

## 東ドイツにおける現代科の始まり

船 尾 日出志 (愛知教育大学社会科教育講座)

古 賀 範 和 (愛知教育大学大学院社会科教育専攻)

(2007年10月29日受理)

### Die Anfänge der Gegenwartskunde in der Deutschen Demokratischen Republik

Hideshi FUNAO (Aichi University of Education, Department of Social Studies)

Norikazu KOGA (Graduate Student, Social Studies, Aichi University of Education)

**Vorwort** Mit dem Befehl Nr.40 der Sowjetischen Militärverwaltung begann am 1. Oktober 1945 der Unterricht unter SBZ und auch in Berlin. Schon am 18. 10. 1945 erfolgt der gemeinsame Aufruf von SPD und KPD, eine "allseitige Demokratisierung des Schulwesens" einzuleiten. Bereits ein Jahr später, am 1. 9. 1946, tritt das "Gesetz zur Demokratisierung der Schule" in Kraft.

Die Hauptaufgabe bei der "antifaschistischen Umwälzung" besteht zunächst in der Umerziehung der jungen Generation, der Überwindung der faschistischen Irrelehren in ihren Köpfen und ihrer Hinführung zur kämpferischen Demokratie, zur Parteinahme für Frieden, Humanität und antifaschistischen Neuaufbau. Erstmals wird Fachunterricht Politik in der Schule der SBZ im November 1945 gegeben. Anlässlich der Nürnberger Prozesse (20. 11. 1945 bis 1. 10. 1946) ordnet die Provinzialverwaltung Mark Brandenburg an, "daß in allen Schulen für Kinder vom 12. Lebensjahr ab wöchentlich 1 Stunde Gegenwartskunde, die als Zeitungslesestunde durchgeführt werden kann, zu erteilen ist."

**Keywords** : 現代科, SBZ (ソビエト占領地域) における学校の再開

#### 1. はじめに

ソビエト占領軍司令部の命令第40によって, 1945年10月1日にソビエト占領地域において, そしてベルリンにおいてもまた授業が始まった。すでに同年10月18日には, 「学校制度の全面的民主化」を開始するというSPDとKPDの共同宣言が発表された。早くもその1年後の1946年9月1日には「学校の民主化のための法律」が施行された。

「反ファシズムの変革」の主要課題は当初は若い世代の再教育であった。すなわち若人たちの頭に残存していた数々のファシヨ的誤謬を克服し, 真の民主主義や平和・人道性・反ファシヨ的な復興にたいする共感を喚起することであった。1945年11月に初めて教科としての政治学がソビエト占領地域の学校において導入された。ニュルンベルク裁判(1945年11月20日~1946年10月1日)を契機に, マルク・ブランデンブルク州の統治機構は次のように命令した。「すべての学校で12歳以上の子どものために週1回, 現代科が教授される。それは新聞を読む時間として実行される」<sup>1</sup>。

#### 2. 『新しい学校』誌の現代科に関する呼びかけ

その他のソビエト占領地域の州および県においても

同様の命令がなされた。当時の『新しい学校』誌は現代科のあり方について次のように叙述している。

「現代科は本質的に2つの方向で展開されねばならない。その対象は第1にドイツを崩壊させたナチズム勢力との対決である。そのための材料を何よりニュルンベルク裁判のさまざまな事柄が提供している。第2に現代科は民主的建設の課題に取り組む。その際を中心にあるのは土地改革, 経済建設における民主化(労働組合, 企業評議会, 消費者組合, 政党およびその他の反ファシヨ組織)である。最も困難な課題は, ニュルンベルク裁判の取り扱いからドイツの過去との対決を開始することである。その課題は将来的建設に関する取り扱いよりもはるかに困難である。現代科にはかなりの程度でさまざまな教科が入り込む(したがって現代科はしばしば総合学習の形態において実施される)ということに眼を向けることは方法的に重要であるように思える。とりわけ過去との対決はもっぱらイデオロギー的にのみおこなうことはできない。例えばニュルンベルク裁判に関する新聞報道は壁新聞のための資料として使用可能である。その製作に際して算数, 図画, 書き方が工作教授の活動と結合される」<sup>2</sup>。

