

シュタイナー教育を支える「気質」の理解について

實 松 宣 夫

Von Temperamente bei Waldorfschule

Nobuo SANEMATSU

(Received September 18, 1991)

はじめに

自由ヴァルドルフ学校（シュタイナー学校）の教育について語るとき、回避できないものの一つに気質がある。生徒の気質を理解した教育はこの学校の基本となっている。

この学校の気質を理解した教育の現実をみてみよう。

学級を委ねられた担任教師は、受け持つ生徒を理解しようとする。そのためにまず最初に気質の観察をする。八年間の持ち上がりとなる各学級の中で、新入生は気質ごとのグループに集められ、グループの中の席に坐るのである。座席は教師の指定である。新入生に対するこの座席指定のために、担任教師は、はじめの三～四週間を生徒の気質観察に使用する。教師の見込み違いから、のちに生徒の座席は変わることがある。しかしその時も座席の変更は教師の指定であり、生徒の願いは考慮されない。しかも教師は何故そのように坐るかの理由を語らない。それらは全て気質を理解した教育のためである。

授業の中でも気質を考慮した取り扱いはなされる。のちに四則計算の事例で見ると、教師は気質のグループを単位として語りかけていくのである。

また、学年末に作成される自由記述形式の通知表をみると、その内容の大半は、その子の気質の固有性に関連するものである。担任教師はその一年間に、自分がその子の気質をいかに観察（理解）したかを記述している。

さらに、この学校の教師は毎日、夜か朝、授業から解放された時間に、担任する生徒の姿を思い描く。生徒の姿を思い描いて、イメージの中で生徒の身心の様子、つまり気質の現われを観察するのである。教師が率直で正直な気持になると、イメージの中の生徒が語りだすという。——教師の気質理解はこのような内面性（内的観察）に支えられているのである。だから気質の理解ということで外面的な徴候のみを取り上げた図式的分類を想定してはならない。気質の理解は知的分析を排除しないけれども、それよりもむしろ、感動に包まれて芸術作品に向かうときの観察、あるいは祈りの気分に包まれての観察に、より近いものなのである。

また見逃すことができないのは、この学校の教員会議で、生徒の気質が検討され続けることである。担任教師は自分の観察を資料として提出し、全員で自由に意見を交換する。その時の共通言語（共通理解の場を支える基本的な思考枠）は「人智学」の諸概念である。これまでに述べた気質の観察と理解はこの「人智学」に支えられていたのである。

このように、教師の生徒理解は気質をめぐって深化する。外に現われた気質のある部分は比較的簡単に認識できるとも言えるが、安易にそれで気質を確定することはできない。以下に見るように、気質は「身・心・霊」の全体と関連しており、極めて多面的な現われとなるからで

ある。

小論は人智学で言うところの気質を理解し、それに基づく教育を明らかにしようとするものである。そのための理解に役立つと考えた図を収録したがそれはあくまで便宜上である。

1、四つの気質

人智学的教育における気質論は、古代ギリシヤ以来の伝統的な四つの人格＝体質理解の類型論である。注意しなければならないのは、この四類型が単なる「理念」類型ではなく、実在するとされていることである。気質の四類型は、人間の多様性を統一的に理解するための、単なる解釈上の視点ではない。実在するものの指摘なのである。

シュタイナーによって気質を心理面での現われでみると、二つの特徴を指摘することができる。——外からの興奮の容易性(⑦)と、内側での持続の強さ(①)である。前者は何かをはっきり感じているか否か、その何かは外部の事情か否かという視点である。後者は同じ状態を持続させることを好む傾向にあるか否かという視点である。

⑦、①が共に最大であるのが胆汁質(コレー気質)である。

⑦、①が共に最小であるのが粘液質(フレグマ気質)である。

⑦が強く、①が弱いのは多血質(ザングイ気質)である。

⑦が弱く、①が強いのが憂うつ質(メランコ気質)である。

だからザングイ気質を中心にして見ると、ザングイ気質とコレー気質は⑦が強いことで両立し、ザングイ気質とフレグマ気質は①が弱いことで両立する。この関係は他の気質についてもいえる。またコレー気質とフレグマ気質は対極関係にあり、ザングイ気質とメランコ気質も同様である。これらの関係を図に示すと下のようになる。(1.-15)



四つの気質の特徴を説明する言葉はいろいろである。気質は身体上の一定の特徴(外見や所作)と対応し、また心的な一定の特徴と対応している。子どもにおけるそうした身心の対応関係の一例を指摘する。(7.-27~86)

フレグマ気質…体全体が丸い。それは身体機能の未成熟さを示す。心的にも未成熟である。

コレー気質…額の下が広く角張っている。意志的である。

メランコ気質…青白く高い額。ほっそりした体。前かがみの姿勢。ひきずるような歩行。内面に重苦しさを包んでいる。

ザングイ気質…軽い身のこなし。飛びはねるような歩行。うれしくてじっとしておれない。別の説明での一例である。(6.-61~67)

フレグマ気質…普通なら腹を立てて当然のようなときでも、落ちついて何ごととも受けとめる。

コレー気質…一般に危険を好む。

メランコ気質…感じやすく自己中心的である。

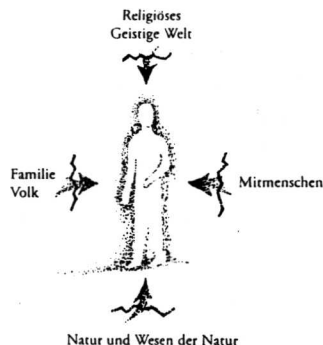
ザングイ気質…人生をととても気楽に考えている。脈絡なしに一つの印象から別の印象へ移っていく。

このように見ていくと気質の理解は容易であり、手軽に取り扱えるかのようなものである。しかし、気質は身心の特徴的関連のみでなく、そこに結果している霊の作用（人間における宇宙の特徴的な現われ）とも関連している。むしろ宇宙論の次元での理解を基礎とすることができてはじめて、人智学的な気質理解となるのである。（2、3、4）

2、人智学と気質

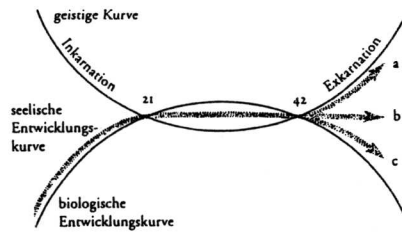
シュタイナーの気質理解は、霊の「再受肉」と魂の「カルマ」という人智学的理解が基底にある。——気質とは、霊界に結果していたもの、つまり個人の前世の果実が地上に降りてくる流れ（宇宙的な霊的自我の系列）と、生物としての遺伝法則にしたがって祖先の身体形態をまとう流れ（生物学的系列）とが、出会うところで生じるとするのである。この二つの流れ（系列）は気質の中に現われている。気質は二つの流れの相互作用の結果として、地上の生において現われるのである。だから気質を読み解くことができれば、生物学的遺伝のみならず、宇宙的根源から作用する霊の心的な現われ（カルマ）を知ることにもできるということになる。これを知ることは誰人にもできるというものではない。しかし人智学では二つの流れからなる気質の理解を基本とし、シュタイナー学校の教師はそれを受け入れているのである。

気質に四類型が生じるのは、上にみた二つの流れが相互に作用して結合する過程で、人間の本質構成要因である四つの「体」に、異なる仕方の関係づけが成立するためである。四つの「体」とは、物質体、エーテル体、アストラル体、自我（体）である。理想的な人間ではこれらの「体」は宇宙の秩序に従って調和しているけれども、現実にはそんな人間はいない。現実の人間ではどれかが中心となっているのである。——教育はより完全な人間に向けて、つまり人間の進化に役立つとするものであるから、四つの気質の調和、つまり四つの「体」の調和に奉仕しようとするのである。シュタイナー学校の気質を理解する教育は、生徒の多様性に対する統一的取扱いのための便宜であることをこえて、教育を理想的目標に導くものとして重要なのである。（12.-13）



