

# 歴史研究の対象としての 「東ドイツの教育」研究の教育方法学的示唆

— ドイツにおける2010年代以降の研究動向を手がかりに —

吉田成章  
(2023年10月6日受理)

DDR-Pädagogik als ein Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen und  
bildungsgeschichtlichen Forschungen  
— Forschungstrends in Deutschland seit den 2010er Jahren —

Nariakira Yoshida

**Zusammenfassung:** Im Beitrag wird die Frage untersucht, wie die „Bildung und Erziehung der DDR“ in Deutschland seit den 2010er Jahren thematisiert und erforscht wird, welche Implikationen für Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Japan die Forschungen über DDR-Pädagogik in Deutschland bedienen können. Yoshida (2011) fasst die Trends der Forschung über DDR-Pädagogik bis den 2000er Jahren zusammen. Aber viele neue und kritische Forschungen über DDR-Pädagogik seit den 2010er Jahren werden in Deutschland publiziert. Nun das Thema „DDR-Pädagogik“ und „Bildung und Erziehung der DDR“ wird ein Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen und bildungsgeschichtlichen Forschungen. Bemerkenswert sind die auf die „Bildungsgeneration“ ausgerichtete Forschung (Gruner 2022) und die Forschungen (Benecke 2022, usw.) als bildungsgeschichtlichen Forschung. Auf Grund der Forschungen wird die obene Fragen als eine didaktische Forschung untersucht.

Stichwörter: DDR-Pädagogik, Bildungsgeneration, Wiedervereinigung  
キーワード: 東ドイツの教育, 世代研究, ドイツ統一

## 1. 問題の設定と研究の目的

教育方法学研究における「歴史的アプローチ」においては、「その対象とされる過去は時代を経れば拡張するのが当然であり、今後も時間的な延長上に研究が広がるのが期待される」とされた上で、「歴史的視座とリサーチ・クエスチョンが確かであれば」、吉田(2011)が対象とするような「ドイツ民主共和国(Deutsche Demokratische Republik: DDR)(以下、東ドイツ)」の教育であっても、「対象とする時期設定が現代まで可能であること」(富士原2014, 72-73頁)が指摘された。日本の教育および教育学・教育方法学

に影響を与えてきた「東ドイツの教育」は、教育方法学研究においてはすでに歴史研究の対象としても一定程度認識されてきたといえる。

多方で、「『日常』と教育理論—教育学的『実験』国家としての旧東ドイツ—」と題して2016年11月に開催されたシンポジウム(中国四国教育学会第68回大会於鳴門教育大学)では、「少なくとも教育学研究の中では、東ドイツについて主題的に取り上げた研究はほとんど見られない。『実践』志向の強い学問領域では、国が減びるということは、その国の文化を全面否定することと等しいようだ」という問題意識のもと、「東ドイツに関する関心が失われつつある教育学研究に、

勃興しつつある新たな視点からの東ドイツ研究の動向（ドイツ現代史研究—註：引用者）を会わせてみたい」（木内2017, 61頁）という趣旨が提示された。ここでは、「実際に東ドイツ（東ベルリン）を知っている者（同シンポジウムの企画者である木内陽一氏および報告者であるロートラウト・コリアント氏—註：引用者）が、自分の体験したドイツを語るとともに」、「東ドイツを研究しながらも、この国を実際には体験したことがなく、純粋な歴史研究の対象として捉えている若手研究者」（木内2017, 61頁）間の対話を促すことで、教育学研究の裾野を広げることが意図された。同シンポジウムの報告者の一人であった河合信晴は、「ここ15年の間にドイツではかつての東ドイツ社会に対する見方は変化している。（中略）このような事情（ドイツ統一に伴う期待感が失われる中での東ドイツへのノスタルジーの生起—註：引用者）から、近年1960年代から70年代の東ドイツ社会に関する研究が進展している」（河合2017, 79頁）ことに触れ、「東西双方の負の遺産を直視して初めて、東ドイツの歴史は本当の意味で戦後ドイツ史の一部、さらにはドイツ史を超えた世界史の一部として意味を持つ」（河合2020, 268頁）歴史研究の重要性を指摘した。

