

教育者、教師の精神的独自性の諸問題

——ケエルシエンシュタイナー著「教育者の精神」を中心にして——

大 谷 光 長

一

教育者の一般的概念を、先ず最初の問題として考察しましょう。というのは、教育者の精神を究明しようとする時、最初に教育者の概念を明確にしておくことが肝要であるからです。このことのために、教育者という言葉が現在どの様に使用されているか、ということから出発することにします。この言葉は、我々の通常大巾に使い慣れているところのものであつて、大体三様に区別される。

その一つは、文化の偉大な運動者を教育者という視点で考察する時に使用される場合がそうであつて、例えば「Fichte als Erzieher」或は、「Goethe als Erzieher」という場合がこれであるのです。事実、偉大な人格の所有者は、常に何といつても無時間的に妥当する価値の運動者であるのであつて、我々の世界にあつては、かゝる無時間的な価値、換言すれば無制約的に妥当する価値は、それ自身拡張されることを要求しているのです。即ち、我々は「これらの人格のより高い存在の中に、自己自身を沈潜せしめるといふこと、そうすることによつて

彼等の価値を理解し、かくすることによつて価値王国への道が我々自身に開示される」(G. Kerschensteiner : Die Seele des Erziehers,

7. Auflage, 1955, S. 22)のです。我々はこの意味を更に拡張して考えてみる必要があるのであつて、優れた人と平凡な人を問わず、すべての人間はそれが善人であれ、よしんば又悪人であれ、善いことにつけ悪いことにつけて周囲の人々に影響を及ぼすのであつて、こういつた意味で、我々すべての人間は周囲の他の人々に対して教育者であるといふことができるのです。勿論、その影響の度合乃至様式には相当の差違があるにしても、このことは我々の生活経験上容易に承認される事実でありましょう。ケエルシエンシュタイナーは、こゝに教育者の最も一般的な概念を提示しているのです。つまり、人あつて「その人が意欲するとせざるとにかゝらず、同胞の精神生活をより高い存在に高めるといふ意味において影響する限り」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 23)かゝる人こそ教育者と呼ぶに相応しいといふのです。

その二は、例えば「Herbart als Philosoph」に対比させて「Herbart als Erzieher」を考えた時、又「Schleiermacher als Theolog」に対照し

て「Schleiermacher als Erzieher」を注目する場合がそれであつて、ヘルバルトなりシュライエルマツヒャーなりが、彼等の学理を通して、教育という対象をその本質において如何に広く且深く把握しているか、問題となるのであつて、これら両者が価値の拡張という意味において、彼等の存在を通して如何に広く或は如何に深く周囲の世界及び将来の世界に影響し或は又影響するであろうということは別に問題にならないのです。従つて、この種の概念的内容はいうならば理論的な立場のものであつて、教育学の教師 ein Lehrer der Pädagogikであるということはいえども、教育的教師 ein pädagogischer Lehrerであるということの意味してはいないので。この点はケルシェンシュタインの強く主張するところであつて、「教育者とはその本来の意味において、常に実践的に方向づけられている人間である。」……der Erzieher im eigentlichen Sinne ist immer ein praktisch eingestellter Mensch. (G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 24) という確信を保持してしたので「教育的才能が、博学多識或は又たど教育科学に an Gelahrtheit oder auch nur an pädagogische Wissenschaft しつかりと結合せられてゐるならば、人類はつとにその無能力を明白にしているに違ひない。……教育学の教師即ち教育学者は、教育的な教師即ち教育実践家と同一たる必然は少ないのだ。人がこの区別を尚明白にしようと思ふならば、この場合人はたゞルソーのエミールを nur Rousseaus "Emile" ルソーの人生と比較する必要がある。」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 24~25)とまづのべてゐる。

その三は、価値の運載者としての人間及び教育的行為に関する理論

的な探究者としての人間をではなくて、就中独自の材幹から、自己の生命を専ら教育的行為のうちに没頭せしめることのできる人間を、教育者と呼ぶ場合がこれである。ケルシェンシュタインは、こゝに一個の人間としての教育者の本来的な本質を見るのであつて、国民教師としてのペスタロッチーをこの場合好個の範例であるとし、「こういうた人は、たゞ単に恣意的に価値の運載者として、即ち何かある利己的な意図から或は如何なるものにせよ文化財の創造者として、共なる或は傍らにある人間の存在に影響を及ぼすというのではなく、純粹に教育的動機を通して、積極そのまゝの独自の実践的に方向づけられた傾向から、人々に影響してゆくといつた人なのだ」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 24)とのべてゐる。尚、この場合氏は等しく実践的に方向づけられた人即ち眞の教育者を更に二種に分類し、一方を本質的に個々の個人の形成、高揚、救済に自己の生命をさゝげる人々つまり愛他的な教育者 die altruistischen Erzieher 他方をより以上に大なる全体、階級、社会、国家社会及び人類を眼中においている人々即ち社会的な教育者 die sozialen Erzieher に区別するので。勿論、これは理論上の分析の結果である。しかし、ケルシェンシュタインが、ペスタロッチーの究極的追求的な教育的動機は個々の個性を精神的な存在に高めるといふことより、寧ろ倫理的墮落の前にあつて利益社会を救済することであり、そしてこの利益社会にあつて無産者、貧乏人、孤獨な人の階級を高めて純なる人間性を獲得させることであり、結局「彼ペスタロッチーの中に生動していたところのものは倫理的宇宙観であつた」Was in ihm lebte, war ein ethischer

Universalismus. (G. Kerschstein a. a. O., S. 26)と評する時、我々はケエルシェンシュタイナーの心の裡に映じた教育者の映像の何ものたるかを、容易に理解し得るのです。教育の究極目的がたゞと個々人のより良き生長を培うことによつて、現存社会を倫理的に改善してゆくということにあるとしたら、教育者は本来的にこのたゞ社会的に立場づけられている人 *der lediglich sozial Eingestellte* でなければならぬでしょう。というのは、愛他的に方向づけられている人は、たゞ他人だけを眼中においているのであり、これに反して社会的に措定されている人は、常に同時に社会の奉仕者として彼の働らく社会の一員として自覚するからである。しかし、世の母親に代表される前者が、教育者の範疇に位置すること如何というに、この存在は決して無視されるものではないのであつて、実際の教育活動にあつては、この両者は教育者の生活形式上、前者は後者の意義を考慮しなければならず、又同時に後者は前者の協力を得て始めて本来的な教育活動を営むことができるのであろう。

更にこのことをより明らかにするため、教育者の本性上の問題に立入つて論じなければなるまい。教育者が就中実践的な立場にあるといふことは既にのべた。実際、教育活動が教育者本来の生活であるのであつて、常に意図的にして実践的な教育的行為の人が教育者の姿でなければならぬ。そして、すべての意識的にして意図的なる行為は、その人の意志活動から発生するのである。今ケエルシェンシュタイナーによれば、この意志活動は結果 *Ergebnis* であるのであつて、その

人内部の傾向と動機の一つの働らきであり、この結果一定の依属関係をより鮮明に表現するといふのである。そうであるとしたら、この場合この傾向といふのは一体何であるのか、更に又動機といふのは全体如何なるものと考へたらよいのだらうか。勿論、傾向といふ、動機といふ、これらはすべて教育的行為における傾向及び動機を問題としなければならぬことはいふまでもない。

「教育的行為の動機とは、養育せられるべき諸価値の表象であり、或は阻害せられるべき諸々の無価値の表象である」(G. Kerschstein, a. a. O., S. 28)のです。価値を即目的に養育する時、これを自己教育 *Selbsterziehung* といふ、次に他の人間の裡に実現する場合を他人教育 *Fremderziehung* と呼び、更に事柄に即して科学財、芸術財、宗教財、技術財、政治財或は社会財のうちに実現するとしたら、これは価値を物的財において実現するといふことを意味しているのである。勿論これらのうち、どれが生起するか、或は又どうしてそれが生起するのかは、先ずその当の個人の傾向に依属するのであり、同時に又何といつても価値の性質或は種類に依存しているのです。

これに対して、傾向とはある、持続している、素質のことであつて、これらの素質によつて我々が行為のある側面乃至結果を表象するや否や我々の内部に合法的にある可能な行為を完成しようとする努力とか渴望とか生々生きと生じてくるのです。つまり、動機を我々の行為の目標乃至結果の価値的に強調された表象であるとすれば、傾向とはこの種の動機に対する感受性の、個々人の形式であるのです。勿論、傾向の中には、自己中心的な傾向(例えば権力欲求、所有衝動、自己

保全の衝動、性衝動等)と、愛他的且社会的な傾向(例えば同情、同感、好意、連帯責任の感情等)と、即物的な傾向(例えば理論的、審美的、宗教的、技術的、経済的な傾向と関心の多様な形式等)がある。従つて、これらの傾向のうちで、どれが純正な教育的行為を表わすかを吟味しようとするならば、我々は勢い価値実現の可能性が、ある程度まで依属している価値の種類乃至性質の問題と関連しないわけにはゆかないのであろう。

先ず価値の中には、専ら物的財のうちに実現される価値があるのであつて、利益価値における場合がこれである。第二に物的財においては勿論のこと、人格の中に即ち人格的生命の中に実現される価値がある。審美的な価値が芸術作品の美及び自然の風物の美に依拠するのはこの故である。又人間の外面的な美及び人間の存在並びに生命の一定の形式の内面的価値としての美も、この範疇に属するのである。第三に、たゞ人格のうちに及び価値運載者としての協同社会の人格的生命のうちに現象する、そういった価値がある。倫理的な或は宗教的な価値がこれでありましょう。

