

# フィヒテの教育哲学研究における 視座の構築に関する一考察

A Study on the Construction of Perspectives in Fichte's  
Education Philosophy Study

清 多 英 羽

# フィヒテの教育哲学研究における視座の構築に関する一考察

## A Study on the Construction of Perspectives in Fichte's Education Philosophy Study

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

はじめに 本研究の教育哲学としての位置づけ

細谷恒夫(1904 - 1970) は『教育の哲学』の中で、教育哲学研究が本来いかにあるべきか鋭利に批評している。教育哲学はそこでは、「既成の哲学理論の教育実践への応用でも、また普遍妥当な教育の目的や理念の探求でも、また教育全体の理論を統一的に組織しようとする哲学的教育学でもあり得ない」<sup>1</sup>とされる。

教育の目的を設定することを倫理学(実践哲学)に委ねた、最初教育思想家として思い浮かぶのは、近代教育学の祖として名高いヘルバルト(J.F.Herbart, 1776 - 1841)である。彼は、教育の目的は倫理学(実践哲学)に、教育の方法は心理学に依存するとし、科学としての教育「学」を構築しようと企てた<sup>2</sup>。細谷の立場に立てば、教育の目的に関するこの考え方は否定されるが、18世紀ドイツの思想史的な状況という制約を考慮に入れば、ヘルバルトの構想は理にかなっていた。当時のドイツの学術界にあって、デカルト(René Descartes, 1596 - 1650)の「われ思うゆえにわれあり」(cogito ergo sum)<sup>3</sup>という二元論の源泉は、哲学的探求の克服されるべき中心課題に据えられていた<sup>4</sup>。この世の一切を「考える自我」やその背後にある超越論的な次元から演繹し尽くすことができると信じる人々が、少なくともドイツにおいては大勢を占めており、フィヒテ(Johann Gottlieb Fichte, 1762 - 1814)の自我論には否定的な立場を表明しつつも<sup>5</sup>、それでも教育の目的を倫理学(実践哲学)に委ねたことはヘルバルトにとって当然の帰結であったのだと思われる。ヘルバルトと同時代を生きたフィヒテは、倫理学

1 細谷恒夫『教育の哲学 — 人間形成の基礎理論 —』創文社、1962

2 ヘルバルト『教育学講義綱要』是常正美訳、協同出版、1974

3 デカルト『方法序説』落合太郎訳、岩波文庫、1953

4 ハルトマン『ドイツ観念論の哲学 — 第一部 フィヒテ、シェリング、ロマン主義 —』作品社、2004

クリストフ・シャルル、ジャック・ヴェルジェ『大学の歴史』白水社、2009

5 ヘルバルトは若き日にフィヒテの知識学に接し感銘を受けるが、その後、離反し独自の哲学体系を打ち立てている。ヘルバルトは、フィヒテが『全知識学の基礎』において展開した絶対我からこの世の一切を演繹していくやり方を實在のない不毛なやりとりだと断罪し、世界は質的に異なった多数の實在の集合だとされた。(三枝孝弘「解説」『一般教育学』明治図書出版、1960)

(実践哲学)は、そのメタ理論である理論哲学に対して優位に立ち、絶対的なもの(神、絶対者、真理)が感性的なものといかように関わるのかということの問題とした。すなわち、彼にあって「教育の目的」を演繹することは実践哲学の問題として現れてきた<sup>6</sup>。

細谷が指摘するのは、教育哲学とは人間形成の基礎理論であり、「教育的現実の哲学的態度、方法による研究」だということである。いわく「世界や現実についての統一理論としての哲学が学として成立するかどうか、あるいは普遍妥当な教育理念という前提が成り立つかどうかというような問題がどう答えられようと、それにはかかわりなく教育的現実の存在が疑うことのできないものであり、それについての実証科学的研究とは別個に哲学的研究が成立するということで充分<sup>7</sup>とされる。ヘルバルトの時代にあつて、教育学理論の構築はその土台に哲学理論を必要とし、教育科学は哲学からの派生学問として位置づけられていた。こうした事情は他の特殊科学においても同様である<sup>8</sup>。しかし、19世紀の後半から、教育事象を取り巻く様々な要素(児童生徒(子ども)、教師、学校、教材、発達段階、地域性、専門性の分化等)が豊穡になり肥大化し、一方で専門的に際限なく細分化していった結果、一つの真理から出発する哲学の堅牢な理論を元に、そうした教育事象について演繹的に解決を迫ることが現実的に不可能になった<sup>9</sup>。ヘルバルトの活躍した19世紀前半は、ヨーロッパにおける公教育の黎明期、つまり国民全員が通う学校が浸透する過渡期であった。さらに、子どもの発達理論の研究成果についても19世紀の後半から本格的に量産されだした<sup>10</sup>。19世紀の中葉を境にして、「教育」が抱える範囲・内実が急拡大・急成長したと言えるだろう。逆に言えば、ヘルバルトの時代に教育に関わる諸問題は、哲学理論から派生したものとして処理できる「分量」しか存在しなかったと言えるかもしれない。

対して、デューイ(John Dewey, 1859 - 1952)の経験主義的な教育理論は、細谷の教育哲学研究の立場にかなうようにみえる。周知の通り、デューイは子どもの経験を重視し、その質にこだわった。子どもの経験の内実を追いかけていくと、その経験がさらなる活動を生み出すものとそうでないものとに分かれる<sup>11</sup>。人間形成としてとらえられた経験という教育的現実に寄り添いつつ、哲学的な態度をもってそれらを分析・検討し、教育理論を構築していく姿勢は、進歩主義教育(児童中心主義)として20世紀前半に全世界に拡大していった<sup>12</sup>。

ところで、21世紀に入ってほどなく導入された日本における「ゆとり教育」は、子どもたちの質の良い「体験」を重視し、この体験が学習への「動機」を喚起し、ひいては教育成果を上げると目論まれた<sup>13</sup>。結果として、「ゆとり教育」は数年も保たず方向修正を余儀なくされ、現在ではアクティブ・ラーニングという名称に変貌し、目下、似たような方針で再挑戦中だと言える。「ゆとり教育」のこのつ

6 例えば『知識学の諸原理に従った自然法の基礎』(Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre, 1796)、『知識学の諸原理に従った道徳論の体系』(Das System der Sittenlehre nach den Principien der Wissenschaftslehre, 1798)

7 細谷恒夫、前掲書。

8 例えば、フィヒテにあつては論理学も哲学理論に基礎づけられなければ、学問として成立しないことになる。

9 ここでは例えばデューイの立論を参考にしている(デューイ『民主主義と教育』(上)松野安男訳、岩波文庫、1975)。

10 ピアジェの『児童道徳判断の発達』(Le Jugement moral chez l'enfant, 1930)はその代表的な例だと言える。

11 デューイ『経験と教育』市村尚久訳、講談社学術文庫、2004

12 小澤周三他『教育思想史』有斐閣Sシリーズ、1993

13 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」、1996

まずきよって想起されるのは、デューイがかつて示した懸念である。存命中、彼は自身の教育哲学を遂行しようとする賛同者たちに対して、進歩主義教育という枠組みを厳守しようとするあまり自分たちの教育手法が独断的に陥る可能性を指摘し、旧教育の遺産をすべて悪と決めつけ排除すると、そもそも「教育」そのものに対して盲目になると警鐘を鳴らした<sup>14</sup>。加えて、進歩主義教育を実行することは、旧体制の教育を実行するのに比べてはるかに険しく、茨の道であり、旧体制の反動から生じているという側面もあることから、その反動という点にとどまるだけではないし、むしろこれからどのように教育に向き合っていけるか不断の努力を必要としている、と鼓舞している。「ゆとり教育」がうまく浸透しなかった原因は、60年の時を経たデューイのこの予言めいた懸念からも明らかのように、質のよい「経験」を積ませることを軸にした教育(理論)の実行が、現場の教員にとって並々ならぬ努力と工夫を要した点でもあろう<sup>15</sup>。デューイを典型の一つとしてみれば、細谷の言うように、「教育」を学問的な研究の対象として設定する教育哲学の研究者は、独自のスタイルで「教育的現実」に向き合うことが至上命題として課されており、「教育的現実」は或る時は教育現場における子どもと教師との相互の働きかけとして現れ、或る時は教育事象に係る数値として現れる。それは主観的には教育実践者の嘆きでもあり、客観的には抽象化された情報でもある。

