

新教育運動下における大学教育学の形成

—シュミットクンツ『大学教育学入門』(1907)—

津 田 純 子

新教育運動下における大学教育学の形成

—シュミットクンツ『大学教育学入門』（1907）—

津田純子*

1. はじめに

現在日本の大学では、ファカルティ・ディベロップメント（大学教員・組織の資質開発、以下FD）義務化のもとで、大学教員の教育能力の向上や大学教育学の必要性が認識されつつある。FD義務化に際して英国を中心にアングロ・サクソン諸国がモデルとされているが、ドイツでもバイエルン州（2003年）で義務化された事例があることはあまり注目されていない¹⁾。バイエルン州では、1970年代に既にFDプログラムがヴィンテラー（A. Winteler）らによって成人教育学に基づいて開発され実践されてきた。このような動向は、歴史的には100年前のドイツ大学教育学運動に遡ることができる。この運動下でFD義務化を念頭においた大学教育学ゼミナールが構想され、成人教育論をもとに大学教育学の体系化が試みられたからである。

ドイツ大学教育学運動の時代に、日本ではドイツへの留学生やドイツ人講師を通してドイツ・モデルの大学教育観が移植された。ドイツ・モデルとは、人文主義的な教養主義、「学問の自由」に基づく大学教育論やゼミナール制度をいい、この時代に展開されていたドイツ大学教育学運動は、19世紀末に帰国した留学生が「ドイツでも人格の育成を主張する人が増えてきた」という程度に捉えられるにとどまった（潮木、1986、56頁）。日本では、人文主義的な「学問による陶冶」は、課外の学生の自己学習、「読書による教養」の形で結実し（津田、2006a、32-33頁）、その結果大学教育学運動やこれを遺産とする現在の大学教授法にある学習改革が実感されていない。

本論では、FDを巡る国際的な動向の先駆的事例としてドイツ大学教育学運動に注目し、その大きな成果である『大学教育学入門』（1907、以下『入門』）が成人教育論に基づいてどのような特徴をもって構想され、いかに現在の学習改革を先取りするものか、明らかにしたい。

大学教育学運動は、近代大学の理念と現実（大学の大量化、学問の専門分化、教授の研究への偏り）の矛盾を克服するために中堅の教授を中心に19世紀末から20世紀前半に展開された教育改革運動である。この運動の代表者であるシュミットクンツ（H. Schmidkunz 1863-1934）とベルンハイム（E. Bernheim 1850-1942）は、国際的な新教育運動下にあった動向（民衆大学運動、心理学の発展、一般教授学の形成など）の成果を視野に入れて運動を展開し、新教育運動家シュタイナー（R. Steiner 1861-1925）やナトルプ（P. Natorp 1854-1924）、大学教育学に懐疑的であったヘルバルト学派など、幅広い分野から会員を集めることに成功している。

ドイツ新教育運動の代表者ノール（H. Nohl 1879-1960）によれば、新教育運動は、子どもの「自

*新潟大学大学教育機能開発センター教授

立した権利」や「成長する権利」に根ざした「人間性 (Menschtum)」の向上を新しい理想として、これまで学校教育学に限定されてきた教育学の壁や、領域間、学校間の壁を崩して、生活全体の隅々まで教育機能を作用させようとする傾向をもっていた(ノール, 1987, 90-91, 203頁)。ドイツ新教育運動は、「民衆教育運動」(青年運動と民衆大学運動)と「個々の教育運動」(芸術教育, 労作学校, 体験学校, 統一学校, 福祉運動等)から成り、大学教育学運動は「大学改革プロセス」として後者に分類されるとする(Nohl, 1982, S.21, S.26)。ノールは、シュミットクンツの知己であり、彼の責任ある学術活動を高く評価していた(Blechle, 2002, S.12)。初期の運動の成果としてシュミットクンツが著した『入門』は、ヴィルマン(O. Willmann 1839-1920)らから高く評価された²⁾。

しかし、先行研究者はこれまで運動史か運動家の伝記研究に傾き、『入門』を本格的に研究することはなかった³⁾。そこで本論では、日本において見過ごされがちなドイツ大学での学習改革を視座として、先行研究に欠落する『入門』について、第一に大学教育学の体系化に至る背景、つまり新教育運動の影響や大学教育学ゼミナール構想の挫折、第二に『入門』を準備した大学教育学連盟の活動、特にシュミットクンツの教育的知見、第三にアンドラゴジー概念のもとで体系化された『入門』の特徴を明らかにし、最後に今日的意義を考察したい。

2. 大学教育学の体系化に至る背景

2.1. 新教育運動下の大学教育学運動家の形成

大学教育学運動は、教育学者シュミットクンツが1898年に創始した「大学教育学連盟 (Verband für Hochschulpädagogik)」を推進母体とする11年間にわたる初期の活動と、結成後まもなく考えを同じくするベルンハイムらと知り合い、彼らと1910年に結成した大学教育学協会を推進母体として、運動を本格化する24年間の時期に分かれている。本格的な大学教育学運動において中心的な役割を果たした運動家は、創設者で事務局長であったシュミットクンツと、22年間会長を務めたベルンハイムである。

ベルンハイムは、『入門』(Schmidkunz, 1907)にシュミットクンツが「後援者で共に闘う同士であるベルンハイム氏に」という献辞を載せているように、大学教育学協会結成以前から彼の良き同士であった。日本では、ベルンハイムは中世史研究者として著名で、彼の歴史学入門(Bernheim, 1926)は翻訳され多くの大学図書館で所蔵されている。彼が提唱した歴史教育への直観教授法の導入は日本にも影響を与えている(新見, 1934, 398-402頁)ただし、彼が大学教育学運動家であったことは別府(1989)および今井論文(1989)で紹介されるまで知られていない。ベルンハイムは、1850年にハンブルクの裕福なユダヤ系貿易商の家に生まれ、彼の教育への関心は、芸術教育運動の先駆者リヒトヴァルク(A. Lichtwark 1852-1914)らとの実家での親交を通して育まれた。新教育運動のベルンハイムへの影響は、グライフスヴァルト大学教授時代の活動、例えば「芸術の夕べ」の開催、大学での「労作授業」の必要性や歴史教育へのペスタロッチ直観教授法の導入、コロキウムや演習等の学生参加型の授業形態の重視に認められる(Blechle, 2002, S.33)。

