

シュプランガーの学校改革論

西村正登

E.Spranger's Gedanken über Schulreform

NISHIMURA Masato

(Received September 26, 2014)

1. はじめに

本稿の目的は、シュプランガーの教育思想に基づいて、国民学校改革論とギムナジウム改革論を比較し、両者を彼の統一学校論の中に位置づけながらその相違を明らかにすることである。

シュプランガー (Eduard Spranger, 1882-1963) 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、はじめて共同体的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 (Staatserziehung) 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、平等の原理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になったのである。

シュプランガーは、統一学校の計画における平等の原理について、「平等の原理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強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日付の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、国民学校とギムナジウムを、それぞれ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. 国民学校改革論

(1) 国民学校改革の4つの原理

シュプランガーは、「現代の国民学校」(Die Volksschule in unserer Zeit, 1950)の中で、国民学校を改革するための4つの原理について述べている。

それによると、19世紀の国民学校は、倫理的、宗教的なものを頂点とする一般的な純粋人間陶冶をその目的としながらも、実際には悟性の陶冶が他の一切の課題を凌いでいた。つまり、知識は個々の教科に並列的に分類され、生活と結びつきながら、全体的、有機的に統合されることがほとんどなかったのである。そこで彼は、このような生活と切り離された断片的な知識を統合するための新しい学校の根本思想として、「有機的な全体性 (organische Ganzheit)」の要求を掲げている。しかし、学校生活における「有機的な全体性」とは、いったい何を意味するのであろうか。彼はこれを次の4つの原理によって説明している。すなわち、それらは、1) 郷土科の原理、2) 労作の原理、3) 共同体の原理、そして4) 内界覚醒の原理である。以下、順次説明していくことにする。

1) 郷土科の原理

これは、子どもをその最も近接した範囲と密接に結びつけながら教育していくことである。まず、子どもは最も身近な環境である家庭の中で母親によって育てられる。しかし、子どもは次第にその生活範囲を円環的に拡大し、郷土世界へと広がっていく。すなわち、この郷土に根を下ろし、この中で安心感を感じながら成長していく。こうして、子どもは郷土科の原理によって、まわりの環境との有機的な「全体性」を体験しながら成長していくのである。

2) 労作の原理

これは、自主的な精神的労作や手仕事などの具体的な活動を通して、より高い精神的段階へと高まっていくことである。すなわち、人間は、単に抽象的な思考によるのではなく、生活とつながり、労働と結びついた活動を媒介とすることによって、より生き生きとした「全体性」へと到達することができるのである。

3) 共同体の原理

これは、子どもが共同社会の中で共に働き共に生活する共同社会の一員として、自己を感じることができるようになることを意味している。すなわち、シュプランガーによれば、これは、「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。われわれは相補っている。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」⁽²⁾という「われわれ意識」が育っていくよう配慮することである。このような教育は、歪んだ競争による個人主義的な教育を克服することにもつながっていく。しかも、当該年齢段階の内的可能性に即して、その学校の共同体的精神を徐々に、しかも気づかれないように形成しなければならない。シュプランガーは、これを教員の「最大の巨匠的手腕 (die größte Meisterschaft)」と呼んでいる。こうして、子どもたちは、小さな共同生活の中で、義務を負わせる秩序がどのように形成されていくのかを自ら体験していくのである。

4) 内界覚醒の原理

シュプランガーは、これを人間生成におけるまったく新しい次元として捉えている。すなわち、これまでの3つの原理が、郷土世界と労働世界と共同体の世界（仲間世界）という3つの世界において、それぞれの視野を拡大していく性質を有していたのに対して、この第四の原理は、表面的な意味領域から奥深い意味領域へと深化していく性質のものである。彼はこれを次のような比喻をもって説明している。「実に、精神とは堅坑のようなものである。地表の次には価値の少ない金属がある。その金属が採鉱されるのは、真の金鉱脈が通るその深部に達するためにでしかない」⁽³⁾。換言すれば、人間の魂は、「現世的なもの」よりもはるかに深く広がっており、この深淵の中に真の金鉱脈を発見することが、教育の究極の目標となる。そして、教員の役割は、子どもの内面性一般を開くべき鍵を得るように努めることであり、青少年を自己自身へと、人間の内面のより深い領域へと導いていくことなのである。

(2) 郷土科教育の基礎理論

シュプランガーは、1923年の「郷土科の陶冶価値」の中で、第一の郷土科の原理についてさらに詳細に述べている。郷土科は、もともと第一次世界大戦後の荒廃したドイツの教育を再建することをねらいとして登場し、第二次世界大戦後も、ドイツの初等教育の中心をなす教科と

