

カール・ハインリヒ・ベッカーとエドゥアルト・シュプランガー

Carl Heinrich Becker und Eduard Spranger

山 元 有 一

Yuichi YAMAMOTO

In den textevergleichenden Betrachtungen erreichen wir den entscheidenden Differenzpunkt zwischen Carl Heinrich BECKER(1876-1933) und Eduard SPRANGER(1882-1963), den wir bisher selten uns zum Bewußtsein brachte. Wir können zwar nicht die Spuren der unmittelbaren Auseinandersetzungen BECKERs mit SPRANGER in seinen Schriften, aber doch beide behandeln über die gleichen Themen: Gründung der neuartigen Überseehochschule, Auslandsstudien, die humanistische Fakultät und das Wesen der Universität, etc.. Seit 1913, ja Studienjahre BECKERs, konzeptiert er schon den in 1926 formulierten „säkularen Wandel“ des Universitätsideals aus soziologischer Denkweise, die der junge BECKER in Heidelberg durchzusetzen pflegte und durch seine überseeische Feldarbeit förderte. Das, was er aus seiner Islamstudien, die damals weniger bemerkt wurde, begriffen hat, ist für ihn der Maßstab der Verständigung des Positivismus als wissenschaftlicher Methode und zugleich der der Notwendigkeit der weltpolitische Bildung, die als alt-traditionelle und ästhetisch-harmonische Bildung der deutschen Klassik anders ist. Überall behielt er die durch den Positivismus gebrachte Krise als Zwischenstadium für die neue Gestaltung der Wissenschaften oder die Umbildung der Universität, wie den relativistische Historismus. Für ihn bedeutet die Wendung eine Synthese zwischen das praktische und das wissenschaftliche, deren Aufgabe nur mit Soziologie erfüllt wird. Oft nimmt BECKER demzufolge die Förderung der Auslandsstudien in Universität für sich in Anspruch, das für die Erweiterung des wissenschaftlichen Begriffs und für die wissenschaftliche Berufsbildung von den Auslandsbeamten, den Unternehmern und den Kaufmännern verantwortlich ist. Das ist die keine Angelegenheit der bisherigen Universität. Andererseits SPRANGER erhebt so häufig Einwände gegen BECKER, daß wir uns die Zusammenarbeit in der Pädagogischen-Akademie-Aufgabe ins Zweifel stellen müssen. Er ist grundsätzlich der Verteidiger von alter Universität, die durch humboldtische Humanismus entwickelt hat, wenn auch er auf den politischen Mangel in dem Humanismus hingewiesen hat. In seinem ganzen Lebenslauf versucht er damit den wertfreien und relativistischen Charakter des Positivismus zu überwinden. Wir können die fast allseitige Gegensätze zwischen Beide bestätigen. In diesem Sinne können wir behaupten, daß BECKER ein nach Außen sich interessierender und liberal-elastischer Optimist war, während SPRANGER ein nach Innen hingebender und konservativ-ernster Pessimist. Beide ganz verschiedenes Verhalten von das Wort: Kompromiß ist symbolisch. Für BECKER erschien SPRANGER wie „BECKMESSER“ in Nürnberg, der in Gralsburg wohnt und sich rückwärts gegen die Wirklichkeit einstellt.

はじめに

本稿は1910年代から様々な活動を行い両大戦後ドイツの復興に寄与したカール・ハインリヒ・ベッカー (Becker, Carl Heinrich/1876-1933) とエドゥアルト・シュプランガー (Spranger, Eduard/1882-1963) に関して多面的に比較検討するも

のである。二人については初等教員養成に関して既にいくつかの考察を行っているが¹⁾、本稿はこれを前提にさらに考察していく。ところで、両者を理解の対象とする場合、これまでのところはどちらかと言えば、シュプランガーの側からしか取り扱われてこなかったようにも思われる。例えば、二人の往復書簡を駆使してシュプ

ランガーの教員養成に対する評価についての神話に正当な修正を求めたマイヤー=ヴィルナーでさえも、ベッカーの著作については『ライヒの文化政策的課題』(1919年)と『ドイツ国家の教育制度の枠組みにおける教育アカデミー』(1926年)の二つしか取り扱っていない²⁾。とはいえ、ベッカーの教育政策の考え方には彼の大学人としての研究の経歴が明らかに影響している。これに言及しないままに内閣参事官あるいは大臣としての彼の実践的経歴だけを語るだけでは、シュプランガーとの比較の際にも不均衡が生ずるであろう。そこで本稿では、まず主にベッカーの生活史を中心に彼の思想傾向となったと思われる一部を探り、ついでシュプランガーも取り組んだ同一対象に関するベッカーの諸論文や講演について触れた後、両者の思想の根本にある違いに迫りたい。これに付随して、一連の論考が目指している初期・中期のシュプランガー理解にもつながるものとなるであろう。なお、文章の背後に身を潜めるつもりはないが、文献上での具体的な比較が避けられないため、冗漫な文献案内となる危険を覚悟しつつ引用が増えることを先に断っておく³⁾。

【 1 】

ハレの教育アカデミーで教鞭をとったアドルフ・ライヒヴァインは国家社会主義の犠牲者としてよく知られる教育学者だが、1930年前後にはプロイセン文化省において大臣ベッカーの補佐役としての経験を有している。その彼は1931年にベッカーを次のように評している。「何らかの仕方で私たちの時代の研究や活動の見取り図の中へベッカーを描き入れようとする場合、彼が本来こうだと言えるように、どこに属していたかを確定できない困難がどうしても生じて

くる。彼は狭義の意味での哲学にも、学問にも、学校実践にも、教育理論にも、場合によれば政治にも属していないのではないだろうか⁴⁾。

このように同一性を確保しがたいベッカー像は、むしろこの帰属性のなさにこそ特色があるのかもしれないが、こうした傾向は生活史からいくらか説明できないではない。まず本節ではシュプランガーとの生活史的な差異も考えに入れつつベッカー像を描き出すことを目指してみたい⁵⁾。

カール・ハインリヒ・ベッカーは1876年4月12日に裕福な家の4番目の子どもとしてアムステルダムに生まれている⁶⁾。父方ではエルンスト・モーリツ・アルントの友人でもあり、医師であり医学に飽き足らず語学教育の施設(Pädagogium)を設立した祖父、銀行家兼商人の父、母方ではプロイセン州議会の下院議員であり政治的にも名声を博していた祖父、60歳で回想本を書いた母を持つ。カール・ハインリヒの兄弟は6人だが、最年長はブレーメン・オスターホルツ郡長で銀行頭取、娘たちはそれぞれ牧師、上級士官らと結婚している。単にこれを見る限りでも、ベッカー家が恵まれた階層の家庭であると言えるであろうし、カールが非常によい条件の下に暮らしていたことは容易に察しがつく。事実、カールは学生時代にたびたび国外旅行——フィレンツェ、ローマ、ロンドン、パリなど——をしているだけでなく、その後も北アフリカや近東へも旅行している⁷⁾。

こうした出自を持ったベッカーであるが、彼はその後、子どもの成長に対する父親の配慮からフランクフルト・アム・マインへ転居し、当地のゲーテ・ギムナジウムに通う。興味深いことだが、彼はこの時期から既にヘブライ語までも習得している。1895年以後最初の夏学期をローザンヌ大学で過ごしたが、学問的には満足せず、ついでハイデルベルク大学で神学や古聖

書学を学んだ。そこではJ・ヴェルハウゼンに
触発されて比較宗教学、中近東学へと進む一方
で、カール・ベーツォルトからアラビア語、シ
リア語を習得し、ベルリン大学へ転学した後、
再びハイデルベルクへ戻って1899年に言語学博
士の称号を得る。ついでベルリンの中近東ゼミ
ナールで研究を続けていたが、上述したように
1900年秋から1902年春まで、終始一貫した目的
を持った長期に渡る研究旅行に出かけた。それ
はパリからスペインを経由してモロッコへ、そ
こからイタリアを経由してエジプト、さらにスー
ダンへ、再び地中海ギリシャに戻ってトルコへ、
再度カイロへ戻ってエルサレムからダマスカス
までという大旅行であった。この旅行で興味深
いのは、スーダンでの彼のまなざしが既にして
政策的なものであったことである。すなわち、
「そこで私に興味深かったのは、イギリスの植
民地活動であった」⁵⁾。そして、ハイデルベル
クでのセム言語学における教授資格論文はそ
の直後の5月である。これは博士号取得からわ
ずか3年であり、これは当時の大学教師ではか
なり短い履歴であった。この事実からもベッカー
が才能に恵まれていたということが認められる
のと同時に、研究に打ち込めるだけの十分な時
間を支える財力を有するベッカー家の安定感と
余裕を十分に推測できる。だが、それ以上に重
要なのは彼の研究の地盤がハイデルベルクであ
ったということである。イスラム学のような当時
としては新興の、つまり非伝統的な学問にベッ
カーが取り組んだことや研究旅行は、この古都
の大学と十分な関係があるのは確実である。言
うまでもなく、それはマックス・ヴェーバーと
エルンスト・トレルチュ、あるいはエーバーハ
ルト・ゴータイン、ディートリヒ・シェーファー
の存在である——その他、当時のハイデルベル
クにはヴィンデルバント、イエリネク、フォス

ラー、カール・ノイマンらもいた。彼らは学問
の垣根を越えた学際的な活動を行っていた。哲
学、歴史学、宗教学、経済学など広範な領域を
いわば統合するヴェーバーの社会学やトレルチュ
の比較宗教学などは、ベッカーの学生時代には
まだ明瞭な姿をとっていなかったにせよ、その
思想を十分に感じ取ることが可能な環境にあっ
た。ベッカーの考察方法においても、彼の『イ
スラム研究第1巻・イスラム世界の生成と本質
について』の序文で「その(第1巻の)内容に
従えば、オリエンタリストの集団を越えてあら
ゆる学問的な教養人の適切な関心の的となるよ
うに思われる諸研究」(Bckr1924b, S.VIII)と
語られるように、そこに収められた諸論文は文
化史、宗教、(比較)宗教史、経済、国家と広
範な領域を対象としている。また、彼の最初期
の論文も「イスラムにおける女性」であり、狭
い学問領域に収まりきらないものである。ここ
ではこのことをミュラーの叙述によって代える
こととしよう。「イスラムの女性というテーマ
は26歳のハイデルベルク私講師が、文化心理
学的、法学的、発展史的、宗教史的にまとめたも
のである。女性の社会的法的文化的地位は、彼
にとって文化のモラルのための決定的な試金石
であった。男女同権の擁護者として彼は、エジ
プトにおいて始まったばかりのイスラム女性運
動へ自らの関心を寄せた。最終的には公共生活
からの女性の締め出し、無教養、デカダンスへ
と導くことになった女性の過小評価を自ら確信
するため、彼はイスラム文明の没落についての
テーゼを主張した。母親の教養を彼は、将来の
世代に対して決定的なものであると考えた」⁶⁾。
無論、こうした発想にはベッカーの教養ある母
の存在が少なからず関与しているであろうが、
既にこの時期の彼に民主的傾向あるいはヒュー
マニズム——ドイツ的な人文主義とは多少異な

るそれ——が見られることは注意しなければなるまい。その後、私生活では結婚して息子をもうけた。これはインドへの招聘を断る理由となったが、やがてベッカー自身が「自らの学問的作業の最高潮がハンブルク時代であった」と述べたように⁷⁾、1908年に開設されたハンブルク植民地研究所へその年の秋に招聘されるという偶然なる必然につながる。

ベッカーを社会史的に捉えようとする場合、出自は言うまでもなく彼の兄弟の将来の職業や姉妹の結婚相手などを見ても、明らかに教養市民層に属するが、その階層の再生産性は低い。とはいえ見方を変えれば、医師、語学教育者、銀行員、議員など、多様なアカデミックな立場が豊富な視点を彼に与える素地を形成していた。また、この家庭の芸術的傾向もベッカーに彩りを与えている。さらに彼らの国外での生活という一般にはない生活歴——彼の母親もアムステルダム生まれであった——も、特徴として加えてよいであろう。しかも、アムステルダムは古くからの商業公益の都市であり、オランダ自体が音楽でも絵画でも他国との交流が盛んな土地柄であった。これは当時まだベルリンが地方都市にすぎなかったことと比べると、シュプランガーと明らかに異なる点である (Vgl.N521, S11)⁸⁾。急変する大都市化に戸惑っていたシュプランガーとは異なり、国内に戻ってからも、運営資金の調達方法や経済社会学部という新しい組織で斬新なあり方を示す大学を有することになる商業地フランクフルト・アム・マインで、ベッカーは国際感覚をさらに身につけることが可能であった。

ところで、こうした関係はそのまま彼らのその後の活動にも反映されている。例えば、若い時期の著作では、シュプランガーがドイツの精神的根幹の再検討としてヴィルヘルム・フォン・

