

ドイツ特殊教育教員養成制度の史的発達

河合 康* 石部 元雄

草創期の特殊教育教員養成は、自己教育・徒弟制教授による現場実地主義的養成が主体であった。1905年にボンで講習会形式の補助学校教員養成課程が開設されたのを皮切りに、ドイツ各地でこの種の養成課程が増設された。1913年にはエッセンで州規模の養成課程も開設されたが、第一次大戦の勃発とともにこれら各種の養成課程はすべて閉鎖された。

ワイマール期になると、大学における特殊教育教員養成の実施を求める声が強まり、それは、1922年に、まず、ミュンヘン大学で実現され、続いて、ベルリン、ハーレ、マイントの各大学でも特殊教育教員養成の実現をみた。しかし、世界恐慌とそれに続くナチス政権の誕生は、この養成を衰退させていった。

第二次大戦後の特殊教育教員養成は、国民学校教員養成課程修了者を対象とした「補完型」と「付加型」の養成によって始まったが、1960年代になり有資格の特殊教育教員の不足に対応して、大学学部での「基礎型」の養成形態が導入された。

キーワード：特殊教育教員養成 講習会 エーゲンベルガー 補完型 付加型 基礎型

1. はじめに

我が国では、1979年度からの養護学校教育の義務制の実施に伴い、特殊教育に関して種々の問題が生じているが、その中の一つに特殊教育に従事する教師の問題がある。この点については、近年、有資格の特殊教育教員の不足、大学4年間で基礎免許状と特殊教育免許状とを習得することの負担の大きさ、教育実習の充実・強化、特殊教育免許状の種類等に関して活発に議論が展開されている。こうした問題は、その扱われ方や論争において我が国に特徴的な点があるように思われるものの、問題自体は我が国だけに留まるものではない。たとえばアメリカでは、1978年に連邦教育局障害児教育部教職員養成課が特殊教育教員養成に関する報告書を提出しており、またイギリスでも、1978年に出された「ウォーノック報告」の中で、最優先すべき課題の一つとして教員養成の問題が取り上げられている。

このような特殊教育教員養成制度に関する世界主要国の動向を考慮するならば、この問題を単に

国内に限定して扱うのではなく、諸外国との関連の中で、自国のそれを考えていく必要があると思われる。また、今日の特殊教育教員養成制度の課題を検討するためには、そうした制度並びに問題構造が成立してきた過程についての史的考察が不可欠である。こうした作業を通じて、特殊教育教員養成制度の成立・展開に関する各国に共通の普遍的法則性と国別の個別的法則性を抽出し、それに基づいて我が国に適した実際的な解決の方向を探ることは重要な研究課題である。しかし、いまだこの種の組織的な研究はなされていない。そこで本稿では、今後の研究の基礎作業として、まず、世界主要国の中でも最も早くから特殊教育教員養成に着手したと思われるドイツの場合について、19世紀後半から現行制度が確立する1970年代初めまでを対象にして、それがいかなる事情から、いかなる理論に支えられ、いかなる経緯を経て成立・発展してきたのか、また、その特質と限界は何であったのか、について解明することを目的とする。

* 心身障害学研究科

2. 草創期における特殊教育教員養成

ドイツでは、1763年のフリードリッヒ大王の「一般地方学事通則」などにより、世界に先がけて普通教育の義務制を確立させていた。その後、教育対象が広く民衆階層へと拡大していく過程の中で、障害児のための学校の設立の必要性が認識されていった。また、隣国フランスの影響を受け、障害児の教育を試みる実験も登場し始め、18世紀後半にはまず盲児や聾児のための寄宿制の学校が設立された¹⁾。そして、盲・聾教育は1870年のハンブルクの就学義務に伴い、次第に国内に波及していった。

一方、19世紀に入るとドイツ産業の発展に伴い、児童の労働・貧困問題が顕在化し、その対策の一つとして貧困や出席不足による学業不振児に対する補習学級や補習学校が各地に設置された²⁾。その後、この種の学級・学校が補助学級・補助学校に発展した。具体的には、補助学級は1859年にハーレンに、また補助学校は1868年にドレスデンに設立されたのを契機に各地に普及していった。

では、こうした障害児のための学校には、いかなる教師が従事し、また彼らはいかなる訓練を受けていたのであろうか。

障害児教育に携わる初期の教師は、若干の例外を除けば、その大半が専門的訓練を受けていない国民学校の教師であった。彼らは、白痴施設学校 (Schulen der Idiotenanstalten) などでの短期の実習によって獲得できるわずかな知識・技能を除けば、障害児指導・教育に関する詳細な知識・技能を備えていなかった³⁾。そのため、彼らは自らの創意・経験及び当該分野に関する文献研究からその技術を体得しなければならなかった⁴⁾。この意味で、創草期における養成は、自己教育 (Autodidaktik) によるものであったといえることができる。この自己教育の困難さは、各特殊教育分野の開拓者たち、たとえば盲教育のツォイネ (Zeune, J. A.), 聾教育のハイニッケ (Heinicke, S.), 精神薄弱教育のケルン (Kern, K. F.) やシュテツナー (Stötzner, H. F.) などの労苦から察知することができる⁵⁾。特殊教育に従事する後継者の養成は、これらの先覚者たちの直接的指導のもとでの徒弟制教授 (Lehrmeister) によっていた⁶⁾。

