

自由ヴァルドルフ学校教師の 「愛情」について

—「霊学」と「人間認識」を支えとして考察する—

沖 広 晴 美* 實 松 宣 夫

Von der "Liebe" bei Erzieher der Freien Waldorfschule
— durch die Aspekte der "Geisteswissenschaft" und "Menschenerkenntnis"
bei Rudolf STEINER unterstützt —

Harumi OKIHIRO* Nobuo SANEMATSU

1992. 11. 30 受理

(グルンドベグリフェ) 自由ヴァルドルフ学校 霊学 愛情 人間認識

はじめに

「自由ヴァルドルフ学校」は、ルドルフ・シュタイナー (Rudolf STEINER; 1861～1925) が設立した12年制の私立学校である。シュタイナーは、1919年に最初のヴァルドルフ学校をシュトゥットガルトに設立した。その頃を中心として、シュタイナーは、教師のあり方について数多くの提言をしている。教師に対するシュタイナーの思いは、時には「ファンタジーを生み出す才能で汝を満たせ 真理を求める勇気をもて 倫理的責任への感覚を磨きあげよ」(1:203)というモットーに表現されている。また時には、「ヴァルドルフ学校教師は、場合によっては、太陽の昇らない日が来るかもしれないということを感じていなければならない」(4:168)とも語られている。いずれにしても、シュタイナーは教師のあり方の基本を、教師の内面に求めているのである。「ある教師が、クラスのドアを開けて生徒たちの前に現れるか、同じことをほかの教師がするかでは、すでに大きな違いが生じるのです」(1:27)。この違いが生じるのは、教師の内面の違いによることは明らかである。

教師志望の動機で断然多いのは「子どもが好きだ」というものである。確かに「子どもが好きだ」は教師としての第1条件と言ってもよい。ヴァルドルフ学校教師は、しかし、そこにとどまらない。さらに深めていくのである。シュタイナーは、教師の内面性の深まり、とりわけ子どもへの愛情の深まりについてどう考えていたのか。小論では、この問題について考察する。

しかし、それには準備が必要である。その準備とは、「自由への教育」を謳う自由ヴァ

* 熊本郡大和町立大和中学校

ルドルフ学校及びシュタイナー教育の基礎について認識しておくことである。この認識は、シュタイナーによれば、人間を「自由へ」と導くことができるものである。この認識は、通常の自然科学の認識ではなく、シュタイナーに固有の「霊学(Geisteswissenschaft)」の認識なのである。すなわち彼の言う「人智学(Anthroposophie)」の認識である。シュタイナーがヴァルドルフ学校教師に求めていたことは、極言すればこの「霊学」「人智学」の認識の内容を自己の中に生かすことなのである。それはまたこの「霊学」認識の方法を身につけることであるとも言つてよい。

そのため、小論ではまず、「霊学」の成り立ちを述べる。(Ⅰ)

この準備の上で教師の「愛情」という問題を考察する。(Ⅱ)

それと言うのも「愛情」は「霊学」の認識を基礎として深まるからである。また逆に、「愛情」を深めていくことは、「霊学」の認識をより深めることで可能となる。「霊学」の認識を自己の中に生かすということと、「愛情」深い人間になるということとは同一事態の裏表であると言つてよい。

さらに、「霊学」の方法で捉えた人間認識の素描を加えたい。(Ⅲ)

付加されるこの素描はシュタイナーの「人間認識 (Menschenerkenntnis)」である。それと言うのも彼の「人間認識」の内容は、教師が子どもを見る「目を調節する」(4:55)ために欠かすことができないからである。この「人間認識」の内容を自己の中に生かすことができれば、それは同時に、教師の内部に「愛情」が生じることになると理解したからである。

I. 「霊学 (Geisteswissenschaft)」について

「霊学」の成り立ちを『神秘学概論(Geheimwissenschaft in Umriß)』から考察しよう。

(「霊学」と「神秘学」更に「人智学」はシュタイナーにおいては同義である。)「霊学」が探究するのは、「超感覚的世界 (Übersinnliche Welt)」である。

(1) 科学の成立 (対象からでなく内面の動きから)

シュタイナーが語ったことを科学(Wissenschaft)と認めない人は多い。憧れや信仰の対象としてだけ見る人も多い。しかし、シュタイナーは、自らの思考法は科学的であると考えていた。彼は、科学の成立をどう考えていたのか。

「科学の成立は、その本質からいって、科学が扱う対象から成立するのではなく、科学的な努力の際に見られる人間の心性の活動様式から成立するのです」(3:35)。すなわち科学として成立するかしないかを、対象である「何が」からではなくて、「人間の心性の活動様式」から判断するのである。対象に向かう時の「内面の働き」から判断するのである。言い換えるならば、科学として成立するか否かの判断の基準は、「認識する事がらのうちにではなくて、認識作業の過程に」(3:37)あるのである。

扱われる対象によって科学的か否かを判断してしまう考えは、現在も根強い。この立場に立つと当然のことながら、「心性(魂)」とか、「内面」という言葉の使用に拒否または嫌悪の感情を抱きやすい。その様な言葉を使用することは認識の出発点においてすでに非科学的だとみなされる。科学とは、感覚的事実を対象として扱うものに限られる、また感覚的事実は五感によって捉えられるものに限られるという考えを固守しているのであ

る。しかしシュタイナーは出発点に戻って考え直す。先の立場では、最初に、拒否または嫌悪の感情を抱くことで隠されてしまうものがあるのではないか。隠されてしまうことが、習慣化しているものがあるのではないかと。——シュタイナーによればこの悪しき習慣は事実として存在するのである。そしてこの習慣は乗り越えられねばならない。

(2)「霊学」と自然科学

①「霊学」は、自然科学的な方法と精神を、自然科学が対象とするもの以外のものにも適用するという考えである。適用できるとする考えである。

従来より、科学的と考えられているものの代表は、言うまでもなく自然科学である。それは唯一の科学とさえ考えられている。しかしシュタイナーによれば、この自然科学と比較される形で「霊学」は考えられるのである。「『神秘学』は、感覚的事実の関連や経過を対象とする自然科学的研究の方法や精神を、そうした特殊な対象から引き離しながらも、その思考面その他の特質は保持しておこうとするのである」(3:36)。すなわち「神秘学」から見るならば、自然科学の対象となるものは限定された特殊な対象であるに過ぎない。五感によって捉えられるだけのものでしかない。それは「感覚的事実の関連や経過」に他ならない。これに対し、五感によっては捉えられないものを対象として、すなわち対象をさらに拡大して、しかもその対象を自然科学的な方法で取り扱うことを試みるのが、シュタイナーの「霊学」である。

シュタイナーによれば、五感によって捉えられるものだけを対象とするのが科学的だと言うのは、一種の「気ままな自己制限」(3:35)である。「神秘学の手法とは、感覚的現象そのものについては語らないが、超感覚的世界の内実について、自然科学者が感覚的世界について語るようには語ろうとするものなのである」(3:36)。

