

# 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—

新見女子短期大学 衛 藤 吉 則

## はじめに

ヴァルドルフ学校—いわゆるシュタイナー学校—は、今日わが国でも広く知られるようになってきている。このヴァルドルフ学校は、R. シュタイナー（1861-1925）の教育思想に基づき1919年に設立されたものであるが、当初はドイツの一地方の工場に併設された小さなものに過ぎなかった。しかし、現在ヴァルドルフ学校の数は650校を越え、とりわけここ十年間にドイツにおいては倍以上、世界的には三倍以上といったようにその増加率はほとんど爆発的である<sup>1)</sup>。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、ヴァルドルフ学校は荒廃する学校を立て直す「救い主」とみられ、一部の市ではその公立化が実現している<sup>2)</sup>。このような世界的なヴァルドルフ学校要請の高まりと相まって、わが国においても子安美知子著『ミュンヘンの小学生』（1975）以後広く知られるようになり、高橋巖・弘子、新田義之・貴代等の翻訳および著作活動、長尾十三二、広瀬俊雄、吉田武男、天野正治等の思想史・方法論・制度に関する著作・論文により教育学上の研究も充実してきている<sup>3)</sup>。

しかし、こうした積極的な取り組みにもかかわらず、シュタイナー教育学理論についての教育学上の位置づけは現在のところ定まっていない。それは、とりわけ、教育科学の立場からの批判にみられるように、シュタイナー教育学の「科学性」問題に起因するところが大きい。つまり、現状においては、「科学的」か否かといった二分法的な判断がシュタイナー教育学の容認・否認に直結しているものといえる<sup>4)</sup>。だが、ここにおいては、各論者の主張は各々の理論的立場を前提として論及されるため、シュタイナー教育学をめぐる「科学性」議論は対話の契機もないまま表層的で不毛な議論に終始することとなるのである。

このような状況において、本稿は、シュタイナー教育学に対する教育学上の

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

位置づけを直接的に明示しようとするものではない。その位置づけを困難にしている「科学性」議論そのものを考察の対象とする。具体的には、そうした議論の根拠とされるシュタイナー的認識論を考察の軸として、錯綜する各立場の理論的次元を整理することを通して、シュタイナー教育学解明の糸口を探るものである。

## I. ドイツにおけるシュタイナー教育学の「科学性」議論の概要

ドイツにおける、シュタイナー教育に関する教育学の立場からの記述をみる限り、実験学校の一つや改革教育学としての若干の評価<sup>5)</sup>がみられる以外は、論駁や懐疑的な関心といったものが大半を占める。つまり、その背景となるキリスト教理解・宇宙論の批判 (F. Paulsen, 1919) をはじめとして、「混ざりものの寄せ集め」(S. Oppolzer, 1959)、「世界観学校」(K. Prange, 1985)、「見霊者の幻想」(A. K. Tremml, 1987)、「合理化された神秘主義としての科学」(H. Ullrich, 1988) という記述に至るまで、とりわけ経験的実証科学を絶対視する教育科学者の多くはシュタイナー教育学が「非科学的」であるとして、その接近に困難を示してきたのである。したがって、本稿では以下、「教育科学」を、とりわけ経験的実証科学的な教育学を「科学性」議論の考察の軸として論を展開していきたい。では、そのような教育科学の立場はシュタイナー教育学のいかなる点に「非科学性」をみるのであろうか。

シュタイナー教育学の「科学性」を問題視するこうした科学的立場は、シュタイナー教育学原理、つまり、人智学的教育学の認識論をその拒否の論拠としている。なぜなら、シュタイナー教育学の理論-実践のあり様が以下の認識論的な立場を基礎として成り立つからである。

彼の認識論的立場は広義の直覚主義と解されている。しかも、それはシュナイダー (P. Schneider: 1942-) がそれを強調し議題としているように、理論的にも実践的にも究極的には<所与の絶対確実な知識>を依り所として理論づけられている。また、ここにおいては直観された法則性や規則の、意味に即した適応の技術が要請されることになる。つまり、実践は所与の基準の適用として、あるいはその基準の現実化の技術として理解されるのである。つまり、このよ

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  
うな絶対確実なものを導きうるとする直観的な存在認識を前提として教育実践  
は組織されるものといえよう。

