

シュタイナー学校 (第5学年) における 植物学 (Pflanzenkunde) の授業について

實 松 宣 夫

Vom Unterricht der Pflanzenkunde für fünf Klasse
in Waldorfschule

Nobuo SANEMATSU

(Received September 11, 1995)

はじめに

小論はシュタイナー学校の教育の特徴を、この学校の第5学年生に対する^{フランクフルン}植物学の授業を事例として考察しようとするものである。この学校の教師が授業をいかに用意していくかを示すために、仮空の担任教師を登場させた。この教師は一種の理想類型であるが、背景には筆者が見たシュタイナー学校の実体と、それに対応する文献との出会いがある。この学校の担任教師が、教科内容についていかなることを考え、子どもをどう理解して授業するかの実実に迫ることを試みる。これが第一章である。

次の第二章では、担任教師の教材理解の適否を考察しようとする。そのために、この学校の教師が前提とする「シュタイナーの植物理解」とはいかなるものかに言及し、その特徴を明らかにすることを試みる。

最後の第三章は、この学校の植物学授業を評価しようとするものである。筆者の現在の理解では、そのような授業があってもよいのではないか、現在の日本の教育現実に対するアルタナティブとして認められてよいのではないか、というものである。しかし、学習指導要領との関係など大切な詰めは残されたままである。この章では、植物学者でもありシュタイナー教育の論客の一人でもあるE.-M.クラニヒの考察を取り上げて、それまでに見てきたこの学校の植物学授業の性格を再確認することがなされる。

第1章 植物学エポックの準備と展開

第5学年の学級担任教師は、一年間に可能なエポックの時間数を計算してみると、植物学のた

めのエポックは一回しか取れないことに気付く。エポックが一回とは、1時間と45分の授業が4週間続いて一回である。その一回の中で、この学年での植物に関する授業を終えないといけないということである。さあどうすればよいのか。

植物学エポックに向けて担任教師は授業への取り組みをはじめることになる。書物を読み、友人と会話することでそれは進行していくのであるが、さしあたりエポックの時期は6月と定める。この時期、植物は成長が早いため、形態変化（メタモルフォーゼ）について子どもの興味を引きやすいだろうと考えたからである。

この教師は前年（第4学年）において、動物学のエポックをすでに行っていた。当時から次年度では植物を扱うことになることは予定されていた。しかし当時は目下の授業である動物に関心が集中していたので、植物学エポックのための準備をはじめたのは、春がはじまるイースター祭からである。この頃、地表の植物もその年の活動を開始する。教師は植物の成長を自分で観察しようと考えた。これは後に述べるところの植物に対する教師の自己学習となるものである。

担任教師がまず読むのは、シュタイナー学校がそれによって文部大臣から認可された、この学校のカリキュラムである。それはC・フォン・ハイデブラントのまとめた「自由ヴァルドルフ学校のレールプラン」と題する小冊子である。しかしそこには、第5学年生の植物学について次のような文があるだけである。「植物の授業は、常に、生きた有機体としての地球の生命との関連において行なわれる。この時期に強くなる、子どもの健全な原因探究心（Kausalitätsbedürfnis）が正しい仕方で満たされるのは、子どもが、一定の植物は一定の固有な大地や、一定の天体運行などの下で、それぞれの部分の特徴ある形式を示すことを知る時である。」（①、S. 27）

この文はごく一般的なことを指摘しているだけである。しかしよく読むと特色ある用語に気付く。前の文章にある「生きた有機体としての地球」。後の文章にある「原因探究心」などである。担任教師もこの言葉に不明さを感じる。そこで、植物学に対する自分の理解をより明晰にするためにさらに本を読む。たとえばE・A・シュトックメイヤーの書物「ヴァルドルフ学校の授業に対するルドルフ・シュタイナーの提言」である。この書物はシュタイナーが発言した学校教育や授業についての内容を全て収録し、それを教科ごとに、学年ごとに整理して編集したものであり、大部である。教師は、この本を開いて植物学の関連記述を読む（②、S. 205f）。すると、決定的に重要であるのは、1919年9月に最初のヴァルドルフ学校がシュトットガルトに設立される時のシュタイナーの提言であることが明かとなる。植物学に関連する内容は、ほとんどがその時のものだからである。「次に……私達は、この第5学年において植物学をはじめます。そしてこれを私達が教授学に関するゼミナールで述べてきたように扱います。」（③、S. 165）この文章に続いて、長々と引用されているのは、ゼミナール討議の第9・10・11日の内容である。

そのため、担任教師は今度はシュタイナー自身の語るものを詳細に読むこととなる。まず上記の3日間のゼミナール討議を読む。そこでのシュタイナーは、新しく設立される学校の教師に種々の問いかけをし、回答を試みさせている。シュタイナーの問いは多様であるが、植物と人間の関

係をどう理解するかをめぐっている。ゼミナール参加者はいろいろと回答するけれども、それらはシュタイナーによって批判され続ける。——例えば、人間との関係がない。関係があまりにも外的である。子どもに分からない。偶然的である。あまりにも主観的。事象と結びついていない。現実の経験から取り上げられていないなど…。そうした応答を読んでいくことで教師は自分なりの構想に向けて刺激される。シュタイナーは批判に続けて彼自身の説明を試みている。その内容は具体的であるものの不思議な視点が登場し、教師は緊張する。しかしそういった視点は、実はシュタイナーの全ての発言に共通するものなのである。——植物学エポックの準備をしている教師には、シュタイナーの視点はすでに周知のものであったとしよう。シュタイナー学校教員養成コースで一度は学習したことがあるからである。しかしそれでも緊張する。シュタイナーの指摘する内容事項を自分はどれだけ理解しているかと自問したためである。

シュタイナーは植物について何を語っているのか。第9日めの提言内容には例えば次の様なものがある。——植物は地球や太陽などとの関連で考察しないといけない。また、植物を人間との関係で理解しないといけない。シュタイナーはそれらのことを、植物の形姿や器官(根・葉・花)で観察できるとして、タンポポを事例にして説明する。そうした展開の中には次の文章も登場する。「植物界はある意味では人間にとっての一種の陰画です。つまり植物と人間は補完しているのです (Es ist das die Ergänzung)。」(③, S. 108)「どうか私が皆さんに指摘した観点を正しく子どもに持ち込むことを試みてください。次の時間までに、地上の植物界をできるだけ生き生きと描けるように想像力を緊張させてください。地球の心は草や花という、目に見える、明かになった心を、押し出しているのです。」(S. 110)「一体、地球は植物にどの様に働きかけるのか。地球はさながら、人間の体が心に働きかけるように、植物に働きかけるのです。植物界は至る所で人間の逆になっています。ですから皆さんが植物界に近づこうとするなら、人体を地球と…比較しなければなりません。…皆さんが子どもたちに外的な比較 (äußerliche Vergleiche) でなく、内的な比較を持ち込むことができれば、皆さんは子どもたちに対して良いことをしていることになるでしょう。」(S. 111)翌日の講義では、端的に、「植物界は可視的になった地球の心的世界です」(S. 113)とある。

はじめての諸者には理解できないこのような内容は、さらに多面的に展開されていく。シュタイナーの提言については次章でまとめて示すことになるので、ここでは植物学エポックの準備をしようとしている教師を見ていきたい。この教師がシュタイナーの提言に触れて、植物に対する新しい理解を活性化されるのは確かである。しかしこの教師は、シュタイナーの指摘することを「本当にそうだ」と承認できるか否か、自分自身について吟味することを始める。教師のこの自己吟味からはすぐには決定が生じない。彼は検討を続けるのであるが、そのために一つの練習を自分に課す。それは一つの植物を選び出して、その植物が、シュタイナーの言う様に、地球や人間との関係で思い描けるものかを試みてみようとするのである。この教師は書物の中だけでなく、自然の具体的な植物から直接学んでみようとする。そして毎日、きまった時間に5分間、そ

の植物を観察する。同時に観察しているときの自分の心を凝視する。植物は写生されたり、詩にされたりする。……そうした活動を続けながらシュタイナーの指摘の自己吟味を続ける。

もちろんそれのみをしているのではない。教師は散歩しながら別の植物にも関心を深める。また、当面の問題について友人と話をする。別の読書もする。たとえばG・グローマン「最初の動物学と植物学」を読む(④)。この本は上で見たシュタイナーのゼミナールでの課題を正確に解釈しようとするものである。教師はシュタイナーの問いの意図や意味が今までより明らかになってくる。植物に関する別の本にも目を通す(⑤)。上級クラスで植物学を授業する教科専門の同僚教師と相談すると、J・ボヘメルの「生命関連」を紹介され、それを読んで深く感動する(⑥)。この本はシュタイナーの理解したゲーテの植物観察法で、「地球と植物」の諸関連が専門的に追究されている。そして何よりも挿入されている手書きの絵がすばらしい。

このようにして、教師はシュタイナーの提言内容について次第に理解を深めていく。そして、シュタイナーの極めて特異な、穿孔的とさえ言えるほどに鋭い、しかしそれを理解するにはあまりにも僅かのことしか語られていない彼の提言を、理解する方法を発見する。シュタイナーは教師がそれを使用すればよいような解答は与えていない。教師がそれを適用すれば授業が可能となるような「単純な解答」はない。この解答のなさが、シュタイナー教育の特徴であるとも言える。教師は自分で解答を、ないし解答への方途を見つけ出さねばならない。教師のこの創造的活動がシュタイナー教育を支える「教育芸術」となるのである。

