

プロイセンにおける1917年の教育政策と Ed. シュプランガー (Ⅱ)

Die preußische Bildungspolitik in 1917 und Ed. Spranger [Ⅱ].

山 元 有 一

Yuichi Yamamoto

鹿児島女子短期大学

Eduard SPRANGER[1882-1963], der in neue Ordnung der Prüfung für das Lehramt am höheren Schulen in Preußen in 1917 tief engagierte, ladete das preußische Kultusministerium als einziger und außerpreußischer Professor in die am 24. und 25. Juni 1917 in Berlin stattgefundenen Pädagogische Konferenz ein. Diese geschlossenen Versammlung mußten wir für so mittätige Intrige halten, weil Ernst TROELTSCH[1865-1923], der "kein pädagogischer Fachmann" war, aber schon in einem Vortrag über "die Idee von 1914" "die organischen Lebenseinheit im Individuum wie im Volksganzen" als die Aufgabe der Nationalerziehung betont hat, eine Hauptrolle in dieser Konferenz spielte und zwar er dabei Pädagogik an den Universitäten als philosophisch begründet und orientiert behauptete. Diese Gedanke war nicht nur eine grundsätzliche Tendenz SPRANGERS, sondern auch eine Intention der preußischen Regierung, die eine Berufung TROELTSCHs an Universität zu Berlin durchgesetzt hat. Die experimentelle Pädagoge[Psychologe] dagegen, die damals in der Universität, auch in den Kreis Schulmännern und insbesondere Volksschullehrern, hoch gewertet wurde, ist vermöge ihrer Ausschlüsse in der Verhandlung die Gelegenheit eigenen Anspruches verliert. In der Konferenz gab es aber die Mitglieder, die sich die verschiedene und gegen TROELTSCH wendende Meinungen gebildet hat, wie MAUSBACH-Münster Uni., ETTLINGER-Münster Uni., namentlich Schulrat BORBEIN-Berlin u. dgl. einerseits, die, die individuelle Alternative vorbereitete, wie FRISCHEISEN-KÖHLER-Halle Uni. und SPRANGER-Leipzig Uni. andererseits. Daß es nicht der Konsensus dieser Konferenz gab, das lehrt uns die Dokumente der Konferenz. Immerhin aber Erfolg! als Universitätsfach und zwar als Kulturpädagogik oder geisteswissenschaftliche Pädagogik. Mit SCHWENK haben wir allerdings die Charakter dieser Konferenz als "ein abgekartetes Spiel", das zwischen TROELTSCH, vielleicht SPRANGER, der die Rückkehr in die heimatlichen Hauptstadt erwartete, und preußisches Ministerium, allgemein gesagt, zwischen Wissenschaft und Politik dargestellt wurde, zu erkennen. Wir müssen zugleich sagen, daß diese Erzeugnis die Ereignis des sog. Althof-Systems war, das drohende Anforderung des Verzichtes der Wertfreiheit oder Voraussetzungslosigkeit an die Wissenschaften stellte und die Wissenschaftlichkeit versuchte. Damit erwuchs Pädagogik eher gelegenheitsphilosophisch als philosophisch fundiert. Pädagogik in Universität, nicht Erziehungswissenschaft, stand von vorn im Zusammenhang von Politik, nämlich unter den außerwissenschaftlichen Wirkungen. Das war günstig vor allem für geisteswissenschaftlichen Pädagogik, denn das Denken dieser Pädagogik sich in einer Verflechtung der Lebensformen wie Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst, Politik, Erziehung und Religion bewegt.

Stichwörter: Pädagogische Konferenz, Pädagogische Lehrstühle, Geisteswissenschaftliche Pädagogik.

はじめに

我々は前稿第1節¹⁾において、哲学部以外の学部が養成する職業身分と同等の上席教員の身分向上を目論んだ1917年のプロイセン中等教職試験規程が、同時に大学における教育学の位置づけを方向づける機能をも果たしたことを確認した。そして、この新規程にエドゥアルト・シュプランガーが自らの願いを押し殺しながらも、少なからず関与したことも見出した。殊に彼の貢献は、新規程の第25条の教育学に関する条項に見られた。本稿ではこれを踏まえて、この新規程公布の2ヶ月前に開催されたプロイセン教育学会議を巡る議論に取り組む。教職試験規程が教員養成の側面から大学に

における教育学の地位を間接的に方向づけたものであったとすれば、シュプランガーも参加した1917年5月のベルリン会議は、まさに「大学でいかなる教育学を学問として認めるのか」という課題に直接取り組んだものである。そこで本稿では、わが国ではほとんど取り上げられたことのなかった会議の経緯やそこでの討議に関する反応、そこから導き出された教育学の方向性、周知の精神科学的教育学あるいは文化教育学というイメージの定着について探る。なお、前稿で示すことのできなかった新旧試験規程の対照表を補遺としてまず示し、その後にはだだらとした歴史的確認を第2節で行う。これは次節へ向けてのあまりにも冗漫な緩徐楽章である。

【補遺——第1節のための】

プロイセン中等教職試験規程の哲学、教育学に関する対応部分の新旧対照表*)

1917年新規程	1898年旧規程
<p>第8条 試験対象</p> <p>[S.617] 試験対象は以下のとおりである。</p> <p>A. すべての志願者に対して、哲学。</p> <p>B. 志願者の選択に応じて、以下の科目から3科目。</p> <p>1. キリスト教の宗教論, 2. ドイツ語, 3. ラテン語, 4. ギリシャ語, 5. ヘブライ語 (副次科目としてのみ, 第48条を参照), 6. フランス語, 7. 英語, 8. 歴史, 9. 地理, 10. 数学, 11. 物理学, 12. 化学, 13. 植物学と動物学。</p> <p>C. さらに追加試験に対して受験者が申請する限りで、以下の科目において追加試験が受験可能である。</p> <p>1. 哲学基礎, 2. 教育学, 3. 応用数学, 4. 鉱物学と地質学, 5. 古典的考古学, 6. 中世と近世の芸術史, 7. 比較言語学, 8. ポーランド語, 9. デンマーク語, 10. ロシア語, 11. スペイン語, 12. イタリア語, 13. トルコ語, 14. 描画, 15. 音楽, 16. 体育。</p> <p>描画, 音楽, 体育における試験は、特別の試験庁 (Prüfungsbehörde) で受験されるものとする (第44条第2項の2と3)。</p> <p>副次科目における試験は、志願者がCに挙げられた追加科目における試験を受験する場合には必要とされない。</p> <p>[S.618] 副次科目に代えて第三の科目を専門科目として申請すること、あるいは第1条に応じて試験の存続のために必要である以上に多数の科目を選択することは、志願者に許されている。</p>	<p>第9条 試験対象</p> <p>1. [S.8] 試験対象は以下のとおりである。</p> <p>A. 各志願者に対する一般試験においては、哲学、教育学、ドイツ文学、さらに [S.9] キリスト教会の一員に属する志願者に対しては、宗教論。</p> <p>B. 志願者の選択に応じた科目試験においては、</p> <p>1) キリスト教の宗教論, 2) 哲学基礎, 3) ドイツ語, 4) ラテン語, 5) ギリシャ語, 6) ヘブライ語, 7) フランス語, 8) 英語, 9) 歴史, 10) 地理, 11) 純粋数学, 12) 応用数学, 13) 物理学, 14) 鉱物学を含む化学, 15) 植物学と動物学, 試験官が求めた委員会に対しては, 16) ポーランド語, 17) デンマーク語。</p> <p>14と15で挙げられた試験対象の関係は、それぞれが一つの試験科目であるにすぎない。</p> <p>2. 上記1のBに従い与えられている選択は、志願者によって明示された諸科目の下で以下のように関係づけられねばならないという制限を受ける。</p> <p>ラテン語とギリシャ語 フランス語と、英語ないしはラテン語 歴史と地理 宗教と、ヘブライ語ないしはギリシャ語 純粋数学と物理 鉱物学を含む化学と物理、これは植物学と動物学でも代用可能とする。</p> <p>ただし、言語の試験対象の代わりにドイツ語を関係づけることで代用することが可能であるという条件をつける。</p> <p>3. 第34条第1項に従って、試験の存続のために必要である以上に多数の科目を選択することは、志願者の自由裁量に任される。</p> <p>4. 応用数学は純粋数学との関連でのみ選択されるものとする。</p>
<p>第9条 哲学における試験</p> <p>第1項 論述試験 志願者は家庭活動において、その学習が選択された場合 (第37条第1項)、自身がどの程度まで第2項以下の下で示される諸領域から哲学的諸問題を判断することを理解しているか、また自身が自らの考えを明瞭に一貫して叙述する能力を有しているのかどうかを示さねばならない。</p> <p>第2項 口述試験 志願者は心理学と倫理学の根本問題に、特に青年の心的生活に関係づけられ、将来の教育者や教員にとって重要である根本問題に、ないしは論理学や認識理論の根本問題に習熟しているべきである。さらに志願者は、自身が卓越した、自らの専門学問にとって特に考察している哲学者の幾つかの主要著作、ないしは自らの専門学習と関連している哲学、あるいは哲学的教育論からのより重要な問題領域に取り組み、哲学史の内部における自らによって取り扱われた領域の意義に対して理解力を所有していることを示すべきである。志願者は自らの考えを明瞭で関連のある叙述において説明することができねばならない。</p>	<p>第10条 一般試験で立てられる諸要求の程度</p> <p>一般試験に際しては、専門家としての積りは重要ではなく、むしろ中等教育機関の教員によって求められるべき当該領域における一般教養を証明することが重要である。</p> <p>したがって志願者は、第28条第1項に従って義務づけられている家庭活動において、取り扱われている対象の単に十分な知識や理解力のある判断ばかりでなく、志願者自身が語法上正しく論理的に秩序立てられ、明瞭で十分に応用する叙述する能力があることも示さねばならない。</p> <p>[S.10] 口述試験で志願者に求められているのは以下のとおりである。</p> <p>[1. 宗教論においては志願者が、聖書の内容と関連で習熟しており、キリスト教会に関する一般的概観を有し、自らの宗派の主要な教説を周知していること.]</p> <p>2. 哲学においては、哲学史の最も重要な事実や論理学と心理学の主要な理論に習熟しており、より重要な哲学的著作を理解しつつ読んでいること。</p> <p>3. 教育学においては、志願者が16世紀以来のその発展において哲学的基礎や最も重要な諸対象、志願者自身の将来の職業課題に対するこれまでのいくつかの理解を獲得していることを証明すること。</p>
<p>第25条 教育学</p> <p>[S.630] 教育学を追加科目として選択する志願者には、次のことが求められる。</p> <p>教育理想の発展と一般的な精神生活へのその理想の関係の文化科学的に基礎づけられた理解、教育制度と陶冶制度の知識、特に宗教改革時代から現代に至るまでのその歴史の知識。卓越した [S.631] 教育学的著作家、ないしは教育の歴史に由来する特殊問</p>	