②「霊学」は、自然科学に対立するものではない。

「霊学」と自然科学は、連続するものである。自然科学を止揚することで「霊学」は打ち立てられると言ってよい。「霊学」を打ち立てるには、「魂（心性）の内部で、自然認識に則して開発された能力を、それ自らの本性に従って、発展させ得るかぎり発展させる」(3:39)のである。その時、「魂は超感覚的事実に遭遇する」(3:39)ことになる。しかもそれは「必然的に」(3:39)遭遇するのである。しかし、もちろんのことであるが、この「必然的」とは単に自動的ということではない。むしろこの「必然的」は一種の飛躍である。自然科学の方法と精神を、自然科学が扱わない（扱えない）対象に適用するということは、一種の飛躍なのである。

③自然科学から「霊学」への飛躍は、ある種の「押し広げ（verweitem）」である。

③-1「押し広げ」は魂の自己教育である。

魂（心性）が自然認識を通じて習得するものは、「自然自体についての知識とは別のもの」(3:37)である。それは、「自然認識に則して経験された（心性の）自己発展」(3:37)である。言い換えるならば「押し広げ」とは、知識を増加させることでなく、魂（心性）が自己を発展させることである。だから「押し広げ」とは、魂の自己教育に他ならない。「神秘学は、自然を対象とする魂の作業を、魂の一種の自己教育と見なし、それによって習得されたものを超感覚的世界に適用しようとするものである」(3:36)。次の発言も同じ意味である。「自然科学の叙述者の場合は、魂の活動を、感覚的事実の関連や過程に比較して、背景に退いているものと見なすのである。（しかし）『霊学』の叙述者の場合は、こ

の魂の活動を、前景に据えなければならない」(3:40)。つまり、自然科学的な認識においては、後ろに退いている魂の活動を、霊学的認識では前に押し出すのである。むしろこの魂の活動を心性の中で主たるものとするのである。この魂の活動の「押し出し」に、通常の間人は慣れていないとはいえない。しかし、それはできるのである。この後ろに退いている魂の活動を前面に出すということが、「押し広げ」の意味である。

③-2 「押し広げ」の際に注意することは何か。

「科学的思考方法の本質を保持する能力を、より高度に有している必要がある」(3:37)ことである。それと言うのも、自然を対象にする自然科学の場合には、人間の五感あるいは「感覚ならびに感覚に結びついた悟性」(3:41)は、対象自体によって規制を受け、誤りがあれば訂正される。しかし、「霊学」が扱う対象にはそのようなことはない。霊学的認識とは先に見たように、魂の自己教育だからである。だから霊学的認識で誤りが生じたとしても、その誤りは、他からは指摘されない。外側からの指摘はない。魂は自分自身で自分を訂正しなければならない。つまり、魂は「押し広げ」をする以前に、自己の内側をより鍛えておかなければならない。そうでないと、あやふやな状態の中をさまよい、およそ科学や認識といったものからは遠く隔たってしまう恐れがあるだけでなく、霊学的認識をする人自身が危険な状態にさらされることになる。霊学的認識には自己鍛練が要求されるのである。しかもこの点には最高の厳しさが要求されるのである。霊学的認識を獲得しようとする人は、「押し広げ」のできる時、つまり認識成立の時が来るのを待たねばならない。またその時まで、自己の内側を鍛え、生じる誤りを内側から正すことのできる能力を高めておくことが必要である。ところでこの自己修正能力を高めることは、自然科学的思考を訓練することによって可能となる。自然科学的思考の訓練において、誤りが外側から正される体験を重ねることにおいて、自己を修正する能力を高めておくのである。なぜなら、霊学的認識においては、頼りになるのは自己の内側にある修正能力だけだからである。

自然科学の場合、正しいか正しくないかの証明は、いわば外から決定される。これに対して、「霊学」の場合には、証明は、「事実を探索する営み」(3:40)それ自体の中にしか存在しないのである。

次の比較も同一事態を表現するものである。「感覚世界からの報告を読む場合は、その世界についての報告を読む。だが、超感覚的事実の報告を正しい意味で読む場合には、霊的存在の流れの内部に没入するのである」(3:49)。

③-3 「押し広げ」の際に使用する道具は、「自分自身」である。

さて、「押し広げ」には道具が使用される。自然科学者が自然を探究するために道具を使用するようにである。自然科学者の道具は「『自然』から提供されるものを加工して作成される」(3:51)。他方、「霊学」者も道具を使用する。しかしこの道具とは「自分自身」なのである。「霊学」者の使用する道具は、「『自然から』与えられた能力やエネルギーを、人間内部でより高次のものに変成した」(3:51)ところのもの、すなわち「自分自身」なのである。そして、この高次のものに変成した自分自身を道具として、「押し広げ」は可能となるのである。

③-4 なぜ、「押し広げ」は必要なのか。

そもそも、なぜ、「押し広げ」は必要なのか。人間はなぜ、「霊学」を持たねばならないのか。

その理由は、シュタイナーによれば自然科学の成果を本当に評価できるのは、「霊学」

の観点に立つ時のみだからである。シュタイナーはそのことを確認した上で、次の様に言う。「人間が超感覚世界から目を背けたり、この世界を否定することを余儀なくされる場合には、ある高次の意味で、生の弱化を意味するばかりか、魂の死をも意味するのであります」(3:45)。そして、そこからは「死と絶望」(3:45)も生じてくる。この「死と絶望」に対して、自然科学から得たものは、人間を、本当には力づけることがない。人間は自然科学においては「死と絶望」に打ち勝つ真の喜びは与えられない。

確かに、自然科学から得たものは、しばらくは「人間に苦痛や喜びを与え、人間を可能な行動に駆り立てもする」(3:46)。しかし、まもなく「感覚世界から引き出し得るものは引き出し尽されて」(3:46)しまう。それに対して、「霊学」が与える認識からは、「たえず新たな生命力をくみ上げることができる」(3:46)のである。尽きることのない力がわき上がってくるのである。だから人間が力強く生きていくためには、「霊学」の認識は必要であり不可欠なのである。「単に知識欲の満足が得られるだけでなく、生に強度と安定性を与えることができることは、『霊学』的認識の美しい果実であると言ってよい」(3:47)

(3) 「霊学」が基盤としている思想

「霊学」が基盤としている思想のひとつは「可視世界の背後に不可視の世界、つまり感覚ならびに感覚に結びついた悟性にはさしあたり隠されている世界が存在する」(3:41)という思想である。そしてこのさしあたり隠されている世界こそ、リアルなもの、唯一のリアルなものであるとする思想である。

今ひとつは、「人間は人間内部にまどろんでいる能力を開発することにより、この隠されている世界に参入することができる」(3:41)という思想である。このまどろんでいる能力を開発することによって、さしあたりは隠されているところの世界を明らかにすることができるという思想である。シュタイナーによれば、このまどろむ能力の開発は誰でも可能なのである。この点をシュタイナーは繰り返し強調する。一部の人だけでない、すべての人間はこの能力を持ち、この能力を開発することができるのであると。

