

学位請求論文要旨

シュタイナー教育思想の認識論的基礎づけに関する研究

衛 藤 吉 則

広島大学大学院文学研究科  
准教授

2016年9月1日提出

## **1. 論文構成**

はじめに

### **第一章 シュタイナー教育思想の成立背景と実践的特徴**

第一節 成立の背景

第二節 自由への教育・教育術としてのシュタイナー教育

### **第二章 教育学におけるシュタイナー教育思想の位置**

第一節 シュタイナー教育思想理解の視座と改革教育的要素

第二節 精神科学的教育学の多様な射程とシュタイナー教育思想の位置づけ

### **第三章 シュタイナー教育思想をめぐる科学性論議**

第一節 争点としての人智学的認識論

第二節 ドイツにおける科学性論議

第三節 論争の成果と人智学的認識論の構造解明に向けた視点

### **第四章 認識論的取り組みとその原点**

第一節 シュタイナーの哲学著作

第二節 可視の事実と不可視な本質との総合

— 認識論探究の原点：カント的二元論の克服

第三節 総合の鍵としての主体変容（メタモルフォーゼ）論

— ゲーテ的自然認識の受容と克服

### **第五章 人智学的認識論の構築に向けた哲学的格闘**

第一節 意志と表象の総合 — ハルトマン, E. v. の超越論的实在論との対決

第二節 自我意識の展開 — フィヒテの自我論の受容と克服

第三節 精神と自由の獲得に向けた具体的普遍の構図

— ヘーゲルの認識論の受容と克服

### **第六章 人智学的認識論の構造と読み解きのパラダイム**

第一節 シュタイナー的一元論の構造

第二節 現代的意義と読み解きのパラダイム

おわりに

## 2. 研究の動機と目的

シュタイナー（Rudolf Steiner:1861-1925）によって始められた学校は、今日、「教育術（Erziehungskunst）」という独自の教育方法やアビトゥア等の学力面での高い成果が評価され、世界的に、オルタナティブスクールとしての地位を確立している。その数は、1980年代以降進められたシュタイナー学校自身による積極的な情報公開を通して爆発的な増加をみせ、現在、世界60カ国に1063校を数えるに至っている（“Waldorf Word List 2015”）。しかも、その勢いは（旧）社会主義諸国にも広がり、またアメリカにおいては、シュタイナー学校は荒廃する学校を立て直す「救い主」とみられ、世界のいくつかの自治体ではその公立化が実現している。

しかし、こうしたシュタイナー教育への世界的な関心の高まりとは別に、国内外の学術界におけるこの教育への理論的な位置づけはいまだ定まっていない。もっぱら、「実践は受け入れられ、理論は敬遠される」というのがこの教育をめぐる現状といえる。

それゆえ、理論理解への接近をはばむ特殊な概念で構成されたシュタイナー教育思想を、一般に解釈可能なパラダイムのもとに構造化し直すことが、今日、シュタイナー教育の理論・実践を含めた全体理解や学問的な位置づけにとって重要な課題となっている。

本論文では、とりわけ、シュタイナー教育思想の構造を解明する切り口として、その思想の基盤に置かれ科学論争の的とされる、かれの認識論に焦点を当てる。なぜならば、シュタイナー自身、当時の危機的な教育・文化状況の原因を欠陥のある唯物的・功利的な認識の在り方に見、精神を含めた深い人間認識に基礎を置くあらたな認識論（人智学的認識論）を基礎に自らの教育理論を形成したからである（「人智学（Anthroposophie）」とは、ギリシア語の *ἄνθρωπος*（人間：anthropos）と *Σοφία*（叡智：sophia）を組み合わせた語で、「真の人間認識へと導く学」という意味をもち、かれが真の認識科学とよぶ「精神科学 Geisteswissenschaft」によって基礎づけられる）。

これらのことをふまえ、本論文では、人智学的認識論を考察の軸として、シュタイナー教育思想の全体構造と理論的妥当性を明らかにする。具体的には、まず、教育実践の根幹に位置づく認識論的関心の形式を浮き彫りにし（第一章）、つづいて、人智学的認識論を核に置くシュタイナー教育思想の教育学上の位置づけについて、シュタイナーの理論・実践と、その構造上の類似点ならびに相違点が指摘されるドイツ改革教育運動・精神科学的教育学との関係分析を通して解明する（第二章）。さらに、シュタイナー教育思想の認否をめぐる科学論争を整理するなかで争点とされる人智学的認識論について、構造理解の鍵となる中心概念やパラダイムの方向性を示唆する（第三章）。そして、これらの教育・科学上の論点をふまえ、人智学的認識論について、その形成過程と理論構造をシュタイナーによる哲学的格闘のうちに描出し、最後にその構造と読み解きのパラダイムを提示する（第四章、第五章、第六章）。

