

ケルシエンシュタイナーにおける

公民教育思想の問題性 (一)

——主として制度と思想の関連を中心として——

大 谷 光 長

ケルシエンシュタイナー (G. Kerschensteiner, 1854~1932) は一八九九年に、「教授案の理論的考察」 *Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans* を刊行し、始めて理論的に教育学的諸問題に対して自己の意見を述べた。彼の四五才の折である。彼はその時迄に、すでに初等教育及び高等教育機関の教師 *Lehrer an der Volksschule und der höheren Schulen* として、またミュンヘン市視学官 *Stadtschulrat von München* として、豊かな教育的経験をも有していた。このことは何を物語るであろうか。彼の最初の作品の背後に、彼の深い洞察と実践的経験に基づく、思想的制度的な教育的行為への不動の意志が横たわっていることを察知すべきであろう。

とりわけ、理論家としての彼の誕生にあたって、彼のミュンヘン市視学官の就任を重視したい。彼の妻マリエ・ケルシエンシュタイナー (Marie Kerschensteiner) の語るところによると、ミュンヘン市視学官への推せんは、妥協と偶然が主役を演じたという。即ち、当時のミュンヘン市視学官ローメデル (Rohmeder) は彼の後継者としてニクラス博士 (Dr. Nicklas) を推挙したが、博士のプロテスタントのためか、カソリック系の市民側から激しい反対に会って、博士自身このポストを断念せざるを得なかった。ところが、ある日のことニクラス博士とケルシエンシュタイナーとの偶然的な街路上での会話の中で、博士はケルシ

エンシュタイナーが視学官の仕事に対し、極めて積極的な関心を寄せていることを知って、博士は自分の代りに彼を推せんした。一つには、ケルシエンシュタイナーの自称するカソリック教義への適合性 *Katholizität* によって、カソリック政党の願望がとりいれられるということ、二つには、ケルシエンシュタイナーの比較的自由的態度によって、他の政党にもかなり幅のある姿勢が予期されるということ、三つには、ケルシエンシュタイナーのそれ迄の小学校教師或はギムナジウム教師としての、一般的にいつて教職上の秀れた専門的識見と固有な経験を所有することが考えられるので、この人事は程なく、また抵抗なく実現した。①

一八九五年視学官に就任したケルシエンシュタイナーが、勢力的にミュンヘン市の教育事情の把握に努め、新しい抱負に基づいて学校現実に取組もうとしたことは容易に想像できる。が事實は、彼の前任者当時から、一日も早く解決の迫られていた二つの教育問題があった。その一つは、ミュンヘン小学校での新たな実物教科教授案の作成 *die Neufassung des Lehrplans für die Realienfächer in dem Münchener Volksschulen* であり、他の一つは、ミュンヘン市の職業学校の新しい組織化 *die Neuordnung der Berufsschulen der Stadt* である。② 思うに、ケルシエンシュタイナーの教育学的思惟は、この二問題の調停の中で、最初の理論的段階において発展したと考えてよい。というのは、教授案の形成 *Lehrplangestaltung* と職業学校機構 *Berufschulorganisation* とにおけるこの二重の発端と並んで、実際またケルシエンシュタイナーの教育的諸経験との密接な接触の中で、公民教育の問題が彼のユニークな思想として、しかもこのユニークな思想は、それとしてまた労作学校 *Arbeitsschule* の理念を共に構成しつつ結実されたのを確認することが可能であるからである。そして、これらの思考は、ケルシエンシュタイナーによって、やがて一般陶冶的学校制度の一切の形式 *alle Formen des allgemeinbildende Schulwesens* へ移行されていった。いうまで

もなく、この間の彼の仕事に対して激しい批判がなされた。がその当初は、それら批判は彼によって、殆んど黙殺された。しかし、一九〇九年ないし一〇年頃から、ケルシェンシュタイナーはそれら批判の強い影響を受け、また世人の疑惑をとくために、新たな陶冶理論の構想に取りかかったのである。成程、ケルシェンシュタイナーの活動は、様々な形態のうちにかがいがい知ることは可能である、が彼の最初の発端が、そしてそれと共に始められた諸労作が、常に再び相互に生産的活動を促進し、その問題が広く且つ深くいかに展開していったか、それ故にまた、どのようにしてこの根源的発端から、爾後の彼の全体作品がくり広げられていったかを明らかにすることは、ケルシェンシュタイナーの教育理論の解明にとって重要であると思う。この意味で、以下述べる諸点は、ケルシェンシュタイナー教育思想の発端であり、その究明である。

さて、ケルシェンシュタイナーにおける公民教育の理論は、補習学校 *Fortbildungsschule* の新機構の樹立的努力の中で発生し、従って先ず以って、補習学校と密接に結合されていることが指摘されるべきであろう。ところで、このことを論証する前に、この思想の時代的背景を明らかにすることが、問題の正しい理解にとって重要であるように思われる。

ドイツ史に關する秀れた学徒であるドローズ (*Jacques Droz, 1909*~) によれば、「プロイセン指導のもとに統一ドイツを実現し、この統一帝国の中にブルジョアジーを包摂すること——それは一八七一年に至るまでビスマルクの二大事業であった」⑧という。ところで、この二つの事業は、何れもこの時期に始まるドイツの大規模な工業化を考えないでは説明できない。一八五〇年から一八六〇年までの期間は、要するに経済的変貌と新ドイツの創成——そこでは力の歴史的な分裂は、新しい秩序の中に消滅する——との端緒を物語る。小職人と小企業の諸邦が消滅し

て、ドイツは眼前に機械時代、資本主義時代の開けるのを見る。この異例の繁栄は、その結果古い社会的な枠を全くうち壊すこととなった。つまり、国内の工業化を前にして、統治者たる貴族階級は、プロイセン国家において純粹に農業的且つ封建的な性格を維持することが極めて困難になった。古い貴族階級に対して、実業に携わる強力なブルジョアジーが形成されていった。しかし一般に、一九七一年以後のドイツ内政史は統一の方向に順調に発展する。相変わらず君侯達の争いはあるが、統一主義が政党多数派の賛同するところであった。ところで、帝政時代政界に本質的な役割を演じてきた政党が四つある。伝統的に王の大権、軍隊、ルター教会、王座と祭壇の同盟に組する保守党、大ブルジョアジーの利害を代表する国民自由党、カソリックの利益の防衛の外は一切主張しないカソリック中央党、最後に社会主義政党である社会民主党がこれである。時の北ドイツ連邦の宰相ビスマルクは (*Otto von Bismarck, 1815*~*1898*) 好都合と見た政党と一時的同盟を結びつつ、その多数派を選ぶ態度を終始採用していた。とりわけ、プロイセンの君主政治と西欧的自山主義との間の妥協の上に、その对内政策を樹立した。成程、彼は国民の幸福を上から与えた。しかし、政治に対する国民の関心を麻痺させることが、彼の政治姿勢であった。その結果、支配階級に対して、国民大衆は何ら革命的意欲を持たない無定形なものになり終った。

フリードリヒ三世のごく短い治世の後を受けたヴィルヘルム二世は、自ら統治したいと望み、内政外交何れについてもビスマルクと相談することなく、遂に一八九〇年彼を罷免した。ドローズは、このことについて以下の如く感想を洩らす、「かくて、ビスマルクは自分の手でしか動かせぬ機械を新帝に譲ったのである。しかし、自己の大権と義務は知っているても、性急で饒舌で気紛れな新帝には、そのような相続を受ける資格は全くなかった。ヴィルヘルム時代史は、危機の、しかも破局に行くよりしようなない危機の歴史となろう」と。④

ビスマルクの失脚から一九一四年の世界第一次大戦に至る迄、ドイツ史における著るしい事実は、人口の増大（四、八〇〇万から六、七〇〇万に増加）と並んで工業化の急激な発展であろう。しかし、自由競争よりも努力の訓練と集中に傾く例のドイツ人気質から、この国では資本主義は急速に封建的な権威好みの性格をとる。その結果、恒常的な危機、破産の奔流、そして恐ろしい恐慌は依然として止まず、大戦の前頃にはドイツ経済界は未曾有の混乱に陥っていた。そして、他方かかる経済的情勢に対応して、社会的危機の現れたのは自然の勢いというべきであった。支配階級——地主、工業家、商人または銀行家の階層——は、一九一四年において五〇万人を超えない。これに対して、三、〇〇〇万にのぼる膨大なプロレタリアがあり、両者の間に中流階級——耕作者、職人、小親方、下級職員及び自由職業家——がある。ところが、この中流階級が次第にプロレタリア化の危険に脅かされる。我々はドローズと共に、「ヴェイルヘルム時代のドイツは、かつては貧しく今や余りにも急激に成り上った国という印象を与える」^⑤ということを認める。そこには、成金の産業熱が見られ、また無遠慮に狂暴な金権政治に熱中する寄生的ブルジョアジーが存する。それは完成された生活様式も、一定の思想の枠も、哲学的伝統もない階級であり、もっと重大なことには政治上の定見をもたない階級である。

