

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 (Ⅲ)

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

山 元 有 一
Yuichi Yamamoto

鹿児島女子短期大学

In der preußischen pädagogischen Konferenz bot Eduard SPRANGER[1882-1963], der schon die Artikel über Pädagogik in Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen von 1917 abgefaßt hat, die eignen Thesen an, die er teils gegen den Leitsätze TROELTSCHs stellte. Während er den TROELTSCHsche Gedanke für grundsätzlich richtig haltete und er als die Forschungsobjekte philosophischer Pädagogik die vier Sache konkret unterschied: Bildungsideal, Bildsamkeit, Erzieher und Bildungsgemeinschaft, und zugleich diese Hauptperson der Konferenz unterstützend ergänzte, widerstand er der Ausschaltung des Praktisches in wissenschaftlicher Pädagogik, die TROELTSCH behauptete und zwar die auch in der Bestimmungen von jener Prüfungsordnung anerkannt wurde. Für SPRANGER erschien die einander durchzudringende Beziehung zwischen Theorie und Praxis die Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen. Diese Denkweise, die er vor fast 1912 noch nicht gezeigt hatte, hat der pädagogischen Eintausch mit Georg KERSCHENSTEINER gegeben einerseits, das Verhalt SPRANGERS, daß Pädagogik immer aus ganze Lebenszusammenhänge oder die Totalität des Lebens, d.i. die Lebenswirklichkeit, die weder nur durch das Verstand, nur durch das Gefühl, oder nur durch den Wille isoliert, noch einseitig verstanden werden kann, ausgehen muß, hat der menschliche Verkehr beider vertieft andererseits. Freilich gelingt kein solcher Wunsch in der Konferenz, aber wurde sein eigentümliches Konzept: Pädagogik als Universitätsfach erreichbar. In der Thesen SPRANGERS können wir zugleich den vorläufigen Erfolg des Entstehungsprozesses der seinen philosophischen Pädagogik, der das damals durch ihn selbst als bedeutsam angesehene Werk: "Lebensformen" [1914] die Bahn ebnete. In diesem Sinne war SPRANGER der beachtlichste Begründer pädagogischer Lehrstühle in der deutschen Universität, der sich geschichtsphilosophisch, ethisch, und nichtexperimentellpsychologisch richtete. Aus diesem Standpunkt vollzieht sich später seine eigne Pädagogik und Psychologie, die auch die irrational-außerwissenschaftliche Gefahr enthalten.

Stichwörter : Spranger, Pädagogische Konferenz, Theorie und Praxis, Lehrerpersönlichkeit.

はじめに

我々はいままで1917年のプロイセンにおける二つの教育政策的出来事を追いかけてきた。つまり、1917年5月のプロイセン教育学会議と同年7月の改定プロイセン中等教職試験規程である。この二つにエドゥアルト・シュプランガーは深く関与した。前節までに中等教職試験規程への彼の関わりについては詳述したものの、教育会議への彼のそれは、会議全体の流れをまずもって把握することが必要であったために差し控えていた。そこで第3節で、これについて考察を進める。その後、彼のテーゼの成立過程や彼の真意を確かめたい。

【 3 】

何よりも我々がここで確認しなければならないのは、教育学会議でのシュプランガーの発言内容と、中等教職試験規程で示されていた——彼の手になる——大学での教育学

学習のプログラムとの関連である（第1節のための補遺も参照のこと）。

1917年のベルリン会議の審議において、シュプランガーは23名中11番目の発言者であった。多くがその前に意見した参加者へのコメントを含めながら発言していた一方で、彼はもっぱら彼独自の見解を示しながら話を進めている。プロイセン以外からの唯一の参加者として、彼はライプツィヒ大学の特別な歴史と現状を参考にするように参加者に求めた。というのも、その大学は1865年以降、初等教員の大学学習を許可し、実験学校であるトーマス・シューレ——この学校長は同大学の名誉正教授として実践的ゼミナールの責任者でもあった——ばかりでなく、当時ドイツ全土の耳目を集めていた「教育教授青年学研究所」——これはシュプランガーによれば、実験的教育学の施設である（vgl. Konferenz1917, S.147）——も有する、異彩を放つ大学であったからである。また、指導原理を示したトレル

チュとツイーエンとは別に、5番目に発言を行ったフリッシュアイゼン＝ケーラーの対抗提案とも異なる姿勢で、彼もいわば補助提案としてテーゼを躊躇しつつも用意していた。その際に、前節で見たようにおおかたの大学教員と同じく、彼は教育学における実験的傾向に疑義を呈している。彼の提示したテーゼでは、その傾向は「手工業的取り扱い」と「生体解剖 (Vivisektion)」で個性の成長を「遮断する」とされている (ebd., S.147)。そして、実験的教育学とも結びついている実験学校も、「個別の方法を持続的に独占するところへ容易に導く」ために「一般的施設としては推奨できない」としている (ebd., ebd.)。こうしてライプツィヒの教育学「正教授が解決しようと努力している諸課題」(ebd., ebd.)を、彼の側から見れば駆け引きの材料として敢えて会議に提出した。

言うまでもなく、彼の提案における目論見は大学における学問としての教育学の確立である。しかも、その対象は単に学校の内部にとどまるような、つまり実験学校で試行されているような学校限定的な授業構成やクラス運営、学校経営でなく、「文化のあらゆる領域を貫いている〈陶冶事象〉」(ebd., ebd.)である。そして、この事象の基本的側面として四つのものを彼は挙げる。すなわち、教育理想、可塑性、人間形成者(狭義には教育者)、教育共同体である。彼のテーゼを彼の他の著作も踏まえて敷衍してまとめれば、以下のようなものになるであろう。教育理想は宗教や学問、経済、社会、芸術、政治といった複合的な文化の絡み合いから成り立っており、それらの諸理想がそれぞれの教育財に教育目的や教育価値として反映されている。我々が目にする会議資料での彼のテーゼには、その諸理想が具体的に何であるかは明らかにされてはいない。それでも彼は、過ぎ去った時代の教育理想をそうした観点から理解し、そうした過去の堆積物としての現代的教育理想を理解すると同時に、現代に見合った新しい理想として改造することが教育学の第一の課題となるとしている。ついで、こうした諸目的の連関の具体的組織としての教育共同体が行うのは、彼の考えるところでは主に国家市民的教育——ここで我々はその是非を問うことはしない——である。この立場で教育学は教育(や学校)と国家の関係、国内外の教育制度を考慮に入れる。その際、教育共同体を形作るのは、教育財(教育内容)と教え手、学び手であり、教育学の考察の対象は教育者と学習者にも及ぶのは当然である。シュプランガーによれば、後者に関しては、教育学は可塑性(Bildsamkeit)を中心的対象としており、具体的には一方では成長しつつある者の発達についての心理学的理論(児童心理学、青年心理学)として、他方ではそうした者の個性の類型についての心理学的理論(差異心理学)として進められねばならないとされている。また可塑性は、教

