



## シュランガーの職業陶冶論

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-11-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 野々村, 昇 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00008100">https://doi.org/10.24729/00008100</a>

# シュプランガーの職業陶冶論

## Sprangers Theorie der Berufsbildung

野々村昇\*

Noboru NONOMURA \*\*

(1978年9月1日 受理)

### 1. はじめに

シュプランガー(Eduard Spranger, 1882-1963)の学問的業績は人文, 社会科学のほとんど全領域をおおっている。本論文はその広大な労作範囲の中から, 彼の職業教育論に考察を向けようと思う。このテーマはシュプランガーの研究範囲の広さに比する時あまりにも小さな部分テーマであるように見える。しかし, シュプランガーにとって職業教育論は教育学の単なるサブテーマにとどまっていない。むしろ, 職業教育の考察を通して教育全体の見直しを迫る側面をそれはもっている。従って本論文では職業教育機関のあり方と並んで学校教育の全体計画についても取り扱うつもりである。その際, 主として考察の対象としたシュプランガーの論文は以下の通りである。

- (1) 「基礎陶冶, 職業陶冶, 一般陶冶, Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, 1918」(Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd. 1 所収。邦訳に, 村井実・長井和雄共訳「文化と教育」あり。尚, 以後シュプランガーからの引用は全集の巻数・頁数で出典を示すことにする。)
- (2) 「一般陶冶と職業学校, Allgemeinbildung und Berufsschule, 1920」(全集Bd. 3)
- (3) 「職業陶冶と一般陶冶, Berufsbildung und Allgemeinbildung, 1923」(全集Bd. 2)
- (4) 「ドイツの職業学校の教育課題, Die Erziehungsaufgabe der deutschen Berufsschule, 1958」(全集Bd. 3)

### 2. 職業学校の陶冶内容

上記の論文が職業教育のあり方を論ずる時, 念頭においている教育機関は, 主として義務制職業学校である。これは中等教育の全日制義務教育段階を終えた者が更に義務として通わねばならない定時制の学校として, 現在も西ドイツに受けつがれている。生徒はここで専門的に分化した技術教育を受けて, 終了後に徒弟修了証を得るための試験を受けるのである。この学校は今世紀のドイツにあって, 専門学校Fachschule(全日制, 主として産業各分野の指導的地位に立つべき者に専門的な技術教育を授ける。)とともに技術教育の代表的機関としての役割を果たしてきたといわれる<sup>(1)</sup>。職業学校の前身は補習学校 Fortbildungsschule(この名称は1921年以降, 公式用語としては消滅した。)であり, これは複雑な歴史を持つ<sup>(2)</sup>が, ケルシェンシュタイナーGeorg Kerschensteinerのミュンヘンにおける補習学校改革等の後, 今世紀初頭において職業教育機関として確立した。これをシュプランガーは「この補習学校の完成によって職業的陶冶思想の全体は, はじめて強力に現代人の視野の中に足を踏み入れたことになる」<sup>(3)</sup>と評している。19世紀は全般を通じてドイツでは一般陶冶思想が主流を占めており<sup>(4)</sup>, ために職業陶冶は不当に卑しめられていたのである。このことは, 後に見るごとく一般陶冶と職業陶冶の統一を企てるシュプランガーにとって極めて遺憾なことであった。

\* 一般教養科

\*\* Department of General Education

それ故、補習学校の確立は職業原理の自己主張として歓迎すべきことだったのである。

しかし職業陶冶の内容そのものはまだ全く未完成であった。1920年の論文でシュブランガーは「義務制補習学校に勤務している人は自らの心に二つの矛盾する感情があることに気付いている。一つは、自分達は思いもかけない創造の可能性を与えてくれる処女地に立っているのだという幸福な感情であり、もう一つは、この高く豊かな理想を6時間ないしせいぜい8時間(週あたり——引用者)の狭苦しい時空内に押し込めねばならぬという圧迫された感情である。」と言っている<sup>5)</sup>。そのような未確定性の中で職業学校は狭い職業知識と技能だけを指す「単なる専門主義bloßer Spezialisierung」に陥る危険性を十分にもっている。他方職業陶冶の意味を誤解して職業学校に反対している者もある。従って「『職業陶冶』という言葉を再びその全体的な内容において理解することは我々の時代の課題である」<sup>6)</sup>。

