

博 士 論 文

J. G. フィヒテの教育哲学研究

- 知識学と超越論的教師論 -

清多 英羽

緒 言

著者はこれまで、卒業論文「『人間の使命』にみるフィヒテの人間形成論」（平成 8 年 3 月 東北大学教育学部）を皮切りに、研究活動に本格的に取り組んだ初期からフィヒテの教育哲学研究と向きあってきた。

修士論文「前期フィヒテの知識学と人間形成論 - 『全知識学の基礎』を中心にして -」（平成 10 年 3 月 東北大学大学院教育学研究科）は、前期フィヒテの傑作である『全知識学の基礎』の人間形成論的な解釈をテーマとし、大学院博士課程後期以降における著者の教育哲学研究の方向性を明確に基礎づけた。その後、テキストの忠実な理解を目標にしつつ、以下の諸基礎研究をおこなった。「フィヒテ哲学にみる人間形成論的視点」

（『教育思想』第 25 号所収、東北教育哲学教育史学会、平成 10 年 3 月、単著）、「教育学的基礎概念としてのフィヒテの有限的自我」（『教育思想』第 26 号所収、東北教育哲学教育史学会、平成 11 年 3 月、単著）、「フィヒテにおける『自由』の人間形成論的意義」（『教育思想』第 27 号所収、東北教育哲学教育史学会、平成 12 年 5 月、単著）、「フィヒテにおける『構想力』の人間形成論的考察」（『教育思想』第 28 号所収、東北教育哲学教育史学会、平成 13 年 4 月、単著）の 4 論文は、前期フィヒテの知識学の諸著作『全知識学の基礎』、『知識学への第一序論』、『知識学への第二序論』、『新方法による知識学』等のテキストを踏まえながら、人間形成という事実をフィヒテが知識学の理論においてどのように見いだしていたかをまとめたものである。これらに関しては、論文として学会誌に投稿したことはもとより、関連学会（教育哲学会、東北教育哲学教育史学会）においても発表を行った。

これらの諸成果を土台にして構想され、『教育哲学研究』に掲載された「フィヒテの相互人格性論にみる自己-他者関係の教育学的考察」（同第 85 号所収、教育哲学会、平成 14 年 5 月、単著）は次のように要約される。「フィヒテの哲学理論には「他者」が不在であるという従来からの批判があるが、フィヒテの意識理論は生後間もない母子関係をモデルとす

るような、相互人格性の発生的事実を観察した結果を土台にして構築されている。フィヒテ解釈の歴史的な経緯をたどってみると、彼の自我論（意識理論）は他者を必要としないという誤解が蔓延しているが、実際にはその逆であり、フィヒテの意識理論は自己が他者との相互作用によって個体へと成長発達していく事実を超越論的水準で忠実に再現した理論モデルである」。この論文は、知識学を基礎にした実践哲学の文脈を人間発達の実事という側面から評価しなおし、人間形成論の一つのモデルとして提示したところに独自性がある。

これ以後、フィヒテと同時代の教育思想家も研究対象とし、近代教育思想史を大綱的にとらえつつ、研究の幅を広げてきた。「近代ヨーロッパにおける保育思想の黎明について」（『旭川女子短期大学部紀要』第34号所収、旭川女子短期大学部、平成15年1月、共著）、「ロバート・オーエンの環境決定論にみる幼児保育の必然性への一考察」（『青森中央短期大学研究紀要』第22・23号所収、平成22年3月、共著）、「「タブラ・ラサ」説と教育万能論 - 「生まれか育ちか」論争をてがかりに」（『秋田県立大学総合科学研究彙報』第12号所収、平成23年3月、共著）、『多元的文化の論理 - 新たな文化の創生へ向けて -』（東北大学出版会、平成17年5月、共著）、『教育的思考の歩み』（ナカニシヤ出版、平成27年11月、共著）等においては、「教育の世紀」を含む16世紀から19世紀初頭にかけての教育思想史の有機的生成についてそれぞれにおいてまとめたものである。

また、本博士論文のもう一つの柱である教師論についての研究成果としては、「教師論としてのフィヒテの学者論」（『プロテウス』第6号所収、仙台ゲーテ自然学研究会、平成15年3月、単著）、「フィヒテの学者論における教師論の教育学的意義」（『プロテウス』第7号所収、仙台ゲーテ自然学研究会、平成16年3月、単著）、「フィヒテ『学者の使命に関する五回の講義』における教師論の展開」（『青森中央学院大学地域マネジメント研究所研究年報』第14号、青森中央学院大学地域マネジメント研究所、平成30年3月、単著）、「『学者の使命に関する数回の講義』（1794）にみる教師論」（『青森中央短期大学研究紀要』第32号所収、青森中央短

期大学、平成 31 年 3 月、単著)、「『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」(『青森中央短期大学研究紀要』第 32 号所収、青森中央短期大学、平成 31 年 3 月、単著)の 5 本がある。これらはフィヒテの「学者論」に底流する教師論を抽出し、再構成したものである。また、現代の職業としての教師やそのアポリアへの関心としては、『教育の現在－子ども・教育・学校をみつめなおす－』(学術出版会、平成 20 年 2 月、共著)、『子どもと共に育ちあうエピソード保育者論』(みらい、平成 28 年 2 月、共著)、『大学におけるアクティブ・ラーニングの現在－学生主体型授業実践集』(ナカニシヤ出版、平成 28 年 11 月、共著)等によって幅広く論じてきた。

最近では、「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－」(『青森中央短期大学研究紀要』第 31 号所収、青森中央短期大学、平成 30 年 3 月、単著)、「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」(『青森中央短期大学研究紀要』第 31 号所収、青森中央短期大学、平成 30 年 3 月、単著)、「1804 年の知識学第二回講義の真理論にみる『ドイツ国民の告ぐ』の教育論との接点」(『青森中央学院大学地域マネジメント研究所研究年報』第 14 号所収、青森中央学院大学地域マネジメント研究所、平成 30 年 3 月、単著)、「教育哲学研究におけるフィヒテ教師論の現代的意義」(『青森中央短期大学研究紀要』第 32 号所収、青森中央短期大学、平成 31 年 3 月、単著)等があり、発表としては「J.G. フィヒテの学者論にみる道德の問題～教師の存在論に着目して～」(第 92 回日本道德教育学会、2018 年 11 月 4 日)がある。

このたび、25 年間のフィヒテ研究の成果を、博士論文「J.G. フィヒテの教育哲学研究 - 知識学と超越論的教師論 -」としてまとめ上げた。著者の拙い研究成果が、教育哲学及び教育思想史研究の歴史において、たとえわずかな歩幅であっても学術的な前進をなすものであることを切に望んでいる。

目 次

緒言	2
凡例	9
序章 全体の構成と展開 - フィヒテの教育哲学研究の意義 -	11
序	
第1節 教育哲学研究とは何か	
第2節 本博士論文の着想と経緯	
第3節 フィヒテに関連する国内外の研究動向	
第4節 本博士論文の進め方 - 構成と展開 -	
結	
引用・参考文献一覧	
第1部 知識学の人間形成論的考察	33
第1章 知識学の変遷 - 超越論的哲学の深化と展開 -	34
序	
第1節 知識学とは何か	
第2節 前期知識学 - 絶対的自我の演繹 -	
第3節 中期知識学 - 絶対的自我から絶対者へ -	
第4節 後期知識学 - 絶対者の現象論 -	
第5節 同時代の思想家との対決	
結	
引用・参考文献一覧	
第2章 前期知識学における重要概念の人間形成論的考察	52
序	
第1節 イエナ大学と知識学	
第2節 人間形成の基礎となる有限的自我の概念	

第3節 自由概念の人間形成論的考察

第4節 人間形成の地平としての構想力

結

引用・参考文献一覧

第3章 相互人格性論における人間形成の前提としての自己-他者関係・・・88

序

第1節 他者論という人間形成におけるアポリア

第2節 「促し」概念の人間形成論的解釈

第3節 感性界における自己-他者関係の基礎づけ

第4節 フィヒテの相互人格性論にみる人間発達上の事実

結

引用・参考文献一覧

第4章 真理論にみる人間形成の始源への遡上・・・・・・・・・・110

序

第1節 転換点としての『知識学の叙述』

第2節 絶対者への上昇過程

第3節 事実性の捨象と真理論

第4節 人間形成の始源への遡上

結

引用・参考文献一覧

第5章 絶対者の現象論における人間形成の映像化・・・・・・・・・・142

序

第1節 ベルリン大学創設と知識学

第2節 知識学の準備的性格をもつ『意識の事実』

第3節 『知識学（1812）』における絶対者の現象論

第4節 人間形成の映像化

結

引用・参考文献一覧

第 II 部 超越論的教師論の教育哲学的討究 159

第 1 章 教育哲学研究における超越論的教師論の現代的意義 160

序

第 1 節 「近代」、「近代教育思想」を研究対象とする理由

第 2 節 近代的教師論を検討するねらい

第 3 節 18 世紀ドイツ教育思想および教育制度

第 4 節 超越論的教師論の現代的意義

結

引用・参考文献一覧

第 2 章 知識学の原理による教え行為の演繹と基礎づけ 204

序

第 1 節 教育的情熱に支えられた実践哲学

第 2 節 家庭教師における教育実践

第 3 節 知識学の原理を応用した学者の使命の演繹

第 4 節 人間の教え行為の超越論的導出

結

引用・参考文献一覧

第 3 章 実践哲学にみる感性界における教え行為の現実的展開 239

序

第 1 節 無神論論争と実践哲学

第 2 節 教え行為の実践

第 3 節 感性界における学者の在り方

第 4 節 宗教論にみる「愛」の概念

第 5 節 超越論的教師論の現実的展開

結

引用・参考文献一覧

第4章 学問的形成を基盤とした学者共同体にみる教師の存在論・・・272

序

第1節 学者と実践的な知

第2節 学者の使命と世界形成

第3節 学者共同体と学問的形成

第4節 3つの学者論における教師の存在論的規定

結

引用・参考文献一覧

第5章 西洋教育思想史におけるフィヒテ思想の再定置の試み・・・291

序

第1節 『教育に関する箴言』にみる教育観

第2節 『ドイツ国民に告ぐ』の国民教育論

第3節 フィヒテのペスタロッチ受容

第4節 西洋教育思想史におけるフィヒテ思想の再定置の試み

結

引用・参考文献一覧

終章 全体の総括と今後の展望・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 334

初出一覧・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 340

二次文献一覧・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 343

凡 例

(1) 構成

・本博士論文は序章、第 I 部、第 II 部、終章から構成される。なお、第 I 部、第 II 部とも 5 章立てとした。

(2) 括弧の表記

・和文の書籍名は『』、論文名は「」、欧文の書籍名はイタリック体、論文名は“ ”で表記した。

(3) 原語の付与

・とくに重要な単語やフレーズについては和語に続けて原語を付した。なお、複数のテキストにおいて頻繁に使用される語については引用箇所を省略した。

(4) フィヒテのテキスト

・フィヒテのドイツ語テキストからの引用については、原則的に SW 版 (*Fichtes Werke*, hrsg. von Immanuel Hermann Fichte, Berlin, 1971) とバイエルンアカデミー版 (*J. G. Fichte-Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, hrsg. von Reinhard Lauth, Hans Jacob und Hans Gliwitzky) を使用した。その他については脚注に付した。

(5) 邦訳

・ドイツ語の邦訳については、日本語版全集『フィヒテ全集』（哲書房）を基本的に参考にし、適宜、著者が付した。

(6) 引用・参考文献一覧

- ・本文中の引用・参考文献の表記はハーバード方式に従った。
- ・引用・参考文献一覧は各章の末尾に付した（作者 50 音順）。

- ・ 引用表記の末尾にページ数を付していない文献は、その書籍や論文が総体として表現した文脈や歴史的価値自体を参考にしたことを意味している。

- ・ 外国語文献の末尾にページ数が付されている場合は外国語文献から、邦訳文献の末尾の場合は邦訳文献からの引用である。

(7) 二次文献

- ・ 引用・参考文献以外で、論文作成に間接的にかかわった文献を二次文献として博士論文末尾に付した（作者 50 音順）。

- ・ 二次文献は分野ごとに整理した。

(8) 脚註

- ・ 引用・参考文献を除き、説明が必要な箇所には脚註を施し、該当ページの下部に付した。

- ・ 脚注は章および部をまたいで通し番号を付した。

序章 全体の構成と展開 - フィヒテの教育哲学研究の意義 -

序

本博士論文（以下、本博論）の目的は、ドイツ観念論の哲学者フィヒテの思想を教育哲学的な観点から討究すると同時に新しい視点から見直し、教育思想史におけるフィヒテのステレオタイプな見方（評価・位置づけ）に対して再考を促し、この思想の現代的な意義を提示することである。

この目的を達成するために配置される2つの部と10の章のうち、本章はすべてに先行する形で序章として置かれ、本博論全体の構成と展開とを順序立てて説明する役割を担っている。第1節においては、本博論の研究領域である「教育哲学研究」の定義を、研究の基本方針を示すために説明する。そして、第2節においては、本博論を作成するきっかけとなった着想とそれまでの研究の経緯について詳述する。つづく第3節においては、国内外のフィヒテ研究の動向を整理・検討したうえで本博論の独自性を確認し、最後の第4節においては、具体的な本博論の進め方・手立てについて全体的な見通しをあらかじめ示すために、本博論の構成と展開について詳細に説明を加える。

本博論において、第I部と第II部とは相互補完の関係にある。第I部は第II部の理解の基礎となり、第II部は第I部の具体的な展開を示している。そして、第I部と第II部の理解は本博論全体の理解を容易にし、全体の理解が完成されたとき、第I部と第II部の理解も同時に完成されることになる。おおよそフィヒテ思想がこうした設計を示しているように、本博論もフィヒテ的構成を下地にすることが心がけられている。

第1節 教育哲学研究とは何か

細谷恒夫（1904 - 1970）は『教育の哲学』のなかで、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。そこで教育哲学は「既成の哲学理論の教育実践への応用でも、また普遍妥当的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」(細谷 1962:18)とされる。細谷のこの批判は、当時の教育哲学研究の状況を憂うものであるのと同時に、現代のわれわれにとっても示唆に富んでいる。

教育の目的を設定することを倫理学(実践哲学)に委ねた、近代の代表的な教育思想家として想起されるのは、近代教育学の祖として名高いヘルバルト(Herbart, J. F. 1776-1841)である。彼は、教育の目的が倫理学(実践哲学)に、その方法が心理学に依存するとし、科学としての教育「学」を構築しようとして企てた(Herbart 1806)。細谷の立場に立てば、教育の目的を教育的現実から乖離した普遍的な哲学的理念に求めることは敬遠されるが、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、むしろヘルバルトの構想は空理空論から抜けだそうとする意欲に満ちあふれていた。

当時のドイツの学术界にあつて、デカルト(Descartes, R. 1596-1650)の「われ思うゆえにわれあり」(cogito ergo sum)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すえられていた(Hartmann 1974)。「考える自我」やこれを支える超越論的な次元からこの世のあらましを演繹しつくすことができると信じる人びとが、少なくともドイツにおいて一定数を占めており、フィヒテ(Fichte, J. G. 1762-1814)の自我論には否定的な立場を表明しつつも¹、それでも教育の目的を倫理学(実践哲学)に委ねることはヘルバルトにとって当然の帰結であった。ヘルバルトと同時代を生きたフィヒテは、倫理学(実践哲学)がそのメタ理論である理論哲学に対していかに優位に立ち、超感性的なもの(神、絶対者、真理)が感性的なものといかに関わるのか、という探求を生涯のテーマの一つとした。すなわち、フィヒテにあつても教育の目的は実践哲学から演繹されるべきものだった²。

¹ 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的自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 1960:234)。

² たとえば『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』などがこれに該当する。

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」（細谷 1962:18）（強調は著者）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、あるいは普遍妥当的な教育理念という前提が成り立つが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が充分」（細谷 1962:18）だとされる。フィヒテや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³。しかし、19世紀後半から、教育事象を取り巻く様々な構成要素（児童生徒・子供、教師、学校、教材、発達段階、地域性、専門性の分化等）が豊穡・肥大化し、その後専門諸分野へと際限なく枝分かれしていった結果、一つの真理から出発する哲学の堅牢な理論をもとに、現実的な教育事象のはらむアポリアを演繹的に解決することがほぼ不可能になった⁴。

フィヒテや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、つまり国家が管理し、国民皆学を推奨する学校制度が浸透する過渡期であった。子供の発達理論の研究結果が本格的に量産されるようになり、学校教育のカリキュラムに積極的に援用されるようになったのは、20世紀に入ってからである⁵。この意味で、およそ19世紀中葉を境にして、「教育」の内包する領域・内実が急拡大・急成長したといえる。逆にいえば、ヘルバルトの時代には教育に関わる諸問題が、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いえよう⁶。

³ 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とされる（SW. I, 56）。

⁴ ここではたとえば『民主主義と教育』におけるデューイの立論を念頭に置いている（Dewey 1916）。

⁵ たとえば、ピアジェの『児童道徳判断の発達』や『教育の未来』における子供の発達の詳細な研究とその教育への適応の考え方は、教育を研究対象とする科学者たちに無限の専門諸領域を開拓することになった（Piaget 1930/1972）。

⁶ 教育論が当為論として完結していたのにもこうした事情が関与していたと考えられる（土戸 1982）。

近代ドイツの状況に対して、デューイ（Dewey, J. 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通底する。周知の通り、デューイは子供の経験を重視し、その質にこだわった。子供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産みだすものとそうでないものに分かれる（Dewey 1938）。人間形成としてとらえられた経験という教育的現実に取り添いつつ、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（小澤 1993:179-186）。

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、子供たちの質の良い「体験」を重視し、この体験が学習への「動機」を喚起し、ひいては教育的成果を上げると目論まれた（中教審 1996）。結果として、「ゆとり教育」は数年ももたず方向修正を余儀なくされ、現在ではアクティブ・ラーニングへと鞍替えしている。「ゆとり教育」のこのつ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ことは、「教育」に対して盲目になることと同義だと警鐘を鳴らした（Dewey 1938）。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くら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らないし、むしろこれからどのように教育に向きあっていけるか不断の努力を必要としている、とも鼓舞している。

「ゆとり教育」がうまく浸透しなかった原因は、60 年の時を間に挟む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」を積み重ね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（市村 2004:150-155）。デューイを典型の一つとしてみれば、細谷のいうように、「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」に向きあ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供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関係す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。

本博論は、細谷のこうした教育哲学へ与えた市民権にもとづく。したがって、フィヒテの超越論的哲学⁷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提示しようとか、おおよそ細谷が否定的な立場をとっていたことを果たそうとするものではない。フィヒテが志したのは、自由な自我性 Ichheit を出発点として、理論哲学、実践哲学へと順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哲学的格闘の末に、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 (Habermas 1988)、超越論的手法という枠組みのなかで物自体に最接近したという評価もある一方で、目的は果たされなかったというのが大方の評価である。近年のポストモダニズムによる一連の運動によって (Dennett 1992)、フィヒテのごとき超越論的自我論は蹂躪されつくされた感もあるが、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、本博論のように、フィヒテ思想を教育哲学研究の対象としてあつかうことの意義はどこにあるのか。ここでは、フィヒテの著作のうちに「教育の目的」に該当しそうな部分を抽出・再構成し、それを現代の「教育の目的」として提示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教育理論をただ単に眺めるものでもない。ただし、本博論を教育哲学研究として成り立たせる拠り所は、フィヒテ思想のなか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教育的現実（超越論的教師論）に着目することである。そして、この教育的現実の始原である神的理念とその展開の記述である知識学をテキストに忠実に把握し（第Ⅰ部第1章から第5章まで）、この基礎研究を土台として教育的現実（超越論的教師論）が実践哲学においてどのように展開

⁷ 本研究では、「超越論的哲学」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を指し示している。

し、同時代の教育思想家との関係でどのように受容され、ひいてはこれが明治期日本における教育にどのような影響を与えたのか（第 II 部第 1 章から第 5 章まで）を検討することである。こうした事情から、第 I 部はフィヒテ哲学の基礎研究の色合いが強いため、あたかもフィヒテ思想の一部を人間形成論としてくり抜いて提示しただけの旧来の教育哲学研究のような印象を与えるかもしれないが、第 II 部の展開まで考慮に入ればこの懸念が払拭されると考えている。本博論が、全体として教育哲学研究の本来的な位置に立っていることを付け加えておく。

第 2 節 本博士論文の着想と経緯

本博論の着想にいたった経緯の一つ目は、フィヒテ思想がこれまで教育思想史にあまり関与してこなかったと、一般に思われている点にある。

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遺している。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 (Comenius, J. A. 1592-1670) の『大教授学』 (*Didactica magna*, 1657)、ロック (Locke, J. 1632-1704) の『教育に関する考察』 (*Some Thoughts Concerning Education*, 1693)、ルソー (Rousseau, J. J. 1712-1778) の『エミール』 (*Émile, ou De l' éducation*, 1762)、ペスタロッチ (Pestalozzi, J. H. 1746-1827) の『隠者の夕暮れ』 (*Abendstunde eines Einsiedlers*, 1780)、ヘルバルトの『一般教育学』 (*Allgemeine Pädagogik*, 1806)、フレーベル (Fröbel, F. W. A. 1782-1852) の『人間の教育』 (*Die Menschenerziehung*, 1826) など、枚挙にいとまがない。ところが、フィヒテにあっては教育を主題とした大著がない。彼は教育に関して決して無関心ではないが、本来の主張から派生した先で教育を論じたり、補足する形でつけたしたりする程度である。たとえば、かの有名な『ドイツ国民に告ぐ』 (*Reden an die deutsche*, 1807、以下『告ぐ』) は国民教育についてかなり紙幅を割いている。しかし、この著作はナポレオン侵攻に反発したフィヒテが同胞に向けたイデオロギッシュな国家論だとみなされたがゆえに、教育思想史においては過小評価されている⁸。

⁸ 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。この傾向はフィヒテだけのもの

そこでは、教育は「国民教育」という国家を維持するための「手段」として明確に提示され、その方法はペスタロッチなどの同時代の教育思想家を援用して論じられる⁹。このような、教育に直接的に言及してこなかったフィヒテの思想家としての業績は、教育哲学研究においてフィヒテをあつかうことを消極的にしてきた。しかしながら、フィヒテのテキストを丹念に読み込んでいくと、フィヒテが同時代人に与え、後世に与えた教育思想史における影響は大きかったことが了解される。そもそも、教育思想史は代表的な教育思想家の説を中心に連綿と続いていったかのように描写されることが大半だが、実際には同時代の多様な思想家同士の相互的・有機的な影響のもと織りなされているとみるべきである。この意味で、フィヒテの教育思想史への影響については、これまでの教育哲学研究が見落としてきた部分がかかなりあると考えられ、したがって著者の動機の大半もここにある。

本博論の着想にいたった経緯の二つ目は、フィヒテの知識学が長い間誤解にさらされ、中途半端に理解されてきたという点である。この意味で、教育哲学研究においてもフィヒテの知識学が適切に受容されてきたとはいえない。

フィヒテの初期代表作『全知識学の基礎』(*Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre*, 1794/95、以下『基礎』)は、超越論的な演繹の出発点としての絶対的自我 *Absolutes Ich* とその事行 *Tathandlung* を扱ったが、残念なことに同時代人の評価はいまひとつだった。『基礎』は、タイトルに明示されているように、この後に続く壮大な哲学体系のあくまで基礎、導入にすぎない。それゆえ、『基礎』の内容は知識学という一つの体系からみたとき、フィヒテの意を尽くしたとはいいがたかった(そもそも完結していない)。こうした事情から、『基礎』のキー概念である

のではなく、たと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いえる。おおよそ教育とは、国家が体制を維持するための要諦とされるかぎり、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著者は考えている。

⁹ フィヒテのペスタロッチへの眼差しは、直観教授などの子供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)。

絶対的自我が何を指すのか表現が曖昧だったことも手伝って、知識学は実体の伴わない空虚な理論だとの批判に晒されることになる¹⁰。当時フィヒテが使用した絶対的自我は、神、絶対者（後期フィヒテの用法に従えばこれらの像 Bild）に相当する概念だったはずだが、このことに関するフィヒテの説明は全般的に不十分であり、影響力をもつ同時代人の一部を混乱に陥れた¹¹。とくに、実際に生で講義を聞いておらず、著作を読むことでしか知識学に触れられなかった人びとはフィヒテ本来的意図をつかむのにとっても苦勞した。というのも、『基礎』以外に出版された体系的な体をなす知識学がほぼなかったからである。1800年以降、知識学の叙述方法に大きな転回がみられ、知識学は自我の演繹論から絶対者の現象論へと深化した。この変化を理解すればフィヒテの絶対的自我の概念は空虚で内実がないとはいえなくなる。しかし、当時フィヒテ思想のこうした深化の道筋を辿れたのは、講義を聞くことのできた一部の人びとに限られ、ほとんどの人びとは未消化だった。

このように、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った。その後、彼は生涯にわたって十数回も知識学を更新することになったが、知識学の出版自体を拒絶し口述の伝達にこだわったため、結局のところ、それが更新されても他の同時代の思想家に比べ人びとに理解される機会に恵まれていなかった¹²。それは、近年のフィヒテ・ルネサンス（隈元 1995:41-44）によって、アカデミー版全集の完結とこれに伴うフィヒテの新解釈や見直しがおこなわれてきて、学際的な意味におけるフィヒテの独自性を見直しなど再評価が現代でお

¹⁰ 同時代人だとヤコービ（Jacobi, F. H. 1743-1819）の批判がこれに当たる。

¹¹ こうした事情から、フィヒテから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」（是常 1979:144）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」（Herbart 1989:151）と一蹴している。つまりヘルバルトによれば、フィヒテ哲学を基盤に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を空虚だとみなした。

¹² 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（Zöllner 2013:7-16）。

こなわれている現状からも押し量られる。こうした事情から、教育哲学の分野においても知識学の最新の研究を土台にしたフィヒテ研究が急務である。

本博論の着想にいたった経緯の三つ目は、昨今の教師論の論じられ方が当為論中心であり、存在論的なアプローチに欠けているという問題意識である。

教師はいかに教えるべきかをあつかう当為論的教師論は、人間の教え行為についての根拠を提出することができない。存在論的アプローチを欠いた教師論は、一般大衆には理解されやすいかもしれないが、なぜ人は教えるのかという根源的な問いに直面したさいには極めて無力である。

かつて細谷恒夫は、戦後日本の法整備によって1950年代までに¹³、教師の社会的地位が形式上は確立されたものの実質上にはいまだ課題がある、とした（細谷 1956:391-396）¹⁴。そのうえで、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。

第一に、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」（細谷 1956:2）立場である¹⁵。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巷に溢れている¹⁶。

¹³ 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 2014）。

¹⁴ 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、専門職としての社会的地位が確立されていたとはいえない状況にあった。また、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一例といえよう（山本 2014:267）

¹⁵ 細谷の第1人称立場の定義にすべて合致するわけではないが、たとえば斎藤喜博『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。

¹⁶ 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1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（中央教育審議会（2005）「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」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）、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

第二に、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」（細谷 1956:2）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人称的立場の立論よりも一歩引いた立場からの説明になるが、学者や評論家は結局のところ教師ではないので、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、教師がこの教師論に有用性を感じない恐れはつねに生じる¹⁷。

第三に、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おこない、その実態を明らかにする立場である¹⁸。これは、たと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¹⁹。

上記の3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、本研究であつか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

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（同答申「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」）、一人の主観的な範囲における教師論には語りつくせる範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。

¹⁷ この場合に細谷がいうところの「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。

¹⁸ 第3人称的立場からの検討は、『教師の社会的地位』のなかでいえば、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。

¹⁹ 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」を商売にする営為にとって魅力的に映ら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いえよう。

の中間、1.5人称の教師論となる。というのも、フィヒテ自身は超越論的哲学の学者であるのと同時に、「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ったからである²⁰。フィヒテによる1.5人称の教師論は、自らが教師であるのと同時に、教師を外側から観察し超越論的な次元からその存在論的規定を提示することを目指していた。そして最終的に彼は、人間の教え行為が道徳的行為であることを確認する(第II部第2、3章参照)。まさに、人間はなぜ教えるのかへの回答が、近代の哲学者フィヒテのなかに息づいていたといえるのである。

第3節 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、知識学のテキストの忠実な解釈によって進められてきた。しかし、かつてクロナー(Kroner, R. 1884-1974)が指摘した、カント(Kant, I. 1724-1804)、フィヒテ、シェリング(Schelling, F. W. J. 1775-1854)の順で、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、単線発展的なドイツ観念論解釈(Kroner 1961:3)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のなかには20世紀に入ってから見つかったものもあり、そうしたテキスト、草稿の詳細な検討から、ドイツ観念論が単線発展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(近年、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るなど不完全だった(Zöllner 2013:127)。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

²⁰ 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みられる特性である。フィヒテは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おり、学生に対しても同様に自分と同じように生きてほしいと願ったからである(SW. VI, 412)。

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20年で発表論文数が増してる。

日本において、フィヒテの教育哲学研究は大正期以降、京都学派の木村素衛(1895-1946)などが「知識学」を中心に扱った²¹。その後、『告ぐ』の翻訳が出版され、フィヒテの教育哲学研究といえば『告ぐ』において言及されるペスタロッチとの関係性を問うものが主だった。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(高久 1984:28-29)。そして、『告ぐ』に共鳴して『人間の教育』を著したフレーベルの教育思想との関係性を問う研究もみられる(浜田 1979)。ただし、いずれの研究も或る教育思想家の思惟を通して、フィヒテ哲学に間接的に言及する程度であり、フィヒテ哲学と直に向きあってフィヒテ前後の教育思想との有機的連関をテーマにした研究はほぼなかった。ただし、近年、フィヒテの超越論的哲学を公共性の問題と関連づけて考察した教育哲学研究(池田 2002)や哲学的教育学の視点からフィヒテ知識学を検討した研究(Kumamoto 2010)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いえる。

国内外のフィヒテの教育学研究が難航した第1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、その完成を夢見た。そのたびに、彼独特の多くの専門用語をおびただしい量の文脈に適用したせいで、知識学の体系をわかりにくいものに仕上げてしまった。ツェラー(Zöllner, G. 1954-)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ふよりはむしろ断定的に迫ってくる」(Zöllner 2013:2)。こうして、フィヒテによる知識学の説明は、その難解な文章に読者が慣れ親しみ自分のものにしたと実感

²¹ 代表的なものに、「フィヒテ」(木村素衛(2014)『木村素衛全集 第1巻』所収、学術出版会)がある。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(2014)「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)を参考にした。また、西田幾多郎との関係を問うものに岡田勝明(2000)『フィヒテと西田哲学』が、三木清との関係には玉田龍太郎(2017)『三木清とフィヒテ』などがある。

した次の瞬間には、別のものにみえるが如くに解体され、再び追構成せざるをえなくなる。この難解さは、誤ったフィヒテ理解を読者に与え、それどころか不十分な理解を根拠にしたいわれのない批判にまで発展することになった。たとえば、マレ (Mallet, C.H. 1926-) は、フィヒテの『知識学の諸原理に従った道德論の体系』(*Das System der Sittenlehre nach den Principiender Wissenschaftslehre*, 1798) や『告ぐ』において語られる教育論を、権威に対する服従を子供に強いるものとして理解している (Mallet 1987:194-195)。よくみられるこうしたお門違いの評価は、フィヒテの知識学を適切に理解していないところから生じている。フィヒテにとって自由の根源にあるものとは、『基礎』においては絶対的の自我による事行であり、人間は自然を克服して感性界においてこれを徹底することが求められる。マレにとって「権威に対する服従」のようにみえるフィヒテの文脈は、事行から演繹される道德法則との一致から派生したものであり、決して子供の自由を奪いさるのではなく、フィヒテにあってはむしろ子供を自由にするのである。マレのように、フィヒテの通俗的著作 *populäre Schrift* に表現される言葉じりをとらえ、そのみ独立した文脈のように一面的に解釈すると結論の基礎にある明証性に蓋をした悪意のある解釈になってしまう。

難航した第2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ままの実践理性と理論理性とを統合するメタ理論を構想し、体系化を目指した世界で唯一の哲学者である (Hartmann 1974:63-70)。フィヒテの関心が向けられたこの研究領域において、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事実の演繹は、決して優先順位が高くなかった。当時、応用科学としての教育学の地位は黎明期にあたり、フィヒテもそこまで手が回らなかったことと、ペスタロッチという教育界の巨人に対する敬意と同調が、フィヒテ自身の教育に関する研究を後回しにさせた。

ただし、教育への関心の高さを示す資料もある。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 年にライプチ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いだします、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 (GA. III, 6, 12)。

この手紙は、『告ぐ』の演説をナポレオン包囲下のベルリンでおこなう直前にだしている。フィヒテはイエナ大学に職をえる前に、スイスのリヒターズ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 (石崎 2001:62)、このことからフィヒテの関心の高さがうかがえる。特筆すべきは、ペスタロッチの教育メソッドがフィヒテの知識学を理解するのに適している「唯一の手段」だと断言しているところである。フィヒテは生涯、知識学を理解できない聴衆にどのように伝達するか、その手法という点で様々に懊悩しており、この点でペスタロッチの教育手法に大いに期待していたといえる (第 II 部第 5 章第 3 節)。

とはいえ結局のところ、教育に関する主著を遺すことなく、フィヒテは 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いずこかで教育的著作を遺したかもしれない。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 (清水 2016:119-131)、そうした点に別の未来をみることもできる。

第 4 節 本博士論文の進め方 - 構成と展開 -

本博論の構成は第 I 部「知識学の人間形成論的考察」と第 II 部「超越論的教師論の教育哲学的討究」とに二分される。第 I 部では第 1 章から第 5 章まで知識学の人間形成論的考察をあつかう。ここでは第 II 部をフ

フィヒテ思想全体から俯瞰するための準備をする。知識学をテキストに即して人間形成論として把握することと、知識学の本質的な意図を思想史的な背景や拘束性を踏まえながらとらえることが主眼となる。そして、第 II 部の第 1 章から第 5 章まで超越論的教師論の教育哲学的討究をおこなう。第 I 部で明らかにされたフィヒテの知識学の人間形成論的考察を前提として、実践哲学としての 3 つの学者論を主要テキストにして、近代教育思想史上におけるフィヒテの業績の適切な位置づけを再考し、その現代的な意義を提示する。

第 I 部の構成と展開 フィヒテの知識学は生涯に十数回にわたって更新されつづけたが、更新された各知識学がそれぞれの独立した結論をもつのではない。知識学が目指すところのものは、作品ごとに表現方法の違いがみられるものの、一貫して絶対者（神）に関する知とその現象の即自-対自的自覚にあったことに違いはない。第 I 部では、理解のしやすさを考慮して、便宜上、フィヒテ知識学を三区区分し、それぞれ該当する章を設けた。第 1 章を知識学全体の概要説明に充てたうえで、第 2、3 章は前期知識学（1800 年まで）、第 4 章は中期知識学（1810 年まで）、第 5 章は後期知識学（1814 年まで）とする。

第 1 章「知識学の変遷 - 超越論的哲学の深化と展開 -」においては、知識学の全体的展開を説明する。カント哲学との邂逅に始まり、イエナ大学への赴任、『基礎』という本格的な知識学の体系を構想、1800 年を境にした知識学の論述方法の深化、晩年の絶対者への遡上とその現象の記述にいたるまで、フィヒテの哲学的思索を通史的に追跡する。

第 2 章「前期知識学における重要概念の人間形成論的考察」においては、重要概念ごとに知識学を整理・検討しつつ、前期知識学が陥った表現上の問題と絶対的自我における事行の概念の提示について人間形成論的な視点から論じる。主要テキストとして、『基礎』、『新たな方法による知識学』(*Die Wissenschaftslehre nova method*, 1797/99、以下『新方法』)、『知識学への第一序論』(*Erste Einleitung in die Wissenschaftslehre*, 1797、以下『第一序論』)『知識学への第二序論』

(*Zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre*, 1797、以下『第二序論』)、『知識学への新叙述の試み』(*Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre*, 1797、『新叙述』)を使用する。人間形成の基礎概念としての「有限的自我」、事行における「自由」概念、無から有を生み出す「構想力」をテーマに重層的にフィヒテ知識学の内実を迫る。

第3章「相互人格性論における人間形成の前提としての自己-他者関係」においては、知識学に加えて通俗的著作のいくつかを参照しながら、フィヒテの相互人格性論を整理していく。知識学に向けられた閉じられた体系およびニヒリズムという批判に対して、等根源的な他者論の意義について人間形成論的な視点から論じる。主要テキストとして、第2章であつかったテキスト群に加えて、『知識学の原理に従った自然法の基礎』(*Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*, 1796/7. 以下『自然法』)、『知識学の原理に従った道徳論の体系』(*Das System der Sittenlehre nach Principien der Wissenschaftslehre*, 1798. 以下『道徳論』)等を使用する。

第4章「真理論にみる人間形成の資源への遡上」においては、明証性たる絶対者へと上昇していく知識学の記述を人間形成の始源に肉薄するものとして検討する。フィヒテはこの時期、絶対者(の像)に到達するために知識学の表現方法に工夫を凝らした。主要テキストとしては、そうした変化の萌芽がみられる『知識学の叙述』(*Darstellung der Wissenschaftslehre*, 1801/2)に触れたうえで、フィヒテ研究者の間で評価の高い『1804年の知識学第二回講義』(*Die Wissenschaftslehre vorgetragen im Jahre 1804*、以下『知識学¹⁸⁰⁴』)の意図と目的を詳らかにし、絶対者へと上昇する過程の超越論的アプローチを詳細に検討する。

第5章「絶対者の現象論における人間形成の映像化」においては、第4章でえられた絶対者の像が感性界に現象する過程を人間形成の実際的な展開として考察する。主要テキストとして『知識学(1812)』(*Die Wissenschaftslehre vorgetragen im Jahre 1812*)を扱い、絶対者を巡る上昇と下降の過程を総合することによって知識学の完成を画策するフィヒテの立論を人間形成論的に考察する。

第 II 部の構成と展開 フィヒテの学者論はこれまでに、『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、以下『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』）が見つかっている。『学者の使命¹⁷⁹⁴』は前期知識学、『学者の本質』は中期知識学、『学者の使命¹⁸¹¹』は後期知識学にそれぞれ対応している。第 II 部においては、第 1 章において全体の見通しを示したうえで、第 2 章、第 3 章、第 4 章を 3 つの学者論のそれぞれに対応させ、最後の第 5 章において第 II 部の結論を導く。

第 1 章「教育哲学研究における超越論的教師論の現代的意義」においては、まず教育哲学研究として超越論的教師論を検討する意義について触れ、その後「近代」、「近代教育思想」をあつかう理由、近代的教師論を検討することのねらいを提示したうえで、18世紀ドイツ教育思想および教育制度を踏まえてフィヒテの教育思想史上の位置づけを再考・提示する。

第 2 章「知識学の原理による教え行為の演繹と基礎づけ」においては、前期知識学の傑作である『基礎』と同時期に構想された『学者の使命¹⁷⁹⁴』を主要テキストとして、人間の教え行為の演繹を教育哲学的に検討する。第 I 部第 2 章の成果を踏まえながら教師の教え行為の超越論的な演繹に注目する。

第 3 章「実践哲学にみる感性界における教え行為の現実的展開」においては、1800年を境にした知識学の深化の過程を踏まえながら（第 I 部第 4 章）、『学者の本質』を主要テキストとしてそこで展開する超越論的教師論の特質について詳述する。

第 4 章「学問的形成を基盤とした学者共同体にみる教師の存在論」においては、フィヒテ晩年の知識学の展開を踏まえつつ（第 I 部第 5 章）、主要テキスト『学者の使命¹⁸¹¹』における超越論的教師論について共同体の視点から考察し、加えて 3 学者論の総括を教育哲学的な視点からおこなう。

第5章「西洋教育史におけるフィヒテ思想の再定置の試み」においては、『教育に関する箴言（1804）』にみるフィヒテの教育観、『告ぐ』の国民教育論の展開およびそこにおけるペスタロッチ受容について検討しつつ、フィヒテ思想の教育思想史におけるこれまでの位置づけを確認したうえで、フィヒテ教育思想の評価・位置づけの再定置を試みる。

結

本章においては、本博論の全体的な方向性を前もって提示することがおこなわれた。教育哲学研究の定義は本博論の研究手法上の立脚点を明らかにし、「本博士論文の着想と経緯」についての説明は本博論の研究遂行上の動機を明確にした。そして、フィヒテに関連する国内外の研究動向を踏まえたうえで、「本博士論文の構成と展開」について全体の見通しを説明してきた。

次章から始まる第 I 部は知識学の人間形成論的考察がテーマである。とくに、フィヒテの生涯にわたって変容しつつけた知識学の叙述上の表現を丁寧にたどることによって、知識学の全体像を把握することが目的である。これは知識学の人間形成論的考察をおこなう上で欠かせない作業であり、本博論の本論が開始される重要な章だといえる。

引用・参考文献一覧

- ・アイロス・ゾラー (1995)「現代ドイツのフィヒテ研究」(『理想 特集フィヒテ』第 655 号所収、理想社)
- ・池田全之 (2002)『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
- (2016)「自己形成の基礎づけからみえるもの」(『理想 特集フィヒテ』第 697 号所収、理想社)
- ・石崎宏平 (2001)『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
- (2010)『未完のフィヒテ—激動のベルリンを舞台にした—哲学者の「生」のドラマ』丸善プラネット、160-166 頁
- ・市村尚久 (2004)「訳者あとがき」(デューイ『経験と教育』所収、講談社学術文庫)、150-155 頁
- ・大橋容一郎他 (2014)「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)
- (2005)「「カントとフィヒテ」をめぐる」(『フィヒテ研究』第 13 号所収、晃洋書房)
- ・岡田勝明 (2000)『フィヒテと西田哲学』世界思想社
- (2014)「「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)
- ・小澤周三他 (1993)『教育思想史』有斐閣 S シリーズ、67 頁
- ・小澤幸夫 (2010)「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第 39 号所収)
- (2011)「フィヒテの教育論(2)『学術アカデミーとの適切な連関をもったベルリンに創設予定の高等教育施設の演繹的計画』」(神奈川大学国際経営論集第 40 号所収)
- ・加藤泰史 (2005)「カントとフィヒテ-「ナショナリズム」と「コスモポリタニズム」をめぐるカントとフィヒテ-」(『フィヒテ研究』第 13 号所収)

収、晃洋書房)

・木村素衛 (2014) 「フィヒテ」(『木村素衛全集 第1巻』所収、学術出版会) [初版:西哲叢書第16、1953年]

・是常正美 (1979) 『ヘルバルト教育学の研究』玉川大学出版部

・隈元忠敬 (1995) 「フィヒテと現代」(『理想 特集フィヒテ』655号所収、理想社)、41-44頁

— (2014) 「知識学の変遷」(『フィヒテ知識学の全容』所収) 晃洋書房、20頁

・斎藤喜博 (1965) 『一つの教師論』国土社

・齋藤太郎、山内芳文 (1994) 『教育史』樹書房

・三枝孝弘 (1960) 「解説」(『一般教育学』所収、明治図書出版)、234頁

・清水満 (2016) 「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、119-131頁)

・杉田孝夫 (2016) 「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)

・高久清吉 (1984) 『ヘルバルトとその時代』玉川大学出版部

・玉田龍太郎 (2017) 『三木清とフィヒテ』晃洋書房

・中央教育審議会 (1996) 「21世紀を展望したわが国の教育のあり方について (第一次答申)」

— (2005) 「新しい時代の義務教育を創造する (答申)」

・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

・浜田栄夫 (1979) 「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』第8号所収)

- ・藤田正勝他 (2014) 「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)
- (1994) 「木村素衛とフィヒテ」 (『フィヒテ研究』第2号所収、晃洋
書房)
- ・細谷恒夫 (1956) 『教師の社会的地位』有斐閣、391-396 頁
- (1962) 『教育の哲学 -- 人間形成の基礎理論 -- 』創文社、18 頁
- ・三宅剛一 (2006) 『ドイツ観念論に於ける人間存在の把握』学習院大
学研究叢書 36、学習院大学
- (1969) 『道徳の哲学』岩波書店
- ・山本正身 (2014) 『日本教育史』慶應義塾大学出版会、267、344 頁

- ・Kroner, R. (1961) *Von Kant bis Hegel*, 2. auflage, Zwei Bände in einem
Band. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen, [1921/1924, 1. Auflage] (邦
訳 クローナー (1998) 『ドイツ観念論の発展 I』(2000) 『ドイツ観念論の
発展 II』上妻精監訳、理想社、I, 3 頁)
- ・Dennett, D. (1992) *Consciousness Explained*, Back Bay Books (邦訳 デ
ネット (1998) 『解明される意識』山口泰司訳、青土社)
- ・Dewey, J. (1916) *Democracy and Education: an introduction to the
philosophy of education* (邦訳 デューイ (1975) 『民主主義と教育』(上)
松野安男訳、岩波文庫)
- (1938) *Experience and Education* (邦訳 デューイ (2004) 『経験と教
育』市村尚久訳、講談社学術文庫)
- ・Hartmann, N. (1974) *Die Philosophie des deutschen Idealismus, Teil
I Fichte, Schelling und die Romantik*, Walter de Gruyter (邦訳 ハル
トマン (2004) 『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、56、63-70 頁)
- ・Herbart, J. F. (1802) *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung
untersucht und wissenschaftlich ausgeführt* (邦訳 ヘルバルト (1982)
『ペスタロッチーの直観の ABC の理念』) 是常正美訳、玉川大学出版部)
- *Allgemeine Pädagogik* (邦訳 ヘルバルト (1974) 『教育学講義綱要』)

是常正美訳、協同出版)

—(1989) *Sämtliche Werke* Band3, Scientia Verlag Aalen, S. 151

・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』藤澤賢一郎他訳、未来社)

・Kumamoto, Y. (2010) *Philosophische Padagogik bei Kant und Fichte Erziehung im Dienst der Freiheit*, Senging Verlag, Saldenbulg

・Mallet, C. H. (1987) *Untertan Kind Nachforschungen über Erziehung*, Max Hueber Sachbuch, München (邦訳 マレ (1995) 『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、194-195 頁)

・Piaget, J. (1930) *Le Judgement moral chez l' enfant* (邦訳 ピアジェ (1957) 『児童道徳判断の発達』同文書院)

—(1972) *Où va l' éducation ?* (邦訳 ピアジェ (1982) 『教育の未来』秋枝茂夫訳、法政大学出版社)

・Schwegler (1848) *Geschichte der Philosophie im Umriss*, Neue erweiterte Ausgabe von T. Stern. Ergänzt von Rudolf von Delius (邦訳 シュヴェーグラー (1939) 『西洋哲学史 (下巻)』谷川徹三、松村一人訳、岩波書店)

・Zöller, G. (2013) *Fichte lesen*, frommann-holzboog (邦訳 ツェラー (2014) 『フィヒテを読む』中川明才訳、晃洋書房、7-16、63、127 頁)

第 I 部 知識学の人間形成論的考察

第1章 知識学の変遷 - 超越論的哲学の深化と展開 -

序

本章の目的は、フィヒテの知識学の全体像を素描することである。本博論の全体を構成するに先立って、フィヒテ思想の中心である知識学についてその意図や趣旨を整理することは欠かせない作業である。

知識学とはどのような学問なのかについて、フィヒテは十数回にわたって更新された知識学において毎回、説明している。それだけ当時の聴講者にとって、フィヒテの知識学は斬新で新規性に富んでいた。新規性ゆえの知識学に向けられる様々な誤解を彼は肌で感じとり、それゆえ知識学の講義に際しては弁明のように長い時間を知識学の趣旨や意図の説明に費やした。

以下の節においては、先行研究における知識学の時期区分に従って(限元 2014:20)、第1節において知識学の定義について全体的な見通しを立てたうえで、第2節ではイエナ大学に赴任してから辞職するまでの前期知識学を中心に整理・検討する。そして、第3節においてはベルリンへと居を移し、エルランゲン大学へ教授しに行った頃の中期知識学の概要を記述する。つづく第4節においてはベルリン大学の哲学部長や総長を歴任した当時の後期知識学についてその全体像を素描する。最後に、第5節において同時代の思想家との対決について人間形成論的な視点から討究する。

第1節 知識学とは何か

フィヒテいわく、「知識学とは一般的にかつ端的に言えば、学説、理論、学である — すなわち知の学説、理論、学である」(SW. X, 317)。晩年のフィヒテが語ったこの説明は、終生変化のなかった言い回しである。すなわち、知識学とは「知の学説」であり、さらに言えば「知の知の学説」である。別言すれば、「知られたもの *Wißthum* としての知 = 表象 *Vorstellung*、像 *Bild* についての学説」(SW. X, 318) である。つまり、知

識学は人間の「知る」という行為と「知ったもの」という行為の結果を成り立たしめる根本的な仕組みを観察し、この観察した結果を知の理論として白日のもとに晒すことである。この意味で、知識学とは決して無からの創造ではなく、人間という有限な存在のもちえる知を、無限な存在（絶対者、神）が残り与えた感性界における痕跡とみなし、これら痕跡から人間の知が絶対者（神）のもたらしたものであることを「発見」することである。一言でいえば、それは知のメタ理論である。

通常、私たち人間は何かを知って、その知ったものを利用して思考している。ただし、その際、知るという当の行為それ自体について、わざわざ「今、この瞬間に知るという行為を自分はしているのだ」などと自覚的に思うことはない。むしろ、知るという行為は直観を意識で固定する行為であり、その行為の最中には決してその行為自体を自覚することはできない。それを自覚できるとしたら常にその行為に一区切りがついた後に再帰したときである。なぜこのような特徴をもつものとしてしか人間は知る行為をこなせないのか、この問いへの回答をフィヒテは知識学で説明し、特に中後期の知識学においては人間の内奥から溢れでてくる絶対者の像の現れという謎そのものと対峙しようとした。

フィヒテのこの試みは晦渋をきわめた。そもそも、知るという行為を知るという行為によって説明するというのには矛盾がある。それはいわば、ある容器の内側にいるのにもかかわらず、内側にいながらにしてその容器の外側の外観を明らかにしようとする挑戦だといえる。フィヒテは容器の内側を丹念に叩きながらその反響音や手触りなどを手がかりに外側の形状を推測していく。その試みは慎重に慎重を重ね、あらゆる他の可能性を試したうえで最も蓋然性の低い選択肢を選んでいく。こうした手続きを地道に繰り返して、フィヒテは絶対者とその知（真理）へと上昇 *Aufsteigen* していく（第 I 部第 4 章）、そしてそれと同時に獲得された真理がどのようにして感性界に現れてくるのか、下降 *Absteigen* する過程を示すことによって上昇した過程の正しさを証明しようとした（第 I 部第 5 章）。

第2節 前期知識学 - 絶対的自我の演繹 -

フィヒテが哲学を主題にした講義活動を開始したのは、フランス革命をテーマにした政治論²²などを除けば、『エネシデムス論評』(*Recension des Anesidemus, oder über die Fundamente der von dem Hrn. Prof. Reinhold in Jena gelieferten Elementar-philosophie*, 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) へと連なる。この直前にフィヒテはカント哲学と衝撃的な出会いを経験する。カントは、『純粋理性批判』(*Kritik der reinen Vernunft*, 1781) 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恩人であり(岡田 2014:102-103)、哲学界で名を売るためのきっかけを作ってくれた師でもある。

カントとフィヒテ フィヒテは、カントにおいて別々に論じられているようにみえた理論理性と実践理性とを、絶対的自我による事行という統一原理から演繹しようと『基礎』のなかで企図した。「カントはすべての哲学の基礎を取り扱ったのではなく、『純粋理性批判』において理論哲学だけを取り扱い、… [中略] …『実践理性批判』においては実践哲学だけを取り扱った」(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、またその逆も真なりと考えた。すなわち、自我が自我になることと自我が自我であることが、活動と存在とが、唯一同一であるとし、このことを事行と表現した。それゆえ、フィヒテ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、ヤコービ (Jacobi, F.H. 1743-1819) に書き送った書簡か

²² たとえば、『思想の自由回復の要求』(*Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten*, 1793)、『フランス革命についての大衆の判断を正すための寄与』(*Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publicums über die französische Revolution*, 1793) などがある。フランス革命に関するこれらの論文は、ほとんどいわれのない中傷にすぎないが、イエナ大学赴任と同時にフィヒテに忍びよるジャコバン派としての嫌疑への伏線となっている。

ら明らかなように、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（GA. III, 2, 18）。つまり、知識学とはカントの体系の背後にあるものの発見だった。

『基礎』においては、論理学の同一律（ $A = A$ ）を出発点として超越論的な検討の果てに絶対的自我とその事行の発見へといたり、その後3つの根本原則に基礎づけられた絶対的自我による諸活動の演繹によって（第I部第2章第2節）、完全に汲みつくされたわけではないが、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おこなわれる。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 Allgemeine Literatur Zeitung」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（Kant 1799:876-878）。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、カントを仰ぎみ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いえる（大橋 2014:272-273）。

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ごうと明確な意思をもって動いていた。たとえば、ベック（Beck, J. S. 1761-1840）、マイモン（Maimon, S. 1753-1800）、ラインホルト（Reinhold, K. L. 1757-1823）などがいる。なかでも、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はらんでいる。ライホルトがカントの批判哲学のうちに見いだした形式と質量、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だした。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、独自の手法をも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」（Hartmann, 1974:20）といえるこの動きのなかにフィヒテも

位置していた。フィヒテは『エネシデムスの論評』において、ラインホルトの根元哲学への批判的検討をおこない、この研究が後の『基礎』の執筆へと連なっていく。フィヒテは次のようにいっている。「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、不滅の寄与をおこなった。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、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、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かわることになる。

その後、『基礎』で方向づけられた知識学は、『新方法』(1797/99)、『第一序論』(1797)『第二序論』(1797)、『新叙述』(1797)へと表現方法が成熟し、思想的に深まっていく。『基礎』における最高原則「自我は絶対的に自己自身を定立する」(SW. I, 98)は、『新方法』において「自我は自己自身を定立するとして定立する」(GA. III, 2, 30)という原則へと深化した。こうした原則の深化は、自我の最高原則の意味することころのものが絶対的自己定立から絶対的自己限定(制限)へと修正されたことを示している。『基礎』においては、最高原則である自我の絶対的自己定立(純粹能動性)が提示され、それから非我の反立が提示された。このとき、非我は、自我ではないことを根拠にして、形式の面ではなく内容の面で最高原則(絶対的自我)に制約されているとされた(SW. I, 101-107)。この説明だと、非我の形式は無制約だとなる。つまり、自我の本質(最高原則:絶対的自我)から非我の形式は導かれないままになる。そこで、自我性から自我の絶対的定立と非我の反立との両方が導かれる論理が必要になった。それゆえ、受動であるのと同時に能動であるような、自我の絶対的な自己限定という原則が誕生したのである。この原則は、自己定立だけでなく、同時に自己の否定もふくみ、自己定立と自己否定とがともに自我の働きであるということを表している。

無神論論争と知識学 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、学生との折りあいの悪さは、イエナ時代に限らず終生彼を煩わせることになる。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し、果てには決闘に興じる有様だった（山田 1992:20-22）。フィヒテ生来の誠実な話しあいによって、イエナ大学あった二つの同郷人組合は自主的に解散するにいたったが、残りの一つは逆に問題をこじらせてしまった。フィヒテの住居の窓には石が投げ込まれ、家族にまで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耐えられなかった。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、不運も相まってその後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伏線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 (Niethammer, F. I. 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も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、神を実体として想定できない見

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。フィヒテを無神論だと断じるパンフレットがイエナに出回り、ドレスデン宗教局に目をつけられてしまう。フィヒテは自己弁護の域を超えるくらい、宗教局の監督者の責任追及も含めて、激しく反論した。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、実質上、首を言い渡され、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。ヨーロッパ全体を見渡してみても、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 (Galilei, G. 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、ブルーノ (Bruno, G. 1548-1600) のように命がけであったことを物語っている (吉仲 1979:25-27)。

結局のところ、この無神論論争の結末はフィヒテの知識学の構想に多大な影響を与えた。フィヒテはこの後、より一層、知識学の体系が誤解を受けないように気を遣うようになる。絶対的自我の哲学から絶対者の現象論へと、前期知識学から中・後期知識学にかけて知識学の論述スタイルが大きく変容するのも、この事件の影響があると考えられる。それほど、前期知識学においては、絶対的自我が何を意味するのかという点について、フィヒテ自身成熟した見解を持ちえなかったことを示している。

第3節 中期知識学 - 絶対的自我から絶対者へ -

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えられない浪人生活に逆戻りする。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知識学の構想を完成

に向けて継続する。その過渡期に書かれたのが『人間の使命』(*Die Bestimmung des Menschen*, 1800)である。フィヒテには当時、知識学において知を追求していけば必ず限界にいたるという確信があった。その限界を乗り越えるために必要なのが「信仰 Glaube」(SW. II, 248)だった。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。知識学においては、意識活動そのものにすでに制限性が含まれている。つまり、意識は何ものかを常に制限しつつ、先へ進んでいく。こうした意識活動の結果をいくら遡るように絶対者(神)へと突きつめていっても、無限な神の生へ直接的にたどり着くことができない。この点、フィヒテの知識学はすべからず信仰の問題と対峙すべく、もとより運命づけられていた。こうした経緯から、フィヒテの知識学は1800年以前の、絶対的自我による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。

その後、私的講義として『知識学の叙述』、『知識学講義』(*Vorlesungen der W. L. Im Winter 1804*, 1804)、『1804年知識学第一講義』(*Die Wissenschaftslehre Zweiter Vortrag in Jahre 1804 vom 16. April bis 8. Juni*, 1804)、『1804年知識学第二講義』(*3ter Cours der W. L. 1804*, 1804、以下『知識学¹⁸⁰⁴』)等がベルリンにておこなわれたが、これらは生前に出版されることはなく、聴衆はベルリン周辺に在住する一部の特権・知識階級に限定された。

この時期に、フィヒテは絶対的自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。予備知識のなくこの変化に接すると、知識学が大幅に変節したのではないかと思われるかもしれない。フィヒテ思想の古典的理解の代表者であるフィッシャー(Fischer, K. 1824-1907)はこの時期のフィヒテに変節を見いだしているが(Fischer 1862)、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おこなわれたにすぎないことが定説となっている。

中期知識学において特筆すべきなのは1804年である。この年フィヒテは3回知識学を講義した。1回目は1月17日(火) - 3月29日(木)全

30回、2回目は4月16日(月) - 6月8日(月) 全28回、3回目は11月5日(月) - 12月31日(月) 全23/24回である。なかでも第2回目の講義『知識学¹⁸⁰⁴』は同時期の他の知識学にくらべて、特段、まとまりがあり理解しやすいとされている。

『知識学¹⁸⁰⁴』においては、カントがなしえなかったとされる絶対的統一(絶対者、神)に知識学が到達することを目指し、同時に絶対的統一(絶対者、神)から分裂してゆく様子を説明することが課題として課せられた。分裂から統一へ、統一から分裂へ、という上昇過程と下降過程を記述しつづることが以後の知識学の目標となった。分裂から統一へと進むためには、事実的な要素を剥ぎ落としつつ神的理念(絶対者の像)に接近しなければならない。その究極の先には、発生的明証的の洞察、発見があった。しかしながら、この目的を達成するための知識学の手法は、これまでどの哲学者も試みたことのない斬新な手法であったため、外面的に形式だけその手法を真似してもフィヒテのいうような発生的明証的の洞察、発見へといたることができないという難題を産みだすことになった。

そこで、フィヒテは聴衆に、各講義の後に、自分の言葉で講義の内容を再生することを要求するようになる。それだけでなく、聴衆の理解のために、講義と講義の間に質問や議論の時間を設け、聴衆が自分の力で知識学の手法を追遂行できるように配慮する。したがって、フィヒテにあっては、講義中で使用される専門用語によってもたらされる真理は、他の専門用語に置き換えても説明できなければならない。そのためには、自己の内面において極度に集中力を高めながら意識活動を観察し、神的理念の現れでる痕跡を辿り、神的理念へと上昇しなければならない。ここから明らかになるのは、知識学の教授法をどのように選択するのかは「決して副次的な問題ではなく、むしろ知識学の核心に通じる問題」(山口 2004:731) だったということである。知識学は、各個人の内面の思考法則の観察の結果えられるのだから、一人一人が自力で実行できるはずだった。だからこそ、フィヒテは、他力で理解するのではなく、自分のなかにつねに答えを求め、自己を見つめつづける辛抱強さと集中力とを

聴衆に求めたのである。

その後、フィヒテはベルリン大学へ赴任するまで対仏戦線の悪化により、研究に集中しきれない時代を過ごす。その間、教育思想史的にも価値の高い『告ぐ』の連続講義を、フランス軍の検閲をかわしながらおこなっている。フィヒテが知識学を完成させることがかなわなかったのには、こうした生活の不遇という要素がおおいにあるだろう。

第4節 後期知識学 - 絶対者の現象論 -

その後、フィヒテはベルリン大学に職をえて、心機一転して知識学の再構築に精を出す。1810年の秋にベルリン大学が開校し、着任したフィヒテは哲学教授として受け入れられ、1811年には歴史上互選制で選出された初の総長に就任した(学生と衝突し総長は程なく辞職)。その後、1814年に没するまで、『知識学概要』(*Die wissenschaftslehre, in ihrem allgemeinen Umriss*, 1810)を除いて、知識学の大著を公刊しなかった。ただし、まとまった知識学としては『基礎』以来となる公刊だったが、著作というよりはパンフレットのようなものであり、重要な説明を大幅に省略したダイジェスト版だったことから、予備知識がなければとても読める代物ではなかった。

ベルリン大学の講義は半年ごとの Semester 制であり、フィヒテは着任から果てるまで、7 Semester を担当した。最晩年のこの時期には、絶対者と現象(自我)についての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。しかしながら、1812/13年の冬学期には、プロイセンの反仏同盟結成と「諸国民の解放戦争」のため、2月半ばに中断を経験し、1813年の夏学期には同じく対仏戦争のために開始が遅れた。結局、1813年の冬学期に妻のヨハンナがチフスに感染し、妻の回復を見届けたのち、フィヒテも罹患して途中で講義を中止せざるをえなくなり、そのまま潰えた。

中期知識学において一定の成果を挙げ、知識学の完成に向けて希望の光が見えはじめていたフィヒテは、ベルリン大学における晩年においても精力的に知識学の記述に取り組んだ。そこではより一層、文字に頼っ

た伝達方法に見切りをつけ、多数の言語的表現を用いて神的理念の現れを表現できる、文字から解放された精神の自由の次元にいたることを聴衆に求め続けた。

中期知識学においては絶対者への上昇過程と絶対者からの下降過程が一括して論じられていたが、後期知識学においては、1810/1811年冬学期のベルリン大学の講義である『意識の事実(1810)』(*Die Thatsachen des Bewusstseins*, 1810/11)等において上昇過程を、1811/1812の冬学期に講義されたと推定されている『知識学(1812)』(*Die Wissenschaftslehre Vorgetragen im Jahre 1812*, 1812)等において下降過程をそれぞれ分担している。

『意識の事実(1810)』において表現されたのは、知識学がその出発点とする神的理念へと上昇する過程であり、これはいわばフィヒテ最晩年の知識学への体系的序論だった。『意識の事実(1810)』は、1804年におこなわれた数回の知識学講義の内容に照らしあわせてみると、それぞれの第一部と称されていた部分に該当する。その一方で、『知識学概要』は絶対者(および絶対者の像)の説明を皮切りに、自我の理論的能力と実践的能力の在り方を明らかにしたうえで、感性界と超感性界の全体が絶対者(神)の可視性の形式であること示す、という行程を歩んでいる。これと同様に、『知識学(1812)』も下降過程のみを扱った。つまり、晩年の知識学は、一つの講義体系のなかで、上昇過程と下降過程を詰めこむのではなく、別々の時間を充てたということである。フィヒテの最晩年の知識学は、これまでの知識学の手法をブラッシュアップし、より明確で伝わりやすい工夫をしていた。とはいっても、『知識学(1812)』には、例によって独特のメタファーが多用され、知識学の経年変化を知らなければとても読解向きとはいえない。絶対者の現象が5重の契機を内包することが示され、人間の自由と絶対者の実在性とが両立しうる哲学理論を構築している。

第5節 同時代の思想家との対決

最後に、フィヒテの知識学の成立と展開・変遷の要点を押さえるため

に、思想的な交流のあった同時代の思想家たちについて説明する。

まず、フィヒテの生涯の論敵となったヤコービ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とりをし、思想的な交流を継続した。ヤコービは、絶対的自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虚無主義だと断じた。この指摘はフィヒテ思想の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。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』において、フィヒテは信仰概念に立ちもど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」と論駁するのに対して、フィヒテはあくまでも「懷疑から自由になり、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」(Hartmann 1974:56) 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。

つぎに、フィヒテがその才能を認め、世紀の変わり目まで自身の良き理解者とみなしていたシェリング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』(*Vom Ich als Prinzip der Philosophie oder über das Unbedingte im menschlichen Wissen*, 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のイエナ大学招聘へと動いた。その後、シェリング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み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言われる。とくに『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、ここにおいて両者は決別する。

ヤコービとシェリングとの思想的な対峙は、フィヒテにとって思想的な深化を果たすうえで欠かすことのできない契機となったが、両者は決して相いれることなく生涯にわたって決着をみななかった。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、またまったくなく、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うえ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とり、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」(Zöllner 2013:63)。哲学思想家に対するこうした敬意の念はフィヒテの特徴といえるが、いずれにしても自己の哲学を一步でも前進させたいという欲求の表れだったといえよう。

結

本章では、フィヒテの追い求めた知識学そのものの説明に始まり、イエナ大学時代の前期知識学、イエナ離脱後の中期知識学、ベルリン大学時代の後期知識学へと連なる知識学の変遷について記述してきた。それは無神論論争を境にして決定的に深化し、絶対的自我の演繹から絶対者の現象への重心移動だった。フィヒテのこの一貫性のないような見かけ上の動きは、後の研究者の学問的好奇心を刺激した。加えて同時代人であるヤコービとシェリングとの関係性にも言及した。彼らとの交流を経て知識学はより思索を深めていったといえる。このように、知識学はフィヒテの人生の様々な契機に敏感に反応し、成熟の度合いを高めてきた。

本章の見解に基づいて、第2章以降においてはフィヒテ知識学全体を人間形成論として解釈する視点から討究を進める。さしあたって、第2章は前期知識学の代表として『基礎』を主要テキストとしている。『基礎』

は戦前の日本におけるフィヒテ受容の中心であったが、知識学全体として見た場合、示唆には富むものの知識学を汲みつくしたものではない。しかし、そこには知識学の本質的な契機が見いだされる。第3章は知識学の原理を応用した実践哲学の展開を主題とし、主要テキストとしての知識学は特定のことを指定しないが、相互人格性論を知識学の理論の感性界における具体的な展開の例としている。第4章は中期知識学の代表として『知識学¹⁸⁰⁴』を、第5章は後期知識学のそれとして『知識学(1812)』を主要テキストにすえる。これらを主要テキストとする理由は、フィヒテ研究史上評価の高い知識学だからである(隈元 2009:2)。

引用・参考文献一覧

- ・安部典子（1995）「「知の教説」としての知識学」（『理想 特集フィヒテ』第 655 号所収、理想社）
- ・入江幸男（2001）『ドイツ観念論の実践哲学研究』弘文堂
- ・入江幸男、長澤邦彦編（2014）『フィヒテ知識学の全容』、晃洋書房
- ・岩崎武雄（1977）『カントからヘーゲルへ』東京大学出版会
- ・宇田川尚人（2006）「超越論的な反省の構造と射程 - 知の確実性をめぐる一考察 -」（『フィヒテ研究』第 14 号所収、晃洋書房）
- ・内田浩明（2018）「フィヒテの『知識学への第二序論』とカント」（『フィヒテ研究』第 26 号所収、晃洋書房）
- ・大橋容一郎他（2014）「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、272-273 頁）
- ・大峯頤（2015）「知識学とは何か - フィヒテの若干のテーゼをめぐって -」（『フィヒテ研究』第 23 号所収、晃洋書房）
- ・岡田勝明（1990）『フィヒテ討究』創文社
- （2000）『フィヒテと西田哲学』世界思想社
- （2014）「「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、102-103 頁）
- ・木村博編（2010）『フィヒテ - 『全知識学の基礎』と政治的なもの -』創風社
- （1993）「フィヒテとラインホルト」（『フィヒテ研究』創刊号所収、晃洋書房）
- ・木村素衛（1937）『フィヒテ』弘文堂書房
- ・久保陽一（2012）『ドイツ観念論とは何か カント、フィヒテ、ヘルダーリンを中心として』筑摩書房
- （2010）「ラインホルトとフィヒテ - ラインホルトにおける超越論的観念論から合理的実在論への展開をめぐって -」（『フィヒテ研究』第 18 号所収、晃洋書房）

- ・隈元忠敬（2014）「知識学の変遷」（『フィヒテ知識学の全容』、晃洋書房）
- （2009）「フィヒテ晩年の哲学」（『フィヒテ研究』第17号所収、晃洋書房）
- （1970）『フィヒテ知識学の研究』協同出版、100-101頁
- （1995）「フィヒテと現代」（『理想 特集フィヒテ』第655号所収、理想社）

- ・栗原隆（2010）「意識の事実と観念論の基礎づけ」（『フィヒテ研究』第18号所収、晃洋書房）
- ・桜井真文（2018）「フィヒテの『知識学への第二序論』に於けるカントの精神の継承」（『フィヒテ研究』第26号所収、晃洋書房）
- （2009）『超越的自我論の系譜 - カント・フィヒテから心の哲学・ヘンリッヒへ - 』晃洋書房 a
- （2015）「フィヒテの『新しい方法による知識学』における目的概念の意義」（『フィヒテ研究』第23号所収、晃洋書房）
- ・瀬戸一夫（2001）『無根拠への挑戦 - フィヒテの自我哲学 - 』勁草書房
- ・高田純（2017）『現代に生きるフィヒテ』行路社
- ・田端信廣（2010）「「カントとフィヒテをつなぐ哲学者たち」報告」（『フィヒテ研究』第18号所収、晃洋書房）
- ・田村一郎（1994）「フィヒテにおける「ヨハネ期」の意味 - 「神」理解の推移を中心に -」（『フィヒテ研究』第2号所収、晃洋書房）
- ・中川明才（2004）『フィヒテ知識学の根本構造』晃洋書房
- ・玉田龍太郎（2014）『フィヒテのイェーナ期哲学の研究』晃洋書房
- ・福吉勝男編（1994）『ドイツ観念論と現代』晃洋書房
- ・細谷恒夫（1962）『教育の哲学』創文社
- ・本田 敏雄（2002）『フィヒテ論攷—フィヒテ知識学の歴史的原理的展開』晃洋書房

- ・三宅剛一（2006）『ドイツ観念論に於ける人間存在の把握』学習院大学研究叢書 36、学習院大学
- ・村岡晋一（2012）『ドイツ観念論 カント・フィヒテ・シェリング・ヘーゲル』講談社選書メチエ
- ・村下邦昭（2014）「知識学に限界はあるのか？ - 木村素衛の新資料『フィヒテ哲学とその限界』（1937年）を基に -」（『フィヒテ研究』第22号所収、晃洋書房）
- ・山口祐弘（2004）「解説」（『フィヒテ全集』第13巻所収、山口祐弘訳、731頁）
- （2006）「超越論哲学の理念と知識学の課題 - 共同討議司会報告 -」（『フィヒテ研究』第14号所収、晃洋書房）
- ・山田勝（1992）『決闘の社会文化史』北星堂、20-22頁
- ・湯浅正彦（2018）「「第二序論」について」（『フィヒテ研究』第26号所収、晃洋書房）
- （2009）『超越的自我論の系譜 - カント・フィヒテから心の哲学・ヘンリッヒへ -』晃洋書房
- （2006）『ドイツ観念論の実践哲学』晃洋書房
- （2002）「自我論におけるフィヒテとカント - イエーナ期フィヒテ哲学を中心として -」
- ・吉仲正和（1979）『力学的世界の創造 ガリレイ・デカルト・ニュートン』中公新書、25-27頁
- ・嘉目道人（2017）『現代のフィヒテ主義は可能か 超越論的語用論の再検討』大阪大学出版会
- ・ラインハルト・ラウト「フィヒテ最初の知識学における認識の進展」（『理想 特集フィヒテ』第655号所収、理想社）

- ・Ballauff/Schaller(1970) *Pädagogik II*, ORBIS ACADEMICUS-BAND1/12, S. 446
- ・Fischer, K. (1862) *Akademische reden*, Stuttgart Cotta
- ・Hartmann, N. (1974) *Die Philosophie des deutschen Idealismus, Teil I Fichte*,

Schelling und die Romantik, Walter de Gruyter (邦訳 ハルトマン (2004) 『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、20、56、63-70 頁)

・ Henrich, D. (1967) *La découverte de Fichte, in: Revue de métaphysique et de morale*, S.154-169 (邦訳 ヘンリッヒ (1986) 『フィヒテの根源的洞察』座小田豊他訳、法政大学出版局)

— (1967) *Fichtes ursprüngliche Einsicht*, Frankfurt a. M. (邦訳 同上)

・ Kant, I. (1799) “Erklärung”, *Allgem. Literatur Zeitung* Numero 109, S. 876-878

・ Langeveld, M. J. (1956) *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Niemeyer Tübingen (邦訳 ランゲフェルド (1966) 『教育の人間学的考察』和田修二訳、未来社)

・ Scheler, M. (1949) “Die Stellung des Menschen im Kosmos” (邦訳 シェーラー (1977) 「宇宙における人間の地位」(『シェーラー著作集 13』飯島宗享、亀井裕訳、白水社所収)

・ Lassahn, R. (1987) “Wissen und Handeln”, *Pädagogische Rundschau*, S. 25.

