

フィヒテ『ドイツ国民に告ぐ』の国民教育論の展開
—ペスタロッチ受容の内実—

Development of National Education Theory of Fichte in
“Reden an die Deutsche Nation”

清 多 英 羽

フィヒテ『ドイツ国民に告ぐ』の国民教育論の展開 —ペスタロッチ受容の内実—

Development of National Education Theory of Fichte in "Reden an die Deutsche Nation"

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 問題の所在

『ドイツ国民に告ぐ』(*Reden an die deutsche Nation*, 1808、以下『告ぐ』と略記)は、フィヒテ(Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814)の歴代の著作においては、特に「教育」に紙幅を厚くあてた、最も有名な作品である。無神論論争の果てに、無神論が証明されたというよりは、政府への過度な物言いの結果、イエナ大学を事実上追われてしまったフィヒテは¹、エアランゲン大学で一時的に大学の教壇に復帰するが、折しもナポレオンによる侵攻のあおりを受けて、そこでの仕事は続かなかった²。当時、ベルリンに居住していたフィヒテは、ナポレオンの支配下に安穏と生活することを拒絶し、妻子を残して脱出し、ケーニヒスベルクなどを転々とする。その後、1807年7月のティルジット講和条約によりプロイセンはフランスから屈辱的な条件を飲まされる。極貧の逃亡生活に身をやつしていたフィヒテは敗戦後のベルリンに舞い戻り、ベルリン大学新設の建白書の起草をバイメから勧められ、これを引き受ける³。この構想を進めるのと同時に、1807年の12月から『告ぐ』の講義を、『現代の根本特徴』(*Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, 1806、以下『特徴』と略記)で論じられた歴史哲学の延長線上にあるものとして⁴、ベルリンの科学アカデミーの円形ホールにおいて私的講義として行った。ナポレ

1 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年

2 石崎宏平『未完のフィヒテ』丸善プラネット、2010年

3 この建白書についてはバイメに上梓されたが、採用されなかった。正式名称は『ベルリンに設立予定の高等教育施設の演繹的プラン』(*Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt*)であり、フィヒテの死後、1817年にコッタ書店から第1版が出版されている。

4 フィヒテによれば世界史は次の5つの区分に分けられる。「(1) 本能によって理性が無条件に支配する時期。人類の無垢の状態。(2) 理性本能が外的に強制する権威と変貌する時期。究極根拠にまでは遡及せず、したがって確信できず、かといってその一方では強制されることを望み、盲目的な信仰と無条件的な忠誠を求める積極的な教説体系と生活体系の時代。罪が芽生える状態。(3) 直接的には命令的な権威からの、間接的には理性本能と個々の形態をとる理性一般の支配からの、解放の時期。あらゆる真理にたいする絶対的な無関心と、何の手がかりもない完全に非拘束の時代。完全に墮罪の状態。(4) 理性知識の時期。真理が最高のものとして認められ、最も愛好される時

オンの占領下における、愛国心を鼓舞するような講義は、当局に目をつけられる危険をともしない、文字通り命がけの演説となった⁵。フィヒテは全部で14回の講義を行い、講義ごとに検閲を受け、出版に向けて情熱を傾けた。当局の検閲は厳しく、度重なる修正を余儀なくされたし、フィヒテの原稿が紛失される事件もおき、当時の混乱の状況が垣間見られる。

さて、日本における『告ぐ』の受容史は、明治維新後に、欽定憲法の下で国家体制を維持するための思想的な裏づけとして、その本来的な精神ではなく、外皮的に形式を借用することに始まる。フィヒテの著作の中でも抜きん出て邦訳数が多いが、フィヒテ思想をナチスと結びつけるといった安易な戦前の国威掲揚の材料として活用されるという忌まわしい歴史をもつ⁶。戦中から戦後にかけて、南原繁による、知識学の精緻な理解に基づくフィヒテ解釈が提案され、フィヒテの民族主義がナチスのそれと異なることが学問的な根拠に基づいて示されてから⁷、風向きが変わり、現在へと至る。『告ぐ』の邦訳数の多さは、イデオロギー的な面で受容の対象となったことを示すのだろうが、その教育論の内実に絞った議論は放置されてきた。『告ぐ』を教育学の研究対象として扱った論文はこれまでも発表されているが⁸、フィヒテによるペスタロッチ (J.H.Pestalozzi, 1746 - 1827) の直観のABCの受容⁹や、ソクラテス的問答法とキリスト教的問答法との混同、汎愛派の批判など、フィヒテが同時代に流布していた教育思想やそれに基づく教育実践から何を着想し、何を拒んだのかという、重層的な分析はまだまだ十分にはなされていない。そこで、本論考において試みられるのは、これらの点について掘り下げるために、さしあたり『告ぐ』においてフィヒテがこれらの点についてどのように論じていたか、その範囲と程度とを明確にし、彼の教育論としての主張が「知識学」(Wissenschaftslehre)のどの部分・考えと関連しているのかを分析するための一助とすることである¹⁰。

ペスタロッチより遅くこの世に生を受け早くに没したフィヒテは存命時、1793年に彼に会っている。これは『基礎』の出版以前の出来事であり、本格的な超越論哲学の構想に入る前に、33歳のフィヒテは48歳のチューリヒの教育実践家に興味を抱き、数日間その下に滞在し、国民教育の構想に触れていた¹¹。フィヒテはペスタロッチに会う以前から、例えば『リーンハルトとゲルトルート』を読んでおり、彼の教育の対象が貧民に限定されていることに不満を持っていた¹²。その後も、両者の交

代。義認が始まる状態。(5) 理性技術の時期。人類が確実に誤りのない手で自分自身を理性の適切な模写とする時代。完全な義認と浄化の状態。」(フィヒテ全集第15巻より抜粋)そして現代は、第4期のちょうど転換点にあたりとされる。

5 例えば、ニュルンベルクの書店経営者パルムの事件が有名である。彼は、1806年にパンフレット『屈辱のドイツ』を出版し、その著者名を明らかにしなかったことから処刑されている。

6 早瀬明「ドイツ国民に告ぐ 解説」(フィヒテ全集第17巻所収、哲書房、2014年)、杉田孝夫「『ドイツ国民に告ぐ』はどのように読まれ、どのように読まれなかったのか」(フィヒテ研究(17)所収、2009年)、

7 南原繁『フィヒテの政治哲学』、岩波書店、1959年

8 小澤幸夫「フィヒテの教育論(1)『ドイツ国民に告ぐ』」(『神奈川大学国際経営論集』(39)所収、2010年)、伊藤貴雄「フィヒテのペスタロッチ受容」(『人間教育の探究』(22)所収、2010年)、土戸敏彦「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』(46)所収、1982年)、原聡介「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』(24)所収、1971年)

9 高田純「民族教育と人類性—グローバル化の時代からみた『ドイツ民族の呼びかけ』—」(フィヒテ研究(17)所収、2009年)