以上のようにシュタイナー教育学の基盤には人智学的な認識論がある。それ  
ゆえ、必然的にその「科学性」議論の多くは、シュタイナー独自の人智学的な  
認識論に向けられることになるのである。その認識論をめぐる議論は、批判・  
不問・評価といった以下の三つの立場からほぼなされているといえよう。

#### (a)批判—経験的実証科学に依拠する教育科学の立場—

まず、シュタイナーの直覚主義に対し、教育科学の立場から近代以降の伝統  
的な経験的実証科学における明証性を基準として、「この立場は、いつでもど  
こでもすべてのものを可能ならしめるのであろうか」、「すべては、記述された  
前提のもとに同じ認識へと至るのであろうか」<sup>6)</sup>という疑問が提起される。こ  
の問いは、「記述され原則的には追体験されるシュタイナー学校の方法を参照  
すべき」<sup>7)</sup>というシュナイダーの主張にもかかわらず、次のウルリヒ (H.  
Ullrich: 1942-) に代表される立場に大方帰結する。「人智学者にとって、本質  
と幻像、概念とイデー、理論—技術—実践、科学と哲学、神・天使と人間は最終  
的に同じものである。それは、極端に言えば、細かな分析を欠いた普遍化に  
よる合一であり、規定のない特殊なものによる合一である。まさに、このこと  
に関して、シュタイナーの教育方法は、証明可能な科学理論の概念と袂を分か  
つのである」<sup>8)</sup>。したがって、シュタイナーの認識論は、「ドグマ的な形而上学  
に基づく思弁的な演繹的推論」<sup>9)</sup>であると結論づけられ、「非科学」の名のもと  
にシュタイナー教育学の受容は拒絶されるのである。

#### (b)不問—シュタイナー教育の実践を優先する立場—

しかし、このように「科学性」を根拠としてシュタイナー教育学を否定する  
立場に対して、リンデンベルク (Ch. Lindenberg: 1930-) やキールシュ (J.  
Kiersch: 1935-) は、むしろ人智学的認識論に「経験科学的な端緒」や「精神  
科学の発展」という特徴をみてとる。つまり、彼らはシュタイナーの認識にお  
いて、綿密なものの見方や現象の詳細で論理的な叙述が徹底されていることに  
「経験科学的な端緒」をみるのである。また、彼らが人智学的認識論を「精神  
科学の発展」と位置づけるのは、それが「理解」という広義の精神科学的な認

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

識方法に依拠したものであると認め、さらに形態学で代表されるゲーテ的認識を基盤として、形態発生や形態の変化を引き起こす現象の内的な構造を解明しようとしたシュタイナーの試みを評価するためであろう。以上の観点から、とりわけキールシュは、従来の精神科学と経験的実証科学とを包括する新たな「実践科学」を想定している。しかし、彼らは、このような立場を表明するにもかかわらず、ハンスマン (O. Hansmann: 1948-) がいうように「プラグマティックな理由からか、論争の行きづまったシュタイナー的な経験科学的な端緒をさしあたり回避しよう」<sup>10)</sup>としているように思われる。つまり、彼らはこの解決の鍵を含む重要な問題を究明しようとはせず一足跳びに現実の教育方法における有効性支持へと進むのである。そして、そこでは人智学的認識論の「科学性」をあえて問わず、シュタイナー教育学が「有用」であるか否かを是非の基準とし、その教育学理解に向けた、方法論及びその適用の裏付け、実践レベルでの比較研究等が目指されている。

#### (c) 評価—人智学的認識論に「科学性」の根拠をみる立場—

ところが、先の立場に対してシュナイダーやリッテルマイヤー (Ch. Rittelmeyer: 1932-) は、「科学概念の拡張」を前提として、まさにその認識論の内実からシュタイナー教育学が研究対象となりうることを主張しようとする。しかも、彼らは従来の理論的な基礎づけのない感情的な擁護者とは異なり、論理性を重視した理論を展開している。具体的には、シュナイダーは、人智学的認識論の理解には、認識の二重性として「所与の知覚に基づく観察」と「超感覚的な思考を通しての直観」とを厳密に区別し、とりわけ伝統的な科学においては意義を認められていない後者の知覚領域の研究可能性を認めるべきであることを指摘する<sup>11)</sup>。また、リッテルマイヤーは、シュタイナーの認識方法をガリレイのそれを例にあげ、新たな認識に達するための発見的方法 (Heuristik) とみなし、その正当性をゲーテの形態学や、現象学の視点から説明しようとするのである<sup>12)</sup>。つまり、これらの立場は、経験的実証科学の側がシュタイナー教育学拒否の理論的根拠とするその人智学的認識論に関して、彼らとは別の「科学的」枠組みにおいてその妥当性を見いだそうとする立場といえよう。しかし、その〈直観的な判断〉は法則性において本質的なものでいかなる基礎づけも要