シュタイナーは、このまどろんでいる能力を開発することを、何か不遜なことであるかのように受け止める人に対して次の様に反論する。

「超感覚的世界への参入は可能なのであり、人間に与えられたこの能力を育成し、利用することをせず放置しておくことは、この能力を不当に扱うことになります」(3:44)。

II. 愛情について

教育において、愛情という言葉は頻繁に使用される。それは「子どもたちへの愛情」、「愛情を持って子どもに接する」といった表現に代表される。そうした表現は、教育が愛情というものを必要とすることの証明に他ならない。「子どもが好きであること」は、確かに教師としての必要条件のひとつであると言えよう。第1条件と言えるかもしれない。「子どもが好きであること」と「人間が好きであること」とは同一である。シュタイナーにおける「子ども」「人間」の意味は、後に(Ⅲ)でその1部を述べることになるので、ここでは、「好き」という感情に代表される「愛情」の内容を吟味することを試みる。

(1) 職員会議を支える心性

最初の自由ヴァルドルフ学校をシュトットガルトに設立した3年後に、シュタイナーはオックスフォード大学を会場として2週間の講演を行った。（『オックスフォード講演』）。付言すれば、この講演は、英語圏でなされたのに加えて、彼の「人智学」についてまったく知らない聴衆が相手であり、『教育の基礎としての一般人間学』などと比べて表現が優しく、シュタイナー教育を学ぶ際の入門に適していると言われるものである。

講演の7日目に、彼は、ヴァルドルフ学校の教員会議（職員会議）について紹介した。まず、シュトットガルトにいる時には自分が司会を務めること、自分がいなくてもかなり頻繁に教員会議は催されることを語った。次に、教員会議では、一人一人の教師が自分のクラスで体験するあらゆることが取りあげられると述べ、その後、彼はこの会議を人間における心臓にたとえた。ヴァルドルフ学校の心臓部であるこの教員会議での重要なことは、「教師たちが心を合わせて共同の生を作り上げていくこと」(4:134)であり、そしてそのためには、「あらゆる種類の対抗意識を消去する」(4:134)ことであると。また、「他の人に役立つことを会議の場で提供することができる」(4:134)ことであると。これら全てのことの前提条件として、シュタイナーは、「（教師が）一人一人の子どもに対して、それぞれの子にふさわしい愛情を持っている」(4:134)ことを挙げたのである。

しかし、そこで語られた「愛情」は、私たちが通常一般に理解している愛情とは「違ったニュアンス」(4:134)を含んでいる。シュタイナーはそれを、教師が「芸術的な教育を行う時に抱くあの愛情」(4:134)とも表現している。

(2) 「すばらしい病気」と受けとる心性との比較

「これとも多少ずれていますが」と前置きしたあとで、医療行為にたとえて、シュタイナーは次のように語った。「例えば、病気の人間に対して、人間として心からの同情を持つことのできる人は普遍的な人間愛を持っていると言えます」(4:134)。この文章中の「人間愛」は、通常の愛情であると言えよう。通常の愛情の中でも、高度に高まった愛情であると言えるかもしれない。「しかしながら」とシュタイナーは続けた。

「しかしながら、病人を治療するためには病気に対しての愛情もまた持つことができなければならないのです」(4:134)。この、病気に対しての愛情に注目したい。それと言うのもこの愛情は「芸術的な教育を行う時に抱くあの愛情」に匹敵するものとされているからである。つまり、ヴァルドルフ学校の教師に求められている「あの愛情」だからである。

「誤解しないでいただきたい」と断わりながら、シュタイナーは続けた。「すばらしい病気だということもまた言えなければならないのです。これは、もちろん、病人にとりましては迷惑な話ではありますが、しかしながら病気は、これを治療する立場にある人にとっては美しく、すばらしい病気なのであります」(4:134)。一見するかぎりでは病気を礼賛しているかのようである。しかし、シュタイナーの真意からすると、「愛情」深い医者とは「その病気に没頭しなければならない人」(4:134)であり、この人は同時に、「愛情を持って病気を取り扱うことができなければならない人間」(4:134)なのである。「愛情」深い医者とは、病人の病気を「すばらしい病気」として取り組める人なのである。だから「すばらしい病気」という発言が医学論文の素材を発見した喜びでないことは明瞭である。

①子どもの「傾き」について

上の例を教育の世界で見ると、医者とはすなわち教師であり、病人とは子どもであ

る。そして、病気とはその子の持つ「傾き」である。

先に引用した「これとも多少ずれていますが」(4:134)とはどういうことか。——それは、医者にとっての最終的な目標と、教師にとっての最終的な目標との間の「多少のずれ」である。医者の最終的な目標は、患者に健康を取り戻させることだとすれば、それは教師にも当てはまる。シュタイナーは「教育はひとつの治療的な作用」(4:147)ということを繰り返し語ったからである。しかし、医者「の「取り戻させる」が「朝の目覚めが良い」とか「ご飯がおいしく食べられる」とかの状態に患者を導くことであるのに対して、教師の「取り戻させる」は必ずしも決まった状態に子どもを導くことだけではない。教師は子どもの「肉体的な健康状態を本当に判断でき、それを心の働きと調和させる」(4:146)ことが大切である。さらに言えば、教師は、「人間の(子どもの)物質的身体機構が、将来の人生の中で、霊性が欲するものに対して可能な限り妨害をなさないように」(4:63)することが大切なのである。しかも将来の人生の中で霊性が欲するものは一人一人違うのである。したがって教師にとっての健康と、医者にとっての健康とは「多少のずれ」があるのである。

本当に病気を治せる医者は、病気に「愛情」を持つのであった。この論理で言えば教師は子どもの持つ「傾き」に、まず「愛情」を持つのである。「私は子どもが好き」だけでは足りない。子どもの「傾き」に、その子が「傾い」ているがゆえに、「愛情」が持てなければならぬ。「傾き」に「愛情」を持って接することが必要である。子どもの「傾き」が素晴らしいと思われ、美しいと感じられることが必要である。そして、その感情が自然に湧いてくる時に初めて、ヴァルドルフ学校教師への道は開けるのである。

①-1 「傾き」は粗く言うなら、その子の個性であり、障害である。

①-1.1 「あの愛情」と気質理解

個性を理解する手がかりを、シュタイナーは「気質」の観点において表した。オックスフォード講演の中でも、彼の言う4つの「気質」のそれぞれが中心的役割を果たす子どもをどう取り扱うかが詳細に語られている。ここでは、その概要を述べよう。

「傾き」に「愛情」を持つとは、「気質」を尊重することである。「気質」を尊重する最善の方法は「気質」に添うことである。その子自身の「気質」に対して、外側から同じ「気質」を与えて共鳴させるのである。「子どもは自分自身の中に持つものを、外側からも与えられることによって、これに対する治癒力を自分のうちに取り込む」(4:119)。だから、例えば、内向的な子どもに、さまざまな楽しいものを与えて元気づけることで、その「気質」を矯正しようとするのは誤りなのである。また、まじめな子に、愉快的ことを外側から与えることも誤りなのである。そのことを知らない教師はまさに「愛情」を持たない教師であると言われてもしかたがない。同じことは、教師の子どもに対する態度にも、言えるのである。教師の子どもに対する接し方は、できるかぎり、その子の「気質」と同じ「気質」となって接するのがよい。だから教師は、どのような「気質」にもなることができなければならない。

