

教育哲学研究

第 120 号

2019

特集

教育と科学・真理

- 新たな Wissenschaft (科学・学問・知識) 論に基づく「術としての教育」の構造と可能性
衛藤 吉則 (1)
- 教育現象学的事例研究における真理—フッサールの思索を端緒として—
大塚 類 (20)
- 科学・真理と民主主義の関係とその教育的意味
河野 哲也 (39)
- 「妥当性」は自然科学的真理観の批判をいかに可能にしたか
—ヘルマン・ロツェからエミール・ラスクへの系譜の素描から—
杉田 浩景 (58)
- エビデンスに基づく教育における教育哲学研究の位置について
—再び IBM を参照することで見えてくるもの—
藤川 信夫 (77)

論文

- 初期ジョルジョ・アガンベンにおける「言語活動の経験」
—一九八〇年代著作におけるインファンティア及び声の概念に着目して—
原田 拓夢 (96)
- 学際的領域としての教育学における分断の危機とその克服可能性
—「合理的な説得」をめぐる R・J・バーンスタインの議論から—
深見 奨平 (115)

エッセイ

- 「教育学」としての教育哲学が担う役割とは何か
生田久美子 (134)

教育哲学を考える

- 教育哲学と地理
広瀬 悠三 (145)

書評

- 綾井桜子著『教養の揺らぎとフランス近代—知の教育をめぐる思想—』
伊藤 敦広 (147)
- 生澤繁樹著『共同体による自己形成—教育と政治のプラグマティズムへ—』
加賀 裕郎 (153)
- 嶋口裕基著『ブルーナーの「文化心理学」と教育論—「デューイとブルーナー」再考—』
相馬 宗胤 (159)
- 橋本憲幸著『教育と他者—非対称性の倫理に向けて—』
森岡 次郎 (166)
- 門前斐紀著『木村素衛「表現愛」の人間学—「表現」「形成」「作ること」の身体論—』
山田真由美 (173)
- 矢野智司著『歓待と戦争の教育学—国民教育と世界市民の形成—』
今井 康雄 (179)
- 渡辺哲男・山名淳・勢力尚雅・柴山英樹編著『言葉とアートをつなぐ教育思想』
小松佳代子 (187)

図書紹介

- 西平直著『ライフサイクルの哲学』
奥本 陽子 (193)

英文摘要

教育哲学会

STUDIES IN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

No. 120

2019

Special Issue

Education and Science/Truth

- The Structure and Possibility of "Education as Art" Based on
a New Theory of Wissenschaft (Knowledge) Yoshinori Eto (1)
- Truth as Portrayed in Phenomenological Case Studies of
Education: Husserl's Ideas as Starting Point Rui Otsuka (20)
- The Relationship between Science/Truth and Democracy,
and Its Implications for Education Tetsuya Kono (39)
- How Did "Validity" Enable the Criticism of Scientific Truth?:
A Brief Genealogy from Herman Lotze to Emil Lask Hirotaka Sugita (58)
- Positioning Educational Philosophy within Evidence-Based Education:
What Becomes Visible If We Refer Back to Evidence-Based Medicine? Nobuo Fujikawa (77)

Articles

- The Experience of Language in Agamben's Early Thought:
Focusing on the Concepts of Infancy and Voice Takumu Harada (96)
- Overcoming the Crisis of Disruption in the Interdisciplinary Field of Education:
Thinking from R. J. Bernstein's "Rational Persuasion" Shohei Fukami (115)

Essay

- What is the Role of Philosophy of Education? Kumiko Ikuta (134)

Some Thoughts on Philosophy of Education

- Philosophy of Education and Geography Yuzo Hirose (145)

Book Reviews

- Sakurako Ayai, *Fluctuation of Humanities and the Concept of Culture in Modern France:
Ideas of Knowledge and Learning* Atsuhiko Ito (147)
- Shigeki Izawa, *Self-Becoming through Community:
Education, Politics, and Pragmatism* Hiroo Kaga (153)
- Hiroyuki Shimaguchi, *Jerome Bruner's Theory of Cultural Psychology and Education:
Dewey and Bruner Reconsidered* Munetane Soma (159)
- Noriyuki Hashimoto, *Asymmetry: Ethics of Education and the Other* Jiro Morioka (166)
- Ayaki Monzen, *Kimura Motomori's Philosophical Anthropology of "Expressive Love":
The Embodiment Theory of Expression, Formation, and Production* Mayumi Yamada (173)
- Satoji Yano, *Education from the Perspective of Hospitality and War:
National Education and World Citizenship in Struggle* Yasuo Imai (179)
- Tetsuo Watanabe, Jun Yamana, Nobumasa Sciriki, Hideki Shibayama (eds.),
Educational Philosophy Linking Language and Art Kayoko Komatsu (187)

Book Recommendations

- Tadashi Nishihira, *Life Cycle Philosophy: Defamiliarizing Perspectives* Yoko Okumoto (193)

Abstracts

教育哲学研究

第120号

二〇一九年

教育哲学会

The Philosophy of Education Society of Japan

新たなる Wissenschaft (科学・学問・知識) 論に基づく「術としての教育」の構造と可能性

衛藤 吉則

はじめに

心で観なくちや、ものことはよく分からないってことさ。
肝心なことは目に見えないんだ」。

(内藤濯訳参照、二〇一七、一〇二頁)

これは、サン・テグジュペリ (Antoine de Saint-Exupéry) による有名な『星の王子さま』(The Little Prince, Le Petit Prince) (1943) の一節である。

ここでの〈分かる〉は、あきらかに自然科学が求める〈確かである〉ことは内容と質を異にする。自然科学において、事象の解明に際して、徹底した観察を通して出来事の顕在化した〈事実〉に焦点を当て分析する。ここでは、いつでもどこでも誰がやっても同じ結果が明証的な形で示されるこ

