

ケルシェンシュタイナーにおける 「陶冶」概念の発展とその意義

山 崎 高 哉

—— Die Entwicklung des Begriffs „Bildung“
bei Georg Kerschensteiner und seine Bedeutungen ——

YAMAZAKI Takaya

目 次

はじめに	110 ページ
第1章 ケルシェンシュタイナーにおける陶冶概念の成立と発展	111 ページ
第1節 教育学上の常識としての陶冶概念	112 ページ
第2節 陶冶概念の心理学的基礎付け	113 ページ
第3節 陶冶概念の文化・価値哲学的基礎付け	114 ページ
第2章 ケルシェンシュタイナーの陶冶の概念	118 ページ
第1節 状態としての陶冶	118 ページ
第2節 過程及び方法としての陶冶	120 ページ
第3章 ケルシェンシュタイナーの陶冶概念の意義と限界	125 ページ
〈注〉	130 ページ

はじめに

言うまでもなく、19世紀の初頭以来、「陶冶 (Bildung)」の概念は、ドイツ教育学において教育的営為の多様性に統一をもたらす契機として「教育学的省察の中心概念¹⁾」であった。しかし、第二次世界大戦後、とりわけ1960年代以降、それが持つ多義性や曖昧さ、抽象性²⁾のみならず、急激で多様な歴史的变化——それには、例えばダンナー (Helmut Danner, 1941-) によれば、三つの大きな変化、すなわち、①民主主義社会においてはもはや特権を与えられた「教養ブルジョアジー (Bildungsbürgertum)」のための特別の席はないという「社会的変化」であり、②人間の実存の非連続性は、新人文主義的な陶冶理念である「諸力の調和的発展 (harmonische Entfaltung von Kräfte)」からは解釈され得ないという「実存経験における変化」であり、③人間の個性よりも「即物性 (Sachlichkeit)」に目を向ける「人間存在の解釈における変化」があるのだが³⁾

——に対応できない古臭さが厳しい批判の対象となってきた。ところが、最近（1990年）出版されたある書物によると、1965年ごろから1980年代にかけて陶冶概念に変わる概念として主張された「資格 (Qualifikation), 社会化 (Sozialisation), 統合 (Integration) 及び学習 (Lernen)」といった概念——これらは心理学や社会学に由来する概念であるが——も、また「成人性 (Mündigkeit) や解放 (Emanzipation)」という概念——これらは政治哲学から借用された概念である——も、結局、教育(科)学に対して陶冶概念に取って代わるだけの意味ある範疇とはなり得なかったという⁴⁾。

従って、今日、ドイツの教育(学)界では、上に見たような消極的な理由ではあれ、陶冶概念の「ルネサンス」が進行していると言われる。確かに、80年代後半以降「陶冶」(概念)ないし「陶冶論 (Bildungstheorie)」(の再検討)に関する著書・論文が数多く発表されるようになったのが、そのような兆候の一つと考えられるが、しかし、そのこと自体は必ずしも慶賀すべき事柄であるとは言いがたい。それというのも、陶冶の概念が依然としてイデオロギックな観点で使用されているからばかりでなく、陶冶の概念史、いやもっと重要なのは「陶冶」と呼ばれてきた「事象」に固有の歴史との十分な結び付きなしに使われていることが少なくないからである。私は、「陶冶」概念の見直しの気運を逃すことなく、ドイツ教育学特有の陶冶論の伝統を生産的かつ批判的に継承し、陶冶の概念を今日の根本的に変化した教育的状況の中で改めて総合的に捉え直すことが、教育(科)学の緊急の課題であると思う。この課題を達成するためには、様々な方法が考えられるが、その一つのアプローチとして、ケルシェンシュタイナーのように、時代の緊急に解決を迫られている錯綜した問題状況に真正面から対決し、そのような問題複合を解決する自らの個別的な改革の提案を次第次第に教育学固有の概念によって原理的・普遍的に基礎付け、最終的に陶冶論の伝統に逢着した人物を典型例として、その陶冶概念の展開過程を辿ることが極めて有効であるように私には思われる。

本稿は、このような問題意識の下に、ケルシェンシュタイナーにおける陶冶概念の成立と発展の過程を辿ると共に、確立された彼の陶冶概念の構造及びその現代社会の条件下における意義と限界について考察しようとするものである。

第1章 ケルシェンシュタイナーにおける陶冶概念の成立と発展

ケルシェンシュタイナーは、その全生涯を通じて「陶冶」概念の解明と確立のために尽力し続けたと言えるが、彼における陶冶概念の成立・発展過程を概観すれば、三つの段階が見いだされるように思われる。すなわち、最初の段階は、彼が実践的な学校改革者として「陶冶」の概念を単に教育学上の常識概念として使っていたに過ぎない段階であり、第二の段階は、1912年10月にミュンヘンで開かれた第二回の「青少年教育と青少年学のためのドイツ会議」(Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde)¹⁾において、彼が「陶冶の本質から生じる学校類型及びその教科課程の構成に対する要求」(Die aus dem Wesen der Bildung sich ergebenden Forderungen für die Gestaltung der Schultypen und ihrer Lehrpläne)と題する報告講演を行って以来、特に1917年出版の『陶冶過程の根本公理』(Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation)において頂点に達する、「陶冶」の概念を主に心理学的に

基礎付ける段階である。そして最後に、次次第に理論的に把握されて、明確さを増して行く彼の陶冶概念が、1919年の論文「国民学校の陶冶価値」(Die Bildungswerte der Volksschule)²⁾における心理学的規定と文化・価値哲学的規定との共存を経て、1921年に書かれた論文「陶冶概念の分析」(Analyse des Bildungsbegriffes)において文化・価値哲学的な基礎付けが優勢になり、『陶冶の理論』(Theorie der Bildung, 1926)に至ってそれが決定的になる段階である。私は、以下において、①教育学上の常識としての陶冶概念、②陶冶概念の心理学的基礎付け、そして③陶冶概念の文化・価値哲学的基礎付けの順に、彼における陶冶概念の発展を跡付けたいと思う。

第1節 教育学上の常識としての陶冶概念

ケルシェンシュタイナーは、確かに「陶冶」という概念を既に彼の最初の教育学と言われる1899年出版の『教科課程理論に関する考察』(Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes)から使用している。そこでは、教科課程の問題を解決する根本条件の一つとして時代の「陶冶理想(Bildungsideal)」が挙げられ、その歴史を考察する中で、陶冶の概念が教育史上の実例として登場して来る³⁾か、彼が批判の対象とするヘルバルト(Johann Friedrich Herbart, 1776-1841)及び彼の学派がよく陶冶の概念を使用しているのを、彼らの所説を紹介し、それを批判する文脈の中で、様々な陶冶の複合語——例えば、性格陶冶(Charakterbildung)、道徳陶冶(sittliche Bildung)、意志陶冶(Willenbildung)等——が使われるかのどちらかである。従って、ここで使われている陶冶概念は、教育学上の事実ないし常識として使われているのであって、ケルシェンシュタイナーが自覚的に定義して使おうとしているのではない。

彼の出世作である懸賞当選論文『ドイツ青少年の公民教育』(Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, 1901)でも、陶冶の概念は、複合語としての使用を除けば、ほんの数か所使われているだけで⁴⁾、しかもそれは決して日常語としての意味を越えるものではない。ただ一か所、このテーマで彼の生涯変わらぬ基本的立場の一つを示唆しているものとして注目に値する記述がある。それは、従来公民教育の主要手段として見なされていた「一般陶冶(allgemeine Bildung)」に対して、それを「早期にかつ単独で」生徒に与えることを過大評価してはならないと警告し、それに続けて、彼がこう付け加えている所である。「だからと言って、我々がまるで一般陶冶の敵であるかのように思われてはならない。むしろ逆に、我々は、全表象圏のきちんと整理された連関あるいはそれどころか**自主的な道徳的世界観の陶冶**をあらゆる教育の最も素晴らしい目標の一つと見なしている。しかし、この目標は、少数の好運な人々にしか到達できないものである。大多数の人間にとっては、性格に自律的な影響を及ぼす確固たる世界観の形成よりも、権威のある訓練と習慣付けによる善に向けられた確固たる意志の**他律的な形成**の方がより確実で、より早く可能である⁵⁾」。ここに、ケルシェンシュタイナーにおける意志と表象の関係、職業陶冶(Berufsbildung)と一般陶冶の関係についての基本的な考え方が表明されている。

彼が「陶冶」概念に対して一応の概念規定をして、その概念を使用したのは、1904年の論文「職業陶冶か一般陶冶か?」(Berufs-oder Allgemeinbildung?)が最初である。そこにおいて彼は、陶冶について自分は「かつてどこかで逆説的な定義を読んだ」ことがあるが、その定義は「事柄の核心(Kern der Sache)に近い」ので紹介するとして、「陶冶(教養)とは、人間が自分の心に形を与えていた知識を忘れてしまっても、まだ残っている心の形態である」という定義を挙げ、

それとの関連で彼自身の陶冶の定義を次のように述べている。「陶冶とは（心に）形を与えること（Formgebung）、しかも内から形を与えること以外の何ものでもない。この形を与えることの目標は全人（der ganze Mensch）であり、全人とはその時々々の国家と時代の理念の中で、人間の全本質の完成として考えられているような人間のことであり⁶⁾」と。彼のこの陶冶概念の定義は、確かに陶冶を「内からの」形成作用であると捉えていること⁷⁾、更に、当時常に「知識（Kenntnis und Wissen）」と混同されていた主知主義的な陶冶観に対する批判を含意していることにおいて意義を認めることができるとしても、これによって果たして厳密な学術用語の定義として通用するかどうか、いささか疑問である。実際ケルシェンシュタイナー自身もさすがに気が引けたのか、彼の陶冶概念がほぼ確立する1921年、この論文が収載されている『学校組織の根本問題』（Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen）の第4版の改訂の際に、この定義の前に「我々はここでは、陶冶の概念を論じ尽くそうとする難しい研究に携わることができない。単純な書き換えに甘んじよう⁸⁾」と書き加えている。もとより、「このようなより多く偶然的で、うまく事の本質を言い当てられなかった概念規定がもはや彼の理論的な自己批判を満足させることができな⁹⁾」かったのは言うまでもない。

第2節 陶冶概念の心理学的基礎付け

上述のように、1912年10月に開かれた第二回の「青少年教育と青少年学のためのドイツ会議」が、彼にその会議のテーマである「陶冶の本質」について熟考させる格好の機会になった。折しも彼は、自らの学校改革活動の総決算として、同時にその整備拡張への決意表明として彼の三大概念的著作『公民教育の概念』（Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 1910）、『労作学校の概念』（Begriff der Arbeitsschule, 1912）及び『性格概念と性格教育』（Charakterbegriff und Charaktererziehung, 1912）を書き終え、また帝国議会議員にも当選して、意気天を衝く時期にあり、精力的に陶冶の概念とこの概念から推論される学校組織論の探求に向かう。

ケルシェンシュタイナーは、前述の報告講演¹⁰⁾において、陶冶の本質を次のように定式化している。すなわち、「人間の陶冶の本質は、個人の心（Psyche）のあらゆる側面を文化価値の精神に則って最大の能力にまで矛盾なく発展させることにある¹¹⁾」と。このような陶冶の本質の把握に基づいて、彼は、学校がその陶冶活動に際して注視しなければならない「観点」として、次の四つを挙げる¹²⁾。

