

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	シュタイナー教育思想の現代的意義
Author(s)	衛藤, 吉則
Citation	ぶらくしす , 21 : 59 - 72
Issue Date	2020-03-31
DOI	
Self DOI	10.15027/48975
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00048975
Right	
Relation	



シュタイナー教育思想の現代的意義

The Modern Significance of Steiner's Educational Thought

衛 藤 吉 則 (広島大学・教授)

Yoshinori Eto (Hiroshima)

はじめに

今日、認知に偏った抽象的な教育が、子どもの意欲と知とを分離させ、彼らから「生」の実感を奪いつつある。私たちがよく耳にする「スチューデント・アパシー」（青年期に生じる無気力・無感動・無関心）、「自己肯定感の喪失」、そして〈キレる〉〈とじこもる〉〈荒れる〉といった「学校病理」はどれもそうした分離の結果として現れる。本来ならば、自然な活力を有するはずの一人ひとりの「生」が、この状況の中で〈弱まり〉〈ゆがみ〉〈攻撃性〉を表出していく。

本論文がとりあげるルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner:1861-1925) は、約百年前に、こうした「生」をとりまく問題を克服するため、ホリスティックな人間発達の視座を私たちに提供している。それは、理性にかかわる知(思考)・精神・自我・モラルに、非理性的な感情・意志・身体をも加えた人間総体の変容運動として構想された。しかも、この図式では、非理性的な部分を基盤に現象界と普遍世界とをつなぐ独自の「教育術 (Erziehungskunst)」が方法論として採用され、彼の理論と実践を支えることになる。

ここで説かれる「教育術」の「術 (Kunst)」とは、元来、ギリシア語の τέχνη (technē) やラテン語の ars に由来し、古来、中間世界において不可視な本質を象徴的・類比的に可視化し表現する営みを意味し、それは、教育とかかわる liberal arts という言葉に示されるように自由の獲得に向けられていた。それゆえ、この「術」的思考を支持する立場は、普遍(真善美などの真実在=リアリティ)が私たちの内部とつながるとみる「普遍内在論」に立ち、普遍と特殊(現象界の具体的な個々人・個物)との即応関係や普遍へ向けた主体の変容を容認する。しかも、そうした見方の多くは、存在のリアリティそのものを語ることはできないが、類比的な形式(芸術を含む)によってそれを伝達し、追体験することが可能であると考えてきた。シュタイナーもこの立場をとり、混迷する時代に、真の自由を獲得する「術」として、その見方と方法を教育に適応したといえる。

では、そのようなシュタイナー教育に対して、現在、いかなる評価と課題が示されているのだろうか。

シュタイナーによって始められた学校は、今日、「教育術」という特有の教育方法やアビトゥア(高校卒業と大学入学資格のための試験)等の学力面で高く評価され、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。1980年代以降進められたシュタイナ

一学校自身による積極的な情報公開を通して、その数は爆発的な増加をみせ、現在、世界 65 カ国に 1149 校を数えるに至っている (“Waldorf Word List 2018”)。しかも、その勢いは (旧) 社会主義諸国にも広がり、アメリカで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において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。「シュタイナーの著作にはじめて触れたものの多くがそうであるように、その用語使いが独特であるだけでなく、その用語の意味をそのテキストの文脈内で把握することも、あるいは特別な訓練なしに体感することも困難なこともあり、シュタイナー学校の実践には興味があるがシュタイナーの思想はどれもよく理解できない」¹と、述べる矢野智司の言葉は、まさにこの教育における理論・実践をめぐる評価の分裂とシュタイナー的用語の理解困難性を物語る。

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。

この課題の解明のために、本論文では、シュタイナー教育思想の基盤に置かれ科学論争的とされる彼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、彼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、以下の節では、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、「教育 (理論・実践)」「科学」「学問論」「哲学」という一般に対話可能な「共通言語となる諸学」を対象に考察し、最後に今日的な理論枠組み (パラダイム) を提示してみたい。

まず、第 1 節で、教育実践の根幹に位置づく認識論的関心の形式を明示する。つづいて、第 2 節では、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明らかにする。第 3 節においては、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 4 節・5 節では、これらの教育・科学上の論点をふまえた上で、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す。さらに、第 6 節でこの思想を理解するための現代的なパラダイムを提示し、最後に第 8 節において、シュタ

