

シュプランガーの国民学校教育論と教員養成論

西村正登

E.Spranger's Gedanken über Volksschulerziehung und Lehrerbildung

NISHIMURA Masato

(Received September 28, 2012)

1. はじめに

本稿は、シュプランガー (Eduard Spranger, 1882-1963) の国民学校教育論を基盤にして、彼の教員養成論の功罪を明らかにすることを目的としている。シュプランガーの教員養成論の基盤になっているのは、国民学校教育論である。彼は国民学校に中等学校 (ギムナジウム) とは異なった固有の性格を与え、独自の国民学校教育論を構築した。したがって、その国民学校で子どもの教育にあたる教員も、ギムナジウムの教員とは相違した独自の機関で、独自の養成を行わなければならないと考えた。それ故、シュプランガーの教員養成論は国民学校教育論を抜きにして論ずることはできない。このような観点から、本稿では彼の教員養成論を国民学校教育論を基盤にして考察し、教員養成論の功罪を明らかにしていく。

2. シュプランガーの国民学校教育論

第二次世界大戦後、シュプランガーは戦後の代表的な論文集『教育学的展望』の中で、彼の国民学校教育論について論述している。

シュプランガーはまず「学習学校から教育学校へ」の中で、戦後の国民学校が学習学校から教育学校へ転換すべきことを主張している。それによると、従来ドイツの学校は、「半日学校」 (Halbtagschule) と呼ばれ、公立私立を問わず、午前中だけ学習する機関と考えられてきた。したがって、本来教育を配慮するのは家庭であり、学校は、家庭がその力を失ってしまった教授課題のみをそこから引き受ける場所であると考えられた。しかし、時代とともに家庭の教育力は低下し、それに応じて、より大きな教育的責任が学校に転嫁されるようになってきたのである。

ところで、学習学校という考え方は、ヘルバルト学派の長い支配による主知主義的な見解によって確立されてきた。それは極端に解釈すると、学校は教授によってのみ教育することができるのであり、他の教育手段は無効であることを意味している。それをもっと穏やかな形で解釈すると、学校における倫理的影響のすべてが教授によってなされるのではないが、他の手段は、教授と比べて劣るということになる。

ところが、悟性と知識は、善にも悪にも活用され得る。したがって、多くを知ることで、必ずしも良い性格を形成することにはならないし、人間を倫理的に向上させることにもつながらない。このような考えから、「知ることが人間を良くする」とか「思想圏が性格を陶冶する」というヘルバルトの教育的教授の理論は、19世紀の最後の10年以來、鋭く攻撃されてきた⁽¹⁾。

それに対して、「生活が教育する (Das Leben erzieht)」という言葉は、ペスタロッチがたえず繰り返した古くからの金言である。これは、善に秩序づけられた生活だけが、すなわち、倫

理的内容を備えた環境だけが教育するという意味である。シュプラランガーは、これら2つの教育を対比して、「単なる教えによる教育、また明瞭な道徳の教えとしての教育は、具体的な生活状態に即した教育に対して、1つの平面が可塑的な3次元の形象に対するのと同様な関係にある」⁽²⁾と述べている。そして、「学校という枠内に、青少年の生活に近づき易いすべての倫理的経験が有効に働く青少年共同体を築くこと」⁽³⁾を提案している。このような学校共同体及び学級共同体の中で、青少年は、基本的・初歩的な社会生活や倫理的経験を積み、生きた社会性や道徳性を身につけていくのである。

また、シュプラランガーは、「人間性への教育」の中で、人間性を育成するために必要な5つの教育について述べている。それらは、「自己省察への導き」「自尊と自己批判への教育」「個人的良心への教育」「責任意識への教育」「愛への教育」である。

このうち、社会性や道徳性の育成と特に関連の深い「責任意識への教育」について、シュプラランガーは、次のように述べている。「責任を理解することを教えるためには、精神的視野が拡大されなければならない。責任を果たすように援助するためには、失敗のそれをも含めて、具体的な経験をさせなければならない。したがって、ここでは、古い言葉の教育は終了し、行為による倫理的に良心的な行為への教育が始まるのである」⁽⁴⁾と。このように、ある集団や組織の中で責任を担うことを教えるためには、失敗のそれをも含めて、まずそれを体験させなければならない。また、そのためには、生徒が生きた体験を積むことのできる学校共同体が必要となるのである。

