

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 (I)

Die preußische Bildungspolitik in 1917 und Eduard Spranger. [I]

山 元 有 一
Yuichi Yamamoto

鹿児島女子短期大学

Heute noch hat man in Japan darüber geglaubt, daß die durch Dilthey-Schülern wie Hermann NOHL, Eduard SPRANGER, Theodor LITT, etc. durchfolgte Pädagogik, d. h. die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in Weimarer-Zeit als selbständige Wissenschaft erkrankt ist, für historische Notwendigkeit gehalten ist. Diese Meinung ist vielleicht ein artige selbstverständige. Trotzdem können wir nicht immer die Möglichkeit des Mythos leugnen, der durch Erziehungswissenschaftlern und Kultusministerium absichtlich und wissenschaftspolitisch gestaltet wurden. Daher wende wir einer Phase unseren Blick zu, um jene Möglichkeit festzustellen. Diese Phase ist die preußische Bildungspolitik in 1917, die zur Gewinnung der Stellung der Pädagogik als Universitätsfach trug: Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen einerseits, Pädagogische Konferenz in Preußen andererseits. Damals war die Zustand der Pädagogik in den deutschen Universitäten miserabel. Solche untergeordnete Stelle veränderte aber die neue Ordnung der Prüfung. Diese Prüfung schränkte die akademische Freiheit, die allen möglichen Stellungnahmen und Einsichten der wissenschaftliche Pädagogen, z.B. einen sozialistischen oder anarchischen Standpunkt, erzeugen kann, auf die staatsmäßigen Intentionen. Sodann die Zweistufung der wissenschaftlichen Prüfung: wissenschaftliche Prüfung, die unter der Philosophie die Lehrfähigkeit der Hauptfächer, Nebenfach, und andersfalls Zusatzfächer fordert, und Pädagogische Prüfung, durch die die erziehlisch-unterrichtliche Fertigkeit als Oberlehrer im Abschluß der praktischen Vorbereitsjahre nach Wiss. Prüfung nachgewiesen werden muß. Durch diese Absichten, die die Primat der Philosophie, richtig Weltanschauungen zugehörte, unterdrückte die Pädagogik als Zusatzfach ist, zugleich ist Sie aus des Praktisches gelöst los. In der Verlauf engagierte Eduard SPRANGER[1882-1963] sich in sog. Juli-Ordnung, insbesondere in ihrem 25. Artikel über Pädagogik. Er wünschte freilich, daß die Pädagogik, und zwar eine gewisse Pädagogik: geisteswissenschaftliche Pädagogik als Universitätsfach galt.

Stichwörter: Spranger, Prüfungsordnung, Oberlehrer.

はじめに

我々はかつて、当時教育学が大学での学問として承認されていたとは言えなかった時代に、なぜエドゥアルト・シュプランガー (1882-1963) がその学問への道を志したのかについて、主に彼個人の事情を土台として探ったことがある (山元2011)。そこで明らかにされたのは、シュプランガーが若い時期から当時の教育現実に疑念を抱いており、また大学における教育学の無慈悲な取り扱いの打開を目論み、学校限定的なものを超えた国民教育の理論的支柱として精神科学的教育学を構想していたということであった。この「諦めつつも私の中で秘められていた」種子は、ザクセンのライプツィヒ大学においてその目標達成のための最初の水と養分を手に入れる。しかし、我々にはまだ自明性の外皮の内に問われないままのものがある。我々はこれまで、1920年代以降の (1960年代までの) ドイツにおける「精神科学的教育学」の成立とその影響力の大きさを、いわば歴史的必然性として疑うことなく前提としてきたようにも思われる。そうした前提の下では、シュプランガーの理論的勝利は問題視されることもなく、彼の教育政策的言

動も不問のままに通用する。我々の自明性は、2013年のヒンメルシュタインの論文集によってもはやそうではなくなっている (Himmelstein2013, vgl. 山元2015)。そこで我々は本稿で、シュプランガーの個人的意図や野心を括弧に入れて、ドイツの大学における教育学の、特に彼も属する精神科学的教育学の学的昇格の経緯をもう少し広い脈絡で取り扱ってみたい。その際の契機としたいのは、シュプランガーも関与したプロイセンのいくつかの教育政策である。具体的には1917年5月のベルリンにおける教育学会議と同年7月の「改定中等教職試験規程」である。紙面の関係上、我々はまず後者を、しかもしばしば注目されがちな「教育試験」ではなく、「学術試験」を重点的に取り上げ、そこから帰結される教育学の位置づけを探ることとする。歴史的確認を必要とするために、なかなか目にするのがなかった引用で我々の意図を多様に補強することを先に断っておく。しかも研究ノート風の本稿がペッテション的な単一楽章形式となってしまうことにも、あらかじめ許しを乞うておきたい。

