

ケルシエンシュタイナーの初期教育論に於ける

公民教育、勞作學校、性格教育の概念

秋 葉 貞 二

序

- 一、初期教育論の基礎としての人性觀、倫理觀、國家觀。
 - 二、公民教育の概念。
 - 三、公民教育の方法。
 - (a) 公民教育の外的基礎。
 - (b) 公民教育の内的基礎。
 - (c) 公民教育の主要方法としての公民的知識の教授、自治、勞作。
 - 四、勞作學校の概念。
 - 五、性格教育の概念。
 - 六、性格教育、公民教育、勞作學校相互の關係。
- 結 論

序

公民教育、勞作學校、性格教育の三概念はケルシエンシュタイナーの初期の教育論¹⁾

に於ける最も重要な概念である。この三つの概念の意味及相互關係を明らかにすることによつて彼の初期の教育論を浮彫にすることがこの小論の目的である。

註(1)ケルシエンシュタイナーの教育思想の發展を大きく初期、中期、後期の三つの時期に分けうると思ふ。

初期とは一八九九年—一九一三年。即ち *Berechnungen zur Theorie der Lehrpläne* が出版された時から *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts* の出版前までの時期。公民教育、勞作學校、性格教育の三概念が一體となつて彼の教育論を小さいながら完結にもたらしてゐた時期である。

中期とは一九一三年—一九二六年。即ち *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts* が出版された時から *Theorie der Bildung* の出版前迄の時期。彼が前期の小なる完結より出で、教育の個々の問題を論じた時期である。

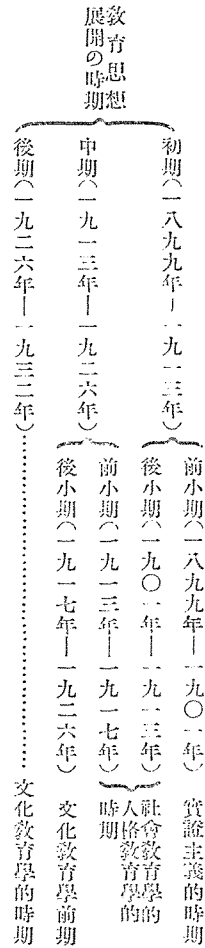
後期とは一九二六年—一九三二年。 *Theorie der Bildung* が出版された時から逝去に至るまでの時期。陶冶理論の全體が組織立てられ彼の教育論が再びより大なる完結にもたらされた時期である。初期は更に一九〇一年 *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* の出版を境として前後の二小期に分け得る。前小期は實證主義の影響、殊に *Hans Cornelius* の思考經濟論の影響をうけてこれを教案論の心理的基礎とした時期である。この期を實證主義の時期と呼びうるであらう。

後小期は公民教育、勞作學校、性格教育の三概念が一體となつて、彼の教育論の全體を形造つてゐた時期。この期のはじめ(一九〇一年)「獨逸青年の公民教育」が出版された(頃)に於てはその國家觀より導き出された有爲な公民が教育の目的と考へられてゐた點で社會教育學的色彩が強くなる(一九一〇年)「公民教育の概念」一九一二年「性格概念及性格教育」が出版された(頃)に於ては有爲な公民の内容として道德的性格が強くなる(考へられるに至つた點で人格教育學的色彩が濃厚なる故に)後小期全體を社會的教育學、人格教育學の時期と呼びうるであらう。

中期も一九一七年 *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses* の出版を境として前後の二小期に分けらる。前小期は前期思想(社會教育學、人格教育學的思想)を背景として自然科學教授の本質及價值、統一學校組織等の教育の特殊問題が論じられ

た時期である。

後小期は Dilthey, Spranger, Litt 等の研究の結果が現はれて文化教育學への轉向がうかゞはれるに至つた時期である。文化教育學への完全な轉向は一九二六年 'Theorie der Bildung' の出版によつてなすとけられた。故に後小期を文化教育學前期一九二六年以後の後期を文化教育學的時期と呼びうるであらう。



一、初期教育論の基礎としての人性觀、倫理觀、國家觀、

私は本論に入る前に先づ彼の人性觀、倫理觀、國家觀がその初期の教育論の根柢を形造つてをつたことを指摘しやう。彼の人性觀、倫理觀は——國家觀は別として——特にそれに關する章或節が設けられその中で詳細に敘述されたものではない。その教育論の間に僅かにうかがひうる程度に語られたものに過ぎないがそれにも拘はず彼の初期の教育論がその上に形造られた重要な根柢である。

『かくて我々は理論的にも經驗的にも人間の行爲はその本質に於て二つの衝動よ

り動かされて居ることを認める。飢と愛利己と利他とが動機を形造つてゐる。各人の素質と教育によつてこの二つの衝動は道德的性質にも不道德的性質にもなる。利己は我欲 (Selbstsucht) に或は自己主張 (Selbstbehauptung) に利他は多感的性質 (Reinheitsigkeit) に或は献身 (Hingabe) になる。動物に於ても人間に於ても最初は利己的衝動が最も強く現はれる。利己的衝動は動物の生活に於ては變らないが人間の生活に於ては合目的教育の力によつて多少減退する。この利己的衝動の減退は最初は訓練と習慣とにより後にはこの二者を基礎とする認識の發達によつてなしとげられる。』 (Statbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend S. 35—36)

『併しこの發展に於ては兩根本衝動の均齊のある又同時的な醇化 (die gleichmässige und gleichzeitige Vereidung beider Grundtriebe) が條件なしに重大である。 (S. E. d. d. J. S. 36) 我々の心に於ける兩根本衝動を醇化することによつて利己と利他とを道德的に融合すること (die ethische Verschmelzung des Egoismus mit dem Altruismus auf Grund der Vereidung beider Grundtriebe der Seele) はその高い段階に於ては自己教育により成せられる。そしてそれは認識の絶えざる發展に依存するものである。』 (S. E. d. d. J.

S. 37)

利己と利他とが人間精神に存する二つの根本衝動であること、兩者を醇化して道徳的に融合することが人間の道徳的使命であること、これが彼の人性觀倫理觀であつた。この人性觀倫理觀より (a)彼の國家觀が生れ——その國家觀より公民教育論が生れた——更に (b)職業陶冶論 (c)勞作教育論が生れた。

(a)國家觀及公民教育論の出生。

彼によれば國家は二つの課題を持つ。一つは利己的課題 (egoistische Aufgabe) であり他は利他的課題 (altruistische Aufgabe) である。利己的課題とは『國家自身の存續とその國民の福祉をはかること』利他的課題とは『人道の理念 (die Humanitätsidee)』世界主義 (das Weltbürgertum) を促進すること』である。(S. E. d. d. J. S. 13)

『國家自身の存續とは國家の現状維持を意味せず、より大なる完全への發展を意味し、國民の福祉をはかるとは最大の快樂を國民に與へることではなく、國家の害惡を除き、病患を癒し、社會的經濟的弱者病者を保護し、彼らをしてその能力に應じて國家を存續せしめるための共通な戦ひに於て有能ならしめることを意味する。』(S. E. d. d. J. S. 14) しかして國家の理念は道徳的社會即法治國家 (Rechtsstaat) 文化國家 (Kulturstaat)

である。(Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. S. 41. S. 150. Begriff der Arbeitsschule S. 16)

