

教育哲学研究におけるフィヒテ教師論の現代的意義

Modern Significance of Fichte's Teacher Theory in the Education Philosophy Studies

清多 英羽
Hideha SETA

青森中央短期大学幼児保育学科

Department of Infant Education, Aomori Chuo Junior College

本稿の目的は、近代教育思想における教師論の様々な展開を主要な領域として、フィヒテ教師論の現代的意義を教育哲学的な見地から提示することである。今から2世紀以上前の近代的教師論を研究することに現代的意義を見いだすのは、〈近代〉の教師論が〈現代〉のそれへと有機的に連なっていく文脈を発見するときである。以下では、「近代」や「近代教育思想」を教育哲学研究として検討すべき学術的理由・正当性にふれ（第1節）、なかでも近代的教師論を検討することのねらいを明確にし（第2節）、公教育制度成立の間際である、いわゆる「教育の世紀」であった18世紀のドイツの教育制度および教育思想をふまえながら（第3節）、フィヒテ教師論の現代的意義を提示していく（第4節）。

第1節 「近代」、「近代教育思想」を扱う理由

教育哲学研究が「近代」、「近代教育思想」に注目する理由は何であろうか。

スローン曰く、「近代性が生み出した特有の成果や問題は、いまやグローバルなものであり、地球上のいたるところで人びとが共有しているものである」（Sloan,D.M.1983:v）。こうしたなか、教育哲学の研究・関心の向かう先に「近代」を選択するならば、その選択の学術的な正当性がすべからく示されるべきである。これを曖昧にし、「近代」に生じた教育的諸事象・思想を、事実のたんなる羅列として記述する教育哲学研究は学術的な意義に乏しい。それは単なる「報告」にすぎない。教育哲学研究がいにしへの教育思想家たちの主張を要言し、それらを報告のごとく並べたてるだけであるならば、このような研究には“現代的意義”はみとれない。それゆえ、現代において「近代教育思想」の教育哲学研究を遂行しようとするれば、さしあたり「近代」を対象とする学術的意図が明示されなければならない。

しかしながら、かつて「近代」を研究対象とした先人たちにとって、教育哲学研究はその手法の上でやっかいな問題をかかえていた。近代の古典思想は底なしの宇宙とみまごうほどの奥深さをたたえており、それ自体理解するだけで多大な苦勞を要する。とくに邦訳環境が不十分だった戦前は、教育哲学研究として発表された成果のなかには、いわゆる「報告」をもって是としたものもあった（下司

2016 : 255-296)。

一般に思想研究の目標の一つに、文脈の発見、がある。或る思想家の作品とまた別の思想家の作品との間に流れる文脈を発見することによって、その思想家のもっていた新たな学術的価値に気づかされることもある。まさに文脈の発見によって、古典思想家は評価し直され、現代的な価値をもつ。フィヒテ研究でいえば、彼の思想の底流をなす文脈には、カントから端を発するドイツ観念論の系譜の独自の思想形成の文脈、ルターの宗教改革から近代国家成立にかけてのプロテスタンティズムの文脈、公共性構築理論としての自我の共同性の文脈（池田 2002:29-60）、啓蒙主義から始まる国民教育にむけた世論形成といった、従来から指摘されてきた文脈がある。フィヒテ思想もこれらの文脈によって再評価され続けてきた。そして、本論文が新たに提起しようとしている、聖職としての崇高な使命をもつ教師と国家の関係性という文脈も、こうした系列に属するものである。

いわゆる文脈とは、そこにあるものである。何らかの事情で、これまで多くの研究者が素どおりして気づかなかっただけで、ずっとそこに横たわっていたものである。われわれ研究者は決して文脈を創り出すのではない。それは捏造である。また、あらかじめどこかで作った文脈をスケールのごとくあてはめるのではない。それは適用である。思想研究における文脈の発見は自然科学のそれと等質である。ニュートンが万有引力を発見したのは、彼の目に日常的に触れていた「物体の自由落下」という現象のなかに数式が横たわっていたからである。ガリレオが地動説を唱えることができたのは、彼が天体の見かけ上の動きのなかに真の天体の関係性が横たわっているのを見透したからである。ちなみに、この発見という行為の本質について、フィヒテは次のように明瞭に述べている。「人はそれを知ることなしに行いかつ所有している。しかし、哲学者はそれを発見する」（GA,II,7,98）。

くわえて、現代のわれわれが「近代」に対峙することに意味を求めるように、「近代」にたいする「中世」も似たような事情にあった。長い間、「暗黒の時代」（Dark Ages）と評されてきた「中世」は、ホイジンガ（Huizinga,J. 1872-1945）らによって、20世紀以降に評価し直され（Huizinga 1919）、いまやそれは「近代」と隔絶した時代ではなく、それどころか「近代」へとつらなる豊穡な諸萌芽をはらむ時代とされている（八木 2000）。或る時代に先行する時代は、歴史の必然的な諸文脈のうちに位置するからこそ、先行する時代の制約を免れえない。「暗黒の時代」という用語は後世人の見識が脆弱だったことを正当化する言葉としてあてられていたにすぎないのだ。

このような視点に立つことによって、以下では、文脈の発見という学術的な関心を中心にすえながら、「近代」、「近代教育思想」を教育哲学研究の対象とすることの意図を詳説していきたい。

（1）なぜ「近代」に教育哲学的な関心を向けるのか

教育哲学研究の学術的関心の先に「近代」をすえる理由は、第一義的には、「現代」が「近代」を始点として綿々と連なった様々な諸契機が有機的に連関した総体だからにほかならない。「現代」の諸課題の解決に向けて実践的に行動しようとするならば、こうした観点で「近代」にその解決の手がかりを求めることは合理的な態度である。同様に、現代における教育のアポリアと格闘するのであれば、近代の思想的潮流を検討・整理する作業を教育哲学研究として欠くことは許されない（原 1999）。

現代に生きるわれわれは、政治、経済、農業、環境、貿易、エネルギー、教育等、グローバルな諸

分野における課題と向き合っている¹。各分野の課題は無国境的、横断的、総合的にからみあっており、国境を超えた国家相互のレベルでそれらの解決に向けて努力し続けることが要求されている。これらの諸課題は現代になって、突然、噴出したのではない。課題が課題として顕在化する背景には必ず伏線がある。これらの伏線を見逃して、近視眼的に諸課題の現状を注視していても、難題の解消にむけた方策を構想、構築、実行するためのアイデアをひねりだすことはできない。

ところが、思想研究界には最近まで近代を超克しようと格闘する超越的、敵対的な動きがあった。それは、一般には「ポストモダン」や「現代思想」と命名された一連の思想運動である（仲正2006：14）。たとえば、それらは、ルネサンス、宗教改革、啓蒙主義を契機として相互可侵的に発現してきた理性至上主義（Troeltsch, E. 1913）が、ポストモダンによって徹底的に排除されようとした、という立場にたつ言説である。かつて、フーコー（Foucault, M., 1926-1984）は、「人間が人間の知に提起されたもっとも古い問題でも、もっとも恒常的な問題でもない」（Foucault, M. 1966:409）とし、西洋近代のエピステーメが生み出した人間観の脆弱性を指摘し、それを「人間の終焉」と表現した。

ポストモダンの論客たちは、このように近代と激しく対立することによって西洋近代における理性至上主義を拒絶した。この意味で、ポストモダンは「真実、理性、アイデンティティ、客観性、普遍的進歩、解放、単一的枠組み、歴史的筋書き、論理の究極的基盤といった古典的概念を、徹底的に疑う」（Eagleton, T. 1996:5）ことによって近代を否定したといえる。そして、彼らが強弁したのは、近代の理性至上主義が人間とみなさないものにたいして、非人間的で、冷徹で、支配的になったという事実である。

理性至上主義の行きすぎた結果として、地球環境問題、つまり環境汚染や外来種の侵蝕等がよく引き合いにだされる（Carson, R.L. 1962）。グローバル化した世界において人類が「宇宙船地球号」（Kenneth E. 1968）の乗組員とみなされるようになった今、なぜこうした問題を招くにいたったのか、近代の理性至上主義は思想的要因として槍玉にあげられるようになった。その始原には、やはり18世紀、いわゆる「啓蒙の世紀」において盛んに議論された、人間理性によってあらゆる事柄を支配しつくすように運命づけられた人間の規定があった。自然は人間によって支配されるべきものという自然観はフィヒテにもみられる²。

ところで、近代の理性至上主義の勢いを後押しするような、学問的な成果が西洋を中心に活性化したことも考慮に値する。それは、中世から近代にかけて飛躍的に進歩してきた自然科学の発達である。

中世のキリスト教会を主とする社会維持のためのシステムは、近代以降時間をかけて「科学」（もしくは科学の論理）を主とするシステムにとってかわられていく。人々は神を信仰することから徐々

1 OECD（経済協力開発機構）では、持続可能な社会の構築を目標とするとともに、グローバルな課題に国家として取り組むことを推奨している。日本における主要な課題は、「内需主導の成長戦略、雇用、環境と気候変動、教育、税制改革、医療・介護、年金、地域政策と地方分権」が示されている。（OECD（2009）「日本の政策課題達成のために OECD の貢献」）

2 フィヒテの初期に書かれた知識学である『全知識学の基礎』（1794）においては、自我でないもの＝自我以外のもの、つまり非我（Nicht-Ich）は自我によって克服されるべき当為として現れる、と想定されている。これは、同時代の論敵から20世紀に入ってからのポストモダニックな論客まで、フィヒテ思想の問題点（閉じられた体系）として攻撃されてきた部分である。

に科学を信仰するように変化を受け入れていった。彼らにとって、地球を形容する表現は中世的な「平たい」から近代的な「丸い」に変更され、たちどころにその結果に数式が当てられ、地球上の位置関係はほどなく経度と緯度とによる座標軸に固定されていった (Mlodinow, L. 2002:70-75)。やがて地球は自転するだけでなく太陽の周りを公転するとされ、地球と太陽の距離関係は引力と遠心力の釣り合いによって説明され、これと同様に月や他の惑星との距離関係も数式によって証明されるようになった (Padova, T.d. 2009)。当時の人々が経験していたおおよそありとあらゆる自然や自然現象への洞察は、現代的な水準から見れば不正確なものもあったが³、楕円体としての地球は座標によって秩序的に固定され、そのうちにおける諸現象は数式によって美しくも単純に法則化され、近代人はそれらのうちに「理性の結晶」を見いだしつづけた。こうして、ガリレオ (Galilei, G. 1564-1642)、ケプラー (Kepler, J. 1571-1630)、ニュートン (Newton, I. 1642-1727)、アインシュタイン (Einstein, A. 1879-1955) 等へと続く物理学の栄光の歴史と、これに伴走するデカルト (Descartes, R. 1596-1650)、ガウス (Gauß, J.C.F. 1777-1855)、リーマン (Riemann, G.F.B. 1826-1866) 等へと続く数学の進歩は、人々を理性万能の夢に誘ったのだった (吉仲 1979)。