フンボルトを研究対象としたのに対して、ベッカーはヨーロッパと他の諸地域との比較のためにイスラム研究を選んでいる。もちろん、これには彼らが学んだ大学の相違に由来することは間違いないであろう。というのも、ベルリンで学んだ経歴があるとしても、ベッカーに影響を与えたのは何よりもハイデルベルクであり、金銭上の問題がおそらくあったとしても、シュプランガーは生まれ故郷のベルリンを離れることをしなかったからである。両大学は彼らが学んでいた当時、それぞれ独自の雰囲気を持っていた。政治的に見れば、フリードリヒ・アルトホーフがいわば支配しプロイセンの理論的後見人となっていたベルリン大学とそのアルトホーフに反対するヴェーバーが影響力を持つハイデルベルク大学という、対照的な関係にあった。例えば若い時代にベッカーがトレルチュの影響下にあり、比較類型的な歴史主義、したがって相対主義的思考の積極的承認の立場に立っていたのに対し、シュプランガーは後に協力関係を築くとしても、トレルチュの『キリスト教の絶対性と宗教史』(1902年)に対抗して自らの答えを模索していた。シュプランガーのギュムナジウム時代以来の同友でミュンスター大学神学者であったハインリヒ・ショルツは後年次のように回想している、「今日でも私が思い出すことができるのは、当時(大学生の)シュプランガーがかなり切羽詰った感じでキリスト教の絶対性や宗教的アプリアリの承認といった問題について、トレルチュの考え方と対決していたことである。確かに年を経た後で私はこれらの問題について何ら捉えることはできなかったが、シュプランガーの力の入れ様はそれで失われることはなかった」⁹⁾。シュプランガーの幼少期の生活に深い影響力のあったノイエ・キルへとも関係の深いシュライエルマッハーは当然として、

シュプランガー自身、第二次大戦後にトレルチュでなく、リツェルへの心情的支持を表明しているから (Vgl.o.No.J.a, S.429), 信仰も含めた当時の諸問題に対するベッカーとシュプランガーの態度には、既に若い時期からはっきりとした境界線が引けるであろう。さらに、ハイデルベルク大学との関係では、後々のヴァイマル期における二人の支持政党にも明瞭に現れている。1926年以来彼はドイツ民主党 (DDP) のために選挙演説を行っている¹⁰⁾。この政党の創立者は言うまでもなく、マックス並びにアルフレート・ヴェーバー兄弟、トレルチュ、ゴータインなどのハイデルベルガーであった。他方で、シュプランガーは国家人民党 (DNVP) の支持者であった。「私の (ベルリンへの) 招聘は、プロイセン文化省において学校問題と教員養成問題において助言者として意見を聞こうとする意図と結びついていた。文化省には既に大学の同僚であり友人でもあったエルンスト・トレルチュが議会事務次官となっていた。私の場合、間もなくして大臣に任命されたベッカーと政治的に一致するところがなかった。文化省との共同作業は実現しなかった。私は当時、ドイツ国家人民党 (Deutschnationale) の側に立っていた」 (o.N1953, S.347)。このように列記する形式をとっても、シュプランガーとベッカーとの間の差異を感じ取れよう。以上のような両者の傾向の違いが、1910年代、20年代の大学観や教育政策提言において、次節以降に確認するような異なるスタンスの素地を育んだことは間違いないと思われる。1913年当時のベッカーの自己評価は以上をまとめるに十分であろう。すなわち、彼は「自らの学問と融和的傾向によって新しい高等教育機関の国際的性格の熱狂的な擁護者である」「学問的な実践家」であった (Bckr1913, S.117)。それでは対比的にシュプランガーはど

う表現できるのかという欲求に駆られるが、その前に主たる目的である文献上における両者の比較が残っていよう。

【 2 】

シュプランガーとベッカーとが直接にたびたび対面したのは1919年9月以降のことである。無論、それは当時、階級問題とも絡んでいた初等教員養成の新秩序についての話し合いを持つためであったが、結局その対面は「重大な対立」を生んで終わることとなっている¹¹⁾。一方、二人の間では書簡の交換もこの時期から年に2回程度なされているが、それもベッカーからは1923年までであり、ベッカーが全プロイセン総合大学改革を実行に移して後はシュプランガーから1925年に一度宛てられたに限られる¹²⁾。これにはベッカーの改革がシュプランガーの属していたベルリン大学に概して不評であったことも関係しているであろう (Vgl.N825[EM], S.384)。コミュニケーションの上での両者の関係はそもそも疎遠であったと言わざるを得ない。だが、事情は著作の上では多少は異なる。確かに、ベッカーがシュプランガーについて触れたのは、ミュラーの編集した『ベッカー著作選集』で見ると、35もの諸文章の中で唯一、すなわち1924年7月に第3回ヨーロッパ学生支援年次集会において行ったエルマウでの講演「ドイツの大学の本質について」 (Bckr1924a) に限られている。それも彼がシュプランガーについて取り上げたのは、この講演の10年ほど前のシュプランガーの講演の文章に関するものであった。したがって、ベッカーがシュプランガーをいかに評価していたかを直接に知ることは困難である。しかし他方で、シュプランガーはどうかと言えば、著作期間の長さとも多さにも関係するが、対照的

にベッカーについての直接的ないくつかの指摘を公的著作から窺い知ることができる³⁾。これらの大部分は全集で見れば第10巻にあり、そのタイトルが示すようにベッカーに関する指摘のほとんどは大学問題に関係する事柄であるが、その内容と同じように重要なのが、シュプランガーがこれらの著作で利用している——したがっておそらくはアルヒーフや図書館などに彼の遺贈図書として見出されるであろうベッカーの文献であり⁴⁾、これらの使用文献から推察すれば、公言しなかったとしても、必ずしもシュプランガーは大学論に限定してベッカーを評価していたのではなかったと言える。特に注目に値するのは文化循環理論に関する学術アカデミー講演(N227)であり、論評という形はとっていないが、そこで前年に出版されたベッカーの『イスラム研究第1巻』、特にこの第2論文「一般的文化史の枠組みにおけるイスラム」にすぐさま目が通されていることである。この「巻はウィーンのアットマール・シュパーンによるもの以外にはほとんど反響を呼ばなかった」⁵⁾という事実からも、彼のベッカーへの特別なまなざしを感じさせる。とはいえ、全体として直接的な相互言及においては比較の材料に乏しく、ベッカーがシュプランガーをどのように見ていたかを知ることが残念ながらできない。しかしながら、二人の著作は明らかに対応関係のある同じテーマあるいは同様の時事問題を取り扱ったものがいくつもある⁶⁾、これらのいくつかを考察の対象として、主にベッカーの態度を確認していきたい。

ヴァイマル期におけるベッカーの言葉は大学改革への非常に強い意志を感じさせる。すなわち「新しい時代に対する旧世代の恨みをことさら悲劇的に受け取るべきではありません」(Bckr1924a, S.325)、「<大学の本質が違ったも

のであるべきであるのなら、新しい時代へと向けて進め!>——私に呼びかけるこうした声を聞いています」(Bckr1924a, S.327)。こうした呼び声に彼が初めて応答したのは外国語大学に関する小論(Bckr1913)⁷⁾においてである。これは1913年2月2日に『ハンブルガー・ナハリヒテン』誌に掲載されたものであり、同一テーマに疑義を唱えるシュプランガーの文章が週間雑誌『精神科学』の第1号に収められていたから、おそらくはそれをも念頭に置きながら自らの見解の優位性を主張したものであるとしてよいであろう。確かにベッカーはハンブルク外国語大学に関する動議が連邦参議院を通過することがないことを認めているが、なおもその動議の重要性を取り下げることにはしない。というのも、その前身となるはずであったハンブルク植民地研究所は、ベッカーの見るところによれば、ライヒの外交官採用に関する新秩序という現実的契機を通して設立され理論から実践への転換に既に十分寄与していたからである。それ故、外国語大学の役割とは「中近東やアフリカ、東アジアの言語を学び、植民地での貢献や通訳での貢献を行ったり、その他の外国で実践したりするために必要とされる複雑で国際的な経済関係の深い知識に対する不可欠の予備学習」の「ために場を用意しようとする」ものであった(Bckr1913, S.116)。そのために彼は、この大学の行う3学期から4学期の語学教育とこれに続く最低1年間の大都市での学生生活の必要性を力説し、「商人集団により高い教養・教育への可能性」(Bckr1913, S.120)を求める。もちろん、こうした活動には現実の実践領域からの要請が影響していた、すなわち「外国で活動する者の養成がうまくいっていないことに関して、商業の側からかなりしばしば嘆かれている」(Bckr1913, S.116)。外国語大学はこうした声に

応え、国内外に対するハンブルクの商業的優位性を保障し続けようとするものであり、ドイツの国際政治と国際経済の拡大、要するに外交的勝利のための精神的支柱、単に教育機関にとどまらないそれを作り出すことを期待している (Vgl. Bckr1913, S.120)。しかし、これはベッカーにとって当時批判的に言われていたようなハンブルク特殊の問題ではなく、国民的な課題であった (Vgl. Bckr1913, S.121)。ベッカーはこれを「国際政治的養成 (weltpolitische Ausbildung)」と名づけて従来の大学にはない様式であるとし (Vgl. Bckr1913, S.114)、「ドイツの学生の特性を根本から改変することにつながる」ものとしている (Bckr1913, S.117)。加えて、ベッカーには異なる意図も存在していたようである。それは植民地学——後に「地域研究 (Auslandsstudium/Auslandskunde)」という名称で包括されるようになる——という生まれたばかりの学問が単なる技術やルーティン・ワークに留まらず、大学への格上げを通して既存の学部にある抽象的な学問環境をも有することで学的基礎を持つこととなることを望んでいた。そうすればその学問が本来の傾向として有する生活や実践と結びつく新しい問題設定によって他の学部にとっても有益となることも考えたからであった (Vgl. Bckr 1913, S.118)。「大学設立のような動議は……将来の必要性で斟酌されるのであり、保守的な感覚を永遠の価値のようにしたがる過去の実践でそうされるのではない」 (Bckr1913, S.121)。ベッカーは大学を地に根ざして (bodenständig) 理解しようとしており、理論的な思弁でなく、実践から生まれる組織に改めようと試みた (Vgl. Bckr1913, S.118, 120)。

ヴィラモーヴィッツ＝メーレンドルフやヘルマン・シューマッハーなどとの対立をも招いた外国語大学を巡るベッカーの経験は、1917年2

月の地域研究に関する意見書に生かされる結果となった。歴史的事実から見れば、地域研究は当時、大学の中では一つの研究分野として存在してはいなかった——ベッカーの研究が既にそうであったように、社会学的研究は既に大学内部で開始されていたものの、ベルリンの中近東言語ゼミナールやアメリカ研究所、キール貿易・世界経済研究所、アーヘンの南アメリカ研究所など、大学の外部で営まれていた。こうした両義的な状況に対してベッカーは1913年のようなあからさまな主張を控えて、意見書ではまさに駆け引きを展開している——それはヴァイマル期にさらに修正され、当初の思惑が再び現れる。その点で、この意見書はベッカーの中でも多少とも傍流として位置づけられねばならないかもしれない。無論、それには1917年当時の状況も左右していた。この意見書が公にされた少し後に、シュブランガーがこれに対していわば釘をさすような形でしか自らの考えを示せなかったことにも、こうした事態が関係しているであろう。タイトルが示すように、二人の文章はそれぞれの目標達成のために自らを抑えた内容となっている。したがって、このテーマに関してはベッカー単独で扱うことは困難であろう。

根本的な意図は同一であるにもかかわらず、外国語大学の場合とは異なり、意見書においてベッカーは経済層のための地域研究の要請をかなりトーン・ダウンさせている。その恩恵の対象とされているのは、むしろ「外国で勤務する官吏」 (Bckr1917, Sp.514) である。商人は他のアカデミックな職業と並べてひっそりと、あるいはこっそりと置かれているだけであり、それも大学における養成という文脈ではなく、職業上の単なる技術から「国民文化という大きな諸連関に再び舞い戻らせ……、祖国の文化価値を意識化させる」 (Bckr1917, Sp.527) という国民

教育的課題に限定される。ここには哲学部のフィロローク、神学部の聖職者のように、地域研究が大学に位置づけ可能となる学問として認められるような職業的関連性が戦略的に持ち出されている。しかし、外国に関する一大研究施設の感があったハンブルク外国語大学構想から一転して、学問上でも教育上でも設置場所によって発展の平等性が損なわれるという理由から、「中心化でなく脱中心化 (Dekonzentration) が解決策にならねばならない」とする (Bckr 1917, Sp.522)。さらに、この脱中心化は二重化させられる。つまり、唯一でなく個々の高等教育機関において、全てでなく一定領域に特化された地域研究を営むという方式である (Vgl. Bckr1917, Sp.525)。同時に、中近東ゼミナールのようなあり方は財政的にも不可能であり (Vgl. Bckr1917, Sp.523)、個別専門科目の枠を遥かに越え出るこの研究の特性 (Vgl. Bckr1917, Sp.527) から「この学習にあたってはあらゆる学部の代表者が結集しなければならない」 (Bckr1917, Sp.524) という理由からも困難であるとされる。もちろん、これらは大学の枠組みにおいて当該研究を保障しようとする方策であった。しかし、こうした作為が見られるとしても、ベッカーが大学の新しい課題として挙げるものは、彼の後々の活動を集約するものである。「1. 学問的な地域研究, 2. 外国で活動しようと望む官吏や個人の実践的教育, 3. 国内における外交的関心と理解の覚醒, ……地域研究問題の解決はこれら三つの観点を同じように考慮に入れる場合にのみ可能であろう」 (Bckr 1917, Sp.517ff)。これらの課題は従来の「文学的芸術的な教養を育成するのとは異なる」ものであり、戦時という条件もあるが「義務感のある国家奉仕者と勇敢な兵士を教育するもの」 (Bckr1917, Sp.521) という政治的職業的教育を