人間が新しく地上に受肉するとき、カルマの現われにより、物質体が他の三体よりも強い人は、その物質体の支配的力によってメランコの気質が現われる。他方、カルマによってエーテル体がより強い人にはフレグマの気質が現われる。アストラル体が強いとザングイ気質、自我（体）が強いとコレー気質である。——よく混同されるのであるけれども、カルマそれ自体は道徳ではない。カルマの作用は道徳的に判断してもしかたがないのである。これはむしろ因果的に考察されるべきものである（1.-52）。受肉とカルマ、及びそれらの両作用の中での人間

の心（魂）、の変化についてはたとえば次の図のようである。（12.-23）



シュタイナーは前生の体験が子どもの気質にどう現われるかについて、次のように述べている。……たとえば自分に強い関心を持ち続け、孤独の中で生きた、メランコ類型の人は、その人生では身体の中に心（魂）の働きを閉じ込めることを好んでいたのであるが、次の人生では、逆に外界との関係を作ることに積極的となる。そのためによく発達した体をもち、あらゆることに興味を持つ気質（ザンガイ類型）になるのであると（1.-52）。そこでの結論のみを取り上げて短絡させると、奇妙な逆転のみが見えてくる。しかしこうしたカルマの連続を、神話でなく事実の関係として解明しようとするのが人智学である。ヴァルドルフ学校では、気質はその生徒の営んできた前生と関係していることを肯定する共通理解が成立している。

人智学によれば、人間の四つの本質構成要因（「体」）は、身体の特定期組織（特定の器官領域）の形成と強く関係している。このことから、四つの気質を四つの身体組織（身体器官）の作用との関係で理解することが成立する。

それによると、エーテル体を表現する身体組織の代表は「腺」である。エーテル体の活動が支配的であるのはフレグマ気質であった。この気質の人は腺組織が強く形成されていて、それに特有の徴候を現わすのである。たとえば代謝機能の昂進、栄養摂取活動の昂進である。他方、アストラル体を表現する身体組織の代表は「神経」である。アストラル体の活動が支配的であるザンガイ気質の人は、神経組織が強く形成されている。そのため感覚や呼吸が活発となり、敏感な反応をする。また、自我（体）を表現する身体組織は「循環組織」であり、コレエ気質の人はこの組織が強く形成されているので、体内の血温が上昇している。そのため激情となりやすい。また、物質体を表現するのは「骨格」である。メランコ気質の人はこの組織形成が強い。そのため身心ともに骨化（硬化）が進みやすいのである。（11.-149）

気質に見られる身心の特殊な平行現象はこうして生じるのである。体つきや運動の仕方、心的な習慣や癖について、一つのまとまりある理解をすることができるようになる。たとえば気質に対するシュタイナーの指摘は次のようである。

メランコ気質では物質体が支配的であり、その支配的な物質諸組織に対して内的人間は何もできない。内的人間の働きは阻止されるばかりでありこれを克服できない。そのために苦痛が生じる。この苦痛に束縛されて外部をありのまま見ることができない。内に係留されたままである内的な悲しみ。これがメランコ気質の重苦しい気分である。この気質の人は頭が前に傾いている。首を持ち上げない。視線は下向き。眼には光がない。歩行は慎重で堅実だが少し足をひきづるところがある。やせて骨がちの容姿となる。（3.-25）

一方、フレグマ気質は栄養状態が良い。肥りぎみで体が揺れるような、ゆっくりした歩行をする。外観には無関心であり、どちらかという子どもらしい仕草となる。眼の光りは鈍い。

コレエ気質は背が低く首が短い。小さく圧縮されたような体である。筋肉質ではない。肩幅は広く首がめり込むようである。しっかりとした歩行をし、確かな眼をもつ。

ザンガイ気質は細やかで均衡のとれた容姿をしている。飛びはねるような歩き方をし、眼は

生き生きとして新鮮さを放つ。(1、3、15)

さらにいろいろと言葉を連ねて気質の特徴を記述することができそうである。人智学の文献を見ていると、たしかにその都度の関連で新しい特徴に言及されていることはあるものの、おおむねは上に見たような概略を示すことで留められている。気質を分類するための分析枠を細分化して、それで気質を実証的に確定することを強行しない。分類図式を作成すると、それに依拠する心理が生じて、生徒に対する理解が機械的となりやすいのである。そのため分類図式の確定は意図的に回避されていると言ってもよい。

同じことを次のように言うこともできる。たしかに分類を組織化することが試みられてはいるものの、その分類は抽象を排した具体であることが目指されているため、一人の生徒の症例観察の蓄積がより重要視されることとなっているのである。——だから気質に対する観察(理解)は、教師による主観的な印象(直観)を重要視して、これに基づくのである。そのさい各教師の行う気質理解の正当性を外的に保証するものは、何もない。安易な割り切りに留まる危険性も強いのである。しかしこの教師たちの相互の主観的観察の中に、のちに見るところの観察する側(つまり教師)に、自己変革を促すことも機能しているのである。——したがって以下に要約するような対応関係の項目的な指摘は、人智学的理解の主旨から逸脱する危険性が強い。しかし小論では人智学的な気質理解の全体を概観するために、敢えて図式的用語を併記する。気質は実にさまざまな事柄と対応することを示したいのである。(1、2、3、4、13)

まず宇宙構成の四元素(地水火風)との対応である。——フレグマ気質…水。(フレグマ気質の人はいわゆる「水人間」である。エーテル体→腺組織は「水」機能に象徴されるためである。) ザングイ気質…空気、「(空気人間)」。 コレー気質…火、「(熱人間)」。 メランコ気質…土、「(土人間)」。

次は四季のリズム(春夏秋冬)との対応である。——フレグマ気質…春(樹液の流れに表徴される)。ザングイ気質…秋(軽やかな空気の動き)。コレー気質…夏(燃える太陽の熱)。メランコ気質…冬(鉱物結晶における透明さ)。

また、色との対応である。色は気質の具象化であるとされている。——フレグマ気質…緑。ザングイ気質…黄。コレー気質…赤。メランコ気質…紫。

さらに病気との対応である。——フレグマ気質…粘液組織(腺)に関する器官の病気、たとえばジフテリア。ザングイ気質…知覚や呼吸と関連する感覚・神経器官の病気。これは急性の発作となる。たとえば百日咳。コレー気質…熱組織の病気。たとえば猩紅熱。メランコ気質…骨格組織に関する病気。たとえば麻疹。

さらに年令との対応である。生活年令に支配的な気質がある。これは気質が変容するということである。気質のこの変容(メタモルフォーゼ)は、人間の四つの本質構成要因(「体」)が誕生するリズムと一致している。第一の七年…フレグマ気質が強くなりやすい。第二の七年…ザングイ気質が、第三の七年…コレー気質が、第四の七年…メランコ気質が強くなりやすい。

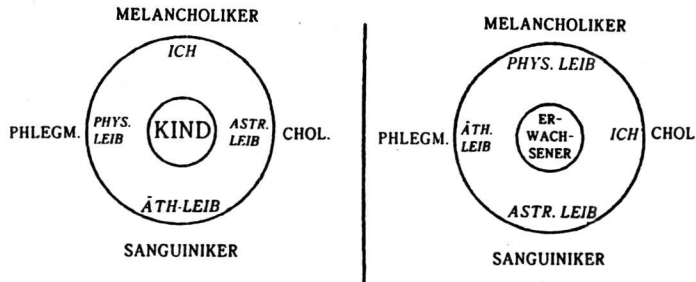
気質はさらに民族の特性とも対応する。たしかに個人は民族気質に拘束されることはない。(これは上の年令に対応する気質の場合も同様である。)しかし、民族には固有の気質がある。それを示すのは言語である。…英語はフレグマ気質である。ギリシャ語はザングイ気質、ドイツ語はメランコ気質とザングイ気質の混合である。

