

ワイマル共和国における教育アカデミーの創設と展開

佐藤史浩

はじめに

新しく誕生したワイマル共和国にとって、民主主義のもと責任を自覚した公民の育成は、共和国の存立に関わる喫緊の課題となっていた。最初共和国政府、その後ラント政府は、このための教育改革に努めることになる。最大のラントであるプロイセンにおいて改革を主導したのは、ワイマル期を通じて文相や文部次官の地位にあったベッカー、C.H.であった。彼がもっとも重視したのは「国民意識」(Volksbewusstsein)の形成である。このためにも帝政期の初等学校と中等学校との間に存在した越えがたい溝＝国民の教養面での分裂は克服されるべきものであり、それは理性的共和主義者ベッカーにとって共和国擁護のために最初に取り組まなければならないことであった。彼はこの役割を教員養成改革に求め、国民学校教師をこの分裂を止揚し、国民を社会的に啓蒙する「国民の教育者」(Volkserzieher)と位置づけた。この観点から大学入学資格の取得を入学資格とする教育アカデミー(Pädagogische Akademie)が創設された。彼によれば、教育アカデミーは、総合大学・工業大学・芸術大学に並ぶ新しいタイプの大学であった。

教育アカデミーの創設理念は、ベッカーの著作『国民的教育制度の再建における教育アカデミー』と教育アカデミーの創設文書ともいえるプロイセン文部省覚書『プロイセン国民学校教員養成の再編成』(以下、『文部省覚書』)に示されており、これについてはすでに前稿で明らかにした¹⁾。本稿は、前稿で指摘した新しい教員養成の理念が、教育アカデミーにどのように受け継がれ、具体化されていったのか、さらに理念と現実との間の乖離について明らかにすることを目的としている。

最初の教育アカデミー3校が創設されたのは1926年であり、翌年に1校、さらに1929年に4校、そして翌年7校が設立され、総数は15校となったが、1932年に経済危機の克服のために発せられた緊縮令により8校が閉鎖された。そして、翌年のナチ党による政権掌握後、教育アカデミーは、国家社会主義の理念に基づく教員養成大学に強制的に転換させられた。このため、もっとも長期間存在することができた教育アカデミーでも、その活動はわずか7年間に制限されている。しかも、最初に設立された3校は、当初実験校の位置づけであり、その後設立された教育アカデミーはこの3校をモデルにしつつも、独自の展開が認められていた。

こうした事情のため、教育アカデミー全体を通底する教員養成の特色を抽出することは困難である。そこで、本稿はもっとも長期間活動が可能であったキール教育アカデミーに焦点をあ

てつつ、必要に応じてほかの教育アカデミーの状況をも取り込んで考察していくことにする。

I 教育アカデミーの創設

教育アカデミーの創設にあたって問題となったのは、その設置場所であった。『文部省覚書』は、教育アカデミーをできるだけ多種多様な文化や教育の中心地に設置することを推奨し、具体的に、総合大学や工業大学のある都市、工業の発達した大都市、また古い文化や充実した教育制度を有する中規模都市を挙げている²⁾。ここからは、それぞれの都市がもつ文化的、教育的影響力を教育アカデミーに反映させようという意図を読み取ることができる。これに対して、右派政党、ことに国家人民党や人民党は、教育アカデミーを人口数千人程度の町に設けることを主張していた³⁾。

右派政党の主張の背景にはプロイセン固有の事情があった。1921年当時、プロイセンの国民学校のうち都市学校（*Stadtschule*）は5,326校（16%）、56,552学級（46%）、児童数2,430,409人（44.5%）、教員数59,282人（50.3%）に対して、農村学校（*Landschule*）は27,955校（84%）、66,488学級（54%）、児童数3,031,185人（55.5%）、教員数58,554人（49.7%）であった。さらに学級規模については、都市学校の場合、1学校7～8学級が64%であるのに対し、農村学校では、単級42%、2学級27%となり、教師が1名から2名の学校がほぼ70%を占めていた⁴⁾。数字に示されているように、ほぼ同数の教員が、都市学校と農村学校とに二分されていた。

こうした事情を背景に、大学入学資格の取得を入学資格とする教育アカデミーの創設そのものに反対し、従来の初等教員養成所（*Lehrerseminar*）の維持を主張したり、教育アカデミーの創設は容認するにしても、その設置場所については農村や小都市に求める声が右派政党を中心に示されていた。彼らのおもな論拠を挙げるなら以下の三つとなる。

ひとつは、教師の農村離脱の問題である。これは、以前から問題となっていたことであるが、高等教育機関である教育アカデミーが設置された場合、そこで教育を受けた人が農村学校に赴任するかどうかは、はなはだ疑問であり、これまで以上に多くの教師が農村学校勤務を忌避し、その結果として、教師の農村離脱がさらに加速化されるのではないか、という懸念である⁵⁾。

つぎに、教育アカデミーの創設によって、農村の若者の教職への道が狭められるのではないか、という懸念である。これは以下のことによる。初等教員養成所は農村をはじめプロイセン全土に設けられていたために、多くの生徒は地元の初等教員養成所に通うことが可能であった。しかし、文部省の方針では、教育アカデミーの設置場所として農村や小都市は除外されている。このため農村出身者は自宅外通学を余儀なくされ、その分のかなりの出費を余儀なくされる。くわえて初等教員養成所は授業料を徴収せず、資力の乏しい家庭のものには支援処置が講じられていた⁶⁾。このため、初等教員養成所での教員養成は、多くの農村の子どもたちや都市部の

下層住民にとって、社会的な上昇機会の可能性を提供していた。しかし、教育アカデミーはこうした可能性を閉ざしてしまうものではないか、ということである。

以上のふたつが社会的な観点からの懸念だとすると、イデオロギー的な要素を含んだ主張も提出されていた。それは農村住民の都市工業地帯への過度の流出を阻止し、農業の生産性を高めるためにも、農村住民を土地にイデオロギー的に縛りつける課題を農村学校に期待するものであった⁷⁾。このために教師は、農村住民のなかに、彼らを取り巻く生活空間への愛着を育てるべきであった。それゆえに、教員養成の課題は、農村住民に共感できる教師を育てることである。大都市出身の教師は、その出身のゆえに農村の環境に順応することが難しい。それどころか、大都市の有害な文化を農村にもちこむことにもなる。人民党の議員は次のように述べている。「我々が必要とするのは、その土地に生まれ、郷土に根をおろし、教育もできるだけ郷土に近いところで受けた教師である⁸⁾」。こうした農村住民を土地に固定化しようとすること自体は右派政党に限らず、政府も共有する重要政策であった。後述するように文部省は教育アカデミーの設置にあたって、この政策遂行のためにいくつかの配慮をおこなっている。

教育アカデミーの設置を容認するにしても、その設置場所をめぐって、文部省と右派政党との間に論争が繰り広げられたが、文部省は、教育アカデミーを大都市に設けても農村学校教師の需要は充足可能であり、農村学校への教師の供給不足の懸念は、根拠がないことを強調した。教師の農村離脱はこれまでも見られたが、その理由は本質的に以下のことにあった。第一に、聖職者による学校監督の問題であり、第二に、都市と農村での教員給与の不平等の問題であり、さらに、教師は昇進する場合、特別な試験を受けなければならないが、その準備は農村では現職教育の機会の不足もあって特に難しいものになっている、ということであった。しかし、こうした状況は、ワイマル共和国になって、すでに解消されたり、教育アカデミーでの教員養成が実現されれば解消されるべきものであった⁹⁾。