植物学エポックの準備をしていた教師は、読書の思索や植物観察の体験などから、シュタイナーの提言を承認する。自分にはまだ超感覚的なものの感覚世界への現われを如実に見ることはできないとしても、心の思いが表情に現われ出るように、見えない力の実在と作用を植物の成長過程の上に思い描くことはできる、そうした想念を植物の事実認識として承認することはできる、とするのである。実は、こうした理解の基本を、彼はシュタイナー学校教員養成の期間に、体験していた。しかしエポック授業を前にして試みた練習や読書・会話からの感動によって、それは今また新しく彼の中で生きることになったのである。

こうして、植物学で扱う内容事項についての取り組みが定まってきた教師であるが、まだこのエポックの推移について計画を立てるまでには至らない。そのためには学級の子どもの状況についての理解が不可欠である。担任教師は改めて学級の子どもの見渡し、この年令の子どもの発達特性やそれぞれの子どもの気質の現われについて思いをめぐらす。過去に何度も読んだ「一般人間学」(⑦)を読み直して新しい発見をしたりする。この本はシュタイナー教育の基本文献の中の基本である。担当教師は「生命体」とか「エーテル体」と呼ばれているものが、思春期以前の子どもの場合、どのような働きをするかという問題に明晰な解答が出せるよう努力する。そのため、H・ミュラー-ヴィーデマンの「子ども時代の中期」(⑧)を読む。この本は、子どもの発達段階に応じて、特に9才頃を境にする子どもの思考・知覚・言語・道徳性などの変様について、詳細に述べている。

たとえば次のような文章がある。「ヴァルドルフ学校の授業は、子どもの直感的・創造的・美的な世界理解から、認知的・概念的な理解へと進むところの個体史的に重要な発展に価値を置く。学校がこれを忘れて、……認知の成立における子どもの感情世界の受容に盲目的となると、児童期のはじめから青年期にかけての子どもの自我経験の変化に広い影響が生じることになる。」(⑧, S. 145)「概念とは感覚的・創造的な世界経験の終焉である。12才児における自我の体験は、方向のあるファンタジー(シラーの『構想力(Einbildungskraft)』)という要因の中にあるために、概念的思考では影として現われる。我々の文化では、一方で、世界の現実体験が概念的に強く薄められ、他方では非合理的な行動規範が登場する……という事実を考えると、美的な次元において『現実を^{レアリテット}経験する』教育はきわめて大切なものとなってくる。」(①, S. 147)この本は子どもの概念形成や想像力^{ファンタジー}について発達段階的な特性の変化があることを証明しようと努力している。そして第5学年の子どもたちは「具象的(bildhaft)な知覚から、美的に像を創造する(bildschaffend)知覚へ移る」時期であるとする。(⑧, S. 149)ぼんやりして不鮮明な主観的イメージが主流である心的生活から、対象を明確な像として認定する、意識の覚醒した心的生活への移行期であるとするのである。

植物学のエポックを準備している教師は、上記の本も読みながら、すでに終了した地理や歴史(物語)のエポックで、子どもたちが内容をどの様に受け入れたかを想起する。この教師が過去に植物学エポックを授業したことがあるとしよう。すると当然の事としてその時の体験は鮮明に想起される。しかし過去の授業に依拠することは、できる限り避ける。当時の子どもの書いたエポックノートなどを再使用することはしない。できるだけ、はじめて事に取り組むときの新鮮さで今度の植物学授業に取り組もうとする。

それは授業を準備するにあたっての最重要な要因が、教師その人の躍動する生命感情であるとするためである。教師自身の内部で進行している、ごまかしようのない心が、生き生きと活性化されていなければ、授業のためにいくら知識を用意しても、それは死物と化するからである。これまでに学級担任教師が授業内容に関して、自ら植物観察を試みたり、子どもの現状理解に努力したり、本を読んだりしたのは、ひとえに、そうした自主的な活動によって、教師その人が「教師として」活性化されるためなのである。授業準備の期間において、教師は自分の変化成長を体験することを通して、全ての知識を統合することが必要なのである。この自己変化がないと、どんなに演技を巧みにしようとも、それはシュタイナー教育でいう「教育芸術」にはならない。それは表面的にいくら似ていても、内実は、「教育芸術」の正反対である教育技術である。

教師自身の変化などと言うと、きわめて主観的なものが重要視されているようである。その通りなのであるが、この変化は教師その人においては確かな事実なのであり、変化が真実のものであるか否かはしばらく時間をおけば、周囲の人にも確認できる事実となる。シュタイナー学校では各教師の自発的な活動、創造性が尊重されている。各人の主観的裁量を信頼しあうのである。教師は自由に授業を構成できるのであるが、当人は自分の内側における変化を吟味し続けないと

いけない。そのことが周囲の人々に対する責任ともなっている。

(私立学校と言えども、教師は雇用されるにあたり守るべき義務条項があるのではないか、という疑念に対して一語を附加する。定款は確かにある。しかしそれはきわめて一般的で形式的なものである。「連盟は、学校をルドルフ・シュタイナーの教育学に従って運営しようとする共通の意志からなる親・教師・賛同者の連合体である。」(⑨, S. 128) また、「共同労働の協定書」なども内容は次の様なものである。「〇〇氏と△△学校は、この協定書によって、ルドルフ・シュタイナー学校を……自由な精神生活の制度である全ての機関と共同して、ルドルフ・シュタイナーのヴァルドルフ教育の基礎を形成するという目標の下に、学校の共同活動に参加する。……〇〇氏は、その教育活動において自己責任を持ち、他から指示されない。しかし彼は、教育の諸問題について同僚と一致して努力する。」(⑨, S. 134) これでは、共にシュタイナー教育に努力しようと言うにすぎない。しかし、それだけなのである。

だからこの学校では教師の勤務評定はない。教育能力を測定する点検項目や、教育意欲を鼓舞するスローガンもない。教師はそれら一切を考慮しないでよい。教師は信頼されているのである。だから教師はこの信頼に応じる働きをしようとする。そしてその働きとは、シュタイナー教育をより深めるということである。——植物学エポックの準備をする私達の教師は、自分の授業をシュタイナー教育にふさわしいものにする努力だけはしなければならない。そしてそれのみに努力すればよい。教師自身の変化を測る尺度があるとすれば、それは唯一、当の教師自身の中にある。)

さて、担任教師は植物についてのシュタイナーの提言を理解し、子どもの状況も把握し、自分に授業への「やる気」が満ちてくるのを感じて、いよいよ植物学エポックの授業展開を試みる。

これはまず大きく週単位で計画される。以下はC. ゲーゲラインの試みた一例である。(⑩, S. 307~308) ——第1週は一つの植物(たとえば、タンポポかキンポウゲ)を取り上げ、その植物の諸器官(根・葉・花)が世界の環境(大地・水・空気・太陽光)と関係していることを示す。同時に、場所が変わり季節が変わると、植物はどう変わるのか、その変化は器官にどのように現われるかを示す。そうしてまず、植物が地球と共生していることに導く。第2週は、別の植物を事例として(金魚草にする)この植物の形姿には人間の或る心が現われていることを示す。植物の姿と人間の心の動き(Seelengeste)との対応に導く。また、植物には地上に出ているもの(地球外的存在)と地中に隠れているもの(地球内的存在)とがあること、それらは夏と冬の季節変化によって生じることを示す。また、植物には種類があること(たとえば、キノコ、苔、シダ、樹木、花を持つ植物など)を示す。第3週と第4週は、2週間をかけて、植物の季節による変化が人間の眠りや目覚めに比較できること、また植物の種類について種を代表するものを具体的に選び、第1週時の学習とも結びつけて、子どもの心の発達が植物の種の進化と比較できることに導く。キノコとしてはシメジを、苔としては〇〇を、シダには△△を、樹木では××を……代表事例にしよう。このような授業計画である。

授業の計画案はさらに細くなるが、この先は教師個々人の授業運営の仕方となる。シュタイナー学校での植物学エポックの授業内容の大枠は、以上に見た様なものである。私達は以下に、エポック直前の準備内容を概観し、次にエポック第1日を参観してみたい。

来週の月曜日から植物学のエポックがはじまるという前の週の金曜日の夕方、担任教師は親と話合いをもつ。「親との夕べ」である(⑨, S. 264~)(ちなみに金曜日の夕方は毎週この話合いがある。)教師はその会で新しいエポックの目標や内容についての概要を語り、親の関心を引き起こす。親の側から質問や疑問、授業に対する異議が出るので教師はこの席で親とよく話合う。そして協力を依頼する。協力依頼の中の最大のもの、新しくはじまるエポックについて自分が説明した内容を、授業に先んじて子どもに語らないでくれということである。親による子どもへのそうした関わりは、子ども自身の授業での能動性の妨げになることも力説する。——「親との夕べ」に前後して、教師は黒板の「隠し」にチョークで新しいエポックのために絵を描くことが多い。この絵は新しいエポックの象徴となるもので、エポック終了までそのまま掲げられる。この絵は子どもがそれを見つめ続けることを念頭に入れて、必要事項が描かれるため、力が入った作品となる。そこに描かれる植物の絵はどちらかと言えば、写実的という意味で正確であることは期されているものの、チョークの色の制限もあり(シュタイナー学校で使用するチョークは私達に周知のものよりも色がよいけれども)、授業内容を象徴するものである。——そして教師は、月曜日に話すことになる「植物のお話」について思いをめぐらし、そのための言葉を確認する。

