

アロイス・フィッシャーの教員養成論

——ワイマール期教員養成制度改革論争への一考察——

吉 岡 真 佐 樹

Aloys Fischers Theorie der Lehrerbildung
——Eine Studie über die Reformdiskussion der
Lehrerbildung in der Weimarer Zeit——

YOSHIOKA Masaki

序

ドイツにおけるフォルクスシューレの教員養成制度は、3月革命期以降「総合大学での養成」をひとつの制度的理想として歴史的に発展してきた。即ち、略述するならばそれは、師範学校(Lehrerseminar)での養成から「教育アカデミー」(Pädagogische Akademie)ないし「教育大学」(Pädagogische Hochschule)での養成の時代を経て、現在においては多くのラントが、実態としては多様な形態を摸索しつつも、総合大学での教員養成を実現している¹⁾。そして、この「総合大学での教員養成」という理想の実現にとって、ワイマール期の改革及び論争が明らかに一つの重要な画期となっている。

既に先行研究によって整理、紹介されているように²⁾、ワイマール共和国憲法143条2項は、「教員養成は、高等教育(höhere Bildung)について一般的に適用される原則に従い、ライヒについて統一的にこれを規律しなければならない」と規定し、この条項の解釈と具体化をめぐる、ワイマール期を通じて激しい論争が展開された。一方の立場は、フォルクスシューレの教員の養成は、特別の「教育大学」ないし特別な高等教育機関において行なわれるべきであるとし、他方の立場は、既存の総合大学において行なわれるべきであると主張したのである。前者の立場の理論的代表者は、シュプランガー(Spranger, E.)及びケルシェンシュタイナー(Kerschensteiner, G.)であり、また多くのアカデミカーはこの立場に立った。他方、プレツェル(Pretzel, C. L. A.)らのドイツ教員組合の指導者たちは、後者の立場を主張した。そして、このいかなる高等教育機関においてフォルクスシューレの教員の養成を行なうか、という論争に収斂される形で、教員養成のあり方が総合的に論じられたのである。しかもこの論争は、単にフォルクスシューレの教員養成制度改革についての議論にとどまるものではなく、ワイマール期というドイツの新たな政治的、経済的、社会的な状況の下で、教師論そのものが本格的にたたかわされたものでもあった。

しかしながら、従来の先行研究においては、一方でシュプランガーらの「教育大学」創設の主張、特にその理念について、他方で当時の各々のラント及び大学での制度形態の変遷についてはかなり紹介整理されているものの、総合大学での教員養成を主張した側の理念と論理、及びその

基本的な制度構想については、必ずしも十分に解明されているとは言えない³⁾。

そこで本稿は、ワイマール期を代表する教育学者のひとりであり、総合大学での教員養成の主張を最も理論的体系的に展開した学者のひとりであったアロイス・フィッシャー (Aloys Fischer, 1880-1937) の教員養成論を整理分析することによって、これらの問題について考察し、ワイマール期の教員養成制度改革論争の全体像とその歴史的意義を把握するためのひとつの手がかりとしようとするものである。従来、我国においては、フィッシャーは「記述的教育学」(Deskriptive Pädagogik) の提唱者として紹介されている程度にしか知られてはいないが、その教育学者としての活動は実に多岐にわたっており、この教員養成制度改革論争においては、一方の側の中心的なイデオログとしての位置を占めていたのである。

以下まず第Ⅰ章において、フィッシャーの教員養成論の前提に存在する彼の教師論について解明する。続いて第Ⅱ章において、彼の総合大学での教員養成の主張の論拠、及びその制度構想の概略と特徴点について整理して紹介する。フィッシャーは、これらの主張を上述の経過から、シュブランガーらの教師論及び教員養成論への批判を通して展開している。従って本稿においても、必要な限りにおいてシュブランガーらの主張と比較しつつ考察を進める。そして最後に、フィッシャーの教員養成論の持つ特徴とその意義について論及する。

Ⅰ. フィッシャーの教師論——「職業としての教育」の問題性と課題

「ひとたび自己の生活及び歴史における教育諸事実について省察するならば、『教育されるということは、あらゆる人間の運命であり、そして他の者を教育することは、あらゆる人間の使命に関わっているということが認識される』⁴⁾」。フィッシャーは、「職業としての教育」と題したその論考をこのような問題提起からはじめている。即ち、彼はその教師論を展開するにあたって、まず第一に、本来「人間性のひとつの機能」である教育からいかにして「職業としての教育」が独立したのか、そしてそのことは、いかなる意味を持つものであるのかを問題にしたのである。

