

シュプランガーの大学改革論

西村正登

E.Spranger's Gedanken über Universitätsreform

NISHIMURA Masato

(Received September 27, 2013)

1. はじめに

シュプランガー (Eduard Spranger, 1882-1963) は統一学校論の中で、「画一的な統一」につながる統一学校計画に反対し、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教育制度を構想した。本稿では、その統一学校論と関連させながら彼の大学改革論について論究していきたい。

シュプランガーは「画一的な統一」ではなく「多様性の統一」を実現できるような教育制度を構想するために、教育の各段階に応じて国民学校改革論、ギムナジウム改革論、大学改革論の3つの学校改革論について論じている。そして、これらの改革論はそれぞれが有機的な関連性をもちながら彼の統一学校論を構成している。

そこで本稿では、次の2点を明らかにしていきたい。

- ① シュプランガーはどのような大学改革論を構想したのか。
- ② シュプランガーの大学改革論は、彼の統一学校論とどのような関連性を持って構想されているか。

シュプランガーは、『文化と教育』(Kultur und Erziehung, 1919. 2 Aufl. 1922) に収録されている「学校改革の3つのモチーフ」(Die drei Motive der Schulreform, 1921)の中で、自らの学校改革構想について述べている。その際、彼はフランス革命を支配していた自由・平等・博愛という3つのモチーフに基づいて、学校教育の進むべき方向性を示そうとしている。

まず、彼は19世紀のドイツにおける社会的発展を次のように概観している。19世紀には、自由主義が伝統的な絶対主義国家に力強く対立して発生した。1848年のドイツ統一運動によって民主主義と自由主義の思想が鮮明に姿を表すようになったが、19世紀後半には産業革命によるブルジョアジーとプロレタリアートとの階級的対立から、社会主義的な思想が発展していった。シュプランガーによれば、民主主義思想にはまだ自然法的な「機械的、法的、構造的」な性格が存在し、20世紀初頭の青年運動 (Jugendbewegung) を地盤にして、はじめて共同体の体験および共同体文化、つまり社会主義の「新しい形式」が発展してきた⁽¹⁾。彼はこの社会的発展を前提にして、その過程を図式化し、自由主義に対しては自由に発展した個性の理想を、民主主義に対しては統一学校 (Einheitsschule) の思想を、新しい社会主義の形式に対しては共同体の理想を、それぞれ対応させながら論を展開している⁽²⁾。

ドイツの教育制度は、19世紀初頭にはフンボルト (Wilhelm von Humboldt, 1767-1835)、ジューフェルン (Johann Wilhelm Süvern, 1775-1829)、シュライエルマッハー (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768-1834) などの人間性 (Humanität) の理念の基礎の上に

建設された。その当時の人間性は、「一般的人間陶冶 (allgemeine Menschenbildung)」を意味し、個性化を促進しようとするものであった。しかし、他方で人々は、国家教育 (Staatsziehung) によって人格を育成し得るものと信じていた。したがって、国家と宥和した自由主義の典型的な陶冶理想として、国民的な (national) 文化内容に満たされた人格の思想が生じ、この完成された人間性の上に形成された市民性 (Bürgertum) が同時に存在すると考えられた。

しかし、1848年のドイツ統一運動によって、民主主義思想が姿を表すと同時に、平等の原則を教育の世界に実現するための制度として、統一学校の原理が登場してくる。これは、「幼稚園から大学までの国民的教育制度の統一的有機体」という形をもって現れ、できるだけ多くの人々をできるだけ長く、一般的国民学校の領域にとどめておこうとする性格を有していた。この統一学校運動によって国民意識の統一が図られたが、民主主義と結びついた画一的な平等主義は、必ずしも人間の自由を保障するものとはなり得なかった。シュプランガーは、この統一学校制度による画一的な平等主義を批判し、「ドイツの現状では、事実ただ教育制度の個性的な統一のみが可能である。それは、ただ多様の統一であって、画一の統一ではない」⁽³⁾と述べている。

このような自由と平等の思想に対して、シュプランガーはさらに博愛の精神を取り上げ、その重要性を強調している。彼によれば、「それ (博愛の精神) は、まず最初体験として、人間と人間との全体的関係としてある。それは人間の利害関係のみならず、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」⁽⁴⁾。また、彼は、この共同体精神が、当時のドイツ青年運動の中で育成されるものと考えている。このように、彼は学校改革の3つのモチーフ、自由、平等、博愛は、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ていたのである。

次に、シュプランガーは、『教育学的展望』(Pädagogische Perspektiven — Beiträge zu Erziehungsfrage der Gegenwart, 1951) の中に収録されている「内面的学校改革」(Die innere Schulreform, 1949) において、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必要であることを強調している。

彼によれば、19世紀以来、青少年を人間社会の有用な一員にするための教育が行われてきた。すなわち、倫理的並びに知的な、しかも宗教的な人格を成熟させる教育よりも、有用な社会人を育成するための教育の方がより重要であった。そのため、生徒は「大人になった、準備ができた (fertig)」といっても、それは学校を終了した、単に編成された課程を修了したことを意味するに過ぎなかった。