- ① その時々々の時代の文化財とそれらの内的連関及び相互制約
- ② その時々々の生徒の個性及び彼の心に横たわっている陶冶可能性と陶冶の障害
- ③ 生徒の心の矛盾のない発展または陶冶活動が生徒に与えるべき形の統一と纏まり
- ④ 生徒の相互に絡み合った心的能力にとって可能な最高の能力

これら四つの観点を並べて見ただけでもすぐ分かるように、また「今日の一般的な学校は生徒の個性に全然気を配っていないも同然である¹³⁾」と激しく批判しているように、ここでのケルシェンシュタイナーの主要な関心は、もとより文化財の問題をなおざりにしている訳ではないが、やはり学校を改革して、いかに生徒の個性を考慮して、陶冶過程の「個性化（Individualisierung）」を図るようになるかに向けられていたのである。ここには既に、生徒の個性・才能の「差異（Differentiation）」に着目した彼の「類型学（Typologie）」の萌芽が見られ¹⁴⁾、また後に「陶冶

過程の根本公理」として定式化される命題の先駆形態が次のように言い表されている。すなわち、「個人の最高の能力は、陶冶活動が（生徒の）心的諸力に、同じでないまでも、少なくとも著しく収束する方向を与える時のみ、達成され得る¹⁵⁾」と。陶冶活動においては、生徒一人一人の心的諸力にできる限り「一致した」文化財を「陶冶手段」として使用することが、個々の生徒の心を矛盾なく発展させ、可能な限り最高の能力を発揮させることになるというのである。ここでの彼の陶冶把握には個性的、心理学的契機が前面に出ていることが分かるであろう。

今見た彼の陶冶概念の特徴が一層鮮明に浮き彫りにされているのが、1917年出版の『陶冶過程の根本公理』である。この書物において彼が定立した「陶冶過程の根本公理」は、「個人の陶冶は、その精神的構造が個人の心の構造に全部あるいは一部分適合している文化財によってのみ可能になる¹⁶⁾」というものである。初版の序文（Einleitung——第2版以降ではVorwort）に見られる少し表現の違う定義も併せて紹介すれば、「文化財が個性に対する陶冶財になり得るためには、この文化財の精神的構造が個性の精神的構造に全部あるいは一部分適合していなければならない¹⁷⁾」ということになる。いずれにせよ、この根本公理が前提としているのは、一つは「文化財」という客観的要因であり、他の一つは「個人の心」ないし「個性」という主観的要因である。問題は、いつもこの二つの要因の関係にあるのであるが、結論を急げば、ケルシェンシュタイナーの次のような叙述、つまり「陶冶とは、……客観的文化（objektive Kultur）を個性化して、これに生命を与えることである¹⁸⁾」とか、「陶冶とは、全18、19世紀を通じて信じられていたように、人間を形成することでは決してなく、個性をそれが近付き得る最も完成された人間類型（生の形式）にまで形成することである¹⁹⁾」とかいった叙述が端的に表しているごとく、この段階での彼は、明らかに個性的要因により多く重点を置いている²⁰⁾。また彼は、ここではあくまでも陶冶「過程」ないしは陶冶「方法」を、別言すれば、陶冶の生成・発展的、力動的側面を問題にし、陶冶の結果や「到達された完成状態²¹⁾」といった静的側面にはまださ程大きな関心を示していない。

第3節 陶冶概念の文化・価値哲学的基礎付け

1919年に書かれた論文「国民学校の陶冶価値」において初めて、ケルシェンシュタイナーは、陶冶概念を陶冶の「過程」ないし「経過（Vorgang）」と陶冶の「状態（Zustand）」に分けて考察すべきであることを主張する²²⁾。まず陶冶の過程ないし経過に関してであるが、ヴェーレ（Gerhard Wehle, 1928-）も言うように、そこでは「文化財の成立とその陶冶作用・効果についてより深められた見解²³⁾」が展開されている。すなわち、すべての文化財は人間精神の所産であり、次の特徴を示すという²⁴⁾。

- ① 人間精神の一般的、先験的法則性
- ② その時間的、空間的規定性、従ってその歴史的一発生的起源
- ③ ある時には多く、ある時には少なく、個々人、個々の国民及び人種の心に由来する唯一無比の個人的特性

文化財はすべて、これら三つの起源から生じたある「精神的構造」を持ち、各個人が新たにそれを把握することによって、休止状態から再び生き生きとした心的な力に変わり得る「潜在的な精神的エネルギー」である。しかし、もちろん、すべての文化財に客観化され、潜在している精

神をあらゆる個人の中に生き返らせることができる訳ではない。そのことが可能になるためには、「個人の精神的構造が文化財の精神的構造に全部あるいは一部分、換言すれば、上述の三つの要因の一つに適合していなければならない²⁵⁾」。これが前節で見た陶冶過程の根本公理であるが、ここで注目すべきことは「個人の心の構造」に代わって「個人の精神的構造」という表現が使われていることである。これは、1917年の「根本公理」に対するレーマン（Rudolf Lehmann, 1855-1927）やコーン（Jonas Cohn, 1869-1947）、シュプラランガー（Eduard Spranger, 1882-1963）らの批判によって、そこでは「個人の心の心理学的構造と主体の中で活動的になった精神の論理的構造²⁶⁾」とが充分区別されていなかったことにケルシェンシュタイナーが気づき始めた証左である。もっとも、彼がこの欠陥に完全に気づき、それを取り除くのは、1921年の論文「陶冶概念の分析」においてであり、1924年に改訂された『陶冶過程の根本公理』の第2版においてであった。周知のごとく、この第2版では根本公理はこう書き換えられた。「個人の陶冶は、その精神的構造が個人の生の形式のその時々的发展段階に全部あるいは一部分適合している文化財によってのみ可能になる²⁷⁾」と。

次に、今や初めて取り上げられた「状態」としての陶冶とはいかなるものであろうか。彼によれば、個々の文化財は、個人の心的機能をその最高の能力にまで発展させる。この文化財によって最高度に発展させられた心的機能の「できる限り大きな多面性と同時に有機的な絡み合い」が「陶冶された（教養のある）状態（Gebildetheit）」である。従って、状態としての陶冶は人格の全本質の中に、すなわちその様々な感受性（知覚）の中に、想像力や思考力、実践能力の中に、言語や身振りによる表現形式と表現力の中に、あるいは人間や動・植物、事物に対する態度の中に、そしてとりわけ意志による感情や情緒、衝動、性向の制御の中に、人生観・世界観の種類と統一性の中に、また洞察とその活動能力の広さと深さと連関の中に現れる。かくして、ケルシェンシュタイナーは、状態としての陶冶を次のように定義する。「状態としての陶冶は、文化財によって発展させられた特に個人的な、心的機能の多面的な能力、準備性、結合及び秩序に他ならない²⁸⁾」と。しかし、この定義からも明らかなように、折角「状態」としての陶冶を「過程」ないし「経過」としての陶冶から区別して考察しようとしているにもかかわらず、この定義の文言にはまだ心理学的用語法の余韻が残っている。ここでも、私は、ヴェーレと共に、「心理学的洞察と文化哲学的洞察との併存²⁹⁾」を確認せざるを得ない。

だが、ケルシェンシュタイナーは、1921年『教育学雑誌』（Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht. 50. Jg. Heft 1）に発表した論文「陶冶概念の分析」において、陶冶概念の文化・価値哲学的基礎付けに一步大きく踏み出すことになった。今や彼は次のように言う。「陶冶という語は、元来、二通りのことを意味している。一つは、行為及びその方法（Verfahren）（形成）を意味し、今一つは、状態（形式）をも意味している。行為及びその方法としての陶冶とは、心の独自の成長を助けて、一定の計画に則り心に完成された形態を得させることをいう。それに対して、全行為様式に現れている到達された心の形態が状態としての陶冶と特徴付けられるべきである」と。しかも、二つのうち、彼にとってより関心のあるのは陶冶の「第二の意味」であると宣言される。従って、彼がここで詳しく問おうとするのは、「状態としての陶冶は何を意味するのか、陶冶された心が具現している完成された形態とは何か³⁰⁾」ということである。

彼によれば、「陶冶(教養)を持つ(Bildung haben)」ということは形態を持つ(Gestalt haben)ということ、形式を与えられている(Geformtsein)ということである。もっとも、形態を持つとか形式を与えるとんでも、それは、これまでのように、心的機能を最高度の能力にまで発達させることを意味してはいない。能力(Kräfte wie Leistungen)というのは、形態や形式の構成要素(Bestandteil)や特徴(Merkmal)ではなく、寧ろその側面(Seite)であり、現れ(Äußerung)であるに過ぎない³¹⁾。「人間である」ということは、「客観的価値の担い手である」ということであり、人間が「形態を持つ」というのは、心の中に「価値意識(Wertbewußtsein)」を矛盾なく組織することである³²⁾。それ故に、陶冶活動が何よりもまず目指さなければならないものは、「価値意識であり、価値を把握し、価値を体験し、価値に従って行動する能力である³³⁾」。別の所ではこうも言われる。陶冶活動は、「価値体験と価値に対する態度を拡大し、深化し、分化すること」だけではなく、「価値を組織化すること、すなわち開かれた多様性の中で新たな統一を図ることであり、個々の価値を最高の価値の下に少なくとも主観的に分類し、従属させること」をも目指さなければならない、と。このように、陶冶の重点は、状態としての陶冶に移され、その基礎付けも心理学的色彩に代わって文化・価値哲学的色彩が濃厚になっている。かくして、ケルシェンシュタイナーは、状態としての陶冶をこう定義する。状態としての「陶冶は、価値に対する感覚によって組織された統一的な高次の存在である。もっと簡単に言えば、陶冶とは、組織された価値感覚(Wertsinn)である³⁴⁾」と。

次に、彼が真の陶冶の確かな特徴として挙げている次の五つの特性を掲げておくことにしよう³⁵⁾。なぜなら、それによって、彼の考えている完成された心の形態がどのようなものであるかが具体的に明らかになるからである。

- ① 事物の価値関係に関する精神的視野のある程度の広さと多様性
- ② 新しい価値や理念に対するある程度の力強い生動性、開放性、受容性
- ③ 心の成長を求める欲求と心を成長させる能力
- ④ (厳しい硬直と杓子定規とは反対に) 価値意識の柔軟な結び付き
- ⑤ 見いだされた価値組織の表現としての思考、感情、行為におけるある程度の統一的な纏まり

以上のように、状態としての陶冶の概念を規定したケルシェンシュタイナーは、更に陶冶概念の分析を進めて、その三つの「側面」ないし「観点(Gesichtspunkt)」を見いだしている。ここでは、それらについてはごく簡単に触れるだけにしておく。

第一の側面ないし観点は、「価値論的(axiologisch)」側面ないし観点と呼ばれ、今見た状態としての陶冶に関する定義がそれに相当する。なぜ「価値論的」と呼ばれるかについて彼は、『陶冶の理論』において、その理由を次のように説明している。「それは、価値(axia=価値、品位)という概念に根拠を持っているからだけでなく、全くギリシャ語の axiologos = 重要な、記憶に値するという意味にも根拠を持っているからである³⁶⁾」と。彼にとって、この第一の側面ないし観点は、それ程に重要で、根本的な意味合いを持っていたのである。この観点から立てられる陶冶の目標は、「価値に満たされた存在、つまり無限の人間性の理想の有限の実現としての人間³⁷⁾」とされる。