題の発展の習熟、またはドイツの陶冶制度の現代的組織の習熟、学校立法と学校編制に関する、特にプロイセンにおけるそれらの概観、社会的教育と国家市民的教育の領域における近年の努力の知識。

教育学の哲学的基礎と心理学や倫理学に応じた教育学の分枝への洞察、近年の諸潮流を配慮した下での一般的な教育論と一般的な教授論の最も重要な諸問題の習熟。

一般的で学問的な心理学を基礎とした、若者の心的生活の諸現象の理解、若者との交流や特殊な方法的準備（計画的な観察、実験によって助長されることが可能なあり方）の洞察。

挙げられた諸領域で志願者は、自らの主要学習諸科目や自らの後々の職業の諸課題との内的連関にある諸現象を優先しなければならない。

[4. ドイツ文学においては、とりわけ18世紀の最盛期の始まり以来の一般的展開が志願者にとって周知のものであり、志願者が学校の卒業後も自らのさらなる継続教育のために、この時代のより重要な諸作品を理解しつつ読んでいること。

宗教論や哲学基礎、あるいはドイツ語における教員資格を証明する志願者の場合には、当該科目における一般試験は度外視される。]

*1898年の規程は、Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen und Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen.(Nebst ergänzenden Anhang, Berlin: Cotta'sche, 1913)を、1917年の規程は、Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen.(In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 1917, S.617-647)を利用している。なお、対照を哲学と教育学に限定したので略してもよいところもあるが、それ以外はここではさしあたりさらにポイントを斯文堂により下げていただいた。

【2】

我々が時系列に逆らって前節で1917年7月の中等教職試験規程から始めたのは、それが同年5月24日と25日のプロイセン教育学会議よりもかなり早い時期から議会や省庁、学校関係者や大学教員によって議論されていたからであった。これは大学における教育学の位置づけを真正面から取り扱わないという点で、つまり当時の教育学の惨めな状況に直面しながら議論しなくてもよいという点で、また教員養成問題から大学における学問的な教育学講座の正当性を間接的に語ることができるという点で、「上昇」を望む教育学には幸運であった。というのも、大学における上席教員の養成が強化され、大学にふさわしいものとなることによって、大学における、特に哲学部における教育学の居住権が獲得される契機となるからである。ところで、シュプランガーが「聖霊降臨祭の会議」(ES-KH, 28.06, 1917)とも呼んでいるプロイセン教育学会議は、この居住権そのものを認めようとするものであった。その際に、もちろんいくらかの反対の声をも含みながらも、この会議は教育学の学問的方向性のある種強引に決定した。ここで「ある種」と言うのは、教育学の方向性が純粋に学問的と言うよりは、学問政策的に、したがって国家の関心に依拠して定められたからである。また「強引に」と言うのは、中等教職試験規程の公布が間近に迫っていただけに、大学の科目として教育学を位置づけることが急務であったからである。とはいえ、この会議に入り込む前に、何よりも当時の教育学の状況と、そうした状況や歴史的な時代背景の下でのこの会議の開催意図を具体的に把握しておくことが、我々の前提であろう。

1918年3月までの、つまり新しい中等教職試験規程が施行される(1918年4月1日)までの大学には正式の教育学の教授は、ドイツ全土ではライプツィヒ、ミュンヘン、イエナ、フランクフルト・アム・マインの4箇所

にすぎなかった。したがって、プロイセンに限れば、フランクフルト大学のみならず正式な教育学教授がいただけであった(ユリウス・ツィーエン)。教育学講義についても、プロイセンの全12大学²⁾のうち、フランクフルト大学(ツィーエンによる教育学講座)、ベルリン大学(フェルディナント・ヤーコプ・シュミット、ただし臨時正教授)、ハレ大学(フリッシュアイゼン=ケーラー)、ポーゼンのカイザー・ヴィルヘルム研究所、通称アカデミー(ルドルフ・レーマン)の4箇所であり、プロイセン以外のライプツィヒ(シュプランガーによる教育学講座)、イエナ(ヴィルヘルム・ライン)、ミュンヘン(フリードリヒ・ヴィルヘルム・フェルスター、レーム、アロイス・フィッシャー)、トゥービンゲン(グスタフ・ドイヒラー)を含めても8箇所にとどまっている。当時の教育学の傾向としては、プロイセン以外の大学ではラインが代表的であり、マールブルクの心理学研究所が創設された1913年までに16の研究所が存在していることが象徴的であるように(vgl. Drewek1996, S.304)、実験的傾向が強く、1879年に最初の心理学研究所を備えていたライプツィヒにいたシュプランガーを除いては、フィッシャーやドイヒラーなど『教育心理学及び実験的教育学雑誌』(以下、『教育心理学雑誌』と略す)に多くの論文を執筆している人物の存在が特徴的である。また、実験学校や教授学的に、あるいは心理学的青年学的に方向づけられた施設があるのも、プロイセン以外の大学の特徴的な傾向である。他方でプロイセンでは、フリッシュアイゼン=ケーラー、レーマン、以下に取り上げる教育学会議においてエルンスト・トレルチュに全面的に賛同を表明したという意味においてツィーエン、この時点ではプロイセン外の人物だが、1920年にトレルチュのいるベルリンに哲学正教授として戻り——彼はこの大学で学位と教授資格を取得していた——、教育学をも講義することになるという意味においてシュプランガーなど、理論的傾向、ないしはデイルタイ

学派的傾向が強い。こうした状況をケルスティンクは次のようにまとめている。すなわち、「教育学的対決は二つのパラダイムへと収斂していた。一つは圧倒的に自然科学的価値自由的で『社会的』進歩に関心を示すパラダイムであり、これに短い近代化の局面の後にこの変遷の効果を統一性や『共同体』に頼ることによって……『強力な人格』の実現をあくまでも主張する文化教育学的哲学的理論が対置していた」(Kersting2008, S.26f.)。

また、ドレヴェックは『教育心理学雑誌』の資料に従って、1911年冬学期から1918年冬学期までの14学期間に催された総数1941回にも及ぶ大学における教育学的な企画(pädagogische Veranstaltung)について統計的に調査分析している。彼の分析によれば、こうした企画(演習や学術会議、実習等)は大部分は哲学部で、一部が神学部(約9%)や医学部(約4%)で催されていたが、そのテーマは主に哲学的歴史的コードと経験主義的実験的コードに分けられるという(vgl. Drewek1996, S.308-309)。興味深いのは前者のコード(哲学的教育学的, 神学的)が46%(絶対数780)、後者のコード(実験的心理学的, 医学的)が54%(絶対数914)——残りの247は二つにコード化不可能であったという事実であり、これはケルスティンクの見解を統計的に支えると共に、実験的な方向性が希薄な存在ではなく、むしろ哲学部を脅かすほどの勢いであったことを再確認させる。また、こうした企画がライプツィヒ(305回)、ミュンヘン(201回)ハレ(118回)、トゥービンゲン(103回)など、実験的な研究を推進する大学ばかりでなく、ベルリンでも153回を数えているという事実(vgl. ebd., S.307)も我々の関心を引くところである。

こうした「実験心理学 contra 文化教育学」の対立構図ばかりでなく、「哲学部 contra 他学部」のそれも存在していた。教育学に関係した講義は各学部でもなされていた。『教育心理学雑誌』は学期ごとの心理学や教育学のそれらを公にしているが、1917年から翌年の冬学期、つまり試験規程施行直前の学期の開講一覧は、教育学関係の様々な科目が多様に展開されていたことを教える³⁾。例えば、神学部では宗教教育の心理学や教理問答に関するゼミナール、医学部では子ども期の精神病理や子どもの身体的精神的発達に関する講義など、哲学部以外でも教育学に関する内容が取り扱われている。これらは教育学、心理学、神学、医学の交差領域である。また、プレスラウ大学では神学部のシュタインバックが「教育学と初等教育学(Volksschulkunde)」に関して、エアランゲン大学ではやはり神学部のカスパーリが「特に初等教育機関を配慮した一般教育学」に関して、ライプツィヒ大学では神学部のフレンツェルが「教育学ゼミナール」を行っている。これらは決して数少ない事例ではなく、神学部での学習の終了後に聖職者に就くまでの待

機期間に教職でいわばお茶を濁す宗教教員の養成には、むしろ避けられないことでもあった。このように哲学部は、19世紀初頭以来任されてきたギュムナジウム教員の養成を一手に担っていたわけではなかったし、こうした状況下で教育学が哲学部での安定した地位を手に入れる可能性も低かった。いずれにせよ、教育学は各学部で霧散した状態であり、哲学部においても根無し草の外観を呈し、しかも実験的心理学的に基礎づけられた教育学が他のものを圧倒するほどに展開しつつあった。こうした状況からすれば、難題を抱えた5月会議はソナム戦闘の膠着状態と悲惨の打開のような強行突破の試みのようにも見えてくる。

