、1975年のアビ改革以降、前期中等段階がコレージュ一本に統合されたのとは対照的に、西ドイツの場合は、基本的に三分岐制度が維持されており、総合制学校は5%未満にすぎない。この原因としては、一般に西独の教育に関する権限は、各州文部省が握っているため、連邦レベルでの大きな改革がしにくいこと、伝統的に、親が教育権をもっており、これが改革の足かせとなったことなどを指摘できるが、最大の理由は、三分岐学校種相互の教育内容が接近し、転学可能性が高まったことにより、三分岐制度のまま、うまくマス進学準備段階への対応ができたからだと考えられる。

### おわりに

「総合制」の概念といういい方自体、はなはだあいまいな方であるが、それが、制度、組織形態および教育目標によって定義されるものであるとすれば、西ドイツの総合制とは、社会的統合

と能力・適性による多様化を目標とし、能力・適性による多様化システムをその組織的特徴とする、前期中等教育機関であると一応、定義することができよう。

日本の「総合制」概念との比較で問題になるのは、日本の場合、後期中等段階の総合制が問題となっており、前期中等段階（中学校）では、総合制がそもそも問題となりえなかったという点である。日本の場合、中学までは、共通教育をすることが当然と考えられている。学校教育法の表現を借りれば、中学校は「中等普通教育」を行なうところなのである。しかし、中学の荒廃が叫ばれ、「個性に応じた教育」が強調される今日、前期中等段階の多様化も一つの可能性として検討されてもよいのではなかろうか。むしろ、それが選別につながらないような配慮は十分なされる必要があるが。

第二に、日本の総合制学校では職業科との総合が中核的な役割を果たしているのに対し、西ドイツの場合、職業科目はせいぜい労働科として、しかも第二外国語との間での選択科目として採用されているにすぎず、基本的には普通教育科目が主体となっている。

西ドイツの総合制と日本の総合制とのもう一つの大きな違いは、日本の総合制ではあくまで適性に応じた多様化だけが問題になっているのに対し、西ドイツの総合制ではむしろ、能力に応じた多様化が前面に出ていることである。能力別授業の難点を最小限にするような形で多様化たとえば柔軟な多様化などが、日本でも工夫されてよいのではないかと思われる。

最後に、西ドイツの後期中等段階について一言。1972年のボン協定による大改革は、やはり、マス進学準備段階への対応と考えられるが、これも一種の総合制と見られないこともない。この改革については、別稿で扱ったことがあるので、そちらを参照されたい<sup>60)</sup>。ただいえることは、高校進学率が高まったとはいっても、同一年齢層の25%程度であり90%をこえる日本とは状況が違っ

ているということである。そのため西ドイツの場合、科目の自由選択が大幅に認められたとはいっても、職業教育科目はほとんど含まれていない。この点、日本と大きく異なっている。

#### 註

- 1) 本小論は、昭和59年度科研、総合研究(A)「学校制度における職業教育の構造的変容に関する比較研究」(研究代表者 松崎 巖)の研究会(60年4月25日)で発表した内容をもとにまとめたものである。
- 2) 松崎 巖:「総合制高等学校」『教育学大事典』(第一法規)1978年第4巻117頁参照。
- 3) 原 正敏氏は「どうもわが国の教育学者が外国の総合制中等学校を正確に紹介していないように思えてならない。」と述べておられる(原 正敏「“地域総合中等学校”への疑問—第二次教育制度検討委報告批判—」『教育』1983 No. 433 104頁)が、私には、性格の異なるものを同じ総合制という言葉で表現したことに原因があるように思われる。
- 4) 佐々木享「高校教育論」(大月書店)1976年、第4章 総合制の原則をめぐって。
- 5) 拙稿「総合制中学校の展開と課題—西欧諸国の場合—」辻功、木下繁弥編著「教育学講座 20 教育機会の拡充」(学習研究社)1979年所収を参照されたい。
- 6) Christoph Lindenberg: Waldorfschulen—angstfrei lernen, selbstbewußt handeln 1965 Rowohlt 邦訳 Ch. リンデンベルク 新田義之・新田貴代訳「自由ヴァルドルフ学校」明治図書 1977年参照。
- 7) Hartmut von Hentig et al.: Das Bielefelder Oberstufenkolleg Klett 1971.
- 8) Theodor Sander/Hans-G. Rolff/Gertrud Winkler: Die Demokratische Leistungsschule 1971 3. veränderte Auflage S. 6.
- 9) Jürgen Baumert (in Zusammenarbeit mit Jürgen Raschert): Gesamtschule In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 8 Erziehung im Jugendalter—Sekundarstufe I Hrsg. von Ernst-Günther Skiba/Christoph Wulf/Konrad Wünsche S. 233.
- 10) Deutscher Bildungsrat Empfehlung der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen 1969.

