

ファイヒテの高等教育施設論の特性

玉 田 龍 太 朗

序

プロイセン国王フリードリッヒ・ヴィルヘルム三世の側近であつた枢密顧問官バイメの協力依頼をうけて、ファイヒテが「高等教育施設」(Höhere Lehranstalt)の設立を目指しその構想案を提出したのは一八〇七年のことである。この構想案のなかで、彼が学術の革新を目標に目指したもの、すなわち既存の学術機関である大学や職業専門教育を目的とする専門単科大学とはまったく異なつた新しい形の高等教育施設とは、いったいどのようなことを内容としていたのであろうか。そして、そこでの教育理念とは、いったいどのようなものであつたのであろうか。ファイヒテの教育論の本質を見て取る観点から、彼のこの構想案に注目することは、今日の高等教育の在り方を吟味するうえでも重要な意義があると思われる(1)。

結果として、一八一〇年に設立されたベルリン大学は、ファイ

ヒテの革新的な構想からはかけ離れた旧来の大学と大きく異ならない学術機関となつたといわれる。しかし、今日のわれわれが、その後の新興国ドイツの発展に同大学が果たした多大な貢献的役割を考えると、同大学の設立当初に目指された理念の内実がいったいどのようなものであつたかを再吟味することは意義のあることであらう。そして、同大学の初代総長を務めたファイヒテが、この高等教育施設の名の下に、いったいそこで何を考え、何を理想としていたかを再検討することは無益なことではないであらうと考えられる(2)。

ファイヒテが高等教育施設の新構想を描いたのは、『学術アカデミーとの適切な連携をもつたベルリンに設立予定の高等教育施設の演繹的プラン』(一八〇七年執筆、一八一七年出版、以下『演繹的プラン』と略記)(3)のなかにおいてである。それは、旧来の大学とはまったく異なつた新しい高等教育施設の設立を目指したもので、当時すでに多くのほころびを見

せていたドイツの大学教育を取り巻く諸事情を勘案しての、抜本的な教育制度改革を目指したものであった。したがって、それは既存の大学と異なったより高度な学術的教育を施す教育機関の設立を企図したものであったのである。

さて本論では、旧来の研究成果をベースにしつつ、さらに一歩踏み込んでこの構想案の理念の内容を検証することを通して、同時期の有名な連続講演『ドイツ国民に告ぐ』(一八〇七～八年、一八〇八年出版、以下『告ぐ』と略記)⁽⁴⁾との関連から、とりわけ「衝動」(Trieb)、「愛」(Liebe)、「対話」(Dialog)の三つの観点について、フィヒテの高等教育施設論のもつ特性を明らかにしていく。特に本論では、フィヒテのいう衝動の概念を介して一連の議論を吟味することで、フィヒテの高等教育施設論の演繹的な論理の構成をより明確にすることを目指したい。

一 精神的衝動の概念

さて、衝動の概念は、フィヒテの思想の実践的な領域において中心的で主導的な役割を担う概念である。フィヒテのイエーナ期の主著である『全知識学の基礎』(一七九四／九五年、以下『基礎』と略記)⁽⁵⁾実践的部門の後半部において、自我の努力は衝動として規定されているが、フィヒテのいう努力は、理論的自我と絶対的自我とを媒介する実践的自我であって、自我の実践的努力は、自我における有限と無限とを媒介者として合一する働きである。こうして、彼によると、衝動は一方で感覚に連なりつつ、他方で理想に連なる

概念となっており、『基礎』において衝動はフィヒテのいう実践的概念の演繹の基礎にありながら、この二つの側面を孕んだ概念となっているのである。

このことについては、同様にイエーナ期の『知識学の原理に基づく道徳論の体系』(一七九八年、以下『道徳論』と略記)⁽⁶⁾において、よりいっそう明確になる。ここで衝動は「純粹衝動」と「自然衝動」という二つの側面から検証され、超越論的観点からこの両者は一にして同じもの、すなわち理性的存在者である人間の本質を構成する「原衝動」(Utrieb)として考察される。原衝動とは、理想的自我と現実的自我との合致を目指す衝動なのであって、こうして『道徳論』における衝動は「人倫衝動」として規定されるに至る⁽⁷⁾。