とが求められ、それが学問的妥当性の証左とされる。それゆえ、このアプローチでは、真善美などの普遍領域への言及は回避され、私たちが知覚できる現象の事実領域に考察を限定し、判明した因果連関を明瞭な形で説明・記述することになる。この意味で、この立場は、「事実の学」とも「説明の学」「記述の学」とも呼ばれる。

一方、冒頭に挙げた「肝心なことを心で観る」とは、いわゆる「内観」に基づく本質(価値)洞察の営みを意味する。この見方は、自然科学が支持する唯物論的一元論や、「普遍的な真実在の価値領域」と「現象の事実領域」とを分断する認識・存在の二元論には立たない。現実の相対的事実をふまえた上で、私たちが個別に普遍的な領域とかわり合うことができるという確信をこの立場はもっている。ここでは普遍を問い得ないとか、普遍が私たちとまったく別にあるとは考

えずに、私たちに内在する、あるいは高次の心の働きを通して普遍と関わりをもつことができると考えている。それゆえ、私たちと普遍は分断されず、私たちは内省的（「理解」）を通して、事実領域を超えて真善美という価値領域とつながりをもつことになる。したがって、この見方は、「価値の学」「理解の学」と称される。

本稿では、前者の自然科学が採る誰もが分かる可視的な見方を「水平軸の思考」と称し、後者が採る理解・人格の深まりと高まりを軸に据える見方を「垂直軸の思考」と呼ぶ。以下では、両者の根源原理をふまえた上で、「垂直軸の思考」が採る「特殊即普遍のパラダイム」に基づく「術としての教育」の学的可能性に言及してみたい。

一 「垂直軸」的な知の成立と「術」の起源

アリストoteles (Aristotélēs) は『形而上学 (μεταφυσικά)』において「知」の成立と高進のプロセスを次のように語っている。

驚くことによつて、人間は：智慧を愛求（哲学）し始めたのである。ただし、その初めには、ごく身近にある不思議なことがらに驚きの念をいだき、それから次第に少

しずつ進んでるかに大きな事象についても疑念を抱くようになったのである。：このように疑念を抱き驚異を感じる者は自分を無知な者だと考へる。：無知から脱却せんがために、智慧を愛求した：何らの効用のためではない（出隆訳参照、一九六八、十頁）。

ここにおいて知への愛求は、「不思議なことへの驚き」に端を発し、事象に対する「疑念」を介して発展するとされる。その後、知は、認識上のターニングポイントである（無知の自覚）を経て、とらわれない眼差しを獲得しつつ真の智慧を愛求していくという。しかも、その智慧は（より多くの人々が役に立つ）ことを最大の指針とする功利的な知とは別物とされた。ここからは、今日においてなお支配的な（即効的な役立つ知識）と、アリストotelesが元来求めた（無知の自覚を経た智慧）との学的な落差を読み取り得る。

アリストotelesはつづいて「術としての知」に言及する。「術」とは、元来、ギリシア語 *τέχνη* (technē) やラテン語の *ars* に由来し、中間世界（叡智界と自然界の中間に位置づく人間界）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た。アリストotelesは、この「術」を次のように知の発展に位置づける。

「術」的営為は、普遍世界と現実世界の中間に位置し、直観や感性を通して両世界の交流を図り、存在の意義や現象の深遠なる因果を象徴的にとらえることを可能にすると考えられたからである。

二 議論の前提としての特殊・普遍関係

(一) 「普遍論争」の図式における「特殊即普遍のパラダイム」
 ここまでの考察からも分かるように、「善さ」を視野に入れて論ずる場合、いかなる普遍・特殊関係を支持するのが、理論の根拠あるいは分かれ目となる（とりわけ教育をめぐる議論はこの分類が判断に大きくかわる）。その関係に対する自己の立場を確認するには、中世の「普遍論争」での議論が有効な視座を示してくれる。⁽¹⁾

〈真善美などの普遍〉と〈特殊な個物〉との関係理解について、「普遍論争」で問題とされたのは、①「普遍は個物の先に (universalia ante rem)」②「普遍は個物の中に (universalia in re)」③「普遍は個物の後に (universalia post rem)」の内、どのスタンスが妥当かということであった。

①は、普遍が時間的位置的に根源的なものとされる超越的見解（プラトン (Platon) 的立場）であり、②は、現実の事物

すべての人間は、生まれつき知ることを欲する。その証拠としては感覚知覚への愛好があげられる。：動物は、：感覚を有するものとして自然に生まれついでいる。：他の動物は、表象や記憶で生きているが、経験を具有するものはきわめてまれである。：経験が人間に生じるのは、記憶からである。：術（技術）の生じるのは、経験の与える多くの心象からいくつかの同様の事柄について一つの普遍的な判断が作られたときである。：「知る」ということや「理解する」ということは、経験よりもいっそう多く術に属する：したがって、経験を有する者よりも術を身につけた者の方がいっそう多くの智慧ある者だとわれわれは判断している。：そのわけは、術を身につけた者は、物事の原因を知っている：何故にそうあるか：その原因を認知している（出隆訳参照、一九六八、三一―五頁）。

ここでは、人間の生と知は不可分なものとして描かれる。しかも、そこでの知や理解は、蓄積された情報の記憶のみに基づく「経験」よりも、その経験的諸心象から一つの普遍的判断を導出する「術」に多く負うものとされる。なぜならば、

において客観的な法則性や本質が理念原型として観取し得るとする普遍内在に依拠する立場（アリストテレス的立場）であり、③は、普遍がたんなる名称にすぎず、私たちの認識において抽象の産物として記述され得るだけとする見解である。