さて、価値の実現にあつて、特に人格或は価値運載者としての協同社会の人格的生命を必要とする、そういった価値によつて規定される人ならばだれでも、彼の行為を自己或は他人の人格形成にさしむけるということ、容易に考えられ得るところである。こゝに、今問題としている教育的立場の最も広い意味が存するのです。つまり人間そのものに対する自然的な傾向、換言すれば社会的動物としての人間の感情、意欲の社会的な根本方向、更に又人間に対する同情と愛著とい

つた人間の精神的素質における二つの基本的感情、——こういった人間本来の立場からしても如上の事柄は容易に首肯され得るところである。このことは又、必然的に自己の人格的生命の中に、価値の実現に対する傾向が存在しないならば、他人の人格を価値実現へとおいやるどころの所謂教育的な根本才能も、よく存立し得ないということを物語つているのです。というのは、「同情即ち一切の教育行為の情緒的根基本底の本質は、導入 *Einführung* であり、導入するということは自己自身を他人の中で再び体験するということであり、従つて他人における価値実現は、我々自身における価値の実現がないとしたら望むべくもない」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 31) からであるのです。ケエルシェンシュタイナーは、同胞に対して同情と愛著(愛情)の根本感情の熾烈であるそういった人を、社会的に方向づけられた人間 *ein sozial gerichteter Mensch* と呼び、かゝる人を既にのべた愛他的人間の特殊な形式であるとし、「教育者の精神は従つて社会的型の精神である」*Die Seele des Erziehers ist also eine Seele vom sozialen Typus.* (G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 31) と規定するのである。

ところが、これに反して妥当する価値の形成或は拡張という意味における人間自身の影響に対する傾向は、社会的団体以外の全く他の団体に依属することがあるのであつて、何といつてもこういつた影響を教育的に名づけるわけにはゆかないのです。即ち、他人に対する傾向からではなくて、全く以つて自己の欲求乃至自己の一般的功利的傾向から、つまり純粹に自己中心の傾向からの教育者が存在するのです。実際、ある経験的な教育実践家の中でも、他の人格における価値実現が、その

他人に対する同情や愛情から生ずるのではなく、ある学問的な傾向、ある理論的な傾向から生ずるという場合があるのです。この教育実践家にあつては、つまり社会的人間が作用するのではなく、たゞ理論的な人間が働いているのです。かくては、事柄へではなくて専ら人間にさしむけらるべき価値実現者たる実践的教育者を、純粹に理論的な教育的関心が骨抜きにしようという危険が生ずることになるのです。このことは、他の人間に対する倫理的宗教的価値の実現においても窺い知られるのです。即ち、同胞に対するより深い同情、愛情のない宗教的人間の場合がこれである。彼等が他の人間の固有な性質を考慮せず、すべて外面的な形式のうちに教育的活動を営み、この様に宗教的影響を問題とするか、この場合かゝる現象が生ずるのです。これは似て非なる教育的行為 *das pseudo-pädagogische Tun* というべきであろう。「すべて他の創造的行為と同じく、若し教育的行為が妥当する価値の形態化であるとしたら、それ故他人における価値形成の可能性を考慮せざるを得まい。これらの可能性は決して限定されてはいない。これらの可能性を認識するため、この他の者の精神的才能に對するより深い洞察を必要とするのです。一体、他人の個々独自の精神生活を洞察する鍵を、我々にだけ与えるあの他人に對する深い同情と愛情なくして、どうしてかゝる洞察が得られるのでしょうか」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 33) とケルシェンシュタイナーは皮肉り且反省を促がしているのです。

今までのべてきたところによつて、教育者の精神は所謂社会的な生活形式として特長づけ得る、ある人間の型に依属せねばならないという

ことが理解された。しかし、このことは尚他の重要な事柄の理解を必要とする。實際、各人は多様な先天的及び後天的傾向と可能性の独特な個々の組織体であつて、すべてこの組織体にあつては、各人の形成法則を規定する個々特殊の傾向が、多かれ少なかれ表出しているのであつて、先に教育的人間つまり教育者を社会的な生活形式に指示したと同様、我々は個々の人間を、その特殊な傾向によつて、一定の生活形式のグループに指示し得るのである。しかし、丁度植物の茎の小宇宙的な横断面と縦断面のうちに、その植物の發達された脈管系と細胞組織を観察し得るのと同じ様に、諸傾向を有する個々人の個人的な組織が、不可知ともいふべき人間の複雑な身体的構造的うちに観察され得るのであるか。ケルシェンシュタイナーによれば、この様な心意識に對する科学的手段は今日先ず發展過程の段階にあるという。この科学的手段として W. Diethey の記述の心理学 *die deskriptive Psychologie* の長短をのべ、次いで総合心理学 *die synthetische Psychologie* 及び William Stern の分類心理学 *die differentielle Psychologie* を批判し、最後に E. Sprunger の「生活形式」*Lebensformen* に説き及ぶのである。シュプランガーの本質的な個性の型の表現は、Barnsen, Siegwart, Ribot, Paulhan, Foulleé, Stern 等のこの面でのすべての研究結果を凌駕し、最も実り豊かな探究であると讚辞をおくつてゐる。蓋しシュプランガーの個性の類型は、純粹に心理学的或は生理学的な特長によつてではなく、種々なる文化体系に内在する独自性及び法則と關係して、特長づけられているのです。即ち、シュプランガーは、理論的人間 *der theoretische Mensch*、審美的人間

der Phantasiemensch, 宗教的人間 der religiöse Mensch, 社会的人間 der soziale Mensch, 経済的人間 der wirtschaftliche Mensch, 権力的人間 der Machtmensch の六つの理想的構造を明らかにし、人間の生活形式の理解に対して深い示唆と有力な手掛りを提供したということです。勿論、これらの構造はそれの純粹性において決して見出されるものではなく、よし又例え見出されるとしても、全く例外的にしか考えられないのであるが、それにもかゝらずこの類型樹立の大きな価値は、これが人間性における全体の可能性の表現としてたゞに必然的な類型であるだけでなく、尚且十分な類型であり、個々の個人の主要な才能及びその才能の実現可能性における判断に対して、ある基準を与えてくれるものであり、教育者は個々人に対し、この基準によつて、最も一般的な教育基準の設定をなし得るところにあるのです。

以上のべたところからして、教育者は如何なる場合でも社会的生活形式によつて、規定さるべきであるということ、更に又被教育者の人格性をその内面的な価値傾向性において把握し得る能力をもたなければならぬということが、明らかにされた。一体このことはどうして必要であり、又如何にして可能であるか。この可能根拠を尋ねることによつて、当然教育者の精神の本質にふれることになりました。さて、ケエルシェンシュタイナーによれば、「教育者の精神の本質は、たゞたゞ人間に対する愛情のうちに横たわつてゐる」Dieses Wesen liegt allein in der Liebe zum Menschen. (G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 39) という。大方の人がいう様に、教育者の精神的態度の始めに先ず認識が存立するということは、考えられないのであつて、

始めにも中ほどにも又最後にも、心情 das Herz と愛情 die Liebe と情熱 die Leidenschaft と教育愛 der pädagogische Eros が存立するのであつて、形成に対する意志と和合し且表面的にせよ専ら認識から生じ得る冷静さ die Leidenschaftlosigkeit が、存立するのではないのです。さききのべたより深い教育的洞察を進めるものは、冷やかな理智的光に照らされた冷静さではないのであつて、柔かくすべてをつむむ教育愛こそこれであるのです。「自己否定の愛の中でこそ、教育活動の生命充足が最高度にもたらされ、その上科学的教育学的な学理概念の統一と教育者の知慧の方法が、極度に充実されるのだ」、「その内容の核に愛の哲学と心理学が潜在しない教育学的理論であるなら、それは決して教育者の行為及び活動に対する方途を見出し得ないでしょうと私は堅く確信している」、「しかし、こゝでいう愛情とは、感情することの中に in Gefühlen 存在するものであり、愛している人は彼の義務から、彼の愛する人に贈物をする」のどとは、Graf Dunin Borkowski の言葉だとか。実際、教育者の精神の本質を、かくも短い言葉の裡に十分よくいゝ表わしているものが、彼以外に他に求められるであろうか。教聖ペスタロッチーを見よ。シュタンツの孤兒院にあつて、七十人の孤兒達と寝食を共にしながら、彼は止むことを知らぬ行為を以つて、自己の無限の愛情のうちに絶えず教育学的知慧を求めたのではないか。ペスタロッチーは、先ず自己自身で、すべて彼の教育的且教授的な基準を明らかにしようとして、一切の援助を拒絶したのであつた。其の後、彼はより一層且常により熱心に、彼の教育的行為における理論的統一を求めていつた。しかし、すべて彼の困難に満ち

