

## ドイツの教員養成第二段階における「ティーフェンゼー学校モデル」の継受 —州立アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所に着目して—

遠藤孝夫\*

(2017年3月3日受付)

(2017年3月6日受理)

Takao ENDO

Acceptance of the “Tiefensee School Model” in the Second Stage of Teacher Training in Germany :  
Focusing on the State Adolf Reichwein Teacher Training Institute

ドイツの教員養成は、大学での養成教育（第一段階）と試補勤務としての養成教育（第二段階）の二段階で構成される点に大きな特徴がある。このドイツの教員養成の第二段階は、実習校での実習と試補教員研修所における理論と実践を融合した養成教育を内容とするものであり、そこでの教員としての力量形成の在り方は、我が国の教職大学院における教員養成にも有益な示唆を与えるものと考えられる。しかし、その本格的な研究は未開拓状態にある。本稿は、ナチズム体制下で展開されたアドルフ・ライヒヴァインによる教育実践、いわゆる「ティーフェンゼー学校モデル」を、自らの教員養成活動を方向づけるものとして継受している試補教員研修所に着目し、その背景となるドイツ、特にラインラント・プファルツ州の教員養成の現状及びライヒヴァインの「ティーフェンゼー学校モデル」の特質の検討を踏まえ、試補教員研修所における「ティーフェンゼー学校モデル」の継受の概要と特質を明らかにしたものである。

### はじめに

本稿は、ドイツのラインラント・プファルツ州ヴェスターブルクにある「アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所」(Adolf-Reichwein-Studienseminar Westerburg)に着目して、ドイツにおける教員養成の一端とライヒヴァインの教育実践の「継受」(Rezeption)の側面を明らかにしようとするものである。このテーマ設定は、以下のような二つの課題意識と背景に基づいている。

まず一つは、ドイツの教員養成の第二段階、とりわけ試補教員研修所(Studienseminar)における教員養成に関する研究の欠落という問題である。ドイツの教員養成は、大学における理論を中

心とした養成教育(第一段階)と、試補勤務としての養成教育(第二段階)の二段階で構成されている。このうち、大学及び大学院における第一段階の教員養成に関する研究は比較的進んでいるのに対し、試補教員研修所を拠点に実施される第二段階の教員養成に関しては、若干の紹介程度の研究にとどまり<sup>1)</sup>、その内容や実態に迫る本格的な研究は未開拓状態にある。教員養成の研究者の大半が大学に籍を置くこと、ドイツの二段階からなる教員養成システムは世界的にも稀であること等が、こうした事態の要因と考えられる。しかし、大学及び大学院での理論的学修の後に実施される試補教員研修所での第二段階の養成教育が如何な

\* 岩手大学大学院教育学研究科

る構造や仕組みとして実践されているかを明らかにすることは、教員養成の高度化、教職大学院の質的充実、現職教員の研修機会の拡大が喫緊の課題となっている我が国にとって、大いに参照できる知見を提供するものとなると考える。

もう一つは、アドルフ・ライヒヴァインの教育思想と実践の「継受」に関する研究の欠落という問題である。19世紀末から20世紀前半にかけて展開された新教育運動（ドイツでは改革教育運動）のうち、ヴァルドルフ教育（シュタイナー教育）、モンテッソーリ教育、イエナ・プラン教育等は、その後も活発に継承・発展され、世界的規模で実践されており、またそれらを対象した研究も継続している。これに対して、ライヒヴァインに関しては、確かにナチズム体制下での教育実践とその後の「クライザウ・サークル」の一員としての反ナチス抵抗運動には関心が寄せられても、彼の思想や実践が如何に継承・発展されてきたのかに関する研究は皆無に等しい。しかし、現在のドイツにはライヒヴァインの名前を戴く学校は既に私立・公立合わせて既に30を越している。例えば、その一つの「アドルフ・ライヒヴァイン基礎学校モイト」(Adolf-Reichwein-Grundschule Meudt) という公立の初等学校の場合、そのHP上で示されている学校プロフィールとして、ライヒヴァインの教育思想・実践の核心（例えば、教育目的としての主体的自己と責任、社会的責任と寛容、市民的勇気）を継承していることが明記されている<sup>2)</sup>。こうした事実は、アドルフ・ライヒヴァインの教育思想と実践を半世紀以上前の「過去」のものとして位置づけるのではなく、それが今日に至るまで如何に継承・発展され、現在の教育や学校のあり様にとって如何なる意義があるのか、つまりライヒヴァインの「継受」という側面の本格的研究の必要性を示唆している。

本稿は、以上のような課題意識と背景に基づき、教職大学院における教員養成の質的改善に寄与することを意図しつつ、より直接的には、ナチズム体制下で展開されたライヒヴァインによる教育実践、いわゆる「ティーフェンゼー学校モデル」を、

自らの教員養成活動を方向づけるものとして「継受」している試補教員研修所に着目し、その背景となるドイツ、特にラインラント・プファルツ州の教員養成の現状及びライヒヴァインの「ティーフェンゼー学校モデル」の特質の検討を踏まえ、試補教員研修所における「ティーフェンゼー学校モデル」の継受の概要と特質を明らかにすることを目的とする。

## 1. ドイツ及びラインラント・プファルツ州の教員養成の概要

### (1) ドイツの教員養成の概要とその改革動向

まず、本稿の理解に必要な範囲で、ドイツにおける教員養成システムとその改革動向について、特にドイツ特有の仕組みである「試補勤務」(Vorbereitungsdienst、Referendariat) を含めて概観しておきたい<sup>3)</sup>。

ドイツの教員養成は、大きく見ると、大学における理論を中心とした養成教育（第一段階）と、試補教員研修所(Studienseminar)及び実習校での学修と実習を中心とした試補勤務（第二段階）という、二段階のシステムとなっている。この場合、大学での学修の最後に州文部省が実施する第一次教員国家試験があり、その合格者が「試補教員」(Referendar、Lehreranwärter)の身分で1年半から2年間の試補勤務を行う。試補勤務の間は、「任命を撤回しうる関係にある官吏」(Beamte auf Widerruf)としての地位が付与され、一定額の手当(正規教員の約半額程度)が支給される。試補勤務の終了時点で第二次教員国家試験があり、その合格者が正規の教員として採用されることになる。

