

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	生の哲学としてのシュタイナー教育思想 : ニーチェ思想との連続性
Author(s)	衛藤, 吉則
Citation	HABITUS , 23 : 17 - 30
Issue Date	2019-03-20
DOI	
Self DOI	10.15027/47372
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00047372
Right	
Relation	



生の哲学としてのシュタイナー教育思想

－ニーチェ思想との連続性－

衛 藤 吉 則

(広島大学教授)

はじめに

今日、認知に偏った抽象的な教育が、子どもの意欲と知とを分離させ、彼らから「生」の実感を奪いつつある。私たちがよく耳にする「スチューデント・アパシー」(青年期に生じる無気力・無感動・無関心)、「自己肯定感の喪失」、そして〈キレル〉〈とじこもる〉〈荒れる〉といった「学校病理」はどれもそうした分離の結果として現れる。本来ならば、自然な活力を有する一人ひとりの「生」が、この状況の中で〈弱まり〉〈ゆがみ〉〈攻撃性〉を表出していく。

本論文では、その「生」の在り方を直接に問う生の哲学に注目し、源流に位置づくニーチェ(Nietzsche,F.,1844-1900)と、それを教育実践にまで発展させたシュタイナー(Steiner,R.,1861-1925)とを一本の軸でつなぐことで、生の哲学とその教育学上の意義を考察していく。歴史や文化と人間の生との有機的な関係のうちに真の教養の可能性を見ていたニーチェが後に生の哲学を極限まで徹底させ、教育学の圏外に追いやられてしまったのに対し、シュタイナーは、「意志・身体」へ向かうディオニュソス(=ニーチェ)的な〈深み〉の方向と、「創造的想像力」を通して理念の〈高み〉にまで上昇するアポロンの方向とを総合し、意志の哲学を「教育術(Erziehungskunst)」へと発展させた。

当時、近代な知の在り方が生の哲学によって問われたように、現在、急激な科学技術の発展に伴い、再び「生」を根源的な意味で問い直さなければならな

い時期に来ているといえるのではないか。

第 1 章 生の哲学の系譜

生の哲学はドイツにおいて生まれ、神秘主義やロマン主義とならび、19 世紀後半以降に顕著となる非合理主義の潮流に位置づく。ニーチェの思想形成に多大な影響を与えたとされる『意志と表象としての世界』(1819)においてショーペンハウアー(1788-1860)は、人間のうちに非理性的な「生への意志」を見いだし、動機もなくただ生きようとする盲目的な意志に支配された人間の生は常に苦悩せざるを得ないとした。厭世主義的な性格の強い理論ではあるが、理性に対する非理性の優位を強調した点において彼の思想を生の哲学の嚆矢とすることは許されよう。

ニーチェと並び生の哲学の創始者と称されるディルタイ(1833-1911)は、『精神科学序説(第 1 巻)』(1883)や『解釈学の成立』(1900)などを世に問い、歴史的理性批判を展開する。すなわち、ヘーゲルの理性主義や主知主義に対抗し、歴史的な生の構造を体験・表現・理解によって内在的に把握することを目指す精神科学の必要性を説いたのである。常に「生」という具体的現実を出発点とし、自然科学全盛の時代に精神科学の意義を主張したディルタイは、まさに生の哲学を代表する存在である。

形式社会学の創始者として有名なジンメル(1858-1918)も、「生」をその価値に従って理解しようとする姿勢において生の哲学の系譜に属する。『ショーペンハウアーとニーチェ』(1907)の著者でもある彼は、近代人がもはや客観的な生活形式を内的に消化できなくなり、生が単なる形式に支配されてしまうという軸の回転を文化の悲劇として描き出す。すなわち、創造的な生が築き上げた手段としての生活形式がいつしか自律的に機能しはじめ、ついには生を囲い込むような目的と化すというのである。この典型が近代以降に顕著となる貨幣社