その上、教育機関としての組織が肥大化するにつれて、陶冶内容と教育機関との間に摩擦や葛藤が生じてきた。本来、陶冶内容は学校組織に優先すべきであるはずであるのに、逆の現象が生じてきたのである。シュプランガーはこの例として、現代の統一学校の計画を挙げ、こ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。これに民主主義という政治的な原則が結びついて、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となったのである。

シュプランガーは、統一学校の計画における平等の原則について、「平等の原則は一切の人間が同一であることを意味しない」⁽⁵⁾と述べている。彼によれば、「平等の原理とは、万人が国家によって保障された平等の原理、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」⁽⁶⁾。したがって、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、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した統一学校の形態をもち、しかも、「基本的には、国民のすべての子どもたちにとって平等であるが、上へと多様に分岐した国民的な教育制度の組織」⁽⁷⁾である。

具体的には、シュプランガーは4年制の共通の基礎学校 (Grundschule) には賛成するが、基礎学校の延長には反対する。なぜなら、基礎学校を延長することによって、それに続く中等学校の年限が短縮され、中等学校での十分な勉学が保障されなくなる恐れがあるからである。それ故、彼はすべての国民に共通な基礎学校は4年に限定し、この共通な基礎学校の上に構築された多様に分岐した教育制度に賛成するのである。例えば、彼はこのことについて、「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、教育方法の個性化を要求し、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」⁽⁸⁾。このように、シュプランガーは「画一的な統一」につながる統一学校の計画には反対し、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教育制度を構想した。

シュプランガーは、1924年5月22日と25日に、10歳年上の親しい女性の友人・ハートリヒへの手紙の中で、5月21日に始まったプロイセンの学校改革に関する文部省での会議について、文部大臣が統一学校の計画にはっきりと賛成したことを嘆き、そのことが大学の成熟の概念を破棄することにつながると厳しく非難している⁽⁹⁾。換言すれば、彼は統一学校の画一的、形式的な平等主義が行き過ぎることによって学校が平均化され、総合大学やギムナジウムの学問的レベルが低下することを懸念したのである。このように、シュプランガーは統一学校の計画には内心では強く反対し、個性や能力に応じて多様に分化した教育制度を構築していくべきだと考えていた。

さらに、彼は、学校が何か有用なものを学び得るような「課程」でも、成功や収入・支出に役立ち得るような場所でもなく、青少年の倫理的な価値判断の力を目覚ませることのできる場所でなければならないと考えた。すなわち、学校は単に知識を伝達するばかりでなく、性格と志操を陶冶する場所で行なければならない。そのために、現代では単なる組織上の処置によるのではない、内面からの最も徹底的な学校改革が必要とされるのである。そこで、彼は次のように強調している。「文化が、政治的ならびに経済的な成功追求の競技場としか見なされないとしたら、われわれがそれを経験してきたように、文化の破滅は永久化されるであろう。だから、転換が絶対に必要である」⁽¹⁰⁾と。この場合、「転換」とは、明らかに外面的、表面的なものから、内面的、倫理的なものへの転換を意味している。

それでは、シュプランガーは大学をどのように改革しようと考えたのであろうか。以下の節で、それぞれの改革論について考察していきたい。

2. シュプランガーの大学改革論

(1) 大学の理念と課題

19世紀初頭は、ドイツの大学にとって新しい創造の時代であった。この時期は政治的自由主義の誕生期に当たり、国家の影響をできるだけ制限し、研究の自由、教授の自由、転学の自由、

学生の結社の自由などが広く承認されるようになった。当時、フンボルトやシュライエルマッハーは、国家の大学への関与が制限され、ドイツにおける大学の自治が確立されることを期待した。

しかし、シュプランガーによれば、現代国家においては、国家の中央集権的な権力がそびえ立ち、大学は国家によって制約され、国の官吏養成機関と見なされるようになってきた⁽¹⁾。それは、大学の教育目標が国家試験規定によって方向づけられているという点にも表れているし、新しい専門科目の導入や一定の専門分野の強化などにも示されている。

したがって、今日の大学における学問観は、19世紀初頭のドイツ観念論の時代の学問観とは大きく変化し、もはや「全体」を考慮せず、洗練された注意深い方法によって、専門的、特殊の問題を追求するようになっていった。大学の学問は、実証主義の支配のもとで個別科学に分断され、全体的な意味や価値、方向性を見失いがちになっていった。

シュプランガーは、このような学問観の変化を、一面では軽薄な思弁に対する1つの進歩と評価しているが、他面では休みなき分化は崩壊を意味すると厳しく批判している。この場合、彼の力点はむしろ批判に置かれ、誰もが自分の専門分野に没頭し、学問的活動の統一的知識を欠くならば、総合大学における真理探究の意味は失われてしまうと主張している。また、個別諸科学を全体的な視野から統合する役割をもつ哲学は、方法批判と世界観を求める努力を放棄しないという2つの課題を果たすべきことを強調している⁽²⁾。このようなシュプランガーの大学の理念は、19世紀初頭以来のドイツの大学における研究と教授の自由の理念を基礎にして成り立ち、学問研究を常に全体との関連の中で、意味や価値を視野に入れながら考察していくことを基調としている。