【 1 】

第一次世界大戦中の終わりに、プロイセンはギュムナジウム等の中等教職のための試験規程を新たに定め、1918年には中等教員身分に、現在まで続く「教員試補 (Studienreferendar), 教員候補 (Studienassessor), 正教員 (Studienrat)」という名称とキャリアが与えられる。後年、シュプランガーはこの時期の規程改定について、「旧来の大学教育(学)の不十分さが第一次世界大戦の最中に強く意識され」(N833[EM],S.452), 「中等教職のための試験規程の新しい編成によって, 教育学は……ささやかな地位を獲得した」(ebd.,S.453)としている。これに対して彼は, 教育改革で学校革命的な態度を有していた青年運動の若者たちが駆り出された戦争から帰ってくるまで, 「平和がやってくるまで待つべきであったろう」(ebd.,S.452)として批判的なまなざしを向けており, この試験規程の「生みの父」(vgl. Lohr1918, S.49)であるプロイセン文化事業省の枢密席行政事務官で上申顧問官のカール・ラインハルトとも教育学が「職業科目のかすかな輪郭を残すべきであり, それはさらに強化されねばならないとする点で」(N833[EM],S.454)少なからず争っているが, いずれにせよシュプランガーの希望は共に叶わなかった——それどころか, シュプランガーはラインハルトの真意, つまり上席教員の身分向上という目論見を後に知ることになる (vgl. ebd.,S.453)。また, 新規規程が時期尚早であるという見解は, 既にベルリンの上席教員ヒルデブランドトによっても指摘されている。「戦争中に……我々の教育や教育原理の価値の問題を考究することは, 私には余計なことだと思われる」(Hildebrandt1917, Sp.253)。とはいえ, 例えばラインハルトはこの新規規程公布直後に出版された『プロイセンにおける中等教育機関の教職のための試験規程と実践的養成規程の解説』(以下, 「解説書」と略す)において, 「祖国は今日の戦争の巨大な犠牲と巨大な障壁の後に, 新しい生活と新しい精神の構成への来るべき世代のあらゆる行動力を求めている」(Reinhardt1917, S.33f.)と述べ, 教育による敗戦後の復興を早くも視野に収めているが, そもそも試験規程改定の議論は既に, この新規規程の公布者である文化事業省大臣アウグスト・トロット・ツー・ゾルツによって戦争勃発以前から——彼は1912年4月22日の下院議会で中等教育機関の青年の教育に全力を尽くし, 教員集団の掲げる希望を支援すると述べている——開始されていた。それより遡って1890年には, 中等教育機関の代表者会議は「中等教職試験を学術試験とその後の教育試験に分けること」を要求しており, これは1917年の規程にそのまま受け入れられている。また, 試験規程の変更がこの大臣の発言によって期待できる状態になっていた1913年には, 原則的な諸要求が上席教員身分によってまとめられ, これらもある程度は

新規規程に取り入れられている。つまり, 「1. 一般教養が宗教やドイツ語にも該当する限りで, 一般教育の試験は廃止される。2. 学術試験は哲学試験と教育試験に分けられる。3. 大学学習の最短期間は8学期とされる。4. 教員資格は二つの専門科目と一つの系列科目において求められる。5. 試験結果に関する試験委員会の審議に際しては, 志願者の全体的な成績と調整能力が配慮される。6. 専門科目の構成決定は一定の制限を受ける」(Laudien1917, S.539)。これらの要求は法曹界との同等を資格化することによってギュムナジウム上席教員の身分を向上させることを目標としていた。それは教職試験の受験許可条件を, 新規規程がこれまでの6学期から8学期の大学学習期間へと延長していること——これにより他の学部との資格上の同等化が得られる——, 学術試験申請での志願者自身の出自の明示 (第6条, Ordnung1917a, S.616) や後述する実践的準備期間の持続を証明できる生計費用を自己負担できることを示す公的に信用可能な証明書の提出 (実践的養成規程第2条, Ordnung1917b, S.648) ——これは財産による淘汰によって中等教員身分の位階維持, 要するに教養市民層の没落阻止が可能となる——にも示されている。その一方で従来, 大学での養成から締め出されていた初等教員と中等教員との身分格差はさらに大きくなり, 初等教員のその後の動きは活発となって, 高等教育機関レベルの教育アカデミーの開校へとつながる。他方, 中等教職試験規程の改定は, 教員採用数を行政が操作する可能性も与えることとなった (vgl. 吉岡2006)。これらは周知の事柄でもある。したがって, これについてはこれ以上深入りしないが, 中等教員を大学でどのように養成するかという問題と大学で教育学をどのように位置づけるかという問題が平行して課題となっていたことが, ここでは指摘されておかなければならないだろう。つまり, 中等教職試験規程の改定が大学における教育学に, また反対に大学の学問としての教育学の承認がその試験規程にそれぞれ相互に影響を与えているということである——それ故, 我々は本節で前者をテーマとして具体的に1917年7月の試験規程に狙いを定め, 次節で後者へと目を転じて1917年5月のプロイセン教育学会議に取り組むであろう。

試験規程の改定理由は, その中心人物ラインハルトの先に示した解説書で改定内容と共に詳論されている。まずはこれを頼りに新規規程の, 特に学術試験について概観を得てみたい。中等教員を養成する哲学部は, 他の学部と違って将来の職業との関係が不明瞭であった。例えば, 哲学部が中等教員の中心的な養成の場となる以前では, 教員は聖職身分から輩出されていたし, 哲学部に養成が特化された後でも, 例えば宗教の教員は神学部出身者であった——宗教教員としての職業期間が聖職者としての正規採用の待機期

間にすぎなかったという点で、ギムナジウム教員身分は軽んじられていた。また、医学部に属している生理学者は、哲学部にも存在していた。工科大学があったにも関わらず、物理学者は哲学部にもいた——マックス・プランクやアインシュタインが思い起こされよう。当時、哲学部は哲学、宗教から歴史や文学、経済学や社会科学、自然科学に至るまでの、よく言えば非常に総合的な広い集団、とはいえ雑多な自由な研究者の集団であった——教育活動を免除されるカイザー・ヴィルヘルム研究所は、こうした哲学部の状況改革の方策の一つでもある。他方、医学部が医師や医学研究者を育成するように、哲学部の学生は「一定の職業へとグループ化されていない」(Reinhardt1917, S.9)。さらに、すべての学生が中等教育機関の教員や研究者になろうと思っているわけでもない。大学教員も教員養成の観点で「自らの学問に照準を合わせようとは望んでもいない」(ebd., S.10)。他の学部と比べて哲学部には大学での学習と後々の教職との間で「実り多き結節点」(ebd.,S.15)が圧倒的に不足しているというのが、当時の状況であった。ラインハルトはこの原因を、特に哲学部において顕著な「アカデミックな自由」に、つまり「固有の計画と固有の傾向に従って自らの大学学習を方向づけ、教師を自ら選択し、登録した教員への参加や他の理論の方向性を用いることでも何らの外的な拘束がなく、……気に入ったものを用いるという大学生の自由」(ebd.,S.7)に見ている。同時にこの学問の自由は、学問それ自体への教員の無目的な専心、つまり「～のための (für)」という道具性の捨象として、教育方法への取り組みや実践的養成への軽蔑にもつながっていた。したがって、哲学部における教員養成では「アカデミックな学習の自由へとはっきりと介入し、大学学習の経過に対して一定の方針を与える」(ebd.,S.18) 必要があった。なお付言しておけば、教育学が大学における居住権を認知されていないのも、この自由に関係していた。というのも、学問的な教育理論が取り扱う「諸問題は個々人の心とその心が形成されるべき場である国家や社会、教会といった大きな組織という二つの極の間にある」(ebd.,S.29)が、教育学が学問の自由を手に入れば、社会主義的教育学や無政府主義的教育学も許され、組織の崩壊につながる危険性があったからである (vgl. 吉岡2006,140頁)。教育学は政府の側からすれば、御用教育学として保守的傾向を表明しなければ、大学において認知されることはなかったと言えるであろう——これは後の教育学の運命でもある。