ベルンハイムに対して、シュミットクンツは日本では上記の別府らによる大学教育学運動の紹介

以降も管見の限り筆者以外の研究はみられない。彼は1863年にオーストリア・ハプスブルク帝国（以下、オーストリア）ウィーンの裕福な宮廷・裁判所弁護士の息子として生まれ、彼の教育への関心は、ウィーン大学時代に様々な知己や友人関係を通して培われた。この背景には、オーストリアではドイツよりも以前に教育学講座が定着し、教育学分野で先進的なウィーン学派が形成されていたことがある（Blechle, 2002, S.59-61）。シュミットクンツは当時すでに大学教育学運動を構想しつつあり、ヘルバルト学派ヘフラー（A. Höfler 1853-1922）やヴィルマン（O. Willmann 1839-1920）、作用心理学者ブレンターノ（F. Brentano 1838-1917）らと知り合い、彼らと協力ネットワークを築いた。

新教育運動家のうち彼に影響を与えた人物には、感覚運動能力をもとに知的能力を高める「メソッド」を開発したモンテッソーリ（M. Montessori 1870-1952）や、これまでの教育活動でほとんど取り込まれなかった「性格の発達」を教育の中心課題としたフェルスター（F. W. Förster 1869-1966）があげられる。シュミットクンツのモンテッソーリ教育法に対する高い評価は、後に大学での芸術・美学教育のあり方への批判につながる。さらには娘イゼマン（H. Isemann）にも飛び火し、彼女は後年ノルトハウゼン心身障害児サナトリウム学校を創設し、上述のように、ノールとシュミットクンツが親交を結ぶきっかけを与えた。フェルスターは、大学教育学協会の設立以来積極的にシュミットクンツらに協力し、協会は大学教育学の奨励に果たした彼の功労をたたえ名誉会員の称号を与えている（Blechle, 2002, S.57）。

1880年代後半以降、シュミットクンツは、同好の士の輪を広げながらミュンヘンで大学教育学運動を開始し、「もう一つの大学教育学運動」の推進者ベルンハイムを支持者とした。

2.2. 大学教育学運動の端緒

2.2.1. 大学教育学ゼミナール構想

シュミットクンツの大学教育学運動の端緒は、彼の活動回顧録（1925年）によれば、1897年に提出した「大学教育学ゼミナール案（Entwurf eines universitätspädagogischen Seminars）」であるという。この案は、フィヒテ（J. G. Fichte 1762-1814）がベルリン大学構想において「大学教授ゼミナール（Professor-Seminarium）」の必要性を提唱したこと（フィヒテ他、1970、30頁）にヒントを得ている、とレーマンは指摘している（Lehmann, 1964, S.17）。シュミットクンツ案は、後には大学教育学研究所案に拡大される（Blechle, 2002, S.69）。

大学教育学ゼミナールの主要な課題は、大学教員に将来の教授実践のための教育学的基礎を伝授することである。ゼミナールの授業は以下の要素から構成される：

1. 理論的部分（学問の教授学）と歴史的部分（大学と大学教育の歴史）
2. 実践的部分（授業参観と授業実習）

○第一段階：授業参観・実験実習、○第二段階：他のゼミナール参加者の前で授業実習

○第三段階：未知の聴講者の前で授業実習

養成は、すべての学生、特に大学教授資格試験受験者には義務とし、丸々1年間実施する。大学のすべての大学教授資格試験受験者は、大学教育学ゼミナールの管轄下で養成される（Westermann,

1975, S.33f)。

2.2.2. 大学教育学ゼミナール案に対する反対

シュミットクンツは、このゼミナール案はこれまでの慣習には「おそらく極めて過激であろう」が、当時の「不十分な講義技術」という批判的な状況がこのような提案に至る契機となったことを強調した (Queis, Manuskript, S.7)。彼のこのようなコメントは、ゼミナール案をめぐる教育史家パウルゼン (F. Paulsen 1846-1906) らの反対に起因している。

パウルゼンは、新教育運動の支持者ではあったが、大学教育学ゼミナール案を含め大学教育学運動の意義を認めることがなかった。1900年に発表された彼の見解は、次のような内容であった。シュミットクンツやベルンハイムが学生を受動的にするとして問題視した講義は、学問の所持とそのプロセスの全体を生き生きと伝えるものとして擁護する。学習の自由は乱用の可能性はあると認めるが、彼らが提案する学習の監督や管理、試験は学習の妨げになる。シュミットクンツは大学教育学形成のために大学教育の歴史研究を重視したが、その分野の研究者として著名なパウルゼンは、それがあまり教育改善に役立たなかったと指摘し、歴史的研究の意義を認めていない。大学教育学のあり方については、新たに学科を超えた一般教育学を形成することは不可能であり、学科個別の大学教育学は学科の危うい重複であるという。大学教育学の養成・継続教育については、教育術を持つ優秀な研究者の伝記や講演会などから自発的に学ぶ伝統があると指摘し、その必要性を疑問とした。大学教員のための大学教育学ゼミナールを設けることは、そのためのゼミナール講師の養成という問題以前に、教員が参加したがるにあらう、と批判している (Paulsen, 1900, S.256-261)。

教育学者シュプランガー (E. Spranger 1882-1963) も、シュミットクンツのゼミナール案には全く反対し、大学教育学協会の第三回大会 (1912年10月18日) の基調講演の際に、「大学は教育施設ではない」というパウルゼンの言葉を引用した (Spranger, 1913, S.35)。しかし、シュプランガーは大学教員の継続教育が、「壮年に至るまで成長する者・生徒として自分を感じることを可能にし素敵なことである」という意味で賛成している (同上, S.5)。「今日の専門主義の混沌と学問文化の変容」において、もし大学教育学が「たとえ学問的研究の極めて小さな部分でも、世界観、つまり生存全体を考察した認識を得ようと努力するならば」、大学教育学には可能性があり存在意義があると考えていた。学問による世界観獲得の努力は、後期啓蒙期の大学の理念では当然のことではあったが、専門分化の進む当時にはそのようなことはもはや留意されなくなったというのである (同上, S.22-23/34f.)。

