

シュプラングーの教育改革論

中 泉 哲 俊

1 ま え が き

「シュプラングーの教育改革論」と題したが、本稿では、シュプラングー (E. Spranger, 1882-) が第二次世界大戦後発表した教育学関係の論文集『教育学の展望』 (PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN 3 Auflage, 1955) に焦点をおいて考察を進めたいと思う。1957年同書を入手以来、教育学演習用テキストとして使用しているからである。シュプラングーが、同書で戦前のドイツ初等教育の欠陥をどのように指摘し、そしてそのためにどのような方向に改革を示唆しているかを解明するのが、この小論のねらいである。

2 戦前のドイツ初等教育の欠陥

シュプラングーは、大戦後いち早く、ドイツの破局を新しい国民教育によって救済すべきことを強調した。かれに従えば、教育の真の更新は、すべて心の中に „生活のより高い見方” をめざすことから出発しなければならないが、そのためには、 „完全に破壊した国民道德の再建” と „人格的良心の再覚醒” とが先決問題である。ここでは、後者に関するかれの見解にスポットライトをあてて考えたい。

シュプラングーによれば、昔のドイツ庶民学校の綱領 (Programm) は、子どもに内在するすべての力——思考、感情、意欲——を基礎から具案的に発達させること、いいかえれば、道德的、宗教的な仕上げをもつ一般的な純粋な人間陶冶 (allgemeine reine Menschenbildung) を教育目的とするものであった。しかし現実には、この尊敬すべき綱領にしばしば一致しないで、知識は並立的に行われる個々の教科に分類され、各教科の教授が眼目となっていた。知

識と並んで唱歌・図画・体操等の技能が育成されたが、それらもほとんど結合されることなく、ばらばらに授けられていた。このような欠陥の所在をシュプランガーは、「現代の庶民学校」(Die Volksschule in unserer Zeit)の中で、

若い人格は個々の活動領域に分轄されていた。各活動領域は、教育学的にばらばらにとり扱われていた。これらの断片の総和が、一全体を生ずるといわれていた。しかしその成果は、長い間現われなかった。学校は生活にあまり関係のない知識を伝達した。それらは、貯蔵物として詰めこまれた。けれどもその意味は、實際生活に対してしばしば光を与えなかった。各教科は、それぞれ一つ一つの表象圏にとどまった。それは、応用されないうちに、しばしば沈んでしまった。生活に対する学校教授の無効果性という昔からの嘆きは、そこから生ずるのである。(『教育学的展望』74頁)

ときびしく指摘している。かれに従えば、ドイツ初等教育最大の欠陥は、日常生活から遊離したばらばらな知識の伝達に終始して、全体的な人間性(ganze Menschlichkeit)の陶冶に無頓着であったことである。すなわちそこには、*「全人としての教育」と「学校教育の生活化」という近代教育思潮にみられる二つの基本原理が、閑却されていたわけである。この点に関して、シュプランガーは鋭く警告を発しているのである。*

3 教育改革の原理

それならば、このような初等教育の欠陥に対して、シュプランガーはどのような改革案を提示しているであろうか。かれは前記の論文の中で、

新しい学校の根本思想は、今日しばしば聞かれる全体性という合言葉にまとめられる。相互に無関係な断片から構成される寄せ集めではなく、有機的な全体性といった方が、もっと適切であろう。なぜなら、有機的に成長して絶えずそれ以上に成長する能力のある、精神の統一的形態のみが陶冶の名に価するからである。(『教育学的展望』74頁)

と述べて、現代の新しい庶民学校は、全体性(Ganzheit)の原理によって貫かれていなければならぬ旨を強調している。かれの説く全体性の原理は、①郷土

科の原理、②労作の原理、③共同社会の原理、④内的世界覚醒の原理に分析される。このうち前三者はすでに昔から流布されてきたのであるが、今日新しい光に照射されなければならない、とかれは考えている。それならば、この三原理に対するかれの新解釈は、いかなるものであろうか、ここで一瞥を与えておきたいと思う。

(1)郷土科の原理 (das heimatkundliche Prinzip)

シュプランガーによれば、この原理はペスタロッツ (J.H.Pestalozzi, 1746—1827) の『隠者の夕暮』 (DIE ABENDSTUNDE EINES EINSIEDLERS 1780) にその根源を有し、教育学的には、子どもの狭い精神的成長をその身近な環境によって養い深めようとする努力を意味する。そして子どもにとって日常起こることの意味 (Bedeutung) は、第一に家庭で母親を通じて知らせられ第二に郷土によって知らせられて、精神的に成長していく。人間の最初の環境であり、事物の全体的な生活意義が説明されてきた郷土に、子どもは根をおろし、そこで安全感 (Geborgenheitsgefühl) が与えられなければならない。安全感をもたないものは、内的世界 (Innenwelt) を発展させることができないと考え、

