

シュプランガーの教員養成論とドイツの教員養成

西村正登

E.Spranger's Gedanken über Lehrerbildung und Lehrerbildung in Deutschland

NISHIMURA Msasato

(Received September 25, 2015)

1. はじめに

本稿は、シュプランガー（Eduard Spranger, 1882-1963）の国民学校教育論と教員養成論を関連づけながら、彼の教員養成論の功罪を明らかにし、それを現代のドイツ教員養成の動向と比較しながら、その教員養成論の持つ現代的意義と限界について考察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形成した。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と関連づけながら考察し、次の3点を明らかにしていきたい。

- ① シュプランガーの国民学校教育論の内容と特色は何か。
- ② シュプランガーの教員養成論の内容と功罪は何か。
- ③ 現代のドイツ教員養成の動向から見て、シュプランガーの教員養成論が持つ現代的意義と限界はどのような点にあるか。

以上の3点を明らかにしながら、シュプランガーの教員養成論の現代的意義と限界について考察していきたい。

2. シュプランガーの教員養成論

シュプランガーは国民学校教育論を基盤にして、どのような教員養成論を形成していったのだろうか。まず、その概要を叙述していくことにする。

（1）陶冶

シュプランガーは、『教員養成論』（1920）の序文で、国民学校の教員に対して、次のような3つの要望を出している⁽¹⁾。

- ① 教員は、精神世界に対して開かれた、教養のある、豊かな人間として陶冶されなければならない。
- ② 教員は、豊かな人間として成長するための一般陶冶（Allgemeinbildung）だけでなく、教員としての専門的な職業陶冶（Berufsbildung）を必要とする。
- ③ 教員は、子どもの心の中で目覚ませ、養い育てなければならない陶冶財を持っていないなければならない。

以上のような特質を有すべき国民学校の教員を養成するために、彼は新しい道を選択しよう

とした。すなわち、それは総合大学の中に教育学部を設置して教員を養成することではない。彼によれば、このような方法は、総合大学の中に教育技術を導入することによって、真理探究という総合大学の学問の理想を損なうことになる。そのために、彼はドイツの総合大学における学問の伝統を守ろうとして、そのような道を選択しなかった。つまり、総合大学とは別の新しい教育機関を設けて、国民学校の教員を養成しようと考えたのである。また、彼はこの国民学校の教員を養成する新しい方法を実施していくためには、勇気と力が必要であることを強調し、以下のような国民学校教員養成論を展開している。

まず、彼は、知識や学問と対比しながら、「陶冶 (Bildung)」の本質について説明している。彼によれば、知識は互いに結びつけられることなく、個々ばらばらに存在している場合には、死んだ状態にある。しかし、個々の知識が有機的な連関をもって結びつけられ、体系づけられた場合、それは学問 (Wissenschaft) となる。なぜなら、「学問は、厳密に即物的で、客観的な連関に基づいた認識の体系である」⁽²⁾ からである。したがって、学問における法則は、主体、すなわち個人の願いや価値から厳密に引き離され、独立している。

これに対して、陶冶は純粋な学問とは異なり、人間的に満たされた、また自己の温かい生命によって満たされた生氣ある精神態度である。それ故、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。また、陶冶の背後には、芸術的な形成衝動と比較することのできる何か活動的なものが存在している。シュプランガーによれば、「陶冶とは、けっして完成されたものではなく、それどころかますます広範な素材を自己の中に引き込んでいく。それは、人格の中心点からたえず新しい年輪へと成長していく。その生産力は、精神的な人間の静止した価値の要求の中にはけっして存在しない。人間は、より大きな精神的充足と多様性を生み出すために、それだけ多くの客観的価値と結合しようと努める。単なる知識は死んだ資本であり、陶冶は運転資本であり、増大する資本である。それは、私の一部であり、私と共に成長し、私に個人的に属するものであり、単なる客観的な秩序ではない」⁽³⁾

また、別の観点から見れば、陶冶とは、さまざまな文化創造物の中に具現化されている客観的な価値を、個人の中へ同化する過程である。すなわち、客観的な文化と主観的な文化は、大宇宙と小宇宙の関係にあり、客観的な文化が主観的な価値へと還元される時に、はじめて個人の中で生きたものとなり得るのである。

しかし、陶冶は単なる訓練と同一視されてはならない。すなわち、陶冶は単に与えられたものを意味もなく反復訓練するのではなく、自ら進んで客観的な価値内容を享受し、楽しみながら体験していくことである。シュプランガーは、陶冶のこの側面を「人格の自己享受」⁽⁴⁾ (Selbstgenuß der Persönlichkeit) と呼び、その中には疑いなく美的な形成原理が含まれていると考える。この「人格の自己享受」が、活動の原理や創造の原理と結びつけられると、人間は現実の世界の中で生き生きと活動し、創造的に新しい文化を生み出していくことになる。