ところで、プロイセン教育学会議は確かに直接的には改定中等教職試験規程との関連において開催されたものであったが、これとは異なる行政側の時代史的で、したがって大がかりな意図も働いていた。これは明らかに「1914年の理念」とも関係してくるものである。この理念は、第一次世界大戦の勃発が「国民の精神的道徳的統一」、我々のよく知る言葉を用いれば「挙国一致」をもたらしたとすることで、戦争の正当化に用いられたイデオロギーであった。第一次世界大戦はその初期には、ドイツが「内なる敵」であるカトリックや、特に左傾化した労働者までも含めて、「すべての部分が有機的に関連し合い、右へも左へも、上にも下にも……生き生きとした統一へとまとめられ」(Leonhard2006, S.211)、一つの生命として振る舞うかに見える鱗の群れのように「すべての者が同一の関心事で生きる一つの新しい全体へとまとめる精神」(Plengel1915, S.46; Leonhard2006, S.212)へと中心化される時代の到来を告げる錯覚の消失点であった。ドイツは戦争という消失点を通して、一つの生ける有機体として遠近法的に——というのでも、すべての人々がこの投影図に秩序立って配置されるからである——描かれた。その絵画のタイトルが「1914年」であった。そして戦争の進展と共に、この理念は戦争を「精神の戦争」、「文化戦争」、「道徳的に真なる戦争」といったプロパガンダになるのだが、一部の知識人には単に有事においてばかりでなく、平時においても国民全体に浸透するべきものと考えられるようになる。テーノルトはこのことが教育学に期待されたとしている——「内的統一への国民の教育を成し遂げるための反省を大学で定着させる」ために、「戦時に参謀本部が引き受けてきた機能を平時において教育学が引き受けること」(Tenorth2011, S.13)としているが、これが哲学部における教育学の地位向上を目論む行政側の隠された意図であった。そして、教育学会議はこの意図に同意、承認させるための場となった。そのために自然科学的、したがって「西ヨーロッパ的」、「文明的」、「物質主義的」で実験的な方向性を持った大学教員を排除し、トレルチュを会議の頭目に据えることは必然であった

と思われる。彼は当時、西側の自由とは異なる「ドイツ的自由」を強調していたばかりでなく、1916年に「1914年ドイツ協会」で「1914年の理念」をテーマに講演を行っており、行政の思惑に最も符合する人物であった。事実、この講演においてトレルチュは、数箇所すぎないとしても、国民教育と1914年の理念を関連させて1917年の会議に接続するとも言える発言を既に行っていた。この時期あたりから決定的な態度変更を見せ始め、その後に「理性的共和主義者」へと転向するとしても (vgl. Leonhard2006, S.219ff.), 彼は1914年「8月の巨大な意味」(Troeltsch1916, S.614) が、戦争を通して「生き生きとして、我々一人一人の心をとらえる、激しい生命の流れ (Lebensflut) である国民と大衆の発見」(ebd., S.613) へと至らしめ、「個体や国民全体における有機的な生活統一への回帰」(ebd., S.615) を予感させたところにあるとしている。つまり、「1914年の理念は国民全体の生活へ個人を編入すること」(ebd., S.618) を教えた。この際に批判的に注目すべきは、戦争の熱狂に巻き込まれたアカデミカーの思考麻痺である。これは体験を過度に強調するところに見出される。例えば、「偉大な理念は何よりも大きな政治的社会的出来事の産物である……。理念は理論や主義からではなく、強烈な体験から生まれ出る」(ebd., S.608)。「我々は今日、固有のあり方と新しい理念を、我々自身の経験に応じた現実からさらに取り出さねばならない。……我々を圧倒している諸体験から、それらの体験の精神的内実と意味を高揚させねばならない」(ebd., S.609)。こうした理想を産出する体験概念、理想と現実の危険を秘めた混合から、彼は「教育問題 (Bildungs- und Erziehungsfrage), ……国民教育 (Nationalerziehung) の中に含まれている独特な精神」(ebd., S.622-623) に注目している。また、彼はそれを時代の機運とも重ねている、「数年来、我々の青年は専門主義に対して新たな総合に、冷たい悟性に対して新しい生き生きとしたものに憧れてきた。……信仰と現実主義、想像力と実際の義務が見えてきた。この一致をより深く、さらに深く基礎づけ、これを来るべき日へと運んでいくという偉大な新しい課題が、光り輝く希望の星である」(ebd., S.613)。こうして彼は、1914年の理念の一般化を二つの教育形式、すなわち「国民教育 (Nationalerziehung)」(ebd., S.623) と「民衆教育 (Volkshbildung)」(ebd., S.618) に託している。というのも、国民教育は「西側の国民の自由とは異なる」「超個人的な協同の精神の自立的で意識的な肯定の自由」(ebd., S.618) を、つまり「ドイツ的自由」をこれまでも目標としてきたし、将来的にもそうするからである。この自由は「外的服従と内的自由」の奇妙なアマalgamだが、「全体に対する自発的義務の自由と全体の内部における個々人の人格的で生き生きとした独創性の自由、協同の感覚と紀律の自由」(ebd., ebd.) と

直ちに言い換えられている。それ故、「ドイツ的自由が我々の公的施設 (大学と学校) のはっきりと認められる精神とならねばならない」(ebd., S.619, 補足は引用者)。これらの発言は、先にテーノルトが豊かに表現したプロイセン教育学会議での行政側の意図を十分に反映した、大学からの見解ともなり得たと思われる。

そしてさらに、この会議はおそらく二つの出来事に、その淵源を持つと思われる。一つは1914年8月6日のトレルチュのベルリン大学招聘であろう。ゲルハルトらはこの招聘が「それほどドラマチックでもなければ、それほど重要でもない」(Gerhardt, usw.1999, S.218) としているが、プロイセン教育学会議との関係ではむしろ注目すべきことであると思われる。ベルリン大学は当初、トレルチュのような神学者を招聘することに対して考慮を全く払っていなかった。それでも、1909年の招聘委員会の審議で彼は招聘リストの第一位となるが、ディルタイやリアル、シュトゥンプフを含む24名のメンバーによる決議により否決されている (17名の反対票)。しかし、「省庁は彼の招聘に強い関心を持っていた。1914年5月6日に哲学部は、省庁の法令により学部に宗教哲学と同時に宗教史の正教授が認められるという情報を受ける。……学部は予想外の教員集団の拡大に対する様々な疑念を言い表している」が、結局「神学の正教授ではなく、むしろ純粋に哲学的な正教授であるべき」として「宗教、社会、歴史の哲学のために許可される」という妥協を行い、トレルチュを受け入れた (ebd., S.219)。結果的に、省庁が「トレルチュを押し通したことは、学部にとって様々な観点で幸運の事例として示される」(ebd., S.214) —— というのも、彼はディルタイがかつて骨折っていた歴史主義的相対主義の克服に深く関わることになったからである。1919年に議会の事務次官に登り詰める彼は、プロイセン教育会議でも当局が招聘に導いた人物として政治的に利用されたと考えることも可能である。この意味では、会議開催以前に参加予定者に送付されていたトレルチュの指導原理 (Leitsätze) は、大臣を含む行政の見解を斟酌したものであった。そうでなければ、先述したように教育学の専門家でない彼が、会議の中心人物として参加することには無理が生ずるのであろう。しかも、「体験の自己確信」を出発点とする「生一般はいかにして把握可能か」という問題設定や「歴史哲学と倫理学の結合とのトレルチュのつながり」、最終的に特殊ドイツ的なフマニテートを超える西ヨーロッパとドイツとの普遍主義的なフマニテートを目論む「文化総合」として示されるための非反省的な前段階、しかし時代的にまだ偏っていた萌芽は、行政が想定していた歴史哲学や文化哲学、倫理学に基礎づけられた (特殊ドイツ的な) 教育学を根本から支えるに十分であった (vgl. ebd., S.221-224)。これがトレルチュに指導原

理を行政が任せた理由でもあった。

他方、もう一つの淵源は、この「教育学を哲学化すること」とも関連している。トレルチュの指導原理テーゼ3で強迫神経症的に危惧されているのだが、上述したように教育学は哲学化するよりは、むしろ心理学化されており、それ以上に哲学自体が心理学化（心理学主義）の危機にあると思われていたことに関連する。フリッシュアイゼン＝ケーラーは1914年に、それまでの20年間に純粋な哲学正教授が減っている（32名から27名）一方で、実験的心理学者の正教授数が3倍を超える増加（3名から10名）を示していることを指摘している（vgl. Drewek1996, S.304）。そうした圧迫感を振り払うように、既に1913年にハインリヒ・リッカートの主導で、実験的心理学者への態度表明がドイツ語圏の107名の哲学部の教員によって公にされていた。これは実験的心理学者を哲学講座へと招聘することに反対し、実験的心理学者が哲学の教授のポストを席卷するという災禍を予防し、仮に招聘するとしても実験的心理学者には「新たな哲学講座の創設が考慮されるべき」（Erklärung1913, S.115）とすることで妥協するという声明であった。この声明には「高等教育機関の生活におけるその立場が哲学に保証され続けねばならない」（ebd., ebd.）という一文が見られるが、これは心理学ではなく哲学を教育学の土台とすることを基調とする後の教育学会議の伏流ともなっている。この署名欄には、当然のことながらリッカート始めとする新カント派の大学人——ヨナス・コーンやヘーニヒスヴァルト、ナートルプ、ヴィンデルバント——やルドルフ・レーマン、エドムント・フッサール、ゲオルク・ジンメル、フェルディナント・テンニースなどの名が見られるほか、ディルタイを師とする大学人——フリッシュアイゼン＝ケーラー、ベルンハルト・グレートウイゼン、ヘルマン・ノール、ゲオルク・ミッシュ、そしてシュプランガー——もこの声明に署名している⁴⁾。そして、重要なことだが、この中の数名はプロイセン教育学会議の席上にもいた。会議参加者13名のうち5名がこのリッカート声明に署名している（ブラウン、フリッシュアイゼン＝ケーラー、ヘーニヒスヴァルト、レームケ、シュプランガー）。彼らのほとんどが1917年でも1913年の立場を基本的に変えていないのは、会議の発言からも読み取ることができる。そして、1917年の会議は、中等教職試験規程の「教育理論と教育学の学問である限りでの哲学との類縁性」（vgl. Reinhardt1917, S.28）を前提としていたから、実験的に方向づけられた大学人（児童心理学者や実験的心理学者、青年学の大学人）は、この会議から締め出されることになる。また、これは教育学の当時の状況、トレルチュを含む哲学部大学人の基本的な思考傾向、行政当局の戦略的意図、そして戦時の雰囲気などが絡み合った結果でもあつ