本論文が「垂直軸の思考」として新たな学問論の基礎に置く「特殊即普遍のパラダイム」は、状況相対的な現実を容認した上で、①の「普遍は個物の先に（客観善）」を顧慮しつつ、②の「普遍は個物の中に（普遍内在論）」を採用する見方（プロティノスPlaton的立場）といえる。

ここでいう「特殊即普遍のパラダイム」とは、普遍をたんなる超越とみる素朴な有神論的立場にも、普遍を全内在とみる汎神論的立場にも与しない。この立場は、内在に即してその超越をみる見方といえる。すなわち、ここでは、個物と分離された超越的普遍を前提とするのも、個物の中に普遍がそっくりそのまま分有された静止状態や、普遍と個物とのたんなる相互関係の事実を語るでもない。この理論枠組みにおいては、特殊（個）に内蔵された（あるいはいまだ不明の状態で顕現していない）普遍を、精神作用を通した主体の自己運動によって「明」なるものへと展開する、という動的なパラダイムが構想される。それは、ソクラテス(Sokrates)が善き生に向けてめざした「内へ、そして上

ドス」として宿り、精神を介した（気づき）の程度に応じて、「形相そのもの」あるいは形相以前の「無形相としての一者（不動の動者）」に〈呼応〉し、その性質をわが身の内に体現していく。ここでは、内省を通して私たちを善へと突き動かすもの（＝始動因）は「エイドス」であり、私たちが向かう先（＝目的因）もまたエイドスそのものとしての一者となる。こうした「一者」をめぐる事態について、プロティノスは『エンネアデス (Enneades)』（301年）においてつぎの言葉をあげて説明する¹¹⁾。

すべてのものにとって根源は目的である。…すべては一者から生じ、さうして一者へ向かふ…かくして一者はまた善である。叡智は既にその由来せるところの原理へと向かっている。…個別の精神は叡智的欲求によって自己の来れる根源へ還向する（プロティノス、山本幹夫訳 参照、一九三六、一四九―一五一頁）。

ここでは、イデア（一者）による個物への「関与」というプラトンの視点を超え、内在的形相を介した個物とイデア（一者）との円環的な連続性が支持される。この事態の内実については、ベルクソン (Bergson, H-L) がみごとに描き

へ」と飛翔する魂の翼による認識・道徳の「垂直軸的」な総合運動、つまり「汝自身を知れ」の道として哲学的に体系づけられる。しかも、そこで展開される精神を介した総合的な主体変容の営みは現実的な歩みであるゆえ、自己自身の特性は失われることはない。各自の変容レベルに応じて、特殊は特殊なまま自らの内にリアリテイ（真実在としての真善美）を体現していくことになる。

では、不完全で特殊な存在である私たちが相対的次元を超えて普遍とかかわりをもつという「垂直軸（具体的普遍）」の見方はいかなる学的構造と理論的な妥当性をもつといえるのだろうか。

（二）総合の鍵としての「形相（エイドス）」

このパラダイムにおいて、プラトンとアリストテレスの分断をつなぐ鍵となる概念は何であろうか。

その融合を満たす（つなぎ）の概念が「形相 (εἶδος, エイドス)」といえる。この立場の象徴として挙げられるプロティノスは、自らの思想において、プラトンのなイデア（究極の普遍）とアリストテレス的な形相（個物に内在する普遍の相）とを同じ「エイドス」という語で解説する。つまり、彼の理論では、イデア（一者）は私たち個物のなかに「エイ

出している。

「イデア」と訳された言語はエイドス eidos で、それは実際、三重の意味がある。（一）性質、（二）形相あるいは本質、（三）なされつつある行為の目的…「眺め」とか「瞬間」と訳してもよく…不安定を写しとった安定した眺めである。それは生成の瞬間としての性質であり、発展の瞬間としての形態である。…いま果たされつつある行為に活気を吹き込む計画 (デッサン) である。…しかもそれらの瞬間は…時間の法則をのがれて永遠の中へと摘みとられた形になっている。…動く事象の底に動かぬイデアが置かれるやいなや、ひとつの全自然学が、ひとつの全宇宙論が…かならず生じる。…プラトンからアリストテレスを経て、プロチノスまで展開する教説は、その大筋においてなにひとつ…偶然的なところもなく、なにひとつとして哲学者の空想ととるべきものはなかった。（ベルクソン、真方敬道訳 一九七九、三六八―三六九頁）。

ただ、このような、個が普遍へ近づくという形相変容のプロセスに対しては、しばしば、「少数のエリートしか到達し

得ないエキスパート理論だ」「普通の次元を含むこの構造を不完全な人が語り得るのか」「究極の次元では個人性が消失するのではないか」という疑問や批判が出される。しかし、善さや人格の向上を想定する理論に価値のヒエラルキーが伴うことは当然である。しかも、普遍内在論を支持する場合、特殊な存在である私たちは内奥で普遍とつながっているため、私たちが内観を通じ（とらわれ）をなくし、（気づき）を深める程度に応じて普遍が私たちの内になると考えることも体験することも可能である。しかも、こうした主体変容の結果、「無知の自覚」を経て偏見やエゴが消え去ること、その人はよりその人らしくなり、他者に対して寛容となり得るのである。

三 「垂直軸の思考」をもつ思想家とその特徴

(一) 自己意識への注目——「汝自身を知れ」の道

「垂直軸の思考」を採る思想家は、「特殊即普遍のパラダイム」に立ち普遍内在論を支持する。そのため、知の形成に向け、彼らは共通して、「自己意識への注目」という内観的アプローチ、つまり、「汝自身を知れ（*γνώθι σεαυτόν*；*gnōthi seauton*）」の道を採用する。「汝自身を知れ」とは、周知のように、古代ギリシアの賢者たちによってデルフォイの神殿