して重視された。その意味で、『郷土科の陶冶価値』(Der Bildungswert der Heimatkunde, 1923)は、郷土科に学問的な基礎を与え、精神科学的教育学の理論を教育現場で実践するための手がかりを与えるものとして、シュプランガーの重要な著作の1つとなっている。

郷土科の原語は、ドイツ語のHeimatkundeであるが、Kundeは「学」の意味を有しているため、郷土科と共に郷土学とも訳すことができる。

シュプランガーは、この著作の序章で郷土科の学問的性格について述べているが、それによると、郷土科とは、子ども時代の故里に根を発し、個人的、主観的な色彩の強い学問である。このことが、郷土科に他の教科にない独特な性格を与えている。すなわち、一般の学問や教科では、空間的、時間的に制約された現象を問題にするのではなく、それを超えた一般的な概念や法則を問題にする。しかし、郷土科では、空間的または時間的な「個性係数 (Individualitätskoeffiziente)」⁽⁴⁾を維持していこうとするために、常に主観的なものと客観的なものとの関係が問題にされる。それ故、郷土科においては、主観的なものと客観的なものとが分かち難く絡み合っており、個人的、具体的な状況において一般的な概念や法則が問題にされるのである。換言すれば、郷土科では、一定の空間的、時間的断面に関係づけられた特殊な視点のもとで、さまざまに分類される対象を取り扱う。しかし、この空間的、時間的に制約された個人的な状況はたえず変化し、その個人が属する集団も、この刻々と変化する特殊な状況の中で認識し、思考するのである。そして、この具体的な生命の中心点から、科学的関心の特殊な方向が決定される。したがって、郷土科では、一般の科学では何の役も果たさないとされる視座、つまり、まったく偶然な観察者の生活状態によって多様に変化し得る「立場 (Standpunkt)」を取り入れ、この主観的な認識主観を中心にして、客観的な世界を理解しようとするのである。

このように、郷土科では、ある体験の中心点、つまり、一定の土地に根を張った主観と客観との関係が確保されており、この主観の体験構造によって、対象の何を選択し注意するかの方角も定まってくる。しかし他方、郷土科では、個人の主観から出発した体験世界は、客観的な世界構造へと発展していく。逆にいえば、人間はこの世界構造の中に、自己の特殊な立場をもちながら存在しているのである。

ところで、シュプランガーは郷土科を支える思想として、全体的、宇宙的な世界観を挙げている。この世界観は、古くは新プラトン派の時代まで遡る。そして、その後はルネッサンスに蘇生し、17世紀から18世紀においては、ライプニッツ (Gottfried Wilhelm Leibniz, 1646-1716) やシャフツベリー (Anthony Ashley Cooper Shaftesbury, 1671-1713) の思想の中にも見られるものである。彼らに共通している世界観は、宇宙は1つの調和のとれた秩序ある全体であり、1個の芸術作品であるという思想である。その上、宇宙それ自体が生命をもち、生命を生み出す生命単一体であり、宇宙の内部で生み出され、形成されるそれぞれの生命も、法則的な関係を保ちつつ相互に連携し合っていると考えられる。そして、人間自体も小宇宙 (Mikrokosmos) として大宇宙 (Kosmos) の中に織り込まれ、自己の限定された立場において、世界の中における自己の位置を確認し、自己自身を理解することができるのである。

このように、郷土科は、全体的、宇宙的な世界観に支えられながら総合科学の最も純粋な実例を提供している。現代の実証主義は、学問の世界における極度の専門分化を生み出し、そのために個々の学問の有機的、全体的な連関を見失う結果になっていった。そこで、この見失われた学問体系の有機的な統一性を回復するためにも、郷土科が重要な役割を演じることになる。例えば、郷土科をめぐって集約された世界科 (Weltkunde) や文化科 (Kulturkunde) は、学問や教科の有機的統合化への道を一步進める役割を果たすことになる。そこで、シュプランガー

は、「有機的思考は、単なる概念体系に基づく生命を失った分割状態をはるかに超えるものである」、「有機的思考の力は、解放されなければならない」⁵⁾と述べている。

また、郷土科は他のすべての学問とは反対に、生徒の主観的生活の中心点との関係を保護しながら彼らを客観的生活の中心へと導いていく。そのために、郷土科は子どもたちの身のまわりの世界から出発し、徐々に円環的にそれを取りまく客観的世界へと広がっていくのである。その際、出発点となるのは、子どもたちが生活している郷土の自然である。この自然に根差しながら、一切のものがより高い文化へと発展していく。それ故、「郷土的自然科 (heimatliche Naturkunde)」の上に、自ずから「郷土的文化科 (heimatliche Kulturkunde)」が成立することになる。シュプランガーによれば、このようにして郷土科は、諸々の学問や教科が統合された、国民学校教育における中核的な陶冶財となり、現代の精神的分散状態を脱却させるために必要となる全体的意味のための望みある教科となるのである。以上のように、彼は郷土科に、主観と客観、すなわち個人と世界とを結びつける結節点の役割と、各教科を有機的に統合する中核的陶冶財の役割を与えている。

