

エドゥアルト・シュプラランガーと職業教育（その1）

Eduard Spranger und Berufsbildung.

山 元 有 一
Yuichi Yamamoto

鹿児島女子短期大学

Bekanntlich gehört Eduard SPRANGER (1882-1963) zu den Klassiker der Berufsbildung, die vor 1890 ungeschätzt blieb, weil der Gedanke, daß Bildung immer die allgemeine Bildung sein muß, als heiliger Grundsatz galt. Erst nach Bemühungen KERSCHENSTEINERs um die Einführung des Handwerklichen in die Fortbildungsschule wurde der Erziehungskraft des Berufs allmählich anerkannt. Die Berufsbildungskonzeption SPRANGERs war die Theoretisierung des durch KERSCHENSTEINER geübten und zu der erfolgreiche Leistung gebrachten Reformfalls. Was SPRANGER in Fortbildungsschulreform sah, das war in erster Linie die realistische Wende in der Bildung. Für ihn gab es nicht Widerspruch zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung, vielmehr waren beide die mitgehörige Momente der Erziehung. Deswegen schaltete er beide durch das von ihm vorgeschlagenen Dreistufenmodell um: die in der Volksschule unterrichtete Bildung ist nicht Allgemeinbildung, sondern die grundlegende Bildung, sodann die Berufsbildung, und zwar formale Berufsbildung, die ein Beruf auf ein gewissen Berufstyp bringt, letztlich wird diese zu die Pforte der formalen Allgemeinbildung. Und anwendet er dieses Modell auf Erziehungsziel, Erziehungsinhalt und Erziehungsmethode in zweiter Stufe. Die Aufgabe der Berufsbildung zielte darauf, die praktisch arbeitende Jugend zwischen Schulentlassung und Militäreinstellung vor der um sich greifenden Verwahrlosung und der Sozialdemokratisierung durch nationale und politische Erziehung zu bewahren und zu das gemeinschaftsbildende Berufsethos zu erwachen. Dabei hielt SPRANGER das Handwerk für bedeutsam. In diesem Sinne korrigiert er die alte neuhumanistische Allgemeinbildung und veredelt zugleich die Berufsbildung. Wir müssen nun aber die Schwierigkeiten der Berufsbildung SPRANGERs andeuten. Das in Berufsschule eingeführte Handwerk, das damals auf verfallendem Wege war, ist idyllisch und romantisch oder reaktionär und konservativ. Er konnte nicht den Verlauf damaliges wirtschaftlichen Strukturwandels wie der expandierenden Industrialisierung und Verstädterung exakt beobachten. Vielleicht war seine Absicht in der Rettung des Handwerkers, richtiger zu sagen, in dem Schutz des Mittelstandes, zu dem er gehörte. Können wir auch sagen, daß sein Berufsbildungsprogramm sich auf die sogenannte Mittelstandspolitik bezieht, deren Einflüsse er in seinem Kindesalter unbewußt erfuhr.

Schlüsselwörter/ **key words:** Spranger, Berufsbildung, Allgemeinbildung, Arbeit, Handwerk, Mittelstand.

はじめに

没後50年を迎えたエドゥアルト・シュプラランガー (Eduard Spranger/ 1882-1963) については、1920年代以降に大きな影響力を持った教育学者として、つまり教育を学校教育にとどまらず、幅の広い社会的な作用として教育学的にはもとより、心理学的、社会学的、政治学的、哲学倫理学的に捉える学問の模索者として、既に様々な領域でいわば研究し尽くされている。ところで、近年のシュプラランガー研究では、従来型のテキスト積義的 (textexegetisch)、テキスト内在的 (werkimmanent) 研究でなく (vgl. Tenorth 2001, S.29), 社会史的生活史的なものも加わり、新しい局面を迎えているようである (z.B. Preim2000; Schraut2007 etc.). 我々もそのような方向で彼の思想を社会的歴史的コンテクストにおいて理解する努力をしてきた。それは、我々の場合には教育が単純に理論の内部で取り扱われる対象ではなく、常に歴史的社会的背景を伴った実践として考察の

対象とならねばならないと考えるからであつた。例えば、教員養成問題、女子教育、社会改善 (変革) のための教育学といった時代史的背景を踏まえたシュプラランガーに関する研究、当時の教育状況や政治状況、彼の生活環境を背景とした彼の思想理解がそうであつた。こうした考察の歩みの中で我々にとって理解可能となる最終のテーマの一つは、「職業陶冶 (Berufsbildung)」であるように思われる。確かにシュプラランガーの研究にとって究極問題となるのは文化プロテスタンティズムであろうが、それは我々の「個的状况」でも「郷土」でもなく、それ故体験的に理解することはできない。したがって我々は終局にあたつて、「職業」であると同時に「使命」あるいは「天職」でもある Beruf という、現世のへり、彼岸と此岸の境界にとどまって彼を理解するよりほかない。とはいえ、彼の職業教育に関する一次文献の数は少ない。二次文献でもわが国においては僅かである——例えば、既にシュプラランガーの生前中に村田

昇が時代に応じた的確にまとめた文章 (村田 1960) や「職業と教育」に関する山崎高哉の文章 (山崎 1995), アルフレート・キューネとの比較における寺田盛紀の手短な言及 (寺田 1995) などを目にするにすぎない。その一方で、ドイツにおいてはこれに関する二次文献は既に多く存在する。ミュルゲスの教授資格論文 (Müllges 1967) やブレットナー, ブランケルツ, シュトラートマン, 近年ではゴーンなどの批判的継承を含んだ論文などがそうである。とは言うものの, 1980年代以降, ドイツにおいても「性格教育ないしは道徳教育と若者の成長がコールバークやピアジェによって緊密に導かれ, ……社会学的社会的視座がケルンやシューマン, ハーバーマスやハイデルンによって考究され」(Gonon 2002, S.106), 「職業学校の出生証明書」(Blankertz 1982, S.207) の発行者ケルシェンシュタイナーを始めとする, いわゆる「職業教育学の古典」たちは, 近年の文献一覧にさえ姿を現していない。「彼らはアクチュアルな問題設定には僅かしか答えない」とまでゴーンは述べている (Gonon 2002, S.107)。本稿はさしあたりゴーンのこの見解を受け入れるところから始めたい。まず, 本稿は職業陶冶における, 特に補習学校の歴史に関してシュプランガーがどのように捉えていたかという問題から開始し, ついでよく知られた彼の職業陶冶論について再確認する。そして次節へ向けての中間考察を設けて, そこで彼の職業陶冶論の問題性を歴史的生活史社会史的に理解していく^{*)}。

【1】

ライプツィヒ教員連盟を前にして行った講演『1813年から1913年までの初等教育機関と教員』(1913年)でも, 高等教育学協会の年次集会での講演『100年に渡る大学の本質における変遷』(1913年)にしても, さらにライプツィヒ女子大学に関する提言『女性のための高等教育機関の理念と女性運動』(1916年)においても, 教育政策的諸問題を取り扱う際にシュプランガーは, ちょうど教育学論文集『文化と教育』の構成がそうであるように, 決まって歴史的考察を加えた後に理論的考察へ進む傾向がある。特にこれらの諸課題は20世紀を迎えつつある時代に, 現実問題となってきたものであり, その意味でも歴史的に概観を得て判断を下すことが避けられなかったのであろう。また, 20世紀に入ると中等教育機関は政策上, 大筋で解決し, 女子教育制度の課題も解決の糸口が見つかりつつあった。そして, 同じ時期に少しばかり遅れて現われてきたものに, 職業教育問題があった。彼の職業教育論とえば, 「基礎陶冶・職業陶冶・一般陶冶」を始めとする3つの文章 (N128b, N144, N182) が知られている。とはいえ, これらはその他の諸課題を取り扱った上掲書と比べると, その規

