

ケルシェンシュタイナー教育学の基底としての前半生 (II)

山 崎 高 哉

—Georg Kerschensteiner. Die erste Hälfte seines Lebens
als Grundlagen für seine Pädagogik (II)—

YAMAZAKI Takaya

目 次

はじめに——本研究のテーマと基本的立場

第1部 ケルシェンシュタイナーの前半生——

誕生からミュンヘン市視学官になるまで

第1章 ケルシェンシュタイナーの誕生と両親の彼への影響

第2章 幼少年期のケルシェンシュタイナー

第3章 師範学校時代のケルシェンシュタイナー

第4章 国民学校時代のケルシェンシュタイナー

第5章 学生時代のケルシェンシュタイナー

……………以上前号……………

第6章 ギムナジウム教師時代のケルシェンシュタイナー……………63ページ

第1節 教育者としてのケルシェンシュタイナー……………69ページ

第2節 教授者としてのケルシェンシュタイナー……………76ページ

第3節 ギムナジウム教師時代における

ケルシェンシュタイナーの人間観・世界観……………84ページ

〈注〉……………87ページ

第6章 ギムナジウム教師時代のケルシェンシュタイナー

1883年の復活祭に、ゲオルク・ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932) は、ニュルンベルク (Nürnberg) のメランヒトン・ギムナジウム (Melanchthon-Gymnasium) へ数学の助手 (Assistent) として招聘を受けた。その時、彼は、『自叙伝』 (Selbstdarstellung, 1926) にも書いているように、その話に「喜んで飛びついた」¹⁾ のであった。そして、彼は、既に見た博士号取得の後、1883年の秋に、29歳で、ヴェーレ (Gerhard Wehle, 1924-) も言うように、「人間的に成熟し、専門科学で徹底的に訓練され、家庭教師の活動から自分で得た教師経験を持って——しかし、依然として、科学的に基礎付けられ、明確に自覚された教育と教授の理論は持たずに」²⁾、教職に復帰するのである。ここに、彼は、ギムナジウムの教師として本格的な教育実践活動の第一歩を記すことになった。これによって、彼は、まさに大学入学以来憧れ続けてきた、あの三つの目標の中二つを達成したのである。なぜなら、彼は、数学という「あらゆる科学の中でも最も厳密な (die strengste aller Wissenschaften)」ものを教える ことになったので

あるし、文科系ギムナジウムという、彼の見解によれば、「青少年のための最善の教育施設 (die beste Bildungsanstalt für die Jugend)」³⁾ に勤務することができたからである。今や、彼に残された課題は、「最も良い教師」になることだけであった。

それでは、念願のギムナジウム教師となったケルシェンシュタイナーは、その後どのような経歴を辿り、またどのような活動を行うのであろうか。初めに、彼のギムナジウム教師としての生活と活動を概観することにしよう。

彼は、ギムナジウムの教師となり、教授活動——その具体的な教授ぶりについては後述する——に勤しむことはもとより、引き続き、学問研究にも打ち込むことを怠らなかった。ニュルンベルクは、エルランゲン (Erlangen) 大学の近く——ほぼ65km の距離にある——にあるため、彼は、毎週土曜日、大学に通い、ゴルダン (Paul Gordan, 1837-1912) 教授の不変数理論 (Invariantentheorie) に関する講義を聴講した。そして、翌年の5月、彼は、教授から講義ノートを編集し、出版してくれるように頼まれる。彼の引き受けた仕事は、彼自身言っているように、「あいにく決して楽な仕事ではなかった」⁴⁾ が、1885年にまず第1巻が、次いで1887年には第2巻が、『パウル・ゴルダンの不変数理論講義』(Paul Gordan, Vorlesungen über Invariantentheorie) という表題でライプチヒ (Leipzig) の出版社トイブナー (B. G. Teubner) から上梓された。本来なら、第3巻も出版される筈であったが、ケルシェンシュタイナーは、もはやこの出版に協力しなかった。その理由は、一つに、今度の仕事が彼の力に余るものであったし、また彼の心が不変数理論の「閉鎖性」⁵⁾ に空虚さを感じ始めていたからである。今一つの理由は、先にも触れた中央アルプスの氷河の測量への参加の要請がフィンスターヴァルダー (Sebastian Finsterwalder, 1862-1951) 教授からあり、好きな登山と学術研究とを結び付けることのできる、この仕事の方が彼の心を惹きつけたからである。

1885年10月17日、彼は、同じニュルンベルクにある市立商業学校 (Städtische Handelsschule Nürnberg) から数学正教師として赴任するよう、招かれた。この学校は、王立県実科学校 (Königliche Kreis-Gewerbeschule) に相当し、6学級から成り立っていた。当時は、ギムナジウムの教師が実科学校の教師を見下し、両者の間で何かと対立の多かった時代であり、ギムナジウムから商業学校へ転勤することは、彼にとって別段何の魅力も感じさせるものではなかった。だが、何しろ給料がギムナジウムよりはるかによく——年俸は2280マルクを数えた⁶⁾——、多くの副収入 (Nebeneinkünfte) も期待できたので、招聘に応じることにした。それと言うのも、既述したように、彼にはかれこれ10年以上交際を続け、結婚を待っている許婚ゾフィー (Sophie Müller, 1858-1915) がいたからである。彼女も、もうすぐ27歳になろうとしていた。

11月1日——実際には、10月26日——から、ケルシェンシュタイナーは、市立商業学校に「算数、数学、物理学及び数学地理の教師」として赴任した。彼は、差し当たり、週16時間の授業を担当し、後に週22時間に増えることになる契約に従った。しかし、商業学校における活動は、彼に「失望に次ぐ失望と多くの不愉快な事柄」⁷⁾ をもたらしたに過ぎなかった。生徒の質が、文科系ギムナジウムと比べて著しく劣っていたし、おまけに彼らは、「1年志願兵資格 (Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst)」——それは「予備役将校 (Reserveoffizier)」に任命されるための必要条件で、「ドイツ帝国では上流社会の一員になる手掛りを意味していた」⁸⁾——さえ取れば、それでよしと考えていたので、学習意欲は低く、ケルシェンシュタイナーは、自

分の教授活動に対して十分な喜びと満足を味わうことができなかった。これが、彼の失望の第一の原因である。第二の理由としては、彼が神聖な教師の職を汚しているとしか思えない年輩の教師たちを自分の周りに余りにも多く見いだしたことが挙げられる。理想に燃え、しかも、生一本な彼と彼らとの軋轢は、火を見るよりも明らかである。ケルシェンシュタイナーの「高邁な教職観は、彼らにとって厄介であった。彼らは、これまでの心地良いだらだらした仕事振り (Schlendrian) が危険にさらされるのを感じた」⁹⁾。そこで、彼らは、卑怯にも、多くの悪だくみ (Hinterlist) をして彼の活動を妨害した。ただ校長のハーゲン (Friedrich Wolfgang Hagen, 1839—1912) 博士が、彼と彼の活動を高く評価していたのがせめてもの救いであった。校長は、例えば、1887年10月11日付けの勤務成績証明書にこう書いている。「ケルシェンシュタイナー博士は、1885年11月1日以来市立商業学校において勤務しているが、非常に良い成績を収めている。彼は、几帳面さ、素晴らしい教授の才能、教育的タクト並びに立派な性格によって校長の賞賛を得ているとともに、同僚の尊敬と生徒の愛情を獲得している。それ故に、ケルシェンシュタイナー博士は、引き続き長く、市立商業学校に勤務してくれることを欲する」¹⁰⁾ と。

校長のこのような評価にもかかわらず、ケルシェンシュタイナー自身は、思わしくない教授効果と同僚との内的不一致しか見いだせなかった——もちろん、それにより、自らの教師としての理想と、最善の教師にならんとする宿望を捨て去るような彼ではない。——が、学校外での生活は、今や充実したものになった。1886年4月27日、彼は、漸くアウクスブルク (Augsburg) からここニュルンベルクへ花嫁を迎えることができた。彼31歳、ゾフィー27歳の春であった。二人の間には、結婚の翌年、すなわち、1887年の8月10日に長男が生まれ、ヴァルター (Walter Georg Anton Kerschensteiner, 1887—1969) と名付けられた。彼らは、都合三人の子宝に恵まれたが、いずれも男の子で、次男はマックス (Max Josef Adam Kerschensteiner, 1889—?), 三男はヴォルフガング (Wolfgang Bernhard Michael Kerschensteiner, 1896—1951) と言った。三人とも無事立派に成人し、長男は高等学校正教諭 (Studienrat)、次男はボーデン湖 (Bodensee) 中の島にあるリンダウ (Lindau) 市の建築監督官、そして三男が商人になった¹¹⁾。

有名な画家デューラー (Albrecht Dürer, 1471—1528) の生まれ故郷であるニュルンベルクは、多くの素敵な画題に富み、ケルシェンシュタイナーの絵画熱 (Malfeber) を煽った。彼は、スケッチブックとクレヨンを持って街角に立つことしばしばであった。彼はまた、中世からの職匠歌人 (Meistersinger) の町の活発な音楽生活の虜になった。素晴らしいコンサートを聴きに行くことはもとより、多くの友人仲間とともに自らも演奏した。生来「社交好き (Freund der Geselligkeit)」¹²⁾ である彼は、結婚早々から、新居にしばしば友人を招き、討論したり、音楽を演奏したりすることを楽しんだが、しかし、これは、不幸にも、新妻の性分に合わなかった。なぜなら、彼女は、非常に大人しく、引っ込み思案で、非社交的であったからである。以後、彼女は、彼の余りに頻繁な社交生活に殆ど参加しようとしなかった。それが二人の結婚生活における暗黙の了解事項となったのである。

既述の中央アルプスの氷河の測量は、1888年から始まり、彼は、妻子を自宅に残して、フィンスターヴェルダー教授をリーダーにした4人のパーティで3000m級の山々で調査に当たった。この最初の測量結果は、1891—92年のドイツ＝オーストリアアルプス山岳協会雑誌 (Zeitschrift des Deutsch-Österreichischen Alpenvereins) に「ホッホヨッホ氷河の測量」(Vermessung des

Hochjochfernern) という表題で発表された。その後も氷河の測量は、休暇を利用してとびとびにはあるが、多年にわたって続けられ、1891年には大きなゲパツチュ氷河 (Gepatschferner) の測量が、1892年と1897年にはオーバーズルツバッハ氷河 (Obersulzbachferner) の測量が独力で敢行された。前者の報告は、1893年のシュヴァインフルト (Schweinfurt) の文科系ギムナジウムの年報 (Programm) でなされ、後者の結果は、1896—98年のドイツ=オーストリア山岳協会の学術研究報告書に載せられた。オーバーズルツバッハ氷河の1万分の1の地図も、1911年になってやっと出版され、その原図は、今日、ミュンヘン (München) のアルプス博物館の所有になっている。この仕事が、彼に学問的名声を与えたに止まらず、愛する山々に長時間入り浸りになる喜びを与えたことは、既に指摘した通りである。

しかし、最善の教師たらんと欲するケルシェンシュタイナーは、学校以外のところで幸福を見いだすだけの生活にはやはり耐えられなかった。そこで、彼は、再びギムナジウムの教師としての地位に戻るよう、希望することになる。彼は、ハーゲン校長に頼んで、何度か勤務成績証明書を書いてもらい、幾つかの学校に応募している。その努力が報われて、1890年9月、彼は、ついにシュヴァインフルトのグスタフ・アドルフ・ギムナジウム (Gustav-Adolf-Gymnasium) の数学と物理学の教師として採用された。

ところで、ニュルンベルクでは、専ら数学教師として教鞭を取っていた彼であったが、ここシュヴァインフルトのギムナジウムにおいて、事情は少々変化した。というのは、その校長フェルカー (Völker) が、下級5学年、従って、9~14歳の生徒に対する理科の授業——それは当時のバイエルン (Bayern) のギムナジウムでは唯一のものであった——を、彼の前任者も引き受けていたという理由で、彼にも受け持ってくれるよう、要請したからである。だが、彼は、大学時代植物学 (Botanik) や動物学 (Zoologie) や鉱物学 (Mineralogie) の研究をしていなかった。むしろ師範学校で習った経験はある。しかし、その思い出は、彼にとって、身震いなしには思い起こすことのできないようなものであった。それと言うのも、師範学校の授業では、「生き生きとした自然との関係もなしに、頭がはち切れんばかりに、死せる名称を接木された」¹³⁾ からである。それで、彼は、1年間、週2回、近くのヴュルツブルク (Würzburg) 大学に通い、植物生理学 (Pflanzenphysiologie) の創設者として名高いザックス (Julius Sachs, 1832—1897) 教授の研究室で研究し、また事情の許す限り、動物学と解剖学 (Anatomie) の教授ゼンパー (Karl Semper, 1832—1893) の講義を聴くことを認めてくれるならば、その後、理科の授業を担当しても良いと校長に提案した。しかし、校長は、最初、「非常に良い教科書がある」し、「君の前任者もその教科書を使って良い成果を取めたのだから」と言い、大学での聴講を「余計なこと (überflüssig)」¹⁴⁾ とみなして、認めなかった。ところが、ケルシェンシュタイナーが頑として応じないので、校長も止むなくそれに同意せざるを得なかった。ここにおいて、当時の彼が教師としていかに科学・学問を尊重し、自ら真の科学的態度を持すのに忠実であろうと努めていたかが明らかになる。彼は、教師にとって最も危険な、「知ったかぶり (Besserwisserei)」の不徳とは無縁の存在であったのである。