職業学校の陶冶内容をシュブランガーは一般陶冶と職業陶冶の統一という方向で構成していく。その基本的立場を彼自身の言葉で確認しておこう。「普遍主義 Universalismus と専門主義のいずれの形式も一面的であり、それらはいずれも高次の統一を求めずにはおれない。この統一を、我々はたった今お話しした古典主義時代の用語を使って総体性 Totalität と名づけることができよう。総体性とは人格の全体性 Ganzheit であり、統一性 Einheit であり、纏 Geschlossenheit である。従ってある程度の視野の多面性と個々人が所有している確実な個人的使命、この両者が互いに統一されていないような陶冶はおよそ存在しないのである。かくして陶冶の本質は、この二つの相対立するものの総合という点に求められねばならない」<sup>7)</sup>。又、別の箇所「陶冶は統一的で組織的なものである。すなわちそれは多面的でありながらしかも纏をもっている。全く一面的な精神文化しかもたない人間を我々は陶冶された人間とは呼ばないだろう。しかし又、あらゆる方面に輪郭もなく四散してしまい、中心点も確かな本質もフォルムももたないような多面的人間も陶冶された人間とはいえない」<sup>8)</sup>と言っている。これらの叙述で普遍主義を代表するのがギムナジウムをはじめとする一般陶冶機関であり、専門主義を代表するのが職業学校や専門学校であることはいうまでもないが、これらの学校はいずれも克服すべき一面性をもっている半面、半分の真理契機はもっているわけである。大切なことは、その真理契機を捨てることなく生かすことである。職業学校についていえば、それは職業という中心点あるいは足場 Standpunkt をもっているということである。「教育が意識的に一つの特定の足場から出発するということは職業教育の本質の一つである。」<sup>9)</sup>この本質を失わないで、足らざるを補っていくというのが職業学校のより完全な陶冶内容を探求する際のシュブランガーの基本姿勢なのである。

上述の立場に立つ時職業学校の陶冶内容は具体的にどのようなものとなり、又それはどのような纏をもつのだろうか。換言すれば、職業学校の陶冶類型 Bildungstypus はいかなるものとなるのだろうか。もちろんここで完全な意味でのカリキュラムをシュブランガーは提示してはいない。カリキュラムの細部は職業学校の種類によって異なるをえないからである。従って彼は職業学校に共通する枠組的なものだけを提示する。しかしその枠組も各論文によって少しずつ展開の仕方が異なるので、統一的にとらえることがむづかしい。いきおい筆者の関心による取捨が入りこんだことをはじめにお断りしておく。

さて、シュブランガーはこの職業を中心点とする陶冶内容の纏を同心円になぞらえる。心あるいは核に職業科 Berufskunde がくることはいうまでもない。そこでは形式的な職業陶冶 formale Berufsbildung に重点が置かれているのが特徴である。一般に形式陶冶説はできるだけ基礎的な能力を訓練することによって効果の転移 transfer を期待する立場で能力陶冶 Kräftebildung 説ともいわれる。普通、一般陶冶において試みられることが多く、職業陶冶とは相いれないものと考えられて

いたのをシュプランガーは結合しようとしているわけである。「職業陶冶と形式陶冶は決して排除しあうものではないこと、むしろ両者は互いに有益なる結合をなすうのだということを示すのが我々の任務になる」<sup>04</sup>その有益性について彼は「このやり方をとれば個々のしばしば全く機械的になりがちな職業に対して自由が得られるし、発明精神はとぎすまされ、人間の創造的側面がよびさまされることになる」<sup>05</sup>と述べている。その具体的展開例としては、たとえば機械について教える場合、最初から、現に使用されている機械を据えてその部分部分を説明するというのではなく、まず機械一般、あるいは機械の技術上の原思想Urgedankenから始め、その次の段階ではじめて特殊な応用を取り扱うことを勧めている<sup>06</sup>。尚、この形式的職業陶冶の立場に立つ時、職業学校の極度の細分化は妨げになるという指摘もなされていることを付言しておく。