た。無論、招待のなかった彼らは会議後に『教育心理学雑誌』で間接的に不満を表明している（vgl. Gegenkonferenz1918, S.210）。

以上を背景に、会議は開催された。それは非公開であった（ebd., 209）。指導原理を担ったのはトレルチュのほか、プロイセン唯一の教育学正教授ツィーエンであった。歴史家で宗教哲学者のトレルチュは「教育学の専門家ではない」（Konferenz1917, S.139）と明言して、一見参加資格を有しないかのような態度をとっているが、これまでに見たように、腹藏があったと思われる。その一方で、マールブルク大学の退官間近の哲学教育学正教授パウル・ナートルプは招待されていなかった。これについて参加者の一人シュプランガーは、ゲオルク・ケルシェンシュタイナーに宛てて次のように書き送っている。「なぜテーゼをナートルプにさせないのでしょうか。プロイセンで唯一の教育学の思想家だと言いますのに、その限りで私たちは一見したところ、まだ対等ではないようです」（ES-GK, 12.05.1917, S.95）。彼は教育学者として、改定中等教職試験規程において当初教育学が完全に除外されていた際の戸惑いと同様に、ここでも教育学会議であるにもかかわらず、教育学の位置づけの低い評価に諦めの感情を持たざるを得なかったようだが、それだけに彼は教育学の専門家として自らのテーゼをこの会議において提出することとなる。

会議の主催者であるプロイセン教育行政当局は、大学教員13名、学校関係者10名を招待した。大学関係者では、ベルリンから4名（トレルチュ、アードルフ・フォン・ハルナック、シュミット、アルフレート・F・フィーアカント）、ブレスラウからリヒャルト・ヘーニヒスヴァルト、フランクフルトからツィーエン、ゲッティンゲンからハインリヒ・マイアー、グライフスヴァルトからヨハネス・レームケ、ハレからマックス・フリッシュアイゼン＝ケーラー、ミュンスターから3名（ヨーゼフ・マウスバハ、マックス・エットリンガー、私講師のオットー・ブラウン）、そしてプロイセン以外からライプツィヒのシュプランガーが招かれている。プロイセンのすべての大学から大学人が招待されたわけではなかった。ボン、ケルン、ケーニヒスベルク、キール、マールブルクからの参加者はなかった。これまでの叙述からして、これらの参加者リストには行政によってあらかじめふるいにかけてられた細工の跡がある。また、会議参加者を別な角度から見れば、3名の教育学教授、8名の哲学教授のほかに、2名の神学教授（ハルナック、マウスバハ）も含まれていた。教育学者の比率はむしろ低い。

既に触れたように、この会議に先立って招待者たちにはトレルチュとツィーエンの指導原理が送付されていた。トレルチュの指導原理を要約すれば、以下のようなものである（Konferenz1917, S.135-137）。

1. 哲学部の立脚点と理念からすれば、教育学が純粋に理論的の学問であり、教育技術や心理学的応用のように学問と実践との間を中途半端に揺れ動いてはならない。また、様々な教育学的対象に対する一定の見方 (Anschauung) を基礎とした教育学は国民教育の学問である。

2. 教育学は、特に歴史的社会的政治的条件下に成立してきた現在または過去の様々な教育組織を考察対象とするが、それは相対的に統一的な文化理念の獲得を目的としている。したがって、教育学は哲学 (歴史哲学、文化哲学、倫理学) の上に基礎づけられる。

3. だが、現状の哲学が世界観形成の力を発揮することは少なく、それ故に教育学は哲学でなく、心理学とのつながり、ただ技術的な補助手段とのつながりだけが残されているのが残念な実情である。

4. とはいえ、哲学的に基礎づけられた教育学が成立するとして、その講座を誰が所有するのか、哲学者自身か、それとも哲学的な教育を受けた教育学者かという問題がある。ナートルプやシュブランガーのような人物は稀であり、さしあたりは哲学者が講義を行い、後進の教育学者を育成することが望ましい。

5. 教育学が国家的学校制度、その歴史と目標についての自立的で包括的な学問、国民教育の学問である以上、それは初等教育機関も含めた全学校制度を包括する。その際に教育学は、教育財の理想的な教育内容という観点で全教職と国家や社会、精神生活に対する全教職の意義に依拠しなければならない。

6. したがって、教育学講義の内容は広範囲に渡り、それだけに全体的である。このことは初等教員をも含めた聴講者の拡大と変化という非常に困難な問題を惹き起こすであろう。

7. このような込み入った実験において、さらに問題となるのが人員問題である。人員が必要かどうかは、学校関係者に任せられる。哲学部は哲学部の本質と他の学部との関係からどこまで適応できるかを決定するだけである。

もう一つの指導原理、ツィーエンのそれはトレルチュの4分の1ほどの短いものである。その内容はトレルチュのものときほど異なるものではないが、シュブランガーによって「ぞんざいで無力で注意散漫な幾つかの文章」(ES-GK, 14.05.1917, S.96) と酷評されている。それは次の7つのテーゼからなっている (Konferenz1917, S.137-138)。

1. 大学における教育学講座は、教職志願者の実践的養成とは全く関係がない。

2. 教育学の課題は、教育 (学校) 制度の現在の地位の経緯、文化発展とその制度の連関を理解することである。教育学は一般的な国民教育の学問である。

3. 教育理論の歴史は現代と関連づけられねばならぬ

い。様々な時代や国々の教育理想の歴史や実現の程度が重要な問題である。

4. 教育組織の歴史は、教育財の歴史的発展像から出発しなければならない。国家市民的生活と職業生活の諸要求への教育財の関係を考究することで、学校種の段階と並立がその内的権限において必然的に証明される。

5. 学校編制や学校行政の組織も、歴史的考察を必要とする。その際には教育法規の解釈が役立つ。人物研究もこの考察に有用である。

6. 教育的実践の理解は教育 (学校) 制度の歴史的理解で準備可能であり、歴史的な人物研究によって教職の理想や教育 (学校) 活動の影響力が具体的に示される。

7. こうした学習は、安易な解説書資料ではなく、学生自身の自己活動による大学学習によって進められねばならない。

会議はこれらのテーゼに基づく報告に先立ち、文化事業省大臣フォン・トロット・ツー・ゾルツの次のような内容の挨拶で始まった。「本日の討議において我々の大学での教育学の居住権が承認されたものとして前提とされていることは、既に招待状において言い渡されていた。だが、従来の教育学は改革の必要があり、……そのきっかけは教職志願者の養成のための規程の新たな改定である。学校ゼミナールでは……教育方法の諸問題に特別の配慮をすることになっているが、大学時代には哲学的に基礎づけられた下部構造の必要性や国民文化の一部として学校制度と教育制度の全体へと体系的に導き入れる必要性が生じている。この大学教育をどのように形作るか、これに関して……招待された大学教員と学校関係者の意見を聞くことを期待している。議論の主要な観点は、教育学の教授の学問的必然性を将来の教員の実践的養成の課題と和解させ、この二つの領域を相互に線引きすることでなければならない」(ebd., S.138)。この開会の辞で既に審議はほとんど決していると言ってよいであろう。というのも、教育学講座は開設決定であり、その講座が哲学的であり、実践から切り離されていることも決まっているからである。

大臣の開会挨拶の後にはトレルチュとツィーエンの開会報告が続いた。トレルチュの報告は、大臣の挨拶を補強するものであった。彼は「教育学講座の開設に対する哲学部の態度と捉え方」(Konferenz1917, S.139) を土台として議論を進めている。彼によれば、何より哲学部は実践的な目的を持っていない。しかし、哲学部は中等教育機関の教員の養成も行い、「国家の目的にも寄与して」おり、この点では「医師、国家や教会の官吏を教育している他の……学部と全くパラレルな関係にある」(ebd., S.139)。したがって、哲学部のこうした側面は、「その内部においても表現されねばならない」(ebd., S.140)。その表現の形態が「現

実に存在する国家の学校制度及び教育制度についての学問」(ebd., S.140), つまり教育学である。その際、哲学部の本質からして、教育学は当然のことながら理論的な専門科目であり、「実践的なものの一切は遠ざけられねばならない」(ebd., S.140)。同様に、心理学も理論的に考究する必要はあるが、「技術的応用を行う必要はない」(ebd., S.140)。また、「ギュムナジウムの実践者や神学の同胞(教会人)のための共同作業や旧来からの活動も必要ない」(ebd., S.140)。それ故に、教育学講座の所有者は「完全な哲学的教養」と「歴史的経験的に研究する能力と意志」, 「学校についての実践的な直観」を有し、「その哲学を新しい課題に完全に含み込んでいること、したがってこの課題を……完全な固有の課題と考えていること」が重要になるとしている(ebd., S.140)——おそらく、この「課題」とは相対主義的状況の克服と様々な国民階層の精神的統一(現象的統一 [=西ヨーロッパ的な平等]ではなく)であろう。シュヴェンクが形容するように、トレルチュはあくまでも「哲学部のスポークスマン」(Schwenk1977/78, S.106)として振る舞っている。これに対して、ツィーエンは教育学が「学問的専門科目の付属品として生き延びて」(Konferenz1917, S.141)行かざるを得なかった理由を振り返って、ヴィルマンが教育方法的諸問題を実践的養成を先取りして強調したこと——この頂点にイエナ大学の実験的教育学者ラインがいると彼は考えている——によって、かつてのケーニヒスベルク大学におけるような輪番制による講義によって理論的学問的性質が高く保てなかったことに見て、彼はトレルチュに与している。違いがあるとすれば、ツィーエンが都市視学官らしく、教育学の研究領域を学校に限定せず、教育学が「家庭や職業組織のような学校以外の教育の担い手をも視野に収め、また乳幼児や青年の育成の課題をも考察の範囲に引き入れること」(ebd., S.142), 「国家学的に方向づけられた教育学を視野に収める」こと(ebd., S.141)を求め、教育学の補助科学として伝記(人物研究)を推奨していることであろう。