以上の考察を通して、シュタイナー教育思想の賛否につながる人智学的認識論を中心に、この思想の理論的妥当性と教育学上の意義を示す予定である（おわりに）。その結果、シュタイナー教育（思想）との理論的な対話が可能となり、分断された理論と実践を理論面から架橋する糸口が示されうるものと思われる。

### 3. 本論の概要

#### 第一章 シュタイナー教育思想の成立背景と実践的特徴

シュタイナーの教育構想は、元来、可視の事実と不可視な本質との総合という自らの体験と認識衝動に基づき発展してきた。この認識課題は、具体的には、ゲーテの自然科学論や認識論哲学への探究を経て基盤となる物の見方を獲得し克服されていく。さらに、かれの教育は、当時の精神・文化領域へ越境的干渉を強める唯物論的・功利主義的な認識の在り方に対する克服としても構想された。実際に、そのビジョンは、かれが進めた社会三層化運動（法生活の平等、経済生活の友愛、精神・文化生活の自由を原理とする社会システムの構築）のうち、精神の自由を実現する教育・文化活動の一環として実を結ぶことになる。その果実としてのシュタイナー教育の理論・実践ならびに教育目標としての人間像は、つぎのように特徴づけることができる。

この教育では、認識上の弊害を克服し、本来的な生を回復させるべく、情意を含む不完全な感覚身体を精神的人格的な存在へと総合的に高めることが目標とされる。そこでの方法は、シュタイナー自身、「教育学は科学であってはならず、術（Kunst）でなければならぬ」（Wahrheit und Wissenschaft.1892）と述べるように、独自の「教育術（Erziehungskunst）」として展開される。ここにおいては、事象をめぐる可視の事実と不可視な本質とが、本質の可視化を助ける美的・象徴形式を通して自我意識の内観的に実感をもって結びつけられていく。しかも、世界とわたしたちとの密なる関係を観照するこの営みは、内奥の意志に発する生き生きとした力に貫かれ、知情意・身体・モラルを統合するホリスティックな主体変容の知を形成していくことになる。そして、このような術としての教育によってはじめて、何にもとらわれたり依存したりすることなく、自らが生きている意味を自分でしっかりとらえ、一番深い内部の欲求から自覚的に行動する、というかれがめざした精神原理を基礎に置く自由への教育が実現すると考えられたのである。

以上の考察を経て浮き彫りにされたシュタイナー教育（思想）の特徴はつぎの観点に集約される。つまり、その教育は、①可視の事実と不可視な本質との総合として、②総合の鍵としての主体変容論として、③意志と表象の総合として、④自我意識の展開として、⑤精神と自由の獲得に向けた具体的普遍の構図として、精神の独自性を証明すべく構想されているのである。

#### 第二章 教育学におけるシュタイナー教育思想の位置

ここでは、教育学上の概念のうちに、シュタイナー教育（思想）とその運動を位置づけることで、懸案である理論と実践をめぐる評価の分断についての背景と問題の所在を考究する。具体的には、理論・実践上の共通点と差異が指摘される精神科学的教育学・改革教育運動とシュタイナー教育（思想）との関連を検討していく。その際、精神科学派がメルクマールとする改革教育運動にかかわる諸概念—生の哲学・文化批判・社会運動・芸術教育運動・作業学校運動・生活共同体学校・統一学校運動・子どもからの教育等—を分析の対象とする。

この考察によれば、シュタイナー教育は、多くの改革教育諸学校と同様に、生の哲学や文

化批判運動を基底として、労働運動をはじめとする社会運動を経て、「生成しつつある社会の学校」を実現したとされる（Karsen,F.）。その教育内容についても、他の改革教育運動との関連を見いだすことができる。シュタイナーの教育芸術は、カンディンスキーらドイツ表現派に影響を与え、教育の方法・原理に芸術を置いた点で芸術教育運動との重なりを見、一貫して職業労働の原初体験と実労を通して自己と労働の意義を追求する点で作業学校運動とも類似し、学校における生が生徒・教師・保護者の共同作業として成り立っていることは生活共同体学校との類似性を示すことになる。とりわけ、「子どもから」を原理として、外部のあらゆる制約（能力・財産・地位・信条・性・成績）から自立した自治・教育組織に基づき、幼稚園から高等学校までの全教育課程を統一的に体系づけた点で、ドイツで最初の徹底した統一学校モデルと高く評価されたことは歴史的にも注目に値する。