しないものであるとするシュナイダーの見解に対しては、第一の立場である経験的実証科学の側から、その〈直観的な判断〉は、それに基づいた概念やアイデアをどこから選びとるのか、あるいはシュタイナーの認識論は、完全にグノーシス的・新プラトン主義的形而上学を故郷としている、という疑問や批判が出され、両者の対立した見解は現在のところ接点を見いだしていない。

以上が、シュタイナーの認識論をめぐる教育学上の議論の概要である。これらの議論に対し、本稿は先にあげたシュタイナー教育学の理論-実践の特質を受け入れ、シュタイナー教育学理解には実践レベルでの研究と併せて認識論を中心とした理論レベルでの研究が不可欠であるという見地に立つものである。それゆえ、認識論的問題を保留して何らかの結論を出そうとする第二の立場はここでの考察の対象から除去される。したがって、以下では人智学的認識論をめぐる第一と第三の立場の各見解が、「経験的実証科学」「拡張された科学」といった枠組みにおいていかなる論理的整合性をもって語られているのかをシュタイナーの人智学的認識論の内実を通して分析し、両者の理論上の分岐点を探りたい。

## II. シュタイナーの人智学的認識論

### 1. 基盤としてのゲーテ的認識

ここでは、「科学性」という視点からウルリヒ等によって批判され、逆に人智学支持の側からはシュタイナー思想における「科学性」の根拠とされる人智学的直観認識の形態であるゲーテ的認識の概要を示しておこう。

「人間の本当のあり方への認識へと導く学」という意味を込め、ギリシャ語の「Anthropos (人間)」と「Sophia (知恵)」とを組み合わせて作ったとされるシュタイナーの人智学(Anthroposophie)は、彼自身「真なる認識科学」と呼ぶ「精神科学(Geisteswissenschaft)」によって基礎づけられている。しかも、彼が、「この精神科学は、ある自然科学を前提としている。それは、ゲーテのものである」<sup>13)</sup>というようにゲーテの認識方法がその基盤となっているのである。さらに、シュタイナーはこのゲーテ的認識を基盤にもつ人智学的認識論の立場において、それぞれ問題を内包している自然科学的な方法と形而上学的な

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

方法に対し、独自の仕方では批判的総合的な克服をめざしたのである。

そうした彼の総合的視点は、「すべての人間は自然の中におり、自然はすべての人間の中にいる」とする世界観を前提とする一方で、「外的に秩序づけられた精神 (Geist) の贈物 (Gabe) や、瞬間的な予期しない突然のインスピレーションによってではなく、厳密な体系的な作業による首尾一貫した努力によって」、具体的にはゲーテ的認識によって現象は把握されるべきであるとする記述によって表わされる<sup>14)</sup>。では、このようなゲーテの徹底した自然観察と、自然神学的あるいは汎神論的ともいえるマクロコスモス—ミクロコスモスの対応関係としての認識は、シュタイナーによっていかなる整合性をもって語られるのであろうか。

シュタイナーによると、ゲーテは理念世界と経験世界とを区別した上で、認識にとって主観に基づく内からの思考と外からの客観的観察という二つの源泉を見る従来の見方を否定しているという。ゲーテにとってはただ一つの認識の源泉があり、それが理念世界の浸透した経験世界なのである。ゲーテにとっては、感覚世界が肉眼の前にあるのと同様に精神的な経験において理念が精神的な眼 (geistigen Auge) の前にあったので、経験と理念という区別は不可能であったとされる。つまり、ゲーテは、理念を「事物の中に直接に現存する」ものであり、しかも「事物に働きかけつつ創造するもの」であると理解するのである<sup>15)</sup>。このような意味における〈理念世界の浸透した経験〉こそシュタイナーの言わんとする〈主観と客観を統一せしめる直観的思考に基づく体験〉なのである。しかも、ゲーテは、このような認識方法によって事物を要素化する従来の自然科学の方法ではなく、「生き生きと働きかけつつ、全体から部分へ向かう」<sup>16)</sup> 自然研究の別の道が開けるといふ。以上が、シュタイナーの「精神科学」の基礎となるゲーテ的認識の概要である。