しかし、このことはやがて、そして特に十九世紀の最後十年間、人々に公民教育の必要を求めたこととなった。というのは、当時のドイツにあって、一つには立憲君主政体、二つには拡大された選挙権といった制度及び国家課題に対する全ての市民の深い洞察が要求されたからである。時も時、一八八九年五月一日付の若き皇帝ヴェイルヘルム二世の公布は、公民教育問題に対し以下の二つの問題点を包含していた。

a 学校は先ず第一に、神の畏敬及び祖国愛の育成によって、国家の且つ利益社会的諸事情の健全なる見解に対し原則を設定せねば

ならない。

b “社会民主主義の理論は、ただに神聖な戒律に、そしてキリスト教的道徳哲学に矛盾するのではなくて、実際に不可能であり、且つその結果において、個人にもそして全体にも等しく有害である” という確信を、学校は青少年に与えねばならない。

これに加えて、一八九〇年十二月の高等教育に関する学校会議 *die Schulkonferenz über Fragen des höheren Unterrichts* において、皇帝は如上の考えを重ねて強く主張し、しかも勢の赴くところ「ドイツ教師団は社会民主主義への戦いを続行しなかった」と迄非難するに至った。かくて、皇帝自らによる、実は殆んど全てにわたって政治的特長で着色されたと解し得る公民教育の性格規定の波が、澎湃として当時のドイツ帝国を席卷した。ヴェーレ (G. Wehle) によれば、時の支配者の着眼点は以下の二点に焦点づけられるという。

1 大衆の公民教授の道程で、君主政体的志操 *die monarchische Gesinnung* が強化されるべきであり、且つ祖国の政治的機構に

関する知識が豊富にされるべきである。

2 かくてこそ、人は社会民主主義に、及び自由主義の中心並びに左翼の若干の努力に抵抗し得る。^⑥

時恰も一九〇〇年の春、エアフルトの王立公益科学アカデミー *die königliche Akademie gemeinnütziger Wissenschaft zu Erfurt* が懸賞論文「我々男子青年が小学校の卒業から兵役入隊まで、最も合目的に公民的利益社会へ、いかにして教育し得るか」を募集した。ケルシエンシュタイナーはこれに応募し、そして第一位を獲得した。これが一九〇一年に出版された「ドイツ青年の公民教育、*Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*」である。

II

“ドイツ青年の公民教育” という題名の下で、一〇版を重ねたケルシ

エンシュタイナーのこの労作は、補習学校制度の目的に相応する機構を得ようとする努力から生じた。事実、この著作はかかる意図の様々な学校の新たな組織化に対する、彼の若干の根本命題と更にまた公民教育に対する例の根本命題を包含している。就中、人はここで思想が制度化された時、いかに教育の力が強力になるかということに気付くであろうし、それと同時に教育的思惟の基盤の何であるかを見出すであろう。

さて、我々はケルシエンシュタイナーの抱く公民教育の偉大な問題群を、先ず補習学校制度の機構を説明することによって明白にするであろう。「組織することは慎重さを有する、継続的エネルギーを含有することを意味する。慎重さは、その機構にとって、都合の良い、及び都合の悪い一切の可能性を眼中に捉えること、そして将来なされる計画に対し考慮を払うことを人間に可能にさせる」という彼の処女論文、教授案の理論的考察、*Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans. 1. Aufl., S. 24* の中の言葉は、ケルシエンシュタイナーの行政家としての態度を知る上で、先ず記憶される必要がある。彼は事柄の着手に当って、可能な限り堅実にして且つ不可侵的な姿勢をとろうとし、このためすでにその事柄について論及された諸報告の中に手掛りを求める。かかる姿勢は、ケルシエンシュタイナーの教育理論に関する学究の徒が、或はケルシエンシュタイナーを独想的見解の持主でないと断じ、或は彼を折衷論者と見做す根拠を与える事になる素因であるが、ヴェーレの「ケルシエンシュタイナーは行政家としては、穏当なレアリスト *nüchterner Realist* である」^⑥ という人物評は最も妥当なものと考ええる。「一切の現存しているものは、変化している諸事情への絶えざる適応の下で有機的に生成される。我々が改善しようと意欲するならば、それ故我々はこのことを若干の社会改革家が行為する如く、存在する一切のものが価値的であるということ、それは消滅するということを説明してはいけな

い。そして、到る処で、大規模に、一挙に改革しようとしてはいけな

そうではなくて、我々は慎重に、国家の中で生の現在の流れを形成する何千という源泉を追跡せねばならない。そして発展事情に相応して、や

つぎ早に且つ一歩一歩我々の改善の殿堂を設営せねばならない」^⑧ とい

うケルシエンシュタイナーの言葉は、このことを裏書きするであろう。

ケルシエンシュタイナーは、彼の固有な補習学校理論を吟味するに当って、先ずこの問題の全体的公開性 *die gesamte Öffentlichkeit an der Frage* の重要性を指摘し、産業上の後継者の教育は *die Erziehung des gewerblichen Nachwuchses* 当該産業の関心に集点を合わせることに妥当性を主張する。何故か。ケルシエンシュタイナーの思惟するところによれば、職業的堪能さは *gewerbliche Tüchtigkeit* 成程唯一の手段ではない、が資本と並んでそれは産業競争の戦いにとつて最も重要な手段であり、且つまたそれは同時に利益社会一般にとつても重要であり、多くの国家業務及び公共団体業務の、特に経済的諸問題の合目的的解決にとつて、大親方階級と労働者階級の経済的教育が *die ökonomische Erziehung des grossen Meister- und Arbeiterstandes* 必要不可欠のものであるからである。^⑨

更に、ケルシエンシュタイナーは一般的補習学校の代りに、専科補習学校 *die fachliche Fortbildungsschule* を導入することによって、親方と同業組合の関心を *das Interesse der Meister und der Innung* 確保し得ると考える。事実、専科補習学校は徒弟を、この職業の中に深く腰を落着けさせ、その技能の熟練を通して職業の発展に寄与させる好箇の場と見做される。^⑩ しかも、一定の職業へ向けることによる、徒弟の関心確保の容易さをケルシエンシュタイナーは思い描く。即ち、彼は徒弟の健全な利己心の活用を意図し、職業学校に、我々に外部から強制された苦惱 *ein uns von aussen aufgezwungenes Übel* とういのではなく、我々の存在確保の施設 *eine Einrichtung zu unserer Existenzsicherung* たる性格を付与する。勿論、彼はこの段階に留ま

ることはなかった。彼は、学校は個人を共同社会へと導くべきであり、そして個々人の個々の利害が、共同社会の利害に服従すべきことを教えるべき場となる必要性を主張する。ただ我々は、教育の唯一確実な道程を、職業との結合によって獲得しようとするケルシェンシュタインの特長ある考え方に留意する必要がある。学校が生徒の職業関心を努力して獲得するならば、学校は生徒の信頼を得るし、学校が生徒の信頼を勝ち得るならば、生徒指導の教育効果は期して待つべきもの大といつてよい。学校がこの後者の課題解決をいかに充分に果し得るかは、所詮その精神教育を職業関心と合体させることに成功するか否かにかかっていると考えることができる。

更に、そしてケルシェンシュタインの教育的見解を明らかにする上で重要な事柄であるが、職業教授は道徳教育に対して、より確実な基盤を提供するのである。彼によれば、義務意識の不断の、そして誠実な活動にとって、慎重、秩序、清潔、注意の訓練にとって、従順、法感覚、節制の錬磨にとって、健全な権威感情の発展と強化にとって、職業教授こそ好個の機会と場であり、公民として不可避的に必然的な諸々の意志独自性を、他の手段によるよりはより容易に、教授を職業教育へ集中することによって *durch die Konzentration des Unterrichtes auf gewerbliche Erziehung* 訓練し得るといふ。

かく思惟してきたケルシェンシュタインは、如上の素描から明らかのように、学校経営は *der Schulbetrieb* 三つの側面を、即ち職業後継者の、純粹に技術的教育、商業的経済的教育並びに公民的教育を *die rein technische, die kaufmännisch-wirtschaftliche und die staatsbürgerliche Erziehung des gewerblichen Nachwuchses* 包含すべきことを主張する。⑩ところが、彼の意図に基づく制度的改善は、懷疑、不信並びに無関心のきびしい抵抗を受けた。すでに指摘した如く、最初、彼はこの種の抵抗を全て黙殺した。彼の見るところでは、従前の一