「職業としての教育」の独立という経過の持つ意味は、「自然的秩序の転倒の第一歩であり、しかもまた教育的本能の無政府状態の始まりなのか、それとも教育外的な反教育的な生衝動を伴う錯綜からの教育的本能の漸進的解放の開始であり、また教育を自覚的で純粋な形態へと至らしめるための必須の前提なのか⁵⁾」と問うのである。つまり彼は、パウロ・バルト (Paul Barth) によりながら⁶⁾、「教育の自然形式」(Naturformen) 及び「人工形式」(Kunstformen) という2つのカテゴリーを区別し、「人工形式」たる「職業としての教育」を「自然形式」たる「人間性の機能としての教育」との関係のなかで考察し、前者の担い手たる教師の持つ問題性と課題を解明しようとしたのである。そして彼は、社会の発展とともに他の職業とまったく同じ歴史的必然性を持って職業的教師という階層も成立してきたこと、しかもその経過は、次のような「宿命的反動」を伴っていることを指摘した。

それはまず、一方で「自然的な教育の担い手の責任」を麻痺させ、あるいは「その任を解き」、本来的な「人間性の機能としての教育」を眠り込ませてきたということであった。「家族の神聖な教育課題についてのあらゆる長広舌は、現実の家族が次第に、その教育義務を果たす能力も準備も失いつつあるという事実をとり除くことはできないし、労働関係の偉大な教育的価値についてのあらゆる確信も、仕事場や工場などの労働現場では、教育的責任の下になされるべきことと

はまったく別のことがなされているという事実を、覆い隠すことはできない」⁷⁾。

しかし他方では、「職業としての教育」の独立とその増大は、「教育」という課題を「教授」という課題へ、しかも習慣化し型にはまってしまった没価値的な「教授」へと矮小化させるという事態を招来している。なぜならば、「職業としての教育」は、教育のすべての領域からまず第一に「教授すること」が独立することによって出現したものであり、本来、教育という課題全体のなかで相対的にのみ位置づけられるべきはずの「教授」が、「まさしく教育の専門職化という経過のなかで、次第に自己目的となり、教育のその他の諸課題及び諸領域を、一部は自らのうちに含み込み、一部は萎縮させてしまった」⁸⁾のである。しかもさらに、社会状態や精神生活の発達と複雑化に伴って、人的にも組織的にも「実際に教育をするという第1のこと、教育について及び教育をいかにすべきかを考えるという第2のこと、そして教育制度と教育体系とを共同体全体の生活の必要性に一致させるという第3のことが、互いにより排他的な関係」になっていく。本来、教育の実践、理論及び政治は、統一的な事柄であるはずである。ところが、「現代においては、これら3領域の内的本質的な相互依存性という思考そのものが、萎縮して」⁹⁾とらえられてしまっているのである。

以上のように、フィッシャーは、現代における公教育教師のはらむ根本的な問題性を、一方での「自然的教育力」の衰退と教師の担うべき教育的責任の増大、他方での教師層自身の課題認識の個別化及び矮小化の進行という二律背反にあると把握した。しかも「職業としての教育」の種類と数の更なる増大は、歴史的必然であり、この二律背反は一層深刻化し続ける。従って、このような状況にあって、「職業としての教育」の中心的担い手たる教師が、専門職として「自然的な教育力」を回復するための梃子となり、さらには新たなより高次の段階においてそれらと調和していくためには、教師はいかなる課題を担い、そしてそのためにいかなる資質あるいは力量を持たねばならないのか。これがフィッシャーの教師論の根本的な問いであったのである。

彼は、このような問いに基づいて教師の基本的な課題についての考察を進めたが、それは、シュブランガー及びケルシェンシュタイナーらの教師論に対する批判を通じてなされた。当時の教育界においては、シュブランガーの「生の形式」の理念及びそれに依拠して展開されたケルシェンシュタイナーの教師論が強い影響力を持っていた。それらは、教師を「社会的タイプ」の人間として典型的に位置づけ、「その心のなかのすべての性向のうちで、同情と愛情に根ざした社会的な諸衝動が最も強く発展させられているにちがいない」¹⁰⁾存在と規定するものであった。このような見解に対して、フィッシャーは、主に3つの観点から批判を加えることを通じて自説を展開して行ったのである。

