

TRUTH AND CLARITY IN TEACHING AND EDUCATION

Edith Stein

Translated by James Smith and Mette Lebech

Abstract. Between 1923 and 1933, Edith Stein worked as a teacher at a Dominican girls' school in the German town of Speyer. Her experiences, combined with her philosophical background and her religious faith, inspired her writings on the philosophy of education, including her first public lecture: 'Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung', delivered in 1926. In this text, Stein discusses ideas that had been raised in a set of guidelines and themes given to teachers for their work in the school year. Stein focuses on the concepts of 'truth' and 'clarity', exploring the epistemological meanings of these terms, their significance in guiding the work of teaching, and their importance for the entire upbringing (*Erziehung*) of a child, with particular reference to preparing him or her for life as a Christian. Stein's lecture is here presented in a German-English parallel text translation, along with a short introduction by the translators discussing the text in its historical and philosophical context.

Translators' Introduction

The article here presented in translation is Edith Stein's earliest known public lecture, which she delivered on at least two occasions, at pedagogical conferences in Speyer and Kaiserslautern. Stein had begun teaching at the Catholic girls' school of the Dominican Convent of St Magdalena in Speyer in 1923, and was at this point well involved with both the theory and practice of teaching. The text survives in the form of a typescript prepared for publication to the monthly journal *Volksschularbeit*, where it appeared in 1926. The German text, which was edited by Maria Neyer and Beate Beckmann from Stein's typescript, appears in volume 16 of Stein's collected works.¹ Page numbers from this edition have been included in the text in square brackets.

The content of the text places it as the first step on the way that leads from the insights of 'Freiheit und Gnade' (1921) to the completed philosophical and

1. *Bildung und Entfaltung der Individualität. Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag*, ed. by Maria Neyer and Beate Beckmann-Zöllner, Edith-Stein-Gesamtausgabe, 16 (Freiburg: Herder, 2001), pp. 1–8.

theological anthropology of the twin works, *Aufbau der menschlichen Person* and *Was ist der Mensch?* (1932–1933). ‘Freedom and Grace’ is maybe best described as a phenomenology of grace and accounts for the part played by grace (or by its absence) in the understanding of the human person, thereby clarifying why and how faith contributes to anthropology. It also explains how a philosophical anthropology not relying on the resources drawn upon by faith is bound to give an essentially incomplete picture of the human being. This insight founds the understanding, reflected in the piece here translated, of the relationship between philosophy and its completion in Christian philosophy. When Stein later accounts for the philosophical foundation for Catholic education, she provides both a philosophical anthropology, phenomenological in nature and thus open-ended, and a theological anthropology consisting in a systematic documentation of how the human being is portrayed in dogmatic constitutions of the Church. Stein’s educational anthropology will eventually reach its full maturity in chapter VII of *Finite and Eternal Being* (1942), where it will form part of the ascent to the meaning of being that constitutes Stein’s metaphysics.

The lecture addresses an audience presumed to consist of Catholic teachers with a desire to integrate their teaching and with their faith. The ‘guidelines’ and ‘themes’ referred to at the outset must have formed part of an official briefing issued by either a teachers’ association or some government agency, such that Stein can assume that her audience are, or have an interest in being, familiar with them. The interpretation Stein provides of these guidelines makes her concentrate on truth and clarity as she explores their content as well as their impact on education. This focus probably reflects her beginning engagement with Aquinas’s *De veritate*, and in particular its first question: ‘What is truth?’ She would later translate that text, or maybe better transpose it, in her presentation of it in German, published in 1932.² The type of eidetic analysis which underlies Stein’s reflections in the article below is similar to her method in her work on Aquinas; it allows her to form a synthesis between phenomenology and scholasticism.

The original text and translation are published here with kind permission of the copyright holder, Herder-Verlag, Freiburg.

*National University of Ireland, Maynooth
Maynooth, Co. Kildare*

2. *Übersetzung: Des Hl. Thomas von Aquino Untersuchungen über die Wahrheit—Quaestiones disputatae de veritate*, ed. by Andreas Speer und Francesco Valerio Tommasi, Edith-Stein-Gesamtausgabe, 23–24 (Freiburg: Herder, 2008).

[1]

WAHRHEIT UND KLARHEIT IM UN- TERRICHT UND IN DER ERZIEHUNG

Wer den diesjährigen Leitgedanken für die theoretische Pädagogik und die Themen für die Jahresarbeiten zuerst gehört hat, der hat sich wahrscheinlich gefragt, was eigentlich beides miteinander zu tun hat. Wenn man aber den Leitgedanken in Ruhe durchdenkt, so wird der Zusammenhang klar, und es fällt von daher ein Licht auf die Themen *Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung*. Wenn wir verstehen wollen, was das bedeutet, so müssen wir die Ausdrücke, die darin vorkommen, näher erwägen. Was Unterricht und Erziehung ist, darüber haben Sie in Ihren langjährigen pädagogischen Studien sicher mehr als genug gehört und gelesen. Aber Wahrheit und Klarheit, da dürfte es vielleicht noch an der nötigen Klarheit fehlen. Auf die Erörterung dieser beiden Begriffe möchte ich daher zunächst eingehen. Zu untersuchen, was *Wahrheit* und was *Klarheit* ist, das ist Aufgabe der *Erkenntnistheorie* und der *Logik*. Über die einfachsten Grundbegriffe dieser [2] beiden philosophischen Disziplinen muß man einigermaßen unterrichtet sein, wenn man über Wahrheit und Klarheit sich Aufschluß verschaffen will. Die Fragen, mit denen sich die Erkenntnistheorie beschäftigt, sind etwa: »Was ist