こうして、彼にとって「新しい学問」である植物学と動物学の研究が始められた。もちろん、彼には、これらの学問研究を「アマチュア的な浅薄さ (liebhaberhafte Oberflächlichkeit)」の次元に留めておこうなどとは思ひも寄らない。「彼にとって問題なのは、その科学・学問に完全

に没頭すること、つまり、厳しい科学性 (Wissenschaftlichkeit) であった」¹⁵⁾。彼は、ヴュルツブルク大学の研究室にいる時は、片時も顕微鏡の傍から離れなかった——当時、彼はザックス教授の「唯一の弟子」であり、教授と助手から実に行き届いた指導を受けることができた¹⁶⁾——し、日曜祭日や学校の休暇には、シュヴァインフルト博物学会 (Schweinfurter Naturhistorischer Verein) の遠足に参加して、その会長グラフ (Graf) の指導の下に動植物相を隈無く探索した。そして、彼自身言っているように、動物学やとりわけ植物学が、氷河の測量以上に「楽しい科学 (Scietia amabilis)」¹⁷⁾ となり、彼をすっかり魅了してしまったのである。

1年の準備期間の後、彼は、約束通り理科の授業を受け持った。この授業は、ギムナジウムの立地条件も幸いし、また「開放的 (aufgeschlossen)」¹⁸⁾ で、必要な教具・教材を進んで自由に使わせてくれた校長と活動の自由にも恵まれて、教授法上のさまざまな創意工夫を次々に生み出し、彼の後年の業績にとっても極めて実り豊かな土壌となったのである。従って、ヴェーレがこのシュヴァインフルト時代を、ケルシェンシュタイナーの「学校実践活動の頂点」¹⁹⁾ と特徴付けたのは、全く正しい。だが、それについて詳しくは、本章の第2節で論じることにした。

彼の教授実践は、恐らく、「当時においても既にセンセーションを巻き起こしていたに違いない」²⁰⁾。1893年10月1日、彼は、生都ミュンヘンの王立ルートヴィヒ・ギムナジウム (Ludwig-Gymnasium) から数学及び物理学の教師として招聘されたのである。この「栄転」は、しかし、彼の「職業上の喜び (Berufsseligkeit)」²¹⁾ にちょっとした影を投げかけた。なぜなら、この大都会の真ん中にある学校では、彼がシュヴァインフルトで試みた、自然科学の授業における諸々の創意工夫が、色々な障害——市の近くの植物相はみすぼらしく、成果の上がりそうな草原は立入禁止であったし、校長に自然科学の授業への関心がなく、学校には設備や教具・教材やそれらを調達する資金が不足していた——からいづれも満足な結果を得ることができなくなったからである。悲しいかな、「今や教科書が再び切札 (Trumpf) となった」。彼には、生徒たちは、あたかも「退屈な知識の教授の檻」²²⁾ の中に入れられているも同然に思われた。ただし、唯一の例外は、鉱物学の授業で、そこでは、彼は、自分で収集した標本を使い、また、吹管 (Lötrohr) やブンゼン灯 (Bunsenbrenner)、酸 (Säuren) やアルカリ (Basen) を用いて授業することができたからである。しかし、ここでも、彼は、自分で実験するのに必要な器材や道具を両親に頼んでクリスマスの贈り物として買ってもらうように、生徒に勧めたにもかかわらず、シュヴァインフルトにおける程の「宣伝力」を発揮することができず、彼の自然科学的教授に対する情熱は下火にならざるを得なかった。そこで、彼は、数学と物理学の教師として赴任したのであったが、このような有様の物理学の授業をものは受け持たないことにした。数学が再び彼にとって「本来の課題」となり、教師としての「幸福と無上の喜び」²³⁾ に浸れる唯一の教科となったのである。

更に、ミュンヘンという大都会への転勤がケルシェンシュタイナーに「不運」と感じさせたものの、住宅問題がある。たしかにシュヴァインフルトでは、その直前まで文化都市ニュルンベルクに住んでいた彼にとって、「コンゴ (Kongo)」にようにさえ感じられた時期もあったけれども、そこでの彼の住居は、大きな植物園の真只中にあり、日当たりもよく、家の窓からは、遠くにマイン川とマインベルク城 (Schloß Mainberg) を臨むことができた。おまけに、その家賃は、彼の俸給の「8分の1」に過ぎなかった。しかし、ミュンヘンでは、ティールシュ街 (Thierschstraße) 43番地の4階に4部屋の住居を借りた——ここでは、妻と二人の子どものほかに、

母と義母を合わせた6人が住むことになった——のであるが、その家賃だけで彼の給料の「3分の1」²⁴⁾を占めた。従って、ケルシェンシュタイナーに、「シュヴァインフルトは楽園であった」²⁵⁾と思わせたのも無理はない。こうして、彼自身言っているように、彼の妻ゾフィーは家計を切り詰め、彼は彼で、出来の悪い生徒の個人教授をして財政的な心配を追い払う必要があった。彼の同僚の多くも同じ運命にあり、彼らはそれに何とか耐えているようであったが、彼にはそれに耐えることが「非常に困難」²⁶⁾であるように思われた。それと言うのも、彼の精神と心が切望するものを追い求める時間と力を彼から奪ったからである。

もっとも、フェルナウ＝ケルシェンシュタイナー (Gabriele Fernau-Kerschensteiner) が、いみじくも指摘しているように、この時期を「余りにも悲観的に描き過ぎてはならない」²⁷⁾のも事実である。故郷の土を踏み、その空気を吸って幸せを感じない男がどこにあらう。また、彼の性格からして、同僚の間にもすぐ多くの友人が見つかり、生徒たちとの接触も親密の度合いを深めて行った。彼は、相変らず怒りっぽく、妥協しない男ではあったが、反面、「魅力的で、和解的で、愛すべき」人間でもあった。「彼の朗らかな呑気さ (Unbekümmertheit) からいつも完全な無邪気さ (Arglosigkeit) と誠実さ (Ehrlichkeit) が輝き出ている。誰もがすぐに、彼には全く権謀術数 (List und Ränke) もなければ、意地の悪さ (Hämischkeit) も執念深さ (Nachtragen) もないことを感じた」²⁸⁾。多くの友人や生徒に囲まれ、漸くミュンヘンでの教師生活も軌道に乗り始めた時、運命はケルシェンシュタイナーを新たな課題の前に立たせるのである。1895年8月1日、彼は、ミュンヘン市視学官 (Schulrat) に任命された。それは、彼が41歳になったばかりのことであった。こうして、ギムナジウムにおける12年間に及ぶ彼の学校実践的活動に終止符が打たれたのである。

以上、彼のギムナジウム教師としての生活と活動について紹介したが、この時期の彼において目につくことは、ヴェーレが指摘するごとく、教育と教授の分野における「最大限の実践的行為と最小限の理論 (ein Maximum von praktischem Tun, ein Minimum von Theorie)」²⁹⁾を確認せざるを得ないということである。既に繰り返し強調してきたが、ケルシェンシュタイナーは、何らの教育学や心理学、教授法の研究をすることなく、教育実践の道に踏み込んだのであった³⁰⁾。そうして、その彼がやっと教授法を研究する必要性を初めて認識するのは、1890年、シュヴァインフルトのギムナジウムにおいて数学のほかに、大学時代に研究していなかった植物学、動物学、鉱物学といった「理科」の授業を受け持たねばならなくなった時であり、更に従前にも増して教授法の研究に注意を向けざるを得なくなるのは、1893年、ミュンヘンのギムナジウムに移って、シュヴァインフルトでの教授法の実践が不可能になった時である³¹⁾。しかし、教育学や教授法の研究の有無にかかわらず、どの教師も、その活動・経験を通して、教師と生徒との関係や生徒と教材との関係等々について独自の原則なり、法則を直観的に把握するものである。ただ殆どの教師の場合、彼らなりの経験に基づく原則や法則は、まだ明確な言葉で定式化されるまでに意識化されていないし、ましてやこれに理論的省察を加えることもなければ、またそうする必要に迫られることもない。このことは、ギムナジウム教師時代のケルシェンシュタイナーにもそのまま当てはまる。彼の教育実践における経験や工夫によって得た教授法の原則や法則は、いわば彼自身の「常識 (gesunder Menschenverstand)」として、理論的省察以前の観点や立場としての彼の教育活動の指針の役割を果たしていたに過ぎない。それ故、それらは、本来の意味で「理論」

と呼ぶことはできないであろう——もっとも、ヴェーニガー (Erich Weniger, 1894-1961) は、「実践家の理論 (Theorie des Praktikers)」と「理論家の理論 (Theorie des Theoretikers)」とを区別し、更に前者を、「はっきり表明されていない直観 (die unausdrückliche Anschauung)」としての「第一次理論 (Theorie ersten Grades)」と「何らかの仕方で定式化されて実践家の所有となり、彼によって利用される」「第二次理論 (Theorie zweiten Grades)」に分け、理論家の理論である「第三次理論 (Theorie dritten Grades)」と対置している³²⁾が、このヴェーニガーの説によれば、ギムナジウム教師としてのケルシェンシュタイナーの活動は、主に第一次理論によって規定されていたとすることができよう——。

更に、彼の人生観や世界観が確固不動のものと確立されるのも、このギムナジウム教師時代であるが、しかし、これらに基づく彼の人間や世界に対する基本的態度——これについては後述する——が、彼の「教育目標」との明確な結び付きを未だ十分に見いだしていない。私が、ヴェーレとともに、この時代のケルシェンシュタイナーの教育実践に「最大限の実践的行為と最小限の理論」を認めざるを得ない所以である。

ところが、彼がこうした前科学的な教授法上の原則や人間・世界に対する基本的態度を批判的に反省し、理論的な形で明瞭に表明する必要に迫られる時がくる。それは、言うまでもなく、彼がミュンヘン市視学官となり、その就任の挨拶をする時であり、また、視学官としての初仕事であるミュンヘン市の国民学校の「世界科 (Weltkunde)」の教科課程を改革し、それに対する強硬な反対に出会った時以降のことである。彼は、その時初めて、ギムナジウム教師時代の自分の考え方や立脚点を自覚的に振り返り、更には学問的に検討し、一般の理解と承認を得るように表現することの必要性を認識するに至るのである。その後しばしば、彼は、自己の改革の努力や思想の正当性を証明したり、弁護したりする有効な手段として、この時期の経験を引き合いに出す。彼のギムナジウム教師時代の思想や活動が比較的詳しく迎えられるのは、まさにそのお蔭なのである。

それでは、以下において、ケルシェンシュタイナーの著作の方々に散りばめられているギムナジウム教師時代の思想や教授法上の工夫をできるだけ多く拾い集め、その輪郭を描く作業に取りかかることにしよう。私は、その際、一応便宜上、教育者としてのケルシェンシュタイナーと教授者としてのケルシェンシュタイナーとに分け、前者では、彼の教育者としての性質や活動を、後者では、彼の教授法上の原則や創意工夫を論じることにした。しかしながら、誤解のないよう付け加えておくが、この両者は、決して別々に離れてあるものではなく、むしろ逆に、相互補完の関係にあって、截然と区別することのできない二つのものであるが、ただ論述の都合上、分けて説明しようとするだけのことである。

第1節 教育者としてのケルシェンシュタイナー

結論を先取りして言えば、ケルシェンシュタイナーは、「生まれながらの教育者 (der geborene Erzieher)」とか、「教育的天才 (pädagogischer Genius)」とか呼ばれる部類に属する人間であった。このことは、彼を知る多くの人々や彼の研究者たちが一致して指摘するところであるばかりでなく、何よりもまず、彼自身の認めるところである。彼は、『自叙伝』で、次のように述べている。「今日、私がギムナジウムでの私の教授活動を振り返って見ると、私が教育学や

心理学の問題にもっと深い洞察を持っていたならば、恐らく当時私がそうであった以上に、たしかにずっと良い教育者になっていたであろうと告白せざるを得ない。それに比べて、私は、たとえばこうした洞察がなくとも、絶対確実に自分は教師であると自負していた。私が生徒たちに強い影響を及ぼすのは、あたかも優れた声質を持った生まれながらの歌手が、成程立派な訓練を受けてはいるが、月並みな声しか持っていない歌手より、感銘を与えるという点でははるかに優れているかのごとくであるということに、私はすぐ気が付いた。私が生まれつき教授活動に向いていたということは、私には疑う余地のないことのように思われる」³³⁾と。

