

# シュプランガーの統一学校論とその政治的立場

西村正登

E.Spranger's Gedanken über Einheitsschule und die Politische Position

NISHIMURA Masato

(Received September 28, 2012)

## 1. 問題の所在

シュプランガーは、ケルシェンシュタイナーやエストライヒと共に統一学校論者として知られている。しかし、統一学校論と言っても一様ではなく、その基盤となる政治的立場や思想は様々である。それでは、シュプランガーの統一学校論は、ケルシェンシュタイナー (G.Kerschensteiner, 1854-1932) やエストライヒ (P. Oestreich, 1878-1959) のそれと類似しているのか相違しているのか、もし違うのであればどのような点が相違しているのか、また19世紀末から20世紀初頭にかけて民主主義運動が高まっていったドイツの時代状況の中で、統一学校運動はどのように進展し、シュプランガーはどのような統一学校観をもってこの運動を推進していったのか。さらにその根底にはどのような政治的立場を有していたのか。以上が筆者の主要な関心事である。従来わが国でも、シュプランガーの統一学校論については幾つかの先行研究が行われてきた。しかし、その解釈は様々であり、学会誌上等で論争<sup>(1)</sup>されながらも、統一した見解に達しているとは言い難い。そこで本稿では、それらの先行研究を踏まえながら次の2点を明らかにしていく。

- ① シュプランガーの統一学校論は、ケルシェンシュタイナーやエストライヒのそれと比較して、どのような点が類似しまた相違しているのか。
- ② シュプランガーの統一学校論は、どのような政治的立場を基盤にして成り立っているのか。

以上の2点を、19世紀末から20世紀初頭にかけて民主主義運動が高まっていった当時のドイツの時代状況を踏まえながら考察していきたい。

## 2. シュプランガーの統一学校論

1886年に「統一学校連盟」が結成されて以来、活発になりつつあった統一学校運動は、20世紀に入ると民主化への要求の高まりと共にますますその勢力を強め、第一次世界大戦後に、その最初のピークを迎えるようになる。

この時期にドイツ教員連盟は、国民学校教員12万5000人のうち、約10万人を組織下に収め、1892年には教員養成制度の改革、1896年には教員の学校行政への参加、1904年には専門家による学校監督を求めるなど、極めて活発な活動を展開していった。そして、1904年の全ドイツ教員集会では、大学レベルでの教員養成を要求するに至っている。ドイツ教員連盟は、社会民主党とは一線を画しながら、教育条件の改善のために努力しているが、1914年にキールで開かれた全ドイツ教員集会では、「国民的統一学校」をテーマに掲げ、その実現に努めた。しかし、この時ドイツ教員連盟は、それまで連盟のよき理解者であり、統一学校運動の最も熱心

な推進者であったヨハネス・テヴス (J. Tews, 1860-1937) の案を避け、ケルシェンシュタイナーの「有機的に分化した国民的統一学校」の案を支持している。これに対して、社会民主党は、あくまで徹底的な統一学校の実現を目指した学校改革を要求したが、第一次世界大戦前の軍事的状況下で国民の支持を得ることはとうてい不可能であった。ケルシェンシュタイナーは、1914年のキール講演において、この「有機的に分化した国民的統一学校」の案を提唱し、それによって、徹底的学校改革者同盟 (Bund der Entschiedener Schulreformer) のエストライヒやヨハネス・テヴスの余りに合理主義的、画一的に平均化された統一学校案の危険性を緩和しようとした。すなわち、ケルシェンシュタイナーの統一学校案では、すべての国民に共通の教育を行う機関は基礎学校だけに限定され、第5学年以降は、生徒の能力に応じて多様に分化した学校制度が提案された。その際、能力の内容的方向に対しては学校種類に分化することによって、能力の程度に対しては学校内で生徒を分化することが提案された。シュプランガーは、このケルシェンシュタイナーの統一学校案を、「あまりに合理主義的な平均化の危険 (die Gefahr einer allzu rationalen Nivellierung)」<sup>(1)</sup> を鎮めることに寄与したと述べて、全面的に支持している。ドイツ教員連盟は、すでに第一次世界大戦前に統一学校の設立要求を掲げており、ワイマール共和国になってからは、自分たちの要求が実現されることを期待していた。統一学校の推進者で国民学校教員のヨハネス・テヴスは、ドイツ教員連盟の委託を受けて統一学校計画を練り上げたが、それによると、国民学校は6年間とされ、その上に従来の中高等学校に代わって各3年ずつの中級・上級学校が続くことになっていた。そのような統一学校をテヴスはすでに「総合制学校」と名づけていたが、それは中高等学校教員にとって、とても受け入れられるものではなかった。大学卒中高等学校連合は、1919年11月から12月の学校制度に関する新構想のための方針案の中で、次のような構想を示している。「基礎学校は、最高4年とする。それ以上共通の授業を延ばすことは、中高等学校での授業が・・・開始される時期が遅すぎて、最終的な学業成果に支障をきたすという結果を招くことになりかねない。また、特に能力のある生徒には、3年で中高等学校に入学することができるような特別措置が講じられなければならない。・・・中高等学校は、独立した部門として基礎学校の上に設置され、その修業年限は、従来通り9年間とすべきである」<sup>(2)</sup>。この場合、大学卒中教員連合は、「基礎学校」という言葉を使用しているが、1914年以前、ドイツ教員連盟は、「共通の国民学校」という言葉を使用していた。しかし、1919年の学校計画の中では、「国民学校」という言葉を避け、常に「基礎学校」という表現を用いている。つまり、1919年の学校改革で統一学校構想の核心をなしていたのは、すべての児童に共通な基礎学校であった。この時期には、さまざまな統一学校論が登場してくるが、「統一学校 (Einheitsschule)」という概念は、必ずしも明確ではなかった。しかし、大別すると、次の3種類の統一学校論に区別することができる<sup>(3)</sup>。

- ① 初等学校だけを共通の基礎学校として統一し、中高等学校段階は従来通り複線型とする (ケルシェンシュタイナーの提案する統一学校)。
- ② 中高等学校段階に複数の学校系統を置くが、各系統間の移行を認める (エストライヒの提案する「外的に分化している統一学校」)。
- ③ 初等学校段階だけでなく、中高等学校段階も単線型に統一する (エストライヒの提案する「内的に分化している統一学校」)。