以上のような大学の理念に基づいて、彼は大学の課題について次のように述べている。

「この教育機関は、何よりもまず第一に、学問と研究を促進するように規定されている。さらにそれは、より高い文化的職業のための教育の場である。最後にそれは、哲学の道や個人的な世界観へ向けて、人格を成熟させ完成させる場でなければならない⁽³⁾。つまり、大学は、研究 (Forschung)、科学的な職業陶冶 (wissenschaftliche Berufsbildung)、および人格陶冶 (Persönlichkeitsbildung) の3つの課題をもっている。そして、これら3つの課題の間には、相互に支え合う関係があると同時に、しばしば妨げ合う関係も見られる。そこで次に、この3つの課題について順次述べていくことにする。

1) 研究

ドイツの大学における研究は、当初は専ら総合大学か専門単科大学に委ねられていたが、1900年頃から、大学以外にも科学アカデミーや研究所が設立され、やがて1910年には、カイザー・ヴィルヘルム研究所が設けられて、大学以外の機関でも研究活動が活発となっていった。

それと同時に、学問の各分野では研究の専門分化が進み、特に自然科学の分野では諸科学の細分化が進むに伴って、それぞれが固有の力学を獲得し、全体的な意味づけや位置づけをすることが困難になっていった。しかも、これら細分化された装置が瞬時でも停止すると、国家、工業、農業などが大きな損害を被ることになる。こうして、大学外の研究機関でも、専門的な研究がますますテンポを速めて促進されると、どんなに聡明で資質ある研究者も、企業の一歯車となり、大きな産業社会の全体的メカニズムの中に織り込まれ、自己決定の自由を喪失することになっていった。

また現代では、大学も現実社会の諸要求、すなわち、国家、産業、経済からの諸要求に対応することを要求され、もし研究上の後継者養成という役割が与えられていなかったとしたら、

理論的研究機関としての固有の役割さえ喪失してしまう恐れがある。このように、シュプランガーは、大学からの研究の分離、国家や経済界による大学の研究のコントロールという状況を指摘しながら、真理探究の場としての大学固有の役割が失われることを危惧し、大学における研究の重要性を力説している⁽⁴⁾。

2) 科学的な職業陶冶

シュプランガーは、ドイツの総合大学の長所が、本来、効用性 (Nützlichkeit) や応用可能性 (Anwendbarkeit) をあまり狭くとらえ過ぎていなかったところにあったと考えている。ところが、現代では職業がますます特殊化され、大学での学問も将来の職業に必要とされる有用な予備知識または技能を獲得することに向けられている。また、大学における自主的な学習は、固定化された学習計画によって管理され、官庁によって決められた試験規定が学習を企画化している。

また、学生たちは、以前に比べて、あまりにも多くの教材を学習することを余儀なくされ、さらに学習を継続するためのアルバイトが、彼らの生活を余裕のないものになっている。したがって、現代の学生には、昔の学生に見られたような良い意味での理想主義の精神と自由な学問探究の精神が失われ、大学における学問的雰囲気と創造的な精神は枯渇したかのように思われる。

専門的な職業教育においても、現代の大学はあまりにも目前の現実的な問題に密着し、それを高貴なものへと精神化することが見過ごされている。したがって、職業陶冶は単に将来の職業の準備をするだけでなく、それを学問全体の中に位置づけ、構造化し、その職業のもつ本来の意味を把握するためのものでなければならない。シュプランガーは、これを「科学的な職業陶冶」と呼び、大学教育の重要な柱の1つと見なしている⁽⁶⁾。

3) 人格陶冶

シュプランガーにとって、人格陶冶とは、「生を教える (Leben-lehren)」ことを意味している。ところが、現代の大学において、学問は「生を教える」学としての性格を失い、単なる予測の学 (Prognose Wissenschaft) となっている。彼によれば、今日の大学を支配している学問は、もはや思弁的なドイツ観念論ではなく、その前段階をイギリスに有し、フランスの文化母胎から成長した実証主義である⁽⁷⁾。

しかし、彼は実証主義を技術的精神の権化とみなし、倫理学を構成する可能性を自ら放棄しているものとする。それは、学問から諸価値の理論と批判を除外し、プラトン以来西欧の学問を成り立たせてきた本質からの転落を意味する。したがって、大学において、人間性への陶冶、つまり「生を教える」という課題を達成するためには、大学が倫理性を忘却した精神によって支配されてはならないのである。それでは、大学がこの課題を達成するためには、どのようにすればよいのであろうか。

それには、まず第一に、文化についての図式を保持することが必要である。すなわち、すべてのものがいかに相互に関連し合っているか、個々の文化的達成がいかに相互に依存し合い、助け合い、また妨げ合っているかということが理解されなければならない。

第二に、「君は君の場所において、この偉大なる全体に対して共に責任をもたなければならない」⁽⁸⁾ という意識が目覚まされなければならない。つまり、文化全体の中に自分の立場を見出し、共に文化を担っているのだという文化的責任意識を目覚めさせることが大切である。

第三に、学問全体の中で重要な位置を占める精神科学が、文化の生命の糧となる倫理的な力を発見し、文化全体における規範的なものの基盤を準備することが必要である。

以上のように、シュプランガーの人格陶冶論は、文化的視野を拡大し、その中における自己

の立場を見出し、自己の倫理的判断の中心となる良心を発見することにある。したがって、シュプランガーにおいて「生を教える」ということは、けっして一般教養的な意味での普遍性や全体性を目指すことを意味するのではなく、全体的な視野の拡大の中で、倫理的な核心を発見することを意味している。