これに続く審議で、トレルチュは大学教員たちからの賛同を受けている。既に審議以前にもシュプランガー——彼は当時ライプツィヒにいたにもかかわらず、トレルチュのベルリン大学招聘に先立つ人員配置に関する審議に参加していた(vgl. Gerhardt, usw.1999, S.221)——にとつて、トレルチュの考えは部分的に好ましいものであった。「トレルチュの考え方は、教育学に従事している者にとっては、誰にとつても完全にすばらしいものです」(ES-GK, 12.05.1917, S.95)。そのほか大学人の多数もトレルチュ陣営に属していた。例えば、ハルナックは「教育全体を国家の領域に制限」せず、「人間性の大きな諸課題へと入り込んで生きること」(Konferenz1917., S.143f.)としている

ことから、トレルチュに援護射撃をしているのは確かである。また、シュミットは会議に参加していても発言力は弱かったようだが、それでもハルナックによって批判される国家の御用商人のような発言は行っている——例えば、彼はトレルチュとツィーエンの見解の一致を際立たせた後に、「教育学は国家のエートスを引き受けねばならない」(ebd., S.143)として、行政の側に立っている。彼は、「大学の意志を超えて作用する」「アルトホーフ・システム」を引き継いだフリードリヒ・シュミット=オットが省庁を通してベルリン大学に押し付けた人物であった(Gerhardt, usw.1999, S.214)⁵⁾。それ故、彼が体制寄りになるのも当然であり、これに対抗して「あたかもあらゆる理想が国家的なものの中に含まれているかのように思われてはならない」(Konferenz1917, S.144)と、大学側のハルナックが大学を擁護するのをもつともであった。とはいえ、シュミットがトレルチュに反対の態度を示していたわけでは決していない。この点では基本的にヘーニヒスヴァルトも同様である。彼は教育学を「哲学の上に構築」し、「哲学的な特殊科目に応じて分化」させ、「特に哲学史の連関に教育学の諸問題を配置すること」を期待する(ebd., S.146)。したがって、彼はトレルチュのテーゼ1や2のように哲学的教育学を、またテーゼ6のように教育学が多岐に渡ることを認めている。特徴的なのは彼が理論と実践とが教育学において相互に態度決定されることを望んでいることであり、「教育学のための教員は実践的な学校関係者とうまい具合に共同作業を行っている」(ebd., ebd.)という自らの活動を引き合いに出している。また、彼はプラトンやフィヒテを引き合いに出して、「偉大や教育者は……同時に国家の理論家でもあった」として、教育学にツィーエン的な国家学的観点を認めている(ebd., ebd.)。最後に、ブラウンの場合には、トレルチュの哲学的に基礎づけられた教育学は既成事実であって、既に文化教育学的講義の性格が形作られているとして、そもそも審議の必要のないものと考えられている(ebd., S.151)。なお、当時私講師のフィーアカントがどのような発言をしたのかについては、記録には残っていないが、トレルチュと同様にベルリン大学に属していたことから推察すると、彼に反対の立場をとったとは考えにくい。

トレルチュの主張に対して大学教員として疑念を示しているのは、13名中4名、すなわちマイアーとエツトリンガー、レームケ、神学者のマウスバハであった。マイアーは、教育学を「哲学部の技術的学問」として捉えており、単なる方法論はディレッタンティズムに導くために認められないばかりでなく、そもそも教育学講座は哲学の上には生じないと述べている(ebd., S.146)——ヘーニヒスヴァルトの先の「哲学の上に基礎づけられた教育学」という構

想は、このマイアの発言に対抗するものであった。マウスバハは、教育学が常に理論的側面と実践的側面を有しているために、教育学を純粋に理論的な学問として基礎づけることはできず、倫理学が教育学を基礎づけるとしても、それは結局のところ、教員の人格の問題となるとしている (vgl. ebd., ebd.)。また、エットリンガーは教育学における心理学の価値を認め、「実験的心理学は文化哲学と同様に、教育学に少なからずよい貢献をなす」(ebd., S.151)としてトレルチュから距離を取っている。レームケに至っては、そもそも会議の審議事項それ自体に疑問を投げかけている。「純粋で理論的な教育学とその歴史のために、特別の大学教授のポストを開設する必要など全くない」(ebd., S.152)。仮にトレルチュのテーゼを受け入れるとしても、そのテーゼに従った教育学を教えることは超人的大学人でなければ不可能であり、まず見つけられないとレームケには思われている (vgl. ebd., ebd.)。

ところで、会議記録を見れば直ちに分かるように、トレルチュとツィーエン以外には、フリッシュアイゼン＝ケーラーとシュブランガーを除けば、ほとんど発言の時間が与えられなかったように見える(そうでなければ、記録が行政上で意図的に縮減したのかもしれない)。それだけにこの2名は興味深い例外であるとも言えるであろう。この2人は個別に独自のテーゼを用意していた。例えば、シュブランガーはこの聖霊降臨祭の会議に向けてテーゼを自発的に提出することをケーテ・ハートリヒに伝えている (vgl. ES-KH, 05.05.1917)。事実、会議記録にはトレルチュやツィーエンに匹敵する長い記録が残されている。二人に共通するのは、教育実践に対する一定の評価であろうが、ここではフリッシュアイゼン＝ケーラーのものについてのみ触れてみたい——我々の本来の主たる対象であるシュブランガーについては、考察の場を次節に設ける。

何よりフリッシュアイゼン＝ケーラーは、トレルチュのテーゼを一面で認めながらも、教職試験規程の補完を兼ねて、理論的教育学のためのゼミナールを提案している。彼はまず大学講師からだけでなく、青年の要求をも考慮して課題を考えることを際立たせる。その際に、学生は二つの類型に分けられている。すなわち、「専門科目学生と圧倒的に教育的関心を持った学生」(Konferenz1917, S.144)である。前者はもっぱら学問的関心から、したがって教職試験を気にせず教育学講義に参加しており、後者は青年学(それ故、実験的心理学)や現代の教育問題、改革運動に関心を示しながら教職を目指してその講義を聴講している。この点で、彼は上述の二つの指導原理が歴史的な観点に傾斜していることを発言の冒頭で批判する。そして、この関心に応じて「講義を原則的に分けること」を彼は求める (ebd., ebd.)。つまり、教職試験に関係のない無

目的で一般的な(本来の大学の理念に基づいた)講義——彼は例として人文主義的な教育理想や子どもの心理に関する講義を挙げている——と「厳密に学問的な取り扱い」がなされる演習、つまり「新しい意味における教育学ゼミナール」に分けようとする (ebd., ebd.)。こうしてフリッシュアイゼン＝ケーラーは後者のゼミナールに対して自らの提案を行っている。彼によれば、教育学ゼミナールは「既に実践活動していたり、……自らの科目養成を終了している者」(ebd., ebd.)から構成される。したがって、それは教育実践に関心のある者をメンバーとするわけだが、実践的教育学のゼミナールではなく、教員や教職志願者の理論的深まりを期待するものであった。興味深いのは、その名を挙げていないにもかかわらず、彼が実験的教育学の要素を必ずしも排除していないことである——その意味で先の「リッカート声明」の署名者かつこの会議参加者の中では唯一の例外である。ゼミナールでは教育学的古典の購読だけでなく、才能研究や知能検査の問題、発達心理学の問題、学校組織の問題、さらには教育法規、学校統計、学校政策、学校行政、学校衛生、外国の教育制度など、「学問的考察に学校が提供するすべての様々な側面」(ebd., ebd.)——つまり、「教育心理学雑誌」の主なテーマとなるもの——を彼は含めている。もちろん、こうしたことが個々の大学教員に可能ではないことを彼も認めている——レームケが指摘したように、これこそトレルチュの提案以上に超人的であろう。そこでフリッシュアイゼン＝ケーラーは、「教育法規に対しては法律家、学校衛生や青年の精神病理については医師、外国の教育制度に対してはロマンス語文学者や英語文学者、……視察と結びつけられる施設に対しては大学外の実践家」(ebd., S.145)のような様々な教養人を動員することを提案する。彼が望んでいたのは、これまでそれぞれの学部に散逸していた教育学の開講状況を、「学部の垣根を越えて」哲学部へと「結集」することであったと思われる (ebd., ebd.)。それはギムナジウムの教員養成を哲学部が一手に引き受けようとする壮大なプランでもあった。しかし、それだけに会議では、彼の提案は大学人からの反対の憂き目に会う。マイアは直ちにそのゼミナールが「ユートピア」(ebd., S.147)であるとし、ヘーニヒスヴァルトも「教育学ゼミナールと大学との諸関係は直ちに緩んでしまう」(ebd., ebd.)と述べている。賛同したのは学校関係者のジープールとゴルトベックだけであったが、これも実践的形態としては正しいと限定されている (ebd., S.146, 151)。ただし、理論的教育学のゼミナールだとしながらも、フリッシュアイゼン＝ケーラーは明らかに、中等教職試験規程の学術試験(理論)と教育試験(実践)の分離を架橋することをゼミナールに期待しており、会議に参加している大学教員の中では実践に