これら3つの統一学校論のうち、ケルシェンシュタイナーが提案した中高等学校で分化する統一学校 (differenzierte Einheitsschule) は、最も穏やかな形態である。そして、シュプランガーは、このケルシェンシュタイナーの構想に、「有意味な限界内にある統一学校」<sup>(4)</sup> という評価を与え、

全面的に賛成の意向を示している。ケルシェンシュタイナーもシュプランガーも、エストライヒの提唱した②と③の統一学校論は、行き過ぎだと考えた。したがって、エストライヒの統一学校論を基準にして考えるならば、ケルシェンシュタイナーとシュプランガーは、緩やかな統一学校論者、あるいは反統一学校論者とも考えられる。

ところで、ドイツでは第二次世界大戦後、1948年から49年にかけて、3都市で基礎学校を2年延長して6年制とし、その上の中等学校段階を上級学校（Oberschule）として一本化し、その内部を3つのコースに分けるという統一学校制度が実現した<sup>(5)</sup>。上級学校は6年制で、ギムナジウムに比べると比較的短い就学年限をとり、入学年限を10歳から12歳に引き上げ、ラテン語を必修科目から除外し、ドイツの伝統的な3分岐型の学校制度とギムナジウムを解体しようとするものであった。シュプランガーの1949年の論文、「内面的学校改革」は、戦後のこのような時代背景の中で書かれたものである。彼は、ドイツの伝統的な3分岐型学校制度とギムナジウムを擁護したいというねらいから、この論文を書いたものと思われる。この点について、新井保幸は、『内面的学校改革』は、こういう時代背景の中で書かれた。だからそれはギムナジウム擁護論であるとともに、Oberschule批判論なのである<sup>(6)</sup>と指摘している。

シュプランガーがそこまでギムナジウムを擁護しようと考えたのは、それが長い歴史の中でふるいにかけてきた優れた陶冶財を保持し、国家の指導的人材を育成するという重要な役割を果たしてきたからである。また、国家のエリート養成機関としてのギムナジウムを解体することは、そこから大部分の生徒が進学してくる総合大学を解体することにもつながるため、彼にとっては極めて重要な問題であった。

ところで、統一学校を具体的に実現させるためには、ギムナジウムの予備学校の廃止、基礎学校の年限の延長、教員養成の方法の改善、宗派学校の問題などが争点となった。ケルシェンシュタイナーはそれらを実現するために、教育目的として公民教育を、教育方法として労作教育を、教育制度として統一学校をという三位一体的構想を打ち出し、国家有機体説に基づく統一学校論を提唱した。これに対して、「徹底的学校改革者同盟」のエストライヒは、「自由・平等・博愛」の3つのモチーフを同時に実現させるために、「弾力的統一学校論」を主張した。これは、すべての国民に共通の教育内容を与える基礎学校の上に、移行可能な中等教育段階、あるいは共通の中等教育段階を置こうとするもので、保護者の教育意識や階級意識に支配されがちな従来の複線型の学校制度を改革しようとするものであった。シュプランガーは、このエストライヒを中心とした「徹底的学校改革者同盟」の統一学校運動を次の2点で評価している。第1点は、統一学校運動は、フランス革命によって掲げられた近代的社会秩序の3つの根本原理「自由・平等・博愛」を学校教育の中で実現しようとするものであり、近代市民社会に不可欠な教育の機会均等を保障する学校制度として評価に値するものである。ドイツでもそれは、1819年にジューフェルンの法律案の中で原理的に示され、1848年には「教育制度の統一有機体」の構想として計画されていた。

第2点は、シュプランガーが、学校選択の基準は家柄、財産、思想、信条などの理由によって決められるべきではなく、個人の能力、素質及び成績を基準にして決められるべきであると考えていた点である。このような観点から、彼はワイマール憲法第146条第1項の「教育条項」、経済的差別と社会的、思想信条的差別の禁止規定を支持していた。統一学校の基本理念である階級や身分、財産などによって左右されない平等な個人主義は、ワイマール憲法の法の下での万人の平等の理念とも一致し、本人の努力次第で自分の道を切り拓いていける階級移動による社会的上昇の可能性を開いていくことになる。

しかし、他方シュプランガーは、基礎学校から上級学校に至る共通の中核的な内容を含みつつ個性の自由な発達を促進する「弾力的統一学校」構想を、実現不可能な「予言者的企画」、「政治的空論」として批判した。つまり、「自由・平等・博愛」の3つの根本原理は、エストライヒの考えるように学校という枠内に同時に実現することはできないと考えたのである。本来「自由」の原理は個人の権利の最大限の自己発展を要求し、個人主義的な根本原理に基づいているのに対し、「平等」の原理は個人の同質性、等価性を前提とし、中央集権的な国家権力と結合する。これに対して、「博愛」の原理は「自由」や「平等」のように法律のような外面的規範によって創り出されるのではなく、人間の人間に対する内面的結合をその本質とする。したがって、それは一切の法的に実現可能なものを越えた彼方にあり、共同体体験や共同生活の有機的な形式の中で生み出されるものである。社会民主主義的思想では、社会的な「平等」の原理によって個人の「自由」を保障しようとしたが、そこではどうしても「平等」が「自由」に優先することになる。そのため、シュプランガーによれば、この社会民主主義的思想を基盤にした統一学校は「国家の命令による統一学校」<sup>(7)</sup> となりがちであり、そこには、権力意志と階級的個人主義が偽装して含まれてしまうのである。また、政党間の利害の対立と妥協から成り立っている当時のワイマール共和国の実状から見て、彼はこの統一学校を、政治的社会主义者の好みの理念に貫かれた平板な生産学校に過ぎないとも批判している<sup>(8)</sup>。

このようなエストライヒの統一学校批判の上に立って、シュプランガーは自らの統一学校論を「博愛」の原理の上に構築しようとした。シュプランガーによれば、「それ(博愛の精神)は、まず第一に体験として、人間の人間に対する全体的関係としてある。それは、人間の利害関係のみでなく、人間の本質を包含する共同生活の有機的形式の中で作用している。したがって、一般に民主主義的な平等精神に対する共同体精神の関係は、機械的なものに対する有機的なもの、表面的なものに対する本質的なもの、考え出されたものに対する体験されたものの関係である」<sup>(9)</sup>。このように、彼は学校改革の3つのモチーフ「自由・平等・博愛」が、人間相互の内面的な接触による共同体精神を基盤とした博愛によって、その最も本質的な意味を獲得するものと考えたのである。