現代科を総合学習として実施しようとする考え方は, この時期の東ドイツにおける主要な教育観を示す。

### 3. 1946年初頭に実践例として紹介された現代科

なお『新しい学校』誌は同時に現代科についての実践経験を寄せるように呼びかけている。その際、現代科の実践例として土地改革についての対話を「ある補助教員の夕べの授業」<sup>3</sup>という表題で紹介している。その要旨を以下に紹介するが、あらかじめが4つのポイント(①～③は筆者が肯定するポイント、④は筆者が疑問をもつポイント)を指摘しておく。

- ① 生徒の体験(問題意識)から出発する授業を紹介している。
- ② 教師が知識を得ることの意義を述べているが、生徒への知識注入を考えていない。むしろ生徒が体験的に学ぶこと、あるいは教師が生徒たちにとって忠実な助言者であることを推奨している。
- ③ ナチスへの厳しい批判的態度を除けば、特定の党派や国を礼賛する叙述はみられない。
- ④ ただし土地改革がそれほど単純に進み、それによって多くの難民が簡単に救えたのか疑問である。また難民にとって新しい土地を獲得できればそれで良いというわけではない。難民の「悲惨」はさらに個別化されるべきではないだろうか。



あれこれ思案しつつ、かれはノートを閉じた。今日もまた、かれは自分の心を揺り動かしたことを日記に書きとめた。4ヶ月来、かれは学校で仕事をしている。26歳で、そして職業生活を始めたばかりである。無職であるゆえに、補助教員に応募したという外的事情は確かにある。しかしかすかな心の声に応じたということも同じ程度に確かであった。かれは従来なんでも安易に考えてきた。今かれは「誰もが敢えて教師になろうとするわけではない」という言葉の意味を理解した。しかしさまざまな困難の克服によって自分の力が増し、そして子どもたちとのさまざまな素晴らしい体験は学校での活動の重要性和意義をますます感じさせるということも分かった。

そのような特別な授業を、かれは今日、体験した。最初の休憩時間の後、一人の少女が(教室には13歳の少年および少女たちがいた)話しをした。かの女は日曜日に母親とシュテッティン駅からベルリンの北部郊外に住む知人に会いに行ってきた。かの女曰く、多くの貧しい人々にとてもショックを受けたと。その人たちはシュテッティン駅のなか、および周辺に高齢者、病人、子どもそして家具と一緒に座わり、立ち、そして列車の発車を待っていた。かの女曰く、それほどの悲惨をみたことがないと。母親はかの女に、その人たちはポメルン、西プロイセン、東プロイセン、ポーゼン等からの強制送還者《ポツダム協定による移住者

のこと》、亡命者であり、もう二度と自分の家に戻れず、持ち出せた道具や衣類しか身につけておらず、そして今ではどこかで支援を求めていると話してくれたとのことである。すると他の子どもたちも同じような光景について話し始めた。そして子どもたち全員が、実際にみた異様な悲惨さの描写で一致した。

かれは会話に介入しなかった。子どもたちの同じ気持ちの共有はその授業では教師と生徒の立場を逆転させた。「本当だね、それは実に大変な悲惨なことだね」と、かれはもう一度、その重い会話のポイントを指摘した。しかし、しばしばそういうことが起こるものだが、かれは突如「悲惨」という言葉にひっかかりを覚えた。そして、そのひっかかりは心のなかで大きくなってきたのである。

「悲惨、悲惨」... 悲惨ってどういうこと?、誰が悲惨?そしてそのとき、かれは、かれの先生が昔、14歳であったかれと同級生たちに話してくれたことを思い出した。ローマ帝国の時代のわたしたちの祖先たちの場合、「その土地の外にいる祖国の無い」人々は「悲惨」であったと。そのときは、かれは理解できなかった。「悲惨」というよく使用される言葉の本来の意味については、まだ誰もほとんど考えることもなかった。悲惨であるのは、実に特別に不幸な人であり、それゆえ悲惨はきわめて深刻な不幸の段階でもある。先生が昔教えてくれたことはまったく正しい。シュテッティン駅の「悲惨な人々」は本当に悲惨であった。かれらは実際、土地を持たない人々であった。かれらは自分の畑、牧草、森、庭園、納屋あるいは家、農場を失ってしまった。郷土も生家も永遠に無くなってしまった。かれらは住む場所も無く、今日はシュテッティン駅で横になり、昨日は別の場所で、明日はまた別の場所で。住む家が無いということ、それはしかし恐ろしいことである。今かれは、一人の少年が、悲惨をみたときに、そのことがかれにとってどれほど不快であったかと言ったことの意味を理解した。