一方、特殊教育の実践が進むにつれて、後継者を計画的に養成する必要性が認識されていき、こ

れは講習会 (Lehrgang) という形態で実現した。特殊教育のうちで比較的早期に実践・研究が進行していた盲・聾教育に関しては、既に19世紀から講習会が開設されていった。たとえば、聾教育の分野では、1831年の「聾哑学校教員試験作成に関する指令」(Anweisung zur Errichtung einer Taubstummenlehrerprüfung) や、1871年の「聾哑施設教員・管理者試験規則」(Prüfungsordnung für Lehrer und Vorsteher an Taubstummenanstalten) の公布により、講習会の開設が促進された。また、盲教育の分野では、ベルリン・シュテグリッツ盲施設長のヴルフ (Wulff, K.) が、1890年にプロイセン文部省の支援を得て、4ゼメスターからなる養成課程を設置した⁷⁾。

しかし、特殊教育において最も需要の多い精神薄弱分野の教員、いわゆる補助学校教員の養成が開始されるのは20世紀に入ってからのことである。

3. 20世紀初頭の補助学校教員養成

1898年4月、特殊教育関係者の期待を担って「ドイツ補助学校連盟」(Verband der Hilfsschulen Deutschlands:以下「連盟」と略称する) が誕生した。「連盟」は、戦前戦後を通じて精神薄弱教育を中心に特殊教育界に大きな影響を及ぼしたが、教員養成の問題もこの例にもれることはなかった。1898年の設立総会でキールホルン (Kielhorn, H.) は「補助学校の充実、補助学校教員の充実に依拠している。補助学校の成果は、他の学校にもましてそこで働く人々によって規定されている⁸⁾」と言明し、補助学校教員の特別な養成の必要性を訴えた。また、時をほぼ同じくして、1900年のプロイセン内閣閣議決定で、精神薄弱児を国民学校から補助学校へと強制転校させることが規定され、実質的に補助学校が義務制になった⁹⁾ことも、補助学校教員養成に対する関係者の意識を喚起していた。

その後「連盟」は、1901年にプロイセン文部省に対して教員養成に関する意見書を提出し、また、1903年のマインツでの第4回連盟会議においても養成課程の開設を求める決議を行なった。しかし、同文部省は、「連盟」の要求に対して具体的な措置を講じなかった¹⁰⁾。

こうした行政当局の消極的姿勢を待ち切れず、ボンの補助学校長であり、また、「連盟」の役員でもあったレーゼニヒ (Lessenich, H.) は、1905

年10月、当局の支援を受けずに全く個人的に、ボンにドイツで最初の講習会形式による3週間の補助学校教員養成課程を開設した¹¹⁾。ボンでの実践はドイツ国内で反響を呼び、同市の形態を範として、第一次大戦前までに Table 1 に示すように38の養成課程が開設された¹²⁾。では、この種の課程はいかなる特質を有していたのであろうか。

まずカリキュラムの内容について、紙巾の関係上、その特色だけを挙げてみると、どの養成課程も次の3領域、すなわち、①科学的-理論的養成、②技術的養成、③実践的養成、からなっていた。①は講義を主体としたもので、その中身は、教育学を重視したベルリン市の養成課程を除けば、その他の課程はすべて、教育学、心理学、医学まで多岐に渡る講義を設けていた。しかし、精神病理学、精神医学を基盤として、その上に他の関連諸科学を位置づける所が多かったようである。②は補助学校における手工作業の意義を重視して、木工、厚紙細工、フレーベル活動に関する知識・技能を与えることを意図していた。また③には、補助学校への教育参加、授業実践、施設訪問が含まれていた。

養成期間については、すべてが2～4週間の短期のものであった。そのため、カリキュラムの内容が希薄になってしまい、各講義や実習の系統づけが困難になる、などの問題点が指摘されていた。

また、ジュッセルドルフ市の場合を除くその他の養成課程がすべて、当局の支援を受けずに主催者のイニシアチブに基づいて実施されていた、と

Table 1. 第一次大戦前に開催された補助学校教員の養成コース

地名	年代	コース数
Bonn	1905～1913	18
München	1908	2
Düsseldorf	1909～1911	2
Dortmund	1909～1913	2
Breslau	1910～1914	5
Berlin	1910～1913	4
Essen	1911	1
Hannover	1913	1
Stettin	1914	1
Leipzig	1914	1
Chemnitz	1914	1

いう点も大きな問題を投げかけていた。なぜならば、主催者は独力で開設場所や担当講師の確保に奔走しなければならず、そのため運営上種々の困難が生じていたからである。

1910年代に入ると、こうした問題点を含んだ養成課程に対する批判の声が強まっていった。たとえばエーゲンベルガー(Egenberger, R.)は、1911年に、治療教育に関する職業は特別な養成を必要とすること、補助学校やそこで活動する教師の地位は給料要求よりも補助学校教員の科学的養成を通じて高まること、を指摘し、教員養成の強化・充実を力説した¹³⁾。また、フリードリッヒ(Friederic, W.)も同年、①治療教育担当者養成のための大学の設立、②全障害分野に渡る異常児教育養成機関の設立、を提唱した¹⁴⁾。さらに、1910年にブリュッセルで開催された万国博覧会において、当時のプロイセンの補助学校制度に関する展示がなされ、そこで補助学校教員養成課程のプログラムや参加者名簿が公表されたことも、関係者の意識の昂揚に役立っていた¹⁵⁾。

こうした動きを背景に、次第に行政当局が養成課程に関心を示すようになった。そして、プロイセンの中級事務官ホイシェン(Heuschen)の尽力により、1913年1月6日、プロイセン文部省は、ドイツで最初の州規模の治療教育セミナー課程の開設を決議し、同課程は同年10月4日にエッセンで開設された¹⁶⁾。諸般の事情により、実際の受講定員は100名であったが、応募者数が実に300名近かったという事実は、本課程が関係者にいかに注目されていたのかを示す証左である。