法治國家、文化國家とは如何なる國家か。

法治國家とは『すべてのその國民の關係を正義と公正との標準によつて規制する國家』であり文化國家とは『すべての國民が例外なくその天分に從つて道德的文化的活動に従事しうる國家』である。(B. d. S. E. S. 43)

かゝる國家理念は彼によれば『各人の關心見解の衝突を人間の品位に相應しい形式——國家の關心とすべての人のよく調和された關心とが一致する所の形式——の中で調定するために智者の頭に生れ來つたものである。(B. d. S. E. S. 41)

而して公民教育はかかる道德的國家理念を實現するために缺くべからざる要件と考へられたのである。かくて彼の公民教育論は國家觀を基礎として展開された。彼は言ふ。『公民教育は國家の道德的概念を豫想す。(B. d. S. E. S. 45)

(b)職業的陶冶論。

『國民學校卒業生に對する教育の第一の目的は職業的熟練 (berufliche Tüchtigkeit) と勞作の歡びを與へることにある……』(S. E. d. d. J. S. 17)

『國民學校補習學校中等學校の第一課題は職業的陶冶或は職業への準備である。』

(Begriff der Arbeitsschule S. 26)

職業的陶冶は彼の教育論に於て重視された。かく重視された職業的陶冶論も亦その人性觀國家觀より導り出されたものである。各人の最も強い關心は利己的衝動より生れる自己の生活問題に向けられる。教育は各人の關心と無關係に行はれ得ぬ以上又それを捉へ得たとき最も有効に行はれる以上それは各人のこの方面への關心を充たさねばならぬし又之を利用するのが最も賢明な方法である。

この方面への關心を充たす教育が職業的陶冶である。彼は言ふ『兒童の將來の職業は兒童の關心を強く引く。この關心に導かれて彼は殆ど凡べてのものを得てゆく。我々がこの點で兒童の心を捉へうるなら彼の信賴を得ることが出来る。信賴を得ることが出来れば道德的にも知的にも彼を指導することが容易になる。』(S. F. d. d. J. S. 40)

『凡べての教育は兒童の自然的關心より出發せねばならぬ。……大多數の人の最大關心の一つは自から充分な生計をかちうることにしかかつてゐる』(D. d. S. F. S. 38)
かく彼の職業的陶冶論は一方その人性觀より導びき出されたがそれは又他方に

於てその國家觀にも根柢を有してゐる。文化國家の理念は國家の各員にすべてが例外なくその天分に應じて道德的文化的活動に従事すべきことを要求してゐる。かゝる活動は國家の各員がその天分に應じた職業につくことによつてのみ可能なる。故に『職業的陶冶は公民教育の缺くべからざる條件である』(S. E. d. J. S. 17)のである。かく彼の職業陶冶論は人性觀、國家觀より導びき出されたものである。

(c) 勞作教育論

職業的陶冶はたとへ利己的衝動に根ざす兒童の自然的關心を捉へ彼の將來の生活問題に解決を與へうるにしても又彼が公民として活動する一つの基礎を與へうるにしても教育は職業的陶冶を以てやむべきではない。教育には尙利己的衝動の醇化と言ふ彼の倫理觀より生れて來る問題が残されてゐる。利己的衝動の醇化が行はれぬ限り公民教育、性格教育の内的基礎は形造られぬ。然らば利己的衝動の醇化はいかにしてなされるか。その有力なる教育方法として考へられたものが勞作である。『勞作とその習慣は我欲 (Selbstsucht) と怠惰 (Trägheit) を弱め従つて他の努力殊に利他的努力への道を開く最良の手段である。勞作とその習慣は我々の中に善良且つ道德的たらんとする要求を呼びおこすものがある』(S. E. d. J. S. 38)

『誠實な併し歡ばしい勞作及兒童の要求を實現しうる様な行爲の習慣は利己主義の堅い地盤を打破る鋤となり識見 (Einsicht) の種子をうけ入れ之を發展せしめる。』
(S. E. d. d. J. S. 38)

かくて彼の倫理觀より勞作教育論が展開された。以上私は簡單ではあるがケルシエンシユタイナーの初期の教育論がよつて以て展開された根柢である人性觀、倫理觀、國家觀をみた。次に本論に入り公民教育の意義より見て行かう。

二、公民教育の概念

公民教育の概念を規定するに當つて彼は破壞的、建設的、兩方面より進んでゐる。破壞的方面とは不適當な公民教育の意味を排斥する方面であり、建設的方面とは公民教育の適當な意味を直接規定する方面である。

I 破壞的方面

こゝでは六つの不適當な意味が排斥されてゐる。

1 『第一に公民教育を公民的知識を與へること (staatsbürgerliche Belehrung) と同一視する危険な誤謬を打破る必要がある』。(U. d. S. E. S. 13)

公民的知識を與へることも公民教育の重要な部分であるが公民教育の本質は

寧ろ公民的情操の涵養、公民的行爲の習慣の形成にある。而して公民的情操の涵養、公民的行爲の習慣の形成は單に公民的知識を授與するのみでは與へ得ない。故に公民的知識を與へることが直ちに公民教育であると考へられてはならぬ。

(2)『公民教育は經濟的或は技術的教育 (wirtschaftliche oder technische Erziehung) ではなく』 (B. d. S. E. S. 15)

經濟的或は技術的教育によつて勞作する歡び勞作の技倆は與へうるであらう。併し經濟的技術的教育は常に他人に心をくばること、獻身すること、道德的勇氣を持つこと、責任を感ずることなどの公民的徳を涵養しうるとは限らない。我々は勞作の歡びや勞作の技倆がともすれば無思慮な營利的利己主義や單なる功名心と結合して了つて居るのを見る。經濟的技術的教育によつて勞作に對する歡びや技倆を養ひえても之を公民的徳を培ふ基礎となしえぬならば公民教育とは言ひえない。

(3)『公民教育は政治的陶冶 (politische Bildung) と同意味ではなく』 (B. d. S. E. S. 19)

一般に『國家の目的とこれを實現する手段に就て自己自身の確乎たる見解と萬

一の場合にはこの見解によりその行爲を國家の理念に従はしめる意志とを所有して居る人を政治的に陶冶された人』(B. d. S. I. S. 19) と考へられてゐる。併し公民として教育されるとはかゝる見解 (Anschauung) と意志 (Willen) とを得るのみではなく更に實行 (Handeln) をもち得ることを意味する。故に單に政治的陶冶と言はれて居ることと公民教育と同じ様に考へられてはならぬ。次に政治的陶冶がある政黨の政治的陶冶 (parteilichische Bildung) と解される時それは公民教育と反對なものになる。公民教育は決して政黨の政治的陶冶の様に黨派的關心によつて行爲することを教へるものでない。寧ろ道德的國家理念により行爲することを教へるものであるからである。

(4) 『公民教育はそのまゝ社會教育 (soziale Erziehung) と混同されてはならぬ』(B. d. S. II. S. 25) 公民教育はその本質的要素として社會教育をその中に含むがその社會教育とは

- (i) 直接的社會奉仕 (unmittelbarer Dienst in der Gemeinschaft) を教へること (S. 26.)
- (ii) 同一の道德的使命及義務 (die gleiche sittliche Aufgabe und Pflicht) を社會の各人に教へること (S. 26. 27.)