また、シュプランガーは「内面的学校改革」の中でも、第二次世界大戦後のドイツの学校改革を行うためには、単に外面的な学校改革ではなく、人間の内面からの改革が不可欠であることを強調している。彼は、戦後の統一学校の計画が学校組織を画一的に統制しようとする余り、陶冶内容を画一的に平均化していく危険性のあることを指摘している。さらに、これに民主主義という政治的な原則が結びつき、現代の学校組織は、組織か内容かという二律背反的な問題に直面することになったのである。しかし、このような彼の主張の背後には、第二次世界大戦後の中等学校改革を中心にした統一学校計画に対する反対の論理が存在していた。シュプランガーは統一学校計画における平等の原則について、「平等の原則は、すべての人間が同じであることを意味しない」<sup>(10)</sup> と述べている。すなわち、「それは、万人が国家によって保障された平等の権利、特に公立学校入学に対する平等の権利をもつことを意味するのである」<sup>(11)</sup>。したがって、この可能性を個人がいかにかに使用するか、あるいは使用し得るかということは、その人の天賦や勤勉や運命によって異なってくる。それ故、彼は画一化された平等の原理に反対し、個性化された多様性の統一が実現できるような教育制度を構想する。例えば、それはケルシェンシュタイナーが1914年に提案したような個別化された統一学校の形態、「すなわち、基礎段階では国民のすべての子どもにとって平等であるが、上に向かって多様に分岐した国民的な教育制度の有機的組織」<sup>(12)</sup> である。

この「上に向かって多様に分岐した国民的な教育制度」について、シュプランガーは、『現代のドイツ教育学』（Die deutsche Pädagogik der Gegenwart, 1927）の中で次のように述べている。「その基本原理は、教育方法の個別化を要求し、そこから学校組織に対する次のような結論が出てくる。すなわち、すべての学校がすべての人に適しているわけではなく、一般陶冶はすべての人に適しているわけではない。新しい状況の第一の特徴は、この個性への配慮である」<sup>(13)</sup>。したがって、彼は「画一的な統一」につながるような統一学校計画には反対し、個人の個性や能力に応じた「多様性の統一」を実現できるような学校制度を構想した。

ところで、統一学校論について考察する場合、避けて通ることのできないのが中等学校統一に対する彼の論理である。前述したように、シュプランガーは、「画一的な統一」につながるような統一学校計画には反対し、ケルシェンシュタイナーと同様に、個性や能力に応じた「多様性の統一」を実現できるような統一学校を構想した。それ故、彼の考える中等学校制度は、4年制の基礎学校の上にギムナジウム、中間学校（後の実科学校）、基幹学校がそれぞれの独立性を保ちながら、生徒の個性や能力に応じて多様に分岐していくドイツの伝統的な3分岐型の学校制度に即したものである。その意味では、第二次世界大戦後に実現された3つの中等学校を統合した総合制学校（Gesamtschule）のような発想は、彼には存在しなかったと考えてもよいであろう。この点に関して、太田和敬が、「シュプランガーの統一学校論」の中で、「シュプランガーの統一学校論は、分化とともに『統合』の契機を内包していたとみるべきだろう。……観察課程の発想と合わせて考えるならば、彼の統一学校論の中に、第二次大戦後のゲザムトシューレの萌芽をみることは、不当ではないであろう」<sup>(14)</sup>と述べているのは、当を得ていないように思われる。なぜなら、シュプランガーは、中等学校を1つに統一することよりも、それぞれの中等学校が独自性を発揮しながら多様に分化していくことを「多様性の統一」と考えていたからである。したがって、むしろ戦後の総合制学校は、エストライヒの弾力的統一学校の発想に由来するもので、シュプランガーが、それを「画一的な統一」として批判したものである。また、シュプランガーの中等学校論では、「中間学校」の位置づけが極めて低かった。彼の教員養成論は、国民学校教員養成論かギムナジウム教員養成論のどちらかであり、中間学校教員養成論が存在しないのは、彼が中間学校をその両者の間に位置するものとして、それほど重視していなかったためであろう。

それでは、以上のようなシュプランガーの統一学校論は、ワイマール期のどのような政治的状況の中で、またどのような彼の政治的立場から生み出されたのであろうか。次節で考察していきたい。

### 3. シュプランガーの政治的立場

ワイマール期は多数の政党が乱立し、各政党はそれぞれの政策や利益を実現させるために、連立したり抗争したりしながら共和国の議会政治を展開していった。当然のことながら政党の政策は教育政策にも反映され、政治と教育は密接な関係をもって展開されていった。したがって、教員養成政策も当時の政権政党の文教政策に大きく左右されながら、その方針が決定されていったのである。

シュプランガーは1910年代の半ば以降、プロイセン文部省と密接に関わりながら教員養成に対するさまざまな提言を行ってきた。しかし、彼の教員養成の方法は、基本的には国民学校教員養成とギムナジウム教員養成を別々の機関で行うという、ドイツで従来から行われてきた教員養成の方式を踏襲するものであった。一方、ドイツの教員諸団体は、さまざまな教員階層に分かれてそれぞれの教員団体を設立し、場合によっては互いに対立、抗争し合いながら、自

らの要求を実現しようと努めてきた。特に、国民学校教員団体と中等学校教員団体とはその置かれた立場の相違から対立する状況に置かれることが多かった。すなわち、中等学校教員が旧体制の特権を享受するものとして、旧体制を維持しようとする保守的な傾向を強くもっていたのに対して、国民学校教員は自らの地位の向上とそれに伴う給与の上昇を要求して、比較的進歩的、革新的な傾向を有していた。したがって、1918年の11月革命の時、大部分の国民学校教員を支配していたのは、帝政による官憲国家の崩壊によって、近い将来、1848年の3月革命では実現されなかった新しい学校政策と自分たちの地位の向上が実現されるであろうという期待であった。1918年11月3日、プロイセン政府は社会民主党と独立社会民主党の連立政権によって成立し、その声明を発表している。すなわち、それは、「従来の全教育機関の解体、特に国民学校の解消、統一学校の設置、あらゆる教会の後見から学校を解放する国家と教会の分離」<sup>(1)</sup>である。また、国民学校教員の代表的な組織であるドイツ教員連盟と中等学校教員の代表的な組織である大学卒中等教員連合は、基礎学校の修業年限、中等学校（ギムナジウム）の修業年限、能力のある生徒に対する特別措置などの点で、見解を異にしていた。すなわち、ドイツ教員連盟が、基礎学校の年限をできるだけ長くしようとしていたのに対して、大学卒中等教員連合は、基礎学校を4年以上に引き延ばすことは中等学校の入学年齢が遅くなり、最終的な学業成果に支障を来すことになるという理由で反対した。そして、ギムナジウムの9年の修業年限をあくまで確保しようと努めた。ギムナジウムの修業年限を短縮することは、生徒の学力の低下ばかりでなく、教員の定員削減にもつながるためである。