(3) 国民学校の固有性

シュプランガーは、戦後の代表的な著作の1つである『国民学校の固有精神』の中でも、主観と客観とを結びつける国民学校の固有な性格について述べている。

彼によれば、統一学校の計画は、1789年のフランス革命に由来し、平等性の精神から生まれ、民主主義運動と強く関連している。そこでは、「幼稚園から大学に至る」1つのまとまった国家的教育組織を求める要求の下に、すべての子どもに平等の教育が行われることが強調された。しかし、改革のアクセントが「統一」と「平等」に置かれ過ぎたために、それぞれの教育段階における教育の固有性が見失われる結果となってしまった。そこで、シュプランガーは、各教育段階に共通に存在している学校の性質ではなく、国民学校のみ固有な性質を求めようとする。

中等学校でも、この固有な性質を簡単に無視することはできない。ただ、中等学校では、生徒を文化一般の中へ導いていくことがより強調される。これに対して、国民学校では、教育が個人の魂の世界に奉仕することがより強調される。すなわち、シュプランガーによれば、「国民学校は、固有世界と標準的な文化現実との間の教育的な橋である。そこを2つの方向に歩むことができるというのが、橋の本質である」⁶⁾。つまり、彼は、国民学校に子どもの固有な世界と客観的な文化世界とをつなぐ橋の役割を与えている。そして、次の5つの観点のもとで、国民学校の固有性をさらに詳細に説明している。

1) 子どもから条件づけられる国民学校の任務 — 子どもの固有な精神世界への結合

子どもは、各々の発達段階において、それぞれ相異なる典型的な精神構造を示す。例えば、シュプランガーは、約3歳から8歳までを「魔法の時代 (das magische Alter)」、9歳から14歳までを「少年時代 (das Knabenalter)」、15歳から20歳までを「成熟時代 (das Reifungsalter)」と名づけているが、それらは、各年齢段階に応じて、特有の精神構造と体験構造を有している。このうち、魔法的、神話的年齢の固有な世界に住む子どもは、一般にまだ文化受容力を有していない。そこで、若い精神年齢の固有な世界を崩し、子どもを現実的な世界へ向かって突き進むのを促すことが、国民学校の任務となる。

しかし、他方では、青少年が最終的に超えていくことになるその精神構造を注意深く見守り、

世話することも重要なことである。例えば、「郷土的なもの」は、すべてが共通ではあり得ない固有の世界領域を示している。この子どもに固有な「親密なるもの」の調子は、その後の生活の中にも維持され続けていくのである。このように、円天井でおおわれた一般的な「精神(Geist)」とは異なって、個人的な「心(Seele)」には、直接「私」に何かを語りかけ、「私」と共に育んできた意味に満ちた固有な世界が存在する。シュプラランガーは、この固有な世界を一方で保持し、失わないように見守っていくことも、国民学校の重要な任務であると考えている。

そのために、国民学校の教員は、主観から遠ざかっているものを、一度は主観に近いものへと還元させなければならない。シュプラランガーは述べている。「あらゆる初級の授業は、どんな時も、主観に強く結びついていなければならない。それは物事を単に『知ることを教える』だけでなく、母親が行っていると同じように、それと『子どもの心を結びつけ』なければならない。国民学校の授業は、一面的に客観化してはならない。常に同時に主観化、つまり『近接化』しなければならない⁽⁷⁾と。

2) 国民学校における陶冶財の特質 — 郷土的陶冶財の吟味

国民学校の陶冶財は、ほとんど「身近なもの」から出発しており、主観から離れた客観的な観点から出発しているのではない。それは、空間的には子どもの身のまわりの生活圏から出発し、郷土を基盤にして生み出されるものである。そのため、国民学校における陶冶財の特質について吟味しようとする場合、郷土的陶冶財を吟味することは不可欠の要因となってくる⁽⁸⁾。

3) 国民学校教員の文化的職務 — 子どもの世界と家族・国民文化

シュプラランガーは、国民学校教員の文化的職務として、まず第一に、「子どもの固有な精神世界への配慮」を挙げている⁽⁹⁾。子どもの発達段階が、各段階において固有の価値を有するものであることは、まずルソー(Jean-Jaques Rousseau, 1712-1778)が強調し、それをフレーベル(Friedrich August Wilhelm Fröbel, 1782-1852)が浪漫主義的に発展させた。つまり、子どもの各発達段階は、大人になるための単なる準備段階ではなく、それ自体が固有な価値もっているのである。そのために、国民学校の教員は、子どもの固有な発達段階を考慮し、その独特な精神世界を配慮することが必要となってくる。