ただし、このゲーテ的認識は「私にとって中間的であり、そこには初めと終わりが欠けていた。初めというのは、根本原理の叙述であり、それによってわれわれの世界観の根底が与えられる。終わりというのは、この観察方法がわれわれの世界観と人生観に与える結論を叙述することである」<sup>17)</sup>とシュタイナーが述べるように、それは彼にとってさらに補完されるべきものと考えられた。

こうして、その認識論の体系づけは、彼の初期著作のうちに「思考内容の一元論」という原理において記述されるのである。

## 2. シュタイナーの一元論的認識論

シュタイナーの一元論的認識論は、初期の著作『自由の哲学』(1894)において、当時趨勢を占めていたカント的な二元論的認識論に対する克服として提示される。

その著作においてシュタイナーは、二元論者が知覚と概念という認識過程の二大要因を次のように四つに区分すると述べている。つまり、二元論者は、一、客観そのもの (Das Objekt an sich) と、二、主観が客観から取り出す知覚内容 (die Wahrnehmung) と、三、主観 (das Subjekt) と、四、知覚内容を客観そのものに関係づける概念 (der Begriff) に分けるのである。さらに、この二元論の立場は「われわれの知識は自らの表象を越えたいかなるものも対象としていない。…われわれの表象こそがわれわれが直接経験し体験する唯一のものである。…したがって、哲学することのはじめに表象を越えるあらゆる知識は疑いうるものと明言しなければならない」<sup>18)</sup>とし、人間の認識の範囲を知覚世界に限定する。その結果、物そのものの解明は認識科学の外におかれることになる。しかも、シュタイナーによると、さらに悪いことにその立場は、物そのものについては不可知論の立場をとるにもかかわらず、知覚を通して捉えられる知覚内容としての表象を客観そのものに関係づける概念へと展開させるのである。

以上の認識の二元論に対し、シュタイナーはその問題性を、いかなる経験にも関わらない純粋な思考によって必然的真理が生みだされうとするカント的先入観にみてとる<sup>19)</sup>。さらに、シュタイナーはゲーテ同様、認識の源泉を一つであると、思考における一元論的認識の形態を以下のように規定するのである。

「知覚内容は客観的に与えられている現実的な部分であり、概念は主観的に与えられてもう一方の現実的な部分である。しかし、ここにおいて、一面的に概念または知覚内容だけを顧みるのではなく、この両者の関係を内省的に取り上げる思考こそが現実を把握する」<sup>20)</sup>と。また、私たちの認識能力が現実の生きた体験を理念的に把握できるのかという主張に対して、彼はこう答える。

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

「一元論の主張にとって、思考は主観的でも客観的でもなく現実の両側面を包括する原理である」<sup>21)</sup>と。しかも、その思考は精神が感覚的制約から解放される程度に応じて純粹思考へと深まるとされる。つまり、「正しく理解された思考—体験 (Denk-Erleben) がすでに精神—体験 (Geist-Erleben) である」<sup>22)</sup>というように、彼にとってあくまでも現実的な経験の延長上に体験としての思考 (理念世界の浸透した経験) が想定されるのである。