般的補習学校の教授は午後七時以後の夜の時間と日曜日に限定されていたが、この程度では教育効果は期待できなかった。ケルシェンシュタインは積極的に、徒弟の自由を支配する親方 *die Meister* に働きかけて、適切な教授時間の整備に意を払った。また、彼は彼の考え方を宣伝するために、諸々の会議や協議において、ミュンヘン市の諸団体の集会とか、職業親方及び同業組合の諸幹部との個別の話し合い *Sitzungen der städtischen Körperschaften und Einzelaussprachen mit den Gewerbetleistern und Innungsvorständen* に積極的に動いた。「単に筆ではなく、実際に諸改善をなさねばならない人、そういう人は大衆がいかに粘着的であるかを、諸々の固有な力に即して感知する。つまり、そういう人は人は何干という人々の頭脳を、彼等が何を人は意志するかをただ理解し得るために、先ず変革せねばならないということを知り、そういう人は彼の燃えるような熱情に、厚い鉄壁の忍耐力を措定し、且つ将来作られるものに対する困難な責任感情の中で、新しい国へと一歩踏みだす」⑪という彼の記述は、この時代における彼の気概と活動を明らかにするものといつてよい。

ヴェーレの理解するところによると、この時期のケルシェンシュタインの活動状況は大要以下の如くである。一九〇〇年の春、ミュンヘン市の同業者一同 *die städtischen Kollegien* による機構提案の原則的同意を得て、それら個々の計画の実現のために努力する。彼は個々の同業組合 *die einzelnen Innungen* の座長達と一緒に、すべての専門学校に対する制度上の構想を *ein Organisationsentwurf* 完成する。注目すべきことには、この制度上の構想は、更に同業組合委員会と徒弟委員会 *の会議 eine Sitzung des Innungs- und Lehrlingsausschusses* において、ケルシェンシュタインを中心に詳細に協議され、そして共同討議の中で最終的に、この学校形態が確立されたのである。

その都度三つの進級年間学級が *drei aufsteigende Jahresklassen* 形

成される。教授科目は、宗教、計算、読書を兼ねた事務論文、市民学と生活学、商品学、及び週二時間を必要とする実践的教授並びに週一時間の図画が Religion, Rechnen, Geschäftsaufsatz mit Lesen, Bürger- und Lebenskunde, Warenkunde und Zeichen mit je eine Wochenstunde sowie praktischer Unterricht mit zwei Wochenstunden 計画される。従って、一週間の時間数は八時間に及ぶ。勿論、この時間数と時間規準は規則として妥当し、内容的には各教材は個々の職業に応じて変容される。また、実践的教授のために、職人の親方達が Handwerksmeister 招聘された。そして、同業組合が学校の管理に関与し、この同業組合はそこで助言的発言権を有する構成員を、専門学校当局の中へおくりこむ。ケルシェンシュタイナーはまた、この同業組合に、実践的教授への設備の用意と維持に関する経済的支払を負担させることに成功した。

この発展の途上で、工場労働が die Werkstättenarbeit その教育的効果の上でより一層社会的に認識されるに及んで、一九〇八年のドイツ都市会議 der deutsche Stadtratag の講演の中では、ケルシェンシュタイナーは学校工場を die Schulwerkstatt 補習学校機構の土台 Grundlage der Organisation der Fortbildungsschule と見做し、ここに補習学校機構の教育的根本原理を發展させる端著を形作った。一般に、ケルシェンシュタイナーは「理論的教授は尚正しい行為を、技術的点においても、また道德的及び公民的点においても保証しない」という経験命題から出発する。親方の教えは die Meisterlehre もはや実践的教育を保証し得ない。従って、学校は自主的な活動関連 eigenständiger Wirkungszusammenhang として教育の課題に補強的に着手する必要がある。しかも、補習学校が実践的労作での創造の喜びを意図し且つ望む時、始めてその成果が期待できる。一体、ケルシェンシュタイナーによって、技術的及び教育的な点で特長づけられた工場とは、いかなる特

質を有していただろうか。彼によれば、諸工場は良き親方の教えの実行 die Übung einer guten Meisterlehre の代理となるべきでなく、且つなり得ない。諸工場は組織的、完全に前進的な、持続的考慮に基づく、そして必要であるところでは科学的根源によって明らかにされた技術的訓練を提供する。また、諸工場は、徒弟に試みることの可能性を、及び自主的に生成すべき、自主的に吟味すべき、並びに自主的に思考すべき勇気を提供する。結局、諸工場は教授の集中の、自然的及び効果多き可能性を提供する。つまり、前もつた予測が die Vorkalkulation 精確な作品製図の作成が die Anfertigung einer exakten Werkzeichnung、並びに最終的には入費計算が die Kostenrechnung 草案の吟味 die Erörterung des Modells に続いて生ずる。そして、より重要な事柄であるが、実践的労作を通して、労作の喜びと共に、すべての陶冶の根本要素が、学校の中へ浸透するという教育的側面が注目される。かくて、職業及び手工業の歴史の導入に地盤を用意し、且つ現在の社会事情を吟味する可能性を提供するのであって、これら考慮を通して生徒達の着眼点は漸次共同社会にむけられる。ただし、「工場の労作共同社会における共同的創造の喜びの経験は、それだけでなくなお、固有名行為に対する責任感情と共同社会への導入の準備を提供する」という見解は、後で述べる如くケルシェンシュタイナーの常に変ることのない深き確信であった。

かくて、ケルシェンシュタイナーの秀れた行政力のおかげで、僅かな期間の中に、ミュンヘン市に補習学校制度が確立された。一九〇七年から八年にかけて、五、一三四名の生徒に達する四十の専門学校 Fachschulen が誕生し、これら各専門学校に、教師に恵まれなかつた青年及び未学習の労働者のために、九九九名の生徒を収容する十二の地区補習学校が Bezirksfortbildungsschulen 附属した。なお、諸般の事情で、一般的補習学校が現状維持に留まっている間、一九一三年から

四年にかけて、九、七四三名の生徒を包含する五五の専門学校が設立された。

一九〇六年十月の六、七日、ミュンヘン市で、第九ドイツ補習学校会議 *der Neunte Deutsche Fortbildungsschultag* が開催され、数多くの参会者が訪れた。かくて、漸くミュンヘン教育制度 *das München System* は広範囲な人々の承認と同意を得るに至った。一九〇七年の年報は *die Jahresberichte* だけにドイツからだけでなく、なお且つ全ヨーロッパ並びに北米から、学校関係者、自治団体の行政官、或は研究委員などの多数の来訪者のあったことを記録する。一九〇八年、ケルシエンシュタイナーはミュンヘンの実業補習学校の新形態の試み *die Bewährung der Neugestaltung der gewerblichen Fortbildungsschulen Münchens* に関する報告を提出する。ところが、この報告に先立って、ケルシエンシュタイナーは大要以下の言葉を、誇らしく述べたという。即ち「今やこの機構は暫定的完結に至った。目下の諸判断を公平に吟味する人なら誰でも、この新形態のために樹立された諸根本命題は正しい根本命題であり、且つすでに採られた処置によるこの町の学校管理は *die städtische Schulverwaltung mit dem eingeschlagenen Verfahren* 正しい道程の上にあると、この結論にいたるに違いない」と。ミュンヘン市にある職業協会、教師団体並びに公共団体の諸意見が、新聞或は書籍に掲載され、その大半は同意的であった。職業協会は、大抵は願望の形式においてであったが、教材と学校管理上の特殊な問題に多少の異議をさしはさむことはあった。がケルシエンシュタイナーの根本概念を攻撃することはなかった。一九〇八年三月二十六日のベルリン国民新聞は *die Berliner Volkszeitung* 「ミュンヘンは自己の補習学校を誇り得る、ミュンヘンは長くドイツ補習学校制度のメツカーたるであろう」という記事をのせるに至った。ヴェーレの「ケルシエンシュタイナーの行政力こそ、この活動を成功せしめた」という認識

が、一義的に全て如上の判断の根底に横たわる」という批評は、まことに正鵠を射ているといえよう。⑧

さて、如上の論述は以下の如く綜括され得よう。ケルシエンシュタイナーの理論的組織的業績は、補習学校機構の思想的基礎工事 *die gedankliche Grundlegung der Fortbildungsschulorganisation* の中に窮い知られる。しかして、この思想的基礎工事は、彼にとって諸々の具体的欲求との絶えざる密接な接触の中で、且つ彼の時代の具体的必要への返答の中で展開された。そして、数多くの講演と論文の中で公式化されていった。結局するに、この所謂基礎工事は、次の根本思想に依拠するものと考えることが可能である。