に奉納された箴言の一つをさす。ソクラテスは、この「内観の知」を自らの思想形成の核心に置くことについて次のように語っている。

ほくは、あのデルポイの神殿の銘文が命じている「汝自身を知れ」ということがいまだにできないでいる。それならば、この肝心の事柄についてまだ無知でありながら自分に関係のない様々のことについて考えをめぐらすのは笑止千万ではないだろうか。だから、ほくは、そうしたことにかかずらうことをきっぱりとやめ、……ほく自身に対して考察を向けるのだ（プラトン、藤沢令夫訳参照、一九六七、十六頁）。

プラトンのアイデアとアリストテレス的な内在エイドストを架橋するプロティノスもまた内観の意義を次のように述べる。

善き魂のもつ美しさがどのようなものであるかを、君はどのようにすれば見ることができぬのか。まず、君自身にもどり、（君自身を）見よ。……君自身に付着しているような別の混じりものは君の内になにひとつとしてなく、

(二) 功利的・相対的次元を超える思考

「垂直軸」の思想家は、功利主義等の立場がコモンセンスを根拠に「現象界の相対的な次元」の内でのみ思考・判断するのに対し、相対的次元を超え、普遍領域に接近可能と考える。あらゆる（とらわれ）をディオニユソスの破壊の力によって滅却し、その先に純粋な創造的存在者の姿を見出すニーチェ（Nietzsche, F.）の言葉を挙げてみたい。

カント（Kant, I.）的二元論を意識論において克服しようとしたフィヒテ（Fichte, J.G.）も同様の認識論上の観点を強調する。

君自身のすべてがただまことの光のみとなって……清らかな君が君自身と交わった時……その時こそ、君は心眼そのものとなって自信に満ちあふれていることだろう。……だから全力を集中して観るがよい。大いなる美を観るのは、この眼だけのだから（プロティノス、水地宗明・田之頭安彦訳参照、一九八六、二九六―二九七頁）。

カント（Kant, I.）的二元論を意識論において克服しようとしたフィヒテ（Fichte, J.G.）も同様の認識論上の観点を強調する。

君自身に注意を向けなさい。君の目を、君を取り囲むすべての物から転じて、君の内部に向けなさい。これが、哲学の初心者に対して、哲学が最初に要求することである。問題となるのは、君の外部にあるものではなく、もっぱら君自身である（cf. Fichte 1797, S.186）。

以上の見方から、この立場に立つ者が、自己自身の内側に思考を向け、あらゆる偏見を排除した精神において真実在との（呼応）体験が可能となると考えていることが分かる。

超人が私の思いを占める。私の第一の、そして唯一の関心はこれであって、……隣人でも、貧者でも、苦しむ者でも、善い者でもない。……こんにち主になったのは、小さい者たち……このやからがいまや人類の運命の主になろうとしている。このやからが繰り返し問いを發して、……「人間はどのようにして今の状態を保ちうる、最もよく、最も長く、最も快適な状態に」、……言うことによって、かれらは今日の主になったのだ。今日のこの主たちを征服せよ……かれらは超人の最大の危険である。征服せよ、高人たちよ、小さい徳を、小さい賢しさを、……あわれむべき安穩を、「最大多数の最大幸福」を。屈服するよりは、絶望せよ（cf. Nietzsche 1883-1885, S.353-S.354）。

(三) 固執する自己意識の否定の先に成立する高次の精神「垂直軸の思考」は、自己の心に根を張る（執着）を認めつつ、内観による飽くなき自己尺度の更新の先に（とらわれのない境地（自由）を見る。ヘーゲル（Hegel, G.W.F.）は、こうした意識を核とする止揚（Aufheben）としての変容を「精神の弁証法」として描き出す。

自己意識は三つの発達段階を経過すべきである。：第一の段階は、私たちに向かつて：個別的な自己意識を表現している。：対象は、ただ外見的に独立のものだけであって、：これが欲求する自己意識である。：第二の段階では、：自我はある他の自我の規定を獲得：二つの自己意識の間は承認の過程が発生する。ここでは、：個別的な自己意識であるだけではなく、自己意識の中ではすでに個別性と普遍性とのある結合が始まっている。つぎに、相互に対立するものもろの自己の他在が廃棄され、：自己はそれぞれ独立でありつつしかも相互に同一化する。：これが普遍的な自己意識である（cf. Hegel 1827-1828, S.163-S.164）。

では、この「自己意識の否定」に伴う普遍と特殊に関する純粋性である。この一性と純粋性とはまさに離脱に由来する：だからこそ神は離脱した心に自らをどうしても与えずにはいられないのである。：第二の理由は、愛は、神のためにすべてのことを耐えるように私に強いるが、離脱は、神以外の何ものも私を受け入れることのないようにしむけるからである。：ただ神だけが、離脱した心の内に自らをよく保つことができる。：離脱は無にきわめつ近う（cf. Eckhart 1936, V, S.400）。

ここでは、自己意識の純化に向けた「存在論的な浄化体験」の内実が語られる。たしかに始まりは、私の側による発願や発心であり、その後も、あくなき内省を通じた（気づき）の深化が「純化」には欠かせない。しかし、私たちは無意識の深くでさえエゴや怒りや意味分節にとらわれている。そのような私たちが「純化」するためには「非思量」「無量」の道をさらに選びとる必要があるとされる。このような体験知はいくつかの思想に見出しているが、わが国では、道元の言葉に端的に表される。

