

Title	初等教育に関する若きシュプランガーとパウルゼン
Sub Title	Eduard Spranger und Friedrich Paulsen über die Volksschule
Author	山元, 有-(Yamamoto, Yuicho)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2001
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.53 (2001.), p.1- 18
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000053-0001

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

初等教育に関する若きシュプランガーとパウルゼン

Eduard Spranger und Friedrich Paulsen über die Volksschule

山 元 有 一*
Yuichi Yamamoto

Die vorliegende Aufsatz zielt darauf, die sichtbarsten Einflüsse FRIEDRICH PAULSEN (1846–1908) auf EDUARD SPRANGER (1882–1963), der in seinem Lebenslauf PAULSEN verehren blieb, zu wissen. In Studienjahre SPRANGERS betrachtete PAULSEN über Volksschule und Lehrer in seinen kleinen Abhandlungen, die durch die zeitgemäße aber geschichtliche Problematik, z.B. Universitätsbildung der Volksschullehrer, Religiösität in der Volksschule, etc., angereizt geschrieben hat. Aus seinem Krisenbewußtsein, der auf gegen den politischen Radikalismus der Volksschullehrerschaft seit 1848 einrichtete, aufstellte er manche Behauptungen, die nicht gegen Anspruch der Lehrer aus Übelwollen eindeutig repräsentierte, z.B. gegen die Universitätsbildung und die Simultanschule, sondern für bessere Zukunft der Volksschule eigentlich-ursprüngliche Aufgabe überlegsam aufklärte. Kurz gesagt, die Aufgabe sind: Volksschule muß als Staatsschule mit Berücksichtigung der Konfession dazu beitragen, die Volksjugend sittlich und geistig emporzubilden, ohne in Verwirrung politischer und religiöser Auseinandersetzung zu geraten. Dafür vorschlug PAULSEN die folgenden Einrichtungen: Überwindung des passiven Lernens und Drillens durch geschichtliche Anleitung statt des dogmatischen in der religiösen Unterrichtung, Verwirklichung der organischen Zusammenhänge durch Einführung in die Heimatkunde, Erweckung der pädagogischen Weisheit der Lehrer, wissenschaftliche Umgestaltung des Lehrerseminars, wo aber unmöglich, Aufgabe der Gründung der durch Universität ergänzten Anstalt und universitäre Fortbildung des Dozenten von Lehrerseminar, etc.. Diese Einsichten sind nun durch SPRANGER gleichsam getreu nicht nur in Inhalte, sondern auch in inneren Überzeugungen überliefert. In "Schule und Lehrerschaft 1813/1913" (1913) versuchte er die Volksschule aus den parteipolitischen Gegensätzen zu retten. Dabei hielt er auch Simultanschule für unmöglich. Und seine Reformvorschläge des Lehrerseminars in 1918, gerade vor ein Jahr von seine Pädagogische-Hochschule-Konzept, haben viel Ähnlichkeit mit PAULSEN und zwar seine Konzept in 1919–1920 wiederholte die Anschauung PAULSENs. In diesem Sinne können wir vielleicht sagen, daß der geistige Vater der Pädagogischen Akademie eher PAULSEN als SPRANGER war. Es ist allerdings nicht zu leugnen, daß SPRANGER in Bereich der Volksschulprobleme ein entwickelter Nachfolger von PAULSEN war.

はじめに

エドゥアルト・シュプランガー (Spranger, Eduard/1882–1963) は 1911 年にライプツィヒ大学の哲学及び教育学講座員外教授に就任して以来、生涯に渡って教育

政策にかなり深くコミットし続けた。1910年代の活動に限定した場合でも、例えば、1912年10月にシュミットクンツの主催する高等教育学協会の年次集会で行った講演「過去100年の大学の本質における変遷」、ハンブルク大学設立に反対した同年の論文「大学設立に対する我々の時代の使命について」、1915年に設立されたドイツ教育教授委員会において大学問題を取り上げた『才能

* 松阪大学短期大学部幼児教育学科
(近代ドイツ教育思想史)

と学習』、大学における教育学の充実を求めてプロイセン教育省会議に提出しようとした同年の「大学専門科目としての教育学」、女子教育の向上を目指して提案された1917年の『女性のための大学の理念と女性運動』、1919年の『文化と教育』初版に収められた二つの意見書など、相当な数にのぼる。こうした教育政策上における彼の提言の中でもひとときよく知られているのが、初等教員の養成問題に関するものである。1919年冬にわずか数日で書き上げられたと言われる『教員養成論』はもとより、大部分の大学の見解を代表して1920年7月の全国学校会議では初等教員集団と対立しながら新たな養成機関として「教育大学」を提案している¹⁾。また、彼は1927年には初等教育機関における教育の自律性や宗教教授の問題に関わる全国学校法案(コイデル法案)についてもいくつかの箇所から自らの見解を述べている²⁾。シュブランガー自身は国民のための初等教育機関(Volksschule)に通った経験を持たないが、彼の初等教育に対する関心は非常に大きなものであった。そこで本稿では、シュブランガーの初等教育に向けた問題関心が何であり、またそれがどこに源泉を持つのかを探るために、彼の論文とベルリン大学時代の師の一人であったフリードリヒ・パウルゼン(Paulsen, Friedrich/1846-1908)の1900年代の論文を比較する。若い時期のシュブランガーとパウルゼンの関係は、これまでのところ、二人の教育学の大まかな比較ないしは人格の関係の記述という形でしか行われていないのが現状である³⁾。それ故、本稿がその対象を、学的背景をも伴う教育政策上の問題に対する彼らの見解に絞ってみていくことには意義があると思われる。また、パウルゼンは大学教育や中等教育に関して多くの貴重な論文を残しているが、初等教育を巡る見解を知ることも本稿の目的の一つである。そうした考察を通して、ヴァイマル期ドイツの初等教員養成施設について言われてきた「教育アカデミーの精神的生みの親」としてのシュブランガーという見解の独自性がフィクションであったことを、異なる角度から改めて確認することとなるであろう⁴⁾。なお、文献上の比較が避けられないため、引用を多用せざるを得ないことを先に断っておく⁵⁾。

【 1 】

周知のように、シュブランガーは博士論文『歴史学の基礎づけ』をパウルゼンに提出した。これは論文全体の出版と同時に第一部「認識と歴史」のみでも公刊されているが、後者の「経歴」を述べた部分で彼は大学時代に

聴講した大学教師や参加した演習を担当していた大学教師を列記している⁶⁾。その中でヴィルヘルム・ディルタイとフランツ・フォン・リストへの謝辞を加えつつ、パウルゼンについて「学生時代全体と博士論文の作業で非常に適切な仕方で助言を頂いた⁷⁾と述べている。この一文が象徴的に物語るように、シュブランガーにとって哲学教育学講座の教授であったパウルゼンの存在は、最も重要なものであった。特に、教育(学)への彼の関心は、大学学習時代全体を通じてパウルゼンから絶えず与えられたものであった。例えば、彼はパウルゼンの『ドイツの大学と大学学習』の講義を実際に聴講し⁸⁾、「教育学論(Gedanken zur Pädagogik)」(1902年)をパウルゼンの指導のもとで書いている⁹⁾。確かに、当時のベルリン大学では、地方視学官(Provinzialschulrat)であり枢密顧問官(Geheimer Rat)でもあったヴィルヘルム・ミュンヒも名誉正教授として1897年から教鞭をとっており、シュブランガーは彼の演習にも参加していた。しかし後に語るように、学問的教育学における影響力をミュンヒはあまり持っていなかったようである。「ミュンヒは何よりも<実践的な>教育者として招聘された」のであり、「彼は本質的に哲学的なものをすべて、概念的体系的解決のすべては、彼から遠く隔たったところにあった。……彼は哲学的原理において思考することができなかった」(S1, S. 538 u. S. 539)。他方、シュブランガーはディルタイからも大きな影響を受けたことは周知の事実だが、どちらかと言えば、それは(宗教)哲学的なものであり、シュブランガーの教育(学)への関心を高めたものではなかった。例えば、シュブランガーは自らの宗教的関心から既に1901年に「宗教哲学の基礎づけ」と題してディルタイに報告しており、彼の関心を知ったディルタイからヤコービの宗教哲学に関する(やがて放棄されることになる)博士論文のためのテーマを与えられている¹⁰⁾。しかも、ディルタイは既に1894年以来教育学を講義することなくなって久しく、彼の講義はもっぱら哲学であった。もちろん、ディルタイ自身も1900年の全国学校会議に参加し現実の教育問題について意見を述べているが、その発言は会議開催中、僅か一回であり、その他に文章という形で教育について言及したのも1890年頃までであった¹¹⁾。それ故、大学時代のシュブランガーに多大な影響を与えた二人の人物は、大まかな構図としてそれぞれ特別の作用を及ぼしていたと見てよいであろう。つまり、一方で教育(学)的観点におけるパウルゼンであり、他方で哲学的心理学的観点におけるディルタイである¹²⁾。後にシュブランガーは繰り

返し、パウルゼンが教育的関心と教育を考察する際の理念の導き手であったことを述べている。「パウルゼンは自らに固有の存在において導き続けようと努力したという点で、真正の教育者であった」¹³⁾。そして、パウルゼンの影響下にシュブランガーの教育（学）への関心は、いわば決意や信仰となって表明されていく。1904年7月1日のケーテ・ハートリヒ宛の書簡は、このことを最もはっきりと示すものであろう。すなわち、「教育が不可能だとすれば、私はどこへ向けて生きていけばいいのでしょうか。……私は教育という可能性の相で生きざるを得ません」¹⁴⁾。また、1906年6月19日にパウルゼンに宛てたシュブランガーの書簡は、パウルゼンにより彼の教育（学）的関心が高められたことを示す明確な証拠である。少々長いが引用してみたい。「この著作（パウルゼン諸論文が収められている『現代の文化』）は……単に学問的な立場をとるだけでは答えることのできない問題に道を示してくれましただけに、貴方の論文に非常に感謝しなければなりません。……私が大学で学び始めたとき、この課題（教育の思想）に対して、人間や世界とは何か、その結果として人間は世界において何をなすべきかといったことに関して正確な解明を哲学によって得たいと思っていました。この希望は叶えられていません。……しかし……私は、私たちの所有しているものが<信仰>と<内的確実性>の力に他ならず、この二つが私たちに……絶え間ない研究の価値と権利を保障すると思っています。……この確信は……実際には示すことのできない信仰ですが、これが私たちの近代的で実践的な宗教性を作り出すことは明らかです。……哲学的教育学の最も重要な課題は、この信仰と力と呼び起こすこと……だと思われまふ。そうした教育学を書くことが私のライフワークだと考えています。……<教育制度の歴史以上に期待しつつ将来を展望しようとさせるに適した歴史的生活は存在しない>とおっしゃっていましたが、私はその言葉からさらなる研究に対する喜びを手に入れています。私にとって、そうした作業は単なる哲学や認識論としては耐えられないものとなるでしょう。……というのも、個性化のない教育制度、本来の生を覚醒することのない教育制度は、おそらく単なる哲学的倫理学という中において存在するにすぎないからです。実践的な活動（当時1906年から1908年にかけて、シュブランガーはルドルフ・クナウアーが校長を務める中等女子学校でドイツ語と宗教の教鞭をとっていた）が、こうした考えを私の中に初めて生み出したのではなく、むしろそれは、私の学生時代に諦めつつも私の中で秘められてきたもの