このように、ポストモダンの論客たちのいうところの、まさしく理性至上主義による自然の支配が進行している真っ只中に、カントは近代市民の拠り所として次のように述べた。

「啓蒙とは、人間が自分の未成年状態から抜け出ることである、ところでこの状態は、人間が自ら招いたものであるから、彼自身にその責めがある。未成年とは、他人の指導がなければ、自分自身の悟性を使用し得ない状態である。ところでかかる未成年状態にとどまっているのは彼自身に責めがある、というのは、この状態にある原因は、悟性が欠けているためではなくて、むしろ他人の指導がなくても自分自身の悟性を敢えて使用しようとする決意と勇気とを欠くところにあるからである」 (Kant, I. 1784:35)

こうしてカントは、理性の自由な使用が個人としての近代市民の育成に欠かせないと近代人を鼓舞した。この表明は、近代市民社会の形成がイギリスやフランスなどの他国に遅れをとっていた、とくにドイツの人々を勇気づけるには十分だったが (阿部1998:179-180)、これもポストモダンの論客からすれば理性至上主義のたどった誤った通過点と貶められてしまう。

とはいえ、ポストモダンの議論に特徴的にみられるように、自分たちの生きる「現代」と断絶したものであるとして「近代」という過去を遮断することは、その議論がどこに向かっていようとも、到底、建設的な手段とは思えない。この立場に立って近代を非難しても、近代の欠点をあげつらうことはできるかもしれないが、結局のところ、オルタナティブな手段を獲得することはできない。というのも、ポストモダンの手法で断罪的に近代を超克しようとし、近代を徹底的にこき下ろすやり方では近代を乗り越えたことにはならないからだ。例えば、フィヒテ的な自我がメタ理論のメタ理論という循環論を生み出す、実体なき空虚な意識理論の体系だと断罪したとしても、それをもってフィヒテを乗り越えたことにはならない。フィヒテは少なくとも、人間の思考法則の観察からその循環を「発見」

3 ここでは例えば、ガリレオ＝ガリレイの自由落下の速度計算において、現代で言えばストップウォッチのような正確に時間を計る機械がなかったことから、正しい値との若干のズレがあったことを念頭に置いている。

するわけであって、乗り越えるということはその枠内で理論と理論をぶつけあった上で行われるべきであり、それを超越的に乗り越えてしまうというのは、いわば乗り越えたという錯覚にすぎない。つまり、彼らは近代に反発するという仕方ですら逆に近代に制約されているにすぎない。イーグルトンがいうように、「ポストモダニズムがどんなにモダニズムを批判したとしても、結局、ポストモダニズムもモダニズムの末裔」なのである（Eagleton,T. 1996:80）。

それゆえ、「近代」という領域に学術的な関心を寄せるならば、われわれには現代が内包する近代の内実を真摯に反省して、現代を構成する一要素としてそれを自覚し、自明性に隠されたものとしてそれを暴露していく用心さが必要なのである（Habermas,J. 1988）。

（2）なぜ「近代教育思想」に教育哲学的な関心を向けるのか

「近代」をその一部として胎内に取り込んでいるのが「現代」である。したがって、「近代」の検討には現代的意義がみつめられる、というのがここまでの主旨だった。つづいて、「近代」の「教育思想」に関心を寄せる理由について説明したい。

「近代教育思想」に焦点をあてるのは、そこが現代教育の出発点だったからである。無論、教育自体の歴史は近代どころかはるか太古にまで遡るであろうし、学校の歴史にしても今から4000年以上前のメソポタミアにそれは存在している（Raftery,D. 2016:12）。にもかかわらず、あえて近代教育思想を起点だとするのは、いわゆる「公教育制度」の成立を念頭においているからである。現代人のわれわれは日本の優れた公教育制度に慣れ親しんでおり、すべての子どもたちが6歳の4月に小学校に入学することにだれも疑念をはさまないし、イリイチ（Illich,I.,1926-2002）の言葉を借りれば、「価値の制度化」（Illich,I.）が進み、教育を受けるということは学校に通うことだと信じている。

もし、こうした公教育制度を採用している現代において、これに関する教育的なアポリアがあるとするれば、思想研究としてはそれにどう対処すればよいだろうか。定めし、「近代教育思想」に遡って難題の萌芽がそこになかったかから調べるだろう。なぜならば、「近代」は西欧で公教育制度が成立する過渡期にあたるからである。

近代教育思想家に括られる、コメニウス（Comenius,J.A.,1592-1670）、ロック（Locke,J.,1632-1704）、ルソー（Rousseau,J.J.,1712-1778）、ペスタロッチ（Pestalozzi,J.H.,1746-1827）、ヘルバルト（Herbart,J.F.,1776-1841）等は、各々が豊穡な教育思想体系を形成し、教育「論」、教育「学」の形式を問わず、相互に影響し合いながら「近代教育思想」の熟成を促した。

そして、19世紀以降に急速に世界各地において整備される公教育制度は、さしずめこれら「近代教育思想」の産物である。例えば、教育熱心な啓蒙専制君主に恵まれ、18世紀にいち早く初等義務教育を導入したプロイセンでは、1810年には教員免許の取得が義務づけられ、その後中等教育制度も整えられていった（平野1981:43-49）。プロイセンで公教育が整備されていく過程と、西洋における「近代教育思想」が成熟していく過程とは時系列からみて同調しているといえるし、その他の国々でも程度、内容に差こそあれ事情は同様である（牧 1990）。

「啓蒙の世紀」、「教育の世紀」と呼ばれる18世紀から19世紀の初頭にかけては、西洋人が「教育」という営為の価値に気づき、その夢を活版印刷術の飛躍的進歩に乗せて、すべての人々と共有しようと画策した時代だった。コメニウスは絵入教科書という低年齢児向けの直観的な教材を開発

し (Comenius,J.A. 1658) 、ルソーは幼児期の存在を啓蒙的に世間に広め (Rousseau,J.J. 1762) 、ペスタロッチは幼児の成長の観察のうちに認識の発達過程を驚異をもって発見した (Pestalozzi,J.H. 1801) 。

そして、フィヒテもまた、西洋人が教育の新しい形を試行する過渡期を生きた。彼は、まさに西洋において公教育制度が導入される直前期に活躍した。公教育制度が構想され、広まっていくためには、国家によって教師が育成されなければならない。つまり、公教育以前の「教師」と公教育以後の「教師」とでは、同じ呼ばれ方をしているとしてもその役割や使命という点で、決定的な違いがある。フィヒテはそうした時代状況の中で、教師に関する著作 (学者論) を三作品発表した。今まで見過ごされてきたこの点にこそ、フィヒテ思想に新しい側面からアプローチできる可能性がある。

そして、公教育が導入される直前期は、同時に、教育を「当為」として論じた時代の終焉も意味している (土戸 1982) 。フィヒテやペスタロッチは「教育とは何か」と近代教育学が問う以前の、最後の代表的な、「教育における当為一元論」の論客とされる。それはいわば教育を細分化した科学として追究する前夜だったといえる。彼らは教育のあるべき姿という提示の仕方でも、教育を論じてきた最後の教育思想家たちである。その後、当為として説明される教育論は限界にぶつかり、教育を反省する機運が生じて、「教育とは何か」という問いを立ててからでなければ先に進めなくなった (Herbart,J.F. 1806) 。

フィヒテ思想のうちにも、公教育の実施へと連なるような思想的な意義がある。これまでの教育哲学研究におけるフィヒテの評価は、ヘルバルトにおける教育学の構築に反面教師的な意味で貢献したことに集約されたり (原 1971) 、『ドイツ国民に告ぐ』における国民教育論の中にわずかにフィヒテの教育論を見出したりすることに終始してきた。そうした先行研究の射程とは異なり、著者によるフィヒテの教育哲学研究のねらいは、フィヒテは「教育とは何か」を「学」としては構想しなかったかもしれないが (土戸 1983) 、 「教師とは何か」は徹底的に考え抜いているということを検討することによって、従来のフィヒテの教育哲学研究における評価を前進させ、西洋教育史におけるフィヒテの再評価を迫ることである。

第2節 近代的教師論を検討することのねらい

前節においては、「近代」と「近代教育思想」にわけて、2つの領域を教育哲学研究の対象とする意義について、それぞれ検討してきた。つぎに、2つの領域のなかから「教師論」に限定して論じることの意義について以下では整理していく。

(1) 現代において「教師」とは何かという問いを発する意味

現在に至るまで、教師を論じる切り口には典型的なパターンがある。一般に、教育学における教師研究は、『教師はいかにあるべきか』を問う規範的接近か、『いかにして教師になるか〈養成するか〉』を問う生成的〈教育的〉接近において議論されてきた(佐藤 1998a:4)。こうしたアプローチにたいして、「教師であることは何を意味しているのか」、「なぜ私(あなた)は教師なのか」という「存在論的接近」は長い間放置されてきた。現場の教員の意識にも、『教師であること』への問いは無意識の中に幽閉されていて、まれにしか現出することはない(佐藤 1998a:5)。というのも、教師への存在論的接近は、教師としての「居方」が問われる難題(アポリア)を産むからである。

辞書的な説明をすれば、現代の教師とは、公の資格等をもち児童生徒にたいして学術や技術・技能を教授する人、となる。小中高等学校の教員に関していえば、彼らは教育職員免許法に基づいた教育職員免許状を保有し、かつ自治体単位(私学の場合は法人単位)で行われる教員採用試験に合格することで、教員としての資質・能力を担保されている(谷田貝 2002:9)。

彼らのうちの大半が、高等教育機関において教師となるべき教育・訓練を受けているが、その比重は『教師はいかにあるべきか』を問う規範的接近か、『いかにして教師になるか〈養成するか〉』を問う生成的〈教育的〉接近に偏っている。いったん、教育現場に飛び出せば、実践的な指導力問われる昨今にあって、教員養成を旨とする高等教育機関のカリキュラムは、自然、実践力の涵養へと傾く事情はわかる。ただし、教育現場の荒波に揉まれるうちに「教職とは何か」という根本的な疑問をもつこともある。というのも、現実的な困難にぶつかったときに、それへの解決策を講じる第一歩となるのは、「われわれの本業とは何か」という、つまり「教師とは何か、何者なのか」という存在論的な問いそのものだからである。この立脚点がブレているときに、われわれは言いようのない不安に駆られる。

このように、本来的には、教師への存在論的接近は普段の職務においては生物にとっての空気のように目立たないものであるが、それが欠けていると決定的に困窮する事態を招く素地なのである。しかしその一方で、われわれはこれまで教師への存在論的接近をないがしろにしてきた。その歴史は、公教育制度の黎明期、西洋諸国においてもいえるし、戦後日本の教育制度改革期においてもいえる(細谷 1956:391-397)。なぜならば、教育の歴史において教師は常に後回しにされてきた、からである。いつの世も、どこの国も、彼らの目の前には、教育されるべき子どもたちがあふれていたのである。しかし、そのタイミングで、まさに目の前の子どもたちを教育したいという決意が成り立った時点で、つねに教師は不足していたのである。だから、先人たちは、まず教えられそうな人物に教師を依頼した。そうやって、「教師ができそうな人物」をかき集めて、教育機関が運営されることになったのである。

