

ルドルフ・シュタイナーの 精神(靈性)の教育観

酒井玲子

研究の視点

「シュタイナー教育」という名称は、子安美智子著『ミュンヘンの小学生』が脚光を浴びて以来、一躍有名になった。以来それは「点数評価も落第もない教育」、「オイリュトミーや芸術の教育」、「暗記やつめ込みの知育偏重を排した自由な教育」というイメージが広く定着しているように思われる。確かにそうした教育は事実であるし、今日の我国の教育状況にあって苦悩し、危機感を抱く多くの人々がそれに強い関心を示すのは至極当然であろうと思われる。

だがその名声に反して、この教育によるヴァルドルフ学校(Waldorfschule)の設立事情やルドルフ・シュタイナー(Rudolf Steiner 1861-1925)については意外と知られていない。ましてやその教育の根底を支えるシュタイナーの人間観については理解されているのは言えない。

今日シュタイナーの著作やヴァルドルフ学校についての翻訳作業や紹介は精力的に進められている。しかしシュタイナーの思想を含めて、その教授学の研究についてはまだ緒に着いたばかりのように考えられる。

さて、1919年ヴァルドルフ学校がシュトゥットガルトに創設された時、シュタイナーは次のような講演を行っている。

「私の思うには、私達は、今日もう一度精神的(靈的)なものを見極めるところから出直して、人間と精神(靈性, Geist)の関係を、ひいては人間と世界との関係を学び直さねばならない時代に生きているのです。」(1919年8月30日)「教育学という名の偉大な生の芸術を実践するために持たねばならない感情生活は…偉大な宇宙を觀照し宇宙と人間との関連を考察することによってのみ燃えあがるのであります。」(1919年9月1日)

さて、ここで言う、人間と精神（靈性）の関係、生の芸術としての教育学、人間と宇宙の観照とは何を意味するのだろうか。

こうした言葉を総じて、ここではシュタイナーの「精神（靈性）の教育観」と呼称してみた。この教育観を明らかにすることで今日のヴァルドルフ学校の実践を支える根底の理念を理解したいと考える。併せて今日の物質文明の中で人間が成長発達する際の精神（靈性）、ないし宗教性のもつ意味について考察したい。そして今日的な課題として、ドイツの歴史的、社会的事情と精神風土で育ったこの教育が日本の地への敷衍化が可能なのかどうかも念頭に置いておきたい。

そうした問題意識をもって、ここでは以下の視点から本題のアプローチを試みた。

- I. 新教育の時代とヴァルドルフ学校の創設
- II. 自由人形成の人間観
- III. フレーベル理論との親近性と相違

I 新教育の時代とヴァルドルフ学校の創設

(一)新教育の時代

ルドルフ・シュタイナー(Rudolf Steiner)がシュトゥットガルトにヴァルドルフ学校(Waldorfschule)を創設した1919年のドイツといえば、第一次大戦の敗戦後、11月革命を経て成立したワイマール共和国が混迷をついて「新時代」を出帆していた。国民的な教育政策上の要請は、11月革命期の「プロイセン州新政府綱領」に見られるように、「すべての教育施設、特に民衆学校(Volksschule)の完成、統一学校(Einheitschule)の創設、教会によるあらゆる監督からの学校の解放、国家と教会の分離⁽³⁾」に包括されていると言ってよい。つまりドイツ全土でこれまでの教育改革の努力が個別的にではなく、国家的規模で本題にのぼってきたのである。

ワイマール憲法の第145条には、義務教育の無償、基礎学校の上に中等学校、高等学校を構成する統一学校教育制度が唱われていた一方で、宗派や世界観に基く民衆学校、宗教教育や礼拝が公立学校において「国家の監督権を侵害しない限りにおいて」、教授することが許されている。また146条にはこの有機的な学校制度における入学基準がもつばら児童の素質によるもので、父母の財産、地位及び世界観によって決められてはな

らないとした改革内容も盛り込まれている。

1920年に共和国内務省によって開催された全国学校会議(Reichsschulkonferenz)はこのワイマール憲法の学校条項を具体化するために学校や教育関係の代表者が報告し、政府と各州から650人の代議員が選出されていた。⁽⁴⁾会議の主要議題は以下のである。

1. 学校の種類、学校の目的および統一学校への有機的結合
2. 方法の問題及び個々の学校教科の全学校教育制度に対する意味、特に劳作教授、作業教授(身体的劳作はいかなる範囲において精神的、道徳的陶冶の基礎たるべきか) 公民科、芸術教育、学習用具及び教授用具
3. 教員(女教員)。教員養成、学校管理及び学校行政への教員の関与。

当代の学校教育の代表者達の教育観や教育の提案を知るために1の議題について選ばれた五人の報告を概観してみたい。

シュトゥットガルト大学教授ビンダー(H. Binder)は、新しい教育学はより早い年齢において明確にその様相(Art)と等級(Grad)を悟ることにある、と発言して才能の早期発見、早期選抜による上級学校への進学を説いている。⁽⁵⁾またミュンヘンの高等学校長ですでに名声を博していたケルシェンシュタイナー(G. Kerschensteiner)は戦前から学校制度を統一し、これを劳作共同体に変革すべきという主張をし、自らの学校でも実践していた。彼はビンダー同様に基礎学校においては四年間の後、早いうちに理論的に才能のある生徒を精神的労働者として確固とした学校へ送ることが我々の役割であると発言している。⁽⁶⁾

またケルンのカトリック学校長フォス(R. Voss)はナトルプ(P. Natorp)の影響を受けた教育家で、倫理や道徳の教育によって国民の精神的統一の概念が今後すべての教育を支配しなければならない、と発言した。しかし彼の言う道徳と宗教による統一思想が特定の宗派と結びついた場合、教育の分裂となり、その統一学校論は自己矛盾に陥入る。しかも教育思想の統一は、課題としての統一学校制度の議題から離れるのみならず、後年ナチスのイデオロギー政策につながる意識統一の問題を含んでいたといえよう。その上彼は上記の二人と同様に才能ある人間には、産業、工業の発展に貢献する中級公務管理者の育成を目標として、精神指導者階級の準備段階として上級学級を位置づけた。⁽⁷⁾

ベルリンから高等学校を代表した徹底的学校改革者(Entscheidungerschulreformer)のカルゼン(F.Karsen)は複線型の学校教育制度を批判し、生活、体験、個人の自由による教育の強調と16才までの基礎学校、という統一学校制度を提案している⁽⁸⁾

一方民衆学校の代表者であるベルリンからのテウス(J.Tews)は宗派別学校に反対し、6年制の基礎学校を唱えた。⁽⁹⁾

この5人の報告のあと討議が行われ、議決結果、民衆学校下級4年間を基礎学校にするにとどまり、しかも「才能ある者」には3年で上級学校に進学できるように決めた。そのためこれまでの複線型の中・高等の上級学校を一層複雑なものにしてしまったのである。⁽¹⁰⁾

さてワイマール憲法第148条は、「すべての学校においてはドイツ民族と国際融和の精神において道徳的陶冶、公民的情操及び人格的職業的才能を目標とすべきである。公立学校の教授に際しては世界観を異にするものの感情を傷つけないように注意すべきである。公民科(Staatsbürgerkunde)及び労作教授(Arbeitsunterricht)を学校教科とする」としている。これらの教科は国家の「公民志操」的要素が強く、これが後のファシズム教育思想に繋がる危険を学んでいたのは事実である。しかしこの時代にそうした国家的な思想ではなく、共同体意識に立つ「労働と精神」の一致による生活教育を実践したエストライヒ(P.Oestreich)たちは注目に値する。

会議での先の報告者カルゼンはベルリンのノイケルン生活協同体学校長で、新共和国に自由な生活と協同体を実現すべく、いわゆる「生成しつつある社会の、生成しつつある学校」を設立させた。こうした生活協同体学校についてはハンブルクにおいて最も隆盛をみている。当市では1919年に教員組織「祖国の学校及び教育制度の友の会」によって、公立4校を設立、その他北ドイツのブレーメンなどの都市にも設立している。その学校の特徴は次のようなものである。

1. 学校と家庭・地域との教育協同、父母の教育参画
2. 学校活動一般の教師集団による協同運営
3. 学校生活の協同体化と新しい学校一家庭関係の創出。
4. 初等学校段階及び中等学校段階における統一学校。とりわけ統一学校では宗派、性、身分差別の除去。⁽¹¹⁾

こうした新教育の実践が北ドイツで起ったのは、かつてのハンザ同盟の崩壊と工業の進行による新たな精神協同体の必要性があったこと、それにハンブルクを中心とした芸術教育運動の流れをくむ自由な精神の継承があったからである。