を復活させたのでした。また私は将来的に、教職を自らの主要な活動とすることができないでしょう。と言いますのも、それは私には非常な負担を求めるものであり、結局のところ私は学問研究を断念せざるを得なくなるからです……」¹⁵⁾。客観的对象以外のすべてをエポケーするような学問的態度をとらず¹⁶⁾、信仰や内的確信を伴いつつ学問研究に携わること、そうした世界観を前提とした学問的教育学を作り出すこと、そのための対象として教育制度の歴史が含まれること、そしてそうした構想が学生時代から秘められており、それがパウルゼンによって触発されたものであったことが、この書簡では吐露されている。事実、パウルゼンが精力的に行っていた研究活動は教育制度史に向けられていた。現実の教育活動に対する関心ばかりでなく、それを学的な対象とすることをシュブランガーに確信させたのも、パウルゼンであった。

他方、パウルゼンはシュブランガーが入学する以前から、大学教師として教育（学）への関心を与えるだけでなく、様々な領域における教育政策の提言者としても影響を及ぼす立場にあった。よく指摘されるところであるが、パウルゼンは既に1890年12月4日から17日にかけてベルリンで行われた全国学校会議に参加している。そこで中等教育機関の三つの形態を中心とする一四の諸問題についてその討議と採決に関与しているが、同会議で特に「1882年に導入されたラテン語の強化はレアール・ギュムナジウムの教育課程において保持されるべきか、あるいはその強化を弱め、特に下級クラスにおいて全授業時間数を削減すべきか」という（第四の）問題、「九年制の教育課程をおく教育施設、中等市民学校それぞれの場合に、資格制度においてどのような変更が行われるべきか」という（第一三の）問題について共同報告を行っている¹⁷⁾。前者についてのパウルゼンの見解は、レアール・ギュムナジウムの授業時間数は切り詰められるべきでなく、原則として下級クラスの場合に限りギュムナジウムでも同様の変更がなされるならば削減されてもよいというものであり、旧来のギュムナジウムとの同等性を求めていた。結果としては削減が決定されたが、ギュムナジウムにおいても同様の処置がとられたので、パウルゼンの求めた同等性は受け入れられている。また後者については、レアール・ギュムナジウムの成熟証明はすべての学部での大学学習を認めるものだが、神学、文献学、歴史学の学習にはギリシャ語が必要であること、オーバーレアールシューレの成熟証明は建築学の国家試験許可に戻されるべきであること、一年志願兵の資

格は現状では変更されるべきではないことがパウルゼンの主旨であった。決議では、ギュムナジウムについてはすべての学部への入学といくつかの科目の能力証明によって工科大学への入学が認められ、他の九年制の中等教育機関については、古典語の成熟証明によって工科大学と大学での数学・自然科学の大学学習が許可された。その他、六年制の教育機関での修学経験やそれに類する教育歴を持つ者などについて下級官吏への道を示したり、一年志願兵資格を保証したりしている。これについてもパウルゼンの意見は一部実現されている¹⁸⁾。

しかしながら、本稿にとって重要なのは、パウルゼンが中等教育ばかりでなく、いくつかの小論の形で初等教育の問題にも深く関与していたという点である。特に、これらはシュブランガーが学生であった時期を前後して続けざまに公にされたものであり、それだけに彼にとって生き生きとした問題として取り扱われる可能性を有していた。またその際、シュブランガーが予備学校(Vorschule)とレアール・ギュムナジウムでの基礎的な学習経験しか持たず、これとは対照的にパウルゼン自身が16歳まで一般的な初等教育機関(Volksschule)に通っていたという履歴上の相違も、その問題に対する関心を高める契機を持っていた。そして、パウルゼンが初等教育機関における経験を肯定的に見ていたことも、彼の考えをシュブランガーが吸収する素地を与えていた。もちろん、パウルゼンがこの時期に初等教育に関する言明を数多く行ったのには、1890年と1900年の全国学校会議において中等教育機関の諸問題に(少なくとも男性に対してではあったが)一応の決着が付き、続く問題として初等教育が対象となってきたという時代背景もあるであろう。また、1904年のケーニヒスベルク集会に象徴されるような初等教員たちの動きも関係していたことも疑いを入れない。そうした時代状況は、少なくとも当時から教育に高い関心を示す学生シュブランガーの射程にも入ってきたと考えても何ら不思議ではない。そして、初等教育という(どちらかと言えば)不慣れた領域におけるシュブランガーの道先案内人がパウルゼンであった。シュブランガーは後の1912年に、学生時代におそらく目を通したであろうパウルゼンのこの領域を対象とした諸論文を自ら編集にあたった『パウルゼン教育学論集』に収めている。その意味でも、初等教育に関するパウルゼンの発言はシュブランガーにとって示唆するところが多かったことになる。そこで、節を改めて個々に取り上げてみたい。

【 II 】

最初に挙げられるのは、高等教育学同盟(Verband für Hochschulpädagogik)の動きに対応したパウルゼンの論文である。これは初等教育に直接に結びつく議論ではないが、大学と初等教育機関の違いを彼が際立たせている点で本稿の参考になる。なお、この議論の考察は既に別のところで詳しく取り扱っているので¹⁹⁾、ここでは手短かに紹介するにとどめたい。

20世紀直前に設立された高等教育学同盟は、当時の大学教育の授業改革を目指して初等教育の教授法と類似するものを大学に求めた運動であった。例えば、この同盟は大学の教授法のための講座を大学に開設し、初等教員養成の施設である教員ゼミナールを模した大学教師ゼミナールを要求している。これに対してパウルゼンは、まず1898年に同盟会員ベルンハイムへの批判論文「大学が初等教育機関か?」を書き、次いで1900年にはやはり会員であったフェルスターの提案に対する批判を「大学教育学?」で行い、1902年の『ドイツの大学と大学学習』にはその批判をさらに強めた文章を収め、一貫して反対している。それらの論文でパウルゼンが展開した論陣は次のようなものである。確かに、現状の大学教育は不完全であり、改善の必要性がある。また、そのために同盟が提案する大学の教育制度史の研究も重要であろう。しかし、大学の教授学を求めることは大学自体を無にする。というのも、学問自体が発展の途上に常にあるからであり、また大学教育は学問を通して行われるものであって、それぞれの学問内容の中からそれに応じた教育方法を獲得していくものだからである。したがって、大学教育は「一般的拘束力を持った方法によって教授を図式化したり機械化したりする」(P1, S. 259)初等教育機関の教育方法によってなされる教育とは、全く異なっている。「子どもの教育の理論は存在することが可能である。また学校教育学や学校教授法もそうである。というのも、そこでは根本的に同じような課題が取り扱われているからである。つまり、そこでは同様の傾向、同様の発達条件、同様の教授対象、同様の手段とねらい、同様の問題性があり、差異は多かれ少なかれ留保されている。一方、大学では同じabcや常に同じ計算方法、同じ基礎文法が取り扱われているのではなく、むしろ常に多様な課題が取り扱われている」のであり、「学問的研究の普遍妥当的形式が存在しないように、研究へと導くための一般的で確固とした形式も存在しない²⁰⁾。しかも、大学教育は大学教師の人格に基づくものであり、その意

味でも一般化した教授学のようなものは大学にはあり得ない。また、仮に高等教育学が大学に開設されるとしても、同盟の一般的教授学の考えに従えば、その教師が教える際の教育方法はその特殊な学問性の中にはないのであるから、メタ高等教育学者が必要となる。こうした議論を進めれば、「教師を教えるための教師の教師と無限に続くことになる」(P1, S. 258f.)。このように、同盟の提案を「いくらか奇妙で、ほとんど滑稽」²¹⁾とパウルゼンは嘲笑している。これらの議論は1900年始め頃にパウルゼンが行っていた講義内容でもあったから、シュブランガーに影響を与える可能性を十分に持っていた。

大学に初等教育的なものを導入しないという以上の議論は、「大学で初等教員を養成することはできない」という主張とも結びついている。実際、パウルゼンは1904年8月に小論「初等教員の大学養成」を書いている。これは、1904年にケーニヒスベルクで開催された初等教員同盟会議における諸要求に即応したものであった。この論文で、彼の小論の特徴でもある結論冒頭提示型の形式をとって、学問研究の場としての大学は初等教員の養成に適切であるからそこでの養成が将来的に実現されるべきであるとする初等教員同盟の要求に対して、適切という判断が「錯覚であり」、大学養成が「不可能である」と断言している(P3, S. 407)。その根拠は、初等教育機関の本来的役割としての基礎的な知的能力と性格形成、そのために初等教員に必要な百科全書的な教養や教授能力に関する議論から導き出されている。パウルゼンによれば、大学はこの課題に応えられない。というのも、大学の課題は学問的活動や専門主義的活動にあり、初等教育機関の全面的な教育活動にはないからである。また、大学は、専門的に一つの科目について教授するのであり、また教育の講義をずるとしても、実践的導入を提供するにとどまるからである。他方、「初等教育機関においては……内的理由からも、あらゆる科目を教えることが当然とされ」(P3, S. 409)ている。もし大学での養成が行われることになれば、将来の初等教員は大学ですべての科目で専門的な学問的学習をすることになるが、それには「10年でも、20年でも不十分である」(P3, S. 409)。しかも、そこでの養成には実践的なものが欠如している。「<実践的な>教育や教授は大学では例外的な仕方である場を有しているにすぎない」(P3, S. 410)。結局のところ、大学での養成によって、確かに将来の初等教員は一つの科目について専門的になるとしても、将来の教育活動に必要な他の科目すべてでは従来通りの百科全書的な養成に止め置かれることになるだけでなく、実践面ではこれ