たしかに、この言葉は、長年の実践によって裏打ちされた彼の自信が言わせるものであるにせよ、そこには人々の誤解を招き兼ねない危険な要素も含まれている。従って、ここでは、このような不遜とも思われる言葉を吐き得たケルシェンシュタイナーの教育者の性格を明らかにするとともに、併せて、彼のこの言葉の真意を確かめることにしよう。

彼は、何よりもまず、青少年に対する愛と信頼に満ち、絶えず彼らと交わらずにはいられない、真の教育者の性格を備えていた。そのことは、『自叙伝』や、それ以外の書物では彼の人格が最もよく反映されている書物と言われる『教育者の魂』(Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 1921)を読めば、自ずから明らかになるであろう。彼は、『自叙伝』において、次のように言っている。「私は、青少年と交際することが非常に好きであった。私の最も幸福な時間は、いつも私が教えている時間であった。それは、単に学校で受け持っている数学の時間だけではなく、氷の上でスケートをする時も、水の中で泳ぐ時も、山や森を通して遠足する時も、体操場で運動する時も、野外で測量する時もであるが、そのような所で教えている時が私には一番幸せであった」³⁴⁾と。更に、『教育者の魂』にもほぼ同様の叙述が見られる。「私がまだギムナジウムの教師であり、自分の職務以外に何の義務も持っていなかった時には、できる限りしばしば、私は生徒たちの傍や周りにずっといた。彼らは、学校の行き帰りに私の仲間に加わった。氷の張っている所では、私は、彼らにスケートの滑り方を教え、水の中では、彼らと競って潜りかつ泳いだ。放課後や休日には、彼らと郊外へ遠足に出かけ、彼らに土地や人々、動植物相について教えた。そして、何週間も青少年と離れて過ごした長い休暇が終わった時には、学級での仕事への憧れが毎日に強まるのであった」³⁵⁾。

ここには、青少年と交わり、彼らとともにあること、ともに遊びかつ学ぶことに無上の喜びと幸せを感じていたケルシェンシュタイナーの姿がよく現れている。彼は、青少年のために生き、働くことに真の天職を見いだしたと実感した。ここに描かれている彼の「ひるむことのない、溢れるばかりの教育愛 (die unverzagte, überquellende pädagogische Liebe)」は、例えばキルシュバウム (Hans Kirschbaum) によって、ケルシェンシュタイナーをして「ペスタロッチに比肩」³⁶⁾し得るものにすると言われ、その点に関し、シュプランガー (Eduard Spranger, 1882-1963) もほぼ同意見である。彼は、ケルシェンシュタイナーに宛てた手紙——マリー・ケルシェンシュタイナー (Marie Kerschensteiner, 1870-1954) は、彼女の夫の伝記に1915年3月13日付けの手紙と記しているが、エンゲルルト (Ludwig Englert, 1903-1981) 編の『ケルシェンシュタイナー・シュプランガー往復書簡集』(Georg Kerschensteiner / Eduard Spranger-Briefwechsel 1912-1931, 1966) にはその手紙は含まれていない——で、彼の教育愛をペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) のそれと比べ、次のように書いている。「私たちは、心からな

る確信を持って、あなたをペスタロッチの完成者 (Vollender Pestalozzis) だと考えております。……教育への熱中、換言しますと、青少年に対する愛が、ペスタロッチにおいてと同様、あなたの場合にも、存在の究極の核心でありますし、それ故にまた、それが、あらゆる障害を乗り越えて行くあなたの偉大な力となっているのです」³⁷⁾ と。

このような燃えるような教育愛の持ち主であったケルシエンシュタイナーは、「学校と青少年に全身全霊を打ち込んだ」³⁸⁾。だがしかし、彼は、いつも大勢の生徒たちに取り巻かれているのに、同僚教師と生徒たちの間には、必ずしも十分な人間的な繋がりがあるように見えないのを不審に思わざるを得なかった。それは「まるで洪水の中で孤立している島のように、こちらに教師の島、あちらに生徒の島が横たわって」³⁹⁾ るかのごとくであった。その原因は、一体どこにあるのであろうか。彼は、それを、同僚たちがギムナジウム教師としての職務を生徒への単なる知識の伝達と解し、その他の点では生徒を全然気にもかけないところに見いだした。教師と生徒、この離れ離れになっている島に橋をかけ得るものがあるとすれば、それは一体何なのか。ケルシエンシュタイナーによれば、それは教師の燃えるような青少年への愛に他ならなかった。教師の側に愛なくして、彼は、何故に教育者たり得るのか。また、教師と生徒との間に「教育的関係 (pädagogischer Bezug)」が成り立ち得るのか。教師がいかに担当教科の知識を豊富に持っていたように、教育学や心理学の法則にいかに通じていようと、それだけでは十分ではない。教師論においてケルシエンシュタイナーは言う。「教育者をつくるものは……教育学の知識でもなければ、いわんや非常な博識でもない」。教育者の心的態度の「初めにも、中間にも、終わりにも位置しているのは、心であり、愛であり、情熱であり、教育的エロスである」⁴⁰⁾ と。

こうした理由から、彼が真の教育者の性質の第一の特徴として、「他のあらゆる愛着にも増して、個々の人間の形成に向けられる純粋な愛着」⁴¹⁾ と「その満足から永遠に湧き出て、決して涸渇することのない喜び」⁴²⁾ を挙げているのは、もっともなことである。教育者がこのような自然の、青少年への無私の愛着——それは、ケルシエンシュタイナーによれば、人間的成熟や仕事の真面目さにもかかわらず、ほとぼしり出てくる「一種の子どもらしい心情」、具体的には、「純真さ (Offenherzigkeit)、人なつっこさ (Zutraulichkeit)」⁴³⁾ に由来するという——から生徒たちと交わり、彼らとの生きた接触を通して、両者との間に人間的な関係を打ち立てることによって初めて、何らかの実際的な教育的効果を挙げ得るのである。ケルシエンシュタイナーが彼の教師時代になろうと欲したこと——それは、レブレ (Albert Reble, 1910-) が言うように、「彼の生徒にとって単に知識を媒介する教師ではなく、真の教育者、人間的な指導者、そして真の仲間であること」⁴⁴⁾ であった。

彼はまた、青少年の成長に少しでも手を貸したい、影響感化を及ぼしたいという純粋な傾向性を持っているだけでなく、これを彼の意図に応じて正しく利用し尽くす、卓越した教育的な天賦の才にも恵まれていた。再び『自叙伝』における彼の回想を見ることにしよう。「私は、絶えず生徒たちと校外でも交際することによって、数学の授業時間だけの交際よりもずっとよく、彼らの真の本質に通じることができた。私は、学校外では、彼らより大人の、よりしっかりした仲間であり、彼らの楽しい遊び仲間であった。そこで、彼らは、親しげに胸襟を開いた。そして私は、まさに数学の時間では殆ど、もしくは全然成績の上がないような生徒たちが優れた特徴や才能を持っていることを非常にしばしば発見した。彼らの特別の関心に対して承認を与えてやること

で、私は、彼らの愛と信頼を得、同時にまた、少なくともある程度は、学級においても私を満足させようという意志をも十分しばしばち得たのであった」⁴⁵⁾。

ケルシェンシュタイナーは、こうした生徒たちとの日々の接触において、誠に素晴らしい直観的的確さで、一人ひとりの生徒の本質を具体的、全体的に把握し、彼らとの正しい関係を見いだした。彼は、彼らのちょっとした言葉や行為、態度から、彼ら一人ひとりの固有の才能や関心や特徴を見抜き、彼らの心の秘密の扉を開く鍵を生まれつき持っていた。このような人間の個々ばらばらの表現方法の断片から「人間の心を予感的、直観的に把握する能力」を、彼は『教育者の魂』で、「感情移入の能力 (Einfühlungsfähigkeit)」または「心理的敏感さ (psychische Feinfühligkeit)」⁴⁶⁾ と呼んだのであった。

更に、ケルシェンシュタイナーは、彼自身「感情移入の能力」ないし「心理的敏感さ」と並んで、教育者に「かけがえのない」⁴⁷⁾ 能力として重視した「教育的タクト (pädagogischer Takt)」——彼は、「教育的な影響を及ぼす能力は、……後天的に獲得された教育学や心理学の知識に依存するよりも、寧ろ先天的な心理的敏感さと独自の修練に基づく教育タクトに依存する」⁴⁸⁾ と言っている——を豊かに備えていた。その教育的タクトとは、彼の定義によれば、「具体的な場面に、我々の心理的敏感さによって正しく把握したものに対して、適切な処置と十分な手段を迅速かつ確実に認識し、また実行に移す能力」⁴⁹⁾ のことなのであるが、この能力は、既に紹介したニュルンベルク市立商業学校在職時の彼の勤務成績証明書にも見られるように、彼の教師・教育者としての活動を際立たせる特性の一つであった。

マリー・ケルシェンシュタイナーによる彼の伝記にも、彼の「教育的タクト」を示す実例が幾つか記載されている。その一つを紹介することにしよう。ある時、ケルシェンシュタイナーは、授業開始のベルが鳴る前に、教室にやってくるということがあった。そこでは、生徒たちが黒板の前に集まり、何やら楽しげに大騒ぎをしていた。不意に教師が入ってきたので、彼らは、蜘蛛の子を散らすように、自分の席へあわてて戻った。しかし、黒板には消し忘れられた、一つの作品が残されていた。それは、カドリガ (Quadrig——古代ギリシア・ローマの四頭立て二輪馬車) を駆るアポロを描いたものであり、そのアポロにはつばの広いソフト帽がかぶせてあった。当時、ケルシェンシュタイナーは、その帽子を愛用し、「海賊 (Seeräuber)」と生徒にあだ名されていたので、それは、紛れもなく彼の似顔絵に他ならなかった。足を広げ、腕組みしてその絵をじっと眺めていたケルシェンシュタイナーは、厳しく「誰がこれを描いたのだ」と尋ねた。しかし、誰も答えようとしなかった。ばつの悪い沈黙が学級を覆った。もう一度聞かれて、ひょろりと背の高い少年が立ち上がった。有名な動物画家の息子チューゲル (Zügel) であった。その彼を見据えながら、ケルシェンシュタイナーはこう言った。「ところで、この絵は気に入った。しかし、この黒板の周りの状態は何なのだ。何よりもまず、君は黒板を拭き給え。第二に、君は次の時間までに宿題として同じ絵を書いてき給え」。これを聞いて、クラス全体が安堵の胸を撫で下ろしたことは言うまでもない。一週間後、青色の絹のリボンを結んだ巻物が教壇の上に置かれてあった。「チューゲル、愛するケルシェンシュタイナー博士へ」という献呈の辞とともに⁵⁰⁾。ここには、ケルシェンシュタイナーの教育的タクトに満ちた生徒たちとのかかわりの一端が見事に浮き彫りにされている。彼も黒板に描かれた自分の似顔絵を見て一瞬驚き、腹立たしく思ったに違いない。しかし、彼にはもともと冗談や悪戯に対する理解が欠けてはいなかったし、彼自身

にも先生の漫画を描いて楽しんでいた思い出もなくなかった。そうは言っても、この事態を黙認することは許されない。校則にも、学級代表は、黒板、チョーク、スポンジ（黒板拭き）を「申し分のない状態で」⁵¹⁾ 教師に引き継がなければならないと定めてあった。教室には、いたる所に、あわてふためいて席に戻った跡が歴然としていた。学級の規律を保つためには、何かをしなければならない。そう思った瞬間、とっさに取られた処置が、今見たごときのものであった。それが教育的タクトに満ちていると言われるのは、彼が何もしないことを含めて、さまざまな、しかも対立し合う処置を取ることに可能な瞬間に、問題になっている生徒の特性と学級全体への波及効果を考慮して、教育的に見て最も適切な処置——それはまさに心憎い、洗練された「妙技」を思わせる——を迅速、確実に判断し、実行しているからに他ならない。