人智学の認識方法を習得していない者の眼には、その方法による上の成果は苦笑するしかない断片事項として受けとられるであろう。しかしシュタイナーに学んで人智学の世界に歩み入る人には、その人の心(魂)において、身体と宇宙が結ばれる現実を認識するのである。マクロコスモスとミクロコスモスは現実に対応しているのである。これは信仰の事象ではなく認識の課題であるとされている。気質は内外の宇宙と対応するものであるために、実に多様な現わ

れ方となるのである。

学校教師にとっての気質教育に移る前に、次の一点を注意しておきたい。——それは大人と子どもでは同じ気質でもそこに支配している本質要因が異なることである。これまでに、フレグマ気質の人ではエーテル体の作用が支配的であり、ザングイ気質ではアストラル体、コレー気質では自我（体）、メランコ気質では物質体が支配的であると述べてきた。これは大人の場合なのである。子どもでは異なる。子どもでは大人と同じ気質でも、そこに支配しているのは一つ下位の本質要因（「体」）なのである。——だから子どもの場合のフレグマ気質では物質体が強い。ザングイ気質ではエーテル体が、コレー気質ではアストラル体が、メランコ気質では自我（体）が強い。（1.-53、3、8）

しかし四つの体が空間的な上下関係にあるかのように理解していると、子どものメランコ気質で「自我の機能が強い」ことを理解できない。そこだけは理解の図式が完成しないからである。これは最初の四つの「体」についての理解（空間的上下の比喩）が不十分であるために生じている。理解はむしろ下の図のように円環的に理解する方がよい。しかし空間的比喩は一面的であることを忘れてはならない。（8.-45）

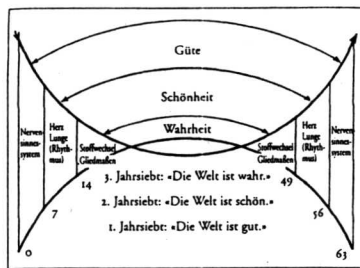


同じように理解が一面的となる危険性は、フレグマ気質とコレー気質、ザングイ気質とメランコ気質をそれぞれ対極の関係とする理解にもあてはまる。物質体と自我（体）の間には、父親の原則が、またエーテル体とアストラル体の間には母親の原則と呼ばれる特別の親和力が働いていて、対立し合う両極は別の一面では結ばれているのである。たとえば子どものメランコ気質が大人のメランコ気質になるときに、その子の本質構成要因（「体」）の機能をみると、自我（体）から物質体へ支配が移るのである。これが「気質の移動」である。（1.-53）

気質の移動とはフレグマ気質がザングイ気質やメランコ気質という別類型の気質に変わることはない。フレグマ気質と、ザングイ気質ないしメランコ気質とは、両立する関係にあり、現実にはどちらの類型に入れたら良いのか判断がつかないという場合は多い。しかしそれはフレグマ気質が隣接の気質類型に移るからではない。個々人における基本の気質は生涯不変である。その同一気質の中で、子どもが大人になるにつれ、四つの「体」の働きの比重は変更していく（気質が移動する）のである。たとえばメランコ気質の子は身体の中に自我（体）があまりに速く進入している。そのため早熟という外見をとるのである。しかしこの子の代謝組織は不十分な発達状態のままなのである。最も霊的な働きをする代謝組織が弱いために、頭部を中心とする骨化（硬化）が強まるのである。これは物質体の作用が強化することに他ならない。だから早熟は危険性（障害）をも内包しているのである。その危険が回避されて成長すると、その子は物質体の作用が強いところの大人のメランコ気質となるのである。自我（体）の強い子どものメランコ気質から、物質体のより強い大人のメランコ気質に移動するのである。

3、気質への教育

ヴァルドルフ学校の教師にとって気質を理解した教育を行うことは、そのことで新しい一つの教育方法を提供しようとするのではない。気質を理解した教育を行うことは人智学を実践的に研鑽することであり、その英知を具体的に生かすことに他ならない。その教育は教師自身の人間性向上（自我の宇宙論的進化の実現）となると同時に、生徒への最高の教育となることが確信されている。——気質を理解した教育は教師が自分のことをさし置いて、生徒のためにする奉仕ではない。教師の最高と生徒の最高は同じ方向への流れの中で一致するとするのである。シュタイナーの指摘する気質理解の教育は、生徒を理解するためのパラダイムであると共に、同時に人間を宇宙的使命に覚醒させる上での道標を示し続けるのである。（5、9、11、15）以下に気質を理解する教育を七点にまとめてみるが、その前に人智学での人間発達過程、およびこの過程にみられる対応関係を下の図で見ておきたい。（12.-163）



Die geistig-leibliche Spiegelung

① 調和

上の図にもその一端がうかがえる人生の全体的調和を実現することが人智学の課題である。この調和はさまざまな関連の追究となる。たとえば、人間の本来の姿は四つの本質構成要因（「体」）の調和であるとするのはその一つである。同じ調和を、言葉を変えて象徴的な宇宙の四元素（地水火風）の調和と言ってもよい。そしてまた、この調和は四つの気質の調和的統一となって現われると言うこともできる。身体諸組織（器官）の調和、心的機能の調和である。いままで調和と呼んだ事態を、和解、均衡、中庸などの言葉に変えても、事態は同一である。そこでは全体性、統一性が内部の対立（両極性）を包み込み、一極の肥大化が阻止されている。人間の本性に対するこの調和の実現は、受肉とカルマに対する発生的素質との調和でもあり、そのことはまた、宇宙論的自我が自分を実現していくことでもあるのである。

一つの気質が一面的に肥大（強力）となると、病的な傾向が強まる。（1、3、11）——フlegマ気質が肥大化すると形成困難症となり、ザングイ気質が肥大化するとヒステリー症となる。コレー気質では狂気症に、メランコ気質では精神分裂症に傾く。

② 児童期という発達段階の特性

シュタイナーは二十五歳までは気質の教育は有効であるとするけれども、ヴァルドルフ学校では八年間の学級担任が続く期間で特に重要視されている。したがって気質を理解する教育はとりわけ小学校児童に対する教育的指導の特徴である。学級担任から解放された学年の生徒には、気質の教育と並んで、教科の専門内容を正確に伝えることが等しく重要視されている。（生徒の期待に応じる権威ある担任教師に代わり、事象の法則的内容（即事性）が権威となってくるためである。）

同一の教師が学級担任を続ける第二の七年間は、エーテル体が誕生し安定化する時期であるとされている。エーテル体はその働きの特性から「形成力」の体とも呼ばれる。（身心に形を与えていく生命力である。）人智学によればこの形成力（生命力）は、第一の七年間は身体組

織の内において諸器官の形成に従事していたのだが、永久歯の形成でもって身体の形成を終了する。そのためそれ以後の形成力は「心」の形成に向かうのである。エーテル体は心の中でも身体に近いもの、したがって恒常性の強い心的機能を形成する。性格、習慣、気質、体質と呼ばれているものである。このエーテル体の働きに注意しながら、第三の七年が来る時に誕生するアストラル体の成長を見守るのがこの時期（第二の七年）の教育の特徴である。この時期の児童は感情内容が豊かになり、内的生活は分化していくものの、その感情は身体にまだ強く拘束されており、感情それ自体を自由にする（思考で統御する）ことは困難である。（5）

この時期の子どもに一般的であるのは、解放されたエーテル体の活動と対応するザンガイ気質である。しかし教師は表面的に現われる特徴をふまえて、それが示すその子の本当の気質を見定めるべく観察を続けなければならない。

③ ホメオパティ

気質を理解した教育の原則は、この時期に解放されるエーテル体の働きに伴って生じてくる四つの気質のそれぞれが、他の気質に対して、一面的な支配とならないよう調整することである。そのことは、補完する気質を成長させることで調和を回復することであると言ってもよい。

