

シュライエルマツヒャー教育学における個人と社会の問題

大谷光長

惟うにシュライエルマツヒャー(Schleiermacher, Friedrich Ernst

Daniel, 1733—1834)における教育の目的は「人間は善のイデーに、行為者としてたゞたゞ対応し得る」^①とか、或は又「個々人は本来的に、個々人が全体性に対して存立する関係によつて提示されているところのものみに、関係する」^②という言葉の中にかゞい知ることができよう。そして、この「善のイデー」とか「個々人が関係する全体性」とかは、後程明らかにされるであろうが、彼の所謂四大協同社会(国家、自由なる社交社会、知識及び認識の社会、教会)に他ならなかつた。このことは、同じく浪漫主義者とはいえかの抒情詩に自己の世界を求め、決してドラマチストになり得なかつた古いロマンチスト、ノヴァーリス(Novalis, 1772—1801)及びテイク(Fieck Ludwig, 1773—1783)とは異なつて、あくまで現実に足場をおき、又常に現実へ還帰するのを常としたシュライエルマツヒャーの自然の帰結というべきであろう。従つて言葉の高い意味において、人間を協同社会のために有能にすることが教育の究極目的であつたのである。「従つて、人が協同社会のこの四領域に自己の位置を占め、すべてこれらの領域において何かあるものであり得るといふことが、教育の倫理的目標である」^③

とシュライエルマツヒャーはいうのである。

このことは実に多くの事柄を考えさせるのであるが、就中教育における「個人と社会」の問題を提示していよう。シュライエルマツヒャーのこの面での問題点をはつきりと浮彫するため、先ずその見解の極めて対立する二人の学徒を観察することから始めたい。実に、いふところの「個人と社会」の問題は、古来多くの偉大な思想家によつて思惟され論ぜられてきたが、中でもフランスのデュルケム(Durkheim, Emile 1858—1917)とドイツのナトルフ(Natorp, Paul Gerhard 1854—1924)は、その学説から見極めて対蹠的であるといふことができよう。即ち、デュルケムは自己の専門とする社会学の立場から教育問題をいろいろ考察して、「教育と現実の社会生活」の関係を以下の様に極めて示唆深く論述している。「教育は、個々人をその持つて生れた方向に発展させるものでもなく、又たゞたゞ顕現されんことを願う可能性を実現するものでもない。教育は、人間の裡にある新しい存在を創造するのである Elle crée dans l'homme une être nouveau」^④と彼はいつている。そして、人間の裡に彼の所謂「新しい存在」を創造することが、人間教育の一つの特権でもあつたと考へて

いた。即ち「この創造の徳が、なお又人間教育のある特殊の権利である」と明言している。デュルケムにあつては、この様に個人が社会によつて規定されるということが絶対的なものであつた。しかし、この様な教育における社会の絶対的權威の中にあつて、デュルケムの、よしそれが瞬間的な閃光であるにせよ、高らかな人間性の讃歌を聞き失せてはならない。「特に教育という方法によつて人の上に及ぼす行爲は、目的や結果のために、少しもその人を圧制し、縮小し、変質させてはならない。それどころか反対に、その人を偉大にし及び真に人間的存在 un être vraiment たらしめねばならない」というのである。

なおその上、教育における個性尊重についてもまた、以下の様にいつている。「実のところ、個々人の人格が知的文化及び人間性の道徳の必然的要素となつて以来、教育者はそれぞれ個性のまだおさない蓄を斟酌せざるを得ない。教育者は可能なすべての方法を使用して、個性の蓄をたやすく発展させるよう努めねばならない」と。これは又、何と矛盾していることであらう。一方、人間教育の特権は人間の裡にある新らしい存在を創り出すことであるとし、他方教育者よ個性の蓄を斟酌しなさいと説くのである。一体、これ程矛盾したことが何処にあるるか。

この両者は、凡そ和解し得ない、従つて絶対的対立の立場のものであつて、相反した独自の道をそれぞれ歩もうとするのであらうか。事態がもしこの様であるとすれば、それは首尾一貫すべき教育理論の悲しい分裂であり、その場の思い付きの、従つて支持され得ない貧弱な教育論であると断定されてもいたしかたないであらう。果してこの通り