10 ギュンター・ツェラー「政治的解釈 — フィヒテ『ドイツ国民に告ぐ』における歴史の哲学的解釈」(フィヒテ研究(17)所収、2009年)

11 福島政雄『ペスタロッチ』福村書店、1964年

12 J.G.Fichte, ZUFÄLLIGE GEDANKEN IN EINER SCHLAFLOSEN NACHT, 1788 (GAIL1,104)

流は継続し、例えばペスタロッチからフィヒテの妻に宛てた手紙（1809）は、『告ぐ』を謹呈されたことへのお礼状である¹³。

フィヒテは『告ぐ』の中で、頻繁にペスタロッチの名前を挙げている。しかしながら、ペスタロッチの教育観・手法を手放しで受け入れているわけではなかった。例えば、教育における両親の影響については、ペスタロッチが「生活が陶冶する」というスローガンのもと、どの親にでも簡単にできる教授方法を目指すのに対して、フィヒテの提唱する国民教育においては、古い世代の親の影響が悪影響を及ぼすと断罪し、新世代をスタートさせるために世代間の断絶を図るべきだという支点を打ち立てる。また、フィヒテは、ペスタロッチの教育思想に哲学的な基礎づけが欠けていると感じて『探究』（*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*, 1797）の執筆を勧めた¹⁴、ペスタロッチの方でも自分は哲学的な叙述に不向きであるというような発言もみられる¹⁵。

『告ぐ』におけるフィヒテの教育論はかなり急進的である。本人もこれが現実的に導入されるかどうかは困難があることを予想していたが¹⁶、切迫した緊急性の高い時代的狀況があることもあり、歴史的な現実には引きずられて多少強引になったことは否めない。ただし、こうしたフィヒテの教育論はペスタロッチに影響を受けてはいるものの、その源泉は知識学に基づいた本質的な思惟であり、むしろペスタロッチに影響を行使しようとして欲しているものだと考えられる。知識学を生きるためのものとして、ペスタロッチの教育論はフィヒテの思想を具現化する教育の過程で極めて優れているとお眼鏡にかなったのであろう（それがたとえ一方的な思い込みであったとしても）。この観点からすれば、フィヒテはかなり功利的に自分の哲学を流布させるための手段として、ペスタロッチの思想を値踏みしていたようだ。ペスタロッチの教育実践の内実に沿って彼を適切に評価したというよりは、自分の体系を万人に知らしめるための方法としてそれを利用したのである。

第1節 フィヒテの提唱する「新しい教育」の本質（第一講～第三講）

『告ぐ』は全14回の講義から構成されている。全講義のタイトルは次の通りである。

- 第一講 序言と全体の概要
- 第二講 新しい教育一般の本質について
- 第三講 新しい教育の叙述の続き
- 第四講 ドイツ人と他のゲルマン系諸民族との主要な相違
- 第五講 前述した相違からの諸帰結
- 第六講 歴史の中に現れたドイツ人の根本特性の説明
- 第七講 民族の根源性とドイツ性との一層深い把握

13 J.H.Pestalozzi, *Sämtliche Briefe*, Zürich, 6. Bd, S.151. An Frau Fichte (10. März. 1809)

14 吉本均「然りか否か 解題」（『ペスタロッチ全集第六巻』、玉川大学出版）、317頁）

15 「言葉の真の意味において、哲学的思索の点についてはすでに20の時から、わたしは縁無きものと思っているのです」（ペスタロッチ「ゲルトルートは如何にしてその子等を教うるか」（『ペスタロッチ全集第三巻』 鯉坂二夫訳、玉川大学版）、128頁）

16 フィヒテ「ドイツ国民に告ぐ」（『フィヒテ全集第17巻』 哲書房）、196頁。

- 第八講 言葉の高次の意味での民族とは何か、そして祖国愛とは何か
- 第九講 ドイツ人の新しい国民教育は、現実の中のいかなる点に結びつけられるべきか
- 第十講 ドイツ国民教育の一層詳しい規定
- 第十一講 この教育計画を実施に移すには誰が相応しいか
- 第十二講 我々の主目的を達成するまでとるべき手段について
- 第十三講 梗概 着手された考察の継続
- 第十四講 全体の総括

第一講において全体の方針と概要が示された後、第二、三講は国民教育論の概説がなされる。『告ぐ』の後半で展開されるペスタロッチの教育論が予示され、ドイツ国民の改造のために国民教育の必要性が提起される。そこでは、教育は明確に「手段」として提示され、この難局を自律的に乗り越えるために必要不可欠な国家の政策とされる。第三講から第八講までは、言語論、歴史哲学、民族論が展開される。ドイツ的なものとはなにか、祖国愛とは何か、フィヒテの講演は情熱的で、魂を鼓舞する力強さがみられる。ナポレオン戦線に説教師として従軍し貢献したいというフィヒテの情熱は叶わなかったが、このような形で彼自身の戦いを具現化していたと思われる。続けて、第九講から第十一講において、ペスタロッチを基調とした、より詳細で具体的な教育論が展開される。フィヒテが妻に宛てた書簡の中で、ペスタロッチの教育を研究している旨が記されており、当時の学問的な関心がペスタロッチにあったことが分かっている¹⁷。また、フィヒテには幼い息子がおり、そうした個人的な育児の背景もペスタロッチの教育論を手取る遠因になったのかもしれない。

つづいて本節では、教育論が展開される第一～三講（前半）の論旨を整理していきたい。

フィヒテは、ナポレオンによる祖国への侵攻を憂い、外国に隷属し、独立を失っている国家的境遇から脱出するための救済手段として「国民の教育」(Erziehung der Nation)¹⁸を提唱する。すなわち、「旧い教育制度の全面的な変革(eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens)」¹⁹が現状を打開する切り札とされる。フィヒテはこのとき、公職に就ておらず、後に新設されるベルリン大学に哲学部長として招聘されるのは1810年のことである。フィヒテは当時、私講義を開いて、その受講料とそれを元に著した書籍の出版とで生活をまかなっていた²⁰。そうした身軽な立場は期せずして、フィヒテを経済難に陥らせてはいたものの、イエナ大学での公開講義『学者の使命に関する数回の講義』(*Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*, 1794)を始めた当初にかけられた嫌疑²¹などの妨害を受けることなく、当局の監視からある程度自由に²²、比較的理解のある人々に向けて

17 「両親・弟・妻への手紙」(『フィヒテ全集 補巻 フィヒテの生涯』所収、隈元忠敬／井戸慶治訳) 哲書房、2006年、100頁。

18 フィヒテ「ドイツ国民に告ぐ」(『フィヒテ全集第17巻』哲書房)、22頁

19 前掲書、22頁

20 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

21 フィヒテは初期の政治的著作における発言内容から、ジャコバン派とのあらぬ関係を疑われ、政府に密告されたことがあった。Reinhard Lauth, Einleitung, Von den Pflichten der Gelehrten, FELIX MEINER VERLAG HAMBURG, 1971