- 1 一般補習学校 *die allgemeine Fortbildungsschule* の位置に、職業によって規定され、専門的、厳密に構成された職業学校 *die von Beruf aus bestimmte, fachlich streng gegliederte Berufsschule* がとって代る。この職業学校は生徒を職業と結びつけることによって、ただ生徒の利己的関心を獲得するというのではなくて、そうすることによって、この学校に活動的教育的影響を及ぼすことが可能である。
- 2 教授は第一に、親方の教え *die Meisterlehre* の理論的な充足と拡大の中ではなくて、実践的な工場教授の中に、その自然的集中点を見出す。
- 3 かくて、自己保存の生動的本能及び全ての健全な若者の中に現存するものと考えられている郷土愛と接合して、公民教育が実業的職業教育 *die gewerbliche berufliche Erziehung* と結合する。
- 4 学校工場における実践的労作及び労作共同社会の意味における学校工場の組織化によって、生徒達に実践的行為及び公民的諸徳の訓練への機会が与えられる。

以上の論述によって、ケルシェンシュタイナーの教育学的思惟の発端と、その社会的歴史的背景が明らかにされた。ただし、彼にとつて最初の教育課題ともいふべき公民教育の理論は、視学官としての彼に、いやおうなしに課せられた補習学校の新機構達成の過程で芽生え、それはまた当時のドイツの社会的歴史の諸事情からの必然的要請でもあった。

「ケルシェンシュタイナーの教育学」の著者ヴィルヘルム Theodor Wilhelm は、ケルシェンシュタイナーの教育学を以下の如く批評する。「ケルシェンシュタイナーの教育学は公民への教育ということに帰する。彼の教育学は公民教育学として教育史の中に入れており、且つその公民的政治的衝動を以って、ケルシェンシュタイナーの教育学はなおまた現在へ影響を及ぼす」と。¹⁴この論評は果して充分の理由を持つての上であろうか。ところで、この問題に関するケルシェンシュタイナーの思想的著作の第二は、すでに言及した「ドイツ青年の公民教育」であり、第二は「公民教育の概念」 Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung であることである。

先ず、「ドイツ青年の公民教育」を見るに、ケルシェンシュタイナーは民族教育への従前の努力に関する展望から出発し、そしてその努力が教養ある利益社会階級の温情的感情に由来することを理解する。¹⁵彼自身成程民族教育への努力の跡を充分認めている、がそれと同時にその努力の本質的欠点を指摘するに吝かでなかった。即ち、「民族教育の諸努力は、公民教育を斟酌しての目的意識的機構の全てを欠いている」¹⁶という点に主要欠陥を認め、それを三つの側面から明らかにする。第一は、その教育努力の内面的欠陥とも名づけるべきものであって、大抵の教育施設として国立、公立、並びに自由な協会立の専門学校及び補習学校が、ただ知的或は技術的陶冶そのものと経済的利益に方向づけられていくという点である。ここでは知識を広めること verbreiten をして

技能を仕込むこと erziehen が主要課題であった。しかし、ケルシェンシュタイナーは深い確信に基づいて反省を促す。「しかし、知識と技能は Kenntnisse und Fertigkeiten 利他的にも利己的にも同様に利用され得る。そして、これら知識と技能は、我々が確かに同じ学校の中で、大多数の生徒の意向を一般者 das Allgemeine へ向けること、及び適当な教育の方策によって個々人の利己的意志を変更させること、しかも生徒の共同感情を強化することを忽にするならば、事態は確かに利己的化する。」¹⁷第二は、殆んど全ての都市で、同じ時期に、各種の団体が全く似通った努力で公民教育運動にかかり合い、ために物質的な資力 die materiellen Mittel は勿論のこと、精神的諸力 die geistigen Kräfte も分散されざるを得ないという点である。最後に、農民 das Landvolk の中広く居住する広いドイツ地方の特殊性が、殆んど考慮されていないという点である。つまり、農民 die bäuerliche Bevölkerung に対して公民教育への考慮が払われていない。それは、彼等の居住する地区に民衆教化協会と労働者教化協会 Volks- und Arbeiterbildungsvereine なく、芸術教育、政治教育の諸施設 Einrichtungen für ästhetische und politische Schulung もなく、補習学校でさえ僅かな州を除いて不十分のものであったことを見ても充分肯定できる。「すべての教育の究極目標は、可能な限り広く自主的調和的に発達された、倫理的自由な人格から成り立つ人間社会 eine menschliche Gesellschaft である」¹⁸と考えていたケルシェンシュタイナーにとつて、従前の公民教育の姿勢とそれの制度的現状に関する如上の批判は当然の帰結といつてよい。このことは、従来の公民的知識教授 der Unterricht für die staatsbürgerliche Einsicht ないし理論的公民教授 der theoretische staatsbürgerliche Unterricht に関する彼の吟味において明らかである。¹⁹久しい以前からドイツでは、或は市民学として、或は法律学ないし憲法学ないし国家学として特長づけられ、或は全

く国民経済学という高慢な名の冠されている、この種の教授が要求されてきた。そして、小学校の高学年において、この教授の始められることが望ましいとされた。しかし、ケルシェンシュタイナーの眼には、かかる努力は効果あるものと映らなかつた。彼は「抽象的教材の脆弱性で、生徒の精神的未熟で、時間の不足で、この課題に対する教授諸力の不十分な予備知識で、並びにおそらくこの教授の必然性への疑惑で挫折する」²⁰という。かく当時の教育現実を鋭く批判し、すでにかかげた教育的識見を所有するケルシェンシュタイナーが、従来行使されてきた公民的知識教授を *die bisher geübte staatsbürgerliche Belehrung* 全体的人間の公民教育へと拡大することの必要性を痛感したことは容易に理解できる。しからば、ケルシェンシュタイナーは、公民教育の目標についてどのように考えていたのだろうか。

四

ケルシェンシュタイナーはいう。「公民教育の目標は、我々が国家自体に關して及びその国家の課題に關して作成する表象に依属する」と。²¹しかし、彼はこの問題は統一的見解を求めるとは余りにも困難であることを指摘し、その代り「国家はいかなる課題を解決せねばならぬいか」に焦点を向けることの有益性と必然性を主張する。「国家課題は、先ず外的及び内的敵に対する防禦によつて、更には個々人の活動が依然として不充分であり、或は全体性の利害を考慮しない領域での必然的な活動を引き受けることによつて、全体性の生活利害を徹底さすこと *die Durchsetzung der Lebensinteressen der Gesamtheit* である」というパウルゼン (F. Paulsen, 1846~1908) の言葉を、ケルシェンシュタイナーは国家課題に關する根本的な見解として承認する。²²しかし、パウルゼンにおいて、全体性の生活利害の何であるかが明らかでないことを不満とし、その究明に努める。ケルシェンシュタイナーによれば、国家は個々人の固有な生活利害の貫徹に対する重要な手段として現

象する。しかし、国家における多くの個々人の利害は相互に矛盾し合う。地主は工業主より、都会の人は田舎の人より、労働者は傭主より、信仰家は無信論者より異なった関心を所有する。従つて、国家は個々の関心の矛盾の、法律的契約的調和へ *zum gesetzlichen und vertragsmässigen Ausgleich* いたるよう国家を形成すべく求める。従つて、「我々の公民的行為の目的であるこの国家において、全体性の利害は *die Interessen der Gesamtheit* 調和された或は調和されるべき個人的利害 *die ausgeglichenen oder zum Ausgleich kommenden Einzelinteressen* 以外の何ものでもない。」²³

かように考え來つたケルシェンシュタイナーは、全ての教育の究極目標は、可能な限り広く自主的調和的に発達され、倫理的自由な人格から成り立つ人間社会であることを提案する。そして、この目標はその民族の積極的福祉に対する国家の直接的配慮が、次第に公民がこの目標に向つて成長している固有な力から努力すべく能力の与えられている割合に依じて弱まるころ、そして国家の直接的配慮が、諸事情の例の多様性を——この多様性の高潔な角逐から、ある自律的發展が形成され得る——生産するために、独立と自治と自由企業に必要な限り多くの活動を許すところ、そこでただ達成され得よう。ここにおいて、ケルシェンシュタイナーは「自己保存と民族の福祉への配慮とが *die Selbsterhaltung und die Fürsorge um die Volkswohlfahrt* 国家の課題である」²⁴と規定する。この課題は、成程一個の国家 *die Staatsindividuen* の立場からすると、本質的には利己的課題であると考えられる。これに対して、国家の利他的課題ともいふべき人間性の理念、世界市民たること *die Humanitätsidee, das Weltbürgertum* の達成という問題は、果してケルシェンシュタイナーの場合、彼の思考の対象とならなかつたであろうか。否、彼は充分この問題を考慮する。ただその場合、これらの両課題の關係が彼にとつて重要であつた。ケルシェンシュタイナーはい