会である(『貨幣の哲学』1900)。

生の哲学はドイツに限られない。たとえばアメリカでは、心理学者や哲学者として知られる W.ジェームズ(1842-1910)がプラグマティズムの立場から主観／客観の二項対立図式を排し、生の根本的体験である「純粹経験」を強調することによって独自の生の哲学を展開した。またフランスに目を向ければ、「生命の跳躍」という表現で有名なベルクソン(1859-1941)が生命の流動性を強調し近代の自然科学とその機械的思考方法を克服しようとした点において生の哲学者の一人に数えられる。彼によれば、生命は不断の創造的活動として持続しつつ絶えず飛躍するものであって、完結した世界を前提とする目的論や機械論では捉えきれないというのである(『創造的進化』1907)。

このように生の哲学の系譜にはじつに多様な論者が登場するが、共通項を求めるならば、宿命的に非合理性を帯びている人間の生を理性や知性など合理的なもののみによって語る欺瞞への反省的眼差しと、ドイツ観念論や自然科学に支配され狭隘化してしまった人間の生を救済・再評価するために生の非合理的な側面をあえて強調するという戦略——すなわち近代という時代に対する批判意識が認められよう。

第2章 シュタイナーからみた親和的なニーチェ像

— 生の哲学に基づく教育の形

1. 出会いと生の哲学をめぐる交差点

ここでは、シュタイナーの側からみたニーチェ像と、両者が共有する生の哲学の意義について解説してみたい。

シュタイナーは28歳(1889)のとき初めて、ニーチェによる著作『善悪の彼岸』(1886)を手にし、その後、彼の著作群を渉猟していく(Steiner 1925:139)。当時のシュタイナーは、認識論上の主著『真理と学問』(1892)、『自由の哲学』

(1893)を書き上げ、自らの哲学的立場を確立していた。しかも、そこではショーペンハウアーの「意志の哲学」を発展させたハルトマン (**Hartmann, Karl Robert Eduard von, 1842-1906**) が考察の主たる対象として位置づけられる。ニーチェ思想への共振もまたそのような思想構築を通してもたらされた。

さらに、シュタイナーが勤めていたゲーテ・シラー文庫に文書館整理の調査を目的に訪れた妹エリザベト・フェルスター＝ニーチェとの出会いが契機となり、彼はニーチェ文書館への協力を要請される。蔵書整理のために当館を訪れたシュタイナーは、精神に破綻を来し寝椅子に横たわっていたニーチェ (1889年1月に発狂) との面会を果たすことになる。そして、この調査の後、シュタイナーは、『ニーチェ 同時代の闘争者』(1895)を刊行する。以下、本書に表れるシュタイナーのニーチェ理解を概括してみよう。

まず、当時の学术界におけるニーチェ評とそれに対するシュタイナーの見解について確認したい。シュタイナーによれば、当時の一般的な研究者たちは、ニーチェのことを嘲り、その世界観の「危険さ」を指摘していたとされる。そのような人物に対してシュタイナーは、ニーチェの「偉大さを、その人物の小さな誤謬から切り離すことができていない」(**Steiner 1895 : 70**)とニーチェを擁護する。シュタイナーにとってニーチェは「当時の悲劇的な人間の一人」ではあったが、生きた文体と勇敢さでもって、時代の闇を「生」の深みから再構築した思想家として高く評価される (**Steiner 1925:139**)。

つづいて、生の哲学という見方を軸に、両者の理論的な親和性を述べてみたい。彼らはともに、当時、人々を外側から慣習的に規定していた物の見方、つまり自然科学的思考、ドイツ観念論、功利主義、唯物論について、人間の実存に深くかかわる根源的な「生」の次元から批判的に問い直す。二人がそこでも問題視するのは、認識の在り方そのものであった。これが両者の文化・科学批判の根底に位置づく。シュタイナーは、「現代科学は、古い信仰的な表象を

すべて投げ捨て、現実のみに立脚したことを自負している。現代科学は、数えられないもの、計算できないもの、量れないもの、見られないもの、そして評価され得ないものを一切認めようとしない」(KSA3 : 625) というニーチェの言葉をあげ、当時の科学が現象の事実記述にとどまり、その背後にある不可視な本質や「生」の解釈に及ばないことを論難する(Steiner 1895: 44)。しかも、そうした科学観はカント的認識論に由来するとみる。人間や認識を一般化することで現象界と普遍世界を二分するカントの見方によって、あらゆる根源性と勇気が失われ、哲学の発展が「麻痺」したと批判する(Steiner 1925 : 23)。