翻って、2010年代に入って以降の日本の教育学研究においては、「東ドイツの教育」は一定程度の研究の対象となってきた。先に述べた河合（2017, 2020）のような青年研究をベースとした研究や、生物教育における性教育を対象とした池谷（2017）の研究、あるいはドイツ統一後の教育制度・実践における「旧東ドイツ地域の教育」を取り上げた研究（田中2022, 原田2023, 前原2023, など）、などである。また、ラース・クラウメ監督の映画「僕たちは希望という名の列車に乗った」の原作である „Das schweigende Klassenzimmer“ は邦訳出版（ガルスカ2019）もされるなど、「研究」の分野だけではなく「東ドイツの教育」は継続的に人々の目に留められてきた。

しかしながら、「東ドイツの教育」は果たして歴史研究の対象あるいは教育方法学研究の歴史的アプローチの対象として、「純粋な歴史研究の対象」として捉えられてきているのであろうか。すなわち、リサーチ・クエスションは研究者によって様々な設定され、教育（方法）学研究として「東ドイツの教育」は切り取られてきたが、その歴史的視座は確かに据えられてきたのであろうか（この意味での問題の設定については、宮本2021を参照）。この問いに直接的に答えること自体は容易なようで困難ではあるものの、本研究では研究の視角を「ドイツにおける2010年代以降の研究動向」に据え、歴史研究の対象としての「東ドイツの教育」

の示唆するものを描いてみたい。なおここで2010年代以降としたのは、吉田（2011, 2017）において2000年代までの研究動向はほぼフォローされているためである。

ドイツの教育学研究においては、2000年代までは東ドイツおよび東ドイツの教育の当事者であった関係者による理論的・懐古的・実践的研究が多く積み上げられてきた（例えば、著名な教授学者や教育学者、あるいは教育実践者や子どもに焦点を当てた研究、など）。多方で、2010年代以降には、東ドイツを直接経験していない「世代」による「東ドイツの教育」研究がなされるようになり、また教育史研究の対象として「東ドイツの教育」が検討の俎上に載せられてきている（なお、ドイツ統一直後の1990年代は、教育制度の比較研究や「転換（Transformation）」にともなう教育状況の変化に関する研究が主流であった）。そこで本研究ではまず、「世代」という視点から東ドイツおよび東ドイツの教育の変遷と研究対象としての「東ドイツの教育」の状況に触れた上で、教育史研究としての「東ドイツの教育」の動向を整理し、これらの研究が教育方法学研究に示唆する点に言及する。

## 2. 東ドイツにおける「世代」という視点

### (1) 「教育世代」の概念から見た東ドイツにおける「世代」研究

教育学および教育学説史の発展を読み解こうとする歴史的視座に立つ場合、どの時代に、誰が、どのような状況において何を論じたのか、提起したのかを読み解こうとするスタンスは重要である（例えば、鈴木2023, など）。実際に、「東ドイツの教育」研究の論者・語り手を見ていった場合には、東ドイツの教育を構築していった世代、東ドイツの教育の発展を牽引した世代、東ドイツの教育を受けながらもドイツ統一を経てそれを相対化して研究対象として語る世代、のようなおおまかな括りをすることができるだろう。あるいは、一般的な用語使いとして「〇〇世代」といった括りで一定の集団を捉えることで、何らかの社会的・集団的な「世代」を切り取ることで、そこで果たした「教育」の作用や機能を捉えようとすることもある。

ここでは、ドイツの社会科学・教育学研究における東ドイツの「世代（Generation）」に関する研究に目を向けることで、「東ドイツの教育」研究を日本の教育方法学研究という視座から捉えるための領野を設定しておきたい。そこで参考となるのが、グルナー（Gruner, P.）の「東ドイツにおける世代（Generationen

in der DDR)」という論考である。グルーナーは、歴史研究の対象として「世代」を捉えた社会科学的な諸研究、具体的には Ahbe/ Gries (2006) の先行研究をベースとすることで、それぞれの「世代」で作用していた「教育」という現象を逆照射する試みを行っている。

グルーナーは Ahbe/ Gries (2006) の研究が「東ドイツの世代 (DDR-Generationen)」という一つの「モデル (Modell)」としていくつかの研究で採用されてきたことを指摘しつつ、政策的な動向から導出される「政治的な世代 (politische Generation)」という概念や「社会的な世代 (soziale Generation)」という概念、あるいは「生活世代 (Lebensgeneration)」を対象とするというよりも、むしろさまざまな社会的発展とその帰結がもたらした「機会の構造 (Gelegenheitsstruktur)」に着目し、「教育世代 (Bildungsgeneration)」を描き出そうとするスタンスをとる。グルーナーは「世代」という概念を実用主義的に、世代の層 (Generations- lagerung) あるいは世代のまとまり (Generations- zusammenhang) の意味で用いている (vgl. Gruner 2022, S. 25-26)。その上で「教育世代」として五つの世代が設定され、その世代を構成する教育的作用が論究される。