なるほど教師としての職務は初めはこうした状況でもなんとかこなせるかもしれないが、教育方法

上の困難にぶつかったときにつまずくことになる。たとえば、産業革命期のイギリスで花開いたモニトリアル・システム（助教法）⁴は、一斉授業型の学校イメージを定着させたという教育的な功績があるものの、その一方で、決定的に、教師への存在論的接近の欠如が露呈していた。生徒たちに学ばせたい教育内容が複雑化・増加したときに、モニター（助教）の能力では追いつかなくなったのである。つまり、そこでは教師の存在論的規定が欠けていたのである。

（2）公教育の黎明期に「教師」に起きた変化

日本においては、明治の学制公布から敗戦までの間、「教職を『聖職』とする教職観と教師を聖職者とする教師観が支配的であった」（高橋 2001:154）。「聖職」として広く国民に受け入れられたのは、天皇を中心とした中央集権国家体制において、臣民育成を担う崇高な使命が「教師」には課せられる、という文脈の中で教師が職責を果たしていたからである。

明治以降の、教職を聖職とする状況は、江戸時代の教育機関における教師の役割や使命とは一線を画すことがわかってくる。当時の藩校は、主として藩の領域内に限定して、武家の子息を中心として儒学、国学、洋学の教育が施された。彼らには封建領主への忠誠心はあったであろうが、国家への構成員を育成しているという誇りや自覚はなかった。一方で、江戸前期から吉宗の享保の改革を経て江戸後期にかけて教育熱は向上しつづけ、「江戸時代全期を通じて全国各地に267の大家が藩校を設立」（大石 2007:73）した。

江戸時代の代表的な民間の教育機関である寺子屋にも「お師匠さん」と呼ばれる教師がいた。彼らは、一定数の子どもたち（寺子もしくは筆子）を身分階層の別なく受け入れ、3R'sの教育を施した。師匠になるための資格試験はなく、読み書き算に秀でた人物がその役割を担った。有名な師匠は死後に筆子塚なるものが建立され、故人の死が悼まれるほど尊敬された（高橋 2007:77-82）。このように、江戸時代の民間教育における「お師匠さん」は勉強だけでなく、いわゆる「しつけ」のようなことも請け負っていたので、人格的に優れているということが世間の人々から期待されていた。すなわち、『礼儀なき子どもは読み書きを学ぶ資格なし』が師匠の鉄則であった」（高橋 2007:66）。

やがて、藩校にしても、寺子屋にしても、明治期には一挙に国民皆学の公教育制度にのみこまれていくことになった。「藩校の中には、廃藩置県以後、中等学校など近代学校の母体となったものが多い」（大石 2007:73）し、そこで教えていた人材が新制度の枠組みに駆り出される構図も容易に想像できるところである。また、急ごしらえの公教育制度においては、教師の人材不足という難点につきまといわれ、結局のところ「封建時代における寺子屋の師匠の上に、いわばつぎ木の如くに非連続的に連続した」（唐澤 1955:1）状態だった。とはいえ、新制度において扱われる教科書は、急激な変化だったため、明治13年くらいまでは、外国文献の翻訳や西洋の紹介書にすぎなかった（藤田 2005:159）。

こうして、教師の存在論的規定に、江戸時代から明治時代にかけて或る変化が生じた。江戸時代は

4 モニトリアル・システム（助教法）は、18世紀のイギリスで、ジョゼフ・ランカスターとアンドリュー・ベルによって同時期に開発されたとされている。優秀な生徒（モニター、助教）を教師役とし、他の生徒たちに教えさせた。慢性的な教師不足を補うオルタナティブな方策として重宝されたが、教室環境の悪さ、教授内容・種類の膨張、監督教師の怠慢などによってほどなく姿を消すことになった。

幕府の厳しい規定はなく、藩校、寺子屋等の教育機関で扱う教育内容は自由度が高かった。江戸末期の私塾、家塾の乱立はその好例である。つまり、この時点で当時の日本の為政者たちは、教育のもたらす人民への影響・効果について、現代人よりは安く見積もっていた。当然、教える人物とは何者かという、教師の存在論的規定はほぼ構想されてこなかったとみてよい。しかし、明治政府が天皇中心の国家を建設し、天皇が国民に教育を授けるという枠組みを設定したときに、大きく変わった。つまり、教師という職業が国家と結びつき、「聖職」を帯びていったのである。

そして、明治・大正期は、西洋教育思想が日本に流入した時期でもある。その一部であるフィヒテの『ドイツ国民に告ぐ』は1917年から1999年の間に最低でも16本の翻訳が公刊されている。これらの翻訳の中には、「『現代』ドイツに於けるフィヒテ再評価が『現代』日本にとっても有意義であり『他山の石』とすべき」（早瀬 2014:313）だとするものもあった。こうした翻訳の多さは、戦前の日本の国家体制にとって、『告ぐ』に使い勝手のよさがあったものと思われるが、ドイツの近代国家の成立と日本の近代国家としての歩みには等質の助走を経てきたとはいえないので、実のところは表層的な部分のみをフィヒテ思想から受容しようとしたにすぎない。戦後、日本にマルクス主義が根づかなかったように、その思想の前提を共有できていない二つの国家間においては、いかに翻訳がはかどろうともその本質を分かち合うことはできなかったのである（仲正 2006:42）。周知のとおり、明治の学制から教育令、学校令へと順次整備されていく日本の学校教育制度に並行する形で、日本人は多くの西洋教育思想を「日本的に」受容し続けてきた。そこには、江戸時代には考慮されていなかった、教師に関する西洋由来の存在論的規定が内包されていたにちがいない。

（3）西洋近代を出発点とする「教師論」という文脈を検討する意味

さて、ここまで、教師への存在論的接近をわれわれが欠く傾向にあるという前提に立って、日本の公教育黎明期の教師を取り巻く状況を概観し、その結果、江戸から明治期にかけて、近代国家の成立による、「教師」の役割・仕事に大きな変化が起き、同時に教師の存在論的規定にも変更が加えられたであろうことをみてきた。

明治期以降に輸入された西洋教育思想は、18世紀以降の「啓蒙の世紀」「教育の世紀」と呼ばれた時代の産物である。ヘルバルト、フレーベル、モンテッソーリ（Montessori, M. 1870-1952）らを皮切りに、おびただしい数の教育思想家たちの思想が輸入された（小澤 1993）。戦前の教育学はそれらの思想紹介に労力の大半を割いている。この点から明らかになるのは、われわれが真っ只中にある現代教育が、江戸時代からの教育史の文脈だけでなく西洋教育史の文脈の中にも位置づくということである。

すくなくとも、江戸時代までは「教師」とは何かという存在論的な難題を国家との関わりで論じる必然性がなかった。明治期に入って、教師は国家の管理下に入る。この時点で、当時の教師たちが、「教師とは何か」という存在論的な規定について想いを馳せる隙はなかったはずだ。臣民育成を担う崇高な使命が教師に与えられ、教職は聖職となる。つまり、明治期の教師の存在論的規定は、上からのお達しとして国民に授けられた。そして、これを裏づける理論として、近代の西洋教育思想はおあつらえ向きだったのである。

日本が輸入した近代ドイツの教育において教師というのは、市民社会の成立を基盤として、「国家

との関わりの中で」構想されてきたものであり、国家権力（や教会権力）と現場の教師の教育との間の綱引きがシビアな問題として語り継がれてきた歴史的背景をもっている。トラップ（Trapp,E.C. 1745-181）が「教会が存在する限り、つまり、それは当然のことではあるが、教会の維持・存続ということが教会の第一の目的である限り、教育の自由は法的にはどこにも存在しえず、実体的にも存在しえない」と述べている（Trapp,E.C. 1793:157）ように、当時のヨーロッパの教育現場では、教師が生徒のために適切な教育を施そうとしても、教会からの横槍が日常的にはいつてくる状況だった。教師は教義問答（カテキズム）のような暗記中心の教育に異を唱えて、理想の教育を実行しようとしてもすぐに覆される憂き目を経験してきた。彼らが「教育とは何か」「教師とは何か」を構想するのは、こうした社会的な背景がその理由としてある。

現代のわれわれは、教師には「崇高な使命」がある、という前提を生きている。それは、教育基本法に明確に示されている。

第九条 法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。

教師には、「崇高な使命」があり、教職に関する研究・修養を欠かさず、職責を果たさなければならない。法律として示された美しい言葉「崇高な使命」は、どこからきたのだろうか。日本の教師が背負うことになったこの言葉は、いつごろから、どのような経緯で、あたかも教師の存在論的な規定のように扱われるようになったのだろうか。

こうした問いに答えることが、まさに、教育哲学の仕事である。

それは、現代を近代のもつ豊穡な内実を受け継ぐ時代として洞察することによって、近代を現代の「教師」観の出発点とみなし、教師の現代的問題の本質を明らかにすることである。この作業は、現代における教育のアポリアを、近視眼的に観察することを防ぐことができるだけでなく、一定の文脈において考察することを可能にすることから、いわば近代対現代というステレオタイプな図式で教育のアポリアを見ずに済むという利点がある。そしてこれは同時に、教育や教師、子供を取り巻く近代的な時代状況における「教師」の役割・位置付けを歴史的な制約のもとで切り取り現代の「教師」を考察するという意義をもつ。

第3節 18世紀ドイツ教育思想および教育制度とフィヒテの位置づけ

ここまでの節において、教育哲学研究の立場から、「近代」、「近代教育思想」、「教師論」に注目する理由について整理してきた。本節ではその関心がなぜ「フィヒテ」の教師論に向けられるのかを説明するために、さしあたって、フィヒテの時代に前後を含めて、ドイツの教育思想・教育制度がどのような状況であったかを、文化史的な背景から啓蒙専制君主と市民階級における教育熱に触れた後、近代教育思想の興隆と近代教育制度の成立を軸に説明しつつ、明らかにしたい。

(1) ドイツにおける啓蒙専制君主と近代市民階級の教育熱

ディルタイ (Dilthey, W. 1833-1911) はドイツ啓蒙主義を評して次のように述べている。「ドイツ啓蒙主義の活動の中で、教育の改革ほど世のためになり、また後世に広く好評を博したものはない」(Dilthey, W., 1927:109)。ドイツでは、啓蒙主義と教育改革が一体として進んだ。それには、教育熱心な専制君主に恵まれた幸運とプロテスタンティズムの大きな流れに乗っていたことが深く関わっている。