う、「国家の利己的課題を賢明に成就する国家は、即自的にすでにまた、一般的な人間性の理念を促進する」と。④何故かというは、彼によれば、強烈な利他主義を ein kräftiger Altruismus 鼓舞する自主的な、調和的に発達された、倫理的に自由な市民の養成 die Ausbildung selbständiger, harmonisch entwickelter, sittlich freier Bürger によつてのみ、利己的課題の成就是その最善の形式において可能となるからである。我々が良き公民を gute Staatsbürger 教育するならば、それ故我々は常にまた良き世界市民を gute Weltbürger 教育する。社会団体が der soziale Körper 相互に平衡を保ち得ること大であればある程、また特殊な利害が Sonderinteressen 釣合を保ち得ること多様的であればある程、それだけ益々国家理念と共に同時に人間性の理念が必然的に促進される。

かかる両課題の関連性の問題に関しては、勿論多くの異論が存するであろう。が、ケルシェンシュタイナーの見解を理解するために、彼の二つの基本的立場を明らかにすることが必要であると思う。一つは、国家の利己的課題として批評されるやもしれない福祉と国家維持それぞれの概念を明らかにすることである。彼によれば、福祉は自己目的として、従つてまた、全ての市民の最大の快適の意味において考えらるべきである。従つてまた全ての市民の最大の快適の意味において考えるならば、このことの実現された暁には、すでにそこに国家の自己維持が危険にさらされていると考えられるからである。彼はいふ、「国家は全ての疾患を——これら疾患はその国家を弱体化し、且つ危険な病勢へいたらせる——除去するよう努力せねばならない。国家は社会的な同様に経済的な弱さと病気のために心配し、そしてかかる弱さと病気を、それらの能力と内面力の規準によつて、国家維持の共通の戦のために所謂役立たしめねばならない」と。⑤また国家維持の課題ということで、ケルシェンシュタイナーは均衡状態への努力

das Streben nach einem Gleichgewichtszustande を想い描くといふのではなくて、より一層偉大な完全性への発展状態への努力を das Streben nach einem Zustande der Entwicklung zu einer immer grösseren Vollkommenheit 慮る。国家は、その国家がそれ自体を信じ、且つこの信念によつて行為する。即ち、その国家の諸制度を組織する限りにおいて発展可能である。彼はいふ、「自己保存の課題の中に、前進的な完全化の課題が die Aufgabe der fortschreitenden Vervollkommnung 必然的に共に含有されていなければならないということには、その理由を以下の事柄の中に有する。即ち、諸国家の下でもまた、現存在への戦いが ein Kampf ums Dasein ——この戦いから正に勝利者となるより有能なる者がその見透しを所有する——存する」と。⑥

他の一つは、国家課題の問題と個人心理学の問題を、独特な仕方で結びつけていることである。ケルシェンシュタイナーは「利己心は der Egoismus 或は他の人々のいう個人主義は der Individualismus 全ての人間にあって、思慮ある行為に対する最も有力な本能諸力の一つである」⑦といひ、また「人は利己心を、自己保存の先天的衝動 den angeborenen Trieb nach Selbsterhaltung と名づけることができる、或は利己心を、自然科学者が人間以外の有機体への関係で特長づけている如く、種の保存を目的とする衝動 den Trieb nach Erhaltung der Art と命名することができる」⑧とも述べている。しかして、これに加うるに、「人間の胸の中にお第二の心意が、つまり利他心が der Altruismus 居住する」⑨と指摘する。しかし、ケルシェンシュタイナーはこの利己心を「コント (A. Comte, 1798~1857) 風に、他人のために全く身命をなげうつこと das vollständige Aufgehen der Person in anderen ないしは本来の自我の滅却 das völlige Aufgehen des eigenen Selbst とは理解しなかった。けだし、心意がかかる状態で永續することは不可能であり、またよしんば可能であるとしても、倫理

学的立場から望んで価値あるものでない。ケルシェンシュタイナーの意味する利他心は、他人への喜ばしい帰依の意味において、適度の自己主張を保ちながら現存し、そして一切の人間の中に、全ての文化、宗教の中に見出し得るところのものであった。彼は利他心を、或は献身と愛 *Hingebung und Liebe* として、或は犠牲と没我 *Aufopferung und Selbstverleugung* として、或は自発的、否寧ろ本能的生命の表現 *spontane und vielfach nur instinktive Lebensäußerung* として、そして一層包括的に献身的衝動 *diesen Drang zur Hingabe* として捉え、自然科学者のいう類の保存衝動の表れ *einen Ausfluss des Triebes nach der Erhaltung der Gattung* として特長づける。思うに、凡そ一人前の大人で、この本能の完全に欠けている者は一人として存在しないだろう。しかして、ケルシェンシュタイナーによれば、かかる利他心の発展は、ザーとより根源的で且つ強力であるべく思われる種保存の本能よりは、より強力に、本質的に表象生活の発展に依存するといふ。

ところで、かかる二つの本能の関係を、ケルシェンシュタイナーはどのように考えていたか。彼はいう、「人間の行為は本質的に二つの本能によって影響されるということを、理性的に同様に合経験的に認識する」と。⑩そして、素質と教育の如何によって、二つの本能の中各々は、或は無倫理的、或は倫理的独自性へと発達され得る。即ち、利己心は我欲 *die Selbstsucht* 或は自己主張 *die Selbstbehauptung* と発達され得るし、利他心は感傷 *die Rührseligkeit* 或は献身 *die Hingabe* と発展され得る。そして、人間の利己の本能は合目的的教育の影響下で、つまりケルシェンシュタイナーのいう最初は訓育と習慣によつて *durch Zucht und Gewöhnung* 且つより後には増大する認識の影響によつて *durch den Einfluss der wachsenden Erkenntnis* 減退するであろう。ケルシェンシュタイナーが「教育によつて利己心に対

し設定される目標如何によつて、及び我々が直ちに窺察する他の本能の形成如何によつて、利己心は赤裸々な我欲心 *nackte Selbstsucht* と発達され得る——或は他人の福祉に対する喜ばしい献身へと発達され得る、彼のより良き自我保護のために、死への自由意志的帰依へまでも」⑪と述べるのは、この意味で理解されるべきであろう。

しかしここで留意すべきは、ケルシェンシュタイナーは利己心から利他心への単純な方向を、決して人間心意の発展の指標と見ていないということである。この間の事情を、「献身と自己主張が、自己自身及び他人に対する正義の紐帯を結びつける。この発展の中で、しかし無制約的に、二つの根本本能の均等に且つ同時に醇化すること *die gleichmässige und gleichzeitige Veredelung* 重要性がおかれ得る」⑫とて彼の言葉が説明していると思う。事実、彼は個々の国民経済学者 *einzelne Nationalökonom* の教示する「徹底せる利己心それ自体は、確かに利他主義である」という事柄に同意する。

ところで、個人心理学的問題である利己心と利他心の問題は、この公民教育の問題に限らず、爾後の彼の著作の中で彼の思惟の背景としてしばしば現象するが、今はそのことに触れまい。ここでは、それは公民教育における国家課題の分析の中で現象する。そして、すでに考察した如く、国家課題の利己的課題と利他的課題の相互的関連は、ケルシェンシュタイナーの場合、移して個人心理学における利己心と利他心の相互的関連でもあった。このことは我々をして、*共同社会 Gemeinschaft* から *利益社会 Gesellschaft* への変化を、*本質意志 Wesenswille* から *選択意志 Kürwille* への移行行きと関連させることによつて、心理学と社会学とを独特な仕方で結びつけたテンニエス (F. Tönnies, 1855~1936) の秀れた著作「*共同社会と利益社会*」*Gemeinschaft und Gesellschaft*, 1887 を想起させる。周知の如くテンニエスの基本的主張は、社会の力と個人の意志とは相互に作用し、反作用するといふ点にあった。