シュプラランガーによれば、責任には2つの段階がある。それは、一定の委託を基礎とする単なる「執行の責任」と「発意の責任」、すなわち、超個人的に重要な課題に対する自由意志的な傾注である⁽⁵⁾。前者は、他人から委託されて責任を遂行することであり、後者は、自ら進んで主体的に責任を引き受けることである。このように、彼は、生活共同体の中に生徒の生活の基盤を築き、そこで行為による生きた体験を積み重ねていくことによって、集団や社会の中における個人の責任意識を芽生えさせ、育成しようと考えたのである。

さらに、シュプラランガーは「現代の国民学校」の中でも、国民学校教育の4つの基本原理として、「郷土科の原理」「労作の原理」「共同社会的教育の原理」「内界覚醒の原理」を挙げている。

このうち、「共同社会的教育の原理」の中で、シュプラランガーは、次のように述べている。「義務的な秩序がどのようにして形成されるか、あるいは、超個人的な全体がどのようにして生成するかを、子どもたちは、彼らの小さな共同体の中で自ら経験すべきである」と。陶冶共同体の中では、子どもは自己や友人を、共に生活する共同体の一員として感じることができる。すなわち、この中には、「われわれは共に働いている。われわれは互いに助け合っている。われわれは互いに補い合っている。われわれは単に教育されるばかりでなく、互いに教育し合っている」⁽⁶⁾という「われわれ意識」が働いているのである。道徳教育は、このような「われわれ意識」の働く生活共同体の中でのみ可能なのである。つまり、学校は単なる知識の伝達機関ではなく、生徒が共に生活しながら、意見を交換したり、要求したり、促したりする、具体的な生命のぶつかり合う場でなければならない。このように、道徳教育は、人との生きた交わりを媒介とする陶冶共同体の中で、陶冶共同体の力によってのみ可能となるのである。

ところで、シュプラランガーによれば、道徳的なものは、2つの形で現れる。1つは、大多数の人々に認められ、守られる共同生活の規範的な秩序としてであり、他の1つは、個人的な道徳として、個人の内面の中に現れる。そして、この2つのもの、すなわち集団道徳と個人道徳とは、互いに衝突することがある。例えば、社会で認められた権威ある道徳も、個人の内面の

良心に照らし合わせて考えた場合、どうしても納得できないことがある。この場合、この人は、両者の間の矛盾に苦しみ、どのように決断すべきか自己の内面で葛藤する。そして、このような集団道徳と個人道徳との交互作用によって、より高い道徳性が形成されていくのである。また、教員は、子どもの道徳性が自然な形で形成されるように、その学級の共同社会的精神を徐々に、しかも気づかれぬように形成しなければならない。

以上のように、シュプランガーは、学校を単に知識を教授する「学習学校」ではなく、人間性全体を向上させる生活共同体としての「教育学校」と考える。そして、それまでの学校が、知的陶冶を中心とした学習学校であったとし、戦後の民主主義を担う青少年を育成すべき学校を教育学校へ転換すべきことを主張する。この転換の一例として、彼は教育舎（寄宿学校）での教育を挙げ、「その点、教育舎（寄宿学校）は、道徳的作用を考慮して、非常にうまくいつている。なぜなら、それは、生徒を授業時間外でも手元に置き、通りやその他の危険な諸力の影響を容易に閉め出すことができるからである」⁽⁷⁾と述べている。また、彼は、単なる知識の教授ではなく、性格の陶冶を行う教育学校の価値について、次のように述べている。「学校でいかに多くの価値あるものが学ばれるにせよ、学校がその教育の場としての気高さを得るのは、学校が、成長しつつある者の精神的存在の根底をつかみ、彼から生活の嵐の中でびくともしない倫理的諸力と志操を取り出し、人間のなし得る一切のものを強い性格の陶冶に振り向けるまさにその時である」⁽⁸⁾と。

シュプランガーがここで述べている「学校」とは、主に国民学校を指しているが、彼は、国民学校を次のように定義づけている⁽⁹⁾。

- ① 国民学校は、公立の施設であり、ドイツにおいては一しばしば法に従って一国家の監督の下で、地方自治体、（あるいは特別な「学校組合（Schulsozietät）」が管轄する。
- ② 国民学校は、国家が国民学校と同価値あるいはそれよりも価値が高い諸施策を、国民学校に替わるものとして承認した場合を除いて、国家によって、一定年限にわたって就学が強制され得る。この意味において、国民学校は、教育権者の家柄・職業・財産の如何を顧慮することなく、国民のすべての子弟に共通に義務づけられている（国民学校は、基本的には義務学校である）。
- ③ 国民学校は、その生徒の母国語に基づいて教育を行う。混合言語地域の特別な事情については、ここでは考慮しない。
- ④ 国民学校は、特定の職業分野を顧慮することなく、一般的な基礎陶冶を与えることをその本質とする。