## (2) 「教育世代」として描かれる五つの世代

グルーナーが設定する五つの世代は、「基盤形成者世代 (Gründergeneration)」・「構築世代 (Aufbaugeneration)」・「機能化」世代 („funktionierende“ Generation)」・「統合化された」世代 („integrierte“ Generation)」・「解き放たれた」世代 („entgrenzte“ Generation)」, である。以下ではそれぞれの世代がどのように捉えられ、「教育世代」として描かれているのかを検討する。

### ① 基盤形成者世代

この世代は、1893-1916年生まれで、30-60歳で1949年の東ドイツ建国を迎える世代である。1930年代・1940年代のナチズム期を経て、ヨーロッパの地図が書き換わる中での東欧からの移民やメキシコ・中国からの移民も含めた多様な世代から構成される世代が、東ドイツにおける教育制度の新たな組織化を担ってきた (vgl. Gruner 2022, S. 26-27)。

精神科学的教育学の系譜でいえば、ノールの弟子であるフリットナー (Flitner, W., 1889-1990)、やボルノウ (Otto Friedrich Bollnow, O. F., 1903-1991) がこの世代である。東ドイツの文脈で言えば、建国後にドイツ社会主義統一党書記長となったウルブリヒト

(Ulbricht, W. E. P., 1893-1973)、ウルブリヒトを失脚させた後に長きにわたってドイツ社会主義統一党書記長の席にあったエーリッヒ・ホーネッカー (Honecker, E., 1912-1994) らがこの世代である。

### ② 構築世代

この世代は、1919-1928年生まれで、1945年を17-25歳で迎えた世代であり、戦争への関与の度合いという意味でこの後の世代とは区別される世代である。ナチズム下の限られた教育資源の恩恵を受けることができたこの世代は「エリート」の世代であり、東ドイツの社会および教育の形成を担った世代である (vgl. Gruner 2022, S. 27-28)。

教授学研究の文脈で言えば、クリンクベルク (Klingberg, L., 1926-1999) やノイナー (Neuner, G., 1929-2008) がこの世代に属する。この世代は、ヴァイマル期からナチズム期を経て、東西分割統治と東西ドイツの建国という教育制度の多様な変遷の中で教育を受けてきた世代であるとともに、新たな思想と理念のもとで教育制度そのものを構築してきた教育世代である。また、エーリッヒ・ホーネッカーの妻で国民教育相の席にあったマルゴット・ホーネッカー (Honecker, M., 1927-2016) もこの世代である。

### ③ 「機能化」世代

この世代は、1935-1949年生まれで、「東ドイツの教育」を最初にうけた世代である。ナチズム期の国民学校 (Volksschule) から八年制基礎学校への転換を経験した世代であり、ベルリンの壁が建築された1961年の前の世代であるため兵役を経験していない世代でもある。ドイツ社会主義統一党下の青年組織「自由ドイツ青年団 (Freie Deutsche Jugend: FDJ, 14-25歳対象)」をはじめ経験することになった世代であり、「1968年運動」を青年期に迎え、40・50歳代で1990年のドイツ統一を迎えていた世代であるため、ドイツ統一後の就業で大きな困難を抱えた者が多かった世代である (vgl. Gruner 2022, S. 28-32)。

さらにグルーナーは、「東ドイツには1968年世代は存在したのか」という問いにたいして、西ヨーロッパでの主流な言説とは異なる意味で、「プラハの春」などを経験した東欧の1968年の経験世代を意味づける必要性があることを指摘する (vgl. Gruner 2022, S. 30-31)。また確かにグルーナーも指摘するとおり、この世代は教会関係者や芸術関係者の中には「東ドイツ」体制への反対する作品や意見を提起する者もいた世代でもある。