1926年に最初の教育アカデミー3校が設置されたが、そのうちキールは人口216,000人、ボン90,000人、エルビング69,000人、さらに翌年設置されたフランクフルト・アム・マイン462,000人と、大都市と中都市に集中している。キールとエルビングの開学式に文相として出席したベッカーは、そのときの新入生との対話を通して、彼らの多くが農村学校勤務を当然視しているという印象をもったことを議会で伝えたいうで、さらに次のように述べて右派政党からの疑念を払拭している。

「いまの若者たちの精神は以前とはまったく違っている。彼らは、大都市で見られるような知性偏重の動き、すなわち映画、ラジオ、劇場などに支配され、まったく複雑化してしまった近代生活にすっかり飽き飽きしており、彼らの最良の部分は、地方への回帰、すなわち地方で生じた民族性への回帰を目指している。そうした彼らは教師の使命を、農民や労働者の子どもたちに単に読み書き計算を教えることではなく、壮大な国民教育の使命として、はるかに高度

なレベルで捉えている¹⁰⁾」。

ベッカーは、ドイツ再建の力を青年運動出身の若者に期待していたが、ここにはそうした彼の期待をはっきりと読み取ることができる。

1928年、プロイセン文部省は今後の教育アカデミーの設置計画を公表したが、それまでに設置されていた4校を含めて総計30校のうち、17校は10万人以上の大都市に、8校は5万人から10万人の都市に、残りの5校は人口5万人か、それ以下のところに設置するとされていた。さらに30校のうち13校は、総合大学や工業大学のある都市であった¹¹⁾。大都市や大学のある都市に設置するという当初の方針に変更はなかった。ただし、実際に設置されたのは半分の15校であった。

すでに指摘した右派政党から出された懸念のなかには、文部省が共有するものもあった。そのために文部省はいくつかの対処をおこなっている。その代表的なものが上構学校（Aufbauschule）の創設整備である。教育アカデミーに入学するためには、中等学校で大学入学資格を取得しなければならなかった。ワイマル共和国時代以前、大学入学資格を取得できる中等学校としてギムナジウム、実科ギムナジウム、高等実科学校があったが、貧しい家庭の子弟の場合、その進学はきわめて困難であった。そのために、共和国になってから新たに上構学校が創設された。この学校は、他の3校とは違って国民学校7学年（もしくは8学年）修了後に入学する6年制中等学校で、貧しい家庭の子弟には授業料が免除され、教育支援金も支給された。さらに、上構学校のなかには、農村部にあり廃校となった初等教員養成所を母体に改組されて創設されたものが少なくなく、農村の子どもたちにとって自宅からの通学を可能にするものであった¹²⁾。すでに以前から農村出身の国民学校教師は減り続けていた。1871年に国民学校教師全体に占める農村出身者の割合は、85.70%であったが、1925年には55.88%となっている¹³⁾。このため上構学校には、下層階級の優秀な子どものための学校という性格と同時に、農村の子どもたちにとって教育アカデミーへの進学校の役割が期待されていたといえる。

さらに、学生の多くが農村学校に勤務することになる現実に鑑みて、教育アカデミーでの教育にも配慮がなされている。『文部省覚書』は教育アカデミーを支える重要な理念のひとつとして「生活近接」（Lebensnähe）を挙げている。国民学校は地域に固有の特性に基礎を置くべきであり、そこから郷土文化、さらには健全な民族性の育成が期待されていた。このため教育アカデミーには、郷土の自然や文化、郷土の民族性を保護育成することがくり返し述べられている¹⁴⁾。また、すべての教育アカデミーでは第一ゼメスターに、その土地に重点を置いた地誌学、博物学、民俗学などの必修講義や演習を開講することを求めている。さらに、農村の状況をつねに考慮しながら授業を進めることや、単級の農村学校での教育実習を実施することなどによって、農村学校の特別な要求に応じることのできる教師を養成することを求めている¹⁵⁾。農村からの住民の過度の流出を阻止しようとする政策のあらわれと見ることができよう。

II 教員人事

教育アカデミーは、学術的な研究や教授を使命とする伝統的な総合大学とは異なり、教育者の教育を目的とする固有の大学と位置づけられていた。このためには、学内全体が統一的な精神に満たされていなければならないと、とりわけ、一人の人物に責任ある指導権限が付託されるときにのみ、教育アカデミーは成果を上げることができると考えられていた¹⁶⁾。つよいリーダーシップをもった学長を通して、教育アカデミーの理念を教授団に浸透させることが期待されていたのである。このため、学長の選考は教育アカデミーの成否を左右するものとなっていた。

学長の選考にあたってプロイセン文部省が重視したのは、教育改革運動や青年運動との関係と共和国擁護の姿勢であった。キールの学長となったペータース、U. は、長年ハンブルクの中等学校に勤務していたが、1923年からはハンブルク大学教育科学ゼミナールの助手も兼ねていた。彼は、いわゆるドイツ学運動 (Deutschkundliche Bewegung) の担い手の一人であり、雑誌『ドイツ的教養雑誌』 (Zeitschrift für Deutsche Bildung) の創刊者であった。彼は教育活動だけでなく、学術面においても業績のある人物として知られており、さらにドイツ学運動を通して学校改革運動にも深く関わっていた。思想的にも確信的な自由民主主義者であった¹⁷⁾。そして、なによりも新しい教員養成に十分な理解をもっていた。ベッカーによって提示された教育アカデミーの理念を彼が正確に理解したうえで、その実現に努めようとしていたことは、以下の彼の言葉に示されている。

入学資格の点では教育アカデミーは大学であるが、4ゼメスターという短い学習期間や学位授与権の欠如といった面から見ると大学とはいえない。しかし、こうした外面的な特徴は決定的なことではない。ドイツの大学の本質は、自由で自立した学習、すなわち大学にふさわしい学習の可能性のなかにのみ見てとられるべきである。教育アカデミーは新しい性格をもった固有の大学であろうとしている。純粋な学術性 (総合大学)、応用科学 (工業大学)、また芸術の領域 (芸術大学) にその本質があるのではない。学者、エンジニア、あるいは芸術家ではなく、教育アカデミーが作り出そうとしているのは、教育者という特別な「人間類型」である。教育者大学の独占的な課題は、教育者の教育である¹⁸⁾。

キールの生物学担当教授のプローマー、P. の回想によれば、教員はみな高揚感をもって赴任してきた。彼を含め多くの教員は、自己の経験をもとに、総合大学やそこでおこなわれている教授方法が教育アカデミーでの教育活動の指針となるものと信じていた。しかし、それはすぐに的外れであることが分かった。教育アカデミーは、総合大学とはまったく異なる固有の課題である教員養成に取り組まなければならなかった。このために、毎週教員会議が開催され、共通の課題は教員養成であり、個々の科目はこの最終目標に沿ったものでなければならないこと

が学長から提示された。最初のうちは、専門学者の側からの抵抗があったものの、最終的には彼らも含め、教育アカデミーでの教授の課題は教育的なものであることが確認された。ブローマーによれば、これはひとえに学長ペータースの功績であった¹⁹⁾。

教育アカデミーの学長を任命するにあたっては、彼らの政治的傾向が常に詳細に調査されたようである。1930年に開校された7校の教育アカデミーの学長候補者を記したリストには「社会主義者3名、民主主義者2名、中央党支持者1名、人民党（左派）支持者1名²⁰⁾」との記載があった。いずれの場合も、ワイマル憲法の擁護が招聘の前提条件となっていた。

