

若きシュプランガーと教育学

Pädagogik für den frühen Spranger.

山 元 有 一

Yuichi Yamamoto

Die pädagogischen Brufwünsche Ed. SPRANGERS, die bereit seit der gymnasialen Zeit erwachte und die aber leider nicht durch Universität zu Berlin-Studium wissenschaftlich vertieft wurde, verwirklichte der glückliche und plötzliche Zufall, als er in 1906 um pädagogisch-praktische Arbeit in höherer Mädchenschule Knauers umstrebte. Aus die Gründe dafür, daß der Zwiespalt zwischen SPRANGER und DILTHEY, der auf Thema-Jacobi-Problem brachte, Absicht SPRANGERS, sich für Philosophie zu habilitieren, in Schwierigkeiten geraten ließ, und aus die dafür daß er kein Staatexamen abgelegt hat, konzeptierte er seine korrigierten Wünsche, sich für Philosophie *und Pädagogik* zu habilitieren. Nicht nur aus diesen Motiven wählte aber er den Weg der Pädagogik, sondern auch er hielt schon in seiner Studienjahre Pädagogik, die damals nicht als selbständige Wissenschaft in Universität angesehen hat, für das Mittel der sozialen Umgestaltung. Diese Gedanke beruht auf seinem Krisenbewußtsein als des verspäteten Bildungsbürgertums, das die mit Zivilisationsprozeß entstehende und anonyme Masse gebracht hat. In diesem Sinne war SPRANGER der konservative Nationalist, der mit neuhumanistischer Tradition die angstvollen und daher zu erlösenden Situationen um Jahrhundertwende zu überwinden versuchte. Seine pädagogische Aufgabe ist die sehr ethische, die für ihn lebenslang maßgebend ist.

はじめに

本稿の表題は幾分奇妙である。というのも、エドゥアルト・シュプランガー (1882-1963) は既に教育学者の冠を十分に与えられ、あらかじめそうした人物として研究の対象とされているからである。「教育学者シュプランガー」は彼を知ろうとする人々にとって当然の事実であり、ほとんどすべての二次文献が彼の教育学の内容、その哲学的基盤やその歴史的定位、それらを踏まえた批判や再解釈といった具合にして論が進められている——わざわざ例示する必要さえないであろう。しかしこうした当然の動きに対して、ここで本稿の表題を生んだあまりにも素朴な疑問はこうである。すなわち、シュプランガーは教育学者であったのであろうか、そ

うであるとすれば、ディルタイやパウルゼンの下で、なぜ教育学者としての道を選択したのであろうかというものである。本稿は極めて不足した資料の中、敢えてこの問題に取り組む。確かに将来に渡って担い得る学として教育学の道を決断したシュプランガーにとっての事情や経緯については、F・H・パフラートやM・レツフェルホルツが触れているが、それでもこれらの代表的なシュプランガー研究においては、彼が教育学を「天職 (Beruf)」として選ぶに至った確信を了解することはやはり難しい。もちろん、こうした取り組み自体が非常に困難であることは予想可能である。というのも、こうした実存的契機といったものは公的な文章に決して表されることはなく、また例えば私的な書簡に

においても時代の変化に伴って次第に語られることがなくなってしまうことのほうが多いからである。したがって、本稿は様々な想像力と仮説、できる限りの証拠立て、そこから生じる引用の入り乱れを覚悟しつつ進められる。教科書めいた教育史的仮想は幾分、本稿も辟易するところであるが、これまでの論稿も含めて本稿の歩みに手を添えてくれるであろう^{*)}。なお、本稿は怠惰な学生であった私が教えを受けた、『シュプランガー研究』（以文社、1973年）で知られる故長井和雄先生への、かなり遅れた感謝の文章である。

【 1 】

本稿の目標のための手がかりとするのは、さしあたりはシュプランガーの大学学習時代であろう。「私の学生時代」と題された1945年の回顧録を丹念に見ていくと、大学時代に彼の研究関心が多様に広がっていったことが分かる。彼は入学当初、純粋哲学を学ぼうと思っていた（Vgl.MSt, S.197）。しかし、この修行時代では、ディルタイとパウルゼンに深く魅了された第1学期には、早くもギュムナジウム時代にはなかった歴史学への自らの関心に気づかされている（Vgl.MSt, S.201）。そして第3学期にはディルタイの演習の下で「宗教哲学の基礎づけ」——それは倫理学や美学の基礎づけと共にディルタイによって掲げられたテーマであった——を選び、新たな関心に加えている（Vgl.MSt, S.204）。またこの時期、ディルタイの『精神科学序説』の「分析と記述」の習得を求められ、この作業を通して後にシュプランガー自身によって命名される「精神科学的心理学」が根本的な動機づけを与える（Vgl.MSt, S.205）。他方、大学入学までに彼が強い願望を持っており、作曲も手がけていた音楽（学）は、大学時代にもまだ「熱

い傾き」がありながらも、彼が興味を抱いていた他の講義と開講上重なっていたという外的理由でほとんどあるいは全く聴講されてはいない。ただ、実際に聴いたのかどうかは不明だが、オスカー・フライシャーの「音響芸術の美学」に関する講義は、彼にとって「中身のないクルミ」のようであったようである（Vgl.MSt, S.214）。大学時代の最初の2年ほどはその後を規定する視野の広さを彼に与えることとなった。とはいえ、それは教育学への取り組みがシュプランガーになかったというわけでは決してない。周知のように1902年夏には教育に関する文章が叙述されているほか、第1学期には「教育の問題」と題する草稿（1900/01年）を残している。教育へのまなざしが個人的に学的な深まりを見せていたのは注目に値する。無論、その深まりには原体験が存在した。彼自身の言及によれば、学的な発想ではもちろんなかったにせよ、教育に対する関心は既に1900年以前に形成されていた（Vgl.MSt, S.208; N[EM]867, S.3）。それには二つの契機があった。一つは彼にとっての理想的な教師ジークフリート・ボルハルトなどとの出会いであった。「私は……少なからず才能のある教師を有していた……。私はギュムナジウムで〈私の〉ソクラテスを既に見出すというかなりの幸運を経験した」（N[EM]867, S.3）。家庭における両親経験が希薄で——もちろん彼の母親に対する愛情は人一倍のものであったが、両親は仕事に追われていた——、さらに一人っ子であったために兄弟同士の育ち合いの経験もなかっただけに、これらの出会いは重要であった。しかし同時に、シュプランガーにとってギュムナジウムの教育環境は否定的な側面も持っていた。「教師になるという希望は、私の肯定的否定的な学校経験に由来している」（N[EM]867, S.3f.）。その環境はよく整備されていたが、個

