

# ドイツ(プロイセン)における 中等学校教員の養成と採用

——教員試補制度の発展とその機能を中心として——

吉 岡 真 佐 樹

## I. はじめに

西ドイツにおける教員養成制度を欧米諸国および我が国におけるそれと比較する時、その基本的特徴としていわゆるドイツ型の試補制度の存在があげられる。簡略に逆べるならば、西ドイツにおいて教員志願者は、その教職の種別にかかわらず、正規の学校教員となるためには、大学修了時に行なわれる第1次国家試験(学術試験)の受験・合格、それに続く試補勤務、そしてその終了時に行なわれる第2次国家試験(教育試験)の受験・合格という過程を踏まなければならない。つまり正規の教員としての採用資格は、大学での一定期間(最低3年ないし4年)の学習・研究を前提にした上で、2度にわたる国家試験およびその間の試補勤務を経てはじめて獲得されるのである。そして、この試補勤務のなかで教員志願者は、学校訪問、授業参観、実地授業等を通じて教育活動についての実際的経験を積むとともに、配属された「教員試補研修所」において教師としての実践的訓練をうけるのである。

このように西ドイツの教員養成制度は、①2度にわたる国家試験によって教員としての基礎的資格を厳格に審査するとともに、②試補勤務制度を通じて教員としての実践的訓練の機会を制度的に保証するという特徴を持っている。そしてこのような西ドイツの教員養成制度は、教員試補制度の典型例として、従来より我が国において高い関心を集めている<sup>1)</sup>。

我が国においては、これまで教員試補制度が実施されたことはない。しかし戦前以来、教員養成制度改革のたび毎にその導入の提案がなされ、戦後においても教育刷新委員会での議論にはじまり1958年の中央教育審議会答申から現在の臨時教育審議会での議論に至るまで、くり返し試補制度と総称される改革提案がなされている。ただし、これらの議論・提案に特徴的なことは、それらの構想そのものが「決定的な着想を欠<sup>2)</sup>」き、その具体的形態や試補の身分上の位置づけ等の問題について不明確な点を数多く残していることである。

教員試補制度は、一般に「教員採用の際に一定期間、条件つき仮採用を行なう制度<sup>3)</sup>」であると理

解されている。しかし、すでにこの定義自身からわかるように、その実際の性格および機能は、その具体的形態に応じてまちまちであり、試補期間の勤務が、①教師としての職務遂行能力を養成し、正規の資格認定の要件とする場合、②資格認定後に一定期間仮採用とし、教職適性をはかるしくみとする場合、③資格認定・採用後に主要には初任者研修の意味で行なわれる場合、とではその性格と機能は大きく異なる。そして特に①、②の場合<sup>4)</sup>にあつては、試補期間中の身分上の位置づけおよび教員資格の取得と実際の採用との具体的関係が、制度上極めて重要な問題となってくる。すなわち、これらの場合、一般に試補期間が延長されその内容が整備・充実されればされるほど、それが実際の正規の教員としての採用を保証しないこととの矛盾が、教員志願者にとってもまた試補教員の指導・監督を行なう教員にとっても、さらにはその試補教員の「授業」を受ける生徒にとっても、拡大することになるからである。しかも、教員の採用にあつては、常にその志願者の資質・能力、取得資格とは相対的に別の問題として、その時々<sup>4)</sup>の教員数の需給調節という国家規模の政策課題が介在する。したがっていわば試補制度が確固としたものとして整備されればされるほど、この実際の採用の可能性との整合性が問題となるのである。事実本稿で考察するように、ドイツにおいてはこの問題が明確な、しかも深刻な形をとって歴史的に現われてきているのである。

これまでの教員試補制度をめぐる議論においては、実際にこの制度を持つ西ドイツの例が、ひとつの好事例としてその時々<sup>4)</sup>に引き合いに出されている。しかし、この西ドイツの教員試補制度が歴史的にどのような経過をたどって成立・発展したきたのか、そしてそれはいかなる制度上の問題点を内包するのかといった基本的諸点について整理して論及した研究は意外なほど少ない。そこで本稿は、さしあたり中等学校教員の場合に限定しつつ、ドイツにおける教員試補制度の発展を通史的に概観することにより、その性格と機能および特に上述の観点からこの制度が構造的に持つ問題点を解明しようとするものである。時代は19世紀後半から1930年代末までに一応限定するが、それは、この時期に今日ドイツ型と称される試補制度の基本的枠組みが確立するとともに、すでに構造的な問題点が尖鋭化するからである。また対象をさしあたり中等学校教員に限定するのは、第1に、戦後の西ドイツの教員養成制度改革が、特にフォルクスシューレ（グルントシューレおよびハウプトシューレ）教員養成制度改革にかかわって、「大学での」「総ての種類<sup>5)</sup>の教員の統一的養成」を志向し続けた結果、試補制度の形態も今日中等学校教員のそれに統一されつつあるからである。第2には、従来の我が国での先行研究にあつては、フォルクスシューレの教員養成制度の歴史的発展については比較的多く論じられているものの、中等学校教員の場合について独自に論究したものは極めて少ないという理由による。この点にかかわって本稿は、ドイツにおける教員養成制度の発展を解明するための一つの基礎的作業となるものでもある。ただし本稿では、資料上の制約からその対象をプロイセンに限定して考察する。他地域の場合との比較検討は、後日を期したい。

## Ⅱ．19世紀後半における中等学校教員養成および採用制度の概要

### (1) 教員試験の変遷と教育的訓練（Pädagogische Ausbildung）制度の整備

プロイセンにおける独自の中等学校教員層の形成は、まず国家による教員資格試験制度の導入および整備を通じて進められた。その嚆矢は、1810年の「中等教員試験（Examen pro facultate docendi）規程」であり、それに続く1831年の同規程改正である。ただし、これらの規程の内容は、一般的でしかも極めて要求水準の高いものであり、それらを完全に満たす教員志願者は、当時の教員必要数に対してはるかに少数であった。したがって、これらの試験制度は、実際には十分機能していなかったとすることができる。<sup>6)</sup>

しかし、工業化に伴うその後の、とりわけ1860年代以降の中等学校の増加および多様化、特に実科諸学校の増加と発展は、教員需要の大幅な拡大をもたらすとともに、より実効的な教員試験制度の整備を必要とさせた。その結果、19世紀後半においては、1866年、1887年、1898年の3度にわたって試験規程の改正がなされた。そしてこれらを通じて試験の内容・方法が整備されるとともに、教員資格の標準化が進んだのである。

まず1866年の「中等教員志願者試験規程」<sup>7)</sup>は、教員資格を、その教授能力に応じて1級資格（中等学校上級3学年の教授資格）、2級資格（同中級3学年の教授資格）、3級資格（同下級3学年の教授資格）の3段階に区別するものであった。ただし試験の方法は同一であり、専門科目毎に内容上の要求水準が定められ、試験の結果により各々の教員志願者のランクが決定されるのである。受験のための基礎資格は、①大学入学資格を持つこと、②大学で3年間以上の研究を行なったこと、である。試験は、「王命学術試験委員会」によって実施され、内容は「一般教養」試験と「専門科目」試験の2分野から構成される。前者は、「志願者の宗派の教義、哲学と教育学、歴史学、地理学および言語の知識についての一般的教養」をはかるものであり、後者は「哲学—歴史学」「数学—自然科学」「宗教およびヘブライ語」「近代諸語」の4領域に分けられ、その各々について上述の3段階に対応した要求水準が規定された。

試験の方法は、筆記試験と口述試験からなる。筆記試験とは、論文の作成であり、原則として6か月間の期限内に①哲学上もしくは教育学上の課題および②志願者の専門とする領域から1ないし2の課題を選んで作成する。そしてこれらの結果を総合して試験の合否が、また合格の際にはその領域と資格段階が決定されるのである。

1887年の「中等学校教員試験規程」<sup>8)</sup>は、3段階の教員資格区分を廃止し、新たに①「上級教師（Oberlehrer）資格」（中等学校の全学年の教授資格）と、②「教師（Lehrer）資格」（同中級および下級の6学年の教授資格）の2段階に区分した。そしてこの規程はまた、従来4領域に区分されていた専門試験の内容を、中等学校の教授科目に対応させて細分化し、各々について具体的な要求水準を定めた。すなわち教員志願者はまず、哲学および教育学、ドイツ語およびドイツ文学、宗教

についての一般的基礎教養を証明し（一般試験）た上で、「上級教師資格」のためには2科目（主専攻科目）において中等学校全学年での教授能力，そして他の2科目（副専攻科目）において中級学年までのそれを示さねばならないとされた。また「教師資格」の場合には，2主専攻科目および副専攻科目のうちの1科目において中級学年までの教授能力が必要とされた。

さらに1898年の試験規程<sup>9)</sup>においては，従来の教員資格の段階区分が完全に廃止され，教員志願者に対して同一水準の教授能力が要求されることとなった。すなわち，受験者が「一般試験」において「可」とされ，3科目を選択する「専門試験」において少なくとも1科目で中等学校上級学年までの教授能力，そして他の2科目で中級学年までのそれを証明した場合に合格とされたのである。

以上のようにプロイセンにおける独自の中等学校教員層の形成は，まずその資格試験制度の整備・統一化を基軸として展開された。ただしその試験は，いわば教員学力検定試験とも言うべき内容のものであり，専ら教員志願者の学術水準を測ろうとするものであった。したがってそこには，中等学校教員ないし教育者としての素養や力量を問う観点はきわめて希薄であった。またそもそも，一般にプロイセンの大学においては19世紀を通じて，独立した教育諸科学の講座は存在せず，「一般教養」試験において教育に関する教養を問うと規定してもそれは有名無実のものであったのである。