ついで、中等教育機関自体の歴史の変遷が規程の改定を不可避としたとされる。ラインハルトは哲学部に中等教員の養成が委ねられたとき、規程ではギムナジウムにおける授業科目のすべてについて試験が課されていたことを指摘している (Reinhardt1917, S.11)。それ故に、この試験は

一般的教育を前提としていた。こうした状況やその根底にある考え方は一変しているという現状認識を彼は示す。何よりギムナジウムはもはや唯一の中等教育機関ではなくなっている。周知のように、三種の学校種が存在し、ラテン語やギリシャ語を学ばない生徒がいるなど、そこでの科目は同一ではなく、既に学生にあっては「自然科学や新しい言語が卓越した意義を獲得し、全体的な学問は程度に応じて拡張され、……すべての諸科目に取り組むことはもはや不可能である」(ebd., S.12)。そして、学生は個別のグループへと分解し、「数多くの専門家を養成することが重要であるかのような姿を呈することとなった」(ebd., S.12)。大学と将来の職業のつながりがなかったように、大学とそれに先立つ中等教育機関でも実り多き結節点は失われていた。したがって、ラインハルトは教育内容と教育方法の違いを認めつつ、目標の同一性を強調することで解決を図ろうとする。「授業と教育の本質的な目標はやはりどこでも同一である」(ebd., S.12)。課題は中等教育機関、大学、職業実践との間に統一的な関係が築けるかどうかにある。ここで彼が持ち出すのが、中等教員身分の服務規程——教職試験規程と共に公布された「プロイセン中等教職実践的養成規程」(Ordnung1917b, S.650)——である。すなわち、「『授業は単に一定の知識と能力を我がものとすることを目指して努力する』べきでは『なく、むしろ自立的な思考と判断を教示する』べきである」(Reinhardt1917, S.13)。彼は教職のための大学学習において否定的に作用する可能性のあるアカデミックな自由を、今度は一転して積極的な意味を与える。「生徒を自立的な思考と判断へと教示し、これを通して生徒の道徳的な教育、生徒の性格教育へと影響を及ぼすという、この課題は、学問的人格へと自らを形成している者だけが成功裏に取り組むことができる」(ebd., S.13)。現実生活での成功のための知識や能力を伝達するのではなく、人格形成を行うことができるために、あらかじめそうした人間になっていること、これを試験規程は大学での教員養成に求めている。ラインハルトは大学におけるその自由を、人格形成を目指す場合には容認しており、これは解説書の随所で繰り返されている。具体的に彼は序文でそれを先んじて示している。すなわち、「中等教員集団の信念や教育の彼らの捉え方、彼らの学問的鍛錬、彼らの授業のあり方、詰まるところ教員の人格に、中等教育機関が来るべき世代の教育へと及ぼす影響力は由来している」(ebd., S.5)。とはいえ、専門家主義を克服するために学問の自由を制限しつつも、「全体へのまなざしを方向づけ」、一定の科目連関を意識して「綿密な学問的な大学学習の要求において教職とのより深い関係を」(ebd., S.12) 追求する自立性は保証されるという新規程の根拠は、矛盾を孕んだものとしても

映るであろう。というのも、科目連関が成立するためには一般的で全体的な観点が必要であるが、その科目連関は部分として一定の制限を受けているからである。それは学問の細分化が避けられなくなった時代に、統一化を再度目論む「フンボルトの理念」への回帰現象のようにも思われる。

こうしてラインハルトは、中等教育機関で伝達されるすべての科目を「あらゆる精神的出来事の大きな連関へと移す」ために、何よりも大学学習における哲学を、ついでで教育学を重視する (ebd., S.28)。というのも、「哲学は」宗教との関係、言語的歴史あるいは数学的自然科学的科目との関係、芸術論との関係など、「すべての学問との関係を有している」からであり (ebd., S.28)、「教育理論と教育学は、それらが学問である限りで、哲学と近く類縁している」からである (ebd., S.28, 強調は引用者による)。ここで先の意図から生じてくる1917年の試験規程の第一の新しい特徴づけが現れる。1898年の旧規程第9条で一般試験の対象として定められていた哲学や教育学、ドイツ文学、キリスト教の信仰者の場合には志願者の属する教会の宗教論 (vgl. Ord.-Cotta1913, S.8f.) と多岐に渡っていた必修試験科目は、新規程ではそのほとんどが除外され、すべての学生に対して哲学のみが義務づけられることとなった。つまり、一般試験は実質的に廃止されたことになる。ところで、哲学のみが残された——と同時に教育学が削除された——ことに対しては、上席教員や学校長などの学校関係者の反応は概ね良好であったようである。彼らの基調は、科目エゴイズムの克服、「個性的で完全な人間性」(Erythropel1917, S.574)、つまりラインハルトも述べる人格の強調、その人格を通しての学問と職業の結合である。例えば、ブレスラウの枢密行政事務官のラウディーンは、「中等教育機関は単に一面的に教育された教養人を教員として求めているのではなく、むしろ一般教養の人格を求めている。それ故、哲学は学術試験に属しており、職業活動における理論的知識の正しい使用の証明は教育実践試験に属している」(Laudien1917, S.541) と述べ、「政治的経済的技術的領域における我々国民の驚嘆すべき発展によって、精神生活の危険が呼び起こされている」ために、「すべての志願者が哲学における試験を課されるということも正しい」としている (ebd., S.540)。また、デュッセルドルフのギムナジウム校長のエリュトロペルも、ラインハルトの解説書の書評において「哲学に対する新しい要求は特に喜ばしい」(Erythropel1917, S.575) として歓迎し、哲学を「一般的な教育目的や教育目標をますます曇らせる恐れのある科目専門主義に対する釣り合いの錘」であるとしている (ebd., S.575)。先にも引用したヒルデブランドも、幾分別な角度から哲学のみの義務化を好意的に評価している。それを彼は19世紀に「哲学が受け入れられていた強力な高まりの後に、技術