以上のような考察に基づいて、彼は陶冶を次のように定義づけている。「陶冶とは、客観的な能力を有し、自己自身を楽しく享受し得る統一ある人格を目的として、自己発展的な精神の素質および生活圏と連なるあらゆる客観的価値を、生き生きと成長しながら、その人間の体験、情操及び創造力のうちに取り入れることである」⁽⁵⁾ と。

(2) 陶冶価値

文化は、歴史的に獲得された客観的価値として定義づけられるが、価値あるものが、必ずしも陶冶価値をもっているとは限らない。なぜなら、客観的な文化は、個々の人間によって価値と

して体験され、認識されるからである。各人は、それぞれ価値観を異にし、自らの価値観に基づいて客観的価値から陶冶価値を選択する。また、陶冶価値の選択は、成長する主体の発達段階によっても異なっている。

このように、陶冶価値はそれを受け取る個々人の価値観の相違や発達段階によって異なってくるが、陶冶価値の多様性を価値体験の種類に応じて一般的な法則に還元することは可能である。シュプランガーは、まず陶冶価値を「形式的陶冶価値 (formaler Bildungswert)」と「実質的陶冶価値 (materialer Bildungswert)」に区分して考える⁽⁶⁾。すなわち、形式的陶冶価値とは、人間の行為を一定の方向へ向けて熟練する性質をもったものであり、実質的陶冶価値とは、この行為の基本的な方向において獲得される陶冶の内容を指している。前者は人間の基本的な能力を陶冶するための精神的諸活動を指し、後者はその際獲得される実質的な精神内容を指している。

次に、彼は、陶冶価値をそれぞれの価値種類に応じて、①知的科学的陶冶価値、②技術的経済的陶冶価値、③美的陶冶価値、④社会的陶冶価値、⑤宗教的陶冶価値に分類して説明している⁽⁷⁾。

知的科学的陶冶価値には、形式的陶冶価値と実質的陶冶価値の2つの側面が存在する。前者は、認識の基本的機能を熟練したり活動させたりすることによって、認識能力そのものを高めようとするものであり、後者は、陶冶価値そのものの中に実質的な意味内容を含んでいるものである。例えば、図形や立体などの問題を解くことによって、平面的、空間的な数学的思考力を形成する場合は形式的陶冶価値に相当する。これに対して、歴史学習を通して歴史上の人物や出来事、古代から現代に至るまでの時代の変遷などを理解することは実質的な陶冶価値に相当する。

技術的経済的陶冶価値は、技術という手段を媒介にして、認識されたものを意識的に行為へと変容し得る性質をもつものである。技術的陶冶価値の第一の段階は、複雑な技術的行為を行うために、まず単純な基本的行為を行うことができるようになる段階である。例えば、それは手の熟練をしたり、道具の使用ができるようになること、編んだり、折りたたんだり、糸を通したり、縫ったりするなどの基本的な技術を身につけることを指している。第二の段階は、一連の目的意識をもって、個々の技術を使用することができるようになることである。例えば、ペンを入れる箱を作ったり、籠を作ったりする場合、仕事の目標を達成するために、個々の技術が有効に生かされるようにしなければならない。したがって、この段階では、目的と手段との関係ははっきりと意識され、技術が全体との関係の中で意味をもったものとなるのである。第三の段階では、それまでに身につけられた個々の技術的経済的陶冶価値が互いに結びつけられ、一定の技術的職業へと向けられた陶冶が行われる。

美的陶冶価値としては、美的体験を呼び起こす彫刻、絵画、音楽、文学などが挙げられる。これらの作品の中に表現された具象的な形象は、それらを享受する人々の内面で精神化され、美的な形式として体験される。このように、個々の内面で美的形式を体験できることは、人間の精神全体の構想力によるものである。シュプランガーは、人間が美的陶冶価値によって、自己の内面で美的形式を体験し表現することを、美的陶冶の最高の段階と考えている。

社会的陶冶価値は、家庭における自然な親子関係から出発し、次第に陶冶共同体 (Bildungsgemeinschaft) における子どもの生活範囲へと拡大して体験される。それは、比較的狭い意味では、倫理的な陶冶価値として表現される。すなわち、子どもたちは、家庭や陶冶共同体の中で、責任感情、誠実、感謝、慈善心、好意、正義、品性の高さ、従順、勇気、自主

性などの倫理的な陶冶価値を体験し、学んでいく。そして、これらの陶冶価値が、さらに社会的陶冶価値として発展し、人間社会における絆や共感を生み出していく力となるのである。