この教育的タクトは、周知のごとく、ドイツの教育学では、ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) 以来重視され続けてきた教育者の人格特性の一つであるが、ケルシェンシュタイナー自身、今見たように、自らこれを身につけていたと同様に、真の教育者に欠くことのできない能力として強調したものであった。しかし、その場合、彼は、心理的敏感さと教育的タクトを、教育学や心理学の知識より重視するニュアンスの発言を繰り返しており、本節の冒頭に引用した「生まれながらの教育者」に関する言葉と同様、誤解を招き兼ねない危険を孕んでいる。たしかに、これまた既に指摘したように、教育学や心理学の知識を十分持たなかったにもかかわらず、立派な教育実践を行い得た彼のギムナジウム教師時代の経験から、またそれに知識偏重の師範学校教育への反発も加わって、彼の言葉にことのほか過激な表現を与えているが、しかし、彼は、教育学や心理学に関する知識、またそのような学問の理論的研究が教育実践に対して持つ意味を否定している訳では決してない。彼は、「人間の本質の把握を可能にするために」、教育学や心理学、特に教育心理学が「理論的、……客観的な道具」ないし「補助手段」⁵²⁾ として役立つことを認めている。それ故にこそ、彼は、『自叙伝』において、このような補助手段としての学問的認識の欠如を嘆いたのであった。しかし同時に、彼は、彼の実践経験とその反省から、教育学や心理学の一般的規則をいかに多く知っていても、それが生徒一人ひとりの個性や具体的な教育状況を見逃して適用されれば、彼らの心の扉を開くことができないことを知り尽くしていたのである。それ故に、彼は、次のように言う。「我々が一般的規則を具体的な場面でいかに運用するか、それは、生徒一人ひとりで変わるものである。教育学の一般的規則や心理学の法則以外に何も持っていない者は、このような規則や法則に余り通じていないが、しかし、生まれつきの繊細な心理的感情移入の能力とその都度教育的に適切なものに対して直観的かつ直接的に反応する能力を持っている者より、教育的処置を講ずる際にはるかに多くの誤りを犯すことになるのは確実であろう」⁵³⁾ と。ケルシェンシュタイナーにおける教育学や心理学の知識に対する感情移入や教育的タクトの重視、従ってまたそのような能力を生まれつき豊かに備えた「生まれながらの教育者」の尊重は、このような文脈で解されなければならない。改めて言えば、このような発言における彼の真意は、一つは、教育学や心理学の一般的規則や原則の価値の否認ではなく、一人ひとりの生徒と彼が置かれている具体的な教育状況に応じた多様な教育的処置の必要性の指摘にあったのであり、今一つは、教育学や心理学の一般的規則・原則に関する知識と、その具体的な教育場面への「適切な」運用を「直観的かつ直接的に」行うことのできる感情移入の能力並びに教育的タクトとが、一人の教育者において併存して欲しいという、たしかに難しくはあるが、期

待される教育者の理想像の表明にあったのである。従って、彼は、感情移入の能力や教育的タクトが「生まれつきの素質」⁵⁴⁾に規定される面を多く持っていることを認めつつも、繰り返し、生徒への愛と畏敬に促されて、彼らと絶えず接触する中で、「経験と練習によって非常に発達させる」⁵⁵⁾能力であることを強調したのであった。

ところで、ケルシェンシュタイナーは、生徒との日々の接触の中でますます感情移入の能力や教育的タクトに磨きをかけていった。先の『自叙伝』からの引用にもあった通り、彼は、生徒たちの中であって気のおけない、「楽しい遊び仲間」であった。彼の最初の勤務校ニュルンベルクのメラnhiton・ギムナジウムでの教え子で、後のミュンヘン工科大学の物理学教授フィッシャー (Karl Tobias Fischer, 1871-1953) の回想にもあるごとく、当時のギムナジウムでは年に1度だけ学級担任教師の引率で遠足が行われることが慣例となっていた——いつも5月に実施されるので、「5月の散歩 (Maispaziergängen)」と呼ばれていた——が、この遠足には、ケルシェンシュタイナーはいつも生徒たちから参加するように頼まれた。そして、彼が遠足に参加するや否や、担任教師の影は薄くなり、「彼は、あたかも『退屈だ』と評判の悪い教科 (数学—筆者注) の代表者ではなく、真の仲間であるかのように、生徒たちと一緒にしやぎ、遊んだ」⁵⁶⁾という。しかし、そうは言っても、彼が、「彼らより大人の、よりしっかりした仲間」であること、教師として、年長の「指導者」としての地位を忘れてしまうことはなかった。ヴェーレがいみじくも指摘しているように、ケルシェンシュタイナーは、「距離を保って、それにもかかわらず、いつも生徒の仲間であった。……彼と彼らとの出会いにおいては、世代の緊張関係は実り豊かなものになった」⁵⁷⁾。彼と生徒たちの間には、真に「教育的関係」と呼ばれるにふさわしい関係が成立していたと言えよう。なぜなら、教師—生徒関係は、それが「教育的」関係である以上、単なる両者の「対等」の関係ではあり得ず、教師が生徒に対して優位に立ちながら、彼らを「人間」として尊重し、援助するという「必然的に不均衡の関係」⁵⁸⁾でなければならないからである。教師はまずもって、自ら強固な「性格 (Charakter)」を持ち、また確固たる教育目標とその実現のための手段を持っている必要があり、そうして生徒一人ひとりの特性を考慮しながら、彼の発達に不断に影響を与えようと決意していなければならないのである。このように「生徒の発達に決定的に影響を及ぼそうとする意図」⁵⁹⁾を持っていること——ここにも、ケルシェンシュタイナーは、教育者の性質の本質的特徴の一つを見ようとしている。しかし、もちろんその場合でも、ノール (Herman Nohl, 1879-1960) が言うところの教育者の生徒に対する「独特の距離」、すなわち、「いかに自己の信念の正しさを個人的に確信しようとも、生徒の道徳的決断の自由においてその極に達する彼の生動性 (Lebendigkeit) をいつも尊重する、かの距離」⁶⁰⁾をしっかりと保持することが大切になる。それと言うのも、教育者の心の中で、一方では、生徒の意志を自らの意志に従わせ、彼を形成しようとする「支配的意志 (Herrscherwille)」と、他方では、生徒の特性と自律を尊重しようとする「愛の意識 (Bewußtsein der Liebe)」が互いに激しく主導権争いを行うのであるが、しかし、この緊張・対立関係には必ず後者が支配的になるように決着がつけられる必要があるからである。ケルシェンシュタイナーの言うところによれば、「教育にとって、権威 (Autorität) は、もちろん、不可欠の条件である」⁶¹⁾が、その権威は、「精神的、道徳的な優越に対する畏敬、愛、尊敬に基づく権威」⁶²⁾でなければならない。教育者の「権威」がこのような性質のものであればこそ、生徒には、「外的な強制による服従の代わりに、愛と畏

敬から生じる内的な強制による服従」⁶³⁾、つまり教育者の意志への「自発的 (freiwillig)」服従が現れ得るのである。

ケルシェンシュタイナー自身には、自ずからそのような「権威」が備わっていたのであろう。だがしかし、教師としての彼は、決して優しく、親切で、物分かりの良い方ではなかった。時には生徒の顔に「びんた」が飛んだ。それでも、彼は生徒の誰からも敬愛されたのである。彼の勤務成績証明書には、「彼は教師として、また教育者として生徒たちに愛された」⁶⁴⁾ といつも記載されているし、フェルナウ＝ケルシェンシュタイナーによれば、転動後、彼には必ず、先の勤務校の生徒たちから「彼(とその平手打ち)のことを思い出して謝意を表す……無数の手紙」⁶⁵⁾ が来たという。

それでは、そのような彼の生徒における人気の秘密は、どこにあったのであろう。恐らく、その一つは、彼の生徒に接する態度に求められるのではなかろうか。彼の『自叙伝』には、こう書かれている。「私は、青少年の不作法 (Ungezogenheit)、怠惰 (Faulheit)、隠しだて (Unterschleife)、不敬な言動 (Respektlosigkeit) をいつも断固として罰した。しかしながら、過去の誤ちや罰については、私は、すっかり忘れることができたし、また99人の正しい者に対してよりも、悔い改めた1人の罪人の方をいつもより多く喜ぶことができた」⁶⁶⁾ と。これこそ、本来の意味ですべての生徒に等しい愛情を注ぎ得る精神態度と言うべきであろう。だが、折々の誤ちには決然たる態度で接するが、その後は一切を許す、否、一切を忘れることができ、生徒一人ひとりを——たとえ、それが「勤勉で、穏やかで、従順で、活発で、明朗な性質」の生徒であれ、「怠惰で、強情で、従順でなく、活気のない、憂鬱な性質」⁶⁷⁾ の生徒であれ——「生成しつつある、つまり、自己を変革しながら、不断に発展しつつある、比類のない人間の魂」⁶⁸⁾ として分け隔てなく「思いやりのある愛情の中に包容する」⁶⁹⁾ ということは、決して容易なことではない。それにもかかわらず、教師は、多種多様な価値構造を持つ彼らすべてに同じ「客観性 (Objektivität)」を持って対すべきなのである。そのために、ケルシェンシュタイナーは、一種独特の天賦の才に劣らず、「不断の自己自身との闘い (ein stetiges Ringen mit sich selbst)」⁷⁰⁾、「冷静な知性 (der kühle Intellekt)」⁷¹⁾、それにデンマークの哲学者ヘフディンク (Harold Høffding, 1843-1931) の言う「大ユーモアの感情 (Gefühl des großen Humors)」⁷²⁾ ——ヘフディンクは、単なるおかしさ、諷刺、嘲笑などといった意味でのユーモア、「小ユーモア」と区別して、「大ユーモア」を「あらゆる軽蔑を閉め出そうとする高貴な心であり、他人の重荷を己れが当然のこととして負おうとする度量の広さであり、豊かだが苦しい経験の所産である哀愁であり、大きな目標を目指す憧れであり、あるいは大連関の中にすべてが秩序づけられていることを見てとる理解であり、偉大なものに対してと同様に、小さなものにも生命の息吹を感じとる同情である」⁷³⁾ と定義している——を必要とすると述べている。それ故に、ケルシェンシュタイナーの「生まれながらの教育者」に関する主張が、生まれつきの素質、天賦の才を余りにも過大評価する誤解を招くのではないかという心配は杞憂に過ぎず、シュプランガーと同様——彼もその著『生まれながらの教育者』(Der geborene Erzieher, 1958) において「教育する能力の度合いは、自己の教育のために使われた力の度合いに比例する」⁷⁴⁾ と言っている——、教育者に厳しい自己教育を要求するものとなっている。

ケルシェンシュタイナーは、鋭敏で冷静な知性を温かい愛情と「冗談と真面目さの混ざりあっ

た生の感情」⁷⁵⁾としての「大ユーモア」で包んで、生徒一人ひとりと出会う。従って、彼の数学や物理学の授業にも一味違う雰囲気が漂う。ここで、再度彼の教え子フィッシャー教授に登場してもらおう。彼は、こう言っている。ケルシェンシュタイナーの「ユーモアを交えた授業は、家で勉強するのが『宿題』以外大して残されていない程に、生徒の興味を惹きつけた。生徒たちは、彼の授業では、自分の家でのと同じように寛いでいられた。教室に全然照明がなかった時、若い助手は、『直観教科 (Anschauungsfach)』のために持って来たローソクを照明用に使うことを許した。黒板の脇の木の棒にも一對の灯りが生徒によって取り付けられた。たとえ異例であっても、非常に道理にかなった形で授業をやり易くすることによって、教師と生徒は互いに多くの好意ある言葉以上に一層親密になった」⁷⁶⁾と。

こうして、ケルシェンシュタイナーと生徒たち一人ひとりは、不可思議な目に見えない絆で結び合わされる。そこには、霊妙な引力が作用している。彼の生徒への愛と信頼と彼らの中にまどろむ固有の人格価値に対する畏敬は、同時に、彼に対する生徒の愛し返そうとする気持ちや敬慕の念を生み、既に見た通り、「少なくともある程度は、学級においても」彼を「満足させようという意志をも十分しばしばかち得」⁷⁷⁾ることができたのである。それ故、彼の類い稀な教育者の性格は、どれ程彼の授業や指導を円滑ならしめたことであろう。それは図らずも、教授者としてのケルシェンシュタイナーの活動を促進する基盤となったのである。教育者としての彼の性格と教授者としての彼の活動を切り離して考えてはならない理由がここにある。このことを再確認した上で、次に、教授者としてのケルシェンシュタイナーの考察に移ることにしよう。

第2節 教授者としてのケルシェンシュタイナー

ケルシェンシュタイナーが12年間のギムナジウム教師時代を通じて、いつも華々しい教授活動を展開したことは、既に何度も指摘した通りである。例えば、ニュルンベルク市立商業学校在職中の彼の勤務成績証明書にもこう書かれている。「彼の教授活動は非常に上首尾のものであった。彼は、その秩序だった、明確な、分かり易い授業によって生徒たちがこの授業科目（数学―筆者注）に対する楽しみと愛情を持つようにさせた」⁷⁸⁾と。それでは、彼は、果たしてどのような彼自身の体験や省察に基づいて彼の数学や理科の授業を方向付け、どのような目醒しい成果を挙げたのであろうか。