（5. -24~25）——ある意味では気質はもともと全体的調和の中にあつたのである。この基本的調和＝均衡の中から一つの気質が姿を現わす。それは同時に対極にある気質を生じさせることでもある。こうしてたとえばコレー気質とフレグマ気質という対極の対が生じ、次にこの対極性の中で第三、第四の気質が呼び出されるのである。

幼児はフレグマ気質が一般的であるがコレー気質もある。三才頃に素朴な自我は誕生して活動をはじめためである。この両極性を和解させようとして別の両極性（ザンガイ気質とメラニコ気質）が目覚めるのである。——一つの気質が目覚めるとき、そして本来ならば共に成長してその気質を調和させるはずの対極的気質が目覚めないとき、また目覚めても弱いとき、強い気質がその子の内外を共に支配する。その支配が並はずれたものとなるときには、外部からの治療（＝教育）が必要となるのである。これが気質を理解した教育なのであるけれども、人間は四つの気質を常に等しい程度で強化していくのではない。大きくは受肉法則やカルマから、小さくは日々の食事や言葉かけにより、一定の気質への傾向が強化されているのである。

ヴァルドルフ学校では「同じものが同じものを治療する」というホメオパティ（類似療法）の原則を生かそうとする。（1、3、6、7、9）この治療方法は病気を治療するさいに、症状を抑えこもうとしない。一時的な表面的抑圧を続けようとしなくて病気を根本的に治療しようとする。治療の方法は慎重に選ばれるものの、治療の基本は、病気に対する親密な状況をつくり出すことにある。つまり病気と同じかそれによく似た、しかし程度のより低い病気を人為的に作り出す。すると生体はそれを克服しようと自然治癒力を強化する。それが引いては元の病気にも治癒的に作用するのである。ホメオパティの原則はサムエル・ハーネマン（1755～1843）が発見した。その契機は慢性病が別の病気にかかることで治癒するという現象である。自然界の変調は全てがこの方法で調和していくと考え、自然を模倣する処置法として提案した。たとえば、凍症には氷でこする等である。

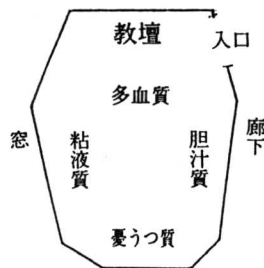
学校にいる生徒の気質を教育しようとするときも同じ処置法をとるのである。——教師は生徒の問題の気質に意識的に働きかけるのであるが、それは当の気質を抑圧するものではない。むしろ逆で、気質の傾向がより明瞭になるよう援助する。この援助は生徒に援助と気付かれないのがよい。援助は気質の和解を目指すのであるが、それは問題の気質の支配性を抑圧したり対極の気質的特徴を植えつけたりすることではない。そのような「人為的」和解の採用は誤りであるとする。——それというのも、気質は全て人間の美質へと開花するからである。たとえばフレグマ気質は他人の抱く関心の長所に気がつく、ザンガイ気質は他人への愛や心服を発展

させる。コレエ気質は他人の働きを評価し尊敬する。メラニコ気質は他人の運命を共感する心情を発達させる。(3.-32)——だから気質は尊重され、その気質にふさわしい仕方であらう多くのものが与えられるべきなのだ。気質には人間の美質が含まれているけれども、その一面的支配からは問題も生じる。だから教師はアンビバレントな状況に立たされる。気質の特性を明瞭にしてやりたい、しかし一面的支配は阻止したい。どうすればよいか。そこでホメオパティの原則に従うのである。

今日の教師はこの原則に従わない。多くの教師は生徒の気質に表面化している問題を、さながら外科手術を施すように取り去ることを考える。メラニコの生徒に対しては、その重い気分を取り去ってやろう、気が晴れるようにしてやろう、そのためには何を留意してどう働きかけてやろうか、と計画する。——しかしヴァルドルフ学校の気質教育は逆である。メラニコ気質の子には何よりも先に人間の苦しみ、悲しみを経験させようとするのである。そうは言ってもだからそのために当の生徒を「いじめ」たり過酷に扱うというのではない。苦しみや悲しみは日常生活の中で自然に経験されるのが望ましい。メラニコ気質の生徒がごく自然にメラニコの気分近づけるようにしてやることで、この気分を目に見えるようにしてやれないだろうか。できるのである。その解答がこの生徒の周囲にメラニコ気質の生徒を集めるということである。だから生徒の座席をそのように配置するのである。こうすると、生徒は自分に支配的な気質の外化を友達の言動として周囲に見ることが出来る。そこで自分の気質に出会うのである。するとホメオパティの原則が働く。生徒は無意識のうちに、そして最も自然(自由)な形式において、自分の気質を調和化させることができるのである。問題となる気質を補完する力が無意識の中で発達していく点が大切である。

④ 座席の指定

ヴァルドルフ学校では生徒の座席を教師が指定することの意味は明らかとなった。それは同じ気質の生徒を集めるためである。生徒は周囲の友達のうちに自分を見るのであるが、当の生徒には自分の気質(本質的傾向)を友達のうちに「見ている」という意識はまだ成立していない。第二の七年にある生徒は、まだ内面だけの世界で自分の自我に出会うことは困難である。自分を知る(見る)ことができるようになるのは、アストラル体が誕生する第三の七年の課題である。だからまだ不可能な自分との出会いを、いわば外に用意してやるのである。シュタイナーは学級の生徒を男女に分け、さらにそれぞれを気質に従って四つに分ける。座席配置は教師に向かって左端(窓側)にフレグマ気質の集団を、右端にコレエ気質の集団を、中間にザングイ気質とメラニコ気質の集団を配置する。ザングイ気質は教師の傍に、メラニコ気質は遠方に配置する。(1-11)この学校の教室は長方形ではない。開いた腕の中に包みこむような形が多い。そこでの座席配置はたとえば下のようである。(15.-83)



シュタイナーはそのような配置にすると何故良いかの理由を詳細に語らない。しかし、たとえばフレグマの気質の子についてみると、この気質はすでに述べたように物質体の働きが強い。

ところで物質体はその形成が宇宙史的に最も古く、個体史的にも最初に発達するのである。フレグマ気質というのはこの遠方宇宙に対する保護膜であるから教師からも離すのである、と語られている。——しかし高橋巖は座席配置についてもっと分かりやすく次のように述べている。

「このグループ分けをしますと、クラス全体の統一がうまくとれるようになりますのです。なぜ手前に多血質が来るかと言うと、多血質の子がいちばんおしゃべりで、すぐに注意力が散漫になるからです。憂うつ質の子は、いったん与えられた問題に向かうと、ふたたび別の新しい問題に心を向けなおすのがむずかしい、というような性格ですから、いちばんうしろに坐らせておけば、うしろが比較的静かになります。それから粘液質の子は、その内的に不活発な感情をなるべく活発にするために明るい窓側の方に、胆汁質の子は非常に活発ですから、暗い方に集めます。」(15-89)

この座席配置によると次の二つの教育作用を同時に期待することができるのである。

その⊖、それぞれのグループ内で、無意識的に、矯正作用が生じる。

その⊕、グループ相互の間で、無意識的に、和解作用が生じる。

⊖についてはすでに述べたホメオパティであるから、以下では⊕についてのみ補足する。——これは対極関係にある気質が相互に影響し合うということである。対極関係にある気質はさながら光に対する闇の関係である。光が生じることで闇のあることが明らかとなるように、一方の気質は、対極の気質なしには、その特性は明らかとならない。両者は相互に影響し合うのである。たとえばコレエ気質のグループはフレグマ気質のグループに対して覚醒的に作用し、逆にフレグマ気質のグループはコレエ気質のグループに対して鎮静的に作用する。またザンガイ気質のグループはメランコ気質のグループに対して新鮮な鼓舞的作用をし、逆にメランコ気質のグループはザンガイ気質のグループに対してその移り気を集中させる。このようにそれぞれが反対の極の気質に和解的な作用をし、同時にその気質から学ぶのである。——この相互作用(教育)において教師はことさらの用意をする必要はない。生徒のグループが相互に治療し合うからである。相互に擦り合い、磨き合い、そうして言わば相互に錆おとしをするのである。