育理想が複合的な動機から理解されるように、成長しつつある者自身の発達だけでなく、知的、美的、道徳的(社会的)、職業的(経済的あるいは政治的)、宗教的——誤解されてはならないが、これはシュプランガーの場合、一定の宗教をさすものではない——といった様々な位相における発達の可能性でもあるため、教育者や教育共同体が影響を及ぼす可能性をも考察の対象として含んでいる。その意味において、可塑性はシュプランガーによって「教育可能性(Plastizität)」とも言い換えられている。したがって、教育共同体とそこに属する人々が可能な限りで成長しつつある者の教育可能性を考慮するのであれば、教育学の最後の考察の対象として教育者(人間形成者)の「特別な精神構造」、つまり教育財が内包している教養力と同じように、教育者自身が成長しつつある者へと与える影響力、一言で言えば教育者の人格が考察されることになる。テーゼでは教育者は、創造的人間であり、その根底には「教育的エロス」を有するとされているが、これは成長しつつある者に向けられる態度と教育財の客観的価値に向けられる態度に分けている。これは教育者の当為的姿勢だけを強調したのではなく、そうした態度を前提とした上で、成長の過程の理解とその時々における教育財の把握をも求めるものであり、したがって単なる教え方、つまり手工業的なものではない。「教育方法についての理論は、その時々々の事象領域や物理的成長の法則を相互に結びつけねばならない」(ebd., S.148)。このようにシュプランガーは教育学の四つの考察対象を相互に関連づけながら、しかも様々な文化領域との関連性を常に意識して——彼はこの意識を「全体的な把握」と述べている——、講義では「歴史に沿った」叙述と「体系的なまとめ上げ」を要求している(vgl. ebd., ebd.)。

以上のような彼の提案は、ここまではトレルチュの指導原理をより具体的に補強するものと言えるかもしれない。しかしながら、トレルチュが実践から完全に身を引いた理論的学問として教育学を大学で認めようとしたのに対して、シュプランガーは必ずしも実践を大学から排除しない。反対に、彼は実践家との大学教員の関わりを強調している。「まさに正教授の心の貧困は、教育的実践の全体的射程との接触が正教授に欠けているということである。真の実践家が自らの活動の価値に関する反省へと、事象の拘束によって徐々に導かれているように——ケルシェンシュタイナーの事例がある——、反対に理論家は実践に対して明瞭さを手に入れようとしている」(ebd., S.149)。審議でテーゼを示すにあたって、彼は自らを「私」という言い回しではなく、「正教授」という距離を取った言葉で表していたことを踏まえれば、ここでの「理論家」は、一般的な表現ではあっても、シュプランガー自身のことであると十

分に推察できる。また、この発言中の実践家ゲオルク・ケルシェンシュタイナーは事実、これまでの豊かな実践経験から理論へと必然的に近づきつつあった。例えば、彼はシュプランガーにこう語っている、「私はこの年齢になって、教育概念の確固とした学問的定式化を探し求めています」(GK-ES,10.03.1915, S.28)。シュプランガーとケルシェンシュタイナーは1912年以来盛んに書簡を交換し、理論と実践の関係を、一方は理論家の立場から、他方では実践家の立場から相互に認め合う共同戦線に入っていた。したがって、実践の強調はシュプランガーの確信するところであった。

このような背景を受け入れれば、会議におけるトレルチュへの彼の、実践の重要性を根拠とした密かな反発も理解可能である。既にそれ以前に両者にはつばぜり合いがあった。例えば、シュプランガーは1906年に「宗教哲学者としてのエルンスト・トレルチュ」(N010)という文章でトレルチュについて批判的に論評したが、トレルチュのほうでもシュプランガーの学位論文や教授資格論文には目を通して、そして、1916年11月28日の講演「我々の教育制度のフマニズムとナショナリズム」で、トレルチュはシュプランガーの名を公的に、しかしいくらか否定的に取り扱っている。そこでは、「フマニテートはもはや純粋に美的なニュアンスを持つものではなく、むしろ真に現実認識を根拠とした生活の形態化である」(ES-GK,20.06.1916, S.63f)として人文主義的教育理想に加えて政治的教育理想を立てるシュプランガーの要求(vgl. N100)に対して、「国家の全体意志への専心と全体の有機的な必要性への自由意志的な編入に向けて個体を教育すること」(Troeltsch1916b, S.220)、「政治的自由を超個人的な全体への自己編入として解釈すること」(ebd., S.222,Fn.1)というシュプランガーの主張が、「教養個人主義(Bildungsindividualismus)」(ebd., ebd.)を脅かすものであるとして、彼はシュプランガーに批判的態度を取っていた。とはいえ、教育学会議でのテーゼでは、彼は理論的教育学者としてパウルゼンやナートルプと並んで、シュプランガーの名を挙げて一定の評価もしている(vgl. Konferenz1917, S.136)。その一方で、シュプランガーはヴェルナー・イェーガー宛の書簡でトレルチュの「この講演は時事象でディレッタントイズムだと私には思われます。……そのほか、この講演に対して、私には多くの疑義がありますが、これについては黙っておきましょう」(GS7, S.84)と述べて、トレルチュのアカデミックな個人主義から距離を取っており、会議においても彼は、教育学に実践を配慮するよう求めることで、哲学的教育学においてそれを完全に排除する従来のアカデミックなトレルチュの傾向に釘を刺している。シュプランガーが教育学講座において

必要性を感じていた大学教員とは、「教育現実に対して内的関与を行う哲学者」(Konferenz1917, S.149)であり、テーゼに暗示された「人格として教育する者」であった。教育学における教育者の人格の考察は、長らく抜け落ちていたものであり、実践と並んで重要な要求でもあった。ケルシェンシュタイナーもこれを認めて、シュプランガーを援護している——「私は貴方のプログラムの中では『c)教育者』の段落が非常に的確であると思います。事実、これは完全に疎かにされてきた独自の問題です。私は人格を『個人的構造の教育財』と見做しています」(GK-ES,12.05.1917, S.9)。したがって、シュプランガーが考えていた哲学的教育学とは、トレルチュのそれとはかなり異なる「生きることそのものについての理論と実践(Theorie und Praxis vom Leben selbst)」(Konferenz1917, S.149)の学問であった。前節で彼はケルシェンシュタイナーに対して「トレルチュの考え方は……完全に素晴らしいものです」(ES-GK,14.05.1917, S.96)と述べていたことに触れたが、これはその直後のツイエン批判との対照においてであるか、教育学の哲学的基礎を共有しているケルシェンシュタイナーを配慮してのことであったかと思われる。事実、そうした配慮を必要としなかった友人ケーテ・ハートリヒには「トレルチュとツイエンのテーゼはひどくできの悪いものです。おそらく私は自発的に私の側からのテーゼを印刷させるでしょう」(ES-KH,05.05.1917)と伝えており、トレルチュにも手厳しい。もちろん、フリッシュアイゼン＝ケーラーと同様に、シュプランガーのテーゼもさほど議論されることもなく、会議はトレルチュのテーゼがごり押しされることとなった。というのも、既に中等教職試験規程が学術試験(第1試験)の規定において実践を排除していたからである。実践は法律上は、大学卒業後の2年間の実践的準備の後の教育試験(第2試験)での審査対象であった。そもそも実践は大学に入り込む余地がなかった。それだけに会議におけるシュプランガーの態度表明は独自のものであるとも言える。