教授団の選考も、文部省によって慎重におこなわれた。ここでは、教育アカデミーの教員としてふさわしい専門的な能力と教師教育者としての適性、そして政治的な信頼性が精査された²¹⁾。

このうち、専門的な能力と教師教育者としての適性については、1925年に作成された『文部省覚書』では、教育アカデミー教員には「国民学校制度と教員養成とを熟知し、大学教育を修了していること」が求められていた。ただし、過渡期においては、大学教育の経歴はないが卓越した教師教育者であることが実証された人物を、一定数任用することが認められていた²²⁾。

このように大学教育修了が教員選考にあたっての原則とされていたが、博士号や大学教授資格（Habilitation）の取得は、必須の条件とはなっていなかった。キール、ボン、エルビング、プレスラウ、ドルトムント、エアフルト、ハノーファーの7校の教育アカデミーの専任教員81名中、博士号取得者は55名（68%）であった²³⁾。

教育アカデミーへ招聘される直前の職としては、一番多かったのは中等学校教員であったが、そのなかには、それ以前に国民学校教員であったものも多く含まれていた。これは、プロイセンの場合、初等教員養成所を修了し国民学校教員になったものに対して、1919年より大学教育が開放されるようになったが、これを利用して、学習した人たちである。次いで多かったのが、大学の私講師や員外教授にあった人たち、そして初等教員養成所の教員であった。特段の資格を持たない国民学校教員から教育アカデミーの教員になったものは、例外的であった²⁴⁾。

最初に設立された教育アカデミーのひとつであるキールの場合、学長を含む教員は専任12名、兼任2名であり、専任教員のうち博士号取得者は9名であった。また、初等教員養成所教員であったものは5名で、このうち3名が博士号を取得しており、大学の私講師や員外教授の職にあったものは4名であった²⁵⁾。教育アカデミーの教員は資格の観点からすると、中等学校教員と大学教員の間位置するものと見ることができよう。なお、注目すべきは1929年にキールの5名の教員が、この年に新設された教育アカデミーに転出していることである。このうち1名はエアフルトの学長となっている²⁶⁾。既設校での経験を新設校へ伝える意図があったことは明白である。

教員を年齢で見ると、30代から40代半ばにかけてのものが多数を占めていた。前稿で指摘し

たように、ベッカーは青年運動が内包する純粋な社会批判意識と連帯精神にドイツ再建の潜勢力を認めていた。このことが比較的若く、教員養成に熱意をもった教授陣の構成に影響を与えたものと推察される。たとえば、選考にあたって、ある候補者に関する次のようなメモが残されている。「教育アカデミーの教員としては、まったくふさわしくない。言葉づかいも下手で、世間知らずの書齋学者といった印象を与え、これまでに国民学校と関わったことは一度もない²⁷⁾」。

政治的な信頼性、すなわち共和国に対する肯定的な姿勢も教育アカデミーの教員として不可欠な要件であった。これに関しては、1929年、7校の新設を前にして以下のような報告が提出されている。「新しいアカデミーのすべての教員候補者は新しい国家を肯定している。国家人民党員はそこには一人もいない²⁸⁾」。

もちろん、文部省による慎重な審査にもかかわらず、共和国を敵視する人物の招聘を妨げることはできなかった。クリーク、E. がその代表的な人物である。彼はフランクフルト・アム・マイン教育アカデミーに在職中の1931年、「第三帝国」への支持を公言する演説をおこない、ナチス政権下ではナチス教育学を主導することになる。

キールにおいては、1931年のナチス党の台頭を契機に、国家社会主義に傾倒する教授も数名あらわれた。しかし、それがはっきりするのは1933年の政権掌握後であり、それまでは隠れた国家社会主義者であり、多くの教員は、民主的な中道の立場をとっていた²⁹⁾。

創設当初、教育アカデミーの教員は文部省によって直接審査され、任命されていたが、1929年から緩和され、空席を補充する際に、文部省に対し三名の候補者を記したリストを提出する権利が認められることになった。これによって比較的自由に教授団を編成することが学長に認められるようになったが、このリストは文相を拘束するものではなく、そこに挙げられていない人物を招くことも可能であった。しかも、リストを作成するに当たっては、「当該人物の学問的、教育的な能力が教育者大学としての教育アカデミーの性格にふさわしいものかを評価する³⁰⁾」ことが求められていた。教育アカデミーの独自性を一貫して守ろうとする姿勢を窺うことができる。

III 教育課程

1 教育課程の編成

教育アカデミーには、学問の自由な研究や教授は認められてはいたものの、それ以上に「国家の教員養成機関」としての役割が課されていた。2年間の学習のなかで、有能な教師を養成し、定期的に国民学校へ送り出さなければならなかった。このためには教育アカデミーの使命を達成するうえで本質的となる事柄は、すべてを教授陣の自治に委ねるのではなく、まず文部

省の責任において取り組まなければならなかった。それはとりわけ教育課程の編成に当てはまった³¹⁾。文部省は学習に関わる規則の制定を通して、学習内容に関与することができた。

1927年に「必修教科時間表」が文部省から提示されている。それによれば、教育課程は大きく3つの領域から成っている³²⁾。

I. 学術的な講義と演習

a) 教育学

b) 補助諸科学

c) 国民学校の教材概説とその授業への活用

II. 芸術・技能専門教育

音楽、工作、図画、体育、裁縫

III. 実践的職業活動入門

ここで示されている事柄は、ひとつの基準であり、すべての教育アカデミーの教育課程を細部にわたって拘束するものではなかった。エアフルトの場合、「国民学校の教材概説およびその授業への活用」を独立させ、4つの領域としている。また、キールは、3つの領域は変わらないが、「国民学校の教材概説およびその授業への活用」は、「実践的職業活動入門」に分類されている³³⁾。

それぞれの領域に割り当てられる標準授業時間数を、4ゼメスターを通算しての比率で見ると、「教育学と補助諸科学」28.7%、「国民学校の教材概説およびその授業への活用」21.7%、「芸術・技能専門教育」33.0%、「実践的職業活動入門」16.5%となっている³⁴⁾。総授業時間数の三分之一を占めもっとも比率の高いのが「芸術・技能専門教育」である。これは、中等学校におけるこの分野での教育が不十分であることによるが、同時に、農村部においては、国民学校教員に地域住民を対象とした合唱指導者など民衆文化の担い手となることが期待されていたからである³⁵⁾。次いで「教育学と補助諸科学」、「国民学校の教材概説およびその授業への活用」、そして「実践的職業活動入門」の順となっている。

実際の時間配分に関しても、教育アカデミーによって相違がみられた。たとえば、キールが芸術・技能専門教育にさらに多くの時間を割り当てていたのに対して（44.2%）、エアフルトは、ほかに比べて教育学とその補助諸科学を重視していた（33.9%）³⁶⁾。こうした相違は、個々のアカデミーが教育課程に重点を設定する自由をもっていたことを意味するものと言えよう。

また、各領域の具体的な科目の設定やその時間数・内容については、それぞれの教育アカデミーの判断に任せられており、学習を進めるにあたっては、学生たちの自主的な共同活動を可能にする学習共同体（Arbeitsgemeinschaft）方式が多く取り入れられていた³⁷⁾。