国民学校教員の第二の文化的職務は、「家庭および国民文化への配慮」である⁽¹⁰⁾。彼によれば、「国民学校教員の文化的職務は、学校という場の中だけで終わるものではない⁽¹¹⁾。なぜなら、どの学校も生活全体の影響範囲内に置かれているし、子どもはどの時期でも、自分の家庭やそれぞれの環境に即した固有な世界を有しているからである。それ故、シュプラランガーは、「教員はこの2つの生活圏を、巧みに調整すべく気を配らねばならない⁽¹²⁾」、「教員はすべての国民教育が家庭と共に始まるということ、そしてそれが家庭生活の道徳的高さにかんよっているということ意識しながら、家庭の健全な状態を、力の及ぶ限り促進することが望まれるであろう⁽¹³⁾」と述べている。このように、家庭の世界と学校の世界とを「橋渡し」するのが国民学校教員の役割である。

ところで、家庭と学校とは、両者とも郷土の上に存立している。国民学校の陶冶財は、郷土体験に根差したものであるが、この郷土的なものは、それを基盤にしてさらに国民的なものへと広がっていく。そのため、国民学校の教員は、郷土の保護者であると同時に、国民的なものの保護者でもある。この国民的なものは、あらゆる高度な精神文化の基盤となり、その中には固有な世界が宿り、色彩豊かで、具象的で、親密で、かつ温かいものが含まれている。あらゆる

る陶冶が、広い共通な生命内容を個人の中に同化し、獲得し、心の内部に取り込むことによって成り立つものであれば、最も高い陶冶の道も、再び「世界から固有世界」へ舞い戻ってくるのである。国民学校の教員は、国民的な精神の保護者となるために、それをまともに理解できるようにしなければならない。

第三に、国民学校教員に課せられている文化的職務は、「国民文化の純化」⁶⁴⁾である。現代では、伝統的かつ田園的な文化は、合理化や技術化、都市化などの急速なテンポの中で押しつぶされている。こうした文化の浅薄化の進行過程を押しとどめることは困難であろう。しかし、シュプランガーは、それでも国民学校教員が、現在行われている進行過程を、いろいろな場面で軌道に乗せることは可能であると考えている。例えば、教員は、子どもを芸術の世界へ導いていくことによって、子どもに備わっている芸術心や芸術的素質を育み、生命の通ったもの、高貴なものへと高めていくことができる。また、情報が豊富になればなるほど、教員は真に心の糧となるような作品を選択することが肝要となる。このように、教員は、単に教科の専門家であるだけでなく、幅広い見識を有する人間の教育者であることを忘れてはならない。

4) 体験世界の多様性に関する理論 — J.v. ユクスキュルの新環境世界論とその応用 『国民学校の固有精神』の中で最も特徴的なのは、シュプランガーが、エストニア出身のドイツの生物学者、ユクスキュル (Jakob Johann von Uexküll, 1864-1944)⁶⁵⁾の「新環境世界論」によって、子どもの固有世界を解明し、これを教育理論へ適用しようとしていることである。シュプランガーは、この「新環境世界論」によって、人間の体験世界の多様性を解明し、そこから国民学校教育の原理を見出そうとした。彼によれば、この理論は元来、生物学の領域から成立したものであるが、その成果は、生命のあらゆる領域を貫き、人間の精神生活の層にまで及ぶ画期的なものである。

古い環境論では、人間はもっぱら自然的環境および精神的、社会的環境の産物に過ぎないと極論された。したがって、古い環境論では、生物の中に宿る先天的な属性よりも、環境の力をはるかに強調する傾向があった。しかし、この古い環境論には、あらゆる体験者に対して同一的に存在する環境世界などというものは存在しないという事実が見過ごされていた。