気質を尊重することは、子ども同志の交流のさせ方にも言えるのである。例えば子どもの座席である。私たちは学級指導の観点から内向的な子どもを、リーダー性の高い子どもの集団に入れることで、(悪く言えば)面倒を見させることで、しかしお互いを伸ばすことができる考える。しかしそれは、シュタイナーの述べる気質を尊重した方法ではない。つまり「あの愛情」のない方法なのである。ヴァルドルフ学校教師のとる方法は、

(教師が見た限りであるが) 同じ気質の子どもの座席を隣り合わせるのである。なぜなら「同類は同類によって認められるのみならず、同類によって癒される」(4:119) からである。この様なことを知り抜いており、また必要に応じてこれを応用できる教師こそが「あの愛情」を持った教師と呼ばれるのである。

①-1.2 「あの愛情」と障害児

視点を変更して、障害について述べよう。教師の「愛情」を医療行為に比較した後で、シュタイナーは、いわゆるお荷物となる子に話しを向けた。そのような子(障害児)を取り扱うことができるためには、「その子の現在に至るまでの成長の経過をすべて視野に入れていなければならない」(4:135)と考えるのが、通常理解で考えられているところの教師の愛情である。それができれば、たいていのことは解決されるように感じるものである。しかし、ヴァルドルフ学校教師にはそれだけでは不十分である。何が足りないのか。「その子を、役立たずであるがゆえに愛することができなければならない」(4:135)。これである。これが教師に期待された「あの愛情」だったのである。「あの愛情」による時に初めて、教師とその子はともに前進していくことができると考えられている。ヴァルドルフ学校教師が持つよう努力するのは、この「あの愛情」なのである。

②「あの愛情」と敬意(畏敬)

子どもの「傾き」に「あの愛情」を持つことは、対象に対して敬意を払うことである。敬意を払うことによってはじめて、対象は身近になってくる。対象は扱うことのできるものとなるのである。——医者の場合で言うならば、彼は確かに病気を治療しなければならない。しかし、本当に、病気を治療し得る医者とは、患者に対してはもちろん、自分の手がける病気に対しても、敬意の払える医者であった。病気に親しむことのできる医者であった。病気自体を愛情を持って取り扱うことのできる医者であった。

一方教師の場合は、子どもの「傾き」を調和させることで、子どもの人格の形成に寄与しなければならないのである。子どもの「傾き」に「あの愛情」を持つことの大切さは先に指摘した。「あの愛情」は形を変える(メタモルフォーゼをする)と、子どもへの敬意となるものなのである。この敬意は畏敬の念とすることもできる。子どもの霊性に対する畏敬の念である。——教師は自然のうちに、子どもの霊性に対して畏敬の念を持つことができなければならない。それと言うのもシュタイナーによれば私たちは、子どもの霊性を発達させてやることはできないからである。「霊性は、本質的に言って教育できないもの」(4:50)なのである。「霊的なものは自由の中に放ってやらねば」(4:50)ならない。教師にできるのはその手助けであるに過ぎない。——子どもの「傾き」に「あの愛情」がもてない教師は、「傾き」を調和させることができない。理由は彼が、この様なことの大切さを知らないか、意識していないためである。子どもの「傾き」のどのような状態が調和なのかを知らないためである。教師にできることは霊性の成長の手助けに過ぎないと言う感情を持たないからである。そのため彼は、その子自身の霊性の中にある「傾き」の調和基準を、どこか他のところから借りてくることになる。そして、借りてきた基準にその子を合わせようと努力する。この教師は、霊性に畏敬の念を持っていない。だから彼は子どもの「傾き」を取り扱うことができないのである。なぜなら子どもの「傾き」が何を意味しているかを知らないし、「傾き」に「あの愛情」を持っていないからである。

③「あの愛情」と感謝

上では、「あの愛情」は敬意もしくは畏敬の念と呼べるものとしても現れることを述べ

た。しかしまた、「あの愛情」は、感謝の感情（または感謝の念）とも非常に近いのである。この感謝の感情とは、「宇宙の霊が人間に与えてくれたものに対して感謝すると言う時の感謝の感情である」（4:71）。シュタイナーによると教師はそれを基礎として、「『教育を授けるために、1人の人間が自分に与えられた』という事実に対して感謝の念が生じる」（4:71）のである。この感謝の感情は、ある種の宗教的な感情と言ってもよい。そして同時にそれは、子どもの霊性にたいする畏敬の念と言ってもよい。「子どもという不思議な存在に対しての畏敬の念」（4:71）は、ヴァルドルフ学校教師の出発点である。

この感謝の感情は障害児に対しどの様な接し方を促すものであるのか。実に、障害児を前にする時、この感情の真実さは問われるのである。「もし、我々が障害を持った子どもをもまた感謝の念を持って受け入れることができ、そこに悲劇性を感じ取ることができるならば、そして、まさにこの悲劇性から行動への衝動を引き出し出してくることができるならば、その時初めて私たちは、神の秩序に対して本当の感謝の念を感じるのであります」（4:72-73）。障害児の持つ「傾き」は、上の秩序との関連で、感謝の念を持って受け入れられるのである。——これは「特殊な愛情」（4:135）と呼ぶことのできるものでもある。そうした愛情（「あの愛情」）を支えているのはシュタイナーの「霊学」である。

(3) 教師は自分の方法に愛情を持つ

「教師はただ子どもを愛することができるだけではだめなのです、教師は自分の方法を愛することができなければいけません」（4:73）。

この文章の意味は、「自分の方法だから」（4:73）その方法を愛すると言うのではない。そのような教師の利己主義とは無縁である。教師が「自分の方法」を愛するのは、子どもがその方法で本来的に「自己（子ども自身）を展開する」（4:73）からなのである。その方法によって当の子どもが育つからである。「自分の方法」に対する教師のこの「愛情」を以下では見ていきたい。

①子どもの想像力の指導に関する方法

オックスフォード講演の5日目である。シュタイナーは「読み書き」の教育に関して、ヴァルドルフ学校では、「読む」よりも「書く」が先行させられることを紹介した後で、文字の教え方に言及した。

例えば子どもに「F」の字を教えるのであるが、その際、「魚(Fisch)」の絵から「F」という字を作り上げるのである。「Fisch」と発音しながらしだいに「F」の字ができ上がる。それは、一見すると、文字の成立過程をさかのぼって体験させているかのようである。