2 教育学

『文部省覚書』によれば、教育学は教育アカデミーにおける養成教育の中心を占めるものであり、ことに教育史には、哲学史や文化史と関連づけた教育理想や教育制度の歴史として、教育活動と精神生活全体とのつながりを学生に認識させ、職業理想や職業信念を彼らのなかに呼び覚ます役割が期待されていた³⁸⁾。教育史は教育的態度を涵養する手段となっていた。

1929年から1年間キール教育アカデミーで教育学を担当し、その後アルトナの学長に転出したヴェーニガー、E.によれば、教育的態度は教育運動についての理論的意識、教育的生活への沈潜、そして過去の教育的な行動についての省察から生じるものであり、そのさいに重要な働きをするのが教育史であった。教育的な基本態度やそのエートス、また教育的行動の現実、人類の偉大な教育者のもとでもっともはっきりと示されるからであった。こうしたことからアルトナの講義題目には、ルソー、ヘルダー、ペスタロッチ、ケルシェンシュタイナーの名前が挙げられている³⁹⁾。

キールの場合、教育学は大きく教育史と体系的教育学とに二分されていた。第1・第2ゼメスターは教育史にあてられ、体系的教育学は第3ゼメスターの学習とされていた。教育の理念は歴史的な素材から取り出されなければならないとされた。つまり、過去のことから現在にも生き続けるものを捉えなければならないが、その場合に中心となるのは偉大な教育者に学ぶことである。彼らのもとでの具体的な事例を通して、教育的な思考形態を学ぶことができる。偉大な教育者こそ「教育思想を体現した教育的な人格」だからである⁴⁰⁾。最初に教育史が置かれたのは、こうした理由からである。

体系的教育学においては、教育の状況や教育のカテゴリーについて、今日の議論を踏まえながら扱われることになっていた。さらに、新旧の教育方法についての批判的な取り組みがおこなわれた。教育方法をめぐる論争は、つねに教育理想と伝統との争いであり、それを批判的に見ることは、一方でそのポジティブな内容を、他方で未解決であるものをそれぞれ際立たせることができるからである。このことを通して、学生たちが将来の職場における自己の教育方法を理論的に基礎づけることが目指された⁴¹⁾。

ペータースが言うように、教育アカデミーが総合大学・工業大学・芸術大学と並ぶ固有の大学であろうとするなら、そこには自由で自立した学習の機会が用意されていなければならない。キールの場合、それが教育学関連の学習、なかでも演習であった。演習には、大きくわけて教育史・体系的教育学に重点を置くものと、心理学に重点を置くものがあり、学生は入学後、このどちらかを選択しなければならなかった。演習は、週2時間、4ゼメスターの全養成期間を通して開講され、教育史・体系的教育学に重点を置く場合、現在の教育運動について理解し、教育学に関わる問題を自力で追求し、その解決の試みを、学校や教師の課題に照ら

しながら評価できるようにならなければならないとされた⁴²⁾。そのためにも演習の課題は、当該領域の研究方法について学び、独力で研究するための基礎を身につけることとされた。また、学生は最後に個々のテーマで論文を作成するが、そこでは客観的なスタイルで書くこと、資料を正確に読みこなすこと、とりわけ他人の意見と自己の省察とを厳格に区別することが求められていた⁴³⁾。開学から3年間、教育学を担当したフリットナー、W.は、これに関して次のように述べている。「論文は自由な学習から作成されるものであり、そこでの厳密な批判的考察が、教育の理論をもてあそび、空論に陥ることを防ぐ。このことが教育アカデミーがもつ主要な武器であるように思われる⁴⁴⁾。」

フリットナーによれば、こうした教育学の学習を通して、学生たちには教育問題の解決に自主的に取り組み、そこでの結果を理論化できる能力を育成することが期待されていた。ただし、ヴェルスの指摘によれば、そこでは、教育問題の背後にある対立の背景は道徳的信念の違いや歴史的なものに求められ、社会的政治的な次元、つまり教育のあり方は支配的な政治的力関係に依存していることについては無視、少なくとも教育アカデミーのなかではテーマ化されることはなかったという⁴⁵⁾。

教育学の理論的な学習を進めるうえで多くの教育アカデミーで採用されたのが、第1ゼメスターに組み込まれた授業観察（*pädagogischer Anschauungsunterricht*）であった。キールでは、教育学や心理学担当の教員の指導のもとで学生はいくつかのグループに分かれ、毎週2時間付属学校（*Akademieschule*）で授業を観察することになっていた⁴⁶⁾。これはやがていろいろな教師や学級のもとで、種々の教科の授業を観察することへと拡大していった。この方法によって学生は、授業に関わるさまざまな問題に出会い、授業のあり方について客観的に比較する可能性を与えられ、それは毎週開催される合評会で討議の対象となった。そこでは観察したことを整理し、教育の根本問題まで遡って討議することが試みられた。授業観察は、教育学の理論的な学習に実践の面から寄与するものとされた。学生に生じた疑問などは、その後のみずからの教壇実習でさらに検討すべきものとされていた⁴⁷⁾。なおそのほかに、教育学の補助科学として、心理学、哲学、学校法規、学校保健学が置かれていた。

3 国民学校の教材概説とその授業への活用

『文部省覚書』は「国民学校の教材概説とその授業への活用」に関しては、国民学校の教科の内容、範囲、関連性について洞察させ、教科内容の学問的な基礎を明らかにしたうえで、教材の獲得、形成そして活用の方法に習熟させることを要求していた⁴⁸⁾。しかし、こうした要求に応えるうえで、おもに財政上の理由から養成期間を4ゼメスターに制限していた教育アカデミーには、最初から困難がつきまとっていた。

総合大学での6ゼメスターにわたる国民学校教員養成を導入したザクセンやテューリンゲン

などは、選択科目制度を導入し、国民学校の教科に関わる専門科目を学問的に深く学習させていたが、キールでは、「大学入学資格を有する学生は、国民学校で取り扱われる知識内容に一般的に精通している⁴⁹⁾」ことを前提にしなげればならなかつた。このため、教科内容のさらなる学問的な学習そのものではなく、中等学校で習得した知識をもとにした教科の教授方法が中心となっていた⁵⁰⁾。ただし、それまで初等教員養成所のようにヘルバルト派教育学の影響下、教育的な行為を外から規格化し、授業の定型化を意図した教授方法を伝達するものではなかつた。

授業は少人数の演習でおこなわれ、まず学生が教材に習熟することが求められていた。そのさいに、担当教員は学生にもっとも教育的な価値のある学術的、芸術的な成果を伝え、またこうした成果を見いだすための方法を示す。そのあとはじめて、授業をどのように構成するか、担当すべき子どもたちの精神的な構造に配慮しながら検討される。これは教授方法の専門文献を用いておこなわれる。さらに、同じ課題を扱うにしても、さまざまな教授方法があり、それらが対比される。このことを通して、教材、学級構造、教師の個性に応じて変更可能なある種の柔軟な教授方法が生み出されることを学ぶ⁵¹⁾。こうした学習は第2ゼメスターから始まり、ここで学んだ理論にもとづいて第3ゼメスターから実践的な教育が展開されることになる。これについては次の項目で述べることにする。

なお、国民学校の教育内容に関係しているが、中等学校では専門的に扱われることのない分野については、当該分野に関わる専門的な講義が設けられていた。宗教学や民俗学がそうである。このうち民俗学については後述する。

4 実践的職業活動入門

第1ゼメスターでおこなわれる授業観察で、学生たちは将来の職業活動についてはじめて知ることになる。この意味で実践的な教育は、ここから開始されると見ることもできるが、授業観察は教育学の理論の学習を、実践の面から補足することを主たる目的としていた。