とはいえ、実践への再評価を求めることには失敗したものの、シュプランガーのテーゼそのものは、つまり教育学の四つの考察対象を理論的に考察する教育学講座の要求は大筋で満たされた。また、教育学講座から実験的心理学や実験的教育学を排除することにも彼は成功している。そして、彼のこうした考え方は、彼自身が排斥しようとした実験的に方向づけられた人々の集う雑誌で、この会議に参加を許されなかった大学人や教育関係者9名(エーリヒ・ベッヒャー、ヨナス・コーン、ルドルフ・レーマン、ナートルプ、ヴィリアム・シュテルン、エーリヒ・ルドルフ・イェーンシュ、ヴァイマル教員ゼミナール校長カール・ムテジウス、マンハイムの視学官アントン・ジッキンガー、ミュンスター

の教育学私講師マックス・ブラーン)が、1918年に「ドイツの大学における教育学の将来的育成に関して」と題して寄稿した、いわゆる「対抗会議」(vgl. Schwernk1977/78, S.109)においてすら、共感で迎えられている。例えば、この『教育心理学及び実験的教育学雑誌』をフィッシャーとフーゴ・ガウディヒの協力の下でオットー・シャイプナーと共に編集に当たっていた実験的心理学者でもあったシュテルンは、大学における実践の受け入れを主張したシュブランガーの発言を「的確な表現」(Gegenkonferenz1918, S.227)と評価しているほか、ムテジウスもシュブランガーの「正教授の心の貧困」の発言に対して、「大学講師を考慮する際の必要性が確信的に発言されている」(ebd., S.278)としている——もちろん、前者は差異心理学の提唱者としてシュブランガーのテーゼでも暗示されていたし、ムテジウスとは手紙のやり取りも多い間柄であったから、彼のテーゼがこの二人の賛同を受けても不思議ではなかったのだが。なお、シュブランガーのこのような実践への配慮は、1919年から翌年にかけてのライプツィヒ大学の自らの後任人事の招聘委員会で今一度再燃することがとなる。そこで逸話としてここに挿入してみたい。

ライプツィヒ大学でのシュブランガーの後任問題は、ここで扱っている教育学会議の審議の具体的な事例の帰結であると同時に、今触れている彼の教育学を求めるシュブランガーの独自の意図を教えるものでもある。この招聘委員会の経過についてはライプツィヒ大学古文書館に完全に残っている文書に従い、カーレン・ガウケルが忠実に再現している。招聘委員会のメンバーは、学部長のエジプト学者ゲオルク・シュタインドルフ(学部長変更によって、1919年11月19日の審議以降は古典文献学者のエーリヒ・ベータ)、哲学者ヨハネス・フォルケルト、心理学者のフェーリクス・クリューガー、国民経済学者のルートヴィヒ・ポーレ、物理学者のマックス・ルブラン、古典文献学者のリヒャルト・ハインツェ、そしてシュブランガーであった。

1919年10月25日の第1回の審議では、既に教育学会議と同一の方向性がフォルケルトによって示されている。彼は講座のポストには「哲学教育学の代表者が選ばれるべきであり、教授を単に教育学的な教授に下落させたり、純粋な学校関係者を招聘したりするという危険は避けられねばならない」(Gaukel2009,S.168)と述べた。続いて、シュブランガーが厳密な守秘を求めつつ、12名の候補者リストを示したが、そこにはマックス・フリッシュアイゼン＝ケーラー、アロイス・フィッシャー、パウル・バルト、この時期に既にボン大学員外教授となっていたテオドール・リット、リヒャルト・ヘーニヒスヴァルト、オットー・ブラウン、ヘルマン・ノール、ヴィリアム・シュテルンらがいた。

興味深いのは、教育学会議の参加者が4名も挙げられていることである。綿密な審議の後、今挙げた人々に限れば、バルトは高齢(1858年生)であるとして——事実、リストの中では最高齢であった——、ヘーニヒスヴァルトは「余りに抽象的な思想家」であるとして、ブラウンは「かなり逸脱した教養人」であるとして——教育学会議での彼の発言を参照できよう——、シュテルンは「実験心理学者」であるとしてリストから外され、暫定的にフォルケルトはフリッシュアイゼン＝ケーラー(第1位)、フィッシャー(第2位)、リット(第3位)を、またシュブランガーはリット(第1位)、メッサー(第2位)、フリッシュアイゼン＝ケーラー(第3位)を、クリューガーはフィッシャー(第1位)、フリッシュアイゼン＝ケーラー(第2位)、リット(第3位)を指名した(vgl. ebd., S.168-169)。実験的心理学者を完全に除外するところに、以前のリッカート声明や教育学会議が影響しているのは明らかである。その後およそ2週間に1回のペースで審議は続けられ、重要なものだけ取り上げれば、例えば11月8日の第2回の審議では、シュブランガーが「自らの後任が、その後任が初等教員から利用されることのない観点から選ばれるべきであり、初等教員たちに過剰に対立することはあってはならない」として、教育学会議におけるリットの発言を考慮に入れた主張をしている——事実、第3回の審議では文書自体からも次の文章が削除扱いとなっている、すなわち、「~~サットは初等教員のアカデミックな努力に鋭く反対する発言をして~~いる。~~フォルケルトは、リットが第1位、第2位で特に配慮される場合、この一文が彼の招聘を危険に晒すこともあり得ることを恐れている~~」(sic)——と同時に、「リットの方向性がまだ十分でないことを懸念していた」(ebd., S.170)。また、フリッシュアイゼン＝ケーラーについては、フォルケルトは「人格的に非常に不都合なことを耳にしている」と語り、シュブランガーは「教育問題に対する彼の態度は、ほとんどデマゴーグッシュである」として、「リストから外したがって」いた(ebd., ebd.)——これまた、教育学会議における大風呂敷的な彼の対抗提案が思い出される。また、シュブランガーが2位指名していたメッサーは、「カトリックの傾向と人格のために疑義」がもたれた。

こうして徐々に候補者は絞られていったが、第3回の審議でシュブランガーとルブランが「そのほかに一般的な教養人も考慮に入れるよう促して」、ケルシェンシュタイナーを検討していることを告げている点は、全審議中でも我々を驚かすものである(ebd., S.172)。というのも、これは初回の会議での冒頭でフォルケルトが求めた原則に反するものであったばかりでなく、高齢であるとしてリストから外したバルト以上にさらに高齢のケルシェンシュタイナー(1854年生)を推挙することは教員選考のこれまでの