つづいて、この改革教育運動における学理論的な位置づけ、とりわけ運動を支える精神科学としての妥当性について、シュタイナー教育をめぐる精神科学派の多様な評価を通して明らかにしたい。

改革教育を理論的に支持した精神科学的教育学派は、1920年代半ばごろからその理論と活動を振り返り、改革教育への自己批判・自己修正を試みている。そこでは、レールス（Röhrs, H.）が「改革教育の収益」と呼ぶ「子どもの主体的生活」「子どもの生活世界の尊重」「遊びの再発見」「教育的特権の廃止」「社会教育・治療教育・保護教育・国民教育の領域における先駆的業績」「民衆学校の基盤としての統一学校」（Ullrich,H. 1986）といった側面が容認される一方、リット（Litt, Th.）やノール（Nohl, H.）によって、①「芸術体験の神秘化」、②「教育学・教師の全能要求」、③「反主知主義と非合理主義への誘惑」といった点が批判の対象とされた。ただし、こうした精神科学派内部の自己批判・自己修正にもかかわらず、その派の対応は一枚岩ではない。同じく精神科学（Geisteswissenschaft）を標榜するシュタイナー教育思想に対して、先の批判や現実重視の世界観を支持するノールが論評を回避し、ゲーテのメタモルフォーゼ理解と人間認識の限界設定に関する見解の相違によってシュプランガー（Spranger, E.）が批判をし、経験世界と理念世界との弁証法的総合の観点からフリットナー（Flitner, W.）が容認するというように、その認否をめぐる学理論的評価は各人の認識論上の理論射程に依拠することが判明した。

### 第三章 シュタイナー教育思想をめぐる科学性論議

シュタイナーの教育理論と実践は、かれ自身、自らの教育術を「人間認識に基礎を置くひとつの術」と呼ぶように、独自の人智学的認識論によって基礎づけられる。しかし、先の教育学の議論を含め、シュタイナー教育思想の認否をめぐる多様な論議を概観するかぎり、その論争点もまた、この中心原理である精神科学としての人智学的認識論の妥当性問題に向けられる。以下では、シュタイナー教育思想の根幹に据えられる人智学的認識論をめぐる科学性論議をとりあげ、その全体的な見取り図と論点を整理することを通して、対話の糸口を提示してみたい。

そこでの議論を整理すると、大きくは、1. 経験的実証科学に依拠する教育科学の立場からの批判、2. 問題とされる認識論への回答を回避し実践の有効性を問うプラグマティックな立場、3. 人智学的認識論に科学性の根拠をみる立場、とに分類できる。それら三

つの立場の論点を略述すれば以下のようなになる。

第一の教育科学の立場からの代表的な批判者ウルリヒ (Ullrich, H.) によれば、シュタイナーによる超感覚的世界に向かう認識要求は、カント以降の認識科学に従うならば形而上学上の問題として認識射程の外に置かれるべきであると批判される。しかも、そうした認識上の存在論的言明は、主観においてではなくそれ自身において基礎づけられており、知的直観という概念で覆い隠された新プラトン主義的な前提のない無条件な認識論であるゆえ、非科学的な認識論であると結論づけられることになる。第二のプラグマティックな立場に立つ、リンデンベルク (Lindenberg, Ch.) やキールシュ (Kiersch, J.) は、人智学的認識論がもつ、現象についての厳密な観察態度や徹底した論理的構造を評価し、そこに経験科学や精神科学の発展形態を見、従来の精神科学と経験的実証科学とを包摂する実践科学の視点からの理論解明を期待する。しかし、この立場は、最終的には論争の行き詰まった認識論的議論を回避し、プラグマティックな観点に基づき現実の教育実践における有効性に論点を移すことになる。第三の、人智学的認識論に科学性をみる立場を表明するシュナイダー (Schneider, P.) やリッテルマイヤー (Rittelmeyer, Ch.) は、科学概念の拡張を前提として、人智学的認識論の内実からシュタイナー教育思想の学問的妥当性を論証しようとする。この立場は、ウルリヒによる「無前提な認識論」というシュタイナー批判に対して、認識がどのようにもたらされるのかは認識論の本質ではなく、認識科学の基準は、その批判的反省的な取り組みと認識内容の論理性にのみ置かれるべきである、と論駁する。しかし、この立場もまた、問題とされる無前提な認識論の具体的な理論構造やシュタイナー的直観形式の妥当性を認識論の構造理解から論証するに至っていない。