第2章 前期知識学における重要概念の人間形成論的考察

序

本章の目的は、第1章の成果を土台にして、フィヒテが本格的に哲学的な思索に入ったイエナ大学の教授時代に書かれた知識学群を主要テキスト（『基礎』、『新方法』、『第一序論』、『第二序論』、『新叙述』等）として、フィヒテ思想の根底にある人間形成上の諸契機（第2節：有限的自我、第3節：自由、第4節：構想力）を明らかにし、知識学が論じた重要な諸概念に内在する人間形成論的な意義について考察することである。

本章の流れとしては、第1節においてイエナ大学におけるフィヒテの思索活動の諸事情に言及したうえで、第2節においては人間形成の基礎となる有限的自我の概念について『基礎』を中心に検討する。つづいて第3節においては、フィヒテ哲学の中心概念である「自由」の人間形成論的考察をおこなう。フィヒテの哲学的な動機は人間の自由であり、そこへの超越論的なアプローチであった。最後に第4節においては、構想力を人間形成の地平として描き出す試みをおこなう。無から有を生み出す生産的な性格について人間形成論的な追究をする。

第1節 イエナ大学と知識学

それまで安定した職に就けなかったフィヒテが、カントの助力を経て、晴れてゲーテの推挙をえて、イエナ大学に赴任したとき、彼を待っていたのはイエナ大学の学生たちによる熱烈な歓迎だった。『学者の使命¹⁷⁹⁴』として出版されることになる公開講義には、イエナ大学で最も広い教室が割り当てられ、教室からはみだした聴衆が庭に溢れるほどだったと伝えられている。『学者の使命¹⁷⁹⁴』は実践哲学であり、フィヒテの著作の括りでは「知識学」に対して「通俗的著作」とされる。フィヒテの実践哲学は当初から学生に受け入れられていたことがわかる。第II部第2章で詳説するように、『学者の使命¹⁷⁹⁴』は、学者そしてまた学者を目指す学生こそが、神的理念へと到達できるとする鼓舞であり、芸術や音楽でも

なく、哲学的思考によってそれが可能だという点に学生たちは期待した。

しかしながら、同時期に始まった知識学の私的講義には人があまり集まらなかった。当初より知識学は、聴衆への説明方法において重大な難点を抱えており、それが影響したともいえる。すなわち、知識学が訴えた、知識のメタ理論は前人未到の体系だった。したがって、学ぶ側にレディネス（学習の準備状況）が成立しておらず、学生にとっては理解に困難を極めたのだった。本来であれば、フィヒテの実践哲学（通俗的著作）は知識学の理論を土台に構築されたものなので、知識学を受講してからでないと、たとえば『学者の使命¹⁷⁹⁴』のような著作の凄みは体得できない。しかし、実際には『学者の使命¹⁷⁹⁴』だけが受け入れられるという逆転現象が起きていたのだった。結局のところこの傾向は生涯続き、フィヒテは知識学ではなく、通俗的著作の作者として有名になっていく。なかでも、『告ぐ』は教育史上にも大きな足跡を残した。しかしながら世間の反応を尻目に、知識学の完成にかけるフィヒテの情熱は衰えしらずであったし、『基礎』以降、長い間、知識学は公刊されなかったが、完成を夢見て、フィヒテの最晩年にいたるまで、その更新に余念がなかった。

第2節 人間形成の基礎となる有限的自我の概念

知識学には人間形成の前提条件が含まれている²³。というのは、知識学というのは、人間の本質を理論的・抽象的に演繹し、規定する *bestimmen* ことを意図した理論だからである。こうしたフィヒテの人間の諸規定 *Bestimmungen* を基礎にして、次のような問いを立てることが可能になる。すなわち、なぜ人間形成が可能なのか、である。フィヒテにおいて明らかにされている人間の諸規定に基づく人間形成の基本構造を明らかにすることは²⁴、近代教育思想の形成にフィヒテがどのような有機的影響を与

²³ 木村素衛（1895-1946）は学位論文『実践的存在の基礎構造』において、「教育哲学に対する基礎の考察という点に関しては、上来の研究（知識学の研究）は尚充分によくその地盤を提供するものでなければならない」と述べている。また、シンドラー（Ingrid Schindler）は、*Reflexion und Bildung in Fichtes Wissenschaftslehre von 1794*, PÄDAGOGISCHER VERLAG SCHWANN, 1966 において、「知識学において表される自我の前提や規定が教育の前提でもあるに違いない」と述べている。

²⁴ 『教育に関するアフォリズム』（*Aphorismen über Erziehung, 1804*）においては、家庭における子供の育て方に言及し、また『学者の本質』においては、バラウフが指摘しているように、教師論を展開している（Ballauff 1970）。

えたのかを検討するのに有益である。本節の目的はこうした視点に立って、知識学における人間の諸規定の重要な契機を検討することである。以下では、フィヒテのいう「人間」＝「有限的自我」という人間形成の前提を明らかにし、ついで人間形成論的な意義について言及していく。

絶対的自我の定立 知識学は人間の諸規定を明らかにする。フィヒテによれば、この人間の諸規定の基礎となる絶対的なものが、人間のあらゆる思考とここから派生するあらゆる活動を統括するように存在していなければならない。『基礎』において、フィヒテは人間活動の究極的基礎を絶対的自我としてとらえている。

1794年の時点で知識学の最高原理とみなされる、絶対的自我とは、「端的に自己自身から生じ、自己自身によって生じる存在」(SW. I, 97)であり、絶対的自我以外のあらゆる存在から完全に独立し、何ものによっても基礎づけられえず、それ以上の前提をもつことができない存在である。フィヒテによれば、「自我はあるがゆえにこそ、自我は自己自身を定立する。自我はその単なる存在によって自己を定立する。そしてそれが単に定立されているということによって自我はある」(SW. I, 97)。絶対的自我の活動は、それ自体が自己自身を思考するところの思考そのものである。このように活動する絶対的自我は無限だとされる。なぜならば、この説明においては、絶対的自我は何ものによっても根拠づけられず、自己自身に起因するからである。

フィヒテによれば、絶対的自我は純粋な思考において（超越論的な次元において）、自己を定立する（思考する）とき、自己を思考するという当の思考の過程そのものを意識しない。絶対的自我は絶対的に自己と同一であり、この意味では自己に対しては存在しないのである。絶対的自我は全現実を自己のうちに含み、同時にまた全活動を自己の内に含む。この絶対的自我の活動は、遠心的 zentrifugal 方向をもつとみなされる。

また一方で、絶対的自我は自己自身に対して、自己自身を思考の思考として意識する。絶対的自我は自己を思考するものとして反省するのである。この反省とは、絶対的自我が自己定立という行動を意識すること

によって、自己自身に回帰するという求心的 zentripetal 方向をもつ活動である。絶対的自我はこうして再度自己自身にかかわり、ここにおいて、遠心的活動と求心的活動とが一致するのである。ただし、二つの活動が一致するのは、この活動を内容的側面からみたときだけである。形式的な側面からみれば、絶対的自我が自己を意識した瞬間にこの二つの方向は区別される。すなわち、絶対的自我が自分の活動を無限であると意識し、またそう規定するならば、この無限な活動は「無限である」として限定されることになり、この意味で客観的な活動へと変容してしまう。これは同時に、絶対的自我が自己自身に対して限定された或るもの、つまり非我 Nicht-Ich を生成することを意味する。絶対的自我は求心的方向をもつ反省活動によって、自己を無限であると自覚し、これが結果として非我を生成する。この結果、絶対的自我は無限であることをやめてしまい、自己を限定する。フィヒテは、絶対的自我による内容的ではなく形式的な限定を絶対的自我の廃棄（無限であることの放棄）とよんでいる。しかしながら、こうした絶対的自我は形式的な概念にすぎない。

さて、内容的な側面から絶対的自我の廃棄をみれば、廃棄の過程における絶対的自我の現実的なありさまが問題となる。絶対的な自己定立という純粋な思考の段階において、絶対的自我は無限に、自己を定立し、ひたすら自己自身に起因する。絶対的自我はこの活動によって、絶対的自我が及ぶ領域を完全に占める。こうして、絶対的自我の活動は絶対的自我の現実となり、絶対的自我の現実が絶対的自我の活動だとされる。このように絶対的自我が自己の領域を自己の活動によって完全に占めるかぎり、絶対的自我は現実の全体であり、絶対的自我はあらゆる現実を自己のうちに定立し、あらゆる現実が絶対的自我のなかに存する。こうした意味で、現実の全体は「質 Qualität」であるとされる。このときあらゆる活動は自我である。自我はすべての活動を定立し、それと同時に自己の内にあらゆる現実を定立する。こうした意味で、現実の全体は「量 Quantität」でもある。それは絶対的な量であり、それ以上の量がそこでは想定できない量である。

以上のように、純粋な思考の段階において、絶対的自我は自己のうち

に、量でもあり質でもある現実の全体を定立する。現実の全体は、絶対的自我そのものの質であり、また絶対的自我の純粋な思考において量でもある。現実の全体が量にすぎず質でないのならば、絶対的自我は自己の外に現実を定立したままで、現実の全体であることが不可能になってしまう。現実の全体は、量であるのと同時に質でもあるから、絶対的自我はつねに現実の全体であることが可能である。なぜならば、絶対的自我が自己の外に現実を定立するかぎり、絶対的自我はこの現実の定立において自己の外でも活動的であるからである。そうすることによって、絶対的自我は絶対的自我の活動領域の全体を完全に占めるのである。

絶対的自我による非我の廃棄 絶対的自我は自己自身を無限な活動として定立する。そして、反省という行動によって自己を意識し、つまり自覚することによって、自己自身を限定する。このことは、絶対的自我本来の無限な活動が矛盾をはらむことを意味する。したがって、これを解消するために、絶対的自我は新たな行動によってこの限定を乗り越えようとする。

自覚によって絶対的自我は自己を廃棄することが可能になる。この際、絶対的自我は自己自身によって限定され、自己自身に対して非我になる。反立する主体である自我と、自我によって反立された非我は、この場合同一のものである。だから、このような反立は相対的な要素を含まず絶対的であることから、純粋に反立しているといえる。

絶対的自我が自覚することによって、自我は純粋な自己の思考として現れる。しかし、自我はつねに無限な活動としてあるべきなので、この無限な活動がたとえ固定されても、さらに自我は新たな客観的活動へと衝動をもつ。この時点から、自我はもはや自己について思考するだけでなく、自己以外の何ものかについても思考し、いわば自己から外へであるために自我の無限な活動を衝動としてもつのである。こうして、自己についてではなくて、自己以外の何ものかについて思考するという客観的活動によって、自我は活動的であるとみなすことができ、この点において一旦は自覚において限定された自我は、再度、無限であることを

回復できる。ここにおいて、自我は自我にとって完全に反立された非我となる。そして自我はこのようにして反立された非我による限定を、何ものかについて思考するという行為によって、再度乗り越えることが可能となる。ところが、またしても自我はこの活動について反省するから、結局さらにこの行為を繰り返さなければならない。つまり、絶対的自我が生成する客観的活動はすべて、思考と思考についての反省との無限な過程だといえる。

つづいてフィヒテは、絶対的自我の廃棄の過程を、現実という観点から考察する。先に述べたように、絶対的自我は絶対的自我の純粋な活動において、絶対的自我の行動のすべての可能的領域を、絶対的な量としての自己におけるすべての現実を定立する。ところが自我は、非我について思考するという客観的行動の際、あらゆる活動を規定するのではなく、一つの活動を規定するにすぎない。こうして自我は、ある一定量の活動を自己の内に定立するという行為によって、自我の全活動や、自我の活動の全領域を排除するのである。

さて、自我がこのような一定の活動について反省することにおいて自覚するならば、全体が排除されるのとは反対に、一定の領域や一定の活動が排除されることになる。そして、自我は自己に固有なその意識によって実行される限定を意識し、そうして自我は、一定の活動によって自らが全体を否定していることを自覚する。つまり、自我はこの全体の否定に苦悩する。自我が行動の全体にかかわらないかぎり、自我の客観的活動は苦悩である。この苦悩を乗り越えるために、自我は一定の活動の産物や一定の思考されたものを自己から排除する。自我が一定の活動の産物を自己から排除することによって、自我は自己を限定することをやめ、再び自己自身にとって無限になる。自我が自我の活動の産物、つまり客観や非我を自己の領域から排除することによって、非我は非我の自主性と自我からの独立性を保持する。この意味で、非我は自我に対して反立するのである。

有限的自我の定立 絶対的自我は絶対的自我の活動領域の全体を占める。

その意味において、絶対的自我というのは現実の全体である。そして非我は同様に非我の一定の現実を占め、そのかぎりにおいて非我は一定の領域の全体である。ここにおいて二つの全体が生じている。すなわち、絶対的活動の全体としての絶対的自我と、一定の活動の全体としての非我である。このとき問題となっているのは、質という観点である。量という観点から二つの全体の関係を把握するならば、その把握は絶対的自我にとっても非我にとっても反立される思考によって可能になる。この思考は、絶対的自我の廃棄の活動の全体を把握することができ、そして絶対的自我の活動はこの思考のなかに含まれなければならない。だから、絶対的自我の活動は、二つの全体を把握するという活動として、自己を廃棄しなければならない。このようにして、絶対的自我は有限的自我になる。絶対的自我は自己がはじめから非我によって限定されているものとして、自己自身を再度思考するのである。

有限的自我と非我は、絶対的自我によって定立されるという点で共通している。そして、両者とも絶対的自我から排除されている。それゆえ両者とも絶対的自我から独立している。反対に、それでも有限的自我と非我は根本的に区別される。有限的自我も非我也絶対的自我の定立によって根拠づけられているから、両者の違いはこの絶対的自我の定立の違いにある。絶対的自我は非我において、絶対的自我の一定の活動を廃棄する。非我の活動はつねに非我が定立される一定の領域と結びついている。それに対して、有限的自我においては、絶対的自我は絶対的自我の活動の全体を廃棄する。すべての領域と活動の全体が有限的自我において廃棄される。したがって有限的自我は自己自身をさまざまな活動のために規定することが可能であり、その活動の領域において自己自身を定立することが可能である。ここにおいて有限的自我は絶対的自我から独立して活動することが可能になる。この有限的自我の独立的活動から有限的自我が自由や意志をその本質規定としてもつということが明らかになる。

非我によって限定されているにもかかわらず、有限的自我は無限な活動を保持することができる。ただし、絶対的自我においては自覚におい

て生じる二つの方向、つまり外へ向かう遠心的方向と内へ向かう求心的方向が一点において重なったが、有限的自我においてはこの二つの方向は廃棄される。すなわち、遠心的方向は能作性として、また求心的な方向は反省として廃棄されるのである。

有限的自我は非我によって限定されたものとして定立される。これは有限的自我が客観によってはじめから抵抗されていることを意味する。このことから、有限的自我の能作性が、作用するために、原因であるために、因果性をもつために自己から出てゆくという無限の衝動であるということが導かれる。能作性の活動が端的に衝動として有限的自我において定立されることによって、自我において二つの要素が定立される。一つは能作性の活動が達成されないというこの活動の有限性であり、もう一つはこの活動が決して停止することのないという無限性である。この二つの要素が結合しなければ、それは衝動とはみなされえない。客観による抵抗は、自我の衝動が達成されない基礎でもあり、自我の衝動が停止しないための基礎でもある。つぎに求心的方向について考察しよう。すなわち自我の反省についてである。この反省という活動によって有限的自我は自己自身へと回帰する。つまりこれは有限的自我の自覚という行為である。この活動を形式的な観点からみれば、その活動は外部の何ものによっても依存しておらず、端的に自我の自由に根拠づけられている。ここにおいて有限的自我は絶対的である。この反省という行為によって、有限的自我は思考する理性的存在になる。こうした意味で、有限的自我は自由である。

人間形成の契機としての有限的自我 これまでみてきたように、自由が人間の規定の条件であるならば、人間は自由を基礎にして自己自身を定立すべき存在である。この自由な自己定立という活動は、人間が自由に活動するために自己自身を律する出発点であり、人間形成の一契機であるといえる。ここにおいて、人間＝有限的自我は人間形成の契機を含むといえる。フィヒテにとって、人間とは自由な生成を基礎にして自己自身を定立してゆくものであるが、それは同時に無限の生成でもある。

人間の生成とは、ある到達点があらかじめ決定されていて、そこに到達すれば終了してしまうという性質のものではない。それは、仮にある到達点に達したとしたら、さらに新たな到達点へと進む生成である。これは無限な自己実現であるといえよう。フィヒテにとって人間は、自己実現という無限な衝動をもつとき、人間という規定と一致したとみなされるのである。

ところで、人間は自己自身を客体や物に対立するものとして見いだす。人間＝有限的自我は、物に影響を与えようとし、物を変化させようとし、物に対して原因であろうとする。こうして、有限的自我は実際に物に影響を与え、自らの物に対して有効な活動を自覚し、この自らが影響を行使した物に対して自らを自由であるとみなす。しかしながら、この場合の自由というのは、自我が非我によって影響を受けていないところで有効であるにすぎない。実際には、非我による自我への制限が与えられているのである。ここにおいて、物に対する自我の因果性の衝動と物による自我への制限との対立を、自我は自覚し、それを乗り越えようとするのである。

ところで、フロム（Erich Fromm 1900-1980）は「中世末期以来のヨーロッパおよびアメリカの歴史は、個人の完全な解放史である」（Fromm 1941:46）と述べているが、奴隷の解放、民族の解放、人種の解放、ジェンダーの解放等々、人間は歴史的に多種多様な解放を獲得してきた。解放の獲得とは自由の獲得でもある。人間は抑圧されることに抵抗し、つねに自由を求めて戦い、そのつど勝利してきた。だがその一方で、えられた自由の重さは人間の思惑とは反対に、人びとに重くのしかかるようになった。フロムのこの指摘は、周知のように、「～からの自由」と「～への自由」との区別にその重点が置かれている。人間は抑圧されることから解放されることによって自由を獲得する。これが「～からの自由」である。ところが、いざ解放されてしまうと、人間は自己を支配し、自己の個性を実現することへの自由をもっていないことに気づく。このように、両者の自由は根本的に異なっているのである。そして、人間にとって重圧となる自由が、あるズレによるものであると、フロムは述べて

いる。人間が「どのような絆からも自由であるということと、自由や個性を積極的に実現する可能性をもっていない」(Fromm 1941:46) というズレが問題なのである。

フィヒテの論じる有限的自我＝人間は、自己実現という無限な衝動をもち、そのとき自我の自由な自己定立が前提となっている。ここで問題となっているのは「～からの自由」ではなく、むしろ「～への自由」という側面である。フィヒテにとって、人間とは自由を基礎にして自己自身を自己形成していく存在なのである。

本節においては、フィヒテの有限的自我が人間の規定であり、生成の要素を含み、人間形成の契機とみなされるものであった。この契機に他者の問題がどのように入り込んでくるのかについては²⁵、次章にその説明を譲りたい。

第3節 自由概念の人間形成論的考察

現代社会において、われわれは無意識のうちに主体的な行動（意思決定）をとっているが、見方を変えれば主体的な行動（＝自由な行動）を強制されてもいる。われわれは、社会において当然「自由」をもった者としてあつかわれ、「自由」をもたされた者として振る舞わねばならない。こうした文脈のなかで、われわれは自らのもつ「自由」に対して熟考を欠くことはゆるされまい。というのも、われわれは自らが「自由」であるがゆえにかかえる問題をもつからである。たとえば、前述のフロムは主著『自由からの逃走』において対立する積極的自由と消極的自由との問題を論じた。彼によれば、現代人はすべてのものから開放されるようにねがうが（消極的自由）、解放された人間が実際に自己実現していけるわけではない（積極的自由）。「どのような絆からも自由であるということと、自由や個性を積極的に実現する可能性をもっていないこととのず

²⁵ この点への反論として、ラサーン (Lassahn, R. 1928-) は論文 “*Wissen und Handeln*” (*Pädagogische Rundschau*, 1987, S. 24) において、「フィヒテは行為と自由を結びつけた。まず完全な社会において人間は自己形成し、まずここで種類のより完全なるものになる道が始まるのである。精神の自由な交換、すなわちフィヒテは相互作用について語り、人類の積極的な性格を取り決める」と述べている。フィヒテの知識学が内に閉じこもった体系ではなく、外に開かれている体系であるということを強調している。

れの結果、ヨーロッパでは、自由から新しい絆への、あるいは少なくとも完全な無関心への、恐るべき逃走が起こった」(フロム 1941:46)と述べているように、「自由」に対峙する現代人にとって「自由」について熟考するのは避けることのできない一つの課題である。

ところで、こうした問題はそもそもいつから論じられるようになったのか。シュヴァイドラー (Schweidler, W. 1957-) はその起源をカントに求めている (Schweidler 1999)。カントは因果的必然性によって支配される決定論的世界観を否定し、決定論的な世界の根底には主体の認識による把握が存在していると指摘した。こうしたカントの自由論に共鳴したのがフィヒテであった。フィヒテはカントの自由論に共鳴しつつも、カントにいたる従来の哲学的体系が抱える或る問題を見いだしていた (Henrich 1967:154-169)。それは主体が主体をいかにして把握するのかという問題であった。デカルトからカントにいたるまで哲学者たちの間では「我思う、ゆえに我あり」が哲学的思索の基礎を占めていたが、フィヒテにとって解決すべき問題はその「我」をいかにして発生的に *genetisch* とらえるかであったのである。すなわち、「我思う、ゆえに我あり」において前者の「我」は後者の「我」にとって前提となっている。だから、この定理から出発して「我」を解明しようと試みれば、自己矛盾に陥ることとなる。解明したいものがすでに前提とされているからである。こうした問題点をカントを含めそれ以前の哲学思想のうちに見いだしたフィヒテは、カントと対立するのではなく、カント哲学を深化させ、受け継ごうと画策した (Ballauff 1970)。こうした問題意識に基づいてフィヒテは自己意識という観点を徹底することによって議論を始めるのである。ここにフィヒテの知識学における出発点が明らかになり、同時にまたフィヒテ哲学の独自性が認められるのである。こうした立場でフィヒテは、能動性を発揮し歴史的現実へと働きかけ、自由を実現しよう努める主体について考察したのである。

本節ではフィヒテの自由論の展開をふまえ、現実とかかわる自由の主体としての人間について論じる。われわれが「自由」をもつ人間をいかなるものとして把握するかという問いは、人間が「自由」をもつ主体と

していかにして現実とかかわり、人間形成していくかという問題へとつながる (Schindler 1966)。以下では、まずイエナ時代から世紀の転換期にかけてのフィヒテの自由論をおさえ、その人間形成論的な意義を考察する。

自我の演繹論 - 三つの原則と努力の演繹 - 『基礎』においてフィヒテは、自我の生成・発展段階を原理的に詳述した。その議論の中心となるのは三つの原則である。第1原則は絶対的自我の確立と事行概念の導出、第2原則が非我の定立 (自我の否定態としての)、第3原則は自我と非我の総合、についてそれぞれ説明したものである。以下では、三つの原則の内容を明らかにし、フィヒテの自我論が自由を体現していくさまを考察する。最後に、自我が実践的な存在として世界に働きかけるためにフィヒテにとって欠くことができない努力 *Streben* の問題についても触れる。

「自我は根源的に端的に自己自身の存在を定立する」(SW, I, 98)。第1原則はこのように定式化されている。この命題はフィヒテによって、「自我は端的にある、すなわち自我はあるがゆえに、端的にあり、そして、自我があるところのもので端的にある。両者は自我に対してある」(SW, I, 98)と説明される。このとき、「自我が存在すること」と「自我が定立すること」とは等しく、言い換えれば「自我」=「自我の産物」という図式が成り立つ。これが「事行」である。フィヒテにおいて「自我が存在する」ということは、そのこと自体が活動的なことである。自我自体がただ即物的に存在するということは想定されない。こうしたフィヒテの考え方、すなわち活動する主体としての自我と活動した結果として生じた自我が同時発生的であるという考え方は、「我思う、故に我あり」における前者の「我」を無条件に前提する事態を防ぐ試みであった。

ところで、ヤンケ (Janke, W. 1928-) によれば事行が意味するのは「自我ないし知性の本質をなすゆえんのかの能動性であり」(ヤンケ 1992:106)、「自己意識の根源的総合的統一に対する表現豊かな名称である」(同上:110)。ヤンケがここで述べているのは、主観と客観を統一総

合する根拠としての事行であり、フィヒテはこの事行の概念によって自由の根拠となる原理を獲得するのである。また、フィヒテが「それ（自我）が自己を定立するやいなや、それはあり、それがあつたやいなや、それは自己を定立する。したがって、自我は自我に対して端的にかつ必然的にある」（SW. I, 97）と述べるように、自我は自我に対して対自的に存在するという特性をもつ。こうして、自我にとって「自覚 Selbstbewußtsein」が問題になる。自我が対自存在としてあるかぎり、そこには自己を意識した自我が前提されている。自己を意識すること、すなわち「自覚」はフィヒテにおいては自らの存在を保つものである。なぜならば、フィヒテにとって自我が自覚に達しなかった場合、そうした自我は存在しないと同義であるからである。

つぎに、第 2 原則は「自我に対して端的に非我が反立される」（SW. I, 104）と定式化され、この命題では「非我 Nicht-Ich」の定立が試みられている。非我（客体）を成立させる第 2 原則のねらいは、非我（客体）に対する自我（主体）の第一次性、すなわち端的な主体性を確保することにほかならない。第 1 原則において主張される自我の絶対的な主体性は、第 2 原則においても同様に発揮される。非我が自我の否定態であることを忘れえないかぎり、自我は非我に対して常に主体性を発揮するものである。また、第 2 原則において定立された非我は、自我にとって克服すべき対象として現われ、自我は自らの能動性と非我による受動性という矛盾を解決しようとする。自我が自我を定立し、それを自覚するならば、この活動は自我が自我のうちに折れかえる反省という活動である。この点について、「自我は自らのうちに定立方向の逆転を本来的にもつものであるといわなければならないであろう。従って否定性が自我そのものに本来的でないならば自覚は不可能であるといわなければならない」（木村 1931:188）といえる。このように、自我には肯定的に自己を定立する一方で、否定性が本来的に備わっていなければならない。これは無限に能動性を発揮すべき自我が本来的に矛盾を抱えていることを意味する。しかしながら、木村によれば、この矛盾の意味は自我にとってはむしろ、自我が矛盾に即して統一を保っているということほかならない。という

のは、この否定性の根拠が「主体に対立する客体」であるからである。こうした自我の自覚のあり方は、結局は自我の能動性を成立させる基礎である。

最後に、第3原則は「自我は自我のなかにおいて可分的な自我に対し可分的な非我を反立する」(SW, I, 110)と定式化される。フィヒテはこの原則の説明を次のようにおこなう。

第1原則と第2原則は互いに矛盾する。その矛盾とは次の二つの命題の対立によるものである。A. 非我が定立されているならば、自我は定立されていない。というのは、非我によって自我が廃棄されるからである。すなわち、非我は自我のうちに定立されている。B. 非我は、自我が定立されているときにのみ、自我に反立される。

この矛盾を解決するのが第3原則である。自我は自我のなかにおいて、非我が定立されている実在性の部分だけ定立されていない。つまり、非我に与えられた部分が自我において廃棄されるのである。フィヒテはこのように、反立的な自我と非我とを可分性の概念によって合一する。このとき、自我や非我といった特定の内容は捨象され、可分性の概念によって相反的なものを合一する単なる形式が残されている。ここから、フィヒテはこの第3原則を内容の側からは無制約的で、形式においては制約されているとしている。

第3原則においておこなわれた総合、つまり自我と非我の反立の総合は、あくまでも「自我のなかで」おこなわれたということに意味がある。自我のなかで、もしくは自我において総合がおこなわれたということは、フィヒテによれば「理性の絶対的命題」によって無制約的に総合がおこなわれたということであり、第1原則において主張された絶対的自我の定立における絶対的基礎のうえで、この総合がなされたということの意味している。したがって、第3原則においてみられる矛盾の総合とは、自我という主体が端的に主体性を発揮し、その主体性を基礎にして、自我と非我、すなわち主体と客体との関係を築く過程を示している。これはまさしく、「人間と現実とのかかわりを原理的に定式化する要求」(福吉 1988:71)といえるであろう。

ところで、3つの原則が意図していることを、便宜上、超越論的な次元から距離を置いて、日常的な意識の次元で起きることを例にして述べれば、それぞれ以下のようなになるだろう。第1原則は、私が花を見るとき、花を見る主体としての私と花を見るという行為をした結果としての私とが同一であるということの意味する。このとき両者は同時発生的であり、どちらかがどちらかに優先するという事態は考えられない。もしどちらかが先行することになれば、それはどちらかを無条件に前提していることになり、論理的循環論に陥りかねない。第2原則は、私にとって花という表象が端的に現れるということの意味する。このとき、私が花を見るから花が現れるのであって、こうした端的な「花」の定立はいわば私の「花」に対する第一次的な主体性を示している。第3原則は、私は花を見るとき、花を見ている目の視覚を意識し、そうして花の表象を自らのうちにもつが、私は花の表象を私のうちにもちながらも私自身でありうるということの意味する。このようにして、私は私のなかに「花」の部分と「私」の部分とを可分的に定立していることになる。

とくに重要なのは第3原則で、この原則は世界に主体的に働きかける自我の根本原理としておかれ、ここから理論的自我と実践的自我が演繹される。『基礎』の後半部で論じられる実践的部門における自我では、実践的自我の演繹からさらに自我の「努力」が演繹される。以下ではこの「努力」の演繹について論じる。

さて、フィヒテは第3原則から派生した「自我は非我を限定するとして自己を定立する」という定理を分析し、そのうちに自我のもつ有限性と無限性との対立を見いだし、その解決をめざす。この対立は「主反定立 Haupt-Antithese」(SW. I, 247) とよばれている。自我が非我によって限定されていると同時に、非我を産出しているという点に主反定立の本質がある。フィヒテがこれを乗り越えるのは、絶対的自我による非我の絶対的定立という側面に注目することによってである。というのは、そうすることによって自我の非我に対する優位性が確保され、知性的自我は絶対的自我に依存するにすぎないからである。ところがまた、こうした解決は次なる矛盾を引き起こしてしまう。それは、自我が、本来、自

己自身を端的に定立すべきであったのに、このとき自我は非我を端的に定立しているからである。この矛盾は、自我が自己自身を自らのうちに強制されたもの（非我）として定立するという、いわば自己内の矛盾として還元される。ここにおいて、前の矛盾は自我の無限的、無制約的活動と有限的、制約的活動との対立として再提出され、この対立を解決することが再び課題となる。フィヒテによれば、こうした対立は、無限な活動は自己自身にかかわる活動として、また有限な活動は客観にかかわる活動として提示され、この両者は自我のもつ二側面として述べられる。そして、この二つの活動は「同一帯 Vereinigungsband」(SW. I, 257)をもつ必要がある。というのは、フィヒテは自我と客観との一致を要求するからである。そして、これを可能にするのが「努力 Streben」である。自我の無限なる活動、すなわち能動性とは限定への傾向であり、「努力」であるといわれる。こうした「努力」によって客観は存在するのである。こうした努力的自我は、客観の存在を基礎づける実践的理性の本質である。「努力」は理想的客観（理念）を定立し、果てしなくこれを乗り越えようとするところにその無限性がある。というのも、理想的客観はいったん達成したら消失するようなものではなくて、一度そこに到達したら、次の理想的客観が再び現れるからである。こうして、フィヒテにおける実践的自我は、絶えず努力をし、客観との同一を図るものである。こうした努力はもちろん端的な主体の能動性を基礎にしておこなわれる。そして、ここにおいてフィヒテの自由を体現してゆく自我の原理的な基礎が築かれるのである。

超越論的な自由概念に内在する人間形成論的意義 これまで明らかになったのは、フィヒテの自由論が自覚を基礎にして、人間の端的な主体性を確保することに努めたということである。

知識学において基礎づけられたのは、「自我の自己活動性 Selbsttätigkeit としての『自由 Freiheit』」であり、「その自由とは、自我が自らの根源である絶対的存在を自覚し、同じことであるが、これを非我の反立とその克服の努力を通じて自ら実現しようとする活動」(松

本 1995:58) である。シュプランガーが指摘するように、フイヒテの課題は「意識の諸活動を忠実に『眺める』ことであり、それを追構成すること」(Spranger 1973)であった。また、カッシーラー(Cassirer, E. 1874-1945)が「フイヒテの思弁は『物自体』や経験的・個別的な主体からではなくて、こういう『理性そのもの』から始まる」(Cassirer 1998:288)と述べているように、フイヒテの知識学は人間理性を追及した産物であり、自我が自己自身を見つめ直すのがその主眼であった。フイヒテはまず自らに視線を投げかけることによって、自由に能力の発揮できうる、超越論的な次元における自我を立証しようとしたのである。したがって、フイヒテの超越論的哲学における自覚に基づいた意識の生成過程の説明は、人間形成の過程を見つめ直す契機にもなる。そして、この自覚という知的活動は自我の存在を支える、自我を自我としてあらしめる根源でもある。ラサーンは以下のように述べている。「自我と自覚は、その最終的な基盤を知能の行動様式のうちにもっている。自分自身のなかへともどってゆく活動は一般には自我性であり、理性的存在者の性格である。その点では、理性の第一の活動は能作性に対する自由な自己規定である。自我は自己自身を定立し、自我が自身を定立すること以外にはこの自我に近づいてこない」(Lassahn 1987:25)。

ところで、このように徹底して自己にまなざしを注ぎつづける知識学において他者の存在・現れはどのように想定されているのかという問題がある。この点への回答をもたない思想は主観的哲学であり、空虚な理論という批判を受ける危険をはらむ。初期のフイヒテの立場からすれば、自己を自覚することがすなわち他(他者)を知ることなのである。他者の存在を確実なものにするために、フイヒテがとった方法は、他者の存在を自我の構造分析を通じて内在的に導出することだった。これは自我による他者の先験的演繹とよばれるものである²⁶。次章で詳述するように、フイヒテは他者の存在を経験的に確認したり、無条件に前提したりする

²⁶ ここでは、こうして確立される他我が自我といかにしてかかわるのか、という問題が残されている。フイヒテは自我に対して「促し」(Aufforderung)をなすものを、自らの外部に存在する理性的存在として類推する。そうした他の理性的存在者(他我)と自我とはどちらかが先行する存在ではないとされ、他我と自我とはお互いがお互いの自由を制限しあって共存するという形で自由を体現してゆく。

のではなく、それを理性的存在者を把握するための条件とみなすのである。「自我は決して単に経験的なものであるだけではなくて、自由で自己決定的な理性的存在を自分の外部に想定することのための条件なのである」(Cassirer 1998:291) というカッシーラーの言を決して見逃してはならないであろう。自覚を通して他者の存在を知ることがフィヒテにとってはもっとも自我の主体性を発揮しうる理論だったのである。

フィヒテは知識学を単に研究の対象にとらえるのではなく、知識学を生きることがを要求する。彼によれば、それはおよそ理性をある程度使いこなせる人間であれば誰にでも可能なことであった。その方法は、端的に、自己を注視することである。それは、見ている自分を見ろ、思考している自分を思考しろ、という自覚の要求である。人がいったん自己のうちに目を向け、見る自己・思考する自己を正しく超越論的な次元で意識することができさえすれば、誰でも知識学を生きることが可能であり、知識学を生きるということは決して特殊な能力をもった者にしかかなわないのではないとされる。この意味で「知識学は人間形成論である」(Lassahn 1970:12) といえよう。

第4節 人間形成の地平としての構想力

哲学史上、構想力とは人間という思惟的存在において認識を成立させる根源的な能力であるとされてきた²⁷。

カントは構想力を、対象を認識するさいに感性と悟性とを結合する能力として論じた²⁸。三木清(1897 - 1945)は『構想力の論理』において、ハイデガーのカント解釈²⁹をよりどころにして、これを「パトスとロゴス

²⁷ 構想力 *Einbildungskraft* は「想像力」と訳される場合もあるが、本論文においては、先験的想像力という見地からこれを「構想力」と訳した。構想力は、カントによって再生的構想力と先験的構想力という2種類に分けられた。ロバーツ・エイベンス(2000)『想像力の深淵へ』(森茂起訳、新曜社)によれば、この区別は「カント的天才のおかげ」であり、「再生的想像力は、構成的機能を持つとされる先験的想像力に基礎づけられる場合にしか働かない」とされる。

²⁸ カント『純粋理性批判』(Kant(1781) *Kritik der reinen Vernunft*)において、「構想力がカテゴリーに従って直観を結合するところの総合は、構想力の先験的総合でなければならない」と述べられている。

²⁹ ハイデガーのカント解釈については『カントと形而上学の問題』(Heidegger, M. (1929) *Kant und das Problem der Metaphysik*)に詳しい。ハイデガーは、カントが構想力の不明瞭さに気づきそこから退却したのではないかと指摘している。またカントとのつながりで見れば、隈元忠敬は次のように述べている。「ハイデガーのカントブッフにおいては、構想力

との総合の能力」(三木 1967:5)とした。三木は、構想力の論理が主観主義的観念論にかかわるだけではなく、行為一般(彼によれば「ものを作ること」)にもかかわりうるとみなし、この論理を「行為の哲学」とよんだ。この意味で、構想力の論理は認識の問題から形成の論理へと展開するとされている。木村素衛も論文「科学と構想力」において、カントにおける構想力を「純粹直観の形式と純粹悟性の概念」とを総合する能力と断じ、カントが構想力を「自然に通じる悟性の触手」(木村 2000:38)とみなしたとした。木村はカントのこのような構想力観をすすめて、自然がただ働きかけられるのみではなく、人間の意志を発動する存在であると主張している。こうして、構想力は人と自然との対立を表現的連関へ導くものとして語られ、人間と自然という対立的他者は否定の原理(無)によって結びつけられる。こうしたつながりのことを木村は「否定的自己媒介」とよび、対立的他者が非連続なままにつながる事態を説明している。人間が否定的自己媒介によって自己のうちに対立的他者を映すことを自覚するさいに、認識が成立するのである。それゆえ、構想力は人間という「歴史的事実の自覚的自己媒介の生きた創造的発動力」(木村 2000:41)であり、「闇をうち破ってうちから光を創造する無限なる試みの原理」(木村 2000:41)であるとみなされている。

構想力にかんする三木と木村の議論は、結論だけをみるならば、構想力がたんに人間における直観と悟性とを統一する能力にとどまらず、人間と自然との生き生きとした交渉を創造する能力であると論じられている点で一致している。両者はカントの構想力観を足場にして、カントのそれとは異なる構想力の議論を打ちだしている。そのさいカント的構想力を越えようとするきっかけとなるのは、認識主観の領域内に限って構想力を論じるならば、たんなる観念論的主観主義に陥るだけではないか(三木)、あるいは人間優位の学説で終わるのではなかろうか(木村)、

は『有限的』人間認識の根源であるとされているのに反して、フィヒテにおいては、構想力は無限そのものに連なるものであり、ここに両者の隔たりをも見なくてはならぬ。」(隈元忠敬(1970)『フィヒテ知識学の研究』協同出版、100-101頁)なお、ハイデガーのフィヒテ解釈については、『ドイツ観念論(フィヒテ、シェリング、ヘーゲル)と現代の哲学的問題』(Heidegger, M. (1929) *Der deutsche Idealismus (Fichte, Schelling, Hegel) und die philosophische Problemlage der Gegenwart*) に詳しい。

というそれぞれの危惧である。しかし、こうした疑問に対して両者とも十分な返答をしていない。

フィヒテはこの問題に対して力強く反応する。彼はカントの構想力のうちにある問題を見いだした。先述のように、フィヒテもまたカントの構想力を感性と悟性との間の橋とみなし、所与のものと所与のものをつなぐ能力、すなわちカテゴリーの働きを媒介する能力と考えた。しかし、フィヒテはカントが構想力を不当に評価していると考え、構想力にカント以上の役割を与えるのである。フィヒテにおいて構想力とは、所与のもの同士を結びつける能力にとどまらず、所与のものを自らはじめて定立する能力として論じられる。この点が、カントの構想力観とフィヒテのそれとの違いであり、フィヒテの創造的な発見とされる。こうした問題意識をもって、フィヒテの構想力がたんなる主観主義的観念論から実在論的観念論へと、すなわち積極的に客観的世界へとかかわってゆく論理へと発展する経緯を明らかにすることによって、構想力の問題のはらんでいる人間形成論的問題への通路を開拓しようというのが本節の目的である。論述の手順としては主に二つのテキスト、『基礎』と『新方法』を用い、それらにおける構想力の論述の違いに注目し、フィヒテの構想力観の展開と独自性を浮きぼりにし、最後に、人間形成論的視点から三木と木村の提示した問いに答えていく。

『基礎』における構想力 ここでは、『基礎』においてみられるフィヒテの構想力の概念について、カントの構想力とどのような点で区別されるのか、『基礎』における構想力はいかなるものとして提示されたか、そしてこうした構想力にはいかなる限界があるのか、という3点について順を追って検討してゆく。

フィヒテが自己意識を中心課題にした知識学の関心は、カントによって十分に説明しつくされなかった部分の補完にあった。「カントに従えばあらゆる意識は自己意識によって制約されているだけ」(SW. I, 477)であったが、フィヒテにとって自己意識とはあらゆる意識を規定するものであった。カントは対象意識が統覚的意識(自己意識)を前提にして成り

立つことを示唆したが、この統覚的意識それ自体がいかにして可能なのかというより根源的な条件に対しては、十分な説明をくわえなかった³⁰。フィヒテはこの点に着目し、自己意識自体を哲学的課題として取り上げることによって、自己意識にあらゆる対象意識を規定するという役割を帰し、自己意識のうちに理論理性と実践理性とを統一する方途を見いだそうとした³¹。ところで、この自己意識が成立するために根底で支えているのが構想力である。もちろんフィヒテとカント、両者の自己意識にたいする見解の相違は、構想力におけるそれと重なっている。カントは構想力を感性と悟性とをつなぐ能力とみなしていたのにたいし、フィヒテはそうした能力だけでなく、所与のものを定立する能力をももちうると主張した。この点がフィヒテの構想力の独自性である。フィヒテはこの構想力を「生産的構想力 die productive Einbildungskraft」とよび、「生産的構想力によってはじめて人間の全活動がはじまり、それと同時に人間精神の全機構は生産的構想力に基づいている」(SW. I, 208)と述べている。

こうした問題意識に基づいて、フィヒテは自己意識の理論を展開するのだが、そのさい構想力には大別して3つの意味、I. 生産的側面、II. 実在性の付与、III. 理論的・実践的能力、が与えられている。以下ではそれぞれの項目を検討し、『基礎』における構想力の問題点を浮きぼりにしたい。

I. 生産的側面 自我は直観するところの主体である。そのさい直観する主体（自我）は直観されたものにたいする関係に立つ。直観する主体は自らに反立されたものとして直観されたものをとらえる。したがって、

³⁰ ヘンリッヒ (1986)『フィヒテの根源的洞察』(座小田豊/小松恵一訳、法政大学出版局)によれば、デカルト以来カントまで自己意識の問題は、自己意識以外の何かとの関係において論じられたにすぎず、自己意識を自己意識に沿って考察した哲学者はフィヒテまでは登場しなかった。一方で、バウマンズは『フィヒテの根源的体系』(Baumanns, P. (1972) *Fichtes ursprüngliches System*, frommann-hdzboog, S. 94.)において、フィヒテのこうした試みが『基礎』においては不徹底だったと指摘をしている。

³¹ 藤澤賢一郎は「フィヒテ自我論の射程」(『講座ドイツ観念論』第3巻所収、弘文堂、1990年)において、フィヒテは自己意識について「対象意識の一次性という考え方を放棄」(230頁)し、つねに主観-客観として自己を意識するものとして自己意識を考えていた、と論じている。

こうして直観されたものを定立する自我の活動は、「反省ではなく、また内へ向かう能動性でもなく、むしろ外へ向かう能動性」(SW. I, 230)である。つまり直観されたものは生産されたのだといえる。このことからフィヒテは次のように述べている。「生産的能力はつねに構想力である。したがって、この直観されたものの定立作用は構想力によって生じ、かつそれ自身ひとつの直観作用である」(SW. I, 230)。自我はこうした生産活動を意識の俎上にのせることはできない。この活動が直観であるかぎり、前意識的な領域での事態として想定されなければならないからである。フィヒテの構想力においてことさらこの生産的性格が強調される理由は、構想力がすべての人間的活動を産みだす源であるというフィヒテ独自の見解に基づいている。

II. 実在性の付与 構想力は生産的側面で明らかになったように、直観されたもの(客観)に作用する直観するもの(主観)にとっての生産的能力であるが、この時点ではまだ直観されたものが何であるのかは不明瞭なままである。「直観活動そのものは決して固定されたものではなくて、むしろ相反する方向の間における構想力の動揺 *Schweben* である」(SW. I, 232)。動揺から固定へといたるためには、知性による把握が不可欠となる。知性は構想力の働きを反省することによって、この働き自体に実在性を付与するという機能をもつ。「構想力は実在性を生産する。しかし、構想力のうちにはいかなる実在性も存在しない。知性によって捕捉され把握されることによって、はじめて構想力による産物は実在的なものになるのである」(SW. I, 234)。ここにおいて、フィヒテの観念論は主観主義的観念論という批判から抜けでることができるとされる。つまり、フィヒテにおける構想力の働きというのは、自己意識の根底においてすでに客観的実在(外界)に対して積極的にかかわってゆこうとする意図をもっているのである。彼はこうした自らの体系に対して、「実在論的観念論 *Real-Idealismus*」または「観念論的実在論 *Ideal-Realismus*」という呼称を与えている。

III. 理論的・実践的能力 構想力の働きは理論的側面と実践的側面とをもっている。まず理論的側面について説明しよう。構想力の働き、すなわち前意識的な生産活動（直観作用）は、知性がそれを把握することによって認識形式へともたらされる。このことはフィヒテが理論的自我について論じた『基礎』の第2部における「自我は自己を、非我によって限定されたとして定立する」(SW. I, 123) という第一定理に集約されている。こうした自我のあり方は、自我が自らを対自化する作用であり、自らを明瞭に意識化する働きのことである。構想力は知性によって反省されることによって、感覚、直観、再生的構想力、悟性、判断力という認識形式の諸段階を経て、最終的に理性へといたる。この過程はフィヒテにとって「人間精神の実際的歴史 die pragmatische Geschichte des menschlichen Geistes」(SW. I, 222) ととらえられている。最終段階の理性において、表象された一切の客観は抽象され、表象するもの自身が表象されている。こうして、表象の主観と表象の客観との統一がはかれるのである。構想力の産物は理性によって抽象され、構想力の働きは固定される。すなわち、「固定の働きは、自我の内にある端的に定立する能力、または理性に属している」(SW. I, 233)。理性は前意識的な構想力の作用を固定するが、これは別の角度からみれば、理性が構想力の動揺を固定するという活動によって構想力の動揺的作用を否定することとみなされる。「構想力はその本質に従って、一般に客観と非客観との間を動揺」し、理性によって固定されるが、このことが意味するのはこうした否定が「構想力によってそれ自身直観されうるということ」(SW. I, 243) である。こうして構想力は理性による固定作用（否定）を越えて絶え間なく自己自身を再生する根源的な作用であるとみなされるのである。構想力は理性の働きを越えたところで、積極的に客観にかかわっていった。構想力が認識形式を低次から高次へと生みだしてゆく根源的作用であるとするならば、そうした認識形式の高まりは、そのまま認識内容の高まりと対応することであろう。自我は構想力の生産的作用によって自我の活動の条件となる客観を自ら生みだしてゆくのである。こうした活動の条件となる客観は、『基礎』の第3部で語られる実践的部門の問題にかかわる。

そこで最も重要な概念は「努力」の概念である。努力はその対象となる客観なしには成立しない。したがって、こうした努力の成立条件を満たす客観を生産能力としての構想力は、実践的部門においても根底に作用する能力であるといつてよい。

『基礎』における構想力の問題点 これまで『基礎』における構想力をその特徴を3点にしぼり明らかにしてきた。それを踏まえたうえで、『基礎』における構想力が『新方法』においてどのような問題として引き継がれていくのかを考察し、『基礎』における構想力の問題点を検討しておきたい。

『基礎』における最高原則は、自我による自己自身の絶対的自己定立という、無制約的能動性として示された。この最高原則の意味する自我性は、対立をそのうちにもたない、純粋な能動性そのものである。ところが、『基礎』の理論的部門で論じられた構想力は、自我の理性一般を根底で支えるという役割を担っていたにもかかわらず、自己限定的、自己制限的なものとしても論じられた。なぜならば、理論的部門で論じられる「自我は自己を非我によって限定されたとして定立する」という第3原則の派生命題³²が、自我性を対自的であることとみなしているからである。対自的であること、すなわち自己を自己に対して現前させることとは、自我が自らを限定することと同義である。

ここで、『基礎』における構想力のもつ自己限定的、自己制限的性格について今少し詳しく論じる必要がある。構想力とはフィヒテによれば、表象を生産するという生産的性格をもつのと同時に、そうして生産した表象によって自らが制限されているという自己限定的性格をももっている。ここには矛盾が内包されている。なぜならば、この場合、構想力は無限に表象してゆく側面と表象によって制限される有限な側面とを同時に内含するからである。フィヒテにあってこの矛盾は、構想力が生産し

³² 『基礎』において、第3原則「自我は可分的な自我に可分的な非我を反立する」は、「自我は自己を非我によって限定されたとして定立する」という派生命題と「自我は非我を限定するとして自己を定立する」という派生命題を内含すると論じられる。前者は理論的知識学の対象となる命題であり、後者の探求は実践的知識学によってなされる。

た表象がそのまま即客観とみなされることによって解決される。これは、構想力が直観作用であり、前意識的な領域において活動していることを意味している。したがって構想力とは「自我自身の生産物をあたかも外来のものであるかのように、自我に対して現前させる能力である」（大峯 顕 1796 : 62）といえよう。われわれの一切の意識的活動は、こうした前意識的な構想力の直観作用によって支えられているというのがフィヒテの結論である。

フィヒテが『基礎』の理論的部門において中核とした構想力は、必ずしも自我の最高原則「自我は絶対的に自己自身を定立する」（SW. I, 260）という無制約的な能動性を忠実に再現するものではなかった。ここにおいて、われわれはフィヒテの思想の移り変わりをはつきりと見てとることができるだろう。構想力の作用は、対立物をもたない無制約的な能動性としてではなく、自己のうちに能動性と受動性とをもち、両者を合一する絶対的な自己限定の作用としてとらえられたのである（高橋 1998 : 105）。最高原則と構想力とのこうした隔たりは、知識学を更新する際の課題になったことは想像に難くない。そして、この隔たりは『新方法』における自我性「絶対的自己限定、絶対的自己制限」への足がかりとなるのである。

『新方法』における構想力 ここでは、『新方法』における構想力について論じるが、さしあたって『基礎』から『新方法』へ移るさいの課題と根拠をあきらかにし、ついで『新方法』における構想力の立場を明確にしたい。『基礎』から『新方法』への展開において、主に二つの問題があった。一つは自我の一元論の問題、もう一つはアプローチの問題である。

『基礎』における最高原則「自我は絶対的に自己自身を定立する」は、『新方法』において「自我は自己自身を定立するとして定立する」（GA. IV, 2, 357）という原則へと深化した。この深化は、自我の最高原則が、絶対的自己定立から絶対的自己限定（制限）へと移り変わったことを意味している。

『基礎』における最高原則は自我の絶対的自己定立（純粹能動性）を

提示し、そのあとで非我の反立が論じられた。このとき、非我とは自我でないものという観点から、内容の面で自我（最高原則）に制約されているといわれた。ところが、非我の形式は無制約であり、自我の本質から非我の形式は導かれなないとされた。この意味での自我性は非我の可能性のみを説明するだけであり、不完全だったといえる。そこで、自我性から自我の絶対的定立と非我の反立との両方が導かれなければならないと考えたフィヒテがたどりついた結論は、受動であるのと同時に能動であるような、自我の絶対的な自己限定という原則である。この原則は、自己定立だけでなく、同時に自己の否定もふくみ、自己定立と自己否定とがともに自我の働きであるということを表している。ここに、フィヒテの自我論は一元論へいたり、自己限定の自我は理論我と同時に実践我であるとされた。

しかしながら、この一元論への展開にはいささか奇異な印象を読者に与えてしまう。それはフィヒテ哲学の根底に流れている自由の問題について目を向けることで明らかになる。『基礎』において自我性は絶対的自己定立として表現され、そこでは自我の絶対的能動性、無制約的な自由が確立されたはずであった。にもかかわらず、『新方法』においては自我性が絶対的自己限定もしくは絶対的自己制限として提出される。このとき、自我の無制約的な自己定立という自由は保証されるのだろうか。実は、こうしたフィヒテの自我性の変遷はフィヒテ自身の自由観の変化が原因である。すなわち、フィヒテの自由論は『基礎』における無制約的自由から、自らを制限することすら規定するという点で、自己限定をも包摂する自由というものを確立したのである（Lassahn 1987 : 27）。こうした変遷は『基礎』の構想力が自己限定という性格を帯びていたことから察せられるように、『新方法』が『基礎』における構想力を発展させての著作であるということをはっきりと示すであろう。

また、『基礎』においてフィヒテは意識の事実（論理学の定理を含むあらゆる表象）を観察することによって、自我の絶対的自己定立、つまり自我の事行（自己を産みだす主体と自己によって産みだされた客体とが

即同一である事態)を発見した³³。このように、自我の事行は意識の事実を観察した結果として発見されたのであるが、『基礎』においてはこうして発見された事行自体が、事行としていかに意識の事実を産みだしていくのかというまでは説明されなかった。『新方法』においてとられるアプローチはまさに後者のものである。このアプローチは、自我の事行を事行が現前する方向に沿って内的にそれを目撃することにはじまって、自我が自己を思惟するさいに、いかにして意識の事実を構成してゆくのかを説明するという手法をとっている。

『基礎』において構想力とは、自我が対象を表象として成り立たせるための能力、一言でいえば、表象の最終的基盤として説明された。それは、構想力の本質的構造を明らかにするのにとどまった。一方、『新方法』において構想力とは、自我が自分自身に対して非対象的に現前する能力として論じられている。これが意味するのは、構想力が、自我が自己自身に主体的に現前し、実践的世界に向けて作用する能力であるということである。構想力というのは、働きであると同時にその働いていることを見る能力、すなわち直観作用だとされる。構想力は構想力によってしかとらえられないのである。『基礎』において自我の理論的能力の領域で働くものとしてみなされていた構想力は、『新方法』においては自我の実践的能力をも制約する構想力として論じられている。構想力は、働くもののなかに通っている見るものとしての役割も果たしていると述べられているのである。したがって、構想力とは『新方法』において二重性をもつものとして語られる。自我の認識作用の領域においてそれは働くものであり、自我の実践の領域においては見るものとしての働きである。このとき、「見る Sehen」というのは何かを限定することではなくて、構想力の働きという固定されていないものを、固定されていないものとし

³³ ヤンケは『フィヒテ 存在と反省 - 批判的理性の基礎 (上)』(隈元忠敬訳、哲書房、1992年)において、カントが「われ思う」という超越論的統覚を論理学の同一律から導来したのに対して、フィヒテはその逆に論理学の同一律が「われ思う」によって制約されているということを発見し、原則にしようとした、と述べている(132-136頁)。四日谷敬子も以下のよう指摘している。「カントは統覚を論理的なものとして看做して『思惟』を特徴づけた。しかしフィヒテにおいては、それは現実的意識一般の可能根拠と看做され、そこからの意識内容の生成的導出が意図される。」(『個性性の解釈学 - ライプニッツから現代まで - 』、晃洋書房、1994年、47頁)

て、把握することを意味している。

それではつぎに、『新方法』における構想力、すなわち自我の実践的能力を根本において支える構想力がいかにして語られているのかを検討しよう。フィヒテによれば、自我の根源的活動とは可限定性から限定性への移行である。自我は可限定性の領域から一定の限定を確保するという選択 *Wahl* をおこなうのである。われわれは、自我のこうした活動、すなわち制限されていないものから制限されたものへの移行によってこの活動自体を意識するようになる。つまり、直観としてこの活動をとらえることができるのである。したがって、「限定可能なものがなければ、限定されたものは可能ではなく、前者を後者と同時にともに直観しなければならない」(GA. IV, 2, 361)。自我のこうした活動は、目的概念を前提とする。自我の実践的活動は、この移行をおこなうさいに、前もって自らの行為についての概念を必要とするのである。なぜならば、根源的に自由をもつ自我は自己活動的に目的概念を構想せざるをえないからである。実践的能力の主体としての自我は、「そのつどこの目的概念を前もって構成しなければならない。それを実現することが実在的活動の目的であるようないわば模範像 *Vorbild* をもたなければならない」(GA. IV, 2, 376)。

移行は自我による自己限定であり、こうした自己限定は、自我が目的概念によって素材 *Stoff* を形成することでもある。この目的概念は結果として自我に対する客観になる。フィヒテによればこうした自己限定は絶対的自己限定であり、自我が自己自身を客観にする立場である。そして、目的概念によって客観に向かって作用するところのものが意志とよばれる。意志が素材に作用することは同時にまた意志が自己自身を素材にすることである。というのは、意志における主観から客観への因果性が主観の自己限定＝自己客観化だからである。したがって、自我の自己限定とは、目的概念と素材との結合を目ざす意志の立場である。

こうした目的概念（純粹思惟的なもの）と素材（感性的なもの）とを結びつけているのが、構想力である。目的概念を自我が企投することは、自我が自由に自己を限定することにつながる。すなわち、目的概念は自我の自己限定の形式であり、この形式を感性的素材によって内容を付与

するのが構想力である。「自己限定作用は構想力を通してしか目撃されえない。というのは、こうした自己限定作用は構想力によってだけ可能である絶え間ない流れとみなされるべきだからである。それは構想力によってのみ不断の流れになるが、構想力だけが限定という力を多様なものの各点と合一し、自己限定の能力を無限の系列を通じて押し進めるからである」(GA. IV, 2, 565)。目的概念は、構想力がそれを見渡すこと Hindurchsehen によって、可視的 sichtbar となり、客観との関係を保ちうるのである。「見渡す」とは、自我の自己限定が実行される以前に働く構想力の前意識的生産活動である。先にも述べたように、それは働くもののなかに通う見る能力である。したがって、構想力の役割は、思惟的なもの(目的概念)を感性的なもの(素材)に変換する作業として定式化されよう。この定式は、構想力が実践的領域において思惟的なものを感性的なものへと変換する感性化の役割と、それと同時に感性的なものと思惟的なものという両領域を媒介する役割をあらわしているといえる。「それゆえ、一つの不可分な作用において、純粹思惟が構想力によって感性化されたところのものが、純粹思惟によって限定されるのである」(GA. IV, 2, 573)。構想力は純粹思惟から感性的なものへ、また感性的なものから純粹思惟へと動揺し、感性的なものに対して純粹思惟という光をもたらすのと同時に、自我にとっての感性的な目的を可視的にするのである。こうした不可分の限定によって自我の完成された能力が発生する。すなわち、「感性的力としての自我とその力のひとつの限定性が発生する(実体性の概念)。この感性的力の限定性に客観がづけくわえられ思考され、この力によって思考が限定される(因果性の概念)」(GA. IV, 2, 573)。したがって、自我の自己限定にとって前提となるのは、構想力が自我の目的とするところのものと素材との関係を確保しているということである。

構想力は可限定的なものをとらえ、限定的なもの、すなわち客観を生産する。この客観は外からなにものかによって与えられたものではなく、自我のうちにおける構想力という働きによって生産され、企投されたものである。客観は、客観的なものとしてとらえられた構想力だといえる。

「構想力は素材にかんして、絶対的に生産である。本体が存在する。本体とは客観的にみられたわれわれの純粹思惟にほかならない。素材が存在する。素材とは客観的にみられたわれわれの構想力にほかならない」(GA. IV, 2, 555-6)。あらゆる自我の活動はこのようにして、知性の介在する前に構想力によって制約されているのである。

人間形成の地平としての構想力 本節の冒頭で提起されたのは、構想力の問題は「たんなる観念論的主観主義に陥るだけではないか」という三木の問いと、「人間優位の学説に終わるのではないか」という木村の問いであった。両者の問いはいずれもカントの構想力に問題を見いだしたものだ。そして、両者とも構想力の問題のうちに、外部に対して閉じられた体系になりかねないという見解を抱いている。そこで最後に、ヤンケと大峯頭の論じているフィヒテの構想力についての説明を勘案することによって、冒頭で問題提起した点について論じる形でまとめとする。

ヤンケは、フィヒテの初期の知識学が意識の諸構造を本質的に解明し、根源的な自己意識からすべてを説明しようという意図をもってたと述べたうえで、人間の意識形式の原理が生命形態の原理であるということを強調している。この点はフィヒテによっては十分に熟考されなかったと彼は述べている。しかしながら、生命と意識との同種性は自明でなければならない。なぜならば、「生命の根拠と意識の原理とがまったく一致せず、離ればなれになっているということが証明されるとすれば」、自我哲学自体が危ういものになるからである(ヤンケ 1992:212)。こうした観点からみれば、悟性関係から独立し、同時に悟性関係を基礎づける構想力は、生命を根底で支える自我の根源的能力であろう。構想力は、悟性関係がまきこまれる意識の循環の問題から解放されていて、また思惟と直観との対立を統一する能力であり、ここにおいて生命を与えるところの図式が自我にとって明白になるのである。意識は先行している意識を再生することによって持続し、そうした持続はそのまま意識の有機的統一という総体を形成する。そして、こうした有機的総体がそのまま自我の生命形式となるのである。ヤンケは構想力が悟性法則を越えて独立

なものとして直観にいたり、「空間的時間的に秩序づけられ、実体的因果的に規則づけられた或るものの表象を総括し形成するもの」（ヤンケ 1992:228）として結論づけている。

ところで大峯顕は、フィヒテの構想力の根源的総合が意味するのは「哲学的思惟をもってしても汲みつくせない生ける事態の直接性」（大峯 1976：79）であると述べ、こうした構想力がフィヒテ哲学に流れる一貫性であると断じている。フィヒテによれば、「表現は決して事態にとどかない」（GA. IV, 2, 579）ものであり、常に事態というのは哲学的思惟を凌駕しているのである。事態が構想力の総合を示しているかぎり、知識学は独断論に陥らないでいられる。なぜならば、「事態の根本総合は思惟の対象ではなく、思惟がそのなかで動く地平」（大峯 1976：79）だからであり、「われわれは構想力による以外の直観をもたず、これによってすでに主要概念のただなかに」（GA. IV, 2, 579）いるからである。

両者によって構想力の根本総合は、生命の生き生きとした事態であり、思惟を越えたところにある事態として説明されている。われわれ自身が構想力による根本総合であり、われわれはこの根本総合のうちに生きていると、フィヒテの体系においては述べられるのである。したがって、生ける事態の直接性、すなわち構想力の根本総合は決して思惟の対象とはなりえないのである。こうした構想力にたいする見解は、従来のフィヒテ批判に対して非常に示唆的である。フィヒテの体系は主観主義的観念論として、閉じた体系であるという批判を浴びせられるが、そうした「閉じている」という印象を与えるのは、フィヒテの難解な叙述によってフィヒテ哲学の本質が覆い隠されてきたからであり、むしろフィヒテの意図に沿ってフィヒテの記述を丹念に探るならば、われわれはこうした生命の生き生きとした直接的な事態、構想力の根本総合に突きあたるのである。そして、この根本総合は客観的世界に向けて開かれており、決して主観のうちに閉じられてはいないのである。そうであるならば、構想力の根本総合はフィヒテ哲学において人間形成の地平を開くものであるといえるのではなかろうか。

結

本節においては、イエナ期フィヒテの重要概念である「有限的自我」、「自由」、「構想力」に焦点をあて、前期知識学を俯瞰する形でそれらの人間形成論的な意義について論じてきた。そのさい、各節において触れられた、フィヒテ知識学の閉鎖性という懸念への回答は、知識学を主要テキストとした検討だけでは十分に汲みつくせない。というのも、知識学はあらゆる事実的な面を捨象して、徹底した事実的要素の排除によって成立しており、その実際的な理解には「通俗的著作」を援用することが不可欠だからである。この意味で、知識学と通俗的著作の両者を交互に検討することが正しいフィヒテ理解につながる。

この課題に対応するために、次章においてはフィヒテの他者論をあつかう。知識学が外部に開かれた体系なのかをフィヒテの主張に沿って検討する必要がある。実に、「外部」はフィヒテにとって自我以外のもの、すなわち非我を表す。ただし、一般に非我といっても生命をもち意識をもった他我というレベルでとらえられることもあれば、物や客観といったレベルでとらえられる場合もある。『新方法』において、他我は自我に対して自由な働きとして「促し *Aufforderung*」をおこなうものとしてあらわれ、互いの制限作用を総合して、他我と自我とは等根源的だとされる。こうした他者論を検討することは知識学の人間形成論的考察には欠かせない。

引用・参考文献一覧

- ・池田全之（2002）『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
- （1997）「自由の根源的地平 フィヒテ『知識学の叙述』（1801/1802）にみられる知識の成立根拠」（秋田大学教育学部研究紀要第51集所収）、41頁
- （1995）「社会理論としての知的直観—「自我性とは共同性である」というフィヒテの命題について—」（奥羽大学文学部研究紀要第7号）、252頁
- ・入江幸男（2001）『ドイツ観念論の実践哲学研究』弘文堂
- （1984）「初期フィヒテの他者論」（『哲学論叢』大阪大学文学部哲学史第2講座編第14号）
- （1985）「『新しい方法による知識学』の他者論」（同上16号）
- ・ヴァルター・シュヴァイidler（1999）「積極的自由とは何か」（『理想』第663号所収、理想社）、142頁
- ・内田浩明（2018）「フィヒテの『知識学への第二序論』とカント」（『フィヒテ研究』第26号所収、晃洋書房）
- ・岡田勝明（2011）「「知識学」と「自己」の問題 - シンポジウム「ベルリンの知識学」をめぐって -」（『フィヒテ研究』第19号所収、晃洋書房）
- ・大峯顕（1976）『フィヒテ研究』、創文社、62頁
- ・木村素衛（1931）『形成的自覚』、弘文堂書房、188、189頁
- （2000）『美の形成』、こぶし文庫、38頁
- ・隈元忠敬（1970）『フィヒテ知識学の研究』協同出版、100-101頁
- （1995）「フィヒテと現代」（『理想 特集フィヒテ』第655号所収、理想社）
- ・小林信行（2016）「構想力とイロニー Fr. シュレーゲルとフィヒテ（その1）」（『明治大学教養論集』第517号所収）

- ・桜井真文（2018）「フィヒテの『知識学への第二序論』に於けるカントの精神の継承」（『フィヒテ研究』第26号所収、晃洋書房）
- ・佐々木達彦（2014）「フィヒテにおける「構想力の動揺」」（『同志社哲学年報』第37号所収）
- （2014）「フィヒテの『新しい方法による知識学』における衝動の機能」（『同志社哲学年報』第37号所収）
- ・四日谷敬子（1994）『個性の解釈学—ライプニッツから現代まで—』晃洋書房、47頁
- ・関口和男（1993）「フィヒテの人間観 - 1792～1798」（『フィヒテ研究』創刊号所収、晃洋書房）
- ・瀬戸一夫（2001）『無根拠への挑戦 - フィヒテの自我哲学 - 』勁草書房
- ・高田純（2017）『現代に生きるフィヒテ—フィヒテ実践哲学研究』行路社
- （1997）『実践と相互人格性』北海道大学図書刊行会
- （1988）「フィヒテの承認論（1）」（札幌大学教養部紀要第33号所収）
- （1989）「フィヒテの承認論（2）」（札幌大学教養部紀要第34号所収）
- （1990）「フィヒテの承認論（3）」（札幌大学教養部紀要第35号所収）
- ・高橋和義（1998）「フィヒテの弁証法と構想力」（『フィヒテ研究』第6号所収、日本フィヒテ協会、晃洋書房）、105頁）
- ・玉田龍太郎（2014）『フィヒテのイェーナ期哲学の研究』晃洋書房
- （2017）『三木清とフィヒテ』晃洋書房
- （2017）「なぜフィヒテのイェーナ期哲学はヤコービにニヒリズムとみなされたのか」（『フィヒテ研究』第25号所収、晃洋書房）
- ・田端信廣（1995）「『全知識学の基礎』の出発点と到達点」（『フィヒテ研究』第3号所収、晃洋書房）
- ・辻麻衣子（2013）「自己意識論をめぐるイェーナ期フィヒテとカント」

- (『フィヒテ研究』第21号所収、晃洋書房)
- ・藤澤賢一郎 (1990) 「フィヒテ自我論の射程」(『講座ドイツ観念論』第3巻所収、弘文堂)
 - ・三木清 (1967) 『三木清全集』第8巻、岩波書店、5頁。
 - ・三宅剛一 (2006) 『ドイツ観念論に於ける人間存在の把握』学習院大学研究叢書36、学習院大学
 - ・松本正男 (1995) 「『全知識学の基礎』の体系形式と知識学の要求 - フィヒテの1794/5年 - 」(『フィヒテ研究』第3号所収、晃洋書房)
 - ・松本長彦 (1995) 「フィヒテの大学論」(『理想 特集フィヒテ』第655号所収、理想社)、58頁
 - ・美濃部仁 (1995) 「知的直観と第一根本命題」(『フィヒテ研究』第3号所収、晃洋書房)
-
- ・Avens, R. (1980) *Imagination Is Reality: Western Nirvana in Jung, Hillman, Barfield, and Cassirer*, Spring Pubns (邦訳 エイヴンス (2000) 『想像力の深淵へ』(森茂起訳、新曜社)
 - ・Ballauff/Schaller(1970) *Pädagogik II*, ORBIS ACADEMICUS-BAND1/12, S. 445
 - ・Baumanns, P. (1972) *Fichtes ursprüngliches System*, frommann-hdzboog, S. 94
 - ・Heidegger, M. (1929) *Kant und das Problem der Metaphysik*
— (1929) *Der deutsche Idealismus (Fichte, Schelling, Hegel) und die philosophische Problemlage der Gegenwart*
 - ・Erich, F. (1941) *Escape from freedom*, Farrar & Rinehart (邦訳 フロム (1941) 『自由からの逃走』日高六郎訳、現代社会科学叢書、46頁)
 - ・Henrich, D. (1967) *Fichtes ursprüngliche Einsicht*, Frankfurt a. M. (邦訳 ヘンリッヒ (1986) 『フィヒテの根源的洞察』(座小田豊、小松恵一訳、法政大学出版局)、11-12頁)
 - ・Janke, W. (1970) *Fichte: Sein Und Reflexion - Grundlagen Der Kritischen Vernunft*, (邦訳 ヤンケ (1992) 『存在と反省 批判的理性

の基礎（上）』（隈元忠敬・高橋和義・阿部典子訳、哲書房）、
106, 212, 228 頁）

・ Cassirer E. (1916) *Freiheit und Form. Studien zur deutschen Geistesgeschichte* (邦訳 カッシーラー (1998) 『自由と形式』（中埜肇訳、ミネルヴァ書房）、288 頁）

・ Lassahn, R. (1970) *Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge*, QUELLE & MEYER · HEIDELBERG, S. 12

— (1987) *Wissen und Handeln*, Pädagogische Rundschau, 1987, S. 25, 27.