第二の側面ないし観点は、「心理学的(psychologisch)」側面ないし観点と名付けられる。これ

は、かつて「能力陶冶 (Kraftbildung)」とか、「形式陶冶 (Formalbildung)」と呼ばれていたものであるが、それが19世紀中に単に「思考だけの陶冶 (Denkbildung)」, 換言すれば「悟性機能の陶冶³⁸⁾」と狭義に解釈されるようになったので、誤解を避けるために、「すべての心的機能を完成された能力にまで訓練する」という意味を込めて、心理学的側面ないし観点と呼ばれるのである。ここから導き出される陶冶の目標は、「特色のある諸力の体系としての心的有機体の完成された機能様式, 最大の能力」である。

これら二つの側面ないし観点は、従って、到達できる最高の存在であるにせよ、また到達できる最高の能力であるにせよ、「**個人の外にある目的**³⁹⁾」を追求するのではない。両者は、その目標をあくまでも「唯一無比の個性を持った個人の**本質**」に求める。両者の目標は、個人の**本質**に内在しているのである。

だがしかし、陶冶概念は、これら二つの側面ないし観点に尽きるものではない。個人が「**価値の王国**」に入り、より高次の存在になろうと努力し、かつその心的機能の最大の能力を獲得しようとして格闘するためにも、まず彼の「**二重の職業**」、すなわち「**自己の生命維持 (Lebenserhaltung)**」のための労働と**共同体の形成のための労働**」に対する能力を身に付けなければならない。彼は、この意味においてまず「**有用な**」人間でなければならない。従って、これは成程、すべての陶冶の「**最高の目的**」ではないにしても、「**最も近い目的**」として、「**いつも必然的に陶冶の目標**⁴⁰⁾」にならざるを得ない。それ故、ケルシェンシュタイナーは、このように個人の**本質の外にある目的**、すなわち「**生命維持と共同体の成員であること (Gliedschaft in einer Gemeinschaft)**」がすべての人間に強いる**二重の職業に対する能力**」を追求する陶冶の側面ないし観点を「**目的論的 (teleologisch)**」側面ないし観点と称するのである⁴¹⁾。

最後に、彼は、これら三つの側面を次のように総括し、また三者の相互連関を明らかにしている。「我々は、**価値論的側面と心理学的側面**を『**一般陶冶 (Allgemeinbildung)**』と要約し、**労働職業と共同体の職業**という**二重の目的**を持つ**目的論的側面**を『**職業陶冶 (Berufsbildung)**』として対置する」。しかし、三側面からなる「**陶冶概念の三位一体が最も大きな意義**」を持っている。なぜなら、別々の側面のそれぞれの背後に、全体としての陶冶の状態にとって容易ならざる危険が待ち伏せしているからである。陶冶がこの統一を保つ所でのみ、我々はこの危険を避けることを期待できよう。その時にこそ、**職業陶冶が最善の道**を、**人間陶冶が最高の目標**を、**形式陶冶が適切な道**を通して**最高の目標に達する**のに**最も必要な保証**を与えるのである⁴²⁾」。確かに、陶冶の各側面が三位一体の統一から切り離されて、一面的な陶冶——単なる職業陶冶や悟性陶冶、単なる**宗教的、美的、文献学的陶冶**など——が行われると、様々な「**中途半端な陶冶の危険**」が生じるが、しかしながら、「**陶冶の概念がいつでも、どこでも、成程価値論的な見解**によって導かれるものの、**三重の側面から目を離さないでいると、陶冶方法の錯誤は、一般的かつ本質的に避けられるであろう**⁴³⁾」。

ケルシェンシュタイナーは、この「**陶冶概念の分析**」という論文において、以上見たように、陶冶の概念を過程及び方法としての陶冶と状態としての陶冶に分け、更に後者の三重の側面ないし観点を提示することによって、『**陶冶の理論**』においてより詳細に展開され、基礎付けられることになる陶冶概念の基本的な構造を明らかにしたのである。『**陶冶の理論**』で確立された彼の陶冶概念については、章を改めて論じることにして。

第2章 ケルシェンシュタイナーの陶冶の概念

『陶冶の理論』において解明に努められた彼の陶冶の概念については、既にその概要を述べたことがある¹⁾ので、ここでは重要な点に限って論及することにしたい。

これまで繰り返し述べてきたように、彼は、陶冶概念の特徴を「状態」としての陶冶という静的な側面から「過程ないし経過」及びその「方法」としての陶冶という力動的な側面から明らかにしようと試みた。それは、彼自身が『陶冶の理論』の序文で言っているように、「一方では哲学的思考の要求を満たし、しかしまた他方では実践的な陶冶方法の大きな問題に直接応用できる答えを提供する、それ自体で纏まりのある陶冶の理論²⁾」を構築しようとする意図の反映であると共に、彼が実際に陶冶現象を正しく把握した表れであったと言える。

第1節 状態としての陶冶

状態としての陶冶の概念は、ケルシェンシュタイナーにとっては、「陶冶」という文化現象の「本質」を解明し、その「理念」を示すと共に、その究極にして最高の「目標」を提示する筈のものであった。

彼は、まず、陶冶の本質を明らかにする定義を次のように規定している。「状態としての陶冶は、文化財に内在する意味内容の中に客観化されている精神的価値を体験することによって呼び覚まされ、自ら精神的価値によって貫かれた統一的な意味組織になっているか、それとも内的にそのような意味組織にならずにはいられない個性的な精神的存在である」と。更に彼は、この定義中、精神的価値によって貫かれ、意識の中で生き生きと活動している統一的な意味組織を「価値感覚」と呼べば、「陶冶とは、文化財によって呼び覚まされ、個性的に組織され、個性的に可能な幅と深さを有する価値感覚である³⁾」とより簡潔で実際的な定式で表し得ると言っている。この定義において特徴的であるのは、彼の考えている陶冶の概念が、文化財に内在する客観的な精神的価値によって呼び覚まされるという「客観的契機」と個性的に組織された意味組織であり、価値感覚であるという「主観的契機」との「総合⁴⁾」によって構成されているということである。次に明らかになるように、この定義が陶冶概念の「価値論的側面」ないし「観点」と呼ばれるだけに、価値論的な陶冶概念の中に既に主観的ないし個性的契機が取り入れられていることは、ケルシェンシュタイナーの陶冶概念の特色として特筆しておきたい。

彼はまた、陶冶概念が必然的に包含している「三つの側面」ないし「三重の観点」、すなわち「価値論的」、「心理学的」及び「目的論的」側面ないし観点についても詳しく考察している。しかし、この点に関しては、1921年の論文「陶冶概念の分析」に即して詳述したので、ここでは軽く触れる程度にしておきたい。これら三つの側面ないし観点のうちで、最も「基本的 (grundlegend)⁵⁾」にして「最高 (oberst)⁶⁾」のものは、価値論的側面ないし観点であり、これは一語で「価値陶冶 (Wertbildung)⁷⁾」とも言い表される。この第一の側面ないし観点は、第二の心理学的側面ないし観点、簡潔には形式陶冶または能力陶冶によって補完されなければならない。なぜなら、陶冶努力の結果にとって「能力の問題」は看過されてはならず、各個人の「機能結合とそれから生じてくる意味組織及び行為組織の能力は、後になっての価値実現のためのみならず、とりわけ文化財そのものの貴重な意味の体験のためにも、一層高められねばならない⁸⁾」からである。かくし

て、形式陶冶または能力陶冶は、二重の意味で価値陶冶の「必然的要求⁹⁾」であり、価値陶冶の「枠内で行われる¹⁰⁾」べきものである。

陶冶概念における第三の側面ないし観点は、個人の外にある陶冶目的の実現を目指す目的論的側面ないし観点である。個人は決して一人だけで存在するのではなく、包括的な社会の一員として存在する。個人は「身体的存在 (ein leibliches Sein)」として労働によって自己の身体的生命を維持しなければならない——「生物学的側面 (die biologische Seite)」——し、同時に「集団的、精神的存在 (ein kollektives geistiges Sein)」として社会の物的及び人的な諸財との生き生きとした接触・交渉を通して精神的価値を体験し、「価値共同体 (Wertgemeinschaft)」の維持・発展のためにも貢献しなければならない——「社会学的側面 (die soziologische Seite)」——¹¹⁾。従って、目的論的陶冶概念は、これら二つの側面を抜きにしては成り立たない。それぞれの側面は、簡単に「労働陶冶 (Arbeitsbildung)」及び「社会陶冶 (Sozialbildung)」と呼ばれ、両者を併せて、「目的陶冶 (Zweckbildung)」または「真の職業陶冶」と総称される。

これら三つの側面ないし観点から成る陶冶概念を一瞥すれば、ケルシェンシュタイナーの実践的な学校改革者から教育理論家への発展の全軌跡を——もっとも、その順序は逆になっているにせよ——忠実に反映しているのが分かるであろう。すなわち、彼のミュンヘン市視学官時代における補習学校や国民学校の高学年の改革理念は、目的論的側面ないし観点の中の「生物学的側面」として、公民教育思想は同じ側面ないし観点の「社会学的側面」として位置付けられているし、『性格概念と性格教育』から『陶冶過程の根本公理』に至る心理学的研究の成果が「心理学的」側面ないし観点到、またそれとほぼ平行して始まり、次第に傾倒の度合いを深めて行った文化・価値哲学の研究結果が「価値論的」側面ないし観点到に消し難く刻み込まれている。彼は、『陶冶の理論』の序文において、自らが「創造的に活動していたすべての時代を通じて」彼の「眼前に彷彿としていた陶冶の概念を明示¹²⁾」しようと試みたと述べているが、正にその通りであると言えよう。晩年の彼は、自らの実践的経験と理論的思索のすべてを一つの統合的な体系に纏め上げようと最後の努力を傾けたのである。

次に、今見たような陶冶の本質に関する考察を深めることによって、彼は、「時間を超えた (zeitlos)」陶冶の理念を明らかにしようとする。再び『陶冶の理論』の序文によれば、彼はこう言っている。「陶冶の理論の根本は、歴史的に制約された陶冶理想にあるのではない。それは、私の考えでは、真・善・美・聖の理念と同じように時間を超えた、陶冶理念である……。この陶冶理念は、人間の文化が進むにつれて無数の陶冶理想の中に形を取るかもしれないし、また個々の歴史的に与えられたどんな陶冶理想にしても再びある歴史的に制約された陶冶目的を含んでいるかもしれない。しかし、陶冶理念がその普遍の本質において看取されさえすれば、それは、すべての真の陶冶理想に反映せざるを得ないであろうし、陶冶組織の理論に対する基礎をも与えるであろう¹³⁾」と。このようにして彼は、具体的な社会的—歴史的状況の制約から離れ、歴史または時間を超えて妥当する陶冶理念を求める。それは、ヴィンデルバント (Wilhelm Windelband, 1848—1915) やリッケルト (Heinrich Rickert, 1863—1936) の言う意味における「無条件的妥当価値 (unbedingt geltende Wert)」または「客観的妥当価値 (objektiv geltende Wert)」であり、真・善・美・聖といった価値理念と同格である筈である。なぜならば、陶冶理念は、「他のあらゆる諸価値を組み入れ、従属させている無条件的妥当価値の体験によって作り出され

