

# ライン地方のあるギムナジウム (5)

小 峰 総 一 郎

<p style="text-align: center;">目 次</p> <p>はじめに</p> <p>1. ナチス歴史観</p> <p>    (1) 歴史教科書要綱</p> <p>    (2) 「外地ドイツ人協会」(Verein für das Deutschtum im Auslande)</p>	
<p>2. リューテン上構学校の歴史教育</p> <p>    (1) 歴史教育をめぐる状況</p> <p>    (2) アビトゥーア筆記試験・口述試験 (歴史)</p> <p>3. 地理, 地政学教育</p> <p>ま と め</p>	<p style="text-align: center;">ライヒ教育省 ベルリン, 1938年 (Nagel, S. 70.)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>
	<p>左：リューテン地方のカトリック野外祭壇 (Bürger, S. 77.)</p> <p>右：上構学校生ペゲラー (Franz Pöggeler, 1926-2009) 1945年 (Pöggeler, S. 268.)</p>

## はじめに

歴史と歴史教育。今回のリューテン上構学校史はこれに焦点を当てたいと思う。

前回筆者はナチスカリキュラムの一方の核たる「人種科」を取り上げた。今回取り上げる「歴史」は、教科としては「人種科」と対をなすナチスカリキュラムの他方の軸であるが、それにとどまらず、その〈歴史〉意識は「ナチズム」イデオロギーの中核をなしており、歴史教育はまさ

にこの<ナチズム>教育であったとすることができる。「アーリア民族の優越」という歴史イデオロギーに基づくこの<歴史>の教育によって、「劣等」民族支配に突き進んだナチスドイツは、やがて自壊への道を辿ることになるのである。本研究ノートでは触れられないが、それはショルツの言う「第三局面、権力拡大と内部崩壊、1941-1945年」への道である<sup>1</sup>。

**第三局面、権力拡大と内部崩壊、1941-1945年**

[ナチ第三]帝国への総動員化、青少年期の短縮、ラガーと家庭学校[Heimschule]の拡大  
 ——学業は入隊に対し特権化;後継者を巡る熾烈な競争;人種イデオロギーに対し民族エネルギーは後退;[ナチ]政権に対しスタンスの対極化(青少年対立の激化);総力戦とSS(親衛隊)国家化転換

年\分野	①重要政治決定	②新規機関・重点	③学校機構、教育課程	④教員団体、教員養成	⑤青少年政策
1941	5.就学義務法変更(基幹学校、選択必修校となる)	4.基幹学校導入;SS指揮下のドイツ家庭学校(Deutsche Heimschule) 12.私立寄宿制学校、SS指揮となる	1.アビトゥーア試験コメント制導入 5.宗教科、成績証明書記載廃止 9.アンティキュア字体、標準字体となる;学年秋開始制 9.女子の学校体育教則大綱	2.教員養成大学に代わって教員養成所(Lehrerbildungsanstalt)を設置 8.教員の休暇を3週間に短縮	1.職業者選抜ラガー(Ausleselager)開始 1.学校とヒトラー・ユングト間要求権協定——ヒトラー・ユングトは国防教育、スポーツ選抜を引き受け 9.1924-28年生れ[13-17歳]、ヒトラー・ユングト活動に召集 10.青少年保護ラガー(Jugendschutzlager)内の対抗青年グループ(「青少年福祉」ライヒ作業チーム設立)
1942	3.教員新給与規則、国防力鍛錬キャンプ行事(3週間) 6.ユダヤ人児童就学締め出し 7.中等学校から「雑種」(Mischlinge)締め出し	4.ランゲマルク(ベルギー、西フランケン)の第1次大戦激戦地)研究の拡大;HJ(ヒトラー・ユングト)とDAF(ドイツ労働戦線)の英才促進活動 6.基幹学校は旧帝国領にこれ以上拡大せず 9.オランダに「帝国学制」 10.ナチ党アドルフヒトラー校を国家学校化	2.党官房、生物教育を批判 2.AHS(アドルフヒトラー校)卒業をアビトゥーアと同格化 2.特殊学校教則大綱 3.基幹学校教則大綱	3.LBA(教員養成所)授業料を無料 4.助教養成 7.徴兵検査キャンプによる教員養成所選抜 8.産業教員養成規則	4.戦時取極補助奉仕 9.「ヨーロッパ青年連盟」(Europäischer Jugendverband;フランスム青年インターナショナル)、ウィーンで設立
1943	2.NPEA(国家教育舎=ナボラ)授業料無料 9.生徒の防空補助者化(9学年終了後)	(なし)学業代替としてのKLV(学童疎開);国防補助者への学校教育	11.中等学校カリキュラムを7級に短縮(11学年制)	3.ナチス教員連盟「停止」;教員新聞制限 11.国民学校教員用新試験規則	(なし).HJ(ヒトラー・ユングト)戦時動員年
1944	11.第8学年労働奉仕 12.ナチ寄宿制学校出身者のみによる士官供給			10.国民学校教職者用軍隊入隊訓練規則 10.国民学校教員給与の国[ライヒ]——小峰]移管	
1945	1.中等学校生 4年修了生・5年修了生応召				

(Scholtz(1985), S. 54-55)

表0-1. ナチス教育第三局面 (Scholtz, S. 54-55.)

1. ナチス歴史観

(1) 歴史教科書要綱

まず初めに1933年の「歴史教科書要綱」を紹介しよう。ここには端的にナチスの歴史意識が打ち出されている。

歴史教科書要綱<sup>2</sup>

(内相告示) 歴史教科書要綱 (1933. 7. 20)

Nr. 237 歴史教科書要綱

[大要]

1 Scholtz, Harald: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1985, S. 54-55.  
 2 "Richtlinien für die Geschichtslehrbuch 1933. 7. 20". (歴史教科書要綱) UIIC 6301, In: Zentralblatt 1933, S. 197-199.

(Richtlinien für die Geschichtslehrbuch 1933. 7. 20, Bekanntmachung. UIIC 6301in: Zentralblatt 1933, S. 197-199)

[前文]

●本要綱は、すべての歴史を扱うわけではない。ただ、いくつかの重要な歴史、すなわちこれまで十分にできなかった、ないしはほとんど顧慮されてこなかったが、今後より一層価値を持たなければならない歴史について、触れるものである。

1. 先史時代 (Vorgeschichte)。ドイツ民族の卓越した力、民族高点の淵源である。
2. 先史時代からその後の数千年を経て現代に至るまで、人種 (Rasse) の重要性が十分に考慮されなくてはならない。なぜなら、人種は人格の固有性ならびに民族の固有性の土台だからである。
3. 加えて、民族思想 (völkischer Gedanke) という点も、国際的視点との対比において考慮されなくてはならない。なぜなら国際的視点の悪影響のもと、この百年以上、ドイツ人は他民族以上に現世離れた夢想到達して民族の魂を失う恐れがあったからである。
4. 民族公民思想 (volksbürgerlicher Gedanke) は、民族思想 (völkischer [Gedanke]) と緊密に結び付かなければならない。今日全ドイツ人の 1/3 が帝国領土の外で暮らしているので、ドイツ史を扱う場合には、歴史考察をドイツ内部のみにとどめるのではなく、常に外地に住んでいる種属同胞 (Stammesbrüder) の運命に思いをいたすことが必要である。
5. 文化史がどれほど大事なものであるにしても、わが民族の運命を形づくる政治史 (politische Geschichte) 以上に重要であるわけではない。その際、生徒を瑣末な出来事の海に沈潜させるのではなく、大きな流れと連関とを押さえ、生徒の政治判断と意志形成とを促すことが必要である。
6. 全段階の歴史授業で、英雄思想 (heldischer Gedanke) が、指導者思想 (Führergedanke) と結びつけて教育されなくてはならない。この二つこそ、生徒の心を、教材ガラクタの食傷と異なり深い感動を呼び覚ますものだからである。
7. さらに英雄思想は、生徒を英雄的世界観 (heldische Weltanschauung) に導き、諸民族の自己主張のただ中で、他の民族に無い我がゲルマン民族の新しい力を覚醒させるものだからである。

※ [各論]

個別には、以下の諸点が銘記さるべきである。

●教科書は中欧原始時代 (Urgeschichte Mitteleuropas) 氷河期の叙述から始める。各民族 (ネアンデルタール人、オーリニャック人、クロマニヨン人) とその文化。すでに原始時代から、文化=民族の創出物。この事実は、後の時代の民族混交で曇らされはするが無くなりはしない。

●先史時代 (後氷河時代) から、北方民族・フェーリッシュ民族 (die nordische und fälische Rasse) が中欧・北欧に広がる。北方民族の達成は不滅である。芸術のみならず、学問精神、言語方面においても。高度に発達したインドヨーロッパ語 (印欧語) は他のヨーロッパ諸民族言語を圧倒した。

●ゲルマンの民族移動。北アジア、北アフリカに至るまで。紀元前5千年紀に。シュメール人の起源は不明ながら、シュメール語については、基幹数百語がインドヨーロッパ語との対比が可能。これは、かつての北方征服者層の取り込みから説明ができよう。

●前アジア [西南アジア] 史に決定的影響をもたらしたのは、人種的には北方人種たるインド人・メーデル人 [Meder]・ペルシア人・ヒットイト人の力である。生徒は、血縁的に近いこれらの民族の歴史を学ぶ必要がある。これらの民族がインド、ペルシアにおいて高度な文化を創造したのである。

●ギリシア史。優越する北方人種の影響力は、血縁の実感を有する中欧、そしてギリシアへ。やがて中国、日本、メキシコにまで至る。

ギリシア人、これはドイツ人の親近者である。北方系ギリシア人は支配者としてあり。だがパウサニウス (Pausanias) の時代に、アッチカの田舎ではカリア語が話されていた。土着人並びに奴隷たちは、ギリシア人を凌駕する。少なくともアテネでは。ここに諸人種の混交による没落あり。以後影響力失う。(この展開の人種史については、ギンター：『ヘレニズム民族、ローマ民族の人種史』(Günther: Rassengeschichte des hellenischen und römischen Volkes) を引証せよ)

●イタリアの北方民族史。中欧に始まる。ここでも血の親近性 (rassige Verwandtschaft) が述べられる必要がある。貴族と平民の戦いは、畢竟、人種戦争 (Rassenkampf) として理解されなくてはならない。絶え間ない戦いで、ローマ人の中の北方人種は殆ど失われ、ティベリウスの時代にはわずか6！圧倒的多数は、オリエントの奴隷たちの子孫であった。この希望喪失がローマ人のストイックな世界観の背景にある。

●ゲルマンの民族移動。ローマに新鮮な血を注入した。→文化の高揚。北イタリア、スペイン、フランス、イギリス。中世の文化の担い手となる。騎士制が開花した。

●ドイツ中世。東エルベの獲得という最大の出来事を、今までよりもさらに印象深く扱うこと。ヴァイクセル川とエルベ川間のゲルマン人の土地。中世での偉業が成し遂げられる = 民族国家建設。当時初めてである。フランスにはなかった。

●近代史。国際化。ドイツ性が疎遠となる。ドイツの血、言語、法、国の理解→世界観 = 復権を。古代研究の中から、血の紐帯 = 国境地の同志と外地のドイツ人を結合する。血縁国との運命共同体→北方の高い文化を保持する。

●「第一次世界大戦敗戦後 = ドイツの存亡がかかる。自由主義とマルクス主義の脅威。これを乗り越え、ルール闘争に始まり民族社会主義 [ナチ] 自由思想 (der nationalsozialistische Freiheitsgedanke) の出現、ポツダムの日ドイツ民族共同体建設 [の誓い] に至る民族覚醒を扱うものとする。」(これを訴えたのが、内務大臣 Dr. フリックである。1933年5月9日閣議において)

#### ※ [結論]

●歴史教育の二つの要諦。

①国民学校での歴史教育——2年生から始まる。3年生 = 故郷。4年生 = 英雄。5年生 = 先史時代、古代。

②国民学校上級、高校から——ヒトラーと結合する。

●偉大な民族発展の可能性の基本線、並びに推進力を学習する→歴史の生成に邁進することである。

#### ※

以上、内務大臣「歴史教科書要綱」を、本省『プロイセン文部省報』にて公刊する。

ベルリン、1933年7月20日

[プロイセン] 文部大臣  
委託を受けて：シュトゥッカート

文部大臣告知 Bekanntmachung ——U II C 6301

(『プロイセン文部省報』 1933年、197ページ)