本課程は4ゼメスターからなり、期間は77日に及んでいった。Table 2は各ゼメスターで設定された履修科目、担当教官、時間数を示している。従来に比べて、豊富な講師陣を擁して、長期に渡り、多角的な内容が設定されているという点で注目に値する。また、従来は、講義主体の科学的-理論的養成と実習等の実践的養成が並行して実施されていたのに対し、本課程では、第I・IIゼメスターでの理論的養成を基盤として、第III・IVゼメスターで実践的養成が行なわれており、カリキュラムの組織化が看取される。

確かに本課程はまだ、大学での養成に匹敵するものではなかったが、州政府が積極的に関与し、内容がより充実したという点においては大きな意義をもっていた。

Table 2. エッセン治療教育セミナーの履修科目

Iゼメスター		
履 修 科 目	担 当 教 官	時間数
補助学校の歴史・制度、組織及び補助学校教育学の原理	シャプラー, シュレッフ	20
生理学的心理学の基礎としての中樞神経組織の機能	クレーフィッシュ	20
フランツ・ザール・ハウス精神薄弱児施設見学 (授業参観)		4
一般実験心理学 (討論と実験を含む)	ドライリング	22
異常児施設福祉の歴史と組織	シュルテ	2
児童生徒 (特に補助学校の) の衛生	シュタインハウス	10
学校での感染症の予防	ラフィーネ	2
衛生学	キルシュナー	2
実験心理学特講	モイマン	2
心理発達と児童心理学	クレーフィッシュ	4
エッセン・フットロップ施設内の聾唖補助学校見学	ブランケ	4
IIゼメスター		
履 修 科 目	担 当 教 官	時間数
実験心理学	ドライリング	24
心理発達と児童心理学 (続)	クレーフィッシュ	16
病因論・社会衛生・社会福祉	ベレッティ	8
心理学実習	トライリング, クレーフィッシュ, ケンツェン	6
実験心理学	モイマン	2
精神薄弱研究	ウアイガント	
地域福祉	シュメディング	2
IIIゼメスター		
履 修 科 目	担 当 教 官	時間数
フランツ・ザール・ハウスの作業活動の見学	シュルテ	4
心理学実習	トライリング, クレーフィッシュ, ケンツェン	2
地域福祉	シュメディング	2
少年裁判所と法律	ランズベルグ	2
神経生理病理学	クレーフィッシュ	8
言語障害の社会的意味	グッツマン	2
青少年犯罪	アシャッフエンブルグ	2
幼児期の痙攣と癲癇	フォグト	2
宗教慈善的福祉	ホーデルシュウイング	2
言語障害の原因・形態・治療方法	リュベルズ	10
補助学校, 吃音コース, 難聴学級, 初等段階での授業	ネリックス	10
体操, 学校整形学, 治療体育	ケンツェン	10
補助学校での授業	エーリッケ	10
エッセンの聾唖施設, 盲施設の訪問		4
異常児の宗教・道徳教育	シュルテ	2
治療要素としての体操の意義	シュミット	2
クリュッペルハイムの訪問		4
音声学 (理論および実習)		4
異常状態の識別と教育的治療	クレーフィッシュ, シュテラー	4
補助学校での授業	ゲルテス, カイダー, シュミット	4
IVゼメスター		
履 修 科 目	担 当 教 官	時間数
異常状態の識別と教育的治療の実習	クレーフィッシュ	28
補助学校での授業	ケルテス, カイダー, シュミット	28
グラッフェンベルグ市立治療・保護施設の訪問	ベレッティ	4
教護院の訪問		4

一方、本課程開設の3日前の1913年10月1日、プロイセンで「補助学校教員試験規則」(Prüfungsordnung für Lehrer und Lehrerinnen an Hilfsschulen)が公布され、翌年の10月1日に施行された¹⁷⁾こともドイツ特殊教育教員養成制度史上看過することができない出来事であった。なぜならば、本規則により補助学校教員の地位が法的に明確に位置づけられることになったからである。また、第6条で、受験資格のひとつとして養成課程の終了証明書の提出が義務づけられ、これにより従来の養成課程に法的根拠が与えられた意義も大きかった。

こうして1910年代に入り、エッセン治療教育セミナー課程の開設及び「補助学校教員試験規則」の公布・施行により、特殊教育教員養成制度は新たな第一歩を踏み出すかに思われた。しかし、1914年の第一次大戦の勃発とともに、それ以前に開設されていた養成課程はすべて閉鎖を余儀なくされたのである。

4. ワイマル期における特殊教育教員養成

第一次大戦が終了し、当時世界で最も民主的であると称されたワイマル共和国が誕生すると、ただちに関係者の尽力により、戦前の養成課程が再開された。その一方で、1920年代になると、特殊教育機関の増加、治療教育に対する意識の昂揚、国民学校教員養成機関の中等教育段階から高等教育段階への格上げ、等を背景にして、次第に「連盟」などを中心にして、大学での特殊教育教員養成の実施を求める声が強まっていった。

「連盟」は、1920年3月1日に出した「ドイツ補助学校制度に関する覚え書き」の中で、「補助学校教員の基本的な養成のためには、最低限2～3年の治療教育や補助学校指導法・補助学校教育学に関する特別な履修が必要である¹⁸⁾。」と提言した。さらに「連盟」は、同年に作成した補助学校法に対する基本構想の中でも、「精神薄弱児のための補助学校や治療教育施設には、補助学校教員試験に合格し、資格を取得している教員だけしか採用されてはならない。……補助学校教員の養成は、総合大学と密接に結びついた治療教育機関で実施しなければならない¹⁹⁾」と記し、資格の厳格さと大学レベルでの養成の必要性を訴えた。こうして、「連盟」が全ドイツにおける統一的な問題解決に