性と自由がない、あるいは不当に扱われていると彼には映っていたようである。学習内容を食事に見立てて、彼は次のように述べている、「食事は栄養があり、よく調理されていた。しかし、メニューから選ぶ特別料理に関しては考えられていなかった」(N[EM]867, S.3)。彼自身は当時現われ始めていた青年運動に属することはなかったが、その運動の推進力ともなった学校批判と同様のものが彼の中にも感じ取られていた。「当時既に私には次のような決定的な感情があった。すなわち、『学校は違った風にならねばならない』という感情である」(N[EM]867, S.4)。とはいえ、こうした教職を目指すとする思春期の願望は、大学では満たされることがなかった。「(ベルリン) 大学では教育学はまったく哀れな役割を演じていた」(MSt, S.208)。これも含めて教育学の不毛な状態については次節で詳しく触れるが、当時ベルリン大学では教育学講義はパウルゼンが行っていただけであり、ディルタイはその講義をしなくなって久しく、地方視学官でもあった W・ミュンヒの演習は水準が低かった。また、出版物でもパウルゼンの『ドイツの大学と大学学習』以外には、シュプランガーの関心を引くものをベルリン大学は提供していなかった (Vgl.MSt, S. 208f.)。

したがって、教育へのシュプランガーの関心はありはしたと言うものの、パウルゼンからの感化は否定できないとしても、ベルリン大学は教育学を彼に本格的に追及させる契機とはなっていないと言える。結局のところ、修行時代に高まった哲学、歴史学、心理学等への関心は、やがて彼を学位論文『歴史学の基礎づけ』へと導くことになるが、そこでも教育に関する叙述はほとんどないままであった。唯一、人間の本質の相対的同種性が教育を理解する際の基本的

事実であると語られる箇所が見受けられるにすぎない。だが、これもあらゆる文化現象を理解する場合の前提であるとして、行政や法律と共に併記されているだけである (Vgl.N006, S.92)。しかもこの原語は *Unterricht* であり、*Pädagogik* や *Erziehung* ではない。もちろん、学位論文で展開される様々な諸概念は、後のシュプランガーの教育学において重要な役割を担うものである。例えば、想像力、その予感する力、それに内在する理想化作用、想像力によって理想的に改造された形式としての類型、そして理解などは、範例教授の基礎となり得るものであるばかりでなく、彼のその後の教育学を規定する主要な概念となっている。またそれ以上に「両極端の中央に適切な尺度が求められるべきであった」(N006, S.VII) とする見解は、学問と実践の間に位置する教育とそれに関わる教育学の重要性をそれとなく伝えている。しかし、1905年の段階では、それらは教育学の萌芽として考えられるにすぎない。結局のところ、本稿の営みは彼の大学時代を見る限りでは挫折する。

なお、付言しておけば、大学外部においては、彼は教育に関する関心を生き生きと保つ経験があった。彼は1900年から1904年まで裕福なユダヤ人の息子で5歳下のエルンスト・レーヴェンタールの家庭教師をしていた。この実践においてシュプランガーは、教育者の人格の影響に信頼を置き、ハイキングなどを通して、教育の前提としての連帯意識、共同体の雰囲気を形成しようとする努力しつつも、その努力を自己批判する生活だったようである。この点については、ケーテ・ハートリヒとシュプランガーの書簡からその生活ぶりを綿密に分析したザッハーに頼るのが得策であろう。一文だけ引用しよう。「若きシュプランガーが体現しているような類型の教育者は、かなりな程度危険に晒されており、教

育者に信頼された若い人間は必ずしも恵み豊かに作用しなかった。確かに教育者は高い理想と要求を子どもたちに運び込み、何よりも才能のある者たちを徹底的に刺激し助長することができる。だが、そうした教育者は若い人間の可能性、特に才能に恵まれていない者の可能性を過剰に評価し、その後急速に失望し、若い人間の無能力をその期待感と対応させ、道徳的に間違った態度と解釈する傾きがある。ここにギュムナジウム教員の伝統的な自己理解への親近性があることは明白である」(Sacher, S.49)。これはかなり批判的で本稿の根本的発想とも通底するところがあるが、いずれにせよシュプランガーは教育実践においてかなり浮き沈みを繰り返しながらも、価値の視角から見る理想主義を貫いていた。これは彼の中に形成されつつあった教育理論が実践へと転写されたものであった。

【 2 】

本稿が以上を踏まえて見積もるとすれば、シュプランガーが教育学で教授資格 (*venia legendi*) を得ようとする転機は学位取得以後となる。それにしても彼の内面において、既に教育を研究対象としていたパウルゼンの下に属していたにもかかわらず、ギュムナジウム時代から奥底にあった決意はなぜ間髪を入れず一気になされなかったのであろうか。それはさしあたり教育学全般の歴史的事情を踏まえてみると、多少とも納得の行くところとなる。

ドイツにおける教育学は、1920年代に本稿の主人公シュプランガーやリット、ノールなどが主導する精神科学的教育学の貢献によって大学における固有の学問としての地位を手に入れる。確かに、ヘルバルトやシュライエルマッハーなど、大学における教育学の成果は過去にもあったが、いわばディアスポラ的であり、個別現象

であった。既に見たように、そうした状況はシュプランガーの学生時代においても変わらなかった。つまり、20世紀初頭でもまだ教育学は学としての位置づけがなされていなかった。むしろ、それはさげすまれる学問ですらあったと言ってもよいであろう——「いくつかの大学では教育学はあまりにも無慈悲な扱いを受けている……、(哲学諸講座の) 負担の多い添え物と感じられている」(Paulsen LfP, S.455)。このことは後々でも教育学を示すのに、*Pädagogik* ではなく、*wissenschaftliche Pädagogik* と「学問的」という付加語を必要としたという点にも表されている——シュプランガーは *Erziehungswissenschaft* という言葉はあまり使っていない。1922年にこうした教育学の散発的で侮蔑的な状況の打開のために、シュプランガーは短い文章「教育学学習の現状」において、教育学を講義する大学人の後継者育成と教育学の学としての確立を目論んだ「学問的教育学の研究共同体」の設立を高らかに宣言しているが、その中で教育学が「ある種の手仕事理論」(N176, S.81) と見做されている現状を嘆いている。それは大学では教育学と教授学(教育方法)がない交ぜになって理解されていたからであった。ドイツの大学人が非政治的であったことと関連して、実践は非大学的なものであり、それ故教育方法は単なる技術であった——これと同じ事情(対立関係)は1920年頃にシュプランガーとキューネルとの間において再現される。さらにこうした考え方を強めるのに、ヘルバルト主義者の形式段階理論が作用していた。特に初等教員に影響力のあった W・ラインなどの実験心理学者は、20世紀に入っても形式段階理論の強化に取り組んでいたため、「学問的教育学は心理学的な実験の応用にのみ由来するといったイメージ」(N176, S.82) が形成されていた。さらに、こうしたこ