歴史的には、複線型の学校制度を背景に、初等学校(国民学校)の教員養成は中等学校段階としての教員ゼミナール(Lehrerseminar)において(ワイマール期に後述される教育アカデミーという、2年制の大学レベルの初等教員養成機関が設置された)、ギムナジウム(9年制中等学校)等の教員養成は大学において、それぞれ別個の制度と内容で実施されてきた。ギムナジウム等の教員

養成はその後、大学教育だけでは実践的・教育的素養が不足するとの課題認識から、1920年代には大学教育に加えて、特別の研修所での試補勤務が導入された。この二段階によるギムナジウム等の教員養成の仕組みが、大学進学率の向上及び学校制度全体の構造改革の議論を背景として、全ての学校種の教員養成に拡大された。すなわち、1970年12月のドイツ各州文部大臣をメンバーとする常設文部大臣会議（KMK）の決議<sup>4</sup>により、全ての学校種の教員養成を大学における養成教育（Studium）と試補勤務（Vorbereitungsdienst）という二段階で実施することが明記された。州による違いはあるものの1970年代末までには、ドイツ（当時の西ドイツ）では、現行と同様の二段階の教員養成システムが具体化されていった。

1970年代以降に構築されてきたドイツの二段階による教員養成システムは、2000年頃を境として、二段階の構造自体には変更はないものの、質的には大きな変革を経て現在に至っている。このドイツの教員養成システムの質的変革は、一つには全ヨーロッパ規模での高等教育改革（いわゆるボローニャ・プロセス）、二つには2001年の「PISAショック」を契機とする教員養成への国家基準（スタンダード）の導入という二つを背景とするものである。そのポイントを摘記すれば以下の3点となる。

第1に、大学の学修プロセスとして学士課程（原則6ゼメスター：3年）と修士課程（原則4ゼメスター：2年）という段階がヨーロッパ共通の単位互換制度（ECTS）を伴って導入され、教員養成の第一段階である大学における養成教育も、州や学校種による多少の差異はあるものの、おおむね学士課程3年と修士課程2年、合わせて5年間の原則となったことである。この改革は、大学学長会議（Hochschulrektorenkonferenz）及び常設文部大臣会議の度重なる審議と決議、そして直接的には各州の教育法改正を経て具体化されたものであり、既にフィンランドでは実現していた教員養成の修士レベル化が、ドイツでも導入されたことを意味する。なお、大学での学修の最後に実施され

ていた第一次教員国家試験は、大学における修士課程の修了試験による代替措置を行う州が過半数となっている（ドイツ16州のうち10州で代替）<sup>5</sup>。

第2に、2000年に実施のOECDによる学習到達度調査（PISA）の結果が2001年に発表され、「PISAショック」として重く受け止められたことから、教員の資質向上が叫ばれ、教員養成のための国家基準（スタンダード）が策定され、第一段階と第二段階における教員養成も、この新たに策定された国家基準に基づくものとなった。すなわち、文部大臣会議は2004年12月に「教員養成のためのスタンダード：教育科学」<sup>6</sup>を決議し、さらに2008年10月には「教科教育スタンダード」<sup>7</sup>を決議した。このうち、「教員養成のためのスタンダード：教育科学」では、教員に求められる専門的能力であるコンピテンシー（Kompetenzen）として、4領域（①授業、②教育、③評価、④刷新）にわたって全部で11項目が示された。しかも、この11のコンピテンシーは、教員養成の理論面と実践面の二つの側面に分けて、それぞれ何ができることが必要か具体的に示された。ここで示された国家基準（スタンダード）は、さらに各州、各大学、第二段階の教員養成機関である試補教員研修所において、それぞれの教員養成活動の指標として具体化され、実践されることで、ドイツでは「コンピテンシー志向の教員養成」（kompetenzorientierte Lehrerbildung）が本格展開することとなった。

第3に、第1と第2の質的変革が連動した結果として、大学（特に修士課程）段階から学校現場体験（端的には教育実習）を従来以上に組み込む等、大学段階での養成教育の実践志向化（Praxisbezug）と、それとの関連で試補勤務期間の短縮化の傾向が確認されることである。その典型的事例として、ノルトライン・ヴェストファーレン州では、2009年に新しい教員養成法（Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009）が制定され、2011年冬学期から学士課程3年と修士課程2年間の養成教育（第一次教員国家試験は修士課程修了で代替）が導入された。特に、学士課程では3週間の「オリエンテーション実習」

(Orientierungspraktikum) が、修士課程では最低でも5カ月の「実習ゼメスター」(Praxissemester) が導入された。同時にこうした大学での養成教育の実践志向化と連動して、試補勤務期間も従来の24カ月から18カ月へと6カ月の短縮となった<sup>8)</sup>。

## (2) ラインラント・プファルツ州の教員養成システム<sup>9)</sup>

### 1) 全体概要

ラインラント・プファルツ州はドイツの南西部に位置する州で、人口は約300万人(ドイツ16州で第7位の人口規模)であり、州都はマインツに置かれる。州政府を構成する政党は、かつては中道右派のキリスト教民主同盟(CDU)が中心であったが、1991年以降は中道左派の社会民主党(SPD)が中核を占める連立内閣となっている。

同州では、上述のようなボローニャ・プロセスによる大学改革と「コンピテンシー志向の教員養成」への改革の動向を受け、2001年に当時の州政府(社会民主党SPDと自由民主党FDPの連立政権)の下で、教員養成改革の方向性を定めた「デュアル学修—養成コンセプト」(Duales Studien- und Ausbildungskonzept)が策定された。以後、関係者との協議と修正を行いながらも、基本的には現在に至るまで2001年策定のコンセプトに基づく教員養成改革が具体化されている。この教員養成改革の目的は、次の3点に集約されている。第1に大学の学修を学校における職務遂行上の必要性に合致させること、つまり「専門職化」(Professionalisierung)、第2に大学の理論的学修と学校実地訓練(Schulpraktische Ausbildung)を緊密に結合すること、第3に大学における養成教育の管理運営体制の確立、端的には大学毎に教員養成センター(Zentrum für Lehrerbildung)を設置させることである。