た価値意識の統一的ではあるが、個性的な秩序に他ならない¹⁴⁾」からである。

ところで、陶冶理念がこのように無条件的妥当価値と見なすことができるとすれば、このような価値を具現した「陶冶された（教養のある）人間」は、「無条件的妥当価値の個性的に組織された担い手」であると言えよう。ケルシェンシュタイナーは、この無条件的妥当価値の個性的な担い手を「道徳的自律的人格（sittlich autonome Persönlichkeit）」と呼んでいる。もとより、ここで言われる「自律」とは、我々人間の意識の中にアプリアリに内在し、精神的機能を司る「意識法則性（Bewußtseingesetzlichkeit）」、つまり「統一を作り出す理性秩序を肯定すること」を意味している。そしてこれまた既述の通り、道徳的自律的人格が彼にとって普遍妥当性を持つ陶冶の最高目標に他ならない。その道徳的自律的人格というのは、「心的本質の独特の纏まり（die eigenartige Geschlossenheit des seelischen Wesens）¹⁵⁾」、「環境に対する一様にして自主的な態度（die gleichmäßige und selbständige Stellungnahme zur Umgebung）」、「自ら望んだ、個性的本質の自己形成（die selbstgewollte Selbstgestaltung ihres individuellen Wesens）¹⁶⁾」及び「自己制限の特性（die Eigenschaft der Selbstbeschränkung）¹⁷⁾」という四つの特徴を兼ね備えているとされる。従って、この道徳的自律的人格という陶冶目標に対しては、それは人々に「かなり過大な要求¹⁸⁾」を突き付けるものであって、誰にでも当てはまる目標ではあり得ないのではないかという異論が出るかもしれない。しかし、ケルシェンシュタイナーは、人格が無条件的妥当価値の支配の下にある「価値の王国の独特無比の表現ないし形態¹⁹⁾」であること、つまりその「独創性（Originalität）」を強調する余り、社会の規範を完全に我が物にし、自らの意味組織を、個性の許す限り、社会のそれに適合させている「無名の」人格者たちを道徳的自律的人格の範疇から排除してはならないと指摘するのを忘れていない。日常生活の中で「独特の纏まりと不変の自己忠実（Selbsttreue）、世界に対する確固たる態度²⁰⁾」を持って、自己及び社会の完成のために黙々と働いている母親や労働者や農民たちも、その意味組織をなかならず「義務という道徳的価値または神の理念という宗教的価値」から組織された「倫理的人格²¹⁾」として、当然道徳的自律的人格の中に含めて考えられているのである。それ故、各人の個性に可能な価値感覚を完成にまで近付けた人すべてを「陶冶価値（Bildungswert）」の同格の担い手と見なす「道徳的自律的人格」という陶冶目標こそ、単なる自己目的だけではなく、同時に人格の外に存する目的——これについては既に陶冶の目的論的側面ないし観点として論じた——をも視野の中に入れた普遍妥当なものであり、「個人的教育学と社会的教育学との分離を……止揚²²⁾」しようとして定立されたものに他ならないのである。

第2節 過程及び方法としての陶冶

前節で見たように、状態としての陶冶の理念は、無条件的妥当価値であり、他の財や価値とは無関係にそれ自体で妥当し得る「自己価値（Eigenwert oder Selbstwert）²³⁾」であった。しかしながら、ケルシェンシュタイナーは、陶冶においてその状態ないし結果を生み出す「過程」及びそのような状態ないし結果をもたらすために用いられる「方法」をも併せ考えなければならないとしている。陶冶の本質的特徴は、それが決して完全な「終結（Ende）」には達しないこと、換言すれば、物的及び人的諸財に内在する精神的価値を不断に実現しようと努力し続けることに求められるが、このように客観的精神を絶えず主観的精神に変えようと自発的に努力する状態をいか

にしてもたやすことができるか——これが陶冶の過程及び方法の中心問題なのである。

彼は、陶冶概念を三つの側面ないし観点に分けたのと同じように、陶冶方法にも三つの要因を区分している。すなわち「教育の客体（生徒）、教育の手段（文化財ないし陶冶財）、教育の主体（公私の教育者）²⁴⁾」である。ここでは、これらの要因の個々に立ち入っての考察は差し控えるが、重要と思われる問題に限って述べておこう。まず、彼がこれら三者の関連をどう捉えていたかについて見ることにしよう。

客観的精神を主観的精神に変えるためには、その過程の最初において、価値の媒介者を必要とする。価値の媒介者は、成長しつつある生徒に対して、計画的にせよ、そうでないにせよ、精神的世界を開示する役割を果たす。従って、教育の客体の前にはいつも教育の主体が立っている。ケルシェンシュタイナーの言う「教育の主体」とは、教育者（Erzieher）及び教師（Lehrer）、両親、宗教共同体（Religionsgemeinschaft）や民族共同体（Volksgemeinschaft）などである²⁵⁾。しかし、陶冶方法が、教育の客体の中に道徳的自律を目覚めさせるのに成功するにつれ、別言すれば、生徒の生成しつつある精神的構造が精神的価値に根拠を持つ意味組織を獲得するにつれ、価値の媒介者としての教育の主体は次第に背景に退いていかなければならない。なぜなら、陶冶方法の最高の形式は、「決して他律的ではなく、いつも自律的」であり、「自己陶冶（Selbstbildung）²⁶⁾」に他ならないからである。従って、価値の権威的媒介は、一步一步道徳的自由に席を譲っていくことになる。道徳的自由こそ、一度目覚めさせられると、その後のあらゆる形成活動の「原動力」になる。だが、もちろん、自己陶冶の過程が始まろうとも、客観的精神の財、すなわち物的及び人的財の助けを全く必要としなくなる訳ではない。

このように、三つの要因が陶冶方法にとって不可欠であり、相互に切り離し難く結び付いていることが明らかになった所で、次に、ケルシェンシュタイナーがそれぞれの要因において何を最も重点的に解明しなければならぬ課題であると考えていたかについて触れておこう。彼によれば、陶冶の究極目標を達成しようとする教育的行為がどうしても制約されざるを得ない条件には次の四つがあるという²⁷⁾。第一は、生徒のその時々々の表現から彼の精神的構造が教育愛によっていかに適切に了解されているかということ、第二は、教育者が教育手段として文化財の中から自由に使える陶冶財の作用・効果をいかに見抜いているかということ、第三は、教育者自身の心的・精神的発達及び価値形態が彼の行動にどんな方針を与えているかということ、最後は、研究によって陶冶方法の一般原理についてどんな洞察が獲得されているかということである。ケルシェンシュタイナーは、これら四つの条件に対応させる形で、陶冶方法の理論が解明しなければならない課題として次の四つを挙げている²⁸⁾。

- ① 教育の客体（生徒）の一般的及び個性的な精神発達の法則と陶冶可能性の問題
- ② 教育の手段としての陶冶財の精神的構造と陶冶財が生徒の各発達段階に及ぼす陶冶作用・効果の可能性
- ③ 教育者の心的及び精神的状態
- ④ 以上の三要因及び陶冶の概念から生じる陶冶方法と陶冶組織の原理、法則

言うまでもなく、これらすべての課題を全部解決することは一人の力の及ぶ所ではない。確かに、第一の課題の中に含まれる生徒の様々な年齢段階における一般的な精神的構造一つを取り上げて見ても、それについて確実なことはまだ殆ど知られていない有り様である。総じて陶冶方法

の特殊な指示や規則というものは、一方では生徒の精神的構造とその発達、他方では文化財の実際の陶冶価値をどう見るかによって異なるのであるから、陶冶方法に関する定理や指示、規則等について意見が百出するのは当然のことである。しかし、ケルシェンシュタイナーによれば、そのような指示や規則、方法を詳細に明らかにすることは、陶冶の理論の目的ではない。それは、教授及び教育の実際における課題である。寧ろ、陶冶の理論の主たる眼目は、「陶冶概念、生徒の一般的本質及び陶冶手段の一般的本質から生じる陶冶方法の普遍妥当の原理を明らかにする²⁹⁾」ことにある。このような普遍的原理こそ、教育的思考と行為に対して方針を与え、個々の具体的な場合においてどのような実際的方法を用いるべきかの判断に資するのである。最後に、彼が陶冶概念及び陶冶の客体・手段・主体の本質と構造への洞察から演繹した陶冶方法の普遍的原理とはいかなるものであったかについて考察を加えることにしよう³⁰⁾。

ケルシェンシュタイナーは、陶冶方法の普遍的原理を確定するに当たって、まずフンボルト (Wilhelm von Humboldt, 1767-1835) の三つの根本原理から出発する。しかし、その際注目すべきことは、シュプランガーが『ヴィルヘルム・フォン・フンボルトと人間性の理念』(Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, 1909) において挙げた三つの範疇、すなわち個性 (Individualität) - 普遍性 (Universalität) - 全体性 (Totalität) の順序に変更が加えられて、個性 - 全体性 - 普遍性の順になり、しかも普遍性の原理は「相対的妥当性しか持たない³¹⁾」として拒否されることである。フンボルトの三つの原理のうち、前二者は、確かに、ケルシェンシュタイナーの考える陶冶概念、つまり「唯一無比の全体的感覺的存在を唯一無比の全体的精神的存在に」、あるいは「個性的な衝動的存在をその全体性において個性的理性的存在に変える³²⁾」ことから必然的に生じる原理であるのに反し、第三の普遍性の原理は、文化財が夥しく増加した現代においてはその豊富さはもはや個人の理解度を超え、しかも陶冶の範囲自体、価値理解の広さにしても、新しい価値に対する感受性にしても、個性によって既に制限されていることを考慮すれば、普遍妥当の原理としては承認し難いとされる。彼の普遍性の原理に対する拒否は、彼の改革活動の初期から一貫して普遍的多面的陶冶もしくは百科全書的陶冶と解された当時の「一般陶冶」思想と闘ってきたことから十分納得できることである。

彼は、普遍性の原理に代えて、「社会性の原理 (das Prinzip der Sozialität)」を陶冶方法の根本原理に含める。それというのも、彼の陶冶概念の目的論的側面ないし観点が個性の原理と並んで必然的に社会性の原理を要求するからである。確かに、個人の陶冶そのものは、彼が所属する社会の生活に積極的に関与しなくても、成し遂げられるかもしれない。しかし、それが可能になるのも、社会が各成員の興味の自由な追求を擁護しているからであり、また彼らの自己陶冶の過程を完成させる文化財を育成・保護しているからである。個人が社会的義務から離れて専ら自己の精神的存在の完成を求めても、遅かれ早かれ彼は、孤独な陶冶の道を歩むことの不可能を知ることになるであろう。ケルシェンシュタイナーは言う。「道徳的自律への道は、否応なしに個人が共同体の道徳化に協力することを必要とする³⁸⁾」と。これこそ、彼が「社会性の原理」を要求する所以である。この原理の要求も、彼の公民教育思想から必然的に生じるものであると言えよう。

ところで、個性の発達は、最初の感覺的存在の段階から最後の精神的存在の段階へと連続的に進展するものである。各段階は、ある程度個人の精神的構造に特有のものであり、その構造は、