尽力する一方で、「連盟」の各地方支部も教員養成の地域的发展に貢献していた。その中でも特筆に値するのはバイエルンのミュンヘン地方支部であり、そこでオピニオンリーダーとして活躍したのがエーゲンベルガーであった。

エーゲンベルガーは、1922年4月のゲッテンゲンでの「連盟」の代表者会議や、同年の「第1回治療教育会議²⁰⁾」において、治療教育教員養成のために大学で特別な措置が講じられるべきであること、治療教育教員養成は国民学校教員としての数年間の職業活動を前提とすべきであること²¹⁾、などを力説した。一方、彼は単なる啓蒙活動に留まることなく、自らの理念・提言を実現すべく積極的に運動を展開した。そして、1922年4月に、バイエルン文部省に対して大学における特殊教育教員養成の必要性を訴えて、治療教育教員養成機関の設立を要請した²²⁾。バイエルン中央政府は翌5月にその要請を認め、ミュンヘン総合大学で2ゼメスター制の補助学校教員養成課程を開設することを決定し、同養成課程の責任者としてエーゲンベルガーを任命した²³⁾。

これを受けて彼は精力的に準備を進め、その結果、早くも同年11月2日に20名の参加者をもって同大学で「バイエルン治療教育履修課程」が開設されるに至った。本課程では、フィッシャー(Fischer, A.) イサーリン(Isserlin)などの著名な教授も講義を担当した。またエーゲンベルガー自身も、自らの補助学校教員・補助学校長としての経験を生かして、補助学校の授業参観や授業実践を担当した²⁴⁾。

本課程の修了は、バイエルン文部省が定めた「補助学校教員試験規則」に基づいて実施される試験の合格をもって認定されたが、その試験結果は参加者の20名すべてが合格であり、本課程履修の成果が証明された²⁵⁾。こうして、本課程は特殊教育教員養成の新時代、すなわち大学での養成の道を開いたのである。

さらにエーゲンベルガーは、本課程での実践・経験をふまえて、1924年4月に、教員養成に関する以下のような概要のプログラムを公表した²⁶⁾。

- 大学に、治療教育学、精神病理学、精神医学等を含んだ特別な養成機関を設置すること。
- 治療教育教員養成の実施は、国民学校での数年間の教授活動を前提条件とすること。
- 科学的一理論的養成は、すべての治療教育教員

に共通に行なうこと。

- 大学と密接な連携を保って、各施設や学校で実践的養成を実施すること。
- 治療教育教員養成は、国家試験の合格をもって修了すること。

こうして1920年代半ばに、特殊教育教員養成の基本原則が確立したのである。その後、エーゲンベルガーの理念、並びにミュンヘン総合大学での形態を範として、1927年にはベルリンで、1928年にはハーレで、1929年にはマインツで、というように、各地で大学での養成が開始されていった。

しかし、その後の特殊教育教員養成は決して順調な発達を遂げたわけではなかった。なぜならば、1920年代後半の厳しい現実を襲ったインフレーション、それに続いて到来した世界恐慌、さらにナチス政権の成立から崩壊に至る過程は、特殊教育教員養成の発展を阻害するものであったからである。

5. 世界恐慌及び第三帝国期における特殊教育教員養成

世界恐慌の影響は、まずプロイセンで顕在化した。プロイセン文部省は、1930年9月16日、次のような通達、すなわち「現在、……認可を受けて開設されている補助学校教員養成課程は、1932年の復活祭まで閉鎖されなければならない。新たな養成課程の設置は認められない²⁷⁾」を布告した。この通達により、従来の養成課程は閉鎖を余儀なくされたのである。さらに、1931年8月に出された緊急命令は、教員養成を含めて特殊教育全般に渡って否定的な影響を及ぼした。こうした状況の中で「連盟」は、1932年3月、養成課程の再開を求める申し立てを行なった。しかし、この申し立ては簡単に却下されてしまい、進展はみられなかった²⁸⁾。

一方、1930年代になると経済恐慌による社会不安の増大に伴い、ナチスの勢力が急速に強まっていった。そして同党は、1932年に第一党に進出し、翌年33年1月、ヒトラーが首相となって政権を握った。ナチスの政権獲得により、「連盟」は解体させられ、「国家社会主義教員連盟」の中の「特殊学校」という専門グループに吸収され、その影響力を弱めていった。

ナチスは、1933年の「断種法」に代表されるように、弱き者、不幸な者への人道的配慮は、国家

社会主義の精神とは縁遠いものとみなしていたのである。なるほど、1938年7月6日に成立した「帝国就学義務法」(Reichsschulpflichtgesetz)の第6条は、知的または身体的障害のために普通学校で十分な教育効果を期待できない児童生徒に対し、それぞれの障害に適した特殊学校への就学を義務づけている。しかしこの条文は、おそらく、ナチス政府が普通教育全般をより効果的にナチス化する政策の一環として、普通児の教育を障害児の教育から峻別して推進していこうとする意図から定められたものであろう²⁹⁾。そこでは、もはや特殊教育に従事する教師の質は問題とされていなかった。

確かに、第三帝国期においても、ミュンヘンの学務監督官ロットナーや補助学校長レッシュなどの努力により、ミュンヘン、シュトゥットガルトなどの若干の地域で短期の養成課程が開設されていた。しかし、講義の中には特殊教育に関する専門的なもの他に、ドイツ国民の優越性を強調する民族主義、優生学、人種学、人口政策などナチの色彩を濃厚に呈したものが含まれていた³⁰⁾。