これらの目的を持つ教員養成改革の方向性が具体化され、教員養成の基本構造は次のような現状となっている。まず、修士課程では教育科学(心理学、社会学、教科指導法を含む)と2教科の理論的学修に加え、「オリエンテーション

実習」(Orientierende Praktika)と「深化型実習」(Vertiefende Praktika)の二種類の教育実習が科される。2001年の構想ではオリエンテーション実習は35日だったが現状では30日、同じく深化型実習は2001年の構想では30日だったが現状では15日となっている。さらに修士課程では学校種に応じた理論的学修に加えて、15日間の深化型実習が科せられる(2001年時点では学校種に応じ20日から40日の深化型実習が構想されていた)。修士課程の修了時点で第一次教員国家試験があり、その合格者が試補勤務として第二段階の教員養成に移行する。

大学における教職課程の全ての授業科目の目標及び内容に関する「カリキュラム・スタンダード」が設定された。この大学段階のカリキュラム・スタンダードは、州内の教員養成を行う大学の研究者、教員試補研修所の代表、学校現場の教員、そして文部省の一部署である州教員試験局の代表者をメンバーとして策定されたものとなっている。最後に、試補勤務の期間は、2001年当時の改革構想では15カ月とされていたが、第一段階での学校実地訓練(実習)の期間が構想よりも短縮されたこともあって、現状では18カ月となっている。

なお、ラインラント・プファルツ州内で教員養成を行う大学は、マインツ大学、トリーア大学、コブレンツ・ランダウ大学、カイザースラウテルン工科大学の4大学(いずれも州立大学。但し、基礎学校と特別支援学校の教員養成はコブレンツ・ランダウ大学のみ)となっている。このうち、学士課程と修士課程による教員養成への転換は、カイザースラウテルン工科大学とコブレンツ・ランダウ大学では2007年冬学期から、またマインツ大学とトリーア大学では2008年冬学期から開始されている。

### 2) 試補勤務と試補教員研修所の概要

教員養成の第二段階である試補勤務は、実習校(Ausbildungsschule)との緊密な連携の下で試補教員研修所において実施される。ラインラント・プファルツ州では、学校種毎に試補教員研修所が

州内に設置されており、基礎学校用として8カ所（この一つがヴェスタールクに設置されているアドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所）、実科学校プラス（Realschule plus）用として4カ所、ギムナジウム用として9カ所、職業学校用として4カ所、特別支援学校用として2カ所、合計で州内27カ所に試補教員研修所が設けられている。上述の通り、試補勤務の期間は現在のところ18カ月となっている。

試補勤務の概要は、2012年1月制定の州規程<sup>10)</sup>によれば以下の通りとなっている。州教員試験局（Landesprüfungsamt für die Lehrämter an Schulen）が試補勤務期間の教員養成を管理・監督する。試補勤務としての養成教育は、第一段階（大学）で選択した二つの専門教科と職業実習（Berufspraxis）に関して、それぞれ学校種毎に設置された試補教員研修所と実習校において実施される（州規則第9条）。試補教員は、試補教員研修所において、理論的な基礎に基づいて学校実践に関する養成教育を受ける。試補教員研修所での養成教育は、①専門教科の教授法に関する演習（Fachdidaktisches Seminar）、②教職実践の演習（berufspraktisches Seminar）、③その他の試補教員研修所の行事の3領域にわたっている。試補教員研修所のこれらの養成教育は、同規程に添付された「カリキュラム構造」（Curriculare Struktur）に基づいて組織される。このうち、教職実践の演習は、試補教員の実践的経験との関連の下で、実践場面での教育科学の諸課題と学校法規の内容が扱われる。専門教科の教授法演習では、試補教員の実践的経験との関連の下で、教授学・方向学上の諸課題と選択した教科の授業内容が扱われる（州規程第10条）。

一方、実習校における養成教育は、試補教員を学校実践のために専門化するために行われるもので、同じく同規程添付の「カリキュラム構造」に準拠して、①実習授業（授業の観察、指導教員の支援の下での授業、単独での授業）、②その他の実習校での行事への参加で構成される。実習授業は1週当たり12時間が平均となっており、このう

ち単独での実習授業は、基礎学校の試補教員の場合には、最初の6か月間は1週当たり4～6時間、残りの12か月間は1週当たり6～9時間が標準とされている（州規程第12条）。

## 2. ティーフエンゼー学校モデルの特質<sup>11)</sup>

### (1) ライヒヴァインの略歴

アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所のHP<sup>12)</sup>においては、ライヒヴァインは「改革教育家、成人教育及び教師教育家、博物館教育家、ナチズムへの抵抗者」として位置づけられるとともに、『創作する生徒たち』（1937年）と『農村学校における映画』（1938年）で報告・基礎付けられた彼の教育実践とその思想は、「理論と実践の点で、今日の学校及び教員養成にとっても、意義深くかつ極めて現実的である。」と指摘されている。では、ライヒヴァインとは如何なる経歴の人物なのか、その概要を確認してみたい。

ライヒヴァインは、1898年、ライン川の支流ラーン川沿いの小村バート・エムス（当時はプロイセン領、現在はラインラント・プファルツ州）で、国民学校の教師の父親の長男として生まれた。ライン川右側の田園風景が広がるタウヌス地方（現在はラインラント・プファルツ州とヘッセン州の2州にまたがる地域）で幼少期を過ごしたライヒヴァインは、第一次世界大戦前の10代にはワンダーフォーゲル活動を中心とする初期青年運動に熱中していた。18歳で第一次世界大戦に義勇兵として参加して負傷した後、フランクフルト大学及びマールブルク大学で学修し、18世紀ヨーロッパと中国の文化的・芸術的関係に関する研究論文により哲学博士号を取得した（1923年）。大学在学中から労働者及び農民への教育活動に関心を強め、1925年からはイエナの成人教育機関である市民大学（Volkshochschule）の校長（ヴィルヘルム・フリットナーの後任）を務めた（1929年まで）。この間、1926年から約1年間、イギリスと北米を経由して、日本を含む極東地域への調査旅行も行っている。1929年からプロイセン州文部省の広報室長兼ベッカー文相（Cahr Heinrich Becker）の