仏道をならふというふは、自己をならふなり。
自己をならふといふは、自己をわするるなり。

る（呼応）の実相はいかに解説できるのだろうか。ここでの（呼応）は、「垂直軸の思考」を採る多くの者が語るように、積極的な自己意識の先鋭化の先に（私から）もたらされるといふよりはむしろ、自己純化の先に（普遍としての真実在）側から流れ出た「叡智」が精神を介して私の内に立ち現れるものと理解される。このある種の「離脱（Abgeschiedenheit）」放下（Gelassenheit）」の構造こそが、「呼応」の内実といえる。プロティノスと同様の流出説に立つ思想家としてあげられるエックハルト（Eckhart, M.）の次の言葉がこの事態を理解する助けとなる。

私の知性がなし得るかぎり：あらゆる書物を徹底的に探求した結果、私がそこに見つけたのは、純粋な離脱はあらゆる徳を凌ぐということに他ならなかった。なぜならば、他のすべての徳が被造物に対して何らかの結びつきをもっているのに対して、離脱はあらゆる被造物から解き放されているからである。：私は、すべての愛にも増して離脱を称える。その理由の第一は、：私の側から神へと合一するよりは、神の側からの方がより強く私と結びつき、よりいっそうよく私と合一することができるからである。：神の本性にかなった固有の場とは一性である。自己をわするるといふは、万法に証せらるるなり。

万法に証せらるるといふは、自己の身心および他己の身心をして脱落せしむるなり（道元、一二三二一―一二五三、水野弥穂子校注一九九〇、五四―五五頁）。

(四) 近代日本思想に見る「分けない物の見方」

西洋近現代知に顕著な「水平軸の思考」は、現象の可視的な事実や功利的な結果に判断の主眼を置き、合理的な論理や思考を重んじる。一方、「垂直軸の思考」は、古来、こうした「水平軸」的な（相対主義）（抽象的客観主義）（功利主義）を根拠とする「分ける思考（主観と客観、特殊と普遍、個と全体、心と徳、知と行為）」に対して、不合理な情意を含む総合的な（主体変容の知）をめざしてきた。しかも、こうした「垂直軸」の見方に関して、西洋思想全体では異端的な立場として継承されるが、東洋や日本では、成熟を重ねる本流の思想として位置づけられる。代表的な人物（西田幾多郎、和辻哲郎、鈴木大拙）の言葉からそのことを確認したい。

善とは…人格の実現である。：即ち、意識統一であって、その極は、自他相忘れ、主客没するという所に至らねば

ならぬ。…小は個人性の発展より、進んで人類一般の統

一的発達に至ってその頂点に達する。…元来、現象に内外の区別はない：自己は実在のある特殊なる小体系といてもよい。…自己は宇宙と同一の根柢をもっている、否、直ちに同一物である。…われわれが実在を知るというのは、自己の外の物を知るのではない。自分自身を知るのである（西田、一九一一、一八一頁）。

自と他とに分離しつつしかも間柄として合一している：あくまでも統一に於ける分離である。根柢に於て一であるものでなくては分離するといふことがない。…自他二的に連関する。…かく一者が分かれつつ不二であるといふことに於てのみ間柄は成立する（和辻、一九三四、二〇五―二〇六頁）。

禅者にとつてはいつも一即多、多即一である。二つのものはいつも同一性を持っていて、これが「一」、これが「多」と分けるべきではないのである。…万物の姿は真如そのままである。真如とは無である（鈴木、一九六四、二七頁）。

さらに興味深いことに、井筒は「マーヒヤー（普遍的な真実在）」と「フウィーヤ（具体的な真実在）」の即応的転成の有り様を、松尾芭蕉による俳句の術的営為の内に見て取っている。

「松の事は松に習へ、竹の事は竹に習へ」と門弟に教えた芭蕉は、「本質」論の見地からすれば、事物の普遍的「本質」、マーヒヤー、の実在を信じる人であった。だが、この普遍的「本質」を普遍的実在のままではなく、個物の個の実在性として直観すべきことを彼は説いた。言いかえれば、マーヒヤーのフウィーヤへの転換を問題とした。マーヒヤーが突如としてフウィーヤに転成する瞬間がある。この「本質」の次元転換の微妙な瞬間が間髪を容れず詩的言語に結晶する。俳句とは、芭蕉にとって、実存的緊迫に充ちたこの瞬間のポエジーであった（井筒、一九九一、五七頁）。

以上見てきたように、「垂直軸の思考」は、「汝自身を知れ」の道を通じて「無知の知」に至り、さらに私たち特殊内部に「具体的普遍」を実にしていくなりの体験をさす。では、次章ではこうした知の今日的妥当性について検討してみたい。

（五）「具体的普遍」という見方

「具体的普遍」とは、ヘーゲルの konkrete Allgemeinheit に由来する。本稿が提唱する「垂直軸の思考」の妥当性を考える場合、「客観的普遍」と区別されたこの見方の理解が最も重要となる。井筒俊彦によれば、アリストテレスの思想を継承するイスラム哲学ではこうした区別は自明であるという。

イスラム哲学としては極めて初歩的な常識であって、それを否定する人は一人もない。ましてや、この区別を知らない人、あるいは術語的に正しく使ったものを考えることのできないような人は始めから哲学者の数に入らない。その区別とは「マーヒヤー」(mahiyah) と「フウィーヤ」(huwiyah) との区別である。いかなるものにも、そのものをまさにそのものたらしめているリアリティーがある。だが（ここで注意すべきは）このリアリティーは一つでなくて二つであるということだ。その一つは具体的、個体的なリアリティーであって、これを術語で huwiyah という。もう一つは普遍的リアリティーで、これを mahiyah と呼ぶ（井筒、一九九一、四〇頁）。