かくして突如、その学級はとても素晴らしいドイツ語授業のなかに入り込んだ。しかしかれ、つまりその補助教師とかれに委ねられた学級が経験した心の体験を表現したのは、生半可にしか理解されていないある言葉であった。それは言葉の解釈をはるかに越えるものであった。それは運命の解釈であり、そしてきわめて徹底的な現代科であった。その補助教員のやったことは学校の秩序や時間割にたいする不正行為であるといえるのか。

そのような悲惨にいかにして対処すべきか。不快な状態にいる不幸な人々をどうすれば助けることができるのか。そのような問いかけは教室のいろいろな方向から聞こえてきた。そのとき皆は同時に成功した土地改革を学ぶ授業のなかにもいたのであった。かれは大きな関心をもちながら日刊新聞で、邦や県が、ナチス

指導者や民主主義の敵たちの所有であった巨大な不動産を分割し、そしてそのような「悲惨な人々」に抽選で分け与えたことを読み知っていた。運命はなんと変わったことか！今や「悲惨だった人々」が再び土地を持ち、もはや「悲惨」でなくなり、再び我が家を持ち、その人たちの表情はもはや不気味でなく、再び郷土を持ち、そして居心地良く感じるようになった。その人たちも、もはや駅で宿営する必要はない。その人たちは割り当てられた土地に控えめな我が家建てた。まず最初に杭を打ち込み、「4本の杭」の内側に自分たちの「部屋」を築き、そしてたとえその住居が最初はまだ小さいとしても、なんといっても公道での悲嘆や駅での荒涼は過去のことであり、子どもたちと安全かつ快適に住むことができる住居を両親は再び手に入れたのであった。そして一緒に避難せざるをえなかった父の友人も抽選で隣の土地区画を得て、そして隣の農民、隣人となった。

かくして子どもたちは、土地改革とは何なのか、そしてそれは民衆にとって何を意味するのかを把握し始めた。ほぼ小さな侯国ほどの大きさである1つの騎士領だけでも奪取してしまえば、100家族あるいはそれ以上の数の家族が「悲惨」から救済されるだろうと。このようにして授業時間はあっという間に過ぎてしまった。補助教師は「次の時間みなさんに土地改革についてもっとお話します」と語った。子どもたちは目を輝かせてうなずいた。しかし補助教員には自由に使える授業時間はほとんどなかった。

その夕方、補助教師は『ベルリン新聞』でブランデンブルク県における土地改革実施の状態に関するあるレポートを読んだ。それによれば1945年10月31日までに全部で45万5562ヘクタールの土地が分割された。5万7463家族が我が家を得たのであった。その家族数は数十万人の人口に相応した。補助教師は、そのような土地改革は、巧みにかつ計画的に実施されれば、おそらく復興のために唯一の道であると意識した。そして子どもたちと土地改革について学びを深めることは道徳的な義務であると感じた。そして早くも次の歴史の授業では農民戦争を説明したいと考えた。現代の光に照らしながら、子どもたちは農民戦争を体験すべきであると。

それまで補助教員として過ごした時間のなかで、かれはその日のブランデンブルク土地改革の授業ほど真剣かつ真面目にドイツの運命と自分が結びついていると感じたことはなかった。かれは、あたかも土地改革のための鍵を自分の手に強く握らされているかのように思った。かれは土地改革の本質と歴史と意義をより深く洞察し、そして自分が面倒をみている子どもたちの忠実な助言者であらうと欲した。

#### 4. 現代科の仕方と目標

早くも次の号にカール・エルリッヒによる論説「現代科の方法と目標」<sup>4</sup>が掲載された。その要旨を次に叙述するが、あらかじめ4つのポイントを指摘しておく。

- ① 現代科では気楽な、自由な教授対話が有効であるとされ、何よりも常に、能動性を児童・生徒の方に移すことを重要視しなければならないとされている。現代科が「子どもから」の教育の原理を具現していることが分かる。
- ② たとえ抽象的な教材であっても、それは常に実際の生活と結合していなければならないとされている。関連して形式民主主義を教え込むことは避けられるべきであるとの主旨が表明されている。たとえ「民主主義」であっても注入は回避すべきであるという主張のなかに、総統への忠誠者を調教したナチス時代の教育への徹底的反省がみられる。
- ③ 現代科は過去の（ワイマル時代の「公民科」やナチス時代の「政治教授」等のような）教科とはまったく違うものであり、むしろ志操素材および原理として学校の全ての活動を貫いているべきであるとされている。現代科の時間だけ「子どもから」の教育を行い、注入を行わなければならないのではない。現代科の精神が学校教育全体の精神となるべきであるという考え方が分かる。
- ④ とはいえ知識の媒介や系統的な学習が否定されているわけではない。事実や証拠にもとづく教育が考慮されていることは提示されている事例からも分かる。その際、次の指摘に留意しなければならないだろう。「教師は、自分の見方や見解を話し、自分の意見を押し付けることに終始する誤謬に陥ってはならない。教師は非常にさまざまな考え方や意見に耳を傾け、論議させ、思案させ、熟慮させ、説明させ、反論を求め、その際しかし、紛れもなく知的指導は自身にあるよう、自らしっかりと現代に足場をおいていなければならない」。