一般に、国民学校は、以上のような特質を有し、国民全体を対象にした教育機関、義務教育機関として発展していった。また、そこでの教育内容は、それぞれの時代状況や時代精神を反映して変化していった。そして、現代の基礎学校では、基本的な教科として読み・書き・計算、科学的な教科として自然や社会に関する内容、芸術的な教科として音楽や美術、技術的な教科として手工や体育などが取り入れられている。また、ドイツの公立学校では、宗教が1つの教科として認められている。このように、シュプランガーは、総合的な教育内容を持ち、全人教育的な視点に立った基礎陶冶を行う生活の場として、国民学校を考えていたのである。

3. 陶冶の3つの段階

シュプランガーは、陶冶を生全体の立場に立って考え、一般陶冶と職業陶冶という2つの陶冶の概念を提出している。このうち、一般陶冶は段階的に見ると、基礎陶冶と一般陶冶の2

つの段階に区分される。

基礎陶冶は、すべての教育の出発点に位置づけられ、子どもの身のまわりの生活を題材にした共通のカリキュラムによって行われる。そのため、基礎陶冶は国民学校の仕事となる。国民学校では、郷土と子どもの世界を対象にし、単に知的な学習だけでなく、創造的な労作や芸術的な活動などを通して、基礎的な一般陶冶、すなわち基礎陶冶が行われるのである。

基礎陶冶の段階を終えた子どもたちは、次の段階へと進んでいく。その場合に、シュプランガーは、「明白に科学的な才能をもっている頭脳の場合だけ」、さらに高度な一般陶冶の道を進むべきであると考え。しかし、「他の者は、思春期の感情的動揺に対する対抗物、すなわち、生成する自己感情の支えとして、まさに彼らの現実的な生活関心に直接関係した明確な課題領域への結合を求めている」⁽¹⁾。そのために、彼らは、職業に関する具体的な学習を通して、より高い陶冶の段階へと導かれていくのである。

しかし、職業陶冶は、単に狭い技術の領域に限定されるべきものではない。ドイツの職業陶冶が、これまで低く評価されてきたのは、このような狭い技術の領域に限定されてきたためであった。これとは対照的に、総合大学では、単に一定の活動に向けて訓練されるだけでなく、自分の特殊な課題を学問の全体から判断すべきであると考えられた。そのために、総合大学は、純学問的認識能力を陶冶する一般的科学的機関となり、職業原理は、純学問的なものに対して、副次的なものとなされるようになったのである。

このように見てくると、一般陶冶と職業陶冶は、広いものと狭いものとして、相互に排除し合うもののようにも考えられる。しかし、他方でシュプランガーは、一般陶冶と職業陶冶を、対立する概念として捉えるのではなく、広範な意味内容をもつ陶冶の段階として理解することが必要であると考え。すなわち、職業学校では、単に技術を鍛練するのみでなく、青少年が自分の職業に対して一定の中心点を見出し、職業人としての一定の価値観を形成することができるように導いていかなければならない。そのために、そこでは、陶冶のための具体的な「対抗物」を必要とする。換言すれば、個人の有する素質は、具体的な職業に関連した客観的な対抗物を媒介として、より高い段階へと高まり、開花していくのである。

シュプランガーは、自分の狭い日常生活の範囲内を旋回し続ける単なる特殊的専門家と、人間性の理念に支えられた確かな中心点をもつ教養ある人間を対比した上で、職業陶冶を狭い技術的訓練に限定し、一般陶冶から切り離してはならないことを強調する。したがって、職業陶冶は、職業に関する具体的な学習を通して、最終的には、より普遍的な一般陶冶へと高まっていかなければならない。したがって、一般陶冶は、基礎陶冶として、陶冶の最初の段階に位置すると同時に、全陶冶過程の最終段階にも位置し、「基礎陶冶・職業陶冶・一般陶冶」という3つの段階を通して、人間形成がなされていくのである。