本研究は、細谷のこうした教育哲学へ与えた市民権にもとづき、フィヒテの超越論哲学<sup>16</sup>の一部を人間形成論としてくり抜いてみようとか、フィヒテの実践的哲学を教育の目的を演繹するものとして再提出しようとか、おおよそ細谷が否定的な立場ととっていたことを果たそうとするものではない。フィヒテが志した自らの思想は、絶対者もしくは絶対的自我を出発点として、理論哲学、実践哲学、派生的な科学への順番に拡張された一つの体系である。生涯にわたるフィヒテの激しい探求の末にも、結局のところ、デカルト的二元論は克服されることは叶わなかったし<sup>17</sup>、超越論的手法という枠組みの中で物自体に最接近したという評価もある一方で、この夢は果たされなかったという現実もある。近年のポストモダニズムによって、フィヒテのごとき超越論的自我論は蹂躪され尽くされた感もあるし<sup>18</sup>、逆に古典的な思想という意味では再評価の対象になってもいる。

では、本研究のように、フィヒテ思想を教育哲学研究の対象として扱うことの意義はどこにあるのか。本研究は、フィヒテ思想のうちに「教育の目的」を語っている部分を抽出し、それを現代の教育における「目的」として設定するような時代錯誤的な試みではないし、超越論的自我から演繹されたものとしてフィヒテ思想の中に教育理論を眺めるものでもない。本研究を教育哲学研究として成り立たせる拠り所は、フィヒテ思想の中にこれまで注目されてこなかった、教育史上において重要な要素に着目し、その要素についてフィヒテの超越論哲学がいかにしてそれを導き出したのかをテキストに沿って忠実に理解・把握し(水平方向のつながり)、これを土台としてその要素が他の教育思想家の歴史的な重なりの中でどのような位置付けになるのかを分析・検討することによって(垂直方向のつながり)、つまりフィヒテ思想の水平的な研究と教育史の垂直的な比較・検討によって、その要素を「教

14 John Dewey "Experience and Education", The Macmillan Company, 1938

15 市村尚久「訳者あとがき」(デューイ『経験と教育』所収、講談社学術文庫、2004)

16 本研究では、「フィヒテの超越論哲学」と記載した場合は、フィヒテの生涯にわたって記された知識学と名称される群とそれに関する哲学的な著作(例えば『意識の事実』等)を指し示している。

17 ハーバーマス『ポスト形而上学 of 思想』藤澤賢一郎他訳、未来社、1990

18 デネット『解明される意識』山口泰司訳、青土社、1998

育的現実』としてとらえることである。

その要素とは、「教師とは何か」「教師とは何をする者か」という教師の存在論、行為論、一言で「教師論」である。一般に、教育という営為を徹底的に捨象すると、究極的には教師と生徒(教える者と教えられる者)とが残る。教育理論は、教える者(教師)の立場から語るか、教えられる者(生徒)の立場から語られるかに分かれ、このどちらかに厳密とは言えないまでもおおそ区別できるものである。20世紀初頭に展開されたデューイによる教育の「コペルニクスの転回」は、教師中心の教授から、子ども中心の教育への一大転換を指す用語であるが、21世紀にかけてこうした動きはより先鋭化していった。その結果、現在、教育の分野で「子ども」に対する研究は「教師」に関する研究よりも、量的にも質的にも多い状況である。そして、特に教師に関する研究については、思想史的な検討があまりされていない実情がある。大学などの高等教育機関では、教員養成課程の必修授業として「教師論」など授業があるが、これに該当する市販の教科書には、教師とは何かという哲学的なアプローチや教師の歴史を扱った章が欠けていたり、簡素化されていたりするものもある。

#### 本研究の着想に至った経緯

これまで、フィヒテの教育哲学研究を継続してきた中で、今回のフィヒテの教師論研究という着想に至ったのは、フィヒテ思想がそのテキストを解釈するだけでは教育思想研究として成り立ちにくく発展性に乏しい、という先入観を逆手にとろうとしたことがきっかけだった。そこで、教育哲学研究として成立しにくいフィヒテ思想の内実的な特徴を明らかにしたい。

教育哲学研究の対象となる思想家は、概して、教育に関する主著を残している。フィヒテ前後の著名な教育思想家を並べれば一目瞭然である。コメニウス(Johannes Amos Comenius, 1592 - 1670)の『大教授学』、ロック(John Locke, 1632 - 1704)の『教育に関する考察』、ルソー(Jean-Jacques Rousseau, 1712 - 1778)の『エミール』、ペスタロッチ(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746 - 1827)の『隠者の夕暮れ』、ヘルバルトの『一般教育学』、フレーベル(Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782 - 1852)の『人間の教育』など、枚挙にいとまがない。フィヒテにあっては、教育を主題として論じた大著がない。教育に関して触れられるのは、付随的、付加的であり、本来の主張から派生した先に教育が論じられたり、それを補足する形で論じられたりするのみである。例えば、かの有名な『ドイツ国民に告ぐ』(Reden an die deutsche, 1807、以下『告ぐ』)は、教育思想史研究で引き合いに出されることが多いが、この著作はナポレオンの侵攻に触発されたフィヒテが同胞に向けた国家論であり、重要度が低くはないものの、決して教育論を主題として構成されたものではない<sup>19</sup>。ここでは、教育は「国民教育」という国家を維持するための手段として提示され、その方法をペスタロッチなどの同時代の思想家を援用して論じられる<sup>20</sup>。

19 この意味でフィヒテは教育を国家存立のための手段として考えている。こうした傾向はフィヒテだけのものではなく、例えばデューイは民主主義国家を維持するための教育方法として経験主義を考案したのであるし、明治維新期の学制の制定も同じく富国強兵から派生した一政策だったと言える。おおそ教育とは、国家が体制を維持するための要諦とされる限り、こうした事情は理解しやすくなる。ただし、現代の日本ほど教育と国家の関係が現場の教員の意識を含め意識されていない時代はないのではないかと筆者は考えている。

20 フィヒテのペスタロッチへの眼差しは、直観教授などの子どもたちに対する具体的な教授方法にというよりは、むしろ国民教育(Nationalerziehung)へと繋がるような民衆教育(Volkserziehung)に向けられている(SW. VII, 403)。