た探求と行為に對する源泉は、然り決して枯渴することのない源泉は、人類に對する深い愛情であつたではなからうか。

惟うに、教育者を作るものは教育学的知識 *das pädagogische Wissen* ではなく、又偉大なる学識一般 *grosse Gelehrsamkeit überhaupt* でもないでしよう。「私は私自身によつて樹立された教育の技術についての規定を、私自身決して獲得できないでしようし、そしてこの世の中には、凡らく私より見劣りする宮廷教師は一人も存在しなかつたでしよう」とは *Immanuel Kant* の言葉だとか。蓋し、理論的な人間の類型即ち現象の知識の把握にさしむけられている合理的頭脳は、社会的な人間の類型即ち非合理的な心情及び他人の魂の直觀的把握の類型と、相結合しあうことは稀であるのです。というのは、飽くこともなく常に新しい知識を蒐集し、且これらと自己の思想統一を一層より完全に組織的に秩序づけ形態化しようとする人は、たゞ一切を克服する愛情のみがなしとげる、例の教育者の日々繰り返さるゝいな仕事を、耐えがたい負担として受取るのが常であるからです。勿論、教育者にとつて一定の教授方法を学ぶことは、大切なことであり、その上必然的な事柄でもある。とりわけ、知識の領域の中に導入さるべき精神が未発達であればある程、及び又直觀教授とか郷土教授とか言語教授とか読み方書き方の入門が問題となればなる程、この一定の教授方法は重要な意味を帯びてくるのです。しかし、こゝでは常に本質的には教授対象の論理的側面が問題となるのではなく、寧ろ生徒達に對する心理学的見方が、問題となることが多いのです。しかも、この心理学的立場は生徒個々人に關係するのである。この様に考えてくると、所

謂教授の唯一救済たり得る方法は *alleinsigmachende Methode des Unterrichts* 存在しないものと考えられるのです。こゝにも又、被教育者個々人に對する同情、愛情の問題が介在してくるのです。ペスタロッチーが、ブルグドルフやイヴエルドンでの方法に關する理論的研究を回顧して、「私のその様に多面的な、自然的でもなく又心理学的でもない教育の探求及び教授の研究は、基礎陶冶において、若い人々の所有している純粹にして高い真理の生動的な感情から、私自身を協道にそらせそしてこの高い理念に、無法に反對する大きな誤謬の中に迷ひこましてしまつた」(*Pestalozzi, Gesammelte Werke, Corta, Bd. 13, S. 302*)と嘆くとき、この間の消息を十分物語つてゐるといへようか。

尚このことを明らかにするため、今少し詳細に論ずる必要があります。ケルシェンシュタイナーが「教育者の精神は社会的型の精神である」と規定する時、彼の確信の背後にはシュプランガーの所謂社会的人間の類型が考えられていたのではなからうか。元來、シュプランガーの社会的人間の類型とは、その生命の支配的法則を人間に對する純粹な愛情におき、その根本衝動は認識すること、形成すること、超越的なるものに関係することではなくて、団結心をもち、すべての人に援助する用意があり、更に他人に對して喜んで犠牲となるということを内包する、「生きとし生ける人間」に對する純粹な愛情であつたではないか。しかし待て。同じく社会的類型の人間を前提する職業は、この世に多いのだ。即ち、社会事業と關係する一切の職業がこれであろう。就中、魂の心配者としての牧師、医者及び看護婦といつた

職業がこれである。さて、一体すべてこれらの社会的職業の型から教育者を区別する、教育者の特殊な社会的構造は何処に横たわっているであろうか。ケエルシェンシュタイナーによれば、牧師は全く一定の財によつて、宗教的価値を生徒の中に培養しようと思圖するといふ。この限り牧師は、たゞ生徒の精神生活にさしむけられているのに留まり、この精神生活の器官的運載者ともいふべき身体に、さしむけられていないのである。事実、彼等にとつて身体は悪魔の居住地として深く嫌悪の対象とされているのではないか。尚その上、宗教的価値が他の一切の価値を凌駕し、妥当するものと確信しているにおいては、又何おかいわんやである。蓋し、かゝる独善的な確信は生徒がそれへと生長すべきである、独自の人格性の価値の必然的把握にとつて大いに障害となるころのものであらう。医師、看護婦はどうか。例え彼等が、人間に対する愛情の法則によつて支配されている存在であると、万人によつて等しく承認されるとしても、彼等が前述の牧師の立場と異なつて、たゞ身体的幸福に対してのみ配慮するといつた一方性によつて、自己の存在価値をもっているのです。これは、教育者と区別せられる十分な根拠といつてよい。更に、宗教的な、倫理的な、社会的な或は政治的な理念の使徒、民衆の教師及び民族の教師、新たな世界観の告知者、新しい人生観の説教師等はどうか。彼等もまた社会的人間の類型に属し、広い意味の教育者でもあらう。しかし、彼等は人間の個々の固有の形成のためというより、寧ろ遙かに多く財のために、自己の固有の価値を、他人の中に実現しようと思欲するのである。別言すれば、彼等の教育的行為の動機は、就中社会に存立し

ている財の認識であり、更に拡張であり、そしてこの財の中に彼等が価値の実現されるのを見出すのです。従つて、価値実現に対するある特殊な選択は、この種の教育者の類型一般には、無関係であるといふことができよう。この種の教育者は、実際のな人格の無数の形式の中に現象する、固有な人格価値を問題とすることはないので。これに反して所謂教育者は、子供の中に、彼の価値及び人類の価値の未来の運載者を見出すのです。従つて、教育者は固い信仰と豊かな希望と深い愛情とそしておごそかなる畏敬の念をもつて、この生徒の精神の中に入りゆくのです。すべての創造的人間が、彼の精神的作品を、彼の精神を充足した価値の運載者として愛するのと同じ様に、教育者は彼の生徒を愛するのです。それ故、教育者と被教育者との間の価値親近感及び価値の親和性が大きければ大きい程、両者の精神のふれあひは大きいということがいえよう。しかし、人格性の始まつている形成段階に、自己の生命を捧げる教育者は、彼が他日実現しようとしている価値に関係することなく、正しく被教育者の中に睡る独自の人格価値と関係しなければならぬのです。無論、この人格価値は、先ず次第に教育者の活動の過程に出現してくるものである。しかし、この価値の可能性にあつて、この人格価値は、教育者の眼前にたゞずむべきものであり、且その価値の未来の運載者に対する、教育者の愛情と畏敬の念を要求するに違ひないので。この場合、この人格価値は、社会の精神的奉仕のうちに存立することはいふまでもない。というのは、教育が奉仕する個人の倫理化の要求と、個々人がその成員である社会の倫理化の要求とはこれ又同時に措定さるべきであるからです。「純粹

なる人間性に対する道はたゞ我々が内面的にそれへと招聘されている労働領域に通ずる」…der Weg zum reinen Menschentum geht nur über die Arbeitsgebiete, zu denen wir innerlich berufen sind. (G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 35) ということをやケルシェンシュタイナーは深く信じていたのです。

こゝを以つて、我々は所謂教育者の社会的型を、他のすべての社会的生活形式から区別する所以のものを理解した。即ち、教育者は、ある協同社会の精神的奉仕の中に存立している一定の社会的根本類型のある生活形式であつて、この生活形式こそは、無時間的な価値の唯一独自の未来の運載者として現在生成中の、従つて未熟なる人間に対する愛著から、その特殊な陶冶性の基準に応じて、継続し計画してその精神形成に影響することができるのであり、この愛著の活動の中に、自己の最も高い満足を見出すのです。更に、この愛著と資格は、社会的存在の根本法則に起因しているということ、従つて妥当する人間性の価値の運載者に対する純粋な愛情に起因しているということがこの独自固有な教育的素質の判断にとつて、本質的であると強調されてよいのです。現在生成中の存在そのものにさしむけられている愛情、及び生徒における固有な倫理的形成過程そのものにおける継続的な喜びは、ある一定の目標実現にあつて、「目標への道は生徒の個性を通して求められ且見出される」という担保を常に与えなければならぬであらう。

二

更に、教育者の性質について考察をめぐらしたい。既述したところ

から容易に理解されると思われるのであるが、一般に教育者を特長づける生活形式の定義は、以下の四つの特長を含んでいるのである。

第一の特長は、すべての他の傾向に勝る純粋な傾向であつて、個々の人間の形成に対する純粋な傾向がこれであり、教育者はこの傾向の活動の中に自己のこの上ない満足をおぼえるのです。

第二の特長は、この傾向を有効たらしめる能力があるということ、言葉を変えていえば、個々の被教育者の独自の精神形成を、真にその精神の陶冶性の基準によつて助長するということがこれである。

第三の特長は、教育者が現在生成中の人間に依拠しているということ、即ち比喩的にいつて発芽の状態にある人格に、別言すれば、価値運載者として未成熟の段階にある精神に依存しているということがこれである。

第四の特長は、個々の生徒それぞれの意志及び精神の独自性を十分顧慮して、これらを助け、尚胚芽のうちに素質づけられている例の価値形成への発展に対し、意図的継続的な影響を及ぼすということがこれである。

この場合、教育者が彼もその一員である価値社会の精神的な奉仕のうちになければならないという、いわば第五の独自性をこゝで殊更記す必要はあるまい。教育者である限り、このことは当然の事であるのです。というのは、すべての教育の究極的な目標は倫理的自立的な人格の養成であり、そしてこの倫理的自立的な人格への道は価値社会、生活社会、家族社会、宗教社会、職業社会、並びに国家社会の財に連がるからです。教育者は、真の教育者である限り、これら社会の