3. 大学教育学の体系化をめざす大学教育学連盟

シュプランガーがその可能性を評価したように、大学教員の間には大学教育学への関心があった。シュミットクンツは、この様な関心を持つ人々を会員として1889年に大学教育学連盟を設立し、「大学教育学ゼミナール」ではなくまずは大学教育学の体系化をめざしたのである。大学教育

学運動の活動は、関心を持つ人に開かれた18世紀以降のアカデミーや、今日の大学教授法の活動方法と同様に展開されている。つまり、定期的な会合や自由な意見発表、情報や成果を収集するための雑誌の発行と会員への頒布活動である。

3.1. 大学教育学連盟の設立

1889年6月15日にベルリンで大学教育学連盟 (Verband für Hochschulpädagogik, 以下連盟) が、シュミットクンツを発起人として設立された。連盟の活動のうち会議の組織化、連盟の機関誌『大学教育学報告 (Mitteilungen für Hochschulpädagogik)』の編集と販売は、シュミットクンツが引き受けている。会員の条件は大学教育学や大学改革に関心をもつことだけで、広く開かれていた。連盟の目的については、以下の5点が設立趣意書に記載されている (Schmidkunz, 1899)。

1. 大学教育職における教育面を自覚化すること、
2. そのための理論や歴史研究を完成させること、
3. 大学の自由を損ねることなく、大学に狭義の学校と同様の教育的意義づけをすること、
4. 学生をこれまでの矛盾の多い大学生活から救済すること、
5. 後継の指導の人材を真に教育的に育成することで生活全体にあらゆる利点を与えること。

シュミットクンツが1901年に『ドイツの学校』新聞紙上で明らかにしたことによれば、連盟の根本的な関心事は、「まだ意図的体系的に存在していない」高等教育分野独自の教育学をつくることである。この新しい学問分野の理論的基礎づくりは、学校教育学のもっとも進んだ領域を分析することで達成されるとし、会員の活動の目標は次の3点にあった (Blechle, 2002, S.94)。

1. 教育、授業、学校制度を歴史的に研究し叙述する。
2. 高等教育に適用される教育学を目的や方法、諸事実を扱う学問として体系的に形成する。
3. 大学生活上不完全な点を明らかにし批判する。大学教育学的現象を継続的に観察する。

この連盟に関する活動記録は不十分であり、レーマンやブレヒレによるグライフスヴァルト大学に残されたシュミットクンツの遺品調査や、遺族へのインタビュー調査があるものの、その詳細は不明の部分が多い。明らかなことは、「基礎資料づくり」、「本部の設置」と「特に大学の活動分野すべての学問的実践的研究」を目指し、「専門誌の発行とそれ以外の刊行物」、講演や討論、「大学教育学分野での出来事に対する意見表明」による啓蒙活動がおこなわれたことである。この時期の重要な連盟の意見表明は、1898年に制定された「私講師の懲戒条件に関する法律」への抗議綱領、「教育担当者が教育価値を確信する限り、教授の自由も無制限である」というものであった (Blechle, 2002, S.92/96/147-15)。

ライトナーによれば、19世紀末までの出版物のうちほぼ4万件がドイツ大学をテーマとし、そのうち1,000以上が狭義の大学教育学的問題を扱っており (Leitner, 1984, S.8)、シュミットクンツの後述の事例から、この問題に関する成果には連盟の出版活動が少なからず貢献したといえるであろう。

3.2. 大学教育改革のためのシュミットクンツの教育的知見

シュミットクンツは、大学教育学連盟の活動目標に従い、この期間に大学教育学的認識を広げ体系化する努力をし、『教育学資料 (Pädagogisches Archiv)』に96の寄稿論文と学術論文「知覚の育成 (Die Pflege der Sinne)」(1899)を公表した。これらの研究論文には、大学教育学の体系化をめざして蓄積された基本的な教育学的認識や、大学教育改革のための知見が示されている。

3.2.1. 人間的知覚機能の重要性とペスタロッチ直観教授法の見直し

シュミットクンツは、その論文「知覚の育成」で、知覚機能が印象や感覚を再現し、それによって判断の明晰さ、認知の明瞭さと活気が形成されるとみなした。知覚は、日常生活において何かを理解したり他者と交流する上で、極めて重要である。感覚的生活は、知識を獲得する為の基盤であり、教育学の課題設定や、大学を含む様々な学校機関によって影響を受けるという。しかし、当時一般的に非難されていたのは、「様々な学校の生徒達が感覚を正しく用いることができない」ことであり、意識の高い教授達はこの問題を古典ギムナジウムの教育の所為にしたがる、とシュミットクンツは指摘した。彼の考えでは、ペスタロッチの<学習者の直観による認識から概念の説明へ>という方法ではなく<概念から直観へ>が主流となってきた「初等からの学校教育全体」が問題であり、学校ばかりではなく大学においても知覚機能を育成することが必要であると、以下のように論じている (Schmidkunz, 1899, S.560/1901, S.59-60; Blechle, 2002, S.142)。

「知覚は、人間の想像、知識、行動、感覚、態度の要素である以上、学校段階が上級になる程、これらの要素のコントロールは常に強化拡大されることが前提とされねばならない。」

『入門』では、後述するように、彼はこの考えをさらに展開し直観教授法が重要であると論じ、学生に人間的な興味と愛を喚起する技芸教育の必要性を強調した。1907年には芸術の教育可能性と大学での芸術教育を論じた「芸術家の育成 (Die Ausbildung des Künstlers)」を公表し、論争を巻き起こしている (Blechle, 2002, S.143)。シュミットクンツの考えは、前述のベルンハイムと共通するものであった。