神聖ローマ帝国においては、1642年にゴータ敬虔公 (Ernst I., der Fromme 1601:1675) によってゴータ学校方策 (Gothaische Schulmethodus) が出され、領邦による教育の統制に先鞭をつけた。こうして切り開かれた伝統を土台にして、軍人王フリードリヒ・ヴィルヘルム (Friedrich Wilhelm I., 1688-1740) は1717年に一般的就学義務令を発し、5歳から12歳の子どもに対して義務教育を課した。跡目をついだ、啓蒙専制君主の代表格であるフリードリヒ大王 (Friedrich II., 1712-1786) は、拷問の原則的廃止や、袋刑の廃止にはじまり、出版・婚姻・信教の自由など啓蒙主義的な諸改革を断行していった。軍人王に追放されたヴォルフ (Wolff, C. 1679-1754) も再びハレ大学に呼びもどした。父とはまったくそりが合わなかった大王だったが、その教育熱だけは引きついだ。彼は国民の教育に関心をもち、啓蒙専制君主としてふさわしい教育に関する業績を、晩年にかけて著作として残している。例えば、『騎士学院令』(1765)、『教育書問』(1769)、『自己愛論』(1770年)、『道徳問答』(1770年)などがあげられる。大王には、教育を通じて道徳的な公民を育成し、社会の安定を図ろうとする意図があった。「これらはみな、荒廃した人心を野蛮から救い出し、身分や地位に応じた貢献をなす能動的な公民に育てよう、という壮大な構想に貫かれたものだった」(屋敷 2016:99)。

18世紀に神聖ローマ帝国の巨大国家であるプロイセンに教育熱心な啓蒙専制君主を産んだのには、もちろん偶然や幸運といわねばならないことも多かるうが、ルターに始まる宗教改革の運動がその発端にある。イタリア・ルネサンスの人文主義がアルプスを越えて北上するのを待たずに、ドイツでは宗教改革が起こった。ルターのカトリック教会への改革運動は、のちにプロテスタンティズムと称されるようになった。プロテスタンティズムは、その聖書主義から明らかなように、すべての人民にとって文字が読めることが信仰を継続していく上での大前提となる。ここに、ドイツにおいて「教育」が盛んになっていく一つの要因がある。つまり、信仰は「個人」の問題となり、「個人」が信仰のために聖書を読むための教育を受けなければなくなった。

こうして少なくともプロイセンでは、市民に教育の自由が与えられ、自由に思想・信教する権利が国家から認められていた。こうした風潮は、近代市民の教育熱を煽るのに十分だった。

さて、当時、ドイツの市民階級は大家族ではなく核家族を中心に発達してきた。父親が働き母親が

家庭を守るという近代家族のステレオタイプな形態はここを発端にしている。職場が家庭から切り離されたことによって、父親と母親の分業が進み、子どもを家庭内で一人前の大人へと育てる必要が出てきた。それ以前の前近代的家族においては、家族総出で家業を営んでおり、その過程に参加して馴染むだけで、子どもは一人前の大人へと成長することができた。これはいわゆる正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) といえる (Lave,J.;Wenger,E. 1991)。そこでは、わざわざ子どものために教育の時間を確保する優先度は低かった。

しかし、仕事が家庭から分離された近代市民社会においては、子どもの教育が家庭の課題となった。そして、それは女性の仕事とされた。こうして「教育」は近代市民階級にとって、次世代へと引き継ぐ価値をもつようになる。市民階級には、子どもに受け継ぐべき土地、家業がない。とすると、市民階級のアイデンティティを確保するためには「教育」による理念の継承が重要になってくる。こうした事情から「子どもは、将来自分たちの階級の理念を継承すべく必要な教育を受けながら自己形成を行うことが求められる存在」(佐藤 2013:10) となっていった。

この時期に流行した児童文学の状況をみれば、市民階級の教育熱の一端がわかる。挿絵入りという点を児童文学の大きな特徴としてとらえるならば、コメニウスの『世界図絵』 (*Orbis Sensualium Pictus*,1658) は端緒としてふさわしい。それは母国語とラテン語を並べた絵入り教科書である。「コメニウスは、当時の哲学者、とくにフランシス・ベーコンの説にもとづいて、現実の世界の観察を自己の方法の基礎とした。これは当時の全く抽象的な学習方式からみれば一大転換を意味した」(Huurlimann,B. 1959:85)。絵入り教科書はその後教材の主流になり、ヨハン・ベルンハルト・バゼドゥ (*Johann Bernhard Basedow, 1724-1790*) による『初等教科書』 (*Das Basedowische Elementarwerk*,1774) につながっていく。「銅版画入り対話形式で日常生活をドイツ語、フランス語、ラテン語で説明することで外国語と公益的知識を百科全書的に与えようとした」(平野 1981:48-49) この試みによって、児童の発達段階を踏まえた直観教材の開発は、市民階級の教育用の教材として受け入れられ、15世紀以降の活版印刷術の普及とあいまって、爆発的にその後増加していった。

児童文学の中でも、とりわけ有名なのはデフォー (Defoe,D. 1660-1731) の『ロビンソンクルーソー』 (*The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe*,1719) とこれを土台にイノベーションされた諸作品である。デフォーには少なくともこれを児童文学として上梓したつもりはなかったが、この著作がたどる数奇な運命は近代市民階級の教育熱に連動している。そもそも、これを児童文学に結びつけるようなきっかけはルソーが与えた。彼は『エミール』の中で次のように述べている。

「わたしたちにどうしても書物が必要だというなら、私の考えでは、自然教育のもっともよくできた概説を提供する一巻の書物が存在するのだ。この本は私のエミールが読むはじめての本になるだろう。この一巻だけが長い期間にわたってかれの書棚におかれる書物になるだろうし、それはまたそこにいつまでも特別の地位を占める本になるだろう。・・・ [中略] ・・・その素晴らしい本とはどんな本なのか。アリストテレスか、プリニウスか、ビュホンか、いや、ロビンソン・クルーソーだ。」(Rousseau,J.J. 1762:325)

ルソーのこの発言は、18世紀のドイツの汎愛主義派を大いに刺激し、『エミール』に掲げられた教育の理念をいかに実現するのかが、彼らの主要な関心となった。というのも、デフォアの『ロビンソン・クルーソー』は、大人向けに書かれており、児童に読み聞かせても要領をえない表現が多くみられた。それに比べて、ルソーが褒めた『ロビンソン・クルーソー』にみられる特徴は、『エミール』でなされたその説明と矛盾しているところもあり、そこをどのように辻褄を合わせるのかは汎愛派にとっては問題だった。

こうした経緯で登場したのがカンペ (Campe, J.H. 1746-1818) による『ロビンソン・ジュニア』 (*Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch für Kinder*, 1779年) である。この書において、カンペは主要なあらすじをそのままにして、主人公の出身や境遇に変更を加えて、ドイツの子どもたちに受け入れられやすいように工夫をこらした⁵。「注意すべきことは、汎愛主義者たちがルソー的モデルを虚構的存在形態から実践に転化するという問題に直面していたばかりではなく、それ以上にそのような教育をより多くの子どもたちに近づけるという課題に直面していた」(佐藤 2013:15-16) ということである。カンペによる変更は、ルソー主義を矛盾なく教育実践に適應するための工夫だったといえる。そのなかでも特徴的なのは、『ロビンソン・ジュニア』の語りかけ方である。デフォアの『ロビンソン・クルーソー』は一人称の視点から読者に語りかけてくるが、カンペの『ロビンソン・ジュニア』は「父親が子どもたちに話して聞かせる」という設定を採用している。こうした設定を採用するには、「内在化された規範=超自我としての父という側面」があり、「この時代が、ずいぶん父性原理を色濃く表している」(佐藤 2013:22) とみられる。その後、『スイスのロビンソン』 (*Der Schweizerische Robinson*, 1812) といった派生種が誕生していった。

ロビンソンの系譜は児童文学としてイノベーションされたあと、様々な形で世界中に拡散していく。それはデフォアのテキストの潜在的な魅力が爆発しただけでなく、活版印刷術の本格的な普及という恩恵も見逃せない。それに伴って、「18世紀の60年代後半には突然の児童向け出版(雑誌、単行本)の増大」がみられ、「教育の普及に伴って、需要層が拡大し、読書の形態がこの頃から一書精読から多読へと変化した」(佐藤茂樹 2013:17) のだった。

ところで、フィヒテは1797年に息子イマヌエル・ヘルマン・フィヒテ (Fichte, I.H. 1797-1879) をもうけている。その後、1806年からナポレオン軍の占領を忌み嫌い、ケーニヒスベルクをはじめとして逃避行を図るが、その行程には妻子を連れて行かなかった。1808年にはベルリンに戻り、家族で暮らしている (Medicus, F. 1922)。したがって、留守中には子育ておよび息子の教育を妻ヨハンナ (Johanna Marie Rahn, 1755-1819) に任せていたが、息子の自伝によれば、古典語の教育に関しては厳しく指導されたことが回想されており、超越論哲学者の目から息子の知的発達が観察されていたはずである。息子が5、6歳の頃からペスタロッチの教育論の研究に着手しているのも、そうした家族的な関心が学問的関心につながっているし、息子の教育の参考にするようにと実際にペスタロッチの

5「カンペはデフォアの物語を大筋で継承しながら、以上に加えて構成の上で三つの決定的な変更を加えました。ひとつは、ロビンソンの年齢を引き下げて17歳の少年にしたこと、もうひとつは、本来のロビンソンの筋をエピソードにして、それを父親が語り子どもたちが聞くという形の枠筋を加えたことです。この枠筋は30日(すなわち30章)に分節されており、それによって子どもにふさわしい他の活動がおろそかにならないように仕組みられています。そして三つ目は、故郷に帰還し社会の有益な一員になる点に強調を置いたことです。」(佐藤茂樹 (2013) 『ドイツ児童書の社会史 - ほらばなしはいかにして啓蒙の時代を生き延びたか -』 明石書店、19頁)

著作を妻に読むように促している。

こうしたフィヒテの子育ての時期と、児童文学が普及していく様子は重なって見える。このことにフィヒテがどのような影響をどれくらい受けたのかを抽出するのは難しい。ただし、フィヒテの家庭は核家族であり、父親は家庭外に働きに出て、母親が育児・教育を担っていた。すなわち、典型的な近代市民家族の形を保っていたのである。この意味で、子どもへの教育には熱心であったろうし、教育が個人を啓蒙する近代市民の特権だという自覚もあったはずである。だからこそ、フィヒテの教師論を論じるにあたっては、このような時代背景を念頭においておく必要があるのである。

(2) 18世紀ドイツの教育思想的状況

さて、フィヒテの時代に教育熱が盛んになっていった事情を、啓蒙専制君主の存在と児童文学の普及という歴史的・文化的な側面から明らかにしたが、つぎに、フィヒテ存命時の教育思想的状況について、宗教改革、啓蒙主義、産業革命などの歴史的な事象との関係にふれつつ言及し、公教育制度の成立へと向かう道のりを整理したい。

① 宗教改革、啓蒙主義、産業革命

フィヒテの時代における教育思想の状況は、極めて広範囲な影響を、宗教改革（1517 Reformation）から受けている。スイスやイギリス、オランダで勢力を伸ばした急進的なプロテスタントにたいして、ドイツでは保守的なプロテスタントが中心となった。そして、フィヒテもまたこうしたプロテスタンティズムの文脈のなかで生涯を送った。