かようにして、特殊教育教員養成の本格的な再開は、第二次大戦後を待たねばならなかった。

6. 第二次大戦後の特殊教育教員養成

第二次大戦によって廃墟と化した西ドイツにおいて、特殊教育教員養成の再建の拠り所となったのは、戦前に開設されていた講習会形式の養成課程であった。しかし、この種の養成形態の不十分さは関係者にすぐに感知された。

1949年に再結成された「連盟」は、1953年のマインツでの第17回連盟会議において特殊教育教員養成制度に関する問題を検討した。同会議では、戦前に「連盟」やエーゲンベルガーが追究した構想・理念・実践が回顧され、短期講習会形式の養成課程は原則的に廃止されるべきである、との提言がなされた。そして、大学における少なくとも4ゼメスターからなる理論的・科学的養成を意味する「完全なる養成」(Vollausbildung)という概念が提唱された³¹⁾。またこの養成は、6ゼメスターからなる国民学校教員養成課程修了者に対して実施されるべきである、とされた。こうした基本線に沿って、戦後の教員養成制度は整備されていった。

戦後の西ドイツ特殊教育教員養成は、Abb. 1に示すように、国民学校教員養成課程修了者を対象

補完型	付加型
国民学校教員のための大学教育	国民学校教員のための大学教育
第1次国民学校教員国家試験	第1次国民学校教員国家試験
国民学校教員のための試補勤務	大学における特殊教育専門科目の履修
第2次国民学校教員国家試験	第1次特殊学校教員国家試験
大学における特殊教育専門科目の履修	特殊学校教員のための試補勤務
第1次特殊学校教員国家試験	第2次特殊学校教員国家試験

Abb. 1 第二次大戦後の特殊教育教員の養成形態

とする「補完型」(Zusatzstudium), または、「付加型」(Aufbaustudium)の養成形態をとっていた³²⁾。

「補完型」は、「第二次国民学校教員国家試験」の合格者, すなわち, 国民学校教員免許状の取得者を対象とした形態である。この型の履修者は, 大学で特殊教育に関する専門科目を履修後, 「第一次特殊学校教員国家試験」の合格をもって正規の

特殊教育教員の資格を取得する。

一方, 「付加型」は, 「第一次国民学校教員国家試験」のみの合格者を対象とした形態であり, 履修者はまず, 大学で特殊教育のカリキュラムを履修後, 「第1次特殊学校教員国家試験」に合格しなければならない。その後, 特殊学校において約2年間の試補勤務を行ない, 「第二次特殊学校教員国家試験」の合格をもって, はじめて正規の特殊教育教員の資格を獲得できる。

「補完型」も「付加型」も, 国民学校か特殊学校で1回試補勤務を行ない, また, 国家試験に3回合格しなければならない点で一致しており, 資格取得の道の険しさが察知される。

Table 3は, 各養成機関の性格, 養成期間, 障害種別の状況を示したものである³³⁾。

養成機関の性格は次の3形態, すなわち, 独自の州立特殊教育教員養成機関の形態, 教育大学に併置される形態, 総合大学の中に併置される形態, に大別された。養成期間は2ゼメスター(1年間)か4ゼメスター(2年間)であった。4ゼメスター制の方が望ましいことは論を待たないが, 2ゼメスター制の機関も, 第1ゼメスターの前に準備ゼメスターを設定したり, 第1, 2ゼメスターの間に中間ゼメスターを導入したりして, 履修内容の強化を図っていた。障害別にみても, 盲と弱視, 聾と難聴の養成が別々であることから察知されるように, 障害別に相当細分化されていた。ま

Table 3. 養成機関の概要 (1961/62年時点)

養成機関名	性 格			養 成 期 間		障 害 別						
	独自の 州立機関	教育大学 に併置	総合大学 に併置	2ゼメ スター	4ゼメ スター	盲	弱 視	聾	難 聴	言 語	精 薄	肢 体
ベルリン		○			○							○
ドルトムント		○			○					○	○	
フライブルク・シュウアイツ			○		○			○		○	○	
ハーレ			○		○					○		
ハンブルク			○		○	○	○	○	○	○	○	○
ハノーバー		○		○						○	○	
ハイデルブルク	○				○	○	○	○	○			
キール	○				○					○	○	
ケルン		○			○		○		○	○	○	
マインツ			○		○							○
マールブルク	○				○		○			○	○	○
ミュンヘン	○				○					○	○	
シュトゥットガルト	○				○							○

た、精神薄弱に次いで、言語障害の分野の養成が数多く実施されている点も注目に値する。

履修内容は、Table 4のシュトットガルトの例³⁴⁾から察知されるように、講義を主体とした科学的一理論的養成、手工作業等の技術的養成、教育実習や見学等の実践的養成に大別され、戦前の履修内容との連続性が認められる。

以上が戦後における各養成機関の概要である。

一方、1960年代になると、補助学校が学習障害学校へ構造改革したのに伴い、従来、教育不可能とされていた中度・重度の精神薄弱児童対象の知的障害学校が設立され、両校種は Table 5³⁵⁾に示すように飛躍的に増大していった。それに伴い、そこに勤務する教員不足の問題が顕在化していった。教員不足の状況は、州によって多少異なっていたが、60年代後半においては、特殊学校に勤務する教員のうち正規の専門的訓練を受けている者は40%程度であると推定されていた³⁶⁾。こうした教員不足の原因としては、従来の「補完型」、「付加型」の養成期間が国民学校教員のそれよりも長いため、履修者が少なくなってしまう点が指摘されていた。この他、従来の形態は早くから特殊教育に専心する意志をもつ学生にとっては回り道となること、また、特殊学校に勤務する女性教員数の少なさは、履修期間が長い従来の形態の弊害を反映していること、などの問題点が挙げられていた³⁷⁾。