教師はことさらの用意をする必要はないと述べたけれども、これは教師の存在を不要とするということではない。教師の働きかけは必要である。ただその働きかけは「間接的」にのみ作用し、生徒の気質に対する直接的治療(教育)は、生徒の気質グループが実行するのである。

シュタイナーは次の例を述べている。——教師が衣装タンスの話をし、しばらく後に馬の話をしたとする。ザンガイ気質の子は今聴いている馬の話を楽しむけれどもすぐにそれを忘れる。別の何かに興味に移るためである。教師は馬の話のあとでザンガイ気質の子に質問し、その子が聴いたばかりの馬を忘れていたことを明らかにする。他方、メランコ気質の子に質問してこの気質の子は馬の前にした衣装タンスのことをまだ考え続けていることを明らかにする。ザンガイ気質の子にもメランコ気質の子にもこうした事実の発見は強い印象となるのであり、無意識のうちに、いっしょにやろうとしないと社会生活がうまくいかないことを感じるようになる。異なる気質が相互の錆おとしをするのである。たとえばザンガイ気質のグループで問題が生じたとすると、メランコ気質の持つものでそれを調和させるようにすることができるのである。

(1.-23)

このように気質を単位とすると、生徒一人ひとりのレベルでは「同じものが同じものを治療する」のであり、学級全体のレベルでは「違うものが違うものを治療する」ことになる。こうして治療(=教育)の両極性も同時に実現できるのである。

⑤ 教師と気質

ヴァルドルフ学校の教師を希望する者は、四つの気質の特性について習熟しなければならない

い。気質の理解は知的なレベルでの理解を越えて、使いこなせるまでに至らねばならない。そのためいろいろな練習課題が用意されている。これはシュタイナー以来の伝統である。はじめて創立されるヴァルドルフ学校の教師となる人々のためのセミナーで、シュタイナーは次のような課題を与え、実際にどうするかを指導している。——たとえば、気質の違う生徒にどんなフォルメンを描かせるとよいのか。また、同一の物語をどう読み変えるとよいのか、動物の性格づけの説明をどう変えるとよいのか、計算の指導はどう変えるとよいのか。(1)。セミナー参加者はこの課題を創造的に解かねばならなかった。そしてシュタイナーの指導を受けたのである。

教師は四つの気質を理解し習熟する(受け入れる)ことを通して、さらに四つの気質を「表現」する能力も手に入れなければならない。——たとえば劇中人物を四つの気質で表現するのである。そうして教師は四つの気質を支配できるようにする。注意すべきであるのは、この気質の支配(理解—表現)が、教師その人の自己理解、自己統御の深化を進めるということである。教師は自分を支配している気質を熟知しなければならない。自分とは無関係に四つの気質を理解したり表現したりするのではない。教育は演技ではないのである。演技からは短時間の効果しか期待できない。八年間を共にすごす共同生活の中で、教師の演技は続かない。必ず破綻を生じる。生徒には教師の無理が見える。だから教師は自分の生地を高めることでのみ教育するのである。それは平凡であるが教育の基本である、そして教師も楽になれる。——教師は自分自身を気質の観点から吟味することで深められた人間理解から、生徒の気質に接するのである。これを欠いて、教師が自分に支配的な気質を知ることなく、そして自分の気質を統御しないままの教育は、生徒には悲劇である。生徒は教師の気質を要求される。教師が善意の人で無意識的であればあるほど、生徒にはこの要求が重荷となる。——だから教師は何よりも勝れて自分自身を知る人であらねばならない。知ろうとする人であらねばならない。自分に支配的な気質を熟知して、必要な時にはしばらくの間、その気質傾向を棚上げにすることのできる能力を持たなければならない。

シュタイナーは子どもと共に生きる人は、内なる心(魂)の働きが大切であることを繰り返し述べている。生徒は「心から心への教育」を受けるべきだとする。これは「地下の通路」とも呼ばれる。教師はその内なる心の気分を通じて、だから超感覚的に、生徒に影響を与えているのである。「教育という仕事は皆さんが何者であるかによって行われます。」(1-12)

生徒の気質に対する教育はその気質を洗練させる(錆落としをする)ことが原則であった。生徒の本来の気質を「良く」するとか、「良く」できるという考え方は誤りであった。気質は尊重され、その気質にふさわしい仕方が考え出されることで、一面的過剰さが他の気質と調和し合うように導かれるのである。しかし気質にふさわしい導き方とは何であろうか。シュタイナーの言葉から事例を取り上げよう。

フレグマ気質の生徒。この生徒は身体的には代謝組織が活発に活動し栄養摂取を中心の生活をしている。快—不快の感情はこの身体機能と結びつき、意識の覚醒の度合いが低い。そのため、この生徒は周囲に無関心な態度をとり内的にも不活発である。——フレグマ気質の子は「口を開けて坐っている」と発言した教師にシュタイナーは注意している。その観察は不正確であり、正しくは「口を結んでいる、けれどもよだれを流している」のだと。このような子はお母さんに頼んで一時間速く起きるようにすると良い。その一時間にいろいろやらせるのである。フレグマ気質の子は必要以上に睡眠をとっているのもそうしても大丈夫である。また学級内では教師は授業中にこの集団の方に何度も近づいて行く。そして軽いショックを与える(シュタイナーはその話をしながら、持っていた鍵束でテーブルをたたいてみせた。)そして目覚めさせる。その場で五分間ぐらいその子らと一緒に何かするのが良い。フレグマ気質の子の物質体

とエーテル体の結びつきが正常でないのを、新しい心の状態を作りそれに注意を向ける（アストラル体への働きかけをする）ことによって正すのである。（1.-25~26）——また次のようにも述べている。フレグマ気質の子に対して、教師は自分の心の中で多くの関心を持つようにする。その子の一つひとつの表現をできるだけ生き生きと心の中に思い起こし、それに興味を持つよう努力する。フレグマ気質の子が「おもしろい」と感じられるようになるのである。しかし教師はその内的関心を外に示す必要はない。自分は無関心な人間であるかのような態度をとり続ける。つまり教師は自分の気質を二分させて、内的にはこの子にとっても興味を持ちながら、外的にはこの子の気質を鏡に映しているように行動する。——ここには既述したホメオパティの原則を見ることができる。しかし教師は文字通りのフレグマ気質になってしまうのではない。教師の心は生き生きとしていて、のんびりしているフレグマ気質の子の僅かな変化にも豊かに反応できるのである。これは教師がアストラル体の支配的なザングイ気質を心的には中心とすることであり、教師のこのアストラル体によって生徒のエーテル体を指導しようとするものである。この指導は眼には見えない、外的には表現されない、だから超感覚的なのであるが、事実として教育的作用を行使する。（1.-13）