この陶冶の3つの段階のうち、国民学校教育は、基礎陶冶の段階に位置づけられることになるが、シュプランガーは、これを国民全体に共通のカリキュラムをもつ全人教育の場として、学習学校から教育学校へと転換し、脱皮させようと考えた。しかし、次の中等学校段階では、一般陶冶と職業陶冶を明確に区分し、ドイツの伝統的なギムナジウム・実科学校・基幹学校という3分系の学校制度を温存し、維持しようと考えた。すなわち、前述したように、「明白に科学的な才能をもっている頭脳の場合だけ」、さらに高度な一般陶冶への道を進むべきであり、それ以外の者は現実的な生活関心に直接関係した職業領域へと進むべきであると考えた。彼の教員養成論が、国民学校教員養成論とギムナジウム教員養成論に明確に分離され、中間学校（後の実科学校）教員養成論が存在しないのも、職業教育的な方向と純学術的な方向を学校制度の

中で明確に区分しようとする彼の志向によるものであろう。しかし、彼は、国民学校卒業後、就職した青少年たちが通う補習学校改革には、ケルシェンシュタイナー⁽²⁾と共に並々ならぬ関心を示し、数編の職業学校教育論を執筆している⁽³⁾。

以上、シュプランガーの戦後の国民学校教育論を中心にしながら、国民学校教育を陶冶の3つの段階の中に位置づけ、そこから彼の国民学校教育論と教員養成論の特質を明らかにしようと努めてきた。彼は、職業学校教育論の中で、一般陶冶と職業陶冶を統一し、従来の職業学校におけるような狭い意味での技術者の養成を克服しようと努めている。しかし、陶冶の3つの段階を概観すると、共通な国民学校教育の基礎の上に、能力や将来の進路によって多様に分岐した中等学校段階を設定し、それを有機的に統合していこうとする構想が見られる。それは、第一次世界大戦後、複線型の学校制度から発展したヨーロッパの典型的な分岐型の学校制度に相当するものである。この複線型→分岐型→単線型への学校制度の移行は、当時の統一学校運動との関係を抜きにして論ずることはできない。

シュプランガーは、統一学校を主張する代表的な学校改革論者としてエストライヒの名を挙げ、次のように批判している。「徹底的学校改革者の仲間の間では、すべてが思想によって生き、また動いている。多くが芸術的な夢想である。現実感覚もなく、歴史的感覚もない。多くの者が、政治的教条主義である。2つの側面—芸術的陶醉と政治的情熱—は、彼らの指導者パウル・エストライヒにも見出すことができるであろう」⁽⁴⁾と。エストライヒに代表される徹底的学校改革論者は、統一学校が、個性に対しても、その自由な余地を与えるに十分なだけ弾力的 (elastisch) でなければならないと考える。すなわち、この場合には、自由な学校選択の契機が強調され、社会主義的というよりも個人主義的な色彩が前面に表れている。しかし、ここでは、学校生活の全体が現実の生活共同社会になるべきであるとされ、家庭は背後に後退して、教育的に無意味なものとなりがちである。ところが、シュプランガーは、このような統一学校の理念を現実に実現することが不可能であると考えた。彼は、次のように述べている。統一学校においては、「余りにも雑多な馬がこの車の前につけられている。この『共同体』は、その余りにも不揃いな生のリズムによって解体せざるを得ないであろう。それだけをとってみれば、誰も束縛せず、しかも国民学校や上級学校に対しては共通の中核を保ち、すべての自由な性向を顧慮し、しかもまとまった文化像に注ぐという、このような錯綜した教授案をやり遂げることに成功するかもしれない—しかし、これほど分化された青年たちにとって、生の統一はどこに存在するのであろうか。近代的文化生活の多様性全体を1つの帯をもって囲もうとするこの学校組織体を、どんな国家が構築し、維持するのであろうか」⁽⁵⁾。

このように述べた後、シュプランガーは、「歴史は別の道を歩むであろう」⁽⁶⁾と主張する。すなわち、彼は、真正な共同社会精神は、統一学校計画のように、けっして国家によって統一的に実現されるのではなく、国家組織としての学校も分業、個性化という一般的法則を避けることができなかつた。しかも、彼は、「共通の根、基礎学校が、民族共同体建設のために提供し得るものを、明晰な現実感覚を有する人は、きっと過大評価しないであろう」⁽⁷⁾と述べ、4年制の基礎学校にさえ、大きな期待を寄せてはいなかつた。

以上のように、シュプランガーは、国家全体としての組織的な統一学校計画にはあくまで反対し、自由や平等の精神よりも博愛の精神に基づいた個性を尊重する教育の重要性を主張した。それ故、彼は、「学校は有機的な統一に基づき、機械的に強制された平等に基づきはしないであろう」⁽⁸⁾と述べ、「合理主義的な平等が人間を1つにするのではなくて、自己自身を超えて向上し、全民族の榮譽が反映される中で、自分の最良の理想を眺めようとする共通の意志が人