(iii) 同志間の協調を教へること (Erziehung zur Verträglichkeit mit Gleich treibenden und gleichgesinnten) (S. 28)

(iv) 國際的世界人 (Das internationale Weltbürgertum) を養成すること (S. 39) のいづれかと同義に考へられる所の社會教育であつてはならない。公民教育の中に含まれる社會教育は文化創造による間接的社會奉仕をも含む點に (i) の意味よりひろく社會各員の個性に應じた道德的使命に精進せしめる點で (ii) と異なる。(iii) の意味は社會教育の意味として餘りに狭く (iv) の意味はあまりに廣義である。何故なら價值ある世界公民へは價值ある國家公民への道を通つてのみゆかれるから。

〔5〕公民教育は祖國的情操の教育 (nationale Erziehung) と同一ではない。祖國的情操の教育を含むものである。』 (B. d. S. E. S. 33)

彼は祖國に對する情操を祖國的情操 (national) Gesinnung) と言ひこれに道德的理想が加はつた時に國家的情操 (Staatsgesinnung) と云ふ。 (B. d. S. E. S. 46) 公民教育は國家的情操の涵養を目的とする教育である。

〔6〕公民教育は例へば軍人、學者、藝術家、牧師、農夫、技術家、商人の教育と言ふ様な他の

教育目的と並立して居る教育の企圖ではなく又人間の教育を完成するために附加されねばならぬものでなくそれが権力者(Herrschensch)の養成を目的とせぬ限りすべての他の人間陶冶の目的を含む教育一般である』。(B. d. St. H. S. 33)

以上の敘述によつて我々は彼の意味する公民教育が公民的知識の授與や經濟的或は技術的教育や政治的陶冶や社會教育や祖國的情操の教育と同一なものでないこと、そしてそれは又教育の一部をなすものではなくて教育そのものであることを知りえたのである。

II 建設的方面

公民教育の意味の直接的敘述は彼の各著書によつて多少異なる。私は先づその敘述の主要なものを擧げ然る後に之れをまとめて見たいと思ふ。

『獨逸青年の公民教育』に於ては『近代國家はその國民の各々を教育して(1)國家の課題を少なくとも大體は理解させた時(2)各員をその技倆相應の位置につかしめ得た時或はつかしめんとする時最も確實にその目的に到達しうるのである。公民教育のこの一般的目的は私の考へてゐる一定の範圍、一定の年齢の人々即十四歳より二十歳迄の手技で働く人々に對して一層はつきりと認められねばならぬ』。(S. 16)

と言ひ公民教育を(1)國家の課題を理解せしめること(2)職業的技倆(berufliche Tüchtigkeit)を興へることを一般的的とする教育であると考へた。

『公民教育の概念』に於ては『公民教育の課題は先づ學校、學校の生徒團體、勞作場、勞作方法の適當な構成により犠牲的精神を發揮せしめたり道德的勇氣を尊敬せしめたりして社會を道德的に促進せしめることは勿論のこと進んで社會へ適應せしめたり服従せしめたり相互にいたわらしめたりして、社會奉仕を教へ義務に慣れしめるにある。公民教育は更に共同の勞作によつて凡べての行爲に對する責任感情——近代國家に於て自由の健全なる基礎として貴ばれてゐる責任感情を呼び醒し鍛練し更に人間の小さな勞作社會に起る關心の衝突を正義と公正との標準によつて協定せしめねばならぬ。最後にそれはかゝる勞作社會なる制度によつて常に感ぜられる各人の關心の錯綜を過去現在より得て來た具體的例によつてはつきりと意識させその國民の生活關心が見透し難きまで錯綜して居る國家なる團體は彼らの心に既に社會道德の基礎をおいた學校團體とその制度との擴大された模像(Abbild)に過ぎぬことを深く感ぜしめねばならぬ。換言すれば公民教育の目的は祖國的理想(nationale ideale)の中に道德的社會の理念(Idee des sittlichen Gemeinwesens)を

實現することである』(S. 42—43)

『かくて公民教育の終局的目的は道徳的國家情操の教育 (die Erziehung zur sittlichen Staatsgesinnung) である』(S. 47) と言ひ公民教育を

(1) 社會に適應せしめるのみならず社會の道徳的發展に力を盡さしめる
(2) 共同勞作により

(a) 責任感情を目醒し

(b) 勞作社會内の各人の關心の衝突を正義公正の標準により調定させ

(c) 各人の關心の錯綜した國家は彼等の勞作團體の擴大圖に過ぎぬとを理解させ
(3) 祖國に對する情操を道徳的社會の理念により國家的情操にまで高める

この三項を課題とする教育が公民教育であると考へられた。彼はこの説明では尙不充分であると考へたのか『公民教育の概念』の第八章に於て更に

『以上の研究から結論として導き出されることは公民教育は性格の教育 (eine Erziehung des Charakters) 道徳的に強固な性格を形造る教育 (eine Erziehung zur Charakterstärke der Sittlichkeit) であることである。そしてそれは社會的並びに政治的教育的を含む教育であることである。學校はこの課題を解くためには現在の形式とは全く異つた

組織經營を要する。しかし性格教育としてはそれは未だ尙本來の意味に於ける公民教育になつてをらぬ。公民教育の概念は第二に家庭、學校、青年團の如き小團體に奉仕することによつて養はれた社會的習慣が益々道德的理念に奉仕することにより鍛へられること第三に公民教育が單に集團に奉仕することに終らず最後は國家と呼ばれる團體或は勞作社會に奉仕することを要求する。公民教育が國家に奉仕しうるためには道德的な國家社會の理念 (Idee der sittlichen Staatsgemeinschaft) 自由公民 (Freibürgerschaft) ——正義公正、道德的勇氣、無私の善意の根本原理で支配される自由公民の理念にみたされねばならぬ』(S. 140—141)

と言ひ上述の三項目の外に更に性格教育なる項目を加へ公民教育は同時に性格教育であることを述べて居る。又先に擧げたのと同じ意味の項目であるが

『公民教育の目的は次の様に言へる。即國家の各員に彼らが自からの生活を通し自國を法治的文化的國家の理想に一步でも接近させんと直接間接進んで國家生活に參與する習慣を興へることである』(S. 172) と言つてゐる所もある。

以上は彼の公民教育の意味に就ての直接敘述である。私はその殆どすべてのものを列擧した。

彼の敘述を根據として彼の言はんとする公民教育の意味をまとめて見れば次の様に言ひ得るであらう。

公民教育は

I 學校に於ける勞作社會の組織の中に於て

- (1) 手技的勞作 (manuelle Arbeit) を課し勞作の歡び勞作の技倆を興へて職業的陶冶或は職業の準備をなす (S. E. d. J. S. 16, 17, Begriff der Arbeitsschule S. 26) と共に誠實 (Gewissenhaftigkeit) 勤勉 (Eiess) 堅忍 (Beharrlichkeit) 責任 (Verant wortlichkeit) 克己 (Selbstüber windung) 活動的生活への專心 (Hingabe an ein tätiges Leben) 等の徳を養ひ (S. E. d. J. S. 17)

(2) 生徒に自治を許して道德的勇氣私意なき善意責任の感情を培ひ (B. d. S. E. S. 141-143) 共同勞作(I)自治(2)により性格を形造り (B. d. S. E. S. 146)

(3) 勞作社會に對する奉仕の心を養ひ (B. d. S. E. S. 12-43)

(4) 勞作社會の各員の關心が錯綜してゐることからして國家と言ふ様なより大なる社會に於てそれが一層複雑であることを感知させ (B. d. S. E. S. 12, 43)

(5) その關心の衝突を正義公正の標準により調定させ (B. d. S. E. S. 42, 43.)