3.2.2. 社会化機関としての大学論

大学教育学連盟の設立趣意書にあるように、シュミットクンツらは学生や社会の要求に応じられない大学の矛盾を明らかにし、フンボルト理念に基づく伝統的な「大学の自由」を損ねないで大学に教育的意義づけをすることを目指していた。1902年にシュミットクンツが公にした論考「大学教育学の社会的側面 (Soziale Seiten der Hochschulpädagogik)」では、学生が不十分な教育によって社会的に不当に扱われ放置されている、と指摘した。「学校であると同時に自立的な生活圏」や「拘束と同時に自由の場」である大学には、学生を社会的に考え感じ行動することを教授する、という使命があるとシュミットクンツは強調する。しかし、大学人は学生を養育するという課題をおろそかにしてきた、と批判する。この問題の改善策として、シュミットクンツは、ベルンハイムが提唱していた新入生向けの初年次演習を導入することを勧めた (Schmidkunz, 1902, S.7-8; Blechle, 2002, S.145)。

3.2.3. 学習環境の改革論—学生の主体的な学習重視

学生の知覚機能を重視したシュミットクンツの大学教育観は、教室や大学の建物などの学習環境に対する改革案に発展した。外国事例に関する歴史研究「学校建築術 (Schulbaukunst)」(1904)では、当時のドイツ大学の建築構造を「聴講の巢室をもつ蜜蜂小屋」にたとえて批判し、講堂を「聴講の巢室ではなく直観の巢室に改造すると同時に、忍耐強く知識を再生産する受講者が単に感銘を受ける場から、自立した作業者のアトリエに改造する」ことを提案した (Blechle, 2002, S.143)。シュミットクンツにとって、講義の受動的な聴講は知識の再生産に過ぎず、学生が自発的に知識を生産するに至らないことが問題であったのである。このような考えは、『入門』において第一に重要な大学教育の形態として「学生相談 (Rat)」を取り上げて論じることにもつながっている。

ブレヒレの遺品調査によれば、当時シュミットクンツは諸外国の教育史の研究を進め、学生がより主体的に学習できる方法として英国のチューター原理 (ベル、ランカスター) に注目していたという。授業内で生徒同士が互いに助け合い協力するこのシステムは、彼やベルンハイムが腐心していた学習の改革に合致していることから、大学教育への導入が考えられた (Blechle, 2002, S.142)。チューター制度やそのFDプログラムの開発は、今日ベルリン自由大学などで具体化されている。

以上述べたことは、大学教育連盟ひいてはシュミットクンツが新教育運動の改革思想に依拠し人間教育全体の問題から大学教育の問題を分析し、学習を重視した大学教育学の理論的基盤を構築しようとしていたことを示唆している。

4. 『大学教育学入門』(1907) —成人教育論に注目した大学教育学の特徴

『入門』は、大学教育学連盟の活動を含む10年にわたる運動による準備作業を集大成した「学問的著述」である。総数207頁のこの本は、8章の本文と全体の3分の1を占める詳細な解説で構成されている。各章のタイトルは、以下のとおりである：1. 教育学一般、2. 大学教育学の諸原則、3. 大学教育学の主要な人的特徴、4. 大学教育学の主要な実務的特徴、5. 特徴の補足、6. 大学教育学の主要な形態、7. 補助学、8. その他の課題。

シュミットクンツは、『入門』の序言で、大学教育学に対する反論を紹介し、この本の意図は「大学の世界を変革することではなく、継続教育する」ことだと強調した (Schmidkunz, 1907, S.8)。最も重要な参考文献はヴィルマン『陶冶論としての教授法 (Didaktik als Bildungslehre)』で、『入門』の意図は「ヴィルマンとともに形作る」ことだ、とも述べている (同上)。

この本の最大の特徴は、学生を教育学の対象とみなさない故に大学教育学を認めないヘルバルト学派に対して、民衆教育運動がはじめて用いた「アンドラゴジー (成人教育論)」に注目し、これを一般教育学の中に位置づけて独自に体系化しようとした点である。既存の教育学と比較しながら大学教育学は、人文主義的大学理念に基づく大学像と現実の教育問題、学生の変容に対する教育的改善策としてまとめられたものともいえるであろう。

4.1. 基本的概念アンドラゴジー（Andragogie 成人教育論）

シュミットクンツは、「アンドラゴジー」がヴィルマンの前掲書に使用されているが、ヘルダー（J. G. von Herder 1744-1803）やシュライアーマッヒャー（F. E. D. Schleiermacher 1768-1834）が既に使用していただろうと指摘し（S.139）、この概念を以下のように解釈した。

「古典的教育学者においては総じて、アンドラゴジーは包括的に教育学に含まれており、この言葉は公的生活分野においては国民教育の用語として使われている。若い人々への教育において求められていることは、個々の成人やその社会的集団、団体さらには国民全体、人類全体に要求されているのである。この要求は、特にシュライアーマッヒャーにおいては教育学体系内で確定されることも稀ではない。」（S.27）

この先例に基づいて、教育学一般では教育学よりもアンドラゴジーを用いることを妥当とした。この考えは、『入門』中次のように示されている。「人間形成（陶冶）とは、年上の世代が若い世代に精神財を伝授する作用の総体を意味し、この場合作用とはその内容と効果という意味で捉えられる。人間形成を若い世代に作用する人間的活動と理解するならば、最適な用語は〈ペダゴジー〉、ただし年齢によるものではない成熟を導くべきであることから、〈アンドラゴジー〉が語られることになる。」（S.11）。

4.2. 成人教育学，大学教育学を含む一般教育学の体系化

第一章（S.11-24）では、大学教育学という学問分野の意義を疑問視するヘルバルト学派の批判に対して、シュミットクンツはこの分野を教育学の新しい一分野として位置づけるために、アンドラゴジー概念を用いて慎重に説明した。教育学は大きく「一般」と「専門」に分類される。一般教育学は、「人間形成学（Bildungswissenschaft）」（成長しつつある者の指導・人間形成術・教育的行為論）と教育学の学問性と実践性の限界を問う「省察（Besinnung）」で構成され、成人教育学〈アンドラゴジー〉は教育学〈ペダゴジー〉と同様「成長しつつある者の指導」に属する。教育的作用は「被教育者にとって自然な成長プロセスを支援すること」、教育学は原則的に自然主義に反するものであると定義され、必要な限り「自然主義的」で良い限り「方法論的」であるべきとしている。