テンニエスは、共同社会から利益社会への移行行きと、人間の精神や意志の方向の変化との間にある相互作用について、とりわけ関心を抱いている。共同社会と利益社会という区別と平行して、彼は人間の意志の二つの形態を区別する。彼が本質意志と呼ぶ第一のものは、衝動的なもので、それは人間の衝動や欲求や自然的傾向の自発的な表現である。そして、彼が選択意志と呼ぶ第二のものは、主として合理的な精神の思慮的な過程によって形造られるものである。それは本質意志を支えている自発性と衝動性との性質を欠き、あらゆる利害得失を注意深く見積り、それらを慎重に選択した結果できあがる決定しか容認しない。テンニエスは更に進んで、本質意志と選択意志とによって異なった種類の人間関係の生みだされることを明らかにし、ここから一方では本質意志と共同社会との間に、他方では選択意志と利益社会との間に類縁関係のあることを指摘する。彼は「本質意志は共同社会の諸条件を自らの中に持ち、選択意志は利益社会を生みだす」^⑧という。勿論、「テンニエスは共同社会の時代から利益社会の時代に進んでゆくものとして歴史を見ているから、それをまた本質意志から選択意志へ向って進むものとして見ているわけである。特に、テンニエスは利益社会と選択意志とのもつ様々な力の勝利が承認される場合に、始めて近代という時期を理解することができると信じている」^⑨というパッペンハイム (F. Pappenheim) の批評は、この書物をひもどくものの等しく認めるところであろう。

さて、ケルシェンシュタイナーもテンニエスも、個人心理と社会の問題との深い結びつきに注目し、そこに立論の根拠をおくという点は一致する。が一方は、国家課題の個人心理学的範疇による解釈を主とし、他方は社会変化の必然性の予想の下に相互の作用を考察する。蓋し、このことは、ケルシェンシュタイナーとテンニエスとの根本的差異を示し、それはまた同時に、両者の国家課題ないし社会変化に対する見識の相異を示すものといつてよい。ケルシェンシュタイナーは何といつても、利

己心と利他心との存在を拒まない。しかしそれは、両本能の均等に且つ同時に醇化されてあることを絶対条件としてである。

如上の祖述によって、ケルシェンシュタイナーにおける国家課題の重要性と、彼の抱く国家課題の内実が理解されたと思う。すでに引用した「全ての教育の究極目標は、出来るだけ広く自主的調和的に発展された倫理的自由な人格からなる人間社会である」というケルシェンシュタイナーの見解は、やがてまた彼の公民教育の目標であった。彼によれば、この目標の達成は、従前の公民的知識教授では不十分という他はなく、出来るだけ拡大された教育を必要とする。若し現代国家が各人の公民たることを *das Staatsbürgertum* 承認するならば、それと共に各人に、国家がその機能を全体性の関心の中で履行しているということへ各人の関与する権利と義務を与えるならば、更に個人が若干の事情の下で、その国家の権力と権利の裁定に当って賛否の権を獲得することが出来るならば、その時こそいかにして国家の課題を解決するかに関する答えが提出されているといつてよい。より詳しくいえば、この答えこそ全ての人の可能な限り拡大された教育、つまり一つには国家課題の理解に対する教育、二つには人格的堪能の到達可能な程度までの教育によって叶えられるであろう。間違ひもなく、この事柄がケルシェンシュタイナーにおいては公民教育の一般目標であった。

五

ケルシェンシュタイナーはこの目標を、彼の限界的且つ具体的問題設定を顧慮して、内容的、より規定的に把握する。さてここで、彼にとつて教育の対象は、一四才から二〇才までの筋肉労働者 *die handarbeitende Bevölkerung* であつたことを想起すべきである。従つて、国家の諸課題への見解の伝達 *die Übermittlung der Einsicht in die Aufgaben des Staates* に関していえば、ケルシェンシュタイナーは一般的陶冶に依拠する理論的見解を *keine auf allgemeiner Bildung beruhende*

theoretische Einsicht 求めてはいない。被教育者の精神的な幼稚さ、教授そのものに帰属する意志的影響の不確実さ、更に多面的な職業的堪能への配慮の絶対的必然性を考慮した彼は、「公民教育のこの部分は、生徒の特に経済的且つ社会的職業利害が同胞及び社会の利害に依存していることを、直観的、確信的様式の中に明らかに作成すべき比較的控え目な目標へ das bescheidenere Ziel 制約されねばならぬ」といふ。

次に、人格的堪能さへの教育に關していえば、職業的堪能さへの教育 die Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit が最大の関心事となる。というのは、ケルシェンシュタイナーにとって「この教育は一切の公民教育の必然的条件である」^⑧と考えられていたからである。さて、この職業的堪能さへの教育は、勤労愛好心と労働の堪能さへの教育 die Erziehung zur Arbeitsfreudigkeit und Arbeitsfähigkeit であり、彼はこの教育の中で一切のより高次な倫理的陶冶の基礎として考えられる例の市民的諸徳、即ち誠実、勤勉、堅忍、克己並びに活動的生活に対する献身的心情が jene bürgerlichen Tugenden — die Gewissenhaftigkeit, der Fleiss, die Beharrlichkeit, die Selbstüberwindung und die Hingabe an ein tätiges Leben 発達されると主張する。

更にまた、一切の利害の關連への洞察と相俟って、これらの利害から例の最高の公民的諸徳、即ち自己支配、正義並びに共同社会に対する献身が jene obersten staatsbürgerlichen Tugenden — Selbstbeherrschung, Gerechtigkeit und Hingabe an die Allgemeinheit 發展され得るといふ。そしてまた、人格的堪能さへの教育は、理性的衛生的生活及びそれと共に国防力養成の教育 die Erziehung zu einer vernünftigen, hygienischen Lebensführung und damit auch zur Wehrhaftigkeit でもあつた。ここでは、必要な見解 die nötige Einsicht だけでなく、尚その上この見解の実践が eine Betätigung dieser Einsicht

要求される。

ケルシェンシュタイナーは、人格的堪能さへの教育の第一の目標を、技術的教育 die technische Erziehung の目標として捉え、すでに述べた如く、職業的堪能さ及び労作の喜びの形成並びにこれらの形成過程で構成される例の基礎的な諸徳性の涵養を強調する。そして、この第一目標との密接な關連の中で、彼は知的且つ倫理的教育を die intellektuelle und sittliche Erziehung 第二目標として措定する。ここでは、身体的健全性の論への洞察と同様に、一切の利害及び特に祖国の關連への洞察、つまり自己支配、正義、帰依の、そして自己責任性の強力な感情の下での理性的な人生觀の行使におけるこの洞察の活動が肝要であつた。しかして、この第一目標と第二目標との關連について、ケルシェンシュタイナーは以下の如くいふ。「第一の目標は、高い程度において倫理的教育要素と同様に知的教育要素を含有すること、及び第二の目標は……第一目標の途上でのみ、且つ實際第一目標の継続の中で達成され得るといふことが意識されねばならない。」^⑨

さて、如上の観点に立つて、ケルシェンシュタイナーは職業労働を、小学校を卒業した青年の、より広い教育に關する一切の努力の中心点とする。彼は職業労働を、二重の様式において、公民教育への最も合目的的で、且つ卓越せる手段と考えていた。つまり、直接的には職業労働は、豊かな意志才能の形成にとつての根本原理を形成し、間接的にはこの職業労働へ少年の関心は、最も早くひきつけられ、且つやがて一般的関心の中へ増大せしめられる。^⑩「勿論、認識は意志に影響を及ぼすが、認識は意志を作らない」^⑪という如く、ケルシェンシュタイナーにとつて正しい認識は尚決して正しい行動を保証しないし、且つ何といつても先ず第一にこの正しい行為が肝要である。しかしながらこのことは、ケルシェンシュタイナーが認識を軽視することを意味しない。彼はただ従前公民教育の主要手段として省察されてきた、所謂一般の陶冶の、早期の

そして弧立的導入の過重視を警戒する。しかし、彼自身は決して一般的陶冶の反対者ではない。このことは「我々は全体的表象領域の、或は全く自主的な倫理的世界観の、堅固に秩序づけられた関連の陶冶を、全ての教育の最も美しい目標の堅固に秩序づけられた関連の陶冶として省察する」^④という言葉から理解されるであろう。しかし、現実主義者としてのケルシェンシュタイナーの眼には、この目標は余りにも美しく映り、ただ才能の恵まれた僅かな人間だけの達成し得るものだと思われた。彼は「絶対多数の人間にとって、權威的な訓育と習慣による確乎不動の善意志を他律的に涵養する方が *die heteronome Ausbildung eines festen, auf das Gute gerichteten Willens durch autoritative Zucht und Gewöhnung* ある堅固な、性格を自律的に影響する世界観の涵養 *die Ausbildung einer festen, den Charakter autonom beeinflussenden Weltanschauung* よりは、比較的安全に且つより早く可能である」^⑤と信じていた。このことは、「小学校卒業者の諸関心は、一般的陶冶の方向の中に横たわるといふことは余りなくて、彼等の特殊な産業的職業の方向の中に横たわる」^⑥というケルシェンシュタイナーの見識に基礎をおくものと考えてよい。従って、公民教育の課題理解のために、生徒を一般的陶冶において形成し得るところのものは、この職業関心の育成から生ずるに違いない。というのは、最も強力な、従って最も持続的な感情は、それで以って人間が彼の理念的或は実践的諸目的を包括するそういう感情であるからである。蓋し、かかる感情は、この目的実現への手段を求める人間を動かし、そしてそうすることによって諸表象の、彼の全体的領域の間に堅固な関連の根源をおく。ヴェーレは「ケルシェンシュタイナーにとって、労作は認識のより広い発展にとつての殆んど唯一の確かな連結である」^⑦と述べているがまことに同感である。