間を1つにするのである」⁽⁹⁾と主張している。

4. おわりに —シュプランガーの教員養成論の功罪

以上のような国民学校教育論を基盤にして、シュプランガーは独自の教員養成論を構築していくのであるが、彼の教員養成論の功罪は、どのような点にあるのだろうか。

(1) シュプランガーの教員養成論の功績

まず、彼の教員養成論の功績から述べていきたい。第一は、シュプランガーが、国民学校教員養成を教育者養成大学という大学教育の中に位置づけ、それまで教員養成所で行われていた国民学校教員養成を高等教育の段階まで引き上げ、その中で理論と実践とを統一しようと努めたことである。彼は『教員養成論』の中で、国民学校教員は、一方で学問探究の精神をもち続けながら、他方で広い意味での人間の教育者になるという重要な課題をもっていることを強調している。すなわち、彼は、学者がある学問領域での専門家ではあっても、幅広い人間教育者としての素養が欠けていると考え、国民学校教員に包括的な人間教育者としての姿を求めている。そして、彼は、この2つの要素を兼ね備えた教育者を養成するために、純粋に学問のみを探究する総合大学でも、技術のみを鍛練する専門大学でもない第三の場が必要であると考えた。それが、「教育者養成大学」である。

こうして、シュプランガーは、一方で純粋な学問研究機関としての総合大学を擁護すると同時に、国民学校教員養成機関として新たに教育者養成大学を設立することを提唱した。大学には、学問のための総合大学も技術のための専門大学も存在している。しかし、彼によれば、「教育は、技術でも学問でもなく、両方とも陶冶財として尊重する」⁽¹⁾。また、教育は、学問的思慮と技術的規則と芸術的独創性の3つの要因を必要とする。したがって、「人間の教育者は、単に学問的な、単に芸術的な、単に技術的な生の様式の一面性にとどまらない。彼らは、存在をその統一点において把握」⁽²⁾しなければならぬのである。このように考えて、彼は、総合大学とは異なった教育者養成大学独自のカリキュラムを考え、学問と教育、理論と実践とを包括的に統一した3年制の教育者養成大学のモデルを構想した。

彼は、『教員養成論』の中で、古い教員養成所の欠点が、その百科全書的な性格にあることを指摘し、これからの教員養成に必要なのは、教えるすべての内容を百科全書的に学習することではなく、学生が自分自身で陶冶の中心を選択できるようになることの方がより重要であると主張している。従来、国民学校教員は、すべての教科を担当するため、全分野にわたって学習することになっていたが、シュプランガーは、国民学校教員も自分の専門分野を深く学習することによって、広く浅い学習以上のものを習得することができる考えたのである。このようなシュプランガーの考え方は、1960年代後半以降のドイツの教員養成カリキュラムの改革にも生かされている。すなわち、ドイツでは、基礎学校及び基幹学校教員養成に関しては、ギムナジウムで習得した幅広い一般教養を前提にして、従来通例となっていた全教科または5～6教科履修を、2～3教科履修に改め、それらの専門教科をより深く学習することによって、教員としての資質能力を一層向上させようとした。また、シュプランガーは、教材が過剰になることは、学問的精神を根絶するために危険であり、学生が自主的に考えたり活動したりする自由な時間を保障することが大切であると考えた。さらに、彼は、第3学年を「実践的な学年」と呼び、その時期に実践的な教職への導入と準備が行われなければならないと考えた。したがって、この時期には、教育実習が決定的な役割を果たすことになる。

以上のように、シュプランガーは、『教員養成論』の中で、実践的な力量をもった教育者を

養成するための具体的な教員養成カリキュラムと教育実習の方法をかなり具体的に提示し、大学で理論と実践とを統一した教員養成の在り方を追求している。これは、国民学校教員団が長い間要求してきた総合大学での国民学校教員養成とは異なるが、大学での国民学校教員養成をはじめて理論的、具体的に提示したのものとして重要な意味をもっている。彼が、本来改善された教員養成所での教員養成を最善のものと考え、ワイマール憲法制定下の「高等教育に一般に適用される原則」に基づいてこの『教員養成論』を執筆したとしても、これほど理論的、具体的に大学における国民学校教員養成の在り方を明瞭に提示した著作は当時存在しなかった。この論文は、出版後、その論理の背後に隠された「戦略的な意図」のために、多くの国民学校教員の反発を買うことになるが、彼がこの中で提唱した「総合大学から独立した機関での国民学校教員養成」の理念は、彼が亡くなる1960年代の初めまで、教育アカデミーや教育大学の名称で受け継がれ、ドイツ国民学校教員養成史の中で重要な役割を担っていくことになる。その意味では、シュプランガーを1960年代前半までのドイツの大学における国民学校教員養成の精神的な生みの親であると見なすキッテルやレーブレの見解は、必ずしも間違った見解として退けることはできない。