模はかなり小さく, 19世紀長らく職業教育が一般的にさほど注目されなかったこともあって, その歴史的記述も少ない。したがって, その他の文献にも頼る必要がある。例えば, 1916年にシュプランガーは『ドイツ教育政策の25年』の第2章「初等教育機関と補習学校」において職業教育について触れている。また, かなり遅ればせながら1939年には, 「職業学校就学義務の歴史」と題した文章を残している。まずはこれらを通して彼の職業教育思想の背景となる歴史観を探ることとする。

初等教育機関を卒業した18歳以下のすべての青少年に義務化される1919年3月の職業学校 (Berufsschule), その前身である補習学校 (Fortbildungsschule) の淵源は, シュプランガーによれば, 一つには宗教改革時代の日曜学校 (Sontagsschule) と18世紀の職業教育施設にある (vgl. N127, S.23f.; N425, S.50)。日曜学校は当初, 教義問答の教育に限られており, それは子ども世代ばかりでなく, 成人にも向けられていたが——既に成人をも受け入れていたという点で, 日曜学校は継続教育 (Fortbildung) の機能も果たしていたことになる——, やがて宗教以外の学校科目が加わった結果として世俗化が進み, 日曜日に限定されない夜の時間が用いられるようになった (vgl. N425, S.51)。こうして, 日曜学校は平日の学校 (Werktagsschule) の卒業後に就学を義務づけられるようになる (vgl. N425, S.52)。シュプランガーも日曜学校の意義を次のように述べている——「日曜学校は初等教育機関を越えていく継続教育という理念の根源的な担い手であった」(N425, S.53)。とはいえ, そこで宗教以外で教えられていたのは, 読み, 書き, 計算のような既存の知識の取り戻し (Nachholung), 反復練習的復習 (Wiederholung) にすぎず, その点で「〈一般的な〉補習学校として特徴づけることができる」ものであった (N425, S.53; N570, S.68)。この性格に1869年の北ドイツ連邦の実業規程 (Gewerbeordnung) が「実業の必要性和経済の要求から」(N425, S.53) 補習学校のもう一つの側面, つまり職業原理に基づく補習学校という特徴を付け加える。そして, 職業原理の最終的な勝利は, 19世紀ドイツにおける政治的社会的経済的精神的变化によるものだとしてシュプランガーはしている (vgl. N425, S.56)。「圧倒的な農業国家から工業国家への移行はますます急速なテンポで進化した。それに対応して, 国民生活における手工業, 工業, 商業の意義は増大した」(N425, S.57)。もちろん, 一般的な教育施設であった初等教育機関の教員も補習学校の教職を兼任していたために, また職業原理の中心点と考えられていた有用性への偏見のために, この特徴への移行は法外なほどゆっくりしたものであった。そうした流れで生じた様々な形態の中で, 我々にとって興味深いのは「基礎コースでは一般陶冶的に, 上級段階では職業を考慮して形成されてい

る」(N425, S.55) 二段階の補習学校組織をシュプランガーが指摘していることである。というのも、これは彼が職業教育論を展開する1920年代以前にこのことを既に知っていたのかは不明であるとしても、次節で確認する彼の主張（三段階モデル）を根拠づける歴史的事実だからである。

ところで、補習学校が職業学校としての性格をなかなか獲得できなかったことは、なぜオスカー・パッヘやゲオルク・ケルシェンシュタイナーの登場を待たなければならなかったのかという問題も含めて、山崎のケルシェンシュタイナー研究（山崎 1993）において、非常に的確にまとめられているので、ここで振り返っておきたい。何よりも一般的な補習学校が既に実践活動にある若者にとって必要性を持たなかったことである。「彼らは、できるだけ早く仕事の面で『一人前』になり、自らの手でお金を儲けるとともに、大人として世間に認められたがっていた」（山崎 1993, 293頁）。シュプランガーも同様のメンタリティを、美的でなく実践的に規定された若者類型において触れている——「私は自立したい、私は稼ぎたい、そうして自らの生活環境の惨めさから脱する」（N144, S.16）。しかし、補習学校が与えるものはこれまでの復習であり、職業に結びつくものではなかったから、関心を寄せるどころか、むしろ煙たがられた。しかも、そこで教える教員は、いわばかつて教えられていた初等教育機関の教員であり、教えられる場所も同じであったから、人的物的環境の点でも学びの土台となるような新奇性は欠如していた。加えて、補習学校は週に6時間から8時間の範囲で授業時間を設定していたが、その時間のほとんどは「週のうちに労働から解放される唯一の日である日曜日」（山崎 1993, 294頁）、そして水曜日の午後、あるいは労働終了後の夜間の数時間に設けられていた。山崎は「学校嫌いにしなかったら、むしろ奇跡」と付け加えている（山崎 1993, 294頁）。欠席や遅刻が絶えなかったことは十分に考えられる。また、若者に教育を施す教員の側にしても、若者の関心の薄さ、同じ教育内容の繰り返し、夜間や日曜日の勤務といったことは、満足の行かない活動、せいぜいのところ小遣い稼ぎにすぎなかった（山崎 1993, 296頁を参照）。他方、若者を雇う側——大概是手工業の親方——にとっても、補習学校は厄介なものであった。職業学校としての補習学校が望まれ始めた当時、徒弟制度は危機に瀕していた。既にドイツの工業生産能力の立ち遅れを1851年の万国博覧会が思い知らせたとシュプランガーは記している（vgl. N425, S.57）。ここで山崎も引用しているシュプランガーの文章に拠ってみよう——「機械生産形式が手工業と共に、同時に恵み豊かな教育施設を押しつけた。それはツンフトやインヌンクといった古い諸形式の中で弟子たちのために向けられていたものであった」（N128, S.37）。この弟子養成の困難は手工業自

体の機能不全と衰退をも意味していた。しかも、その衰退は生き残りとしての親方同士の「お互いの激しい競争」へと導き、ツンフト的インヌンクの共同体感情も失われつつあった（山崎 1993, 295頁）。加えて、先に触れた1869年の「実業規程」が手工業における「徒弟修業契約」を「契約締結当事者間の自由な合意」としたことによって、シュプランガーが好意的に見ていたような親方と弟子の教育的関係は、金銭に基づく「文書によって契約された『労働関係』にすぎなくなった」（山崎 1993, 295頁）。そうした契約はよりよい収入を目論む弟子や若者の同業内での鞍替えを招くと共に、安い労働力を求めると同時に他の同業者から労働力を奪い取る親方たちの争いの種ともなった。ちなみに、シュプランガーも手工業の教育的職業エートスを破壊したのが、この「実業の自由」であるとしている（vgl. N425, S.58）。こうした状況下でそもそも教育効果の上がない補習学校は、親方にとって若者の略奪者、自らの生産の妨害者であった。19世紀末の補習学校が非常に問題の多い教育機関であったことは一目瞭然である。