さて、フィヒテは、この衝動の働きについて、ベルリン期の『告ぐ』において「感性的衝動を超越して」(ueber den sinnlichen Antrieb)「道徳的是認と否認という精神的衝動」(der geistige Antrieb der sittlichen Billigung, oder Mißbilligung)への移行というプロセスを語っていく。そしてフィヒテは、この働きを「内的な精神的な目」(das innere geistige Auge)との関連で語っている(SW VII, 274/GA I, 10.111)。この点について、松本長彦氏は、『基礎』と一八〇四年『知識学』⁽⁸⁾、そして一八〇五年のエルランゲン夏学期講義『学者の本質と自由の領域におけるその諸現象について』(一八〇六年出版、以下『学者の本質』と略記)⁽⁹⁾の議論を検証し、この働きと、フィヒテのいう「神的理念」を実現する行為者としての学者の在り方とのつながりの側面を強調して、『告ぐ』におけるフィヒ

テの国民教育論の教育理念へと向かう議論の一貫性を指摘している(10)。

すなわち、松本氏によると、知識学において基礎づけられた原理とは、自我の自己活動性としての「自由」(Freiheit)である。フィヒテの思索が、『基礎』の「事行」(Tathandlung)の立場から一八〇四年『知識学』の絶対者の「現象」(Erscheinung)として自我ないし絶対知を捉える立場へと深まりゆくにしたがい、この自由は「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して自ら実現しようとする活動」として現れるのであって、「この活動は、歴史的世界においては、非理性的な現実の人間生活の在り方を克服して、理性の示す理念——これも自我自身の産み出すものである——に従う生き方を実現するという形で実践されねばならない」との自覚が高まる。フィヒテは、この自由の実現について「人間の本質はわれわれの行為において現象しなければならぬ」と『学者の本質』において語るのであるが、この人間の本質をなすものは、われわれの自然的な感能に現れる現象の根底に存する「より高次の隠された或るもの」なのであって、それは「神的理念」(die göttliche Idee)である(SW VI. 351/GA I, 8. 64)。この神的理念は、われわれの自由な行為において実現され現象しなければならず、この自由な行為は「陶冶された熟慮」によつてはじめて可能となるのであって、「学者とは、このような神的理念に基づく自己形成と教育とを通してこの理念の実現に参入するものである。これがフィヒテの学者観であ

り学問観である」と松本氏はいう。こうして、この神的理念の実現を目指す自由の観点は、『告ぐ』の国民教育論に引き継がれており、フィヒテは、ナポレオンによって奪われたドイツの独立と統一を回復する手段は、国民の一人一人が先の「内的な精神的な目」をもつ人間へと自分自身を陶冶していくことだけであるというのである。

このように『告ぐ』においてフィヒテは、感性的衝動を超越して道徳的是認と否認という精神的衝動に基づいて満足と不満の感情をもつことのできる人間へと自らを陶冶するための要件として「内的な精神的な目」を語るのであるが、『学者の本質』から『演繹的プラン』を経て『告ぐ』へと至る一連のフィヒテの教育論のつながりから考えると、彼は、個々の利己心を克服して「神的理念」を実現する自由な行為者としての学者を養成する教育機関として、既存の大学よりもより高度な高等教育施設を論じているものと考えられる。そして、ここで語られる精神的衝動の概念は、『基礎』や『道徳論』の衝動の概念と相即する知識学の原理に基づいたフィヒテによるところの演繹的な導出に沿ったものであって、このことから彼の教育論における実践的概念の演繹のベースに衝動の概念があることが読み取れるであろう。

二 愛の概念

ところで、フィヒテのいう衝動の概念は、『告ぐ』においては「根本衝動」(Grundtrieb)として把握される。この根本衝動は『道徳論』でいうところの「原衝動」に相当する役割

を果たす概念であると考えてよいが、この根本衝動は『告ぐ』において「愛」(Liebe)との関連から語られていくことになる⁽¹¹⁾。それでは、『演繹的プラン』において、この「愛」についてはどのような観点から語られているであろうか。