しかし「教師が古書体の研究をして象形文字の成立過程を再現し、それを子どもに教え込むこと」（4:145）は全く不必要なことである。その様な教育方法を大切に思うのは、知的な立場に立つ教師である。それは「あの愛情」のない、または「あの愛情」にまで深まっていない立場の教師である。この時期（小学校低学年）の子どもにとって、本当に大切なのは、「生き生きとした想像力を発揮させること」（4:145）である。だから子どもが生き生きとした想像力を働かせてこの「F」という字の形を受け取るよう配慮することが大切である。そのために必要なことは、象形文字の成立過程を再現しそれを子どもに教え込むことではなく、教師が自らの想像力を働かせて文字の成立過程をたどること、そうすることで子どもの想像力を生かすことなのである。「私たちは……芸術的に字の形を生み出さすのです」（4:145）。

同じことが、オックスフォード講演のちょうど1年後に、イギリスのヨークシャー州イルクリイでの夏期教育講座ではこう語られた。「……個々の文字形態を説明するために歴史をたどっているのではなく、ただ子どもの想像力が活発に働くようにしただけのことであります。私たちは、子どもの身体機構にあるものを、きっちりと歴史的にすることが重要なのではなく、それを適切にすることが重要なのです」(6:358)。適切にするためには、教師は、「霊学」的な方向で、たゆまぬ自己教育をしなければならない。そして、ヴァールドルフ学校教師は自身に課するこの自己教育によって、必要な適切さを身につけなければならないのである。「あの愛情」を深めるとはそういうことなのである。

②「魂の不死性」に関する指導の方法と「霊学」の研鑽

シュタイナーは子どもたちに「魂の不死性」を理解させるために、「さなぎ」と「蝶」を比喩に使うことを、いくつかの講演で語った。オックスフォード講演でのシュタイナーは、教師が子どもたちに語る例として次のように述べた。

「ねえ、どうやって蝶がさなぎから出てくるか考えてごらん。どんなふうか蝶がさなぎから飛んでいくか考えてみると、きっと君には何か人間にも当てはまることが思い浮かぶよ。人間の体を見てごらん。それはちょうど蝶のさなぎのようなものだ。そして、さなぎから蝶が抜け出して飛び去るように、人間の魂は、死が訪れる時に体から抜け出して飛び去るのだ。蝶は、目に見えるけれども、魂は目に見えないという違いがあるだけなのだ」(4:49-50)。

ある教師(A)が、子どもに向かって上記のように語ったとする。ところが子どもには何のことかわからなかった。もう1人の別の教師(B)が、「ことによったら前の教師と全く同じ言葉を用いて」(4:50)同一のイメージを描いて見せると、非常に多くのことを子どもは受け取ったとする。この様な違いはどこから生じるのか。——端的に言うならば、教師の内面の違いからなのである。言葉によって描き上げる像に対する教師の「愛情」の違いである。この違いは、子どもたちに対する当の教師の「愛情」の違いにも連動していくのである。

教師(A)は次のように考えたのである。「さなぎと蝶がひとつのイメージとなるなんて、利口な人間なら誰も信じやしない。こういうたとえ話をして聞かせるのは、子どもが馬鹿だからだ。子どもは馬鹿で、私は利口だ。だから私は子どもにわかりやすいようにたとえ話を聞かせるのだ」(4:50)。この教師(A)に見られるのは、知的な作用の優位である。この知的な作用は「あの愛情」のない、または「あの愛情」の深まっていない状態に教師をとどめるものとなりやすい。

教師(B)は次のように考えた。「神の世界秩序は、私が不死性というものを理解できるように、こういう象徴的な像をわざわざ自然の中に入れておいてくれたのだ。……私はこの像が真理であることを信じる。そして子どももそれを信じてよいのだ」(4:51)。この教師(B)は霊性を見ている。教師(B)は、「自分が描き出すイメージに自分自身が心から感動して」(4:51)いる。これは自分の描き出したイメージに対して「あの愛情」を持っている状態と言ってよい。彼はまた次のようにも考えていた。「子どもは、誕生によってすばらしい霊性を、この世界の中に持ち込んできてくれた。子どもはすばらしいものである。ただ、その霊性はまだ目覚めていない。もし、この霊性を目覚めさせてやることができないとするならば、馬鹿なのは子どもではなく、私たちの方なのだ」(4:51)。

シュタイナーは1907年に、自身が主宰する雑誌に発表した論文（『精神科学の立場

から見た子供の教育』)の中で次のように語った。「物質主義に立脚する知性によって作り出されたものの見方から比喩を作り出し、それをひっさげて子どもに向かっても、たいいていの場合、ほとんど何の印象も子どもに与えることはできないであろう。このような人は比喩を理屈から捻り出すしかないからである。自分自身の気持ちを無理に抑えてこしらえあげたこのような比喩は、比喩を聞かされた人間に対してなんら説得的に働きかけるものではありません」(2:46)。

これを通して上の2人の教師を再考してみよう。教師(A)は、「利口さと知的能力によって」(4:52)イメージを作っている。しかし、このことで、彼は「実体(Wirklichkeit)」の外側に立っている。しかし外側に立って見たイメージは実体(真実)の鏡像に過ぎない。鏡像は、映し出されはするが、他へ働きかけることはできない。常に受け身的なものである。だからもし、その鏡像が誤っているとすれば、誤りは当人の外側から指摘され訂正されるのである。

教師(B)の場合は、いわば「伝達する者から伝達される者へ繊細な霊的な流れが伝わって」(2:46)いる。この繊細な霊的な流れが生じるためには、伝達する者は、「自分の用いる比喩を真実(実体)であると確信していなければならない」(2:47)。真実であると確信するためには、「霊学」を学ぶことが必要である。「霊学」の人間認識を自分の中で生かすことができなければならない。それができる時には「生命そのものが」(2:47)、直接に伝達する者から伝達される者に向かって流れ込むのである。この「生命そのもの」を、「あの愛情」と呼ぶことができよう。教師(B)は、自分の描くイメージに「感動と信頼」(4:52)を持っている。教師(B)は、このイメージに「あの愛情」を持っている。そして「あの愛情」によって、教えようとする内容と方法は浸し尽くされている。そのため教師(B)の描いたイメージは、他へ働きかけることができたのである。「霊性は、能動性そのものである。霊性は常に行為である。霊性は創造的であり、絶対的に生産的なものである」(4:37)からである。

ヴァルドルフ学校設立の約1月前にスイスのドルナハで行った講演の中では、次のように表現された。「魂の不死性が存在しない時には、さなぎから出る蝶は存在しません」(5:58)。教師(B)にはそれを心底から肯定することができた。だから「身体から飛び立つ魂という比喩を得るのに苦勞することはない。なぜなら、彼にとってそれは真実だからである」(2:47)。

すでに述べてきたように、教師(A)と教師(B)は、決して非連続ではない。しかし、単純に連続しているとも言えない。教師(A)から教師(B)に高まっていくことは、やはり、一種の飛躍である。しかし、この飛躍は、誰にでも可能なことなのである。どうすれば教師(B)の立場に高まることができるのか。シュタイナーの解答はごく慎ましい要求である。