・ Schindler, I. (1966) *Reflexion und Bildung in Fichtes Wissenschaftslehre von 1794*, PÄDAGOGISCHER VERLAG SCHWANN, S. 23

・ Spranger, E. (1973), *Gesammelte Schriften Band II Philosophische Pädagogik*, S. 269

第3章 相互人格性論における人間形成の前提としての自己-他者関係

序

前章では、前期知識学における重要概念の検討を通して、人間形成論的な契機について論じてきた。これに続いて本章は、知識学と通俗的諸著作における意識理論の総体を人間形成論とみなすという視点に基づき（大峯 1976:25）、『自然法』および『道徳論』、『新方法』等において相関的に展開される相互人格性 *Interpersonalität* の理論を再構成し³⁴、教育的行為全般において自明とされている自己-他者関係のはらむ人間形成論的契機の構造をフィヒテ的視座から論じ、これを人間形成やその関係が成立するための可能性の条件として位置づけることを目的とする。

以下の節においては、第1節において他者論という人間形成におけるアポリアについて検討し、第2節では通俗的著作である『自然法』と『道徳論』とにおいて展開される実践的な相互人格性論を整理する。とくに自由を巡って自己と他者との相互制限的關係のきっかけとなる「促し *Aufforderung*」³⁵の典型に「教育 *Erziehung*」(SW. III, 39) が引き合いにだされる点を重視する。第3節では、実践的な場面での相互人格性論が知識学とどのような関係にあるのかを検討する。そのさい、『基礎』から『新方法』にかけて自我の絶対的自由から相互制限的自由へと深化した経緯を重視する。最後に第4節において、フィヒテ的自己-他者関係について、その人間形成論的な構造を再確認し、これを人間形成の可能性の条件における1つのモデルとして提示する。

第1節 他者論という人間形成におけるアポリア

³⁴ フィヒテの *Interpersonalität* は通例では「相互人格性」と訳されている。この術語は、フィヒテ以後「相互主観性」*Intersubjektivität* として普及しているが、「相互人格性」のほうが実践的な意味合いが強いといわれている。本章で論究するように、フィヒテの相互人格性論は、自我の生成過程において実践的な行為連関のうちに他者が組み込まれるという議論構造をとる。

³⁵ 本章では *Aufforderung* の日本語訳に「促し」を採用した。この点にかんしては高田純氏による詳細な分析（『実践と相互人格性』北海道大学図書刊行会、1997年、322-4頁）があり、これを参考に「促し」を訳語として最適であると判断した。

木村素衛や小西重直（1875-1948）にはじまる、日本の教育学研究でのフィヒテ受容を類型化すると、通俗的著作を対象にした研究、他の教育思想家との関係で論じた研究、知識学を扱った研究とに三分される³⁶。一方近年のドイツにおいては、フィヒテを教育学者として広範な視点から位置づけた R・ラサーンを筆頭に、K・ヴェルダーや L・コッホらによってフィヒテの教育学的受容を見直す動きがあるが、研究の類型は同様の事情である³⁷。一方、通俗的著作と知識学との関係を扱ったものは少なく、フィヒテの教育学思想を鮮明にするためには、上記の三類型を相互に関係づけて考察することが重要である。

20 世紀以降、現代思想の中心課題の一つである相互人格性（もしくは間主観性）の問題³⁸は、哲学を含めた諸科学において今日的な問いとして広く提起されている³⁹。教育学においても相互人格性といった関係概念の研究は、近代教育学が取り組んできた作業や発達といった実体概念にかわって、人間形成における新しい鍵概念になっている⁴⁰。そのさい、フィヒテの相互人格性論にその先駆性を見いだすことができるのであり⁴¹、また相互人格性をめぐって現代の思想家たちが抱える問題関心とフィヒテ

³⁶ 通俗的著作中心の研究としては、小西の前掲論文のほかに、稲富栄次郎（1941）「フィヒテの国民教育論」（『教学論叢』所収）などが先駆的である。また他の教育思想家との関係を究明したものとして、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 号所収、教育哲学会）、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 号所収）などが日本の教育学におけるフィヒテ受容に重要な役割を果たしている。

³⁷ 知識学を教育学的に解釈する試みは海外では、Schindler, I (1966) *Reflexion und Bildung in Fichtes Wissenschaftslehre von 1794* (Pädagogischer Verlag Schwann), Schurr, J (1965) *Gewißheit und Erziehung - Versuch einer Grundlegung der Erziehungslehre Fichtes nach Prinzipien der Wissenschaftslehre* - (A. Henn)などが挙げられる。また日本では、木村の前掲論文においてはじめて知識学の教育学的受容の可能性が開示された。

³⁸ 相互人格性にかんする議論の時代的な背景については、宇都宮芳明（1980）『人間の間と倫理』以文社、や新田義弘（1982）「自己性と他者性—視点のアポリアをめぐって—」『他者の現象学』北斗出版、を参考にした。

³⁹ たとえば、現象学的社会学の立場からヴァイトクス (Vaitkus, S.) は「間主観性」(Intersubjectivity) について論じている (ヴァイトクス (1996) 「〈間主観性〉の社会学」西原和久、工藤浩、菅原謙、矢田部圭介訳、新泉社)。また、発達心理学や精神分析の分野においても主要な関心の一つである (鯨岡峻 (1997) 『原初的コミュニケーションの諸相』、ミネルヴァ書房、30 頁参照)。こうした諸科学の動向は、相互人格性への問いが現代的問題であることを裏づけている。

⁴⁰ この点にかんしては、岡田敬司 (1998) 『コミュニケーションと人間形成』(ミネルヴァ書房) を参考にした。

⁴¹ 藤澤賢一郎 (1990) 「フィヒテ自我論の射程」(『講座ドイツ観念論第 3 巻—自我概念の新发展』廣松渉、坂部恵、加藤尚武編、弘文堂) 参照。フィヒテ以前にも、たとえばアダム・スミス (Smith, A. 1723-90) が相互人格性を論じているが、彼の場合には他者の存在を経験的に前提しているので、この点でフィヒテに及ばない。

のそれとの共有性を指摘できるのである⁴²。先駆的であるということは、現代での問題事象をその出所から見直す視点を提供することになるであろうし、また共有性をもつということは、たんに問題意識が一致しているということだけにとどまらず、その問題意識の成立条件を検討することによって、新たな知見が開けると期待されるのである。

一般に、「他者教育 Fremderziehung」とは教育活動の根幹をなす術語であるが、この術語を「他者」と「教育」に分解してそれぞれの構造を再確認してみると、実は「他者」の存在構造について十分な分析がなされないままに両者は結びつけられ、あたかも確固とした術語であるかのように使用されている。日常生活では「他者」の存在はわれわれにとって自明的であるから、他者問題はその本質的な構造が問われず曖昧なままである。教育学における他者問題は、ブーバー (Buber, M. 1878-1965) の対話の哲学などに依拠して教育関係の成立する条件として提示されることはあったが、さらに突き進めてこの条件自体の成立根拠を問う研究はほとんど見当たらない (齋藤 1990 : 168)。ここに求められている視座が超越論的解釈である。近年ドイツを中心に超越論的哲学的教育学のグループが目立ち、従来の教育学が前提としていた伝統的な価値規範などの自明的な事柄を再検討することを要求している⁴³。そうした事柄のなかで、自明的な他者問題が論じられている。これは現代教育学においてアクチュアルなスタンスの一つであり、超越論的なアプローチが取りあげられる理由となろう。

⁴² たとえば、社会哲学者ミード (Mead, G. H. 1863-1931) の問題関心とフィヒテのそれとの類似性を指摘する論文として、Grindt, H (1981) “Zu J. G. Fichte und G. H. Meads Theorie Ineterpersonalität”, *Der transzendente Gedanke* (Hamburg) が挙げられる。彼はこの論文において、両者が異なる前提から相互人格性論を展開しており単純な比較はできないと断りながらも、なお両者の学的関心の共有性がフィヒテ思想のもつ現代性への通路であると論じている。一般には、他者の態度の取り入れがフィヒテとミードの最も類似した論点であるといわれている。

⁴³ 超越論的哲学的教育学 Transzendentalphilosophische Pädagogik については、土戸敏彦 (1990) 「〈超越論的批判的教育学〉の意味するものとその射程」(『教育哲学研究』第 61 号所収、教育哲学会) やマリアン・ハイトガー (1992) 「超越論哲学的教育の自己認識」(『現代ドイツ教育学の潮流』ヘルマン・レールス、ハンス・ショイアール編、訳者代表 天野正治、玉川大学出版部) を参考にした。また、他者問題を超越論的哲学的な立場から論究する必要性は、Theunissen, M (1977) *Der Andere*, Walter de Gruyter Berlin New York) において提起されている。

第2節 「促し」概念の人間形成論的解釈

「人間（したがってすべての有限な存在者一般）は、人間の間でのみ一人の人間になる」（SW. III, 39）というフィヒテの言明は、人間は他の人間から自分を区別することによって個人となるという相互人格的な関係を意味している。本節では、このように特徴づけられる、通俗的著作の相互人格性論を人間形成論的に解釈するために、相互人格性を演繹する『自然法』のテキストを忠実にたどり、そして三つの先行研究を比較、検証することによって本章の立場を明確にし、フィヒテの相互人格性論のもつ人間形成論的意義を、「促し」という概念のもつ特徴から論じたい。

フィヒテは、主体が「自分の自由な実働性 *Wirksamkeit* を実現すべきである」⁴⁴（SW. III, 34）と述べている。その実現の仕方には二通りある。一つは、主体が実際に行為することによる実現の仕方である。このとき、主体はあらゆる行為のなかから、ただ一つの行為を自由に選択することによって自己を規定するので、当の主体は自由だといえる。もう一つは、主体が行為しないことによる実現の仕方である。この場合も主体は自由である。なぜならば、実働性が主体に課せられた当為であるかぎり、この実働性に応答する、応答しないは主体の自由だからである。

フィヒテによれば、「実働 *Wirkung*」⁴⁵は「それに応答する実働 *Gegenwirkung*」を必要とする。したがって、「実働」と「それに応答する実働」とは常に一対になっている。実働は、決して強制ではないという意味で、「促し」とよばれる。主体は、「促し」を外部からの感覚として、つまり或る状態へと主体が限定されることとして把握する。実働と同様、「促し」に応答する、しないは主体の自由であるから、こうした感覚は主体に対して自由な実働を促すことを意味している。この「促し」という外的な制限的感覚は主体の内的器官によって模倣されなければならない。なぜならば、主体の「知覚のなかには、彼が自分では産み出すこと

⁴⁴ 実働性 *Wirksamkeit* は、フィヒテの別の文脈では原因性や作用性と訳されることもあるが、この文脈では「身体をそなえた個体としての自我が感覚界で実際に身を動かして、働いて、ある結果を産み出すこと」（『フィヒテ全集第6巻—自然法論』藤澤賢一郎、杉田孝夫、渡部壮一訳（哲書房、1995年）、591頁）と解釈される。

⁴⁵ この場合の実働 *Wirkung* とは、実働性の概念と同様に、たんに働くということの意味だけでなく、実際の結果をもたらすような仕方働くことである。

ができないようなものは、何もあらわれない」(SW. III, 65) からである。フィヒテは次の例を挙げている。「発話において音声を産み出す器官と同じ器官によってその同じ部分を内的に模倣するのでなければ、およそ聞くことなどできない」(SW. III, 65)。フィヒテのこの説明は、人間の赤子が言語を獲得していく過程を想起すると理解しやすい。赤子は両親からゆりかごのなかで様々にあやされる。赤子の聴覚は未発達だが、それでもどこからか降ってくる音声を彼らは本能的に再生しようとする。実際に生まれてから一度も大人から話しかけられなかった赤子は言語を習得することができない。つまり、このように主体とは他者が生産したものをみずから再生産することによって、「促し」を把握するのである。

ところで、主体に対して「促し」をおこなうものは、当の主体が「促し」を理解する可能性を前提にしている。だから、いったん「促し」が主体に対しておこなわれるならば、彼は自分の外部に存在すべき何ものかを、「促し」の原因者、つまり自分と同じように理性をもった他者として必然的に想定しなければならない⁴⁶。こうした「促し」の典型として、フィヒテは「教育」を挙げている。彼は「促し」によって「すべての個体は人間へと教育されなければならない」(SW. III, 39) と述べている。ここでフィヒテが「促し」を教育の典型とするのは、とりもなおさず、「促し」の先にいる他者を理性的な存在として、自律的な意思をもった存在として認めているからである。教育とは、自律的な個体に対して利他的な思いをもっておこなう行為である。働きかける他者には自律性が前提され、自律性を認めないような教育的行為は洗脳に等しい。

このように、主体は自己の外部に想定した他者から、自己を他者と対立するものとして区別する。この対立によって、自由な主体と彼の外部にいる自由な他者とが交互に制約される。こうした自由な主体同士の相互関係は、一方の主体が他方の主体を自由な存在者として認識することであり、他方の主体が一方の主体を自由なものとしてあつかうことであ

⁴⁶ ここではフッサール (Husserl, E. 1859-1938) とフィヒテとの立場の違いを明確にしておくべきだろう。フッサールにおいて他者は、第一に観察の対象として現れ、推理によって私と同類の理性的存在者へと帰されるが、フィヒテにおいて他者は自己形成過程における相互行為の相手として現れる。前者において他者論は理論的認識の問題だが、後者においては実践的行為の問題である。

る。換言すれば、一方の主体が自分の自由を他方の主体の自由によって制限することである。主体同士は、認識を与えたり、受け入れたりすることによって相互的に関係しあうので、「自由な存在者の相互的關係は、知性と自由とをつうじた相互実働の關係」(SW. III, 44) である。こうして一方の主体と他方の主体とは相互に承認しあう *gegenseitig anerkennen* のでなければならない。相互承認の關係はフィヒテにとって自然法論の根拠であり、同時に自己意識の条件でもある⁴⁷。

さて、ここまでフィヒテの相互人格性論が相互承認論へといたる過程を概観してきた。簡単にまとめれば、相互人格性論はまず各々の主体による「自由な活動への促し」によってはじまり、この「促し」を主体が把握することによって、主体の外部に彼と同類の理性的主体が想定される。主体は他の主体と対立する可能性を条件にして個体として成立するので、個体はつねに二人以上存在するところではしか成立しえない。したがって、フィヒテの相互人格性論とは個体化論を前提にしているのであり、個体が成立するためには他者の存在が欠かせないという論理的側面をもっている。

さて、高田純は「促し」を次のように解釈している。「〈促し〉は自我と他我との間で相互的におこなわれるものだから、〈促し〉としての教育は人間相互の働きかけあいを通じた広義の人間形成を意味する」(高田 1997: 170-171)。この解釈は『道徳論』の次の箇所⁴⁸に依拠している。「最広義の教育によって、すなわち総じて社会がわれわれに及ぼす働きかけによってはじめて、自由を使用できるように、われわれは形成される」(SW. IV, 184)。広義の教育とは「共同生活において個人の間で相互の働きかけをつうじておこなわれる人間形成」(高田 1997: 171)を意味する。それは、「促し」に対して生じる「呼応 *Entsprechung*」の關係を土台にしておこなわれる。これは前述したフィヒテの用語、「実働」と「それに応答する実働」との關係に対応している。「促し」は言語を伴わなくても成

⁴⁷ フィヒテの自己-他者關係は、論述の順としては自己意識の分析からはじまって相互人格性論、相互承認論へといたる。しかし、こうした論述順は、自己意識が相互人格性論や相互承認論に先行するという意味ではなくて、自己意識の構造を哲学的反省によって演繹していくと、その成立条件として相互人格的關係が発見されるということの意味している。

立するので、「促し」と「呼応」は「言語コミュニケーション」に先行する「根源的コミュニケーション」であると高田は考えている⁴⁸。それゆえ、フィヒテが「促し」の現実的な典型として教育を引きあいにしたのは、フィヒテが Er-ziehung の語源的な意味である「内的なものを引き出すこと」を念頭においたためではないかと考えられる。というのは、フィヒテは両親による教育の目的を「その子を自由な活動へ促すこと」と設定しており、この目的は子供のうちにねむっているかもしれない自由な活動への素質を外部へと開花させることを意味しているからである。このような「促し」にたいする高田の解釈は、テキストに忠実にのっとりた最もオーソドックスな解釈だが、「促し」の一側面を強調するにとどまっている。

藤澤賢一郎はさらに踏み込んだ解釈を試みている。彼は「教育」という語を「しつけ」と解釈してはどうかと提起している。「しつけ」は「教育」よりも限定的なイメージがあるが、藤澤の用法では理性の未成熟な子供にたいする働きかけ、すなわち社会化という働きかけを意味している。この洞察は、フィヒテによる次のテキストに基づいている。「両親は子供をやはりそのように（理性をもっているかのように）扱い、自由な活動へ促す。そうすると子供に理性と自由があらわれるようになる」（SW. III, 358）。もし、「促し」を「呼びかけ」といった特定の教育的行為に限定してしまえば、「促し」の受け手には常に高度の理解力が要求されることになる。しかし、人間の通常の発達段階を考慮に入れば、「促し」の受け手に対してつねに高度の理解力を期待することはできない。それは生まれ落ちたばかりの赤子を想定すれば明らかである。ところが、フィヒテは別の箇所では「促し」が「促し」の受け手にとって「概念的に把握される」必要性を説いている。こうなるとこの説明は妥当性をもたない。そこで藤澤氏は、フィヒテのこの議論には「意識の形成-発展論的視点が欠けている」と結論づけるのである（藤澤 1990 : 27）。

⁴⁸ 言語が伴わない「促し」と「呼応」の関係として、たとえば身振りが挙げられる。身振りを使った「促し」で相手が反応すれば「呼応」が成り立つわけである。したがって、フィヒテにあって「言語コミュニケーション」があらゆるコミュニケーションの基礎なのではない。

しかし、「意識の形成-発展論的視点」がまったく欠如しているかは疑問である。なぜならば、フィヒテが次のように述べているからである。「いったい最初の一組の人間を教育したのは誰であったのか」(SW. III, 39)。「彼らを教育したのは、人間では理性的存在者であった」(SW. III, 39)。「ある精霊が彼らの世話をしたのである」(SW. III, 40)。この文脈ではフィヒテは人間に対して、自己意識をまだもたない状態、すなわち「促し」を把握する理解力の未熟な状態を想定している。人間は最初に「ある精霊」、すなわち「人間ではない理性的存在者」によって教育が施されるのである。「人間ではない理性的存在者」とは神 Gott と考えてよい。この「最初の一組の人間」と「神」との構図を、そのまま「生まれ落ちたばかりの赤ん坊」と「親に代表されるような保護者」との構図に置き換えることができるならば、保護者は理性をもたない子供の内的なものを引きだし、理性をもつように（自己意識をもつように）働きかけることが可能となるのである。そうすると、明らかに意識の「形成-発展論的」視点も考慮されているとみることができよう。

デュージング (Düsing, E. 1951-) はこの見解を後押しする。上記二氏の解釈とは別の観点から彼女は、「多くの人間の間で、人間というのは少なくとも常に絶え間なく形成されていなければならない」(Düsing 1986: 258) という時間的な視点を取り入れて、大人による継続的な「呼びかけ Ansprechen」をフィヒテが要求していると解釈している。また、この継続的な呼びかけによって「子供は〈次第に〉自分の自由を意識し、自由を正当に使用するようになる」(Düsing 1986: 259) ので、人間形成論的な意味において継続的な「促し」の作用は人間を自己意識へと高めるために不可欠な段階であると断じている。

フィヒテにおいて人間が個体として成立するためには、「促し」が概念的に把握されなければならない。赤子は自己を意識するには未熟な状態にあるので、赤子に対して大人は話しかけや身振りによって「促し」を続けなければならない。赤子というのは個体以前である。というのは、赤子はまだ「促し」を把握できるだけの自己を意識する能力に恵まれていないからである。フィヒテにとって自己意識は自由と同義であるので、

赤子はこの点では自由ではない。しかし、大人が赤子に対して「促し」を持続するうちに、やがて赤子には「応答」が芽生えるはずである。ここにおいてはじめて、個体間の相互的な「促し」が始まるのである。自己意識の芽生えた若い個体は、自らの内的器官を使って他の個体による「促し」を模倣することによって、「促し」を概念として把握する能力を高め、それにつれて自らの自由を行使できるようになるのである。それゆえ、フィヒテの相互人格性論にみられる個体化とは、人間が成長するにつれて徐々に自由を獲得してゆく過程でもある。こうした人間形成間は近代に典型的な教育像の領域を越えるものではない。しかしながら、フィヒテの相互人格性論における人間形成論的意義は、本節での考察で汲みつくされるものではなく、この通俗的著作における人間形成論としての相互人格性論が超越論的なレベルでいかにして基礎づけられているかにある。

第3節 感性界における自己-他者関係の基礎づけ

本節では、超越論的哲学的な立場から感性界における自己-他者関係を基礎づけるフィヒテの論述手法に焦点を絞り、次のような手順でフィヒテの他者論に独特な超越論的アプローチを論究する。まず、『基礎』にたいする『新方法』の優位性を指摘し、つぎに『新方法』において等根源的に扱われる自己と他者との関係性を実践的な人間関係を基礎づけるものとして検討したい。

『基礎』にたいする『新方法』の優位性 『知識学の原理に従った自然法の基礎』（『自然法』）のタイトルに示されている「知識学」が一体どの知識学を指しているのかという問題がある⁴⁹。

⁴⁹ 『知識学の原理に従った自然法の基礎』にしても、『知識学の原理に従った道徳論の体系』にしても、「知識学の原理に従った」とタイトルで明示されている。このかぎりでは、理論的学としての「知識学」の議論を応用実践学である両著作に適用するという意図がフィヒテにあったことがうかがい知れる。実際に、『基礎』のどの範囲が両著作に適用されたのか多くの先行研究が存在するが、なかにはバウマンズのようにその適応の整合性を疑問視する見解もある。本章の立場としては、細かい議論ではフィヒテの論述に論理的な非整合性がみられるかもしれないが、あえてフィヒテの思想的変遷という全体的な視野からこのつながりを解明しようと試みている。

ジープ (Siep, L. 1942) は『自然法』が従った「知識学」を『基礎』とみている。これは作品の成立年代順からも正当化されるし、内容面、形式面からも推定される。ジープが強調するのは、『基礎』で展開された超越論的演繹が実際に応用実践学 (通俗的著作) において論じられる必要があったということであり、より詳しくいえば、超越論的な概念が実際に現実的個体において意識されなければならないということであった。つまり、「いずれの個人もそこ [『基礎』] で〈演繹されたもの〉を彼の自己感情や〈実際〉の意識のなかで発見し、再吟味」(Siep 1995: 39) できなければならないが、『基礎』においてこの要求が実際に果たされることはなかったのである。

フンター (Hunter, C. K.) によれば、フィヒテの相互人格性の問題はまず『基礎』において、それから『自然法』、『新方法』、『道徳論』の順で取り上げられた。これは、出版年の順に並べただけなので、実際には構想段階のまま同時進行で執筆していた可能性もある。このなかでは、『基礎』だけが年代的に先行しているので、『自然法』や『道徳論』は『基礎』の原理に従って相互人格性の議論を展開しているとフンターは認めている。また、『自然法』や『道徳論』とほぼ同時進行で、『新方法』の叙述もおこなわれている。だから、「知識学」(『基礎』と『新方法』) と応用実践学 (『自然法』と『道徳論』) との親密な関係を理解しなければ、フィヒテの相互人格性論を正確に把握することは困難である。

『基礎』がめざしたのは「普遍的实践学」にすぎなかった。それに対して、「応用実践学」は「『基礎』において知識学を確立させた根本原理を、感性的そして実践的経験に適用」(Hunter 1973: 25) することを目的とする。「普遍的学」と「応用的学」とのこうした相違は、『新方法』において次のように述べられている。「特殊の学問は主要概念に含まれる個別的な規定を問題にするのにたいし、普遍的学問は主要概念とその規定を問題にしつづける」(GA. IV, 2, 262)。したがって、『自然法』と『道徳論』との共通の課題は、超越論的な自我の実働性に対して現実的な自我の実働性をめぐる相互主観性の問題を探究することであった。

バウマンズ (Baumanns, P.) はジープとフンターに対して、『自然法』に

おける相互人格性論に批判的な見方をする。『自然法』が「知識学の原理に従って」進行するのであれば、『基礎』においてすでに『自然法』においてみられる社会的原理が超越論的に演繹されていなければならない。しかし実際にはなされなかったため、『自然法』ではこの埋めあわせをよぎなくされた。ところが、フィヒテは「知識学 [『基礎』] に合うように論を進めるが、知識学の成果の適用とはみなされない」(Baumanns 1972 : 167) 部分がある。『基礎』と『自然法』には論理的断絶があり、この断絶を検討することは一つの課題である。それゆえ、『自然法』と『基礎』との関係だけに注目してもこの断絶の意味を把握できないのである。そこで本章ではこうしたバウマンズの立てた問いに対して、『基礎』から『新方法』へと移るフィヒテの知識学の展開を彼の全体的思想的背景から明らかにする立場をとりたい。

『基礎』においてフィヒテは、自我（経験的な事象と関係をもつ主体ではなく、第一次的意識活動のレベルでの主体）の最高原則として絶対的自己定立（自我は根源的に端的に自己自身を定立する）(SW. I, 99) を提示し、自我による活動の展開すべてをこの原則から説明しようと試みているが、『新方法』においては絶対的自己制限（私は私自身を定立することとして定立する）(GA. IV, 2, 30) を最高原則にすえている。このように最高原則が深化するのは⁵⁰、自我が自己を定立することと非我⁵¹が自我に反立することとが、最高原則（自己意識の根源的動的構造）から同時に導かれなければならない、とフィヒテが考えたからである。つまり、『新方法』における最高原則は受動（私自身を定立することとして）であると同時に能動（私は定立する）であり、能動であると同時に受動であるような、自我の絶対的な自己限定を意味している。こうした原則の変化は、当時フィヒテにとって中心課題であった自由論の変化と連動している。フィヒテは自由な主体が自由な他の主体を共存できるような社会のあり方を構想していた。それゆえフィヒテには、自我が自らを制限

⁵⁰ こうした最高原則の変化を「深化」とみる理由は、フィヒテが『基礎』における最高原則の意味内容を損なうことなく、『新方法』への原則へと取り込んだからである。

⁵¹ 非我 Nicht-Ich とは、自我に対して現れるものであり、理論理性の領域では認識の対象という自我を制限するものとして、実践理性の領域では障害 Anstoß という自我が克服すべき課題として論じられる。

することを規定するという側面から、自己制限を包摂する自由を論じる必然性があったのである（第I部第2章第3節）。

また、最高原則の深化は、相互人格性論にも直接的に影響を与えている。『自然法』や『道徳論』で展開される相互人格的關係は、「各人が自分の自由を他者の自由によって制限するという条件のもとで、各人が自分の自由を他者の自由によって同時に制限する關係」（SW. III, 52）と定式化される。この定式は、深化した自由論の叙述と内容面で酷似している。したがって、知識学における最高原則の変化がそのまま『自然法』や『道徳論』における相互人格性の議論へと引き継がれたのである。それゆえ、執筆の時代順的では『基礎』に従った『自然法』や『道徳論』ではあったかもしれないが、『自然法』や『道徳論』は『新方法』とほぼ同時進行で構想されていたので、内容的には『基礎』から『新方法』への変化に従った『自然法』であり、『道徳論』であったのである。

『新方法』において等根源的に扱われる自己と他者との關係性 ここでは『基礎』にたいする『新方法』の優位性から、『新方法』における個体化の議論を自己と他者との等根源性という観点から論じたい。

『自然法』や『道徳論』においては個別的自我（経験界で活動する主体）がいかにして感性界において成立するのかが論点となり、『基礎』においては純粹自我（経験的事象を捨象した、自己意識そのものとしての主体）が叡知界においていかなる構造をもつのが論じられた。しかし、『新方法』においてはこの論じ分けの間を埋めるように、純粹自我から個別的自我がいかにして現れるのかが論じられている。

『新方法』における個体化論＝相互人格性論の発端は、自己意識の陥る循環の問題を解決することにある。この循環は次のようにして生じる。フィヒテにとって意識（経験界における対象意識のことではなくて、ここでは自己内とかかわる意識）とは行為（具体的に何かをおこなうという意味ではなく、むしろ動きそのもの）である。自由な行為には必ず、この行為を導くための目的概念が必要である。なぜならば、主体は行為を導く目的概念を自由に構想できなくてはならないからである。目的概

念は、主体にとっての様々な行為可能性のうちから一つを選び出すことによって構想される。しかしながら、この場合行為の目的が自我にとってあらかじめ客観として認識されていなければ、主体は選択することはできない。つまり、目的概念の構想は客観認識を前提とし、客観認識は目的概念の構想を前提とする。この循環について、「目的概念がなければいかなる行為も可能ではなく、客観認識がなければいかなる目的概念も可能ではない」(GA. IV, 2, 129) と述べている。こうした循環は『新方法』以外でも形を変えて論述されており⁵²、いずれの場合もこの循環の解決は自己意識の条件を説明する端緒となっている⁵³。

『新方法』においてこの循環を解決するための糸口は、目的概念の構想と客観認識とを「総合的に合一すること」(GA. IV, 2, 130) によって与えられる。目的概念の構想の本質は自由であり、客観認識のそれは被制限性であるから、「制限されていなければ自由ではないような自由と、制限された自由でなければ被制限性ではないような被制限性」(GA. IV, 2, 130) とが提示されれば、つまり自由と制限とが共存できるような形式が保証されれば、循環は回避される。この総合は次のように述べられている。「自由と被制限性とは一つのものの中にある。[主体の活動が] 絶対的に開始されるかぎり、自由がある。しかし、これこれの仕方でのみ開始できるかぎり、被制限性がある」(GA. IV, 2, 132)。自由と被制限性とを含むものは、あえて自由を他者との関係によって実現しようとする主体自身の「純粹意欲 *reines Wollen*」である。これは、客観の認識が成立するための前提として目的志向性に含まれる主体の状態であるから、「いかなる客観も与えられておらず、むしろ客観を自己自身に与えるような意欲」(GA. IV, 2, 134) である。「純粹意欲」は、経験的ではないという意味で「純粹に精神的」(GA. IV, 2, 141) であることから、「理

⁵² こうした循環は、『自然法』においては自己活動と客観の措定との循環 (SW. III, 30) として、『道徳論』においては自己の活動の制限がなければ認識は成立せず、認識がなければ活動を自己に還元することができないという二律背反の議論 (SW. IV, 102-3) として、論じられている。

⁵³ フィヒテのより核心的な意図という点からいえば、循環の解決が意味するのは、理論理性 (客観認識) と実践理性 (目的概念の構想) との統一の問題に決着をつけることであった。というのは、フィヒテはカント哲学の欠点として、理論理性と実践理性とが『純粹理性批判』と『実践理性批判』とにおいてたんに並列的に論じられたにすぎないと考えていたからである。

性の国 Vernunftreich」とフィヒテによって名づけられている。「純粹意欲」が感情を媒介にして規定されると、經驗的意欲や經驗的客觀が生じるので、「純粹意欲」は自己意識が成立するための条件である。

こうした循環の解決によってえられた自己意識の条件としての「純粹意欲」＝「理性の国」から、個体は「純粹意欲」から經驗的な個体への移行として述べられる。主体は、「純粹意欲」という自己内の領域から或る部分をつかみだすこと Herausgreifen によって自分を個体として規定する。ここに『新方法』固有の論法がある。感性界において主体が自分を他の主体から区別するという個体化は、叡知界すなわち「理性の国」において自我が自分で自分を「つかみだすこと」と説明される。「個人は理性の国の全体という集合から現れる」(GA. IV, 2, 179) ののである。「理性の国」からつかみ出されて、個体として規定された主体は「理性の国」を自分を制限するものとして、つまり自己を自由な活動へと促すものとみなし、こうした促しを主体は感性界で実現すべき当為として受けとる。以上の議論をまとめると、感性界における自我と他我との関係は、「理性の国」における主体と他の主体との叡知的関係を前提にしているといえる。ここに、叡知界と感性界との相互作用が認められる。したがって、感性界における相互人格性論を基礎づけているのは、『新方法』でみられるような個体化＝社会化という議論（池田 1998）なのである。

第 4 節 フィヒテの相互人格性論にみる人間発達上の事実

フィヒテの相互人格性論の教育哲学的解釈による成果として、次の 2 点を挙げたい。

I. 通俗的著作におけるフィヒテの相互人格性論は、自由な主体間の、「促し」を契機とした相互関係を本質としている。「促し」の具体例として、「内的なものを引きだす」という意味での「教育」が挙げられる。また「促し」は継続的作用として人間の成長段階に欠くことのできない契機でもある。したがって、「促し」という人間形成的契機を媒介にして成立する相互人格性論は、教育を代表とする人間形成を成立させる条件であるといえよう。

II. フィヒテは相互人格性論を、経験界の事象を観察して導きだしたのではなく、純粋な自我性の超越論的演繹から導きだした。したがって、(1)の実践的な相互人格性論は知識学によって超越論的に基礎づけられている。人間形成論的な意味でいえば、教育可能性の条件をさらに規定していると考えられる。

この二つの特徴から、フィヒテの相互人格性論が人間形成の可能性の条件として提示される。そして、この相互人格性論がフィヒテ思想の中心的役割を演じていることから、これを基礎にして成立する彼の実践哲学、理論哲学とがともに一つの壮大な人間形成論を構成しているとみなす可能性が開かれる。

最後に、こうした教育につながる可能性の条件としての特徴をもつフィヒテの相互人格性論が、現代の教育学的状況においていかなる展望をもつのかを論じたい。

アドルノ (Adorno, T. 1903-1969) は、フィヒテの自我論を理性優位という「狂暴さ」から自己中心主義 (Egoismus) だと断罪する (アドルノ 1996:32)。フィヒテの知識学の方向性を決定づけた初期の代表作『基礎』で提示された「事行」の概念は、フィヒテ的な自我の根源的特徴を表現しており、この意味でフィヒテの自我論が絶対的自我の根源的活動である「事行」に端を発して、一切の自我展開を自我のこの原則から説明するという独我論だとする見解は、『基礎』の議論だけをみた場合には一理あるかもしれない。したがって、フィヒテは他者性を無視しているととらえてしまう人びとからは、フィヒテ哲学にリアリティーが欠けているため人間形成論的な意義は見いだされないという意見も当然のことながら噴出しよう⁵⁴。

しかしながら『基礎』から離れて、『基礎』以後に執筆された『新方法』

⁵⁴ この意味でフィヒテから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」(是常正美『ヘルバルト教育学の研究』、玉川大学出版部、1979年、141頁)を見だし、これを痛烈に批判した。『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」(Sämtliche Werke Band3, Scientia Verlag Aalen, 1989, S.151)と一蹴している。ただ、こうしたフィヒテ批判は、フィヒテ哲学の一側面への攻撃に終始しており、果たしてヘルバルトがフィヒテの初期思想から後期思想への変遷を把握していたかは疑問がもたれる。

などの思想的変遷に注視すれば、こうした一面的な評価は再考を余儀なくされるはずである。なぜならば、本章で明らかにしてきたようにフィヒテの相互人格性論＝個体化論の本質が、自我は他者なくしては個体として完成しないということにあるからである。つまり、自我が個体として成立する形式にも内容にも不可避免的に他者が入り込んでいるというフィヒテの議論は、独我論とはむしろ対立する立場なのである。それゆえ知識学に従って、法論や道徳論、さらには教育論などの応用実践学が構成されるのは不自然ではない。また、『基礎』が超越論的自我を、すなわち現実的経験との関係を捨象した意識の純粹活動としての自我を問題にした著作であるのに対して、『新方法』や『自然法』、『道徳論』が現実的個体としての自我を論じた著作であるという論じ分けはあまり知られておらず、そのことが独我論という評価に結びついていることも想像にかたくない。

ただし、フィヒテの議論が以上の反論によって完全に独我論の汚名から救い出されるわけではない。知識学が「事行」という根源的純粹経験から開始されるかぎり、つまり「私」のなかに生じる第一次的意識から発するかぎり、独我論のレッテルは絶えずつきまとうだろう。したがって、相互人格性論に他者が必然的に要請されるとしても、それは展開上の一段階であるという論駁が聞こえるかもしれない。なるほど、フィヒテは自由な主体同士の相互人格的關係が、自己意識の可能性の条件であると明言しているが、『基礎』においてこの条件が明確な言葉で論じられていない以上、後づけである印象を与えかねない。現段階で『基礎』と『新方法』との関係がいずれの先行研究においても納得のいく形で解明されていないかぎり、この問題は依然としてフィヒテ哲学の抱える本質的な課題の一つであろう。

こうした批判を考慮に入れて、それでもなおフィヒテの相互人格性論によって何が提言できるだろうか。教育的行為における自明的な自己-他者關係をその存在的構造から解明する必要性を説いたが、フィヒテの他者論は、他者を經驗的に前提として論じるのではなく、他者存在を自我の生成過程に必然的な契機として組みこむというスタンスをとっている。

したがって、この意味でフィヒテは自明的な自己—他者関係の解明に対して、他の思想家にはみられない独自の論法を、すなわち他者へと接近するための斬新な思考方法的アプローチを採用している。また、フィヒテの相互人格性論がハーバーマス (Habermas, J. 1929-) にみられるような公共性の理論へとつながることも注目し得る。ハーバーマスはフィヒテの相互人格性論がミードの社会理論への通路を見いだしており、この理論を豊穡化する手段を示唆している。こうした見解は近代に制限されているという論難から、解放するきっかけとなるだろう。このことは、現代のコミュニケーション論にみられるような、自由な人間相互の人格的關係を主題にした議論に対して、またはポストモダンのもたらした思想的混迷に対しても、古典的なモデルとしていっそう充実した一視座を与えうるものではないだろうか。そして、このときはじめてフィヒテの相互人格性論の現代的意義が浮き彫りになるのである。

結

本章では、第2章における前期知識学の人間形成論的解釈を土台にして、通俗的著作を援用しながら、『基礎』から『新方法』へと深化していく知識学の成熟を追ってきた。自己と他者との等根源的で、自由の相互制限的な関係性は、人間形成の可能性の条件として浮き彫りにされた。フィヒテ自身は、このような意味で開かれた体系として知識学とこれに基づく実践哲学を構想していたが、それでも同時代人にとっては依然としてその封鎖性が際立っていた。

次章から、絶対者の現象論がテーマとなる。前期知識学における絶対的自我は、結局のところ、絶対者(神)なのか自我なのか、どちらなのか判然としないし、フィヒテ自身もこの問題についてこれまで明確に回答してこなかった。そこには、知識学の記述様式に迷いをもちつづけていた様子が見受けられる。知識学はこの後、無神論論争を経て一層、中期知識学、後期知識学へと成熟していく。とくに、知識学の記述様式が大きく変更されることになる。フィヒテにとって、絶対的自我の演繹は、これ以後絶対者の現象として説明し尽くされることになる。現象の根拠

を明示したことによって、人間形成論的な観点からすれば、人間形成の始源をフィヒテがいかにとらえ、人間形成の具体的な展開の様子をいかに把握していたかがわかりやすく整理されたといえる。

引用・参考文献一覧

- ・池田全之（2002）『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
- （2001）「知識と自己形成—後期フィヒテの知識学における〈概念否定〉について—」（『秋田大学教育文化学部研究紀要』教育科学集第56集所収）
- （1998）「個体化と社会化—J・G・フィヒテの哲学にみられる自己実現観について—」（『秋田大学教育文化学部研究紀要』教育科学集第53集所収）
- ・石井基博（1998）「法と相互人格性 - フィヒテの法概念について -」（『哲学論究』第14号所収）
- ・入江幸男（2001）『ドイツ観念論の実践哲学研究』弘文堂
- （1984）「初期フィヒテの他者論」（『哲学論叢』大阪大学文学部哲学史第2講座編第14号）
- （1985）「『新しい方法による知識学』の他者論」（同上16号）
- ・ヴァルター・シュヴァイidler（1999）「積極的自由とは何か」（『理想 特集フィヒテ』第663号所収、理想社）、142頁
- ・宇都宮芳明（1980）『人間の間と倫理』以文社
- ・大峯顕（1976）『フィヒテ研究』（創文社）、25頁
- ・加藤泰史（2000）「「相互人格性」理論の陥穽」（『現象学年報』第16号所収）
- ・岡田勝明（2017）「観念論を超えた観念論にみる「自他（我・汝）関係」の現代的可能性」（『フィヒテ研究』第25号所収、晃洋書房）

- ・勝西良典（2007）「本質を欠いた主体 - 「他者論」を代替するカントとフィヒテの自我理解 -」（『フィヒテ研究』第15号所収、晃洋書房）
- ・木村博（2010）『フィヒテ—『全知識学の基礎』と政治的なもの』創風社
- （1995）「イエナ期フィヒテにおける相互人格性と言語」（『理想 特集

フィヒテ』第 655 号所収、理想社)

- ・木村素衛 (1937) 『フィヒテ』弘文堂書房
- ・小西重直 (1935) 「フィヒテの教育思想と現今の教育問題」(『小西博士全集』第五卷所収、玉川大学出版部)
- ・是常正美 (1979) 『ヘルバルト教育学の研究』、玉川大学出版部、141 頁
- ・権左武志 (1995) 「フィヒテ相互承認論の構造とその意義」(『理想 特集フィヒテ』第 655 号所収、理想社)
- ・齋藤昭 (1990) 「教育と他者—教育的存在論の構造 (其の四) —」(『三重大学教育学部研究紀要』第 41 卷所収)、168 頁
- ・稲富栄次郎 (1941) 「フィヒテの国民教育論」(『教学論叢』所収)
- ・新田義弘 (1982) 「自己性と他者性—視点のアポリアをめぐって—」『他者の現象学』北斗出版
- ・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 号所収、教育哲学会)
- ・福吉勝男 (1988) 『自由の要求と実践哲学 J.G. フィヒテ哲学の研究』世界書院
- (1986) 「J・G・フィヒテ〈超越論哲学〉の現代的意義—〈相互人格性〉の問題—」(『思想』747 号所収、岩波書店)
- ・藤澤賢一郎 (1990) 「フィヒテ自我論の射程」(廣松渉、坂部恵、加藤尚武編『講座ドイツ観念論第 3 卷—自我概念の新展開』所収、弘文堂)、224 頁
- ・マリアン・ハイトガー (1992) 「超越論哲学的教育の自己認識」(ヘルマン・レールス、ハンス・ショイアール編、訳者代表 天野正治『現代ドイツ教育学の潮流』所収、玉川大学出版部)
- ・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 号所収、教育哲学会)
- 「教育学の生成期におけるフィヒテの教育論の意味」(1982) (『大谷大学研究年報』第 35 号)
- ・鯨岡峻 (1997) 『原初的コミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房、30 頁

- ・岡田敬司 (1998) 『コミュニケーションと人間形成』 ミネルヴァ書房

- ・ Adorno, T. W. (1966) *Negative Dialektik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1966 (Erstausgabe) (邦訳 アドルノ『否定弁証法』木田元他訳、作品社、32 頁)

- ・ Baumanns, P. (1972) *Fichtes ursprüngliches System*, frommann-holzboog, S. 167
- ・ Duesberg, H. (1970) *Person und Gemeinschaft*, Bonn
- ・ Düsing, E. (1986) *Intersubjektivität und Selbstbewußtsein*, Dinter, S. 258
- ・ Grindt, H. (1981) “Zu J. G. Fichte und G. H. Meads Theorie Ineterpersonalität” , *Der transzendentele Gedanke*, Hamburg
- ・ Herbart, J. F. (1812) “Ueber die dunkele Seite der Pädagogik” , *Sämtliche Werke* Band3, Scientia Verlag Aalen, S. 151
- ・ Hunter, C. K. (1973) *Der Interpersonalitätsbeweis in Fichtes früher angewandter praktischer Philosophie* , Verlag Hain Meisenheim am Glan, S. 25.
- ・ Koch, L. (1998) Allgemeinbildung und Berufsbildung in Fichtes Ethik, *Pädagogische Rundschau*, Bd. 42, Frankfurt
- ・ Lassahn, R. (1970) *Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge* , Quelle & Meyer Heidelberg
- ・ Schindler, I. (1966) *Reflexion und Bildung in Fichtes Wissenschaftslehre von 1794* , Pädagogischer Verlag Schwann
- ・ Schurr, J. (1965) *Gewißheit und Erziehung - Versuch einer Grundlegung der Erziehungslehre Fichtes nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*, A. Henn
- ・ Siep, L. (1992) *Praktische Philosophie im Deutschen Idealismus*, Main (邦訳 ジープ『ドイツ観念論における実践哲学』上妻精監訳、哲書房、39 頁)
- ・ Theunissen, M. (1977) *Der Andere* , Walter de Gruyter Berlin New York
- ・ Vaitkus, S. (1990) *How is Society Possible?: Intersubjectivity and*

the Fiduciary Attitude as Problems of the Social Group in Mead, Gurwitsch, and Schutz, *Phaenomenologica* (邦訳 ヴァイトクス (1996)『〈間主観性〉の社会学』西原和久、工藤浩、菅原謙、矢田部圭介訳、新泉社)

・Werder, K. (1990) *Die Wirklichkeit nach der Idee bilden - Fichtes Entwurf des Gelehrten und dessen Mittlerrolle -, Pädagogische Rundschau* Bd. 44, Frankfurt

第4章 真理論にみる人間形成の始原への遡上

序

これまでの章においては、前期知識学の人間形成論的考察を中心に、フィヒテの相互人格性論を検討してきた。フィヒテ思想の土台は、まさしくこのイエナ時代にその骨組みができあがったといえる。しかしながら、世紀末の無神論論争によってフィヒテの運命は大きく変わった。職を追われるとともに、知識学の叙述様式にも改変が加えられる。そして、その契機とされるのが『知識学の叙述』である。1801年から構想されたこの知識学は、前期知識学から中・後期知識学へ深化するさいの指標となる。そこにおいて、フィヒテは絶対的自我の説明を放棄して、絶対者（の現象）の説明へと叙述様式を変更した。その後、この変更を本格的に知識学に組みこんだのが『知識学¹⁸⁰⁴』だった。

本章の目的は、前期から中・後期にかけてフィヒテの知識学の変遷の実質を詳細に辿ることによって、『知識学¹⁸⁰⁴』において展開される絶対者へと上昇する過程を、人間形成の始原に遡るという視点から検討することである。そのため、第1節においては、『知識学の叙述』においてどのような叙述様式の変化があり、それが彼の教授方法にどのような影響を及ぼしたのかを明らかにし、第2節においては本題である『知識学¹⁸⁰⁴』における絶対者への上昇過程を詳細に吟味する。そして、第3節では一切の事実性を捨象したすえに見いだされる真理論について人間形成論的な視点から考察し、最後の第4節においてフィヒテによる真理論の追求が人間形成の始原への遡及と重なる点について論じる。

第1節 転換点としての『知識学の叙述』

トラウプが「他の時代にはみられないくらいに、フィヒテはベルリン時代（1800年からエルランゲンに赴任する1805年4月まで）に知識学に没頭した」（Traub 1992:167）というように、無神論論争を経て⁵⁵、1800

⁵⁵ 1798年にフィヒテがニートハンマーと共同編集者として発行した「哲学雑誌」

年の『人間の使命』の執筆をおおよその境目として、フィヒテは前期知識学においては直裁的には議論してこなかった絶対者（神）へと上昇し現象へと下降する知識学の構築に情熱を傾けた。

通俗的な著作の転換点とされるのは『人間の使命』（1800）であるが、知識学の転換点とされるのは『知識学の叙述』（1801/2）である。この知識学はテキストとして不完全な部分があり、講義時期も不明瞭な点があるが、そうした厳密さを差し引いても、大きな転換点としての特徴を備えている。フィヒテはここで、知識学が問題にするのは「絶対知 *Absolutes Wissen*」であると宣言する。絶対知とは絶対者に関する知のことであるが、これはフィヒテが前もって断っているように「絶対知は絶対者ではない」（GA. II, 6, 143）とされる。

フィヒテにとって、絶対者はそれ自体知によってとらえることができないものである。なぜならば、とらえられた瞬間にそれは知による制限性を帯び絶対者ではなくなってしまうからである。したがって、知識学が対象とするのは、絶対者の知、すなわち絶対知にすぎない。ここにおいて、中期知識学以降の絶対者の現象論の萌芽がみられるのである（美濃部 2014:74）。

『知識学の叙述』につづいて、中期以降の知識学を代表する作品としてよく引きあいに出されるのが、1804年におこなわれた3回に及ぶ知識学の講義群である。これらは、1804年の年明けに開始された全30回の私講義（1月17日火曜 - 3月29日木曜）、春先から開始された全28回の私講義（4月16日月曜 - 6月8日月曜）、年末におこなわれた全23/24回の私講義（11月5日月曜 - 12月31日月曜、『知識学¹⁸⁰⁴』）、という3つの時期におこなわれた（山口 2004:723）。いずれもほぼ同じような内容であると現在ではみなされているが、そのなかでも、二回目の私講義『知識学¹⁸⁰⁴』（全28回）がもっとも理解しやすく、まとまっていると歴史的に評価を受けている（隈元 2009:3）。

（*Philosophisches Journal*）に発表した論文「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 GrAubens An eine göttliche Weltregierung）が、無神論として揚げ足をとるような中傷を受け、ワイマール政府に弁明書を提出するが、感情的な訴えがかえって心証を害し汚名返上できなかった。失意のまま、フィヒテはイエナを去り、ベルリンに向かうことになる（石崎 2001）。

いずれの講義も、フィヒテが書物として書き下ろしたものではないため、講義録を土台にして編集されている。したがって、途中で抜けている部分があったり、講義日が不明瞭であったり、講義と講義の合間に実施されていた「討論」の様子がわからなかったりする。とくに、この「討論」には、通常の講義内容をより明瞭に理解させるためのフィヒテの意図が込められており、彼の知識学をその真髓から理解するためには欠かせない工夫だったようである。フィヒテは、ことあるごとに、討論がおこなわれたことについて記述しており、その結果を受けて受講者の理解度を推量していた形跡がみられる。このことからわかるのは、フィヒテは自分の論じる超越論的哲学が、前人未到の説なため理解するのに多大な労力と集中力を要することを自覚しており、そのため受講生の、今風にいえば、レディネスを調査しつつ、次講義の出発点を定めていたという点である。

この意味で、フィヒテの講義の進め方は、多分に、教育的な配慮が効いている。彼は、十分に理解されなかった前期知識学の反省を生かし、1800年以降は講義のやりかたを工夫しようとした意図が感じられる。フィヒテの立場からすれば、知識学とは通常反省段階より一段上の超越論的な議論を要求するものなので、言葉そのもののもつ限界を意識しながら従来の言葉への信頼を低下させる必要があった。つまり、「知識学においては、構成とそれの携える明証性がまったく新しい一層上の反省の世界を生み出すのであるから、既成の言葉に囚われることを防がねばならない」（山口 2004:737）ことになる。

そもそも、知識学の記述の仕方自体が、教育的だともいえる。フィヒテは人間の意識の重層的な動きを、まず、それが起こるがままに受講生に実行させる。いわば、はじめに体験させるのである。おおよそ知覚とは縁のないこの体験をさせた後に、そこにどのような問題点があるのか（真理へといたるための）を提示し、それがなぜ問題なのかを考えさせ、受講生のものにさせる。そして、同時に、受講生が理解したと悟った概念や法則、原理を、様々な表現を使って言い替えていく。受講生はこの

ひっきりなしの言い換えによって⁵⁶、フィヒテの意図することをたどれなくなるリスクを負わされる。ただし、フィヒテからいわせると、それは受講生が真に理解していないからこそ起こる悲劇である。この言い換えは、前期の知識学でも頻繁にみられるフィヒテ一流の説明様式である。

フィヒテ研究がいまほどには進んでいなかった時期には、日本においては、この言い換えがフィヒテの変節問題の根拠として取りあげられていた。要するに、理解していれば、どんな言い回して説明しようとも聴講生は理解できるはずだ、というのがフィヒテの言い分である。複雑な言い回しの変化に耐え、フィヒテの言説の展開においていかれることなくついていければ、そこでフィヒテ知識学を理解したというお墨つきが与えられることになるし、同時に、知識学を自分のものにしたということにもなる。

「ラウトによれば … [中略] … 知識学の形式の問題は教授法に関係する。フィヒテがとくに重視するのは、その伝達可能性である。… [中略] … つぎに、こうして彼のうちに生まれた哲学を哲学的能力のある他の主観に対して講じ、多種多様な仕方で理解できるようにしなければならない。知識学は永遠に新たに生み出される生きた思想であるから、時代と伝達の条件に応じてその都度違った仕方で語られなければならない。その意味で、それは常に講習を念頭に置いているのである」(山口 2004: 731) といわれるように、知識学の学問としての本質的な性格がフィヒテの教授理論を独特なものに仕立て上げていった可能性が指摘されている。

知識学は、受講生にとって、自己の前に置かれて、客観としてめぐるものとして構想されたのではなかった。フィヒテにとって知識学は、生そのものであり、自分の生の内側から生そのものを生きるための手段であり、結果であり、それらの非静止的な構成そのものだった。だからこそ、意識活動の成果として、静止的にものを把握することは、フィヒテにとっては「死んでいる」こととされ、生とは完全に対極に置かれたの

⁵⁶ この言い換えは、同一著作内でも生じるし著作間でも生じる。フィヒテによれば、こうした言い換えがあっても確実に理解していれば神的理念へと到達することができるとされる。つまり、フィヒテにあって「理解する」とは、言葉をそのまま暗記することではなく、言葉が示している内容を使いこなすこと自体を指している。

だった。だからこそフィヒテは「人びとが「読む能力」に欠けていることを危惧し」、彼らが「書かれていることを所与として歴史的記述的に受け取っているにすぎない」と考え、「文字で表された書物ではなく、口述で伝達されるという手段を選択した」（山口 2004：731）のだった。こうした事情から、フィヒテの講義は、受講生が自分のこととして、自分の問題として、知識学を受容するにとどまらず、知識学を生きることが要求された。

現代的に言えば、これは私たちの感覚器官を捨象した究極の「アクティブ・ラーニング」である。すなわち、フィヒテは「知識学を一切の表現と形式から完全に独立させ」、「任意の形をとって内的な生からそれを供給できる能力」を所有しなければならないと考えた。「限定された言葉、限定された方法に基づく教授法の一面性から受講者は解放されなければならない。異なった形で講義することの意味もここに存する」（山口 2004：736f）のだった。

さて、こうした教育的な配慮のもとで講義されたのが 1804 年の知識学群であるが、本章ではそのなかでも第二回講義（『知識学¹⁸⁰⁴』）を主要テキストとして選択する。その理由は、これまでのフィヒテ研究の成果として歴史的評価がほぼ確定しており、より信頼度が高いという点である。とはいえ、肝心の「討論」の内容は推し量るしかない。

第 2 節 絶対者への上昇過程

『知識学¹⁸⁰⁴』の構成は、第 1 講から第 3 講までが導入（序説）、第 4 講から第 15 講までが真理論（絶対者へと上昇する過程）、第 16 講から第 28 講までが現象論（絶対者から下降する過程）に 3 分割される。本節では本章のテーマに則って、知識学が絶対者（神的理念）へと上昇する過程を記述した真理論を中心に、人間形成論的な視点からその内容を検討する。

『知識学¹⁸⁰⁴』では、はじめに、意識に現れる特殊な経験的原理を分析することによって、理性法則の遂行の諸結果として現れる様々な事実性をそれぞれの段階において捨象し、最終的に絶対者へと上昇しつつ到達

する。このような、絶対者へといたる方法的な順序がはっきりすると、あたかも絶対者が特殊な諸原理から演繹されたかのように誤解されがちだが、フィヒテはこれを意図していたのではない。フィヒテにあって、絶対者は何によっても導来されず、対立する何ものをももたない、究極の単一性である (SW. X, 107)。したがって、絶対者が特殊な諸原理から演繹されることは不可能だとされる。誤解を受けやすい説明順になっているのにはこれを回避できない決定的な理由がある。それはこれ以外の順番では、絶対者へといたる方途として不適切だからである。この事情は、私たち人間が理性法則の支配から免れない以上、不可避なことだとされる。したがって、私たちは理性法則の実際的な働きに惑わされることなく、常に、特殊な諸原理から出発しているのが或る特別な任務すなわち理性法則の支配を受けながら理性法則から自由に思考するためだと自覚しながら、知識学の戦略に追随しなければならない。こうして、特殊な諸原理は絶対者を「見透す durchdringen」(SW. X, 157) ための材料として提示され、絶対者に発生的に迫る過程において、その事実的な部分が次々に削ぎ落とされてゆき、最終的には、知識学の諸手続きによって絶対者が一切の事実性を排して発見される (完全に見透される)。

ドカントの後継者を自認する同時代人の哲学者たち (ラインホルト、バルディリ (Bardili, C. G. 1761-1808) 等) は、フィヒテによれば「思惟としての思惟を存在の原理としようとする」(SW. X, 191) とされ、絶対的なものについての意識を絶対的なものと措定していた。フィヒテは絶対的なもの (絶対者) についての意識は発生的ではなく事実的であると断罪し、それを絶対的なものに位置づけることを否定する。

知識学の課題 このようにフィヒテによれば、同時代人たちは歴史記録的な historisch (SW. X, 89) 生を享受しており、現実的な生を享受していない。というのも、彼らの生を成り立たせている最も重要な要素である「思索」を、同時代人たちは適切に遂行できていないからである。その原因は、人びとによる真理 Wahrheit (SW. X, 90) の捉え方にある。「唯一真であるような真理があり、それ以外のすべてのものは無条件に偽であ

る」(SW. X, 90) という前提に立って人びとは生きるべきだが、フィヒテの同時代人たちは真理を歴史記録的な仕方で、他人の心性の規定として捉えてしまう。その結果、借り物の言葉としていわば相対主義に陥ったものとして真理を理解してしまう。だから人びとは、知識学が求めるような真理を生きることができず、真理を他人に正確、確実に伝達することもできずにいる。真理というのは、知識学の手法に則って発生的にgenetisch (SW. X, 90) 洞察されるので、これを客観として、すなわち固定的、静止的に理解できるようなものではないからだ。

知識学の意図する、哲学の本質は「一切の多様なものを絶対的統一 Absolute Einheit に還元すること」(SW. X, 93) である。私たちの理性法則の及ぶ範囲で絶対的統一を捉えようとした場合、この絶対的統一とは、これとは対立する事実的なもの(多様性)によってしか説明されない。つまり、絶対的統一を私たちが想定する際には、どうしても絶対的統一以外の何かと対比させることによってそれを理解した気にならざるをえない。しかしながら、絶対者は純粋に自己の内に閉じており完全な単一性とされているから、そもそも対立する何かがないと絶対者を把握できないという理屈は、これに矛盾する。つまり、対立する何かからこそ絶対者を導き出すことができるというような事態がまかり通れば、絶対的であるはずの絶対者の根底に事実的なものが混入しているという困った事態になる。

知識学の課題は、一切の多様なもの(現象)を絶対的統一(絶対者)に還元し、絶対的統一(絶対者)から一切の多様なもの(現象)を演繹することである。フィヒテによれば、「多様なものを一者によって、一者を多様なものによってというように交互に捉える」(SW. X, 93) という真理に関する洞察は、全哲学にあてはまる課題である。その際には、この洞察から出発して事実的なものを捨象しつつ、究極的には発生的に絶対的統一を洞察しなければならない。このような試みを欠いた哲学があったとすれば、つまり「多様なものそのものをその事実性において把握するだけならば、歴史的記録にすぎない」(SW. X, 93) ということになる。

絶対的統一 知識学において論じられる絶対的統一は、存在と意識の紐帯であり、両者の統一を意味する。本来その紐帯を言葉 Wort (SW. X, 99) で表現することはできないところを、私たちは言葉でもって表現するしかない。「言葉がなすことは、存在と意識との紐帯を言葉として刻むことである」(SW. X, 99)。しかし、言葉は真理へと上昇していく聴講生の思考に障害にもなる。「これが真理である」という言葉による固定は、あたかも真理を寸分違わずに明示しているように見えるが、これは錯覚である。真理は、真理という言葉でそれを表現した瞬間に、真理という言葉に固定され、無限から有限に墮す。私たち人間が「真理」を理性法則に従いながら思考する以上、言葉によるこうした固定化は避けられない。けれども受講生は、ただ単に、真理を言葉という形式で所有するだけでは不十分であり、その言葉によって表されたものの内実を、自分自身で講義の後に様々な形式で再現（自分で構成）できなければならない。「知識学の講義を生き生きと根本から自分で自由に再生することなしには、これらの講義から何の効用も獲得することはできない」(SW. X, 100)。フィヒテが知識学講義で語ったことを受講生が、真の意味で、所有できるためには、受講生自身による「事後的な発見」がなければならない。たとえば、フィヒテがこの再生作業をおこなうならば、彼はそれを手書きでおこなうとされる。この再生方法は個性に相応しい仕方があるので、手書きにこだわる必要はないとされている。

フィヒテによれば、私たちが日頃から使いこなしている「知」の活動は、「～についての知」という形式で様々な客体に関わっているが、「～について」を捨象すれば、端的に私たち自身に等しい「知」となる。つまり、「～について」は私たちの外部の何者かに関わっているが、これを除けば、この「知」と私たちとの間に一切の差異はない。客観性をすべて捨象した後に残存する、私たち自身に等しいこの「知」そのものは、「質的に自己のうちにあってまったく不変な統一 (=A)」(SW. X, 107) とされる。「知」は、その真理性を絶対に疑いえないような直接的確実性をもって、ア・プリアリに明証的に現れる。

このように、私たちは絶対的統一 A を「知」によって捉えた場合、「～

についての知」という形式で捉えており、Aの事実を洞察しているにすぎず、発生的に A を見透せているわけではない。つまり、期せずして、発生的な絶対者かつ事実的な絶対者というように、二重に捉えているにすぎない。知識学の究極の目的は、両絶対者の二重性を克服するような統一のうちにある知とは何かを追究することである。この問いに答えるためには、知識学の手法に従って「知の本質を内的に構成しなければならない」(SW. X, 109)。この内的構成のうちこそ「知」があることは確実である。根源的な知は構成的であり、自己自身において発生的（明証的）である。

この意味で、フィヒテがおこなう絶対的統一の演繹は、事実的な意識活動の結果を手がかりに、発生的な絶対的統一 A を目指して事実性の捨象を繰り返すことになるが、この出発点には人間の理性法則の厳密な観察がある。フィヒテは、自らの内側から湧きでる思考法則を少しの差異も見逃さないように慎重に集中的に吟味し、そこを足場に絶対的統一へと階段を登っていく。つまり、そこには、人間の意識活動を丹念に掘り下げていく人間観察者としてのフィヒテがいる。人間形成を人間の知的能力の形成に限定しているきらいはあるものの、それでも人間形成の原初的な営みをフィヒテは知識学において人間の思考法則の厳密な観察によって成し遂げようとしていたといえる。

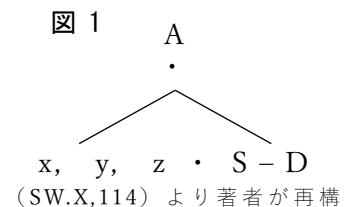
第 3 節 事実性の捨象と真理論

第 2 節では、フィヒテの議論が人間形成の観察を出発点としている点に注目し、『知識学¹⁸⁰⁴』の動機を解明した。つづけて第 4 講から第 15 講にかけてはいよいよ本論に突入し、絶対者へと上昇していく過程が描かれる。その出発点となるのは、序説において見通しが示された絶対的統一 A の吟味である。この世の唯一の真理である、絶対的統一 A とは何なのか、という事実的な考察は、講義回数が進むにつれて、発生的な洞察へと研ぎ澄まされていく。絶対者へと上昇する過程で論理展開のうちに現れてくる事実的な要素を何度削ごうが、しつこく再度姿を見せ続ける事実性は、最終的に、意識をもって思考せざるをえないわれわれ人間理

性の限界とされ、これを契機に絶対者は、仮想的に、意識と分断されてあるものとされる。

絶対的統一 A の分裂

フィヒテによれば、絶対的統一 A が自己を分裂して現象していく過程を図式化すると図 1 のようになる。知識学は、この図式における「A の真下の点」と A の両者の統一に位置するとされる。私たちは、A のことを絶対的な



統一してとらえているが、理性法則に則ってこれを概念として把握しているかぎり、この A は内的に死んでいることになる。そして、「A の真下の点」は A と「x, y, z · S-D」の紐帯を表していて、この点は発生的だとされる。A は発生的かつ絶対的であるから、言葉の直接的な表現として言明されるのに不向きであり、本来は追構成されることもない。A を概念によって把握しようとする、A を追構成した空虚で客観的な映像にどうしても成り下がってしまう。

このように空虚な映像として貶められた絶対的な統一を吟味すると、この統一が概念と把握不可能なものとの有機的統一だということがわかる。その結果、明らかになるのは、把握不可能なものが自体的にあるのだとすれば、把握不可能なものの概念が否定されることによって自体的であらねばならない、ということになる。だから、把握不可能なものを把握するためには、否定されうるべき概念が先行しなければならない。別の言い方をすれば、「不変なもの [把握不可能なもの] が明らかになるべきだとすれば、それは変化 [概念] に達しなければならない」(SW. X, 117、括弧は著者による)。つまり、把握不可能なものが自己を分離し、分離されたものが不変を表す概念としては否定されることによって、私たちは不変なもの (把握不可能なもの) を理解することができることになる⁵⁷。

絶対的統一 (= 明証性) による概念のこうした否定は、把握不可能性

⁵⁷ 絶対的統一のもつ、こうした把握不可能性とは、不変 (絶対的統一) を概念として把握できないということである。だから、把握不可能性は絶対的統一の徴表である。この徴表を捨象すると、後には、「絶対性」「純粋な自立的存立」しか残らないはずである。『知識学¹⁸⁰⁴』の真理論はこれを最終的に立証することを目的としている。

Unbegreiflichkeit の自己産出と同義である。フィヒテによれば、絶対的統一は絶対者なので、このことは絶対者についてもあてはまる。絶対者もその本来的な真の姿を概念としては把握することができず、自体的に真理を把握していない概念として、把握されるのである。『知識学¹⁸⁰⁴』の第4講義の段階では⁵⁸、「把握不可能性が絶対者の唯一の質である」(SW. X, 118) とされる。この把握不可能性が絶対者の外からやってきた徴表であるとわかれば、「絶対者にはまったくそれだけで存立すること、実体性が残るだけである」(SW. X, 118)。把握不可能性というのは、概念が指し示すもの、「純粋な光」(reine Licht) の指標にすぎない。把握不可能性の発生的原理は「純粋な光」である。フィヒテはここで、理性の働きそのものを総称するメタファーとして「光」という言葉を使用する。このように、把握不可能なものとは知における一切の実在性の担い手として知識学が捉えたものである。第4講義の段階では、絶対的統一に一切を還元する知識学の議論において、すべてのものの中心点は「純粋な光」である。この「純粋な光」に到達するべきだとすれば、まずそれについての概念が措定され、かつこの概念が否定されることが必要である。こうした手続きを経ることによって初めて、把握不可能な存在(純粋な光)が措定されるのである。

光の根源的分離 これまでみてきたように、光が絶対的統一であると私たちが洞察してしまうと、この洞察は光と絶対的統一が直に一体化してはいないことを指し示す事態に陥る。この場合、私たちは機械的な理性法則に従って、光を再び概念化しているだけである。そして私たちは、光についての、その根源的で絶対的な質自体を把握するのではなく、光についての洞察を代理し、代表するもの(つまり概念化された光)のう

⁵⁸ 今後も本稿の論述の中に、「第～講義の段階では」という但し書きが加えられるが、これにはフィヒテの記述スタイルに起因する特徴が反映されている。フィヒテは、まず事実的な思考実験をおこない、そこに見られる事実性を排除しようと、漸次的に進めていく。事実性は一挙に排除されることができないので、ひとつずつ釣り糸がもつれたのをほぐすように進められる。したがって、フィヒテは講義の結論がでる以前の途中の講義中でも、発生的に見透せたというような発言をするが、それは真に発生的に見透せたことを意味するのではなく、その時点では発生的に見透したと考えざるをえない、というような意味である。そこで、本稿では、多少冗長ではあるが、「第～講義の段階では」と但し書きを入れることで、フィヒテの思考順序を崩さないように配慮している。

ちに光を把握するにすぎない。フィヒテによれば、「光自体については、それがどのようにして生み出されたかは矛盾なしには問われない」(SW. X, 130) とされる。

フィヒテはここで、「光は如何にして生み出されるのか」という問いを「私たちのなかで光はどのように生み出されるのか」と問い直す。こうすると、光の触媒としての私たちのあり方が一層明白になってくる。私たちがこのように問い直せるのには理由がある。私たちのなかに、「光」と「光の洞察」の間に「光についての洞察の洞察」が可能だからである。私たちは「光についての洞察の洞察」の立場から、内在的な「光それ自体」と外在的な「光についての洞察」を完全に区別できる。「光それ自体」は発生的で何のものにも制約されてはならない一方で、「光についての洞察」は事実的で光から導来されたものである。そして、「純粋な光が洞察に達するのは見る働き Sehen においてのこと」(SW. X, 130) である。この働きは、「光それ自体」の側から見れば自己分離を意味するが、「光の洞察」の側から見れば直観を意味している。「光それ自体」があるから「光についての洞察」が生じ、逆に「光についての洞察」がある（これを否定することによる限り）から「光それ自体」が洞察される。このように相互依存の関係がみてとれる。

つぎにフィヒテは「光それ自体」と「光の洞察」という用語を別の用語に置き換え、受講生の習熟度の底上げが図りながら振りかえりをおこない、光による絶対的分離を説明する。前述の通り、「統一」（絶対的統一）は、一つは概念として固定された「光の洞察」として、もう一つは「光それ自体」として考察される。統一（光それ自体）は分離（光の洞察）がなければ成立せず、分離（光の洞察）は統一（光それ自体）がなければ成立しない。ここで説明されている「統一の原理」と「分離の原理」とは、同じ事柄を別の角度から眺めているにすぎない。どちらかの原理が真ということではなく、有機的統一としての双方の原理のみが自体的にあるといえる。フィヒテによれば、こうした説明には問題点がある。それは、図 1 でみたように「統一は、S, D および x, y, z へと一挙に分裂しなければならず、一両者（「統一」と「S, D および x, y, z」）は等しく直

接的であるということ」(SW. X, 134、括弧は著者による)を説明しきれていないことである。私たちが両者を「表現や記号 Ausdruck und Zeichen」を用いて説明する際には、すくなくとも「S, D および x, y, z」の方を間接的だとしなければならなかったのだ、この説明の仕方をするならば両者の直接的な等しさを確保することはできないことになる。

知識学は分離の原理を、必然的なものとして捉え、発生的かつ間接的に洞察しなければならない。こうして知識学は、A (絶対的統一：光それ自体) と点 (分離：光の洞察) との間に、「分離の契機の統一を超える統一」(SW. X, 137) を定立する。この統一として、知識学が示すのは「絶対的に分離する原理」である。この原理は、「私たちのうちにある生きた絶対的な分離活動」(SW. X, 138) とされる。「思惟のうちで思惟として生き生きと遂行された思惟それ自身が分離の原理」(SW. X, 138) である。私たちが根源として追求しているものは、生き生きとした思惟と洞察の働きそのものであり、それらは黒板に書かれたりなんらかの仕方で代理されたりすることはなく、まさしく自然のままに伝達されなければならないとされる。肝心なのは、一人一人が純粋な光と正しく一体化することであり、おのおのが純粋な光となることである。まさしく人は、自己の中で光が定立したものを、洞察するのである。光があるのは、光が絶対的な洞察活動として生き生きと自己を示すからである。そして、これまでの光に関する考察によって次のことが明らかになる。光は、単に措定されているというだけで、自体的に存立する存在の根拠である。それと同時に、光は概念の根拠でもある。何故ならば光は光のもつ自体的妥当性が否定されることによって概念でありえるからであり、光として自己を絶対的に措定することによって概念でありえるからである。

ところで、分離の原理が内的に (私たちのなかで) どのように生じるのかを追究すると、次のことが明らかになる。フィヒテによれば、光を考察する私たち自身が光であり、同時にまた光を営んでいるという形式で、光は私たちのうちにある。ただし、理性法則に従う以上、私たちは言葉や記号で代表されたものとして光を捉えざるをえない。だから、光は私たちのなかで客観化させられ、自体的なもの (光それ自体) として

はみなしえない。光を客観化した言葉や記号（によって捉えられた光それ自体）、すなわちその映像（光の洞察）には、その元となる本体が必要である。しかしながら、これまで説明のように、「光それ自体」は「光の映像」（光の洞察）なくして「光それ自体」であることはできず、「光の映像」（光の洞察）は「光それ自体」なくして「光の映像」（光の洞察）であることはできない。

こうした相互依存の関係の詳細な形式について、私たちは直接的に思惟することができる。この立場から見下ろせば、私たちは「光それ自体」と「光の映像」（光の洞察）同一の内容だと、仮想的に intelligibel (SW. X, 207)、みなすことができる。しかし、内容面で同じだと仮想することができても、理性法則に従って考えざるをえない私たちの特性に目を向ければ、形式面で「光それ自体」と「光の映像」（光の洞察）が同じものだと言い切ることはできない。このように、「統一と分離の原理」は、「根源的概念 Urbegriff の内容としては絶対的統一として現れるが、生きた思惟の遂行（理性法則）のなかでは絶対的な分離として現れる」（SW. X, 142、括弧は著者）のである。

知識学の立ち位置（私たちの立っているところ）は、「光それ自体」のうちでも、文字や記号などの「光の代表」のうちでもなく、絶対的統一である「光それ自体」と「光の洞察」（光の代表）の間にあり、両者の統一のうちにある。この両者の統一のことを根源的概念（絶対的にそれだけで存在するものの源泉：知識学の立場）と呼ぶ。この根源的概念の働きによってはじめて、絶対的にそれだけで存在する「光それ自体」は、「光の洞察」という客観性という形をとって生じるからである。この意味で、この説明においては、暫定的に、根源的概念は光それ自身より根源的であるとされる（のちの説明でこれは覆される）。

この根源的概念を吟味すると次のようなことが判明する。根源的概念は、分離する原理としては現象を制約する役目を果たすが、根源的概念としての内容は自体的に存立し、不変である。この根源的概念の内的存在、つまり本質は、「相互通性 Durcheinander」という有機的な統一である。さらに、「相互通性」のうちで、「光それ自体」があるから「光の洞

察」があり、「光の洞察」があるから「光それ自体」がある、という後先の順番を捨象した関係性「通 Durch」だけが最終的には残されることになる。

絶対者（究極的な一者：神）は、一者として不可分な「光、概念、存在」である。神という存在は、光という観点から見ればまったく自立的だといえる。しかし、生（神の実存）という観点から見れば自立的ではない。私たちにとって神という存在そのものは、実際にあるようにあるのではない。私たちにとって実際にあるのは、神自体ではなくて神の洞察にすぎない。真に絶対的なもの、神性とは光であり、それは生きた光のうちに置かれなければならない。私たちは、光から発現するものとして存在と概念を捉える。こうした分離が生じる際に私たちは「自我の否定の図式」（「光それ自体」＝「光の洞察」の否定）を捉え、これを直観的に所有している。というのも、こうした「概念の否定」は、私自身が概念の原理（つまり意識）そのものであるという観点からすれば、まさに「私の否定」を意味している。「私の否定」とは、「自己自身を生み出す明証性に捉えられ、心を奪われるということ」であり、「純粋な光のうちに沈潜するということの現象像」（SW. X, 148）である。

光の根源的分離とは、存在と思惟への分離のことである。この存在と思惟とは光と同義であるから、概念としては否定されている。私たちは、理性法則に則って追構成的にこの根源的分離をたどることができるが、あくまでも事後的に再現されたものを検討しているだけで、内的な分離そのものには到達できない。

相互通性の捨象 フィヒテはつぎに、概念の本質である「相互通性」に注目し、これを手掛かりに、絶対者を発生的に洞察する次元へと、さらに上昇しようとする。その際の手掛かりとして、第7講で論じられた根源的概念が引きあいに出される。根源的概念は、「光それ自体」のなかにあるのでもなく、「光の洞察」（映像）のなかにあるのでもなかった。これは光と洞察の間にあるとされた。両者の間にある相互通性は根源的概念の本質とされた。しかしながら、これは「概念、絶対的な相互通