フィヒテ知識学の構想も、プロテスタンティズムの文脈から説明できる。1804年の知識学講義の中で、思考法則の背後に絶対者（神）の絶対的現象を發生的に見透したのは、個人としての人間のなかに等しく現れる絶対者（神）を理性によって把握するためである。プロテスタンティズムは、カトリック教会によるお告げとしての神ではなく、個人の聖書解釈による神を認める。したがって、神は個人の信仰の問題となり、そこから個人が神をどのように把握するのかという問題が派生する（Oberman, H.A. 2003, McGrath A.E.1988）。フィヒテの知識学は理性に全面的に依存した、その神のとらえかたそのものを問題にしており、かりに理性によって神を把握するならば知識学という方法が最適であり、これ以外の方法はないという問題提起であった。つまり、フィヒテの知識学を理解するためには、先行する中世のカトリック支配の世界観から宗教改革後のプロテスタンティズムへと移ろう文脈理解がその要件だということになる。

フィヒテに限らず、「近代を理解するためには、中世の制度的な疲労を理解しなければならない」ともいえる（深井 2017）。例を挙げれば、神聖ローマ帝国内における贖宥状の乱発が、教皇レオ10世（Leo X 1475-1521）の利己心を原因としてとらえるのではなく、カトリック教会の行き詰った制度疲労の問題ととらえる、というような解釈である。こうした立場に立てば、近代は中世に内在していた萌芽が開花したものとなる。ここでも、先行する時代の検討は“いま”を照射する契機であり、“いま”は先行する時代にその萌芽が内包されている。

宗教改革によって引き起こされた教育熱に連なる啓蒙主義の流れは、個人のエンパワーメントに一層の追い風となった。理性による神の把握、理性による自然法則の把握は、人間に理性という共通の

能力を認めることによって、誰もが真理へと至ることのできる希望を与えた。理性を使いこなすことが、人間としての尊厳であり、理性は万人に平等であるとされた。そこで、その理性を自由に使用できるようにするために、「教育」という営為が推奨されることになる。理性は、知識の丸暗記だけにとどまらず、その知識を使いこなし、知識の根本となるものを洞察できなければならなかった。「啓蒙の世紀」が「教育の世紀」といわれるのはこれがゆえんである（森川 2010）。

国によって充実する時期にばらつきはあるが、啓蒙の世紀だけではなく、産業革命の進行も重要である。イギリスに端を発する産業革命は、人々の暮らしを著しく変化させた。都市部への過密と人口爆発を経験した人びとは、巷にあふれる子どもたちを労働力として教育する方法も考え出した。イギリスで発展したモニトリアル・システムはその典型であるし、ロバート・オーエン（Owen,R. 1771-1858）の幼児教育の取り組みは、理想的共同体において試行され（Owen,R. 1813）、結果は伴わなかったものの、行く末に控える福祉国家への礎となる理念を形成するのに貢献した。

公教育制度がヨーロッパ各国で成立する背景には、宗教改革や啓蒙主義、産業革命などの歴史的事象があり、これらが相互に複雑に入りこんだ諸状況を背景にしていると考えざるをえない。当時も、教育は何かへの「手段」として人々に明確に意識されていた。現在、われわれがなれ親しみ、依存している公教育は、こうした近代西洋の豊穡な歴史・思想・文化の礎の上に成り立っている。そして、この公教育の成立期にはもちろん「教師」が存在し、この近代的教師は現代的教師と通底している。したがって、現代の教師問題を考える際に、近代的教師を検討することからはじめるのには正当性があるといえる。

② ドイツの教育思想的状況

コメニウスは近代教育思想においてその発端の一人とされる。

彼はプロテスタントであり、チェコ兄弟教団の指導者として活動し、30年戦争（1618-1648）の惨禍に巻き込まれた。彼は社会改革のための「手段」として教育をとらえ、公教育制度の実現には至らなかったものの、荒廃した祖国のために体系的な教育のあり方を、革新的な態度で構想した。その教育目標は「有徳」「敬信」であり、「全知（pansophia）」を獲得することによってその達成を可能だとした。「人類を破滅から救うには青少年を正しく教育するより有効な道はほかにはない」とされるその教育法は、主著『大教授学』（*Didactica Magna*,1628）に示されている。また、『世界図絵』によって、子どもの「直観」を活用して「全知」に導こうとした。これは世界で最初とされる絵入り教科書だった（井ノ口 1998:24-26）。子どもの「直観」を教育に援用する手法は、その後、各思想家の解釈によって装飾されながらも教育の効果的な方法として成長しつづけ、ルソー、ペスタロッチなどへとバトンが渡されていった。前節でふれたとおり、絵入り教科書は「直観教授」用の教材として、活版印刷術の爆発的な普及と同調して、近代市民社会の間に勢力を拡大した。ゲーテが自身の幼少期を振りかえって「子供のための叢書の類は、当時はまだ現れていなかった。年輩者自身がまだ幼稚な考えをもっていて、後進の者に自分の教養を伝えればたりと考えていた。アーモス・コメニウスの『絵で見る世界』のほかは、この種のものはいずれの手には入らなかった」⁶と述べたよう

6 これは、『ゲーテ全集』第9巻（潮出版社、1979年）に収録されている「詩と真実」第一部からの引用である。アーモス・コメニウスの『絵で見る世界』とは『世界図絵』のことを指している。

に、近代教育における欠かせない教材として定着していく。

コメニウスのもたらしたこれらの諸成果は、実行に移されなかった点ではやや見劣りするが、教育にたいする情熱、構想力に関しては非の打ち所がない。ただし、彼は近代教育学の祖として“教科書的な位置づけ”で縁取りされることがおおいが、彼だけが近代教育学の唯一の出発点であるわけではない。彼の活躍は、ラトケ（Ratke,J.W. 1571-1635）の仕事を引き継いだ側面があるし、ラトケの仕事にしてもその先人の成果と無関係ではない。さらに遡って、中世のカトリック教会の支配の中で発達してきた女子修道院や大聖堂附属学校における教育実践と方法などの総体が、コメニウスへと続く「近代教育思想」を呼びこむ働きをしたことには疑いがない。

とはいうものの、ここでは、無限に遡上して教育思想の根源までさかのぼることが目的ではないので、やはり一般的な解釈に則って、近代教育学の祖コメニウスからフィヒテの時代の教育思想の状況を整理したい。

さて、コメニウスを中心とした当時の「直観教授」の考え方は、人間に発達段階という自然法則らしきものが備わっていることを暗示した。ニュートンは自然観察において万有引力の法則を発見するが、教育の分野においては人間の中に成長発達の自然法則を発見しつつあったのである。そして、ルソーの天才がそれを世に広めた。これはコメニウスの功績を上書きするものであった。いわゆる「子ども期の発見」は、ルソーの時代から本格化した（Ariès,P. 1960:35-50）。ルソーは、人間の発達を乳児期、幼児期、児童期、少年期、青年期に区分し、それぞれの段階に応じた教育について論じた。当初5巻組で発行された『エミール』の分冊はこの発達段階に対応している。この点において、彼の仕事はコメニウスのそれを凌駕するものであり、「このように明瞭な発達心理学的な、段階論を基礎にして、嬰兒期から青年期までの教育を、段階的に一貫して、体系的に論じた教育論はヨーロッパの教育思想上にも先例がない」（梅根 1968:34）。

18世紀後半になると、ドイツではルソーの『エミール』における教育理念、教授法を現実の教育へと適用する動きが盛んになる。その代表が、汎愛派と呼ばれる一派である。汎愛派は、バゼドウ（Basedow,J.B 1724-1790）を祖とする教育改革運動である。彼は18世紀の後半に、新しい教科書体系を出版し、『初等教科書』を世に出した。これは心理学的な知見を児童の発達段階を重視した教科書であり、大雑把に言えば『世界図絵』の後継書に位置づけられる。彼は1774年、デッサウに汎愛学院（Philanthropium）を設立し、そこに多くの協力者となる教師を招聘した。そこに集った教育改革の志士をまとめて汎愛派と呼んでいる⁷。同志には、前述のカンペ、トラップ、ザルツマン（Salzmann,C.G. 1744-1811）らがいる。

バゼドウは公開授業を設定して、積極的に外部に宣伝し、教育改革者としてヨーロッパ中で有名になった。「教育改革論者がみずからの主張を実際に試行し、かつそれを通じてその革新的な教育改革運動の普及をはかるといふ、新しい運動の展開を見るにいたった」（梅根 1968:93）。彼はドイツに

7 ただし、汎愛派には教育に関する思想上の統一が一枚岩でなされていたわけではない。「トラップは、このカンペの招きによってフィラントロピズムと関係をもつようになった人である。汎愛学者と何らかの形で関係した人びとを「汎愛派」と呼ぶとするならば、彼は当然その中に含まれるであろう。しかし、「汎愛派」をバゼドウの教育思想を忠実に反映する人びとだと考えるならば、彼らは大きな限定づきの「汎愛派」であるといわねばならない。というのも、両人とも一時的にはバゼドウと行動を共にしたとはいえ、必ずしもバゼドウと同一思想を抱いていたとはいえないからである。」（バゼドウ、トラップ（1969）『国家と学校』明治図書、5頁）

おける最初の「国民教育論者」であり、教育方法の改善によって国民教育の充実をねらっていた。

彼が専心したのは、学校において支配的な影響力をもちえたキリスト教会の排除である。当時、教育改革論者にとって、聖職者たちの行う、中世的な教授内容、方法は頭の痛い問題だった。コメニウスやルソーといった英雄的な教育思想家の存在は、教育史を読み解く上で、あたかも18世紀にはほぼ世間の教育が暗記教育を捨て、子どもの発達段階に基づく教育を直観教授法を用いて行ったかのような錯覚をもたらすが、現実には聖職者たちによる教育への干渉を受け続けていた。そしてこの傾向は19世紀に持ち越されたのである。というのも、「かつて、キリスト教の再暗黒時代が、大学ならびに公教授制度一般にその存在形式を与えた」からである（Basedow,J.B. 1768:5）。やがてもたらされる公教育制度の原則の一つに、中立性が採用されるのにもこうした伏線がある。バゼドウは表現に配慮しながら、当時の聖職者たちを「ただでさえ多忙な聖職者たちは、教育・学校・学問期間について習慣的に行ってきた監督任務から解放された方が望ましいのではないか」（Basedow,J.B. 1768:26）と批判している。

また、当時の学校の主流であったラテン語教育にも批判を向けている。「都市にあるすべての公的學校が、なぜラテン語學校であったり、なぜラテン語學校とよばなければならないのか。この學校で教えらるるラテン語単語集やドナトゥスの文法典やラテン語のカテキズムから、将来指物師やレンガ積師になろうとする者が何を得るといふのか」（Basedow,J.B. 1768:53）。この点においても、司教座付属學校や修道院付属學校で行われてきた中世的なラテン語教育を、当時、当然のごとく引きずっていた様子が偲ばれる。