シュタイナーは、こうしたカント的認識に由来する自然科学について、それはたんに「限界経験」を示すのみで、対象である自然から活力を奪い、「生き生きとした表象の麻痺化」をもたらすものと批難する(Steiner 1901 : 27)。ニーチェもまた、「私に何ができないか」という視点から導出されたカントの認識論について、その見方が示す認識の限界や概念の客観性に意味や有効性はないとし、カントを「思いわずらう悟性」しか発見できなかった「発育しそこねた概念の不具者」と酷評する(Steiner 1895 : 79)。ニーチェにとって「健全な思考(ein gesundes Denken)」とは、最大多数の幸福へと向かう功利主義的な考えでも、ア・プリオリな総合的認識としてカントが認識射程の極に置く自然科学的思考でもない。そうした思考の「健全さ」は、いかに自らの意志に貫かれた「生」の価値を創造的に産出できるか否かという点にかかっていた。シュタイナーもニーチェ同様、「私たちが方向づけるのは、ある見解が論理的に証明され得るかどうかなのではなく、その見解が人間の人格に備わるあらゆる諸力に影響を及ぼし、人生にとって価値を有するかどうかなのである」「真理、美、あらゆる理想は、生を促進する限りにおいてのみ、価値を有し人間とかかわりをもつ」(Steiner 1895 : 13) とする見方を支持する。

加えて両者は、当時、非合理的なものとして知の形成要素から除外された「身

体」の意義をも強調する。彼らは、カント的観念論者があらゆる存在を理念的なものとして現実的なものに分けると同時に、人間もまた心と身体とに分裂させる際に、感覚身体の状態をおとしめたとみる。ニーチェは身体の復権を説いていく。彼は、「汝の身体が自己なのだ」「汝の身体の中には、汝の最善の叡智の中よりも多くの理性がある。…身体は一つの偉大なる理性である」(KSA4: 39-40)と、ツァラトゥストラに語らせている (Steiner 1895 : 35-36)。ニーチェは、生の哲学において、思考と感情の背後にある、この賢者としての身体を介してしなやかで力強い新たな健康を追求したといえる。

2. 教育観にみる親和性

では、シュタイナーは、このようなニーチェの見方がいかに教育上反映されるとみたのだろうか。シュタイナーは、そのことについてニーチェの論文「教育者としてのショーペンハウアー」の言葉を援用して次のように語っている (Steiner 1895 : 81)。

人々は外からなされる教養の素材だけで満足している。あなたが今行い、考え、欲しているものすべてはあなたではない。重要なのは外から与えられるのではなく、自己の根本衝動に由来するものだ。それゆえ、正しい教育とは、「自分であるもの、自分だけであるもの、他人ではありえないものを、どのように自分から紡ぎ出し得るのか」を課題とし、「汝自身であれ」「自らの良心に従え」と説くものとなる。そして、そこにおいて教育者は、「学ぶ者の最も内なる存在本質の核が人格から発展するように働きかける者」であるべきである。

こうしたニーチェの教育上のスタンスは、シュタイナー学校が、大人になったときに、何にもとらわれたり、依存したりすることなく、自らが生きている意味を自分でしっかりととらえ、一番深い内部の欲求から自覚的に行動することを教育目標に掲げている点と一致する。

また教育は文化理解・文化伝達に寄与するものとされるが、ニーチェは論文「生に対する歴史の功罪」において、過去の記憶をもとに未来の利益を推測する当時の一般的な歴史的感覚は現在の創造を麻痺させると批判する（Steiner 1895 : 84）。彼にとって、今を生きる個々人が、現在を起点に、固有の仕方でも人間や民族や文化を改造していく創造的な力こそが重視された。そして、こうした視点に立ち、ニーチェは「人間は何よりも生きることを学べ。そして歴史を、生を習得するためののみ用いよ」（KSA1 : 325）と述べ、生の健全さを促進する「生の衛生学（Gesundheitslehre des Lebens）」（KSA1 : 331）を教育に期待するのである（Steiner 1895 : 86）。