現代科においては知識の媒介と並んで、何よりも訓育的・社会的目標が追求されねばならない。

学校と居住区の独自生活における現代の共同体生活の諸問題に関する系統的学びによって、若者は社会的責任意識と共同体に結合した行為へと教育されるべきであり、社会生活の諸条件の洞察と自己との関わりの把握にもとづいて発展し、そして批判的思考や熟慮した行動へと導いてくれる社会的行動へと教育されるべきであり、自己の意志と能力に応じて地域における共



同生活への能動的参加へと教育されるべきである。それによって若者は次第に、あらゆる生活問題・職業問題・社会問題の客観的解釈にたいする能力を高めるであろうし、適切な決断にたいする能力を高めるであろうし、そしてまったく別の条件を有する新しい民主主義体制のなかでの意識的生活構成と職業選択にたいする能力を高めるであろう。

方法的な仕方は教材の種類、児童・生徒の年齢と精神的キャパシティおよびそれぞれの学校あるいは学級の全体状況によって定められる。ここでは教師によって目標を意識しつつ制御され、かつ慎重に管理される気楽な、自由な教授対話が有効である。教授の方法は可動的かつ順応力を持ちつつ、何よりも常に、能動性を児童・生徒の方に移すことを重要視しなければならない。現代科の授業は、それが長期的に設計され、常にアクチュアルで、興味深く、生き生きとし、多面的に子どもたちの自己活動と判断力を鼓舞し、子どもたちを能動的な共同活動へと引き込み、そして何よりも設定されたさまざまな課題への対応やはつらつとした発言を強いるときにのみ、成果を挙げることができ、あるいは効果的に展開しそしてその目標を達成することができる。そのことは、大部分の児童・生徒が自分なりの提起や願望が持ち、自ら提案しかつレポートを提出するときのみに達成されうる。それどころか相応の知的成熟があれば、年長の児童・生徒たちとともに場合に即して学習活動プランが作成される。純粋に講義調の、味気ない、興味を引かない仕方、そして系統的に教える抽象的な形態で、素材ごとに現代的諸問題を取り扱おうとする方法は完全に排除されねばならない。それ自体抽象的な素材も常に実際の生活と結合していなければならない。そして素材はひたすら命の無い何かとして、すなわちひたすら骨組みとしてその社会的機能と意義から引き離されて、児童・生徒に提示されてはならない。すなわち、素材はいわば血と命によって現代と結合されねばならず、そして民主主義のさまざまな課題を促進しなければならない。児童・生徒に形式的民主主義の諸問題を時期尚早に教えることはいかなる状況においても回避されるべきである。

その際、訓育的課題が忘れられるべきではない。現代科は民主的行動様式のための実践的教育である。民主的行動様式は教えることができるだけではない。それはまた学校における訓育の新しい形態の発展によって、すなわち訓育と教授の民主的構成によって実践的に練習かつ体験されなければならない。それには子どもの生活の実践における、つまり現実の事象と類似する過程としての学級共同体および学校共同体の生活における共同体的諸問題の解決もまた属している。それらは社会的良心を喚起し、そして実践的に共同体感情や共同体認識を促進する。憲法あるいは民主主義を形

式的に教えるよりもより重要であるのは、子どもたちにすべての授業の現代的諸問題との緊密な結合によって現代生活の意味を教えることである。それによって子どもたちは国の復興に能動的かつ精力的に参加するだろう。

現代科は決して、1回あるいは数回の授業のなかで現代的諸問題を取り扱おうとする教科教授に貶められてはならない。それは《1回あるいは数回の授業のなかで現代的諸問題を取り扱おうとする教科教授は》実践的には、その他のあらゆる授業がそれだけ現実と無縁になるという事態をもたらす。現代科は教科のための教科でなく、あるいは古い何か（例えばヒトラー時代の民族政治的教授ないしワイマル時代の公民科）のための新しい名称ではない。現代科はむしろ志操素材および原理として学校の全ての活動を貫いているべきである。いかなる授業も現代と関わっていなければならない。