例えば、人間と構造の異なる生物は、人間の環境世界とは区別される環境を有している。つまり、ユクスキュルの「新環境世界論」では、「すべての固有に組織化されている種は、それにふさわしい環境世界の中に存在している」⁶⁶⁾。すなわち、「蜜蜂は蜜蜂の世界に、犬は犬の世界に、蜘蛛は蜘蛛の世界に住む」⁶⁷⁾のである。このように、「新環境世界論」は、多元的な世界理論へと導いていく。そして、もしわれわれが未知の体験世界に入り込み、その世界における未知の生物の行動を理解しようとするためには、その未知の体験世界の中で、その生物にとって何が意味の担い手であるのかを確認しなければならない。この場合必要なことは、思考において立場の転換を図ることである。つまり、「相手の立場になること」であって、ここから別種の生物やその行動についての理解が始まるのである。シュプランガーは、このユクスキュルの「新環境世界論」を人間の世界に適用して、人間の固有世界を解明しようとする。すなわち、人間も各人がそれぞれ固有の主観的な世界を有し、その世界の中で生きている。この固有世界は、シュプランガーが『生の諸形式』の中で述べているように、各人がどの価値を最も重視するかに応じて、さまざまな価値の序列体系や混合形式を生み出し、多様な色彩をもった人格として表現されるのである。そして、人間が他の動物と決定的に異なるのは、人間が単に環境によって支配されるだけでなく、新たな意味づけをすることによって環境に働きかけ、新しい文

化や価値を創造し得るということである。

このように、人間の世界も自己の所有する体験世界と離れ難く結びついているが、人間はこの自己の固有な世界を克服し、普遍的な価値をもつ文化一般を創造しようとする。国民学校も、一方でこの固有な世界を見守りながら、他方で固有な世界を克服した普遍的な文化世界へと導いていこうとする。したがって、国民学校の教員は、この両者を結ぶ橋の上に立ちとどまって、主観から客観への通路を、また客観から主観への通路を導いていくのである。それ故、シュプランガーは、この国民学校教員の仕事を、「独特な尊厳性を有する芸術 (eine Kunst von eigener Würde)」⁹⁸と見なしている。

5) 国民学校の総合的任務 — 思考・情操面の陶冶と諸陶冶の原理

以上述べたような、主観的世界と客観的世界とを結ぶ靱帯としての役割を果たすために、国民学校教育は、どのような教育の原理を必要とするのであろうか。「現代の国民学校」の中に挙げられている教育の原理と重複するものもあるが、『国民学校の固有精神』の中には、次の諸原理が挙げられている。

①直観の原理

幼少時の思考は、常に直観によって満たされている。また、それに続く少年期においても、子どもの関心の中心は、強く一面的に外的なものに集中される。コメニウス (Johann Amos Comenius, 1592-1670) は、子どもの感性に基づく直観教授法を提唱した。また、ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) は、直観を単に受動的な知識内容を唱える感性と同一視せず、さらに能動的、自発的に事物の本質を把握する機能と考え、この直観の原理を教授の基本的な原理として提唱した。シュプランガーも、この直観の原理を、単に感性的、受動的なものとは考えず、感性で受け取ったものを自己の中に内面化し、能動的に理解することの必要性を強調している。したがって、彼によれば、「教員にとって、人間の本性から何か精神的なものを努めて生み出そうとする意志をはっきりと抱くことが重要である」⁹⁹。

②労作の原理

思考は行為に即して発達し、行為の中から生み出されていく。そのため、学習において行為と思考とは、可能な限り密接に結び合わされなければならない。しかし、ドイツの国民学校では、従来このような活動的な労作の原理が看過され、多くの国民学校は書物学校 (Buchschule) として発展してきた。その後、労作教育が叫ばれるようになってからも、それは高額の設定器具や教育様式を必要とするため、たいていは単なるかけ声だけにとどまっている。そのため、ケルシェンシュタイナーが主張したように、できる限り厳密な意味の労作に陶冶価値を認め、そこから論理的な思考の学習に発展していくような労作による学習の形態を考えていくことが必要となる。

③共同体の原理

労作は、人間をお互いに助け合わせ、結び合わせる力を有しているため、共同体の原理と結びつくことによって、より広く、より深い力へと発展していく。例えば、1つのテーマを共同で討論し、うまくかみ合った議論がなされた場合、このテーマはいろいろな角度から照らし出され、共同思考によって統一された「すべての人に共有されるもの」へと高められていく。

④範例教授法

教材の過剰化によって、生徒の精神が窒息する危機を感じた旧西ドイツの教育学者や高等学校教員は、教材範囲を拡大することよりも、教材内容を精選し、本質的なものを十分に時間を

かけて学習すべきであるというチュービンゲン決議を採択した²⁰⁾。つまり、教員が範例となるものを選択し、それに十分な光を当てるようにして教えれば、生徒はその教材のもつ本質的、基礎的なものを理解するようになるのである。この力は、生徒が他の類似の部分について学ぶ場合にも転用され、応用力として発展していく。このように、範例教授法は、生徒を単に物知りにするのではなく、知恵ある状態に導くことを目的としている。この教授方法における範例は、シュプランガーの精神科学的心理学における理想類型にも通じ、精神科学的教育学やその思考方法とも深く関連している。