教育学の専門領域は、「教育的実践・理論」（養育・教育・授業）と「教育学的専門分野」（教育的作用である実質的陶冶と形式陶冶、教育者・被教育者の関係、精神財の教育学的段階）で構成され、大学教育学は、精神財の教育学的段階のうち学問・技芸段階として位置づけられて伝達段階にある学校教育学と区別された。

4.3. 大学教育学分野の意義

大学教育学の全体像は、この存在意義を認めないヘルバルト学派に対する反論として示されている。第一は、成人年齢に達する学生には教育学は不要である、という論拠から大学教育学が不要だとする立場への反論である。大学の段階でも精神財の伝達が行われていることから大学は学校であること、人間の学習に終わりではなく年齢に拘わらず学習する以上教育なしには学習は成立しないこ

と、成人年齢は異なる文化によってまちまちに判断されていると説明された (S.28-29)。この論議は、生涯学習論につながる大学教育学の方向性を示唆している。

第二は、専門的な課程が伝授される大学段階では、教育学に決定的な一般教育特に道德教育が不要であり、職業教育は拒否されていることを論拠とする立場への反論である。ヘルバルトが挙げた教育の三大特徴 (①教育の最大の目的は道德的人格の強化, ②授業の目的は多面的関心の育成, ③教育と授業の連携) を取り上げ、大学教育段階に照合し反論している (S.30-32)。

①は、学問と技芸教育の原則であり、学生を将来の職業に向けて育成するために重要であることから、大学教育学の特徴になる。②の多面的関心は、下級段階からの一般教育で育成されるものであることから、大学教育学には不適切であるが、それ以外は全く相容れないものではないと説明した。③は、大学が伝統的に自己教育重視の場である故に大学教育学で軽視されるのは不当である。ただし、下級段階とは異なる学生相談などの方法があり得るとする。

以上の意義づけを元に、教育学と異なる特徴 (「大学の自由」を理念とすること、成人年齢に近い学生を対象とすること) から、大学教育学は、単なる大学制度の理論ではなく、大学教育の諸事実を目的の検討や評価、標準化のために取り扱う「理論・実践の学問」である、と定義された (S.35)。『入門』では、伝統と学生の現実に基づいて大学教育の目的設定や標準化をしながら、教育形態や教授法が論じられている。

4.4. 新人文主義的の大学理念を達成するための多様な学生に対する教育形態

当時の大学では1901年にギムナジウムのアビトゥア独占が崩壊し、実業系学校出身学生の増加などによって大衆化が進んでいた。シュミットクンツの見解では、当時までに学生層は次の三種類から成っていた。第一は、「将来の学者或いは芸術家」、第二は「教員を含む将来のいわゆる実務家」であり、第三は大学生生活では聴講生にあたる「学問或いは芸術愛好家」である。第一と第二の学生層の特徴は、学問教育や技芸教育に基づく職業に就くことである (S.39)。シュミットクンツらは「学生を矛盾が多い大学生生活から救済する」ことを一つのスローガンとして大学教育連盟活動を展開し、新人文主義者が前世紀の転換期に大学を「学問を学問として追究する場」として構想し「パンのための学問」を排除したことは非現実的と捉えていた。『入門』では、伝統的な大学教育の理念に基づきながら、「パンのための学問」を志す学生も視野に入れた大学教育の目的、これを達成するための教育形態が論じられる。

まず大学教育学における教授・教育の目的は、職業そのものではなく、学問・技芸の教養に基づく職業に向けられるとする (S.68f)。大学における社会化のための勉学を「職業的勉学 (Berufsstudium)」と呼び、これを、専門的な勉学よりも重要であり、「私的公的生活のあらゆる場で将来国民の倫理的指導者となる人材」の育成をめざす伝統として位置づけた。ドイツの大学では、学生が学問的活動を自立的に営むように教育することが、将来の職業への最上の準備であるとされてきた。フィヒテのような代表的な論者は、それゆえに大学人に様々な方法で高い社会的責任があることを強調したという (S.69)。

大学段階では自己教育が常に求められ、自己教育はまず巧妙さを必要とする事柄であるゆえに、

生徒は大学以前の段階で自己教育に向けて十分準備されなければならない (S.40)。シュミットクンツの時代には、しかし、そのための学生の準備は不十分であり、大学の授業では学生は「無計画」で「受身的」という苦情がある (S.83)。この問題を克服し大学の伝統的な使命を達成するにはまず、大学教育の4形態 (講義や演習, 受講者の自己教育, 学生相談) が体系的協働的に作用する必要がある (S.71/82-83)。注目すべき点は、彼が重要な大学教育の形態の第一に学生相談を挙げたことである。学生相談は「講義外で教育的影響を与える場」で、自己教育が講義や演習を補完できるように、学習を合目的に調整する場とされた (S.83-85)。

それに加えてシュミットクンツは、数世紀前のように、大学と大学以前の教育の密接な結びつき (今日の日本で重視されている「高大接続」に相当) が必要であるとした。つまり、「職業的勉強」は、たとえば「一般的な人格陶冶の残部 (Reste der allgemeinen Charakterbildung)」, あるいは大学教育学運動に参加した「社会的教育学者ナトルプのいう<ベスタロッチ概念である人間主義的教育>」を含まなければならないというのである (S.68)。故に、ヘルバルト学派のような大学教育学反対者は不当であると指摘した。彼らは、教育概念を大学段階に拡大することに反対し、大学段階では人格陶冶は切り離されるとみなすからである。

シュミットクンツは、大学教育学の使命が人格陶冶というよりも、むしろ職業的人格 (Berufscharaktere) を育成することにあると強調した (S.40)。いわゆる「高大接続」問題に対しては、18世紀からの「百科学」(19世紀以降教導学「Hodegetik」に発展) を重視し (S.91-95), 上述のように、ベルンハイム提唱の新生入向け初年次演習の導入を支持している。