素材を現代科は直接的な日々事象および非常に近い過去から引き出す。常に現代の日常事象における非常に重要な諸問題を把握することが肝心である。1つのプランは当然いくつかの提起しか含みえない。というのはそのプランは常に時間とともに修正されるべきであり、そしてアクチュアルでなければならないからである。目下は、以下に列挙している8つの包括的問題複合がアクチュアルである（教師はまずそれらの問題複合を熟知しなければならない。それによって教師は、現代を意識した授業のなかでそれらを主張し、そして適宜に必要な巧みさで挟み込むことができる）。

- ① 戦争犯罪人にたいする裁判、とりわけニュルンベルク裁判とその教訓、
- ② ドイツにおける難民問題と土地改革、
- ③ 経済と文化の復興、
- ④ 新しい地方自治、
- ⑤ なぜさまざまな政党が存在するのか、それらは何なのか、それらは何を欲しているのか。
- ⑥ なぜ労働組合があるのか、そしてその課題は何なのか、
- ⑦ 偉大な民主主義と偉大な民主主義者、
- ⑧ 国際連合と戦争の除去

常設テーマは「ヒトラーの侵略戦争とわたしたちにとつてのその結果」であろう。そのテーマはあらゆる日常の問いにかかわっており、そして例えば食料不足、石炭不足、住宅難、履き物不足等のような日々の生活における不快な事象のすべてに、十分かつ明確な根拠づけを与える。

しかしそれによって現代科の課題が語りつくされたわけではない。現代科は現代との常時の対決であり、現代生活のあらゆる現象とそれらの原因に関するオープンな対話であるべきである。すなわち今の若者の心を動かしているさまざまな困難や問題に立ち入られる

ときにのみ、歴史、文学、さまざまな習慣・演説・行為における過去のイデオロギー的負債からの離脱が達成されうる。教師は、自分の見方や見解を話し、自分の意見を押し付けることに終始する誤謬に陥ってはならない。教師は非常にさまざまな考え方や意見に耳を傾け、論議させ、思案させ、熟慮させ、説明させ、反論を求め、その際しかし、紛れもなく知的指導は自身にあるよう、自らしっかりと現代に足場をおいていなければならない。ドイツの若者は12年間にわたって命令されかつ調教されてきた。その結果ドイツの青年は消極的で、客観的でなく、批判的でそして疑い深い。したがって若者の心をつかみ、若者の本音を聞き、かつ知ろうとし、現代のさまざまな問題にたいする若者の態度を根拠づけかつ究明しなければならない。若者は信用を得て、大胆に会話をしなければならない。語られる内容は、医者に委ねられ、それによって本質的に正しい診断と自分自身の治療に貢献する患者の陳述のように評価されるべきである。その点で現代科は心理療法であるとみなされるべきである。それは心の毒素とそれによって生じている諸症状を認識しそして処理することを助ける。そのこともまた現代科の重要な課題である。

そのための前提は、教師自身が常時、自分の世界像を修正する努力をし、そして若者にたいして、(若者を受動性から解放するために)新しい、信頼を喚起する態度をとることである。自身、現代にたいして積極的な立場を有さない教師が現代科を成功裏に実施することは不可能である。そのような態度の弱さは青少年によって直観的に把握され、そしてそのような教師はとりわけ対立する人々にうまく丸め込まれがちである。効果的な現代科をおこなうための前提は、教師人格の確かな精神的・政治的・性格的強固さである。歯止め無く無批判かつ全体的に若者を調教し、そしてその結果は疑いなく今日もなお荒廃させる仕方で作作用している以前の民族政治的教授とまったく違って、現代科においては首尾一貫しているが、しかし確信させる形態で若者に、日常的事象と現代的事象の賛否、原因、結果および過ぎ去った体制とその戦争との関連が直観的かつ生き生きと提示されねばならない。

現代科のための資料は何よりも日刊紙から引き出すことができる。可能な範囲で児童・生徒の自己活動が鼓舞されねばならず、新聞の切抜きやその他の資料が収集されうる。地図が備え付けられ、映画や演劇が鑑賞され、とりわけアクチュアルな諸問題を扱う学校新聞や壁新聞が編集されるべきである。しかし特に包括的かつ徹底的に教師は、それによってどのような状況やどのような討論にも対応するように知識を得ようとしなければならない。