個人にとっては「運命」とも言うべき「個性的—法則的連関」の中にある。それ故、各発達段階に十分な注意を払って正しい指導をするか否かは、個人の全体的発達にとって重要な意義を持つことは言うまでもない。そこで、ケルシェンシュタイナーは、「生徒のその時々の実現の精神的構造を考慮すること³⁴⁾」を陶冶方法の一つの普遍的原理として立て、これを「現実性の原理 (das Prinzip der Aktualität)」と名付ける。この原理もまた、彼の学校改革活動においていつも要求されていたことは、簡単に証明できることである。

更に、陶冶は、「決して単なる他者による形成ではなく、いつも同時に自己形成でもある。むしろ、精神生活が形成されるのは、最初は精神的環境への適応によるのであるが、しかし、それも、最も未発達な段階ですら受動的に適応するのではなく、絶えざる内的、外的行動における自己の自発性から一人で適応するのである。そして後に精神が個人の中で支配権を握るようになると、陶冶は専ら自発的な自己陶冶過程の所産になる」。かくして、ケルシェンシュタイナーは、このような過程をはっきりと認め、「自己活動 (Selbsttätigkeit)」の原理と呼んだペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746—1827) の「偉大な功績」を記念して、それを「活動性の原理 (das Prinzip der Aktivität)³⁵⁾」と名付ける。この原理がケルシェンシュタイナーの「労作学校 (Arbeitsschule)」の根本原理になっていたことは、今更指摘するまでもあるまい。

最後に、陶冶方法の狙いは何よりもまず生徒を無条件的妥当価値の王国へと導くことであり、他律的指導と他律的規定から自己指導と自己規定へともたらずことであるから、ここに「古くからいつも陶冶方法にとって……最も大きな意義を持っていた」二つの原理、すなわち「権威の原理 (das Prinzip der Autorität)」と「自由の原理 (das Prinzip der Freiheit)」が陶冶方法の普遍的原理として付け加えられねばならない。これら二つの原理は、彼によれば、シュライエルマッハー (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768—1834) の「抑制の原理 (das Prinzip der Gegenwirkung)」と「助成の原理 (das Prinzip der Unterstützung)」にはほぼ相当するという³⁶⁾。ケルシェンシュタイナーは、1924年に『陶冶原則としての権威と自由』(Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze) という著作を出版したが、その研究成果がこのように『陶冶の理論』の中に組み入れられたのである。

以上のように、彼は、自らの学校改革活動における経験と教育学的思考の歩みを原理的抽象的な形に書き改めた七つの原理を陶冶方法の普遍的原理として定立した。その後、彼は、それぞれの原理に関して詳論している³⁷⁾が、ここではもはや彼の思考過程を跡付けるのを差し控えたい。ただ彼は、各原理を教育者の実践に適用され得る規範として簡潔に纏めているので、それだけを列挙しておくことにしよう。その際、彼は、『陶冶の理論』においてはそれ程厳密に配列していなかった個々の原理を、白鳥の歌『陶冶組織の理論』(Theorie der Bildungsorganisation, 1933) において二つのグループに分け、整理している³⁸⁾ので、ここではその順序に従って紹介することにしたい。

1. 陶冶の概念から直接生じ、共同体との関係は一応度外視して、特に個人(または個性)の陶冶に着目した原理

- ① 個性の原理——「文化財が陶冶財になるべきであるとすれば、文化財の個性的な精神的構造と生徒の個性的な行為構造が全部あるいは一部分一致していなければならない³⁹⁾」
- ② 現実性の原理——「汝の教育的行為をいつも、生徒の各発達段階における価値組織及び

目的組織を満足させるように取り計らえ、しかしその際、将来可能になる価値組織及び目的組織からも目を離さないようにせよ⁴⁰⁾」

- ③ 活動性の原理——「生徒のその時々⁴⁰⁾の精神的構造に応じ、陶冶意図に基づき、彼の自由な自己活動が承認され、あるいは期待され得るすべての労作において、労作過程そのものについてだけでなく、仕上げられた作品についても、自己活動の形式と内容が許す限り、生徒の注意深い自己吟味が試みられるよう、配慮せよ⁴¹⁾」
- ④ 全体性の原理——「汝の教育的行為は、汝の生徒の成長しつつある人格の個別的現象によって規定されるだけではなく、いつも同時に彼の人格のその時々⁴²⁾の全体的状態によっても規定されよ⁴²⁾」

2. 共同体を道徳化するという陶冶の道徳的目標から立てられる原理

- ① 社会性の原理——「発達のすべての段階において生徒を自発的な価値共同体に導き入れることによって、彼が行動を通じて独自の道徳的自己認識を獲得するのみならず、彼の自己活動が共同体の道徳化のために役立ち得るよう、配慮せよ⁴³⁾」
- ② 権威の原理—— α 「汝が陶冶方法の拠り所を自律的服従に求めることができない限り、他律的服従に意を用いよ⁴⁴⁾」(外的権威の規範)、 β 「事物財並びにとりわけ人格財に対する畏敬の感情を涵養することによって、権威感情(Autoritätsgefühl)を発達させるように意を用いよ⁴⁵⁾」(内的権威の規範)、 γ 「汝の生徒をできるだけ早く価値共同体の成員の中に入れよ、そしてそうすることによって価値理念の実現に役立つ権威情操(Autoritätsgesinnung)⁴⁶⁾を発達させるように意を用いよ⁴⁷⁾」
- ③ 自由の原理⁴⁸⁾——「生徒にできるだけ早く、賢明に選択された多様な生活状況の中で自らの行為を自分で決定するように任せよ⁴⁹⁾」

今見た七つの原理は、ケルシェンシュタイナーによれば、確かに、これで陶冶過程の全体にとって十分であるのかどうか、またこれらが理論的にも必要な原理であるのかどうかと問題にすることができかもしれないが、しかし、「それらは、少なくとも実践的には必要で」あり、「我々の研究ではこれら以上の根本原理は見つけられない⁵⁰⁾」と断言する。逆に、根本原理の数をもっと減らせないかという反論も出ようが、それとても、現実性の原理を個性の原理の中を含めることができる位で、他の六つの原理は相互に独立しているのである。もちろん、そうはいつでも、これらの原理は個々バラバラに作用しているのではなく、定立された陶冶概念の下に「機能的統一」を保っている。それでは、七つの原理がどのような機能的統一を保っているのか、その問いに直接答えるケルシェンシュタイナーの文章を引用して、本章を締め括ることにしよう。「個性の原理は(現実性の原理と共に)、あらゆる発達段階における生徒の個々の機能や活動の特色を把握する。全体性の原理は、陶冶方法の纏まりのある全体を重視する。活動性の原理は、あらゆる事物財に対する即物的態度に注目し、社会性の原理は、共同体のあらゆる人格財に対する即物的態度に注目する。活動性の原理は、本質的に教授の原理であり、社会性の原理は、教育の原理である。最後に、権威の原理を前提とする自由の原理は、道徳的自律という目標の要求に従う。このように、七つの根本原理は、陶冶方法のあらゆる要因を包括している。すなわち、権威及び自由の原理が陶冶概念とそれに含まれる陶冶目標を、全体性、現実性及び個性の原理が陶冶の客体を、活動性及び社会性の原理が陶冶の手段を包括しているのである。ただ陶冶の主体に対して

だけは、いかなる原理も立てられなかった⁵⁾」と。

第3章 ケルシェンシュタイナーの陶冶概念の意義と限界

それでは、最後に、前章で見たケルシェンシュタイナーの陶冶概念が持つ意義、とりわけ現代社会の条件下においても持ち得る意義について、そして同時に彼の陶冶概念に潜む限界・問題性についても考察を加えることにしよう。

既に繰り返し指摘したように、彼は、陶冶の概念を漸次形成し、その基礎付けを発展させるにつれて、かつての教師及び学校改革者としての実践的活動から得た経験と認識、それに異質な起源を持つ様々な哲学思想から受けた影響を文化・価値哲学の主導の下に集大成し、彼の教育学思想を一つの全体的、包括的な体系に纏め上げようと試みた。ヴェーレは、ケルシェンシュタイナーの晩年の大著『陶冶の理論』の意義を、「とりわけ理論的には独立している以前の出発点を一つの統一的な体系に合体させた¹⁾」点に見いだしているが、正に「陶冶」の概念がそのような彼の一切の教育学思想を根底から基礎付け、統合する契機になっていたのである。ここに、彼の陶冶概念が彼の教育学体系の構築に対して果たした最大の役割がある。そのことは、同時に、限りなく多様化し、複雑さを増した教育的行為と言説を関係付け、統合し、方向付けるという現代教育学に課せられた中心課題の一つに対して、ドイツ教育学固有の統一的、包括的概念である陶冶概念が持つ現代性をも示唆するものと言えよう。

もちろん、形式的にはそう言えるかも知れないが、しかし、問題は、彼の陶冶概念から導き出された教育学体系が、彼の意図通り、「それ自体で纏った陶冶の理論²⁾」になっているかどうか、あるいは、彼が『自叙伝』(Selbstdarstellung, 1926)に書いているような「応用倫理学や論理学、美学でもなく、また応用哲学一般でもなく、哲学の独立した一部門」である「科学的教育学(wissenschaftliche Pädagogik)³⁾」になっているかどうかである。この点に関する「メタ理論」的検討は、彼の陶冶概念、ひいては彼の教育学体系の意義と限界を明らかにする上で欠かせないであろう。その際、私は、彼の『陶冶の理論』の刊行直後から彼の死(1932年)に至る時期における批判を手掛りにして、やや立ち入った検討を行いたいと思う。

確かに、多くの研究者が指摘しているように、彼の『陶冶の理論』に対する批判は、彼の前期の他の著書に対して程、多くもなければ、激しくもない。それというのも、「その著作は教育の実際家にとっては理解するのさえ非常に厄介であり、いわんや批判するには尚更であるし、また代表的な教育理論家は、『教育学の老大家』に対して異議を唱えるのを差し控え⁴⁾」たからである。事実、ケルシェンシュタイナー自身も初版3000部が1年半で売り切れ、新版を出す必要が生じた時、シュプランガーに宛てた手紙において、「私の目に触れた論評」のうち二つを除き、他の論評は「単に(私の説を)列挙しているだけか、祝祭場の屋台の主人の呼び込みの言葉「さあさあ、それは一度見てみなくちゃ」で終わるありふれた賛歌であるか」に過ぎず、「変更を加える理由を余り与えるものではない⁵⁾」と書いている。

しかし、原則的な批判が余り出なかったということ、ヴェーニガー(Erich Weniger, 1894-1961)の表現を借りて言い換えれば、「恭しい沈黙をもって迎えられた⁶⁾」ということは、『陶冶の理論』が一般に承認されたことを意味する訳では決してなかった。むしろ、そのことを

誰よりもケルシェンシュタイナー自身が自覚していた。彼にとって『陶冶の理論』は、「親に心配ばかりかける子ども (Schmerzskind)⁷⁾」に他ならず、先の手紙ではシュプラランガーに、「私が欠陥を取り除くことができるかどうか」は別問題にして、『陶冶の理論』の「どこに欠陥があるのか」、率直に「客観的な批判⁸⁾」を聞かせて欲しいと頼みさえしている。

シュプラランガーに限らず、殆どすべての研究者の批判は、ケルシェンシュタイナーが自らの陶冶論に対して要求した超時間的妥当性ないし普遍妥当性に集中している。主な批判を幾つか紹介しよう。

