

|              |   |
|--------------|---|
| Title        | ワイマール初期の教員養成制度改革構想：統一的養成をめぐる論争  |
| Author(s)    | 榊原, 禎宏  |
| Citation     | 大阪大学人間科学部紀要. 16 P.43-P.64   |
| Issue Date   | 1990-03   |
| Text Version | publisher   |
| URL          | <a href="http://doi.org/10.18910/8965">http://doi.org/10.18910/8965</a> |
| DOI          | 10.18910/8965   |
| Rights       |   |

**Osaka University Knowledge Archive : OUKA**

<http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/>

ワイマール初期の教員養成制度改革構想  
—— 統一的養成をめぐる論争 ——

榊 原 禎 宏

## ワイマール初期の教員養成制度改革構想 ——統一的養成をめぐる論争——

### I 問題の所在

ドイツ連邦共和国においては、1970年にドイツ教育審議会（Deutscher Bildungsrat）勧告及び学術審議会（Wissenschaftsrat）勧告が出され、それらの中で、独立した教育大学（Eigenständige Pädagogische Hochschule）の総合大学（Universität）への統合案が明らかにされた。同勧告以降、この方向で統合は進められ、1987年の時点で同国家を構成する11の州のうち、バーデン・ヴュテンベルク及びシュレスヴィヒ・ホルシュタインの2州を除く9州までが、この統合を実現するに至っている<sup>1)</sup>。またこれに伴い、独立した教育大学は連邦全体で1975年の19大学から1987年の9大学へと減少している<sup>2)</sup>。このように、政策動向としては総合大学への教育大学の統合が明らかであるが、論者においては必ずしもそうではない。

例えば、ベッカー（Hellmut Becker）は、『遅れた教員養成』（verspätete Lehrerausbildung）において、現在の統合がドイツの150年に及ぶ歴史の論理的帰結であると述べ、1848年のドイツ三月革命以来の、総合大学におけるすべての教員層の養成という主張がついに現実のものとなったと、これを支持している<sup>3)</sup>。これに対してキッテル（Helmuth Kittel）は、『教育大学の過去と未来』（Herkunft und Zukunft der Pädagogische Hochschulen）の中で、教員養成に関しては教育大学が独自の意味をもっているという見解を示し、現在の統合動向に対しては消極的である<sup>4)</sup>。

また、こうした見解の違いは、今日新たに生まれたものではない。ドイツにおいて教員養成機関として教育大学を設置すべきか、あるいは総合大学において教員養成を行うべきかという論議は、ワイマール初期（1918年—1923年頃）にまで遡ることができる。1918年のワイマール共和国成立によって学校制度の全面的検討が行われたとき、教員養成制度問題は大きな位置を占めていたのである。

こうした現在の教育大学の総合大学への統合という流れの意味を明らかにするために、歴史的な論争テーマであるこの論議を時代ごとに確認しておくことは、極めて重要であると言える。とりわけ当時の論議は、第一次世界大戦の終結、共和国の成立によってもたらされた、すべての学校制度の問い直しという動きともあいまって全面的に展開されたのであり、公教育を支える教員像とその実現保障の在り方という、教員養成の原理的内容から出発するものであった点で、注目に値する。

この時期の教員養成制度構想に関する先行研究は、わが国において少なからず見ることが出来る。それらのほとんどは、ドイツ教員組合（DLV）の主張とシュプラング（E. Spranger）らの主張、即ち、総合大学における教員養成と教育大学における教員養成という主張の登場であったと結論づけるに留まっている<sup>5)</sup>。しかし、これは教員養成の在り方をめぐって展開された歴史的論争の分析としては、未だ不十分さを残しているのではないだろうか。つまり、両者の主張の基盤となる教員養成制度論がいかなるものであったのか、またそれらがどのように絡み合ってそれぞれの主張として展開されていったのかという、「論争」そのものに焦点化する形では整理されていないのではないかということである。このことは、当時の論議が国民学校教員（Volksschullehrer）の在り方を巡ってもっぱら展開されたこと、またシュプラングらの教育大学構想がすべての教員層を対象にしたものではなかったことの意味が、従来の研究において吟味されていないことに表れている。

しかしながら、当時の教員養成改革が文化政策上の「核的問題」として位置づけられていた<sup>6)</sup>ことは、これまでの複線型学校制度から統一学校制度の志向という流れにおいて、教員養成が、統一学校制度の実質的保障にとっての鍵の問題として捉えられていたことを示している。こうしたことから同論争の分析にあたっては、学校制度全体との関わりにおいて教員養成制度を問う視点が不可欠であり、とりわけ「統一的養成」に関わる検討が必要となるのである。

本稿では、以上の問題意識に基づいて諸見解を分析する。即ち、当時の学校制度改革を支えた統一学校運動（Einheitsschulbewegung）との関わりで、改革構想の検討を進め、さらに、これまで論及されていない、ワイマール憲法の教員養成条項の提案者であるザクセン邦文部大臣ザイフェルト（H. R. Seyfert）の見解を明らかにする。本稿は、これら諸論の分析を通じて、「論争」の意味を一層明らかにしようとするものである。

## II ワイマール初期の学校制度改革

1918年11月3日に起こったキール港での水兵の反乱は、ドイツ全土に反戦・反帝という革命の機運をもたらし、同10日には権力を掌握した全国労働者兵士協議会の第1回大会が開催された。こうして成立したワイマール共和国は、社会民主党（SPD）のアーベルトラを中心にした新たな事態に対応しようとしていた。

しかし、翌1919年1月の国民議会選挙は、多少なりとも社会主義的な色彩をもって現れた共和国の成立数カ月後の結果として、SPDにとってあまりに厳しいものであった。SPDは第一党となったものの、総議席数の4割を占めることも出来ず、その一方でカトリック政党

の中央党、国家主義的な国家人民党と人民党の議席数の合計はSPDのそれにほぼ匹敵した。結局ライヒ（Reich）内閣はSPDだけで組閣できず、SPDは民主党（DDP）及び中央党（Zentrum）の入閣を要請し、いわゆるワイマール連合を構成するのである。こうして成立直後から政治的安定性を欠き、政治的潮流として社会主義的政党、保守的ないし国家主義的政党と左右2つに大きく分かれていた共和国は、以降「ワイマールの妥協」を必然のものとした。