流れにも逆らうものであったからである。事実、フォルケルトは「その際に哲学が議論となる」と述べ、ケルシェンシュタイナー招聘への疑義を、初会議での表明通りにくり返している。けれども、審議参加者のうち早くも4名（ルブラン、ポーレ、クリューガー、ハインツェ）は、シュプランガーを支持しており、後方支援を受けた彼はこうした人員配置を求める、初等教員をも含めた全学生委員会（der allgemeine Studenten-Ausschuß）が11月6日に省庁（ドレスデン）へ提出した請願書を読み上げている。それは哲学教育学講座であったものを教育学講座に改編するよう求めるものであった。「教育学は他の自立的な学問と同程度に学問である必要がある。……シュプランガー教授の教育学の講義や演習への尋常ならざるほど甚だしい殺到が物語っているように、学生たちが教育学の諸問題に寄せている強い関心は、上述の希望〔教育学講座への変更〕を正当化することを決定的に証明している。……教育の諸問題に全く一般的に向かう傾注は、純粋にアカデミックな案件の境界線を越えてさらに伸びる必要がある」（ebd. Fn.15, S.173, 補足は引用者）。シュプランガーは学生委員会に後押しされて、既に「大学がケルシェンシュタイナーを獲得することが初等教員にとって最良の立場を与えるという点で、全会一致」とりつけ、11月29日には学部長バーテの賛同も得て、フォルケルトの反対の中——彼はこの段階ではケルシェンシュタイナーに代えてヨナス・コーンを第1位として推していた——、ケルシェンシュタイナーの第1位指名が決議された。こうして12月11日の哲学部の審議において、シュプランガーは招聘委員会の報告（シュプランガーとクリューガーによって作成）を読み上げ、第1位に視学官でミュンヘン大学名誉教授のドクター・ケルシェンシュタイナーを、第2位にリットを、第3位にフィッシャーを提案した。リットが第2位となったのは、この間に彼が二つ目の大著『個体と共同体』を公にしていたことも関係している。結局のところ、シュプランガーがケルシェンシュタイナー自身に招聘受け入れを懇願し続けた——例えば、彼は「もし貴方が拒否なさるのなら、私たちがこのポストに代えることのできる二番手を持っていないのです」（ES-GK,05.02.1920, S.166）とケルシェンシュタイナーに記している。にもかかわらず、ケルシェンシュタイナーは学部長に宛てた1920年6月30日の手紙で招聘を断った。皮肉なことに、その根拠はフォルケルトが彼の招聘拒否として哲学部の審議で語っていた根拠、すなわち「年齢が行き過ぎていること、特に哲学における彼の不十分な資格」（ebd., S.175）、そして名誉教授を彼に与えた「ミュンヘン大学への不遜」（GK-ES,06.06.1919, S.153）であった。その後、既にリットがハンブルクから招聘を受けていたために、作業は極めて迅速に行われ、シュプランガーの後任

として1920年10月1日付で就任する。ただし教育学がアカデミックな境界線を越えて上昇することを望んでいた初等教員は、これを手離して喜ばなかったようである。「今やリットが受け入れられていますが、彼はライブツィヒの初等教員集団によって調子はずれの音楽（Katzenmusik）で迎えられました」（ES-GK,20.08.1920, S.177）。我々はこれ以上、この事例に深入りはしないが、リットのライブツィヒ大学就任は哲学的教育学、くどいことだが、シュプランガーの望む精神科学的教育学の地盤固めには十分寄与するものであったという点で、教育学会議のあらかじめ示し合わされた思惑に合致していた。その一方で、この事例はシュプランガーの二重の意図——大学での哲学的教育学の地位と実践的にも関心を寄せる教育学——を補完的に証拠する出来事でもあった。とはいえ、ライブツィヒの後継者にケルシェンシュタイナーを据えるというシュプランガーの計画が、単なる二人の友情や単なる思いつきでなかったことも明らかである。というのも、彼はライブツィヒ大学の後任の審議以前に、ケルシェンシュタイナーがゲッティンゲン大学へ招聘されるよう画策しようともしていたからである。「14日前に私はゲッティンゲンから自由な哲学員外教授の人員配置に関して問い合わせを受けました。このポストには教育学が望まれているのです。……もし貴方が転居の計画をゲッティンゲンで視野に収めるのであれば、私は直ちに、当地の友人に手紙を書きましょう」（ES-GK,22.05.1919, S.151-152）。とはいえ、これもライブツィヒの場合と同様であったのだが——「ゲッティンゲンに関しては、結論としては私には中心的な障害があります。つまり、哲学の員外教授が重要であるということです。……私には哲学の大学講師を求める、ないしは穴埋めをする権利も能力もありません……貴方の友好と愛情に対して心より感謝いたします。けれども、おそらく人々は言うことでしょう。シュプランガーはどうしてまた哲学的な烙印のないケルシェンシュタイナーを推挙する気になったのだろうとです」（GK-ES,06.06.1919, S.152-153）。この場合の人事において、このポストに就いたのはノールであった。したがって、結果的にはここでも教育学会議の方向性が実現したことになる。

少々回り道をしてしまったが、プロイセン教育学会議でのシュプランガーのテーゼと中等教職試験規程の教育学条項との関連性は一目瞭然であろう。図式的に整理すれば、以下ようになる。ただし、そのテーゼは教育学条項にできるだけ対応させて、発言の順を変更してある。

教育学条項とシュブランガー・テーゼの比較^{*}

中等教職試験規程教育学条項 (第25条)	プロイセン教育学会議でのシュブランガーのテーゼ
<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。</p> <p>教育制度と陶冶制度の、特に宗教改革の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、ないしは教育学の歴史からの特殊問題の発展の習熟、学校法規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。</p> <p>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重要な諸問題の習熟。</p> <p>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。</p> <p>ここで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ぬ。</p>	<p>[S.148] もっぱら大学にのみ属する学問としての教育学の対象は、文化のあらゆる領域を貫いている現象としての〈陶冶事象〉である。この陶冶事象に即して、〈教育理想〉、〈可塑性〉、〈人間形成者 (教育者)〉、〈教育共同体〉を、基本的な側面として区別することができる。</p> <p>a) 過去の複数の〈教育理想〉は、宗教的、学問的、経済的、芸術的、社会的、政治的な動機といった、その時代の文化的連関から理解されねばならない。現代の教育理想は、それ自体大部分、過ぎ去った文化時期によって獲得された〈教育財〉に由来している。より広い分析が、その教育財において結びつけられている〈教育価値〉を……際立たせなければならない。そうすることを通して、個々の教育対象、精神の諸過程、文化の方向性が自己展開する精神を、対応する客観的に価値のある働きが発生へと作動させることができる。</p> <p>d) 〈教育共同体〉は……一部には自由なものであり、また一部には学校がそうであるように組織化された学校、特に国家的教会の学校である。ここには憲法史との連関があるが、それには法学や社会学が努力している。その前景にあるのが、学校や教育への国民国家の関係や国家に対する学校の義務 (国家市民的教育) である。外国の教育制度を考慮することも望ましい。</p> <p>c) 〈人間形成者〉は創造的な人間が誰しもそうであるように、自らに特別な精神構造を有している。教育的エロスの本質が意識されねばならず、しかも A・H・フンケとベスタロッチを頂点としているように、その二人の形態において子どもへの愛として、そして客観的な価値への愛として、また若者の心の中へと入り込んでいくべき人間性と神的なものの理念への愛として意識されねばならない。〈教育方法〉についての理論は、その時々的事象領域や物理的成長の法則を相互に結びつけねばならない (教育理論と教授学)。</p> <p>b) 子どもの〈可塑性〉は教育 (心理学) の対象である。これは一方では児童心理学と青年心理学であり、子どもの心理物理的発達についての理論であり、また子どもの個性の類型についての理論 (差異心理学) である。他方で、教育心理学は教授活動や教育が影響を及ぼす心理的道筋を探求する。例えば、意図的な作用の心的結節点と梃子、また何よりも可塑性 (教育可能性) の標準的境界や病理的境界である。</p>