本格的な実践的な教育は、第2ゼメスターからの教授方法の学習のあと、第3ゼメスターと第4ゼメスターでおこなわれた。まず第3ゼメスターの前半は、農村学校と都市学校を見学し、それぞれの課題を把握することにあてられていた。そのうえで、第3ゼメスターの後半と第4ゼメスターにおいて、学生には付属学校で授業をおこなうことが課せられていた。この期間は、2カ月を単位に3つの期間に分けられており、それぞれの期間で学生は、ひとつの教科の授業を毎週3時間担当し、最終的には、3教科の授業を経験することになっていた。担当する教科は、学生自身が選択するが、人文社会系、自然系、芸術・技能系のなかからそれぞれ一つを選ばなければならなかつた⁵²⁾。各教科2カ月間としたのは、1カ月ではむしろ学生の自信を失わせることになりかねず、2カ月で授業の進め方にはっきりとした進歩を示すことが多いという理由からであった⁵³⁾。

この授業は、教育アカデミー教員と付属学校教員との緊密な協力体制のもと、十全な準備を経ておこなわれることになっていた。さらに学生による授業にあたっては、すでに述べたように、キールでは選択科目のような特定の教科の内容を深める時間は制度的には設けられていなかったが、この授業の準備や実施、さらに合評会などの過程で学生はそれぞれの教科固有の問題に出会い、教科内容を学問的にさらに追及する機会をもち、それを活用することが期待されていた⁵⁴⁾。ただし、それが副次的な成果となることは否定しえないものであった。フリットナーによれば、せいぜい「自己学習への精神的刺激や補助手段⁵⁵⁾」にとどまるものと見なされていた。

当初、キールにおいては、厳密な意味での実践的な教育は以上のものだけにとどまっていた。この決定的な理由は、4ゼメスターという短い養成期間にあった。このため、実践的な教育の不十分さが指摘され、1930年より休暇期間を利用した集中的な教育実習が設けられることになった。ひとつは第2ゼメスター終了後の都市学校での教育実習（*Stadtschulpraktikum*）であり、もうひとつは第3ゼメスター終了後の農村学校での教育実習（*Landschulpraktikum*）であった。すでに述べたように、プロイセンの国民学校の84パーセントは農村部にあり、教員の約半数は農村学校に勤務していた。こうした事情から、学生には都市学校と農村学校の両方での実習経験が求められていた。これは、それまでの個々の教科の教授法の習得よりも、学校生活の全体を体験することのできる実習を重視することのあらわれでもあった⁵⁶⁾。

このうち農村学校での教育実習の場合、ひとつの学校監督区におおよそ15人の学生が割り当てられ、学生は原則、この区にある学校に一人ずつ配置され、2週間授業をおこなった⁵⁷⁾。そして教育アカデミーの教員が、学校監督区ごとに15人の学生の指導を担当した。こうした方式は学生に、配属された農村学校の教師との間での授業や農村の教育状況についての幅広い対話を通して、農村学校教師の生活全体を知らしめることができた。またそれ以上に、学生には児童の親、牧師、農民など地域住民との懇談や地域の催しへの参加の機会も設けられていた⁵⁸⁾。こうした機会は学生に農村生活全体についての認識を与えるものであると同時に、「国民の教育者」としての自覚を促すものともなっていた。ベッカーによれば、これからの国民学校教師は国民学校の教師であることにとどまらず、「国民の教育者」でもあるべきであった。職務上の態度、人間的な態度、さらには市民的な態度によって、国民の模範的存在、すなわち「国民の教育者」として地域啓蒙活動に積極的に関わることが求められていた⁵⁹⁾。こうした考えのなかに共和国擁護の意図が含意されていたことは容易に推測できよう。

ハレの場合、農村学校教育実習はテントキャンプ形式でおこなわれた。これは歴史・公民科担当教授ライヒヴァイン、A.の提案によるもので、実習期間中、農村の比較的人口の多い中心部にキャンプを設置し、学生とアカデミー教員が2週間から3週間、共同生活を送りながら実習をおこなうものであった。午前中、学生たちはそれぞれの実習校に通い授業をし、午後は

キャンプに戻り、翌日の授業の準備にあたった。キャンプには図書室が設けられ、教育学関連の図書、子供向けの図書、視聴覚教材などが用意されていたが、これらは学生たちにとって、おおいに役立つものとなっていた。アカデミー教員も午前中は学生の授業を参観し、午後は学生への助言や相談にあたった。さらにキャンプではスポーツや音楽などの催しもおこなわれていた。このため、朝5時から夜9時までのスケジュール表が作成され、毎日の生活はこれに従って送られていた⁶⁰⁾。

ライヒヴァインは、こうしたキャンプ生活の意義を次のように述べている。「キャンプは、学生たちをできるだけ質素な状況に置いて、彼らに実際の・社会的な生き方を学ばせるものである」。キャンプでは、共同体のなかでの自己教育と、自分たちで決めた生活秩序にすすんで適応することが求められており、この意味でキャンプは、民主的な行動様式を訓練し、試す場となっていた⁶¹⁾。ここにも、国民学校の教師を「国民の教育者」に高めようとする意図を読み取ることができる。具体的な方式は異なっても、キールにおいてもハレにおいても、農村学校教育実習は教育実習の枠を超えて、国民教育的な価値を内包するものであったと言えよう。

5 民俗学・現代科

『文部省覚書』は、教育アカデミーに対し、郷土の自然や文化、郷土の民族性を保護育成するために、民俗学の授業を置くことを求めている。多くの民俗学担当の教師は、ここでは「郷土性や民族性への感情的、本能的なきずな」を教えることだと考えていた。このために、近代産業社会の出現やそこから生じるさまざまな問題には目を向けず、伝統的な価値観を伝えることにもっぱら力を注いでいた。結局、民俗学は、農村住民の都市工業地帯への流出を防ぐために、「農村住民を土地にイデオロギー的に縛りつける」役割を果たすことになった⁶²⁾。しかし、7校の新設を控えた1929年、文部省による科目の見直しによって、現代科(Gegenwartskunde)の設置が決定された。最初のうち現代科は民俗学担当の教員によって講じられていたが、一部の教育アカデミーでは、より社会学的な色合いの諸問題を扱う社会科学へと高められていった⁶³⁾。

その代表的な例がハレのライヒヴァインによる実践である。1930年9月の選挙でナチ党が第2党に躍り出た直後、共和国擁護のためにあえて社会民主党に入党した彼は、ハレの教員養成活動を通じて若者のなかに民主主義と社会主義、政治的に鋭い洞察力や社会的責任、首尾一貫した行動力を育てようとしていた。このためには、学生たちは政治、社会、経済に関する教養を身につけなければならず、それが現代科の目的であった。とりわけ農村と都市という、やがて学生が赴任しなければならない二つの大きな生活圏を知ることが最も重要な課題とされた。このために、講義だけでなく、理論を実践的に基礎づけるために、農場見学や工場見学などの研修旅行が取り入れられていた。それは、学生たちの未来の教え子たちの家庭の労働状況を知ることにもつながった⁶⁴⁾。ライヒヴァインにとって現代科は、危機に瀕しつつあるワイマル共