1923年にイエナ大学に赴任したペーターゼン(P.Petersen)はこのハンブルグの新教育運動や実験学校の経験を生かし、大学附属の実験学校に改革構想を導入した。それはのちに「イエナ・プラン」(Jena-Plan)として結実したが、下級、中級、上級、青年の四つに分けた生活学習の基幹集団が活動の母体になっている。それは教科や時間割から解放された自由な生活共同体学校の実践であった。⁽¹²⁾こうした新教育を支える背景にはエレン・ケイ(E.Key)の『児童の世紀』の波紋や20世紀初頭の実験心理学や生理学の影響が大きかったが、いずれも1920年代には影を潜めてしまっていた。一方その当時、ニーチェ(F.Nietzsche)やデイルタイ(W.Dilthey)などの生の哲学の影響を受けた教育学が抬頭していた。デイルタイは自然科学的な真理研究の限界を示し、精神諸科学からの人間研究を推進している。また精神科学、心理学、歴史文化学などを総合して人間を典型的に観察しようとするシュプランガー(E.Spranger)など、大学の研究者もこの時代の新教育の推進役を果している。

(二) ヴァルドルフ学校の教育論

さて、以上にみるようなワイマール共和制下の新教育時代を背景にして、その新教育の一環として、ヴァルドルフ学校は設立された。シュタイナーは、時代の「雨後のタケノコのように教育改革を旨とする団体」の存在について、熟知していたことが窺える。そうした団体や学校が拒絶する伝統的な記憶中心の教育方法や反主智主義、生活中心の自由な教育の実践に彼は敬意を表わす。何故ならば、彼にとってはもはや伝統や記憶に依拠せず、人間が現世の存在たらしめている「生の連鎖」の事実によって「自由人として決断」⁽¹⁴⁾しうる人間の形成は歴史上初めて直面する重大問題なのだからなのである。その時代の教育改革の試みを認めつつも、彼はこの試みが外面的生活の変化に重点があり、教育の本質については根源的に知り得ていないと指摘する。教育は人間精神の内面的な推進力となることによって「全人としての表出」⁽¹⁵⁾を可能にするのだ。このように説くシュタイナーはヴァルドルフ学校の教員には、人間本質への

認識、内的情熱と愛による方法を人智学(アントロポゾフィー, Anthroposophie)的教育論から解き明かした。つまり内面性への追求が他の改革教育論とは著しく異質な様相を呈している。

さて、次にこの教育論の特質を見てみたい。その第一の特質は、人間の本性すなわち内面の特質を身体(肉体, Leib)、心(魂, Seele)、精神(靈性, Geist)の三つに分けているところである。それはシュタイナーが「人智学的教育学は、精神科学の基盤の上に獲得してゆかなければならない人間認識をそのより所として、世の中に働きかけていこうとするものである。それは、人間全体を肉体と心と精神(靈性)において把握する人間認識から実践の力を汲みだそうとするものである⁽¹⁶⁾」という言葉に表わされている。

第二はこの人間の特質を教育対象として三期の年令期間に分けて、それぞれの発達特徴を示す。その第一期は誕生から7才頃の交歯期までで、模倣を特徴とする。四肢による器官を基とした意志作用の時期である。第二期は7才から14才頃の性的成熟期である。感情作用が活発化し、想像力が育つ。一方、権威あるものを求める人間の段階である。第三期は14才から21才頃まで。認識活動が中心にあり、自分の判断で自分と環境世界の関係を決定していく。もちろん上記三つそれぞれの段階は前の发育期を土台として連続的に伸びていく。

第三の特質は上記の約七年間隔の発達の特徴を踏えての教育課題の指示である。そこでは発達の生理学や心理学に基いた説明がなされている。そして幼児期や思春期以前の誤った取り扱いがのちの身体の発達や健康上の障害や広範囲な精神医学上の症因を作り出しやすいという認識に立っている。

第一期の乳幼児期には肉体の諸器官、脳や神経組織の発達、身体の動きを調整するリズム、言語などが発達する。肉体の成長は生活リズムによって促され、生理的な成長は情緒生活に影響を与える。こうした成長の過程には確かな順序があるが、この成長速度を正常に保つと同時に、この生理的発達が周囲の人的・物的環境に大きく影響されることも事実である。この期の重要な発達の特性としての言語は、子どもの一般的特性であると同時に言語的環境の刺激によるものである。周囲の人々の言葉を模倣しながら、次第に言うべき内容をも獲得していく。そのプロセ

スは身体の発達に併行しているとともに、生活状況や文化的環境によって大きく個人差が出てくる。であるからこの時期は言葉と行動の模倣が主な学習内容となり、また対象のイメージに直結したファンタジーを育てていく。

第二期はシュタイナーによって「形成力をもつ主体の誕生」(der Geburt des Bilderkraftleibes⁽¹⁷⁾と言われる新しい形成の段階である。対象物に直結しなくても自由な表象と記憶とを駆使する。すなわち自分自身の内部で体験されたファンタジーとそのファンタジーを投影する事象を区別するようになる。事物に対する興味、知識獲得欲が増すのでこの方面の形成力を訓練し、教育することが課題となる。外国語の修得、広い範囲の知識教育に始まり、最終的には技術や機械の因果関係、歴史的な時代感覚、具体的な生活や物語を通して正義などを感情に訴えて理解させることができる。そしてシュタイナーはこの時期の人間の本性を認識をすることが国民学校教育の全ての原理の根底にあること、総合的な教育を達成するためには、全ての人間のための統一学校(eine Einheitschule für alle Menschen)⁽¹⁸⁾しかありえないと断言する。

第三期の教育は、個人としての感情、判断能力の形成される段階である。「デモクラシー」「国家」、「三権分立」などの抽象概念が理解されてくる。ヴァルドルフ学校では、第二期までの8年間の同一担任者が専科教師へ変わる。これは子どもたちの中に芽ばえつつある自由への欲求に沿うという。教育内容もたとえば知識としてのフランス革命が、自分の内的な動機づけとして学習される。「平等と正義、自由と支配、博愛、社会主義および隷属性等々が理念的観点⁽¹⁹⁾」から考察されることになる。またシュタイナーは生活科の授業を重視して次のように延べている。「素朴な形ではあるが原理的な知識を、体験によって身につけたことがあるという感情をもって、世界の中に生きることがないならば、いかなる職業分野においても積極的な指導性をもつ人間は得られないであろう⁽²⁰⁾」と。シュタイナーがヴァルドルフ学校を創設した当初から工場労働や農業労働の実習によって、人間によって作り出された世界を身をもって感じとらせているのはそれを目的としている。

以上基本的な人間観とその発達段階に応じた教育の要点を概観したが、次にヴァルドルフ学校に一貫している共通した教育内容や形態の幾つかを

揚げてみたい。

それは開学当初からの男女共学による教育である。共学によって社会生活に必要な人間相互間の理解をはかろうとする。とりわけ現実の社会における女性の地位獲得の努力を考慮した教育である。次に芸術教育の重視、あるいは教育を芸術化する試みである。芸術活動が人間形成に与えるものは反復と訓練によって無意識的にも感情を耕し、意志衝動を促す。そして何よりも喜びの感情を湧き起させる。子どもをして世界は善であり、美であり、真であるという確信を芸術的体験に浸すことで無意識に伝えていくと言う。シュタイナーは「人間としての私達の目的が、まさに世界の動きを四肢を用いて模倣し受容することにある」と前置きしながら、オリュトミー(Eurythmie)などの舞踊が「惑星やその他の天体ないし地球が行っている運動を人間の運動、つまり四肢運動によって模倣することから出発⁽²²⁾」していると述べている。芸術活動における記憶とファンタジーが人間の生命発展力につながる点が常に強調される。また自然の中に創造的な芸術家を認めることで「自己の宗教的深化⁽²³⁾」にもたどりつく。そのため学校ではオリュトミーのほかフォルメン(Formen)、造形絵画、童話、物語、詩、演劇、合唱、器楽演奏など幅広い芸術教育が展開されている。

そしてそれらの根底にあり、目的でもある精神(霊性)への教育である。シュタイナーはヴァルドルフ学校開設前の一連の教育講演で何度も当時の一般的な公立学校での教育、あるいは改革教育との相違を強調する。それは「意識下深くにあり心性の中に住んでいるものに向かって、教育と授業は入り込んで行くことが出来なければならない⁽²⁴⁾」のである。それ故「授業や教育の何が一体、人間の意志本性に働きかけるのだろうか⁽²⁵⁾」という問に真剣に取り組む必要を訴えかける。そして教育の課題とは「心霊を物質身ないし肉体身と融合させること⁽²⁶⁾」なのだと言う。そのため幼児期には広い意味での聖なるものへの尊崇の念や祈りの気持ちに親ませる。その習慣は子どもの中で生命力となり、「最晩年に到って祝福を与える能力と化⁽²⁷⁾」す、という。