の発展が必然的に反動をもたらした」が、精神よりも素材を重視し、世界を、さらには精神までも自然の同一法則に属するかのように見せかけ、「実験は……成長する唯一の土台のように思われた」という思潮を経て、「実験の一面的な優位にある間違った結論が暴かれ、新しい『哲学的波』が学問世界に溢れ出た」(Hildebrandt1917, Sp.253) という歴史的経過の結果と見ている。さらに、アーヘンのジッケルは「プロイセン中等教職新規程における哲学」(Sickel1918) という文章で、時代状況を「精神的貧困や心の喪失化 (Entseelung)」、「生活の機械化」、連関のない個別科目への知識の分解と特徴づけ、新規程が「真の教育の精神を押し殺す恐れのある狭い専門学問的なものの克服」と「教育のより大きな統一化」を哲学の大学教育に期待している (ebd., S.17)。この「統一化」という言葉はラインハルトの解説書でたびたび用いられていた言葉でもあるが、ジッケルはその典型的な一例として文学史を挙げている——「学校にとって大部分配慮されている我々の文学史は単に文学の歴史ではなく、むしろ……精神史である。……シラーとゲーテの発展と作品は、哲学的概念と世界観問題に対する理解なしには把握することも教えることもできない」(ebd., S.18)。とはいえ、必ずしも肯定的な評価ばかりではなかったようである。それは哲学に関するものではなく、主として学術試験から教育学が必修対象から外されていることに向けられている。ジッケルは、確かに新規程は第5条において試験の許可条件として哲学と教育学の講義を聴講していることを証明しなければならないとしているが、聴講したという事実だけでは実質的な証明とはならないとしている (vgl. ebd., S.18)。また、シュプランガーも先に触れたラインハルトとの争いの結果、「最初の教職試験には全く教育学を考慮しないことになってしまった」(N833[EM], S.454) として、このことに回顧的に嘆きを露わにしている。

事実、こうした不満は新規程の最も特徴的な変更とも関係している。1898年の旧試験規程ではやはり第9条において、大学学習の終了時に「一般試験 (Allgemeine Prüfung)」と教職志願者が選択した複数科目に対する「科目試験 (Fachprüfung)」を同じ時期に論述試験と口述試験の形式でそれぞれ行うこととなっていたが、新試験規程では学術試験 (Wissenschaftliche Prüfung) と教育試験 (Pädagogische Prüfung) とに分離される (新規程第1条)。しかも、学術試験が原則として8学期目の大学学習期間時に行われる一方で、教育試験は大学卒業後、つまり学術試験合格後の中等教育機関での2年間の実践的な準備期間 (Vorbereitungsjahre) の終了時になされるよう規定された。この試験の分離、「二段階養成システム」(吉岡2006, 130頁) によって学術試験から教育学は必修科目として削除さ

れた。確かにラインハルトは、「教育と授業の技術 (Kunst)、教育作品 (生徒) とその組織化の生き生きとした現実は、再び常に新たに方向づけられねばならない理論的考察の対象となる。理論と実践とが出会い実り豊かなものとなるような手はずを整えること (Veranstaltung) では、学問的教育学者と学校関係者が共同で影響を及ぼす……」と述べており、理論と実践の乖離は一見したところ否定されているが、同時に「この技術論は手工業に沈み込んでしまうべきではない」ともしている (Reinhardt 1917, S.29, 強調は引用者)。これは大学における教育学が手工業的学問、個人の熟練による教育方法の学問ではないことを意味している。「哲学部が一定の職業の型にはめられ、中等教育や中等教育の授業の理論の学部へと……変化するのなら、それは哲学部にとってばかりでなく、ドイツの大学やドイツの学問にとっても不運である」(ebd., S.10)。これらの文章には明らかに大学における教育学から実践的方法的性格を排除する傾向が見られる。先にシュブランガーが示したような批判は、このことに向けられていたのであろう。その一方で、教育試験が学術試験とは異なって職業養成に特化した位置づけを持つことによって、むしろ理論と実践の乖離は進むことになる。事実、新規程ではこのように分離されたことで、各試験の管轄局も「高等教育機関の教員及び学校関係者から構成され、局長は学校関係者に委ねられる」学術試験局 (第2条, Ordnung 1917a, S.613) と「権限を有する局長である地方視学官、学校長、志願者の養成を委嘱された学校の教員からまとめられた」教育試験局 (第50条, ebd., S.643) にはっきりと分けられた。教育試験に関する各条文の中には「高等教育機関」ないしは「高等教育機関の教員」という文言は一切見当たらない。つまり、1917年規程によって大学教員は学術試験にのみ関わり、教職試験 (第50条以降) に関する限りでは実践との関係から完全に解放されていることになる。それだけにいっそう大学における教育学の理論的側面は強化されるわけであり、先にラインハルトの引用に我々が傍点を付した理由もここにある。教育学が大学においてその居住権を認められるためには、「それが学問である限りで」(Reinhardt 1917, S.28) そうなのであり、手工業的学問でそうなのではないという態度がそこにはある。既に示したジッケル——「私見によれば、教育学が第一試験の必修試験対象をなしていないことに欠陥がある。というのも、……教育試験は圧倒的に実践的な目標に向けられているからである」(Sickel 1918, S.18)——と同様に、ヒルデブランドもこの二段階の試験で「理論と学問とは……実践と教育技術から完全に切り離される」ことに危機感を示している (Hildebrandt 1918, Sp.255)。このように、学術試験では教育は理論的に考慮されるものの、志願者にあまねく求められるものでなく、その後の教育試