このような共和国のもとで進められた学校制度改革は、ワイマール期以前からの課題である統一学校の原則にしたがった学校制度の創設を軸に展開されようとしていた。国民学校教員の多くを組織していたDLVは、統一学校制度を含む教育要求を革命直後に発表し、統一学校制度実現を目指していたSPDやDDPと共に改革を進めようとしていた。ライヒ政府も1919年に内務省を設置し、同省内に文化局（Kultusabteilung）を設けるなど、精力的に改革に着手したのであった。同局長には、DLVの指導的立場にあったSPDのシュルツ（H. Schulz）が就任した。

すでに1848年の3月革命において、「幼稚園から総合大学までの統一学校制度の創設」という要求が国民学校教員から出され<sup>7)</sup>、この要求はそれ以降も脈々と引き継がれてきた。その過程で、統一学校制度は、共通の基礎学校（Grundschule）を通じた教育の機会均等と、その後のコース変更の可能性を提供する全学校システムを意味するものと、次第に捉えられるようになってくるのである<sup>8)</sup>。こうした統一学校制度実現の要求は、ワイマール初期に最も強く打ち出された。また、DLVとほぼ同様の見解を持っていたSPDやDDPが政治的に優位な位置にあったことから、それは大いに実現可能な状況にあった。

そして、統一学校制度の基盤となる基礎学校がいかなるものになるべきかを明らかにするためにも、従来の国民学校に対する評価が求められていた。それは、必然的に国民学校教員の在り方を問うことにつながっていった。ここに国民学校教員を中心にした教員養成制度改革は登場する。つまり、統一学校制度の一翼としての教員養成制度という把握が行われ、統一学校制度を保障するためには、学校を支える教員が統一的に養成されなければならないということが導出されたのであった。全ドイツレベルでの統一学校制度を求めていたDLVは、その基盤である国民学校教員を全ドイツレベルで統一すると共に、他の教員層との統一（einheitlicher Lehrerstand）を実現することによって、統一学校制度の第一歩にしようとしていたのである。

しかし、これら統一学校制度を求める運動は、全体として曖昧であった。例えば、DLV内でも基礎学校の就学年限についての意見は一致されていなかった<sup>9)</sup>し、従来の私立学校（Privatschule）をどうするのかという問題についても、見解が異なっていた。「子どもを、家庭

あるいは私立学校において教育するという国民の教育の自由は、基本的には保障されるが、これらはすべて国家の監督のもとに置かれ、公立学校と同じ内容がそれぞれの場において実現されなければならない。」と主張したテウス (J. Tews) に対して、「公立学校による学校独占 (Schulmonopol) は、統一学校制度の基礎のみならず、その徹底でもある。」と、ウェストファーレンの代表者は私立学校の否定を表明したのである<sup>10)</sup>。

このように統一学校運動の成果を象徴するライヒ憲法 (ワイマール憲法) の規定、即ち「公立学校制度の有機的構成」(第146条第1項) は具体的レベルまで検討されていなかった。同条項は他の「教育条項」と同様に曖昧な規定であったが、それも当時の統一学校制度創設の中心的担い手であったDLVによる規定の不十分さ、またSPDを中心としたライヒ政府の主体的力量の不足とも無関係ではなかった。加えて、これらの政党を支えていた労働運動における分裂も間接的に影響を及ぼした。このように当時の一連の教育改革は、共和国そのものの不安定さと関わって、その当初から大きな制約を受けていたのである。

### III 教員養成制度改革の歴史的背景

ワイマール期以前の教員養成制度は、国民学校教員を養成していた師範学校 (Lehrerseminar) とギムナジウム教員 (Gymnasiallehrer) を養成していた総合大学とに区別された、分離養成 (Abseitsbildung) を特徴としていた。師範学校は高等教育機関への進学を前提にしない、いわゆる袋小路の中等教育機関になっていたのである。この分離養成は総合大学の師範学校に対する優越を生み、師範学校学生に対する「知的貧困」(intellektuelle Dürftigkeit) あるいは「精神的狭隘」(geistige Enge) という悪罵はそのことを象徴していた。学術的養成 (akademische Bildung) は、国民学校教員には無関係なものとされていたのである。

国民学校教員はその社会的出身階層の圧倒的多数が手工業者、商人という「中流階層」であって<sup>11)</sup>、大学教授、企業家といった「上流階層」出身がその多くを占めたギムナジウムの生徒<sup>12)</sup>とは全く状況が異なっていた。また、国民学校教員は被選挙権を持たず、学校管理に参加することも認められず、その他国民としての基本的権利の享受が十分できなかった<sup>13)</sup>。さらに、国民学校教員の給与は他の教員層に比べて著しく低かった。プロイセン邦では1897年3月3日及び1909年5月26日に「公立国民学校教員の給与に関する法律」が定められ、ある程度の給与の上昇があったものの、その額はギムナジウム教員給与の半分以下であった<sup>14)</sup>。

こうした状況にあって国民学校教員は、教員養成の改善によってより高い社会的評価を受けることを求めていた。また、分離養成を前提とした国民学校教員の養成は、教員養成における「学術性」の必要という歴史的要請からして、もはや適切でなく、その続行には大きな

問題があった。1872年10月の「一般規定」(Allgemeine Bestimmung)以来、国民学校教員の養成についても、教育学の履修が義務づけられ、さらに1910年には、師範学校の前段階としての予備学校(Präparadenanstalt)がプロイセン邦で整備された。その他、教授目標の拡大や外国語履修の必修も定められていった。その一方で、予備学校や師範学校の殆どは、小さな町に設置されていたため、これらの改革を行うには財政的に困難な状況にあった<sup>15)</sup>。

かくして共和国成立を目前にし、従来の師範学校に代わる学術的養成という課題に応える新しい制度の創設が求められてきた。したがって当時の教員養成制度改革の中心課題は、国民学校の教員養成制度に焦点化されるものであった。