シュプランガーは、以上の3つの課題を大学教育の重要な柱と考えたが、とりわけ、第一の「研究」を最も重要な大学の課題であると考えている。第三の「人格陶冶」は、特に彼が第二次世界大戦後になって強調するようになったものであり、戦前までは第一の「研究」を最も重視していた。それは次の引用によっても証明することができる。「しかし、まったく特別な職業目的のために学問の提供が行われなければならないとしたら、それはドイツの総合大学の精神に矛盾することになる。職業準備のための低俗な努力と学問的な陶冶価値への疲弊した懷疑は、総合大学の理念を危険に晒す」⁹⁾。この引用文の中で、シュプランガーが職業準備を「低俗な努力 (banausisches Streben)」と呼び、学問的な陶冶価値への疑念を「疲弊した懷疑 (müde Skepsis)」と呼んでいる¹⁰⁾ところに、彼の大学の理念の特色がよく表されている。彼は19世紀初頭以来のドイツの大学における学問研究の自由を至上のものと考え、それに対して、単なる実践的な職業への準備を低次元で価値の低いものと考えていたことがうかがえる。

さらに、シュプランガーは、哲学部を純粋な真理探究機関として次のように説明している。すなわち、哲学部には、ギムナジウムの教職を目指す多数の学生が学んでいるが、彼らの要求は、普遍的な真理探究という哲学本来の目的と一致しなくなっていった。換言すれば、彼らの関心は、ギムナジウムでの実践的な教育に向けられ、真理そのものを探究していく純粋な哲学研究とはかけ離れたものになっていった。しかし、シュプランガーによれば、さらに悪いことに、福祉士、薬剤師、司書、国民学校教員などについての「職業学 (Berufskunde)」が総合大学の中に侵入し、このことによって、総合大学はますます生活問題の前に立たされることになった。したがって、彼は哲学部をギムナジウム教員の実践的な要求に叶うように改革することには反対であった。彼は総合大学を生活問題に直面させることには反対し、あくまで現実の生活から遊離した純粋な学問研究機関として保持しようと努めたのである。

(2) 総合大学と政治

次に、シュプランガーは、総合大学と政治との関係をどのように考えていたのであろうか。これまで述べてきた「大学の理念と課題」の中にも見られるように、彼は総合大学を現実の生活との直接的な関わりから切り離し、純粋な真理探究機関と見なす傾向が強い。この傾向は、政治に対する彼の学問的姿勢の中にも顕著に表れている。

シュプランガーにとって、総合大学は政治から独立した機関であり、真理に対してのみ義務づけられ、何かあるイデオロギーに対して義務づけられるべきものではなかった。つまり、彼にとってイデオロギーは、学問の対象とはなるが、学問そのものとはなり得なかった。彼は政治的イデオロギーの本質を、次のように規定している。それは、「国家的、社会的生活の領域に関連づけられた未来設計である。この未来設計は、意志や信念の力によって担われており、多かれ少なかれ、空想によって織りなされ、情熱によって満たされている。したがって、このイデオロギーは、直接的な動機の力を発揮させることができる。イデオロギーにおいては、この衝撃力が第一に重要である」¹¹⁾。この規定からもわかるように、政治的イデオロギーは科学的真理とは本質的に異なり、自己の政治的思想あるいは立場を政策的に実現しようとするものである。したがって、イデオロギーの真理性は、科学的に検証可能な問題ではなく、むしろそれは、世界観や信念、信仰の問題と強く関連している。それ故、イデオロギーは自らの絶対的

真理を主張し、それと対立する立場に立つイデオロギーを自分の敵と見なすのみならず、真理の敵とさえ見なすのである。

また、実際の政治の中で自らのイデオロギーを政策的に実現する役割を担っているのが政党である。確かに政党は、近代の民主主義的法治国家の意思形成を担う要の役割を果たしている。1919年8月11日にワイマール憲法が成立し、ワイマール共和国の時代が始まると、多数の政党が分立し、それぞれの政党は政策決定の過程で、そのイデオロギーを実現するためにさまざまな要求を突きつけていった。しかし、実際には、個々の政策決定は種々の政党や利益団体との競合や妥協によって決定されることが多かった。殊にワイマール期におけるドイツの政党政治は、特定の社会的、経済的利益団体と強く結合するようになり、特別な利益の獲得を直接的な政治行動の目標として掲げるようになっていった。それ故、シュプランガーにとって、ワイマール期の政党政治は政党間の党利党略的な権力闘争に他ならず、議会制民主主義による生産的な国民のための政治とは程遠いものであった。そこで、彼は、政党間の単なる権力闘争や政治算術を、法や倫理によって純化し、より多元的で生産的な政党政治のあり方を考えようとした。また他方で、彼は総合大学の自由な学問的精神とは本質的に異なるイデオロギーの欺瞞性を洞察していたために、特定の政治的イデオロギーの立場に立つことができなかつたのである。

したがって、シュプランガーは、総合大学が特定のイデオロギーや世界観を超えた「超党派的な性格」⁹²をもち続けるべきであると考えた。彼はドイツの大学が、それまで政治的イデオロギーに左右されず、研究と教授の自由を守り続けてきたからこそ、高貴な真理探究の精神を保持することができたのであると考える。