まず第1に、それは、「いわゆる社会的タイプの生の領域は、教師のそれ以上に無限に広く豊かである」¹¹⁾という点である。つまり、社会的タイプの生の領域には、青少年などの保護、福祉、博愛といったいわば広義の教育の課題が含まれるのみならず、ある意味では、法的な保護や宗教的活動、医師の職務などが果たすべき課題もまた含まれる。さらに社会的タイプの人間の本质とされる「愛情」についても、愛の原型たる母親の子供への関係や、弱者や病人に対する救済者の関係などと、教師の任務との間には差異が存在する。従って、教師を社会的タイプの人間と単純に規定することは、かえって教師の課題の独自性、専門性を明確にする上で妨げになると主張したのである。

次にフィッシャーは、批判の第2点として、他の職業から教師の課題をきわだたせるためには、まず「教授」という課題を明確にすることが必要であるとした。即ち、「教師というもののうちには、人間への献身のみならず、教授に含み込まれるあらゆる客観的な事物の諸連関への献身、客観的精神への献身」¹²⁾が存在する。「確かに、教師は愛し養育する教育者として、現在及び将来の子供たちすべての幸せに献身」しなければならないが、「また同時に、そして同じように確かに、教師は、教える素材、獲得されるべき客観的な精神的 content、そして文化内容に対して責任を担」¹³⁾ わねばならないのである。

さらに批判の第3点として彼は、教師を社会的タイプの人間と規定し、政治的タイプの人間と絶対的に対立させる見解を徹底して批判した。即ち「一方において、教育的なるものの文化における位置は、ただ単に文化の一領域であるのではなく、全体としての文化的良心であり、文化的共同体それ自身である。そして他方においては、政治と教育とは単に類似的であるにとどまらず、ともに共通な精神の形成」¹⁴⁾ つまり、ひとつの共同体の実質を規定している精神の形成を担うものである。従って、人間の類型として考える限りは、政治と教育とは共通の本質を持つものであるとする。「教育者は、政治的人間の小宇宙の形態であり、ひとつの世界としての個人へと向かい、政治家は教育者の大宇宙的な変種である」¹⁵⁾。要するに、両者は「指導という理念」が生きた具体性を見出しうる可能性をもった二つの形式であるとするのである。

フィッシャーは、このような批判及び考察に基づいて、教師という職業のうちには次のような3つの概念的に異なった課題が絡みあって存在していると結論的に定式化した。第1には、「教育者性 (Erzieherium)。即ち、未成年者の将来の自律に対する責任、及び人間形成の出発点であり基礎的段階である、その現在の不十分な生に対する責任を持った、個々の人間への無私な養育的愛」。第2に、「教師性 (Lehrerium)。即ち、精神に対する、及び文化を創造する諸力の客観的な諸連関に対する責任を持った、客観的文化とそれを受容発展させる新たな担い手との間の媒介」という課題。そして第3に「指導者性 (Führerium)。即ち、現存の、及び求められるよりよい共同体生活の諸形式に対して責任を持つ、能動的な共同体陶冶の核」¹⁶⁾ としての課題である。

以上のように、フィッシャーによれば、教師とは「教育者性」「教師性」「指導者性」という三つの課題を、自覚的統一的に担うものでなくてはならなかった。しかもこれらの課題は、主に具体的な教育実践のなかで実現されねばならない。しかし先に述べたように、「職業としての教育」の増大とともに、個々の教育実践は、不断に教育の理論及び政治から乖離させられて行く。しかし、たとえ無自覚であったとしても、教師の教育実践は、常にその時代と社会における「教育科学的見識」及び「政治的意志」に依存しており、しかもこのことは決して「偶然的なものではなく、むしろ教育の構造全体を、最終的には個々の教育行為を基礎づけており、より正確に述べるならば、それらをあらかじめ規定している」¹⁷⁾。従って、フィッシャーは、「全ての教育的に責任を持って行動している人間は、本来、教育の理論家であり、しかも同時に政治家である」¹⁸⁾ ことを強調する。

このようにしてフィッシャーにあっては、科学的な教育理論に十分に裏づけられ、同時に深い政治的教養を持って、教師の三つの課題を自覚的統一的に担う専門職としての教師層の形成が、基本的な問題意識となっていたのである。従って、このような教師をいかに積極的に養成しうるのか、その教員養成論の基本的な課題となったのである。そこで次には、当時の教員養成制度