4.5. 多様な学生に対する教授法の工夫—成人学習論の萌芽

『入門』では、新人文主義者たちが「学問による陶冶」「人間性の育成」のもとで論じた大学教育の目的は、「職業的人格の陶冶」と論じられているとはいえ、「自己陶冶の学校」(H. Steffens) という新人文主義の伝統は堅持されている。このことが、シュミットクンツの構想する大学教育学に、教授・学習研究の成果に基づいて今日国際的に重視されている「教授中心から学習中心への転換」につながる先駆的な方向性をもたらしている。

シュミットクンツは、大学教育学の使命を、誰もがもつ、職業活動の選択と発展において決定的な「個人的核 (individueller Kern)」を発見させ伸ばすことと捉える。実科学校出身者や実学志向者を含む当時の学生に有効なことは、彼らが自己発見や独自の見方、独自の表現を蓄積して目標を達成することにあり、それが教育学の課題という。つまり、学習者の活動が課題なのである (S.56)。大学教育は、学校教育と異なり、「大学の自由 (学習の自由・教授の自由・大学生生活の自由)」のもとで (S.46-47), 精神財の「受容や再生産」ではなく「生産」を目指しており (S.58), そのために「教員ばかりではなく学生にも、授業外の自己教育活動を通して教授法的熟練が達成されるべきである」とする (S.48)。大学では教員と学生の個人生活が授業より重要であり、「授業の重点は学校ではなく自宅にある」(S.48-49)。さらには、大学教育の主要な人的指標は「偉大な良い教師ではなく、偉大な良い弟子である」という (S.57)。

学生にもあてはまるという教授法的熟練とは、与えられた教材に対して学校の生徒がもつ関心を

超えた「人格に達する関心」、つまり「感動や愛、専心の能力」と理解される (S.50-51)。これは上述の「個人的核」にも匹敵する。第二章では、これは「人間本来の高度の好奇心」という概念のもとで、研究や体系化によって認識しようとする自然な衝動であると同時に、芸術的な創造と享受への衝動であると説明されている (S.36)。教授法的熟練に達した者とは、「大学で本当に学習を習得した者」に相当し、その特徴は「永遠に学び続ける者」だという (S.64-65)。

このような能力を育成する教授法として、「知的認識力」を育成する直観教授法や技芸教育の導入、学問探究精神の伝授などが論じられる。

第一の大学の授業における直観教授法については、「直観（感覚的認識）と概念（知的認識）の中間路線」を取ることが有効であると、以下のように説明している。

「感覚的認識に対して自立的な知的認識は、本質的に大学の伝統的な活動に属している。（中略）知的認識に転換するには、講義のプロセスにおいて極めて注意深さが求められ、教育的課題は増大することになる。学生が何らかの材料（テキストや文化遺産、研究材料などの正確な知識）に取り組むことによって、単なるイメージ像をできる限り完全にする。これを基盤として、学生は批判や見解を持つようになる。」 (S.60)

学生側にこの転換が成立したと判断することはたやすくはないが故に、大学教員は学校教員よりも授業計画を少なくする方が良いという (同上)。

第二の技芸の授業を大学に導入する必要性について、これは大学の自由に基づいて可能であり、技芸は教育可能で「人格的専心」をより体験的に転移できることを理由に論じている (S.72-73)。芸術教育に関するこの主張が論議を呼んだことは、既述のとおりである。

第三の学問探究精神を伝授する効果的な教授法としては、早期に学生に学問の無限性を意識させることであると述べている。ただし、これまでの学問的成果の限界を熟知させて学習を持続させることも課題になるという。そのために、「永遠に学び続ける者」の育成という大学教育の最終目標のもとで、大学教授法の手腕を探さなければならないとしている (S.64-65)。「永続的な学習力」は、今日的用語では生涯学習力に匹敵するであろう。

教授法の効果的な原則については、「成人教育にも視野が及ぶ」教授学者ディースターヴェーク (F. A. W. Diesterweg 1790-1866) 『教師のための人間形成入門』 (Diesterweg, 1835) などをもとに論じ、その中で、教材を学習者が「既に持つ知識と関心に結びつける」という原則を、「アリストテレスのいう『知から知が生じる』過程である実際の教育過程と学習過程の特質」として大学レベルでとらえるべきだとした (S.33/S.77-78)。この知見は、今日のFDプログラムや大学教授法の基礎理論である、成人学習理論や経験的学習モデル（「経験の変質を通して知識が創造される過程」）を予見させるものである⁴⁾。

5. おわりに — 『大学教育学入門』の今日的意義、今後の課題

本論では、新教育運動を背景とした大学教育学運動の初期における成果、『大学教育学入門』を取り上げ、それが今日の学習改革を先取りする特徴を明らかにした。この初期の運動（「大学教育

学連盟」を母体)の成果は関係者に好評であり、1910年には「大学教育学協会」に改称して規模を拡大した後期の運動につながっている。この時期の運動についてこれまでに明らかにされていることは、プロイセン文化大臣であった会員C.H. ベッカー (Becker 1876-1933)の尽力でシュミットクンツがグライフスヴァルト大学で大学教育学の講座を1922年に開設するという成果をあげたこと、第一次世界大戦敗戦後の経済問題により会員数が減少し活動も不活発になり、協会のリベラルな運営方針のもとで集まった多様な意見の会員間に求心力が失われ、シュミットクンツの死とナチズム期の到来(ユダヤ人ベルンハイムの迫害事件)がもとで運動は1934年に終焉することである。『入門』の後世への影響や後期に関する本格的な研究は、今後の課題になる。

本論が明らかにした『大学教育学入門』の特徴をもとに、ドイツ大学の学習改革という視座からその歴史的意義や日本への影響を考察するならば、それは以下のようにまとめられる。

第一に、大学教育学運動時代に日本が移植したドイツ・モデルは新人文主義的な伝統に基づくものであり、当時のこの運動が、その伝統と現実の大学問題(学生の多様化と「学問による陶冶」機能の不全)を克服するために、新教育運動の影響下で大学教育学の形成などを目指していたことは日本では注目されなかった。この要因は、その中に新人文主義的な伝統が色濃いこと、『入門』でその革新性が見えやすく表現されていなかったことにある。