#### IV 教員養成制度の諸構想

以上のように、国民学校教員をめぐる改革課題は歴史的なものであった。そしてワイマール共和国成立後も、国民学校教員をめぐる諸問題の解決の必要性が、統一学校制度構想の検討のなかで改めて明らかにされてきたのである。それは国民学校教員の職務にふさわしい学術的養成とこれに伴う社会的地位の改善であり、それを可能にする養成制度改革であった。

そのためには、国民学校教員とギムナジウム教員、さらに国民学校教員と同様の養成の後、特別のコースを通じて養成されていた中間学校教員(Mittelschullehrer)という分離された養成のあり方<sup>16)</sup>が克服されなければならなかった。そこでDLVは、その内部で意見の違いを持ちながらも、大学(Hochschule)において他の教員層と共に国民学校教員の養成を行うことを求めているのである。

こうしたDLVの動きも含めて、制度改革をめぐる動向は展開されていた。それは、まず1919年2月に審議が開始されたライヒ憲法草案をめぐるものであり、次に同憲法制定後、憲法の「教育条項」を具体化するために開催された、1920年6月の全国学校会議(Reichsschulkonferenz)であった。また、それらと平行して発表された諸政党の政策、諸教員団体の見解、そして総合大学関係者の見解が同改革を方向づけた。様々な見解が入り乱れるなか、師範学校に代わる新たな教員養成制度の構想は登場したのである。従ってそれぞれの構想は、教員養成に関わる当時の諸見解を代表するものであった。1920年にDLVの指導者プレッツェル(C. L. A. Pretzel)は、教員養成制度改革をめぐる論議を次のように整理している。

今日、教員養成制度改革をめぐる一致されていることは、すべての学校の教員となる者が、一般的教育(allgemeine Bildung)を高等学校(höhere Schule)において受け、職業的教育(berufliche Bildung)を大学において受けるということである。

それに対して、意見が異なっているのは次の2点である。それは前者については、新しく創設された特別の高等学校において、国民学校教員の養成を専属的に行うか、あるいは他の学校種の教員の養成も含めて行うかである。また後者については、すべての教員の職業的教育を現存の大学において行うべきか、それともいわゆる教育アカデミー（Pädagogische Akademie）といわれる教員養成のための特別の大学を創設するのかということである<sup>17)</sup>。

この問題整理は、当時の教員養成制度構想の諸相を端的に示している。当時の構想は、すべての教員の一般的教育を高等学校で行うことについて大きく一致していた一方、教員の職業的養成（berufliche Bildung）についての見解が異なっていた。それらはまずいかなる機関において国民学校教員の養成を行うのかということであり、次に国民学校教員の養成と他の教員層のそれを区別するのか、あるいは統一的に行うのかということであった。これらが制度構想の中心的な相違点だったのである。以下、それぞれ制度構想を検討する。

#### (1) 総合大学における教員養成制度構想

1848年9月のアイゼナッハにおける教員集会以来、全ドイツ教員組合（ADLV）によってこの構想の実現は求められていた<sup>18)</sup>。また1871年12月28日にDLVが創設されて以降は、DLVが総合大学での国民学校教員養成の実現を求めてきた<sup>19)</sup>。

しかし、1902年のDLV集会では総合大学での教員養成について反対の論議があったように<sup>20)</sup>、すべてのDLV構成員の間でこの要求が一致していた訳ではなかった。しかし、指導的立場にあったヴォルフ（G. Wolff）やプレツェルらは、国民学校教員の養成にふさわしい教育機関として総合大学を考えていた。

この構想は、教員養成の在り方をまず統一学校制度との関わりで捉えていた。全国学校会議においてムテジウス（C. Muthesius）は述べている。

新たな教員養成に関する基本的規定としてのライヒ憲法第143条第2項における「統一的」という概念は、教員養成がラント（Land）を越えたライヒ全体でという意味のみならず、特定の教員層に限らないあらゆる教員という意味でも統一的であるべきことを示している。

つまり、統一学校の思想は、すべての教員層の内的統一（innere Vereinheitlichung）を求めているのである。よって、国民学校教員の養成は従来の分離養成から解き放たれて、高等教育機関の組織全体に位置づけられなければならない。国民学校教員の職務の本質から言って、その養成を制約する時代は過ぎ去ったのである<sup>21)</sup>。



ブレッツェルも同様に、「統一的な学校制度は、同等の養成が保障された統一的教員階層を求めている」<sup>22)</sup>として教員養成制度のライヒレベルでの統一を要求していた。そして次のように述べている。

すべての教員を総合大学で養成することに反対の意見として、次の2点が挙げられるだろう。それは第一に学生数が余りに多くなるため就学年限を短縮しなければならず、大部分の教員の養成を学術的雰囲気の中で行えないということ、第二に純粋に空間的問題から、総合大学は大量の学生を受け入れられないということである。

しかし、私はこれらに反論することができる。即ち、総合大学での教員養成の本質は学術的ということである。巷でいわれる2年間の養成では不十分である。また、総合大学の学生数超過の危険は避けることが可能である。それは総合大学以外の大学において、専門学校教員 (Fachschullehrer) の養成を行うことによってである。専門学校教員の養成は工科大学、芸術大学及び商科大学で行うことができる<sup>23)</sup>。

また、DDP 党員であったヴォルフも、総合大学におけるすべての教員の養成を基本としつつ、以下のように述べている。

総合大学は、教育実践のための学問的基礎を学ぶ上で適した場所として、基本的な内容を修めることが求められている。しかし、実践的側面は総合大学でいかに保障すればよいのか。これは、総合大学の教育学ゼミナール (pädagogisches Seminar der Universität) 以外にはありえない。それは多くの実習学校 (Übungsschule) を有し、学生たちはそこで実習生になる。実習学校では理論的・実践的に優れた教員が、実習生の指導を行う。そこでは教育学の講義も定期的に行われるものとする。

すべての教員が総合大学で養成されることを私は求める。しかし、この主張に反対する意見があるだろう。総合大学においてすべての学校種の教員養成を行うためには、場所、スタッフ、実習学校、そして何よりもそのための財源が必要だからだ。