求めるものであった。これに関連して唯一ベルリン大学には新たな総合を期待する。これは大学の本質と伝統に対応している、つまりフンボルト的理念に沿っているとされるが、その大学で地域研究の全領域を包括させようとするものであり、従来のあり方ではなし得ない総合であった。続く一言がこのことを明瞭に示しているだろう。すなわち、「何よりもベルリン大学ほどに、現存する組織形式の変更を行わねばならないところはない」 (Bckr1917, Sp.256)。ベッカーはハンブルク外国語大学での構想を脱中心化という策で放棄するよう見えながら、新たな場所で今一度再提案していることになる。後に触れる「総合化 (Synthese)」が本来の意図であったベッカーにとって、脱中心化は苦肉の策であった。ベルリン大学のみが別に考えられたのは、大学への最小限の攻撃であったと言えよう。それ故、この解決策には後に否定の視線が送られる。「この (連邦分立主義という) 脱中心化は革命が勃興した際に、まさに壊滅的に影響を与えたものである」 (Bckr1919b, S.7f)。政治上の非集権化は、ベッカーには学問のそれでもあった。

こうした提案を行ったベッカーの意見書から遅れること4ヶ月の1917年6月にシュプランガーの意見書は同じ雑誌で公にされている——これは後に『文化と教育』第1版にも収められた。シュプランガーのそれが載せられるまでの間にもプロイセン州議会ではこの案件に関して質疑応答が行われており、その様子はマックス・コルニセリウスによって報告されているが⁸⁾、こうした動きとシュプランガーの意見書との関連については興味深い対象となるとしても、ここでは触れることができない。さて、彼が意見書で中心的な検討のまなざしを向けているのは、「大学の枠組みを逸脱することなく、しかも大

学のその他の課題を危機に晒すこともなく」地域研究の国民教育的課題、つまり政治的な国民教育という課題を「どこまで引き受けることができるか」という問題である (N1108, Sp.1033). 彼がこうした問題提起を行うのは、大学がこれまで行ってきた古典文献学的養成では諸外国の地域研究に対応できないような政治的、経済的観点の増大する影響が登場しているからであった (Vgl.N108, Sp.1035). 彼によれば、「大部分、一面的なまなごしを持った個々の人物の印象や限られた地域での短い旅行の出来事がまとめられた日記や著作」(N108, Sp.1039) 程度にとどまり、商人、外交官、教養人の観点は矛盾を見せており、地域研究の学問性自体が不確定であった。それが保障されなくては、知識の領域で最終段階である国民的な形式も「下へ向けて幅広く展開する」ことができない (N108, Sp.1040). だが、外国という言葉が同質的な一体性を有していないために、学問の対象としての外国はそもそも実証的な概念とは言えない。それ故、一つの地域研究というものはなく、「特質の一体性を保っている個別の諸文化を集中して研究する以外には遂行不可能である」(N108, Sp.1045). そして、こうした研究方法は「一般史で始めることが最悪の道である」ことを既に知っている従来の歴史研究あるいは経済学的研究のものであると、彼は判断している (Vgl.N108, Sp.1042, 1045). したがって、非常に多様な科目群となる地域研究は新たな専門科目としてではなく、「現実の文化の中に現れている拡大に対応して従来の専門科目を拡張すること」(N108, Sp.1042) によって対応可能であるとする。その際、シュプランガーは地域研究のモザイク的寄せ集めの危険性を防ぐために、例えば経済だけ、マニエリスム期だけというようなある地域のある特定の事例やある時代のみを対象とした

り、個別の地域研究の考察方法を一般化したりすることを堅く禁じる (Vgl.N108, Sp.1047). そうして、政治、経済、社会、学問、芸術、宗教といった類型的な部分システムの依存関係や相互規定関係を捉えたマックス・ヴェーバーの名をあげると同時に、自らの1914年のアロイス・リール記念論集での論文を事例として示しながら、学問としての地域研究の可能性を模索している。その一方で、対象領域となる文化圏、つまり外国でなく一定の特質を有する地域の多様性とそこで考察される観点の多様性を配慮すれば、「個別の地方に適当な諸大学に個性化すること」(N108, Sp.1041) を求めることは必然的であった。この点でシュプランガーは脱中心化をやむを得ず提案するベッカーに、さもあらなんの支持を行う。しかし、こうして地域研究が大学における地位を獲得することによって、同時にその教育も大学教育の特殊性も手に入れることになる。歴史が深められた自己意識に他ならないとするように、地域研究は異文化理解を通しての自己理解へと至ることを目的とする。地域研究は彼にとって、「単なる書物を越えていく」「生動的な文化的傾向を持った」「新しい文献学」(N108, Sp.1063f.) であった——彼が外国の旅行経験を重視するのもこうした捉え方からであった (Vgl.N108, Sp.1038, 1058, 1063). なお、興味深いのはベッカーが外国勤務の官吏の養成を地域研究の必要性の根拠の一つとしたのに対し、政治的な国民教育のためにシュプランガーが単なる外国語のための語学教員でなく、外国に対する関心を呼び起こす教員 (Auslandslehrer) の養成を提案していることである (Vgl.N108, Sp.1062). とはいえ、地域研究が与える「外国についての知識は本質的に<職業 (Beruf)>ではない」(N108, Sp.1057). また、国民教育上で地域研究が果たす役割も、

大学に位置づけを有した学問であれば、プロパガンダではないとしていることも付け加えておくべきであろう (Vgl.N108, Sp.1060ff.)。このようにシュプランガーは、確かに地域研究の開設へ向けて肯定的な発言を行っている。だが、彼はこの問題に対してはやはり一定の距離をとっていたと考えざるを得ない。というのも、後になされる地域研究に潜む価値判断の問題もここでは間接的にしかなされておらず、その社会学的傾向にも一定の態度決定が見られないからである。また、地域研究を新種の文献学としているように、シュプランガーはあくまでも既存の大学の枠内でそれを考えていた。この意味において、この意見書は、この報告が地域研究開設を前提としたものであるという性格からも、彼にとって妥協であったと言えるであろう。つまり、ヴァイマル期の教員養成改革を巡って当時の状況下での大学側からの最大限の防御を彼が行わざるを得なかったのと同様に、それは否定を内奥に秘めた肯定であった。ただし、この意見書の場合には、ハンブルク外国語大学の植民地学部のように、地域研究のための単独の大学や学部の創設計画を前提として起草されたものではなかったから、妥協の余地は十分にあった。この点で二人の意見書はともに、その真意を測りかねるものとなっている。

ところで、ベッカーに関するシュプランガーの指摘は、ベッカーが既に亡くなって久しい第二次大戦後にも散見される。140年に渡る大学の変遷について触れた文章 (o.N1951, S.334) で、彼は同様にベッカーの総合への要求に対して一定の距離をとりつつ振り返っているが、さしあたりここで注意を引くのは、この箇所が、ゲッツ・フォン・ゼレがヴァイマル共和国誕生後ほどなくして公にした「人文主義学部」構想に対する言及部分であることである。そしてこ

の学部を巡ってもベッカーとシュプランガーには一定の関係が見られる。というのも、両者はこの構想に同時代人として言及しているからである。人文主義学部は大学において体験し自己形成する人間を目標とする人格教育を求めたもので⁹⁾、ゼレはその学部の扱う対象を教養、教育、政治であるとした。この構想の取り扱いには両者の間に多少の時間的なずれがあるが、ベッカーは基本的に同意してその意義を探ろうとしている。彼は、人文主義学部提案が表面的には、単なる職業養成機関に墮してしまった大学の学習、いわゆる「パンのための大学学習」に対して対決を挑んだものであり、失われた一体性を再興するという「総合の問題」を提起した点に、それが挫折したとはいえ非常に重要な運動であったとしている (Vgl.Bckr1925, S.329)。「全体的人間は大学においても把握されておかねばならない。学習の訓練を通して精神を、運動を通して身体を、広いあるいは緊密な学生共同体の枠組みにおける活動を通して社会的感覚を、神秘的なものや人間的なものへの畏敬の念を通して心を、そうしたことを個人的な利得や職業上の目的性を勘案せずに必要要件へのまなざしで捉えねばならない」(Bckr1925, S332)。これは人文主義学部で開講されることが望まれた科目¹⁰⁾と見比べると、全領域を網羅するような科目を配置した人文主義学部が同調的であったことを証拠立てる発言である。もちろん、彼もあらゆる世界観を人文主義的に統合することが不可能であること、学問と教育・教養とが同一のものでないことを認めている。しかし、そもそも最初から専門家のための大学であった高等教育機関は加速度的にその専門主義化を進行させており、経済層の教養化に伴って中等教育機関が教育・教養の場にならねばならない以上、「新しいフマニテート」を模索しなければならなかつ

た (Vgl.Bckr1925, S.330ff.). ゼレの提案は無謀であったとしても、従来の大学のあり方を問う意味でその新奇性はベッカーの心をくすぐるものであったと言えよう。他方、「著作においてもそのアンガージュと熱狂ぶりの表現で匹敵するものがない」¹¹⁾と評されるほどに、シュプランガーは人文主義学部に対して断固とした反対をその提案直後に表明している。これは、彼がその学部提案が実証主義のもたらした事物へのまなざしと知識の分裂、専門主義化に対してなされたものであるとみなし (Vgl.N157, S.183ff.), これを「精神的憧憬として尊重」しながらも、「計画的には全くもって不十分」(N157, S.184), 「ディレクタンティズムに対する自己防衛にもならない」(N157, S.187), したがって「精神があるところでは余計で、精神がないところでは不可能である」(N157, S.188)とすると明らかに明らかである。確かに人文主義学部の数多い開講科目を見る限り、質の問題からして問題であるばかりでなく、学部の扱う対象も「偶然に多様に扱われる三領域」(N157, S.185)であり、わずかな時間数で教養へと導くことは不可能である、それどころか高次の精神文化の解体を引き起こすと思われていた (Vgl.N157, S.186).

さらに外国語大学や地域研究といったいわば個別問題——無論、ベッカーにとってそれは特殊ではなかった——をも含めた意味での大学の本質に関する内容考察に立ち入るためには、ベッカーの1924年のエルマウ講演が最も参考になる。その前半部分では、これまでの対立がなかったかのようにシュプランガーの1913年の大学論にほぼ全面的に依拠してそれを引用しながら話を始めている。「私はシュプランガーの言葉以上にうまく表現できません」(Bckr1924a, S.311). 近代ドイツの大学はベッカーにとっても、純粋な認識を求める利己心のない無目的な探求の場

であり、自由主義の精神から誕生したものであって、この「純粋な学問という聖杯の城」(Bckr1924a, S.307)は現在でも国民に必然的なものとして認められている。とはいえ、その自由主義は「経済的自律でもなく、組織的自律でもなく、<純粋に理念的な自律>」にすぎず、大学も深く関与する国家試験がそうであるように「自己管理がほとんどできない」、それ故に「調整薬としての精神的自律」が強調されるのが実情であると、直ちに大学の現実問題を指摘する (Bckr1924a, S.315-316). そして、政治や経済など大学外部の影響力がそこに及んでいる歴史的経過の中で、「大学の学問概念において、生活に対する大学の態度において、ドイツの大学の本質が最良の形で示される」(Bckr1924a, S.320) 必要を彼は求める。こうして彼はシュプランガーへの高い評価という仮面をかぶって、次第に自らの見解を主張し始める。大学における実験や個別観察、個別研究から生活が差異化し尽くされたとき、全体に対する態度は主要なものではなくなった。これはベッカーにとって個別問題への大学の移行の不可避性であった。「私見によれば、ここに実証主義の決定的な勝利があります」(Bckr1924a, S.321). しかもこれは大学の専門学校化という当時よく表されていた危惧などではなく、むしろ「学問概念それ自体の内的法則の展開」(Bckr1924a, S.322)であるとされる。というのも、彼の考えるところでは、実証主義は大学の伝統である純粋認識の対象への禁欲的で真摯な態度を個別対象に向けているだけであり、生活に対する有用性や使用可能性を問いかけているのではないからであった。その際、彼は工科大学の基礎研究のことを考慮に入れているようである (Vgl.Bckr1924a, S.323). 彼はこの箇所でもシュプランガーを自らの擁護者として意図的に引き合いに出す。だ