とに関連して、教育学が「学校限定的な学問」であったことも、教育学の印象を貶める方向に働いていた。その研究対象が学校に絞られがちであったことは、教育学の講義や演習を担当する教師たちの経歴にも現われている。「(大学の)ギムナジウム教育学は常に暫定的に保障された(推量だが、任期制の)学校関係者に任せられていた」(N[EM]833, S.451)。例えば、先に見たベルリン大学のミュンヒは地方視学官であったし、1923年以降ドレスデン工科大学教授であり同大学教育学研究所の所長となるリヒャルト・ザイフェルト——彼は1900年前後にペスタロッチ全集12巻において、ヘルバルト主義者批判の火付け役ともなるばかりでなく、ザクセンの教育大臣にもなり、1920年の全国学校会議にも出席した——は、教員ゼミナールの上席教員、後には校長であった。また、後にエアフルト教育アカデミーの教授となったオットー・シャイブナーは、始めガウディヒの下で上席教員として、その後イエナの上席視学官として働いていた。そして、シュプランガーがライプツィヒ大学に招聘される頃に、彼が切望していたベルリン大学の教育学員外教授(ポスト・パウルゼン)となるフェルディナント・ヤーコプ・シュミットも同大学卒業後少ししてマルガレーテ・リュツェウムの校長を務めており、いずれも教育実践経験者であって、必ずしも教授資格試験を通過した人々ではなかった。教育ゼミナールには必要とされないアビトゥーアも、それ故大学卒業も必要でない養成施設の教員の大学への採用は、大学人からは既に過小評価の的であっただけでなく、一部の大学——例えばライプツィヒ大学——ではこの施設で養成された初等教員(ペダゴーク)の継続教育を引き受けていたが、それは後にシュプランガーも自身がそう感じたように、大学人としての体面を傷つけるように思わ

れた。その一方で、大学で継続教育を受ける初等教員は、「大学に通う以前に非常に広範囲に渡って教育に関わっており、……大学では教育以外の学問に目を向けている」(N176, S.82)のために、教育学は大学人だけでなく、初等教員からも無視される状態であった。他方、学校限定の教育技術の方法論(Methodik)というイメージは、事実、大学の教育学や教員ゼミナールのテキストからも強められていた。ヨーゼフ・ドルヒは20世紀初頭のその状況を次のように述べている。「世紀の転換期に流布した既存の教育学の教本を概観してみるとするなら、〈一般的特殊的教学理論〉をかなり強調することが目立っている。……常に一般的な教育方法(教授学)と個別科目の取り扱い(方法論)への関心が前景に現れていた」(Dolch, S.10)。最後に教職の国家試験には教育学が考慮されないままであったことも、学生にとっても大学教員にとってもその魅力を失わせていた。以上のように、シュプランガーの大学学習時代、それどころか1920年辺りまで教育学は大学で認知されていなかったのだが、同時代に例えば社会学や心理学が急速に学として認められつつあった一方で、教育学はこれほど「遅れてきた学問」となっていた。その理由を探るために、ここで本稿は一つの小さな試論を挿入してみたい。

教育(Pädagogik)にとどまらず、あらゆる生の営みは学問以前の出来事であり、実践、現実世界の問題である。学問はその営みを、事後的に一定の問題を持つものとして捉え、考察の対象とする。したがって教育も学問的に把握される可能性を有している。とはいえ、学問化されるためには、実践としての教育が既にあらかじめ歴史的社会的に構造化していることが前提となる——ある種の法則性を予感できないような対象領域は、説明や理解の対象とすらなり得

ないカオスである。地方行政が個別に異質であれば、共通の構造や一定の規則を見出そうとする行政学はあり得ない。ある種の学問化は、学問以前の生の営みが同質性を獲得していなければならない。例えば、18世紀までのドイツの大学の上級学部は聖職者、法律家——パウルゼン（Paulsen GdgU, S.263）——といった政府自身の関心に沿った職業上の教育内容を伝達していた一方で、やがて「学問を常に完全に解決されない問題として扱う」（W・v・フンボルト）哲学部がまだ上級学部への下位段階として扱われていたように、その構成員は官僚としての義務の範囲の枠内で教育・研究を行うという制度的規制を受けていた。ということは、そうした規制を受けた学問（神学、法学、また下位の医学でさえ）も、したがって政府によってあらかじめ制度的規制を受けていたということである。繰り返せば、歴史的社会的な構造化、制度化を受けたもののしか、別言すれば個別現象から一般的な現象になったもののしか考察されない——そして当時、教育自体はまだそうした状況にまで達していなかった。ヨーロッパにおいて教育制度が産業の転換や労働形態の変化に伴って、上部構造では国家（政治）、教育制度、経済、下部構造では学習者、経済、教育制度という二つのトリアーデにおいて学問、芸術、宗教をも巻き込みながら教育の複線化システムを形成し、官僚によって公的に整備されるのは19世紀中葉以降である。もちろん、それ以前に19世紀初めに中等教育機関の教師の養成が哲学部に委ねられ、その学部がかつての上級学部の仲間入りを果たすと共に、哲学部独自の職業養成から解放された学問の自由において、他学部からの優位性を手にすることが期待されるようになっていた。また、それと平行してルートヴィヒ・ナー

トルプによる初等教員養成も大学とは別に制度化して、教員養成における複線化構造も成立していた。さらに、殊に都市における初等中等教育機関の年齢別編成は、多分に発達段階の心理学的解明や段階に応じたカリキュラムと教育方法の必要性をも際立たせることにもなる。「統一化された教科書、標準化された卒業証書と教員免許、年齢集団によって厳格に規制された学年制、学級の編成、教材は、それ自体で独立式の整合的な経験の宇宙を創り出した」（Anderson, p.121）。このような教育現象の共通化という前提条件が整って、ようやく教育学は大学における最初の足場を獲得する契機を得ることとなるが、ヘルバルトの思想が彼の後継者により形骸化され、教授学へと狭隘化していくことによって再び不安定なものとなる。こうした過程を通じて、教育学の更新が——たいていの場合はやむを得ず——試みられる。つまり、教育学が大学において準公認の学にとどまっていたのは、制度化による教育の一般的現象化が遅れたためであり、そのために教育学と教授学との区分も曖昧なものになってしまったためであったと考えるのが適当であろう。この点で社会学は大学において市民権を早めに獲得することができた。というのも、社会学の対象となった資本主義やプロテスタンティズムなどは既に十分に社会的に一般化していたからである。それに比して教育は、研究者が把握することのできる「教育現実」とはなっていなかった——それはちょうど、大家族において漏れなく存在する年齢層のために構成員の役割分担と世代を不明瞭にしていたのに対し、少子化と核家族化の進行によろ育てる側と育てられる側の分岐において世代の明瞭化が目にとまるようになったのと同様である。ところが、シュプランガーの大学時代前後に少しずつ教育学には大学における学と