宗教的な精神態度の本質は、個々の価値体験を、最高の価値を示す全体価値や全体の意味に関連させるといことの中に存している。他方、宗教的陶冶価値は、敬虔な気持ちになった瞬間や精神が最高に高揚した瞬間に感じ取られるために、最も個人的、内面的なものであるともいえる。したがって、宗教的陶冶価値を如何にして個人の内面に点火し、精神を覚醒させるかが、最も重要な問題となってくる。

以上のように、各精神現象の陶冶価値は、一方ではその領域を支配している固有の構成法則によって統制され、他方では個々に発達する生命と強く結合している。あらゆる文化創造物は、固くなくてもはや変更することのできない部分と、新鮮な樹液の流れる陶冶可能な部分から構成されている。陶冶は、この枯渇した文化に新しい生命を注ぎ込み、新しく文化を蘇らせる役割を担っている。したがって、「生まれながらの教育者 (der geborene Erzieher)」とは、枯渇した生命を生成する生命に還元することに最も堪能な人間であるといえよう⁽⁸⁾。

(3) 陶冶可能性

シュプラランガーは、陶冶可能性 (Bildsamkeit) を、発達する個々の魂の心理学的な法則に基づく性質、すなわち、「変形の可能性」であると理解している。このように、柔軟で変形の可能性をもった人間の魂は、意図的あるいは無意図的に外部から客観的な文化を吸収することによってたえず成長していく。このような理解によれば、陶冶可能性は、一方では精神的、個人的な発達の法則に基づき、他方では意図的、無意図的な外部からの影響に基づいていることがわかる。

したがって、彼は陶冶可能性を構成する要素として、次のものを挙げている⁽⁹⁾。

- ① 内面的精神構造
- ② 内面的精神構造の発達
- ③ 外部からの無意図的な影響による心理学的な法則
- ④ 外部からの意図的な教育的影響による心理学的な法則

そして、これらに応じて、陶冶可能性を明確にするために必要なものとして、次のものを挙げている。

- ① 一般心理学
- ② 発達心理学
- ③ 素質と環境との関連についての心理学的認識
- ④ 意図的な教育方法についての心理学

ところで、人間には人生の最も初期の段階から発達の中で方向定数として働く固有な力が存在している。アリストテレス (Aristoteles, 384-322 B.C.) は、この各人の本質に内在する固有な形成原理と発達の法則を「エンテレヒー (Entelechie)⁽¹⁰⁾」と名づけた。しかし、このような個人に内在する個性的な発達の法則は、一般的な心理学的法則や発達心理学的法則へと普遍化される時に、はじめて学問として有効なものとなり得るのである。

また、教育者は、陶冶財をどのようにすれば、子どもの内面で最も生き生きとしたものに変化させることができるかという問題を、授業の中でたえず工夫していかなければならない。ここでは、知的な領域における教授法上の問題が重要になってくる。しかし、他方では、個人の内面で良心をどのようにして目覚めさせ、精神的に向上させていくことができるかという倫理

的な教育方法の探究が、より重要な問題である。シュプラランガーは、このような倫理的な教育方法についての探究が、これまで教育学の中で十分に行われてこなかったことを指摘している。したがって、教育者は、子どもの内面を動かすテコ（Hebel）の置き場所を求めて、たえず探究し続けていかなければならない⁽¹¹⁾。

（４）学問、技術、陶冶

これまで、陶冶、陶冶価値、陶冶可能性について考察してきたが、これらの概念を吟味した上で、シュプラランガーは、次に、学問、技術、陶冶の本質的な性格の相違を明らかにしようとしている⁽¹²⁾。

彼によれば、学問とは、対象の価値を非論理的価値から独立させて純客観的に成立させる厳密に即物的な法則による認識内容の秩序である。また、技術とは、学問によって認識された諸連関を、有用性の価値法則や目的意識的で最も経済的な手段の選択の法則の下に従属させることを本質としている。これに対して、陶冶とは、成長していく個人の価値体験、情操、実際の行為の中に現れてくるあらゆる価値方向を、価値豊かで客観的な形成の規範に従って助産することである。

以上の定義から、陶冶は学問や技術と本質的に相違していることが理解できる。もちろん、学問も本質的には、人間の価値の全体性から理解しなければならない。例えば、それは宗教学として宗教的価値の本質を、経済学として経済的価値の本質を、美学として創造的価値の本質を、法学として正当な権力の分配の価値の本質を、国家学として政治的な価値の本質を説明しようとする。このように、学問が価値相互の序列関係や法則的な依存関係を研究しようとするのであれば、それは、一般的な価値理論あるいは文化哲学となる。しかし、決定的なことは、学問がすべての価値領域を認識価値だけの支配下に置き、純客観的、認識論的な精神態度を基盤にして考察することである。