シュプランガーも、この基礎学校の延長には反対であった。基礎学校を延長し、中等学校を短縮することは、それだけ国民に共通する基礎教育の期間を延ばし、充実させることになる。それに対して、基礎学校の期間を4年に限定し、満10歳以後は分岐された教育機関で能力や適性に応じた教育を受けさせることは、ますます学力の格差を生みだし、教育による国民の階層分化を助長することになる。また、10歳時点での早期選抜制度は、早い時期から子どもの将来の進路を決定し、その後国民がギムナジウムへ進学する可能性を閉ざしてしまうという袋小路的な性格も有している。1920年代には、同年齢者の約6～7%がギムナジウムに進学していただけで、一般大衆が上級学校へ進学する場合、そのほとんどがギムナジウムより中間学校を希望していた。したがって、シュプランガーが10歳時選抜制度を支持していたとしても、彼には国民にギムナジウムへの門戸を閉ざすという気持ちはなかったかもしれない。しかし、それでも、彼の意識の中では、国民全体に共通する基礎教育を充実させることよりも、国民の指導者となるべきエリート層を育成するギムナジウムの教育を充実させることの方が、より重要であったのであろう。さらに、シュプランガーは、国民学校教員養成を教育者養成大学でギムナジウム教員養成を従来通り総合大学で行うことを提案し、国民学校教員団が19世紀以来要求してきた総合大学での国民学校教員養成に断固として反対した。その結果、彼は多くの国民学校教員を敵に回すことになった。

以上のようなシュプランガーの統一学校に対する見解や教員養成に対する見解を総合的に見ると、彼の依って立つ思想的立場あるいは政治的立場は、明らかに国民学校教員よりも中等学校教員により近い立場に立っていたことが理解できる。それは彼が終生、総合大学での国民学校教員養成に反対し続け、総合大学の学問的伝統と高い水準を守り抜こうとした姿勢にも貫かれている。

ところで、ワイマール共和国の学校改革を全国的に推進してきた与党2党（社会民主党と民主党）が共和国議会選挙で大敗を喫すると、教育政策に関する勢力関係も変化していった。そ

して、1924年の政権交代と共に、統一学校導入の試みは急速に終わりを告げた。こうして、1918年から19年にかけて国民学校教員から期待された学校改革は、1920年4月の法律による4年制の基礎学校の導入だけに終わり、当初ヨハネス・テヴスによって構想されていた6年制の基礎学校の導入も、大学卒中等教員連合などの反対で実現されなかった。この4年制の基礎学校は、その後も引き続き保持されていったが、この重要な部分的改革でさえも、その後いろいろと批判された。すなわち、ブルジョア右翼政党の国家人民党と人民党は中等教員団体と協力して、彼らの子弟が3年間で中等学校に進学できるようにすることに全力を傾けた。その結果、1925年4月に、「特に成績の優秀な児童の場合、基礎学校教員の意見を聞いた上で、学校監督庁の許可のもとに、(中等学校への進学を)可能とする」<sup>(2)</sup>という補足法規が可決された。この法律に対するプロイセンの厳しい施行規則をめぐって、中等学校教員と国民学校教員、右翼政党と左翼政党の間で激しい論争が再燃した。

1924年の政権交代で与党となった国家人民党・人民党・中央党は、社会民主党や民主党と論戦を展開しながら、党の政策を教育政策に反映させようと努めた。また、ドイツ教員連盟や大学卒中等教員連合も、これらの政党と部分的に協力関係をもちながら自らの政策実現に努めた。一般的な傾向としては、国民学校教員は統一学校政策を実現しようと努めた社会民主党や民主党と協力関係にあり、中等学校教員は特権階級として旧体制の利益を享受しようとしたため、国家人民党・人民党・中央党などの保守政党と協力関係にあることが多かった。しかし、このような構図が単純に成り立つわけではなく、それぞれの教員集団の中で、支持政党は多様に分化していた。

それでは、シュプランガーは、どのような政治的、思想的立場に立っていたのであろうか。それは、先にも述べたように、統一学校に対するシュプランガーの見解の中に見て取ることができる。統一学校の原理は、すでに1819年のジューフェルン(J.W. Süvern, 1775-1829)の法律案の中に示されていたが、それは1848年の統一学校運動によって、「幼稚園から大学までの国民的教育制度の統一的有機体」<sup>(3)</sup>という明確な学校政策上の計画として定式化された。しかし、シュプランガーは、自由よりも平等の原理を優先したこの統一学校運動を次のように批判している。「平等思想が教育思想にとって有害であることも明らかであった。なぜなら、今や民主主義的側面が貴族主義的側面よりも強く強調されたために、できるだけ多くの人をできるだけ長く一般国民学校の領域に留めておこうとする傾向が生じたからである。1920年の基礎学校法(Grundschulgesetz)によって達成された4か年は、急進的な民主主義者を満足させない。彼らは、一般国民学校の8年を望ましい目標と見なしているのである。この学校政策的要求によって、単に上級学校の存立のみでなく、学問的教育一般の存立もまた危険に晒されている」<sup>(4)</sup>と。

シュプランガーは、平等思想に基づく民主主義の原理が自然法的な思想に由来し、全体意志を個人の算術的な総和から成立させるものであると見なし、それを議会政治の場で政策的に実現しようとするのが政党政治であると考えた。したがって、彼にとって民主主義は、自らの利益を実現しようとする諸政党の対立抗争に国家を委ねることによって、教育や国民生活そのものを脅かすもののようにさえ感じられたのである。すなわち、シュプランガーにとって、平等の原理に基づいた民主主義的政党政治は、「権力意志と階級的個人主義の偽装(Hülle für Macht willen und Klassenindividualismus)」<sup>(5)</sup>に過ぎないものであった。ところで、1890年から第一次世界大戦に至るまでの時期は、技術革命に支えられた重化学工業を中心とする工業化の進展により、社会構造が大きく変化した時代であった。すなわち、賃金労働者が急増して