エポックの初日である。教師はいつもの様に教室で子どもを受け入れる。教師は一人ずつ握手して朝の挨拶を交わす。全員で輪になって歌や遊戯をしてから子どもは席につく。短い朝のお祈りが入る。その間、カーテンを閉めてろうそくに火がともされることもある。当番である何人かの子どもが教師の書いてくれた「私への言葉」を読み上げる。皆で学級の言葉を呼びかけ合う。——そしておもむろに、教師は隠し黒板の絵を見せるのである(子どもたちは声をあげ、教室がざわめく)。その騒ぎが静まると教師は用意していたお話で植物を語る。子どもの顔を見つめながらゆっくりとした正確な発音である。声にかすれはない。子どもたちは先生の手になる黒板の絵と先生の顔を半々に見ながら静かにお話を聴いている。——タンポポには根があり、葉があり、花が咲く。冬の大地には何も見えなかったのに、春が来て太陽が空気を暖めると毎年忘れることなく葉を茂らせる……タンポポは成長するのだ。それには大地・水・空気・光が関係している……。子どもたちはお話を聴いた後、自分の心に浮かんだイメージを基にノートに絵を描く。絵を描くさいには教師からの指示がいくつか出る。しかしお話を聴き、その絵を描くことで授業時間は終わる。

すでに、植物学エポックの準備の段階は終了している。しかし、教師は今日のお話をふまえてする明日の話の用意をしないとイケない。だからエポックの準備は授業方法の具体のレベルで4週間の間、毎日、創造的に継続していく。教師の創造活動の中心となるものの一つに、お話づく

りがある。このお話の内容は、先に見たシュタイナーの植理解（「地球－植物－心－人間」の関係理解）をふまえるものとなっている。——お話ばかりを聴かせるよりも、説明する植物について、その写真を見せるなり、ビデオの映像で成長過程や環境との関係を示してやる方が、はるかに情報として正確であり、子どもの印象に残るのではないかという疑念が生じるかも知れない。植物の実物を教室に持ち込んで授業するのが一番であるけれども、それが無理ならばカラーコピーでも用意して子ども全員に配布するべきではないかと。しかし、シュタイナー学校では教師の肉声によって語られるお話で子どもの心に呼び出されるイメージ的理解を重要視する。子どもが聴くことに集中して、その中で自分なりの理解像を作り上げていくことを大切にす。当の子どもには「自分なりの理解像を作り上げる」という自覚意識は弱い。しかし、この自己活動を育てるには、一見する限りでは迂遠の様であるが、最初から視覚的に対象と出会わせない方がよい。対象との出会いはエポックでも終り頃に用意するのである。シュタイナー学校では子どもにテレビを見せないし、家庭でも見せないようにと依頼するのであるが、それは、子どもの意識が視覚に引きずられて、自分なりの創造活動を十分に営む以前に、一定の形式に外的に枠はめを受けてしまうことを防ぐためである。これは視覚からの理解を軽視することではない。視覚と並んで、聴覚その他の感覚の活動の重要性が再確認されてよいとする主張である。ちなみに、シュタイナーでは、聴覚の他に言語感覚・思考感覚・自我感覚の4つを認識感覚とし、他人の中の人間性を捉える高次な感覚とする（⑦、S. 131～132）。聴覚の方が視覚よりも、対象に対する自分なりのイメージを形成しやすいのである。このイメージは一人よがりなものにもなりやすいが、対象に対する「目覚め」（覚醒意識）は、本来的には思春期以後であるから、それまではできるだけ、「薄明」の状況にある子どもの今の現実意識を尊重してやるべきであるとするのである。（この点については後に再び言及する。）

子どもは教師のお話、つまり声と言葉によって植物のことを考える。目にするものは教師による黒板の絵である。——そのため教師はただ「お話」をするのでなく、自分の発声を吟味し（「言語形成」がこれである）、語る内容を点検する。しかし教室では用意した文章を読みあげるようなことはしない。教室では子どもの顔を見つめながら、ゆっくりと、はっきりと、生き生きした心で子どもに語り聴かせる。子どもは静かに聴いている。意見が活発に飛び交う賑やかな授業ではない。教師の方でも子どもに発言を促すという事は特にない。子どもが理解しているか否かは表情から読み取られる。教師は内側に熱を抱いて、真剣に語ることに徹する。ユーモアはことさらに表現されない。だから授業での笑いは少ない。——教師の気質によってももちろん差はある。しかし表面的には教師中心の、お話中心の授業形態が続く。そして、一定の時間が過ぎると今度は生徒の活動するエポックノート作り（絵を描くこと）に移る。ノートにはその時間に教師が板書した言葉が書き写される。集中して頭を使用した後は、手（足）を使用する活動が用意されている。これはシュタイナー学校に固有な生活リズムの重視である。

誤解を生じないように附言しておく。植物学エポックの間は植物の実物が取り上げられること

はないのか。無論そんなことはない。6月という季節は花が一番多い時期であり、いろいろの花が学級に持ち込まれる。しかしそうした切花を取り上げて、授業でのお話(たとえば地・水・風・火という自然の四元素との関係)がされることはあまりない。してはならないと言うのではない。ただ、教師の予定した計画においては、代表の植物についての言及が中心であり、日々変化する切花からは距離が取られるのである。子どもの関心が拡散する危険がないと教師に予想され、彼の計画案がそれによって豊かになると考えられる時は、切花が授業に取り上げられることはある。同じ理由で、植物の栽培箱を教室内にことさら持ち込むということもない。これを植物学エポックの出発点や中心にすることはない。すでに見たように、第5学年ではその子なりのイメージ形成の方が重要視され、実物教授(直観教授法)は時期尚早とされるのである。(農業や園芸のエポックでは扱い方が異なるのは無論である。)子どもの方から植物に水やりをする行為が生じたり、その植物について問いが生じることは望ましい。しかしそうした行為や問いを引き出すために、教師による意図的な環境構成はなされない。子どもが目にし接触するものの全てを教師の統制下におくことで教育効果を上げようとするような、主知主義的な教師の態度はシュタイナー学校にはない。

だからこの学校の教育・授業はのんびりしているという印象を与える。それは子どもの内なる関心や意欲の高まりに時間をかけるためである。その方が子どものためになるとするのである。エポック授業の発想も、実は教育における本当の「経済性」の配慮から生じたのである。(⑦, S. 75f) 子どもに知識を教え込んでもそれはやがて消えていく。テストで強制すればそのため知識は持続するようであるが、しかしその記憶もやがては消えていく。消えても必要なときに想起されればよいのであるが、自分の内的な心との関連が生じないままの知識は想起されることはない。教育は子どもの中で生きているところの形成発展する経験に結びつかなければならない。子どもに関心と意欲を育てようとするれば、たとえば一つの植物は全宇宙との関係にあり、そのことは同時に自分自身との関係に他ならないことへの理解を育む必要がある。シュタイナーが植物理解に示した人間的形態化(アントロポモルフィスムス)は、第5学年生の植物理解にふさわしいのだ。……教師はこの考え方に同意する。

これまでに見てきた様に、教師は自問自答をしながら、自分の植物学エポックを用意するのである。「そうだ、遠足を最後の週の終半に実施して楽しませよう!」と。

この章の最後に、シュタイナー学校の全学年カリキュラムの中での植物学の扱いについて附言しておきたい。——第6学年でも植物学はある。しかし第7学年になるとそれは消えて、代わりに鉱物学が取り上げられる。その後、第10学年まで、人間についてさまざまな観点から考察することが自然学(理科)の内容となる。第11学年と第12学年では、植物学を教科専門とする教師によって(学級担任制は第8学年で終了している)植物学^{キノコ}のエポック授業がなされる。そこでも「キノコ」から「双子葉植物」までの植物が取り扱われるので、第5学年時の授業内容と間接的には連続するけれども、今やアントロポモルフィスムスは消えて、それとは全く異なる近代科学

の生物学として植物は取り扱われる。細胞生物学の様な組織学的方法を学ぶことが授業の中心となる。

第2章 植物学授業の教授内容とシュタイナーの提言

シュタイナー学校の学級担任教師が、どのような理解の下に植物学のエポック授業を用意し実施するかをこれまでに見た。この章では改めて、その教授学的な問題点を明確にして考察してみたい。

前の章を一瞥するだけで次のことが確認できる。(そして問いが生じよう。)

① シュタイナー学校の第5学年生に対する植物学の授業内容は、今日の専門科学領域である生物学・植物学における学的認識や方法論から出発するものではない。そうした認識方法に導こうとする意図は全く見られない。たとえば担任教師は地球に心があり、この心は、人間の眠りや覚醒において意識が消えたり現れたりするのと同様、地球から出たり入ったりするなどという前科学的な擬人法で植物を理解させようとしている。宇宙的関連という視点に立てば、人間も地球や植物と関係を有するという事は、一般的には言えるとしても、植物の形姿が人間の内的な心の現われであると確定できるのだろうか。高々、一定の植物には一定の心を連想することができるという比喩の範囲に留まるものなのではないか。

② 次のことは①と連動するけれども、地球が心をもつとか、その心の現われが植物であるとか、だから地球や植物は人間の心と関係を持つとかの一連の論理は、シュタイナーの提言をドグマとすることでのみ成立しているのではないか。担任教師はシュタイナーの植物観を教義としさえすれば、その他の具体的状況に対する一切の決定権を認められているようであるが、それだけに、シュタイナーの植物理解の正当さの承認のみが突出している。しかしその理解こそ問われてよいのではあるまいか。そしてその理解は、万物に精霊が宿ることを素朴に信じていた中世にまで、子どもの理解を後退(足踏み)させるものではないのか。

③ 百歩譲って、第5学年生への植物学だから、擬人的方法が有意義な授業方法であるとしても、本当にこの学年の子どもは意識が完全に目覚めていないと言えるのか、薄明(半覚醒)の状態にあると言えるのか。これは子どもの理解状態に対する過少評価ではないのか。