したがって、補習学校の改革は1890年代に入り、急務の課題となる。シュプランガーはそうした動きの代表例として、パッヘによる1893年の「ドイツ補習学校協会」やシュテゲマンによる1896年の「ドイツ商人教育制度連盟」の設立、そして1895年以来のケルシェンシュタイナーによる改革を挙げている（vgl. N425, S.58）。とはいえ、殊にシュプランガーはケルシェンシュタイナーを高く評価するものの、職業教育やその歴史に関する文章の中で、彼の改革の具体的な内容についてはほとんど触れていない。ここでも再び山崎から敷衍するのが得策である。彼によれば、ケルシェンシュタイナーは補習学校の望ましい五つの条件を考えていた。それは従来の補習学校をいわば正しく逆立ちさせ、今触れた補習学校の悪しき現状を転換するものであった。すなわち、「①夜間及び日曜日における授業の禁止、②個々の実業グループごとの纏まった教科課程、③実業の親方を職業の教師とする制度、④目的にかなった設備を備えた補習学校独自の校舎、⑤補習学校の独自の校長」（山崎 1993, 301頁以下）であった。独自の校舎については、もともと初等教育機関の「学校学区と一致していた」「補習学校学区を『今までよりも大きな』……学区に統合した」（山崎 1993, 311頁）——この学区の変更は彼がパッヘから示唆を得たものであった（山崎 1993, 301頁）。この原則からケルシェンシュタイナーは手工業の親方たちの支持と協力を得て、補習学校は初等教育機関から自立し、職業実践に定位した教育を行えるようになる。こうして、五つの実業（職人製造販売業、製パン業、靴製造業など）を手始めにした専門の補習学校が誕生する。シュプランガーはこうした動向を当然知っていたであろうが、ケルシェンシュ

タイナーと親交のあった彼は、補習学校の歴史の変遷の中に職業の、特に手工業の教育力の発見と職業実践の導入を看取していた。

雑誌『教育』に掲載された「職業学校就学義務の歴史」においては、以上のようにどちらかと言えば、経済の職業観の変遷に沿って補習学校を考察の対象としている。他方、1916年の、つまりシュプランガーが職業教育に参与ようになる以前の『ドイツ教育政策の25年』では、彼はこれとは異なる観点から補習学校を見ている。もちろん、彼は初等教育機関との関連で補習学校を取り扱っているが、この第一次世界大戦真っ只中の著作においては、特に政治的背景を踏まえて議論している。19世紀後半を通じて初等教育機関は「諸政党の対立の十字砲火に絶えず置かれている」(N127, S.17)。一例として彼は、学校の世俗化を求めた1891年の社会民主党のエアフルト綱領と大衆の野蛮化と社会的紐帯の解消を阻止することを求めた1892年のティヴィリ綱領に典型的な対立関係や諸政党間の宗派別的緊張などを挙げている (vgl. N127, S.17, 18)。また、階級闘争や文化闘争の事実が示すように、初等教育機関の晒されていた状況は、国民的分断の表現、国民的社会的統一の挫折の現象であった (vgl. N127, S.18)。それ故、「初等教育機関の将来問題は……国家形象としてのドイツ・ライヒが諸政党や利害関心の対立に対する和解的な力を十分に展開できるかどうか……にある」(N127, S.19)。しかし、初等教育機関は1890年以来——補習学校の改革の機運が高まり始めた頃——、内的な教育(学)的原理の中で変化している。つまり、授業が「生活の全体的な広がりにごく僅かしか達しておらず、その心情形成的な力がかかなり不十分で、もっぱら若者の国民教育も基礎づけることができていないという正当な考え」(N127, S.21)が受け入れられるようになっていた。そうした見解に支えられて初めて労作教育運動が展開できたと、シュプランガーは理解する。彼が労作(労働)の中に見るのは、知的側面への限定からの直観教授による拡張、受動性から解放された「感情や努力と結びついた創造の衝動」、「美しい形式付与と『表現』のモメント」、「強い共同体意識」などである (vgl. N127, S.21, 22)。なかでも彼は手仕事に注目する。「手の能力は常に様々な教育目的に寄与し得る」(N127, S.21)。というのは、「手仕事能力への専門教育は、各人が基本的な形式において思いのままにすべき非常に一般的な意義を有する職業能力を、とはいえ部分的には成長する工業経済の国民にとって必然的である職業能力を呼び起こそうとするものだからである」(N127, S.22)。ここには、「これまであらゆる有用性に対する一般教育の敵意によって押さえつけられていた」(N127, S.21f.)職業や労働の価値転換が見られる。シュプランガーはこれを中等教育機関の差異化(三類型化)と重

ねつつ、「一般的な人間教育から職業充実の必要性への現実主義的な方向転換」として、これを時代の趨勢としている(N127, S.22)。しかし、14歳までの子どもたちを教育の対象とする初等教育機関は、職業の課題も「国民的な青年教育の課題を」も「解決することができない」(N127, S.23)。また、「我々の経済生活の複合化された技術的な諸条件は、初等教育機関の一般教育では十分ではない諸要求を立てている」(N127, S.23)。それ故、補習学校に新たな役割が与えられることになる (vgl. N127, S.23)。『ドイツ教育政策の25年』においてシュプランガーが職業教育に目を向けるのは、第一に教育の国民教育的機能と歴史的な現実主義的転回からであった。

しかしながら、シュプランガーが補習学校に着目するのは、単に初等教育機関の問題性からばかりではない。手短ではあるが、1916年の文章では二つの要因がさらに加えられている。一つは軍隊勤務であり、もう一つは普通選挙権である (vgl. N127, S.23)。前者は教育的側面から、後者は政治的側面から問題点を有するものであった。前者については、エアフルト公益科学アカデミーが1900年に立てた「いかにすれば我々の青年男子は初等教育機関の卒業から軍隊勤務に入るまでに市民社会に最も合目的に教育可能か」という懸賞問題がよく知られているように、職業実践にある多くの若者は軍隊勤務までいわば「休閑期」、「6年間の忘却」(N127, S.23)——1939年の文章では「蔓延しつつある放任による非行化」(N425, S.338)——に置かれていた。この問題はケルシェンシュタイナーが「労働」によって解決を与えたものだが、既に補習学校の推進者パッヘも触れていた課題である (vgl. Pache1893, S.300)。他方、後者の普通選挙権は「高められた国民の知識と国民のモラルを前提としている」が、「有機化されていない、洗練させるよりもむしろ荒廃させる影響によって保障されてこなかった」(N127, S.23)。そうした前提を初等教育機関が形成し得ないのはもちろんである。というのも、14歳以下の子どもたちは政治的関心どころか、職業的関心すら持たないからである。それ故、シュプランガーは職業を中心点とする補習学校に、実践問題としての政治にも関わることを期待する。そして、彼はその根拠を補習学校の歴史から引き出している。先に見たように、補習学校は19世紀に入ってから当初の初等教育機関の一部としての一般的教育から職業教育へと徐々に舵を切っていたが、それには補習学校が「当初から初等教育の形成を多様に妨害していた宗派別問題から比較的自由であった」(N127, S.24)ことも幸いした——この意味で、日曜学校があらかじめ世俗化されていたのは象徴的である。幸運であったのは、この幸運は補習学校の職業教育がもたらす倫理的側面を宗教教育を通してではなく、道徳教育を通して、したがって政治的教育を通