[1]

TRUTH AND CLAR- ITY IN TEACHING AND IN EDUCATION

Anyone who has heard this year's guidelines for theoretical pedagogy and the themes for the coursework has probably asked himself what those two really have to do with one another. If one considers the guidelines carefully, however, then the relationship becomes clear, and so the themes *truth and clarity in teaching and education* stand out. If we want to understand what that means, we must more closely consider the expressions used. You have probably heard more than enough in your many years of pedagogical studies about what teaching and education are. But as regards truth and clarity—there, perhaps the necessary clarity may still be lacking. Thus, I would like to discuss these two concepts here. To investigate what *truth* and *clarity* are is the task of *epistemology* and *logic*. One must be reasonably educated concerning the simplest basic concepts of [2] both of these philosophical disciplines if one wants to come to an understanding of truth and clarity. The questions with which epistemology concerns itself are, for example: 'What is knowledge, which possible types of knowledge exist, under which conditions is correct or valid knowledge possible?' We will here begin from the first question.

Erkenntnis, welche möglichen Arten der Erkenntnis gibt es, unter welchen Bedingungen ist richtige oder gültige Erkenntnis möglich?« Von der ersten Frage wollen wir jetzt ausgehen. Erkennen heißt, eine neue Kenntnis gewinnen oder einen Gegenstand *kennenlernen*. Das ist nur eine vorläufige Bestimmung, an der wir später eine Korrektur anbringen müssen, aber fürs erste kann sie genügen.

Zu jeder Erkenntnis gehören *drei-erlei*: ein Objekt oder *Gegenstand*, der erkannt wird, ein *Subjekt* oder ein *geistiges Wesen*, das erkennt, und die *Tätigkeit* oder der *Akt des Erkennens*. Es gibt *verschiedene Arten* des Erkennens, je nach den Gegenständen. Um z.B. ein Ding der Außenwelt zu erkennen, bedarf es der *sinnlichen* Wahrnehmung des Sehens, Hörens usw. Will ich etwas erkennen, was in mir *selbst*, in meiner Seele vorgeht, so nützen mir dafür die äußeren Sinne nichts. Es bedarf einer andersartigen Erkenntnis, einer *inneren Wahrnehmung* oder *Anschauung*. Will ich schließlich die Gesetze etwa der Zahlen oder geometrische Gebilde erkennen, so komme ich weder mit äußerer, noch mit innerer Wahrnehmung aus. Man braucht dazu etwas, was man mit *idealer* oder *reiner Anschauung* bezeichnet hat. Die Erkenntnis ist also etwas anderes je nach dem *Objekt*, sie ist aber auch etwas anderes je nach dem *Subjekt* des Erkennens. Ein Kind erkennt anderes und anders als ein Erwachsener, ein Wilder anders als ein Kulturmensch, und über alle Unterschiede der Erkenntnis bei verschiedenen Menschentypen hinaus geht die Kluft, die sich auftut, wenn wir der menschlichen Erkenntnis die

Knowledge means achieving a new familiarity or *becoming familiar* with something. That is only a preliminary determination, which we will have to correct later, but it can suffice for us presently.

Three things belong to every knowledge: an *object* which comes to be known, a *subject* or *spiritual being* who knows, and the *activity* or *act of knowing*. There are *different kinds* of knowing, according to the objects. In order to know something in the external world, for example, *sensory* apprehension by seeing, hearing, etc., is required. If I want to know something that takes place in *myself*, within my soul, then my external senses are no use. A knowledge of a different kind is required, an *inner perception* or *intuition*. Finally, if I want to know the laws of, say, numbers or geometric shapes, I can get by neither with external nor with inner perception. For that, one needs something that has been designated as *ideal* or *pure intuition*. Knowledge thus differs according to the *object*, but it also differs according to the *subject* of the knowing. A child knows different things, and in different ways, compared to an adult; a primitive person likewise compared to someone of culture. Over and above all differences in knowledge among different types of human beings there is the gap that opens up if we contrast human and divine knowledge. These [two types of knowledge] have *some-*

göttliche Erkenntnis gegenüberstellen. Es ist bei beiden ein *Gemeinsames* vorhanden, was es erlaubt, in beiden Fällen von Erkenntnis zu sprechen. Aber die Verschiedenheit ist so groß, daß es gar nicht möglich ist, eine gemeinsame Definition aufzustellen. Wir sagten vorhin: Erkennen ist das Gewinnen einer neuen Kenntnis. Das stimmt für die göttliche Erkenntnis nicht. Gottes Erkennen ist ein Wissen oder Erkannthaben von Ewigkeit her. Die moderne Erkenntnislehre pflegt sich um diese Frage nicht zu kümmern. Aber die klassische katholische Philosophie des Mittelalters, etwa die des *hl. Thomas*, faßt das Problem immer in dieser Weite, und wir werden die Fragen unseres Leitgedankens nicht lösen können, wenn wir nicht an diese weite Fassung des Problems anknüpfen. Fürs erste allerdings genügt es, wenn wir von der menschlichen Erkenntnis ausgehen. Wir sagten: Die Erkenntnis ist eine andere je nach dem Subjekt und je nach dem Objekt. Aber auch bei *gleichem* Subjekt und Objekt kann unter Erkenntnis noch sehr Ver-