22 とはいうものの、『告ぐ』の講義を印刷する際には、当局の検閲を毎講義ごとに受けていた。しかも、検閲中の原稿の紛失騒ぎまで生じ、その原稿は最後まで見つからなかった。

講義内容を設定できたのだと思われる。

さて、この講演で槍玉に挙げられる「旧い教育」は、前向きに検討し直す必要性が強調され、「そもそも旧い教育に欠落しているものは何か」²³、「変革された教育が人間の旧い育て方に付加しなければならぬまったく新しい要素とは何か」²⁴という問いへと先鋭化される。フィヒテによれば、「旧い教育」とは「倫理的な世界秩序を生命あるものへと高めることに一度も成功しなかった」²⁵体制であり、その結果、そうした教育を受けた人々は、望もうと望むまいと、自己自身に巣くくう「利己心」(Selbstsucht)の衝動に従わざるをえなくなる。フィヒテにあつては、そもそも、この「利己心」こそ、ナポレオンの侵攻に安易に屈することになる、祖国における敗戦の根本的な要因と分析される。

第一～三講(前半)において述べられている「旧い教育」の記述を整理すると次の通りである。

- ・ 「人間へと教育する技術 (die Kunst der Bildung zum Menschen)」²⁶ではない。
- ・ 「教養のある諸身分」と称されるごく少数の人々に実施されてきた。
- ・ 「よい秩序と倫理へと導こうとして、せいぜいのところ戒めを与えただけ」にすぎない。
- ・ 「現実を模倣するという受動的快感」に基づく教育である。

また、「新しい教育」については次の通りである。

- ・ 民衆教育 (Volks=Erziehung)ではなくドイツ国民教育 (Deutsche National=Erziehung)である。
- ・ 「正しいことに心よりの快を覚えさせようとする」教育である。
- ・ 「いずれの国民のもとでも存在したことの無いまったく新しい国民教育」²⁷である。
- ・ 「現実の規範となるような形象を能動的に描く能力、創造的快感」²⁸を得る教育である。

この対比から見えてくるのは、西洋教育史の文脈から考えてみれば、中世から連綿と継続してきたヨーロッパの教育の実践方法やその制度の抱える問題点の指摘である。フィヒテも指摘しているが、ヨーロッパの教育はキリスト教の布教との関連性の中で拡大してきたので、教師といえば長い間布教の指導者であったし、修道院を母体とした学校が各地に設立されてきた経緯もそれを裏づけている。そうした事情から、教育は長期間にわたり宗教関係者の専売特許のようになっていた²⁹。その一方で、12世紀以降ヨーロッパ全土に広がっていった高等教育機関としての大学は、自然科学の進展とともにその勢いを増し、教会と大学との覇権争いも本格化していくことになった³⁰。しかし、こうした変化を経験する中でも、大学で学ぶ資格のある人々は中世から変わることなく、一部の特権階級に制限されていた。富を持たない一般人が大学で学び、その先のキャリアとして大学で教鞭をとって生活を成り立たせることができるようになったのは、まさにフィヒテの時代くらいからであり、カント

23 フィヒテ「ドイツ国民に告ぐ」(『フィヒテ全集第17巻』哲書房)、22頁

24 前掲書、22頁

25 前掲書、22/23頁

26 前掲書、33頁

27 前掲書、28頁

28 前掲書、33頁

29 荒井武『教育史』福村出版、1985年

30 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年

(Immanuel Kant, 1724 - 1804) がサラリーをもらって生活を立てた初めての学者として歴史に名を刻んでいることからそれはうかがわれる。こうした時代背景のもとで、「旧い教育」と「新しい教育」の対比を際立たせるフィヒテの立論は、片田舎のしがない組織職人の家を出自としている彼の出生にも関わりがあることだろう。

第二講では、さらに詳しく、新旧の教育の対比が説明される。

フィヒテの提示する「新しい教育」とは「確固として過つことのない善良な意志を人間の中に育てるための、確実に思慮に基づく技術」である。それはフィヒテの「提案する教育の第一の特徴」³¹だとされる。「旧い教育」は、人間の意志の自由を理由に教育が失敗するケースに対処しきれていないという。つまり、生徒にいくら徳目を教えても最終的な決断は、性悪説を前提とする生徒の側で行われるわけだから、教育した事柄と正反対の結果が生じることになってしまう。これは「旧い教育」の実践者たちが「われわれには人間そのものを教育する能力など全然ないし、その教育を意欲することも渴望することもない」³²と表明しているに等しい。

フィヒテは、「すべての教育は、固定し一定で不動の存在を、すなわち、もはや生成せず、有り、現にあると別様にはありえない存在を、生み出そうと努める。仮に教育が、その様な存在を追求しないとすれば、教育は、目的を欠く一種の遊戯となる。仮に教育が、そのような存在を生み出してこなかったとすれば、教育は、まだ完成していないのである」³³と述べている。この文脈から、フィヒテは教育的な行為に必ず、目的が設定されるべきことを明言している。フィヒテは「教育とは何か」という定義を、体系的な叙述として厳密に扱うことはなかったが、この説明はフィヒテの教育観の一端をうかがわせる文章だといえる。

フィヒテは「新しい教育」の方法として、「創造的な快感」を伴う活動、「精神が形象を作る（模倣するのではなく）活動」を挙げているが、これは「規則に従う活動」³⁴だとされる。ここで提示されている「規則に従う活動」は、後半（第九～十一講）のペスタロッチの教育方法を予示するものである。ペスタロッチは、幼児の中に、直観から認識へ、認識から概念へと知的に熟成していく過程のうちに、自然の与えた人間の発達過程を見出し、その法則を遵守し乱すことのないように教育をすべきだとした。フィヒテにあっても、自我の活動は、知識学によって発生的に見透された原理が感性的世界において法則として展開することであるから、こうしたペスタロッチの見解には十分に共感できる素地がある。したがって、「こうした教育の最終的成果は、生徒の認識能力の養成にある」³⁵。この場合の認識能力とは、具体的な事物の知覚を通じた認識の能力であり、そうした能力はフィヒテにあっては超越論的な次元から見ればより低次だということになる。しかし、フィヒテは、ペスタロッチの理論が超越論哲学のコンセプトにうまく接続するだろう、と考えていたと推測される。フィヒテが次のように、教育とは「決して事物の既存のあり方についての歴史的な (historisch) 認識能力の養成にあるのではなく、むしろ、物事の既存のあり方を必然的たらしめている法則についての一層高次で哲学的な (philosophisch) 認識能力の養成にある」と述べていることから、何かを何ものかとしてな