が、それは引用箇所を指摘されずにベッカーの文脈へと変更されて用いられている。すなわち、「真理への道徳的意志はシステムの完成された一体性の代わりとなっている (“Der sittliche Wille zur Wahrheit ist an die Stelle der fertigen Einheit des Systems getreten.“)」（Bckr1924a, S. 324）。そして、これはシュプランガー自身の一文とは異なっている。実際には「真理への道徳的意志はシステムの完成された一体性にとって代わるよう呼び起こされている (Der sittliche Wille zur Wahrheit ist berufen, die fertige Einheit des Systems abzulösen.)」（N080, S.29）である。しかも言葉の差異以上に重要なのは、ベッカーが既存の学問にある純粋な態度を真理への道徳的意志と捉えることで実証主義的態度にも同様のものを見出し、伝統的な大学にある態度を変更しようとしているのに対して、シュプランガーのこの発言がむしろ実証主義に対する後述する反対姿勢を基調とする文脈においてなされたものであったことである。いずれにせよ、ベッカーはこうした態度変更を「学問概念の拡大」（Bckr1924a, S.324）と要約し、大学が聞き入れるよう求めた。そうした要求の一つは、「実証主義の単独支配は単に一つのエピソード、私たちの現実感覚の覚醒に不可欠の時期であったということになるでしょう」（Bckr1924a, S.327f.）と言われるように、現代なものを学問的に把握することであり、「歴史主義と実証主義の結合」を通して歴史的にかつ社会的に方向づけられた現代研究を促進することである（Bckr1924a, S.324）。関係論とも考えられている社会学を彼は新しい学問概念の獲得のために闘っているとも考えている（Vgl.Bckr1924a, S.325）。もう一つは「包括」という要求であり、システムはその座を追われたと言いながらも、そこには「ジンテーゼ、システム」もともに求められている。

第一の要求における現代性や実践性との結びつきに、ここでは学問的合理性が非合理性をも含めるべきとする要求が加わる（Vgl.Bckr1924a, S.325）。それは特に方法論上の課題として要請されており、後述する実証主義的考察の欠点を補填するものであった。「個別研究もそれが提供する最良のもの、つまり<直観 (Intuition)>に負っていることが認められねばならないでしょう。あらゆる重要な認識は原則として事後的に証明された直観なのです。ここには学問的なものと芸術的なものとの最終的な深遠な結びつきがあります」（Bckr1924a, S.325）。そしてこうした歩みを通して全人格としての人間を目指すあらゆる教育機関を貫く「新しいフマニテートの理想」へ向けての努力がなされていく（Vgl.Bckr1924a, S.327）。これを獲得することは教育学の避けられない課題と考えられていた。このようにベッカーは従来の大学の概観を維持しながら、しかし決定的にその本質をシフトさせようとしていたとしてよいであろう。

一方、同様のテーマについてのシュプランガーの文章（N305）では、ベッカーの望む高等教育機関のジンテーゼに対して組織上での問題提起がなされている。これはベッカーのエルマウ講演に結びつくものであると言うよりは、むしろ1919年の諸著作に関係するものである。ベッカーは大学が技術を軽視し排除する傾向が工科大学の誕生とも関係しており、これは「専門主義化の傾向がはなはだ取り返しのつかない組織的な表現となった」と考えていた（Bckr1919a, S.5）。その結果として、大学を現代にとって重要な領域から排除させると同時に、工科大学を非アカデミックで低級な技術と葛藤させる結果となるという犠牲を払うこととなっているとし、「工科大学とその他の全ての高等教育機関が大学へと接続されること」（Bckr1919a, S.8）を綱

領化していた。これに対してシュプランガーは単科大学の登場が「単に歴史的プロセスの結果」であり、人文主義的な理念、つまり精神の発現としての人格の調和的形成で正当化できるものではないとし、高等教育機関の総合化に伴って現れる「巨大施設」の発生が「大学という有機体に技術を継ぎ足すこと」にすぎないとする(N305, S.110)。彼にとってそれは時期尚早であり、それぞれが固有の原理によって営まれるべきであって、その方が相互の競合が生まれ、それぞれの欠陥よりも利点を示すことができるとされている。その際の尺度となるのは、実践への比重の置き方である。「個別科学を圧倒的に理論的な努力の連関において重視するか、それとも実践の一定の要求の連関において重視するか否か」(N305, S.110)。前者が大学の、後者が単科大学のあり方であるのは言うまでもない。かつてシュプランガーは友人ケーテに宛てて、ベッカーが大学を実践的なものとし技術との同化によって凋落させると不安を示していた¹²⁾。1930年ではこれが公の批判として名指しでなされている。これは本稿が知る限り、初めての直接的なベッカー批判である。「(ベッカーのような主張に対する)私の態度はこうである。(大学と単科大学という)二つの高等教育機関において重要なのは多様な構造原理であり、それは今日まだ相互に交じり合うべきではない」(N305, S.110)。とはいえ、シュプランガーの同様の批判は既に1913年にもなされていた。「二つの間で結ばれた婚姻は不幸は結果となるに違いない」(N084, S.9)。1930年の「大学の本质」は明らかにこれまでのベッカーの文章を念頭に置いていた。例えば、「巨大施設(Riesenanstalt)」と類似の表現は31歳のシュプランガーの文章にも見出すことができる——ここでは「巨大な大学(Riesenhochschule)」(N084,

S.8)と述べられている。

以上、各文献の対応関係を優先して個別に比較したために幾分まとまりに欠けたようであるが、この作業によってベッカーとシュプランガーの思想上における境界設定にとっていくつかの鍵概念が獲得されている。例えば、実証主義(ないしは相対主義)、総合、人文主義ないしはフマニテート等である。これらを通して現実感覚に対する驚くほどのずれを確認できるであろう。これが次節の課題である。

【 3 】

実証主義や歴史主義のもたらした危機への反応、つまり相対主義的傾向に対する姿勢や人文主義を尊重する態度において、また帝政崩壊後の国家再建における教育の重要性の強調においてベッカーとシュプランガーとの間には表面上深い溝があるようには思われない。ベッカーにとって、歴史主義は危険なものであったし(Vgl.Bckr1919a, S.12)、実証主義は「我々の生活を徐々に分裂させ……社会的課題を差異化した」(Bckr1926b, S.48)ものであった。「学問の略奪農法と変わらないほとんど無政府状態の実証主義」(N080, S.23)、「歴史主義問題が……示した途方に暮れた状況」(N838[EM], S.171)と言われるように、シュプランガーにとってもそれらは彼の生涯を通じて一貫して克服の対象であった。また、教育・文化政策の目標としてベッカーが掲げる三つの理想、「国民としての自己意識、倫理的な心情、事柄に対する、特に労働に対する内的な態度」(Bckr1919b, S.57)は、シュプランガーの文章の中に組み入れられたとしても、何らの違和感もない¹⁾。だが、この共通する態度から一歩足を踏み出すとき、両者は全く異なる方向性をとる。本節では前節の

引用を前提としつつ、ベッカーのヴァイマル期における教育関係の主要著作 (Bckr1919a; Bckr1919b; Bckr1926b) を主軸としてシュプランガーとの比較をさらに進める。

先述したように、実証主義のもたらす危機は時代の趨勢どころか、新しい学問概念へ向かう途上で必然的に発生するいわば負の現象、個別化した知識がやがて総合される前段階とベッカーには考えられている。彼には没落のイメージはない。その過程で役割を担うのが地域研究であり、その終着点に位置するのが社会学だからであった。社会学は実証主義の専門化や相対化が克服された形態である。「地域研究は確実にジンテーゼや社会学的考察へと導く。……社会学は一般に総合からのみ生ずる」(Bckr1919a, S.9)。それ故、彼にとって実証主義は大勝利するよう運命づけられているのであった(Vgl.Bckr1924a, S.321)。また、歴史研究へと導入された実証主義とも言い得る歴史主義も同様に知識の相対化をもたらししていたが、これに対してもベッカーは当時の判断としては異例の評価を下している。「歴史主義の時代は過ぎ去りました」(Bckr1926c, S.347)。これも相対的な知識のあり方が危険視される時期を既に通り抜けていると考える彼の態度の現れであろう。しかも、ベッカーはそうした社会学の根本的傾向に単に学問にはとどまらない教育力をも見出す。植民地学部における地域研究が学生の根本的改造につながる、つまり聖杯の城の小さな研究者から活動するアカデミカーへの態度変更をもたらすと断言されていたのは、そのためであった(Vgl.Bckr1913, S.117)。「社会学的考察を通して、精神的な順応が知的領域で作り出されるのであり、それが倫理的領域に移されたとき政治的確信になるであろう」(Bckr1919a, S.9)。この確信は実証主義の単なる応用可能性を越えた現実との新しい

関係を築くものであり、彼が現代史研究や現代研究の活発になり始めた状況を歓迎する態度と明らかに関連がある(Vgl.Bckr1919a, S.9; Bckr1924a, S.324)。そして、ここにベッカーの考えるジンテーゼの核心を、まずはかなり一般化して見出すことができよう。それは学問的領域での課題ではもはやなく、それを越えたところにある総合、つまり学問と実践との現代的な総合である。無論、これは実践の「ための (für)」学問という有用性への転換ではない。実証主義の有用性はシュプランガーが学問を羅患させた根源として厳しく批判するものだが、ベッカーは実証主義の純粹認識の側面を主に評価しているからである(Vgl.Bckr1924a, S.323)。工科大学的な道具性 (für) を有する単科大学の大学からの分離を問題視していたことも、実証主義の有用性や応用可能性が学問としては別次元の問題であったと考えていたことと関連しているだろう(Vgl.Bckr1919a, S.5)。この意味で、第二次大戦後に人文主義学部について言及した箇所で、それに同調したベッカーに関してシュプランガーは「その(ベッカー)の総合は実証主義的な学問体系から生じてきたものである」(o.N1951, S.334)と評価しているが、これは一面的であり、ベッカーの総合は単に学問からの要請ではなかったと言える。ヴァイマル期にベッカーが再建の切り札として教育(学)を重視したのも、そうした観点からであった。彼は音楽のアナロジーを用いながら、こうした総合を語っている。音楽は大学で局限化されているように単なる歴史的文献学的な科目であるばかりでなく、演奏の技量やセンスをも含む実践であり、さらには「心的な出来事」であり、学問を越えた多岐に渡る観点を必要とするが(Vgl.Bckr1926b, S.58-59)、教育学も「単に学問であるばかりでなく、芸術であり技術でもある」(Bckr

1926b, S.57). したがって、「教育アカデミーは学問以下ではなく、学問以上のことを行わねばならない」(Bckr1926b, S.60). この「学問以上のこと」こそが学問と実践の総合、彼の言う「ジンテーゼ」であることは言うまでもない。なお、ベッカーが創設へ向けて尽力した総合化を目指す教育アカデミーには、たとえ大学とは別個の施設として組織上の総合を果たしてはいないとしても、彼が1919年以降に脱中心化を撤回して彼本来の立場へ戻った背景を認めることができよう。無論、それは民主主義のヴァイマル共和国という体制的前提、しかもベッカーにとって有利な前提である。地域研究の意見書の段階では、まだ連邦分立主義が決して無視することのできない大前提であり、文化政策に対するライヒの権限がなかったために、個別に対応するような組織のみが可能な解決策であった。先にベルリン大学だけを例外として地域研究の集中化を企図したのも、分立主義の中でプロイセンが文化政策上での優位性を保持していたからである。しかし、戦後、ヴァイマル憲法第143条や——たとえ妥協の明白な痕跡が見られるとしても——第146条では統一性の要求がなされ、これまで遠心的な相対的状况を作り出していた連邦分立主義はライヒの天蓋のもとで「多様性における統一」を形式的に実現した。これがベッカーにとって本来の意図を実現させようとする極めて重要な契機となったことは間違いない。彼自身もヴァイマル憲法制定に深く関与した²⁾。彼が総合を強調しながらも、同時に相対的傾向を積極的に認めたのも、ヴァイマル憲法への信頼感とライヒへの期待感に関係している³⁾。また、彼は後にドイツ民主党に多少なりとも関与するが、諸政党の相対的な拮抗状態をよしとしていたわけではなく、天蓋としてのライヒと同様に政党における総合を望んでいた。「あらゆる

る政党が……一堂に会する基盤を作り出さねばならない。これがあらゆる組織以上に重要なのである」(Bckr1919b, S.45)。こうした傾きは、学校制度についても同様である。システム上差異化されている学校は組織の問題であり、それ以上に重要なのは基盤となる新しい精神であった(Vgl.Bckr1919c, S.277)。それ故、ベッカーにとって相対主義はシュプランガーが言うような「病魔」(N838[EM], S.174)でなければ、「休みなき差異化は分解を意味し、大学の意味も失われていく」(N080, S.24)結果へと至らしめるものでもなかった。むしろ、その逆であった。ベッカーが楽観的と言われる所以であり、「信心深い実証主義」と規定すれば、やはりそれは以上をうまくまとめるものであろう⁴⁾。