和国を救済するために、教育アカデミーでもっとも重視されるべき科目であった。

キールにおいては、1931年に民俗学担当のフロイデンタール、H.によって、種々の科目を統一する中心的な科目として現代科が新たに設けられることになった。その目的は、現代の民俗学的社会的構造成入門とされ、純粋な理論学習を脱し、現代の生活についての認識を与えるために、研修旅行が組み入れられていた。それはフロイデンタールを含む6人の教員によって宗教、公民、生物、経済、農業、芸術に関わる多様な分野にわたって実施されていた⁶⁵⁾。ただし、キールの現代科が、ハレのように民主主義精神の涵養を目指したものであったのかは不明である。付言するなら、フロイデンタールは、のちにナチスによってハレ教育アカデミーの後身であるシュレージエンのヒルシュベルク教員養成大学の学長に任命され、民俗学と教育の分野においてナチ・イデオロギーを推進することになる⁶⁶⁾。

IV 学生

1926年、キールを含む最初の教育アカデミー3校が創設された。当時初等教員養成所で養成された若手教師が過剰状態にあるという理由から、入学者数は制限された。キールには600名の大学入学資格取得者が志願し、入学者は50人（男子30人女子20人）という高倍率であった⁶⁷⁾。その後、当初の予想とは違って、逆に教員不足の心配が生じたため⁶⁸⁾、総計30校の設置が計画されたが、実際には15校が設置されるにとどまった。15校すべてが完成年度を迎えた1931年段階での学生総数は2,835人、1校当たり平均189人であった。このうち、最大がエルピングの294人、最小がコトブスの155人であった⁶⁹⁾。

ナチス政権によって閉鎖に追い込まれるまでの7年間の全期間を通して入学志願者は多く、優秀な学生を選抜することができた。1930年に新設されたハレの場合、初年度に1,000名を超える志願者があり、そこから83名（そのうち女子20名）が選抜された⁷⁰⁾。選抜方法は個々の教育アカデミーに任せられていたが、男子の場合、音楽の適性、女子の場合、裁縫の技量が問われることが多かった⁷¹⁾。選抜された学生の資質は、総合大学の学生に決して劣るものではなかった。キールの宗教学教授であったフクス、E.は、自分のゼミの学生の論文を総合大学の神学部教授に見せたところ、「あなたが羨ましい。このようなテーマで論文を書ける学生は私のところにはほとんどいない⁷²⁾」と言われたことをのちに回想している。また、学習修了後に受験する第一次教員国家試験の成績は、キールの第一期生の場合、46人中43人が合格し、そのうちのかなりのものの総合評価は優（Gut）以上であった⁷³⁾。

大学入学資格の取得を前提とする新しい教員養成を導入するにあたって危惧されていた学生の出身地や出身階層について見ると、1926年創設の3校に入学した学生の事例では、三分の一は人口5,000人以下の町村の出身であることが報告されている⁷⁴⁾。また、出身階層については、

1929/30年の冬ゼメスターに存在していた8つの教育アカデミーの場合、以下のようになっている。

表1 教育アカデミー学生と総合大学学生の出身階層（パーセント）

	男子	女子	男女	総合大学
下層	19.3	4.9	15.2	5.8
中層	72.8	66.0	70.9	60.8
上層	5.7	29.0	12.1	32.6
不明	2.5	—	1.8	

(G. Paul : Lehrerbildung und Politik. Hamburg 1985, S.336)

学生の7割を占めるのは中間層であり、ついで下層となっているが、上層出身者との間にはそれほど大きな差はない。これは上層が3割以上を占め、下層がきわめて少ない総合大学学生の出身階層とは対照的なものとなっている。ただし、教育アカデミーについて男女別に見ると、女子の上層出身者は、男子の5倍以上、逆に男子の下層出身者は女子の4倍弱となり、際立った対照をなしている。

具体的な父親の職業としては、男女ともに一番多いのは国民学校教員（男子20.4% 女子21.7%）であり、ついで男子の場合、自営業者（17.0%）、中級官吏（16.1%）となり、女子は、高級官吏（15.7%）、中級官吏（15.3%）となっている。男女ともに大規模農業経営者、工場経営者、将校はごく少数に限られており、ギムナジウム教員も少ないが、そのなかにあつて、女子の場合、高級官吏が国民学校教員に次ぐ高い比率となっていることが注目される（男子は1.3%）。中小の農業経営者は男子5.4%、女子4.4%であり、社会的に下層とされる農業労働者・工場労働者については、男子の場合、それぞれ0.6%、8.4%であり、女子は0%、1.0%となっている⁷⁵⁾。2年制とはいえ高等教育機関である教育アカデミーの学生に下層出身者が少ないことは、時代に制約されたものといえよう。

学生の出身中等学校について見ていくと、ワイマル共和国当時、大学入学資格はギムナジウム、実科ギムナジウム、高等実科学校そして上構学校の4種類の中等学校で習得可能であった。1928年当時、教育アカデミーは4校存在していたが、学生の出身中等学校は以下のようになっている。

表2 教育アカデミー学生の出身中等学校（人）

	ボン	フランクフルト	エルビング	キール	合計
ギムナジウム	62	15	11	9	97
実科ギムナジウム	27	20	29	26	102
高等実科学校	19	61	33	29	142
上構学校	9	3	10	5	27

(G. Paul : Lehrerbildung und Politik. Hamburg 1985, S.334)

すでに述べたように、上構学校には教育アカデミーへの進学校の役割が期待されていたが、ここで示されている数字によれば、4校のアカデミーの学生に占める上構学校出身者は7.5%であり、期待されていたような役割を果たしていないように見える。しかし、この当時、上構学校はまだ整備段階にあったことが考慮されなければならない。1927年、全中等学校1,637校のうち、上構学校は84校（5%）で、生徒数は436,276人のうち、10,881人（2.5%）にすぎなかった⁷⁶⁾。これを勘案するなら、上構学校は教育アカデミー学生の供給源として一定の役割を果たしていたと言えるだろう。

V 共同体としての教育アカデミー

初等教員養成所における養成教育は、官治国家における権威主義的な学校モデルの伝承のため、私的な領域にまで及ぶ厳格な規則に縛られていた。これに対して、新たな政治体制のもとで創設された教育アカデミーには、国民学校教員を通して、ワイマル共和国擁護を国民へ浸透させる役割が期待されていた⁷⁷⁾。このためには、まず将来の国民学校教員であるアカデミーの学生自身が共和国擁護の精神を身につける必要がある。それは先にふれた「現代科」のような授業の課題であるが、それ以上に、ベッカーや『文部省覚書』によれば共同体生活を通して学んでいくものと考えられていた。

共同体は同時代人の多くが引き寄せられた時代流行的な思潮であったが、ベッカーが言うところの共同体は、国家社会主義に直結する民族至上主義的なものでも、また学生組合に見られる狭隘なものでもなかった。外面的な規制ではなく、自治に基づく共同体生活を実現し、そのなかで一人ひとりが自己責任のもとで自主的な活動を展開することで、民主的な行動規範を学ぶことを目指していた⁷⁸⁾。共同体生活に政治教育的な役割を期待していたといえる。

キールでは、開学2カ月後、5人の学生から成る学生委員会が組織され、これが対外的にもキールの学生団を代表するものとなった。この委員会の主導で「社交の夕べ」が組織された。こ

これは学生と教員の参加のもと、ほとんど毎週のように音楽、合唱、講演などを開催し、多彩な芸術活動を展開するものであった。こうした催しものを通して学生と教員の関係はさらに密なものとなり、教えるものと学ぶものとの間に信頼に満ちた関係が生まれ、学生たちが新しい教員養成への共同責任を自覚する機会ともなった⁷⁹⁾。この場合、学生数が少ないことが有利に働いた。少人数は、教師が個人的に可能な限りの力を投入できる環境の創出を可能にしたからである。