諸財の道を他にして他の異なつた道を歩むことはできないのであつて、この限り教育者はこれら社会奉仕のうちに自己の存在性を自覚するのです。

「…教育者が社会に示し得る最高にして究極的な奉仕は、生徒を倫理的な自由へと導くことである。この倫理的な自由によつて、生徒は再びよし社会から非難されるという危険をおかしても、常に不完全な価値社会の倫理化に協同してあたろうとすることを、義務として自覚してくるのです。そして、教育者のかゝる教育的態度は人間性の理念のうちに、即ち人類の倫理化のうちに根ざしているのであり、このことが教育者の究極的且最高の社会奉仕である。教育者が全くこの社会奉仕によつて貫徹されている時、彼はまことに真の教育者 *ein berufener Erzieher* であるのだ」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 58) とケルゼンシュタイナーはいつている。

勿論、こゝにかゝげた教育者精神の四つの独自性から生ずるすべての活動は、社会的本質の純粹な根源にたつて成長すべきものであることはいふまでもない。既にのべた様に、この社会的本質の根本特長は愛であつた。決して燃え尽すことのない、従つて常に光りを放つてゐる例の偉大な、謎ともいふべき愛情であるのです。この愛は有徳の人にも、同様に又誤つた道を歩ゆんでゐる人にも何時でも笑いを忘れず、常に失望することを知らないものであり、後に論ずる Harald Höfling の所謂偉大な気質として特長づけた、ある全体感情の本質でもあるのです。

a、第一の特長

被教育者の成長に対して影響を及ぼそうとすることに於いて、先ずその純粹なる傾向を、次にこの傾向の満足から永遠にほとばしりて決して枯渇することのない淨福を第一の特長として明らかにしたのである。こゝで大切なことは、このことが持続されるためには、先ず以つて教育者と被教育者との交わりを前提することである。教師が学校を一步でると彼の青年の諸々の映像・姿態が彼の脳裏から完全に消え去るとしたら、よしんばこの教師は教室内では正しく練達の教授者 *ein recht brauchbarer Unterrichter* であることはできても、真の教育者の存在からは遠くかけ離れているということができよう。この場合大人との交わりが教育者の存在にとつて根本的必要であるのではなく、未成熟者との交わりこそ根本的に必要であるのです。しかれば、何故必要であるのか、一体その理由根拠は何であらうか。

「真の教育者とは、彼の全体生命の中に一種の子供らしい心情を保存してゐる」*Der rechte Erzieher bewahrt sein ganzes Leben eine Art kindlichen Gemütes, …* (G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 61) とう。事実、ケルゼンシュタイナーは過ぎにし若い日の自己の教師としての生活経験を回顧して、青年に対する「この自然的愛者の主要源泉は、私の精神的性質のある同調性の中に *in einer gewissen Gleichgestimmtheit meiner seelischen Natur* 即ち豊富な生命活動の営みにおけるある子供らしい無反省の中に *in einer gewissen kindlichen Unreflektiertheit* 横たわつてゐるように思われる」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 60) と述懐してゐる。このことは教育活動の営においてまことに重要な事柄である。ペスタロッチーも「あ

る程度子供であるということ、子供を信ずるということ、子供を信頼するということ、愛するということ、間違ひ、誤謬、おろかさから立なおるといふこと、すべての悪漢よりはより単純であるといふこと、このことが、大切であるのだ) (Pestalozzi, Gesamtausgabe, Cotta, Bd. 13, S. 290)とのべている。凡らく何ものといえども、彼ペスタロッチーをして彼の人間に対する信頼を誤らしめなかつたでありましょう。実に、ペスタロッチーは人間の精神の最内奥に横たわる、本質中核の神性に対する信仰の中に、生きていたのでしょう。かゝる信仰を、若し信心深い子供の感覚と呼ぶことが許されるとしたら、この種の感覚の中に、教育者の本質が子供の本質と常によく調和し得る根拠が、横たわつているのであらう。これは教育者と被教育者の親和性の問題であつて、この親和性乃至同調性から、教師と被教育者を相互に結びつけ且従前自然的な相互の愛著と記してきた例の独自の結合感情が生ずるのであり、その上被教育者の独自の傾向、関心及び要求に對する不可欠の感受性は勿論のこと、被教育者が如何に生活し、どの様に振舞うかといつた事柄の様式及び方法を、公平に判断することのできる可能性が生じてくるのです。

しかし、このことは更に深く吟味されなければならない。成程、若々しい生長の影響に對する欲求及びその影響における満足は、親和的な或は親和的に感ぜられる精神の牽引の中に in der Anziehung verwandter oder sich verwandt fühlender Seelen その主要な根源を有していよう。しかし、この主要な根源は、全く子供に對する同情の牽引とつゞいで mit der Anziehung der Sympathie zum Kinde 明

らかされるというものではない。即ち、同情の最も低次なる形式つまり Synergie (模倣的共同行為) を注目する場合、こゝには表象や思想の共通性をもたない一種の共通感情及び共感が理解されるのです。こゝういつた段階の同情は、悲しいことには即自的にも向自的にも一致した感情を感受する人間の中に、愛の紐帯を形成しないのです。ところが、人間の意味組織 die Sinngefüge der Menschen, よしそれが完結された意味組織かそれとも現在生成中の意味組織かの何れであるにしても、とにかくその一致から生ずる同情があるのです。これは、凡らく同情の最高の形式であり、ケエルシェンシュタイナーが Sympnoesis と名づけたものであります。所謂同志の結合がこれであつて、同じ宗教的、哲学的、倫理的、政治的な人生觀及び世界觀を抱いてゐる人は、異なつた見解をもつてゐる人よりは、一般により相互的に結合する度合が堅固であり永続的であるのです。就中、彼等は価値社会の一員として意識するのであつて、それぞれの価値社会の財によつて内面的に相互に結合されており、この価値社会に對し、財創造の価値の新しい実現に生きることによつて、社会に奉仕してゆくのである。従つて、眞の教育者は被教育者と同様の価値社会に生きることによつて、強い内面的な相互結合を営み得るのです。教聖ペスタロッチーが純粹な人類の理念のうちに生き、子供の中に人類の神的な根本基底を見出し、この彼の精神的な社会の形成のために死んでいつた彼の一生を想起する必要がある。ケエルシェンシュタイナーは、この立場を倫理的な宇宙觀 ethischer Universalismus と名づけて教育者の立場がこれであつて、精神的な価値の中で生活し活動する人

類のうち最も包括的なものであるとしている。Anton Heinen の見解をまづまでもなく、母性の感情に目ざめている母親は、この立場の人でありましょう。母は家族を生ける全体として自らのうちに運載し、小さな世界とはいえ、家族という全体の中に生活し全体の奉仕のうち

に彼女自身を捧げることによつて、全体を形成しようと熱望しているのです。かゝる母をこの立場の人といわずして他のどんな立場を与へることができようか。事実又、この種の結びつきがあるからこそ、教育者は教育という営みにおいて全体の倫理化に没頭できるであろう。この精神において、教育者は現在生成中の被教育者と内面的に結合できるのであり、そしてこの精神から、教育者は未熟なる被教育者の生長に影響を及ぼそうとする、純粹な傾向が生じてくるのです。しかし誤認してはいけない。被教育者が教育者と類似した意味組織を既に所有しているからというのではなく、凡らく教育者も被教育者も共に依属している社会の安寧の前進のために、この意味組織が被教育者の中に發展されるからこそ、そういった内面的な結合と純粹な傾向が、教育者の中に生ずるのである。蓋し、教育者に対して樹立し得る最も重要な結論の一つが、「教育者の活動は完全に無利己的な活動であるということ、即ちたゞ社会の倫理的理念から生ずるものである」

.. die Tätigkeit des Erziehers eine völlig selbstlose ist, d. h. bloss aus der sittlichen Idee der Gemeinschaft fließt. (G. Kerscheneiner, a. a. O., S. 65) ということであり、「教育的行為の動機はたゞ生徒の価値形成であるべきであり、それと同時に又社会の価値形成であるべきである」Motiv des pädagogischen Handelns soll allein die Wert-

gestalt des Züglings und mit ihr die der Gemeinschaft sein. (G. Kerscheneiner, a. a. O., S. 66) のです。子供らしい感覚、価値形成における無利己性が、生成に対する影響の純粹なる傾向となり、又傾向充足の満足の起動力でもあろうか。

b、第二の特長

しかし、この第一の特長つまり現在生成中の被教育者に影響を及ぼそうとするこの純粹なる傾向だけで、実践的な教育者の立場に対する保証が、与えられというものではない。こゝにおいて、次にこの傾向をある一定の方向で活用する能力が問題となるのです。しかも、この能力こそは教育者にとつて、根源的な且先天的な素質であるのです。

現在生成しているあるものに影響を及ぼそうとすれば、だれしも先ずこの生成しているものを、とにかくその本質において把握しなければならぬということに、気がつくのです。心理学、教育理論、教育心理学等は何れもこの為客観的な手段を提供するのです。勿論、これらの研究成果の中には学ぶべき多くの利点があり、人間本質の理解にとつて、ある有力な鍵を提供してくれるであろう。しかし、一般的、規範的であることをその特長としているこれらの成果は、等しくある具体的な他の存在の本質の中へ入りゆこうとするある生れつきの才能を、及び又ある具体的な他の存在をその全体性において理解しようとするある生れつきの才能をもっている人には、確かに有益であるのです。後で詳しくふれる筈であるが、この才能には歴史家、劇作家、文豪及び詩人に固有なある独自性が必然的であるのであつて、人間の個々具体的な表現様式から、ある人間の精神を予感的直観的に洞察し