他方、コレーの気質の生徒である。この気質の子はフレグマ気質の対極である。情熱家であり炎のような激しさをもつ。コレー気質の子に対する教師は内的には無関心になるのが良い。コレー気質の子はいろいろと困った問題を引き起こすことが多く、教師はフレグマ気質の子とは逆に、自然とコレー気質の子には関心を持つ。関心を持つというより持たされてしまい心がそれで占領されやすいのである。しかし（だから）コレー気質の子には内的に無関心でおれることが大切なのである。教師は言うならば「冷たい血」を持つ人となってこの子を観察するのである。——生徒があばれてインク瓶を投げたとする。教師はフレグマの気質であるかのような態度をとるのである。内的には平静な態度でゆったりとしている。全然興奮しない。そして外的には熱心に行動する（たとえば事件について熱心に話し合う。）もっともその行動（話し合い）は事件直後よりも翌日の方がより良いであろう。教師はフレグマ気質のままではない。生徒と同じコレー気質となって生徒とわたり合うのである。（1.-13~14）——この時も教師は自分の内で気質を二分させることで指導する。コレー気質の子には、教師は内的にはフレグマ気質であるが外的にはコレー気質であるかのような外観を示すのである。事件を起こした子どもには、事件直後はできるだけ静かな態度を示す。「君はインク瓶を投げて壊したね」と言うだけ。翌日その子が平静になっていたら熱心に話し合う。教師はそれについて非常に関心を持っていることをはっきりと示す。そうして生徒が昨日の場面全体を心の中に再現できるようにしてやるのである。その日の生徒は、激しく吹きあれた昨日の自分（アストラル体の働き）を教師を通して見ることができる。そうすることでアストラル体が支配的な子どものコレー気質は、自我（体）が調和の活動を司る大人のコレー気質に向けて、気質を磨いていくことができる。教師の大人の自我により、生徒のアストラル体の活動を指導するのである。

以上ではフレグマ気質の子とコレー気質の子に対する教師のかかわり方の一例を見た。——いずれも、生徒の気質は外的にはホメオパティにより治療され、内的には、一つ上位の人間本質の構成要因（「体」）による導きがなされていることがわかる。そしてこの指導を可能にするものは教師による気質の理解と自己制御であることも明らかである。——座席で隣り合う同一の気質の生徒たちが相互に気質の治療（＝教育）をするのと同様に、教師も外的（表面的）には生徒と同一気質であるかのようにふるまう。しかし教師の場合は、同時に、その内部においては、対極の気質を持つ者であるかのようにふるまうのである。これが教師の資格である。フレグマ気質の子に対して教師の内部がフレグマ気質であるとうなるか。教師の心は退屈と不快さで満たされる。コレー気質の子に対して教師の内部がコレー気質であるとうなるか。ム

カムカとイライラで平静になれない。どちらも教育できる状況ではない。

教師は学級の中に、生徒のそれぞれの気質に応じて、その気質を映し出す鏡を用意するのである。すでに指摘したように、生徒の発達段階ではまだその内面において独力で自分の本質（自我）と出会うことは困難である。そのために外から、なにげない形で生徒と同じ気質を与えてやり、無意識のうちに自分に出会えるような場を作り上げるのである。——人間の心に後々まで残るのは、そのようにしてあるがままの自分を見るときである。心の鏡に自分が映し出される体験をするときである。しかしこの体験を教師が人為的に（とりわけ言葉で）構成しようとするのではなく、生徒の無意識における自然的な生起として体験させようとするのである。——インク瓶を投げた生徒に教師もつられて激昂し、力まかせて反省させる（つまり生徒に自我体験をさせる）ことを意図してもほとんど無力である。教師は自分の感情を解消しようとしているだけで期待する生徒の自己反省は生じない。子どもは「心（魂）から心（魂）への教育」を受けるべきであるという先の言葉を再度味うべきである。

人智学によれば、霊界を認識する高次の認識が生じるまでは、人間は自分の自我を正視できない。正視したかのようであるときも、その実は自我の「影」に出会っているにすぎない。この影の像（ドッペルゲンガー）を通してしか自我の認識はできないのである。だから多くの人々にとって、「本来の自我」とは事あるごとに、いつも、「さらなる何か」として情意の中で感じられるものである。影の像として意識に映し出されているものの当体は、限りない魅力で呼びかけながらも、暗示的に経験されるレベルを越え出ることがないのである。影の像を「影」として意識化できない子どもにおいては、意識化できないだけ、より直接的に霊が作用しているのであるが、それだけ本来的自我への教育（＝自由への教育）は困難である。この困難さの中に道をつけようとするのが気質に着目した教育方法である。（4.-59）

Ⅵ 気質と四則計算

教科内容にまで立ち入る気質教育の実際を四則計算の事例で概観しよう。（1、8、16）——結論を先に述べると加法はフレグマの気質に合致する。フレグマの生徒はこれを好み、またこれをするのが治療となる。減法はメランコの気質に合致している。乗法はザングイ気質に、除法はコレエ気質にふさわしい。四則計算はあまり間隔を置かないで四つの方法を平行して同時に習えるようにするのである。はじめは40ぐらいまでの数がよい。

具体的な事例をシュタイナーが述べている。（1.-41～43）——豆かにわとこの実をひと山積み上げる。子どもは数の数え方ができるようになっているとする。加法をどう扱うかという、全体から出発するのである。決して個々の部分からではない。全体を数えて「全部で27だね」と確認する。それを分けていくのである。12と7と5と3の山に分けたとする。それぞれの山の数の和が27であることをフレグマ気質の生徒にやらせる。これを数式で書くと $27=12+7+5+3$ である。これと逆の方法（ $12+7+5+3=27$ ）はコレエ気質の生徒にやらせる。一見する限りでは同じことのように見えるが、前者は全体が部分の集合に分けられていき、部分の和として全体があることを経験できる。後者は部分の和から全体に突き進む。経験の内容は異なるのである。フレグマ気質の生徒は、彼の気質に合った計算を十分に練習した後に、コレエ気質の生徒に合った計算法に移り、結果として二つの計算方法が同じであることを知るのが望ましい。

減法はどう扱うのか。先の植物の小山を使用するとしよう。メランコ気質の生徒に質問するのである。「ここにいくらあるのかな」（全部で8個だったとする）。生徒「8個です」。先生「でも私は8個ではなく、3個欲しいんだ。この山からいくつ取り去ったら3個になると思う？」 $3=8-x$ の経験をさせるのである。 $8-3=x$ の経験ではないことに注意したい。思考はいつも全体から出発するように指導されるのである。メランコの気質と対極にあるザングイ気質

の生徒に対しては次のように質問する。「今いくつ取ったんだっけ?」。生徒「5です」。教師「そうだね私が8個の中から5個を取ったら3個残るね」。8-5=3の経験(メランコ気質の生徒の経験の逆)をさせる。当然であるけれども、メランコ気質の生徒の減法の指導は、気質に応じたはじめの計算方法のみでなされるのではない。その方法を繰り返したのちに、他の計算方法(ザンガイ気質の生徒の方法)に進むのである。

乗法はどう扱うのか。ここでも全体から出発するのである。教師「ここにある56個のうちから、今8個の実の山を取り出したよ。さらに8個ずつの山をいくつも作っていくよ。そうしたら全部でいくつの山ができるかな?」生徒に実際の作業をやらせる。56=8+8+…の計算をさせるのである。これはザンガイ気質の生徒にやらせる。この生徒には掛け算を割り算の方法に解体して計算させるのである。56=8+8+8+8+8+8+8+8であるから「7」という解答が出る。56=8×Xである。その後、今の計算の逆をメランコ気質の生徒にたどらせる。教師「今私が調べたいのは、8個ずつの山が56個の中にいくつあるかではなくて、56個で7つの山を作るには1つの山に何個の実を置いたらいいかということなんだ。7つの山に何個ずつ置いたらいいのだろうか?」56=○+○+○+○+○+○+○の計算をさせるのである。

除法はどう扱うのか。これはコレー気質の生徒に質問するのである。教師「いいかい、ここに8個の実からなる山があるよ。この山が7つあったら全部でいくつの実があるのだろうか?」。8+8+8+8+8+8+8=Xを計算するのである。この計算の逆は、コレーの気質の逆であるフレグマ気質の生徒にさせる。これは通常の除法になる。「56の中には8がいくつあるのだろうか」。被除数に遡っていく割り算をするのである。

たしかに扱う数がそれほど大きくないならば四則計算は同時に教えることができる。効率的でもあるがそれ以上に注意を引くのは気質との対応である。四則計算が同時に気質の調和をめざす教育ともなることが目指されている。シュタイナーは何故このような方法で計算させるかの理由を述べていない。しかし人智学を基礎とした人間理解があることは確かである。