[3] schiedenes verstanden werden. Wenn wir uns etwa in einer fremden Umgebung in einer unbekanntem Stadt befinden, so brauchen wir nur die Augen aufzumachen, um eine ganze Fülle von neuen Gegenständen kennenzulernen. Wenn wir z.B. zum ersten Mal die Hauptstraße in Speyer entlanggehen und der Dom vor uns auftaucht, so tritt er vor uns hin als ein völlig neuer Gegenstand, besonders wenn wir annehmen, daß wir vorher auch noch nichts über ihn gehört oder gelesen haben. Aber können wir das, was wir bei diesem ersten Hinschauen ge-

thing in common which permits us to speak of knowledge in both cases. But the difference is so great that it is not possible to establish a common definition. We said above: Knowing is the achieving of a new familiarity. That does not apply to divine knowledge. God's knowledge is an eternal familiarity or an always-having-known. Modern epistemology usually does not concern itself with this question. But the classical Catholic philosophers of the Middle Ages, such as *St Thomas*, always grasped the problem in this breadth, and we will not be able to solve the questions posed by our guidelines if we do not place them in this broad conception of the problem. It is sufficient, in any case, if we take our point of departure with human knowledge. We said: Knowledge differs according to its subject and according to its object. But knowledge, even when it has the *same* subject and object, can be understood to include different things. [3] If we, say, find ourselves in unfamiliar surroundings in a city we do not know, then we need only to open our eyes in order to get to know a whole wealth of new objects. If we, for example, go along the main street of Speyer for the first time, and the cathedral appears before us, it comes before us as an entirely new object, especially if we presuppose that we have never heard or read anything about it before. But can we really call that which we achieve by this first glance *actual knowledge*? Obviously we would not satisfy ourselves with that. From this first, purely passive apprehending, further activity follows. We will regard the cathedral from all different sides;

winnen, schon eine *wirkliche Erkenntnis* nennen? Offenbar werden wir uns nicht damit begnügen. Auf dieses erste rein passive Aufnehmen folgt eine weitere Tätigkeit. Wir werden den Dom von den verschiedensten Seiten betrachten, wir werden uns vielleicht fragen, welchem Stil er angehört, wir werden uns über seine Vergangenheit unterrichten usw. Und erst, wenn wir all das getan haben, werden wir sagen, daß wir eine *wirkliche Erkenntnis* oder ein *Urteil* über ihn gewonnen haben. Es hat sich also an die sinnliche Wahrnehmung, von der wir ausgingen, eine mannigfache geistige Tätigkeit angeschlossen, ein *zergliederndes* und *zusammenfassendes* Denken. In der ersten Anschauung stand der Gegenstand als etwas Einfaches und Einheitliches vor uns. Dann haben wir ihn zergliedert, einzelne Teile und Eigenschaften herausgehoben, ihn in Beziehung zu anderen Gegenständen gesetzt usw. Alle diese Eigenschaften und Beziehungen schreiben wir dem Gegenstand, von dem wir ausgingen, zu, und das geschieht in der *Form des Urteils*, das man auch gern mit der Erkenntnis gleichsetzt. Und vom Urteil nun sagen wir in erster Linie, daß es wahr oder falsch ist. Wahrheit ist ein Prädikat, das dem Urteil zukommt, Wahrheit ist nach der klassischen Definition der Scholastik die Übereinstimmung der Erkenntnis und des Seins. Wir haben eine wahre Erkenntnis oder ein wahres Urteil gewonnen, wenn der Gegenstand in Wirklichkeit *so* ist, *wie* es das Urteil von ihm behauptet. Um eine wahre Erkenntnis zu gewinnen, muß die geistige Tätigkeit, die sich an die ursprüngliche einfache Anschau-

we will perhaps ask ourselves to which style it belongs; we will instruct ourselves about its past; and so on. And only when we have done all this will we say that we have achieved *actual knowledge* or reached a *judgement* about it. Thus, a multifaceted spiritual activity—an *analysing* and *unifying* thinking—that began with sense perception has reached its conclusion. In the first intuition, the object stood before us as something simple and unified. Then we analysed it, picked out individual parts and characteristics, placed it in relation to other objects, etc. We ascribe all of these characteristics and relations to the object from which we set out, and this occurs in the *form of judgement*, often equated with knowledge. Of judgement we say that it is true or false first of all. Truth is a predicate that belongs to judgement; by the classical scholastic definition, truth is accordance between knowledge and being. We have achieved true knowledge or a true judgement if the object in actuality is *as* the judgement asserts it to be. In order to achieve true knowledge, the spiritual activity that follows on from the original, simple intuition must proceed according to certain general laws, and the result of this activity, the judgement, must have a certain form. The general laws of thinking, the forms of judgement and also the structures related to them are investigated by logic, which is thus [4] closely connected with epistemology. The most important structures with which logic is concerned are *concept*, *judgement*, and *conclusion*. *Judgement*, though, has the central place. In order to form concepts,