^{*}教育学条項は、Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen (In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 1917.S.630) を、シュブランガーのテーゼは、Konferenz1917の S.148を利用している。

直ちに分かることだが、条項とテーゼは必ずしも精密な対応関係にはない。例えば、教育制度の歴史、教育学の哲学的基礎と心理学や倫理学に応じた教育学に関する条項の内容は、テーゼのすべて、あるいはそのいくつかの複合となっている。その意味で、テーゼは条項をさらに細分化してより具体的な研究対象 (学生の学習対象) を定めた、シュブランガーなりの解説であったと言えるであろう。これ以上は蛇足であろう。

ところで、この二つが誕生するにあたっては、彼なりの

長い発酵の時間が必要であった。条項とテーゼはそれ以前の彼の労苦が結実したものであったとするのが無難である。ここで我々はシュブランガーのこうした構想をどこまで遡ることができるのかという課題の前にいる。この問いは我々にとって、二重の意味において有益である。というのも、何よりここで扱っている会議や試験規程で公に具体化されることとなる学問としての教育学の成立過程に立ち会うと同時に、そこに色濃く反映されたシュブランガー自身の教育学構想の形成過程にも触れることになるからである。

彼がプロイセン教育省大臣からこの条項に対する意見を求められたのは、前節でも言及した1916年6月であったが(vgl. ES-KH,10.06.1916), それ以前の1915年3月に既に彼は「哲学的教育学的理論」と名づけて、この条項やテーゼとほぼ一致する内容を、ケルシェンシュタイナーに開陳していた。その書簡で教育学は「陶冶過程についての学問」であるとされ、その研究対象を、1. 心理学的断面としての可塑性——この書簡で彼は可塑性を「掘り起こしや揺り動かしの可能性 (Aufwühlbarkeit)」とも言い換えている——、2. 倫理的側面としての教育理想、3. 教育者の心理学、4. 政治的社会的組織の形式としての教育制度の四つに区分けしている(vgl. ES-GK,22.03.1915, S.37)。さらに、その前年にはこの教育理想——彼の教育学の構想で最初に登場してきたものがこれである——を具体的に六つに分類、図式化して、ケーテ・ハートリヒに示している。すなわち、形式的教育理想(さらにこれは普遍的なものとの部分的なものに分かれる)と実質的教育理想(さらにこれは百科全書主義的なものと専門主義的なものに分かれる)を包含する、醒めた反省で体系性と首尾一貫した理論を目指す学問的教育理想、実践的な諸目的への有用性を目指す経済的技術的教育理想、隣人愛の理想(人間的)と忘我の理想(国民的)を包含する社会的教育理想——シュブランガーの場合、これが彼独特の「社会主義」を規定することになる——、権力感覚を主たる傾向とし、社会的教育理想と結びつく場合には正義の理想をも生み出す政治的教育理想、内的形式や調和、解決、自己形成としての美的教育理想、そしてこれらすべての理想を包括する宗教的教育理想である(vgl. ES-KH,01.11.1914, GS7, S.63-64)。彼がこうした分類に至ったのは、「どのような生活領域もそのエートを……有して」おり、「主体の生活が客体の生命と……融合するところで初めて、私が理想的芸術と呼ぶ理想性が深いところで実現する」(vgl. ES-KH,01.11.1914, GS7,S.63)という発想からであった。したがって、教育理想は職業領域とも関連している。とはいえ、他方でそうした理想は現実においては純粋に単独では現われないと彼は考えていた。というのも、条項やテーゼの土台となったこうした見解は、明らかに1914年に「精神的父親」として敬慕していたアロイス・リールのための記念論集に寄稿された『生の諸形式』(初版)の延長線上にあるものであり、そこで既に次のように語られているからである。「精神的な主要領域では抜きん出た目的が支配しているが、それはもちろん完全に孤立した形では現われることのないものである」(N089, S.21)。「六つの根本類型は、具体的な事例とは完全には一致しない」(ebd., S.89)。「それぞれは抽象であり、現実には他のものと同じように依存している」(ebd., S.22)。したがって、中間的なもの、新しい種類の精神的

な諸現象も存在しており、「例えば、学問と経済と政治の共同作用から生じるのが技術であり、学問と政治と社会の絡み合いから生じるのが教授制度や教育制度であり、経済と芸術の結合から生じるのが最も広い意味における芸術の営みである」(ebd., S.83)。それ故、教育学はそれらの複合的な理想を、言い換えれば「具体的なものへの概念的なものの関係」の可能性(ebd., S.89)を、歴史や文化、個々人の「内的編制」,「〈必然的で内的な〉構造連関」——シュブランガーはこれを「生の総体性」とも呼ぶ——を根拠にして理解する(ebd.,S.90-91)。この「生の総体性」、つまりそれぞれの形式あるいは理想に転写された「生それ自体の目的論的諸原理」(ebd., S.87)は、歴史の場合には「潮流」や「特殊な構造」、個々人の場合には「素質」として前提とされるものである(ebd., S.88, S.91)。先に主体と客体の融合に触れたが、素質と潮流の融合において人格の特性——教育学会議のシュブランガーのテーゼでの表現では「自らに特別な精神構造」(Konferenz1917, S.148)、あるいは書簡では「心 (Seele)」とも、「発達中の目的の絡み合い、意志によってだけでも、感情によってだけでも、悟性によってだけでも影響されることの不可能な……生の総体性から影響される構造」(ES-GK,22.03.1915, S.37)とも言われている——が形成される(vgl. N089, S.92)。テーゼにおいて過去の教育理想の理解を彼が真っ先に求めたのは、それが現代的教育理想の形成のための、理解の方法的教育学的習得を前提とした準備作業であると同時に、「理解すること」そのものを習得することが教育実践にとっても重要な他者理解(個性理解)を深めることに必然的であったからであると考えることができよう。彼にとって、理解は総体性を仮定しなければ、その機能を果たし得ないものであった——「それぞれの個々の精神で安定しつつ、他者の個人的構造の理解を初めて可能にする総体的な生活意識」(ebd., S.107)。シュブランガーの教育学会議の発言は、まずは1914年まで遡及することができるものである。

以上のことに関連して、さらに遡ればシュブランガーは1910年に、この段階ではまだ1917年のテーゼの萌芽であるにすぎないとしても、「哲学的教育学」の構想を大学人に前に披露していた。例えば、彼がそこで教育学の考察対象として明示したのは、教育作用、可塑性、教育理想であり、諸領域の独自の組み合わせと関係を既に指摘しているものの、やがて六類型に分類される教育理想は知識や認識(学問)、道徳や宗教、芸術に限られている。とはいえ、彼の教育学の構想がどのような過程を通じて整えられていったのかを知るのには、「生の総体性」も「フマニテート」もまだ登場することのない、この講演——したがって、彼の教授資格論文で「教育理想」と共に考察されていた、それらの概念は、この時点ではまだ彼の教育学には組み込まれ