Ⅶ 気質と障害

一つの気質が病的と言えるほどに肥大化すると身体の諸組織(諸器官)に障害を引き起こす。あるいはそうした障害があることで病的な心情を引き起こす。このことはすでに述べたがここでの問題は、教師の気質によって、生徒のうちに後々まで残る(身体器官にまで及ぶ)影響を与えることがあるということである。教師が自分に支配的な気質に手綱が付けられないときは、そのような危険性も生じうる。(1、2、7、10)

たとえばコレー気質の教師は、生徒の将来に物質交換組織(新陳代謝組織)の障害を引き起こす原因を作り上げている。またフレグマ気質の教師は生徒の神経組織の障害を、メランコ気質の教師は生徒の呼吸や血液循環の障害を、ザンガイ気質の教師は生命力の減少を引き起こす障害を作り上げている。

教師は生徒の気質が調和するように働きかけることができる一方で、生徒を病的にする可能性もあるのである。教師は自分の気質を統御することがいよいよ必要となるわけであるが、教師の気質の過剰によって引き起こされる生徒の心身の機能障害には一定の原則がある。それは一つ上位の本質構成要因(「体」)の諸力が損なわれることである。——たとえば教師がフレグマ気質であるとする。この教師ではエーテル体の働きが支配的である。するとそれは生徒のアストラル体の諸力を損なうのである。(生徒に対する治療=教育は、生徒の本質構成体に対して、教師における一つ上位の本質構成体が作用するのであった。つまり生徒のエーテル体の治療=教育は教師のアストラル体によってなされるのであった。今ここで問題となっている教師による障害は方向が逆向きで、教師のエーテル体が生徒のアストラル体を損なうという関係なのである。)生徒の発達段階でアストラル体が強力であるのはコレー気質である。コレー気質の生

徒にとって、フレグマ気質の教師は何とも我慢のならない苛立ちを覚える存在なのである。しかし教師の権威、権力のためにそれが表現できないときは、それが長期に及ぶと、身体機能にまで至る障害の傾向となる。この生徒はそのため後年に神経組織の病気を引きおこすのである。——では教師がコレエ気質であるとうどうなのか。教師がコレエ気質（自我体が支配的）であるときは生徒の物質体を損うのである。物質体の働きが強い子どもはフレグマ気質である。この子は物質変換組織（新陳代謝組織）を中心として生の喜びを感じているのにその喜びを捨てるような働きを受け続ける。するとこの子は後年に内蔵器官の病気となる。——同様に、教師のアルトラル体の過剰（ザングイ気質）は生徒の自我体（その身体組織である血液循環）に障害をもたらす、教師の物質体の過剰（メラニコ気質）は生徒のエーテル体（腺組織）に障害をもたらす。

教師は自分の気質の一面性を調和＝矯正するよう努力しなければならないことになる。そのための一つの方法は「芸術活動をする」ことである。ヴァルドルフ学校の教師になろうとする者はその養成学校のときから、そして養成学校終了後も絵画、造形、音楽、オイリュトミー、言語形成を学ぶ。どれかを選択して生涯それを続けるのが望ましい。(1、6、7、9) 芸術活動は特別の才能を持つ人のためのものではなく、全ての人はそれによって内的調和を実現できるのである。これは障害児（者）にとっても同じである。芸術活動をするさいの無意識的な集中（調和に向かう緊張）は対極的な気質を相互に和解決せようとする。芸術活動をすることは、調和を知的に理解することを越えて、より深く、その人の情意の全体を傾けた真実の問いとして、調和（本来的自我の状況）が何であるかを体験させることになる。ヴァルドルフ学校では生徒の発達段階への特性を考慮した多彩な芸術教育が実施されている。学校での生活の全てを芸術的に創り上げようと努力されている。——気質を理解する教育の方法は芸術教育として展開されるのである。

気質を理解する教育で芸術教育と並んで重要視されるのは「食事」である。(1、3、14)。

芸術と食事というのは奇妙な取り合わせである。しかし次のように考えると明瞭に理解できる。——芸術活動をすることは心的ないとなみを中心として身体を動かす、そして内的に調和の状態が感じられるような作品を外的に作り出す。他方、食事は身体に対する物質素材を直接的に取り込むことで身体の調和を、そして内的な調和状態を作りだす。これは単に食事と言うよりも意識的な食事療法と言うことができる。——これは家庭での健康管理の問題となる。しかし気質への教育を大切にすヴァルドルフ学校では、食生活についても教師が発言できる能力を得ることが要求されている。

気質との関係で注意すべき食事について付言する。フレグマ気質の子は良く食べるしまた食べたがる。シュタイナーはこの気質の子には卵や卵料理を避けるのが良いと言う。コレエ気質の子には食事の量を少なめにし、また料理に薬味をきかせすぎないようにする。ザングイ気質の子には砂糖を減らす。また多くの肉を食べないのが良い。メラニコ気質の子には味付を甘くして少し多く食べられるようにしてやる。根菜類やキャベツは多く与えないのが良い。(1、-26、3、14)

こうした食生活の管理はシュタイナー医学の自然治療法にまで拡大していく事項である。この医学は、深く背後を知らない者にはオカルト的としか理解できない。——たとえば、メラニコ気質の看者にはその重い気分を軽くするために、医者は看者の体内に、より多くの光と軽やかさをもたらす薬を処方するのであるが、その薬とは燐である。また別の方法としては地球の本質であり同時に人間の固有性と深く結合している金属つまり鉄を処方するのである。他方、フレグマ気質の看者には最もよく動く金属つまり水銀を、またザングイ気質の看者には銅を処方する、等である。(11.-157)

4、ヴァルドルフ学校の気質教育をどう理解するか

ヴァルドルフ学校の精神的支柱であるシュタイナーの人智学は、特異な用語が自在に展開されていて慣れない者にはとまどうばかりである。しかし人智学を理解できない人やその科学的性格（方法）を否定する人でも、ヴァルドルフ学校の教育実践については高く評価する。(11) 小論では気質の理解と教育からこの教育実践に照明をあててみようを試みた。最後に筆者の思いを述べてみたい。

㊟、教育は常に人間性の全体に関心を持ち続けるものであることの再確認である。——人間性の全体をいかなるものとするかについて意見は一致していないとするのが一般的風潮であるがこれは危険である。ヴァルドルフ学校のように一つの思想を共有する集団には逆の危険性を指摘することができる。しかし現実には前者の危険がより強い。今日の学校では人間性の全体を教師が共に語り合うことは少ない。人間性に関する言葉は多いがその言葉に生きる理念、生きるべき理念を経験しようと追究し合うことはない。理念は生きてあるもの（存在）であるということを感じられなくなっている。——ヴァルドルフ学校の採用している気質の理解は見方によれば極めて平明であり、誰人にも容易に使用できる。単純な一枚図式の機械的適用を懸念しなければならないほどである。しかしこの一枚図式と見えるものは内に入るほど複雑化する。対象となる生徒を図式で分類すれば終了するのではとてもない。平明と見えた理解事項も現実に適用しようとするると簡単には割り切れない。しだいに真剣に気質の観点から人間性を考えるようになる。そういう見方を身につけようとする。そして、そうした集中の時間を生きてみると、人間性の全体に対する理解の枠組が変化していることに気付くのである。実際に気質の理解を努力してみたら、生徒を頭の善し悪しで見るものがなくなったという発言を聞いたことがある。