職業科の周囲に何がくるかというところから少しずつ差異が生じてくる。1920年の論文では第二の円の内容として公民科 Bürgerkunde が置かれている。これは対応する学問名でいえば政治学、法律学、社会学である。<sup>03</sup>そこでは「あらゆる経済的な労働は社会の社会的構造に依存していること、この社会は法律という明確な形式をとって表現されているということ、そして経済生活の全ての流れは法律上の規範によって方向づけられ、管理されているのだということが示されるべきである」<sup>04</sup>と説明されている。この科のねらいは、国家を肯定し、積極的にそれを担おうとする国民の育成にあったと思われる。ただここで社会にせよ法律にせよ、それを教えるに際して労働との関わりでこれが行なわれるという点はこのカリキュラムの特徴であることを注意しておこう。1958年の論文では公民科と並んで文化科 Kulturkunde (あるいは世界科 Weltkunde) についての言及がなされている。これは文化各領域のそれぞれ固有の意味と文化のしくみを理解させることを任務としている。但し職業学校の場合、時間が非常に少ないので、概略Umrißという形で教えざるをえない。しかしそれは生徒達に文化全体の中での自分の位置を知らせる「地図」の役割を果たすであろうとシュプランガーは期待する。「教養のある人ですら、彼らがその中で生活している現代文化の諸連関をもちや十分に理解していないという点については誰も異論はないであろう。文化の織物はあまりにも複雑になってしまい、又歴史的にも地理的にもあまりにも遠くまで広がってしまっている。従って新参者として広い労働世界へ入りこんでいく若者に、彼がどこに立っており、又彼の周囲の全てのものがどのように全体を織りなしているかを感知するための全くつましやかな地図を持たせてやることは不可欠のことである」<sup>05</sup>。

第三のもっと広い円は生活科 Lebenskunde と呼ばれる。ここでは倫理及び世界観がとり扱われる。1920年の論文では、ソクラテスにならって、生徒の内面に内的な探求心 inneres Suchen をよびますことに重点が置かれる。「人は彼を彼が投げ込まれている生活の問題状況の中に導き入れることができる。我々の同時代人の全てがとり組まねばならない大問題が未だ答の出ない問として授業の脈絡の中にいつかは浮び上がってくること、このことを私は職業学校にとっても必要な窮極の課題であると思う」<sup>06</sup>。その問題の例として、「技術ははたして人間を解放したか、それとも技術の不可思議な反作用によって人間はただ一層依存的になっただけなのか」という技術の存在根拠にかかわるラディカルな問や「富と誠実との価値如何」といった古くて新しい倫理問題などが挙げられている。ただここでも職業との関わりへの配慮がなされている。更に又、シュプランガーはここで職業というものは人生内容として偉大で神聖で美しいものだという観念が培われることも期待している。この観念は我々がその職業を通して自己を高めるとともに社会に対して何らかの貢献をなしているとの確信が得られる時に最も強く実感できるものであろう。しかし現代のように職業人が分業の中で全体への展望と参加を実行しえないでおり、かつ又企業の営利性が益々強くなっていく状態の中では上記の観念を得ることは極めて困難であるといわねばならぬ。1958年の論文で

は生徒を自分自身の中に導き入れ（内面化 *Verinnerlichung*）自己認識させることを通して高次の自己 *das höhere Selbst* の発掘を助けることの重要性が説かれている。高次の自己は普遍妥当な思考ができ、その思考に舵をとられて意欲し、その個人に対し当為の呼びかけ（良心）を行う主体である。このような高次の自己が発掘されると個人は自己の中に自己の導き手をもつわけであるからここに自己教育 *Selbsterziehung* の過程が開始されることになる。従って自己教育を始めさせることは学校の最終的任務なのである。