ていないことになる——は、我々にとって有意義である。この講演は、当時「不必要であるどころか、有害でさえあると思われる」哲学と教育学の連関を「正当防衛する行為」であった（Antrittsvorlesung1910, S.222）。そのためにシュプランガーは彼によく見受けられる語りの手法で、教育学の傾向と現状の検討から始めている。それはヘルバルト主義と同時代人パウル・ナートルプの批判である。周知のように、ヘルバルト主義は、目的としての倫理学とその目的の実現のための手段としての心理学のアマルガムとして教育学を理解したが、シュプランガーによれば、この目的は教育学の外部から設定されたものであり、しかも倫理的目的と教育の目的が単純に同一視されていた（ebd., S.223）。さらに、ヘルバルト主義が捉える心理学は、諸要素としての部品の分業的組み合わせの工場製品であるピアノのように、心的生活を機械的に分解、復元しようとするものにすぎなかった——教育学会議における彼の「生体解剖」という指摘が思い起こされよう。これに対して、ナートルプは教育の目的は道徳的（善）であるばかりでなく、論理的（真）でも審美的（美）でもあるとして、単に倫理学にとどまらず、論理学や美学にも、つまり真善美を包括する哲学に基礎づけられる教育学を構想したが、シュプランガーにとってそれもヘルバルトと同様に問題視されている。まず、こうしたところで目的は外的なものにとどまっておらず、心理学を手段としての学問とすることから解放するとしても、せいぜいのところ、人間の意識と客観世界の接合を説明する学問であるにとどまっただけで、倫理学も心理学も教育学の内部にはない、つまり教育学外的であると彼は考えていた。しかも、ナートルプの主張は、（真善美が前提とされているように）「既にできあがった学問配分から出発している」（ebd., S.224）のために、教育学の学問的自立性は確保されないままである。そこで、シュプランガーはその自立性確保のために、教育学内部に特殊な観点を導入するよう求める。つまり、「心的経過が既に目的論的に規定されている」（ebd., S.223）という自己の中で内的に担われている目的とその発生の観点、つまり自己形成という観点である。ここから教育学が独自に立てる問いは、一方ではこの目的論的形成がどのようなところへ向かうのかという教育理想の倫理学的問題であり、これに関係して「客観的なものがどのようにして主観的なものになり得るか」（ebd., S.225）という心理学的問題、つまり「主観化」（ebd., ebd.）、「客観的なものへの主観の接近」（ebd., ebd.）という発達や学習（可塑性）の問題、他方では「内的発達が起こり、〔教育者の〕梃子によって動き始めるような端緒を見つけること」（ebd., S.226）という自己形成する者への教育者の作用（教育作用）といった倫理学や心理学を内包する教育学的問題である。この時期で早くも可

塑性が重要視されている——「可塑性は教育学固有の問題です」（ebd., S.228）。それ故、教育にとっては倫理的目的のような「完成されたあり方ではなく、主観におけるその発生が重要」（ebd., S.228）であり、したがって教育学は外的目的（結果）への通路の案内人ではなく、「可塑性の程度と道筋を探し求めて」（ebd., S.227）、「動機づけ」（ebd., S.229）、「諸条件を設定すること」（ebd., S.227）、「有利な土台を作り出すこと」（ebd., S.230）といった過程を重じる環境設定（子どもへの教育者の愛情や願いといった前提も含む）を考察することによって、単なる手段ではない心理学をも内から産み出すことになる。ここでシュプランガーは従来の教育学の外的に依存してきた態度を大きく転換させようと目論むわけだが、この時点では彼の教育学構想は、生活遊離的（unlebensnah）、非実践的であるとして数年後に距離が取られるフンボルト的なフマニテートの理想との対決が本格的には始まっていなかったために、まだ漠然としていた。この対決は先にトレルチュが批判した1916年の講演で明確なイメージとして示されているのだが、ここでは同じ年の6月20日のケルシェンシュタイナー宛の書簡でそれを示しておきたい。すなわち、「私はフンボルトと彼の生の理想と縁を切っています。……フマニテートとはもはや純粋に美的なニュアンスを持つものではなく、むしろ現実認識を真に根拠とした生活の形態化なのです。つまり、……私たちが探し求めているのは、私たちの時代のための人間のあり方の内容なのです」（ES-GK.20.06.1916, S.62-63）。この形態化とあり方の模索に関わるのが、1917年のテーゼで「生きることそのものの理論と実践」と定義づけるシュプランガーの構想する教育学なのであろうが、1910年ではまだこれは教育作用と呼ばれているにすぎず、後の「教育者の人格」も「教育共同体」もかすかに看取できるだけである。それでもなお、彼は哲学的教育学の確立にとって前提となった——ディルタイから受け取り、反実験的に自ら読み替えることのできた——反ヘルバルト主義的態度、教育学に不可欠のもう一つのこの観点は、テーゼとの関連において明白である。「知性主義的な問題提起」（Antrittsvorlesung1910, S.228）の放棄がそれである。先に主観化について触れたが、彼にとって教育に重要であり、教育学が取り組むべきものは、「客観と同化し、その生と結合するという点」であり、「調教と博識」（ebd., S.228）へと傾くきらいのある知識のあり方、その「知識とは区別される教育の本質」（ebd., S.227）であった。彼が教育学に求める根本的観点とは、この時期では「孤立化された手段〔実験的心理学〕によって孤立化された機能〔各人の内部の各能力〕を呼び起こすこと」（ebd., S.230, 補足は引用者）では難しい「生の連関全体」（ebd., ebd.）——これは「文化」とも言い換えられているし（ebd.,

S.224), 後の内面化された文化, つまり人格とも関係している——に人間も教育も組み込まれているというものであった。彼によれば, 教育学はその連関から根本事象, つまり成長しつつある者の過程を記述し, 境界づける(教育にできることとできないことの境界も含む)。このディルタイから引き継いだ「生の連関」という言葉こそ, 後の彼の「生の総体性」であった。後の書簡によって補えば, フマニテートは「形式的な概念にすぎない」が, それぞれの「時代固有の生き生きとした内実」を得ることによって, 総体的なものとなる(ES-GK,20.06.1916, S.63)。1910年の講演はおぼろげながら, そうしたことを暗示している。

このころまで遡ることのできる彼の構想は, 教育政策に関与し始めた1916年以降, ようやく一定の形を取るに至っている。それは「哲学的教育学, 1916年から1917年の冬, パルテンキルヘン」と書き留められた鉛筆書きの草稿として, 彼の遺稿集に残されている。周知のように, 1916年から翌年のおよそ5ヶ月半は, 肺の病による転地療養上の理由から彼がライプツィヒ大学から身を引いていた時期である。結局のところ, このメモは『生の諸形式』第2増補拡大版(1921年)に集中せざるを得なかったために, 完成されることはなかったが, メモ書きされた各章各節の見出し語は, 彼の教育政策上の主張とほぼ一致すると共に, 教育学の学問的成立への彼の意欲発揚の引き金となった。それは『シュプランガー全集』第2巻の編者による注記で示されている。次のようなものである(一部並び替えてある)。

「序説 方法

第1部 総論

第1章 教育過程

第1節 教育過程の基準

第2節 教育過程の現象形式

第2章 教育理想

第3節 (1) 問題の一般的特徴づけ

理想の概念

価値理論のための理論的前置き

第4節 (2) 教育理想の抽象的根本形式

1. 経済的理想

2. 理論的あるいは知性主義的理想

3. 美的教育理想

4. 社会的教育理想

5. 政治的教育理想

6. 宗教的教育理想

第5節 個体における価値の組み合わせ(副次的価値づけ)