このことに関しては、フィヒテのいう高等教育施設の独自性を吟味していく必要がある。『演繹的プラン』でフィヒテは、この問題を考えている。すなわち、もちろん既存の学問的な知識は学生が自らの力で学び取ることが望ましいのであって、この高等教育施設で果たすべき教師の役割は、単に学問的な知識の伝達にとどまるものであってはならないであろうが、彼によると、教師に求められるものとして考えられるのは、むしろ「学問の技法家そのものを養成する技法」である。すなわち、「われわれが学んでいるのは、生涯の間つねに試験に備えて学んだことを繰り返す述べるためではなく、学んだことを人生の来るべき場合に応用して、それを作品(Merke)に変えるためである。学んだことをただ単に繰り返すだけではなく、学んだことから、また学んだことをもって、何か別のものを創りだすためである。したがって、学問における究極の目的は決して知識(Wissen)にあるのではなく、むしろ知識を用いる技法(Kunst)にある」(SW VIII. S.100f. / GA II, 11.86) である。

松本氏によると、フィヒテの「このような主張が、『学者の本質』における「神的理念」の理解と実現こそが学者の使命であるとする主張と一直線につながっていること」は明らかである⁽¹²⁾。松本氏によると、「知識は体系化されて初めて

明確になり、また有用なものとなりうるものであり、そのように知識を体系化する規則そのものを意識し、自らをその規則に従って働かせることによって、初めてその知識を有効に使うことができるようになる」とフィヒテはいうのであって、このような「明晰で自由な意識のもとに」物事を把握し理解する活動がフィヒテによって「悟性」(Verstand)と呼ばれている。

フィヒテは、次のようにいう。

「悟性の自由な活動と、何かを把握するためにこの活動がとる一定の方式とが、再び明晰な意識にまで高められるならば、それによって学修における悟性使用の熟慮された技法が成立するであろう。」(SW VIII. 101 / GA II, 11.87)

それゆえ、高等教育施設における学問的な教育目的は、このような「明晰で自由な意識のもとに」学問的な悟性使用の技法を身につけて高めていくことにほかならない。フィヒテが、自らの構想する既存の大学より高度なこの高等教育施設を「学問的な悟性使用の技法の学校」(eine Schule der Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauches)と呼んでいる(SW VIII. 102 / GA II, 11.87) のは、このような事情によるのである。

こうして、フィヒテはこのような学問的悟性使用の技法の学校である高等教育施設の基礎をなす学問としての「哲学」を構想するのである。

「個別的学問の技法家は、何よりもまず哲学の技法家にならねばならないであろう。そして、彼の個別的技法は、

普遍的な哲学的技法の新たな限定であり個別的な応用であるにすぎないであろう。」(SW VII. 122 / GA II, 11. 103)

このようにフィヒテの構想する既存の大学より高度な高等教育施設は、哲学を学問的な技法を修得するための根幹におくのであって、彼によると、個別諸科学の学問的技法は哲学の学問的技法を修得してはじめて身につけることができるものなのである。

それでは、この高等教育機関の教師にはいったい何が求められるのであろうか。フィヒテによると、高等教育施設の教師には学問的技法についての明晰な理解とともに、「学問的技法家そのものを養成する技法」(SW VII. 113 / GA II, 11. 96) が要請される。そしてフィヒテは、この「人間形成の技法」としての「教育学」を提示し教師に教育学の専門家であることを要求する (SW VII. 116 / GA II, 11. 99) のである。高等教育施設の教師には研究と教育とが高度に統一された学問的技法へと到達することが求められるのであり、フィヒテによると、そのための原理は「この技法への愛」なのであって、このように彼は高等教育施設の基本理念が「愛」であると述べるのである。

さて、このことに関連して『告ぐ』を見ていきたい。フィヒテは『告ぐ』第二講で新しい教育についての本質を考えている。そこでフィヒテは、この新しい教育の中核に「愛」の概念をおいている。すなわち、「新しい教育がその生徒の恒久不変の本質としてつくり出すことを目指さなければならぬ」のは、「われわれの利益のために役立つ愛ではなく、