肉体的作業と精神的作業は本来互いに結びあっているものであるが、とりわけ教育においては外に向かう作業の精神化がはからなければならない。以上のようにヴァルドルフ学校の教育論の基礎に人智学があり、

目的、内容方法は一貫して精神（靈性）へ向かっている。しかしそれは世界観学校(Weltanschauungsschule)ではないとされている。返って「生徒たちは決まった世界観で身動きとれないようにされるべきではなく、能力を身につけ、方向性への援助を受けとり、成長にともなって自由で自立的な判断を可能にしようとするものである」という説明がなされる。⁽²⁸⁾ またこの学校の宗教観については、信仰告白したもののみが“キリスト教徒”と名のるとすれば、キリスト教は「要件」となる、として既成の信仰解釈には反対している。⁽²⁹⁾ マリー・シュタイナーはこの点について、教育においてドグマや主義主張、特定の世界観を持ち込むことを否定する。故に宗教科の授業では各宗派団体が、「自分の世界観を自由に持ち込んで来てよい」と述べているわけである。⁽³⁰⁾

そういう理由から学校は週二回の宗教の時間には親や家庭の希望によって上級生は自らの希望での福音派(新教, evangelische)⁽³¹⁾②カトリック(旧教, katholische)③キリスト者共同体(Christengemeinschaft)④自由なキリスト教(freier christlicher Religion)の四つの宗教教育から一つを選択できるようにしている。シュタイナーは当初、ヴァルドルフ学校が特に労働者階層の企業附属学校であったため、信仰をもたない家庭の子どもを対象にした④の自由な宗教教育の設定を考案したのである。そしてこれは教会教義ではなく、広い意味でのキリスト教に基く教育であり、宇宙の聖なるもの一般への理解を第一義的にして、意識を引き起しておき、9、10才になって初めて新約聖書に入っていくのである。シュタイナーはヴァルドルフ学校の宗教教育では特にこの自由なキリスト教に意を用いていたように考えられる。こうした宗教教育は単に授業の分野においてのみならず、「全人として教育されてきた人間を宗教的に深みのあるものに教育すること、これこそ私共がヴァルドルフ学校教育の最重要課題」の一つである、と語っているとおりである。その際彼の願いは盲目的、合理的なキリスト教理解ではなく、「キリスト衝動」の実感にあり、「全人が人間の生得的本性」すなわち精神的（靈的）存在にまで深められることにある、と言う。ここには特定の宗派や教養をもった教会と学校の癒着を拒否する時代の要請が反映されている。

II 自由人形成の人間観

(一) 『自由の哲学』の自由人

上記のヴァルドルフ学校の教育論と実践は、概ね1894刊行の『自由の哲学』(Philosophie der Freiheit)と1904年の『神智学』(Theosophie)で言及されたシュタイナーの人間観が基となっている。シュタイナーは『自由の哲学』に至るまでに、ウィーン工科大学時代には数学、物理学、生物学、化学等の自然科学の探求に傾注した。その後、古代からシュタイナーの時代に至る、しかも東洋にもまたがる広範な哲学、文学、宗教学、教育学、歴史学などの学問遍歴を重ねた。その後1900年代のベルリン時代には神智学(Theosophie)協会に加わって活動を始めている。大学時代に直接師事したヘルバルト(Herbart)主義者のツインマーマン(R. Zimmermann)⁽³³⁾の、実践哲学と体系的な美学理論、ブレンターノ(F. Brentano)による論理的思考法、なかでも文学史家でゲーテ(J. Goethe)研究者のシュレーア教授(K. J. Schroer)との出会いはシュタイナーをゲーテの世界観に向わしめ、彼の思想形成に決定的な役割を果すこととなった。大学卒業後はワイマルでゲーテの自然科学論文の編集に携わり、『ゲーテの世界観の認識論的基礎』(1886)などの執筆も手がけた。ゲーテ全集の編纂作業は自然科学についての研究を越えて文学、色彩論にまで広がり、併せてシラー(F. Schiller)の美的教育論への研究にも連っていった。彼はワイマルに居を構えてのち、フィヒテ(J. G. Fichte)の認識論で学位を取得し、『真理と学問』を著わした翌年、この『自由の哲学』を刊行したのである。

この著は人間の思考活動がもつ意味、人間の精神(霊性)と世界との繋りを諸哲学や思想の批判的検討よって、シュタイナー独自の哲学と人間形成観を示し、世に問うたものである。青年時代を通してシュタイナーの最大の思索的関心事は、人間の思考能力が及ぶ範囲はどこまでか、人間は如何にして単純明晰な概念から自然現象の具体的イメージに到達し得るか、そして、人間の魂(心, Seele)の発刺たる活動を厳密な思考像で表現し、これを自然科学の諸概念に関わらせることにあった。そしてその思索過程で得た方法論は、曖昧な神秘主義的な感情によってではなく、明晰な数学的思考方法に従って、精神(霊性)の観照を自然科学

的方法によって接近しようというものであった。それは魂の満足のために理念(Idee)を欠く内面への没入とは完全に背馳する方法への試みであったといえよう。その模索の経過からやがて「自然科学者が目で見、耳で聞くことができる事象に関して努力しているものと同じものを人智学者(Anthroposoph)は魂の生命という分野において達成していくにすぎない。真の自然科学と精神科学(Geisteswissenschaft)との間にはいかなる矛盾も生じない⁽³⁶⁾」という確信に到達している。

さて上記の思考法則に従って導き出された人間の生活について、次の三種類をあげている。

第一は感覚による知覚である。これは純動物的な低次の欲求であり、衝動行動である。その人間の生き様が性格となって現わされる。

第二は感情生活の領域で、これは外界の知覚内容と結合し、同情心などさまざまな感情を引きおこす。

第三は思考と表象である。生活の最高段階は概念内容を純粹直観⁽³⁷⁾を通して理念界からとり出してくる。概念的思考(begriffliche Denken)である。『自由の哲学』でいう上記三生活が、のちの『神智学』では明確に人間本質の三側面、すなわち肉体(Leib)、魂(心, Seele) 精神(靈性, Geist)の働きとされている。

『自由の哲学』においてシュタイナーはヘーゲル(F.W.Hegel)の「動物に備わる心を精神に作り変えるのは思考活動である」という理念に立って、さらに「思考こそが人間の行為の人間らしさの特徴⁽³⁸⁾」であると説いた。一方この精神(靈性)とは自我(Ich)による思考活動によって認識される超感覚界であり、これは自己を解体せずに世界や宇宙と結合する。シュタイナーによれば、この点フィヒテは宇宙の構造全体を自我から帰納し、巨大な宇宙思考像を描く絶対的観念論＝一元論的唯心論に陥入ってしまったし、一方カント(E.Kant)は人間が知覚しうる現象界と知覚しえない世界、つまり物自体(Ding an sich)を二分化した。その結果、精神対物質、主観対客観、思考対現象という二元的命題を掲げた。一元論は統一性にのみ目を向け、眼前の対立を否定する。二元論は二つの世界の対立に目を向け、双方に橋を架けることはできない。ここでシュタイナーはこの両方を斥けつつ、世界は二元的に我々の眼前に現われるが、しかし認識(Erkennen)が統一(一元論的)に作り上げると

いう見解を明らかにした。「自我意識は人体組織上に組み立てられる(Das "Ich-Bewusstsein" ist auf die menschliche Organisation gebaut)⁽³⁹⁾」という見解は彼の肉体と精神活動の有機的な繋りを基本とする独特の一元論的立場である。

このシュタイナーの一元論は、ヴァルドルフ教育学の哲学的根拠ともなっている。学校開設の教育講演の中で彼は、人間を完成に導くということとは同時に宇宙的生起に関わることを意味するという。「人間の心は宇宙的生起の演じられる舞台⁽⁴⁰⁾」であって人間は単なる世界の傍観者ではありえない、と言うのである。

『自由の哲学』は以上のような自分と世界との関係から、さらに思考の絶対的自由に論を進めていく。我々と自然とを分離し、自我活動によって世界に立ち向かわせるのはやはり「われわれ自身」なのだ。いやわれわれ自身を主人としなければ「理念の奴隷」になると警告もしている。理念界への導き手は内面の自然、すなわち魂(心)である。この魂による感情を理念界=精神(靈性)にまで高めていける人間が個性(eine wahrhafte Individualität)⁽⁴¹⁾をもった存在となる。内なるこの個性は理念界に存在する。その意味でどんな瞬間にも自分自身に従える人間、そして自由な個性をもった人間が志向される。