して形成することを可能にするからである。「労作教育は社会教育の前段階であり」(N127, S.22), 「職業関心は政治的関心を呼び起こし, これによって国家的権利に対してばかりでなく, 国家的義務に対しての感覚も呼び起こす」(N127, S.26). ところで、『ドイツ教育政策の25年』が出版された1916年では, ケルシェンシュタイナーによる補習学校改革はほぼ終了しており——彼は1919年9月にミュンヘン市視学官を辞している——, 専門補習学校は当初の5種から46種の実業にまで拡張していた(山崎 1993, 325頁の表を参照). したがって, 都市の補習学校の通学者は, 当初の徒弟ばかりでなく, 商人, 様々な実業的労働者, 未熟練労働者(Ungelernte), 女子労働者, 家事手伝い, 失業者——こうした労働者の中には, 日給または週給の賃金労働者(Lohnarbeiter)がいることもしばしばであった——にまで広がっていた——「職業学校が職業を中心化して以来, 『未熟練者(Ungelernte)』(つまり, 徒弟時代に入ることなく, 単純な生計を立てる職業に移っていく者たち)をいかに取り扱うのかという重大問題があった」(N425, S.341). そして, 彼らは政党の闘争の影響を受けていた(vgl. N127, S.26f.). 「補習学校は, 少なくとも北ドイツでは社会民主主義の青年組織のかなりな背反する努力にぶち当たっている」(N127, S.27). 彼らは社会民主党の「邪魔立て」(N127, S.27) から守られねばならないとシュプランガーは考えている——「若い人間は……愚鈍な大衆に沈み込むべきでもなく, ……のぼせ上がらせるプロパガンダに安易に染まるべきでもない」(N631, S.218) と言われるように, こうした態度は後のトゥービンゲン時代にも反省的に引き継がれている. 「補習学校が労働者身分の政治的全体に対する関係を見出さないとすれば, その学校に未来がないのは確実である」(N127, S.27). シュプランガーのまなざしは実業教育的観点ばかりでなく, 政治的観点からも現実主義的転回であった. 労作教育と政治教育という「現実主義的であろうとする立脚点」(N127, S.27) によって「古典主義のドイツの世界観から生まれた個性化されたフマニテートの社会的生活は, より大きな関係に移されて, 今日その法的政治的組織を求める」(N127, 28) こと, これが補習学校の使命であった. ここで突如として現われるように見える「フマニテート」は, シュプランガーにとって解決の鍵であると同時に, 職業教育論において彼によって徹底した変更も行われている. 次節ではこのことにも触れながら, この節とのつながりを模索することとなる.

なお, 付言しておけば, 普通選挙権の問題を巡っては, 特に女性の選挙権付与という新しい事態に対してシュプランガーは, 別なところでまさに補習学校の政治的教育のような発言を行っている. 1919年の啓蒙的パンフレット『政治的状况についてドイツ女性は何を知らねばならないか』

がそれであり, 彼は「労働者集団の女性は政治化されて久しい」のに対して, ブルジョア女性たちへの「不用意なままの」選挙権の供与を「慌てた展開」であるとし(N130, S.5), 選挙に対する義務と責任を求めつつ, 保守党, その分派の国民自由党(さらにこの分派としての進歩国民党), それらに新たに加わった中央党, 社会民主党, 後者派の分派である独立社会民主党, そして当時まだ政党ではなかったが共産主義の世界観, それらのそれぞれの傾向を保守党の「身分的階層化」と「有機的連続性」, 「権威」, 自由党の「自由」と「(身分上で規定されない) 競争」, 「自立」, 社会民主党の「平等」と「組織化」, 「連帯」として大まかに読者に教示している(vgl. N130, S.14f.)——中央党を彼は「日和見政策(Opportunitätspolitik)」だとしている(N130, S.9). そして, シュプランガーは一定の価値判断を下すのであるが, この節ではこれに触れるのは早計であろう. とはいえ, このパンフレットの末尾は, ここでの議論と同じ帰結であり, このパンフレット自体が女性に対して政治教育を行う補習学校という性格を持っている——「我々は〈階級闘争を望まない〉. ……固有の見解の確実性と, 権限を持ち真の地盤の上に成長した者としての他者の許容とは締め出されてよいものではない. ……国民同胞が政治的に様々な道を歩むところでも, 彼らが相互に注目し合い, 理解し合うことに, 女性たちが助力してくれることを!」(N130, S.32). 同じ時期にアロイス・リールへの書簡(1918年10月15日)の中で, シュプランガーは自らを「現実政策の政治家的(realpolitisch)」(GS7Briefe, S.91)と形容しているが, 補習学校の議論でも, このパンフレットでもそうした傾向が顕著である.

【2】

それでは, シュプランガーの職業教育に関する文章において, 彼はどのように職業教育を理論立てているのであろうか. 周知の諸論文に即して, 彼の職業教育の学問的プログラムを理解していきたい. その際, 本節ではさしあたり彼の職業教育の青年心理学的基礎づけ, 「関心」や「内的職業」といった職業概念についてはまだできるだけ触れないままとする. なお, これまで「補習学校」として表された施設は, 時代の変化を踏まえて努めて「職業学校」として記される.

周知のように, シュプランガーは何よりも従来の一般陶冶の命題, つまり「すべての教育が一般陶冶をもって始まらねばならない」(N128b, S.25) という習慣化した「聖なる原則」(N182, S.282) を批判的に取り扱っている. そして, この命題のために「歴史的に受け継がれている『職業学校に対する不安(Furcht vor der Berufsschule)』」(N128b, S.30) あるいは「古典主義的美的時代に由来する一定の理