まで以上に乏しくなる。それ故、大学は基礎的な知的能力の教授という初等教育機関の役割に寄与できない。また、この実践的特徴とも関係してくる「性格形成」という役割は、パウルゼンによれば、初等教員自身の教授能力、タクトの育成にかかっていると考えられている。彼はこれを「教育的英知(pädagogische Weisheit)」(P3, S. 407)と言い換えているが、それは教員の人格的価値の問題という大学の関与し得ない問題であった。「人間の人格的価値は学問的教育に依存するものではなく、<教育的英知>は<学問>と同じ歩調で育つものではない」(P3, S. 412)。初等教育機関のこの第二の役割から見ても、大学での養成は困難であった。そして、こうした内的理由とは別にパウルゼンは、この小論において大学養成を不可能とする外的理由のいくつかも示している。順に列記すれば、まず当時既に問題であった大学の学生過剰、初等教員身分の貧しい出自、それを解決する奨学金や無償制度による国家の必要経費の負担増などである(Vgl. P3, S. 410-411)。このように、いくつかの理由を挙げてパウルゼンは初等教員の大学養成を拒否し、従来の教員ゼミナールが最も適切な養成施設であるとしつつ、これをさらに改善していくことを提案している(Vgl. P3, S. 416ff.)。その際、彼は初等教員の学問的教育に対する要求を時代の趨勢としてある程度認めている。それを考慮に入れて彼は、例えば、すべての教員を大学で養成するわけでないとしても、教員ゼミナールの卒業生に対して継続教育を提供すること、教員ゼミナールの教員の高等教育を行うこと、そうした教育(学)的な専門性を持った者による学校監督(世俗的学校監督)を押し進めることなどが将来的に必要であるとしている。なお、これは初等教員同盟が1904年に求めていたものでもあった。そして、そうした結果として教員ゼミナールの高等教育機関化が達成されることによって、大学での養成という初等教員同盟の要求をそれとは異なる形で、しかもこれまでの歴史的形態を維持しながら実現しようとしている。この点でパウルゼンは非常に現実的な提案者であった。彼はそうした態度からケーニヒスベルク集会の決議を、初等教員が本来「到達可能なものに対して矛盾を引き起こす」「ユートピア」(P3, S. 418)と見ていた。

しかし、パウルゼンが初等教員身分の要求に徹底した反対の態度を表明していることは、「ベルリン初等教員同盟の代表者がパウルゼンの記念碑に<初等教育機関の友人>という簡潔な言葉で花束を捧げた」²²⁾ことを思い起こせば、矛盾した振る舞いのように映る。とはいえ、この小論の冒頭で示しているように、反対姿勢の根底に

あったのは「過小評価や悪意」ではなく、むしろその姿勢は「突飛な要求が実現可能なものや期待する価値のあるものを拒絶するきっかけとなることを危惧するところ」に由来していた (P3, S. 406)。無論、その価値あるものとは、大学養成反対の根拠とされた「教育的英知」である。パウルゼンにとってそれは漏れなく一般的に教えられるような技術でなく、どちらかと言えば実践的養成の中で学び取られるものであった (Vgl. P3, S. 408)。したがって、そうしたものは無縁な大学が将来の初等教員を養成することは、初等教育それ自体を荒廃させるものであった。こうした危機感は、初等教員の不足と初等教育機関を格下げに対する危惧の中にも現れている。「長い年月を大学で学んだ人間が現実には、至るところにある貧しい土地で 6 歳から 14 歳の何人もの子どもたちに基礎的なものを教える心構えを持つであろうか。……有能な能力の持ち主は初等教育機関で働くことを自らの名誉に関わる問題だと感じるようになるであろう」(P3, S. 411-412)。大学における養成が社会的上昇への期待を増大させ、初等教育機関が教育的意志も弱く能力も低い教員のため池となることを、パウルゼンは予想していた。その意味では彼が大学ではなく、教員ゼミナールを高等教育機関化することに代案を求めたのも、歴史的考察から帰結する単なる現実的対応からばかりでなく、教育的英知が獲得される場を確保するためであった。「初等教員の大学養成」論文の一年前に既にパウルゼンは、初等教員養成が「個別の場合にはおそらく大学によって補完されるであろうが、大学によっては代用することができない」ものであり、そうした施設が急務の課題であるとしている (P5, S. 592)。ここには大学とは異なる高等教育機関としての初等教員養成施設が暗示的に提案されているわけだが、いずれにせよ、教育的英知を常に念頭に置いて書かれたのが大学養成に関する論文であったとすれば、後にシュブランガーが「パウルゼンの心は初等教育機関に決定的に常に耳を傾けていた。……彼がいかに初等教育身分を愛していたか……」²³⁾としたのは適切な評価であったと言えるであろう。

なお、パウルゼンはこの論文のほかにも大学における教員の実践的養成について否定的見解を示しているが、これについては次節で取り扱うこととする。というのも、大学における教員養成というテーマは、シュブランガーにとって非常に重要な問題であり、1920 年の全国学校会議における彼の報告テーマでもあったからである。

ところでシュブランガーの学生時代に、パウルゼンは

初等教員の大学養成のような限定されたテーマでなく、より広い観点からも初等教育について論文を残している。一つは 1903 年に書かれた「初等教育機関、その過去、現在、未来」であり、もう一つは翌年の「非宗派別学校か、宗派別学校か？」である。前者は初等教育機関について歴史的に概観し、初等教員への課題を検討したものであり、後者はドイツの初等教育に関する議論で常にプロブレマティックであった宗教教育問題を取り扱ったものである。

歴史的に初等教育機関は「教会の予備学校」(P5, S. 587)として誕生した。それはカトリックとプロテスタントそれぞれの宗派維持を目的としている。これがパウルゼンの考える初等教育機関の過去である。一方、現在におけるそれは彼岸と此岸の媒介物 (Mittelding) であり、「旧来の宗派別学校と新しい国民教育施設の間の媒介物」(P5, S. 588)と言われている。そこでの課題は現実生活のための予備教育と教会生活のためのそれであり、それは国家による管理と教会による学校監督に象徴的に現れている。しかし、パウルゼンにとって最も重要な目標と思われたのはやはり性格形成、つまり「我々国民の若者の道徳的・精神的諸能力が発達する手助けをし、……ドイツ国民の思考や感情、行為、創造に基づきつつ、国民生活を充実させ高めようと関わることを可能にすること」(P5, S. 589)であった。そしてこれは将来の初等教育機関によっても追求され続けねばならないものであった。ここで重要なのは、例えば中等教育機関の外国語や専門科目重視型の教育とは対照的に、彼があくまでも国民固有の生活に限定している点である。これを果たすものとして彼は「郷土科 (Heimatkunde)」を強調している。郷土科は、自然的なもの (例えば、地理) や歴史的・道徳的なもの (例えば、母国語やドイツ文学、あるいは宗教) が学校に導入されることで作り出される家庭的・生活的な (heimlich) 環境を基礎として、歌唱や描画といった芸術的側面や読み・書き・計算といった基礎的能力の側面をも加えつつ、経済職業生活へと導くものであった。他方、パウルゼンはこの国民教育的課題と並んで、今後さらに充実されるべきものとして (既に小論「初等教員の大学養成」においても重視されていた)「人格教育 (persönliche Bildung)」を挙げている。彼によれば、その現状は、この目標に対して初等教育機関が単なる受動的な学習過多に傾いているだけに、困難な状況にあった。そこで、その解決のための課題として二つを示している。一方は宗教教授の改造であり、他方は将来の職業と結びついた知識が獲得されるような学校教育組織の連

携強化と拡張である。宗教教授はドイツにおいて廃止不可能であるとパウルゼンは考えていたが、一般には化石と感じられ、他方で国家はその教授を相互信仰的 (interkonfessionel) で無信仰 (konfessionslos) の立場から捉えていた。しかし、初等教育機関で多少の異物となっているとしても、「我々の精神的・道徳的・芸術的生活全体は、キリスト教を前提として成長し、したがって我々国民の歴史的生活においてはその知識なしには誰も親密になり得ないものである」(P5, S. 591) ために、新しい理解が必要である。そこでパウルゼンは拘束的な信仰規範によって固定して受動的傾向に傾いた「教義学的な教示でなく、歴史的な教示 (geschichtliche Belehrung)」(P5, S. 590) を強調し、そうした歴史的理解によってカトリズムとプロテスタンティズムの和解をもたらそうとしている。「宗教改革が歴史的に必然的な出来事として、……プロテスタンティズムがキリスト教の発展形式の一つとして承認」されることとなる (P5, S. 591)。他方、初等教育機関が上級段階においても応用可能な職業的知識が欠如しており、少数であるとしても、そうした状況のまま卒業した一部の若者たちが職業生活に入っているという認識から、パウルゼンは「一般的で実業的な継続教育学校、地方の〈民衆大学 (Volkshochschule)〉、下位の教育施設」(P5, S. 591) などによって改善すべきとする。こうした初等教育機関の将来展望を実現するために、この論文では最後に、先に示した教員ゼミナールの高等教育機関化あるいはそうした (大学とは異なる) 高等教育機関の新設、そこから輩出される専門家によって初等教育機関を (聖職者に代わって) 監督することを「時代の急務」(P5, S. 592) としている。彼にとってそうした道筋が国民教育の統一性 (Einheitlichkeit) へ導くものであった。それは「身分や職業による差異、出自や信仰による差異を排除することなく、生き生きとした国民的感受性や同じ方向性を持った道徳的・精神的根本直観の能力とあらゆる区別をしっかりと結びつけるような統一」(P5, S. 592) であった。

既に初等教育機関の歴史を振り返りつつ示されているように、パウルゼンは非宗派別学校には否定的である。むしろ、反対に宗派別的対応によって、宗派相互の和解、宗教的寛容を求めていた。1904年に書かれた「非宗派別学校か、宗派別学校か?」において、その態度はさらに明確なものとなっている。「私はあちらこちらで目にするようになった非宗派別学校に対する熱狂ぶりを共有することができないし、理解することすらできない」(P2, S. 368)。だが、留意しなければならないのは、彼が非

宗派別学校を全面的に否定していないことである。これは次の言葉に示されている、「非宗派別学校において理解されているのは、非宗派別学校それ自体とは異なるものである」(P2, S. 368)。ところで、彼が一見したところ両義的とも思われる態度表明をしたのには、この問題が政治的ニュアンスを持った要求と関連していたからであった。当時、諸政党の間で申し合わせがなされ、国民自由党 (Nationalliberal) は非宗派別学校の権利を強調していた。パウルゼンの当該論文はこれに触発されて書き上げられたものであり、これまで見てきた諸論文と比較しても、この論文には政治に対する彼のスタンスが明示されている。確かに、学校政策上、影響を被ることはやむを得ないことを認めながらも、「政治的領域からのいかなる圧力も不適切であり、……我々がこうした誤りに引っかき回されている限り、初等教育機関における健全な状態に至ることはないであろう」(P2, S. 371) と述べられるように、パウルゼンは教育の相対的自律性、したがって政治からのあり得る限りの自律を強調している。こうした (彼から見れば、政党的に歪曲した) 観点から非宗派別学校の問題を考察しないことを背景として、彼は先にも示した宗教教授の重要性、つまり、精神的・道徳的生活へと媒介する役割、さらには既に提案されている歴史化された宗教教授がもたらす歴史的教示という役割を初等教育機関に与える (Vgl. P2, S. 370)。パウルゼンはここで、取り上げている他の論文にもまして初等教育における宗教教授の不可欠さを強調している。「初等教員から宗教教授や聖書の歴史を取り去ることは、すなわち、若者の心に至る非常に重要な手段を奪うことである」(P2, S. 370)。けれども、このように宗教教授を肯定する一方で、パウルゼンが非宗派別学校に反対したのには、その要求の背後にあった政治的党派性ばかりでなく、1870年以降顕著なものになってきたカトリックとプロテスタントの宗教的対立も関係していた。彼は非宗派別学校の起源を19世紀初頭のナッサウにあると見ているが、国家と比べものにならないほどの小さな領域でなら可能であったその形態は、1870年以後のドイツにおいてもはや不可能なものであると考えている。「このこと (非宗派別学校の実施) によってカトリック教会は過度に影響を及ぼす扇動の材料を手に入れるであろう」(P2, S. 369)。そこで、既にこれまでも示した提案が二つ掲げられている。第一は、教会の学校監督に代わる専門家によるそれ、言い換えれば、世俗的な国家の官吏としての初等教員がその専門的知識と教育的意志によって学校運営の主体となることであり、第二は「宗教