第3章 生の哲学の展開としてのシュタイナー教育学

1. 起源としての文化批判と教育学への展開

ここでは、生の哲学を具体的な教育へと展開したシュタイナーの理論・実践の背景と特徴をみていきたい。

シュタイナーの理論と実践は、ニーチェや改革教育のそれと同様、「文化批判」に端を発したものといえる。とりわけ、彼の文化批判の起点は生の哲学と同じく認識論的な問題意識に根ざすものであった。すなわち、彼は、当時のドイツ社会の混迷の原因を、直接的には、政治・経済的領域ならびに自然科学的思考が、その偏った原理を精神文化的領域へと適用したことの非にみてとる。この理念は、実際に、彼が主導する「社会有機体の三層化運動（法生活の「平等」・精神文化生活の「自由」・経済生活の「友愛」の実現をめざす社会運動）」として展開されていく。そうした取り組みの一環として、「精神の自由」を実現する教育モデルとして、1919年にドイツ南部の都市シュトゥットガルトに自由ヴァルドルフ学校が創設されたのである。

このような成立経緯をもつシュタイナー教育について、徹底的教育改革同盟

の指導者カールゼン (Karsen, F.) は、文化批判・社会運動を通して、すべての物質主義を排除し人間精神のもつ重要な意義を教育のなかで復権させようとした「生成しつつある社会の学校」であると高く評価する (Karsen, F.:58)。また、カールゼンは、シュタイナー学校に関して、「生」という根本認識に基づき諸個人を身体の教育から「精神的な生の表現」へと陶冶する新たな学校とみなし、思考・感情・意志を貫くホリスティックな精神的体験に根ざしている点で「体験学校」でもあるという (Kemper, H., : 127f.)。また、精神科学的教育学派のシャイベ (Sheibe, W.) は、シュタイナー教育について、知識偏重主義への批判・反動として生起した点を改革教育運動の起源と一致すると指摘する (Scheibe, W. : 300)。

以上のことから、改革教育を支持した当時の論評に従えば、シュタイナー教育思想は、生の哲学に根ざす「文化批判」という観点においてニーチェ思想との重なりをみることができる。

2. ニーチェ的「生の哲学」を超えて－「教育術」の成立

ここまでみてきたように、シュタイナー教育学は、理論・実践の歴史的背景においてニーチェ的な生の哲学の潮流のうちに親和性をもって位置づけられるものといえる。しかし、一方で、シュタイナーの思想と実践を詳細にみていくかぎり、その異質性もまた確実に見いだすことができる。以下、シュタイナーのニーチェ論を参照して、シュタイナー教育（学）とニーチェの生の哲学との相違点についてみていきたい。

ニーチェは、教育に対して「生の健全さ」を促進させることを期待した。それは、「力への意志」に導かれ、個々人が抑圧のない軽やかで明るい叡智を創造的に自己の内に見いだすことでもあった。しかも、その叡智は、自分の本能に駆られて闘う生きた生命としての叡智であり、ニーチェはこの叡智を「ディオ

ニュソスの叡智」と名づける。シュタイナーは、そうしたディオニュソスへの傾注に、「重さの精神」を嫌い抗おうとするニーチェの思想傾向を読み取る。ニーチェは、外からの一切の規定・抑圧を排し、普遍に通じるとされる自己の本能のみに従って生きる軽やかな心を支持する。彼にとって、内奥から欲する（wollen）ことが自由な精神の衝動と考えられた。

こうした見方に対してシュタイナーは、本来重層的な心的衝動の次元が、ニーチェにおいて「本能」というひとつの名でまとめられていると指摘する（Steiner 1895 : 67）。ニーチェの場合、動物の食欲や自己保存の本能も、人間本性の高次な認識・芸術衝動も、すべて「本能」と名づけられる（Ebenda）。それに対し、シュタイナーにおける意志は、身体の生理機能としての本能を起源に、非反省的な衝動、対象意識を伴う欲望、自我や気質に根ざす動機、原初的な道德意識に発する希望・決心を経て、利他的な道德衝動＝決意へと高まるものと考えられた。（Steiner 1919 : 72）。そして、そうしたプロセスにおいて、意志は高次の思考作用や道德性と結びつき、「精神の自由」を獲得していくことになる。