発足間もないナチス国家から出されたこの「歴史教科書要綱」は、元々は、思想・イデオロギー部門を扱う内務省の「告知」である（内務大臣告知。内相大臣はヴィルヘルム・フリック<sup>3)</sup>）。この内務省告知を再録し、文部省〔当時〕告知として発令の任に当たったのが前回触れた文部省局長シュトゥッカート（Wilhelm Stuckart, 1902-1953）であった<sup>4)</sup>。

「歴史教科書要綱」は、ドイツ民族が欧州で突出した優秀なる「北方人種」であるとの民族観から、歴史を「人種（Rasse）」の立場からとらえる（「人種は人格の固有性ならびに民族の固有性の土台である」）。この人種主義歴史像は、とくに、「前文」の7点と結論が重要である。いま、それらを箇条書きに整理すると次のようになる。

- 
- 3  ヴィルヘルム・フリック（Wilhelm Frick, 1877年3月12日-1946年10月16日）——ドイツの政治家。国家社会主義ドイツ労働者党（ナチ党）国会議員団長、テューリンゲン州内相兼教育相、ドイツ国内相、パーメン・メーレン保護領総督を歴任した。全権委任法、ニュルンベルク法、強制的同一化政策の制定、ナチス式敬礼の義務化に大きく貢献した。ニュルンベルク裁判において死刑判決を受け、処刑された。（日本ウィキペディア。最終閲覧：2016/03/12）

・〔補足。大要〕 法律家。ヒトラー蜂起参画、ナチ党へ。23. Januar 1930 チューリンゲン内相・文相。連立バウム・フリック政府（Baum-Frick-Regierung）。30. Januar 1933 ヒトラー内閣入閣、内相。官吏任用法、また人種理論唱道、これの法律化、断種法制定に最大貢献。T4作戦主導。内務、警察、教育、教会行政に携わるも、やがてヒトラーと疎遠。内相はヒムラーへ。ニュルンベルク裁判で絞首刑。（ドイツ Wikipedia。最終閲覧：2016/03/12）

- 4  シュトゥッカート（Wilhelm Stuckart, 1902-1953. 当時31歳）——1933年5月、ナチ党法律顧問でシュテッティン市長（暫定）だった彼をプロイセン文部省局長に招聘したのは、ヘルマン・ゲーリング（Hermann Göring, 1893-1946）だった。シュトゥッカートは、文部省において「官吏任用法」（1933年4月7日）の実施施行、また「人種学省令」（1933年9月13日）制定など、ナチスイデオロギー確立とそれの法制化に辣腕を振るう。1934年5月、ライヒ教育省が創設され、翌6月シュトゥッカートは次官（Staatssekretär）、7月にはライヒ次官（Reichsstaatssekretär）となっている。ドイツ Wikipedia「Wilhelm Stuckart」, 最終閲覧：2016/04/23, 参照。

だが、このシュトゥッカートと教育相ルストとの関係は急速に悪化、「次官の不臣従」問題は、ヴェルフ王家（ブラウンシュヴァイク）聖遺物のプロイセン州買い取り問題（州首相はゲーリング）やルスト腹心の私的失敗暴露問題とも関わってベルリン中に知れ渡る。ライヒ教育省内ののっぴきならない関係は、1934年11月13日、シュトゥッカートへの「休職」で終わりを迎えた。数ヶ月後の1935年3月11日、シュトゥッカートはライヒ/プロイセン内務省次官に就任（内相は上記フリック）、以後彼は終戦まで、断種法や T4作戦、ヴァンゼー会議など、ナチスの重要な内政また政策決定過程に関わった。シュトゥッカートにとって、「ウンター・デン・リンデン館（Das Haus Unter den Linden = プロイセン文部省/ライヒ教育省）に良い思い出は全くなかった」由である。（Vgl. Anne C. Nagel: Hitlers Bildungsreformer : das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934-1945. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 2012, S. 57.）

1. ドイツ民族の卓越した力、先史時代から。
2. 歴史において人種 (Rasse) の重要性が考慮されなくてはならない。
3. 国際的視点に対して民族思想 (völkischer Gedanke) を考慮。
4. 帝国領土の外で暮らす種属同胞 (Stammesbrüder) の運命に思いをいたす民族公民思想 (volks-bürgerlicher Gedanke)。今日全ドイツ人の1/3が外地に暮らす。
5. 文化史に対して政治史 (politische Geschichte)。
6. 英雄思想 (heldischer Gedanke), 指導者思想 (Führergedanke)。
7. 英雄的世界観 (heldische Weltanschauung)。

↓

●歴史教育

①国民学校での歴史教育——2年生から始まる。3年生 = 故郷。4年生 = 英雄。5年生 = 先史時代、古代。

②国民学校上級, 高校から——ヒトラーと結合する。

●偉大な民族発展の可能性の基本線, 並びに推進力を学習。歴史の生成に邁進する。

戦前わが国の『國體の本義』(昭和12年=1937年)<sup>5</sup>を彷彿させる本省令は、しかしながら、これとは本質的に異なる歴史観を備えている。すなわち、歴史を貫く視点(わが国の「肇國の大精神の一途の展開」に比肩)に「人種の重要性」を置き、この「卓越した」ドイツ民族が、「指導者」に率いられて、かつての「北方人種」によるヨーロッパ支配を企図するという歴史観である。歴史の教育は科学としての歴史、すなわち個人・市民を基礎とし、それぞれの社会の文化を尊重する平和の学、国際主義に貫かれた民主主義的歴史を去って、「政治史」を中心に置き、「生徒の政治判断と意志形成」を優先するイデオロギー注入主義の歴史教育である。それは理性の陶冶、「学び」を止め、かかる「歴史」を学んで「歴史の生成」というナチスのヨーロッパ支配の企図と行動に「邁進する」ことを目的とした。歴史は行動原理であった。

## (2) 「外地ドイツ人協会」(Verein für das Deutschtum im Auslande)

そのヨーロッパ支配の梃子とされたのが、一方で、ドイツの周辺とりわけ東方を「生存圏」として確保しようとする「地政学」理論であり、他方で、これの戦略として動員されたのが「生存圏」上に暮らす「外地ドイツ人保護」論理であった。人種論と地政学、「外地ドイツ人」は、ナチス・ドイツ歴史観の不可欠の構成要素だったのである(そのため本論では「地理」にも触れることとする)。

5 [國史の眞義]「國史は、肇國の大精神の一途の展開として今日に及んでゐる不退轉の歴史である。歴史には、時代の變化推移と共にこれを一貫する精神が存する。我が歴史には、肇國の精神が儼然と存してゐて、それが彌々明らかにせられて行くのであるから、國史の發展は即ち肇國の精神の展開であり、永遠の生命の創造發展となつてゐる」。(文部省編『國體の本義』昭和12年[1937年]、文部省、63ページ。(出所：国会図書館00000713777 (<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1219377>) 最終閲覧：2016/04/23)

人種論については先回の研究ノートで不十分ながら触れた<sup>6</sup>。地政学については、「地理」のところで触れたいと思うので、ここでは「外地ドイツ人」につき言及してみたい。

『歴史教科書要綱』の前文で「民族公民思想(volksbürgerlicher Gedanke)は、民族思想(völkischer [Gedanke])と緊密に結び付かなければならない」と述べられた。この「民族公民 (Volksbürger) とは、ドイツ国内の「国家公民 (Staatsbürger)」と同一の種族に属するドイツ人、すなわち「外地に住んでいる種属同胞 (außerhalb wohnende Stammesbrüder)」である。彼らは、第一次世界大戦の敗戦によってドイツと切り離され、主としてドイツの東部、北部に暮らすドイツ人であり、その数は「全ドイツ人の1/3」に達する。これらのいわゆる「外地ドイツ人」Auslandsdeutsche (これはのちにニュルンベルク法(「ドイツ人の血と名誉を守るための法律」)[Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre, 1935年9月15日]ならびに「帝国市民法」[Reichsbürgergesetz, 1935年9月15日])に基づいて「民族ドイツ人」Volksdeutsche と称される)<sup>7</sup>に思いをいたし、彼らとの「統合」を誓う「歴史」がめざされた。じつは、「外地ドイツ人」との連携とそのための「外地ドイツ人協会」(Verein für das Deutschtum im Auslande)への支援・振興は、ワイマール共和国時代に、プロイセンのベリッツ文相(Otto Boelitz, 1876-1951)下で進められていた。それは、学校単位で「外地ドイツ人協会」の諸活動を展開し、かつ、これに教員のみならず上級生徒の加盟も促せとしている。それまで外国に暮らす児童生徒への文化支援を展開していた平和主義的な「協会」は、ワイマール時代に性格を一変させた。すなわち、第一次大戦敗北の結果、ヴェルサイユ条約によりドイツ北部・東部の旧領土が割譲されたのだが(東部にはポーランドが建国(再興))、「協会」はこの地に留まった数百万人のドイツ人支援の民族主義運動と接合する。それは、ドイツ外務省も含み込んで、ドイツ人の文化自治要求、「失地」「回復」運動となって展開されて行く<sup>8</sup>。ナチス政権は、このワイマール時代のドイツ主義運動を巧みに利用したと言える<sup>9</sup>。「外地ドイツ人」省令

6 小峰 総一郎「ライン地方のあるギムナジウム(4)」『中京大学国際教養学部論叢』第8巻第2号 2016/3。

なお、人種との関係で「アーリア人」(Arier)について触れるべきであるがここではそれは割愛する。ただ、ヒトラーが「支配種属」と言う「北方人種」たる「アーリア民族」は、本来は「インドヨーロッパ語族」の中の「アーリア人」を意味するもので、それは厳密には印欧語族の中で中央アジアに残った「インド・イラン人」だということ、ナチス・ドイツが唱道する「アーリア人」は、「本来の意味の『アーリア人』から少なからず逸脱している」、「民族主義的意味に転化」させたものであることは述べておきたい。青木健『アーリア人』、講談社、2009年、12ページ。

7 とくに、新生(再興)ポーランドに暮らす「ドイツ人」(ドイツ系少数民族)については、小峰総一郎『ポーランドの中のドイツ人——第一次世界大戦後ポーランドにおけるドイツ系少数者教育——』(学文社、2014.3)、参照。

8 Vgl. Eser, Ingo: »Volk, Staat, Gott!« : Die deutsche Minderheit in Polen und ihr Schulwesen 1918-1939. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2010. (Veröffentlichungen des Nordost-Instituts; Bd. 15). また、小峰、注7参照。

9 「外地ドイツ人協会」(注12参照)

は、これら国境内外ドイツ人との広汎な連帯を呼びかけた。

### 外地ドイツ人省令<sup>10</sup>

#### Nr. 152 各学校における「外地ドイツ人協会」

(Der Verein für das Deutschtum im Auslande in den Schulen.)

#### [大要]

●プロイセン文部省は、すでに1921年12月18日省令において、外地のドイツ人並びにドイツ人組織を保護・育成する「外地ドイツ人協会」(Der Verein für das Deutschtum im Auslande)の努力につき注意を喚起してきた(同省令 UII 265597 UIIIA についてはこれまで公刊されていなかったもので、末尾に付録として印刷した)。以下の省令は、先に1932年8月29日付省令(III 1099, in: Zentralblatt 1932, S. 237)で「外地ドイツ人協会」活動の全面的な展開はまさに喫緊のものであると希望した「外地ドイツ人協会」の、各学校グループにおける活動の理由を述べたものである。

1. 切り離され縮小された外地に暮らす3000万【ママ——小峰】ドイツ人同胞の経済的・精神的状況につき、個々の教科ならびに全教育活動で理解を深めること、また、生徒たちに、これら切り離された民族同胞すべてとの文化協同体意識・民族的共属性を覚醒・確立させることは、学校の自明の義務であり、課題である。そのための取り組みは、[まずは]協会の各学校グループが支援し、[次に]協会がこれを支援する、というのが最も本質的な形である。

・「外地ドイツ人協会」各学校グループ——1922年より青年生徒が志願してこれの担い手となってきた。この中で青年は超党派、超宗派の活動に団結し、これと共に彼らは民族的救援事業の実践活動へと育てられてきたのである。

・監督庁も、協会の各学校での活動の発展に得心されることであろう。

・校長・教員にすすめよ。年報にも記入せよ。

2. 旧法援用。集会禁止に当たらず。親も許容をもって。

3. 催し物——毎年開催。

・昨年ベルリンに当局参加した。成功。

ベルリン、1933年5月8日

[プロイセン] 文部大臣 ルスト

各州長官ならびに行政長官(学校局)殿

UIIC 383 UIIO, AIII. 1.