既存のキリスト教勢力の押しつける古い教育観と中世的な伝統を継承しようとするラテン語教育の二つに対抗することが、汎愛派の動機になっている。つまり、汎愛派とは当時の古い教育観へのアンチテーゼだった。

こうして生み出された新しい教授法の一つに「遊戯学習」がある。汎愛学院でも取り入れられたこの方法は、例えばごっこ遊びや言葉遊びを行う。バゼドウは「遊戯化的方法による学習の興味化という、近代的教授技術の一つの柱の代表的先駆者となった」（梅根 1968:109）。ただし、この教授方法は、ペスタロッチによって激しく批判されている（Pestalozzi,J.H. 1780:267）。彼は汎愛派の遊戯学習のうちには、自己の理想を実現する術を見いださなかつたのである。

総じて、バゼドウの教育観は「ルネッサンス以来のヒューマニスト教育思想家がとりあつかつて来た紳士教育論」にほかならず、それは「ロックやルソーの行ったことをもっと体系化して述べたもの」にすぎず、「エミールそっくり」であった（梅根 1968:111）。また、バゼドウの提唱した學校制度は、國家が教育制度を管理する点においては進歩的であったが、階級社會を學校や教育によって固定化・再生産するという点では体制温存主義であった。

フィヒテの幼少期は、汎愛派の勃興期と重なる。汎愛派への評価は、フィヒテ自身のコメントが少ないので推し量るしかないが、ペスタロッチとほぼ同じスタンスだと考えてよい。中世的な學校教育に対する嫌悪感は、汎愛派、ペスタロッチ、フィヒテに差はないだろうが、その先に見据えた教育方法にはペスタロッチの天才的な洞見がかかわっており、そこに當時の人々が惹きつけられる様になるまで時間はさほどかからなかつた。

(3) 近代ドイツの公教育制度の成立への道のり

ドイツ（プロイセン）の公教育制度は、短期間で一挙に仕上げられたのではなく、中世から連綿と続く「教育」や「学校」に関する様々な改革、改編、新規の取り組みの積み重ねの果てにより達成された。前節で扱ったゴータ敬虔公から、軍人王フリードリヒ・ヴィルヘルム、フリードリヒ大王へと連なる啓蒙専制君主の系譜は、教育をして優秀な兵士を育成するという政治的決断があったとはいえ、公教育制度成立への潜在的な準備期間として認めることができる。

さて、17世紀はじめにワイマールでは、ラトケの影響を受けて初等教育の教授法が試行され、6-12歳の児童に通年の就学義務が課されたが、折しも30年戦争（1618-1648）によって破綻した。1642年には、ゴータ敬虔公による「ゴータ学校方策」が出され、5歳から男女児一年間の義務教育が行われた。ライヤー（Reyher,A.）が起草したこの方策は、やがてコメニウスが企図するように、「自然の事物と他の実用的学問の簡潔な課業（Kurze Unterricht vor natürlichen Dingen und etlichen nützlichen Wissenschaften）」を、実科的な教科書として採用した。こうして、ラトケとコメニウスはこのような実科型の教育を思想的に支える役を務めた。

プロイセンの専制君主フリードリヒ・ヴィルヘルム（軍人王）は、義務教育制度を富国強兵に結びつけて推進した。彼は、プロイセンを神聖ローマ帝国における一領邦から王国へと昇格させるため、教育を中央集権の官僚国家と常備軍の増強のための手段として用いた。1713年に「プロイセン王国福音改革派学校規定」によって、児童への就学を強制する意向を示し、1715年の「ルター派諸学校への指令」は、プロイセン全土における義務教育制度を意味した。軍人王の義務教育に関する構想は、ゴータ敬虔公のそれと似通っていた。この指令は、もともと学校がある地域に限って有効だったため、その後、王国各地に学校を整備することになった。軍人王の在位中に、約1,600の学校が新設・再編された。

フリードリヒ大王の治世には、フランケの弟子のヘッカー（Hecker,J.J.,1707-1768）の手になる「ミンデン、ラーフェンスベルク学校規定」（1754）が公布された。この規定は、敬虔主義的児童教育を基調とし、本格的な義務教育就学制度の確立を企図している。その後、1763年に世界最初の近代的初等学校令といわれる「一般地方学事通則」が出された。この通則は、プロテスタント地域に対するものだった。カトリック地域には、1765年にフェルビガー（Felbiger,J.I.v.,1724-1788）によって「カトリック派一般地方学事通則」が出された。大王の勅令は、聖職者による宗教教育を重用したのだった。

その後、フリードリヒ・ヴィルヘルム2世（Friedrich Wilhelm II.,1744-1797）によって1794年に「一般ラント法」（Allgemeines Landrecht）が公布された。その中で、学校や大学は、教会の権威を建前上は離れ、国家の施設として規定された。すでに、1787年には、プロイセンにおける教育機関を一元的に管理するために、高等学務委員会が設けられていた。その一方で、地方の学校の人事監督権は原則その地の教会に属し、古い体制が継続していたことを示している。前述の汎愛派の苦悩はこうしたプロイセンの教育行政の階梯にも見てとられるだろう。結局のところ、依然として、宗教教育が初等教育内容で最優位にあったのである（平野 1981:31-49）。

19世紀に入って、ナポレオン（Napoléon Bonaparte,1769-1821）の侵攻に打ちのめされたことによって、プロイセンはいわば外圧からの解放を実現するために、内政諸改革を断行せざるをえなく

なった。フィヒテは敗戦の根本にあるものを人びとの「利己心」に求めたが、プロイセン改革の国家のあり方を根本から見直す大事業となった。そして、そのうちの一つが教育改革であった。

1806年にイエナ・アウエルシュタットの戦いに惨敗したプロイセンは、翌年ティルジットの和約に応じ、莫大な負債を背負うことになる。そこで王国の再建に向けて、シュタイン（Stein,K.v.,1757-1831）を中心に内政諸改革が断行された。そこから10数年間におよぶ改革をシュタイン—ハルデンベルク改革（プロイセン改革）といい、実に農制、租税制度、行政、軍制、教育制度などの諸分野に及んだ。フィヒテは、この改革期にベルリンで活動していた。『告ぐ』はこの時期にフランス軍占領下におけるベルリンで行われた講演集であり、彼もまた教育改革を敗戦からの復活を期す重要な切り札だと考えていた。

さて、シュタイン—ハルデンベルク改革は、旧来の身分階層制に基づいた国家機構の制度的疲労を食い止め、回復させることだった。そのためには、国家財政を再建することが急務であり、イギリス、フランスとは別方向である「上からの改革」を実現するために、立法を急ぐ必要があった。基本方針は、「①身分制的諸制度の撤廃、②新たな徴税機構の確立、③都市自治制の導入」（平野 1981:83）などである。こうした改革の一環として、内務省の一局に宗務公教育局が置かれ、初代局長としてフンボルト（Humboldt,W.v.,1767-1835）が指名された。こうして、リスタートを切るための教育政策にはフンボルトの新人文主義が色濃く反映された。それは、いわゆる「一般的人間陶冶論」であり、個別的職業教育に一般的人間陶冶が優越することと、両者を混同しないこと、が強調される。この点においては、フィヒテの学者論、国民教育論はフンボルトの考え方とほぼ違いがない。ちなみに、ベルリン大学の創設はフンボルト案とフィヒテ案（『ベルリンに創立されるべき高等教育施設の演繹的計画』（1807））があり、結果としてフンボルト案が採用されるが、フィヒテは初代ベルリン大学の学長に互選制によって選出されている。フィヒテは、こうした一連の教育改革の流れに身を投じて、プロイセンの教育のために尽力した一人だといえる。

フンボルトの教育改革は、基礎学校、古典語学校、大学という、単線型の学校体系をとる。なかでも、基礎学校は当時勢いを増していたペスタロッチ主義を土台にして構想された。高等教育においては、前述のベルリン大学の創立が大きな業績である。さらに、中央教育学校として古典語学校をギムナジウムに位置づけた。そのために、1810年の「中等学校教員試験補検定試験規程」、1812年の「古典語学校卒業試験規程」を整備した。この辺りから、教育改革の議論の矛先が、教員養成にも向けられるようになってきた。

そしてプロイセンの首都ベルリンに大学が創設される。これもフンボルトによる教育改革の一つである。フィヒテ、シュライアマハー（Schleiermacher,F.D.E. 1768-1834）、フンボルト、シュテフェンスによって新しい大学にふさわしい理念や精神が構想された。そこでは、大学が知識を得るだけの場ではなく、真理の探究機関として位置づけられることになった。教師と学生は学問のために共同する関係とされた。1810年に開学したベルリン大学は、まさに近代的大学の象徴であった。

1819年にアルテンシュタイン文相に答申されたジュフェルン教育法案は、フンボルトの新人文主義に基づいた「プロイセン教育改革の総決算」（平野 1981:87）だった。一般的人間陶冶の優先を基本理念とする公的学校体系が提案され、一般基礎学校、一般的都市学校、ギムナジウムという「単線型三階梯学校体系」が採用された。実に「国民教育」は、一般的人間陶冶もって実行されることによっ

て、近代市民層や農民層の自生的成長が成功すると考えられたのである。これは「『学校教育法』的性格をもつプロイセン教育法制史上画期的な教育法案」（平野 1981:88）となった。

こうして、ドイツにおける公教育はその実現までに、啓蒙専制君主による富国強兵策としての発展から、フランス革命後のナポレオン侵攻、屈辱的敗戦、内政諸改革の断行という契機を経ている。フィヒテは、特に、ナポレオン侵攻後の内政諸改革のうちの教育改革にかかわっており、その思想形成もこうした歴史的背景に大きく依存している。公教育の黎明期にフィヒテが果たした役割は、無論、国民教育の構想が大きな柱であることには間違いないが、もうひとつは「教師論」の構想である。フンボルトの新人文主義につながる彼の教師論の特徴については次節でまとめていく。

第4節 フィヒテ教師論の現代的意義

これまでの節において、「近代」「近代教育思想」「教師論」のそれぞれにかんして、教育哲学研究として扱うことの意義、妥当性について説明し、同時に17-19世紀における教育思想の状況、プロイセンにおける学校制度の状況に触れることによって、フィヒテの教師論を論じる下地を作ってきた。本節では、これまでの議論を踏まえて、フィヒテの教師論の現代的意義について説明したい。

(1) 当為としての教師論

第1節において、学校が4000年以上前の古代メソポタミアで確認されていることについて述べた。学校の定義はおおよそ、「教育目標を達成するための教育課程が設定され、教師が児童・生徒に対して意図的・合理的に教育を行う、有形無形の間」となる。当然、教師も学校を構成する一要素である。古代メソポタミアでは書記養成学校が開設され、口頭で行われていた宗教的秘儀を書き留めるために書記を養成していたとされる (Raftery, D. 2016:12)。真似や自己学習では達成できにくい文字の習得を多くの人数にさせるためには、学校も教師も必要とされる。古代メソポタミアの例にもれず、教師は、教育と学校の歴史において常に決定的な役割を果たしてきた。