まず、多くの学生を総合大学が受け入れるためには、総合大学の拡張を行うべきである。しかし、現在の総合大学と工科大学だけでは不十分であり、これらに加えて新たに総合大学および工科大学を早期に創設しなければならない。これにはおよそ500にのぼる現在の師範学校の経費を充当することができる。また、総合大学の創立反対を意味する教育アカデミー創設の準備については、断固として反対する<sup>24)</sup>。

こうしてヴォルフは、実践的な教員養成が実習学校の設置によって保障できると述べていた。以上のような構想を主張した彼らは、何よりも総合大学における国民学校教員の養成の在り方を、従来、一部の者に限られていたアカデミカー（Akademiker）という資格が国民学校教員にも与えられるように改革しようとしていた。そして、「総合大学においてのみが他の大学と違って学問の自由を得ることができる。」<sup>26)</sup> というヴォルフの言葉は、国民学校教員の「学問の自由」（akademische Freiheit）を求める強さを表していた。ワイマール期以前、師範学校の寄宿舎に象徴されるような、厳しい監視のもとに置かれ宗教教授を中心とした教化的色彩の強い養成教育を受けていた国民学校教員にとって、それは大きな意味もっていた。「学問の自由」は、「国民学校教員の養成を自主的に行うことができる」<sup>26)</sup> ことと捉えられており、それ故に彼らは、「すべての教員の養成を総合大学で行うことを要求する」<sup>27)</sup> と主張したのである。

さらに同構想は、これまでの宗派ごとの国民学校教員の養成を廃止する上で大きな意味を持っていた。なぜならギムナジウムをはじめとする高等学校は伝統的に宗派混合（simultan）であり、また総合大学では基本的に宗教教授が行われていなかったからである。

ライヒ憲法草案の審議において中央党のラインレンダー（Rheinländer）が、広範なカトリック教員組合の意向を代表して、将来的に宗派学校において適切な宗派的養成の行われることを希望していると強調し、これに対してDDPのザイフェルトが、「そのことは、この草案に含まれていない。その問題は、ここで論じられるべきではない。」<sup>28)</sup> と反論したこと、さらに7月18日に再びラインレンダーが、ライヒ議会において「（教員養成条項の）規定にこれからの教員養成が適切な宗教教育を通じて行われるということが加えられていたならば、より実りあるものとなったであろう。我々は、邦レベルの法律にこの方針が採用されることを期待している。」<sup>29)</sup> と発言した経緯は、教員養成における宗派性問題の重要性を示していた。

また、プロイセン邦議会での審議において1921年1月13日にSPDが提案した、教員養成にあたっての宗派混合を意味する「各宗派に同等の基礎」（paritätische Grundlage）の明文化に関して翌14日に採決が図られようとしたとき、中央党と国家人民党が議会を退場するという行動に出たこと<sup>30)</sup>にも見られるように、とりわけ中央党にとって宗派別の教員養成がいかに重要かが明瞭であった。

さらに、この構想は統一学校制度創設に尽力していたSPD及びDDPの教育政策と基本的に一致していた。SPDは、既に1906年の党大会で「高度な指導上の能力を獲得させる上で教員の経済的・社会的地位の向上」と「公立の国民学校のすべての教員の大学における養成」を要求として掲げており<sup>30)</sup>、シュルツの著者『社会民主党の学校改革』では、「総合大

学における国民学校教員の養成」が明記されていた<sup>30</sup>。また、DDPにおいても1919年12月の党大会で国民学校教員の総合大学での養成に異論を唱えた意見に対して多くの反論が出され、その中でバウマー（G. Baumer）は総合大学に教育学部（Pädagogische Fakultät）の創設を要求したのである。さらに1921年11月の党大会においても、ヴォルフがすべての教員の大学レベルでの養成を提案していた<sup>31</sup>。

当時の総合大学が国民学校教員の養成を行う上で問題のあったことは、この構想を主張する立場においても理解されていた。それ故にプレツェルは、これまでの高等学校教員の養成をしてきた哲学部の代わりに、新たな教育科学部門（erziehungswissenschaftliche Abteilung）を現存の総合大学に創設することを提起したのである。この提案は、総合大学における学術的養成と実践的養成という2つの課題を共に実現しようとするものであった。

以上のように国民学校教員は、自らの社会的評価を高め、具体的には給与の大幅な上昇を伴うのに必要な制度的保障を求めていた。そのためにも総合大学における養成こそが最も適切であると考え、従来の師範学校にはなかった「学問の自由」の保障される、また宗教教授の行なわれない機関として総合大学を捉えていた。これは、国民学校教員の職務が「その本質において、学術的に養成された教員による、自由で精神的な行為そのものである」<sup>32</sup> という1912年のDLV代表者会議における規定から導かれるものであった。

## (2) 教育大学における教員養成制度構想

先の構想とは異なり、この構想は国民学校教員の職務の特殊性を前提としていた。また、この見解は高等学校教員及び大学教員に多く見られ、教員層ごとの利害関係をも反映していたのである。1920年6月に開かれた全国学校会議でもこの見解は明らかであった。

国民学校教員については、その職業的養成を教育アカデミーにおいて行い、高等学校教員は総合大学あるいは工科大学で養成されるものとする。教育アカデミーでは、2年間の理論的養成と1年間の実践的養成を行う。それは総合大学とは別にその目的にかなうよう設立されるものとする。総合大学においては、教育アカデミーが担う課題を実現することができない。総合大学では最低4年間の専門的・体系的な研究を行うのであって、教育学的あるいは教授上の養成を引き受けることは殆どできないのである。よって国民学校教員の養成には、特別のコースが整備されなければならない。これは、国民学校の教科に対応したふさわしいものとする。これにあたっては、学生自らによる幅広い選択の機会が提供されなければならない。

これに対して、高等学校教員の養成には2つないし3つの専門領域とその他、哲学と教育

学の基礎的内容が修められなければならない。国民学校教員と高等学校教員とは理論的かつ実践的に養成内容が異なっている。それぞれの学校種の教員は、その学校段階ごとの課題にふさわしく養成されることが何よりも必要とされているのである。(ルイス) (G. Louis)<sup>35)</sup>