教授の内的改革」と言われる、(聖書の)歴史による自立的判断へ向けて教育することである。この論文における彼の主張は、次のようにまとめられるであろう。「初等教育機関が教育目標や陶冶目標と一つになることができる限りにおいて、非宗派別学校でもなければ、宗派別学校でもない」(P2, S. 369)。自発的な思考を欠いた教義問答と暗記でない宗教教授を、自らの宗派への固執からの解放へと導く相互信仰的な教授に改めるべきである。こうした考えは「初等教育機関、その過去、現在、未来」におけるカテキズム批判や諸宗派の相互理解の要求と全く同様のものであった。それ故、当然行われるべき宗教教授に関する限り、初等教育機関はパウルゼンにとってあれかこれかの選択以前に「信仰に配慮した国家学校 (Staatsschule mit Berücksichtigung der Konfession)」(P2, S. 369 oder S. 372) 以外にはあり得なかった。こうした発想方法はその機関の実りある将来のために歴史的現在においてなすべきことを熟慮するところに由来したものである。それは彼の次の発言に明瞭であろう、すなわち「重要なのは、変化した諸事情に発展的に順応すること (fortschreitende Anpassung) であろう」(P2, S. 371)。こうした、あくまでも歴史的現在としての提案を行うという彼の態度は、既に示した諸論文にも垣間見ることができたものである。例えば、初等教員の大学養成に関して、それをユートピアとして斥け、ルートヴィヒ・ナトルブによる開設以来、歴史的な成長を遂げてきた教員ゼミナールを保持しつつ学問性を高めるよう提案したのも、発展的順応による解決策であった。

以上、パウルゼンは初等教育に関して小論ではあっても多くのテーマで取り組んでいる。それらからここで取り出しておかねならないのは次の点である。初等教育機関は、非宗派別でも宗派別でもなく宗派に配慮した国家学校であるが、政党政治的対立や宗教的対立に左右された状況にある。その本来の機能は、若者の道徳的精神的育成とドイツの思考に基づいた国民生活の充実を目標として知的能力と性格形成に寄与するところにある。そのために、初等教育機関では郷土科と宗教教授が重視されねばならない。しかし、宗教教授の現状は受動的学習であり、それ故、教義の詰め込みではなく歴史的教示へと転換し、その教授を信仰相互的に内側から改革する必要がある。初等教育機関がそうした場になるには、教員ゼミナールを高等教育機関化し(宗教教育とは無関係な)大学では教えることのできない教育的英知を持った教員を養成し、そこで専門的知識を獲得した初等教員に

よる学校監督を実現しなければならない。また、初等教育機関の上級クラス、またはそれに連続する機関で職業養成の段階的な継続教育を充実させることで国民生活全体をさらに実り豊かなものとすべきである。

それでは次に、シュブランガーが以上のようなパウルゼンの思考傾向や構想をいかに忠実に引き継ぎ、発展させているかを確証するために、1910年代からヴァイマル期にかけてのシュブランガーの活動を中心に、彼の教育政策者としての側面を見ていきたい。

【 III 】

本稿が初等教育政策をめぐるパウルゼンとシュブランガーの比較に考察の対象を限定しているのは、パウルゼンが内的確信を持って現実的な教育政策提言を行っており、こうした態度が彼の教育学的理論とは別に、シュブランガーに対して導きの星となっているからであった。そうした最初の事例として挙げられるのは、やはり高等教育学を巡ってのシュブランガーの発言であろう。パウルゼンによって批判された高等教育学同盟は「高等教育学協会 (Gesellschaft für Hochschulpädagogik)」と名称変更され、1910年代にはさらに活発な運動を展開し、既に触れた従来の要求を繰り返していた。1913年では同協会は、フォン・リスト、ベルンハイム、ランプレヒトを筆頭に多くの著名な大学教員をメンバーとし、その協会の歴史においても最も多いメンバー数に達していた(391名)²⁴⁾。そうした時期にこの協会員を前に、非会員であったシュブランガーは講演を行っている。よく知られる1912年の「過去100年の大学の本質における変遷」がそれである。その講演で彼はほとんどパウルゼンの見解を引き継ぎつつ、この協会に反対している。

シュブランガーが徹底して疑問を投げかけたのは、高等教育学協会の「大学=教育施設」と捉える傾向であり、そうした発想から要求される単なる技術としての大学教授法であった。彼にとって、大学の学問は絶え間なく生産される未完成なものであり、そうした知識はいわば既製品あるいは雛型として教えられることを拒否するものである。「学問の中には出来上がったものなど決してない」(S2, S. 17)。しかし、協会はその教授法を、伝達される教育内容が初等教授学のように固定していることを前提として考えていると彼は見ていた。この講演で彼がわざわざ「学問性はドリル教育や詰め込み教育とは区別される」(S2, S. 17)と述べているのは、そうした判断の現れである。協会の要求は大学の初等教育機関化、大学教

育のドリル化、言い換えれば大学の授業の実証主義的な効率化であり、実践に対する利用可能性の追及にすぎなかった。彼にとってそれは、「本来の意味での道徳的性格を形成することのできない」「予防の方法や実証的な処方箋」(S2, S. 35)であった。シュブランガーはこうした単なる方法論のみを求める人々を、「実践家」という言葉で揶揄している。「実践家がこの段階(学問的精神に満たされた高次の研究段階)に達することはない。学問は試験で求められているものに方向づけられているのではなく、……学問固有の課題にのみを見つめることが必須であるという《信仰》の内に生きることができねばならない」(S2, S. 19)。確かにシュブランガーにとっても、大学において研究と教育とは不可分の関係にある。しかし、それは例えば大学の教授学の目標であるような教え方の知識習得ではなく、彼が「信仰」の名で呼んだ、学問に関わる「研究意識、責任性、自己鍛錬」(S2, S. 35)において可能なものであった。その意味で、彼は教育施設としての大学をきっぱりと否定している。彼が講演の末尾で象徴的に用いた「高等教育(Hochschulpädagogik)の秘密」(S2, S. 35)とは、高等教育学(Hochschulpädagogik)のものとはまったく反対のものであったと言えるであろう。

この講演はパウルゼンが取り扱ったテーマと全く同様のものを対象としており、その点で二人の共通点も明瞭である。パウルゼンが学問を発展途上のものとしたように、シュブランガーもその絶えざる発展を前提としている。また、パウルゼンは高等教育学同盟・協会の要求に大学教育の図式化や機械化の危険性を見ていたが、同様にシュブランガーにとってそれはドリル化であった。さらに、シュブランガーが既に引用した1906年の書簡で示した、パウルゼンとの関係で所有するに至った「信仰と内的確実性」が形を変えてこの講演でも姿を現している。したがって、単なる態度決定を越えたところでの内的共通性を認めることができる。

ところで、既に1912年の講演における「実践家」という言葉が多少とも消極的な意味合いを持っていたように、シュブランガーは大学での実践的な側面にかかなり距離をとっていた。そして、これはシュブランガーが大学と初等教育機関とを峻別する際の論拠ともなり得たものである。この講演と同年に書かれた「ミュンヒ、彼の思い出と彼の遺産に寄せて」でも「教育と教授の方法を指導的に教えることが可能であり、それらをあらかじめ学ぶことができるような誤りは廃されるべきである」(S1, S. 543)と述べられ、大学における中等教員の

養成に関して実践的な教授学的を絞ってはならないことが強調されていた。ここからすれば既に初等教員の大学養成も、実践的養成を含む限りパウルゼンと同様に拒否されることになる。そしてこの点で、パウルゼンとの最も明瞭な同一性を示すのが、1920年の全国学校会議での報告である。そこでシュブランガーは大学における初等教員の養成が不可能であるとしているが、学生過剰の現実、大学養成から結果する初等教員不足と初等教育機関の質の低下、経済的な困難などの外的理由にとどまらず、パウルゼンの「教育的英知」に該当する「教育的精神」の強調、大学とは別個の養成施設(教育大学)の提案など、パウルゼンの見解とほぼ一致した報告を行っている²⁵⁾。異なるのは、シュブランガーの教育大学が新設されるはずのものであるのに対し、パウルゼンがそうした可能性を指摘しつつも、あくまでも現存する教員ゼミナールを、高等教育機関の性格を持ったものへと発展せよとしたことである。だが、シュブランガーのものはヴィルヘルム体制が崩壊し政党の駆け引きと初等教員たちが歩調を合わせて活動していた当時の状況から提案された点で、つまり「発展的順応」であったという点で、やはりパウルゼン的であった。しかし同時に、シュブランガー自身が教育大学を構想しながらも、なおも教員ゼミナールの優秀性を信じていたのも確かである。全国学校会議における報告の中でも「教員ゼミナールの争うことのない価値」²⁶⁾という発言がなおも見られる。また、雑誌『ペダゴギー・ブレッター』の編集に20年以上に渡り関わり初等教員集団に対して指導的役割を果たしていた友人カール・ムテジウスを回顧した文章でも、1920年代前半の状況について「徹底した作業能力を持っている教員ゼミナールを時代にに応じて強化することは、そもそも最初から議論の外に置かれていた」(S6, S. 352)とも、さらには「今日我々が見るところでは、当時(1920年当時)提案された方向性というものは誤りであった」(S6, S. 352)とも述べられている。そして、ムテジウス自身についても「彼は旧来の教員ゼミナールを完全なものにすることに非常に強い関心を示した。……彼が向上させることに成功した教員ゼミナールに葬送歌を歌い、1920年の全国学校会議でその廃止を提案したことは、彼の時代拘束的な運命であった」(S6, S. 343)として、教員ゼミナール擁護を暗示している。加えて、この文章とはほぼ同じ時期にはミッテルシューレの校長であったマルティン・シュテールマンに宛てた書簡で「このところ目立ったものとなっているのは、1920年代以来求められてきた欠陥だらけの初等教員養成政策で

す²⁷⁾、「私たちは今でもやはり教員ゼミナールを再構成しなければなりません、その際、優先されるのは教員ゼミナールの知性主義ではなく、……〈国民〉という現実から出発して苦しみつつ作り上げたベスタロッツの能力から生まれた、かつての教員ゼミナールです²⁸⁾とも語られる。これらの言明は、シュブランガー自身が教育大学構想を打ち出したとしても、彼の中ではその構想自体に不満で、パウルゼンと同様に教員ゼミナール改革を確信していたことを明らかにしている。その意味で彼の提案は、彼のムテジウス評価と同じ傾向を有している。その提案は「時代拘束的な運命」であり、そうした中で妥協を含んだ「発展的順応」であった。また、彼の提案した教育大学は、確かにその学習条件にアビトゥーアを必要とし、「教育学博士」を与える権利を持った大学的な (universitär/hochschulmäßig) な施設であったが、大学 (Universität) ではなかった。それはいわば「教員ゼミナールが高等教育機関化されたもの」であった。それ故、彼の構想、現実には教育アカデミーとして実現した構想は、シュブランガー独自のものであったというよりは、むしろパウルゼンの見解を引き継ぎつつ形成されたものであると断言してまず間違いないと思われる。また、シュブランガーがわずか数日で『教員養成論』を書き上げることができたのも、こうした雛型の存在によると考えることも可能であろう。