60年代後半になると、こうした教員不足の問題に対処するために、各州で大学学部での養成、いわゆる「基礎型」履修課程 (grundständige Studium) の導入が活発に議論されるようになった。そして、1969年にノルトライン・ウェストファーレン州で制定された「公立学校教員養成法」(Gesetz über die Ausbildung für die Lehrämter an öffentlichen Schulen) により、はじめて「基礎型」が法的に位置づけられ、同年、ケルン大学でこの形態が導入された。

Abb. 2は、この「基礎型」の形態を示したものである³⁸⁾。履修者は、8ゼメスター(4年間)の間に、①一般教育科学、②選択科目、③特殊教育専門科目を履修する。大学での履修の修了は、「第一次特殊学校教員国家試験」の合格をもって認定され、その後、特殊学校での約2年間の試補勤務を経て、「第二次特殊学校教員国家試験」に合格して特殊教育教員の資格を取得できる。従来に比べて

期間が短縮され、また試験の回数も減っており、履修者の負担の軽減が察知される。

その後、ケルン大学に続いて、同年(1969年)シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州のキール大学で、また翌1970年にはヘッセン州のギーゼン大学で、というように各大学で「基礎型」を採用していった。そして1974年には、特殊教育教員養成に参画している13大学のうち、ベルリン大学を除く12大学で「基礎型」を実施するようになった³⁹⁾。

しかし、従来の「補完型」、「付加型」の形態は放棄されたわけではなかった。たとえば、1973年に「ドイツ教育審議会」(Deutscher Bildungsrat)が提出した「障害及びそのおそれのある青少年の教育的助成について」(Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher) の中では、教師の適格能力や専門職性などの観点から、従来の形態の長所が指摘されている⁴⁰⁾。また、「連盟」が1974年1月に提起した「特殊学校教員養成の大綱案」においても、「基礎型」と「補完型」、「付加型」はともに保持していくべき形態であるとされた⁴¹⁾。

こうして、西ドイツにおける現今の特殊教育教員養成制度は、70年代はじめに「基礎型」と「補完型」、「付加型」を並置させることにより、その制度的確立をみたのである。

7. おわりに

以上、ドイツにおける特殊教育教員養成制度の史的発達を検討してきたが、その発展過程をまとめてみると、およそ、①20世紀以前の草創期における自己教育・徒弟制教授による養成、②19世紀後半から20世紀初頭の短期講習会形式の養成、③1920年代以降から戦後における大学での養成、の3段階に大別される。また、②はさらに、行政当局が関与しない段階から関与する段階に細分化できる。こうした発展過程において理論的支柱をなしたのは、「連盟」、中でもエーゲンベルガーの特殊教育教員養成理念であった。

養成の内容は、戦前戦後を通じて一貫して、①講義を主体とした科学的一理論的養成、②手工作業等に関する技術的養成、③見学、教育実習等の実践的養成、の3領域で構成されていた。我が国と比較してみると、②の技術的養成の導入と③の実践的養成の重視、の点において相違が認められ

Table 4. シュトゥットガルトでの履修内容

準備ゼメスター (1960年9月~10月)			中間ゼメスター (1961年3月・4月)		
履修科目	担当教官	時間数 (週当たり)	履修科目	担当教官	時間数 (週当たり)
補助学校での授業実践	ビルケル, メントーレン	4	補助学校の制度と課題	ホッフマン	2
補助学校への就学措置	エッペル	3	治療教育学と特殊学校制度の歴史	ホッフマン	2
補助学校の特別な授業上の問題	ホッフマン	3	音声学と言語治療学	ホッフマン	3
補助学校指導法	ビルケル	2	治療教育学文献	ホッフマン	2
青年精神医学的見地からの知的障害・劣弱	オイリッヒ	1	補助学校の専門科目の指導法	ビルケル	1
心理学実習	ヘーン, メッケル	2	就学措置の枠組における学業試験	エッペル	2
音声学・言語治療学	ホッフマン	2	青少年法と児童福祉	ショール	1
青年法と児童福祉	ショール	2	知的劣弱・障害	オイリッヒ	1
手工授業	ショマルホルツ	7	心理学実習	メッケル	2
治療教育学文献講読	ホッフマン	2	リズム教育 (女性対象)	ネーデル	2
リズム教育 (女性対象)	スインガー	2	遊び・体操 (男性対象)	メスィンガー	2
遊び・体操 (男性対象)	ネーデル	2	補助学校での授業実践	メントーレン	4
研修旅行			手工授業: 厚紙細工 (女性対象)	クラウター	2
			木工作業 (男性対象)	ギーゼン	2
			オランダへの研修旅行		1週間
			施設見学 (ハイルブローンのベスタロッチ学校, ヴァインスベルグの州立精神医学病院, エルヴァンゲンの聖母ネーム, モスバッハの聖ヨハネ施設)		
I ゼメスター (1960/61年冬ゼメスター)			II ゼメスター (1961年夏ゼメスター)		
履修科目	担当教官	時間数 (週当たり)	履修科目	担当教官	時間数 (週当たり)
精神医学一神経学臨床講義	シュルテ	4	精神医学一神経学臨床講義: 身体治療と精神療法	シュルテ	5
精神療法と神経症学	ヴァインケル	1	法精神医学と犯罪生物学	ヒルシュマン	1
法精神医学と犯罪生物学	ヒルシュマン	1	医学心理学	クレッチマー	1
音声と言語	シュヴァルツ	1	精神療法入門	ランゲン	1
解剖学	メーリケ	1	児童・青年期の精神病理学	レンプ	1
教育学入門	ボルノー	2	音声と言語	シュヴァルツ	1
学齢期における知能の発達と診断	ヘーン, メッケル	1	解剖学	メリケ	2
社会心理学: 集団力学入門	ヘーン	2	発声診断	キーンレンツ	2
社会心理学実習: 児童の役割形成における変遷	ヘーン, メッケル	1	学習困難児の心理学的原因	ヘーン	2
心理学実習	ヘーン, メッケル	2	投影法的テスト手続き入門	ヘーン	1
心理人類学	キーンツレ	2	児童の鑑定の技術 (実習)	ヘーン	2
青年精神医学的見地からの知的障害・劣弱	オイリッヒ	2	心理学実習	ヘーン, メッケル	2
青少年法と児童福祉	ショール	1	音声学・言語治療学	ホッフマン	1
音声学と言語治療学	ホッフマン	1	補助学校の授業と治療教育の心理学的基礎	ホッフマン	1
補助学校制度と課題	ホッフマン	1	治療教育学と補助学校制度の歴史	ホッフマン	1
治療教育学文献	ホッフマン	1	新しい治療教育学の文献	ホッフマン	2
リズム教育 (女性対象)	メスィンガー	1	補助学校専門科目指導法	ビルケル	1
遊び・体操 (男性対象)	ネーデル	2	補助学校での授業実践	ビルケル, メントーレン	4
手工授業: 厚紙細工 (女性対象)	クラウター	2	施設見学 (ロイトリンゲンの少年の村, マリアベルクノの治療教育施設, シュテッテンの治療保護施設)		
木工作業 (男性対象)	ギーゼン	3			
補助学校指導法	ビルケル	1			
補助学校での授業実践	ビルケル, メントーレン	4			