以上のように、シュタイナー教育思想（とりわけその基盤となる人智学的認識論）をめぐる主張は、各理論上の分岐を見極めることなく自己の立場を前提として繰り広げられ、いまだ有効な対話の契機やパラダイムを見いだし得ていない。こうした事態に対して、今後、シュタイナー教育思想を理解するためには、現象を知るための方法論を固定せず、方法論的多元主義を容認したうえで、従来の経験的実証科学と精神科学との境界を見通した新たな理論地平が求められる (Ravagli, L.)。そのうえで、従来の固定した科学基準を超え、現象の有機的連関や生成発展をその一回性や選択性において研究する学問的枠組みが必要となる (Hansmann, O.) ものと考えられる。

#### 第四章 認識論的取り組みとその原点

第四章と第五章では、第一章で浮き彫りにされたシュタイナー教育（思想）に内在する五つの論点、第二章で教育学における認否の論拠とされたシュタイナー的な認識射程、そして第三章で争点として示された人智学的認識論がもつ無前提な認識論・超感覚的な思考を通じた直観について、それぞれの理論的意義や妥当性が、シュタイナーによる主要認識論著作の分析を通して、哲学という共通言語のもとに考察される。

まず、第四章では、シュタイナーが認識論的関心から最初に取り組んだカントとゲーテの思想に焦点を当て、両理論へのかれの理解と克服の視点を明らかにする。

若きシュタイナーは、自らの体験に起因する可視の事実と不可視の本質との総合という認識衝動から、理性の射程を人間認識のぎりぎりのところまで追求しようとした近代認識論の創始者カントの哲学に取り組んだ。しかし、カントの認識論に人間認識の拡張的な可能性を期待したシュタイナーではあるが、かれはそこにある前提が立てられていることに失望することとなる。それは、「いっさいの経験に依存しない（ア・プリオリな）普遍的な知識が事実として存在している」という認識前提である。

こうした設定に対して、カントが認識を考える際に、形而上学 *Metaphysik* の生き残りを事前に想定したため、物質を超えた (*metaphisich*) ア・プリオリ (超経験的) な総合的な認識こそが、その崇高な領域に近づき得るものとし、物自体という虚構の概念や数学のア・プリオリ性を規定してしまった、とシュタイナーは批判する。シュタイナーの場合、偏見なく認識の生起プロセスをみるとき (これが無前提の認識論の意義となる)、カントの見解とは異なり、いかなる知識対象もいったん直接的で個別の体験としてわたしたちに迫って来るものと考えられた。それゆえ、シュタイナーは、認識の前提に置かれるア・プリオリ性を誤りとし、それを土台とするカントの認識論は砂上の楼閣であると評した。カントにおける一般的経験／超経験、一般的感覚／超感覚の分断は、シュタイナーにおいては個別の感覚・経験の質的変容の問題とされ、けっして認識論の前提とされるべき規定とは解されなかった。したがって、カント的認識論は、シュタイナーにとって、主観の質的な存在論的変容を考慮せず、素朴実在的な主観主義にとどまり、現実 (感覚世界) と理念 (超感覚的世界) とを分断するという理由から、克服すべき理論と考えられたのである。

こうした分断を架橋する試みは、ひきつづきゲーテ的認識論の研究へと向けられた。シュタイナーは、このゲーテ思想との出会いを通して、課題であった感覚世界と理念世界とを総合する鍵を見いだす。ゲーテ的認識に特徴であったのは、認識の源泉をひとつにみることであり、それが理念世界の浸透した経験なのであった。それは、外から与えられる直観ではなく、現実の徹底した観察を基盤とする拡張的な感覚経験といえる理念認識の体験であった。こうした理念世界の浸透した経験という高次の認識体験において、知覚内容と概念は素朴実在論的な次元を超え、主観と客観は高みにおいて総合されると考えられたのであった。

しかし、シュタイナーはゲーテ的認識についても限界を指摘することになる。シュタイナーによれば、ゲーテは、「人間は自分自身を知るかぎりにおいて世界を知りうる (汝自身を知れ)」という立場を徹底できなかつたために、独自の存在である人間自身の精神を視野に入れた認識論を展開できなかつたとされる。そして、シュタイナーは、ゲーテが踏み込むことのできなかつた自己認識を担う思考のうちにこそ最高のメタモルフォーゼがあると考えた。この人間精神に向けられた学問こそが、かれのいう「精神科学」となる。この自己認識としての思考体験について、シュタイナーは、思考における対象化という作用において自己を事物と向き合う個体にし、自我意識を思考するという作用において自己を客観と結びつけ得る、とその意義を語る。そして、そうした所与と内観のあくなき循環作用によって、通常の感覚的次元においては見いだし得なかつた真理が立ち現れ、外的な観察に基づく似像