(In: Zentralblatt 1933, S. 139-140)

#### 【付録】

#### [全文]

ヴェルサイユ講和条約は数百万人【ママ——小峰】のドイツ人民族同胞をドイツ帝国から切り離し、これを外国諸国の住民とした。この切り離された民族同胞の困難な闘いを支援し、彼らがドイツの芸術・文化を保持し続けられるよう援助することは、すべてのドイツ人の義務、かつまた青少年の義務でもある。

10 "Der Verein für das Deutschtum im Auslande in den Schulen. 1933. 5. 8". (各学校における「外地ドイツ人協会」) プロイセン文部省令 UIIC 383 UIIO, AIII. 1. In: Zentralblatt 1933, S. 139-140.

[そのため]学校には重要な課題が課せられている。それはすなわち、学校の全段階で、このために適切なすべての授業とりわけドイツ語、歴史、地理の授業において、かつてドイツに帰属していた地域ならびに住民、海外ドイツ人に思いを馳せ、外地ドイツ人と同じ様に、[国内の]生徒らの中にもドイツ文化共同体意識及び民族共属意識を保持、覚醒させるという課題である。

とりわけ重要なのが、これを学校段階から始めて、新ドイツ国境の向こう側のドイツ民族・ドイツ文化は、その地でドイツ人学校を維持ないし新設することによって最もよく保護・振興されるのだ、という認識を押し広げることである。数年間にわたり、この種の努力のすべてを束ねてきた外地ドイツ人協会は、かかる活動において効果的な支援を展開している。

すでに多くの都市で、生徒団が当地の外地ドイツ人協会支部の指導のもとに団結し、外地ドイツ人救援活動に加わってきたことに鑑み、本官は、これらの活動の重要性に思いをいたし、全種類の学校で、学校当局ならびに教員団の承認のもと、外地ドイツ人協会自身が、年長男女生徒をメンバーに募ることを承認することとする [=外地ドイツ人協会に年長生徒の参加をみとめる]。

生徒募集は、同協会または地区支部が催す特別講演会を通じて行うこととする。本官は、各学校当局が、この種の努力に全面的寛容をもって取り組まれるものと確信するところである。

ベルリン、1921年12月18日

プロイセン文部大臣  
ベリッツ

各州学務委員会並びに各州長官殿  
U II 26597 UIIIA, III. 1.

筆者（小峰）はさきに、リューテン上構学校で行われたマリア・カーレ講演会に触れた（1931年12月）<sup>11</sup>。郷土の生んだ女性詩人、ブラジルで「外地ドイツ人」でもあったマリアの民族的な講演会は、当校の「外地ドイツ人協会」が主催したものである（“Verein für das Deutschtum im Ausland”は1933年4月に名称を Volksbund für das Deutschtum im Ausland（「外地ドイツ人民族同盟」に改めているが、上記省令との関係から本稿ではこれを「外地ドイツ人協会」のままとする）。当時「外地ドイツ人協会」<sup>12</sup>

11 小峰総一郎「ライン地方のあるギムナジウム（2）」『中京大学国際教養学部論叢』7(2), 2015/3, p. 63

12 「外地ドイツ人協会」（Der Verein für das Deutschtum im Auslande）の略史は次の通りである。

●元々：「全ドイツ学校協会」——1880にウィーンで「ドイツ学校協会」（Deutscher Schulverein）設立。これのベルリン支部が1881. 8. 15決議、帝国ドイツ内約50のバラバラの支援組織を「全ドイツ学校協会」に統一をと。「全ドイツ学校協会」は外国ドイツ人支援を「ドイツ学校協会」のように墺洪帝国内に限定せず全世界ドイツ人に広げるとした。同会設立4年後に（1885末）会員はドイツ帝国に12,000、支部は140に及ぶ。1923には州協会13、支部600、会員360,000、諸学校700。

●大戦後ヴェルサイユ条約・サン・ジェルマン条約で国境変更、住民移動行われ、保守・民族主義化。外務省の財政支援も得て、同会は、1920年代の国境再変更めざす反動的・ドイツ民族主義的運動の一翼に連なる。同会は、あらゆる手段で「外地ドイツ人」保全闘争を推進した。当時会員は250万人。

●1933: Volksbund für das Deutschtum im Ausland（「外地ドイツ人民族同盟」：これもVDA）「外地ドイツ人民族同盟」はナチ外国部門（エルンスト・ヴィルヘルム・ボーレ部門長）に下屬。ルドルフ・ヘスがこれを統括。1935年に「VDAと「民族ドイツ人評議会」（Volksdeutscher Rat, 1933設立。Karl Haushofer代表）は、ヨーロッパ・アメリカの「民族ドイツ人」（„Volksdeutsche“）保護につとめ、「外国ナチ党

は、発足当初（1881年）の目的すなわち外国のドイツ人とドイツ本国とをつなぐ架け橋・文化交流の役割を去り——そこには、第一次世界大戦敗北後の国境変更に対抗する国民運動、「失地回復」運動が展開されたことが背景として挙げられる。——、外務省の財政支援も得て、保守化、民族主義化していた（中でも新生ポーランドに「ドイツ系少数民族」として残留したドイツ人の「文化自治」要求運動が見落とせない。ポーランドにおけるドイツ人少数民族運動の代表的指導者がクルト・グレーベだった<sup>13)</sup>）。リューテン校の講演会は、まさにこの「外地ドイツ人省令」の求めるその通りを実践したものと言って良い。

## 2. リューテン上構学校の歴史教育

### (1) 歴史教育をめぐる状況

リューテン上構学校における歴史教育は、上記のような敗戦後ドイツを支配する民族主義的機運、そしてとくに、ライン地方における占領軍への反対運動——ライン占領に対するサボタージュ闘争やフランス占領軍に対する「反雑種キャンペーン」（アフリカ系フランス兵士とドイツ人女性との間に生まれた混血児・「ラインラントの雑種」Rheinlandbastard への攻撃）<sup>14)</sup>のただ中で展開された。そこでは、上記「歴史教科書要綱」に述べられた、ナチス歴史観に基づく民族主義的歴史、すなわちアーリア民族（＝ドイツ人）の「優越」を前提とする人種主義的歴史、英雄（＝指導者）中心の歴史、政治と直結する行動原理としての歴史の教育が行なわれたであろうことが予測される。ブラハトは、歴史教科書要綱に象徴されるナチ党の歴史観と、現場の歴史教育・

---

(NSDAP/AO) が、外国の「帝国ドイツ人」 („Reichsdeutsche“)・海外の「民族ドイツ人」を「すべて」保護するものとする」とした。(ドイツ Wikipedia (「Der Verein für das Deutschtum im Auslande」) 参照 [https://de.wikipedia.org/wiki/Verein\\_f%C3%BCr\\_Deutsche\\_Kulturbeziehungen\\_im\\_Ausland](https://de.wikipedia.org/wiki/Verein_f%C3%BCr_Deutsche_Kulturbeziehungen_im_Ausland) 最終閲覧：2016年5月27日



- 13 クルト・グレーベ (Kurt Graebe, 1874-1952) ——ポーランドにおけるドイツ系少数者運動の代表的人物。セイム (ポーランド国会) 議員 (1922-)。「全ドイツ人学校委員会」Der Allgemeine Deutsche Schulausschuss: ADS, 1919. 9. 13, プロンベルク設立) 議長。1924. 10. 22セイムで「文化自治」要求するもポーランド文相これを拒絶 (Vgl. Eser, S. 306, 350)

●在ポーランドドイツ人同盟代表 (1917-37)。国際連盟ド系少数者代表。欧州ドイツ人連合会長。1930反ポーランド活動のゆえに逮捕、6ヵ月勾留。第二次大戦で再び国防軍に。大戦後ヴァイクセル・ヴァルテ同郷人同盟設立、議長。(ドイツ Wikipedia 「Kurt Graebe」) [https://de.wikipedia.org/wiki/Kurt\\_Graebe](https://de.wikipedia.org/wiki/Kurt_Graebe) 最終閲覧：2016/06/21 (写真は「Heimatrecht」(故郷権))

- 14 「ラインラントの雑種」(Rheinlandbastard) ——小峰総一郎「ライン地方のあるギムナジウム(4)」『中京大学国際教養学部論叢』8(2), 2016/3 参照。1937年からはこれらの子どもの逮捕、断種が始まり、その数は400人に上ったと言われる。(英独 Wikipedia 「Rheinlandbastard」<https://de.wikipedia.org/wiki/Rheinlandbastard>, 「Rhineland Bastard」[https://en.wikipedia.org/wiki/Rhineland\\_Bastard](https://en.wikipedia.org/wiki/Rhineland_Bastard)) 最終閲覧：2016年5月31日

歴史授業の間の、歴史教育論の役割に注目している。高名な歴史学者、あるいはギムナジウムの歴史教師たちの教育論を歴史教育雑誌に探りながら、ナチズム歴史観が彼らに「受容」されていくプロセスを丁寧に辿っているのである<sup>15</sup>。

シュネー (Heinrich Schnee, 1895-1968) は、当時高名な歴史家で、実科ギムナジウムの教員だった。彼は、旧ドイツ帝国シュレジエン州のポーゼン生まれ。プレスラウ大学で学位を得て、パリ大学、ケンブリッジ大学にも学び、ライン地方ゲルゼンキルヘンで実科ギムナジウム教員となった(同校は1933年「アドルフ・ヒトラー＝ギムナジウム」と改称。シュネーは1945年まで同校勤務)。シュネーは「ドイツ歴史教員連盟」(Verband deutscher Geschichtslehrer: VdG, 1913設立)に所属し、雑誌『過去と現在』(1911創刊)に論文を多数執筆した。シュネーの生地はポーゼンである。そこは、ドイツが第一次世界大戦敗北後、新生ポーランドに割譲したドイツの「失地」であった<sup>16</sup>。彼の論を受けて「歴史教員連盟」のフーンは、国家による歴史の道具化に反対、歴史は生徒に「畏敬と義務、責任意識、職務への忠誠を自覚させる」ものとし、歴史教育は、「国家、祖国への服属と犠牲心、民族共同体信仰」を育成することを目標とすべきだとした<sup>17</sup>。ワイマール共和国時代に、歴史を科学としてとらえ、歴史認識と社会発展とを結びつけた「徹底的学校改革者同盟」(Bund entschiedener Schulreformer)の歴史家カヴェラウ(Siegfried Kawerau, 1886-1936)がドイツ歴史教育界に屹立しているが<sup>18</sup>、シュネーらの歴史観は、それとは対極に位置するものである。「歴史教員連盟」は、シュネーに倣って「帝政の『継続』とナチス歴史観を先取り」していた。シュネーの歴史教育論次のように整理される(大要)。

1. 個人・民族の特性の成長源、根本基盤としての「人種」。
2. 獲得された知を我が民族に利用、霊を作り変える。
3. 全個人が民族の人種的存続に責任をもち、生存への意志を強化する。

15 カイムは、「ナチス教育の日常史」の中で歴史の授業を扱っている。そこでは科学とナチスイデオロギーとの接木の困難さが述べられていて興味深い。Vgl. Keim, Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 2. Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt: Primus, 1997, S. 48-52. カイムはブラハトの指導教授であり、本書にはブラハトの研究成果も取り入れている。Vgl. a. a. O., S. 102.