労働運動が高まり、教育面では普通教育が拡大して、1911年には国民学校への就学率がほぼ100%に達したといわれている。また、中等教育部門では実業中等教育が増強され、高等教育部門では自然科学の領域が急速に膨張発展してくる。さらに、政治面では、普通選挙制度に基づいた大衆民主主義が発展し、さまざまな社会階層の利益を代弁する政党が結成されて、その競合する利益を調整しながら政策決定に至るという方式が徐々に定着していった。このような背景の中で、社会民主党は労働者層の支持を得て順調に発展し、1912年には得票率34.8%、議席110を得て第1党となった。このように、第一次世界大戦前には、ナショナリズムの担い手は資本家階級から労働者階級へとすでに転換を遂げていたのである。

シュプランガーは、社会民主主義とドイツ教員連盟の教育政策について、次のように批判している。「人々は、すべてのドイツ教育制度を帝国のために統一しようと努めてきた。特に社会民主主義は、中央集権的な帝国文部省と帝国学校法規を擁護してきた。世界観の相違についても（種族の個性や個人的発展方向の相違についてと同様に）、すべてのものにとって平等な世俗的理性と純粋な科学的文化という古い啓蒙主義の理念によって、それを克服できると信じていた。その際、どんなに巨大な困難が克服されなければならないか、またドイツ教員連盟の単純な計画が、カトリック教勢力の文化権力に比べていかに貧しいものであるか、このことは、ワイマール憲法の当該条項から今日（1921年）に至るまでの帝国学校立法の第一の試みをはっきりと示してきた。実際、どこに力を入れるべきかは容易に指摘することができるであろう。主要な間違いは、古い啓蒙主義理念の調停力への信仰にある。しかし、橋は今ではまったく違った方向に求められなければならないであろう」<sup>(6)</sup>と。もちろん、前述したように、社会民主党とドイツ教員連盟は常に同じ歩調を取ったわけではなく、ドイツ教員連盟は社会民主党と一線を画し、独自の教育政策を取ってきた。しかし、この文脈から読み取れることは、シュプランガーが啓蒙主義思想を基盤にした画一的、合理主義的な統一学校政策には、あくまで反対であったということである。また、シュプランガーはケルシェンシュタイナーと同様に、「上に向かって多様に分岐した有機的な組織をもつ国民的教育制度」に賛成したが、その際分化の基準として、家柄や財産などではなく、個人の能力、性格及び成績など個人に関する属性のみがその尺度となるべきことを主張した。この意味において、彼は因習的な学校選択の基準を改め、個人の属性のみに関する新しい選択の基準を設けようとしていたのである。以上が、シュプランガーが第一次世界大戦後の1921年に発表した「学校改革の3つのモチーフ」の中に述べられている彼の統一学校論である。

シュプランガーは、第二次世界大戦後の1949年に発表した「内面的学校改革」の中でも、戦後の民主的な中等学校改革に関連して、次のような見解を述べている。彼はまず、「国民のすべての子どもが原則として公立学校で同じ陶冶可能性を与えられるべきであるというのが、西洋民主主義だけでなく、現代民主主義の本質的要求であるということを、われわれはすでに正しく理解している」<sup>(7)</sup>と民主主義における平等の原理が正当であることを認めている。ところが、他方で彼は、「しかし、中等学校が民主主義的な平等の要求のために、徹底的な本質形成をするには不十分な課程へ短縮されなければならないとしたら、その権利は縮小される」<sup>(8)</sup>と述べて、戦後の6年制中等学校（Oberschule）の設立による中等学校改革によって、9年制のギムナジウムが短縮されるようなことになれば、教育レベルが低下し、国民全体が大きな損失を被ることになるであろうことを警告している。シュプランガーによれば、「平等の原理は、すべての人間が同じであることを意味しない」のであり、「それは、万人が国家によって保障された平等の権利、とりわけ公立学校入学に対する平等の権利をもつことを意味するのである。



この可能性を個々人がいかに使用するか、使用し得るかということは、非常に異なった天賦、非常に異なった勤勉、非常に異なった運命によるのである」。

さらに、シュプランガーは、民主主義について次のように述べている。「民主主義とは、人間に可能な限り、まさに特別に価値の高い貴族階級を教育しようとする。すなわち、世襲的特権や富豪の貴族階級ではなく、倫理的及び精神的に高貴化された指導者層すべてを教育しようとする。したがって、陶冶という事柄におけるすべての平等好みは、当該国家が自分自身に、しかしまた、腐敗した外政の犠牲となるかもしれない他の諸国家に対して加える害悪なのである」<sup>(9)</sup>と。このように、彼は世襲的特権や経済的な理由による教育の不平等を否定するが、人間の能力、努力、運命の違いをも除外した画一的な平等主義をも否定する。したがって、そのような画一的平等主義に基づいた民主主義も、すべての国民に開かれた統一学校も、彼の目指す理想とは異なっていた。

彼は、「内面的学校改革」の最後の部分で、「したがって、私の結論は、けっしていわゆる『学校改革』ではなく、むしろ内からの最も徹底的な学校改革であり、けっして単なる組織上の措置ではない。その課題は限りなく難しい。しかし、困難な時代は真の教育者を必要とする。すなわち、単に教育課程や時間割表の処方をする教育者ではなく、永遠との結合と創造的思想をもっている教育者を」<sup>(10)</sup>と述べている。この中でシュプランガーが述べている「単なる組織上の措置」による学校改革とは、第二次世界大戦後の統一的な中等学校改革を暗示しているが、それはその後続く次の一節によっても理解できる。「もし私が、あまりにも過度に分化した、しかも、さらに1つの統一(!)であろうとする学校制度が、幾分か百貨店のモデルを思い起こさせはしないかと疑念を抱いているとしても、それは、何ら違った意見をぶしつけに軽蔑するのではない。この百貨店の立場を私は警戒する」<sup>(13)</sup>。この「百貨店のモデル」を思い起こさせるような統一的な学校制度とは、まさに戦後、ギムナジウム・実科学校・基幹学校を1つに統合しようとした上級学校のような統一的学校形態を意味しているのであろう。このような統一的学校形態を認めることは、とりもなおさず、シュプランガーが長年擁護しようと努めてきたギムナジウムの存続そのものを否定することになる。そこで彼は、ドイツの伝統的な3分岐型の学校制度を壊すことなく維持したまま、個々の生徒の内面を改革することによって、戦後の教育改革を行うべきことを主張したのである。これが、彼の論文のタイトルにもなっている「内面的学校改革」である。