さらにシュタイナーは、自由と道徳法則(sittlichen Gesetz)について論を進め、行為の自由は倫理的個人主義(ethischen Individualismus)に立脚していることを明らかにする。反面、道徳主義(Moralismus)は理念界を理解しえないものである。つまりここでSittlichkeitやethischなものは理念界に通ずるものとし、moralischなものは自由に反する秩序というように、両者の概念を使い分けている⁽⁴²⁾。Moralismusは外的な法則として、「植えつける」ものなのである。自由人(Der Freie)は別の自由人と同じ精神界に属している故に、相互に調和して生活できるのである。

シュタイナーはこの個と自由に係わって、女性が個々の特徴からではなく、女性という類的なもの(Gattungsmässigen)の奴隷となっている状況を指摘する。彼は女性の生活は女という事情によって決定されている状況に目を向け、「人間の半数の誰もが人間にふさわしい生き方をする社会状況こそ、社会進化のために必要なのだ⁽⁴³⁾」と言う。従って彼の自由

人形成の哲学からは動物的な類的なもの、あるいは自分の上に君臨する權威の命令から自由である人間、本性＝精神に由来する欲求によって善や *sittlich* な行為を自ら選びとる人間が浮き彫りにされてくる。しかもその人間は人間精神の全体的、調和的な発達によって得られるものであり、決して一面的な利己主義の根絶によって到達されるものではないとされる。

シュタイナーが『自由の哲学』の結びで述べる「自分の行為の最終決定者（das letzte Bestimmende）⁽⁴⁴⁾」とは精神（霊性）の理念界に向う倫理的な個人としての自由人なのである。

さて、この『自由の哲学』執筆の翌年、シュタイナーは『ニーチェ同時代との闘争者』を著している。彼が自由人について思考する時、ニーチェの『ツァラトゥストラ』の中から自分の心の働きを用いて「この世自体の内に意義があるのだと認識するすべを⁽⁴⁵⁾修得」した人間とを二重写しにして見ている。また『善悪の彼岸』の中では、真理の価値は生を高揚させるものに、真理を受容するのではなくて創造するものである、という思想にも強く共感している。

若き大学教授ニーチェは、「われわれの教育施設の将来について」を講演した。ここで彼は教養が国家的政策と個人的巧利主義の観点で大衆化されている現象を鋭く指摘する。ニーチェのいう教養とは民族のもっとも高貴な志向をもって生きる人間の理想像を打ち立てること、歪められた路線から時代と民族を解放することにあつた。ニーチェにとっては当代の軍事的な国家主義に対して自由な個人主義が打ち立てられ、あの真の（ドイツ）精神が強く継承されることが必要だつた。彼はそれを教養の果す役割とみていたのである。

シュタイナーは、ニーチェの「己れの本質に応じた生存形態を個人目標とする最高個我存在⁽⁴⁶⁾」である「超人」、そしてこの自己を超えていく人間を自身の中に探し求めよ、と語りかけるツァラトゥストラに自らの思想を投影していたのであろう。ニーチェの著作は彼に反感も起させたが、より以上に「親近感」を感じさせた。「深い心情の持ち主にあつてはこうした悲劇は自然科学の時代に特有の精神状況から生ずるに違ひなかつた⁽⁴⁷⁾」とシュタイナーの『自伝』はニーチェを語っている。

（二）『神智学』と教育

シュタイナーは上述の『自由の哲学』や『ニーチェ 同時代との闘争者』を出版の後、ベルリンに移住し、リーブクネヒト (W.Liebknicht) の労働者養成学校(48)の教師となった。1902年には神智学協会に加入し、ヨーロッパ規模での講演活動の傍ら、神秘学や古代密儀に関する著作を発表し、神秘劇の公演などにも精力を注いでいる。しかし1913年には神智学協会を離脱し、新たに人智学協会 (Anthroposophische Gesellschaft) を設立する。この間の活動はやがて社会有機体三層構造運動やヴァルドルフ学校の設立に結実されていく。

『神智学』は『自由の哲学』の人間観を基礎にしなが、哲学の領域を越えた神秘主義思想が具体的に展開されている。と同時にヴァルドルフ教育学には多数の教育講演記録をも含めながら、この著作が根底に息づいていると考えられる。

シュタイナーはゲーテを人智学 (アントロポゾフィー) の創始者と言うが、それほどゲーテから受けた思想的影響は大きかった。『神智学』に詳述される人間の本質としての、肉体、魂 (心)、精神 (霊性) の三本性についても元はと言えば、ゲーテの人間の本質を認識する方法から学んだものである。それを要約すると、人間というものは自分の周囲の対象についてすぐに自分との関係において考察する。その対象が気に入るか、入らないか、有害か無害か、など。しかし自然の対象をこのような認識衝動で考察すると、その尺度が有効でない場合には、いつそう困難な課題に直面することになる。それ故に、このような判断の方法を止めて、平等で、神的な態度 (göttliche Wesen) をとること、気に入るものではなく、存在するものを探求しなければならない。認識の尺度、判断の材料を自分からではなく、彼が考察する事物の世界から取り出さなければならない、と。以上のようなゲーテ的認識方法を駆使してシュタイナーは人間の三つの本性を解く。

第一は肉体 (Leib) で、これは感覚の門を通して絶えず人間と触、嗅、味、聴、視の情報流す。これは人間に所与の事実 (gebende Tatsache)⁽⁴⁹⁾として眼前の世界と結合している。

第二は魂 (心 Seele) で、肉体が感覚器官を通して人間に与える印象で、好感と反感、欲望や嫌悪の感情である。これによって人間は世界を彼の要件と為す。

第三は「神的な態度」で、対象について獲得した認識内容である。この方法を人間は努力目標とする。

すでに『自由の哲学』で見たように、人間本性の最高の段階は精神的な思考作用によって獲得される精神（霊性）である。実に人間教育の最終目標はこの段階の到達に置かれている。そこに到達する思考の道すじのいくつかは『神智学』に示されたわけである。

- ・対象に対して印象に囚われた判断を避け、事柄の本質を体験する。
- ・事物や人間のうちのどんな些細な価値や意味をも肯定できるような性質を自分の中に育てる。
- ・思考生活は数学の判断と推論と一致したものにする。
- ・思考を厳密に規則づける。
- ・思考する努力とともに行為にも努力する。
- ・良い成果を問うのみならず、何を善なるものとして認識するかを問う。
- ・自分個人の行為の成果を問わず、一切の恣意を捨てる。
- ・現実の生活を重視し、世間離れした思考方法によらない。

上記の思考の規則にしたがった時、人間はすでに精神（霊）界の道を歩んでいるのだが、これは人間の生涯をかけての到達目標なのである。シュタイナーはそれらを総括して、真の認識者とは「すべてのものに対する透徹した洞察と正確な感受性を人生の高みにおいて獲得し、それによって事物の一つひとつに正確な位置づけを与えることができる」人間と表現した。

だが子どもの場合は末だ外界の刺激を行動の動機として感知する段階である。精神の高みや道徳的善（sittliche Guten）の命令は、「子どもが成長して精神（霊）的生活を知り、その顕現を理解するようになる時、初めて彼の心に生じる⁽⁵¹⁾」ものなのである。

ところでこの『神智学』⁽⁵²⁾には『自由の哲学』には無い「隠された叡智」（verborgene Weisheit）が語られている。冒頭からフィヒテの『知識学』を掲げて、外的感覚器官には隠された超感覚的内的叡智、すなわち「神的叡智」（göttliche Weisheit）の存在を Geist（霊）として細部にわたり分析していく。この霊活動の考察は Geisteswissenschaft⁽⁵³⁾（ここでは精神科学よりも霊学）と名づけられている。すでに述べたようにシュタイナーはこの書の二年前には神智学協会に加入し、インド哲学や宗教を吸収

している。その翌年から『神智学』の前年には雑誌論文「靈魂の再受肉とカルマ」(Reinkarnation und Karma)、「いかにカルマは作用するか」(Wie Karma wirkt)⁽⁵⁴⁾を著している。こうしたシュタイナーのこの間の東洋思想への傾倒が『神智学』の中に凝集されているのを見る。

それによると、肉体は遺伝の法則に従い、魂(心)は自らの作り出したカルマ(運命, Karma)に従っている。そして霊(精神)は転生の法則(Gesetz der Wiederkörperung)⁽⁵⁵⁾に従うというのである。しかもこの輪廻転生(wiederholten Erdenleben)の法則は思考の論理や真理を思索する理性によっても到達可能とされる。そして次のように説明される。この人間の霊(精神)はどんな場合でも二つのものを自己のうちに担っている。その第一は真・善の永遠の法則(ewige Gesetze des Wahren und Guten)⁽⁵⁶⁾で、第二は過去(前世)の諸体験の記憶である。見霊者のみならず、教育者に課せられるのは、その人間一生徒について、どの程度まで永遠なるものがそこに顕現しているのか、どれ程過去の体験内容を引き継いでいるかを知ることなのである。