シュタイナー学校の教育を批判する人々は、シュタイナーの提言内容は神秘的イデオロギーで非合理的であるとする。(⑩, ⑪)しかしこの学校を弁護する人々は、彼の理解が科学的(精神科学)であること、だから全ての人に開かれていて全ての人に理解が可能であるとする。そこで以下ではまず、シュタイナー自身の提言内容を詳細に見て、彼の主張を確認しておきたい。そして、それをふまえて上の問いを考察することにする。

シュタイナーの提言として以下に取り上げるのは、前章でも見たところの最初の学校設立時(1919年)のゼミナールでの発言である。

「全ての成長は生きたものが内部から押し出されて、そして死滅し、次第に外部のものが剥脱

することです。……これが成長と物質との関係です。」(③, S. 103)

「皆さんはたえず葉や花やその他の植物の諸部分を語ることが必要です。子どもが植物の部分について、皆さんが正しく選んだ原則、植物を太陽や地球のもとで考察するという原則に従って、よく知るのであればそれは良いことです。その時には植物を考えながら、何か生命が湧出してくるにちがいありません。そしてそこから人間への架橋がなされるにちがいない。……植物の考察から本当に多くのものを子どもが持つためには、何がなされないといけないのか。教師は人間と動物の関係を明らかにした後で、植物と人間の間を明らかにすることを試みなければなりません。……植物というものを、その形態に従って、子どもの理解力に近づけることを怠ってはいけません。」(S. 103)

「……植物を言わば宇宙との関連の中におかねばならない。そうすれば皆さんは、正しく形成されるなら子どもにも適切に理解できるような考察を獲得できます。」(S. 104)

「子どもが植物の全体像を得るように努力しないとはいけません。まず下等植物、次に中間の植物、最後に高等植物を。学者の言うことは全く考慮しないでよいのです。植物の全体像を与えることは容易ではないけれども、この全体像は植物界にあって発展していくことができます。」(S. 106)

「(根は植物の養分摂取に役立つ、という発言を受けて)『役立つ』という表理は避けるべきです。……植物は養分を上の方から摂取します。子どもは植物の形態変化(メタモルフォーゼ)を直接受け入れはしないでしょうが、水と根、空気と葉、熱と花の関係なら受け入れるでしょう。」(S. 106~107)

「……今日通例となっている様に、植物の受精をきわめて強く前面に押し出すならば、それは本来的に、すでに不正をしていることとなります。その点はむしろ後退させ、そこではむしろ植物と環境との関係に置き換えねばなりません。……受精過程の抽象的物語よりも、空気と熱と光と水が植物においてどのように作用しているかを描く方がはるかに重要です。」(S. 107)

「人間と植物を直接比較することはできません。しかしある種の類似性があります。……植物界はある意味では人間にとっての一種の陰画^{ネガティブ}です。つまり植物と人間は補完している(Ergänzung)のです。言い換えれば、皆さんが眠ると皆さんの心は体から出ていきます。目覚めると皆さんの心、自我と本来の心の部分は再び体内に入ります。寝台に横になっているこの体と植物界とを比較してもうまくいきません。しかし出たり入ったりする心の方を植物界と比較することはできます。」(S. 108~109)

「動物界は人間の体と比較する必要がありますが、植物界は人間の心と、言い換えれば、朝、目覚める時に人間の中に心として詰め込まれるものと比較できます。植物界が人間を完成するのは、人間の心が人間を完成するのと同じです。……植物界と人間との関係は今述べたようなものです。その際、皆さんは植物の根は人間の思考内容とより親しく、花は人間の感情、否、激情や情動とより親密であることを、子どもに明らかにすることを試みねばなりません。」(S. 109)

「皆さんは、心から出発して植物の性格づけをするこの思想を、できるだけ多くの植物で展開して下さい。その様にして植物を性格づける時、ある場合は実の性質を特に発達させているキノコその他を取り上げ、別の場合はシダの様に、葉の性質を特に発達させている下等植物を取り上げます……。」(S. 110)

「どうか私が皆さんに示した観点を、その様に正しく子どもに持ち込むことを試みて下さい。次の時間までに、地上の植物界をできるだけ生き生きと描けるよう、想像力を緊張させて下さい。地球の心は草や花という、目に見える、可視的となった心押し出しているのです。」(S. 110) 前出

「一体、地球は植物にどの様に働きかけるのか。地球はさながら、人間の体が心に働きかける様に、植物に働きかけるのです。植物界は至る所で人間の逆になっています。ですから皆さんが植物界に近ようとするなら、人体を地球と……比較しなければなりません。……皆さんが子どもたちに外的な比較でなく、内的な比較を持ち込むことができれば、皆さんは子どもたちにとても良いことをしていることが分かるでしょう。」(S. 111)

「……青年期に植物を科学的に知ることになる人でも、まずは、私達が述べるような仕方では、人間の心的特性との比較を通して、植物を学ぶべきでしょう。決して最初から科学的な植物学を知として知るべきではありません。より科学的な植物分類には、後に、近づくことができます。まず植物のお話をして、その後に科学的に植物に近づくのと、その逆をするのでは全く違います。」(S. 113)

「植物界は可視的になった地球の心的世界です。ナデシコは媚態です。……ヒマワリは野暮に目立とうとしています。植物の大きな葉も心的に解釈できます。葉は決して完全となることはありません。長い間、皆のために働きながら、不器用なために、完全となることができません。……そうした心の内容を全ての植物形式の中に求めて下さい。」(S. 113)

「夏が来る時、すでに春から、地球上には眠りが広がっています。その眠りはますます深くなります。それは空間的な広がりとなって現われます。植物は最も成長する時に、最も深く眠るのです。そして秋になって眠りが失われると、植物はもはやそこにはありません。……人間の場合、感情・情熱・激情などは眠りの中でも働きますが、それらは眠りの中で植物のように現われます。私達の心の中の目に見えない隠れた性質、たとえば媚態が植物の中では目に見えるものとなって現われるのです。」(S. 113~114)

「……人々は確認しなければいけません。植物界が夏に繁茂する地方では、地球は夏眠り、冬目覚めます。植物界は地球の心です。人間では、眠ると心の営みの全ては停止します。地球では、眠ると心の営みがはじまります。……どうしたら子どもにこの困難を乗り越えさせられるでしょうか。」(S. 114)

「植物界は目に見えるものとなった地球の心界です。ですから人間の心と比較できます。……皆さんは浅い眠りを普通の植物と比較することができます。睡眠からの目覚めはキノコと比較で

きます。キノコが多く生えている所では、夏の間地球が目覚めたのです。深い熟睡は樹木と比較できます。」(S. 118)

「花の部分を特定の心の性質と結合するだけでなく、他の植物器官も特定の心の性質と結合する必要があります。個々の部分を心の特性とみなし、植物全体をもその様にみなすのです。植物界全体は本来的に一つの植物なのです。」(S. 122~123)

「皆さんは地球の眠りと目覚めの相違、つまり夏と冬の相違に従って、植物の分類をすることができます。……私達が知っているのは、地球のこちら側の植物の眠れる心と目覚める心です。植物では全ては葉に帰属します。植物のどの部分も変化した葉だからです。」(S. 123)

「子どもの年令に発達する心的特性と、植物に対する思考内容とが、次第により強く交流するようになれば、皆さんは植物界全体を次の様に分類して教えることができます。

乳児の心の喜び——キノコ、菌類

幼児期のはじめの心の喜び、悲しみ、激情——藻類、苔類

自我意識の成立期の体験——シダ類

4, 5才児から就学年令までの体験——裸子植物、針葉樹

7才から11才までの学校体験——平行葉脈植物、単子葉食物、一枚の花苞を持つ植物、

11才児の体験——単純な双子葉植物

12才から15才までの学校体験——網状葉脈植物、双子葉植物、緑の萼と色あざやかな花卉のある植物」(S. 128~129)

「本当の体系化を可能にしてくれる植物学者がいつか現われて、事実にあふさわしい植物分類を行なうであります。しかし、外なる植物界全体は、子どもに、育ちつつある自分の心の像として現われることができるのです。その時、人は驚くほど多くのことをなすことができるのです。」(S. 129~130)

これまでの引用から明らかになることは何か。

① シュタイナーは学校に在学している子どもの発達段階、その年齢にある子どもの理解の様式を考慮して、従来の科学的な抽象的知の伝達となる植物学授業は改革されねばならないことを主張している。彼の提言の基本は教育という場で生かされる植物学^{フランツェンツァ}であり、子どもを植物の理解に導く教師に対する提言である。

② しかし、シュタイナーの提言は、教育の場ゆえの特殊性に制限された、その領域内のみで妥当する植物理解として主張されてはいない。「植物」というものについての理解は本来的に、彼の指摘する提言の方向に向けて改変されるべきであるとしている。語調は柔和であるがその点での論旨は明瞭である。しかし彼の提言することは首肯できるものであろうか。

ここで、問題はこの章のはじめに立てた問いに再び帰ることになる。

シュタイナーによれば植物についての正しい理解は、関係において成立した。太陽と大地と植物の関係、植物と環境(自然の4元素)の関係、とりわけ植物と人間の関係である。そして人間

と植物は写真とその陰画ネガに比較できる逆転した関係であるとし、「植物界は地球の心の可視的になった姿」であるとする。更に、地球にも心があり、地球はこの心を自らの眠りの間、植物として可視的に表現するのだとする。こうしたシュタイナーの提言は、最後には植物を分類して、それを人間の年令に応じた心の体験に符号させることになる。——シュタイナーは「内的比較」をするよう注意を呼びかけてはいるが、上の主張は私達に周知の植物理解の枠を越えているとするのが多くの読者の判断ではあるまいか。

