

ケルシエンシユタイナーの逝去

秋 葉 貞 二

ゲオルグ・ケルシエンシユタイナーは長い間病氣に悩まれて居つたが一月十五日午後五時ミュンヘンの自宅に於て七十八歳で逝いた。一月十六日の『ミュンヘン新報』はトランブラーの弔文を掲げて彼の逝去を報じてゐる。私はこの新聞の切抜を手にして愕然とし暗然とした。獨逸教育學のこの老巨匠の上にも遂に來るべきものが來た、あの矍鑠たる銀髯白髮ももうこの世のものではなくなつて了つた。

彼は死の數日前に近く出版せるべき“Bildungs theorie, und Bildungs organisation”の二著述の原稿を整理し終へたさうである。そして更に新らたな著述に移るべく死の前夜もペンをとつたさ

うである。トランブラーは言つて居る。『二つの著述を完成して後世に遺さうとする。強い意志が彼の病身に精力を注ぎ込み死の病に對抗せしめて居つたのだ』と。

彼は死ぬ間際までも學の眞の使徒としての戦を戦つた。獨逸の現代の教育學者で彼ほど教育の實際方面に活動しこの方面に大きな影響を與へたものはあるまい。實に彼に於ては『優れた素質と經驗』『著作と生活』とがユニークな諧調を響びかせて居つた。

獨逸の文化社會はケルシエンシユタイナーに於けるこのユニークな諧調を失つて了つたのである。次に試みた彼の略歴、著作、教育論の梗概の

叙述は彼の逝去を悼む微衷より出たものに外ならぬ。

一、略歴 著作

一八五四年七月二十九日、貧しい商人の子として München に生れる。一八六六年國民學校卒業後 Freising にある五年制の教員志願者受験豫備學校 (Präparandenschule) に入學す、この入學に就てケルシェンシュタイナーは『私が教育に向つた原因は兩親の經濟上の困窮にあつた。』と告白してゐる。この學校の五ヶ年間の生活も彼の心に何ら教育に對する興味をおこさせ得ずに終つた。一八七一年卒業して Freising に國民學校教員として最初の教鞭をとつた。一年後 Lechhausen, 更に半年後 Aushurg へ轉任した。Aushurg に於ては化學の研究會を起したが他の教員が不熱心なので發展しなかつた。

この頃晝食によく顔を合はせた Kreisrealschule

の校長 Dr. Pumpin の『何故に人文中學に進み勉強せぬか』の一言に心の底に眠つて居つた向學の熱望を呼びさまされた。遂に意を決し退職し銀行家 Kopfer の三人の子の家庭教師をしながら古典を獨學し始めた。そして一八七六年受験の結果 Aushurg の人文中學の Unterprima に編入せられるに至つた。

一八七七年 München の大學に進み特に Felix 及 Klein に就て數學を研究した。

一八八一年 München の中央氣象臺の助手に就任。

一八八三年 Nürnberg の Melancthon Gymnasium 數學の助手になる。數學の助手に就任したことによりこの頃の彼の二つの憧憬が達せられた。即ち一は數學の如き嚴密な學問の研究に入りえたこと他は快心の學校に就職し得たことであつた。彼はよき教師たらしんとする熱望に燃えた。そして學生

の頃の教育學論理學心理學に對する不勉強を悔いた。一八八五年三十一歳 Aunsburg の公證人の娘 Sophie と結婚。一八九〇年 Schweinfurt の Gustav Adolf Gymnasium に轉任、自然科學の講義を引おける、そのために一年間 Würzburg 大學で動植物生理學を聽講す。一八九二年 Nürnberg 商業學校の教諭を兼ね。一八九三年 München の Ludwig's Gymnasium に轉任、數學物理擔當。

一八九五年 München の視學 Dr. Rohmder 退職しその後任となる。

一八九九年 Betrachtungen zur Theorie der Lehrplanes (I) 出版スル。(絶版)

一九一一年 Betrachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung ausserhalb Bayerns (II) 出版スル。(絶版)

一九〇一年 Statbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend (III) 出版スル、ハル前年ノ

春 Ernst の Die Königliche Akademie Gemeinnütziger Wissenschaft の懸賞論文『國民學校卒業後徴兵適齡まで青年を公民社會に教育するには如何にすれば最もよいか』に應募し當選したものである。

一九〇五年 Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung 出版スル。(絶版)

一九〇七年 Grundfragen der Schutlorganization (V) 出版スル。一九〇八年 Scotland へ招待され補習學校組織に關して各地で講演する。

一九一〇年 Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung (VI) 出版スル。同年各地視察旅行、ニ間 John Dewey の書ヲよみ教へられる所多し。