「道德的國家の理念を理解せしめることにより勞作社會の中に培はれた團體感情を眞の國家的情操に迄發展せしめる (B. d. S. I. S. 147) 教育である。」¹⁾

註(1)彼は一九二六年に出版された Das einheitliche deutsche Schulsystem に於ては公民教育とは「國家的情操の陶冶」を本質とする教育であると言ひ (S. 22) 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心の状態を言ふ」(S. 22)と説明して居る。更に一九二六年に出版された Theorie der Bildung に於ては公民教育は陶冶の三方面即價値的方面、心理的方面、目的的中目的的方面にその位置を與へられた。そしてやはり「道德的國家的情操の陶冶」でありその第一要求は「道德的正義に對する鐵の如き意志の陶冶」であると説明されて居る。(S. 220, 221)

三、公民教育の方法

扱以上述べた所によつて私は彼の公民教育の意味を明らかにした。次に公民教育の目的を實現する方法に就ては彼は如何に考へたであらうか。彼によれば公民教育の目的を實現するためには先づ二つの基礎工事が必要である。一は外的基礎工事であり他は内的基礎工事である。

外的基礎工事とは

- (1) 經濟的社會的狀態
- (2) 政治的社會的狀態

(3) 民衆一般殊に婦人の教養状態

この三状態の改善を意味する。(S. E. d. d. J. S. 24.)

(1) 經濟的社會的状態

安い賃金で長い労働が强要される所に於ては働く者の上に殘されるのはたゞ心身の疲勞のみである。どうして疲れた彼の心に教育に對する欲求を起させうるであらうか。又悪しき住居は惡徳の源である。どうしてそこに家庭の美德が養はれることを期待しえやう。家庭の美德が養はれ得ぬ所に於ては公民の徳は養はれる筈がない。最後に職業がそれに従事する者の精神的技術的熟練を必要とすることが少ければ少いだけそれだけ彼に對する教育的効果は減退する。かく賃金と労働との關係の問題住居の問題職業の問題等の經濟的社會的状態が改善されぬ所に於ては公民教育は榮えることは出来ぬ。(S. E. d. d. J. S. 25—27)

(2) 政治的社會的状態

社會の一部の者が學校を獨占し (Schulmonopol) 階級を獨占し (Ständemonopol) 他の者がこれに參與することを拒む社會に於ては換言すれば優秀なる者を優遇する制度を缺く社會に於ては教育への熱情は冷却せざるを得ぬ。(S. E. d. d. J. S. 28—31)

(3) 民衆一般殊に婦人の教養状態

更に一般の人々が利己主義、短見、精神的貧弱でかたまつて居る社會に於ては彼らの中に後繼者を教育せんとする熱望を目醒すことは難い。殊に婦人が精神的教養と妻及び母としての準備或は公民としての男子の地位に對する理解を缺くときは後繼者の教育に對して大なる期待を持ちえぬ。(S. H. d. d. J. S. 313)

かくて經濟的社會狀態、政治的社會狀態、民衆一般殊に婦人の教養状態は公民教育の外的基礎であり之れらの改善によりはじめて外的基礎は確立される。

次は公民教育の内的基礎工事とは人間精神に深く根ざす所の利己的衝動の堅い地盤を打破り利他的衝動に道をひらくことである。そのために最も重要な方法は勞作である。彼は次の様に言つてゐる。

『絶えず勞作によつて生來の利己的怠惰凡ての惡の芽を根絶し意志を活動せしめ公民道德の根本的基礎を築くにあらずんば如何に周到な口授的指示或は説教 (mündliche Unterweisungen und Predigten) と雖も人々をして殊に青年をして勤勉、周到、徹底注意、獻身的たらしめ得なむ』(S. H. d. d. J. S. 37)

かく内外兩基礎工事の上に公民的知識の教授、生徒の自治による學校生活の組織

と言ふ二方法によつて公民教育の目的は最も有効に實現されるのである。

勞作、公民的知識の教授、自治は學校に於ける公民教育の主要な方法であるが國民教育聯盟¹⁾ (Volkshilfungsverein) 國民衛生聯盟 (Volkshygieneverein) 圖書館 (Bibliothek) 體操聯盟²⁾ (Turnverein) 教育評議會³⁾ (Erziehungsrat) 等を設け之れらの團體を活動させることも學校以外の公民教育の方法として有効である。しかしこれらの設備が有効な方法たるためには『それが物質的文化的財の所有者であることではなくて獻身的意志の所有者であること』(S. E. d. J. S. 78) それも『與へて少しも受けぬ慈善の意味に於ける人間愛獻身愛』ではなくて『友誼を求める故に友誼的である所の同胞的友誼 (Brüderliche Freundschaft) の意味の眞の人間愛隣人愛の精神』であることが必要である。(S. E. d. J. S. 78. 79)

註1) 國民教育聯盟は國家及その他の團體が手にとゞまかれる様な教育的設備を國民學校卒業生のためにする聯盟 (S. E. d. J. S. 79)

2) 體操聯盟は官廳の精神的物質的支持をえて青年のみならず一般の人々をも會員にしてそれらの人々に意志、勇氣、決心、克己の鍛練に役立つ組織的體操を教へ更に國民意識 (Volkshauswissen) 祖國的情操 (Vaterländische Gesinnung) をも涵養することを目指す聯盟。(S. E. d. J. S. 81. 82.)

3) 教育評議會は技術、農業、藝術、學問、軍隊の各方面より教育ある人を選び教育問題を審議させる會。(S. E. d. J. S. 86)

次に私は學校に於ける公民教育の主要なる方法に就て彼の説明を詳細に見なければならぬ。何故ならこの方法から彼の勞作學校の思想が展開されたからである。私は(1)公民的知識の教授(2)自治(3)勞作の順序で見に行きたいと思ふ。

(1) 公民的知識の教授

公民的知識の教授はそれ自身單獨では公民教育の方法として價值はない。勞作をその背景として初めて有效な方法たりうる。(S. H. d. J. S. 37)

公民的知識の教授を如何にすべきかに就て彼は次の様に語つて居る。

(a) 國民學校「先づ國民學校に於ては兒童は未だ公民的知識の教授を受容れるだけの精神的成熟さの域に到達して居らぬ故にこゝではかゝる教授の組織的形式は存在せぬ。(R. d. A. S. 127)

(b) 補習學校「補習學校(十四歳より十七歳或は十八歳迄の國民學校卒業生を收容し一週八時間乃至十時間の教授をなす學校)に於ては理論的公民科教授は實際的技術的教授、理論的職業教授、實際的公民科と並んでその全課目を形造る。而して理論的公民科は生活科 (Lebenskunde) と國民科 (Bürgerkunde) との二部に分かれる。

生活科は勞作場に於ける衛生、勞作の衛生、一般保健に就て教へ國民科は祖國の一般歴史自己の屬する職業の歴史等を教へる (Grundfrage der Schulorganisation S. 131)