把握できるといつた能力が、必要欠くべからざるものとなるです。惟
らうに「一般的な経験的な心理学の規範及び法則を以つて、我々は尚個
々の個人的精神の鍵を何一つ所有しない」(G. Kerschensteiner, a.
a. O., S. 67) のです。しかし、「我々は心理科学の精神的探究から何
一つ予感をもち得ないが、経験や練習によつて強められる先天的な導
人能力から aus einer angeborenen Einführungsfähigkeit heraus, die
durch Erfahrung und Übung gestärkt worden ist 若干の人間精神
の謎を解くことができる」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 67)
のです。これは、疑いもなく教育者に必然的に要請される感覚であつ
て、先天的な精神的感受性ともいふべきものでしょう。

しかし、これだけでは十分とはいえない。というのは、具体的な教
育活動にあつて、この教育者の感覚は、所与の瞬間において捉えたも
のを、正しくその教育者の意図に基づいて取扱うことこそ、肝要であ
るからです。この場合、何といつても常に一般的な性質である教育学
的規範の知識が、同時に問題となつてくる。即ち具体的実際のな場面
にあつて、教育者の感受性によつて把握されたものに対し、豊富な手段
と共に適切な取扱ひを、可能ながぎり速やかにしかも確実に認識し実
行する能力が、心然的であるのであつて、ケエルシェンシュタイナー
は、かゝる能力を教育的拍子 *pädagogischer Takt* と名づけている。
「現在生成中の人間への影響における先天的能力にあつて、たゞに子
供の精神のその都度の具体的な全体把握に対する直観的導入が、問題
となるだけでなく、生れつきの又経験と練習によつて確実に極めて形
成可能となる、所謂拍子 *Takt* からして、正しい手段の直接的な屢々意識せ

られざる選択が、問題となるということを意識することが良いのであ
る。」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 68) ケエルシェンシュタイナ
ーによれば、この拍子 *tactus* という言葉自体が我々に語つてくれ
る様に、事実との単なる接触から生じてくる、直接的な我々の行動様式
の発動以外の何ものでもないものであつて、この接触が直接的に教育的
手段を喚起するところのものは、実に我々の豊富な教育学的及び心理
学的知識或は我々の教育的経験更に又単に我々固有の倫理、或はその
倫理への努力から生れ得るといふのです。この拍子 *tactus* は、實際被教育者
との日々の交わりにおいて示されるのであつて、教育者が如何にして
その都度褒賞と罰則を適用したらよろしいのか、或は又教育者がどの
様にして自己の自立性を使用したらよろしいのか、更に又教育者が如
何にして且何を禁止したらよろしいのか、次に又教育者が如何にして
生徒達を自己にひきつけ、或は彼等を自己から遠ざけたらいいのか、
乃至は教育者が如何にして若干の誤まつた者を見すごし、若干の有徳
の人を時々注目し或は注目しないか、如何にして休養を規整し労働を
測定したらよいか、といった事柄の中に示されるのです。成程、こうい
つた事柄に対しては教育学的規範がある。しかし、この場合一般的な教
育学的規範が支配するのではない。教育学的規範はいふならばカテゴ
リーの意味をもっているにすぎない。ケエルシェンシュタイナーの「教
育的影響に対する能力が、価値の未来の運載者に対する愛情から生ず
る限り、後天的な教育学的及び心理学的知識に依存することは少ない
のであつて、寧ろ先天的な心理学的感受性、及び自己の陶冶された内
実に依拠している教育的拍子 *Takt* に、von angeborener psychologischer

Feinfähigkeit und einem auf eigener Erzogenheit beruhenden pädagogischen Takt 依存してゐるといふことは人類にとつて幸福である」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 70) という言葉に思いをいたす時、この間の事情を理解することができよう。

c、第三の特長

個々人の、その都度の精神状態を把握し得る心理学的敏感さは、やがて萌芽の状態のまゝで生徒の中にある、個々人の人格理想の直観的把握に対して、土台を提供することができよう。しかし、この人格理想をたゞ単に理性的に規定することはできないのです。何故かといへば、規定され得るには余りにも人間の精神は非理性的であり、非合理的であるからです。だからといつて、教育者はたゞ単に直観的な非理性的な能力に依存するわけにはゆかない。カントの教えをまつまでもなく、直観によつて作られた映像は盲目的な憾があるからです。教育者の性質の第三の特長としてあげた、「教育者は現在生成中の人間を、つまり生成中の人格を対象とする」ということが、如何に重要であり且至難な事かご理解されよう。教育者は、生成中の、従つて変化され絶えず発展している唯一独自の人間精神を、問題としなければならず唯一独自の具体性の中に示される唯一独自の現象の、流動的にして常に新しい側面の観察と把握を、問題にしなければならず、その唯一独自の現象の、個々特殊の被教育者に対する典型的な陶冶理想への、常に再びそれ自身修正されなければならない関係を、問題にしなければならぬのです。こゝに教育者の最も微妙な独自性があるのであつて、ケルシェンシュタイナーは、この独自性を人格診断の能力 *Fähigkeit*

Fähigkeit der Persönlichkeitsdiagnose と呼んでゐる。こゝでは、当然観察能力即ち所謂自然探究の観察能力ではなくて、寧ろ精神探究の観察能力が問題となるのであつて、かゝる精神探究にあつては先ず第一に一般的なもの、次に特殊なるものを注目の対象とするのです。しかも、この精神探究者の観察能力は、自然探究者の能力と全く同様先天的であることを特長としてゐる。こゝに、完全なる教育者の性質の精神が、純粋な詩人の魂と最も近い親和の関係にあるという見方の成立の根拠があるのであつて、又このことの故に、偉大な教育者の性質が、偉大な詩人と同様にその数稀であることの理由でもあらう。しかし尚こゝで考えなければならぬまい。というのは、教育者は人類一般を対象とするのではなく、個々具体的な人間を対象としているからだ。従つて、教育者の立場はたゞ一般的なものにさしむけられてゐるのではない。勿論、教育者にとつて一般的なものとは疑うことの出来ない価値の中に与えられていようが、何といつても特殊なるものに、そして又特殊なるものゝ一般的なるものへの関係に、さしむけられてゐるのである。

この様に考えてくると、所謂人格性の診断なるものは極めて困難なものであるが、尚このことに拍車をかけて、この診断を困難たらしめるものがある。即ち、診断にあつて、診断する側の固有な価値構造と、同情及び嫌悪による強い影響がそれである。人格の診断にあたり、生動的な人間の身体に対しては、よしんば先入見、暗示といったものが、探究の眼を曇らせることがあるとしても、客観的であることは比較的容易である。しかし、多方面的に着色された人間の魂に対し、

その診断の客観性を保持することは極めて至難であつて、これを保持するためには、ある独自の才能と、すべての才能にかゝらず自己自身との不断の葛藤を「nicht bloss eine eigenartige Veranlagung, sondern trotz aller Veranlagung auch ein stetiges Ringen mit sich selbst」必要とするのです。ケルシェンシュタイナーは、「このため、教育者としての教師は、ある精神体制即ちある精神的な見方の能力を、——私は好んでこの能力を、動物園の飼育長の動物に対する見方の能力と比較するのです——必要とする。」(G. Kerscheneiner, a. a. O., S. 74) 蓋し、飼育長にとつて、美しい動物もなければ、醜い動物もない。一見して最も見すばらしい動物でさえも、彼にとつては、最も眼立つ動物と同様に貴重に思われるのです。彼は、すべての動物に例外なく、平等の注目と愛情をもつて配慮しているのです。しかし、こゝでもまた注意する必要があるのであつて、この飼育長或は又一般的にいつて動物学者にとつて、一定の現象の全体的な合目的性と完結性が、直接的に眼前にあるに對して、生成中の人間の本質にさしむけられた教育者にあつては、事態は必らずしもそうではない。勿論、人間を正しく取扱うにあたつて、教育者が自己の精神に、その精神的な形成に對してある似通つた体制を与えようと、日々苦慮することは大切である。そして、この立場は、教育者をして常に無価値な独自性乃至教育者に好感のもたれない独自性においても、尚価値に満ちそれ故同情的な特長を見出ださしめるヘフディングの所謂偉大な氣質として名づけるところのものに、近接しているのです。かゝる立場は、すべての存在にあつて、唯一独自の論的に規定された形態を認識せし

めるであらうし、且又個々の側面を、その現象の全体性との關係において評価し得るのである。従つて、こゝでは直接的に把握できる経験的自我を捉えることが、問題であるのみでなく、尚又その経験的自我が導かれる人格性の理念を捉えることが、問題でもあるのです。こゝで最も重要なことは、教育者がある価値構造を所有し又所有すべきであるということ、更に何といつても、他の異なつた種類の価値構造を、思いやる愛の中に包括する必要があるということである。かゝる客観性に対する能力にあつて、情緒・感情の波立つことは、深く警戒されなければならぬ。即ち、これらの波立が激しければ、客観性の根本基底である冷静な知性が無力化してくるからです。されば、「教師にとつて、就中寛容であり得るし、たしかにより以上完全に忘却し得るといつた同じ傾向、弧なる徳を何ら買収せず、個々の誤謬を何一つ懐かず、美を何一つ悪いことにつりこまず、醜悪さを何一つ嚇して追い払うとしないような、九十九人の正しい人についてよりは、懺悔する一人の罪人について、より以上喜びを感じるといつた同じ傾向で、すべての人に相對するこの神聖な客観性程、必要なものは何一つないのだ」(G. Kerscheneiner, a. a. O., S. 76) とケルシェンシュタイナーはいうのです。

d、第四の特長

被教育者の發展に對して、その独自性を十分顧慮して、意図的に継続して影響を及ぼすということが、教育者の性質の第四の特長であつた。惟うに一切の教育の根本課題は、被教育者の意志をより一層明確に規定することであり、更に被教育者に、習慣によつて準備され且一定の