次に、技術はすべてが有益な価値の部門、すなわち、生命の保存や快適な生命の形成を可能にする部門に関連している。この部門は、自然科学的、物理的に条件づけられた性質の領域に関連しているために、自然科学が技術の重要な基礎を形成する。しかし、技術においては、倫理的な価値や目的そのものは問題にならず、目的を実現するための因果律的な手段が問題になるに過ぎない。倫理的な目的そのものは、極めて広い文化内容を持ち、教育行為を支配する価値の秩序を規定する。したがって、それは単に認識価値や有用な価値によって導かれるものではなく、善の価値によって導かれるものである。

それ故、学問と技術の本質的な相違は、学問が学問そのもののために真理を探究するのに対して、技術は学問的な基礎の上立って、それを実際生活に応用するという点に存している。この意味で、「技術は常に応用であり、常に功利主義的であり、常に種々具体的で有益なものに向けられる。それは、必要に応じて、実践のために学問を研究する」⁽¹³⁾。

これに対して、陶冶もまた学問を前提とし学問を必要とするが、学問そのもののために陶冶が行われているわけではない。したがって、学問は陶冶の前提の1つであり、陶冶の内容の1つであることが理解できる。しかし、教育者は、文化現象としての教育を学問的に解明することを怠ってはならない。ただ、青少年の陶冶を行うことを本分とする教育者は、学者のように学問的真理を探究するだけでなく、学問を通して、より豊かな人格を形成するように努めていかなければならないのである。

(5) 総合大学、工科大学、教育者養成大学

以上のような、学問、技術、陶冶の本質的な相違に基づいて、シュプランガーは、ドイツの総合大学、工科大学、教育者養成大学の相違について説明している。ドイツには、最初学問的な性格をもつ総合大学しか存在しなかったが、17世紀には、それと並んで技術的な性格を持つ大学が誕生した。さらに19世紀に入ると、工科大学、農業大学、商科大学などの職業的な専門大学が創設された。しかし、シュプランガーは、総合大学と工科大学などの専門大学との間には、学問と技術との相違と同様に本質的な相違が存在すると考える。すなわち、これらの専門大学は、けっして純粋な学問区分から生じたのではなく、それぞれの時代が要求する職業や仕事の区分から生じたのであった。

ところが、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。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」⁽¹⁴⁾ という思想に基づいている。シュプランガーは、この総合大学における学問的な伝統を、「真にドイツ的な思想」と呼び、この純学問的な思想が、けっしてドイツの大学から奪い取られてはならないと考える。このような学問志向的な総合大学では、すでにでき上がった学問が受動的に伝達されるのではなく、学問的な真理探究の方法が追求されていくのである。学生は総合大学の中で、「有益な生産的過ち」を繰り返し、試行錯誤しながら真理探究へのあくなき衝動心をもって研究を続けていくのである。その意味で、彼は、総合大学が最高の意味における「労作学校 (Arbeitsschule)⁽¹⁵⁾」であると考えている。

他方、大学は研究のみでなく、学生に知識を伝達していかなければならない。すなわち、大学は研究機関であると同時に教育機関でもある。ところが、単なる知識の伝達は、本物の教育とはなり得ない。シュプランガーも、「学問的な教員が、伝達されたものだけを伝達するのか、本物の創造された学問を伝達するののかの区別が存在する」⁽¹⁶⁾ と述べている。シュプランガーは、教育者が、「学問を伝達することと、包括的な意味における人間の教育者であることの2つの異なった課題」⁽¹⁷⁾ をもっていると考える。すなわち、真の教育者は、一方で学問探究の精神を持ち続けながら、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持っている。この意味で、学者はある学問分野の専門家ではあっても、幅の広い人間教育者としての要素が欠けている。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。

この教育者養成大学で養成されるべき国民学校の教員について、シュプランガーは次のように述べている。「国民の教員は、専門家でもなく、何でも商う小売り商人や百科全書的な頭を持った人でもない。とりわけ、彼は文化の担い手でなければならず、同様に陶冶の担い手でなければならない。しかし、そのためには、学者とは区別される、価値の低くない固有の教員養成が必要である」⁽¹⁸⁾ と。また、彼は、「他人を教育しなければならない人は、まず自分自身が教養のある、教育された人間でなければならない。それは教育の基本的な法則の1つである」⁽¹⁹⁾ と、自己教育の重要性についても述べている。したがって、「技術者が、何が技術的に重要であるかを学問から解明するのと同じように、人間の教育者は、何が陶冶にとって重要であるかを学問から解明する」⁽²⁰⁾。

このように、シュプランガーは、純粋な学問研究機関として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」⁽²¹⁾。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」⁽²²⁾しなければならないのである。

(6) 教育者養成大学のカリキュラムと教育実習

教育者は自己陶冶によって自らを成長させていかなければならない。しかし、他人を教育する時に自己陶冶が最も促進されることも事実である。このような観点から、シュプランガーは、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具体的に構想した。