まず、シュプラランガーであるが、彼は、ケルシェンシュタイナーが「歴史的に制約された陶冶理想」ではなく、超時間的な「陶冶の理念⁹⁾」を陶冶論の根本に置こうとしたのに対し、「内容を規定された、超時間的陶冶理想の達成は不可能である。言うなれば、我々が超時間的なものを見ることができるのは、ただ歴史的に規定された場 (Ort) からだけである¹⁰⁾」と批判する。従って、陶冶論にとって重要なことは、シュプラランガーの考えによれば、「カントの価値論の意味における単に形式的な陶冶理想」を定立することではなく、現に様々な具体的な陶冶理想が敵対し、戦っている「現代の時代状況を歴史哲学的もしくは精神史的に基礎付けて自己把握すること¹¹⁾」であった。

次に、ケルシェンシュタイナーが自らの著作に対する原則的な反論の一つと見なしたライヒヴァイン (Georg Reichwein, 1886-1928) の批判も、この点に関するケルシェンシュタイナーの考え方や方法に向けられている。非常に徹底的で、かつ説得力のある批判であるので、少し長くなるが、引用しておこう。ライヒヴァインは、こう言っている。「何よりもまず、精神的現実とその法則の認識から、また個性、人格、価値、陶冶といった精神的現実を把握する概念の正しい使用からこの現実の正しい形態を演繹し得るという確信に生きる『陶冶の理論』を書こうとするありとあらゆる企ては、やはり我々には疑わしいように思われる。なぜなら、それによって、この精神的現実そのものに属する一機能に過ぎない認識が、何を根拠にそうするのかという疑問すら抱くことなく、僭越にも精神的現実を裁こうとし、指導しようとするからである。しかし、『陶冶の理論』は、それが真実であるかどうかは結局実践に有効であるかどうかによって証明する以外にないのであるから、まず最初に、認識が精神的現実の他の形成力に適応しているかどうか、またどのように適応しているかという大問題に直面しているのである。陶冶論で言われているすべてのことが、矛盾なく論理的連関の中に組み入れられているという意味で『正しい』としても、教育がいつも相対峙している具体的な状況においてこの普遍性——どの認識においてもそれが問題であるのだが——で何をするかという問いがやはり残っている。ケルシェンシュタイナーでさえ、正に科学性の強調こそ実践的価値があると極めて強く要求する教育学文献の出現に対して繰り返し付き纏うこのような焦眉の問いについて余り配慮していなかったので、彼は、不動の実践的信念とその実現に向けた、否定できない価値のある努力を最高の哲学的概念から正当化しようとする苦心の跡を歴然と残した構造を持つ陶冶の体系を立てることを大胆極まる企てとは感じなかったのであろう¹²⁾」と。

ここに挙げたシュプラランガーとライヒヴァインの批判は、いずれもケルシェンシュタイナーの陶冶論の基礎付け方、つまり、歴史的現象としての「精神的現実」や「時代状況」の解明から出発するのではなく、個性や人格や価値、陶冶といった「最高の哲学的概念」から精神的現実や教

育実践の正しい形態を「演繹」し、「形式的」「論理的」に矛盾のない「連関」として「陶冶の体系」を樹立しようとする試みに焦点付けられている。シュブランガーは、1925年10月以降、フィッシャー（Aloys Fischer, 1880-1937）、ノール（Herman Nohl, 1879-1960）、リット（Theodor Litt, 1880-1962）、フリットナー（Wilhelm Flitner, 1889-1990）らと共に雑誌『教育』（Die Erziehung）を刊行し、「精神科学的教育学（geisteswissenschaftliche Pädagogik）」の基礎付けに全力を傾けていた。またライヒヴァインも既にその第1巻に「精神科学的陶冶論の批判的綱要」（Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie）と題する論文を連載している¹³⁾。彼らの立場からすれば、ケルシェンシュタイナーの立場は時間を超えた、従ってまた絶対的、普遍妥当性を要求する価値や規範から教育の目標や方法的措置を導き出そうとする伝統的な演繹的、規範的教育学に属し、精神科学的教育学の方法論の主要な特徴である「教育現実からの出発」や「歴史性の顧慮¹⁴⁾」という原則を理解していないように思われた。

もちろん、シュブランガーは、ケルシェンシュタイナーの『陶冶の理論』を「ヘルバルト、シュライエルマッハー及びオットー・ヴィルマン以来初の、全文化連関から考えられた教育学、経験と理論が一つの多面的な全体にまで織り合わせられた構成に富んだ体系」であると称賛を惜しまないけれども、その一方で、それは「しっかり継ぎ合わされた、時間を凌駕した体系」であって、「その体系を、正に現代の精神的-文化的世界の特性を歴史哲学的に熟考する枠組みの中に了解的にはめ込む——それはケルシェンシュタイナーにとっては縁遠い補充であるが——ならば、それはドイツの陶冶の一時期の円熟した表現と見なされ得るであろう¹⁵⁾」と補完の必要性を婉曲に指摘している。しかし、ライヒヴァインは、もっと率直に「ケルシェンシュタイナーは、精神科学的思考と自然科学的思考との間にある特徴的な相違をはっきりと認識していないし、また教育問題の精神科学的な性質を見抜いていない¹⁶⁾」と批判している。いずれにせよ、ケルシェンシュタイナーが自らの陶冶概念、従ってまた教育学体系に求めた超時間的、超歴史的な妥当性の要求は教育学体系に歴史的に相対的な妥当性しか認めず、教育現実が有する一回的な特殊性を尊重する「精神科学的教育学」の立場とは相容れないものであったばかりか、今日においてもやはり批判を免れないように私には思われる。従って、このことは、彼の陶冶概念と教育学体系の限界として真っ先に指摘されねばならないものである。

次に、若き日のブレットナー（Fritz Blättner, 1891-1981）の批判に目を転じることにしよう。ブレットナーは、1930年に同じく雑誌『教育』に「科学としての陶冶の理論は可能であるか」（Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft möglich?）という論文を書き、「教育学の老大家」に真っ向から論争を挑んだ。ブレットナーによれば、ケルシェンシュタイナーの意図は、「根源価値（Urwert）のように、普遍妥当的で絶対的な陶冶の概念を与え」、「その概念の上に演繹科学を構築する」ことにある。そのような試み自体は、成程「論理に適った¹⁷⁾」ことであるが、しかし、彼が基礎に置こうとした陶冶の「概念」がその意図を達成するに足るものであるかどうかは、極めて疑わしい。なぜかと言えば、陶冶の概念が演繹科学の出発点として役立つためには、その概念は「論理的」な概念であって、認識の手段としての妥当性（「認識妥当性」）を持ち、必然的にまた「客観的な普遍妥当性¹⁸⁾」を持っていなければならないのに、ケルシェンシュタイナーの陶冶の概念は、確かに「陶冶とは、文化財によって呼び覚まされ、個性的に組織され、個性的に可能な幅と深さを有する価値感覚である」という定義が与えられているにもかかわらず、上述の

意味での「概念」とは言えず、陶冶についての「非常に具象的な像 (Bild)¹⁹⁾」であるに過ぎないからである。そのことは、彼が自ら与えた定義だけでは陶冶の構成要素を完全に表し切れていないと気づき、すぐに陶冶の「構成的 (konstitutive) 特徴」、つまり具象的な特徴——ケルシェンシュタイナー自身は「見間違いようのない (untrüglich) 特徴」と言い換えている²⁰⁾——として五つの特徴を付け加えている²¹⁾ことを見ても明らかである。このように、ブレットナーは、陶冶の最も普遍的な概念の上に演繹科学を構築しようとするケルシェンシュタイナーの意図に反して、彼の概念は実際には、もちろん他の人間を形成しようとする意志に方向と目標を与え、従ってその意味で「教育的な妥当性」を持つが、しかし、歴史的—社会的に制約されているが故に、「主観的な普遍妥当性²²⁾」しか持たない——それ故、認識妥当性を持たない——「陶冶の像」に他ならない。しかも彼の眼前に明るく、生き生きと浮かんでいた筈の「像」も、概念と定義の中に無理に押し込めようとしたために、「色褪せた形式的²³⁾」なものになってしまっていると断じるのである。

更に、ブレットナーの批判は、ケルシェンシュタイナーの陶冶の理念及び陶冶理想の普遍妥当性への要求に及ぶ。ケルシェンシュタイナーは、既述のように、陶冶の理念は、真・善・美・聖と同じく「無条件的妥当価値」であり、陶冶の理念の「普遍的形態」、その完全な具現である陶冶理想も、当然普遍的に妥当すると主張する²⁴⁾。しかし、ブレットナーはこう反問する。ケルシェンシュタイナーが「陶冶」という名に値すると見なす「価値感覚」は「個性的に組織され」、「個性的に可能な幅と深さ」を持っていなければならないとされるが、しかし、これ程までの「個性の尊重」が「あらゆる陶冶理想に必要で本質的な構成要素²⁵⁾」であろうか、と。ブレットナーの答えはこうである。「ケルシェンシュタイナーの陶冶理想は、実際は、普遍的に人間的なもの、あらゆる時間と空間に妥当するものであるなどとは思っても寄らない。それは、現代の要求と問題状況に合わせたドイツ理想主義の陶冶理想である²⁶⁾」。要するに、ケルシェンシュタイナーの陶冶理想は、「ドイツの新人文主義的な人格理想を変化させたもの²⁷⁾」に過ぎず、彼が考えるような超時間的、超歴史的な性格を持つようなものではないのである。

最後に、ブレットナーは、最も本質的な問い、すなわちケルシェンシュタイナーの『陶冶の理論』は果たして「科学」であるか否かという問いに迫る。もはやブレットナーの思考過程を克明に跡付ける紙幅がないので、ここでは結論だけ述べることにしよう。彼によれば、まず初めに、ケルシェンシュタイナーの『陶冶の理論』の第一部である「状態としての陶冶」において示される陶冶の「概念」は、他の認識者によっても検証可能な対象の論理的、客観的な言表ではなく、「認識可能な科学的方法に従うことなく、自由につくられ、いわばデッチあげられた」対象の表現に過ぎず、従って、そこには科学理論にとって不可欠である「包括的な出発概念」や「普遍妥当的な同一の対象²⁸⁾」が欠けている。また、「方法としての陶冶」について論じられている第二部も、「陶冶の概念と普遍—特殊の関係にあるのではなく、目的—手段関係にあり、それは科学を確立できる結び付きではない²⁹⁾」とされる。要するに、「ケルシェンシュタイナーの『陶冶の理論』は、決して科学ではない³⁰⁾」のである。

以上のような代表的な批判の紹介を通して、彼の陶冶概念とそこから導き出された教育学体系には、「科学」という観点から見れば、かなりの問題性を孕むものであることが判明した。彼は、確かに、「一方では哲学的思考の要求を満たし、しかしまた他方では実践的な陶冶方法の大きな

問題に直接応用できる答えを提供する、それ自体で纏まりのある陶冶の理論³¹⁾の形成を目指したのであったが、彼自身も認めているように、そのような「陶冶論を執筆するには余りにも備えが不足していた³²⁾」ことは否めない。彼は、本質的には自然科学的な学問・科学観の持ち主であり、「自然的体系 (die natürlichen Systeme)」（ディルタイ）の幻想にとりつかれて、「普遍妥当的教育学の可能性」を信じた。もとより彼は、シュプランガーを案内役として精神科学的な思考法の関門をくぐり抜けようと必死になったが、その努力にもかかわらず、精神科学の本来の意味を把握できず、その範疇や方法を「不適切に使用する³³⁾」という誤りさえ犯している³⁴⁾。