16 ハインリヒ・シュネー (Heinrich Schnee, 1895-1968) ——「Heinrich Schnee」(ヴェストファーレン史ページ) [http://www.lwl.org/westfaelische-geschichte/portal/Internet/finde/langDatensatz.php?urlID=5547&url\\_tabelle=tab\\_person](http://www.lwl.org/westfaelische-geschichte/portal/Internet/finde/langDatensatz.php?urlID=5547&url_tabelle=tab_person) 最終閲覧: 2016/06/15. 写真も。

17 Vgl. Bracht, S. 538.

18 カヴェラウについては船尾日出志「S. カヴェラウの社会科教育論序説—1924年の「歴史教授のための国際大会」から」愛知教育大学教育実践総合センター 紀要第8号, 2005/2, 参照。また私もかつて徹底的学校改革者同盟とカヴェラウについて述べたことがある。小峰総一郎『ベルリン新教育の研究』第6章(風間書房, 2002年)

4. 自由進歩理論, 民主主義, 他の平等理論の克服 (全ヨーロッパ主義, 人間性信仰…)
5. 指導者思想の発見と意味の強化。
6. 北方に規定された民族は西欧文化の創造者である。
7. ドイツの学校における歴史教育の出発点は, 地方人種の故郷だ。
8. 指導者達とその行動, 全成功, そして彼らがドイツの本質と公民性の強化において成し遂げたことを正当に価値づけること。
9. 外国民族に引き継がれた文化財をしっかりと価値づけ, それらが我々の本質の確立と政治的文化的発展に果した意義を価値づけること。
10. 外国文化以前の北方人種文化を確認し, その上で, ナチズムはそれを刷新する最終的試みであることを自覚させること<sup>19</sup>。

ナチス「歴史教科書要綱」(省令)を忠実に反映したこの人種学的歴史教育論は, ナチス覚書「中等学校歴史教員現場実習養成提言」(Denkschrift "Vorschläge für die berufspraktische Ausbildung der Geschichtslehrer an höheren Schulen")に採り入れられる<sup>20</sup>。他方, 「歴史教員連盟」は解散, ナチス教員連盟に合流したのであった<sup>21</sup>。

さきに, ヒトラー・ユーゲントと関わって当時青年団体が丸ごとナチス青年団体に画一化されたことを述べたが, 歴史学者, 歴史教育家の団体もまた, 有力な歴史教育論者シュネーの論を先導として, ナチスの人種学的歴史観に丸ごと「画一化」して行ったわけである。

## (2) アビトゥーア筆記試験・口述試験 (歴史)

さて, このようななかで展開された上構学校歴史教育の「成果」が, アビトゥーア試験(筆記, 口述)で問われることになる。以下に, ブラハトが丹念に掘り起こしたアビトゥーア試験記録を, 大要紹介する。そこから, 当上構学校で実際に行われた歴史教育の姿をうかがうことが可能である。(なお, ブラハトの叙述や評価は【ブラハト】として資料部分と区別した。適宜小峰の補足も入れてある。[ ]で表示。]

### 1) アビトゥーア 1933 (試験官: 二級教員 H)

#### A. 筆記

・ 3テーマ中 2 テーマが 6 人の生徒に選択された。

(一) 激化する U ボート戦に関するヘルフェリヒ (蔵相) とフォン・ティルピッツ (海相) の理解を 2

19 Vgl. Bracht, S. 549-550.

20 A. a. O., S. 551.

21 A. a. O., S. 557.

つの現存覚書を元に論ぜよ。更に、いずれの理解がより正しかったか、大戦の推移を見通しながら、考察せよ。

（補助教材）クムステラー『歴史資料集』（12号、クヴェレ／マイヤー、12－15pp.）

・本問は5人選択。

ヘルフェリヒは、蔵相の立場で米軍との会戦忌避の意見を述べた。

フォン・ティルピッツはUボート戦推進論。

【ブラハト】 トーンは、両人の判断の「間違い」を叙述。ヘルフェリヒ（海相）をより評価。教員が「正答」とするものは無し。

（二）ゾムバルトの政治指導者概念は、前世紀の政治指導者の中でどのように具体化しているか考察せよ。

・ゾムバルトの考察に生徒は、Führer [指導者] は神意を体現する、規律、自治＝共同体構成原理だとする。

・ドイツに真の指導者欠く。最後がビスマルク。但し、彼が真の指導者たる基準なし。

【ブラハト】 ヒトラーへの言及はない。

（三）ドイツの政治的發展に対する王朝ならびに王族に関するビスマルクの見解を、彼の『思考と回想』1巻13章から引き出し、述べよ。それと関連して、近代までのドイツの發展は、ビスマルクの見解の正しさをいかほど示しているか考察せよ。

・本問は選択なし。

## B. 口述

3つの口述問題と質疑は次の如く。（大要）

（一）大ドイツ主義について

『記録』——大ドイツ主義は正しい（オーストリー併合）

問——ラサール・マルクス対立、ビスマルクとラサール・マルクス、ラサールはロマン主義か？  
唯物論者マルクス、マルクス「資本論」その意義

（二）ワイマール憲法は先行憲法の考えをいかほど發展させているか。

『記録』——フランクフルト憲法、1871年憲法とワイマール憲法、上院・下院

問——カイザーの1871年憲法への姿勢。特徴づけの意味は絶対的か。王の名前…。英国の同盟政策、フランス、日本、ビスマルクと大陸封鎖…。

（三）ナポレオン三世布告について。

『記録』——フランス王へのナポレオン三世の企て、人民の獲得。…

問——本宣言の中の政治家概念、ナポレオン三世の事績。

・問題は、大ドイツ主義からヴェルサイユ条約に及ぶ。また、ナポレオン三世。

【ブラハト】 注目すべきは、ワイマール共和国の現実の政治的発展に言及が無いことである。

2) アビトゥーア 1934 (試験官：一級教員 Dr. フェルディナント・ハンマーシュミット Dr. Ferdinand Hammerschmidt)

#### A. 筆記

・ドイツ科選択科目で歴史を11人、地理を数人が選択した。以下テーマを述べ、解答にコメントしよう。

(一)「シュタインの民族的改革案(1806/7)の理想を述べ、今との関連を論ぜよ」(大要)

・2人がシュタイン改革の理想を述べたが、社会対立等には及ばず。

…シュタイン Stein もヒトラー Hitler も、民族共同体のために貢献した。

ヒトラーは労働と理想とを与えた。農地=民族の土地だ。

土地は民族のため。全階層が民族のために働くことが必要…

【ブラハト】 ここには農民の土地=非私物、が述べられ、後半の間には、民族の官吏 Stein との史観表る。

||

ナチズム前史

(二)「我々の世代の課題を、ビューロの政策に関係させて述べ、彼の政策の判断を行え」(大要)

・2人が本問選択。大戦期の彼の政策と破滅を述べた。

ビューロの対ロシア、イギリスとの同盟可能性を述べ、孤立は困難とする。

(三)「ドイツの労働者問題の発生と解決方法」(大要)

・5人が選択。マルクスのボルシェヴィズムよりナチズムが勝るとし、

…ヒトラー——全能視

…労働者=共同体の一員、また、その自覚が必要とする

…労働者問題の原因——民族疎遠

↓

民族共同体の中へ

見学旅行の印象を付す

…理想的視点から——孤立を救済せよ、相互的に

【ブラハト】 これらの叙述——労働者問題の歴史的究明なし。

ナショナルなナチ国家帰属を述べるのみ

資本主義社会

↑

民族共同体

- ・ここには、教師の期待が反映されている。
- ・アビトゥーア解答には、ナチ体制の合理化、あり。
  - ・無批判の民族共同体統一
  - ・偉大なる人物中心の歴史観見える
  - ・今日の必然性無く、想像上の民族共同体論

## B. 口述

- ・口述も中心は講義風に解答するもので、形式は同様。

### (課題)

- ・ドイツ統一におけるビスマルクの業績
- ・第一次世界大戦の基本推移
- ・ブランテンブルク・プロイセン発展の概観
- ・ルートヴィヒ XIV 世の国

### (質問)

- ・国家連合と連合国家の違い
- ・シュレスヴィヒ = ホルシュタイン問題における重要人物名
- ・1934.1.30 王家（ホーエンツォレルン家）と人民に関するヒトラー演説中の注釈
- ・比較せよ——指導者と人民，フリードリヒ二世（大王）とヒトラー

【ブラハト】 課題と質問の最後の問いは歴史の現代化をはかったものだが、口述試験の全性格を変更する程のものではない。

- ・その限りで、口述試験は、筆記試験以上の特質を見出すことはできない。

## 3) アビトゥーア 1935 (試験官：一級教員 Dr. フェルディナント・ハンマーシュミット)

### A. 筆記

- ・テーマと生徒筆記を引用して論じよう。

(一)「<我々の未来は水にあり>。ヴィルヘルム二世の言を引き、これをナチ的知見から判断せよ。」

#### [大要]

- ・3人の生徒が、ヴィルヘルム二世をナチ的に批判、それはナチの言い回しの同義反復である。
  - …ヴィルヘルム二世はドイツ破滅に責あり。工業を一面的に推進し、農業を放置した。健全な田舎の大地に立つ農民こそ、プロレタリアに代って登場すべきであった…。
  - …植民地 + 本国

↓

一大空間経済 (die Großraumwirtschaft)

【ブラハト】 ここでは人口増→植民というカイザーの政策を述べる。しかし、反英国の帝国主義

思想は問題にされず。

||

大戦の反省なし。

「一大経済圏」のみ目標

ドイツ人のための「隣国」のみを問題とす。

↑

・これは当時の地政学教義を反映。

|

領土拡大による中間地帯の保全戦術

(二)「絶対主義国家と対比してナチ国家の特徴を述べよ」

・本テーマを3人が選択。課題を忠実に反映。内容的に3人同一。

…絶対主義は現代国家制度の創始者。

…ナチ国家は民族共同体。

人民の信頼から発している。

…ドイツ的=「総統民主主義」

ナチ国家の統治構造：臣従，相互信頼

民族直結の国家，党——課題である。

…ナチ軍隊——ナチ世界観と民族のため。

民族——軍，一体化，義務関係

↓

罰，規律，戦術

…民族=倫理的共同体目標 (sittliche Gemeinschaft Ziel)

ナチ国家では民族共同体経済の労働倫理がある。

土地，食料

↓

工業：民族の利益に奉仕

「食料，原材料，土地」を自国の空間に

農・工業

|

中産（手工者，商人）

⇓

ナチ国家へ

【ブラハト】 ここには、イデオロギーとしてのミトスあり。社会対立を隠す。

||

「共同体」願望

保守思想の受容がワイマール時代広汎に広まる。

ナチ・システムへの疑念は無い。

「…司法権問題について、ヒトラーは述べる。1934. 6. 30のこと〔レーム暗殺〕もだ…」

・ここには、レーム暗殺も「合法」とされる。教育は

党の期待を表現——党歴の長さや貴族の出自より（学校）教育、重要。

・また、党の経済政策、自給自足経済モデルあり。

(三)「…土地所有関係の歴史と、ナチの農業政策第一」

・この間に解答なしは、生徒の農家出身を考えると不思議だ。

B. 口述

・口述4問に生徒は良く答えた。『記録』は大雑把だ。

(一)「第一次大戦の会戦の特徴」

『記録』

…海戦を解答。中心問題には不十分。口述で生徒の知識の十分なことが分った。…優…

・試験で何が戦争の問題なのか無く、単に会戦のみ。生徒はマルヌの海戦を述べたのみ。

(二)「ドイツ農民の状態を歴史概観せよ」

『記録』

…ゲルマン農民文化から発し、中世まで及ぶ。試問では、生徒は農奴制の成立を立論した。ローマ法、農民戦争は歴史的に正しく見ている。また、プロイセンのシュタイン・ハルデンベルクの農民解放とその結果、及び、今日の「世襲農地法」も良く押えられている。優 (sehr gut) …

【ブラハト】 生徒は十分な知識を持っていて、ナチの「世襲農地法」施策へと現代化されている。

生徒の意見は筆記では述べられていて、それは農民の「資本主義的賃農業」からの解放、土地は人民のもので、農民には誠実に土地の営みが委ねられているわけだ、とする。

(三)「ビスマルクは如何にして第二帝政の外交的姿勢を安定させたか」

『記録』

…生徒はビスマルクのフランスとの関係、植民地政策等を十分に述べた。しかし、2国同盟の意義と危険性は十分ではない。独ソ再保障条約知らず。三国同盟の脆弱性はよく分かっている…可。

【ブラハト】 本問で、生徒は帝政史に関わるも、ヴィルヘルムを問題にせず。ビスマルク帝国確立と統一がポイント。個人の叙述を去って、本来の同盟政策を中心に述べなければならなかったのである。

(四)「ドイツ史の中の戦闘形式」

『記録』

…生徒は古代ゲルマンの話を述べる。…傭兵隊, シャルンホルスト將軍…。 可

### 【ブラハト】

- ・「戦闘方式」はナチ歴史に関連。広い知識内容を含む。内容視点にナチ的思考, 特に「ゲルマン人」への言及が必要。積極的な意義づけが求められた。
- ・教員は, 再生産知識求め, 素材との格闘は放棄している。
- ・人種主義少し, キリスト教史なし。