多くの避難民の子どもたちにとって、始まりつつある意味解釈が突如中断されてしまった今日、それがいかに重要であるかを誰もが認識しなければならない。学校は、多くのものをかれらにとりもどしてやらなければならないが、おくれればせながら郷土をつくってやらなければならない。しかしそれは、人々が学ぶ課業ではなくて、知ることに理解と愛とを加えることを求めるものである。心のこもった交わりからは、知識以上のものが生ずるのであって、すべての知識は、後に非常に無味乾燥な仕事や使い方を必要とする時でも、決して完全に失うことのない、いわばみずからの霊を獲得するのである。全体性とは、このような意味で語られたのであり、そしてこのような始まりのみが真に陶冶的なのである。(『現代の庶民学校』『教育学的展望』76頁)

と主張している。すなわちかれの説く郷土科の原理の本質は、子どもたちの初

期の環境のもつ教育的作用を根源的なものとみて、それによって子どもの心情の形成に培おうとするものである。言葉をかえれば、郷土科 (Heimatkunde) によってあくまでも子どもの内面性を啓培することをめざすものである。したがって学校と地域社会との結合を緊密化し、学校教育を通じて地域社会の生活改善に寄与しようと意図するアメリカの地域社会学校 (community school) の思想とは、著しく類を異にしていることがわかる。

② 労作の原理 (das Arbeitsprinzip)

労作原理も決して新しいものではなく、すでに第一次世界大戦前にガウデッヒ (H.Gaudig, 1860—1923) やシャイプナー (O.Scheibner, 1877—) は、生徒の自由な精神的労作 (freie geistige Arbeit) を主張した。ことにケルシェンシュタイナー (G.Kerschensteiner, 1854—1932) は、ペスタロッチの自己活動の原理に基づいて手工的労作 (Handarbeit) を力説し、学習学校の代わりに労作学校を、単なる書物学校の代わりに労作学校を (Arbeitsschule gegen Lernschule, Arbeitsschule gegen blossе Buchschule!) と叫んで、労作学校運動を推進したことは著名である。シュプランガーは、³ 労作の原理をもっと本質的に進めなければならない³ という信念をもって、労作教育をより強力に推進することを主張するが、

私は二つの結論を出そう。われわれの地方の学校は現在よりももっと農業的にならなければならないということ、われわれの都市の庶民学校は現在よりももっと手工業的にならなければならないだろうということとである。しかし人々はそれを物質的な意味にとってはならない。あくまでも精神的、道徳的なもの、すなわちまさしく精神生活の源がそれと結びついている人間性の二つの基本活動が肝要なのである。(同前、前掲書、77頁) といって、労作の精神的、道徳的意義を強調し、さらに

学校では、技術的な労作をも含めてあらゆる活動を徹底的に神化、靈化することが肝要である。人々は、抽象的な、庶民に縁のない思考ではなくて、生活につながり、労作と結びついた思考——それは最もよい意味において形成力ある思考と呼ぶことができる——を学びとることができるので

ある。(同前、前掲書、78頁)

と論じて、労作の教育的価値を実用的と精神的との二面から考えてはいるが、精神的、道徳的意義を基本的なものと認めている。いいかえれば、生活的なものを通じて精神的陶冶を行おうとする意図がうかがわれる。労作の手工業的意義を強調し、生活的、社会的な観点から労作をみた、デューイ (J. Dewey, 1859—1952) の労作原理とは著しい対照を示している。

③共同社会の原理 (das Gemeinschaftsprinzip)

シュプラングラーのいう共同社会の原理とは、生徒が、単に教師との一面的な関係においてではなく、つねに共に働き、共に生活する共同社会の成員として絶えず自己を意識することを意味するのである。かれは「現代の庶民学校」の
4
中で、

古い学校は、すべての生徒から教師に向かって一つの光線が出ていき、逆に教師からもすべての生徒に向かって光線が出ていくという形で、象徴的に考えることができよう。これに対して新しい学校は、すべての生徒からすべての生徒へと結びつきの糸が張られている、と考えることができよう。しかもこの網全体は、教師の人格のまわりに張りめぐらされている。かれはその網を自分の手に握っていて、決して手放さないのである。