シュタイナー教育思想を理解するための新たな学問（論）としての可能性を示してみたい。

以上の考察の結果、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。

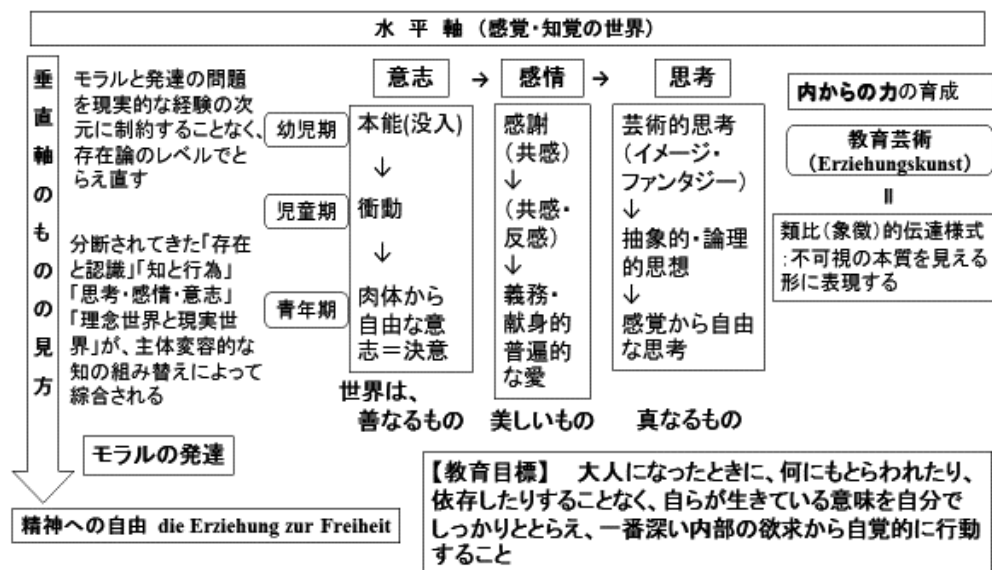
1. シュタイナー教育思想の成立背景と実践的特徴

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、彼の教育は、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、彼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。そこでこの方法は、シュタイナー自身、「教育学は科学であってはならず、術（Kunst）でなければならない」²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で内観的に実感をもって結びつけられていく。しかも、世界と私たちとの密なる関係を観照するこの営みは、以下の図のように、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、という彼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。

以上のことをふまえた場合、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。

人智学的認識論における主観の変容と教育理論との関係



2. 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)との関連をみていきたい。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—を検討の対象とする。

当時、プロイセン文部省学識専門委員としてドイツの教育改革を指導したカールゼン(Karsen, Fritz)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」³を実現したとされる。一般に、その教育内容には、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⁴。

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みてみたい。

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」⁵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⁶。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する⁷。

3. 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、彼自身、自らの教育術を「人間認識に基礎を置くひとつの術」⁸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⁹。

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。

4. 認識論的取り組みとその原点

ここでは、第1節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2節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3節の科学論争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、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それぞれの理論的意義や妥当性を考察してみたい¹⁰。

まず、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、両理論への彼の理解と克服の視点を明らかにしてみよう。

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、彼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・プリアリな) 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私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⁽¹⁰⁾。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、彼のいう「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つた。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つた。

5. 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哲学的格闘についてみていきたい¹¹。

シュタイナーは、まず、その手がかりを、ショーペンハウワーの生の意志を、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¹と論理的なもの²、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、「素朴实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。彼の自我論では、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、「自己自身を觀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、私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」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・体現（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。

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、第一節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、第二節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）、そして第三節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し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。

6. 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、彼自身、「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」¹²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人格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、私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・総合するホリスティックな一元論の構造をもつものといえる。

この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として、ここでは、現在、各学問領域で注目される「現代的ホリズム」¹³を取り上げて

みたい。

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カール・プリブラム 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デイビッド・ボーム 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、相互作用の一元的認識論、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て、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、ラバグリィが今後、シュタイナー教育思想の解説に向けて期待した「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。

7. 新たな学問(論)としての可能性

本節では、「理論と実践の分断」の要因とされてきたシュタイナー教育思想の「学問的な妥当性」について、この思想と時代が有する‘Wissenschaft（科学・学問）’の観点からその意義を解説してみたい¹⁴。

シュタイナーが生きた19世紀後半には、自然を対象化・客観化する近代自然科学の一方性に対して、ロマン主義や観念論哲学が新たな‘Wissenschaft’としての科学的知を提供していた。そうした新たな見方は、まなごしを自己自身の内奥に向け、いっさいの前提や偏見を排除し純化した「精神」のうちに真実在の認識という役割を見いだした。それゆえ、この立場は、可視の事実限定された推論的思考や主客の分離を前提とする自然科学的な対象視とは一線を画す。むしろ、無時間的で直観的思考を支持することになる。そこで採用される「特殊（個）と普遍（全体）の即応的認識」の在り方は、自然科学的立場からは、「新プラトン主義」「神秘主義」という漠たる前近代的枠組みにはめられがちであるが、内実は、「人格的な善さ」へと向かうギリシア的な「内観の知」が、近代の科学的観察と反省的思考のフィルターを通して、今日的意義をもって再構築されたものにとらえることができる。前節で、シュタイナー教育思想を読み解くための理論枠組みとして紹介した「現代的