想主義的な職業恐怖 (Berufsscheu) (N144, S.18) から、職業は教育において低く評価されているとする。「我々の専門学校制度 (Fachschulwesen) が……自由に展開していないことは、この命題に帰せられる」(N128b, S.25)。「職業学校はたびたび非常に狭い職業能力に制限され、そのほかの点では人間を疑わしい自己陶冶の偶然に委ねている」(N128b, S.30)。そして、こうした状況を発生させた根拠を、彼は新人文主義に見る。フンボルトやシラーなどによって、ある特定の狭い能力へと訓練する職業学校の「有用性 (Nützlichkeit) の精神」は「唾棄すべきもの」であった (N128b, S.30)。とはいえ、こうした批判をシュプランガーは加える一方で、19世紀初頭以降に誤解された一般陶冶概念を修正しながら、新人文主義の一般陶冶を再評価している。「……ドイツの専門学校における教育計画と生活秩序の大拡張が必要である。……その全体には従来のフマニテートの理念の拒絶ではなく、むしろ時代に応じた内容で満たすことがあるにすぎない」(N128b, S.36)。こうした発想は既に1909年の文章でも言い表されていたものである——「リアリズムとフマニスムは従来のドイツ的フマニスムに敵対するものではなく、むしろ本当の意味におけるその完成なのである」(N040, S.9)。そのためにシュプランガーは教育の過程の始めと終わりにそれぞれ異なる一般陶冶を置く。教育の始めに位置する一般陶冶は、個的状况である「村落から始まって……精神的な国民財の共通性に至る郷土世界に自然な中心点を有する」「基礎陶冶」である (N128b, S.27)。これは我々の日常語で言えば、初等教育機関における「普通教育」と呼んでもよいであろう。他方で、「教育の途上全体の始めではなく、むしろ終わりにあり、……見通し難い生活の素材を我がものとさせる、身近な作業や体験の狭い場を越えて成長させ、人間をより遠くの世界と接触させる……もう一つの一般陶冶が存在する」(N128b, S.27)。シュプランガーが新人文主義の中に見る一般陶冶は、この「もう一つの一般陶冶」である。したがって、彼にとって教育の終わりに位置する一般陶冶は、フマニテートの理念を目指している。「生成する精神をその総体性において捉え、教育活動においてその単なる認識する諸機能を越えていくところで、完全な意味での『一般陶冶』が初めて問題となる」(N128b, S.26)。それ故、一般陶冶は百科全書的知識人の育成や「知性の純粋に形式的な陶冶」ではそもそもあり得ず、旧来の専門学校が行っていた職業能力に制限された教育でもなく、むしろ「技術的形態化と美的体験、社会的配列と宗教的価値に対して十分に余地を提供する」包括的な「生活現実」(N128b, S.26)の中でのなされる全体的な人格の形成である。しかし、この本来の一般陶冶は「それ自体原則として汲み尽くし難いもの」(N128b, S.27)であり、「完成された事実としては決

してなく」(N182, S.284)、そもそも教育自体が「常に〈発達能力〉と〈継続的成長〉を含んでいる」(N182, S.276)ため、それは自己実現の持続的な、あるいは無限の課題として現われる。シュプランガーのこのような一般陶冶の捉え方は、かつてのある種夢想的楽観主義的な新人文主義の把握の変更と考えてよいものである。それは軽視されていた職業教育の「問題点が新しい出発点として立てられるための考察方法のラディカルな切り替え」(Müllges1967, S.8)、「陶冶と職業教育の浄化」(Müllges1967, S.9)のための観点変更であった。その目標はシュプランガーによれば、「個人的使命と普遍的拡大の健全な結びつき」(N128b, S.31)である——「(本来的な出発点としての)個性ばかりでなく、(内的一貫性としての)総体性も教育には属している」(N182, S.276)。ただ、この健全な結びつきが保たれるには、基礎教育が郷土を中心点とした以上に、組み尽くし難い素材の「押し寄せてくる洪水に対して支えを失わないために、既にどこかにしっかりと立っていなければならない」(N128b, S.27)。つまり、一般教育に入る以前に新たな支え、郷土とは異なる高次の中心点がなければならない。言い換えれば、基礎陶冶と一般陶冶との間を媒介する陶冶が必要となる。それに応ずるのが、シュプランガーにとって職業陶冶であった——彼は「唯一与えられる答え」(N128b, S.27)とまで述べている。この点で彼は、手工業的労作の教育的価値を積極的に強調したケルシェンシュタイナーとはほぼ完全に一致している。そして、そうした方向づけを初めて行ったのが、彼によって改革された補習学校であったが——「補習学校が初めて、1890年代以来、職業原理で〔一般陶冶の観点という〕堰を打ち砕きました」(N144, S.10)——、シュプランガーはこの学校の今後の課題を明瞭化しようとしていた。とはいえ、彼は一般陶冶の優位を転換し、その座に職業陶冶を置くことで、後者を救済したのではない。「この二つは教育過程の不可欠の共属するモメントとして理解されている」(Müllges1967, S.82)。ここに彼の構想の新鮮さがある。

だが、一般陶冶の中心点のために職業陶冶は求められるだけでなく、一方では基礎陶冶の短さという難点から、他方では「中等教育機関の大胆なほど長い基礎陶冶」(N128b, S.29)の有する問題点からも必要とされる。ここで興味深いのは、通常一般的教育施設と考えられていた中等教育機関をも基礎陶冶の場として考えていることであるが、それをシュプランガーは初等教育の短さに原因を見ている。「初等教育機関はあまりに早く終わる。人間の内面の決定的な側面がようやく形成される年齢で、初等教育機関は人間を卒業させる」(N128b, S.28)。そのために、中等教育機関は基礎陶冶の延長として「比較的好都合に」機能している (N128b, S.28)。補習学校が職業実践にある若

者を教えている一方で、中等教育機関の教育理想は「もっぱら人格的な陶冶の道が自律的な職業選択で始まる地点にまで導く」（N128b, S.29）。だが、そのように引き伸ばされた基礎教育であるにもかかわらず、19世紀初頭以来、この教育機関は「根本能力の全面的な形式陶冶」（N182, S.282）の伝統を守っており、結局のところ「明らかに学問的な資質のある頭脳の場合だけに」（N128b, S.29）有利に働いている。その他の若者の場合に訪れるのは、ギムナジウム高学年の「運命の悲劇」（N128b, S.29）である。というのも、「すべての青年の場合に一般的な陶冶衝動の余地は、中等教育機関が好んで前提としているようにはさほど広くない」（N128b, S.29）からである。また、若者は「常にすべてのことに対して同じように天分があるわけではないし、一様に関心を示すわけでもない」（N182, S.282）。むしろ、「多くの者の場合では、〈一つの〉関心や〈一つの〉関心複合は……もはや純粋に知的な関心ではないことがしばしばであり、……実践的関心であることが多い」（N182, S.283）。事実、大学へと進む若者が僅かであるのに比べ、多くの若者は「……彼らの現実的な生活関心に直接関係するはっきりとした課題領域を求めている」（N128b, S.30）。中等教育機関は大部分の若者のこうした類型的傾向を把握しておらず、教養市民層の再生産に努めており、そのためになおさらに職業を重要な人格的精神的教育の手段と見ることはなかったとシュプラランガーは考えているとしてよいであろう。また、それだけでなく、その後の総合大学（Universität）も職業原理を脇へ置いていた（vgl. N128b, S.30）。このような有用性や職業、実践の侮蔑というドイツ的傾向——これは「従来のドイツ・イデアリズムの後遺症」（N144, S.11）と言われている——は、工科大学や商科大学などの高等教育機関（Fachhochschule）の誕生の経緯とも関係していると同時に、それらの誕生が「専門学校思想の勝利」であり、その傾向の転換は総合大学の従来の「哲学から専門へではなく、専門研究の中心から近接する哲学的領域へ」の変化にも表れているとしている（N128b, S.31）。このように、職業が教育において優勢な潮流となる中で、早期に終了する初等教育機関を発展的に補償し、多くの若者の実践的関心に配慮しない中等教育機関を並行的に補完するものとして、しかも「人間にとって決定的な転回は……初等教育機関の時代の後に初めてある」（N128b, S.28）だけに、職業学校における職業陶冶は不可欠のものであった。そして、基礎陶冶から職業陶冶を経て通ずる一般陶冶は、新しい一般陶冶の形式を手に入れることになる。職業陶冶なしに一般陶冶はあり得ないとするシュプラランガーの考え方は、従来の一般陶冶のもう一つの徹底の変更でもある。これがたびたび引用される決定的な一文の意味内容である——すなわち、「より高次の一般