(前掲書、80頁)

と、古い学校と新しい学校との人間関係の相違を比較して、前者においては生徒同志が互に競争相手として他を意識し、孤立して共同意識がないので、誤った個人主義やゆがんだ競争心が養われ、不健全な名誉欲や権勢欲への土台がつくられるから、学級に健全な \times われわれ \times 意識 („Wir”bewußtsein) が生じ、共同社会精神に充ちた共同社会として学級が成り立つことを主張するのである。実に個人主義の克服と共同精神の育成とが、かれのねらいである。そしてかれは、秩序ある共同社会 (eine geordnete Gemeinschaft) に必要な要素として分業 (Arbeitsteilung)、協力 (Arbeitsvereinigung)、規範 (Normen)、責任意識 (Verantwortungsbewußtsein)、公共心 (Gemeingeist) の5つをあげ、青少年に健全な名誉感情を喚起することの重要性を論じている。シュプ

ランガーに従えば、学校教育において重要なことは、学校で議会を開いたり、みせかけの自治組織をもつことではなく、子どもたちが将来民主社会という大きな社会に入っていくために必要な、最も素朴な根源体験 (einfachstes Urerlebnis) を、学校という小さな社会において経験することである。かれのこの構想は、学校を一つの小型の社会 (miniature society) たらしめ、そこで十分な社会的経験を子どもたちに積ませようとしたデューイのそれと、同工異曲である。⁵

(4) 内的世界覚醒の原理 (das Prinzip der Innenwelterweckung)

上述の三原理は、シュプランガーによれば、未成熟者の外界に対する関係、すなわち郷土世界・労作世界・共同社会世界に対する関係であった。それは生活の意味への初歩的な導入にすぎなかった。しかしそれは、小さい意味領域からより大きい領域へと拡大していくばかりでなく、表面的意味領域からより奥深い意味領域へとつき進んでいかなければならぬのである。ここに、人間形成における全く新しい次元を意味する内的世界覚醒の原理が成り立つ。覚醒という言葉が暗示するように、その効果を評価し得るような教育学的技術や、天才が思うままに使えるような教育技術が肝要なのでなく、ただ敬虔な献身 (fromme Hingabe) にのみ与えられるような、真の恩恵 (eigentliche Begnadung) が始まるのである。シュプランガーは、

学校の目的は、冷たくて蒼ざめた知識の習得ではなく、われわれが近づき得る価値世界、すなわちわれわれに関係のある価値世界への生きた導入である。……教育は、それが若い人たちの価値体験能力を拡大し、深化しようとするものであることによって、単なる教授とは区別される。教育は青少年の知識世界の構成に従事するだけでなく、価値世界のそれにも従事する。……その価値内容が長くまた深く青少年の魂の中に作用し続ける場合にのみ、いいかえれば、価値内容がそこに根をおろす場合にのみ、期待される効果がかち得られるのである。(『現代の庶民学校』『教育学的展望』

84頁)

と考えて、教育における価値体験 (Werterlebnis) を重視し、さらに

精神が究極的なものと最も価値高きもの、すなわち靈の現世的なものへよりも神的なものへの関係が、より多くその中へ現われる。聖なるものに会おう、ということである。教育はそのために、門を拓けようとする。

（同前、前掲書、85頁）

と道破して、青少年の内面的価値の陶冶（Bildung des innerlichen Wertes）内面性の覚醒（Innerlichkeit wecken）こそ教師の目標であり、したがって教師が子どもの内面性一般を開くべき鍵を得ようと努力することが肝要である、と主張する。それゆえまた、

人間性を救済しようとするならば、人間性がまず第一に神的なものに聖なるものとの内において整えられ、次の世界が高所から形成され、醇化されるということを、われわれは意識しなければならない。われわれの学校は、人間性をそこまで内面的に覚醒するという課題を、ぜひとも立てなければならない。（同前、前掲書、85頁）

と、人間教育における内面性覚醒の必要を極力叫ぶのである。

4 内面性の覚醒

上述のように、シュプラングは「現代の庶民学校」の中で、ドイツ初等教育の欠陥が、ばらばらな知識の伝達に終始して生活や社会から遊離しがちとなり、全体的な人間性の陶冶に欠けるところにあったことを指摘し、その救済策として内面性の覚醒を問題としてとりあげたのであった。かれはこの問題を、「内的学校改革」（Innere Schulreform）及び「人間性への教育」（Erziehung zur Menschlichkeit）の二文においても、深く追求している。「内面的学校改革」においてかれは、