個性豊かな、確固とした教育者という教職の共通性は、一方で養成過程の統一化 (Vereinlichung der Bildungswege) の意義を明らかにしている。しかし他方、それぞれの学校段階に応じた目標設定がなされているのと同様に、子どもの成長段階のさまざまな要求は、教員がそれにふさわしい教授上の高い能力をもつことを必要としているのである。したがって、教員の一般的教育、専門的教育、あるいは芸術的・技術的教育は、個々の条件に応じて行わなければならない。

国民学校教員の養成については、従来の師範学校のような一般的教育と専門的教育の混在した教育を廃止し、一般的教育を高等学校において行い、専門的教育を2年間から3年間におよぶ理論的かつ実践的な性格をもった教育大学を通じて実施する。教育大学では国民学校教員の職務を考慮した課程編成がなされ、実習学校が統一的に付設され、それと同時に専門領域への入門としての教育、あるいは深い技術的・芸術的教育が、教員志望学生の能力と適性に応じて提供されるものでなければならない。(プフェニングス) (A. Pfennings)<sup>36)</sup>

さらにシュプランガーは、プレツェルらの主張する総合大学での国民学校教員の養成がいかにか非現実的なものかを述べている。

量的な問題として、総合大学への国民学校教員志望学生の受け入れは不可能である。プロイセン邦では1924年に国民学校に通う子どもの数が500万人となる。教員一人当りに50人の子どもと計算しても、10万人の教員が必要になるのである。すると、その年には5000人の教員を新たに採用しなければならない。5000人を現在の12の総合大学に振り分け、そこで3年間の養成を行うとすると、一大学につき1250人の新たな学生を受け入れることになる。それは今日の学生数を大きく上回り、ある大学では倍増する。このことによって、すべての学生が演習に三かできなくなるような事態も招くのである<sup>37)</sup>。

以上のように、この構想<sup>38)</sup>は、いずれも国民学校教員を他の教員、とりわけ高等学校教員と区別して捉え、その養成を大学レベルでありながら総合大学とは異なった特別な大学 (Sonderhochschule) において行うべきことを主張していた。また、国民学校教員の養成を

総合大学で行うには量的な問題があることを示すことで、総合大学での養成を主張する見解を批判していた点でも、この提案は特徴的であった。

また、シュプランガーは1919年に著した『教員養成に関する諸考察』<sup>39)</sup>において教育大学論を展開しているが、その中において「私はむつかしい宗教問題 (schwierige Religionsfrage) については無視している。教育大学の基本構想としてこの問題は含まれていない。」<sup>40)</sup>と述べている。これは、中央党などが固執していた宗派性保持のための総合大学への教員養成の移行に躊躇する見解とシュプランガーのそれとは区別されるべきことを示している。こうした教育大学構想は、国民学校教員になるべき学生をのみ対象とした点で、総合大学構想と異なっていた。これは、国民学校教員を高等学校教員とは明確に区別して捉えていたためである。国民教育の基礎を担う国民学校教員は、その職務上求められる実践的性格からして、高等学校教員とは異なった養成でなければならないと観念されていたのである。

同時にこの構想は、教員層間の格差を生んでいた分離養成を廃止しない点で、高等学校教員の特権を守る主張として、さらにアカデミカーの質的低下を懸念した総合大学の保守性を示す主張として位置づけることができる。事実、高等学校教員連盟 (Philologenverband) は、従来の自らの特権と高額な給与を奪い取る統一的教員層を志向していた統一学校制度に反対していた<sup>41)</sup>。また、ゲッチンゲン大学を中心にまとめられた『国民学校教員の養成に関する総合的所見』<sup>42)</sup>では、総合大学における国民学校教員・中間学校教員の継続教育を承認した1919年9月19日のプロイセン邦布告について、「単に師範学校においてしか教育を受けていない国民学校教員が総合大学において学ぶことのできるようにし、彼らに邦ごとの規定に従って学術的な試験を受けさせることは、十分に教育されていないにもかかわらずアカデミカーを称する者の大変な増加を引き起こす。大学連盟は、このことがアカデミカーを養成する学部への侵害であると認める。」と決議したことが示されているのである。

### (3) H. R. ザイフェルトの教員養成制度構想

以上のように、当時は大きくふたつの構想が出されていた。この論争のなかにザイフェルトの主張も位置づけることができる。ここでは彼の主張の検討によって問題の焦点をより明確に示す。彼は戦前、国民学校教員及び師範学校教員を歴任し、1909年から1919年まで師範学校の校長を務めた<sup>43)</sup>。ザイフェルトは、既に1905年に『教員養成の改革に関する提案』を著している。

そこで彼は、「高度な養成を必要とされる職業と同様に、国民学校教員の養成を行うことが必要であり」、そのためには大学レベルとしての2年間の教育アカデミーにおける養成が必要であると述べていた。<sup>44)</sup>「教育アカデミーは、すべての学校種の教員候補生に教育学を

基礎においた養成教育を提供すべき所である。学生は、学問の自由を享受する。」また、「教育アカデミーの教育課程はすべての学科が教育学の時間を含むように編成される。そこでは、学科編成が自由に行われる共に、学生による自由な教科選択が確保されなければならない。」<sup>45)</sup>と自らの見解を示した。

このように彼は、教育学を中心に据えた教育アカデミーの創設により、すべての教員層の職業的養成を行うべきであると主張していた。そして、理論的養成と実践的養成は統一してなされるべきであり、教育実践は代表的な教育学原論をふまえたものでなければならないことを示していたのである<sup>46)</sup>。

しかし、この教育アカデミーにおける教員養成制度構想は、全国学校会議において改められることになる。同会議の第4日目にザイフェルトは、第9分科会において論議に参加していた。以下の発言は当時のザイフェルトが国民学校教員の養成についていかなる見解をもっていたかを明確に示している。彼は述べる。

私は大臣として、また教育の専門家として発言をしたいと思います。16年前に私は教育アカデミーの創設を主張しました。しかしこの間、師範学校教員や師範学校長を務め、教員養成に関わってくる中で、私は分離された教員大学 (gesonderete Lehrhochschule) が、国民学校教員の養成に適切ではないということを確認するようになったのです。