だが、ベッカー的ジンテーゼを当時の大学は拒否していた⁵⁾。シュプランガーも中等教育機関の三形式を墨守すると同時に、高等教育機関の差異化をそれぞれの構造原理や固有性から生ずる内的で本質的な違いであると捉えて、それを認めようとしなかった。「およそ25年来、上からのドイツの学校組織において私たちの関心を引いておりますのは、〈職業原理〉を考慮に入れた差異化です。今日では全ての人々に対する〈一つの〉教育はもはや問題となくなりました。……同じようなプロセスは……高等教育機関においても現れています」(N100, S.24)。それ故にであろうか、ベッカーの叙述はなおさら常に実践の擁護とその重要性の強調という戦略をとっている。「職業へのいかなる態度も……総合へと導くものである」(Bckr1919a, S.18)。「旧来の時代に哲学が提示していた世界観全体に対して一定の埋め合わせとなるものを提供するような全体的な動きが現れている。この動きは一定の職業理想の特徴や特色の中にある」(Bckr1926b, S.49)。これと並んでシュプランガー

と決定的に異なるのは、ベッカーがいわゆるアカデミカーのみを教養ある人間としていない点である——シュプランガーについては次の一文を示すのみでよいであろう、「(従来の学部で養成されている) 職業に制限されていることが恣意的であるとすれば、職業が存在するのと同じくらいの学部が現れることになる」(N084, S.10)。むしろ、ベッカーはこうした新しい教養層にこそ進展を期待しているように思われる。「特殊領域を……包括することを理解しているドイツ人はいるが、いるのは総じて研究者ではなく、事業家 (Unternehmer) である」(Bckr1919a, S.3)。「我々の経済生活の意義が増すのに伴い、大学での学習経験を持たない教養層がさらに拡大している」(Bckr1925, S.330)。こうした観点は既に1913年の外国語大学論でも語られていたことであったが、「教養ある中間層」(Bckr1921, S.288)の登場という状況から従来の大学の価値転換を図るために、大学での継続教育施設や民衆大学ばかりでなく、「経済生活の指導者の学問的養成」(Bckr1921, S.288)を通して「学問的な教養を持った商人身分」(Bckr1919a, S.7)を育成するという大学が問題設定を立てることを強く求める。その際、彼は大学の起源についてたびたび触れている。つまり、大学はかつて一定の職業の専門学校として生まれたというものである。シュプランガーにとって従来の諸学部は、それらが単に職業養成に貢献したからではなく、過去の経過で主要で典型的な文化領域を形成したという理由で、「これまでのシステムを堅く守ることは、今日でもなお根本的な意味がある」(N084, S.10)とされていたが、ベッカーにとってはそうした歴史的な類型形成自体が「歴史的偶然によって……誕生した」(Bckr1925, S.329)にすぎなかった。したがって、先述した「学問概念の拡大」の発展的表

現である「大学理想の世俗的転回 (säkularer Wandel)」(Bckr1926b, S.45)という言葉で、彼は「下から上昇する新しい人間像」(Bckr1926b, S.51)という民主主義的で実践的な新しい職業理想を実現することを大学に要求した。それは1919年5月に経済社会学部と医学部での出発で再興されたケルン大学に寄せるベッカーの期待にも現れている。「ケルンのような大都市の大学は社会的活動の共同体や協同体的な連帯感の精神において単純な現実存在を通して人間存在の思想を学生たちに叩き込むことになるでしょう」(Bckr1919d, S.284)。彼は各大学がそれぞれの特性上の必要を満たすことを求めつつも、ケルン大学の特殊な新しさの内容を敢えて語らないが、商人の都市ケルンが近郊の商業都市ミュールハイムと競合しつつ統合したように、学問の国際化を睨んで「過去や現代の専門家的貧困 (Spzialistennot)」を越える「文化的ジテンゼ」を希望する態度を表明していることからすれば (Vgl.Bckr1919d, S.285)、ここで考察している彼の態度の具体的現れであったことは明確であろう。例えば、ケルン大学は商業経営論ゼミナールや社会政策及び社会福祉ゼミナールなど実学的な内容も教えられることとなっている⁶⁾。したがって、既述のように実践との総合を行う社会学がこうした人々にとっての教育手段としてますます重要視されるのもごく自然なことであった (Vgl.Bckr1919a, S.9)。ベッカーは自らの研究領域とその考察方法である社会学の大学における安定化を目論むと同時に、それを通して従前の大学の質の変化を通して実践的転回を推し進めようとしている。「経済と並んで精神も新しい要求を願い出ねばならない」(Bckr1918, S.178)。だが、このスタンスは言うまでもなくシュプランガーには大学観の混濁であった。たとえ職業の細分化と教養化が進むとしても、様々な

職業を大学で養成することは総合ではなく「職業功利主義という仮象」(N100, S.7)であり、それぞれの固有性を喪失させるに至る肥大化であった。彼が教育アカデミーを大学とは別個の施設として提案したことは言うに及ばず、各種単科大学はもとより女子大学(Hochschule für Frauen)をも大学と区別したことは、ベッカーの実践に定位する職業理想には明らかに対置されるものである。女子大学改革案を行う7年前に早くも彼はそうした考えを示している。「男性を持続的に模倣することによって真正の女性の原理がこの世から消え去ってしまうことになれば、我々の道徳的あり様の最も深い拠り所、それどころか我々の救済信仰一般を鮮やかに描き出すことは、私にはできなくなるであろう」(N040, S.7)⁷⁾。階層の再生産に対する言及とは認めにくいとしても、組織上においても、その内実においても彼には基本的に分離教育支持者、複線化教育擁護者の傾向があった。また、シュプランガーの反民主主義的な傾向も察知されよう。というのも、先に触れたように、彼によれば地域研究が大学で持続的に形成される学問性を有し、国民的形式、つまり教育制度となるのは最終段階であり、それは「下へ向けて」なされるものだったからであり(Vgl.N108, Sp.1040)、教育制度自体もいわば草の根的に作り出されるものではないからである。「教員を獲得する以前に」自然発生的な動きをとる傾向があるが、それは誤りであり、「教育制度においては上から構成しなければならない」(N108, Sp.1062)と彼は考えていた。また、地域研究の意見書とほぼ同じ時期の二つの教育理想に関する講演の締めくくり部分では、ベッカーと明らかに軋轢をきたす国家観が表明されている。すなわち、「歴史的に生成した私たちの国家は、早急に考えられた共和国よりも……磐石な地盤と権力を

統一するでしょう」(N100, S.34)。

ところで、学問と実践との現実的な総合を企図するベッカーの実証主義的な観点を、シュプランガーは根本的な議論に深めてたびたび批判している。例えば、ベッカーが優れた典拠としたシュプランガーの著作では「その(実証主義の)手続きは価値自由であり、……主観との関係において、あるいは全体との観点から考察しながら語ろうとする傾向は全くありません」(N080, S.24)と語られる。価値考察の放棄こそが学問の原子論的な解体へと陥れたとするわけだが、この評価は生涯変わることがなかった。ベッカー批判との関連性で見えていけば、前節でも軽く触れたアカデミー講演はそうした評価を下した一つである。そこでシュプランガーは比較文化史の流れを追いかけており、最終的にマックス・ヴェーバーへと話を進めている。そうして彼は次のような見解を結論として提示する。すなわち、比較文化史的作業の中には無批判なままの自明性にとどまっている価値判断が働いているというものである。より具体的に言えば、諸文化の比較研究ためには各時期を選択し文化の到達段階を測る尺度が内に秘められているにもかかわらず、それを全く解明しようとしていないということであった。「この(価値問題)という限界において、この理論(文化循環理論あるいは比較文化史的研究)は挫折し、あるいは結局のところ従属的な位置に落ち込まざるを得ない」(N227, S.15)。これは直接的にベッカーへの言及を行ったものではないにしても、この文脈にベッカーの『イスラム研究』が配置されていたから、彼に対しても価値問題が最終的な躓きの石となることを暗示していることになる。

ここで間奏曲風に差し挟めば、シュプランガーがベッカーに対して行うのと同じこうした批判

を、興味深いことにベッカーはシュペングラーに関する講演で展開している。確かに、ベッカーは実証主義を「直観 (Intuition)」という主観的要素によって補強し、ゲオルゲ・クライスやシュペングラーを挙げて芸術家風に個別の関係を結びつける中で全体の表象を描き出すことで学問的耐久性を期待する場面も見られるものの (Vgl.Bckr1924a, S.325), この講演では時代区分のメルクマールとなる文化に共通するシュペングラーの概念である「生活感情」を取り上げ、その恣意性を批判の対象としている。「シュペングラーの前提は歴史の体系的な時期区分です。……歴史の経過を分節化するような尺度は確かなものではありません。……これ (生活感情) は主観的な歴史的タクトの問題であり、客観的なメルクマールの問題ではありません」 (Bckr1923, S.267ff.)。ベッカーにとって、魔術的文化を語るシュペングラーの手法自体が、蓋然性すら持たない尺度で価値判断を行う危険性故に、魔術的であった (Vgl.Bckr1923, S.270)。また、過去に基づき評価を下す歴史的考察に論争を挑んだシュペングラーの行う批判が、ベッカーが深くかかわった中近東学には当てはまらないことも述べている。それはオリエンタリストたちが「中近東の歴史時期を常にその固有な意義において評価してきた」 (Bckr1923, S.270) からであった。もちろん、その固有性はベッカーが疑問視する「生活感情」からでなく、むしろ対象に対する即物的な態度、つまり実証主義的社会学的な考察から得られるものである。ベッカーが価値中立的でプラグマティッシュな態度であろうとすることを提案するのもこれに関係している (Vgl.Bckr1923, S.269)。とはいえ、ベッカーは「形態学的思考のいずれもが陥る危険性」 (Bckr1923, S.267) を批判しつつも、シュペングラーの方法を放棄する必要はないとも考

えている。「シュペングラーは等しい権限を持った二つの類型の一つを描いているにすぎないのです」 (Bckr1923, S.270)。これもベッカーに特徴的な相対主義的態度としてよいであろう。他方で、シュプランガーも、シュペングラーの試みを「無謀であるばかりでなく、誤りに導くものである」 (N227, S.13) とし、歴史的変遷においても常に規範的な価値体系に適うように作り出された文化理想の形式法則として文化の全体性を維持するように働くように彼によって導入された「文化の心 (Kulturseele)」を神秘的ではあるが不合理なエンテレヒーと同列においている (Vgl.N227, S.20)。また、シュプランガーはシュペングラーの尺度を次のように揶揄している。「『西洋の没落』という著作のタイトルが既に示すように、それは過去の先駆者たち以上に強烈に現代という生活状態に条件づけられている」 (N252, S.39)。これらはベッカーと同じ批判である。しかしながらアカデミー講演では、ランプレヒトと共に行われるシュペングラー批判はやはりベッカーへの言及の直後になされたものであり、ベッカーも同様に扱われているのであって、負の評価を与えられたベッカーがそう評価するシュペングラー、したがってシュプランガーにとっては正のそれともなり得るシュペングラーを批判するという複雑な構図をなしている⁸⁾。

さて、価値尺度を巡っては、グスタフ・シュモラーに対する態度でも両者は対蹠の関係にある。ベッカーが彼をかなり攻撃的に批判するのに対して (Vgl.Bckr1919a, S.12), シュプランガーが1910年代始めの価値判断論争においてシュモラーに賛同していることは周知の事実である。そして、シュモラーの対抗者とはマックス・ヴェーバーその人であった。また、1953年の「現代ドイツの大学における研究、職業教育及び人間教

育」(N641d)においても、ベッカーがヴァイマル期最初期に「総合」を強調していたことを述べ、それが専門主義の克服のためのスローガンであったとした上で、「尺度となる学問理念の根本的な狭隘化」、つまりシュブランガーの評定する悪しき実証主義という「本来の病魔の根源」にベッカーが気づいていないとする(N641b, S.167)。そして、文脈上おそらく意図的に解釈され直されたベッカー評価は脇へ置くとしても、やはりその後の筆の運びは以前と変わらない。アカデミー講演と同様に、ヴェーバーに言及し、実証主義が技術は知っていても「固有の倫理を有していない」とする(N641d, S.168)。また、シュブランガーによって実践と同じように低い価値を与えられる技術も、実証主義と結びつけられている。「実証主義は技術から、そして技術のために生まれたが、それは倫理を構成するという可能性さえとも絶縁している」(N641d, S.169)。先にベッカーは実証主義の発展の結果として登場した社会学がその方向性を実践へと転回することによって政治的確信をも生み出す倫理的領域へと進むとしていたが、シュブランガーは価値自由に定位する社会学にそうしたことを期待するのは楽観的に過ぎるものであった。以前、シュブランガーは対象選択の価値尺度への「掘り下げを必要とする」ことを地域研究の意見書で既にほのめかしていた。「何が重要であるかを考察することを理解し、知っておかねばならない。そして、偶然的なものから類型的なものを区別しなければならない」(N108, Sp.1047)。少々紋切り型の議論ではあるが、シュブランガーは次の隔たりがありつつも同一な二つの発言は、以上のような価値問題についての彼自身の信仰告白であると同時に、徹底したベッカーに対する批判としても解読可能なものであろう。すなわち、「新人文主義的

精神は……150年の経過の中で弱体化した。そして、これが実証主義的な学問類型のみが覇権を握ったという事実の結果である」(N641d, S.171)。「(実証主義が台頭し始める)19世紀の終わりでもフマニテートの理念は古典期に劣らず優勢であったのです」(N100, S.8)。とはいえ、ベッカー自身も人文主義の有意味性を十分認めていたわけであり、そのさらなる発展を望んでいた。そうであれば、両者は結局のところ、この概念を巡っても対立していることになる。