学校がその教育の場としての気高さを得るのは、なんとしても学校が、成長しつつあるものの精神的存在の根底をつかみ、かれから生活の嵐の中でもびくともしない倫理的な力と志操とを引き出し、人間のなし得る一切のものを、鞏固な性格陶冶にふり向ける場合においてである。（『教育学的展望』58頁）

と説き、さらに

教育は、両親の文化的所有物を、成長しつつあるものに単に伝達することではない。かの財は、むしろより高い文化能力一般を発展させるべき媒介であるにすぎない。そのためには、内的なもろもろの態度、すなわち志操・価値態度・真善美という理念的なものへの結びつきが、徐々に形成されなければならない。要するに、変化され、高貴化された人間が、生まれてこなければならない。もしも教育がこのような深みにまで入りこまないならば、それは真の教育ではなくて、せいぜい教授にすぎないのである。

(前掲書、62頁)

と、真の教育 (eigentliche Erziehung) と教授 (Unterricht) との差別を述べて、内面性覚醒教育の必要なゆえんを強調し、そのために教師は永久に生徒の全人格を規定し、それを精神化し高貴化するまで、深く青少年の魂の中に沈潜させる技術をもつべきことを主張している。シュプラランガーによれば、真の教育とは、輝かしい文明にも拘らず、人間が非人間性へと墮落していく危険を救済するために、未成熟者の内面の世界、自我の奥底にまで働きかけるものでなければならない。

それならば、かれの強調する内面性 (Innerlichkeit) とは何か。人間が他の動物に優るゆえんは、かれをとりまく事物について考察し、それを一つの世界に統合して考えることができ、さらに自分自身についても考察し、そうすることによって、一つの内的世界を自己のうちに発見できるということである。いいかえれば、自我が分化し、第一の自我を監視し、それに対して上級審判の役割を果たす第二の自我が現われるのである、とかれは考えるのである。「人間性の教育」の中の言葉を借りると、クこの内部における分化過程とともに、人間の内部の人間 (der Mensch im Menschen) が始めて真に目覚めるクのである。⁸この真に目覚めた自我 (Ich) が内面性にほかならない。

このような内面性は、どんな方法で形成されるであろうか。シュプラランガーに従えば、第一の準備的段階は、自己省察への導き (Anleitung zur selbstbe-sinnung) である。自己省察とは、自分自身ととり組み、自分自身とひそかに

対話を交わすことである。この「自己とのひそかな対話」(stille selbstgespräche)は、第二次世界大戦後驚くほど増大した現代の恐るべき活動性によって、阻害されている。人間は危機の時代においても、やはり自分ひとりだけになることができなければいけない。それゆえわれわれは、この内面的集中(innere Sammlung)、自己及び内面の神的閃きとの対話(Auseinandersetzung mit sich selbst und mit göttlichen Funken)へと、若い世代を導いていかなければならない。第二の段階は、自己尊敬(Selbstachtung)と自己批判(Selbstkritik)への教育である。自分自身になんらの価値を認めない人は、はじめからより高い人間性を見失っているのである。カント(I. Kant, 1724—1804)の無上命令(kategorischer Imperativ)を、われわれは「汝みずからを尊べ」(Ehre dich selbst!)という言葉に公式化することができる。しかしわれわれは自己を敬するとともに、真剣に神の前に立つ時に、自分を単に未熟なものとしてでなく、微小なものと感じ怖れるのである。ここに自己批判がみられる自己省察は自己批判にまで導かれなければ、実践的成果を生じない。この自己批判から、個人的良心への途が開かれるのである。第三の段階は良心(Gewissen)である。目覚めた良心なしには、人間性は考えられない。シュプラングーは、「人間性への教育」の中で、

促したり、思いとまらせたり、罰したりする良心の働きの中に、われわれはわれわれのより高次の自我を通して、自我をわれわれに理解させようとする神そのものをみる。(『教育学的展望』132頁)

と述べて、良心の目覚めはやがて神への道であることを示唆し、続いて

神の前に立てる良心——この人間性における固有の宝石——の覚醒と喚起なくして、人間性への教育はありえない。(同書、133頁)

と、良心の涵養(Gewissenpflege)はきわめて困難な問題であるが、人間性の教育にとって不可欠なことを強調している。

第四の段階は責任感(Verantwortungsbewußtsein)である。人は事柄に対し、人間に対し、小集団もしくは全民族のような非常に大きい集団に対して、つねに責任を負うべきものである。責任は、精神によって滲透された人格をと