## ④「統合化された」世代

この世代は、1950年代生まれで、いわゆる「東ドイツの最初の子どもたち (erste Kinder der DDR)」と呼ばれる世代であるとともに、1989年のベルリンの壁崩壊へと至るライプツィヒ発の「平和革命 (friedliche Revolution)」の先導を担った世代でもある。この世代は、「十年制一般陶冶総合技術上級学校」という統一的学校制度で学校教育を受けた世代であり、ピオニール組織「エルンスト・テールマン」(Ernst Thälmann, 6-14歳対象)を経て自由ドイツ青年団の活動にも参加した世代である一方で、1980年代の閉塞した時代思潮に「くさびをうった (Hineingeboren)」世代でもある。すなわちこの世代は、ベルリンの壁崩壊を自由の獲得として経験し、30-40年間のこれまでの人生を民主化へと大きく舵を切る教育と参加の重要な機会を実現する可能性を夢見た世代でもある (vgl. Gruner 2022, S. 32-35)。

## ⑤「解放された」世代

この世代は、1965-1972年生まれで、90%の子どもが十年制一般陶冶総合技術上級学校を経て修了証を修得した世代であり、1989年のベルリンの壁崩壊を17-25歳で迎えた世代である。この世代の特徴をグルナーは、東西ドイツの統一という「転換 (Wende)」後の社会的帰属性 (soziale Zugehörigkeit) が細分化され、様々な変動を経験したことにあると指摘する (vgl. Gruner 2022, S. 35)。というのも、この東ドイツの世代は西ドイツの同世代に対する不遇 (Benachteiligung) を経験した世代であり、ドイツ統一に伴う理想と現実との間の乖離を肌で感じた世代である。したがって多方で、転換後の対抗文化 (Gegenkultur) として「東ドイツ社会における自由」をも模索しようとした世代であり、「転換期の子ども (Wendekinder)」として特徴づけられる1990年代の転換期を生き抜いた教育世代である (vgl. Gruner 2022, S. 36)。

## (3) 「世代」という見方が「東ドイツの教育」研究に提起するもの

この「教育世代」という描写を踏まえてグルナーは、「世代」という捉え方そのものはドイツの中でも西ドイツのそれと東ドイツのそれとは異なって捉えられるべきことを指摘し、この教育世代に教育者として関わっていた東ドイツの教師世代 (DDR-Lehrendengeneration) が社会的変遷にもたらしたものを精査する必要があることを提起した (vgl. Gruner 2022, S. 37-39)。

むしろ、教師の視点から「東ドイツの教育」を捉え

ようとする研究は、ドイツ統一後になされてきている。例えば、Fabel-Lamla (2004) は東ドイツ時代の教師がいかに教員としての生活を営んできたのかを、バイオグラフィーの手法で描き出している。またコリアント (2017) も、社会主義的人格の形成のために設計された学校教育制度の中で、子どもたちに対する教育的責任を果たすべく葛藤してきた一教師の視点を描き出している。あるいは、東ドイツ時代を教師として生き、「転換」の前から2020年に至るまで大学の教育職にあった者へのインタビュー (筆者が2019年にライプツィヒにて実施、未公開) でも、東ドイツ時代の学校教育実践の光(集団的一体感もとの教育実践、など)と陰(限られた教育資源と制限された教育上の自由、など)が語られるとともに、「東ドイツ」を経験した時代・世代の違いと大学での教員養成を受けて教員になろうとする学生の意識の変遷が語られる。

確かに、木内 (2017) が指摘するとおり、「東ドイツ」という時代や社会を体験としてもっている者・世代と、そうでない者・世代とは、その国の教育の捉え方は大きく異なっている。その上で木内が指摘する、「悪しき意味での『前理解』がない」がゆえに、「良い意味での学問性をもって研究できる状況が生まれている」(木内2017, 62頁)とも捉えることはできるであろう。したがって以下では、「東ドイツの教育」を歴史研究の対象として据えながら、様々な教育世代によって「東ドイツの教育」研究がドイツにおいていかになされているのかを検討していきたい。