しかし、このことは尙多くの説明を必要とするであろう。我々はすで

にケルシェンシュタイナーの説くところによって、人間の行為に影響を及ぼす二つの本能——利己心と利他心——を明らかにし、且つこれら二本能の相互の関係を認識した。「心意の両根本本能の醇化の根源での、利己心と利他心の倫理的融合は *die ethische Verschmelzung* それらのより高次な程度において、疑いもなく自律的融合 *eine autonome Verschmelzung* であり、そして認識の前進的發展によって共に条件づけられている」^⑧と彼はいう。一般に、自律的教育が我々の意のままになる時、効果的公民教育の可能性への見通しが特に大ではない。単なる啓蒙は単なる信仰と同じように、倫理的人間及び倫理的民族を形成すること僅かであることを歴史が実証している。ケルシェンシュタイナーの見るところでは、学校教育の価値は本質的に、思想圏の形成 *die Ausbildung des Gedankenkreises* に基づくことは比較的少なく、寧ろ勤勉な、良心的な、基礎的な、整然とした仕事ぶりへの首尾一貫した教育の中に *in der konsequenten Erziehung zu fleissiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit* 無条件的従順と誠実な義務充足への絶えざる習慣の中に *in der stetigen Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung* 並びに親切的世話の実行に対する權威的な間断なき指導の中に *in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit* 依拠する。「固有な洞察によってではなく、他人の意志及び前以って規定された諸法則によって、人間の最初の教育は労作の日常の歩みの中で結果する」^⑨と彼はいう。かかる教育は、ケルシェンシュタイナーの所謂他律的教育 *heteronome Erziehung* と呼ぶところのものであるが、彼はこの他律的教育の根本基底の上で、自律的教育が発展され得ると思考する。蓋し、労作と習慣は *Arbeit und Gewöhnung* 我々の中の我欲と怠惰を弱める最善の方法であり、且つ我々の心意の中に、善たるべきそして倫理的たるべき要求を創造するというのが彼の思惟の根底に潜ん

でいた。「読書や講演を聞くことによってではなく、不断の、同じ意味において活動される行為によって人は性格を獲得する」④、「我々の国立及び私立の教育施設、我々の教育計画及び学校法規は、正しく知的教育の方向によってよりは、ザーと極めて意志教育の方向によって価値判断することが可能である」⑤といったケルシェンシュタイナーの言葉から、人は彼が思考を養うことよりは他律的教育による性格陶冶に、教育の主要価値を措定し、そしてまたこの意志教育の基盤を、労作と習慣に求めていることに気づくであろう。彼はいう、「利己心が洞察の種子を受けいれ、そして成長へともたらし得るために、利己心の頑固な大地を掘り起すべき鋤こそ、良心的な、しかも楽しい労作、そして欲求するまで貫徹された行為における習慣 *gewissenhafte, aber freudige Arbeit und bis zum Bedürfnis durchgeführte Gewöhnung im Handeln* である。」⑥ケルシェンシュタイナーはかかる労作を、教育上有効な労作 *die erziehlich wirkende Arbeit* と呼んでいる。そして、この労作の唯一の条件を、快活であり得るということ *fröhlich sein* の中に見出す。また更に進んで、このことはただ生徒の関心を獲得することの可能な場合に、その正しさを実証するということを明らかにする。

ケルシェンシュタイナーによれば、一切の真に誠実な労作にとつて *aller wahrhaften, earnesten Arbeit* かかる労作は勤勉、細心、誠意、堅忍、注意、正直、忍耐、克己、外界の確かな目標に対する献身といった、最も重要な市民的諸徳の基底である例の意志素質を訓練するという一事が本来的であり、やがてこれら諸徳は、倫理的生活の必然性への洞察によって高められねばならない。しかしここでも、ケルシェンシュタイナーは「この洞察は、それが教化すべきである諸々の胚芽がすでに発展されている時始めて効果があり得る」⑦と主張することによって、表象と意志素質に関する根本的關係について明らかにし、基礎的な諸徳が発展される時、始めてこの地盤で公民的理論の教授が成功するであろう

と明言する。されば、ケルシェンシュタイナーは民族の、つまり多くの大衆の公民的教育に対する真実なる労作の価値の意義を以下の二点に見出す。その一つは、真実なる労作は小学校卒業者の大部分に対し、意志教育のための主要手段を提示せねばならない。その二つは、尙その上の真実なる労作は認識の、及びそれと共に人間の生命への洞察なくしては十分に発展し得ない、例の性格独自性の全てのより広い発展に対し、唯一の確実な結合点を提供する。

六

かく考え来ったケルシェンシュタイナーは、公民教育の要求を基盤として、補習学校の教育的課題の解明に着手する。その手始めに先ず、一四才から二〇才までの青少年の公民教育を顧慮する、目的意識的機構としての補習学校を、制度 *Institution* として樹立する。その教育計画は、先ず生徒を彼の利己的関心において、正しくは職業的関心において捉え、精神的且つ筋肉的労作によって教育し、教授及び実践的活動によってその感覚を理性的公民的及び衛生的人生観へと指導し、個々人の関心を全体関心と結合させ、且つ実際公民学への実践的教授によっては勿論、また適切な社会団体を共に全体教育に関与させることによって、できるだけ多数の人々を教育課題に関与ならしめ、かくて教育者の中にと同様生徒の中に連帯感情と利他的衝動を *das Gemeinschaftsgefühl und die altruistische Triebe* 育成することを意図する。⑧勿論、これらの計画はケルシェンシュタイナーが「公民教育の内面的基礎」として明らかにするもの——それは、①暫定的に利己心と利他心とで特長づけられる心意の二つの根本衝動、②意志教育への知的教育の關係、③全体教育における労作の心理学的意義に示され、我々の心理学的本性に深く根を下す以上の三点に縮約できる——に依拠するは言を俟たない。⑨

次に、その教授が有効なるための条件として、ケルシェンシュタイナーは以下の四点を明らかにする。

a 教授の方法は、先ず生徒の利己的関心を考慮せねばならない、しかも除々にそして強制することなく、一般的国家関心の領域へ導かねばならない。

b 教授の方法は出来るだけ長く、その都度の職業グループの具体的諸事例で劳作せねばならず、学校の教授及び組織に密接に結合せねばならず、且ついかなる場合でも定義に基づく性癖をさげねばならない。

c 教授の方法は、一切の政治学を取扱ってはならず、且つある政党——この政党が我々の国家観の意味において、愛国的たる場合でも、或は非愛国的たる場合でも——に対する一切の論争をさし控えねばならない。

d 教授の方法は、祖国の歴史の有力なる契機、或は節操すぐれた倫理的形態を、無強制的に教科課程の中へ共に織り込むようにしなければならぬ。⁵³

ケルシェンシュタイナーは、補習学校の教育課題の特別な強調を以つて、この学校を公民教育の唯一の場として要請するのではない。事実、彼は学校以外の教育力——民衆陶冶協会 *Volksbildungsvereine* 民族単科大学協会と民衆衛生協会 *Volkshochschul- und Volkshygienevereine* 図書館 *Bibliotheken* 体育協会 *Turnvereine* 衛生隊と防火隊 *Sanitäts- und Feuerwehren*——の公民教育に及ぼす重大な意義を指摘する。⁵⁴ただ、彼の見るところでは、成程これらの施設は尙充分に彼の抱く公民教育に役立っているとはいえない、が何と云ってもそれらの教育効果を否定し得ない。

以上の諸吟味を通して、ケルシェンシュタイナーは彼の教育理論の発端において、公民教育の問題解決のための組織的且つ方法論的根本条件を明らかにした。思うに、ヴェーレも指摘する如く、如上の諸成果はケルシェンシュタイナーの思想的構造の中で、ないしは彼の時代の理論的

教育分析から得られたというのではなくて、ただただ彼を取りまく具体的諸問題への具体的立場設定の中で生じ、そして、後程始めて、その洞察が概念化されるに至ったのであろう。⁵⁵「ドイツ青年の公民教育」が刊行されたのが一九〇一年、その十年後に「公民教育の概念」*Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* が、そして一九一二年には「劳作学校の概念」*Begriff der Arbeitsschule* が世に問われているのは、この間の事情を何よりも明らかに物語るものといつてよい。