国民学校教員と師範学校教員の努力は、憲法規定に実を結びました。同規定は当初の、師範学校教員による統一的養成という形式的な提案に、私の提案が加わることによって実質的な内容を持つようになったのです。最初の提案はただ教員養成の統一性を求めたのみでしたが、私の意見によって、教員養成は高等教育に一般に適用される原則に従って行われるべきだということが定められたのです。この条項は、国民議会で一致した数少ない憲法規定のひとつであり、私はこれを特別に重要な条項として強調したいのです。この規定を私は、他の教員層に国民学校教員を近づけるための強い意思を込めて主張しました。

しかし、悲劇的な矛盾は先ほどのシュブランガー教授の発言であります。氏は理念としては偉大な素晴らしいことを教員養成について述べておられるにもかかわらず、総合大学教授という氏の立場から、国民学校教員の養成を総合大学で行なうことについては、適切でないとされたのです。氏の学問的良心は学生の人数上の問題を持ち出すに至っていますが、そうした費用や場所の問題は解決可能なものです。大量の学生から学問は守られねばなりません。現在の大学人のみが学問をするにふさわしく、また彼らが適格者のすべてであるということがどうして言えましょうか<sup>47)</sup>。

また、同年ザイフェルトは、「教育アカデミー」という題名で掲載された1905年の論文の一部（抜粋）について、次のような注釈を加えている。

「15年前に私が著したものについては、当然ながら多くの古くさくなった部分がある。今日、私は教育アカデミーを何よりも移行形態（Übergangsform）としてのみ理解している。そのようなものとして教育アカデミーは、目的にかなっている。」<sup>48)</sup>

以上のザイフェルトの諸論から、彼がかつての提案をいかに変更したのか、またいかなる機関を想定して1919年6月に憲法規定の提案をしたのか、が示されうる。ワイマール初期、彼はあくまでも総合大学におけるすべての教員層の養成実現を目標にしなが、当時の総合大学が教員の実践的側面の保障を即座にはなしえないと判断し、それへの移行形態として教育アカデミーを位置づけていたのである。当時の彼にとって、教育アカデミーが教員養成にもっとも適切な機関であるとは考えられていなかった。教員養成には総合大学がふさわしく、そこでのすべての教員層の統一的養成こそが重要だと考えられていたのである。さらに彼が「移行形態」と捉えた教育アカデミーは、将来の総合大学において実現されるであろう「学問の自由」と「統一的養成」の保障されるものと構想されていた。

以上のようにザイフェルトは、統一的学校制度の保障としての統一的教員養成を、教育学を核とするすべての教員の職業的養成によって実現しようとしていた。したがって彼は、シュプランガーの主張が教員養成における学術性に言及したことを評価しながらも、それがすべての教員層の統一的養成制度を導き出さなかった点を批判したのであった。

## V 教員養成制度改革をめぐる動向

以上大きく2つの制度構想が提示される一方、ライヒレベルでの制度改革は激しく揺れ動いていた。立場ごとの見解の相違から新たな形態は未確定のまま、ただ高等教育機関としての国民学校教員養成制度の創設という方向で改革は進められていたが、同改革に伴って見積られる教員給与上昇による財政的困難が大きく立ちふさがっていた。つまり、「教員の給与額を決めるうえでの最も重要な基準として、職務の重要性の他に、その職務への養成の在り方が関わっていた。即ち、教員養成のアカデミック化は教員給与の改善を必然のものとしたのである。」<sup>49)</sup>

しかし、敗戦によって空前の賠償金を抱えていた当時のドイツは、極度の財政的困難に直面していた。1920年11月26日、ライヒ議会においてDDP議員のヴァイスとSPD議員のヘルマンは、いつ教員養成に関する法案が提出されるのかを質問する。これに対してシュルツは、内務省としては法案の緊急性を認識しているが、その前に財政的問題が検討されなければならない、

と説明している<sup>50</sup>。また翌年4月13日には、内務大臣のコッホが、大蔵大臣ヴィルト（首相と兼任）に教員養成改革に伴う経費をライヒが負担すべきであるという演説をしている<sup>51</sup>。

財政的保障の問題に論議が集中するなかで同5月にライヒ首相を議長とする専門委員会は、教員養成機関創設の準備を延期することを決定する<sup>52</sup>。そして、9月12日には閣議において同改革に伴う費用をライヒが負担しないことを決めるのである<sup>53</sup>。

ライヒレベルでの統一的教員養成制度改革の必要性は内務省に十分認められており、またそれを支持するDDPやSPDの議員が少なからずいた。しかしこれらのことにもかかわらず、この方向での改革に反対する勢力は、従来の特権的待遇を失うことを恐れ、そうした立場が内務大臣を除くライヒ内閣のメンバーに影響を与えていたことが、ライヒ総理府の記録から明らかである<sup>54</sup>。

1922年に入り改革を求める声は一層大きくなった。10月にはDDP議員が、ライヒ政府は教員養成改革をやるつもりがあるのかと議会で質問に立った<sup>55</sup>。こうしてついに12月8日、教員養成法案をライヒ内務省は再度内閣に提出する。そしてその裁可を要請したのである<sup>56</sup>。

内務大臣の手によって提案され、ライヒ参議院およびライヒ議会の賛成を得て内閣に提出された同法案は、教員志願者の高等教育機関への就学を義務づけると共に、それに対応する組織の改組を1924年迄に行うことを示していた<sup>57</sup>。しかし、「経費問題は、直接的経費と間接的経費が区別されるべきである。即ち、教員養成機関施設の設立によって生じる直接的経費は、邦が負うものとする。また、制度改革の実施に伴って給与面で生じる間接的経費は、ライヒが負うものとする」<sup>58</sup>としていたことは、内閣にとって承諾できるものではなかった。