性を自立的でそれだけで存立するものとして措定するならば、その外にあるものはすべて私たちから消失し、その外にでる可能性は示されなくなる」(SW. X, 155) という問題をはらんでいる。光それ自体が内的実存のままで、外的実存へといたらないのであれば、内的実存は誰にも知られないままそれ自体で閉じられていることになるのと同様に、根源的概念の本質「通」を絶対的なものとしてあつかうと、まさしく同じ問題に引き込まれてしまう。

そこで当面の課題は、フィヒテによれば「L (光) を B (概念) の発生的原理として、また逆に B (概念) を L (光) の発生的原理として洞察することであり、こうして両者の統一と分離を発見すること」(SW. X, 161、括弧は著者による) だとされる。発生的とは何ものによっても導来されないということの意味するが、これまでの議論ではこの難点をあえて説明せずに看過していた(知識学の記述の段取り上、このような手法を用いざるをえなかった)。

さて、光は内的生(内的実存)と外的生(外的実存)という二重の関係のうちに現れた。内的生が内的生そのものだと保証されるのは、外的生ではないという「否定」によってであった。私たちは、この内的生を「把握不可能性」として把握した。このことは、「実在性の概念」(知の実質的な内容)が「洞察の否定」であり、「洞察の否定」に由来することを意味している。ただし、フィヒテによれば、これは実際には否定ではなく、最高の肯定である。このように、洞察は生きた光のうちではまったく否定されるが、私たちは概念と存在への分離を見かつ洞察することができる。私たちはこれまで、光のこのような分離が「内的な光それ自体」によって引き起こされると考えてきたが、むしろ「光についての代表的洞察」(根源的概念)によって引き起こされると考えるべきだと理解された。

ところが、この根源的概念をさらに吟味していくと、発生的に絶対者を見透すうえで、次のような問題があることがわかってくる。まず、私たちは、絶対者が絶対的統一と分離点との両者の統一のうちにあるということを「事実的に」洞察した。つぎに、私たちは事実的な洞察という「所与性」のうちに、自体性の否定として、「普遍的法則」(絶対者)を見

いだした。こうして、私たちは分離項 A と・の規定性を放棄し（絶対者は両者の中間にあると主張し）、また統一の規定性をも放棄した（洞察の否定によって把握できないものとして統一を措定した）うえで、それだけで存立する統一並びに分離を端的に措定した。これまでの議論の諸段階を振りかえってみれば、事実的なものを手掛かりにして統一へといたるなど、私たちは結局のところ、「ただ記述的に所与性の規則にとびついたにすぎない」（SW. X, 164）ことが判明する。すなわち、絶対的統一への道のりが、本来発生的に見透されるべきところを、所与性・事実的なものから導来されてしまうという矛盾を抱えているのである。だから、フィヒテによれば、「最初の仮定を部分的になお事実的な洞察に基づかせていたわけだから、それを放棄しなければならない」（SW. X, 165）⁵⁹。

こうして、根源的概念が発生的ではないという洞察に私たちはいたったのだが、このことをフィヒテはさらに吟味する。すなわち、根源的な概念において捉えられた、光の二重のあり方は洞察の否定を媒介しているから、事実的な見解のうちにとどまっているということである。洞察によって捉えられた光を否定することによって統一へといたるやり方は「発生的」とは対立する「事実的」な手続きにすぎない。したがって、概念の否定を介在するやり方とは異なる方法で、つまり発生的に見透すような方法で統一へといたらなければならない。そのためには、「B（概念）が鋭く（事実的にではなく発生的に）見透され、私たちが B（概念）を L（光）の発生原理として洞察し、またその逆をも洞察するということ」（SW. X, 166、括弧は著者による）が起こらなければならない。このことが可能であれば、事実的な洞察が混じらない、発生的な総合が確保できるとされる。

これまでの議論でフィヒテは、「光が自己自身を概念に変じた」（光→存在と概念）という視点から議論を開始したが、この見方は修正され以後「光が自己自身の内で分裂した」（光→光（存在、概念））という視点から検討される。この変更は、「言葉や記号の変更にとどまるものでは」な

⁵⁹ これはフィヒテがわざと間違っして示したにすぎず、知識学の手法を遂行するにあたっては、決して回り道などではなく、必要な迂回ということになる。

く、「真に現実的な変更」である。以前の見方だと、絶対者が存在と概念の2者に分裂してしまっただが、今回の見方だと、絶対者が「絶対者という存在」と「絶対者という概念」に分離した、と想定することになる。

ここでは、「L（光）をB（概念）の発生的原理として、またその逆を洞察すること」（338、括弧は著者による）が課題であり、その課題の本質は「B（概念）を通してL（光）を、またその逆を」ということである。フィヒテは、L（光）から開始して、L（光）がL（S、B）へと内部分裂しているのを見いだした。このとき、これを見いだす私たちにおいて、真のL（光）は=0（永遠に不変、規定不可能）であり、私たちの洞察を否定し、それ以上近づけないものである。このことから、フィヒテによれば、L（光）をB（概念）の発生的原理とするやり方は十分に汲みつくさされていて、これ以上は検討のしようがない。そこで、手掛かりはB（概念）をL（光）の発生的原理とするやり方へと移行する。

そして、ここからは概念の吟味が議論の中心となる。概念の内的で不変の本質は「通」（相互通性の順番を捨象したもの）である。以前の考察において、「通」の洞察は形式的には事実的ではなかった。しかし、内容的には、事実的な担い手（映像と写像されているもの）を必要とした。となれば、事実的な担い手がなければ「通」は成立しない、ということになる。事実的な担い手が必要なにもかかわらず、概念の内的不変の本質「通」（概念の根本性格）が事実的ではないといはるのは無理なことである。この難題を解決するためには、次のように問わねばならない。それは、どうして事実的な「通」によって生（絶対的統一）に到達することができるのか、である。本来は、事実的な「通」によっては生（絶対的統一）に到達できないはずである。というのも、私たちは事実的な「通」を否定することによってしか生（絶対的統一）に到達することしかできないからである。

これまでの議論においては、光の内なる生が「通」の生なのだから（「通」自体は死んでいて、自分自身に根拠をもたない）、「通」は光から導出される立場にある。「通」は導出されている以上は、発生的（絶対的）ではない。しかしながら、本来的には、次の三段論法が成立してしかるべき

であり [大前提：生は内在的生を表出する。小前提：表出された内在的生は外在的生である。結論：ゆえに外在的生は内在的生である]、この三段論法が成立するところは、事実的な「通」においてではなく、絶対的な分離の原理である絶対的な「通」においてでなければならない。つまり、事実的な担い手をもたない「通」がなければ、絶対的な分離は起こらない、とせざるをえない。事実的な担い手をもたない「通」を検討することができれば、B（概念）から開始してL（光）にいたれることになるのである。

フィヒテはここで、事実的な「通」として私たちが眺めていたものが、本来的には、先の三段論法でも明らかになったように、光それ自体なわけだから、「通」もまた思惟と存在へと分裂することになる。これまで、フィヒテの議論は「通」が光（生）の所産だと想定していたが、理性法則によってそのような見え方をさせられていただけであって、本来的にはこの「通」が自己自身（思惟）および自己自身の生への源泉（存在）へと分裂する立場にあるともいえるのである。このように、絶対的な「通」が思惟と存在とに絶対的に分裂し、「通」の本質それ自身（内在的な生）を再び客観化し導出するとしたら、ここにおいてB（概念）が発生的原理として見透されたことになる。

「通」の検討による絶対者への上昇 つづいてフィヒテは、絶対的統一としての「通」の検討に力を入れ、その後「観念論」と「実在論」に関する対立する2命題を手掛かりにして、知識学を絶対者へと上昇させようと試みる。

ここまでの議論で、概念は分離する原理として現象を制約しているが、同時にその内容はそれだけで存立し、まったく不変で否定しえないものだとなった。その概念の内的本質は「通」である。絶対的統一である生は、「通」のうちに「通」としてある。理性法則においては、「通」の実存は、それ自身としてはまったく「通」のうちにはなく、完全に自己自身のうちで基礎づけられた根源的な生を前提とする」(SW. X, 170/1) ように見えてしまう。しかし、本来的には、根源的な生と同様、「概念はす

べてのものの中心点」でもある。この意味で、概念は生きた「通」を蓋然的に *problematisch* 構成するといえる。「生きた「通」があるべきだとすれば、そこから生の実存が帰結する」(SW. X, 171、下線は著者による)と想定して、理性法則の産みだす見かけに惑わされることなく、私たちは概念を生きた「通」であるとみなすのである。

フィヒテによれば、「(蓋然的な)「べき」のうちで、概念が、純粹でそれ自体において実存するものとして、自己に基づき自己により、自己を通して創造し保持するものとして、自己を告知するということを」(SW. X, 171、括弧は著者による)私たちは洞察しなければならない。このとき、蓋然的な「べき」とは「概念の自立性の直接的な表現」である。こうして、概念の内的形式と本質(つまり「通」)が自立的であるならば、その内容(「通」の内容・実存)もまた自立的ということになる。したがって、蓋然的な「べき」を手掛かりにして、「通」の実存は絶対的でア・プリオリなものとして告知される。このことから、概念が絶対的にすべてに先行することが明らかになる。

発生的原理としての「通」は、見かけ上は概念であるが、内実的には概念ではなく内的な生である。ここにおいて、蓋然的な「べき」は理性の自立性の最高の指標(目印)ではなく、「内的な力の現象」(内的生の現象)が理性の自立性の最高の指標(目印)になった。内的生こそが同時かつ一挙に概念と直観との原理である。したがって、内的生はすべてのものの絶対的原理だといえる。以上が観念論の立場である。これまでの議論で概念ないし「通」の吟味を通じて、つまり帰結だと考えられていたものを発生的なものとして考察することを通じて、「べき」→「概念」→「内的生」へと上昇して概念の背後に絶対者を見ることに成功したのである。

絶対的統一を説明する観念論的な見方と实在論的な見方 つづけて、フィヒテは絶対的統一を構成する観念論的な見方と实在論的な見方を対立させ、その総合の先に真の絶対者を見透そうとする。

まず、観念論的な見方は以下のように説明される。根源的かつ絶対的

な生（絶対者）の直観を手がかりとする場合、私たちは理性法則に従って存在（生、絶対者、光）を前提することから出発し、外的実存形式において外在的に存在（生、絶対者、光）をとらえていくしかない。というのも、観念論的な見方は外在的な自己を否定せず、自己を発生的に産出することを当面目指すものだからである。それゆえ、観念論的な見方の原理は「外的実存形式という格率 Maxime」である。だから、存在（生、絶対者、光）は、外的実存形式である「通」のうちに内的にとどまり、静止的で死せるものとして現れるしかない。このように、観念論的な見方は事実的な存在（外的実存形式）を前提とするから、純粹に発生と一体化せず、知識学の真の立場を代弁しているとはいえない。

つぎに、絶対的統一を構成する実在論的な見方から説明すると、以下のようなになる。もし絶対者の内的な生が自己のうちに閉じているならば、内的な生が直観（自己自身を客観化すること）に達することは洞察されない。このことは、直観そのものが否定されていることを意味するからだ。ということは、観念論的な見方のように、直観から出発してすべてを説明するということは、実在論的な見方においては破綻しているのである。直観に先行する絶対者＝生があるわけだから、そこを踏まえて議論しなければならない。しかしながら、それでも、私たちは絶対者の内的な生を直観のうちでしかとらえられないということを認めざるをえない。実在論的な見方の原理は理性の格率、発生ないし絶対的な「通」を獲得することである。

ここで絶対的に対立しあっているのは、生の内的生と外的生、内的実存形式と外的実存形式である。対立の原因でもある、この「裂け目」と「矛盾」とによって、実は、両者は結合されもしている。その契機は、内的生の外的実存形式だけではなく内的実存形式にも注意を向けるということである。

実在論における内的絶対的真理（内的生）の前提とは、この真理それ自体が映像として現象するということである。何ものかの作用によって映像として現象するのであれば、現象するものは事実的であるということになり、この時点で絶対的な「真理」だとはいえなくなってしまう。

したがって、内的絶対的真理（内的生）が自己生産的に（自己が自己から自己を）映像として現象するという観点が必要になってくる。この映像は生き生きとしていて明確であり、真理の写像である。この意味で、生の映像と生自体とは内容的にまったく等しい。ただし、生の映像と生自体とは形式的に異なっている。実在論的な見方では、生の映像と生自体とが内容的に等しいということは認められた。ただし、このとき生の映像と生自体とは形式的に異なっただけで放置されてしまう。

これまでみてきた観念論のアプローチも、実在論のそれも、結果として、各々は同じ仕方で他方に抵触する。つまり、「絶対的観念論は実在論の存在の可能性を否定し、実在論は把握可能な存在とその演繹の可能性を否定するのである」（SW. X, 177）。程度の差こそあれ、「知識学においてはすべてが発生的に捉えられねばならない」（SW. X, 177）ので、観念論の立場も実在論の立場も不完全なものである。これまでの議論で、実在論の立場においては、「絶対的生を表出する直観に達することは決してありえない」とされたが、このことはただ一つの誤解に起因している。「それだけで妥当で自己自身に安住しているような直観に達することはありえない」（SW. X, 177）ということは誤解なのである。この誤解は次の中間命題を設定すると解決できる。その中間命題とは、「このような直観に到達することは十分に可能であり、ある条件の下ではそこに到達しなければならない、ただし、自己自身に安住していない単なる現象としてのそれである」（SW. X, 177）。

これまでの議論をまとめると、概念の不変の本質である「通」の実存（生きた「通」）を追究してみると、「通」とは端的に二項性にすぎず、「通」として実存するためにはなお先んじて存在する内的生を前提せざるをえない。つまり、私たちが一旦は発生的であろうと見透したつもりになった「通」とは、結局のとこと、事実的であることがわかった。そして、概念とは自体的な生をとらえる「洞察の原理」である。同様に、生は自体的に存立するものとして、概念のうちで直観される。自体的な生は「直観の原理」、「直観のうちなる生の原理」である。自体的な生の真の姿を投影している「直観」という形式は、いわば「外的な実存形式」でも

ある。こうした見方を、観念論的な *idealistisch* 見方と呼ぶ。これに対して、生は自体的にある べきだとも洞察される。自体的な生は、全ての存在と一体化しており、自体的な生の外には何ものもありえない、とされる。これが実在論的な *realistisch* 見方である。フィヒテは、観念論的な見方と実在論的な見方を詳細に規定することによって、この二つの見方を越える。観念論的な見方と実在論的な見方の事実性を手掛かりに、観念論的な見方と実在論的な見方の発生へといたることができる。つまり、観念論的な見方と実在論的な見方の発生へと上昇したのだった。両者は最初に産出されたものからの発生物ということが判明した。すなわち、観念論的な見方も実在論的な見方も、自体的な生から産出されたものであるという点で合致したのである。ここから先は、さらに 完全に合致するように議論が進められる。

観念論的な見方と実在論的な見方の結合 観念論的な見方は、はじめ「通」を絶対的なものとみなそうとした。けれども、「通」は結局のところ、自体的な生を前提とせずには成立しないことがわかったので、この立場は根本的に事実的だったとわかった。実在論的な見方も事情は同じである。そこでは、「思惟の事実性を完全に捨象し、その内容だけを唯一妥当なもの、端的に真なるものとして前提する」(SW. X, 181)。しかし、「このように内容に立ち止まるということは、それ自身絶対的な事実」である。観念論的な見方と実在論的な見方も結局のところ「根本的に事実的である」(SW. X, 181)。

フィヒテはこの二つの立場を統合しようとする。実在論は、観念論の原理を「頑固さ *Hartnäckigkeit*」とみなし、誤った原理 *Princip* だと非難し、拒否する。実在論は観念論の原理を否定するので、観念論とともに真理（絶対者）を論ずることは不可能である。一方で、観念論は実在論の立場を不可能にする。なぜなら、観念論にとって、実在論は存在しないからである。しかし、実在論は、観念論的原理を否認することによって、自分の優位性を保つ。フィヒテによれば、二つの立場を統合するための手がかりは、実在論にある（観念論は実在論を根絶してしまうか

ら、議論が成立しない)。实在論は、外的実存形式は内的実存形式の「形式」ではあるが、「内容」ではないという矛盾をはらんでいた。この矛盾を手がかりにして私たちは外的実存形式を成り立たせている内的実存形式にいたることができ、实在論の事実的原理は発生的となりうる。

实在論は自体を構成されていないものとして成立させている（構成されてしまうと事実的になってしまうから）。自体とは、自体についての思惟を否定することでしか説明することができなかった。自体についての思惟を否定することによってのみ、实在論は自体の発生をとらえることができる。これまで、私たちは实在論の立場を、自体的な生が措定されその外には何もない、ととらえていた。けれども、ここでフィヒテは、自体的な生が閉じられてある、と表明するのではなく、自体的な生が自己の外にあるものの一切を否定してある、と表明するのである。これが、自体的なものを発生的に見透したということである。このように、自体に到達するために、その外部の一切の思惟を否定することを私たちが洞察する場合、積極的な思惟を前提していることになる。つまり、自体に即して思惟が自己を否定するのは、思惟のうちでのことであるといえる。自体に即して思惟が自己を否定することが起こっているところの「思惟」とは、自由な反省による思惟ではなく、絶対的直観である。すなわち、絶対的な自体に対して「絶対的直観によって投影されるものは、否定、絶対的な純粹無であろう」(SW. X, 184)。ここにおいて、「否定は直観され、自体は思惟された」(SW. X, 184)のである。つまりは、「自体に即して思惟が自己を否定する」ことを投影する「絶対的直観」によって、自体は思惟されることができるのである。思惟を否定するという「絶対的直観」は、その単純さのままで自体から発現するものとしての私たちを捉えたのである。そして、フィヒテは次のように宣言する。「したがって、私たちが — この点が重要である — それ（自体）を構成したのでは全然なく、自体が自己自身を通して自己自身を構成したと私は主張する」(SW. X, 181/2、括弧は著者による)。

今までみてきたように、「自体の構成」（自体が自己自身を通して自己自身を構成すること）と「直観」（思惟を否定するという絶対的直観）は

直結しており、不可分である。そして、私たちが自体を産出したのではなく、自体の側で自体が自己自身を生みだし、私たちの精神を奪い去ったのである（奪い去ったこと＝絶対的直観）。以上のことから、絶対者の絶対的な自己構成（自体の構成）と根源的な光（絶対的直観）はまったく一体で不可分であり、「光はそれ自身この自己構成から発し、自己構成の側も絶対的な光から発する」（SW. X, 182）ということが明らかになる。フイヒテがこのように検討を進めることによって、発生的な自体を見透すうえでの事実的な要素が一切なくなるということがわかる。このような見方はより上位の实在論だといえる。しかし、一方で、私たちは自体を力強く思惟し、自体に証明されて生き生きとした自己構成に身を委ねなければならない。この力はすべてのものの第一の条件となる。とすると、ここにはより上位の観念論があることになる。

より上位の实在論とより上位の観念論 これまでの議論において、観念論（概念の発生）と实在論（生の発生）という対立する二つの見方を検討してきた。この対立は、私たちを統一原理へと導いてくれる、当面の「導き手」（Leiter）とされる。

さて、自体は、見る働き（自体を知ったり思惟したりする働き）から独立している。直接的に真であり明瞭な自体からみれば、「私たちが思惟を否定するものとして自体を構成したのではなく、自体が自己自身を構成した」（SW. X, 188）ことが明らかである。より上位の实在論においては、「直接的に真であり明瞭な概念（自体）」と「直接的な洞察（絶対的な光）」（＝絶対的直観）は直接結合されている。したがって、「絶対的な自体は光の源泉として自己を開示した」（SW. X, 188）ことになる。この自己開示は、光を根源的なものとして開示すること、を意味するのではない。フイヒテによれば、このより上位の实在論に対してより上位の観念論が現れる。事情は次の通りである。見ることを否定するものとして自体を洞察するためには、私たちはそれを力強く反省しなければならなかった。ということから、自体が自己自身を構成し、自己とともに光をも構成したということを私たちは否定でないが、このことすべては私たち自身の

力強い反省によって制約されていたとされる（この意味で反省は全てのもののうちの最高の項である）。こうしたより上位の観念論は、事実上、絶対的な反省に基づいている（無制約的な自体の反省に基づいている）。

より上位の観念論は自体を思惟する原理をもつとされる。この原理は「自体を直接意識している」ということによって知られた。しかし、フイヒテによれば、これでは結局のところ、自体を見透すことはできない。なぜならば、より上位の観念論は、思惟を意識するために、現実的にかつ実際實在的に思惟することを前提とする。つまり、現実的な思惟という事実的な要素を前提としないと、思惟を意識することは成立しない。したがって、次のことが明らかである。より上位の観念論は、現実的な思惟をそれについての意識から、それについての意識を現実的な思惟から分離できない。要するに、より上位の観念論においては、現実的な思惟を意識するという事実性のうちで、思惟が思惟の直観を措定し、この直観がその思惟の言明の絶対的真理と自体的妥当性を措定している、という仕組みになっている。でも、結局のところ現実的な思惟を前提とするわけだから、より上位の観念論は事実性に囚われているということになる。

一方で、より上位の實在論において示される、「自体の自己構成は端的に洞察される」という発生は、より上位の観念論に対立する。というのも、より上位の観念論の総合（「思惟」と「意識または直観」）の片方の項である「思惟」は、より上位の實在論ではまったく示されなかったからである。このように、より上位の實在論において、「思惟」は示されていないが、「思惟」についての「意識」の原理は直接的にはないにせよ、示されていた。つまり、「意識はいかなる場合にも光を前提し、その一規定であるにすぎない」（SW. X, 190）とされた。このように、光が自体から発するとするならば、より上位の観念論が主張するような自体が光から発するということは矛盾である。より上位の観念論は、自分が思惟すると主張する際に、当の思惟していることを意識しているのであるから、事実的にまず自分の意識を絶対的なものとして措定しなければならなかった。でも、より上位の實在論によってこの立場は否定されてしまう。

まずいことには、より上位の観念論は「あるがままの事実的な直観、直接的意識」を絶対者（真理の源泉・保持者）としてしまうのだった⁶⁰。

さて、自体の思惟についての意識（絶対的直観）は自己のうちでは一体である。それゆえ、「ここに現れる自己ないし、自我は、純粹な、自己自身と永遠に等しく不変な自己ないし自我である」（SW. X, 193）。それゆえ、フィヒテによれば、この自我は絶対者ではなく、絶対的自我である。絶対的自我は自体を思惟するとき、自体について多様な見解をもつ。対して、自体は常に同一の自体（断定的な「ある」）でありつづける。したがって、絶対的自我において多様な見方があったとしても、これらの見方は背景においては自体と常に同じ一者であり続けなければならない。だとすると、ここでは、特別の分離の原理が示されるべきである。

第4節 人間形成の始源への遡上

絶対者へと上昇する知識学の過程は、人間形成の始源へと遡る過程でもある。われわれ人間は人間形成の途中にありながら、同時に人間形成を振りかえる存在である。自ら形成しつつ、客観化を行う。その積み重ねが人間形成の総体となって現れている。フィヒテの立論を人間形成論的に解釈すると、人間における主観-客観的な生成の過程の観察ということになるだろう。

フィヒテによれば、純粹存在（絶対者）は、「自己により」「自己のうちで」「自己を通して」あるため、それ自体で充実し、閉じられている。したがって、いかなる生成も生まない。こうした事情から、この純粹存在は対立においてとらえることはできず、これの外には何もない。ただ、絶対者という単一性のみが存在する。フィヒテによれば純粹存在とは、本来、ただ動詞的なのだが、一旦それが言葉によって名詞として理解されてしまった場合、それは動詞的な意味で現実的に存在することはできない。人が純粹存在（絶対者）を追究するには、存在を名詞として理解するのか、それとも動詞として理解するのか得心してからでないと難しい。名詞的な捉え方とは逆に、直接的に生きているものは存在である。

⁶⁰ ここではその代表者としてラインホルトを挙げている。

なぜなら、存在するものだけが生きているからである。私たちは生の活動そのものの真っ只中で生きている。だから、私たちは「自己のうちで自己により自己を通してある唯一不可分の存在」(SW. X, 206)であり、決して別のものに分離することなどない。

こうして、私たちは「私たちは・・・」と発言するとき私たちの内的生それ自身であると同時に、私たちを客観化もしている。知識学の立場からこのことを考えている際には、私たちはこのことを、直接、意識している。ただし、私たちが私たちを客観化するという意味での客観性は、他の何かの客観性とは異なることを私たちは知っている。また、私たちは、真理にいたるために重要な課題が、「意識をもっているはずの別の私たちから非合理的な飛躍によって分離されたこの私たち自体」(SW. X, 206) (外的実存形式)の追究ではなく、「自己自身のうちで生きている自己のうちなる純粋な私たち」(SW. X, 206) (内的実存形式)の追究であることを知っている。別言すれば、私たちは自らの「概念把握作用」を否定することによって、「純粋な私たち」にいたることができる。この「概念把握作用」は、発生的ではなく、事実的だった。だから、「概念把握作用」から真理へといたる方途を放棄して、「直接的な生それ自身のうちにあるあの私たち(私たちの内的生それ自身)を、まさしく直接的で現実的な生それ自身によって特徴づけられるものとして把握」(SW. X, 206)しなければならない。こうして、自己の絶対的生のうちに捉えられている存在は、自己のうちに閉じた自我を意味している。私たちは、この自我のうちにある分割を見込んで、それを「私たち」(外的実存形式)と呼ぶことができる。自己に閉じた自我からの分割を追究する際、私たちは「経験的知覚」(これは意識の変様でしかない)に依拠するのではなく、「一なる存在の構成に基づく生と自我の発生的洞察」もしくは「生と自我の発生的洞察に基づく一なる存在の構成」に依拠する。

こうした観点に立つならば、われわれの人間形成は、閉じられた一者の存在に依拠しつつ、現実世界に表われることとして提示される。したがって、人間形成とはフィヒテにとっては現象と現象の過程ということになる。そして、これらを正確に把握することができるのが知識学であ

る。知識学はこの意味で絶対者の現象（知）の教説であり、この教説は後天的に学習することが可能である。そこに、第 II 部で展開される学者論における超越論的教師論へと接続する文脈が読みとることができる。自己否定を媒介にして、仮想的に絶対者に到達する知識学の手法は、これを身につけること同時に人間の浄福を見いだすことでもあった。

『知識学¹⁸⁰⁴』における洞察で明らかのように、フィヒテは内的実存形式や外的実存形式というような事実的な関係性を捨象して、私たち自身（絶対的自我）は存在（生）としてとらえた。ということは、「私たちはもはや存在の方に出て行くことはできない。私たちが存在だからだ」（SW. X, 208）といえる。この洞察から帰結することは、自己省察を前提とするような「客観化をなす他についての意識」（SW. X, 208）ではなく、私たち自身が客観化する意識の可能性だということである。この新たな客観化は、実在的存在（内的実存形式）と絶対的非存在（外的実存形式）への分離ではなく、総合である。新しい客観化は、「自己のうちにまったく閉じており、全実在性を自己のうちに含み、従って自体的にまったく不変な同一の自我ないし私たちを単に繰り返しかえし反復的に措定することを伴っているにすぎない」（SW. X, 208）。このようにしてフィヒテは、絶対者とは絶対的自我であり、絶対的自我は絶対者である、ということを確認したのだった。

フィヒテにとって、人間形成の始原は、絶対的統一である閉じられた自己完結の存在＝絶対者（神）である。人間はこの始原を無自覚に生きている。というのも、まさに生成する働きとこれを振り返る働きが唯一同一で、生成の最中にこれに気づくことが難しいからである。加えて、自己否定を媒介にして無限を知るといふ、無の媒介する有という自己意識を支えるメタ理論は、人間形成の始原に接触することへの高いハードルとなる。この点、多くの同時代人に誤解をあたえるきっかけになったと推測される。フィヒテを人間形成論的に解釈するためには、この逆説的な論理を消化しなければならない。ここに、フィヒテ思想が教育思想史において一面的に評価されてきた理由の一端があるだろう。

結

本章では、中期知識学の代表作として名高い『知識学¹⁸⁰⁴』を主要テキストとし、事実的な思考法則を叩き台として絶対的者へと上昇する知識学の議論、すなわち真理論をつぶさにたどることによって、フィヒテにおける人間形成の原初的な契機を明らかにしてきた。中期知識学に入ってから、フィヒテは自己の運用している思考法則を、自己自身を実験対象として徹底的に観察しつくしたといえる。それは、フィヒテ自身の人間観察、意識運用過程の実践的研究だった。

本章で扱った絶対者への上昇の過程に接続する形で、『知識学¹⁸⁰⁴』の後半部には下降の過程が示されている。しかし、この著作において下降の過程は中途半端に描写されている。その一因には、フィヒテ自身の思想的な成熟度が追いつかなかったことがあげられる。しかしながら、後期知識学においてはこの下降の過程が充実した形で完成される。この点を受けて、次章では『知識学（1812）』を主要テキストとして、絶対者の現象論という下降の過程をテーマにして、人間形成の現れ方がフィヒテ的なモデルでいえばどのように表現されるのかを検討する。

引用・参考文献一覧

- ・池田全之（2014）「なぜ善さを分かっているにもかかわらず実践できないのか - 道徳教育からみた 1804 年のフィヒテ、シェリング、シュレーゲル -」（『フィヒテ研究』第 22 号所収、晃洋書房）
- ・石崎宏平（2001）『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
- ・入江幸男（2004）「後期フィヒテの「現象論」について」（『フィヒテ研究』第 12 号所収、晃洋書房）
- ・岡田勝明（2014）「「知識学」1805 年」（長澤邦彦、入江幸男編『フィヒテ知識学の全容』晃洋書房所収）
- ・熊谷英人（2010）「「共和国」の水脈 - フィヒテ政治思想における政体論と「公論」-」（『フィヒテ研究』第 18 号所収、晃洋書房）
- （2019）『フィヒテ「二十二世紀」の共和国』岩波書店
- （2015）『フランス革命という鏡：十九世紀ドイツ歴史主義の時代』白水社
- ・隈元忠敬（2009）「フィヒテ晩年の哲学」（『フィヒテ研究』第 17 号所収、晃洋書房）
- ・久保陽一（1999）「世界の一元論的根拠づけの諸体系」（『フィヒテ研究』第 7 号所収、晃洋書房）
- ・芝元航平（2006）「『1804 年の知識学（第二講義）』における存在論的証明について」（『フィヒテ研究』第 14 号所収、晃洋書房）
- ・鈴木伸国（2014）「「知識学」1804 年」（長澤邦彦、入江幸男編『フィヒテ知識学の全容』晃洋書房所収）
- ・橘智朗（2017）「存在の二重の現存在 - フィヒテとヨハネ -」（『フィヒテ研究』第 25 号所収、晃洋書房）
- ・田村一郎（1994）「フィヒテにおける「ヨハネ期」の意味 - 「神」理解の推移を中心に -」（『フィヒテ研究』第 2 号所収、晃洋書房）
- ・中川明才（2003）「像形成の生に対する関係 - フィヒテにおける哲学

の適用の問題 - 」(『フィヒテ研究』第 11 号所収、晃洋書房)

・藤田正勝 (1995) 「「無神論論争」とカントの「最高善」の理念」(『理想
特集フィヒテ』第 655 号所収、理想社)

・美濃部仁 (2014) 「『知識学の叙述』1801/1802」(長澤邦彦、入江幸男編
『フィヒテ知識学の全容』所収、晃洋書房、74 頁)

— (1999) 「フィヒテの「絶対者」の特徴」(『フィヒテ研究』第 7 号所収、
晃洋書房)

— (2016) 「実在性の拠り所としての良心と良心を超える立場」(『理想 特
集フィヒテ』第 697 号所収、理想社)

・山口祐弘 (2004) 「解説」(『1804 年の知識学』フィヒテ全集第 13 巻所
収、哲書房、723、736、737 頁)

— (2004) 「体系知の理念と現象論の可能性」(『フィヒテ研究』第 12 号
所収、晃洋書房)

— (1995) 「ドイツ観念論における絶対知論の先蹤」(『理想 特集フィヒ
テ』第 655 号所収、理想社)

・渡邊二郎 (1993) 「フィヒテにおける光と生命 - 『1804 年の知識学』
研究覚え書き - 」(『フィヒテ研究』創刊号所収、晃洋書房)

— (1997) 「1804 年の『知識学』と現象学」(『フィヒテ研究』第 5 号所収、
晃洋書房)

・Traub, H. (1992) *Johann Gottlieb Fichtes Populärphilosophie 1804-
1806*, frommann-holzboog, S. 167

・Siep, L. (1970) *Hegels Fichtekritik und die Wissenschaftslehre von
1804*, Karl Alber GmbH Freiburg/München (邦訳 ジープ (2001) 『ヘーゲ
ルのフィヒテ批判と 1804 年の『知識学』』ナカニシヤ出版)

第 5 章 絶対者の現象論における人間形成の映像化

序

本章においては、『知識学（1812）』を主要テキストとして、後期知識学におけるフィヒテの現象論を人間形成論として考察する。前節で扱った『知識学¹⁸⁰⁴』においても第 16 講以降で現象論が展開されているが、その内実は絶対者の諸相の記述に終始しており不完全なできだった（隈元 2009:3）。これに対して、『知識学（1812）』においてはその点が改善され格段に完成度が増している。

そこで本章の順序としては、第 1 節においてベルリン大学の創設に関わったフィヒテの晩年の思索活動に焦点を当て、『ベルリンに創立されるべき高等教育施設の演繹的計画』（*Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt*, 1807、以下『演繹的計画』）に触れつつこれを概観した後に、第 2 節においてはベルリン大学で数回にわたって行われた講義『意識の事実』について、その準備的な性格を、事実性を捨象した存在それ自体の洞察という点から明らかにし、第 3 節では『知識学（1812）』における絶対者の現象論の要点を現象の 5 重性の契機を中心に再構成した上で、第 4 節においてフィヒテの現象論の人間形成論的考察を教育や自己形成の必然性という観点からおこなう。

第 1 節 ベルリン大学創設と知識学

対仏戦線においてイエナ・アウエルシュタットの戦いに破れたプロイセンは、1807 年ティルジットの和約に応じ、シュタインを中心に内政諸改革（シュタイン-ハルデンベルク改革）を十数年かけて断行する。彼らは旧来の身分階層制に基づいた国家機構を見直すために、国家財政を再建し、「上からの改革」を実現する必要性があった。この改革の一環として、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が指名された。フンボルトの新人文主義は「一般的人間陶冶論」を特徴とし、彼の教育政策は個別的職業教育に一般的人間陶冶が優越すること

等が強調された。当時、ベルリン大学の創設にはフンボルト案とフィヒテ案（『演繹的計画』）とが天秤にかけられ、結果としてフンボルト案が採用されるが、フィヒテはこの大学に積極的に参画することになる（第II部第1章第3節）。

ベルリン大学は1810年に創設された。哲学講座の主任教授兼哲学部長にはフィヒテが着任した。再び大学教授の舞台に戻ったフィヒテは精力的に講義活動を開始する。同年には、『意識の事実（1810）』、翌年には『知識学（1811）』の講義を開始する。特に知識学の講義は盛況で、多くの受講者が教室の席に座りきれなかった。

1811年に、ベルリン大学において総長選挙が行われる。国王が総長を任命するという従来からの慣例とは異なり、互選による選出方法が選択された。有権者数は23人で、過半数をもって当選となるが、最終的に決選投票までもつれこんだこの選挙の勝者はフィヒテだった。1811年10月にフィヒテによる総長就任演説が行われる。この演説は『大学の自由の唯一可能な阻害要因について』として1812年に出版された。この講演において、フィヒテは「大学の自由」をテーマとし、次のように宣言した。

「この大学の自由が、まさにここ、このわれわれの大学における以上に、よりいっそう確保され、よりかつ実に基礎づけられることができる大学は、世界中のどこにもない」（SW. VI, 452）。フィヒテの主張は極めて明確で、ここでは汝自立せよという道徳法則が適応されることの重要性を説いているにすぎない。終生この立場に変更はなかったといえる。返す刀で彼は当時の学生たちのだらしない学生生活上の態度（Pennalismus）を切りつける。イエナ大学で学生と衝突した時と同じように、ベルリン大学においても学生たちは出身地ごとに学生組合を組織し、放蕩に身をやつしている者が見受けられた。フィヒテが、「多くの諸君が自分たちの自由について危険を気遣っておられる元凶となる要素とは、・・・自らを大学生であると称し、大学に入りこんでくる、かの有名な類の人間どもである」（SW. VI, 457）と嫌悪した不屈き者たちは、この後再びフィヒテを煩わせることになる。

総長就任から程なく、学生間における暴力沙汰が発生する。総長フィ

ヒテは責任のある立場からこの騒動を収めようとするが、事態はフィヒテの思うようには進まなかった。学内においてフィヒテは多数派を形成することに失敗し、掌握を諦めたフィヒテは総長の辞任を自ら申し出、その二度目にヴィルヘルム 2 世から許可される。管理職から解放されたフィヒテはその後もベルリン大学に在籍し、講義活動に専心できることになる。ただし、1814 年はじめに妻から伝染したチフスに冒されその生涯を閉じるまで、さほどその間に猶予はなかった。

このようにベルリン大学開設から死に至るまで、フィヒテの晩年は障害もあったが、比較的それまでの人生の趨勢に比べると講義活動に打ちこむことが可能だった。とはいうものの、相変わらず公刊した著作は限られ、彼の思想を性格に人々に伝える機会は大学の講義だけに限定されていた。この点で、最後まで同時代人の目に触れないまま彼の知識学の構想は潰えることになる。また、解放戦争と病とはフィヒテの学術的活動の妨げになったのは確かである。

ベルリン大学時代には講義の構成に変化があった。イエナ時代には、入門講義、実践哲学、知識学が同時進行で行われるのが慣例となっていたが、ベルリン時代にはこれら 3 つを、入門講義-実践哲学-知識学と系列立てて行うようになった。なかでも、初学者向けの入門講義に力が入れられた。その理由は、それ以前に知識学がおびただしい誤解にさらされてきたという懸念があったからである。知識学の難解さは、自己意識の構造分析を通じて経験の可能性を追求するという手法自体に由来するが、フィヒテはこれを克服するために、全体の理解が部分の理解を必要とし、部分の理解は全体の理解を必要とするというような解釈を要求するようになる。そのための準備に、入門講義は必須となっていた。

また、フィヒテは言葉や言語を、記号としてとらえ、これらが事実的にすぎず、本質を余すことなくとらえられるとはみなしていなかった。彼は研究活動の初期の段階から、たとえば『言語能力と言語の起源』(*Von der Sprachfähigkeit und dem Ursprunge der Sprache*, 1795) において、「言語とは、もっとも広義において、恣意的記号によってわれわれの考えを表現することである」(SW. VIII, 302) と述べ、言語は考えを表示す

ること *Bezeichnung* にすぎないと主張し、「言語能力とは、自らの考えを恣意的に表示する能力である」(SW. VIII, 303) というとき、言語が表す根源にあるものは言葉にし尽くせないということの意味している。また、『哲学における精神と文字について』(*Ueber Geist ind Buchtab in der Philosophie*, 1795) おいては、ゲーテには多くの作品があるが、「それらの作品のうちで、教養ある読者を力強く引きつけて止まないのは、きわめて単純な物語でもなく、またどんな虚飾もなくきわめてなめらかに滑るような言語でもない。それは文字ではなくて精神なのである」(SW. VIII, 295) というように、文字への過度な信頼を打ち消している。だから、言葉や言語に絶大な信頼をおき、そこに全ての始原を充てがちな初学者に対しては慎重にこの余計な慣習から目を背けさせる必要があった。

第 2 節 知識学の準備的性格をもつ『意識の事実』

ベルリン期には知識学の叙述方法にも変化があった。1800 年以降、知識学は上昇と下降の過程を 1 セットで論じてきた。たとえば、上昇の過程を著したのものとしては、前章の『知識学¹⁸⁰⁴』の前半部である真理論が挙げられる。そして、下降の過程を示すのが『知識学¹⁸⁰⁴』の後半部である現象論である。フィヒテにとってこの両者の過程を説明しつくすことこそが、理論理性と実践理性との統一を表すものであった。上昇の過程は、事実的な思考法則の痕跡を手掛かりにその根拠へと昇華していく。これに対して、下降の過程は上昇の元来た道を逆に降りていく。この営みは、事実的な思考法則の結果を絶対的総合から分析によって取り出すという、いわば一から他を導出する手続きである(藤澤 1995)。

中期の知識学は、上昇の過程と下降の過程から構成されていた。いわゆる二本立てだった。しかしながら、ベルリン大学時代の後期の知識学は下降の過程しか描かれない。本章で主要テキストとされる『知識学(1812)』においても同様の事情にある。つまり、晩年のフィヒテ知識学は絶対者の現象作用をもとに知の構成を検討することから始まる。「あらゆる学問の本質は、感性的に知覚 *Wahrnehmung* されたなんらかのものか

ら始めて、思考 Denken によって、その超感性的な根拠へ高まる、というところにある」(SW. II, 541) というように、実際のところフィヒテは上昇の過程を知識学の序論として位置づけしなおすようになった。だから、知識学から形式上切り離れたということである。そして、分離されたテキストは、『意識の事実』と名づけられた。『意識の事実』は、1810年に1回、1811年に2回、1813年に1回の計4回の講義録が発見されている。なかでも最もまとまっているのが1810年のものだと後世において評価されている。

『意識の事実 (1810)』においては、「哲学は、内的感官 Sinn によって知を知覚することから出発して、その知の根拠へと上昇する」(SW. II, 541) という立場に基づいて、知や意識の形式が意識の事実として観察され、これが自由な生のあり方として提示される。この生の全能力が、存在一般を映像化し、図式化する構想力や映像力として論じられる。この能力は、したがって、絶対的に自由であり、自己の自由を制限したり解放したりして、映像を個別化へと導くことができる。フィヒテは「唯一にして普遍的な知の諸規定のすべての交替、全ての変化は、縛りつけられた自由が解き放たれたり、解き放たれている自由が縛りつけられたりする、ということから成り立ちうる」(SW. II, 551) と述べ、その全能を表現している。このように、拘束された生自らが超越論的手続きによって自らの事実性を克服していく過程の叙述をフィヒテは「生の展開の自然史 Naturgeschichte」(SW. II, 689) とよぶ。この後、フィヒテは理論的能力（認知能力）、実践的能力（感覚界での実働能力）、高次の能力（人倫界における道徳的-実践的行為能力）について上昇の過程を説明する。

フィヒテが「われわれの知は必然的に外的客観の意識から始まる」(SW. II, 552) というように、「生の展開の自然史」の発端は拘束された生の状態にあるとされる。「こうした自然史は、展開の歴史であるべきだから、最低次の点から、すなわち、そこにおいて生が先行するいっさいの展開なしにおのずから与えられるような点から始まる」(SW. II, 589) ところのこの外部知覚の上の段階が、「反省」である。反省によって人間は外部知覚を客体化し、自由な操作の対象とする。これが構想力、映像

力である。フィヒテはこれらの分析を手掛かりに、一切の始原である「存在」へと上昇を試みる。最終的には、道徳法則が生のものであることが示される。そこで、生は道徳法則が可視化されるための形式であることが示される。そこで、個体的生に関しては次のように示される。個体的生自体は道徳性を欠く状態で現れ、この意味で「道徳は絶対的自由の産物にほかならない」(SW. II, 679)。だからこそ、全ての個体は道徳的に生まれつくのではなく、道徳的に自己陶冶を試みなければならない。「個体的生が自己をこのように道徳的に作り上げるための領域が、現在の世界である」(SW. II, 679)。

そして、道徳法則の根底には究極的な目的があり、それが絶対的存在、神だとされる。ここにおいて、意識の事実とは存在に関する知にすぎず、これが道徳法則の可視性の形式として洞察されたものとされる。すなわち、「神の外に在るものは、単なる直観、像、知のうちに解消する。というのも、「神の外に在る」とは、「神の直観で在る」ということであり、これ以外の意味をもちえないからである」(SW. II, 686)と言われるように、フィヒテにとってこの見解は終始一貫している。ここにおいて、「生の展開の自然史」は閉じられ、つづいて下降の過程のための準備が整うことになる。

第3節 『知識学 (1812)』における絶対者の現象論

『知識学 (1812)』は存在一般の現象を議論の端緒とし、その後存在の現象から現実的意識へと下降する過程を描く。中後期フィヒテの知識学が絶対者の現象論とよばれるゆえんである。以下では、このテキストの主要な論点である、4つの主要原則について吟味することによって、次節の人間形成論的考察の準備としたい。

絶対者-絶対者は在る 第1の主要原則は「絶対者は在る Das Absolute ist」である。ベルリン期の知識学はこのように絶対者が在ることから出発する。『知識学¹⁸⁰⁴』の真理論や『意識の事実』(1810)において知の事実性を徹底的に捨象した先に発見されたのが、存在=絶対者(神)だった。「哲学者たるものは事実的知を終わりにしていなくてはならない。こ

の終わりが絶対者の概念である」(SW. X, 328)。事実的なものは、つねに何ものかから派生したものである。必ずその根拠をもたなければならない。これに対して、絶対者(存在)はこの根拠から解放されている。いわば、絶対者(存在)は自らその根拠である。「絶対者は、その概念において、存在しないことはできないとして、必然的に存在するとして、言い表される。たとえ、絶対的存在の概念がまったく存在しないとしても、そうである。だから、概念の信用に基づいてではない。また、絶対的存在の概念があるからそうなのではなく、まさしく、絶対的存在それ自身があるからそうなのである」(SW. X, 329)。このように、「存在が発生を徹底的に排除した定立 Position が絶対者」(SW. X, 329)である。これとは逆に発生と総合することが可能なものが事実的なものである。

しかしながら、この考え方は矛盾を含む。発生を含まない絶対者がなぜ事実的なものへと現象するのかという点である。絶対者は本来的に一にして同一、決して絶対者の外部の存在と同等ではない。すなわち、「一者があり、その外では無である。他のすべてのものは在るのではない」(SW. X, 331)。この点を解決するために、フィヒテはスピノザと対決する。

フィヒテによれば、スピノザにおける絶対者の位置づけとフィヒテのそれとは、前提が共有されている。すなわち、絶対者は生成(Werden)の絶対的否定であり、「一である存在のうちに一切にものが在り、存在のなかではなにも生成しない」(SW. X, 326)という点である。両者ともに、こう前提された絶対者がいかにして感性界までに現象するのかが難問だった。スピノザの解決方法は、シンプルに絶対者をA, B, C, D・・・の集合体と考え、それぞれのAなり、Bなりが現象すると仮定した。この場合、現象する過程上の矛盾は解消されるが、フィヒテによれば「スピノザは、絶対者を多様にするために、絶対者を現象と同じ制限法則に、つまり必然性に服せしめた」(SW. X, 336)。すなわち、絶対者の前提条件としての多様性がすでに先行しているという矛盾の指摘である。この矛盾を尻目に、フィヒテは別様に解決策を模索する。それが以下の現象論の組み立てであった。

現象は現象する つぎに絶対者は自ら像において現象するというのが第2の主要原則である。実際に思考法則の結果として人間に与えられているのは概念である。それはあくまでも概念にすぎず、一としてある絶対者そのものではない。それゆえ、この概念とは存在（絶対者）そのものではなく、「存在の図式にして像であり、現象である」（SW. X, 332）にすぎない。

絶対者の外なる存在、外化されたものである。人間に事実として与えられたこの概念を手掛かりに上昇の過程を吟味したのが『知識学¹⁸⁰⁴』の真理論や『意識の事実』（1810）の内容だった。したがって、絶対者が自ら像のうちに現象するということはすでに証明されている。絶対者が現象することは、原現象 *Urerscheinung* や図式 I とよばれる。絶対者は一なる閉ざされた存在であるから、現象しないという選択肢ももつが、これは現象する、しないを意のままにあやつる必然的存在者であることを示している。かつ、事実として概念があるということは必然的に絶対者が現象したことを意味する。フィヒテにあっては、「絶対者がともかく在る、まさにそのゆえに絶対者の外にはその像が現に在る。これが知識学の出発点となる絶対に肯定的な命題であり、知識学の本来的魂である」（SW. X, 333）と表現される。

こうして、絶対者がひとたび現象すると、不変から転落する。なぜならば、「現象はそれ自身によってはまったくの無 *schleithin Nichts durch sich* である」（SW. X, 338）。現象が現に在ることができるのは、絶対者の現象作用によって質的に不変でありうるからである。この現象はそれ自身によって、それ自身のうちで、不変の現象である。「像、絶対的像、原図式 *Urschema*、図式 I は、自己を映像し」（SW. X, 338）、第一の像にはいかなる変転もない。「第一の像は、第二勢位におけるあらゆる映像作用の基礎である」（SW. X, 338）。ここにおいて、一性＝不変性が多様性と両立するのかが説明しつくされることになる。

現象は自己に対して現象する 「現象が現象する」から「現象の自己現象作用」というこの第二の形式の分析こそが、いまや知識学の本来的課題

である」(SW. X, 339) とフィヒテがいうように、ここから、現象論の本格的な考察が始まる。ここでフィヒテの関心は、「現象が現象する」を対自化する自我性に向けられ、自己現象作用から帰結するものが自由であり、一からの多様性であるという点に集約される。

これまでみてきたように、フィヒテによれば絶対者は図式 I のなかに現象する。そして、この図式 I は次の像のなかに現象して、これが図式 II となる。これを現象の自己現象とよぶ。「現象はまさしく自己自身に対して現象する」(SW. X, 337) というのが第 3 の主要原則である。自己に対して現象するのは絶対者の現象であり、これは新しい像 = 図式 II のなかで自己を写像するのである。なぜならば、「一般的に現象が現象するのではなく、まさしくこの現象が、すなわち、自己自身によって在るのではなく、絶対者によって在るこの現象が、現象するからである」(SW. X, 339)。知識学が吟味するのは、現象が自己に対して現象するということ、現象のこの自己内還帰する形式そのものである。これは逆にいえば、自己に対して現象するものはそれ自体として何であるかということを知識学が捨象するということである。したがって、知識学は実在性の範囲外におり、形式だけを扱う学問である。しかし、フィヒテによれば「これは決して知識学を矮小化するものではない」(SW. X, 340)。というのも、知識学の真価は事實的知のなかに隠されたままのものを認識し、自己現象する作用のうちにある現象を〈見る〉ことにあるからである。

こうして知識学は「絶対に唯一なる原現象を瞥見する」(SW. X, 341)。これを可能にするために、この作用は「事実性においてそれ自体視力になり、それゆえ見られることがない」(SW. X, 341)。だから、この作用は本来あるべき状態として見られるにすぎない。現象は自己に対してあるものとして現象するわけではなく、そのように見られるにすぎない。「現象は法則を通して作用を見る」(SW. X, 342) のである。別の言い方をすれば、この場合の視力とは法則の視力であり、法則の自己現象によって映像されたものである。だから、知識学は自己現象作用の内側にあるのではなく、自己現象作用の像の内側にある。知識学は事實的現象が実在的真理をもっていることに対して、明晰性を与えるのである。すなわち、「現象

がその法則にもとづいてこのように自己理解 *Sichverstehen* を遂行したものが知識学」(SW. X, 345) である。

現象は、自己に対して現象するとして、自己に対して現象する 第4の主要原則は、第3の主要原則の分析から獲得される。そこでは「現象は自己に対して現象する」とされた。このとき、現象が現象として把握されるのは、現象が概念としてとらえられるからである。しかしながら、この概念は元々の絶対者の実在そのものを表現しつくせるものではなく、あくまでも実在の影にすぎない。概念は、したがって、現象の現象作用に依存しており、すなわち直観を前提としている。

ところが、この現象の現象作用であるところの直観は、概念として把握されない限り、現象として把握されることがない。だから、ここにおいて、直観と概念の総合が確認される。直観なくして概念なし、概念なくして直観なしである。現象の現象作用である直観は、それ自体が視力である。しかし、視力は視力であることによって自らを見ることができない。そこで、見る自己を見る能力を必要とする。それが概念である。ここにおいて、人間は一者から多様へと分裂する契機をもち、同時に先験的な自由の根拠を獲得する。現象の現象の分析によって、直観と概念との総合に到達したところで、フィヒテの説明する自我性は知識学の根本理念を獲得するのである。

ところで、現象の自己現象をこのように分析したのは何者なのか。それは我々である。つまり、現象の自己現象をさらに対自化した次元が想定されているということである。それゆえ、第4の主要原則は「現象は、自己に対して現象するとして、自己に対して現象する」(SW. X, 356) とされる。このとき主観と客観の二重性 *Duplicität* であるところのそれぞれ「自己に対して現象する」(主観と客観の二重性) と「自己に対して現象する」(直観と概念の二重性) とは、第五の項である「として *als*」によって媒介される。ここにおいて、フィヒテが「現象は5重性 *Fünffachheit* へと分解する」(SW. X, 356) と述べるように、現象の5重性が説明しつくされることになる。

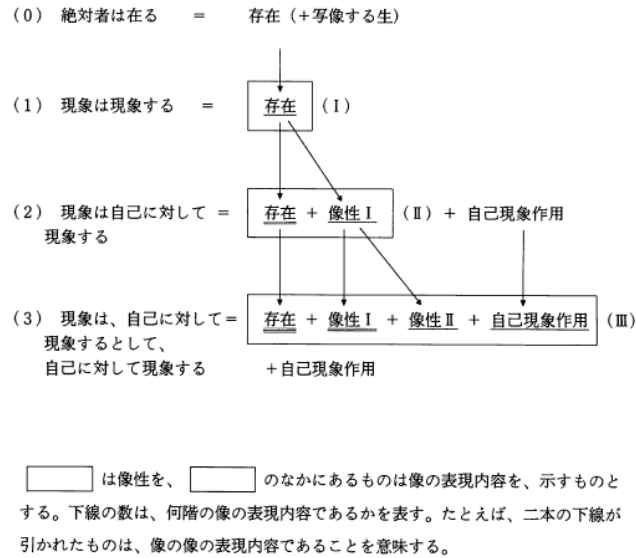


図 2 藤澤賢一郎『フィヒテ全集 ベルリン大学哲学講義 I』、598 頁より抜粋

第 4 節 人間形成の映像化

絶対者の現象作用とは人間形成の始原からの発生的営みである。この営みが連鎖に次ぐ連鎖をして、人間精神が構成されている様を現象論という形でフィヒテは見事に描ききった。それゆえ、フィヒテの人間形成論とは、形成されるものの現象の記述、すなわち知識学の描写そのものにはかならない。

フィヒテはこの体系を部分と全体の交互の理解を要求し、次のようにまとめている。「作業にとりかかっている最中では、根本思想をひたすら理解するすべが学ばれる。終わりに至ってはじめて、人は根本思想を全体として理解する。しかしそのときにはまた、人は知識学である Dann aber mann ist auch die W.=L.。知識学を永遠にわたって自由に所有するのである」(SW. X, 323)。けだし、「人は知識学である」という台詞は、人間を知識学以外の方法で、これ以上に正確に、合理的に、超越論的に見いだすことができないということの意味している。しかしながら、だからといって知識学は客観的にあたかも物のように所有できることはな

い。人間に関する人間形成の諸現象の記述は、それ自体は記述という方法を表面的にはとっているが、それを単なる記述的な意味でとらえていてはいけない。なぜならば、「知識学とはいうものは、一度洞見しさえすればそれでおしまいとなるようなものではなく、それを通して人がすべてのものを洞見すべきもの、それによって我々の生の全体が規定されるべきものである」(SW. X, 321)といわれるからである。

フィヒテによれば、人間は、見るそのものとしての自己と見る自己を見ている自己とが唯一同一である。主観—客観の根源的統一の内的構造においてはじめて、人間は自由を確保することができる。だから、知識学の根本的な原理は、見ることと見られること的一致にあり、人間は彼自身が知識学であり、知識学を所有することも可能なのである。

ただし、知識学についてはまた次のようにも説明される。「知識学とここで樹立されたような絶対者の概念は、認識を明晰にするのに役立つだけであり、こうした明晰性がかちとられるや否や、知識学は再び生に、また真実の生の座である意志に赴くよう指示しなければならない」(SW. X, 491)。あくまでも知識学は絶対者の現象の記述にすぎない、と。現象は何ものかの影であり、実在性の点で不備がある。知識学の理屈としては、実在性の否定であるところの現象を否定することによって、真理＝存在＝絶対者そのものに接続する。

それゆえ、『意識の事実 (1813)』においては、こういわれる。「哲学は生ではない。むしろ、その映像にすぎない。しかし哲学において獲得された明瞭性を生と結合することはできる。そして、そのとき生は哲学の映像となり、哲学において認識された法則に従って進行するであろう。この明瞭性の成果はまさにこうである。すなわち人間にとって生における唯一の実在性、つまり道徳的意志についての光が上がるということである」(SW. IX, 569)。このとき「明瞭性を生と結合」するのが実在性の二重否定である。そして、この二重否定を見透すことができるのが知識学としての人間であり、同時に知識学を所有する人間なのである。知識学は人間形成の始原を観察し、主観—客観的に記述した構築物にほかならないが、この出発点においてはじめて人間は人間形成の地平に立つこと

ができる。なぜならば、知識学によって獲得された明瞭性は、人生を「生における唯一の实在性、つまり道徳的意志についての光」へと向かわせるからである。

ここにおいて、人間形成のサポートとしての教育的行為や教え行為の必然性が要請される。すなわち、知識学を生き、獲得することが人間にとって浄福な生への前提条件とされるフィヒテにあって、知識学を学ぶということが必須だからである。そして、知識学を体得することは、フィヒテ自身が何度も述懐したように、果てしなく長い道のりであり、困難であり、類い稀な集中力を要する。第 II 部における 3 つの学者論において、フィヒテが学生に対して怠惰に眉をひそめ、学問に真摯に身を捧げることを要求するのには、こうした事情がある。

だからこそ、『知識学への第一序論』におけるか次の有名な次の引用箇所には、人間が少なくとも知識学を生き、体得していることが要求されていると考えるべきである。「人がどのような哲学を選ぶのかは、彼がどのような人間であるかにかかっている。というのも、哲学体系は任意にすてたり選んだりできるような死せる家具ではなくて、それをもつ人間の魂によって生命を吹き込まれているからである」(SW. I, 434)。フィヒテにとって、知識学という哲学体系は、それを欲する人間の一定以上の能力を必要とし、かつ体系として理解した瞬間にやっと真実の人間形成へとスタートを切れる代物である。ここに、「知識学は人間形成論である」(Lassahn 1970:12) と述べたラサーンの真意もある。

フィヒテにとって、思弁は生そのものの裏返し、すなわち影だった。だから、『明白な報告』(*Sonnenklarer Bericht*, 1801) においては、「生は生それ自身によってのみ知られるのであって、決して思弁によって知られるのではない。われわれはさかしらにかつ上手に詭弁を弄するのではなく、むしろ生きるのである」(SW. II, 332) といわれる。けれども、フィヒテ知識学の転換点となった 1801 年には、『明白な報告』以外にも絶対的自我の演繹から絶対者の現象論への移行が中心課題となるが、その際ますます重要度を増すことになった思弁の非实在性や言語・文字の实在との非同一性は、同時代人にはより分かりにくさを増していく。「決し

て思弁によって知られるのではない」といっておきながら、フィヒテは思弁によって人々に伝達を図ろうとする。もちろん、この矛盾の説明と対立の総合による解消とがフィヒテ知識学の真骨頂なのであるが、ショーペンハウワーをはじめ多くの同時代人の理解をはるかに超えたところに知識学は君臨してしまった（高橋 2011:64）。

生涯の論敵であったヤコービに宛てた手紙の中で、フィヒテは次のように述べている。「真の生命を生きるということをその知なしには決してできないだろう。なぜなら現象の完全なる生命は必然的に自己自身に現象し、透明で明瞭な自己によって貫徹された生命だからである。こうして思弁は実に生命そのものの全く必然的な規定として、真の助力者として明らかになるのである」（ベルリン、1810年3月3日）⁶¹。ヤコービは一切を知らず説明し尽くそうとするフィヒテの立場を虚無主義と断じる。両者の主張は終生相容れることはなかったが、互いに尊敬の念に包まれていた。あたかも、実在と現象とが相容れないのにもかかわらず、否定によって媒介されるかのように。

結

本章では、フィヒテ晩年の『知識学（1812）』を人間形成の実際的観察とみなす視点から検討してきた。その結果、フィヒテ知識学は豊穡な人間形成論的な契機を含んでいることがわかった。知識学は、非常に思弁-実在的で、事実的な思考法則の諸結果を支える先行的なメタ理論として、つねに超越論的な観点から人間の生への根拠を与えようと試みられていた。こうして、知識学は少なくとも中期から後期にかけて、絶対者の上昇の過程である人間形成の出発点の洞察（第4章）であり、一つの原点から人間形成の一切を展開しようとする壮大な挑戦（第5章）でもあった。この試みには、当時の教育思想家たちの同意は必ずしもえられなかったが、その後の教育思想史には潜在的な影響力をもったことにはちがいない。

本章に続く第II部においては、フィヒテが生前、知識学とは異なり積

⁶¹ J. G. Fichte *Briefwechsel II*, Herausgegeben von Hans Schulz, 1967, S. 548

極的に出版してきた通俗的著作、すなわち実践哲学としての学者論を扱う。その詳細については後の説明にゆずるが、本博論が第 I 部の知識学の人間形成論的考察に基づいて、実践哲学たる学者論の検討・吟味を行うこと自体に、一つの学術的な意義があることをあらかじめ断っておきたい。序章に明記したように、教育哲学研究は決して過去の偉大な古典的思想家の思想の一部を人間形成論としてくり抜く作業ではない。ひょっとすると、この第 I 部は序章で自らが批判していた立場をなぞったもののように受けとられるかもしれないが、決してそうしたことを意図したわけではない。そして、このことは第 II 部の学者論の詳細な検討・吟味を把握したならば杞憂に終わると確信している。

引用・参考文献一覧

- ・阿部典子（2013）「知識学入門講義（1813）と知識学の関係」（『フィヒテ研究』第21号所収、晃洋書房）
- ・入江幸男（2004）「後期フィヒテの「現象論」について」（『フィヒテ研究』第12号所収、晃洋書房）
- （2008）「『意識の事実』（1810）における諸自我と普遍的思考」（『フィヒテ研究』第16号所収、晃洋書房）
- （2012）「「1812年法論と1813年国家論」報告」（『フィヒテ研究』第20号所収、晃洋書房）
- （2013）「「ベルリン期における知識学への準備講義」報告」（『フィヒテ研究』第21号所収、晃洋書房）
- （2013）「「意識の事実」（1813）と知識学の関係 - あるいは、アポステリオリな知とアプリアリな知の関係 -」（『フィヒテ研究』第21号所収、晃洋書房）
- ・岡田勝明（2011）「「知識学」と「自己」の問題 - シンポジウム「ベルリンの知識学」をめぐって -」（『フィヒテ研究』第19号所収、晃洋書房）
- ・梶谷真司（2004）「主観的事実の発見から後期の現象論へ - シュミッツ現象学から見たフィヒテ知識学の展開 -」（『フィヒテ研究』第号所収、晃洋書房）
- ・木村博（2013）「『超越論的論理学』と『知識学1812年』をつなぐ「意識の事実」の位置価」（『フィヒテ研究』第21号所収、晃洋書房）
- ・隈元泰弘（2004）「後期フィヒテにおける現象論の構造 - 体系の構成原理としての蓋然的ゾル -」（『フィヒテ研究』第12号所収、晃洋書房）
- ・隈元忠敬（2009）「フィヒテ晩年の哲学」（『フィヒテ研究』第17号所収、晃洋書房）
- ・酒井剛（2001）「自我・像・身体 - 後期フィヒテとショーペンハウアー -」（『フィヒテ研究』第号所収、晃洋書房）

- ・柴田隆行（2012）「1813年夏学期のフィヒテ講義は「国家論」ではないのか」（『フィヒテ研究』第20号所収、晃洋書房）
- ・杉田孝夫（2012）「1812年法論と1813年国家論のテキスト問題 - フィヒテ法政治論のテキストとコンテクスト -」（『フィヒテ研究』第20号所収、晃洋書房）
- ・子野日俊夫（1993）「『1813年の知識学入門講義』における存在定立の問題」（『フィヒテ研究』創刊号所収、晃洋書房）
- （2001）「フィヒテ後期倫理学の他者」（『フィヒテ研究』第9号所収、晃洋書房）
- ・清水満（2016）「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、119-131頁）
- ・高橋陽一郎（2011）「1812年の知識学とショーペンハウアー」（『フィヒテ研究』第19号所収、晃洋書房）
- ・藤澤賢一郎（1995）「ベルリン大学哲学講義 I 解説」（『フィヒテ全集第19巻 ベルリン大学哲学講義』所収、哲書房）
- ・干場薫（2003）「フィヒテにおける言語問題」（『フィヒテ研究』第11号所収、晃洋書房）
- ・本田敏雄（2011）「『知識学 1810年』の考察 - シェリングとの比較を通して -」（『フィヒテ研究』第19号所収、晃洋書房）
- ・松岡健一郎（2010）「1811年の知識学における自我の総合」（『フィヒテ研究』第18号所収、晃洋書房）
- ・山口祐弘（2011）「後期フィヒテの現象論と知識学の位相 - 1811年講義の課題と実践 -」（『フィヒテ研究』第19号所収、晃洋書房）
- ・湯浅正彦（2016）「「知」の危機について - 『意識の事実』講義からの証言 -」（『フィヒテ研究』第24号所収、晃洋書房）

- ・Lassahn, R. (1970) *Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge*, QUELLE & MEYER · HEIDELBERG, S. 12

第 II 部 超越論的教師論の教育哲学的討究

第1章 教育哲学研究における超越論的教師論の現代的意義

序

第I部「知識学の人間形成論的考察」においては、フィヒテの知識学を生涯にわたって、その変遷と深化について詳細に検討してきた。そこで得られた成果は、フィヒテの知識学それ自体が壮大な人間形成論であるということだった。ラサーンの述べた「知識学は人間形成論である」(Lassahn 1970:12)という表現には、思考法則や事実的な意識の哲学的検討から人間形成の始原をつまびらかにしようとするフィヒテの学問的姿勢が反映されている。フィヒテは決して空理空論から出発して知識学を構想したのではなかった。人間が把握できる「事実性」を必ず出発点においている。ただし、その根拠が「事実性」であってはならなかった。

ここからはじまる第II部「超越論的教師論の教育哲学的討究」においては、第I部のこれらの諸成果に基づき、フィヒテの超越論的教師論の教育思想史における現代的意義を論じることを目的とする。ここに本博論の研究方法上の独自性がある。第II部の構成は、第1章「教育哲学研究における超越論的教師論の現代的意義」において、まず教育哲学研究として超越論的教師論を検討する意義について明らかにした上で、第2章「知識学の原理による教え行為の演繹と基礎づけ」、第3章「実践哲学にみる感性界における教え行為の現実的展開」、第4章「学問的形成を基盤とした学者共同体にみる教師の存在論」においてはフィヒテの3つの学者論をそれぞれ検討し、最後の第5章「西洋教育思想史におけるフィヒテ思想の再定置の試み」において超越論的教師論の教育思想史における位置づけを再考し、本博論の総括を行う。

そして、本章の目的は、第II部の出発点として、フィヒテの超越論的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。以下では、第1節において「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、つづく第2節においてなか

でも近代的教師論を検討することのねらいを明確に提示する。そして第3節においては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の状況を整理する。最後に、第4節においてフィヒテの超越論的教師論の現代的意義を提示する。

第1節 「近代」、「近代教育思想」を研究対象とする理由

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、教育哲学研究の関心が向かう先として「近代」を選択するならば、その学術的な正当性がすべからず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」を研究対象とすることの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うえ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見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」をもって是とされたものもあった(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ある様々な関係性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

ことがある。まさに文脈の発見によって、古典思想家は評価し直され、現代的な意義を帯びる。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各文脈がある。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だすのではない。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もない。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おこないかつ所有している。しかし、哲学者はそれを見出す」（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。

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あっている⁶²。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出すことはできない。

ところが、思想研究界には最近まで近代を超越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

⁶² 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」）

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だ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対して、非人間的で、冷徹で、支配的になったという一側面である。

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あいになされる (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。その始点には、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みなさ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⁶³。

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特記すべきである。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。

⁶³ 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 世紀に入ってからポストモダンの論客まで、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。

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。人びとは神を信仰することから徐々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あてられ、地球上の位置関係はほどなく経線と緯線とによる座標上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あ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）。当時の人びと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⁶⁴、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、人びと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でることである、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え

⁶⁴ ここではたとえば、ガリレオ＝ガリレイの自由落下の速度計算において、現代でい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。

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、とくにドイツの人びと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に貶められてしまう。

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提示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。たとえば、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だす、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、人間の思考法則における事実の観察からその循環を“発見”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うえでおこなわれるべきであり、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深さが必要なのである (Habermas, J. 1988)。

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」の検討が現代的意義に通底する可能性をもつというのがここまでの主旨だった。つづいて、「近代」のなかでも「教育思想」に限定して学術的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といわれる (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、すべての子供たちが 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、伊利チ (Illich, I. 1926-2002) の言葉を借りれば「価値の制度化」(Illich 1971) 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。

もし公教育制度を採用している今、この制度に内在する教育的なアポリアがあるとすれば、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、一旦は「近代教育思想」に遡って、難題の萌芽がそこになかったか調べるだろう。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。

近代教育思想家に通説では括られる、コメニウス、ロック (Locke, J. 1632-1704)、ルソー、ペスタロッチ、ヘルバルト等は、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、相互に影響しあいながら「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。たとえば、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、すべての人びと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 1658）、ルソーは幼児期の存在を啓蒙的に世間に広め（Rousseau 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 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なかで、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していく意味がある。

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、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 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推進力がある。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)、『告ぐ』における国民教育論のなかにわずかにフィヒテの教育論を見いだ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、本博論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」という存在論的視点から構想していたということを検討することである。これによって、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、西洋教育思想史におけるフィヒテの再評価を迫ることは十分な意味がある。

第2節 近代的教師論を検討するねらい

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、両領域のなかでもとくに「教師論」に限定して論じることのねらいについて検討していく。

「教師」を問う意味 現在にいたるまで、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対して、「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なかに幽閉されていて、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。

辞書的なやり方で「現代の教師」を説明すれば、おおよそ、公の資格等を持ち児童生徒に対して学術や技術・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)でおこな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、そこで習得していることの比重は『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つて、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。この立脚点が不安定なときに、われわれはいいよのない焦燥に駆られるのだ。

このように、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つての空気のようにありがたさのわからないものであるが、それが欠けていると決定的に困窮する事態を招くものである。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、教育されるべき子供たちがあふれていたのである。しかし、そのタイミングで、まさに目の前の子供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づくことになる。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）⁶⁵は、一斉授業型の学校イメージを定着させたという教育史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、そこには教師の存在論的規定が欠けていたといえる。

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、という文脈のなか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。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。また、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

⁶⁵ 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。

匠さん」と呼ばれる教師がいた。彼らは、一定数の子供たち（寺子や筆子）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。著名な師匠は死後に筆子塚なるものが建立されるほどに尊敬を集めた（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びと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。江戸時代は幕府の厳しい規定はなく、藩校、寺子屋等の教育機関であつか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人は、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、明治政府が中央集権国家を建設し、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、大きく変わる。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。

また、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『告ぐ』は1917年以降、最低でも16本の翻訳が公刊されている。これらの翻訳のなかには、「『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つたように、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あ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。その受容の一部には、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紛れ込んでいたにちがいない。

西洋近代を出発点とする「教師論」 さて、ここまで、教師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、日本の公教育制度の黎明期における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なか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、「国家との関わりのなかで」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. 1745-1818）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。

実に、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、教師の存在論的規定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と対峙せ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、こどもを取り巻く近代的な時代状況における「教師」の役割・位置づけを歴史的な制約のもとで切りとり現代の「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

前節までに、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、フィヒテの時代の前後を含めて、ドイツの教育思想・教育制度がどのような状況にあったかを、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解明していく。

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なかで、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歳の子供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。たとえば、『騎士学院令』(1765)、『教育書簡』(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だし、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ろうが、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うえでの大前提となる。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らなくなった。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、子供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、子供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、わざわざ子供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、子供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、子供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「子供は、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おこなうことが求められる存在」(佐藤 2013:10) となっていっただ。

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。これは当時のまったく抽象的な学習方式からみれば一大転換を意味した」(Huurlimann 1959:85)。絵入り教科書はその後教材の主流になり、バゼ

ドウ (Basedow, J. B. 1724 -1790) による『初等教科書』(*Das Basedowische Elementarwerk*, 1774) につながっていく。「銅版面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。

児童文学のなかでも、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』のなか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彼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 1762:325)

ルソーのこの述懐は、18世紀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、デフォーの『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。それにくわえて、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適度な課題だった。

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、ドイツの子供たちに受け入れられやすいように工夫をこらした⁶⁶。「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供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応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。デフォーの『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「父親が子供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のには、「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、様々な形で世界中に拡散していく。それはデフォー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、

⁶⁶ 以下参照。「カンペはデフォーの物語を大筋で継承しながら、以上に加えて構成のうえ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効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まれています。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 2013:19)

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年にはベルリンにもどり、家族で暮らしている(Medicus 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、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、フィヒテ自身が改めてペスタロッチの教育論研究に着手しているのも、そうした父親としての教育への関心が学問的関心につながったと予想される。フィヒテは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著作を妻に読むように促してもいる。

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みえる。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、子供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。

18世紀ドイツと教育思想的状況 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

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。

当時の教育思想の状況は、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対して、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。だから、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年の知識学講義群のなかで、思考法則の背後に絶対者（神）の絶対的現象を発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、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要点だということになる。

フィヒテ思想に限らず、「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」（深井 2017）。たとえば、神聖ローマ帝国内における贖宥状の乱発を、教皇レオ 10 世（Leo X 1475 - 1521）の利己心に原因を求めるのではなく、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理解である。こうした文脈に気づけば、近代は中世に内在していた萌芽が開花したものと首肯しやすくなる。この意味で、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。この時代、思想家に