### III. 人智学的認識論の理解に向けて

#### 1. 二つの認識科学

以上の人智学的認識論に対して、教育科学の立場からの代表的批判者ウルリヒは認識科学 (Erkenntniswissenschaft) の射程をカントを例にあげ以下のように説明する。カントにとって、新プラトン主義がおこなう〈存在論の本質言明〉、つまり神の存在・魂の不滅・人間の行為の自由は、物自体に関する許容できないアприオリな判断であった。したがって、遅くともカント以降、認識論の根本問題は、われわれの経験的な客観的妥当性、とりわけ「科学的」な認識の確実さに対する諸条件や原理へと向けられる。つまり、そこでは事物の構造ではなく、経験的判断の構造が問題とされるのである。そのことをウルリヒは、「近代的な厳密な科学の可能性を理解するには、カントの場合のように存在論という尊大な名称が純粹理性の分析という控え目な名称に場所を譲らねばならない」<sup>23)</sup>という。それゆえ、超感覚的な世界に向かう要請は、カントがいうように形而上学の問題として扱われるべきで認識科学の領域からは除外される。つまり、人間の認識は具体的な意識の範囲内でのみ客観的な妥当性に関わり合うことができるので、超感覚的な世界は経験の対象となりえないとされるのである。以上の見解へ至る論拠として最終的にウルリヒが強調するのは、シュタイナーのいう理念が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いるという点である。つまり、シュタイナーの認識論は「知的直観」という概念で覆い隠された「前提のない無条件な認識論」であるゆえ、「非科学的」な認識論とされるのである<sup>24)</sup>。

以上のような批判的な見解に対して、「科学概念の拡張」を主張するシュナ



イダーは、実際、超感覚的な存在領域やそれに適用する科学的認識があるか否かは純粋に理論的には完全に規定されえないという見解をもつ。しかも、彼はこの領域における現在の科学的状況を踏まえた場合、シュタイナーのいう知覚領域は理論的に否定されるべきではなく、考察の対象とされねばならないと主張するのである。さらに、ウルリヒの「無前提な認識論」という批判に対して、「固有の法則そのものがどこからもたらされるのか」といった問題は認識科学であるか否かとは別の問題であるともいう。彼の場合、認識科学の基準は批判的意識的な認識においてその認識内容に法則性や規則が見いだされるか否かに関わるものなのである<sup>25)</sup>。つまり、シュナイダーにとって認識科学の射程は、カント的な認識の領域に限定されるものではなく、自己と世界との内在的な法則性理解のためにはさらに通常の知覚領域を越えた現象へも拡大していくべきであるとされるのである。

では、なぜシュナイダーは、シュタイナーの人智学的認識論を把握する際、知覚を越えた領域をも認識の対象としなければならないというのであろうか。以下、その主張の根拠ともなり、一方教育科学とのずれを生む〈法則と主体との関係〉を捉える視点をあげてみよう。

## 2. 主体変容としての認識

ウルリヒは、シュタイナーのいう直観的思考に基づく法則の認識に対して、そのような思考体験は、人がそのようにする際、主観的な錯覚を現実のものとして想定するということもありうるとし、認識主観に対する欺瞞性を指摘する。また、信頼のおける、証明できる方法で、誰もが観察・追体験しうるために概念が使用されるべきであるとするならば、このようなリスクは排除しなければならないとも主張する。

このような主観の欺瞞性に関する一般的な指摘に対して、人智学的認識論の理解には以下にあげる〈主体変容としての認識〉という異なる次元からの考察視点が不可欠であろう。シュタイナーにとって認識主観に対する欺瞞性は、近代の二元論的認識論が結論づけるような不可避で固定的な事実ではない。すなわち、彼が「一元論は人間が素朴実在的に制約されてい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

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

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」<sup>26)</sup> (傍点筆者) というように、その欺瞞性は認識主観の変化・向上を導きうる思考体験の深まりに応じて払拭されるということを前提としているのである。

そのことをシュナイダーは、シュタイナーの認識論が行為論でもある、という視点から言及する。つまり、シュタイナーのいう「直観的な思考体験」とは、固定的な認識主観を意味するのではなく、その認識主観の変化・向上と併せて、同時に認識主体そのものの変化・向上を含意するものである。したがって、知覚的経験と理念認識としての体験は、彼の場合、科学—形而上学といった学問的分化を意味せず、精神発達という系=〈知のヒエラルキー〉の連続性のもとでの〈意識の拡大<sup>27)</sup>〉として捉えられ、同一系における〈位相〉の問題とされる。さらに、そのような系における発達の程度は、感覚に左右されない思考の程度に関わるのである。つまり、ここでいう〈主体変容としての認識〉とは、ものごとを「知る・わかる」といったことが個人の身体的次元をも含めた人間存在全体としての変容を前提として成り立っているということの意味するのである<sup>28)</sup>。シュナイダーが、「シュタイナーの認識論は行為論である」と言うのは、単に認識と行為の循環的連関といった現象を指すのではなく、以上のことを意味しているのである。そのような〈主体変容としての認識〉という視点において、〈普遍的な法則と主体〉との関係は内在的有機的に結びつけられ、認識科学の対象も必然的に知覚を越えた領域へと拡大されるのであろう。