まず初めに、彼の数学の教授法から見て行くことにしよう。彼は、『自叙伝』においてこう書いている。「私は、ギムナジウム教師としての最後の数年間の活動では、幾何学の授業を、古いユークリッドや今日なおごく普通のすべての教科書で行われているように、定理を立てることから始めようとはもはや全然しなかったことを、いまだに実によく思い出す。寧ろ私は、各々の大きな章（例えば、三角形の合同、接線、面積、円、相似、多角形に関する定理といったような）を取り扱う以前に、直線と直線、直線と円、円と円等の結合から生じるたくさんの、定理に表し得るありとあらゆる諸現象を生徒の眼前に展開させ、何よりもまず一度そのような諸現象の原始林の中ではっと驚きの目を見張らせ、疑問に思わせ、問いかけさせ、それとともに、問題提起への欲求を目覚めさせようとした」⁷⁹⁾と。ここでは、彼は、このような幾何学の授業をギムナジウム教師としての活動の「最後の数年間」において初めて行ったように書いているが、彼の教え子の

フィッシャー教授の証言によれば、ニュルンベルクのギムナジウムに数学教師として赴任した最初の年（1883年）から既に、ケルシェンシュタイナーは、学校から指定されていた平面幾何と代数の教科書を使わず、生徒を「直接直観できるものから数学的に抽象的なものへ（vom unmittelbar Anschaulichen zum mathematisch Abstrakten）」と導き、その結果を口述してノートさせる⁸⁰⁾ 方法を採用していたし、またニュルンベルク市立商業学校でも「彼は、数学を散歩や校庭における実際目的のために応用することによって、これを総合教授（Gesamtunterricht）の重要な要素にすることに成功した」⁸¹⁾ と校長ハーゲンが指摘している。このように、彼は、既に早くから数学の授業を、できる限り生徒が自ら体験し、もしくは、直感した事実や問題から出発するように、さまざまな工夫を行っていることがわかる。この他、彼は、幾何学の最初の授業を野外での測量実習から始め図面を描かせ、幾何学の学習に必要な基本的表象がしっかり頭に入るまで実習を続けている⁸²⁾。

それはともかく、このように、「はっと驚きの目を見張り、問いかけることから、直接問いかけることに立ち向かう困難を分析することへと移り、この分析から問いを解決できる推測へ、またこの推測からその帰結を十分に検査し、最後に、解決として見いだされ、確認された推測を検証することへと移る」⁸³⁾ 数学の教授法、シュブランガーによってより適切に、より洗練された形で表された定式化によれば、知識を単に「提供（Darbietung）」するだけでなく、生徒に「一種のソクラテス的衝撃（ein Art von sokratischer Elektrisierung）」を与え、彼らを「覚醒する（erwecken）」⁸⁴⁾ ことを目指す教授法こそ、ケルシェンシュタイナー自身がはっきりと明言しているように、彼の教育学の中心思想の一つである「いわゆる労作学校（Arbeitsschule）のあらゆる方法の出発点」となったものに他ならない。そして、このような数学の授業の土壌から、彼の「後に展開される労作学校の理念やもっとずっと後に把握される労作の教育学的概念（der pädagogische Begriff der Arbeit）」が……芽生えてきた⁸⁵⁾ ことも、彼自身認めるところである。

彼の数学の教授法に関してもう一つ付け加えておきたいことがある。すなわち、彼の述懐によれば、彼が12年間の長きにわたって数学の授業のために細心の注意を払って配慮したのは何かと言えば、それは、決して「論理的一方法的（logisch-methodisch）な準備ではなく、いつもただ心理的一方法的（psychologisch-methodisch）な準備であった」⁸⁶⁾ ということである。もちろん、彼のこの言葉は額面通りに受け取られてはならない。なぜなら、彼は、教えようとする教材を徹底的に研究し、それを完全にマスターし、自由自在に駆使できるようにして、授業に臨んでいたことは疑う余地がないからである。しかし、初めは、彼も、若い情熱的な数学教師の常として、数学の論理的基礎の把握を重視する余り、生徒たちに「最初から余りにも厳しく論証方法のあらゆる技巧を要求して、初めに厳密な論証への欲求を目覚めさせることが余りにも少ない」⁸⁷⁾ という誤りを犯し勝ちであった。だが、彼の「決して消えることのない生徒に対する愛情」⁸⁸⁾ と「最初の授業時間以来ずっとつけてきた日記や授業の準備、更には、成功と失敗を含めての授業の経験」⁸⁹⁾ から、彼は、徐々に、徹底的な教材研究によって、教材を論理的に明確に構成し、生き生きと表現することだけでなく、それにも増して、生徒の発達段階や能力・関心・興味にも即した「方法の心理学的側面（der psychologische Aspekt der Methode）」⁹⁰⁾ にも意を用いるようになったのである。ここにも、教授者としてのケルシェンシュタイナーの中に脈々と息づいている教育者としての彼の精神を感じることができよう。彼が、学級担当教師の備えるべき特性の一つ

として、「一方では、教授領域の即物的なもの (das Sachliche des Lehrgebietes) に向かい、他方では、多数の生徒の多様な人格的なもの (das mannigfaltige Persönliche der Schülermassen) に即するという二重の立場にいつでも立てること」⁹¹⁾ を挙げているのは、彼自身の以上のような体験に根差している。彼は、一時たりとも、ただの「教師」、すなわち教授者であることはなかった。彼は、「教える教育者 (lehrender Erzieher)」(シュプランガー) であり、同時に「教育する教師 (erziehender Lehrer)」に他ならなかったのである。『教育者の魂』の中で語られている数学の授業時間の思い出は、そのような教師・教育者であったケルシェンシュタイナーの姿の一端を彷彿させて余りある。「数学はもともと、どの生徒にとっても例外なく、心を惹き付けるようなものを殆ど持っていない教科であるが、……私は、まず最初に、数学の最も苦手な生徒に対しても、彼らが完全に先を見通すことができるような論理的展開を構成しようという誘惑に捉えられた。……しかし、明らかに即物的なものによって完全に支配されているように見える時でも、私は、一方で、学級全体に目を配って、一人ひとりの生徒の顔色を探るのである。そしてそれから得られる多数の知覚は、意識の縁から授業の進行や構成に影響を及ぼし、すべての生徒の頭上に振り撒かれる質疑応答は、半意識的な知覚の数を増し、また視野の中にある論理的展開と方法的な表現に作用するのである。現在質問されていない生徒も、質問の集中攻撃の中にあって、自分も私の魔力の圏内にあるという確かな感じを抱くのである」⁹²⁾。

ところで、既に触れたように、1890年に彼がシュヴァインフルトのギムナジウムに転勤し、「理科」の授業を受け持たねばならなくなり、彼にとって新しい学問である植物学や動物学の研究を始めたことは、彼の教授法上の原則の明確化に貢献するとともに、数々の創意工夫を生み出し、後年の改革思想の一大温床となったのである。次に、こうした理科の教授法上の原則や創意工夫について見ることにしよう。

彼自身述懐しているごとく、理科の授業を新たに担当したことは、彼に特別な教授法上の工夫を試みてみようという欲求——それは「数学の授業では決して」彼の「胸に湧いてこなかったもの」であるが——を起こさせた。それは、もとより、彼が数学におけるように、完璧に全教材に精通しているというようなことがなかったからではなく、やはり数学と経験的自然科学との学問的性格の違いに由来するものであった。彼は、次のように言う。「誰でも数学とその研究方法を、全く言語ないし歴史と同様、書物によって学ぶことができる。しかし、いかなる書物と言えども、自然科学の途方もなく広い領域へ、そして——これが本質的なことなのだが——その方法の精神へと導き入れることができない。たしかに、私は、自らこの経験科学の生徒であると同時に教師であったが、事物そのものとじかに触れ合う代わりに、単に事物の影、つまり言葉による記述や指示、描写、説明等とだけ交わることがいかに無益であったかを我が身で感じた」⁹³⁾。それ故、ケルシェンシュタイナーは、「試問して確かめ得るような知識 (ein abfragbares Wissen)」⁹⁴⁾ を生徒の頭に刻み込むこと——「単なる知識の所有 (der bloße Wissensbesitz)」⁹⁵⁾ ——を旨とする在来の教授法を採用せず、生徒を直接自然の中に導き入れ、自然の生活や法則に通曉させ、彼らに「合理的な生き方への必要な洞察 (die nötige Einsicht in eine vernünftige Lebensführung)」⁹⁶⁾ を獲得させること——「真の知識の獲得 (der rechte Wissenserwerb)」⁹⁷⁾ ——を目指したのである。そして、この教授目標を達成するための教授方法として彼が重視したのは、生徒に「観察 (Beobachtung)」と「実験 (Experiment)」によって「生き生きとした直観 (die le-

bendige Anschauung)」を与えること及び「観察したものを描か」¹⁰⁰⁾ させることであった。

幸いなことに、シュヴァインフルトのギムナジウムは、誠に「素晴らしい (wundervoll)」¹⁰¹⁾ 立地条件に恵まれており、それが、彼の上のような意図の実現を容易にした。学校は市の門の前にあり、美しい自然が校舎を取り囲み、「自然が、いわば教室の中にまで入り込んでいる」¹⁰⁰⁾ も同然であった。かくして、生物学の授業は、雨の日と寒い冬期を除いて、従って、「授業時間のほぼ3分の1」¹⁰¹⁾ は戸外で行われ、彼と生徒たちは、授業時間の終了を告げる鐘の音も気付かぬ程に散歩と観察に熱中した。このような熱心さの張本人は、誰だろう、教師自身であった。ケルシェンシュタイナーは、『自叙伝』においてこう書いている。「まさに私自身が初学者であったので、私は同時に、生徒の中で最も向学心に燃えた生徒であった。このことは、学問的な教授法の立場からすれば、信じられない程不完全なことであったかもしれない。しかし、私の燃えるような熱意は、間もなく私の生徒たちの上に広がったのである」と。たしかに、このシュヴァインフルト時代程、ケルシェンシュタイナーにおいて、学ぶことと教えることが比類のない仕方で融合していた時期はない。彼は、まさしく「教師であると同時に生徒であった」¹⁰²⁾。しかしまた、このこと程教師にとって必要なことはない。シュプランガーが正しく指摘したように、「何よりもまず、教師はどんどん先へ学び続ける者 (der immer weiter Lernende)」¹⁰³⁾ でなければならない。そこに、教職の喜びも生まれ、教師を不断に駆り立てる旺盛な探求精神の炎が自ずと生徒にも点火して、ヴェーレが言う「教師と生徒の間の真の労作共同体」¹⁰⁴⁾ も成立するのである。

彼らは、自然の豊かな懐の中で動植物とその生態を観察するとともに、学校にまだ全然備えられていない動植物の標本を集めるために、「隊 (Kompagnie)」を組み、ある隊は蝶を、他の隊は甲虫を、あちらの隊はバラ科の植物、こちらの隊はユリ科の植物という具合に、それぞれ独自の目的を持って動植物相へ向かった。各隊は、自然科学に最も関心を持っているリーダー格の生徒——彼は、「将校 (Offizier)」と呼ばれた——と、その指揮に従う生徒たち、すなわち「兵士たち (Soldaten)」から成り、各自の分担に従って自主的に行動した。兵士たちは、各隊の目的である動植物を採集してき、将校はそれらを調べ、その分類・所属を鑑定し、標本にするのである¹⁰⁵⁾。こうして整えられた標本は、実際の授業で有効に活用されることは言うまでもない。単に知識を伝達し、詰め込まれるのではなく、自ら探求し、発見し、体験することによって、生徒たちの認識への渴望は、いやが上にも呼び覚まされる。学習意欲に燃え、発見の喜びに光り輝く生徒たちの目を目の当たりにする時、ケルシェンシュタイナーの顔も自然にほころびる。彼は、生徒たちの勤勉さ・熱心さについて、友人のシュライエルマッハー (Ludwig Schleiermacher, 1855-1927) に次のように書き送っている。「それは、あたかも干涸びた土壌が降り始めの雨を貪るように吸う時のようである」¹⁰⁶⁾ と。更に、彼らは、労作共同体の中での自己の分担を責任持って果たし、また他のメンバーのことを思い遣り、援助し合うことによって、「自己責任感 (Selbstverantwortlichkeit)」や「義務感 (Pflichtgefühl)」, 「犠牲的精神 (Opferwilligkeit)」や「自主性 (Selbstständigkeit)」¹⁰⁷⁾ 等を涵養することができる。まさに、一石二鳥である。こうした理科の授業が、彼の後の「労作共同体の原理 (Prinzip der Arbeitsgemeinschaft)」や「自治の原理 (Prinzip der Selbstregierung)」を芽生えさせる豊かな土壌となったのである。

彼はまた、「理科」や物理学の授業において、これを直観の基礎の上に置くために、「実験」をも採用した。このような試みは、今日でこそ当たり前のように思われるが、しかし、それがギ