西洋では、中世にキリスト教の修行の間として女子修道院附属学校や司教座附属学校が登場し、聖職者の育成を主とした学校が広まった。やがて、ルネサンス期の活版印刷術の発明とこれを追い風にした宗教改革およびプロテスタンティズムの勢力拡大によって、文字の習得は特権階級や聖職者だけでなく、近代的市民全般に広く要請されるようになってきた。いつの時代も、文字の習得の必要性は学校や教育の存在意義を助長する。「印刷機が今日のいわゆる『知識の爆発』を生み出した」 (Postman, N. 1985:50) ことによって、やがて下層階級の人びとも文字を習得するために学校に通うようになった。もちろん、それら学校には必ず教師がいる。教師は、あるときは学校で教える教師であり、あるときは個人の家庭教師であった。

ところで、教師という職業が、キリスト教の伝道師という性格を離れ、国家とのつながりの中で構想されるようになったのはいつ頃からだろうか。

16世紀のイギリスで、エリザベス女王のラテン語の個人教授を務めたロジャー・アスカム (Roger Ascham 1515-1568) は『学校教師』 (Scholemaster, 1670) を著した。この著作は、彼の死後に出版された。これは主としてラテン語の教授法に関する述べられている。そして同時に教育者の心構えなども語られる。分冊の第1巻においては「教育において教授者の愛情がいかに必要かを強調するなど、かれの教育論や学習者の心理が語られる」 (棚橋 2008:129)。アスカムの教師論は、当時のグラマースクールにおける教授方法とそこで学ぶ生徒たちに対するアンチテーゼとして執筆された。そこには、ラテン語の習得という最終目標が設定されており、教師が国家のための人材育成を支えるというような教師の存在論的規定はみられない。

アスカムの後、17世紀に登場するコメニウスは、新しい教授法、人間理解だけでなく教師論においても先駆的である。彼は「教師の人格に非常な関心を払って」おり、「世界の教育学史上で、教師の人格と仕事の重要性について全般的な解説を試み、教師の資格を規定した最初の人」であり、「教師は生徒を導く道徳の規範でなくてはならず、祖国と人類の進歩のために一生懸命に働く情熱的な愛国者でなければならない」 (シュミット 1970) とした。このような評価を受ける一方で、コメニウス

には教師論を主軸とする著書がない。200以上の著書には、教師について述べられている箇所が無数にあるが、一つの体系としてまとまっているのではない（井ノ口 1998:248）。『大教授学』において、コメニウスはどんな人間が教えても上手に教えられる教授方法を考案しようとした。ここから、教育がうまくいくか、うまくいかないかは、教師の人格よりも教師の教授法にその要所があると考えている様子が推し量られる（Comenius, J.A. 1657:136）。荒廃した国々を再建するために教育制度や教材を構想したコメニウスにとって、教員養成は急務であり、汎用性のある教授方法を構築する義務感に駆られていた。したがって、彼にはまだ教師とは何かという教師の存在論的規定に取り組む余裕はなかった。

18世紀後半のドイツで、汎愛派に数えいられるザルツマンによって書かれた『蟻の小さな本』（*Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*, 1806）は当時の代表的な教師論である⁸。この書はザルツマンの晩年に書かれ、彼の人生の集大成として教育実践家の育成を意図している。彼は教師にとっての金科玉条を提示することによって、教師の育成の目安を作ろうとした（大村 1906:4）。これより前に書かれた『蟹の小さな本』（*Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder*, 1780）は反面教師とすべき教育事例を列挙していたのに対して、積極的な事例を並べた教育論であった。それは書簡形式をとり、第21信に完結する。そこでは、教師とはかくあるべきという当為論が語られている。教師とは、自らを教育するべきであり、身体を鍛錬すべきであり、快活であるべきだとされる。ただし、なぜそうなるべきなのかについての存在論的な考察は欠けている。存在論的な追究が欠けているとはいえ、教師論として単体で執筆されている点では珍しいといえる⁹。

ここまで、教師論の系譜を16世紀から19世紀にかけて通史的にたどってきたが、そこで気づかされるのは、教師論を意図して書かれた著作が、19世紀まで教育史上の著名な教育学者の間で非常に少ないという事実である。教育という営みには、教師と子どもがその成立要件として不可欠である。どちらかを欠く教育は、例外的な教育として扱われるにすぎない。第2節において、「教育の歴史において教師は常に後回しにされてきた」と述べたが、後世に残されている教師論の少なさは、まさにこのことを裏づけているといえる。無論、教師論として整理されていないだけで、実質上の教師論とみなされるものは多い。諸著作の内容から抽出し再構成をすれば、浮き上がってくる教師論もあるだろう（井ノ口 1998:248-249）。ただし、それは再構成の意図をもった研究者がいて初めて成立することである。しかるに、当時の著者にとって、たいていの場合、教師論は主題とはならなかったのである。いかなる事情があるにせよ、西洋教育史の歴史は、子どもとは何か、子どもにいかに関わるか、

8 和訳として、大村仁太郎の『教育者の教師』を参考にしたが、これは翻意を伴っている。村井実による『ありの本 かにの本』（小学館、1987年）や『ありの本 若い教師への訴え』（あすなる書房、1974年）は、「ありの本」と銘打っているが、テキストの翻訳というよりはザルツマンに着想をえて書かれた書物である。また、同氏の『かにの本 子どもを悪くする手びき』（あすなる書房、1989）は、ザルツマンのテキストに依拠しつつ、多分に氏の創作的要素が盛り込まれている。

9 ザルツマンの著作は明治期に大村仁太郎によって三作品（前掲2書と『コンラート・キーフアー』Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung, 1796）が訳され、早くから日本でも受け入れられていたようである。当為論の形式が、当時の日本人にとってわかりやすく、西洋思想とはそのようなものだと認識があったに違いない。

子どもに何を教えるか、に集約されてきたといえる。加えて、当時の教師に対するイメージは、安月給、学者崩れなど悪いイメージに付きまとわれていた。当時の学者の社会的な地位は学問的には保証されており、頂点に立っていたかもしれないが、給与水準的には恵まれていなかったし、家庭教師という身分に関しては学者崩れのような扱いであった（Lenz, J.M.R. 1774）。その点、フィヒテはこうしたアプローチをとらなかった。次節に示すように、意識的か無意識的かは別にして、ともかく彼は教師の存在論を思考した、ほぼ同時期に類をみない思想家だといえる。

（2）フィヒテ教師論の特徴

フィヒテは生涯にわたって3編の「学者論」を遺している。この3つは、フィヒテの研究生活の中で、前期と中期と後期にそれぞれ1編ずつ編まれている。タイトルはいずれも学者論と銘を打っている。フィヒテの主題は学者の存在論であり、知識学的手法を身につけて真理を発見するものとしての学者について、前期、中期、後期のそれぞれの立場から論じている点は共通している。これらは、あくまでも学者論であり、そのまま読んでも教師論としては通用しない。したがって、コメニウスの場合と同様に、再構成の手続きが必要になってくる。フィヒテの学者論の中から、教師論を抽出するということである。

さて、「学者論」として著されたフィヒテの作品群は、『学者の使命に関する数回の講義』（1794、以下『学者の使命¹⁷⁹⁴』）、『学者の本質と自由の領域におけるその諸現象について』（1805、『学者の本質』）、『学者の使命に関する五回の講義』（1811、以下『学者の使命¹⁸¹¹』）の三つである。

『学者の使命¹⁷⁹⁴』は、フィヒテがイエナ大学に赴任し、哲学の教授として行ったデビューとなる公開講義である。この公開講義と並行して、「知識学」の私講義が行われた。この私講義の内容は、『全知識学の基礎』として出版される。フィヒテ生前に刊行された数少ない知識学の専門書である。こうした経緯より、『学者の使命¹⁷⁹⁴』は、知識学のその後の展開を先取りするような論点が実践的な観点から綴られている、知識学の抽象的な議論には読みとり難い具体的な議論が展開されていて、という特徴をもつ。

『学者の本質』は、1797年以降にフィヒテが巻き込まれ、イエナからベルリンへと移動する結果となる無神論論争を経て、一時的にエアランゲン大学において講義をもっていた時代に書かれたものである。時期的には、フィヒテの知識学の言説の特徴が、絶対者の現象論へと知識学の叙述スタイルを変化させる時期に相当することから、『学者の本質』は1804年の知識学等と併せて理解することが必要である。

『学者の使命¹⁸¹¹』はナポレオンの侵攻を経て、ベルリン大学で教鞭をとるフィヒテが、国民教育と国家論を密接に結合させた最晩年の著作である。『告ぐ』などに見られる国家論の展開に関連づけられた著作である。プロイセンの内政改革の一つとしてベルリン大学の創設が実現し、初代学長に選出されるなど主体的に関わっていた時期の「学者論」であった。

このように三学者論は、知識学の深化や時代状況に呼応する形で書きなおされており、その都度のフィヒテの学問的な関心が反映されている。フィヒテの三学者論は、これまで、知識学の哲学理論を通俗的なレベルで表現したものという評価、つまり知識学の附属品のような扱いを受けることが多かった。しかしながら、こと教育哲学的な関心を持ってこの三学者論を眺めてみると、まったくそう

した立場とは別の風景がフィヒテの三学者論に拡がっていることに気づかされる。

フィヒテは学者論を論じる際に、さしあたって「人間の使命」(Die Bestimmung des Mensch)の検討から始める。端的に言えば、フィヒテの考える学者とは、学者という特殊な職業に就く以前には、単なる人間にすぎないということの意味している。フィヒテにはこの言葉をそのままタイトルとした『人間の使命』(1800, *Die Bestimmung des Mensch*)という著作がある。この著作はフィヒテ思想においても、転換期的な重要性をもつ。というのも、この著作を機にして、フィヒテは自己の内面にわく良心の声に従って行動するという、絶対者の現象論へと、知識学の表現形式を軌道修正するからである。和訳では「使命」とあてられることが多いが、この言葉は「規定」とも訳すことができる。つまり、人間とは何か、という問いがここではテーマになっているのである。こうした事情から、フィヒテにあっては、「学者の使命」は「人間の使命」に包括されるということが了解される。「学者である前に人間である」という前提は、フィヒテの「学者論」を理解するうえで欠かせない前提となる。そして、このことはまさしくフィヒテ教師論の特徴だといえる。

次に特徴的なのは、フィヒテの学者論が教師という身分を演繹によって導き出しているという点である。フィヒテにとって、教師とは所与の存在ではなく、その存在の根拠が示されなければならない。ここにこれまでの、教師論との差別化が可能である。というのも、フィヒテ以前に書かれている当為としての教師論は、「教師であること」は自明な事実であり、疑うべきことではなかったからである。教師とはどのように生成するのかを論じたフィヒテの立論は、超越論哲学らしい方法だったといえる。