秘書となり、1930年には自らも創設に深く関与した、新たな大学段階での国民学校の教師養成機関であるハレの教育アカデミーの教授（歴史・公民科の担当）に就任した。

ところが、1933年1月に登場したヒトラー政権の下で職業官吏再建法が制定されると、社会民主党員であったライヒヴァインは同年4月にハレ教育アカデミーの教授職を罷免された（但し、教授の称号は継続）。ライヒヴァインはトルコの大学の経済学教授職も提供されていたが、あえて国内にとどまる道を選択して、同年10月、ベルリンから約40キロ東方の寒村ティーフェンゼー（住民約300人）にある単級学校（一教師一学級の国民学校、8年制、児童数約40名）の教師となった。『創作する生徒たち』（1937年）と『農村学校における映画』（1938年）の二冊は、このティーフェンゼーでの教育実践活動の記録として刊行されたものである。ティーフェンゼーの学校が、学校映画制作の中央調整機関として設置された「ベルリン授業映画全国センター」の実験学校としての指定を受けた（1934年10月）ことも、ライヒヴァインが当時の最先端メディアである映画を授業に取り入れたこと、ナチズム体制にあっても自らの実践記録を刊行することができたこと背景となっていた。なお、ライヒヴァインによるティーフェンゼー学校モデルがナチズムへの教育の次元での抵抗、「教育的抵抗」を内実とするものであることは、對馬の精緻な研究によって解明されている通りである。

ライヒヴァインは1939年5月、ティーフェンゼーでの5年半に及んだ教育活動に終止符を打ち、ベルリンの国立ドイツ民俗学博物館の「学校と博物館部」の部長に転出した。この転出は、ナチス・ドイツがオーストリア併合（1938年3月）、ユダヤ人への大規模迫害＝「水晶の夜」（1938年11月）、チェコスロバキア侵攻（1939年3月）と、侵略戦争への道を突き進む状況下で、ライヒヴァインが教育的抵抗の限界を認識し、博物館教育の活動に従事しつつも、市民による反ナチス抵抗の思想集団である「クライザウ・サークル」（主宰

者は弁護士のジェームズ・フォン・モルトケ。ライヒヴァインを含め20数名が参画）のメンバーとして行動することを選択したことを意味する。「クライザウ・サークル」は、軍人グループを含めた多様な反ナチス抵抗グループ間の共闘に尽力しつつ、とりわけヒトラー亡き後の新生ドイツの政治・社会体制の基本構想（その基盤はキリスト教倫理）を練り上げていたことで知られる。ちなみに、この戦後構想の中で、ライヒヴァインは文部大臣への就任が想定されていた。しかし、シュタウフェンベルク大佐を中心とするヒトラー暗殺計画の失敗（1944年7月20日事件）の前後には、クライザウ・サークルの活動も露見し、主要メンバーは相次いで逮捕された。ライヒヴァインも1944年7月4日にゲシュタポ（秘密国家警察）により逮捕され、拷問と虐待を伴う苛酷な取調べを受けた末に、同年10月20日に民族裁判所にて死刑判決を受け、ベルリン・プレッツェン刑務所で当夜のうちに絞首刑に処せられた。時にライヒヴァイン46歳だった。

## （2）ティーフェンゼー学校モデルの特質

ティーフェンゼーにおけるライヒヴァインの教育実践は、19世紀末からの改革教育運動（世界的には新教育運動）の成果を摂取するとともに、その批判的・発展的継承としての実践でもあった。同時にそれは、「人間存在のトータルな支配をめざすナチス教育・ナチズムに対して、それへの対抗論理が実践内在的に貫徹されている」<sup>13)</sup>もの、つまり「ナチス教育システムに対する魅力的な教育的対案」<sup>14)</sup>を提示することを意図したものであった。ここでは本稿の趣旨に即して、ライヒヴァインの教育実践の基本的な特質を3点に絞って摘記しておきたい。

### 1) 行為能力のある主体的自己の形成

ライヒヴァインの教育実践の立脚点は、ナチズムが強要した「民族共同体」や「総統ヒトラー」ではなく、あくまで〈子ども〉にあった。このことはナチズム体制の直中で刊行された実践報告書

である『創作する生徒たち』の冒頭の一節から明白となる。「教育の独自性は、教育の特質の不可侵性という点においてのみ承認されるし、また常に承認されてきた。この場合、教育の特質とは、子どもから出発し、子どもによって規定されるということであり、またあらゆる良心的で注意深い教育を貫徹するものである。」<sup>15)</sup>

ライヒヴァインによれば、「現代のような変化の激しい時代」<sup>16)</sup>にあっては、受動的で盲目的な「兵士の服従」<sup>17)</sup>の様式で教育された人間は役に立たない。絶えず変化してやまない現代産業社会においては、単なる読み書き計算の知識や技能よりも、「次々と変わる年齢に応じて、自らの意思に基づいて力量を発揮できるようになっていること」<sup>18)</sup>、「諸能力が子どもの人格的な所有物となっていること、つまり諸能力が子どもの中で常に活用可能な状態になっていること」<sup>19)</sup>が何よりも重要なこととなる。ティーフェンゼー学校モデルでは、教師が伝達する知識・技能を盲目的に暗記するだけの「再生産的な生徒」に代えて、自律的な自己活動を展開できる「創出的な生徒」(das productive Kind)が前提とされていた。こうしたことから、ライヒヴァインの教育実践は、「子どもを活動的な自覚的存在へと導き、自らの内なる力量の自覚を覚醒させること」<sup>20)</sup>、換言すれば「子どもの自己活動を発達」<sup>21)</sup>させることにより、「自己活動の力量を持った人間」(selbsttätiger Könnner)<sup>22)</sup>の育成を目指すものだった。