「まず初めに、知的なものの無力さを感じ取りさえすればよいのである」(4:52)。

「今日の人間は、まず初めに、徹底した知性主義の中では単に像として非実体的に知覚され得るすべてのものを、体験し尽くさねばなりません」(4:45)。

シュタイナーは、教師の内面の違いを強調するために、2人の教師を比較することを、ヴァルドルフ学校設立直前の講演(『教育の基礎としての一般人間学』)の中でも行っている。初日に、彼は人智学に基づく「霊学」を持つ根拠を、「人間は自分の行うことによってのみこの世界で仕事をするのではなく、主として自分の存在そのものによってそれ

「魂」の中ではこの2つの力が常に活発に、しかも相互に活動している。——人間の「魂」において、「共感」がより勝っている活動は「意志」であり、「反感」がより勝っている活動は「思考」である。また、「共感」と「反感」とが絶え間なく入れ替わるような「魂」の活動領域は、「感情」である。だから、「魂」は、「意志」「思考」「感情」からなる活動だと言うこともできる。——シュタイナーは、「魂」の活動を、体的本性から区別して次の様に言う。「人間の魂の本性は固有の内面世界であり、この点で、その体的本性から区別される」(7:36)。「思考・感情・意志」は教育の対象となるのである。その際、「思考・感情・意志」に対しても「体」に対してと同様、決まった順序で、ある一定の間隔をおいて働きかけることが望ましい。

第3は、「霊 (Geist)」と呼ばれる観点である。実は上述した観点の第1における「誕生」も、第2における「共感」と「反感」も、それらが成立するのは第3の「霊」的な観点によっているのである。この第3の観点こそシュタイナーの人間理解の中核である。そして既に見たように「霊性は、本質的にいって教育することのできないもの」(4:72)なのである。

シュタイナーは以上の3点から、発達していく人間の特性に対する教育的かかわりをどのように理解したのか。以下はその素描である。

(1) 物質身体の誕生から交歯期まで (0才～7才ごろまで)

この時期に「誕生」するのは「物質身体」である。「物質身体」の「誕生」とは「成長しつつある子どもを包んでいた母親の肉体がその子どもを外に出した結果、物質的環境が直接子どもに作用できるようになることである。感覚が外に向かって開くことである」(2:25)。シュタイナーによればこの「誕生」は霊的な世界から物質的な世界へ下りてくること(霊の「受肉」)に他ならない。

①誕生以前

母胎の中での「物質身体」はふさわしい発達を遂げている。それというのも、母親の「物質身体」によって、子どもの「物質身体」は外界の直接の刺激にさらされることなく成長するからである。また母胎から栄養等の、発達に必要なものを受け取るからである。シュタイナーは、「物質身体」が「誕生」する以前の教育については次のように言う。「誕生以前の教育は、……両親特に、母親のなす行為の無意識的結果だけが問題となります。 (この時期には) 母親が、子どもの誕生まで正しい意味で倫理的であり、かつ知的に見て間違いのないものを自分自身の中で実現するよう努めてさえいればよい」(1:14)のであると。つまり「この世の光を見る以前の子どもを教育しようという考えを捨てれば捨てるほど、子どもにとってはよい」(1:14)のである

②物質的環境

「物質身体」が誕生した後の教育はどうだろう。「(誕生)以前は母胎の諸力や諸体液が与えてきたものを、誕生した子どもには物質的環境が与えねばならない」(2:29-30)。「誕生」した人間を教育していくのは物質的な環境なのである。

②-1 物質的環境の「豊かさ」とは何か。それは単に、物が豊富にあることではない。シュタイナーは、おもちゃを例にとっていわゆる「可愛いお人形さん」がいかに貧しいおもちゃであるかを語っている。「子どもはいわゆる『可愛いお人形さん』をもらう時、その子の脳はもうそれ以上何もすることがない。(だから)脳は伸長発育する代わり

をなすのだという事実の重みを洞察するため」と語った。その後で、彼は2人の教師を比較した。「Aという教師がクラスのドアを開けて生徒たちの前にあらわれるか、同じことをBという教師が行うかでは、すでに大きな違いが生じるのであります」(3:21)。この、大きな違いは「教育上の外面的技術」(3:21)の巧拙だけから生じているのではない。単に、「言葉や、生徒に向かって発する警告や、授業の巧みさ」(3:21)ばかりではない。この、大きな違いは、教師が、「自分の生活のすべての瞬間に、どのような方向に自分の理念を向けて生きているかにかかっているのです」(3:22)。

教師はどのような方向に理念を向けて生きるのがよいのか。——成長しつつある人間に思いを致すという方向である。これによって、「単なる個人的精神にすぎないものすべて」(3:21)「人間が物質的人間であることによって一番多く持っているものの一部」(3:21)は消え去ることになるとシュタイナーは考える。そしてそこから、「あの愛情」の生ずる余地が生まれるのである。

Ⅲ. 人間認識 (Menschenerkenntnis)について

ヴァルドルフ学校の教師にとって「あの愛情」を深めるとは、すでに見てきた様に、「霊学」による人間認識を身につけていくということである。以下では、この「霊学」による人間認識の内容について述べたい。シュタイナーによればこの人間認識の内容は、「とらわれのない目で物ごとを見る人」には、明らかなことなのである。人間を見る時の基本的観点は以下の3点である。

第1は「体(Leib)」と呼ばれる観点である。「体」とは、「存在に何らかの種類の形姿、形態を与えるものを言う」(7:33)。この「体」は、「誕生」を境として変化する。——「誕生」前と「誕生」後とでは、「体」への働きかけは変化させられることが必要である。「誕生」前の「体」は、「おのずから」発達を遂げるべきである。「胎児には、物質体の保護包被で、ある母体の中で、すでに物質体器官の目が備わっている。この目に対しては、外界の太陽光線は、直接的に働きかけて成長を促すことは許されない」(2:74)。すなわち「誕生」前の「体」に対しては、栄養を与えるだけで、外側から発達を促すような働きかけをしてはならない。働きかけをしないことの方が正常な「誕生」に導くからである。一方、「誕生」後の「体」には、初めて、それに対する直接の働きかけが可能となる。教師はこの「誕生」のあり方に注目していなければならない。この「誕生」に注目せずに、人間を認識することはできない。

シュタイナーによれば人間は、20才前後までに3つの「体」が「誕生」する。いずれの「誕生」にも上のことは妥当する。3つの「体」とは、「物質身体 (physische Leib : physische Körper des Menschen)」、「エーテル体または生命体 (Ätherleib : Lebensleib)」、「そして「アストラル体 (Astralleib)」である。3つの「体」は、今述べた順序で、ある一定の間隔をおいて「誕生」する。それぞれの「体」には、その「誕生」にふさわしい働きかけがある。

第2は「魂 (Seele)」と呼ばれる観点である。「魂」は、「共感 (Sympathie)」と「反感 (Antipathie)」という相反する2つの力によって成り立つ。「共感」とは、対象への傾倒 (もしくは没入) の程度が高い力、「反感」とは対象を対象とする程度が高い力である。