もちろん、ベッカーにとって人文主義は既に美的で観照的な自己形成はもはやあり得なかった。というのは、従来の人文主義は「生活と身近なものではない」(Bckr1925, S.331)からである。さらに教育もかつてのようではなかった(Vgl.Bckr1919a, S.20)。知性主義的理想と調和的な人間である人文主義的理想という教育を導く二つのモチーフはもはや一つにはなり得ず、「ある程度の混合」が可能であるにすぎないと彼は考えていた(Vgl.Bckr1926b, S.76)。それ故、新種の人文主義が強調されるわけだが(Vgl.Bckr1926b, S.53)、彼がそうした人文主義に待望する新しいフマニテートとは「固有の国民性や固有の身体体験、固有の人格的発見から育ってくるフマニテート」(Bckr1925, S.331)である。一見したところ、これはギリシャに歴史的な範を求める内面的・内政的なもの、あるいはドイツ的なものの強調のようだが、そうではない。それは地域研究による諸外国の現状との比較や外国旅行による得られる直接的な異文化体験を通しての自己理解と自己形成を目指すものであり、このフマニテートはやはり国際人としての人格形成、世界政治的養成の終着点であった。したがって、彼の求めるところはかつてのフマニテートに含意されていた以上に世界市民的なものであり、彼の批判も観照的なフマ

ニテートの破棄ではなく、その更新を目論むものであった。しかもこれは実践のためにあらゆる側面が接続されるべきものである (Vgl. Bckr 1919a, S.8)。「新しい人間という傑出した実践的な教育目標……こうした目標が新しい人文主義なのであり、それは人間的なものに対する学識に導くものではなく、……完全なフマニテートという理想像を誠実な活動において実現しようとするものである」(Bckr1926b, S.79)。この完全性はやはり学問と実践との現代的な総合を言い換えたものに他ならない。したがって、「(フマニテートを) このように捉えれば、学校原理としての人文主義と現実主義には鋭い対立関係はなくなる」(Bckr1925, S.331)。この新しい方向性は彼が自らの考えを現実化していると見ていた高等教育機関以外の、特に大学以外の教育施設にも有用なものであった。彼が教育政策上で統一学校論者となる根拠も、この現実主義的な人文主義の中にあるであろう。そして、精神的順応から政治的確信へという彼の見取り図は、ここでも明瞭に示される。「統一学校は倫理的社会的な観点のもとで必然的なものとなる」(Bckr1919a, S.IX)。また、彼が高等教育機関においてさえも「教え-学び-関係」を *Lehrer* と *Schüler* において考えていたことにも (Vgl. Bckr1919a, S.22; Bckr1926b, S.67)、新しいフマニテートの内実を知ることができると同時にシュプランガーとの決定的な差異をはっきりと捉えることができる。ここに至ってベッカーの総合は「学問と生活の総合」とまで表現できるであろう。もちろん、シュプランガーも19世紀初期のドイツ人文主義を手放しで肯定していたわけではない。既に1908年の教授資格論文で、彼は当時の人文主義が美的自己形成という極に偏しており、政治的自己教育が欠落していたことを述べていたからである⁹⁾。その他の箇所

も、その理想が失われることはないとしながらも、現実との結びつきが急務であるとしている。「無制限の可能性内での享樂は過ぎ去りました」(N082, S.124)。「今日ではもはやこの(19世紀初頭の)自己発生的な調和を信頼することができません」(N100, S.19)。「人文主義と現実主義とは新しい浸透の関係を結ばねばならない。これが今日の教育の根本問題である……」(N040, S.2f)。さらには、シュプランガーもこうした相互浸透を通して、教育理想に「世界政治という潮流が明らかな中で新しいドイツにとって適切である政治という特色」(N040, S.7)を持たせねばならないとしているばかりでなく、アメリカやイギリスを範とした政治教育を獲得することをさえ求めている (Vgl. N040, S.8)——この点ではベッカーももちろん同様である (Vgl. Bckr1918, S.178; Bckr1926b, S.53)。しかし、彼は工科大学が大学の理念の根本的変質でなく時代の変化の結果であるとしたように、人文主義もその「本質が変わってしまったからではなく、現実に対する精神の位置づけが変わってしまった」(N082, S.125) だけであり、ベッカーのような人文主義の根本的転回、つまり新しいフマニテートへの変更ではなく、伝統的な人文主義の「強化」あるいは「完成」に進むべきであると考えている (Vgl. N040, S.9; N082, S.127)。シュプランガーのケルシェンシュタイナー宛の書簡はこうした考えが的確にまとめられたものであろう。すなわち、「フマニテートは本来、形式的な概念ですが、それぞれの時代はこの概念に固有で生き生きとした内実を与えるのです」¹⁰⁾。彼の場合、19世紀初頭以降のフマニテートは基本的に温存されており、そこに歴史的な時代観察から政治的ファクターが加えられたものであったと言ってよいであろう。それは人文主義の時代の変化に対応するための均衡の極と

して配置されており、内面からの有機的成長と秩序化、個性と斉一性、全面性と制限との二項対立を形成するものであった (Vgl. N100, S.19ff.)。この対立は確かに現実の闘争を招くが、「現実との取っ組み合いを恐れる哲学的イデアリズム」から区別される「私たちの時代の実践的なイデアリズム」(N100, S.26)、つまり彼が考えるところの「強化・完成」の形態が現れることともなる¹¹⁾。しかし、一見したところベッカーと類似したこうした実践的転回は、国際政治的なものではなかった。「私たちの学校はドイツ的なものの中にその核心を持っているのです」(N100, S.26)。それは、シュプランガーが政治教育における歴史の重要性ばかりでなく、数学や外国語の学習時間でもドイツ的なものを感じ取れることに触れているところにも認められる (Vgl. N100, S.26)。以上、より深い考察ができたとは言いがたいが、人文主義についてもベッカーとシュプランガーの間の溝が、二人が教育アカデミー創立の立役者として並び称されることさえ不思議と思われるほどに広く深いものであったことだけは明白にできたであろう。

本節の終わりとして付言しておけば、「妥協 (Kompromiß)」という言葉に対する態度のとり方は、些細なことに見えようとも両者の違いをやはり際立たせるものとなろう。シュプランガーの文章では妥協は常にもっぱら否定的な意味合いで使用されており、矛盾に対する消極的解決にすぎなかった (Vgl. z.B. N084, S.9, 11; N259, S.146)。他方、ベッカーは例えばヴァイマル学校妥協をシュプランガーと全く同じ意味で用いることもあるが (Vgl. Bckr1926b, S.21)、しかし同時に彼はこの言葉に積極的な意味をも見出している。当事者にとって妥協はそれぞれに犠牲であるが、それが目指す目標において肯定されるべきものでもあった。「かなりあしざまに言

われている学校妥協は……あらゆる世界観の対立を超克して両極の政党が文化政策的共同作業の方向を見出しているという点で非常に重要である」(Bckr1919c, S.280。強調は引用者による)¹²⁾。彼は妥協を「融和 (versöhnen)」や「和解 (ausgleichen)」としても捉えていた (Vgl. Bckr1913, S.117; Bckr1919b, S.33; Bckr1919c, S.279, Bckr1926a, S.336, etc.)。ベッカー自身が自らを評した第1節での規定が思い出されるであろうが、やはりここでも二人は交叉することなく、相互浸透する可能性は低かった。これまでの比較をも踏まえつつ表現してみれば、この意味ではベッカーが「外向的でしなやかな楽観論者」であった一方で、シュプランガーは「内省的で真摯な悲観論者」であったと言えるかもしれない。ただ、寛容や和解といった民主主義的発想を持つ限りにおいてベッカーからの歩み寄りの可能性は残されていた。しかし、彼の生涯はヴァイマル共和国の終焉とともに閉じられた。キッテルが言うように、それは「彼の行った事柄が (国家社会主義によって) 破壊されるのを実際に目の当たりにしなくて済んだのは、神の温情ある贈り物であった」¹³⁾。無論、彼はシュプランガーについて詳しく語ることもなく終わっている。

結びに代えて

以上を要約しよう。ベッカーはフマニテートの全面的な実践的転回を目論み、それを教育制度全体に浸透させようとした。これは、教育の複線化システムを維持しそれぞれのシステムにおいて固有の機能を果たす意志を覚醒しようとする保守的な改革に対する、現実生活を常に見据えた文化的総合を目指すりべらるな改革と定式化できる。ベッカーの側からすれば、彼に対

するシュプランガーの関係は、マイスタージンガーに対するベックメッサーのそれであった。新しいヴァイマル・ドイツの始まりと同じくして再び生まれたケルン大学の開校式では次のように述べられている。「ベックメッサーの精神はケルン大学の彼方にとどまったままであるでしょう。新しい時代の新しい必要性に対して、皆さんの耳を鋭いものにしてください」(Bckr 1919d, S.285)。彼はシュプランガーに直接言及していないとしても、その保守性を常に批判的に見ていたと考えてもよい。そしてこうした傾向は、国際的商業都市で育ち、ギムナジウムの古典語やレアル・ギムナジウムの近代語とは異なる言語学習をも習得した後に、社会学的な地域研究へと進んだ彼の生活史や学習歴にも部分的には理解の端緒を求めることができるものであった。外国語大学に関するかなり早い時期の彼の文章が後々の彼の主張のほとんど一切を網羅したものであり、彼の活動の方向性を決定づけたものであることも、そのことを証拠立てるものである。他方、こうした彼のスタンスは全体として学問と実践・生活との積極的な関係を築こうとした点で、現代にも多くの示唆を与えるものである。もちろん、ベッカーが新たなフマニテートを目指す地域研究を促進しようとしたことは先見性のあるものであったが、彼の全ての見解が的確であったとは言い難い。例えば、イギリスやアメリカの大学理想を高く評価しながらも、「私見によれば、英語の世間

レベルでの優位は流行の過ちであり、……フランス語から始めるべきである」(Bckr1926b, S.25)という見通しを示している。無論、それには彼の生涯があまりに早く閉じられたことも関係していよう。だが、社会学的なフィールドワーク的傾向は、彼によってもユートピアとしてのみ意味を持つ新しいジンテーゼ、それ故に現実の原動力ともなる新しい学的精神の現れであり、こうした態度は殊に様々な矛盾をも孕んだ現実との関係において常に規定される教育を考察する学、言うまでもなく教育学の問題設定そのものを問うものと思われる。

ところで、さしあたりベッカーとシュプランガーのずれは十分に把握できたであろうが、初期及び中期シュプランガーの理解に対しては、本稿はかなりな迂回路を經由している。とはいえ、この道を通していくつかの課題も新たに明瞭になったであろう。例えば、エルンスト・トレルチュとの関係、またそれと関連した宗教学的問題、歴史主義的問題に対する人文主義的あるいは文化プロテスタンティズム的シュプランガーの態度、そして彼の国家観にも関係する規範問題等であり、それらはまずは、本稿がたびたび引用した文献の時期とも重なる価値判断論争へと収斂するものである。この非常に大きな課題についてもできるだけ綿密な文献的解読が必要作業であろう。さしあたり、ここで筆をおくこととしたい。

註

はじめに

- 1) 「エドゥアルト・シュプ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41号, 2003年所収), 「エドゥアルト・シュプ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年所収), 「エドゥアルト・シュプ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年所収)。また、この一連のものに加えてこれらを補完する意味で次の翻訳も参照のこと。拙訳「エドゥアルト・シュプランガー: 1920年7月の全国学校会議における私自身の関与」(『松阪大学短期大学部論叢』第42号, 2004年所収)。

収). 特に, 本稿との関係では最初のものとの関連が深い. なお, 本稿は当初, これら諸論文の後編としてベッカーの思想圏におけるシュプランガーの位置づけを試みるために構想されたが, 筆者が所属を変更したことを契機に新たに表すこととした.

- 2) Meyer-Willner, Gerhard: *Eduard Spranger und die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/OBB, Julius Klinkhardt 1986. また, 直前の注記の拙論においても『高等教育改革論』(1919年), 『ライヒの文化政策的課題』(同年), 『ドイツ国家の教育制度の枠組みにおける教育アカデミー』(1926年) というベッカーのわりによく知られた著作のみが取り扱われたにすぎなかった.
- 3) 引用及び参照指示する機会のあるベッカー並びにシュプランガーの第一次文献については, 引用頁とともにそれぞれ略号で記す. 但書きがない限り, 引用中の括弧は筆者による補足である. 文献は以下の通りである. なお, シュプランガーの文献についてはテオドール・ノイがまとめた『シュプランガー文献目録』(Neu, Theodor[bearb.]: *Bibliographie Eduard Sprangers*. Tübingen, Max Niemeyer 1958) に基づく文献番号で表記する. なお, シュプランガー全集についてはGSと略記する. また, ノイ番号778以降の文献については, これに継続して整理されているL・エングラートとS・ムルシュによる「1957-1962年のシュプランガー文献目録」(Englert, Ludwig/ Mursch, Siegfried.[bearb.]: *Bibliographie Eduard Sprangers 1957-1962*. In: *Pädagogische Rundschau*. Jahrgang 16 1962. S.631-644.) に従い, ノイ番号として含めて略号にEMを付す. また, 番号なしの文献はo.Nとし執筆年を付して記す(執筆年不詳のものはo.J.の後にアルファベートを順次付す).