(c) 中等學校 中等學校に於いて公民的知識を教授するに一番役立つ學科は歴史である。その補助として經濟、地理、ギリシヤ、ローマ文學があげられてゐる。

歴史教授に於てはその教授者が深い洞察と熱意を持つ人である場合に國家の課題と國民の國家に對する義務を容易にケルシエンシユタイナーの初期教育論に於ける公民教育勞作學校性格教育の概念

教へるのである。歴史の教授に於ては、(1)出来るだけ原著を讀ましめること、(2)世界歴史を教へること、(3)上級に於ては特に重大な時代の徹底的研究をさせ獨立の判斷を下しうる様にし又社會秩序の變遷を理解せしめて意志陶冶の方法とすること、(4)最上級の生徒は各時代並びに現代の國家制度に就て考へる可能性を與へること (B. u. S. H. S. 17) などの注意が擧げられてゐる。

(2) 自治

自治は公民の根本的徳である道德的勇氣、私意なき善意、責任の根柢を形造る公民教育の重要な方法である。(B. u. S. H. S. 28) 自治の實例に就ては彼は『獨逸青年の公民教育』に於ては生徒による學校貯蓄銀行¹⁾ (Schulsparkasse) の設置、學校記念祭の舉行或は娛樂部、定期遠足部、體育部等の組織を奨め生徒の眞の發達は次第に管理の手をゆるめ自から自己鍛練に進ましめることにより可能なる故徐々に自治に委ぬべきことを説き (S. 37) 『公民教育の概念』に於ては New York の西南部の小學校に於て生徒より組織されてゐるクラブやその²⁾他の學校に行はれて居る生徒による學校新聞の發行、學校裁判の開催、或は英國 Edingburg の Akademie に於ける Präfakt の制度や英米兩大學に於ける生徒の評論會 (Debating Klub) の制度を擧げ之を推奨してゐる。更に彼は自治が成功するための前提として次の五項を擧げてゐる。(B. u. S.

H. S. 93—97)

(i) 校長教員間に責任感情を強く湧き立たせうる程度の學務處理の自由が學校當局に許されてあること。

常に指示を文部省に仰がねばならぬ様な状態では又校長と教員が一致して特殊な制度方法の實施に努力せぬ様な状態では自治の制度は榮えぬ。

(ii) 教員團體が兄弟の如き精神に充されてあること。

(iii) 青年に對する信頼より生れる教育精神が學校を支配してゐること。

(iv) 自治團體の各員がお互によく識り合ふこと。

(v) 一般の人々の間に道德的意味に於けるデモクラシーの精神が覺醒してゐること。

公民的情操を缺く家庭、他の人格思想を尊敬することを知らぬ家庭に育つた子には如何に學校が努力しても自治の精神を興へえなう。(B. d. S. E. S. 93—97)

註(1) 學校貯蓄銀行の仕事は國民學校の兒童が忘れ物をした時忘れた時——この頃の兒童に起り易いことではあるが——一ペニエの罰金を支拂はせこれを學校の事務室に保管してクラス全體に必要な教材を買ふ際に使用することである。その収入支出の帳簿は毎月新たに選ばれた生徒の委員がつけてゆく。罰金は十度重れた兒童は軽い禁錮の刑 (Arreststate) をうける。

兒童に節儉義務の心をおこさしめる最も適當な方法であると彼は言つてゐる。(S. E. d. J. S. 73)

(2) New York の南西部の小學校に於ては一級全體がクラブになつてゐる所もある。そしてそのクラブは皆有名な學者、詩人、

政治家等の名をつける。例へば Newton class, Edison class 等、各クラスの生徒はその名を貰つて居る偉人の生涯、事業を知らへ時々それに就て講演をする。特にその偉人の誕生日、忌日には厳祭を催す。クラスは又例へば "Strong union", "Self-reliance", "Self-control" 等の標語を造りそれを守る様にする。

クラブはクラスの生徒からクラブの會長、副會長、祕書、會計を選びクラスの法規を定めさせクラスの事務を處理させる。

(B. d. S. E. S. 134, 135)

(3) 兒童裁判所 (Knabengerichtshof) は生徒より選ばれた一人の首席判事と二人の補助判事、一人の辯護士その他よりなり學校訓練のいろ／＼な問題、例へば遅刻や理由のない缺席などの問題に就て判決を下す。先生はたゞ檢閲者としてのみその討議に出席する。(B. d. S. E. S. 142)

(4) Edingburg Akademie の Präfect の制度。學業運動兩方面に優秀な上級生の中より數人の Senior Ephor が選舉され全校の秩序維持、他の生徒の道徳的監視、殊に校風の發揚にあたる。Senior Ephor の外に更に各クラスに二人或は三人の Junior Ephor があつてクラスの秩序維持に當る。(B. d. S. E. S. 101-105)

(3) 勞 作

人間精神に於ける利己的根柢を打破して公民教育の內的基礎を形造るものは勞作である。

勞作とは何を意味するか。私は先づ勞作の意味に就ての彼の考へより見て行き度いと思ふ。

(a) 勞作の意味。

彼は勞作を遊戯 (Spiel) や運動遊戯 (Bewegungsspiel) 即ちスポーツ (Sport) や作業 (Beschäftigung) と比較して説明してゐる。

『單にそれ自身のために行はれるすべての活動を遊戯と呼ぶ』。(B. d. A. S. 76)

『遊戯に於てもその活動 (Tätigkeit) によつて種々異なる目的が課せられて居ると言ふ人がある。之は一般的に見て正しくない。何故なら子供は目的意識が浮び上らぬ以前より遊戯するからである。尙又遊戯に單なる動作 (Tun) の外に他の目的が結合されてあつてもそれは作品 (Werk) を客觀的に構成しやうとする様なことは決してない。これはスポーツに就ても同じである。作品を客觀的に構成するのはたゞ勞作の時のみ或は高々作業の時のみに限る』。(B. d. A. S. 76)

『遊戯から活動の他の三形式が展開する。スポーツと作業と勞作とである。完成された活動能力 (die vollendete Leistungsfähigkeit der Betätigung) が目的である時この活動をスポーツと言ふ。純粹な子供の遊戯と純粹なスポーツとは活動それ以外に少しも目的を持たぬ。作業と勞作とは全くこれと異なる。この二つはそれ自身の爲ではなくて或は活動の完全な能力の爲でもなくて意志活動より呼び起された他の目的の爲に行はれる。勞作と作業との相違點は勞作に於て非常に重要な役割を演じ

て居る緊張弛緩の要素が作業に於ては見當らぬこと、たとへ見當つてもはるか背景に於てしか見當らぬことである。單なる作業は行爲に對する愉快さが終ると作品は完成しても、しなくても終つて了ふからである。ダイレクタンティズムは作業の典型的發展形式である。勞作は身體的勞作と精神的勞作とに分れる。身體的勞作とは例へば木を彫むことから凡ての種類の器具機械の製作、建築工事に至る迄物的環境の構成 (*Gestaltung der stofflichen Umwelt*) を目的とするものであり精神的勞作とは例へば $2+2=4$ の算術や最初の分析、綜合判斷にはじまり哲學大系詩的形象の創作や重大な意志決定に至る迄意識に正確な客觀的實相を組立てること (*die Herstellung bündiger gegenständlicher Sachverhalte in Bewusstsein*) を目的とするものである。しかし精神的勞作の仲介のない身體的勞作はなく身體的勞作の仲介のない精神的勞作はない。凡ての勞作が身體的であると同時に精神的なものである。最大の身體的勞作を一つの極に最大の精神的勞作を他の極に凡ての勞作は相連續するものである』