であらうか。

惟うに問題は、彼デュルケムが「真に人間たること」をどの様に考へていたかを明らかにすることによつて決定されるのではなからうか。この事は極めて大きな問題でつて、それ自体重要なテーマとして考察を試みる必要があるのだが、こゝではその余裕もないので、たゞ彼の言葉を二・三考察することによつて、この問題の核心を一応明らかにすることにしよう。彼はいう「ロック及びエルヴェティウスが信じた様に、教育はつまらぬ人間を l'homme de rien 作るのではない。……

他方人は一般的な考察からして、先天的な諸傾向は ces tendances constitutives 極めて強力で、それを減殺し或は根本的に変革することが極めて困難であらうということを認め得よう」と。しかしながら、これら先天的諸傾向は、彼にとつて必ずしも決定的な目的をもち、不変の行動様式を所有しているとは考えられなかつた。実際、彼の以下の言葉はこのことを裏書しているといえよう。「しかし幸いなことに、人間の特質の一つが、内的な、先天的素質の極めて一般的であり、且極めて漠然としているということにある」と。更に、「極めて一般的にいつて、我々は知的或は道徳的な氣質によつて、よりよく決定づけられたある機能へ前以つて運命づけられているのではない。凡人はすぐれて可塑的である。即ち同様に極めて種々なる仕事に活用され得るのである」ともいう。デュルケムは、こういつた思ひきつた表現をしているが、更に教育の問題として以下の様に論じている。

即ち「疑もなく、特殊の教育が *ces éducations spéciales* その人に内在し且たゞ明らかならんことを求めているところの特殊の能力を、まゝ *partois* 個々人の裡に發展させる目的にある」ということはある。この意味において、人は特殊教育は個々人の本質の実現に助力するということができる^⑩と。こゝで留意すべきことは、彼が特殊教育のねらいと内在している能力の發展が合致するのは「まゝ」であるといつてゐることである。凡人はすぐれて可塑的であつて、どの様な職業にも従事することが出来るが、そのため実施される特殊教育にあつて彼の内的な先天的素質が掘りあてられるということは、何といつても偶然であるというのである。しかも、この特殊教育が社会の要求と絶對的な関連をもつてゐるところに、彼デュルケムの特長があるといえよう。彼はいつてゐる「社会こそ自己自身を維持するために、労働が社会構成員の間に分化され及び又我々の間にあつて各種の様式に分離されるという希望をもつてゐる。それ故、社会のために及び又社会によつてこそ、教育が同様に變化されるのである^⑪」と。

こゝでようやく、先に未解決のまゝ放置されていた、デュルケムの所謂「真に人間たること」は、何といつてもペスタロッチー (*Pestalozzi, Johann Heinrich, 1746—1827*) に見る例の調和的人間ということでは断じてないのであつて、——このことは事実彼自身もはつきり明言しているところであるが——実に「現実の社会機能」に有能たり得ることであることがわかるであらう。このため、個性の伸長も、先天的な素質の実現も、それが現実の社会機構のそれぞれに極めて密接な関係にある限り認められもすれば、又許されもしたのであ

る。デュルケムが一般教育 *ces éducations générales* についてよりも、より以上特殊教育 *ces éducations spéciales* について、熱意を以つて考察を進めている所以もこの間の消息をもの語るものであらうか。

以上デュルケムの教育論を必要最小限度に留めて陳述した。この簡単な素描からしても解るように、彼は教育なるものは社会を維持するためにあるとしたのである。このことはそれ自身間違つていないだらう。しかし、彼はこのため社会の必要とするところを説くに急な余り、悲しいことに人間の尊厳さを見失つてしまつたのではないだらうか。このことは後程論及するとして、他の今一人の人ナトルプの説くところに耳を傾けよう。

惟うにナトルプの社会的教育学の高棲は、二つの大きな確信の上にたつて構築されているものゝようである。さてその一つの確信は「孤立化された人間の個々人は、一般に物理学者の原子と同様な抽象である。實際人間の協同社会のない人間は、全く存在しない^⑫」というのであり、他の今一つの確信は「協同社会それ自体は、たゞたゞ個々人の意識の中に存立する。協同社会はそれ自身同時に人間陶冶の何かある内容を構成するところの、全てのものと共に及び人間陶冶と同一の法則によつて個々人の意識の裡にたてられるのである^⑬」といふのである。従つて、社会はナトルプにあつては何ら人間の外部にあるのではなくて、実に個々人の意識の裡に存在するのである。個々人の意識が發展すること、即ち個々人が陶冶されることによつて個々人の意識の裡に同時に社会が創造されてくるといふのである。この様に個々人の陶冶と社会創造との関係は、同時に考えられていた。