ムナジウムでは「生徒の実習なぞ夢にも考えられなかった」¹⁰⁹⁾時代に行われたということに注目しなければならない。彼は、ここでも、「自然科学的教授の先駆者 (Vorkämpfer des naturwissenschaftlichen Unterrichts)」¹⁰⁹⁾の実を示しているのである。植物学の授業では、「植物の呼吸、栄養及び繁殖」に関する、あるいはまた種子の発芽や植物の成長に必要な条件を調べる「簡単な実験」などが行われ、また、既述のように、鉱物学や化学の授業でも「熱心に実験」が繰り返され、生徒たちが授業時間終了後も「もっと授業を続行するよう」¹¹⁰⁾、教師に頼むことがしばしばであった。これらの実験授業において、ケルシェンシュタイナーは、生徒を幾つかの実験グループに分けて作業させ、「グループ教授 (Gruppenunterricht)」を実施した。更に、実験を行うのに必要な器具・装置が学校に備え付けられていない場合には、これを生徒に作らせ、「手の労作 (manuelle Arbeit)」を彼の教室に導入した。彼はまた、日頃手を焼いている生徒の忘れっばさに対して、1回1ペニヒ (Pfennig) の罰金を課すことによって、実験用具購入の費用に使う。生徒たちの中から一人の「会計係 (Kassierer)」が選ばれて、罰金の管理に当たり、同様にして選ばれた「顧問 (Beirat)」がどんな装置・器具を購入するかについて協議し、その結果を教師たるケルシェンシュタイナーに報告し、彼の同意を得てそれを実行するという仕組みが取られた。その場合彼は、あくまでも生徒たちを信頼して、「生徒の自治」¹¹¹⁾にできる限り多くの機会を与えようと努めている。ここでも、後に彼の主要な教育理念——労作教授、直観教授、グループ教授、自治の原理等々——として展開されるものが、いかに彼自身の理科における教授経験に根差して生まれてきているかがわかっていく。

彼の理科の教授法において今一つの特徴をなすのは、生きた動植物やそれらの標本、あるいは実験によって観察されたものを描くところにある。観察の対象を注意深く描写することは、対象の絶えざる吟味・考量によってその形態の構造や特徴を正確に把握し、再認させるばかりでなく、慎重な判断と推論の能力を促進する。従って、生徒は、理科において、他のいかなる教科におけるよりも、あらゆる主観的偏見から解放され、事物そのものを客観的に見、かつ入念に比較考量する態度をも養うことができる。後に、ケルシェンシュタイナーはこう言っている。「理科は、こういう風にして、我々が客観性 (Objektivität) と呼んでいる人間の特性の最も有効な練習の場になり得る。客観性という特性は、知的生活においても道徳的生活においても同様に重要であり、それなしには人間の最高の徳である正義 (Gerechtigkeit) も全然考えることのできないものである」¹¹²⁾と。更に、彼の見解に従えば、花や鳥や昆虫等、美しい自然の綿密な観察と絵画的表現は、教師の側に健全な美的感覚さえあれば、「美的教育の促進」¹¹³⁾ともなる。こうした理科と美的教育ないし芸術教育との関連のとらえ方は、彼の芸術教育論に特有の観点であるが、しかし、ここでは、このとらえ方をめぐって、後に大いに論議が交わされることになるということだけを指摘するに止めなければならないのは残念である。

さて、それでは、以上述べたような教授法上の根本方針でもって理科の授業を行った結果、彼は、どのような成果を得たのであろうか。1年後(1892年)彼は、次のような6点にわたる理科の授業における基本原則を導き出している。

- 「1. 理科は、まず第一に観察力 (Beobachtungsgabe)を促進しなければならない。
2. 観察はまず一つひとつの生物に制限されなければならない。
3. 非常に多様な、互いに余り似ていない形態を見せることは散漫な印象を与える。合法則

的なものを観察させることは集中させる効果がある。

4. 合法則的なものを発展させるためにできるだけ長く同じ形態の一つのグループに止まらなければならない。
5. 合法則的なものを観察させるだけで既に、私がすべての子どもたちに見いだした、理科の授業に対する大きな好奇心をゆっくり知識欲に変えることができる。
6. 科学性 (Wissenschaftlichkeit) を放棄した理科の授業は、いずれもその目的に達することができない。」¹¹⁴⁾

これらを見れば、授業においては、大量の書物からだけの知識 (Buchwissen) の伝達ではなく、観察力の養成を目指すべきこと、観察させる場合でも、あれこれ雑多なものを見せるのではなく、「一つか精々二つの植物の科 (Pflanzenfamilie) もしくは昆虫の綱 (Insektenklasse)」¹¹⁵⁾ に制限して、「百科全書の経営」を避けること、生徒が好奇心を抱くところで、彼の心をとらえ、その好奇心を知識欲へ変えていくこと、科学性をあくまで尊重することなど、彼の後の教育学を支配した思想が次々と芽生えてきていることが窺われよう。

以上のような教授法上の基本原則を生み出した彼の理科の授業は、同時に、多分に彼の生きた時代を反映した教授目標をも生む母胎にもなった。彼自身こう言っている。「間もなく、私には、教授目標がはっきりわかってきた。『健全なる精神は健全なる身体に宿る (mens sana in corpore sano)』という言葉が、私にヒントを与えたのである。(シュヴァインフルトの) ギムナジウムに就職後すぐに、私は、ファウスト・バル (Faustballspiel——拳を用いるドイツ式バレーボール) やその他二、三の体育競技を学校に取り入れることにした。それが教授目標の実践的部分であった。理科の授業が、その理論的部分を提供する筈であった。私は、理科の授業を基礎にして、合理的な生き方をする上に必要な洞察を手に入れることができるかどうかを試してみようと思った。ギムナジウムにとって、両者はともに、他の教科の教授課題を適切に補足するもののように、私には思われた」¹¹⁶⁾ と。ここに、教授目標として「合理的な生き方への洞察」が掲げられ、この目標を達成する実践的部分を、今日では、「体育」または「健康教育」と言い表されているような教科が受け持ち、その理論的部分の役割が理科に割り当てられたのである。

特に、体育または健康教育について付言すれば、折しも、1890年12月に開かれた「学校会議 (Schulkonferenz)」の席上、時の皇帝ヴィルヘルム2世 (Wilhelm II, 1859-1941, 在位 1888-1918) は、ギムナジウムにおける生徒の負担過重とそれに伴う彼らの劣悪な健康状態を問題にし、肉体の鍛練の必要性を力説した。こうした皇帝のお声掛けもあり、体育がギムナジウムにおいて週3時間義務付けられ、また各種スポーツ奨励団体が発足するなど、漸く体育強化の気運が盛り上がりつつあったのである。ケルシェンシュタイナーの体育の実施も、ほぼこれと時期を同じくしている。もっとも、彼の場合、それは、既に指摘した通り、学生時代に過度の精神的緊張の余り、健康を害し、それ以来自ら登山やハイキング、水泳や体操、スキー、スケートなど、さまざまなスポーツを行って、心身の健康に人一倍気を使っていたことに由来する、生徒たちに対する配慮であったと言える。ともあれ、身体に関する正確な知識を持ち、それに基づいた合理的な生き方をするよう、生徒を啓蒙する「合理的、衛生的な生き方への教育 (Erziehung zu einer vernünftigen, hygienischen Lebensführung)」は、後に、——しかし、今日の我々の感覚からすれば、少々奇異に感じられるのであるが——彼の「公民教育 (Staatsbürgerliche Er-

ziehung)」の目標の一部に含められ、重要な役割を担わされることになるのである¹¹⁷⁾。既往のごとく、さまざまな教授上の創意工夫を生み出し、ケルシェンシュタイナーの「学校実践的活動の頂点」¹¹⁸⁾をなすと言って過言ではないシュヴァインフルト時代は、僅か3年で終わり、1893年10月、彼は、生まれ故郷ミュンヘン市のルートヴィヒ・ギムナジウムに転任した。しかし、そこで彼を待ち受けていたのは、当然のことながら、全く異なった学校の自然環境とそれに伴う自然科学の教師としての幻滅であった。彼は、ミュンヘンにおける教師活動を振り返って、こう書いている。「私が後年、物理や化学の実験室、学校園、水槽、飼育箱を設け、とりわけ、十分な生徒の実習を行って、教育的に有効などの自然科学の授業にも不可欠の前提をつくり出すことの必要性を、非常な情熱を持って、言葉や著作や行動で支持するようになったのは、ただ、自然科学における——それは国民学校においても同様であるが——単なる言葉だけの授業の教育的な無意味さや無益さを認識したせいばかりでなく、シュヴァインフルトからミュンヘンへという場所の変更によって私にもたらされた苦々しい期待外れのせいでもあったのである」¹¹⁹⁾。

この回想は、その後の彼のミュンヘン市視学官としての改革活動の根底に横たわっている一つの重要な根本動機を明らかにして余りあるものであるが、しかし、これまた彼自身も意識していたように、彼が自然科学の教師としての天国と地獄を経験した1890年から1895年までの5年間というものは、視学官就任後すぐに解決しなければならないはめになる「最初の大きな課題解決のための修業期間 (Lehrzeit für die Lösung der ersten großen Aufgaben)」として極めて重要な意味を持つ時期であったと言えよう。この期間に次の教授の根本的原則が、「あたかも鉄筆で……刻み込まれたかのごとくに」、彼の心に刻み込まれたのである。重複するものが少なくないが、これまでの叙述をまとめる意味で引用しておこう。

- 「a) あらゆる経験諸科学において、百科全書的学校経営は、教師にとっても、生徒にとっても最大の自己欺瞞の一つである。
- b) これらの科学で生徒を手工的、精神的に十分参加させられないような授業経営は、彼らに何らの精神的訓練も、道徳的訓練も与えない。
- c) 多くの学生を通じて同一のテーマを繰り返すことによって、教材を機械的に同心円的に配列するという当時なお非常に好んで用いられた方法は、大部分の生徒において教材への興味を押し殺す。
- d) 同一の時期にはできるだけただ一つのこと (nur Eines) をなし、しかも、それをできる限り入念かつ徹底的に (mit möglichster Sorgfalt und Gründlichkeit) 行うこと、それだけが真の精神の集中を与え、精神的訓練を保証する。
- e) 授業の仕方でもどうしても教材の選択を迫られるところでは、教材の各部分を結び合わせる精神的絆、大きな視点が必要である」¹²⁰⁾。

以上、私は、ケルシェンシュタイナーのギムナジウム教師としての教授活動について考察し、そこでの貴重な体験と経験がいかに彼のその後の活動や思想形成にとって豊かな土壌を成しているかを記述してきた。その記述を通して、たしかに、レブレの言うケルシェンシュタイナーの「实际的なものや所与のものに対する格別のセンス (ein ausgesprochener Sinn für das Praktische und das Gegebene)」や「現実根差した実践的形成者 (ein wirklichkeitsverwurzelter praktischer Gestalter)」¹²¹⁾としての特質が浮き彫りにされたことと思われる。

だが、もちろん、そこに問題点がなかった訳ではない。彼が自己の体験や経験から得た教訓や教授法上の根本原則の「理論的」——「実践家の理論」としての——性格の限界については、既に指摘したので、ここでは、それ以外に問題と思われる点を二つばかり取り上げ、これに若干の批評を加えたい。

第一に指摘すべき点は、ケルシェンシュタイナーが自らの教授経験の持つ限界を十分はっきりと自覚していなかったということである。既に見た通り、彼の教授法的措置は、専ら数学と自然科学の授業において工夫され、適用されたものであった。従ってまた、その教授効果も、ただそれらの教科においてのみ観察され、経験されたものに他ならない。たしかに、彼の方法論は、それらの範囲内では有効であった。これまでの叙述が十分そのことを裏書きしているであろう。しかし、それにもかかわらず、彼は、このような自己の教授経験の基礎の特殊性について、当時十分な認識を持っていなかったし、またその後も自覚せずに終わった。おまけに、彼のシュヴァインフルトにおける理科の授業は、これもまた既に述べたごとく、まだ公的な教科課程のない、従って、完全な自由行動の許される段階で行われたものであり、そのような自由があったればこそ、試みることができ、成功もし得た創意工夫が含まれていた。そのことについては、彼自身、後に、「私の（理科の）授業は私の完全に自発的な仕事であり……、それもまた、まだ公的な教科課程に拘束されていなかったのもので、私は、好きなように、私の課題を作り上げることができた」¹²²⁾と述べており、明確に意識していたものと思われる。しかし、彼は、後年、彼自身の限定された、しかも恵まれた事情のもとでのみ可能な経験を、余りにも性急に一般化し、それがために、特に「労作」と「労作学校」の概念や数学的、自然科学的教科の「陶冶価値 (Bildungswert)」¹²³⁾、更には、教育及び陶冶現象一般の性格に関する論述において、無理や不調和を生じさせる原因を作ってしまったのである。とりわけ、彼の晩年の教育学の不幸は、実にここに淵源する。しかし、ここでは、それへの詳細な論及は差し控えなければならない。