シュプランガーの第二の功績は、彼がギムナジウム教員養成を理論的な学問に限定し、実践的な教育学を導入しようとしなかったことである。すなわち、彼は総合大学を純粋な学問研究機関と考え、理論的な学問と実践的な学問を混合することを極力避けようとした。換言すれば、彼は総合大学での教育学をギムナジウムの教職に必要な必修科目と考えていたが、それはけっして実践的な意味での教育学ではなく、あくまで理論的な意味での教育学であった。

しかし、教職志望の学生を、学生時代に専門的な職業知識や職業への関心から遠ざけたままの状態にしておくことは不可能である。そこで、彼は、実践的な教員養成の期間を、一般的な学問研究が終了した後の教職への準備機関に設定しようと考えた。すなわち、彼によれば、「大学は、『職業的な知識』によって実践的な活動を準備すべきであるが、自ら実践にまで進んでいく必要はないのである。実践的教育学は、『過重負担』へと導くか、あるいは学問研究を損傷するかのいずれかである。それは、せいぜい自由選択科目として提供され、その際、『実践的な学校教員によって』代行され得る」⁽³⁾のである

彼は、教育理論と教育実践を曖昧に混合することが、学問としての教育学のレベルを低下させ、純粋な学問研究機関たる総合大学の学問的レベルを低下させることにつながることを危惧した。彼の学問観の中には、学問を技術化することによって、それが浅薄化され、学問的レベルの低下を招くという考え方がその根底に根強く存在している。

したがって、彼は、総合大学でのギムナジウム教員養成も純粋な学問研究に限定し、教育技術の訓練や実践的教育活動への準備は、総合大学を卒業した後の試補勤務期に設定し、実践的な学校教員によって代行されるべきであると考えた。その結果、彼は、国民学校教員養成とは異なって、ギムナジウム教員養成においては、理論的な養成の時期と実践的な養成の時期を明確に区分することに賛成した。

このようなシュプランガーのギムナジウム教員養成に対する見解は、1917年にドイツで確立されたギムナジウム教員養成の試補制度を理論的に基礎づけるものである。すなわち、それ以来、ドイツの試補制度は、次の3つの段階に区分されていく。

① 大学における教員養成 (Lehrerausbildung an Hochschule)

教員養成の第1段階で、大学入学時から始まり、通例6または8ゼメスター後の第一次教員国家試験によって終了する。この間の身分は学生である。

② 試補勤務期における教員養成 (Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst)

教員養成の第2段階で、第一次教員国家試験合格後、まず文部省の設置する試補教員研修機関 (Studienseminar, Gesamtseminar) に所属し、半年または1年間、研修所において教職の実務的研修を受け、次の一定期間は主として研修実習校 (Ausbildungsschule) において教壇実習を中心とした教育実習を行う。この試補勤務期に、試補教員は教職の全般にわたって習熟することが目指されているが、その成果を見るための試験が、第二次教員国家試験である。この試補勤務期は、18または24か月 (現在は統一して24か月) 継続し、その間の身分は、その失効を宣告され得る試補的公務員 (Beamter auf Widerruf) である。

③ 教員としての研修 (Lehrerfortbildung, Weiterbildung)

教員養成の第3段階で、第二次教員国家試験合格後、はじめて正規の教員として採用され、満65歳の定年まで勤務することができる。この間、すべての教員を対象に現職研修が行われる。

現在のドイツでは、以上の3つの時期に区分される試補制度に基づいて、すべての教員養成が行われている。すなわち、シュプランガーが、ギムナジウム教員養成において明確に区分しようとした理論的養成と実践的養成による2段階教員養成のシステムは、現代では、中等学校教員養成だけでなく、基礎学校・基幹学校教員養成においても実施されるようになっている。ただ、今日の大学における教員養成では、中等学校教員養成においても教員養成カリキュラムの中に実践的教育学や教育実習が積極的に導入され、理論と実践との統一が図られている。その上で、大学卒業後の試補期間が、教員としての力量を高めるために有効に機能している。この意味で、シュプランガーのギムナジウム教員養成論は、伝統的なドイツのギムナジウム教員養成における試補制度を理論的に基礎づけることに一役買い、第二次世界大戦後は、彼の予期していた方向とは逆に、基礎学校・基幹学校教員養成においても、この2段階教員養成のシステムが、ドイツ連邦共和国 (旧西ドイツ) の基本的な教員養成の枠組みとして定着していくことにつながっていったのである。