改革論争において彼が展開した主張を整理することによって、その養成理念と制度構想について解明する。

II. フィッシャーの教員養成論

1) 総合大学での養成の主張

フィッシャーは、ワイマール期を通じてたたかわされた教員養成制度改革論争に対して、一貫して次のような態度をとり続けた。まず第1には、師範学校の完全な廃止である。つまり、当時様な形態をとって提案されていた年限延長などによる師範学校の改革案を拒否し、大学でのすべての種類の教員の養成を主張したのである。その主な論拠は、師範学校は、他の中等教育の体制から制度体系上完全に分離させられ、しかもその教育内容が一般陶冶と専門陶冶の混合物であるため、他の教育機関への移動及び職業の変更を許さない孤立した職業学校になってしまっていることにあった。つまり従来の師範学校は、「陶冶の袋小路」に陥っており、その結果「職業技術」のみが優先させられ、「訓練された教授の職人」を養成する施設となってしまうとするのである。しかし、現代の求める教師、即ちI章で述べたような教師を養成するためには、教師をめざす学生に対して、十分な学問的基礎を与えることが不可欠であるとともに、「職業技術」ではなく「職業理念」の形成こそが優先されなくてはならない。そしてそれらが保証されるのは、高度な専門職につく人間一般が「それにふさわしい陶冶の基礎を求め、しかも実際にも見出ししている環境」即ち大学においてのみであるとするのである。確かに大学は、現状のままではただちに師範学校のように、「職業技術」を十分に与えられないかもしれないが、しかし師範学校のもつ「即応性、直接的な職業的有用性をめざして狭く規格化された養形成態こそ、まさしくかの狭隘な人間性を生み出す」¹⁹⁾。「教授職人」を作り出すことは恐らくいくつかの異なった方法でも可能であろうが、「自由で広い洞察力、自らと他者への仮借のない要求を持ち、個々の子供たちの陶冶の運命のみならず、民族の文化と国民共同体の高い精神性に対する責任を担うような人格」²⁰⁾は、大学においてのみ得られるとするのである。

フィッシャーが堅持した第2の基本的立場は、既にこのような主張のなかに表現されているように、大学での教員養成とは、特別の「教育大学」ではなく、既存の総合大学での養成でなくてはならないとするものであった。この点において、彼はシュプランガーらの教員養成論と激しい論争を展開した。

シュプランガーは、その論文「教員養成論」(Gedanken über Lehrerbildung, 1920)等によって「陶冶者大学」(Bildnerhochschule)の理念に基づく、フォルクスシューレの教員養成を目的とした「教育大学」(Pädagogische Hochschule)の創設を提案していた。彼はまず、人間陶冶という課題は、学問及び技術の分野の課題から区別されるものであると強調する。フォルクスシューレの教員は、まず第一に「陶冶の担い手」でなければならず、そのためには、「学問的訓練とは異なるが、しかしそれに劣らぬ価値を持つ固有な訓練を身につけなければならない」²¹⁾。従って、純粋な学問研究のための総合大学、技術に対応する工科大学と並んで、第3の大学としての「教育大学」の創設が必要であるとするのである。そして逆に、総合大学でのフォルクスシューレの教員の養成の主張に対しては、「学問的なことを伝える仕事と広義の人間陶冶とは異なった仕事である」と批判し、次のように述べる。「総合大学を出ても人間形成の芸術家にはなれな

いであろう。つまり、総合大学では人間形成の技術については、何も教えられないからである²²⁾。約言するならば、シュブランガーあるいはそれに続くケルシェンシュタイナーの「教育大学」創設の提案は、教師の担う人間陶冶という任務の独自性を強調し、それを養成論へと演繹したものであり、学問研究の論理性と教師の持つべき倫理性及び実践性との二律背反、換言するならば、学問と陶冶の二元論の考え方を一貫させたものであった。

このような主張に対して、フィッシャーは、医者、法曹、上級官吏、聖職者などの専門職さらにギムナジウムの教員は、総合大学を通じて養成されていることを引き合いに出して反論する。つまり、これらの職業もまたその人格をかけて活動するものであり、高度な社会的実践的な責任を不可欠のものとして要請されているのであるが、それらはまさに総合大学を通じて養成されており、しかもそれに対して非をとる意見は存在しないと反論するのである。さらにフィッシャーは、シュブランガーらが「陶冶の担い手」としての教師の任務から、「教育大学」での養成へと直接的に主張するのに対して、「職業理念」の形成は、本質的最終的には学生自身の自己陶冶にこそ帰する問題であること、そしてそれを保証するのは大学の「自由」であることを強調する。そして彼は、「教育大学」が総合大学以上に教師の社会性及び倫理性をより強く形成しようと考えるのは現実的ではないとし、むしろそのような「大学」は、実際的には「大学」という名の下にかつての師範学校を、従ってまた「かの狭隘な人間性」を存続させるだけであると批判したのである²³⁾。