このような構造上の欠点をうめあわせるために，プロイセンにおいてはすでに1826年以来，教員試験合格者に対して1年間の「試用期間」（Probejahr）が義務づけられていた。教員志願者はこの期間に，配属校において授業参観を行ったり，また一定時間数（週あたり7～8時間）の授業を担当することによって教員としての実践的訓練を積むべきこととされていたのである。しかしこの制度も，教員志願者に対して計画的な訓練を保証するという点においてはきわめて実効性に乏しいものであった。なぜならば，新人文主義的な陶冶理想の影響の強い当時の中等学校教育界にあっては「良い学者即ち良い教師」であるとの発想が支配的であり，個々の教員志願者がすぐれた教師の下で徒弟的な修練を通じてその「術」を体得するという伝統的方法はあっても，教員志願者に対して組織的計画的に実践的訓練を保証する必要性は殆んど認識されていなかったからである。したがって，実際にはこの「試用期間」の制度は，安価な補助教員を供給するものであるとともに，中等学校の監督官庁たる州学務局（Provinzialschulkollegium）に，正式な採用前に志願者の能力・資質を判定するための機会を提供するものとして機能していた<sup>10)</sup>。

このような状況は，19世紀後半に入っても変化せず，前述の1866年の教員試験規程においても「試用期間」については次のように定められている。「教員志願者の実践的能力は，試用期間の結果に従って判定される。教員志願者は，それを，それに関する特別の諸規程に基づいて，ギムナジウムもしくはレアールシューレにおいて済ませなければならない。試用期間の終了後，教員志願者は，州視学官がそれを必要とみなす場合には，その出席のもとに1あるいは若干の試験授業（Probelection）を行なう。それをもとにあるいはそれが不必要とみなされる時には，志願者が試用期間中に授業を行なった学校の校長およびその学級の主任教師の証明をもとに，州学務局によって教員

志願者に試用期間の結果についての証明書が交付される。この証明書は、学術試験の結果について志願者に授与された証書の本質的な補完を成し、教員採用の申請に際して常に一緒に提出しなければならない<sup>11)</sup>」。

また、1887年の試験規定においても、このような試用期間の性格づけには基本的な変化はなかった<sup>12)</sup>。

しかし1860年代以降の中等学校数の増加と多様化およびそれに対応した教員数の増加は、中等学校教員の職業役割の変化をも必然的に伴うものであった。すなわち、中等学校生徒数の増大とそれに対する国家による教育内容の規格化の進行は、同時に教員の教育課題を専門化・規格化し、教員に対して「教授者」としての役割を強調することとなった。また、教員数そのものの増加と、大学の学問水準の向上と分化は、かつては学者（Gelehrte）として連続的存在であった大学教員と中等学校教員との距離を次第に拡大し、中等学校教員に独自の課題への自覚を促した。そして、このような職業役割の変化およびそれに対応する「教育的にも有能な学者」から「専門化された教授官<sup>13)</sup>吏<sup>14)</sup>」へという教師像の変化は、教員志願者に対する実践的訓練制度の不備の問題を徐々に顕在化させていった。その結果1880年代後半には、教育行政担当者および学校関係者のなかでこの問題が積極的に議論されるようになるのである。確かに当時のプロイセンにおいても、教員志願者に対して実践的準備教育を行なう施設がすでに11校存在した。しかし、それらは志願者総数の約1/8を収容しうるにすぎず、より本質的な解決策が求められていた<sup>15)</sup>のである。

この議論のなかでの改革提案は、大別して2種類のものであった。第1は、より根本的解決策とも言うべきものであり、それは、大学に実習校を付置した教育研究・学習のための独自の施設をつくり、教員志願者のために理論的実践的な準備教育を施そうとする提案であった。そして第2は、より現実的な解決策であり、既存の「試用期間」の勤務形態を改革し、実践的訓練の機会として制度的により充実させようとするものであった。前者の案は、ツィラー（Ziller, T.）、シュトイ（Stoy, K.）、ライン（Rein, W.）らのライプチヒ大学およびイエナ大学での経験、ギーセン大学でのシラー（Shiller, H.）の試みに範をとり、プロイセンの大学においても「教育学ゼミナール」の創設は可能であるとするものであった。しかしこの案に対して行政当局は強力に反対した。その主な理由は①形式的に統一された方法の訓練が必要なフォルクスシューレ教員の場合とは異なり、中等学校教員は、大学において学術を通じて陶冶されるべきであり、実践的な規格化された職業準備教育を行なうことは、学術的教師の人格の自由な発展というドイツ的理解に矛盾すること、②実践的なゼミナールとアカデミッシュな研究との結合によって、学術的な基礎教育が妨げられ、研究活動が分散させられること、③ゼミナールの指導者にふさわしい学校教育の経験を持った適当な大学教師が見い出しにくいこと、加えて必要な実習校を造ることはさらに困難なこと、④それらのことにはかなりの費用が必要とされること、<sup>16)</sup>であった。ただしこのような主張の背景には、その教員政策上、教員養成を大学の「無統制な自由主義」の下に委ねることはできないとする強い政治的意図が働いていた。この結果、改革は第2の解決策の線に沿って進み、1890年の「中等学校教員志願者<sup>17)</sup>

の「実践的訓練規程」<sup>18)</sup>によって一応の決着がつけられることになった。この規程は、教員志願者に対する実践的訓練の必要性を述べた上で、そのための期間を1年間の「研修期間」(Seminarjahr)とそれに続く1年間の「試用期間」から成ると定めた。つまり、従来の「試用期間」の前に「研修期間」を新たに設定することにより、訓練期間の拡大と内容の充実を目ざしたのである。

「研修期間」の目的は、教員志願者に「教育・教授理論の中等学校への応用、特に個別教科の教授法を習得させること並びに模範授業の提示や志願者自身による教授の試みを指導することにより、教師としての活動能力をつけさせる」ことにあった。具体的には、教員志願者は平均6人程度に分けられて、「この目的に相応した9年間の課程を持つ整備された中等学校」へ配属される。そこでは、校長もしくは担当教員の指導の下に、毎週少なくとも2時間、計画的に教育学、教授学、学校法規等の講義と演習が行なわれる。また同時に、授業参観と週あたり2～4時間の実習授業がなされるとされた。そしてこの期間の成績が良好であった者は、2年目には「試用期間」のために別の学校へ送られるのである。

「試用期間」の目的は、従来通り「研修期間において獲得された教授技能を自立的かつ実践的に証明する」ことにあるとされた。ただしこの際にも、その授業担当時間数は週あたり8～10時間に限定され、しかも志願者ができるだけ多くの科目、多くの学年で教授機会を持ちうるよう配慮されるべきであるとされた。

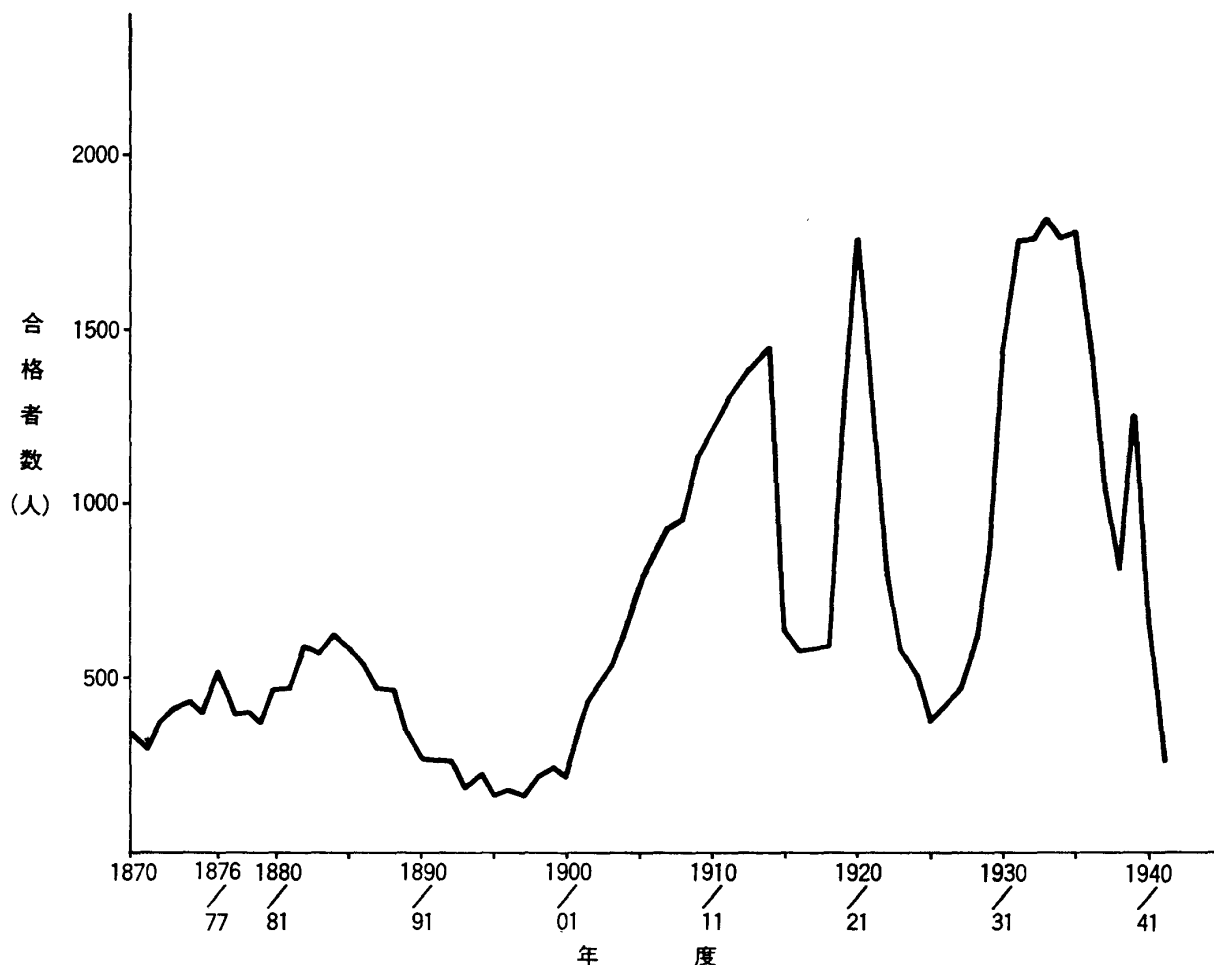
そして「試用期間」の終了した時点で、州学務局によって当該志願者に教員としての採用資格を認定するか否かが決定された。それは、「研修期間」「試用期間」各々の配属校の校長からの報告、及び州学務局の視学官による観察報告に基づいて行なわれ、「教育的技能に大きく劣る者もしくは、警告にも拘らず怠惰な者、相当の道徳上の欠点を持つ者、教職への服務に耐えられないほどの身体上の欠陥を持つ者」が不合格となった。