例1：

靴が無く、そして靴屋さんには十分な修理のための

材料が不足しているゆえに、わが子を学校に通わせられないという両親からの欠席届が増えている。

そこでそのような欠席届を集め、適当な機会に教師がその届けをクラスで読み上げる。それから教師は言葉ないしジェスチャーで児童・生徒に意見を求める。児童・生徒の意見は多様で、そして互いに対立してもかまわない。その後展開される授業の経過において、きつと次の2つの問いが生じる。

- ① なぜ靴が無いのか。そしてなぜ靴修理のための材料が不足しているのか。
- ② どうすれば互いに助けあうことができるのか。どうすればわたしたちは自分を助けることができるのか。そのような状況を改善するためには何が行われねばならないのか。

その原因を戦争の付随現象であると十分な根拠をもって申し立てることは困難ではない。そこで重要になるのは輸送の困難である。しかしその場合もっと大切なのは第2の問いであり、そして積極的な学校や学級の課題への指図や提起である。そのような課題についてはすでに、靴の交換あるいは靴修理場をめぐる児童・生徒と教師及び両親の協同の措置と努力のような形である程度実施されている。そこでは現代科によって重要な課題を解決することができ、そして学校が生活と結合されていることを実際に証明される。

そのような解決はまた実践的に、批判のための批判や困難の確認のみでは何の役にも立たず、むしろ民主的に行為する打開策を見出すことこそあらゆる人の課題であることを示している。

例2：

もう一つの例は「ニュルンベルク裁判」である。

もっとも子どもたちは一日中や何時間もそれに付き合わされるべきではない。それによって現に子どもたちが保持している関心が弱まり、そして退屈してしまうからである。裁判の経過のなかに一連の良いチャンスが、すなわち多くのショッキングな証拠や事実が存在している。それらは巧みにとりあげられ、そしてクラスで紹介される。例えば国会放火事件である。

前史である1932年2月の状況の描写から出発して、簡単に国会放火裁判に言及され、そして次のことが明らかにされる。

- ① 放火の意図とその目的、
- ② 無実の者がいとも簡単に処刑されたこと、
- ③ ドイツにおける成り行きと外国における反響、
- ④ ライプチヒにおける国会放火裁判でのゲーリンクの振る舞い。

最後にその問題にかかわってニュルンベルク裁判で明らかにされたことが指摘され、そしてライプチヒにおけるゲーリンクの態度とニュルンベルクにおけるかれの態度が比較される。

## 5 第8学年における現代科の実践報告「土地改革について」

『新しい学校』誌の1946年第6号にパウル・エーゲルによる第8学年における現代科の実践報告「土地改革について」<sup>5</sup>が掲載されている。その要旨を次に叙述するが、あらかじめ4つのポイントを指摘しておく。

- ① 「土地改革」というアクチュアルなテーマが取り扱われている点では、現代科に相応しい授業について報告されている。しかしあらかじめ想定される疑問にたいする整然とした反論が準備されている。注入的教育の性格が増していることが分かる。
- ② とりわけ近世以降のテーマに関係する歴史的知識を系統的に媒介する方式が採用されているゆえに、現代科と歴史教育の区分が曖昧になっている。
- ③ 例えばヒトラーの権力奪取や戦争の原因を相当に単純化して教えていることから分かるように、歴史過程の複合性が捨象されてしまっている。
- ④ ただし特定の党派に肩入れすることはなく、個人崇拜の傾向はまったくない。

◇

出発点はある女生徒のレポートである。自分の農地を去らねばならなかった親戚は郷土を失ってかの女の両親のところに来て来たのである。助言と支援を得るために。他の子どもたちも似たような体験を表明する。最後にわたしたちは、昨年わたしたちの村を通過した強制送還者《ポツダム協定による移住者のこと》たちの際限なく続いていた列を思い出し、そして次のような問いを設定する。

【どうすれば助けることができるのか。】

教師は次のように板書する。

1939年には38000人の大土地所有者が300万人の農民が有する土地とほぼ同じ大きさの土地を有していた。ホーエンツォレルン家は9万7千ヘクタールの土地を有し、16の最も大きな土地所有者は合計で57万3千ヘクタールの土地を有していた。1人の入植者は平均で5～10ヘクタールの土地を有していた。