しての可能性が僅かながらも予想できるものとなる。教育は歴史的社会的な一般現象としてディルタイの精神科学の手法によって解明されることができるよう思われた。また、「大学での教育学担当者は同時に哲学者でもなければならない」(Paulsen LfP, S.455) と主張するパウレンによって教育制度の歴史と組織を省察し、文化問題としての教育問題を哲学的に取り扱って、青少年学、教授理論、教育理論を打ち立てることが教育学の任務とされ、教育を全体的な文化システムへと組み入れるという目標が設定された (Vgl. Paulsen LfP, S.463; N074, S.542)。そして既にパウル・ナートルプ (『社会教育学』) によって、知性のみを強化するヘルバルト主義者が批判されると共に、ペスタロッチへの関心が開かれ、新しい教育への期待——「学校は違った風にならねばならない」というシュプランガーの感情——と重なる雰囲気醸成された。つまり、教育方法としての教育学でない哲学的教育学の可能性がシュプランガーに暗示されることとなった。しかも、1906年あたりには大学人たちによってプロイセンの諸大学に教育学正教授を置こうとする声が求められたばかりでなく、この課題は下院議会でも取り上げられていた (Paulsen LfP, S.454)。このように見てくれば、シュプランガーのみならず、例えば同じギュムナジウムの年長ヘルマン・ノールがディルタイに師事しながら、哲学よりはむしろ教育学にシフトしていることも了解されよう。また周知のことながら、ケルシェンシュタイナーやガウディヒがそうであるように、「学校の生活の失われた連関を再び作り出そうとする試み」(Dolch, S.3)、学校にとどまらない教育の領域をも教育学の視野に入り始め、教育学の本格的成立の可能性が広がりつつあったことも指摘しておいてよいだろう。教育 (学) に当時、これまでなかつ

た変化が生じていたことは間違いなかった。

しかし、それでもなおシュプランガーの大学時代には教育学の更新は完了していなかったのであるから、彼が教育学で大学での教授資格を得ようと思った動機の中には、ある種の冒険的なものを感じざるを得ない。彼が自らの決意を留保したのは、以上で触れた教育学の事情があったものと思われる——誰しも安定した職場がよいものである。したがって、大学以前の願望は「諦めつつも私の中で秘められてきたもの」(SBriefe, S.24) にとどまっていた。とはいっても、彼を取り巻いていた諸要因を角度を変えて見るならば、彼が教育学者をも目指した実存的状态を理解できるであろう。これが次節の課題である。

【 3 】

これまでの流れから考えれば、シュプランガーは、教授資格論文を構想し始めた時点では、関心を持ちつつもまだ教育学で教授資格を得ようとは思っていなかったと考えるほうが無難である。それどころか、彼は教育学の学的成立さえ疑っていたのかもしれない。ところが、学位取得1年後の1906年が彼に転機を与える。この年の春、既に私的な教育実践経験を持っていた彼は生活の糧を手に入れるため、ルドルフ・クナウアーが校長を務める聖ゲオルク高等女子学校でドイツ語と宗教を教えることになる。ここでの体験——それに続くベームの高等女子学校と女性教員ゼミナールでの教職経験も含めるべきだが——は、彼にとって後年「私の最も幸福な時代であった」(Prf120, S.345) と語られるにしても、現実には様々な問題も発生していたようである。ただ、これは本稿の目的とするところではない。むしろ、この教育実践にあたって注目すべきなのは、この時点でシュプランガーが

教職の国家試験を受験してさえいなかったことである。彼は周囲の勧めにもかかわらず、この受験を固辞していた。それは「本来の研究方向から逸れてしまうからだった」(MSt, S.223)。この事実は彼が当初から中等教員(フィロローク)でなく——したがってペダゴークではもちろんなく——、大学人を目指していたことを暗示させる。だが、当時の状況では、つまりかつてのヤコービを巡る問題から発生していたディルタイとシュプランガーとの間にあった軋轢の中では、ベルリン大学において哲学で教授資格を得るという当初のシュプランガーの目論見が非常に困難なものとなっていたことは、彼自身にも十分予想されていた。この状況下で、高等女子学校での働き口は二重の幸運をもたらす。一つはもちろん、授業実践の経験である。特に彼はこの経験で、後に大学での初等教員の継続教育にも関係する初等教育での教え方を身に付けた(Vgl.MSt, S.223)。「私が1906年に自ら教授活動を始めたときに初めて、私の教育の根本衝動は新たな栄養を受け取り、徐々に独自の道を探し求めた」(MSt, S.209)。だが、ここではむしろ次のことのほうが重要である。つまり、この仕事に就くためには政府の期限付きの仮教授許可が必要であったが、その際に彼はこれまでのように哲学に拘泥せず、「哲学と〈同時に教育学〉で教授資格を得ようとする自らのはっきりとした意図」(MSt, S.223)を政府に示すことで許可を受けている。こうして彼は当初の希望を修正する形で、教育学者の道をも目指すこととなる。実のところ、このことが後の彼に対して、更なる幸運をもたらす。というのも、この選択は哲学だけでなく、哲学を基礎とする教育学をも自らの研究分野として強調することになり、ザクセンへの道が切り開かれたからである。それ以後、教授資格論文執筆の過程で、

彼の教育学は単なる方法論ではない、「大きな文化的精神的運動の連関における一つのモメントとして」(MSt, S.231)教育を考究する学として生成されていく。生活苦からの脱却という通常の大学人になん理由がきっかけとなったとはいえ、彼は教育者にならないことを決意することによって、教育学者を目指すこととなったとも言えるであろう。彼は教育学者にならざるを得なかった。元来の願望と現実の状況の妥協として、彼の希望は叶えられることになる——そしてこの矛盾は、つまり、弟子筋にハンス・ヴェンケなどいるとしても、教育学者として教育学者集団を作らず(学派を形成せず)、学識ある教育者を作るという大学人として奇異な彼の立場は、後々の彼の活動にも影響する(例えば、結局体系化されることのなかった彼の教育学、教育学的見識を持った教育者コーパイの育成など)。

この必然性はシュプランガーの特殊性をも物語るものである。以前触れたことがあるように、当時の大学人は自らの再生産的構造の中にあり、かなり頻繁に社会史的な考察もなしに従来の研究では教養市民層に帰属されてしまっているシュプランガーがその集団に入ろうとする門は非常に狭いものであった。殊に哲学や歴史学はそうであった。彼らは経済市民層を自らの「教養」でさげすみながら、聴講料あるいは出版物で「荒稼ぎ」をしていたと言ってもよい。それとは対極的に、シュプランガーの家(大学で養成されることなどない玩具店)の生計が近代化のあおりを受けて極めて切迫しており——高等女子学校の仕事はもちろんこれに関係している——、彼の母親は寝込んで彼が大学人となる直前には亡くなってしまう。当時の母親の言葉は悲痛である、「私は貧しくこの世に生まれて、貧しくこの世から去っていくのだわ」(MSt, S.229)。