## 2) 「計画学習」と創造的な作業学習

ティーフェンゼーの農村学校では、上記のような行為能力ある主体的自己の育成という教育目的の実現のため、学校を一つの「自律的な教育共同体」<sup>23)</sup>として組織すること、より具体的には教科単位の時間割に基づく伝統的な授業方式ではなく、子どもの生活世界を基盤としつつ(生活近接)、時には数ヶ月も継続する「計画学習」(Vorhaben)という授業方式が実施された。夏季は動植物の観察や郷土の地図作成といった屋外中心の「計画学習」、冬季は主として教室内で、共同社会を営む

人間に関する「計画学習」というように、「計画学習」はその中に個々の教科とその内容を組み込み、かつ学校を地域の自然や共同体へと開放した(村の祝祭や人々との交流も含め)総合的な授業方式であり、それは言わば教科横断型プロジェクト学習であった。加えて、村の職人の協力を得ながら完成させた「温室づくり」(夏季の授業として)、歴史的にも地理的に異なる家屋建築の模型づくり(冬季の授業として)の事例にも示されるように、「計画学習」は生徒たちが具体的な事物や事象と直接的に出会い、それと徹底的に取り組み、集中した作業や活動を通して一つの作品を創造するという、創造的な作業学習を内実とするものであった。「手で創造したものは、頭がそれだけ簡単に理解する」(Was die Hand geschaffen hat, begreift der Kopf um son leichter)、このライヒヴァインの教育原則は、ティーフェンゼーの単級学校において、壮大な「計画学習」とそこでの創造的な作業学習として見事に具体化されていた。

しかも特筆すべきことは、6歳から14歳までの40人の生徒たち(この中には2人の知的障害の生徒も含まれていた)が、年齢別ではなく、異なる年齢や能力の生徒で構成される「作業集団」に分けられ、それぞれの作業集団がその都度の計画学習に全員参画する仕組みが採用されていたことである。この異年齢生徒の作業集団での共同学習を通じて、子どもたちは、共同体を形成する有意な人間に不可欠となる相互扶助(弱者への労り)、連帯、社会的責任の自覚といった社会的行動規範を体得するとともに、強い意欲と達成感を感じながら「自らの内なる力量」を高めていったのである。

## 3) 教師の「権威」

上記の内容と特質の教育実践においては、「計画学習」を意味あるものとして組織する点で、教師が決定的に重要な役割を果たすことになる。ライヒヴァインは、ナチズム体制の浸透(特にヒトラー・ユーゲント活動による学校と教師の地位低下)という時代状況との対峙の中で、一方では「知

識学校」(Wissenschule)<sup>24)</sup>ないし「知育偏重学校」(Lernschule)<sup>25)</sup>と、「外的権威のシンボルとしての教壇」<sup>26)</sup>に安住する教師の在り方を否定するとともに、他方では安易に生徒と教師の間の「平等」という、改革教育(新教育)運動の一部に見られた弊害も克服しようとした。ライヒヴァインによれば、上述した「計画学習」によって授業を構成する場合には、「正しい、つまり適切な課題提示」、「熟慮された課題の整序」が不可欠であり、そのためには「教育者の優れた洞察力」<sup>27)</sup>が必要となる。同時に、生徒たちを「自己活動の力量を持った人間」へと育成するためには、個別の知識や技能の「獲得」や「固定化」以上に、知識や能力の相互の関連づけ、つまり「新たな力量の統合」<sup>28)</sup>という学習過程が決定的に重要となる。何故なら、「孤立した点としての知識は忘却に帰してしまう。関連づけられた知識は、たとえそれが僅かであっても、生活の支えとなる。」<sup>29)</sup>からである。

こうして、ティーフェンゼー学校モデルにおいては、「諸能力が子どもの人格的な所有物」となるという教育目的の実現のため、綿密に準備された「支援の形式」<sup>30)</sup>と作業学習を提供することが教師に課せられた重要な役割となる。そして、こうした教師としての役割を自覚し、「教育者の実績」を示すことができた時に、生徒はこの教師への心からの「畏敬の念」を抱き、この自発的な「畏敬の念」から子どもたちには、学習の前提ともなる「従順さ」(ライヒヴァインは「作法」とも表現した)が生まれる<sup>31)</sup>。ライヒヴァインが再建しようとした教師の「権威」は、教師に不随する外在的な「権力」に基づくものではなく、「教育者の実績」とそれへの子どもたちの「畏敬の念」を不可欠の前提とするものであった。

### 3. 州立アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所とティーフェンゼー学校モデルの継受

#### (1) ライヒヴァインの名称付与の経緯

まず、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所の初代所長クレーマー(Ulrich Krämer)の論考<sup>32)</sup>と同研修所の資料に基づけば、ヴェスターブルク

の州立試補教員研修所がライヒヴァインの名称を冠することになった経緯は以下の通りである。

1990年代初頭の大学生数と教員志望者の増加、そして教員需要の拡大という状況を受けて、ラインラント・プファルツ州では基礎学校及び基幹学校の教員養成のための試補教員研修所を増設した。その一環として、1993年3月に州文部省がヴェスターブルクに一つの研修所を設置することを決定するとともに、同研修所の内的構造の検討が初代所長に就任したクレーマーに委託された。同年11月には、ヴェスターブルクの試補教員研修所の開所式が州文相の臨席の下で行われた。この研修所開設の前後から、クレーマーを所長とする研修所の教員団は、ラインラント・プファルツ州における試補教員研修所の一般的な枠組みは踏まえつつも、ヴェスターブルクにおける研修所独自のプロフィールの形成を図ることを不可欠で魅力的な共通の課題として、集中的に討議を重ねた。この討議の過程で重視されたことは、研修所での指導内容を学校での具体的な授業と関連づけて構築すること、同時にまた研修所での試補教員教育を確固とした教育理論によって基礎づけること、この二点であった。