ホリズム（ホリスティックパラダイム）」もまた、こうした拡張する科学の知の系譜に位置づくことになる。

さらに、この深化・拡張された‘Wissenschaft’としての知は、シュタイナー教育においては‘Kunst（術）’と融合することになる。彼にとって‘Wissenschaft’は、思考を通じて理念をもたらす人間の精神活動の産物であり、‘Kunst’はその理念を、存在世界から採られた素材に刻印し表象化するもの（不可視な本質の可視化）と解される。つまり、ここでの両者の関係は、‘Wissenschaft’が普遍から紡がれた理性的な知であるのに対して、‘Kunst’は方法論としてのメカニズムであり、行為に応用された具体的な実践科学（praktische Wissenschaft）という位置づけになる。

対象視に徹する通常の自然科学の知が、認識に限界を定め、現象の表層的な事実の記述に終始するのに対し、この「術（Kunst）」としての Wissenschaft は、その記述された文字の背後にある本質へと歩み入り、理念を実践へと還元する力をもつ。それゆえ、シュタイナーの教育術においては、知は Kunst 的創造の領域に接近し、融合することになる。それは、認識行為と Kunst 的行為が、ともに、所与の現実を介して、私たちを真実在の領域に引き上げることを意味する。このことは、源泉である内奥の観照を通して、私たちは創造されたものから創造へと、偶然性から必然性へと昇っていき、そうした精神のはたらきの内に自然の統一性（Natureinheit）が眼前に立ち現れる、とシュタイナーによって表現される¹⁵。

加えて、このような‘Wissenschaft’としての知は、シュタイナー教育思想がもつ人間の全体観的な把握とかかわることになる。彼の間観は、身体（体）・心（魂）・精神（霊）という古代から伝わる神秘主義的な構成概念を基盤とし、それを発展的な七段階区分（物質身体 Physischer Leib、エーテル体 Ätherleib、アストラル体 Astralleib、自我体 Ich-Leib、精神我 Geistselbst、生命精神 Lebensgeist、精神人 Geistesmensch）を用いて展開される。ここでは、発展の基礎にあたる一般的な心身の次元がヘクシスのな形成態を示す Leib の概念で共通にくぐられ、それを超える高次の精神的次元が、逆照射的に、Geist の個人への血肉化のプロセスとして上昇図式でもって語られる。このことから、シュタイナーの間観が、人間を、全体として「変容の主体」として考えていることが分かる。それゆえ、彼の‘Wissenschaft’もまた、ホリスティックな「主体変容の知」として構想されているといえる。

こうしたとらえ方においては、たんなる感覚的観察にとどまることのない全人格的な認識態度が重要となる。対象への自己没入と深い集中を通じた内観的な「気づき」によって、感覚的なドクサは止揚され、見るものと見られるものとの間の存在論的なシンクロニシティ（対象への溶解体験）がもたらされると考えられた。そのような内観に基づく不断の自己更新と主体変容を通して自己純化が進み、主体は具体的普遍へと上昇するのである。

ここまでみてきたように、シュタイナーの‘Wissenschaft’は、近代以降顕著となる‘Science’としての自然科学知と異なり、古代の神秘的叡智に発し、19世紀の Wissenschaft 論において磨かれ発展を遂げた今日的なホリスティックパラダイムに位置づくものといえる。

おわりに

以上の考察をふまえ、冒頭でとりあげた今日的な「生」の課題をふり返ってみよう。

わが国の教育が掲げる「生きる力」は、英語では‘a Zest for Living’と訳される。つまり、「生きるための熱意（Zest）」こそが、わが国がめざす教育理念＝「知・徳・体の総合的育成」を支えるのである。それゆえ、シュタイナーが示した「生の哲学とその教育実践」

は、知の時代に分離が進む〈知と存在〉〈知と行為〉〈知と徳〉〈心と体〉〈特殊と普遍〉〈主観と客観〉を、内奥の〈生き生きとした熱い意欲〉から架橋していくことが期待されるのである。加えて、現代は、急激な科学技術の進歩によって、人工知能が人間の脳を凌駕する技術的特異点（2045年）に至ると予想される。教育においてもAIや情報メディアの登場により、人間同士の関係を前提としてきた教育的関係すらも再考を迫られている。この差し迫った課題は、19世紀の近代社会を背景に生まれた生の哲学と同様、人間の「在り方・生き方」自体を、根源的な「生」の次元から問い直す必要を示唆している。まさに、この混迷する時代にこそ、100年もの間、世界的な支持を広げ、閉塞する教育界の「救い主」と評されてきたシュタイナー教育（思想）の真義が発揮されるものと思われる。