『入門』のわかりにくさは、戦後特に1970年代以降ドイツで大学教育学運動の見直しが進められる際に『入門』を本格的な研究対象とする妨げにもなった。

第二に、大学教育学運動は、大学を「自己陶冶の学校」とする新人文主義的な伝統が教授中心の観点に立っていたのを、学習者中心の教育改革を目指す新教育運動の影響下で学生中心に転換しようとした点で、ドイツ大学の学習改革史上画期的である。その成果である『入門』では、「学問による陶冶」理念は多様な学生のニーズに応じ「職業的人格の陶冶」と表現された。さらに、学生の主体的な学習力を育成する方法として、伝統的な百科学・教導学の講義に加えて、学習過程に注目した教授形態や教授法の改革が論じられた。この転換は、1976年以降の高等教育大綱法(Hochschulrahmengesetz)上の目的規定(「学生を職業活動領域へ準備させる」第2節§7、「学習改革が大学の不断の使命である」同§8)につながっている。

第三に、『入門』は、生涯学習社会の人材養成・大学教員継続教育をめざす、今日の大学教授法が重視する学習改革キーワードの多くを先取りしていた。たとえば、①民衆大学運動が再発見した成人教育論に注目し、大学教育学の意義を認めないヘルバルト学派に対してその体系化を試みた。この革新性は、上記学派の限界が60年余後に指摘された、という史実が物語っている(Flitner, 1982, S.282-283)。②学生を「大学教育の主要な人的指標」と位置づけ、多様化した学生に「永続的な自己教育力」(今日の生涯学習力に匹敵)を育てることを大学教育学の目的とする。③自己学習を調整する「学生相談」を最も重要な教育形態とみなす。④学習・教育過程における「感覚的認識から知的認識への転換」や知の創造に注目した教授法を重視する。学習者の感動や愛を養う芸術教育、直観教授法、学習者参加型の教育方法(演習、実習)、バル・ランカスター法(チューター制度)を重要な要素とみなした。⑤教育学と隣接諸科学(心理学、歴史学、成人教育学など)を領域とする。

第四に、シュプランガーが大学教育学ゼミナール案について専門分化を打破するための「大学教員の継続教育」として支持した例は、新人文主義的な大学の教員文化がこれに許容的であることを示し、シュミットクンツが、大学教育学連盟による準備活動を含めて『入門』を大学の継続教育と位置づけ一定の評価を得て運動を発展させたことは、大学教員の継続教育の在り方に指針を与えるものであり歴史的意義がある。実際に今日のドイツ大学は、その使命として職員の継続教育さらには学術後継者の養成・継続教育の奨励を自覚するという方向をとりつつある⁵⁾。

近年フンボルト理念や新教育運動に関する研究が新たな観点で見直されている。『入門』後の大学教育学運動に関する研究は、「新人文主義や新教育運動は実現されなかった」(W.Klafki)と総括してきた先行研究を見直す上で重要であり、今後の課題である。

【注】

- 1) 筆者が2004年に紹介して以降このことに論及したのは、夏目論文(2009, 74頁)にとどまっている。この論文では注記5)で取り扱われ、誤植(2行目「大学教授資格」は「大学教授法の資格」であるべき)がみられる。
- 2) プレヒレによれば、『入門』に関する書評は33件あり、その専門性を称賛するものが大半であったという。例えば、ヴィルマンは「大学の社会と国家への関係から大学教育学を体系的に構成」した点、ラインは「シュミットクンツの広範な大学再編に向けられた勇気と熟慮」を、ブレンターノは「視野の行き届いた論述」を評価した(Blechle, 2002, S.155-156)。
- 3) 『入門』は、先行研究では大学教育学運動や運動家を論じる際副次的に取り扱われてきた。プレヒレの非常に重要な伝記研究の成果でも、この書は間違った題名で取り扱われ、全500頁の中で数頁がこの書の内容自体の論述に充てられているのみである(津田, 2006a, 5-6頁)。
- 4) 1970年代に成人学習理論に基づいて開発され今日に継承されているドイツ大学教授法プログラムには、バイエルン州のヴィンテラーによる「Prolehre」、R.シュールマツヒャーが中心となって開発したハンブルク大学のマスターコースがある。英国では、たとえば、ロンドン大学の生涯学習に関係するスクールで構成主義とともに成人学習理論が取り上げられている。日本では、志津木敬がFDの理論的基礎として成人教育学に注目した(津田, 2006b, 24-35頁)。
- 5) 高等教育大綱法1章1/§2<3>, ザクセン=アンハルト州大学法2004年5月5日付§3<4>, チューリングゲン州大学法2006年12月21日付§5<3>, ザクセン州大学法2007年1月1日付§4<4>, ノルトライン=ヴェストファーレン州大学法2006年12月19日付§3<1>, プレーメン大学法2007年5月25日§2<3>, 参照。