善そのものを目的とする愛」(SW VII. 284 / GA I, 10. 120) であると主張する。

新しい教育において生徒の認識能力は「事物のあるがままの状態に関する歴史的認識ではなく、事物を必然的にそのようにさせている法則に関する、より高い哲学的認識」(SW VII. 286 / GA I, 10. 121) へと高められる必要がある。そして、それは「あらゆる経験を真に超越して、超感覚的で、必然的かつ普遍的な認識、それゆえ未来に起こりうる経験をすでに予見する認識」(SW VII. 288 / GA I, 10. 123) へと高められる必要がある。したがって、フィヒテによると「愛の力で生徒の自我が高められ、生徒自身、思慮と規則に基づき、神の恩恵を受けたほんのわずかの者だけが偶然に知り得た、事物の新しい秩序をはっきり自覚するようになること」(SW VII. 290f. / GA I, 10. 126) が肝要なのである⁽¹³⁾。

フィヒテのいう「愛」に基礎づけられた国民教育論においては、公民教育と宗教教育が重要となる。すなわち、彼は『告ぐ』第十講で、「認識対象に対する愛」あるいは「学ぶことにおける愛」と「人に対する愛」あるいは「道徳的愛」を語り (SW VII. 413 / GA I, 10. 228) 、¹⁴「愛」が公民教育と宗教教育の基礎を形成するのである。

フィヒテは、この『告ぐ』第十講で、さらに経済教育と学者教育とを語り、経済教育の上位に学者教育をおく (SW VII. 424-427 / GA I, 10. 236-239)。¹⁵この学者教育においては、研究者のみならず官僚などの国家的なエリート層が教育されるべき対象として考えられており、国民教育全体の課題から

考えて、「才能を持った人間は国民全体の貴重な財産」(14)とみるフィヒテの教育観がうかがえるところである。フィヒテのこのような考え方は、彼の構想する高等教育施設のなかにおいても当然に想定されているものであろう。そして『告ぐ』第十一講によると、フィヒテの国民教育論では、国民教育の必要性を、国家がわれわれの地上での幸福を実現させるために行うべきものであるというところに見て取るのであり、そこには「国家や祖国に対する愛」(SW VII, 431/GA I, 10, 242)が息づいているのである。

このような『告ぐ』における愛の概念を衝動の根本構造とともに理解すると、ここでの演繹の論理展開が明確に見えてくるであろう。フィヒテは、『基礎』実践的部門において自我の努力を衝動として規定し、『道徳論』においてこの衝動はさらに展開し、理性的存在者の本質を構成する原衝動が考察されることで、自我の努力は人倫衝動として規定されるに至った。このような衝動の概念への規定を展開し、『告ぐ』において彼は教育的観点から、人間の本質を構成する「自己同一的衝動」を考察して、それを根本衝動として把握するに至っている。この根本衝動は、最も一般的な仕方では「自己愛」として把握されるものであるが、理性的存在者である人間の意識が「漠然とした感情」から「明瞭な認識」へと移行することで、この根本衝動を「根本愛」ないし「根源的な愛」と把握するに至るのである。根本衝動としての努力には、フィヒテの衝動即努力、努力即衝動との規定を見て取ることができるのであって、愛の概念もまた『告ぐ』においてこのよう

な実践的性格を帯びたものとなっている。人間の根源的な愛は、われわれ理性的存在者を道徳的秩序の構成要素として組み入れようとする、いわば努力的愛としてあわわれているといえるであろう(15)。

三 対話と言語

先に見たように、『演繹的プラン』でフィヒテは、「学問における究極の目的は、決して知識にあるのではなく、むしろ知識を用いる技法にある」という。そして彼のいう高等教育施設は、この「学問的悟性使用の技法の学校」であって、この根幹となるのが「哲学」であるとのことである。それでは、この学校における教師と学生との関係は、いったいどのようなものになるのであろうか。

松本氏によると、「元来、技法というものは、それを使いこなす主体の自発的活動を促すことなしには訓練されえない」(16)ものなのであって、このことはフィヒテによると、高等教育施設においては「教師はただ素材だけを与え、活動を促すだけである。この素材を加工するのは弟子自身」であって、教師は「その加工の仕方から弟子がどれくらいの熟達度に達しているのかを評価し、それに応じて次に与える新たな素材を考量することが出来るような立場に立っていないければならない」(SW VIII, 103f/GA II, 11, 88)ということである。この高等教育施設において見られる教師と学生との間の師弟関係は、絶え間なき対話の関係であって、高等教育施設における教育は教師と学生間の「対話形式」(die dialogische