も目を向けた数少ない人物であった。

大学教員から目を転じれば、教育学会議には10名の学校関係者も参加していた。3名の視学官（ベルリンのボルバイン、ベルリンのジーブール、マゲデブルクのヴァスナー）、3名のギムナジウム校長（デュッセルドルフのエリュトローペル、ベルリンのゴルトベック——なお、この人物はシュプランガーの『青年期の心理学』において序文の代わりをなす公開書簡の受取り人である——、シャルロテンブルクのシュレーダー）、4名のギムナジウム上席教員（シャルロテンブルクのクライツ、エッセンのクックホーフ、ケルンのリット、ベルリンのポスケ）から構成されていた。校長と上席教員はそれぞれ別々のギムナジウムから参加している。これらの人々は必ずしもトレルチュの考えに賛同したわけではなく、特に教育学の実践的側面、職業的有能さや熱意、心理学的モメントなどを強調し、特にボルバインはトレルチュに直ちに反対している（vgl. ebd., S.142）。また、一概に大学教員が実験的心理学に対して否定的な態度を示していた一方で、学校関係者はその心理学にかなり好意的である。例えば、クックホーフは「教員（Lehrer）は今日、何より教育者（Erzieher）である」（ebd., S.149）というエリュトローペルの見解を受けて、これに全く同意した上で、エリュトローペルとは反対に青年学と心理学に期待を寄せている（vgl. ebd., S.150）。また、ポスケも数学教育の立場から、「心理学と青年学とが新しい教育学の重要な部分をなさねばならない」とし、「実験的心理学も大きな価値を有している」と述べている（ebd., S.151）。ポスケの発言を継いだシュレーダーも、生徒の個性の理解のために、性格学と実験的心理学を必要とするとしている。「とりわけ実験的心理学が精神医学に限定し、欠陥の源にまで迫ろうと教員に援助の手を伸ばす場合には、その心理学を全くはねつけることはできない」（ebd., S.152）。ゴルトベックも実験的心理学ではないが、やはり「子どもの心の理解や感情移入の能力」の育成のために心理学——正確には「内観的（introprospektiv）心理学」——を求めている（vgl. ebd., S.150）。こうした実験的心理学をも含めた心理学への学校関係者の期待は学校における実践的活動の生産的助長を目指すものであったが、行政側のカール・ハインリヒ・ベッカーとラインハルトは審議の流れを調整しようとして、早々にその期待感を鎮めようとしている。これに対抗して、二人の指導原理報告者の結語の直前にボルバインは、自らの見解を敢えて再び強調することとなった。会議の席上で2度の発言記録が残されているのはボルバインのみであるだけに、これは教育学講座開設の議論に対する学校関係者の不満と不審の明瞭な表現と考えることができる。すなわち、「学問と学校が結合することは心理学の中にある——このことが本会議にお

いて十分には際立たせられていないこと、これは驚くべきことである。……主要問題は依然としてあらゆるものとの実践的な接触である」（ebd., S.153）。仮に実験的に方向づけられた大学人が参加していたとすれば、事態はかなり紛糾していたであろう。とは言うものの、会議全体としては学校関係者の発言は総じて曖昧なものであり、シュレーダーのように「過去と現在の全体的な精神生活からこの席上で求められている判断のための尺度を獲得することが重要である」（ebd., S.152）として、ディルタイの名前を添えていたり、ゴルトベックのように審議されている教育理想の問題について、「統一的な教育理想というものには存在しない。存在するのは複数の理想の闘いだけであり、重要なのは教員が複数の意見のこの争いの中で自ら一つの観点を獲得すること、自身で強い人格を生成しようと努力することに限られる」（ebd., S.150）と、トレルチュの『キリスト教の絶対性と宗教史』（1901/1912年）にも似た、そしてシュプランガー好みの判断を示したりしている。他方でボルバインのこうした発言との関係で、心理学に露骨に反対を表明したのは、学校関係者の中では視学官ヴァスナーとギムナジウム校長エリュトローペルであった。ヴァスナーはボルバインが教育学講座に求めるような「職業の情熱といったものは、一般に実践的な修行時代に初めて生じる」ものであって、大学ではそうではないとして、基本的にトレルチュの側に立っている——「理論と実践ははっきりと区別されねばならない」（ebd., S.143）。また、エリュトローペルは「心理学の上に基礎づけられた教育学が重大な災いを惹き起こしており」、教育の一般的な目標が「性格教育と……国家市民的な責任感覚の覚醒と強化」である以上、そのための素材は「歴史的哲学的基礎の上で」取り扱われるべきであるとしている（ebd., S.149）。また、教育学の実践的側面にリットがかなり強く反対の声を上げているのは、後々の彼の経歴を考え合わせれば意味深長である。「あらゆる実践的活動は、もしそれが一文化の理念に基づいていなければ、常に断片的である。……教員という職業は深く作用した専門教育を持つと同時に、文化全体へ関係していなければならない」（ebd., S.147）として文化教育学を強調し、トレルチュに賛意を表している。これに関係して興味深いのは、初等教員とも関係が深いライプツィヒ大学へシュプランガーの後任として1920年に招聘されることになるリットが、大学で創設されるべき文化教育学の講座への初等教員の参加を固く拒んでいることである。彼にとって「文化のあり方への洞察を獲得することは、初等教員の全体的教養に従えば拒まれている」からであった（ebd., ebd.）——リットの発言全体は、シュプランガーの1960年の文章（N833[EM]）に採録されているが、初等教員についてのこの発言部分だけが削除されている。その

他、ジーブールは学生の関心の二分化に対応した講義と教育的関心の高い学生等に応ずる幅の広い対策を主張したフリッシュアイゼン＝ケーラーの発言に賛同して、学校関係者に限定されず、「行政官吏、法律家、神学者、医師など」の参加を求めている (vgl. Konferenz1917, S.146). また付言しておけば、上席教員クランツの発言は見当たらない。

以上のように、会議で表明された見解は実のところ多様であった。しかし、審議は早々に打ち切られたという印象を与える。例えば、イスラム学の大学教員であり、後に二度に渡ってプロイセンの大臣となるカール・ハインリヒ・ベッカーは当時プロイセン文化事業省に入省していたが、この席上で今後の教育学の副次的な課題として「間違った職業倫理を受け取っている」「学生を教職の理想と倫理へと導くこと」を挙げている (ebd., S.152). そして、「教育学の教授は調整し結びつけるべきであり、……学生にその将来の職業の理想を浸透させるべきである」としていても、審議の内容には全く触れておらず、また会議を「調整し結びつける」こともしていない (ebd., ebd.). また、中等教職試験規程の立案者ラインハルトは、「審議の結果は、教育学の大学教授が形をなすに至って」おり、確かに心理学や青年学の必要性は認められるが、「応用に分け入る技術論から切り離すことのできる」「教育理想の観点からまとめる」「理論的学問として」示されたとして、審議経過をほとんど無視して、大臣の開会挨拶を再確認しているだけに見える (ebd., ebd.). しかも、「新しい教授は学校と大学との間に緊密な連関を築くことに貢献すべき」であり、「理論と実践の双方向の実り」を彼は期待しているが、それはせいぜいのところ2年間の実践的養成の後の第二の教育試験にこの教授が居合わせる程度で済まされるとして、この時点で公になっていない試験規程の理論 (学術試験) と実践 (教育試験) の分離だけでなく、教育試験に大学教員が関わらないこと——教育試験に関わる条項には「高等教育機関」という文字も「大学教員」という文字も姿を現していなかった——にも矛盾した対応で、つまり試験規程を巧妙に覆い隠す形で反対者の攻撃をあらかじめかわしたとも思える作戦を実行している。

こうして審議の終わりに、再びトレルチュとツィーエンによる審議を踏まえた結論がそれぞれの指導原理を前提にして言い表される。しかし、審議経過からすれば、トレルチュの第一声はやはり奇妙である——「審議では広範囲に渡る一致を生み出し……」 (ebd., S.153). しかし、ここでようやくトレルチュは審議中での反対意見に対して反批判を開始する。「大学教授は……学問的な衣を着た政治的社会的関心と同じように、実践的な予行演習や有り難いご催促からはっきりと分離される現実的で本質的な学問的な人々でなければならない」 (ebd., ebd.). この政治的社会的

関心とは明らかに初等教員の大学での養成の要求であり、予行演習やご催促とは大学における教育実習や心理学的応用などの実験的方向性を指している。こうした教育学講座に多様に教育財を盛り込む統一性を欠いた「寄せ集め」——「学校歯科医に至るまでの多くの異質な労働者を包括する……寄せ集め」——を、トレルチュは「アメリカのモード」 (ebd., ebd.) と批判している。また、心理学者の領分はまさに心理学であって教育学ではないとする見解も述べられる。「所与の教育制度は心理学から把握されるものではなく、それは歴史的的政治的事実であり、また教育目標や文化理想も心理学から把握されるものでもない」 (ebd., S.154). 彼にとっては「心理学は手段についての理論」としてのみ認められるものであった。ところで、この結語で興味深いのは審議においても配慮することが求められていた青年運動について、トレルチュが言及していることである。審議でボルバインは教育学者が青年運動と接触し把握しなければならないことを強調し (vgl. ebd., S.143, 153), シュブランガーもこの運動を健全に舵取りする人物が欠けているとしながらも、その運動が教育学の考察対象であるばかりでなく、それ自体が教育の主体的担い手でもあり、その関心は拡大しているとして評価していた (vgl. ebd., S.149). また、ゴルトベックもこの運動に言及していた (vgl. ebd., S.150). これに対してトレルチュは、青年運動に対して否定的である。「全体として青年運動で支配的であるのは自我主張の精神であり、あらゆる学校と権威とを非難するニーチェの崇拜、なおも理想を信じつつも迷いから醒めておらず俗物化された青年の特殊な文化価値の理論である」 (ebd., S.154). 彼にとって青年運動は、確かに時代が置かれているカオス的な精神状態に対する真剣な反応ではあるが、非常に扱いにくいものであった。むしろ教育学の教授は「伝統の上にとしっかりと位置し、その伝統から生じてくる混乱の解明に基づいて自由に、しかも哲学的にその伝統と取り組むこと」 (ebd., ebd.) によって、青年運動が不満の対象とする、現代の人間に対する学校の不適合を解消することに努めることを求めている。そのためにも彼は青年の哲学的教育、統一的な精神化を教育学講座に期待している。終わり付近で彼は次のように述べる、「重要なのは、国民教育制度の全体性と様々な学校種や学校段階に応じた統一的な精神の特殊化である」 (ebd., S.155). これは初等教員の大学学習にも関係した発言であるが、「あらゆる人々の教育の同種性と大衆の本質的に功利主義的な高まり」 (ebd., S.154) ——トレルチュはこれに心理学が関与していると考えている——を受け付けない。つまり同一の統一学校と平等な社会的上昇の権利を拒否して、代わりに1914年8月がもたらしたドイツ特有の「多様性における統一」を教育に求めている。これに続く発言者