## 3. 歴史研究の対象としての「東ドイツの教育」

## (1) 教育史研究における「東ドイツの教育」研究

ここで取り上げるのは、2022年に刊行された『東ドイツにおける訓育と陶冶との関係 (Erziehungs- und Bildungsverhältnisse im 20. Jahrhundert)』という著作である。同書は、「支配システムと社会システムの多様な諸次元の複雑な再構成」により、「そこでの (東ドイツでの一註:引用者) 経験の同時代性を再発見し、かつ批判的視点を獲得」(Kleßmann 2005, S. 72) しようとしてきた先行研究の蓄積の上に、「ドイツ民主共和国はドイツ全体の歴史の一部であったし、またあり続けている」(Benecke 2022, S. 10) ことを示そうとする『20世紀の陶冶と訓育との関係 (Erziehungs- und Bildungsverhältnisse im 20. Jahrhundert)』シリーズの第一巻である。なお、本シリーズの編者ら (Benecke, J. と Link, J.-W.) は、帝政期、ヴァイマル期、ナチス期、西ドイツ、東ドイツ、再統一

ドイツといったテーマでのシリーズ本刊行を視野に入れているとしているが、現時点で刊行されているのは東ドイツの教育をテーマとした同第1巻のみである。また、訓育と陶冶との関係 (Erziehungs- und Bildungsverhältnisse) という同書のタイトルは、シリーズ名とも連動しており、「教育」というシンプルな訳語をあてることも可能であろうが、シリーズ編者であり同書の編者でもある Benecke (2022) の「本書の導入」では、東ドイツ教育学の文脈における「陶冶」と「訓育」というフレーズを明確に意識しながら (vgl. Benecke 2022, S. 12), 「訓育と陶冶との関係を語ること」 (Benecke 2022, S. 10, 傍点部分は原文斜体) を同書の重要な趣旨に位置づけているため、同書の訳語を『東ドイツにおける訓育と陶冶との関係』とした。

本書の構成について Benecke (2022) は、第1・2論文は本書のテーマへの分析的かつ概括的な論考であり、その後には家族・就学前教育・成人教育といったカテゴリーを国際的な視座から捉えた論考を並べ、続いて政治的に主導された包摂と排除のテーマ群の論考が配置されていると整理している (Benecke 2022, S. 20-21)。「本書への導入」の序章において Benecke (2022) は、ドイツ社会主義統一党 (Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands: SED) の独裁のもと、「社会主義的人格 (sozialistische Pörsenlichkeit)」形成のための「集団 (Kollektiv)」の形成による教育が「個の解放 (Emanzipation) と主体形成 (Subjektwerdung)」 (Benecke 2022, S. 11) には表面的には向かうことができなかったことを指摘した上で、「東ドイツの教育」の歴史的検討の視点を各テーマにわたって詳述している。同書の構成は図1の通りである。

同書は、先の「教育世代」でいえば、ガイスラー (Geißler, G.) のような教育史研究の立場から「東ドイツの教育」を描いてきた『「機能化」世代』の研究者や、おなじく教育史研究者であるヴィークマン (Wiegmann, U.) のような『「統合化」された世代』の研究者、そしてグレラック (Grelak, U.) のような『「解き放たれた」世代』以降に生まれた研究者に、ドイツ統一後のフンボルト大学に教授として西ドイツから着任してテノルト (Tenorth, H.-E.) のようなベテランの研究者に若手研究者を交えて編集されている。それぞれの各論に言及する紙幅がないが、まずそのテーマの広範さに注目したい。その上で、それぞれの論考において、東ドイツの教育の展開を歴史的視座から、すなわち今日の視座から相対化して描くというスタンスが貫かれている。

## (2) 就学前教育・学校・高等教育を巡る「東ドイツの教育」研究の動向

『東ドイツにおける訓育と陶冶との関係』以外にも、2010年代には Benecke (2022) が同書の構成で区分した第2・3カテゴリー、すなわち「家族・就学前教育・成人教育といったカテゴリー」および「政治的に主導された包摂と排除のテーマ群」の研究が蓄積されてきている。ここではそれらを、「就学前教育・学校・高等教育を巡る『東ドイツの教育』研究の動向」および「政治的に主導された包摂と排除をテーマとする『東ドイツの教育』研究の動向」として整理し、その動向を検討していきたい。