Form) の関係を基礎にした、いわば「ソクラテス的な学校」という意味での真のアカデミー」(eine wahrhafte Akademie im Sinne der Sokratischen Schule) である (SW VIII. 104 / GA II, 11.89) とのことである。

ところで、フィヒテによると、高等教育施設の学生に求められる要件として、まずは「学問的生活をすると決めた若者は、何よりもまず、それを介してのみ彼が理解することができ、また自分の言うことを相手に理解してもらうことができる道具である、学問の世界で用いられる共通の語彙 (Sprachschatze)」の取得が考えられる。既存の大学では、それは古典語の習得であったといえるだろうが、フィヒテによると、この言語の具体的な知識については「些細な余録」だと思われるとのことである。むしろフィヒテは、必要なことは「若者が、母語としている近代語によって束縛されているという機械的な必然性を気づかぬうちに脱却して、軽快な活動のうちに自由な概念形成へと導かれる」ということ、そしてさらには「若者が著述家たちを解釈する場合には、最も容易な、彼がすでに十分にマスターしている素材に即して、彼によく知られている目的のために、その考察をあらへ向けたりこちらへ向けたり、思いどおりに働かせて、その目的が達成されるまではこのような作業を放棄しないことを学ぶということ」のほうである (SW VIII 107 / GA II, 11.91) とのこと。

このような『演繹的プラン』におけるフィヒテの学門語についての見解は、『告ぐ』における次のような言語論の展開

を考え合わせてみる必要がある。

すなわち『告ぐ』第四講で、フィヒテは言語そのものの本質について考察し、「人間というものは言語をつくるというよりも、言語によってつくられるという場合のほうがはるかに多い」(SW VII. 314 / GA I, 10.145) という有名な言葉を述べている。そして彼は、ドイツ人を「生きた言語をもった民族」と特徴づけて、「(生きた言語をもった) 第一種の民族は、あらゆる事柄において正直な勤勉さと真剣さを示しているばかりでなく、常に努力家であり」(括弧内引用者)、それゆえ「(生きた言語をもった) 第一種に属する国民は、偉大な国民大衆として陶冶される可能性をもっている。したがって、このような国民の教育にあたる人々は、そのために自分たちの発見した教育方法を一般国民に試行し、国民を教育しようとしている」(括弧内引用者) (SW VII 327 / GA I, 10.154f.) とするのである。

このように、人間が自らつくっている言葉によって自分自身で人間が自らをつくりあげていく側面を強調するフィヒテは、さらに『告ぐ』第七講で、「新しい時代において少なくとも今日まで根源的なものを産み出し、かつ新しいものを創造する力を表わしてきた」人々は、「原民族」(Urvolk) というのであって、それは「ドイツ人」にはかならない (SW VII. 374 / GA I, 10.195) と述べるに至るのである。

この箇所の理解については、フィヒテの『告ぐ』がナポレオン占領下のベルリンにおいてなされたものであるという当時の時代状況を鑑みる必要があり、たしかにこの主張は一方

でフィヒテの主張のナシヨナリスティックな側面をかいまみせるものとはなっている。しかし、他方でこれは自国が学術発展のリーダーとなり新興国ドイツの母国語を創造的な仕方
で学問の共通語へと発展させようという矜持の念が込められており、フィヒテの愛国心に基づく率直な思いが見て取れる箇所だと考えてよいのであろう。それゆえ、「生きた言語」としてのドイツ語を構想するフィヒテは、こうした仕方
で、学問上の共通語への発展ということではドイツ語の使用を考えるに至ったであろうと思われる。

結び

こうして、『告ぐ』においてフィヒテは、言語のもつ実践的な意義を強調する。すなわち、人間本性の原理的な見地から言語の本質を見出そうとする彼は、自己同一性を指す衝動と理性的存在者の他者関係とが根本ではつながることを指摘して、言語と衝動とを緊密な関係の中で考察する。そこで言語は、いわば理性的な衝動によって精神的な対象についての考察までも可能にするものへと展開している⁽¹⁷⁾。このように衝動の概念を介して言語論や教育論を発展させるところにフィヒテの国民教育論の特徴があり、フィヒテの高等教育施設論もまた、このような彼の教育論の特性を帯びたものであるといえよう。