よって理性という西洋人共通の能力が強調されることによって、理性による神の把握、自然法則の把握が可能なのではないかと期待されたのだった。理性を使いこなすことが人間としての尊厳であり、当の理性は万人（とくに西洋人、キリスト教徒）に平等に備わるとされた。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その理由である（森川 2010）。

国・地域によって進度にばらつきはあったが、産業革命も重要な文脈である。イギリスに端を発する産業革命は、人びと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、巷にあふれる子供たちを労働力として教育する方法も考えだした。イギリスで発展したモントリアル・システムはその典型であるし、オーエン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 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。

このように、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く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」として人びとに明確に意識されていた。現在、われわれのなれ親しみ、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よう。

より論点を明確にするために、ここで具体的にドイツの教育思想的状況に触れておきたい。

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いたらなかったものの、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、子供の「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)。子供の「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ると考えていた。アーモス・コメーニウスの『絵で見る世界』のほかは、この種のものはわれわれの手には入らなかった」⁶⁷と述べたように、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物足りなさがあるが、教育にたいする情熱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多いが、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なかで発達してきた女子修道院や大聖堂付属学校における教育実践と方法など

⁶⁷ 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・コメーニウスの『絵で見る世界』とは『世界図絵』のことを指している。

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、やはり定説に則って近代教育学の祖コメニウスからフィヒテ存命時の教育思想的状況を明らかにしたい。

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のもたらす能力の諸段階が先天的に備わっていることを暗示した。物理の分野において、ニュートンは自然の内奥に万有引力の法則を発見するが、教育の分野においては近代教育思想家たちが人間の内奥で発達段階が順序立てて展開するという自然の法則を発見しつつあったのである。そして、ルソーの天才がこれを世に広めた。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「子供期の発見」による近代人の人間理解の変容は、ルソーの時代から本格化した（Ariès 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。実に、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活かして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ぶ⁶⁸。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の実施によって積極的に汎愛派の教育活動の趣旨を宣伝し、教育改革者としてヨーロッパ中に名を馳せた。ここにおいて、「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)。この点、彼はドイツにおける最初の「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。なかでも彼が専心したのは、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、聖職者たちのおこなう、中世的な教授内容・方法は頭の痛い問題だった。西洋教育思想史を読み解くうえで、コメニウスやルソーといった現代教育の運用に多大な貢献をした教育思想家の存在を知ると、あたかも 18 世紀にはほぼすべての暗記教育が貶められ、子供の発達段階に基づく真っ当な教育が直観教授法を軸におこなわれてきたかのような、錯覚をもたらすが、現実には当時はまだ聖職者たちによる教育への干渉を受け続けていたのだった。そしてこの干渉の解消は 19 世紀にもち越されたのである。というのも、もとを正せば「かつて、キリスト教の最暗黒時代が、大学ならびに公教授制度一般にその存在形式を与えた」(Basedow 1768:5) おかげで、そう簡単にはこの習慣から抜けだすことができなかつたのである。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おこな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 1768:26) と批判している。また、バゼドウ

⁶⁸ 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、兩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)

は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れなければならないのか。この學校で教えられるラテン語單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えるというのか」(Basedow 1768:53)。この点においても、司教座付屬學校や修道院付屬學校でおこな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。

このように汎愛派とは当時の古い教育観へのアンチテーゼだった。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、汎愛派の主要な動機になっていたのだ。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。汎愛學院でも取りいれられたこの方法は、たとえばごっこ遊びや言葉遊びをおこなう。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ったのである。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って来た紳士教育論」にほかならず、それは「ロックやルソーのおこな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、その先に見すえた教育の在り方にはペスタロッチの天才的な洞見がかかわってお

り、そこに当時の人びと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った。

近代ドイツ公教育制度成立への道のり 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うやく達成された。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おこなわれた。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 natürlichten 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) の手による「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。そのなかで、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。フィヒテが人びとの「利己心 Selbstsucht」(SW. VII, 264) に原因を求めた敗戦は、プロイセンの在り方を根本から見直す大改革となった。そして、そのうちの 하나가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。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。人びとの利己心を問題にした『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おこな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、が強調された。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（『演繹的計画』）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、大学が知識をえ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、とくに、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に譲る。

第4節 超越論的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」にかんして、これらを教育哲学研究としてあつかうことの意義、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史的状況、ドイツ（プロイセン）における学校制度導入の諸段階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。

当為としての教師論 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は前述したが、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・合理的に教育をおこなう、有形無形の間」とされる。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、口頭でおこな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なか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アスカム（Ascham, R. 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多くあるが、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、うまくいかないの差は、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たさまが推し量られる（Comenius, J. A. 1657:136）。荒廃した母国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。この点、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⁶⁹。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準じて、具体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、なぜそうあるべきなのかについての存在論的な考察は欠けている。ただし、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⁷⁰。

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、教師と子供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。前に「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付けているといえる。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

⁶⁹ 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』(あすなろ書房、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得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』(あすなろ書房、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。

⁷⁰ 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・キーファー』*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。

である。しかるに、当時の教育思想家たちにとって、たいていの場合、教師論は顕在的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、彼らの関心は、子供とは何か、子供にいかにか教えるか、子供に何を教えるか、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つきまとわれていた。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）。ここにおいて、フィヒテの超越論的教師論の際立つ意味がある。すなわち、フィヒテは教師という役割に存在論的な規定を授けようとした稀有な思想家であった。これが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構想した、同時期に類をみない思想家だといえる。

超越論的教師論の特徴 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史における前期、中期、後期に、結果として1つずつ編まれている。それらのタイトルにはいずれも「学者」と銘を打たれている。フィヒテの主題は学者やこれを目指す学生の、大学における研究態度の在り方、社会における貢献の在り方である。この意味で、この3編は実践哲学であり、教育思想専門の研究者による恣意的な見方がなければ教師論としては注目されにくい。したがって、コメニウスの場合と同様に、学者論の議論を再構成して教師の存在論としてまとめ直す必要が出てくる。つまり教師論を抽出するということである。

さて、3編の「学者論」とは、『学者の使命¹⁷⁹⁴』、『学者の本質』、『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、哲学の教授としておこな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」の私講義がおこなわれた。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り、『告ぐ』などに見られ
る国家論の展開に関連づけられている。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3編の学者論は、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。これらは、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、つまり知識学の付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もってこれらの学
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広がって
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。端的にいえば、学者とは、
その特殊な職業に就く以前に、人間一般にすぎないという前提を意味し
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』
という著作がある。この著作はフィヒテ思想においても、転換期を示す
ものとして重要な意味をもつ。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宗教的な視点を加えて軌道修正するから
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。すなわち、人間の在り方一般の限定された一領域が学者の在り方、ひいては教師の在り方である。こうした「学者である前に人間である」という前提からの議論は、フィヒテの「学者論」を教師論として解釈するうえで欠かせない視点である。

つぎに特徴的なのは、フィヒテの学者論が教師という身分を知識学の原理を応用した演繹によって導き出されているという点である。フィヒテにとって、教師の存在とは所与ではなく、その生成の根拠が示されなければならない。ここにおいて従来の教師論との決別が可能である。フィヒテは、なぜ人間は教えるのか、という教師の存在論的な本質的問いに真っ向から取り組むのである。そしてこの問いに向きあうためには、知識学の体系が必要とされたのだった。というのも、フィヒテ以前に書かれた当為としての教師論は、「教師であること」は自明な事実で疑うべきことではなかったからである。

結

本章では、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。フィヒテ教師論は、「近代」における「近代教育思想」の産物である。第2節でみてきたように、現代日本の教師の在り方の問題、すなわち教師の存在論的規定の欠如という問題は、「近代」や「近代教育思想」を出発点とした文脈において再考することによって、その解決の具体的な手続きを構築するのに役立つであろう。この意味で、フィヒテの教師論にはこれを検討することに現代的な意義があるといえる。現代の教師の諸問題を現代的視点からだけ眺めていても、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、問題解決の糸口がえられる。フィヒテの教師論を検討することに意義があるとするれば、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。

次章からは、第 II 部のテーマであるフィヒテの超越論的教師論の抽出作業に入る。前期知識学を土台にして構想された『学者の使命¹⁷⁹⁴』を主要テキストとして、教師の存在論的な規定がいかにして導き出されるのかを考察する。フィヒテにとって、人間の教え行為の必然性は知識学の原理から解明することが可能だった。人間同士の教育的関係は、所与の事実として前提に据えられるのではなく、道徳法則とこれを成立させる絶対者の観察に基づく知識学の原理によって説明することができるとみなされた。次章以後、第 3 章、第 4 章をひとまとまりとして、フィヒテの学者論を教師論として解釈し直す作業を完成させていく。

引用・参考文献一覧

- ・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 — フィヒテ知識学の人間形成論的考察』日本図書センター、29-60 頁
- ・稲毛金七（1941）『教育哲学』、目黒書店
- ・井ノ口淳三（1982）「コメニウスにおける教師論の成立」（『島根女子短期大学紀要』第 20 号所収）
- （1995）「コメニウスの生涯」（『世界図絵』所収、平凡社ライブラリー）
- （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)

・ 荘司雅子 (1975) 「子どもに悪いことを教える方法 - ザルツマンの『かにの本』から - 」(『幼児開発』11月号所収)

— (1979) 「わが子を立派に育てる方法 - ザルツマンの『アリの本』から - 」(『幼児開発』1月号所収)

・ 高橋康造他 (2010) 「教師論の過去と現在 (その1) コメニウス」(『八戸工業大学異分野融合科学研究所紀要』第8号所収)

— (2011) 「教師論の過去と現在 (その2) ソクラテス」(『八戸工業大学紀要』第30号所収)

— (2012) 「教師論の過去と現在 (その3) コメニウス」(『八戸工業大学紀要』第31号所収)

・ 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 (2007) 「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)

— (2008) 「ロジャー・アスカム『学校教師』(試訳)(続)」(『常葉学園大学研究紀要』第25号、常葉大学)

— (2009) 「ロジャー・アスカム『学校教師』(試訳)(続々)」(『常葉学園大学研究紀要』第26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) 『プロテスタンティズム — 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

— (1962) 『教育の哲学 — 人間形成の基礎理論 — 』創文社、18頁

・牧証名編 (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 ティルタイ (1975)「フリート・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、未来社)

・ 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)『子どもの本の世界／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)

・ Lassahn, R. (1970) *Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge*, QUELLE & MEYER · HEIDELBERG, S. 12

- ・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* (レナード・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)

・ Salzman, 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 Notwendichkeit 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)

第2章 知識学の原理による教え行為の演繹と基礎づけ

序

前章では、「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、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、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、フィヒテ教師論を検討することの現代的意義を提示した。

こうした観点、すなわちフィヒテの学者論を超越論的教師論のモデルとして解釈し、これを現代の教師論を見つめ直す出発点とすること、に従って、本章ではフィヒテの構想した学者論のうちに「教師の存在論的規定」を読みとることを目的とする。その際、フィヒテの通俗的著作『学者の使命¹⁷⁹⁴』を主要テキストとして検討する。トラウプが「フィヒテの通俗的哲学的講義の独自性は、彼の哲学的な体系の根本的意図をその都度の研究の対象にしている点である」(Traub 1992:180)と指摘するように、この著作は知識学の原理(第I部第1章-第5章)を応用して書かれている。

本章の構成は第1節においてフィヒテが教えるという行為にいかに関心を持ち教育的情熱にあふれていたかを検証し、第2節においては家庭教師における教育実践の内実について整理する。そして、第3節においてはテキストに忠実に学者の使命の演繹をたどり、第4節において人間の教え行為の超越論的導出を吟味する。

第1節 教育的情熱に支えられた実践哲学

フィヒテという哲学者は、自分の信じるところの知識学を、自分の理解したそのままのありさまで正確に「伝える」、「教える」ということをめざした。それは彼にとって天命であり、道徳法則に則った行為でもあった。しかし、彼の知識学はこれまでだれも構想したことのなかった、極めて特殊な学的接近を試みたため、同時代人に理解されず、新規の方

法論に対する反発や妬みも、相当程度受けた（是常 1979:126-128、長倉 2006）。この点において、フィヒテの当時の思想は、無視や看過されるというよりは、露骨に妨害されることが多かった（石崎 2001:86-91）。なるほど、フィヒテが知識学で試みた、人間の意識活動の総体がいかにして神的理念の現象として成立するのかを、自己の意識活動そのものを解明のための手がかりとするやり方は、その新規性に加えて複雑難解な説明に陥らざるをえず、知識学の結論をある程度知っていただける現代人にとってはまだしも、当時の人びとに理解されるのには、一部の例外を除いて、いささか無理があった。

フィヒテはイエナで研究者生活を開始した際に、『学者の使命¹⁷⁹⁴』の元となる講義が熱狂をもって受け入れられたことに感動したが、ほどなく、自分の知識学が期待通りに受容されないことに落胆する。一部の理解者とは友好的な関係を築き議論を重ねることができたが、一方で、ほとんどの知人とは対立し、関係が破綻する（石崎 2001:107-145）。この原因は、フィヒテ生来の頑固な性格にも求められるが、それ以上に彼の知識学の論じ方が前代未聞だったからである。彼の知識学を同時代に彼の意図通りに理解した知識人は限定されており、分からないなりに支援してくれそうな人も少なかった。こうした状況のなかで、『学者の使命¹⁷⁹⁴』を講義している最中に、フィヒテはジャコバン派の烙印を押され、あやうくイエナの教授職を追われそうになったが、ゲーテに弁明の機会をもらい踏みとどまる（Lauth 1971: XV）。こうした妨害工作も真理を説いているつもりでのフィヒテには相当な心的負荷がかかったにちがいない。

フィヒテは誰もがそれを生きているはずであるところの真理を、知識学という新規の手法を用いて発見することを試みた哲学者である。真理とは、とりもなおさず、絶対者（神）のことを指している。前期知識学の体系のなかで絶対者（神）は絶対的的自我として控えめに表現されるが、1800年以降には憚ることなく、自己のなかの絶対者（神）の現象の根本的な仕組みを解き明かし、思考法則の結果生じた事実に捨象を重ねることによって絶対者（神）へとたどりつこうと試みる。このようにフィヒテにとって知識学とは自己のなかに現れる神を、その都度、各人が発見

することのできる方法論である。このいかにもプロテスタンティズム的なフィヒテ的アプローチは、信仰と知識学との統一が彼の目的だったことを示している。知識学とは絶対者（神）を、理性を手段として用い、理性を超えたところに発見すること（すなわち絶対者（神）の原現象は発生的である）、神との一致を見いだすことである。だからこそ、人間が淨福に生きるためには、知識学を身につけること、知識学そのものを生きることが要求された。知識学を学ぶということは、知識学を生きることと同義だった。この点、フィヒテはプロテスタンティズムの論理に則った近代末期の代表的な思想家ということになる。その後、一般に哲学は絶対者（神）から急速に切り離され、絶対者（神）を拒絶する思想構築が思考されていく。

さて、こうしたフィヒテの立場を鑑みるに、フィヒテの「教える」、「伝える」ことへの情熱は、プロテスタント的な教育熱に通底している。ルターから始まる宗教改革が、母国語での聖書の翻訳へと展開し、文字を習得するための学校が聖職者や貴族などの特権階級の占有施設から脱却し、広く市民階級にまで浸透していく経緯は、彼らの教育的情熱を示す歴史的事実である。フィヒテも同じく、外から与えられた神ではなく、自己の内側に現れる神を見いだす必要があった。そのためには、聖書における神をそのまま字義通りに受け入れるだけでなく、その存在論的な内実そのものにも迫りたい衝動にかられた。そして、これがフィヒテにとっては、カント哲学にほぼ依拠しつつ、絶対者（神）を超越論的存在論において基礎づけるという試みにつながった。

フィヒテは聖職者ではなかったが、神の存在を伝道する役割を自負していた。だから、幾多の苦難に自説を決して曲げなかった。彼は、この意味でいえば、宗教的な確信に基づいて、自説の正当性を説き、なぜ理解されないのかに苦しんだ。そして、その苦しみは、生涯をかけた知識学の更新へと昇華され、その間の知識学の公刊は控えられ、死後しばらくするまで知識学の全貌は公にされず、長い間フィヒテは1790年代前半に知識学という哲学理論を提示した人物という評価にとどめおかれることになった。

イエナ大学赴任までの境遇　フィヒテは、ラインホルトがキール大学に招聘された後を受け、ゲーテの推薦を賜り、1794年にイエナ大学へ赴任した。ラインホルトはカント哲学を信奉し、根元哲学を提唱していた。しかし、フィヒテはラインホルトの根元哲学を批判し、ラインホルトの議論の出発点が「発生的」ではなく「事實的」だとして、知識学の必要性を提言した。つまり、ラインホルトは意識による事実を出発点としたが、フィヒテにとって意識とはつねに「何ものかについての」意識であり、それが感性界の何ものかに関わらざるをえない以上、事實的にすぎないということになる。この点、フィヒテにとっては意識を成り立たしめるメタ理論の発見こそが、真理（絶対者、神）へといたる唯一の道だった。

さて、フィヒテはイエナ大学に赴任してすぐ、公開講義と私講義をもつことになった。その際は、経済的な苦境も考慮され、さしあたって公開講義には人を呼べそうなテーマ「学者のための道德論」が選ばれた(Lauth 1971:VII)。これは知識学の原理を応用した、道德論、つまり実践哲学だった。フィヒテは貧しい紐職人の家に長男として生まれ、ひよんなことから貴族の目にとまって、後にニーチェが学んだプフォルタのギムナジウムに学び、苦学して大学へと進学したことから、イエナに職をえるまで、極貧を生き延び、何度も心が折れそうになりながら研究を続け、生活費にも困るありさまだった。ただし、彼はこの貧乏生活に逆にプライドをもっており、いわゆる清貧な学問の徒として、パンを求めるために学問に身を捧げているのではないという彼の心情もここに由来している。彼の知識学は神への奉仕であり、だからこそ空腹に耐えることができた。フィヒテがおこなったこの最初の公開講義は大好評で、教室に聴講者が入りきらず中庭に人があふれだすくらいだったといわれている一方、私講義では「知識学」を取りあげた。この公開講義の内容は、後に『学者の使命¹⁷⁹⁴』として出版された。私講義の内容は『全知識学の基礎』として出版される。私講義の人気は今ひとつであり、受講生は少なかった。

公開講義としておこなわれた『学者の使命¹⁷⁹⁴』は、この4年前に同じくイエナ大学でシラーが「勉学に際しひたすら、官職につく能力をえ、

その利益に与りえるような条件を満たすことを念とし、物質的な状態をよりよくし、些々たる名誉欲を満足させるためにのみ精神力を働かせるような者」(Schiller 1789:8)を否定したように、当代の学者とはいかにあるべきか、学者であること自体が何を意味するのか、について「知識学」の原理を応用し、学者の存在論を論じている。『学者の使命¹⁷⁹⁴』は、学者という職業を実践哲学として論じ、フィヒテ自身もその一員として学者という職業種に抱く熱意や決意がうかがわれる。そして、こうした熱意・決意は家庭教師経験を発端にしている。

第2節 家庭教師における教育実践

フィヒテは1788年から1790年まで、チューリヒでホテル経営をしていた土地の有力者、オット家に住み込みで家庭教師の職に就いている。主な仕事は、二人の子供、兄ヨハン・カスパー・オット(Hans Kaspar Ott)と妹ズゼッテ・オット(Susanne Ott)のしつけや勉強の面倒をみることだった。フィヒテは当時の他の同業者よろしく、家庭教師業を志してその職に就いたわけではなかった。チューリヒに流れつく前にも、いくつかの家庭教師を務めたが、例によってフィヒテ特有の“曲げない”性格は彼をそこに長居させることを許さなかった。当時、家庭教師というのは、いわゆる学者崩れの間人になることが多かった。大学を経て、一定程度の知識人として活動する者のなかには、実家が貧しい者もいた。大学教員としての就職は狭き門であり、学者の道へとたどり着けないものは数多くいた。レンツ(Lenz, J. M. R. .1751-1792)の喜劇『家庭教師／軍人たち』(1774)のなかでは、そうした学者崩れの哀れな当時の家庭教師が実に滑稽に描かれている。フィヒテもこの不安定な職を選ばざるをえず、チューリヒへは生き延びるために向かうのだった。

チューリヒ滞在中にフィヒテは、オット家の両親へ報告書を作成するための下書きを遺している。それが「オット家の子供たちの教育に関する日誌」(Tagebücher zur Erziehung der Ottschen Kinder 1789、以下「オット家日誌」)である。そしてこのなかで、フィヒテは宗教教育における暗記の弊害、すなわち教理問答のような丸暗記の危険性が真のキリ

スト教徒の育成への道に反することや、オット家で働く女中にたいする子供たちのぶしつけな態度にかんする憂慮などを記している。その内容のほとんどが、オット夫人の二人の子供たちに対する教育方針への不満と思われる文章で占められている (GA. II, 1, 141-203)。

当時のフィヒテは 26 歳で、将来の職への確固としたあてがあるわけでもなく、生活のために家庭教師の職をえていた。生活自体に困窮していたことから、その都度、いい話に飛びつかざるをえなかった。そのため、子供にとって有益だとされる教育の方法について、雇用主との間で十分に合意形成がなされていないことがままあった。当時の教育は、暗記教育を中心とし、いわゆる教理問答の暗唱などを推奨していた。中世キリスト教の修道院における教育方法をひきずっており、教育とは宗教教育とほぼ同義であり、神の言葉を丸暗記することとされた (Trapp 1793)。19 世紀に入り公教育制度が整備され、徐々に、学校の教育現場から聖職者が排除されるようになるが、フィヒテの存命時はまさにその過渡期に相当し、学校における教員を聖職者が兼ねる機会が多く、その影響を排除したくてもしきれない例が散見された。汎愛派の活動やペスタロッチ主義の台頭は、中世以来の教師＝聖職者というステレオタイプな教育手法に対するアンチテーゼとして現れたが、それが社会に浸透しきるのには長い時間を要し、危険な目にもあいかねず、徐々に変容せざるをえなかった⁷¹。

フィヒテの日誌のなかに、ズゼッテ・オットに教理問答を唱えさせる場面が出てくる。そこで、ズゼッテは上手に諳んじるが、彼女はそれらの言葉が意味するところのものを理解していない。直観として把握したものに適切な概念を当てはめていくことがなによりも大事なことだが、ズゼッテは少なくともそれができていない。ということは、彼女は直観に正しい概念が対応しないまま、成長を重ねることになり、その誤った把握は将来彼女の成長に悪影響をもたらす、とフィヒテは考えた。このペスタロッチと一致する教育に関する基本的な考え方は、フィヒテの家庭教師体験の随所にみられる。そして、「教師にとっては、子供たちに何

⁷¹ たとえば、バゼドウは教会から危険人物として目をつけられていた (金子 1969)。

かを暗記させ、その間に自分のやりたいことをやることほどこの世で気楽なことはない」(GA. II, 1, 142) と批判するように、フィヒテにとって教育とは、暗記によって形骸化した知を獲得するだけでなく、知を使いこなすことを教えることだった。

1789年8月5日以降に書かれたとみられる日誌のなかで、フィヒテは家庭教師先の子供たちに施すべき教育の目的について次のような記述を残している。「このような(子供たちの)落ち着きのなさは、身体同様、精神にも影響せずにはおきません。— そもそも教育においては、子供たちがものを考える道筋、つまり彼らが諸々の観念を互いに結びつけ、一つの観念から別の観念へと移行してゆくやり方を発見することはもっと困難なことです。確かにこれは、何のためらいもなく子供にもものを覚え込ませるだけの人間は夢にも思いつかないようなことなのですが、しかしこれを知らなければ授業というものはまったく立ちゆかないのです。諸々の観念をこのように連ねさせ。— 秩序づけ、継起させ、規則に従わせること、これが要するに教育の最終目的なのであり、言い換えれば、子供たちの理性を育て、彼らに考えることを教える努力の最終目的なのです」(GA. II, 1, 173)。フィヒテのこの述懐は、教え子たちの落ち着きのなさ、すなわち家庭におけるしつけの質の悪さによって、子供たちにおける認識能力を見積もることすらできない、という点についての嘆きである。オット家の子供たちの奔放さに手を焼いているだけでなく、そこでフィヒテの思う通りの教育が実行できないことにいらだっている様子がうかがわれる。子供たちの精神のなかで起こっている動き—「諸々の観念を互いに結びつけ、一つの観念から別の観念へと移行してゆくやり方」を見だし、「諸々の観念を・・・秩序づけ、継起させ、規則に従わせること」が「教育の最終目的」である。換言すれば、「子供たちの理性を育て、彼らの考えることを教える努力の最終目的」である。これもまたペスタロッチの教育理論の基本的な考え方とも合致する。フィヒテは教育に関するこの考え方を、後の知識学の講義において展開している。すなわち、知識学を理解すること、身につけることとは、知識学を自分の力で、独力で与えられた表象を自由に操作して、展開できることと等

しい。知識学の教授法に関する基本的な態度は、イエナ大学赴任前のこの時期から確立されていたことがわかる。フィヒテは、知識学が外部から与えられた死んだ知識として固定化されて理解されることを極度に嫌った。たとえば、知識学の最高原理である事行を事実的に、固有名詞的に誦んじるだけの、聴講者による受容の仕方を嫌悪した。フィヒテにとって事行とは聴講者自らが自らの思考法則を観察することによって自己自身が事行であることを発見するところの活動そのものである。つまり、事行とは固定化され、対象化された死んだ概念ではなく、自分の活動そのものであり、自らの動性だということになる。フィヒテが受講者に身につけさせたい能力はこのことを単独に自己の思考法則を振りかえることによって見いだす力であり、決して暗記的知識ではなかった。受講者に外からの押しつけという形でそのまま暗記させるだけでは、彼らにとってはフィヒテが考えるような真の自己形成はなされず、彼らが自己自身の意志に基づいて学ぶ意志をもったうえで、諸々の事柄の暗記へといたならばならないといった考え方は、家庭教師業を遂行するのを困難にした教育的現実の経験によって、フィヒテに一層強く刻み込まれた。

これに加えて、子供のしつけとは、本来、子供をできうるかぎりよくする技術であるのにもかかわらず、オット家ではできうるかぎり多くの悪を子供たちから遠ざけるという教育方針がまかり通っているとフィヒテは疑問を呈している。この疑念は、『エミール』にみられるような自然主義的教育観と一致している。ルソーの消極教育よろしく、「私がこれまで考えていたところでは、子供のしつけとは教え子をできうるかぎり善くする技術でした。— 今、よくよく思案してみますと、あなた方のご家庭には根絶しがたい偏見や悪習がずいぶんとございますので、子供のしつけはただできうるかぎり多くの悪を防ぐことにつきるといことがわかります」(GA. II, 1, 166) と述べている。時代的には後になるが、フィヒテは『告ぐ』においては、「まず、生徒が最初から途切れずまったくこの教育の影響下にあるべきこと、つぎ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」(SW. VII, 291) というように、悪いものから

は隔離することを推奨し、両親からも離れて暮らすという国民教育論を形成する。この意味で、オット夫人に関しては何が卑俗で何が卑俗でないかの区別すらついていないということであろう。

以上でみてきたように、家庭教師の教育実践は、フィヒテにあって、教えることの理想を形成する現実的な契機となっていた。オット家だけにとどまらず、その後もワルシャワやケーニヒスベルクにて家庭教師業を転々としているが、教え子を教育し、教えるという営みを続け、ことごとくその場で雇い主と衝突を繰り返している。少なくとも、フィヒテには雇い主の現実的な諸事情を考慮して、自説を曲げてそれに阿するという柔軟さはなかった。彼のなかには常に、神の真理が湧き出ており、それに従っているという確信のあるフィヒテには自説を曲げる動機は毛頭なかったのである。そして、この経験は、学者としてイエナに赴任する際には、教育者的な動機と結びついた。この意味で、『学者の使命¹⁷⁹⁴』における教師論は、それまでのフィヒテの数々の衝突を正当化するという意味合いもあったのである。

第3節 知識学の原理を応用した学者の使命の演繹

この節では『学者の使命¹⁷⁹⁴』の筋書きを詳細にたどることによって、フィヒテの学者論の論旨を整理していく。

「まえがき」に相当する部分で、フィヒテはこの講義が「或る全体の序論」(SW. VI, 291)だと述べている。「或る全体」とは、とりもなおさず、知識学のことを指している。すなわち、通俗的著作である『学者の使命¹⁷⁹⁴』は、当初より、知識学の導入的な役割を見込まれていたことが示されている。また、「或る外的要因のために」フィヒテは最初の5講を切りはなして、一言一句変更しないで印刷に回したことが断られている。普段は口頭で補われる部分が、印刷ではできないから、不備があるかもしれないとされる。この点に関しては、この講義の最中に、フィヒテをジャコバン派と貶める密告があり、ワイマールのゲーテに弁明に出向くという事態にいたったことを指している。この出来事は、イエナの学者社会がフィヒテにとって、必ずしも居心地がよくなかったことの予兆とし

て現れており、その後の無神論論争へと発展していく契機となっている。それゆえ、これは出版用に推敲しつくした文章ではないので、「本講義のなかには、すべての読者に気にいるとはかぎらない若干の表現が現れる。しかし、そのために著者を非難するのは当たらない」(SW. VI, 291)と弁明している。また、この事情とは別に、「述べられたことが実現されえないとか、現にある通りの現実界においては、述べられたことに対応するものは何もないという理由で、これを少なくとも無益であると称するものと別の読者がいる」(SW. VI, 291)との懸念も示される。当時から、理論と現実との隔たりを根拠にすえた批判がフィヒテを煩わせていたが、それに対する牽制である。別の箇所でも、理論が現実世界の実践の段階でうまくいかないのは当然であるとの発言もみられる。フィヒテは、「料理の本、あるいは算数教科書ないし服務規則」(SW. VI, 292)とこの書を同等にあつかうのは馬鹿げていると予防線を張った。すなわち、「理想が現実界において実現されえないということは、われわれもほかの人びととおそらく同じように、あるいは彼らよりもよく知っている。われわれはただ、現実が理想に則って評価され、理想に向かう力を自らのなかに感ずる人びとによって変容されなければならないと主張するだけである」(SW. VI, 292)。

人間自体の使命 フィヒテは「第一講 人間自体の使命について」において、次のように述べている。学者の「使命はいかなるものであろうか、全人類ならびに人類における個々の職業に対して学者はいかなる関係にあるであろうか」(SW. VI, 293)。このことは、自らも含めた学者と学者を志す学生とに対して、学者という職業を知識学の原理から導きだすための所信表明であった。すなわち、知識学がめざすところのものは「人間一般の使命はいかなるものであろうか、「人間はいかなる手段によってこの使命を最も確実に果たしうるであろうか」という問題の解答にほかならない。」(SW. VI, 294)のであった。

フィヒテによれば、「学者という概念は比較によって、社会との関係によって成立する」(SW. VI, 293)。学者が学者であるのは、社会との関係性

においてのみだから、まずさしあたって、「社会における人間の使命」とは何かから検討をはじめることが要請される。したがって、「人間自体の使命」の検討が先行されなければならない。なお、その際「社会というのは、決して単に国家を意味するのではなくて、一般に同じ場所で共に生活し、かくて相互関係のなかにある理性的人間すべての集団を意味する」(SW. VI, 293)とされる。ここでは人間と社会とが独立して別個に存在しているということがいいたいのではなく、考察の段取りとして、便宜上、社会における人間と人間そのものに分けて分析することがより適切な理解につながると考えているだけである(第I部第3章で示したように、フィヒテにとって人間は他者と等根源的に存在しうるという前提をもつ)。だから、「人間がただ人間として、ただ人間一般の概念にしたがって考えられるかぎりにおいての人間、— 孤立して、人間の概念のなかに決して含まれていないすべて結合関係を捨象して考えられるかぎりにおける人間の使命のことである」(SW. VI, 293-4)と述べていたとしても、これをもって人間が孤立した存在であると言明しているのではない。

さて、知識学によれば、「人間における真に精神的なもの」は「純粹自我 *das reine Ich*」だとされる。純粹自我は「端的に自体的に、— 孤立して— それの外なるものとのいっさいの関係を離れて」(SW. VI, 294)いる。純粹自我は、非我と区別されること(経験的諸限定)によってはじめて見いだされるので、この意味でいえば、「純粹自我が非我の産物である」(SW. VI, 294)といえるが、これは見かけ上の理屈であって(人間の思考法則の性質上、こう見えてしまうのは致し方がない)、真実には純粹自我が非我に基づくこと(超越論的唯物論)はありえない。非我とは自我の外なるものとされるが、そもそも人間の身体もまた非我である。ということから、「人間を自体的に孤立させて考察する」つまり「人間一般の使命とはいかなるものか」(SW. VI, 295)を考察するためには、非我との関係なしに考察することではなく、ここでは単に「人間と同類の理性的存在者との一切の関係を離れて考える」ということになる。

「人間の感情のなかに根絶しがたく横たわっているところの命題」は、「人間は理性をもっているかぎり、自己自身の目的である」(SW. VI, 295)

というものである。この命題が意味するのは、人間は決して人間以外の何かあるものにもとづいて存在するのではなく、人間はまったく人間自身にもとづいて存在するということである。すなわち、「人間は彼が存在するがゆえに存在する」(SW. VI, 296)。これをフィヒテは「絶対的存在 *das absolute Seyn*」(SW. VI, 295)とよんでいる。同時にしかし、「人間には単に絶対的存在、存在そのものが帰属するだけではなく、この存在のもっと特殊な規定も帰属する」(SW. VI, 295)。人間は超越論的な原理に導かれ、それを生きるだけでなく、同時に感性界で躍動する生身の人間でもある。つまり、人間は「単に存在するだけではなく、或るものでもある」(SW. VI, 295)。人間は感性界において活動するためには、存在するだけという存在一般の形式で現れるのではなく、或るものと限定された存在として現れる以外にはない。でなければ、人間としての行動が具体的に把握されることがなくなってしまうからである。逆にいえば、人間が或るものでいられるのは、非我による自我の限定がなければ不可能である。経験的な自己意識とは、まさしく、非我によって制約された自我である。「この非我は、感性と称される人間の受動的能力に作用しなくてはならない」(SW. VI, 296)。つまり、視覚という受動的能力は、非我を映像で捉える。非我が網膜に写ることを、受動的だとフィヒテは述べている。人間が或るものでいられるのは、彼が「感性的存在者」(SW. VI, 296)だからである。すなわち、フィヒテの見解に従えば、人間は超感性界と感性界の間で自らの身体(感官)を媒介にする存在である。その身体(感官)を使用して、非我(自然)を引き金として、超感性的な能力を自覚することができるのである。

人間は感性的な存在ではあるが、同時に理性的存在でもある。感性的という意味で人間は受動的であり、かつ理性的という意味で能動的である。両者は人間において結合されるべきである。したがって、先の人間に関する根本的な命題「人間は彼が存在するがゆえに存在する」は、「人間は、彼が存在するがゆえにこそ、彼が或るところのものであるべきである」(SW. VI, 296)。つまり、「人間が何ものかであるところのすべてのものは彼の純粹自我、彼の純なる自我性に関係づけられるべきである」

(SW. VI, 296)と発展的に解釈される。このように、「純粹自我はネガティブに表象されうるだけである」(SW. VI, 296)。人間の精神に現れる表象という次元、すなわち経験的意識・限定においては、そのために非我を必要とするからである。純粹自我は自力で感性界に表象することができない。つねに、表象という自己限定と対をなさざるをえない。なぜなら、純粹自我は無限だからである。フィヒテによれば、無限なもの(統一性)は助力なしに有限なもの(多様性)へと変容することはできない。

純粹自我は、「多様性を特性とする非我の反対」、「完全な絶対的一様性」(SW. VI, 296)である。しかし、人間はもともとは純粹自我なわけだから、何かに限定されて或るものに成り下がっているのは不本意である。だから、或るものを克服して純粹自我へと回帰する衝動が生まれることになる。「人間は、彼が何ものであるのは、彼がそれであろうと欲し、かつ欲すべきであるが故であるというあり方をしなければならない」(SW. VI, 297)。反対に、「経験的自我は、自身が永遠に限定されているであろうように、限定されているべきものである」(SW. VI, 297)。フィヒテはこの説明に続いて、次のように述べている。「道德論の原則を次の方式において言い表したいのである。『汝は汝の意志の格率を汝に対する永遠の法則として考えるように行為せよ』と」(SW. VI, 297)。フィヒテの場合、意志の格率が経験的自我のありようで、永遠の法則が純粹自我のありようを示している。つまり、フィヒテの道德論はカントのそれに原則的に負っていることがわかる。知識学の「我は自立せり」という道德法則に、経験的自我の活動も一致するように行動すべきだというのが、フィヒテの道德論の骨子である。「それゆえに、あらゆる有限な理性的存在者の最後の使命は自己自身との絶対的な一致、絶えざる同一性、完全な合致である」(SW. VI, 297)。そして「絶対的同一性は純粹自我の形式であり、その唯一の真なる形式である」(SW. VI, 297)。人間の経験的諸限定は外部の何かに依存している。意志とは異なり、感情は外部のものに依存している。このようなありさまなのに、自我がそれでも自己自身と一致すべきなのであれば、このことは自我が「人間の感情と表象が依存しているところの物そのものに直接働きかけるよう努力しなければならない」

(SW. VI, 298)ということの意味している。それゆえ、「人間は物を変容して、物そのものを彼の自我の純粹形式と一致せしめ、こうして物の性質に依存するかぎりにおける物の表象をもかの形式と一致するように努めなくてはならないのである」(SW. VI, 298)。しかし、これは人間にとって簡単なことではない。誰でも念ずればできるとうことでもない。「物についてわれわれがもっている必然的概念にしたがってあるべきであるとおりに物を変容することは、単なる意志によっては可能ではなく、むしろそのためには、練習によって獲得されかつ高められるところ技能が必要である」(SW. VI, 298)。ここに人間形成や教育の余地が入り込んでくる。ただし、知識学の説明において、フィヒテは直接的に教育の役割を説いてはいない。『学者の使命¹⁷⁹⁴』のような通俗的著作においてこそ、明らかに、教育を念頭に置いていることが読みとれる。また、次のような見解は、まさしく知識学の原理のなかに教育の重要性を認識させるものであろう。すなわち、「われわれの経験的に規定されうる自我そのものは、物の自我に対するほしいままの影響によって或るひずみを受ける、それというのも、われわれの理性が目覚めないかぎり、われわれはこの影響に無邪気に身をまかせるのであって、ひずみはわれわれの外なるものから由来する以上、われわれの純粹自我の形式と一致することはできないからである。このひずみを根絶してわれわれの根源的な純粹な形態をとりもどすためには、—そのためには、先の場合と同様に、単なる意志では十分ではなく、むしろ、練習によって獲得され、高められるところのかの技能を必要とするのである」(SW. VI, 298)。物によるひずみを受けた我々は、それをそのまま放置しているのでは道徳法則と一致することがかなわない。そこで、人間をその精神の内側から道徳法則へと一致するようにしむける働きかけ（これは教育的行為をはじめ、有形無形の人間形成的な環境も含まれる）が必要になる。「オット家日誌」からも明らかのように、フィヒテは子供の教育において、自ら考えるように働きかけることを重要視しており、そうした教育への根本的な理解がこうした文脈に反映されている。

フィヒテによれば、経験的自我が純粹的自我のような活動をするため

には、二つの技能が必要になる。一つは「われわれの理性とわれわれの自己活動とが目覚める前に生じた欠点ある傾向性を抑制し根絶する技能」、もうひとつは「われわれの外なるものを変容し、これをわれわれの概念に従ってつくりなおす技能」(SW. VI, 298)である。このような、二つの技能を獲得することが「文化 Cultur」とされる。すなわち、「この技能が一定の程度に獲得されたものも同じく文化と称される」(SW. VI, 298)。そして、「文化は人間が理性的で感性的な存在者として見られるならば、一人間の究極目的、つまり自己自身との完全な一致のための最後にして最高の手段である」(SW. VI, 298-9)。

これまでの議論をまとめると、フィヒテによれば「人間が自己自身と完全に一致すること、そして— 人間が自己自身と一致しうるために — 彼の外なるすべての物が、これについての彼の必然的な実践的概念 — すなわち、これらの物がいかにあるべきかを規定するが概念と一致すること、— このことが人間の最後の最高目標である」(SW. VI, 299)。人間が自己自身と一致すること、これは批判哲学の術語を用いるならば、「カントが最高善と名づけるものである」(SW. VI, 299)。最高善は「理性的存在者の自己自身との完全な一致である」(SW. VI, 299)。この最高善は、自己の外なる物に依存している理性的存在者に関しては、最高善は二重のものとして考察される。すなわち「一つには意志が永遠に妥当する意志の理念と一致すること、つまり — 道徳的善として、もう一つには、われわれの外なる物がわれわれの意志（いうまでもなく、われわれの理性的意志）と一致すること、つまり幸福としてである」(SW. VI, 299)。このように、幸福そのものの概念と幸福に対する欲望とは人間の道徳的本性からはじめて生ずるとされる。その関係を整理すると、幸福にするものが善であるのではなくて、むしろ善であるものだけが幸福にするとなる。すなわち、「道徳性なくしては幸福は可能ではない」(SW. VI, 299)のである。ただし、「快適な感情はなるほど道徳性なしにも・・・可能である。しかし、快適な感情は幸福ではなくて、・・・しばしば幸福と矛盾する」(SW. VI, 299)。

人間の最後の究極目的は、「理性をもたないすべてのものを自己に服従

させ、自由にまた自己自身の法則によってこれを支配すること」(SW. VI, 299)である。人間は無限を追いかけて生きていくしかないが、決して無限に到達することはできないのだから、永遠にそこをめざし続けるしかない。それゆえ、「この目標に到達することは人間の使命ではない。しかし人間はこの目標にますます近づくことができるし、また近づくべきものである」(SW. VI, 300)。ここに、人間の真の使命がある。すなわち、この目標への限りなき接近が人間としての、すなわち、理性的ではあるが有限な存在者、感性的ではあるが自由な存在者としての人間の真の使命である」(SW. VI, 300)。完全は人間の到達しがたい最高の目標であって、無限に完成してゆくことが人間の使命である。

ここで、フィヒテは聴講生に向かって熱く語りかけている。「青年たちは、再び自分の分野において力強く人類に働きかけ、彼らが自らえた教養を、狭い領野においてであれ、広い領野においてであれ、教説により、行為により、あるいは両者によっていつかは広く普及させ、かくていたるところでわれわれの同胞を文化の高次の段階に親切に引き上げることが使命としている」(SW. VI, 300)。ここに、フィヒテの教育にかける思いが読みとれるのである。続けてこのように述べている。「私がこのような青年たちを形成するということは、まだ生まれていない幾百万の人びとを必ずや形成するということになるのである」(SW. VI, 300)。

社会における人間の使命 第二講において、フィヒテは「社会における人間の使命」について解説している。まず、「人間はいかにして自分と同類の理性的存在者を、このような存在者は彼の純粹自己意識のなかに決して直接的に与えられていないのに、自己の外に想定しかつ承認するのであろうか」(SW. VI, 302)という命題が検討される。

フィヒテが社会と名づけるのは「理性的存在者相互の結合関係のこと」(SW. VI, 302)である。社会という概念が成り立つためには、自分の外部に理性的存在者がいること、同時にその理性的存在者と理性をもたないものとを区別できること、の二つが前提とされる。フィヒテによれば、この二つの前提はわれわれの生活において現れる他者との経験から説明す

るだけでは十分に汲みつくせないとされる。こうした経験から判明するのは、せいぜいのところ「われわれの外なる理性的存在者の表象がわれわれの経験的意識のなかに含まれている」(SW. VI, 303)ということにすぎない。すなわち、われわれのなかに生じる他者の表象に、理性的存在者そのものが対応するように存在するののかについては、経験からは確信することができない。

人間の使命を主題にした第一講によれば、「人間の最高の衝動は・・・自己自身との同一性、自己自身との完全な一致への衝動」(SW. VI, 304)だった。この衝動は「人間がたえず自己自身と一致しうるために、彼の外なるすべてのものと、これについての彼の必然的概念とを一致させようとする衝動」(SW. VI, 304)だった。だから、フィヒテにあって人間は、自己のもたらす概念に対応する現実の何かが与えられることを衝動する存在である。人間には理性や思惟などによる概念がもともと与えられている。そして、この概念を自己自身のなかで実現しようとするだけでなく、自己の外でも実現されているのを見ようとする。「人間と同類の理性的存在者が与えられているということは、人間の要求の一つである」(SW. VI, 304)。しかし、人間は理性的存在者を自己の外部に作りだすことはできない。ただし、人間は、理性的存在者の概念を「非我の概念の根底に置き、これに対応する」とみなそうとする。フィヒテは次のように述べている。「人間が彼と同類の理性的存在者を自己の外に想定しようとするのは、人間の根本衝動 Grundtrieb である」(SW. VI, 306)。すなわち、人間がこのように想定するのは、人間が社会的衝動 gesellschaftliche Trieb をもつからである。「社会的衝動は人間の根本衝動の一つである」(SW. VI, 306)。この意味で、「人間は社会において生きるように定められている」(SW. VI, 306)。フィヒテによれば人間がこう定められている理由は次のとおりである。無限なもの(神の理念等)は人類に分散して、一人一人の人間のなかに現れる。だから、有限な感性界で無限なもの(神の理念等)を実現しようとするならば、人間一人の力で、単独に実行するだけではとても対処できない。みんなで協力して無限なもの(神の理念等)を実現しなければならない。そのために、人間は社会化する必要が

ある。したがって、人間が社会において協働して生活すること自体は人間の衝動として基礎づけられている。

ところで、フィヒテにあって社会と国家とは区別されている。「国家における生活は、すばらしい偉人がそれについて何といおうとも、人間の絶対的目的の属するものではない」(SW. VI, 306)。むしろ、国家とは社会の建設のための手段である。「国家は、単なる手段であるところのあらゆる人間的機関と同様に、自分自身の絶滅をめざすものである」(SW. VI, 306)。ここで意味しているのは、社会における人間相互の形成が進んで、神の理念の実現がかなえば、国家は不要になるということである。フィヒテにとって国家とは、神の理念を実現するための手段にすぎない。この意味で、「一切の統治の目的は、統治を無用なものにすることである」(SW. VI, 306)とされる。

さて、社会的衝動とは、人間が自己の外部に自分と同類の人間を見いだそうとすることだった。そもそも人間という概念が理想的な概念である。というのは、そもそも人間という概念でとらえられているもの、いわゆる「人間の目的は、それが人間の目的であるかぎり達成されえないからである」(SW. VI, 307)。達成されないとはいえ、人間は理想の実現に向けて努力をする。周りを見渡して、理想を実現する能力に恵まれてない人間を見つけたときには、理想の実現に向けて彼の能力を高めようと努力する。この繰り返しによって、「社会によって人類の完成がなされる」(SW. VI, 307)。そして、これは社会の使命でもある。フィヒテによれば、社会においては人間同士がお互いに自由に影響を及ぼして、理想へと高めあっている⁷²。

このように、フィヒテにあって人間は社会に対する使命をもつ。「人間が・・・自己のなかで完成すべき技能のなかには、社会性もまた所属する」(SW. VI, 308)。人間のもつ社会の使命は、社会的衝動の実現である。そして、人間はつねに道徳法則に、すなわち自己自身との一致という最

⁷² 「より善良な人間が無教養な人間よりもあまりに段違いに高度であり、また彼ら相互の接点があまりにも少なく、相互に作用しあうことがあまりにも少ない」ときがある。このような場合は「文化の進歩を著しく阻むもの」(SW. VI, 307)であるがゆえに、対策が必要になる。フィヒテはその対策をいつか示すことを約束している。そして、それが『告ぐ』の国民教育論に結実していくのである。

高の法則に従っているので、社会的衝動もすべからず道徳法則に従っていることになる。この点についてフィヒテは、社会における人間の使命が「絶対的一致の法則」（道徳法則）によって「社会的衝動はネガティブに規定される」（SW. VI, 308）と説明する。自己一致の目的は、それ自体、合目的的であるが、社会的衝動は理性的存在者を外部に見いだすという目的をもつ。この意味で、自己一致はポジティブで、社会的衝動はネガティブだとされる。また、社会的衝動は人間同士の「交互作用、相互的な働きかけ、相互的なやりとり、相互的な受動と能動をめざす」（SW. VI, 308）だけでなく、「自由な理性的存在者をわれわれの外に見い出して、これと交互作用をなすことをめざす」（SW. VI, 308）。この点、社会的衝動は物体界におけるような従属関係をめざすのではなく、むしろ対等関係を目ざすものである⁷³。したがって、「人間は理性なき物を自分の目的に対する手段として使用してもよいが、理性的存在者はそうしてはならない」（SW. VI, 309）⁷⁴。

人間はすべての個人が異なっている。それぞれが異なっている人間たちが目標にするのは「完全性」である。人間は完全性を目ざして、一人一人が相互に等しくならなければならない。そのためには、社会において人間は、他人を完全にしようと努力する必要がある。ここに教育の余地ができる。そして、人間は自分が理想として構想したものへと他人を高めようと努力する。この努力の結果として、「社会の最後の最高の目標は、社会のあらゆる可能的構成員との完全な合一と合致である」（SW. VI, 310）。しかし、この目標の達成は「人間一般の使命の達成・・・と同様に、人間が人間でなくなつて、神となるのでないかぎり、達成されえないのである」（SW. VI, 310）。だから、すべての個人との完全な合一

⁷³ フィヒテが警鐘を鳴らすのは次のような場合である。「人は彼らとともに社会に参入しようとするのではなく、むしろ、彼らを技能をもった動物として支配しようとするのであり、そのとき人は自己の社会的衝動を矛盾に陥らせるのである」（SW. VI, 308）。社会的衝動に基づいて社会に参入したのに、人びとを支配してしまえば、社会に参入したのではなく、人びとを拘束しただけになってしまうからである。

⁷⁴ これらの見解はカントを踏襲している。「人間は理性的存在者を理性的存在者自身の目的に対する手段としてさえ利用してはならない」（SW. VI, 309）。人間は「理性的存在者を、その意志に反して有徳ならしめるとか、賢明ならしめるとか、幸福にするとかしてはならない」（SW. VI, 309）。フィヒテはあくまでも内発的な意思決定を尊重し、それは幼少期から尊重すべきだとする立場を貫いている。

はなるほど社会における人間の最後の目標ではあるが、しかし人間の使命ではない。というのも実現するのが不可能だからである。しかし、すべての個人との完全な合一という目標に無限に接近することはできる。フィヒテはこの接近を結合 Vereinigung とよんでいる。それゆえ、「結合が緊密さの点でたえずますます確固となり、範囲の点でたえずますます広大となるとき、結合は社会における人間の真の使命である」(SW. VI, 310)。共同的完成こそが社会における人間の使命である。人間は、自分に対する他人の働きかけを自由に利用することによって自分自身を完成すること、並びに自由な存在者としての他人に働きかけすことによって他人を完成することをめざしているのである。この使命を達成するためには、人間は文化によってえられる二つの技能を必要とする。一つは「与える技能、つまり自由な存在者としての他人に対して働きかける技能」である。もう一つは「受け取る受容性、つまりわれわれに対する他人の働きかけから最良の利益を引き出す受容性である」(SW. VI, 311)。ここにおいて、フィヒテの学者論のなかに「教えること（与える技能）と教えられること（受け取る受容性）」という教育の可能的関係が基礎づけられていることがわかる。人間の使命にはじまり、社会における人間の使命へと知識学の原理を応用して演繹するなかで、人間がなぜ教えなければならないのかという「教え行為」を導来している点に、フィヒテの学者論の教師の存在論的な性格が確認できる。フィヒテはここで人間がなぜ教えるのかその理由を基礎づけているのである。そしてこの基礎づけの背後には、知識学のメタ理論がこれを支えているという構図になっている。

さて、とくに「受容性」は高いレベルの「与える技能」と合わせて獲得するよう努めなくてはならない」(SW. VI, 311)。これができなければ社会は停滞を運命づけられるからである。社会における人間相互の関係を例えるなら、「自由を共通の原動力とする無数の歯車相互のこの全般的な噛みあい」(SW. VI, 311)である。それは、子供であっても、そうした能力で存在することに意味があることになる。すなわち、「理性の刻印がまだきわめて粗雑に押されているにせよ、それが顔に現れておりさえすれば、

いかなる人も私にとって無意味に現存しているのではない」(SW. VI, 311)。フィヒテは、たとえ理性が獲得されている以前においても、子供に教育的に働きかける価値があると確信していた。つまり、大雑把に言って、フィヒテには発達段階への理解があり、未発達なことさえも尊重されるべきであるという論理がここから読みとることができる。

社会における職業の相違 第三講においては、「社会における職業の相違」が焦点となる。フィヒテの議論は、「人間の間における職業の相違はそもそもどこに由来するのであろうか」、「人間の間での不平等はどこから生じたのであろうか」という命題から始まる。

フィヒテによれば、職業とは「自由な選択によりある目的概念に従って確立され、配置されたもの」(SW. VI, 312)である。自然的な不平等は自然によるが、職業の不平等は道徳的な不平等である。そこで関心は、「種々の職業が存在するのはいかなる正当性に基づくのであろうか」(SW. VI, 312)というところへ向けられる。フィヒテは、知識学の若干の普遍的命題の説明を通して、これへの回答を試みる。人間はその精神の内奥に理性法則をもつ。この理性法則は、経験によって、つまり非我とかかわることによって意識に昇ることができる(経験的意識)。経験によって、意識が目覚めさせられた理性法則のことを、「衝動」とよぶ。「あらゆる衝動は、それが意識のぼるためには、経験によって目覚めさせなければならない」(SW. VI, 312)。この経験が繰り返されると、衝動は人間にとって「傾向性 *Neigung*」となり、衝動を満足させるために「欲求 *Bedürfnisse*」となる。「衝動の満足が欲求となるためには、同じ種類の経験の繰り返えしによって衝動が発展させられなくてはならない」(SW. VI, 313)。とはいうものの、衝動を発展させるための経験は、人間自身に依存するのではなく、非我に依存せざるをえない。

このような経験の根拠でありうる独立的な非我、つまり自然は多様なものである。多様な非我、つまり多様な自然は、人間精神に対しても様々に作用して、その能力や素質を同じ仕方で発展させることはない。この意味で、自然は人間に同じ仕方で能力を発展させるわけではない。この

ように自然のさまざまな働き方によって、諸個人と、彼らの特殊な経験的な個人的本性といわれるものが規定されている。だから、「どの個人も、目覚めさせられ発展させられた彼の能力に関しては、他人に完全に等しくはない」(SW. VI, 314)。これが自然的不平等の根拠である。人間は自然的不平等について何をなすこともできない。フィヒテにあって人間の諸能力の発展は、自然が与える能力が先行し、後から人間が理性的能力を追いかけて意のままにしようとする、という道筋を通るものとされる。

こうして人間は、多様な自然によって、それぞれの個人において不平等な能力を与えられている。その一方で、人間は絶対的同一性の法則、いわゆる道徳法則に基づいているので、その不平等さを克服し、「個人においてすべての素質が同様に発展させられ、すべての能力が最高に可能な完全性にまで形成される」(SW. VI, 314)ことをめざす。道徳法則はこの要求を充足させることはできない。道徳法則は単に意志するだけである。要求の充足のためには自由な活動が必要とされる。絶対的同一性の法則である道徳法則が社会に関係づけられると、社会においてさまざまな人間が相互に自由に形成されるべきだとされる。だから、社会の最後の目的は社会のすべての成員の完全な平等である。人間は完全な平等をめざすために社会的衝動をもつ。そして、この社会的衝動（自由な理性的存在者との交互作用をなそうとする衝動）は二つの衝動を内包する。一つは「伝達衝動 *Mittheilungstrieb*」である。それは「われわれがすばらしく形成されている側面から誰かを形成しようとする衝動」であり、「他人をすべてわれわれ自身に、われわれのなかなるよりよき自己に、できるだけ等しくしようとする衝動」である。もう一つは「受容の衝動 *Trieb zu empfangen*」である。それは、「誰かがすばらしく形成されていて、われわれはそうではない側面で、そのようなすべての人から自己を形成してもらおうという衝動」(SW. VI, 315)である。

フィヒテは、人間が特定の職業を選ぶべきかについて2つのアプローチから言及している。ひとつは次のとおりである。人間は法則「汝のすべての素質をできるかぎり完全かつ一様に開発せよ」(SW. VI, 318)に従うべきである。しかし、法則が命ずるのは「開発せよ」までで、自分の素質

をどのようにして伸ばすのかについては指定してこない。だから、伸張方法については「私自身の才知に委ねられている。」(SW. VI, 318)。また、法則「自然を汝の目的に従属させよ」(SW. VI, 319)も同様の事情にある。この法則は、もし自然がすでに十分に形成されていても、とにかくさらに形成し続けよと命令するものではない。だから、法則は、ある特殊の職業を選択することを禁止するものではない。しかし、法則はこれを禁止しないからといって、これを命ずるわけでもない。この意味で、「私は自由な意思の領野にいる」(SW. VI, 319)。だから、このアプローチでは特定の職業を選ぶべきかどうかの答えはでない。

もうひとつは次のとおりである。「人間は社会において生まれる」(SW. VI, 319)。その社会において、人間は加工された自然を受けとることができる。これまで社会がなしてきたさまざまな恩恵によって、人間はそれだけで「ある種の完全性を獲得できる」(SW. VI, 319)。しかし、人間は受けとるだけではない。「彼は社会に対する責任を果たすべく少なくとも努めなければならない」(SW. VI, 319)。人間は「かくも多くのことを彼のためになした社会の完全性を何らかの仕方で一層高めるべく、少なくとも努力しなければならないのである」(SW. VI, 319)。いわば、社会の一員として、社会をよりよくするための努力をしなければならないのだが、そのためには二つの方途がある。一つは「あらゆる側面から自然に手を加えようと企てる」ことである。無差別的に手を入れようとしても、人間の一生は短いので、手を加える準備だけで生涯を閉じてしまうのが関の山である。もう一つは「或る特殊の分野を予め完全に汲みつくすこと」である。人間は「素質に対する彼自身の開発は、これを社会に委ね、この社会を彼は自分が選んだ分野において開発しようと企図し、努力し、意志する」(SW. VI, 320)。このように自分の選んだ分野に従事することは、自由な作用に基づいている。この自由の作用は、もちろん、道徳法則に従属する。「言いかえれば、定言命法の下に立つのである」(SW. VI, 320)。「汝の意志規定に関して汝自身と決して矛盾するな」(SW. VI, 320)。この定言命法を充足させることは可能である。というのも「われわれの意志の規定は、決して自然に依存するのではなく、むしろ

まったくわれわれ自身に依存するからである」(SW. VI, 320)。フィヒテによれば、職業の選択は自由による選択であり、いかなる人も或る職業に強制されたり、締め出されたりしてはならない。こうした強制はすべてにおいて排除されなければならない。われわれは社会の成員を周りに必要とするが、決して彼らを社会の道具として作っているのではない。われわれに必要なのは大きな計画の自由な協力者であって、この計画の強制された受動的な器具ではない。

また、或る特定の職業、すなわち、特定の才能のさらなる形成が選ばれたのは、社会がわれわれに対してしてくれたものを社会に返還するためでもある。社会の成員は、自分の形成を社会の利益のために実際にも適用する義務をもつ。ある意味で、人間の形成は「社会の産物であり、社会の所有物」(SW. VI, 321)である。人間が社会のために役立つとしなければ、それは社会の所有物を奪う行為である。人間は「自分の最高の知を尽くして社会の最後の目的に人類をますます教化すること、言い換えれば、人類を自然の束縛からますます自由にし、ますます自立的かつ自己活動的ならしめることに全力を尽くすべき義務を負うのである」(SW. VI, 321)。こうして実にこの新たな不平等によって新たな平等が、すなわちあらゆる個人おける文化の一樣な進歩が生ずるといえる。「何びともすべての他人のために働くことなしには、自分自身のために働くことはできず、また同時に自分自身のために働くことなしには、他人のために働くことはできない」(SW. VI, 321)。したがって、一個の成員の幸せな進歩は全員にとっての幸せな進歩であり、また一個の成員の損失は全員にとっての損失だといえる。すなわち、「私の現存在は無意味で無目的なものではない、私は最初の間が自己の実存の十全な意識にまで発達してから永遠に延びてゆく大きな連鎖の必然的な一環である」(SW. VI, 322)。

学者の使命 第4講においては「学者の使命」が主題となる。学者が、純粹自我としての超越論的な規定を土台にし、社会において他者と交わりつつ、自己の職業的身分を選びとる、というこれまでの流れを踏まえて、学者の使命について言及される。ここにおいて、学者の演繹が完成

し、同時に教師の使命もそこには含まれることとなる。

フィヒテによれば学者とは、学識の「獲得に生涯を捧げる人」(SW. VI, 327)である。学者は学識をえるためとはいえ、人間知の全範囲を研究の対象とすべきではない。なぜなら、人間知の射程は膨大であり、一生涯に個人がこなせる仕事量と照らしあわせれば不可能だからである。だから、「個々の学者はかの領域の個々の部分を自分の領有としてもよい」(SW. VI, 327)。学者は個々の領域をもつべきだが、その領域を検討する際には、三つの見地にしたがって、すなわち「哲学的、哲学的—歴史的、歴史的」な見地から研究を進めなければならない。学者は学識を介して、「人類のすべての素質が一様に、かつ絶えず進歩しつつ発展するよう配慮する」(SW. VI, 327)。この意味で、学者という職業による真の使命は、「人類一般の現実的な進歩とこの進歩の絶えざる促進とに対する最高の監視」(SW. VI, 328)である。

フィヒテによれば、「学問は、それ自体、人間的教養の一部である」(SW. VI, 329)。人類の素質がさらに開発されるためには、学問もまたさらに進展されなければならない。したがって、学者には学問を進歩させる義務がある。学者は、たとえ自分の現生で学問を進歩させられなくてもかまわない。現生に間に合わなくても、とにかく努力し続けることが大切である。成果を上げる前に死んでしまったとしても、それは天命だと割り切るしかない。さらに、学者は何かをなし遂げたと、その都度、実感しても、そこで終了ではなく、つぎに何をなすべきかつねに問い続け、進歩しなければならない。

また、学者はとりわけ社会に対する使命をもっており、「特別に、社会的才能である受容力と伝達力を格別にかつできる限り最高度において自らのなかに形成するという義務をもっている」(SW. VI, 330)。フィヒテによれば、学問を修めた学者であればすでに**受容力**は備わっているとされる。そこで、「学者はたえず学習を積み重ねることによってこの受容力を保持すべき」(SW. VI, 330)である。一方、**伝達力**も学者にとって不可欠である。「なぜなら、学者は自分の知識を自分自身のために所有しているのではなく、むしろ社会のために所有しているからである」(SW. VI, 330)。

学者は伝達力を若いときから訓練し、かつこれを保持しなければならない。そして、学者が社会のために自分が獲得した知識を還元するというのは、社会のなかの人びとを片端からから学者として育てるという意味ではない。みんなが学者になってしまえば、学者自身はもはや学者とはよばれなくなってしまうし、そもそも人びとにはそれぞれの職業が備わっているのです、その範囲で活躍するのが社会のためになるとういうものである。

フィヒテによれば、学者のすることに人びとは信頼という感情をもつ。学者への「他人の誠実と技能とに対する信頼」があってこそ、学者は社会に貢献できる。また、「すべての人間のなかには真理感情がある」(SW. VI, 331)。これだけですべてがうまく運ぶわけではないが、真理感情に働きかけることによって、学者が人びとに影響を与えることも十分可能である。真理感情を発展させ純化させるのは学者の課題である。「かくて学者は、われわれが学者の概念を今まで展開してきた限りにおいては、その使命の上から、**人類の教師** *Lehrer des Menschengeschlechtes* である」(SW. VI, 331)。そして、学者は人類を「自分の眼中に描いている地点まで一挙に引っ張って行こうと望んではならない」(SW. VI, 331)。強引なことをするのではなく、人類が停滞しないように、後戻りしないように配慮するだけでよい。ここにおいて「学者は**人類の教育者** *Erzieher der Menschheit* である」(SW. VI, 332)。

学者の仕事は道徳法則(絶対的な自己一致)に基づくので、社会の構成員を自由な理性的存在者として扱わなければならない。学者は「道徳的手段によるよりほかの仕方で社会を取り扱ってはならない」(SW. VI, 332)。強制や暴力は論外である。加えて、「学者はまた人びとを欺いてはならない」(SW. VI, 332)。欺くという行為は人びとを手段として取り扱っていることになる。これは社会に対する不正に該当する。「社会における個人は皆自由な選択に基づき、かつ自分自身で十分なものと判定した確信に基づいて行為するべきである」(SW. VI, 332)。そして、全社会の目的は、「あらゆる個別的人間並びに全社会の最後の目的、したがってまた社会における学者のすべての仕事の最後の目的は、人間全体の道徳的向上である」

(SW. VI, 332)。この目的を達成するために、学者には行為する義務がある。しかし、「自ら善き人間でない人は道徳的向上のために働いて功を収めることはできない」(SW. VI, 332)。すなわち、学者は人としても優れていなければならない。学者は単に言葉によって教えるのではなく、「自分の実例によってはるかに徹底的に教えるのである」(SW. VI, 332)。フィヒテはマタイ伝を引きあいに出して、第4講を次のように締めくくっている。

「キリスト教の教祖がその弟子たちに向かっていった言葉はまったく適切に学者に当てはまる、『あなたたちは地の塩である。もし塩がその味を失ってしまったら、なんで塩の味をつけられようか』。人びとのなかで選ばれたものが墮落してしまったら、人はどこにおいてなお道徳的善を求めべきであろうか」(SW. VI, 333)。

第4節 人間の教え行為の超越論的導出

これまで、『学者の使命¹⁷⁹⁴』のあらすじをたどり、人間の教え行為に関するフィヒテの整理・再構成してきた。本節では、フィヒテによる教師の存在論の構造を明らかにする。前節でみてきたように、フィヒテは知識学の原理を応用して人間の教え行為を演繹している。これは人間はなぜ教えるのかという根本的な教師の存在論的規定に関わる言説だった。ところで、『学者の使命¹⁷⁹⁴』は第1講から第5講までで構成されている。本章においては、第4講までの構成を詳細に検討しており、第5講については省略している。というのも、第5講が学者論の補足的な役割を果たすにすぎないからである。そのタイトルは「芸術と学問が人類の福祉に及ぼす影響に関するルソーの主張の検討」と冠し、そこではルソーの天才を認めつつも、ただしその学問的発見の方法について批判的に検討している。つまり、フィヒテによれば、ルソーのやり方は彼独自の天才に基づいているがゆえに、真理を発見したその方法を他人と共有することができないとされる。「ルソーがもっている真理はすべて直接に彼の感情に基づいている」(SW. VI, 337)というフィヒテの言明は、フィヒテの関心が同時代人と真理を発見するための手段を共有することにあつたことを示唆している。したがって、第5講はなぜ知識学が必要とされるかの

補論という性格をもっている。

話をもどして、第1講においては人間自体の使命が「理性的存在者の自己自身との完全な一致」(SW. VI, 299)として示され、それがカントの最高善と同一であることが表明された。これを土台に構成される、フィヒテの学者論は実践哲学(道徳論)として展開されることになる。知識学に基づき、「人間における真に精神的なもの」は「純粹自我」だとされ、感性界に純粹自我が現れるためには、非我の媒介が不可欠であることが示される。『基礎』にみられるように、非我と純粹自我は、片方が片方を基礎づけるという一方通行的な関係性ではなく、相互に基礎あう関係性である(第I部第2章参照)。そうした関係性を、追求する学問(論理)が知識学ということになり、真理にいたるための唯一の手段として提示される。学者は学者という職業につく前に、人間としてある。したがって、学者の使命の根本には人間自体の使命が控えている。別言すれば、学者の使命を捨象していけば、人間自体の使命のみが残される。学者の使命を検討する際に、他の人間との関係性を捨象するのは、人間が他の人間と共生する存在であることを否定する意図ではなく、事実性をできるだけ排除した議論を展開したいからである。

人間自体の使命は、自分の外部の物の一切を自己に服従させ、自己自身との完全な一致を図ることである。それは「汝自立せよ」といいうる。それゆえ、フィヒテにとって、たとえば自然とは支配するものとなる。自己の自立を確保するためには、自己の内部に息づく自然やその内部的発展も克服されるべき対象となる。人間には発達という成長過程がある。人間は、生まれてから死ぬまで変化し続ける。それは自然から与えられた変容である。フィヒテにあっては、この発達から生じる様々な変化も克服すべき対象として設定される。たとえば、幼児には、大きな三角形と小さな三角形をそれぞれ仲間同士のグループとして区別できる認知能力の発達段階がある。これが可能な前段階として、幼児の網膜には、大きな三角形も小さな三角形も像として写っていたはずである。しかし、この場合、子供にとって直観として各三角形は把握はされていても、それが意識へと登り、概念として把握されてはいなかったということにな

る。このように、人間の認知能力の進歩は、自然によって与えられている。年端のいかない幼児にどんなに訓練させても、ある年齢にいたるまでは身につけられない能力が存在する。幼児が一旦こうしたグループ分けができるようになると、そのグループ分けを応用、敷衍することが可能になる。それは、図形だけでなく、同じ数量、同じ色、など様々な分野に応用することができる。ここに教育の介在する必要性がでてくる。すなわち、人間自体の使命が、知識学の原理に基づき、完全なる自己一致であり、そのために外部の自然を克服し、服従させる必要があるならば、自然から与えられた能力、すなわちここでは、グループ分けをするという発達上えられる特性を、教育によって強化し、自然から与えられた能力を教育によって開花、強化しなければならない。さもなければ、自然を克服し、完全なる自己一致を果たすことができないからである。ここに、知識学を基礎に構想された実践哲学である学者論における、教え行為の必然性がみてとれるのである。もっといえば、克服するのは、自分自身でなければならない。なぜならば、汝自立せよ、という道徳法則は、自己自身でそれを果たすことを要請しているからである。つまり、教育とは自分で自分の自然を克服できるような仕方で外部から働きかけることということになる。教育されるべき子供は、自立した主体であり、同時に自由な主体であるということになる。

このように、第1講においては、人間自体の使命が自己自身との完全な一致として示され、それと同時に、教育の役割は人間が自己自身と一致するのを助ける働きかけということになる。かりに、人間が他人の意志によって自己自身と一致することをめざす場合、それは完全な自己自身との一致とはいえない。だから、そうした行為を教育によって支援することは道徳法則にもとることになる。

つづいて第2講では、社会における人間の使命が論じられ、それが「社会的衝動の実現」だとされる。人間は自己の外部に自分と同類の人間を見いだそうとする社会的衝動をもつとされる。われわれは様々なものを見て、それを人間の仕業だと予測する。もともと社会的衝動をもつがゆえに、人間の仕業だと思いやすくなる。フィヒテによれば、この衝動に

基づいて、人間は社会においてその構成員たちと自己実現するように運命づけられている。社会は国家と区別される概念であり、国家は社会の建設のための手段とされ、理想の共同体が形成されれば、国家は用無しになるとされる。

人間は社会的衝動によって、社会の構成員との自由な相互作用をめざす。相互作用は、もって生まれた能力や傾向の異なる構成員同士によって働きかけられる。その際、他者の自由を束縛するような作用があってはならない。なぜならば、カントがいうように、人間は理性的存在者を手段として利用してはならないからである。また、他者の自由を阻害することは、他者のなかに「汝自立せよ」という道徳法則が実現されないことを許容することになるからである。フィヒテにあっては、社会の構成員全てのなかに、道徳法則が保証されていることが前提である。

人間同士は道徳法則のもとで社会的衝動に基づき、社会の構成同士を相互に高めあい、個々が完全性をめざすように期待される。すべての個人がお互いに完全に合一するという目標に接近することを結合という。この結合こそが社会における人間の使命である。別言すれば、これを共同的完成という。われわれは、われわれに対する他人の働きかけを自由に利用することによって自分自身を完成し、逆に自由な存在者としての他人に働きかえすことによって共同体を完成することをめざしている。この使命を達成するために、人間は文化によってえられる二つの技能(=社会的才能(SW. VI, 330))がある。一つは「与える技能、つまり自由な存在者としての他人に対して働きかける技能」であり、もう一つは「受け取る受容性、つまりわれわれに対する他人の働きかけから最良の利益を引き出す受容性である」(SW. VI, 311)。つまり、ここには教えることと教えられること、という教育的関係が基礎づけられている。

第3講においては、職業を自己の意志によって選択することが、共同体的完成へ接近するための手段として提示される。人間は能力的に自然から不平等にされている。しかし、同時に人間は道徳法則に基づくがゆえに、その不平等を克服し、完全性をめざさなければならない。社会においては、個人個人が完全性をめざし、すべての個人が完全性を個々に

獲得した時に目標が達成されたことになる。この場合、すべての個人が完全性をめざせる理由として、素質（純粹理性）において平等だという考え方が根底にある。ところで、個人個人が完全性をめざすためには、第 2 講で述べたように、人間には社会的衝動があり、それは伝達衝動と受容衝動とを含んでいた。この衝動を実現することが社会における人間の使命であるが、そのためには「与える技能」と「受け取る受容性」という二つの技能が必要とされた。これによって、自然的な不平等が改善されることになる。つまり、成熟した者が未成熟な者に対して「与える技能」を行使する（教える）ことによって、両者の差異を無限に最小限に近づけることが可能である。

さて、職業を選択する者は、選択する意志を行使する以前には、自然による影響を受けている。自然による影響はいかんともしがたいが、職業選択の意志は自由な選択であり、自然からは独立しており、道徳法則に則った行為である。人間は社会において、職業を主体的に選択することによって、自由な意志をもった社会の構成員として社会参画を可能にする。そして、職業を選択するということは、社会に対して特定の領域で利益還元するものである。人間が社会において社会から受け取ったものの対価として、人間は職業を選択しその特定の領域でなにがしかの還元をしなければならない。自分は他人のために働き、他人は自分のために働く。もちろん自由な理性的存在者として、相手を手段としてではなく目的としてみなしつつである。