1. Werke Carl Heinrich Beckers.

- Bckr1913: Warum Universität, warum nicht Überseehochschule?[1913] In: Müller. Guido[hrsg.]: Carl Heinrich Becker Internationale Wissenschaft und nationale Bildung. Ausgewählte Schriften. Köln, Böhlau 1997, S.114-121.
- Bckr1917: Denkschrift über die Förderung der Auslandsstudien[1917]. In: Internationale Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. Jahrgang 11. Heft 5. 1917. Sp.513-532.
- Bckr1918: Kulturelle Selbstbehauptung[1918]. In: Müller[hrsg.]: ebenda S.176-179.
- Bckr1919a: Gedanken zur Hochschulreform[1919]. Leipzig, Quelle & Meyer 1919.
- Bckr1919b: Kulturpolitische Aufgaben des Reiches[1919]. Leipzig, Quelle & Meyer 1919.
- Bckr1919c: Eine Forderung an die neue Erziehung[1919]. In: Müller[hrsg.]: ebenda S.276-281.
- Bckr1919d: Einweihung der Universität Cöln[1919]. In: Müller[hrsg.]: ebenda S.282-286.
- Bckr1921: Die Problematik der deutschen Universitäten der Gegenwart[1921]. In: Müller[hrsg.]: ebenda S.287-289.
- Bckr1923: Spenglers Magische Kultur[1923]. In: Zeitschrift der deutschen morgenländischen Gesellschaft. Band 77. 1923, S.55-71.
- Bckr1924a: Vom Wesen der deutschen Universität[1924]. In: Müller[hrsg.]: ebenda S.305-328.
- Bckr1924b: Islamstudien. Vom Werden und Wesen der islamischen Welt. Band 1. Leipzig, Quelle & Meyer 1924.
- Bckr1925: Humanität und Hochschule[1925]. In: Müller[hrsg.]: ebenda S.329-332.
- Bckr1926a: Preußisch-deutsche Kulturpolitik nach dem Kriege[1926]. In: Müller[hrsg.]: ebenda S.333-346.
- Bckr1926b: Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens[1926]. Leipzig, Quelle & Meyer 1926.
- Bckr1926c: Der Wandel im geschichtliche Bewußtsein[1926]. In: Müller[hrsg.]: ebenda S.347-355.

2. Werke Eduard Sprangers.

- N040: Humanismus und Realismus[1909]. In: Pädagogisches Archiv. Jahrgang 51. 1909. S.1-9.
- N080: Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren[1913]. Leipzig, Ernst Wiegandt 1913.
- N082: Das moderne Bildungsideal[1913]. In: Natur. Jahrgang 4. 1913. S.123-127.
- N084: Über den Beruf unserer Zeit zur Universitätsgründung[1913]. In: Die Geisteswissenschaften. Jahrgang 1. 1913. S.8-12.
- N100: Das humanistische und politische Bildungsideal im heutigen Deutschland[1916]. Berlin, Ernst Siegfried Mittler & Sohn 1916.
- N108: Denkschrift über die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universität[1917]. In: Internationale Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. Jahrgang 11. Heft 9. 1917. Sp.1025-1064.
- N128: Kultur und Erziehung[1919]. 1. Aufl. Leipzig, Quelle & Meyer 1919.
- N157: Die humanistische Fakultät[1921]. In: Eduard Spranger Gesammelte Schriften. Band 10. Leipzig, Quelle & Meyer 1973. S.183-188.
- N227: Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls[1926]. In: GS 5, S.1-29.

- N252: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtlicher Beleuchtung[1926]. In: GS 5. 30-106.
- N258 (N039): Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee[1909]. 2. unveränd. Aufl. Berlin, Reuther & Reichert 1928
- N259: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik[1928]. In: GS 1. 1969 S.90-161.
- N305: Das Wesen der deutschen Universität. In: GS 10, S.82-158.
- N521: Eine Berliner Generation[1946]. In: Berliner Geist. Tübingen, Rainer Wunderlich 1966 S.11-19.
- o.N1951: Gehalt und Gestalt der deutschen Universität in Wandel von 1810 bis 1950[1951], In: GS 10, 1973 S.322-341.
- N641d: Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung an der gegenwärtigen deutschen Universität[1953]. In: GS10, S.159-182.
- o.N1953: Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert. In: GS 10, S.342-S.360.
- N825[EM]: Gedenkrede zur 150- Jahrfeier der Gründung der Friedrich- Wilhelm- Universität in Berlin. In: GS 10, 376-390.
- N838[EM]: Das Historismusproblem an der Universität Berlin seit 1900; Wilhelm Dilthey, Ernst Troeltsch, Friedrich Meinecke[1960].In: Spranger, Eduard: Berliner Geist. S.147-183.
- o.No.J.a: Rückblick. In: GS 10, S.428-430.

第1節

- 1) Reichwein, Adolf: Carl Heinrich Becker Siegelbewahrer des Humanen[1931]. In Schaefer, Hans Heinrich[hrsg.]: Carl Heinrich Becker Ein Gedenkbuch. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 1950. S.5-12. S.11.
- 2) 拙論「若きシュプランガー (I)——1900年以前のシュプランガーに関する歴史的比較考察」(『慶應義塾大学社会学研究科紀要』第40号, 2000年所収). また, 彼の生活史を補強するために, 本稿では以下の文献も使用する. Sacher, Werner: Eduard Spranger und Käthe Hatlich. Eine biographische Skizze. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Band 5 Bad Heilbrunn/OBB, Julius Klinkhardt 1999. S.247- 266. なお, この文献に多少加筆された文章が『ハートリヒ宛書簡選集』にも収められている. Vgl. Martinsen, Sylvia/ Sacher, Werner[hrsg.]: Eduard Spranger und Käthe Hatlich. Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903-1960. Bad Heilbrunn/OBB, Julius Klinkhardt 2002.
- 3) ベッカーの生活史を知るにあたっては, 以下の文献を参考とした. Müller[hrsg.]: ebenda Einleitung. S.1-29; Wende, Erich: Carl Heinrich Becker. Mensch und Politiker. Ein biographischer Beitrag zur Kulturgeschichte der Weimarer Republik. Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt 1959. S.11-24.
- 4) これはシュプランガーとの明瞭な違いを垣間見せるものである. 研究領域の違いはあるとはいえ, シュプランガーが学生時代に行った旅は1903年のハイデルベルクへのもの——彼はそこで8月31日のケーテ・ハートリヒとの「突然の啓示のような」出会いを体験したが (Vgl. Sacher: Eduard Spranger und Käthe Hatlich. S.250)——にすぎなかったからである. また, ベッカーと同様に都市で商業関係を父親に持ちながらも, ベッカーの父が大商業関係者であったと目されるに対し, シュプランガーの父フランツが営んでいたのは小さな玩具店であり, それもデパート化が進む大都市へと変貌しつつあったベルリンではかなりの経営難に喘いでいた. シュプランガーは博士論文を仕上げた後, 女子学校でアルバイトの教鞭をとりつつ自らの生計を立てて, 同時に多くの書評を書きながら, 様々な書物世界を猟集していき, 教授資格論文の準備を行っていた. また, 教授資格論文の最終局面にあったときには, 遺産で暮らしていたと思われるケーテ・ハートリヒに100マルクを懇願しているほか, 試験講演と就任講演用の服のために再び経済的援助を求めている (Vgl. Sacher: ebenda S.251). シュプランガーとベッカーの経済的格差は歴然としている.
- 5) Wende: Mensch und Politiker. S.19.
- 6) Müller: ebenda Einleitung S.8.
- 7) Wende: Mensch und Politiker. S. 22.
- 8) ベッカーが国外のものを受け入れやすい環境にあったのに対して, シュプランガーはベルリンの状況を次のように回顧している, 「登場してきたのは, トルストイ, ドストエフスキ, ……極東のものなど, 外国からやってきたものであった. 文化という樹木が絶えず急速に高く高く成長しただけに, 根の方はなおさら危険な欠落状態にあった」(N521, S.16).
- 9) Scholz, Heinrich: “Ich hatt’ einen Kameraden“. In: Wenke, Hans[hrsg.]: Eduard Spranger Bildnis eines geistigen Menschen unserer Zeit. Heidelberg, Quelle & Meyer 1957 S. 441-452. S.446. なお, 補足は引用者による.
- 10) ドイツ民主党応援の演説はミュラーの編集した『ベッカー著作選集』(1997年)にも収められている (Nr.24).

第2節

- 1) Martinsen/ Sacher [hrsg.]: Eduard Spranger und Käthe Hatlich. Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903-1960. S.203.
- 2) Vgl. Meyer-Willner: ebenda S.457-461.
- 3) 仮にシュプランガー全集と本稿が主に取り扱う文献に限定してみる場合、次の箇所而言及されている。
 - N108: ドイツの大学における地域研究開設に関する意見書 (1917年)
 - N143: 教員養成論 (1920年) [全集第3巻 S.49の Anm.]
 - N227[N641a]: 文化循環理論と文化衰微の問題 (1925年) [全集第5巻 S.13]
 - N297: 高等教育機関と国家 (1930年) [全集第10巻 S.204] ——この講演のための草稿にもベッカーへの指摘がある (同巻 S.451参照)
 - N305: 大学の本質 (1930年) [全集第10巻 S.109, 151]
 - o.N1951: 1810年から1950年までの変遷におけるドイツの大学の内容と形態 (1951年) [全集第10巻 S.334]
 - o.N1953: 20世紀の大学教授の生活 (1953年) [全集第10巻 S.347f.]
 - N641d: 現代ドイツの大学における研究, 職業教育, 人間教育 (1953年) [全集第10巻 S.167]
 - N825[EM]: ベルリン大学創設150周年記念講演 (1960年) [全集第10巻 S.384] (既に本稿で示されている)

その他, 「1945年以後のベルリン大学」(1953-1955年) [全集第10巻 S.287] にもあるが, これはあまり重要でない。また, 1923年の「文化政策」に関する『政治学ハントブーフ』の文章 (N185) でも, ベッカーの『ライヒの文化政策的課題』が参考文献として挙げられている。だが, 文化政策に関するシュプランガーの文章はこれ以外にも1938年にも書かれたが, これに深く関与したベッカーと対比できるほどのものではない。
- 4) 高等教育改革論 (1919年), ライヒの文化政策的課題 (1919年), イスラム研究第1巻 (1924年), ドイツの大学の本質 (1925年), 文化諸国民の大学理想 (1925年)。
- 5) Müller[hrsg.]: ebenda Einleitung. S.15, Anm. 37.
- 6) 前者をシュプランガー, 後者をベッカーの著作として示すと, 以下のような対応関係がある。
 - N084: 大学創設に対する我々の時代の使命 (1913年)/ Bckr1913: なぜ大学であって, 外国語大学ではないのか (1913年)
 - N108: ドイツの大学における地域研究開設に関する意見書 (1917年)/ Bckr1917: 地域研究促進に関するプロイセン文化省の意見書 (1917年)
 - N157: 人文主義学部 (1921年)/ Bckr1925: フマニテートと高等教育機関 (1925年)
 - N080過去100年の大学の本質における変遷 (1913年), N305: ドイツの大学の本質 (1930年) / Bckr1924: ドイツの大学の本質について (1924年)
- 7) 外国語大学 (Überseehochschule) は「国際大学」とも訳し得るが, 外国語教育と地域研究を行う大学として構想されていることから, 我が国の慣例的表現を用いることとした。
- 8) International Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. Jahrgang 11, 1917. Sp.769-820, 897-906.
- 9) 人文主義学部は1921年にマールホルツとローゼラーの著書『新人文主義』に触発され, ゲッティンゲン大学が提案を作成し, 同年5月にはドイツ学生連合の会議の中心議題ともなっている。
- 10) 人文主義学部にはあらゆる学部の全てのものを含んでいる類の講座開設が望まれていた。具体的には, 「世界観の問題, 個人的世界観と歴史的世界観, 大宗教の体系と教会. 倫理学, 認識論と心理学, 国家教育及び個人教育. 一般的法理論, 国家法, 民族法, 国家生活において作用する諸勢力の理論としての政治, 国民経済学と財政制度. 物理学化学の最新事情, 自然科学教育の本質, 生物学, 社会衛生, 精神病理学. 歴史教育の本質, 世界史, ドイツ史, 地方史, 国家科. 形式の問題と芸術, 具体的には, 芸術理解の教示としてのいくつかの詩作, 造形芸術. 素描と絵画, 音楽理論, 言語理論, 身体鍛錬」(N157, S.183ff.)。
- 11) Spranger: GS 10, S.449. これは全集第10巻の編者ヴァルター・ザックスによる評価である。例えば, シュプランガーの次のような表現が典型的であろう, 「私は学生連合に警告する」(N157, S.187)。
- 12) Vgl. Martinsen/ Sacher[hrsg.]: Eduard Spranger und Käthe Hatlich. Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903-1960. S.210-211