としての不完全な知覚像が完全なる精神的知覚世界の思考原像と結びつき、補完されていくものと構想された。

以上のように、ゲーテの認識論は、総合の鍵としての主体変容（メタモルフォーゼ）論を示し得たが、シュタイナーが自らの理論の核になるべきであると考えた精神のメタモルフォーゼの理念を哲学的に解説するには至らなかった。精神のメタモルフォーゼの理論化には、可視の事実領域と不可視の本質領域とを主体の側で架橋していくあらたな哲学的見方を手に入れる必要があった。

## 第五章 人智学的認識論の構築に向けた哲学的格闘

ここでは、あらたな認識論的視角の獲得をめざしたシュタイナーの本格的な哲学的格闘についてみていきたい。

シュタイナーは、まず、その手がかりを、ショーペンハウアーの生の意志を、ヘーゲル哲学や無意識の哲学を基盤に再解釈し、カント的な認識の二元論を克服しようとしたハルトマン、E. v. の認識論哲学にみていくことになる。ハルトマンは、シュタイナーが、最初の哲学的著作『真理と科学』（1892）において、「尊敬の念を込めてこの本を捧げる」と冒頭で名前を明記し、つづく『自由の哲学』（1984）ではカント的認識論の克服をめざした人物としてどの哲学者よりも多く引用した人物である。シュタイナーは、非論理的なもの、論理的なもの、感覚界と叡智界、意志と表象を、無意識の働きをも考慮して統合的に構造化しようとしたハルトマンの認識論的観点に注目することになる。ハルトマンは、カントと異なり、物自体と表象は間接的ではあるが、意識の内奥に潜む無時間的な絶対的無意識としての宇宙的意志を通じてかかわることができると考えた。しかし同時に、ハルトマンは、こうした意志作用を受けて見いだされた知覚内容を一般的な感覚経験の範囲内で規定することで、客観性が保持され得るとも考えた。それゆえ、ハルトマンにおける認識論の構造は、無意識的な表象として本質にかかわる持続性と、それとは別に感覚によって制限された意識内容として表象される断続性とをあわせもつこととなる。しかし、こうした構図は、シュタイナーにとって理解しがたいものとされた。つまり、そこでは、意志を介して主客を融合するとされる「たったひとつの知覚内容」（持続性）と、現実の認識において制約された形で現れる相対知（断続性）とが、カントの場合のように分断された形で並立的に想定されているからである。

よってハルトマンの見解は、シュタイナーにとって、認識主体の動的質的な存在論的変容を視野に入れておらず、最終的には、「素朴実在論と観念論との矛盾に満ちた混合」の域を出るものではない、と結論づけられる。感覚・経験世界と理念とをつなぐものとしてシュタイナーが構想する思考内容の一元論のパラダイムと方法に関する探究は、さらに意識の重層的で可動的な構造を説明するフィヒテの認識論へと向けられることになる。

フィヒテは、シュタイナーが博士論文の主題とした哲学者であり、「学一般の学」（哲学）を基礎づけるため自我論を軸とする知識学を構築しようとした人物として知られる。かれの自我論では、絶対知としての理性はカントのように二元的に分断されることなく、認識は

自我の変容を通して一元的に高進可能なものと考えられた。シュタイナーは、こうしたフィヒテの自我論のうちに、ゲーテが踏み込むことのできなかつた内観的アプローチやハルトマンがカント的認識論を架橋する視点として保持できなかつた意識の可動性＝自我意識の展開についての見方を期待した。

とりわけ、シュタイナーが注目したのは、フィヒテが自我論構築の際に採用する人間認識の二つの探究方法とそれらがもたらす帰結であった。そのひとつは、「根源的に意識から生じてくるもの以外を排除し自我の純粹概念を取り出す方法（自我意識の構造理解）」であり、いまひとつは、「自己自身を観察することで自我の本性を見極めようとする方法（自己内観）」である。フィヒテは、これらの探究方法を通して、自我の根底に端的で無制約的な存在である絶対的自我（純粹自我）を措定した。そして、それを基底に、総合を可能とする構想力の力を得て、自我は非我の定立とその克服を繰り返す、知的直観としての自我（主客未分的自我）から個的自我（主客分化的自我）を経て、理念としての自我（主客合一的自我）へ、別言すれば、理論的自我を超えて実践的自我へと向かう、という道筋を示した。