#### 4) アビトゥーア 1936 (試験官: 一級教員 Dr. フェルディナント・ハンマーシュミット)

##### A. 筆記

(一) テーマ「1800年以降のドイツ統一の段階。特に顧慮すべきは, ナチスによるこの完成である」

- ・全員が本問に取り組む。1800年頃の小国から1848年の革命, ビスマルク --- オーストリアとビスマルクの対立 --- ワイマール共和国へ。

「優」sehr gut の答案次の如く。

…ワイマール革命=カオスもたらす小ドイツ革命: 最悪だ。

議会主義, 解体の極地。唯一の善は統一すなわち帝国の力と権力が今, 鉄道と財政権限へ移ったことだ。…

### 【ブラハト】

- ・本答案は, ナチによる統一の完成を述べる。次も同様。

…1000年の統一の願いが実現した。1. 憲法, 2. ラント権縮小(実は廃止 - Bracht)。総統国家は途上だ。

司法, 教育も国へ

統一国家の担い手——自由で自覚的な民族

↓

- ・労働創成
- ・農民健全化
- ・軍強化
- ・国連脱退

- ・6人の生徒がこれに取り組む, 論調はワイマール共和国否定, 第三帝国の中央集権的統一国家礼讃。

ワイマール(多党化) = 分裂

↑

中央集権(民族共同体): ナチ国家

第三帝国: 連邦主義解体

(二) テーマ「ゲルマンドイツ史の最重要国防形態で国防教育の特徴を跡づけ、ドイツ現代ナチ国防政策の中でこれの完成を示せ」

・本問に2名が解答したが、1名は不可。他の「優」生徒も、国防教育目標が（課題に反して）不明瞭と注文を付けられた。

・〔この生徒たちは〕ゲルマンドイツの国防形態を、封土制度として（騎士時代）、また傭兵、国民軍の生活形態の非独立性、所有形態、武器技術及びそれらの変遷を述べた。そして第一次大戦につき、次のように言及する。

…国民軍の（第一次）大戦の中で技倆が試されるはずだった。

しかし故郷が犠牲にされたとき、国軍の技倆が残ってはいなかった。…SPDの宣伝あり。彼らは故郷へ帰った。…

・こうしてドイツは再軍備（1935.3）、36師団を備える。生徒は国防教育を述べた。

…青少年の国防教育→全国民の国防意識

女性も国防へ、全国民の兵士化

【ブラハト】 当時、ヒ首伝説、売国奴宣伝、が共和国にあり。平和主義の逆宣伝多し。教育を軍事化し、兵役義務を布き、軍備を整えること

||

ナチの中心概念

(三) テーマ「帝政期外交の総統による批判」

・1名が、わずかに墺伊同盟の限界に言及。反英親ソのドイツ政策述べる（但し、英日へは二面作戦）。

…東方は…生命線だ…

【ブラハト】

・生徒は、新協約はヴェルサイユの孤立とし、これを脱却すること、東方を生命線とする一方的史観を採る。

・教師はこれを修正しなかった。

B. 口述

・5問の口述あり。

(一)「ドイツの国家形態 a) オットー大帝の封土国家 b) ドイツの領邦国家 の通常形態、絶対主義国家プロイセン」

・すでにワイマール共和国時代に、カトリックの学問者に神聖ローマ帝国史観あり。生徒もこれには応じて、オットー大帝の中心権力、ドイツの皇帝、国家的視点…を述べた。

(二)「近世北方民族とヨーロッパ」

・「優」の生徒はカール5世から19世紀まで扱う、但し、北方人種への注目は見られず。内容的に

期待を述べた。

(三)「ブランデンブルグ・プロイセンの拡大」

・生徒は、オーデル、エルベのスラブ民族侵入からヴェルサイユなどを扱う。

「プロイセン精神」を明瞭に述べて「優」。

(四)「プロイセンの偉人（大選帝侯、フリードリヒ・ヴィルヘルム、フリードリヒ大王、シュタイン（ハルデンベルク）」

・偉人史である。「歴史は偉人が作る」史観、生徒に反映。

…失望自由主義者が西欧民主主義へ…

(五)「ヒトラーの発展史」

『記録』

…社会主義、マルクス主義 間違い

↑

民族共同体、社会精神

総統の戦争体験——国家と社会主義へ警鐘

ユダヤ人と人種主義

農民の状況、中世の農民、キリスト誕生期の国家

手仕事、牛馬賦役、…

【ブラハト】

・的外れな答も「可」へ。ナチ施策の強要行われる。逸脱は不可能。

↑

単純化により、生徒の負担減ではある。

ビスマルク批判、「ユダヤ人ラサール」、生徒は「民族分裂のユダヤ人」とする。

||

教師の一方的な

・人種憎悪

・イデオロギー

但し、人種そのものへの言及は、教師、生徒共になし。

5) アビトゥーア 1937（試験官：一級教員 H, 一級教員 Dr. フェルディナント・ハンマーシュミット）

< i > OIアビトゥーア（試験官：一級教員 H）

・学制短縮に伴う UI アビトゥーアのために OI アビトゥーアが1月早まったので、3人のアビトゥーア生は一級教員 H が行い、かつ筆記試験を欠いた。

## B. 口述（のみ）

(一)「ヒンデンブルク告知後のヤング案と、その現代的意義を述べよ。」

・短い『記録』。生徒はシュトレゼマンの政策の上でロカルノ条約を論じ、国民諸党による拒否を述べた。

- ・ドイツは賠償を支払えず、ヤング案と共にドーズ案は崩壊。
- ・シュトレゼマンは履行政策（Erfüllung）家と攻撃されるのだった。
- ・民族主義グループ、党は「祖国への裏切り」と非難、生徒もこの立場。

(二)「ナショナリズムとファシズム、その成立、本質、指導者を論ぜよ。」

・ナチスはミュンヘン一揆（1923.11.9）失敗

↓

「合法的権力」へ

・「ドイツに帝国主義なし」「ムソリーニは指導者・独裁者、ヒトラーは人間かつ人民の指導者」

【ブラハト】 授業でこのような比較が行われていたことを物語る

(三)「ビスマルクの同盟政策」

・ヒトラー外交=ビスマルク外交の伝統、継承と合理化  
生存圏（Lebensraum）概念を土台とし、主張。

&lt; ii &gt; UIアビトゥーア（試験官：一級教員 Dr. フェルディナント・ハンマーシュミット）

## A. 筆記

・年限短縮で教材縮小、テーマも簡略化

(一)「シュリーフェン作戦」

・大戦開戦時の作戦

東——ロシア軍攻勢

西——削減

【ブラハト】

・作戦の細部=試験の縮小

||

民族権侵す、政治論なし。

(二)「1900年頃の世界情勢」

・中国、日本含め当時の状況述べる。英・独の孤立、フランス・ロシア同盟、ビスマルクの大陸攻撃述べる。

(三)「ヒトラー『我が闘争』第一巻137頁の箇所」

・『記録』に

…当時の社会状態, 民族共同体に敵対する階級闘争, 人種問題, 生存圏運動, ナチ世界観の人種問題と世界観が正しく認識されている。更なる発展も正しい。ドイツの本質に対する大衆, 正しく認識, 民主主義否定…

### 【ブラハト】

- ・これらは『我が闘争』の正当化である。
- ・カール・ルエガー (Karl Lueger, 1894~ウィーン市長, キリスト教社会党) の影響あり  
またゲオルグ・フォン・シェーネラー Georg von Schönerer の「全ドイツ連盟」(Alldeutscher Verband) の影響も

### (四)「ヒトラー『我が闘争』の中のナチス経済政策」

- ・『記録』に  
…労働者と小産業者の疲弊, ストライキによる問題。これに対し今日は民族共同体であり, 労働は国民的。…中世の土地所有, 農民と領土。…資本商人, 民族の奉仕者——大部分理解

### 【ブラハト】

- ・内容は空疎。評価に値しない。

### B. 口述

- ・口述は少数, OI を欠く生徒たちの試験であるため
- ・内容はヒトラー史

### 【ブラハト】

非歴史的, 護教的で楽天的

経済政策

||

非本質的, 理論欠く

- ・これを正当化する授業が行なわれていた訳である<sup>22</sup>。

## 総括と評価

以上をもとに, ブラハトは当校教学を次のように総括する。(大要)

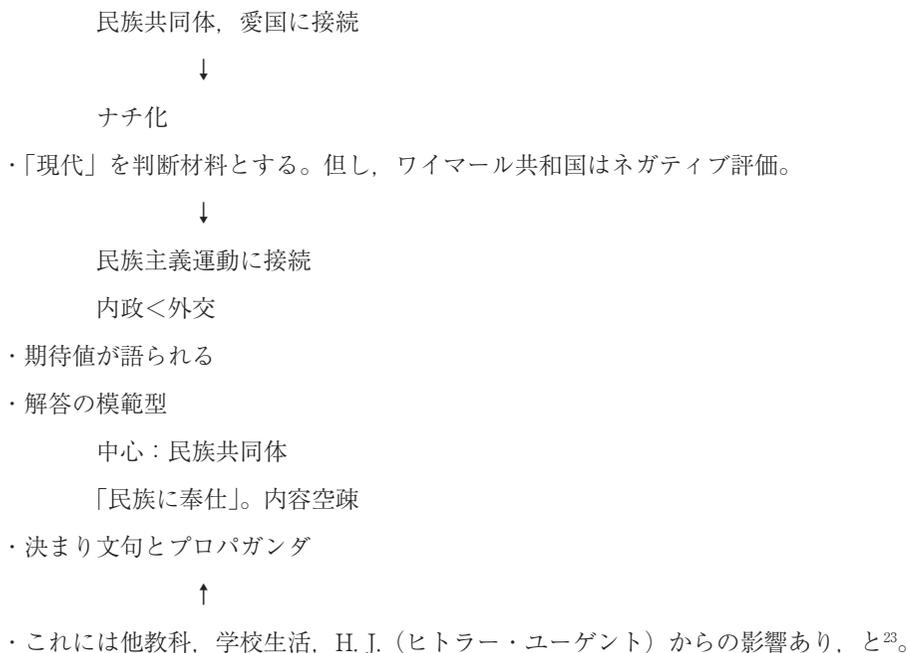
### 1. 特徴

- ・ここには「ナチズムへの抵抗としての歴史」(Gies)は無い。適合するのみ。
- ・教員に反セム主義, あいまいに出る。昇進モチーフあり。

大戦トラウマ, 反ワイマール共和国

↓

22 Vgl. Bracht, Hans-Günther : a. a. O. S. 570-601.



リューテン上構学校の歴史授業は，ナチス歴史教科書要綱に忠実な内容であると言ってよい。ここには，歴史を担当する一級教員ハンマーシュミットの思想が強く表現されていたのである。（後述）

### 3. 地理，地政学教育<sup>24</sup>

#### （1）地理教育論

「地理は第一義的に，中等学校の若者を完全なドイツ人に，かつ完全なナチス人〔国家社会主義人〕に教育する（die Jugend der höheren Schulen zu ganzen Deutschen und ganzen Nationalsozialisten zu erziehen）という使命を負うものである。」

1938年のナチス教則大綱（「中等学校の教育・教授」1938）は，中等学校における地理授業の目標をこう述べる<sup>25</sup>。ワイマール時代に，帝政期の国家主義的教育への反省から，生徒の探究を

23 Vgl. Bracht, S. 601-602.

24 筆者（小峰）は地理学，地政学には暗い初学者である。わずかに，ナチズムの地政学や生存圏論が，教育現場でどのように扱われていたのかを間接的に描くのみである。地政学に関しては，曾村保信『地政学入門』（中央公論新社，1984年），山内昌之／佐藤優『新・地政学』（中央公論新社，2016年）などを参照した。

25 （＝教則大綱，地理目標）（Erziehung und Unterricht in der höheren Schule : amtliche Ausgabe des Reichs-

通した科学的な地理教育が目指された(地域学 Landschaftskunde)。[ただ、リヒャート改革で創出された「ドイツ高等学校」「上構学校」の「文化科」に組み込まれた「地理」は、リヒャートの保守・復古の教育改革構想に与するものではあったが、実地教育、生徒による研究グループなど、帝政期にはなかった探究的「新教育」を備えていた。] だが、「ナチス教員連盟」に連なる地理教育家は、これら科学的、実践的な地理教育を否定、地理をナチズムの<人種>イデオロギーと結合させたのである。

- 「…生物学的思考はあらゆる教科で授業原則とならなければならないのであるから、他の教科においても、とりわけドイツ語、歴史、地理においては、この課題を遂行しなければならない。この場合、それらの科目は生物学と関連させて扱うものとする。」(1933. 9. 13 プロイセン文部省令「諸学校における遺伝学ならびに人種科」)<sup>26</sup>
- [4.] 地理 中欧理解に資する。ドイツ民族と先行人種との関係を深化。ユダヤ人とは峻別。事例：過去と現在。血の純粋性、植民地・文化地理学。文化的達成、これは環境ではない。人間が闘い取るもの。(ライヒ教育省令「授業における遺伝学ならびに人種科」(大要、1935年1月15日))<sup>27</sup>

1934年、「地理教員連盟」はナチス教員連盟へ合流、ナチの地理専門官ブルハルト (Albrecht Burchard) は、同連盟に「地政学研究委員会 (Arbeitsgemeinschaft für Geopolitik)」を組織して(1937年)、地理の教育内容にナチスの外交政策、経済政策、人口政策、4ヶ年計画、帝国改造、国防の諸課題等を盛り込むのだった<sup>28</sup>。

その結果1938年の中等学校教則では、地政学 (Geopolitik) を扱うよう定め、かつ、[ヨーロッ

---

und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin: Weidmann, 1938, S.109.) ちなみに、歴史に関しては次のごとくである。

(歴史——目標) ドイツ民族の本質と偉大さ、その内面的外面的自己主張のための運命的諸闘争が歴史教育の対象である。(Ebenda, S. 69.)