彼は、総括的に次のように述べている。そもそも総合大学での養成によって、「教師のかわりに、例えば教育科学者を養成しようなどと考えるものはいない。確かに、科学的な要素が高度な職業教育一般の様式を決定するメルクマールであり、従って教育科学の研究—広義における—がまた、新たな教員養成の様式を規定する。なぜなら、まさに学問的研究が、偏見のない自由な精神、人格の力と純粋さを訓練する手段なのであるからである。しかし大学は、そこでの学生の具体的生活において、研究活動において、学問の専門学校あるいはそれらの単なる束以上のものであり、それは即自的に、高度な要求を伴った人間の教育環境である²⁴⁾。

このようにフィッシャーは、総合大学が、単に純粋な学問研究を行なうだけの場所ではなく、大学の「自由」を核として既存の高度な専門職の養成のための最善の環境となっていると評価する。そしてその学問的水準と「自由」こそが、教師の養成にとっても本質的に重要なものであると主張したのである。即ちフィッシャーは、シュブランガーらの学問と陶冶の二元論に基づく養成論に対して、専門職としての教師の養成という見地から、総合大学という「自由」な環境の下での、(広義における)教育科学の研究を通じての教員養成という理念を対置したのである。

2) フィッシャーの教員養成制度構想

それではフィッシャーは、総合大学での教員養成を実現させるためにいかなる養成制度を構想したのであるか。形式的にはそれは、法曹、医者などの既存の高度な専門職の養成形態を範として考え出されたものであった。従ってそれは、①教育学部論、②そこにおける教育学研究のレールプランの基本的構成、さらに③大学での理論的研究と教職のための実践的訓練との関係、を解明したものとなっている。そして彼は、これらの考察を通じて、教員養成の課程にいくつかの新たな研究・学習領域を設定することを提唱したのである。以下、その制度構想の概略と特徴を整理して述べる。

<1>フィッシャーは、まずその研究活動の当初から一貫して、教育学を学問として発展させるために総合大学に教育学部を創設することの必要性を主張し続けていた。第1次大戦前のドイツにおいては、教育学は自立した学問とは認められておらず、従って大学に教育学講座を設立すること自体が極めて困難な課題であった。このような状況の下で、フィッシャーは1911年以降一連の論文を公表し、大学での教育学講座設立の必要性和その構成、さらにはそれらを学部へと発展させていくべきであるとする主張を精力的に展開したのである²⁵⁾。彼は、「教育学は、既に個々ばらばらな研究者が各々に研究を行なう段階ではなく、各々独自に発展してきている教育心理学、精神医学、衛生学、生理学、小児医学、さらには青少年犯罪に関わる法学、そして教授学、教育史、教育行政学などの教育に関する諸学を学問として総合的に研究する講座ないし学部が創設されるべき」²⁶⁾ であると力説した。

同時にまた彼は、逆に総合大学自身、その自らの発展という観点から「教育学を育成する義務と使命を持っている」ことを論証し続けた。即ち彼は、教育学を「人類の文化生活の現実のうちで我々が教育と名づけている一断面の歴史的、原理的な理解の方法的試み」と定義し、「教育学は従って法学、国家学、芸術学、宗教学、言語学などと並んで精神諸科学、文化諸科学の領域に入れられる」²⁷⁾ と位置づける。そして、教育学は「学問の全体系におけるその位置から考察しても、またその対象の独自性から考察しても」総合大学において市民権をうるべきであるし、そうでないならば、「教育学は究極の科学的な理解を欠いたままになる」とともに、総合大学は「文化諸科学の体系に欠陥を残し」²⁸⁾ 続けることになることを主張したのである。

このようにフィッシャーは、教育学部の創設を理論的先駆的に主張していたが、その論旨において特に注目しなければならないのは、彼がこれらの主張のなかで繰り返し、教育学自身の学問的發展を促進するという課題と「大学での教員養成」の課題とを相対的に区分して考察することの必要性を強調していることである。彼は、「学問としての教育学はひとつの統一的な事柄であるが、教員養成はそうではない」のであり、さしあたっては、「教育科学の振興は、原理的には教員養成から、より正確には、教えること、教育することへの指導から区分されるべきである」²⁹⁾ と指摘する。大学での教員養成を実現するためには、教育学部あるいは少なくとも教育学講座の存在が現実的には不可欠となる。しかし、教育学部は、その大学での存在資格をまず第一に学問としての教育学の確立と発展に持たねばならず、しかる後に教員養成の課題との関係が考えられるべきであり、この順序を逆転させてはならないとするのである。即ち、法学部が法曹を養成し、医学部が医者を養成するように、教育学部は当然教師の養成を行なわねばならないが、しかし学部構成原理としては、いかなる状況下であっても教育科学の学問構成が確保されねばならないと強調したのである。