前節でも述べたように、教育者養成大学では、学問的思慮と技術的規則と芸術的独創性が必要とされるため、それら三者が統合された総合的カリキュラムが考えられなければならない。また、彼は、最初の2年間は水曜日と土曜日の午前中を自由にし、自己教育に当てることを提案している。

次にシュプランガーは、古い教員養成所の欠点が、その百科全書的な性格にあったことを指摘している。すなわち、彼は教員養成にとって必要なのは、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、教員志望の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考えたのである。

彼は、教育者養成大学のカリキュラムが独自の教育内容で構成されなければならないと考える。そこで、精神科学志望の学生と自然科学志望の学生に分けてカリキュラムや時間割が編成されるべきであると考えた。すなわち、精神科学志望の学生にはドイツ語と歴史が、自然科学志望の学生には数学、物理学、生物学などがそれぞれ必修科目として与えられる。国民学校の教員は、この両方の分野にわたって子どもたちを教育しなければならないが、両方とも同じ程度に学ぶことはできないために、主要な専門分野を選択することになるのである。

シュプランガーは、これら2つの専門グループの必修科目に、最初の2年間、毎週8時間を割り当てている。また、両グループ共、哲学的に基礎づけられた教育学を第三の必修科目とし、これに週4時間を割り当てている。さらに、彼はそれに続いて、第一課程で哲学史を、第2課程で論理学と心理学を、第3課程で倫理学と文化哲学を加えるべきであるとしている。したがって、必修科目に週合計12時間が割り当てられる。これらの必修科目によって、国民学校の科目でいえば、ドイツ語、歴史、公民科、歴史的な郷土科、そして算数、生物学、動物学、物理学、地学が学習されることになる。

次に、彼は選択科目に2年間で8時間を割り当てている。これらの選択科目には、2科目の結合によるものか、技術的-芸術的な訓練によるものかのどちらかが含まれている。前者は、例えば精神科学的なグループでは、歴史と地理、歴史と国家学、ラテン語とフランス語、フランス語と英語などの2科目の組み合わせが考えられるし、自然科学的なグループでは、物理学と化学、地理と地質学、鉱物学と天文学などの組み合わせが考えられる。後者は、理論的な基礎科目を芸術的、技術的訓練と結びつけながら発展させていくものである。例えば、美術的なセンスのある人には、絵を描いたり造形の技術などを訓練し、音楽的なセンスのある人には、歌を歌ったり楽器を演奏したりするなどの訓練を行う。また芸術史は、両方のグループの学生にとって必要である。以上のことを整理したのが、表1である⁽²³⁾。

これらの科目を合計すると20時間（宗教も含めると22時間）になるが、時間割の中で、水曜日と土曜日の午前中は、教育実践的な観察や実習のために空けられている。なぜなら、シュプランガーは、教材が過剰になることは学問の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からである⁽²⁴⁾。

表1 教育者養成大学のカリキュラム

計	技術・芸術の選択科目	自然科学の選択科目	歴史及び語学の選択科目	数学・自然科学	ドイツ語・歴史	宗教	教育学	科目	
								理論	芸術
(22) 20			8		8	(2)	4	理論	精神科学
(22) 20	8				8	(2)	4	芸術	
(22) 20		8		8		(2)	4	理論	自然科学
(22) 20	8			8		(2)	4	芸術	

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が行われ、教職に就くための準備が行われなければならないと提言する。そして、その学年の中心をなす教育実習が、できる限り少人数で行われなければならないことを主張している。彼は、当時国で承認されていた実習校での教員養成が、余りにも多人数の実習生を対象にしていたため、十分な指導ができないことを批判している。また、彼は、授業における個性化を尊重し、「授業では、個性化が叫ばれている。しかし、大学は実習がいつも超満員であるため、その最良の活動能力を喪失してしまった」⁽²⁵⁾と述べている。したがって、実習の質を高め、実習生の個別指導が十分に行われるようにするためには、できる限り少人数による教育実習が望ましいことになる。彼は具体的な数字として、教育者養成大学では1学年最大限100名の実習生が限度であることを指摘している。なぜなら、100名の実習生が例えば4つのグループに分けられた場合、1グループ25名のメンバーによって編成されることになり、それは十分な学問的研究を行うための最大限の人数と見なされるからである。

さらに、シュプランガーは、教育者養成大学が共同体による陶冶力を活用して、連帯感情、共同体の精神を育成すべきことを主張している。陶冶共同体の中で、学生たちは互いに協力し合い、生産的な誤ちを繰り返しながら葛藤し、1人の人間として成長していくのである。また、学生は陶冶共同体の中での役割分担を通じて、責任を果たすことの意味を身を持って体験し、

実践的な行動力を身につけていく。このように、陶冶共同体の中での教育は、互いの討議と協力関係によって、個人主義的な教育による利己心を克服し、人間どうしの絆を深め、教員として必要とされる共同体的精神を涵養していくのである。