ところで、1953年9月に設置されたドイツ教育制度委員会(Deutscher Ausschuss für das Erziehungs und Bildungswesen)は、高等教育を除く連邦教育制度の改革について検討し、1959年に、公立普通教育制度の再編と統一化のための大綱計画、いわゆるラーメンプラン(Rahmenplan)を作成した。このラーメンプランは、4年制の基礎学校に接続する2年間の進路指導期間を置き、その上に3種類の中等学校—基幹学校(3年制)・実科学校(5年制)・ギムナジウム(7年制)—を相互移行の可能性を残して並立させるという構想であったが、基礎学校に直接接続する9年制の学術学校を設けるなど、伝統的なギムナジウムの形態を残そうとする現状妥協的な性格も有していた。

これに対して、ドイツ教員連盟は、1960年のプレーメンプランにおいて、4年制の基礎学校と2年間の中間課程、合計6年の共通の普通教育機関の上に、4年制で相互移行可能な3種類の中等学校(基幹学校・実科学校・ギムナジウム)を並立させて10年間の全日制義務教育を確立すること、ギムナジウムと上級学校は3年間の学術課程を経て、基幹学校と実科学校は全日制もしくは定時制の職業(専門)学校を経て、それぞれ大学に進学するという「第二の教

育の道」を開くことをその主な内容としていた。しかし、実際の制度改革は、各州の文化高権（Kulturhoheit）という障壁のために進展せず、デュッセルドルフ協定に替わって1964年10月28日に締結されたハンプルク協定によって、ようやく実現されることとなった。それによると、4年制の基礎学校に接続する中等学校を、基幹学校（5年制）・実科学学校（6年制）・ギムナジウム（9年制）の3種類とし、最初の2年間（第5、6学年）を進路指導期間もしくは観察期間とすること、第6学年に接続する上構型ギムナジウム（7年制）と上構型実科学学校（4年制）を設置すること、ギムナジウムを経由しない者にも大学進学への道を開くことなどをその主な内容としていた。

その後、ドイツ教育制度委員会に替わって発足した「ドイツ教育審議会」（Deutscher Bildungsrat）は、ドイツの伝統的な複線型学校制度を支えてきた固定的な能力観（能力生得説）に替わる可塑的能力観（能力発達説）の妥当性を学問的に検証し、これを論拠にして、1970年に「教育制度構成案」をまとめた。これは、単線型学校制度を基本的な前提として、就学前教育の充実、後期中等教育段階における普通教育と職業教育の制度的統合などを具体的に構想したものである。1969年に設置された連邦教育芸術省は、この構想案を基にして、「総合的教育計画」を立案した。このような教育の流れの中で、伝統的な3分岐型の中等教育制度に替わる総合制学校の設立が検討され、各州で実験的に試みられるようになっていった。以上のような戦後の学校改革の動向を眺めていくと、シュプランガーがワイマール期から第二次世界大戦後まで一貫して主張し続けてきた学校改革論は、戦後の民主的な学校改革の動向とは明らかに相反していることがわかる。シュプランガーの統一学校論と学校改革論から読み取れるように、彼は基礎学校段階の年限の延長と中等学校段階の年限の短縮には終始一貫して反対していた。換言すれば、国民共通の基礎教育の段階よりも、国民の指導者層、エリート層を育成するギムナジウムの教育をより一層重視していた。しかも、彼は多様な種類の中等学校を統一的に混合することを好まなかった。それは彼にとって、百貨店のように個々ばらばらで雑多なものを1つにまとめようとする無益な試みにしか思えなかった。彼には個々の中等学校が1つに統合されて薄められ、各学校の特色を失うよりも、各種の中等学校が共通の基礎学校の上に多様に分岐しながら、それぞれの学校の特色を発揮した教育を行っていく方が有効であると思われたのである。しかし、1960年代後半以降、各州で総合制学校の実験的試みが行われたにもかかわらず、必ずしも成功しなかったことを考えるならば、シュプランガーの統一学校反対の論理が、生徒の多様な能力を1つに統合することがいかに困難であるかを鋭く見抜く現実的な洞察力に支えられたものであったことも理解できる。それでは、このようなシュプランガーの教育観は、どのような政治的、思想的立場に由来するのだろうか。彼は政治的には、けっして特定の政党を支持していたわけではなかったが、ワイマール期には「国家人民党」に最も近い立場に立っていた。彼は1924年、10歳年上のよき理解者である女性の友人ケーテ・ハートリヒに宛てて次のような手紙を書いている。「既存の多くの政党の中には、私の意に沿うものは何もありません。私は公正なるものをもつ政党に属します。……私が肯定する国家は秩序のある国家、すなわち義務と服従と国民的・文化的自己主張のできる国家です。このような思想に最も近いのが『国家人民党』です」<sup>(12)</sup>と。この国家人民党はワイマール期に、ワイマール憲法とヴェルサイユ条約を否定することによって勢力を伸ばした右派系の反体制政党であった。シュプランガーは、国家人民党のイデオロギーをけっして全面的に肯定したわけではなかったが、この政党が彼のプロイセン的心情を代弁する限りにおいて、この政党に親近的な姿勢を示したのである。シュプランガーは第二帝政期のプロイセン主義的な風土の中で、「秩序」「勤勉」

「義務」というプロイセン的道德に強く規制されながら育っていった。また、彼の父親はベルリンの中心街で大きな玩具商を営んでおり、彼は両親の愛情にも経済的にも恵まれた典型的なプロイセン市民層の中で育っていった。このようなプロイセンの安定した精神的風土の中で育ち、ベルリン大学の学術的な雰囲気の中で純粋に学問研究に没頭してきたシュプランガーにとって、第一次世界大戦での祖国の敗戦と帝政の崩壊、ワイマール共和国の成立は極めて衝撃的な出来事であった。また、義務と服従、国家秩序を尊重するプロイセン精神の中で育ったシュプランガーにとって、第一次世界大戦後の革命的な雰囲気と新しいワイマール共和国の成立は、けっして歓迎すべきものではなかったに違いない。