総合大学における研究と教授の自由を守ろうとするシュプランガーの強い信念を示す例は、パウルゼン (Wilhelm Paulsen)⁹³との学校改革についての論争の中にもよく表れている。パウルゼンは、ブラウンシュバイク工科大学で、1930年から1931年の冬学期に、左翼的な傾向をもった人物の追放に反対したことによって解雇された⁹⁴。その後、彼は1931年春、当時のプロイセンの文部大臣アドルフ・グリメ (Adolf Grimme, 1889-1963) に対して、ある学校改革計画を誓願した。このパウルゼンの改革計画は、「総合大学の本質に矛盾した無理な申し出」⁹⁵であったため、シュプランガーはパウルゼンに対して自分の意見をまとめて送付し、文部大臣に対しても補足の反対意見を送っている。シュプランガーはパウルゼンに対して、彼の学校改革計画を非常に興味をもって読み、多くの部分は賛成できることを伝えている。しかし、その改革計画の中で述べられている学校組織論や実践的領域を総合大学の中へ導入する案は不適切なため、パウルゼンの改革計画に賛成することができないと述べている。具体的にいえば、シュプランガーは、ベルリン大学の中に実験学校を設立するというパウルゼンの提案に反対し、大学が学校政策的な戦いの場になつてはならないことを主張している⁹⁶。さらに、シュプランガーは文部大臣に対しても、総合大学内部での学校政策的な戦いが、学問的な客観性を危険に陥れること、すなわち、大学の教員に一方的な政治的加担を強制し、そのことが結局は文化闘争へとつながっていくことを強調している。彼はまた、総合大学における「学問の自由」の精神を政治から守るためには、ライオンのように戦い、ドイツの国境を超えるほどの大声で叫ぶであろう⁹⁷、と文部大臣に訴え、グリメの指導のもとにある文部省が、パウルゼンの学校改革案を採用しないよう警告している。

この例からもわかるように、シュプランガーはドイツの大学の研究と教授の自由を守るためには、あらゆる政治的干渉を排除し、大学を学校政策的な戦いの場にさせてはならないと考えていた。また、彼は大学教授の課題が、実践的な政治に関わるのではなく、あくまで客観的

な真理を探究することにあると考えていた。

以上のようなシュプランガーの大学論から読み取れることは、彼がフンボルト以来のドイツの伝統的な総合大学の理念の強い擁護者であったということである。彼は、『教育学的展望』の中に収録されている「5つの青年時代(1900-1949)」(Fünf Jugendgenerationen 1900-1949, 1950)の中で、自らが青年時代を過ごした1900年頃の時代を「古きよき時代」と呼び、次のように回想している。すなわち、この時代の青年たちの多くは、非常に主観的な問題、つまり、どのようにして自分自身を成功させるべきかという問題に悩んでいた。また、青年たちは熱心に学問しようと望んだし、既存の学問を信頼していた。文芸では、新浪漫主義と自然主義的な社会批判が主流となり、哲学者の中ではショーペンハウエル(Arthur Schopenhauer, 1788-1860)が名をとどめ、ニーチェ(Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1844-1900)が頂点に立っていた。シュプランガーは、このような第一次世界大戦前の世代の個人主義的な特色を「若い神経衰弱患者の形態」⁹⁸⁾と呼んでいる。

ところで、シュプランガーの生家は、ベルリンの中心街で大きな玩具商を営んでおり、典型的なプロイセン市民層の家庭であった。彼は自らの精神的由来について次のように述べている。「私はビスマルクのドイツ帝国の中に生み落とされた。私は子どもの時しばしば敬礼したヴィルヘルム一世の死去した日をはっきりと思い浮かべることができる。私は味気ない義務の履行というプロイセン精神の中で教育を受けたのである」⁹⁹⁾。また彼は、「私は、古くさい義務の実現というプロイセン精神によって教育された」¹⁰⁰⁾とも語っている。このようにシュプランガーは、堅苦しいが、非常に安定したプロイセンの精神的風土の中で青少年時代を過ごし、貴族主義的とでもいえるような学問的精神を涵養していった。また、一方では、国家に禁欲的に奉仕するプロイセン精神の中で、「勤勉」「秩序」「義務」などのプロイセン的道德を身につけていった。以上のようにして培われた彼の精神は、「プロイセン的」「民族的」「自由主義的」という言葉でよく形容されるが、その中に保守的な根本態度が含まれていたことは否定できない。

シュプランガーが、総合大学を純粋な学問研究機関として捉え、政治的、職業的なものを極力排除し、研究と教授の自由をあくまで擁護しようとしたことは、終始一貫している。しかし、それは逆の面からみれば、政治的干渉や職業的制約から逃れ、学問を一定の枠内に限定しようとしたものとも考えられる。彼がドイツの大学の伝統的な学問的精神を擁護し、高い水準に維持しようとしたことは評価できるが、学問を政治や職業との現実的關係から切り離し、大学を「象牙の塔」の中に押し込めようとしたことは、彼の非政治的、非現実的な態度として批判される点でもある。彼が科学者に、価値判断する権限を与えようとするのであれば、その価値判断の中に純粋な学問的価値判断のみでなく、政治的価値判断や現実的な価値判断も含めて考えるべきではなかっただろうか。しかし彼は、イデオロギー的なものや政党的な利害關係から生ずるものは学問の対象とはなるが、学問そのものではないと考えた。換言すれば、彼は主観的な情熱や政党的な利害關係から生ずるものを除外した客観的な価値判断が存在すると考えたのである。