陶冶への道は職業を越えて、ただ職業を越えてのみ通じている」（N128b, S.27）。

このように一般陶冶を彼なりに修正した上で、さらに職業に教育力を認めて教育の過程に職業陶冶を組み入れるシュプラランガーは、この二つの陶冶をさらに形式陶冶と実質陶冶とも関係づけている。したがって、図式的に教育は4つの象限に区分けされる。つまり、形式的な一般陶冶と実質的な形式陶冶、形式的な職業陶冶と実質的な職業陶冶である——シュプラランガーは形式陶冶を能力教育とも、実質陶冶を特殊教育、素材教育や内容教育とも言い換えている（vgl. N144, S.10; N182, S.280）。そして、それぞれの特質が語られる。形式的な一般陶冶は、19世紀を通じて支配的であったフマニテートの思想、つまり「内的に美的に形成された人間、完全に内的調和の人格性」への教育であり、主観の根本的な形式的能力の鼓舞を求める普遍主義である（N144, S.8, 10.; N182, S.281）。しかし、これは「実践においては実行不可能な抽象」であるとされる（N182, S.280）。また、実質的な一般陶冶をシュプラランガーは「百科全書主義的な教育」（N144, S.11）と呼ぶが、この理想は現実のあらゆる領域を包括しようとするものであり、そうしたあり方は限定された仕方でのみ可能なものであって、したがって到達不可能なもの（vgl. N144, S.11）、あるいは「一定程度……導かれる」ものであるとされている（N144, S.14）。さらには、この理想の追求は「中等教育機関の呪い」だともしている（N144, S.11）。他方、実質的な職業陶冶は専門学校等において現実的に行われているものであり、「直接的な職業的必要性」（N182, S.288）に応ずるものである。しかし、ここでは素材原理が徹底して追及されるために、単なる職業知識、単なる職業能力や職業技術のみを目標とする危険性に陥る可能性がある。この教育を彼は形式的な一般教育に対比して「専門主義」（N144, S.10）、「調教（Abrichtung）」（N144, S.12; N182, S.288）、「職業ドリル」（N144, S.19）と呼んで、部分的に疑問視している——この偏重した事例として、「人間を個別の能力から組み立て、一定の経済目的のための機械的手段として利用する」テーラーシステムを挙げている（N144, S.13）。これに対して形式的な職業陶冶は、「能力が日々の応用以上に豊かになる」（N144, S.13）ものとして、したがって部分的な労働作業や労働自体の無意味化、一定の職業の狭隘さを克服するものとして評価される。形式的な職業陶冶という言葉で彼が理解しているのは、「近接した類縁性のある職業において前提とされるべき基礎的能力、特性の固有性、精神力の全体性」である（N182, S.288）。また、この職業陶冶が一群の職業を視野に収めていることによって、ここでは「類型的なもの」が取り上げられることとなると同時に、それを通してある一定の職業は他の職業をも指示すること

となる (vgl. N144, S.19). 「もし職業が現実的にその形成的な力にまで追及されるとしますと、類縁した職業への切り替えが……可能であり続けることが生じてきます」 (N144, S.19). さらに、仮に一定の職業類型が先行しているとしても、そうした切り替えは「前景にある職業の経済的意義から経済生活一般へと至り、経済的なものが社会的、政治的、法的関係へと再び堆積して」いく (N144, S.13). それ故、形式的な職業陶冶は人間の文化的な地平の広がり、「職業の偉大さ、至福、美しさを生活内容として発達させた」 (N144, S.13) 職業エートス——トゥービンゲン時代には「職業への愛」 (N631, S.217) とも呼ばれている——をもたらすものである。「もし職業が文化課題として、全体への奉仕として捉えられますなら、職業は同時に、人格的な完成への適切な手段として姿を現わします」 (N144, S.14). こうして人格主義的な形式的職業陶冶は一般陶冶への橋渡しとなる。ここで興味深いのは、1918年に示されていた三段階モデル (基礎陶冶から職業陶冶を経て一般陶冶へ) は、1920年の講演ではさらに展開され、四段階モデルとも言えるような構想が現われていることである——「内的連関は、(基礎陶冶を出発点として実質的な) 職業陶冶から形式的な一般陶冶を経て一定程度内容的な一般陶冶へと導かれます」 (N144, S.14, 補足は引用者). シュプランガーは職業教育論を、実質的な職業陶冶を基点として、形式的な職業陶冶から形式的な一般陶冶を経て、無限に続く自己実現としての実質的な一般陶冶へと、4つの象限を巡るように展開している。いずれにせよ、彼は一般教育の教育過程に職業陶冶を組み入れたばかりでなく、これまで素材や内容に偏重していた職業教育に形式陶冶の側面を見ることによって、その教育の質を高め、職業教育を理論的学問の考察対象として確立していると言えるだろう。ケルシェンシュタイナーによる手工業を雛型とした補習学校改革の成功事例を、シュプランガーは理論的に援護射撃した形になる。

このような理論立てからすれば、つまり職業学校において類型的な形式的職業陶冶が行われるべきとする見解からすれば、そこでは手仕事、ないしは手工業のモデルが取り入れられることになる。というのも、シュプランガーは形式的な職業陶冶の歴史的事例に、ツンフトや既に19世紀末に復活していたインヌンクを挙げているからである (vgl. N182, S.289). また第1節で示したように、工業社会への移行に伴って国民生活の中で工業や商業と並んで、手工業の意義が増大していると彼は考えていた (vgl. N425, S.57). 同時に、手工業は素材の収集と吟味、その加工と製作、そして装飾の形式的仕上げ、さらには製作物の販路獲得と販売といった製造上の全工程と経済上の全過程を視野に収めた「全き家」 (Brunner 邦訳, 151頁以下) 的労働であり、

この点でシュプランガーにとって「職業の原型 (Urberuf)」であった。彼のこのある種の確信は、次の文章に明瞭である——「機械の支配が手工業の時代をしとめているように思われる。だが、手は依然として、人間の知的な部分の今日的な関係の下にある」 (N127, S.22). シュプランガーは「全体的で完全な人間の発達を妨げる」 (N144, S.9) 機械労働の労働配分や分業に対して、ここで中心的に取り扱っている時期の遙か後になっても、「思考する手」 (N631, S.218) に望みを託している。しかも、手工業は彼の職業教育論の構想においても、非常に好都合に導入可能なものであった。というのも、「形式と素材とは切り離し得ない」 (N182, S.280) という一般陶冶と実質陶冶を相互に関連づける彼にとって、素材を扱う手工業は簡潔な形式を複雑化した形式へと伸ばしていく可能性を与える最も基礎的な一般的な職業類型だったからである (vgl. N144, S.13). そして、手工業は感情生活をも前提としている。「労働の喜び」、場合によっては「職業への幻滅」 (N293, S.233) をも手工業は与え得る。それらは単純に収入に関わる感情ではなく、「職業エートスや後々の職業的な生活直観が依拠する」重要な感覚である (N293, S.244). 明らかにここには、彼の現世肯定的な職業観が手工業を取り上げる契機として働いている。ルター主義やカルヴィニズムとは反対に、彼は次のように語っている——「職業は贖罪によって私たちに残されたやむを得ない災いではなく、むしろ人間が現実から展開する場なのです」 (N144, S.18). 加えて、手工業は弟子や職人、親方による共同作業でもあるから、これらの感情は単に個人のものではなく、共同体感情としても表現されるために、労働共同体が容易に形成される。こうした点にシュプランガーは手工業が職業陶冶で果たす役割の重要性を見ていた。