また、フィヒテ知識学の初期代表作『全知識学の基礎』（*Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre*, 1794/95、以下『基礎』と略記）において、超越論的な演繹の出発点として発見された絶対我（Absolutes Ich）とその事行（Tathandlung）が同時代人に十分に理解されなかったことも、教育哲学研究の分野から排除されるきっかけになった。『基礎』においては、絶対我がなにを指しているのかが明確に示されておらず、このことから空虚な理論だとの批判にも晒された<sup>21</sup>。フィヒテの知識学が理解されにくかった原因は『基礎』の記述内容とその形式に発端があり、その後、知識学を生涯にわたって十数回も更新することになったが、結局、更新されても他の同時代の思想家に比べて同時代人に理解されていたとは思われない<sup>22</sup>。それは、近年のフィヒテルネサンス<sup>23</sup>によってフィヒテの新解釈や見直しが行われてきて、ドイツ観念論におけるフィヒテの独自性が見直しなど再評価が与えられている現状からも判断できる。

フィヒテの前期知識学における絶対我は、神、絶対者（厳密に言えばこれらの像 Bild）に相当する概念だったはずだが、全般的に説明不足であり、同時代人の読者は混乱に陥った。特に、生で講義を聞いていない、著作からしか知識学に触れられなかった人々はその理解に苦勞したと推察される。1800年以降、知識学の叙述方法に大きな転回がみられ、フィヒテ知識学は自我の演繹論から絶対者の現象論へと深化しており、この点に鑑みれば『基礎』における絶対我は空虚で内実がないとは言えない。ただし、当時フィヒテ思想のこうした深化の道筋を辿れたのは、ごく一部の人間に限られ、ほとんどの人々は未消化だった。こうした事情から、フィヒテを離反した代表的な教育学者にヘルバルトがいる。彼はフィヒテ哲学のうちに「自己自身並びに非我としての全世界を措定する、汝と我々とからそれら相互の根源的他者性を掠奪する＜絶対我＞の独裁」<sup>24</sup>を見だし、これを痛烈に批判した。そして、『教育の暗い側面について』（*Ueber die dunkle Seite der Pädagogik*, 1812）においては、「教育学が結びつくべき哲学は、カントやフィヒテ、シェリング以外の哲学である」<sup>25</sup>と一蹴している。つまりヘルバルトによれば、フィヒテ哲学を土台にして教育学を論じることには発展性がない、ということになる。カント、フィヒテ、シェリングをいっしょくたに不要よばわりするのは、いささか暴論のようにも思うが、当時の出版事情や情報量の少なさからすれば、こうした理解を許す事情もうなずけるところではある。ヘルバルトは教育の目的を倫理学（実践哲学）に負うとしたが、その哲学の根本原理が空虚だと見なされれば、教育学の構築は不可能になってしまう。

フィヒテの生涯は決して長いものではなかったが、多くの著作を残している。フィヒテは、難解だと評価を受ける知識学の執筆に心血を注いだが、その複雑さと先駆性ゆえに、みずからの叙述が読者に誤解を与えることも自覚していた。心当たりのない批判や、自分の意図とは異なる次元での評判に対してフィヒテは落胆し、次第に著作の出版による世間への伝達よりも、口述によってその場で聴衆に説明を補いながら伝達する方を重視するようになった<sup>26</sup>。このことは、生前のフィヒテが著した「知識学」が初期のものしか公刊されず、同時代の知識人はフィヒテの講義を生で聴講しない限り、フィ

21 同時代人だとヤコービの批判がこれに当たる。

22 そもそも『基礎』以外の知識学は生涯を通じてほとんど出版されていない。（ギュンター・ツェラー『フィヒテを読む』中川明才訳、晃洋書房、2014）

23 隈元忠敬「フィヒテと現代」（『理想』655号所収）、理想社、1995

24 是常正美『ヘルバルト教育学の研究』玉川大学出版部、1979

25 *Sämtliche Werke Band3*, Scientia Verlag Aalen, 1989, S.151

26 ギュンター・ツェラー、前掲書

ヒテの知識学の深化する過程を体験することはできなかったことから明らかである。一方で、通俗的著作と言われる、一般の読者向けの著作、自然法論、道徳論、学者論、政治論等は積極的に出版されていた。同時代人にとって、フィヒテはそのキャリアの初めに哲学を論じていたがその後は通俗的著作しか著していない学者というレッテルが貼られていたとしてもおかしくないだろう<sup>27</sup>。ただし、フィヒテは、通俗的著作の出版を進める背後で、常に知識学の更新に努めていたし、その完成を目指して不断の努力を欠かさなかった。

こうした事情を念頭に、フィヒテ思想の中に、現代のわれわれにとっても研究する価値のあるような起点を探してみると、一連の学者論が目についた。フィヒテの学者論は、生涯を通じて編まれた三つの学者論『学者の使命に関する数回の講義』(1794、以下『学者の使命<sup>1794</sup>』)、『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<sup>1811</sup>』)の3編が見つかった。『学者の使命<sup>1794</sup>』は、フィヒテがイエナ大学に赴任してきた年に行われた公開講義である。この講義を最初のものとして選んだことから、フィヒテの「伝える」ということへの高い意欲を感じることができる。『学者の本質』は、無神論論争を経て、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。フィヒテ知識学の難解さは、イエナを追い出されて以降もその叙述方法についてフィヒテ自身を悩ませた。そして、『学者の使命<sup>1811</sup>』はナポレオンの侵攻を経て、国民教育と国家論を密接に結合させた著作である。3つの学者論は、後述するように、知識学の3区分に対応する形で更新された経緯があり、それぞれの著作をその設計から根本的に理解するためには、知識学との関係性を常に念頭に置いて、そこから演繹された結果として、そこで展開される概念などを慎重に吟味しなければならない。

#### フィヒテに関連する国内外の研究動向

従来のフィヒテ研究は、「知識学」の忠実な解釈によって進められてきた。しかし、今や、クローナー(Richard Kroner, 1884 - 1974)が指摘した、カント、フィヒテ、シェリングの順番で、最終的にヘーゲルの弁証法的体系をもってドイツ観念論の完成をみる、単線発展的な解釈<sup>28</sup>は古い見方とされている。フィヒテやシェリングの未発表原稿は20世紀に入ってから見つかったものもあり、そうした草稿や往復書簡の詳細な検討から、ドイツ観念論が直線的にヘーゲル弁証法に向かっていたと結論づけるわけにはいかず、それぞれの観念論哲学者の固有性に注目が集まってきている。こうした理解は、1962年に公刊が始まったバイエルン科学アカデミー版全集が完結し(日本語版も完結)、フィヒテの広範囲な著作群に対する包括的な研究が進んだことに負うところが大きい。それまでの全集(I.H.Fichte版等)はフィヒテの生涯の作品群を網羅することができていないばかりか、編者による改変も指摘され不完全だった<sup>29</sup>。現在、日本フィヒテ協会の機関誌『フィヒテ研究』や国際フィヒテ協会の機関誌Fichte-Studienに投稿される論文やフィヒテに関する研究書は、哲学関係に限らず、ここ10年で発表数が伸びている。