まず就学前教育の分野では、Berger (2014) は著者の若者支援に関わる立場からの東ドイツ時代の幼児教育の歴史と実践の展開を整理している。学校の分野では、ライプツィヒの学校博物館の取組として、「民主的な学校」を夢想しようとしてきたライプツィヒの学校の歴史とその実践の展開を Urban (2015) が描き出している。また、フンボルト大学にて主査ガイスラー、副査テノルトらによって博士学位が授与された学位論文である Tietze (2012) は、東ドイツにおける総合技術教育・ポリテフニズム教育の歴史的展開とその理論的背景と構造を描き出している。「構築世代」と『「機能化」世代』の学校教師としての経験を背景に Gutheil/ Wendland (2021) は、東ドイツ時代にギムナジウムの授業で取り扱われた文学教材の分析とその実践の解釈を検討している。高等教育の分野では Krätzner (2014) によって、1961年のベルリンの壁建設に東ドイツの7大学 (フンボルト名称ベルリン大学、カール・マルクス名称ライプツィヒ大学、ドレスデン工科大学、ロストック大学、エルンスト・モーリッツ・アルント名称グレイフスヴァルト大学、フリードリヒ・シラー名称イェナ大学、マルティン・ルター名称ハレ・ヴィッテンベルク大学) がどのような対応をとったのかが多くの史料によって描き出されている。また、Jork/ Knoblauch (2017) は、筆者自身のドレスデン大学での学修生活をベースに、東ドイツ時代の大学での学修の実像を多くの史料・資料とともに描き出している。

## (3) 政治的に主導された包摂と排除をテーマとする「東ドイツの教育」研究の動向

「東ドイツ」および「東ドイツの教育」の光と影を描き出す研究も数多く積み上げられてきている。Ebert/ Kümmerling-Meibauer (2021) は、東ドイツの国営映画制作会社 DEFA (Deutsche Film-Aktiengesellschaft) が制作した子ども映画を取り上げ、

その教育的意味とプロパガンダ的な意味とを分析している。

Partetzke (2016) は、イェナ大学にて受理された

博士学位論文を下敷きとしており、政治学の分野の研究成果として東ドイツにおける政治教育の実相をパイオグラフィーの手法を用いて描き出している。

- Jakob Benecke (1970年代西独生まれ、アウグスブルク大学教授)  
本書への導入
- Petra Gruner (ベルリン、研究所研究員)  
東ドイツにおける世代
- Heinz-Elmar Tenorth (1944年西独生まれ、フンボルト大学ベルリン名誉教授)  
東ドイツにおける教育学と教育科学—その知識形式としての機能・構造・実践—
- Ybonne Schütze (1940年西独生まれ、ベルリン・フンボルト大学元教授)  
東ドイツにおける家族
- Iris Nentwig-Gesemann(1964年西独生まれ、アリス・ザロモン応用科学大学ベルリン教授)  
就学前教育—東ドイツにおける保育所と幼稚園—
- Gert Geißler (1948年東独生まれ、ライプニッツ教育研究所研究員)  
学校制度の関係—東ドイツにおける義務学校、アビトゥーア段階、教育分配—
- Eva Matthes (1960年代西独生まれ、アウクスブルク大学教授)  
東ドイツにおける教科書とその他の教材
- Sebastian Barsch (1970年代西独生まれ、ケルン大学教授)  
東ドイツにおける(知的)障害のある者の教育
- Ulrich Wiegmann (1950年代東独生まれ、ポツダム大学名誉教授)  
東ドイツにおける学校と国家保安局 (Staatsicherheitsdienst)
- Christian Sachse (ローザンヌ大学名誉教授)  
東ドイツにおける子どもと青年の兵役準備教育 (Wehrerziehung)
- Beate Kaiser (学校教員)  
ソビエト占領地域および東ドイツにおけるピオニール組織「エルンスト・テールマン」
- Peter Skyba (歴史研究者)  
自由ドイツ青年団 (FDJ) —東ドイツにおけるドイツ社会主義統一党の青年政策—
- Steffi Lehmann (研究所研究員)  
東ドイツにおける青年政策—ある教育措置の要求とその作用—
- Uwe Grelak (1970年代東独生まれ、ハレ大学研究員) / Peer Pasternack  
東ドイツにおける宗教教育制度
- Perr Pasternack (1963年生まれ、ハレ大学教授)  
東ドイツにおける高等教育制度
- Tetyana Hoggan-Kloubert (1980年代生まれ、アウクスブルク大学研究員)  
/ Nicole LuthardtP(アウクスブルク大学研究員)  
東ドイツにおける成人教育
- Susanne Timm (1950年代西独生まれ、バンベルク大学研究員)  
東ドイツの教育における国際性の諸次元
- Christian Sachse (ローザンヌ大学名誉教授)  
ソビエト占領地域および東ドイツにおける青少年育成・援助
- Christian Halbrock (1963年東独生まれ、元シュタージュ職員)  
東ドイツにおける教義的教育と政治的に逸脱した行動
- Harry Waibel (1946年西独生まれ、歴史研究者)  
東ドイツにおける青年のネオナチ的・ラシズム的な傾向と暴力行為