この奇妙としか思えない視点こそ植物学理解には不可欠であり、子どもたちに共感されるものだとシュタイナー教育の論者は述べるのである。以下ではその立場からする肯定論を述べてみたい。(12, S. 300f) (13, S. 108f)

取り上げるのは相互に関連する二つの内容である。この二つの内容は第1章での学級担任教師が授業の基本としたものである。

① 植物をその外形において観察する(Anschauen)と、観察している人の心中に、その植物に対する一定の感情が現われる。この感情は、観察が積極的なものとなり注意が深まるに比例して、ますますその輪郭を鮮明にする。観察者は自身の心において、その植物の何であるかを知覚するのである。

② 植物における可視的な姿には地球の心が出現している。この心は地球の中にあることもできるし、外にあることもできる。この心は魂世界(Seelenwelt)に所属するもので、人間の心もこの世界に所属しているため、地球の心は、植物という姿で人間の心を表現するのである。それは丁度次の様な関係である。人間が眠る時、人間の心は身体の外で活動する→夏には地球が眠り植物が現われる。また人間が目覚める時、人間の心は身体の中で作用する→冬には地球が目覚め植物は枯れる。

まず①についてである。これの理解をするためには、植物エポックを準備する担任教師と同様に、読者自身が進んで具体的に植物を観察する活動に参加してほしい旨が呼びかけられる。自分の経験において、内的に理解しないと、どこまでも外的な、抽象の言葉に留まることが指摘されている。しかしここではその参加観察を行なうとどんな事が生ずるかの図式を示そう。

一本のナデシコの花を観察する。その人の心中には次の様な言葉で大枠が性格づけられるような「ある思い」(心の動き、情動)が生じてくる。……この花は赤い。花びらは力強く束ねられている。花びらは重なり合い、波を打ち、外に向かって自分を放とうとしている。……この花を見つめていると、そうだ、きわめてかすかであるが、何か次の言葉が指示するような感情(情動)と対応している。「飾りすぎ(Überladenheit)」「厚かましい(Aufdringlichkeit)」「興ざめ(Verspieltheit)」……。

この様な観察体験は、植物の形姿からの表面的な推論アナロジー(類比)にすぎないかのようである。しかしそうした理解は、当の花から距離を取ることで成立する外的な比較行為と、今問題としてい

る花に共感し、一体化することから生じてくる内的作用とを、粗雑に同一視するものである。だから、植物の観察を実際に行うことが重要となるのである。花を外的に見て推論で類比^{アナロジー}を成立させるのではなく、当の花の方にもっと寄り添って、花の方から語りかけさせるのである。人間が感得することで、花にその姿を現わにさせる(Sich Einfinden)のである。その時私達の言葉は、この姿を現わしたもの(現実)を性格づけることになる。言葉は本来、そこで生まれたのである。しかし人々は社会生活の中で言葉を便利な道具として使用している間に、言葉による安易な現実の処理に埋没することとなった。言葉の記号的側面のみが重視され、現実という始源との生きた結びつきが弱まっている。そうして、言葉が重要視されないために、逆に言葉が一人歩きをする。その時代、社会の一般的な評価という衣をまとしてである。先の事例から、「ナデシコ」は「媚態的」とする関係が導き出されると、その結論のみを取り上げ、類比の成立を「主観的」と判断したりする。だから再度、三度、観察することを実践し、その中での自分の感覚・感情・思い・情動を凝視してほしいとの要請になる。すでに明らかであるように、ここには近代自然科学に代表されるような対象認識に頂点をもつ思考とは異なる、体験吟味の思考(ゲーテ的自然科学認識)が推し進められている。また推し進められなければならないのである。

花をみて観察者が抱く思いは、確かに、観察者当人が「作り上げた」と言うこともできる。当人の心中にその思いは生じているからだ。しかし花に対する思いを実感している観察者には、その思いは自分が作爲した結果(作品)であると言うよりも、花から「語りかけられた」とするのがより自然である。植物はその心を私の心中に現わしたとするのが実感なのである。こうした理解の延長線上で、シュタイナー学校の教師や支持者はシュタイナーの提言を受け取る。——たとえば、「ナデシコは媚態的です」(③, S. 113)というシュタイナーの発言である。「私達の心にあっては見るができなかったもの、たとえば私達が媚態と呼ぶ人間の隠された特性は、植物において見るができます。」(③, S. 114)ここではナデシコを見る時の心的経験と、媚態と呼ばれるものとは同一であるとされている。この関係を愛興からする類比の遊びではなく、^{レプリケート}事実であるとするのである。

この様な理解が可能となれば、確かに外界はいろいろな方法で私達の内面に語りかけていることになる。——植物の「^{グシュタルト}形姿」のみが私達に何かを現わしてくれているのではない。「色」もそうであり「音」もそうである。「動き・身ぶり」もそうである。(鉱物も植物も動物も、星々までも、私達に何かを現わしていることになる。)ナデシコに多い赤という色について言えば、それは「積極性」「攻撃性」を現わしている。そしてそれらがナデシコの形姿と一致して、いよいよこの花が「媚態」であることを明らかにするのである。

何度も繰り返すことになるが、形や色や動きなどに出現している心を読み取ることができるためには、読み取る者自身が自分の心においての体験をふまえて、その心を明敏に察知できる能力を獲得していなければならない。ここには芸術的な練習行為が不可欠である。そうした内的な自己吟味を欠いて、世間で流布しているからと、いわゆる花言葉を形式的に使用し、贈り物のため

の花を選ぶような行為からは、今ここで問題となっている心の読み取りはできない。植物を毎日5分間、観察を続けるという持続性の中に、自分の心を徹底して吟味する真剣さが生きている。だから、この観察は単なる練習であると言うより、修業と呼ぶ方がより適切と言えるような行為なのである。

自分の心を吟味するという事は、次の様な事態も回避しなければならない。それは、花言葉のように、花と人間の心とは一定の関係にあることを、素朴に承認して疑わないことである。これは「植物の心」というものがあることを、言わば信仰してしまうのである。そういう人々は一定の前提の上に立って思考しており、そのことで安定しているのであるが、前提自体が吟味されないため、本来的な認識が進まない。これはシュタイナー学校の教師になっている人にも成立しうる危険性である。「植物の心」というようなものがあることを知識として知っても、それはそれだけのことである。知識が一つ加わったというにすぎない。重要であるのは、そういう知識を得たことが、同時に内的な変革を持たらすのか否か、知ることと同時に内的活性化を体験するか否か、内側から湧き出る熱や光に相等するものがあるか否かである。この問いの解答は、教師の場合、自分で確認できる内的な深化の体験であり感動である。そして喜びと一体化した充実感である。植物に対する自分の認識にそのような高揚した感情や意思が伴う時にはじめて、教師は義務からでなく、進んで授業を試みたくなる。教師はそれまでの自分を越える^{ビルド}像から生徒に向かうことができる。——これが、私達の見てきた担任教師が観察する努力を続けてきた理由である。シュタイナーの提言について、その内実を自分で吟味することなく、シュタイナーが述べていることだからと彼の提言の結論とみえるもののみを取り上げ、形式的にそれを授業に適用しようとする事は、彼の提言を受け入れているようで殺している。こうした技術主義は克服される必要がある。「植物は可視的になった人間の心である」という命題も、死せる概念となりうる。そうした抽象的理解は、教師自身において生きた活力に転化しない。それよりもむしろ、探求の過程では誤まることあるにせよ、植物を直接に観察し、さらには観察している自分の心を凝視して、自身による体験の成果を基礎とすべきである。植物と自分の心との間に対応関係が発見できるか否か、それを試みることにこそ価値がある。何度も繰り返すが、大切なのは自らの観察行為の持続であり、その中での生成発展する自身の意識の具体なのである。他人の成果を要約した抽象知ではない。

②について。これは①の場合よりも、理解がより困難であるかのようである。植物は地球の心であり、この心は身体に対すると同様出たり入ったりするというのだ。地球に心があるのか？

シュタイナーのこの提言も、基本的な理解の方向は①の時と同様である。しかし人間の内的体験の何かに符号させる理解をしようとしても、この提言だけを取り上げて考察する限りでは困難である。シュタイナー人智学の全体から見ると、地球は生命体であり、生死を繰り返して進化している。そしてこの進化は、現在の人類に至るまで、人間の自己実現する過程と関係しているのである。しかしその様な壮大な宇宙論を簡単に語り尽くすことはできない。地球が生命体である

ことは、ガイア思想によっても支持されていることに言及を留め、ここでは、生命体の内的なものが外面に現われるという事実限定して考えてみたい。

さて、自らの観察によって、①の内容を確認できた人は、その方法を地上の全ての植物に適用することができるならば、植物の数や形態と同じだけの人間の心を見ることができるはずである。さらに、この観察者は、人間の身体的動作（腕の振りや顔の表情）から人間の内面を窮い知ることができる様に、植物が生命体である地球の内面と密接な関係にあることも理解できる。これは植物が地下はるかにある鉱物資源と関係していると言うに留まらない。むしろ植物は地球の「表情」なのである。人間の心が「動作」や「表情」から知覚できるように、生命体である地球も植物によってその心を知覚することができるとするのである。

しかし一体、心とは何なのか。——ゼミナールでのシュタイナーは次の様に語る。「皆さんが眠る時、皆さんに固有の心は身体から離れます。皆さんが目覚める時、皆さんの心的なもの、自我・本来の心は再び身体の中に入ります。」(③, S. 108) この理解によれば、人間が目覚めている時、自分の中で活動しているとみなしているものが心である。この心は誰人も自分自身において観察することができる。シュタイナーは、この心が、人間の睡眠中は身体から離れた心的な世界にあるとする。この心的世界は、図式的に解釈されると誤解を生じるが、地球を貫いており、地球もそれを所持している。だから人体を出入りする心は、植物の姿で地球を出入りする心と重ねることができるのである。(この理解は難しい。シュタイナーは「さながら」とか「のように」「考えてみてほしい」の語を使用して、言語上は断定することなく、読者の関心を深めようとしている。従って、①の時と同様、自分の体験の吟味を通して解釈することが大切である。言語上の命題のみを問題にすると理解不能に陥る。)