だがしかし、ケルシェンシュタイナーの陶冶概念と教育学体系は否定的な面しか持っていないのではない。成程、彼の陶冶の理論を「教育科学 (Erziehungswissenschaft)」と見なし得るかと問えば、そこには様々な欠陥が指摘されるが、しかし、それを教育と教育者に目標と方法を指し示す実践的な思考形成物としての「教育学 (Pädagogik)」——ブレツィンカ (Wolfgang Brezinka, 1928-) の用語法に従えば、「実践的教育学 (praktische Pädagogik)」——と見れば、評価は一変する。シュプランガーは次のように言う。「今や、真の国民教育の哲学であるのならどれでも、どのような精神的次元で展開されなければならないかという一つの基準が打ち立てられた。陶冶方法の諸原理に関する最終章には、巨匠の教育的英知の全体が究極の、鋭い定式化の中に圧縮されているのが分かる³⁵⁾」と。ライヒヴァインも、ケルシェンシュタイナーの「不動の実践的信念とその実現に向けた……努力」を「否定できない価値のある³⁶⁾」ものと見なし、「たゆまぬ実践的な仕事と理論的熟考とを結び付ける真の教育者の情熱が持つ強い衝動を最も純粹かつ完全に働かせようと、一生涯最も生き生きと求め続けたゲオルク・ケルシェンシュタイナー級の教育学者がそのライフワークの成果を、活力に溢れた彼の発展のすべてが凝縮した一冊の著作に纏めたとすれば、この著作は、ただその著者の精神的意義のためだけでも科学的—教育学的な出来事として評価するよう、要求して然るべきである³⁷⁾」と述べている。プレットナーに至っては、教育学の「科学的性格」への信仰自体が疑わしく、それは「創造的な教育者の愛を科学的方法という靴型拷問具 (spanische Stiefel) の中へはめ込」み、「教育者の本質を成す永遠の理念の高みへの飛翔、熱中、感激³⁸⁾」を妨げると言い、ケルシェンシュタイナーの本来の業績は、教育者に「教育科学」を与えたのではなく、彼らに「最も深い教育者の良心から教育の目標と方法を提示し、『将来への希望と仕事への愛を強め』(Ⅶ) させようとし³⁹⁾」たところこそあると明言している。私も、確かに彼自身と同様、陶冶概念を定義し、そこから教育学体系を構築するというような「抽象的な努力」をすることによって、彼が「しばしば教育の現実から」遠く離れ、そのような彼の「哲学による単なる雲の上の旅行が学校の教師をこれ以上助けない⁴⁰⁾」のではないかという危惧の念を抱きつつも、それでもなお彼の陶冶概念と「実践的教育学」の体系が多数の教育関係者に高い目標と理念を指し示し、教育的行為の意味と方法を明らかにすると共に、彼らに勇氣と激励を与えたという点を高く評価したい。今日でも、正にそのような実践的教育学が求められていることに変わりはない。

これまで、ケルシェンシュタイナーの生涯における実践家から理論家への発展には「何か悲劇的なもの⁴¹⁾」が感じられると幾度も指摘されてきた——既に見たように、それは彼の自己認識であり、自己評価でもあった——。悲劇的であるというのは、彼が彼本来の教授法的及び実践的—組織的活動と業績に対して適切な理論的表現を与えようと、高齢に至るまで渾身の努力を傾

注したにもかかわらず、必ずしも成功したとは言えないからである。しかし、篠原助市（1876-1957）がいみじくも指摘しているように、「彼の『陶冶論』に接するとき、我々は精緻な理論家としてよりも、寧ろ夫れが教育者として、将た教育指導者として彼の豊富な体験の結晶であるに先づ心を奪はれる。如何なる場合にも彼は空疎な抽象に陥らなかった。彼の論断の底には生きた教育精神がいつでも光り互っている⁴²⁾」（原文のまま）。私が彼の教育学における実践と理論の緊密な結合及び緊張関係を克明に追究してきた理由もそこにある。ヴェーニガーの次の言葉は、私のケルシェンシュタイナー——彼の実践及び理論上の生涯の仕事を含めた彼の人間そのもの——に対する評価を最もよく代弁してくれているものである。「我々はケルシェンシュタイナーの実存の中に、人間はやはりその思想や業績以上のものであること、人間の品位と他人への影響力は彼が何を知り、何をつくったかにかかっているだけでなく、結局はその人格の総計において彼が何であるかにかかっていることを見て取ることができる。……かくして、彼は、彼の業績がはかなく、彼の理論が疑わしいことを超えて、我々にとってなお正に……教育学の長老として止まっている⁴³⁾」。

〈注〉

はじめに

- 1) Wolfgang Klafki; Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg. Nr.4, 1986, S.455.
- 2) Vgl. Wolfgang Brezinka; Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 4., verb. Aufl., München-Basel, 1981, SS.23-24 & S.103.
- 3) Vgl. Helmut Danner; Zur Aktualität von `Bildungs`. Kriterien, Probleme und Fragen zu einer Bildungstheorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 1986, S.378.
- 4) Vgl. Bernhard Koring; Einführung in die moderne Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Denkanstöße für Studienanfänger. Weinheim 1990, S.13 & S.71.

第1章

- 1) この会議は、前年（1911年）、ケルシェンシュタイナーがガウディヒ（Hugo Gaudig, 1860-1923）と「労作学校」の概念をめぐる激しい論争を展開したドレスデンにおける第1回大会に続くもので、今回の基本テーマは「陶冶の本質。学校類型。教職への準備（Das Wesen der Bildung. Die Schultypen. Die Vorbereitung auf das Lehramt）」であった。
- 2) この論文は、後（1921年）に表題を「国民学校の内在的陶冶価値」（Die immanenten Bildungswerte der Volksschule）に変更し、少し改訂が加えられて『学校組織の根本問題』の第4版に収録された。
- 3) 例えば、プラトン（Platon, 427-347 B.C.）は、教育の最高の課題を「魂の内的調和と正義への陶冶（die Bildung der Seele zu innerer Harmonie und Gerechtigkeit）」と見なしていたというような形である。Vgl. Georg Kerschensteiner; Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes. Mit eingehenden methodischen Bemerkungen und Erläuterungen zu dem beigefügten neuen Lehrplane der Weltkunde (Geographie, Geschichte, Naturkunde) für die siebenklassigen Volksschulen Münchens. München 1899, S.8.
- 4) Vgl. Georg Kerschensteiner; Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend 1901. In: Georg

- Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Aufgewählte pädagogische Schriften, Bd. I. Besorgt von Gerhard Wehle, Paderborn 1966, S.7 & S.33 & S.38 & S.73 & S.82.
- 5) Ebd., S.38.
 - 6) Georg Kerschensteiner; Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig 1907, S.27 & 7. Aufl. München-Düsseldorf 1954, S.44. (以下 Grundfragen der Schulorganisation, 1. Aufl. 及び該当の Aufl. と略記して引用)
 - 7) もっとも、ケルシェンシュタイナーは、1911年のクリスマスの日付の序文を持った——従ってそれ以前に本文が書かれたと推定される——『性格概念と性格教育』では、「陶冶」をそれと類似の概念である養育 (Pflege), 発達 (Entwicklung), 教育 (Erziehung) と比較して、全く正反対の定義をしている。「陶冶するということは、全く私の手に委ねられている。私自身の想像力と理念に従属させられている。(それに対して) 養育すること, 発達させること, 教育することは (生徒の) 衝動と素質に結び付けられている」と。彼は、ここでは、粘土の塊から「立像」を作ったり、子どもが「雪達磨を作る」という“bilden”のイメージで、「陶冶」の概念を定義し、「性格陶冶 (Charakterbildung)」という表現法を退けている。Vgl. Georg Kerschensteiner; Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig-Berlin 1912, SS.108-109.
 - 8) Grundfragen der Schulorganisation, 4. Aufl., S.24 & 7. Aufl., S.44.
 - 9) Gerhard Wehle; Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners. 2. neubearbeitete Aufl. Weinheim 1964, S.105.
 - 10) この報告講演は、ケルシェンシュタイナーの「陶冶」の概念の発展にとってのみならず、彼の教育学全体の展開にとっても画期を成す業績である。だがそれにもかかわらず、これまで殆ど注目されなかったのは不思議に思う。
 - 11) Georg Kerschensteiner; Die aus dem Wesen der Bildung sich ergebenden Forderungen für die Gestaltung der Schultypen und ihrer Lehrpläne. Vortrag auf dem 2. Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde in München 1912. In: Zweiter Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu München. Das Wesen der Bildung. Die Schultypen. Die Vorbildung auf das Lehramt. Leipzig 1913, S.24.
 - 12) Vgl. Ebd., SS.24-25.
 - 13) Ebd., S.26.
 - 14) Vgl. Ebd., SS.26-29.
 - 15) Ebd., S.25.
 - 16) Georg Kerschensteiner; Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin 1917, S.27. (以下 Das Grundaxiom des Bildungsprozesses と略記)
 - 17) Ebd., S.7 & 2. Aufl., S.9 & 9. Aufl., S.15.
 - 18) Ebd., 1. Aufl., SS.28-29 & 2. Aufl., SS. 48-49 & 9. Aufl., S.82.
 - 19) Ebd., 1. Aufl., S.29. 第2版以降 () 内に変更。
 - 20) ケルシェンシュタイナーのこの陶冶過程の根本公理は、「個性の公理 (Axiom der Individualität)」と言い換えても一向に差し支えないように思われる。
 - 21) Gerhard Wehle; a.a. O., S.105.
 - 22) Vgl. Grundfragen der Schulorganisation, 4. Aufl., SS.203-204 & 7. Aufl., SS.245-246.
 - 23) Gerhard Wehle; a.a. O., S.106.
 - 24) Vgl. Grundfragen der Schulorganisation, 4. Aufl., S.203 & 7. Aufl., S.245.
 - 25) Vgl. Ebd., 4. Aufl., S.204 & 7. Aufl., SS. 246-247.
 - 26) Grundaxiom des Bildungsprozesses, 2. Aufl., S.6 & 9. Aufl., SS.18-19.
 - 27) Ebd., 9. Aufl., S.71——強調は引用者。
 - 28) Grundfragen der Schulorganisation, 4. Aufl., S.204 & 7. Aufl., S.246.
 - 29) Gerhard Wehle; a.a. O., S.107.
 - 30) Georg Kerschensteiner; Analyse des Bildungsbegriffes. In: Pädagogische Blätter. Zeitschrift für

Lehrerbildung und Schulaufsicht. 50. Jg., 1921, S.1. (以下 Analyse des Bildungsbegriffes と略記)

- 31) Vgl. Ebd., SS.1-2.
- 32) Vgl. Ebd., S.3.
- 33) Ebd., S.2.
- 34) Ebd., S.3.
- 35) Vgl. Ebd., S.4.
- 36) Georg Kerschensteiner; Theorie der Bildung. Leipzig-Berlin 1926, S.17. (以下 Theorie der Bildung と略記)
- 37) Analyse der Bildungsbegriffes, S.6.
- 38) Ebd., S.5.
- 39) Ebd., S.6.
- 40) Ebd., S.7.
- 41) Vgl. Ebd., S.8.
- 42) Ebd., S.9.
- 43) Ebd., S.10.