四 自然科学による「垂直軸の思考」への接近

一九七〇年代に入り、自然科学者の側において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な理論枠組みが模索・提唱され始めた（衛藤、二〇一八、一六二―一六六頁）。ウィルバー (Wilber, K.) の言を借りるならば、「かたい科学 (hard science)」(cf. Wilber 1985, p.4) を、「精神的な、つまり超越論的なリアリティと直接に向き合わせるパラダイムの創案が試みられたのである。具体的には、スタンフォード大学神経科学教授のプリブラム (Pribram, K.H.) が従来「分析的モデル」に対して提唱した「ホログラフィック・モデル」や、量子論を背景としたロンドン大学理論物理学教授ボーム (Bohm, D.) の物理理論による「ホログラフィック・パラダイム (Holographic Paradigm)」がその代表的なものである。

「分析的モデル」とは、デジタル型コンピュータのように、情報が一群の可能性に基づく特定のプログラムに従って単線的に選択・フィードバックされると考える理論モデルである。一方、「ホログラフィック・モデル」は、情報に関していえば、個々の状態が互いに不可分に相互作用をおこなない、単線的モデルに還元できないアナログ型のシステムを意味する。

さらに、このモデルは、心理学的には、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つたのに対し、事象間あるいは特殊と普遍との相互連結の内幕を説明可能にする理論モデルとみられている。分析的モデルがデータの単線的な因果記述と可視化に徹する「水平軸」の思考を先鋭化したものとするれば、ホログラフィック・モデルは、禅、道教、神智学等の東洋思想や西洋の神秘主義思想が従来述べてきた、部分（特殊）と全体（普遍）の相補性や相同性を容認する「垂直軸」の物の見方を理論の中心に据えることになる。現在、この新たなパラダイムに基づく学問は、当初の神経科学、量子論、素粒子論を超えて、精神病理学、心理学、倫理学、社会学等にかんがりの広がりをみせている (cf. Wilber 1985, p.144)。

このホログラフィック・モデルを科学的に支える「全体論的パラダイム」では、存在論は一元的、認識論は相互作用的方法論は類比的（特殊と普遍や個別の事象をつなぐ総合としての術的方法が有効視される）、因果性は蓋然的、分析性は構造的、動力学は負エントロピー的となる。つまり、このパラダイムは次の構造を有する。

この理論枠組みでは、「部分は全体への手がかりをもつ」とものと解され、「差異の内の統一 (unity-in-diversity)」

考えられる。

では、最後に、「垂直軸の思考」を基盤とし、術的な方法論を採用する教育学の形を提示してみたい。

五 「教育術」という新たな科学・学問論の可能性

(一) 精神科学的教育学にみる「垂直軸の思考」

二〇世紀初頭に、主観的あるいは規範的な従来の教育学に対して、事実に基づく実証的な客観性を根拠とする教育学として、教育学がフランスの社会学者デュルケーム (Durkheim, E.) によって提唱された。この立場は、その後、教育学の科学化要求という時代の要請も手伝い世界的な広がりを見せていく。

こうした「事実の学」としての教育学の発展に加え、「価値の学」として、「垂直軸の思考」の流れを汲む精神科学（解釈学）的教育学もまた科学の時代に台頭してくる。この精神科学の起源は、詩や神託を理解する技法として古代ギリシアに見出し得るが、その学問的な体系化は十九世紀のシュライアマハー (Schliermacher, F.D.E.) を介し、ディルタイ (Dilthey, W.C.L.) に至る一〇の哲学的地位を得ることになる。

と「統一の内の差異 (diversity-in-unity)」が即なる関係として容認される (cf. Wilber 1985, p.145)。さらに、ここでは、時空は完全に開かれ、一切の区切りは実体的でなく、機能的・暫定的なものと理解される。それゆえ、空間的制約から生じる、自己-他者、自己が属する有機体-その他の環境、身体-心-精神の区別や、時間的制約によって生まれる過去-未来、生-死、存在-無といった区別は本質的ではなく、同一系の相異なる位相とされる。すなわち、ここでは全体として唯一のリアリティを備えた唯一の実有が存在し、そこに精神 (G.S.) や死をも包み込む上昇的で円環的なヒエラルキーが構成されるのである。ここにおいて認識の壁は一時的なものとなされ、認識主観の高進の程度に応じて存在のリアリティは開示されていく。つまり、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 (supreme identity)」 (cf. Wilber 1985, p.3) 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できるのである。

以上の構造ゆえ、この全体論的パラダイムは、現象の有機的連関や生成発展をその一回性や選択性をも射程に入れたアプローチを可能とし、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

そのディルタイ以降、精神科学の対象は従来の文献学・神学・法学にとどまらず、文化や歴史を含むあらゆる生の表現に拡張される。自然科学が現象の因果事実を〈説明〉するのに対し、精神科学は人間活動の所産を精神の現れととらえ、精神現象に科学的な基礎づけを与え、〈理解〉という内観的手法によって現象の価値と意味を構造的にとらえていく。教育学では、この立場を精神科学的教育学と呼ぶ。

このように精神科学は、普遍内在論に立ち、内観的な手法によって出来事の価値や意味を理解するため、「垂直軸」的なアプローチを採るように思える。しかし、「科学の時代」にあつて、この立場の多くは、人間の認識を現象界に限定し、価値相対主義に徹することで今日的要求に応えようとする (たとえば Nohl, H. Litt. Th. Spranger, E.等)。

一方、同じく精神科学を標榜するフリットナー (Fritter, W.) やシュタイナー (Steiner, R.) は、一元的な「垂直軸の思考」に立つ教育学を支持する。それは、近代西洋思考が分断してきた、主観と客観、特殊と普遍、個と全体、心と物、心と体、知と徳、知と行為、思考と感情と意志等を、高次の心の作用である精神の働きのもとに総合する試みといえる。以下、第二節において、近代の Wissenschaft 論の発展に古代からの「垂直軸の思考」が位置づくことをおさえた上