植物はその種によって差はあっても、夏に地球から外に出ていこうとする。重力とは反対方向に成長していく。そして冬に向かうとこの成長を支えた力は地球の内部に向かう。だから、植物をその形に形成する力（「形成力体」、「エーテル体」）は、夏は地球の外にあり、冬は地球の中にある。地球は植物を形成する力を四季を通じて呼吸しているのだ。——ところで、植物は人間の心の顕現なのであったから、その主張に上の視点を加えると、地球は人間の心を呼吸していることになる。この地球は地球物理学が扱う死せる物質ではない。目覚めたり眠ったりする生きた生命体なのである。

シュタイナーは、地球が単なる有機体であるのみならず、心を持つ（beseelt）実体であるという理解から、地球—植物—心—人間の関係を述べている。

以前の引用文から関連箇所を再録しよう。

「夏が来る時、すでに春から、地球上には眠りが広がっています。その眠りはますます深くなります。それは空間的な広がりとなって現われます。植物は最も成長する時に、最も深く眠るのです。そして秋になって眠りが失われると、植物はもはやそこにはありません。……人間の場合、感情・情熱・激情などは、眠りの中でも働きますが、それらは眠りの中で植物のように現われま

す。……

人々は確認しなければいけません。植物界が夏に繁茂する地方では、地球は夏眠り、冬目覚めます。植物界は地球の心です。人間では、眠ると、心の営みの全ては停止します。地球では、眠ると心の営みがはじまります。……」(前出)(S. 114)

この提言を主観的な独断として切り捨てることは容易である。しかしそうした評価を下す前に、植物学エポックを用意する教師の様に、自分の観察行為から植物をめぐる宇宙的関連について内省してみてほしい。そうすれば、シュタイナーの提言に意義が成立するのは、シュタイナーの提言する経験内容の实在に対してではなく、この経験内容の实在をめぐる知的評価のレベルにおいてであることが明らかとなる。見える人には見えるのであり、聴ける人には聴こえるのである。だからシュタイナー弁護者は繰り返す。この経験に参加してもらいたい。観察と思考を持続してほしい。そうして、性急な先入観から否定してしまうのでない限り、シュタイナーの語る内容は経験的事実(Empirie)として検証できるものに近づいていくと。(⑫, S. 314～)

シュタイナー学校第5学年の植物学授業の内容は、担任教師の準備活動による内的な活性化によって支えられるのであったが、この準備には二つの側面があった。——その⊖は、これまでに取り上げてきた授業内容の理解に対する研鑽である。これは、シュタイナーの植物に対する提言を、自主的な観察活動を媒介として理解しようとするものであった。その⊖は、学級の子どもに対する理解である。すでに見てきた様に、シュタイナーの提言には、発達段階にある子どもへの理解が明白にあり、彼はこの子ども理解から植物学授業のあり方を問題にしていたのである。植物学に対する人智学的な独自の理解がまずあり、それが授業の基礎とされたのではない。むしろ、これは注目すべきことなのであるが、シュタイナーの提言は、発達段階にある子どもの理解能力を考慮すれば、これまで検討してきたような人智学的理解(地球-植物-心-人間の関連)こそ、子どもにふさわしく、また正しく受け入れられるとする主張なのである。

「……青年期に植物を科学的に知ることになる人でも、まずは、私たちが述べる様な仕方では、人間の心的特性との比較を通して、植物を学ぶべきでしょう」(S. 113)

シュタイナー学校に独特な植物学授業は、その植物理解の正しさに加えて、子どもの理解能力(理解様式)から見ても、正しいとされるのである。植物についてのその様な理解は、子どもの内面で求められており、授業は子どもに本来のこの願いを満たしてやれるとするのである。

以下ではこの年令の子どもに固有な人間学的状況をまとめることにする。発達の視点から見た第5学年生の特性である。

植物の形姿を造り上げる形成力は「エーテル体」と呼ばれ、人間においても作用している。この形成力は幼児期では身体器官を完成することに使用されている。幼児の身体が完成し、安定するのは乳歯が永久歯に変わる頃である。以後も身体は形成されるが、形成力は身体との結合から少しずつ解放される。同時に、解放された形成力は子どもの心情に向い、これを豊かに形成する

ようになる。子どもは意識が明瞭になり、対象を対象として考えることもできるようになる。それには9才前後が境となる。しかし思春期以前の子どもは、まだ「アストラル体」(意識)は今ひとつ薄明であり、純粹に知的な思考活動は不適當である。子どもの理解は、抽象的な記号操作の形式においてでなく、まだどこか人間の形姿を連想させる、像的な理解が一般的である。エーテル体は、子どもの心がこの像を完成するように作用する。

第5学年の子どもについては次の様に言うことができる。「子どもは今や、身体において自由になる形成的諸力を、心において駆使することができる。」(⑬, S. 126) 子どもはその「像形成力」(Bildekräfte)によって、豊かな内的像(イメージ)を持つことができるようになる。

この内的な像には人間的なものが余韻のように附随している。だからこの像は思考で把握される対象の模写像→表象ではない。まぎらわしいようであるが、そうした表象よりもむしろ、心情の動きのままに内側から現われ出る感情的・意志的な想像力^{ファンタジー}の作品なのである。「子どもが、彼の生き生きした形成力で像をつくりあげる時、子どもは事物の外側と同時に、事物の靈的なものを把握することができる。だから、ヴェルドルフ教育学は歯変りに続く発達段階のためには、像に(おいて)授業の適切な媒体を見るのである。」(⑬, S. 127) ちなみに西洋の精神でいう「像」^{ビルド}とは、本質が現われ出ること(das In-Erscheinung Treten des Wesens. クラーニヒ)である。像は具体として直観できるもの(Anschauliches)でありながら、そこには同時に、精神・靈が顕現している(Geistiges Anschauliches)のである。子どもの心中においては、そのような性格をもつ内的な像が創造され続けているとするのである。

子どもの心中のこの像は、成人が対象に対してする即事的な理解(表象像)とは性格が異なる。大人の表象像は事象の合法則性、知的に把握される事象の概念や原理に向かうものであり、またそれを基礎とする。表象像は現実を分類し、定義することで現実を把握しようとする。言わば「真理」と関係しているのである。それに対して、子どもの抱く像は、事象に一体化することでその本質を現わす想像力^{ファンタジー}を基礎とする。それは「美」と関係するものである。ここではいわゆる「対象」は成立しない。そのことは意識の覚醒の度合いが低いためのみによるのではない。表象→概念的思考→真理という系列とは相対的に独立するところの事象に対する理解の系列があるのである。それは想像力^{ファンタジー}→像^{ビルド}→美である。大人が思考によって対象の真理を把握しようとするに対し、子どもはむしろ感情によって事象の美を感得しようとしている。子どもの抱く内的な像は抽象的な概念とは異なるのだ。子どもは具象的(bildhaft)な感得(Fühlen)、事象と一体化する共同体験(Mitleben)を生きている。だから、この像は生きている。(⑬, S. 128) 子どものこの具象的理解は、自然の諸現象(たとえば植物)を知的に、静的に、観察しているのではなく、その植物に没入し、植物と共に生きようとしている。像の成立は同時に感情の開示である。像の成立は、像として現象するものへの感情と一つである出来事なのである。子どもはこの内的な像により、表面的な対象観察の理解よりも、より深い現実に到達することができるのである。

概念的思考にはそれに独自の役割があり、それを過少評価することは誤りである。しかし大人

は、自分に身近なものとなっている、そして社会に支配的なこの思考を一方向的に優先し、子どもの理解の特性である美的な感得をないがしろにしているのではあるまいか。シュタイナー教育に独自の子どもの美的感性・美的感情に配慮した教育は、子どもの理解特性（発達的に見た人間理解）に基づくのである。思春期までの子どもには、具象的な教育（子どもが心中に形成する像に配慮した教育）であらねばならないとするのである。だからこの学校の授業は子どもの感情領域を中心に、ものの見方や生活の方向づけがゆっくりと指導されていくことになる。感情の諸作用と内的な像形成とは不可分であるとする教育である。

これまでに見てきた「^{ドクト}像」は「科学」の領域に属するのではなく、「芸術」の領域に属すると言えばその性格が明かとなろう。(19, S. 129) シュタイナー教育では子どもの抱く像は、芸術家が抱くファンタジー（想像力・構想力）のレベルで理解されているのである。ただ、子どもにおける像は「相貌的性格 (das Physiognomische)」, 「人間的形態化 (der Anthropomorphismus)」と呼ばれる「人間の臭い」, 「人間的な像」の性格がより強いのである。

第1章で見た植物学の授業を、今ここで、想起することができよう。そこでの教師はシュタイナーの提言に従う形式においてではあったけれども、植物の実物を見せることから授業をはじめめるのではなく、お話によることで植物のイメージを子どもに呼び出すことから始めた。子どもは教師の手になる黒板の絵と、教師の肉声で語られる植物の話から、植物についての自分なりの「像」を形成するのであった。実際の植物を使用した実物教授の時間、たとえば遠足は、エポックの終り頃に予定されていたのである。それらは全て子どもの心中において、自発的に、好意的＝創造的に、子どもが自分なりの植物の像を形成するのを援助するためなのである。そしてそうした子どもの像形成のためには、「植物において人間の心の可視的な姿を見る」という「人間の臭い」のする教材提示の方が、よりふさわしいのである。地球－植物－心－人間の関連は、子どもにとっては、その理解様式の特性からして、受け入れられやすいのである。