Table 5. 特殊学校数の推移

年度 学校の種類	1956	1966	1973
盲	17	17	19
聾	46	42	41
知能障害	—	52	282
肢体不自由	14	47	87
病弱	45	31	42
学習障害	690	1,242	1,873
難聴	13	19	18
弱視	6	11	14
言語障害	16	28	59
行動障害	122	131	161
その他	86	28	33
合計	1,048	1,641	2,593

大学における専門教育科学の履修
及び
特殊教育専門科目の履修

第1次特殊学校教員国家試験

特殊学校教員の
ための試補勤務

第2次特殊学校教員国家試験

Abb. 2 1960年代後半より導入された基礎型の養成形態

る。とりわけ、我が国では、精神薄弱教育の分野を中心に、養護学校における作業学習の重要性が強調されてきたにもかかわらず、教師に対して技術的養成が実施されてこなかったという点は、問題点として指摘できるであろう。

また、戦後の西ドイツにおける「補完型」、「付加型」から「基礎型」の養成形態への移行過程は、近年の我が国における議論、すなわち、大学学部での養成から大学院での養成に移行すべきである、という議論と方向を異にしているという点で注目に値する。確かに、専門性を重視した場合、大学院での養成の方が望ましいであろう。しかし、普通学校教員の場合よりも必然的に長期間を要する養成形態の弊害は、すでに1960年代の西ドイツにおいて、有資格教員の不足という形で顕在化しているのである。この意味からも、ドイツの特殊教育教員養成制度の歴史的経緯には、より一層留意すべき価値があると思われる。

最後に今後の課題として、特殊教育教員養成制度史をより総合的に考察するためには、給与・勤務時間等の特殊教育教員の待遇、普通教育の教員養成制度の展開、特殊教育教員に対する社会的評価、特殊学校の教育内容の変遷などの諸事象との関連の中で検討していかなければならない点を付言しておく。

文 献

- 1) 辻村康男監修(1973)：欧米と日本の特殊教育 慶応通信 107頁。

- 2) Lesemann, G. (Hrsg.) (1966): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. S. 66—67.
- 3) Myschker, N. (1969): Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands und Seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen. S. 156.
- 4) Bleidick, U. (1969): Aufgabgabe und Aufbau des sonderpädagogische Studiums. Zeitschrift für Heilpädagogik, 20. S. 1.
- 5) 藤井總尚(1973)：西ドイツにおける視覚障害教育教員の養成 広島大学教育部紀要 22 70頁。
- 6) Bleidick, U.: a.a. 0. S. 2.
- 7) ibid. S. 2.
- 8) Myschker, N.: a.a. 0. S. 156.
- 9) 荒川智(1981)：ドイツ補助学校の成立に関する一考察 精神薄弱問題史研究紀要 25 23 頁。
- 10) Myschker, N.: a.a. 0. S. 157.
- 11) Friederici, W. (1911): Hochschule und Hilfsschullehrer. Die Hilfsschule 4. S. 183.
- 12) Hofmann, W. (1973): Die Stellung der Lehrerbildung im Laufe der Geschichte des Verbandes Deutschen Sonderschulen und mögliche Konsequenzen für die Gegenwart. Zeitschrift für Heilpädagogik, 24. S. 860.
- 13) Egenberger, R. (1911): Zur Frage der finanziellen und allgemeinen Stellung der Hilfsschullehrer. Die Hilfsschule 4. S. 12—14.