このようにシュタイナーの場合、道德的衝動もまた「本能の特別の段階」（Steiner 1895 : 67）に位置づけられた。彼は、ニーチェがディオニュソスの衝動と対峙させるアポロンの衝動のうちに私たちを人格的な調和へと向かわせる「道德的想像力（die moralische Phantasie）」の働きをみる。それゆえ、シュタイナーの観点からすれば、ニーチェは、古代ギリシアの叡智の中に、ディオニュソス的な力をとらえることができたが、魂の重みをアポロ的な精神の高みへと向かわせるこの力の意義を十全にとらえることができなかったことになる（Steiner 1895 : 69）。そして、この「道德的想像力の欠如」ゆえ、ニーチェの描くディオニュソス的人間は「自らの本能のしもべ」に陥いる、と問題視されるのである（Ebenda）。そのようなニーチェをシュタイナーは、「ディオニュ

ソスを考えることによって、密儀を予感し、人間に心的な存在の核を見いだす精神科学の門をたたいたが、その門は彼には開かれなかった」(Steiner 1909 : 9)と結論づける¹⁾。

加えて、こうした相違は、両者の芸術観のうちにもみてとれる。シュタイナーによれば、ニーチェが依拠する「ディオニュソスの芸術」では、忘我の果てに、根源的意志の中に上昇し、芸術作品と一体となり、世界意志の創造的な働きを模倣することがねらわれる(Steiner 1895 : 76)。とりわけ、ニーチェは、宇宙精神の意志と結びついたディオニュソスの悲劇や音楽精神のうちにもその働きを見だし、これらの芸術を通して言語ではとらえることができない彼岸の声を響かせようとする(Ebenda)。

一方、シュタイナーは、根源の「意志・身体」へ向かうディオニュソス的な〈深み〉への方向と、「創造的想像力」を通して理念の〈高み〉へと上昇するアポロンの方向との総合を「芸術としての教育」に還元することをめざす。彼は、自らの教育の在り方を「教育術(Erziehungskunst)」と呼ぶ。Kunstとは、ギリシア語の τέχνη (technē) やラテン語の ars に由来し、古来、中間世界において不可視な本質を象徴的・類比的に可視化し表現する「術」のことを意味し、それは「自由」の獲得に向けられていた。それゆえ、彼の教育実践では「精神の自由」を獲得すべく、対象となる事象の不可視な本質を内観的に自己の生と結びつけ、可視的に表現する「術(Kunst)」の様式が重視されることになる。シュタイナーが、「教育学は科学であってはいけない、術でなくてはならない。…教育学という偉大なる生の術を実践するために私たちのうちで活性化しなければならぬ感情は、偉大な宇宙やその宇宙と人間との関係を観照することによってのみ点火させられる」(Steiner 1919 : 159、傍点部筆者)と強調するのは、こうした見方に立つゆえんである。

以上のことをふまえれば、シュタイナーの生の哲学は、ニーチェ＝ディオニ

ユソスの「生」の衝動をアポロンの道徳衝動で補完することで、「生の術」として現実の教育実践に応用できたものといえる。

おわりに

ニーチェの生の哲学は、古代ギリシアのディオニュソスの破壊と創造の思想に由来するものであった。そこでは、人間がこのフィジカルな体のまま、根源にある本能衝動を力に宇宙的な領域へと合一を果たす「超人」の図式が支持される。それは、ある意味、パーソナルな野生の次元へのダイビングを通した「内奥性回復」の志向ともいえる。彼は、そこに外からの抑圧を回避した魂と体の「軽さ」見いだす。しかし、シュタイナーは、「生」の健全な促進を、「本能」や「身体」にのみ結びつけるディオニュソスの衝動に限定すべきでないと考えた。彼の場合、「生」は、内奥の意志を含む思考・感情・自我・身体 of 各形成力（Leib）とアポロンの道徳的想像力とを包摂するホリスティックな有機的総体として構想される。そこでの教育は、善き生に向けた、「内へ、そして上へ」と飛翔する認識と道徳の総合運動として体系づけられた。

以上の考察をふまえ、生の哲学の源流に位置づくニーチェ思想と、その見方を教育学へと展開したシュタイナー教育思想の今日的な意義と課題、さらには展望について述べてみよう。