こうして第 4 講においては、その職業の一つである学者の使命が論じられる。学者的職業の真の使命は「人類一般の現実的な進歩とこの進歩の絶えざる促進とに対する最高の監視」とされる。学者は、たとえ自分の現生で学問を進歩させられなくてもかまわない。学者は、現生に間に合わなくても、とにかく努力し続けることが大切である。成果を上げる前に死んでしまおうが、それは天命である。また、学者はとりわけ社会に対する使命をもち、社会的才能である受容力と伝達力を格別にかつてきる限り最高度において自らのなかに形成するという義務をもつ。「かくて学者は、われわれが学者の概念を今まで展開してきた限りにおいては、

その使命の上から、人類の教師である」(SW. VI, 331)。そして、学者は人類を、「自分の眼中に描いている地点まで一挙に引っ張って行こうと望んではない」。強引なことをするのではなく、「人類が停滞しないようにまた後戻りしないように配慮する」だけでよい。それゆえ「学者は人類の教育者である。」(SW. VI, 332)

このように展開されるフィヒテの最初の学者論は、学者の使命を人間自体の使命から演繹するなかで、同時に人間はなぜ教えるのか、という教師の存在論的規定に言及しているという特性をもつ。フィヒテ自身が人間はなぜ教えるのかという命題を主題化して論じているわけではないが、その内実はその体をなしている。もう一度整理してみると、フィヒテは人間自体の使命を知識学の原理を応用して導きだし、それを道徳法則の遵守（自己自身との完全な一致、「汝自立せよ」）とした。この法則を守るためには、社会的な衝動もその影響下に置かれる。したがって、社会における人間はお互いがお互いを自由な理性的存在者として認めあい、協力して完全性をめざさなければならない。しかし、個人個人は完全性とは程遠い。なぜなら、自然が個人に与えた能力や才能は不平等だからである。しかし、人間はその不平等を社会的衝動によって、すなわち伝達衝動と受容衝動によって、その具体的な形である与える才能と受け取る受容性とによって克服しうるものである。ここに、人間がその本性から、教える衝動をもつことが基礎づけられている。教えるとは、フィヒテにあっては、伝達衝動という社会的衝動の一つとして考えられており、その理屈は知識学からもたらされたものである。平易な言い方をすれば、人間は教えたがり（伝達衝動）であり、知りたがり（受容衝動）だということだ。

また、学者は様々な身分のなかでも、とくに人類の教育者であり、人類の教師とされる。それは、学者の使命が、人類の進歩の監視にあるからである。学者にここまでの地位が与えられるのは、学者が真理に仕える者であるからである。学者だけでなく、世に存在するあらゆる職業を個人が主体的に選ぶことは、社会の完全性を補完する行為である。

結

本章においては、フィヒテの超越論的教師論の出発点が描かれた『学者の使命¹⁷⁹⁴』の内容を検討してきた。この著作においては、具体的な教師論の展開ではなく、知識学の原理に基づいた教師の存在論の演繹が扱われた。知識学の原理から導き出される人間の伝達衝動と受容衝動とは、教育的関係の前提であると同時に、人間の教え行為を基礎づける根拠でもある。人間の教え行為の根拠となる伝達衝動が、社会的衝動に組み込まれているというフィヒテの立論は、教師の存在論的規定として浮き彫りになり、ここに超越論的教師論の本質が確認された。

次章においては、『学者の使命¹⁷⁹⁴』の実質的な続編とみなされる『学者の本質』を主要テキストとして、フィヒテ教師論の具体的な展開を追うことによって、超越論的教師論の内実を一層深く掘り下げていく。そこにおいては、教師の様々な区分が整理され、社会的衝動である伝達衝動が具体的にどのように遂行されるのかが全体像として描かれることとなる。フィヒテの学者論は、このように、たえず前作を補完する形で構成されている。この意味で、学者論の3作は有機的関連した構造をもつといえる。

引用・参考文献一覧

- ・石崎宏平（2001）『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、86-91、107-145 頁
- ・入江幸男（2001）『ドイツ観念論の実践哲学研究』弘文堂
- ・加藤泰史（2014）「学者論 - フィヒテの社会哲学と「学問の社会的使命」の問題」-」（長澤邦彦、入江幸男編『フィヒテ知識学の全容』所収、晃洋書房）
- ・金子茂（1969）「訳者まえがき」（バゼドウ、トラップ『国家と学校』所収、明治図書）
- ・紀平正美（1938）「学者の本分」（『國民精神文化研究』第 39 冊所収、國民精神文化研究所）
- ・小林信行（2017）「使命論と研究論 - Fr. シュレーゲルとフィヒテ その 2 -」（『明治大学教養論集』通巻 522 号所収）
- ・是常正美（1979）『ヘルバルト教育学の研究』玉川大学出版部、126-128 頁
- ・清水満（2013）『フィヒテの社会哲学』九州大学出版会
- ・高田純（2017）『現代に生きるフィヒテ フィヒテ実践哲学研究』行路社
- （2014）「初期フィヒテの社会哲学」（長澤邦彦、入江幸男編『フィヒテ知識学の全容』所収、晃洋書房）
- ・中川明才（2016）「フィヒテ『学者の使命』（一七九四年）における自由と平等」（『文化学年報』第 65 号所収）
- ・長倉誠一（2006）「カントとフィヒテの溝」（『フィヒテ研究』第 14 号所収、晃洋書房）
- ・長澤邦彦（1995）「フィヒテ当時のイエーナ」（『フィヒテ研究』第 3 号所収、晃洋書房）
- ・松本長彦（1995）「フィヒテの大学論」（『理想 特集フィヒテ』第 655 号所収、理想社）

- ・福吉勝男（1990）『フィヒテ』清水書院
- （1988）『自由の要求と実践哲学』世界書院
- ・隈元忠敬（1998）「解説」（『フィヒテ全集 教育論・大学論・学者論』第22巻所収、哲書房）
- ・湯浅慎一（2006）『ドイツ観念論の実践哲学』晃洋書房

- ・Werder, K. (1990) Die Wirklichkeit nach der Idee bilden - Fichtes Entwurf des Gelehrten und dessen Mittlerrolle -, *Pädagogische Rundschau* Bd. 44, Frankfurt
- ・Lauth, R. (1971) Einleitung, *Von den Pflichten der Gelehrten Jenaer Vorlesungen 1794/95*, Felix Meiner Verlag Hamburg, S. VII, XV
- ・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)
- ・Lutz Koch (1988) “Allgemeinbildung und Berufsbildung in Fichtes Ethik”, *Pädagogik Rundschau*
- ・Shiller, J. C. F. (1789) Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? (邦訳 シラー (1942) 「世界史とは何か、また何のためにこれを学ぶか」『シラー選集3 歴史』所収、高橋健二訳、富山房、4頁)
- ・Trapp, E. C. (1793) “Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihren Verhältnisse zur Staat und Kirche” (邦訳 トラップ (1969) 「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」『国家と学校』所収、金子茂訳、明治図書)
- ・Traub, H. (1992) *Johann Gottlieb Fichtes Populärphilosophie 1804-1806*, frommann-holzboog, S. 180

第3章 実践哲学にみる感性界における教え行為の現実的展開

序

前章においては『学者の使命¹⁷⁹⁴』を主要テキストとして、人間の教え行為の導出の経緯を検討した。その際、『学者の使命¹⁷⁹⁴』の教師論としての性格を明らかにし、そのなかで展開される教師論の要所について抽出・再構成してきた。『学者の使命¹⁷⁹⁴』は、本来的には教師論を主題とするわけではないが、その実質に教師論が横たわっていることの証明を丁寧にフィヒテのテキストをたどることによって検討した。

本章においては、フィヒテが1805年にエルランゲン大学においておこなった学者に関する全10回の公開講義について扱う。この講義は翌年に『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)というタイトルで出版された。フィヒテは生涯に3篇の学者論を発表したが、『学者の本質』は『学者の使命¹⁷⁹⁴』の、実質上、続編であった⁷⁵。そこで、本章の目的は『学者の使命¹⁷⁹⁴』における教師論がいかに『学者の本質』のそれへと接続しているのかを検討することである。その際とくに、『学者の本質』における感性界における教え行為の現実的展開を明らかにする。

本章の構成は、第1節においてフィヒテの思索活動に対して多大な影響を与えた無神論論争の内実を検討し、第2節においてイエナを放逐されたベルリンに移住した後の教授活動における思想的な深まりについて吟味した上で、第3節において『学者の本質』で展開される感性界における学者のあり方を整理・再構成する。また第4節においては、宗教論における「愛」の概念の重要性を指摘しつつ、第5章においては超越論

⁷⁵ フィヒテは『学者の本質』を、エルランゲン大学の必ずしも良質とはいえない学生を相手に講義した。その序文には、「人がこの講義を、私が12年前に公刊した学者の使命に関する講義の改訂新版とみなし、私が現在の事情のもとでかかる出版をなしたものとみなしたければ、それでもよい」(SW, VI, 349)と記され、実質上、本作が『学者の使命¹⁷⁹⁴』の続編であることが示唆されている。内容的にみても、『学者の使命¹⁷⁹⁴』において演繹されたその使命が、様々なタイプの学者と呼ばれる人びとによっていかに達成されるかについて体系的にまとめられているという点で、まさに続編というにふさわしい。この意味で、『学者の使命¹⁷⁹⁴』が使命の演繹に重点化されているとはいえ、『学者の本質』はその実質的な展開が示されているといえる。

的教師論の現実的展開を抽出し、フィヒテの超越論的教師論の特質を明らかにしていく。

第1節 無神論論争と実践哲学

フィヒテの境遇は、生涯を通じて経済面や家庭状況などに不安定な時期が長く、無神論論争を契機にイエナを離れてからのしばらくの間も浪人生活を送る羽目になる。ただし、フィヒテ夫人ヨハンナの心配をよそに、彼はいかなる境遇にあっても決してパンのために研究をしているのではないと意に介さなかった。フィヒテはつねに清貧を貫き、学問に献身的に身を捧げた。

フィヒテは『学者の使命¹⁷⁹⁴』を講義中に、ジャコバン派という事実無根のレッテルを貼られ、ワイマールのゲーテ (Goethe, J. W., 1749-1832) まで弁解しに赴くという憂き目にあう。これは、イエナ赴任前にフィヒテが著したフランス革命に関する著作、『これまで抑圧してきたヨーロッパ諸君主からの思想の自由の返還要求』 (*Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten*, 1793. 以下『思想の自由論』) と、『フランス革命に対する公衆の判断を是正するための寄与』 (*Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publicums über die französische Revolution*, 1793. 以下『フランス革命論』) の記述内容に物言いがついたことを発端とする。1789年に勃発したフランス革命は、その4年後にはジャコバン独裁が開始され、ロベスピエール (Robespierre, 1758 - 1794) の恐怖政治が横行した。フランス国内の好しからぬ動きをみて当時のヨーロッパ諸国はフランス革命への憎悪を募らせたが、フィヒテは革命擁護の立場をとっていた。『思想の自由論』においてフィヒテは、人間の本質が一切の外的権威からの自由であり、自己自身の意志決定と自律的行動であると述べている。したがって、思想を發表する自由は決して他人から奪いとられてはならない不可譲の権利であるという。この点から、抑圧された国民が不当な支配者を打倒する正当性をフィヒテは支持したのである。こうしてみれば、フィヒテはフランス革命のもたらした副次的な諸結果 (ジャ

コバン独裁とこれに続くナポレオンの台頭等) に振り回されたのではなく、フランス革命自体の内包する本質的意味に目を向けようとしたのだ。また、『フランス革命論』のなかでは、自由な人間の育成は、外部からの強制によってではなく、自己自身の意志に基づいた自己形成を基盤にしなければならない、とされる。このことは、支配者によって施され、国民一人一人に対して受動的に与えられる教育によっては、決して自由な、主体性をもった人間は形成されないという批判を意味する。フィヒテは「誰もが他人によって教化されるのではなく、自らを陶冶しなければならない。受動的であるようなすべての行為は、陶冶とはまるで逆のものである」(SW. VI, 90) と述べ、人間を自由な主体として扱い、すなわち手段としてではなく目的としてあつかうことを明言している。そして、「自己形成は自主性から生まれ、自主性を目指す。だからどんな教化のための計画も、達成されるのが当然という形で課せられることはできない。その計画は自由に働きかけるものでなければならないし、その自由をどう用いるかに関わらざるをえない」(SW. VI, 90) と述べ、人間の能動的な素質を土台にした教育を根底にすえている。

フィヒテによれば、人間が自由になるためには、理性主導で「感性の抑制 die Bezähmung der Sinnlichkeit」と「感性の陶冶 die Cultur der Sinnlichkeit」(SW. VI, 88) をおこなう必要がある。「感性の抑制」とは感性的なものが理性の命令によって活動することである。そして、「感性の陶冶」とは感性は理性に服従しつつ、その力を鍛えるということである。感性的なものとは、「純粋な自我と対立する、それ自身純粋な自我でないものはすべて感性に属する」(SW. VI, 88) ものであり、われわれの身体之力と心情能力は感性の一部であるといわれる。要するに、感性的なものとはここでは「自然」が念頭におかれている。感性を統制する理性が、「感性の抑制」と「感性の陶冶」をおこなえば、人間は自由になり、純粋な自らの自我だけに従うことになる。「感性の抑制」とは「意志をもつこと」になり、「感性の陶冶」とは「意志が力をもつこと」になる。そして、「こうした自由のための陶冶こそが、感性界の一部であるかぎりでの人間にとってただ一つの可能な究極目的であり、・・・人間のおこなうこと

のすべては、感性界におけるこうした最終的な究極目的のための手段とみなされなければならないのである」(SW. VI, 89)。ここには、人間の内なる自然を理性によって克服すべしというフィヒテの人間形成観がみられる。

さて、フランス革命に関する二つの著作において、革命の本質的精神についての積極的評価を前面に出し、かつ自由を基調とした「陶冶」に関する人間形成観を披露したが、フィヒテを陥れる者たちは、フランス革命をその精神性の面でのみ評価しようとしまいと、ともかく擁護さえしていれば揚げ足をとるのに十分だった。『学者の使命¹⁷⁹⁴』の講義時に、すでに悪い萌芽が現れていたが、これは序章にすぎなかった。ゲーテへの弁明は成功してジャコバン派の嫌疑からは、一時的に、解放された(Lauth 1971:XV)。しかし、その後も職務を遂行するうえでトラブルが絶えなかった。当時、フィヒテは日曜日に講義をすることにし、大学当局との調整のうえで時間を設定したが、これにも物言いがついた。これはほぼいいがかりに近かったが、非難者の言い分としてはフィヒテが教会のミサの妨害をしているとのことだった。実際問題として、フィヒテの側には落ち度がなかったことから、彼は大いに気分を害することになる(石崎 2001:155-178)。

その後、決定的にフィヒテの生活を脅かす出来事、学生組合事件が起こる。フィヒテは『学者の使命¹⁷⁹⁴』において、真摯に学ぶ姿勢を学生に求めていたが、当時のイエナには同郷人のサークルに扮して、決闘騒ぎや乱痴気騒ぎを起こす学生グループがあった。フィヒテはそれらの徒党と交渉し、学業に専念するように説得するが、結果、その1グループと関係がこじれ、執拗な嫌がらせを被るようになる。ワイマールのフォイクト(Voigt, C. G. v. 1743-1819)に窮状を報告するも現状は好転せず、事態の沈静化を待つためやむをえずフィヒテは家族を伴って一時休暇をとり、イエナを離れる。フィヒテを敵視し、貶めようとする勢力は、イエナに赴任してから恒常的に潜伏していたといえる。

こうした伏線を経て、1798年に無神論論争が起こる。当時、フィヒテはニートハンマー(Niethammer, F. I. 1766-1848)らとともに、『哲学雑

誌』 (*Philosophisches Journal*) 編集にあたっていた。そこで発表されたフィヒテの論文「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*) が無神論であるとの汚名を着せられたのである。この論文において、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もたねばならないと述べた。つまり、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のであった。しかしながら、神を実体として考えることができないという点が、無神論者としてのレッテルを貼られる決定的な要因になってしまったのである。神を実体として把握することは不可能だとする考え方は、フィヒテに終始一貫しており、無限な神をあたかも有限な実体として想定すること自体が、神を正確にとらえていないというのがフィヒテの立場である。したがって、神のとらえ方の解釈として様々な議論があるかもしれないが、神がないと述べたわけではない。したがって、これも日曜講義の事件と同様に、言いがかりに近い非難であった。ところが、この非難をザクセンの宗教局は問題として処理しようとし、本格的な調査を開始する。フィヒテは、自分を陥れようとする匿名の敵に対して、攻撃的に反論する。そして、敵を擁護するかのような動きをする宗教局にも同じ感情をもった。この問題が長引けば長引くほど、フィヒテは冷静さを失い、激しい言葉で弁解し、批難するようになった。ついにはワイマールのゲーテたちの心証を害したフィヒテは、私信として出した手紙を公式な辞表として扱われ、気づくと、イエナ大学の教授を辞職しなければならないところに追いこまれていた。その時点で、フィヒテを擁護する著名運動が起きたが、ワイマール政府の決定は覆らず、不本意ながらフィヒテは事実上解雇され、イエナを去らざるをえなくなった。なお、無神論論争の直前にフィヒテは一人息子を授かっている。ここで、教育に対する熱意が湧き上がる契機があったことが想定される。

第2節 教え行為の実践

イエナ大学を、事実上、放逐されたフィヒテは、いくつかの候補地からシュレーゲル兄弟の導きに従ってベルリンに向かうことを慎重に選択する。ベルリンに赴いてからのフィヒテは知識学の執筆に際して、新基軸を打ち出す。1800年以前の知識学においては、絶対的自我の自己定立という根本原則を打ち立て、ここから演繹した諸定理を導きだし、理論的自我から実践的自我へと論点を移行してゆくという手法をとるのに対して、1800年以降の知識学においては、絶対者（神）の像がいかにして人間のうちに現れ、その絶対者（神）の像を人間がいかにして自覚してゆくかという、絶対者（神）が人間のうちに現れるときの根本現象を詳述した、いわば絶対者（神）の「現象学」へとその論法が推移している。初期知識学の重要概念である絶対的自我が何のことを指しているのかわからないという批判に答えるために、絶対的自我のあった位置に絶対者（神）が置換されることになる。こうして1800年以降の知識学は神の現象論という宗教色を帯びたがゆえに、過去のフィヒテ研究においては、哲学理論自体が変説したとみなされることもあった。しかし現在、フィヒテの哲学体系は学術用語の選択・使用に様々な変遷はあるものの（そもそも同一著作のなかでも用語使用には意図的なばらつきをもたせている）、彼の哲学理論そのものに根本的な変節はないと考えられている。

その後、ベルリンに落ち着いたフィヒテは、精力的に知識学の思索を深めていく。なかでも、1804年に3度にわたって、フィヒテの自宅でおこなわれた知識学講義は中・後期知識学の方向性を決定づける役割を果たした。この講義は『人間の使命』（1800）において絶対者の現象論の萌芽が示され、それを実際に知識学の理論として展開したものである。その新機軸の哲学原理とは、世界の一切の根拠である自我の事行から感性界の諸現象を演繹してゆくやり方である。初期知識学に対して思想的な深まりをみせた中・後期知識学においては、われわれ人間のうちに自我の根源的・永続的活動をとらえ、この活動がわれわれにとって絶対者（神）の現象として現れ、われわれは絶対者（神）の映像を模写して生きてゆく（絶対者の生命を生きてゆく）という、絶対者の映像論（現象論）が展開される。

ベルリンで知識学の講義を続ける一方で、フィヒテには定職につく好機が訪れる。1805年にプロイセンの政治家たちの特別な計らいによって、エルランゲン大学に臨時教授の職をえたのである。そこで公開講義のテーマに学者論を選択した。これは翌年に『学者の本質』として出版された。しかし、フィヒテにとってエルランゲン大学は居心地がよくなかった。当地の人びとの表面上の歓迎に比して、知識学が理解されていない、もしくは過小評価されていることに不満をもち、あまつさえ学問に対する学生の怠惰な態度には辟易としていた（石崎 2010:81-88）。そこで、フィヒテは『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*, 1805/06)を著し、政府に提案したが、折しもナポレオンによる侵攻のさなかでもあり、日の目を見ずに埋もれてしまう。当然、エルランゲン大学の、念願の正教授としての採用話も流れてしまう。

この時期に書かれた『学者の本質』は、中・後期の知識学すなわち絶対者の現象論を土台に構想されている。絶対者の現象を自覚的に見透すことのできる知識人としての学者こそが、現世において永遠の生を享受することができることとされ、正当に絶対者を見透すことのできない学者くずれと区別する。当時、大学で学ぶという地位を欲し、学位を賄賂でせしめようというような輩も跋扈しており（Charle 1994:79-80）、フィヒテはそうした学生を心から毛嫌いした。そして、なぜそのような動機で学問をしてはならないのかを、知識学の原理を応用しながら、強烈にアピールし続けた。したがって、『学者の本質』の講義のなかには、とりわけ、怠惰な学生に向けた叱咤激励が随所にみられる。フィヒテにとって学問をすること（＝知識学を身につけること）とは、自己のうちの神を自覚し、見透すことであり、彼はプロテスタントとしての浄福をそこに見いだしていた（当時、彼の知識学が理性宗教だと揶揄された原因はここにある）。それゆえ、学問をする以上、その学問を通して神を見透し、もしくは見透すまで最接近することが最終目的になるがゆえに、そうした姿勢で学問をしようとしないう、私利私欲にまみれた学生に対して憤りを隠さなかった。フィヒテにはその姿が、学問への冒涇、神への冒涇と

映った。続く節では、こうした背景で書かれた『学者の本質』の要点を整理し、その基本的な枠組みを明らかにしたい。

第3節 感性界における学者の在り方

『学者の本質』の冒頭で、フィヒテは全体の構想を披露する。知識学の難解な原理の説明に入る前に、講義の方向性をわかりやすく提示し、学生向けに学者論の見取り図を説明している。フィヒテによれば、人間が現実的に活動している感性界において、人間という現象の根拠は神的理念にある。神的理念は、人間によってその一部が把握され、これに応じて人間の自由な行為によって感性界に創りだされ、表現される。しかしながら、人間社会のなかでこれを遂行できる個人は限られている。なぜなら、この神的理念を把握するためには、人間にとって広義の教育と精神的形成が必要だからである。これを「学問的形成 *gelehrte Bildung*」(SW. VI, 352)と呼ぶ。そして、この学問的形成に関与する代表者が「学者」である。

ここで、フィヒテは学者概念を二つに区分している。ひとつは、「仮象と単なる意見に従っての学者の概念」である。たとえば、大学で研究をしている者は、通常、研究の内実はさておき、学者としての外面的な行為にそれらしきがあれば、学者とされている。もうひとつは、「真理に従っての学者の概念」である(SW. VI, 353)。後者は学問的形成を通じて、神的理念の認識に達することのできた者を指す。

一般に、人間には学問的形成にあずからなくても神的理念を把握する可能性が残されている。ただしこの場合、彼の把握した神的理念を「確固たる規則に従って理論的に伝達することもできなければ、直接に世界において実現することもできない」(SW. VI, 353)。なぜならば、彼と同類の人間の間これを広めるべき、「この時代に働きかけるべき手段の認識が欠如している」(SW. VI, 353)からである。フィヒテがここで念頭においているのは、かつて預言者として活躍した人びとのことである。彼らにおいては、「学問的形成がもつところの本来的な全目的」が「学問的形成なしに表現されている」(SW. VI, 353)。しかし、預言者は学者ではない。

学者とは、「この時代の学問的形成を通じて理念の認識に実際に到達した者、あるいは少なくともこの理念に到達しようと生き生きと力強く努力するだけ」(SW. VI, 353)である。

つづけて、フィヒテは神的理念の認識にいたった後者の学者をさらに2つに区分している。ひとつは「学問の教師 *Lehrer der Wissenschaft*」(SW. VI, 354)としての学者であり、もうひとつは「実際の学者 *pragmatischer Gelehrter*」(SW. VI, 354)としての学者である。前者は「自らその生き生きとした認識にいたったところの理念を他人に伝達する」ことを目的とする。したがって、前者が影響を与える対象は「人間の感官と精神」である。「これを規則に従って概念にまで形成し高めるということは、きわめて崇高な技術である」(SW. VI, 354)と述べ、フィヒテは神的理念へと高まるための手段としての教育に高い評価を与えている。ここには、フィヒテの教育観が色濃く反映されている。一方で、後者は、「意志をもたない世界をこの理念に則って形成すること」を目的とする。それはたとえば、立法や「自然を、法や美の神的理念に則って・・・形成すること」(SW. VI, 354)を指している。

学者の区分は、成熟度という観点から二層に分かれる。ひとつは、「完全な円熟した学者」である。もうひとつは「形成中の学者、つまり大学生」である。前者は、神的理念を「すでに実際に把握し、貫徹し、完全に明らかにしている」(SW. VI, 355)。こうして、前者は神的理念をいつでも再現することができ、それは彼の人格の一部と同化している。一方で後者は、「個々の火花がすでにあらゆる側面から彼に向かって飛んできて、高次の世界を彼の前に開示するが、しかし、それらの火花はまだ一つの不可分の全体に合一することはない」状態である(SW. VI, 355)。フィヒテは、これらの火花を自由の支配下に置くことが彼にとっては重要だとするが、ここで例えられている火花のメタファーは、人間の感官に与えられる知覚や直観を指す⁷⁶。

⁷⁶ こうした説明によって、学者とは何かについては暫定的に網羅されるが、フィヒテが強調するのは、学生へのメッセージであるところの「いかにして彼は学者になるのであろうか」(SW. VI, 356)や「いかにして彼は学者として自己を維持するのであろうか」である。というのも、「すべての哲学的認識はその本性上、事実的ではなく、むしろ発生的であり、何らかのある静止的存在を捉えるのではなく、むしろこの存在をその生命の根源から内面的に算

ところで、フィヒテによれば、ある人が学者になり、かつ、それを維持できるのは理念への愛 *Liebe* によってである。一見、その人は「理念を愛し、理念のなかに生きている」ようにみえる。しかし、実際には「理念そのものが彼の代わりに彼という人間のなかで生きて自らを愛しているのであって、彼という人間は単に理念のこの現存在の感性的現象である、このような人間は決してそれ自体で現存し、ないし生きているのではない」(SW. VI, 356)と、知識学の原理を応用してフィヒテは説明する。ありふれた表現を援用すれば、われわれが神に生かされているということをも自覚するということである⁷⁷。

神的理念とは 『学者の本質』の概略を描写した後、本格的に、学者論が展開される。第2講においては、神的理念の説明に大半があてられる。フィヒテによれば、存在とは生きたものであり、同時に活動的である。端的に、存在以外には何も存在しない。この意味で、存在とは「決して死んだ、不動の、かつ内的に静止したものではない」(SW. VI, 361)。つまり、存在は神(絶対者)の生命と同義である。神(絶対者)の生命は「まったく自己から、自己に基づき、自己による唯一の生命」(SW. VI, 361)である⁷⁸。

一切の存在であるところの神的生命は自己を外化する。この外化は、自己を神的生命として表現することを意味している。フィヒテが「神は自己を表現しうるとおりに、自己を表現する」というとき、世界は神的生命が表現したもの、神的生命の現存在および神的生命の外的実存在で

出し構成するものである」(SW. VI, 356)。それゆえ、この哲学的認識を身にまとう学者が、いかに学者へと生成するのが重要な課題となる。

⁷⁷ フィヒテは受講生に次のように語りかける。「きみはこの事柄をまったく知らない、またきみの全生涯において、これについてはこの名のもとにおいても、ほかの名のもとにおいても何も聞いたことはないのだ、それで、もし君がこの事柄の知識に至るべきであるとすれば、君は今こそこれを初めから学び始めなければならない、そして、もし君が最初に示されるときに名称のもとにおいて学ぶのが、もっとも適切である」(SW. VI, 356)。すなわち、フィヒテの教説が有史以来、誰も取り組んだことのないものであり、したがって未知のものを学ぶということは多大な労力、集中力を必要とする。そこで、フィヒテは学生に勤勉さや誠実さを要求するようになるのである。

⁷⁸ 神的生命は「それ自体においてまったく自己自身の中に隠れており、その座を自己自身の中にもち、自己自身の中にとどまり、まったく自己自身の中に没入し、自己自身にのみ近づきうる」(SW. VI, 361)。こうして、神的生命こそが一切の存在であり、それにはまったく変化も変転もない。

ある。まさに、神的生命の表現が人間である⁷⁹。このように、「現存在、すなわちかの神的生命の表現は人間的生命全体のなかに没入し、かつこれによってまったく尽くされている」(SW. VI, 362)。本来、神的生命が無限に発展していくのに対して、人間という表現においてそれが発展するというのは、神的生命が制限され、有限であるということを意味する。ここから帰結することは、人間において神的理念の「一部分は生きておらず、まだ生命にまで貫徹されていない」(SW. VI, 363)ということである。だからこそ、現象としての人間的生命は、この制限を超すことをつねに目指し、無限の生命を目指さなければならない。

神的理念の表現としての人間が、その無限な性質を制限されているということは、人間を制限する何かがあるということを予示する。フィヒテにあって、その妨害者は自然である。「自然は理性のように生きたものではなく、また無限の発展をなしうるものでもなく、むしろ死んでいて、自己のなかに閉じ込められた固定した現存在である」(SW. VI, 363)。つまり、自然とはそのままでは死んだ状態なので、人間によって神的理念(生命)を与えられるべきものとされる。こうした都合によって、「自然は、無限に発展する人間的生命の活動性と力の発現の対象、領域」(SW. VI, 363)となる。まとめると、神的生命は人間を制限し、人間は自然を制限する。それゆえ、人間を経由することによって、自然はその根拠を神的生命のなかにもつことが可能である。しかし、自然は「絶対的に現存し、かつ現存するべきものとして」あるのではない。当時、フィヒテはこのようなシェリングの独断論を断固拒否した。フィヒテにあって自然とは、「人間のうちなる生命的なものの手段および制約としてのみ、また、この生命的なもののたえざる進展によってますます廃棄されるべきものとして」(SW. VI, 363)存在しうるとされた⁸⁰。

⁷⁹ 「われわれは現象におけるこの生きた現存在を人類と呼ぶ」(SW. VI, 362)。すなわち、フィヒテにあっては人類だけが現存するといえる。

⁸⁰ このように、人間そのものも、人間と自然との関係にあっては、人間は神的生命の表現だといえる。表現として人間は、自分たちがおこなってきた議論を洞察することができる。こうした反省によって、人間は事実としての人間(表現)を生み出す根源に還帰することがはじめて可能になる。フィヒテによれば、人間は事実としての表現の根源に還帰することはできるが、決してその根源を生み出すことはできない。根源は神的理念であり、神的理念は自らを開示するにすぎない。神の表現である人間は、何かを表したものである以上、その何かの複写にすぎず、その何かを生産することはかなわない。「表現は永遠にただ表現であるに

ところで、神的生命の表現たる人間は、神的生命が事実としてどうあるのかについて洞察することができる。一口に洞察といっても、事実としての神的生命が何なのかではなく、いかにして神的生命が生じるのかを洞察するには特別な方法が必要である。いかにして「唯一の神的生命から、このような、したがって限定された流れゆく時間的生命が生ずるのであろうかということ」(SW. VI, 364)を明らかにすることが、知識学の仕事である⁸¹。

フィヒテによれば、時間的生命たる人間は地球上に多くの仲間をもつ。彼らもまた全体として時間のなかに入り込んでいる。彼ら全体で共有している時間は、現実的には、個々の時間へと分裂していく。また、時間的生命は自由として、別言すれば「生あるものの自由な行為と活動に対する法則として」(SW. VI, 366)現れなければならない。この点、神的生命は人間のために自由を担保し、「立法として現れるより他の仕方では、時間のなかで自己を外化し、表現することは」(SW. VI, 366)できない。だから、神的生命は盲目的な服従を強制しない。つまり、「自由に対する神的法則として、ないし道徳法則として現れる」(SW. VI, 366)のである。人間の生命は「感性界における神的理念の唯一の直接の道具であり、器官」であり、「第一の直接的な対象でもある」(SW. VI, 368)。こうした事情から、「神的理念は人類の継続的形成を目標とする」(SW. VI, 368)のである。

神的生命は多くの個人的生命に分裂する。これは「自然の所為である」(SW. VI, 369)。フィヒテにとって、自然とは「真の生命の障害と阻止」(SW. VI, 369)である。分裂としての個人的生命たちは、神的生命を目指して、自由に、統一へ向かって形成されなければならない。フィヒテによれば、「人間的生命が自然によって一となっていないのは、人間的生命がそれ自身で統一に向かって生き、かくて、分離した個人の全てが生命そのものによって心術の平等性に融合するためである」(SW. VI, 369)。個人

とどまり、決してそれ自身から外へ出て、本質に変わることはできない」(SW. VI, 364)。

⁸¹ 人間（時間的生命）は神的生命の現象である。人間において、神的生命は直接に生きられ、体験されなければならない。この体験をとおして、神的生命は表象と意識において模写されるのである。神的生命が意識にのぼるためには、まずそれは人間によって直接に生きられなければならない。神的生命を直接に生きるという経験、フィヒテはこれを純粹経験と呼ぶ。

的生命は、自然の法則に従っている以上、自分の意思が自然によって阻害される経験をする。しかしながら、個人的生命が神的理念にしたがって十全に形成されるべきであるならば、自然によって阻止されるようなことが感性界において存続する必要がある。

未成の学者にとっての才能と勤勉 つぎにフィヒテが主題とするのは、未成の学者、すなわち学生である。彼らが完成された学者になるために、なぜ才能と勤勉が必要になるのかが説明される。

フィヒテによれば、学者は神的理念の認識へと高まるべきである。別言すれば、「理念に対する愛」(SW. VI, 372)をもつべきである。理念一般(神的理念)というのは、知識学の原理に従えば、「理念の認識として発現する」(SW. VI, 372)しかない。というのも、有限な人間が無限な理念一般を無限そのままに認識することは矛盾するからである。それゆえ、神的理念は円熟した学者においては「特定の完成した明瞭さにおいて」、学生においては「理念がこの個人にあってこの状況のもとで獲得しうるところの明瞭さをめざして」(SW. VI, 372)現れざるをえない⁸²。

一方で、円熟した学者は、自己の探求するところのものを理念と常に見くらべて、それが真正なのか、何が足りないのかを理解することができる。そして、彼は補強修正して真正にするための手段を自由に講じることができる。これができれば、その人のなかに理念の形成が完成し、本物の学者になったということである。すなわち、「学者が自由な技術家に移行する当の時点が、学者の完成の時点である」(SW. VI, 376-7)。この完成を果たすためには、持続的な勤勉が欠かせない。したがって、「学者の完成のあとには技術家の形成期がはじまる」(SW. VI, 377)といえる。

フィヒテによれば、「理念は、それによって実際に感動させられさえしたら、そのようなすべての人を、彼のうちなる個人的感性的自然の意志

⁸² つまり、学生においても理念は息づいているが、学生は何が理念一般なのかという認識までには高まっておらず、たんにその予感をもつにすぎない。この段階では、彼の中に息づく理念は「一身の保持と動物的な幸福に向けられた、従来の彼の感性的利己的な衝動」(SW. VI, 373)にすぎない。これがやがて、「最内奥の衝動」へと発展する可能性をもつのみである。未成の学者は「この衝動を克服し、したがって絶滅して、唯一の根本衝動となる」(SW. VI, 373)べく、「その最善の精神力は我を忘れて努力する」(SW. VI, 373)ことが要求される。

と意向に抗して、かつまさに理念の受動的な道具として、この一般的活動へ、この活動への熟練へ、そして、この熟練を獲得するための勤勉へと突き動かす」(SW. VI, 377)。理念以外に活気づけられてえられるものは無意味である。それは自己の捏造であるか他人の説の受け売りにすぎない。また、才能があるかどうかは、結果が示すのみである。だから、学生は才能があることを信じて努力するしかない。自分の個人的な利益に拘泥してもいいことなどない。ただ、学生こそただ仕事に没頭するのが理想である。たとえば、自分のキャリアの最後に天才が輝かなかったとしても、悔いることはない。なぜならば、それは学生その人のせいではないからである。なぜなら、それもまた神の思し召しだからである。フィヒテは次のように締めくくる。「才能は人に要求されうるものではない、なぜなら、それは神の自由な賜物であるから」(SW. VI, 381)。

完成した学者とその種類 第7講以降、フィヒテは本格的に学者という職業の細かい区分を説明する。その検討は、さしあたって未成の学者(学生)、下級の学者的仕事がテーマとなる。

フィヒテによれば、完成した学者は「理念が彼のなかにおいてその特有の独立な生命を始め」ており、「彼の個人的生命は今や実際に理念の生命のなかに没入し、そこにおいて滅却されている」(SW. VI, 412)状態にある。完成した学者にあっては、「彼個人に関する考えはまったく存せず、むしろ彼の思考の全体は常に事柄の思考のなかに没入している」(SW. VI, 412)。一方で、学生は彼のうちに理念が最高度に完成しなくても、かつ彼が研究職ではなく他の庶民的な仕事や官職に就いたとしても、空いた時間を見つけて努力し、自己形成に励むと期待される。現実的に、学者の適性が自分にあると確信できなかった者は、下級の仕事をを選ぶことになる。下級の学者とは、彼が達成すべき目的を他人から与えられて仕事をする者である。そこでは、学生の間にも理念へと没入するための努力の過程でしらすらすらうちに身につけた技量を、他人から与えられた目的のために使用することになる。しかしながら、他人から与えられたからといって、「彼自身は手段におとしめられるのではない、人生一般

からえた見解が彼をこのようなことから永久に守るのである」(SW. VI, 414)。むしろ、神的理念を貫徹することもできないのに「学者の職分を担当するのは、これを冒瀆するものであり、また同時に粗暴で非良心的である」(SW. VI, 414)。下級の学者的仕事を「掌理するには理念を直接所有することは決して必要ではない(SW. VI, 415)。むしろ、未成の学者においては神的理念をえようとする努力のなかで習得された知識が重要な意味をもちうるのである。フィヒテによれば、下級役人、下級の学者的職業は、彼が学者を目指して努力した過程で身についた技倆を活用して仕事ができる。「下級役人には、彼の仕事の目的は他人の悟性によって与えられる、彼はただ手段の選択について判断を必要とするだけで、目的に関しては絶対的な服従を必要とする」(SW. VI, 417)。それでも、彼は自分の力量を見積もって本来の学者となることを断念することによって、自分が学者的職業を神聖なものと考えているということを示すことができる。

ここでフィヒテは第一講において学者の職分を二つに分けたことを振りかえる。ひとつは、「自主的に自己自身の概念に従って人間の営みを導き、そして時代の進歩に適応した新たな完全性へたえず高めなくてはならないところのすべての人びと」(SW. VI, 415)だった。彼らは、「人間相互の社会的関係、並びに人間全体と意志なき自然との関係を、根源的にかつ究極の最高の自由な原理から秩序づけるところのすべての人びと」(SW. VI, 415)である。端的にいえば、「王として、また王の直接の顧問官として最高の地位に立っている人びと」とそれに準じる人びとのことを指す。この意味で、王や顧問官は「直ちに世界に関わり、神と現実性との直接的な接点」(SW. VI, 415)だといえる。もうひとつが「本来的な学者」である。彼らの仕事は「神的理念の認識を人びとの間に保持し、これをたえず高次の明瞭性と明確性に高め、これをたえず若がり輝く形態において世代から世代へ伝えること」(SW. VI, 416)である。この意味で彼らは、「神性における思想の純粋な精神性と、この思想が前者を通じて獲得する質的な力と作用性との間の仲介者」(SW. VI, 416)であり、前者のタイプである王や顧問官の形成者でもある。こうして、フィヒテによ

れば社会において、本来的な学者集団から王、顧問官の供給を受けることができるのである。このようにフィヒテは為政者や政府を学者によって運営することを念頭においており、社会を学者の監視下に置く文脈でこれをとらえていた。

さらに、フィヒテによって本来的な学者は2つの亜種に分けられる。それは、神的理念を外部に伝達する方法の差異に起因する。ひとつは、教育によって未来の学者を育成する人びとであり、彼らは「学者の教育者、つまり下級ないし上級の学校の教師 *Gelehrten-Erzieher, Lehrer an niederen oder höheren Schulen*」(SW. VI, 417)とよばれる。もうひとつは、理念に関する彼らの概念を提示することのできる「著述家 *Schriftensteller*」(SW. VI, 416)である。説明のしやすさの都合上、二つに区分しているが、本来、学者とはこの二つの亜種を兼ねているものである。

完成した学者は、自らのうちに現れる神的理念と一致している。そして、それを外部に適応しようと努力する。彼の目は浄化され、宗教的になる、そして、彼の内面に浄福が芽生える。こうしたやりかたは、「無学の者、否、民衆のなかの最も下層の者が神への真実な帰依により、また自分の義務を神の意志として真面目に実行することによってこれを獲得し、享受するのと同じ仕方である」(SW. VI, 418)。フィヒテによれば、神の聖旨を直観し帰依することが人類に与えられた最高の仕事である。

第8講においてフィヒテは統治者（王や顧問官）の職分について説明する。フィヒテによれば、神的理念とは世界を継続的に形成するものである。この理念は、「人間の諸関係を根源的に・・・かつ最後の自由な原理から導き秩序づけ・・・他人との共同において、自分で考え自分で判断し、或る妥当なことを自主的に決定する掌理と職分をもつ人びと」(SW. VI, 420)によって表現される。こうした人びとは「統治者」とよばれる。時代とその体制を指導し秩序づける統治者は、時代およびその体制を超越して見定めていなければならない。現在の時代的状况を過去の歴史と比較して相対的な価値によって評価できるだけでは統治者として不十分である。そうではなく、統治者は「彼が監視の任に当たっていると

ころの関係一般についての生きた概念をもち、この概念が本来それ自体において何であり、何を意味し、何であるべきかを知っている」べきであり、「彼は現行の体制のいかなる分枝も必然的にして不変なものとは思わず、むしろ何も、たえずいっそう高い完全性へ上りゆく系列内の一つの偶然的立場にすぎないもの」(SW. VI, 421)とみなさなければならない。統治者は全体を見渡してそれを理解し、全体から個を見積もり、全体との関係において個を改善していく能力をもたなければならない。こうして統治者の「眼光は常に諸部分と全体とを結合し、また理想における全体と現実における全体とを結合する」(SW. VI, 421)のである。フィヒテにあって統治者は「人類を評価するに当たって、人類が現実にあるところのものを超えて、人類が神的概念のなかにあり、またこれに従ってそうなりうるべきであり、またなるべきであって、いつかはまったく確実にそうあるであろうところのものに、彼の眼を向ける」(SW. VI, 423)ことのできる者である。このような仕事を通して統治者は人類を尊敬しうる。統治者が「人類を神の似像であり愛し子であるとして尊敬するとき、このことはかの愛を補って余りあるものである」(SW. VI, 423)。すなわち、統治者は「彼の仕事を人類についての神的概念として把握する」(SW. VI, 423)といえる⁸³。

第9講においては、本来的な学者の区分を教育者としての学者と著述家としての学者に区分した後、教育者としての学者について説明される。教育者としての学者は、「形成されるべき人びとや、彼らを形成する立場や、彼らの形成可能性一般を顧慮しなければならない」(SW. VI, 429)。つまり、彼らは学生の学びの状況やその学習能力を押さえることや、教える際の心構えについて考慮しながら、次世代を担う若者たちを教育しなければならない。教育者としての学者は学生に対して、知識学の講義で

⁸³ フィヒテあって統治者というのは「自己を、神性の第一の直接的な下僕の一人として、神性が直接に現実に関与するゆえんの肉体的に現存する四肢の一つとして承認する」(SW. VI, 423)者である。したがって、統治者が人民に対して自らの優位を誇り、おごることはない。なぜなら、統治者にとっての下層民も同じように、神の理念を生きており、この意味で彼らは同等に人生を送っているからである。彼らの間においては、生き方の方法、形態が異なるだけで、生の本質は変わらないのである。すなわち、人は神の下に平等である。フィヒテによれば、「人は皆宗教を必要とし、皆宗教をわがものとすることができる、皆宗教によって直接に浄福を得る、統治者はとくに宗教を必要とする」(SW. VI, 425)。だから、人は「神に融合して神の永遠のみわざを遂行するという名誉の中に生きている」(SW. VI, 426)。

フィヒテが求めているように、外部から与えられた死んだ概念としてではなく、自己のうちに湧き出る神的理念を自力で把握できるように教育しなければならない。一方で、著述家としての学者は、「概念における理念の形成や形態化」を仕事とする。もっぱら読者を相手に仕事をするので、学生のもつ性質や教育可能性については考慮しなくてよい。この仕事は書物という形に結実するので、読者の性質にまで気を遣わなくてもよい。

フィヒテによれば、教育者としての学者は二つの階級に分けることができる。それは、「下級の学者的学校の教師」と「上級の学者的学校すなわち大学の教師」である。フィヒテは熟慮したうえで、「下級の学者的学校の教師をも本来的な学者に数え入れて、決して下級の学者に数え入れず、かつこの点で彼らに対して、彼らが理念を所有していること、また理念によって、たとえ心底の明瞭性にまでではなくとも、生き生きとして暖かさにまで貫徹されていることを要求する」(SW. VI, 430) ことによってこの分類を正当化する。というのも、学者を目指す者は、学生になる以前の少年期から、自分でその大切さを自覚できないかもしれないようなときに、すでに「理念とその神聖性に取り囲まれ、理念のなかに浸される」(SW. VI, 430) のが望ましいからである。それができるのは、大学に接続する下級の学校における教師の仕事だからだ。この意味で、下級の学校の教師も学者の仲間だといえる。しかしながら、下級の学校で学ぶことが、通俗的で機械的に処理されるようなことであったり、特定の目的に限定された手段であったりしてはならない。こうした恐れがあるものの、幸いにして学校で習うこと（たとえば古代語）は、根本的に学べば自学が成立するようなものである。下級の学校の教師の待遇が「彼らの最も尊敬すべき職分に常に相応してほしいものである」(SW. VI, 430)。

フィヒテがいうには、「下級の学者的学校」の授業の内容は根本的に学べば、自学が成立するようなものであるべきである。われわれの概念結合とは本質的に異なる古代語を学ぶことによって、概念に対するいっそう深い洞見がえられる。またこの言語研究を通じて、古代人の著作から高貴かつ尊厳な精神が青年の心に呼びかけてくるようになる。これを可

能にするために、「下級の学者的学校の教師」は「理念にあずかっているべきである」(SW. VI, 430)。繰り返えしになるが、学生が青少年期に高貴なものと同凡俗なものを自覚的に区別するようになる前に、無自覚的に高貴なものに慣れさせるのがよいからだ。したがって、「大学の教師は、・・・未成の学者が自分で自分の教師となる能力までまさしく高めるべきである」(SW. VI, 431)。こうして「青年は下級学校においては自分の職分を予感するだけであるが、大学においてはこれを明瞭に把握し認識する」(SW. VI, 431)のである。

「上級の学者的学校すなわち大学の教師」の仕事は、学生を理念に対する感受性に目覚めさせ、理念を自分自身から展開してこれに特有の形態を与える能力をえるまでに形成することである。とはいえ、大学の教師は学生が理念をもち自分で展開できるように教育するものの、この目的が達成されないこともしばしばである。しかし、「大学卒業者はなお常に有用で品格ある誠実な人間であり続けることができる (SW. VI, 432)」。なぜならば、理念の明晰な概念にまで高まることのできなかつた大学卒業者であっても、その努力の最中に獲得した理念への尊敬の念を胸に、社会においては誠実に働くことができるのである。この意味で、大学の教師は「学問に対する尊敬を学生に刻印する」(SW. VI, 432)といえる。

フィヒテによれば、大学の教師は「単に言葉によって教えるのではなく、むしろ行為によって教えなければならない、すなわち、彼は自ら、彼が学生に彼らの全生涯の指針として与えようと欲する命題の生きた実例であり、たえざる説明でなければならない」(SW. VI, 432)。彼の目的は自らを手本として提示し「学生を単に受動的な理解を越えて自己活動へ、文字を越えて精神的な見方へ導く」(SW. VI, 433)ことである。その際、フィヒテは、学生を教育した結果が失敗することがあると認めている。そして、失敗も教育という行為のもつ帰結だと許容している。フィヒテにあつては、教育が失敗に終わり、理念にまで高まることのできなかつた学生であっても、その努力の過程においてえられた理念への尊敬の念である程度評価に値するといわれる。ここには、学生の能力に応じた教育観と学生の自律性を尊重した教育観がみてとれる。

大学の教師の職分は「著述家のように伝達することではなく・・・理念を大いに多様に形態化し、表現し、衣服を着せて、これらの偶然的な衣服のどれか一つにおいて理念を、彼が現在順応せざるをえない教養をもった人びとに与えなければならない」(SW. VI, 435)。大学の教師は理念を一般的な意味で所有するだけでなく、「巨大な生動性、可動性、および内的な変転性と敏活性において」(SW. VI, 435)所有しなければならない。これに対して、著述家は「彼の理念に対してただ一つの形式をもっているだけ」である。しかしながら、「大学の教師は無限に多くの形式をもっている」(SW. VI, 435)。優れた大学の教師は優れた著述家であるだろうが、その逆は必ず成り立つわけではない。

第4節 宗教論にみる「愛」の概念

前節でみてきたように、フィヒテは『学者の使命¹⁷⁹⁴』の続編である『学者の本質』において、知識学の原理を応用した学者論を展開している。フィヒテによれば、人間の生命とは神的理念そのものである。それは、自然現象の根底にある高次のものであり、一切の現象の根拠である。それは人智の範囲の及ばぬところから人間の内なる力として湧き出てくるものである。

人間が神的理念を把握することによって、はじめて神的理念は感性界において表現される。しかし、だれであってもこの神的理念を自覚的に把握できるのではなく、神的理念を把握し、表現する者は高次の精神的生命を宿しており、たとえば学者のように、世界を継続的に発展させる者でなければならない。そして、神的理念を把握できた学者は、いまだそれを把握する段階へといたっていない者たちを神的理念の認識へと高めさせる役割を担う。成熟したものが未熟なものを引き上げるようなこの配慮は、フィヒテの道德論の特質の一つである。『学者の使命¹⁷⁹⁴』において説明されたように、人間社会はお互いの能力不足を補いあうことによって真なる統一を目指し、神的理念へと遡求しなければならない。このように神的理念へと高めさせる行為のひとつを、フィヒテは教育 *Erziehung* や精神的形成 *geistigen Bildung* という。したがって、教育

や精神的形成は神的理念の認識へと導くための手段だとみなされる。学者は神的理念を同時代人へと伝道する者として、第一に理念を他人に伝達すること、第二に意志をもたない世界をこの理念に則って形成すること、つまり人間相互の法的、社会的関係の全体を形成することを目的とするのである。

さて、フィヒテは学者の本質を「事実に」ではなく、「発生的に」とらえようとした。「学者とは何か」についてその事実的な在り方を問うのではなく、「いかにして学者になるのか」という発生的な成立要件を問題にしたのである。さしあたって、その回答としてフィヒテは、学者が学者として自己をならしめ、維持してゆくところの根拠を、神的理念への愛とした。フィヒテにあって、愛とは現存在である人間が自己自身を維持し、自己自身を意識することである。「理念への愛はつねに学者のなかに内在し、彼の人格を形成し、彼の人格を呑み込んでいる」(SW. IV, 356)。学者個々人が理念を愛し、理念のなかに生きていると自覚しているとき、実際には理念そのものが彼の代わりに彼という人間のなかで生きて自らを愛している。その際、学者はたんに神的理念を媒介する現存在としての人間において感性的現象にすぎない。彼は決して彼自身のうちに自らの生成の根拠をもって現象し、生きているのではない。神的理念に没入している真の学者の個人的な生命は、完全に滅されており、彼は理念しか愛せないがごとくに理念を愛している。愛は絶対的なものであり、ほかの何ものに対しても優劣をつけることはできないし、優劣を超越している。

『浄福なる生への指教』における「愛」　ここで、フィヒテの愛概念について整理しておく。フィヒテは、『浄福なる生への指教 (*Die Anweisung zum seligen Leben*, 1806)』(以下『指教』)と『学者の本質』、『現代の諸特徴』(*Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, 1804)という同時期に書かれた三作品が通俗的教説の全体をなすと述べている。そして、そのなかでも最も輝ける点が『指教』であるとされる。『指教』は宗教論であり、フィヒテの宗教への思想・態度が凝縮された作品である。『指教』

のテーマは、いかにすれば人間は浄福な生 *das selige Leben* へといたり、それを自分のものにするのかということである。フィヒテはわれわれが浄福になるということは、「われわれの愛を多様なものから一者に向かって引きもどすことである」(SW.V, 412) と述べている。この引きもどす行為のためには、心の集中、内的沈潜、沈思する真剣さが要求され、これが浄福なる生へいたる唯一の条件である。われわれが真なる生に達したとき、それまでのわれわれの愛の対象であった多様性は色あせてしまう。われわれは真なる生へと達していないときには、愛の対象を比較しながら根無し草のように愛の対象から対象へと移動を繰り返すだけである。しかしながら、いったん達することができたならば、その移動が最後の移動となり、それ以後は浄福で生が永遠に続くのである。

しかしながら、正規の教育を受けていない者は、つまり哲学の教育を受けていない者は、浄福な生への道程を歩むことはできないという困難がある。もし彼が哲学者でないならば、彼は神および神の世界から永久に閉じ込められるということになってしまう。フィヒテによれば、宗教とは誰か第三者の言によって神がいるということ信じることではない。それは迷信を信じることと変わりがないからである。そうではなく、「宗教とは、他人のなかにではなく自分自身のなかにおいて、他者ではなく自らの精神的な目でもって神を直接に見、もち、所有することのうちに成り立つ」(SW.V, 418)。神を直接的に精神的な目で見めるためには、純粹で自立的な思惟が、つまり哲学的な思考が必要である。ただし、フィヒテによれば人間はすべて神的認識に到達することができる。というのも、キリスト者において真理に到達するのに必ずしも哲学的思惟が必要ではなかったからである。だから、肝心なことは人びとの真理感覚に働きかけるとことである。真理を証明することは哲学以外にはできないが、理解することは可能である。こうした説明は、『学者の本質』において、フィヒテが未成の学者、すなわち学生に対して、神的理念の真髓を自覚できなくてもその真理感情によってそれに準ずる価値のある生き方ができると述べていることに通ずる。

フィヒテによれば、浄福な生にあずかるためには、われわれの内的意

識を深く洞察しなければならない。意識をわれわれの内側の精神的な部分に向け、感性界に向けられている意識に期待してはならない。外的な感官を、真理の直接的な試金石にするというやり方は、その人をいつまでも臆見に留まらせることにほかならない。内的意識は外的感官をつねに包括しており、意識の方が感官より高次である。内的意識はつねに真なる存在へと向かう。これがわれわれの本来的な思惟である。真なる存在とは、生成するものではない。なぜならば、生成するのであれば、生成する根拠を想定しなければならないからである。したがって、真なる存在は真なる存在以外の何ものかから発生するものでもなく、非存在から出現するものでもない。フィヒテは存在の内部においては、「いかなる新しいものも生成せず、いかなる形成や変化、交換もない。それは今あるように永遠の昔からあり、未来永劫変化しない」(SW. V, 439) と述べている。しかしながら、このような内に閉じこもり、それ自体で完結した存在にわれわれはいかにして対峙できるのか。それは意識の作用による。われわれは存在を意識する。この存在の意識が、存在の現存であり、いわゆる表象であり、存在が現存できる唯一の形式・方法である。現存は自己を単なる現存として把握し、認識し、像化しなければならない。そして、自己自身に対峙するものとして、絶対的存在を措定し、像化しなければならない。存在の現存とは必然的に現存自身の自己意識であり、それ以外のものではありえない。絶対的に自らのうちに内在している存在についての単なる像として、そうでなければならない。「現存とは絶対者の力強い生きた現存であり、この現存だけが存在し、現存することができるのであり、それ以外には何も存在せず、また真に現存しない」(SW. IV, 443)。この神の現存は、精神的生の低い段階では不透明な覆いに隠されている。この覆いを取り去って、神的現存を神的な生、現存として見つめ、このように把握された生に愛と享受をもって沈潜することが、真なる生であり、浄福なる生である。精神的生の低次の段階において神的生は意識にのぼらない。精神的生の本来的な中心点において神的生は現れるのである。神的存在が意識に現れることとは、神的概念が現存者の生みだす像、描写、概念(現存・意識の形式)に入ることである。

つまり、神的存在は、事柄自体ではなく単なる概念として自らをあらわす。この像という形式は、思惟の内的本質であり、純粹な思惟においてのみ、われわれは神との一致を認識しうるのである。

フィヒテは『浄福なる生への指教』の冒頭において、「浄福なる生」とは何かという説明を試みている。フィヒテによれば、「浄福なる生」という言葉自体はすでに矛盾を含んでいる。というのは、そもそも「生 Leben」であること自体がすでに「浄福なる」ものだからである。ここでは、つねに「生」＝「浄福」という図式が成立している。ここでフィヒテが述べようとする「生」とは「愛」のことである。「生とは愛であり、生の全形式と力は愛のうちに成り立ち愛より発生する」(SW. V, 401)。「愛」は、自我が自我自身を定立する際に、定立する自我と定立される自我とを合一し結合するところのものである。自我が定立し、定立されるという二重性は止揚されることはないが、この二重性における一性こそが「生」であり「愛」である。「愛」とは「自己自身に対する喜び」、「自己自身の享受」であり、それはそのまま「浄福」であるということができる。

「愛」そのものである「生」は二つの観点から考察される。一つは真理の観点であり、もう一つは仮象の観点である。真理の観点からみた生、すなわち「真理の生」とは存在 Sein のことであり、それは「単純であり、自らに等しく、不変である。存在のうちには生起がなく、消滅がなく、形態の変化運動もなく、ただ永久に同一にして静かなる存在と存続があるのみである」(SW. V, 405)。このことが意味するのは、真理の生が神のうちに生き、神を愛するということであり、つまり一者、不変者、永遠者である神を愛するということである。これに対して、仮象の観点からみた生、すなわち仮象の生とは「止むことなき変化であり、常に生成と消滅のあいだを彷徨し、たえざる変化によって引き裂かれている」(SW. V, 405)。ここで述べられている「止むことなき変化」や「生成と消滅」という言葉は世界のことを意味している。仮象の生とは、人間が世界のうちに生き世界を愛することであり、彼が無常なものを無常なままに愛そうと試みることである。

フィヒテによれば、浄福とは「愛されるものと合一し、最も緊密に融

合していること」であり、また不幸とは「愛するものから引き離され、排除され、しかもそれへと憧れながら向かうのを止めることができない」ことである。有限な人間は、現象として現存するために、永遠者に対する憧憬を必要とする。この憧憬は不滅なものと合致し融合しようとする衝動であり、有限的現存の最も内的な根底に相当する。もし、有限的現存が真なる生に到達すれば、それは自らの求めていたところのものが、「永遠者に対する愛」だと理解できる。このことが理解できれば、その有限的現存はそれ以降浄福なままでいられるが、理解できない場合には、世界のうちで感官に頼って幸福を探し求め続けるにすぎないのである。

したがって、浄福なる生をえようとするならば、真なる生に到達することが唯一重要なこととなる。真なる生へと到達するためには、永遠者（神）との合一が必要不可欠になる。フィヒテによれば、永遠者（神）は思考（自己意識）によってのみ把握することが可能である。われわれ自身と世界の説明根拠であるところの、この永遠者は決して感情や感覚によってとられることはできない。したがって、「浄福論といえども知識学以外のものではありえない」(SW. V, 410) とフィヒテはいう。フィヒテにとって、真に生きるということは真理を認識することとまったく同義なのである。ここにフィヒテの根本的な立場が集約されている。すなわち、フィヒテの知識学は単に空理空論ではなく、知識学＝宗教論という内実をもつのである。

フィヒテは浄福なる生へといたる手段を明確に次のように表現している。「永遠者を創造せよ、人間は要求されているわけではない。そのようなことを人間は決してなしえないであろう。永遠者は人間のうちにあり、絶えず人間を取り囲んでいる。人間がなさねばならないのはただ真なる生が決して一致することのできない過ぎ行くもの、空しいものを捨てることである。そうすれば、ただちに永遠者はすべての浄福とともに人間のもとに来るだろう」(SW. V, 412)。つまり、浄福になるということは、人間が愛を「一致することのできない過ぎ行くもの、空しいもの」、すなわち多様なものから一者に、つまり永遠なる者に向かって引きもどすことである。この引きもどしのためには努力が必要である。その努力とは「沈

思する真剣さ、心の激しい集中、内的沈潜」(SW. V, 413)であり、これが浄福なる生へといたる唯一の条件である。この「沈思する真剣さ、心の激しい集中、内的沈潜」こそが、そのままフィヒテがこれまで述べてきた知識学で要求されるところのものである。自己に対する意識の活動を詳細に洞察することにおいて、こうした「沈思する真剣さ、心の激しい集中、内的沈潜」は初めて可能になるのである。世界のうちで世界を愛していた有限的な人間が、知識学において繰り返されし述べられる自覚(自己意識)によって真なる生に達したとき、それまで愛の対象であった世界は色あせてしまうことになる。もしその人が真なる生に達していないならば、世界においてその人の愛の対象は次から次へと移行行くにすぎない。しかしながら、一旦、その人が真なる生に達してしまえば、それがその人にとっての愛の対象をめぐる最後の移動になり、以後の生活においては、彼にとって浄福な生が永遠に継続することになるとフィヒテは考えたのである。

第5節 超越論的教師論の現実的展開

このように、神的理念への「愛」はすべての人に平等に前提とされており、学者はそのなかでも特別に哲学的な思考を通じて、つまり知識学の手法を用いて、神的理念の生成過程を見透し、自分のものとすることができる。『学者の本質』におけるフィヒテの学者論は、『指教』で展開される神的理念への愛の言説を基礎にして成り立っている。現実世界を覆っている多様なものに対する愛を不幸の象徴とみなし、そうした不幸から一者への愛を基調とする神的理念への愛へと、すなわち浄福へと引きもどすことができる者が、はじめて学者としての資格をえるという見解へいたっている。したがって、学者とは自らが高まった神的理念の段階へ、他の人びとを高めるべく努力しなければならない。

さて、こうしたフィヒテ思想の全体的な理解を土台にして、『学者の使命¹⁷⁹⁴』から『学者の本質』へと連なる教師論の展開を追跡してみよう。

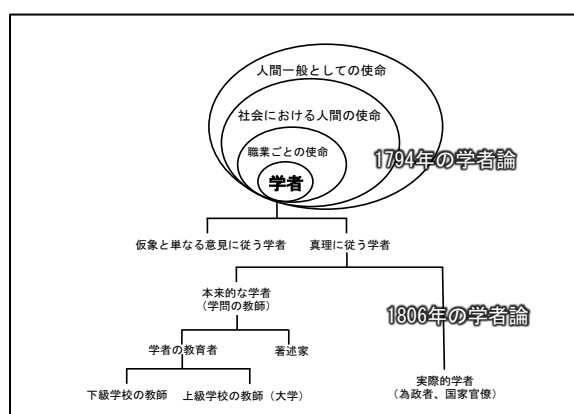


図3 『学者の使命¹⁷⁹⁴』と『学者の本質』における学者論の構成（著者作成）

『学者の使命¹⁷⁹⁴』においては学者という存在がいかに生成するのかという点に絞って、知識学の原理を応用した演繹がおこなわれた。手はじめに、人間一般すなわち現存在、神的理念の現れとしてのわれわれの使命が知識学の用語を援用して導き出され、続いて社会のなかの個人としての使命、社会における職業ごとの使命、その職業の一つである学者の使命が論じられた。このような手法でフィヒテは、「学者であること」を歴史的にではなく、哲学的に導き出そうとした。フィヒテのいう歴史的とは、これまでの学者的職業を列挙して、すなわちギリシア時代の学者的職業、古代ローマの学者的職業、ルネサンス期の学者的職業などを比較検討して最も優れた説明を見いだすということの意味する。しかし、このような歴史的な方法に依拠して「学者とは何か」を説明したとしても、その説明は相対主義に落ちこむことになるので、フィヒテにとっては価値がない。そうではなく、絶対的な説明をフィヒテは求める。だからこそ、「学者とは何か」を人間一般の使命から、徐々に範疇を狭めて導きだし、相対主義に陥らずに記述するという試みをおこなった。

人間一般の使命は、自己自身との完全な一致であった。これは、別言するとカントの述べた定言命法であり、道徳法則である。フィヒテはこれを、汝自立せよと言い換えている。自己自身との完全な一致がどのように生ずるのか、どのようにして事実的な意識から逃れて超越論的な真理を把握するのか、という問題は知識学に任されている。『学者の使命¹⁷⁹⁴』

が、まず人間一般の使命の演繹から始まるのは、とりもなおさず知識学に基づいた『学者の使命¹⁷⁹⁴』であることの表明だということである。そして、社会における個人の使命の演繹は、フィヒテの神的理念が感性界においていかにして個人として出現するのかというテーマを孕んでいる。これも知識学の問題として、『新方法』をはじめ、『自然法』、『道徳論』等で展開されることは、第 I 部第 3 章で論じた通りである。このように、フィヒテは知識学の原理に基づく、厳密な学者的職業の演繹を遂行し、学者が大学の教員として給与を政府から受ける新たな時代にあって、その正当性を主張する必要があったのである。そして、それは同時に、市民階級のアイデンティティの形成に欠かせない作業でもあった。学者という職業は、当時、市民階級の台頭によって、特権階級から市民階級に開かれた状態になりつつあった。市民階級が、政府から俸給を受けながら大学の教授職につくというのは、18 世紀以降のことだった。したがって、特権階級の貴族が暇つぶしに学問をやっていた時代とは異なり、次世代に受け継ぐ土地、財産をもたない市民階級にとっては、自分たちなは何者なのかを基礎づけたい動機をもっていたのである。したがって、フィヒテは有史以来の学者と呼ばれてきた人びとがどうだったかは問題にしない。ただ、フィヒテ存命時の時代的狀況のなかで、端的に絶対者との関係性のなかで学者の使命を構想する。これは相対主義に陥らないフィヒテなりの防衛策であり、かついまだかつてどの思想家も構想しなかった新しい哲学の構築をしているという矜持だった。

ここに、フィヒテの学者論およびこれに内在する教師論の特質がある。それは、学者（および教師）をその生成の過程から吟味しているという点である。学者ははじめから「学者（教師）である」のではなく、それと「学者（教師）になる」のである。この基本的な方向性は、フィヒテ知識学の根本原理である「事行」(Tathandlung) とも一致する。フィヒテにおいて、事行とは、「である」ことと「なる」こととが唯一同一という意味である。フィヒテ哲学の独自性はまさに、超越論的な出発点を事行という動きそのものとしてすえたことにある。そして、こうした考え方は実践哲学の分野においても敷衍して適応されることになる。その例が、こ

の「である」と「なる」の学者に関することに妥当するのである。

図 2 に示したように、『学者の使命¹⁷⁹⁴』においては人間がなぜ他者を教えようとするのかが明確に提示されている。自然が与えた素質や能力をもって生まれてくる人間は、生まれながらに様々な個体差をもつべく定められている。社会における個体差をもった人間たちは、自分のなかに自覚される神的理念（各人において平等に現れるとされる）を自己の外部において実現しようとする。そして、社会の成員一人ひとりが神的理念との完全な一致を目指して自己形成に励む。そのためには、個体差として生まれついた素質、能力を克服して、神的理念を目指さなくてはならない。しかしながら、自力では限界があるので、社会においてこれまで獲得された文化や芸術などの環境や人へ何かを伝え、何かを受け取る衝動によって、神的理念の実現を試みる。フィヒテによれば、人間には受容衝動と伝達衝動があり、その伝達衝動の具体的な形が人間の教え行為に相当する。つまり、社会において人間は、神的理念を目指して各自がそれと一致して、全員が神的理念そのものへと形成されるように努力しなければならない。社会全体が神的理念と一致するために、社会の構成員全員が等しく陶冶されることをフィヒテは求める。それは、不完全な人間がお互いの足りないところを補いあって、一つの完璧な全体を形成するという方途ではなく、各人がそれぞれ完璧な全体を形成するという方途である。

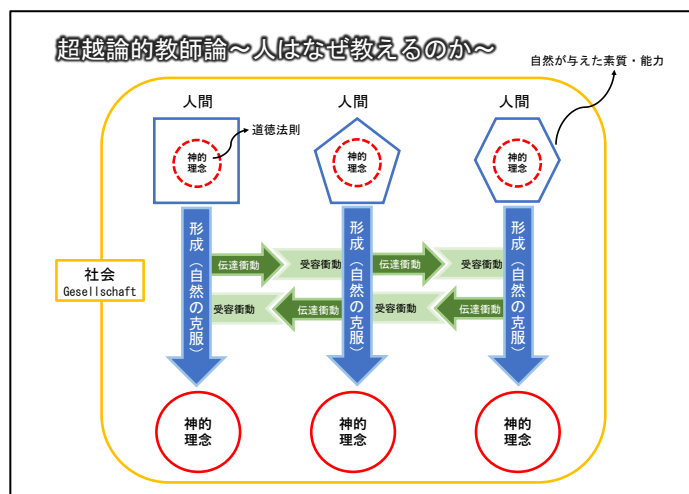


図 4 『学者の使命¹⁷⁹⁴』における教え行為の演繹（著者作成）

結

本章においては、知識学の原理から演繹して人間の教え行為を基礎づけたフィヒテの立論に注目しつつ、これがなぜ人間は他者を教えるのかという命題への回答であることを提示した。フィヒテにあっては、教えるということには神的理念の実現という個人にとっても社会にとっても共通の究極目標が伴う。「教える」とはつまり神聖な行為であり、道徳法則に則った行為、すなわち道徳的行為だとされた。フィヒテはこうして学者論を講じながら、これに随伴する形で超越論的教師論を展開していたのである。

次章においては、前章と本章とで扱った『学者の使命¹⁷⁹⁴』と『学者の本質』の学者論における教師論の検討を土台にして、フィヒテの超越論的教師論の総括をおこなう。その際、言及されるのは『学者の使命¹⁸¹¹』である。この著作は、中・後期の知識学の原理を応用して設計されている。いわゆる絶対者の現象論は、神的理念（絶対者の知）がいかにして感性界に現れるのかを描いたものであるが、『学者の使命¹⁸¹¹』においてはまさにこの現れ方を現実的な学者の行動として描きだしているのだった。

引用・参考文献一覧

- ・石崎宏平（2001）『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、155-178 頁
- （2010）『未完のフィヒテ—激動のベルリンを舞台にした—哲学者の「生」のドラマ』丸善プラネット、81-88 頁
- ・大峯顕（1995）「反省と愛 - 後期フィヒテの根本思想 -」（『フィヒテ研究』第 3 号所収、晃洋書房）
- （2002）「フィヒテの宗教哲学における神と自己」（『フィヒテ研究』第 10 号所収、晃洋書房）
- ・岡田勝明（2007）「至福に生きることとしての知識学 - シンポジウムの一つの総括 -」（『フィヒテ研究』第 15 号所収、晃洋書房）
- ・加藤泰史（2014）「学者論 - フィヒテの社会哲学と「学問の社会的使命」の問題」-」（長澤邦彦、入江幸男編『フィヒテ知識学の全容』所収、晃洋書房）
- ・紀平正美（1938）「學者の本分」（『國民精神文化研究』第 39 冊所収、國民精神文化研究所）
- ・座小田豊（2007）「「真実の生」における人間 - フィヒテ宗教論の射程 -」（『フィヒテ研究』第 15 号所収、晃洋書房）
- ・清水満（2013）『フィヒテの社会哲学』九州大学出版会
- ・鈴木伸国（2016）「第四の観点としての宗教論」（『理想 特集フィヒテ』第 697 号所収、理想社）
- ・高田純（2017）『現代に生きるフィヒテ フィヒテ実践哲学研究』行路社
- （2014）「初期フィヒテの社会哲学」（長澤邦彦、入江幸男編『フィヒテ知識学の全容』所収、晃洋書房）
- ・中川明才（2007）「無神論論争期における超越論哲学と宗教」（『フィヒテ研究』第 15 号所収、晃洋書房）
- ・中河豊（1997）「「公共性」へのフィヒテの最初の参与 - フィヒテに自

- 律的啓示宗教論の試み - 」(『フィヒテ研究』第 5 号所収、晃洋書房)
- ・平井雅人 (2006) 「フィヒテにおける啓示批判の帰趨 - カントの『宗教論』との対比を通じて - 」(『フィヒテ研究』第 14 号所収、晃洋書房)
 - ・福吉勝男 (1990) 『フィヒテ』清水書院
- (1988) 『自由の要求と実践哲学』世界書院
- ・本田敏雄 (2014) 「宗教論」(長澤邦彦、入江幸男編『フィヒテ知識学の全容』所収、晃洋書房)
- (2002) 「フィヒテの宗教論とヨハネ福音書 (1)」(『フィヒテ研究』第 10 号所収、晃洋書房)
- ・量義治 (1995) 「フィヒテの宗教論」(『理想 特集フィヒテ』第 655 号所収、理想社)
 - ・松本長彦 (1995) 「フィヒテの大学論」(『理想 特集フィヒテ』第 655 号所収、理想社)
 - ・森哲郎 (2003) 「フィヒテの宗教論における「生」の問題次元 - 「知」の<外>への問い - 」(『フィヒテ研究』第 11 号所収、晃洋書房)
 - ・湯浅慎一 (2006) 『ドイツ観念論の実践哲学』晃洋書房
- ・ Charle, C., Verger, J. (1994) *Histoire des universités, Presses Universitaires de France, Paris* (邦訳 フリストフ・シャルル/ジャック・ベルジュ (2009) 『大学の歴史』岡山茂/谷口清彦訳、白水社、79-80 頁)
 - ・Werder, K. (1990) *Die Wirklichkeit nach der Idee bilden - Fichtes Entwurf des Gelehrten und dessen Mittlerrolle -, Pädagogische Rundschau* Bd. 44, Frankfurt
 - ・Lauth, R (1971) *Einleitung, Von den Pflichten der Gelehrten Jenaer Vorlesungen 1794/95*, Felix Meiner Verlag Hamburg, S. VII, S. XV
 - ・Lutz Koch (1988) “Allgemeinbildung und Berufsbildung in Fichtes Ethik”, *Pädagogik Rundschau*
 - ・Shiller, J. C. F. (1789) *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* (邦訳 シラー (1942) 「世界史とは何か、また何