植物を人間との関係で、さらには地球とか宇宙との関係で子どもに理解させていくことの正当性の根拠は、今や明らかである。それは植物についての人智学的（霊学）的理解から見て正しいと同時に、子どもの理解様式の特性からも正しいのだ。それと言うのも、子どもの理解様式それ自体が、人智学においては独自の文脈において把握されているのであり、それによると上の二つのことは根本では結び合うからである。その結果は、私達がこれまでに見た内容を確認することになるのだが、植物における形姿を形成する力と、子どもの心中にあって像を形成していく力とは本来的に同一なのである。両者において形成力を行使しているのは、シュタイナーによって「エーテル体」と呼ばれたものである。

ただ、植物ではエーテル体の働きが純粋にそれのみで作用し、植物の外形を形成していくのに対して、子どもでは肉体から解放の途上にあるアストラル体があり、それによってエーテル体の働きは意識内容（心）の形成となるのである。——人智学への理解が深まっていくと、最初は奇妙としか思えなかったものが次第に明瞭に自分の経験と結合してくる。心が植物の姿と対応する

という理解も、深いところではまだ不明さが残るとしても、自然に受け入れられるようになる。そして、第5学年生への植物学は、子どもが植物についての内的な像を形成するような授業を用意しよう、という思いになるのである。授業は植物についての専門知識に導こうとする堅い形式となるのではなく、子どもの生きた生命感情を尊重する柔構造の形式となる。教師は子どものまなざし (Blick)、直観 (Anschauung)、体験 (Erleben) が生きるように、退屈な授業にならないように努める。そうして、植物の像に子どもの関心が深まるよう配慮するのである。この時期での植物の理解はそれでよいのだと考える。専門科目としての植物学は後の学年において、その時の子どもの目を開くものとして用意されているからである。

植物と人間の関係、つまり植物と自分自身との間に親密な関係のあることが理解されることは、そしてこの関係に対する関心が育つことは、その子どもの将来において、たとえば彼が農業やエコロジーの問題を考える時に、生きた力となって働くことを期待できる。

第3章 シュタイナー学校の植物学授業をどう評価するのか。

この学校の基本には、シュタイナーが理解した超感覚的なものとの関係がある。単なる感覚的なものを越える世界の実在が前提されており、教師は子どもと共に、この超感覚的なものの実在に近づいていくことで本来的な教育・授業が可能になると理解している。この学校が外からは「シュタイナー学校」と呼び捨てされるのに対し、この学校の中の人々は「ヴァルドルフ学校」、ないし「ルドルフ・シュタイナー学校」と呼ぶ。「ルドルフ・シュタイナー」に尊敬と敬意を抱く人々の運営する私立学校なのである。だから、シュタイナーの語る超感覚的現実への認識を深めることを欠いては、この学校の教師は実践を続けることはできない。ただ、シュタイナーの語る認識への研鑽は、この学校の制度からくる強制や拘束ではなく、教師個人の自由意志に委ねられている。教師はシュタイナーの語る認識を学びながら、自分の内に、現実に、躍動してくる生命感情を体験するのである。

超感覚的なものとの関連における認識などと言うと、現在の世間を騒がしている「霊能力者」のような存在を目指すことであるかのようなようである。しかしそれは極めて狭い、特殊な問題であると言ってよい。超感覚的なものは身近な現実として、何人にも容易に認識できるのだ。否、その浅深の差はあれ、全ての人には現に認識している。その最も単純な事例は「思考」である。また思考を観察する「自我」である。思考も自我も、それ自体は感覚的なものではない。しかしその現実性・実在性を否定する人はいないだろう。それらの現実・実在は超感覚的な仕方では確認されている。確かに、そうした思考や自我が、可視の世界に現れる表現形式を相手とすることで、外目の目から、それらを把握しようとする方法は確立してきている。しかし、今一つの方法、つまり内の目によって思考や自我を理解しようとする道もあるのである。シュタイナーの人智学は徹底して後者である。自分の心に生じるものを、自然科学が対象を観察する際と同様の正確さと厳密さをもって、観察することを要請する。これは植物についての理解においても例外ではない。私

達の見てきた担任教師は、自分の心に対するこの観察行為を、自主的に実行していたのである。

すでに述べた様に、教師は自分自身を観察し、自分の認識によって基礎づけられた超感覚的なものから教育し授業する。彼は「霊能力者」である必要はない。そのような名称の存在ははるかな彼方であることを知っており、現実の眼前にある具体的事実の小さな（かすかな）ものに集中するのである。（Andachte des Kleines）

しかしここで問題が生じるであろう。教師が自らの努力により、シュタイナーが語る超感覚的なものとの関係を発見し、授業を準備する段階において自身の潜在的意欲を高めることに成巧するならば、その教師は「やる気」に満ちて、しかし子どもには寛容な態度で、授業に臨むことができるとしても、そうではない時はどうなるのか。教師がいくら努力してみても、シュタイナーの語る超感覚的なものとの関連を自分自身の中で発見できない時にはどうなるのか。教師にとって、シュタイナーの提言は少しも活力をもたらさない。自分の経験においてその真実性を発見できない。だから自身の変化もなく意欲も生じない時は、どうするのか。シュタイナー学校では、教師が自己発見したものに基づいて能動的となることが、子どもに対してはよい教育となっていたのである。教師が植物について、これまでに見てきた様な視点を自分のものにできない時、彼は植物の授業はできないことになるのではないか。然り、できないのである。またしてはならない。これは厳しい言い方の様であるがそうではない、これは教師に一般的に要求される倫理的条件である。自分で感動しない真実をどうして教えることができようか。——だから、シュタイナー教育の表面的な目新しさ、ユニーク性に魅せられて、この教育・授業の模倣をしない方がよい。すべきではないのである。

では、シュタイナーの語る超感覚的な現実（たとえば「植物の形姿には人間の心が可視的となっている」）は、シュタイナーの提言に関心と興味を持つ一部の好事家の問題であると限定されるのか。否である。シュタイナー教育の関係者はシュタイナーの理解を私達に周知の教育科学と対話させようと努力している。以下は、植物と人間の心との関係理解のためにE.-M. クラーニヒが展開した内容である。（⑭, S. 209～218）彼の論旨は、私達がこれまでに見てきたシュタイナー学校の植物理解を分かりやすくしてくれると考えたので、以下に要約する。

クラーニヒによれば、伝統的な植物科学（Botanik）では植物の美的なるものへの配慮はないけれども、この問題は植物学（Pflanzenkunde）では範囲内に含まれてよい。植物はさまざまな仕方で人間に「語りかけている」からだ。たとえばオークの木は「力強さ」を、モミの木は「真剣さ」を、スミレは「慎み」をなどである。これは単なる言葉遊びではない。人々は植物による一定の呼びかけを、明瞭な意識において自覚してはいないとしても、半ば感じ取っているのである。オークの木から受けるものとモミの木から受けるものとは明らかに違うのだ。しかしそうした呼びかけ体験（感情喚起）は科学の領域外であるとされている。しかしこの体験を誰人にも納得できる形式で、だから科学的に追求していくことは可能である。

そうした方法は普通、主観的とされて排除されるのであるが、この「主観的であるもの」の中

に貴重な宝が隠されていることに気付く時代が来ている。「主観的」＝非現実的・偽瞞的であるのではない。主観そのものは感情であり経験である。ただ、世界についての経験ではなく、人間が自分自身のもとで、自分についてする経験である。排除されるべき悪しき主観は、自分の感情(経験)を反省することなく、それをそのまま外的対象の特性とみなすものである。自分の感情(経験)を考察し、慎重に吟味することができれば上の弊害は妨げるはずである。しかし、感情(経験)はひとりで成立してしまうため、意識的な注意が持続的に必要である。この意識的な注意は丁度、自然科学者がその対象に向う際のものと同じである。

そうした自己観察を努力している人において、一つの植物とこの植物による呼びかけ(感情喚起)の関係を考察してみよう。使用される方法論は広義の現象学に含まれるとすることができる。一定の植物の形姿には、その「現象」において、いかなるものが「自己開示」をしているのか。

クラニーヒが挙げた事例は、「憧れ(Sehnen, Sehnsucht)」である。この語が指示する感情(経験)について考察する。「憧れ」からは何が明らかとなるのか。——それは何かに対する愛の現われである。愛の対象は今ここでは排除されている。愛は現実を越える方向を目指す。現実に対しては悲しい苦しみが支配的である。萎縮し、孤独を感じ、自分に集中している。そうした悲しみや苦しみは、未来に予想される実現に向けて引き寄せられる。しかし未来に自力で自分の願いを実現するという決意は弱い。願いは未来に向かって伸びるのであるが、その実現には確かさが無い……。

何が明らかとなったのか。「憧れ」とは心におけるある種の動作(Gebärde)なのである。身振り(Gestus)なのである。その動作・身振りについて意識を高めていくと、それは一定の形として表現することができる。形(Gestalt, Formen)と心的な動きとの間に符合する関係があることが明らかとなる。今、簡単に述べたことが現実に可能となるには相当の練習が不可欠である。しかしそれができれば、心的な感情において生起しているものを目に見える形として現象させることができる。あるいは逆に、形からそれに符合する心的内容が見えてくる。