根本命題によつて指導された、ある**固定的な性格**を与えることである。従つて、このため継続してある一定の影響を及ぼそうとする人、つまり教育者は、一般的にいって彼が意志するところのもの即ち目標、彼の固有な意志の方向といつたものを、所有していなければならず、その上彼が意志するところのものを、実際に表現し得る方法をもたなければならぬのだ。この様に考えてみると、教育者は一方において被教育者の多樣的に方向づけられた意志を、自己の固有な恒常的な意志に、従属せしめようとするであろうし、被教育者の意志の方向を、自己の固有な統一的な意志に抱括せしめようと努めるであろう。他方又、教育者は彼の固有な意志において、固定的な方向を所有せねばならないのであろう。何故かといへば、自己自身の中に強化されたある人格性から、或は又それ自身統一的に方向づけられているある全体意志から、他人に対するある恒常的な、そして変ることのない影響が、期待されるからである。

さて、一体こういつた性格への能力は、如何なるものであり、又これがどういふ形で必要なのであろうか。ケエルシェンシュタイナーは性格素質の四つの根源を明らかにし、意志の強さ・判断力・敏感さ及び心情根拠の掘起能力 *Willensstärke, Urteilskraft, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes* の四つの分析を試みた。意志の強さの要請については既にのべた通りである。判断力については先立つ論述において、精神の探究に対する例の独自の観察力の要求となつた。敏感さについても同様、被教育者の精神の一定の現象に対する敏感さとして、既に要求した通りである。心情根拠の掘起能力と

は、意識の流れにあつて来り及び去る表象、概念及び理念を伴う心情運動の、環境であり深さであり且又持続性でもあつて、ケエルシェンシュタイナーは、この能力をある不変の性格發展にとつて最も決定的な性質であると深く確信しているのです。とりわけ、教育者は他のすべての心理学的型より、より以上にこういつた感情の型に依属せねばならないのであつて、その精神にあつては、真なるもの、美なるもの、善なるもの、或は聖なるものゝ理念が、比較的容易に及び常に再び、同様な感情のあたゝかみを生むのであり、全精神に光りを放たしめるのである。そして、どういふ理念が、心情を継続して大きな深みに掘り開くかということは、たゞ個性の中に横たわる個々の法則が規定するのであろう。このように論ずるのは、ある性格を教育しようと思志する人はそれ自身既に性格を所有せねばならないのであつて、凡らく何人も自己の弱い性格から自由であり得ないし、他日又全く自由であることはないであろうから、自己自身で及び自己の能力によつて、ある固定的な性格へと努力する必要があるからである。

しかし待て。こゝに大きな論理の矛盾があるようである。教育者の精神を闡明するに當つて、先に愛の法則によつて支配されている社会的型の根本特長を考察し、今又権力人間にたとう程の、「教育者の固有な意志に被教育者の意志を従属せしめる」といつた根本特長を明らかにしたのである。これは何と又論理の大きな飛躍ではないか。しかし、ケエルシェンシュタイナーのいう「意志の強さ」は、権力人間の持つニュアンスを何一つ持たせていないのです。即ち、「この傾向は、外的な強制手段でつまり権力の本来的な性格特長で作用し得ると

いうのではなく、自由意志の内面的な扈從者を生ぜしめるといつた方法で、つまり畏敬、愛情、精神的倫理的な卓越性に対する尊敬の念に、依拠している權威の手段で作用し得る」(G. Kerschensteiner, a. O. S. 79) という彼の言葉の中に諒解できよう。「正しい教育者によつて行使される権力とは、愛情の権力であり、感動された精神的及び道德的な卓越性の権力であり、倫理的な価値の権力である」Die Macht, die vom rechten Erzieher ausgeht wird, ist die Macht der Liebe, die Macht gefühlter geistiger und moralischer Überlegenheit, die Macht der sittlichen Werte. (G. Kerschensteiner, a. O., S. 79) のです。価値に満ちた被教育者の性質は、自我の目ざめるや支配、統禦、命令といった性質をもつ権力人間を拒絶することであろう。心理学の学理をまつまでもなく、我々の等しく経験するところであろう。これに反して、權威は教育のために必須不可欠の条件であるのです。そして、この被教育者における權威の意識は、教育者の愛の意識から、及び又教育者の精神的道德的な卓越性から生じてくるのです。即ち、外面的な強制扈從に代つて、愛情と畏敬の念から内面的強制扈從が生ずるのです。こう考えてくると、先の矛盾は根拠のないことになる。正しく、教育者にあつては、権力的人間の何の特長も横たわり得ないし、且又横たわつてはならないのです。「警察的な、軍隊的な及び長老的な權威とは反対に、その力を内面的な人間に感ぜしめる權威の所有という特長を、教育者に附加することは、全く無用なのであるか」とは、Georg Bauer の言葉だとか。

以上特殊な教育者の素質についての分析的考察を通して、教育者の

心理学的構造を明らかにし得たのである。即ち、被教育者の精神的価値を継続して掘りおこし、被教育者の身体及び精神上の諸問題に対し、生き生きとした同情をもつことによつて、教育者の援助を必要とするすべての被教育者に、惜しむことなく自己の精神的な援助を与えようとする衝動が覚醒するのであつて、こゝに個々特殊な被教育者の精神の中に入り行く可能性の根拠があり、被教育者の意識の根本法則の中に横たわる神的なものに対する信仰的な感覚が、呼びおこされる根源があつた。こういう信仰的感覚の中に、利益の法則によつても又組織的な認識の法則によつても更に又権力えの意志によつても影響され得ない、教育者の形成の喜びを樂しむといった精神の独自性が、換言すれば例の子供の性質に親和的な独自性が、横たわつています。

教育者が、被教育者のその都度の個々人の心的状態の深みに入り行く可能性に関して、被教育者の生命のすべての可能な側面に対する敏感性が果す役割は、大きいのです。しかも、この敏感性は同時に又例の教育的拍子タクトに結びつくことによつて、教育活動本来の営みがなされ得るのである。

さて、教育者の思考運動は数学者や自然探究者のそれよりは、より一層詩人及び歴史家のそれに近い関係にあつた。つまり、教育者の思考運動は、より一層具体的な全体現象の形成ということにむけられていたのであつて、こゝで形成するということは、常に一定の人格価値の關係の下に生起するのであつて、この人格価値は、漸次的に現象する被教育者の自我の中に横たわつていたのであり、この人格価値の把握は、人格価値の診断の能力を、又ある独自の客観性を前提するのであつた。

又、教育者にとつて性格えの素質は不可欠であつた。この性格えの素質は、既に言及された敏感性、独自の思考運動の中に横たわる判断力、意志の強さ及び又心情根柢の掘起能力を前提としていた。ある職業が、この性格素質の所有なしではすまされ得ないとしたら、その上又成果を失いたくないとしたら、教育者の職業こそそれであるのです。何故かといえば、教育者の課題は正しく性格の陶冶であるからです。そして「權威」ということで考察したより高い性格の強さ、及び性格えの自立意志の強さは、教育者の精神構造として看過することのできない側面であつた。しかし、このことは更に進んで説明する必要がある。惟うにこういつた事柄は認識で達成されるものではないのであつて、実に教育者の母体に宿るべき志操 *eine Sinnesart* の問題であるのです。Harald Hoffding の所謂生活感情としての気質 *Humor als Lebensgefühl* の中に横たわるものだ。元来、ヘフディングのこの気質は、一時的な状態つまり浮び上つては消えてゆく感情のさゞなみでなく、又単に間断なき気分の中に示される、ある継続的な状態でもなく、いうならばある完結された志操であり、ある人生親であり、ある人間の把握であつた。この気質は自己認識に基礎づけられた自己主張のある表現であり、人生のごくつまらないもの及び又不安なものについての貴重な経験に対して、一定の深い洞察をもつている表現であり、偉大なるものへの信仰を見失わなかつた表現であるのです。即ち、この気質は偉大なるもの及び価値についての確信の下に、ごくさゞいなもの、心痛ましきものに対する一定の感覚を、子供らしきものの、不十分なるものに対する感覚を、そして又不完全なるもの、一見

するに無価値なるものに対する感覚を見失わないのです。最も偉大なものゝ中にも、そして又最もさゞいなものゝ中にも、人生の脈搏を感じずるといつた同情、すべてのもののある偉大な関連のうちに整頓するといつた理解がその基底となつており、こゝからして教育者の志操が構成されるのです。この偉大な理解及び汲みつくし得ない同情から、価値の王国が現実の平坦ならざるそして無常なこの現世の最中に啓示されるのであり、これと並んで一切を公平に洞察し得る冷徹な明澄さが生れるのです。これは、教育者の諸素質の根本的にして必然的な基底でなければならぬでしょう。