以上がシュタイナーの人智学的認識論の射程に関する論拠である。

### 3. シュタイナー教育学議論の前提

では、従来の経験科学的な知覚を越えた領域をも〈意識の拡大〉として捉えていこうとするシュタイナー教育学は、「学」として教育を論ずる諸立場においていかなる位置を確保するのであろうか。ここでは、いままでの考察をもとにシュタイナー教育学を議論する際の前提となる「ものの見方」に限定して言及しておきたい。

まずは、シュタイナー教育が議論されるには、ある特定の立場から「科学的」か否かといった視点のみによって是非を規定してきた従来の不毛な議論を越える必要がある。それには、ラバグリィ (L. Ravagli: 1932-) が主張するよう

に、経験的実証科学と精神科学との境界を見通した上で、新たな科学的立場を含めた方法論的な多元論が容認されるべきであろう<sup>29)</sup>。しかも、それは本論文で提起した〈主体変容としての認識〉という視点を踏まえて、シュタイナー教育学を構造的に理解する必要があるだろう。具体的には、ハンスマンが指摘するように、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も研究するという方法論的枠組みが要請されよう<sup>30)</sup>。以上の観点を考慮した上で、各教育学の立場が自らの「科学的」(学問的)立場を相手に明示することによって、シュタイナー教育学との対話やその理論的分岐の理解が可能となるのである。すなわち、不毛な議論に終始しないためには以下の設問に回答する必要がある。

まず、シュタイナー的領域を「科学概念の拡張」といった文脈をも含めて、多元論において認めうるか。〈主体変容としての認識〉や、有機的な世界連関を不可視な現象をも含めてみていこうとする〈ゲータ的な直観認識〉といったシュタイナー的認識を受容できるか。さらに、それらを認めうるとするならば、その領域はいかなる方法論においてどの程度の妥当性が保証されるのであろうか。

#### IV. 結語

以上の考察から明らかなように、シュタイナー教育学の「科学性」をめぐる議論は、基本的にはシュタイナー独自の人智学的認識論の「科学性」の問題として展開されているものといえるだろう。その際、ここでの問題は大きく次の二点に分けられるものであった。すなわち、その直観的な存在認識の形態に対する是非問題と、さらにそれを規定する認識科学の射程といった「科学」概念そのものに関する問題の二点である。以下、本稿の考察の結果としてシュタイナー教育学をめぐる「科学性」問題の克服に向けた一つの示唆を提示したい。

まず、ここで確認しておかなければならないことは、シュタイナー教育学の根幹となる人智学的認識論の「科学性」が現在一般的な経験的実証科学の「科学性」としては論じえないということである。この点は、シュタイナー教育学に対して批判的な教育科学の立場においても、評価する立場においても賛否は別として共通したものであった。ウルリヒが指摘するカント的な認識科学の枠

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

組みに基づくならば、シュタイナーの〈主体変容としての認識形態〉は、「科学」の範疇にはいりえないであろうし、そのような「科学的」立場との対話は成立しないであろう。

しかし、近年の「科学的」状況、つまり豊かな将来を約束するはずであった「科学」がいたるところで破壊をもたらしている状況を見ると、それが唯一の認識方法と断定することはできないように思われる。しかも、現象を細かな要素と規則に分担して捉えようとするその「科学的」立場は、人間理解に際し有機的な全体論的視点を要請する教育の領域を包摂できないものと思われる。

したがって、シュナイダーをはじめ多くの論者が支持するようにシュタイナー教育学の「科学性」を従来の科学概念の拡張—あるいは新たな学問的枠組み—の方向で論じる可能性を否定することはできないであろう。しかも、そのような方向でシュタイナー教育学を論究する際、本論稿で指摘した〈主体変容としての認識〉という人間存在全体としての質的な向上を前提とした縦の時系列の視点が不可欠となろう。つまり、あらゆる現象を「唯一の存在」とその「多位相」あるいは「変化」として眺める見方が必要となるのである。しかも、そのような「科学概念の拡張」の立場は、方法論的多元主義の是認や、拡張された領域に対する具体的な方法論の提示によってはじめて経験科学的な教育科学の立場とは別の論理基盤の提示が可能となるものと思われる。