31 フィヒテ「ドイツ国民に告ぐ」(『フィヒテ全集第17巻』哲書房)、33頁

32 前掲書、29頁

33 前掲書、29/30頁

34 前掲書、34頁

35 前掲書、22頁

らしめることの論理に、フィヒテは惹きつけられていたことがわかる。

フィヒテによれば、「新しい教育」は生徒の能動性を基本とするので、そうすれば、彼らは喜び楽しみながら学ぶことができる。能動的であるということは自由であるということであり、このことはフィヒテにおいては神（絶対者）の理念（絶対知）を自ら現象させつつ生きるということの意味するので、キリスト教徒にとっての浄福である。これは「新しい教育」の外的特徴であり、つまり「自然的素質の際には全く関わりなく、そして例外なく、純粹に学ぶことそれだけのために、他のいかなる理由にもよらずに、喜びと愛とをもって学ぶ」³⁶からである。ところで、ここでフィヒテは個人差について述べている。現実の事物の認識能力やそれぞれの個性に差があったとしても、純粹な学びへの喜びは万人に共通であると述べている。なぜならば、フィヒテにとって自己のうちに流れる神の理念を生きることは、キリスト教徒である以上、誰にとってもその恩恵にあずかれる至福だったからである。同時にまた、生徒の能動性を刺激するということが、神の現れを積極的に生きるということを目指しているからである。

さて、認識は「生徒の精神的な能動性を直接的に刺激するような教育」によってもたらされる。認識は付随的に、必至の帰結として生じる。「認識は獲得されるべき教育の本質的な構成要素である」³⁷。ただし、「新しい教育」はこの認識を生徒に獲得させるために直接的にこれを目標とするものではない。そうではなく、「新しい教育からは、あらゆる精神活動の可能性の条件となる活動法則の認識が成立する」³⁸にすぎない。「旧い教育」は、この認識、一定程度の認識素材の獲得を一直線に目指していたところが失敗だった。この認識について、フィヒテは平面に引かれる直線を引き合いに出して説明している。まず、子どもが「なんらかの刺激」を受けることによって、紙の上に直線で囲まれた図形を書こうとする。この場合の刺激とは、図形を作成せよ、という教師による直接的な指示ではなく、例えば、他の生徒のやっていることの自発的な模倣のことである。一定の領域に囲って、図形の体を成すためには、3本以上の直線が必要になる。このことに気づいた生徒のうちに生じている認識は、図形を書こうと思った時に生徒が認識していたことを超えた認識である。これは、フィヒテによれば「真にすべての経験を超え、超感性的で、厳密に必然的で、普遍的な認識」³⁹である。この意味で、認識は付随的に必然的な帰結を伴って現れる。これに対して旧い教育は、三角形を作成するためには3本の直線が必要である、という結果を先取りして教師が伝達し、それを生徒に強制する。「なぜそうであるかの理由を述べることはできないが、とにかくそうであり、したがって、「旧い教育」は、そうと信じ、そうと察するほかない、事物のそうしたあり方」⁴⁰を教えてしまう（これは事物にひたすら隷属するだけの記憶能力による単に受動的な把握にすぎない）。

また、フィヒテは問答法について次のように説明している。「最近の教育学は、機械的暗記法への嫌悪の念を頻繁に表明したからといって、また自分たちにはソクラテス的〔問答〕法という傑作があると主張したからといって、そうした〔受動的・機械的であるという〕非難から自分を守りえたと

36 前掲書、35頁

37 前掲書、37頁

38 前掲書、37頁

39 前掲書、37頁

40 前掲書、37頁

いう思い違いをしてはならない」⁴¹。「ソクラテスの論証も、単に機械的に暗記されるものにすぎない。しかも、考えない生徒に、考えることができるという外見を与える分だけ、一層危険な暗記である。また、このソクラテスの論証は、自分で考える姿勢を発展させるために用いようとした素材をもってしても、機械的暗記以外の成果を挙げえなかった。したがって、そうした目的には、全く別の素材を用いる必要がある」⁴²。フィヒテはこの批判を『ゲルトルート児童教育法』を念頭においていると思われるが、原文そのままの引用ではない。

「新しい教育」において生徒を駆り立てるのは正当な認識への「愛」(Liebe)である。「この愛は決して感性的享樂のごときものを目指すのではない」⁴³。自己の知ることの法則を自覚し、その能動性の魅力にとりつかれた生徒は、物欲や快樂というぶら下げられた人參に目がくらむことなく、法則的に前進していく。「より重要なことは、その愛によって生徒の自己が高められること、そして、これまでは神に寵愛された少数者〔天才〕のみが偶々入ることのできるにすぎなかった、物事の全く新しい秩序の中へ、[新しい教育をうけた全ての生徒が] 慎重にかつ規則正しく導き入れられることである」⁴⁴。

「旧い教育」は、感性的衝動が第一に刺激され育成された。その結果、倫理的衝動を発展させようとしても手遅れであった。一方で、「新しい教育」は純粋な意志を目指す教育である。その結果、「利己心」をはねのける強さがある。フィヒテのねらいは、まさに、ここにある。ナポレオンの侵攻による祖国の危機を迎えたのには、フィヒテにとっては同時代人たちに広がっていた「利己心」が原因だった。そこで、国民教育におけるフィヒテ＝ペスタロッチ的な教育を行うことによって、「利己心」に左右されない人材を育成することができることになる。これは、国家の礎を築くために必要な教育方法の構想を意味している。フィヒテはペスタロッチの中に、そうした萌芽を見出したのである。

さらに展開し、第三講へと続く。「この第一の目的と次に述べられるべき第二の目的にとって本質的なことは、[まず、] 生徒が、最初から途切れず全くこの教育の影響下にあるべきこと、[次に] 生徒は、卑俗なものから完全に隔離され (abgesondert)、卑俗なものとの接触一切を阻止されるべきことである」⁴⁵。いわば、フィヒテは、外界との接触を断つという隔離政策を主張する。ここで念頭に置かれるべきは、フィヒテが自己自身と重ね合わせてその孤独と戦っている様である。フィヒテのような天才は、大半の同時代人には理解されない⁴⁶。したがって、彼は知識学を理解してくれる能力を兼ね備えた人々が教育される環境がないことを嘆いていた。仮に教育によってそうした人々が育成できるとしたらこんな方法だろうという様な提示が、まさにこうした強引な提案を一面では産出したのだといえるだろう。

第三講においては、「新しい教育」を受けた生徒の作りあげる社会のイメージが披露される。「新しい教育」の本質は、「生徒を純粋な倫理性 (reine Sittlichkeit)」へと育成するための確実な技術であり、この生徒はこの技術によって生み出された作品であり、この作品は「教育の定めておいたものと違う道を歩むことなどあってはならず、外的な助力など必要としてはならない。それは、自力で自分