三

個々の未成熟者の精神的且道德的発展に対して影響を及ぼす、成熟し成長した人を教育者 *ein Erzieher* としう概念で説明してきた。次に我々は、教室教師 *ein Lehrer einer Klasse* もまた教育者であるといふことに思いを致さなければなるまい。教室での教師は、多数の生徒を自己の教育力によつて、彼等の精神的且道德的発展に影響を及ぼすのが、常であるからです。従つて、教師としての教育者を考える場合、既に教育者の性質について観察してきた以上の事柄に、高附加すべき何かとあるとしたら、それは何か、又それはどういう根柢から必要であるかと語られなければならないのでしよう。

教室での教師を論考するに当り、第一の問題の焦点を闡明にするため、実質的立場と人格的立場 *sachliche und persönliche Einstellung* に分けて論ずることにしたい。こゝにいう実質的立場とは、教材及び

その客観的に効果的な表現に關係し、人格的立場とは、教育の目的及び教材の主観的に効果的な傳達に關係してゐるのです。前者にあつては、その成果は遙かに多く修辭的な才能、die rhetorische Begabung 即ちより一般的にいつて技術的な才能 die technische Begabung に依存しており、後者にあつては、遙かに多く教育者の教育的獨自性、即ちさきに探究された教育者性質の獨自性に依屬してゐるのです。惟うに、實質的立場に立つ人は、主として素材、及びその素材の中に横たわるその素材の表現可能性の法則によつて vom Stoff und den in ihm liegenden Gesetzen seiner Darstellungsmöglichkeiten 拘束されておられ、人格的立場に立つ人は、より以上生徒に、及び生徒の理解能力に vom Zögling und seiner Auffassungsfähigkeit 拘束されてゐるのであります。そして、實質的立場に立つ教師つまり教材によつて充束され、教材を全面的に支配し客観的な表現力の才能ある教師は、どちらかといへば、上級の生徒、學生に対して最良の教師であろう。そして、人格的立場に立つ教師つまり生徒の發展に方向づけられ、獨自な精神形成の魅力によつて捉えられてゐる教師は、一般的にいつて下級の生徒、兒童に対して、適した教師であるといえましよう。

このことは、既にのべた一般的な教育者の獨自性に、附加しなければならぬ新しい才能を要請するのです。ケエルシエンシュタイナーによれば、その一方の才能は「教材それ自体に対する才能であり、歴史的思惟に対する才能であり、数学的の或は自然科学的な思惟に対する才能であり、外國語の習得に対する才能であり、造形美術に対する才能であり、音楽に対する才能であり、技術的な即ち構成的目的論

的思惟に対する才能であり、宗教的生活等に対する才能である」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 93) のです。勿論、一人の人間がすべてこれらの才能を自己の中に調和的に所有するということは、全くいつて不可能な事柄であろう。しかし、こゝでもまた及び高等学校上級の教師にとつて、ある強力な實質的立場の能力と修辭学的な表現力を所有していることが必要であり、幼稚園、小学校、高等学校下級の教師にとつては、人格的立場及び又教材の個別的に心理学的な形成に対する強力な能力を、所有していることが大切であるのです。勿論又、いやしくも教師であれば、この両方の立場の何れか一方を完全に欠如して良いということはない。しかしたゞ教育的性格の重点が、一方においては大学の教師、他方においては幼稚園の女教師といった、両方の極によつて位置が變るといふのです。

他の一方の才能は、ケエルシエンシュタイナーによれば、「教材の口述表現に対する能力であつて、狭い意味における本来的な教える才能である」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 94) という。表現の能力とは、多くの現象から本質的なものを明らかにすることであり、そしてそれを眼に見える全体像に結びつけることであり、更にこれら全体像を価値に満ちた精神の暖かさで、客観的にのべることであろう。ケエルシエンシュタイナーは、これを芸術的表現 eine künstlerische Darstellung と呼んでゐる。勿論、言葉に結合されない雄弁つまり沈黙の雄弁なるものもある。眼ざし、身振り、容貌、手の動き、声量を落す、無言の感情による圧迫といった雄弁がこれであろう。すべてこれらの形式は、屢々最も美しい言葉よりより効果的であり、そしてと

りわけ我々の心情が、我々のいわねばならないものによつて動かされている場合、常にひとりてこういつた形式をとり勝である。しかし又、幼い子供や小学校の下級の児童に対して、ある生き生きした空想から生じてくるすべての生動性と直観性で、童話を語ることができるといふことは、何といつても、大きな教育的効果をもたらすことも事實である。勿論又、話す者と聞く人の間に、出来事の実上の共同体験と所謂教育者の精神の説明における感情輸入が基底にあればある程、その効果は偉大である筈である。しかし、数学的及び自然科学的教科における表現能力は、又これとは趣を異にしている。即ち概念の透徹した分析に対する能力及び無用なものをすて、被教育者を一步一步と固有な問題設定に導く所謂論理的構成に対する能力が、魅力ある口述の表現才能の主要な事柄となるのだ。従つて、精神科学、文学及び宗教における教授が、直観的映像の可塑的形成を意図しているというならば、この自然科学的な教科における教授は、一般的な概念の論理的発展に向うということがいえるのです。そして、こゝでも活発な性質が冷静な性質より、より容易に被教育者を魅了するということが、一般的に妥当するのであるが、しかしそれにもかゝらず数学的及び自然科学的庭園は、感情の太陽がなくとも十分維持できるので

す。さて又、芸術的及び技術的実践の領域にあつては、その表現能力の要求はいろいろであるが、一般的にいって言語上の表現能力は余り役にたゝない。能力 *ein Können* が問題であつて、知識 *ein Wissen* が問題とはならないこゝでは、勿論、全体処置の慎重に分節された分析の範囲においてのことであるが、前に、だして見せる、ということ

Vornachen が最も重要な事柄となつてくるのだ。記号すること、描写すること、体操すること、歌を唱うということ、手細工、造園等における表現能力は、すべてこの *Vornachen* によつて支配されるべきである。

この様に考えてみると、実際一般に種々の教科目及び一定の教授の段階に制約されることなく、教授について全く一般的に語られ得ないのです。されば、ケルシエンシュタイナーは「種々なる教科目における教授は、教師にあつてたゞに彼の知識に關してのみならず（及び私は当該の教授領域における教師の思惟の固有な才能に關してもと附加したい）尚且彼の教授の才能に關して種々様々の要求を樹立する」といふ *E. Hilla* の言葉を十分正しとしてゐる。勿論、口述の表現能力それ自体は、若しその方法の深化、時宜を得た活用を除外視し、そしてある特殊な生活に關係することなく論ずるとしたならば、それは学校における教授の目的が問題となる限り、一方においては教材の精神的な支配が、他方においては価値充足性つまり表現されるものゝ分析的な分節能力が平行して達成されるものであると、全く一般的に規定することはできるので。しかし、教室でのすべての生徒との強い相互の結びつきの下に教授がなされる場合、事態は全くこれとは異なつてくる。又、技術的な能力の領域にあつて、審美的な好みがある重要な役割を演ずると一般的にいえる。しかし、「好みを持つ」ということと芸術的形成力を所有するというこゝは、受動と能動の如き状態にある二つの事柄である」(G. Kerschensteiner, a. O., S. 98) のです。ケルシエンシュタイナーは「小学校の

教師或は高等学校の教師に、造形芸術家であらねばならないという結論は、一般的にいつて全く不可能ともいふべき結論であつて、私自身にとつても高嶺の花と見るような結論である」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 99)勿論、生れながらの教師は彼の教授をなすにあつて正しく童話を孫に感動的な調子で語ることを理解しているオバアチャンのもつているあるものを、又自己の幻想遊戯の中に全体の歴史をはいりこませて空想する子供自身の如き造形芸術家それ自身のあるものを所有しているのです。確かに、完全な教授の光景は、常にある崇高なもの及び美的にして魅惑するものをもつている。しかし、この様な時間には意欲すれば無造作に訪れるというものではない。事実、その様な時間の魅力は、よく熟達された講義のたゞ表面的な美的完全性の中にあるものではないのであつて、遙かに多く教師の精神と被教育者の精神の完全なる接触の中に、つまり愛情の流れによつて運載される相互活動の淨福と高みの中に横たわつてゐるのです。このことを更に強調していおう。小学校の教師は学者でもなく、又言葉の嚴密な意味における芸術家でもないのです。即ち、理論的なタイプの人間でもなく、美的タイプの人間でもないのである。「一定の無制約に必然的な素材支配は、可能な多くの価値及び就中子供の人格価値に対しての感受性と畏敬の念を伴つた、ある高貴な愛情と財によつて充足された精神の中に生ずるのです。そして、この無制約的に必然的な素材支配は、その聖なる役を突り豊かに管理するため、必要な形成力を見出すのだ。教師の魅惑力及び強さは、その根源を自己の価値体験の中に、及び価値運載者としての生徒に対する愛情と畏敬の念の中に横たわつて