第6節 超個人的主観的理想

第7節 教育財と教育価値

1. 認識の教育価値

2. 美的なものの教育価値

3. 経済的労働の教育価値

4. 社会的教育価値

5. 宗教的なものの教育価値

第3章 可塑性

第4章 教育者

第5章 教育制度

第2部 各論 ドイツの国民の学校 (Volksschule)

第1章 国家の中でのその機能

第2章 教員

第3章 児童生徒

第4章 目標

第5章 方法」(GS2, S.415)

全集第2巻の編者によれば, 文章として残されているのは総論の第1, 2, 3章のみであり, 「おそらく, 教育内容と教育価値の詳細な叙述を主要な内容とする第1部第1章第3節での練り上げから始められ」, 第1章は事後的に置かれた(ebd., S.416)。各節を見れば容易に分かるように, 第2章は『生の諸形式』の類型論を前提とするものであり, それ故, 可塑性に関する第3章のみを全集版に収めることに留めたと編者は述べている。我々はこの1917年のテーゼのすべてを認めるであろう。第2章から第5章まではテーゼと完全に一致している。それだけにこの草稿には, 彼の後々の課題もあらかじめ示されている。つまり, 第3章は彼なりの心理学を, 第4章は教育者の人格論を, 第5章は教育共同体の様々な——とはいえ, 彼には不運な理論となるのだが——可能性を開いている。シュプランガーが哲学的教育学を構想するに当たって, 『生の諸形式 (Lebensformen)』——通常, わが国ではこう題されるが——が重要な役割を演じたのは, 生 (Leben) が単に学問的 (知的) 対象にとどまらない包括的な, つまり総体的全体的な概念だったからであろう。彼にとって「生」は, 生命や生活, 生など, 生命維持から日常の享楽, 社会的振る舞い, 孤独な反省と客観的整理, その昇華や創造的行為, この過程での苦悩を内包する悲劇のすべてを含んだ「生きること (Leben)」であり, これまでに見たところからすれば, 教育学はその生きることが何であり, いかなる生き方があるのかという, 彼自身が常に持っていた問いへの解答を得る模索のための学問であった。その意味で, 彼のこの主著は『生きることの様々なあり方・形態化 (Lebensformen)』とでも訳すのが最も適当であろう(「生きることのあり方・人としてのあり方」が Menschentum の訳語として最も適当であるように)。1917年に彼が求めた教育学は, 彼の自己告白の学的表現であり, 彼の教育学は「彼の」教育学, あるいは彼が個人的な観点から時代の必然性であるとした教育学であり, 非学問的特性を排除できないという懸念を我々に抱かせる。実践家ケルシェンシュタイナーに彼が「私の道は学問のそれであり, 実践や組織化のそれではありません」(ES-GK,14.03.1915, S.32), 「私は理論家であり, 哲学に出自を持ち……」(ES-GK,14.03.1915,S.35; auch 11.02.1918, S.32) など述べる一方で, 彼はケルシェンシュタイナー以外には自らが教養人

でないとも、アカデミックでないとも伝えていた (vgl. GS7[an W. Jaeger], S.83; [an Husserl], S.89). 彼がケーテ・ハートリヒに吐露したことは、その明瞭な表現である——「私は生粋の思索者ではないのです。……私はもっと生の傍らに留まっていたいのです」(ES-KH,12.01.1918, GS7, S.87). かつて作曲家を断念して大学教員となって長らくを経た後も、「私は再三に渡って芸術から出発せざるを得ません」(ES-KH,01.11.1914, GS7, S.63)とも語るように、彼には大学における教育学の定着に、学問とはいささか離れた彼の個人的な非合理的態度を反映させる危険性が内包されていた。主にディルタイに依拠し、厳密な哲学に依拠した合理的な教育学から距離を取った彼のある種のディレクタントイズムは、学校長が長々と語る「人生哲学」——これも生の哲学 (Lebensphilosophie) の訳語の一つである——を含む可能性は否定できず、それはやがてジークフリート・ベルンフェルトによって「学問外的 (außerwissenschaftlich)」(vgl. Bernfeld 1927, S.16,21)として糾弾されることになる。

ベルンフェルトによるシュプランガーの教育学批判は別の機会を設けたいが、いずれにせよ、シュプランガーの教育学構想は1910年代後半に具象化されると同時に、それ以後の課題も教育学会議の彼のテーゼに応じて明らかになっていったようである。例えば、3番目の大著『青年期の心理学』(1924年)までに限れば、『生の諸形式』(初版)における「根本類型」は、教育学では人格形成のための教育理想の問題としてさらに拡大される必要があり、彼は初版の大幅な拡大を目論むと同時に、職業教育との関連をさらに強める (N118やN144)。また、可塑性の問題は、実験的心理学に取って代わる精神科学的心理学の中心的課題として、まず青年運動に関する文章 (N158)や「フマニスムと青年心理学」に関する講演 (1921年/N168)を経て、1924年のベストセラー (N190)へと至る。さらに教育者の問題は教育共同体の問題と重なりつつ、さしあたりは1920年の『教員養成論』(N143)、「エロス」と題された1922年の文章 (N170)において既に確信されていた見解を公にすると共に、大学での初等教員の養成問題という新しい波に翻弄されつつ、さらに広がりのある問題となる。それは教育者という職業の「生きる形式」として、その後の彼を決定的に規定するほどに重要なテーマとなる。彼の当時から長らく変わることのなかった確信だけは、ここで先に述べたとしても、証拠として再び示しておいてもよいであろう。すなわち、「私自身、教育者が二重の愛情を持たねばならないことを常に際立たせています。1. 精神的価値への愛情、2. 自己成長する心への愛情です。それ故、このエロスに関する最良のものは今日に至るまで『饗宴』の中にあります。総じて最新のものが必ずしも最良ではな

いように私には思われます」(ES-GK,10.11.1918, S.141). 教育制度と国民教育という対象は、シュプランガーの師フリードリヒ・パウルゼンから引き継いだものであり、『ヴィルヘルム・フォン・フンボルトと教育制度改革』(1910年/N058)以来、『ドイツ教育政策の25年』(1915年/N94)などで既に様々に取り上げていたテーマであったが、第一次世界大戦での敗北からの再生という喫緊の問題ともあいまって、幼稚園から大学までの教育全体、より具体的には女性の社会進出とも関係する幼稚園教諭の養成、未熟練者に関係する補習学校とそれとつながる民衆大学、そしてそうした教育機関に在るべき教員の問題といった大きな課題となって、彼の前に現われてくる。このような彼の活動を概観すれば、1917年の二つのプロイセンの教育政策は、彼の教育学構想にとって極めて重要な駆動力となった。彼が古巣のベルリン大学へ異動するという喜びを得たのも、大学で認められた教育学のスポークスマンとしてこの年の彼が得た財産であったろう。