これに関連してシュプランガーは、教育手段として手工業的なものが取り入れられることに対応した科目領域を指摘している。それらは職業学校の三つの主要な観点、つまり「経済的技術的観点、国家的社会的観点、そして倫理的人格の観点」 (N182, S.291) から立てられる「職業科 (Berufskunde)」、「市民科 (Bürgerkunde)」、「生活科 (Lebenskunde)」である。これは手工業の教育的機能に依拠しているばかりでなく、内容的な職業陶冶や形式的な職業陶冶から一般的な人間陶冶を目指す職業学校の方向性にも対応するものである (vgl. N182, S.289). 先の三段階 (ないしは四段階) モデルと照会すれば、職業学校の教育自体がそのモデルを入れ子式に含んでいる。基礎陶冶を終えた後の職業学校では、まず職業科によって実質的な職業陶冶を、つまり専門的な知識と技術を学ばねばならない。シュプランガーはこの段階を「実践的な特殊教育」 (N144, S.288) とも呼んでいる。職業科は「職業への導きがその

最も本質的な課題です」(N144, S.22)。とはいえ、職業自体が他の職業を指示するのであったから、職業科においてはやがて形式的な職業陶冶へと必然的に移行する。つまり、特殊なある職業をより大きな職業連関の中で、あるいはより大きな職業類型の中で捉えるようにする。しかし、ある職業類型はさらに広く理解されねばならない。それを行うのが国家的社会的観点に対応する市民科である。「市民科で示されるべきは、それぞれの経済的労働がいかんして利益社会の社会的構造に依存しているか、この社会がいかんして一定の諸形式においてまとめられているか、経済生活の流れ全体がいかんして法的規範によって水路づけされているかです」(N144 S.23)。言い換えれば、ある職業類型をより大きな社会的連関において捉えることである。そして、ここにおいて形式的な職業陶冶は形式的な一般陶冶の入り口に立っていることとなるが、こうして倫理的人格の観点から「広い文化形成の意味における」(N144, S.289)生活科が導入される——したがって、わが国の初等教育機関でなされている「生活科」とは全く異なる。シュプランガーの言う「生活科 (Lebenskunde)」は、まさにその名称の通り「〈生きる〉という科目」、つまり「生き方に関わる科目」である。したがって、生活科は「単なる職業原理を倫理的な原理へ……高める」(N144, S.23)のものであり、「それぞれの職業領域の特殊な倫理的問題がどこかで一度は感じ取られねばならない」(N144, S.24)とされる。その問題はここで示した「いかに生きるかという問題」、シュプランガーの言葉で言えば「自らの内的な使命へと向かう課題」(N144, S.26)であり、職業 (Beruf) が使命であり、天職でもあることを踏まえれば、職業を内面化することを意味していた。以上のように、シュプランガーの職業教育論には、具体性には欠けているものの、教育目的でも教育内容でも教育方法でも首尾一貫した職業概念が浸透している。

中間考察

これまでの叙述はいわば「道理と先例」に、つまりシュプランガーの積極的意義と二次文献に見られる肯定的評価を念頭に置きつつき従ってきた。しかし、我々が本稿の冒頭で受け入れたゴーノンの見解をも認めつつ、シュプランガーの議論をさらに受容する道を歩むためには、以下の作業は避けられない。この停留地ではハインリヒ・A・ヴィンクラーや W.-D・グライナートらに拠りながら、シュプランガーの捉え直しの手がかりが探られるべきであろう。

これまでに確認したように、既に工業化やプロレタリア化が進展していた中で、シュプランガーは実践的行政官ケルシェンシュタイナーと同様に、衰退の途上にあった手工業モデルを職業教育の原理的考察の際に採用している。そ

の点で彼は復古的傾向を示している。これはもはや定着した考え方である。「イギリスやフランスとは違って、ドイツは19世紀末の前近代的な生産モデルとその特殊な資格化の雛型の凋落に、高度工業化の局面にあった利益社会に適切であり得る新しい近代的な養成形式で対処することはなかった」(Greinert/ Wolf2013, S.778)。むしろ彼は、旧来の手工業が有していた教育力を職業学校において再興することによって、手工業の衰退を防ごうとした。その際、ケルシェンシュタイナーの補習学校改革の成果は、そこに導入された「弟子—職人—親方」という中世最盛期に発生した身分的な手工業者教育の形式をシュプランガーに理論的に補強するよう促した。一般陶冶の過程の中に職業陶冶を組み入れる彼の試みは、この点では目新しいものであるが、そこで念頭に置かれた手工業モデルは牧歌的、ロマン的（中世騎士物語風）で、当時の工業化と都市化に対応できず、確かに既に示したように未熟練労働者の問題を取り上げてはいるとしても、そうした常に解雇を隣り合わせに生きるプロレタリアート労働者を職業教育の射程に収めることができなかったように思われる。彼は大都市における工場労働の部分化、労働と居住の分離、その前提である手工業政策の形式の崩壊とその教育力の解体、そして伝統的な家族共同体と生活共同体（宗教を含む）の消滅を目にしつつも、新しい克服の問題として取り上げなかった。それ故、彼の職業教育論はせいぜいのところ、小商人や手工業者などの中間層下層の教育に応ずるに可能であるにすぎなかった。教育における彼の現実主義的転回は、一般陶冶への職業の導入においては確かにそうであったが、現実の経済的変化に対しては決してそうではなかった。これは我々がゴーノンの指摘する「古典」のアクチュアリティの喪失に従わざるを得ない理由ともなるであろう。

他方で、シュプランガーの手工業モデルは、明らかに時代史的背景を有している。1869年の実業規程が実業の自由によって手工業を中心とする中間層を脅かしていたため、1873年から96年にかけての大不況期が中間層の「経済的自由主義から離れようとする傾向」を強め、中間層は「営業中間層全体を、身分を異にする競争相手から保護し、さらに中間層の各グループに業種内の競争を制限する機会を与える義務が国家にある、という要求」(Winkler 邦訳, 24, 26頁)を行っていた。こうして国家は1890年代には手工業保護の動きを強めている——衰退を食い止めることはできなかったが (vgl. N127, S.24)、それにより手工業会議所やインヌンクの復活が合法化された。しかし、この動きは当時の帝政ドイツの「中間層政策」の中で生じたものであった。中間層を構成する手工業者や小商人たちは凋落の結果、プロレタリア化し、社会民主主義に雪崩を打つ危険性を有していた。したがって、手工業の特権を固める中間層保護は、