それが未だに職のない彼に心理的負担を強いていたのは当然であった。そこで当時まだ大学での認知度のかなり低かった教育学をシュプランガーが引き受けようとしたもう一つの動機を仮定してみることができる。それはジャン＝フランソワ・ミレーなどから類推することのできるものである。貧しさという点で、また才能による社会的上昇という点でシュプランガーとミレーは似通った部分があるからである。ミレーは農民や羊飼いを配置した田園風景を描いた画家であったが、フランソワ・ブーシェの幻想の田園画とは明らかに違い、レーモン・ブラカサとも異なる彼の農民付風景画は、内容自体に対する関心とは異なる意図が働いていた。当時の若い画家には国立美術学校や宗教画を筆頭として序列化された従来のアカデミックな絵画の伝統に入り込む余地はなく、したがってそこで画家として大成する見通しもなかった。その結果として、資金面での乏しい状態の彼は、伝統的に手のつけられてこなかった農民画という領域にいわば進出した。これによって彼は、一方で生前ブルジョアから「赤いミレー」と非難される一方で、彼の死後フランスを代表する画家として崇拜の対象にまでなっている。こうした未開拓の領域への果敢な進出という冒険がシュプランガーの場合にも同じように想定できる。つまり、20世紀初頭、学としての承認を受けていなかった（故に、可塑性を持った）教育学を新しい社会的上昇のある種の便宜上の手段として引き受けることで、大学人としての地位を、言い換えれば確固たる教養市民層の位置づけを手に入れる隠れた意図が働いていたと考えることもできる。もちろん、そこには農民出身でアルトホーフの助けがなければ、不遇のままであった彼の師フリードリヒ・パウルゼンへの共鳴も影響していたであろう。

いずれにせよ、1906年以降哲学的教育学の構想を進展させ、自らの選択を確信的なものとしていく。とはいえ、その意味で教育学選択は、手段と確信という二重の動機によってなされていたと考えるのがやはり適当であろう。したがって、本稿は彼の確信の側面を願望とは異なる側面から見ておかねばならない。

【 4 】

シュプランガーは1930年に『ドイツの学問の50年』において「教育学」の執筆を担当している。そこで彼は、本稿がこれまで見たように、18世紀から19世紀への転換期あたりのドイツが重要な教育(学)者を輩出したにもかかわらず、その時代との連関は1880年頃には、ヘルバルトの体系を除いて完全に引き裂かれてしまったが、その後の50年が、ペスタロッチ理解の深まりやヴィルヘルム・フォン・フンボルトの発見、フィヒテの再評価などによってその時代との結びつきを再び取り戻すことになった時期として、またヘルバルト主義者の知性主義と個性主義から離反していくことによって教育学が「学校との一面的な拘束から解放された」(N301, S.83)時期として捉えている(Vgl.N301, S.86, 94)。ところが、当時の社会状況はようやく学としての意識を得た教育学に難問を突きつける。そしてそれは、教育学を担う大学人シュプランガーにとって、教養市民層の一員となっただけに不快なものとなる。すなわち、それは匿名の国民、大衆の登場であり、1919年以後、さらに明白な事実となったものであった。しかし、彼にはその劣等性も感じ取られていた。「のし上がってきた階層は」「これまでのドイツの教育の非常に確固とした担い手を……後方へと押しやり、……その確信において揺るがした」が、彼らは「何らの固有な精神的遺産を持ち合わせていなかった

た」(N301, S.95). しかも大衆は、ドイツの伝統を引き継ぐどころか、その伝統が有するとシュプランガーに思われていた「倫理的な意志の力の自発的な力」を拒否する理論、つまりマルクス主義や社会主義の独占的影響下にあった。そこで、シュプランガーにとって重大問題が、次のように定式化される——すなわち、「人間精神へ向けての大衆の救済」(N301, S.95) がそれである。彼にとってこの救済が教育であり、それ故教育学はいわば世直しの性格、社会改造の道具としての新しい学問の課題を必然的に有するものとして映ることとなる。

とはいえ、実のところその淵源は、1930年の文章で定式化される遥か以前の大学時代にまで辿り得るもの、つまり若い頃よりくすぶっていたものである。例えば、ヘルダー没後100年の1904年に書かれた文章や1902年の教育学に関する文章では、現状では「取り囲んでいる諸力の領域との意志の絶えざる闘いにおいて、生は消耗し」(N003, S.2), また「工業国家, 社会民主主義, 無政府主義として内的分解とともに」「社会的生活それ自体が限界もない個人主義によって引き裂かれている」(GzP, S.201) と語られている。しかし、それでもなお彼は諦めていない。「拡散の運動が反対の強力な収斂へと向かっているという兆候があると私は信じている」(GzP, S.201)。その克服は教育の何より難しい課題であり (Vgl.GzP, S.201), シュプランガーは「生の一体的な流れは我々の……古典主義時代の源泉へと沈潜することによって再び新たに運動させることはできないのであろうか」(N003, S.2) と問いかけ、新人文主義に期待しつつも教育学の役割を暗示している。1930年では大学人の防衛機制として働いていた大衆への侮蔑的態度こそはつきり見られないものの、既に大学時代に大衆社会の到来とそれに対する教

養市民層の一員としての不安が語られており、それを更新されたドイツ古典主義による教育(学)によって克服しようとする意図が表明されていた。

ところで、主にベネディクト・アンダーソンに依拠して語れば、以上のようなシュプランガーを取り巻く社会的文化的状況は——政治的なものがそもそも相対主義的分裂状態にあったのがドイツであった——、対ナポレオン戦争敗北からの復興と政治的分断(多様性)における統一を希求した18世紀末から19世紀初頭のドイツの事情と重なって見える。それはドイツにおける最初の本格的なナショナリズムをもたらした時期であった。しかし、ナショナリズムがドイツ特有の現象でないのはもちろんである。非常に簡潔に描くならば、18世紀において既に、ヨーロッパの統一言語であったラテン語は利用機会が減少し格下げされ、それに伴って各国の言語による出版物が増えていった。近代国家はキリスト教的共同体の解体を前提としている(曾田, 10頁参照)。とはいえ、それぞれの国々の言語がいわば共通語化されていなければ、商品としての出版物自体の存在はあり得ない。それを牽引していたのが、2つの想像形式としての小説と新聞であった (Vgl.Anderson, p.25)。そこで、ヨーロッパ全土においては言語の複数化、領土化、相対化が進むと同時に——それぞれの言語が使用されると同時に、それぞれの国々においては特定の地方言語に特化された出版語 (print language) による統一化、集中化、共通語化が進行する——アンダーソンはそれを「言語学的焼夷弾 (philological incendiaries)」と呼んでいる (Anderson, p.84)。例えば、「ボヘミアの口語チェコ語がドイツの出版に多少とも同化できなかったのに対して、『北西部ドイツ語』は同化できたという理由で、それは低地ドイツ語、