しかし、こうしたフィヒテによる自我論の構造に対して、シュタイナーは、理論的自我の射程とその受動的性質に対して疑義を呈する。フィヒテは、理論的自我に、根源的な自我の能動性と、非我による限定の結果生じる自我の反省的能動性をみるが、その一方で、理論的自我は意識の先鋭化の果てに、「己の能動性の対象の中で自己を見失う」と述べるように、自我の能動性の喪失と受動性をも容認する。そして、その先に、構想力は再び神的な知的直観の力を外から得て実践的自我による総合を実現していくと考えられた。こうしたフィヒテによる理論的自我から実践的自我への変転は、シュタイナーにとって、わたしたちの個人性が消失し、理念としての自我である実践的自我が個人性を超えて機能し始めることを意味した。しかも、このような物の見方は、自我の存在定立のみが無制約的であり、自我から出発するところの他のすべてのものは制約される、という「自我作用の分裂」と、「無制約的なものから制約されたものへと到る飛躍」を示すものとしてシュタイナーによって批判される。

それゆえ、こうした知的直観という神的至上命令を通して自己に外から要請するフィヒテによる知の体系は、最終的にはカント同様、問題を認識とは別の領域に持ち込むことになった、とシュタイナーによって否定される。シュタイナーは、ひきつづき、自我が思考の形式をもって所与に歩み寄る場合にのみ、現実的な内容に達することができる、とする自らの構想をヘーゲル哲学のうちに模索していくことになる。

ヘーゲル哲学は、カント以降の観念論哲学において、ゲーテにみるメタモルフォーゼ（変態）の考え方を理念において表そうとした点で「ゲーテ的世界観の哲学者」とであると、シュタイナーによってひととき高く評価される。シュタイナーによれば、ゲーテが自然と精神の観照から得たものを、ヘーゲルは自我意識の内に生きている明晰で純粹な思考に基づいて表現しているという。さらに、シュタイナーは、メタモルフォーゼにみる生成や発展の図式を、ゲーテが自然過程の解明に限定したのに対して、ヘーゲルが人間精神をも含めた全宇宙に適用したことに共感を示す。しかも、フィヒテが高次の感覚を予感しつつも、認識する自

我を展開できず、神的な知的直観の容認によって自我作用を分断したのに対し、ヘーゲルが、「自我意識－精神」の一元的で連続的な変容のもとに認識論を体系化していったことに、シュタイナーは自らの描くパラダイムとの親和性を感じとったのであった。さらに、こうした理念と現実とをつなぐ動的な世界観は、ヘーゲルとシュタイナーにとって、低次の感覚に依拠した不自由な生き方から、精神的な理念世界の把握・体现（具体的普遍）へと上昇していく自由の問題と重ねみられることになる（精神と自由の獲得に向けた具体的普遍の構図）。

だが、このヘーゲルの理論もまたシュタイナーにとって十分なものとはならなかった。ヘーゲルによって、即かつ対自的な人倫の最高形態として個々人の自由を超えて設定される民族国家観や、人為を超えて歴史を導くものとして規定される絶対精神、さらには人間の生の実態と乖離した哲学的操作のみに基づく理論の抽象性について、シュタイナーは異議を唱えることになる。シュタイナーにとって、精神の自由はどこまでも生き生きとした具体的な個人の人格に帰されるものであり、導き手が絶対精神であったり、終着点がある民族国家であったりする外的で超越的な物の見方は受け入れがたいものであった。

以上が、哲学的格闘の末、構築された人智学的認識論の概要である。ここでの考察の結果、第一章でみた教育の諸特徴（可視の事実と不可視の本質の総合、主体変容論、意志と表象の総合、自我意識の展開、精神と自由の獲得に向けた具体的普遍の構図）に関する理論根拠、第二章で教育学における認否の論拠とされたシュタイナー的認識の在り方（精神科学派の認識射程）、そして第三章で教育科学の立場から問題視された人智学的認識論がもつ無前提な認識論・超感覚的な思考を通じた直観についての意味と妥当性を、認識論哲学の視点から構造的に示し得たものと思われる。