なお、全国学校会議での報告を比較の対象とする限りでは、シュブランガーの「教育的精神」もパウルゼンのものと酷似しているが、彼がそれをパウルゼンよりも広く捉えた上でやはり大学では教えることのできないものとしている点で異なっている。例えば、主旨説明の冒頭がそのことを示す、すなわち「教員身分の統一性は職業教育の斉一性に基づくのではなく、教育的精神の共同性と教育活動の等価性に基づく²⁹⁾。パウルゼンの場合、教育的英知は初等教員固有のものとしていたわけだが、シュブランガーでは教育的精神はすべての教育者が共有できるものと想定されている。しかし同時に、この教育的精神は報告では大学で教えることのできないものとして、初等教員志願者の大学へ受け入れを拒否する際の根拠としても利用されている。これは一見したところ矛盾であるが、シュブランガーが大学における中等教員養成、特にその実践的養成にも疑問を投げかけていたことを考え合わせると、「大学教員対その他の教員」という構図の中で初等教員の大学養成を見ていたことがわかる。彼にとって教育的精神は〈実践的〉教育者として共通に有すべきものであり、殊に多面的な実践性を常に含む

初等教育には不可欠なものであった。それ故、多少の違いはありながらもシュブランガーの教育的精神は、パウルゼンの教育的英知に深く刻印されていたと言ってもよいであろう。

ところで、シュブランガーの全国学校会議の報告は大学の非実践的な固有性、つまり大学の学問性と初等教育機関の実践的独自性をそれぞれ維持しようとするところに意図があったが、大学から実践を排する彼の傾向はパウルゼンの否定的見解とも重なり合うので、参考までにここで取り扱っておきたい。それはベルリン大学名誉正教授ヴィルヘルム・ミュンヒラが提案していたプロイセンの諸大学に教育学正教授と教育のための特別講座を置こうとする動きと関連して表明されたものである。この提案に対してパウルゼンは、大学教員からや学生から教育学があまりにも無慈悲な扱いや添え物的扱いを受けていることを嘆き、ギムナジウム上級教員試験においても教育理論とその歴史についての知識の欠如が大目に見られていることを認めつつも (Vgl. P4, S. 457)、それにも関わらず彼はこの提案に反対している。それは既に示された大学の学問研究の優位と実践的養成の排除から語られている。「ギムナジウム教員の大学養成を本質的に改革することができないこと、そして特に、学問的養成という本来の課題を後回しにして、教育的教授の養成という課題を前面に押し出すわけにはいかないことを、我々は強く信じている」(P4, S. 458)。なぜなら、「大学学習はまず第一に学問的哲学的学習であって教育的教授的学習でなく、また職業を目的とする実践的な予備訓練でもない」(P4, S. 459) からであった。パウルゼンの見るところでは、教育学のための特別講座は哲学との紐帯を喪失した単なる教員養成に傾く可能性を秘めていた。例えば、プロイセン以外の大学では「教育学博士 (Pädagogischer Doktor)」が与えられていた。当時、初等教員が大学で継続教育を受けたり、簡略化された成熟証明や哲学と同時に置かれた特別試験科目の教育学合格によって大学での学習が認められたりしていたが、「教育学博士」の称号はこうした特殊な事情とも関係していたとパウルゼンは述べている (Vgl. P4, S. 460)。しかしその場合にも、彼は哲学的学問に確証された上で教育学学習以外のものを認めようとしな。そして、そうした前提を持った教育学の目標は、「哲学や目標設定を財と価値の理論として制御する実践哲学との関係、心理学や人間学との関係」を持ちながら、教育理論とその歴史、教育制度とその歴史といった「人間教育の内容を通して、人間の本质とその成長について解明していくこと」(P4, S. 463)

であり、それ故、大学における教育学講座は「教育制度について講師委嘱された担当者を頂点とする実践哲学講座」(P4, S. 463)であった。このように、教育学を教授と教育の実践へと導くものとしては捉えず、むしろ実践的側面が大学外部にあるとした点で、パウルゼンはシュプランガーが学んだもう一人のベルリン大学教員ミュンヒと対蹠の関係にあったことになる。そして、ミュンヒ追悼のために書かれた文章中の次の一文を目にすると、その目的とは反対にシュプランガーの見解がほぼ完全にパウルゼンと一致していることを知ることとなろう。すなわち、「教育制度の歴史と組織に関する省察の形式、文化問題としての教育問題の哲学的取り扱いとしての形式、学問的な青年教育科目(Jugendkunde)と教授や教育の理論の形式において、教育学は大学にその場を有している」(S1, S. 542)。

以上、本節では大学と初等教育機関との関係でパウルゼンとシュプランガーの発言の共通性を確認してきた。続いて次節では初等教育そのものを主たる対象とするシュプランガーの資料に基づき、さらに考察を進めていきたい。

【 IV 】

シュプランガーが教育政策の提言者として活躍する機会を与えられた1910年代に、彼は初等教育に関して少なくとも二つの文章を残している。第一に挙げられるのが、1913年にライプツィヒ初等教員同盟主催の集会における講演「初等教育機関とその教員, 1813年~1913年」である。これは、これまでに見たパウルゼンの初等教育に関わる三つの小論を合わせてさらに詳しく取り扱った内容になっている。第二のものはドイツ帝政崩壊直前の1918年9月19日に教育大臣シュミット=オットに報告された意見書「初等教員ゼミナール改革の原則」である。シュプランガーが教員ゼミナールに信頼を置き、教育大学を妥協として提案していたことは既に触れたが、この意見書はパウルゼンの影響が決定的であったことを物語っていると同時に、シュプランガーの「発展的順応」が明瞭に示されている。そして、このわずか一年後に教育大学が構想されていることを考え合わせてみても、この意見書は独自の性格を与えられるものである。また付加的に、ヴァイマル後期に入った頃の小論「ドイツの初等教育機関の望ましい将来について」にも言及する。

講演「初等教育機関とその教員, 1813年~1913年」は、初等教員身分の過去、現在、未来をも含めながら歴

史的に進められているが、そこで特徴的なのは、何よりも初等教員が1813年の時期の産物であるという点である(Vgl. S3, S. 17f.)。この時期はシュプランガーにとって最も幸運な時期、すなわち、保守のモメントと自由のモメントとが解放戦争を契機として均衡を保ち、「一つの国民、一つの初等教育機関、一つの初等教育身分」が創造された時期であった(Vgl. S3, S. 15 u. S. 17)。言い換えれば、この時期に初めて「一体性(Einheit)」が与えられたと考えられている。なお、この三つのスローガンは1848年以後、初等教員集団が求めてきたものであり、この点でシュプランガーの歴史解釈は独自のものであったことが理解されよう。つまり、彼によれば、そのスローガンは自由主義的な側から求められる以前の1813年という年に獲得されていたものであった。その後の彼の歴史理解は、1870年に国民国家の一体性が再び獲得されたが、それは政党政治的ないしは宗教的対立が進んだことによって確固としたものとはなり得ないまま、1913年に至っているというものであったから、彼にとって1813年は振り返って求められねばならない重要な年であった。このように、この講演では1813年の政治的歴史的状況を深く把握する中で、初等教育機関が「国家における国民の学校(Nationalschule im Staat)」であること、初等教員本来の課題を覚醒させることを絶えず強調している(Vgl. S3, S. 14, 25-27, 31)。そうした彼の具体的な主張をパウルゼンの見解と関連づけて列記すれば以下の通りである。なお、始めの三つには、根拠となるシュプランガー自身の言葉を付加しておきたい。

1. 初等教育機関は政治的あるいは宗教的党派性から救済されねばならない。「初等教育機関はその教育的課題の国民全体的な課題に代えて……闘争手段として利用されることによって政党政治的な課題を保持するようになってはならない」(S3, S. 27)。

2. 初等教育機関は失われつつある国家の政治的一体性を、教育を通して取り戻さねばならない。「国家的施設として創設された……初等教育機関にとって……体制(Regierung)は前提である。というのも、あらゆる政党形成以前に理解され承認されねばならない国民の存在に対する保証はもっぱらその体制にあるからである」(S3, S. 26)。

3. 初等教育機関の目標は、国民国家(Nationalstaat)の若者を道徳的・精神的な義務意識への高みへと形成することである。これが初等教員に覚醒されねばならない。「道徳的に有能な者と精神的に成熟した者、……現実存在を全体国家に対する兵役義務と考える人々、……選挙

権を選択と決断の能力と結びつける者……。国民の若者をこうした高みへと形成することが……初等教員身分の第一の重要な課題である」(S3, S. 32)。

4. 初等教育機関に「保護(Bewahren)」,「個性化(Individualisierung)」,「寛容(Duldbarkeit)」の技術を導入し内的改革を図らねばならない。

5. 初等教員の養成機関としての教員ゼミナールは保持されるべきである。あるいは、初等教員を大学で養成することはできない。

直ちに分かるように、この五点はパウルゼンの小論の中に確実に認められるものである。殊に、最初の三点に至っては同一人物の文章であると言えるほどである。確かに、第五点は歴史的に教員ゼミナールを評価するにとどまっている(Vgl. S3, S. 14f.)。しかし、講演当時、初等教員集団がまた「一つの教員身分」のために大学での養成を求めており、それ故に現実の教員ゼミナールを否定的に見ていたことを思い出せば、講演における彼の評価はそれとは反対の立場であったから、現状の間接的肯定以上のものであったと考えることができる。他方、第四点はシュブランガー独自の概念であるが、それが現実を果たすところはパウルゼンのものと一致している。シュブランガーは非宗派別学校の問題を取り上げて、この三つの技術について事例説明している。それによれば、伝統的な宗教と慣習は「保護」されねばならない。しかし、初等教員が求める非宗派別学校の実施は、プロテスタントの個人的宗教性という性格から不可避免的にカトリックの影響を強める結果になる。それ故、宗教的伝統の保護のために初等教育機関は宗派別に「個性化」されねばならない。そして、自らの宗派が各人に個性的なものとして完全に理解されたときに初めて、「寛容」が発生する。したがって、非宗派別学校の要求の中にある「始めに寛容を据える」という初等教員集団の逆向きのベクトルにシュブランガーは強い反発を抱いている。「学校政策がもっとも外的な厳密さに至るまで法律化されるべきであるというところでは……、それは常に注意すべき考えであると私には思われる」(S3, S. 30)。いずれにせよ、彼の言う「寛容」はパウルゼンの「相互信仰的」とほぼ同義である。また、宗派別学校が現実的にもっとも妥当な形態であるという点でも共通している。というのも、パウルゼンの「信仰に配慮した国家学校」は、彼が望むように宗教教授を要としている以上、実際には宗派別学校にならざるを得ないからである。この三つの技術が第三点までの課題を実現するための現実的な対処策であったことは明瞭である。シュブランガーにとってキリ