以上のような経過をへて、1890年の規程により、プロイセンにおける教員試補制度は、教育行政機関が、志願者の資質・能力を正式採用の前に、その実践活動に基づいて判定する機会を確保するという基本的機能に変化はないものの、少なくとも法制上はそれが教職のための実践的訓練の機会を保証するものでもあるとの性格づけを明瞭に与えられることになった。しかしすでに略述したように、この制度改革は、実践的訓練のための期間については明確な保証を与えたが、そのための具体的な条件整備については不徹底であった。つまり、各中等学校は従来と同じ体制のなかで、通常教育活動に加えて志願者の指導を行なうのである。したがってその実態は多様とならざるを得ず、またその訓練方法も従来のそれから大きく変化するものではなかった。<sup>19)</sup>

## (2) 教員資格の取得と採用との関係

1890年の「中等学校教員志願者の実践的訓練規程」は、試補期間の2年間への延長と「研修期間」の設定によって、試補制度の性格に積極的な変化を与えるものであった。しかし、この規程の制定の背景には、他方で教員数の需給調整の問題、つまり教員志願者の相対的過剰の問題が存在し

図1 プロイセンにおける中等学校教員試験（学術試験）合格者数 1870-1941

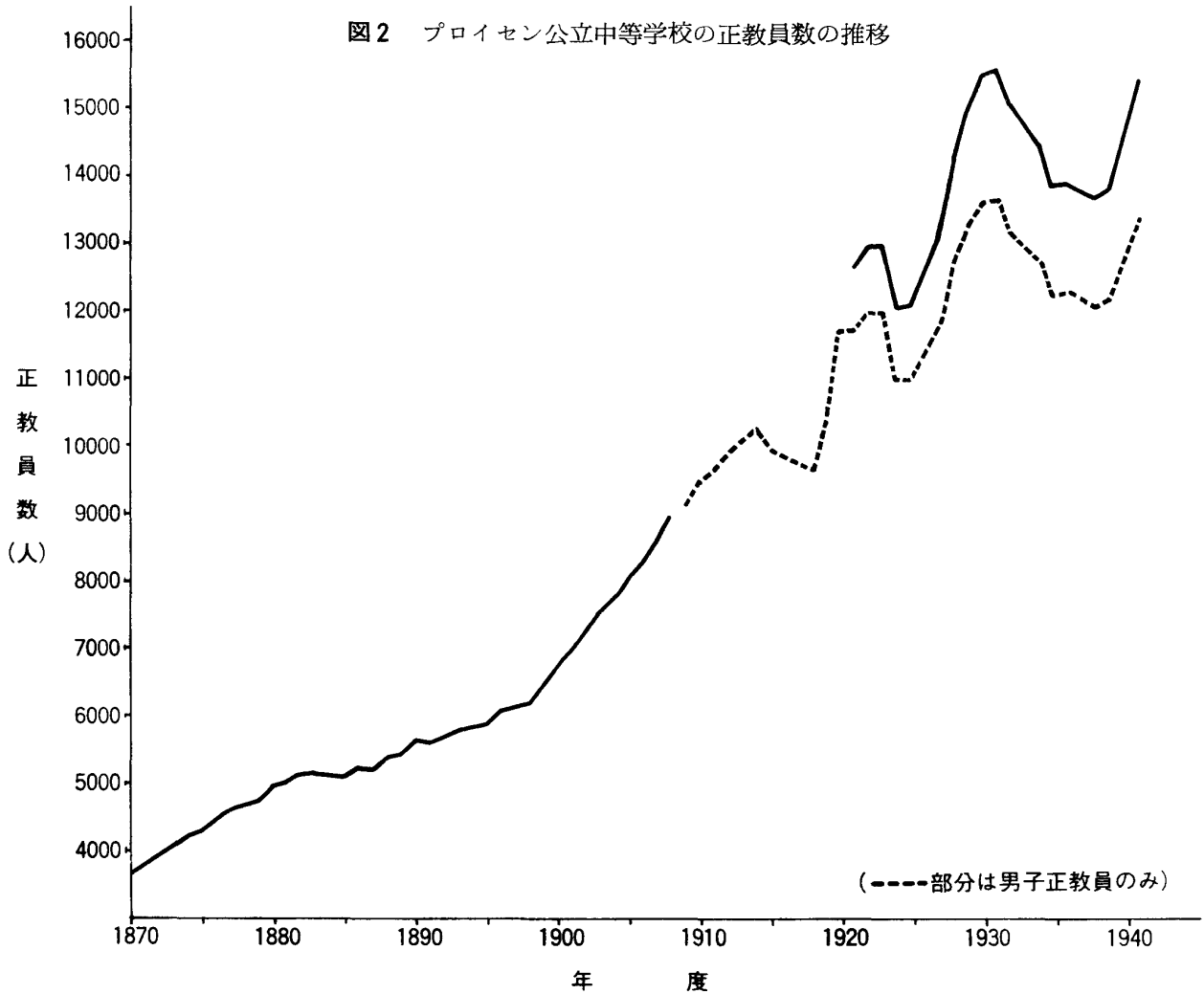


(出典) 1870 - 1900/01年度については, Herrlitz, H-G/Titze, H.: Überfüllung als bildungs-  
politische Strategie, in: Die Deutsche Schule 68 (1976), S. 367.  
1901/02 - 1941/42年度については, Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung.  
Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und  
der Unterrichtsverwaltung der Länder, 1936, S. 187 及び各年度版。

たことを看過できない。

図1は教員試験（後述するように1918年以降は学術試験）の合格者数を、図2は正規の教員総数を1870年から1941年までの期間にわたって各年度毎に概観したものである。

1860年以前の段階においては、教員試験合格者はプロイセン全土で常に150人以下であったと記録されている。<sup>20)</sup>しかし図1からわかるように、その数は1870年以降には300人を越え、1884年頃をピークに急増して行く。他方で1882～1895年頃には教員総数の増加は停滞し（1882年～1895年の間の増加数は770人）、教員志願者の過剰状況となった。公立中等学校への正規の教員としての採用は、原則として各州毎に作成されるいわゆる「待機リスト」(Warteliste)に基づいて行なわれた。<sup>21)</sup>それは、「採用資格を持つ志願者」(anstellungsfähiger Kandidat)を、その資格取得後の年数を基



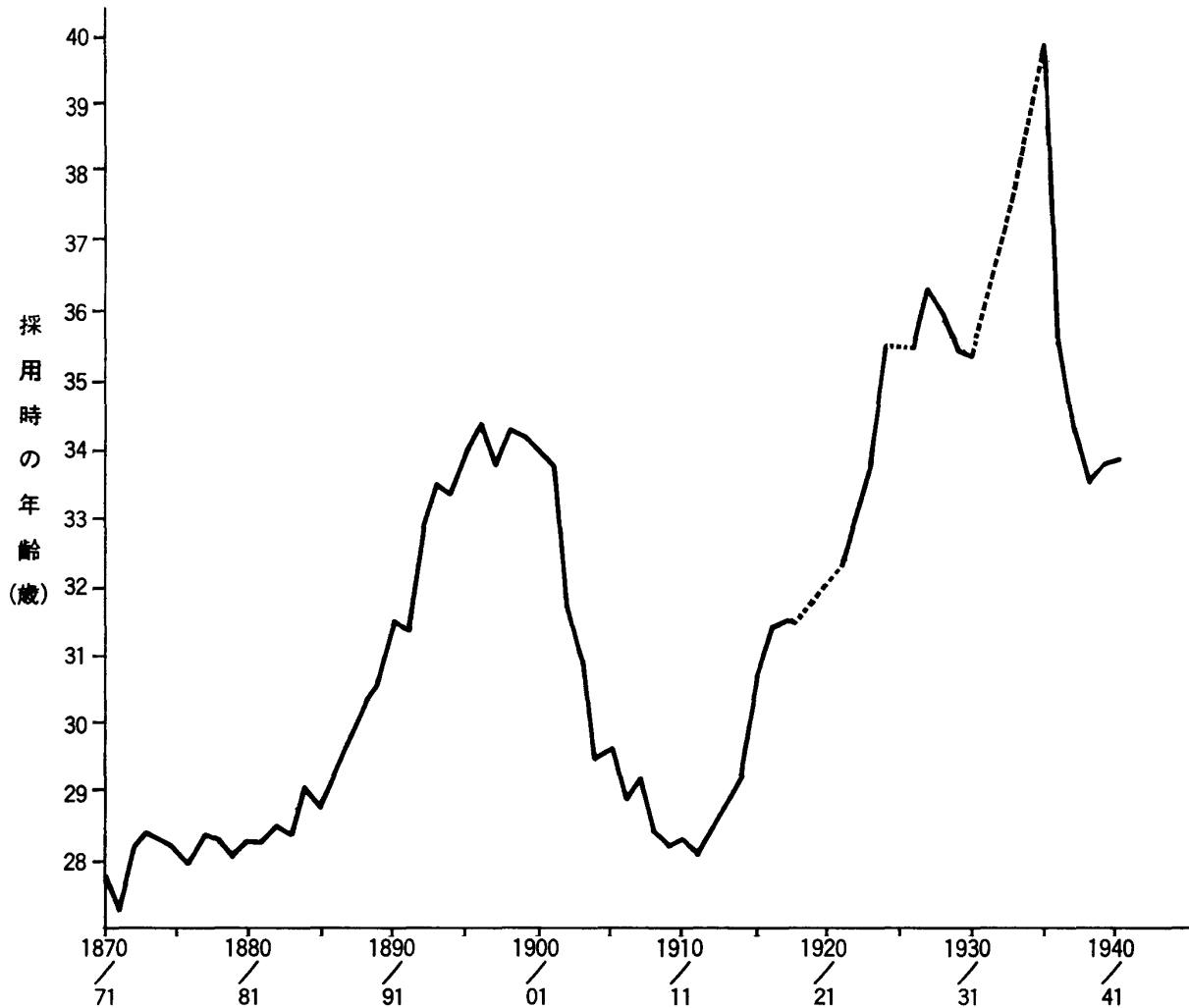
(出典) 1870 - 1908年については, Herrlitz, H-G/Titze, H.: Überfüllung als bildungspolitische Strategie, in: Die Deutsche Schule 68 (1976), S. 368.  
 1909 - 1941年については, Nath, A.: Der Studienassessor im Dritten Reich, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 27 (1981), S. 283.