㊟、人間性の全体は一枚岩の単調で同質なものではなく、対立する極的性格からなるものの調和（和解、均衡、リズム）であることの確認である。——「真理は一つ」という言葉に対しても同様であるが、人間性の全体は一つでありながらその一つの内部は極めて複雑である。固定的ではなく流動し、相反する両極が調和と不均衡を繰り返し、種々に形を変えて、しかも拡大（進化発展）している。そうした生きて脈動している全体を、幾つかの概念で固定することで、便宜的に取り扱いやすいものとする機能主義的理論が提案されている。シュタイナーの気質概念もそうした機能理論の一つであるかのようなものである。しかしそうではない。彼の概念が種々の、異なる領域としか見えない世界に適用されることはすでに見てきたとおりである。気質は変身を続けるとでも言うべきか、さまざまな関連をもっており、この変身は宇宙成立史にまで関連している。シュタイナーの気質の理解には、気質という窓口からの人智学への参入、人智学的修業への道が通じている。これは仮定される条件の下での理論の有効性を検証していく機能理論の概念ではない。むしろ宇宙的世界観の用語なのである。そしてあらゆる領域と関連し（「全てを全てから理解する」）全体性を生かそうとする。——さらに述べようとするると人間性を理解する科学的方法の問題となり、今日に一般的な方法との差異を指摘しなければならない。詳細には語れないが次のことは指摘できる。人智学では実証主義的研究を採用しない。精神科学（霊学）の研究手法を採用し、その中心は本質直観である。感覚データから帰納法的に仮説を作り、実験で検証（反証）することを繰り返すことで、より正確な法則に至るという合理主義の道ではない。主観の吟味を徹底することで本質を体得するという道である。人間性の全体という問題はいずれの道でも接近することができようが、ヴァルドルフ学校ではシュタイナーの本質直観の道で参入しようとするのである。

㊟、カントの純粹理性批判以来、またデイルタイの歴史的理性の批判以後、私達の理解する科学での認識には枠組がある。つまり前提と限界があることが共通理解となっている。だから

真理と呼ばれるものは、原理的に、乗り越えられるものなのである。歴史の変化の下にあると述べてもよい。——しかしシュタイナーの捉えた理解は、そうした認識の限界を越えようとする一元論であり、数百年の歴史は軽く越える宇宙論である。シュタイナーの心（魂）というミクロコスモスにマクロコスモスが映し出された。彼はそれを語り、理解への道をも示した。ヴァルドルフ学校の教師は求めてこの道を研鑽しているのである。彼らにとって教育することは単なる一つの職業の履行なのではない。それを通じて自分のカルマを見る場なのであり、この地上に再受肉したことの使命をはたす機会なのである。そうは言えても多くの教師は肩を張らない。むしろのんびりとして教育することを楽しんでいる。しかし、ただ楽しむだけではなく、内的に自己点検を続けている。生徒の気質を理解する教育が、教師自身の自己正視（自分の気質の理解と統御）と不可分であることは見てきたとおりである。今日の教育科学における最大の問題は、その科学を学ぶことが、学んだ人の全体的変革（主体的変革）に結び付かないことである。教育科学を語る教師その人が、その知識を何かの対象に関する情報であるかのように語っている。教育科学を学んだとする教師が生徒に授業をするときも、知識は情報記号であると教えてしまう。それを習得すれば人生という勝負に有利であるといった理由から、学習することそのものの喜びとは別の動機づけで生徒を駆り立ててしまう。制度の問題も大きい。広く教育界には学習することをエゴイズムの実現と結合して当然とする風潮がある。しかしこれは悲劇である。ヴァルドルフ学校は教育から競争を排除し、エゴイズムを克服する場にしようと努力している。教師は気質を手がかりとする生徒理解と指導により、これを実現しようとしているのである。直ちには我国の教育に受け入れられることはないかも知れないが、深い問題提起をしてくれるのは確かである。

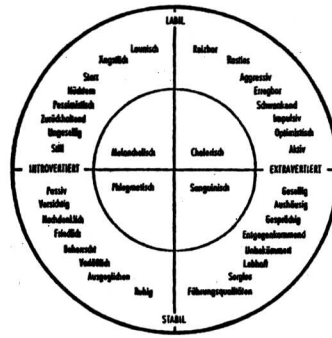
④、シュタイナーの気質理解は今日の気質理解から見ると問題であるとする指摘がある。これまでに見た彼の気質類型の理論を理論レベルで比較したのである。するとそこからは、シュタイナーの理解は古代や中世に栄えた神秘主義を復活させようとしているとか、近代以降の性格学や人格理論から見ると一方的すぎるとかの発言が成立する。ヴァルドルフ学校ではシュタイナーの紹介した気質理解より他の気質論はないかのようで、そのみが護教的に守り続けられていると言うのである。こうした批判も詳細に検討されなければならないが、しかしそれらはやはり人智学を外から見ての批判である。——たとえばH・ウーリヒはヤスパースの気質批判を引用してシュタイナーの気質論を批判している。当のヤスパースはシュタイナーの気質理解を批判したのではなく、当時の性格学や人格理論に展開された気質論を批判したのであるが、ウーリヒはそれがそのまま人智学にも適用できるとするのである。しかしこれは人智学の研究方法（精神科学）の外で、つまり実証性と公開性、さらには科学的知識の歴史性を前提とする立場での批判なのである。

ヤスパースは次のように述べている。「気質（体質）の理念は大切である。それは現代の人格研究が忘れていた人間の全体を把握しようとしているからである。しかしこの理念が開かれた認識運動の中に組み入れられないで、自らの体系を経験の対象として客体化するとき、それは誤りとなる。個々人は一つの類型下に客観的に包摂されてしまうのではない。数多くの体系的観点からの接近が試みられていない。それぞれの方法にはそれぞれの長所があり、それらを積み重ねることで少しずつ明らかになってくる。——類型的診断の長所は、特徴がまだ知られていない問題を最初に分類することである。それを越えて、たとえ善意からであれ人格の領域でのレッテル張りがあるときには、誤りである。」(11-185)

たしかにヴァルドルフ学校を支える気質の類型理論それ自体は直観の産物であり、経験の成果として帰納法的に生じたものではない。したがって経験によってその真偽が確認されるのではない、むしろ逆に経験でもって理論の正当性が証明されることを要求する。証明されるべき

であることが最初に前提されているとも言える。しかしこれはすでにその特色をみた帰納法の立場からの批判である。

ヴァルドルフ学校では今日の諸科学の発展を無視して狭い井戸に閉じこもっているのではない。今日的な気質論、たとえばアイゼンクの気質論との同一性も学習されているのである。(10-18)



参 考 文 献

1. Steiner, Rudolf: Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. Dornach, 1984 (高橋巖訳; 「教育芸術 2」. 筑摩書房, 1989)
2. Steiner, Rudolf: Von Seelenrätseln. Dornach, 1983
3. Steiner, Rudolf: Das Geheimnis der Temperamente. Basel, 1980
4. Steiner, Rudolf: Die Geheimwissenschaft im Umriß. Dornach, 1987
5. Steiner, Rudolf: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Dornach, 1988
6. Carlgren, Frans: Erziehung zur Freiheit. Stuttgart, 1986 (高橋巖、高橋弘子訳: 「自由への教育」フレーベル館, 1982)
7. von Heydebrand, Caroline: Vom Seelenwesen des Kindes. Stuttgart, 1991
8. Bindel, Ernst: Das Rechnen. Stuttgart, 1982
9. Kiersch, Johannes: Die Waldorfpädagogik. Stuttgart, 1990
10. Schöffler, Heinz: Kind im Wandel des Jahrhunderts. Stuttgart, 1971
11. Ullich, Heiner: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung, Weinheim, 1991
12. Burkhard, Gudrun: Das Leben in die Hand nehmen. Stuttgart, 1993
13. シュタイナー (西川隆範訳): 病気と治療. イザラ書房, 1992
14. シュタイナー (西川隆範訳): 健康と食事. イザラ書房, 1992
15. 高橋巖: シュタイナー教育の4つの気質. イザラ書房, 1990
16. 子安美智子: ミュンヘンの中学生. 朝日新聞社, 1981