シュプランガーの第三の功績は、『教員養成論』の中で自らの陶冶論を基礎にして、それを巧みに展開させながら彼独自の教員養成論を構築していったことである。彼は、その中で知識や学問と比較しながら、陶冶の本質について述べている。彼によれば、陶冶は純粋な学問とは異なり、人間的に満たされ、自己の温かい生命によって満たされた生氣ある精神的態度である。したがって、陶冶は、けっして固定されたものではなく、何か変化し得るもの、可塑性をもったものである。このように、彼は、陶冶を完成されたものではなく、広範な素材を自己の中に取り入れながらたえず成長していく性質をもったものとして捉えている。シュプランガーは、このような陶冶の本質から発展させて、学問、技術、陶冶の本質的な相違について説明し、それらに対応させる形で総合大学、工科大学、教育者養成大学の特質について述べ、人間陶冶を本質とする教育者養成大学設立の必要性を説いている。

このように、『教員養成論』の特質の1つは、彼が陶冶論を基盤にしなが巧みに論旨を展開させ、自らが意図する教育者養成大学設立の必要性を説いていった点に存している。たとえ、その論理の背後に、国民学校教員を総合大学から遠ざけようとする「戦略的な意図」が含まれていたにせよ、彼の教員養成論がその後のドイツ国民学校教員養成に大きな波紋を投げかけたのは、その陶冶論に基づいて、教育者養成大学における国民学校教員養成の必要性を理論的かつ具体的に論述したためであろう。

(2) シュプランガーの教員養成論の問題点

次に、シュプランガーの教員養成論の問題点をいくつか取り上げて考察していきたい。第一は、シュプランガーが、純粋な学問研究機関としての総合大学の伝統を守るために、生涯を通じて総合大学での国民学校教員養成に断固として反対し続けたことである。彼は、戦後の代表的な著書の1つである『国民学校の固有精神』の中で、国民学校教育の固有な価値について力説している。また、彼は、『教育学的展望』や『生まれながらの教育者』の中でも国民学校教育の重要性を強調し、敗戦後のドイツを精神的に復興させるためには国民学校教育を充実させることが不可欠の要因であることを主張している。このように、彼は公の著作の中では、国民学校教育や国民学校教員養成の重要性を強調していた。しかし、彼が真にドイツの国民学校教育の充実を願うのであれば、それを担う国民学校教員養成もギムナジウム教員養成と同様に総合大学内で行い、より高度な学識と人格を兼ね備えた力量ある教員の養成を目指すべきではなかったであろうか。この意味で、シュプランガーの教員養成論は、国民学校教員に総合大学への道を開くものではなく、逆に遮断する性格を内包していた。現代ドイツの教員養成が、中等学校教員養成も基礎学校・基幹学校教員養成も、共に総合大学内で理論と実践との統一を目指した教員養成カリキュラムによって実施されているのを見ると、2つの教員養成を明確に分離し、別の教員養成機関で行おうとするシュプランガーの教員養成論は、時代に逆行するものとして、今日一般には受け入れ難いものであることは否定できない。

第二の問題点は、シュプランガーが、総合大学での教育学を哲学的教育学や教育史などの理論的な教育学に限定し、実践的教育学や教育実習を総合大学の中へ積極的に導入しようとしなかったことである。彼は、総合大学を純粋な学問研究機関と考え、実践的な学問を総合大学から極力排除しようとした。そのために、彼は教育学においても、教育理論を短絡的に技術化することを極力避けようとした。それは、彼にとって学問を低俗化させ、総合大学の学問的レベルを低下させることに他ならなかったからである。そこで、彼は、総合大学で学ぶ教育学を、哲学的教育学や教育史などの理論的教育学に狭く限定し、教授学や教育方法学などの実践的教育学や教育実習を総合大学の中へ導入しようとはしなかった。その結果、ギムナジウム教員養成における教育実践は、総合大学を卒業した後の試補勤務期における地区研修所や実習校に委託されることになった。このように、シュプランガーは、総合大学での教育学を理論的教育学に限定することによって、ギムナジウム教員養成における教育理論と教育実践を明確に分離し、総合大学在学期間中における教育理論と教育実践との統一を放棄したことになる。また、教育学を理論的教育学という狭い領域に限定することによって、理論と実践とを媒介する実践学としての教育学の固有性を放棄したことにもなる。