広く話されていたために、下位のドイツ語となった。高地ドイツ語は……それに応じて新しい政治的文化的高みへと昇りつめた」(Anderson, p. 45)。それはちょうど神聖ローマ帝国の天蓋が瓦解し、ある一つの民族 (ein Volk) が複数、意識されたとの同様である。こうして『国民』は……はじめて意識的に熱望されることが可能な対象となった」(Anderson, p. 67)。つまり、この時代、ヨーロッパ内部での相対性、多元性の意識が感じられ始めていた。しかしその一方で、相対化はヨーロッパ内部にとどまるものではなかった。既に大航海時代以来の外部との接触によって、世界に対するヨーロッパ自体の相対化が進んでいる。インド、中国、日本などのアジアやアステカ、インカなどの中南米といったヨーロッパ外部の諸文明についての知見は、ヨーロッパの絶対視を動揺させることになり、ヨーロッパの基盤を失わせることになる——例えば、キリスト教の絶対性への疑問。つまり、ヨーロッパはこの時代、内部、外部の二重の意味で相対化に見舞われていたことになる。その克服の一つ、ヨーロッパの固有性の獲得の一つとして、ヨーロッパは基盤の再生 (ルネサンス) を試みるようになった。その際、「学校と特に大学がナショナリズムの最も意識的な擁護者」(Anderson, p. 71) だった。言い換えれば、この試みはヨーロッパの根拠、精神的原点の探索であった。それはグリムのドイツ語辞書に典型的なように、19世紀のヨーロッパ全土における俗語の辞書編纂ラッシュに象徴されている。その動きの最初の重要な一翼が新人文主義と文献学であり、このときいわば「発明」されたのが、古典古代としてのギリシャ・ローマ、特に古代ギリシャであった——古代ローマはラテン語の衰退と共に、特にドイツでは軽視されていく。古代ギリシャの発見は、したがってドイツの専

売特許ではない。18世紀半ばまでにドイツ、フランス、イギリスで、ほとんどのギリシャの古典が注釈付きで手に取ることができるようになっていた (Vgl. Anderson, p. 72)。既にイギリスにおいてはトーマス・ブラックウェルの研究 (1735年) においてホメロスの天才性が語られており (曾田, 60頁参照)、それがフリードリヒ・アウグスト・ヴォルフに影響を与えて、『イーリアス』と『オデュッセイア』は……ヨーロッパにおける文芸の出発点に位置する傑作」(曾田, 61頁) とされ、それらは歴史的批判的に考察された。さらには古代ギリシャの発見は1800年辺りのギリシャ人さえも、彼らのギリシャ性への関心とギリシャ人としての国民意識を鼓舞している。ギリシャの末裔を自負するアンダマンティオス・コラエスは、フランスでの演説において「我々は再びこの名 (ギリシャ) に値するようになるよう努力しなければならない」と語っているという (Anderson, p. 72)。こうしたヨーロッパの土台としてのギリシャの発明は、ドイツにおいてはやがて、ドイツ独自のものに改鑄されることになる。言い換えれば、言語上でも精神的にもギリシャ人との親縁性を持つドイツ人、「根源的で墮落しないネイションの担い手」(曾田, 28頁) としてのゲルマン人の末裔であるドイツ人の強調を伴って、ドイツ化が文化政策となる。20世紀になって、この延長上にヴィルヘルム・フォン・フンボルトが見出される。このように18世紀から19世紀初頭のドイツにおいて、古典古代研究、歴史的批判的文献学的研究は、新しい学を形成することによって、天蓋喪失後のヨーロッパ各国の相対化状況、つまりドイツ自体の相対化を回避し、ドイツの統一性へと向けて改造する可能性を与えるものであった。その意味において、文献学はドイツ・ナショナリズム形成の梃子となり得た。そして、

同じことが若いシュプランガーによって繰り返される。20世紀への転換期の相対主義的状况を、彼は文献学とは異なる新しい学問を作り上げることによって克服しようとする。したがって、彼にとってフマニテートの時代は彼の雛型であった。しかし、その時代と彼の時代は異なっていた。というのも、かつて大衆は存在していなかったからである。そこで新たに求められる学問には社会的倫理的改造という働きが課せられることとなる。1910年頃までに様々な資料の発見があって——シュプランガーもその発見者の一人である——、そうした流れの中心にヴィルヘルム・フォン・フンボルトがいることが証拠立てられるのだが、この時期の教授資格論文等においてシュプランガーも加担した「フンボルト創造」はドイツ・ナショナリズムの再復興と考えられるだろう。こうした歴史的事情も踏まえれば、1900年以前、彼の幼少期以来から子どもの目にも予感し得た社会不安や相対主義的——あるいは乱反射した印象主義的——状況を、単に美的な個人的表出（表現主義的表出）によって解決するのではなく、さらに高次の倫理的解決を行うものとして彼が教育学を構想し、そのために将来の職業として選択したというのは、あながち的外れな議論ではあるまい——「この（印象主義傾向を持った教育学が主張する）体験充実と（表現主義的傾向を持った教育学の主張する）表現文化は、我々には今日ではもはや究極の目標としては現われない。倫理的なものへの決定的な転回が始まっている。人間は倫理的に結びつき、共同体、何よりも道徳的文化の意味内容を自らに求めるそうした結びつきに対する最終的な責任から決断するべきである。……人間形成（Bildung）は……人格の道徳的宗教的深みを作り出すことである」（N301, S.103）。ちょうど新人文主義において文献学が古代ギリ

シャの再解釈を通してドイツ性と国民意識を高めたように、20世紀の初頭においては今度は教育学が古典期ドイツ研究を通して今一度それらを高揚すること、あるいは失われたドイツ性を改めて取り戻すことができるとシュプランガーには思われたのであった。晩年、次のように述べられている、「何よりも人間を変えようとする者は、教育の力に自らの希望を置いている……。したがって、こうした人間は世界を改良するために教育者になろうとし、またそうならねばならない」（N[EM]867, S.7）。この人間がシュプランガー自身であったことは疑いがない。そこにはナショナリスト的側面、旧保守主義的反応が察知できよう。旧保守というのは、1930年の彼には3つの流れに対する心情的抵抗が見て取れるからである。「ドイツは……技術的進歩に喜びを感じるアメリカニズム、反資本主義的で統制的なボルシェヴィズム、そして独裁的に思考する国家主義的なファシズムの十字砲火へと至っている」（N301, S.96）。それに代わる第四の選択肢とは何だったのか。それはやはり過去（歴史）であった。M・ヴェーバーとは対照的にアルトホーフへのシュプランガーの賞賛（Vgl.N301, S.90）が示すように、彼にはカイザー・ヴィルヘルム時代のナショナリズムの傾向が働いている。その意味で、1890年の全国学校会議におけるカイザーの演説は重要である。というのも、学童期のシュプランガーは、その発言の趣旨に従って教育を受けたからである。