⑤生活接近の原理

シュプランガーはペスタロッチの思考形式を分析し、「生活圏 (Lebenskreis) の原理」がペスタロッチ教育学の重要な基本原理の1つであることを発見した。これは、居間における親子間の愛に満ちた道徳関係が次第に近隣、職場、村や町、そして国家にまで同心円的に拡大していくというものである。この同心円的な思考形式は、子どもの教育は身近なものを通してなされるべきであるとする「生活接近の原理」を必然的に導き出していくことになる。それ故、シュプランガーは、この「生活接近の原理」を、国民学校教育の重要な基本原理の1つとして取り上げている。

⑥内界覚醒の原理 — 固有世界の中心としての良心と外的世界のかけ橋としての国民学校教育が、もし青少年の外面的な進歩や成果のみに向けられるとすれば、それはその最も核心的な部分を見失うことになってしまう。シュプランガーが最後に取り上げている「内界覚醒の原理」は、この教育の最も核心的な部分に関連している。

シュプランガーは、それまでの叙述の中で、固有世界の維持ということを断固として主張しているが、その理由は、外界がそれ自体与えることのできない何ものかを固有世界が有しているためであった。したがって、国民学校は成長途上にある子どもを一般的な世界へ連れ出すと共に、良心の存在するこの固有な世界へと導き返し、両者を結びつける「橋」の役割を果たさなければならない。「なぜなら、謎に満ちた存在である人間は、神と世界との間に位置づけられ、両者から生きる諸力を汲み取ることになるからである」²¹⁾。

以上、シュプランガーの国民学校に関する著作に基づきながら、彼の国民学校教育の原理と国民学校改革の視点について述べてきた。彼の国民学校改革論の特色は、国民学校にギムナジウムなどの中等学校とは異なった固有の性格を見出し、それに基づいた独自の学校改革を行うことにあった。そのために、彼は国民学校を中等学校進学のための準備機関とは考えず、それに中等学校とは異なった固有性を与えようと努めた。すなわち、国民学校の固有性とは、子どもの主観的な固有世界から客観的な普遍世界へと導いていくことだけでなく、逆に普遍的な世界から良心の存在する魂の固有世界へと導き返すことにある。この両世界を結びつける「橋」の役割を果たすことが、国民学校固有の仕事になるのである。

シュプランガーは、国民学校の固有性を、次のような諸概念によって特徴づけている。「すなわち、本質に根差した土着性、自己活動、形成的行為、正確な材料の加工、創造力を働かした表現、学習共同体と生活共同体、全体的な諸能力の陶冶と道徳的陶冶、柔軟な生命である」²²⁾。そして、彼によれば、これらの諸概念によって特徴づけられる国民学校は、次のような主要課題をもっている。すなわち、「われわれの国民学校は、今日の現実世界を構成する実践的諸能力の多様性を意識的に目指す時にのみ、実りあるものとなる。したがって、その本質的な目標は、真の熟練へと向かう健全な上昇を可能にする豊かに分化した専門学校制度へと導いていくことにある」²³⁾。このように、国民学校の課題は、一般的な基礎陶冶を基本にして実践的な諸

能力を育成していくことにあり、それを可能にしていくためには、多様に職業へと分化した専門学校制度を必要とするのである。

シュプランガーは、『文化と教育』に収録されている「基礎陶冶・職業陶冶・一般陶冶」(Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, 1918)の中で、この3つの陶冶の関係について述べている。まず、基礎陶冶は職業陶冶と一般陶冶に大きく分けると、一般陶冶に含まれる。そして、それは国民全体が共通に学ぶべき一般陶冶の第一の形式であり、教育の最初の段階である国民学校に位置づけられるべきものである。

次に、職業陶冶は、実用主義的精神に基づいて一定の機能に向かって訓練することをいう。19世紀になると、工科大学、商科大学、農業大学などの専門単科大学が繁栄し、専門的な職業教育が重要な分野を占めるようになっていった。そして、総合大学も時代の変化を考慮して、もはや哲学から専門へではなく、専門的研究の真只中から哲学的領域へ到達するという形に変わっていった。

しかし、ここで問題になるのは、職業陶冶か一般陶冶かではなく、職業陶冶という言葉その全体的内容において理解することである。このことに関してシュプランガーは、「要するに、職業陶冶と一般陶冶とが絡み合い、相互に担い合い刺激し合う方法、とりわけ職業分野の特性から一般的な関心が成長してくる方法、それを各種の学校は独創的に発見し、特別な陶冶計画の形式として打ち立てなければならない」⁽²⁴⁾と述べている。