(B. d. A. S. S. 76—78)

以上の彼の説明により勞作とは作品の制作を目的として行はれ緊張弛緩の感情が重要な役割を演じてゐる活動であること、作品の制作と言ふ目的を有する點で他

の目的なしに行はれる遊戯やスポーツと異り緊張弛緩の感情が重要な役割を演じて居る點で作業と異なるものであること、しかして勞作は身體的勞作と精神的勞作に分けられることを知り得た。この分類以外に彼は勞作を更に創造的勞作 (productive Arbeit) と機械的勞作 (mechanische Arbeit) の二つに分けてゐる。前者は『新らたな力を展開せしめ得る所の新經驗或は創造的素質に對して新らたな刺戟となりうる表象の新結合を惹起し得る新經驗』(G. L. S. S. 52) を與へうるもの後者は然らざるものである。

(b) 勞作の陶冶價值

扱かゝる勞作は如何なる陶冶價值を有するか。

勞作の陶冶價值に就き彼は次の様に言つて居る。

『直地目な勞作は勤勉 (Eileiss) 周到 (Sorgfalt) 誠實 (Gewissenhaftigkeit) 堅忍 (Beharrlichkeit) 注意 (Aufmerksamkeit) 正直 (Ehrlichkeit) 忍耐 (Geduld) 克己 (Selbstbeherrschung) 外部に存する確乎たる目的への専心 (Hingabe an ein festes ausser uns liegendes Ziel) の公民的徳の基礎をなす意志的素質を鍛練する』。(S. E. d. d. J. S. 39.)

『創造的勞作は遊戯と反對にその内部に目的を持つ故に、しかしてこの目的はそれ

が到達される限り精神經濟 (Ökonomie unserer Seele) により新しい目的の基礎になる故に勿論その人の素質の許す範囲内に於てではあるが絶えず新らたな活動に迫りゆく精神力の目的を自覺した成長の原因となる。遊戯とのこの本質的相違點に創造的勞作の大なる教育的要素が有する』(G. d. S. S. 50)

『創造的勞作は心的要求に合致しうるが故にすべて他の表象生活を内的結合にもたらす有效な新經驗を與へる。この新結合は常に直ちに新らたな力を展開せしめ又創造的な素質に新らたな刺戟を與へる。すべての工夫 (Erfindung) 改良 (Verbesserung) よ^り組織 (gute Organization) 人間愛の大仕事 (alle grossen Werke der Menschlichkeit) は創造的勞作の子である』。(G. d. S. S. 52)

『創造的勞作は我々の全存在を高められた溫度の中につゝむ。活動欲 (Unternehmungslust) 勇氣 (Mut) 獨立 (Selbständigkeit) 感激 (Begeisterung) 勞作の歡び (Arbeitsfreude) の源である。こゝに教育に對する創造的勞作の重要價值がある』。(G. d. S. S. 52)

『凡て眞面目な勞作は道德の訓練所である。しかしこの公民的な徳はそのまゝでは國家公民的徳にはならない。換言すれば個人道德の徳は一般に社會的道德の徳ではない。個人的道

徳は他に對する勞作的奉仕におかれる時社會的道德になる。それが求めずに共同勞作の形式をとりうる點に學校の實驗室、仕事室、割烹室、學校校園に於ける實際的勞作の一般に精神的勞作に勝る特徴がある。生徒が必要な手の熟練をうる様になると生徒の團體に或は全クラスに大きな勞作を與へることが出来る。かうなると生徒は共同の成功或は不成功を體驗する。その結果共同創造の歡びや共同の幻滅を感ずる。又個人個人の名譽心を全體のそれに適合させねばならぬしその仕事を全體の仕事に従はせねばならぬ。こゝに將來の生活に對する最も重大な責任の感情が生れる。又こゝで各人は他に服従すべきこと、弱き者、惠まれること、少き者に援助を與ふべきこと、自己の關心の中に従はしむべきことをはじめて學ぶ。熟慮して計畫された或は秩序ある共同勞作より獻身(Hingabe) 克己(Selbstbeherrschung) の公民的徳が生れる。共同の勞作に於て共同のものに奉仕することより周到(Sorgfalt) 誠實(Gewissenhaftigkeit) 勤勉(Fleiß) 持久(Ausdauer) の公民的徳は獻身の道德(Hingabestiftigkeit) に變はる』。(S. E. d. J. S. 69, 70)

以上彼の敘述より勞作の陶冶價值に關して知りうることは

I、各勞作が次の諸徳を養ひうることである。即

單獨な勞作は勤勉、周到、誠實、堅忍、注意、正直、忍耐、克己、目的への専心。(S. E. d. d. J. S. 39)
 創造的勞作は工夫、改良、組織。(G. d. S. S. 32)

活動欲、勇氣、獨立、感激、勞作の歡び。(F. d. S. S. 52)

共同勞作は單獨な勞作が養ひうる諸徳の外に更に

共同の歡び、悲しみの體驗、責任、服從、援助、獻身(S. E. d. d. J. S. 69, 70.)

II、單獨に行はれる勞作より勞作社會の中に行はれる共同勞作が公民教育の方法としてより有效であること¹⁾。(S. E. d. d. J. S. 69, 70.)
 の二項である。

我々は更に職業陶冶論に於て引用した彼の言葉より職業的勞作の陶冶價值を知りうる。職業的勞作の陶冶價值は生徒の關心を確實に捉へ彼に職業的技術を與へ彼の將來の社會的活動の基礎を形造る點に即公民教育の不可缺の條件を形造る點に存する。(S. E. d. d. J. S. 17, 38, 40)

(c) 教育的意味に於ける勞作

しかし上述の陶冶價值を有することが凡ての勞作を直ちに教育的意味に於ける勞作にするとは限らぬ。それが嚴密な意味で教育的と言はれるためには次の三條

件を具備せねばならぬ。

(i) 客觀的價値の創造に役立つ様な熟練形式的陶冶を與へるものであること。(B. d. A. S. 64. S. 78) 従つて一般的に言つて利他的な關心を目醒しうるものであること。(B. d. A. S. 78)

(ii) 客觀的態度を鍛練しうるため生徒の自己檢討を可能にしうるものであること。(B. d. A. S. 89.)

(iii) 自發活動より生れたものであること。(B. d. A. S. 89)

かゝる教育的意味に於ける勞作より勞作學校の根本精神が導き出されたのである。

註(1)「それ故に公民教育の第一且不可缺の要求は換言すれば國家的情操を發展せしめる主要な方法は生徒を自己自身のためのみならず又他人の爲に勞作せしめる様絶えず努める勞作社會に於ける教育である」(Das einheitliche deutsche Schulsystem S. 241)

四、勞作學校の概念

『思想を自から新らたに生み出させること、經濟的價値を持つ手技的作品を造らせること、或は知識を得させることによき勞作學校の最高の特徴が存するのではない。如何に忠實になされた場合でも又いかに多く自己活動の客觀性が認められる場合

でも常に生徒をして自己検討の中に體驗させることの中に勞作學校の眞精神が存するのである』(B. d. A. S. 81)

『故に勞作學校を自己活動の學校と言ふだけでは不充分である。……たゞ一事が學校を私の言ふ意味の勞作學校にする。即自己検討の可能性の基礎に生徒の客觀的態度を益々成熟せしめることである』(B. d. A. S. 82)

『勞作學校は陶冶財を獨立的に獲得せしめる學校精神生活の全體を通して獲得せしめる學校である故にそれは性格陶冶を最も重要視する學校である。この目的のために教授に於ては多く、淺く、識ることを排する。生徒が出来るだけ多くの經驗的知識を集めうる教授組織を求め單なる傳達的知識の不適當な運搬を防ぐ。勞作學校の意義は最小量の知識と公民的情操の陶冶に役立ちうる技術、熟練、勞作の歡びの最大量を與へうる學校組織である點に存する』(B. d. A. S. 150, 151.)