また、ケルシェンシュタイナーを現実主義者と規定した我々は、この面でも尙若干言及する必要がある。思うに、時代の境位、利益社会の秩序並びに国家形式は、ケルシェンシュタイナーにとって自明的に所与的なものであつて、反省の対象へと高揚されることはなかった。すでに指摘したことであるが、彼が公民教育に関して「学校以外の教育力」を考察する際、民衆 *das "Volk"* のために骨折る諸々の協会——民衆陶冶協会、労働者陶冶協会、民衆単科大学協会、民衆衛生協会等——を積極的な力 *positive Kräfte* として紹介している。⁵⁶ところで、彼の説く所を仔細に吟味すると、彼のいう民衆なるものの概念は一九世紀における教養ある自由市民 *das gebildete liberale Bürgertum* の概念と一致する。蓋し、一九世紀における所謂教養ある自由市民とは、いわば大衆 *die "Massen"* に対し自己の社会的責任を感じ、且つこの責任を大衆に下ろし傾けること *ein Herabneigen zu der Massen* によつて果そうとするものであつた。ケルシェンシュタイナーが「下層階級の人生観は、上層階級の人生観によつて形成されるといふことは歴史的経験である」⁵⁷と述べ、また「上流階級は民衆の教育者であり、且つ依然としてそうである」⁵⁸といひ、「上層階級が公民的感覚を發展する時にのみ公民教育は栄える」⁵⁹と論じ、そして「手工業者は *der Handarbeiter* 感謝して、且つ信頼を以つて、精神労働者 *der geistige Arbeiter* を

仰ぎ見るべきである」^⑧と語り、或は「大衆は die grossen Volksmassen 無制約的従順と忠実な義務履行への不断的習熟の中で、そして奉仕の親切な世話を実行することへ權威的に間断なく指導することの中で in stetiger Gewöhnung zu unbedingten Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in autoritativer unablässiger Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit教育され得る」^⑨と述べる時、我々は彼の思惟の背後に、当時のドイツ社会の分裂的境位が eine zwiespältige Situation 無批判的にそのまま留まっていることに気付くであろう。この意味で、ヴェーレが「ケルシェンシュタイナーは向上に努力する労働者階級の本来的内面的関心事に敏感ではなご」^⑩Kerschens- steiner dem eigentlichen inneren Anliegen des aufstrebenden Arbeiterstandes nicht offen ist. と批評している点は、当時のケルシェンシュタイナーの内面性を理解するのに充分与って力あるであろう。またヴェイルヘルムが、一八九九年の「教授案の理論的考察」と一九〇一年の「ドイツ青年の公民教育」とを論評して、「無制約的従順と忠実な義務履行への恒常的習熟における勤勉な、良心的根源的な、真面目な労作に対する教育への賛辞が歌われている」と述べ、ケルシェンシュタイナーの公民教育の意味を「人は奉仕することを学習せねばならない」という点に見出し、更には彼の学校行政的活動の最初十年間の特色を、ケルシェンシュタイナーがドイツ諸学校の政治的教育課題を、「成長している世代を、存立している秩序の枠の中で順応的に保持すること erhaltenこの成長している世代の中で、未来の市民的徳の祖国への枯渇し得ない愛情の源泉であり、且つ健全な自律性の感情の規範の根本原理である例の感謝の念を Dankbarkeit 生動的に保存すること」の中に理解していたという点に見出し、当時のケルシェンシュタイナーの現実主義者としての面目を写しだしているといえよう。^⑪ また、青少年の導かれるべき国家に関するケルシェンシュタイナーの

姿勢はといえば、彼は一切の批判的立場を捨てて、パウルゼンの国家課題をそのまま踏襲する。即ち、パウルゼンの「先ず外的及び内的敵に対する防禦によって、更に個々人の活動性が依然として不十分であり、或は全体性の利害関係を正しく評価しないという領野で、必要な活動を受継ぐことによって全体の生活利害を徹底さす」ということを、国家の課題としてそのまま受取る。勿論、すでに述べた点から理解される如く、ケルシェンシュタイナーはパウルゼンの意味する全体の生活利害の何んであるかの明白でない点を指摘する、が一般に国家課題に対するケルシェンシュタイナーの見解は、パウルゼンの図式によって展開されていたと見てよい。

さて、如上の諸考察は我々に以下のことを認識させるであろう。即ち、ケルシェンシュタイナーは、彼にとって可成りな程度に事実として承認された歴史的現実の中で、以下の三つの命題に照らして、その後の長い時代、教育に影響を及ぼした公民教育の新しい原則を教育の内部に樹立した。

- 1 生徒の利己的職業関心を手掛りにすること。
- 2 性格及び意志形成の前提として、正しい行為への習慣を重要視すべきであるということ。
- 3 これら二つの根本前提条件を俟って、始めて公民教育はその成果の見透しを有し、且つそれ故にまた公民教育は第一に意志(性格)の教育であり、そして副次的に知性の形成であるということ。(未完)

一九六六、三、二五

(この論文は、昭和三十九年十一月十四日中・四国日本教育学会で口頭発表したものの前半を、その後の思索に基づいて整理したものである。

なお、この研究に際して、岡山県並びに本学後援会の研究費に負うところ大であり、ここに記して深く感謝します。)

(Literature)

- ①, Marie Kerschensteiner : Georg Kerschensteiner, 1954, S. 138
- ②, G. Wehle : Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners, 1956, S. 18
- ③, ドローズ (榎川訳) : ドイツ史, 白水社, 51頁
- ④, 同書, 74頁
- ⑤, 同書, 76頁
- ⑥, G. Wehle : *ibid.*, S. 48~49
- ⑦, *ibid.*, S. 40
- ⑧, G. Kerschensteiner : Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, 9 Aufe., 1928, S. 25
- ⑨, G. Kerschensteiner : Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung ausserhalb Bayerns, 1901, S. 232
- ⑩, *ibid.*, S. 233 : u.ö
- ⑪, *ibid.*, S. 6, S. 232
- ⑫, G. Kerschensteiner : Grundfragen der Schulorganisation, 7 Aufe., S. 10
- ⑬, G. Wehle : *ibid.*, S. 42~45
- ⑭, T. Wilhelm : Die Pädagogik Kerschensteiners, 1957, S. 131
- ⑮, ⑯, G. Kerschensteiner : Staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend, S. 6
- ⑰, *ibid.*, S. 7
- ⑱, *ibid.*, S. 12~13
- ⑲, *ibid.*, S. 51~52
- ⑳, *ibid.*, S. 51
- ㉑, *ibid.*, S. 10
- ㉒, *ibid.*, S. 11~12
- ㉓, *ibid.*, S. 12
- ㉔, ㉕, *ibid.*, S. 13
- ㉖, *ibid.*, S. 14
- ㉗, *ibid.*, S. 15
- ㉘, ㉙, *ibid.*, S. 33
- ㉚, *ibid.*, S. 35
- ㉛, *ibid.*, S. 33
- ㉜, *ibid.*, S. 36
- ㉝, テンニース (杉之原訳) : 「ゲマインシャフトとゲゼルシャフト」下, 岩波文庫, 68頁
- ㉞, ハッペンハイム (栗田訳) : 近代人の疎外, 岩波新書, 86~87頁
- ㉟, G. Kerschensteiner : Staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend, S. 16
- ㊱, *ibid.*, S. 17
- ㊲, *ibid.*, S. 18
- ㊳, Vgl., *ibid.*, S. 41
- ㊴, ㊵, *ibid.*, S. 42
- ㊶, *ibid.*, S. 43
- ㊷, G. Wehle, *ibid.*, S. 52
- ㊸, G. Kerschensteiner : Staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend, S. 37
- ㊹, ㊺, ㊻, *ibid.*, S. 38
- ㊼, *ibid.*, S. 39
- ㊽, Vgl., *ibid.*, S. 51
- ㊾, Vgl., *ibid.*, S. 24
- ㊿, Vgl., *ibid.*, S. 51
- 1, Vgl., *ibid.*, S. 77~88
- 2, G. Wehle : Vgl., *ibid.*, S. 52
- 3, G. Kerschensteiner : Staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend, Vgl., S. 77~88
- 4, 5, *ibid.*, S. 93
- 6, *ibid.*, S. 78
- 7, *ibid.*, S. 80
- 8, *ibid.*, S. 37
- 9, G. Wehle, *ibid.*, S. 53
- 10, T. Wilhelm : *ibid.*, Vgl., S. 132