子どもたちは推理する。

もし38000人の大土地所有者から土地を得ると、300万人の農民が入植できる。ホーエンツォレルン家の所有地ではおよそ2万人の農民が郷土をみつけ、16の大土地所有者の所有地では12万人の農民が郷土をみつける。

教師は1939年という年数を指摘する。子どもたちは、計算は今ではもう正確でありえないことに気づく。その数値には東方オーデル・ナイセの大土地所有者もまた含まれているからである。それでも数値はわたしたちに、数十万人を助けることができることを教えてくれる。

次のような懸念が表明される。

【わたしたちは、大土地所有者から土地を奪う権利をもっているのか。】

- ① 何十万という人々の苦難がわたしたちに権利を与えてくれる。救済のためのそれ以外の可能性はない。
- ② 個人による大規模所有はそれ自体、不正である。
- ③ 大土地所有は不正な仕方でも成立した。(ムーア人の征服、ホーエンツォレルン家の伝説)

騎士の農場経営は当初、富裕農民のそれよりも大きくなかった。1375年の土地台帳によれば、ウッカーマルクにおいては騎士の農場は平均で6フーフエ（1フーフエ＝30ないし60モルゲン）の大きさで、それゆえ大きくても90ヘクタールであった。

騎士農場の拡大はさしあたり荒野の編入によっておこなわれた。労働力が不足していたゆえに、騎士は農民たちにより以上の農場での苦役を強いた。そのようにして農民たちは農地における労働者となった。労働者を保持し続けるために、農民たちの移動の自由が禁じられた。すなわち15世紀半ば以来、農民は「その農地に生まれた」のであり、それゆえ農地を勝手に去る権利をもはや持たないという法規が適用された。1484年の国会はその思想の堅固な法律的規定を与えた。すなわち主人の意志に反して移住した農民を誰も受け入れてはならないと。

ヨアヒムⅡ世のもとで騎士たちは、選帝侯の負債を返済する用意があると宣言した。もちろん、かれらは自分では返済せず、かえって同じ国会でフーフエ税《フーフエ＝土地の大きさの単位、フーフエ税＝土地を物納》を、すなわち農民の土地を農地に譲渡することを決議した。同時に、主人は、自分の土地の譲渡に抗する不忠農民を追放する権利を持つことが確定された。騎士は裁判権を有していたので、不忠とは何かを第1審で決めるのは騎士であった。なるほど農民には



高等裁判所に訴えることは認められてはいた。しかし高等裁判所法は、悪意をもって自分の主人を告発した（それゆえ訴えは退けられた）農民は6週間、土牢で償いをしなければならないという文章を有していた。もちろん農民は敢えて難事に関わろうとしなかった。

1573年の国会は貴族に既得権のすべてを承認した。すなわち農民を「事情に応じて」買い取る権利、「悪意がありそして忠実でない農奴」を追放する権利、さらに農民の子どもたちの自由な移動の禁止および奉公を。それ以外にも賦役義務が法的に確定された。「選帝侯の代官たちは、ユンカーに奉仕することを拒む農民たちに次のように指図をする命令権を保持すべきである。すなわち、そのような農民たちはユンカーのために週2日、馬車と畝作りと農作業によって、そしてしばしば農民たちに求められているのだが、収穫において貢献すべきである」と。

1652年8月5日の国会閉会に際して、大選帝侯とユンカーの間の妥協なのだが、選帝侯にはかれの軍隊の維持のための資金が承認され、そして貴族への農民たちの完璧な引渡し承認された。従来すべての権利がユンカーに保証された。それどころか新しい権利が付け加わった。「農奴制は、それが導入されそして通例である場所では、すべてそのままとされた」。その場所の具体的な指定はなかったので、騎士階級は、農奴制がまだ成立していないところでもまたそれを導入することができた。ある農民が自由であると主張するとき、領主はその農民が農奴であると証明する義務は無かった。農民が、自分の祖先が自由であったことを文書で証明する義務があったのである。

それにより農民たちは完全にユンカーの思いのままとされた。農民たちは身体も労働もかれらの主人の所有物であった。さらにもっともっと農民たちは賦役に駆り出された。というのは領主たちが三十年戦争後、主を失った土地を我が物としたので、所有地を相当に大きくしたからであった。

確かにシュタインによって農民の隷属性が廃止された。それゆえ移動の禁止も、奉公ももはやなくなったのだが、しかし賦役は存続した。さらに非常に多くの基準の無い不正の温床であった領主の裁判権もまた存続した。