日本において、フィヒテの教育学研究は大正期以降、京都学派の木村素衛(1895 - 1946)などが「知

27 石崎宏平『イエナの悲劇—カント、ゲーテ、シラーとフィヒテをめぐるドイツ哲学の旅』丸善ブックス、2001

28 R・クローナー『ドイツ観念論の発展 I』『ドイツ観念論の発展 II』上妻精監訳、理想社、1998/2000

29 ギュンター・ツェラー、前掲書

識学」を中心に扱った<sup>30</sup>。その後、『ドイツ国民に告ぐ』（以下、『告ぐ』）の翻訳が出版され、フィヒテの教育学研究といえば『告ぐ』において言及されるペスタロッチのとの関係性を問うものが主だった<sup>31</sup>。また、「知識学」から多大な影響を受けその後離反したヘルバルトとフィヒテの関係性を問うものもみられる<sup>32</sup>。そして、『告ぐ』に共鳴して『人間の教育』（1826）を著したフレーベル（F.Fröbel, 1872 - 1852）の保育思想との関係性を問う研究もみられる<sup>33</sup>。ただし、いずれの研究も或る教育思想家の思惟を通して、フィヒテ哲学に付加的に言及する程度であり、直裁的にフィヒテ哲学と向き合っテフィヒテ前後の教育学との有機的な連関を検討する研究はほぼなかった。ただし、近年、フィヒテの超越論哲学を公共性との問題と関連付けて考察した教育学研究<sup>34</sup>や哲学的教育学の視点からフィヒテ思想を検討した研究<sup>35</sup>もあり、これらの研究によって日本の教育学におけるフィヒテ研究も新局面に入ったと言えるだろう。

国内外のフィヒテの教育学研究が難航した一つ目の理由は、「知識学」の難解さに由来する。フィヒテは生涯にわたって「知識学」を改編し続け、その度に様々な言い回しを様々な概念に適用したせいで、一連の「知識学」をわかりにくいものに仕上げてしまった。ツェラーはそのわかりにくさを次のように表現している。「フィヒテの哲学的思惟は、その焦点が揮発性と結合しているという性格のゆえに、包括的であるよりは集中的であり、拡張的であるよりは反復的であり、細かく指導してくるというよりはむしろ断定的に迫ってくる」<sup>36</sup>。つまり、フィヒテによって知識学の叙述は、その要所に読者が慣れ親しんだと思った次の瞬間には、別のものに見えるが如くに解体され、再提示されることとなる。こうした難解さは読者に誤ったフィヒテ理解を与え、それどころかどの方位に向けて発射したのか理解に苦しむ攻撃まで受けることになる。例えば、カールハインツ・マレ（Carl-Heinz Mallet, 1926 - ）は、フィヒテの『知識学の諸原理に従った道德論の体系』や『告ぐ』の中で論じられる自由論を、子どもに「権威に対する服従」を強いるものとして理解している<sup>37</sup>。このような場合、よくみられる専門違いの評価は、フィヒテの知識学を無視した次元で生じている。フィヒテにとって自由とは、超越論的な自我（絶対我）による無限な能動性を生き抜くことであり、この場合、自由に振る舞える範囲は感性的世界の何者かに接触する以前の問題である。知識学の理論的部門におけるこの考察が、実践的部門へと拡張され、最終的にマレが極端に誇張した形で触れたような『知識学の諸原理に従った道德論の体系』や『告ぐ』といった通俗的著作の中で論じられることになる。つまり、そうした前提を無視して、通俗的な著作に現れる、様々な具体例に逐一過敏な反応を示すことは、フィヒテ思想の本質に触れられずにとどまることを意味する。

30 木村素衛「フィヒテ」（『木村素衛全集 第1巻』所収）学術出版会、2014。木村以外の日本のフィヒテ受容史については、藤田正勝他「思想史の中のフィヒテ」（『フィヒテ知識学の全容』所収）晃洋書房、2014を参考にした。また、西田幾多郎との関係を問う、岡田勝明『フィヒテと西田哲学』や三木清に関する、玉田龍太郎『三木清とフィヒテ』などがある。

31 杉田孝夫「二つのフィヒテ全集の完結に寄せて」（『理想 特集 フィヒテ』第697号所収）、理想社、2016

32 高久清吉『ヘルバルトとその時代』玉川大学出版部、1984

33 浜田栄夫「フィヒテとフレーベル ―自然観の相違を中心として」（『山陽学園短期大学研究論集』8所収）、1979

34 池田全之『自由の根源的地平―フィヒテ知識学の人間形成論的考察―』日本図書センター、2002

35 Yasuhiro Kumamoto, *Philosophische Padagogik bei Kant und Fichte Erziehung im Dienst der Freiheit*, Senging Verlag, Saldenbulg 2010

36 ギュンター・ツェラー、前掲書、2頁

37 カール・ハインツ・マレ『冷血の教育学 だれが子供の魂を殺したか』小川真一訳、新曜社、1995



二つ目の理由は、フィヒテ自身が幼児期や幼児の発達段階を考慮して立論した著作を残していないことである。フィヒテは、意識の働きを分解して整理したカントの批判哲学を引き継ぎ、分裂した状態に置かれた実践理性と理論理性とを統合し、体系化を構想した世界で初の哲学者である<sup>38</sup>。こうしたフィヒテの関心領域からすると、教育されるべき幼児期の存在やそれに基づく教育のあり方の考察といった経験的な領域の演繹は、決して優先順位が高くなかったと予想される。しかしながら、全く関心がなかったわけではない。フィヒテは、1807年6月3日にナポレオン軍からの緊急避難先のケーニヒスベルクから妻のヨハンナ宛に次のような一文を添えた手紙を送っている。

もし君がペスタロッチの『ゲルトルートはいかにしてその子供を育てるか』と1807年にライプツヒのグレッフで出版された彼の最新の書物を君が手に入れることができれば、ぜひそれを読みなさい。僕は今この人の教育の体系を研究していますが、そこに現在の病的な人類のための真の治療法を見だします、同時に人類を知識学の理解に適せしめる唯一の手段でもあります<sup>39</sup>。

この手紙は、『告ぐ』の演説を、ナポレオ包囲下のベルリンで行う直前に出している。フィヒテはイエナ大学に職を得る前に、スイスのリヒタースヴィルにいたペスタロッチのもとを、新婚旅行で妻のヨハンナと訪れている。そこで彼の国民教育の思想に触れたとされており<sup>40</sup>、このことからフィヒテの関心の高さがうかがえるというものである。

しかしながら結局のところ、教育に関する主著を遺すことなく、52歳でこの世を去ることになるが、後10年長生きしていれば、教育的な著作を残した可能性もある。というのも、晩年のフィヒテの国家論には、教育論が随所に展開されており、そうした点に一つの可能性をみることもできる<sup>41</sup>。

## 本研究の進め方（1）―「知識学」と3期の区分と無神論論争―

フィヒテが哲学を主題にした講義活動を開始したのは、政治論などを除けば、『『エネシデムス』の論評』（1792）や『根元哲学についての私独自の考察』（*Eigne Meditationen über Elementar Philosophie*, 1793）から始まり、知識学の前座となる『知識学の概念あるいはいわゆる哲学の概念について』（*Ueber den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie*, 1794）へと連なり、生前に公刊された数少ない知識学である『基礎』を経て、『新たな方法による知識学』（*Die Wissenschaftslehre nova method*, 1797/99）、『知識学への第一序論』（*Erste Einleitung in die Wissenschaftslehre*, 1797）『知識学への第二序論』（*Zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre*, 1797）、『知識学への新叙述の試み』（*Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre*, 1797）へと思想的に深まっていく。フィヒテの知識学の時期的な区分には諸説あるものの、一般的には無神論論争までの、イエナ大学を舞台として研究活動をしていた時期の知識学群を「前期知識学」（1793-1800）と呼ぶ場合が多い。この時