一九一一年 Windelband, Natorp, Pestalozzi, Kant Alois Fischer, Spranger の書ヲよみ啓發スル。

一九一二年 Der Begriff der Arbeitsschule (VII) Charakterbegriff und Charaktererziehung (VIII) の

二書出版する。一九一三年 *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterricht* (IX) 出版する。

一九一五年妻死す。

一九一六年 *Das einheitliche deutsche Schulsystem*

(X) 出版する。

一九一七年 Berlin 大學の哲學心理學の教授たりし Ernst Dürr の未亡人 Marie Dürr と再婚す。

同年 *Das Grundaxiom des Bildungsprozess* (XI)

出版する。

一九一九年九月視學官退職し München 大學の教育學名譽教授に任せらる。一九二〇年 *Leipzig* 大學の *Spranger* 後任として招かれたが辭退する。

Windelband, Rickert, Dilthey, Spranger, Litt,

Frayer 等を研究す。

一九二二年 *Die Seele des Erziehers* (XI) 出版

する。

一九二四年 *Autorität und Freiheit* (XIII) 出版する。

一九二六年 *Die Pädagogik der Gegenwart in*

Selbstdarstellungen (XV) の中、自傳と陶冶論の梗概を書き、同年 *Theorie der Bildung* (XV) 出版する。

一九三二年一月十五日 München の自宅に於て逝去。

(*Die Pädagogik in Selbstdarstellungen* 274)

二、教育論梗概

A 教育思想展開の時期

ケルシエンシュタイナーの教育思想の展開を次の五つの時期に分けて考へらると思ふ。

第一期は *Betrachtungen zur Theorie der Lehr-*

planes が出版された一八九九年前後の時代。即實

證主義の影響殊に *Hans Cornelius* の思考の經濟論の影響をうけ之を教案の心理的基礎とした時代

である。第二期は一九〇一年 Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend が出版された時より一九一二年 Charakterbegriff und Charaktererziehung が出版される時迄の時代。公民教育性格教育勞作學校の三概念が教育論の基本的概念を形造つて居つた時代である。その國家觀に於て Paulsen の影響をうけた時代である、第三期は一九一三年 Wesen und Wert der naturwissenschaftlichen Unterricht の出版された時より一九一七年 Das Grundaxiom des Bildungsprozesses が出版される迄の時期。彼が主として教授の問題學校の統一的組織の問題に興味を持つた時代である。『自然科學教授の本質及價值』に於ては John Dewey の影響が見られる。第四期は Die Seele des Erziehens が出版された一九二一年前後の時期、教育者の意義の闡明と教育者養成問題に力が盡された時代である。教育作用や教育者の生活型の説明に於

てはシュンプランガーの影響が大いに見られる。第五期は Autorität und Freiheit が出版された一九二四年より Theorie der Bildung が出版された一九二六年迄の時期。彼の陶冶理論が組織的に叙述されるに至つた時期である。

B 教育論の主要概念

a 公民教育、性格教育、勞作學校

公民教育とは『國家的情操の陶冶』を本質とする教育である。(X. S. 227) 國家的情操とは『國民そのものが正義公正並びに道德的自由の理想に燃えかゝる理想の發展に協力せんとして居るときかゝる心の状態を言ふのである。(X. S. 226) 然らばかゝる國家的情操は如何にして陶冶されるか。公民科教授生徒の自治勞作等による陶冶方法が考へられるがこのうち最も有效な方法は勞作による方法である。眞地目な勞作はそれが單獨に行はれる場合に於ても勤勉周到誠實堅忍注意正直克己獻身

の公民的諸徳を養ふ。それが生徒の天賦と一致する勞作である場合に於ては彼を職業的に陶冶しうる、更にそれが共同の勞作即勞作團體の中に行はれる場合に於ては公民の根本的徳である私意なき善意道徳的勇氣責任を養ふものである。かく勞作團體の中に行はれる勞作は公民教育の最良手段であるがそれは又同時に性格を陶冶する必須の條件となる。性格とは彼によれば環境に對して常に同一な行爲となつて現はれる人間の態度』(VIII S. 45)であつてこれが『他の價値より客觀的價値に優位を與へる所の態度』(VIII S. 45)である場合には道徳的性徳と言はれる。更にこの環境に對する同一な態度が個性の明らかな自覺より生れて來る場合には人格と言はれる。(VI S. 45)而してこの人格は客觀的價値に向ふ時のみ道徳的に自由な人格でありうる。かくの如き道徳的に自由な人格の陶冶は公民教育と共に教育の一體兩面なる目

的を形造る。而してこの目的への道はたゞ勞作團體の中に行はれる職業的勞作を通つてのみ行かれるのである。『人間陶冶の道はたゞ職業的陶冶の門を通つてのみ行かれる』(XV S. 3)彼はゲーテのウイルヘルム・マイステルに述べられた同じ考へ方に多大の共鳴を感じてゐる。