1811年9月14日付の勅令は確かに土地、建物および家財の完全な所有権を農民に認めたが、しかしそれは農民が所有物の3分の1ないし半分を自身の領主に譲るときだけであった。

1816年5月29日付の布告はしかし牛馬による賦役ができないすべての農民を規制から締め出し、そしてユンカーに、好きなだけ農民の土地を買い取る権利を与えた。農園所有者は今やあっさりとすべての牛馬による賦役ができない農民を首にし、それらの農民の土地を農園に組み入れ、そして所有物を没収された者たち

を、あつかましくも農園にて賃労働者にした。

- ④ 大土地所有者も、わたしたちが今ある困窮に責任を有する。(騎士領、すなわち大農園所有者の土地は再び農民の土地になる。)
- a) 大土地所有者は最悪の戦争扇動者であった。その隊列から責任のある士官階層、幕僚部が選抜された。
- b) 大土地所有者は反動的な国家機関の高級官僚の多数派を構成した。
- c) 大土地所有者はナポレオンからの解放戦争の後、国民が民主主義的統一と自由を得ることを阻止した。
- d) 大土地所有者は重工業や大資本と結んで第1次世界大戦を準備した。
- e) 大土地所有者はワイマル共和国を弱体化させ、ヒトラーの権力奪取を助け、そして第2次世界大戦を準備した(農場における秘密の武器貯蔵庫、政治的暗殺者のための隠れ場、鉄兜団《1918年創立の在郷軍人団》、義勇団、黒色国防軍)。

【なぜ政治的理由からの収用が必要なのか。】

大土地所有はその大きな財産によって大きな権力と大きな影響力を有した。もし1918年にその財産を収用していたなら、ヒトラーは権力を得ることがなく、そして戦争とその悲惨な結果をわたしたちは免れたであろう。1933年の繰り返しを阻止するために、政治的理由からの大土地所有の収用は必要である。

【大土地所有の分割はわたしたちの食生活にとって不利か。】

ゼリンク教授は、大土地所有の農民経済への転換によって市場に出回る穀物は4ないし5%減ると計算している。しかし畜産経済にあつては、小規模所有が大規模所有に本質的に勝っている。小規模所有では8倍の数の牛が、5倍の数の豚が、30倍の数の家禽が飼われている。小規模経営は常に大規模経営に比べて50%多くの肉、脂肪およびミルクを市場に提供する。

【今まで何がされてきたか。】

すでに1945年11月に355179人の希望者のうち269698人が土地を得た。子どもたちはすでに入植している親戚や知人について、何よりごく近所の改革農民たちについて報告した。

## 6 先行研究と今後の研究の進め方

わが国においては東ドイツの現代科についての本格的な研究はほとんど存在しない。例えば石井正司氏の素晴らしい論説「ドイツ社会主義教育崩壊の内在的原因Ⅱ — 職業教育の問題 —」（教育学雑誌第28号, 1994年）でも, 「東ドイツでは敗戦直後の1946年4月1日の『職業学校の時間割』では公民科は現代科となっていることに注目したい」と述べるに留まっている。

（むしろ新教育に影響されていた）現代科と（東ドイツにおけるイデオロギー教育の最重要の手段であった）公民科の質的相違が有する意義や問題性こそ重要なのに, 現代科は公民科を言い換えただけと思われかねない叙述である。

もっとも東ドイツでも現代科についての研究はあまりなされなかった。現代科は東ドイツの学校教育がソビエト教育学の本格的な影響下に入る以前に咲いたあだ花のようなものであったと言えるかも知れない。

今後も引き続き『新しい学校』誌に掲載された現代科に関する論説を紹介していく。

### 注

- 1 Gerhard Diecke/Rudolf Bauer: Betrachtungen zur Entwicklung der Gegenwartskunde und Staatsbürgerkunde 1945 bis 1975 (I). In: GuS 1976, S.247
- 2 Gegenwartskunde. In: die neue schule, 1946, Nr.1, S.22.
- 3 Kare Schatter: Abendstunde eines Schulhelfers. In: ebenda, 1946, Nr. 1, S.22f.
- 4 Karl Ellrich: Wege und Ziele der Gegenwartskunde. In: ebenda, 1946, Nr.2, S.12f.
- 5 Paul Egel: Von der Bodenreform.8.Volksschulklasse. In: ebenda, 1946, Nr.6, S.12f.