即

勞作學校とは

- (i) 性格陶冶並びに公民的情操の陶冶を主要な目的とし (B. d. A. S. 150, 151.)
- (ii) この目的實現のために精神的勞作、手技的勞作のいづれをも重要し (B. d. A. S.

153)

(iii) 兩勞作が共に (a) 生徒の自己活動より行はれうる様な (B. d. A. S. 82) (b) 自己検討を可能ならしめうる様な (B. d. A. S. 82) (c) 勞作社會の中に行はれうる様な (B. d. A. S. 152) 組織を持つた學校と言ひうるであらう。

勞作學校の意味より勞作學校の三主要課題が導き出される。即

(1) 職業的陶冶或は職業の準備
(2) 職業的陶冶の道德化

(3) その職業が行はれて居る社會の道德化

の三つである。(B. d. A. S. 22)

職業的陶冶或は職業の準備のために國民學校に於て勞作場、工場、庭園、割烹室、裁縫室、實驗室を設け手の活動が發展せしめられる。それと共に細心、眞面目、正直、熟慮の諸徳が養はれる。(B. d. A. S. 30)

職業の道德化のためには學校の諸課業は勞作社會の精神によつて組織される。而してこの勞作社會は道德的理想の所有者たらしめられる。(B. d. A. S. 95)

最後に社會の道德化のためには國民學校に於ては勞作社會が組織されることは

勿論であるが更に生徒の組織して居る諸團體が道德化される。中等學校に於ては勞作社會による鍛練を背景としてドイツ及外國の古典、歴史、國家學、社會學、倫理學等の諸科目が教授される。(B. d. A. S. 110)

かゝる意味に於ける勞作學校は少青年の發展段階に最もよく適應せる學校である。彼によれば『兒童期より青年前期にかけての特質は生々した活動にある。この時代の人間の本質は絶えず現實の仲介により學ぶために勞作することと運動することと吟味することと經驗することと體驗することである』。(G. d. S. S. 91)故に『少年少女の九割までが靜かな抽象的思考、反省より實際的工事を好む』。(G. d. S. S. 91)のである。彼等のこの特質に合致した勞作學校の生活が與へられる時彼等はそこより何を學ぶか。『彼等は勞作場、臺所、庭園、原野、家禽、小舎、漁舟に於て絶えず活動せんとして居る。こゝこそ豊かな學習場である。こゝに彼らの萌びゆく悟性が生々とかつかむ所の多くのものがある。無意識的筋感が捉へる多くの熟練がある。こゝでこそ自から行爲しながら社會生活の呼吸を感知するを得社會生活を形造る關係—小なるものの大なるものへの依存大なるもの小なるものへの依存關係をさへ知りうるのである。こゝでは自他を助け悲しめる者を慰め飢へるものを養ひ疲れをるものを勵し

勇氣を失へる者に自己信頼を教へる』(G. d. S. S. 92)

然るに現在の學校はこれらの特質と正反對なものを與へてゐる。『砂、積木箱、鉄ハシ、鉛筆の代りに黑板、筆、綴字書、定規、おしやべり、作り話をする代りに沈黙、讀方、聽方、種々思考をめぐらす代りに注意と心とを一定の方向に向けること、發見、試行、檢査、生産の代りに模倣すること、街をかけ廻る代りに靜坐不動、自から選んだ指導者の下に共同勞作する代りに孤獨な一室の仕事隣りの弱い子を助ける代りに彼が模寫せぬ様に遮斷すること』(G. d. S. S. 92)を教へて居る。

『現在の學校は兒童がその萌芽を持つて入學し來たつた所の能動的な性格特徴即獨立、自己主張、活動探究への勇氣觀察、吟味、自他のために働く熱意等を促進せしめるよりも寧ろ歪めて了す』(G. d. S. S. 93.)

かゝる状態に於て現在の學校の改革が彼の問題となつたのは當然である。

學校改革の諸問題を論じたのが彼の『學校組織の根本問題』(一九〇七年)であるが、私は今その詳細な説明に入ることを止めた。彼は學校組織の根本原理と呼んで居る所のもののみをあげやう。

學校組織の根本原理とは

(i) 書物の學校 (Büchschule) を實際的勞作の學校 (Schule praktischer Arbeit) に改造すること。(G. d. S. S. 16)

(ii) 單獨勞作欲を共同勞作の歡に改造すること。卽生徒の發達が許す限りに於て學校を自治の勞作社會に改めること。(G. d. S. S. 17)

(iii) 公民教授を行ひ從來習慣的に行つて居つたことを自己の識見により行ひうるに至らしむること。(G. d. S. S. 17)

(iv) 自分の仕事は自分で處理せしめること。(G. d. S. S. 18)

の四つである。これを(i)實際的勞作の原理(ii)勞作社會の原理(iii)公民教授の原理(iv)自治の原理と名づけるであらう。この四原理を基礎とし國民學校、補習學校、職業學校等の根本改造を論じたのである。

以上私はケルシェンシュタイナーの公民教育論、勞作學校論を明らかにした。そして勞作學校は公民教育の目的を實現するための不可缺な條件であること、従つて學校組織も勞作學校の原理によるべきことを知つた。尙殘されてゐる問題は性格教育の概念並びにそれと勞作學校との關係を説明することである。

五、性格教育の概念

性格教育とは如何なることを意味するか。先づ性格とは如何なることを意味するか。

彼によれば人間は二つの性格素地 (Charakteranlage) を持つ。一つは動物的性格素地 (die animalische Charakteranlage) で他は精神的性格素地 (die geistige Charakteranlage) である。前者は『生得的な感情的本能的衝動素質の一群』を言ひ後者は『精神的價值把握の可能性範圍深さが依存するところの素質』を言ふ。(Charakterbegriff und Charaktererziehung S. 31)

この精神的動物の素質の獨特な動反動の仕方——それが先天的に與へられたものでも先天的基礎の上に得られたものでも——を個性と言ふ。(C. n. C. S. 44)

性格とはこの動反動の仕方が一定して來た場合に言はれるのであつて彼は『一般的意味に於ける性格とは行爲に迄現はれるところの環境に對する常に同一な人間の態度である』(C. n. C. S. 45) と云つてゐる。この環境に對する常に同一な態度が客觀的價值に向ふ場合には道德的性格と言はれる。彼の言葉を引用すれば『その行爲に於て凡て他の價值より無條件的に妥當する價值に優位を與へる特殊な態度』である。(C. n. C. S. 45) しかし環境に對する人間の同一な態度は常に能動的に

なされるものであるとは限らぬ。特別な個性を持つて生れたがために或は又習慣によつて同一な態度をとりうる様になつた者もある。(C. F. C. S. 45)