さらに、この二点の重点課題を基軸とした研修所の独自のプロフィール形成を推進するにあたって、こうした研修所の基本理念を象徴する人物を研修所の名称に付与する重要性も指摘された。その結果、研修所の教員団は、自らの「教育的任務に相応しい人物の名称を冠することは、アイデンティティを促進し、プロフィールづくりにも寄与することになり、その結果、研修所の教育的方向づけを強化することにもなる」<sup>33)</sup>との共通した思いから、自分たちの<守護聖人>(Namenspatronat)としてアドルフ・ライヒヴァインを選定したという。その選定に際しては、ライヒヴァインの生誕地が研修所のあるヴェスターヴァルト地方に近いという地理的要因もあったが、より重要なポイントは「ライヒヴァインの名前を、進歩的で開放的な研修所の理念と結合することができること」、1937/38年の著作で提示されたライヒヴァインの



学校モデルは、「理論及び実践の点で現在の学校や教員養成にとって極めて有益なものである」<sup>34)</sup>という点にあった。

1994年8月1日、州文部省は、研修所教員団からの要請に応える形で、「アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所」(Adolf-Reichwein-Studienseminar)の名称付与を許可した。研修所の名称にライヒヴァインを冠することになったことを契機に、研修所は2か月後の1994年10月には、「アドルフ・ライヒヴァイン－改革教育家にして反ナチ抵抗の闘士」と題する移動展示会(アドルフ・ライヒヴァイン協会の協力を受けて)を開催した。同じく10月7日には名称付与を記念する式典が行われ、そこでは1991年にライヒヴァインの詳細な評伝を刊行したU.アムルンクによる講演も開催された。また、研修所は1996年に「アドルフ・ライヒヴァイン協会」(Adolf-Reichwein-Verein)のメンバー登録も行っている。

1998年11月には、研修所において、ライヒヴァインの生誕百周年記念講演会が開催され、著名な教育学者でライヒヴァインの研究者でもあるW.クラフキが「アドルフ・ライヒヴァイン 教育と政治」と題して基調講演を行っている。こうして、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所は、ラインラント・プファルツ州の試補教員研修所の一つとして、1994年から23年を経た現在に至るまで活動を続けていることになる。

## (2) 州立アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所の養成教育の特質

前述の通り、ラインラント・プファルツ州には基礎学校の教員用のための試補教員研修所が8カ所ある。これら8カ所の研修所の試補教員への養成教育の指導理念は、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所も含めて共通となっている。それは以下のように定められている。

### <目的>

試補教員研修所の養成教育の目的は、2012年1月3日付州規程に基づき、試補教員の専門職化

(Professionalisierung)にある。すなわち、「それは彼らがそれぞれの学校職場において自律的な教育活動を行うことができるように、大学での学修を基礎として、教育(訓育と教授)の理論と実践の全般について、そして各自が選択した教科について習熟させることである。この目的に照らして、とりわけ、省察、評価、相談、協働の各コンピテンシー及び刷新の準備が促進されなければならない。」(州規程第1条2項)

以上のことを基礎として、試補教員は、以下の5つのモジュールにおいて教職への導入のための自らのコンピテンシーを引き上げる。

- ・学校と職業
- ・社会化、訓育と人間形成
- ・コミュニケーションと双方向性
- ・授業
- ・診断、相談及び評価

試補教員は、生涯にわたる職業生活のための十分な実践知を獲得する。

### <指導理念>

基礎学校のための試補教員研修所のための指導理念は以下の通りとなる。

- ・教員養成のカリキュラム・スタンダード、学校法、指導要領、基礎学校の規則、そして学校の質の基準に適合すること
- ・理論的裏づけのある行動コンピテンシーの獲得のため、集中した理論と実践の融合
- ・養成教育に関係する全ての関係者が、コミュニケーションと協働の考え方に留意すること
- ・試補教員への説明・指導、とりわけ養成教育の途中での相談を通じた個人に合わせた対応
- ・範例提示、個別化、教科の枠を超えた相互作用を踏まえた指導内容のモジュール化

以上の通り、自律した教員として必要な理論的・実践的コンピテンシーの獲得、一言すれば「専門職化」のための養成教育という点では、ど

の試補教員研修所の指導理念も同じものとなっている。しかし、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所は、この試補教員の「専門職化」の具体的方策の点で、他の研修所とは明らかに異なる特質を指摘することができる。同研修所における養成教育の特質は、HP上で公表している内容からも明瞭に確認できる。

同研修所のHPの「研修所のプロフィール」をクリックすると、「アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所ヴェスターブルクにおける専門職化」のタイトルのあるページとなる。さらにその次のページでは、「試補教員研修所の発展についてのアドルフ・ライヒヴァインの意義」と題して、ライヒヴァインの経歴と彼のティーフェンゼーにおける教育活動のエッセンスが先行研究を基に簡潔にまとめられている。そこでは、まずラインラント・プファルツ州の試補教員研修所の指導理念が、同研修所にとっての基本枠組みであることが確認されている。しかしその上で、さらに、「私たちの守護聖人はドルフ・ライヒヴァインである。ライヒヴァインは私たちのプロフィールを形成し、私たちを方向づけてくれている。」として、同研修所を方向づけている以下のような3つの側面のライヒヴァイン像が明示される。

- ・ 行動志向の生き方と学びを实践した、歴史的人物としての改革教育者
- ・ 現在の教育要求に応える形の方法論的原理へと転換した、教師教育家にしてメディア教育家
- ・ 困難な政治的・物質的状况の中で解放的な教育を追求した、ナチズムへの抵抗者

このようなライヒヴァインの思想と実践に方向づけられることから、「私たちの活動の原理」として、以下のような4つの原理が示されている。

- ・ 政治教育と持続性への教育
- ・ 直接的な出会い、研究的学び、地域への開放
- ・ 異質な人たちとのグループでの学びと作業
- ・ 省察的なメディア活用

これらの4つの「私たちの活動の原理」は、HPの記述によれば、アドルフ・ライヒヴァインが教師及び教師教育家としての活動の中で典型的に強調していた側面であり、同時に多くの点で「時宜を得た推進力を与えることができる」ものである。そして、このライヒヴァインの活動からの「時宜を得た推進力」を研修所において具体的に活用していることとして、①学習作業場(Lernwerkstatt)、②記念施設活動－価値教育(Gedenkstättenarbeit－Werteeziehung)、③基礎学校におけるデジタル・メディア、④養成教育のモジュールの内容的具体化としての鍵課題、⑤協力と開放、の5項目を挙げている。これら5項目は、いずれも先に概括的に特質を検討したライヒヴァインの実践活動との緊密な関連性から具体化されたものである。ここでは、紙幅及び資料の制約から、学習作業場と記念施設活動の2点についてのみ内容を確認することで、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所の特徴的な取組みとその特質を明らかにしておきたい。