で、第三節では、「術」としての教育の一つの形を、シュタイナー的な精神科学的教育を例に描出してみたい。

(二) 新たな Wissenschaft (科学・学問) 論の可能性

古代から連綿と深化・継承されてきた「特殊と普遍を架橋する垂直軸の思考」は、近代哲学において最も影響力のあったカントによって、私たちの認識に限界が設定されることになった(彼がア・プリオリな総合判断とみる数学や自然科学が認識の極に置かれた)。それゆえ、近代以降、誰もが分かる「一般」としての事実領域と、事象の本質を含む価値領域とを分断する見方が諸学に広がりを見せることになる。だが、前章で確認したように、こうした二元論に対して、自然科学自体からの問い直しも始まっている。

根本学としての認識論を問う哲学の領域においてすら、カント以降、すぐにこのような二元論の克服が試みられ、十九世紀以後、明らかに哲学は再び新たな一元的思考を追求していったといえる。ドイツから発せられる Wissenschaft (科学・学問) 論もまたそうした流れの中で生起してくる(以下、衛藤、二〇一八、一六六―一六七頁)。

すなわち、十九世紀後半には、自然を対象化・客観化する近代自然科学の一方方向性に対して、ロマン主義や観念論

哲学が新たな Wissenschaft としての科学知を提供してい

た。そうした新たな見方は、まなざ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内に真実在を認識するという役割を見出した。それゆえ、この立場は、可視の事実に限定された推論的な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、とらわれない内観の先に立ち現れる無時間的な思考体験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、自然科学の立場からは、「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、その内実は、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ととらえることができる。それは、ジェームズ (James W.) が高次の意識状態について、「感情の状態に似ているけれど、経験した人にとっては、知識の状態でもあるように思われる」(Cf. James 1902, pp.380-381) と表現するように、認識的性質 (noetic quality) をもつものと考えられた。

前章で取り上げた「現代的ホルイズム(ホルスティック・パラダイム)」もまた、そうした拡張する科学の知の系譜に位置づけられる。したがって、このような学問・科学上の背景をふまえるならば、二〇世紀にかけて展開されたシュタイナー的な Wissenschaft としての精神科学は、近代以降顕著となる Science (サイエンス) としての自然科学の知と異なり、古代の神秘的叡智に発し、十九世紀の Wissenschaft 論において磨かれ発展を遂げた今日的なホルスティック・パラダイムに位置づくものといえる。

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、「垂直軸の思考」が元来視野に入れてきた「術」と融合することになる。次節では、シュタイナー論に見る「術 (Kunst) としての教育学」という新たな科学・学問 (Wissenschaft) 論の可能性を示唆してみた。

(三) シュタイナー教育に見る「術としての教育学」の学的可能性

シュタイナーは、様々な社会問題の根本原因を人間認識の在り方に見、あるべき認識に基づくシステムの再構築を政治・経済・教育・医療・農業など様々な領域で試みた。とりわけ、彼の教育論と実践は、「精神の自由」を妨げる、主知主義や唯物論に基づく理論・実践へのアンチテーゼとして打

ち出された。

たとえば、一般に、思考にのみ比重を置く主知主義的なアプローチでは、大人たちがつねに子どもに何かを教えようとすればするほどよいと考えられる。しかしながら、シュタイナーは自己の生と密な関わりをもたない、一度教え込まれてそのままおぼえられるものは、子どもたちの感情や意志を深く耕すことはいくつう (Cf. Steiner, 1919, S.75)。逆に、心に共感をもって受容され、内的な変容を引き起こし行為へと促すことができるのは、美的体験のような、喜びをともなつて何度も繰り返しおこなわれるような行為なのだと言張する (Cf. Steiner 1919, S.76)。まさに、これまで検討してきた特殊個別的な私たちと普遍とをつなぐ「術」の意義がこの教育では強調されるのである。

つまり、シュタイナーの教育実践では、内観を通して対象となる事象の不可視な本質を自己の生と結びつけ可視的に表現する「術」の様式や、知識への美的態度や眼差しが重視されることになる。シュタイナーが、「教育学は科学であってはいけなく、術でなくてはならない。…教育学という偉大なる生の術を実践するために私たちの内で活性化しなければならぬ感情は、偉大な宇宙やその宇宙と人間

との関係を観照することによってのみ、点火させられる」(Cf. Steiner 1919, S.159) と強調するのは、こうした見方に立っゆえんである。Kunst, Scienceとは別の、Kunst (術) とKunstの Wissenschaft (学問・科学) に基づく教育の形が成立する。このような教育の在り方をシュタイナーは、*„Erziehungskunst (教育術)“* と呼び、それを通して「自由」が獲得されると考えたのである。

シュタイナーにとって Wissenschaft は、思考を通じて理念をもたらず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、ここで両者の関係は、Wissenschaftが具体的普通の内実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 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

結果として現れる。本来ならば、自然な活力を有する一人ひとりの「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。

同様の兆しがあった西洋近代社会において、知の在り方が生の哲学によって問われたように、現在、急激な科学技術の発展に伴い、再び「生」を根源的な意味で問い直さなければならぬ時期にきているといえる。

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、私たち個々人の内から発せられる具体的な「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、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、教育について考える際、こうした一元的でホリスティックな生の総合運動の先に、学問の究極の目的である「人格の高まり」が設定されなければならない。「一般」としての解を追求する自然科学によっては到達できないこの個々人の具体的な生の意義と人格の高進こそが「垂直軸の思考」に基づく「術としての教育学」の役割となる。最後に、その