併しあらゆる勞作が公民教育性格教育に對して陶冶價値を有するものではない。教育的意味をもつ勞作とは次の三條件を具備しなければならぬ。(VII S. 64)

- (1) 客觀的價値の創造に役立つ熟練を與へるもの。
- (2) その結果を自身で検討しうる可能性を與へるもの。
- (3) 自發活動より生れたもの。

かゝる教育的意味に於ける勞作の陶冶價値を充分發揮せしめうる様に組織された學校こそ勞作學校である。(VII S. 89, 90) 勞作學校はかゝる勞

作を中心として

(1) 職業的陶冶或はその準備。

(2) 職業的陶冶の道德化。

(3) 社會の道德化

の三課題を解決せんとするものである。(VIII

S. 22)

b 自然科學教授の本質及價值

自然科學教授の本質及價值は實生活への功用或は百科辭書の知識の教授にあるのではなくて精神的鍛鍊を與へる點に有する、然らば自然科學教授が與へる精神的鍛鍊とは何か。それは第一に論理的良心の陶冶を意味する、(IX S. 70) 概念を一義的に構成する習慣の獲得思考作用の鍛鍊眞理探求の態度の練磨は論理的良心の陶冶である。それは第二に觀察的素質を發展せしめることを意味する (IX S. 124) 第三に道德的陶冶を意味する。自己の研究の結果に責任を持つたり研究を正確に行つ

たりその結果を檢討したり又他の優れた研究を尊敬したり共同の研究に献身したり他を援助したり人間の精神的活動の限界を認識したりすることは道德的陶冶である。(IX S. 174 S.176) それは第四に宗教的陶冶を意味する。自然科學の研究より知りえた自然の合法則性は我々をしてこれを生んだ世界秩序の最後の根底に迄思ひ至らしめこの神祕的な根底に對する力強い尊敬に導びく。こゝに宗教への道が通じてゐる。(IX S. 217)

以上四つの精神的訓練を與へる點に自然科學教授の本質及價值が有する。

c 陶冶過程の原理

陶冶過程の本質を分析することにより彼は直接且自明な陶冶の客觀的標準に到達した。即個人の陶冶は精神構造が全部或は一部分その生活型のその時の發展段階に相應して居る文化財によつてのみ可能である。(IX S. 41) と言ふ原理である。

d 統一學校論

彼の統一學校論は各學校の分枝を組織的に發展せしめたりそれらの學校間の聯絡を適當につけたりすることのみを主張するものではない、それは同時に各學校をして同じ様に社會の發展に役立たしめること詳言すれば各學校をして多様な被教育者の個性に適するその社會の文化財を與へ各人がその素質に應じて社會に對する自己の特殊使命を實現しうる様にせしめることを主張するものである。(XI S. 118)

e 教育者及教育者養成論

彼は教育作用の本質より教育者の本質を導びき出した。教育作用は『他の人格に對する同情愛の強い傾向』(XII S. 17)より生れることを本質的な條件とする。これを缺くときはたとへ他の人格に價値を實現せしめなくてもそれは似非教育作用である。

教育者とは彼によれば『社會に對して精神的奉

仕をする社會型の人であつて無限的價値の將來の實現者としての少青年に對する純な愛よりして彼らの精神構成をその獨特点陶冶性の標準によつて常に助成しうる人であり又かゝる活動に最高の満足を見出しうる人である』(XII S. 46-47) この定義より次の教育者の本質的特徴が導き出される。

- (1) 他の人格を陶冶せんとする純な傾向が他の何れの傾向よりも強烈なること。
- (2) この傾向を有効に實現せしめうる能力あること
- (3) 價値の將來の實現者としての未成熟者に力を致すこと。
- (4) 各の個性に留意し未だ萌芽の状態にあるその價値形象を發展せしめること。(S. 51-52)
- (5) 精神的優越より生れる內的權威(教育的權威)を持つこと。(S. 85)
- (6) 偉大なユーモア(同情と理解より生れる靜かな

快活さと暖かな心を持つこと。(XII S. 89)
 (7) 宗教的情操の所有者であること。(XII S. 92)
 の七つである。

扱教育者は又教授者として教壇に立つ、教授者としての教育者は被教育者に對する人格的態度の外に教材に對する客觀的態度を必要とする。

教育者養成に關しては内外の二要求が提出されてゐる、内的な要求は積極消極の二要求に分かれる。

積極的要求とは(1)社會的精神の養成(2)宗教的精神の養成(3)國民的精神の養成を意味し消極的要求とは博識多能を避けて精神的訓練と價値體驗を重んずることを意味する、外的要求と言ふのは教育者養成の外的組織に對する要求である、彼は從來の三年の Seminar の上に更に六ヶ年を加つた九ヶ年制の師範學校を要求し上級に於ては人文科と自然科学數學科と分かつべきことを主張してゐる。