験では実践的に取り扱われるにすぎなかった。

このことは中等教職試験規程と同じ日に公布された「プロイセン中等教育機関教職実践的養成規程」に目を通すときにさらに際立ったものとなる。教育試験を受験する条件は大学卒業後の2年間の実践的準備であるが、この準備期間勤務は1年ごとに「原則として異なる施設で行われる」(第3条, Ordnung 1917b, S.649)。この実践的準備期間の設定に伴い、新規程はこれまでの「研修期間 (Seminarjahr)」と「試用期間 (Probejahr)」——これらは旧来の規程の学術試験終了後の実践的予備教育期間である——という言い回しは廃止されることになるが、さほどの注記の必要はないだろう。新規程では、志願者は校長と (地方学務局 [Provinzialschulkollegium] によって) 委嘱された教員の指導の下で (専門教員1名につき志願者3名まで——第6条, ebd., S.651)、他の教員も参加する中で、志願者は教育制度の——特にドイツやプロイセンの——歴史的発展の現在やそこで際立っている教育理想、服務規程、学校規則、教員資格を得た科目やそうでない科目をも踏めた授業理論、教育と授業にとって重要な心理学と倫理学の問題理解、青年の心的生活一般についての理解、クラス担任としての経営技術、家庭との連携の理解などについて、少なくとも週2時間討議を重ねることとなっている (第5条, ebd., S.650f)。また、これらの事柄について半年ごとに文書作成が課題とされている。さらには志願者自身の授業参観、授業実施のための教示や授業のための補助——例えば自然科学系の授業ならば実験補助や実験器具の手入れなど——、授業計画の練り上げ、実地の授業実践 (教員の参観の下での) ——教育実習は準備期間1年目の後半から始まるが、「およそ全4週間」(第8条, ebd., S.652) とされている——、場合によっては代理教員 (第11条, ebd., S.653) も務める。2年目では、単元計画に応じた指導案の綿密な作成によるおよそ半年に及ぶ——指導教員の参観と討議を前提とした——授業と同時に、クラス担任としても関与する (第7条, ebd., S.652)。またこの間に、初等教員予備学校や初等教員ゼミナール、中間学校、初等教育機関、養護学校、聾啞学校、盲学校、補習学校などの中等教育機関以外の学校を授業参観し、国民教育的課題を意識することも求められる (第9条, Ordnung 1917b, S.653)。こうした実践的鍛錬の後、中等教職試験の第2部「教育試験」で示されているように、実践的準備期間の後の試験では、自宅での授業論と教育論に基づく論述試験、できるだけ準備期間終了に近い時期に行われた授業と関連する新しい単元の内容に関する30分程度の実地試験 (Lehrprobe) ——これは24時間前にテーマが伝えられる——、そして教育試験局長である地方視学官により選択された課題による口述試験が課される (試験規程第50-54条, ebd., S.643-645)。しかも、口述試験において

はこれらの試験に加えて、「特に準備期間中の志願者の実践的活動や努力に関する考察が決定的である」(ebd., S.645)とされている。ここで理論的要求よりも、実践的それに圧倒的にシフトされているのは明らかである。ジッケルの指摘に肯んずることができよう。

閑話休題。旧規程第9条以下で定められていた学術試験の専門科目の教科試験は、中等教育機関の上級3学年(オーバープリーマまで)の第一段階と下級中級(ウンターゼクンダまでの)クラスの第二段階に分けられ、第一段階で一科目、第二段階で二科目での教員資格の証明を求められていた。哲学基礎(Philosophische Propädeutik)やドイツ語、ラテン語、ギリシャ語、歴史といった専門科目の選択は、志願者の選択に任されていたが、ラテン語にはギリシャ語、フランス語には英語ないしはラテン語、歴史には地理、宗教にはヘブライ語ないしはギリシャ語、純粋数学には物理といった選択上の縛りが設けられていた。新規程ではこの段階そのものが消え去っている。それはラインハルトによれば、学校種が多様化した時代にあつては「科目は……かなり相互に異なっており」、「一定のクラス段階に対して確定された教育課題で測ることは総じて不可能」であるからであった(Reinhardt1917, S.34)。これに代わって新規程では、専門科目(Hauptfach)、副次科目(Nebenfach)のほか、追加科目(Zusatzfach)が設定され、専門科目で二科目、副次科目で一科目をそれぞれ選択必修としている。特徴的であるのは最後の追加科目であり、これは完全な選択科目であった。そうした科目の中には、かつては選択必修科目に含まれていた科目も複数ある。哲学基礎や応用数学、鉱物学と地質学——後者は旧規程には見出されない——、ポーランド語やデンマーク語がそうである。これによって専門科目は旧規程の17科目から13科目へと減じられているが、除外された科目はすべて追加科目に移されており、追加科目は複数受験することも可能であったから、実質的には志願者の選択の幅は広がったことになる。また、古典的考古学や中世近世の芸術史、比較言語学、ロシア語、スペイン語、イタリア語、トルコ語、描画、音楽、体育など、これまでになかった科目が追加科目として認められている。そして、旧規程で一般教育試験の対象であった教育学もこの科目群に含まれている。追加科目は必ずしも受験対象とする必要もなかったから、教育学の位置づけは試験規程の中ではかなり貶められたとも言えるであろう。ただし、追加科目が受験された場合、その科目は副次科目の代わりをすることが可能であり(第8条, Ordnung1917a, S.617)、新規程における学術試験は「哲学+専門科目二科目+副次科目一科目(+追加科目一科目以上)」と「哲学+専門科目二科目+追加科目一科目以上」の二つの受験パターンが認められた。こうして、哲学を将来の中等教員の一般的前