このことが、彼の所謂社会的教育学の核心であつた。彼自身もいつている「陶冶と協同社会」というこの概念の一般的な相互關係を、我々はしつかと社会的教育学の概念の中に把持している。社会的教育学のこの概念は、従つて同様に個々人の陶冶がすべてこの点において、協同社会によつて制約され逆に協同社会の人間的な形態は、社会に關与するところの個々人の、協同社会に合した陶冶によつて制約されるということを原則的に承認することを意味して「いよう」と。従つて、陶冶による社会に対する制約、そして又社会による陶冶に対する制約は、ナトルブの社会的教育学の大きな問題であつた。しかし、このことは二元的に考察されてはならない。というのは、すでに指摘した様に、ナトルブにこのことはあくまでも一元的に理解され思惟されているからである。何故かというに、彼ナトルブにとつて社会はたゞ個々人の意識の裡にのみ存在しているということが、動かしがたい確信事であつたからである。事実、ナトルブにおける社会の概念は、デュルケムのそれと異なつて社会意識のニュアンスを多分にもつものと理解されることができよう。別言するならば、彼のいおうとしている事柄は個人意識と社会意識との本源的一致ということであろう。もしこの様に理解することが許されないとしたならば、一体我々は「社会的陶冶は、最初から理念としての人間を理念としての人間社会へ關係させる」といふ彼の言葉をどの様に理解したらよろしいのであろうか。実際こゝにあつて、理念としての人間を理念としての協同社会へ關係させることを彼本来の意味に従つて理解しようとする時、個人意識と社会意識の本源的一致を予想し前提することが自然の勢いというもので

あろう。この前提は問題であらうか。

ナトルブが「理念は決局たゞ経験それ自体の無限的な課題を意味している。経験は前進する。有限的なものにおける段階的な前進、しかしながら無限的なもの、經驗的に獲得され得ないところのものにおける単に思惟されたる目標点に向つての前進」と論じているところからすれば、彼の所謂理念としての人間社会はその性質において、存在性のものでなくて寧ろ志向性のものであろう。この故に、彼の所謂社会の概念において、現実の従つて常に不完全にして又常に相對的であるそして又自然的環境としての社会機能及び社会事象を想像してはいけない。むべなるかな、彼は陶冶内容を分類して以下の様に論じている。即ち「人間陶冶の全体内容の構成は、すでにのべたように人類の文化労作の極めて特長づけられた主要方向から認識されねばならぬ。その種の主要方向に対して、人類文化の哲学は三つの方向を提示してきた。即ち科学的な文化、倫理的な文化、美的な文化であつて、これらの文化は正しく意識内容の形態の多くの根本方向に対応するのである。……宗教は、個有の、上記の科学的・倫理的・美的文化とは根本的に異なつた行動様式及びそれらと並列され得る形態様式を提示することはできないのであつて、宗教は自己の独自の内容を表現するためにこれら三者をすべて利用するのである。人間陶冶の体系における宗教の独自の意味は、先ずこれら三者のすべてを顧慮することにおいて明白にされ得るのである」と。この点、生きた現実の社会生活に必要欠くべからざる実学陶冶が、全く陶冶の事柄として考慮されていないのではないかという懸念をいだけ。それでは、彼から人文陶冶に

ついで卓絶せる教育理論は聞くことができても、実学陶冶については一言も耳にすることはできないであろうか。もしこの様であれば、人文陶冶の独裁であり、否正しくはそのひとりよがりだとさえも断定することができようというものだ。蓋世の哲人ナトルブ程の人が、この様な片手落の理論で満足していたとは考えられない。更に進んで今少し彼の教育体系を吟味しなければなるまい。陶冶内容の構成を論じて「単に認識することと実践することとの関係の対立が *der Gegensatz bloß erkennen und ausübenden Verhaltens* すべて三つの方向に(註、科学的、倫理的、美的方向)それぞれ含まれている。それはいわば、自己自身へ還帰される意識と、外へ即ち共通の更に自主的に前進する活動の形態へさしむけられた意識の対立に対応するのである」と言及しているが、彼ナトルブにとつて認識することと実践することとは、意識という同一地盤の上に立つ二つの反対方向のものと考えられていた。我々は先に個人意識と社会意識の本源的一致を予想したが、人はその彼本来の考え方を如上の裡にうかがい知ることができようというものだ。