第一次世界大戦の末期、軍部を中心とする旧勢力によって擁立された議会主義政府は、11月革命による各地の労兵評議会の結成に対抗できず、結局1919年2月に社会民主党政権が誕生する。1月の総選挙における社会民主党の得票率は37.9%、社会民主党、中央党、民主党によって編成されたワイマール連合全体の得票率は、総投票の4分の3を獲得した。社会民主党は議会制民主主義の原則に立って、国内的には旧勢力と宥和しながら急進革命派を抑え、国際的には戦勝国との交渉を進め、6月にはヴェルサイユ条約の調印が行われた。そして、8月11日にはワイマール憲法が成立する。

ワイマール憲法は国家主権を原則とし、労働者の社会的・経済的権利を保障するなど、極めて革新的なものであった。また、教育条項に大きな比重をかけていることも、その特色の1つである。しかし、ヴェルサイユ条約による過重の賠償金と、これによって触発されたインフレによって国民生活は破壊され、とりわけ1920年3月以後は、軍部と社会主義勢力との対立が顕在化していく。そして、6月の総選挙で打撃を受けた社会民主党は第一党のまま野に下り、それ以後は中央党主導の連合政府が政権を掌握していくことになる。このように、めまぐるしく政権の交代するワイマール共和国の政党政治は、シュプランガーにとって利益集団化した政党間の党利党略的現実であり、単に醜い権力闘争に過ぎなかった。したがって、彼にとってワイマール民主主義は、政党の単なる政治算術に過ぎず、貪欲な政党の利己主義にしか映らなかった。それ故、シュプランガーは、政党が党利党略的な政治算術の段階を克服し、不毛な権力闘争を排除して、より高い倫理的段階へと高まっていかなければならないと考えた。換言すれば、議会政治において与党と野党は単に対立するだけでなく、国家全体のために有意義に機能するような生産的合意に達しなければならないのである。このように、シュプランガーはワイマール共和国の多元的な政党の世界観が、互いに対立しながらも生産的合意へと高められていくことによって、不毛な権力闘争が克服され、民主的な国家形成が実現されると考えた。とはいえ、彼は根本的に政党政治に対して信頼を寄せているわけではなかった。それは、彼が政治的イデオロギーのもつ欺瞞性を十分に認識し、その本質を洞察していたためであった。それ故、彼は国家人民党に最も親近的な姿勢を示したとはいえ、特定の政党的立場に立つことができなかったのである。

#### 4. 結語

以上の考察により、次の2点が明らかになった。

① シュプランガーの統一学校論は、伝統的なドイツの3分系による学校制度を擁護するものであり、4年間の基礎学校段階のみを共通とし、その基礎の上に立って中等学校段階以後はギムナジウム・実科学校・基幹学校の3つに多様に分化する「多様性の統一」の原則に立つものであった。その意味では、彼の統一学校論は親友でもあったケルシェンシュタイナーのそれと同一の歩調を取るものであり、戦後のドイツの総合制学校に見られるような徹底した単線型

の統一学校とは真っ向から対立するものである。3ページに提示した3つの統一学校論に照らして考えるならば、③の初等学校段階だけでなく中等学校段階も単線型に統一しようとするエストライヒの「内的に分化している統一学校」とは真っ向から対立し、②の中等学校段階に複数の学校系統を置くが、各系統間の移行を認めるエストライヒの「外的に分化している統一」学校には接近している。しかし、このように弾力的にドイツで各系統間の移行を認めたのは1959年のラーメンプラン以後のことであり、1963年に亡くなったシュプランガーには、このような弾力的な相互移管制の考え方は見られない。したがって、シュプランガーの統一学校論は、ケルシェンシュタイナーが提案する①の初等学校だけを共通の基礎学校として統一し、中等学校段階は従来通り複線型とする統一学校と同一の立場を取る。② シュプランガーの統一学校論の基盤となっている政治的立場は、けっして特定の政党を支持しているわけではなかったが、思想的には国家人民党に最も近い立場に立っていた。彼が肯定する国家は秩序のある国家であり、義務と服従と国民的・文化的自己主張のできる国家であった。この国家人民党はワイマール期に、ワイマール憲法とヴェルサイユ条約を否定することによって勢力を伸ばした右派系の反体制政党であった。シュプランガーは、国家人民党のイデオロギーをけっして全面的に肯定したわけではなかったが、この政党が彼のプロイセン的心情を代弁する限りにおいて、国家人民党に親近的な姿勢を示したのである。このように、シュプランガーの統一学校論は決してエストライヒのような徹底した単線型の統一学校論ではなかったが、シュプランガーの死後、1970年代にドイツの幾つかの州で実験的に試みられた単線型の総合制学校が必ずしも成功しなかったという反省の上に立って考えるならば、学校の現実を冷静に見つめる慧眼をもった極めて現実的な統一学校論であったと考えることもできよう。

## 注

### 1. 問題の所在

(1) 太田和敬は、『教育学研究』(第46巻第1号、1979年)に掲載された論文「シュプランガーの統一学校論」の中で、シュプランガーの統一学校論をケルシェンシュタイナーのそれと比較しながら、その特質と構造を明らかにしようとしている。太田によれば、「統一学校の最も主要なイデオログであったケルシェンシュタイナーの理論は、激化した階級闘争と帝国主義競争に対処することを目標として、公民教育(教育目的)労働教育(教育方法)統一学校(教育制度)という三位一体的な構想を打ち出し、国民一体感を醸成するとともに、能力によるエリート選抜を行うという、統一学校による選別の理論であった。その基礎には国民有機体説と能力の生得説があった」<sup>1)</sup>。しかし、「シュプランガーは統一学校自体には原則的な支持を寄せた。人は財産や親の地位によってではなく、本人の才能・奉仕・業績によって社会的価値評価がなされるべきだからである。そして、表面上は常にケルシェンシュタイナーの分化的統一学校(Differenzierende Einheitsschule)の構想を支持していた。しかしそれにもかかわらずシュプランガーはケルシェンシュタイナー的統一学校論についての批判的視点をもっていた」<sup>2)</sup>と指摘している。そして、そこから太田は、「全的人間性という理念と結合して、シュプランガーの統一学校論は、分化とともに『統合』の契機を内包していたとみるべきだろう。……観察課程的発想と合わせて考えるならば、彼の統一学校論の中に、第二次大戦後のゲザムトシュールの萌芽をみることは不当ではないであろう」<sup>3)</sup>という結論を引き出している。ところが、太田は、シュプランガーの統一学校論の原則に反するものの1つとして、彼の教員養成論を取り上げ、次のように述べている。「その第一は、教員養成の統一性を主張し