さて、このような観点から、『告ぐ』でフィヒテは具体的な教育論としてペスタロッツの教育思想を取り上げ、ペスタロッツへの評価と批判を織り交ぜながら、直観と言語の関係

を見て取る。そして直観との関係から読み書き偏重の言語教育に批判的な立場をとり、「言語 (Sprache)」と「読み書き (Lesen und Schreiben)」とはむしろ言語、さらにいうと話し言葉の教育のほうが優先される必要性を強調している。

『告ぐ』第九講で、フィヒテはいう。「直観の世界へと生徒を直に導き」、「直観の完成が文字 (Wortzeichen) の知識に先行しなければならぬ」(SW VII. 409 / GA I, 10. 224f.) と。このような視覚言語よりもむしろ聴覚言語のほうに優位性を見る観点は、フィヒテのイエーナ期の言語論である「言語能力と言語の起源」(一七九五年)⁽¹⁸⁾以来一貫して見て取ることのできる彼の基本的な言語観である (vgl. SW VIII. 310 / GA I, 3. 104) ⁽¹⁹⁾といえるが、それでは、このような主張がなされる理由には、いったいどのようなことが考えられるのであろうか。

フィヒテによると、聴覚言語から言語記号への展開は思考の抽象化の方向であり、文字の学習だけに偏重することは「生徒を観念の遊戯におとしいる可能性」を導くものである。「人間を教育し、… (中略) …人間を高めてくれるのは、言語記号 (Sprachzeichen) ではなく、話すことそれ自体 (das Reden selbst) と自分の考えを他の人々に伝えようとする欲求」(SW VII. 408 / GA I, 10. 224) なのである。フィヒテは「ペスタロッツの教育方法では、… (中略) …あいまいな直観から明瞭な概念へと人類を引き上げるための一つの手段は言語であるという、言語に対する明らかに誤った見解が認められる」(SW VII. 404f. / GA I, 10. 220) と述べ、「読み書き」重

視のペスタロッチの方法を批判する。フィヒテは「直観というものは、その場で把握しなければ何も把握できないのであって、それには集中力が必要である。…（中略）…一般に文字だけを相手にしている場合しばしば起こりがちな観念の遊戲に、生徒をおとしめる危険性をもっている」(SW VII, 405f/GA I, 10.221)と主張する。

『告ぐ』でのフィヒテのこのような主張は、もちろんペスタロッチの教育方法への批判であり、それは初等教育に関するものであるといえようが、視覚言語よりもむしろ聴覚言語のほうに優位性を見る観点は、彼の高等教育施設論においても、いわばソクラテス的な対話型の教育方法を重視するフィヒテの教育観に垣間見えるものであり、教育の本質的な在り方に一定の示唆を与えるものとなっていると考えられる。

こうして、精神的衝動や愛の概念をベースにフィヒテの対話と言語の思想を見ていくことで、フィヒテの他者論ならびに身体論に見られる直接的なコミュニケーションの優位の思想を再確認することができる⁽²⁰⁾。そして、こうしたフィヒテの実践的な思考の基礎には衝動という中心概念があつて、この衝動論の展開という仕方で一連の議論が語られるところに、フィヒテの高等教育施設論の特性があると考えられるのである。

注

フィヒテのテキストは、J. H. Fichte 版全集およびアカデミー版全集を用い、引用頁数はそれぞれ SW/GA の略「Z」とともに本文中に記した。訳出に際しては、『フィヒテ全集』第二二巻『教育論・大学論・学者論』（哲書房、一九九八年）に所収の邦訳、および大津康訳『ドイツ国民に告ぐ』（岩波文庫、一九二八年）を参照した。

(1) フィヒテの教育論については、フィヒテ他『大学の理念と構想』（世界教育学選集五三、明治図書、一九七〇年）の梅根悟氏による解説（同書、二四一～二五六頁）、ならびにフィヒテ『ドイツ国民教育論』（世界教育学選集五六、明治図書、一九七〇年）の椎名萬吉氏による解説（同書、一九九～二二二頁）を参照。

(2) ベルリン大学設立に関わる一連の事情については、杉浦忠夫「ベルリン大学創設前後（1）ーフンボルトの「覚え書」からフィヒテの学長就任演説まで」、明治大学教養論集、通巻四三一号、二〇〇八年、五七～七八頁を参照。

(3) Fichte, Johann Gottlieb・Dedurter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt 1807. in: Fichtes Werke, Bd. VIII. / Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, II, 11.