41 前掲書、37頁

42 前掲書、38頁

43 前掲書、39頁

44 前掲書、39頁

45 前掲書、40頁

46 おそらくフィヒテは自分自身をそのように評価しているが、『告ぐ』の中でもそれがゆえに評価されず、誤解を受けることの苦しみか吐露されている。

自身の法則に従って、進み続ける」⁴⁷。

新しい教育を受けた生徒は「より高次の社会秩序の許で精神生活一般を貫く永遠なる連鎖の一環」となる。新しい教育は、生徒が自発的に、「永遠に生成すべき倫理的な世界秩序 (sittliche Wert = Ordnung) についての形象」⁴⁸を思い描くようにしむけ、そしてその形象をさらには生徒の思想の中で作り出すようにさせる。そうすれば、生徒は、「思想のうちに生きる精神的な生命 (das geistige Leben) 以外に何も真実には存在しない」⁴⁹ということ把握しうる。この精神的な生命は、「神 (Gott) 自身の中に根拠をもつ法則によって、多様な形態を獲得し、かつ「一者、神的生命 (das göttliche Leben)」である。こうした洞察の下で、生徒は自分の生命を、神的生命の連鎖の一環として認識することができる。これは生徒を「宗教 (Religion) に向けて教育する」ことを意味している。それゆえ、「真の宗教に向けた教育 (die Erziehung zur wahren Religion)」⁵⁰が新しい教育の究極の仕事となる。

「新しい教育」は、生徒を純粋な倫理性へと育成するための単なる技術ではなく、「人間全体を徹底かつ完璧に人間へ教育するための技術」(die Kunst, den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen zu bilden)⁵¹である。

人間の中には「あらゆる変化の中でも変化せず自分自身と同等でありつづける一つの衝動」(絶対者)が存在する。この衝動が、自分を概念に翻訳することによって、人間にとって世界が生み出されることになる。この衝動は、2つの根本様態に従って、意識へと翻訳される。第一の根本様態は「漠然とした感情」(個人が自己自身に抱く愛)という様態である。ここから生じるのは「感性的な利己心」である。この階層は「教育によってではなく、自ら育成される」。第二の根本様態は、「明晰な認識」である。この「明晰な認識」は「根本愛自身」をとらえ、それは「何にも増して愛される」。人間の中の「衝動」が「漠然とした感情」から「明晰な認識」へと代わることによって、「利己心」は消失する。「新しい教育は、利己心の根を、すなわち漠然とした感情を、明晰性によって窒息させてしまう」⁵²。

こうした「新しい教育」が行われることによって、まったく新しい秩序が生まれることになる。この教育を受けた世代が、次の世代を教育することによって新しい創造が引き継がれていくのである。「明晰な認識」は「諸精神の世界を結合して統一する真実のもの」である。「これまで人類は、それが[偶々] そうなったもの、[偶々] そうなることのできたものに、なってきた。しかし、このような偶然による生成は終わりにしなければならない。なぜなら、人類が[偶然によって] 最高の発展を遂げた場所で人類は無 (Nichts) に帰ってしまったのだから」⁵³。フィヒテの同時代のとらえ方は、将来への希望を維持しつつも、非常に悲観的である。

フィヒテの考える「新しい教育」とは、「上流階層のみが受けてきた一般化すべからざる特権としての教育」でも、「超感性的世界についてまったく沈黙して感性的世界での営みに対する若干の適応能力を得させようとのみしてきた教育」でもない。それらは「低俗な教育」である。そうではなく、

47 前掲書、46 頁

48 前掲書、47 頁

49 前掲書、47 頁

50 前掲書、49 頁

51 前掲書、51 頁

52 前掲書、55 頁

53 前掲書、57 頁

それは、かつての民衆教育 (Volks=Bildung)、より限定された意味では国民教育 (National=Erziehung) である。この教育の第一の前提は、「人間の根もとには、善を純粋に喜ぶ気持ちが存在」し、この気持ちが素直に伸びていけば悪を行う隙などまったく生まれないということである。

なぜ国民教育をすべきなのかについて、フィヒテは次のように述べている。「現代の現実的生命の中には、上述の哲学へのいかなる近縁性も存在しない。なぜなら、哲学は、哲学をまだ何もわかっていない人々の中で、哲学を理解するまで成熟していない感性諸器官に向かって働きかけているのだから。哲学にとってこの時代はまったく居心地が悪い」⁵⁴。哲学は次世代の活躍の場を提供するのがその使命である。ということは、現在の世代は捨てるを得ないのだが、そうすると現代を無為に過ごすことになってしまう。そこで、せめて、哲学は自分の属する世代を育成するという課題を引き受けるべきである。ここにも、自分の哲学思想を受け入れてもらえない実情を嘆く姿が見られる。

第2節 フィヒテの国民教育論におけるペスタロッチ受容の内実 (第九～第十一講)

第九講以降は、ペスタロッチの実名を出しながら、具体的な教育の手法が論じられる。

ナポレオンによる占領という屈辱的な状況のもとで、これを打開するためには、「市民の大多数が、こうした愛国心をもつべく教育されねばならない。しかも、市民の大多数を信頼しうるものとするためには、こうした教育が全員に対して実施されねばならない」⁵⁵。その教育は、「人類の全面的改造」(eine gänzliche Umschaffung des Menschengeschlechts) と呼ばれる。その内実は、次の通りである。従来、わたしたちには「感性的世界」(「肉、物質、自然」が活躍する世界) が真実だとされ、「感性的世界」に奉仕するための思考に導かれてきた。しかし、「新しい教育」は、この秩序を転倒させ、「感性的世界」から「思考によって捉えられる世界」(超感性界) へと導く。新しい教育は生徒の愛の全体を、そして、生徒の悦びの全体を、超感性界に結びつけようとする。このような教育によって生み出される精神は、「高次の祖国愛 (自らの地上的生命を永遠の生命として捉え、祖国をそうした永遠性の担い手として捉えること)」、「祖国ドイツ (das deutsche Vaterland) への愛」⁵⁶ を、自分のものとする。

フィヒテによれば、「新しい教育」の思想は、「機知や議論上手の訓練のために設けられた単なる形象」⁵⁷ ではなく、「即刻実行に移され生活の中に導入されるべきもの」である。この新しい教育を、現実世界ですでに実践されているどの教育方法に結びつけるのが大変に重要である。フィヒテはその方法に、ルターのごとくドイツ的心情の根本特徴を描きだし、すでに教育実践において実績を上げているペスタロッチを指名する。「彼を維持し、衝き動かしたのは、涸れることのない全能のドイツの衝動、すなわち、貧しく零落れた民族への愛」⁵⁸ である。「たしかにペスタロッチは、民衆に手助けをしようとしただけである。しかし、彼の発明は、その拡がりを見れば、民衆を向上させ民衆と教養身分との間の区別すべてを廃棄し、[その結果、] 彼の追求した民衆教育に替わって国民教育をもたらすことになったのである。したがって、ペスタロッチの発見には、諸民族 (die Völker) を、さらには人類全体 (die ganze Menschengeschlecht) を」救い出す能力がある。