次に、ケルシェンシュタイナーと動植物、より広く言って、自然との出会いは、「科学的 (Wissenschaftlich) なもの」¹²³⁾であったとヴィルヘルム (Theodor Wilhelm, 1906-) が指摘しているように、たしかに、ケルシェンシュタイナー自身にとって「新しい学問」であった動物学や植物学の研究に没頭し始めた当時、彼は、既に36歳になっており、彼の背後には大学時代以来数学で鍛えた学問的訓練があり、そのような訓練によって科学的な研究法や誠実・真理愛・完全性への欲求といった精神的、科学的態度を身につけた大人として、自然に接したのであるが、そのような自然との出会い方、自然に対するアプローチの仕方及びそこから導かれた自然科学的教授論には一つの問題が含まれていると言わざるを得ない。それと言うのも、十分な科学的思考力を身につけた「自然科学者」と、そうでない子ども、とりわけ国民学校段階の生徒との間には、自然との出会い方、自然へのアプローチの仕方かなりの相違があるように思われるからである。子どもは、彼らが自然と出会う場合、果たして科学者のように、自然を観察の「対象」ないし「客体」として見るであろうか、大いに疑問である。子どもの思考というものは、それ程科学的、分析的なものではなく、むしろ、より前科学的な、全体的、直観的なものである。従って、そのような子どもが、科学的思考、換言すれば、論理的、分析的思考を身につけるように漸次導いて行かねばならないとしても、特に国民学校の段階の生徒に、ケルシェンシュタイナーが理科の教授目標としたとき、「自然法則への洞察によって、合理的な生き方に対する不変の基礎を築

く」というような目標を前面に掲げ、彼らの自然に対する素朴な信仰や生きとし生けるものへの
 敵かな畏敬の念を——たとえそれが前科学的、魔術的なものであれ——圧殺するようなことがあ
 ってはならない。彼の理科の教授実践は、あくまでもギムナジウム段階の生徒を対象にして、科
 学的に行われたものであり、そこから導き出された教授の根本原則が一律に、すべての年齢段階
 の子どもに適用されるべきではないことは言うまでもない。

第3節 ギムナジウム教師時代におけるケルシェンシュタイナーの人間観・世界観

さて、ギムナジウム教師としてのケルシェンシュタイナーの活動に関する考察を終わるに当た
 って、今一つ、重要な考察が残されているように思われる。それは、言うまでもなく、当時の彼
 の教育・教授活動の根底に横たわっていた人間観・世界観についての考察である。彼自身告白し
 ているように、彼が教育実践を重ね、人生経験を積むにつれて、彼が研究し、教えている「数学
 が何の解答も与えることができなかった宗教的かつ一般人間的な諸問題」¹²⁴⁾ が彼の大きな探求
 テーマとなり、彼は、それらの問題と直接取り組み、それらに対する態度決定を通して、自らの
 人間観・世界観を形成していった。もとより、そのころの彼の人間観・世界観は、まだ十分な学
 的反省を経ず、全く素朴な個人的信念として、あるいは世界に対する基本的態度として存在して
 いたに過ぎず、それ故に、教育実践においても教育目標とか、「陶冶理想 (Bildungsideal)」と
 か呼ぶべきものとも緊密な関係を結んでいたとは言いがたい。しかし、それらが、無意識のうちに
 せよ、彼の実践活動を規定し、方向付けていたことに違いはない。更に、それらは、彼がミュン
 ヘン市視学官に就任後、次次次第に自覚化され、明確な輪郭をもって表明されることによって、
 彼の教育改革活動や教育学の性格を特徴付けることになるのである。

彼のギムナジウム教師時代における実践を方向付けていた最も顕著な特色の一つに、ヴェー
 ルが指摘する「科学の尊重 (Hochschätzung der Wissenschaft)」¹²⁵⁾ があった。生徒たちを真の科
 学的態度に導くことがケルシェンシュタイナーの教育活動の主要目標であったと言って、決して
 言い過ぎではない。

しかし、彼は、この科学の尊重という立場を非常に高い代価を払って贖わなければならなかつ
 た。既に述べたごとく、彼は、信心深いカトリック信者であった両親に育てられ、青春時代に至
 るまで「あらゆる内面的な罪から免れ、神の御胸にかくまわれていたいという大きな憧れ」¹²⁶⁾ を
 抱き続けていた。しかし、彼の素朴で、敬虔なカトリック信仰も、早やギムナジウムの上級クラ
 スで微かに崩れ始めた。そこで学んだ「護教論 (Apologetik)」が、彼の経験に基づく認識と対
 立することに、彼は気付くのである。更に、彼が多感な修業及び研究時代を送ったのは、ダーウ
 ィン (Charles Darwin, 1809-1882) の進化論が依然猛威をふるい、精密自然科学がいよいよ本
 格的な勢力を獲得し始めようとしている時代であり、これらの教説が仮借なく教会の伝統的な教
 義の屋台骨を揺り動かしていた。そのような時代の雰囲気の中で、若きケルシェンシュタイナー
 も、科学に対する、また人間理性に対する熱烈な信仰に身も心も拉し去られるのを感じた。今や
 彼の心は、「真理はどこにあるのか、教会が間違っているのか、それとも科学が間違っている
 か」¹²⁷⁾ という二律背反の前に、どちらに決断を下してよいものかと悩み続けるのである。

この彼の内面的苦悩は、愛する許婚ゾフィーとの信仰上の対立により、一層深刻の度を加えた。

彼女は、厳格にして忠実な「正統信仰 (Orthodoxie)」の立場に立っていたのに対し、彼は、たしかに、今なお、教会の規定を尊重し、断食をし、「告解 (Beichte)」をしに行ったりはするが、彼女が「真の篤信の象徴」として期待するようなこと、例えば、「あらゆる人怖じを軽蔑すること (Verachtung aller Menschenfurcht)」や「世間のどんな意見にもかかわらず、カトリック信仰の旗を公に欣然と、また勇敢に高く掲げること」などをもしやなし得ないでいた。そこで、彼女は、「子どもらしく無邪気に教会の言葉に身を委ねる代わりに、色々と不幸な思案にくれる傾向のある」¹²⁸⁾ ゲオルクを救済の道に導こうとした。他のあらゆる事柄では彼の前で謙虚で控え目な彼女ではあったが、こと恋人の「靈魂の救い (Seelenheil)」に関しては、「迷える羊」を正道に連れ戻そうとする決意において、断固として揺るぎ難いものがあった。それにはさすがの彼も驚き、狼狽した。しかし、ケルシェンシュタイナーは、この「良心問題 (Gewissenfrage)」に対しては、誠に「男らしい、きっぱりした態度 (männlich-entschlossene Haltung)」¹²⁹⁾ を取って、いかなる妥協にも応じなかった。「私のような者にとっては、ただ自分で戦いとられた信仰 (ein selbst-erkämpfter Glaube) があるだけで、そうでなければ、全然何もないも同然です。私がこの点でいつも私のお前への愛情に左右されているのでしたら、私は、古くからの疑念を抱き、多くの虚偽の思想や行為を持った古い人間のままでありましょう。……しかし、たとえどういう事態になろうとも、お前は、私が日毎により良くなるように助けておくれ」¹³⁰⁾ と、彼はゾフィーに繰り返し強調している。マリー・ケルシェンシュタイナーによるゲオルクの伝記には、彼とゾフィーの間に取り交された婚約時代から結婚後にかけての書簡が数多く紹介されている¹³¹⁾ のであるが、その行間からは、互いに愛し合いながら、しかしそれだけ余計に、信仰上の問題にかかわる内面的確執に苦しみ悶える二人の息づかいが側々と伝わってくる。ある地方司祭が、彼女にそのカトリックへの変わらぬ篤い信仰を損なうことなく、「神は、名誉や義務への忠実さの中で、とにかく自分で神に至る道の手掛りを探そうとする人間を彼の恩寵から除外することはないであろう」という希望を抱かせることに成功して、漸く夫婦間の騒ぎ乱された平和は旧に復した。しかし、ゾフィーの没後、70歳のゲオルクが「我々の間には宗教という重いボールが横たわっている」¹³²⁾ と告白しているところを見ても、彼ら夫婦の間で信仰上の完全な一致をみるということは、ついになかったのではなからうか。

しかし、ケルシェンシュタイナーは、今見たように、信仰問題において妻とどんなに対立しようとも、決して妥協しなかったと同時に、妻の信仰の喜びに対してはいつも最高の敬意を払うことを怠らなかつた。「彼は、自分自身に対して要求する、自己の信念のために尽くす権利を、その信念が真面目で、真正で、素直なものでありさえすれば、他人に対しても認め」た。その限り、彼は、「その本質において自由主義的 (liberal)」¹³³⁾ であったと言えよう。このように心が広く、自由なものの見方・考え方ができる彼の態度は、彼の教育活動においても、また政治や国家に対する態度決定においても一貫している。私は、ここに、彼のギムナジウム教師時代の人間観・世界観の第二の特徴を見いだす。既に紹介した彼の生徒たちに接する態度に十分それが窺われるので、ここでは、後者の問題、すなわち、政治や国家に対する彼の自由主義的な態度決定についてだけ述べておこう。

マリー・ケルシェンシュタイナーの伝えるところによれば、彼は、ドイツ帝国の成立 (1871年) 以来6回目を数える1884年10月の帝国議会の総選挙に際し、それは、“Wählen” (選挙する)

というより，“Wühlen”（人身を攪乱する，扇動する）と呼んだ方が適切であろうと辛辣な皮肉を浴びせ，当時の政党活動のあり方に対する不満を表明している¹³⁴⁾。彼は，当時，「大学生においてさえそれ程政治生活に対する関心が燃え上がらなかった時代に，また世の人が，なるほど愛国的（national）には考えるが，公民として（staatsbürgerlich）考えようとはしなかった時代に生きていたけれども，それでもやはり彼は既に，国民（Volk）の有機的な精神生活にできるだけ多く参加するという公民としての義務を感じていた」。彼のこの国民または祖国（Vaterland）全体の発展を重視する「公民的」観点からすれば，当時の支配的な政党はいずれも——中央党（Zentrum）も，自由党（Liberales Partei）も，また保守党（Konservative Partei）や社会主義労働党（Sozialistische Arbeiter Partei）も——彼の理想を充足させるものではなかった。それと言うのも，彼は，望み通りの帝国議会とは，一党一派に偏してはならず，その議員も各自，物の考え方や発言において自由でなければならないと考えていたからである。ところが，現実の議員の活動は，所属政党の主義主張に拘束されて，自由ではなく，その政党はと言えば，利己的な妥協と祖国より自党の権力要求を上におく無責任な行動を繰り返していた。従って，彼は，差し当たり，「断固としていかなる政党にも入党はしない」。しかし，投票する際には，「自分が，もし祖国が，その男の手中にあるのなら，安全に保護されるであろうと思う人物が長（かしら）になっている」政党を選ぼうと決心する。ところで，ケルシェンシュタイナーにとって，そのような祖国を安心して任せられる人物とは，「ドイツ帝国の鍛冶屋（der deutsche Reichsschmied），ドイツ人のために戦い，勝利をもたらした最高の人（Gipfelmensch）」¹³⁵⁾，ビスマルク（Otto von Bismarck, 1815-1898）を描いて他になかった。それはともかく，こうした彼の「自由主義的に規定された祖国愛（die liberal bestimmte Vaterlandsliebe）」¹³⁶⁾は，しかし，ドイツ帝国の成立によって待望久しい統一国家が実現した感激の中に，青春を迎え，青春を送った世代に共通する一つの心的態度であったことは指摘するまでもあるまい。それ故に，ケルシェンシュタイナーの自由主義的かつ国家主義的な基本的態度を正しく評価しようとするならば，ヴェルヘルムも言うように，「新しく成立した帝国の全体的風土から」¹³⁷⁾，これを理解する必要がある。だが，これについての詳細は，彼の国家観や公民教育思想を論じる際に譲らねばならない。しかし，今は，以上見たような彼の自由主義的かつ国家主義的態度が，彼の教育活動の底流をなす第二の特徴であったことだけを指摘するに止める。

最後に，ギムナジウム教師としてのケルシェンシュタイナーの活動を根底から支えたものとして，彼の楽天主義的な人間観・世界観を挙げることができよう。彼は，たしかに，シュプランガーも言うように，「生まれつきいかなる種類の悲観主義も持ち合わせていなかった」¹³⁸⁾。彼は，生涯，「バラ色の眼鏡（die rossenfarbige Brille）」をかけ続けたのである。しかし，このような彼の精神的基調，ヴェーレの言葉を借りて言えば，「生肯定的な楽天主義（lebensbejahender Optimismus）」は，既に見た彼の科学を信じる傾向や自由主義的な傾向とともに，彼が「19世紀的人間」の部類に属することの証明として，従って，現代の人間にはもはや理解不可能の傾向として見られ勝ちである。今引き合いに出したヴェーレも，こうした彼の人間や世界に対する態度を「我々現代人のケルシェンシュタイナー理解に対する難点（Schwierigkeiten für unser heutiges Kerschensteinerverständnis）」¹³⁹⁾の一つとみなしている。だが，私は，マリー・ケルシェンシュタイナーやシュプランガーとともに，彼の「楽天主義」を弁護する。