まず、「学習作業場」について。この「学習作業場」を研修所の教員団と一緒に構築した初代所長のクレマーによれば、それは「研修所発展の中核的要素として」導入されたという。その際、「学習作業場」は、「一つの新しい学習文化」としての学習を、具体的な事例を通して学ぶことができる場、つまり「自己責任による学習、共同学習、創造的学習、活動中心の学習」を学ぶ場であり、「何よりも教員養成に関係する全ての人々にとって、朋友としての経験交流のためのフォーラム」として理解されている。具体的には、「学習作業場：石罅」、「学習作業場：ジャガイモ」、「学習作業場：自然」、「学習作業場：英語」、「学習作業場：博物館」、そして「学習作業場：物音と会話」などが次々と開発された。これらの「学習作業場」は、研修所の教職員及び試補教員たちが、研修所の隣の学校とその生徒や教員たちと協働して構築・運営する施設となっている。「学習作業場」は、試補教員たちが、多くの関係者（地域の教員や生徒も含め）との交流を通じて、自律的で活動的な学び

を体験し、授業で使用する教材を自ら作成し、試すことができる施設なのである。まさに、ティーフェンゼー学校モデルとしてライヒヴァインが実践した教育原則、「手で創造したものは、頭がそれだけ簡単に理解する」を、試補教員研修所において具体化したものが「学習作業場」と言えるだろう。

次に「記念施設活動」について。「記念施設活動」もまた、「学習作業場」とともに、ヴェスターブルクの試補教員研修所がライヒヴァインを「守護聖人」に載っていることから方向づけられている活動と言えるものである。同研修所の近郊に「記念施設ハダマー」(Gedenkstätte Hadamar)<sup>35)</sup>がある。ナチス政権は精神障害者を「安楽死により解放する」との名目で、数多くの医療関係者が関与して、1939年10月からいわゆる「T4作戦」を実行したが、ハダマー精神病院は全国から集められた精神障害者をガス室で殺害・焼却する拠点の一つだった。この精神病院では1941年8月に中止される僅か8か月間だけでも、実に1万人もの障害者が「安楽死」させられ、また毒ガス以外の方法での障害者の殺害は1945年5月のドイツ敗戦まで継続された。ここでの毒ガスによる「効率的な」殺害方法が、後にアウシュヴィッツ等の絶滅収容所で採用されたことは周知の通りであろう。

アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所は、試補教員への「価値教育の一環として」、毎年このハダマー記念施設を訪問して、「安楽死」の現場で集中的に現実と向き合い、「学校教育のための可能性」を省察させる機会を設けている。HP上で紹介されている2013/2014年度の「記念施設活動」の記録によれば、まず記念施設の担当者から説明を受けながら関連施設を見学し、午後からはワークショップが展開された。グループに分かれてのワークショップとその後の報告会では、「安楽死」の犠牲者と実行に関わった医師・看護師との対話の役割演技や、「障害を持つ人々を私たちは現在どのように扱っているのか？」との問いを役割演技しながら報告する等して、参加者を「熟考」へと導く内容となっている。この「記念施設

活動」は、ライヒヴァインが活動し、命を賭して闘ったナチズムの時代を実体験する機会であると同時に、自らが現代の諸問題と如何に対峙し、子どもたちに如何なる教育を行うべきか、つまり教育者としての自らの生き方を若い教員候補者たちに「熟考」させる機会ともなっていると見えるだろう。

### おわりに

以上、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所に着目し、その背景となるドイツ、特にラインラント・プファルツ州の教員養成の現状、ライヒヴァインによる「ティーフェンゼー学校モデル」の特質の検討を踏まえ、試補教員研修所における「ティーフェンゼー学校モデル」の継受の概要と特質を明らかにしてきた。本稿は、確かに資料的制約から、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所の養成教育の実態にまでは迫ることはできなかった憾みはあるが、改革教育家にして反ナチス抵抗の闘志として刑死したライヒヴァインの思想と実践が、ドイツの教員養成の第二段階に確実に継受されている事実は確認することができたと考える。初代所長クレマーの言葉を借りるなら、ライヒヴァインの思想及び実践と出会うことは、教員候補者たちの「方向づけの価値」を持つ、つまり「自らの教育活動空間を教育的責任の下に引き受け、立派なものに完成させるよう、勇気づけることができる。」<sup>36)</sup>のである。

教職大学院における教員養成を巡っては、理論と実践の往還・融合の不十分さ、教科専門教育の不足、修了後のインセンティブの在り方、等々、様々な課題が指摘され議論が展開されている。そのこと自体は重要なことではあるが、教職大学院が単に教育に関する理論的・実践的力量的の修得に終わらないで、教育者を養成する〈人間形成〉の場であると考えるのであれば、ドイツの二段階の教員養成システムとそこでの試補教員研修所の役割、とりわけアドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所の独自の取組から多くのことを学ぶことができると思う。今後も訪問調査を含めた継続研

究により、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所の養成教育の実態に迫り、教職大学院の質的改善に寄与していきたい。