その危険性を未然に防ぎ、中間層を国家のための防御壁とするものであった。シュプランガーが補習学校に国民教育的機能と政治教育的機能を強く求めているのは、こうした事情と関わりがあるようにも思われる。1919年の女性へ向けてのシュプランガーのパンフレットにおける社会民主党への態度にも表れている——「(社会民主党の) 内側にだけ敵を、外側に善意の味方や助言者を見ることは将来的にもあり得ない。……暫定的に我々が見守らねばならないのは、我々が我々の統一性と国民としての我々の状態を失わないことである。このために我々はブルジョア政党に高度に発達した感覚を見出している」(N130, S.26-27)。彼の職業教育論は、手工業モデルの採用ばかりでなく、その政治的意図においても保守的、反動的であった。この点でアンナ・ジームゼン (1882-1951) からの引用はここでの考察を踏まえて適切なものであろう——「職業と職業陶冶は最近数十年のブルジョア教育学においても中心的な諸問題として認められている。ケルシェンシュタイナーとシュプランガーの試み、つまり職業を今日の利益社会の内部で人間活動の中心点として捉え、そこから人間を国家市民として、人格として規定しようとする試みは、強い実践的影響力を有している。だが、教育を今日の職業、つまり資本主義経済の偶然に手に入れられた純粋な生計のための職業 (Erwerbsberuf) から規定しようとするいかなる試みも、鋭い不条理へと導き、まさにこうした試みから我々の経済の改造が教育問題として、社会主義が教育政策的要求として

現われることになる」(Siemsen1926, S.19f.)。つまり、シュプランガーがもし当時の職業事情をも見据えて教育を考察していれば——実際に彼が生産学校 (Produktionschule) に目を向けることはなかったようである——、その矛盾を指摘せざるを得ないのだが、牧歌的な手工業モデルではその矛盾がむしろ隠蔽されてしまっている。

ところで、シュプランガーの手工業モデルとそこにある職業エートスに基づく人格教育の評価は、その発想の源を彼の生活史に見ることは容易である。実のところ、彼の父カール・フランツ・アーダルベルトは小商人であり、したがって彼の出自そのものが中間層であった。そして彼の父の商売も時代の波に押されて、つまり百貨店の影響で零落している——百貨店へのルサンチマンは中間層のいわば専売特許であった (Winkler 邦訳, 39頁を参照)。しかも、ベルリンで生活した彼の幼少期は、ビスマルクとモルトケの、何よりカイザーの威信が彼を包み込んでいた。ヴィンクラーは第一次世界大戦以前に「中間層の大部分にとって官憲国家 (Obrigkeitsstaat) の権力への依存が習慣となっていた」(Winkler 邦訳, 51頁) ことを指摘しているが、ベルリンはシュプランガーの中間層的メンタリティを醸成している。こうした傾向から彼が職業教育論において、ケルシェンシュタイナーの改革の試みを理論的に基礎づけ、職業教育を学的対象とすると共に、中間層の危機意識に応じて手工業モデルでこの階層の救済を図ろうとしたことはあながち的外れではないであろう。

*) 本稿が引用する一次文献及び参考文献は、以下のように略号を用いて、引用頁と共に記す。

Primäre Literatur EDUARD SPRANGERS.

N040: Humanismus und Realismus[1909]. In: Pädagogisches Archiv. Jahrgang 51, 1909. S.1-9.

N127: Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik[1916]. Berlin: Union Deutsche, 2.unveränd. Aufl., 1919.

N128b: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung[1918]. In: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer, 1919, S.25-40.

N130: Was muß die deutsche Frau von der politischen Lage wissen?[1919]. Leipzig/ Berlin: B.G. Teubner, 1919.

N144: Allgemeinbildung und Berufsschule[1920]. In: Eduard Spranger Gesammelte Schriften Band 3, Heidelberg: Quelle & Meyer. 1970, S.7-25.

N182: Berufsbildung und Allgemeinbildung[1923]. In: Eduard Spranger Gesammelte Schriften Band 2, Heidelberg: Quelle & Meyer. 1973, S.275-293.

N293: Psychologie des Jugendalters[1924]. Leipzig: Quelle & Meyer, 13. Aufl., 1930.

N425: Zur Geschichte der Berufsschulpflicht[1939]. In: Die Erziehung. Jahrgang 14, 1939, S.49-64, 330-344.

N570: Zur Geschichte der Berufsschulpflicht[1946]. In: Zur Geschichte der Volksschule. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1949, S.64-96.

N631: Humanismus der Arbeit[1952]. In: Eduard Spranger Gesammelte Schriften Band 3, Heidelberg: Quelle & Meyer. 1970, S.210-222.

GS7Briefe: Eduard Spranger Gesammelte Schriften Band 7, Tübingen: Max Niemeyer, 1978,

Säkunderquellen und verwendete Literatur.

Blankertz1982: Blankertz, Herwig: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982.

Gonon2002: Gonon, Philipp: Arbeit, Beruf und Bildung. Bern: h.e.p., 2002.

Greinert/ Wolf2013: Greinert, Wolf-Dietrich/ Wolf, Stefan: Berufsbildung. In: Keim, Wolfgang/ Schwerdt, Ulrich[hrsg.]: Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 3: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2013, S.777-800.

- Müllges1967: Müllges, Udo: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen: A. Henn, 1967.
- Pache1893: Pache, Oskar: Die Ausfüllung der großen Lücke zwischen Schulentlassung und Militärereinstellung mit besonderer Berücksichtigung der Fortbildungsschule und ihrer Stellung zur Schule und zum späteren Leben. In: Die Deutsche Fortbildungsschule. Jargang 7, H.2, S.300-312.
- Priem2000: Priem, Karin: Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler(1903-1924). Köln/Weimar/ Wien:Böhlau , 2000.
- Schraut2007: Schraut, Alban: Biografische Studien zu Eduard Spranger. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007.
- Siemsen1926: Siemsen, Anna: Beruf und Erziehung. Berlin: Laub'sche, Rotes Archiv, 1926.
- Tenorth2001: Tenorth, Heinz-Elmar: Sprangers Erziehungsphilosophie- ihre Bedeutung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Meyer-Willner, Gerhard[hrg.]: Eduard Spranger. Aspekte seines Werks aus heutiger Sicht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2001, S.16-29.
- Brunner 邦訳: ブルンナー, オットー 『ヨーロッパ/ その歴史と精神』 石井紫郎, 石川武ほか訳, 岩波書店, 1974年.
- Winkler 邦訳: ヴィンクラー, ハインリヒ・アウグスト 『ドイツ中間層の政治社会史 1871～1990年』 後藤俊明, 杉原達ほか訳, 同文館, 1994年.
- 寺田 1995: 寺田盛紀 「ワイマール期プロイセン・ドイツにおける義務制職業学校の成立1」. 『金沢大学教育学部紀要教育科学編』 第44号, 1995年, 175-188頁.
- 村田 1960: 村田昇 「シュプランガーにおける職業と教育」. 『滋賀大学学芸学部紀要』 第10号, 1960年, 125-137頁.
- 山崎 1993: 山崎高哉 『ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義』. 玉川大学出版部, 1993年.
- 山崎 1995: 山崎高哉 「職業と教育」. 村田昇編 『シュプランガーと現代の教育』. 玉川大学出版部, 1995年, 91-106頁.

(2013年12月2日 受理)