提とした上で、試験科目の負担を軽減し、科目選択の自由を保証して、専門科目の哲学的理論的知識を深めつつ一面的な「科目エゴイズムを克服し、学問的な観点領域を拡大する」(Sickel1918, S.17)ことが科目の編成上でも明らかになった。とはいえ、やはりここでもラインハルトの言う「理論と実践の出会い」は、すれ違いの雰囲気を感じさせる結果となったように見える。とはいふものの、この追加科目の導入は、教員の个性的で多様な人格形成に寄与すると共に、やはり教員の実践能力を向上させることも意図していた。「追加科目の導入は法外なほど価値のある更新であり、それは志願者の個性を配慮しており、志願者の素質と傾向を受け入れるものである」(Laudien1917, S.541)。例えば、追加科目における描画は音楽や体育と並んで「技能科目(technisches Fach)」の一群をなすものであるが、その技術は板書技能として「後の教員にとって自らの見方(Anschauung)を再びはっきりとさせ、自らの授業を活性化する最も効果のある技術」であり、「特に地理や自然科学との緊密な関係にある」ばかりでなく、「考古学や芸術史を営む者にとっては不可欠である」(Reinhardt1917, S.39)とされている。同様に音楽の技術も、すべての言語や詩作との関係が深く、音楽史は文化史の一部であるとされ、体育も「単に身体的な巧みさや能力ではなく、むしろ若者の教育全体との連関、生徒の意志の力の強化や生徒の性格形成との連関において」捉えられるべきとされている(ebd., S.39)。ここには明らかに先にシュブランガーも指摘していた青年運動との緊密な関係を配慮していたことが窺い知れる——その運動にかなりな関心を示していたカール・ハインリヒ・ベッカーも既にプロイセン政府に関与していた。さらに、追加科目のもう一つのグループである外国語は、ラインハルトによれば、選択必修科目であり、教職志願者が専門科目ないしは副次科目にできるドイツ語やフランス語の学習の深まりに寄与するとされているが(vgl. ebd., S.38)、これとは別にエリュトローベルは「諸国民の競争における我々国民の将来の必要性への配慮」、「我々の国民的競争能力の強化」のための科目群と位置づけている(Erythropel1917, S.576)。また、新規程の公布後の1917年10月20日に予定されていたギュムナジウム上席教員の学問的継続教育に関する継続会議への召集に際して記した意見書(N108)においてシュブランガーは、1913年に彼やベッカーよって見解が示され、実際には1914年2月に文化事業省大臣の発言により議会で始まっていた大学における外国研究の開設に関する議論と新規程への外国語の導入とを関係づけて(vgl. 山元2006, 220-222頁)、追加科目についても言及している。その諸科目の導入は「きわめて興味深い」ものであり、それらには「全く新しい傾向」、すなわち「外国に対する感覚と外国との我々の関係に対する感覚が、我々

の教育生活において実際に根を張る」ことによって、単に語学能力の習得ではなく、諸外国の国民のメンタリティの理解が深められると同時にドイツ国民としての「自尊心を持ちながら」、「若い教員世代への政治的で一般的な精神的関心」を刺激するという傾向があるとされている (N128e, S.100). その意味で、追加科目における外国語は「深められた外国の地域研究 (Auslandsstudium)」であると考へられている。しかもこの傾向にシュプランガーは「上席教員の関心領域が拡張されねばならない」という要求も加えている。なお、ここでこれと関連して我々が注目したいのは、彼が追加科目をさらに広く捉えていることである。彼は上席教員の継続教育では、国民経済学や社会学、民俗学、経営学なども選ばれてよく、これは「今日では『乱暴狼藉 (Allotria)』とは捉えられない」としている (ebd., S.101). シュプランガーにとって追加科目は中等教員の養成や継続教育に全体として新たな可能性を与えるものであった。そして、教育学も含まれる追加科目のさらに異なるグループ——哲学基礎、教育学、応用数学、鉱物学と地質学、古典的考古学、中世近世の芸術史、比較言語学——は、中等教育機関の教育計画での授業には直接含まれない学問的領域であり、その意味でも追加科目へと移された。こうした措置は、学校関係者に賛同されている。「中等教育機関の教育計画において特別な時間が全く考えられていない科目が、試験に際して主要な科目として処理されているというのは矛盾であった」 (Laudien1917, S.540). ただし、先に触れたようにこの措置によって教育学は追加科目として、試験における中心的地位を失った。しかし、それは防衛線のささやかな戦利品でもあった。これにはシュプランガーが大きく関わっていることを、マイヤー=ヴィルナーは指摘している (Meyer-Willner1983). シュプランガーは既に1915年の段階で、1917年の試験規程の草案を手にしてしたが、その最初の草案では、教育学は追加科目にさえ姿を現していなかった。その後、彼は試験規程の草案に対する見解を示すようにとのプロイセン文化事業省の求めに対して、直ちにこの事実を突きつけ、ラインハルトや大学担当専門官エルスターとの話し合いの中で、教育学が追加科目に数え入れられることを求めている。もちろん彼は、教育学が教職志願者にとって大学での必修による学習の対象であるべきだと考えていたが、「ラインハルトとの個人的な対話の中で、自らの努力が見込みの薄いことを認めていた」 (ebd., S.211) ために、苦肉の策として追加科目に教育学を含めることを提案したようである。これは翌年の第二草案で取り入れられており、このことを彼は文化事業省大臣トロット・ツー・ゾルツに感謝している (vgl. ebd., S.209). ここで注目に値するのは、新しい試験規程の追加科目としての教育学に関する条項 (第25条) が実のところシュプラン