ung anschließt, nach bestimmten allgemeinen Gesetzen vorgehen, und das Ergebnis der Tätigkeit, das Urteil, muß eine bestimmte Form haben. Die allgemeinen Gesetze des Denkens und die Formen des Urteils sowie die ihm verwandten Gebilde untersucht die Logik, die also mit der Erkenntnistheorie [4] nahe zusammenhängt. Die wichtigsten Gebilde, mit denen die Logik es zu tun hat, sind *Begriff*, *Urteil* und *Schluß*. Das *Urteil* aber steht im Mittelpunkt. Um Begriffe zu bilden, d.h. einen Gegenstand durch charakteristische Merkmale zu bestimmen, muß ich zunächst diese Merkmale an ihm herausheben und ihm in der Form des Urteils zusprechen, d.h. der Begriff setzt sich aus Urteilen zusammen. Wenn diese Urteile *wahr* sind, so kann man auch den Begriff *wahr* oder *richtig* nennen, denn er stimmt dann mit seinem Gegenstand überein. Hieraus ersieht man, in welchem Zusammenhang dieser Begriff der *Wahrheit*, den wir bisher abgeleitet haben, mit dem Unterricht steht. Ehe ich aber darauf eingehe, möchte ich noch den Begriff der *Klarheit* erörtern. Wir müssen dazu zu der ersten Stufe der Erkenntnis, der schlichten *Anschauung*, die dem zergliedernden Denken zugrunde liegt, zurückgehen. Auch wenn wir uns auf diese Unterstufe der Erkenntnis beschränken, kann sie noch in verschiedener Weise verlaufen. Stellen wir uns vor, daß wir bei einer Gebirgswanderung in dichten Nebel geraten. Plötzlich taucht vor uns etwas in unbestimmten Umrissen auf, ein großes, unheimliches Gebilde, von dem wir noch nicht erkennen können, was es ist. Wir kommen näher. Der Nebel

i.e. to determine an object by means of characteristic features, I must first pick out these features in the object and ascribe them to it in the form of a judgement—that is, the concept is composed from judgements. If these judgements are *true*, one can also call the concept *true* or *correct*, because then it is in accordance with its object. From this the relationship between the *concept of truth* which we have so far derived and *teaching* becomes clear. Before I go into this, though, I would still like to discuss the concept of *clarity*. To that end we must go back to the first level of knowledge, the simple *intuiting* that underlies analytic thinking. Even when we limit ourselves to this basic layer of knowledge, it can still proceed in different ways. Let us imagine that during a walk in the mountains we find ourselves in the thickest of fog. Suddenly, there appears before us, in blurry outlines, a large, uncanny shape—of what, we cannot yet recognise. We come closer. The fog parts, and in sharp outlines we see clearly and distinctly the hospitable house that was the destination of our walk all along. The blurry and confused intuition has given way to a clear and distinct one. Clarity is thus in the first place a predicate that *belongs to intuition*. We call an intuition clear and distinct if we can recognise what the intuited object is and how it is composed. However, we speak of clarity not only in relation to sensory intuition, but also in relation to intuitions in a different sense, for example *political* and *religious intuitions*, i.e. in relation to the unified apprehending of major spiritual relationships.

zerteilt sich, und wir sehen in scharfen Umrissen klar und deutlich das gastliche Haus vor uns, das das Ziel unserer Wanderung war. Die verschwommene und verworrene Anschauung ist einer klaren und deutlichen gewichen. Klarheit ist also in erster Linie ein Prädikat, das der *Anschauung zukommt*. Wir nennen eine Anschauung klar und deutlich, wenn wir erkennen können, was der angeschaute Gegenstand ist und wie er beschaffen ist. Wir sprechen aber von Klarheit nicht nur bei sinnlichen Anschauungen, sondern auch bei Anschauungen in einem anderen Sinn, z.B. bei *politischen, religiösen Anschauungen* und dgl., d.h. bei der einheitlichen Auffassung großer geistiger Zusammenhänge.

Klarheit und Wahrheit stehen nicht zusammenhangslos nebeneinander. Die denkende Zergliederung der Erkenntnisgegenstände knüpft, wie wir sahen, an die Anschauung an, und je klarer die Anschauung ist, desto größere Aussicht besteht, daß wir wahre Urteile und richtige Begriffe gewinnen. Nun ist wohl deutlich, in welcher Beziehung Wahrheit und Klarheit zum Unterrichten stehen. Was heißt *Unterrichten* anderes als *Erkenntnis vermitteln*? Das heißt erstens den Schülern *wahre Urteile, klare Anschauungen und richtige Begriffe* beibringen und zweitens ihren *Verstand* so bilden, daß sie fähig werden, sich selbständig *klare Anschauungen, richtige Begriffe und wahre Urteile* [5] zu erwerben. Damit wären wir zu einem ersten Ergebnis gelangt. Klarheit und Wahrheit in dem bisher festgelegten Sinn müssen *Unterrichtsziel* sein.

Auf *welche Weise* aber ist dieses Ziel zu erreichen? *Erstes Mittel* dazu ist

Clarity and truth are not disconnected from each other. The thinking analysis of the objects of knowledge begins, as we saw, with the intuition; and the clearer the intuition is, the greater is the chance that we achieve true judgements and correct concepts. Now it becomes quite clear how truth and clarity stand in relation to teaching. What does *teaching* mean if not to *convey knowledge*? It means in the first place to teach the students *true judgements, clear intuitions, and correct concepts*, and secondly to shape their *understanding* in such a way that they become capable of [5] acquiring *true judgements, clear intuitions, and correct concepts* on their own. With this we would have achieved a first result. Clarity and truth in the sense laid out thus far would have to be the *goal of teaching*.