26 „Vererbungslehre und Rassenkunde in den Schulen.“ In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. 1933. S. 244.

27 „Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht.“ In: Reichsministerialamtsblatt Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. 1935. S. 45.

28 アルブレヒト・ブルハルト (Prof. Dr. Albrecht Burchard, 1888-1939) : イエナ大学教授, ドルトムント, ミュンスター教育アカデミー教授。著書に『国と季候』(Staat und Klima, 1928) など。Vgl. 「ヴェストファーレン歴史協会」<https://www.lwl.org/LWL/Kultur/HistorischeKommission/die-kommission/ehemalige-mitglieder/ehemalige-mitglieder-buchstabe-b/albrecht-burchard> 最終閲覧: 2016/06/18

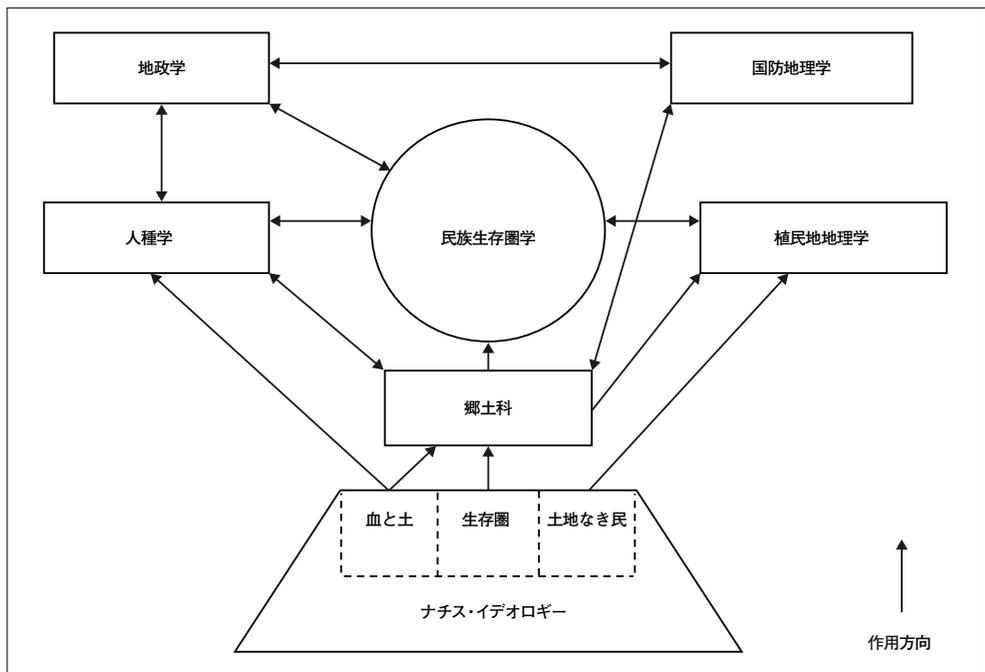
●ナチス教員連盟 (Nationalsozialistischer Lehrerbund: NSLB) は、時局の地理・地政学教育に対応するため ①「ライヒ地理学専門委員」(Reichssachbearbeiter für Erdkunde, 1934) を設け、他方 ②「地政学研究委員会」(Arbeitsgemeinschaft für Geopolitik: AfG, 1932——ナチ党にヘス指導下で設立) をナチス教員連盟と「統合」させた(1937年)。ライヒ地理学専門委員に抜擢されたのが、ナチ党古参員で

パ] 諸国の只中に位置づくドイツの存立を扱うこと（生存圏論）が盛られたのである。

フランクフルト（オーデル）教員養成大学学長・教授の上記ブルハルトである。のちに、ミュンスター大学地誌学教授に政治的任官されるブルハルトは、専門委員として、ナチスイデオロギーを「地理学的に」根拠づけたのであった。

●また、既存の地理・歴史・ドイツ科・生物を「人種学」的に再解釈してドイツ民族の生存圏論（Lebensraum——空間の人種規定説）を展開したのが、地政学研究委員会座長のヨハン・ウルリヒ・フォルカースだった（Johann Ulrich Folkers, 1887-1960：ロストック教員養成大学歴史学教授）。ドイツ民族は「土地なき民」である；そのため彼らは民族の空間課題を自覚し、ヨーロッパ中央に「地と土」の「生存圏」を創出しなければならない——フォルカースはこう述べるのだった。Vgl. Heske, Henning: Und morgen die ganze Welt. Norderstedt : Books on Demand, 2015, S. 63-142.

●ナチス・イデオロギーを土台とし、民族生存圏学を中心に位置づけた「ナチス地理学教育概念図」（Modell der Konzeption des nationalsozialistischen Erdkundeunterrichts）を、ヘスケは次のように描いている。



(Heske, S. 253.)

図 3-1. ナチス地理学教育概念図 (Heske, S. 253.)

これは、ヘスケが、当時の2つの地理学雑誌、『地理学新聞』（„Geographischer Anzeiger”）ならびに『地理学雑誌』（„Zeitschrift für Erdkunde”）に掲載された地理学諸論文に基づいて構図化したものである。「血と土」、「生存圏」、「土地なき民」というナチス・イデオロギー（プロパガンダ）は、ナチス人種学理論および既存の郷土科と接続して、民族生存圏獲得と植民地地理学・国防地理学構築にまで邁進する——。ヘスケはまことに的確に「ナチス地政学的地理教育」を表現したと言える。Vgl. Heske, S. 253.

教材－第8学年 …Ⅲ. 諸国に囲まれた国としてのドイツ帝国

ドイツ帝国の中央立地とその地政学的影響 (die Mittellage des Deutschen Reiches und ihre geopolitischen Auswirkungen); ドイツの国境; 陸・海・空 (対空反応, 対空防衛) の軍事的安全; 国境地帯の保全。ドイツ帝国と他の列強・諸民族との政治的関係, 通商条約, 友好条約, 植民地要求, ドイツ植民地の返還要求<sup>29</sup>。

これらを扱うに当たっては、「生活に近く」、「郷土の諸状況との結合」を行いながら、生徒が印象深くこれら教材を内面化することが目指された<sup>30</sup>。「子どもから」、「生活接近」という新教育の「方法」が踏襲されたのだった。

このような経過のなか、地理授業がナチズム教化と結びつくのである。

(例。気象学でフェーン現象は次のように解説された)

…ドイツ・フェーンは、…マルクス主義に汚染された国土を浄化する。

…神に遣わされた3人の指導者 (Führer), それはゲーテ, ビスマルク, ヒトラーだ… と<sup>31</sup>。

ナチ時代のすべての地理授業がそうであるわけではないが<sup>32</sup>, これらは科学とは無縁のイデオロギー宣伝だと言わざるを得ない。

## (2) アビトゥーア筆記試験・口述試験 (地理)

以上のような一般的な地理教育方針が、当リューテン上構学校でどうなされたのか、また、なされなかったのかを、ブラハトは同校文書館に残されたアビトゥーア試験記録に基づいて跡づけたのである。

29 Erziehung und Unterricht in der höheren Schule, S. 123. なお、ハンス・グリムの小説『土地なき民』(Grimm, Hans: Volk ohne Raum, 1926. 星野慎一訳, 鱒書房, ①1940, ②③④1941)に、この時代の生存圏渴望をうかがうことができる。ちなみにこの小説第①巻を、戦前、権名麟三が好意的に批評している(1941年2月)。筆者(小峰)が東京都下の古書店から購入した翻訳本の中の一冊には、「小野寺蔵書印」、「小野寺」の2つの押印が見られた。1940年(昭和15年)11月、スウェーデン公使館附武官となり、欧州軍事情報を日本に送った陸軍軍人・小野寺信(妻は小野寺百合子)と何らかの関係があるのかも知れない。

30 Ebenda.

31 Vgl. Bracht, S. 605-606.

32 Vgl. Keim, S. 51-52.

## 1) アビトゥーア 1933（試験官：一級教員 Dr. H.）

## A. 筆記

・次のテーマから選択。テーマを示し、筆記につきコメントする。

(一) アイフェル・モーゼル地方の特性と成立を、コッヘムの地図に依り、リプシウスの地質図と結びつけて描け。（1名）

(二) 1897-1916のリップ川、エムス川周辺の27流域地の降雨状況を描け。降雨関係を記述し、地形スケッチと結合して論ぜよ。（3名）

(三) ブラジルは何故経済発展がアルゼンチンより遅れているか？（4名）

・はじめの二問は非政治的。(三)は4名選択。ドイツの移住地としてのブラジルが述べられる。生徒はこれに、「黒人の力を利用して白人が土地を利用」と白人史観を述べた。

## B. 口述

・三問設定

・山の成立理由，気象図の分析

・8都市〔明示なし——小峰〕の立地研究

・ドイツ民族の年齢構成を，図に基づき論述。海岸形態。

・筆記，口述も地理授業の枠のもの。

ブラジル・アルゼンチンの比較は，「教則」の「国民性」に関連。

## 2) アビトゥーア 1934（試験官：二級教員 H.）

## A. 筆記

・次の3問を教師が選択（大要）

(一) ブレーメン湾とシュヴィネ河口の10万分の1地図に基づき，海岸地方の地理の比較。地方の成立と人間の手による形成。

(二) オーストリー併合の地理学的，地政学的理由。将来展望，特に両国の経済発展にとって。資料付き。

(三) 地図と写真により，ドルトムントとその地方の成立史を地理的に説明。特に，ルール地方との関連に注目しながら。

## 【ブラハト】

・これらは，ドイツ限定である。

ヴェルサイユ条約への反対を，経済面から説明することを期待している。

・しかし，驚くべきことに，生徒は，

政治的テーマを選ばず。

ここには，教師と生徒との溝がある。

## B. 口述

・口述に於ては、筆記での経済的關係により深く入りこむ。(大要)

## (一) ライン・ヴェストファーレン史

## 『記録』

…その資源、産業、1870年以來の工業發展の意義…

好条件を記さず。入植人口に言及は1名 (m. H. [助言によって (mit Hilfe) の意か——小峰])。

## (二) ドイツの東部国境とドイツにとっての未来

↓

## 『記録』

…東部国境は山脈が無く未定であることを正しく述べた。

国境の河の流入が正しく把まれていない。ゲルマン人の3回の東方移動は正しく叙述されている。

質問で、十字騎士団の入植が詳しく答えられた。大部分は助けなしで。東方国境のなだらかな山の連なりが述べられるべきだ。

マズール湖沼地方の戦いの叙述は正しく答えられず。古ゲルマンの闘いの中での低地の意義、は m. H. [助言によって] 答えた。

## (三) ヨーロッパの在外ドイツ人と、全在外ドイツ人のドイツにとっての意義

## 『記録』

…在外ドイツ人の数は正しく答えられた。オランダ、ベルギーに対する發展は正しく述べて、フラマンは、m. H. [助言によって] 言及。エルザス・ロートリンゲン言及、過去のオーストリアのドイツに対する立場は述べられた。今日の意味は不知。チェコのドイツ人の配置と状態はごく不正確にしか答えていない。ベーメンの歴史は僅かに知る。

## (問) 我が民族の現在・未来にとって地理は何と考えるか？

外国ドイツ人の強化には、まず第一に農民の保護であることが m. H. [助言によって] だけ述べられた。ヘルマンの会戦で、兵士の抵抗により土地の安定が得られたことを、m. H. [助言によって] 述べた

## 【ブラハト】

・外国ドイツ人の意義——特にヴェルサイユ条約の結果としての——や、地政学的叙述、これらはいずれも

||

教師の期待する内容

## 3) アビトゥーア 1935（試験官：一級教員 Dr. H.）

## A. 筆記

- (一)「メーレン地方地図に地理と郷土史はどう反映するか」（教材利用）（大要）
- (二)「ザールと周辺地との経済結合を，ザールラントの地理的自然的構成から述べよ」
- (三)「地中海におけるフランスとイタリアの利害衝突」（付図）