スト教は保護されるべき伝統として教育力を有しており、道徳的精神的な意識の形成に寄与するものであったが、それはさしあたり現状では個性化によって実現可能であった。そして、その意識の形成が宗教的対立を越えた寛容、つまり精神的な一体性や国民意識への道を切り開くと思われていた。そのためにはまずもって、初等教員が陥っている政治的ラディカリズムから彼らを救済し、政党以前の前提である国家に対する意識、「若い初等教員たちの深化された政治的歴史的教養」(S3, S. 31)を再び覚醒する必要がある。「普通選挙権貸与の内的帰結は、政治教育がドイツにおいて避けられないものとなったということである」(S3, S. 24)。非宗派別学校の実例の中には、シュブランガーのこうした考えが潜んでいる。

もっとも、初等教員の政治的教育を強調した点で、シュブランガーはパウルゼンと一見したところ異なっている。確かに、パウルゼンは、初等教育機関の発展が「法律形成や政治的活動によって求められるという考えには決して与しない。……とはいえ、少なくともこのことについて自由に考えることのできる人間が現れてこなければならぬ」(P2, S. 371)と言ったように、助言する程度にとどまっていた。これに対してシュブランガーは、初等教員の政治教育を必須のものと考えており、こうした彼の傾向は既に1908年にも見られる³⁰⁾。しかし、彼の考える政治教育は、現実政治に関する無知により左右されてしまうことを防ぐという目的で、自明で無反省的な政治的党派性から初等教員を解放し「自由に考える人間」へと教育するものであった。したがって、彼の師の考えを発展的に引き継いでいったと考えることができる。

さて他方で、意見書「初等教員ゼミナール改革の原則」では、初等教員が「人間のあらゆる根源的な能力の展開へと向けて、また道徳的に確固として生の内容に全面的に関わりそれを受け取り形成する精神的な存在へと向けて教育すること」(S4, S. 218)を最重要課題とする。しかし、初等教員の包括的な知識や人格全体への影響力を賞賛しながらも、問題点として教員ゼミナールの知性主義を第一に挙げる。そして、それに由来する問題が、初等教員の自己思考や自己判断の欠如、つまり受動的な養成であり、政治的ラディカリズムであった。そうした教員によってなされる重大な典型的事例が宗教教授であり、その内容は知性偏重によって道徳的形成力を失った単なる宗教的知識へと変質していると考えられている。そうした教育をシュブランガーは「<頭脳>を作り出すとし

ても、<人間>を作り出すことはできない」(S4, S. 217)として鋭く批判している。それ故、初等教育機関が改善されるには、「いわば大きな知識の器(Kenntnisgefäß)」ではなく、全面的に展開した(vollentfaltet)人間」(S4, S. 216)への教員養成が是非とも必要であった。そこで彼は、1918年9月29日のケルシェンシュタイナー宛の書簡でも伝えられた五つの提案を行っている(S4, S. 216)。これはシュブランガーにとって、初等教育機関に対する常に変わらぬ課題であったと考えられるものである。すなわち、「1. 単なる暗記を目標とすることを課題とし、精神的で継続的な自己活動性へと教示すること。2. 百科全書主義を課題とし、個々人の卓越した精神的個性を形成すること。3. 宗教的歴史的心情形成を課題とし、過去と環境の中の精神的諸現象を形成的な情意によって捉えようとする理解へと教示すること。4. 国民の教育者という全体的で責任ある文化意識を教育過程全体の頂点とすること。5. 教員ゼミナールを、ギムナジウムや現実の施設にとって必要とされている尽きることのない大学の学問的精神で満たすこと」(S4, S. 218)。

ここで特徴的なのは、シュブランガーが初等教員に道徳的な基盤を持った精神的存在であることを求めながらも、彼らに学問的養成も必要であると考えていることである。それは第一点や第二点、第五点に含意されている。またシュブランガーは初等教育機関で伝えられる知識が固定して完結した知識であることに抵抗している。もちろんこれは、初等教員が百科全書的な受動的学習、ドリル練習によって養成されることに対するこれまでの批判とも結びついているものである。シュブランガーが初等教員の養成に期待したのは、自ら疑問を投げかけ考えることであり、それは暗記の知識がそうであるように、身につけ所有してしまえば終わるようなものではなかった。「教員ゼミナールが与えることのできるささやかで不完全であらざるを得ない知識を、広がりのある意志と能力で絶えず感じ取るように教育すべきである。……大げさに言えば、初等教員自身の教育は決して終わることがないということが意識化されねばならない」(S4, S. 221)。この点はパウルゼンの見解をさらに発展させたものとして注目しなければならない。パウルゼンにおいては教員ゼミナールの時代状況から初等教員における百科全書主義を容認しつつ、その高等教育機関化を考えていた。しかし、シュブランガーではその弊害の克服に力点が置かれ、そうした観点から教員ゼミナールの学問性を高めることが望まれる。彼にとって、大学の学問に特徴的な絶えざる追及の精神を導入することは、その精神が

連続的に広がる知識を作り出すという特徴から、必然的に初等教員自身の自己活動(Selbstätigkeit)を覚醒すると思われていた。それ故、学問的教育は初等教員養成のどの段階にもなければならぬとされる(Vgl. S4, S. 219)。そして、この自己活動性は単に知識の側面に影響を与えるだけでなく、パウルゼンの「教育的英知」とも置き換えることのできる心情(Gesinnung)にも形成的に働くと考えられている。というのも、それは「大きな文化機能を深められた意識によって正当化するエートス」(S4, S. 219)を省察させるからであった。もちろん、シュブランガーは教員ゼミナールにおいてその心情そのものを与えることができるとは考えていない。「できることは、若者の能力や素材、心の広がりを与えることである」(S4, S. 223)。このように、この五つの提案から集約されるシュブランガーの見解は次のようにまとめられるであろう。すなわち、時代の条件に従いつつも道徳的基盤(人間性)を深め、学問を通して生産的な知識に関与し、その中で教育者としてのエートスに満たされつつ自己活動を行う人間を育成すること、これが初等教員の養成に重要な課題であった。

ところで、「学問と生活とがある種の断絶状態にある」(S4, S. 223)教員ゼミナールがこうした高等教育機関的な役割を果たすためには、そこで教鞭をとる教員は既にある程度の学問性を有していなければならないことになる。これに対して彼が提案するのは、彼の師も力説していた大学での継続教育である。その際、彼は大学卒業生(アカデミカー)が教員ゼミナールで教えることを望ましくないと考えている。その理由は彼らが初等教員になるのとは全く異なる学歴、つまり予備学校からギムナジウムを経て大学へという履歴を持っているからであった。シュブランガーは自分自身の経験をその一例として挙げている。彼は1909年から1913年にかけてヴィリー・ベームの中等女子学校と女性教員ゼミナールでドイツ語、心理学とともに教育学の教鞭をとっていたが、彼自身「大学の学生に伝えるのとは異なる教育的真理を初等教員たちに教えることはできなかった」(S4, S. 223)。こうした反省から彼は、おそらくは彼自身の学歴とも照らし合わせながら、教員ゼミナール教員のための特別な道を提示する。「教員ゼミナールの教員自身が過去に初等教育機関の児童であり、初等教育機関の教員であることが望ましい。したがって、<初等教育機関から教員ゼミナールへ、次いで初等教育機関の教育実践を経て大学へ進み、そしてそこから教員ゼミナールでの教育実践へと進む>道が切り開かれねばならない」(S4, S.

223)。彼はこうした形での教員ゼミナールへの学問的精神の浸透が最良であると考えていた。したがって、もちろん将来の初等教員の大学での養成は拒否されることになる。また、初等教員の大学学習についても、シュブランガーは、大学での養成であれ、継続教育であれ、大学学習が社会的上昇の手段として使われる結果として初等教育機関が貧困化するという再三述べられた理由から、それを規制しようとする。例えば、継続教育を受ける初等教員の数を限定すること、その後の採用については教員ゼミナール教員や視学官以外には開かないこと、そこで雇用されない場合、再び初等教育機関へ戻ることを求めている (Vgl. S4, S. 225)。以上のように、この意見書はパウルゼンのかつての見解を引き継ぎつつ時代状況に合わせて考察されたという点で、妥協の産物として仕上げられた 1920 年の全国学校会議での報告よりもシュブランガー独自の立場に基づいたものであったと言える³¹⁾。彼が後々になるまで教員ゼミナールの復活を諦めつつも期待していたのには、こうした自らの固有性をこの意見書で示すことができたからでもあった。

それでは、シュブランガーと彼の師の共通性を窺い知ることのできる最後のものとして、「ドイツの初等教育機関の望ましい将来について」を考察の対象としてみたい。その中心的主張は「初等教育機関の再建」(S5, S. 39)のために、職業生活や労働生活に結びつく教育制度の分節化を十分に仕上げ、そうした有機的組織に初等教育機関を組み入れることであった。シュブランガーはヴァイマル期の初等教育機関が分断の危機にあると考えていたが、それは彼にとってもはや学校問題ではなく、国民生活そのものの問題であった (Vgl. S5, S. 41)。初等教育機関は当時、第四学年で基礎学校 (Grundschule) とそれ以降の上級段階に分けられ、さらに第七学年で中等教育機関へ進学する可能性も与えられていた。しかし、これは初等教育機関に残される子どもと中等教育機関へと社会的上昇を果たす子どもとに分けられる結果となり、初等教育機関は中等教育機関の「単なる前段階ないしは貧弱な代償物」(S5, S. 39) に墮してしまうと推測されている。「こうした方向で選別がく上に向けて >うまく機能すればそれだけ、選別の結果はく下に向けて >落ちこぼれ (Zurückbleibende) を多く生み出す」(S5, S. 38)。そして、こうした状況を作り出す一因となっているのが、パウルゼンも指摘していた知性主義、生活と関連を持たない孤立した悟性文化であると、シュブランガーも自らの見解を再び繰り返している。「我々はまだ、ペスタロッチが言うところの悟性というペストに羅漢している」(S5,

S. 39)。もちろん、彼も初等教育が基礎的ではあるが、学問的方向づけを持つことも認めている。しかし、こうした危機感から彼は初等教育機関の課題が、例えば郷土科の目標であるように「道徳的な意味において形成される多面的な生の共同体」となり、「存在の深まり (Wesensverwurzelung) として大地に根ざすこと (Bodenständigkeit)」(S5, S. 39) を訴える。つまり、「日常生活、これが重要である」(S5, S. 40)。それ故、初等教育機関が知性主義によって一面的に偏したものは反対の実践的能力の多様性に意識的に向かうことが望まれる。こうした考えは既に、ヴァイマル初期の「郷土科の教育価値」(1923 年) においてまとまった形で表明されたものと同様であるが、ここでもパウルゼンを思い起こさせる。二つほど例として引用すれば、「郷土科は……抽象的な専門科目の分化を克服する、これまでのところ最もインパクトのある事例である」³²⁾、「もし知識の素材ばかりで教育されないままであるべきでないなら、国民は自然や歴史において生活諸関係の全体意識 (Totalbewußtsein) へ向けて教育されねばならない」³³⁾。そして、それに対処するためにシュブランガーは、彼の師がかつて職業養成の段階的継続教育を求めたように、「本来のマイスターへと健全な上昇が可能であるような豊かに分岐した専門学校制度を導入すること」を提案している (S5, S. 40)。このようにパウルゼンの死後 20 年を経てなお、シュブランガーは彼の見解を忠実に引き継いでいた。