(3) 総合大学における多数の学生の問題

シュプランガーの努力は、総合大学を政治的干渉から守り、研究と教授の自由を擁護しようとするだけでなく、総合大学の学問的レベルを維持し、その質を向上させることにも向けられた。彼は、総合大学の質を低下させる最も大きな原因が、多くの学生数にあると考えた¹⁰¹⁾。そこで彼は、「ドイツの総合大学は、その能力のある少数の学生を、学問的、道徳的陶冶の到達可能な頂上へと導くことができる時にのみ、その高い威信を保つことができる」¹⁰²⁾と述べ、

総合大学が高い学問的レベルを維持するためには、できる限り少数の能力ある学生によって大学が編成されるべきことを主張している。

ところが、20世紀に入ると大学の民主化が進み、学生数が増加するに伴って、総合大学の学問的レベルは低下していった。すなわち、彼が「5つの青年時代（1900-1949）」の中で「古きよき時代」として回顧している20世紀初頭の総合大学における理想主義的な精神的風土は、学生数の増加に伴って次第に失われていき、学問的レベルも低下していったのである。したがって、シュプランガーにとって、大学の民主化によって学生数が増加することは、大学全体が平均化されることによって、そのレベルを引き下げる大きな要因になると考えられた。それ故、「最高水準は、量の原則に耐えることができない」⁶³し、「また、総合大学は国民教育機関」⁶⁴と混同されてはならないのである。

そこでシュプランガーは、ドイツの総合大学の学問的レベルと威信を保つために、2つの方法を提案している。それは、第一に「思い切った学生数の削減」と、第二に「総合大学内での段階的な教育」である。

第一の点に関してシュプランガーは、思い切って学生数を削減するために、それまでははっきりと反対していた大学入学試験さえ選抜の道具として使用することに賛成している⁶⁵。しかし、この大学入試による選抜は、彼が以前強調していた⁶⁶ような一定の社会的階級とか「財産や血統」によるものではなく、「精神や品性」の選抜に向けられるべきものとされている⁶⁷。とりわけ、ここで彼の視点は働く青少年に向けられ、彼らが自らの能力に応じて努力すれば、大学へ入学する資格を取得することができると考えている⁶⁸。

第二の「総合大学内での段階的な教育」に関して、彼はアメリカを模範にした短期大学を取り上げ、総合大学をこの短大と有機的に結びつけることによって、段階的に教育していくことを提案している。すなわち、彼によれば、短大には総合大学に不足している2つのものが存在している。

- ① 専門的知識（あるいは「学」）による有用な実践的、専門的要請へと向けられた準備
- ② 中程度にまとまった一般的な文化陶冶、例えば、それは学問の究極的な源泉から汲み取ることができず、またそうしようとしてもしないで、新聞学 (Zeitungskunde)、伝道学 (Missionskunde)、社会学 (Gesellschaftskunde)、さらに博物学 (Weltkunde)、鉱山学 (Bebergwerkskunde)、農学 (Landwirtschaftskunde) などを探究しようとする多くの人々にも精神的な支えを提供することができる⁶⁹。

これら2つのものは、さまざまな職業の中に存在している専門的知識や実践的内容を含んでおり、学生はこれらの学習の段階を通った後に、総合大学でのより普遍的、抽象的な学習の段階へと進んでいくことができる。このようにシュプランガーは、総合大学の学問的レベルを高く維持していくために、ここでもアメリカを模範にした短期大学を取り上げ、漸進的に総合大学の学習に移行していくことができるような「総合大学内での段階的教育」を考えている。ただ、このような教育の段階は、ギムナジウム上級段階に位置づけるか、総合大学の下級段階に位置づけるか、それとも両方から独立した機関を設けて行うか、の3通りの方法が考えられる。

シュプランガーが国民学校教員養成を総合大学以外の機関で行うよう主張したことはすでに何度も述べたが、それ故に、彼がこの国民学校教員養成を短期大学の段階で実施しようと考えていたことが容易に推測できる。それにもかかわらず、彼は国民学校教員養成を総合大学の下級段階で行うことについては、まったく述べていない。すなわち、彼は専門的、実践的な性格を強くもつ国民学校教員養成を短期大学の段階で行うべきであると考えていたが、それを総合

大学の内部ではなく、そこから独立した別の機関—教育者養成大学—で行うべきことを主張したのである。その際、彼は総合大学内での国民学校教員養成に反対する理由として、総合大学に多数の学生が入学してくると学問的レベルが低下し、真理探究という総合大学本来の機能が失われることをその最も重要な理由として挙げている。彼は、自らが学んだ1900年当時の総合大学を「古きよき時代」として賛美し、その神聖な学問的殿堂を守ることを自らの大学改革の理想としていたのである。