とKunst的行為が、ともに、所与の現実を介して、私たちに真実在の領域に引き上げることの意味する。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つていき、そこにおいて自然の統一性 (Natur Einheit) が精神的なまなざしの前に立ち現れる、とシュタイナーによって表現される (Cf. Steiner, 1886, S.131-S.132)。

以上が、Wissenschaftのフィルターを通してみたシュタイナーによる教育術の意義となる。このことをふまえた上で、今日の実践上の評価に鑑みれば、シュタイナー教育(思想)は、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有効な教育理論としての可能性を有するものといえる。

おわりに

今日、認知に偏った抽象的な教育が、子どもの知と情意・身体・モラルとを分離させ、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」はどれもそうした主知主義による分離の

ことを示唆するシュタイナーの言葉を挙げて稿を閉じたい。

あらゆる学問・科学 (Wissenschaft) の究極目的は、人間の人格における存在価値を高進せしめることにある。
 … 諸学の成果から見通せる人間の意義を哲学的に説明することによって初めて諸(科)学に本当の価値が授けられるのである (Cf. Steiner, 1892, S.13)。

註

- (一) 衛藤吉則 (二〇一八) 『西晋一郎の思想―広島から「平和・和解」を問う』広島大学出版会、二六頁(初出 [HABITUS] 二〇一二) を参照。
- (二) 衛藤吉則 (二〇一九) 『山本幹夫(空外)の思想…宗体体験にねざした智』『ぶらくしず』(二〇〇巻) 八三―九〇頁を参照。
- (三) 衛藤吉則 (二〇一九) 『近代日本の教育思想史をどうとらえるか』吉田武男監修、平田論治編『日本教育史』ミネルヴァ書房、一七五―一九三頁を参照。
- (四) フリットナーは、シュタイナー同様ゲーテ思想に通じ、シュタイナー学校を「生」にねざした「生活共同体学校」として高く評価する(衛藤吉則 (二〇一八)

『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、四七―五四頁参照。

- (五) 「術としての教育学」論については、前掲の衛藤著『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』において思想史的裏付けも含め詳細かつ包括的な検討を行っているので参照されたい(三二―三三頁、一六七―一七二頁等参照)。

- (六) 衛藤吉則(二〇一九)「生の哲学としてのシュタイナー教育思想…ニーチェ思想との連続性」『HABITUS』(二三三卷) 一七―三〇頁、「生の哲学と教育」坂越正樹監修・山名淳・丸山恭司編『教育的関係の解釈学』福村出版、四四―六〇頁を参照。

引用文献

- 井筒俊彦(一九九二)『意識と本質』岩波書店。
鈴木大拙(一九六四)『禅と日本文化』岩波書店。
道元、水野弥穂子校注(一九九〇)『正法眼蔵』岩波書店。
西田幾多郎(一九一一)『善の研究』岩波書店。
山本幹夫(一九三六)『哲学体系構成の二途―プロローグ―』テイノス解釈試論』日黒書店。
和辻哲郎(一九三四)『人間の学としての倫理学』岩波書店。

den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft, Dornach.

Wilber, K. (ed.) (1985) *The Holographic Paradigm and Other Paradoxes. Exploring the Leading Edge of Science*, London.

(広島大学)

アリストテレス、出隆訳(一九六八)『アリストテレス全集 12 形而上学』岩波書店。

サン＝テグジュペリ、内藤濯訳(二〇一七)『星の王子さま』岩波書店。

プラトン、藤沢令夫訳(一九六七)『パイドロス』岩波書店。
プロティノス、水地宗明・田之頭安彦訳(一九八六)『プロティノス全集』第一巻、中央公論社。

ヘルクソン、真方敬道訳(一九七九)『創造的進化』岩波書店。

Eckhart, M. (1936), *Auftrage der Deutschen Forschungsgemeinschaft*, Stuttgart.

Fichte, J.G. (1797), *Erste Einleitung in die Wissenschaftslehre*, Stuttgart.

Nietzsche, F. (1883-1885), *Also sprach Zarathustra*, Berlin.

Hegel, G.W.F. (1827-1828), *Philosophie des Geistes*, Berlin.

James, W. (1902), *The Varieties of Religious Experience*, New York.

Steiner, R. (1886), *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*, Dornach.

Steiner, R. (1892), *Wahrheit und Wissenschaft*, Dornach.

Steiner, R. (1919), *Die Kernpunkte der sozialen Frage in*

The Structure and Possibility of “Education as Art” Based on a New Theory of Wissenschaft (Knowledge)

Yoshinori Eto
Hiroshima University

The current educational bias towards cognition separates children’s knowledge from their emotions, physicality, and morals. It further deprives them of a feeling for their life. Each of the “school pathologies” so often discussed—student apathy (a state of emotional loss that occurs in adolescence), the loss of self-esteem, *kireru* (emotional snapping), *hikikomori* (social withdrawal), *areru* (violent behavior)—are caused by the separation entailed in the emphasis on intellectual accomplishment.

The purpose of this paper is to present a new theory of *Wissenschaft* that can overcome the educational problems of modern discriminatory knowledge. Specifically, this paper is focused on introspective knowledge, encapsulated in the ancient dictum: Know thyself. If modern knowledge, represented by the natural sciences, can be labeled horizontal-axis thinking, which supports general and visible discriminatory knowledge, then introspective knowledge can be labeled vertical-axis thinking, which seeks to understand reality (truth, goodness, and beauty) through a deepening and extending of personality. This paper supports the latter kind of thinking. When applying this thinking to educational practice as a method, art (technique) is preferable because of its ability, since ancient times, to connect the universal and the particular, rather than passing on “experience,” which is restricted by the phenomenal world. Through its analytical comparisons of the philosophical and scientific principles between discriminatory and introspective thinking, this paper reveals that “pedagogy as art” is positioned within a new genealogy of knowledge.