ツィーエンは、開会報告と同様にトレルチュと全く一致することを再度語り、ボルバインに反対の立場を、ハルナックの見解を参考にして「ハルナック閣下の発言は私に、神学者に対しても教育学に関する大学の講義がどれほど価値のあるものであるかということ……強調するきっかけを与えている」として感謝の意を、エリュトローベルが強調したとされる「家庭への学校の影響に関する発言はツィーエン自らの見解を補強する意味で賛同をそれぞれに示している (ebd., S.155-156) ——とはいえ、ハルナックとエリュトローベルのこの発言は会議記録には見出せない。その他、レームケの「大学教育の代表者について求められている哲学的知識の程度」(ebd., S.156) ——おそらく先述の超人的知識のことである——については、日和見主義的に「哲学からさらに出発する教育学の大学教員とは別に、行政の自らの出自によって国家学的方向づけにより傾いている人々も現れるなら、おそらく損害は少ない」(ebd., S.155-156) としている。これに関係してツィーエンの結語では、法学を教職試験の追加科目として取り入れることが提案されている (Konferenz1917, S.155)。とはいえ、中等教職試験規程が既に確定しているために、この提案はシュプランガーやフリッシュアイゼン＝ケーラーの対抗提案と同様に「時、既に遅し」といったところであった。

中間的考察

こうして大臣の閉会の言葉で会議は終了する。それは「会議に対する自らの期待が満たされているのでなく、むしろ凌駕されている」という感動を強いる言葉で始まるものであったが (ebd., S.157)、これまで逐次的に見てきたように、会議は全く合意を形成していない。大臣の開会の挨拶がほのめかしていたように、この会議はやはり「始めに結論ありきのかなり手の込んだ、周到に仕組まれた芝居劇」であった——シュヴェンクは「密かに示し合わされた芝居」(vgl. Schwenk1977/78, S.107) と揶揄している。また、この会議は通過儀礼でもあった。そこで提案された教育学講座は、行政と大学人たちの「学問外的な (außerwissenschaftlich)」な、狭義には大学教育政策的な思惑を背景としており、トレルチュの (あるいは副次的にはシュミットの) ベルリン大学への招聘、会議におけるトレルチュの哲学部スポークスマンとしての、この学部の優位性を主張する役割、実験的心理学に反対する哲学部の大学人メンバーという偏った会議参加者の構成、その心理学を支持する、大学人に比べて立場の低い学校関係者への、体面をさしあたり整える招待と彼らに不満を発散させる機会の提供などから、それは容易に察し得る。詰まるところ、アルトホーフが既に1908年に亡くなっていたにもかかわらず、大学の自治に不当に介入する彼の体制はこの時点でも確実に機能していた。し

たがって、教育学が純粋に理論的に成立したとは言い難いが、この不純な異種交配の儀式を通して、少なくとも教育学は文化教育学あるいは精神科学的教育学として哲学部に腰を下ろすことが許された。こうして、『教育心理学雑誌』の1917年から翌年の冬学期の開講一覧が示していたような試験規程施行直前まで大学では霧の存在であった教育学は、その後にゲッティンゲン大学で1919年夏に哲学員外教授となったヘルマン・ノールの実践哲学正教授への昇任 (1920年1月)、ベルリン大学へのシュプランガーの異動 (1920年1月)、学部の提案なしにボン大学員外教授と招聘されていた (任命は1919年9月29日) リットのライブツィヒ大学への異動 (シュプランガーの後任、任命は1920年10月1日) によって最初の足場を築くこととなる。さらにはヴィルヘルム・フリットナー (1926年以後、キール教育アカデミーやキール大学、1929年以後、ハンブルグ大学) やエーリヒ・ヴェーニガー (1929年以後、キールやアルトナの教育アカデミー) の就任によって、また精神科学的教育学の機関雑誌『教育』の創刊 (1926年) によって、「ヴァイマル期における精神科学的教育学の成功とその隆盛の契機となったプロイセン教育学会議」という歴史的解釈図式が後に生まれることになる。

しかしながら、ここで確認できたことからすれば、我々はやはりこの図式を鵜呑みにすることはできない。むしろ、それは後に歴史的に正当化された紋切り型であると思われる。例えば、たとえ成果を収めることができなかったとしても、プロイセン教育学会議の翌年には『教育心理学雑誌』においてエーリヒ・ベッヒャー (ミュンヘン大学哲学正教授、ミュンヘン大学心理学研究所所長) やコーン、レーマン、ナートルプ、ヴィリアム・シュテルン (ハンブルク、哲学心理学教育学教授) など、会議の招待状の届かなかった9名の大学教員や学校関係者によってこの審議結果に対抗する文章が寄せられている。また、会議後も精神科学的教育学には属さない教育学関係者は様々に存在し、また影響力を持っていた。

これは、フリッツ・リップペは教育学会議後の状況を伝えるところでもある。彼は1919年9月19日の省令によって付加的に大学学習を許可されたプレスラウの初等教員であったが、1921年に「プロイセンの諸大学における教育学」と題する文章を『デイ・ドイッチェ・シユール』誌に寄稿した。彼はプロイセンの諸大学の哲学部に「教育学がどのように講じられているのか」についてアンケートを実施した。彼が手にした回答は「徹底した教育学学習の前提を与えるほどには十分ではない」(Rippe1921, S.541) というものであった。『教育心理学雑誌』での1917年の開講一覧と彼の報告とを比較すれば、1921年における教育学の実情はベルリン会議以前とほとんど変わっていないことが分か

る。哲学部で教育学がさしあたり居住権を獲得した後も、哲学部における教育学は未だに満足の行く状態ではなかった。確かに、例えばアンナ・ジームゼンのような左翼系の教育学者が名誉教授として大学（彼女の場合は、イエナ）で教鞭をとることも可能になったが、少なくとも教育学の新しい正教授は1929年のハンブルク大学のフリットナーを待つまで、結局のところゲッティンゲンのノールだけであった。こうした従前どおりの過小評価は講座等の設置にも見られる。例えば、講座もゼミナールもなくとも教育学関係の講義はどの哲学部でも行われていたが、プロイセンで単独型の教育学講座と教育学ゼミナールを共に有するのは僅かに2大学（フランクフルト・アム・マイン、ゲッティンゲン）、「哲学と教育学のための講座」として複合型の教育学講座のみを有するのがミュンスター、教育学ゼミナールのみを有するのは2大学（ベルリン、ハレ）、ボン、ブレスラウ、グライフスヴァルト、キール、ケルン、ケーニヒスベルク、マールブルクに至ってはそのどちらも有していないという有り様であった。さらに、心理学研究所に象徴されるように、1917年の会議が押さえ込んだはずの実験的な方向性は、依然として勢いを弱めることがなかった。1918年から1924年には実験的な心理学研究所の数は、大学ではなく工科大学内においてではあるが、それまでの16施設から33施設へと倍増している（vgl. Drewek1996, S.304）。同時に、教育に関係した講義や演習は他学部でも相変わらずなされており、そこが哲学部からのけ者扱いされた実験的心理学（教育学）や青年学のゲッター的な居住区となっていた。例えば、ベルリン大学では法学部や医学部で、それらは生きながらえている⁶⁾。つまり、教育学は1917年5月以降も、必ずしも哲学部を軸に回ってはいなかった。それだけでなく、プロイセンの諸大学における学位試験における教育学の位置づけもひいき目にもよい条件にはない。リップペによれば、教育学をその試験で独立した、学生にとって履修価値のある「自立的科目」として認めている大学は、ハレとケーニヒスベルクだけであり、哲学を履修要件とすることで教育学を一応考慮の対象として、つまり「副次科目」として認めるのが、ボン、フランクフルト、ゲッティンゲン、グライフスヴァルトであった。教育学をできるだけ優先的に取り扱ったのは、この7大学であった。ベルリン、ブレスラウ、キール、マールブルク、ミュンスターでは、教育学は哲学の部分領域としてのみ認められる「非自立的科目」、学生の側から言えば履修しても少しの現実的な意味のない条件つき科目であり、ケルンに至っては完全に非自立的な科目、つまり選択科目としてしか認められていなかった。リップペが結論づけるように、革命の最中でも「非常に多くのプロイセンの大学で教育科学の育成と評価とは、……まだ十分でない」状態であった

（Rippe1921., S.544）。これは、教育学の地位が脆弱であっただけでなく、精神科学的教育学もまだなお確固とした足場を持っていなかったことを示唆するものでもある——それだけに、精神科学的教育学（心理学）の土台作りへと向かう、この時期あたりのシュブランガーの活動は興味深い。また、大学における教育学講座の伸び悩みの中、初等教員養成のための高等教育機関となる教育アカデミーは多くの大学人を必要とすることになるが、これにプロイセン教育学会議やそれを通して大学で定住した精神科学的教育学がどこまで影響力を発揮し得たのかも考察の範囲に入れる必要があるだろう。

だが、精神科学的教育学に関する解釈図式以上に問題となるのは、プロイセン教育学会議が哲学に基礎づけられた教育学という構想を通して、学問としての教育学や学問そのものを徹底して変質させる契機を与えてしまったことである。この哲学には、トレルチュの指導原理テーゼ3に示されているように「世界観形成の力」、中等教育試験規程の立案者ラインハルトの言葉を用いれば「教育理想の観点からまとめる」（Konferenz1817, S.152）力が期待されていた。この世界観の中にある統一力を審議で最も明瞭に語っているのが、教育学を文化教育学として力を込めて主張するテオドル・リットの、トレルチュの「1914年の理念」に関する講演にも通ずる発言であった⁷⁾。すなわち、「国民の様々な集団、様々な階層、様々な宗派の理解が相互のために文化教育学によって促進されねばならない……。文化教育学は……今日の生活から規範を作り出していかなければならない」（ebd., S.147）。トレルチュとリットの共同戦線も否定できないが——クラフキはリットの会議参加をトレルチュの推薦と推察している（Klafki1982, S.14）——、会議は、規範や教育理想を生み出す世界観は現実の生活にあり、そうした生活の中の体験や現実から本質や理想を引き出すことを歴史的倫理的に目指す実践哲学的な学問が教育学であると宣言したことになる。哲学部における一般的承認と引き換えに、教育学は精神科学的教育学（あるいは文化教育学）として、時事に対応することを学問的に許された専門科目として、状況に絶えず左右されざるを得ない危険性をも引き受けたことになる。したがって、教育学を基礎づける哲学とは、トレルチュの考えのように歴史哲学や文化哲学と言えは聞こえはよいが、時代状況においては「機会哲学（Gelegenheitsphilosophie）」、つまり特定の機会のために利用される哲学であり、教育理想という一定の価値観を取り扱う以上、中等教職試験規程第25条の「近年の諸潮流を配慮した」という条件下では、判断の中立性を逆さの意味でエポケーした、状況依存的な道を歩む危険を孕むこととなった。事実、シュブランガーは1913年に価値判断論争においてマックス・ヴェーバーの価値中立に敵