以上、大雑把に職業学校のカリキュラムのフレーム・ワークを描写したが、もちろんこの他にもたとえば歴史や地理やドイツ文学がこの同心円の内容になりうるということが示されている。しかしいづれにしても、カリキュラムが同心円になぞらえられたということは、各円は決して展開の時間的順序を表わしているのではなく、大きい円が小さい円を中心としているということを表わすために他ならない。他の箇所では彼は職業科を座標原点 *Koordinatenanfangspunkt* と呼んでいるが、外側の円は絶えずこの原点に遡及しつつその内容を汲んでいかなければならないということを表わしているのである。<sup>[7]</sup> 又、一般陶冶はこの中から「放射する *ausstrahlen*」と言われているのも同じ意味なのである。以上のようにこのフレーム・ワークは同心円の纏をもっている点に大きな特徴と魅力をもっているが、最後にまさにその特徴についてシュプランガーの注意を付記してこの章を終えたいと思う。「この纏ということは、あまり行きすぎて完全な硬直化がおこったり、新たな同化作用をひきおこすような影響力が働かなくなったりしてはならない」<sup>[8]</sup>

### 3. 陶冶の発達リズム

前章で見たごとく、職業陶冶にいかに関一般陶冶を招き入れるかを論じたシュプランガーは、立場をかえて一般陶冶にとっての職業陶冶の意義をも考察し、これらの考察の総合として、基礎陶冶から職業陶冶を経て一般陶冶へという、教育全体を秩序付ける命題に到達するのである。そこに到るのに陶冶の種類についての吟味と青少年の心理についての考察が大きな役割を演じていると思われるので以下順に説明する。

陶冶を分類するのにシュプランガーは一般に行なわれている形式陶冶と実質陶冶 *Stoffbildung* の区別に一般陶冶と職業陶冶の区別を交差させるとする方法をとっている。そうすると次の四種類の陶冶が考えられることになる。1)実質的一般陶冶、2)形式的な一般陶冶、3)実質的職業陶冶、4)形式的職業陶冶の四つである<sup>[9]</sup>。これらに対するシュプランガーの吟味は教育思想的にも興味深い。

まず、実質的一般陶冶であるが、これはおよそ考える全ての教材を教えようとするのだから、完全な意味では実行不可能である。ただ制限された形でなら実行可能もしくは可能のようにみえるので試みられている。その一つは「一般」の意味を知的なものに制限するもので、教育史上百科全書的な陶冶 *enzyklopädische Bildung* とと呼ばれるものである。「それはコメニウス *Comenius* が追求し、ライプニッツ *Leibniz* が実現した17世紀の理想である。」<sup>[10]</sup> これもシュプランガーの見るところ結局達成不可能である。それにもかかわらずドイツの高等学校の一部では依然としてこの理想を追求している。これはまさにドイツの高等学校にとってのろいとなっていると彼は言う。これを更に制限すると経済的、技術的、社会的な領域を欠落させて文学的 *literarisch* あるいはせいぜい美的 *ästhetisch* な陶冶財に限るということになる。これは古いドイツ理想主義の影響を受けた理想だが、シュプランガーの当時もまだドイツ人の間に広く支持されていたのである。

次に形式的な一般陶冶は達成が可能である。この陶冶は前章でも説明したようにエレメンタールな力を励起することを重視するものである。これにも二種類あって認識の領域に限ろうとするものと、生にとって基本的な諸能力を全て陶冶しようとするものとに分かれる。シュプランガーはこのうち

後者を非常に高く評価する。この理論の主張者はペスタロッチーJ. H. Pestalozzi、フィヒテJ. G. Fichte、フレーベルFriedrich Fröbelである。ペスタロッチーは「認識術の陶冶Kunstabildung des Kennensに技能Könnenの陶冶と意志Wollenの陶冶を付け加え」<sup>20)</sup>(いわゆる頭と手と心)これらの能力を生徒の身近な生活世界を出発点としてつつ調和的に形成しようとした。このような陶冶の内容とあり方はシュプラランガーがすぐれて国民学校の任務であると考えた基礎陶冶のあり方に方向づけを与えている。