ていないことである。シュプランガーによれば、一般教育のための中等教育機関、専門教育のための教育大学（Pädagogische Hochschule）が必要だが、教師の身分的地位は統一的でなくとも良く、それに応じて養成も各々の特色に応じた専門大学や養成所（Seminar）で行えば良い。『全国学校会議』での報告で、シュプランガーは、国民学校教員－教育大学、中等学校教員－総合大学、技術・商業・農業・家政・凶学・音楽教員は各々の専門大学、体育教員－教員養成所、という養成案を示した。このように分化した養成を構想するのは、初等中等における段階的、専門教育の類型的陶冶価値が異なるということに因っている。しかし、これのみでなく、当時の教師の運動の現状を考慮に入れて考えると考えるのが妥当であろう<sup>4)</sup>と。このように、太田は、シュプランガーの統一学校論が「統合」の契機を内包しているにもかかわらず、教員養成論が、それに反する分化の論理に基づいていることを指摘している。

この太田論文に批判的なのが、新井保幸の「シュプランガーの『中等学校』論－統一『中等学校』反対の論理－」（筑波大学教育学系論集第12巻2号、1988年）である。この論文の中で、新井は、シュプランガーの中等学校論の特徴を次のように結論づけている。「シュプランガーは『中等学校』をエリート学校と庶民大衆向けの学校とに峻別する。換言すれば、『中等学校』に関しては、その分化を主張して統一にはあくまで反対の姿勢を貫くというところに、シュプランガーの『中等学校』論の基本線があるのである。そして、エリート学校としてのギムナジウムについては、その温存あるいは擁護、大衆学校としての職業学校については大幅な改善を図るというのが、彼の『中等学校』論の終始一貫したねらいであった<sup>5)</sup>と。

また、新井は「注」の中で、太田の前掲論文を取り上げ、次の3つの観点から批判している。第一に、太田は、「シュプランガーは統一学校自体には原則的な支持を寄せた<sup>6)</sup>と述べているが、新井によれば、ケルシェンシュタイナーとエストライヒの統一学校観には相当な相違があり、「統一学校自体」というくり方は適切ではない。第二に、太田は、ケルシェンシュタイナーとシュプランガーの統一学校観を比較し、前者にあつて後者にないものとして、国家有機体説と能力の生得説の2点を挙げ、この2点が、前者に対する後者の批判的視点になると考えている。しかし、新井によれば、シュプランガーは、この2つの説の信奉者でもなければ、それほど意識的な批判者というわけでもなく、ケルシェンシュタイナーの統一学校論に対して批判的な視点をもっていただけとはいえないと考えている。それ故、新井は、「総じて（太田）氏は、二人の違いを際立たせようとする余り、ケルシェンシュタイナーを過小に、シュプランガーを過大に評価しているという印象を禁じ得ない<sup>7)</sup>と述べている。第三に、太田が、「彼（シュプランガー）の統一学校論の中に、第二次大戦後のゲザムトシューレの萌芽をみることは不当ではないであろう<sup>8)</sup>と述べていることに対して、新井は、中等学校段階では、統一学校に反対するというのがシュプランガーの統一学校論の基本線なのであるから、彼の統一学校論の中に、第二次大戦後のゲザムトシューレの萌芽を見ようとするのは、明らかに不当なことである、と批判している<sup>9)</sup>。

- 1) 太田和敬「シュプランガーの統一学校論」『教育学研究』第46巻第1号、日本教育学会、1979年3月、23ページ。
- 2) 同書、23ページ。
- 3) 同書、25ページ。
- 4) 同書、25ページ。
- 5) 新井保幸「シュプランガーの『中等学校』論－統一『中等学校』反対の論理－」『筑波大学教育学系論集』第12巻2号、1988年3月、1ページ。

- 6) 太田和敬「シュプランガーの統一学校論」、23ページ。
- 7) 新井保幸「シュプランガーの『中等学校』論 -統一『中等学校』反対の論理-」、8ページ。
- 8) 太田和敬「シュプランガーの統一学校論」、25ページ。
- 9) 新井保幸「シュプランガーの『中等学校』論 -統一『中等学校』反対の論理-」、8ページ。

## 2. シュプランガーの統一学校論

- (1) E.Spranger:Die drei Motive der Schulreform,In:GS.Bd.3,S.82.
- (2) Deutsches Philologenblatt,Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand 27. Jg.,1919,S.625.
- (3) Vgl. P. Oestreich:Die elastische Einheitsschule-Lebens-und Produktionsschule. (Vorträge gehalten in der Pädagogischen Osterwoche 1921 des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu Berlin).In:Die Lebensschule Heft 4,1923.
- (4) E.Spranger:Der Eigengeist der Volksschule,1955.In:GS.Bd.3,1970,S.263.
- (5) 梅根悟監修『世界教育史体系25 中等教育史II』講談社、1976年、330-332ページ 参照。
- (6) 新井保幸「シュプランガーの『中等学校』論 -統一『中等学校』反対の論理-」、筑波大学教育学系論集第12巻2号、1988年3月、4ページ。
- (7) E.Spranger:Das Problem des Aufstiegs,1918.In:GS.Bd.8,1970,S.89.
- (8) ibid.,S.85.
- (9) E.Spranger:Die drei Motive der Schulreform,1921.In:GS.Bd.3,S.83.
- (10) Derselbe:Innere Schulreform,1949.In:GS.Bd.3,S.184.
- (11) ibid.,S.184.
- (12) E.Spranger:Die drei Motive der Schulreform,In:GS.Bd.3,S.82.
- (13) Derselbe:Die deutsche Pädagogik der Gegenwart,1927,S.57.
- (14) 太田和敬「シュプランガーの統一学校論」『教育学研究』第46巻第1号、1979年3月、25ページ。

## 3. シュプランガーの政治的立場

- (1) R.Bölling:Sozialgeschichte der deutschen Lehrer,S.103.
- (2) ibid.,S.106.
- (3) E.Spranger:Die drei Motive der Schulreform.In:GS.Bd.3,S.80.
- (4) ibid.,S.80.
- (5) ibid.,S.81.
- (6) ibid.,S.81.
- (7) E.Spranger:Innere Schulreform.In:GS.Bd.3,SS.182-183.
- (8) ibid.,S.183.
- (9) ibid.,S.184.
- (10) ibid.,S.187.
- (11) ibid.,S.187.
- (12) W.Eisermann:Der Denker,der seinem Gewissen folgte.In:Pädagogische Rundschau. Jg.37.1983,S.394.