のためにこれを学ぶか」『シラー選集3 歴史』所収、高橋健二訳、富山房)

第4章 学問的形成を基盤とした学者共同体にみる教師の存在論

序

前章までに『学者の使命¹⁷⁹⁴』、『学者の本質』の両学者論を主要テキストとして、フィヒテの教師の存在論的規定について詳細に検討してきた。その結果、フィヒテの学者論には教師の超越論的存在論と呼ぶべき文脈が見いだされることが明らかになった。そして、これが彼の知識学の原理に基づく特徴をもつことも示された。

本章においては、3つの学者論のしんがりに位置する『学者の使命¹⁸¹¹』を主要テキストとする。ここでは、中・後期知識学の特徴である絶対知の説明から始まり、これに基づく学者の使命の演繹、学者個人ではなく学者共同体 Gelehrten=Gemeinde (SW. XI, 195) による民衆教育の監視、学者共同体の成員としてふさわしい者の自然的素質などが取り扱われる。以下の節では、第1節において学者と実践的な知との関係性についてフィヒテの議論を整理し、第2節において学者の使命の確認とこれに伴う世界形成の責務について教師の存在論的規定という観点から検討する。そして、第3節において学者共同体による人々の学問的形成についてフィヒテの立論を吟味し、最後の第4節においては全体の総括として、3つの学者論における教師の存在論的規定を明示し、フィヒテの超越論的教師論の内実を明らかにする。

第1節 学者と実践的な知

『学者の使命¹⁸¹¹』は、この講義の目的の説明から始まる。フィヒテによれば、それは「学者とは何であるか」という定義づけである。「学者」とは知識学の教説によって「知 Wissen」⁸⁴にいたる者である。学者の目的は、今まで誰かが説いてきたような教説を出来上がったものとしてそのまま獲得することではなく、教説(=知の教説であるところの知識学)を手段として、この世界の源である「知」の次元にいたることである。

⁸⁴ この文脈では後期知識学における「絶対知」を念頭に置いている。

この意味で、「学者はとは疑いなく知者である」(SW. XI, 147)。この意味で学者の本質は「知」に存している。

フィヒテによれば一般に、「知」というのは「知」からまったく独立した現存在（絶対者）の模写 *Abbild*・模像 *Nachbild* である。学者もその他の一般人たちも同様に、「絶対者の模写としての知」をもつことができる。両者の間に差異があるとすれば、学者の方がこの「知」をより多くもっている点にある⁸⁵。ところが、だれもが「価値のある知」を所有しているかと問われれば、多くの人びとはむしろこの知を所有していない。フィヒテのいう「価値のある知」とは「存在の原型 *Vorbild*」であり、自らの外部にではなく「自己自身のなかに存在の根拠を含みうるもの」(SW. XI, 148) である。この知は、第 I 部第 5 章でみてきたように、何ものかによって基礎づけられるものではなく、それ自身が「実践的で活動的であり、存在を基礎づけるものでなくてはならない」(SW. XI, 148)。実践的で活動的ゆえに、この知は価値をもつといえる。このように、人間の価値を決めるものは、知るという行為そのものをどのように捉えるかであって、知識そのものを所有しているということではない。こうしたオーソドックスな知識観は中後期知識学に共通して流れている基本方針である。

フィヒテによれば、このように「知」が実践的であるということは、「知によってある行為が要求されかつ指示される」(SW. XI, 149) という事態を意味する。だから、実践的な知 *praktisches Wissen*⁸⁶ は「いかなる対象にも対応していない知」であり、それゆえいかなる対象によっても限定されていない。つまり、事実性の束縛から解放されている。実践的な知は自己の外部にある何ものかの模写・模像ではなく、端的に自分自身の写像である。フィヒテはこれを「先天的知 *Apriorität des Wissens*」とよぶ。われわれにとって「先天的知」が存在するということは明白な事実である。われわれが何かをなそうと欲した時、われわれは存在していないものをなそうとする。われわれは意識して、われわれの

⁸⁵ 学者と無学者の違いは分量の程度によるとされる。

⁸⁶ 実践的な知とは「自己自身によって規定された知」、ギリシア語の「イデア」、ドイツ語の「理相」(*Gesicht*) [神の映像 (SW. XI, 152)] である。

なそうと思う概念に従って、つまり或る存在の原型に従ってこれをなそうと欲する。そして「この存在は、君がなす活動にとりかかるときには全然存在しておらず、君のこの活動が完了したときに初めて存在する」(SW. XI, 150)⁸⁷とフィヒテは説明している。

学者は、この真に価値のある実践的な知を見透していなければならない⁸⁸。この知はその絶対性という特徴をもち、「神性の内的存在と本質との映像 Bild」(SW. XI, 151)である。この知は「神の映像として、かつかかる映像であることによるのみ現存し、また知における神の現象作用によるのみ支えられる」(SW. XI, 151)のである。

自己自身の内に根拠をもつ第一の知に対して、第二の知が存在する。第二の知は、その外に現存する存在の単なる模写として現れる。第一の知が何ものにも制限されない知であるということは、第二の知（自分の外部に現存するものの模写としての知）と対立することによってはじめて見いだされる⁸⁹。第二の知が属する感性界は、第一の知が認識されるための手段であるとされる。ここにも中後期のフィヒテの知識学の論理が適応されている。

フィヒテが次に問題にするのは、第一の知である理相（神の映像）がどのようにして行為へと連なっていくのか、どのようにして神的理念が感性界において表現されるのかである。この回答は、次の通りである。第I部第5章でみてきた『知識学（1812）』の原理によれば、神の現象作用は無限である。神が無限に現象するということは、神の直接的な映像（神それ事態）は現象するのではなく、現象するのは神の未来の映像の映像のみだということになる。これは、その都度の「未来の映像の映像」であり、無限に進行する。こうして、神の原像は決して、その本来的な本質をそのままにという意味では現実的にはならない。神はそもそもこ

⁸⁷ フィヒテによれば、まず特殊な諸原理を吟味し、理性法則の遂行の諸結果として現れる様々な事実性をそれぞれの段階において捨象することによって、最終的に絶対者へと到達する。したがって、或る思考が完了したときに、それを手掛かりにして知識学の手法を用いて絶対者へと上昇できれば、ここでいわれている「先天的知」に到達することができる。

⁸⁸ 学者は「超感性的存在から生ずる理相を見なければならない」(SW. XI, 150)。

⁸⁹ 第一の知が第二の知ではないというように、第二の知の否定によって第一の知について、われわれは見いだすことがはじめて可能になる。これは理性法則に則って思考するわれわれ人間には回避できない事態だとフィヒテは考えている。

うした時間を超越しており、「時間における無限な形成作用の永遠に不可視的な根底と法則と模範像」(SW. XI, 152) として存在するので、時間の枠組みのなかで限定されたものとして捉えることが不可能である。また、フィヒテは、神の映像という無限な現象の流れのなかで、「個々の映像と、瞬間のなかに保たれる理相はその精神を神から受けとるが、しかしその具体的で具象的な形態はこれを感性界から獲得する」(SW. XI, 153) と述べる。すなわち、無限な神が有限な形態で有限なこの世に現れてくるといふ矛盾を、有限な世界を利用して無限を現すという形で表現しているのである。無限は無限を表すために有限を必要とし、有限はその根拠を無限のうちにもつ、という形で両者は根源的に総合されているということになる。こうした考え方は、初期の知識学(第I部第2章参照)から貫かれており、『基礎』においては現象という表現は使用されていないものの、論理的には同様のことが説明されている。

このように、「感性界と超感性界は完全に合一されていて、不可分離であり、かくて決して分離されえないこの合一においてのみ唯一の全的な真なる知を形成するのである」(SW. XI, 153)。神の映像は無限に現象する。それは、神が自らを可視的にし続けるということである。感性界は無限に現象し続ける神の映像に、対立し続けるために存続する⁹⁰。この意味で、感性界は無限を可視的に表現し続けるという点で永遠だといえる。逆に、感性界がこの立場を失えば、事実的で、限局的で、救いのない世界が広がることになってしまう。

第2節 学者の使命と世界形成

フィヒテによれば、学者とは超感性界の理相 *Gesichte* (神の映像) がその内に現れる人であり、まさに「世界を神的映像に則って創造しつづける原動力」(SW. XI, 160)、超感性界と感性界との真の合一点である。したがって、フィヒテにあつて、学者は神の理相と現実世界を極めて適切な方法で仲介できる人類の希望的な存在だということになる。しかも、その方法を理性によって他の人間にも伝達する可能性まで潜在的にもつ

⁹⁰ 「感性界は単に超感性界の可視性の制約である」(SW. XI, 153)。

ている。

ところで、超感性界は、学者以外の「だれにでも現れうるし、現代の一般的な人間形成においてだれにも捉えられ、すべての超感性界の根底としての神の理相一般において提示される」(SW. XI, 161)。この超感性界の理相、すなわち神の無形態の現象によって魅了される人間の心情を「宗教的心情」と呼ぶ。そして、この現象全体を「宗教」とよぶ。単に宗教的でしかない者は、この理相に具体的な形象を当てはめて把握しようとするので、現世を単に永遠の世界(来世)のための準備としか思えず、したがって現世は「試練の世界」にとどまる。こうした人びとに信仰心はあるものの、彼らのなかで現世と永遠の世界とは完全に分離してしまっており、浄福な生を送れているとはいいがたい。

学者においては事情が異なる。学者は超感性的なもの(神の理相)を一般的に存在するものとせず、実質的な映像として見だし、これを感性界の所与の形態に結びつける。「学者は前者(学者以外の者)のように世界をそのあるがままに放置して、神のゆえにこれを耐えるべきではなくて、むしろ神のゆえに世界を改変し、これを神の映像に従って形成すべきである」(SW. XI, 163、括弧は著者による)。学者にとって永遠の世界は、未来の出来事ではなく、現在すでに始まっている。なぜならば、超感性的なもの(神の理相)は学者を偏在的に取りまいているからである。学者とは、現世(感性界)の現象を手がかりにして、すべてを神へと還元する洞察を手に入れ、これを自由に使いこなせる者である。

したがって、真の学者たるものは、すべからく必然的に宗教的だということになる。その学者が宗教的であるということは、感性的なものを超えて学者の生活を創造的に規定・形成することを意味している。学者以外の者においては神的意志が世界を維持しようと欲するにすぎないが、学者においては世界をたえず創造しようと欲する。フィヒテは次のように説明している。「超感性界一般の直観(神の理相)のためには、決して学問的形成は必要ではなく、むしろ普通の形成だけでよい(一般人として生きているだけで十分である)。しかし、超感性界を、感性界を形成するものとして直観し、かつ後者を前者によって行為において実際に形成

するためには、学問的形成（知識学の方法の体得）を必要とし、かくて人は後者を通過することによってのみ前者にいたるのである」（SW. XI, 164、括弧は著者による）。

フィヒテによれば、感性界を形成するものが超感性界であるということを洞察できるのは学者だけである。彼は超感性界を感性界を形成するものと直観することができ、感性界を超感性界へいたる手段とすることができる。結局のところ、この洞察は知の教説である知識学によらなければならない。

古来より超感性界の法則は、少数の選民において理相として発現した。この者たちは、人類と超感性的なものとの仲介者であった。人類はこれらの少数の者たちのもつにいたった靈感（行為へと突き動かす自然力）によって感動させられた。このような仕方、人類は神の理相とかかわることを始めた。しかし、フィヒテの時代にあっては、他人の靈感に魅了される時代は過ぎ去った。人類は、個々の個人的な力に基づいて、神の理想という精神性に自由に高まる必要がある⁹¹。こうなると、神の理相を見通すことのできる見照者たちの役割は、今後、変わってくる。彼らの行為は、決して特定の行為へと民衆を突き動かすことではなく、「大衆の精神性をたえず活動させ、大衆を理相の芽生える基盤の上にとどめておくこと」（SW. XI, 167）である。この点で、見照者たちの役割は詩人や芸術家の仕事と同義である⁹²。人類にこうした変化が起これば、超感性界と現実的経験との間に間隙が残らなくなる。今後は、人類の大多数が、理相を現実的世界を構成するものとして洞察することになる⁹³。したがって、

⁹¹ 「各人が自身で、かつ仲介者を必要とせず、超感性界への入り口を見いだすために、原始的見照者の靈感によって自然的に靈感を受け取るということは消滅しなければならなかったし、万人を相互に結びつけ、また万人をかの仲介をなす見照者へ、かつこれを通じて超感性界へ結びつけるところの紐帯は切断されねばならなかったのである。」（SW. XI, 167）フィヒテのこの見解の中には、国民教育の必要性が見とられる。

⁹² 「このような見照者たちの使命は、超感性界に対する一般的器官を活動させておくことだけであって、決してなんらかの特定の理想をこの世界において示すことではない。」（SW. XI, 167）

⁹³ 「彼らは、彼らの正当な権利を持って、神の意志自体を、もはや他人を通して聞こうとするのではなく、むしろ彼らはこれを自己自身のうちにおいて聞こうとするのである。」（SW. XI, 168）この文脈からわかるように、他人の言葉を歴史記述的なものとして、出来合いのものとして受け取っても、神の意志に至ることができず、自己自身の中で自己自身によって見いだすことが絶対条件となっている。したがって、1804年の知識学の中で、口を酸っぱくして、知識学の理論を自己自身で追構成して自分のものにするのが強調されるのは、こことつながっている。

今後、「これらの見照者たちは学者的学問的共同体 gelehrte und wissenschaftliche Gemeinde に変わる」(SW. XI, 168) ののである。

したがって、学者の課題は、世界形成的理想に関する「彼の見解をもって、しかもその内容を損なうことなしに、自らを民衆にまで下降的に形成するとともに、民衆を自らにまで上昇的に形成し、ついには両者の明瞭な洞察の間に横たわる間隙が満たされ、そして見照者の洞察が民衆の洞察へ、これを介して民衆の生活へ直接に食い入るにいたらしめる」

(SW. XI, 169) ことである。しかしながら、学者のこの仕事には終わりが無い。人類が地上にいる間は、目標が達成されてしまうことはない。というのも「この見照者において神の映像は絶えず新たな明瞭性へと発展する」(SW. XI, 169) からである。したがって、個人的な生を超えて未来へと連なっていくことを考慮して、各時代の学者は次世代の学者を教育し、彼らの自分らが獲得した形成を譲り渡さなければならない⁹⁴。この教育は終わりの日まで継続しなければならない。そこにおいて、学者共同体は存続可能であり、民衆の形成も連続性をもって果たされることになる。

この民衆の教育は学者共同体がたえず最高の監視をしなければならない。超感性界と感性界との合一点を形成するのは個々の学者ではなく、学者共同体である。学者たちは、自己に固有の本質を全体に浸透させ、同時にまた全体から自己を形成し続ける。個々の学者は学者共同体全体との関係においてはじめて、自己自身の位置づけを獲得するのである。

第3節 学者共同体と学問的形成

これまで説明してきたように、以前は見照者の靈感によって神の映像の明瞭化がなされたが、今後は個々人の明瞭な洞見によってこれがなされる。したがって、学者は民衆がこの明瞭化を自分で実行できるように教育しなければならない。そして、「新しい時代が始まって以来、今やいわば新しい中間世界が成立している」(SW. XI, 173)。この中間世界とは、「各人のもつ所与世界の直観、および所与世界のなかでの望ましいものについての各人の概念」であり、超感性界と感性界とにまたがっている。

⁹⁴ ここでは、知恵や理論ではなく、形成としているところに要点がある。

したがって、学者の次の課題は民衆の世界観を事物の超感性的な秩序に則って形成して、彼ら自身でそれをおこなえるようにすることである。この洞察を形成することは、学者共同体においてはすでに熟知されているが、いまだに民衆においてはまったく認識されていない。フィヒテは、「学者においては彼の見解を民衆の見解にまで下降的に形成し、民衆においてはその見解を学者の見解にまで上昇的に形成し、両者は中間において合致するまで続く」(SW. XI, 174) と説明する。

フィヒテによれば、感性界を超感性界の理相を実現する場所とみなす活動には、実現のための啓発活動と直接的な活動とがある。前者は教師によっておこなわれ、その対象は自己自身、学者的身分、民衆というようにだれにでも該当する。後者は、永続的な国家行政が担当する。この国家行政には人間社会を維持するだけではなく、より高次の完全性へと形成することが求められている。したがって、この行政機関の構成員は理相の見照者（理相を感性界で実現することのできる学問的形成をもつ者）、もしくはこれに近い状態の者でなければならない。フィヒテによれば、この国家行政の機関は学者共同体一般の必然的な一要素である、内在的精神（理相）としての学問的形成の最終的形成（活動的身体）である。また、この国家行政の機関は、理相と感性界における現実的形成との間の媒介となる最終機関である。フィヒテは、理相の啓発をするのが教師、理想を実現するのが国家行政官としたのである。

さて、教師が理相によって感動させられていて、この理相を教え子に伝達しようとしても、決して理想そのものを伝達できるわけではない。教師が伝達できるのは、「感性的直観から借りてきた比喩、形象」(SW. XI, 180) であって、教え子が理相にいたるためには、教え子自身の内的直観を頼りにすることしかできない。この意味で、教え子自身が最終的には教師に頼らず、自己自身によって理相を洞察できなければならない⁹⁵。知識学によってその聴講者が学問的形成を授かれば、彼を「内官の基盤へ導き、そして知識作用、理解作用、思惟作用を自由な技術として営むことを教えることによって、この地盤に十分に親しませ、彼の眼

⁹⁵ 「私が他の講義においてもたびたび極めて明瞭に証明したところである。」(SW. XI, 181)

をたえずそこに向けさせる」(SW. XI, 181)。これに対して、無学者は理相が現れたとしても「その現象はまったく注意されないまま消失するか、あるいは、現象した超感性的なものは、悟性の熟練が欠けているために、確固とした形態において捉えられることができず、単なる刺激にとどまる」(SW. XI, 181/2) ことになる。

学問的形成とは詩にたいする教養に伴われているべきである。詩は、精神的理想が発生すべき生々発動の状態に保つ。学問的形成は内的人間そのものを発展・形成する。内的感性的人間は、能動的な道具(悟性)をもち、受容的な感官(悟性の所産に向けられた視力)をもつ。悟性と心眼の訓練は、なんらかの提供された材料(学問的形成の質料)に即しておこなわれる⁹⁶。こうして、「学問的形成は、超感性界に対する眼を発展させるための機会因となる」(SW. XI, 183) のである。

技術家と実務家 今後は、だれもが超感性界の理相を見透し、そこから人間社会を形成するようにならなければならない。理相に即して社会を形成するのと、理相そのものを見透すためには、いずれにしてもこれまで説明してきたような学問的形成が必要である。

学問的形成は完結されるときもあれば、されないときもある。学問的形成の目的が達成された場合は完結したとという。それは、知識学を習う者が、修練中に理相の洞察に到達し、その形成を介して理相を感性界において作用させる能力を獲得したときである。学問的形成の目的が達成されない時は未完結である。しかしながら、この場合、理相の洞察に到達できない者であったとしても、到達できた者に準ずる形で、次世代の形成に寄与しなければならない。

さらに詳しくいえば、学問的形成の目的を達成した者は、もはや学生ではなく「技術家 Künstler」(SW. XI, 186) とよばれる。技術家とは「学問的形成によって獲得される技術」(SW. XI, 186) を使いこなす者である。技術家には、悟性を技能にまで高めるために、概念を明晰に表示する言

⁹⁶ たとえば 1804 年の知識学において、統一という所与の概念の検討から出発して発生的な統一へと至った例が挙げられる。

語能力が必要である。見照者は、その手法に差異があるものの、理相を社会において実現するという点では技術者とよぶことが可能である。一方で、学問的形成の目的が達成されない者は、たとえこの点において未熟であったとしても、悟性を使いこなす技術は身につけることができたはずである。この意味で、彼らを悟性技術家とよんでよい。彼らは、実に、超感性界の理相に到達はできないが、その活躍の場はいくらでも用意されている。フィヒテは彼らを実務家 Ausübendeと名づけている。

実務家は自分の活動の規則と目標を技術家から指示されなければならない。なぜなら、実務家は超感性界の理相に到達しなかった者であり、彼らの仕事はそもそも超感性界の理相に基づかなければならないからである。「実務家は技術家の単なる道具であり、かくて技術家に服従する限りにおいてのみ、全体の有用な成員でありうる」(SW. XI, 186)。そして、「実務家の活動は技術家がこれを批評することができるのであるが、技術家の行動は何びとも批評したり、裁いたりすることはできない、彼は神と自分の良心とに対してのみ責を負うのである」(SW. XI, 186)。フィヒテにあっては、学者を教育する際に理相に到達できなかった者たちがいたとしても、その者たちが最低でも理相への偽りなき畏敬と服従をもてるような教育をすべきであるとされる⁹⁷。

技術家たる学者は、内的世界の器官としての悟性と自己を伝達する器官としての言葉を、道具として保持する者である。フィヒテは音楽家を例に説明する。音楽家は超感性的なものによって内面的に感動させられ、作曲し、演奏する。感動させられるところの超感性的なものとは、学者でいうところの理相である。また、作曲するためには悟性を使用して規則を習得することが、演奏するためには指の熟練された操作術がそれぞれ必要である。このように、音楽家が自己表現するためには、悟性と操作術が必須ではあるが、両者がたとえ充実していたとしても、ただちにそれを芸術と評価するわけにはいかない。あくまでも、神の理相を悟性と操作術とによって表現するからこそその芸術なのである。

⁹⁷ 「学者的教育は少なくともこの目的を達成するのであれば、学徒を卒業させないということ、これである。」(SW. XI, 187)

学者共同体と学者教育 フィヒテによれば、神の世界創造は永久に持続する。その際、神の創造の対象は物体界をではなく、永遠で自由な生命そのものを究極の目標にしている。この意味で、物体界は真の精神的世界のために存していることになる。したがって、物体界は、「神が自らの映像をそこにおいてつねに展開しつづけていくことによって、神がたえず自らの映像に則って直接に創造するところのものである」(SW. XI, 193)。神は、理相すなわち神の映像として人間個々の精神において、自己を現すという仕方によって精神的創造を継続する。神は自己を人間精神において直観として現すにすぎず、「こうして理相に関することについては人間に自由と自立性を許さない」(SW. XI, 193) といえる。とはいうものの、理相を現すところまでが神による直接的な活動であり、この先の様々な現象は人間が自由と自立性とでもって操作することができる。

こうした意味において人間の精神界全体は自由だといえる。そして、このことが人間の生命の本質である。人間の精神は、精神界に直接的に活動する神そのものと神の映像との間で自由である。ある人間が神の理相に到達したとき、つまりその人間の現実的生命が神の完全な写像となったとき、神の映像が産出されたといえる。フィヒテにあってはこのような様式によって、神に由来する世界創造が継続しうるのである。

個々の人間の精神に現れる神の映像が、多くの人間の精神において共有されれば、端的に皆の自由、共同体全体の自由が確保されることになる。こうして、共同体全体において共通の自由が保障され、個々人の自由は他の人びとの自由に干渉し作用しうる。この点において、「万人の自由の間に共通の精神的紐帯が存する」(SW. XI, 194) といえる。

学者共同体は理相に基づいた世界創造のための、精神界における恒常的な表現能力 *Aeusserungsvermögen* (SW. XI, 194) であり、こうした継続的創造を自由一般の中間世界に導入し、ここから一般的存在を形成するための道具 *Werkzeug* (SW. XI, 194) である。この中間世界における最高のものは悟性である。フィヒテはこう説明する。「学者的共同体は、悟性が精神的理相を捉え、これを自由をもって一般的に伝達され理解されうる

ものにしようとしてさらに形成することを、明瞭に意図し、目的として悟性を形成する」(SW. XI, 195)。そして、この悟性形成は言葉なくしては果たせない⁹⁸。ここから、学者共同体は超感性界の理相を洞察するために、悟性とその手段としての言葉を、自分で使いこなせる技術として保持する必要がある。

フィヒテによれば、学者共同体の構成員はなんらかの制度をもって選ばれるべきである。この選抜を適切におこなうため、成員には自然的素質が二つ求められる。一つは、その者のなかに悟性と言葉によって内的世界を形成しようとする衝動があるかどうかである。フィヒテによればこの衝動は幼い頃から現れる。この点について、補足的にフィヒテの主張を補強しよう。たとえば、直線を引くことのできる幼児に、図形を自由に描かせるとする。3本の直線で三角形、4本の直線で四角形というように、幼児が作図に勤しんでいる間に、なかには三角形と四角形をそれぞれグループ分けできることに、自分から気づく幼児がいる。このとき幼児は、個別ばらばらの知覚を比較して、これを統一という連関へと還元している⁹⁹。実に、この点に気づく子と気づかない子とがいる。つまり、気づいた子のなかには「概念と概念との統一との内的世界を建設しようとする活発な衝動」(SW. XI, 196)があったといえる¹⁰⁰。つぎに、もう一つは、その者が超感性的なものの直観を目指しているかどうかである。この直観とは、フィヒテによれば、宗教心である。宗教心は無意味に暗記された定式¹⁰¹やこれに対するおぼろげな¹⁰²感動のことではない。最初に

⁹⁸ 「学者共同体は言葉をも形成しなければならない、というのは、言葉なくしては悟性形成は役立たないままであり、ほかの精神界に対してなんらの影響も持たないであろうからである。」(SW. XI, 195)

⁹⁹ ここでの例示は、『ドイツ国民に告ぐ』(『フィヒテ全集第17巻』哲書房、37頁)を参考にした。

¹⁰⁰ 一方でフィヒテは、内的世界の建設に向いていない幼児もいることに言及している。ここには、個人の能力や適性について念頭に置きながら、教育論を展開している意図が感じられる。「たえず外界にとらわれ、外界の進行によって一緒に運び去られ、かくて常に外界に没入しているところの児童は直接的な世界における生活から遠ざけられるべきではなからう、なぜなら、彼はまったくこのような生活に適しているからである。」(SW. XI, 196)

¹⁰¹ この点に関しては、フィヒテはペスタロッチと同調している。『ゲルトルート児童教育法』において、「ハイデルベルク信仰問答」の暗唱を批判するくだりがあり、たとえばこうしたことを念頭に置いていると思われる。

¹⁰² ここでは「おぼろげな」というところが問題で、つまりフィヒテにあっては神の理相が明瞭に悟性によって捉えられなければならない。中後期知識学の中の最も焦点となる主張である。

正義心や道徳心の素質が芽生え、これが育てられて宗教心へと発展する。道徳心の素質は自己を忘却することや、自己を超えて他の高次のものに高まることのうちに存する¹⁰³。フィヒテはここにおいて、自然的素質を大事にしている。つまり、外的な動機づけにより内的世界を構築する衝動をもったり、宗教心を身につけたりするのは、利己的で好ましくなく、学者共同体からは排除されるべきだとしている。神の自己現象を自己において見透せる者は、自然、内的世界の構築を衝動し、宗教心をもつようになる。だから、外的な動機づけによって、見かけ上の宗教心をもつことができたとしてもそれは偽物にすぎないというのが、フィヒテの見解である。

以上二つの自然的な素質に恵まれた学生に対しては、合目的な授業と悪との接触からの隔離が必要である。前者は、内的世界を構築する衝動を規則的で関連的な仕方で満足させる手段を与える働きかけである。フィヒテは次のように述べる。教え子が「もっともたやすく解決できる問題を、教師はただ指導されるだけで実は自分自身の労力によって解答して、そこからすぐ次の、いっそう困難な問題へ進み、こうして絶えず続けて行く手段を彼に与えるがよい」(SW. XI, 198)¹⁰⁴。こうした指導と悪との接触の遮断は、下級学校の時代（学者教育の初期）におこなわれるべきであり、この義務は下級学校の教師が負うことになる。上級の学者学校（大学）においては、教師によって委ねられていた教育が、今度は学生自身に委ねられなければならない。学生は、精神発展の合目的な指導と悪との接触からの隔離とを自分自身によっておこなわなければな

¹⁰³ フィヒテにあっては、絶対者（神）という自体的なものを人間が見透すためには、絶対者を見ている自分の否定という媒介を通してでしか不可能だとされる。道徳心の素質は、無論、絶対者への通路と同源であろうから、自己否定を契機としていると想定できる。なお、自己を超えて他の高次のものに高まるということは、自己否定をして絶対者を捉えるということである（『1804年の知識学』等）。

¹⁰⁴ ここにはフィヒテの教師としての指導観が色濃く反映されている。生徒の内的な素質を信頼して、解答そのものを教えるのではなく手段を教え、最終的に生徒が自力で問題の解答を導き出す。このような行程を踏めば、後は、自動的に生徒の学びが進行していく。20世紀以降の、問題解決学習や発見学習の通ずる考え方である。加えて、フィヒテは知識学の講義においても、同様のスタンスで教育に当たっている。1804年の知識学講義においては、第15講義に至るまで、結論が示されず、受講生は手段としての知識学理論をフィヒテと一緒に追構成していく。受講生には厳しく、講義内容を自分の言葉で再現できることが要求され、講義間の議論はその再現を補うための深い理解に役立っている。フィヒテの指導観と知識学講義の実践とはフィヒテの中で矛盾することなく一致していたと考えられる。

らない。大学の教師は下級学校のように学習能力の個人差に対応してくれない。だから、「教師が一般の不特定の公衆に講義したものを、さらに自分流に翻訳し、整理し、秩序づけ、このようにして自分のなかに取り入れ、一教師の講義を再び解きほぐし、かくて、きわめて熟練した教師が彼だけを聴講者にもち、彼を十分に知っているならばかく講義をしなければならないであろうように、自分自身で講義をしてみることである」(SW. XI, 201)。とくに哲学を学ぶような場合は、結果が重要なのではなくて、その結果にたどり着く過程を実に別のところで再現できることが重要なのである。

第4節 3つの学者論における教師の存在論的規定

本節においては、『学者の使命¹⁸¹¹』における教師論に、前節までのフィヒテの教師論も加えてフィヒテの超越論的教師論の総括を行う。はじめに、第2章、第3章の成果を確認し、それから本章の考察を重ねて、フィヒテの超越論的教師論の構造を明らかにするとともに、その教育思想史的な意義について教育哲学的な考察を行う。

まず、第II部第2章においては、『学者の使命¹⁷⁹⁴』において展開される人間の教え行為に関するフィヒテの立論を整理・再構成した。その際、明らかになったのは、知識学の原理から証明された人間自体の使命が「理性的存在者の自己自身との完全な一致」(SW. VI, 299)として示され、学者の使命はこの点から演繹されるという立場である。そして、人間は社会において初めて人間となるから、自己の外部に自分と同類の人間を見いだそうとする社会的衝動をもつとされた。この衝動に基づいて、人間は社会の構成員たちと自己実現に向かい、彼らと自由な相互作用をめざす。こうした道徳法則のもとでの社会的衝動（伝達衝動と受容衝動）から、社会の構成員個々が完全性をめざす（共同的完成）。この使命を達成するために、人間は文化によってえられる二つの技能、すなわち「与える技能、つまり自由な存在者としての他人に対して働きかける技能」と「受け取る受容性、つまりわれわれに対する他人の働きかけから最良の利益を引きだす受容性である」(SW. VI, 311)をもつ。だからこそ、職業を自己

の意志によって選択することが、共同体的完成へ接近するための手段となる。人間の能力は生来不平等であるが、同時に人間は道徳法則に基づくがゆえに、その不平等を克服し、完全性をめざさなければならない。

つぎに、第 II 部第 3 章においては、『学者の本質』における教師論を検討した。ここでは、教師という職業の性格を類型化し、現実的な教行為の現れが整理された。議論の出発点は、『人間の使命¹⁷⁹⁴』と同様に知識学の原理だった。人間が神的理念を把握するためには、人間にとって広義の教育と精神的形成が必要であり、これを「学問的形成 *gelehrte Bildung*」(SW. VI, 352)とよんだ。そして、この学問的形成に積極的に関与する代表者が「学者」である。だから、この点において学者は「教える」という行為に必然性をもつことになる。フィヒテは学者概念を修行中の学生と研究職に就く学者と二つに区分した。くわえて、後者の学者を、「学問の教師 *Lehrer der Wissenschaft*」(SW. VI, 354)、「实际的学者 *pragmatischer Gelehrter*」(SW. VI, 354)とに区分した。そして前者を「自らその生き生きとした認識にいたったところの理念を他人に伝達すること」を目的とするとした。フィヒテによれば、大学の教師は単に言葉によって教えるのではなく、むしろ行為によって教えるべきだと強調された。したがって、自らを手本として提示し学生を単に受動的な理解を越えて自己活動、すなわち文字を越えて精神的な見方へ導くことが重要視される。このように、『学者の本質』においては、『学者の使命¹⁷⁹⁴』において説明されなかった学者の教師的な性質についての分類が詳しくなされたことになる。この意味で、両者は有機的に関連している。

本章で扱った『学者の使命¹⁸¹¹』においても冒頭で、知識学の原理に従って、神的理念を発生的に捉えることの重要性が主張され、その任には学者が最適である旨が説明される。フィヒテによれば、学者とは超感性界の理相 *Gesichte*(神的理念)がその内に現れる人である。したがって、学者とは神の理相と現実世界とを適切な方法で仲介できる人類の希望的な存在である。しかも、その方法を理性によって他の人間にも伝達する可能性までもつ。学者は神の理相を一般的に存在するものとせず、実質的な映像として見だし、これを感性界の所与の形態に結びつける。だ

から、学者にとって永遠の世界は、未来の出来事ではなく、現在すでに始まっていることになる。なぜならば、神の理相は学者を偏在的に取りまいているからである。学者とは、現世（感性界）の現象を手がかりにして、すべてを神へと還元する洞察を手に入れ、これを自由に使いこなせる者である。したがって、真の学者たるものは、すべからず必然的に宗教的だということになる。その学者が宗教的であるということは、感性的なものを超えて学者の生活を創造的に規定・形成することを意味している。フィヒテによれば、感性界を形成するものが超感性界であるということ洞察できるのは学者だけである。彼は超感性界を感性界を形成するものと直観することができ、感性界を超感性界へいたる手段とすることができる。古来より超感性界の法則は、少数の選民において理相として発現しが、フィヒテの時代にあっては、「これらの見照者たちは学者的学問的共同体に変わる」(SW. XI, 168)。学者の課題は、世界形成的理想に関する見解を、自らを民衆にまで下降的に形成し、同時に民衆を自らにまで上昇的に形成することである。学者のこの仕事には終わりが無い。人類が地上にいる間は、目標が達成されてしまうことはない。なぜなら、神の理相は絶えず新たな明瞭性へと発展するからである。したがって、個人的な生を超えて未来へと連なっていくことを考慮して、各時代の学者は次世代の学者を教育し、彼らの自分らが獲得した形成を譲り渡さなければならない。そこにおいて、学者共同体は存続可能であり、民衆の形成も連続性をもって果たされることになる。この民衆の教育は学者共同体がたえず最高の監視をしなければならない。超感性界と感性界との合一点を形成するのは個々の学者ではなく、学者共同体である。学者たちは、自己に固有の本質を全体に浸透させ、同時にまた全体から自己を形成し続ける。個々の学者は学者共同体全体との関係においてはじめて、自己自身の位置づけを獲得するのである。

以上が学者論三部作における教師論の内実である。『学者の使命¹⁷⁹⁴』に始まる教師の存在論的規定は、知識学の原理を応用して導き出された。そして、三部作は共通して、冒頭で知識学の説明から始まり、そこに存在論的な根拠をもつことになる。この点で、フィヒテの知識学の深化に

沿って学者論も深化したことになる。人間は神的理念の洞察であるところの道徳法則に従って生きるなかで、不可避に、他者との相互関係に入る。この関係において、人間は他者に与え、他者によって与えられ、すなわち一例としての「教え」「教えられ」る関係に入る。ということは、人間はなぜ教えるのかの根拠は、フィヒテにあっては神的理念の洞察そのものに端を発することになる。この点が、実に、フィヒテの教師論の固有性である。

フィヒテの学者論は、人間はなぜ教えるのか、について明確な回答を与えた近代教育思想の代表的な成果である。この立場は、ポストモダンの論客によって激しく論難される前提を含んでいることは確かだが、それでもなお教育思想史的に重要な位置づけを与えられることに反論の余地はない。教育の世紀に、教育思想家たちが具体的な教授方法や教育的現実にかかりつきりになり、教え行為の根源に思っていたらなかつたとき、フィヒテはそこに光を当てた。まさに、この点に、教育思想史におけるフィヒテの新たな評価が可能になるのである。

結

本章で扱ってきた『学者の使命¹⁸¹¹』はフィヒテ最晩年の作品である。中後期の知識学の原理に基づいて書かれたこの作品は、神の理相への洞察を中心とした立論のもと、学者の育成方法やモラルについて方針が示されている。それゆえ、この講義だけを受講していた学生はフィヒテの真意を図りかねたであろう。しかしながら、これ以前に書かれた『学者の使命¹⁷⁹⁴』と『学者の本質』を合わせて総体としての学者論とし、このうちに超越論的教師論を見いだすことが十分に可能だということが本章において示された。

次章は、本博論の総括として、フィヒテ思想の教育思想史における位置づけを再設定する役割を担う。第 I 部における知識学を人間形成論として解釈する立場から、第 II 部第 4 章までのフィヒテの実践哲学、すなわち学者論のうちに超越論的教師論を見いだす作業を基礎づけ、教育思想史研究においてこれまで看過されてきた、フィヒテ思想に内在する教

師論の独自性と現代性について詳細に検討する。その際、フィヒテの教育思想史における業績としてよく引き合いに出される『告ぐ』やその他の教育的著作におけるフィヒテの教育思想を一旦整理したうえで行うこととする。

引用・参考文献一覧

- ・石崎宏平（2001）『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、155-178 頁
- （2010）『未完のフィヒテ—激動のベルリンを舞台にした—哲学者の「生」のドラマ』丸善プラネット、81-88 頁
- ・加藤泰史（2014）「学者論 - フィヒテの社会哲学と「学問の社会的使命」の問題」-」（長澤邦彦、入江幸男編『フィヒテ知識学の全容』所収、晃洋書房）
- ・紀平正美（1938）「学者の本分」（『国民精神文化研究』第 39 冊所収、国民精神文化研究所）
- ・清水満（2013）『フィヒテの社会哲学』九州大学出版会
- ・高田純（2017）『現代に生きるフィヒテ フィヒテ実践哲学研究』行路社
- （2014）「初期フィヒテの社会哲学」（長澤邦彦、入江幸男編『フィヒテ知識学の全容』所収、晃洋書房）
- ・福吉勝男（1990）『フィヒテ』清水書院
- ・松本長彦（1995）「フィヒテの大学論」（『理想 特集フィヒテ』第 655 号所収、理想社）
- ・湯浅慎一（2006）『ドイツ観念論の実践哲学』晃洋書房

第5章 西洋教育思想史におけるフィヒテ思想の再定置の試み

序

本章は本博論の総括である。第 I 部において知識学における人間形成論的解釈をすすめ、第 II 部においてフィヒテの 3 つの学者論に見いだされる超越論的教師論を吟味してきた成果によって、フィヒテ思想を西洋教育思想史において新たな側面からその意義を提起することが本章の目的である。フィヒテ思想は、哲学体系である知識学と実践哲学としての通俗的著作（学者論等）を相互補完的に読み解かなければ適切な理解に至ることができない。この点で、本章は第 I 部と第 II 部第 4 章までの研究成果が交差する地点に位置している。

以下では、フィヒテのこれまでの西洋教育思想史における評価を整理するために、さしあたって第 1 節においては『教育に関する箴言』（*Aphorismen über Erziehung aus dem Jahre, 1804*、以下『箴言』）を主要テキストとしてフィヒテの教育観を概観し、第 2 節ではこの教育観が『告ぐ』における教育論にどのように引き継がれていくのか、その系統性に注目する。そして、第 3 節においてはフィヒテのペスタロッチ受容を主題として取り扱い、第 4 節においては全体のまとめとして、西洋教育思想史におけるフィヒテ思想の再定置を「教師論」という視点から総括的に試みたい。

第 1 節 『教育に関する箴言』にみる教育観

本節が主要テキストとするのは『箴言』である。この短い作品は、中期知識学の構想と発表の時期と重なっており、当時のフィヒテの教育への観方が断片的ではあるが凝縮されている貴重な資料である。フィヒテの死後に全集を編んだ、息子 I. H. フィヒテは当時 8 歳であり、彼をどのように家庭内で教育するかもフィヒテの関心事であった。息子によれば、フィヒテは古典語においてその基礎を辛抱強く教え、教育全般において根源的ということに重点を置いたとされる（隈元 1998:560）。そう

した姿勢は『箴言』の教育観にも反映されており、フィヒテが教育に関する自説を息子に対して実践していた様子がかがわれる¹⁰⁵。

『箴言』の構成をおおざっぱに分けると次のようになる。(1) 教育とは何か、(2) (3) 古典語の学習、(4) (5) (7) 直観と直接的経験の教育(ユークリッド幾何学) (6) 近代語について、(8) 身体と教育 (9) (10) (11) 道徳教育¹⁰⁶。節の簡易なテーマは著者が補っているが、全体として、教育論の体系が構成されているわけではない。あくまでも、そのときどきのフィヒテの関心のある教育的事象について要点が述べられているにすぎない。以下では、各テーマのフィヒテの教育観を追っていく。

教育とは何か フィヒテによれば、一人の人間を教育するということは、その人間に「自己の能力全体 *gesamten Kraft* の完全な主人、完全な支配者」(SW. VIII, 353) となる機会を与えることである。そして、人間形成の初期の段階に、この能力全体を特殊な分野に限定する教育は害とまではいわないが、人間の能力を狭めることになる。なぜならば、ひとたび人間においてこの能力全体が十分に調和的に陶冶されていれば、社会におけるいかなる実践にも対応することができるからである。どんな職業に就こうとも、重要なのは「何のために教育されたとか、何を学習したかということではなくて、むしろ人は何であるかということ」(SW. XIII, 353) だからである。フィヒテにとっては、人間を「理性的でいかなる時にも自己活動的である存在者」(SW. XIII, 353) ととらえることが重要である。この場合、人間はどんな環境におかれてもそこにふさわしいように自分を作り上げることができる。しかし、自分に欠けている「動物本能 *Theirinstinct*」(SW. XIII, 353) を外的な訓練(調教)によって補充した人は、この補充したものが第二の自然ともいうべき制限となってその人に前に立ちふさがることになる。

ここにはいくつかの教育観が示されている。

¹⁰⁵ ただし、フィヒテは家族と離れて暮らすことも多くあったので、その教育は妻ヨアンナによるところが多かったことを付記しておく。

¹⁰⁶ 括弧は節番号を表す。

まず、フィヒテは人間の能力をあらゆる特殊な環境に対して適応できる汎用性をもつと考えている。冒頭では能力全体の支配者になる機会を与えることが教育することだとされているが、自己自身に内在するこの能力を自由に使いこなすことができれば、これ以外の特殊な分野に対する能力の適応は十分可能であるということである。ここでとくに指摘すべきことは、「能力全体の支配者になる」ということの内実と「機会を与える」という言い回しの2点である。

「能力全体」といったときの「能力」とは、フィヒテにあっては主として悟性や言葉の能力とみて間違いない。『告ぐ』においては、「子供が初めて自己意識に目覚めようとするときには、子供を囲む自然の与える印象の全てが同時に子供めがけて迫ってきて、混じりあい、朦朧とした混沌となる。このような朦朧状態から子供を抜け出させるにはいかにすればよいのか。他人の助力が必要である」(SW. VIII, 408)と述べ、ペスタロッチの教育理論に依拠しつつ、悟性や言葉の能力を人間が教育によって獲得する重要性を指摘している。また、1800年以降の中後期知識学においてフィヒテが論じていることと関連させれば、絶対者(神)の理相に到達できるだけの悟性と言葉の能力が、浄福な生を送るためには必須とされており、大雑把に言えば知識学の手法を身につけていることが「人間の能力全体の主人となること」と解釈できる。たとえば、1811年の『学者の使命¹⁸¹¹』においては、「学者共同体は言葉をも形成しなければならぬ、というのは、言葉なくしては悟性形成は役立たないままであり、ほかの精神界に対してなんらの影響ももたないであろうからである」(SW. XI, 195)と述べられ、言葉の教育をフィヒテが重視していたことがわかる。ただし、このように悟性形成に言葉の役割が不可欠だと説明される一方で、この言葉の特異性にとらわれすぎると本来的にわれわれが追求すべきことの障害になることも指摘される。われわれは、哲学的な理念(たとえば絶対者・神)を説明する際に、言葉でもって表現するしかない。1804年の知識学においては次のように説明される。「これらの言葉がなすことはこの紐帯を言葉として刻むことである」(SW. X, 99)。しかし、「これが真理だ」という言明はあたかも真理を指示しているよ

うに受けとられるが、実際には単なる「言葉」であり、「真理自体」ではない。私たち人間が理性法則に則って「真理」を思考する以上、言葉をいちいちあてがう作業は避けられないが、フィヒテによれば、言葉によって表現されたものよりも、その内実である生きた生産活動こそが哲学の核心である。言葉はあくまでも言葉であって、それは真理を自体的に言いあてているわけではない。フィヒテにあっては、ただ単に概念を言葉によって所有するだけでは不十分であり、その言葉によって表されたものの内実を、任意に自分で構成できなければならない。言葉で説明されたものを単に受動的に受けとめるだけではなく、「知識学の講義を生き生きと根本から自分で自由に再生することなしには、これらの講義から何の効用も獲得することはできないのである」(SW. X, 100)。

教育のことを「機会を与える」と表現しているところにも、フィヒテの教育観が読みとれる。「能力全体の支配者になる」ための「機会」を与えるわけだから、教育によって「能力全体の支配者」にさせる、と直接的な教育の作用というよりは、間接的な作用を強調しているように読みとれる。つまり、教育を施して、その子供がどうなるかは、一定程度、子供側の素質に委ねられていることがここからわかる。実は、フィヒテがこうした子供の素質について言及するのは珍しいことではなく、様々な箇所からそれは見え隠れしているのだが、たとえば『学者の使命¹⁸¹¹』においては、子供の自然的な素質として、悟性や言葉を使用した内的世界を形成する衝動、もうひとつは神の理相に通ずる宗教心が紹介される。とくに、前者に関しては、幼児期からこの衝動に突き動かされて活動できる幼児とそうでない幼児の存在をフィヒテは指摘している。フィヒテが実際に幼児を観察していたかどうかは不明だが¹⁰⁷、当時フィヒテはペスタロッチの教育論の研究に没頭しており、ペスタロッチの著作からこうしたヒントをえた可能性が高い¹⁰⁸。これらのことから、フィヒテは子

¹⁰⁷ 息子は 1804 年の段階で 8 歳である。自分の息子を観察してそう確信した可能性もあるが、詳細についてはまだ研究が進んでいない。

¹⁰⁸ たとえば、1807 年の段階でフィヒテはペスタロッチの次の著作には目を通していたようである。『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*,

供に生来の能力の個人差を認め、教育とは「機会を与えること」にすぎず、子供の人間形成をサポートする役割をもつものと考えていた。

つぎに、「動物的本能」という語に注目したい。フィヒテによれば、自分に欠けている「動物的本能」を外的な訓練（調教）によって補充すると、第二の自然となり人間を束縛しうるとされる。「動物的本能」の解釈を一旦保留にして、先に、「外的な訓練（調教）」について検討すると、この場合の外的とは、「自分以外の外部の」ということになろうから、たとえば何らかの報償を与える、何らかの罰則を加えるといった外的な動機づけが想定される。『学者の使命¹⁸¹¹』において、この外的な動機づけについては、内発的な宗教心へと高まる際の障害になると指摘されている。フィヒテは次のように述べている。「一人の少年が・・・[中略]・・・浅はかな人びとに外から吹きこまれた見解に従って、将来名望ある有名な人になるためである場合には、この少年はもちろん幼少からの利己主義者であって、そのためだけでも学者的教育から排除されるべきであろう、しかも少年は、彼自身の純なる満足以外の何ものをも求めないところの真の内的衝動をもっていない」(SW. XI, 198)。真の内的衝動から行為に及ぶことが浄福なる生を送る条件であるがゆえに、外的動機づけによってここに高まる方途は閉ざされているのである。また同時に、訓練（調教）によって自分の身に付くのは、一方的に受容した知識であったり、言葉であったりするので、それは自分自身で使いこなせる知識や言葉とはなっていない。にもかかわらず、自分では使いこなせないのに、自分はいかにそれらに束縛されることになるのである。この点に関して、フィヒテは『知識学¹⁸⁰⁴』において、「私にとってちゃんとした最も好ましい聴講者とは、聴講した講義を自宅に帰って一人で再生することのできる人である。それも生のままというのではない。生のままというのは単なる機械的な記憶にすぎないだろう。そうではなく、追思惟と自己省察によって再生産できること、しかもまったく自由な進み方をすることが肝要である」(SW. X, 90)と説明している。すなわち、フィヒテにあっては、知識学の

1807)、『母の書』(*Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren*, 1803)

原理もまた、内発的に遂行されるべきであり、外的動機づけによってこれを自分のものとするのが不可能であるという思いは生涯もちつづけていた。こうして、「動物的本能」（第一の自然）は第二の自然（外的な訓練によって生み出される）によって補充はできない、となる。こうした議論の流れから推測すると、「動物的本能」とは、絶対者（神）へと人間悟性が到達するために必要な衝動であり、これをフィヒテは天賦の才と考えていたことが推測される¹⁰⁹。

古典語の学習 フィヒテによれば、一般的な意味における精神力の発達にとっては、古典語の学習が最適である¹¹⁰。これに対して、近代語においては生徒が言葉を曖昧に理解し、内発的に自分の言葉として身につけるのではなく、外的に押しつけられたものとして言葉を身につけている。この場合、生徒のもつ言葉には霧がかかっており、この霧を晴らして、事物そのものの生き生きとした直観に到達しなければならない。そのためには、言語徴表より高次なものへ高まるところの古典語の学習が必要である。というのも、近代語にはある難点がある。それは、生徒に理解されなかった語句と、これと同じ意味だが発音が異なる語句とを、交換できてしまうということである。これを起源として、「諸表象の曖昧さの世界」（SW. XIII, 355）が出来上がるのである。こうした曖昧な世界において、生徒の言語精神が醸成されると、結果として生徒の意識は実在的で真実のものには関わることができず、それらの幻影に関わるにすぎない。古典語の学習が重要であるという観点から、教授と訓練の形式は決められなければならない。ただし、フィヒテはギリシア語から派生したラテン語より、ギリシア語から学び始めることを重視する。ギリシア語とドイツ語とには親密な同類性があるので、生粋のドイツ人ならドイツ語を開始なくても容易にギリシア語を習得できるからである。この学習を基礎にして、ラテン語を習得する準備も可能になる。

¹⁰⁹ 「私が確かに存在する以上は、私の衝動や欲求（Begehren）は、たとえもろもろの動物的な必要（Bedürfnisse）の次元にとどまる場合であっても、客体から生じるのではなく、私自身から生じる。」（SW, IV, 125）

¹¹⁰ フィヒテは息子にギリシア語の教育を実践していた。隈元忠敬（1998）「教育に関する箴言解説」（『フィヒテ全集第22巻 教育論・大学論・学者論』所収、哲書房、560頁）

直観と直接的経験の教育 フィヒテによれば、現代世界に関する知識は現在の生活とできる限り媒介されうる直観とによって促進される。この知識は特別な授業よりも直接的経験、そして直接的経験についての討議によって促進される。直接的経験という「日常的な仕事を通して結合したり、秩序づけたりすることに習熟した活動的な少年は、必ず、彼が見いだしたのからまだ見いだしていないものに高まり、見いだしていないものについて問うとともに両者の連関についても問うことになる」(SW. XIII, 353-4)。たとえば(これはフィヒテによる例ではないが)、ミカンが上から下へと坂を転がることの観察(直接的経験)は、すべての球体は上から下に転がるという法則の獲得(抽象的な次元)を生み出す。そして、彼の周囲の人びと(大人や教師たち)が、あるいは事物をよく知っていたり、あるいは生徒のなかにただ繰り返しかえされるだけの死んだ文句が生ずるようにはなく(お題目を唱えてそれが神の言葉であるというような受動的に吸収するのではなく)むしろ生き生きとした直観が生ずるように、答えうるときに生徒は満足するとされる。

直観は、フィヒテにとっては真実へといたる唯一の通路である。ただし、同時代の哲学者を見渡して、この直観を絶対視している風潮があったがゆえに、フィヒテはこれを激しく論駁した。直観は、絶対者への通路であって、絶対者そのものではない。この文脈はいたるところで繰り返しかえされている。フィヒテの初期の哲学的著作『『エネシデムス - あるいはラインホルト教授がイエナで示した根元哲学の基礎について』の論評』(*Recension des Anesidemus, oder über die Fundamente der von dem Hrn. Prof. Reihold in Jena gelieferten Elemantar-Philosophie*, 1792)において、ラインホルトの意識律を一切の表象活動の根拠とする考え方に疑義を呈した。また、ペスタロッチに対しても、直観を人間活動の基礎にすえているという点に不満を表した。フィヒテは次のように述べている。「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もの、そして、母親たちのために著した書物の内容にしようとしたもの、そして、言語について彼がいかに言いあらわそうとしても漠然と彼の念頭にある

もの、それは、まさに感覚の ABC であり、その点を彼は、もっぱら哲学的研究の不足のゆえに、完全に明瞭に捉えるにはいたらなかった」(SW. III, 408)。ただし、通路としての直観は、これはこれで、人間にとって明確に把握される必要がある。直観とは、絶対者の自己現象であり、人間が絶対者を意識しているという直観は人間がそうしているというのではなくて、人間が絶対者を意識しているという在り方で絶対者が自己現象しているにすぎない。つまり、絶対者の自己現象が自己意識(直観)という形で見えているにすぎないのである。

フィヒテによれば、このような知的教育を進めることによって、具体的な技能や知識がはじめて価値をもつことになる。その際、機械的にものごとを習得するのではなく、自己活動性において、生徒は具体的な技能や知識を獲得するのだからなければならない。したがって、「ここにおいて重要なことは、何が学習されたかということではなくて、むしろ生徒が何を精神的になしうるか、この能力がいかにして教材を通じて発展したかということ」(SW. VIII, 356)である。たいていの場合、知識学を扱った講義はこうした教育的意図をもって進められた。受講生は、ただ単に、概念を言葉によって所有するだけでは不十分であり、その言葉によって表されたものの内実を、自分自身で講義の後に様々な形式で再現(自分で構成)できなければならない。つまり、フィヒテにとって「知識学の講義を生き生きと根本から自分で自由に再生することなしには、これらの講義から何の効用も獲得することはできない」(SW. X, 100)ということを指していた。フィヒテが知識学講義で語ったことを受講生が所有できるのは、受講生自身による「事後的な発見」がなければならない¹¹¹。たとえば、フィヒテがこの再生作業をおこなうならば、彼はそれを「手書き」でおこなうと述べている。「私は記憶力をもたない反面、想像力を有し、それは書き記された文字によってのみ制御されるからである」(SW. X, 100)

¹¹²。

¹¹¹ 追体験、追隨であってはならず、自分自身がゼロの状態から発見できるのでなければならないということである。

¹¹² この再生方法は「個性に相応しい仕方」があるので、そこに一定の方法を当てはめてしまう必要はない。手書きでなくても問題ないとされている。

というのも、知識学において絶対者へと上昇する道のりは、事実的なものを捨象して絶対的なものへと高まる道程であるが、受講者はフィヒテの説明を丸ごと暗記することによって上昇できるのではなくて、自分自身で高まるための遂行を請け負わなければならない。したがって、フィヒテの議論は、一つ概念を多くの言い回しによって表現し、常に、受講生を試している。一つ概念を別の表現で置きかえても、自分自身で講義内容を再現できるような、自律的な吸収をフィヒテは受講生に求めた。まさに、この点に、フィヒテの教育への姿勢がみてとれる。つまり、フィヒテは、人間の学習には自己活動性が基盤としてあり、この基盤に学ぶべきことが載ってこそ、はじめて真実に受容し自分で使いこなせるようになったとみなした。知識学の原理を講義するのと、教育に対する根本的な姿勢はこの意味で通底しているといえる。

フィヒテがこのように自己活動性にこだわったのは、「知る」ということへのこだわりがあったからである。「知る」とは、与えられた事実をその字面において受動することではなかった。このことは何回も否定的に示されている。たとえば、台形と正方形と長方形がみな四角形だと事実そうであると受動的に教えた場合、この3者が目の前に揃っていれば正解は導き出せるだろう。けれども、そこに平行四辺形を加えた場合、同じように正解が出せるかはわからない。つまり、台形と正方形と長方形がみな四角形であるという事実を「4つの角からなる」という直観を生徒が保有し、自らそこに高まることができなければ、この抽象的な定義を使いこなすことができないということである。この点に関連してフィヒテは、ユークリッドによる数学の研究が真の教授の第二の主要部分となると述べている。ユークリッド幾何学は、いふならば直感的に納得できる空間の在り方に基づく幾何学である¹¹³。直線はどこまでも伸ばせるはずであるし、平面は、本来、どこまでも果てのないものが想像できるし、どこまでも平らな面があるはずであった。フィヒテがなぜユークリッド

¹¹³ 古代エジプトや古代ギリシャなどでは盛んに幾何学が研究されていた。エウクレイデスはその成果を『原論』の1~4巻において体系化した。その手法は、まず点や線などの基礎的な概念に対する定義を与える、つぎに一連の公理を述べ公理系を確立する、そしてそれらの上に500あまりの定理を証明する、という現代数学に近い形式をとっており、完成されたものであったので、それ以降の多くの幾何学者はこの体系の上に研究を進めた。

幾何学を選んだのかという点については、それが直感的に納得できる空間の在り方に基づく幾何学だという点が重要である。どこまでも長くのびる直線をわたしたちは直観する。見たこと（知覚したこと）はないのに、あると信じて疑わない。これを土台にして組み立てている幾何学なので、まず無限なものを捉えている直観が基礎に置かれている。

知識学のような高度に思弁的な学問を、人間の子供が知的に成熟する前に授けることには意味がない。幼少期の子供は、幾何や算数の初歩を直観に基づく授業（ここではペスタロッチのやり方がこれに該当する）を受けることによってなすべきである。成熟期においては、「認識の豊富な材料だけが与えられ、想像力が強められて、自由かつ自主的なものとされ、悟性は訓練によって合法則的な作用に慣らされ、あたかもこの作用がまったくこれ以外ではありえないようになるのでなければならないのである」（SW. VIII, 357）。こうした精神の発達段階にいたっていなければ、生徒は自分がこれまで暗黙に従ってきた法則を明瞭に意識することができない。つまり、こうした学習の準備状況がなければ、いかなる種類の超越論的哲学も教育の問題とならない。

ここでは、どの時期をもって成熟期となるかという議論が欠けている。知識学の原理を理解できる発達段階は、ひとつの目安としては大学生である。なぜならば、フィヒテは知識学の受容のために、中等教育の充実を条件として挙げているからである（SW. XI, 199）。この点において、フィヒテは下級の学校における生徒の学びについて言及していることから、高等教育と下級教育の区別を意識していた。

近代語について フィヒテによれば、生徒は近代語を普段の生活において必然的に交わされるがままに学べばよい。すでにギリシア語を理解しており（リスニングもオーラルもできれば）、さらにラテン語も理解していれば（ラテン語はギリシア語ができれば問題ない）、ラテン語系の言語（フランス語・イタリア語・スペイン語／一方、ドイツ語、英語はゲルマン祖語を起源とする）の取得は容易であるとされる。

身体と教育 フィヒテは「身体は、精神と同様に人間の能力全体の表現である」(SW. VIII, 357) と述べている。発せられた当初のみずみずしさを失った死んだ語句の暗記ではなく、想像力の生きた活動である早期の精神形成は身体にとって有効な強化剤とされる。また、身体の気分や興奮に支配されずに、生徒をして彼の身体の主人ならしめることは、教育の特別な目的ともされる。ダンス、レスリング、乗馬等の体育的訓練によって身体を調和的に形成することが、生徒が自分の身体を支配するのに役立つとされる。このように、体育的訓練は身体を精神の持久性の高い道具となすことを目指すものである。具体的には、生徒が自分自身の身体を支配することに、視覚の発達と定着 *Fixierung* (SW. VIII, 358)、聴覚の発達と定着が含まれている。また、一般的な感官の発達(注意力)と定着も含まれている。「この点は見かけよりも重要である、そこで私は敢えて次のように主張したい、すなわち、もし各人が放心状態を矯正して、彼が今なすことに常に全注意を集中するにいたるならば、人類は一挙にしてその他のあらゆる病根から救出されることであろうと」(SW. VIII, 358)。

フィヒテにあっては、すくなくとも幼少期には、聴覚も視覚も感官として成熟していることが求められる。たとえば、遠近法を例にとれば、近くのものが大きく見えて、遠くのもの小さくみえることや、奥まったところにあるものはパースのように収斂していくという目の見え方は、そうした見え方と現実のものあり方の相違に気づく年齢というものがある。すなわち、人間はある年齢を待たないとこれらの能力を使いこなすことができない。この意味で自分の身体を支配できていないことになる。もしかりに、そうした発達段階にない幼児に、これが遠近法だと基本的法則を提示して真似させたとしても、それは遠近法を彼自身が自分のものにしたことにはならない。遠近法の真の理解や使いこなしは、視覚の感官的な成熟度なしにはありえない。この点に関連して、フィヒテは知識学の受容においては特殊的な感官の習熟度ではなく、むしろ一般的な感官である「注意力 *Aufmerksamkeit*」(SW, X. 122) を挙げている。物事に沈潜して腰をすえて思考する能力、注意力がなければ、フィヒテの

知識学に混ざり物が混入してしまうからである。

体育的訓練はフィヒテにとって重要である。この訓練によって、身体は生徒の支配下に置かれる。つまり、身体の諸能力を自由に生徒が使いこなせるようになる。視覚も聴覚も大切ではあるが、フィヒテにあってはとくに注意力が重要である。この点に関しては、『知識学¹⁸⁰⁴』に以下のような記述がある。知識学を真の意味で理解するためには、「完全無欠な注意力という才能」(das Talent der ganzen vollen Aufmerksamkeit (SW, X. 122)が必要で、前提となる知識が完全に備わっている必要はない。「完全無欠な注意力は、それのもつ一切の精神的能力とともに目の前にある客観のうちに飛び込み、そこに腰をすえ、完全にそれと一体化し、そうして別の考えや着想が入りこむ余地のないようにするのである」(SW, X. 123)。また、体育に関しては『告ぐ』において「生徒を導いて、先ず、その感覚を、つぎにその直観を明瞭ならしめること、それと並行して、生徒の肉体の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」(SW. VII, 412)とされている。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的だとされた。

道徳教育 フィヒテによれば、積極的な道徳教育は存在しないとされる。この場合の「積極的な positive」(SW. VIII, 358)とは、生徒を徳にまで陶冶するという目的を設定することを指す。このようなやり方をすると、生徒は内面的な道徳的感覚を狂わせてしまうし、偽善者育成になってしまう。道徳性は「慎み深い心情の静けさのなかで」(SW. VIII, 358)おのずと芽生え、生徒を取り巻く人間関係が広がっていくと、徐々に成長し、広まっていく。「真に良き実例だけが生徒を取り巻き、悪いもの、野卑なもの、低俗なものがすべて生徒の眼から遠ざけられるかぎり」(SW. VIII, 358)、自然と、道徳性は芽生え、広がっていくのである。

ここにみられる悪いものから遠ざけるという考え方は、『告ぐ』における国民教育の手法に反映されている。フィヒテは国民教育は「とくに労働身分の場合、両親のいる家のなかでは、すなわち、総じて子供達を両

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」(SW. VII, 406) と述べる。そうした境遇の過程においては、両親からの圧迫や彼らをストレスターとする不安が必然的に子供達に悪影響を及ぼし、子供達の心を下劣なものにしてしまう。さらに、子供達が思想の世界へ自由に飛翔しようとするのを無益なこととして一蹴する可能性が高い。だから、「子供達を両親から分離することは、われわれの計画を実行するに際しての無条件的な前提の一つであり、いかにしても欠くことが許されない」(SW. VII, 406)。ここには、フィヒテが人間が環境から多大な影響を受ける生き物であり、持ち前の学習能力によって豊かに吸収するという子供観がみてとれる。

フィヒテによれば、こうした過保護的な配慮に加えて、教師は若干の実定的な規則を作って、それに生徒を従わせればよいとする。そして、教師は生徒に対して、嘘をいわない、自分の信念に反して言動しないというような道徳法則(経験を経て生徒を捉え、内面的な落ち着きを与え、内心の正しさの源泉となる)を、いつかは言明しなければならない。この内心の正しさは、「あらゆる徳の母 Mutter aller Tugenden」(SW. VIII, 359) である。

生徒における「心情の内的な正しさと合目的的な精神形成」(SW. VIII, 359) によって、心情の内的宗教性(感性的なものを超感性的なものへの予感とし、超感性的なものへと傾倒すること)がおのずと現れてくる。「心情の内的宗教性」(SW. VIII, 359) を計画的に教えてしまう(積極的な教育: 生徒を徳にまで陶冶するという目的を設定すること)と、内的な感覚(道徳性は、「慎み深い心情の静けさのなかで」おのずと芽生える)を奪ってしまい、偽善者を作り出すだけである。

第2節 『ドイツ国民に告ぐ』の国民教育論

前節においては、『箴言』のなかにみられるフィヒテの教育観を整理してきた。そこにおいて素描された教育観は、いずれもが『告ぐ』のなかで詳述されていたり、同時期とそれ以前に発表された「学者論」のなかで具体例が挙げられていることも確認することができた。

つづけて本節では、『告ぐ』におけるフィヒテの教育論を検討する。『告ぐ』は、フィヒテの歴代の著作においては、とくに「教育」について紙幅を厚くあてられた、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、過度な自己弁護を政府への批判とみなされイエナ大学を追われてしまったフィヒテは、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、そこでの地位は長続きしなかった（石崎 2010）。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もどり、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¹¹⁴。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』）で論じられた歴史哲学の延長線上にあるものとして¹¹⁵、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おこなった。ナポレ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めない、文字通り命がけの演説となった¹¹⁶。フィヒテは全部で14回の講義をおこない、講義ごとに当局の検閲を受け、出版に向けて情熱を傾けた。

¹¹⁴ 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*）とされ、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。

¹¹⁵ 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、最も愛好される時代。義認が始まる状態。(5)理性技術の時期。人類が確実で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。」（SW. VII, 11-12）そしてフィヒテの時代は第4期のちょうど転換点にあたりとされる。

¹¹⁶ たとえば、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。

当局の検閲は厳しく度重なる修正を余儀なくされ、原稿を紛失される事件もおきたが、紆余曲折を経て『告ぐ』は出版される。

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されることに始まる。『告ぐ』はフィヒテの著作のなかでも抜きんでて邦訳数が多いが、フィヒテ思想をナチズムと結びつけるといった戦前の安易な国威掲揚の材料として活用されたという忌まわしい歴史ももつ（早瀬 2014、杉田 2009）。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起され、フィヒテの民族主義がナチスのそれと異なることを学問的な根拠に基づいて示されてから（南原 1959）、風向きがかわり現在へといたる。日本における『告ぐ』の邦訳数の多さは、戦前にイデオロギーの面で思想的受容の対象となったことを示すのだろうが、そこで展開される教育論に絞られ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、フィヒテによるペスタロッチの直観教授法の受容や、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、重層的な分析はい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諸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のどの部分・考えと関連しているのかを分析することである。

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 1793 年に初めて彼に会っている。これは『基礎』の出版以前の出来事であり、超越論的哲学の本格的な構想に入る前に、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（福島 1964:86-89）。フィヒテはペスタロッチに会う以前から、たとえば『リーन्हルトとゲルトルート』（*Lienhard und Gertrud*, 1781 - 87）を読んでおり、彼の教育の対象が貧民に限定されて

いることに不満をもっていたことを『眠れぬ夜の断想』(*Zufällige Gedanken in einer Schlaflosen Nacht*, 1788) のなかに書いている (GA. II, 1, 104)。その後も、両者の交流は継続し、たとえばペスタロッチからフィヒテの妻ヨハンナに宛てた手紙(1809)は、『告ぐ』を謹呈されたことへのお礼状である (Pestalozzi 1809:151)。

フィヒテは『告ぐ』のなかで頻繁にペスタロッチの名前を引用し、その教育論を絶賛している。とはいえ、ペスタロッチの教育論を全面的に受け入れているわけではない。たとえば、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、新世代を新しく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立場をとる。また、フィヒテは、ペスタロッチの教育思想（とくに「直観」の理解）に哲学的な基礎づけが欠けていることを気にかき、哲学的著作の執筆を勧めた (吉本 1959:317)。実に、これがその後の『探究』(*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*, 1797) の執筆につながった。しかし、ペスタロッチは自分が哲学的な叙述をするのに不向きであると感じていた。「ほんとうに哲的思索の点についてはすでに二十歳の時から、わたしは縁のないものと思っている」(Pestalozzi, 1801:128) という述懐はこのことを裏づけている。

『告ぐ』におけるフィヒテの教育論はラディカルである。本人も『告ぐ』において提唱した教育方策を導入するのに困難があることを気にかけていたが (SW. VII, 430)、休戦下という切迫した状況下に置かれていたこともあり、ラディカルにならざるをえなかったといえよう。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、そのおおもとにある源泉は知識学における発生的な絶対者である。フィヒテはペスタロッチの教育論の良さ、すなわち知識学との相性の良さを認め、受け入れつつ、逆にペスタロッチの教育思想に影響を行使しようとしていた印象すら与える。フィヒテにとって知識学とは人間形成その

ものであった。だから、生徒をして当の知識学を自らの生として生きさせるために、ペスタロッチの教育論は、知識学の意図を理解し、この方法論に則って神的理念を自分のものとするために、水先案内人になると考えたのだろう。こうした見方をすれば、フィヒテは随分と功利的であり、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にも感じられる。しかしながら、フィヒテが個人的な虚栄心のためにペスタロッチを利用しようと考えていたわけでは絶対にはない。彼は、ただひたすらに、人間のうちに湧く神的理念と誠実に向きあう手段を探していただけである。

『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 歴史のなか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
- 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、現実のなか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何か、祖国愛とは何か、フィヒテの講演は情熱的で、魂を鼓舞する力がみなぎっている。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、演説の形式で彼自身の戦いを具現化していたと思われる。つづけて、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なかで (GA. III, 6, 12)、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¹¹⁷。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。

なお、『告ぐ』を教育哲学研究のテキストとしてするために以下の点に留意したことを付記しておく。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』の文脈を捉えなおすことで、教育観の内実が見えてくる視点となる。

つぎに、フィヒテが『告ぐ』の講義をする際に、参考にし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)

¹¹⁷ 「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年にライプチヒのグレップ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いだします、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。」 (GA. III, 6, 12)。(邦訳 フィヒテ (2006)「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、100頁))

- ・『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 reddend zu lehren*, 1803)

当然、この他の書物も目を通しては思うが、『告ぐ』のなかで言及されている部分からはこの3冊がとくに影響が大きいといえる。『告ぐ』を執筆する過程のなかで、教育関係の文献をどの点で、どの程度参考にしてきたのかがわかれば、教育史におけるフィヒテ研究の位置づ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になかに、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なかで、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なかで読みとれるフィヒテ思想を対象にしたものが多かった。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。

「新しい教育」の本質 フィヒテは、ナポレオンによる祖国の支配を嫌悪し、この国家的境遇を脱出するための救済手段として「国民の教育 *Erziehung der Nation*」(SW. VII, 274) 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*」(SW. VII, 274) が現状打開のための切り札とされた。このときフィヒテは公職に就いておらず、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。当時フィヒテは私

講義を開き、その受講料と書籍の出版とで生活をまかなっていた (Zöllner 2013:10-12)。経済難に陥ってはいたものの、この身軽な立場は期せずしてフィヒテに、『学者の使命¹⁷⁹⁴』公開時の疑義¹¹⁸のような妨害を与えることなく、当局の監視からある程度自由に¹¹⁹、比較的理解のある人びとに向けて講義内容を設定できたのだった。

さて、この講演で槍玉に挙げられる「古い教育」は、前向きに検討しなおす必要性が強調され、「そもそも古い教育に欠落しているものは何か」(SW. VII, 275)、「変革された教育が人間の古い育て方に付加しなければならないまったく新しい要素とは何か」(SW. VII, 275) という問いへと先鋭化される。フィヒテによれば、「古い教育」とは「倫理的な世界秩序 *sittliche Welt=Ordnung* 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」(SW. VII, 275) 体制であり、その結果、そうした教育を受けた人びとは、望もうと望ままいと、自己自身に巣くう「利己心 *Selbstsucht*」(SW. VII, 275) の衝動に従わざるをえなくなる。フィヒテにあっては、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ってしまう、祖国における敗戦の根本的な要因と分析される。