準として各々の専攻科目毎に配列したものであり, 採用はこの順位に従ってなされるとされた。したがって, 教員資格取得者数と実際の採用数との矛盾は, 各志願者の採用までの「待機期間」(Wartezeit)の長期化となって顕在化した。

図3は, 正規の教員として公立中等学校に採用された者(男子)について, その際の平均年齢を示したものである。1880年代~1900年代を通じて教員志願者は, 平均してほぼ26才前後で教員試験に合格し, 1890年以前には1年間の「試用期間」をへて27才前後で, 1891年以降には先述の「研修期間」および「試用期間」をへて28才前後<sup>22)</sup>で教員資格, すなわち採用資格を取得している。しかし図3からわかるように正式採用時の平均年齢は, 1885年以降急激に上昇しはじめる。その結果, 必然的に「待機期間」も長期化して行くこととなった。この「待機リスト」に記載された教員志願者は, 直属の国家官吏(unmittelbarer Staatsbeamte)と位置づけられた<sup>23)</sup>。そして, そのうちの一定



図3 プロイセン公立中等学校教員(男子)の正式採用時の平均年齢



(出典) 1870/71 - 1897/98年度については, Herrlitz, H-G/Titze, H.: Überfüllung als bildungspolitische Strategie, in: Die Deutsche Schule 68 (1976), S. 368.  
 1898/99 - 1918/19年度については, Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1910 - 1920各年度版。  
 1920年以降については, Nath, A.: Der Studienassessor im Dritten Reich, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 27 (1981), S. 286.

数については、「補助教員」(Hilfslehrer) 等として地位と職場を与えられた。しかしそれ以外の者は、無給で一定時間の授業を担当する(させられる)か、生活のために一時的に他の職につくか、もしくはまったく無職のまま採用の機会を待たねばならなかった。

1890年の「実践的訓練規程」は、このような教員志願者の相対的過剰および採用資格取得者の「待機期間」の長期化という状況のなかで、しかもその状況のさらなる進行を予測して制定されたものであった。つまりそれは、このような状況への対応策のひとつとして、教員志願者が採用資格を取得するために必要な期間を1年間延長し、採用待ち教員の急増を防ぐとともに、行政の立場か

らの教員志願者の統制・選抜のための機会をより拡大するためのものであったとすることができる。実際、この規程では、「研修期間」への申請に対して州学務局は、「その道徳的品性に関して相当の疑義のある志願者については、文部大臣の承認の下に配属を拒絶することができる」のであり、また前述のように「研修期間」「試用期間」各々の終了時には、州学務局の判断で、教職を断念するように勧告したりあるいはその資格認定を拒否しうるのであった。

教員志願者の相対的過剰状況それ自身は、1895年頃をピークとして教員試験受験者数・合格者数の減少および教員総数の増大により一旦終息に向かい、志願者の「待機期間」の問題も1900年以降には表面上は解決していく（図3）。しかし、この教員志願者の過剰期に顕在化した、教員資格の取得と実際の採用との乖離の問題に対しては、制度上何らの抜本的改革がなされたわけではなかった。したがってこの問題は、次章に述べるように戦間期において、より深刻な形をとって現れることになった。すなわち、1911年以降には教員の平均採用年齢は再び上昇をはじめ。そしてこのような状況のなかで、試補制度の新たな改革がなされるのである。

### Ⅲ．「準備勤務」および教育試験制度の成立とワイマール期におけるその運用

#### (1) 「準備勤務」・教育試験制度の成立

1898年の教員試験規程は、第1次大戦末期の1917年、新たな「プロイセンにおける中等学校教員試験規程」によって全面的に改正された<sup>24)</sup>。しかもそれは従来の試験規程改正とは異なり、単にその試験内容および要求水準を変更するにとどまらず、試験制度の枠組みそのものをも改正するものであった。すなわちそれは、教員試験を2つの試験から構成されるものとし、従来の教員試験を「学術試験」(Wissenschaftliche Prüfung)と位置づけた上で、新たに「教育試験」(Pädagogische Prüfung)を導入するというものであった。前者は従来通り大学修了時に、そして、後者は実践的訓練期間の終了時に行なうとされた。

またこの試験規程と同時に、新たな「プロイセンにおける中等学校教員のための実践的訓練規程」が制定された<sup>25)</sup>。それは、1890年の「実践的訓練規程」を改正し、学術試験と教育試験との間の時期を2年間の「準備期間」(Vorbereitungszeit)と名づけた。つまり、教育試験の導入と対応して、試補期間を教職のための実践的訓練期間としてより明確に位置づけようとしたのである。そしてこの期間の勤務は「準備勤務」(Vorbereitungsdienst)と呼ばれた。これらの規程改正は、基本的にはⅡ章で述べた19世紀後半以来の教員試験制度および訓練制度改革の延長線上に位置し、それらを総合したものである。しかし同時にそれは、再び顕在化しはじめた教員志願者の過剰状況を背景として、全体として教員資格基準をひきあげ、しかもその評価を厳密にすることを意図したものであったとも言うことができる。そしてこの改正は、現在にまで続くドイツにおける中等学校教員養成制度の基本的枠組みを確立するものとなったのである。以下まずその内容を概観する。

まず、志願者は学術試験において「主専攻として2つの教科目において、副専攻として1つの教

科目において、そして哲学において本試験規定の諸要求を十分満たしていることを証明しなければならない」とされた。つまり、1898年の規定との比較で述べるならば、従来1科目であった上級学年レベルの教授能力の要求が、2科目に拡大されたのである。また、受験の際の基礎資格として、従来は原則として大学での6ゼメスター（3年）の研究・学習歴が要求されていたが、それが8ゼメスター（4年）に延長された。ただしそれは単なる現状追認であり、実際には学術試験受験のためには通例さらに長期間の準備が必要であった。

「準備期間」の勤務形態は、1890年以來の「研修期間」および「試用期間」の形態をひきついだものであり、実態としては大きな変化はなかった。ただし、この2年間とともに「教職のための準備をする」期間であるとの明確な定義がなされた。したがって、従来は「研修期間」のみに限られていた校長もしくは担当教官の下に行なわれる教育に関する講義・演習は、2年間を通じてなされることとなり、その内容もより具体的に規定された<sup>26)</sup>。

教育試験は、準備期間の終了後、志願者が最終的に配属された学校において行なわれる。志願者は、この試験において「教育＝教授学説への習熟」および「教育実践への訓練の程度」を証明しなければならないのである。試験官は、議長として州視学官、その学校の校長および志願者の指導を担当した教員から構成される。そして試験内容は、①筆記試験、②教授試験および③口述試験に分けられた。

筆記試験は、要するに教授学および教育学に関する研究論文の提出である。そのテーマは、校長との協議の上に決定するものであったが、「準備期間中の経験に結びつけて」、「実践活動を通じて自ら獲得した見解を示し、それを理論的に基礎づけるものでなくてはならない」とされた。

教授試験は、試験官の立ち合いの下に、実際に授業を行なうものである。各々少なくとも30分以上の授業が、2回なされる必要があり、志願者は事前に試験官にその授業計画を文書で提出しなければならないとされた。

口述試験においては、準備期間において指導された教育上の諸課題についての理解が試されることとなっていた。

教育試験の結果は、これらの試験結果と、「準備期間中の志願者の実践活動と努力」とに基づいて、合格の際には「可」「良」「優」の3段階に分けられて判定された。そして不合格の際には、試験官は、準備期間をさらに半年又は1年延長し再度教育試験を行なうのか、もしくは即時中等学校勤務から排除するのかを決定し、州学務局へ勧告することになっていた。

さらに、このような養成および資格認定制度の改革に対応して翌1918年には、従来「教員志願者」と曖昧に総称されていた教員（志願者）の呼称が、法曹の場合を範として明確に区別されることになった。すなわち、①学術試験に合格した者は、「教員試補」(Studienreferendar) ②教育試験に合格し、採用資格を取得した者は、「教員候補」(Studienassessor)、そして③正規の教員はすべて「正教員」(Studienrat) となったのである<sup>27)</sup>。