(4) Fichte, Johann Gottlieb: Reden an die deutsche Nation. 1808. in: Fichtes Werke, Bd. VII. / Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, I, 10.

(5) Fichte, Johann Gottlieb. Grundlage der gesamten

- Wissenschaftslehre*. 1795/96. in: *Fichtes Werke*, Bd. 1. / *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, I, 2.
- (9) Fichte, Johann Gottlieb: *Das System der Sittenlehre nach den Principien der Wissenschaftslehre*. 1798. in: *Fichtes Werke*, Bd. IV. / *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, I, 5.
- (7) 拙論「フィヒテ道徳論における衝動の問題」、『倫理学研究』第二二二号（関西倫理学会）、「二〇〇二年」一〇〇～一一〇頁参照。
- (8) Fichte, Johann Gottlieb: *Vorlesungen der W. L. Im Winter 1804*. in: *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Nachgeschlossene Schriften*, Bd. 7.
- (6) Fichte, Johann Gottlieb: *Ueber das Wesen des Gelehrten, und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit. in öffentlichen Vorlesungen, gehalten zu Erlangen, im Sommer-Halbjahre 1805*. in: *Fichtes Werke*, Bd. VI. / *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, I, 8.
- (10) 松本長彦「フィヒテの大学論」、『理想』第六五五号、一九九五年、五八～五九頁参照。
- (11) フィヒテの衝動の概念が彼の国民教育論のなかで愛の概念へと発展してゆくプロセスについては、拙論「『ドイツ国民に告ぐ』における衝動の問題」、『人間存在論』第十三号（京都大学『人間存在論』刊行会）、「二〇〇七年、一一九～一二九頁を参照。
- (12) 松本長彦「フィヒテの大学論」、六〇頁参照。
- (13) 『告ぐ』第三講で、フィヒテは人間には「善に対する純粹な快の感情」があるという。「従来の教育は、人間には神の掟に背く性質が生まれながらにあるとか、神の掟を実行するのはそもそも不可能だとか決めかかっていただけでなく、それを子供の頃から教え込んでいたのである」と主張する（SW VII. 307f. / GA I, 10. 139f.）。こういった一連の主張にはカント的な根本悪の思想の立場に立たない、フィヒテの悪に対する考え方が見て取れる。拙論「フィヒテ道徳論における根本悪の問題」、『倫理学年報』第五三集（日本倫理学会）、「二〇〇四年、頁参照。
- (14) 小澤幸夫「フィヒテの教育論（I）ー『ドイツ国民に告ぐ』」、国際経営論集（神奈川大学）、第三九号、二〇一〇年、二四六頁
- (15) 拙論「『ドイツ国民に告ぐ』における衝動の問題」、『人間存在論』第十三号（京都大学『人間存在論』刊行会）、「二〇〇七年、一一九～一二九頁を参照。
- (16) 松本長彦「フィヒテの大学論」、六一頁参照。
- (17) 拙論「フィヒテの言語論における衝動の問題」、『人間存在論』第十九号（京都大学『人間存在論』刊行会）、「二〇一三年、二六頁参照。
- (18) Fichte, Johann Gottlieb: *Von der Sprachfähigkeit und dem Ursprung Sprache*, 1795. in: *Fichtes Werke*, Bd. VIII. / *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, I, 3.
- (19) 拙論「フィヒテの言語論における衝動の問題」、『人間存在論』第十九号（京都大学『人間存在論』刊行会）、「二〇一三年、二二頁参照。
- (20) フィヒテの他者論については、入江幸夫『ドイツ観念

論の実践哲学研究』（弘文堂、二〇一三年）第二部第二章「促し」理論による他者論のアポリアの解決」、七三～一五九頁を参照のこと。また、フィヒテの身体論については、拙著『フィヒテのイエーナ期哲学の研究』（晃洋書房、二〇一四年）第一章「フィヒテ『自然法論』における身体論の特性」、一～二二頁を参照のこと。