【参考文献】

今井重孝(1989)「西ドイツの大学教授学—フーバーの論文に基づく紹介」『大学史研究』第5号, 大学史研究会, 39-43頁。

- 潮木守一 (1986) 『キャンパスの生態誌』 (中公新書822) 中央公論社。
- 新見吉治 (1934) 『歴史教育論』 同文書院。
- 津田純子 (2004) 「第4章第3節ドイツ大学教授学の概念化とその特徴」 研究代表者有本章『21世紀型高等教育システム構築と質的保証FD・SD・教育班の中間報告』 広島大学高等教育研究開発センター, 120-130頁。
- 津田純子 (2006a) 『ドイツにおける大学教育学形成にかかわる大学理念論に関する研究』 (科研費報告書) 新潟大学・大学教育開発研究センター。
- 津田純子 (2006b) 「学習改革と支援コミュニティづくりとしてのFD」 『大学教育学会誌』 第28巻第1号, 大学教育学会, 24-35頁。
- 夏目達也 (2009) 「FDの実施義務化が提起しているもの—諸外国との比較による若干の知見」 『大学教育学会誌』 第31巻第1号, 大学教育学会, 70-75頁。
- ヘルマン・ノール (平野正久ほか訳) (1987) 『ドイツの新教育運動』 明治図書。
- ヨーハン・ゴドリープ・フィヒテほか (梅根悟訳) (1970) 『大学の理念と構想』 明治図書。
- 別府昭郎 (1989) 「西ドイツにおける『大学教授学』 制度化の動向」 『高等教育研究紀要』 第9号, 財団法人高等教育研究所, 57-66頁。
- Bernheim, E. (1926). *Einleitung in die Geschichtswissenschaft*. Berlin: W. de Gruyter.
- Blechle, I. (2002). "Entdecker" der Hochschulpädagogik-Die Universitätsreforme. Aachen:Shaker Verlag.
- Diesterweg, F.A.W. (1835). *Wegweiser zur Bildung für Lehrer*. Essen
- Flitner, W. (1982). *Erwachsenenbildung*. (Gesammelte Schriften Bd.1) Paderborn: Schöningh.
- Lehmann, H (1964). *Die Leistungen der Gesellschaft für Hochschulpädagogik (1910–1934) und ihre Bedeutung für die sozialistische Hochschulpädagogik in der DDR*. Diss.Humboldt-Univ., Berlin.
- Leitner, E. (1984). *Hochschul-Pädagogik-Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800–1968*. (Studien zur Hochschulbildung; Bd.4) Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Nohl, H. (1982). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 9. Auflage. Frankfurt a.M.
- Paulsen, F. (1900). Hochschulpädagogik? *Hamburgische Wochenschrift "Der Lotse"*. 1.Jg. Heft 10.
- Queis, D.v. Zwischen Revolution und Tradition-zur Geschichte der Hochschul- didaktik. (Manuskript)
- Schmidkunz, H. (1899). Hochschulpädagogik- Pädagogische Reform. Jg.23, Nr.30, vom 26. 7. 1899 *Rubrik "Mitteilung"* クヴァイス氏所蔵資料。
- Schmidkunz, H. (1907). *Einleitung in die akademische Pädagogik*. Halle a.S.
- Spranger, E. (1913). *Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren*. Leipzig: Ernst Wiegandt Verlagsbuchhandlung.
- Westermann, H.-H. (1975). *Grundsätzliche Aspekte hochschuldidaktisch-pädagogischer Deutschland*. Münster (Westfalen), Univ., Philos. Fak., Diss.

Entstehung der Hochschulpädagogik unter der reformpädagogischen Bewegung: Schmidkunz “Einleitung in die akademische Pädagogik” 1907

Sumiko TSUDA*

Die hochschulpädagogische Bewegung ist eine Strömung innerhalb der reformpädagogischen Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, die von Hans Schmidkunz und Ernst Bernheim initiiert wurde, und deren theoretische Leistung bis heute noch nicht ausreichend erforscht und bewertet wurde. Diese Bewegung wurde in großem Maße von den Ideen und Argumenten der reformpädagogischen Bewegung inspiriert. Ihre Merkmale sind das Prinzip einer Pädagogik “vom Kinde aus”, die Kritik am Intellektualismus des Herbartschen Kreises, eine Neubewertung des Empirismus von Schleiermacher, Pestalozzi usw. sowie die Orientierung auf die Veränderung des gesamten Bildungs- und Erziehungswesens einschließlich der Institution Universität und Erwachsenenbildung.

Die hochschulpädagogische Bewegung begann mit dem Versuch von Schmidkunz im Jahre 1893, das Hochschullehrerseminar zur Praxisausbildung zu etablieren, um die Problemen des akademischen Lehrbetriebs “von den Studierenden aus” zu lösen. Nach dem Scheitern dieses Versuchs gründete er den Verband für Hochschulpädagogik (1898-1910) mit dem grundsätzlichen Anliegen, eine Grundlage für die akademische Pädagogik zu schaffen. In dieser Zeit bemühte sich Schmidkunz zusammen mit den anderen Mitgliedern um die Erweiterung, Systematisierung und Veröffentlichung seiner Erkenntnisse zur Hochschulpädagogik, und fasste in seinem Buch “Einleitung in die akademische Pädagogik” die neuesten pädagogischen Erkenntnisse wie reformpädagogische Kunsterziehung, Sinnesleistung und Notwendigkeit der Neubewertung des Anschauungsunterrichts zusammen. Darin betrachtete er die Universität als Sozialisationsinstanz und sah in der Fürsorgefunktion für die Studierenden eine wichtige Rolle der Akademiker. Er fand die Betreuung der Studierenden (den Rat) wichtiger als die Vorlesung als Lehrform, besonders um das für die Hochschulbildung so wichtige Selbststudium zu unterstützen. Er erkannte den Mißstand der sozialen Zerrissenheit des Lehrstandes und sah eine pädagogische Hochschullehrerkonferenz als notwendig an.

Weitaus bedeutender jedoch ist, dass dieses Buch ein erster Versuch war, die umfassende Pädagogik auf Grund der andragogischen Grundbegriffe und die akademische Pädagogik als ihr Teilgebiet zu etablieren, weil die Pädagogik damals vor allem durch den Herbartschen Kreis als Schulpädagogik angesehen und die Möglichkeit stark bezweifelt wurde, auch reifere Menschen zu erziehen. Diese Spezifizierung auf die Schulpädagogik und diese Zweifel behindern in einer lebenslangen Lerngesellschaft auch heute noch eine umfassende Bildungstheorie und die interdisziplinäre pädagogische Forschung. Dieser Versuch erscheint mir

* Professorin, Entwicklungsinstitut für Hochschulbildung, Niigata Universität

sehr suggestiv für die jetzt noch nach der eigenen Theoriebildung suchende Hochschuldidaktik. Schmidkunz' Konzeption, die akademische Freiheit als Hauptmerkmal der akademischen Pädagogik zu betrachten, ist darüber hinaus bemerkenswert wegen der Humboldtschen Hochschulkultur, in der sie verwurzelt ist.

Schmidkunz' Buch wurde von den (Reform-) Pädagogen so hochgeschätzt, dass sie Schmidkunz und Bernheim zur Gründung der "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" (1910-1934) veranlasste, in der sowohl Mitglieder der breiten Schichten als auch international prominente Akademiker und Reformpädagogen vertreten waren.