しかし考えて見れば、社会は時代の移り行きと共に分化の一途をたどり、そのおもむくところ社会機能の能率化、機械化を生ずるにいたるは必定である。生徒の「学校から社会」への移行において、何の齟齬もないようにするには、学校教育の最後期において社会生活に対する精神的態度の確立(意識の確立)は勿論のこと、習慣・技術上の諸問題が不可欠の陶冶要素として要請されるであろう。好むと好まざるにかゝわらず、すべての青年は社会生活の機能に従事しなくてはなら

らない。「我々は一職業人である前に、先ず人間でなくてはならない」と反論する人があるかも知れない。しかし事柄を仔細に吟味すれば、このことの極めて形式的なることを何人も直ちに諒解することであろう。というのは、所詮人は社会において生れ、社会において生長発展し、最後に社会の中で死んでゆくのであつて、この間大方の人が一人の職業人として社会の機能に従事しなくてはならないのである。しかも、人間であることは凡そその人にとつて一生の「生長してゆく課題」であつて、いう程たやすく完成し得られるものではない。学校と社会の移り行きは、この点極めて慎重でなければならぬ。現実生活に直面してたじろがない、そして教育の高い課題として現実の問題に真正面から取りくんでゆくことができ、そして自信に満ちた自主性のある態度を考慮すべきであろう。このように見てくるとデュルケムの、個人の権威よりも社会の権威に対するより一層の過信、ナトルブの現実生活への顧慮よりも意識そのものえのより一層の重視は、よし両者の独自の理論的根拠を認めうるとしても、その一方性の故に多少の不満を禁ぜざるを得ない。この場合、これら両者より先立つ世代にあり、しかも当時の封建的社会の中において、個人と社会の問題を教育学的な立場にたつて論じたシュライエルマツヒャーの見解は、正しい社会教育学の行く手を暗示しているといつてよからう。

すべてこれらの明白な一方性を、即ちこの両者の理論上の不均衡なる矛盾を、彼らより先立つ先代においてシュライエルマツヒャーの教育学が超脱していたということがいえる。シュライエルマツヒャー教育学の研究家ロールレ (Rollé, Herman) によれば、彼の教育論の特

長即ち「その偉大な体系は純粋なる教育学的個人主義と社会主義の一方性を、一つの総合即ち両者の極端なる教育課題の見解の実際の隔合を意味しているところのそれによつて、克服することを知つている。」²⁰⁾ といふのである。この総合は実はシュライエルマッヒャー独自のものであつて、こゝに彼の独特な弁証法が展開されるのである。弁証法の類型を求め続けたコーンは (Gohn, Jonas, 1869—1947) シュライエルマッヒャーの弁証法について「この弁証法の形式は前進的 Fortschreitend)ではなくて、散索的 hin und hergehend)であり、弁証法の目標は究極にあるのではなく、いわば真中にあるのであつて、絶えずよりよい実現の系譜は何一つ提出されないのである。各々の瞬間において課題は同一のものである」といふ、更に言葉を續けて「弁証法の彼の理論においては、矛盾はそのようなものとしてではなく、たゞ対立としてとりあげられるというように、或は又いわれ得るようにその対立を矛盾の極端までいたらされないというように、……彼の弁証法はいたるところ究極的な最高の緊張を欠いている」と論評して、所謂ヘーゲルのな弁証法の構造のあの凜烈な矛盾対立をこゝでは見ることができないといつてゐるのである。しかもこういった特長ある弁証法は、シュライエルマッヒャーにとつてさけ難い運命的なものであつて、ロールも「相対立するものゝ統一への熱望は、一般にこの教育学者の(註シュライエルマッヒャーのこと) 総合的な一般的人格的生命規定に一致するのである」²¹⁾と語つてゐるのである。しかもこの生命衝動はやがて教育学の二つの哲学的根本学科である「倫理学と心理学」とを支配するのである。