In *what way* is this goal to be reached, though? The *first means* is

jedenfalls, daß der *Lehrer selbst* über klare Anschauungen und wahre Urteile verfügt und imstande ist, sich selbständig welche zu bilden, d.h. Klarheit und Wahrheit sind nicht nur Unterrichtsziel, sondern auch Unterrichtsmittel. Andere Mittel treten hinzu. Der Lehrer muß die Kinder anschauen und denken lehren, d.h. er muß ihnen vormachen, wie sie anschauen und denken sollen, er muß sie zum Mitschauen und Mitdenken veranlassen und sie dadurch schließlich dahin bringen, daß sie diese Tätigkeit auch selbständig in der richtigen Weise ausüben können. Die *modernen* Forderungen nach Anschauungs- und Arbeitsunterricht dienen hauptsächlich diesem Zweck.

In welchem Verhältnis aber stehen Wahrheit und Klarheit zur *Erziehung*? Der Unterricht ist ja nur *ein Teil* der Erziehung, vornehmlich die Bildung des Verstandes. Unter Erziehung aber verstehen wir die Bildung des *ganzen* Menschen mit *all* seinen Kräften und Fähigkeiten. Kommt auch dafür Wahrheit und Klarheit als Ziel und Mittel in Frage? Fassen wir zunächst das Erziehungsziel ins Auge, so werden wir Wahrheit noch in einem andern Sinn als bisher fassen müssen, um sie dazu in Beziehung zu bringen. Wir sagten früher, Wahrheit sei nach der Bestimmung der Scholastik, etwa des hl. Thomas, die Übereinstimmung der Erkenntnis mit dem Sein. Wir sagten aber auch, daß unter Erkenntnis etwas wesentlich anderes zu verstehen sei, je nachdem wir die menschliche oder die göttliche Erkenntnis ins Auge fassen. Die menschliche Erkenntnis folgt den *Dingen nach*. Sie ist wahr, wenn sie die Dinge so auffaßt, wie sie in Wirklich-

in any case that the *teacher himself* [or herself]¹ possesses clear intuitions and true judgements, and is in a position to form these independently; i.e. clarity and truth are not only the *goal* of teaching but also the *means* of teaching. There are other means too. The teacher must teach the children to intuit and to think, i.e., he [or she] must show by example; must prompt co-seeing and co-thinking and thereby finally bring it about that they are capable of performing this activity in the correct way by themselves. The *modern* demands for intuitive and activity-centred teaching chiefly serve this purpose.

In what relation, though, do clarity and truth stand to *education*?² Teaching is indeed only *a part* of education, primarily the one that forms the understanding. But we understand education to concern the formation of the *entire* human being in *all* of his or her powers and capabilities. Is clarity and truth also the goal and means of all of that? If we first focus on the *goal* of education, we would have to grasp truth in a different sense from that used so far in order to see its relevance here. We said earlier that truth, by the definition of scholastics such as St Thomas, is the correspondence between knowledge and being. We also said, though, that knowledge would have to be understood as something essentially different depending on whether we look at it as human

-
1. Stein uses the male form *der Lehrer* throughout this text.
 2. *Erziehung*, here 'education', also has the meaning of 'upbringing'.

keit sind. Die göttliche Erkenntnis ist *früher* als die Dinge. Sie erkennt die Dinge, ehe sie sind, sie schreibt ihnen vor, was sie sein sollen. Sie enthält ein *Urbild* oder eine *Idee* aller geschaffenen Dinge in sich. Wenn wir von der göttlichen Erkenntnis ausgehen, so bekommt der Satz: »Wahrheit ist die Übereinstimmung der Erkenntnis mit dem Sein«, eine neue Bedeutung. Die menschliche Erkenntnis ist wahr, wenn sie mit den Dingen übereinstimmt. Nun muß man sagen, die *Dinge* sind wahr, wenn sie mit der *göttlichen* Erkenntnis übereinstimmen, d.h. wenn sie *das* sind, was sie nach dem göttlichen Schöpfungsplan sein *sollen*. Alle geschaffenen Dinge sind im göttlichen Geist vorgezeichnet – auch der Mensch. Er ist *wahrer Mensch*, wenn er das ist, was Gott dem Menschen vorschreibt, und zwar sowohl im allgemeinen Sinne des Menschseins als in dem ganz speziellen Sinne der individuellen Persönlichkeit. Auch für jeden einzelnen Menschen ist im göttlichen Geist ein Urbild dessen vorgezeichnet, *was er sein soll*. *Damit aber haben wir das Ziel der Erziehung umschrieben*. [6] Was anderes wollen wir mit der Erziehung erreichen, als daß der junge Mensch, der uns anvertraut ist, *ein wahrer Mensch wird* und *wahrhaft er selbst wird*? *Wie aber ist dieses Ziel zu erreichen?* Das eine scheint klar: um es erreichen zu können, muß der Erzieher eine klare Anschauung und ein wahres Urteil darüber besitzen, worin das Erziehungsziel, d.h. das *wahre Menschsein* und die *wahre Individualität* besteht. Wie ist eine solche Erkenntnis zu erlangen? Die *Philosophen* aller Zeiten haben sich um diese