ガイスラー (Geißler, G.) も指摘しているように³⁰⁾、このような原則の強調は、フィッシャーの教育学部論のひとつの重要な特徴点であるとともに、歴史的な意義をもつものであった。なぜならば、当時の教育学部創設論の殆どは、専ら、あるいは主にフォルクスシューレの教員養成にとっての必要性という根拠から主張されていたからである。しかしフィッシャーにとって、このような原則の主張は、教育科学の研究を通じての教員養成という理念の必然的な帰結であった。<2>次に、フィッシャーは、大学での教育学研究のレールプランの基本的構成を次のように定式化して提示した。即ちそれは、まず期間としては「少なくとも3年間以上」が必要であり、その

内容としては「中心に位置する教育科学、及びそれと並んで選択に基づく専門科学」を含まなければならず、さらに「教育現実に対する自立的な見解を養う機会を提供するものでなくてはならない」³¹⁾とするものであった。つまり、第1には量的にも質的にもレールプランの核となるべき「教育(諸)科学」、第2には、学生の自由選択に基づく、教育諸科学以外の(少なくとも一種類の)専門科目、そして第3には、「教育的直観の教授」(Pädagogischer Anschauungsunterricht)、を基本的枠組をなす領域として構想したのである。

このような3つの領域のうち、フィッシャーが最も重視しその理論化のための努力を傾けたのは、「教育的直観の教授」の領域であった。略述するならばそれは、従来の師範学校における教育実習あるいは「教職実践への実習的導入」とは概念的に区別されるものであり、学校に限定されない各種の教育施設の訪問や参観、さらに場合によっては学生自らが教育実践を行なうことによって、上述のように「教育現実に対する自立的な見解を養う」ことを目的としたものである。彼は、それがあらゆる教育学の学習及び研究の基礎となることを強調するとともに、同時に教員養成という観点からみるならば、大学での理論的養成と後の実践的養成とをつなぐ「環」となるべきものであると位置づけている³²⁾。そして彼は、自らもその実践を指導するとともに、それを①主に「観察と記述の能力」を訓練する「情動的直観の教授」(Informierender Anschauungsunterricht)、②「分析的発生論的、批判的な思考を鍛え」、学習者自身の研究上の観点を確立する「比較的直観の教授」(Vergleichender A. u.)、さらに③一定の都市や地方、さらには国家を対象としてその教育体系の統一性、精神性、全体的特徴を考察する「体系的直観の教授」(Systematischer A. u.)という3段階に相対的に区分し、系統的に行なうことを構想した³³⁾。

〈3〉それではフィッシャーは、以上のような大学での学習・研究と教職のための実践的訓練との関係をどのように考えたのであろうか。この問題の解明にあたって、彼は2つの基本的原則を堅持した。それはまず第1に、教育学の学習・研究にとっての教育理論と教育実践の結合の問題と、教育実践のための準備を直接の目的とする訓練の問題とは、決して同一のシエマでもって考えることはできないという原則であった。そして第2には、教職のための実践的訓練それ自身も、決して学習校における教育実習と同義ではないこと、即ち、例えば医者養成においては、基礎医学、臨床医学、臨床的経験などの段階区分が存在するように、教職のための実践的訓練も単に連続的な熟達の過程ではなく、相対的に区分され質的变化を伴ったものでなくてはならないとする原則であった。

彼は、このような原則に基づいて、教員養成の課程における教育実践の位置づけの問題は、少なくとも次の3つの段階に相対的に区分して考えることができるとした。即ち第1には、前述の大学での「教育的直観の教授」の段階であり、第2には「教育(学)の教授実習」(Pädagogischer Übungsunterricht)の段階である。それは、理論的に学習し理解した事柄を学生自身が実践に適用するとともに、更に複雑な理論的研究への契機をなすものでなければならない。そして第3には、「教育的試行期」(Pädagogische Probezeit)の段階であり、それは準備教育の最終段階として、それまでの理論的研究の基礎の上に、独立して教育活動を行なう自信と自覚とを与えるとともに、最終的に教師の資格と適性の判断をなす機会となるものである³⁴⁾。

彼は、これらのうちの第2及び第3段階の具体的な制度形態については、詳細に論及していない。しかし彼は、この第2の段階、即ち「教育的直観の教授」と「教育的試行期」とをつなぐ段