第三の問題点は、第一と第二の問題点から帰結されるものであるが、シュプランガーが、国民学校教員とギムナジウム教員を、まったく別系統の教員養成機関で養成しようとし、両者を対等に総合大学の中で養成しようとしなかったことである。このことは、彼の教員養成論が、ドイツの伝統的な複線型の教員養成制度に固執し、戦後の日本におけるような開放的教員養成制度の原則の上に立っていなかったことを意味している。彼の教員養成論が、たえず国民学校教員団の反発を買い、支持されなかったのは、その論理の中に、階級的性格と閉鎖的性格を同時に孕んでいたからに他ならない。彼は、『教員養成論』の中で、その陶冶論に基づいた巧みな論理の展開によって、ソフトな包装紙に包んで教育者養成大学設立の必要性を説いたが、その中に包まれた「戦略的な意図」を国民学校教員に偽装することはできなかった。彼らにとって、総合大学での国民学校教員養成は、積年にわたる念願であり、ワイマール憲法の規定によってやっと勝ち取ったものに他ならなかったからである。

シュプランガーの教員養成論は、以上のような多くの問題点を内包しているが故に、ドイツの教員養成に大きな波紋を投げかけ、彼の存命中は常に議論の対象となっていた。彼の死後、ドイツの教員養成は、総合大学への統合化の道を歩み、彼が生前意図していた方向とは逆の方向へ進んでいった。だが、今改めてシュプランガーの教員養成論が内包している諸問題とその功罪について再考し、今後の教員養成改革に役立てていくことは、重要な今日的意義をもっている。

注

2. シュプランガーの国民学校教育論

(1) ヘルバルトの教育学は、19世紀のドイツ教育界を支配してきたが、19世紀末には、その主知主義的、形式主義的傾向がナトルプなどに批判され、「ヘルバルト教育学からの離脱」が教育界の間で合言葉となった。

(2) E.Spranger: Von der Lernschule zur Erziehungsschule, 1956. In: GS. Bd. 3, 1970, S. 321.

(3) *ibid.*, S. 322.

(4) E.Spranger: Erziehung zur Menschlichkeit, 1953. In: GS. Bd. 1, 1969, S. 242.

(5) *ibid.*, S. 243.

(6) E.Spranger: Die Volksschule in unserer Zeit, 1950. In: GS. Bd. 3, S. 195.

(7) E.Spranger: Von der Lernschule zur Erziehungsschule, S. 320.

(8) Derselbe: Innere Schulreform, 1949. In: GS. Bd. 3, S. 177.

(9) Derselbe: Zur Geschichte der deutschen Volksschule, 1949. In: GS. Bd. 3, S. 135.

3. 陶冶の3つの段階

(1) E.Spranger: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, 1918. In: GS. Bd. 1, S. 10.

(2) ケルシェンシュタイナーの補習学校制度改革については、山崎高哉『ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義』（玉川大学出版部、1993年）の第5章「補習学校制度の改革とその歴史的、現代的意義」（291-368ページ）の中に詳細に述べられている。

(3) Vgl. E.Spranger: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, 1918. In: GS. Bd. 1, SS. 7-19. Derselbe: Allgemeinbildung und Berufsschule, 1920. In: GS. Bd. 3, SS. 7-26.

Derselbe: Berufsbildung und Allgemeinbildung, 1923. In: GS. Bd. 2, SS. 275-293.

Derselbe: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung, 1950. In: GS. Bd. 3, SS. 200-209.

Die Erziehungsaufgabe der deutschen Berufsschule, 1958. In: GS. Bd. 3, SS. 324-345.

(4) *ibid.* S. 86.

(5) *ibid.* S. 87.

(6) *ibid.* S. 87.

(7) *ibid.* S. 87.

(8) *ibid.* S. 88.

(9) *ibid.* S. 88.

4. おわりに —シュプランガーの教員養成論の功罪

(1) E.Spranger: Gedanken über Lehrerbildung, 1920. In: GS. Bd. 3, 1970, S. 56.

(2) *ibid.*, S. 56.

(3) G. Meyer-Willner: Eduard Spranger und die Lehrerbildung, 1986, S. 72.