第3節

- 1) 『ペダゴギーシセス・ツェントラルブラット』の創刊号の最初を飾ったベッカーの文章「新教育への要求」では, 「教育は現代の危機の最も重要な治療薬となっている。それは一切の政治的措置や経済的措置以上に重要

- なものである。……だが、これには新しい教育が前提となる」(Bckr1919c, S.276)とされ、「内面化, 道徳教育, 即物的な態度」(Bckr1919c, S.280)が求められている。こうした態度はシュプランガーでも同様である。例えば、「ドイツ国民が将来どうなり, どうならないのかは, 創造的な教育力の問題であり, その力は国民の懐になおもし生き生きとしている」(N128, S.VIII).
- 2) 「1919年2月にベッカーはヘーニッシュとともにヴァイマルへ出向き, そこでライヒ憲法に関する話し合いで何ヶ月にも渡って助言をしている」(Kittel: In memoriam Carl Heinrich Becker. anlässlich seines 100 Geburtstag. In: Neue Sammlung Jahrgang 16, 1976. S.87). 「1919年4月に無党派で法律家でもないベッカーは, 社会民主主義の大 臣ヘーニッシュによって内閣参事官へと招聘される。彼は新しく形成されつつあった SPD, 中央党, DDP からなるプロイセンとライヒにおけるヴァイマル連合の舞台装置の中で, 彼は媒介者にして識者として政治的役割を演じている。このことは単に, プロイセンの学問芸術国民教育省の新構成に対してばかりでなく, 学校政策や文化政策におけるライヒの基本路線の権限を定める憲法審議会に対しても当てはまることである」(Müller: ebenda Einleitung S.10).
- 3) 彼の憲法擁護の姿勢は次の言葉に明瞭である。「ドイツ国民の中には統一の努力, 統一の意識があり, そうした意識は最終的には世界観の諸対立を越えて集わせることであろう。こうした強い一体性の体験が国民思想であり, 憲法がその思想を強調していることは喜ばしいことである」(Bckr1919c, S.278)。また, 彼の民主主義的な思考を物語るものとしては, 例えば次のような発言がある。「教授の宗派共同性の要求は正しい。宗教においてのみ宗派別であることが必要である」(Bckr1926b, S.74), 「著者は原則として宗派共同学校の賛成者であるが, この宗派共同学校を法律上で多数派にすることはかなり非自由主義的 (unliberal) であると考えている」(Bckr1926b, S.75)。
- 4) ベッカーの楽観的な態度は彼の弟子ヘルムート・リッターが指摘しているほか, ミュラーもそうしている (Vgl. Müller: ebenda Einleitung, S.7, 28)。また, そうした態度から帰結する相対主義的現象に対する楽観的態度を実証主義に対する信頼として評価したのは, ベッカーが共通の国外経験故に親和的態度をとったと推測されるライヒヴァインであった (Reichwein: Carl Heinrich Becker Siegelbewahrer des Humanen. S.11)。
- 5) ベッカーの大学批判は別のところでも触れたが (拙論「エドゥアルト・シュプランガーと教育アカデミー (承前)」[2003年]の第8節), 他には次のようなものもある。「轟音を立てる海原の真っ只中の聖なる島の上で, ……ドイツの大学は安住していた」(Bckr1919a, S.11), 「聴講者に際しては非常に基本的な予備知識が欠けていることを, 大学教授はほとんどの場合全く頭に入れていない」(Bckr1919a, S.19), 「思考の確かで不可欠な育成と並んで, ギリシャには宗教や音楽, 芸術, 身体訓練などが同じ権利を有しつつ存在していた。こうした内的同権化を承認することは……合理的な思考を (大学が) 基盤としているが故に難しい」(Bckr1926b, S.55)。
- 6) ケルン大学は1789年にフランス領になり廃校となったが, この地域には再組織計画によりボン大学とアーヘン工科大学が創設されている。ケルンでは20世紀始めにようやく, 商科大学 (1901年), 実践医学アカデミー (1904年), 地方自治行政及び社会行政のための高等教育機関 (1912年) が相次いで創設され, 1917年以降, 後に首相となるケルン市長アデナウアーの尽力で1919年に再興された。1920年には法学部と哲学部も開設されるが, 発足当初からの経済社会学部は1920年代学生数が増加したように, その意義が重視されていた。Vgl. Titze, Hartmut[hrsg.]: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band 1 Hochschulen 2.Teil Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 1995. S.366ff.
- 7) シュプランガーの女子教育については拙論「エドゥアルト・シュプランガーと女子教育」(『松阪大学短期大学部論叢』第40号, 2002年所収)で詳細に取り扱われている。
- 8) 付言しておけば, シュプランガーはシュペングラーについて, 至るところで様々な言及を行っている——シュプランガーは彼のほとんどの著作を所蔵していたようである。そうした著作の内容に対する姿勢は負の評価でありつつも, ある面では非常に肯定的である。シュペングラーとシュプランガーの関係については, 当該課題に対して非常に緻密な文献学的研究を行ったエングラートに依拠するのが適切であろう。「34の公刊物におけるおよそ100箇所ではシュプランガーはシュペングラーについて語っている。彼との対決は1920年から1929年にかけて非常に活発であった——それには一つには当時の状況でシュペングラーの理論が特別なアクチュアリティを有していたためであり, また他方ではシュプランガーが当時, 文化哲学的問題に特に精力的に取り組んでいたという理由もある。シュプランガーはシュペングラーの本質的な立場に対して異議申し立てを行った。その矛先は例えば, 文化の心というシュペングラーの原理, 有機体としての諸文化という捉え方, 諸文化の無関係性や転写不可能性の考え, 文化の発展法則の一般化, 歴史の価値問題への完全な洞察の欠如, 歴史考察がその時々現在の完全

に自由になるという考え、将来の予見性、そして行動する人間や権力のある人間の崇拜、こうしたものに向けられた。けれども次のことに関しては見逃されてはならない。すなわち、シュプランガーとシュペングラーとが数多くの共通の傾向と捉え方を持っていること、それ故にシュプランガーが「強い親和の絆」についての確に語る事ができたということ、これは見逃せないことである。二人の文化哲学者は彼らの時代の文化状況に対する深い責任意識に満たされていたのであり、両者は自らの著作を通して揺り動かすような影響を与えたいと望み、実際にそれを実現した。二人は芸術的なまなざし、創造的な想像力や感情移入の天賦を自由に用い、新しい心理学を探し求めた。二人はニーチェの「生の哲学」の影響下にあり、より大きな諸連関から出発し、「全体」を把握しようとした。両者は「アカデミックな」学問に対する根深い懐疑を所有していた。シュプランガーは何よりもシュペングラーの天才的な根本構想、彼の著作の現代形成的な力、全世界の文化の形態学に対する彼の高度に成長した勘、彼が歴史の比較考察に対して与えた刺激、そして彼が展開した積極的な観点を称賛したが、シュペングラーの発言にある預言者的な能力は最後までそうしなかった。決定的なのはおそらく次のことであろう。すなわち、少なからずの大学人たちがオスヴァルト・シュペングラーを締め出し、彼の歴史哲学を軽蔑し冷笑しつつ「プリキ屋シュペングラー (Spenglererei)」として語っていた時代の多くの様々な意見に際しても、シュプランガーはシュペングラーの偉大さに対して感情を表し、シュプランガーが彼を「我々の時代の偉人」、
「卓越した精神の持ち主」と呼んだように、彼に当然の敬意を払っていたこと、これは決定的である」(Englert, Ludwig: Eduard Spranger und Oswald Spengler. In: Koltanek, Anton M.[hrsg.]: Spengler-Studien, München, C.H.Beck 1965, S.33-58. S.56ff.). 他方、「歴史的に定義づけられ現代に関係づけられる文化圏についての有機体論的で生氣論的な考え方への傾きが確かにあったにもかかわらず、ベッカーはシュペングラーの文化悲観論的な文化循環論を拒否している」(Müller: ebenda Einleitung. S.15).

- 9) 村田昇『国家と教育』(ミネルヴァ書房、1969年)第1章を参照のこと。例えば、「フマニテートはその本質に従えば、非キリスト教的でもなければ、非政治的でもないが、一定の国家の時代状況においてならそのようになり得る」(N258, S.35)。本稿では教授資格論文におけるシュプランガーの考察から教育問題に対してさらにコミットされている「人文主義と現実主義」(N040)と「現下のドイツにおける人文主義的教育理想と政治的教育理想」(N100)も取り上げる。
- 10) Englert, Ludwig[hrsg.]: Georg Kerschensteiner- Eduard Spranger- Briefwechsel 1912-1931. München/Wien/Stuttgart, Teubner 1966. S.63. これと同様の表現は既に彼の教授資格論文にも見られる。「<形式>の問題が重要であるところでは、古典期のイデアリズムは依然として指導者である。それは、たとえ我々が承認せざるを得ず、また同化せざるを得ない諸現実の宇宙が変化しているとしても、そうなのである」(N258, S.499)。
- 11) 私見によれば、こうした人文主義やその一方の釣り合いの錘としての政治教育の強調には、いくらかの疑問を抱かざるを得ない。というのも、ベッカーが教育(学)を音楽との類比で語ったことが正しいとすれば、またシュプランガーが芸術作品としての自己形成としての人文主義を捉えたヴィルヘルム・フォン・フンボルト評価を受け入れれば、近代市民社会の芸術作品が有する美的特性と商品特性がともに容易に廃棄できないものであるという事実を考慮に入れざるを得ないからである——村田は前掲書においてベートーヴェンの書簡から引用を行っているが、この意味においてもそれは適切であると考えられる(村田: 前掲書13頁以下を参照のこと)。芸術作品がそうした矛盾を全体性への切なる希求から一挙に解決し融和の仮象を手に入れることを差し控える限り、表現主義のように、それはいわば「叫び」としてのみ自らを表すことになるが、教育もそれが産出する人格を同時に社会的存在として規定せざるを得ない。したがって、教育も常に必然的に矛盾として表現されるような様々な連関で理解されるものであり、真摯な教育的言説にはそうした表現を突き止めることができるであろう。そうでない言説は近代市民社会においては、アローンの黄金の牛にも似て和解されざる和解を偶像化するものである。それ故、教育はその理想においても単純な二項対立で示すことができない錯綜した対象である。経済的理想もシュプランガーにおいては考察の対象となり得るはずであった——無論、そうしたとしても言説の矛盾は解消されない。事実、1916年の教育理想に関する講演における次の二つの発言は、シュプランガーが二項の融和を望みながらもそうし難い矛盾を表現する結果となっている。「全くの固有の自己と全くの全体性への奉仕という二つは最良の形では同時にあり得ないのです。……両者の和解は概念のジンテーゼによってではなく、闘争や浸透によって行われるものだからです」(N100, S.21ff.)。「その内面において豊かになると同時に、国家に対して価値となるには、若者をいかに教育していくべきかという問いは二重の課題を特徴づけるものではなく、一つのものなのです」(N100, S.34)。こうした相容れない文章を同じ講演中に入れ込んでいることからしても、やはり近代市民社会の教育言説の様相を呈している。他方、「私たちがもはや無制限の個人主義を生きているのではなく、……大小様々

な作用連関の中に組み込まれている」(N100, S.19), 「私たちはこのような(個性と斉一性, 全面性と制限といった対立の) 差異を隠蔽してはなりません」(N100, S.19ff.) と述べるように, 個体が徹頭徹尾社会的に媒介されている時代においてそうした対立図式は無効であることを, シュプランガー自身も認めていると言ってよい。だが, 『生の諸形式』における「複合類型としての教育」という重層的観点をシュプランガーが取りながらも, 教育理想について, 精神と政治といった単純な二分法的説明をすることにはやはり疑問符をつけざるを得ない。例えば, 教育アカデミーのように妥協的要素を含みながらも組織上一気に矛盾を止揚しようとしたとはいえ, 総合あるいは別様に言えば同一性の要求が彼の言うように言葉の本来の意味における「ユートピア」としてしか描き得ないものであることを指摘したベッカーは, この点では問題を時代に即して見ていた (Vgl. Bckr1919b, S.35, 57; Bckr1926b, S.26)。無論, 教育的言説上の矛盾のある構成やそれを内在する文章はベッカーにも見出されねばならないが, シュプランガーは相対的ではあっても多様な観点を包摂しようとしたベッカーの斬新さ, 信仰深い実証主義の内奥から導き出されたフマニテートを理解することはなかった。あるいは理解しつつ拒絶したと言えよう。ベッカーのそれは現代の語感ではやはり「ヒューマニズム」に近いものであったのかもしれない。

- 12) ライヒヴァインは既にベッカーの生前中に彼の態度を「積極的妥協 (das positive Kompromiß)」と評価している (Reichwein: Carl Heinrich Becker Siegelbewahrer des Humanen. S.9)。
- 13) Kittel: In memoriam Carl Heinrich Becker. S.95. なお, 補足は引用者による。

(2005年12月1日 受領)