38 Nicolai Hartmann, *Die Philosophie des deutschen Idealismus*, Teil I Fichte, Schelling und die Romantik

39 『フィヒテ全集 補巻 フィヒテの生涯』 隈元忠敬／井戸慶治訳、哲書房、2006

40 石崎宏平、前掲書。

41 清水満「フィヒテの1813年の国家論－『ディアリウム I (Diarium I)』をテキストとして」（『理想 特集 フィヒテ』第697号所収）、理想社、2016

期にフィヒテは、自らをカントの後継者と自覚しつつ研鑽を積み<sup>42</sup>、カントの弟子たち、とくにラインホルト(Karl Leonhard Reinhold, 1757 - 1823)の「根元哲学」(Elementarphilosophie)の問題点を指摘しつつ、カントの偉大な成果を知識学という一大体系であるメタ知識理論へと組み上げていく作業に取りかかった。イエナ大学教授時代に巻き込まれた無神論論争で世間の憂き目にあったフィヒテは、その後、『人間の使命』(Die Bestimmung des Menschen, 1800)を転換点として、就職浪人時代を経てエアランゲン大学へ出向した後、ナポレオンの侵攻によって避難生活を強いられた時代までに構想された、『知識学の叙述』(Darstellung der Wissenschaftslehre, 1801)、1804年の『知識学講義』、『1804年知識学第一講義』、『1804年知識学第二講義』が公開された。これらの知識学の講義はフィヒテ存命中に出版されることはなく、限られた聴講者に限定されていた。これらの知識学群を「中期知識学」(1800-1810)と呼ぶ。この時期、フィヒテは絶対我による演繹論から、絶対者の現象論へと知識学の記述の仕方を変える。予備知識のない状態でこの変化に接すると、フィヒテの叙述が大きく変節したのではないか思うかもしれない。古典的な理解の代表者であるクーノ・フィッシャー(Ernst Kuno Berthold Fischer, 1824 - 1907)はこの時期のフィヒテに変節を見出しているが、現在では変節があったのではなく、フィヒテの思想的な内部での転換が行われたにすぎないことが定説となっている。その後、フィヒテはベルリン大学に職を得て、心機一転して知識学の再構築に精を出す。『知識学』(1811)『知識学』(1812)『知識学入門講義』(1813)などがこれに当たる。妻の看護中に罹患したチフスに倒れるまでの思索を後期知識学(1810-1814)と呼ぶ<sup>43</sup>。最晩年のこの時期には、絶対者と自我について、自我と現象についてまとまった体系が目指されており、全体として一応の完結がみられる。

フィヒテの知識学は、このように前期、中期、後期に分けて論じられる場合と、もっと簡潔に前期と後期に分けて論じられる場合とがある。二区分の場合に境界線となるのは1800年であり、これは三区分の前期と中期の境に相当する。両者に共通するこの境界に起こったのは、いわゆる無神論論争である。

1794年、イエナ大学に赴任したフィヒテは、当初、学生や同僚から熱烈な歓迎を受け、本人もその様子に感激していたが、その後の教授生活は決して快いものばかりではなかった。おそらくは彼固有の性格に起因する、学生との折り合いの悪さは、イエナ時代に限らず終生彼を悩ませることになる。さて、イエナに赴任したフィヒテは『基礎』を上梓し、知識学の完成に向けてひた走るが、同時に彼の目に飛び込んできたのは、学問に真摯に取り組まない学生たちの姿だった。彼らは同郷人組合を組織し、夜な夜な酒の乱痴気騒ぎを起こし、果てには決闘に興じる有様だった<sup>44</sup>。フィヒテ生来の誠実な話し合いによって、イエナ大学にあった二つの同郷人組合は自主的に解散するに至ったが、残りの一つは逆に問題をこじらせてしまった。家族と住むフィヒテの住居には石が投げ込まれ、露骨な嫌がらせを受けるようになる。

フィヒテの正義感あふれる行動は、彼の信念に則っていた。イエナ大学における最初の公開講義『学者の使命』においては、学問にすべてを捧げる研究者としての使命、さらに研究者である以前の、そもそも人間としての使命が論じられており、学問に対する学生の不真面目な態度はフィヒテにとって

42 SW.I,31-33

43 隈元忠敬「知識学の変遷」(『フィヒテ知識学の全容』所収) 晃洋書房、2014

44 山田勝『決闘の社会文化史』北星堂、1992

耐えられなかったのだと思われる。この妥協を許さない、硬直したフィヒテの姿勢は、世渡りという点では、不運も相まって致命傷を与えることになる。無神論論争は、こうしたイエナ時代前半の不穏な空気が前哨戦となって引き起こされたといえる。

事の発端は1798年、フィヒテがニートハンマー (Friedrich Immanuel Niethammer, 1766-1848) と共同で編集していた「哲学雑誌」(*Philosophisches Journal*) に、ザールフェルトのギムナジウムの校長フォルベルクが「宗教概念の発展」という論文を投稿してきたことによる。この論文をきっかけに、フィヒテも宗教の問題を扱った論文「神的世界統治に対する我々の信仰の根拠について (Über den Grund unsers Glaubens an eine göttliche Weltregierung)」を発表することになった。この論文で、フィヒテは感性界の根底には道徳的な世界秩序があり、人間はこの世界秩序に対する信仰を持たねばならないと述べた。この道徳的な世界秩序は神であり、神をこの世界秩序から切り離して、何らかの実体として想定することは不可能だとフィヒテは論じた。しかし、この見解が無神論としての中傷を受ける根拠とされてしまったのである。フィヒテを無神論だと断じるパンフレットが出回り、ドレスデン宗教局に目をつけられてしまう。フィヒテの反論は自己弁護の域を通り過ぎ、宗教局の監督者の責任追及にも向けられ、訴え方も激しさを増した。相手の立場に対する配慮を欠いた姿勢は、結果として後ろ盾をなくすことにつながってしまい、売り言葉に買い言葉のような形で彼は失意のままイエナ大学を去ることになる。無神論への汚名が着せられる危険性は、当時の学者にとっては決してないことではなかった。ヨーロッパ各地を見渡してみても、宗派や都市(国)によっても対応に温度差がみられ、フィヒテの場合も運が良ければさほど問題とならずに済んだかもしれない。フィヒテ以前に遡れば、ガリレオ・ガリレイ (Galileo Galilei, 1564 - 1642) は、地動説を唱えていた際、宗教的寛容さを兼ね備えた商業都市ベネツィアのパドヴァ大学からフィレンツェに彼自身が移動したことをきっかけに、議論が再燃し宗教裁判の道へと導かれてしまう。当時の自然科学者たちの学問的成果とキリスト教的な教義との整合性が、ジョルダナーノ・ブルーノ (Giordano Bruno, 1548 - 1600) のように命がけであったことを物語っている<sup>45</sup>。