結びにかえて

本稿の目的上、引用が必然的に増えたが、シュブランガーが若い時代に現実に目や耳にした初等教育に関するパウルゼンの発言は、その理念や目的においても、それに対する政策的提言においても、さらには内的確信においてもシュブランガーの大学人としての活躍期に繰り返し現れるほどの影響、単なる人格的影響をはるかに越えたそれを及ぼしていた。これはシュブランガー自身がパウルゼンの考え方を吸収・同化していた結果であるが、同時にそれを発展的に継承した内容も含んでいた。例えば、初等教員の政治的歴史的教育的強調、教員ゼミナールの百科全書主義の克服と学問的精神の導入などがそうであった。しかも、この二人には、初等教員が宗教教授のような伝統的財産の保護と個性化を通して若者の道徳的精神的成長、性格形成に深く関わろうとするエートスを求めることを第一とする決定的な内的確信があった。彼らは初等教員に固有な精神類型を絶えず意識していた。

ところで、以上の比較対照は従来のシュブランガー像にいくつかの修正を加えることを求めることになった。ヴァイマル期の初等教員養成施設であった教育アカデミーの生みの親である「シュブランガーは思想的功績者として、他方ベッカーは……政治的に実現させた人物として考えられている」³⁴⁾、「もともと教育アカデミーという構想が……シュブランガーの……論文に由来している」³⁵⁾といった把握は、部分的に修正されねばならないだろう。確かに、シュブランガーが教育アカデミー（教育大学）の創設に関与したのは事実である。しかし、その提案の前年でもなお従来の教員ゼミナール改革を考え、その後も教員ゼミナールに信頼を置いていたように、教育アカデミーは彼の中心的な関心事ではなかった。だが、そればかりではないことが本稿から明らかになっている。つまり、シュブランガーの教育大学構想は、大学以外の施設としての高等教育機関という提案内容においても、また大学と初等教育機関それぞれの役割とそれぞれの固有精神の保護、社会的上昇意欲による初等教育機関の貧困化などの内的・外的根拠においても、さらには「発展的順応」という対応の仕方においても、パウルゼンの見解の再現、極端に言えば、パウルゼンの見解の焼き直しにすぎなかったとさえ言える。それ故、「教員ゼミナールの高等教育機関化」を目論む教育大学構想におけるシュブランガーの独創性という捉え方は、虚構であると言わざるを得ないであろう。もちろん、それでもなおシュブランガーの初等教員への関心がドイツ国家の一体性という義務感に導かれていたことは事実であり、全国学校会議の報告が単なる反対などでは決してなかったことは是非とも強調しておかねばならない。それは、大学人としての学問に対する信仰と同時に、初等教員への内的確信を表明したのもでもあったからである。それ故、彼の言動は単なる政治的策動を越えたものであった。そして、この二つの要素はパウルゼンから継承した重要な遺産であったのであり、その意味で独創的であるか否かは、重要でないと考えべきであろう。

さて、注記で示した拙稿のいくつかをも含めて、本稿をもって初期ないしは中期のシュブランガーの初等教育に関する態度表明を探るという課題は、一部を除いてほぼ達成されたと思われる。次なる課題として、初等教育機関以外の教育施設ならびにその教員養成に対する彼の態度が考察される必要がある。実際、シュブランガーはギムナジウムなどの中等教育機関や幼稚園について、あるいは女子教育について多くの意見を表しているからである。そうした考察を通して、彼の教育政策全般に対

する現実的対応とその前提となる思想的背景をさらに探りたいと考える。その際、初等教育への彼の態度が多くの示唆を与えてくれるであろう。さしあたり、ここで筆を置くこととした。

註

- 1) これらの経緯については、拙論「エドゥアルト・シュブランガーと教育アカデミー（前編）」（『松阪大学女子短期大学部論叢』第37号、1999年、33-46頁）及び「エドゥアルト・シュブランガーと教育アカデミー（承前）」（『松阪大学短期大学部論叢』第39号、2001年、1-17頁）を参照のこと。
- 2) 拙論「エドゥアルト・シュブランガーとコイデル全国学校法案」（『松阪大学短期大学部論叢』第38号、2000年、20-33頁）を参照のこと。
- 3) この2人の教育学者の師弟関係を比較した最近の論文には、例えば、村田昇「パウルゼンとシュブランガー……その師弟関係」（『京都女子大学教育学科紀要』第36号、1996年、23-33頁）、Weiss, Edgar: Friedrich Paulsen und seine volksmonarchistisch-organizistische Pädagogik im zeitgenössischen Kontext. Peter Lang Verlag Frankfurt a.M. 1999; Retter, Hein: Eduard Spranger und Wilhelm Dilthey-Aspekte eines umstrittenen Schuler-Lehrer-Verhältnisses. In: Golz, R./Keck R. W./Mayrhofer, W.(Hrsg.): Humanisierung der Bildung. Peter Lang Verlag 2000, S. 228-244. などがある。村田論文はパウルゼンを直接の対象としたシュブランガーの文章に依拠して、彼がパウルゼンから決定的な影響、特に人格的影響を受けたことを描き出している。ヴァイス論文はパウルゼンを評価していたディルタイとは反対に彼を疑問視していたパウルゼン、シュブランガーのパウルゼンに対する肯定的な評価をまとめている。レッター論文はこのところ疑問視されてきた「シュブランガーの師としてのディルタイ」という定式を再検討して、教育学的思考におけるディルタイの影響を改めて強調したものである。なお、付言しておけば、本稿は「シュブランガーの師は誰か」という問題には関心を向けない。確かに、シュブランガーの位置づけには困難な部分が多いが、師弟関係を一義的に決定することはシュブランガー理解をかえって狭隘化すると思われる。むしろ、その関係を社会史的な考察も含めて、人格的にも学的にも多様に理解することが重要であろう。その点で理論的考察ではあるが、ザッハーのような「ディルタイと新カント派の中間に位置するシュブランガー」といった理解図式は教えるところが多い。Vgl. Sacher, Werner: Sprangers Philosophie und Pädagogik im Verhältnis zur geisteswissenschaftlichen Tradition. In: Hohmann, J.(Hrsg.): Beiträge zur Philosophie Eduard Sprangers. Ducker & Humblot Berlin 1996, S. 77-126.
- 4) 註1の拙論二編を参照。そこではシュブランガーが大学における初等教員養成に否定的で、そのための代案として「教育大学」を構想したことを詳細に考察した。本稿はこの着想をパウルゼンとの比較でさらに考察する。
- 5) 本稿で多く引用せざるを得ない文献は、引用頁とともに略号で記す（例えば、P1, S. 256のように文献番号、引用頁の順で）。文献は以下の通りである。なお、引用中の補足や強調は、但し書きがない限り、引用者のものである。
1 Werke Friedrich Paulsens.
 P1: Hochschulpädagogik? (1900). In Spranger, Eduard (Hrsg.): Friedrich Paulsen Gesammelte Pädagogische