わが国の教育が掲げる「生きる力」は、英語では‘a Zest for Living’と訳される。つまり、「生きるための熱意（Zest）」こそが、わが国がめざす教育理念＝「知・徳・体の総合的育成」を支えるのである。それゆえ、「生の哲学」は、知の時代に分離が進む〈知と存在〉〈知と行為〉〈知と徳〉〈心と体〉〈特殊と普遍〉〈主観と客観〉を、内奥の〈生き生きとした熱い意欲〉から架橋していくことが期待されるのである。加えて、現代は、急激な科学技術の進歩によって、人工知能が人間の脳を凌駕する技術的特異点（2045年）に至ると予想される

(レイ・カーツワイル)。教育においても AI や情報メディアの登場により、人間同士の関係を前提としてきた教育的関係すらも再考を迫られている。この差し迫った課題は、19 世紀の近代社会を背景に生まれた生の哲学と同様、人間の「在り方・生き方」自体を、根源的な「生」の次元から問い直す必要を示唆している。最後に、教育において、人間認識の再構築によって本来的な「生」を取り戻すことを企図したシュタイナーの言葉をあげ、本章を閉じたい。

わたしたち人間は、ここ、この地上でますます根源的な意味でつねに生について学ぶ必要に迫られている。しかも、生について学ぶことは、まず初めに人間について学ぶことに他ならない (Steiner 1956 : 58)。

註

1) シュタイナーによれば、ニーチェの悲劇は、物質を超えたものを予感しつつも、「同じものの回帰 (Wiederkehr des Gleichen)」という唯物論を克服できずニヒリズムに帰結した自己矛盾の表出でもあると指摘される (Steiner 1909 : 9)。ただし、シュタイナーは、ニーチェが『ツァラトゥストラ』第三部の中で、生と永遠の関係を構想している点をも示唆している (Steiner 1895 : 92)。

参考文献

Karsen, F., Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923.

Kemper, H. (Hrsg.), Theorie und Geschichte der Bildungsreform, Königstein 1984

Nietzsche, F., Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, 15Bde. (einschl. Kommentar u. Konkordanz), Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino

Montinari.(de Gruyter/ dtv) München, Berlin, NewYork 1980.(KSA)

Scheibe,W., 1969, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Weinheim/Basel.

Steiner,R., 1895, Friedrich Nietzsche; Ein Kämpfer gegen seine Zeit, Weimar, Verlag von Emil Felber. =2016.

Steiner,R. 1901, Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens und ihr Verhältnis zur modernen Weltanschauung, Dornach/Schweiz, Rudolf Steiner Verlag. =1993

Steiner,R. 1909, Nietzsche in Lichte der Geisteswissenschaft, Berlin, 20. März.

Steiner,R. 1919, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Dornach =1993.

Steiner,R. 1925, Mein Lebensgang, Dornach/Schweiz, Rudolf Steiner Verlag. =1982.

Steiner,R. 1956, Die Waldorfschule und ihr Geist, Stuttgart.

Steiner's educational thought as a philosophy of life: Overcoming Nietzsche's philosophy

Yoshinori ETO

(Professor, Hiroshima University)

The current paper sought to clarify Rudolf Steiner's educational thought as a "philosophy of life", focusing on his understanding of Nietzsche's thought. Nietzsche's philosophy is generally regarded as the source of the concept of a "philosophy of life". Nietzsche finds the possibility of true culture in the organic relationship between history, culture, and "life". His "philosophy of life" arises from the concepts of destruction and creation symbolized by the ancient Greek god Dionysus. The "philosophy of life" concept supports the "superhuman" schema, in which human beings are unified into a cosmic whole, possessing the power of an underlying instinctual impulse through a physical body. In this sense, Nietzsche's framework can be considered a concept of "innocence recovery" through entering into a personal dimension. Nietzsche argues that the "lightness" of the soul and body avoid external suppression. However, Nietzsche did not apply his own "philosophy of life" to education. In contrast, Steiner proposed that the promotion of "life" should not be limited to the Dionysus-like impulse that links only to "instinct" or "body". Rather, Steiner argued that the direction of "deepness", like Dionysus (in Nietzsche's conception), is headed for "will / body", whereas the direction of Apollo ascends to the "highs" of the ideal through "creative imagination". Moreover, Steiner's "philosophy of will" was developed into "the art of education (Erziehungskunst)".