第2章

- 1) 拙稿「ケルシェンシュタイナー教育学の人間学的基礎」, 下程勇吉編『教育人間学研究』所収, 法律文化社, 1982年, 474-475ページ。
- 2) Theorie der Bildung, S. III.
- 3) Ebd., S.17.
- 4) Josef Dolch; Georg Kerschensteiners Bildungstheorie (1927). In: Gerhard Wehle (Hrsg.); Kerschensteiner. Darmstadt 1979, S.135.
- 5) Theorie der Bildung, S.17.
- 6) Ebd., S.46. シュプラランガーは, ケルシェンシュタイナーにおける「価値論的, 目的論的, 心理学的陶冶概念の並置」には「必ずしも納得できる訳ではない」と言い, 目的論的, 心理学的陶冶概念は「付随的なもの」に過ぎず, 価値論的陶冶概念と「同じ順位にあるのではない」と批判している。Vgl. Georg Kerschensteiner / Eduard Spranger; Briefwechsel 1912-1931. Hrsg. und eingel. von Ludwig Englert. München-Wien-Stuttgart 1966, S.251 (以下 Briefwechsel Kerschensteiner-Spranger と略記)。しかし, この個所を見れば, シュプラランガーの批判は的外れであることが分かってしまう。
- 7) Theorie der Bildung, S.28.
- 8) Ebd., S.26.
- 9) Ebd., S.28.
- 10) Ebd., S.117.
- 11) Vgl., Ebd., SS.36-39.
- 12) Ebd., S. III.
- 13) Ebd., S. V.
- 14) Ebd., S.81. しかし, シュプラランガーは, 陶冶の理念(価値)を真・善・美・聖の理念(価値)と対等の位置に置くことに反対している。なぜなら, 陶冶は, 真・善・美・聖がたとえ無条件的妥当価値であれ, それらの「価値を現実の人格の情操の中に形成すること」であり, 諸価値の「個人的な」統一・総合に他ならないからである。Vgl. Briefwechsel Kerschensteiner-Spranger, S.251.
- 15) Theorie der Bildung, S.83.
- 16) Ebd., S.84.
- 17) Ebd., S.86.
- 18) Ebd., S.87.
- 19) Ebd., SS.85-86.

- 20) Ebd., S.87.
- 21) Ebd., S.88.
- 22) Georg Kerschensteiner; Selbstdarstellung. In: Georg Kerschensteiner. Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften Bd. II. Besorgt von Gerhard Wehle. Paderborn 1968, S.146. (以下 Selbstdarstellung と略記)
- 23) Theorie der Bildung, S.82.
- 24) Ebd., S.228.
- 25) Vgl. Ebd., S.227.
- 26) Ebd., S.92.
- 27) Vgl. Ebd., S.244.
- 28) Vgl. Ebd., S.245.
- 29) Ebd., S.248.
- 30) ケルシェンシュタイナーがどのようにして陶冶方法の普遍的原理を確定するに至ったか、その間の消息を窺わせる興味深い資料がある。それは、1915年3月21日付けで彼がシュプランガーに送った手紙である。そこにおいてケルシェンシュタイナーは、ディルタイ (Wilhelm Dilthey, 1833-1911) の研究について報告しているのであるが、それによれば、ディルタイが彼の心を捉えたのは、教育科学を倫理学とは無関係に構築しようとしたことではなく、「教育の目標をその時々個性の完全性 (Vollkommenheit) に置いていた」(Briefwechsel Kerschensteiner-Spranger, SS.33-34) ことである。ディルタイの言う完全性とは何か。ケルシェンシュタイナーはそれを「個人において可能なことの完成」と解する。しかもこの可能なことは、単に個人の能力ばかりでなく、「社会の文化水準」によっても左右されているのである。かくして、彼は次のように言う。完全性というような「形式的な概念」並びに「意識の発達概念」から、既に「広範囲にわたる教育方法の普遍妥当的規範が立てられ得る」と。またこうも続けている。「そのようにして把握され、厳密に定式化された教育の概念から全く直接的に教育方法の六つの規範が私の懐に転がり込んできた」(Ebd., S.34)。この六つの規範が何であったかについて彼自身は明らかにしていないが、ニクリス (Werner Siegfried Nicklis, 1920-) によれば、個性、全体性、現実性、活動性、権威及び自由の原理が考えられるという。Vgl. Gerhard Wehle; a.a. O., S.192.
- 31) Theorie der Bildung, S.403.
- 32) Ebd., S.402.
- 33) Ebd., S.403.
- 34) Ebd., S.415.
- 35) Ebd., S.404.
- 36) Vgl. Ebd., S.405.
- 37) これについて詳しくは、我が国の文献では次のものを参照されたい。村上俊亮『陶冶論』、最新教育研究会、1929年、342-429ページ及び大谷光長『ケルシェンシュタイナー教育学序説——その根本問題と現代的意義』、法律文化社、1976年、190-228ページ。
- 38) Vgl. Georg Kerschensteiner; Theorie der Bildungsorganisation. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Marie Kerschensteiner. Leipzig-Berlin 1933, SS.23-24 & S.46. (以下 Theorie der Bildungsorganisation と略記)
- 39) Theorie der Bildung, S.472.
- 40) Ebd., SS.415-416.
- 41) Ebd., S.453.
- 42) Ebd., S.410.
- 43) Ebd., SS.459-460.
- 44) Ebd., S.426.
- 45) Ebd., S.430.
- 46) ケルシェンシュタイナーによれば、権威とは、自分で肯定するにせよ、社会の指示や慣習に基づ

くにせよ、あるいは個人が自発的に服従するにせよ、強制的に服従させられるにせよ、とにかく「ある価値の担い手の妥当性 (Geltung)」（Ebd., S.421）である。彼は、この妥当性が何に基づいているかによって、権威を次の三つの形式に分けている（Vgl. Ebd., SS.422-423）。

- ① 権威の妥当的価値が「早期の暗示や伝統の信心深い受容」に基づいている「権威信仰 (Autoritätsglauben)」
 - ② 価値の担い手に対する愛し返す気持ちや感謝、畏敬の念に基づく「権威感情」
 - ③ いついかなる所でも権威的な力を維持するために、「共同体によって指定された権威に自発的に服従」する「権威情操」
- 47) Ebd., S.432.
 48) 『陶冶組織の理論』では、この自由の原理は、「寛容の原理 (das Prinzip der Liberalität)」とも言い換えられている。Vgl. Theorie der Bildungsorganisation, S.24.
 49) Theorie der Bildung, S.441.
 50) Ebd., S.477.
 51) Ebd., S.478.

第3章

- 1) Gerhard Wehle; a. a. O., S.111.
- 2) Theorie der Bildung, S. III.
- 3) Selbstdarstellung, S.140.
- 4) Gerhard Wehle; a. a. O., S.120.
- 5) Briefwechsel Kerschensteiner-Spranger, S.249.
- 6) Erich Weniger; Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weiheim 1957, S.254.
- 7) Briefwechsel Kerschensteiner-Spranger, S.226.
- 8) Ebd., S.249.
- 9) Theorie der Bildung, S. V.
- 10) Briefwechsel Kerschensteiner-Spranger, S.251.
- 11) Ebd., S.250.
- 12) Georg Reichwein; Georg Kerschensteiners ›Theorie der Bildung‹. In: Gerhard Wehle (Hrsg.); a. a. O., S.112.
- 13) Vgl. Georg Reichwein; Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie. In: Die Erziehung, 1. Jg. 1926, SS.329-348 & SS.379-404.
- 14) Herwig Blankertz; Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S.264.
- 15) Eduard Spranger; Georg Kerschensteiner. In: Georg Kerschensteiner zum Gedächtnis. Trauerkundgebung des Bayerischen Volksbildungsverbandes am 6. März 1932. München 1932, S.17.
- 16) Georg Reichwein; Georg Kerschensteiners ›Theorie der Bildung‹, a. a. O., S.117.
- 17) Fritz Blättner; Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft möglich? In: Gerhard Wehle (Hrsg.); a. a. O., S.163.
- 18) Ebd., S.152.
- 19) Ebd., S.154.
- 20) Vgl. Theorie der Bildung, S.19.
- 21) ケルシェンシュタイナーの挙げる陶冶の「構成的特徴」とは次の五つである（Vgl. Ebd., SS.19-20）。
 - ① 物と人及びそれら相互の関係の持つ価値に関する精神的視野の一定の広さ（⇔偏狭な政治家、俗物、イデオログ）
 - ② 新しい価値（理念）の把握ないし価値の実現に対する一種の澁刺さ、感受性、敏感さ（⇔分か

らず屋)

- ③ 人格的価値の成長への欲求とこの欲求を絶えず活動させる努力 (⇔一人よがり, 自惚れ屋)
 - ④ 心の中心が形成されていることによる意味組織の統一性の増大 (⇔万能選手, 何でも屋, ディレクタント)
 - ⑤ 手段と目的, 方法と課題, 部分と全体等の関係にある価値関係の柔軟な結合 (⇔細かい規則を喧しく言う官吏, 学校教師, 将校)
- 22) Fritz Blättner; a.a. O., S.152.
 - 23) Ebd., S.155.
 - 24) Vgl. Theorie der Bildung, S.81.
 - 25) Fritz Blättner; a.a. O., S.159.
 - 26) Ebd., S.162.
 - 27) Ebd., S.163. この点に関して, リットも同じ趣旨の見解を表明している。「ケルシェンシュタイナーは自分の教育学上のライフワークを『陶冶の理論』によって完結させたが, それが古典主義的(新人文主義的)な陶冶説の血筋を引いていることはいくら否定しても否定できない」。Vgl. Theodor Litt; Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. 2. Aufl., Bochum 1959, S.70. () 内は引用者注。
 - 28) Fritz Blättner; a.a. O., S.164.
 - 29) Ebd., SS. 164-165.
 - 30) Ebd., S.165.
 - 31) Theorie der Bildung, S. III.
 - 32) Briefwechsel Kerschensteiner-Spranger, S.253. ケルシェンシュタイナーは, 『陶冶の理論』の序文でも, 彼自身の「実践という生活と密着し, しばしば非常に満足できる活動分野から生活と無縁で, しばしば非常に不満足な理論」への転向について語り, 理論の分野において「自分のなし得た僅かなことでさえ, 余りにも不十分であるように思われる」と述べている。Vgl. Theorie der Bildung, S. III.
 - 32) Gerhard Wehle; a.a. O., S.139.
 - 34) Georg Reichwein; Georg Kerschensteiners ›Theorie der Bildung‹, a.a. O., SS.117-122.
 - 35) Eduard Spranger; a.a. O., S.17.
 - 36) Georg Reichwein; a.a. O., S.112.
 - 37) Ebd., S.111.
 - 38) Fritz Blättner; a.a. O., S.171.
 - 39) Ebd., S.165.
 - 40) Briefwechsel Kerschensteiner-Spranger, S.226.
 - 41) Erich Weniger; a.a. O., S.259.
 - 42) 篠原助市『欧洲教育思想史(下)』, 玉川大学出版部, 1972年, 220ページ。
 - 43) Erich Weniger; a.a. O., S.260.