or divine. Human knowledge follows *after the things*. It is true if it grasps the things as they actually are. Divine knowledge [by contrast] is *prior* to the things. It knows things *before* they are; it prescribes what they should be. It contains within itself a *prototype* or an *idea* of all created things. If we proceed from divine knowledge, then the statement, 'truth is the correspondence between knowledge and being' gains a new meaning. Human knowledge is true when it corresponds with the things. Now one must say that the *things* are true when they correspond with *divine* knowledge, i.e., if they are *that* which, according to the divine plan for creation, they *should* be. All created things are prefigured in the divine spirit—including the human being. He or she is a *true human being* when he or she is what God prescribes for a human being to be, and this is as much true in the general sense of being human as in the quite specific sense of the individual personality. For *every individual* human being, there is in the divine spirit a *prototype of that being* prefigured, of *what* he or she *should* be. *By this, though, we have just described the goal of education*. [6] What else do we want to achieve by education other than that the young human being with whom we are entrusted becomes a *true human being* and *truly himself or herself*? *But how is this goal to be reached?* It is clear that to be able to reach this, the educator must possess a clear intuition and a true judgement of that *in which* the goal of education, i.e. *true humanity* and *true individuality*, consists. How is such a knowledge to be gained? *Philosophers* of all eras have

Erkenntnis bemüht und sind zu keinem einheitlichen Ergebnis gelangt; es ist ein ewiger Streit der Meinungen bis auf unsere Tage. Wie sollte es auch anders sein? Der *wahre* Mensch, so sagten wir, ist der, der mit dem göttlichen Urbild des Menschen übereinstimmt. Wie soll die menschliche Erkenntnis an dieses Urbild heranreichen? Es ist ganz klar: Um das, was in *Gottes* Geist ist, können wir nur *so weit* wissen, als Gott *selbst* es uns offenbart, d.h. ein wahres Urteil über das, was ein wahrer Mensch ist, und damit über das Erziehungsziel können wir nur der offenbarten Wahrheit entnehmen. Es ist beschlossen in unserer Glaubenslehre. Das Mittel, unser Erziehungsziel zu erreichen, ist, den Zögling nach Möglichkeit so zu bilden, wie es die Glaubenslehre verlangt. Dafür haben wir aber noch einen besonderen Weg. Das, was unter dem wahren Menschen zu verstehen ist, ist uns ja nicht nur in den Worten der Offenbarung kundgegeben, sondern das Urbild des wahren Menschen, wie er nach *Gottes* Plan sein soll, hat Gestalt angenommen und ist unter die Menschen getreten in dem *Gottmenschen Jesus Christus*. Wahre Menschen bilden heißt, sie nach dem *Bilde Christi* bilden. Wir haben das Kind dann auf den Weg zum Ziel gebracht, wenn wir das Bild Christi in seine Seele eingepägt und es dazu erzogen haben, den Weg der Nachfolge Christi zu gehen. Das wird der Lehrer aber niemals nur durch eine Belehrung in Worten erreichen. Um *wahre* Menschen erziehen zu können, muß er *selbst* ein *wahrer Mensch sein*. Es wird ihm umso eher gelingen, seine Kinder zu Nachbildern

worked towards this knowledge and have come to no unanimous result; it is an eternal struggle of different opinions that continues to the present day. And how could it be otherwise? The *true* human being, as we said, is the one who corresponds with the divine prototype of the human being. How could human knowledge come close to this prototype? It is quite clear: concerning that which is in *God's* spirit, we can only know *so much* as God *himself* reveals to us, i.e., a true judgement concerning what a true human being is; and thus we can obtain the truth concerning the goal of education only from revealed truth. It is contained in the doctrine of our faith. The means to reach our goal for education is to shape the pupil, so far as is possible, in the way called for by the doctrine of our faith. For that, though, we have another special way. That which is to be understood by the true human being is indeed not only made known to us in the words of revelation; the prototype of the true human being, as he or she should be according to *God's* design, has taken form and walked among humans as the *divine human being Jesus Christ*. To form true human beings means to form them in the *image of Christ*. We have put the child on the path towards the goal, then, if we have instilled the image of Christ in her³ soul and brought her up to walk the path of Christ's following. This, however, will never be accomplished by a teacher using words alone. In order to be able to educate *true* human beings, the teacher must *also* be a *true human*

3. *Das Kind* is a neuter in German; we have used the feminine pronoun in

Christi zu gestalten, je mehr er sich *selbst* zum Nachbild Christi gestaltet hat.

Damit scheint aber erst das eine Ziel der Erziehung und das Mittel dazu gegeben, nämlich das des allgemeinen Menschseins. Es scheint, als wäre die Individualität dabei noch nicht berücksichtigt. Es müßte also als weiteres Ziel der Erziehung hinzukommen die Herausarbeitung der individuellen Gestalt, die für den einzelnen Menschen vorgezeichnet ist, und dafür scheint die Voraussetzung eine Erkenntnis der Individualität des Zöglings zu sein. Tatsächlich ist ja das die Hauptforderung der modernen Pädagogik seit *Rousseau*, der *Individualität* Raum zu schaffen, sie zur freien Entfaltung zu bringen. Wie aber ist eine Erkenntnis der Individualität möglich? Die mo- [7] dernen Reformpädagogen schlagen die verschiedensten Mittel dazu vor: das Kind soll sich *selbst* betätigen, man soll es frei nach seinen Antrieben sich gestalten lassen, man soll mit keinem äußeren Zwang an es herantreten. Etwas Richtiges steckt gewiß darin. Wenn man das Kind dahin bringen kann, daß es sich ohne Scheu dem Lehrer gegenüber verhält und ausspricht, so wird man eine Möglichkeit haben, es zu erkennen und die Linien zu ahnen, die seiner Entwicklung vorgezeichnet sind. Aber man darf sich nicht einbilden, daß auf diese Weise eine *vollständige* Erkenntnis der Individualität möglich ist. Die Individualität als das Bild, das Gott selbst von dem einzelnen Menschen in sich trägt und nach

being himself [or herself]. The teacher will all the sooner succeed in forming children as images of Christ the more the teacher has also formed himself [or herself] in the image of Christ.