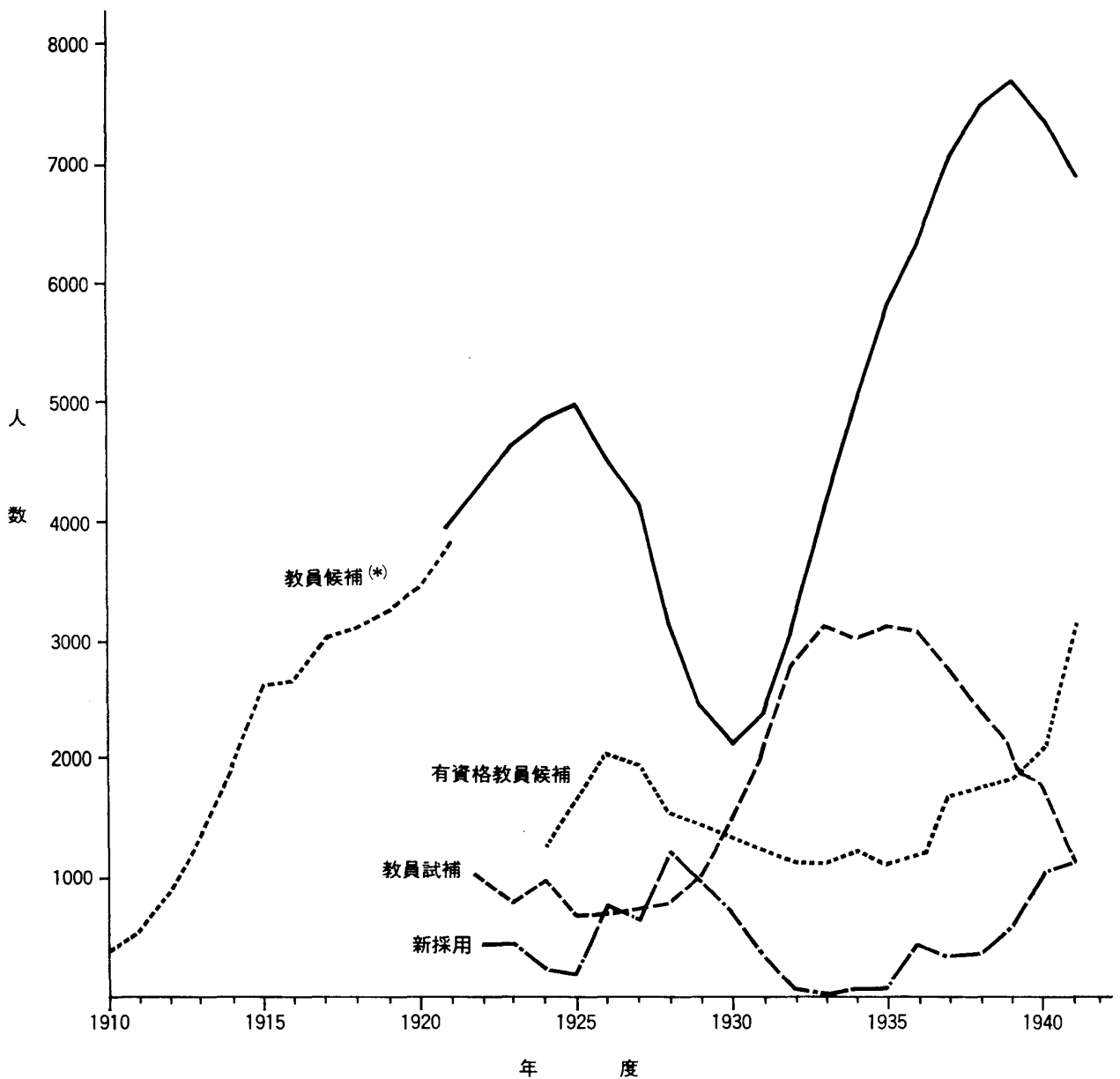
以上のようにして、ここにいわゆるドイツ型の試補制度が確立した。それはまさに第1次大戦末

期のことであったが、これ以降のプロイセンにおける中等学校教員養成および採用制度改革は、この枠組みを前提として展開することになるのである。

(2) 教員志願者の過剰と「有資格候補者リスト」の導入

19世紀末の教員志願者の過剰状況は、1895年をピークに一旦終息にむかい、1910年頃まで教員採用状況は好転していた。しかしこの間の「好況」は、一方では教員志願者の急増を招く(図1)と

図4 プロイセンにおける教員候補および教員試補数の推移



(\*) ……部分は、男子のみ。各年度の集計時は、5月1日。

(出典) Nath, A.: Der Studienassessor im Dritten Reich, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 27 (1981), S. 283.

ともに、他方では教員層の年齢構成を大きく若返らせていた。その結果、1910年代後半には再び教員志願者の過剰状況が現われ、<sup>28)</sup> 全教員数に対する教員候補者数の比率は30%を越えるに至った。<sup>29)</sup> またそれに伴い教員の平均採用年齢は再び上昇しはじめた（図3および図4）。

教員志願者の急増に対して、この間学術試験および教育試験はどの程度の量的選抜機能を持っていたのであろうか。表1は、1901/02～1941/42年度の学術試験の受験者数、不合格率を、表2は1924/25～1935/36年度の教育試験のそれを示したものである。1890年代の学術試験不合格率は、通例10%以下であったと記録されている。<sup>30)</sup> そして、1898年の試験規程改正によって不合格率はかなり上昇し、表1からわかるように1913/14年度には39.5%を記録する。しかし1917年の改正は、それが内容的には合格基準のひき上げであったにもかかわらず基本的変化を与えず、逆に戦争参加者に対して実質上評価基準がゆるめられたために不合格率は<sup>31)</sup> 大幅に下がっている。結局これら不合格率の変化は、受験者数の変動および合格者数の抑制に規定的役割を果たしうるものではなかった。

さらに1918年4月以降実施された教育試験も、教員候補者数の調整という点では極めて限られた機能しか持っていなかった。プロイセン文

表1 プロイセンにおける中等学校教員試験（学術試験）受験者数および不合格率

年 度	受験者数	合格者数	不合格者数	不合格率(%)
1901/02	513	377	136	26.5
1902/03	605	469	136	22.5
1903/04	732	527	205	28.0
1904/05	912	636	276	30.3
1905/06	1066	756	310	29.1
1906/07	1240	862	378	30.5
1907/08	1392	931	461	33.1
1908/09	1488	953	535	36.0
1909/10	1763	1130	633	35.9
1910/11	1905	1213	692	36.3
1911/12	2059	1287	772	37.5
1912/13	2203	1348	855	38.8
1913/14	2325	1406	919	39.5
1914/15	2145	1458	687	32.0
1915/16	838	635	203	24.2
1916/17	756	578	178	23.5
1917/18	739	583	156	21.1
1918/19	722	588	134	18.6
1919/20	1467	1315	152	10.4
1920/21	1905	1752	153	8.0
1921/22	1475	1379	96	6.5
1922/23	911	812	99	10.9
1923/24	685	570	115	16.8
1924/25	633	504	129	20.4
1925/26	495	384	111	22.4
1926/27	539	418	121	22.4
1927/28	600	470	130	21.7
1928/29	811	612	199	24.5
1929/30	1135	872	263	23.2
1930/31	1992	1429	563	28.3
1931/32	2637	1744	893	33.9
1932/33	2584	1749	835	32.3
1933/34	2484	1816	668	26.9
1934/35	2458	1761	697	28.4
1935/36	2502	1776	726	29.0
1936/37	2079	1454	625	30.1
1937/38	1593	1141	452	28.4
1938/39	1159	809	350	30.2
1939/40	1595	1242	353	22.1
1940/41	849	644	205	24.1
1941/42	328	259	69	21.0

(出典) Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltung der Länder, 1936. S. 187-188, および各年度版。

表2 プロイセンにおける中等学校教員試験  
(教育試験) 受験者数および不合格率

年 度	受験者数	合格者数	不合格者数	不合格率(%)
1924/25	538	415	123	22.9
1925/26	543	440	103	19.0
1926/27	479	405	74	15.4
1927/28	461	398	63	13.7
1928/29	518	443	75	14.5
1929/30	548	484	64	11.7
1930/31	774	667	107	13.8
1931/32	1011	855	156	15.4
1932/33	1279	1069	210	16.4
1933/34	1634	1407	227	13.9
1934/35	1455	1253	202	13.9
1935/36	1527	1308	219	14.3

(出典) 表1に同じ。S. 210.