結びに代えて

本稿はこれまでの論考の焼き直しの意味を持つものともなってしまったようだが、それでも新しいものを獲得している。ギュムナジウム時代から肯定的否定的な経験によって引き起こされてきた教育に対するシュプランガーの関心

は、ベルリン大学という教育学の貧しい扇状地の地下を見えざる水脈として流れ、ようやく1906年に高等女子学校での臨時の教職を契機に偶然、教育学者という生涯の川を作り出す湧水となって現われる。しかし、その道は単なる偶然ではなかった。彼には伝統の喪失、大衆の台頭といった20世紀への転換期の事情を前提に、当初から人間を作り変え、社会を改造する役割を教育に期待しており、それが最も有効に働くのが教育学であると確信していた。教育学は大学時代ではさしあたり様々な関心領域を覚醒するものとしてしか作用しなかったが、それは教育学に必要な非常に広い守備範囲をおさえるのに役立つものとなる。もし仮に大学人になるための一つの手段として教育学が選ばれたとしても、彼の幅のある大学学習は教育学の受け入れに好都合に働いたであろう。それはやはり2人の師、教育（学）者としてのパウルゼンと歴史哲学的思索者としてのディルタイの貢献である。その一方で、シュプリランガー自身の中にナショナリスト的傾向があり、20世紀初頭のドイツの

社会改革は、近代ドイツ・ナショナリズムの源、新人文主義に求められた。ドイツの過去の更新的再興の最適の道具が、かつての文献学のように、彼の時代には教育学であると彼には思われたのであった。この発想は彼の大学時代を越えて、ヴァイマル期にも、また第二次世界大戦以後にも引き継がれるものである。

本稿までの歩みによって『生の諸形式』初版(1914年)、『ドイツの教育政策の25年』(1915年)などを直接には考察の対象としていないものの、初期シュプリランガーの文献についてはほぼ目にする事ができた。無論、更なる理解は進められるべきであるが、少なくとも初期シュプリランガーについてはその全体像が描かれる時期に來たと思われる。長らく踏みとどまっていた足取りは、ようやく新たな方向性を持って進むこととなる。ここで長井先生を懐かしみながらの一服の休息——おそらく彼はあくまでも紳士的に優しく、しかし厳格に私を諭すことであろうが——というつもりで、本稿はさしあたり筆を置くこととする**).

*) 本稿では敢えて註を設けない。というのも、本稿の位置づけが、これまでの論考の総括的意味合いを持つからである。主に以下の拙論である。「若きシュプリランガー (I) / 1900年以前のシュプリランガーに関する歴史的比較考察」(『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第49号, 1999年, 21-35頁)。「初等教育に関する若きシュプリランガーとパウルゼン」(『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第53号, 2001年, 1-18頁)。「ヴィルヘルム・フォン・フンボルトに関する若きシュプリランガー」(『鹿児島女子短期大学紀要』第44号, 2009年, 189-208頁)。「想像力を巡る若きシュプリランガー」(『ディルタイ研究』第20号, 2009年, 172-190頁)。

なお、一次文献、シュプリランガーに関する二次文献、その他の文献については、以下のように略記して用いる。また、引用における括弧内の言葉は、引用者の補足である。

Primärliteratur EDUARD SPRANGERS.

Gzp: Gedanken zur Pädagogik[1902]. In: Bollnow, O. Fr./ Bräuer, G.[hrsg.]: Eduard Spranger Gesammelte Schriften Band 2. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1973, S.190-207.

N003: Die Humanität[1904]. In: Ethische Kultur. Jahrgang 7, Nr.1 den 1. Jan. 1904. S.1-3.

N006: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft (1905). Berlin: Reuther & Reichert, 1905.

N074: Wilhelm Münch[1912]. Zu seinem Gedächtnis und seinem Vermächtnis. In: Pädagogisches Archiv. Jahrgang 54, 1912, S.537-544.

N176: Zur Lage der pädagogischen Studiums[1922]. In: Pädagogisches Zentralblatt. Jahrgang 3 Heft 3 1922. S.81-88.

N301: Pädagogik. In: Abb, Gustav[hrsg.]: Aus fünfzig Jahren deutscher Wissenschaft. Berlin: Walter de Gruyter; Freiburg: Herder; München: R. Oldenburg; Leipzig: B. G. Teubner. 1930. S.86-103.

MSt: Spranger, Eduard: Meine Studienjahre 1900 bis 1909[1945]. In: Meyer-Willner, Gerhard[hrsg.]: Eduard Spranger. Aspekte seines Werkes aus heutiger Sicht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 2001. S.196-231.

Prfl20: Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert[1953]. In: Sachs, Walter[hrsg.]: Eduard Spranger Gesammelte Schriften Band 10. Heidelberg: Quelle & Meyer. 1973. S.342-360.

N[EM]833: Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach[1960]. In: Derbolav, J./ Nicolin, Fr.[hrsg.]: Derkenntnis und Verantwortung. Düsseldorf: Schwann. 1960. S.451-463.

N[EM]867: Quellen pädagogischer Berufswünsche[1961]. In: Asmus, W./ J.P.Ruppert[hrsg.]: Erziehung als Beruf und Wissenschaft. Festgabe für Friedrich Trost zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M./ Berlin/ Bonn: Verlag Moritz Diesterweg. 1961. S.1-15.

SBriefe: Bähr, Walter[hrsg.]: Eduard Spranger Gesammelte Schriften Band 7 Briefe. Tübingen: Max Niemeyer. 1978.

Sekundärliteratur.

Anderson: Anderson, Benedict: Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Revised Ed. London/ New York: Verso. 2006[First Ed. 1986].

Dolch: Dolch, Josef: Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutschösterreich von 1900 bis 1930. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2.überprüfte Auflage, 1968[1. Auflage, 1933].

Paulsen LfP: Paulsen, Friedrich: Lehrstühle für Pädagogik[1906]. In: Spranger, Eduard[hrsg.]: Friedrich Paulsen Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. Stuttgart/ Berlin: Cotta. 1912. S.454-464.

Paulsen GdgU: Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts[1884]. Dritte, erweiterte Auflage Zweiter Band. Berlin/ Leipzig: Walter de Gruyter. 1921.

Sacher: Sacher, Werner: Der junge Spranger als Erziehung- und Schulpraktiker. In: Meyer-Willner[hrsg.]: Eduard Spranger. Aspekte seines Werkes aus heutiger Sicht. 2001. S.30-52.