ガーに基づくものであったことであり、それは1916年6月10日のケーテ・ハートリヒ宛の書簡からも分かる。「エルスターの持ち場が埋められたことを、私は最近伝えたでしょうか。——昨日私はトロット・ツー・ゾルツから、プロイセンの中等教員試験規程に関して二つの意見書を書くよう求められましたが、その規程の第二草案での第25条は一語一語が私の手によるものです」 (ES-KH, 10.06.1916). 不十分な追加科目という妥協をシュプランガーが敢えて行ったのは、「願わくば、私はプロイセンにおいて教育学を完全に無化してしまうことから救い出したい」 (ES-KH, 18.05.1915) という思いと戦略的意図からであった。これは大学において教育学が学問として認知されていない状況からすれば、当然のことであったが、せめて試験規程の中に教育学の名を残しておくことは、彼も賛同している試験規程における学問と実践の分離もあって、単なる応用技術としての学問でなく、むしろ教育事象を理論的に考察する学問として教育学を構成する可能性を残すことでもあった——これは次節とも関係する内容である。ただし、中等教員の養成における学問と理論の分離については、先にも触れたようにシュプランガーは得策ではないと考えていたようである。というのも、彼は「学生時代に特殊な職業論や職業関心から完全に離しておくことは不可能である」と考えていたからであった (Meyer-Willner1983, S.210). 結局のところ実現することはなかったが、彼が望んでいた——次節でのプロイセン教育学会議で窺い知ることのできる——構想は、1929年1月6日にカール・ハインリヒ・ベッカーに宛てた書簡で示されている。それは1918年に書かれた彼の「初等教員ゼミナール改革の原則」という重要な資料との関連や、職業教育を基礎教育と一般教育の間に位置づける、シュプランガーのいわゆる「三段階モデル」との関連も感じさせるものである (vgl. 山元2001; 山元2014). すなわち、「中等教員は大学で3年間学習し、続けて1年間の実践的養成を終えて、さらに1年間大学で何よりも教育学的哲学的学習をし終えるべきである」 (Meyer-Willner1983, S.214). 彼は実践における理論の深まり、理論と実践の相互浸透も視野に収めていたことになる。追加科目における彼の苦渋の行動は、こうしたことまで見越したものであった。

それでは本節の終わりに、我々は新旧の試験規程、特に学術試験において教育学に求められたものがどのようなものであったのかをまとめる必要がある。というのも、これによって大学における教育学の位置づけが明瞭になるからであり、1917年のプロイセン教育学会議での議論やこれに関する議論に関係づけられることになるばかりでなく、第25条の教育学条項がいわば「シュプランガー条項」でもあるからである。旧規程では教育学は試験必修であったにも

かわらず、求められる程度は低く、学問的には「16世紀以降の教育学の発展における哲学的基礎や最も重要な諸対象」と実践的には「将来の職業課題に対する……理解」に限られている (Ord.-Cotta, S.10)。これには多分にその時期の教育学の学的に低い位置づけが関係しているであろう。ところが、1917年の新規程の条項は、シュブランガーの意図するところもあって、要求水準はかなり高い——これは、新規程全体に言えることでもある。何よりも教育理想とその精神生活への関係を「文化科学的に」理解していることが求められている。第25条で真っ先に掲げられている「文化科学的」、別言すれば「精神科学的」前提によって、教職志願者の大学学習の方向性も定められることとなる。つまり、教育事象を単に学校の中の応用技術ではなく、学校にまで持ち込まれた政治的社会的経済的宗教的対象や学校で営まれている学問的芸術的対象として、したがって既に存在している複合的な対象として統一的に取り扱うという教育学の大学学習の構想が暗示されている。第25条はそうした意図から演繹されるように要求が並んでいる。まず、複合的な文化連関の中で生じた教育制度や学校関係法規の歴史と現状の知識、その連関の中で登場した教育(学)者の著作の大まかな理解と続き、「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」を求めるといふ、旧規程には見られない——しかも、教育学が新規程で「単なる」追加科目にすぎないにもかかわらず——、かなり理想主義的な要求が掲げられている。目新しいのはこの条項に心理学と倫理学——殊に後者は旧規程には姿を現していないものであった——についての規定が加えられていることである。旧規程でも確かに「論理学や心理学の主要な理論に習熟している」ことが求められていた (Ord.-Cotta, S.10)。他方、新規程では論理学は倫理学にその優勢な座を譲り、第9条の唯一の必修試験である哲学に関する条項と追加科目としての教育学に関する条項に心理学と共に倫理学が加えられている。心理学はこの二つの条項ではよく似た要求を課されている。第9条では「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」(Ordnung1917a, S.618)とされていると同時に、第25条では「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」、「一般的で学問的な心理学を基礎とした、青年の心的生活の諸現象の理解。青年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」(ebd., S.630)などが期待されている。この二つの条項を見る限りでは、追加科目としての教育学は哲学と変わらないどころか、それ以上の

ことが要求されているようにも見える。同時に心理学に「一般的で学問的な」というある種のバイアスが施されており、第25条の隠れた起草者シュブランガーが何がしかの意図を持っていたと想定することもできる。しかも、倫理的端緒を新規程に取り入れることは、彼がこれまでとは異なる中等教員養成のあり方をプロイセン政府にふさわしい定式化の作業で示そうとしたとも考えられよう。おそらくそれは、新規程それ自体には姿を現すことはなかったが、中等教員養成にも持ち込もうとした「世界観」という考え方、つまり学問と生活をつなぎとめる結節点であったであろう。これを証拠立てるのには、少々長いが、やはり彼自身からの引用が適切である。これを以って本節を締めくくりたい。すなわち、「重要で最終的な人間性[という教育理想]は、外部へと強く向けられている我々の文化時代においても、世界観の諸問題をなすこととなる。それどころか、そうした哲学的深まりは、生活が拡大し個々人の生活に対する一義的な中心点が失われていればそれだけ、ますます必然的なものとなっている。……生活の導きのための主導的な理念は、とりわけ他者を生活へと導く者には必要である。……哲学的方向づけは多くの場合、綿密な認識理論的な検討よりも、文化や生活に対する簡潔な枠組みを参与することにある。……真の教員にとって学問と生活理解、つまり世界観は、……人間性のより深い感覚で活動するところに非常に連関している。……大学における[中等教員の養成を念頭に置いた]教育学講座の精神は、……教員の文化哲学的省察のための中心化的を提示し、教員が中心化を可能にする経験を教えねばならない」(N128e, S.101-103, 補足は引用者)。ここに哲学や倫理学を根拠として生活と結びついた世界観による教育学が、第25条シュブランガー条項を越えて、新規試験程全体にも反映されていることを察知できるであろう。