しかしながら、共同体生活の重点は芸術活動にあり、非政治的な青年運動の性格がつよく、それが学生の政治意識の形成に結びつくかどうかは、それぞれの教員の個人的な熱意に負うところが大きかった。こうした教員がきわめて少数に限られていたなかで、ハレのライヒヴェインの実践が注目される。彼は毎週火曜日夜に学生、同僚を自宅に招き、焦眉の政治問題や経済問題を議論する「お茶の夕べ」を開き、ときには若い労働者や失業者が参加することもあった。この集まりは、多くが中間層出身で政治的にも未熟な若い学生たちが政治意識を形成するうえで非常に有益なものとなっていた。ある学生は次のように述べている。「私を含めて一部の学生たちは、この夕べをつうじて諸問題の政治的、経済的な関連を見る目を開かせられました。私たちはそれまで馴染みのなかった分野にも関心を向けるようになったのです⁸⁰⁾」。

また、確認できる例は少ないにしろ、教育アカデミーにおいて学生と教員との間について信頼関係が形成されていたことを示すひとつのエピソードを紹介する。キールのフックスは宗教的社会主義者で、ナチスの政権獲得後の1933年3月に解雇されるが、そのときまで生命の危機を感じながらも、学生への試験実施のためにキールに留まっていた。そのときに、国家社会主義の学生グループの指導者で、彼のゼミ生でもあった学生より次のように言われた。「少しも心配することはありません。あなたに危害を加えようとするものがいたなら、我々は全力であなを守ります⁸¹⁾」。

おわりに

以上、教育アカデミーの創設とその展開について、キールを中心に見てきた。まず、大学入学資格を入学条件とすることによって志願者が確保できるかという、創設にあたって危惧された問題は、当初の教員過剰の予想により入学者数を制限したこともあって杞憂にすぎなかった。むしろ、文部省の計画では教員需要を満たすには30校が必要であったにもかかわらず、実際にはその半分の15校しか設置されなかったために、入学は狭き門となり、優秀な人材を確保することができたといえる。

教育アカデミーに常につきまとっていた問題は、教育アカデミーの大学的性格であった。大学入学資格の取得を入学要件とはしているものの、学習期間が4ゼメスターであることや学位

授与権が欠如していること、さらには宗派的な構成など外面的な特徴から見れば、大学として見るには困難があった。総合大学での教員養成を主張してきたプロイセン教員組合は、この観点から教育アカデミーを高等専門学校とみなし、大学としての性格を否認していた⁸²⁾。これに対して教育アカデミーが総合大学・工業大学・芸術大学とならぶ固有の大学として承認されるためには、大学としての独自性を確立する必要があった。独自性の確立によって教育アカデミーは、ほかの大学と「内的な同価値性」を獲得することができるからである。

こうした「内的な同価値性」をもたらすものが、国民学校教師を「国民的教育者」として養成することであった。国民学校教師には学校の枠を超えて住民、とりわけ農村住民を社会的に啓蒙する役割が課されており、それは、ベッカーをはじめ教育アカデミーの創設に関わった人たちに共通の認識であった。また、そのような教師を養成するにあたっては、理論と実践の連関も課題となっていた。この課題こそが、プロイセンが総合大学での教員養成ではなく、教育アカデミーの創設を選んだ大きな理由のひとつである。学理至上主義を旨とする当時の総合大学では、理論と実践の総合は望むべくもなかった。それは総合大学での教員養成を導入したザクセンやテューリンゲンが既存の学部の外に、もっぱら実践教育を担当する施設を設けざるを得なかったことに端的に示されている。理論と実践をどのように結びつけるかも教育アカデミーの大学的性格に関わる問題となっていた。

こうした課題を克服し、大学としての独自性を確立するには一定の時間と落ち着いて取り組むことのできる環境が不可欠である。しかし、教育アカデミーにはこの両方が欠けていた。教育アカデミーの存続期間は、最大のところでも7年間、もっとも短いところではわずか2年間であり、しかも、1930年代になると政治的な混迷は一層進行し、緊縮政策の影響で閉鎖の危機にさらされることになった。さらに2年の養成期間は、教育アカデミーに負わされた課題を達成するには、あまりにも短いものであった。3年間で望ましいことは、教育アカデミーの教員や文部省自身も認めるところであったが⁸³⁾、財政の壁は如何ともしがたいものとなっていた。

しかしながら、こうした厳しい状況のもとで教育アカデミーは大学として幅広い承認を得ようと、さまざまな実践を繰り広げた。農村学校実習はその代表的なものと言えよう。講義などで得られた理論的事柄を、農村生活にみずから身を置くことによって自己のなかで再認識させることで、いわゆる教育実習を超えて、国民的教育者の育成につなげようとした試みであった。その場合、現代科は実習を相補する役割をも果たしていたといえよう。また、教授法についても演習方式の授業での理論的学習をふまえ、ひとつの教科の授業を週3時間2カ月にわたって担当し、これを3教科にわたっておこなう方式は、理論と実践の総合を目指したひとつの試みであった。学生の回顧によれば、いくつかの点で不足があるのは明らかだが、全体的に見れば、教育学の学習や実践的な教育において基礎はしっかりと身につけた、というのが一般化はできないにしても学生たちの多くが共有した認識となっていた⁸⁴⁾。

さらに、少人数制は、授業においても、生活においても学生と教育アカデミー教員との密度の濃い関係をつくりあげ、共同体形成へと導くものとなった。学生たちによれば、こうした関係が新しい教員養成に対する彼らの共同責任を自覚させ、学習においても彼らの意欲を高め、それはやがて実際に教職についてからも持続的に作用したという⁸⁵⁾。

教育アカデミーは、第二次世界大戦後の西ドイツにおいて教育大学 (Pädagogische Hochschule) として再び教員養成に関わることになる。ワイマル期の経験がこの教育大学にどのように取り入れられていくのか、稿を改めて論じたい。

註

- 1) 佐藤史浩「プロイセンの教育アカデミーの理念」(宮城学院女子大学『研究論文集』105号 2007年)
- 2) Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preussen. Denkschrift des Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst, und Volksbildung (1925). In : H. Kittel (Hrsg.) : Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung(I). Weinheim 1965, S.91-92 (以下 Die Neuordnung と略記)
- 3) G. Paul : Lehrerbildung und Politik. Hamburg 1985, S.319 これに対して社会民主党などの左派政党は、教員養成は経済生活との密接な結びつきのなかでおこなわれなければならないという観点から、活気ある経済生活や進行している社会の変化を肌で感じることのできる都市部を主張していた。
- 4) R. Weber : Die Neuordnung der preussischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik. Köln, Wien 1984, S.280-281
- 5) G. Paul : a. a. O., S.314
- 6) ditto. S.315-316
- 7) R. Weber : a. a. O., S.281-282
- 8) G. Paul : a. a. O., S.317
- 9) ditto. S.319-320
- 10) ditto. S.320
- 11) H. Kittel : Die Entwicklung der Pädagogischen Akademien 1926-1932. Berlin, Hannover, Darmstadt 1957, S. 332-335 当時、総合大学や工業大学のある都市はプロイセン全体で16都市であった。
- 12) G. Paul : a. a. O., S.321-323 上構学校の多くは、教育内容をドイツ文化に求める、いわゆるドイツ高等学校であった。
- 13) ditto. S.321
- 14) Die Neuordnung. S.79
- 15) G. Paul : a. a. O., S.324
- 16) ditto. S.326-327
- 17) K. Knoop : Zur Geschichte der Lehrerbildung in Schleswig - Holstein. Husum 1984, S.28-29,49 ナチスの政権掌握後、教育アカデミーは国家社会主義運動やその理念に支配された教員養成大学へと転換させられ、そこでは学問は教育的なドグマとして教授されることになる。こうした状況下であって、ペータースは1934年の論文のなかで、「第三帝国にあっても、批判的な態度をとまなわない学問は存在しえない」と述べ、新しい教員養成を批判している。しかし、最終的には彼も新体制に順応することになる。(K. Knoop : a. a. O., S.47,49)
- 18) Aufbau und Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie. Herausgegeben vom Lehrkörper der Pädagogischen Akademie Kiel. Frankfurt /M. 1929, S.3
- 19) K. Knoop : a. a. O., S.33,34
- 20) W.W. Wittwer : Die Sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik. Berlin 1980, S.237 ただし、このうち民主主義者1名と人民党(左派)支持者は、実際には就任しなかった。