部省自身この期の十分な統計資料を残してはいないが、1922年度については次のような数値を公表している。

受験者総数452人、不合格13人(2.9%),「可」で合格169人(37.4),「良」で合格206人(45.6%),「優」で合格64人(14.1%)<sup>32)</sup>。すなわち、不合格者は全体の2.9%に過ぎず、60%以上が「良」もしくは「優」で合格しているのである。そして文部省関係者は、このような「好成绩」は、教育試験の方法に帰因するものと考え

ていた。つまり、それが各々の配属校において校長、教員の参加の下に行なわれるところから「訓練担当者(同時にそれは試験者でもある)が、目をかけてきた教員試験補に対して持つ人間的好意(das menschliche Wohlwollen)が、試験結果に非常に大きな影響を与えている<sup>33)</sup>」と認識していたのである。

教員志願者の急増、そして採用資格を取得しながらも採用されない教員候補者の累積というこのような悪循環に対して、1924年以降プロイセン文部省がとった基本的対応策は、「有資格候補者リスト」(Anwärterliste)の導入による実質上の教員候補者数の制限であった。

すでに述べたように、19世紀後半以来、教員採用の原則は、教員資格取得者のうちからその資格取得の年代順に採用することであった。したがって1917年以降においては、教育試験合格者は、「教員候補者リスト」(Assessorenliste)に記載され正式採用を待つことになっていた。ところが、この「有資格候補者リスト」とは、前者のリストとは別のもうひとつのリストをつくり、結果として2種類の教員候補をつくり出すものであったのである<sup>34)</sup>。

まず文部大臣は、大蔵大臣との協議の下に「有資格候補者リスト」に記載する教員候補者数を決定し、それを教科目(6科目群)、地域(10州)および男女別に細分化し各州学務局へ提示する。これに基づいて各州学務局は、リストに登載すべき教員候補者を決定し、各々の資質・能力についての概要をつけて文部省に報告する。そしてその氏名は公表される。

このリストに記載された候補者は、官吏給与法上の正規の候補者の地位にあるものとされ、公立中等学校へ配属されて勤務につき、所定の給与をうけとる。そして、優先的に(原則として5年以内に)正規の定員内の教員として採用される。また、学校勤務に配属されなかった場合にも、対応する給与の80%を保証される。これに対して、このリストに記載されなかった候補者は、給与法上の候補者身分としては認められず、原則として、「候補者の明確な希望に基づいて中等学校に無報

酬で勤務に配属されない限り」休職とみなされる。ただし休職となった場合にも服務関係上は州学務局の管轄下にとどまるものとされ、常に所在地を当該学務局にとどけ出なければならないとされた。

このような「有資格候補者リスト」の導入は、養成および資格認定制度全体の構造を変えることなしに、教員候補者に対して州学務局がさらなる選抜と「資格」認定を行なうことによって実質上、教員候補者数の調整・制限をしようとするものであった。しかしその際の選抜基準はまったく曖昧であり、しかもそもそもこのリストへの登載数は、その年々の財政状況に応じて大きく変動した（図4）。したがって教員志願者は、教員資格を取得するためにはかなりの期間と独自の努力を必要とするにもかかわらず、さらにその資格取得後もその志望を変更しない限り長期間にわたって極めて不安定な生活を余儀なくされることとなったのである。

### （3）教育試験の統一化と準備勤務体制の整備

「有資格候補者リスト」の導入は、同時に教育試験の実施方法の改正を伴うものであった。前述のように、教育試験の合格率はきわめて高いものであった。そして特にその実施方法に対して文部省関係者は強い不満を抱いていた。そこで、「試験形式をより強力に統一化」し、しかも判定を厳密に行なうことによって、合格者数の抑制をはかるとともにその試験結果をこの新たなリストへの選抜のための有力な資料としようとしたのである。<sup>35)</sup>

具体的にはまず、受験者毎に各学校で実施するという方式を改め、試験は年2回、各州毎にその地域内の総ての受験生を集めて一斉に実施するというものであった。そしてそのために、各州毎に州学務局の代表、校長および教員から構成される独自の教育試験委員会が組織された。これらの委員は、文部大臣によって任命され、その任期は3年とされた。つまり、この改正により教育試験は、文部省の監督の下に各州毎に集中的・統一的に実施されることとなったのである。

試験の内容には基本的変化はなかった。しかし、試験の集中化にともない、受験者はそれまでまったくなじみのなかった学校で「教授試験」を行なうことになった。また試験の公正をはかるため、校長および担当教員による試補の活動についての報告および評価の方法もより詳細で標準化されたものとなった。<sup>36)</sup>

さらにこのような教育試験の集中化・統一化は、他方で準備期間の教員試補の訓練体制の改革へも積極的の刺激を与えた。すでに述べたように従来各校毎の試験実施の際には、訓練者が即ち評価者でもあったため、その訓練内容の実態は、各校毎に多様であった。またその水準も、各校の校長および指導教員の個人的力量に大きく左右されるものであった。しかし、教育試験の統一化は逆にその前提となる準備期間の訓練内容の改善および統一の必要を生じさせたのである。

改革は、すでにラインプロビンツおよびシュレスヴィヒ＝ホルシュタインにおいて試行されていたが、<sup>37)</sup> 1931年には1917年の規程を補完する形で、プロイセン全土で次のような訓練制度として統一的に制度化された。<sup>38)</sup> その要点は、各地区毎に新たに「地区研修所」（Bezirksseminar）を設置

し、地区内の試補を集め、独自の教官の指導の下に系統的な教育および訓練を行なう点にあった。

教員試補は、準備期間の1年目には従来通り、「研修校」(Anstaltsseminar)と名づけられた各中等学校に配属される。そしてそこでの経験と知識を前提として、2年目にこの「地区研修所」に送られる。ここには教官として、試補の養成全体に対して責任を負う校長がおり、そして各専門科目毎の指導にあたる「教科指導教師」(Fachleiter)が配置された。ただしこれらの教官、特に後者については、各中等学校の有能な教師が兼務としてその任にあたるものであった。また1か所の「地区研修所」に収容されうる試補数は最大40名とされ、春秋のコースに分けて2つのグループに組織された。具体的なレールプランは、各州学務局毎にたてられたが、一般に試補はここで1年間系統的に、教育学、教科教授法等についての講義および演習を受けることとなったのである。またこれと並行して試補は、指定された学校において、最高週8時間を限度として授業を担当し、実践的訓練をうけるとされた。

以上のように、ワイマール期の教員志願者の過剰および教員候補者の累積状況は、教育試験の統一化をもたらし、さらにはそれは「準備勤務」の形態へも積極的刺激を与えた。そして1932年までにはプロイセンにおいて31の「地区研修所」と47の試補グループが組織されるに至り、この教育・訓練形態が定着することとなった。<sup>39)</sup>しかし依然として教員資格の取得と実際の採用との乖離は、教員志願者およびその指導にあたる教員にとっては現実的に最も深刻な問題であった。しかもそれは試補期間の教育・訓練体制が整備されればされるほどその矛盾は深まる関係にあったとすることができる。

プロイセン政府自身この矛盾については十分認識しており、その文相グリム(Grimme, A.)は1930年に次のように述べている。「1924年4月以来の方策の本質的弱点は、個々人の観点からも彼らに対する教育という観点からも、選抜が遅すぎるということである。個々の教員候補者に対して、実習と準備期間の後に、そして所定の試験の合格の後に、しかも通例は2次試験後かなり時間を経た後に、彼らが平均して実に10年間にわたって専ら準備してきた職業に対してまったく採用の見込みがないことを説明しなければならないのは、疑いもなくきわめて過酷なことである。しかも、中等学校教員の職業準備は、あとになってから他の職業に利用しうることがきわめて稀なのであるから、このことはさらに過酷である。<sup>40)</sup>」そして文相自身、1931年以降の新たな「準備勤務」の形態がこのような矛盾を一層拡大することになることを明言し、養成のどの段階で基本的選抜を行なうべきかを各々の段階毎に区別して具体的に論じている。しかし、この議論には結論がなかった。そして、ワイマール期においては、この問題に対する基本的解決策は見い出され得なかったのである。

#### IV. ナチス政府による教員数抑制・選抜政策

##### (1) 教員試補数の制限

1920年代の教員候補者の過剰は、1925年をピークに減少に向かった。20年代における中等学校生



徒数および中等学校数の増加に伴う教員採用状況の好転、そして教員志願者数の減少が、その主な原因であった。しかしそれは、いわば「見かけ上の好景気 (scheinkonjunktur)<sup>41)</sup>」であった。すなわち、30年代に入ると再び教員志願者は急増し、逆に戦時中の出生数減に帰因する中等学校生徒数・学級数の減少が<sup>42)</sup>はじまった。加えて、1929年末の世界恐慌にはじまるドイツの経済危機のなかで、ブリューニング政府は、徹底した教育費削減政策をとった。それは1学級あたりの生徒数の増加、週あたりの授業時間数の制限とともに、勤務中の教員候補者の解職、さらに新規教員採用の凍結を行なうものであった。<sup>43)</sup>この結果教員の採用状況は極度に悪化しはじめた(図3, 4)。このような状況のなかでヒトラー政権が登場した。そしてその文相となったルスト (Rust, B.) がさしあたりとった対策は、従来の試補制度の枠組みをひきつぎながら、新たに教員試補の定員制限制度を導入すること、およびそれと同時に教員(志願者)に対して徹底した政治的選抜を行なうことであった。

前者は、学術試験に合格し教員試補となった者を、さらに「Aリスト」(A Liste) および「Bリスト」(B Liste) に分けて登録することにより、正規の試補とそれ以外の試補とを区分するという方法で行なわれ<sup>44)</sup>た。つまり、まず州学務局が文部省の提示する「Aリスト」の定員数にあわせて、学術試験合格者を各々「Aリスト」「Bリスト」に区分する。この定員数は、総計で試補数全体の1/2とされる。そして「Aリスト」に記載された試補のみが、従来通りの「正規の準備勤務」(ordnungsmäßiger Vorbereitungsdienst) へ配属される資格を持つ。これに対して「Bリスト」に記載された試補は、「自由な道」 („Freier Weg“) を選ばされる。つまりその教職のための準備教育を「自らの責任の下で」行なえということである。ただし、将来公立中等学校教員として採用される可能性は、「Aリスト」に記載され「正規の準備勤務」をへた試補のみに与えられ、「Bリスト」の試補については「将来、正規の準備勤務へ受け入れられることを根本的に排除されるものではないにせよ、それが許可される時期については何らの保証もされない」のであった。したがって、実際に教員となるためには「Aリスト」に記載されることが前提条件となったのである。

言うまでもなく、このような方策は強引な試補定数の削減策であった。しかも1924年以來の「有資格候補者リスト」の制度はひき続き存在していた。したがってここに至っては、「学術試験」および「教育試験」の各々を通じて認定される資格そのものは、現実の採用に対してはほとんど価値のないものとなった。そしてしかもこれらのリストへの選抜は、以下にのべるようにナチスの世界観および教育観に基づいて強力に行なわれたのである。