シュプランガーは、自分の狭い日常業務の範囲内をいつまでも巡回し続ける単なる特殊な専門家と、人間性の理念に支えられた確かな中心点をもった教養ある人間とを対照的に比較し、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考えるべきことを強調する。彼によれば、「より高い一般陶冶への道は、職業を超えて、そして職業を超えてのみ通じている」⁽²⁵⁾(傍点筆者)のであり、「職業陶冶の中核から一般陶冶の外皮が生じてくる」⁽²⁶⁾のである。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、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。そして、この最後の一般陶冶の段階で、陶冶の発達段階は最終の段階に到達する。つまり、シュプランガーは、「基礎陶冶・職業陶冶・一般陶冶」という3つの段階を通して、具体的でしかも幅広い視野をもった職業人の育成を目指したのである。

以上のような陶冶論に基づいて、シュプランガーは、国民学校の延長や職業相談も考慮に入れた「国民学校上級段階の強い影響力をもった改革」⁽²⁷⁾が必要であると考へた。すなわち、国民学校の8学年と9学年に、進路指導を援助する機能をもった「教育的な職業相談」の場が設けられなければならない。そして、この学年の生徒は、自らの適性や能力を十分に考慮した上で、自分に最も適した職業や進路を選択することになる。

また、シュプランガーは、大学への進学についても、ギムナジウムから大学へ進学するコースと並んで、国民学校から適当な上級学校を経て、大学にまでつながる有機的な教育制度を創り上げることが必要であると考へていた。なぜなら、当時の職業施設は、狭い専門的技能を準備するためのだけの職業訓練機関にしか過ぎなかったからである。このような狭い意味での専門的な職業陶冶を、広い視野をもった一般陶冶と有機的に結合させることによって、具体的でしかも幅広い視野をもった職業人を形成することができるのである。

このように、シュプランガーは、国民学校の延長も考へ、国民学校を職業あるいは大学と結びつける多様な職業学校制度や上級学校制度の構想をもっていたが、すべての国民に共通な基礎学校の段階を4年以上に延長することには強く反対した。換言すれば、彼の構想した学校制度は、4年間の基礎学校の上に多様に分岐した学校制度であり、あくまでドイツの伝統的な学

校制度を保持し、擁護しようとするものであった。それは、次に述べるギムナジウムの改革とも強い関連性をもっている。

3. ギムナジウム改革論

シュプランガーは、ギムナジウム教員養成を、国民学校教員養成とは異なって総合大学の中で行おうとした。彼が国民学校教員養成を総合大学以外の機関で行い、ギムナジウム教員養成を総合大学で行おうとしたことは、終生変わらぬ彼の強い信念であった。

シュプランガーは、前節で述べた国民学校改革と平行して、ギムナジウム改革にも力を注いでいる。彼はギムナジウム改革の方向として、「母国語的なもの、祖國的なもの、キリスト教的なもの (das Muttersprachliche, das Vaterländische, das Christliche)」に基づいた一般陶冶が中核になるべきであると考え、実科高等学校 (Oberrealschule) をギムナジウム改革に積極的に導入することには反対した。

彼は人文主義的ギムナジウムの古典的陶冶財について、「ギムナジウムは、その陶冶財が幾世紀にもわたる長い吟味においてたえずふり分けられ、また、言語や文献が教授法上もっとも注意深く整えられているという長所をもっている」⁽¹⁾と高く評価している。しかし、彼はこれらの陶冶財が過去の文化そのもののために存在するのではなく、現代との対決の中で、新しい生命を燃え出させるために存在すべきものであると考える。このように、シュプランガーは古典的陶冶財を重視し、伝統的な人文主義的ギムナジウムをギムナジウム改革の中心に置き、自然科学を中心とした実科高等学校の導入には消極的であった。

また彼は、19世紀のギムナジウムが「学者を養成するための学校」であったのに対して、20世紀のギムナジウムが「教養人を養成するための学校」に変貌してきたと考えている。換言すれば、20世紀のギムナジウムは単に総合大学へ入学するという目的をもったものではなく、自己自身を陶冶するという固有の目的をもったものに変化していった。しかも、20世紀に入ると、十分な予備教育を受けていない多数の生徒がアビトゥーアを受験し、総合大学へ入学するようになっていった。したがって、総合大学へ入学する学生の一定レベル以上の学力を保障するためには、ギムナジウム上級段階の改革を必要とした。

シュプランガーは、それを解決するための1つの手段として、アメリカの「短期大学 (College)」⁽²⁾に似た教育機関の設立を提案している。それは主に、総合大学入学後に学ぶ専門教育のための基礎学力をつけることをねらいとし、専門教育と共に基礎教育を重視した。彼は今世紀に入り総合大学の受験生が増加するに伴って、大学教育のレベルが低下し、大衆化するのを防ぐために、このような短大と結びついたギムナジウム上級段階の改革を考えたのである。しかし、彼の改革提案は、基本的にはドイツの伝統的な人文主義的ギムナジウムを中心に置き、総合大学の学問的レベルを保持しようとするためのものであった。