シュライエルマッヒャーが「よしんば精神が、当為を自己の内部に生産するにしても、それ故何といつても自然に対してもまた自己のうちに生産するのである。そして二つの科学の対立が、一方は対象として存在を所有しており、他方は当為を有しているといふカント(Kant, Immanuel 1724—1804)とは同日に論ぜられない。といふのは当為は又存在であり即ち自然の中にあり、そして存在は又当為であるからである。……当為と存在とは、従つて二つの領域において漸近線 Approximations Exponent)より大きいであろう」と語り、更に言葉を續けて「倫理学の諸命題は、制約的な或は無制約的なその何れにせよ命令であつてはならない。それらは理性の自然への生き生きとした行為を表現せねばならない」²²⁾と論ずる時、価値原理及び規範を知つてを以つて倫理学の目的としないで、歴史的に生成されたる事実として、倫理的なものを規定しようとする意図を讀みとることができよう。こゝに、倫理学における彼の総合の意味があるのである。

更に、彼が「教育学」にのべる心理学的見解は又このことを説明してくれる。即ち人間が生活する全体は極めて多様的であり、従つてこの多様ななる全体は、多様ななるものとして人間に影響しなければならぬ。そして人間の活動が、これらの多様性に關係する限りにおいて又人間の活動は多様なとならなければならない。受動的なる感受性及び自発的なる活動は、全体の多様な關係において多様ななるものとして形成されるのである。この様にして、多様な影響をうけ且多様な自己活動をするいろいろの手段が、人間に形成されてくるとい

うのである。受容性のいろいろな手段は有機的な関連の中にあり、それらの手段はある有機体を形成するのである。自発性についても同様の事柄がいえるのであって、外的なるものと共に多様な関連の中に入りゆく内的な統一があるところそこでは有機体が構成されるのである。「それ故すべての生命は、従つて又人間の生命は最も純粋なる生命として、相互に分離するもの、多様に相互に密接に関係し、且そのすることによつて生命の統一を表現するところの受容性及び自発性という二重の有機体を所有するのである」とシュライエルマアヒャーはいっている。この二重の有機体はすべての人にとつて同一の事柄であらう。しかし、人が即自的に多様に組織されている限り、再び人間の個々の部分と全体性における多様なものとの間に諸々の関係が生じてくる。そして、これらの諸関係は無限的に種々であり、「これらの諸関係における豊饒性は個人的独自性の新しい源泉である」これがシュライエルマアヒャーの総合の心理的見解であり、これが個人の独自性の源泉たりうるところに彼の信念があつたと見てよいだらう。

実際、この種の総合が彼の固有な直接的な活動において現れる宇宙観の根本原理を形成しているのであつて、彼は彼の所謂哲学的諸学科（弁証法、倫理学、心理学、美学、宗教哲学、政治学、教育学）を通して、この宇宙観を形成していつたのである。彼が「個性と普遍性」について論ずる時、更に又「人間の独自性」について語る場合、その上又「倫理的協同社会」について説明する際、この思想が根底に秘められそして具体的な姿を以つて読む人に肉薄してくるのである。

彼は「教育の目的は個々人の個人的独自性の表現である」と確く信じていた。この独自性について「個々人はある特殊なるものとして *als ein Besonderer* 一般的なものから生れるのである」という彼の言葉はある何ものかを暗示してくれるのである。「我々が教育の最後にあつて、人をその個人的な完全性において観察しようとするならば、それ故すべての個々人は、全体にあつてある独自の規定性によつて、よしたゞ漸次的に区別されるにしても、他の一切のものから区別されねばならない。彼の、個人的に独自の形成されているその度合が、同時に彼の發展一般の完全性に対する尺度であらう」。すべての個々人が、「全体にあつて」ある独自の規定性によつて他の一切から区別されるところに、独自のなそれ故完全なる人間の姿を見たのであつた。ロールはこのことについて「シュライエルマアヒャーの個性の意味は、一つの結論を見出すのである。その結論それ自体は、すでに個人的独自性の限界をこえてゆくものである。というのは、その結論は個人的意識の種族意識までえの高揚において、その相関概念に、同一性に、一般的なるものに関連するからである」と論じているが、この見解は十分正しい。何故かというに、既に見た様に独自性とは、シュライエルマアヒャーによれば、一般的な人間の本性を構成しているところのもの、相互における種々なる様式を除いて、他の何ものでもなかつたではないか。「種々なる関係における豊饒性」とは正しくこの意味であつたではないか。シュライエルマアヒャーが「種々なる協同社会は人間に先天的である」とか「教育は人間に先天的である国家、教会等から出発し、そして人間の個々人の本性の表現で以つて終