(4) 総合大学—実践—職業大学

シュプランガーは、総合大学と職業大学、さらに、それらと実践との関係をどのように考えていたのであろうか。理論と実践、すなわち、学問と生活とが分離せず、相互に密接な関係をもつことは、現代の大学にとって極めて重要な問題である。シュプランガーは、1914年3月の教育教授問題中央研究所の設立に際して、そのメンバーに対して、研究所の果たすべき役割と国民生活に対する科学的教育の意義について述べている。彼はその中で、教育教授問題中央研究所が、社会という母胎からたえず新しく生み出されるものを受け取り、それを把握理解し、価値づけをした上で、再び国民生活の中に還元する役割を果たすべきことを強調している。すなわち、研究所は、社会に存在する諸問題や現実を汲み上げ、それを学問的に整理統合した上で、国民生活に還元していくパイプの役割を果たしていかなければならないのである。このような理論と実践、学問と生活とを結びつける役割を、シュプランガーは教育教授問題中央研究所に期待した。

しかし他方で彼は、学問を追究し、真理を探究することが総合大学の中心的な関心事であり、またあり続けなければならないと考え、総合大学に対しては、現実の生活からある程度遊離した純粋な学問研究も必要であると考えた。シュプランガーによれば、「ある程度の生活からの遊離は、確かに破棄することのできない学問の本質である。すなわち、学問は永遠に理論であり続け、実践そのものではない」⁹⁹。したがって彼にとって、職業生活に必要なとされるすべての知識や技術は、予備教育の場で準備されなければならないか、あるいは総合大学を修了した後に、「自分自身で必要なものを習得すること」¹⁰⁰ができるように学習しなければならない。その意味で、総合大学は直接実践へとつながるような技術的なものを強要することはできないし、むしろ速成教育につながる短絡的な技術教育は、総合大学の本質から見て排除されなければならない。

これに反して、シュプランガーは、「工科大学は、その本質によれば、非常に高い秩序を備えた専門学校である」¹⁰¹と述べている。すなわち、工科大学は専門的、一面的な技術の熟達をその主要な教育目標としている。総合大学が学問研究を通じた本質的な価値の吟味を主要な教育目標としているのとは対照的である。

ドイツでは18世紀以来、総合大学の中に純粋な学問的伝統が確立されていったが、それは、「確かに、国のあるところに、純粋な学問が、有益なものへの適用を考慮することなく探究され、教えられる場所が存在しなければならない」¹⁰²という思想に基づいている。シュプランガーは、これを「真にドイツ的な思想」と呼び、この純学問的な思想が、けっしてドイツの総合大学から奪い取られてはならないと考えた。

しかし、大学は研究機関であると同時に教育機関でもある。すなわち、大学の教員は、研究者であると同時に教育者でもなければならない。ところが、一般に学者には、ある学問領域の専門家ではあっても、幅広い人間教育者としての要素が欠けている場合がしばしば見られる。そこでシュプランガーは、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所が必要であると考えた。それが教育者養成大学である。

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、シュプランガーによれば、「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」⁶⁴。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」⁶⁵しなければならないのである。

このような理由から、シュプランガーは、3つの大学の本質を明確に区別し、工科大学を総合大学へ統合することにも、逆に総合大学を工科大学のような専門大学へ分化することにも反対した。なぜなら、そうすることによって、総合大学独自の特質も、工科大学など専門大学独自の特質も、両方失われてしまうことになると考えられたからである。

同様にシュプランガーは、国民学校教員養成を総合大学の中で統合して行うことにも、総合大学を国民学校教員養成機関として職業化、専門化することにも強く反対した。

以上のように、シュプランガーの大学改革論は、3つの大学群の特質の明確な区分に基づいて構想されたものであり、それらの大学の特質を混合して総合大学へ統合することは、彼にとって、すべての大学の特質を喪失させ、墮落させることに他ならなかったのである。

3. おわりに

以上、各段階におけるシュプランガーの学校改革論について述べてきたが、その結果、次の2点が明らかになった。

- ① シュプランガーは大学改革において、3つの大学の本質を明確に区別し、工科大学を総合大学へ統合することにも、逆に総合大学を工科大学のような専門大学へ分化することにも反対した。なぜならそれによって、総合大学独自の特質も、工科大学など専門大学独自の特質も、両方失われてしまうことになるからである。同様にシュプランガーは国民学校教員養成を総合大学の中で統合して行うことに強く反対し、ギムナジウム教員とは異なった固有性を有する国民学校教員の養成を教育者養成大学で行うべきことを主張した。このようにシュプランガーの大学改革論は、3つの大学群の特質の明確な区分に基づいて構想されたものである。彼の大学改革論は、それらの特質を混合するよりも明確に分離することによって改革しようとしたところにその特質がある。
- ② シュプランガーの統一学校論は、各段階の学校の異なった固有性を明確に区分しながら、それぞれの段階の固有性を統一学校論の中で統合していこうという点にある。すなわち、国民学校段階で強調された「子どもの固有性」は、次の中等学校段階では「普遍性」へと高められ、生徒の個性・能力や進路に応じた三分岐型の学校制度へと還元されていく。ここではあくまで「画一的な統一」ではなく、「多様性の統一」の原理が強調され、生徒の個性・能力や進路に応じた柔軟な学校の選択が重視された。つまり重要なのは、個人の能力や努力に応じた学校選択の自由であり、教育の機会均等の原則である。このように、シュプランガーは画一的な統一学校論を否定し、教育の現実に即した多様性のある統一学校論を支持する。多様性のある統一学校制度の中でこそ、「子どもの固有性」は「普遍性」へと高められ、自由な人格が形成されていくと考えるのである。このように、国民学校教育と中等学校教育の固有性を明確に区分して構想しようとするシュプランガーの統一学校論は、総合大学・工科大学・教育者養成大学の固有性を明確に区分し、それぞれの本質に応