に退行萎縮してしまう」(2:34)。そのため精巧にでき上がってしまったおもちゃに囲まれて暮らす子どもは、非常に貧しい物質的環境の中にいるのである。「イルクリイの講座」では、このような人形は「内面的な『体罰』」(6:154)だとも語られた。これに対して「豊かな」物質的環境とは、例えば、子どもに想像力を要求するおもちゃである。このおもちゃは「脳の形成活動を刺激するのに適している」(2:34)とされる。子どもに想像性を要求するおもちゃは、「物質的器官の内的活発さを作り出し、この活発さから諸器官の正常な形態を築き上げる」(2:35)ことができるものである。例えば「子どもが後ろから糸を引っ張れば人物や物が動くようにできている絵本」(2:35)である。また「上方に頭があり、そこにインクの染みで描いた目があるようなハンカチの人形」(6:154)である。あるいは顔のない人形である。この様な人形には、「子どもがその子の年代において理解し得る人間の特質が、素朴な形で存在している」(6:154-155)。子どもは自分の気分にあふさわしい顔を人形の上に想像することができるのである。

②-2 「豊かな」物質的環境とはまた、子どもの目の届く範囲にいる大人の行為が豊かであるということである。「子どもの環境内で起こっていること、子どもの知覚すること、そして物質的領域から子どもの精神的諸力に作用し得ることのすべてが含まれる。また、倫理的な行為も、非倫理的な行為も、分別ある行動も無分別な行動も、およそ子どもの目にする一切が、これに属する」(2:31)。この年齢の子どもは模倣存在であり、模倣される大人は、自分の行為が子どもの模倣にあふさわしいものであるか否かを点検し続ける必要があるのである。

③模倣

シュタイナーによれば「誕生」以前の霊的世界では、人間は、ひたすら周囲のものに依存している。あるいは周囲のものごと一体となって生きている。「誕生」後も人間は、しばらくの間はその習慣をまだ持ち続ける。「誕生」から交歯期までの人間は、まだ「誕生」前にあったところの生を継続しようとする傾向が強いのである。この時期の人間は自分の中に生きているというよりも、周囲の人の中に生きている。まだ自らの身体の中に十分には入り切っていないと言ってよい。だからこの時期の人間は「誕生」以前の生がそうであったように、ひたすら周囲のものに自己をゆだねる。ゆだねながら模倣しているのである。「物質的環境世界に生じることを子どもは模倣し、模倣行為を通して子どもの物質的諸器官はその形態を作っていくのであり、こうしてでき上がった形態は、その後もそのままその形態を維持し続ける」(2:31)。

③-1 模倣は、この時期に最も発達する神経感覚器官に負うところが多い。この時期の子どもは、全身が神経感覚器官そのものである。交歯期までは、子どもは周囲で起こっていることを感覚器官を使って模倣するのである。全身を使って模倣するのである。

③-2 「物質身体」の器官形成にかかわるものは、「喜び」の感情である。この時期には、「健全な欲求や欲望や喜びの求めに従って」(2:37)行動することで器官形成は正常に促される。「喜びは諸器官の物質的な形状を最も正常な方法で誘い出し作り上げていく力である」(2:37)。だから子どもが喜んで模倣するに足る環境を与えねばならないのである。

(2) 交歯期から性的成熟期まで(7才ごろ～14才ごろ)

交歯期には、何が「誕生」するのか。それは、人間の思考力である。しかしこれは論理的な思考ではなくてイメージ的な思考である。いわゆる像を思い描く思考である。この時

期まで、「物質身体」の器官形成に携わってきたエーテル体は、今や「物質身体」から解放されて、イメージ的な思考（像を思い描く思考）の形成に力を注ぐことになる。したがって、この時期にエーテル体が「誕生」と言ってもよい。エーテル体とは、「物質身体」中の物質や諸力が、その形態を完成したり、保持したり、成長したりする等の現象を起こすように作用するものである。このエーテル体の働きによって、物質身体はその崩壊から救われているとも言えるのである。

①誕生以前のエーテル体

エーテル体はそれが誕生する（解放される）以前は、身体（物質身体）に融合している。そしてすでに解放された身体の物質的諸器官の形成にその力を注いでいる。そのことによって、エーテル体は「おのずから」発達を遂げている。

②誕生後のエーテル体

エーテル体は「誕生」とすると、それまでの身体機能形成への拘束から解放されて、像（イメージ）の形成や、概念の形成などに力を注ぐところとなる。子どものうちに、内面世界がそれなりの独立した世界として自覚されてくるようになるのである。イメージはしだいに豊かとなり、表象世界も独立の度合いを増してくる。（しかし、本格的な内面世界の独立は性的成熟を迎える思春期以後になる。）この時期（7～14才）の発達の課題は、気質や性格を正常な状態に作り上げることである。「エーテル体の変化と成長は、好き嫌い、習慣、良心、性格、記憶力及び気質の変化または成長を意味する」（2:40）。言うまでもないのであるが、一人の人間がその好き嫌いや習慣あるいは気質や性格を変化させるのは、一般的に言って、長い時間をかけるか、または何らかの大きな衝撃による。いずれにしても、その変化は容易ではない。しかし、好き嫌いや習慣、あるいは気質や性格さえも変化し得るのである。そしてその変化は慎重な配慮の下での計画によってなされなければならない。

③芸術と宗教

「誕生」した後のエーテル体は、特に「リズムを持ったもの、繰り返すもの」によって発達する。これは芸術や宗教に内在する教育である。また「エーテル体」は「直接的で、霊的な直感」の働きによって、またこれに対応するように「尊敬あるいは畏敬」という気持ちを持つことによって発達する。「直接的で、霊的な直感」は「比喩」によって表現されることとなる。（Ⅱ）の(3)で言及した「魂の不死性」の事例を想起してほしい。

③-1 「人間は感覚界の環境が提供する以上に、高次なものや高尚なものの予感を、芸術作品を通じて手に入れることによって、自分自身の生命体（エーテル体）を変化させる」（2:20-21）のである。芸術作品は色、音、造形、運動、言葉等であられる。自由ヴァルドルフ学校が「フォルメン」「オイリュトミー」等の独自の教育方法を採用していることは広く知られている。いずれもリズムが重要視されている。また、音楽的感覚を伸ばしてやることも意図されている。音楽は、「あらゆるものの中に隠れているリズムを感じ取る能力を与えるようなリズム感覚を」（2:60-61）育てることになるからである。リズム感覚が育てばエーテル体は正しく発達すると言うことができる。だからこの時期の子どもは芸術活動を欲しているのである。「7才から14才の子どもは遊びに興じた後はいかに激しく芸術的なものを求めるかと言うこと、この芸術の要求は人間の本性として存在するものであること、この年代に芸術感覚をおろそかにせぬことがいかに人間の生涯に有益なものであるかということ」（7:363）が理解されねばならない。

③-2 「しかし最も強い衝撃は、人間が宇宙全体の永遠の根源に対して自分の位置を実感し、体験するような感情や表象によって、つまり宗教的体験によって、エーテル体の上に加えられる」(2:59-60)。シュタイナー学校は宗教性が貫いている。しかし宗派的なそれではない。この学校教師の人間理解を支える「霊学」はキリスト教的宗教性が色濃いのであるが、しかしその宗教性は教師の人格を媒介とし、間接的に、おだやかに生徒に及ぶことが期待される。「強い衝撃」で与えられることはない。