- Abhandlungen. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger Stuttgart/Berlin 1912. S. 256-261.
- P2: Simultan- oder Konfessionsschule? (Juni 1904). In: ebenda. S. 367-372.
- P3: Universitätsbildung der Volksschullehrer. (August 1904). In: ebenda. S. 406-418.
- P4: Lehrstühle für Pädagogik. (Juni 1906). In: ebenda. S. 454-464.
- P5: Die deutsche Volksschule, was sie war, was sie ist, was sie werden soll. (Januar 1908). In: ebenda. S. 587-592.
- 2 Werke Eduard Sprangers.
- S1: Wilhelm Münch. Zu seinem Gedächtnis und aus seinem Vermächtnis. (1912). In: Pädagogisches Archiv. Jahrgang 54 1912. S. 537-544.
- S2: Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren. (1912). Ernst Wiegandt Verlagbuchhandlung Leipzig 1913.
- S3: Schule und Lehrerschaft 1813/1913. (1913). Verlag der Dürr'schen Buchhandlung Leipzig 1913.
- S4: Grundsätzliches zur Umgestaltung der Volksschul-seminare. (1918). In: Paffrath, F. Hartmut: Eduard Spranger und die Volksschule. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn/OBB. 1971. S. 215-225.
- S5: Von der bessern Zukunft der deutschen Volksschule. (1929). In: Lehrer und Volk. Jahrgang 3 1929/1930. S. 37-41.
- S6: Karl Muthesius 1859-1929. (ca.1941). In: Franz, Günther (Hrsg.): Thüringer Erzieher. Böhlau Verlag Köln/Graz 1966. S. 343-353.
- 6) 彼が聴講したのは、ブルダッハ、デルブリュック、ディルタイ、フライシャー、ハルナック、ヘンゼル、ヒンツェ、ヘーニガー、クレパス、クノップラウフ、ランベ(工科大学)、ラッソン、リスト、パウルゼン、レーテ、E・シュミット、R・シュミット、シュモラー、シュヴァルツ、ジンメル、シュテルンフェルト、シュトゥンプフ、A. ヴァグナー、ヴィラモアヴィッツ=メーレンドルフであった。また、彼が参加した演習の担当者は、ディルタイ、ヘルマン、ヒンツェ、Ed・マイヤー、ミュンヒ、パウルゼン、レーテ、シューマン、ジンメル、シュトゥンプフであった。Vgl. Spranger, Eduard: Die erkenntnistheoretischen und psychologischen Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Verlag von Reuther & Reichard Berlin 1905. Lebenslauf (nach S. 29).
- 7) Spranger: ebenda. ebenda.
- 8) Spranger: Der Universitätslehrer als Erzieher. In: Eduard Spranger Gesammelte Schriften Bd. 10. Quelle & Meyer Verlag Heidelberg 1973, S. 391-405. S. 392.
- 9) 村田昇「パウルゼンとシュブランガー」29頁を参照のこと。
- 10) Vgl. Retter: Eduard Spranger und Wilhelm Dilthey. S. 240. レッターは初期シュブランガーの思考がほとんど常に宗教的側面を含んでいたことを強調している。
- 11) 1900年の全国学校会議の発言内容については次のものを参照のこと。Deutsche Schulkonferenz. Band 2. Verlag Detlev Auvermann KG Glashuetten im Taunus 1972. S. 42. また、これに関連してこの会議のための原稿として書かれた「学校改革」と1890年の「学校改革と教室」とが、ディルタイの具体的な教育政策への関わりを示すものとして指摘することができるが、量の点から見てパウルゼンより圧倒的に少ないのは事実であろう。この課題については他に譲りたい。
- 12) これとは別にシュブランガー独自の観点として宗教的なものがあつたことも重要である。1901年の「宗教哲学の基礎づけ」もそうだが、彼が最初に公に行った仕事はルター宛のフッテン書簡の編集作業(1903年)であつた(Spranger, Eduard [Hrsg.]: Hutten. Briefe an Luther. Leipzig, 1903). この観点からの研究は今のところ少ないが、おそらくシュブランガー理解に不可欠なものとなると思われる。
- 13) Spranger, Eduard: Friedrich Paulsen. Ein Nachruf. In: Die Christliche Welt. Jahrgang 22 Nr. 38. S. 917-919. S. 918.
- 14) Spranger Gesammelte Schriften Bd. 7. Briefe 1901-1963. (Hrsg. v. Hans W. Bahr). Max Niemeyer Verlag Tübingen. S. 9.
- 15) ebenda S. 22-24. なお、補足は引用者。
- 16) こうした態度は既に示したように、1904年7月1日のケーテ・ハートリヒ宛の書簡に既に表明されているが、大学教師として活躍してきた時期においてさえ変わらなかった。例えば、「フッサル往復書簡集」第4巻(Schuhmann, Karl [Hrsg.]: Edmund Husserl Briefwechsel Band 4. Kluwer Academic Publishers Dordrecht/Boston/London 1994)で明らかにされる彼の自己認識がそうである。シュブランガーは自らの論文「理解論と精神科学的心理学に寄せて」をエドムント・フッサールに送っているが、フッサールの助言に返答した1918年8月30日の書簡で「私も、認識の原理へと深く没入すること、それ故、現象学と深く関わらねばならぬということを感じておりました」(ebenda S. 416)と敬意を表しつつも、「私の精神的世界の根幹は、哲学と歴史や教育とを取り結ぶところにあります。教育の学を文化連関の省察を土台として完成すること、これを私は自分の課題として、また自分がなし得ることとして考えています。厳密で<純粋な>哲学と私に感じられることを、私はここ数年来既に中止せざるを得なくなっております。貴方は、第一のものがあつてこそ、第二のものが要求されるべきだと反論なさることでしょう。私もそれを認めざるを得ません。しかし、私は人間の把握能力の限界に引き寄せられています。その限界は貴方の哲学に關してばかりでなく、過去や現在の、他の様々な教育財に対しても感じとられるものですし、事実今でもそう思っています」(ebenda S. 416)と語っている。フッサールの助言は同年9月1日のシュブランガーへの返信で推測されるように、「理解論と精神科学的心理学に寄せて」に示されている傾向としての「現象学が貴方の哲学的地平の中に既に存在」(ebenda S. 418)しており、「貴方は現象学に終始一貫して関わっています」(ebenda S. 418)としながらも、「貴方は、ご自身が哲学者として避けられないものと見ているあらゆる学問に關して一般的に見通すことだけでは不十分なのです」(S. 420)として、シュブランガーに現象学に關することを強く勧め、そのために協力を惜しまないことを約束したものであつた。しかし、この課題に關する二人の書簡の交換はこれ以後続くことはなかつた。それ以後は、トレルチュの後任としてフッサールをベルリン大学へしようとする招聘の動き(実現することはなかつた)でやり取りがなされている程度である。1918年のフッサール宛の書簡は、「貴方の基本的方向と鋭く対立する私という内面的人間」(ebenda S. 416)と言われるように、シュブランガーが純粋な哲学とは無縁であるという自己認識を示したものであつた。彼がフッサールとの書簡を継続しなかつたのも、この認識に由来している。この意味でも、パウルゼンの影響力がかなり大きなものであつたことが間接的に示されている。

- 17) Deutsche Schulkonferenz Band 1. Verlag Detlev Auvermann KG Glashuetten im Taunus 1972. S. 33ff. S. 58ff. 以下の記述はこの議事録に依拠している。
- 18) Vgl. Deutsche Schulkonferenz. Band 1. S. 491ff., S. 764 ff., S. 795f., S. 799f.
- 19) 詳しくは、拙論「大学教育改革を巡る歴史と教訓 20世紀前半のドイツにおける高等教育学運動を参考にして」(中井, 宇田, 片山, 山元共著『地域に生きる大学』4章, 和泉書院, 2001年, 131-176頁)を参照のこと。
- 20) Paulsen, Friedrich: Die deutsche Universität und Universitätsstudium. Verlag von A. Asher & Co. 1902. S. 280 u. S. 281.
- 21) Paulsen: ebenda. S. 282.
- 22) Spranger, Eduard: Einleitung. In: Friedrich Paulsen Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. S. IX-XXXV. S. XXX.
- 23) Spranger: ebenda. ebenda.
- 24) 高等教育学協会の誕生とその後の変遷については、拙論「大学教育改革を巡る歴史と教訓」(註19)を参照のこと。なお、これ以下に示すシュプランガーのこの協会の要求に対する姿勢についてもこの論文で詳しく取り扱った。ここではそれを概略しつつ、多少異なる観点から見ている。
- 25) シュプランガーの全国学校会議での報告の内容については、拙論「エドゥアルト・シュプランガーと教育アカデミー(前編)」(註1)を参照のこと。それ故、ここではパウルゼンとの同一性と差異性を示すにとどめる。
- 26) Spranger, Eduard: Leitsätze (über Lehrerbildung). In: Deutsche Schulkonferenz Band 3. Verlag Detlev Auvermann KG Glashuetten im Taunus 1972. S.270.
- 27) Spranger Gesammelte Schriften Bd. 7. S. 196.
- 28) Spranger: ebenda S. 202.
- 29) Spranger: Leitsätze (über Lehrerbildung). S. 261.
- 30) Vgl. Löffelholz, Michael: Philosophie, Politik und Pädagogik im Frühwerk Eduard Sprangers 1900-1918. Helmut Buske Verlag Hamburg 1977. S. 56-58. レッフェルホルツは、シュプランガーが1908年にターク誌に投稿した「政治教育」と題する草稿から一部を引用している。これは学校における政治教育の強化を求めるものであった。なお、これは現在までのところ、未出版(トゥービンゲンのシュプランガー・アルヒーフ所蔵)であるので、ここで極めて拙い訳ながら紹介しておく意義はあるであろう。「ドイツに特徴的である異様な現実には、政治的教育が全く欠けていることも含まれる。シュタイン＝ハルデンベルクの様子は、国家市民的活動からもっぱら政治的教化を期待していたが、(それ以前でも)自由主義が独自の理想の生き生きとした力からそれを担っていた。今日とは言えば、事態は全く異なっている。政治的諸関係は内政でも、外交でも無限に混乱した状態にある。市民層は何もしないままに締め出され、国家生活への活動的な関与は、本質的なところでは、赤裸々でエゴイスティックな階級利害によってのみなされている。社会民主主義のアジテーターが所有する権力に基づいているのは、次の点である。すなわち、彼らがエネルギーな教育力によって、国民の中に同盟生活に対して残ったままの本能やまだ常に存在している共通感覚に働きかける術を知っている点にある。それと類似した要素は市民層にはないに等しい。というのも、教養ある者の教育がこの現実主義の領域を含んでいないからである。したがって、政治的知識が国民教育の必須の部分になるべしとする要求が掲げられねばならない。さもなければ、学校は国家が支出する費用に値しないであろう。このことはいかにすれば実行されるのであろうか。法律制定によってではないであろう。むしろ、これまでの精神的な活動の潮流がこの領域に入ることによってであろう(S. 1f.)」。レッフェルホルツによれば、シュプランガーは市民層の政治教育をプロイセン行政に求め、中等教育機関の教科課程案、特に歴史についての問題を指摘している。「教科課程案……は紙切れである。それは精神的な方向性を生み出すことはない。偉大な国家の存在と生成に目を向けることは、例えば、それは新たに生まれた憲法史や政治史によって、つまり、シュモラーやヒンツェの研究によって獲得されているように、それらの影響力は評価されているが、実践的には活用されていない状態である。『アクタ・ボルツィカ』のようなアカデミー出版物、中でも非常に重要な政治的歴史的説明のようなアカデミー出版物は、国内の教養ある著作としては口を閉じたままである。単なる教科課程から精神的な力が生成する前に、こうした文献に基づき、またこの捉え方や考え方に基づいて、中等教育機関の教員たちは指導されねばならない。そのような現実との対決なくしては、現代のドイツ人の教育理想は空疎のままにとどまるであろう(S. 3f.)」。また、レッフェルホルツによれば、そこでシュプランガーは初等教育機関、専門学校などについても言及している。「この文章は、ケルシェンシュタイナーの考えを思い出させることであろうし、その考えとの意見交換を促すものである。意見交換は諸関係を概観するだけでなく、それ以上に、ドイツ国民を政治的に停滞させたり誤った道へ導いたりすることを、ドイツ人の実践的精神的力を最高に示してきた領域から改善するよう準備させるものである。つまり、健全な教育力への理想主義的な信仰から改善するよう準備させるものである(S. 5)」。なお、引用中の括弧は、シュプランガーの草稿の頁数である。
- 31) 本文中で示すことのできなかつたシュプランガーの提案には次のようなものがある。当時行われていた四年間の教員予備学校(Präparandenanstalt)を廃止し、その後の三年間の教員ゼミナールと併せて、七年制の教員ゼミナールとすること(Vgl. S4, S. 220)、その際、最初の四年間を一般教育とし、残りの三年間を職業養成とすること。彼が教員予備学校を廃止しようとしたのは、受験予備生(Präparand)という名称が教育者への職業養成の早期教育を暗示しており、一般的教育やすべてに配分されるべき学問的教育がおおざりにされる危険性からであった。また、三つの中等教育機関から教員ゼミナールの上級段階へ移ることはできないとされている。その理由は、本文でも触れたように、将来の初等教員はできるだけ初等教育機関のコースをたどっているべきだからであった。反対に、教員ゼミナールの下級段階から中等教育機関へ移ることは認められている(Vgl. S4, ebenda)。その他、大学での継続教育に関して、二つの教職試験優秀者が官庁の特別許可と特別国家試験によって大学での学習を行えるとする、プロイセン以外の地域で行われている方式(Qualitätsstudium)を、シュプランガーは認めていない。それは「等級を求める不健全な名誉欲を培養する」(S4, S. 225)からであった。
- 32) Spranger, Eduard: Der Bildungswert der Heimatkunde. In: Spranger Gesammelte Schriften Bd. 2. (Hrsg. v. Otto Fr. Bollnow/Gotfried Bräuer). Quelle & Meyer Verlag Heidelberg 1973. S. 294-319. S. 305.
- 33) Spranger: ebenda S. 316.
- 34) Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard: Die Bildung und Nation. Klett-Cotta Stuttgart 1993. S. 397.
- 35) Scholz, Harald/Stranz, Elmer: Nationalsozialistische Einfüßnahmen auf die Lehrerbildung. In: Heine-

mann, Manfred (Hrsg.): Erziehung und Schulung im
Dritten Reich. Teil 2. Klett-Cotta Stuttgart 1980. S.
111.