むろん、彼の思考には19世紀の科学信仰と結びついた「進歩の観念」を信じる楽天主義的傾向が付着し、それがまた彼の世界への基本的態度を規定していることに間違いはない。しかし、そのような彼の態度は、マリー・ケルシェンシュタイナーの指摘する通り、「世界の不十分さの認識を前にして横飛びして無批判の中に身を隠す、かの浅薄な楽天主義」¹⁴⁰⁾とは縁もゆかりもない。つまり、彼の楽天主義は、人間や世界に対する「現実主義的」な認識と批判を全く欠いた、底の浅いものでは決してなかった。その点において、シュプランガーも同意見である。彼は言う。ケルシェンシュタイナーの性向に悲観主義の一片だに認められなかったのは、「彼の人生に深い苦悩がなかったからではない。日常の最も卑近な苦勞から孤独な宗教的な魂の苦悩に至るまで、人生が人間のために用意したありとあらゆる苦痛と辛酸を、彼はなめ尽くした。しかし、これらの経験のすべてが、しんから健康な性質にぶつかった。すなわち、楽しみや喜びをこの世から得るために決して奪われることのなかった本性に出くわしたのであった」¹⁴¹⁾と。彼における「しんから健康な性質」とは、彼が愛する「母から受け継いだ神聖な遺産」である「永遠に朗らかなユーモア」¹⁴²⁾であった。彼は、このユーモアを人生の「ありとあらゆる苦痛と辛酸をなめ」ながらも、「人生に対する大きな眼差しと同時に、人生のつまらぬこと、いやなことについての誠実な経験を持った表現であり、人生が非常に低劣で、苦悩に満ちたものであるが故に、偉大なものへの信仰を失っていない表現」¹⁴³⁾であり、また「偉大なものの価値を信じて疑わないが故に、卑小なものや苦痛に満ちたもの、子どもらしいものや不十分なもの、不完全なものやうわべは無価値に見えるものの意味を見失うことのなかった」¹⁴⁴⁾表現でもある「大ユーモア」にまで発展させ、成熟させたのである。このような大ユーモアは、従って、ケルシェンシュタイナー自身規定するように、「悲観主義と全く相いれないもの」であると同時に、「無思慮な楽天主義から遠く隔たったもの」¹⁴⁵⁾でもある。むしろそれは、両者の対立を越えた根本気分であり、人生観である。そして、ここでケルシェンシュタイナーの「楽天主義的」な人生観・世界観が問題にされる時、それは、このような性質のものを指して言われていることを銘記しなければならない。

だとすれば、このような彼の楽天主義は、果たして、我々現代人から遠く深く隔絶された理解不可能のものであろうか。私は、そうとは思わない。否、逆に、ケルシェンシュタイナーの教育学的見解が、今なお、教育とは何であるかを知り、また知ろうと欲する多くの人々の共感を呼び、教育的行為に向かって彼らの心を鼓舞する秘密は、彼のこうした人生観や世界観の中にも潜んでいるとさえ言うことができよう。

かくして、以上述べた科学尊重、自由主義、楽天主義という三つの基本的態度を堅持して、ケルシェンシュタイナーは、いよいよ、ミュンヘン市視学官の職に立ち向かうことになるのである。

〈注〉

第6章

- 1) 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. 117. (以下 Selbstdarstellung と略記)
- 2) Gerhard Wehle; Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners. 2. neubearbeitete Aufl. Weinheim 1964, S. 20.

- 3) Selbstdarstellung, S. 117.
- 4) A. a. O., S. 120.
- 5) Georg Kerschensteiner; Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt. Ein Rückblick. In: Archiv für Pädagogik. I. Teil: Die pädagogische Praxis. 3. Jg., Nr. 3, Leipzig 1915, S. 101. (以下 Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt と略記)
- 6) Dr. Stoll, Oberstudiendirektor; Dr. Georg Kerschensteiner. Lehrer der Städtischen Handelsschule in Nürnberg. In: Jahresbericht der Wirtschaftsoberrealschule mit Höherer Handelsschule für Jungen der Stadt Nürnberg. 120. Berichtsjahr, Nürnberg 1954, S. 55. (以下 Dr. Georg Kerschensteiner と略記)
- 7) Marie Kerschensteiner; Georg Kerschensteiner. Lebensweg eines Schulreformers. 3. erw. Aufl., hrsg. von Josef Dolch, München-Düsseldorf 1954, S. 113.
- 8) Rainer Bölling; Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983, S. 61.
- 9) Marie Kerschensteiner; a. a. O., S. 114.
- 10) Dr. Georg Kerschensteiner, S. 57.
- 11) Vgl. Selbstdarstellung, S. 174.
- 12) Dr. Georg Kerschensteiner, S. 57.
- 13) Marie Kerschensteiner; a. a. O., S. 120.
- 14) Selbstdarstellung, S. 120.
- 15) Marie Kerschensteiner; a. a. O., S. 121.
- 16) Vgl. Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt, S. 101.
- 17) Selbstdarstellung, S. 121.
- 18) Gabriele Fernau-Kerschensteiner; Georg Kerschensteiner oder "Die Revolution der Bildung." München-Düsseldorf 1954, S. 44.
- 19) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 20.
- 20) Gabriele Fernau-Kerschensteiner; a. a. O., S. 45.
- 21) Selbstdarstellung, S. 124.
- 22) A. a. O., S. 122.
- 23) A. a. O., S. 123.
- 24) A. a. O., S. 124.
- 25) Gabriele Fernau-Kerschensteiner; a. a. O., S. 48.
- 26) Selbstdarstellung, S. 124.
- 27) Gabriele Fernau-Kerschensteiner; a. a. O., S. 48.
- 28) A. a. O., S. 49.
- 29) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 131.
- 30) Vgl. Selbstdarstellung, S. 117.
- 31) Vgl. a. a. O., S. 122.
- 32) Vgl. Erich Weniger; Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1957, SS. 16-17.
- 33) Selbstdarstellung, SS. 117-118.
- 34) A. a. O., S. 118.
- 35) Georg Kerschensteiner; Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. 5. Aufl., München-Düsseldorf 1952, S. 60. (以下 Die Seele des Erziehers と略記)
- 36) Hans Kirschbaum; Die Entwicklung der theoretischen Voraussetzungen von Kerschensteiners Pädagogik. Leipzig 1927, S. 94.
- 37) Marie Kerschensteiner; a. a. O., S. 200.
- 38) Albert Reble; Georg Kerschensteiner. Lüdenscheid o. J. 1954, SS. 11-12.

- 39) Marie Kerschensteiner ; a. a. O., S. 101.
- 40) Die Seele des Erziehers, S. 42.
- 41) A. a. O., S. 57.
- 42) A. a. O., S. 59.
- 43) A. a. O., S. 61.
- 44) Albert Reble ; a. a. O., S. 16.
- 45) Selbstdarstellung, S. 118.
- 46) Die Seele des Erziehers, S. 68.
- 47) A. a. O., S. 69.
- 48) A. a. O., S. 70.
- 49) A. a. O., S. 68.
- 50) Vgl. Marie Kerschensteiner ; a. a. O., SS. 103-104.
- 51) A. a. O., S. 103.
- 52) Die Seele des Erziehers, S. 67.
- 53) A. a. O., S. 69.
- 54) A. a. O., S. 66.
- 55) A. a. O., S. 68.
- 56) Marie Kerschensteiner ; a. a. O., S. 104.
- 57) Gerhard Wehle ; a. a. O., S. 21.
- 58) O. F. ボルノー, 玉川大学教育学科編『教育者の徳について』, 玉川大学出版部, 1982, 47ページ。
- 59) Die Seele des Erziehers, S. 76.
- 60) Herman Nohl ; Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 5. Aufl. Frankfurt am Main 1961, S. 138.
- 61) Die Seele des Erziehers, S. 80.
- 62) A. a. O., S. 79.
- 63) A. a. O., S. 81.
- 64) Dr. Georg Kerschensteiner, S. 58.
- 65) Gabriele Fernau-Kerschensteiner ; a. a. O., S. 39.
- 66) Selbstdarstellung, S. 118.
- 67) Die Seele des Erziehers, S. 74.
- 68) A. a. O., S. 71.
- 69) A. a. O., S. 75.
- 70) A. a. O., SS. 73-74.
- 71) A. a. O., S. 75.
- 72) A. a. O., S. 74.
- 73) ヘフディンク, 宮坂いち子訳『生の感情としてのユーモア』, 以文社, 1982, 62ページ。
- 74) Eduard Spranger ; Der geborene Erzieher. 2. Aufl., Heidelberg 1960, SS. 105-106.
- 75) ヘフディンク, 前掲書, 8ページ。
- 76) Marie Kerschensteiner ; a. a. O., S. 104.
- 77) Selbstdarstellung, S. 118.
- 78) Dr. Georg Kerschensteiner, S. 58.
- 79) Selbstdarstellung, S. 119.
- 80) Marie Kerschensteiner ; a. a. O., S. 104.
- 81) Dr. Georg Kerschensteiner, S. 58.
- 82) Vgl. Georg Kerschensteiner ; Der erste naturkundliche Unterricht. Einzelabdruck des Anhangs zur 2. Auflage der Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes. München 1901, S. 3. (以下 Der erste naturkundliche Unterricht と略記)

- 83) Selbstdarstellung, S. 119.
- 84) Die Seele des Erziehers, S. 8.
- 85) Selbstdarstellung, S. 119.
- 86) A. a. O., S. 118.
- 87) Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt, S. 100.
- 88) Selbstdarstellung, S. 119.
- 89) Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt, S. 100.
- 90) Selbstdarstellung, S. 119.
- 91) Die Seele des Erziehers, S. 105.
- 92) A. a. O., SS. 102-103.
- 93) Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt, S. 101.
- 94) Selbstdarstellung, S. 121.
- 95) A. a. O., S. 124.
- 96) Der erste naturkundliche Unterricht, S. 1.
- 97) Selbstdarstellung, S. 124.
- 98) Der erste naturkundliche Unterricht, S. 3.
- 99) Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt, S. 101.
- 100) Selbstdarstellung, S. 121.
- 101) Der erste naturkundliche Unterricht, S. 3.
- 102) Selbstdarstellung, S. 121.
- 103) Eduard Spranger; Georg Kerschensteiner 1932. In: Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd. XI. Hrsg. von Otto Dürr, Heidelberg 1972, S. 407.
- 104) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 22.
- 105) Vgl. Georg Kerschensteiner; Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. 7. Aufl., München-Düsseldorf 1954, SS. 206-207. (以下 Grundfragen der Schulorganisation と略記)
- 106) Marie Kerschensteiner; a. a. O., S. 123.
- 107) Grundfragen der Schulorganisation, S. 207.
- 108) Selbstdarstellung, S. 123.
- 109) Theodor Wilhelm; Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis. Stuttgart 1957, S. 86.
- 110) Der erste naturkundliche Unterricht, S. 3.
- 111) Grundfragen der Schulorganisation, S. 206.
- 112) Der erste naturkundliche Unterricht, S. 25.
- 113) A. a. O., S. 27.
- 114) A. a. O., SS. 3-4.
- 115) Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt, S. 102.
- 116) Der erste naturkundliche Unterricht, S. 116.
- 117) 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. 18.
- 118) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 20.
- 119) Selbstdarstellung, S. 123.
- 120) Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt, S. 103.
- 121) Albert Reble; a. a. O., S. 16.
- 122) Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt, S. 102.
- 123) Theodor Wilhelm; a. a. O., S. 71.

山崎：ケルシェンシュタイナー教育学の基底としての前半生(Ⅱ)

- 124) Zwanzig Jahre im Schulaufsichtsamt, S. 101.
- 125) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 23.
- 126) Georg Kerschensteiner; Theorie der Bildung. Leipzig-Berlin 1926, S. 445.
- 127) Marie Kerschensteiner; a. a. O., S. 127.
- 128) A. a. O., S. 126.
- 129) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 169.
- 130) Marie Kerschensteiner; a. a. O., S. 129.
- 131) Vgl. a. a. O., SS. 125-132.
- 132) A. a. O., S. 132.
- 133) A. a. O., S. 130.
- 134) Vgl. a. a. O., S. 109.
- 135) A. a. O., S. 110.
- 136) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 23.
- 137) Theodor Wilhelm; a. a. O., S. 201.
- 138) Die Seele des Erziehers, S. 10.
- 139) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 134.
- 140) Marie Kerschensteiner; a. a. O., S. 116.
- 141) Die Seele des Erziehers, S. 10.
- 142) Selbstdarstellung, S. 113.
- 143) Die Seele des Erziehers, S. 85.
- 144) A. a. O., SS. 85-86.
- 145) A. a. O., S. 86.