54 前掲書、60/61 頁

55 前掲書、161 頁

56 前掲書、164 頁

57 前掲書、164/165 頁

58 前掲書、166 頁

フィヒテによれば、ペスタロッチの教育方法の優れている点は次の通りである。

フィヒテの描く新しい国民教育の第一歩に、つまり生徒の自由な精神活動を刺激し形成することに、ペスタロッチの著作は取り組んでいる。ペスタロッチが言うには旧来の教授法は「生徒を、霧と影の中に浸すだけで、決して現実の真理や実在に到達させない」⁵⁹。これはフィヒテにおいては、「従来の教授〔法〕には、生命の中に関わっている能力も生命の根を形成する能力もない」⁶⁰と言っているのと同義である。これの対策として、ペスタロッチが挙げているのは、「生徒を〔生命の〕直接的な直観に導き入れること」である。この方法は、フィヒテにおいては「生徒の精神活動を刺激して様々な形象を構想させ、生徒の学ぶ〔べき〕ことのすべてを、この自由な形象のみを手掛かりにして学ばせること」⁶¹である。また、ペスタロッチは生徒の直観を刺激する教授方法をとる際には、「子どもの能力の発展における始まりと進歩とに正確に歩調を合わせるべし」というルールを設けている。

一方、ペスタロッチの教育方法において改善すべき点は次の通りである。

「ペスタロッチの教授計画が表現や提案で犯したさまざまな失敗」⁶²には共通の源泉がある。ペスタロッチが初期から熱心だった「貧民の子どもの救済としての教育」と「国民全体の教育」の方法とが「混同し、矛盾する」事態に陥ってしまった。例えば、「読み書きへの過大評価」（読み書きを民衆の教育目標、かつその頂点に数えること）が挙げられる。「読み書きは、生徒にもものを教えるための最高の手段である」という考え方へのペスタロッチによる信仰は、子どもたちへの貧しさに対する同情によって気にし過ぎてしまったにすぎない。むしろ、フィヒテの考えでは、「当の読み書きこそが、これまで、人間を霧と影の中に包み隠し人間を小賢しいものにするための道具であった」⁶³からである。ペスタロッチによる誤った見解とされる「言語は、我々人類を曖昧な直観から明瞭な概念へ高めるための手段」も、この過大評価から端を発している。ペスタロッチと異なり、フィヒテは、国民全体を対象とした教育を考えている。つまり、貧民と上級国民を対立させた構図で教育を論じているのではない。ペスタロッチは、この点において、貧民側の事情に合わせ過ぎてしまい、その道を誤ったとされる。

「〔完成まで教育を続けるという〕上の前提の下で〔言えば〕、純然たる国民教育（die bloße National-Erziehung）においては、それが続けられている間、読み書きなど、何の役にも立たず、恐らくは極めて有害なものとなるであろう」⁶⁴。その理由は、読み書きが、直接的直観（注意、集中）から単なる記号（夢想）へと迷い込むおそれがあるからである。したがって、読み書きの技術については「教育が完全に終了した時に初めて伝授される」のでよい。教育によって「文字以外の教養」を完全に生徒が身につけていれば、生徒は文字を自由に使いこなすことができるのだ。

ペスタロッチの教育法のうち、「精神的な力を発展させる手段とみなした音と語」について述べていることは、「訂正、制限されなければならない」⁶⁵。あらゆる認識を発展させる基礎について、ペスタロッチは『母の書』のなかで論じている⁶⁶。ペスタロッチの教育方法の基本を実践するのは、家庭

59 前掲書、167 頁

60 前掲書、167 頁

61 前掲書、167 頁

62 前掲書、167 頁

63 前掲書、168 頁

64 前掲書、169 頁

65 前掲書、170 頁

66 J.H.Pestalozzi,Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und retten zu lehren,1803

ににおいて十分に可能である。しかし、フィヒテの国民教育計画は、むしろ、その逆である。「国民教育は、特に労働身分の場合、両親のいる家のなかでは、すなわち、総じて子どもたちを両親から完全に分離せずしては、始めることも続けることも完成させることも到底できない」⁶⁷。すなわち、全人類の改造を志向するにあたって、一旦、世代間の結びつきをリセットして、仕切りなおす必要があるとフィヒテは述べているのである。

ところで、『母の書』の誤っている点はフィヒテによれば次の通りである。

ペスタロッチの言う「子どもの認識の最初の対象が子ども自身でなければならない」は正しい。しかし、子どもにとって最初の認識対象は子ども自身の体ではなく、母親の体だと考えられるだろう。また、子どもは自分の体を使用すること（自分の感官を使いこなすこと）を学んでからでないと、自分の体についての直観的認識を得ることができるのではないはずである。

例えば、子どもが大人の言語音声聴いてそれを模写できるようになったら、子どもに指導すべきことは、1) 子どもがもっている感覚（眠さ、空腹）を耳で「聴いている」のか、目で「見ているのか」など、どの感官を使用しているのか確かめることと、2) りんごの「赤」と郵便ポストの「赤」はどのように、どのような程度に異なるのか、感官の機能・受信具合を確かめることであり、両者は、感覚能力そのものを規則正しく発展させるような、正しい順序でなされるべきである。こうすることによって、「子どもは自我を獲得する（生命に目覚める）」⁶⁸のである。そして子どもに、今後失われることのない「精神の目」が付与される。このように自分の体を使用すること（自分の感官を使いこなすこと）を経験した後に、「直観の訓練」を行えば、「量や数といったそれ自身は空虚な諸形式が、明瞭に認識された内的実質を獲得」⁶⁹するのである。

感覚されたものを認識へと高めるためには、人間を形成し明晰性へと高めるのは、「言語記号 [文字]ではなく、語ること自身（他人に対して自分を言い表そうとする欲求）」である。「子どもが初めて [自己] 意識に目覚めようとするときには、子どもを囲む自然の与える印象のすべてが同時に子ども目がけて迫ってきて、混じり合い、朦朧状態から子どもを抜け出させるには」、他人の助けが必要である。この助力を手に入れるために、「子どもが自分の欲求を明確に、すなわち、すでに言語の中に蓄えられている類似の諸欲求から区別して、言い表す」しかない。それは、子どもが集中して自分の状態に向き合って、「自分が実際に感じているもの」が「知ってはいるが現に感じてはいないもの」と比較して、適切に区別することである。これによって、子どもの中に「自覚的で自由な自我が分離されてくる」。「我々にあって必要と自然とが始めたかのような行程を、教育は自覚的で自由な技術で継承」しなければならない。「思うままに、すべての部分を、まさに元にある通りに、想像力の中で再現しうるもの、そうしたものは、再現のための言葉があろうとなかろうと、完全に認識されている」⁷⁰。「直観の完成が言語記号の知識に先行しなければならず、逆の順序では、上述の影と霧の世界へと導くことになり、かつ、子どもを無意味なおしゃべりへ導くことになる」⁷¹。