In this, though, it appears that only one goal of education and the means to that goal are to hand, namely, that of general human being. It seems that individuality has not thereby been taken into account. There would thus have to be added as the further goal of education the working out of the individual form that is prescribed for the individual human being, and for this knowledge of the individuality of the pupil seems to be required. In fact this precisely is the main demand of modern pedagogy according to *Rousseau*: to create room for *individuality* to freely unfold itself. But how is a knowledge of individuality possible? Modern [7] pedagogical reformers put forward several very different means for this: children should actualize *themselves*; one should leave them to develop according to their own impulses; one should not impose any external force on them. There is certainly something correct in all that. If one can bring it about that the child can behave and speak towards a teacher without timidity, then one has the possibility of knowing the child and seeing the lines along which the child's development is prescribed. But one should not imagine that a *complete* knowledge of the individuality is possible in this way. The individuality, as the picture that God holds within himself of the individual

referring to 'child' to avoid 'it' and because Stein was teaching at a girls' school when she composed this text.

dem er ihn gestaltet wissen will, gehört zu den Geheimnissen, die Gott sich selbst vorbehalten hat und die für keinen Menschen vollständig erkennbar sind. Kein Mensch kennt uns vollkommen, wie wir sind, und wir selbst kennen uns auch nicht. Wenn das individuelle Erziehungsziel sich auf eine vollkommene Erkenntnis der Individualität aufbauen müßte, dann könnten wir unsere Erziehungstätigkeit von vornherein aufstecken. Der einzige, der für eine Erziehung auf das individuelle Ziel hin fähig wäre, wäre *Gott*. Und letzten Endes ist das auch richtig. Das, was wir in der Erziehung leisten, ist nur eine sehr bescheidene Vorarbeit. Diese aber ist möglich, und sie besteht hauptsächlich darin, daß wir das allgemeine Erziehungsziel anzubahnen suchen. Wir sagten vorhin, wir haben das Kind auf den *rechten* Weg gebracht, wenn wir es so weit haben, daß es in der *Nachfolge Christi* leben will, d.h. daß es auf seinen eigenen Willen verzichtet und die Leitung seines Lebens in die Hand Gottes legt. Auf den ersten Blick erscheint es, als wäre damit auf die Individualität verzichtet. Das ist aber keineswegs der Fall. Gott führt den Menschen so, daß er wahrer Mensch wird. Das kann aber nie heißen, daß er »ein Mensch im allgemeinen« wird, denn *Menschen* und wahres *Menschen* gibt es nur in *individueller Ausprägung*. Wer sein Leben in Gottes Hand gibt, der kann sicher sein und *nur der* kann sicher sein, daß er ganz er selbst wird, d.h. daß er das wird, was Gott für ihn ganz persönlich vorgesehen hat. Es gibt nichts Törichtereres als die Sorge um die Wahrung der Individualität und

human being and according to which he will know that human being to be formed, belongs among the mysteries that God has reserved for himself and that no human being can ever completely know. No human being is perfectly familiar with us as we are—even we are not familiar with ourselves. If the individual goal of education needed to build upon a perfect knowledge of the individuality, then we could pack in⁴ all of our teaching activities from the outset. The only one capable of educating towards this individual goal would be *God*. And ultimately, that is indeed correct. That which we accomplish through education is only a very modest groundwork. This, however, is possible—and it consists chiefly in that we begin to seek the general goal of education. We said earlier that we have brought the child on the *right* path if we have brought her so far that she wishes to live in *Christ's following*, i.e., that she renounces her own will and puts the guidance of her life in the hand of God. At first glance it appears as if the individuality is thereby renounced. But that is in no way the case. God leads the human being in such a way that he or she becomes a *true* human being. This can never mean, though, that he or she 'becomes a human being in general' because *humanity* and true *humanity* exist only in *individual expressions*. One who puts his life in God's hands—and *only such a one*—can be sure that he will become entirely himself, i.e., that he will become what God has foreseen

4. Stein here uses a colloquial term (*aufstecken*) with the same sense: 'to cease' or 'abandon'.

das ängstliche Forschen nach der Individualität, wie es die ganze moderne Pädagogik beherrscht.

Wir haben jetzt nur noch einiges über die Frage der *Klarheit* als *Erziehungsmittel* und *Erziehungsziel* zu sagen. Was das Erziehungsmittel betrifft, so ist es ziemlich einfach. Man muß klare Anschauungen über das Erziehungsziel und die Mittel, die dazu führen können, besitzen, um es erreichen [8] zu können. Anders steht es mit der *Klarheit* als *Erziehungsziel*. Kann man ähnlich wie von einem wahren Menschen auch von einem klaren Menschen sprechen? Der gewöhnliche Sprachgebrauch tut es in verschiedenem Sinn. Man nennt einen Menschen dann klar, wenn er klare Anschauungen besitzt, und verworren, wenn das Gegenteil der Fall ist. Daß in diesem Sinne *Klarheit* *Erziehungsziel* sein muß, liegt auf der Hand. Vor allen Dingen muß der Mensch klare Anschauungen darüber besitzen, was er werden soll, um die Selbsterziehung leisten zu können, durch welche die Erziehung durch andere schließlich abgelöst werden muß. Man spricht aber von *Klarheit* bei Menschen auch noch in *anderem* Sinn. Es gibt Menschen, aus deren ganzem Verhalten ihr inneres Wesen klar hervorleuchtet, bei denen man voraussagen kann, wie sie sich in dieser oder jener Lage verhalten werden. Es sind die Menschen, die *klare* und *feste Grundsätze* haben und nach diesen Grundsätzen handeln. Auch in diesem Sinne muß die *Klarheit* *Erziehungsziel* sein.

for him personally. There is nothing more foolish than the concern with the conservation of individuality and the fearful search for individuality that dominate modern pedagogy.