以上、本稿においては、シュタイナー教育学をめぐる議論状況より、とりわけ経験的実証科学に依拠した教育科学からの批判を考察の軸としてきた。それゆえ、シュタイナー教育学と精神科学的教育学との科学理論的な関連については言及できなかった。しかし、本稿で確認したシュタイナー的認識の領域は、まさしく精神科学的教育学の学問的枠組みにおいて、しかも拡張された精神科学の枠組みにおいて考察することが可能であるように思われる<sup>31)</sup>。それに関しては、長尾十三二の先見的な言を掲げるとどめ、筆者の今後の課題としたい。「シュタイナーの教育学は、通俗的にいえば精神科学的教育学に属するというべきであろう。しかしながら彼の人智学の立場は、最新の経験科学による人間把握の成果をも包摂しうる精神科学として構想されており、その教育に関する着想には、人類のこれまでの教育的英知が、見事に生かされている」<sup>32)</sup>。

註

- 1) Schneider, P.: Erkenntnistheorie und anthroposophische Menschenkunde, Grundlage der Praxis der Rudolf Steiner-Pädagogik. In: Hansmann, O. (Hrsg.): Pro und Contra Waldorf-Pädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steiner-Pädagogik. Würzburg 1987, S.99.
- 2) 『朝日新聞』1993年4月19日朝刊, 10・11面。
- 3) シュタイナーの思想がわが国の西洋教育史の通史として載せられたものとしては、長尾十三二『西洋教育史』(東大出版会, 1978年)が最初のものであり、長尾は他に「滞独報告」『教育学研究』(第43号, 1981年), 「ペスタロッチとシュタイナー」『人智学研究』(第3号, 人智学出版, 1982年), 「新教育運動の生成と展開」(明治図書, 1988年)の中でシュタイナー教育を積極的に支持している。また、シュタイナー教育を体系的にまとめた初の教育学的著作としては、広瀬俊雄の『シュタイナーの人間観と教育方法』(ミネルヴァ書房, 1988年)があげられる。他に広瀬は、「自由ヴァルドルフ学校の教育方法の理論—文字学習の理論を中心に—」『教育学研究』(第51巻第2号, 1984年), 「ウィーンの自由な教育—シュタイナー学校と幼稚園」(勁草書房, 1994年)において主として教育方法学の立場からシュタイナー教育を読み解いている。また、同じく吉田武男も方法論の立場より、「シュタイナーにおける幼児期の教育方法論の特質」『教育方法学会紀要』(第10巻, 1984年), 「シュタイナーの教育方法論の特質—発達観との関係を中心として—」『教育学研究』(第54巻第2号, 1987年)を著している。さらに、天野正治は制度研究の中でシュタイナー学校を取り上げ、「自由な学校—西ドイツの私立の特色」『日本経済新聞』(1975年3月24日号), 「西ドイツの学校にみる教育と個性の問題〈オーデンヴァルト校と自由ヴァルドルフ学校〉」『学校運営研究』(明治図書出版, 1979年5月号)に記述している。
- 4) シュタイナー教育学をめぐる議論は、以下の見解のように「科学性」をめぐる問題に帰結する。「人智学的精神科学は、現代の科学概念の見解によれば、非科学的なもの、…みなされねばならない。…しかもそれは、科学の境界を越えている。」Ullrich, H.: Anthroposophie-zwischen Mythos und Wissenschaft. Eine Untersuchung zur Temperamentenlehre Rudolf Steiners. In: Pädagogische Rundschau, 38. Jg., 1984, S.466. 「人智学的教育学の科学的性質への問いは、今日、教育科学をさらに強調したものとして立てられる」、「教育科学にとってシュタイナー教育学との真剣な学問的対決が切迫している」Schneider, P. 1987, S.99.