る」⁽³³⁾と論ずる時、如上の事柄を決定づけて見ると見てよろしかろう。

更にこのことを明白にするため、この「先天的」という意味を今少し考察しなければなるまい。シュライエルマツヒャーによれば、個々の人間が完全を要求し且可能であり又あらねばならない限り、この場合この完全はたゞ他との協同において到達せしめられるという。最も高い善は、これらの人間的関連の全体性を自己自身の中に包容し、且それらを有機的様式において別々に発展させるのである。すべての人間的な行為はその行為の中に自己の位置を見いださなければならぬ。

各々個々の人間は、最高善の実現に対することの共同労作において、彼にとつての独自の倫理的課題を認識し得るにちがいない。彼の伝記学者ディルタイ (Dilthey, Wilhelm 1833—1911) が「倫理学とは (註シュライエルマツヒャーの倫理学) 歴史的社会的な世界における、より高いもの、素質とそれの発展との視点の下において、その世界を把握するということである。その視点は、その下にあつて倫理学説が把握される最も包括的な最高のものであらう」とのべているが、シュライエルマツヒャーの倫理学にとつては最高善において世界を包括する文化理想が形成されるのであつて、それ故この倫理的系体は文化哲学といつてよいだろう。そして倫理的なるもの、概念を形成する根源総合は die Grundsynthese 自然と精神との対立を、理性の自然えの行為によつて統一するのである。倫理的なるものは理性と自然の統一において自己自身を実現してゆくのである。それは、理性の自然化、自然の理性化ということであろう。このことは更に、彼をして一方においては構成する (自発的な) 機能と象徴する機能 (受容的な)、他方に

おいては同一性と個性の対立、これらの相互の融合を通して四種の倫理的活動を主張させるにいたつた。同一的に及び個別的に組織すること、更に同一的に及び個別的に象徴することの提唱がこれである。この倫理的機能から倫理的善の四つの種類がで、くるのである。即ち、同一の組織的行動から「交通」が、個別的組織的行動から「個人的所有」が、同一の象徴的行動から「思考及び言語」が、個別的象徴的行動から「芸術及び宗教」が形成されるのである。しかも、シュライエルマツヒャーにとつて一層大切なことは、これらの発展はたゞたゞそれぞれの社会の地盤の上にたつて生起するものと考えられているということである。社会はそれらを擁護し、そして成長しゆく人間をより高い形成にまで広く進めるのである。それ故、これらの善にそれぞれ対応する四種の社会が存在せねばならなかつた。即ち「交通」の領域において「国家」という法的社会が、「個人的所有」の領域において「自由なる社交社会」が、「思考及び言語」の領域において「知識及び認識の社会」が、「芸術及び宗教」の領域において「教会」がそれぞれ成立する必要があつた。しかもシュライエルマツヒャーに從えば、これら四種の社会はすべて同様に必要であり、同一の価値と権利を所有し、その一を他に從属させることはできなかつた。彼にあつては何時でもそうである様に、倫理的善及び社会のこの四種の区分は単に相対的の区分たるに止まり、四者が相互に完全に關係し合うことによつて、始めて全体的な道德的生活が形成され、こゝに始めて最高善としての自然と理性の統一が實現されることとなるのである。