教員試補の「Aリスト」への記載にあたって、その選抜の基準とされたのは、まず第1に「職業的官吏制度復活法」(Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums) の諸条項であった。<sup>45)</sup>同法は、ワイマール期に損なわれた「民族的職業官吏制度の復活と行政の簡素化」のために、現行法が罷免に必要としている諸前提が存在しなくとも官吏をその職から自由に罷免することができるものと規定したものである。同法が具体的に罷免の対象としたのは、まずマルクス主義者および「非アーリア人」(ユダヤ人) であり、そして「従来の政治活動からみて常に一身を顧みず民族国家のために挺身する保証のない者」であった。したがって、教員試補の資格についても、これら

に該当する者は、無条件で拒絶された<sup>46)</sup>。

さらに選抜の基準とされたのは、次のような諸項目であった。すなわち①「性格的特徴」、②戦争参加の有無および戦死者が家族にいるか否か、③国民運動に対して特別の活動を行なったり、犠牲的精神を発揮しているか否か、また、ナチス親衛隊、突撃隊、鉄兜団、ヒトラーユーゲント、労働奉仕団等での活動について、④経済状況<sup>47)</sup>。

また以上に加えて試補数の男女比は4対1と定められた。これは、事実上女子試補数の削減であり、ナチスの女性観に基づく女子教員の制限策の一環であった。

## (2) 教員養成制度の改変

ナチス政権下においても中等学校教員養成制度は、フォルクスシューレ教員の場合<sup>48)</sup>に見られたほど大きな変革を受けなかった。その養成の理念および教員選抜の基準については、前述のようにナチス独自の「民族原理」「指導者原理」等に基づいて著しく政治化、「均制化」(Gleichschaltung)されたが、その制度的枠組みについては従来<sup>49)</sup>の形態がそのまま踏襲されていたのである。ただし、1937年以降においては、フォルクスシューレ教員養成制度の改変と関連づけて、以下のような一連の改革が試みられた。

まず、この改革の中心は、フォルクスシューレ教員養成のために新たに設立された「教員養成大学」(Hochschule für Lehrerbildung)で、中等学校教員志願者もその大学入学の前に1年間教育を受けねばならないとする点にあった。ナチス政府はこの改革により、教員の政治的選抜・統制を徹底するとともに、中等学校教員のより計画的養成を企図したのである。すなわち「教員養成大学」での学習の目的は、第1に「統一的な政治的・世界観的目標に向けて総ての教育者を思想的に一体化すること」であり、第2には、「フォルクスシューレでの職業実践に導入することによって、教育職一般に対する適性を持つ者の最初の選抜」を行なうことであるとされた。第1の目的のためには、野営地や寄宿舎での共同生活、体育が重視され、第2の目的のためには、フォルクスシューレでの参観、授業実習等が行なわれた。そしてこれらの学習を通じて教職に適切と判定された学生のみが、将来教員となりうる資格を持つ者として大学へ送られたのである。

この「教員養成大学」での学習の制度化に伴い、教員試補の「準備勤務期間」は2年から1年間に短縮された。ただしその教育・訓練内容およびその体制は、ナチス政府なりの方法で従来以上に整備された<sup>50)</sup>。まず、従来の「地区研修所」は、「国家中等学校教員研修所」(Staatliches Studien-seminar für das Lehramt an höheren Schulen)として改組され、教員試補に対する中心的教育・訓練施設となった。そしてその校長については、従来の校長の約半数が更迭された後に、より「適格者」が文部大臣によって任命された。また校長および専門教官の職務、試補の教育・訓練の形態についてもより具体的規定がなされた。その際、試補の教育に関わっての新たな特徴は、各研修所毎に総ての試補を集めて校長の指導の下に「教育研修共同体」(Pädagogische Arbeitsgemeinschaft)<sup>51)</sup>が組織されることであった。それは、各々の教科教授法等の具体的な教職訓練とは別に、

「国家社会主義的世界観」と内的に連関した教育的責任の感情をよび起こし、確固としたものにすることを課題とするものであった。そしてその具体的テーマは「国家社会主義的教育学の世界観の基礎」、ヒトラーの「我が闘争」をテキストとして中等学校の教育および陶冶課題について、「青少年科」(Jugendkunde)等であった。さらにまた、この1年間を通じて「野営学習」と体育が一貫して重視された。

教育試験についても、基本的には従来の形式が踏襲された。しかし、1937年以降には、従来の州学務局にかわって、新たに設立された「ラント試験局」(Landesprüfungsamt)が、それを直接実施する方式に改められた。<sup>52)</sup>すなわち、①「国家中等学校教員研修所」の校長からの報告、②提出された教育についての論文、③2回の教授試験<sup>53)</sup>、④口述試験、の結果をもとに、「ラント試験局」が教育試験の合否の判定を下すのである。言うまでもなく、その際最も重視された基準は、「国家社会主義の世界観に基づく教育および教授」に対する理解とそれへの献身の程度であった。

以上のようにナチス政府は、従来の中等学校教員養成制度の枠組みを基本的には踏襲しつつも、「教員養成大学」への1年間の入学および試補の準備期間の教育体制をより整備・充実させることを通じて、形式的には中等学校教員志願者に対する教職準備教育の充実、内実としてはナチス的世界観に基づく教員の教化および選抜の強化を試みた。このナチス的世界観による教化が、中等学校教員志願者層の意識に具体的にどの程度の変化をもたらしたかについては、ここでは十分に解明することはできない。ただし、この制度改革自体についていえば、それは完全に実現することはなかったのである。すなわち、この「教員養成大学」そのものが、フォルクスシューレ教員の必要数の半数も確保することができないまま、第2次大戦開戦後の1941年には解体され、かつての「師範学校」(Lehrerseminar)レベルの「教員養成施設」(Lehrerbildungsanstalt)に改組されてしまうのである。したがって改革の中心であった「教員養成大学」での1年間の学習の制度は、定着する間のないままに廃止されたのである。<sup>54)</sup>

さらにこのこと以上に、1930年代の教員志願者の過剰とナチス政府による一連の教員数抑制・選抜政策は、逆に教員候補者の転職のみならず、教員志願者の減少となって現われ(図1, 4)、1940年代には一転して深刻な教員不足が予測される事態となった。<sup>55)</sup>このためナチス政府は、教員試補に対する「Bリスト」の廃止<sup>56)</sup>(1937年4月)を行なったにとどまらず、1940年には学術試験の受験資格を大学での3年間の学習に短縮し、しかもその要求水準も実質上、下げざるを得なくなった。<sup>57)</sup>しかし、これらの対策にもかかわらず、40年代においては、戦時下という圧力も加わって、教員に対する政治的選抜の基準を下げ、かつて「政治的に信頼できない」として解雇した教員を再雇用するとともに、その女性観と矛盾する女子教員の増大という事態をも認めざるを得なくなったのであった。<sup>58)</sup>

## V. ま と め

以上のようにプロイセンにおける中等学校教員に対する試補制度は、中等教員試験制度が開始されて間もない1826年に最初の法制化がなされて以降、1940年代に至るまで連続的にその整備が続けられていった。

この間の中等学校数の増加とその質的变化、そしてそれに伴う中等学校教師像の歴史的変化、すなわち学者としての教師像から中等学校で所定の教授を行なう官吏としての教師像への変化は、教員の基礎的資格要件として、独自の教育的力量およびその前提としての教育的訓練の必要性を増大させた。そしてこのことが、プロイセンにおいて試補制度の発展をうながした基本的要因であった。事実、1890年の「研修期間」の導入は、単に教員としての資質を測るものとしてあった従来の試補勤務に、実践的教育訓練の機会としての性格を積極的に付与するものであり、1917年の「準備勤務」・教育試験制度の成立は、訓練期間の経験とその結果としての教育的力量を教員資格の基本的要件として明確に規定したものであった。さらに1931年の「地区研修所」の設置は、この準備期間の教育的訓練に組織的保証を与えたものであった。

しかしこのような試補制度の発展をより具体的に見る時、その法的整備の経過は、常に教員志願者の過剰状況と密接に関連したものであったことを看過することはできない。そして、試補制度はこの過剰状況への対応策としての機能を担わされながら発展したという経緯を持ちながら、逆により深刻な過剰状況のなかではその矛盾を拡大する役割を果たしたのである。つまり、1890年の「研修期間」の導入は、試補期間の延長によって、そして1917年の教育試験制度の成立は、採用資格要件をより厳密にすることによって、教員志願者の選抜の強化とその総数の抑制をはかったものであった。このような改革にもかかわらず、戦間期においては従来に例を見ない規模で教員志願者の過剰状況が現われた。そしてそのなかで、教員資格取得後の年数に従って採用するという従来の採用原則は、全面的に崩されるに至った。しかし、それにかわる新たな採用原則は、この試補制度の枠組みの中からは確立されえなかった。その結果、ワイマール期において試補制度は、教員志願者に対してその採用資格取得のためには長期間を必要とするにもかかわらず、その資格が採用を保証しないという矛盾を強いる一方で、この制度枠組み自体では教員数の調整をまったく行なうことができないという弱点を露呈したのである。しかもそれは、試補制度がその教育・訓練機能を整備すればするほど深刻化する性質のものであったのである。

1917年に成立した「学術試験」—「準備勤務」—「教育試験」という試補制度の枠組みは、そのまま今日の西ドイツの教員養成制度にひきつがれている。したがって、そこには本稿で述べたようなこの制度の枠組み自体が歴史的に持つ問題点が構造的に内包されていると言うことができる。

実際、今日の西ドイツにおいても、特に80年代に入って以降、戦間期にみられたような教員志願者の過剰状況が進行し、教員候補者の失業問題が深刻な社会問題となってきている。シュピーゲ

ル誌の表現を借りるならば、教員志願者は「全力をあげて袋小路へ」(mit Volldampf in die Sackgasse) 陥<sup>59)</sup>って行くのである。