曽田: 曾田長人『人文主義と国民形成/ 19世紀ドイツの古典教養』, 東京, 知泉書館, 2005年.

**)ところで、我々の関心はシュプランガーの教育学に対する実存的動機を知る必要を感じたところから始まったのであったが、ほぼ10年に渡る我々の論考が「なぜ初期シュプランガーに固執し続けたのか」という問題意識についても付加しておくべきであろう——そして、この問いは我々自身にも跳ね返ってくる、つまり「なぜお前は教育学を選択したのか」という声となってである。このように長びいた理由には、無論シュプランガーの初期研究の少なさもある。だが、それ以上に我々に強く予感されたのは、1910年までの、正確には1914年、つまり『生の諸形式』初版までの彼の中に、後々の思考の原型が極めてはっきりと認められるということであった。彼はピカソと同様に早熟の天才であったが、ピカソのように創造的破壊者ではなかった。彼のまなざしは、時代状況から影響を受ける3つの対応——つまり、冒険的に未来へと無謀な自己投企を行うシツォフレンニー的志向、瞬間の高揚としてのエPILEPTIC的志向、つつがなき過去に場を置くが故に、変化への対応が難しいメランコリー的志向——から見れば、無気力を伴った、しかも同時に安定志向のメランコリー的色彩を持っていた。彼は19世紀のゆりかごに閉じこもることを選んだ——彼の幼い頃の2階の玩具に囲まれた、そして一人っ子として孤独に窓ごしに町を眺めた子ども部屋のように（そこで夢想されていたのは、新しい世界ではなく、懐かしい、しかもいわば売れ残ったおもちゃの世界であった）。シュプランガーの教育思想のプロトタイプを初期に求めることができるのは、また初期研究において特に生活史的、社会史的アプローチが重要となるのはそのためである。とはいえ、もちろんこれまでの論考が彼の教育やその他の理論を全く取り扱うことがなかったというわけではない。一見そのように思われるとすれば、既に例えばボルノーによる初期シュプランガー教育学についての非常に示唆的なこねた研究が存在していること、教育学内在的な考察ではもはや研究の発展可能性が小さいことを明示しなかったからであろう。我々はそうした考察を、これまで——特に我が国においては——さほど入念に扱われた気配のないシュプランガーの小さな文章で補強すると共に、当時のまだよく知られていない運動——大学教育学運動、植民地研究所からハンブルク大学への昇格の動きやライプツィヒ女子大学開設への対応——に関する彼のコメントで再解釈しつつ、特に邦文文献では手にされることの少なかった（あるいは、ほとんどなかった）学位論文やそれに前後する文章、教授資格論文での彼の理論的試みを理解しようとしてきた。

他方、生活史や社会史を我々が論考の不可欠の条件にしてきたのは、シュプランガーが価値中立的な客観性（後の言葉で言えば、無前提性）の格率を学問的態度としておらず、生への学問の依存関係を学問の支えとして確信し、それ故学問の足場としての価値を既に早くから強調していたことであり、彼の思想理解にとって価値判断という発想そのもの

が必然的なものであると考えざるを得なかったからであった。ところで、シュプランガーは大学人の社会史という観点から見れば、師の一人パウルゼンと並んで特異な存在であった。既にたびたび繰り返したように彼らは再生産的な活動パターンをとる教養市民層に属していなかったために、その階層の製造工場であるギムナジウムで学んだシュプランガーは夢見心地の幼年期や学童期とは違い、ある程度の努力があってもあらかじめ将来を約束される身分にはいなかった。彼の理解は、その意味での研究意義があると同時に、そうした立場の教養人としていかに生き、いかに思想形成をしたのか（変節も含めて）という問いは、社会史の一事例研究ともなり得ると思われた。もちろん彼自らが学派を形成することを望んでいなかった（あるいは、望めなかった）ということも、教養市民層出身の大学人がそうしている——そのために同属交配がなされた（彼の身近なところで挙げれば、ディルタイの娘はミッシュの妻となる）——事実との比較でも興味を引く対象であった。そうした事情は初期を見ることでしか分からないものである。しかし、それでもなお大学人という名誉を得たシュプランガーの非教養層という出自、言ってみれば「かつての彼自身」への侮蔑——自ずからも属する可能性さえあった社会状況の変化から生じてきた大衆への偏見——は、彼自身の新たに手にした態度との不整合を感じさせる。それが早くも大学時代の彼に見て取られるのは、本稿が引用したザッハーのものにも見られる。その意味で彼は特異現象であるが、教養市民層の中で早く認められたいという彼の願いが確実に存在していたという点で、その地位を揺るぎないものとしたときには、まさにこれまでの典型的な大学人の行動ともなっている点で、そこにはかつての姿はない。これまでの我々の諸論考がここまで長引いたのは、こうした両義性を解明しなかったためである。反面、この両義性は特徴的な大学人としてのあり方をも生み出している。シュプランガーの伴侶となるスザンネがやはり教養市民層に属していなかったことも一つの象徴であるように、彼はノールのゲッティンゲン学派のような研究者集団を彼は作り出さなかった。むしろ、彼が形成したのは学派ではなく、教育学的見識を持った教育者であった。その証拠として我々は、シュプランガーとやはり同様に通常の大学人としての出自を持たないフリードリヒ・コーパイの関係を挙げることができる。コーパイも1945年4月のベルリン市街戦で亡くなっていないければ、戦後の教育学者の代表格となっていたことは間違いない——わずか42歳で彼は世を去った!!。時代状況もあって彼は数年の大学人生活の後、昔ながらの初等教員に戻らざるを得なかったが、彼の著作における理論と実践の結合——絶えず、大学人の嘲笑的であったもの——は、十分な学的可能性をもって、今でも我々に示されている。その著作は明らかにシュプランガーの強い影響下にあったが、同時に彼は教育的意志をコーパイに確実に伝えていた。それ故、出自を参考にする場合、パウルゼン、シュプランガー、コーパイの3人は密かにつながっている。いわば彼らは通常の学派とは異なる、教養と身分ではない「心のシュレー」、「教育意志の学派」を形成していたと言えるかもしれない。もちろん、シュプランガーの場合、その理論化とその伝承のための確信的な思考的財産としてディルタイの精神科学が最も重要であったのは言うまでもない。それが生の営みから発する思考であったために、彼にはなおさら必須のものであった。とはいえ、ヘルンフートのようには力強い継続的影響を彼は持てなかった。我々が知るべきはそこにある。

繰り返せば、我々にとって本稿はさしあたりの締めくくりとなる。そのために、本稿に至るまでの我々の歩みがここで示される必要があった。この付加された文章をもって、初期シュプランガー研究に一つの区切りがついたと改めて考えてもよいであろう（遅ればせながら、今も敬愛する亡き長井先生のために）。

（2010年11月30日 受理）