結びに代えて

本節は考察の重心をタイトルの前半部分から後半部分へと移動させた。1916年6月以降の中等教職試験規定へのシュプランガーの関与は、その年の冬の転地療養先での草稿「哲学的教育学」へと導き、1917年のプロイセン教育学会議でのテーゼにおいて公的な提案となる。その際に、ライプツィヒ大学で初等教員とも関わっていた彼は、会議の流れに逆らって実践経験に配慮した文化教育学を提案した。これは1912年以来継続していたケルシェンシュタイナーとの対話の深められた実り豊かな果実であった。結局のところ、彼の希望はそのままの形では実現しなかったが、彼の構想する教育学が大学で認められることとなった。その意味において、彼は大学における教育学講座成立の重要な立役者であった。そして、この構想には1914年の『生の諸形式』が際立った役割を演じていた。そこで示されていた教育理想としての六類型とそれらの複合類型は、成長しつつある者の教育可能性を心理学的に、また教育財の歴史的社会的価値を倫理的に理解すると同時に、将来のそれぞれの職業類型とそれらに特徴的な人格の理解、特に教育者の人格理解 (教育者の類型論) を深めることに寄与するものであった。この点で、この著作はシュプランガーの教育学構想に少なからず土台を与えている。いずれにせよ、教育理想、教育可能性、教育者、教育共同体を考察の中心的な対象とする「陶冶事象についての学問」は、こうして確立の可能性を得た。

ところで、彼独自の教育学の構想に影響を与えた『生の諸形式』は、1913年の価値判断論争において提出された (当時は非公開で合意された) 文章 (N083) や1905年の学

位論文『歴史学の基礎』(N006)の第7章「心理学的歴史的類型形成」とも関連している。本稿ではこれには深く入り込むことはできなかったが、プロイセン教育学会議における彼の発言が既に十分な思考作業の結果でもあったことを、これらの文章は示唆している。その一部を1910年あたりまで遡ることができた。これは我々に残された次なる問題となろう。また、この会議以後、彼には、彼の構想に応じた、また時代が要求する課題が与えられる。何よりも、

1. 大学における教員養成の学問的確保という課題、
2. 中等教育機関における教育と大学学習への「才能」の問題とシュプランガー独自の目的論的な精神科学的心理学に基

づく青年心理学の確立の課題、

3. 初等教育機関の教育とそこで教鞭をとる教員の養成の課題、この3つである。そして、ヴァイマル共和国時代以後のこれらのシュプランガーの課題と彼自身の教育学構想の完成という課題——結果的に彼はこれに達することはなく、第二次世界大戦後のトゥービンゲンでの講義で示されたにすぎなかった——にも、考察を加えねばならない。シュプランガーにとっての「1917年」を「今」とした「これまで」と「これから」という伝記的現象学が求められることとなる。そろそろ我々は本節を閉じて、ブルックナーの9番のように3つの部分で未完成のままに終えてもよいであろう。

引用及び既読参考文献一覧

Primärliteratur

- ES-GK/ GK-ES: Englert, Ludwig[hrsg.]: Georg Kerschensteiner- Eduard Spranger- Briefwechsel 1912-1931. Stuttgart: Teubner, 1966. Zitiert als ES-GK[oder GK-ES], Briefdatum.
- ES-KH: 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.
- 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[hrsg.]: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Jahrgang 2, 1977/78, S.133-153. (Im diesen Dokumente ist die Thesen Eduard SPRANGERS eingeschlossen: N106: Pädagogik als Universitätsfach. [Privatdr. Konferenz im Preuß. Kulturministerium über die Aufgabe pädagogischer Universitätslehrstühle, 1917].)
- GS2: Bollnow, Otto Friedrich/ Bräuer, Gottfried[hrsg.]: Eduard Spranger Gesammelte Schriften. Band 2, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973.
- GS3: Englert, Ludwig[hrsg.]: Eduard Spranger Gesammelte Schriften. Band 3, Schule und Lehrer. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1970.
- GS7: Bähr, Hans Walter[hrsg.]: Eduard Spranger Gesammelte Schriften. Band 7, Briefe 1901-1963. Max Niemeyer: Tübingen, 1978.
- N006: Spranger, Eduard: Der Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Berlin: Reuther& Reichart, 1905.
- N010: Spranger, Eduard: Ernst Troeltsch als Religionsphilosoph. In: Philosophische Wochenschrift und Literatur-Zeitung. Band2, 1906, S.42-57, 69-80, 97-110.
- Antrittsvorlesung1910: Spranger, Eduard: Antrittsvorlesung[Der philosophischen Grundlagen der Pädagogik](1910). In: GS2, S.222-231.
- N083: Spranger, Eduard: Die Stellung der Werturteile in der Nationalökonomie[1913]. In: Nau, Heino Heinrich[hrsg.]: Der Werturteilsstreit. Marburg: Metropolis, 1996, S.122-146.
- N089: Spranger, Eduard: Lebensformen. Ein Entwurf. Halle: Niemeyer. 1914.
- N100: Spranger Eduard: Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland. Berlin: Mittler, 1916. (Deutsche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Vortrag 6.)
- Bildsamkeit1916: Spranger, Eduard: Das Problem der Bildsamkeit[1916/17]. In: GS2, S.232-259.
- N118: Spranger, Eduard: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Kultur und Erziehung. 2. wesentlich erw. Aufl., Leipzig: Quelle & Meyer, 1923, S.159-177.
- N143: Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung[1920]. In: GS3, S.27-73.
- N144: Spranger, Eduard: Allgemeinbildung und Berufsschule. In: GS3, S.7-26.
- N158: Spranger, Eduard: Die Jugendbewegung und -Goethe. In: Deutsches Philologen-Blatt. Jg.29, 1921, S.215-216.
- N168: Spranger Eduard: Humanismus und Jugendpsychologie[1921]. Berlin: Weidmann, 1922.
- N179k: Spranger, Eduard: Eros[1922]. In: Kultur und Erziehung. 2. Aufl., Leipzig: Quelle & Meyer, 1923, S.217-228.
- N190: Spranger, Eduard: Psychologie der Jugendalters. Leipzig: Quelle & Meyer, 1924.
- N833[EM]: Spranger, Eduard: Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach. In: Derbolav, j./ Nicolin, Friedhelm[hrsg.]: Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt. Düsseldorf: Schwann, 1960, S.451-463.

Sekundärliteratur

- Bernfeld1927: Bernfeld, Siegfried: Die heutige Psychologie der Pubertät. Leipzig/Wien/Zürich: Internationaler Psychoanalytischer, 1927.

Gaukel2009: Gaukel, Karen: Die Berufung von Theodor Litt an die Universität Leipzig. Gutjahr-Löser, Peter/ Wollerschein, Heinz-Werner[hrsg.]: Theodor Litt— Eduard Spranger. Philosophie und Pädagogik in der geisteswissenschaftlichen Tradition. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2009, S.167-187.

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.

Schwenk1977/78: Schwenk, Bernhard: Pädagogik in der philosophischen Fakultäten. ur Entstehungsgeschichte der "geisteswissenschaftlichen" Pädagogik in Deutschland. In: Haller, D.-H./ Lenzen, Dieter[hrsg.]: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Jahrgang 2, 1977/78, S.103-131.

Troeltsch1916b: Troeltsch, Ernst: Humanismus Nationalismus in unserem Bildungswesen. In: Baron, Hans[hrsg.]: Deutscher Geist und Westeuropa. Neudruck der Ausgabe Tübingen 1925, Aalen: Scientia, 1966, S.211-243.