図1：『東ドイツの教育』の構成と著者の属性

※著者の属性は Benecke (2022) の「著者紹介」も参考に筆者が記した

『東ドイツにおける訓育と陶冶との関係』にも「東ドイツにおける子どもと青年の兵役準備教育」と題する論考を提供していた Sachse (2013) は、東ドイツにおける「再教育 (Umerziehung)」をテーマにその制度の概要と実践の展開を描き出している。「再教育」とは、なんらかの事情によって特殊な教育を提供する状況が生じた際に用いられる用語であり、Sachse (2013) の中では東ドイツ・ザクセン地域の児童養護施設にあたる青年支援 (Jugendhilfe) の特別な施設 (Spezialheim) を指している。「再教育」は、例えば非ナチ化のための再キリスト教化という文脈でも用いられるなど、その文脈によって意味する教育は異なっている (対馬2005, 52頁参照)。Sachse (2013) は、単なる「歴史」としての東ドイツにおける青年支援の描写にとどまらず、2013年時点でのザクセン州「社会・消費者省」の大臣 Christine Clauß の前書きを掲載し、「強制 (Zwang) と暴力 (Gewald)」にさらされてきた東ドイツの子どもたちへの教育から、今日のザクセン州の青年支援に示唆するものを得たいとする歴史的視座から多くの史料・資料をもとに執筆されている。

これらの「東ドイツの教育」研究の動向を「世代」という視点から見ると、東ドイツ時代を「教育世代」として経験した世代による回顧的・バイオグラフィー的な研究もあれば、東ドイツ時代を経験していない世代による歴史研究としての「東ドイツの教育」研究も数多く成されてきていることを指摘できる。なおここでは、モノグラフィー的な研究や2000年代の研究は取り上げていないが、2000年代にも歴史研究の対象としての「東ドイツの教育」研究は多く積み重ねられてきている (例えば、Fabel-Lamla 2004など)。

#### 4. 研究の成果と今後の課題

本研究の成果と今後の課題は次の二点にある。

第一に、東ドイツの教育における「世代」に着目して、「東ドイツの教育」研究の動向を整理した点である。世代をどのように捉えるのかは、むしろ、研究の目的と射程に依存するが、本研究ではドイツ教育学研究における「世代」研究の動向に着目し、東ドイツそのものを経験していない世代による教育研究の動向とその意義に言及した。ドイツ統一という経験からさらに年月がたてば、さらにこれらの「世代」の見方と東ドイツの教育そのものの見方も変化していく。こうした継続的かつ体系的な「東ドイツの教育」研究をフォローしながら、日本の教育方法学研究にとって示唆する点を検討していくことが今後の課題である。

第二に、「歴史的視座」を設定する理論的・実践的

な視座の重要性を指摘した点である。ドイツの教育学研究にはそれ固有の課題設定と視座で設定されるように、日本の教育方法学研究という一つの視座は「東ドイツの教育」を先鋭的に切り取る視座となりうる。具体的には、「陶冶と訓育との統一」や集団主義教育、ポリテフニズム教育といった東ドイツを経由して日本において独自に理論形成されてきた実践領域は、「東ドイツの教育」そのものを見ていく視座となりうる。今後は、こうした一つ一つの視座をさらに丁寧に掘り起こしながら、その今日的意義と課題を検討していくことで、「教育方法学的視座」という固有性とその意義と課題を明確にしていくことが課題である。

以上を踏まえて、歴史研究の対象として「東ドイツの教育」研究をとりあげることの教育方法学的意義と課題に論及したい。「東ドイツの教育」研究を歴史研究の対象として取り上げることの教育方法学的意義は、われわれ教育方法学研究者が「教育方法学」を形成する基盤そのものの歴史的研究の対象として相対化することで、自らの理論やその眼鏡を通じて捉える実践の規範性そのものを明確にしようところにある。他方で課題は、歴史と現在・未来という時間軸と、日本と世界という空間軸とを交差させながら、これからの教育方法学研究および教育実践の展望をいかに描いていくのかは、今後とも普遍的な課題であり続けるという点にある。