惟うにシュライエルマッヒャーにとつて、彼の所謂協同社会は——
 國家、自由なる社交社会、知識及び認識の社会、教会——たゞたゞ一
 般的なるものとして各人に先天的であるのである。このことは上記の
 論述からも推察され得ようが、今少し彼の説くところを吟味し一層明
 らかにしよう。「國家はその本質上国民性の現実的なるものにさしむ
 けられた側面として、人間にとつて先天的である。人間はその国民性
 を自己の身体的な体格の中に運載している」⁽⁴⁶⁾といふ、自由なる社交社
 会についていえば人間にとつて一定の愛情は先天的であり、そして生
 れながらに自己の状態を明示しようとしているということは、よく体
 験するところであるという。「知識及び認識の社会」についていえば、
 「丁度人が他の民族の中に住むようになったとして、極めて容易に他
 の諸形式を受容するという風に思われる。しかしながら何といつて
 も、体験は一面において容易に他の諸形式を受容することを妨げると
 いうことを教えてくれるし、一面において何といつてもなお不成功
 ではあるが先天的諸傾向をあらわにするということを示してくれる」⁽⁴⁷⁾
 とのべている。「教会」についていえば、一般に人間にとつて先天的
 であるということは首肯され得よう。

以上が「協同社会が先天的である」とするシュライエルマッヒャー
 の論拠であるが、この様に各協同社会が一般的なるものとして各個々
 人にうちこぼみ難く内在していると考えられていた。しかも、この所
 謂一般的なるものが各個々人を通して個性化 individualisieren されて
 ゆくところにシュライエルマッヒャーにとつて心深く教育課題が考え
 られていた。彼がこのことについて、多少遊説的に「先ず先ず教育の

種々なる配慮の最後に、教育は人間を個人的な人間として *ein* *einzelnen*
individuellen 措置する。そしてこのことが教育の最も高い勝利であ
 るのだ⁽⁴⁸⁾といつた時、総合の所在を明言し人間の独自性のあり方を確
 信的にいゝきつたと見てよいだろう。シュライエルマッヒャーが「教
 育は人間を、種々なる大きな生活社会の本来的な性質に対して陶冶す
 べきである。しかし同時に、いろいろの不完全なるものに相反対して
 活動するために、生徒の裡に力と自由を發展さすべきである」⁽⁴⁹⁾と説き
 きたり、「生活社会に真に依属するところの各人は、その協同社会の
 原理を自己自身の裡に所有し且その協同社会と、生き生きした相互作
 用を営むのである」⁽⁵⁰⁾と説き去る時、教育の最後に「個人的な人間」と
 してたゞずむ考慮が根底にあると考えてよろしかろう。そして、この
 ことは何も一般的なるものから脱出する乃至超越するというものでは
 断じてないのである。いわば、コーエンの論評を甘んじてうけるとし
 ても、個人的なるものと一般的なるものとのシュライエルマッヒャー
 的综合の結果誕生する第三の存在と見做してよく、彼が教育の究極点
 をこゝに求めたのも、思えば彼の思想の当然の帰結といえようか。

引用文献

(教育学担当)

1. herausgegeben von G. Platz, Schleiermachers pädagogische Schriften, 1902, S.21
2. *Ibid.*, S.22
3. *Ibid.*, S.502
4. E. Durkheim, *Education et sociologie*, 1934, P.51
5. *Ibid.*, P.58

6. *ibid.* P.58
7. *ibid.* P.93
8. *ibid.* P.63
9. *ibid.* P.64
10. *ibid.* P.111
11. *ibid.* P.111
12. *ibid.* P.111
13. P. Natorp, Allgemeine Pädagogik, 1927, S.24
14. *ibid.* S.25
15. *ibid.* S.26
16. *ibid.* S.26
17. *ibid.* S.37
18. *ibid.* S.11
19. *ibid.* S.11
20. Hermann Rolke, Die Bedeutung Schleiermachers für die
Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik, 1919, S.10
21. Jonas Gohn, Theorie der Dialektik, S.48
22. *ibid.*, S.49
23. Hermann Rolke, Die Bedeutung Schleiermachers für die
Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik, 1919, S.10
24. Schleiermacher, Entwurf eines Systems der Sittenlehre,
1835, S.:39
25. *ibid.* S.58
26. Herausgegeben von Platz, Schleiermachers pädagogische
Schriften, 1902, S.502
27. *ibid.* S.502
28. *ibid.* S.36
29. *ibid.* S.499
30. *ibid.* S.36
31. Hermann Rolke, Die Bedeutung Schleiermachers für die
Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik 1919, S.24
32. herausgegeben von G. Platz, Schleiermachers pädagogische
Schriften, 1902, S.424
33. *ibid.* S.424
34. *ibid.* S.424
35. *ibid.* S.424
36. *ibid.* S.424
37. *ibid.* S.508
38. *ibid.* S.508