## 第六章 人智学的認識論の構造と読み解きのパラダイム

シュタイナーの認識論は、かれ自身、「一元論は人間が素朴実在的に制約されるという事実を無視しない。一元論は人間を人生のどの瞬間にも存在全体を開示できるような完結した所産とみなさない。…一元論は、人間の中に発展する存在を認める」（*Die Philosophie der Freiheit*. 1894）と述べるように、固定した普遍を前提とせず、現実的な思考を軸に、不完全な感覚身体を精神的な存在へと高めつづける動的な主体変容の知として構想されている。こうした人智学的認識論のあり方は、現象面における状況相対的な事実を受け入れた上で、事象の内的な相対化に努め、形而上学的な領域への一足飛びの飛躍を否定し、現実的な視点からの構造化とドグマの回避に徹する点で、ポストモダン以降の今日的な脱（再）構築哲学の方向のひとつに位置づくものといえる。

加えて、この立場は、わたしたちが今日においてさえ無自覚である無意識の層や超一時空的な現象をも含めた理論の構造化を教育学の領域で推し進めてきた。そこにおいて、感覚的経験と理念認識としての思考体験は、科学－形而上学といった学問的分化を意味せず、精神の発達という系（＝知のヒエラルキー）の連続性のもとでの意識レベルの拡大に位置づけら

れ、両者の相違は同一系における位相の問題とされる。

以上のことから、シュタイナーの人智学的認識論は、部分（特殊）と全体（普遍）、意識と無意識、知情意と身体とモラルを、動的な主体変容において有機的に止揚・総合するホリズティックな一元論の構造をもつものといえる。

ただし、シュタイナー自身は、当時、自らの教育思想を言表する際、科学（Wissenschaft）と形而上学領域をも解説する神秘主義（Mystik）の両領域は「同じ道の別の姿」と主張するにもかかわらず、それらを架橋する具体的な理論やパラダイムの提示には至っていない。その整合的な理解は、究極には、各人の個別な内的体験（Nachdenken 追思考）にゆだねられた。

それゆえ、シュタイナー的認識論の内実をふまえ、その今日的意義を一般に解説できる理論枠組みの提示が必要となる。今日、各学問領域で注目される「現代的ホリズム」がそれに該当するものと思われる。

このパラダイムは、1970年代以降、実証科学の限界を超えた説明のできない現象を有意味的に解明する今日的枠組みとして、自然科学者の側（スタンフォード大学神経科学教授の Pribram, Karl, H. や量子論を研究するロンドン大学理論物理学教授 Bohm, D. など）から提唱されたものである。従来の分析的モデルが個別の日常意識の次元と超個人的な次元との関連を説明できなかったのに対し、このホリズム的モデルは、東西の神秘主義思想が従来述べてきた事象間あるいは、部分（特殊）と全体（普遍）の即応的な相互連結や変容の内実を説明可能にする「特殊即普遍のパラダイム」を採用する。その見方は、一元的存在論、相互作用的一元的認識論、類比的方法論、確率論的因果性、構造的分析性、負エントロピー的力学という「全体論的一元論」（バティスタ）の構造をとる。この理論モデルにおいては、シュタイナー理論同様、認識の壁は一時的なものとし、認識主観の高進の程度に応じて存在のリアリティは漸次開示されていくという認識図式が支持される。つまり、このパラダイムでは経験的認識（知）から超越論的存在認識（知即在）への架橋は、至高の同一性をめざす連続的な認識主観の存在論的変容プロセスとして解説されるのである。

以上のことをふまえるならば、正しく理解された人智学的認識論は、無意識の領域をも射程に入れ、現象の有機的連関や生成発展の一回性の意義を説明できる先駆的な教育学理論に位置づく可能性を秘めていることが理解される。しかも、ここで示された全体論的一元論のパラダイムは、ラバグリイが今後、シュタイナー教育思想の解読に向けて期待した「従来の経験的実証科学と精神科学との境界を見通した新たな理論地平」として十分機能し得るものと考えられる。

## おわりに

本論文では、特殊な概念ゆえ理論理解への接近をはばむシュタイナー教育思想について、その教育実践の根幹に置かれ、科学性論争の対象ともされる人智学的認識論を軸に、その全体的構造と学理論的な妥当性を検討してきた。それは、教育をめぐる諸問題の克服に向けたシュタイナー自身の歩みについて、かれの思考過程に寄り添いつつ格闘したうえでその原理を導出し、現代の学問的枠組みに翻訳する、という営みでもあった。そして、そうした分

析プロセスを経てはじめて、かれやかれ以降の時代がなしえなかった、シュタイナー教育思想の今日的意義と可能性を示し得たものとする。

おわりにあたり、シュタイナー教育思想の根底に据えられ、本論文が考察の軸とした人智学的認識論の特徴を再度確認した上で、この認識論を基盤とするシュタイナー教育思想の学理論としての可能性と教育学的意義について言及してみたい。