ここまで本章では、いまだ評価が定まらず、不毛な論争にさらされるシュタイナー教育思想について、学理論的な位置づけと現代的意義を考究し理論地平を示すことで、分断された理論と実践の架橋を試みてきた。

過去の多くの教育学者たちの取り組みにもかかわらず、シュタイナー教育思想の草創期・受容期には果たせなかったこの目的を本小論は幾分かでも果たすことができたであろうか。しかも、シュタイナーの非凡さをその一端でも、今日の私たちの言葉で語ることができたのだろうか。

今から約90年前、ドイツのすべての教職員に向けられた雑誌『ドイツの学校（Die Deutsche Schule）』に「シュタイナー逝去」の記事が掲載されている。最後にその言葉をあげ、本章を閉じることにしたい。

「人智学運動の創設者であり、指導者であるルドルフ・シュタイナー博士は、長年の苦みの末、バーゼル近郊のドルナッハで3月30日、64歳で亡くなった。彼は、最も高い尊敬に値する警告者であったが、彼の人柄、意志、活動がその真意に反する形で彼の同時代人から判断されたように、まったく、歴史においても彼の性格描写は定まっていない。…しかし、彼の教えの信奉者となり得ない人もまたすべてを承認しなければならない。つまり、彼はたしかに平凡な人間ではなかったということ」¹⁶

注

¹ 矢野智司「シュタイナーへの道—宮澤賢治の心象スケッチという通路—」『近代教育フォーラム』16号、2007年、171頁。

² GA3 (Tb628) ,S.-. (Wahrheit und Wissenschaft.1892)

³ Karsen, F.,Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Problem. Leipzig 1923. (小峰総一郎訳、長尾十三二監修『現代ドイツの実験学校』明治図書出版、1986年)

⁴ Kemper, Herwart / Brenner, Dietrich (Hrsg.), Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Königstein 1984, S.127f., Behschnitt, E., Als die erste deutsche

- Einheitsschule. In: Deutschen Lehrervereins(Hrsg.) : Die Deutsche Schule. 24 Jahrgang, Leipzig/Berlin 1920, S.179.
- ⁵ Ullrich,H., , Waldorfpädagogik und okkulute Weltanschauung. München 1986, S.43f.
- ⁶ Litt, Th.,“Führen”oder “Wachsenlassen” ? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, 12. Aufl. Stuttgart 1965, S.80. Nohl, H. , Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 4. Aufl. Frankfurt a. M. 1957, S.86.
- ⁷ Spranger,E., Philosophie und Psychologie der Religion(1947). In: Bahr,H.W. (Hrsg.): Eduard Spranger Gesammelte Schriften. Tübingen 1974, S.62. Flitner, W., Die zwei Systeme politischer Erziehung in Deutschland(1955). In: Theoretische Schriften Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begurundigen der Pädagogik. In: Flitner, W. Gesammelte Schtiften,Band 4, Paderborn 1987, S.107.
- ⁸ Steiner,R. Mein Lebensgang, Dornach 1990 : Tb636[1925 : GA28] (伊藤勉、中村康二訳 『シュタイナー自伝 I』人智学出版社、1987年 S.79 邦訳 105 頁。
- ⁹ ここでの議論は、拙論「シュタイナー教育学をめぐる『科学性』問題の克服に向けて—人智学的認識論を手がかりとして」日本ペスタロッチー・フレーベル学会編『人間教育の探究』第 10 号、1997 年を参照のこと。
- ¹⁰ GA3 (Tb628) ,S.-. (Wahrheit und Wissenschaft.1892)
- ¹¹ 第 4 節と第 5 節の議論は、拙論「ルドルフ・シュタイナーの人智学的認識論に関する一考察」教育哲学会編『教育哲学研究』第 77 号、1998 年を参照のこと。
- ¹² GA4, S.180. 邦訳 201 頁。 Die Philosophie der Freiheit. 1894)
- ¹³ Wilber,K.,(ed.),The Holographic Paradigm and Other Paradoxes. Exploring the Leading Edge of Science, Boston/London 1985 を参照。
- ¹⁴ ここでの記述は、拙著『シュタイナー教育思想の再構築—その学問としての妥当性を問う』ナカニシヤ出版、2018 年、167—171 頁を参照。
- ¹⁵ GA2 (Tb629) Steiner , Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung.1886, S131f. (浅田豊訳『ゲーテ的世界観の認識論要綱』筑摩書房、1991 年、129 頁)
- ¹⁶ Personliches. In: Deutschen Lehrervereins (Hrsg.): Die Deutsche Schule. 29 Jahrgang, Leipzig/Berlin 1925)