ヴァルドルフ学校設立前後のシュタイナーによる連続教育講演は、以上に見てきたような人間の靈性(精神)とその認識に到達する思考方法を根底とした内容になっている。その最初の講演では、学校設立に参画した者達に向かって、「カルマによって呼び集められた人間達」⁽⁵⁷⁾と語りかけている。幼児期の教育に関する講演では、人間は靈の世界で生きて来た過去を物質界で現実化しようとしているが、特に幼児期はかなりの程度において過去の世界の中に浸っているというのである。

この『神智学』の翌年から雑誌「ルチファー・グノーシス」に掲載された「精神科学と社会問題」(Geisteswissenschaft und soziale Frage)は社会問題に係わる神(人)智学からの立場を当時の彼らへの尖鋭な批判者達に対して行った弁明の論文である。と同時に「死後の魂の運命」にのみ関心を示す協会関係者への戒めの書でもあった。興味あるのはこの中で社会環境が精神内容かという問題に迫り、自らの見解をいっそう鮮明にしたことにある。ここではあのオーエン(R.Owen)が俎上にのせられている。シュタイナーはオーエンの善意と人間愛による労働者階層の生活改善や性格形成に関する諸事業を認め、「もっとも高貴な社会改良家の一人」⁽⁵⁸⁾と賛辞を送る。だが一方オーエンのいう、人間の性格が環

境によって規定されるという説には反論する。シュタイナーはここで環境も内面生活の表現にすぎず、環境改善のみでは人間生活の根本的な幸福は得られないと説く。それをオーエンのアメリカ、インディアナ州におけるニュー・ハーモニー村の実験を通じてその失敗の原因に言及している。

ところでオーエンもシュタイナーも私利私欲による他者の労働の産物の占有が搾取の本質と考える点では共通の認識に立っている。オーエンは性格形成の大敵は營利主義と宗教的偏見と無知とにあると言うのだが、一方シュタイナーは、それでは制度を変え、知識や理解力をもち、それに共同労働を導入すると問題は解決するのか、と迫る。環境変革と人間の精神的、道徳的な力とは社会問題への対応の二つの仕方であるが、シュタイナーは後者の論を進めて、「現在の環境を創った者たちの精神とは異った思考、感情、意志からの出発⁽⁵⁹⁾」を説く。この点ではオーエンも異存はないはずである。シュタイナーは何を言いたいのだろうか。

シュタイナーはニュー・ハーモニー村共同体の互解の原因を、良い制度を維持する側の内面の生活問題とみる。ここでは個人の欲望が最大限に満たされるような社会制度が最良の制度と言えるのか、という問いを投げかける。彼は否と答える。彼はどのような社会であれ欲望の充足＝エゴイズムに基礎を置いている限り、必ず不幸、貧困、危機を生ずるといふのだ。そして明確に自らの立場を「オカルティズム」（隠された叡知の意）と名のって説明する。「各人が自ての労働の成果を自らのものとして要求することが少なければ少ないほど……他者の行為によって満たされれば満たされるほどその社会は健全である⁽⁶⁰⁾」と。すなわち精神的（靈的）世界が理論のみならず思考、感情、意志の中に根を張る場合のみ、難事業ではあるが社会問題の解決の方向を見つける。すなわち神（人）智学的な世界観による精神（靈性）認識に立つ真の自由人こそが万人に資する可能性を持つというのである。

III フレーベル理論との親近性と相違

(一) 永遠の法則

シュタイナーはフレーベルの著作やキンダーガルテンを分析していたことは資料上明らかである。ヴァルドルフ教育はそのような教育史上の、

又は同時代の教育観や実践から例外ではありえないが、しかし前述のように彼の場合は極めて独特の人間形成観に基づいていることも確かである。

その両方を併せて考察してもシュタイナーの精神(霊性)の教育とフレーベルの神性啓培の教育観には時代を越えた親近性を見ることができる。⁽⁶¹⁾

その第一にあげられるのは自然界と精神(霊性)界に働く同一の力の認識である。その両者を対立させ、あるいは統一させるのは人間の、自我の活動にあり、感覚器官を精神の道具とし、内面の超感覚世界の優位性を説く点である。自我対世界の関係、一元論か二元論、多元論かは哲学論争史上一貫した関心事ではあったが、その観点でいえばフレーベルもシュタイナーもドイツ観念論の思想史上に位置している。両者ともにカントが定義した理性の限界をはるかに越えて宇宙を世界とを人間の頭脳や思考活動から導き出すあの思想系列に属している。フィヒテ、シェリング(Schelling)、ヘーゲルはもとより、超越的世界を神への帰依を説くマイスター・エックハルト(M. Eckhart)やヤコブ・ベーメ(J. Bohme)などのドイツ神秘主義や中世の幻想世界に回帰するドイツロマン主義文学などは彼らの共通の精神的根底をなしている。

ドイツロマン主義の華、ノヴァリス(Novaris)の著作はフレーベルをして、「精神の最深部にかくれた動きと感覚と直観と「精神や心情の最奥の憧れや志向」⁽⁶²⁾を自覚させた。ノヴァリスは自然と人間は同じ法則によって支配されていると考えている。同時代の哲学者シェリングにあっては内なる本質においては人間精神に類似した精神原理を自然のうちに認める。この二つの根源的統一が両極的対立への分割を経て新しい統一を生む、という命題は彼の同一哲学の核をなす。個々の部分と全体(神)が有機的に結合して宇宙全体を反映するのである。シェリング学徒からの影響で、フレーベルの万有在神論(Panentheismus)はこの同一哲学から導き出された。フレーベルの主著『人間の教育』(Menschenerziehung)の冒頭に述べられている「万物の中に、一つの永遠の法則(ejn ewiges Gesetz)があつて、作用し、支配している」⁽⁶³⁾は、まさにシェリング哲学と同質のものとして見る事ができる。

シュタイナーがシェリングについて述べているのはヴァルドルフ学校開設直後の連続講演などにおいてであるが、彼にはシェリング、乃ちロ

マン主義など19世紀前半の時代思想への深い共鳴がある。彼はシェリングの「大学における研究方法」の論文に、19世紀後半の思想家達よりも「健康な考え方」を見てとっている。シュタイナーはここでファンタジーの教育的意義、という自らの関心事に引き寄せてシェリングを称賛しているのである。シェリングのように、ファンタジーに満たされた自由な心性の思索活動と心理とを一体化する必要について説いている。

シュタイナーの場合、自然、人間、宇宙における絶対者の観念はゲーテの自然科学論文やシラーの『美的教育教育論』から学んだものが大きかった。自然観照と人間の思考活動については、ゲーテを通じて、「理念と形象の統一体 (Idee-Bilder-Inhalt)」や「人間精神中における自然現象の真の反映」という概念を得ている。

フレーベルは神的なもの (Gottliche) の働きによって「鉱物、植物、動物、人間が形態と存在と生命を得た⁽⁶⁴⁾」と表現しているが、シュタイナーにおいても同様なものが見られる。すなわち、「認識する者は自分の内にあり、また事物の中にもある永遠なものとの関係を自分でつくり出さなければならない……私が石、植物、動物、人間を観察する時、これら全てのものの中にある永遠なるものが発言しているのを忘れてはならない⁽⁶⁵⁾」と指摘しているのである。

フレーベルの永遠の法則は、彼のゲッテンゲン時代に探求した球体法則 (sphärisches Gesetz)、さらに生命合一の法則と同じ内容である。彼はこの法則から人間教育の目的を引き出している。すなわち、「内面的な法則即ち神的なものを自覚と自らの決断をもって純粹完全に実現すること、自覚的、思考的、知性的な存在としての人間を刺激し取り扱うこと、及びその道と手段とを提供する⁽⁶⁶⁾」ことが教育の課題とされているのである。

一方、シュタイナーもこの球体に類似したものを表現している。「人間はおそろしく巨大な球であり、その球は全世界を包摂する……人間は世界の中からその形姿を得たのである⁽⁶⁷⁾」。それ故人間の四肢は大宇宙の一部であって世界の動きを模倣し、受容する存在なのである。

これらの人間と自然、宇宙に関する法則の認識によって両者は、精神と肉体を結合する地上的な存在としての人間に課せられた使命とする点で一致する。ただしその場合シュタイナーの精神（靈性）は、物質界と

結合するために生前の靈的存在が地上界に出現する、という彼の人智学的人間観が基礎になっている。そういう意味での肉体作業の精神(靈)化はフレーベル理論にはない。

精神(靈)の顕現を教育の使命とする点で両者は共通している。フレーベルは精神的本質を外的行為として生活の中に実現することを試みる。彼の実践では「生活と行為と認識」(Leben, Thun, Erkennen)は「常に同時的な三和音」(ein stetz gleichzeitiger, Dreiklang)⁽⁶⁸⁾なのである。その際内にある形成衝動、活動衝動を働かせて精神の本質を真に認識することが目的とされる。それ故例えば労働は衣食住のためのみならず、創造、勤勉による神の国の実現にその最大の使命を置いている。