結びに代えて

新旧の試験規程を比較することで中等教員養成の目的の変化とそれに伴う大学における教育学の新しい役割について探ることも重なっていたために、本節ではシュブランガーの見解は散逸した形でしか織り込むことができなかつた。とはいえ、改定教職試験規程の根本的な考え方は、第25条が彼に由来するものであったように、彼自身のそれとも部分的には一致しているようにも思われる。このことを証拠立てるのが次節以降の課題の一つでもあるが、少なくとも改定試験規程という扇状地には、次のような伏流が存在していたということもできる。すなわち、教員養成においての、1. アカデミックな自由の制限、2. 人格形成の強調、つまり世界観に基づく人格形成の根本としての「哲学」(?)の必要性、3. それに伴って生じる大学での理論と実践の

分離, それを補完する意味での, 追加科目導入による教員の類縁的個人的関心の拡大, この三つである。まず, アカデミックな研究の自由を制限することによって, 教育の分解を阻止し, 国民教育的使命や文化的使命を持った教員の人格を形成することによって, 専門主義に歯止めをかけ, 第一次世界大戦後のドイツの精神的統一を図るために, 世界観による人格形成に不可欠な哲学が強調される。それと同時に, 科目の専門分化は時代の趨勢として避けられないために, 連関する科目への教員の導きを容易にし, しかも個性化としての科目選択の自由度を高めるために追加科目を導入することによって, いわば「できる限りでの知識の統一化」, それ故にできるだけ統一化された知識による人格形成, 一言で言えば「多様における統一」を目論んでいた。これが改定規程の根本的な目的であったろう。

さて, 次なる第2節においては, この規程の公布に遡ること2ヵ月前にベルリンで開催されたプロイセン教育学会議(5月24日, 25日)について取り組む。この会議には本節で我々が取り上げた複数の人物も参加していた。そこでの議論のテーマは「大学において教育学にどのような位置づけを与えるか」というものであった。また, この議論の内容は会議に参加しなかった大学人や学校関係者によっても問題提起や評価がなされている。我々はこれらに綿密に目を通すことで, ある種の神話を生み出した大学における科目としての「精神科学的」教育学の成立の過程を理解していくことになるであろう。さしあたり, ここで筆を置くこととしたい。

参考及び引用文献一覧

- Erythropel1917: Erythropel, E.: Rez.: Reinhardt, Karl: Erläuterungen zu der Ordnung des Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an Höheren Schulen in Preußen. [Berlin, 1917, Weidmannsche Buchhandlung]. In: Monatsschrift für höhere Schulen. Jahrgang 16, 1917, S.573-579.
- Hildebrandt1917: Hildebrandt, Paul: Die Grundlagen der neuen Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. Band 12, 1917/1918, Sp.253-256.
- Himmelstein2013: Himmelstein, Klaus: Das Konzept Deutschheit. Studien über Eduard Spranger. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013.
- Laudien1917: Laudien, B.: Die neue Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. In: Deutsches Philologen-Blatt. Jg.25, 1917, S.539-543.
- Lohr1918: Lohr, F.: Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. In: Deutsches Philologen-Blatt. Jg.26, 1918, S.49-52, 65-68.
- Meyer-Willner1983: Meyer-Willner, Gerhard: Spranger und das Pädagogikstudium der Gymnasiallehrer(1915-1918). In: Eisermann, Walter/Meyer, Hermann/ Röhrs, Hermann[hrg.]: Maßstäbe. Schwann: Düsseldorf, 1983, S.205-216.
- Meyer-Willner1986: Meyer-Willner, Gerhard: Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 1986.
- Ord.-Cotta1913: 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.
- Ordnung1917a: Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 1917, S.617-647.
- Ordnung1917b: Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 1917, S.648-655.
- 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.
- Sickel 1918: Sickel, P.: Die Philosophie in der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt in Preußen. In: Deutsches Philologen-Blatt. Jg.26, Nr.3/4, 23. Jan. 1918, S.17-19.
- ES-KH.Briefdatum: Briefwechsel zwischen Eduard Spranger und Käthe Hadlich. Digitale Bibliothek der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. URL: <http://bbf.dipf.de/digitale-bbf/editionen/spranger-hadlich>. Zitiert als ES-KH.Briefdatum..
- N108: Spranger: Denkschrift über die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten.[1917]. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. Jahrgang 11 Heft 9, 1. Juni 1917. Sp.1025-1064.
- N128e [N117]: Spranger, Eduard: Denkschrift über die Fortbildung der höheren Lehrer[1917]. In: Spranger, Eduard: Kultur und Erziehung. 1919, 1.Aufl., S.91-131.
- N833[EM]: Spranger, Eduard: Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach. In: Derbolav, J./ Nicolin, Friedhelm[hrg.]: Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt. Düsseldorf: , 1960, S.451-463.
- 山元2001: 山元有 一「初等教育に関する若きシュブランガーとパウゼン」(『慶應義塾大学社会学研究科紀要』第53号, 2001年) 1-18頁.
- 山元2006: 山元有 一「カール・ハインリヒ・ベッカーとエドゥアルト・シュブランガー」(『鹿児島女子短期大学紀要』第41号, 2006年) 213-240頁.
- 山元2011: 山元有 一「若きシュブランガーと教育学」(『鹿児島女子短期大学紀要』第46号, 2011年) 205-219頁.

山元2014 : 山元有一 「エドゥアルト・シュプランガーと職業教育 (その1)」 (『鹿児島女子短期大学紀要』第49号、2014年) 129-139頁.

山元2015 : 山元有一 「近年のシュプランガー研究の動向」 (『鹿児島女子短期大学紀要』第50号、2015年) 129-139頁.

吉岡2006 : 吉岡真佐樹 「国家の官吏か専門職業人か? 1917年プロイセン教員試験規程の成立と中等教員像」 (松塚・安原編 『国家・共同体・教師の戦略/ 教師の比較社会史』, 昭和堂, 2006年), 129-152頁.

(2016年12月2日 受理)