(3) フィヒテ教師論の現代的意義

本稿では、フィヒテ教師論の現代的意義を提示するために、ここまで順を追って説明してきた。18-19世紀の哲学者・思想家であるフィヒテを、現代の教育哲学研究の対象とするとことの意義は、フィヒテの教師論から端を発して現代の教師の諸問題につながっていく文脈がそこに見出されるからである。現代の教師の諸問題は、現代的視点からだけ見ても、近視眼的なその行為には生産性がないし、的外れな結論ばかりを導くだろう。現代の教師を客観的に見つめ直すのであれば、その出発点である近代教育思想に着目すべきであり、ただ単に着目するだけではなく、どのような経緯で現代につながってくるのかその文脈を発見することが肝要である。文脈が発見できれば、根本が理解される。根本が理解されれば、問題解決の糸口が得られる。フィヒテの教師論を検討することに意義があるとすれば、教育哲学研究という立場に立つ以上、このような見解がえられるのである。

参考文献

阿部謹也(1998)『物語ドイツの歴史 ドイツ的とは何か』中公新書、179-180頁

池田全之(2002)『自由の根源的地平 — フィヒテ知識学の間人形成論的考察』日本図書センター、29-60頁

- 井ノ口淳三（1998）『コメニウス教育学の研究』ミネルヴァ出版、24-26頁、248頁
- 梅根悟（1968）『西洋教育思想史2 国民教育思想の時代』誠文堂新光社、34頁、93頁
- 大石学（2007）『江戸時代の教育力 近代日本の知的基盤』東京学芸大学出版界、73頁
- 小澤周三、影山昇、小澤滋子、今井重孝（1993）『教育思想史』有斐閣、
- 下司晶（2016）『教育思想のポストモダン 戦後教育学を超えて』勁草書房、255-296頁
- 唐澤富太郎（1955）『教師の歴史』創文社、1頁
- グスタフ・シュミット（1970）「今日におけるコメニウス」（『全人教育』第254号、5頁）
- 佐藤茂樹（2013）『ドイツ児童書の社会史』明石書店、10頁、15-16頁、17頁、22頁
- 佐藤学（1998a）『教師というアポリアー—反省的实践へ』世織書房
- （1998b）「現代社会の中の教師」（『教師像の再構築』岩波講座現代の教育第6巻、岩波書店）
- （2016a）「学びの専門家としての教師」（『学びの専門家としての教師』岩波講座教育 変革への展望4、岩波書店）
- （2016b）「教育改革の中の教師」（『学びの専門家としての教師』岩波講座教育 変革への展望4、岩波書店）
- 高橋敏（2007）『江戸の教育力』ちくま新書、66頁、77-82頁
- 高橋靖直（2001）「教師の養成と制度」（米山弘編『教師論』、玉川大学出版部）
- 棚橋克彌（2008）「ロジャー・アスカム『学校教師』（試訳）」（『常葉学園大学研究紀要』第24号、常葉大学）
- 谷田貝公昭、林邦雄、成田國英編（2002）『教師論』一藝社、9頁
- 土戸敏彦（1982）「教育における当為一元論の終焉—ペスタロッチとフィヒテの場合」（『教育哲学研究』第46号、教育哲学会）
- （1983）「教育学の生成期におけるフィヒテの教育論の意味」（『大谷大學研究年報』第35号、大谷大学）
- （1999）『冒険する教育哲学—〔子ども〕と〔大人〕のあいだ』勁草書房
- 仲正昌樹（2006）『集中講義！日本の現代思想 ポストモダンとは何だったのか』NHKブックス、14頁、42頁
- 早瀬明（2014）「ドイツ国民に告ぐ 解説」（フィヒテ全集第17巻、哲書房）
- 原聡介（1971）「フィヒテの国民教育論に対するヘルバルトの批判について」（『教育哲学研究』第24号、教育哲学会）
- （1999）「近代教育思想をどう読むか」（原聡介、宮寺晃夫、森田尚人、今井康雄編『近代教育思想を読みなおす』所収、新曜社）
- 平野一郎編（1981）「西欧民衆教育史」黎明書房、43-49頁
- 深井智朗（2017）『プロテスタントイズム — 宗教改革から現代政治まで』中央公論新社
- 藤田祐介（2007）「欧化への道」（山田恵吾・貝塚茂樹編『教育史からみる学校・教師・人間像』梓出版社、159頁）
- 細谷恒夫（1956）『教師の社会的地位』有斐閣、391-397頁

- 牧柁名編 (1990) 『公教育制度の史的形成』 梓出版社
- 森川直 (2010) 『近代教育学の成立』 東信堂
- 八木雄二 (2000) 『中世哲学への招待 「ヨーロッパ的思考」のはじまりを知るために』 平凡社新書
- 屋敷二郎 (2016) 「フリードリヒ大王 祖国と寛容」 山川出版社
- 吉仲正和 (1979) 『力学的世界の創造』 中公新書
- Ariès, P. (1960) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime* (邦訳 アリエス (1980) 『〈子供〉の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』 杉山光信・杉山恵美子訳、みすず書房、35-50頁)
- Basedow, J. B. (1768) *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt* (邦訳 バゼドウ (1969年) 「人間の友および有産者諸君に対する提言－学校と学問機関、ならびに、それらが公共の福祉に与える影響について」 金子茂訳、『国家と学校』 所収、明治図書、5頁)
- Carson, R. L. (1962) *Silent Spring* (邦訳 レイチェル・カーソン (1974) 『沈黙の春』 青樹 築一訳、新潮文庫)
- Comenius, J. A. (1658) *Orbis Pictus* (邦訳 コメニウス (1995) 『世界図絵』 井ノ口淳三訳、平凡社) —— (1657) *Didactica magna* (邦訳 コメニウス (1980) 『大教授学2』 鈴木勇訳、明治図書、136頁)
- Dilthey, W. (1927) *Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften III, Verlag von B. G. Teubner, Leipzig u. Berlin* (邦訳 デイルタイ (1975) 「フリードリヒ大王とドイツ啓蒙主義」 村岡哲訳、創文社歴史学叢書、109頁)
- Eagleton, T. (1996) *The Illusions of Postmodernism* (邦訳 イーグルトン (1998) 『ポストモダニズムの幻想』 森田典正訳、大月書店、5頁、80頁)
- Foucault, M. (1966) *Les mots et les choses* (邦訳 フーコー (1974) 『言葉と物』 渡辺一民、佐々木明訳、新潮社、409頁)
- Habermas, J. (1988) *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Suhrkamp, Frankfurt am Main* (邦訳 ハーバーマス (1990) 『ポスト形而上学の思想』 藤沢賢一郎・忽那敬三訳、未來社)
- Herbart, J. F. (1806) *Allgemeine Pädagogik* (邦訳 ヘルバルト (1960) 『一般教育学』 三枝孝弘訳、明治図書出版)
- Huizinga, J. (1919) *Herfsttij der Middeleeuwen* (邦訳 ホイジンガ (2001) 『中世の秋』 堀越孝一訳、中公クラシックス)
- Huurlimann, B. (1959) *Europäische Kinderbücher* (邦訳 ベッティナー・ヒューリマン (1969) 『子ども本の世界／300年の歩み』 野村滋訳、福音館書店、85頁)
- Illich, I. (1971) *Deschooling Society*. (邦訳 イリイチ (1977) 『脱学校の社会』 東洋、小澤周三訳、東京創元社)
- Kant, I. (1784) *Kants Gesammelte Schriften, Bd.8,S.35* (邦訳 カント (1950) 『啓蒙とは何か』 篠田英雄訳、岩波文庫)

- Kenneth E. (1968) , *Boulding, Beyond Economics, The University of Michigan* (邦訳 ボールディング (1975) 『経済学を越えて』 公文俊平訳、竹内書店、278頁)
- Lave, J.; Wenger, E. (1991) , *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation, Cambridge University Press* (1991) レイヴとウエンガー (1993) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』 佐伯胖訳、産業図書
- Lenz, J. M. R. (1774) , *Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung*, (邦訳 レンツ (2013) 『家庭教師／軍人たち』 佐藤研一訳、鳥影社)
- McGrath A. E. (1988) , *Reformations Thought* (邦訳 マグクグラス (2000) 『宗教改革の思想』 高柳俊一訳、教文館)
- Medicus, F. (1922) , *Fichtes Leben. Felix Meiner, Leipzig* (邦訳 メディクス (2006) 「フィヒテの生涯」 隈元忠敬訳、フィヒテ全集補巻所収)
- Mlodinow, L. (2002) , *Euclid's Window: The Story of Geometry from Parallel Lines to Hyperspace* (レナー・ムロディナウ (2003) 『ユークリッドの窓』 青木薫訳、NHK出版、70-75頁)
- Oberman, H. A. (2003) , *Two Reformations – The Journey from the Last Days to the New World, Yale University Press* (邦訳 オーバーマン (2017) 『二つの宗教改革: ルターとカルヴァン』 日本ルター学会、日本カルヴァン研究会訳、教文館)
- Owen, R. (1813) , *A New View of Society: Or, Essays on the Formation of Human Character, and the Application of the Principle to Practice* (邦訳 オウエン (1954) 『新社会観』、楊井克巳、岩波文庫)
- Padova, T. d. (2009) , *DAS WELTGEHEIMNIS—Kepler, Galilei und die Vermessung der Himmels* (邦訳 トーマス・デ・パドヴァ (2013) 『ケプラーとガリレイ』 藤川芳明訳、白水社)
- Pestalozzi, J. H. (1801) , *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (邦訳 ペスタロッチ (2000) 『世界教育学選集84 ゲルトルート児童教育法』 長尾十三二、福田弘訳、明治図書出版)
- (1780) , *Abendstunde eines Einsiedler, Suamtliche Werke, herausgeg, von Buchenau etc, Bd. I, S. 267*
- Postman, N. (1982) , *The Disappearance of Childhood* (邦訳 ポストマン (1985) 『子どもはもういない』 小柴一訳、新樹社)
- Raftery, D. (2016) , *Celebrating Teachers*, Fil Rouge Press Ltd (邦訳 ディアドラ・ラフテリー (2018) 「教師の歴史」 立石弘道訳、図書刊行会、12頁)
- Rousseau, J. J. (1762) , *Émile, ou De l'éducation* (邦訳 ルソー (1962) 『エミール』 (上) (中) (下) 今野一雄訳、岩波文庫、325頁)
- Salzmann, C. G. (1806) , *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher* (邦訳 ザルツマン 『教育者の教師』 大村仁太郎、発行者：森山章之丞)
- Sloan, D. M. (1983) , *Insight-Imagination: The Emancipation of Thought and the Modern World* (邦訳 スローン (2000) 『洞察＝想像力 知の解放とポストモダンの教育』 市村尚久・早川操監訳、東信堂、v 頁)
- Trapp, E. C. (1793) , *Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihren Verhältnisse zur Staat und Kirche* (邦訳 トラップ 「公的学校の必要性——ならびに、公的学校の国家および教会に対する関係について」 金子茂訳、『国家と学校』 所収、明治図書、157頁)

Troeltsch, E. (1913), *Renaissance und Reformation* (邦訳 トレルチ (1959) 『ルネサンスと宗教改革』
内田芳明訳、岩波文庫)