財政的困難を理由にその見解を譲らなかった大蔵大臣の発議に基づいて、内閣は12月14日同法案を審議の対象からはずすことを決定する<sup>59</sup>。DLVは、同22日に最後の請願をライヒ首相に行ったが成果を挙げられなかった。そして翌1923年1月12日に至って内閣は同法案の審議を断念したのである<sup>60</sup>。

具体的な財源が示されえず、またその財源保障のために尽力する立場をとっていなかったライヒ内閣の最終決定によって、国民学校教員養成改革は挫折する。クーノ（W. Kuno）内閣の最終決定の後もDLVは議会や内務省に対して同決定を撤回させるよう働きかけを行ったが、功を奏しなかった。新たな教員養成制度及びこれに連なる統一学校制度を実現しようという主体的力量は、限界を持っていたのである。

こうしてワイマール初期に見られた国民学校教員養成改革の機運は衰退し、これ以降それぞれの邦レベルにおいて独自の改革が模索されることになる<sup>61</sup>。ワイマール期に統一的教員養成制度がライヒレベルで実現されることはなかった。全国規模での教員養成制度の創設に向けての動きは、第二次大戦の終幕を迎えてから再び見られることになるのである。



## VI ま と め

ワイマール初期の学校制度改革の中で登場した教員養成制度構想は、統一学校制度と教員養成制度との連関をどのように捉えるかによって、その主張を異にしていた。

統一学校制度の一環としての教員養成制度という把握を行った諸論は、統一学校制度を保障するためには、それを担う教員が統一的に養成されなければならないと考えていた。そして統一的な教員養成の実現によって、長年の課題であった国民学校教員の養成の学術化を図り、併せて国民学校教員の地位向上を意図していた。またこのことは、教員養成における宗派性の打破をも意味していた。統一的な教員養成を担う機関には、「学問の自由」の保障されていた総合大学がふさわしいと考えられたのである。これは、国民教育の担い手であった教員の養成において従来保障されていなかったものであり、既に国民学校教員が自らの職務を「自由で精神的な行為そのもの」と規定したことから言って大きな意味をもっていた。

一方、国民学校教員の職務がとりわけ高等学校教員のそれとは異なっていると理解した諸論においては、国民学校教員の実践的性格が強調された。実践的性格を保障するためには、総合大学とは異なる教育大学が適切と考えられたのである。学術的な教員養成の必要について、また教員養成機関における「学問の自由」の必要については、この立場においても重視されていたが、統一的教員階層の視点は明確ではなかった。また同構想は、当時の総合大学が国民学校教員の養成に応えうるものでないという評価に基づいていた。

こうした2つの構想の論点は、かつて教育アカデミーの主張を行い、後にこれを修正したザイフェルトの諸論を見ることで一層明らかとなる。彼は一貫して学術的な教員養成を求めていたが、その見解は、長年の教員経験を通じて、教育アカデミーでの養成ではない総合大学における統一的な養成によってこそ学術的養成が実質的なものとなること、「分離された教員大学」での養成には問題があることを認識するようになると変化してきた。彼の変化は、当時の学問の中心と見なされていた総合大学での統一的な教員養成への志向として捉えられるのである。

さらに同改革をめぐる動向は、養成の在り方に対応した待遇を受けていた当時の給与システムのもとで、教員層ごとの利害関係から規定されるものでもあった。DLVが、総合大学と同等の教育機関であっても教育アカデミーないし教育大学における国民学校教員だけを対象とした構想を拒み、総合大学に固執したのは、特別な教育機関で養成されることによって他の教員層との格差がなくならないことを懸念したものと言える。それ故にこれを主張する論者は、微妙な見解の違いはあったものの、いずれも国民学校教員の養成に限定しない、すべての教員養成を同じ高等教育機関で行うべきと考えていたのである。この点はシュプラン

ガーらが国民学校教員のみを対象に教育大学を考えていた点と対照的であった。

ザイフェルトの教員養成論は、資料上の制約もあって未だ十分に明らかにされていない。ワイマール期において少なからぬ位置をもっていたと考えられる彼が、新しい教員像をいかに描いていたのか、当時の教員養成制度改革を全体として捉えるためにもこの点に関わるより詳細な検討が次の課題となる。

引用文献

- 1) Grund-und Struktur Daten 1988/89, Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, S. 126.
- 2) a. a. O.
- 3) H. Becker, Die verspätete Lehrerbildung in, Hellmut Becker/Hartmut von Hentig (Hrsg.), Der Lehrer und seine Bildung, Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch 1984, S. 16.
- 4) H. Kittel, Herkunft und Zukunft der Pädagogischen Hochschulen, in, a. a. O., S. 40.
- 5) 藤枝静正「ドイツにおける教員養成理念の発展」(国立教育研究所資料No46-6, 1972) 佐藤史浩「ヴァイマール共和国における教員養成制度改革に関する研究」(東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室編『研究収録』第8号, 1977) など。
- 6) U. Sandfuchs, Universitäre Lehrerbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Verlag Julius Klinkhardt, 1978, S. 43.
- 7) C. L. A. Pretzel, Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens, 1921, S. 35.
- 8) R. Bölling, Volksschullehrer und Politik, Vandenhoeck & Ruprecht, 1978, S. 79.
- 9) A. Reble, Geschichte der Pädagogik, Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch, 1981, S. 310.
- 10) R. Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 80-81.
- 11) R. Bölling, Sozialgeschichte der deutschen Lehrer, Vandenhoeck & Ruprecht, 1983, S. 78.
- 12) a. a. O., S. 42.
- 13) R. Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 25.
- 14) M. Heinemann (Hrsg.), Der Lehrer und seine Organisation, Ernst Klett Verlag, 1977, S. 67-71
- 15) J. Driesch/J. Esterhues, Geschichte der Erziehung und Bildung Band 2, 1951, S. 312-314.
- 16) R. Bölling, Sozialgeschichte der deutschen Lehrer, S. 92-93.
- 17) A. Bär u. a., Gutachten über Pädagogischen Akademien, 1920, S. 39.
- 18) W. Stöhr (Hrsg.), Lehrer und Arbeiterbewegung Band 1, Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft, 1978 S. 12-13.
- 19) a. a. O., S. 18.
- 20) U. Sandfuchs, a. a. O., S. 28.
- 21) Reichsschulkonferenz 1920 Amtlicher Bericht, Verlag Deltev Auvermann KG・Glashtütten im Taunus, 1972 S. 223.
- 22) A. Bär u. a., a. a. O., S. 40.
- 23) a. a. O., S. 39-42.
- 24) a. a. O., S. 55-59.
- 25) a. a. O., S. 56.
- 26) a. a. O.