実質的職業陶冶と形式的職業陶冶については前章で触れたので省略する。

次に発達心理学的観点について。シュプラランガーによれば「典型的な子供はもちろん全ての事柄に対して等しく才能を与えられているわけではないし、又全ての事柄に一様に関心をいだくわけでもない。しかし、たいいて子供ははっきりと認識できるコンスタントに優勢な自主的な関心方向Interessenrichtungをまだもっていない」<sup>21)</sup>それは多くの場合、「長い不確定の動揺を経験しながら」「思春期のはげしい想像力の実験から、長い間かかって次第に明瞭さを増してきて」つくり出されるのである。この基本的な関心方向をシュプラランガーは「内的なベールf der innere Beruf」へと接続させる。内的なベールとは先程の個人の自主的な関心方向が自分の固有の人生課題を選びとるまでに深まった状態を言うものであろう。そしてこの内的なベールは現実の職業選択において重要な契機となるべきであることはいうまでもない。

これらの考察に前章で触れた普遍主義と特殊主義の統一という理想が結びつく時、基礎陶冶から専門陶冶を経て一般陶冶へという「陶冶の発達リズム」<sup>22)</sup>が成立するのである。そのリズムの最初に位置するのは基礎陶冶である。これは当然のことながら国民学校の仕事である。基礎陶冶は「形式的には全ての精神的な基本能力を初めて方法的に励起することであり、実質的には自然と文化への初めての方向づけを可能にするような単純な世界像を概略的に描いてやること」<sup>23)</sup>であり、その展開にあたっては郷土の原理Heimatprinzipにのつとることが有効であるとされている。<sup>24)</sup>要するにドイツ国民としての共通の基礎的能力がここで陶冶されるわけである。

基礎陶冶の後には職業陶冶が来なければならない。もちろんこれは原理的要請であるから、これをもって直ちに中等教育機関の職業学校化といった制度的要請に結びつけることは適当でない。職業陶冶の本質は前章で確認したように職業という中心を持った纏のある陶冶であるという点にある。生徒は思春期以後にこのような職業陶冶に進むことにより「内的ベール」の生起に対応することができる。そして無規定性から脱出することができるのである。シュプラランガーはゲーテJ. W. von Goetheのヴィルヘルム・マイスターをたびたびひきあいにだしている。「個人的使命と普遍的拡張とのこの健全な結合についてはすでに100年前の偉人達が彼ら自身の陶冶活動の中から痛感していたのである。……………ゲーテのヴィルヘルム・マイスターは無規定的な普遍性unbestimmte Universalitätから目的を意識した個性zielbewußte Individualität への戦いの多い道を進んで行く。」<sup>25)</sup>

職業陶冶の次に一般陶冶がくる。これは常識に反する提案である。常識は、まず一般陶冶、それから職業陶冶であるから、確かにはじめにくるべき一般陶冶もある。しかしシュプラランガーはそれを基礎陶冶として真の意味の一般陶冶からは区別したのである。それなら基礎陶冶から一般陶冶、それから職業陶冶ではないかと考える人も多かろう。しかしシュプラランガーはそうではない。一般陶冶は全陶冶過程の終わりに位置するのである。何故なら一般陶冶もまた中心を必要とするからである。「一般陶冶はそれが原則的に無尽蔵であるが故にそれだけ一層中心を必要とする。」<sup>26)</sup>「この段階では人間は発見され定立された陶冶の中心から再び広がり求めて努力する。彼は今や自分の中心領域から放射しているところの光線を追求し、それが彼にとって重要である限り、それらの光線にのつとって全生活を支配する。そのようにして彼は徐々に一種の一般陶冶に到達する。……………こ