- 14) Friederici, W.: a.a. 0. S. 183.
- 15) Hofmann, W.: a.a. 0. S. 861.
- 16) 本課程に関する記述は、主として以下の資料に基づいている。
 - Büttner, G. (1913, 1914): Eröffnung des ersten heilpädagogischen Seminars in Essen. Zeitschrift für Kinderforschung, 18. S. 246—247.
 - Verband der Hilfsschulen Deutschlands (1913): Eröffnung des Heilpädagogischen Seminarkurses in Essen. Die Hilfsschule 6. S. 334—336.
- 17) Büttner, G. (1913, 1914) : Neueinführung der Hilfsschullehrerprüfung in Preußen. Zeitschrift für Kinderforschung, 18 S. 182—184.
- 18) Raatz, W. (1920): Denkschrift über das deutsche Hilfsschulwesen. Die Hilfsschule 13 S. 56.
- 19) Koch, H. (1920): Bericht über die dritte Vertreterversammlung des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands in Hannover am 22 August 1920. Die Hilfsschule 13. S. 261.
- 20) 本会議は、1922年にエーゲンベルガーが中心となって設立した「治療教育協会」(Gesellschaft für Heilpädagogik)の設立総会である。
- 21) Göpfert, H. (Hrsg.) (1923): Bericht über den ersten Kongress für Heilpädagogik. S. 83.
Egenberger, R.: a.a. 0. S. 181—182.
- 22) Hofmann, W.: a.a. 0. S. 86.
- 23) Myschker, N.: a.a. 0. S. 162.
- 24) Schüle, G. (1923): Erstes bayerisches heilpädagogisches Studienjahr in München. Die Hilfsschule 15. S. 135—140.
- 25) Egenberger, R. (1924): Prüfung der Teilnehmer an den heilpädagogischen Studienjahr in München. Die Hilfsschule 16. S. 53—55.
- 26) Verband Deutschen Hilfsschulen (1953): Bericht über den XVII Verbandstag Deutscher Hilfsschulen. S. 11—12.
- 27) Der Preuß. Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1930). Die Hilfsschulen 23. S. 577.
- 28) Höck, M. (1979): Die Hilfsschulen in Dritten Reich. S. 302.
- 29) 梅根悟監修(1975): 世界教育史大系33 障害児教育史 講談社 190頁.
- 30) Höck, M.: a.a. 0. S. 303—304.
- 31) Verband Deutscher Hilfsschulen: a.a. 0. S. 10—12.
- 32) Aab, J., Pfeifer, T., Reiser, H., Pockemer, H.G. (1976): Sonderschulen zwischen Ideologie und Wirklichkeit. S. 127.
- 33) Heese, G. (1962): Das sonderpädagogische Studium. S. 7—10.
- 34) ibid. S. 63—67.
- 35) 石部元雄・溝上脩編(1982): 世界の特殊教育〔改訂版〕福村出版 105頁.
- 36) Bleidick, U. (1969): Sonderschullehrerbildung in Umbruch. Zeitschrift für Heilpädagogik, 20. S. 252.
- 37) Aab, J., Pfeifer, T., Reiser, H., Rockemer, H.G.: a.a. 0. S. 126.
- 38) ibid. S. 127.
- 39) 藤井總尚(1977): 西ドイツの障害児研究とその制度的背景 精神薄弱研究 2 1 3 75頁.
- 40) Deutscher Bildungsrat (1973): Zur pädagogischen Förderung behinderte und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. S. 123(井谷善則訳(1975): 西ドイツの障害児教育, 明治図書161—162頁.)
- 41) 藤井總尚: 前掲書75頁.

Zusammenfassung

Geschichtliche Entwicklung der Sonderschullehrerausbildung in Deutschland

Yasushi Kawai Motoo Ishibe

Es war das Zweck dieser Abhandlung, geschichtliche Entwicklung der Sonderschullehrerausbildung in Deutschland zu untersuchen.

Es lassen sich in Rahmen der Sonderschullehrerausbildung drei Abschnitte feststellen;

- 1 . Autodidaktik und Meistler
- 2 . Hilfsschulkurse bzw. Heilpädagogische Lehrgänge von kürzerer oder längere Dauer
- 3 . Das akademische sonderpädagogische Studium

Die erste Lehrer für Behinderte versuchten der eigenen Fortbildung durch Kennenlernen der Fachliteratur, Hospitieren bei schon länger tätigen Hilfsschullehrer und Übernahme ihrer methodischen Erfahrungen.

Im Jahre 1905 begann Bonn mit seinem ersten Kurs unter Leitung des Hilfsschulrektor Lessenich. Nach dem Vorbild von Bonn wurde solche Einführungskurse für Hilfsschullehrer in verschiedenen Städten durchgeführt. Alle dieser Kurse sind ohne Zutun der Behörden eingerichtet worden. Ein besonderes Novum stellt die Eröffnung des heilpädagogischen Seminars in Essen im Jahre 1913 dar. Alle Kurse fanden aber ihr Ende während des ersten Weltkrieges.

Nach Beendigung des ersten Weltkrieges zeichnet sich große Möglichkeiten und Entwicklungen der Heilpädagogik ab. Am 2. November 1922 wurde das erste bayerische heilpädagogische Studienjahr dank den Bemühungen von Rupert Egenberger eröffnet. Ähnliche Einrichtung, die ihr in dritten Jahrzehnt in Berlin, Hall und Mainz folgte, wurde aber während des Dritten Reichs wieder abgeschlossen.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde die Erneuerung und der große Wiederaufbau des gesamten Sonderschulwesens in Angriff genommen. Im Jahre 1948 und in den darauffolgenden Jahren wurde das akademische Studium nach der Konzeption von Egenberger wieder aufgenommen. Die Form des Studiums waren postgradualen Zusatzstudium oder Aufbaustudium. Diesem postgradualen Studium folgten seit Letzen siebten Jahrzehnt die Planung und Durchführung des sogen. grundständigen sonderpädagogischen Studium mit einer Dauer von mindestens acht Semestern.

Key word: Sonderschullehrerausbildung, Lehrgang, Egenberger, Zusatzstudium, Aufbaustudium, grundständige Studium