#### 【文献一覧】

- Ahbe, T./ Gries, R. (2006): Gesellschaftsgeschichte als Generationengeschichte. Theoretische und methodische Grundlegung am Beispiel der DDR. In: Schüle, A./ Ahbe, T./ Gries, R. (Hrsg.): *Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 475-571.
- Benecke, J. (Hrsg.) (2022): *Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berger, M. (2014): *Kindergarten und Kleinkindererziehung in der SBZ/DDR 1945-1990*. "Alles mit dem Volk, alles durch das Volk, alles für das Volk". Saarbrücken: AkademikerVerlag.
- Ebert, S./ Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.) (2021): *Von Pionieren und Piraten. Der DEFA-Kinderfilm in seinen kulturhistorischen, filmästhetischen und ideologischen Dimensionen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

- Fabel-Lamla, M. (2004): *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Heidelberg: VS Verlag.
- Gruner, P. (2022): Generationen in der DDR. In: Benecke, J. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-41.
- Gutheil, G./ Wendland, W. (2021): *Schulische Bildung und Erziehung in der DDR. Zur literarischen Verarbeitung pädagogischer Verhältnisse*. Berlin: Neopubli.
- Jork, R./ Knoblauch, G. (Hrsg.) (2017): *Zwischen Humor und Repression - Studieren in der DDR. Zeitzeugen erzählen*. Halle: Mitteldeutscher Verlag.
- Kleßmann, C. (2009): Die DDR als Geschichte. Entwicklungen und Konturen der Forschung. In: Behrens, H./ Ciupke, P./ Reichling, N. (Hrsg.): *Lernfeld DDR. Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Schwalbach: Wochenschau, S. 61-76.
- Krätzner, A. (2014): *Die Universitäten der DDR und der Mauerbau 1961*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Partetzke, M. (2016): *Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR*. Wiesbaden: Springer.
- Sachse, C. (2013): *Ziel Umerziehung. Spezialheime der DDR-Jugendhilfe 1945-1989 in Sachsen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schluß, H./ Jehle, M. (Hrsg.) (2013): *Videodokumentation von Unterricht. Zugaenge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tietze, A. (2012): *Die theoretische Aneignung der Produktionsmittel. Gegenstand, Struktur und gesellschaftstheoretische Begründung der polytischen Bildung in der DDR*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Urban, E. (Hrsg.) (2015): *Leipziger Schulen im Aufbruch zur Demokratie 1989*. Markkleeberg: Sax-Verlag.
- 池谷壽夫 (2017)『東ドイツ“性”教育史－性をめぐる状況と「生物」教授プラン－』かもがわ出版。
- ディートリッヒ・ガルスカ著, 大川珠季訳 (2019)『沈黙する教室－1956年東ドイツ－自由のために国境を越えた高校生たちの真実の物語－』アルファベータブックス。
- 河合信晴 (2017)「東ドイツにおける日常生活と青年層」中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』第20号, 79-84頁。
- 河合信晴 (2020)『物語 東ドイツの歴史－分断国家の挑戦と挫折－』中央公論新社。
- 木内陽一 (2017)「記憶と忘却」中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』第20号, 61-64頁。
- ロートラウト・コリアント (2017)「東ドイツにおける教師の職業的日常生活と教授学理論の発展」中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』第20号, 65-70頁。
- 鈴木篤 (2023)『日本における教育学の発展史－教員の集会的属性に着目したプロソポグラフィ－』九州大学出版会。
- 田中怜 (2022)『学校と生活を接続する－ドイツの改革教育的な授業の理論と実践－』春風社。
- 馬達雄 (2005)「反ナチス抵抗運動とドイツ戦後教育史－占領期研究のための論点整理－」『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学』第60巻, 51-64頁。
- 原田信之 (2023)『ドイツの学力調査と授業のクオリティマネジメント－格差是正のフィードバックシステムの解明－』風間書房。
- 富士原紀絵 (2014)「歴史的アプローチ」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社, 70-73頁。
- 前原健二 (2023)『現代ドイツの教育改革－学校制度改革と「教育の理念」の社会的正当性－』世羅書房。
- 宮本勇一 (2021)「教授学研究における歴史的アプローチのための方法論的検討」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』第2号, 185-194頁。
- 吉田成章 (2017)「戦後教育学研究における東ドイツ教育学の受容と展開」中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』第20号, 71-77頁。