ペスタロッチが、精神の発展の第一の基礎にしようとしたのは、「感覚の ABC」であったが、フィ

67 前掲書、170 頁

68 前掲書、172 頁

69 前掲書、172 頁

70 前掲書、173 頁

71 前掲書、173 頁

ヒテによれば彼には「哲学的探求が不足」していたがゆえに「感覚のABC」の内実を「完全に明瞭に捉えるには至らなかった」のである。国民教育にとっての第一の基礎として、ペスタロッチの直観のABC（数量関係に関する説）は理にかなっている。これによって生徒たちは「十分に教育され」、その結果「生徒の教養形成における第二の歩み」、すなわち「人間の社会的秩序の構想」「この秩序に対する愛」に導かれる。幼児期の教育においては、肉体的俊敏性も看過できない。肉体的俊敏性は、精神的俊敏性と相携えて進歩する。ペスタロッチは肉体的能力のABCを要求している。「うつ、担ぐ、投げる、突く、引く、回す、捻る、振る、等々は、[肉体的能力の]最も単純な訓練である。このような訓練には、初歩から完成した技能（すなわち変化が何百倍にもなっても打ったり突いたり、振ったり投げたりを正確に行わせ、手足[の動き]を確実にする、最高度の神経活動）へと至る、自然に即した段階が存在する」⁷²。

続いて、第十講においては、さらに詳細にペスタロッチの教育方法が引用される。

「生徒を導いて、先ず、その感覚を、次にその直観を明瞭ならしめること、それと並行して、生徒の肉体的順序だった技能教育（体育）を必ず施すこと、これがドイツ国民教育の第一の主要部分である」⁷³。感覚能力の養成と肉体的能力の順序だった養成には指導法が未完成だが、直観能力の要請に関してはペスタロッチの指導法が合目的である。「我々の教育を受ける生徒は、最初から、直観の世界に慣れ親しんでいて、他の世界を見たことが全くない。生徒に求められるのは、自分の世界[直観の世界]に変更を加えることではなく、むしろ高めることだけである。そして、このことは自ずから生じる。そうした教育は、同時に、われわれが上ですでに示唆したごとく、哲学にとって唯一可能な教育であり、哲学を一般化するための唯一の手段である」⁷⁴。

「第一の愛と並んで第二の愛をも発達させることが、この[国民]教育に不可欠の義務であることは、明白である」⁷⁵。「第一の愛」とは、「明瞭と秩序を求める自然的衝動」（認識を作る）である。これが刺激されると子どもは喜んで学ぶようになっていく。「これ[喜び]こそが、各個人を思想の世界に結びつける愛であり、感覚世界一般と精神世界一般とを結ぶ絆」である。「第二の愛」とは、「単一の理性共同体をつくる愛」（人間を人間に結びつけ、あらゆる個人を結合して、同じ思想で統合される）である。この愛は、「行為的生命」をつくり、「認識されたものを自分と他人の中で表現するように駆り立てる」。

第一の愛についてはペスタロッチが雄弁に論じているが、第二の愛については「われわれにとって不明瞭」である。フィヒテが説明するのは次の通りである。「人間の子どもたちすべての中には、倫理性が、あらゆる教育に先立って存在している」。教育の役割は、その子どもたちに先天的に備わっている倫理性を発現させることである。子どもが生まれつき利己的であるという考え方は表面的な観察の成果にすぎない。無から有を生み出すことはできないのだから、利己的に生まれついている子どもはずっと利己的にならざるを得ない。

「最も根源的で最も純粋な[倫理性の発現]形態とは、尊敬を得ようとする衝動である。」「この衝動に対して初めて、尊敬の唯一可能な対象である倫理的なものが、すなわち、正しくて善いもの、真

72 前掲書、174頁

73 前掲書、177頁

74 前掲書、177頁

75 掲書、178頁

実性、自制力が認識されて姿を現す」⁷⁶。子どもは、自分が一番尊敬している人から尊敬されたいという衝動をもつ。この衝動の向かう先は、父親である。母親ではなく父親に向かうということは、「愛が利己心に由来するものではない」ことを証明している。これは「子どもが父親に対してもつ自然的な愛」であり、自分に価値があるかどうか映し出してくれる鏡に対する愛、である。

人間への教育 (Erziehung zum Menschen) の主要部分は、感性的な愛ではなくて、人間同士の相互的な尊敬への衝動 (人間同士を結びつけて心の統一へと至らしめる紐帯) を発展させることである。この衝動は、2段階に分かれる。まず、子どもの時期に、大人たちが自分をどれくらい尊敬しているのかを知ることを通して、自分が自分自身をどれくらい尊敬してよいかを確かめようとする衝動である。簡単に言えば、他者による評価と自己評価との値踏みである。こうした衝動を基礎にして、次に、成人後には、「自己評価の尺度を自分自身の中に持っている」。したがって、自分の尊敬している人に尊敬されたいと欲する。しかも、大人は尊敬に値するものを自分の外部に創り出したいという願望をもつ。「教育者は、前者の特色が生徒に備わっていることを確実に想定するにしても、成人に備わる後者の特色 [相互的尊敬] を [生徒に] 示して見せなければならない」⁷⁷。

「すべての倫理的教育の基礎は、[先ず、] そうした [相互的尊敬への] 衝動が子どもの中にあることを知り、その衝動を確実に [教育の] 前提に据えることであり、次には、その衝動の現象する様を具に認識した上で、目的にかなった刺激を与えることによって、また、衝動を満足させる材料を提供することによって、その衝動を徐々にではあってもますますに発達させることである」⁷⁸。「学ぶことはそれ自身の中に、[学びへの] 刺激と報酬とを備えている。」「生徒が学ぶべきことを学ぶということは、まさに自明のこと、それ以上に言うべきものがないこととみなされねばならない。能力のより高い生徒がより早く、またよりよく学ぶことですら、単なる自然的な出来事とみなされねばならず、それを理由に生徒を賞賛したり表彰したりはできないし、ましてやそれで他の欠点を覆い隠せるわけでもない」⁷⁹。

「愛は人間の根源的な構成要素である。愛は、人間が存在すると同時に存在し、全体的で [すでに] 完成していて、愛には何も付け加えることができない。なぜなら、愛は、感性的生命の持続的成長という現象を超越しており、感性的生命から独立なのであるから。認識のみがこの感性的生命と結びつき、感性的生命とともに発生し成長する。認識は時間の経過とともにゆっくりと徐々に発達するにすぎない」⁸⁰。「新しい教育は、自分が手だしせずとも [すでに] 存在している愛を、正義へと導くべきなのである」⁸¹。