④子どもの愛する権威

子どもの内から湧き上がる「尊敬や畏敬」への願いは、その対象となる「人物」に出会うことによって現実となる。この時期の子どもの生活にあっては「その人の直感に頼っていくことで、自分のうちに望ましい知的で倫理的な諸力を呼び覚ますことができるような人物を持っていることが、特に重要である」(2:41)。これは、この時期の子どもの教師に求められるあり方である。教師は「自然の」権威として、愛することのできる権威者として、子どもの前に立っていなければならない。子どもは、「この権威者の直感に依存しつつ、良心、習慣、好み等々を作り上げていき、自分の気質を正しく方向づけ、その権威者の目を借りて世の中の事象を観察する」(2:41-42)。愛することのできる権威者を通して学ぶことにより、初めて、子どもは物事の意味を知るのである。

⑤記憶力

この時期に発達する力のひとつに記憶力がある。その際に注意すべきであるのは以下のことである。「交歯期に達する以前に外界からの教育作用が記憶力を『育てよう』として働きかけてはならない。この時期には記憶力にはただ栄養を与えて、外側から発達を促すことをしない時にのみ、記憶力は『おのずから』自由に育ち伸びていくことに、私たちはもっと注目しなければならない」(2:74)。

エーテル体の発達、感情の発達とも歩調を合わせる。

⑤-1 「感情世界は、具象化された比喩や象徴によって、特に歴史や昔の文献から引き出された個性ある人間たちの生き方を描き出すことによって、正常な方向に育っていく」(2:60)。

⑤-2 「また同様に、自然の神秘や美の中に深く入り込んでいくことも、感情の成長にとって重要である」(2:60)。

⑥9才前後

交歯期から性的成熟に至るまでの間には、「霊学」の人間認識で大切にされている時期がある。それは9才前後の時期である。この時期の子どもは、周囲の環境と自己との間に境界を引くことを覚えるのである。これは「自己」への意識が高まるためである。この時期を境として授業の形態は変化するのがよい。それ以前の授業は「できるだけイメージ豊かに形成」(4:150)するのがよい。科学的な知識の正当さを無視してもよいと言うのではないが、そのような知識によって拘束されてしまうよりも、むしろ豊かなイメージの中で、明るく、楽しい、感情生活を生きることをより重要視するのである。例えば、「植物を人間と同じように取扱い、植物たちをお互いに人間と同じように会話させ、太陽と月が言葉を交わすようにし、一切のものなかへ人間の持つ特性を移し入れて」(4:150)いくのである。このような学習をしていない子どもは後に障害を持つことになる。「環境世界と自分との関連において擬人観的体験をしたことのない子どもは、後になって人間としての本質の1部にかげりが生じるのである」(4:150)。だから、教師は、「自分自身もまた環境

世界全体の中へ、いきいきと霊と魂を持って入り込んでいくことに喜びを持っていなければならぬ」(4:150)のである。先に見た教師(B)の事例が想起されよう。

(3) 性的成熟から20才前後まで

性的成熟と共に何が「誕生」するのか。シュタイナーの言う「アストラル体」である。「性的成熟と共にアストラル体が初めて解放される」(2:65)のである。「アストラル体」とは感情を担う「体」のことである。つまりこの時期に感情が解放される。このように言うと、感情は幼児にも見られると反論されるであろう。然りである。しかし性的成熟を迎えるまでの感情作用(アストラル体の作用)は、0～7才では、身体(「物質的身体」と融合し、7～14才では エーテル体と融合して、まだ独立してはいない。感情が身体や気分から離れて(解放、独立して)自己主張できるようになるのは思春期以降なのである。この感情の独立は若者の内面世界の独立、表象世界(思考世界)の独立とも連動している。感情が解放されるこの時期に、論理的思考は可能となる。また論理的思考への働きかけが必要となる。本来の知育の必要な時期が到達したのである。「抽象化された表象世界、判断力、自由な理解などを展開するすべてのものは、(この時期に)初めて、外側から人間に歩み寄れるようになる」(2:65)。

① 学習によるアストラル体の変化

アストラル体の発達は、どのようなものに喜び、どのようなものに悩むかの变化となって現れる。幼少年時代より振り返ってみれば、確かに誰にでもこの「喜ぶもの、悩むもの」が変化してきたことは認められるだろう。その変化は、いわゆる「通常の文化的諸要素」(2:20)が働きかけた結果である。「通常の文化的諸要素」で、「人間が本来持っていたのとは異なった性質の快・不快、衝動等をアストラル体に教えることができる」(2:20)。アストラル体の変化は「一種の学習行為の結果である。すなわち、より高次の理念と観照を持って内面を豊かにする作業の結果である」(2:22)。

② 判断力

アストラル体の解放は、論理的思考の誕生だと述べたが、特に判断力の発達に関係する。論理的思考は、(2)のところで述べた記憶内容に基づいて行われる。論理的思考のためには、「他人が考えた内容に敬意を払うことを習得せねばならない」(2:66)。

そして、

「概念的把握はすでに蓄積されてある記憶内容から取り出されてきたものについてしか行い得ないと言えよう」(2:55)。しかし同時にこの時期以前に、「合理的概念を過剰に詰め込むことによって精神を干からびさせないことが大切である」(2:56)。

20才前後以降

これまでの教育が正しい方向でなされたなら、人間は「自由へ」の基盤を手に入れることとなる。もちろん、少なからぬ逆教育を受けてきた人も、この時期までなら発達させ得なかったことのいくらかは補いをつけることができる。しかし、それは非常な困難を要することである。

教師が「あの愛情」を持ってこのような人間認識を受け入れ、自分の中に生かす時、子どもの未来が開かれる。「自由へ」の扉が開かれる。

参考文献

- 1 Rudolf STEINER;Allgemeine Menschenkunde als Glundlage der Pädagogik,1960. Dornach
・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
・高橋 巖訳「教育の基礎としての一般人間学」創林社
- 2 Rudolf STEINER;Die Erziehung des Kindes vom Gesichtpunkte der Geisteswissnschaft, 1960.
Dornach
・新田義之監修 大西そよ子訳「精神科学の立場から見た子供の教育」人智学出版社
・高橋 巖訳「霊学の観点からの子供の教育」イザラ書房
- 3 Rudolf STEINER;Geheimwissenschaft in Umriß,1962.Dornach
・石井 良 樋口純明訳「神秘学概論」人智学出版社
- 4 Rudolf STEINER;Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, 1956. Dornach
・新田義之訳「教育の根底を支える精神的心意的な諸力」人智学出版社
- 5 Rudolf STEINER;Die Erziehungsfrage als sozial Frage,1979. Dornach
- 6 Rudolf STEINER;Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung,1957. Dornach
・佐々木正昭訳「現代の教育はどうあるべきか」人智学出版社
- 7 Rudolf STEINER;Theosophie, 1987. Dornach.
・高橋 巖訳「神智学」イザラ書房