さて、この点シュタイナーについても明確である。彼にあつて教育とは「より高次の神の宇宙秩序に自分を適合させる」ことであり、「神を共に意志し、神の摂理に基いて行動する」⁽⁶⁹⁾人間を形成することである。

『神智学』では人間の精神(靈性)は自己のうちに第一に真・善の永遠の法則、第二に過去の諸体験の記憶を負っているとする。人間はその二つを思考作業と行為とによって実現する役割を担っている。その上、人間は認識の思考力を通じて個人的なエゴイズムから解放され、「神の救済」にあづかる存在なのである。つまり、人間全体を発展させるという課題には精神に由来する欲求が必要とされるということになる。

このようにフレーベルとシュタイナーによる人間精神の全体的・調和的な発達に人間の本性であり神の意志とされるが、これが決して強制ではなく、必然的に自由な思考と自主的な判断、自己活動的に行われることが理想であるという点でも共通している。

(二) 幼児の教育

シュタイナーの自己に内在する善の観念はすでにみたが、これはフレーベルにおいても顕著である。人間の本性自体は善なる性質をもち、善を志向するというフレーベル思想は、ルソーにおいて「創造者の手から離れて人間の手に移されると全ては悪くなる」という『エミール』の言葉につながっている。ところでフレーベルは人間の原罪について全く語っていない。そもそも原罪は善悪の問題ではないからであろう。フレーベルによれば人間の本性が善なる所以は、人間が神による被造物であり、似姿であり、有限なるものにおいて自己を顕現したものだからである。

しかしながら欠点を負った幼少年期の生命現象には、純正な人間本質が放任され、指導の方向を誤り、恣意的な、無法則的な干渉を加えた結果であるとみる。そこでフレーベルは、「人間の本質のもとと善なる源泉、側面を探し求め、発見し、そしてそれを養い、育て、起こし、正しく導くように自ら努力⁽⁷⁰⁾」するよう説くのである。しかも、フレーベルはこの努力が急速に成果を上げるだろうことを再び人間の本性として、すなわち人間は悪よりむしろ正義を欲する存在なるが故に確信するのである。フレーベルが「天国は子どもたちのものである」という聖句を引用する時、天から与えられた生命が子どもたちの中に分裂せずに働いていることを意味していた。

一方、シュタイナーも上記の聖句を頻繁に用いるが、これはフレーベルとは明らかに異なっており、輪廻転生の神智学思想を基にしている。幼な児のようにならなければ天国に入れないのは、より高次の精神（靈性）の力（オーラ）がまだ幼な児の有機体を包んでいるためなのである。この幼児期に働く諸力は前世から継承された「善い力」のためで、これが物質身に入りこむ。そのために人間の感覚器官はこの善い力＝精神（靈性）の仲介者として精妙に組み立てられたのである。後年人間は内に沈潜されたこの力を、自らの内のキリスト衝動によって再現する。その時は幼児期の無意識状態の継続ではなく、明晰な意識で善と真を志向し、次第に「道、真理、命」の担い手となる。この発達段階に到達した人間は昔の状態と異なっており、現在の形へと自分自身を作り変えてきた結果なのである。それは既により高い、神的なもう一人の人間となっている。この拡大された自己に向き合っていると人間存在の中の誤った驕る心、あらゆる傲慢さを滅ぼすのみならず、自らの不完全を自覚へと導く力さえも働くのである。

ところでシュタイナーは上記のように高次の精神＝善なる力を説きつつ、これこそ今日の人間に欠く力であるとも指摘する。「生の内面的なみずみずしさと宗教生活への直接の衝動力となる力⁽⁷¹⁾」の顕現が是非とも必要とされている。

さて幼児教育の世界に入り込むと両者の見解はさらに興味深いものとなってくる。まず子どもへの共感については、両者のそれぞれの幼児観が語られている。フレーベルにあっては、大人がかつては自らも幼少年

期を経て来たことを想起し、子ども達との生活によって平和と喜びと賢明さの生命に溢れ、生活の革新が訴えられている。

「われわれがもはやもっていないものを、子どもの生命をすべて生気づけ、子どもの生命がすべてを形成する力を、子どもからもう一度われわれの生命のなかに移そう。子どもから学ぼう。子どもの生命のひそやかな忠告に、子どもの心のしずかな要求に、耳をかたむけよう。子どもに生きよう (Lasst uns, unserm Kindern leben.)。そうすれば子どもの生命がわれわれに平和と喜びをもたらしてくれるだろう⁽⁷²⁾」

「子どもに生きよう」のドイツ語では冒頭に Kommt が加わり、のちにフレーベルキンダーガルテンの標語になったので有名である。シュタイナーもこれと似た表現を用いている。彼は完成された「美しい人形」は子どもの造形力にとって「体罰」的に作用することを説いた後に続けている。

「私たちは子どもと共に生きることができなければならない、又子どもが内面的な体験を為しうる人形を造らなければならない⁽⁷³⁾」と。ここでは子どもが後世にまで共感しうるものが遊具として重視される。

この二人の「子どもと共に生きる教育」は、第一に子どもの本性に根ざしたもので、子どもが自ら伸びゆく力に依拠した教育という点で一致する。フレーベルはそれを庭での植物栽培と同一視する。庭は神の楽園のシンボルである⁽⁷⁴⁾。その栽培法＝教育法では命令的、干渉的教育は一切排除されなければならない。彼が本性尊重の受動的、追隨的教育を擁護するのは、神の似姿として創造されている自由な存在たる人間の、自由な活動への要求だからである。そこにもまた神性の内在を基にした教育観を見ることができる。

シュタイナーも、本性の自己発展とともに偉大なる精神的存在として幼児を見ている。その幼児期にはとくに無意識の力が働き、正しい呼吸、睡眠と覚醒が神経と感覚組織に深いイメージを刻み込む。そのため、干渉的な組織教育ではなく自由な活動、知覚教育ではなくファンタジーと芸術による教育、周囲の人的、物的環境による模倣が教育活動の中心になる。シュタイナーはこの意味での幼児のキンダーガルテン教育を切望していた。

教師は、子どもの形姿の全てに偉大な宇宙を感得し、この一体感に支

えられた「不思議な関係」を築くのである。教師自身が心の新鮮と、生命の生き生きとした繋がりをもった人間でなくてはならないとして、シュタイナーは教師たちに次のように呼びかけている。

「ファンタジーを生み出す才能で汝を⁽⁷⁵⁾みさせ、真理を求める勇気を持って、倫理的責任への感覚を磨き上げよ。」

シュタイナーはフレーベル・キンダーガルテンが子どもへの愛情や善意から設立されたことを十分認識している。だが一方で、このキンダーガルテンにおいて使用していた遊具に対して厳しく批判している。すなわち、フレーベルによって知的に考案された遊具の「思物」(Gaben)は幼児の心情的な発達にとって障害になるという。知的に考案された遊具・遊びと美しく考案されたキンダーガルテンのなかでは子どもの心情は歪んで固定化されるというのである。

シュタイナーはここで、早期の知的、精神的教育の度合いに応じて子どもは物質主義者になるともいう。「脳はその内部に精神を息づかせ、又内面的に子どもがすべてのものは物質的なもののみであるという直観を得るよう作用⁽⁷⁶⁾」することの危険を指摘している。

当時、アメリカ発達心理学者のホール(S. Hall)、キルパトリック(W. H. Kilpatrick)、デューイ(J. Dewey)などがすでにフレーベルの「思物」の象徴主義、形式主義、とりわけそれが幼児の身体的、情緒的興奮力を減退させ、神経疲労を起こすという批判を提示していた。そしてその方法は生理学や心理学の未発達にあると説いた。シュタイナーはフレーベル遊具の中から、棒並べ、編み細工、組み細工など、人工的で知的な教材の排除を訴える。その上で、「大人の活動の外に現れたBildの要素の模倣⁽⁷⁷⁾、素朴な自然物の遊具によって想像力、イメージの形成などに重点をおく。夢みるような芸術的な、そして聖らかなものの体験によって徐々に内面と身体の器官が成熟していく、と説いている。

さて、上記のシュタイナー幼児教育理論にそって、今日の「キンダーガルテンの日課」が展開されている。シュットナー(I. Schöttner)によれば、それは、8時から朝会—室内自由遊び—リトミック—朝食—戸外での散歩や自由遊び—12時に終わりの会、という日課である。キンダーガルテンでの教育は「一つの大きな家族」⁽⁷⁸⁾で、人的・物的環境の「模範と模倣」(Vorbild and Nachahmung)が基本となる。毎日規則的な生