(7) 総合大学か教育者養成大学か

以上のような論述に続いて、シュプラランガーはこの著書の最後の節で、国民学校教員養成が総合大学の中で行われるべきか、それとも教育者養成大学の中で行われるべきかについて考察している。

シュプラランガーによれば、もし国民学校教員養成が総合大学の中で行われるとすれば、それは純粋な学問研究という一面的な方向へ向けられるか、あるいは総合大学が教育技術を導入することによって真理探究というその本質を変え、学問的レベルを低下させることになるかのどちらかである。彼は、国民学校教員養成が純粋に学問的なものではなく、その中には生きた人間に対する意味や学問以外の陶冶価値が含まれていなければならないと考える。すなわち、国民学校の教員は、狭い分野の専門家である学者とは異なって、幅広い視野と実践的な力量を兼ね備えた全人でなければならない。彼は、教育者養成大学で養成する教育者の目標について次のように述べている。「われわれは、もはや単に理論的な人間を目指すのではなく、鍛練された意志と確かな実践的眼差しと他へ向けられた手と健全な趣味をもった全人を目指している」⁽²⁶⁾と。

このような全人を養成することを目指すシュプラランガーにとって、総合大学は十分なものはなかった。そこでは、純粋な学問研究による陶冶が行われ、理論と実践の両方を兼ね備えた幅広い人格を持つ全人を養成することは不可能であると考えられたからである。また、他方で彼は、ドイツの伝統的な総合大学を、純粋な学問研究機関として保持したいという熱望を強くもっていた。そのために、彼は総合大学とは異なった固有の性格を有する教育者養成大学を設立し、そこで国民学校の教員を養成しようと考えたのである。

また彼は、国民学校の教員養成をギムナジウム(中等学校)の教員養成に同化させることは、国民学校教員養成の新しい形態を構想していく創造力が欠乏していることを示すことになる、と厳しく批判している。つまり、彼は、ギムナジウム教員養成については、従来通り総合大学で行い、国民学校教員養成のみを教育者養成大学で実施しようと考えたのである。1848年、プロイセンの国民学校教員団によって、国民学校教員養成もギムナジウム教員養成と同様に、総合大学内で行うべきことが要求された。しかし、シュプラランガーによれば、当時のドイツは、学問的、学術的文化の全盛期にあり、ミュンヘンを除いて工科大学も労作学校の計画も存在しなかったために、国民学校教員養成を総合大学内で行うことを要求する以外に方法がなかったのである。彼はこの要求が本来求められるべきものではないと考え、国民学校教員養成を総合大学内で行うことにはあくまで反対した。その根拠はどこにあるのだろうか。

シュプラランガーによれば、総合大学では専門的な学問を学び、研究することが本来の目的である。しかし、十分な学問研究を行うためには、8学期(4年)では不十分であり、特にドクトル試験や国家試験によって修了する場合には、多くの場合6年を必要とする。この期間を修了した学生が教員になることを希望する場合には、さらに2年の実践的な教員養成期間を必要とする。しかし、彼はすべての教員志望者にこのような道を進ませるべきではないと考えた。すなわち、このような長期の学問研究期間を経た者は、むしろ学者としての道を進むべきであり、国民学校の教員養成はこれとは別の方法によって行われなければならない。

シュプランガーは、国民学校教員養成の方法に関しては、ギムナジウム教員養成のような理論と実践を分離した教員養成の方法に反対する。なぜなら、学問と陶冶とはその本質を異にし、青少年を陶冶することを目的とする国民学校の教員は、単に学問研究のみに没頭することは許されないからである。国民学校教員は、学問研究や教材研究を通してそれを授業の中で子どもたちに創造的に伝達し、人類が歴史の中で生み出してきた客観的な文化への愛を目覚めさせていかなければならない。その意味で、教員は陶冶の本質を学び、それを実践していかなければならないのである。

最後に、彼は、教育者が精神的な価値への愛と発達する精神的生命への愛、すなわち、客観的な文化財と成長する子どもの生命への二重の愛をもって教育しなければならないことを強調している。そして、彼は、「この3組のもの、すなわち、教育者の愛が陶冶価値や個人的な陶冶可能性の方法と結合するところに、教育者養成大学の核心とドイツ教育制度のどこにも解決されていない高い文化課題が存在している」⁽²⁷⁾と述べている。

以上のような根拠から、シュプランガーは国民学校教員養成機関として、新たに教育者養成大学の設立を提唱した。しかし、彼の提案は、第一次世界大戦後のドイツの財政的困窮のために実現されなかった。その後、シュプランガーの「総合大学から独立した国民学校教員養成機関」としての教育者養成大学の理念は、1926年にプロイセンに設立された教育アカデミーや戦後旧西ドイツの大部分の州に設立された教育大学の中に生かされながら継承されていった。