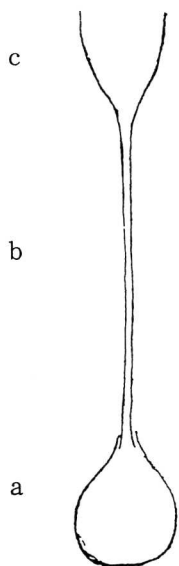


図 1

「憧れ」はいかなる形として出現するのか。——その形はまず、現在の時点での環境からは切り離された孤独な存在である(図の1のa)。次にこの存在から、現在の悲しい苦しみによって狭められた未来に向う願いが延びていく。願いがかなえられるであろう未来へ向けて、細い本来的自我が引き出される(図の1のb)。そして遠方にあるものに到達すると、それに一体化しようとする。しかしその願いが成就する可能性は半ば放棄されている(図の1のc)。

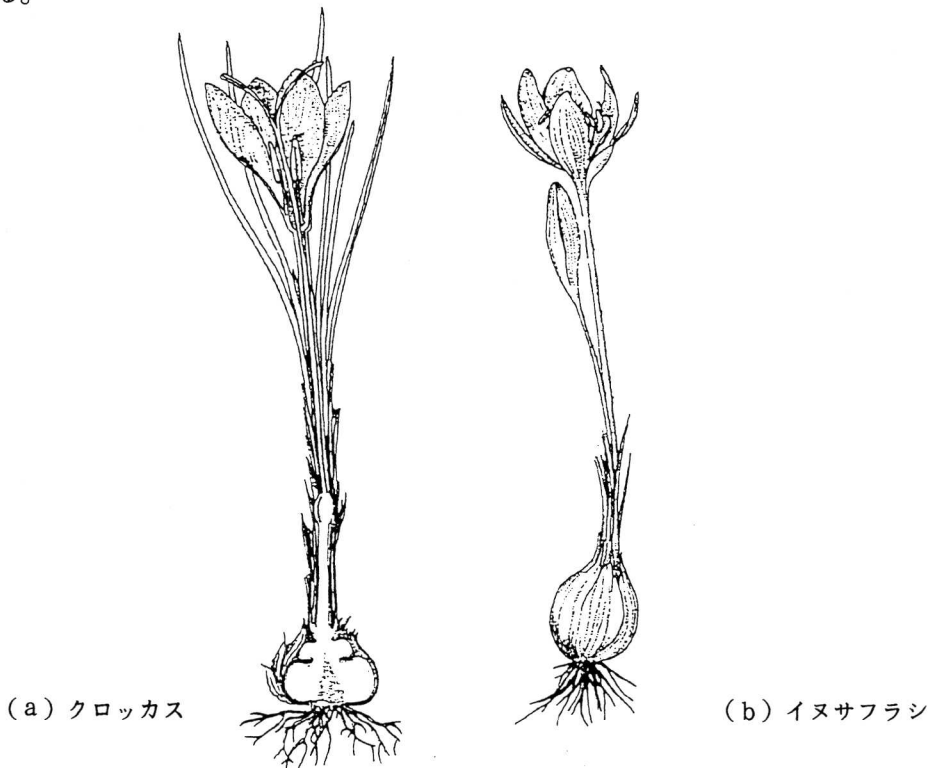
左の図は「憧れ」を具象化した形である。この形をその様なものとして理解することができるのは、「憧れ」について私達が見てきたような

意識をもつ人々に限定されることは当然である。

しかしこの形は一定の植物に対する「相貌的（フィジognミッシュ）」な感情と一致する。上方に開いた杯状の形（図1のc）は花に、中間部の管（図1のb）は茎に、下部の球形は植物の球根に見えてくる。——「憧れ」という心中の動きの、現在から未来に向かうその現実は、ある種の植物が球根から花を咲かせていく姿と重なり合うのである。

上の文章を読んだ読者は、見慣れない領域に入り込んだことに気付くであろう。そこは正しく主観の世界であり、誤りや空想に満ちた世界である。この世界を誤りなく歩むために、自身の心情の観察の慎重さ、細やかさ、正確さはどれほど要求してもしすぎることはない。ここでの「認識の道」を歩むには練習が不可欠なのである。それは感情という心性が半ば眠っている状態にあるため、明確な意識で把えることが困難だからである。たとえば「憧れ」はそれとよく似た「希望」や「期待」などどう違うのか。意識を集中しないと違いは明らかになってこない。「認識の道」は小径なのである。

しかしこの小径は、シュタイナーに導かれて歩むことができる。そしてこの小径をある所まで進んだ人には、心の動き（高まり）はそれぞれに固有の形を持ち、その形は植物に他ならないことを発見するという。植物の形姿と人間の心的動作とは対応していたのである。——「憧れ」を表現している植物はクロッカス（*Crocus sativus*）とイヌサフラン（*Colchicum autumnale*）である。



a) Crocus (*Crocus sativus*) b) Herbstzeitlose (*Colchicum autumnale*)

花の咲く植物は周知の様に典型的な順序で成長する。—— 一定の温度になると種子から新芽が出てくる。それは地球の重力に逆らう方向で茎を伸ばす。大地からは根を通して水分を取り入れ、周囲の空気から酸素を取り入れ、太陽の光で光合成する。地・水・風・火という自然の4元素と関係することで成長した植物は、やがて葉を花に変え、結実する。——このような植物の成長過程の全体が、クロッカスの場合特色あるものとなっている。(イヌサフランではもっと強力である。)クロッカスでは周囲の環境と関連する部分(葉)は未発達のままである。茎はほとんど完全に塊茎に収縮している。葉は上方に伸びているものの著しく狭い。(イヌサフランの葉は、花の咲いている間は全く伸びない。)そして花の形である。その花は今とここから逃げ出す様に、上方に向けられる。狭い花管が太陽に向けて伸びていく。そして先端では6個の比較的長い花弁を開いていく。——ここには上に見てきた「憧れ」が植物の形姿として表現されている。

注意すべきであるのだが、シュタイナーもクラニーも、「の様である」とか「と言えよう」という比喩の形式で、植物と人間の心の関係を理解しているのではない。「クロッカスの姿は、さながら人間の憧れの心を表現していると言えよう」ではない。「クロッカスは人間の憧れが可視的な姿で表現したものである」と主張するのである。植物と人間の心とは、外形と内形の相違があるのみで同一であるとする。同一のものが補い合って完成する(Ergänzung)のである。

こうして、地上の全ての植物は人間の心を表現するものとなる。これは詩人の粹な言いまわしでなく、精神科学的な一つの事実なのである。

「憧れ」の可視的表現であるクロッカスとイヌサフランの相違についても言及しなければならない。詳細には語ることができないがクロッカスは冬が過ぎ去ろうとする早春に、最初に咲く花の一つとして地上に現われる。冬を誰よりはやく脱け出して太陽を求めるのである。他方イヌサフランは晩秋に咲く。消えていく太陽が作用する時、急いで花をつけるのである。クラニーは明言していないが、人間の「憧れ」には二つの相反する方向がある様である。

シュタイナー学校の植物学授業を用意する教師は、どの様な考えのもとにそれをするかの概略を明らかにすることができたか考える。この学校の教育・授業の独自性の一面が明らかになったのではあるまいか。シュタイナー学校は、従来からの教育科学では予想もつかない視点から鋭い問題提起をしている。小論で見てきた様な個々の問題提起は、合流して、今日の教育を見直す提案となっているように考える。

シュトットガルトに設立された最初の学校に対する祝辞の中で、シュタイナーは「私達の教育の原則」であるとして次の様に述べている。「人類の精神的態度の中に次の確信を持ち込まなければなりません。霊は全ての自然物の中で生きており、人々はその霊を認識することができるということです。そして私達はこれまでの一連の学習でそのことを試みてきました。……私達のヴァールドルフ学校設立に先立つその学習で大切だったのは、教師のための人間学、教育科学を基礎づけることであります。それは死せるものから生きたものを、人間の中で、再び蘇生させる人間

学・教育芸術となることのできるものです。」(⑭, S. 25) 私達が見てきた植物の理解も、現代の人間を蘇生させる教育芸術の一領域であると言うのである。

参考文献

- ① Heydebrand, C.von : Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Stuttgart 1990.
- ② Stockmeyer, E.A.K. : Angaben Rudolf Steiners für den Waldorf-Schulunterricht. Stuttgart 1992.
- ③ Steiner, R. : Erziehungskunst-Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge.(GA.295). Dornach 1984. 高橋 巖 (訳), 教育芸術 (2), 筑摩書房 1989.
- ④ Grohmann, G. : Erste Tier-und Pflanzenkunde. Stuttgart 1992.
- ⑤ Grohmann, G. : Lesebuch der Pflanzenkunde. Stuttgart 1992.
- ⑥ Bochemühl, J. : Lebenszusammenhänge. Dornach. 1982.
- ⑦ Steiner, R. : Allgemeine Menschenkunde als Grundrüge der Pädagogik.(GA.293) Dornach 1980. 高橋 巖 (訳), 教育の基礎としての一般人間学, 筑摩書房 1991.
- ⑧ Müller-Wiedemann, H. : Mitte der Kindheit. Stuttgart 1989.
- ⑨ Leber, S. : Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Stuttgart 1991.
- ⑩ Prange, K. : Erziehung zur Anthroposophie. Bad Heilbrunn 1985.
- ⑪ Ullrich, H. : Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim und München 1989.
- ⑫ Gögelein, C. : Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und als welchen Quellen schöpft sie? (In. Leber,S. Hrsg. : Waldorfschule Heute. Stuttgart 1993.)
- ⑬ Kranich, E.-M. Hrsg. : Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel 1990.
- ⑭ Steiner,R. : Rudolf Steiner in der Waldorfschule.(GA.298). Dornach 1980.