階の養成のあり方が、教員養成制度改革を行なう際の一つの理論的な焦点であると指摘した。そして彼は、この問題を解決する可能性を「教育(学)的事例研究」(Pädagogische Kasuistik)という研究領域の構築に見い出そうとした。それは、「教育的直観の教授」から得られた資料、学生たちの個人的体験、さらには多様な新旧の文献などから、個々の具体的で典型的な教育事例を素材としてとりあげ、それを集団的に考察することによって、教育理論の精緻化と具体的検証を行なうとともに、教育実践を行なう際に必要な状況判断の基準と観点とを考察させようとするものであった³⁵⁾。つまり彼は、法学における判例研究、医学における臨床研究と同様に、教育学においても「教育の理論と実践的な教育活動との間に一それ自身としてなお理論的な一境界領域として」³⁶⁾「教育(学)的事例研究」という研究領域が、確立されなければならないと考えたのである。

結

教師は、本質的には教育の理論家であり、同時に政治家でもある。従って教師はまた、単にひとりひとりの子供たちに対して無私の愛情をそそぐことができる存在であるのみならず、科学的な教育理論に裏づけられるとともに、深い政治的教養を持って「(狭義の)教育」、**「教授」**そして**「指導」**という3つの課題を自覚的統一的に担わねばならない。フィッシャーの教師論は、ワイマール期というドイツにおける新たな政治的社会的な状況の下で、教師を単なる**「教授の職人」**あるいは深い教育愛を素質的に持っている者としてみるのではなく、公教育教師として社会的責任を担う専門職として把握し、その内在的な矛盾と果たすべき課題、そしてそのために必要な資質とを解明しようとしたものであった。

このような教師論の下に、フィッシャーは当時の教員養成制度改革論争に対して、一貫して師範学校の完全な廃止と総合大学での教員養成を主張したのであった。つまり、専門職としての教師の養成という基本的見地に基づき、法曹、医者などの既存の専門職の養形成態を範として、総合大学という「自由」な環境のなかでの、教育科学の研究を通じての教員養成という理念を提起したのである。さらにまた、彼は、その教育科学論に基づく教育学部論をも一貫して展開し続けていた。従って、これらの論究の帰結としての教員養成制度論は、①総合大学での教育学部創設の主張を体系的に展開し、しかもそこにおけるルールプランの枠組を理論的に提示しているとともに、②**「教育的直観の教授」**及び**「教育(学)的事例研究」**という新たな研究・学習領域を構想することによって、大学での教育学研究と教職のための実践的訓練との関係を一応の整合性を持って解明したものとなっている。このようにして、フィッシャーの教員養成論は、当時の「総合大学での教員養成」の主張のなかで最も理論的体系的なものひとつとなっていたとすることができるのである。

しかし、このような教員養成論を展開したフィッシャー自身は、それを自らの手で実践に移すことはできなかった。彼の努力にも拘わらず、ミュンヘン大学の属するバイエルンでは、ワイマール期を通じて、その教員養成制度改革は師範学校の改善にとどまり、大学での教員養成は実現しなかったためである。従って彼が提唱した**「教育的直観の教授」**及び**「教育(学)的事例研究」**という新たな研究・学習領域の確立という課題は、彼自身によっては十分にはなしとげられなかった。つまり、これらの課題の解決は、「総合大学での教員養成」を実現する際の核的問題のひ

とつとして、彼に続く研究者の理論的実践的な活動に委ねられることとなったのである。

最後に、フィッシャーの教員養成論を再度その教師論との関係にまでたちもどって考察するならば、彼の提起したより根本的な問題が浮かび上がってくる。即ち、フィッシャーの教師論の根本的な問題意識は、専門職としての教師層の形成であり、この点において彼はドイツでの教師論の系譜のなかで新たな問題提起を行なったとすることができる³⁷⁾。そして彼の養成論は、それに対するひとつの不可欠な解答であったのである。しかし、教師は、医者や法曹などの専門職が保持する専門職としての条件—例えば、職務上の自律性、それを保証する専門職集団の自治などをどのような形態で、いかにして社会的に確立しうるのか。あるいは、フィッシャー自身が認識したように「現代のように……それ自身としては非政治的なレベルの教育領域、即ち教育の実践と理論とが、その権利、自由、存続をめざしてのたたかひにおいて政治化せざるを得ない」状況にあって、彼の言う「指導者性」という課題は、どのような内実を持ち、そしていかにしてなしとげられうるのか。これらの問題については、その後のドイツにおける教師論の展開の解明を踏まえて、改めて考察されなければならないであろう。