活の反復、中には二、三週周囲のリズム活動やメルヒェン遊戯が展開される。教師たちには家庭訪問や芸術的で、精神（靈的）な保育内容の準備、個々の子どもへの回想や熟慮などにより、意識的で愛情に満ちた子どもたちへの傾注が課せられている。

シュタイナーのキンダーガルテンにおいては様々な芸術的、体育的、精神（靈的）教育が展開されているが、系統的保育課程の影は薄い。この点フリーベルの思物指導には、美、生活、数量の形式の組織的な教育課程、その順次の導入による宇宙や人間生活への全体的把握が系統的に提示されている。またキンダーガルテンの実践途上で著された『母の歌と愛撫の歌』には、人間陶冶の目的と目標、過程と方法が示されている。それは第一に具体的側面、第二に人間関係の側面、第三には精神的側面の発達へと進む58篇の歌の内容が指示されている。この過程を辿りつつ、子どもの全体的成長を統一的に計ろうとされている。それはフリーベルが同書について、「真に子どもおよび人間を発達に則して教育する意識的陶冶の出発点＝根源点を示しているだけでなく、またこの人間陶冶の手段ないし過程と方法、目的と目標（*der Zweck and das Viel*）⁽⁷⁹⁾を示す」と述べていることに裏付けされている。

一方、ヴァルドルフ・キンダーガルテンの教育は生活リズムを重視し自由な精神（靈性）の教育観に拠って立つことを前提にしつつ、知的に考案されたフリーベル遊具と彼の後継のフリーベル主義者によって使用され、実践された硬直した教育への批判から出発している。そこには確かに時代の改革教育学の潮流に位置する、児童中心主義思想が見受けられる。

結語

1938年3月、ヴァルドルフ学校がナチス政権下に閉鎖を余儀なくされた際の最後の集会は、「学校の精神が最も燦然と光を放つ」十字架形の校舎で開かれた。彼らは自由な教育の開会を確信して散会した。

ナチスがこの学校を閉鎖した理由は次のようである。「ヴァルドルフ学校は個々人を発達させているが、国家社会主義国における教育の役割は国家社会主義者を作ることにある。単一の国家に、このように相対立する二つの教育制度を併存させることはできない⁽⁸⁰⁾」と。

7年間の空白の後、この学校は1945年10月瓦礫の中から再開された。

確かにヴァルドルフ学校は二十世紀前半の新教育時代の諸学校で、現在も存続している数少ないものの一つである。他の新学校は既成の学校の主知主義や画一主義の批判から出発したものの、教授学的な理論を確立しえないまま廃校に至っている。

ヴァルドルフ学校の存続と発展の理由は、その自由な雰囲気の中で行われる生活科、外国語などの諸教科、芸術や手工教育、教育方法としての周期集中授業など12年間の統一的一貫教育体制の他に、そしてこれが何よりも重要なのだが、上記にみたようなその根底を支える人間形成観にあるのではないのか。

1919年のシュナイターの講演で語られた、「私達は、正しい教育学を作り出すための基礎をすえようとするにあたって、この現在の人間の発達段階ではまだ種子的な形でしかない『人間の中に住む精神（靈的）なもの』の上に、目を向けなければならないのです⁽⁸¹⁾」、の言葉の中に、いわば建学の精神の一貫性とその存続の理由を見てとれる。

それは自由人の形成を目ざす、精神（靈性）に基づいた教育観と表現できよう。

なお今後はシュナイターのカルマ理論と自由人形成の Idee の整合性について、さらには人智学による教授学理論を実践学上から検討してみたいと考えている。

〔注〕

研究の視点

- (1) Geist の訳は難しい。本稿では一応精神の後に（靈性）を加えたが、場合によっては靈性を前面に記した。
- (2) 最初のヴァルドルフ学校は1919年9月7日に開校式が行われたから、この講演はその一週間前に行われた。教師たちのための二週間の特別講座である。この内容は『ヴァルドルフ学校のシュタイナー』（Rudolf Steiner in der Waldorfschule, 1958）に収められている。邦訳は新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』人智学出版社1980。Waldorfschule はヴァルドルフ・アストリア煙草会社社長のエミール・モルトの要請によって工場付設の学校として設立された。

1(-)

(3)1918年11月13日の『プロイセン民衆に告ぐ』

K. Günther, F. Hofmann ; Geschichte der Erziehung, Volk and Wissen
Volkseigener Verlag Berlin 1966 S. 529

(4) Reichsschulkonferenz はドイツ帝国のビルマルク時代から10年おきに開催されてきた国家召集の学校教育に関する最高会議である。1920年の会議は6月11日～19日の間ベルリンで開催された。この会議の議事録は1972年 Verlag Detlev Auvermann KG 社から“Die Reichsschul-Konferenz 1920”と題した浩澁な書物になって刊行されている。

(5) Binder, ditto “Die Reichsschulkonferenz 1920” S.458-642

(6) Kerschensteiner, ditto S. 453-458

(7) Voss, ditto S. 470-474

(8)徹底的改革者同盟は1919年8月に成立。この要綱の第一条件には「徹底的学校改革者同盟は、青少年運動及び社会生活の把握と新たな生活形成に努力する文化的発展の精神において、教育及び陶冶の制度の革新に協力しようとする全ての人々の集まりである」と唱れている。その代表は、パウル・エストライヒで(P. Oestreich), 彼らは10年制の統一学校を提唱していた。全国学校会議でのカルゼンの報告は前掲の独語議事録 S. 462-465

(9)テヴス, ditto S.466-470

(10)ワイマール共和制下の学校制度体系

拙稿「ワイマール共和制下の全国学校会議（1920年）の分析」

『比較教育研究』（別刷）北大教育学部比較者研究室1966. P 63

全国学校会議によって、従来の複線型学校体系に次のようなものがつけ加えられた。
(この部分)

23	○成人のための専門学校	総合大学 及 単科大学						
22								
21	○各種専門学校及び高等専門学校							
20								
19								
18								
17	○職業学校 (補修学校)	実科 高等学校 (オーバーレ・ シューレ)	改 造 理 科 高 等 学 校	改 造 文 科 高 等 学 校	理 科 高 等 学 校	文 科 高 等 学 校 (ギムナジウム)	高 等 学 校 (ア フ ワ ウ ・ シュ ー レ)	商 業 学 校
16								
15								
14								
13								
12								
11								
10								
9								
8								
7								
6								
5								
4								
3								
2								
1								

民衆学校の下級4年を基礎学校にしたが、才能あるものには3年で上級学校にすすめた。その他9年制のオーバーレ・シューレと民衆学校7年から入学しうるアフウバウ・シューレが設けられた。そのため、中等、高等学校は従来通りの上に、いよいよ複線型が維持された。予備学校は廃止された。

- (11)吉田・長尾・柴田編『近代教育思想』教育学（3）有斐閣双書P95
- (12)「イエナプラン」は1927年の「小イエナ・プラン」、1930-1934年刊行の三部作「大イエナ・プラン」からなる。さかのぼって、1920年の全国学校会議ではペーターゼンは6～8年の基礎学校（Grundschule）が初め実験学校（Versuchsschule）として試みられるべきだと主張している。
 - (二)
- (13)それは1923年8月5日～17日までシュタイナーの英国での講演旅行中の記録“Gegenwärtige Geistesleben and Erziehung” 1923にうかがえる。邦訳佐々木正昭訳『現代の教育はどうあるべきか—現代の精神生活と教育—』人智学出版社1985 P121～123
- (14)同邦訳書 P80
- (15)同上 P125
- (16)Anthroposophische Pädagogik は「人智学的人間像」（anthroposophischen Menschenbild）に依拠して教育していると言われていたが、シュタイナーはこの人間像という言葉は、何か規準を誤解されやすいことを指摘して、この教育学を説明したもの。Christoph Lindenberg Waldorfschulen = angstfreilernen, selbstbewußt handeln, Rudolfsteiner Verlag 1981 S. 19 邦訳は新田義之・新田貴代訳『自由ヴァルドルフ学校』
- (17)Lindenberg, ditto S.35
- (18)ditto S.167
- (19)ditto S.77
- (20)ditto S.83
- (21)1919年8月21日～9月5日までヴァルドルフ学校々舎での14回にわたる教師のための特別講習会での講演内容。Rudolf Steiner in Waldorfschule, Stuttgart 1958に収められている。邦訳は新田義之著『教育の基礎としての一般人間学』人智学出版社1980 P.200
- (22)同邦訳書 P201
- (23)ルドルフ・シュタイナー、佐々木正昭訳前掲書 P299
- (24)ルドルフ・シュタイナー、新田義之訳 P88
- (25)同上 P88
- (26)同上 P16
- (27)同上 P186
- (28)Wesen and Aufgaben der Freien Waldorfschulen, Bund der Freien Waldorfschulen e. v. 1988 S.8
- (29)H-Werner Schroeder; Vom Wesen des Christentums—was heisst <

christlich >? “Christentum Anthroposophie Waldorfschule” Verlag
Freies Geistesleben 1987