かくの如き生來の個性や或は習慣のためでなくして自から進んで環境に對して同一態度をとりうる様になつたときのみかゝる同一態度をとりうる主體に對して人格なる名を與へることが出来る。彼は言ふ。『人格に於ける本質的なものはその環境に對する態度が常に自主獨立的であることである。』と (C. n. C. S. 45)

しかしてこの人格が主觀的價値に向ふ熱情によつてではなくて客觀的價値に向ふ心的中心によつて統一されてゐる時のみ道德的人格と言はれる。(C. n. C. S. 46) 性格は彼によれば次の四要素を持つ。

- (1) 意志の強固を (die Willensstärke)
- (2) 論理的思考力 (die logische Denkfähigkeit) 或は判斷の明瞭性 (die Urteilsklarheit)
- (3) 感情の繊細性 (die Feinfühligkeit)
- (4) 感激性 (die Aufwühlbarkeit)

(1) 意志の強固を

意志の強固さには次の四性質が強係する。

(a) 獨立性 (Selbständigkeit)

決心が他人により引起されず、自己自身に基きなされること。(C. n. C. S. 113)

(b) 決斷性 (Entschlussfähigkeit)

決心が正しい時になされること。(C. n. C. S. 114)

(c) 鞏固性 (Festigkeit)

決心に對し自己の内部より異議が起りえぬこと。(C. n. C. S. 114)

(d) 強韌性 (Zähigkeit)

決心が外的妨害にひるまぬこと。(C. n. C. S. 114)

(2) 論理的思考力

論理的思考は次の五段に發展する。

第一段は事實又は現象の把握により新問題に行當り困難を感ずることである。

第二段は事實を分析することによつてその困難の性質を詳細に規定することである。

第三段は可能なる解決案を推測することである。

第四段は解決案を採用しそれを發展せしめることである。

第五段はこの解決案の採用又は放棄を決定するために他の觀察又は吟味をなす

ことである。(C. H. C. S. 128)

困難の性質を詳細に規定するためには觀察的才能 (Beobachtungsgabe) に恵まれ且

慎重 (Vorsicht) 明敏 (Scharfsinn) な心の所有者であることが必要である。(C. H. C. S. 128) 可能なる解決案を推測するためには自己の體驗より得た或は他より傳達された知識を必要とする。この際重要なことはそれらの知識の確否を吟味する誠實さを持つことである。更に解決案の取捨を決する結果の吟味に於ても誠實さが不能の條件を形造る。(C. H. C. S. 30) 故に論理的思考力の要素として

(a) 觀察的素質

(b) 慎重

(c) 明敏

(d) 吟味の誠實

の四つを擧げることが出来る。

(3) 感情の繊細性

感情の繊細さとは『社會に於ける人と人との交際に於て現はれる様な複雑多様

な状態關係に對する心の感動の輕快さ多様さ』を言ふのである。(C. H. C. S. 142)

感情の織細さには二つの根據がある。一つは生來の同情本能であり他は表象及び判斷過程の速さである。(C. H. C. S. 143) 前者が強く後者が速ければそれだけ感情の織細さの度は増すのである。

(4) 感激性

感激性とは『意識の流れに出入する知覺表象、概念特に人間及びその運命並びに眞、善、美、聖に關する知覺、表象、概念に伴ふ情意の動きの廣さ、深さ、持續さを言ふ。』(C. H. C. S. 146) 情意反應の多様さ輕快さでなくて深さ持續さである。情意の反應が深ければ深だけ持續すれば持續するだけ感激性は大きい。感激性は意志の強固さ論理的思考力感情の織細性の基礎をなす。

こゝで私は性格教育とは如何なることを意味するか、最初の問題にかへり性格教育とは強固なる意志、明瞭な判斷力、優れた感情の織細さ、と強き感激性を持ち常に自主的に客觀的價值に向ふ性格の教育であると答へることが出来る。(B. d. S. H. S. 146)

六、性格教育、公民教育、勞作學校相互の關係

抑然らば性格教育と公民教育及勞作學校との關係如何。私は先づ性格教育と公民教育との關係よりみて行きたい。彼はこの兩者の關係を如何に考へたであらうか。

『かくて公民教育は最高の道德的理念に思を致さしめ、獻身せしめる教育と殆ど同一である。即私意なき性格への教育 (Erziehung zur selbstlosen Charakter) と殆ど同一である。』(B. d. S. E. S. 23)

『以上の研究より結論として導き出されることは公民教育は性格教育である。強固なる道德性格への教育である。しかしてそれは社會教育及政治教育を含む教育である。學校がこの課題を巧みに解決するためには現在の形式とは全く異つた組織經營を持たねばならぬ。しかし性格教育のみではそれは未だ尙本來の公民教育ではなす。』(B. d. S. E. S. 146)

前者によれば公民教育と性格教育とは同一視されて居つたかの如く考へられるが後者によれば兩者は明らかに區別されてゐる。兩者の關係に就ては後者をとる方が彼の眞意に近い様に思はれる。即性格教育は公民教育の本質的部分を形造る

ものである。しかし性格教育はそのまゝでは直ちに公民教育にはならない。それが公民教育になるためには

(1) 團體に奉仕することの教育

(2) かくて養はれた團體感情を道徳的國家の理念により國家的情操に迄高める教育が加らねばならぬ。(B. d. S. E. S. 147)

最後に性格教育と勞作學校との關係如何。

勞作學校が性格教育の學校なることは勞作學校の概念の説明の際に述べた。(B. d. S. 150) 勞作學校は公民教育の目的を實現するための不可缺な條件であると共に性格教育の目的を實現する不可能の條件である。

以上私はケルシエンシュタイナーの公民教育、勞作學校、性格教育の三概念の意味及其の相互關係を明らかにした。次の五項を以上の考察よりの結論として私はこの小論を終らう。

結 論

(1) 公民教育、勞作學校、性格教育の三概念はケルシエンシュタイナーの初期の教育論に於ける基本的概念であること。

(2) この三概念が相倚つて彼の初期の教育論を小規模ながら完結にもたらしてゐたこと。即公民教育と性格教育との兩概念が教育の目的として掲げられ、勞作學校がこの目的を實現する方法であると考へられてゐたこと。

(3) 従つて公民教育、性格教育、勞作學校の三概念は彼の教育論にあつてはそれ〴〵單獨で考へられては意味をなさない。その一つは必ず他の二者と聯關して考へらるべきこと。

(4) しかししてこの期の初めに於ては性格教育の概念が法治國家、文化國家の理念より導き出された公民教育の概念の内容として考へられること、少なく終りに近づくにつれて次第に強く考へられ、公民教育と相並んで教育の一體兩面の目的の如き觀を呈するに至つたことよりしてこの期の初めに於ては彼の思想は社會教育學的であり終りに於ては人格教育學的であると言ひうることに。

(5) しかし初期に於ては未だ文化教育學の色彩は少しも認められない。彼が文化教

育學の影響を現はすに至つたのは一九一七年に出版された『陶冶過程の根本原理』以後であること。(終)

引用書略語解

- S. E. d. d. J. = Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. 1901.
B. d. S. E. = Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 1910
G. d. S. = Grundfragen der Schulorganisation. 1907
B. d. A. = Der Begriff der Arbeitsschule. 1912
C. u. C. = Charakterbegriff und Charaktererziehung. 1912