それでは、シュプランガーの教員養成論は、戦後のドイツ教員養成にどのような影響を与えたのだろうか。

3. おわりに ―戦後のドイツ教員養成とシュプランガーの教員養成論

これまで述べてきたように、シュプランガーは、国家としての統一的な学校計画に反対し、教員養成においても、国民学校教員を含めたすべての種類の教員を総合大学で養成することに反対し続けた。この2つの反対論に共通する点は、教育制度論においても教員養成論においても、彼が種々雑多な異質のものを統合することを現実には不可能であると考え、個人の能力や個性、学校の特質に応じた学校制度や教員養成制度を構築しようとした点に存している。換言すれば、彼は人間の能力や個性の違いを前提にして、それぞれの能力や個性に見合った分岐した学校制度や教員養成制度を構想し、画一的な平等主義に基づく、すべての国民に共通した統一学校制度やすべての種類の教員に共通した総合大学での教員養成制度に反対したのである。なぜなら、たとえそれが実現されたとしても、画一的に統制された統一学校制度や教員養成制度の下では、各個人や諸学校が平均的に画一化されてそれぞれの個性や特質を失い、存在意義そのものが失われてしまうであろうと考えたからである。

しかし、19世紀後半から20世紀にかけて、ドイツ教員連盟を中心にした国民学校教員団の組織的な要求運動によって、統一学校と総合大学での国民学校教員養成実現の機運が高まり、一部は曖昧な部分を残しながら、それらはワイマール憲法の中に明文化されることになっていった。しかし、第一次世界大戦後のヴェルサイユ条約によって要求された多額の賠償金に基づく国家財政の困窮のために、それを統一的に実施に移すことが現実には不可能となり、第二次世界大戦後まで持ち越されることになったのである。第二次世界大戦後は、ワイマール憲法第143条第2項で規定された、教員養成は「高等教育一般に適用される原則に従って統一的に規定する」という基本原則に関してはほとんど議論の余地がなく、問題は大学における教員養成がどのような形態で行われるべきか、ということに焦点が移っていった。ドイツ教育制度委

員会は、1958年3月13日の意見書によって独立した教育大学の設立に賛成し、教員養成の総合大学への統合、及び当時ヘッセン州で計画されていた大規模な教育大学への集中は思い止まるように助言した。なぜなら、当時まだほとんどの州で教育大学は、プロテスタント、カトリック、宗派混合などの宗派的な性格を有しており、宗教から独立した学術的性格を有する総合大学には馴染みにくい特質をもっていたからである。ところが、ドイツ教育制度委員会の助言に反して、バイエルン州とヘッセン州では、教育大学が総合大学に統合された。そして、その後、ほとんどの州が、これに続いたのである。その結果、現在教育大学が残っているのは、シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州（フレンズブルク、キール）、ラインラント・プファルツ州（コブレンツ、ランダウ）、バーデン・ヴュルテンベルク州（フライブルク、ハイデルベルク、カールスルーエ、ルートヴィヒスブルク、シュヴェービッシュ・グミュント、ヴァインガルテン）のみである。バーデン・ヴュルテンベルク州では、1984年から1987年までの間に、レーラッハ、エスリンゲン、ロイトリンゲンの3つの教育大学が閉鎖されている。1960年代から1970年代前半までの教育の拡大期には、必要な教員を適切に養成することが、教育政策上の重要な問題になった。したがって、この時代には、教員養成の水準を高めるために教員養成を総合大学へ統合する努力が払われたのである。しかし、教員養成の総合大学への統合という問題は、主に社会民主党を中心とした政党の社会政策的理由や職能身分的理由によるところが大きかった。また、教員養成が教育段階別に組織されるべきか、それとも学校種類別に組織されるべきかという問題も、学問的に考察されるよりも、むしろ党利党略的な多数関係によって決定されることが多かった。とはいえ、1848年に国民学校教員団がすべての教員を総合大学で養成することを要求して以来、やっとこの要求が実現されたことになる。

シュプランガーが1920年前後に組織的な統一学校運動に反対し、1920年の『教員養成論』の中で教育者養成大学の設立を提唱して総合大学での国民学校教員養成に反対したにもかかわらず、彼が亡くなった1963年以後、特に1970年代に入って教育大学の総合大学への統合化が進み、彼が生前に構想していたような「総合大学から独立した教員養成機関での国民学校教員養成」という理念は、ほとんどその影響力を失ってしまったかのように思われる。そして、現代のドイツでは、就学前教育の教員、普通教育学校及び職業教育学校における技術教員を除いて、すべての学校種類の教員がアビトゥーアを入学資格とする大学において、次のような2種類の教員養成が行われている。