## ・上問で

- (一) は 0 人，(二)，(三) は各 2 人解答。
- (二) ヴェルサイユ条約下で，ザールは住民投票を行う [1935.1]。きわめてアクチュアル。
- (三) は，イタリアとフランスの利害対立に関わり，アフリカ，小アジアの植民地問題にも及ぶ。特にイタリアの過剰労働力の発見がポイント。

「…イタリアはドイツと同様に生存圏 (Raum) を求めている…」

- ・フランスは外国人 (黒人) を必要としている (工業，軍隊)。
- イタリアはアビシニア領有論を先取りする。

## B. 口述

- ・口述では，ハルツ地方の自然など扱う。

人口密度，民俗，耕作，6 人種の混合

【ブラハト】 ・これらはいずれも，授業の姿を表している。

## 4) アビトゥーア 1936（試験官：一級教員 Dr. H.）

## A. 筆記

- (一)「大戦後のオーストリー・ハンガリーの自然的生存条件」〔大要〕
- (二)「ヴェストファーレン内の相互経済ならびにドイツ全体の経済を，地図と表によって描き，地理的に説明せよ」
- (三)「ノイヴィーダー盆地と周辺の，地質構造と火山現象を地図に依り説明せよ」

- ・ 1 名が (三) を，残り 4 名は歴史的政治的テーマ (一) を選ぶ。

(一) につき生徒は「恥辱のサン・ジェルマン条約」を想起し，オーストリア，ハンガリー，チェコスロバキアは不安要因であると，「力の平和」(Gewaltfrieden) 論に立脚して述べた。教員のコメント

「…少数者のドイツ人は最高の文化を保有していることが浮彫りになっている…」

【ブラハト】 ・課題からは，「政治的」だと言うことは出来ない。

また，解答から，ヴェルサイユ平和条約をナチ的典型と言うことはできず，ただ保守的と言うのみ。

## B. 口述

- ・筆記と同様。生徒はイタリアの輸出入や、ドイツの位置、形、国境をフランスと比較する。また、ゲースト地方〔北海の砂地〕の新市形成を、地図を使って述べたりした。

## 5) アビトゥーア 1937 (試験官：一級教員 Dr. H. と二級教員 H.)

## &lt; i &gt; O1 アビトゥーア (口述のみ)

- ・5名のO1生、リューランの山脈形成や地理、農家等を説明。

## &lt; ii &gt; U1 アビトゥーア

## A. 筆記

- ・テーマは不詳。視学ゴールドマンの出席。試験の必然性無く、他の理由か。

## B. 口述

- ・4問。統計によりドイツ、フランス、イギリス、アメリカの比較、工業と地方の関係、入植条件などを問う。

【ブラハト】 試験官、ナチ的でない<sup>33</sup>。

## 総括と評価

以上の分析を元に、ブラハトは、リューテン校の地理、地政学教育については以下のように評価する。(大要)

## 1. 「ナチ的」とは言えない

- ・地理のテーマと試験、生徒の解答の特徴：純粹ナチ的色調とは言えない。
- ・また、人種学も多くはない。
- ・ただワイマールの保守論はあり。

2人の教師は、共に、ナチ的ではない。

アビトゥーア科目として地理を選択することが少ないこともあったかも知れない。

||

これらを見るとき、ヘスケの研究のように「明らかにナチス教員連盟の言う通りの理論内容」, 「授業実際は全体として、それをわずかしか逸脱できなかつた」との定式は少なくとも疑問である、と<sup>34</sup>。

農村の一地方都市で、ナチス教育が全体として社会、学校生活を覆うなか、地理という教科内

33 Vgl. Bracht, S. 610-617.

34 Bracht, S. 617.

容（文化）の論理と知識の教育を尊重した事例は、きわめて注目に値する。

## ま と め

ドイツの高名な教育学者にフランツ・ペゲラー（Franz Pöggeler, 1926–2009）が居る（居た）。カトリックの信仰心厚く、宗教と教育、成人教育、国際教育などに多くの研究教育をなした。欧米各国に研究滞在、アジア諸国も頻繁に訪れ、中でもユダヤ人国家イスラエルを20回以上公式に訪れたことは注目に値する<sup>35</sup>。レートマーテ Letmathe（今日のイーザーローン市の市部）の裕福な家庭に生まれたペゲラーは（父は市長）、国民学校入学直前に環境が一変した。父が突然解任されたのだ。ナチ党の政権掌握（1933年1月30日）後間もなくのことである。その席は、行政学の専門教育も受けていない当市ナチ党幹部に襲われた。のちに解任根拠は「官吏任用法（1933.4.7）」の第4条「…民族国家に献身する保証の無き官吏」（政治的資質）とされたが、父はカトリック中央党のシンパで、同法が主たる対象とする社会民主党員や共産党員などではなかった<sup>36</sup>。少年ペゲラーは、国民学校を経て、リュートンの上構学校で学ぶことになる。この短縮ギムナジウムにおいては一級教員 Dr. ハンマーシュミットが学級担任で、同時にドイツ語、歴史の担当だった。これらの科目に関わる彼の豊かな学問性、また深く厚いキリスト教の信仰が、ペゲラーの性格形成に大きく影響した。中でも、神に対する自らの位置づけは、ナチ時代に出会ったどの宗教教師よりも強固だったという。ペゲラーは晩年「ハンマーシュミットは私の最重要の教師（mein wichtigster Lehrer）でした」と記している<sup>37</sup>。本稿で、ハンマーシュミットはアビトゥーア試験の歴史責任者として、筆記試験を出題し、口頭試問を行っている。また前稿の「研究グループ」では、彼の「ゲルマン前史」（1933夏）や「我が闘争」（1933/34冬）が当校最大の参加者をあつめ（22名）、学校のナチス化の先導だったことに触れた<sup>38</sup>。

35 ドイツ Wikipedia 「Franz Pöggeler」, 最終閲覧：2016年6月1日

36 Pöggeler, S. 36-39. ミュール＝ベニングハウスによると、同法第2条（職能不十分）、3条（非アーリア民族）、4条（政治的資質）の理由で罷免されたプロイセンの地方自治関連職は、上級職211名、中・下級職約136名で合計約347名。これは当時プロイセン地方自治関連職総数13,663名（概数）の約2.5%に当たる（5条＜異動甘受＞、6条＜合理化＞を入れると6.5%）。ペゲラーの父は、この罷免347名の中に入っていたものと思われる。Vgl. Sigrun Mühl-Benninghaus: Das Beamtentum in der NS-Diktatur bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs. Droste Verlag, 1996, S. 68.

37 A. a. O., S. 109. ちなみに、ハンマーシュミットのような断固たるキリスト者ものちにナチ党員となるが、それについてペゲラーは、この時代に小さな町に共住する者には「断然理解できる」（*durchaus verstehbar*）；彼にとって入党は、自分の大胆なキリスト信仰への、また教員職への攻撃に対する防衛だったのである、とする。S. 111.

38 小峰 総一郎「ライン地方のあるギムナジウム（4）」『中京大学国際教養学部論叢』8(2), 2016/3, p. 123.

私は、ブラハトの叙述中にペゲラーの名前を発見し、かの教育学者がこの学校に学んでいることにある種の親しみを覚えると共に、ペゲラーにとって当上構学校はいかなる存在だったのだろうかとの疑問も湧いたのである。それがこのたび、ペゲラーの自伝をたどることによって幾分か解明することができた。

ペゲラーのキリスト教信仰は、生家と家族、そしてライン地方の敬虔な宗教風土の中で築かれたものだったが<sup>39</sup>、ペゲラーにとってリュートン「上構学校」は青年期の人格形成に大きな役割を果たしたのである。すなわち、ナチスによる父の市長職解任の結果追われるように転居した小町リュートンの、短縮型ながらラテン語や宗教を深めることができる「ギムナジウム」で、彼は深い信仰心と豊かな学識を備えた稀有の教育者に出会い<sup>40</sup>、キリスト教による自己陶冶に目覚めたのだった。いまその師、一級教員 Dr. フェルディナント・ハンマーシュミットの人物像を紹介すると次のごとくである。

<p>一級教員 Dr. フェルディナント・ハンマーシュミット (Studienrat Dr. Ferdinand Hammerschmidt, 1893-1948)</p> <p>●司祭、大戦と負傷</p> <p>1893 Büren の農場主の子として生る。</p> <p>1913 アビトゥーア試験合格、フランシスコ修道会学校で哲学、神学着手</p> <p>1914 第一次大戦、ロシアで膝負傷</p> <p>1916 勲章と傷病手当除隊</p> <p>1920 司祭 (Paderborn) 叙階, Paderborn, Münster 本局の教区司祭として勤める (-1922まで) 負傷が司祭活動の障害になったので教員志望</p> <p>●ギムナジウム教職</p> <p>1924 Münster 大学博士「詩人としてのマルチン・グライフ、心理的美的分析」</p> <p>1925 第一次国家試験合格 (ドイツ語, 歴史, 芸術史)「良」(gut)</p> <p>1926 教育論文草し, 第二次国家試験合格「秀」(Auszeichnung), オランダのドイツ人学校勤務 (-1928まで)</p> <p>1928 ヒンデンブルク国立上級リチウム教員 (Münster PSK の推薦。1928.3.27先に教団より特命指示)</p> <p>●リュートン上構学校へ</p> <p>1933/34 ・自ら志望して Rütthen 着任。「哲学入門 I」, 「ラテン語 II」(「ドイツ語」, 「歴史」)</p> <p>1033.4.29 ・他の教員と共にナチへ集団入党</p> <p>5.1 ・ナチス教員連盟加盟。(1936文献鑑定者)</p>	 <p>ハンマーシュミット (ブラハト氏より。小峰「ライン (2)」参照)</p>
---	---

39 この地方 (ザウアーラント Sauerland) の教会のナチ化については, Bürger, Peter: Friedenslandschaft Sauerland. (edition Leutkirche 1), Norderstedt: BoD (Books on Demand), 2016参照。

40 「ネズミ学校」(Rattenschule) と渾名された当上構学校 (校舎にネズミが出没) に志願者の 1/4 は不合格。62名の級友と勉学開始。シュタインリュッケ校長は, 当校が地方「英才」の学校だと叱咤激励。この校長や教員の多くは, ペゲラーの目には, 権威的な州官吏教師であった。Pöggeler, S. 77-96。

1934.4.1 ナチ民生局加入（1935/36地区グループ指導者代理）  
 1935 冬期救援組織地区グループ全権代理  
 1936.9.1 ナチ戦争犠牲者生活保障会員  
 1938 赤十字会員<sup>41</sup>

清貧と禁欲のフランシスコ修道会で学んだハンマーシュミットは、本来、聖職者として生きるはずだった。だが、第一次世界大戦で負傷し、司祭活動の障害になったため教職を選んだ<sup>42</sup>。ハンマーシュミットは、ギムナジウム教員であるとともに〈郷土芸術〉家でもあった。彼は、〈カトリック農民〉の中に ①新しい理想信仰 ②現代的・理想的な生活形式（＝中世の力）を見出して、脱個人主義、家族、血統、民族性を理想化した。その結果、ナチス〈民族運動〉は「個人主義の克服」、ヒトラーは「民族共同体」創出により個人主義の現代を克服すると見なしたのである。

ハンマーシュミットは、1933年4月29日ナチ党に入党、精力的にナチ活動を行った。たとえば「夏至祭」で：

①1934年演説——「炎を高く掲げよ！ 炎は我らに時代転換とドイツ人興隆の次の1000年を想起させる…火は、マルクス主義が冷えさせてしまったものを蘇らせる。ナチ思想に結合力あり。闇の国（Finsternis）の光は火だ。全世界はマルクス主義、個人主義の闇夜に抗す。民族の闇夜にドイツの希望の光、闘争、ナチズムの光が新しい1000年を輝かすのだ…」

②1935年演説——宗教者として、ナチ思想はゲルマン伝統と結合すると唱導<sup>43</sup>。

他方、ハンマーシュミットは1940年に「親ユダヤ」であるとして一人の生徒から告発を受けている。だがクラスは彼を擁護し、結果、件（くだん）の生徒は譴責処分された。

授業場面で、ハンマーシュミットの授業テーマ（ドイツ語、歴史）は宗教的。こうした姿を、のちに生徒は「ナチ追随」とも、「最良の教師」とも言う。ペゲラーは「確信キリスト者、偉大なドイツ語・歴史教師」<sup>44</sup>とした。