(30)マリー・シュタイナー, 新田義之訳前掲書 P281~282

(31)ケルンのキリスト者共同体司祭の小林直生によれば,キリスト者共同体は
フリードリヒ・リッテルマイヤー (F. Rittermeier 1872-1938) が宗教の
改新運動についてシュタイナーに助言を求めたことを契機に1922年9月に
創設され, 初代の総代表者はこのリッテルマイヤーであったという。

(32)ルドルフ・シュタイナー, 佐々木正昭訳前掲書 P279

II(-)

(33)本稿では Rudolf Steiner の“Die Philosophie der Freiheit” Rudolf
Steiner-Nachlassverwaltung, Rudolf Steiner Verlag, 1962 版を中心に,
邦訳では高橋巖訳の『自由の哲学』—ルドルフ・シュタイナー選集第8巻
イザラ書房, 1978を用いた。

(34)Rudolf Steiner の“Theosophie”も同上の出版社の1990年版を用いた。邦訳
も同上の高橋巖訳の『神智学』—ルドルフ・シュタイナー選集第1巻1988
—を使用。

(35)Robert Zimmermann には1882年の“Anthroposophie”という著書があり,
シュタイナーの人智学, アントロポゾフィーはここに由来するといわれて
いる。

(36)これはシュタイナーが「ルチファー」誌に執筆した“Wie Karma wirkt”
による。邦訳は新田義之訳『いかにカルマは作用するか』人智学出版社,
1986, P 8

(37)Rudolf Steiner “Philosophie der Freiheit” S.152-153

(38)ditto S.25

(39)ditto S.148-149

(40)ルドルフ・シュタイナー, 新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』
前掲書 P66

(41)Rudolf Steiner “Philosophie der Freiheit” S.110

(42)ditto S.165-166

(43)ditto S.239

(44)ditto S.253

(45)ルドルフ・シュタイナー, 樋口純明訳『ニーチェ 同時代との闘争者』人
智学出版社1981, P 43

(46)同上 P 36

(47)ルドルフ・シュタイナー, 伊藤勉, 中村康二訳『シュタイナー自伝 I わが

『人生の歩み』人智学出版社1982、P187～188

(二)

(48) Arbeiter Bildungsschule はカール・リーブリネヒトの父、ヴィルヘルム・リーブリネヒトによってベルリンに設立されたこの学校でシュタイナーは1899～1905年まで勤務。アントロポゾフィー運動の開始とともに辞職。シュタイナーはこの学校で「唯物論の中から観念論を蘇生させなければならない」という使命観を抱いていた。

(49) Rudolf Steiner; “Theosophie” S.25

(50) ditto S.190

(51) ditto S.52

(52) ditto S.18

(53) ditto S.22

(54) シュタイナーがこの頃より終生追求していたカルマ論は、仏教でいうカルマ＝業というより運命の意味に近い。シュタイナーの場合はショーペンハウワーの仏教思想から影響をうけているといわれる。カルマと靈の再受肉が結びあわされている。

(55) Rudolf Steiner; “Theosophie” S.88

(56) ditto S.67

(57) ヴァルドルフ学校開設直前の1919年8月21日に行われた第1回目の特別講座。ルドルフ・シュタイナー、新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』前掲書 P 9

(58) ルドルフ・シュタイナー、河西善治訳編 P 37 『精神科学と社会問題』人智学出版社 1986

(59) 同上 P 40

(60) 同上 P 48～49

III(一)

(61) ヘルムート・ハイラント (H.Heiland) は、バルツ (H.Barz) がヴァルドルフ・キンダーガルテンがすでにフレーベル・キンダーガルテンにその構想の本質的要素が見られる、という論に4点から反論している。この分析的評価の根拠が不足しているというのである。

Helmut Heiland, Beiträge zur Fröbelforschung—Die Pädagogik Friedrich Fröbels Aufsätze Fröbelforschung 1969—1989 ; Georg Olms Verlag 1989 S.109—110

本稿ではヴァルドルフ・キンダーガルテンがフレーベル理論から導き出されたとは考えていない。

- (62)Friedrich Fröbel; “Aus einem Briefe an Georg von Meiningen”., Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften, Herg. Wichard Lange, Bibio Verlag Osnabrück 1966 S.69 邦訳は小原国芳, 荘司雅子監修『フルーベル全集』第1巻玉川大学出版部昭和52年 P117
- (63)Friedrich Fröbel; “Menschenerziehung”, Fröbel ausgewählte Schriften, Herg. Erika Hoffman, Verlag Helmut Küpper Vormalis Georg Bondi 1951 邦訳岩崎次男訳『人間の教育』I, 明治図書1966, P9
- (64)同上『人間の教育』I, P36
- (65)Redolf Steiner “Theosophie” ditto S.189
- (66)岩崎訳前掲書 P10
- (67)ルドルフ・シュタイナー, 新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』前掲書 P198
- (68)Friedrich Fröbel; “Aus einem Briefe an K.chr.Dr.Krause, W.Lange S. 142
- (69)ルドルフ・シュタイナー, 新田義之訳『教育の根底を支える精神的心意的な諸力』—オックスフォード講演—人智学出版社1981, P16
- (二)
- (70)岩崎訳前掲書 P111
- (71)ルドルフ・シュタイナー, 佐々木正昭前掲書 P32
- (72)岩崎訳前掲書 P84, E.Hoffman ditto S.56
- (73)ルドルフ・シュタイナー, 佐々木正昭訳前掲書 P157
- (74)ハイラントはフルーベルは Garten を第一に宗教的の内面の形象として, 第二に実際の外的領域として考えていること, この二つを合わせてエデンの園=神の楽園のシンボルとして庭をイメージしているという。Helmut Heiland; “Die Symbolwelt Friedrich Fröbel, Quelle & Meyer 1967 S.38
- (75)ルドルフ・シュタイナー, 新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』前掲書 P270~271
- (76)ルドルフ・シュタイナー, 佐々木正昭訳 前掲書 P161
- (77)同上
- (78)Ingeborg Schöttner “Kindergarten-Tageslauf” Plan und Praxis des Waldorfkindergarten” Vereinigung der Waldorfkinderärten 1973 S.52
- (79)荘司雅子訳『幼稚園教育学』, 『フルーベル全集』第四巻, 玉川大川出版部 昭和56, P673
- (80)ヘンリー・バーンズ, 佐々木正昭訳「ヴァルドルフ教育の五十年」『人智学研究』第3号 人智学出版社 昭和57年, P6
- (81)新田義之訳 前掲書 P71

北星学園大学文学部 北星論集第29号開学30周年記念号 正誤表

頁・行目	誤	正
CONTENTS 17行目	Bronte	Brontë
53頁 下から13～14行目	排泄 <u>3.9%</u>	排泄 <u>30.9%</u>
59頁 18行目	(寝た <u>き</u> 起きたり)	(寝た <u>り</u> 起きたり)
82頁 2. 病名	腰の病 <u>気</u>	目の病 <u>気</u>
85頁 老人一人あたりの医療費	642,044 <u>人</u>	642,044 <u>円</u>
85頁 //	900,176 <u>人</u>	900,176 <u>円</u>
96頁 10行目	(Table 1 の見出し) bland	brand
194頁 20行目	'Haunt me, <u>u</u> ' (48)	'Haunt me, <u>_'</u> (48)
200頁 10行目	Emily Bronte	Emily Brontë
200頁 12行目	p.148-9.	pp.148-9.
270頁 5行目	才 <u>月</u>	歳 <u>月</u>
276頁 9行目	合意形成をつくり出 <u>す</u>	合意形成を可能にする
294頁 17行目	Rudor <u>f</u>	Rudol <u>f</u>
295頁 5行目	主要 <u>義</u> 題	主要 <u>議</u> 題
301頁 14行目	Chistengemeinschaft	Christengemeinschaft
304頁 2行目	mench <u>ic</u> he	mensch <u>l</u> iche
316頁 16行目	<u>V</u> iel	<u>Z</u> iel
318頁 21行目	比較者研究 <u>室</u>	比較教育研究 <u>室</u>
321頁 下から4行目	Fr <u>b</u> elforschung	Fr <u>o</u> belforschung
322頁 3行目	Bib <u>i</u> o	Bib <u>l</u> io
353頁 6行目		(1982) の後に追加 R.H.Tawney "Equality"