じた大学改革を唱える彼の大学改革論にも強く反映している。

注

1. はじめに

- (1) E. Spranger: Die drei Motive der Schulreform, 1921. In: GS.Bd. 3, 1970, SS. 76-77.
- (2) *ibid.*, S. 77.
- (3) *ibid.*, S. 82.
- (4) *ibid.*, S. 83.
- (5) E. Spranger: Innere Schulreform, 1949. In: GS. Bd 3, S. 184.
- (6) *ibid.*, S. 184.
- (7) G. Meyer-Willner: Eduard Spranger und die Lehrerbildung, Die notwendige Revision eines Mythos, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1986, S. 175.
- (8) E. Spranger: Die deutsche Pädagogik der Gegenwart, 1927, S. 57.
- (9) Brief von E. Spranger an K.Hadlich vom 22. 5. und 25. 5. 1924. (BAK)
- (10) E. Spranger: Innere Schulreform, 1949. In: GS. Bd 3, S. 186.

2. シュプランガーの大学改革論

- (1) E. Spranger: Forschung, Berufsbildung, und Menschenbildung an der gegenwärtigen deutschen Universität. In: GS. Bd. 10, 1973, S. 162.
- (2) E. Spranger: Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren, Ernst Wiegandt, Verlagsbuchhandlung, Leipzig, 1913.
- (3) E. Spranger: Probleme der Begabtenförderung 1930, S. 166.
Derselbe: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule, 1922, S. 47f..
- (4) E. Spranger: Forschung, Berufsbildung, und Menschenbildung an der gegenwärtigen deutschen Universität. In: GS. Bd. 10, 1973, S. 162.
- (5) *ibid.*, S. 163.
- (6) *ibid.*, S. 163.
- (7) *ibid.*, S. 167.
- (8) *ibid.*, S. 178.
- (9) E. Spranger: Das Wesen der deutschen Universität, S. 15 und S. 17.
- (10) *ibid.*, S. 18.
- (11) E. Spranger: Wesen und Wert politischer Ideologien, 1954. In: GS. Bd. 8, S. 61.
- (12) E. Spranger: Das Wesen der deutschen Universität, S. 9.
- (13) W. パウルゼンは、1923年以来、ベルリンの市参事会員であり、1929年からはブラウンシュバイク工科大学の実践的教育学の名誉教授であった。
- (14) Vgl. Uwe Sandfuchs: Universitäre Lehrerbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Eine historisch-systematische Untersuchung am Beispiel der Lehrerbildung an der Technischen Hochschule Braunschweig (1918-1940), Bad Heilbrunn, 1978, S. 253. und S. 284f..
- (15) G. Meyer-Willner: a. a. O., S. 110.

- (16) *ibid.*, S. 112.
- (17) *ibid.*, S. 199.
- (18) E. Spranger: Fünf Jugendgenerationen 1900–1949, 1950. In: GS. Bd. 8, S. 320.
- (19) E. Spranger: Ein Professorleben im 20. Jahrhundert, 1953. In: GS. Bd. 10, S. 343.
- (20) *ibid.*, S. 343.
- (21) Vgl. E. Spranger: Das Wesen der deutschen Universität, 1930, S. 36.
Derselbe: Über Sinn und Grenzen einer Hochschulreform, 1932, S. 152.
- (22) Vgl. E. Spranger: Die Erneuerung der Hochschule, 1919.
- (23) G. Meyer-Willner: a. a. O., S. 203.
- (24) *ibid.*, S. 203.
- (25) Vgl. E. Spranger: Die Maßnahmen in Sachsen zur Sicherung eines vollwertigen Hochschul-nachwuchses, 1935.
- (26) E. Spranger: Begabung und Studium, 1917.
Derselbe: Der Aufstieg der Begabten, 1918.
- (27) E. Spranger: Über Sinn und Grenzen einer Hochschulreform, S. 161.
- (28) Vgl. E. Spranger: Über Gefährdung und Erneuerung der deutschen Universität, S. 28f..
Derselbe: Probleme der Begabtenförderung, 1930, S. 172f..
Derselbe: Über Sinn und Grenzen einer Hochschulreform, S. 156.
- (29) E. Spranger: Über Gefährdung und Erneuerung der deutschen Universität, S. 11.
- (30) E. Spranger: Über Sinn und Grenzen einer Hochschulreform, S. 160.
- (31) Vgl. E. Spranger: Rez.: Die neue Universität, 1930.
- (32) E. Spranger: Das Wesen der deutschen Universität, S. 15.
- (33) E. Spranger: Gedankenüber Lehrerbildung, 1920. In: GS. Bd. 3, 1970, S. 50.
- (34) *ibid.*, S. 56.
- (35) *ibid.*, S. 56.