We now only need to say something about the question of *clarity* as a *means* and a *goal of education*. As it pertains to the *means* of education, it is quite simple. One must possess clear intuitions concerning the goal of education and the means to that goal in order [8] to be able to reach it. It is a different matter with clarity as a *goal* of education. Can one also speak of a clear human being in the same way we speak of a true human being? Ordinary linguistic usage does so in a different sense. One calls a human being 'clear' if he or she possesses clear intuitions, and 'confused' if the opposite is the case. That clarity in this sense must be a goal of education goes without saying. The human being must above all possess clear intuitions concerning what he or she should become in order to be able to accomplish the self-education which must finally supersede being educated by others. But one also speaks of clarity in relation to human beings in *another* sense. There are human beings from whom the whole behaviour of their inner nature clearly shines forth, of whom one can predict how they will behave in this or that situation. These are the human beings who have *clear* and *firm basic principles* and behave according to those principles. In this sense, too, clarity must be a goal of education.

Schließlich kann man noch in einem *dritten Sinne* von Klarheit sprechen. Man sagt von manchen Menschen, man könne ihnen bis auf den Grund der Seele sehen, ähnlich wie man bei einem klaren See bis auf den Grund sehen kann. Soll auch in diesem Sinn die Klarheit Erziehungsziel sein? Ich glaube nicht, daß man das ohne weiteres sagen kann. Es sind besonders schlichte und einfache Naturen, denen man Klarheit in diesem Sinne nachrühmt. Das ist sicher eine angenehme Eigenschaft, aber nicht etwas, was man von jedem Menschen verlangen kann und muß. Und ferner ist dieses bis auf den Grund Sehen doch im strengen Sinne bei keinem Menschen zutreffend. Wie wir vorhin sagten, die Individualität ist ein letztes Geheimnis, das kein Mensch vollständig durchdringen kann. Es vollständig durchdringen [zu] wollen, ist ein *sinntloses* Unternehmen. So ist die letzte Wahrheit über die Erziehung, zu der wir vorgedrungen sind, die Einsicht in die Grenzen, die unserer ganzen Erziehungsarbeit gesetzt sind. Wir säen Samen aus, aber wir wissen nicht, ob er auf steinigem Boden fällt oder auf gutem Grund, und der das Gedeihen gibt, ist *Gott*.

Das ist also das Ergebnis, zu dem wir gelangt sind. Klarheit der Anschauung und Wahrheit der Begriffe und Urteile ist Ziel und Mittel des *Unterrichts*. Wahrheit als Übereinstimmung des Menschen mit dem, was er nach dem göttlichen Schöpfungsplan sein soll, und Klarheit als Besitz klarer Anschauung und als Übereinstimmung zwischen Theorie und Praxis ist Erziehungsziel; klare und wahre Anschauungen über das, was Erzie-

Finally, one can speak of clarity in yet a *third sense*. One says of certain human beings whom one can see all the way to the ground of their soul, similarly to how one can see all the way to the bed of a clear lake. Should clarity in this sense, too, be a goal of education? I do not believe that one can say so without qualification. It is particularly simple natures that one credits with this type of clarity. It is certainly an agreeable characteristic, but not one that can and must be demanded of every human being. And further, this 'seeing all the way to the ground' is still not applicable in the strict sense to any human being. As we said before, individuality is an ultimate mystery that no human being can perfectly get to the bottom of. To want to perfectly get to the bottom of it is a *senseless* undertaking. So the final truth concerning education to which we have advanced is an insight into the boundaries that are set for our entire work of education. We sow seeds, but we do not know whether they fall on stony ground or on good ground, and the one that causes them to flourish is *God*.⁵

This, then, is the outcome at which we have arrived. Clarity of intuition, and truth of concepts and judgments, are the goal and the means of *teaching*. Truth as the correspondence of human beings with that which (according to the divine plan for creation) they ought to be, and clarity as the possession of clear intuitions and as a correspondence between theory

5. Neyer and Beckmann trace this reference to ii Corinthians 3. 6.

hungsziel sein soll, und über das, was der Erzieher für das Ziel leisten kann, sind Erziehungsmittel. Diese Ergebnisse wären nun zu Grunde zu legen, um an der Hand des Leitgedankens die modernen Schlagworte auf ihre Ursachen, ihren Wahrheitskern, ihre Einseitigkeiten und Irrtümer zu untersuchen.

and practice is the goal of education; clear and true intuitions concerning that which should be the goal of education, and concerning that which the educator can achieve as their goal, are means of education. These results should now form the basis for an investigation of the modern slogans, as regards their causes, their kernel of truth, their bias and errors, in the light of the guidelines.