2°

(f) 陶冶の根本原理としての權威と自由

權威を強制自由を我儘と解すればこの二概念は衝突する。併しこの解釋たるや表面的なものに過ぎぬ。眞の權威は『内的服従の權威』で創造的人格或は文化財が持つ所のものであり我々をして自由意志的服従に誘ふものであり(XIII S. 26)眞の自由は道德的自由であり之は『内なる道德法の權威に自から一致すること』(XIII S. 11)であるとするれば眞の權威は自由を豫想し眞の自由は權威を豫想する、兩者は同一事實の兩面にすぎぬ。扱陶冶の原理としての權威は他律を意味し自由は自律を意味する。(XIII S. 73)

(1) 權威を以て被教育者を價値に導びき(2) 權威的模範を示し(3) 共同生活を亂すものを抑へるのは陶冶原理としての權威の作用であり(1) 内的要求に従つて被教育者の意志決定をなさしめ(2) その發展變更

實施の方法を自から工夫せしめ(3)その周到な實行を妨害せぬことは陶冶原理としての自由の作用である。

而して權威の原理は自由の原理に先だち自由の原理は直接に權威の原理は間接に被教育者の道德的發展にはたらきかけねばならぬ。

(g)陶冶の理論

彼の陶冶理論は状態としての陶冶の研究と作用としての陶冶の研究の二方面に分かれる。陶冶を實現された状態として見ればこれに三方面がある。

價值的方面、心理的方面、目的的方面である。

陶冶の價值的方面は人を無條件的價値の所有者を考へる所より生れるものである。無條件的價値に根底をおく意義構造を目的とするものである、而してかゝる意義構造への道を開くものは心身の技能の向上でなければならぬ陶冶の心理的方面は

心身の技能の鍛錬その習慣の構成を目的とする方面である、この價值的心理的兩陶冶は一般的陶冶と總稱される。

扱上述の兩目的を達するためには自己の身體的存在の維持が必要である、身體的存在維持のためには我々は自己の個性に適する職業につかねばならぬ、こゝに職業的陶冶の必要がおこるのである。

然し身體的存在の維持のみでは兩目的の到達に充分であるとは言へぬ。そのためには更に價值的社會の存在とその中に於ける活動とを必要とする自己を價值的社會の中におきこの社會の發展に參與することによつてのみ無條件的價値に根底をおく意義構造及それに必要な心身技能の陶冶はえられるのである。

陶冶のこの方面が即目的的方面である、而して職業的陶冶の方面を生物的方面、社會の道德化の方面を社會的方面と言ふ、陶冶のこの三方面は夫

々相補ひし合陶冶を完成せしめるものである。この三方面の關係に就て彼は次の様に言つてゐる。
『陶冶の價值的方面は陶冶の最高目的を目的的方面は之れへの道を示す、而して心理的方面は選ばれた道によつてその目的に達するに必要な形式的條件を指示する』⁴⁷⁾。

陶冶は決して靜止した或は全く完成した状態ではない絶えず價値への進展する過程である、こゝに作用としての陶冶の方面がある、作用としての陶冶には次の三要素がある(1)陶冶對象(2)陶冶方法(3)陶冶の主體である。

彼は作用としての陶冶の方面でこの三要素並びに陶冶の七原理(全體性の原理、現實性の原理、權威の原理、自由の原理、活動の原理、社會の原理、個性の原理)の研究を試みてゐる、私はこゝでこれらの説明に立入らずして彼の教育論の輪廓をえがく私の試みを止める。

『陶冶の理論』に於て彼の教育論は完き組織を與へられた。たゞ次に期待されるものはこの理論を入れる學の組織であつた。その學に就ては彼はあまり語つてくれなかつた。私の知る限りに於ては『陶冶の理論』の二三一・二三二頁に於て『教育學は孤立しては居らぬ。教材を論ずるため人間認識の全領域を考慮に入れねばならぬから多くの學問と關係して來て最も抱括的な學問になる。しかしそれは決して應用精神學或は應用哲學ではない。教育學は陶冶(文化)の概念の上に立てられた精神科學の一分科でありその方法は精神科學的方法である。その本質的命題は周到な事實の分析よりえられた根本概念から演繹的に導びき出されると言つて居るだけである。』

我らのこの期待も今や空しくなつて了つた。教育の實際的活動より生れたその豊かな内容のためにこれを容れる學的形式を完成せしめずに終らし

めたことは返へす返へすも口惜しいことである。
とまれ七十八年の長い生涯を教育の理論と實際と
のために獻げ盡し精神的戰場に於てたをれる迄戦
ひ續けたこの騎士に深い畏敬を感ずると共にその
逝去に心からの哀悼を捧げる。

(一九三二・三・二五)