- 21) G. Paul : a. a. O., S.332
- 22) Die Neuordnung. S.86
- 23) G. Paul : a. a. O., S.330-331
- 24) W.W. Wittwer : a. a. O., S.237, G. Paul : a. a. O., S.331
- 25) K. Knoop : a. a. O., S.32-33
- 26) ditto. S.36
- 27) W.W. Wittwer : a. a. O., S.237,385
- 28) ditto. S.237
- 29) K. Knoop : a. a. O., S. 45
- 30) G. Paul : a. a. O., S.328-329
- 31) E. Wende : Die Pädagogische Akademie als Hochschule. Langensarla 1931. In : H. Kittel (Hrsg.) : Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung(I). Weinheim 1965, S.232
- 32) A. Eckardt : Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in ausserdeutschen Staaten. Weimar 1927. S.35-36
- 33) G. Paul : a. a. O., S.339
- 34) A. Eckardt : a. a. O., S.35-36
- 35) Aufbau und Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie. S.16
- 36) G. Paul : a. a. O., S.339-340
- 37) C. Führ : Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Weinheim 1972. S.265
- 38) Die Neuordnung. S.81
- 39) H-K. Beckmann : Lehrerseminar Akademie Hochschule. Weinheim 1968, S.114
- 40) Aufbau und Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie. S.21 テキストとしてパウルゼン、F. の「ドイツ教育制度」(“ Deutsches Bildungswesen”)が使用された。
- 41) W. Werth : Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preussischen Pädagogischen Akademien 1926—1933. Frankfurt /M. 1985, S.74
- 42) Aufbau und Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie. S.7,11
- 43) ditto. S.11-12 第一次教員国家試験では、論文作成が義務づけられており、このための準備でもあった。
- 44) K. Knoop : a. a. O., S.39
- 45) W. Werth : a. a. O., S.75
- 46) Aufbau und Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie. S.12
- 47) H-K. Beckmann : a. a. O., S.115-116
- 48) Die Neuordnung. S.82
- 49) Aufbau und Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie. S.13
- 50) H. Kittel : a. a. O., S.131 アルトナでは教授方法の授業ではなく、文学、歴史、宗教などに関わる教養科目を設定し、これらの学習を通して国民学校の教科内容に習熟させようとした。(W. Homfeld : Theorie und Praxis der Lehrerausbildung. Weinheim, Basel 1978, S.91)
- 51) K. Knoop : a. a. O., S.31
- 52) Aufbau und Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie. S.18 H-K. Beckmann : a. a. O., S.118-119
- 53) Aufbau und Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie. S.15
- 54) ditto. S.45 W. Werth : a. a. O., S.79-80
- 55) K. Knoop : a. a. O., S.33
- 56) ditto. S.43
- 57) W. Homfeld : Theorie und Praxis der Lehrerausbildung. Weinheim, Basel 1978, S.93 都市学校の場合は、一つの学級を3名の学生が共同で担当した。(K. Knoop : a. a. O., S.43)
- 58) H-K. Beckmann : a. a. O., S.120-122
- 59) C.H. Becker : Die Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. Leipzig 1926, S.64-65
- 60) W. Homfeld : a. a. O., S.93
- 61) ウルリヒ・アムルンク『反ナチ・抵抗の教育者』(対馬・佐藤訳) 昭和堂 1996年 226頁

- 62) 同上 224頁
 63) W. Werth : a. a. O., S.83, 87
 64) ウルリヒ・アムルンク 前掲書 222頁
 65) K. Knoop : a. a. O., S.43
 66) ウルリヒ・アムルンク 前掲書 224頁
 67) K. Knoop : a. a. O., S.34
 68) ebenda.
 69) G. Paul : a. a. O., S.333 将来の教員の需給に支障をきたさないためには、一校当たりの学生の適正人数は300人とされていた。
 70) ウルリヒ・アムルンク 前掲書 216頁
 71) K. Knoop : a. a. O., S.52, G. Paul : a. a. O., S.333
 72) K. Knoop : a. a. O., S.45
 73) C. Führ : a. a. O., S.265 1928年の試験規則では、試験は①芸術や技能関係の科目、体操、さらに教育実習において少なくとも「可」の評価を得ていること ②教育学、その補助諸科学、教科教授法のなかから、テーマを設定し論文を作成すること ③口頭試問から成っていた。口頭試問では、体系的教育学と心理学、宗教、ドイツ語、計算もしくは幾何が全員に課され、さらに以下の科目群のなかから、それぞれ1科目を選択することになっていた。○教育史、哲学 ○学校研究、学校保健学、社会教育学 ○歴史と公民科、地理学、博物学 ○音楽、図画、工作もしくは裁縫、体操 (G. Paul : a. a. O., 340)
 74) G. Paul : a. a. O., S.335
 75) ebenda.
 76) ditto. S.334
 77) E. Wende : a. a. O., S.263-264
 78) C.H. Becker : a.a.O., S.68
 79) K. Knoop : a. a. O., S.51
 80) ウルリヒ・アムルンク 前掲書 225頁
 81) K. Knoop : a. a. O., S.47
 82) Die Zukunft der Pädagogischen Akademien. Denkschrift des Preussischen Lehrervereins(1930). In : H. Kittel (Hrsg.) : Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung(I). Weinheim 1965, S.162
 83) Aufbau und Arbeitsweise einer Pädagogischen Akademie. S.8, C. Führ : a. a. O., S.265
 84) K. Knoop : a. a. O., S.51
 85) ebenda.

(2014年4月28日受領、2014年5月14日受理)

(Received April 28, 2014; Accepted May 14, 2014)

Establishment and Development of “Pädagogische Akademie” in Weimar Republic

Nobuhiro SATOH

“Pädagogische Akademie” was training institution of “Volksschullehrer”. It was aimed at raising “Volksschullehrer” to “Volkserzieher”. It was first founded in 1926. There were fifteen “Pädagogische Akademie” at peak, but the Nazis ordered them to close in 1933.

An important problem the “Pädagogische Akademie” confronted was that it do not satisfy the necessary conditions required as the university(e.g. the term of study, the system giving university degrees). Therefore they had to make continued and determined efforts to acquire equal intrinsic value with other universities. But the unsettled political conditions did not permit their steadily educational activities. “Pädagogische Akademie” could exist only seven years. Although they achieved a new development in teacher education, they failed to realize the anticipated result.

The purpose of this paper is to explain how the project was put into practice and to show the difference between project and reality.