「子どもが成人から完全に隔離されて教師及び校長とだけ共同生活を営むべきであるとは、何度も述べたところである。また、こうした教育が男女両性に同じ仕方で与えられなければならないことは、我々が特に注意するまでもなく、自明である。男女を男児用及び女児用の別々の教育機関に分離することは、目的に反し、完全な人間へ教育する (die Erziehung zum vollkommen Menschen) ために

76 前掲書、179 頁

77 前掲書、181 頁

78 前掲書、182 頁

79 前掲書、182 頁

80 前掲書、185

81 前掲書、185

必要な主要要素のいくつかを駄目にするであろう」⁸²。

ペスタロッチは、「学習の間に同時にあらゆる種類の手作業をさせるべきである」と述べているが、フィヒテはこれに不満である。学習と作業とでは、学習が神聖、荘重におこなわれるべきで、同時に行えば、手作業が主要課題になってしまうからである。こうした低級の労働は、あくまでも副次的な事柄である。「すなわち、生徒は動物や土塊と交わる中であつても、精神的世界の領域の中に留まっているのであり、動物や土塊に埋没することがない」⁸³。「機械的労働についてのべたこここそは、一般的国民教育の中であつて、一般的国民教育に支えられている学者教育について、一般的国民教育から切り離して述べるにふさわしい場所である。一般的国民教育の中に学者教育〔の基礎〕がある、と私は述べた。〔とはいえ、〕自分が十分な研究能力を持つと信じている者なら、あるいは、自分がなんらかの理由で従来の上流身分に属すにふさわしいとみなしている者なら誰にでも、従来慣例とされてきた学者教育の道を進むことが今後も許されるべきであるか否か、それを私は問わないでおく」⁸⁴。

なお、新しい学者教育は、一般的国民教育を通過していること、感覚や直観についての認識が明晰に発達していること、学習への顕著な才能や概念の世界への著しい愛好を示す男児限定、生まれの違いは考慮しない（国民の貴重な財産を生まれで捨てることは許されない）とされ、学者の使命は、人類をさらに前進させること、自らの概念を用いて常に現在の先を行き、未来をとらえることとされる。

第十一講においては、今後の教育の見通しが語られる。従来教育は、キリスト教会による神の教えの普及が主だっており、高等教育においても例外ではなく、神学部が大学における中心であった。有産階級においては、自分の子供を育てることが私事とされていたが、宗教改革後もこうした伝統は残った。つまり、キリスト教の影響を受けない教育は、日々の生活の中に委ね、なるがままになるしかなかった。フィヒテによれば、現在、国家は教育の予算を出し渋っており、「民衆の教育が等閑に付されたままであり、そして、それは、宗教改革以来今日に至るまで衰退の一途をたどっている」⁸⁵。

「第一の生きる目的を失った今、我々に他の何かを成しえようか？われわれの〔政治〕体制は、〔他〕人が決める。われわれが結ぶ同盟、われわれの軍事力の用途は、〔他〕人が指示する。法典は、〔他〕人が貸与する。裁判、判決、その執行ですら、往々にして〔他〕人がわれわれに代わって引き受ける。ごく近い将来にわたって、こうした点についての配慮からわれわれは「免除」され続けるであろう。〔しかし、〕教育だけは、〔他〕人も眼中に置いていない。」「われわれに重圧を加えているすべての災禍からわれわれを救うことができるのは教育のみである」⁸⁶。「親たちが皆喜んで、子供たちから離れ、そして、自分たちには理解するのも難しい新しい教育に子供達を委ねることなど、もちろん、期待できない」⁸⁷。フィヒテによれば、もし哲学を取めた研究者が政治家になれば、次のように思うだろう。「国家は、人間に関わりのある問題を掌る最高の存在者であるがゆえに、また、神と自らの良心とにたいしてのみ責任を負う、未成年者の後見人であるがゆえに、国家には、未成年者を彼らの幸せのために強制〔的に教育〕する完全な権利がある」⁸⁸と。

82 前掲書、186/187

83 前掲書、191

84 前掲書、191

85 前掲書、196

86 前掲書、199

87 前掲書、201

88 前掲書、202

おわりに 今後の研究の方向性と課題

本稿は、フィヒテの『告ぐ』に内在する教育論について同時代人の状況を鑑みながら、知識学との関連性を射程において検討することを意図していたが、その試みは途上であり、これについては別稿を用意することにする。以下に、フィヒテの『告ぐ』のテキストが、フィヒテの教育学研究において、どのような文献を参照しながら読み直されるべきかを指摘しておく。

まず、当時ドイツでも盛んだった汎愛派の教育方法との関連性である。ザルツマンの『蟻の本』におけるソクラテスの問答法をフィヒテは批判しており（ペスタロッチも『ゲルトルート児童教育法』で批判している）、この観点から『告ぐ』の文脈を捉え直すことで、内実が見えてくる視点となるだろう。

次に、フィヒテが『告ぐ』の講義をする際に、参考に使っていたペスタロッチの著作は次の通りである。

- ・『ゲルトルート児童教育法』（*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten*, 1801）
- ・『人間本性にふさわしい教育方法を伝えるための見解、経験と手段』（*Ansichten, Erfahrungen und Mittel zur Beförderung einer der Menschennatur angemessenen Erziehungsweise*, 1807）
- ・『母の書』（*Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reddem zu lehren*, 1803）

当然、この他の書物も目を通しては思うが、『告ぐ』の中で言及されている部分からはこの3冊が特に影響が大きいと言える。『告ぐ』を執筆する過程の中で、教育関係の文献をどの点で、どの程度参考に使っていたのかがわかれば、教育史におけるフィヒテ研究の位置付けも更新されると思われる。

また、バイエルンアカデミー版のフィヒテ全集の中に、フィヒテの遺した、『ゲルトルート児童教育法』についてのコメントがある。この断片的な注釈をたどっていくと、フィヒテが『ゲルトルート児童教育法』のどこに注目し、どのような感想を抱いていたのかが理解される。こうした分析は、これまで教育学の分野で丁寧に取り組まれてこなかったもので、この点から新しいフィヒテ理解が提供できることと考える。

最後に、これまでの先行研究の中に、フィヒテとペスタロッチの関係性に触れる研究は、むしろフィヒテ以外の相手側の思想の中に読みとれるフィヒテ思想を対象にしたものが多かった⁸⁹。本研究はフィヒテ側からペスタロッチという教育思想家を眺める取り組みであり、この点が従来の教育学研究におけるフィヒテ研究と一線を画すところである。上記3点の手法を用いて、『告ぐ』の教育論の本質的、歴史的な新解釈に挑むことを本研究の今後の課題としたい。

89 土戸敏彦「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』(46)所収)、1982年。
原聡介「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』(24)所収) 1971年。