対し、また1929年には精神諸科学——したがって、これには教育学も含まれる——の無前提性を批判している。いずれにせよ、特定の世界観によって国民を統一すること、平時における「1914年の精神」の常態化を期待されて、教育学は大学の講座の一つとなった。それ故、中等教職試験規程やこの会議について「平和がやってくるまで待つべきであったろう」(N833[EM], S.452) というシュプランガーの回顧は、おそらくいささかの外れだったと言えるであろう。

う。むしろ、知識人の思考鈍磨と国民の偽りの熱を帯びた統一感情の戦争中であつたからこそ、それを察知していた人々にとって、これらはむしろカイロスあつたとするべきである。

次節ではここでの僅かな収穫をもとに、この会議におけるシュプランガーの誠実な策動についてまずは考察を加えたい。さしあたり、またしてもここで筆を置く。

註

- 1) 拙論「1917年のプロイセン教育政策とEd. シュプランガー (I)」(『鹿児島女子短期大学紀要』第52号, 2017年, 159-168頁)。また、今回の連作の前提として、拙論「若きシュプランガーと教育学」(『鹿児島女子短期大学紀要』第46号, 2011年, 205-219頁)も参照のこと。
- 2) 当時のプロイセンの大学12校は、ボン、ベルリン、ブレスラウ、フランクフルト・アム・マイン、ゲッティンゲン、グライフスヴァルト、ハレ、ケルン、ケーニヒスベルク、キール、マールブルク、ミュンスターにあつた。
- 3) Vgl. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Bd.19, 1918, S.46-49.
ここでは本文を補強する具体的事例の一つとして、ベルリン大学の開講状況を以下に示す。
「マーリンク (神): 教理教員ゼミナール (2)
ファブリシウス (神): 教育学 (2)
リュットゲ (神): 宗教心理学 (2)
フォルスター (医): 子ども期の精神病理 (1)
ルートヴィヒ・ヤーコブゾーン (医): 精神的に規範的な子ども, 精神薄弱の子ども, 精神病理の子ども (1)
カール・シェーファー (医): 医学的心理学 (2)
シュティエア (医): 子ども期の精神病理学 (1)
アードルフ・バギンスキ (医): 子どもの身体組織への現代学校教育の影響 (1)
シュトゥンプフ (哲): 例証・実演による心理学 (4) 心理学研究所における演習
デソア (哲): 一般心理学 (2)
フィーアカント (哲): 発達心理学 (2)
ヴェルトハイマー (哲): 実験的心理学演習 (2)
フェルディナント・ヤーコブ・シュミット (哲): 教育史 (4)
同上: 教育学ゼミナール: 19世紀教育理論演習 (1.5)」(ebd. S.46)。
- 4) 興味深いのは、この声明に『教育心理学雑誌』を論文発表のかなりな舞台としていたアロイス・フィッシャーも署名していることである。おそらく彼は実験的心理学のための新しい講座の開設に期待していたのであろう。なお、この署名欄にトレルチュの名が見られないのは、彼が1913年当時まだ神学部に属していたからである。彼のベルリン大学哲学部への招聘は1914年であり、そこで同年にシュトラースブルクから招かれたマイネッケと同僚となる。
- 5) ベルリン大学の招聘委員会は、シュミットの大学招聘に際して、彼が哲学はもとより、教育学に対する重要な業績もないとして、それに代えてフリッシュアイゼン＝ケーラーを提案していた。ところが、省庁と深い関係のあつたハンス・デルブリュック——彼もまた1896年にアルトホーフによってトライチュケの後任としてベルリン大学に招聘されていた——の引き立てによって、シュミットは1913年9月に学部の意志に反して俸給付の員外教授となっている。ゲルハルトらはトレルチュの招聘を「押し通し (Durchsetzung)」と呼んでいるのに対して、シュミットの招聘を「押しつけ (Oktroyierung)」と表現している。というのも、本文でも触れているように、トレルチュの招聘が「様々な観点で学部にとって幸運なケースとして示された一方で」、シュミットのそれは「困りものの一時しのぎの解決」だったからである (Gerhardt, usw.1999, S.214)。ところで、シュミットのこの招聘にはハンス・デルブリュックの従兄弟クレメンス・デルブリュック——1905年以来プロイセン商業省大臣、1909年以来内務省事務次官、プロイセン国家省副大臣であつた——も関与していたと思われる (vgl. ebd., S.216)。これらがシュミットの曰く付の所以であるが、実のところ大学人の間では人事における策動はしばしば見られたものである。これは別に取り扱うことになろう。
- 6) 具体的には、ベルリン大学では法学部で「青年法と青年福祉」に関する講義がケプナーによって、医学部で「児童期の精神病理学」がクラマーによって、同じく医学部で「医師と教師のための児童期の心理的障害と神経障害」がシュティエアによって、同様に医学部で「若者の精神的能力と一般的道徳的方向づけの確認のための探求方法」がヤーコブゾーン＝ラスクによってなされていた。当然のことながら、ベルリン以外では神学部でも教育関係講義はなされている。
- 7) しかしながら、トレルチュの態度変更と同様に、リットほどに1917年への自己批判を行った精神科学的教育学者はいないと思われる。この点で、シュプランガー (やノール) とは対照的である。

参考及び引用文献一覧

- Drewek1996: Drewek, Peter: Die Herausbildung der "geisteswissenschaftlichen" Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektiv. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In: Leschensky, Achim[hrgsg.]: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Weinheim / Basel: Beltz, 1996, S. 299-316.
- Erklärung1913: Erklärung von Dozenten der Philosophie in Deutschland gegen die Besetzung Philosophischer Lehrstühle mit Vertreter der experimentellen Psychologie. In: Logos. Band 4, 1913, S. 115-116.
- ES-GK.Briefdatum: Englert, Ludwig[hrgsg.]: Georg Kerschensteiner- Eduard Spranger- Briefwechsel 1912-1931. Stuttgart: Teubner, 1966. Zitiert als ES-GK, Briefdatum.
- ES-KH. Briefdatum: Briefwechsel zwischen Eduard Spranger und Käthe Hatlich. Digitale Bibliothek der Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. URL: <http://bbf.dipf.de/digitale-bbf/editionen/spranger-hatlich>. Zitiert als ES-KH, Briefdatum.
- Gegenkonferenz1918: Über die künftige Pflege der Pädagogik an den deutschen Universitäten. Gutachtliche Äußerungen zu der Pädagogischen Konferenz im Preußischen Ministerium der geistlichen Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Jahrgang 19, 1918, S. 209-230, S. 273-286, S. 417-418, S. 417-418.
- Gerhardt, usw.1999: Gerhardt, Volker / Mehring, Reinhard / Rindert, Jana: Berliner Geist. Berlin: Akademie, 1999.
- Kersting2008: Kersting, Christa: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn OBB. : Julius Klinkhardt, 2008.
- Klafki1982: Klafki, Wolfgang: Pädagogik Theodor Litts. Einer kritische Vergegenwärtigung. Königstein / Ts. : Scriptor, 1982.
- Konferenz1917: Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. Thesen und Verhaltensbericht. [abgedruckt bei Bernhard Schwenk]. In: Haller, D. -H. / Lenzen, Dieter[hrgsg.]: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Jahrgang 2, 1977/78, S. 133-153. (Im diesen Dokumente ist die Thesen Eduard SPANGERS eingeschlossen: N106: Pädagogik als Universitätsfach. [Privatdr. Konferenz im Preuß. Kulturministerium über die Aufgabe pädagogischer Universitätslehrerstühle, 1917]).
- Leonhard2006: Leonhard, Jörn: "Über Nacht sind wir zur radikalsten Demokratie Europas geworden". - Ernst Troeltsch und die geschichtspolitische Überwindung der Ideen von 1914. In: Graf, Friedrich Wilhelm[hrgsg.]: "Geschichte durch Geschichte überwinden"- Ernst Troeltsch in Berlin. München: Gütersloher, 2006, [Troeltsch- Studien, Neue Folge 1], S.205-230.
- Meyer-Willner 1983: Meyer-Willner, Gerhard: Spranger und das Pädagogikstudium der Gymnasiumlehrer. In: Maßgabe. Düsseldorf: Schwann, 1983, S. 205-216.
- N833[EM]: Spranger, Eduard: Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach. In: Derbolav, j. / Nicolini, Friedhelm[hrgsg.]: Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt. Düsseldorf: Schwann, 1960, S. 451-463.
- Reinhardt1917: Reinhardt, Karl: Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1917.
- Rippe1921: Rippe, Fritz: Pädagogik an den preußischen Universitäten. In: Die deutsche Schule. Jahrgang 25, 1921, S. 540-545.
- Schwenk1977/78: Schwenk, Bernhard: Pädagogik in der philosophischen Fakultäten. ur Entstehungsgeschichte der "geisteswissenschaftlichen" Pädagogik in Deutschland. In: Haller, D. -H. / Lenzen, Dieter[hrgsg.]: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Jahrgang 2, 1977/78, S. 103-131.
- Tenorth2011: Tenorth, Heinz-Elmar: "... die praktische Seite der philosophischen Fakultät". Statu und Funktion universitärer Pädagogik[Abschiedsvorlesung am 10. Feb. 2011]. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/ovl>, S. 3-35.
- Troeltsch1916: Troeltsch, Ernst: Die Idee von 1914. In: Die neue Rundschau. Band 27, 1916, S. 605-624.

投稿の機会を増やし、また多くの紙面を与えることを、私を含め、我々同僚に認める決定を実行に移された幾留秀一学長の斬新さにここで敬意を表する。

(2017年7月28日 受理)