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

- 5) シュタイナーの教育は、戦前には、W. フリットナーやカールゼン等によって実験学校の一つにあげられ、戦後においても同じくW. フリットナーやウィルヘルムおよびシャイベ等によって〈主知主義の否定〉〈実用・手工・芸術的活動〉〈統一学校制度〉〈男女共学〉〈合議制の自治〉〈子どもへの無償の愛〉といった点で改革教育学の中に位置づけられている。Karsen, F.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923. Wilhelm, T.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1959. Flitner, W. /Kudritzki,G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Band II: Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf/München 1962.
- 6) Hansmann, O.: Kooperation und Perspektiven. Zwischenbilanz und Schlußanmerkungen. In: Hansmann, O. (Hrsg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf Steiner Pädagogik, Würzburg 1987, S.261.
- 7) Schneider, P. 1987, S.103.
- 8) Hansmann, O. 1987, S.261.
- 9) Ullrich, H.: Wissenschaft als rationalisierte Mystik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Anthroposophie. In: Neue Sammlung, 28. Jg., 1988, S.176.
- 10) Hansmann, O. 1987, S.261.
- 11) Schneider, P. 1987, S.100f.
- 12) Rittelmeyer, Ch.: Der fremde Blick-Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften. In: Fritz Bohnsack/Ernst-Michael Kranich(Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, Weinheim/Basel 1990. S.64-74.
- 13) Steiner, R.: Goethes Weltanschauung, Weimar 1897, S.212f.
- 14) Steiner, R.: Goethe und die Medizin. In: Arbeitsfelder der anthroposophie Medizin und Pädagogik, Dornach 1985, S.113f.
- 15) Steiner, R.1897, S.22.
- 16) a.a.O., S.21.
- 17) Streiner, R.: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, Dornach 1886. 浅田豊訳【ゲーテの世界観の認識論要綱】筑摩書房, 1991年, 185頁。
- 18) Steiner,R.: Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher

- Methoden. Dornach 1894, S.56. 高橋巖訳『自由の哲学』イザラ書房, 1989年, 87頁。
- 19) Steiner, R. 1897, S.40f.
- 20) Steiner, R. 1894, S.197. 邦訳, 276頁。
- 21) Steiner, R. 1894, S.197. 邦訳, 277頁。
- 22) Steiner, R. 1894, S.204. 邦訳, 285頁。
- 23) Ullrich, H. 1988, S.182.
- 24) W. シュナイダーもカント的認識を例にあげ、シュタイナーの「秘術的認識におけるアポリア」を批判する。とりわけ、彼はヨーロッパ的精神史の伝統的な人格・良心概念に基づく人間実在の反復不可能性を主張し、シュタイナーのカルマ理念を背景とした無限・永遠・神的な人間の教育を非難する。Schneider, W.: Das Menschenbild der Waldorfpädagogik, Freiburg 1991.
- 25) Schneider, P.: Philosophisch-anthroposophische Grundlagen der Waldorfpädagogik. In: Pädagogische Rundschau, 38. Jg., 1984, S.414.
- 26) Steiner, R. 1894, S.99-142. 邦訳, 144~201頁。
- 27) 河合隼雄は、ブライアン・ワイスの「退行療法」やキューブラー・ロスの「臨死体験」をあげて、従来「異常」とか「非日常」というレッテルを貼られてきた問題が、近年「意識の拡大」として捉え直されてきていることを「序論 対話の条件」『岩波講座 宗教と科学 1 宗教と科学との対話』(岩波書店, 1992年)の中で指摘している。
- 28) こうした考えを哲学的に論究したものとして越智貢「道徳の知とエキスパート」『現象学と倫理学』(日本倫理学会編, 慶応通信, 1992年), 「徳論と行為」『研究助成報告論文集』(上廣倫理財団, 1990年)があげられる。
- 29) Kranich, E.-M./Ravagli, L.(Hrsg.): Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik, Stuttgart 1990, S.65-81.
- 30) Hansmann, O. 1987, S.262.
- 31) 以下の論文は、精神科学としての位置づけを科学概念の拡張を示唆しつつ認めている。Lindenberg, Ch.: Riskierte Schule-Die Waldorfschulen in Kreuzfeuer der Kritik. In: Bohnsack, F./Kranich, E. M. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, Weinheim/Basel 1990.
- 32) 長尾十三三「ペスタロッチとシュタイナー」『人智学研究』第3号, 人智学出版, 1982年, 50頁。