この無神論論争をきっかけに、フィヒテは再び不安定な収入しか得られない生活に逆戻りすることになった。不当に評価されたことに落胆しつつ、学問的には自らの不備を補う方向へと前向きにフィヒテは研究活動を継続する。彼は、特に学生に対して妥協を許さない姿勢で臨み、それは生涯を通じて変わらなかった。ベルリン大学で初代学長に選出された際も、その後、学生とのとるにたらない対立から学長職を辞するところまで追い込まれてしまう<sup>46</sup>。その一方で、フィヒテの思想的な深まりにおいては、杓子定規な姿とは相容れない柔軟な姿勢がみて取れると多くの研究者が指摘している<sup>47</sup>。そんな折、書かれたのが『人間の使命』(1800)である。フィヒテは、知の限界についてその頃にはかなりまとまった考えかを持つようになっていた。知を追求していけば必ず限界が来る、というのがフィヒテの実感だったであろう。そのとき必要になるのが、フィヒテにとっては信仰であった。知を信仰によって超越するというのが『人間の使命』の主題である。フィヒテの反省理論においては、意識活動そのものがすでに制限性を含んでいる。つまり、意識は、何ものかを常に制限しつつ、先へ進んで

45 吉仲正和『力学的世界の想像 ガリレイ・デカルト・ニュートン』中公新書、1979

46 石崎宏平『未完のフィヒテ』丸善プラネット、2010

47 ツェラー、前掲書

いく。こうした意識活動の進行をいくら突き詰めていっても、無限な神の生へはたどり着くことができない。そうした意味で、フィヒテの反省理論はすべからく信仰の問題と対峙すべく、もとより運命づけられていたと考えられるのである。

こうした経緯から、フィヒテの知識学は1800年以前の、絶対我の演繹論から絶対者の現象論へと述式を変更する。これに伴って、それまで多用してきた特定の諸学術用語も以前と異なる用語が使用されるようになる。

つづいて、フィヒテの知識学の成立と展開・変遷の要点を抑えるために、思想的な交流のあった同時代の思想家たちに触れておく。

カント(Immanuel Kant, 1724 - 1804)は、『純粋理性批判』を通読した若きフィヒテにとって、呪縛的な決定論から自由論へと導いてくれた人物であり<sup>48</sup>、哲学界に華々しくデビューするきっかけを作ってくれた恩人でもある。フィヒテは『基礎』において、カントでは別々に論じられていた理論的なものと実践的なものとを絶対我による事行(Tathandlung)という統一原理から演繹することを企図した(SW. I, 472)。フィヒテは、自我の実践的な性格そのものが理論的な認識を成立させる根拠であるとした。彼はカントの批判哲学に対して終生にわたって最大限の敬意を示しつつ、同時にカントの批判哲学に内在しているが叙述として現れてこない体系(いわゆる知識学)を可視化することが自身の使命だと考えていた(G A III, 2, 18)。<sup>49</sup>『基礎』においては、論理学の同一律を出発点として超越論的な検討の果てに絶対我とその事行の発見へと至り、その後3つの根本原則に基礎づけられた絶対我による諸活動の演繹によってカントの諸カテゴリーが導出される。フィヒテの前期知識学においては、このようにカントの人類史上稀有な功績を知識学という一大体系によって可視化しようとする挑戦が行われる。ただし、カントにとってこれは余計なお世話だったのかもしれない。1799年にイエナの「一般文芸新聞」に寄稿された声明によれば、カントはフィヒテの知識学を支持しがたいと断じ、知識学は認識の一切の内容を捨象した論理学だと結論づけた。老齢なカントが、フィヒテの著作や公開講義の内容にどれだけ精通していたのかは、フィヒテの哲学関係の著作が未出版のものが多かったこともあり推し量るのが難しいが、カントを仰ぎ見るフィヒテの想いとカントのフィヒテにかけた眼差しは一致しなかったと言えるだろう<sup>49</sup>。

フィヒテがカントの後継者を自認するより以前に、カントの弟子たちはカント哲学の展開を引き継ぐと明確な意思を持って動いていた。例えば、ベック(J.S.Beck, 1761 - 1840)、マイモン(Salomon Maimon, 1753 - 1800)、ラインホルト(Karl Leonhard Reinhold, 1757 - 1823)などがある。中でも、ラインホルトの「根元哲学」(Elementarphilosophie)はフィヒテの知識学の構想において決定的な契機を孕んでいる。ラインホルトがカントの批判哲学のうちに見出した形式と質量、現象と物自体の対立としての二元論は、その後の哲学界における潮流を生み出した。彼らは二元論克服のために、観念論の範疇で様々な工夫を凝らし、独自の手法を持ってそれを遂行しようとした。まさにヘーゲルを除く「ドイツ観念論の時代全体を貫いている」<sup>50</sup>といえるこの動きの中にフィヒテも位置していた。フィ

48 岡田勝明「『知識学』1805年-絶対者のエクシステンチアとしての知-」(『フィヒテ知識学の全容』所収) 晃洋書房、2014

49 大橋容一郎他「思想史の中のフィヒテ」(『フィヒテ知識学の全容』所収) 晃洋書房、2014

50 ニコライ・ハルトマン『ドイツ観念論の哲学― 第一部 フィヒテ、シェリング、ロマン主義 ―』作品社、2004、20頁

ヒテは『『エネシデムス』の論評』(*Anesidemus, oder über die Fundamente der von dem Hrn. Prof. Reihold in Jena gelieferten Elementar-philosophie*, 1792)において、ラインホルトの根元哲学への批判的検討を行い、この研究が後の『基礎』の執筆へと連なっていったことがわかっている。フィヒテは次のように言っている。「カントの後ではラインホルトが、哲学的に思考する理性に次のことを気づかせた点で、不滅の寄与を行った。すなわち、全哲学は唯一の根本命題に帰着されなければならない」(SW. I, 20)。ただし、ラインホルトの功績に十分な敬意を払いつつ<sup>51</sup>、唯一の根本命題はラインホルトが論じた根本命題では役不足であり<sup>52</sup>、フィヒテが『基礎』で提案した知識学の第一根本命題がそれにとって代わることになる。

次に、フィヒテの生涯の論敵となったヤコービ(Friedrich Heinrich Jacobi, 1743 - 1819)について触れておく。ヤコービとフィヒテはお互いの哲学的な出発点が異なっていたが、生涯にわたり書簡のやり取りを続け、思想的に交流を行った<sup>53</sup>。ヤコービは、絶対我からこの世の一切が演繹されるとするフィヒテの一元論的観念論は、結局のところ、自我活動の停止と同時にこの世界が消失するという意味では虚無主義だと断じた。この指摘はフィヒテの決定的な思想的な脆弱性をあらわにするものだった。『基礎』において展開される自我論は、「知」(Wissen)の「知」による教説であり、自我は連鎖的に自己自身の知であることに留まり続け、知を超えた実在にならないとヤコービは批判するのである。この対決に着想をえて、無神論論争後に出版された『人間の使命』(1800)において、フィヒテは信仰概念に立ち戻って閉じられた体系という批判を乗り越えようとするが、ヤコービが信仰を「知に先行する、撤廃不可能な、知の実質的な前提」とするのに対して、フィヒテはあくまでも「懐疑から自由になり、知が信頼に足ることに安んじるという実践的な態度」として信仰を「知の自己根拠づけに統合」<sup>54</sup>してしまう。フィヒテにとっては、結局のところ、「知」が一切の説明根拠となることに変わりはない。