「古い教育」とは、「人間へ教育する技術 *die Kunst der Bildung zum Menschen*」(SW. VII, 276)ではなく、実に「教養のある諸身分」(SW. VII, 276)であるところのごく少数の人びとに実施されてきた。この教育は「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」(SW. VII, 276) にすぎず、「現実を模倣するという受動的快感」(SW. VII, 276) に基づく教育であるとされる。これに対して、「新しい教育」は、「民衆教育 *Volks=Erziehung*」(SW. VII, 276)ではなく、「ドイツ国民教育 *Deutsche National=Erziehung*」(SW. VII, 276)である。この教育は、「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。この教育は「いずれの国民のもとでも存在したことのないまったく新しい国民教育」(SW. VII, 280)であり、「現実の規範となるような形象を能動的

¹¹⁸ 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、政府に密告を受けることがあった (Lauth 1971: XV)。

¹¹⁹ とはいふものの、『告ぐ』の講義を印刷する際には、当局の検閲を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。

に描く能力、創造的快感」をえる教育（SW. VII, 284-5）である。

西洋教育史の文脈から考えてみれば、この対比から見えてくるのは、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へのアンチテーゼである。フィヒテも指摘しているところだが、中世以来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。教師といえば直ちに聖職者が想起されたし、司教座聖堂や修道院に付属した学校が各地に設立されてきた経緯もこのことを裏づけている。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¹²⁰。

フィヒテの提示する「新しい教育」の第一の特徴とは「確固として過つことのない善良な意志を人間のなかに育てるための、確実に思慮に基づく技術」である。これまでの「古い教育」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かった。すなわち、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おこなわれるわけだから、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。フィヒテによれば、これは「古い教育」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」（SW. VII, 281）と表明しているに等しい。このようにすべての教育は「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」（SW. VII, 281）がゆえに、もし「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」（SW. VII, 281）に成り下がる。「仮に教育が、そのような存在を生みだしてこなかったとすれば、教育はまだ完成していない」（SW. VII, 281）とされる。フィヒテは教育的な行為には必ず目的が設定されるべきことを明言し、その究極はここにおいては『知識学¹⁸⁰⁴』において論じられた神的理念であろう。「不動の

¹²⁰ 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。しかし、こうした変化を経験するなかでも、大学で学ぶ資格のある人びと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。有産的で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った。

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」はまさに人間が生み出そうと努力しつづけるものである。旧来の教育は、フィヒテの神的理念を感性界において体現するには役不足ということである。

フィヒテは「新しい教育」の方法として、創造的快感を伴う活動、精神が形象を作る活動を挙げているが、これらは「規則に従う活動 Thätichkeit nach Regeln」(SW. VII, 285) だとされる。ここで提示されている「規則に従う活動」は、『告ぐ』の後半で触れられる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、幼児のなかで、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だし、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、自我の活動は超越論的な思考によって発生的だとして発見された法則が感性界において法則として展開することにあるから、こうしたペスタロッチの見解には十分に共感できたはずである。したがって、新しい教育の最終的成果は「生徒の認識能力の養成にある」(SW. VII, 285)。ペスタロッチのいう認識能力とは、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みて、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、少なく見積もっても、超越論的哲学のコンセプトにうまく接続すると考えていたと推測される。

また、「新しい教育」は生徒の能動性を基本とするので、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、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であるから、キリスト教徒にとって浄福であるということになる。なぜならば、「自然的素質の際にはまったく関わりなく、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」(SW. VII, 286) ことができるからである。この際、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される。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は、神の現れを積極的に生きるということ指しているからである。

ところで、人間にとって本当の意味における認識は、「生徒の精神的な能動性を直接的に刺激するような教育」(SW. VII, 288) によってもたらされる。この点で、認識とは獲得されるべき「教育の本質的な構成要素」(SW. VII, 286) である。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、この教育からは「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」(SW. VII, 286) にすぎない。これに対して、「古い教育」は、この認識、すなわち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あいに出して説明する。まず、子供が「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、教師による図形を作成せよ、という直接的な指示ではなく、たとえば、他の生徒のやっていることの模倣などが「刺激」なのだと思う。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越し、超感性的で、厳密に必然的で、普遍的な認識」(SW. VII, 288) 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「古い教育」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、「古い教育」は、そう信じ、そう察するほかない、事物のそうしたあり方を教えてしまう（これで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）。

くわえて、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の〔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〕避難から自分を守りえたという思い違いをしてはならない」(SW. VII, 289)。フィヒテにとっては、ソクラテス的論証も機械的な暗記である。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。フィヒテはこの批判を『ゲルトルート児童教育法』から引きあいに出していると思われるが、原文そのままの引用ではない。

ところで、「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」(SW. VII, 291) を目指すのではない。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さ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。フィヒテによれば、より重要なことは「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、物事のまったく新しい秩序のなかへ、〔新しい教育を受けた全ての生徒が〕慎重にかつ規則正しく導き入れられること」(SW. VII, 291) である。これに対して、「旧い教育」は、まず感性的衝動が刺激され育成されてきた。その結果、倫理的衝動を發展させようとしても手遅れであった。逆に、「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、前述のとおり、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おこなうことによって、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なかに、そうした萌芽を見いだしたのである。

教育と隔離政策 フィヒテは、「生徒が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」(SW. VII, 291) だとする。いわば、外界との接触を断つという隔離政策である。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あ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¹²¹。したがって、彼は自分を理解してくれる能力を兼ね備えた人びとが教育されていないことを嘆いていた。仮に教育によってそうした人びと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。

隔離されて「新しい教育」を受けた生徒は社会を作り上げる。「新しい教育」の本質は、「生徒を純粋な倫理性 *reine Sittlichkeit*」(SW. VII, 296) 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る。そして、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、自力で自分自身の法則に従って、進み続ける」(SW. VII, 296)。そこで、隔離的に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」(SW. VII, 297) 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」(SW. VII, 297) 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なかで作りだすようにさせる。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」(SW. VII, 297) ということ把握しえる。この精神的な生命は、「神 (*Gott*) 自身のなかに根拠をもつ法則によって、多様な形態を獲得し」(SW. VII, 298)、かつ「一者、神的生命 (*das göttliche Leben*)」(SW. VII, 298) 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」(SW. VII, 298) 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*)」(SW. VII, 298) が新しい教育

¹²¹ 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が吐露されている。

の究極の仕事となる。

フィヒテによれば、人間のなかには「あらゆる変化のなか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」(SW. VII, 302)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まれ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。人間のなか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」(SW. VII, 304)。

こうした「新しい教育」がおこな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)に帰してしまったのだから」(SW. VII, 306)。フィヒテの時代への感じ方は、将来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、超感性界についてまったく沈黙して感性界での営みに対する若干の適応能力をえ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、それは、かつての民衆教育 Volks=Bildung (SW. VII, 307)、より限定された意味では国民教育 National=Erziehung (SW. VII, 302)である。この教育の第一の前提は、人間の根もとには、善を純粹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おこな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なかには、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びとのなかで、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」(SW. VII, 309)。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、現在の世代は捨てざるをえないのだが、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、自分の哲学思想が受け入れがたい環境を嘆く姿が見られるといえよう。

第3節 フィヒテのペスタロッチ受容

ナポレオンの占領下という屈辱の現状のもとで、状況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ず」、この教育が「全員に対して実施されねばならない」(SW. VII, 398)。この教育をフィヒテは、「人類の全面的改造 *eine gänzliche Umschaffung des Menschengeschlechts*」(SW. VII, 400)と呼ぶ。その内実は、次の通りである。従来、わたしたちには感性界（「肉、物質、自然」が活躍する世界）が真実だとされ、感性界に奉仕するための思考に導かれてきた。しかし、これまでフィヒテが知識学の論述で述べてきたように、「新しい教育」はこの秩序を転倒させ、感性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、ひたすらこの世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」(SW. VII, 400)を可能にする。

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」(SW. VII, 401)ではなく、すぐにたやすく実行に移され、生活のなかに導入されるべきものである。この新しい考え方の教育を、現実世界ですでに実践されているいかなる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。ペスタロッチを「衝き動かしたのは、涸れることのない全能のドイツ的衝動、すなわち、貧しく零落れた民族への愛」(SW. VII, 402)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」(SW. VII, 403) 救い出す能力がある。

フィヒテはペスタロッチの教育方法を次のように評価する。

ペスタロッチの著作は、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取り組んでいる。ペスタロッチによれば、旧来の教授法は生徒を、霧と影のなかに浸すだけで、決して現実の真理や実在に到達させえない。これはフィヒテに置き換えれば、従来の教授[法]には生命のなかに関わっている能力も生命の根を形成する能力もないといっているのと同義である。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」(SW. VII, 404)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、子供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。

一方でフィヒテはペスタロッチの教育方法において改善すべき点も補足する。

フィヒテによれば、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供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。たとえば、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、子供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のだろう、とフィヒテは推測している。フィヒテに考えでは、「当の読み書きこそが、これまで、人間を霧と影のなか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」(SW. VII, 404)からである。ペスタロッチによる誤った見解、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すぎてしまい、その道を誤ったとされる。フィヒテによれば、純然たる国民教育においては、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。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（散漫、書き留めることの安心＝書いた後忘れてしまう、夢想）へと迷いこ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、とフィヒテは述べている。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 (Pestalozzi 1803)。ペスタロッチの教育方法の基本を実践するのは、家庭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、とくに労働身分の場合、両親のいる家のなかでは、すなわち、総じて子供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」(SW. VII, 406)。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、フィヒテによれば『母の書』の誤っている点は次の通りである。ペスタロッチのいう「子供の認識の最初の対象が子供自身でなければならない」は正しい。しかし、子供にとって最初の認識対象は子供自身の体ではなく、母親の体だと考えられるだろう。また、子供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えることができないはずである。

たとえば、子供が大人の言語音声を聴いてそれを模写できるようになったら、子供に指導すべきことは、1) 子供がもっている感覚（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、子供は自我を獲得する生命に目覚めるのである。そして子供に、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、直観の訓練をおこなえば、「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」(SW. VII, 407)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。子供が初めて〔自己〕意識に目覚めようとするときには、子供を囲む自然の与える印象のすべてが同時に子供目がけて迫ってきて、混じりあい、朦朧状態から子供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、子供が自分の欲求を明確に、すなわち、すでに言語のなかに蓄えられている

類似の諸欲求から区別して、言い表すしかない。それは、子供が集中して自分の状態に向きあって、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、子供のなかに自覚的で自由な自我が分離されてくる。我々にあつ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、想像力のなかで再現しうるもの、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。「直観の完成が言語記号の知識に先行しなければならない、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、子供を無意味なおしゃべりへ導くことになる」(SW. VII, 409)。

このように、ペスタロッチは「感覚 Empfindung の ABC」(SW. VII, 409)を人間の精神発展の基礎と考えたが、フィ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」の内実を明瞭に捉えることができなかった。しかしながらそれでも、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とされる。なぜなら、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からである。

運動機能の教育 フィヒテは幼児期の教育においては、肉体的俊敏性も看過できないとする。肉体的俊敏性の進歩は、精神的俊敏性のそれと連動する。この点、フィヒテによれば、ペスタロッチは肉体的能力の ABC を要求しているとされる。「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おこなわせ、手足 [の動き] を確実にする、最高度の神経活動) へといたる、自然に即した段階が存在する」(SW. VII, 410)。このことに関して、ペスタロッチの教育方法がフィヒテによって引用される。「生徒を導いて、先ず、その感覚を、つぎ

にその直観を明瞭にさせること、それと並行して、生徒の肉体の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」（SW. VII, 411）。フィヒテによれば、感覚能力の養成と肉体的能力の順序だった養成については指導法が確立されているとはいいがたいが、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まったくない。生徒に求められるのは、自分の世界〔直観の世界〕に変更を加えるのではなく、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、われわれがうえ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」（SW. VII, 412）。

教育と愛について フィヒテにあって、「第一の愛と並んで第二の愛をも発達させることが、国民教育に不可欠の義務である」（SW. VII, 413）。第一の愛とは、明瞭と秩序を求める自然的衝動である。この衝動が刺激されると子供は喜んで学ぶようになっていく。「この喜びこそが、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」（SW. VII, 413）である。第二の愛とは、単一の理性共同体をつくる愛である。この愛は、人間を人間に結びつけ、あらゆる個人を結合して、同じ思想で統合し、行為的生命をつくり、認識されたものを自分と他人のなかで表現するように駆り立てる。

フィヒテによれば、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不明瞭なままである。フィヒテは、「人間の子供たちすべてのなかには、倫理性が、あらゆる教育に先立って存在している」（SW. VII, 414）と述べる。教育の役割は、その子供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。子供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。無から有を産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供はずっと利己的にならざるをえない。

ところで、フィヒテにとって最も根源的で最も純粋な[倫理性の発現]形態とは、尊敬をえ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、真実性、自制力が認識されて姿を現す」(SW.VII, 414)。子供は、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、フィヒテによれば、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。これは子供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だしてくれる鏡に対する愛、である。

「人間への教育 *Erziehung zum Menschen*」(SW.VII, 416)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いたらしめる紐帯)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、子供期に大人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。簡単にいえば、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、つぎに、成人後には自己評価の尺度を自分自身のなかにもつことになる。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だしたいという願望をもつ。フィヒテによればこの意味で、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、いわば相互的尊敬を生徒に示してみせなければならない。

すべての倫理的教育の基礎は、そうした相互的尊敬への衝動が子供のなかにあることを知り、その衝動を確実に教育として前提にすえることであり、つぎには、その衝動の現象する様を具に認識したうえで、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。学ぶことはそれ自身のなかに、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、それ以上にい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からである。

フィヒテにあって、愛と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、これには何も付けくわ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しているからである。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長成することが可能である。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。フィヒテによれば、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である。

従来教育は、キリスト教会による神の教えの普及が中心であり、それは高等教育においても例外ではなかった。これまでのところ神学部が大学における中心であり、有産階級においては自分の子供を育てることは私事とされ、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をしようとしても、それは日々の生活のなかに委ねられているにすぎなかった。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、まさに「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いたるまで衰退の一途をたどっている」(SW. VII, 430) といえる。

第4節 西洋教育思想史におけるフィヒテ思想の再定置の試み

前節までにフィヒテが「教育」について直接的に言及している著作を引き合いに出して、フィヒテの教育論の内実とその特性を整理してきた。フィヒテは教育関係の著作は限られており、道徳論や自然法論でわずかに触れられる程度である。そのいずれもが本論を構成するに至っておらず、脇役的な扱いとなっていることは否めない。フィヒテにとって教育とは何かを達成するための手段、すなわち『告ぐ』においては強靱な国家の建設、であり、教育そのものを構想することが彼の思想活動の前面

に押し出される機会には恵まれなかったのである。その理由としては、フィヒテが教育を「低次」の活動だと考えていたことが大きい。フィヒテにとって第一次的な目標は、「神的理念」の把握とその実現にあった。教育というのはこれを可能にするための手段にすぎない。この意味で、「低次」な活動であった。また、「教育」を受けなくても、「神的理念」に与れる人間も存在する。ゆえに、どうしても「教育」がなければならない、というわけでもない。ただし、一人でも多くの人間が「神的理念」に寄り添えるようにするためには、「教育」によって知識学の手法を習得する必要がある。だからこそ、学者とは研究者であると同時に、「神的理念」を体現するものとして、究極の「教師」でなければならなかったのである。

しかしながら、日本の教育思想史において、フィヒテはこのように正確に理解されているとは言いがたい。少なくとも、知識学で語られた思想を十分に消化して、彼の教育思想を正当に評価している研究はほとんど存在しない。その要因のひとつには、戦前のフィヒテの教育哲学研究の先鞭をつけた木村素衛の功績が戦後正当に引き継がれなかったことが挙げられる。戦前のフィヒテの教育学研究は、知識学中心ではなく、通俗的著作を中心とした翻訳活動だった。『告ぐ』の翻訳は多数にのぼり、本博論で検討してきた3つの学者論も盛んに出版された。そのいずれもが、戦争末期にかけて増加している。つまり、ここから推測されることは、日本のフィヒテ受容が戦前の全体主義に都合の良い部分だけを抜き出したものであるという事実だ。フィヒテの学者論は、『告ぐ』と同様に、国家主義的な色彩を帯びている。戦前の日本人が表面的に西洋思想を受容したツケが、後世のフィヒテ研究に悪影響を及ぼしたことは想像に難くない。

さて、第1節で述べたように、フィヒテは『箴言』において、一人の人間を教育するということは、その人間に「自己の能力全体 *gesamten Kraft* の完全な主人、完全な支配者」(SW. VIII, 353) となる機会を与えることだとしている。フィヒテにあって、自己の能力を意のままにするということは、自己の内部に宿る自然を克服するということと同義であ

る。「神的理念」はすべての人間に平等に流れているが、それとの自由な接触を拒むのは人間の自然に支配された部分、例えば身体である。自然から与えられた身体的な能力や傾向、特性を克服して、「神的理念」に与ること、これがフィヒテにあって教育の目的とされる。したがって、フィヒテの教育観はいついかなるときも知識学の理論から導かれ、超越論的な次元での説明が感性界で実行に移されているという手続きをとる。しかしながら、こうした正確な説明は教育思想史の解説からは完全に削ぎとられている。

また、第2,3節で『告ぐ』においては、ペスタロッチの教育方法が援用される構想だったと評されているが、フィヒテがペスタロッチの教育方法を高く評価したのは、国民教育の実現に最適だったからというように一面的な理由だけではない。フィヒテがペスタロッチを高く評価したのは、ペスタロッチの教育論の基本構成が、フィヒテ知識学の青写真を実現するのに、「次善の策」だったからである。つまり、最善の策ではなかった。フィヒテはペスタロッチの著作を読んで、その教育理論が知識学の普及に役立つと直感した。そして、研究を進めていくうちに、ペスタロッチの手法では、フィヒテ知識学の要所をカバーしきれないことに気づいた。だからこそ、そこへの注文が『告ぐ』の中でのペスタロッチ批判に連なるのである。すなわち、フィヒテは功利的にペスタロッチ教育論を援用したにすぎない。

ここで、教育思想史におけるフィヒテ思想の扱いを確認しておこう。『近代民衆教育史』（黎明書房、1971年）によれば、フィヒテはシュライアーマッハーと同じ節に分類され、次のように解説されている。

〔フィヒテの教育論〕フィヒテは1780年から1800年の間にペスタロッチーと親交をかわし、その後ペスタロッチーの教育法を深く研究した。彼はフランス革命に好意を寄せ、専制君主制を攻撃した。1806年のプロイセン敗戦を契機として、彼は国家主義的傾向を濃厚にしたが、1807年12月から翌年にかけてベルリン科学アカデミーで行なった講演「ドイツ国民に告ぐ (Reden an die deutsche Nation)」は、プロイセ

ン専制君主制の腐敗を攻撃し、国家主義の立場に立ちながらも、世界主義的理想を宿している。

ここでフィヒテはドイツ国民精神の統一がドイツ再興の唯一の道であり、その手段をペスタロッチー的方法に基づく国民教育の革新に求めるべきことを要求した。彼は国家権力による国民皆学の強制、教育の国費支弁、国民教育の基礎的部分の共通化、男女共学等多くの進歩的提案をし、その初等普通教育の内容と方法をペスタロッチー主義に基づく生産的、経験的方法に改めることを求めたのである。

さらに彼はベルリン大学設立計画 (Deduzirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhren Lehranstalt, 1807) において (1) 大学の創造的学問研究機関化、(2) 神学部廃止、(3) 哲学的諸学中心の学部再構成、(4) 学生の新入生、正規生、非正規生区分と、正規生に対する厳密な試験と特別教育および第1級の官職への優先就職権保証、(5) 地方大学の全廃とベルリン大学の集中、など多くの特徴ある発信をしている。フィヒテはこのように一方において、全国民共通のペスタロッチー主義に基づく、初等教育を提唱すると同時に、国民の指導的中核層養成一少数の知的エリート養成のための学問研究を目的とする唯一の国立大学制度を提唱したのである (松島 1971:54-55)

この説明には、戦後25年が経過した際、フィヒテに与えられた教育思想史における位置づけが象徴されている。まず、知識学と彼の教育論との関係性が捨象されている。本博論の第I部における知識学の人間形成論的考察は、彼の教育論が知識学を土台に構成されていることを証明している。この点、この説明にはフィヒテ教育論の根拠の部分が正確に反映されていない。次に、これも様々な教育思想史の説明でなされる部分であるが、フィヒテがペスタロッチー的手法に依存しているという文脈である。なるほどフィヒテは、その研究活動の初期からペスタロッチーと交流し、彼の国民教育論に感銘を受けたという話は繰り返し披露されるエピソードであるが、実際にフィヒテがペスタロッチーとどのように思想的な交流を果たしたのかは、不明な部分が多い。わずかな往復書簡や日

記のエピソードをもとに後世の研究者が推測しているにすぎない。したがって、フィヒテがペスタロッチの方法に完全に依存していたかどうかについては、フィヒテの人間形成論の思想とペスタロッチの教育論との齟齬を見極めてから慎重に判断しなければならない。おそらく、ペスタロッチ依存派の主要な根拠は、第3節で扱った『告ぐ』におけるフィヒテの述懐であろう。なるほどフィヒテは、ペスタロッチの教育法を賛美しているが、字義通りには受け取れないし、返す刀でペスタロッチ批判も展開する。そもそもフィヒテの性格上、他人の学問的理論に丸乗りするなどということは想定できない。あらゆる理論哲学、実践哲学理論において独自性を強烈にアピールするフィヒテにあって、教育論だけ特別だなどとする立場は成り立たない。

つづいて、教育思想史における現在のフィヒテの説明を検討してみよう。『教育思想事典 [増補改訂版]』（勁草書房、2017年）のフィヒテの項目を次に引用する。

▶ **生涯** ザクセン侯国オーバーラウジッツの小村ランメナウに、貧しい職人の長男として生まれる。幼少の頃より神童の誉れ高く、貴族の援助を得てプフォルタ校に入学し学問を志す。イエナ大学にて神学を、ライプツィヒ大学にて哲学や法律を学ぶも、パトロンの死により、貧窮を余儀なくされる。1791年にカント哲学と出会い、それまでの決定論的思想を克服する契機をつかむ。『啓示批判』（1792）などによって著述家としての名声を得、1794年にはイエナ大学に着任し、カント哲学の後継として『全知識学の基礎』（1794）などにはじまる「学の学」としての知識学（Wissenschaftslehre）の構築をはかる。しかし1799年、無神論論争によりイエナを追われ、ベルリンに移り『人間の使命』『封鎖商業国家論』（1800）などを著す。フランス占領下にあっては、連続公演『ドイツ国民に告ぐ』（1807-8）を行い国民教育の必要性を訴え、プロイセンにおけるペスタロッチ主義の導入に寄与する。またベルリン大学の開設についての計画書を提出、大学開学の翌1811年に初代総長に選ばれる。対仏戦争再発にあたり、篤志看護婦として勤務する夫人がチ

フスに感染し、看護中に自らも感染し没する。

▶ **教育思想** 国家主義者、社会主義者など様々なレッテルが与えられるフィヒテだが、彼が終生一貫して抱いていた課題とは、カント (Kant, I.) によって理論的に開示され、フランス革命によって具体性を与えられた人間の自由を、体系的に基礎づけつつ、その実現を時代状況のなかで実践的に目指すことにあった。この思想の実践的性格のゆえに、フィヒテは、教育に、人間が完全な自由すなわち「意志と理性法則との完全な一致」を獲得するための過程として重要な位置を与える。ここで人間の自由実現の過渡的手段とされた国家は、やがて知識学の主題が自我（主体）の定立から超越者の探求へと展開することによって、彼の自然法論で規定された家族内における道徳的義務としての教育を包摂する契機を与える。『告ぐ』のなかで、フィヒテは、超越者の現れとしての民族国家に対する祖国愛を子どもの自己活動のうちに喚起し、この祖国愛を通じて永遠性を認識させることにより、地上世界での理性と道徳性のたゆまざる進歩を実現しようとするのである。（山内 649-50）

これは約半世紀後のフィヒテ解説である。前半部分では特に、知識学の事情が説明されている。フィヒテ知識学が彼の教育論に密接に関わっていることを示唆する記述である。ただその一方で、ペスタロッチの教育手法の導入については、依然として依存的な解釈を継承している。すなわち、この半世紀フィヒテの評価がこの点では代わり映えがしないことを示している。後半部分では、カント哲学による触発からフィヒテが自由の体系を構想し、その現実的な方策として絶対者の現象である国家を想定したという説明がなされているが、この点に関してもこれ以前の様々な書物の説明となんら特別な点はみられない。

このようにみても、フィヒテの教育思想史における評価は、戦後、ほとんど進歩していない。知識学の研究は、バイエルンアカデミー版の完結や、日本フィヒテ協会の設立と機関誌の発行など、着々と成果を出してきたが、教育哲学の分野においては新しい知見が提示されていないことを意味している。そこで、著者は本博論の第 II 部で考察して

きた「超越論的教師論」という視点を、教育思想史におけるフィヒテの評価に付け加えるべきだと考える。フィヒテは、知識学の創始者であり、ペスタロッチ主義を功利的に援用し、国民教育を非現実的な方法で構想したが、こうした思想活動を展開するのと同様進行で、「なぜ人間は人間を教育するのか」という根本的なテーゼに向きあっていた。当時の教師論が指導論に限定されていたことを考慮に入れれば、フィヒテの教師論にはそれらを根底から支えるメタ理論としての先駆性があったといえる。また、人間同士が足りない部分を「教え行為」によって補完しあい、各自が完全な人間を目指し、そうした人々の集まりが国家であるという理屈は、人間が教えるという行動をとることに盤石の基礎を与えるものであった。あまりにも自明視された人間にとっての「教え行為」は、フィヒテによって基礎づけられていたのである。

結

本章を閉じるにあたって、フィヒテは教育思想史において一面的に理解され、評価されてきたということを強調したい。こうした評価の在り方は、フィヒテ思想の豊穡さを恣意的に低く見積もることとなり、教育思想史研究にとって大きな損失である。一般に、思想研究において当該の思想を正当に評価するためには、彼の思想をもっともよく表現した著作を主軸に、思想全体を俯瞰して先入観をとりのぞいて理解すべきである。しかしながら、この点、フィヒテの教育哲学研究は長い間不遇をかこってきた。本博論が、この課題に正面から向き合い、十分に組み尽くせたとはいえないが、フィヒテの教育哲学研究をわずかにでも学術的に前進させられていることを切に願っている。

引用・参考文献一覧

- ・荒井武（1985）『教育史』福村出版
- ・石崎宏平（2001）『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
- （2010）『未完のフィヒテ—激動のベルリンを舞台にした—哲学者の「生」のドラマ』丸善プラネット、160-166 頁
- ・伊藤貴雄（2010）「フィヒテのペスタロッチ受容」（『人間教育の探究』（22）所収）
- ・小澤幸夫（2010）「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）
- （2011）「フィヒテの教育論（2）—『学術アカデミーとの適切な連関をもったベルリンに創設予定の高等教育施設の演繹的計画』—」（国際経営論集第 42 号所収）
- ・加藤泰史（2009）「『ドイツ国民に告ぐ』の歴史性を問う」をめぐって」（『フィヒテ研究』第 17 号所収、晃洋書房）
- ・ギュンター・ツェラー（2009）「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』第 17 号所収）
- ・隈元忠敬（1998）「教育に関する箴言・解説」（『フィヒテ全集第 22 巻教育論・大学論・学者論』所収、哲書房、560 頁）
- ・黒瀬勉（1996）「後期フィヒテの自民族中心主義的思考」（『フィヒテ研究』第 4 号所収、晃洋書房）
- ・杉田孝夫（2009）「『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』第 17 号所収、晃洋書房）
- ・高田純（2001）「国家における自由と陶冶」（『フィヒテ研究』第 9 号所収、晃洋書房）
- （2009）「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』第 17 号所収、晃洋書房）
- ・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号所収)

・南原繁(1959)『フィヒテの政治哲学』、岩波書店

・早瀬明(2009)「神聖ローマ帝国の政治的伝統 - フィヒテの『ドイツ国民に告ぐ』とヘーゲルの『ドイツ国制論』 - 」(『フィヒテ研究』第17号所収、晃洋書房)

—(2014)「ドイツ国民に告ぐ 解説」(フィヒテ全集第17巻所収、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号所収)

・福島政雄(1964)『ペスタロッチ』福村書店、86-90頁

・松島鈞他(1971)『近代民衆教育史』黎明書房

・山内紀嗣(2017)「フィヒテ」(教育思想史学会編『教育思想事典 増補改訂版』勁草書房、649-650頁)

・吉本均(1959)「然りか否か 解題」(『ペスタロッチ全集第六巻』所収、玉川大学版)、317頁)

・渡部壮一(2001)「フィヒテの国家論 - 人類・民族・国民概念の関連において - 」(『フィヒテ研究』第9号所収、晃洋書房)

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

・Lauth, R. (1971) “Einleitug”, Von den Pflichten der Gelehrten, Felix Meiner Verlag Hamburg

・ Pestalozzi, J.H(1809) “ An Frau Fichte ” ,Sämtliche Briefe, Zürich, 6. Bd, S. 151

—(1801) *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (邦訳 ペスタロッチ (1952) 『ペスタロッチ全集』第3巻、小原國芳編、128頁)

—(1803) *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und redder zu lehren*

・ Charle, C., Verger, J. (1994) *Histoire des universities*, Presses Universitaires de France, Paris (邦訳 フリストフ・シャルル/ジャック

- ク・ベルジュ (2009) 『大学の歴史』 岡山茂／谷口清彦訳、白水社)
- ・ Zöller, G. (2013) *Fichte lesen*, frommann-holzboog (邦訳 ツェラー
(2014) 『フィヒテを読む』 中川明才訳、晃洋書房、10-12 頁)

終章 全体の総括と今後の展望

序章において本博論の目的は、ドイツ観念論哲学者フィヒテの思想を教育哲学的な観点から討究すると同時に新しい視点から見直し、教育思想史におけるフィヒテのステレオタイプな見方（評価・位置づけ）に対して再考を促し、この思想の現代的な意義を提示することとされた。この目的を達成するために、第 I 部においては「知識学の間人形成論的考察」が、第 II 部においては「超越論的教師論の教育哲学的討究」が主題として設定された。

本博論を閉じるにあたって、最後に、全体を総括する意味で、フィヒテの教育哲学研究の諸成果をまとめつつ、現代的意義や今後の展望について補足しておきたい。

本博論の構成は、第 I 部において知識学（哲学的著作）を、第 II 部において彼の学者論（通俗的著作）を扱った。第 I 部と第 II 部はフィヒテ思想全体を理解するために相互補完的な関係性をなしている。すなわち、知識学は彼の通俗的著作によって具体的な命が吹き込まれ、通俗的著作は知識学によって正当性をもつことがはじめて可能である。これら両者の役割がどちらか一方が欠けても、彼の体系を理解したことにはならない。したがって、教育哲学研究という高度に抽象的な哲学理論と人間の具体的な営みである教育理論とを俎上に載せる学問領域においてフィヒテ思想を扱う際には、こうした相互補完的な立場からの研究が不可欠であるということになる。この意味で、本博論は全体の構成を設計した段階で、第 I 部と第 II 部の相互補完的な関係性を意図的に重要視してきたがゆえに、フィヒテに関する教育哲学研究としてバランスよく書き上げることができた。そして、この点において、従来フィヒテの教育哲学研究において新しい一步を踏み出し、フィヒテ研究においてわずかながらも前進をもたらしたと自負している。

さて、ここからはもう少し詳細に本博論の研究成果やその意義について検討したい。

序章「全体の構成と展開 - フィヒテの教育哲学研究の意義 -」と第 II 部第 1 章「教育哲学研究における超越論的教師論の現代的意義」においては、それぞれの観点からフィヒテ思想を教育哲学研究の対象とすることの意義が明記された。

序章においては、教育哲学が人間形成の基礎理論であり、この研究が「教育的現実の哲学的態度、方法による研究」だとする細谷恒夫の立場に立脚することが表明された。したがって、そこではフィヒテ思想のうちに、教育の目的や方法を取り出し、それらを教育的現実に適応する研究上の態度・方法が否定された。本博論の第 I 部においては、フィヒテの知識学のうちに人間形成の契機として読みうる文脈を発見したり、知識学自体の帯びている人間形成論としての特性を提示したりしてきたが、著者はこの第 I 部における諸成果がそのままの形で現在の教育にまつわる諸問題の解決に直ちに処方箋を与えると考えているわけではない。なるほど、斜めからみれば第 I 部の検討内容はフィヒテ思想に人間形成論的な観点を当てはめただけにとられかねない危うさがあることは否めない。しかしながら、この見方は第 II 部が後続していない状況下ではじめて妥当性をもつ。つまり、本博論は第 II 部の構成する理論全体があってはじめて教育哲学研究としての正当性をもつのである。

第 II 部第 1 章においては、フィヒテ思想を近代から現代にかけての教育思想史の文脈においてその現代的意義を提示する意図が説明された。第 I 部の知識学の人間形成論考察にもとづいて構成される超越論的教師論は、近代教育思想の産物である。ヨーロッパ全土に公教育制度が普及する直前の黎明期に、フィヒテは結果として、事前に、教師論の基礎を構築していた。教師とは、神の理念を感性界において実現するための人間相互の交流を促進するための支援をおこなう役目を担い、このことから教師はいわば「聖職」とされた。当時、初等学校の教師はキリスト教の聖職者が代理することが多く、教員免許や教員養成システムが未熟だった時代にあって、教師とは宗教から隔離されたところにある教育のスペシャリストを指すのではなかった。この意味で、フィヒテの教師観というのは、近代ヨーロッパにあって、旧来の聖職者＝教師という感覚か

ら、神の理念を実現しうる聖職者以外の人間という、教師観を可能にしたことにその特徴がある。すなわち、汎愛派であるバゼドウやトラップが激しく批判した旧来の聖職者による学校現場の独占へのアンチテーゼであったように、フィヒテもまたペスタロッチ主義をかなりの部分で踏襲しつつ、こうした当時のヨーロッパの教師の現実にまさに向き合っていたといえる。

そして、フィヒテのこのような教師の存在論的規定、すなわち教師を無条件に前提する教育的関係の背後にあるメタ理論は、なぜ人間は教育されるべきなのかという教育の本質についても多分に示唆的であると同時に、宗教的な布教の意味合いではなく、国家として教師がどのような位置づけを獲得するのかという点について論理的な整合性を与えるものであった。フィヒテは国家を維持するための教師の仕事を構想しただけではなく、国家の維持には国家を成り立たしめる個の陶冶が必要であり、その陶冶はけっして国家のために行われるのではなく、神の理念の実現のためだとした。こうしたフィヒテの教師論は長い間、フィヒテ研究においても注目されたことはなかった。教育史や教育思想史の特別な文脈にフィヒテ思想を置き直したときに、初めてフィヒテの教師論の性格が際立ってくる。この意味で、本博論はフィヒテの教育哲学研究として、特に、超越論的教師論という新しい個性をフィヒテ思想に付与する仕事をなしたといえる。

ところで、フィヒテの死後、世界の趨勢は大きく変わった。プロテスタンティズムに基づくフィヒテのごとき思想は、これを踏み台にして新しい思想が入れ替わり立ち替わり登場する。そして、キリスト教における神的理念を人間を媒介にして世の中に拡張していくというようなフィヒテの野望は時代遅れのように誰にも見向きされなくなっていく。それだけ、19世紀以降のヨーロッパにおいてはキリスト教の信仰が弱体化し、科学信仰に覇権が移行していくことになる。

しかしながら、教師を聖職とみなしたフィヒテに代表される思想はその後の世界においても無自覚に延命することになる。フィヒテにあって教師とは、国家における教育上の大きな目的を達成することだけを理由

にして聖職であるといいうるのではなく、国家以上のもっと崇高な使命をもつものとして設定された。ところで、現代日本において教師は聖職として扱われる。しかし、これは法的に根拠づけられているからというわけでもない。われわれ日本人は知らず知らずのうちに、日本の公立学校に勤務する教師が聖職である、と思い込まされてきた。実際問題として、教師は常に品行方正さを求められるし、何か不届きな行動をすれば新聞沙汰になる頻度も通常の職業よりも高いことはよく知られている。

なぜ現代日本のわれわれは教師を聖職だと思い込んでいるのか、という命題に対してその答えを求めるならば、われわれはどうしてもその出発点に遡らなければならない。物事の本質を明らかにするためには、原点に立ち返り、原点を見直し、現在の解釈と対比して、きたした変化を見つけ出す作業が必要不可欠である。この現象を、こうした立場に立って検討するとき、本博論の研究成果に現代的意義がつけ加わることになる。すなわち、フィヒテはまさに教師を聖職とする根拠を明確に提示し、その理論をもとに国家を構成する個人の育成を企てていたからである。したがって、この意味で、教師聖職者論とは近代教育思想の産物であり、そのうちにフィヒテの関わった役割は多大である。

日本においては、教育や学校の変革期として二つの時期が挙げられる。ひとつは明治期の学制の発布であり、もうひとつは戦後のGHQによる教育改革である。どちらも日本の教育にとって多大な変革だったことは間違いないが、共通していえるのは、日本の教育改革、もっといえば教育制度や教育思想の導入そのものが外発的だったということである。日本人は、明治期以降、西洋の様々な教育制度や教育思想を参考にし、模倣し、積極的に国家運営の要諦として取り入れてきた。例えば、フィヒテの『ドイツ国民に告ぐ』は十数編も戦後にかけて翻訳が刊行され、フィヒテ思想の上澄みだけを日本人は都合よく解釈して受容してきた。たとえばフレーベルの保育思想は子供の自発性を引き出すことを前提とするが、その引き出す自発性とはフレーベルにとっては、ペスタロッチやフィヒテが考えたのと同様に、神性そのものにすぎない。キリスト教徒でもない明治期の日本人たちは、ヨーロッパの思想家の思想の根底にある

神性を恣意的に捨象して日本的な解釈をして受け売りしてきたのが実情である。

ただし、このこと自体は悲観的に非難しても実りが無い。そもそも歴史がこのように進行してしまったし、日本人がこのようなことをやってしまうのには枚挙にいとまがなく、今に始まったことでもないからである。われわれがここで自覚すべきなのは、われわれ日本人が、明治期以降に西洋から教育制度や教育思想を輸入した際に、教師が聖職であるという通念が知らず知らずのうちに紛れ込んできたという事実である。翻ってみれば、江戸時代には教師が、たとえば寺子屋のお師匠さんは実用的な知識の伝達者として頼もしかったのは確かだが、聖職であるという意識は希薄だった。

また、明治期のクライマックスとして、学校教育制度の基礎を法律体系として形成した森有礼の思想の中には、こうした傾向が特に強かった。森はアメリカに留学してプロテスタントの神学校で学んだ。まさに、プロテスタンティズムの文脈で教育を受容してきた森有礼の主導した、明治期の教育改革は教師＝聖職という見方を強烈に印象づけたに違いないのである。

本博論の結論として、フィヒテ思想のこうした解釈が可能になったのは、ヨーロッパ近代の教育思想を現代日本の教育を見つめ直す出発点として固定したからである。この意味で、本博論のフィヒテ研究には現代的意義があるといえよう。しかしながら、なおも多くの課題が残っている。というのも、終章でこれまで述べられてきた本博論の成果に関する事柄は、フィヒテ研究の成果の側から言及されているにすぎず、本来であれば、もっと丁寧に、精密に裏どりを行い、学問的に客観性をもって証明されるべきことである。しかしながら、本博論の射程範囲の中にこれらの事柄についての詳細な検討は含まれていなかった。この点で、フィヒテ思想が与えてきた後世への影響については、より広範囲で深化した研究が必要であるし、これを解明することはさらにまた新しい地平をフィヒテ研究に開くものと考えている。

本博論を執筆するにあたって、大学院生時代から長期間にわたってご指導・ご支援いただいた東北大学大学院教育学研究科池尾恭一先生に深く感謝申し上げます。また、博論の提出にあたって様々なお助言をいただいた同研究科笹田博通先生にも深く感謝申し上げます。そして、博論の執筆を何度も強く勧めてくださった東北学院大学紺野祐先生、励まし続けてくださった秋田大学小池孝範先生にもこの場を借りて改めて感謝申し上げます。

初 出 一 覧

ただし、いずれも大幅に加筆修正をしている。

序章 全体の構成と展開 - フィヒテの教育哲学研究の意義 -

- ・「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」青森中央短期大学紀要第 31 号、1-16 頁、2018 年

第 I 部 知識学の人間形成論的考察

第 1 章 知識学の変遷 - 超越論的哲学の深化と展開 -

- ・「フィヒテ哲学にみる人間形成論的視点 - 自我の活動性 - 」教育思想第 25 号、18-32 頁、1998 年

第 2 章 前期知識学における重要概念の人間形成論的考察

- ・「教育学的基礎概念としてのフィヒテの有限的自我」教育思想第 26 号、25-33 頁、1999 年
- ・「フィヒテにおける「自由」の人間形成論的意義」教育思想第 27 号、51-62 頁、2000 年
- ・「フィヒテにおける「構想力」の人間形成論的考察」教育思想第 28 号、3-16 頁、2001 年

第 3 章 相互人格性論における人間形成の前提としての自己-他者関係

- ・「フィヒテの相互人格性論にみる自己-他者関係の教育学的考察」教育哲学研究 85 号、76-92 頁、2002 年

第 4 章 真理論にみる人間形成の始源への遡上

- ・「1804 年の知識学第二回講義の真理論にみる『ドイツ国民に告ぐ』の教育論との接点」青森中央学院大学地域マネジメント研究所紀要第 14 号、9-28 頁、2018 年

第 5 章 絶対者の現象論における人間形成の映像化

- ・書き下ろし

第 II 部 超越論的教師論の教育哲学的討究

第 1 章 教育哲学研究における超越論的教師論の現代的意義

- ・「教育哲学研究におけるフィヒテ教師論の現代的意義」青森中央短期大学紀要第 32 号、1-28 頁、2019 年

第 2 章 知識学の原理による教え行為の演繹と基礎づけ

- ・「フィヒテ実践哲学における教え行為の演繹と基礎づけ - 『学者の使命に関する数回の講義』を中心に - 」青森中央短期大学紀要第 32 号、29-54 頁、2019 年
- ・「教師論としてのフィヒテの学者論」『プロテウス』第 6 号、仙台ゲ-テ自然学研究会、20-34 頁、2003 年

第 3 章 実践哲学にみる感性界における教え行為の現実的展開

- ・「中期フィヒテにみる感性的世界における教え行為の実質的展開 - 『学者の本質と自由の領域におけるその諸現象について』を中心に - 」青森中央短期大学紀要第 32 号、55-76 頁、2019 年
- ・「フィヒテの学者論における教師論の教育学的意義」プロテウス第 7 号、仙台ゲ-テ自然学研究会、65-76 頁、2004 年
- ・「人間形成における宗教の意味 - フィヒテ『浄福なる生への指教』を手がかりに - 」『多元的文化の論理-新たな文化学の創生へ向けて』東北大学出版会、279-294 頁、2005 年

第 4 章 学問的形成を基盤とした学者共同体にみる教師の存在論

- ・「フィヒテ『学者の使命に関する五回の講義』における教師論の展開」青森中央学院大学地域マネジメント研究所研究年報第 14 号、175-183

頁、2018年

第5章 西洋教育思想史におけるフィヒテ思想の再定置の試み

・「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 - 」青森中央短期大学紀要第31号、23-38頁、2018

・「『教育に関する箴言（1804）』にみるフィヒテの「教育」観」青森中央学院大学地域マネジメント研究所紀要第14号、167-174号、2018

終章 全体の総括と今後の展望

・書き下ろし

二 次 文 献 一 覧

(1) フィヒテに関するもの

- ・石井基博 (2017) 「フィヒテの道德哲学 「道德論の体系」における自由論の展開」(『同志社哲學年報』第 40 号所収)
- ・衛藤吉則 (2015) 「シュタイナー教育思想の哲学的基盤(3) フィヒテの自我論の受容と克服」(『HABITUS』第 19 号所収)
- ・木村素衛 (2014) 『木村素衛著作集 第 1 卷 フィヒテ／国民と教養』学術出版会
 - (2014) 『木村素衛著作集 第 2 卷 独逸觀念論の研究』学術出版会
 - (2014) 『木村素衛著作集 第 3 卷 表現愛／美のかたち』学術出版会
 - (2014) 『木村素衛著作集 第 4 卷 形成的自覚／国民教育の根本問題』学術出版会
 - (2014) 『木村素衛著作集 第 5 卷 国家に於ける教育と文化』学術出版会
 - (2014) 『木村素衛著作集 第 6 卷 草刈籠／雪解』学術出版会
 - (1937) 『フィヒテ』弘文堂
 - (1948) 『花と死と運命』弘文堂
 - (1941) 『國民教育の根本問題』目黒書店
 - (1941) 『形成的自覚』弘文堂
 - (1939) 『表現愛』岩波書店
- ・熊谷英人 (2018) 「世界の思潮 思想家フィヒテ」(『アステイオン』第 88 号所収)
 - (2017) 「フィヒテにおける代表制と監督官 ルソー, カント, シェイエスとの比較から」(『明治学院大学法学研究』第 103 号所収)
 - (2010) 「幻影の共和国 - J・G・フィヒテ、「二十二世紀」からの挑戦 - 」(『國家學會雑誌』第 123 号所収)
- ・隈元泰弘 (2014) 「フィヒテにおける「学の構築」と「人間形成」 道德教育学構想の端緒を求めて」(『児童教育学研究』第 33 号)
- ・桑木巖翼 (1935) 『フィヒテ 知識学』岩波書店

- ・小林信行（2017）「進展かつ増大する塊量 - Fr. シュレーゲルとフィヒテ その3 -」（『明治大学教養論集』通巻524号所収）
- ・櫻井真文（2017）「道徳性の原理としての衝動 特にフィヒテの『道徳論の体系』「第二部」に即して」（『アルケー 関西哲学会年報』第25号所収）
- （2016）「フィヒテの『道徳論の体系』における道徳性の原理の演繹」（『倫理学研究』第46号所収）
- ・佐々木達彦（2017）「フィヒテ初期道徳論における良心」（『倫理学研究』第47号所収）
- ・清水満（2018）「「自由への強制」から「自由への教育」へ フィヒテとルソー」（『社会システム研究』第16号所収）
- （2016）「国家とは何か？ フィヒテとヘーゲル思想の政治哲学的考察」（『社会システム研究』第14号所収）
- （2015）「フィヒテのマキアヴェリ論」（『社会システム研究』第13号所収）
- ・杉山精一（2005）「フィヒテ・クラブとヘルバルト(1)1790年代後半のイエナの若者たち」（『神戸外大論叢』第56号所収、神戸市外国語大学研究会）
- ・田端信廣（2016）「感情と反省 ノヴァーリスの「フィヒテ-研究」に寄せて」（『文化学年報』第65号所収）
- ・長島隆（2017）『フィヒテとシェリング 「知的直観」と絶対知』（『白山哲学』第52号所収）
- ・中敬夫（2018）「後期フィヒテの他者問題」（『愛知県立芸術大学紀要』第48号所収）
- （2017）「愛知県立芸術大学紀要」（『愛知県立芸術大学紀要』第47号所収）
- ・中川明才（2018）「フィヒテと異他的なもの」（『理想 特集 ドイツ近世哲学 私たちにとってのドイツ観念論』第700号所収）
- （2015）「個体的自己意識を制約するもの フィヒテ『自然法の基礎』第一部の一解釈」（『文化学年報』第64号所収）

- ・福田静夫 (2018) 「フランス革命とフィヒテの「人間の尊厳論」(『哲学と現代』第 33 号所収)
- ・藤澤賢一郎 (1977) 「過渡期のフィヒテの自我について」(『哲学雑誌』第 92 号所収)
- (1986) 「超越論哲学の理念と方法」(『東京経済大学人文自然科学論集』第 73 号所収)
- (1986) 「表象と像」(『東京経済大学人文自然科学論集』第 73 号所収)
- (1987) 「一人称問題と超越論的主観〈ヨーロッパ哲学とアメリカ哲学の対話〉特集」(『理想』第 634 号所収、理想社)
- (1991) 「フィヒテの身体論」(『東京経大会誌』第 170 号所収)
- (1993) 「「真」の語法と意味について - 真理論断章 - 」(『東京経済大学人文自然科学論集』第 93 号所収)
- (1994) 「他者問題の系譜 - 1 - 」(『東京経済大学人文自然科学論集』第 96 号所収)
- (1995) 「自己愛はいかにして可能か」(『東京経済大学人文自然科学論集』第 99 号所収)
- (1995) 「自殺の概念について」(『東京経済大学人文自然科学論集』第 100 号所収)
- (1995) 「宇宙の始まりと自己運動者 - 伝統的形而上学と現代宇宙論の接点 - 」(『東京経済大学人文自然科学論集』第 101 号所収)
- (1997) 「自己欺瞞のパラドックス」(『東京経済大学人文自然科学論集』第 104 号所収)
- ・松崎正治 (2016) 「西尾実の国語教育思想における言語観 フィヒテの言語哲学を媒介として」(『同志社女子大学学術研究年報』第 67 号所収)
- ・諸岡道比古 (2015) 「フィヒテとシェリングにおける自然的宗教について」(『人文社会論叢 人文科学篇』第 33 号所収)
- ・フィヒテ (1936) 『懐疑・知識・信仰』陶山務訳、第一書房
- (1928) 『ドイツ國民に告ぐ』大津康訳、岩波文庫
- (1939) 『學徒の使命』山本饒訳、弘文堂
- (1948) 『無神論論争』創元社

— (2000) 『美の形成』 こぶし文庫

・ Brandt, R. (2007) *Die Bestimmung des Menschen bei Kant*, Meiner, Hamburg

・ Neuhouser, F. (1990) *Fichte's Theory of Subjectivity*, Harvard University

・ Wundt, M. (1929) *Johann Gottlieb Fichte* (邦訳 ヴント (1943) 『新しき熱情の獲得者 フィヒテの生涯』 菅谷正貫訳、蒼生社)

(2) フィヒテと同時代の思想家に関するもの

・ 石川文康 (1995) 『カント入門』 ちくま新書

・ 入澤宗壽 (1929) 『汎愛派教育思想の研究』 教育研究会

・ 小笠原道雄 (2000) 『フレーベル』 清水書院

・ 岡田正章編 (1982) 『フリードリッヒ・フレーベル』 フレーベル館

・ 甲斐規雄 (1997) 「フレーベル『人間教育』の構想 - ペスタロッチ『母の書』を出発点にして - 」(『人間教育の探究』第10号、日本ペスタロッチ・フレーベル学会)

・ 塩津英樹 (2015) 「J.H.カンペによる「実践的教育者の会」設立過程に関する考察」(『島根大学教育学部紀要. 教育科学, 人文・社会科学, 自然科学』第49号所収)

・ 高久清吉 (1959) 「ヘルバルトにおける「対比」(Gegensatz) の概念について」(『茨城大学教育学部紀要』第8号所収)

・ 長尾十三二 (1972) 『ペスタロッチ「ゲルトルート」入門』 明治図書

・ 中島義道 (1997) 『カントの人間学』 講談社現代新書

・ 沼田裕之 (1977) 『ルソーの人間観』 風間書房

・ 浜田栄夫編 (2009) 『ペスタロッチ・フレーベルと日本の近代教育』 玉川大学出版部

・ 村井実 (1986) 『ペスタロッチとその時代』 玉川大学出版部

・ 森川直 (1993) 『ペスタロッチ教育思想の研究』 福村出版株式会社

— (2006) 『ドイツ啓蒙主義教育学の生成--カンペ編『総点検』の考察(1)』 (『岡山大学教育学部研究集録』第133号所収)

- (2007)『ドイツ啓蒙主義教育学の生成--カンペ編『総点検』の考察(2)』
 (『岡山大学教育学部研究集録』第134号所収)
- (2008)『ドイツ啓蒙主義教育学の生成--カンペ編『総点検』の考察(3)』
 (『岡山大学教育学部研究集録』第135号所収)
- ・ 山内規嗣 (2010)『J・H・カンペ教育思想の研究』ミネルヴァ書房
- ・ ゲーテ (1979)『ゲーテ全集 9 自伝』潮出版社
- (1980)『ゲーテ全集 13 エッセイ』潮出版社
- ・ シラー (1942)『シラー選集 歴史』新開良三訳、富山房
- ・ ペスタロッチ (1949)『ペスタロッチ全集 第1巻』玉川大学出版部
- (1950)『ペスタロッチ全集 第2巻』玉川大学出版部
- (1952)『ペスタロッチ全集 第3巻』玉川大学出版部
- (1959)『ペスタロッチ全集 第12巻』平凡社
- ・ Chalotais, L. R. C. (1763) *Essai d' education Nationale* (邦訳 ラ・シヤロッチ (1973)『国家主義国民教育論』吉沢恒雄訳、明治図書)
- ・ Herder, J. G. (1767) *Sämtliche Werke V*, hrsg. von Bernhard Suphan, George Olms Verlagbuchhandlung, Hildesheim (邦訳 ヘルダー (1972)『言語起源論』大阪大学ドイツ近代文学研究会訳、法政大学出版局)
- ・ Kampe, J. H. (1779/80) *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder*, Hamburg (邦訳 カンペ (2006)『新ロビンソン物語』鳥影社)
- ・ Natorp, P. (1920) *Sozialidealismus* (邦訳 ナトルプ (1975)『社会理想主義』篠原陽二訳、明治図書)
- (1909) *Pestalozzi Sein Leben und Seine Ideen*, Teubner, Leipzig (邦訳 ナトルプ (2000)『ペスタロッチ- その生涯と理念 - 』乙訓稔訳、東信堂)
- ・ Rousseau, J. J. (1781) *Essai sur l' origine des langues* (邦訳 ルソー『言語起源論』小林善彦訳、現代思想社)

(3) ドイツを中心とした歴史、宗教、文化等に関するもの

- ・池内紀 (2002) 『ドイツ 町から町へ』 中公新書
- ・川越修他 (1990) 『近代を生きる女たち - 十九世紀ドイツ社会史を読む - 』 未来社
- ・菊池良生 (2003) 『神聖ローマ帝国』 講談社現代新書
- ・北森嘉蔵 (2006) 『聖書と西洋教育史』 教文館
- ・田村伊知朗 (1994) 『近代ドイツの国家と民衆』 新評社
- ・内藤則邦 (1975) 『イギリスの労働者階級』 東洋経済新報社
- ・浜本隆志 (2005) 『モノが語るドイツ精神』 新潮社
- ・藤田幸一郎 (1988) 『都市と市民社会 近代ドイツ都市史』 青木書店
- ・三浦弘万他 (1992) 『解説 西洋史』 南窓社
- ・三宅正樹他編 (1982) 『概説ドイツ史』 有斐閣選書
- ・望田幸男他 (1992) 『ドイツ近代史』 ミネルヴァ書房
- ・望田幸男 (2001) 『ドイツの歴史と文化の旅』 ミネルヴァ書房
- (2003) 『西洋の歴史 基本用語集』 ミネルヴァ書房
- (1988) 『二つの近代 ドイツと日本はどう違うのか』 朝日選書
- ・八木雄二 (2004) 『「ただ一人」生きる思想』 ちくま新書
- ・山本尤 (2000) 『近代とドイツ精神』 未知谷
- ・若尾祐司他 (2005) 『近代ドイツの歴史 18世紀から現代まで』 ミネルヴァ書房
- ・Blickle, P. (1991) *Die Reformation im Reich*, Eugen Ulmer GmbH (ブリックレ (1991) 『ドイツの宗教改革』 田中真造他訳、教文館)
- ・Birkner, S. (1973) *DAS LEBEN UND STERBEN DER KINDSMÖRDERIN SUSANNA MARGARETHA BRANDT*, Insel Verlag Frankfurt am Main (邦訳 ビルクナー (1990) 『ある子殺しの女の記録 18世紀ドイツの裁判記録から』 佐藤正樹訳、人文書院)
- ・Degoe, D. (1722) *A JOURNAL OF THE PLAGUE YEAR* (邦訳 デフォー (1994) 『ロンドン・ペストの恐怖』 栗本慎一郎訳、小学館)
- ・Kellermann, I. W. (1974) *DIE DEUTSCHE FAMILIE*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main (邦訳 ケラーマン (1991) 『ドイツの家族 古代ゲルマンから現代』 鳥光美緒子訳、勁草書房)

- ・ Kocka, J. (1988) *Bürgertum im 19. Jahrhundert*, Deutscher Taschenbuch Verlag (邦訳 コッカ編 (2000) 『国際比較・近代ドイツの市民 - 心性・文化・政治 - 』望田幸男監訳)
- ・ Luhmann, N. (1992) *BEOBACHTUNGEN DER MODERNE*, Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen (邦訳 ルーマン (2003) 『近代の観察』馬場靖雄訳、法政大学出版局)
- ・ McGrath, A. E. (1988) *Reformation Thought* (邦訳 マクグラス (2000) 『宗教改革の思想』教文館)
- ・ Minois, G. (1998) *Les incroyants dans le monde occidental des origines à nos jours*, Paris, Fayard (ミノワ (2014) 『無神論の歴史(上)(下) 始原から今日にいたるヨーロッパ世界の信仰を持たざる人々』石川光一訳、法政大学出版局)
- ・ North, M. (2003) *Genuss und Glück des Lebens: Kulturkonsum in Zeitalter der Aufklärung*, Böhlau Verlag GmbH & Cie, Köln Weimar (ノルト (2013) 『人生の愉楽と幸福 ドイツ啓蒙主義と文化の消費』山之内克子訳)
- ・ 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、教文社)
- ・ Prahl, H. W. (1978) *SOZIALGESCHICHTE DES HOCHSCHULWESENS*, Kösel-Verlag GmbH & Co., München (邦訳 プラール (1988) 『大学制度の社会史』山本尤訳、法政大学出版局)
- ・ Troeltsch, E. (1925) *Deutscher Geist und Westeuropa, Gesammelte kulturphilosophische Aufsätze und Reden*, Hans Baron (邦訳 トレルチ (1970) 『ドイツ精神と西欧』西村貞二訳、筑摩書房)

(4) 教育史、教育思想史、教育制度史等に関するもの

- ・ 阿部重孝 (1950) 『欧米学校教育発達史』目黒書店

- ・ 今津孝次郎 (1997) 『教育言説をどう読むか』 新曜社
- ・ 石井正司 (1970) 『民衆教育と国民教育』 福村出版株式会社
- ・ 石村華代他編 (2013) 『教育の歴史と思想』 ミネルヴァ書房
- ・ 小澤周三他 (1982) 『現代教育学入門』 勁草書房
- ・ 川瀬八州夫 (1999) 『教育思想史研究 - 子ども (人間) 観の発展と公教育 - 』 酒井書店
- ・ 関川悦雄他 (2001) 『教育思想のルーツを求めて - 近代教育論の展開と課題 - 』 啓明出版株式会社
- ・ 田中浩編 (1990) 『現代世界と国民国家の将来』 御茶の水書房
- ・ 中内敏夫編 (1990) 『<教育>-誕生と終焉』 藤原書店
- ・ 西尾幹二 (1982) 『日本の教育 ドイツの教育』 新潮選書
- ・ 原聡介他 (1990) 『教育と教育観』 文教書院
- ・ 松島鈞他 (1981) 『西欧民衆教育史 民衆は教育にどのようにかかわって来たか』 黎明書房
- ・ 村井実 (1993) 『教育思想 近代からの歩み【下】』 東洋館出版社
- ・ 望田幸男 (1998) 『ドイツエリート養成の社会史』 ミネルヴァ書房
- ・ 山内芳文 (1994) 『教育史』 樹村房
- ・ Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1984) *DAS BILDUNGSWESEN IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH (邦訳 マックス・プランク教育研究所研究者グループ (1989) 『西ドイツの教育のすべて』 天野正治監訳、東信堂)
- ・ Bollnow, O. F. (1976) *Erziehung zur Frage* (邦訳 ボルノー (1978) 『問いへの教育 哲学的人間学の道』 森田孝他訳、川島書店)
- ・ Kraul, M. (1984) *DAS DEUTSCHE GYMNASIUM 1780-1980*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main (邦訳 クラウル (1986) 『ドイツ・ギムナジウム 200 年史』 ミネルヴァ書房)
- ・ Lassahn, R. (1981) *Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg/Wiesbaden (邦訳 ラサーン (1996) 『一般教育学概説』 小笠原道雄他訳、東信堂)
- ・ Lassahn, R. (1995) *Einführung in die Pädagogik*, Quelle & Meyer

Heidelberg/Wiesbaden (邦訳 ラサーン (2002)『ドイツ教育思想の源流』
平野智美他訳)

— (1980) *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick Teil I: 1770-1918*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen (邦訳 ルントグレーン
(1995)『ドイツ学校社会史概観』晃洋書房)

・ Tenorth, H. E. (1998) *Problematik der Moderne in der Pädagogik* (邦
訳 テノルト (1998)『教育学における「近代」問題』小笠原道雄他監訳、
玉川大学出版部)

(5) 教育、教育思想等に関するもの

・ 井上達夫 (1999)『他者への自由 - 公共性の哲学としてのリベラリズム
ム - 』創文社

・ 宇佐美寛 (2013)『教育哲学問題集 教育問題の事例分析』東信堂

・ 内野正幸 (1994)『教育の権利と自由』有斐閣

・ 小澤周三編 (1990)『教育学キーワード』有斐閣

・ 荻谷剛彦 (2008)『教育再生の迷走』筑摩書房

— (2008)『学力と階層』朝日新聞出版

・ 川瀬八州夫 (1990)『人間と教育 - 教育理論の探求 - 』酒井書店

・ 木村力雄 (1986)『異文化遍歴者 森有礼』福村出版株式会社

・ 栗原彬他 (2000)『装置：壊し築く』東京大学出版会

・ 子安美知子 (1987)『シュタイナー教育を考える』朝日文庫

— (1980)『ミュンヘンの中学生』朝日新聞社

・ 佐伯胖 (1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店

・ 中内敏夫 (1990)『教育 誕生と終焉』藤原書店

・ 永田佳之 (1996)『自由教育をとらえ直す』世織書房

・ 西尾幹二 (1992)『教育と自由』新潮選書

・ 野平慎二 (2007)『ハーバーマスと教育』世織書房

・ 広田照幸 (2009)『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店

— (2003)『教育には何ができないか』春秋社

・ 細谷恒夫 (1956)『世論と教育』民主教育協会

- ・堀真一郎 (1984) 『ニイルと自由の子どもたち』黎明書房
- ・三宅真奈美 (1978) 『ドイツの教室のひとりぼっち』かんき出版
- ・村井実 (2008) 『新・教育学「こと始め」』東洋館出版社
- (2010) 『新・教育学の展望』東洋館出版社
- (1989) 『かにかの本』あすなろ書房
- (1987) 『村井実著作集 6 ありの本 かにかの本』小学館
- ・山本哲士 (1985) 『学校の幻想 幻想の学校』新曜社
- ・Ariès, P. (1960) *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris (邦訳 アリエス () 『<子供>の誕生 アンシャン・レジーム期の子供の家族生活』杉山光信
他訳、みすず書房)
- ・Benjamin, W. (1969) *ÜBER KINDER, JUGEND UND ERZIEHUNG*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main (邦訳 ベンヤミン (1969) 『教育としての遊び』丘澤静也訳、晶文社)
- ・Bollnow, O. F. (1952) *Die Pädagogik der deutschen Romantik*, Stuttgart (邦訳 ボルノウ (2013) 『ドイツ・ロマン主義の教育学 ロマン主義教育学の基礎と国民教育学の思想』岡本英明訳、北樹出版)
- ・Boldt, R. /Eichler W. (1982) *Friedrich Wilhelm August Fröbel*, Urania-Verlag Leipzig, Jena, Berlin (邦訳 ボルト (2006) 『フレーベル 生涯と活動』小笠原道雄訳、玉川大学出版部)
- ・Dore, P. (1976) *THE DIPLOMA DISEASE*, George Allen & Unwin Ltd., London (邦訳 ドーア (1978) 『学歴社会 新しい文明病』岩波現代選書)
- ・Durkheim, E. (1922) *Éducation et sociologie* (邦訳 デュルケーム (1954) 『教育と社会学』田邊壽利新訳)
- ・Freire, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido* (邦訳 フレイレ (2018) 『被抑圧者の教育学』三砂ちづる訳、亜紀書房)
- ・Litt, T. (1969) *TECHNISCHE DENKEN UND MENSCHLICHE BILDUNG*, Quelle & Meyer, Heidelberg (邦訳 リット (1996) 『技術的思考と人間陶冶』小笠原道雄訳、玉川大学出版部)
- ・Steinerr, R. (1907) *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der*

Geisteswissenschaft (邦訳 シュタイナー (2003) 『子どもの教育』 高橋巖訳、筑摩書房)

・ White, M. (1993) *THE QUESTION OF FREE WILL*, Princeton University Press (邦訳 ホワイト (1997) 『自由意志について』 橋本昌夫訳、法政大学出版局)

(6) 哲学、哲学史、宗教等に関するもの

・ 石垣健二 (2009) 「体育と間主観性・間身体性の問題 - 鯨岡俊の議論を中心にして - 」(『体育哲学研究』第40号所収)

・ 岩倉依子 (1998) 「ルターの教育構想に関する一考察」(『敬和学園大学研究紀要』第7号所収)

・ 内田俊一 (1999) 「モーゼス・メンデルスゾーンの生涯」(『法政大学教養部紀要』第109号所収)

・ 内田龍三 (1990) 『ミシェル・フーコー 主体の系譜学』講談社現代新書

・ 鯨岡俊 (2006) 『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房

・ 小林政吉 (1978) 『ブーバー研究』創文社

・ 互盛央 (2016) 『エスの系譜 沈黙の西洋思想史』講談社学術新書

・ 下村寅太郎編 (1980) 『スピノザ ライプニッツ』中央公論社

・ 出口康夫他 (1999) 『理想 No. 663 特集 カントと近代』理想社

・ 滝浦静雄編 (1987) 『哲学の再構築』南窓社

・ 竹市明弘他 (1993) 『理想 No. 651 特集 21世紀の哲学』理想社

・ 野家啓一他 (1996) 『現代のエスプリ 21世紀・哲学の役割』至文堂

— (1998) 『新・哲学講義 7 自由・権力・ユートピア』岩波書店

・ 浜田寿美男 (1999) 『「私」とは何か ことばと身体の出会い』講談社選書メチエ

— (1992) 『「私」というもののなりたち』ミネルヴァ書房

・ 三宅剛一 (2006) 『ドイツ観念論に於ける人間存在の把握』学習院大学研究叢書

・ 八木雄二 (2002) 『イエスと親鸞』講談社選書メチエ

- ・柳謙十郎 (1957) 『自由の哲学』 青木書店
- ・ Beiser, F. C. (1992) *Enlightenment, Revolution, and Romanticism, The Genesis of Modern German Political Thought, 1790-1800*, Harvard University Press (邦訳 バイザー (2010) 『啓蒙・革命・ロマン主義』 杉田孝夫訳、法政大学出版局)
- ・ Caillois, R. (1967) *Les Jeux et les Hommes*, Gallimard (邦訳 カイヨワ (1990) 『遊びと人間』 多田道太郎他訳、講談社学術文庫)
- ・ Cassirer, E. (1910) *SUBSTANZBEGRIFF UND FUNKTIONSBEGRIFF*, Bruno Cassirer, Berlin (邦訳 カッシーラー (1979) 『実体概念と関数概念』 山本義隆訳、みすず書房)
- ・ Dawkins, R. (2006) *THE GOD DELUSION* (邦訳 ドーキンス (2007) 『神は妄想である 宗教との決別』 垂水雄二訳、早川書房)
- ・ Dennett, D. C. (1996) *Kinds of Minds*, BasicBooks (邦訳 デネット (1997) 『心はどこにあるのか』 土屋俊訳、草思社)
- (2006) *Breaking the Spell: Religion as a Natural Phenomenon* (邦訳 デネット (2010) 『解明される宗教』 阿部文彦訳、青土社)
- (2003) *Freedom Evolves* (邦訳 デネット (2005) 『自由は進化する』 山形浩生訳、NTT 出版)
- (2005) *SWEET DREAMS*, Massachusetts Institute of Technology (邦訳 デネット (2009) 『スウィート・ドリームズ』 土屋俊他訳、NTT 出版)
- ・ Derrida, J. (1977) *L' AGE DE HEGEL*, Flammarion, Paris (邦訳 デリダ (1984) 『ヘーゲルの時代』 国文社)
- ・ Foulquié, P. (1969) *La connaissance: cours de philosophie*, Ed. de l'Ecole (邦訳 フルキエ 『哲学講義 1 2 3 4』 中村雄二郎他訳、筑摩書房)
- ・ Henrich, D. (1967) *DER ONTOLOGISCHE GOTTESBEWEIS, Sein Problem und seine Geschichte in der Neuzeit*, J. B. Mohr Tübingen (邦訳 ヘンリッヒ (1986) 『神の存在論的証明』 法政大学出版局)
- ・ Habermas, J. (1985) *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Suhrkamp Verlag, Fra

nkfurt am Main (邦訳 ハーバーマス (1990) 『近代の哲学的ディスクルス I, II』 岩波書店)

- ・ Honderich, T. (1993) *How Free Are You? The Determinism Problem*, Oxford University Press (邦訳 ホンデリック (1996) 『あなたは自由ですか? 決定論の哲学』 松田克進訳、法政大学出版局)
- ・ Horkheimer, M. (1947) *Eclipse of Reason*, Oxford University Press, New York (邦訳 ホルクハイマー (1987) 『理性の腐食』 山口祐弘訳、せりか書房)
- ・ Huizinga, J. (1938) *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur* (邦訳 ホイジंगा (1973) 『ホモ・ルーデンス』 高橋英夫訳、中公文庫)
- ・ Piaget, J. (1965) *Sagesse et illusions de la Philosophie* (邦訳 ピアジェ (1971) 『哲学の知恵と幻想』 みすず書房
— (1968) *LE STRUCTURALISME*, Presses Universitaires de France (邦訳 ピアジェ (1970) 『構造主義』 滝沢武久他訳、白水社)
- ・ Pinker, A. (2002) *THE BLANK SLATE* (邦訳 ピンカー (2004) 『人間の本性を考える (上) (中) (下)』 山本篤子訳、日本放送出版協会)
— (2011) *The Better Angels of Our Nature* (邦訳 ピンカー (2015) 『暴力の人類史 上・下』 幾島幸子他訳、青土社)
- ・ Russell, B. (1946) *History of Western Philosophy*, George Allen and Unwin Ltd., London (邦訳 ラッセル 『西洋哲学史 2, 3』 市井三郎訳、みすず書房)
— (1976) *THE SELFISH GENE*, Oxford University Press (邦訳 ドーキンス (1980) 『生物＝生存機械論』 日高敏隆他訳、紀伊国屋書店)
- ・ Sandel, M. J. (2007) *THE CASE AGAINST PERFECTION*, Harvard University Press (邦訳 サンドエル (2010) 『完全な人間を目指さなくてもよい理由』 林芳紀他訳、ナカニシヤ出版)

(7) 教師論等に関するもの

- ・ 内田樹 (2005) 『先生はえらい』 ちくまプリマー新書
- ・ 大村仁太郎 (1906) 『教育者の教師』 同文館

- (1905) 『我子の美德』 同文館
- (1909) 『我子の悪徳』 同文館
- ・ 岡部由紀子 (1999) 『アウグスティヌスの懐疑論批判』 創文社
- ・ 小浜逸郎 (1995) 『先生の現象学』 世織書房
- ・ 唐澤富太郎 (1955) 『教師の歴史』 創文社
- ・ グループ・ディダクティカ (2007) 『学びのための教師論』 勁草書房
- ・ 斎藤喜博 (1965) 『一つの教師論』 国土新社
- ・ 篠田弘監修 (2000) 『歴史の中の教師・子ども』 福村出版株式会社
- ・ 鈴木俊作 (1975) 『文学にみる児童・教師像』 国土社
- ・ 高橋陽一編 (2014) 『新しい教師論』 武蔵野美術大学出版局
- ・ 谷田貝公昭 (2002) 『教師論』 一芸社
- ・ 苫野一徳他 (2017) 『問い続ける教師 教育の哲学×教師の哲学』 学事出版株式会社
- ・ 原田彰 (2003) 『教師論の現在』 北大路書房
- ・ 中内敏夫 (1988) 『教育学第一歩』 岩波書店
- ・ 西村正登 (2008) 『シュプランガーの教員養成論と教師教育の課題』 風間書房
- ・ 西林克彦他 (2000) 『教師をめざす』 新曜社
- ・ 別府昭郎 (1998) 『ドイツにおける大学教授の誕生』 創文社
- ・ 安原義仁 (2006) 『国家・共同体・教師の戦略 教師の比較社会史』 昭和堂
- ・ 米山弘編 (2001) 『教師論』 玉川大学出版部
- ・ 鷲田清一他 (2010) 『おせっかい教育論』 140B
- ・ 渡部菊郎 (1997) 『トマス・アクィナスにおける真理論』 創文社
- ・ Adler, A. (1930) *The Education of Children*, Gateway (邦訳 アドラー (1999) 『子どもの教育』 一光社)
- ・ Bölling, R. (1983) *Sozialgeschichte der Deutschen Lehrer*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen (邦訳 ベリング (1987) 『歴史のなかの教師たち』 望田幸男他訳、ミネルヴァ書房)
- ・ Komensky, J. A. (1657) *Didactica Magna* (邦訳 コメニウス (1962

1980)『大教授学 1 2』梅根悟他監修、明治図書)

・ McClelland, C. E. (1991) *The German Experience of Professionalization*, Cambridge University Press (邦訳 マクレランド (1993)『近代ドイツの専門職』望田幸男監訳、晃洋書房)

・ Minkowski, H. (1965) *Das Größte Insekt ist der Elefant*, München (邦訳 (1992)『象は世界最大の昆虫である ガレットィ先生大失言録』池内紀編訳、白水社)

・ Montessori, M. (1952) *La Mente del Bambino* (邦訳 モンテッソーリ (1971)『子ども心 - 吸収する心 - 』鼓常良訳、国土社)

・ Passmore, J. (1980) *The Philosophie of Teaching*, Gerald Duckworth (パスモア (2017)『教えることの哲学』小澤喬訳、春風社)