の一般陶冶は徐々に文化財の内容にまで及び、そのようにして転機に適応し、個人的な陶冶容量に応じて文化生活への参加を可能ならしめるような文化内容を主体に満たしてくれるのである。」<sup>28</sup>従って「我々は職業を経て、又職業を経てのみ高次の一般陶冶に至ることができる。」<sup>29</sup>ということになる。

#### 4. 結 語

以上、私はできるだけシュブランガー自身に語らしめるという仕方での彼の広狭両義の職業陶冶論を再構築しようとした。そこで示されたフレーム・ワークにはもちろん幾多の疑問点が残されている。(むしろ課題というべきであるが)。たとえば「内的バリュー」についてはその生成の過程がもっと明らかにされることが望まれる。又職業が確かに人間の生において大きな位置を占めているとしても、それがはたして誰にとっても高次の一般陶冶を組織する中心たりうるのか、という上述のフレーム・ワークそのものを疑うような疑問も私はもっている。それにもかかわらず私は彼のいう「職業」を「人生課題Lebensaufgaben」というふうに拡大解釈することが許されるなら、現時点においても彼の職業陶冶論(特に3章における)は教育の全体計画を考察する際の有力なフレーム・ワークたりうるのではないかと考える。すなわち全教育過程は諸個人の人生課題を中心点におくことによって一つの発展的纏を得る可能性があるのではないかと考えるのである。他方狭義の職業陶冶論はその方向と具体的提案のいくつかに今日の職業教育機関が参考とすべきものをもっていると私は確信する。

#### 註

- (1) 細谷俊夫著「技術教育概論」, 89—90頁
- (2) 参照, 山崎高哉著「ドイツ補習学校制度発達小史(1642—1900年)」(天理大学学报第67輯, 1970年所収)
- (3) 全集 Bd. 3 S. 10
- (4) 一般的補習学校allgemeine Fortbildungsschule が登場したのもこの時流と関係が深いと考えられる。(山崎氏前掲論文)
- (5) 全集 Bd. 3 S. 7. 尚1958年においても職業学校の内容の不確定さは続いていたようで、シュブランガーは「ドイツの義務制職業学校は相変わらず教育学の処女地で働けるという幸福な立場にある」と言っている。(全集 Bd. 3 S. 324)
- (6) 全集 Bd. 1 S. 12
- (7) 全集 Bd. 3 S. 10
- (8) 全集 Bd. 2 S. 276
- (9) 全集 Bd. 3 S. 327
- (10) 全集 Bd. 3 S. 10
- (11) 全集 Bd. 2 S. 288f.
- (12) 全集 Bd. 3 S. 13
- (13) 全集 Bd. 3 S. 22f.
- (14) 全集 Bd. 3 S. 23
- (15) 全集 Bd. 3 S. 330
- (16) 全集 Bd. 3 S. 23
- (17) 全集 Bd. 2 S. 289
- (18) 全集 Bd. 2 S. 276

- (19) 全集 Bd. 3 S. 10f.
- (20) 全集 Bd. 1 S. 7
- (21) 全集 Bd. 3 S. 12
- (22) 全集 Bd. 2 S. 282f.
- (23) 全集 Bd. 2 S. 284
- (24) 全集 Bd. 2 S. 282
- (25) 郷土の原理についてはたとえば、「基礎陶冶は、ペスタロッチーならこの段階の生徒の『個人的情況Individuallage』と呼ぶであろうところの郷土や子供の世界から出発してドイツ語やドイツ史やドイツ的技能，要するにドイツ文化の中に子供を導いていくのである」と説明がなされている（全集 Bd. 1 S. 9）
- (26) 全集 Bd. 1 S. 12 従って一般陶冶と職業陶冶の統一という企てはゲーテを先駆者とするのである。尚，ゲーテにおけるこのテーマについては，前田博著「ゲーテとシラーの教育思想」を参照せよ。
- (27) 全集 Bd. 1 S. 9
- (28) 全集 Bd. 2 S. 283f.
- (29) 全集 Bd. 1 S. 9