- ① 大学での学術的養成。ここでは、教育科学及び社会科学の学習、教科教育学の学習と教育実習を含む1つあるいは複数の授業教科（教科領域）の学習を行い、第一次教員国家試験によって修了する。
- ② 通常2年の試補勤務。この試補勤務期には、地区研修所での理論的、実務的な学習と実習校での学校実践的な教育活動が行われ、第二次教員国家試験によって終了する。この期間については、各州文部大臣会議によって、1990年1月1日からすべての州で統一的に2年とすることが定められた。

このような理論的教員養成と実践的教員養成を段階的に区分した2段階教員養成の方式は、シュプランガーがギムナジウム教員養成において終始一貫して堅持しようと努めてきたものである。また、彼が『教員養成論』の中で提唱している教育者養成大学で教育実習を導入し、理論と実践とを統一する理論は、現在では、大学の教育課程の中で、すべての種類の教員を対象にして実施されている。このように見てくると、シュプランガーが『教員養成論』の中で提唱し、その後自らの生涯の中で実現しようと努めた教員養成の理念は、現代ドイツの教員養成の

中に部分的に継承されながら生きていると考えることができる。ただ、彼は、ギムナジウム教員養成と国民学校教員養成を別の場所と方式で、明確に区別して行おうとしたため、多くの国民学校教員の反発を招く結果になってしまった。

19世紀以後のドイツ教員養成史を概観すると、ドイツの各教員階級は、自分の所属する教員団の地位の向上を目指して、今日に至るまで長い間熾烈な階級闘争を繰り返してきた。ヨーロッパにおける各教員団の階級的序列関係は、わが国のそれと比較すると、はるかに細かく分断されている。それは、国民学校教員とギムナジウム教員との対立に限らず、中等学校教員団の中でも細かく分断され、それぞれの教員団が自らが所属する団体の地位の向上を目指して権利を主張し、対立と抗争を重ねてきた。シュプランガーの『教員養成論』が、ドイツ教員養成史の中でこのような大きな波紋を呼んだのも、この著書の中に隠されている階級的性格によるものであろう。その一見理論的に、精緻に構成された陶冶論の中には、当時のドイツ教員連盟の教員養成政策に対するシュプランガーの並々ならぬ戦略と決意が秘められており、それ故にこそ、各教員階級に賛否両論を含む大きな波紋を投げかけたのである。シュプランガー自身が、ドイツを代表する総合大学であるベルリン大学の教授であり、特権階級としての利益を享受する立場にあったためか、彼は国民学校教員団の利益を代弁するよりもドイツの伝統的なギムナジウムや総合大学を擁護する立場に立ち、総合大学での国民学校教員養成に反対し続けた。しかし、『教員養成論』の中では、大学の教育課程の中で理論と実践を統一しながら、全人としての教育者を養成していくための理論と方法や、3年間の具体的な教員養成カリキュラムや教育実習の在り方などが、かなり詳細に述べられている。また、彼が『教員養成論』の中で構想した教育者養成大学の理念は、ベッカーとの対立から、1926年にプロイセンに設立された教育アカデミーに直接反映されることはなかったが、戦後各地に設立された教育大学に受け継がれ、彼が亡くなる1960年代の初めまで、ドイツの教員養成に少なからぬ影響を与えてきた。その後、教育大学の総合大学への統合化が進む中で、彼の教員養成の理念は今日のドイツにおいて次第にその影響力を失いかけている。しかし、彼の教員養成論における全人教育の理念は、その背後にワイマール共和国成立当時の教員養成政策に対する戦略的な意図を含んでいるとはいえ、階級的利害を超えて今日のドイツやわが国の教員養成に示唆を与える普遍的な内容を含んでいる。

注

2. シュプランガーの教員養成論

- (1) Eduard Spranger: Gedanken über Lehrerbildung, 1920. In: Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd.3, Quelle & Meyer, 1970, S.27.
- (2) ibid., S.28.
- (3) ibid., S.30.
- (4) ibid., S.31.
- (5) ibid., S.32.
- (6) ibid., S.33.
- (7) ibid., SS.33-40.
- (8) ibid., S.40.
- (9) ibid., S.41.
- (10) ibid., S.43.

- (11) *ibid.*,S.44.
- (12) *ibid.*,SS.45-47.
- (13) *ibid.*,S.47.
- (14) *ibid.*,S.50.
- (15) *ibid.*,S.51.
- (16) *ibid.*,S.52.
- (17) *ibid.*,S.53.
- (18) *ibid.*,SS.53-54.
- (19) *ibid.*,S.54.
- (20) *ibid.*,S.54.
- (21) *ibid.*,S.56.
- (22) *ibid.*,S.56.
- (23) *ibid.*,S.62.
- (24) *ibid.*,S.64.
- (25) *ibid.*,S.64.
- (26) *ibid.*,SS.65-66.
- (27) *ibid.*,SS.72-73.