- 11) Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27/28. Mai 1982: Vereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen.
- 12) Gesamtschul-Informationen 3/4-82 S. 22.
- 13) Education 8 February 1985 p. 134 ここには、各 LEA 毎の総合制学校の % が示されている(1月15日現在で)。
- 14) 天野正治:「最近の西ドイツ教育事情—調査旅行報告—」国立教育研究所内外国教育調査研究会(代表原田種雄)『欧米主要国の初等・中等教育の現状における問題点と改革動向』所収論文参照。
- 15) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972.
- 16) 拙稿「西ドイツギムナジウム上級段階改革に関する一考察」『日本比較教育学会紀要』第9号 1983年3月所収、を参照されたい。
- 17) Hartmut von Hentig et al.: Die Bielefelder Laborschule 1971.
- 18) Wolfgang Klafki: Integrierte Gesamtschule—Ein notwendiger Schulversuch In: W. Klafki/A. Rang/H. Röhrs: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School 1970 2. verbesserte und erweiterte Auflage.
- 19) コレク段階や上級段階センターは、見方によっては後期中等段階を中核とした総合制学校と見られうるが、一般に、西ドイツの総合制学校の数には入れられていない。
- 20) Gesamtschul-Informationen 27. Feb. 1970 が総合制学校における障害児の問題を特集している。
- 21) Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland aktualisierte und erweiterte Neuausgabe 1984 S. 186.
- 22) H. Bath: Einheitsschule und Gesamtschule, unveröff. Manuskript vom 3. Juni 1965 S. 4 f. in: G. Bühlow/W. Hopf/K. Nagel/U. Preuss-Lausitz: Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform S. 34.
- 23) Wolfram Flößner: Ansatz, Entwicklung und Ergebnisse der Fachleistungsdifferenzierung an der Walter-Gropius Schule in Berlin/Britz-Buckow-Rudow In: Wolfgang Keim (Hrsg.): Gesamtschule 1973 S. 167.
- 24) Horst Mastmann: Gesamtschule Ein Handbuch Teil II: Die Praxis 1975 S. 37 f.
- 25) Wolfgang Keim: Einführung des Herausgebers (III) In: W. Keim (Hrsg.): Gesamtschule 1973 S. 153.
- 26) Horst Mastmann a. a. O. S. 120.
- 27) Ibid. S. 40 f
- 28) Ibid. S. 42 f.
- 29) Jürgen Baumert (in Zusammenarbeit mit Jürgen Raschert) a. a. O. S. 233.
- 30) Deutscher Bildungsrat: a. a. O. 42 f.
- 31) Ibid. S. 47.
- 32) Wolfgang Keim: Die integrierte Gesamtschule—Modell einer reformierten Sekundarstufe I In: Wolfgang Keim (Hrsg.): Sekundarstufe I—Modelle, Probleme, Perspektiven 1978 S. 153.
- 33) Deutscher Bildungsrat a. a. O. S. 44 f.
- 34) Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27/28. Mai 1982: Vereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen. S. 2.
- 35) 1976年の総合制学校の時間割に内するアンケート調査を見てみると、下記の3州を除く8州が第二外国語と労働科にあたる教科を選択義務科目として提示していることがわかる。ニーダーザクセンの場合は第二外国語とそれ以外の領域としか示されていない。ブレーメンについては、選択義務科目の内訳が示されていないが、義務科目の中に第二外国語が含まれていないので、恐らく類似の選択肢を提供していると思われる。ラインラント・プファルツ州は解答を送ってこなかったため不明 (Gesamtschnl-Informationen 1/76 S. 86-133)。
- 36) Wolfgang Keim (Hrsg.): Sekundarstufe I 1978 S. 159.
- 37) Ibid. S. 156.
- 38) Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule Arbeitsmaterialien 2/79: Das Team-Kleingruppen-Modell S. 122.
- 39) 1977年段階で、柔軟な分化を採用しているのは、ベルリン 7, 8 学年のドイツ語、ブレーメン 7~10 学年のドイツ語 (柔軟な分化も可能であるとされている)、シュレスヴィヒ・ホルシュタイン 7 学年の数学と第 1 外国語にすぎない。(Klaus Schröper: Differenzierung in integrierten Gesamtschulen Überblick über Regelungen in den