教員養成制度の充実は、常にその採用制度との調和を前提にするものでなくてはならない。本稿で概観したドイツの教員試補制度の発展の過程は、このことを具体的に示している。そして今日の西ドイツにおいてもなお、この養成と採用との整合的関係の確立こそが、教員養成制度の発展にとっての核心的課題のひとつとなっているとすることができよう。

〈註〉

- 1) 西ドイツにおける教員養成制度の現状については、例えば日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編『教師教育の現状と改革—諸外国と日本—』（第一法規，昭和55年）156 - 200頁参照。
- 2) 山田昇「教員試補制度案の歴史的検討」（日本教育学会教師教育に関する研究委員会『教師教育の改善に関する実践的諸方策についての研究—第3次報告—』1981年8月）167頁。
- 3) 山田昇「教員試補制度」（『教育学大事典』第一法規）268頁。
- 4) 土屋基規『戦後教育と教員養成』（新日本出版社，1984年）161頁。
- 5) 佐藤史浩「西ドイツにおける教育大学の総合大学への統合」（東北大学教育学部『研究年報』第32集，1984年）141頁参照。
- 6) Bölling, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Göttingen, 1983, S. 20f.
- 7) Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts (1866. 12.12), in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1866, S. 13-34. 以下、この雑誌を ZBl と略する。
- 8) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887, in: ZBl, 1887, S. 182-205.
- 9) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen. Vom 12. September 1898, in: ZBl, S. 688-711.
- 10) Bölling, R.: a. a. O., S. 26f.
- 11) ZBl, 1866, S. 34.
- 12) ただし、志願者は試用期間の勤務に配属されるにあたって、希望する学校を選ぶことができるようになった。ZBl, 1887, S. 204. Deiters, H.: Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen, in: Erziehung, Jg. 3 (1928), S. 668.
- 13) 19世紀後半のプロイセンにおける（男子）中等学校数及び生徒数の推移は、次の通り。

年度	学校数	生徒数
1837	243	37074
1860	232	58635
1870	382	97844
1880	492	125195
1890	552	137886
1900	627	163473
1910	824	226693
1915	904	256350

(出典) Bölling, R.: a. a. O., S. 17.

- 14) Titze, H.: Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914, in: Herrmann, U. (Hg.), Historische Pädagogik (14. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim, 1977, S. 116.
- 15) Ebd, S. 121.
- 16) Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. 2, Berlin, 1921, S. 628f, 712.
- 17) Titze, H.: a. a. O., S. 122.
- 18) Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen (1890. 3.15), in: ZBl, 1892, S. 612-619.
- 19) Deiters, H.: a. a. O., S. 671.
- 20) Titze, H.: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 27 (1981), S. 206.
- 21) ZBl, 1891, S. 294f. 1892, S. 813-822. 1905, S. 409-413. 等。地方自治体等の設立になる, 国立 (Staatlich) 以外の中等学校の教員任命権は, その設置者が持っていた。しかし, 将来公立中等学校での勤務を希望する者はすべてこの「待機リスト」に記載されねばならないとされた。またプロイセン政府は, これらの学校設置者に対して資格取得後の年数という採用原則を守らせるために様々な手段を取った。ただしその具体的方法と結果については, 国家の学校監督権の問題との関わりのなかで改めて検討を加えたい。
- 22) Herrlitz, H-G/Titze, H.: Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870-1914, in: Die Deutsche Schule 68 (1976), S. 368. 及び ZBl 各年度版。
- 23) ZBl, 1905, S. 412.
- 24) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen (1917. 7. 28), in: ZBl, 1917, S. 613-647.
- 25) Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen (1917. 7. 28), in: ZBl, 1917, S. 648-655. なお, より正確には1890年の規程は, 1908年に一度改正されている。(Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen vom 15. März 1908, in: ZBl, 1908, S. 504-513). ただしそれは, 1890年の規程の基本的内容に変化を与えるものではなかった。
- 26) この講義・演習は, 少なくとも週2時間行なうとされた。その内容は, 1年目には主として教育史, 教育制度, 教職実務, 各科教授法, 評価法等であり, 2年目には宗教, ドイツ語, 歴史等の基礎科目の意義とその教授法, 教育哲学, 青年問題, 性教育学, 学級経営等である。そして2年間を通じて, 授業準備, 訓育の問題, 学校衛生, 教育上重要な諸問題の討論等が行なわれるとされた。また教員志願者は, これらの内容に関わって課題を与えられ, 半年毎にレポートを提出する他, 全期間を通じて日誌をつけ, 年4回これを校長に提出しなければならなかった。
- 27) ZBl, 1918, S. 237.
- 28) 第1次大戦による直接の影響は, 比較的少なかったと言われている。すなわち, 大戦中戦死した教員は805人, 教員候補者は883人であり, その数は当時の学術試験合格者数の2年分に満たないのである。Nath, A.: Der Studienassessor im Dritten Reich. Eine sozialhistorische Studie zur „Überfüllungskrise“ des höheren Lehramts in Preußen 1932-1942, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 27 (1981), S. 284.
- 29) 1917年5月1日の時点で, 公立中等学校正教員9722人に対して, 教員候補者は2996人(正教員数に対して30.8%)であった。そして, この正教員数に対する教員候補者数の比率は, 1925年には41.2%となる。Nath, A.: a. a. O., S. 283. (ただし, 1917年の数値には, 女子教員は含まれていない。)
- 30) 1890年代の学術試験不合格率は, 次の通り。

1891/92	9.4%	1892/93	9.2%	1893/94	16.2%	1894/95	4.3%
1895/96	17.9%	1896/97	6.3%	1897/98	5.0%	1898/99	5.0%

1899/00 21.6% 1900/01 28.9%

Herrlitz, H-G/Titze, H.: a. a. O., S. 367.

- 31) Rothstein: Ergebnisse der Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen, in: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltung der Länder, 1936, S. 189. 以下, この雑誌を DWEuV と略記する。
- 32) Ebd. S. 209.
- 33) Ebd.
- 34) Ordnung der Anwärter für das Lehramt an höheren Schulen („Anw. O.“) vom 24. April 1924, in: ZBl, 1922, S. 152-164.
- 35) Ebd. 155-157.
- 36) このような試験方法の改革の結果, 確かに教育試験不合格率は上昇した(表2)。そして特に 1924/25, 1925/26 年度の20%前後の高い不合格率は, 1922/23, 1923/24 年度の学術試験の高い合格率(表1)を相殺し, 教員候補者数の抑制に対して一定の役割を果たした。しかしその規模は, 教員候補者の過剰状況全体に対して構造的変化をもたらすものではなかった。
- 37) Deiters, H.: a. a. O., S. 673.
- 38) Richtlinien für die Ausbildung der Studienreferendar (1931.4.1), in: ZBl, 1931, S. 115f.
- 39) Bölling, R.: a. a. O., S. 116.
- 40) ZBl, 1930, S. 346.
- 41) Nath, A.: a. a. O., S. 284.
- 42) 1923 - 1941年のプロイセンの公立中等学校数および生徒数の推移は, 次の通り。

年度	中等学校数	生徒数	年度	中等学校数	生徒数
1923	1052	414524	1933	1202	391722
1924	1062	430263	1934	1169	363709
1925	1143	443315	1935	1140	351665
1926	1171	450850	1936	1141	351564
1927	1185	446828	1937	1136	353867
1928	1211	444385	1938	1125	356462
1929	1231	437316	1939	1151	361687
1930	1230	447025	1940	1199	375980
1931	1232	438912	1941	1226	388024
1932	1211	409762			

(出典) Nath, A.: a. a. O., S. 285.

- 43) ZBl, 1931, S. 84f., S. 263-270.
- 44) Regelung des Zugangs zur Studienratslaufbahn (1933.3.7), in: ZBl, 1933, S. 84f.
- 45) これについては, 世界教育史研究会編『世界教育史大系12 ドイツ教育史II』(講談社, 1977年) 115-118 頁参照。
- 46) ZBl, 1933, S. 184, S. 201-203, S. 216.
- 47) ZBl, 1933, S. 262.
- 48) Bölling, R.: a. a. O., S. 147-152.
- 49) Richtlinien für die Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen vom 16. Juli 1937, in: DWEuV, 1937, S. 363-365. 及び DWEuV 1935, S. 452-454.
- 50) Ordnung des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an höheren Schulen im Deutschen Reich,

- (1940. 12.27), in: DWEuV, 1941, S. 13-19.
- 51) Ebd. 及び Richtlinien für die pädagogischen Arbeitsgemeinschaften an den Studienseminaren Preußens, in: DWEuV, 1938, S. 406-408.
- 52) DWEuV, 1935, S. 295. 及び Reichsordnung der Pädagogischen Prüfung, in: DWEuV, 1937, S. 289-293.
- 53) ただし, 1 回目の教授試験は, 教育試験の受験申請の前に教員試補が配属されている学校で行なわれた。その際の評価は, 試補の養成に関わった教官および当該地方の教育行政当局の担当者によってなされた。そして2 回目の教授試験および口述試験が, プロイセンの4 か所(ベルリン, ハノーバー, ケルン, ミュンスター)におかれた会場で, ラント試験局の手により直接行なわれた。
- 54) DWEuV, 1939, S. 578.
- 55) さらに1942年以降には, 正教員の多数を占める年齢層が退職期をむかえ, 1952年までに1942年の正教員数全体の半数が定年退職することが予想されていた。Nath, A.: a. a. O., S. 289.
- 56) DWEuV, 1937, S. 231f.
- 57) Bölling, R.: a. a. O., S. 153.
- 58) Nath, A.: a. a. O., S. 297.
- 59) Der Spiegel, Jg. 39, 1985. 5.1, S. 50.

(1985年8月16日受理)