これらを見るとき、ハンマーシュミットは評価の分かれる人物だと言える。一方ではナチのプロパガンディスト、他方で、カトリック農民の篤い信仰と素朴な共同体生活をたたえる大地のキ

41 Vgl. Bracht, S. 400-422. また、ノルトライン・ヴェストファーレン人名録 <http://nwbib.de/HT012868162> 参照（最終閲覧：2016/06/07）。

42 一昨年（2014年）は第一次世界大戦開始100年だった。人類初の総力戦である大戦は、とくに、多くの若者の人生を奪い、ねじ曲げた。本来ならば幸福な自己実現がはかられたであろう行き道に、それとは別の人生（生、また死）を歩ませたのである（デュ・ガール『チボー家の人々』参）。ハンマーシュミットの人生もまたそのような、運命に翻弄された生であった。そしてはじめ消極的であったにせよ、やがて教え子に熱烈にヒトラーとナチズム崇拜を強いる側になって行ったのである。

43 Vgl. Bracht, S. 418.

44 Bracht, S. 422.

リスト者。いずれにしても、ハンマーシュミットは信仰に、歴史・文学に、そしてまたナチズムに「篤く」突き進んだ熱情家で、そのカリスマ性が若者を引きつけた、と言える（ウェーバーの言う預言者・煽動家教師を想起させる（『職業としての学問』）<sup>45</sup>。ハンマーシュミットには、シュタインリュッケ校長のような、時代に棹さして巧みに生きる教育官僚の行き方はできなかった。

しかしそれがためハンマーシュミットはナチスイデオロギーの唱道者となる。そして、「ナチ教則（1938）」が言うように「…中等学校の若者を完全なドイツ人に、かつ完全なナチス人〔国家社会主義人〕に教育する」（die Jugend der höheren Schulen zu ganzen Deutschen und ganzen Nationalsozialisten zu erziehen）ことを達成しているのである——少なくとも外面的には——。

一方ペゲラーも、ヒトラー・ユーゲントに加入して、ナチズムとその国制の中に自己の生きる道を見出すのだった。これを促進したのが上構学校教学であり、リューテン校を圍繞するナチス教育態勢であった。

ハンマーシュミットもペゲラーも、ともにナチスドイツ・イデオロギー（歴史観）の中に積極的に自己を投企した。それとは距離を置くもう一つの生き方もあり得たが——地理教師一級教員 Dr. H. やヴィルヘルム・カーレ（弟）のような——、彼らは人格陶冶に誠実であろうとした。その彼らのたましい（Seele）が、「救済」を幻想させる歴史装置に出会ったとき、彼らは愚直に「時代」を生きざるを得なかった<sup>46</sup>。ハンマーシュミットとペゲラーの歩みを見るとき、システムとしてのナチス教育態勢というものの威力を思い知らされる。

しかし歴史は科学である。それは「時代」の規範やイデオロギー、行動原理ないしプロパガンダとしての「歴史」を去って、相互対等な諸個人・諸民族が織りなす生存の事実知 Wissen, Kenntnis と、それらを貫く関係構造を明らかにする科学 Wissenschaft としての歴史でなければならぬ。それはウェーバー言うところの「知的廉直」に属することがらである。

#### 「知的廉直

…すなわち、一方では事実の確定ということ、つまりもろもろの文化財の数学的あるいは論理的な関係およびそれらの内部構造のいかんに関する事実の確定ということ、他方では文化一般および個々の文化的内容の価値いかんの問題および文化共同社会や政治的団体のなかでは人はいかに行為すべきかの問題に答えるということ、——このふたつのことが全然異質な事柄であるということをおぼえて…… [ということ

45 ウェーバー・尾高邦雄訳『職業としての学問』岩波文庫（原著1919年、初訳1936年、改訳1980年）、p. 50.

46 ペゲラーは、キリスト教とナチズムとは矛盾しなかった；学業とヒトラー・ユーゲント活動とは截然と区別され平和的に共存していた、としている。Vgl. Pöggeler, S. 81, 180.

である]。…預言者や煽動家は教室の演壇に立つべき…ではない」と<sup>47</sup>。

したがって歴史の教育（教師）は、自己の立場を謙抑し、「事実をして語らしめる」（ウェーバー）ことにつとめるべきである。時代は下るが、今日オランダの中等学校で試みられている歴史授業は、個々バラバラの事実が、その後いかなる時代の網を織りなすことになるかを生徒に科学させるものである。煽動家の「歴史」とは異なる〈科学としての歴史〉として参考にしたいと思う。

「覚える歴史ではなく考える歴史へ——想像力を育てる

…歴史の教科書を実際に開いてみると、歴史の流れや出来事の経緯を記述したものだけでなく、様々な歴史資料が掲載されているのがわかります。いろいろな時代の新聞記事、ピラ、プロパガンダ、手紙の一部、その時代に生きた人の伝記の一部、などです。これらの資料を読みながら、ある特定の時代の特定の社会で、その資料が人々にとってどのような意味をもつものであったのか、を生徒に考えさせます。また、新聞やピラなどに書かれた文章を読ませ、一体どれが客観的に信憑性があり、どれがプロパガンダなのか、それはどういう点から判断できるのか、ということをもみんなで話し合いながら議論させます。

こうした授業には、国の態度としての公式歴史解釈は全く介在していません。無論、独裁や侵略が悪であることには疑いの余地はありません。けれども、[こ]のような歴史教育は、ある社会で大きな歴史的出来事が起こる時、それを支えたり、それに反対したりする個人の側の何らかの必然的な背景がある、という事実には、生徒たちを目覚めさせようとしているように思います。ある地域や国が戦争に向かうとき、社会全体、国全体をそういう方向に導いていくいろいろな条件があり、一つそういう方向で社会が動き出すと、それは一人の人間の力では抗しがたいものになること、そうになってしまう前に、一人ひとりの市民がしっかりと事態を見極め判断していくことがいかに大切であるか、ということをも少しでも子供に伝えようとしていることが窺えます」と<sup>48</sup>。

若者の理性を育て、幸福な自己実現をはかっていく——〈歴史〉の教育は、まことに大きな課題と使命を備えていると言えるのである。

[本論終り、以下次号]

47 ウェーバー、同上、p. 45-50.

48 リヒテルズ直子『オランダの教育』平凡社、2004年、p. 162-163.

## 文 献

1. Bracht, Hans-Günther: Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus: ein Beitrag zur Kontinuitätsdebatte am Beispiel der preußischen Aufbauschule. Bern: Peter Lang, 1998.
2. Bürger, Peter: Friedenslandschaft Sauerland. (edition Leutkirche 1), Norderstedt: BoD (Books on Demand), 2016.
3. Erziehung und Unterricht in der höheren Schule : amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin: Weidmann, 1938.
4. Eser, Ingo: »Volk, Staat, Gott!« : Die deutsche Minderheit in Polen und ihr Schulwesen 1918-1939. Wiesbaden : Harrassowitz Verlag, 2010. (Veröffentlichungen des Nordost-Instituts ; Bd. 15).
5. Heske, Henning: Und morgen die ganze Welt. Norderstedt : Books on Demand, 2015.
6. Keim, Wolfgang : Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 2. Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt : Primus, 1997.
7. Mühl-Benninghaus, Sigrun: Das Beamtentum in der NS-Diktatur bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs. Droste Verlag, 1996.
8. Nagel, Anne C.: Hitlers Bildungsreformer : das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934-1945. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 2012.
9. Pöggeler, Franz: Aufgewachsen in zwei Reichen: Kindheit und Jugend 1926 bis 1945, Bern: Peter Lang, 2009.
10. "Richtlinien für die Geschichtslehrbuch 1933. 7. 20". (歴史教科書要綱) Bekanntmachung. UIIC 6301, In: Zentralblatt 1933, S. 197-199.
11. Scholtz, Harald: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1985.
12. "Der Verein für das Deutschtum im Auslande in den Schulen. 1933.05.08". (各学校における「外地ドイツ人協会」) プロイセン文部省令 UIIC 383 UIIO, AIII. 1. In: Zentralblatt 1933, S. 139-140.
13. „Vererbungslehre und Rassenkunde in den Schulen.“ In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. 1933. S. 244.
14. „Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht.“ In: Reichsministerialamtsblatt Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. 1935. S. 45.
15. 青木 健『アリア人』講談社, 2009.
16. 小峰 総一郎「ライン地方のあるギムナジウム (2)」『中京大学国際教養学部論叢』7(2), 2015/3.
17. ——— 「ライン地方のあるギムナジウム (4)」『中京大学国際教養学部論叢』8(2), 2016/3.
18. ——— 『ポーランドの中のドイツ人——第一次世界大戦後ポーランドにおけるドイツ系少数者教育——』学文社, 2014.
19. ——— 『ベルリン新教育の研究』第6章, 風間書房, 2002.
20. 曾村 保信『地政学入門』中央公論新社, 1984.
21. ハンス・グリム; 星野慎一訳『土地なき民』鱒書房, 1940.
22. 船尾 日出志「S. カヴェラウの社会科教育論序説—1924年の「歴史教授のための国際大会」から」愛知教育大学教育実践総合センター紀要第8号, 2005/2
23. マックス・ウェーバー; 尾高邦雄訳『職業としての学問』岩波文庫 (原著1919, 初訳1936, 改訳1980).
24. 文部省編『國體の本義』昭和12年 [1937年], 文部省 (出所:国会図書館000000713777 <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1219377>) 最終閲覧: 2016/04/23
25. 山内 昌之/佐藤優『新・地政学』中央公論新社, 2016.
26. リヒテルズ直子『オランダの教育』平凡社, 2004.
27. ロジェ・マルタン・デュ・ガール; 山内義雄訳『チボー家の人々』1-13, 白水社, 1984.

## URL :

1. 「albrecht-burchard」(ヴェストファーレン歴史協会ページ) 18<https://www.lwl.org/LWL/Kultur/HistorischeKommission/die-kommission/ehemalige-mitglieder/ehemalige-mitglieder-buchstabe-b/albrecht-burchard> 最終閲覧: 2016/06/18
2. 「Ferdinand Hammerschmidt」(ノルトライン・ヴェストファーレン人名録) <http://nwbib.de/HT012868162>

最終閲覧：2016/6/7

3. 「Franz Pöggeler」ドイツ Wikipedia [https://de.wikipedia.org/wiki/Franz\\_P%C3%B6ggeler](https://de.wikipedia.org/wiki/Franz_P%C3%B6ggeler) 最終閲覧：2016/6/1
4. 「heimatrecht」(故郷権) <https://heimatrecht.wordpress.com/2014/09/07/eugen-naumann/> 最終閲覧：2016/6/21
5. 「Heinrich Schnee」(ヴェストファーレン史) [http://www.lwl.org/westfaelische-geschichte/portal/Internet/finde/langDatensatz.php?urlID=5547&url\\_tabelle=tab\\_person](http://www.lwl.org/westfaelische-geschichte/portal/Internet/finde/langDatensatz.php?urlID=5547&url_tabelle=tab_person) 最終閲覧：2016/6/15
6. 「Kurt Graebe」ドイツ Wikipedia [https://de.wikipedia.org/wiki/Kurt\\_Graebe](https://de.wikipedia.org/wiki/Kurt_Graebe) 最終閲覧：2016/6/21
7. 「Rheinlandbastard」(ラインラントの雑種) 独 Wikipedia <https://de.wikipedia.org/wiki/Rheinlandbastard> 最終閲覧：2016/5/31 「Rhineland Bastard」英 Wikipedia [https://en.wikipedia.org/wiki/Rhineland\\_Bastard](https://en.wikipedia.org/wiki/Rhineland_Bastard) 最終閲覧：2016/5/31
8. 「Der Verein für das Deutschtum im Auslande」(外地ドイツ人協会) ドイツ Wikipedia [https://de.wikipedia.org/wiki/Verein\\_f%C3%BCr\\_Deutsche\\_Kulturbeziehungen\\_im\\_Ausland](https://de.wikipedia.org/wiki/Verein_f%C3%BCr_Deutsche_Kulturbeziehungen_im_Ausland) 最終閲覧：2016/5/27
9. 「Wilhelm Frick」ドイツ Wikipedia, [https://de.wikipedia.org/wiki/Wilhelm\\_Frick](https://de.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Frick) 最終閲覧：2016/3/12
10. 「Wilhelm Stuckart」ドイツ Wikipedia, [https://de.wikipedia.org/wiki/Wilhelm\\_Stuckart](https://de.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Stuckart) 最終閲覧：2016/4/23

(2016. 6. 20)