ゐる」(G. Kerschensteiner, a. a. O. S. 100)とケルシェンシュタイナーは主張する。

第二に、教室での教師にとつて「クラスを導く能力」die Fähigkeit der Klassenführung が要求されるのです。多数の被教育者における内面的な陶冶状態の、同時的な構成が指定するいろいろな要求がこれである。惟うに、ある眼に見えざる紐帯によつて、教師の精神がすべての個々具體的な被教育者と結びつくといつた、こういう状態を体験しなかつた人は、教師の最も幸福なる時間を知らないのであつて、かゝる教師は又この秘密の何たるかを永遠に知ることはないであろう。凡らく、この相互関係にあつては、ある非合理的なるものが作用するのであつて、被教育者に対する教師の愛情、畏敬の念を通して、被教育者によつて愛し返されること、崇拜の念が生ぜられることによつて一層強力な結合関係を惹起し得るのである。思えば、この愛の返し、崇拜の念は、少なくとも一定の教授時間の精神的労作を共同で企図する第一の誘因であろうか。この相互の精神的結合のかゝる活動によつて、それが欲せられる場合、継続し且すべての瞬間において被教育者に影響してゆく教師は、本来的なそして合理的に把握できる独自性を所有しているのであつて、この種の独自性をケルシェンシュタイナーは「意識のある一定の広がり」eine gewisse Weite des Bewusstseins と呼んでいる。氏によれば、「この独自性によつて、一方においては素材の即物的なるものへの、そして他方においては生徒達への同時的な二重の立場の能力が可能である」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 102)のである。クラスを導く能力、従つて教授時間において被教育

者との間然することのない結合関係をなす能力は、この「意識のある一定の広がり」という二重の立場をもつ能力によつて、充足されるのである。この二重の立場は、全体のクラスを常に自己の視野の中に収めている、教師の独自性の最も重要な源泉の一つであつて、教師が素材の研究に没頭しようとする時でも、彼の意識はその形成に専ら限定されるということはないのであつて、彼は同時に又散漫な被教育者の精神との接触を構成するため、自己の活動作用に關して多方面的な觀察と直接的な判断を可能ならしめるのです。

第三に、歴史及び文学の教師にあつては「意識のこれらの独自の広がり」の他に、尚他の独自性が考えられるのであつて、教師は被教育者達をそれへと導かねばならない諸財の、道徳的、社会的、政治的或は審美的価値によつて、完全に充足されているということが要求されるのです。その上又、この内面的な価値体験に適當な表現を与えることができるという才能が、必然的となつてくる。というのは、精神の諸科学、芸術、宗教の教師は感情の型の人間でなければならぬのであつて、心情の深みにおいて何時でも掘起される人間でなければならぬのです。このことあるが故に、彼等は彼等の生徒達を価値の王国の中へ導入する役目を果たすことができます。確かに、詩人のいろいろな創造、歴史的統一の完全なる言語上の表現は、教師の活動をまたずして感情の活動を黙火することはある。しかし、こゝにはある一定の前提があるのだ。一体、詩人の創造、及び歴史的統一の完全なる言語上の表現が教授の対象となる時、価値体験によつて把握されていない教師は、彼の教授の即物性の故に、歴史的及び宗教的事件、芸術

作品のすべての活動を徹底的に駄目にしてしまうということを、経験しない人があるであらうか。

我々はこゝに、教室での教師の三つの独自性を明らかにした。即ちその一は一定の教科目に対する才能であり、その二は一方においては教授領域の即物的なるものへの、及び他方においては多くの被教育者の多様な人格的なるものへの、常に自由に駆使される二重の立場であり、その三は内包的な価値体験の能力であつた。よく人は、教師について特殊な修辭學的才能と表現能力を全く一般的に切望するようだ。しかしこれは間違つてゐる。成程、専門的知識と価値の充足性とは欠くべからざるものであり、これら両者は共にすべての雄弁の根源であらう。というのは、専門的知識は内容と内容の論理的配列を提供し、価値の充足性は言語上及び身振上の表現を提供するからである。しかし、本来的な雄弁は神の贈物であり、この贈物は教師の深い心情根柢の中に植えつけられていなければならなかつた。尚、この他に教材の生き生きとした形成とか、この形成の所謂芸術的形式に關係した教師の人格への要求があらうし、更に又教授の準備にあつての勤勉さも、教師にとつて必然的な要件であらう。しかし、これらは既に論述された種々の独自性に從属した特長であらう。いうならば、如上の教師本来の素質からこの種の特長が派生されてくるのであらう。

しかし、これらの諸条件は、尚教師の独自性を明らかにする完全にしてより確かな基底ではない。この完全にしてより確かな基底こそ、ケルシェンシュタイナーが「明らかに意識され、内面的な教師へ

の招聘の喜ばしい感情」das freudige Gefühl der klar bewussten inneren Beruftheit zum Lehrer と名づけるところのものであろう。このことは尚一層詳しく説明する必要がある。

すべての精神的な職業に従事する人にとつて、若しこの職業がたゞ単に即物的な形成と関係するといふのではなく他の人格に働らきかけ或は他の人の共同労作を必要とする、そういった形成と関係するならば、人は人格であるといふこの命題は、何といつても重大な意味をもつのです。教師は人格である Ein Lehrer ist eine Persönlichkeit といふ切望があることは、確かに肯づけられる。しかし、一人人格とはどのようなものであるのか。人格に関する Gaudig の見解は極めて妥当であろう。即ち「人格とはそれ自身力強い、自己の性質の諸力を、自己の個性の理想実現に対して総括し、生の領域にあつて自から自由に自己を規定する人間である」Persönlichkeit ist der seiner selbst mächtige, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Gebieten des Lebens sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch. (Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1917, Bt. I, S. 87) ゴーディヒの意味する人格は、たゞ自己自身を理解している個性の地盤において生成するのであり、従つて個々の個性は、それが自己の精神状態に深く適合された労作によつて、自己本来の活動可能性を知りようになつて始めて、何といつてもその全体性において理解されるのである。ケエルシェンシュタイナーによれば、元來「人格が生成する」といふことは個性の意志の生産ではないのであつて、

人格はひとりでに超個人的な課題の奉仕において生成するのであり、依然としてこの奉仕に約束されている」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 108) のです。従つて、人格への道は先ず何といつても我々の可能性の自己認識であり、そして我々の活動のこれらの可能性に適応した例の労作領域への自由意志的な制約であろう。この場合、教育は人格への自主的な生成に対して、たゞ一定の地盤を準備し得ることであり、教師は何時でもそのすることなすことにおいて、現在生成中の人格の種々なる側面の価値、無価値を体験し、そして自己自身の活動能力の有無を認識しなければならない。尚又、教師の人格は被教育者にとつて一種の陶冶財であることを併せ考えれば、教師という職にあつて価値に満ちた人格にならうとする人は、就中自己自身に、既にのべられた教育者、教師の精神的諸素質を所有しているかどうかを先ず問わねばならないのだ。勿論、この問に対する答えは、彼が教育者の精神的素質を試みる労働領域において、自己の労働可能性を検討する時のみ可能となるのであつて、こゝに教師養成施設の問題が介在してくる。この問題は後日の機会にゆだねるとして、ともあれ彼はこゝで彼の固有の本質がどの程度特殊な社会的類型を示し得るかどうか、更に又彼は教育者及び教師の、美しくはあるがしかし困難に満ちた道を歩むことに、内面的に招聘されているかどうかを認識し得るのである。実際、何かある職業が内面的に招聘されている人を切望しているとしたら、何はともあれ教師の職、教育者の職がこれであるのです。ケエルシェンシュタイナーは「誰れが教師たるべきか」の問題を提示し、以下の如く説明している。耳を傾けなければなるまい。「常に他

人の精神的及び心意的成長に影響を及ぼすことに淨福を感受する人。人類における無時間的価値の勝利に対して測り知ることのない信仰の中に生き得る人。学ぶことによつて多くの若人を、たゞに彼の教授の即物性によつてではなく、彼の全体本質によつて共通した精神生活の立場に拘束し得るといふことを即自的に経験した人。最後に歳月のすべての苦しみ及び生命のすべての円熟が湧きだす源泉を、塞ぎ得ない程に純粹な若きを自己自身の中に運載している人。： Nur derjenige, der stets Seligkeit im Wirken am geistigen und seelischen Wachstum anderer empfindet, der in unerschütterlichem Glauben an die Sieghaftigkeit der zeitlosen Werte im Menschengeschlecht leben kann, der an sich erfahren hat, dass er, indem er lehrt, eine Schar junger Geister nicht bloss durch die Sachlichkeit seines Unterrichts, sondern auch durch sein ganzes Wesen in eine Stunde gemeinsamen geistigen Lebens zu bannen vermag; der endlich so viel reine Jugend in sich trägt, dass alle Last der Jahre und alle Reife des Lebens den sprudelnden Quell nicht zu verschütten vermag. — 卍

だけが教師になることができる」(G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 112) という。最初の三つの条件は、教師たらんとする人にとつてある程度まで自己の人格の中に吟味できようが、最後の条件に関しては將來の生活が決定し得るのであつてその充足は恩寵であろう。尚、ケルシェンシュタイナーはこれら四つの条件を甚だしく単純化し、一つの条件つまり「この職が彼の現存在の意味実現を意味しているという人だけが教師たるべきである」(Nur derjenige soll Lehrer werden, für den dieser Beruf die Sinnverwirklichung seines Daseins bedeutet. (G. Kerschensteiner, a. a. O., S. 112) という命題の中に総括している。こゝでいう現存在の意味とは、現存在の究極的最高の精神的価値に対する関係以外の何ものでもない。そして、ケルシェンシュタイナーにとつて、教師が奉仕するこの最高にして精神的価値は、すべての悪徳、外的な悪徳より、より以上内面的な悪徳から人間を救済するということであつた。そして、氏はペスタロッチーが最も深い宗教的情操の中で自己の生命を捧げた奉仕の意味もこゝにあるとしてゐる。(教育学担当)