もなう。責任の厳粛さについてなにも知らないものは、人間性にまだ目覚めていない、といわざるをえない。『民主主義とは責任の学校である』(Demokratie ist die Schule der Verantwortungen.)という命題は、まことに妥当な言葉である。第五の段階は、愛への教育(Erziehung zur Liebe)であるが、これはきわめて重要な命題である。人間愛及び博愛という表現においては、人はもはや責任ということをとくに考えないのである。人間性への教育が人間愛(Menschenliebe)及び博愛(Nächstenliebe)にまでの教育であるということは単なる個人主義や利己主義に対する明瞭な反対であることを示すものである。

上に略述したような五段階の教育方法によって、内面性の覚醒が喚起され、全体的な人間性の教育がはじめて完遂されるというのが、シュプラランガーの見解である。かれは、「内面的学校改革」の中で、その教育改革の結論をつぎのように結んでいる。

私の結論は、恐らく『学校改革ではなく』むしろ内部からの最も決定的な学校改革であり、決して単なる組織的な処置ではない！その課題は限りなくむずかしい。しかし困難な時代は、単に教案や時間表を処方する教師ではなく、真実の教師、すなわち永遠との結合と創造的思想とをもった教師を必要とする。このことは、あらゆる段階の学校にあてはまる。とりわけ庶民学校という美しい名称をもつ学校にあてはまる。(『教育学的展望』71頁)

シュプラランガーの教育改革論は、一言で尽くせば、教育制度の改変を主とする形式的な陶冶組織論(Theorie der Bildungsorganisation)ではなくて、人間の内からの根本的变化をねらう陶冶内容論(Theorie des Bildungsgehalt)であり、真実の教師(wahrhafte Erzieher)を渴望する教師論である、と断定しても過言ではあるまい。すなわち、魂の内面的覚醒によって道徳的及び精神的に高貴化された全人を陶冶することこそ、かれの教育改革論の中核をなすものと認められる。

5 あとがき

まえがきに記したように、シュプランガーがドイツ初等教育の欠陥をどのように指摘し、かつどのようにその改革を方向づけたかを、私は一通り考察し終えた。敗戦という冷厳な現実の試練を経て生まれてきた、かれの教育改革論の焦点は、結局人間の内面性に向けられ、人間性の内面からの開発育成をもって教育の本質とみ、教育における究極的なものを神（Gott）に求めているところにその特色がみられる。しかしこのような発想は必ずしも独りシュプランガーに限られるものではなく、思弁的、内省的なドイツ観念論・ドイツ理想主義に共通した思想的基調をなしている。例えばハンプルク大学教授フリットナー（W. Flitner, 1889—）も、正しい精神への覚醒が教育の目標となり、良い価値観へ目覚めることが、教育過程の核心である旨を強調している。

またすでに冒頭で触れたように、知識伝達主義のドイツ初等教育の欠陥を是正するために、シュプランガーは人間性の全的陶冶と教育の生活化とを主張したが、プラグマティズムを基調とするアメリカの経験主義的教育思潮とは、著しく異なるものがある。かれの見解には、教育と社会生活との結びつき、現実問題の解決による正しい判断力と実践力との養成の必要をあまり説いていない点に、いささか迫力を欠く憾みをまぬがれない。もっと明晰な社会認識と歴史認識とに立つ、徹底した考察を望みたいものである。

とはいえ、⁹最も内面的なものの内に、地上的なものを越えた超越的なものへの道が開かれている¹⁰という固い信念に立って、人間性の開発を説き、内面性の覚醒を叫んで、ドイツ教育の根本的建て直しにひたむきの情熱を燃やす、老教育学者シュプランガーに対して、私は心からなる敬意を表したいと思う。

註 1 Volksmoral und Gewissen als Erziehungsmächte, in „BILDUNG UND ERZIEHUNG. S.9

2 Die Volksschule in unserer Zeit, in „PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN“. S. 75

3 Derselbe, S. 77

- 4 Derselbe, S. 80
- 5 SCHOOL AND SOCIETY, P. 15
- 6 Innere Schulreform, in, „PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN“. S.59
- 7 Erziehung zur Menschlichkeit, in „PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN“. S. 122
- 8 Derselbe, S. 124
- 9 ALLGEMEINE PÄDAGOGIK. S. 44
- 10 Die Volksschule in unserer Zeit, in, „PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN“. S. 85