最後に、フィヒテがその才能を認め、世紀の変わり目くらいまで自身の良き理解者とみなしていたシェリング(Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, 1775 - 1854)について触れておく。シェリングは『哲学の原理としての自我について、あるいは人間的知における無制約者について』(1795)において、フィヒテの自我論を自らの立論の出発点として明言している。こうした思想的な接近をきっかけにフィヒテはシェリングをイエナ大学の招聘へと動いた。その後、彼はフィヒテの知識学に内在する或る問題に気づく。ヤコービとの対立でも見られた論点と同じく、フィヒテの自我論は自我のうちに閉じられた体系であり、自我以外の一切が自我によって産出されたものだとする。特に『基礎』において、自我の外部にあると想定される自然は、自我が支配するものと解釈する以外にないように見える。結果として、シェリングは自然哲学を論じるようになり、フィヒテにとってそれは独断論以外の何ものでもなく、両者は決別することとなる。

51 初期の著作の随所でこのような傾向が見られる。例えば、「カントの独創的な精神以後において哲学に対して与えられた贈り物の中で、ラインホルトの体系的な精神による贈り物以上のものはなかった」(SW. I, 31)と表現された。

52 フィヒテはデカルトの「我思うゆえに我あり」よりも、ラインホルトの「我は表象する、故に我はあり」(*repraesento, ergo sum.*)を評価し(SW. I, 100)、自身の知識学における根本原則はこの表象活動のメタ理論だと胸を張っている。

53 石崎宏平、前掲書

54 ニコライ・ハルトマン、前掲書、56頁

ヤコービとシェリングの思想的な対峙は、フィヒテにとって思想的な深化を果たす上で欠かすことのできない契機となったが、両者とは決して相容れることなく生涯にわたって議論は継続した。ツェラーは次のように評している。「知識学の後期の叙述に特徴的であるのは、ヤコービやシェリングが各自の評価に従って知識学を誤って批判するのに対して、フィヒテが主として論争的・反駁的態度をもって応じたことは一度もなく、また全くない、ということである。むしろフィヒテはヤコービやシェリングが議論の上で逸脱していくいずれの場合にも、その代替的な取り組みを、知識学に対する挑戦として真摯に受け取り、そうすることで対抗的な立場との生産的な対決を通して、自らの関心ごとを自他に対してより一層明晰判明に際立たせる」<sup>55</sup>。

## 本研究の進め方(2) — フィヒテの「教師論」の検討 —

細谷恒夫は、戦後日本の法整備によって<sup>56</sup>、1950年代までに教師の社会的地位が形式上は確立されたものの実質上は課題がある、と述べている<sup>57</sup>。戦前の教員採用制度は教師の質を全国的にあまねく保証することが十分にできておらず、社会情勢によって棒給に変動がみられるようなことも生じ<sup>58</sup>、専門職としての社会的地位が確立されていたとは言えない状況にあった。こうした時代背景の下、細谷は教師を論じる立場、いわゆる教師論には3つの類型があると述べている。

一つ目は、第1人称的立場からの検討であり、それは「教師みずからが自己の生き方を語り、自己の生活の実情を世人に訴え、また権力者に生活の向上を要求するという」<sup>59</sup>立場である<sup>60</sup>。いわゆる自分語りの教師論であり、こうした切り口の教師論は優れたものから瑣末なものまで甚に溢れている。現代日本の高等教育機関の教職課程において、「教師論」という科目を開講している大学は多く、第一人称的立場から論じられた教師論が教職課程の教科書・参考図書に採用されることもある。この教師論の利点は、教師が自身で教育を行う様子や気持ち・動機が生き生きと描かれ、教師的パトスに受講生が接することができることである。とかく、教育愛や教育的な奉仕の精神が説かれる教育界にあって<sup>61</sup>、こうした教師としての精神・魂がほとばしるような語り口の教師論は受講者からある程度の支持を集めることになるだろう。一方で、主観的な立場からの教師の在り方、行動の仕方に関する立論は、個人の閉じられた経験という限定された範囲をもつしかない成功談・失敗談を語ることになるので、教職に対して狭い見方を招く危険がある。教師とは、その社会的・教育的役割を演じる以前に、人間性そのものが問われる職業でもあり<sup>62</sup>、一人の主観的な範囲における教師論には語り尽くせる範

55 ギュンター・ツェラー、前掲書、63 頁

56 ここでは「教育職員免許法」（1949 年 5 月 31 日）をはじめとし、「文部省設置法」「教育公務員特例法」などを念頭に置いている（山本正身『日本教育史』慶應義塾大学出版会、2014、344 頁）。

57 細谷恒夫『教師の社会的地位』有斐閣、1956

58 1927 年の金融恐慌や 1929 年の世界恐慌は教員の給料の未払いや減給を引き起こす原因となった出来事であり、この一例と言えよう（山本正身、前掲書、267 頁）

59 細谷恒夫、前掲書、2 頁

60 細谷の第一人称立場の定義にすべて合致するわけではないが、例えば斎藤喜博「一つの教師論」（国土社、1965）などがその例として挙げられるだろう。

61 例えばここでは、平成 17 年中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」において明記された教師にとって必要とされる資質・能力としての「1 教職に対する強い情熱 教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など」を念頭に置いている。

62 平成 17 年中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」においては、「総合的な人間力豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと」が要求されている。

囲に限界が生じるだろう。また、教師としての一人の体験談を他の教師の実践へと敷衍することにも、一定の制約があると思われる。

二つ目は、第2人称的立場からの検討であり、これは「学者や評論家のような教師以外の人たちが、教師たちに対して新しい時代と社会に生き、人を教えるものの心構え、態度、行動の仕方を説く」<sup>63</sup> 立場である。この立場は、教師を導くというようなスタイルで教師の仕事を語る立場であり、具体的な方法論を提示することができる。第1人称的立場よりも一歩引いた立場からの説明になるので、教師の側からしても教育実践に活用しやすいと感じさせるような使い勝手のよさがあるかもしれない。一方で、学者や評論家は結局のところ教師自身ではないので、教育実践に対する距離の相違や視点の違いから生じる様々な齟齬によって、教師がこの種類の教師論の有用性を感じない恐れは常にあるだろう。また、この場合に細谷が言うところの「学者」は、自らも教える機会を持つことが想定されるので、「学者」という職業にも「教師」の仕事のある程度の割合が含まれていると考えられる。とすれば、この第2人称的立場は、1.5人称的立場と解釈することもできそうである。

三つ目は第3人称的立場からの検討であり、実証的な与件に基づき、客観的な対象として調査研究を行い、その実態を明らかにする立場である<sup>64</sup>。これは、例えば全国的な統計調査などを指し、教員の棒級の年代ごとの変遷や出身階層の割合の調査などがこれに該当する。教師の仕事を客観的な調査・研究対象として、個人的な感情や思いを捨象して、抽象的な次元での教師のあり方、行動の仕方を提案することが可能である。一方で、教師の仕事の様々な徴表が調査・研究の方針によって捨象されることから、抽象化された教師論が提示される可能性があり、教育という、「現実」を商売にする営為が魅力的に表現されない可能性があるだろう。ただし、教師を研究・調査の対象として設定するような学術的研究の歴史は、洋の東西を問わず公教育制度が確立された近代以降の関心領域であることから、教育という営為の進歩・発展にとっては欠かせない立場だと言えよう。