- 27) a. a. O., S. 57.
- 28) Verhandlungen der verfassungsgebenden Deutschen Nationalversammlung Band 336, Stenographische Berichte, S. 522.
- 29) a. a. O., Band 328, S. 1707.
- 30) W. W. Wittwer, Die Sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik, Colloquium Verlag, 1980, S. 176–177.
- 31) G. Hohendorf, Die Schulpolitik der deutschen Arbeiterklasse in der Novemberrevolution 1918, in, Pädagogik Jg. 13. 1958, S. 778.
- 32) H. Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, 1919, S. 218.
- 33) R. Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 107–108.
- 34) a. a. O., S. 84.
- 35) Reichsschulkonferenz 1920, S. 212–213. S. 217–218.
- 36) a. a. O., S. 235.
- 37) a. a. O., S. 634–635.
- 38) 「教育アカデミー」と「教育大学」の使い分けは明確になされていなかったと考えられる。前掲、佐藤論文参照。
- 39) E. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, in, H. Kittel, Die Pädagogischen Hochschulen, 1965, S. 17–65.
- 40) a. a. O., S. 51.
- 41) M. Heinemann, a. a. O., S. 252.
- 42) Zusammenfassendes (Universitäts-) Gutachten über das Volksschullehrerstudium, in, H. Kittel, a. a. O., S. 67–74.
- 43) Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 1932, Band 2, S. 955.
- 44) U. Sandfuchs, a. a. O., S. 49–50.
- 45) A. Bär u. a., a. a. O., S. 46–49.
- 46) H. K. Beckmann, Lehrerehseminar-Akademie-Hochschule, Verlag Julius Beltz, 1968, S. 93–96.
- 47) Reichsschulkonferenz 1920, S. 680–681.
- 48) A. Bär u. a., a. a. O., S. 46.
- 49) R. Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 171.
- 50) a. a. O., S. 172.
- 51) a. a. O., S. 172.
- 52) C. Führ, Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, Belz Verlag, 1972, S. 93.
- 53) a. a. O., S. 94.
- 54) R. Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 176.
- 55) C. Führ, a. a. O., S. 175.
- 56) a. a. O., S. 165.
- 57) a. a. O., S. 165–166.

- 58) a. a. O., S. 168.
- 59) R. Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 176.
- 60) M. Heinemann (Hrsg.), Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Ernst Klett Verlag, 1976, S. 272.
- 61) ワイマール期における各邦での教員養成は、①国民学校終了後、師範学校 (Bayern, Württemberg 邦)、②5年制教員養成施設としてのゼミナール終了後、2年間の教育インスティテュート (Pädagogische Institut) (1925年の時点での Mecklenburg-Schwerin邦)、③アビトゥア取得後、2年間の教育インスティテュート (1927年の時点での Mecklenburg-Schwerin邦)、④アビトゥア取得後 (あるいは、1年間の就学前教育に接続した初等教育修了後)、教育アカデミー (Baden 邦)、⑤アビトゥア取得後 (あるいは、ドイツ高等学校 (deutschen Oberschule) もしくは、上構学校 (Au-fbauschule) における2種類の外国語の履修後)、2年間の教育アカデミー (Preußen 邦)、⑥アビトゥア取得後、総合大学における5ゼメスターの教育学の研究・学習 (Hessen 邦)、⑦アビトゥア取得後、総合大学における6ゼメスターの教育学の研究・学習 (Sachsen, Thüringen, Hamburg, Braunschweig 邦)、と多岐にわたっていた。P. Lundgreen, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick Teil II 1918-1980, Vandenhoeck & Ruprecht, 1981, S. 20.

REFORM PLANS OF INSTITUTION FOR TEACHER EDUCATION  
IN THE EARLY YEARS OF WEIMAR ERA  
— A DEBATE ON UNIFIED TEACHER EDUCATION —

Yoshihiro SAKAKIBARA

Now the integration of Pädagogische Hochschule (college of education) into Universität (university) in West Germany has been making progress. But the integration is not necessarily a clear conclusion of teacher education theory. There is no definite answer what kind of institution is appropriate for teacher education. I find that this problem extends over along period of time and there were some of the most important proposals of teacher education in the era of the Weimar. So I analyzed what the backgrounds of these reform plans were, what kind of theories of teacher education there were in the light of dispute point of these proposals. R. H. Seyfert's opinion was investigated to clarify the meaning of these plans.

Two type institutions for teacher education proposed during the reform period were as follows.

- (1) university for all kinds of teachers
- (2) Pädagogische Akademie (pedagogical academy) or college of education for only Volksschullehrer (primary school teacher)

The difference between the institutional ideas came from the position for the common school system. Those who understood the institution of teacher education as a part of the common school system maintained that all teacher education should set in university unified. By the realization of this system, more academic teacher education and higher stand of primary school teacher were aimed. This also meant the abolish of secretarian teacher education.

Those who asserted on practical character in primary school teacher understood that college of education different from university was suitable for primary school teacher. The necessity of academic teacher education and "academic freedom" in the institution were also taken important in the side of this plan. But the view of the unified teacher class was not obvious. This plan was based that university was not suitable for primary school teacher education.

The dispute point between them is more clarified by the opinion of H. R. Seyfert who asserted pedagogical academy before, later amended it. He consistently maintained academic teacher education, his opinion was modified from pedagogical academy into university. "Separate teacher education" was a hindrance to guarantee academic teacher education for him. His change is valued as the willing to unified teacher education in university which was then understood as the center of science.

Deutsche Lehrerverein (German teacher association) firmly maintained on realization of all kinds of teacher education in university. The influence of them was strong. But, in addition to shortage of revenue, under the conservative union cabinet, no plans were come true. These reform ideas were investigated in each state during the Weimar era.