4. おわりに

以上、シュプランガーの国民学校とギムナジウムにおける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、国民学校が子どもの固有世界と普遍的な文化世界を繋ぐ「橋」の役割を担うべきであるとし、国民学校の教員は客観的な文化世界を子どもの固有な主観的世界へと還元することに堪能な人物でなければならないと考えた。そして、そのような教員を養成するためには、純粋な学問研究を行う総合大学とは異なった実践的力量を兼ね備えた全人を養成

する教育者養成大学を新たに設立すべきであると主張した。

これに対してギムナジウムでは、長い伝統の中で培われてきた陶冶財を媒介にして子どもの固有世界から客観的な文化世界へと飛翔させ、生徒を普遍的な真理へと導いていくことがより重要な課題となる。したがって、シュプランガーはギムナジウムの教員が各教科の専門性を高めるためには、総合大学での深い学問研究が必要であると考えた。しかし、彼は古典的陶冶財を重視し、伝統的な人文主義的ギムナジウムを改革の中心に置き、自然科学を中心とした実科高等学校の導入には消極的であった。

② シュプランガーの統一学校論は、国民学校教育とギムナジウム教育の異なった固有性を明確に区分しながら、各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、国民学校教育段階で強調された「子どもの固有性」は、次の中等教育段階では「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。

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. 国民学校改革論

- (1) E. Spranger: Die Volksschule in unserer Zeit, 1950. In: GS. Bd. 3, S. 190.
- (2) ibid., S. 195.
- (3) ibid., S. 198.
- (4) E. Spranger: Der Bildungswert der Heimatkunde, 1923. In: GS. Bd. 2, S. 295.
- (5) ibid., S. 316.
- (6) E. Spranger: Der Eigengeist der Volksschule, 1955. In: GS. Bd. 3, S. 265.
- (7) ibid., S. 273.
- (8) ibid., S. 281.

- (9) *ibid.*, S. 284.
- (10) *ibid.*, S. 287.
- (11) *ibid.*, S. 287.
- (12) *ibid.*, S. 287.
- (13) *ibid.*, SS. 287-288.
- (14) *ibid.*, S. 289.
- (15) エストニア貴族出身のドイツの生物学者、ハンブルク大学比較生理学者。動物界の多元的環境世界論者として著名である。
- (16) E. Spranger: a. a. O., S. 293.
- (17) *ibid.*, S. 297.
- (18) *ibid.*, S. 301.
- (19) *ibid.*, S. 306.
- (20) 1951年9月、南ドイツのチュービンゲンで、2日間にわたって「大学・学校会議」が開催された。この会議の内容をまとめた「チュービンゲン決議」には、「少なくとも高等学校と大学において、『教材過剰』によって、精神生活が窒息しようとしているという確信に達した。……精神界の本来の諸現象は、各々の生徒によって本当に理解されたただ1つの対象の実例によって明らかになる。……教材対象の本質的なものを浸透させることの方が、教材領域をすべて拡大することよりも、無条件的に上位にある。高等学校試験における試験教科の数は制限されるべきであるし、試験方法は記憶行為よりも理解力をねらうべきである」と宣言されている。これが、範例教授・学習の発端となった。シュプランガーもこの会議に出席している。
- (21) E. Spranger: a. a. O., S. 318.
- (22) E. Spranger: *Von der besseren Zukunft der deutschen Volksschule*, 1929, S. 39.
Derselbe: *Zur Entstehungsgeschichte der deutschen Volksschule*, 1944, S. 32ff.
- (23) *Volksschule*, 1944, S. 32ff.
- (24) E. Spranger: *Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung*, 1918. In: GS. Bd. 1, 1969, SS. 14-15.
- (25) *ibid.*, S. 9.
- (26) *ibid.*, S. 16.
- (27) E. Spranger: *Pädagogische Betrachtungen zur Frage einer Schulpflichtverlängerung*, 1929, S. 77.

3. ギムナジウム改革論

- (1) E. Spranger: *Innere Schulreform*, 1949. In: GS. Bd 3, S. 181.
- (2) E. Spranger: *Gedanken zur Umgestaltung der Reifeprüfung*, 1930, S. 720.
Derselbe: *Über Gefährdung und Erneuerung der deutschen Universität*, 1930, S. 9 und S. 16.
Derselbe: *Das Wesen der deutschen Universität*, 1930, S. 2.