さて、上記の類型を要言すれば、第1人称的立場からの検討は「経験としての教師論」、第2人称的立場からの検討は「教師のステークホルダーによる教師論」、第3人称的立場からの検討は「教師を科学的な探求の対象とした教師論」と総括されよう。ここで細谷の類型に従って、本研究で扱うフィヒテの教師論を、暫定的に性格づけるとすると、①と②の間になる。というのも、フィヒテは超越論哲学の学者であると同時に、「学者は人類の教育者である」(SW.IV,332)と述べているように、教育的な情熱に溢れた熱心な教師でもあるからである<sup>65</sup>。フィヒテは生涯のうちの長い時間を知識学の更新作業に費やしたが、前期、中期、後期知識学という時期的区分に呼応する形で、3編の学者論を遺している。各学者論には時期的区分ごとに構想されていた知識学、歴史的な出来事が反映されている。フィヒテの難解な哲学は、同時代人になかなか理解されなかったもので、本人は文字ベースで読者に自分の言いたいことを伝えることを半ば放棄し、おおよそ知識学に関しては口述を中心に伝達する方法を絞るなど、往時には試行錯誤の様子がうかがわれた。フィヒテはお世辞にも文章構成がわかりやす

63 細谷、同上

64 第3人称的立場からの検討は、『教師の社会的地位』の中で言えば、対村恵祐「教師生活の時間的構成」、「生徒のみた教師職と他の職業」などが挙げられる。

65 学者が教育者であるというフィヒテの職業的な理解は、知識学の幾度にもわたる改訂にわたっても終生変わらず見られる特性である。このことは、フィヒテが「知識学」を生きることが人生を誠実に生きることだと自覚していたことから、フィヒテの学生を学ぶものも同様に自分と同じように生きて欲しいと欲したからだとと思われる (SW. VI, 412)。

いとは言えず、この意味での文才に恵まれなかったのは残念である。結局のところ、フィヒテ知識学に寄せられる様々な不満、苦情、批判は、このわかりにくさに起因していることが多く、このせいでフィヒテ自身に思い当たる節のない中傷をすら受けることがあった。現代のわれわれからみれば、フィヒテの言いたかったことは全集でほぼ網羅的に整理されており、その一部が理解できなくても、その周辺の著作をはじめ、往復書簡などの文面をたよりに彼の意図したところのものを再構成できるのでなんとかなるのだが、同時代人にとっては解説の手がかりは大幅に制限されていたと結論づけられる。

実に、こうした文章表現への格闘と放棄が、フィヒテにあっては結果的に「ものを伝えること」への飽くなき熱意を生み出したと考えられる。例えば、エアランゲン大学で教鞭をとったフィヒテは、学生たちの学問に対する姿勢も含め、知識学への無理解ぶりに辟易として、その苛立ちやもどかしさを中期の学者論である『学者の本質』<sup>66</sup>にぶつけている。フィヒテは何より全てを投げ打って、知識学を生きることを学生に求めたし、そうすることが「浄福なる生」へと至る道だと信じて疑わなかった<sup>67</sup>。学生の生き方そのものを、知識学を学ばせることによって伝えたかったフィヒテの教師的姿勢こそが、3編の学者論のうちに「教師論」が雄伏する原動力になったと言えよう。

さて、生涯を通じて編まれた三つの学者論は、『学者の使命<sup>1794</sup>』、『学者の本質』(1805)、『学者の使命<sup>1811</sup>』である。本研究の後半部の概説をなす「西洋教育史における中世以降の教師論の系譜とその有機的連関の検討」において西洋教育史上にあって重要な教師論の検討を経た後、「『学者の使命に関する数回の講義』(1794)にみる教師論－前期フィヒテ知識学との関連から－」、「『学者の本質と自由の領域におけるその諸現象について』(1806)にみる教師論－後期フィヒテ知識学を踏まえて－」、「『学者の使命に関する五回の講義』(1811)にみる教師論－晩年のフィヒテ思想の検討を基軸にして－」という順番で、学者論に内在する教師論の変遷という視点から、フィヒテ思想を通史的に検討していくことになる。その際、学者論以外の著作の中でもとくに教師論に関わりが深いものとして選定した、二編の大学論『エルランゲン大学の内部組織のための考案』(1805/06)及び『ベルリンに設立予定の高等教育施設の演繹的プラン』(1807)、国民的演説である『告ぐ』(1807)、国家論『ディアリウム I』(1811)等を立論のために援用する。そして、これらの諸著作の中で分散して展開される「教師」や「教えること」等に関する要素を抽出し、吟味し、再構成することによって、各学者論と同時期に執筆されていた「知識学」との関連性を問う水平の方向と教師論の歴史的な系譜における固有性を問う垂直の方向とから、西洋教育史上にフィヒテの「教師論」を特徴づけることを企図している。

なお、補足しておく、ここでは、西洋教育史上における著名な教育思想家の教師論を通史的に検討することによって、フィヒテの教師論の性格づけをすることをねらいとしている。この章で特別に議論の対象として扱われる教育思想家は、コメニウス(Johannes Amos Comenius, 1592 - 1670)、ロック(John Locke, 1632 - 1704)、ペスタロッチ、ヘルバルト、デューイなどである。まず、教師論の系譜をコメニウスから始める理由であるが、彼は『世界図絵』に代表される直感教授の基礎を形成した教育学者であり、主著『大教授学』において「世界で最初の系統的な教育学を提示した」<sup>68</sup>ことがまず

66 こうした文脈は『エルランゲン大学の内部組織のための考案』(*Ideen für die Innere Organisation der Universität Erlangen*, 1805/1806)の中に見られる。

67 フィヒテ中期の宗教論『幸いなる生への導き』(*Die Anweisung zum seligen Leben, aber auch Religionslehre*, 1806)の趣旨もこうした見解に基づいている。

68 小澤周三他「教育思想史」有斐閣、1993、67頁。



挙げられる。また、30年戦争を経験し、宗教改革後のヨーロッパ諸国において印刷技術の浸透と聖書の母国語翻訳を契機にした読書の広がりに応じた、各地の学校の建設という、文字文化が聖職者や貴族の所有から民衆の所有へと広がっていった過程を生きたことから、この時代の教師論を出発点として論じることにはしたい<sup>69</sup>。次に、ペスタロッチはフィヒテと同時代人であり、『告ぐ』においてペスタロッチの手法に心酔している様子が語られていることから、フィヒテの教師論はペスタロッチ的な手法に多大な影響を受けている<sup>70</sup>。これとは対照的にヘルバルトはフィヒテに対抗するものとしての自らの哲学を形成し<sup>71</sup>、教育「学」をなしとげた人物であり、彼の教師論はフィヒテ思想と対峙することで特徴が際立つと考えられる。最後にデューイだが、教育のコペルニクス的転回といわれた彼の思想は<sup>72</sup>、フィヒテの思想的な出発点である自我論をその前提から断罪しており、そうした深い溝を考慮に入れつつ対比することでフィヒテの教師の特徴づけに有用だと考えている。無論、これら以外の有名な教師論の論客がいることも視野に入れて、総合的にフィヒテの教師論の特徴づけをしたい。

---

69 紺野祐、小池孝範、清多英羽、奥井現理、走井洋一『教育の現在—子ども・教育・学校をみつめなおす（改訂版）』学術出版会、2011

70 例えば『告ぐ』の第9講において次のように紹介されている。「ヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチによって考案そして提案され、彼の監督の下で実行されてすでに成功を見ている教育法に結び付けるべきである」（SW.VII, 401）。

71 シュヴェーグラー『西洋哲学史（下巻）』谷川徹三、松村一人訳、岩波書店、1939

72 齋藤太郎、山内芳文『教育史』樹書房、1994