- einzelnen Bundesländern (Kl. 7-10) In: Gesamtschul-Informationen 2/77 S. 50) ただし、ラインラント・プファルツとニーダーザクセンは不明とされている。
- 40) Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule a. a. O. S. 137 に、このチーム・小集団・モデルを採用している総合制学校名が 21 あげられている。
- 41) Wolfgang Keim (Hrsg.): Sekundarstufe I 1978 S. 160.
- 42) Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27./28. Mai 1982 S. 2.
- 43) Ibid. S. 3 f.
- 44) Horst Mastmann: Gesamtschule Ein Handbuch Teil II: Die Praxis S. 28 f.
- 45) Erklärung der Kultusminister anläßlich ihrer 100. Plenarsitzung-Berliner Erklärung-(vom 5/6. März 1964) In: Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1977 S. 85.
- 46) G. Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe-Analyse und Dokumentation 1964 S. 17.
- 47) T. Sander/H.-G. Rolff/G. Winkler: Die Demokratische Leistungsschule 1967.
- 48) Deutscher Bildungsrat Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 4 H. Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen 1969.
- 49) Wolfgang Keim (Hrsg.): Gesamtschule 1973 IV Teil: Soziales Lernen 参照。
- 50) 教育機会の均等化を教育を受ける権利の表現と見る見方も存在するが、その代表的な論者であるダーレンドルフの議論も、あくまで、アビトゥア取得者の増大の必要性を前提にしてなされていたことは、注意されてよい。(R. Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht-Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik 1965).
- 51) 拙論「道德教育の新概念—『社会的学习』」国立教育研究所内道德教育研究会編「道德教育の現状と動向—世界と日本」1982 所収を参照されたい。
- 52) たとえば、M. Bernhardt u. a.: Soziales Lernen in der Gesamtschule-Eine empirische Studie 2. Auflage 1976 (1. Auflage 1974).
- 53) Deutscher Bildungsrat Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen 1969 1974<sup>3</sup> SS. 21-30.
- 54) Ibid. S. 21 f.
- 55) Theodor Wilhelm: Theorie der Schule-Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften Zweite, neubearbeitete und erweiterte Auflage 1969. (Erste Auflage 1967).
- 56) マーチン・トロウ「アメリカ中学教育の構造変動」J. カラベル/A. H. ハルゼー編 潮木守一/天野郁夫/藤田英典編訳『教育と社会変動下』(東京大学出版会) 1980 所収。
- 57) Hartmut von Hentig: Systemzwang und Selbstbestimmung-Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft 5. Auflage 1977 (1. Auflage 1968).
- 58) Marianne Horstkemper: Schulen unter Konkurrenzdruck-Zur Problematik der Gesamtschule als vierter Schulform-In: Die Deutsche Schule Heft 3/1983. ちなみに、この号は総合制学校を特集している。
- 59) Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung a. a. O. S. 198.
- 60) 註 16 参照。