## 注

- 1) 不十分ながらドイツの第二段階の教員養成(試補教員研修所)に言及した先行研究としては、次がある程度となっている。渡邊満、カール・ノイマン編著『日本とドイツの教師教育改革』東信堂、2010年、吉田成章「ドイツ・オルデンブルクにおける教員養成改革」、『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第62号(2013年)。
- 2) [http://www.grundschule-meudt.de/html/adolf\\_reichwein.html](http://www.grundschule-meudt.de/html/adolf_reichwein.html)
- 3) ドイツの教員養成の全体的概要につき、主として次を参照した。木戸裕「ヨーロッパにおける教師教育の動向－ドイツの事例を中心に－」、『日本教師教育学会年報』第23号(2014年)、吉岡真佐樹「ドイツにおける教師教育改革と試補制度」、全国私立大学教職課程研究連絡協議会編『教師教育研究』第24号(2011年)、渡邊満、カール・ノイマン編著『日本とドイツの教師教育改革』東信堂、2010年、坂野慎二「教員養成の構造と課題：ドイツ・ベルリン市の事例を中心に」、玉川大学教職大学院『教師養成研究紀要』第4号(2014年)、辻野けんま「ドイツ教師教育改革における『改革圧力』とその影響」、『教育経営研究』第18号(2012年)、鈴木篤、杉原薫「ポローニャ・プロセス下におけるドイツ教員養成制度の改革と現状－教職課程の構成と取得可能免許、学士・修士制度の導入状況－」、『兵庫教育大学研究紀要』第39号(2011年)、吉田成章「ドイツ・オルデンブルクにおける教員養成改革」、『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第62号(2013年)。
- 4) Beschluss der Kultusministerkonferenz am 11.Dezember 1970, In:Fuchs,A.,Petermann,D.:Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990 Ein historisch-vergleichender Quellenband, Leske+Budrich 1992, S.213-214.
- 5) 木戸、前掲論文を参照。
- 6) Standards für die Lehrerbildung; Bildungswissenschaften; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- 7) Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen und Lehrerbildung; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008.
- 8) 2007年9月11日のノルトライン・ヴェストファーレン州政府の文書(Die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen Grundlagen und Grundsätze vom 11. September 2007)によれば、試補勤務の期間を2015年度から12カ月に短縮することが予定されていたが、この措置はまだ実施には至っていない模様である。同様にニーダーザクセン州では、2018年8月の政府文書(Neukonzeption der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen und an Realschulen vom 04.08.2011)において、学士課程と修士課程、合わせて5年間の養成教育に実習を組み込むことで、試補勤務を12カ月に短縮することを可能とする予定が記されていた。ただ現時点ではまだ実現されていない。
- 9) ラインラント・プファルツ州の教員養成とその改革動向については、特に断らない限り、主として次の文献と同州文部省(Ministerium für Bildung,Wissenschaft,Weiterbildung,und Kultur)のHPを参照した。Saterdag,H.: Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz (2008), In:www.uni-ordenburg.de/fileadmin/user-upload/diz/download
- 10) Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen vom 3. Januar 2012.
- 11) ライヒヴァインの略歴及びティーフェンゼー学校モデルの特質については、特に断らない限り、主として次の文献を参照した。對馬達雄

- 『ナチズム・抵抗運動・戦後教育 - 「過去の克服」の原風景』昭和堂、2006年、同「アドルフ・ライヒヴァインとティーフェンゼー農村学校 - ナチス体制下の教育的抵抗 -」、『思想』第833号（1993年11月号）、同『ヒトラーに抵抗した人々 反ナチ市民の勇気とは何か』中公新書、2015年、Amlung,U. : Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers, 1991. (対馬達雄・佐藤史浩訳『反ナチ抵抗の教育者 - ライヒヴァイン1898-1944 -』昭和堂、1996年、Amlung,U. : > …in der Entscheidung gibt es keine Umwege < Adolf Reichwein (1898-1944) Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer, 1994, Amlung,U. : ADOLF REICHWEINs klassischer Schulbericht ‘Schaffendes Schulvolk’ (1937) und sein reformpädagogisches ‘Schulmodell Tiefensee’ , In:Pehnke,A., Röhrs,H. (Hrsg.) : Die Reform des Bildungswesens im Ost-West Dialog Geschichte,Aufgaben,Probleme 2.,erweiterte Auflage, 1994, Wiechmann,J. : Das Schaffende Schulvolk Adolf Reichweins Ein vernachlässigtes Modell der Reformpädagogik, In: Die Deutsche Schule,90.Jg.1998,H.4, Yasuo Imai: Elemente des Widerstandes in der Medienpädagogik Adolf Reichweins, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8.Jg. Heft 3 /2005.
- 12) <http://studienseminar.rlp.de/gs/westerburg.html>
- 13) 対馬『ナチズム・抵抗運動・戦後教育』、32頁。
- 14) Amlung,U. : ADOLF REICHWEINs klassischer Schulbericht ‘Schaffendes Schulvolk’ (1937) und sein reformpädagogisches ‘Schulmodell Tiefensee’ , S.183.
- 15) Reichwein,A. : Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule Die Tiefenseer Schulschriften – Kommentierte Neuausgabe (Herausgegeben von W.Klafki, U.Amlung, H. Christoph Berg, H.Lenzen, P. Meyer, W. Wittenbruch, Belz Verlag 1993,S.30. なお、ライヒヴァインの『創作する生徒たち』の前半部分は長尾十三二の翻訳があり、本稿でも参照したが、本稿では独自の日本語訳を使用した。長尾十三二、他『自己形成の教育 学校教育の再生をめざして』明治図書、1989年。
- 16) Ibid., S.32.
- 17) Ibid., S.34.
- 18) Ibid., S.33.
- 19) Ibid.
- 20) Ibid., S.42.
- 21) Ibid., S.117.
- 22) Ibid., S.116.
- 23) Ibid., S.118.
- 24) Ibid., S.43.
- 25) Ibid., S.149.
- 26) Ibid.,S.153.
- 27) Ibid., S.36.
- 28) Wiechmann,J., a.a.O., S.405.
- 29) Reichwein,A. : Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule, S.127.
- 30) Ibid.,S.112.
- 31) Ibid., S,34.
- 32) Krämer,Ulrich: Seminarentwicklung und Lehrerausbildung Am Beispiel des Adolf-Reichwein-Studienseminars Westerbürg, In:Amlung,U., Jungbluth,U. : Seminarwerkstatt Offener Unterricht- am Beispiel Adolf Reichweins Lernen, Luftherhand 2000.
- 33) Ibid., S.29.
- 34) Ibid., S,30.
- 35) ナチス時代のハダマー精神病院につき、次を参照のこと。Kneuker,G.,Steglich,W. : Begegnungen mit der Euthanasie in Hadamar, Psychiatrie Verlag 1985.
- 36) Krämer,Ulrich, a.a.O., S.31.