まず、シュタイナー教育思想の根底に置かれる人智学的認識論の構造原理を総括してみよう。

- ・ 認識論の創築に際していかなる前提（神的直観、実践理性、経験、超経験、自我、絶対精神など）も置かないこと＝これが「無前提」の根拠となる
- ・ 認識論を規制するものは理論構築における論理性のみであること
- ・ 感覚や意識や経験の連続的拡張によって高次の認識が獲得されること
- ・ 精神を含めた主体のメタモルフォーゼによって不完全で特殊な個が特殊なまま具体的普遍へと向かい得ること
- ・ 制約された素朴実在的な断続的形態の把握から持続的な形態を理解する高次の存在認識に到達し得ること
- ・ 無制約的なもの（絶対的自我など）から制約に到る認識形式は容認できないこと
- ・ 思考と所与の循環を通して現実的で具体的な普遍が実現されること
- ・ 低次の感覚・経験に基づく認識から高次の感覚・経験を通じた理念認識への移行は自由や道徳性の獲得プロセスでもあること

これらの理論構造のうちに、科学論争で問題とされた超感覚的な思考を通じた直観や無前提な認識論や、実践上の観点である、可視の事実と不可視の本質との総合、知情意・身体・モラルのホリスティックな総合、自己認識を軸とする自由な精神の獲得に向けた主体変容ならびに教育学上の位置づけが、意義と妥当性をもって解説された。さらに、これらの考察を通して、シュタイナー教育思想の学問的妥当性を語り得る「あらたなる知の枠組み（現代的ホリズム）」の有効性を提示できたものとする。加えて、この理論は、現実の教育実践において、分断された知情意・身体・モラルを総合し、本来的な生や精神を回復する、今日有効な教育理論としての可能性を有するものといえる。

以上の考察の結果、人智学的認識論を軸に、シュタイナー教育思想の全体構造と学理論的妥当性を明らかにするという本博士論文の目的はほぼ果たされたように思われる。このことは、同時に、論文の「はじめに」で述べた理論と実践をめぐる分断的評価の現状に対して、理論の側から両者を架橋する道筋と可能性を示し得たことを含意する。しかも、あいまいさの原因であったシュタイナーによる神秘主義的記述をいっさい排して、教育学・科学・哲学上の一般的な概念をもってシュタイナー教育（思想）を基礎づけたことは、この理論枠組みが実践的にも理論的にもバックボーンとなり得ることを意味し、諸立場に対して対話の一契機を提示し得たものといえるだろう。

#### **4. 主要引用・参考文献** ([ ]内には初版の年号を記入した)

Rudolf Steiner Gesamtausgabe, 1956～. Rudolf Steiner Verlag, Herausgegeben von der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung, Dornach/Schweiz.

- Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften. Zugleich eine Grundlegung der Geisteswissenschaft (Anthroposophie), Dornach 1987 [1884-1897] .
- Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, mit besonderer Rücksicht auf Schiller. Zugleich eine Zugabe zu Goethes “Naturwissenschaftlichen Schriften” in Kurschners “Deutsche National-Litteratur”, Dornach 1979 [1886] .
- Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer “Philosophie der Freiheit”. Dornach 1989 [1892] .
- Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode. Dornach 1987 [1894] .
- Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens und ihr Verhältnis zur modernen Weltanschauung, Dornach 1993 [1901] .
- Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung, Dornach 1987 [1904] .
- Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, Dornach 1988 [1906] .
- Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt, Dornach 1985 [1914] .
- Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach 1993 [1919] .
- Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches (II), Dornach 1990 [1919] .
- Erziehungskunst, Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (III), Dornach 1985 [1919] .

Karsen, F. , Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923.

Nohl, H., Schuld und Aufgabe der Pädagogik. In : Die Sammlung 9, 1954.

Nohl, H. , Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 4. Aufl. Frankfurt a. M. 1957.

Litt, Th., “Führen” oder “Wachsenlassen” ? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, 12. Aufl. Stuttgart 1965.

Spranger, E., Philosophie und Psychologie der Religion (1947). In: Bahr, H.W. (Hrsg.): Eduard Spranger Gesammelte Schriften. Tübingen 1974.

Ullrich, H., Waldorfpädagogik und okkulute Weltanschauung. München 1986.

Hansmann, O. (Hrsg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steiner-Pädagogik. Würzburg 1987.

Fritz Bohnsack/Ernst-Michael Kranich (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, Weinheim/Base1 1990.

Kranich, E-M./Ravagli, L. (Hrsg.), Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik, Stuttgart 1990.