註

- 1) 例えば、Beckmann, H.K.: Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik, 26 Jg, 1980, S. 535 ff. 参照。
- 2) 藤枝静正「西ドイツにおける Pädagogische Hochschule 政策の展開」(『埼玉大学紀要教育学部編』第20巻, 1971), 佐藤史浩「ヴァイマ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『研究集録』8, 1977), 等。
- 3) 2)の文献の他に、佐藤史浩「プロイセンの Pädagogische Akademie の成立過程について」(同上9, 1978), 同「ヴァイマル期における総合大学での教員養成」(同上10, 1979), 安谷屋良子「シュプランガーの教育者観」(『琉球大学教育学部紀要』第8集, 1961), 等。
- 4) Fischer, A.: Erziehung als Beruf, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 22, 23 Jg, 1921, 1922. ただし本稿は, Aloys Fischer Leben und Werk, Bd. 2, Hrsg. v. Karl Kreitmair, München, 1950, S. 31 ff. によった。本引用は, S. 31。
- 5) Ebenda.
- 6) Röhrs, H.: Die Pädagogik Aloys Fischers, 2 Aufl., Quelle & Meyer, 1967, S. 130 参照。
- 7) Fischer, A.: Über Sinn und Formen der Lehrerbildung, in: Bayerische Lehrerzeitung Nr. 1 (2. 1. 1930) S. 1-11, 及び Nr. 2 (9. 1. 1930) S. 17-20. 本引用は, S. 6.
- 8) 註4)論文 S. 41.
- 9) Fischer, A.: Bildungspolitische Ideen und Mächte der Gegenwart, in: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung, 8 Jg, 1932, S. 18.
- 10) Kerschensteiner, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, Verlag v. B. G. Teubner, 1921, S. 31.
- 11) Fischer, A.: Der Lehrer als pädagogischer Berufstyp, in: Die Neue Erziehung VII, 1926. ただし本稿は, Aloys Fischer Leben und Werk, Bd. 5/6, 1957, S. 303 ff. によった。本引用は, S. 309.
- 12) 註7)論文 S. 2.
- 13) Ebenda.
- 14) Fischer, A.: Der pädagogische Genius, in: Mitteilungen der Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften zu Erfurt, Nr. 2 (März. 1927). ただし本稿は, A. Fischer Leben und Werk, Bd. 1, 1950, S. 281 ff. によった。本引用は, S. 285.
- 15) Ebenda.
- 16) 註11)論文 S. 312.

- 17) 註9)論文 S. 17.
- 18) Ebenda.
- 19) 註11)論文 S. 314-315.
- 20) 註7)論文 S. 18.
- 21) Spranger, E.: Gedanken über Lehrerbildung, Quelle & Meyer, 1920, S. 40.
- 22) Ebenda, S. 41.
- 23) Fischer, A.: Zur Lehrerbildungsfrage. Die Berufsbildung des Lehrers, in: Bayerische Lehrerzeitung, Nr. 10 (10. März. 1922) S. 90 ff. 及び註7) 論文 S. 17 ff.
- 24) 註7)論文 S. 18.
- 25) ① Welche Einrichtungen sind für die Pflege der pädagogischen Wissenschaft wünschenswert?, in: Die Deutsche Schule, 15 Jg, 1911, S. 265 ff. ② Über das Studium der Pädagogik an den Hochschulen, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 22 Jg, 1921, S. 274ff. ③ Der Aufbau des Hochschulstudiums der Pädagogik, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 23 Jg, 1922, S. 56 ff. など.
- 26) 註25)①論文 S. 273.
- 27) 註25)②論文 S. 284.
- 28) Ebenda, S. 288.
- 29) 註25)③論文 S. 274.
- 30) Geißler, G.: Die Differenzierung der Erziehungswissenschaft in der Universität und das Problem einer Pädagogischen Fakultät, in: Zeitschrift für Pädagogik, 10 Jg, 1964, S. 12 ff.
- 31) 註23)論文 S. 93.
- 32) Ebenda.
- 33) Fischer, A.: Über Aufgaben und Formen des pädagogischen Anschauungsunterrichts, in: Pädagogisches Zentralblatt 3, Heft 11, 1922, S. 24 ff.
- 34) Fischer, A.: Die Kasuistik im Rahmen der pädagogischen Berufsausbildung, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 33 Jg, 1932, S. 31.
- 35) Ebenda, S. 31 ff.
- 36) Ebenda, S. 31.
- 37) Groothoff, H-H.: Funktion und Rolle des Erziehers, 2 Aufl., Juventa Verlag, 1974, S. 106 ff. 参照。
- 38) 註9)論文 S. 19.

(本研究科博士後期課程)